وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مطبوعة الدعم البيداغوجي في مقياس:

علم النفس الاجتماعي المدرسي

موجهة لطلبة السنة أولى ماستر تخصص علم النفس المدرسي

السداسي الثاني

إعداد الدكتور:):
عبد الحليم مزوز

السنة الجامعية: 2021-2022

الهدف العام للمقياس:

أن يكون الطالب في نهاية السداسي قادرا على استيعاب مفهوم علم النفس الاجتماعي المدرسي ودور المدرس في التنشئة الاجتماعية وتأثيرات الاسرة على التلميذ وتأثيرات المدرسة على التلميذ وأن يتمكن من فهم القياس السوسيومتري المدرسي.

الأهداف الخاصة للمقياس:

أن يكون الطالب قادرا على فهم أهمية علم النفس الاجتماعي في المدرسة
أن يكون الطالب قادرا على معرفة دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية
أن يكون الطالب قادرا على تمييز تأثيرات الاسرة على التلميذ وتأثيرات المدرسة على التلميذ
أن يكون الطالب قادرا على تطبيق القياس السوسيومتري المدرسي.

المحاضرات:

محاضرة رقم 01: مدخل إلى علم النفس الاجتماعي وأهميته في المجال المدرسي

محاضرة رقم: 02 أهمية المدرسة (اعتبارها ثاني مؤسسة للتنشئة الاجتماعية)

محاضرة رقم: 03 مفهوم التنشئة الاجتماعية وأهدافها وعناصرها

محاضرة رقم:04 دور المدرسة والأسرة في التنشئة الاجتماعية

محاضرة رقم:05 الجماعات المدرسية وديناميكيتها

محاضرة رقم:06 التفاعل الصفي في الوسط المدرسي

محاضرة رقم:07 القياس السوسيومتري الاجتماعي المدرسي.

محاضرة رقم: 08 تأثير المدرسة على التلميذ (القيادة المدرسية)

محاضرة رقم: 09 تأثير المدرسة على التلميذ (الاقران، مناخ القسم)

محاضرة رقم: 10 توقعات المعلمين وتأثير Pygmalion

محاضرة رقم 01: علم النفس الاجتماعي وأهميته في المجال المدرسي

الأهداف الإجرائية:

- أن يتعرف عن نشأة علم النفس الاجتماعي.
- أن يضبط مفهوما لعلم النفس الاجتماعي.
- أن يحدد أهمية علم النفس الاجتماعي.
- أن يميز بين الخصائص العامة لعلم النفس الاجتماعي.
- أن يضبط مفهوما لعلم النفس الاجتماعي المدرسي.
- أن يفسر أهمية علم النفس الاجتماعي المدرسي.
- أن يشرح أهداف علم النفس الاجتماعي المدرسي.
- أن يصنف مجالات علم النفس الاجتماعي المدرسي.

1. مدخل عام: (نشأة علم النفس الاجتماعي)

يرجع بعض الباحثين النشأة الأولى لعلم النفس الاجتماعي إلى ما أراده افلاطون وارسطو عن جوهر الطبيعة البشرية. فكان افلاطون يفسر سلوك الانسان على أنه النتاج العام لمؤثرات المجتمع المختلفة. فسلوك الفرد يعتمد في تكوينه وأهدافه على الجماعة. وكان يعتقد أن في مقدور الهيئات التعليمية والمؤسسات الاجتماعية تغيير الطبيعة البشرية في أي اتجاه. ولقد أعلن المبادئ والنظم التي تقوم عليها المدينة الفاضلة، وسعى بفلسفته إلى تحقيقها في كتابه ((جمهورية أفلاطون)).

وكان ارسطو يفسر سلوك الانسان على أساس الوراثة البيولوجية. أي أن الانسان يخضع في أنماط حياته المختلفة للمؤثرات الاستجابات البيولوجية. فالجماعة لديه خاضعة في مكوناته للسلوك الفردي. وبما أن تغيير الأساس البيولوجي للفرد أمر يكاد يكون مستحيلا. فتغيير المجتمع إذن أمر شاق عسير بعيد المنال. (السيد، عبد الرحمن، 1999، ص 23)

ولقد اهتم أفلاطون، أرسطو، سانت اوجستين St.Augustine ، لوك وبنثام، وطائفة أخرى من الفلاسفة الاجتماعيين بمشكلة الفرد والجماعة، والاهمية النسبية لكل منهما. فالمغالاة في حقوق الفرد كفرد دون أي اعتبار لحقوق الجماعة تؤدي إلى الفوضة. والمغالاة في حقوق

الجماعة كجماعة دون أي اعتبار لحقوق الفرد تؤدي إلى النظم الاستبدادية، والعدل والمساواة بين الفرد والجماعة يؤديان إلى الديمقراطية.

ولقد أعلن هوبز سنة 1651 أن الانسان بطبيعته أناني يغالي في ايثاره الدائم لنفسه، فلا صلاح للناس إلا إذا حد المجتمع بنظمه وقوانينه من هذه الانانية واتاح للأفراد أن يعيشوا متحابين متعاونين. ويلخص هوبز دوافع السلوك البشري في البحث عن المتعة، والابتعاد عن الألم. وهو في كل هذا متأثر بمذهب اللذة. الذي يتلخص في أن الفرد ينزع بسلوكه الى كل ما يحقق لذة له، ويعزف عما يؤذيه.

ويخالفه في ذلك روسو Rousseau حينما بسط آراءه في كتابه ((العقد الاجتماعي)) سنة 1762، وملخصها أن الانسان بطبيعته خير نقي طاهر، طابعه العام نكران الذات، لكن الحضارة هي التي افسدته وسبغته بالبشر.

وبذلك نشأ تياران يؤكد أحدهما ان الانسان كائن اجتماعي لا يكتفي بذاته بل يستعين بغيره، وان خصائص الحياة الإنسانية اجتماعية في مظاهرها ومجالاتها. وما زال بعض الناس يرددون هذه الفكرة من عصر أفلاطون وما قبله الى يومنا هذا.

ويؤكد التيار الاخر ذاتية الانسان، ويعلن رفضه لسيطرة الجماعة على تلك الذات. وهذا الاتجاه يقرر أن الانسان كائن منفرد لا يستطيع ان ينشئ علاقة فعالة مع الاخرين، وأن الحياة الاجتماعية تنطوي في جوهرها على النفاق والخداع. ولذا فمن حق الفرد أن يرفض القيم الخلقية التي يرفضها المجتمع ويشبع شهواته الحسية المادية ولذاته الفردية. ومن دعاة هذا المذهب الكلبي ديوجنيس الاغريقي في القرن الرابع قبل الميلاد. واستمر هذا المذهب عبر الزمن حتى ظهر في صور مختلفة في كتابات باسكال وغيره من المفكرين، ووصل إلى ذروته عند طائفة من الوجوديين. (السيد، عبد الرحمن، 1999، ص 24)

وقد ظهرت هذه الازدواجية بين الشخصية الاجتماعية والكينونة الفردية للإنسان في مجالات متعددة أهمها علم النفس، السياسة، الاقتصاد، علم الاخلاق، والدين.

ويؤكد الاتجاه الاجتماعي على أن الحضارة وليدة المدينة. ويؤكد الاتجاه الفردي على أن التقدم المادي بل والاجتماعي أيضا لا يتصدى لحل مشكلة سعادة الانسان بل هو في جوهره صورة من الصور المتعددة للعبودية.

ويتحول هذا التعارض بين الجماعة والفرد الى اتجاهين أحدهما اتجاه متشائم يؤكد الانانية الفردية العميقة للطبيعة الانسانية، وان الذات تميل دائما الى ان تنظر الى الاخرين على انهم وسائل وأدوات لتحقيق مأربها، او أعداء يجب التغلب عليهم لتحقيق تلك المطالب وبلوغ تلك المأرب والغايات.

ويقابل هذا الفكر المتشائم اتجاه أخر متفائل مثالي يمجد فضائل الصداقة ويقرر أن الرغبة الطية المتبادلة بين الافراد كفية باحتواء كل ما ينشِأ من تنازع وصراع وعدوان. وذلك عن طريق الفاهم العقلي المتبادل بين الناس والحرص على تماسك الجماعة وصلابتها.

لكن الخير والشر أمور نسبية تخضع في معاييرها للإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد. والإطار الاجتماعي مركب معقد من علاقات مكانية وزمنية، وتقاليد وطقوس معينة، وعوامل أخرى متعددة فالقتل في الحرب خير، والقتل المتعمد شر. وتعدد الأزواج للمرأة الواحدة في جميع المجتمعات المتحضرة شر بالغ، بينما هو أمر عادي في بعض المجتمعات البدائية مثل سكان هضبة التبت بآسيا. فالفرد اذن خاضع في معاييره الخلقية للتراث الاجتماعي والثقافة التي تؤثر فيه، والمجتمع يتأثر بدوره بالفرد في تفاعله مع الأفراد الأخرين، ومع المجتمع ومع الثقافة القائمة.

ولذا فعلم النفس المعاصر لا يناصر أي اتجاه من هذين الاتجاهين بل يتخطى هذا الصراع الى مفهوم جديد لا يؤكد أهمية الجماعة على حساب الفرد ولا يؤكد أهمية الفرد على حساب الجماعة، بل يقيم ابحاثه على العلاقات الاجتماعية التي تنشا بين الافراد، ويتحول بالمشكلة من مجالاتها الاستاتيكية الجامدة اللآسنة إلى مجالاتها الدينامية العلمية التي تخضع للقياس. والتنبؤ والتطور، والتغير.

واتخذ البحث في السلوك الاجتماعي للفرد وجهة بيئية، وذلك حينما أعلن منتسكيو Montesquieu مذهبه الذي يرجع السلوك الاجتماعي للفرد لأثر المناخ. وظن منتسكيو أنه

اكتشف ارتباطا قويا وعلاقة واضحة بين السلوك البشري والتغيرات المناخية البيئية. وكان يعتقد أن المناخ البارد لا يساعد على الرق.

فارتفاع درجات الحرارة يساعد على الخمول والكسل، وبذلك يصبح الرق ضرورة لدفع الناس للعمل، والبرودة تساعد على النشاط والعمل، وبالتالي يصبح الرق أمرا ثانويا لا ضرورة له. وبنفس هذا المنطق حاول منتسكيو أن يفسر أنماط النظم السياسية، أو الطبقات الاجتماعية. والتكوين العائلي، والتقاليد والخلق، لكن هذه الآراء تنطوي على قدر كبير من لمغالطة والمبالغة، وتتعارض مع مظاهر الحياة الاجتماعية. فالجهرة لا تؤثر كثيرا في السلوك الاجتماعي للفرد. وتشابه بعض النظم الاجتماعية في المناطق الجغرافية المختلفة كتعدد الزوجات في المناطق الحارة والمعتدلة يثير كثيرا من الشكوك حول صحة هذا المذهب. (LePiere, E. T,1942)

وقد صاحب اتجاه منتسكيو اتجاه آخر قريب منه سمي بعد ذلك ((الجغرافية النفسية)). ومثال ذلك دراسات هاردي Hardy وهلباتش Hellpachالتي ظهرت بهذا الاسم أي ((الجفغرافية النفسية)) . ولقد تعرض هذا الاتجاه أيضا لنفس النقد الذي تعرضت له آراء منتسكيو.(Miroglio A. 1962)

وبظهور كتاب أصل الأنواع لداروين Darwin سنة 1859 الذي أعلن فيه نظريته في النشوء والارتقاء، تجاوبت ميادين العلم المختلفة بصدى هذه الآراء الجريئة وتأثرت نشأة علم النفس الاجتماعي بهذا الاتجاه الجديد. فنادى هربرت سبنسر Spencer سنة 1897 بأن السلوك الاجتماعي يتبع في نموه خطوات خاصة معينة تخضع لقوانين أساسية في تطورها. وبأن المجتمع مركب فوق العضوي يتطور في تكوينه وسلوكه وأهدافه، وبأن دراسة السلوك الاجتماعي للفرد يجب أن تبدأ بدراسة النشأة لهذا السلوك، وتتابع المدارج المختلفة التي يتطور اليها.

2. مفهوم علم النفس الاجتماعي:

يعد علم النفس الاجتماعي أحد الفروع الأساسية لعلم النفس الحديث، بل إنه أكثر فروع هذا العلم اتساعا، سواء فيما يشمله من موضوعات، أو فيما يعني به الباحثون فيه من ظواهر متنوعة، سلوكية، اجتماعية، بيئية، ثقافية، اقتصادية ... بسبب اتصاله الوثيق بمجموعة العلوم التي تعنى بهذه الظواهر عموما، وتلك التي تسعى لتطبيق المبادئ والقوانين الأساسية التي يتم التوصل اليها فيه بصفة خاصة ومن ذلك ما يعرف حاليا باسم علم النفس الاجتماعي التطبيقي،

علم النفس الاجتماعي الاكلينيكي، علم النفس المجتمعي، وغير ذلك من الفروع التطبيقية لهذا العلم (زين العابدين درويش، 2005، ص1)

يعرف بعض العلماء علم النفس الاجتماعي بأنه العلم الذي يدرس سلوك الفرد كما يشكل من خلال المواقف الاجتماعية.

يعرفه "عباس محمد عوض 1980 " على أنه دراسة سلوك الفرد كما يتشكل من خلال تفاعله مع منبهات البيئة الاجتماعية وسلوك الافراد والجماعات في المواقف الاجتماعية والتفاعلات الاجتماعية. وهو يختلف في ذلك عن علم الاجتماع الذي يهتم بدراسة التنظيم الاجتماعي والمشكلات الاجتماعية.

ويرى "موريس روكلن " "بأن علم النفس الاجتماعي هو دراسة التفاعلات الحاصلة بين الفرد والجماعات التي ينتمي اليها" (عوض، عباس محمود، 1980، ص 20)

يلخص "شريف وشريف في تعريفه لعلم النفس الاجتماعي بأنه العلم الذي يدرس خبرة الأفراد وسلوكهم من حيث علاقة هذه الخبرة وهذا السلوك بالمواقف الاجتماعية المنبهة.

علم النفس الاجتماعي هو العلم الذي يهتم بدراسة وبحث كل مظهر من مظاهر السلوك الاجتماعي للفرد.

وهو كما تدل تسميته عليه يبحث في الميدان العلمي المشترك بين علمي النفس والاجتماع. ويعرف بأنه العلم الذي يتناول بالوصف والتجريب والتحليل سلوك الفرد مع الافراد الاخرين واستجابته لهم، سواء اكان هؤلاء الافراد مجتمعين أم متفرقين. أي أنه العلم الذي يعنى بالدراسة العلمية لسلوك الفرد من حيث تأثره بسلوك الافراد الآخرين، ومن حيث تأثيره فيهم. وبذلك يهدف الباحث في علم النفس الاجتماعي لاكتشاف العوامل التي يتغير بتأثيرها سلوك الفرد في استجابته للمثيرات الاجتماعية المختلفة.

ولقد انتهى علم النفس الاجتماعي في أواخر العشرينات من هذا القرن إلى التعاريف التالية:

ـــ دراسة الجمهرة وظاهرة التجمع.

ـــ دراسة الحياة العقلية الجماعية.

ـــ دراسة القوى والمؤثرات الاجتماعية.

ـــ دراسة سلوك الفرد في استجابته لسلوك فرد آخر.

ـــ دراسة السلوك الفردي داخل إطار الجماعة.

ـــ دراسة التنشئة الاجتماعية. (السيد، عبد الرحمن، 1999، ص 15)

لكن كل تعريف من هذه التعاريف يجنح نحو ضرب خاص من الاتجاهات التي أثرت في تطور علم النفس الاجتماعي. فالتعاريف الثلاثة الأولى تهتم بالجماعة أكثر مما تهتم بالفرد. وهي بهذا تميل بعلم النفس الاجتماعي ميلاد شديدا نحو ميادين علم الاجتماع. والتعريفان الرابع والخامس يؤكدان أهمية الفرد دون اهمال لأمر الجماعة. وتلك وجهة نظر صحيحة تتفق وميادين الدراسات النفسية. والتعريف الأخير يقصر ميدان البحث على مظهر واحد من مظاهر السلوك الاجتماعي للفرد.

وبذلك تبدأ الدراسات الاجتماعية لعلم النفس الاجتماعي بالجمهرة والاسرة وغيرهم من التنظيمات الاجتماعية، وتنتهي من ذلك كله إلى الفرد دون اهمال لأمر الجماعة.

وتبدأ الدراسات النفسية بحثها في علم النفس الاجتماعي بتفاعل الفرد مع غيره وبعلاقاته التي تنشا دوافعه وشخصيته التي يحددها المجتمع والثقافة القائمة. وينتهي بها المطاف إلى الجماعة.

ويشير "سويف" إلى علم النفس الاجتماعي بوصفه العلم الذي يدرس سلوك الافراد، كما يتشكل من خلال المواقف الاجتماعية المختلفة، أو بتعبير أخر أنه " الدراسة العلمية للسلوك الصادر عن الفرد، تحت تأثير المنبهات الاجتماعية المختلفة وما بينها من علاقات.

(زين العابدين درويش، 2005، ص 3)

وتوضيحا لهذا التعريف ، فيما يرى "سويف" فإن أكثر ما يعنى الباحث في علم النفس الاجتماعي، هو دراسة ما ينطوي عليه الموقف الاجتماعي من منبهات سواء مباشرة أو غير مباشرة وسواء كانت بسيطة أم مركبة هذا من ناحية ومن ناحية أخرى دراسة الاستجابات الصادرة عن الفرد ردا على هذه المنبهات بل يتعدى الباحث حدود ذلك إلى إلقاء الضوء على ما يمكن أن يتم من تفاعل بين هذه المنبهات وهذه الاستجابات باعتبار هذا التفاعل هو النقطة المحورية التي تدور حولها جميع الدراسات في علم النفس الاجتماعي عموما بدرجة أو بأخرى وفي كل ما سبق سواء فيما يتصل بالتعريف في صيغته المحددة أو ما يتعلق بالتفصيلات

اللاحقة فإن من حق القارئ أن نتوقف قليلا لبيان المقصود ببعض المصطلحات التي تمثل حدودا متضمنة في هذا التعريف، ولذلك نحاول تقديم ما يوضح بكل من:

الدراسة العلمية، السلوك، الموقف الاجتماعي، المنبهات الاجتماعية، الاستجابات، ثم ما يتصل بمفهوم التفاعل.

أ. **الدراسة العلمية:**

وهي العملية التي يتم عن طرقها التوصل إلى المعلومات الدقيقة عن الظواهر المختلفة، والعلاقات فيما بينها وبين بعضها البعض باستخدام ما يعرف باسم المنهج العلمي وما يقوم عليه من أساليب وإجراءات متعددة يدخل فيها المشاهدة المنظمة والقياس الكمي الدقيق، وتكوين الفروض العلمية، واجراء التجارب، واستخدام أساليب الاحصاء للتحقق من دقة النتائج، أو للوصول إلى استنتاجات علمية محققة. (زين العابدين درويش، 2005، ص 4)

ب.**السلوك:**

وهو كل ما يصدر عن الفرد من استجابات، أو بتعبير أخر هو:" كل نشاط يصدر عن الكائن في تفاعله مع البيئة بمختلف صورها." مهما كان هذا النشاط حسي، حركي، عقلي، وجداني، ...

ج. الموقف الاجتماعي:

وهو مجموعة الظروف الاجتماعية التي تحيط بالفرد، أو تؤثر فيه في لحظة ما، وحيث تشير كلمة الظروف هنا إلى المنبهات الاجتماعية، ونمط العلاقات القائمة فيما بين هذه المنبهات وبعضها البعض.

د. المنبهات الاجتماعية:

فهي كل ما يستثير حواسنا وتؤثر في وعينا وخبرتنا، وتوجه سلوكنا، وهي اجتماعية لأنها تتولد نتيجة تعاملنا مع الأخرين.

هذه المنبهات الاجتماعية يمكن أن تصنف إلى منبهات مباشرة ومنبهات غير مباشرة، أما المنبهات المباشرة فيقصد بها ما يدخل في خبرة الفرد بصورة حية أو واقعية، وحين تتضمن حضور الآخرين، وتؤثر مباشرة في توجيه سلوك هذا الفرد، وتكون بسيطة حين تظهر بشكل

مفاجئ أو غير متوقع، أو عارض أو لفترة زمنية مؤقتة حيث لا تشكل رصيدا باقيا أو تراكميا في خبرة الفرد، وتكون مركبة حين يتعرض الفرد لموقف يتضمن عددا كبيرا ومتشابكا من المنبهات، التي يمكن أن تشمل أشخاص عديدين، إشارات، ايماءات، أحاديث، وهذه المنبهات المباشرة المركبة هي الأكثر شيوعا من المنبهات المباشرة البسيطة. أما المنبهات غير المباشرة فهي لا تتضمن الحضور الفعلي للأخرين، وبالتالي يقصد بها كل ما يمثل وقائع نفسية أو رموز اجتماعية، أو منتجات حضارية، وتكون هذه المنبهات بسيطة حين تمثل فجأة في ذاكرة الفرد، مثل ظهور صورة شخص في الذهن أو تذكر اسم ما أو صوت معين... وتكون مركبة حين تكون في صور وقائع نفسية أكثر تعقيدا مما سبق، كذكريات شخص وما تثيره فيه من صور ذهنية أو مشاعر وجدانية متعددة.

هـ. الاستجابة الاجتماعية:

وهي الصور أو السلوك الذي يصدر عقب المنبهات الواردة على الشخص، ومن أكثر هذه الاستجابات شيوعا الاستجابات العادية مثل الكلام، الايماءات، الابتسامة، الضحك والانفعالات المختلفة، أما أقلها شيوعا فهي ما يسمى بالاستجابات الشاذة التي قليلا ما تحدث.

أما الاستجابات غير المباشرة فتتضمن ما يمكن أن يطلق عليه إسم: الاستجابات المرجأة حيث تتأخر الاستجابة للمنبه لمدة زمنية متفاوتة، كاستجابة الثأر مثلا، كما تشمل أيضا الاستجابة التراكمية وأمثلة لها الاتجاهات، المعتقدات والمعايير الاجتماعية التي تترتب على تفاعل الشخص مع أنواع المنبهات الاجتماعية المختلفة، ويستمر هذا التفاعل في عدد كبير من مواقف الحياة.

وتكون الاستجابات غير المباشرة بسيطة إذا اتخذت شكل وقائع سلوكية تقع في زمان ومكان معينين، كما يمكن أن تكون مركبة حين تتمثل في صورة استجابات تراكمية كالاتجاهات والمعتقدات.

والاستجابات غير المباشرة يمكن تصنيفها أيضا إلى استجابة سوية أو مرضية وأكثر ما تصدق عليه هذه الأوصاف هي السمات المزاجية بوجه خاص.

ومن خلال ما سبق نجد أن علم النفس الاجتماعي يهتم بـ:

- التفاعلات التي تتم بين المؤثرات والاستجابات: وصفا وتصنيفا وتفسيرا.
- التفاعلات التي تتم بين الأفراد والجماعات، وبين الإباء والابناء، وبين العاملين فيما بينهم، وبين العاملين والمؤسسات التي يعملون فيها.
- صور التفاعلات ونتائجها: كالتعاون، والتنافس، والحب والتعصب (صور أو مظاهر)، والآراء والاتجاهات، القيم، المواقف، العواطف، والمعتقدات.

(رياض نايل العاصمي، 2008، ص 13، 15)

3. أهمية علم النفس الاجتماعي:

أهمية علم النفس الاجتماعي عملية مباشرة، وعامة عالمية. والاهمية المباشرة تتصل بحياة الناس اليومية ومدى اعتماد هذه الحياة على النواحي التطبيقية لهذا العلم. والاهمية العامة تتصل بحياة المجتمع العالمي وما يحلم به من حرية وطمأنينة وسلام، وما يعاني من عبودية وخوف وحرب.

1.3. الأهمية العملية المباشرة:

كل من يتعامل مع الجماعات، ومع افراد الجماعات يحتاج لعلم النفس الاجتماعي لفهم ودراسة وتوجيه سلوك هؤلاء الافراد.

والمعلمون يحتاجون لعلم النفس الاجتماعي لفهم الخصائص النفسية الاجتماعية للفصل المدرسي كجماعة صغيرة تقوم بين افرادها علاقات تحددها مراحل التنشئة الاجتماعية وتسفر عن مظاهر التعاون والتنافس، والالفة والنفور، والتعلم والتفكير الجماعي.

والأخصائي الاجتماعي يستعين بعلم النفس الاجتماعي في فهمه ودراسته وتوجيه للتماسك الجماعي، والقيادة، والاتجاهات، والتعصب.

ورجال الصناعة يستفيدون من علم النفس الاجتماعي في فهم العلاقات الإنسانية بين العمال، والروح المعنوية، وعلاقة تلك الروح بالإنتاج وبالصحة النفسية للأفراد.

وضباط القوات المسلحة يحتاجون لعلم النفس الاجتماعي لفهم سلوك جماعة الجنود وتوجيههم وتدريبهم ورفع مستوى الروح المعنوية والإفادة من شعور بالولاء والتبعية في بناء شخصية المقاتل.

والانسان في حياته الخاصة يحتاج لعلم النفس الاجتماعي لفهم سلوكه هو والذين معه، وفي فهم ما يحدث من تفاعل بينه وبين الاخرين، وفي فهم الخلفيات الاجتماعية والثقافية التي تحدد أنماط هذا السلوك، وتجعل الفرد يقبل على بعض الناس، وينفر من البعض الأخر، ويتقبل التضحية في موقف ما، ويعزف عنها في موقف اخر.

2.3. الأهمية العامة العالمية:

تطورت الأهمية العامة العلمية لعلم النفس الاجتماعي منذ نشأته الأولى، فبدأت متشائمة بالإنذار من المشكلات الحتمية للمستقبل، وتطورت إلى بناء ذلك المستقبل ومعالجة المشكلات الاقتصادية والسياسية، ومشكلات النقد وحرية الأسواق، وتجنب العدوان والحرب لتحقيق الطمأنينة والسلام.

وبذلك يهدف علم النفس الاجتماعي في آفاقه العليا العالمية لإقامة مجتمع جديد فاضل تتكافأ فيه الفرص لجميع الناس في حدود قدراتهم المختلفة وتتسع وحداته الاجتماعية لترقى من الوطن الى النوع الإنساني كله، وتشيع بين ارجائه المثل الإنسانية، وهو يسعى لتحقيق هذه المثل بدراسة الظواهر النفسية الاجتماعية ليخضعها لتجاربه وابحاثه، وليسير بها قدما، نحو خلق ذلك الفردوس الواقعي. (السيد، عبد الرحمن، 1999، ص 19)

3.3 الأهمية في المجال المدرسي:

تعد المدرسة مؤسسة اجتماعية انشأها المجتمع نتيجة للتطور الحضاري والذي نتج عنه تنوع الاحتياجات الأمر الذي أدى إلى ظهور المدارس كضرورة اجتماعية لتكمل دور الأسرة في القيام بعملية التنشئة الاجتماعية كما تهدف المدرسة إلى تنمية أفرادها بشكل متكامل ليصبح أعضاء صالحين ومنتجين في المجتمع، ومن هنا ينظر المجتمع إلى وظيفة المدرسة على أنها عملية تتضمن التأثير في سلوك التلاميذ وتسعى إلى تغييره بما يؤدي إلى نمو الفرد والمجتمع عن طريق الخبرات التي يكتسبونها داخل المدرسة.

ويعد المجال المدرسي أحد مجالات الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المؤسسات التعليمية بهدف تنمية الطلاب سواء عن طريق تدعيم وتنمية قدراتهم أو مساعدتهم على اشباع احتياجاتهم ومواجهة مشكلاتهم او وقايتهم من الوقوع فيها في اطار التعاون المخطط بين الأخصائي الاجتماعي والتخصصات المختلفة بالمدرسة أو المجتمع، وذلك بالاستفادة من

الموارد المتاحة أو الممكن اتاحتها لربط المدرسة بالبيئة وتحقيق ما يصبو اليه العمل المهني من أهداف في إطار السياسة التعليمية في المجتمع.

1.3.3. مفهوم الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي:

تتنوع التعريفات الخاصة بالخدمة الاجتماعية المدرسية، ويمكن عرض بعض منها كما يلي:

- بأنها عملية من خلالها يوجه الطلاب الذين يعانون من مشكلات معينة للاتصال بالأخصائي الاجتماعي على المساعدات التي تمكنهم من اجتياز مشكلاتهم ويتم ذلك من خلال نسق الرعاية الاجتماعية المدرسية.

- كما عرفت بأنها مجال من مجالات الممارسة للخدمة الاجتماعية تقدم خدمات حيوية للتلاميذ لتدعيم رسالة المدرسة والتعرف على المجموعات المستهدفة من التلاميذ وأسرهم ممن يحتاجون إلى تدخلات وقائية لتحسين آدائهم في المجتمع.

- (سالم سالم، محمد صالح، 2012 ص 244)

2.3.3. مقومات الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي:

تتحدد مقومات الخدمة الاجتماعية المدرسية في مايلي:

أ. المؤسسة التعليمية:

وهي المكان الذي تقدم به العملية التعليمية، وقد تكون روضة للأطفال أو مدرسة أو معهد أو كلية أو مركز تعليمي ولكل مؤسسة تنظيم خاص وأهداف محددة وقواعد تنظم العمل بها، وتتأثر المؤسسة التعليمية بأوضاع المجتمع الذي توجد فيه سواء أوضاع سياسية، أو اقتصادية أو اجتماعية

ب. الطلاب:

الطالب هو المحور الأساسي الذي تدور حوله كافة الخدمات التعليمية والتربوية والاجتماعية وقد يكون الطالب فردا أو عضوا في جماعة أو عضوا في مجتمع يحتاج إلى مساعدة الاخصائي الاجتماعي، وتختلف المساعدات التي يحتاجها الطلاب باختلاف المرحلة

التعليمية التي يتواجدون بها، وفي حالة عدم اشباع احتياجات الطلاب يؤثر ذلك بالسلب على العملية التعليمية. (سالم سالم، محمد صالح، 2012 ص 246)

4. الخصائص العامة لعلم النفس الاجتماعي:

اتجه "حامد زهران " الى تصنيف الخصائص العامة لعلم النفس الاجتماعي الى أربعة خصائص هي:

. ينصب اهتمام علم النفس الاجتماعي على دراسة وتحليل الابعاد الاجتماعية والنفسية لسلوك الانسان، ويتجه هذا الاهتمام غالبا إلى العناية بالأحداث ومظاهر السلوك ذات الصيغة الاجتماعية دون أن يتجاهل في نفس الوقت الابعاد النفسية لهذا السلوك.

. تأكيد علم النفس الاجتماعي على الدراسة المعمقة للتأثير الاجتماعي المتبادل للأفراد على بعضهم البعض ويعني ذلك أن سلوك الافراد يتصل اتصالا مباشرا بالتأثيرات الواقعة عليهم وبالإطارات التي تحددها الثقافة والتعاون وغيرها.

. تركيز علم النفس الاجتماعي على دراسة التفاعلات الاجتماعية في ابعادها النفسية والاجتماعية، وما يترتب على هذه العلاقات من عمليات اجتماعية كالصراع والتنافس والتعاون...

. اتجاه علم النفس الاجتماعي إلى الدراسة العلمية الدقيقة التي تهدف إلى تطوير النظريات التي تفسر السلوك الاجتماعي للأفراد في إطار تكاملي يجمع بين الابعاد المختلفة لهذا السلوك.

(حامد زهران عبد السلام، 1974)

5. مفهوم علم النفس الاجتماعي المدرسي:

في التعريف الذي أورده " العربي فرحاتي، 2007" لعلم النفس الاجتماعي المدرسي بأنه دراسة التأثيرات المتبادلة بين الفرد والجماعة في مختلف الأنساق التربوية في ضوء المواقف البيداغوجية التعليمية التفاعلية.

وتعد التربية من العلوم ذات الصلة بعلم النفس الاجتماعي، فالتربية في شكلها المؤسسي أو التلقائي العفوي غير الرسمي، هي سلوك يحدث في جماعة بغرض التأثير ما بين أطراف الفعل، فالتربية توجد أينما وجد التفاعل بين الصغار والكبار في صيغة التنشئة الاجتماعية أو التربية النظامية المقصودة، والتعريف التقليدي لدوركايم للتربية يرسخ منحى التفاعل كوظيفة مركزية للتربية حيث عرفها على أنها تلك الأعمال التي يمارسها الكبار تجاه الصغار من أجل دمجهم في السلك الاجتماعي.

فالتربية إذن مساحة للتفاعل البيداغوجي والتأثير بين الأنا والموضوع الخارجي (الانسان الأخر، الموضوع، الأشياء الطبيعية...) وهو ما يعتبر الموضوع الأساسي لعلم النفس الاجتماعي وبذلك فالتربية في ظل هذا المعنى تعتبر من أهم المواضيع التي يعنى بها علم النفس الاجتماعي وتطبيقاته.

كما يمكن أن تظهر العلاقة بين علم النفس الاجتماعي والمدرسة في التعامل بين المعلم والمتعلم حيث يقضي المعلم جزءا كبيرا من وقت عمله مع التلاميذ كجماعات ولذلك فهو في حاجة إلى فهم مبادئ السلوك الجماعي ليصبح أكثر قدرة على التعامل مع القوى والعوامل التي تؤثر في المواقف الجماعية والتي تسهل التعلم أو تعطله وبالإضافة إلى ذلك فإن التلميذ ينتمي إلى جماعات اجتماعية عديدة متداخلة منها الأسرة والأقران والمجتمع والنادي والطبقة الاجتماعية. وهذه الجماعات تفرض على التلميذ مطالب معينة وتنظم اتجاهاته وسلوكه. كما أن المعلم ينتمي إلى جماعات عديدة أيضا وبالتالي فهو في حاجة إلى ما يقدمه علم النفس الاجتماعي من نتائج تزيد من فهمه لديناميات الجماعة وأثارها في سلوك أعضائها. ولذلك نجد اتجاها متزايدا لدى عدد من علماء النفس التربويين نحو اعتبار ميدانهم من قبل علم النفس الاجتماعي التطبيقي مادام علم النفس الاجتماعي يفيد في الربط بين عناصر الموقف التربوي في إطار وظيفي. (فرحاتي، 2007)

1.5. أهمية علم النفس الاجتماعي المدرسي:

يستمد علم النفس الاجتماعي المدرسي أهمية وجوده المعرفي، من مجالات استعماله وموضوعاته حيث تتوزع على دراسة منظومة الدوافع والغرائز الفطرية، ومنظومة الحوافز الاجتماعية والدوافع المكتسبة، ومنظومة مكونات الجماعة المدرسية وسيرورتها وهو ما جعله يهتم

بجانب التأثيرات والتفاعلات المتبادلة بين الذات والجماعة وإيجاد الحلول للمشكلات النفسواجتماعية للمتمدرس في كل الاطوار والمستويات.

2.5. أهداف علم النفس الاجتماعي المدرسي:

- الوصف بالتناول العلمي لسلوك المتعلم في المجتمع المدرسي من خلال المناهج، والأساليب والأدوات التي يستعملها البحث العلمي في الظاهرة النفسواجتماعية للمتعلم.
- فهم الظاهرة النفس اجتماعية في الوسط المدرسي= فهم السلوك الاجتماعي للمتعلم.
- الوصول إلى بناء نظريات تفسر السلوك الاجتماعية للتنبؤ به مستقبلا.
- الكشف عن العوامل المؤثرة في سلوك الفرد.

التحكم في الظواهر الاجتماعية من خلال التحكم في الظروف والمتغيرات التي تحدد حدوث الظاهرة، بهدفه الوصول تفاعل إيجابي منتج في المدرس قائم على فهم سلوك الفرد والجماعة

3.5. مجالات علم النفس الاجتماعي المدرسي:

ومن خلال تصنيف مجلة الخلاصات النفسية الأمريكية لمجالات موضوعات علم النفس الاجتماعي يمكن أن نصنف مجالات علم النفس الاجتماعي المدرسي إلى:

- الثقافة والعمليات النفسية والاجتماعية في الوسط المدرسي: ويمكن أن تشمل التغيير في الوسط المدرسي المناخ الدراسي، الدين. القيم الاجتماعية، حاجات المتعلم، الدافعية للتعلم والأداء.
- الرأي العام والاتجاهات النفسية: وتشمل تكوين الميول والاتجاهات والمعتقدات والتأثر والتأثير في السلوك وانتقال أثر التعليم، الادراك الاجتماعي، التصورات الاجتماعية المدرسية.
- الجماعة والعمليات المتبادلة: وتشمل التنشئة الاجتماعية من خلال تأثير(الأسرة والمدرسة) دينامية الجماعة المدرسية، والقيادة المدرسية.
- الجنس: وتشمل التفسيرات العلمية للظواهر النفسية والاجتماعية في ضوء متغير الجنس، والتربية الجنسية للمتعلمين.

- الاتصال: وتشمل اللغة، ووسائل التعبير المختلفة ووسائل الاتصال الجماعية في المدرسة
- الدراسات الفنية والجمالية: بالاهتمام بتنمية الجانب العاطفي الوجداني والفني الجمالي للمتعلم.
- المشاكل الفردية والاجتماعية للمتمدرس: وتشمل مشكلات المتعلم (الرسوب التسرب السلوك العدواني، وأشكال الهدر)، مشكلات التوافق والتكيف للمتعلم وانحراف السلوك، والخوف في المواقف المدرسية.

محاضرة رقم: 02 أهمية المدرسة (اعتبارها ثاني مؤسسة للتنشئة الاجتماعية)

الأهداف الاجرائية:

- أن يضبط تعريف المدرسة.
- أن يشرح المقاربة الدينامية لحدث انتقال الطفل من البيت إلى المدرسة.
- أن يميز بين الأسس التربوية للتعاون بين الأسرة والمدرسة.

1. تعريف المدرسة:

من أهم وأبرز المؤسسات الاجتماعية التربوية التي انشاها المجتمع للعناية بالتنشئة الاجتماعية لأبنائه وتربيتهم وتهيئتهم وإعدادهم للحياة كانت تربية الأبناء قبل إنشاء المدارس بيد الأباء ورجال الدين وكان الأطفال يتعلمون عن طريق تقليد الكبار ونتيجة لتضخم التراث البشري وصعوبة تقليد الصغار للكبار نشأت الحاجة للمدارس، فالمدرسة مؤسسة اجتماعية تعمل على تحقيق أهداف المجتمع والمحافظة عليها من خلال مسؤوليتها بتربية التلاميذ وإعدادهم بالمعلومات والاتجاهات والقيم اللازمة لهم في الحياة، ولقد تميز القرن العشرين بازدياد إشراف الدول على التعليم لدرجة أن معظم القوانين الحديثة تتضمن مواد تتعلق بالتعليم من حيث تخطيطه وتنظيمه وتمويله كما توسعت الدول في فتح المدارس من أجل المحافظة على التراث الثقافي للمجتمع وإعداد المواطنين بما يتفق وخصائص المجتمع وأهدافه وهو مما يجب أن يقوم به المنهاج ويعمل على تحقيقه.

كما تعد المدرسة بناء أساسي من أبنية المجتمع وأعمدته، أوجدها لتقويم بتربية أبنائه وتنشئتهم وصبغهم بصبغة مستظلة ومسترشدة بالفلسفة والنظم التي رسمها وحددها بدقة متناهية.

تتأثر بكل كبيرة وصغيرة تجري في هذا المجتمع وتخضع للدوافع والمواقف السائدة فيه والمسيرة له. أما وضيفة المدرسة الأساسية والمكان الذي بواسطته ينتقل الفرد من حياة التمركز حول الذات الي حياة التمركز حول الجماعة انها الوسيلة التي يصبح من خلالها الفرد الإنسان إنسانا إجتماعيا وعضوا عاملا وفاعلا في المجتمع.

فالمدرسة إذا هي المؤسسة التي تنفذ الأهداف التي يريدها ويرسمها المجتمع وفقا لخطط ومناهج محددة، وعمليات تفاعل وأنشطة مبرمجة داخل الفصول الدراسية وخارجها على جميع المستويات الدراسية والفنية والثقافية والاجتماعية والرياضية وغيرها.

وهكذا تصبح المدرسة هي تلك المؤسسة التي انشأها المجتمع لتكون قيمة على الحضارة الإنسانية والثقافية الخاصة به، لتتولى تربية نشئه الصاعد وتكيفه مع الحياة من حوله.

وتعتبر المدرسة أيضا المؤسسة الاجتماعية التي انشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية، وهي تطبيع افراده تطبيعا اجتماعيا يجعل منهم أعضاء صالحين.

مما سبق يمكن القول ان المدرسة مؤسسة أسسها المجتمع لتربية أبنائه تربية مقصودة ومخطط لها تنقل بواسطتها الثقافة الخاصة بها وبطرق نقبلها ونرتضيها إلى الأجيال الجديدة لتحافظ بذلك على تراثها. (إبراهيم، ناصر، د س، ص 71)

ويعرف العريشي المدرسة بأنها عبارة عن مؤسسة متميزة من المؤسسات التفاعل الاجتماعي. فهي مؤسسة اجتماعية تتميز بوضوح عن الوسط الاجتماعي خارجها. وهي الحلقة الثانية بعد الاسرة في تطور الطفل فكريا واجتماعيا وتعاونه على الاندماج في المجتمع الكبير، فهي بهذا المعنى تمثل حلقة متوسطة ما بين الأسرة والمجتمع. وللمدرسة تاثيرات اجتماعية في حياة الطفل. تتضح كالآتي:

- يدخل الطفل بمجرد التحاقه بالمدرسة في صراع لينال مركزا مرموقا بين أقرانه، وقد يتعرض للقلق والإحباط أحيانا وخاصة في السنوات الأولى من الدراسة.

-تؤدي الفوارق الاجتماعية بين التلاميذ إلى اختلافات في السلوك والنشاط والاتجاهات والقيم ودور المدرسة هو محاولة إزالة الفوارق بطريق علمي مدروس.

- يواجه التلاميذ في المدرسة بمواقف أكثر تعقيدا من التي اعتادوا عليا في البيت، وواجب المدرسة ان تعلهم كيفية الاستجابة والتكيف مع المؤسسات الاجتماعية المختلفة والمعقدة والمحيطة بهم.

- المدرسة ليست مجتمعا كاملا، ولكنها مؤسسة متخصصة داخل المجتمع العام الذي توجد فيه، ولها وظائفها الخاصة بها كمؤسسة اجتماعية تربوية، وينمو دورها في إطار التعاون والتنسيق بينها وبين المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

- تؤدي المدرسة دورها الفعال من خلال ما تقدمه من نشاط مدرسي هادف، وتنويع المواد الدراسية والتشويق في أساليب التدريس ووسائل الايضاح، وتوفير المناخ الصحي، وتوفير معلمين أكفاء وتأهيلهم وتدريبهم تدريبا جيدا، واستخدام الثواب والعقاب على أسس تربوية سليمة، والعمل على تحقيق ذاتية واجتماعية التلميذ.

- تمثل المدرسة أول نموذج اجتماعي خارج الأسرة يتمكن فيه التلميذ من التفاعل الاجتماعي مع الأخرين في ظروف خالية من التحذير لصالحه والتعامل معه كفرد مستقل.

- تمثل المدرسة أول نموذج اجتماعي يمارس فيه التلميذ تكليفات العمل والنظام وتحيق النجاح أو الإحباط. (العريشي، واخرون، 2013. ص 32)

2.مقاربة دينامية لحدث انتقال الطفل من البيت إلى المدرسة:

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

المعلم من الأتراب وانساق اجتماعية شتى ، ومن القوانين المدنية والبيروقراطية الرسمية ، كما يعود إلى هذه الأطر والأنساق في تصرفاته وتقييم سلوكاته .وخلال هذا التشكل الجديد في حياة الطفل في بعدها الاجتماعي العلائقي خاصة يحدث ما يسميه " حجازي " بـ " الفطام النفسي " عن صلة وتواصلات مجتمع الأسرة أو القرابة البيولوجية المتميزة عادة بنمط التواصل العمودي (الرعاية . التبعية . الطاعة . التنفيذ . الانفعال ...)، ويندمج في نمط العلاقات والتواصلات الأفقية والندية أحيانا مع الأتراب خاصة ، وبداية تجسيد ما يمكن أن نسميه بمشروع " الاستقلال الذاتي "، ويبقى هذا المشروع رهين العلاقات الأولية الأسرية– التي عادة ما تكون مغلقة.

ومشروع الاستقلال الذاتي أو الفطام النفسي يواجه تحديا كبيرا يتمثل في قابلية الوالدين والاخوة ومجتمع القرابة لتقبل استقلال الطفل عنهم والانفتاح على عوالم متعددة تتسع باتساع أفق الطفل وإمكاناته الذاتية خاصة في رسم حدود المجال الحيوي في العلاقات، بل يواجه مدى تقبل الأسرة لتقاسم سلطتها على الطفل مع مؤسسات أخرى وتوزيع طفلهم على أكثر من سلطة مرجعية ، فالدخول إلى المدنية وبناء الانتماء الاجتماعي خارج إطار الأسرة يتوقف إلى حد كبير على هامش الحرية التي تمنح للطفل في ذلك ،وقبول الوالدين الوالدين بسلطة المؤسسات الاجتماعية على طفلهما ، ولا سيما سلطة المدرسة . ومن الطبيعي أن يتوقف نجاح الطفل وتعثره المدرسي وحتى نموه النفسي بعدئذ على مدى إعداد الأسرة للطفل وقابليتها للتعايش والتكيف مع نمط حياة المدرسة ومتطلباتها ومشروع الاستقلال الذاتي للطفل.

ومشروع الاستقلال الذاتي وبناء العضوية الاجتماعية الذي شرع الطفل في إنجازه على المستوى العلائقي منذ التحاقه بعالم المدرسة يتعاضد بمشروع آخر يمكن أن يطلق عليه المشروع المعرفي يبنيه الطفل بإمكاناته الذاتية والأسرية وما تفرضه المدرسة من محتويات وأهداف من حيث هي مؤسسة اجتماعية توفر مساعدات تعلمية تعليمية وإمكانات بيداغوجية وفق مبدأ تكافؤ للفرص، بغرض إنما الكائن الباحث عن المعرفة في ضوء الهدي الرمزي المجتمعي وبقصد تمثل قوانينه المعيارية وإعداد إنتاج ذاته واستثمار خبراته باستمرار. ومن ثمة فالطفل في بناء ذاتيته الباحثة أو العارفة وفق الأطر الرسمية يخضع بحدة لقوانين الانضباط ومعايير التقييم والتقويم المقننة، فالمدرسة هي التي تحدد كفاءته ومدى تقدمه في تحصيل المعرفة والنجاح في التأهيل للحياة الاجتماعية والعلمية أو الفشل والإخفاق في مسيرته التعليمية، وهي التي تخول لنفسها تعديل سلوك الطفل باستمرار وفق نظامها الداخلي وما يتوافق وأهدافها. والطفل في كل هذا

الضبط والانضباط يمارس مشروعيه (الإنتمائي والمعرفي التأهيلي) بدافع نزعة الكبر النامية لديه ، من حيث أن الكبر في مخياله المعرفي الأسري يرتبط بامتلاك المعرفة ، وأن امتلاك المعرفة واكتسابها هو الوصلة الرئيسية بالاعتراف بالكبر ، والكبر في المعرفة هو سبيل الخروج من التبعية نحو الاستقلالية والتمكن من اكتساب آلية الضبط الذاتي للسلوك وتحقيق الذات ، أي اكتساب فن قيادة الذات ، أو ما يسمى بمركز الضبط الداخلي .غير أن تجربة الطفل في إنجاز مشروعيه سرعان ما تصطدم بعقدة الأبوية وتأجيل الكبر . المعرفي خاصة . للطفل فكلا من المدرسة في نمطها التقليدي وسلطة أهدافها القبعة في التحصيل ، والأسرة وسلطة أوامرها ، تحاولان تحقيق ذاتيتهما وإعادة إنتاج تكرارهما في الطفل ، فيحولان بذلك استقلاله وكبره المعرفي إلى أداة متكيفة ومنصهرة في أنساق اجتماعية محددة سلفا ، وذلك هو ما يسميه"بورديو " بالعنف الرمزي الذي تمارسه الأنساق المجتمعية الموروثة ولا سيما المدرسة على الطفل والأجيال فتحد من استقلالهم المعرفي ومن قدراتهم على الإبداع وتحقيق ذواتهم ، فيصبحون في مرجعيتهم السلوكية أكثر خضوعا للضبط الخارجي العنيف، وأقل تأثرا بآليات الضبط الداخلي الذاتي مما يعطل الطاقة النفسية . ومن هنا تأتي أهمية إخراج المدرسة والبيت من منظور التعليم الشكلي أو البنكي كما يسميه " باولو " وإدراج وظيفتها ضمن منظور الصحة النفسية والتربية العلاجية والتدريس النفسي وهي التربية أو المنظور الذي يرمي إلى إنجاز مشروع الطفل المستقبلي الفاعل المبدع المتحرر من الاستجابات الشرطية المنفعلة. (العربي فرحاتي، 2007)

3.الأسس التربوية للتعاون بين الأسرة والمدرسة:

يجب على الأسرة والمدرسة التعاون مع بعضهما باعتبارهما مؤسستان تربويتان، لهما نفس الغاية وهي تحقيق النمو الشامل للأبناء لذلك يجب أن يكون التعامل بينهما مبنيا على الأسس التربوية التالية:

1.3.التعاون من اجل تحقيق الأهداف التربوية:

قد يرى معظم الآباء والامهات أن سبب التحاق الأبناء بالمدرسة هو التعليم فقط والحصول على الشهادة التي تؤدي للوظيفة والعمل، بينما قد يرى الآباء والأمهات خاصة في المجتمعات الريفية والمستويات الفقيرة أن الهدف من المدرسة هو التربية وتحسين الوضع الاجتماعي للأبناء بتعليمهم وحصولهم على شهادات تؤهلهم لشغل وظائف وأعمال تسهم في

حراكهم الاجتماعي، وقد تستطيع بعض المدارس القيام بوظائفها التربوية بينما لا تستطيع مدارس أخرى سوى القيام بوظيفتها التعليمية وهناك مدارس أخرى قد تفشل حتى في القيام بوظيفتها التعليمية بشكل مناسب، ينتج عن ذلك إلقاء المسؤولية من الأسرة على المدرسة، وتارة أخرى من المدرسة على الأسرة فتضيع المسؤولية في الفجوة بين الأسرة والمدرسة ومن هذا المنطلق يمثل فهم الأسرة لأهداف المدرسة وفهم المدرسة لأهداف الأسرة وتعاون كل منهما من أجل تحقيق أهدافها الحلقة المفقودة في التنشئة السليمة للأبناء فالتعارض والاختلاف في معايير التوجيه والضبط الأخلاقي والتعليمي التي يتلقاها الأبناء في الأسرة وفي المدرسة قد يؤدي إلى وقوع الأبناء في حالات من القلق الاجتماعي والنفسي، وحالات من التردد وعدم القدرة على النمو والتقدم.

2.3.التعاون من أجل النمو المتكامل:

النمو المتكامل للطفل أو للمتعلم لا يمكن تحقيقه إلا من خلال توفير فرص مناسبة لاكتشاف قدرات الطفل وتنميتها بشكل متوازن وحيث إن تنمية شخصية الانسان عملية مستمرة ومعقدة وتحتاج إلى تنسيق وتعاون كافة المؤسسات الاجتماعية وعلى رأسها الأسرة والمدرسة لذالك يجب عليهما التعاون في اكتشاف هذه القدرات وكيفية تنميتها في الفصل والمنزل طبقا للمرحلة العمرية التي يمر بها الطفل.

3.3.التعاون من أجل القضاء على الصراع:

كثيرا ما يحدث تعارض وتضارب بين ممارسات الطفل المدرسية وممارساته المنزلية فيرى أحيانا نماذج لسلوك بعض المعلمين تختلف عن النموذج الذي تنصحه الأسرة باتباعه كالمعلم الذي يقوم بالتدخين أمام التلاميذ أو الذي لا يعمل بإخلاص أو الذي يميز بين التلاميذ على أسس غير موضوعية أو غير ذلك من النماذج غير السليمة بينما الأسرة تحثه على عدم التدخين والعمل بإخلاص والعدل وغير ذلك من القيم وقد يحدث العكس بمعنى وتوفر القيم والمثل في المدرسة وعدم توفرها في الأسرة أحيانا أو التدخل غير الموضوعي من بعض أولياء الأمور في بعض الأمور الفنية المرتبطة بالمناهج وشؤون المدرسة وقد تكون المغالاة في المتطلبات المدرسية من أدوات وملابس وكتب ودروس خصوصية بينما إمكانات الأسرة لا تساعد على تلبية هذه الاحتياجات وغير ذلك من الأمور التي تسبب نوعا من الصراع النفسي للتلاميذ وتترك لديهم

أثارا سلبية تدعوهم أحيانا إلى ترك المدرسة أو الهروب منها ولذلك يجب التعاون بين المدرسة والاسرة لتقليل هذا الصراع وإزالته عن طريق التعاون وتقديم الملاحظات المناسبة من الأسرة للمدرسة أو العكس للتغلب على مجالات التعارض أو التضارب والتقريب بين وجهات النظر.

4.3.التعاون من أجل التقليل الفاقد التعليمي:

يقصد بالفاقد التعليمي عدم تحقيق عائد تربوي يتكافا مع الجهد الإنفاق الخاص ببرنامج تربوي معين في فترة زمنية وقد يكون الفاقد التعليمي كميا او نوعيا وغالبا ما ينشأ الفاقد التعليمي بسبب عدم متابعة الإباء لانتظام الأبناء في الدراسة نتيجة الهروب أو المرض أو العمل أو التفكك الأسري وقد يكون نتيجة عدم إحساس الطفل بأهمية ما يتعلمه في المدرسة أو لسوء معاملة إدارة المؤسسة او احد المعلمين وقد يكون نتيجة شعور الوالدين بعدم جدوى تعليم الأبناء أو عدم القدرة الاقتصادية على تعليمهم لذلك يكون التعاون ضروريا لتلاشي هذا الفاقد بقدر الإمكان

5.3.التعاون من اجل التكيف مع التغيير:

الثابت الوحيد على وجه الأرض في هذا العصر هو التغيير والتربية هي أداة المجتمع ووسيلته اعداد انسان للتكيف مع التغيير المستمر في الحياة وتحقيق توازن بين الجانب الروحي والجانب المادي في الحياة على المستوى الفردي أو المجتمعي

التعاون بين الأسرة والمدرسة ضروري لإثراء الجوانب الروحية والمادية بشكل متوازن وتعريف النشئ بالمتغيرات والثوابت وكيفية التعامل معها بنجاح في إطار فلسفة المجتمع وأهدافه.

6.3.مجالات التعاون بين الأسرة والمدرسة:

- مجلس الأمناء والأباء والمعلمين
- تبادل الزيارات بين الإباء والمعلمين
- تكوين مجلس استشارية من المتخصصين من الأباء والمعلمين
- تنظيم معارض وحفلات مدرسية لاستقبال أولياء الأمور لمشاهدة أنشطة الأبناء في المدرسة مما يخلق الثقة المتبادلة بين الأسرة والمدرسة.
- تنظيم برامج تثقيفية لبعض الإباء والامات لتعريفهم بكيفية مساعدة الأبناء تربويا وتعليميا.

تشكيل لجان نوعية من بعض أولياء الأمور المتخصصين لمتابعة العمل بالمدرسة وتعرف الإيجابيات لتدعيمها والسلبيات لإزالتها مثل لجنة متابعة العملية التعليمية ولجنة الأنشطة المدرسية ولجنة الصيانة واللجنة الاجتماعية...الخ.

7.3.الفوائد التي تعود على المدرسة:

– تفهم أكبر للحاجات الكلية للطفل ولحاجات الإباء ورغباتهم الحصول على تغذية راجعة من الأباء فيما يتصل بتغيير سلوك الطفل والتي يمكن توظيفها لتحسين البرامج وتطويرها.

– زيادة الفرص المتاحة لتعزيز السلوك المرغوب فيه للطفل في كل من المدرسة والبيت.

– الحصول على معلومات تسهل عملية اختيار الأهداف السلوكية المهمة للطفل خارج نطاق المدرسة.

– غالبا ما تدفع مشاركة الإباء في العملية التربوية بالمدرسة الى محاولة تحقيق الأهداف التربوية بطريقة فعالة.

– تعاون الإباء مع المعلمين يسهل للمدرسة القيام بالمهام التربوية الموكلة اليها.

– مساهمة الإباء من خلال قدراتهم وميولهم في تزويد المدرسة بموارد ومصادر تفيد البرنامج المدرسي.

8.3. الفوائد التي تعود على الاسرة:

- تفهم أكبر لحاجات الطفل واهداف المدرسة
- الحصول على معلومات واضحة حول البرنامج المدرسي وما تستطيع المدرسة ان تفعله.
- تعرف الطرق المناسبة لتعميم السلوك المكتسب من المدرسة الى البيت
- إدراك الاسرة لأهمية الدور المدرسي وسبل مساعدة المدرسة على تحقيق أهدافها.
- الاستفادة من خبرة المعلمين في تربية وتعليم النشئ وتطبيق المهارات المكتسبة في البيت.
- التعاون بين الاسرة والمدرسة يسهم في تعديل اتجاهات الاسرة نحو المدرسة والنظام التعليمي.
- وبالرغم من كل ما سبق فالعلاقة بين الاسرة والمدرسة ليست دائما ذات نتيجة إيجابية إذ أن كثيرا من الافتراضات الخاطئة التي يحملها كل من المعلمين والاباء تحول دون تحقيق الثمار المرجوة من التعاون بينهما فالمعلمون وإدارة المدرسة قد يتعاملون مع الإباء باعتبارهم غير متخصصون وليس لهم التدخل في المقررات والبرامج التربوية لانهم لا يمتلكون المهارات

والقدرات والمعلومات التي تؤهلهم لذلك وهذا كله قد يؤدي إلى اعتقاد الإباء في ذلك وقناعتهم بعدم قدرتهم على المساهمة في عملية تربية وتعليم الأبناء بشكل سليم ولكن المؤكد ان دور المعلمين يختلف عن دور الإباء وتأثيرهم في النشئ في بعض الجوانب إلا أنهما يتلقيان في جوانب أخرى كثيرة ومتعددة خاصة وأن غايتهما واحدة وهي التنشئة السليمة للأبناء وعلى المدرسة نبذ مواطن الاختلاف وتدعيم المزيد من المشاركة والتعاون بطريقة شاملة ومستمرة.

(العريشي، واخرون، 2013. ص36-37)

محاضرة رقم: 03 مفهوم التنشئة الاجتماعية وأهدافها وعناصرها

الأهداف الإجرائية:

- أن يضبط مفهوم التنشئة الاجتماعية.
- أن يتعرف على نشأة المفهوم.
- أن يحدد أهداف التنشئة الاجتماعية.
- أن يميز بين عناصر عملية التنشئة الاجتماعية.
- أن يتعرف على دور الاسرة كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية.
- أن يفسرالتنشئة الاجتماعية السوية واللاسوية.
- أن يشرح مظاهر التنشئة الاجتماعية.
- أن يفرق بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

1. مفهوم التنشئة الاجتماعية:

التنشئة هي عملية اجتماعية يتم من خلالها بناء الفرد بناءً اجتماعيا عبر عمليات التشكيل الاجتماعي التي يتلقاها من مختلف المؤسسات الاجتماعية التي تحتضنه ومن المحيط الذي ينبثق منه عن طريق التفاعل الاجتماعي، ويتم خلال هذه العملية نقل قيم وثقافة وطرق حياة المجتمع أو يحدث العكس.

أو هي العملية التي يتعلم بها الفرد خلال علاقاته بالأخرين وتفاعله معهم كيفية السلوك المقبول من جماعته والابتعاد عن السلوك غير المقبول ونتيجة لهذا التفاعل الاجتماعي ينمو الفرد ويصبح عضوا فاعلا في المجتمع.

ويعرفها "تشليد" بأنها العملية الكلية التي يوجه بواسطتها الفرد إلى تنمية سلوكه الفعلي في مدى أكثر تحديدا. أما "سعد جلال" فيرى بأنها هي تشكيل الفرد عن طريق ثقافته حتى تمكن من الحياة في هذه الثقافة. في حين نجد أن "المرسي محمد" قد عرفها بأنها عملية التفاعل الاجتماعي التي يكتسب فيها الفرد شخصيته الاجتماعية التي تعكس ثقافة مجتمعه.

أما في تعريف بارسونز: هي عملية تعليم تعتمد على التلقين والمحاكاة والتوحيد مع الأنماط العقلية والعاطفية والأخلاقية عند الطفل والراشد وهي عملية دمج عناصر الثقافة في نسق الشخصية وهي عملية مستمرة.(أبو مغلي، سلامة، 2012، ص 15).

تدل التنشئة الاجتماعية في معناها العام على العمليات التي يصبح بها الفرد واعيا ومستجيبا للمؤثرات الاجتماعية، وما تشمل عليه هذه المؤثرات من ضغوط وما تفرضه من واجبات على الفرد حتى يتعلم كيف يعيش مع الآخرين، ويسلك معهم مسلكهم في الحياة.

وهي في معناها الخاص نتاج العمليات التي يتحول بها الفرد من مجرد كائن عضوي إلى شخص اجتماعي.

وتصل تلك التنشئة إلى أقصاها في الطفولة لكنها لا تقف عندها بل تمتد بامتداد الحياة وخلال مراحلها المتعاقبة.

وبالرغم من أن التنشئة الاجتماعية تمثل أهم جانب من جوانب الشخصية إلا أنها ليست مرادفا لها، ويجب ألا نخلط بينهما، وتدل الشخصية في أبسط معانيها على التنظيم الدينامي للسمات التي تميز شخصا آخر في توافقه المميز لبيئته.

ومن المفاهيم التي تدل أيضا على التنشئة مصطلح التثقف وهو يدل على العمليات التي بها يتعلم الطفل الأنماط السلوكية التي تميز ثقافة مجتمعه عن ثقافة المجتمعات الأخرى

ومنها أيضا مفهوم الاندماج الاجتماعي وهو يدل على احتواء الشخص لأفكار وممارسات ومعايير وقيم المجتمع الذي يعيش في إطاره ودلالة هذا الاندماج تحول قول الطفل من أمي تعتقد وأبي يعتقد إلى أنا أعتقد ومعنى هذا أنه قد احتوى تماما ذلك المعتقد ولم يعد مجرد راوية أو مقلد.

لكن بالرغم من ظهور مثل تلك المفاهيم البديلة إلا أنها لاتعدوا أن تكون مفاهيم جانبية أو هامشية ولا ترقى إلى مستوى مفهوم التنشئة الاجتماعية في خصوبته وأصالته

1.1. نشأة المفهوم:

التنشئة الاجتماعية عملية قديمة قدم المجتمعات الإنسانية ذاتها مارستها الأسرة والقبيلة والشعوب منذ نشأتها الأولى لتنشئ أطفالها على ما نشأت هي عليه ولتحافظ بذلك على استمرار عاداتها وتقاليدها وخصائصها الاجتماعية المختلفة

وقد تتضح بعض جوانب هذه الممارسات عندما نذكر ما كانت تقوم به اسبرطة من أساليب في التنشئة لتربي أطفالها ليصبحوا مقاتلين.

لكن التنشئة الاجتماعية في دراستها العملية عملية حديثة إذ يرجع الاهتمام العلمي الحقيقي بها إلى أواخر الثلاثينيات وأوائل الأربعينيات وذلك عندما نشر بارك بحثه عن التنشئة الاجتماعية سنة1939 باعتبار إنها إطار مرجعي لدراسة المجتمع.

ومن أهم العلوم التي أسهمت في نشأة هذا المفهوم علم النفس وعلم الاجتماع وعلم البشر أو الأنثروبولوجي والغريب أنها جميعا بدأت في وقت واحد تقريبا بالتنشئة الاجتماعية وهذا يعني حاجة التطور العلمي في العلوم الإنسانية إلى ذلك المفهوم لتفرس به الظواهر العلمية المختلفة التي ترتبط به.

من خلال هذه التعاريف نستنتج أن التنشئة الاجتماعية عملية تربية وتعليم هدفها تشكيل شخصية الفرد من جميع الجوانب سواء الروحية العقلية الجسمية أو المعرفية أو السلوكية ونحوها وفقا للنمط الذي ارتضاه المجتمع لأبنائه إشباعا لحاجاتهم وحاجاته أيضا وذلك عن طريق التفاعل الاجتماعي.

2. أهداف التنشئة الاجتماعية:

تستهدف التنشئة الاجتماعية إلى اكساب الفرد أنماط السلوك السائدة في مجتمعه، بحيث يتمثل القيم والمعايير التي يتبناها المجتمع وتصبح قيما ومعايير خاصة به ويسلك بأساليب تتسق معها بما يحقق له مزيدا من التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي ويرى البعض أن الهدف الأساسي من عملية التنشئة هو خلق ما يسمى بالشخصية المنوالية للمجتمع أي الشخصية التي تجسم العلاقات البارزة التي تسم الأفراد الذين يعيشون في مجتمع ما بحيث يؤدي هذا إلى وجود اطار مشترك تتحدد من خلاله الملامح المميزة للمجتمع (زين العابدين درويش 2005، ص 68)

ويرى "أبو مغلي وسلامة 2012" أن أهداف التنشئة الاجتماعية تتمثل فيما يلي:

- اكتساب المعايير والقيم والمثل السائدة في المجتمع.
- ضبط السلوك وأساليب أساليب اشباع الحاجات وفقا لما يفرضه ويحدده المجتمع مثل اكتساب اللغة من الاسرة والعادات والتقاليد واشباع الرغبات والحاجات الفطرية والاجتماعية والنفسية
- تعلم الأدوار الاجتماعية المتوقعة من الفرد بحسب جنسه ومهنته ومركزه الاجتماعي وطبقته الاجتماعية التي ينتمي اليها

3. عناصر عملية التنشئة الاجتماعية:

1.3.عند الفرد: ويتمثل في العناصر الآتية:

- الجوع الاجتماعي والدوافع الاجتماعية والدوافع الاجتماعية والحاجات النفسية الأخرى ثم بدء عملية التنشئة الاجتماعية التي تنتهي بعملية الاندماج الاجتماعي.
- الميراث والامكانيات الحيوية التي تسمح بالتنشئة الاجتماعية ويعتمد عليها التعلم الاجتماعي.
- قابلية التعلم للفرد.
- القدرة على التعاطف مع الاخرين.

2.3.لدى المجتمع:

- الضغوط الاجتماعية المختلفة التي توجهها الجماعة لأفرادها حتى يعدلوا فرديتهم للانتظام مع معايير الجماعة.
- المعايير الاجتماعية.
- الأدوار الاجتماعية التي تتطلب الجماعة من كل فرد القيام بها.
- المؤسسات الاجتماعية مثل الأسرة والمدرسة وجماعة الأقران.
- القطاعات الاجتماعية الثقافية والاقتصادية.

4. دور الأسرة كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية:

تعد أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تحدد معالم شخصية الطفل وتحدد خصائصه الفكرية والنفسية... ففي سنوات العمر الأولى تتشكل أنماط سلوك الطفل وقيمه وعاداته والتي تؤثر على تكيفه مع المجتمع.

والأسرة جماعة تتكون من أب وأم وأبناء ذكور وإناث يرتبطون معا برباط الدم يعيشون تحت سقف واحد ويتفاعلون معا بدافع انتمائهم إلى المجموعة ويحافظون على قيم وعادات وتقاليد الجماعة. وقد مرت الأسرة بفترات تطور منها:

-**الانتشار**: حيث كانت الأسرة تشمل جميع الأقارب والأبناء ولكنها اخذت تتقلص حتى اقتصرت على الأب والأم والأبناء فقط فيما يعرف بالأسرة الصغيرة.

- **السيطرة:** قديما كانت السيطرة للأكبر سنا ومقاما... ثم تحولت السيطرة الآن لمن هم أعلى منصبا أو مكانا أو أغنى...

وقد تقلص دور الأسرة وبدأت الدولة ومؤسساتها تأخذ بعض أدوار الأسرة وأنحصر دور الأسرة في الإنجاب والتكاثر.

-**الوظيفة التربوية:** وتتمثل في التربية المقصودة منذ الولادة .. السنوات الخمس الأولى أهم فترة في حياة الطفل ... تختلف التربية من أسرة إلى أخرى حسب المستوى التعليمي والفكري والاقتصادي والديني...

5. التنشئة الاجتماعية السوية واللاسوية:

بالرغم من أهمية مفهوم التنشئة وسرعة انتشاره إلا أنه لم يسلم من النقد الذي يتخلص أكثره في أن التنشئة الاجتماعية بمعناها العلمي الشائع تطوعي على تأكيد لأهمية المجتمع على حساب الفرد حيث يقوم المجتمع بالدور الرئيسي الفعال في تشكيل حياة الفرد وتحديد أهداف نموه ولا يبقى للفرد إلا أن يساير ضغوط المجتمع ويتقبل هذا التشكيل لأن تكوينه العصبي النفسي يتصف بالمرونة التي تساعده على التوافق مع بيئته الاجتماعية القائمة، وما تشتمل عليه عن مؤثرات مختلفة

وأيا كان الرأي في مدى صحة هذا النقد إلا أنه يتناسى التفاعل القائم بين الفرد والجماعة وأثر هذا التفاعل على تشكيل الجماعة، وتشكيل الجماعة للفرد وإلا أصبح المجتمع جامدا لا

يتطور ولا يتمتع أفراده بأي لون من ألوان الحرية الفردية التي تظهر أحيانا في مغايرتهم الأنماط السلوكية السائدة في المجتمع. ومن مظاهر هذا التفاعل الصراع القائم بين قوى الجماعة وقوى الفرد، والذي قد ينتهي بمسايرة الفرد للجماعة او استقلاله عنها.

والإفراط في دور الجماعة، والمغالاة في إخضاع الفرد لضغوطها يدفعانه الى التقيد بحدود التنشئة أكثر من اللازم وهذا مما يحول بينه وبين مرونة الابتكار وخصوبته وأصالته وعما يؤدي به أيضا اتجاه المحافظة والجمود. والتراخي في دور الجماعة، والمغالاة في أهمية الفرد يؤذيان به إلى تجاوز الحدود المرعية وكثرة مطالبه من الآخرين، وعدم مراعاة حقوقهم ومشاعرهم.

وهكذا يؤدي الإفراط في التنشئة الاجتماعية إلى ضعف ثقة الفرد بنفسه واعتماده على الآخرين. وما أقرب هذا المظهر للتطفل في الحيوانات بل وفي النباتات أيضا ويؤدى التفريط إلى العصيان والعدوان أي أن الإفراط والتفريط يؤديان إلى التنشئة الاجتماعية اللاسوية. والتفاعل الصحيح القائم على اتزان ضغوط الجماعة مع الحرية الفردية يؤدي إلى التنشئة الاجتماعية السوية.

1.5. عمليات التنشئة الاجتماعية:

أكدنا في دراستنا للمعنى العام ل لتنشئة الاجتماعية أنها العمليات التي يتحول بها الفرد إلى شخص. وفي تحديدنا لمعناها الخاص بينا أنها حصيلة تلك العمليات. وتعني العملية ما ينتاب الشيء أو الكائن من تغير يكسبه خصائص جديدة او جديدة أو جهة معينة والعملية بهذا المعنى مفهوم دينامي يدل على تفاعل وأمور تحدث. وهي من هذه الوجهة تختلف عن التكوين الذي يدل على التنظيم او الشكل او الصورة القائمة. والتنشئة الاجتماعية باعتبار أنها تغير يصاحب الفرد خلال مراحل حياته عمليات مختلفة متعددة تؤدى إلى هذا التغير. وباعتبار أنها صفة لفرد في موقف من مواقف حياته حصيلة لتلك العمليات وسبين فيما يلي أهم العمليات التي توصف بها التنشئة الاجتماعية وسنوجزها في: التعلم الاجتماعي وتكوين الأنا أو الذات الاجتماعية، والتوافق الاجتماعي، والانتقال الثقافي

أ_ التعلم الاجتماعي:

يقصر بعض العلماء تعريف التنشئة الاجتماعية على التعلم الاجتماعي. وبالرغم من أن التعلم يلعب دورا هاما في التنشئة الاجتماعية إلا أنها أعم من مجرد التعلم لأنها كما بينا في

تحديدنا لتعريفها حصيلة عمليات متعددة مختلفة، وقد تكون عملية التعلم الاجتماعي أهم تلك العمليات، لكنها ليست العملية الوحيدة كما سيأتي بيان ذلك في دراستنا للعمليات الأخرى. ويختلف دور التعلم الاجتماعي في التنشئة الاجتماعية عن مجرد النمو الاجتماعي لأن التعلم نمو موجه لإعداد الطفل لمجتمعه الذي ينتمي إليه. ويدل هذا التعلم على ما يكتسبه الطفل من عادات وتقاليد وقيم مجتمعه حتى يصطبغ فهمه وإدراكه للعالم الخارجي المحيط به بإدراك هذا المجتمع، وحتى يفسر خبراته في إطار ذلك الإدراك. ويختلف دور التعلم الاجتماعي أيضا في التنشئة الاجتماعية تبعا لاختلاف مراحل النمو، ويصل تأثير هذا التعلم إلى أقصاه في الطفولة وخاصة المبكرة والوسط ولذا تعتمد خطة توطين المهجرين إلى مجتمعات أخرى جديدة غير مجتمعاتهم الأصلية على هذا التعلم الاجتماعي في تنشئة أطفال المهجرين وفق عادات وتقاليد المجتمعات الجديدة. وكلما تباعدت أنماط الحياة الاجتماعية في المجتمعات الأصلية عن مجتمعات المهجر، زادت تبعا لذلك حدة الصراع بين جيل الآباء والأبناء، لأنه في جوهره صراع

بين تنشئتين اجتماعيتين مختلفتين. فإذا سلمنا علميا بأن التعلم عملية مستمرة باستمرار الحياة أمكننا أن نهيئ للكبار أيضا سبل التعلم الاجتماعي المناسب الذي يساعدهم على عادة تنشئتهم الاجتماعية بالأسلوب الذي يساير نبض المجتمع الجديد وأنماط سلوكه السائدة.

ولقد بلغ من أهمية التعلم الاجتماعي أن صاغ روتر Rotter نظرية أعلنها سنة 1954 وتؤكد هذه النظرية ست حاجات يحققها التعلم الاجتماعي وهي: تأكيد المكانة الاجتماعية، والحماية الناتجة عن التعلق، والسيطرة، والاستقلاق، والحب والعطف والراحة البدنية والتعلم الاجتماعي الذي يحقق هذه الحاجات ينحو بالتنشئة الاجتماعية الى وجهتها الصحيحة.

تعد أيضا نظرية الاستقلال الوظيفي لالبورت تأكيدا لأهمية الدوافع الاجتماعية وما يصاحبها من تعلم اجتماعي في التنشئة الاجتماعية ويؤكد الاستقلال الوظيفي نشأة الدوافع الاجتماعية في إطار أي دوافع سابقة ثم استقلالها عنها وظيفيا خلال مراحل نمو الفرد وهكذا تتطور مظهرها الدينامي وتكتسب أيضا خصائصها الاجتماعية واحدة تلوى الأخرى .

ويؤكد سيوراد Seward أهمية التقمص في التعلم الاجتماعي حيث يتقمص الطفل خلال تنشئته الاجتماعية دور الكبار في سلوكهم الاجتماعي. وتعد عملية التقمص من أهم العمليات

التي تعتمد عليها التنشئة الاجتماعية في إكساب الطفل قيمه المختلفة وخاصة قيم والديه. وتصلح فكرة سيوارد في الدراسة المقارنة للتنشئة الاجتماعية في الثقافات المختلفة

ج _عملية التوافق الاجتماعي:

قد يصعب أحيانا الفصل الواضح بين التوافق والتكيف ولذا فعلينا قبل أن نبين دور عملية التوافق في التنشئة الاجتماعية أن نفرق بين المصطلحين والتوافق كما تعرفه المعاجم النفسية الإنجليزية والفرنسية أعم من التكيف، ويكاد يكون معناه مقصورا على النواحي النفسية والاجتماعية. أما معني التكيف فيختص بالنواحي الفسيولوجية. وبذلك تصبح عملية تغيير الفرد لسلوكه ليتسق مع غيره، وذلك بإتباعه للعادات والتقاليد وخضوعه للالتزامات الاجتماعية عملية توافق وتصبح عملية تغيير حدقة العين وذلك باتساعها في الظلام وضيقها في الضوء الشديد عملية تكيف وهكذا ندرك دور عملية التوافق الاجتماعي في التنشئة الاجتماعي في التنشئة الاجتماعية.

وعملية التوافق الاجتماعي لا تقتصر فقط على الطفل بل تمتد لحياة الراشد وخاصة عندما يواجه بيئة اجتماعية جديدة، وعندئذ تبدأ عملية التوافق تلك البيئة.

لذا فإنه بالرغم من أن أغلب أبحاث التنشئة الاجتماعية تتمركز حول تنشئة الطفل ونموه الاجتماعي إلا أن التنشئة الاجتماعية في معناها العام ليست مقصورة على ما يحدث للطفل وهو يتحول من فرد إلى شخص بل إنها لتمتد لتشتمل على كل ما يحدث لأي فرد عندما يتوافق بسلوكه مع معايير الجماعة التي ينضم لها ولأسلوب حياتها، وهذا ما يحدث مثلا للمدني عندما يجند وللفرد عندما ينتقل خلال مراحل حياته من بيئة لأخرى، ومن عمل لعمل آخر، ومن مستوى اجتماعي لمستوى آخر ومن مستوى اجتماعي لمستوى أخر وبذلك تؤكد عملية التوافق استمرار عملية التنشئة الاجتماعية خلال مراحل الحياة .

د_ عملية التثقف أو الانتقال الثقافي:

عندما تعمل التنشئة الاجتماعية على تحويل الفرد ككائن بيولوچي إلى الشخص ككائن اجتماعي، فإنها في نفس الوقت تنقل ثقافة جيل إلى الجيل الذي يليه ويعقبه، وذلك عن طريق الأسرة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى. وبما أن هذه الثقافة تميز مجتمعا عن مجتمع آخر، إذن

فالتنشئة الاجتماعية من أهم الوسائل التي يحافظ بها المجتمع على خصائصه وعلى استمرار هذه الخصائص عبر الأجيال.

ولذا فشل التنشئة الاجتماعية بالنسبة للفرد قد لا يؤدي إلى مثل خطورة فشلها بالنسبة للمجتمع، لأنها عندما لا تحقق وظيفتها الثقافية فإن هذا قد يعنى انتهاء المجتمع القائم وتحوله إلى مجتمع آخر ومثل ذلك تحول المجتمع المصري المعاصر لثقافته عن ثقافة المجتمع الفرعوني القديم، أي أن المظاهر الثقافية التي يعتمد عليها المجتمع المصري المعاصر في حفاظه على ذاتيته ليست هي نفس المظاهر الثقافية التي عاش بها المجتمع المصري الفرعوني القديم. وهكذا تغيرت التنشئة الاجتماعية للطفل المصري عبر الأجيال المتعاقبة نتيجة لتغير المتطلبات الثقافية للمجتمع القائم، ونعني بالمتطلبات الثقافية اللغة والدين، والخلق، والعادات، والتقاليد، وكل ما يميز مجتمعا عن مجتمع آخر في بيئتين مختلفتين، أو يميز المجتمع عن نفسه في عصور متباينة متباعدة

2.5. مظاهر التنشئة الاجتماعية:

كان علماء النفس الاجتماعي حتى الستينيات من هذا القرن يقحمون مفاهيم مختلفة ومتعددة على مظاهر التنشئة الاجتماعية. وقد تعرضت أغلب تلك المفاهيم وما تعتمد عليه من نظريات إلى النقد العلمي القائم على البحث التجريبي ولم يقف الناقدون موقفا سلبيا من تلك المفاهيم بل صاغوا بدائلها العملية الصحيحة. ومثال ذلك مفهوم التبعية الذي بدأ يختفي من الدراسات المعاصرة ليفسح المجال لمفهوم التعلق ويرجع الفضل في اغلب هذا النقد الى Bowlbyوشافر Schaffer وانيزورثAinsworth وغيرهم من الذين عكفوا على الدراسات الميدانية وتسجيل الملاحظات العملية الدقيقة وتتبعوا مظاهر التنشئة الاجتماعية خلال مراحل النمو المختلفة.

وكما ضعف الاهتمام بمفهوم التبعية لخطأ اطاره النظري ضعف الاهتمام أيضا بكثير من المفاهيم التي كانت تحسب خطا من مظاهر التنشئة الاجتماعية مثل الاستقلال ودوافع الإنجاز، واستقر الامر بتلك المظاهر على مفهومين رئيسيين هما: التعلق، والعدوان. وسنبين فيما يلي خصائصهما الرئيسية وطرق دراستهما:

أ_التعلق:

كان مصطلح التبعية هو المصطلح السائد في أبحاث ودراسات التنشئة الاجتماعية حتى نهاية الخمسينيات من هذا القرن. وترجع نشأة هذا المصطلح الى موارى Murray الذي عرفه سنة 1938 على أنه اعتماد الفرد على مساعدة الآخرين إلى الحد الذي يصبح فيه هذا الاعتماد هدفا يسعي الفرد لتحقيقه. ولذلك فغالبا ما تؤدي التبعية إلى ضعف ثقة الفرد بنفسه. والتبعية من هذه الوجهة صفة مهينة وتنشأ التبعية من تطور اعتماد الفرد على غيره في تحقيق حاجاته الفسيولوجية إلى اعتماد الفرد على غيره في تحقيق حاجاته النفسية. ولذا تعد حافزا ثانويا. ولقد أثبتت الأبحاث بعد ذلك خط هذه الفكرة وأن اعتماد الفرد على فرد آخر في إشباع حاجاته الفسيولوجية لا يتطور، في الأغلب والأعم، إلى الاعتماد على نفس الفرد السابق في إشباع الحاجات النفسية.

ب_العدوان:

لا يكاد يختلف اثنان في أن الإنسان كائن عدواني–ويكاد يكون هو الكائن الحي الوحيد الذي يعتدى على بني جنسه حيث يقتل غيره ويجد متعة في مثل هذا القتل.

ومن المألوف أن نصف قسوة الإنسان بأنها عمل وحشي، والواقع أن الإنسان على الإنسان لا ميل لها عند الحيوانات. والحقيقة التي يجب أن نعترف بها أننا كبشر أقسى وأشرس من عاش ويعيش على وجه هذه الأرض ولكل منا ميوله العدوانية التي تظهر في القتل والضرب والسب والإيذاء.

وعندما يصبح العدوان سلوكا مرضيا فانه يكبت ويتحول إلى الفرد ذاته فيتعدى على نفسه وقد ينتهي به هذا الاعتداء إلى الانتحار وقد ينسب الفرد العدوان إلى الآخرين ويبرئ نفسه من عدوانه عليهم وقد يعود الفرد الى مظاهر غضب الطفولة فينفجر في صيحات وصراخ كأنه طفل غاضب ويتعدى على ما حوله في بيئته ومثل هؤلاء الأفراد يسفرون بعدوانهم المرضى عند عجزهم عن أن يسلكوا بهذا العدوان سلوكا إيجابيا سويا متكاملا مع البناء العام لشخصيتهم.

ولهذا يعد العدوان من أهم موضوعات التنشئة الاجتماعية لان هذه التنشئة من أهم وسائل التحكم في العدوان منذ نشأته الأولى في الطفولة المبكرة وفي تحديد مساره السوي.

6. مؤسسات التنشئة الاجتماعية:

وتتمثل أساسا في الأسرة والمدرسة وسنعرضهما بشئ من التفصيل.

أولا الأسرة:

يرى أرسطو أن أول اجتماع تدعو إليه الطبيعة حيث ينظر إلى الأسرة على أساس وظيفتها وتحقيق واشباع الدوافع الأولية للأفراد واستمرار بقاء الأفراد من جهة أخرى.

أو هي تنظيم تدعو إليه الطبيعة وترى في هذا التعريف أن يجعل من الاسرة اللبنة الأساسية في حياة المجتمع.

كما عرفها أوجست كونت بأنها هي الخلية الأولى في جسم المجتمع وهي النقطة التي يبدأ فيها التطور وأن دل هذا التعريف على شيء فإنما يدل على أن الاسرة هي أساس بناء المجتمع فإن صلحت الأسرة صلح المجتمع كله.

بينما عرفها جون لوك بأنها عبارة عن مجموعة من الأشخاص ارتبطوا بروابط الزواج والدم أو التبني مكونين حياة معيشية مستقلة ومتفاعلة يتقاسمون عبئ الحياة وينعمون بعطائها.

في حين جاء تعريف ديفز: هي مجموعة من الأشخاص تقوم بينها علاقات.

أ. وظائف الأسرة:

تقوم الأسرة بعدد من الوظائف تتناول مختلف جوانب شخصية الطفل وحياته ويمكن توضيح هذه الوظائف على النحو التالي:

_ **الوظيفة البيولوجية:** وهي تشمل الانجاب والتناسل وحفظه من الانقراض وتختلف هذه الوظيفة باختلاف نوع المجتمع الذي توجد فيه الاسرة وباختلاف نوع الاسرة

_**الوظيفة النفسية:** وتعني هذه الوظيفة بتوفير الدعم النفسي للأبناء ويشير "وول" إلى أن أهم وظيفة تقدمها الاسرة لأبنائها هي تزويدهم بالإحساس بالأمن والقبول في الاسرة

الوظيفة الاجتماعية: وتتمثل هذه الوظيفة بتوفير الدعم الاجتماعي ونقل العادات والتقاليد والقيم والعقائد السائدة في الأسرة إلى الأطفال وتزويدهم بأساليب التكيف كما تتضمن توريث الملكات الخاصة.

الوظيفة الاقتصادية: ويقصد بها توفير المال الكافي واللازم لاستمرار حياة الاسرة وتوفير الحياة الكريمة.

ثانيا: المدرسة:

وهي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا وأنها المؤسسة التي بناها المجتمع من أجل تحقيق أهدافه.

وعندما يبدأ الطفل تعليمه في الأسرة يكون قد قطع شوطا لا بأس به في التنشئة الاجتماعية في الأسرة وبالتالي يدخل المدرسة وهو مزود بالكثير من المعايير الاجتماعية والقيم والاتجاهات، وما تقوم به المدرسة هو توسيع الدائرة الاجتماعية للطفل حيث يلتقي بمجموعة من الرفاق، وكذلك يتعلم الطفل الكثير من المعايير الاجتماعية بشكل منظم كما يتعلم أدوارا اجتماعية جديدة، كأن يتعلم الحقوق والواجبات، ضبط الانفعالات، التوفيق بين الحاجات الخاصة به وحاجات الآخرين وكذلك يتعلم التعاون والانضباط السلوكي، وفي المدرسة يتأثر التلميذ بالمنهج الدراسي بمعناه الواسع علما وثقافة وتنمو شخصيته من كافة جوانبها.

وتمارس المدرسة العديد من الأساليب النفسية والاجتماعية في عملية التنشئة الاجتماعية وهي:

7. دعم القيم السائدة في المجتمع وبشكل مباشر وصريح في مناهج الدراسة.
8. توجيه النشاط المدرسي بحيث يؤدي إلى تعليم الأساليب السلوكية الاجتماعية المرغوب فيها وتعلم المعايير الاجتماعية والأدوار الاجتماعية.
9. الثواب والعقاب وتمارسهما المدرسة بسلطتها في تعليم القيم والاتجاهات والمعايير والأدوار الاجتماعية.
10. تقديم نموذج للسلوك الاجتماعي السوي.
11. قيام المدرس بدور اجتماعي دائم التأثير في التلميذ.المدرس كمنفذ للسياسة التربوية في المجتمع يقدم ما يحدده المجتمع بأمانة وإخلاص وموضوعية.

(أبو مغلي، سلامة،2012، ص186)

محاضرة رقم:04 دور المدرسة والأسرة في التنشئة الاجتماعية

الأهداف الاجرائية:

- أن يبين دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية.
- أن يبين دور الأسرة وأهميتها في التنشئة الاجتماعية.
- أن يدرك أثر سيطرة أحد الوالدين على التنشئة الاجتماعية
- أن يدرك أثر المستوى الاقتصادي الاجتماعي في التنشئة الاجتماعية
- أن يميز دور الأسرة في تحقيق مطالب الطفل.
- أن يفهم تأثر دور الأسرة بجنس الطفل.
- أن يوضح تأثر الطفل بوالديه وتأثيره فيهما
- أن يحدد عوامل التنشئة الاجتماعية وتفاعل الآباء والأبناء
- أن يشرح شروط التنشئة الاجتماعية.

1. المدرسة والتنشئة الاجتماعية:

من أهم العمليات التي تقوم بها المدارس التنشئة الاجتماعية وتطبيع أفراده تطبيعا اجتماعيا حتى يكونوا أعضاء صالحين ويساهمون في خدمة المجتمع والعمل على تقدمه وتطوره المستمر وذلك للحفاظ على وجوده وثقافته وحتى نتعرف أكثر على هذا الدور الكبير للمدرسة فلابد من الاستعراض لمفهوم التنشئة الاجتماعية.

للمدرسة دورا رئيسا في التنشئة الاجتماعية لا يقل عن دور الأسرة أو المؤسسات الدينية أو وسائل الإعلام بأنواعها المختلفة والمتعددة حتى ان المدرسة أصبحت تكمل ما بدأته الأسرة وتمتلك مقومات لتؤدي وظائفها قد تعجز عنها بعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

وترجع تلك الأهمية للخصائص التي تتميز بها المدرسة عن غيرها من المؤسسات التربوية والاجتماعية الأخرى وهذه الخصائص نذكر منها:

- أنها بيئة تربوية مبسطة حيث ترى المدرسة لزاما عليها أن تبسط ما في المجتمع حتى يستطع التلميذ فيها فهمه وتقبله حسب اعمارهم ومراحل نموهم من خلال الأسلوب التدريجي أو التسلسل المنطقي.
- بيئة تربوية مطهرة فتحرص على أن تنقل للجيل الجديد الخير والجمال وتقدم له بيئة منتقاة من الفساد.
- بيئة تربوية متزنة متنوعة فتحاول أن توجد نوعا من التقارب بين مختلف التلاميذ ذوي المستويات الاجتماعية والثقافية والخلقية المختلفة وتحاول أن تقرب بين أنماط سلوكهم لأجل تحقيق وحدة الافراد.
- بيئة تربوية متغيرة متبدلة فالتلاميذ المعلمون والاداريون متبدلون.

وتلعب المدرسة دورا بارزا في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل يتضح ذلك مما يلي:

- تزويد الطفل أو التلميذ بالمعلومات والمعارف والخبرات والمهرات اللازمة له وتعليمه كيفية توظيفها في حياته العلمية وكيفية استخدامها في حل مشكلاته وتنمية نفسه وشخصيته ومجتمعه إذ يعد هذا جزءا مهما في العملية التعليمية والتنشئة الاجتماعية وهذا ما يجعل للتعليم قيمة ومعنى وأثرا في حياة الطفل حاضرها ومستقبلها.
- اعداد الطفل للمستقبل وذلك من خلال قيام المدرسة بتعريف التلاميذ بالتغيرات والمستجدات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية وغيرها التي تواجه مجتمعهم وتفسيرها لهم، ونقدها وبيان ايجابياتها وسلبياتها، ومساعدتهم على فهمها واكسابهم المرونة للتكيف معها، ومساعدتهم على تنمية القدرات الإبداعية الخلاقة لديهم وأساليب لتفكير العلمي ومهارات اتخاذ القرارات والنقد والتمحيص والتميز وأيضا تنمية المسؤولية الخلقية والاجتماعية لديهم وتشجيعهم على تحمل المسؤولية في مواجهة التحديات التي تواجه مجتمعهم.
- إزالة الفوارق الاجتماعية بين الطفل واقرانه بجلوسه معهم في الصف الدراسي نفسه وعلى مقاعد الدراسة نفسها، مما يؤدي إلى التخفيف من درجة الاختلاف بينهم فيما يتعلق بأنماط سلوكهم واتجاهاتهم وقيمهم.
- الاهتمام بميول الاطفال ورغباتهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم وبالفروق الفردية بينهم، والعمل على اكتشاف الموهوبين والمبدعين، فتقوم برعايتهم أو تحويلهم إلى مراكز خاصة برعاية الموهبة والإبداع، وعلى اكتشاف المتخلفين وتحويلهم إلى مراكز خاصة بهم.

توجيه التلاميذ وإرشادهم لاختيار المجال التعليمي والتخصصي وما يترتب عليه من تحديد مهنته التي سوف يزاولها في المستقبل.

2. دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية:

1.2. الاسرة:

الأسرة الحديثة هي الأسرة الصغيرة التي تتكون من الزوجين وأبنائهما، وهي المدرسة الأساسية لكل طفل، لأن ما يتعلمه فيها يبق معه طول حياته وعن طريقها يكتسب قيمه الاجتماعية ومعايير سلوكه، ويكتسب ضمير الأمر الناهي الذي يثيبه على خير ما يقوم به ويعاقبه على شر ما يقترفه وذلك عندما يتصل الطفل بسلطة أبيه وتعد الأسرة، بلا منازع، الجماعة الأولية التي تكسب النشء الجديد خصائصه الاجتماعية الأساسية أي أنها الوسيلة الرئيسية للتنشئة الاجتماعية.ويتأثر الطفل في تنشئته الاجتماعية بالمستوى الاقتصادي الاجتماعي لأسرته وبأثر ذلك المستوى على تحقيق مطالبه ويختلف أثر تلك التنشئة أيضا تبعا لاختلاف جنس الطفل فالأسرة لا تعامل الذكور من الاطفال كما تعامل الاناث وكما يتأثر الطفل بأسرته يؤثر أيضا فيها، ولذا يختلف سلوك الأب والأم قبل ولادة الطفل عن سلوكهما بعد ولادته، وبذلك تصبح عملية التنشئة الاجتماعية عملية متبادلة اي عملية تأثر وتأثير.

وسياتي بيان جميع تلك الأدوار التي تقوم بها الأسرة في تنشئة الطفل اجتماعيا فيما يلي دور الأسرة في تكوين المعايير عن طريق الأسرة يكتسب الطفل المعايير العامة التي تفرضها أنماط الثقافة السائدة في المجتمع ويكتسب أيضا المعايير الخاصة بالأسرة التي تفرضها هي عليه وبذلك تصبح الأسرة، بهذا المعنى وسيلة المجتمع للحفاظ على معاييره، وعلى مستوى الأداء المناسب لتلك المعايير وتعتمد تلك المعايير في فعاليتها على دور الفرد في الاسرة وما يقوم به من نشاط وما يرتبط به من علاقات وعلى نوع تفاعله الاجتماعي السوي مع بقية افراد الاسرة بما في ذلك مدى إمكانية تحقيق مطالبه في مقابل تحقيق متطلبات الأسرة وبذلك تصبح علاقة الفرد بالأسرة علاقة تبادلية قوامها الأخذ والعطاء، وضوابطها ما يسود بين الأسرة وأفرادها من معايير عامة ومعايير أسرية.

ولهذه المعايير أثرها الفعال في تعديل السلوك الاجتماعي للفرد، وفي تحديد مسار تنشئته الاجتماعية. وعلى سبيل المثال قد يرضي الفرد لنفسه أن يصبح كبش فداء بالنسبة لبقية أفراد

الأسرة ليبقى الأسرة كلها من الصراعات الداخلية كما تدل على ذلك نتائج بعض الأبحاث الكلينيكية وجمود المعايير التي تحددها الأسرة لأفرادها يجنح بهم نحو السلوك العصابي بل والذهني أحيانا. وتعارض المعايير بالنسبة للموقف الواحد يعوق عملية تكامل التنشئة الاجتماعية للفرد، كمثل الأب الذي يطالب أبنه بسلوك ما في أحد المواقف ثم يعود ليطالبه بعكس ذلك السلوك في نفس الموقف أو في المواقف الأخرى الشبيهة به.

تحتل الأسرة أهمية خاصة باعتبارها أحد المؤسسات التنشيئية، حيث تشير البحوث المختلفة إلى أنها أكثر المنشئين أهمية، من حيث مقدار ما تسهم به في هذا الصدد مقارنة بالمنشئين الآخرين.

وهناك عدة عوامل تكسب الأسرة هذه الأهمية:

1. أنها تمثل الجماعة الاجتماعية الأولى التي تستقبل الفرد وليدا وتنهض برعيته، وإشباع حاجاته حتى يتحقق له القدر اللازم من النضج الذي يساعده على الاعتماد على ذاته.

2. أنها تحدد للفرد نطاق حركته في المجتمع، وذلك في إطار ظروفها الاجتماعية والاقتصادية.

3. أنها تقوم بعملية تنقية لما يتلقاه الفرد من أفكار وخبرات من خارجها، حيث يتم تقويمها وتحديد الملائم وغير الملائم منها.

4. أنها تعد بمثابة حلقة الاتصال بين الفرد والمجتمع، فهي تقوم بنقل التراث الثقافي والحضاري للمجتمع إلى الفرد من خلال عملية تنشئته.

وتشير عدة دراسات إلى أهمية الدور الذي تقوم به الأسرة، حيث كشفت أن هناك علاقة سلبية بين ذكاء الطفل وحجم أسرته، كما وجد أن هناك أنماطا معينة من العلاقات داخل الأسرة يمكن أن تسهم في تشكيل السلوك المنحرف لدى الأطفال وتوجيهه وجهة معينة، ومن ذلك ان السلوك العدواني غير الاجتماعي ينشأ كمحصلة لنوع معين من العلاقات في الأسرة، بينما تمهد أنماط علاقات أسرية أخرى لظهور الجناح الاجتماعي. كما تمهد علاقات من طراز ثالث إلى ظهور السلوك العصابي.

وعلى الرغم من التسليم بأهمية الدور الذي تمارسه الأسرة كمنشئ ، فانه ليس من الضروري أن تقوم الأسرة بدور إيجابي في كل الظروف، حيث يمكن أن يتخذ هذا التأثير احد

المسارين، أحدهما إيجابي، يتم خلاله تنمية قدرات الفرد وتوجيه إمكاناته واستعداداته للوجهة الملائمة، وتحقيق الصحة النفسية له، أما المسار الثاني فقد يكون معاكسا، حيث تعيق ظروف التنشئة الأسرية ارتقاء الفرد على نحو سوي، لما تثيره هذه الظروف من مشاعر سلبية، وما تؤدي إليه من سلوكيات غير ملائمة، من صور الكف للإمكانات العقلية والاستعدادات الشخصية.

وعموما يتوقف اتجاه تأثير الآسرة على عدد من العوامل أهمها الأساليب المستخدمة في التنشئة. وقد انتهت دراسة أجريت في البيئة المصرية (حسين وآخرون 1983 ـ أ)

إلى أن هناك ثلاثة أساليب مختلفة للتنشئة تمارس تأثيرها في عملية التنشئة، هي:

ـ **السماحة:** وتتمثل مظاهرها في عدم تدخل الوالدين في اختيار الأبناء لأصدقائهم، وتشجيع الوالدين لأبنائهما على أن يكون لهم رأى مستقل منذ الصغر، وإعطاء الأبناء حرية اللعب في المنزل دون قيود، وإمكانية إفضاء الأبناء بأسرارهم للوالدين، وعدم إتباع أسلوب العقاب البدني مع الأبناء، وبعث الثقة في نفوسهم بحيث يشعرون بذواتهم وإمكاناتهم، كما تتمثل هذه المظاهر في سماحة الوالدين في أن يكون للأبناء عالمهم خارج حدود الأسرى، والتعامل معهم بروح الصداقة، وتشجيع الأبناء على تحسين أدائهم المدرسي، وإجابة مطالبهم، والتحدث معهم عما يمر به الوالدان من خبرات.

ـ **التشدد:** ويتمثل في إلزام الأبناء بالطاعة الشديدة، وحرص الوالدين على ألا يكون أبناءهم ناكرين لجميلهما، وعدم السماح للأبناء لأن يرفضوا إرادتهم عليهما.

ـ **عدم الاتساق:** ويتمثل هذا الأسلوب في جانبين، يختص الأول منهما في عدم انتهاج الوالدين لأسلوب مستقر له طابعه المميز، كأن تكون معاملتهما قاسية حينا ومتسامحة حينا آخر، وما يستتبع هذا من شعور الأبناء بالعجز عن تحديد ما يرضي الوالدين. أما الجانب الثاني فيتمثل في عدم توافق أسلوب الأم إلى أشياء أخرى.

وقد تبين في دراسة أخرى أن المعاملة بأسلوب السماحة كأسلوب للتنشئة تدفع الى طلب المزيد منها، وأن معايشة التشدد أو عدم الاتساق تدفع الى رفضها والرغبة في خلو التنشئة منها (حسين وآخرون 1983 ـ ب)

وتكشف دراسة ثالثة عن علاقة هذه الأساليب الثلاثة للتنشئة ببعض المتغيرات الشخصية للأبناء، وتبين أن أسلوب السماحة يرتبط بالصحة النفسية للأبناء، في حين يفتقد ذلك في ظروف المعاملة التي تتسم بالتشدد وعدم الاتساق، وتنتهي هذه الدراسة أيضا إلى أن أسلوب عدم الاتساق في التنشئة له تأثير سلبي أكبر على الأبناء، مقارنا بأسلوب التشدد، وهي نتيجة تأكد خطورة عدم الاتساق كأسلوب في تربية الأبناء وتنشئتهم.

كما وجد أن الأبناء الذين عايشوا كثيرا من ظروف التشدد في محيط الأسرة يتسمون بدرجة عالية من العدوانية في السلوك، وأن من عايشوا كثيرا من ظروف عدم الاتساق يتسمون بدرجة أشد من العدوانية، كما ظهر إن من عايشوا ظروف السماحة في تنشئتهم بشكل غالب، قد خلا سلوكهم نسبيا من صور العدوان.

ونظرا للارتباط السلوك العدواني بتوتر وسوء التوافق، وضيق الأفق والإحباط، وغير ذلك من خصائص سلبية أخرى، فانه تبدو خطورة تنشئة الأبناء بأسلوب التشدد، وخطورة أكبر عند تنشئتهم بأسلوب عدم الاتساق، كما تتبين ملائمة تنشئة الأبناء بأسلوب السماحة.

نلخص مما سبق أن، الأسرة تمثل جماعة أولية ذات أهمية كبيرة في تنشئة الأبناء، كما أن السياق النفسي الاجتماعي السائد بها، ممثلا في أساليب التنشئة، يعد على جانب أكبر من الأهمية في ظهور أنماط سلوكية معينة لدى الأبناء.

عن طريق الوسائل تتم التنشئة الاجتماعية فالطفل الذي يولد. يولد في أسرة تعد الجماعة الأولى التي يتعلم فيها الطفل لغته التي تسمى بحق لغة الأم وعاداته وتقاليده وقيمه عن طريق هذه الأسرة وبين احتضان الأم تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية فيتعلق الطفل بأمه ويطمئن لجوارها ثم تتدرج به الحياة فيمتد بتعلقه إلى أبيه وإخوته و ذويه، ثم يستقل إلى حد ما عن أسرته لينتظم في مدرسته، وتتطور تنشئته الاجتماعية من البيت إلى المجتمع عن طريق تلك المدرسة ، وما تهيئه للطفل من جماعات أخرى تسير به قدما في ما دارج تلك التنشئة وذلك عندما يتصل بأقرانه ووالديه ليصبح معهم عضوا في جماعة النظائر أو لتصبح جماعة النظائر له جماعته المرجعية شأنها في ذلك شأن الأسرة وسنين فيما يلي دور كل وسيلة من تلك الوسائل في تنشئة الطفل اجتماعية.

2.2. أثر سيطرة أحد الوالدين على التنشئة الاجتماعية:

لسيطرة أحد الوالدين أثرها المباشر على نوع الدور الذي يسلكه الطفل في حياته الراهنة والمقبلة. فإذا كان الأب مسيطرا فإن ذلك ينحو بالذكور من الأطفال إلى تقمص دور الأب وبذلك يميلون في سلوكهم إلى النمط الذكرى الرجولي. وإذا كانت الأم هي المسيطرة فإن ذلك يؤدى بالأطفال الذكور، في الأغلب والأعم، إلى السلوك العصابي بل والذهني أحيانا، كما تدل على ذلك نتائج أبحاث "هيزرنتحون" التي نشرها سنة 1975 وعلى عكس ذلك إلى حد ما بالنسبة لسلوك الإناث من الأطفال والابن الأب لأن الأب هو النموذج الصالح كما يرتضيه له المجتمع، والبنت تقلد الأم لأن الأم النموذج الصالح كما يرتضيها لها المجتمع

وعندما تتعارض سيطرة الأب مع سيطرة الأم، يواجه الطفل صراعا في اختيار دور الذي يقلده. وقد ينحرف سلوكه إلى مسالك لا سوية، وخير نموذج للعلاقات الوالدية الصالحة للتنشئة الاجتماعية السوية هو الذي يشيع في جو الأسرة نوعا من التكامل بين سلوك الأب وسلوك الأم بحيث ينتهي إلى تدعيم المناخ الديموقراطي المناسب لتنشئة أطفال الجيل المقبل.

3.2.أثر المستوى الاقتصادي الاجتماعي في التنشئة الاجتماعية:

يتأثر نموذج الشخصية الذي يقتدى به الطفل في أسرته، والذي تعتمد عليه عملية التنشئة الاجتماعية، باختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة. ويصطبغ سلوك الطفل في باكورة حياته بسلوك أبيه، والأهداف التي يسعى الأب لتحقيقها، وما حققه منها وما فشل في تحقيقه. وغالبا ما يفرض الأب على ابنه التنشئة التي تعده لتحقيق الأهداف التي فشل هو فيها كاب في سعيه المتواصل طوال حياته. فالأب الذي كان يطمع أن يكون طبيبا ولم ينجح في الوصول لهدفه يدفع ابنه بكل الوسائل لأن يكون طبيبا، وكذلك الحال بالنسبة ل لآمال الأخرى. ولذلك تتأثر التنشئة الاجتماعية للطفل بالمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة وما يتصل بتلك المستويات من أهداف تحققت، وأهداف لم تتحقق بعد وبينما تصطبغ التنشئة الاجتماعية في المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا بالطاعة التي يبالغ الأب في فرضها على أبنائه، نجد أن تلك التنشئة تصطبغ في المستويات الاجتماعية المتوسطة بالمحافظة على العادات والتقاليد والقيم وتعويد الأطفال على ضبط النفس كما تدل على ذلك أبحاث كوهن التي نشرها سنة1950

وتؤكد نتائج أغلب الأبحاث أن الآباء والأمهات الذين ينتمون إلى المستويات الاجتماعية والاقتصادية الدنيا يلجؤون إلى العقاب البدني في تنشئتهم الاجتماعية لأطفالهم، وخاصة إذا أدى الأطفال إلى إتلاف بعض الأشياء، أما إذا تجنب الطفل ذلك التخريب فإنه غالبا ما ينجو من العقاب البدني . والآباء الذين ينتمون إلى المستويات الاقتصادية الاجتماعية المتوسطة لا يعاقبون بما ينتج عن سلوكهم من نتائج مختلفة بل بالدوافع التي أدت إلى تلك النتائج. وهذا قد يؤدي بالأب إلى مناقشة أطفاله مناقشة عقلية ليصل منها إلى معرفة دوافع سلوكهم وأسبابها حتى يتخذ الأب قراراته ويصدر أحكامه في ضوء تلك المناقشة ولذلك يكثر الحوار بين أباء وأبناء ذلك المستوى ويقل في المستويات الدنيا وان الآباء والأمهات الذين ينتمون إلى الطبقات المتوسطة ينشئون أولادهم على الأمانة، وضبط النفس، والذين ينتمون إلى الطبقات الدنيا ينشئون أولادهم على الطاعة والنظام .وتدل نتائج الدراسات المختلفة على أن دور الرجل في الطبقات الاجتماعية الاقتصادية العليا أهم من دور المرأة فهو الذي يتخذ القرار أو بمعني أدق يتخذ القرارات أكثر ما تتخذ المرأة. وأن دور المرأة يتكافأ مع دور الرجل في الطبقات الدنيا ولهذا الدور في الطبقات الثلاث أثره القوى على تنشئة الطفل لأنه يمثل السلطة السائدة في الأسرة

4.2. دور الأسرة في تحقيق مطالب الطفل:

يتطور التعبير عن المطالب من الإشارات إلى مجرد التعبير اللفظي ثم ينتهى إلى الإقناع العقلي .وتسمى المرحلة الأولى من مراحل هذا التطور مرحلة ما قبل التعبير اللفظي وذلك لأن وسائل الطفل لتحقيق مطالبه لا تخرج عن مجرد الإشارات، والصراخ، والابتسام، وذلك قبل أن يتعلم كيف يتكلم ويقول ما يريد ويرغب .أما المرحلة الثانية فهي مرحلة التعبير اللفظي. ويتخذ التعبير اللفظي عند الوالدين صورة الأوامر والنواهي الموجزة مثل افعل هذا. لا تفعل ذلك «والأحكام التي يصدرها الآباء على سلوك أبنائهم مثل هذا صواب. وهذا خطا «. وعندما يستجيب الطفل لأبيه فإنه إنما يفعل ذلك لعلمه بقوة شخصية أبيه التي تجعله قادرا على أن يفرض مطالبه بالقوة وكذلك تتخذ مطالب الطفل هذه الوسيلة اللفظية لتحقيقها، وذلك لقدرة الطفل على إثارة الضجيج والفوضى أو استعطاف والده إذا لم تتحقق مطالبه .وتعتمد المرحلة الثالثة على الإقناع وذلك عندما يكبر الطفل ويدرك أن مجرد التعبير اللفظي عن مطالبه لا يجدي ولذلك يتخذ تعبيره اللفظي أسلوبا للإقناع. ولذلك فهو يتطلب من أبيه أن يكون مقنعا في مطالبه ولا يمليها أو يفرضها عليه باعتبار أنه الأب.

وبذلك يتعلم الطفل أن يحترم المعايير والقيم والقواعد والنظم والقوانين أكثر مما يحترم الأفراد فلا يستجيب للفرد الأخر باعتبار أنه الأب وألام بل باعتبار ما يمثل من قيم ويراعى من قواعد ومدى نجاحه في إقناع الطفل.

وهكذا نرى أن تحقيق المطالب يعد عاملا رئيسيا من عوامل إنجاح التنشئة الاجتماعية وأن هذا النجاح يعتمد على التوازن القائم بين مدى استجابة الوالدان لمطالب الطفل ومدى استجابة الأبناء لمطالب آبائهم

هذا وقد يحول فقر الوالدين دون تحقيق أغلب المطالب المادية لأبنائهم، وبذلك يستعاض عنها في مثل تلك الأحوال بالمطالب غير المادية ولعدد أبناء الأسرة أثره الواضح في نوع ودرجة تحقيق مطالب الطفل، بل وفي الطريقة التي يسلكها الآباء لتحقيق تلك المطالب وقد توصل "إلدر وباورمان" في بحثهما الذي نشراه سنة 1973 عن أثر حجم الأسرة في أنماط التنشئة الاجتماعية للأطفال إلى أن كثرة الأبناء تنحو بالآباء إلى أسلوب السيطرة في تحقيق المطالب وقلة الأبناء تنحو بالآباء إلى أسلوب الإقناع.

ويمكن أن نصنف فئات الآباء بالنسبة لمدى تحقيقهم لمطالب أبنائهم ومدى ما يتطلبونه منهم إلى أربع فئات متمايزة نلخصها فيما يلي:

1-الذين يجيدون تحقيق مطالب أولادهم ولا يفرضون عليهم مطالبهم، وغالبا ما يؤدي مثل هذا السلوك إلى شدة التعلق، والأنانية، وحب الذات

2_الذين يجيدون تحقيق مطالب أولادهم، ويفرضون عليهم مطالبهم، وغالبا ما يؤدي هذا السلوك إلى تنشئة اجتماعية متزنة تعلم الفرد كيف يطالب بحقوقه ويؤدي واجباته

3_الذين لا يجيدون تحقيق مطالب أولادهم ولا يفرضون عليهم مطاليهم وغالبا ما يؤدي مثل هذا السلوك إلى اللامبالاة الذين لا يجيدون تحقيق مطالب أولادهم ويفرضون عليهم مطالبهم وغالبا ما يؤدي إلى مثل هذا النوع من السلوك الى الخنوع.

وهكذا نرى الأثر المتحمل لكل علاقة من تلك العلاقات الوالدية.

5.2.تأثر دور الأسرة بجنس الطفل:

يختلف مسلك الوالدين مع أطفالهما تبعا لاختلاف جنس الطفل، ولهذا أثره في التنشئة الاجتماعية التي تحدد مسار النمو الاجتماعي للطفل ومن التجارب التي توضح مدى اختلاف علاقة الأم بأطفالها تبعا لاختلاف الجنس ذكرا كان أم أنثى التجربة التي قام بها "موس" سنة 1978 وخلاصتها أن الباحث سجل سلوك الأمهات مع الأطفال الذين يبلغون من العمر ثلاثة أسابيع، ثم عاد وسجل سلوك نفس الأمهات مع نفس الأطفال عندما بلغت أعمارهم ثلاثة أشهر وقد لأحظ الباحث أن الطفل ليس هو وحده الذي يغير سلوكه في استجابته لأمه بل إن الأم نفسها تغير سلوكها أيضا في استجابتها لسلوك أطفالها

ومن أهم الأمور التي كشف عنها هذا البحث أن الأم لا تستجيب لصراخ وبكاء الذكور من الأطفال كما تستجيب لصراخ وبكاء الإناث. وقد يكون ذلك لأنها تعلم آن تدخلها مع الذكور من الأطفال لا يجدي لأنهم أكثر عنادا من الإناث أو لأنها حزما مع الذكور منها مع الإناث أو لأنها تفترض أن على الأطفال الذكور أن يكونوا أكثر احتمالا من الإناث وهذه التفرقة في مسلك الأم تحدد مسلكا للتنشئة الاجتماعية للذكور من الأطفال يختلف عن مسلك تلك التنشئة عند الإناث وهكذا تتأثر التنشئة الاجتماعية للأطفال بالعلاقات العائلية السائدة في جو الأسرة والتي تصطبغ بمفهوم الأسرة عن تنشئة الذكور ومدى اختلافها عن مفهومها للتنشئة الإناث.

6.2. تأثر الطفل بوالديه وتأثيره فيهما:

كما يؤثر الوالدين في سلوك طفلهما وفي مسار تنشئة الاجتماعي وكذلك يؤثر الطفل في سلوك والديه بل وفي تعديل مسار تنشئتهما الاجتماعية أيضا وذلك لأن الطفل يمتلك وسيلتين من أقوى الوسائل للتحكم في سلوك الكبار وفي تغيير المسار سلوكهم الاجتماعي وهما الصياح والابتسام كما يقرر ذلك "رينجولد" سنة 1978 فعندما يصبح عقل الطفل يسرع إليه الكبار، وعندما يبتسم يفرح به والداه ويشارك هو ابتسامته تلك في تشكيل بعض أنماط الحياة الاجتماعية السائدة حوله وبذلك لا يملك الوالدان وحدهما وسائل الثواب والعقاب بل يملكها الطفل أيضا وكما تنتقل المعلومات من الوالدين إلى أطفالهما كذلك تنتقل معلومات أخرى من الأطفال إلى الوالدين وذلك لأن الصراخ والابتسام يدلان على مطالب الطفل وبذلك يعدل الطفل بدوره مسار التنشئة

الاجتماعية للوالدين وذلك لان سلوكهما الاجتماعي بعد ولادته يختلف عن سلوكهما الاجتماعي قبل ولادته.

3.التنشئة الاجتماعية وتفاعل الآباء والابناء:

نظرا للأهمية الشديدة للنسق الأبوي نعود الآن بعد أن ناقشنا بعض الأبعاد البنائية إلى موضع التفاعل وسوف يقوم تحليلنا على أساس المدخل الاجتماعي النفسي الذي ينظر إلى التفاعل بين الآباء والأبناء ليس على أنه شيء منعزل بل إنه يتم داخل النظام الاجتماعي الكبير ولهذا يكون نسق الأسرة هو المحيط المباشر الذي يحدث فيه التفاعل بين الآباء والأبناء ويطلق على المفهوم الرئيسي لهذا المدخل مصطلح التنشئة الاجتماعيةSocialization

1.6.شروط التنشئة الاجتماعية:

يؤكد كل من الكين ELKin وهاندل Handel على ضرورة وجود ثلاث شروط أساسية للتوصل إلى تنشئة اجتماعية ملائمة أو صحيحة.

وينطوي الشرط الأول، على أن الطفل حديث الولادة يدخل مجتمعا موجودا بالفعل existing society له قواعده ومعاييره وقيمه واتجاهاته وبه بناءات اجتماعية عديدة منتظمة ومنمطة ومع ذلك تتعرض للتغير باستمرار ولا يكون للطفل الوليد التفكير والشعور والعمل في مثل هذا المجتمع تحديد الوسائل والطرق التي يجب أن يمر فيها القادم الجديدNew comer ومن المعروف أن هذه الوسائل والطرق هي التي تشكل عملية (أو عمل) التنشئة الاجتماعية.

أما الشرط الثاني للتنشئة الاجتماعية الملائمة فهو الميراث البيولوجي Biological inheritance الذي يسمح لعمليات التعلم بالحدوث ذلك أن العقل والجهاز الهضمي والقلب النابض كلها متطلبات أساسية وضرورية من أجل التنشئة الاجتماعية وبالرغم من أهمية هذه المتطلبات وحيويتها إلا أنها غير كافية لان هناك عوامل معينة مثل إصابة العقل أو المخ أو الصمم وكذلك الطول الشديد أو القصر الشديد أو شكل الأنف والذقن ومجموعة كبيرة من الشروط الجسمانية قد تعوق أو تؤثر في عمليات التفاعل والتنشئة الاجتماعية ويجب أن يكون واضحا على الرغم من أهمية الميراث البيولوجي في عمليات التعلم وضرورته إلا أنه لا يشكل جانبا جوهريا في عملية في عملية التنشئة الاجتماعية المتكاملة ذلك لأنه من المعروف أن هناك احتياجات معينة مثل الشراب والنوم تكون أساسية من أجل البقاء ويمكن اشباعها بطرق مختلفة

كما ان المزاج والذكاء بيولوجي في أساسه، إلا أن نموهما وتطورهما واتجاههما يتأثران إلى حد كبير بالمجتمع الذي يولد فيه الطفل.

ويتمثل الشرط الثالث للتنشئة فيما يسمى الطبيعة الإنسانية وهي هنا تشير إلى عوامل معينة وعالمية بين البشر. أي انها تميز البشر في حالة مقارنتهم بالحيوانات الأخرى. ويرى مدخل التفاعل الرمزي كما سبق أن أشرنا أن الطبيعة الإنسانية تتضمن المقدرة على القيام بدور الآخرين وكذلك المقدرة على الشعور مثلهم أو عموما المقدرة على التعامل بالرموز. وهذا يعني إعطاء المعنى للأفكار المجردة، ومعرفة الكلمات، والأصوات، والإيماءات، فالغمز بالعين مثلا، والمصافحة باليد والإيماء بالرأس، كل هذه أشياء يكون لها معنى تبعا لمقدرة الفرد على فهم ما ترمز إليه. وبصفة عامة نستطيع بأن نقول إن هذه الأشياء طبيعية، وينفرد بها البشر دون غيرهم من المخلوقات. (الخولي، 2010، ص 248)

7.دور الجماعة المرجعية في التنشئة الاجتماعية:

ترجع نشأة مفهوم الجماعة المرجعية إلى البحث الذي نشره هايمان سنة 1942 عن سيكولوجية المكانة الاجتماعية. ونعني بالجماعة المرجعية الجماعة التي ينسب إليها الفرد سلوكه الاجتماعي ويقيمه في إطار معاييرها وقيمها واتجاهاتها وأنماط سلوكها المختلفة .وتتطور أنواع الجماعات المرجعية تبعا لتتابع وتطور مراحل نمو الفرد، فتبدأ بالأسرة التي تحقق للطفل كل حاجاته البيولوجية والنفسية الاجتماعية ثم تتطور إلى الجماعات الثانوية الأخرى التي تؤثر في حياة الإنسان كلما انتمى لكل منها .ويختلف تأثير الجماعات المرجعية في التنشئة الاجتماعية ل لفرد تبعا لأهمية كل جماعة من تلك الجماعات، وتختلف تلك الأهمية تبعا لمدى انتماء الفرد ل لجماعة. ولا شك أن أشد تلك الجماعات تأثيرا في الفرد وخاصة في بدء طفولته هي الأسرة ثم يقل تأثيرها إلى حد ما تبعا لاتساع دائرة التفاعل الاجتماعي ل لفرد وتبعا لمدى انتمائه للجماعات الأخرى مثل المدرسة وجماعة النظائر والنادي وغير ذلك من الجماعات الأخرى ويمكن أن نمثل انتماء الفرد ل لجماعات المختلفة. والأثر النسبي لكل منها في تكوين سلوكه الاجتماعي بدوائر تضيق وتتسع وتقترب وتتباعد تبعا لمدى تأثيرها بل وتبعا لزيادة او نقصان شدة هذا التأثير وهكذا تكتسب مثل هذه التبعية نوعا من الدينامية التي تحدد الحركة الاجتماعية للفرد في إطار كل منهما .ولمكانة الفرد في كل جماعة من تلك الجماعات التي ينتمي لها اثرها

في مسار سلوكه الاجتماعي فقد يكون دور الفرد في الجماعة دورا رئيسيا وذلك مثلا عندما يتزعمها أو يضحى من اجلها وقد يكون دوره دورا ثانويا أي مجرد انتماء فعضوية الفرد في احد الأندية قد ترقى إلى رئاسة مجلس إدارتها أو عضوية هذا المجلس أو قد تصبح مجرد مشاركة في أنشطة ذلك النادي أو حتى مجرد قضاء بعض الوقت في النادي بين الحين والأخر وقد يتأثر سلوك الفرد بجماعات لا ينتمي لها ولا يتصل بها اتصالا مباشرا، لكنه يسلك مسلك أعضائها ليقال عنه أنه منها وما هو منها، ومن أمثلة ذلك في مصر ارتداء بعض الشبان لقمصان الحمراء ومشايعتهم لفريق النادي الأهلي للكرة مع أنهم ليسوا أعضاء في هذا النادي. وقد تمتد بهم المنافسة في مناصرتهم لذلك الفريق ضد أنصار فرق الأندية الأخرى حتى إنه يمكن أن يتطور هذا الخلاف إلى خصام واعتداء بالأيدي والعصي دور جماعة النظائر في التنشئة الاجتماعية تسمي الجماعة التي ت تكون من أصدقاء الطفل الذين يتقاربون في أعمارهم وميولهم وهواياتهم جماعة النظائر والطفل الذي يختلف مع أبيه يجد في مثل هذا التنظيم جماعة مرجعية ينسب إليها نشاطه الاجتماعي .ويجد الطفل في جماعة النظائر منطلقا لسلوكه العدواني الذي ينشأ لديه نتيجة لصرامة الأب وعقابه وخاصة بين البنين كما تدل على ذلك أبحاث باندورا والترز التي نشراها سنة1970 .ولقد اكتشف الباحثان معاملا للارتباط مرتفعا بين مدى تقبل الجماعة ل لفرد أي شعبيته بينهم، وبين مدى تقبله لنفسه كما هي. ولا شك أن مثل تلك الشعبية تعتمد على ثقة الطفل بنفسه، والعكس ليس صحيحا .وغالبا ما تتعارض القيم والاتجاهات السائدة بين جماعة النظائر مع قيم واتجاهات الوالدين والمدرسة حتى شاع حديثا ما يسمى بثقافة المراهقين التي توصف بأنها لا عقلية ولا ترتبط أنماطها بقيم العمل والإنتاج وإنما ترتبط بالاستمتاع والاستهلاك، ولذا يحاربها لأنهم يعدونها تهديدا ل لقيم التي يحافظون عليها .وقد استخدمت جماعة النظائر حديثا في مجال العلاج النفسي فيما أصبح يسمى الآن إعادة التنشئة الاجتماعية وتعتمد هذه الوظيفة الجديدة لجماعة النظائر على الافتراض الذي يقر ر أن الاختلال الوظيفي في المهارات الاجتماعية ينشئ من انحراف مسار التنشئة الاجتماعية عن مسلكها السوي نتيجة للظروف غير السوية التي عاني منها الفرد في نشأته في أسرته، ويعاني منها الآن في مواجهته لمشكلات المجتمع الذي ينتمي إليه وتتطلب عملية تصحيح مسار نموه الاجتماعي وجوده لبعض الوقت في بيئة جديدة تحميه من صراعات المجتمع الخارجي التي لم يعد يحتملها ويقوى على مواجهتها .ويعيش الفرد مع أمثاله من المرضي تحت رعاية من يستطيعون أن يوجهوا سلوكه

وسلوك زملاءه الذين يؤلفون فيما بينهم جماعة النظائر العلاجية للمواجهة التدريجية لمشكلات المجتمع الواقعي وذلك عن طريق إعادة التنشئة الاجتماعية وتصحيح المعايير والقيم وأنماط السلوك الاجتماع دور وسائل الإعلام في التنشئة الاجتماعية تعددت الأبحاث التي تحاول اكتشاف أثر وسائل الإعلام في التنشئة الاجتماعية ومن أهم تلك الوسائل التي شملتها الأبحاث المعاصرة الإذاعة، والتليفزيون، والأفلام السينمائية، والكتب والمجلات .وقد دلت نتائج أغلب الأبحاث الحديثة على أن الأطفال يقلدون ما يشاهدون من عنف وعدوان في القصص السينمائية والتلفزيونية. وأن مواقف القلق التي تعتمد عليها أحيانا بعض تلك القصص في جذب انتباه المشاهدين تثير في نفوس الأطفال أنواعا غريبة من القلق قد يتطور بعضها إلى القلق العصبي المرضى .ومن الآثار الواضحة لوسائل الإعلام على التنشئة الاجتماعية للأطفال إشاعة سلوك اللامبالاة وتشويهها للقيم التي تعتمد عليها في تربية جيل المستقبل، إذ كثيرا ما نشاهد أبطال القصص السينمائية والتلفزيونية يحتسون الخمر ويدمنون الشراب في مواجهتهم للمواقف العصيبة التي تمر بها أحداث القصة أو يعتدون على غيرهم أو يقتلون الآخرين وتلك نماذج شريرة وخطيرة تقدمها للناشئة في مواقف العاطفة المتأججة والشهوات المنطلقة من عقالها التي تعبث بكل ما يواجهها من قيم ومعايير وتقاليد ومثل عليا وهذا ولا شك انه إذا أحسن توجيه وسائل الإعلام فإنها تستطيع أن تصبح أداة فعالة قوية في إرساء القواعد الخلقية والدينية لمجتمع فاضل وتستطيع أيضا هذه الوسائل أن تسمو بالعقل لتخرج أحسن ما به من تفكير وابتكار وخيال خصب منتج وهي كما تدل تسميتها عليها مجرد وسائل لتصبح خيرة إذا أحسن توجيهها وشريرة إذا أسيء استخدامها.

محاضرة رقم:05 الجماعة المدرسية وديناميكيتها

الأهداف الإجرائية:

- أن يتمكن من تحديد مفهوم الجماعة في علم النفس الاجتماعي.
- أن يتعرف على ديناميات الجماعة.
- أن يميز بين محاور الاهتمام في دراسات ديناميات الجماعة.
- أن يفرق بين أنواع الجماعات.
- أن يشرح معنى دينامية القسم.
- أن يتعرف على إمكانات جماعة الفصل.
- أن يتمكن من تطبيق دينامكية الجماعات في الاتجاه التربوي.

1. مفهوم الجماعة في علم النفس الاجتماعي:

الجماعة في مفهومها المنطقي تصنف الى طائفة من الناس يشتركون معا في صفة أو صفات متعدد. فهي بهذا المعنى فئة من فئات التصنيف. ومثل في ذلك جماعة الأميين التي تقابلها جماعة المتعلمين، وجماعة المرضى التي تقابلها جماعة الأصحاء، وغير ذلك من التصنيفات المختلفة للأفراد.

والجماعة في علم النفس الاجتماعي هي التي يتفاعل أفرادها مع بعضهم البعض في مواقف محددة، وما ينشأ عن هذا التفاعل في تلك المواقف من علاقات اجتماعية متبادلة. وقد يصبح هذا التفاعل مقصورا على فردين فتسمى الجماعة: جماعة ثنائية، وقد يمتد هذا التفاعل إلى ما يقرب من ثلاثين فردا فتسمى الجماعة: جماعة صغيرة، وقد يزيد عدد الجماعة عن ذلك الحد بكثير، فتقل بذلك حدة التفاعل ويصعب لقاء الأفراد وجها لوجه وتفاعلهم فردا مع كل فرد بطريقة مباشرة فتسمى الجماعة: جماعة كبيرة.

ويهتم علم النفس الاجتماعي المعاصر بالجماعة الصغيرة أكثر من اهتمامه بالجماعة الكبيرة. والجماعة الصغيرة كما يعرفها سميث Smith وحدة تتكون من مجموعة قليلة من الأفراد

الذين يتصفون بإدراك اجتماعي مشترك أو متشابه، وبمأنهم يتخذون من البيئة المحيطة بهم موقفا موحدا.

ويؤكد فرويد Freud في تحديده لمفهوم الجماعة وحدة القيم والمعايير التي توجه سلوك كل فرد من أفراد الجماعة مع الآخرين ومع البيئة المحيطة به وبهم. وللقيم والمعايير التي تهيمن على سلوك أفراد الجماعة وظيفتان: الأولى أنها تصبح إطارا مرجعيا ينسب أفراد الجماعة سلوكهم إليه ويحدد توقعاتهم من سلوك زملائهم نحوهم. والثانية أنها تحدد مكانة الفرد في الجماعة وذلك بمقدار ما يدافع عنها، ويتمسك بها، ويتخذها أسلوبا لحياته وموجها لسلوكه. وتختلف الجماعات عن بعضها البعض تبعا لمدى جمودها أو تحررها في تمسكها بقيمها ومعايرها. فمن الجماعات ما يتصف سلوك أفرادها بالتحرر واليسر. وتقبل الجماعة لهذا النوع من التحرر يساعد على استمرار بقائها لأنها لا تضيق الخناق على أعضائها ولا تلفظ أو تحرم من عضويتها من يتحرر إلى حد ما من قيود قيمها وتقاليدها. ومن الجماعات ما يتصف سلوك أفرادها بالجمود، وهي لذلك لا تقبل أي انحراف مهما كان صغيرا عن الحدود التي توجه بها سلوك أفرادها. ومثل هذا النوع من الجماعات لا يستمر طويلا بل سرعان ما يضيق حتى يصبح مقصورا على عدد قليل من الأفراد.

ويمتد مفهوم الجماعة عند دويتش. Deutsch حتى يشمل وحدة الهدف الذي تسعى الجماعة *كجماعة* لتحقيقه. ولوحدة الهدف أهميتها فيما ينشا بين أفراد الجماعة من علاقات وتفاعل لأنها تصبح بذلك هادفة وليست مجرد علاقات أو مجرد تفاعل. وقد تكون وحدة الهدف كامنة عند كل فرد من أفراد الجماعة لكنها سرعان ما تسفر عن نفسها عندما يهدد الجماعة خطر ما أو عندما تتعرض الجماعة لأي مؤثر يتصل من قريب أو بعيد بوحدة كيانها. وبذلك يجب أن ننظر إلى الجماعة على أنها كيان دينامي وليست مجرد تجمع للأفراد.

(البهي السيد، عبد الرحمن، 1999، ص 62،65)

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

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

02/ شكل البنية التي تربط بين أعضائها .

03/ الجماعة مفهوم تجريدي عام بغض النظر عن الحجم .

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

و تتحدد الجماعة في ضوء هذه الصيغة بعدة محددات :

01/ الوضعية التواصلية 02/ الأهداف المشتركة 3 . توجد بيتهم روابط.

(الفاربي وآخرون ،1994 ،ص158)

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

2. ديناميات الجماعة:

1.2. الدراسة النفسية للجماعات الصغيرة:

نتناول في هذه المحاضرة مجالا يحظى باهتمام عدد كبير من الباحثين في علم النفس الاجتماعي، وهو مجال ديناميات الجماعة الذي يعني أساسا بالدراسة النفسية لسلوك الجماعات الصغيرة ، وترجع أهمية هذا المجال إلى أن معظم صور السلوك الإنساني تتم في سياق التفاعل الاجتماعي داخل جماعات صغيرة كالأسرة زملاء الفصل الدراسي، جماعات الأقران، زملاء العمل. كما تنهض الجماعات الصغيرة بدور بارز في إشباع حاجات نفسية متنوعة لدي الأفراد، من قبيل الحاجة إلى الانتماء، والحب والشعور بالأمن وغيرها من الحاجات التي لا يمكن للفرد أن يشبعها بنفسه وهو بمنأى عن الاخرين

وتقدم في هذه المحاضرة مجموعة المعلومات العلمية المتصلة بهذا المجال، وهي على النحو الآتي: ديناميات الجماعة، والجماعة الصغيرة. دوافع تكوين الجماعة الصغيرة. محاور الاهتمام الرئيسية في دراسات ديناميات الجماعة صور الإفادة التطبيقية من بحوث ودراسات ديناميات الجماعة ونبدأ بتعريف ديناميات الجماعة فيما يلي تعريف ديناميات الجماعة، والجماعة الصغيرة.

2.2. تعريف ديناميات الجماعة:

هي أحد فروع علم النفس الاجتماعي، وموضوعها الرئيسي هو الدراسة العلمية للجماعات الصغيرة، من حيث تكونها، ونموها، ونشاطها، وانتاجها، وأدائها لوظائفها المختلفة، بهدف التوصل إلى القوانين العلمية المنظمة لهذه الجوائب، وما يرتبط بها من جوانب أخرى) سلامة، وعبد الغفار 1987 ص 262 وقد بدأ الاهتمام بديناميات الجماعة منذ نهاية الثلاثينيات في القرن العشرين، ثم ازدهرت كمجال متميز بين مجالات علم النفس الاجتماعي بعد أن أنشا كيرت ليفين وتلاميذه مركز بحوث ديناميات الجماعة في جامعة ميتشجان بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1945 ، ويشير الباحثون إلى أربع خصائص أساسية تميز دراسات هذا المجال

(cartwright zander,1968 ;p5)

ا – الاهتمام بالبحوث الواقعية المستندة إلى أسس نظرية: في بداية هذا القرن كان الاعتماد الأساسي من جانب المهتمين بفهم طبيعة الجماعات على الخبرات الشخصية والسجلات التاريخية، وقد شهد العقد الثاني من القرن العشرين. اتجاها متزايدا نحو البحوث التجريبية الواقعية في مجالي علم النفس وعلم الاجتماع.

حيث بدأ الاهتمام بالبيانات الموضوعية وبالأساليب الواقعية في البحث ويلاحظ أن الباحثين الذين اتجهوا إلى دراسة ديناميات الجماعة قد اعتنوا ببناء النظريات واشتقاق العروض القابلة للاختبار من ناحية، وبإجراء المشاهدات المضبوطة والقياس والتجريب والتحليل الاحصائي للبيانات من ناحية أخرى .الاهتمام بالعلاقات الدينامية بين الظواهر : لم يقتصر اهتمام الباحثين في ديناميات الجماعة على تصنيف الجماعات و وصف خصائصها ذات الطبيعة الثابتة بل وجهوا اهتمامهم الأكبر إلى والديناميات أي إلى صور التغير في ظروف الجماعة وما يمكن أن يترتب عليها من تأثير في الأبعاد الأخرى ولذلك وجه الاهتمام إلى عدد من الموضوعات التي

تبرز تلك الطبيعة الدينامية للظواهر النفسية الاجتماعية المتعلقة بالجماعات ومن بينها الكشف عن الظروف التي تدفع الجماعة إلى تغيير أسلوب القيادة داخلها وتأثير ذلك التغير في الروح المعنوية لأعضائها ودراسة طبيعة الظروف التي تزيد انتاجية الجماعة أو تخفضها، وتأثير التماسك على الأبعاد الأساسية للجماعة، وغير ذلك من الموضوعات التي تشير إلى صور التفاعل أو الاعتماد المتبادل فيما بين هذه الظواهر السابقة وبعضها البعض الصلة الوثيقة بين ديناميات الجماعة وبعض العلوم الإنسانية الاخرى: ترتبط ديناميات الجماعة بعض العلوم الإنسانية التي تعني بالجماعة من زوايا مختلفة ومن تلك العلوم : علم الاجتماع، الذي يعني بدراسة الجماعات والمؤسسات الاجتماعية، والسياسة، حيث التركيز على الجماعات المسؤولة عن اتخاذ القرار والتشريع وأساليب التصويت، وعلم الاقتصاد، الذي بهتم بالمتغيرات التي تحكم اتخاذ القرارات الاقتصادية، والأنثروبولوجيا الثقافية .وتوحي العلاقة الوثيقة بين ديناميات الجماعة وتلك العلوم بإمكان إجراء العديد من البحوث المشتركة، التي يتعاون فيها باحثون من مختلف التخصصات بما يؤدي إلى بلوغ رؤية شاملة ومتكاملة للجماعة يمكن من خلالها تفسير الظواهر النفسية الاجتماعية المتصلة بالجماعة بمختلف أبعادها.

تميز بحوث ديناميات الجماعة بالقابلية للتطبيق حيث توفر بحوث ديناميات الجماعة معلومات اساسية يمكن الافادة منها في مجالات عملية متعددة ومن ذلك رفع الروح المعنوية في الوحدات الإنتاجية والمؤسسات العسكرية وغيرها وتحسين الظروف الاجتماعية والنفسية والعلاقات الإنسانية بين العاملين في ميادين الصناعة والادارة والتعليم وتدريب القادة على أفضل اساليب القيادة الخ... وكل ذلك يؤكد إمكانيات الإفادة من بحوث ديناميات الجماعة في سياقات الحياة العلمية المختلفة الجماعة الصغيرة :يقصد بالجماعة الصغيرة أي جماعة تتكون بين شخصين على الأقل، وحتى علاقة تفاعل اجتماعي ، ويعرف التفاعل الاجتماعي بأنه التأثير المتبادل بين فردين أو أكثر عندما يمثل كل منهما تنبيها لسلوك الآخر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة السيد ١٩٧٩ ص فالجماعة الصغيرة ليست مجرد جمع لعدد من الافراد وإنما هي مجموعة من الأشخاص يتبادلون التأثير والتأثر فيما بينهم وبين بعضهم البعض وإذا أردنا مثلا توضيحيا لذلك فلنا ان نتصور عددا من الاشخاص يقفون على مقربة من بعضهم البعض اثناء مشاهدتهم لوحة فنية او منظر طبيعي مثلا فحسب التعريف الذي قدمناه لا بشكل هؤلاء الافراد جماعة إلا إذا بدأوا في تبادل الرأي أو الحوار حول الموضوعات المشاهدة أي عندما يتوافر موقف التفاعل

الاجتماعي وبالإضافة إلى التفاعل الاجتماعي تتميز الجماعة الصغيرة التي يعنى الباحثون بدراستها في مجال ديناميات الجماعة بخصائص أخرى تتفاوت ظهورا أو خفاء من جماعة إلى أخرى، ونقصد بها الخصائص التالية :

_الدوام لفترة زمنية معقولة بضع دقائق على الأقل.

_ وجود هدف أو أهداف مشتركة يسعى أعضاء الجماعة إلى تحقيقه.

_تمايز أدوار اعضاء الجماعة، حيث ترسى الجماعة لنفسها تنظيما (أو بناء اجتماعيا).

تتفاوت فيه مراكز الأفراد وتتباين ادوارهم سواء من حيث طبيعتها أو من حيث أهميتها توافر مجموعة من المعايير أو القواعد المنظمة لسلوك الافراد داخلها بروز شبكة من العلاقات فيما بين أعضاء الجماعة وبينهم البعض مما يشير إلى تفاوت درجة التجاذب أو التنافر فيما بينهم.

3. دوافع تكوين الجماعة الصغيرة:

تتكون الجماعة بقيام علاقة تفاعل بين شخصين أو أكثر وفي المراحل الأولى لتكوين الجماعة يتميز هذا التفاعل الاجتماعي بوجود قدر كبير من النشاط والتغير وعدم الاستقرار حيث يحاول الأفراد إقامة بناء الجماعة أي تنظيم العلاقات الداخلية فيما بين الأعضاء وتحديد أهداف الجماعة وتوزيع الأدوار بما يتلاءم مع قدرات وميول كل عضو من أعضائها وتتسم المراحل التالية في تاريخ الجماعة بالاستقرار النسبي حيث يقل التغاير إلى حد ما ولكنه لا يتوقف .والواقع أن الجماعات تختلف من حيث المراحل التي تمر بها منذ بداية تشكلها إلى اكتمال تكونها باختلاف نوع الجماعة ونوع المهام المكلفة بها ولكنها في كل الحالات تعايش أكبر قدر من التغاير في مراحلها المبكرة، ثم تتجه بعد ذلك إلى الاستقرار في المراحل التالية أكثر ما يعني به الباحثون في هذا المجال هو تكوين الجماعة، أي دراسة الدوافع النفسية والاجتماعية التي تؤدي بالأفراد إلى تكوين الجماعات المختلفة، أو العوامل المشجعة لهم على الانتماء إلى جماعات قائمة بالفعل، وتختلف تفسيرات الباحثين لتلك الدوافع، فيكتفي البعض بتقديم تفسيرات عامة بينما يعني آخرون بتقديم تفسيرات نوعية لدوافع تكوين الجماعات حيث تتضمن تفسيراتهم تصنيفات مختلفة للحاجات النفسية التي يشبعها الأفراد من خلال عضويتهم في الجماعة . من التفسيرات

العامة، ما قدمه" تيبيوت Thibaut وكيللى" Kel ley على سبيل المثال هو تفسير الذي يشير إلى أن الأفراد ينضمون إلى الجماعات لإشباع حاجات خاصة ولم يحدد في هذا التفسير على نحو مفصل طبيعة تلك الحاجات وأكد الباحثان أن الفرد يقيم الاشباعات التي يحصل عليها من الجماعة في ضوء محكين رئيسيين هما:

محك المقارنة الشخصي: ويعني أن الفرد يحافظ على عضويته في الجماعة التي تحقق له الحد الادنى من الاشباع كما يتصوره هو أي بمقارنة الاشباعات بمحك شخصي فإما أن يقنع الشخص بالاشباعات التي توفرها له الجماعة فيرضى عن الجماعة أو لا يقنع بما تمنحه من اشباع فينصرف عن الاشتراك فيها.

محك المقارنة بين البدائل: ويقصد به أن الفرد يقارن الإشباعات التي يحصل عليها من علاقة معينة بكم ونوع الاشباعات التي يمكنه أن يحصل عليها من علاقة أخرى بديلة والمسلم به أن الفرد يسعى إلى العلاقة التي توفر له أعلى مستوى من الإشباع ويستمر في الحفاظ عليها ما لم تتفوق عليها علاقة بديلة مع جماعة أخرى(83 1977) في التفسيرات النوعية، عنى الباحثون بتصنيف مصادر التدعيم، أو أنواع الأشباعات التي تتيحها الجماعة للأفراد والتي تشجع على الانضمام إليها والحفاظ على عضويتهم فيها، ومنها صور الاشباع للدوافع أو الحاجات النفسية التالية:

_الحاجة إلى الانتماء.

_التجاذب بين أعضاء الجماعة.

_ جاذبية نشاطات الجماعة وأهدافها.

4. محاور الاهتمام في دراسات ديناميات الجماعة:

تستوعب معايير الاهتمام في دراسات ديناميات مجموعة المتغيرات المؤثرة في الجماعات الصغيرة بصورة أو بأخرى وتمثل الموضوعات أو الجوانب الآتية أهم محاور الاهتمام في دراسات ديناميات الجماعة:

أولا: تماسك الجماعة.

ثانيا: بناء الجماعة.

ثالثا: المجاراة الاجتماعية.

رابعا: القوة الاجتماعية.

خامسا: أهداف الجماعة.

سادسا: مستوى طموح الجماعة.

5. أنواع الجماعات:

يجتمع الناس لأمور عدة. فقد يجتمعون لمشاركة زميل لهم في أفراحه أو في أتراحه وأحزانه. وقد يجتمعون لمشاهدة حادث في الطريق العام. وقد يجتمعون لمطالبة بحق أو رفع الظلم عن أنفسهم. وقد يجتمعون لغير هذا من الأسباب المختلفة.

وقد يقل عدد أفراد الجماعة فتصبح جماعة صغيرة أو يزداد عدد أفرادها فتصبح جماعة كبيرة. وقد يجتمع الناس لأمور موضوعية أو لأمور ذاتية تتصل بهم من قريب أو من بعيد. وقد يجتمعون في منظمات تهيمن على جميع ضروب حياتهم، أو لأمور تتناول حياتهم من بعيد. وقد تجمعهم لحظة عابرة ينفض بعدها شملهم. وقد تجمعهم صلات عميقة تؤثر فيهم مدى الحياة.

والحقائق النفسية التي تقوم عليها هذه التقسيمات المختلفة تستند في جوهرها إلى أسس عدة، تحاول كل منها أن تستوعب الأنواع المختلفة للتجمع الإنساني في إطارها العلمي. ولكل من هذه الأسس نواحي قوتها نواحي ضعفها.

يرى كل من[**كراتش**] [**و كرتشفيلد**] أن من المفيد تصنيف الجماعات وفق الحجم وفترة الدوام والشكلية وهي الشروط التي لابد من توافرها في الجماعة السيكولوجية وفيما يلي تصنيف الجماعة الأكثر شيوعا :

تقسم الجماعات بالنسبة لأسبقية ظهورها في حياة الفرد إلى أولية وثانوية. وتسبق الجماعة الأولية جماعة أخرى تسمى الجماعة الوثقى. وتسبق الجماعة الثانوية الجماعة الوسطى، وسميت بالوسطى لأنها تقع الجماعة الأولية والجماعة الثانوية.

وبذلك تتطور الجماعات خلال مراحل حياة الفرد من الوثقى إلى الأولية إلى الوسطى إلى الثانوية وسنبين فيما يلي أهم خصائص كل نوع من هذه الأنواع الأربعة.

1.5.الجماعة الوثقى:

علاقات من هذا النوع من الجماعات اقوى وأوثق عرى من علاقات أي نوع من الأنواع الأخرى. ومن امثلتها الجماعة التي تكون من الأم وطفلها. وعلاقة الزوج بزوجه. وعلاقة المحاربين في جبهة القتال وهم بين الحياة والموت.

وتتخلص أهم خصائص الجماعة الوثقى فيما يلي:

نوع الاتصال الاجتماعي: وجها لوجه، مباشر، وبالأخص لحاستي اللمس والشم.

درجة الاتصال الاجتماعي: مستمر حينا وكثيرا التكرار أحيانا أخرى.

الحدة الانفعالية للاتصال: حدة الانفعال عميقة تؤثر في الفرد طول حياته.

مدى الارتباط ومدى الاستقلال: ارتباط كلي او شبه كلي.

2.5.الجماعة الأولية:

الجماعة الأولية هي اللبنة الأساسية في صرع المجتمع. وهي عريقة في القدم تمتد جذورها لنشأة الحياة الإنسانية وتعاصر نشأة الانسان الأول وهي أساسية جوهرية في تكوين الفرد لأنها تشبع حاجاته الإنسانية وتعاصر نشأة الانسان الأول وهي أساسية جوهرية في تكوين الفرد لأنها تشبع حاجاته الرئيسية، وهي عامة بين افراد النوع الإنساني كافة في مختلف بقاع الأرض، وخلال الأجيال المتعاقبة.

ومن أمثلة الجماعة الأولية الأسرة ورفقاء اللعب والجيران، وتتميز مثل هذه الجماعات بتكوينها التلقائي في بيئة يسكنها أناس يجمعهم تجانس قريب في صلة الدم حينا وفي الثقافة أحيانا وفيهما معا أحيانا أخرى وفي تلك الجماعات تبرز شخصية الفرد وتتشكل إلى حد كبير وفي نطاقها الضيق يتلقى الفرد مؤثراته الاجتماعية الأولى ويتلقى لأول مرة مؤثرات الثقافة وتتشرب نفس المعايير الاجتماعية والخلقية والاتجاهات النفسية الهامة.

وتتميز المؤثرات والعلاقات الاجتماعية بأنه مباشرة قريبة، ومستواها أولى جوهري يقوم على لقاء الأفراد بعضهم مع بعض ووجها لوجه، وصوتا لصوت، في أحاديثهم المتبادلة ميولهم مشتركة وأذواقهم قريبة، وصلاتهم قوية وعميقة.

ودراسة أثر الجماعة الأولى في السلوك الاجتماعي تؤدي بناء سلوك الفرد في الجماعات الكبيرة المعقدة المتشابكة التي يسلك أفرادها سلوكا يسفر عن ألوان مختلفة متباينة من ثقافات

عدة. وتتكون الأسس الأولى لمثل هذا السلوك في الجماعات الأولية وتسري منها إلى الجماعات الثانوية ويفسر نوع استجابة الطفل لسلطة أبيه وأمه الأسس النفسية لاستجابة الإنسان للقانون

وتتخلص أهم خصائص الجماعة الأولية فيما يلي:

_نوع الاتصال الاجتماعي: وجها لوجه، اتصال مباشر للسمع والبر والشم.

_درجة الاتصال الاجتماعي: اتصال كثير التكرار في مراحل الطفولة ثم نقل مرات التكرار في المراحل التالية.

_الحدة الانفعالية للاتصال: اتصال يترك في نفوس الافراد طابعا خاصا وذكريات تبقى مدى الحياة.

_ مدى الارتباط ومدى الاستقلال: أفكار مشتركة، طموح متقارب، استقلال عاطفي نوعا ما.

3.5.الجماعة الوسطى:

تقوم هذه الجماعات على علاقات تقرب في جوهرها من العلاقات المباشرة الشخصية، وتتميز أحيانا باتجاهات متشابهة أو مختلفة نوعا ما، كجماعة أحد الفصول في مدرسة ما، أو كالجماعة التي تتكون من سكان أحد الاحياء في قرية، أو زملاء العمل الذين يشتركون معا في حجرة تعد مكان تجمعهم وعملهم.

وتتخلص أهم خصائص الجماعة الوسطى فيما يلي:

_نوع الاتصال الاجتماعي: وجها لوجه، اتصال مباشر للسمع والبصر.

_درجة الاتصال الاجتماعي: تتشابه الأهداف أحيانا وقد تختلف أحيانا آخرى إلى حد ما

_ الحدة الانفعالية للاتصال: اتصال سطحي وعلاقات شكلية أو قريبة من الشكلية.

_مدى الارتباط ومدى الاستقلال: رغبات وميول تكاد تكون مشتركة تأكيد الناحية الفردية في السعي لتحقيق نواحي الطموح المختلفة. استقلال عاطفي نوعا ما

4.5.الجماعة الثانوية:

يتميز تكوين الجماعات الثانوية عن الجماعات الأولية بالقصد والاختيار. وتمثل هذه الجماعات الرغبات والحاجات العامة للأفراد. ولا تعتمد دائما على العلاقات الاجتماعية المباشرة

بين الافراد التي تقوم على مقابلة افرادها بعضهم مع البعض الاخر ووجها لوجه بين الحين والاخر، بل تعتمد على وسائل الاتصال غير المباشر كالصحف والتيليفون وغيرها.

ومثال ذلك الهيئات العلمية، فقد ينتسب الفرد إلى جمعية الأحزاب السياسية والنقابات المهنية.

وبالرغم من أن هذه الجماعات الثانوية على الجماعات الأولية. لكن ليس معنى هذا زوال اثر الجماعة الأولية من حياة الفرد الاجتماعية. فكل ما يكتسبه الفرد من عادات واتجاهات في جماعته الأولية ينتقل إلى نواحي نشاطه المختلفة في الجماعات الثانوية.

وتتخلص أهم خصائص الجماعة الثانوية فيما يلي:

_نوع الاتصال الاجتماعي: غالبا ما يكون الاتصال غير شخصي وغير مباشر وقوام هذا النوع من الجماعات الاتصال الالي الميكانيكي. ومن امثلة الصحف والدوريات العلمية والتليفون والتلغراف والراديو.

_ درجة تكرار الاتصال الاجتماعي: اتصال نادر بالنسبة للزمان والمكان.

_الحدة الانفعالية للاتصال: شكلية.

_ مدى الارتباط ومدى الاستقلال: آراء لفظية مشتركة. تحفظ تام بالنسبة للأهداف وضروب الطموح المختلفة. استقلال عاطفي اللهم إلا في الأزمات التي تمس جميع أفراد الجماعة.

5.5. الجماعة الرسمية:

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

6.5. الجماعة غير الرسمية:

فيقصد بها تجمع مجموعة من الأفراد بصفة تلقائية بغرض إشباع بعض الرغبات المشتركة كجماعة الأصدقاء وقد تنشأ مثل هذا الجماعة داخل جماعة أكبر أو منفصلة ومستقلة .

6.حجم الجماعة:

تنقسم الجماعات بالنسبة لحجمها إلى صغيرة وكبيرة، والصغيرة هي التي لا يكاد يتجاوز عدد أفرادها. 3 فردا، والكبيرة هي التي يتجاوز عدد أفرادها ذلك الحد.

والصغيرة إما أن تكون ثنائية أو ثلاثية أو أكبر من ذلك. وللصغيرة ديناميتها، كما أن للكبيرة أيضا ديناميتها.

ومن أمثلة الجماعة الصغيرة الأسرة. ومن أمثلة الجماعات الكبيرة الجمهرة. وسوف نبين فيما بعد خصائص بعض الجماعات الصغيرة مثل الثنائية والثلاثية. كما سنبين بعد ذلك أمثلة أخرى للجماعة الصغيرة والجماعة الكبيرة.

1.6.الموضوعات والذاتية:

تنقسم الجماعات بالنسبة لموضوعية وذاتية العوامل المؤثرة في التجمع إلى أربعة:

–وحدة العوالم الموضوعية:

ومن أنواعها التفرقة القائمة بين أنواعها على أساس اختلاف البيئات الجغرافية. واختلاف لون البشرة، والفروق الواضحة في العمر الزمني، وفي مستويات الدخل.

ومن أمثلة التفرقة الجغرافية التمييز بين سكان الوجه البحري والوجه القبلي بمصر. وبين سكان السواحل وسكان الوادي.

ومن أمثلة التفرقة القائمة على اختلاف لون البشرة التمييز بين الشعوب البيضاء، والشعوب الصفراء، والشعوب السوداء.

لكن الوحدة الموضوعية لا تعني وحدة سيكولوجية. ونعني بالوحدة السيكولوجية الشعور بالتآلف الجماعي الذي ينطوي على تشابه الآراء، والتفكير، والاتجاهات. وقوام هذا التشابه التفاعل الاجتماعي الذي ينشأ بين أفراد الجماعة كنتيجة للتجمع نفسه.

– وحدة المعايير الاجتماعية والاتجاهات:

ومن أمثلتها التفرقة الاجتماعية القائمة بين أفراد حزب سياسي ما وأفراد حزب سياسي آخر. وغالبا ما تنشئ هذه الأحزاب جماعات مختلفة لكل جماعة منها وجهتها الخاصة التي تتفق

مع أهداف الحزب الذي تنتمي إليه ومعاييره الاجتماعية واتجاهاته، والتي تتعارض مع اتجاهات الأخرى وتختلف عنها تبعا لتباين غايات وأهداف الأحزاب المختلفة.

-الشعور المشترك بالتبعية:

ومن أمثلة ذلك شعور الطالب بتبعيته لكليته حتى إذا تخرج فيها وانفصل عنها، لا يفتأ يحس بنوع من التبعية غير مرئية تربطه بها بباقي الخرجين مهما اختلفتم أجيالهم. وينطوي شعور التبعية على إدراك الفرد للتشابه القائم بينه وبين الجماعة التي ينتمي لها.

وقد ينتمي الأفراد إلى جماعة ما، ويهيمن عليهم إطار جماعة أخرى. وهكذا نفرق هنا بين نوعين من أنواع التي يظن أن الفرد ينتمي إليها.

2.6.الجزئية والكلية:

تنقسم الجماعات بالنسبة للسلوك الاجتماعي للفرد إلى نوعين:

-الجزئية:

تتمثل الجزئية في الجماعة التي تهيمن على جزء محدود من النشاط الاجتماعي للفرد. فانتساب الفرد إلى أندية عدة واشتراكه في نشاط جماعات مختلفة في جوهره انتساب واشتراك جزئي. ومشاركة الفرد الجزئية في نشاط الجماعة التي ينتسب لها تختلف باختلاف مدى هذا النشاط فقد يهب الفرد جماعة ما، ما يساوي 90 % من مجموع نشاطه الاجتماعي، وقد يهبها 10% فقط.

وقد يمضي الفرد أغلب وقته مع أفراد جماعة ما، بينما ذاته تحلق به في جو جماعة أخرى.

-الكلية:

تتمثل الكلية في سيطرة إحدى الجماعات سيطرة مطلقة على جميع نواحي الفرد حتى تفنى فيها شخصيته وتصبح الجماعة بمثلها وبمبادئها وبدستورها هي كل ما يحيا له الفرد ويجاهد في سبيله.

3.6. التقييد والحرية:

تستلزم بعض أنواع الجماعات خضوع الفرد لاتجاهات ثابتة، ومسالك محددة ومعايير مقننة. ولعل أوضح مثل لهذا النوع من الجماعات جماعة الجنود في خضوعهم للنظام العسكري وفي احترامهم لتقاليده. ومن أمثلتها أيضا الخضوع المطلق للطقوس الدينية التي تهيمن على جماعة ما، والمغالاة والتعصب لحزب سياسي معين.

والبعض الآخر من الجماعات يحرر الفرد من أغلب تلك القيود مثل جماعة المناقشة، وقد لا تنجح المناقشة أو التفكير الجماعي دون هذا التحرر.

وقد تطور هذا التقسيم على يد علماء النفس الاجتماعي حتى أعدوا مقياسا لتقدير مدى الجمود والتحر في اتجاهات الأفراد.

4.6. الثبات:

تنقسم الجماعات بالنسبة لثباتها إلى ثلاثة أنواع: جماعة ثابتة كالأسرة، وجماعة غير ثابتة كالجمهرة، وجماعة ثابتة نوعا ما كجماعة النادي أو الطائفة.

وتختلف الجماعات أيضا في درجة ثبات أثرها وفي درجة تجانسها.

وأثر الجماعة الثابتة قوي عميق يهيمن على سلوك الفرد طول حياته أو يكاد. فأثر الأسرة يظل في تفاعل دائم مع الفرد في ضروب ومسالك حياته اليومية. وللأسرة أثران بارزان في حياة الفرد هما: الوراثة والبيئة. حيث تساعد البيئة على اكتساب الصفات الاجتماعية.

أما الجماعة غير الثابتة فإنها غالبا ما تنشأ لسبب عارض كاجتماع الناس في الطريق العام لمشاهدة حادثة ما. وسرعان ما ينفض شمل الجماعة ويمضي كل فرد إلى وجهته التي كان يسعى إليها من قبل. فالجمهرة إذن جماعة يؤلف بين أفرادها شعور واحد كما أسلفنا. لكنه شعور سطحي مؤقت يتولد بسرعة ويزول بنفس السرعة التي بزغ بها. وليس لهذا النوع من الجماعات وحدة اجتماعية قوية تربطها، فأهدافها قريبة وعواطفها سطحية وذكرياتها معدومة.

والجماعة الثابتة نوعا ما مثل جماعة النادي وهي أقوى أثرا وأكثر تماسكا وتجنسا من الجمهرة. ومن أمثلتها نقابات المهن المختلفة مثل نقابة المهندسين والتجاريين والمعلمين، وخريجي معهد أو كلية واحدة وأعضاء الأحزاب السياسية. ويتميز هذا النوع بكريات مشتركة، وعواطف

متبادلة، وأهداف بعيدة وعلاقات داخلية تربط الأعضاء بعضهم ببعض، وقوانين ودساتير خاصة تعمل على تنظيم وتآلف أفراد هذه الجماعة.

5.6.الداخلية والخارجية:

الجماعة التي ينتمي إليها الفرد تسمى بالجماعة الداخلية والجماعة التي لا تنتمي اليها هي جماعة خارجية بالنسبة له وبين الجماعتين فوارق وحدود قائمة وتختلف هذه الفوارق قوة أو ضعفا وضوحا أو غموضا باختلاف آراء واتجاهات الجماعتين فإذا اتفقت الآراء والاتجاهات اختفت الفوارق والحدود أو كادت وإذا تضاربت الاتجاهات اشتد التنازع بين الجماعتين واتضحت الفوارق وأسفر الموقف عن تعصب يشتد ويقوى كلما اشتد التباين والتمايز.

ولذا فأفراد الجماعة الداخلية يرتبطون مع بعلاقات عاطفية واتجاهات خاصة اراهم مشتركة أو متقاربة، ومعاييرهم الاجتماعية متحدة أو متشابهة يوثرون معا لأي اعتداء يصيب أحد افراد الجماعة. ويفخرون معا باي نجاح يلقاه أحدهم. وأول جماعة داخلية ينتمي لها الفرد هي اسرته

وغالبا ما تشعر مثل هذه الجماعة الخارجية بالخوف بل وبالبغض والاشمئزاز أحيانا وقديما فسر العبرانيون الناس إلى نوعين: شعب الله المختار، والشعوب الأخرى وقسم اليونانيون شعوب العالم إلى نوعين، على أساس وحدة اللغة، فمن كانت لغته اليونانية فهو إنسان مهذب فاضل، والبقية الباقية التي تجهل اليونانية برابرة.

ولا يعني هذا ان لكل جماعة داخلية، جماعة خارجية تقابلها، فهناك من الجماعات أنواع لا تثير في الفرد نفورا أو ميلا. وتلك ما نسميها بالجماعات المحايدة.

7.دينامية القسم:

لكل جماعة ديناميتين الأولى داخلية والثانية خارجية، وجماعة الفصل لا تخرج عن هذا الواقع فهي تعيش دينامية داخلية تحركها مختلف العناصر المكونة لهذه الجماعات "سيكولوجيات متباينة وأوضاع وأدوار وحاجات ومعطيات مادية يمنحها القسم أو يعملها التلاميذ، وهناك دينامية خارجية تفرضها علاقات جماعة الفصل مع جماعات أخرى، أما من خلال كل تلميذ هو عضو في جماعات أخرى، أما من خلال المدرس مع جماعات المعلمين مثلا، أو قسم آخر أما من خلال الجماعة ككل (علاقة الإدارة بالأقسام الأخرى المتواجدة في المدرسة، جماعة الآباء،..).

المتغيرات التي تدور فيها ديناميتها، وهذه المتغيرات يمكن أن تكون ملاحظة بشكل مباشر أو تضبط عن طريق الاختبارات والمقابلات ويمكن تحديد بعض هذه المتغيرات كالتالي:

الأعراف: وتشمل كل القواعد المحددة للسلوكات المقبولة أو المبذولة سواء المفروضة من قانون المؤسسة أومن طرف الأستاذ أو المتعارف عليها من طرف أعضاء الجماعة مثل ذلك "أدبيات النقاش والاستئذان"

الأهداف: وتتنوع هذه الأهداف الموجهة لنشاط جماعة الفصل حسب مصدرها فهناك أهداف مسطرة من طرف الوزارة الوصية يتم تحديدها مسبقا وتسعى إلى تحقيق غايات ومرامي المجتمع، وهناك أهداف تبرز كنتيجة لحياة الجماعة وديناميتها.

المهام والأدوار: حيث يبقى لكل عضو من الأعضاء بمن فيهم المعلم دور تتوقع المؤسسة التربوية منه نتيجة ايجابية.

القيادة: يجسدها المدير في البداية، تشكل كقيادة مؤسساتية وهي إما تكون ديكتاتورية يقرر القائد كل شيء أو ديمقراطية يسمح فيها بالمناقشة واتخاذ القرار الجماعي أو فوضوية بحيث يغيب القائد إجرائيا لتبقى قيادته رمزية

1.7.إمكانات جماعة الفصل:

تعتمد جماعة الفصل على رصيد تستثمره في تحقيق أهدافها وهو مجموع الإمكانيات التي يسهم بها كل فرد في الجماعة أي مؤهلاته واستعداداته، وتعتبر هذه الإمكانيات عنصرا هاما في مسار عملية التعلم لأهميتها عن جهة ولأهمية إدراكها من طرف الأعضاء من جهة أخرى.

ويمكن إن نميز في الإطار بين إمكانيات المتعلم والمدرس:

تتحدد إمكانات المتعلم بدرجة دافعتيه والتصورات التي لديه حو العملية التعليمية وحول المدرس وادراكاته لإمكاناته وإمكانات الآخرين في الجماعة مع أهدافه...

أما إمكانات المدرس فتشمل مؤهلاته المعرفية والبيداغوجية وتمثلاته للفعل التعليمي وللمتعلمين وإمكاناتهم واتجاهه نحو مهنته، إضافة إلى إمكانات المؤسسة والتي يتحكم بجانب كبير منها المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمدرسة. كما تتدخل الأسرة في تحديد هذه الإمكانات من خلال

ما تسهم به في تجهيز جماعة الفصل من أدوات وكتب، وتشكل هذه الإمكانات بنية يؤدي أي خلل في واحدة منها إلى حلل في تحقيق الأهداف وسير العملية التعليمية.

2.7.كيفية تطبيق ديناميكية الجماعات في الاتجاه التربوي:

إن ديناميكية الجماعة المنهجية مهمة في علاج الكثير من الظواهر النفسية اللاشعورية كما أنها تقنية تنشيطية هامة يمكن الاستعانة بها وأثناء العملية التعليمية وطريقة فعالة في التنشيط التربوي وإجراء منهجي للتحكم في التنظيم الذاتي للمؤسسة.

ومن المعلوم إن المدرسة تضم جماعات الفصول كما تحتوي على جماعة التكوين أو التأطير التي تتكون من المدرسين والمربيين الذين يقومون بمهمة التعليم والإرشاد التربوي، وتضم أيضا جماعة المهمة أو التسيير الإداري ويعني هذا أن المدرسة خاضعة لقوانين ديناميكية الجماعات لوجود علاقات إنسانية وتفاعلات مضمرة وبارزة داخل النسق المدرسي.

وإذا عدنا إلى القسم فمن الأفضل أن يقسم الأستاذ تلاميذ الفصل جماعات منذ بداية السنة الدراسية فيسميها باسم معين ويوزع عليها لائحة مكونة من العروض ومجموعة من الأنشطة والانجازات والأبحاث قصد تنفيذها بطريقة جماعية قصد إدماج جميع التلاميذ في جماعات دراسية صغرى لحل المشكلات وانجاز الأعمال ضمن وضعيات متدرجة من السهولة إلى الصعوبة وأيضا من اجل استثمار قدرات التلميذ واكتشاف مواهبهم وتحسين أجواء القسم والقضاء على الصفات السيكولوجية الدفينة والحد من التوترات والأحقاد المشحونة لان العمل في إطار فريق هي أداة ناجحة من اجل تطوير البحث العلمي وتقدم الأمة فمن خلاله يمكن حل المشكلات بسهولة وانجاز الأعمال بشكل فعال وعلاج الكثير من الآفات النفسية الفردية الشعورية واللاشعورية كالأنانية والكراهية والنفور واستبدالها بمشاعر أكثر نبلا كالانسجام والتوافق والتشارك والتعاون الجماعي والإبداع الهادف.(علي فارس،2019)

محاضرة رقم: 06 التفاعل الصفي في الوسط المدرسي

الأهداف الاجرائية:

- **أن يضبط مفهوم التفاعل الصفي.**
- **أن يفهم التكوين النفسي – الاجتماعي للقسم.**
- **أن يصنف كيفية تفاعل معلم – متعلم.**
- **أن يصنف كيفية تفاعل متعلم – متعلم.**
- **أن يحدد أنماط التواصل الصفي.**
- **أن يميز بين أشكال التواصل الصفي.**
- **أن يشرح معوقات التفاعل الصفي.**
- **أن يفسر نظام فلاندرز للتفاعل الصفي اللفظي.**

1. مدخل عام(مفهوم التفاعل الصفي):

يمتاز كل قسم بخصائص نوعية فريدة، وقد تختلف هذه الخصائص باختلاف المعلمين أو المتعلمين أو المادة الدراسية أو بعض الشروط التعليمية الأخرى. فشبكة العلاقات المتداخلة الناجمة عن تفاعل المتعلمين كأفراد أو كمجموعات مع معلميهم أو فيما بينهم، تُشكل نوعاً من نظام اجتماعي تلتئم فيه النشاطات الصفية المتنوعة، ويُدرك فيه كل فرد من أفراده الدور الذي يترتب عليه القيام به، لأنه يعرف تقريباً ما المتوقع منه سواء كان معلماً أم متعلماً.

2. مفهوم التفاعل الصفي:

يُؤكد ماجد الخطايبة وآخرون (2002) أنَّ التفاعل الصفي يستند بوصفه ممارسة تربوية يُقدِّرها التربويون ويدفعون المعلمين للإفادة منها إلى فرضية عامة مفادها "أنَّ الأفراد إذا ما اجتمعوا في مكان تربطهم صفة ما أو علاقة، فإنهم يميلون إلى أن يتواصلوا بإحدى أدوات التواصل اللفظي أو الجسدي بهدف الوصول إلى حالة تبادل الأفكار أو المشاعر لتحقيق حالة

تكيف". ويُقصد بالتفاعل الصفي أنه: "حالة داخلية تعتري الفرد، وتدفعه إلى التيقظ والانتباه، والقيام بنشاط مستمر يُحقق التعلم".

العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي

هناك العديد من العوامل التي يُمكن أن تُؤثر في عملية التفاعل بين عناصر هذا النظام الاجتماعي أو التنظيم الصفي، غير أننا سنتناول بالبحث ثلاثة عوامل فقط، أشارت نتائج البحوث والدراسات على صلتها الوثيقة بالتحصيل الدراسي والتعلم المدرسي وفاعلية العملية التعليمية–التعلمية، وهذه العوامل هي: (بنية القسم، تفاعل معلم–متعلم، تفاعل متعلم–متعلم، التواصل الصفي).

3. تعريف حجم القسم:

يُقصد بحجم القسم، عدد المتعلمين المتدرجين فيه. ويبدو أنَّ مسألة حجم القسم تُشكل أحد العوامل المهمة التي تُؤثر في الروح المعنوية للمعلمين وفي مدى إقبالهم على مهنة التعليم. ولكن بماذا تُفيد نتائج البحوث التي تناولت دراسة هذه المشكلة ؟

ولكن هل تتحقق مثل هذه الآثار الايجابية فيها لو وجدت فعلاً على نحو آلي وبمجرد تخفيض عدد تلاميذ القسم فقط؟ إنَّ تخفيض عدد تلاميذ القسم الواحد لا يُؤدي بالضرورة إلى تحسين المستويات التحصيلية للتلاميذ، بل لابد لمعلم هذا القسم من تبني استراتيجيات تدريسية متعددة البدائل مبنية على الاحتمالات تُمكنه من استغلال الظروف التعليمية التي يُوفرها القسم القليل العدد، بحيث يغدو التعليم فردياً قدر الإمكان. وهكذا يتضح من خلال قراءة بعض الدراسات أنه ما من جواب حاسم حول أثر حجم القسم في التحصيل، وذلك بسبب تعدد المتغيرات التي تنطوي عليها العملية التعليمية– التعلمية، فالمتغيرات الخاصة بالتلاميذ وبطبيعة المادة الدراسية وبالاستراتيجييات التعليمية المتبعة، وبخصائص المعلم، وبالشروط التعليمية الأخرى، تتفاعل بطريقة معقدة يصعب معها تحديد أثر حجم القسم في التحصيل على نحو دقيق. (علي فارس، 2018)

4. التكوين النفسي – الاجتماعي للقسم:

نجد أنَّ المتعلمين يتباينون في العديد من الخصائص الانفعالية والمعرفية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وأنَّ تباينهم من حيث هذه الخصائص يُؤدي إلى تباينهم من حيث قدرتهم على التعلم والتحصيل. وتُشير هذه العملية إلى فرز المتعلمين إلى مجموعات تعليمية مختلفة

حسب ما يتمتعون به من قدرات أو استعدادات ذات علاقة بالتحصيل والقدرة على التعلم، وذلك في ضوء ما تسفر عنه نتائج تطبيق بعض المقاييس أو الاختبارات التي تقيس مثل هذه الخصائص، وبذلك تشكل أقساماً يتشابه أفرادها من حيث بعض العوامل، بحيث يتوافر نوع من التجانس بين تلاميذ القسم الواحد. ومشكلة تصنيف التلاميذ في مجموعات متجانسة، مثلها مثل أية مشكلة تربوية أخرى، تتباين فيها الآراء بين مؤيد ومعارض. بيد أنَّ السؤال الرئيسي الذي يُمكن طرحه في هذا المجال هو ما إذا تجانس تلاميذ القسم الواحد، يُوفر ظروفاً تعليمية أفضل ويُسهل عمليتي التعلم والتعليم.

5. **تفاعل معلم – متعلم:**

هناك العديد من العوامل التي تُؤثر في عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم في إطار نظام القسم، يلخصها علي فارس (2018) في:

1.4. **التكوين الإدراكي للمعلم وتقييم التلاميذ:**

يبدو من المستحيل أن يعيش الفرد في عالم موضوعي أو حيادي يخلو من الأحكام القائمة على الاتجاهات والقيم والمعتقدات والمرغوبية الاجتماعية. والحياة المدرسية لا تشذ عن هذه القاعدة، فالأحكام التي يطلقها المعلم على تلاميذه أو زملائه، والأحكام التي يصدرها التلميذ على معلمه وزملائه، تتأثر بالتكوين الإدراكي لكل منهما. وبما يحمله من اتجاهات وقيم ومعتقدات. وقد يكمن الفرق الأساسي بين المعلمين والتلاميذ في هذا المجال، في كون المعلمين وبحكم دورهم التعليمي في القسم أكثر قدرة من التلاميذ على ترجمة اتجاهاتهم وقيمهم إلى سلوك فعلي في القسم. فيحكمون على تلاميذهم في ضوء تفضيلاتهم القيمة، ويتفاعلون معهم على هذا الأساس. وكشفت دراسات عديدة هذه الحقيقة، أنَّ المعلمين يتخذون اتجاهات مختلفة إزاء التلاميذ المختلفين، ويتفاعلون معهم في القسم على نحو مختلف. الأمر الذي يُؤدي إلى تباين في تحصيل التلاميذ وسلوكهم.

2.4.أثر الشكل الخارجي أو الجاذبية الجسمية: يبدو من الملاحظات العامة، أنَّ تفاعل الناس فيما بينهم، يتأثر بطريقة أو بأخرى بأشكالهم الخارجية ومظهرهم ومدى جاذبيتهم. فقد بينت الدراسات أنَّ المعلمين ينزعون فعلاً إلى تقدير التلاميذ ذوي المظهر الخارجي الجذاب على نحو أفضل من تقدير التلاميذ ذوي المظهر الخارجي غير الجذاب أو الأقل جاذبية. أيضاً في دراسة أخرى على المعلمين لتقدير التلاميذ تبين أنَّ جاذبية التلميذ أو التلميذة ترتبط على نحو ايجابي

بتقديرات المعلمين لذكاء التلميذ والاهتمام الوالدي بالتربية، والتنبؤ بالنجاح المدرسي المستقبلي وبمدى شعبيته التي يُمكن أن يتمتع بها تلميذ بين زملائه.

3.4.أثر المستوى الاقتصادي – الاجتماعي: تُشير بعض الدراسات إلى تأثير أحكام المعلمين وتقديراتهم لتلاميذهم بالخلفية الثقافية أو الطبقة الاقتصادية – الاجتماعية التي ينحدر منها هؤلاء التلاميذ. بحيث ينزع المعلمون إلى تقدير التلاميذ المنتمين إلى مستويات اقتصادية – اجتماعية عالية على نحو أفضل من تقديراتهم للتلاميذ المنحدرين من مستويات اجتماعية منخفضة. وهنا لابد للمعلم ألا يتعامل مع تلاميذه وفق هذا المنظور لأنه لا يتفق مع المبادئ والقيم الإنسانية ولا حتى ما تنطوي عليها الشريعة الإسلامية.

4.4.آثار توقع المعلم: يُفيد الحس العام بأنَّ ما نكون من آراء ومعتقدات وتوقعات حول الأفراد الذين نتعامل معهم، تُؤثر في طريقة سلوكنا نحوهم، وأنَّ طريقة سلوكنا هذه، تُؤثر بدورها في طريقة سلوكهم نحونا، بحيث يستجيبون غالباً طبقاً لتوقعاتنا. ولنضرب مثالاً على ذلك فمثلاً إذا كوَّن المعلم فكرة عن أحد تلاميذه بأنه ذكي، فسيعامله على أنه كذلك، وستوقع من التلميذ سلوكاً ذكياً، وقد يستجيب هذا التلميذ بطريقة تُوحي بأنه ذكي فعلاً، وبذلك يتحقق توقع المعلم أو ما يسمى بالنبوءة التي تحقق ذاتها.

5.4.أثر جنس المعلم والمتعلم: تُشير نتائج بعض الدراسات إلى وجود تباين بين الذكور والإناث من حيث الأداء والسلوك الصفي. لقد اتضح أنَّ الذكور أقل قدرة من الإناث في المجالات التي تتطلب مهارات لفظية وقرائية. كما أنَّ الذكور أكثر تفوق من البنات في مجال المهارات الحسابية والرياضية. وقد حاول الباحثين تفسير هذه الاختلافات بين الذكور والإناث ولم يستطيعوا التوصل إلى قرار حاسم في هذا الشأن.

6.4.أثر التلاميذ: أشارت بعض الدراسات إلى قدرة التلاميذ على تغير سلوك المعلم اللفظي من خلال أنماط استجاباتهم لهذا السلوك، كما تكون هذه الأنماط سلبية أم ايجابية، كما تبين أنَّ الأسئلة الطوعية التي يطرحها بعض التلاميذ في القسم يُؤثر تدريجياً في تغير اتجاهات المعلم نحو هؤلاء التلاميذ فتنشأ علاقات ايجابية بينه وبينهم بحيث يُكرس الكثير من الانتباه إليهم ويُوجه معظم أسئلة لهم. وبذلك تُحدد مجموعة معينة من التلاميذ نمط التفاعل السائد في القسم، وتُوجه سلوك المعلم بحيث يتخذ من هذه المجموعة محكاً يعتمده في طريقة تقديم المادة الدراسية وسرعة تقديمها وتوقيت الانتقال من فقرة دراسية إلى أخرى. ويبدو أنَّ المعلمين يُمارسون هذا

النمط من التفاعل دون وعي كامل منهم، الأمر الذي يُؤدي إلى تجاهل بقية التلاميذ وضياع أسس التفاعل معهم وعدم تقويم مدى تقدمهم في استيعاب المادة الدراسية. لذا يجب على المعلم أن يعي مثل هذه الحقيقة وأن يبني عملية التفاعل الصفي مع غالبية تلاميذ قسمه، لأنَّ تلاميذه يلعبون دوراً هاماً في تشكيل أنماط التفاعل الصفي فعلاً.

5. تفاعل متعلم – متعلم:

تُمارس جماعات الأقران أربع وظائف هامة في حياة التلميذ هي:

–تُتيح للتلميذ ممارسة علاقات يكون فيها على قدم المساواة مع الآخرين، في حين يحتل مركزاً ثانوياً في علاقاته مع الراشدين.

–تُوفر للتلميذ فرصة اكتساب مكانة خاصة به، وتحقيق هوية متميزة، تُمكنانه من جعل نشاطاته محور اهتمام أقرانه.

–تُشكل مصدراً وفيراً للمعلومات غير الرسمية التي لا تتناولها الموضوعات المدرسية عادة، كالألعاب، والتقاليد الشعبية ...

–تُزود التلميذ بفرصة اكتساب الشجاعة والثقة بالنفس نظراً للتأييد والدعم الذي يلقاه من أقرانه، الأمر الذي يُساعده على الاستقلال الذاتي وعدم الاتكال على الآخرين.

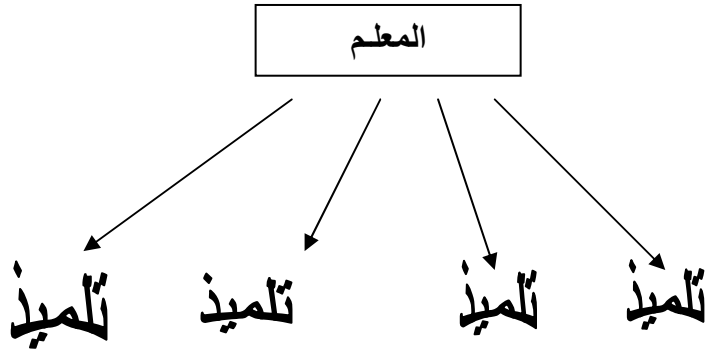
إلا أنَّ ذلك لا يعني العلاقات بين الأقران هي علاقة ايجابية دائماً. فقد تنشأ بينهم علاقة سلبية تُؤدي إلى عكس المتوقع فتعمل على تأخير النمو الاجتماعي وتُصيب بعض التلاميذ بالانعزال أو الخوف المرضي من المدرسة أو ما يُسمى بالتنمر.

6.أنماط التواصل الصفي:

يُشير علي فارس(2018) إلى أنَّ أفضل طرق الاتصال الصفي هي تلك التي يُمكن أن يُوظفها المعلم بحيث تتضمن طرقاً تظهر مشاركة جميع التلاميذ، وتُشعرهم بالحرية في المساهمة في طرح الأفكار والأسئلة والنقد، والتوصل إلى استنتاجات تهمهم في تعليمهم وفي حياتهم وشخصياتهم، ويأخذ الاتصال الصفي بين المعلم والتلاميذ أنماطاً متعددة منها:–

1.6.النمط الأول (اتصال ذو اتجاه واحد):–

وهو يُمثل عملية التواصل بين المعلم وتلاميذه في اتجاه واحد ويكون دور المعلم مرسلاً ودور المتعلم مستقبلاً ويُمثله الشكل التالي:–



ويحدث هذا الاتصال عندما يشرح المعلم الدرس للتلاميذ الذين يستمعون إليه، أو يكتبون ما يكتب على السبورة دون أن يستفسروا عن شيء، ولا يتلقى المعلم أية تغذية راجعة من التلاميذ.

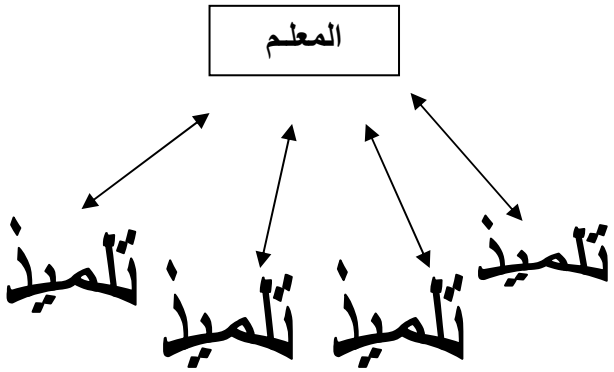
وهذا النمط أقل أنماط الاتصال فاعلية حيث يكون موقف التلاميذ سلبياً وأن المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة والمعلومات، وأنَّ الطالب مجرد ذاكرة تردد وتحفظ ما يمليه عليه المعلم، ويُؤدي هذا النمط إلى ضعف فاعلية التدريس والإدارة الصفية، مع إحباط دافعية التلاميذ وقصور روح المبادرة لديهم، ويلجأ المعلم إلى استخدام هذا النمط في الأحوال التالية:-

1) ميل المعلم لإنهاء البرنامج في وقت محدد نزولاً عند رغبة الإدارة المدرسية.
2) خوف المعلم من فقدان السيطرة على القسم.
3) عدم تمكن المعلم من المادة التي يُدرسها والتخوف من أسئلة التلاميذ.
4) تسلط المعلم في إدارته لقسمه.

2.6.النمط الثاني (اتصال ذو اتجاهين):-

وفي هذا النمط يكون الاتصال من المعلم إلى التلميذ ومن التلميذ إلى المعلم، ويُعتبر هذا النمط أكثر تطوراً وفاعلية من النمط الأول.

وفي هذا النمط يبقى المعلم هو مصدر المعرفة الأساسي، مع إتاحته فرصة للمعلم لاستقبال التغذية الراجعة الفورية من التلاميذ، والتي تُعبر عن مدى تحقق الأهداف التعليمية التي يسعى المعلم لتحقيقها. ويُمثله الشكل التالي:-

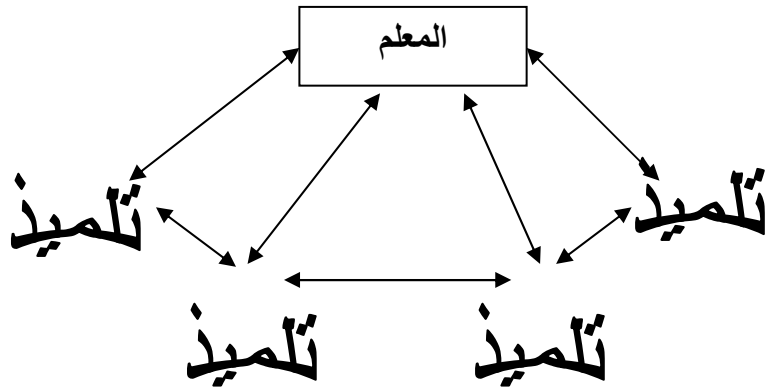


وهذا النمط من التواصل لا يهتم بعملية التواصل بين التلاميذ أنفسهم ولا يسمح بها، ولا يُعطي التلاميذ فرصة للمبادرة وطرح الآراء والأفكار حول فعاليات الدرس، ويحدث هذا الاتصال عندما يتضمن الموقف التعليمي نوعاً من الحوار أو المناقشة بين المعلم والتلاميذ.

3.6.النمط الثالث (اتصال ثلاثي الاتجاه):-

في هذا النمط يُعطي المعلم فرصة ليتفاعل مع التلاميذ وفرصة للتلاميذ أن يتفاعلوا مع بعضهم البعض، وأن يتبادلوا الخبرات التعليمية بينهم بتوجيه من المعلم، حيث أنَّ قنوات التواصل بيد المعلم.

ويُعتبر هذا النمط أكثر تطوراً وفاعلية من النمطين السابقين، وهو لا يهتم فقط بتزويد التلاميذ بالمعرفة فقط، بل يسمح لهم بالتعبير عن آرائهم والتدرب على طرح الأسئلة والأفكار الجديدة ومناقشتها فيما بينهم ومع معلمهم مما يُؤدي إلى نمو شخصياتهم بشكل متكامل حتى يكونوا قادرين على التكيف مع الحياة بصورة أفضل، كما أنه يُكسب التلاميذ مهارات عديدة منها تبادل الرأي والتعبير عن النفس وعرض وجهات النظر والثقة بالنفس. ويُمثل هذا النمط الشكل التالي:-



4.6. النمط الرابع (اتصال متعدد الاتجاهات):-

حيث تكون قنوات الاتصال مفتوحة في اتجاهات متعددة، فكل تلميذ في القسم يستطيع الاتصال بالمعلم وبأي تلميذ آخر في القسم،:-

ويُعتبر هذا النمط أكثر أنماط الاتصال انفتاحاً، لأنه يُعطي فرصة لجميع التلاميذ للمشاركة في عملية التعليم والتعلم، ويُمكن كل تلميذ من نقل أفكاره إلى المعلم وإلى جميع التلاميذ في القسم، ويُتيح تبادل الخبرات والمعارف بين المعلم والتلاميذ بشكل واضح، كما يُتيح للتلاميذ فرصة التحدث والتعبير عن أنفسهم، وآرائهم مما يُسهم في تنمية شخصياتهم في جوانب متعددة.

ويُعتبر هذا النمط من أكثر الأنماط التواصلية صعوبة في التطبيق، ويتطلب من المعلم مهارة ودراية كبيرة وقدرة على ضبط التلاميذ، فهو في هذا النمط المشرف والموجه الأول في عملية التواصل، وبدون ذلك فالمواقف التعليمية ستتحول إلى فوضى وستفلت الأمور من يد المعلم، ويكون للتفاعل الصفي آثار سلبية تنعكس على المواقف التعليمية.

7.أشكال التواصل الصفي:

إنَّ عملية إيصال المعلومات والمهارات المرغوب فيها إلى التلاميذ تُشكل هدفاً رئيساً من أهداف العملية التربوية، ولن يتحقق هذا الهدف ما لم يتوافر مناخ صفي يسود فيه نمط تواصلي فعال. إنَّ المتواصل النشيط الوحيد في معظم الأقسام الدراسية، هو المعلم، أي أنَّ التواصل ذو اتجاه واحد، يُشكل المعلم فيه جهاز إرسال في حين يُشكل التلاميذ جهاز استقبال أو العكس. ويُوجد في العملية التعليمية – التعلمية نوعين من التواصل حسب ما يُشير إليه علي فارس (2018):

1.7.التواصل اللفظي: وهو أكثر أنماط السلوك سيادة في القسم وهو المحور الأساسي لعملية التفاعل الصفي. وإنَّ أكثر ما يسود في القسم بين المعلم والتلاميذ من تفاعلات صفية هي التفاعلات اللفظية لكل منهم، والتفاعل الصفي ينقسم إلى نوعين:-

أ-التفاعل المغلق:-

ويعتمد هذا التفاعل المغلق على سيطرة المعلم سيطرة تامة بحيث لا يفسح المجال أمام التلميذ للتعبير عن رأيه ومشاعره بحرية وانطلاق.

ب-**التفاعل المفتوح:-**

وهو عكس التفاعل المغلق، حيث يتقبل المعلم أفكار التلاميذ، ويشجعهم على الأسئلة، ويحترم آراءهم ولا يهزأ بها مهما كانت.

2.7.التواصل غير لفظي: أي استخدام المعلم لبعض القرائن والإشارات كالابتسامة وتقطيب الوجه وحركات الرأس واليدين يُسهم في عملية التفاعل الصفي إلى حد كبير. فعلى المعلم أن يستخدم الأسلوبين من التواصل ليكون تعليمه أكثر فاعلية ونجاح.

أهمية التفاعل الصفي

يُعتبر التفاعل الصفي ذا أهمية في زيادة تحقيق النتاجات التعليمية وخاصة أنَّ التفاعل الصفي اللفظي يُعتبر أحد الوسائل الرئيسية للتعلم في كل المراحل التعليمية، ويُمكن التطرق إلى أهميتها كما يلي:-

1- مساعدة المعلم في تطوير طريقة تدريسه، بحيث تجعله أقل خضوعاً للصدفة والروتين والتقليد.
2- تنمية قدرة المعلم على الابتكار والإبداع، ومواكبة المستحدثات التربوية
3- تشجيع المعلم على الربط بين الدراسات النظرية والتطبيق العملي في القسم، وتصنيف ممارساته بطريقة موضوعية.
4- تدعيم التفاعل الإيجابي بين المعلم والتلاميذ، وتعزيز العلاقات الإنسانية بينهم.
5- إكساب المعلم مهارات جمع المعلومات حول سلوكه التعليمي داخل القسم، مع إيضاح أثر هذا السلوك في المواقف الصفية المختلفة مع التلاميذ.
6- إكساب الدرس الحيوية والنشاط والفعالية نتيجة المستحدثات والتقنيات التربوية.
7- تشخيص مواطن الضعف والقوة في أي درس من الدروس، ومعرفة مدى فعالية المعلم في التدريس.
8- تشجيع التلاميذ ليكونوا أكثر استقلالاً واعتماداً على أنفسهم في طرح الأفكار وابتكارها.
9- تشخيص مدى فعالية التلاميذ من استجاباتهم ومبادأتهم ومن ثم مردود ذلك على تحصيلهم الدراسي.
10- تعويد التلاميذ على مهارات الاستماع والاستجابة للمعلم.
11- تدريب التلاميذ على احترام رأي زملائهم.
12- تنمية العلاقات الإنسانية الصفية الإيجابية بين التلاميذ أنفسهم.

13- زيادة حيوية التلميذ حيث أنَّ هذا الأسلوب يُحوله من إنسان سلبي إلى إنسان نشط وفعال (توريط المتعلم).

8. نظام فلاندرز للتفاعل الصفي اللفظي:

يرى فلاندرز أنَّ هذا النظام يقيس الجزء اللفظي للنشاطات الصفية، ويفترض أنَّ سبعين في المائة من مهمات المعلم داخل القسم تكون لفظية. وعلى ضوء ذلك يكون التفاعل اللفظي يتضمن: إما حديثاً للمعلم أو حديثاً للتلميذ، وحديث المعلم إما أن يكون غير مباشر، حيث تترك فيه الحرية للتلميذ للتعبير عما يشعر به، أو يكون مباشراً حيث يكبح فيه جماح التلميذ، وكذلك كلام التلميذ فهو إما أن يستجيب فيه لسؤال يطرحه المعلم أو يُبادر المعلم بسؤال، وهناك حالة التشويش والفوضى حيث ينقطع الاتصال ثم حالة الصمت. وقد قام فلاندرز بتصميم مقياس عشري لدراسة التفاعل الصفي في القسم، وقام بتقسيم هذا المقياس إلى ثلاثة أقسام هي:-

جدول النظام العشري لرصد التفاعل الصفي ((نظام فلاندورز))

القسم الأول: سلوك المعلم	**كلام المعلم غير *المباشر***	**1. تقبل مشاعر التلميذ:** يتقبل المعلم شعور التلميذ أو يوضح اتجاهاً أو اهتماماً عبر عنه التلميذ بطريقة تخلو من التهديد. وقد تكون المشاعر إيجابية أو سلبية. **2. المديح والتشجيع:** يُشجع المعلم سلوك التلميذ أو عمله إيجابياً ويزيد من احتمال مبادرات التلاميذ – مع إزالة التوتر عن التلاميذ. **3. تقبل أفكار التلاميذ:** يستمع إلى أفكار التلاميذ ويُضيف إليها أو يعدلها إن اقتضى الأمر ذلك. **4. طرح الأسئلة:** يطرح المعلم أسئلة حول محتوى الدرس أو طريقته بقصد أن يجيب التلميذ عنه.

	كلام المعلم المباشر	**5. الشرح:** يقدم المعلم هنا محتويات الدرس الذي ينوي تقديمه للتلاميذ. **6. توجيهات وتعليمات:** يُوجه المعلم أو يعطي تعليمات على نحو يتوقع معه من التلميذ الامتثال لها، مثلاً: افتح الكتاب صفحة (30)، وأكمل التمرين الأول. **7. النقد واستخدام السلطة:** أما إذا لم يلتزم التلاميذ فإنَّ المعلم يعمد إلى فرض سلطته بطرائق متعددة.
القسم الثاني: **سلوك الطالب**		**8. استجابة التلميذ:** وتكون الاستجابة هنا ذات علاقة بما يقوله المعلم كأن يجيب عن سؤال وجهه أو يستفسر عن موضوع له علاقة بما يتحدث عنه. **9. مبادرة التلميذ:** يطرح الطالب هنا أفكاره أو يستفسر عن شيء قد يكون له علاقة بالدرس أو بعيداً عن محور الدرس.
القسم الثالث: **السلوك المشترك**		**10. الصمت أو التشويش:** يدل على انقطاع التواصل بين المعلم والتلاميذ كأن يتحدث التلاميذ معاً أو يثيروا شيئاً من الفوضى.

9.معوقات التفاعل الصفي:

حدَّد علي تعوينات (2009، ص ص: 100-105) معوقات التفاعل الصفي في النواحي الآتية:

1.9.المعوقات الفيزيقية: وتتمثل في: (حجم القسم، وموقع القسم، وتنظيم الجلوس، والإضاءة، والتهوية، والتدفئة، والطلاء، وتجهيزات القسم، والأدوات والمواد ودرجة توافرها في القسم).

2.9.العوامل الخاصة بالمعلم: وتتمثل في: (الخبرة التدريسية، والأقدمية، والخصائص الاجتماعية للمعلم كالتسامح، والذكاء الاجتماعي، والمرونة والليونة، ومعتقدات المعلم حول

سلوكياته اللفظية وفعاليتها، وأسلوب الإعداد المهني والأكاديمي، ومستوى توقعات العلم عن أداء تلاميذه وقدراتهم قبل بدأ التدريس، واتجاهاته نحو المادة التي يقوم بتدريسها، واتجاهاته نحو تلاميذه، واستراتيجيات التدريس التي يستخدمها). وقد ينتهج المعلم بعض الأنماط غير المرغوب فيها لأنها لا تُشجع على حدوث التفاعل الصفي، وهي:

-استخدام عبارات التهديد والوعيد، وإهمال أسئلة التلاميذ واستفساراتهم وعدم سماعها، وإهمال أسئلة التلاميذ دون الإجابة عليها،

-فرض المعلم آراءه ومشاعره الخاصة على التلاميذ، والاستهزاء والسخرية من أي رأي لا يتفق مع رأيه الشخصي، واحتكار الموقف التعليمي من قبل المعلم دون إتاحة الفرصة للتلاميذ للكلام،

-النقد الجارح للتلاميذ سواء بالنسبة لسلوكهم أو لآرائهم، والتسلط بفرض الآراء أو استخدام أساليب الإرهاب الفكري.

3.9.العوامل الخاصة بالمتعلم: وتتمثل في: (آراء المتعلمين عن سلوك المعلم ومدى عدالته في التعامل معهم، واختلاف جنس المعلم عن جنس المتعلمين، ومستوى ذكاء المتعلمين وقدراتهم التحصيلية).

4.9.عوامل زيادة التفاعل الصفي:

يرى علي فارس (2018) أنَّ من عوامل زيادة التفاعل داخل القسم إتباع المعلم ما يلي:

-أن يستخدم المعلم الألفاظ التي تُشعر التلميذ بالاحترام والتقدير

-أن يتقبل المعلم آراء وأفكار التلاميذ ومشاعرهم بغض النظر عن كونها سلبية أو إيجابية، وذلك حين يتقبل المعلم مشاعر التلاميذ ويُوضحها لهم دون إحراج فلا يستهزأ المعلم بمشاعر التلاميذ وإنما يتقبلها ويقوم بتوجيهها وتهذيبها؛

-أن يُكثر المعلم من استخدام أساليب التعزيز الإيجابي الذي يُشجع المشاركة الإيجابية للتلميذ؛

-أن يستخدم المعلم أسئلة واسعة وعريضة وأن يُقلل من الأسئلة الضيقة التي لا تحتمل إلا إجابة محددة مثل لا أو نعم أو كلمة محدودة. وإنما عليه أن يُكثر من الأسئلة التي تتطلب تفكيراً واسعاً واستثارة للعمليات العقلية العليا؛

-أن يستخدم المعلم النقد البناء في توجيه التلاميذ وينبغي أن يُوجه المعلم النقد لتلميذ محدد وعليه أن لا يُعمم؛

-أن يُعطي المعلم التلاميذ الوقت الكافي للفهم وأن يتحدث بسرعة مقبولة وبكلمات واضحة تتناسب مع مستويات تلاميذه؛

-أن يُشجِّع المعلم التلاميذ على طرح الأسئلة والاستفسار؛

-استخدام وسائل الاتصال غير الكلامية مثل حركات المعلم وإشاراته وتغاير وجهه، لتشجيع التلاميذ على التفاعل في الموقف التعليمي، فينبغي على المعلم أن لا يُصدر أي حركة أو إشارة من شأنها أن تُشعر التلميذ بالاستهزاء أو السخرية أو الخوف لأنَّ هذا يُؤدي إلى عدم تشجيعه على المشاركة في عملية التفاعل الصفي؛

محاضرة رقم:07 القياس السوسيومتري المدرسي

الأهداف الاجرائية:

- أن يضبط مفهوم القياس السوسيومتري الاجتماعي.
- أن يحدد أهم مجالات استخدام الطريقة السوسيومترية.
- أن يطبق الاختبار السوسيوميتري وطرق تسجيل نتائجه.
- أن يفسر الشبكة الاجتماعية وعلاقتها السوسيوميترية.
- أن يميز أهم أنواع العلاقات السوسيومترية.

1. مفهوم القياس السوسيومتري الاجتماعي:

معنى السوسيوميتري القياس الاجتماعي والمصطلح بهذه الصورة تعريب للمصطلح الإنجليزي الذي يعني مقطه الأول socio اجتماعي ويعني مقطعه الثانيmetry القياس وبذلك تصبح الترجمة العربية لهذا المصطلح هي القياس الاجتماعي من اجل ذلك يصبح استخدام أي المصلحين المعرب أو المترجم مكان الأخر وهذا ما ستتبعه في هذا الفصل.

وقد ظهرت المحاولات الأولى لاستخدام الاختبار السوسيوميتري سنة 1917 حيث كان يطلب إلى كل ممثل أن يختار زميله الذي يشرك معه في الحوار الثنائي وتطور هذا الاختبار سنة 1923 إلى سؤال الأطفال أن يختاروا آباء غير آبائهم لكن نشأة الحديثة للقياس الاجتماعي أو السوسيوميتري ترجع في حقيقتها إلى الكتاب الذي نشره مورينو Morenoسنة 1934 بعنوان من الذي سيسقى؟ والى الأبحاث الرائدة التي طور بها مورينو طريقته السوسيوميترية في قياس العلاقات الاجتماعية حتى اصدر لها دورية علمية سنة 1937.

وترجع سرعة انتشار طريقة السوسيوميتري إلى بساطتها وخصوبة وعمق النتائج التي يحصل عليها الباحث وتعتمد تلك الطريقة على طلب الباحث من كل فرد من أفراد الجماعة الصغيرة أن يختار فردا آخر بالنسبة لصفة ما ثم يترجم الباحث نتائج هذا الاختيار إلى شبكة للعلاقات الاجتماعية يرمز فيها كل فرد بدائرة ولاتجاه الاختيار بسهم يتجه من الفرد الذي يختار إلى من يختاره. ويمكنه أيضا ان يسجل نتائجه في مصفوفة تبين خلاياه ذلك الاختيار.

ومن أهم أهداف هذه الطريقة قياس مظاهر الآلفة والنفور التي تنشط وتسفر عن نفسها في اجتماع الناس بعضهم مع البعض الآخر، ويكاد يقتصر ميدانها على دراسة الجماعات الصغيرة التي يعرف كل فرد من أفرادها بقية أعضاء الجماعة معرفة واضحة اصيلة تمكنه من اختيار من يصاحبه ومن لا يصاحبه ومن يستعين به ومن لا يستعين به ومن أهم ما يميز القياس الاجتماعي أنه طريقة في البحث أكثر منه نظرية في العلم، ولقد أدت الطريقة السوسيومترية إلى اكتشاف حقائق علمية تصلح لتفسير بعض مظاهر الحياة النفسية في آفاقها الاجتماعية، وأدت أيضا إلى دراسة حياتنا اليومية والى إمكان تنظيم هذه الحياة على أسس علمية قوية تقوم على التألف والتآزر والتواد وسعادة الفرد وتماسك الجماعة، فهي بذلك تحقق لعلم النفس الاجتماعي بعض أهدافه التي سعى ومازال يسعى لبلوغها وأهم ما تستخدم فيه الطريقة السومسيومترية، دراسة التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين أفراد أي جماعة صغيرة، وبين الجماعات الأصغر التي تشمل عليها تلك الجماعة الصغيرة، وبين الأفراد والجماعات الأصغر .وبذلك تصبح الطريقة السوسيوميترية هي الوسيلة العملية لقياس العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين فرد وفرد آخر، وبين فرد وجماعة أو بين جماعة وجماعة أخرى .ولقياس مكانة الفرد في الجماعة، والزعامة، ومدى تماسك الجماعة وانحلالها، ومدى استمرارها، وغير ذلك من الخصائص المختلفة للجماعة الصغيرة، ومدى تأثر الفرد بتلك الخصائص في تفاعله معها او مع غيره من الافراد.

وتعتمد الطريقة السوسيوميترية في قياسها للتفاعل الاجتماعي على تسجيل وتحليل رغبة الافراد في صحبة الاخرين وفي رفقتهم وذلك عن طريق اختبار أو استبيان يعد لذلك ويجيب عليه الأفراد إجابة مكتوبة، أو عن طريق تسجيل الباحث لملاحظاته عما يبحث فعلا من التجمعات بين الافراد في تفاعلهم الاجتماعي وما ينشئ عن هذه التجمعات من علاقات آلفة ونفور.

2. أهم مجالات استخدام الطريقة السوسيومترية:

يستخدم السوسيومتري أو القياس الاجتماعي في تحليل البنية الداخلية للجماعة الصغيرة، وذلك عن طريق الكشف عن مظاهر الألفة والنفور؛ والحب، والكره، وغير ذلك من المظاهر النفسية الاجتماعية المختلفة التي تحدد نوع العلاقة بين كل فردين من أفراد الجماعة الصغيرة التي ينتمى لها الفرد .ولذا تصاغ أسئلة السوسيومتري للكشف عن مثل تلك المظاهر وذلك بأن

يطلب إلى كل فرد من أفراد الجماعة أن يذكر أسماء من يريد أن يصاحبوه ومن لا يريد يصاحبوه، ومن لا يريد أن يكونوا معه في مخيم صيفي بأحد المصايف. وفي رفق العمل كأن يطلب إلى الفرد أن يحدد من يريد ومن لا يريد أن يزمله في عمله على إحدى ماكينات النسيج إن كان عاملا. وفي الزعامة كأن يختار كل فرد من أفراد الجماعة من يصلح لتزعم تلك الجماعة .والاختبار الاجتماعي الانفعالي الذي يمثل في الكشف عمن يريده الفرد معه في الهوايات التي يمارسها، أو عمن يشاركه مقعده الذي يجلس عليه في حجرة الدراسة يحقق إشباع الحاجة إلى التواد أو الحب، والحاجات التي تنشأ من العلاقات الاجتماعية البينية المتبادلة . واختبار رفقاء العمل يحقق الإنجاز ودوافع ويكشف عن متطلبات العمل الجماعي، والوصول بهذا العمل إلى نتائجه المرجوة ويذهب مورينو إلى أن الاختبارات السوسيومترية وما تؤدي إليه من شبكة للعلاقات الاجتماعية البينية هي الوسيلة القوية التي تكشف عن مدى تنظيم الجماعة وتكوينها الداخلي وهو لا يكتفي أحيانا بدراسة تلك الشبكة مرة واحدة بل يعيد اختباره السوسيوميتري على فترات زمنية متعاقبة وعلى نفس الجماعة ليكتشف بذلك التطور البنية الداخلية للجماعة من التكوين البسيط غير متكامل حتى تصل الى تكوين المتكامل المتشابك.

وقد أثبتت أبحاث الاختبارات السوسيومترية نظرية الكمون الجنسي كما صاغها فرويد. وتدل هذه الأبحاث على أن اختيار الأطفال الذين تمتد أعمارهم من 8 إلى 13سنة يتجه نحو اختيار الجنس الماثل ويعزف عن اختيار الجنس المضاد، وأن اختيار تزيد أعمارهم عن 31 سنة لا يتقيد بالفروق الجنسية القائمة .وقام لندبرج Lundberg – سنة 1938 بدراسة واسعة شملت 940 فردا من سكان إحدى القرى الأمريكية، وسلك في دراسته تلك مسلكا جديدا فبحث درجة ارتباط الأنواع المختلفة للعلاقات الاجتماعية السوسيومترية بأعمار الأفراد وبعيوبهم الجسمية، وبمستوياتهم الاقتصادية، وبطبيعة أعمالهم، وبمكانتهم الاجتماعية وبغير ذلك من الفروق القائمة، واستطاع الباحث بذلك تفسير أنواع التجمعات المختلفة بالنسبة لتلك الأسس. وأدت به دراسته إلى تعريف الجماعة على أنها طاقة مرتبة منتظمة بطريقة محددة، تفيض في مسالك متشابكة متداخلة، وتشتمل على الفرد ومجاله النفسي وتنفذ إلى أعماق الشخصيات بدرجات مختلفة، وتتباين في ساعتها وشدتها وتجاهها ومداها الزمني واهتم بعض العلماء بدراسة البنية الداخلية للجماعة فرصدوا العلاقات الاجتماعية السوسيومترية في تفاعلها المباشر. وتتلخص هذه الطريقة في تسجيل تلك العلاقات تسجيلا لا يعتمد في جوهره على سؤال الأفراد، بل يعتمد على دراسة

شخص آخر، لا ينتمي إلى الى الجماعة، حيث يقوم بمراقبة تجمعها واحاديث افرادها ما تنقسم إليه من جماعات ثنائية وثلاثية وغير ذلك من التجمعات الجزئية، وكيف تنقاد لاحد أنرادها وتجعله بذلك زعيما لها في نشاطها الذي تمارسه، والباحث، وبهذه الطريقة، يرصد ما يحدث فعلا من اختيار ولا يعتمد على مجرد سؤال كل فرد عمن يختار، هذا ويمكن أن نستطرد بهذا النوع من التجريب فنطلب فعلا من كل فرد أن يحدد اختياره للأفراد الآخرين، ونقارن نتائج ما يحدث فعلا من علاقات سوسيومترية بنتائج ما نحصل عليه من استجابات الأفراد على تلك الأسئلة السوسيومترية.

واعتمد ايضا هويت whyte في دراسته للعصابات على رصده لما يحدث بين أفرادها من علاقات اجتماعية دون أن يسأل أي فرد من يختار من يريد أن يصاحبه ويزامله وذلك في بحثه الذي نشره سنة 1943 واستخدم لوميس loomis ودايفد من Davidson نفس الطريقة في بحثهما الذي نشراه سنة 1939عما ينشأ من علاقات اجتماعية بين سكان يعض القرى بأمريكا، ونتلخص دراستهما في استكشاف تكرار ونوع الزيارات العائلية المختلفة، ومدى التعاون في الأعمال الزراعية ومسار الثروة المحلية كالفروض المالية المتبادلة بين أفراد الأسر المختلفة . واعتمدت أغلب الدراسات التجريبية للزعامة على طريقة القياس الاجتماعي، وأسفرت هذه الدراسات عن الأنواع الانواع المختلفة للزعامة فاختيار الأفراد للزعيم يكافح في سبيل تحقيق مطاليهم الاقتصادية، يختلف عن اختيارهم للزعيم الذي ينظم مناقشاتهم. ويختلف أيضا عن ذلك الذي يتزعمهم في هواياتهم. وهكذا يختلف الاختيار تبعا لاختلاف الوظيفة التي يقوم بها الزعيم، وتؤكد جميع هذه الدراسات أهمية الجماعة في نمو شخصية الفرد، فالجماعة في تأثيرها على الفرد تسير به قدما نحو معرفته ونحو معرفة الآخرين له. ولقد صدق يونج jung في فكرته التي تقرر أن الشخصية لا تكمل أبدا، بل تستمر في إقامة دعائمها كلما تفاعلت مع الآخرين، وتظل في مدارج التكامل ما بقى في الفرد رمق من حياة

1.2.أهم خصائص الأنواع المختلفة للاختيار:

يتسم الاختيار في بدء تكوين الجماعة بالعمومية، فسيختار الفرد نفس الأفراد الآخرين لكل نوع من أنواع الأنشطة التي يبحث لها عن زميل يشاركه فيها. ومعنى هذا أن الفرد يختار نفس الأفراد لمشاركته في هواياته، وفى عمله، وفى مقعده وعندما تزداد معرفة الفرد لأفراد جماعته الصغيرة التي ينتمي لها فإنه يصبح بعد ذلك قادرا على أن يميز بين من يصلح

لمصاحبته في هوايات أوقات الفراغ، ومن يصلح لتعاونه معه في عمله، ومن يأنس لرفقته إذا شاركه مقعده التي يجلس في حجراً الدراسة وقد دلت نتائج الابحاث المختلفة على أن نسبة علاقات التبادل تصل إلى 80 %في الاختيار الذي يستهدف تحديد رفقاء هوايات أوقات الفراغ، وأنها تهبط إلى 35%

في الاختيار الذي يستهدف تحديد زملاء العمل. وأن التوزيع الاحصائي لاختيار رفاق هوايات يميل إلى الانتشار بانتظام بين جميع أفراد الجماعة وتكثر العلاقات المتبادلة أيضا بين اختيار المشاركة في مقاعد الجلوس أكثر مما تشيع بين اختيار من يصلح لزعامة الجماعة.

(البهي السيد، 1999، ص184_189)

3.-الاختبار السوسيوميتري وطرق تسجيل نتائجه:

1.3.الأسئلة السوسيومترية:

صيغت أسئلة الاختبار السوسيومتري منذ نشأته الأولى لتكشف عن خصائص الفرد والجماعة التي ينتمي لها من حيث العمل الذي تؤديه، والوظيفة التي تحققها والنشاط الذي تمارسه وعلى سبيل المثال أصبحت الصيغة الشائعة للسؤال في الدراسات السوسيومترية للفصل المدرسي هي «امن تريد أن يجلس إلى جوارك». ومن لا تريد أن يجلس إلى جوارك في مقعدكِ . وقد ينع مجال السؤال في الاختبار المتعدد ليكشف عن الإدراك الاجتماعي للفرد فيطلب من كل طالب أن يكتب أسماء من يظن أنهم يملون إليه، وأسماء من يظن أنهم لا يميلون إليه .وبذلك يمكن أن نلخص هذا النوع من الأسئلة فيما يلي :اذكر أسماء من تميل إليهم اذكر أسماء من لا تميل إليهم اذكر أسماء من تظن أنهم يميلون إليك اذكر أسماء من تظن أنهم لا يميلون إليك وللفرد في هذا النوع من الاختيار المتعدد أن يذكر أي عدد من الاسماء ومن حق الباحث أن يحصر هذا العدد في واحد أو اثنين أو ثلاثة أو ما يزيد على ذلك إن اراد الحصول على بيانات أوفى وأشمل عن البنية الداخلية للجماعة وعن الادراك الاجتماعي لكل فرد من أفرادها.

2.3. شروط الاختبار السوسيوميتري:

يحدد مورينو الشروط التي يجب مراعاتها عند استخدام الاختبار السوسيومتري في النواحي التالية:

_ ان يتم الاختبار في جماعة صغيرة محددة (تحديد الجماعة)

_ ان يختار الفرد ان يرفض من يشاء من افراد جماعته دون التقيد بعدد محدود وان كان المتبع والشائع الان هو ان يكون عدد الافراد المختارين او المرفوضين من فرد واحد الى ثلاثة، وقد يمتد هذا العدد في بعض الحالات الى خمسة (حرية الاختيار)

_ ان يكون الاختيار والرفض بالنسبة لصفة محددة مثل المشاركة في رحلة او في عمل او في غير ذلك من الأنشطة المختلفة (تحديد الموقف)

_ ان نستخدم نتائج القياس الاجتماعي في إعادة تنظيم الجماعة بما يحقق لأفرادها اعلى مستوى من التوافق (إعادة بناء الجماعة)

_ ان تتحقق سرية الاختيار لتتحقق بذلك حرية كل فرد في ابداء رأيه وإصدار حكمه (سرية الإجابة)

_ أن يكون الموقف الذي يتم فيه الاختيار أو الرفض موقفا واقعيا (واقعية الموقف)

4.الشبكة الاجتماعية وعلاقتها السوسيوميترية:

1.4. الشبكة الاجتماعية:

المتبع في الاختيار السوسيومتري أنه لا يقيد حرية الفرد في اختياره، لمن يشاء والشائع أن يكون حد الاختيار3وقد يمتد إلى5 لكن هذا لا يمنع مطلقا من تحديد الاختيار بفرد واحد وخاصة إذا كان الهدف هو تبسيط عملية الاختيار في أول تطبيق للاختبار السوسيومتري على جماعة صغيرة حديثة التكوين لم يعرف أفرادها بعضهم البعض المعرفة الكافية. أو إذا كان الهدف هو شرح بعض خصائص الطريقة السوسيومترية كما هو الحال في تحليلنا التالي لأنواع العلاقات السوسيومترية كما تتضح في شبكة العلاقات الاجتماعية، والمصفوفة التي تلخص تلك العلاقات تلخيصا رقميا .والمثال التالي يوضح العلاقات السوسيومترية لجماعة صغيرة مكونة من 15طالبا من طلاب كلية التربية بجامعة عين شمس حيث طلب من كل طالب أن يختار أقرب الأصدقاء إلى نفسه من بين أفراد تلك الجماعة.

والمثال التالي يبين نتائج الاختبار حيث تدل بياناته العددية على أن الطالب رقم 1 اختار الطالب رقم 8وأن الطالب رقم 5 اختار لطالب رقم 12 وهكذا تتابع البيانات حتى تصل إلى نهايته عندما يختار الطالب رقم 15 الطالب رقم 10.

فإذا رمزنا إلى لكل طالب بدائرة تحمل رقمه ورمزنا للاختبار بخط يصل ما بين كل طالبين ورمزنا لاتجاه الاختيار بسهم في نهاية كل خط ثم سجلنا هذه الرموز المختلفة تسجيلا يوضح تكوينها فإننا نصل بذلك الى الشبكة الاجتماعية جماعة الطلبة.

وتتكون هذه الشبكة من ذرات اجتماعية (1)، ويتوسط كل ذرة فرد يعد بمثابة نواة لها ويحيط به أفراد آخرون. ومن امثلة هذه الذرات الاجتماعية الطالب رقم8 والأرقام التي تدور في فلكه مؤثرة به أو متأثرة به. وهذا يعني الأرقام 10،14،4،3،13،1. وتتصل كل ذرة بالذرات الأخرى اتصالا يؤلف منها تنظيما متناسقا يسمى الشبكة الاجتماعية(2) ويطلق على التكوين الكلى الذي يشتمل عن الذرة بعلاقتها المباشرة، علاقاتها البعيدة اسم حجم المعارف (3).ومن امثلته في هذه التجربة التنظيم الذي يشتمل على الذرة الاجتماعية للطالب رقم8 في علاقاتها المباشرة السابقة، وفي علاقته غير المباشرة بالطالب رقم11 الذي يرتبط به عن طريق الطالب رقم13

5.أهم أنواع العلاقات السوسيومترية:

تكشف الشبكة الاجتماعية عن أهم أنواع العلاقات السوسيوميترية. وسنبين فيما يلي خصائص تلك العلاقات وأنواعها الرئيسية التي تتلخص في المتبادلة والمركزية، والمتتابعة والدائرية والمنفردة.

1.5.العلاقات المتبادلة (المزدوجة):

وتبدو في تبادل التأثير والتأثر وتبادل الاختيار مثل العلاقة الممتدة بين6،9 ولقد رمزنا لهذا التبادل بخطين في نهاية كل خط سهم اتجه مرة من 9الى6 ويتجه مرة أخرى من 6إلى 9 أن بين هذا النوع من العلاقات بالتفصيل في الفصل السابق وفصل العلاقات الاجتماعية المتبادلة.

وانتشار هذا النوع من العلاقات يؤدي إلى ضعف التماسك الداخلي للجماعة ويصل مثل هذا التماسك إلى نهايته الصغرى عندما تنحل الجماعة كلها إلى جماعات ثنائية.

وتعد العلاقات الثنائية متبادلة الركن الرئيسي في دراسات علم النفس الاجتماعي لأنها وحدة التحليل، وابسط واصغر صورة الجماعات.

2.5. العلاقات المركزية:

تبدو العلاقات المركزية في اختيار الجماعة لفرد واحد منها كمثل اتجاه علاقات 14،4،3،13،1نحو 8 واتجاه علاقات 15،12،7،8 نحو 10 وتسفر هذه العلاقات التي تتجه

نحو 8 تزيد عن العلاقات التي تتجه نحو 10 لكن 8 يتأثر ب10 لان العلاقات التي تتجه نحو8 تزيد على العلاقات التي تتجه نحو10. لكن 8 يتأثر ب10 ويبدو ذلك في اختيار 8 ل10 ولهذا فان زعامة 8 تستمد بعض قوتها من 10 .

ولهذه العلاقات أهميتها البالغة في معرفة التجمعات الداخلية للجماعة، واكتشاف أنواع الجماعات الفرعية التي تنقسم لها الجماعة وذلك لان 1،3،13،14،4 جماعة فرعية يتزعمها 8وقص على ذلك الجماعات الفرعية الأخرى

3.5. العلاقات المتتابعة:

تبدو العلاقات المتتابعة في تتابع اختيار الافراد ومثال ذلك 10،11،13،8،ويساعد هذا التتابع على انتشار الاشاعات بسرعة داخل الجماعة ولذلك يصلح هذا النوع من العلاقات لدراسة الاشاعات دراسة علمية تسفر عن العوامل التي تساعد على الانتشار والعوامل التي تعوقه وذلك بأن 11 ينقل اخباره الى 13 وهذا ينقلها بدوره الى 8 وهكذا يستمر سريان الاشاعة.

4.5. العلاقات الدائرية:

مثل العاقات الدائرية كمثل العلاقات المتتابعة تبدأ من فرد وتنتقل لفرد أخر وتضل في انتقالها ولكنها تختلف عن العلاقات المتتابعة في انها تعود ثانية لنفس الفرد الذي منع بدأت ومثال ذلك 5،12،1،10،2

ويساعد مثل هذا النوع من العلاقات على قياس نسبة المبالغات التي يضيفها كل فرد اثناء انتشار الإشاعة، ولذلك أن مصدر الإشاعة يصبح بعد انتشارها هدفا لها لأنها تعود إليه مرة أخرى بعد اكتمال دورتها.

5.5. العلاقات المنفردة:

يبدو هذا النوع من العلاقات في فشل الفرد في اجتذاب الأفراد الآخرين نحوه في أي صورة كانت ومثال ذلك1،3،4،7،11 وهؤلاء الافراد يعيشون على هامش الجماعة يختارون الآخرين لا يختارهم أو يرغب فيهم أحد وهم لذلك يسفرون عن قصور ونقص في التكيف الاجتماعي وقد يؤدي هذا الفشل الى سلوك اللاسوي.

محاضرة رقم: 08 تأثير المدرسة على التلميذ (القيادة المدرسية)

الأهداف الإجرائية:

- أن يضبط تعريف القيادة المدرسية.
- أن يميز بين القيادة والإدارة.
- أن يفرق بين القيادة والزعامة.
- أن يحدد السمات القيادية.

أولا: القيادة المدرسية:

1. تعريف القيادة:

يتفق جمهور كبير من الباحثين في علم النفس الاجتماعي على تعريف القيادة بأنها (مجموعة السلوكيات التي يمارسها القائد في الجماعة، والتي تمثل محصلة للتفاعل بين عدة عناصر أساسية في موقف الممارسة القيادية، وتستهدف حث الأفراد على تحقيق الأهداف المنوطة بالجماعة بأكبر قدر من الفعالية، والتي تعني كفاءة عالية في أداء الفرد، مع توافر درجة كبيرة من الرضى، وقدرا عاليا من تماسك الجماعة).

والواقع أن ما في هذا التعريف. أنه يؤكد أن القيادة، آو مجموعة السلوكيات القيادية، وهي محصلة التفاعل بين عناصر أساسية في الموقف.

سنعرض لها تفصيلا فيما بعد، لكنها عموما تمثل منظومة عناصر متشابكة ومتفاعلة معا، تجمع بين خصال شخصية القائد، وخصال الأتباع، وخصائص كل من المهمة، والبناء التنظيمي للجماعة، والسياق الثقافي الذي تمارس نشاطها في إطاره، بحيث يمكن القول أن عناصر هذا الموقف تشملها الصيغة التفاعلية التالية:

السلوك القيادي= دالة (خصائص القائد X خصائص الجماعة X خصائص المهمة التي تتحقق من خلالها أهداف الجماعة X خصائص الأنساق المحيطية).

أي أننا هنا بصدد عملية دينامية متعددة العناصر، هي التي تساعد على تحديد مدى اقتراب الجماعة من أهدافها، أو بعدها عنها، وعلى تعيين مدى قدرتها على تحقيق هذه الأهداف أو إخفاقها في ذلك.

يبقى أن نميز بين هذا المفهوم للقيادة، وبين مفاهيم أخرى، ترتبط به أحيانا، أو تتدخل معه أحيانا أخرى، ونكتفي هنا بمفهومين أساسيين هما: الإدارة، والزعامة.

2. القيادة والإدارة:

يرى الباحثون المحدثون أن القيادة تمثل جزءا من مهام الإدارة، أي أن العلاقة بينهما علاقة الخاص بالعام، حيث تعنى الإدارة عملية توجيه الأشخاص (الجوانب الإنسانية، والبيئة، الجوانب الفنية والتنظيمية...الخ) بغية الوصول إلى نتائج أكثر فعالية في مواقف العمل أو الإنتاج الصناعي أو غيرهما، في حين تقتصر القيادة على عملية توجيه الأشخاص، بإتباع أساليب معينة لتحقيق أهداف الجماعة أو المنظمة.

فالمدير يقوم بأداء عدد من الوظائف، تشمل التخطيط، والتنظيم، والاتصال، والسيطرة على الأفراد، ومتابعة أداء المهام، وتوظيف التكنولوجيا، وإدارة رأس المال...الخ، أما القائد فيؤدي بعض هذه الوظائف فقط، مما يتصل بالجوانب الإنسانية، ويدخل فيها التنسيق بين الأفراد، وتوجيههم، وحثهم على بذل الجهد، وتنشيط دافعيتهم لإنجاز المهام.

وعلى ذلك تكون الإدارة أعم من القيادة، كما ذكرنا من قبل، و أنها تمثل واحدة من مهام أو وظائف الإدارة، وبالتالي يمكن أن تصدق هنا المقولة:(إن كل مدير قائد، وليس كل قائد مديرا)

3. القيادة والزعامة:

تعرف الزعامة إجرائيا بأنها مجموعة الخصال الزعامية (أو الكاريزمية) في شخصية القائد، والتي تمكنه من التأثير البالغ على تابعيه، وعلى تحقيق أهدافه بواسطتهم، عن رضى وطيب خاطر من جانبهم وعن اقتناع بأنها أهدافهم الخاصة (Akreman .1985).

يتضح من خلال هذا التعريف أن الزعامة شكل من أشكال القيادة، وأن كل ما يميزها عنها يتمثل في ذلك القدر البالغ من التأثير الذي يمارسه الزعيم على تابعيه، اعتمادا على تأثيره الشخصي، وقدرته على إقناعهم بأداء ما يطلبه منهم، بصرف النظر عن المنطق أو المبرر

لذلك، وهذا النمط من القيادة الزعامية (إذا جاز التعبير) يغلب ظهوره في المجالات الدينية والسياسية في حالات كثيرة.

ولا يكفي هنا أن تكون هذه الخصال نفسية فقط، بل يمكن أن تكون خصالا جسمية واجتماعية، ويؤدي بنا ذلك إلى التعرف على طبيعة الخصال أو السمات التي يتميز بها القائد، أو يجب أن تتوفر لدى شخص ما، لكي يستحق صفة القائد، وهي نفسها غالبا، الخصال التي إذا تحقق تأثيرها البالغ على التابعين اعتبرت خصالا زعامية.

4. السمات القيادية:

للفارابي في هذا الجانب تحديد بليغ للخصال التي يجب أن يتميز بها القائد، أو الزعيم، أو من تعتقد له رئاسة الجماعة، نعرض له هنا لسببين:

الأول: أنه دليل على قدم الاهتمام بموضوع القيادة، أو الزعامة، وما يرتبط بها من موضوعات أخرى.

الثاني: أنه يقدم مثالا على مدى شمول الفكر الإسلامي، واهتمامه بصور من السلوك الاجتماعي ما تزال حتى الآن موضوع اهتمام الباحثين المحدثين في مجال علم النفس الاجتماعي. وهو اهتمام نلاحظ أنه يتميز بعمق ونفاذ بصيرة يستوقف النظر فعلا.

يرى الفارابي في كتابه (آراء أهل المدينة الفاضلة) أن سمات الشخصية التي ينبغي أن يتصف بها زعيم المجتمع أو من يحتل موقع القيادة فيه تتلخص في الآتي:

- أن يكون تام الأعضاء سليم الجسم
- أن يكون جيد الفهم والتصور.
- أن يكون جيد الحفظ لما يفهمه ولما يراه ويسمعه.
- أن يكون جيد الفطنة ذكيا، إذا رأى الشيء بأدنى دليل فطن إليه.
- أن يكون حسن العبارة يواتيه لسانه على إبانة كل ما يضمره إبانة تامة.
- أن يكون محبا للتعليم والاستفادة.

ـ أن يكون معتدلا في طلبه للملذات.

ـ أن يكون محبا للصدق وأهله مبغضا الكذب وأهله.

ـ أن يكون كبير النفس محبا للكرامة.

ـ أن يكون بالطبع محبا للعدل وأهله، ومبغضا للجور والظلم وأهلهما، يعطي الوصف من أهله وغيره ويحث عليه ويؤتى من حل به بحور مواتيا لكل ما يراه حسنا وجميلا.

ـ أن يكون عدلا غير صعب القيادة ولا جموحها، ولا لجوءا إذا دعا إلى العدل.

ـ أن يكون قوي العزيمة على الشيء الذي يرى أنه ينبغي أن يفعل، جسورا عليه، مقدما غير خائف ولا ضعيف النفس. (سويف،1975 ،ص 137ـ138)

وواضح مما سبق أن هذا التحديد، كما قدمه الفارابي، يشمل فئات عريضة من السمات الجسمية، والنفسية والاجتماعية والأخلاقية جميعا.

أما الباحثون المحدثون فمع تسليمه بأن سمات القيادة يمكن أن تختلف من مجال لآخر، إلا أنهم يتفقون على أن هناك مجموعة منها يجب أن تتوافر ـ بمقادير معينةـ لدى القادة بشكل عام، بغض النظر عن المواقع القيادية التي يشغلونها، لكي يؤدوا مهامهم القيادية بكفاءة عالية، وتتركز هذه السمات في فئات ثلاث هي:

1.4..السمات المزاجية:

وتتضمن تلك الفئة السمات الآتية:

–الاتزان الوجداني:

يشير الاتزان الوجداني الى قدرة الفرد (القائد) على التحكم في انفعالاته، وعدم المغالاة في الاستجابة للمواقف الانفعالية المتنوعة، وتتضح ضرورة توفر تلك السمة في أنها تعد احدى الركائز التي تمكن من توفير مناخ يتسم باستقرار العلاقات بين القائد وتابعيه، كما ان هذه السمة إذا توافرت تجنب القائد التقلب الانفعالي، وما يصاحبه من تغيرات فسيولوجية حادة قد تؤدي إلى إصابته بالأمراض النفسجسمية، أو تؤثر سلبيا على صواب قراراته.

- **تحمل المشقة:**

تشير المشقة إلى مجموعة من الضغوط النفسية والبدنية التي يتعرض لها القائد في فترة زمنية معينة، والتي تكون نابعة من مصادر معينة ـ بماقدير متفاوتة الشدة.

محيطة بالقائد مثل: المنظمة، الجماعة، المهام، البيئة الخارجية وتتمثل أهمية تلك السمة في أن القائد الذي يتمتع بقدر مرتفع منها سيتم أسلوبه القيادي بالكفاءة في التعامل مع المشكلات التي يواجهها، وخاصة في مواقف الأزمات وتحمل ذلك القدر الكبير من المشقة التي تثيره،

مما يحول دون حدوث تصدع في شخصيته، أو صدور ردود أفعال غير محسوبة عنه، يمكن أن تنعكس سلبيا عليه، وعلى جماعته.

- **المثابرة:**

تعني المثابرة قدرة الفرد على مواصلة أداء ما، أو تتبع هدف معين لفترات طويلة على الرغم من الصعوبات والمشتتات التي يمكن أن تتحول دون إكماله. ومن المتوقع أن يتسم القائد الذي يجوز قدرا مرتفعا من تلك السمة، بالإصرار على تحقيق أهداف الجماعة. والعمل دون كلل على إزاحة العقبات التي تتعرض سبيله نحو بلوغها، وفي المقابل فان القائد منخفض المثابرة سيعجز عن متابعة أفكاره الطموحة وخططه طويلة المدى، ووضعها موضع التنفيذ حين تصطدم ببعض المعوقات التي قد يسهل على الصنف الأول من القادة تخطيها

2.4.القدرات العقلية والإبداعية:

وتشمل تلك الفئة عددا من القدرات منها:

-.القدرة الاستدلالية:

حيث يعرف الاستدلال بأنه (فعل ذهني يتم من خلاله تسلسل عدة أحكام يترتب بعضها على بعض)، ويتمثل جوهر تلك العملية في التوصل إلى نتائج غير معروفة من مقدمات معروفة، ويتمكن القائد بموجب هذه القدرة من تحليل الإحداث، والفصل بين السبب والنتيجة، وتتبع المقدمات وما تقضي إليه من نتائج. مما يجعله قادرا على تشخيص الموقف الذي يواجهه على نحو دقيق، فضلا عن أنها تمكنه من التنبؤ باتجاه الأحداث، وتوقع نتائج سلوكه، وآثار قراراته، وتساعده تلك القدرة أيضا على رصد تجارب الآخرين والاستفادة منها في فهم الظواهر المماثلة التي يتعامل معها.

-.الحساسية للمشكلات:

وتتمثل في قدرة القائد على استشفاف المشكلات، أو الشعور بوجودها، وتبين مواضعها التي قد تخفى على الآخرين، ومن ثم يسهل عليه اكتشاف العيوب الموجودة في النظم التي يتعامل معها سواء كانت إدارية، أم فنية، أم اجتماعية مما يتيسر معه علاجها قبل أن تتفاقم، فعلى سبيل المثال، قد يكتشف القائد أن بعض الصراعات الشخصية بين الأفراد يمكن حلها من خلال وسائل قد لا يفطن إليها غيره من قبيل: إعادة توزيع صلاحياتهم، أو توسيع رقعة التفويضات الممنوحة إليهم، أو مجرد تغيير نظام جلوسهم في العمل.

-.المرونة العقلية:

وتشير إلى قدرة الفرد على تغيير وجهته الذهنية، وتعديل سلوكه بغية التكيف مع الظروف المتغيرة. وتتجسد الدرجة المرتفعة من المرونة في قدرة القائد على النظر للمشكلات التي يواجهها من زوايا متعدد، واقتراح أكثر من حل المشكلة الواحدة مما يزيد من احتمال علاجها، والقدرة على استيعاب وجهات نظر مخالفة، والنظر إليها وتقييمها من كافة جوانبها، فضلا عن الاستعداد لتعديد الاستراتيجيات التي يتبنها في التعامل مع تابعيه طبقا لطبيعة الموقف، وما يطرأ عليه من تغيرات، فعلى سبيل المثال، قد يستخدم القائد أساليب متنوعة في التعامل مع أحد أتباعه المشكلين فنجده يلجأ تارة إلى تعنيفه، وتارة أخرى إلى تجاهله، ومرة ثالثة يقترب إليه للتعرف عن كثب الحاجات.

3.4.المهارات الاجتماعية:

وتتضمن مهارات فرعية ثلاث هي:

-.تأكيد الذات:

ويقصد بتأكيد الذات مهارة، أو قدرة، الفرد على التعبير عن آرائه، سواء اتفقت أم اختلفت مع الطرف الآخر، وإفصاحه عن مشاعره الإيجابية (تقدير)، أو السلبية (غضب) تجاه الآخرين، ومقاومة محاولاتهم الرامية لتوريطه أو الضغط عليه للرضوخ لمطالب لا يقبلها نظرا لعدم معقوليتها، والدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين. (شوقي 1988). من هذا المنطلق فإن القائد الذي يملك هذه المهارة، فإنه يحرص على تشجيع مرؤوسيه على اقتراح الحلول والأفكار وإبداء الآراء في الموضوعات المتنوعة، ويتقبل النقد من الآخرين، ولا يجد غضاضة في نفس الوقت أن يوجه النقد إليهم، ويؤمن بان

سياسة الباب المفتوح لا تعني الفوضى، ولديه القدرة على أن يخبر الآخرين بأن التوقيت غير مناسب للحديث، وأن عليه العودة في وقت لاحق لكي يعيره انتباها كاملا.

-.إقامة علاقة ناجحة مع الآخرين:

من المفترض أن تنتظم تلك العلاقة في أبعاد ثلاثة هي:

ـ مهارة الفرد (القائد) في بدء العلاقة من الطرف الآخر.

_تحديد مستوى وطبيعة تلك العلاقة.

_تعديل طبيعتها أو انهائها في الوقت المناسب، خاصة حين تصبح عبئا على القائد أو حين يعجز عن استثمارها لصالح الجماعة.

وتتجسد أهمية تلك المهارة في أن القائد مطالب بإقامة علاقات ذات طابع إنساني مع أتباعه، تجعله أكثر قربا منهم، وأكثر قبولا لديهم، ونسهم في حثهم على بذل أقصى جهدهم لتحقيق الأهداف المنوطة بالجماعة، بيد أنه مطالب في الوقت ذاته بأن يضع لتلك العلاقات حدودا معينة على النحو الذي لا تتعارض مع مصلحة الجماعة. إن الحفاظ على هذا التوازن فضلا عن تحقيقه يتطلب وجود قدر مرتفع من تلك المهارة لدى القائد الذي يجب أن يتعامل مع التابع كصديق، بيد أنه لا يتخلى عن المبادأة في تنظيم تلك العلاقة بحيث يكون قادرا على تغيير مسارها حين تنحرف عن الهدف الذي أقيمت لأجله، ألاغ وهو تيسير بلوغ أهداف الجماعة.

4.4.القدرة على الإقناع:

تعد القدرة على الإقناع محصلة تفاعل عدد من العناصر لدى القائد هي: طلاقة التعبير اللغوي لديه، وإيجاد استخدام المهارات غير اللفظية في الحوار على النحو الذي يسمح له بإرسال رسائل مزدوجة المعنى لشخص أو أكثر في آن واحد، فضلا عن توضيح المعنى المراد توصيله، وحرصه على معرفة عائد (أو مردود) ما شرحه لأتباعه للتأكد من أنهم سمعوا ما قال، وفهموا ما يريد (داون 1984) والتحكم في معدل سرعة حديثه حتى يتمكن المستمعون من متابعته، وتضمين حديثه أمثلة عيانية ملموسة تقرب المعنى إلى الطرف الآخر، والتحدث عن أفكار قليلة، وتكرارها بطرق متنوعة فذاكرة المستمعين لا تستوعب التفاصيل الكثيرة.

هذه هي أهم السمات الواجب توافرها في القائد، والتي تكمن وراء سلوكه القيادي، وتسهم في تحديد مدى فعالية الجماعة التي يقودها.

بالرغم من أن مظاهر الأولى للتنشئة الاجتماعية تبدأ وتترعرع في جو الأسرة إلا أن الأسرة لم تعد تستأثر وحدها بتلك التنشئة في عالمنا المعاصر وذلك نتيجة للتصنيع الذي أدى بدوره إلى تحديث المجتمعات وتطويرها حتى أضعف بذلك دور الأسرة . ويضعف أثر الأسرة في التنشئة الاجتماعية وخاصة بعد مضي سنوات الطفولة المبكرة وذلك عندما لا يرتبط توزيع العمل بتكوين الأسرة، ولا تبقى الأسرة هي الوحدة الاقتصادية التي توفر لكل فرد من أفرادها كسب الرزق كما يحدث في العائلات الريفية الكبيرة التي يرتبط عمل أبنائها بملكيتها الزراعية وأعمالهم في الحقل ويضعف أيضا أثر الأسرة في تلك التنشئة عندما تصبح فرص التعليم متاحة للجميع وتصبح المؤسسات التعليمية المختلفة بما فيها المدرسة والجامعة هي المدخل الطبيعي لكسب الرزق وهذا ما يحدث الآن في أغلب المجتمعات المعاصرة في البلدان المختلفة وخاصة تلك التي تخطط لنفسها لتتطور من مجتمعات نامية لمجتمعات متقدمة، ولتتحول من مجتمعات زراعية لمجتمعات صناعية وتكنولوجية. من أجل هذا يتسع مجال التنشئة الاجتماعية ليجاوز الأسرة إلى المدرسة . وقد زاد أثر المدرسة في التنشئة الاجتماعية أيضا بعد أن اضمحل أثر الوراثة في عديد المكانة الاجتماعية وأصبحت المكانة الاجتماعية تكتسب عن طريق التعليم .وبذلك أصبح الفرق الأول بين الأسرة والمدرسة في التنشئة الاجتماعية هو أن الفرد يكتسب مكانته في الأسرة عن طريق السن والجنس وصفاته الخاصة لكنه يكتسب مكانته الاجتماعية في المدرسة عن طريق المنافسة والامتحانات التي تؤهله بعد ذلك للمهنة التي يعد نفسه لها في المستقبل وما تتصف به هذه المهنة من مكانة اجتماعية مرموقة أو غير ذلك.

فالمدرسة بهذا المعنى عامل من أهم عوامل الحراك الاجتماعي وتعني بالحراك هنا الحركة الاجتماعية العليا التصاعدية التي ترقي بالفرد إلى المستويات الاجتماعية والمهنية في المجتمع المعاصر. فهي لذلك تثير في الأفراد حافز الإنجاز وتنميه وتمهد الطريق لتعديل نماذج طموح الفرد من تلك التي يتخذها قدوة يهتدى بها في مسيرة نموه إلى نماذج من التخصصات والأعمال والمهن التي يطمح لممارستها في مستقبل حياته وتساير المدرسة الابتدائية هذا التحول عند الطفل في انتقاله من رعاية مدرس الفصل في السنوات الأولى من تلك المدرسة إلى مدرس المادة في السنوات النهائية.

والأطفال الذين لا يتخذون الأب ثم المدرس نموذجا يقتدون به ولا يتطورون إلى نماذج المهن والأعمال يتحولون إلى نماذج جماعة النظائر وينحرفون بسلوكهم عن جادة الطريق. وهؤلاء في حاجة إلى رعاية وإرشاد حتى تستقيم مسالك نموهم الاجتماعي.

محاضرة رقم: 09 تأثير المدرسة على التلميذ (الأقران، مناخ القسم)

الأهداف الاجرائية:

- أن يضبط مفهوم جماعة الاقران.
- أن يتعرف على جماعة الأصدقاء والرفاق.
- أن يحدد جماعة الأقران في المدرسة ونمو الدافعية.
- أن يفسر سلوك المعلم وجو الجماعة.
- أن يضبط تعريف المناخ المدرسي.
- أن يشرح تعريف مناخ القسم.

أولا: جماعة الاقران داخل المدرسة:

1. مفهوم جماعة الاقران:

يقوم الأقران بدور فعال في اكساب الافراد سلوكيات معينة، مضافا إلى الدور الهام الذي تقوم به الأسرة كما أشرنا في الفقرة السابقة، حيث يتم ذلك من خلال تدعيمهم لسلوك زملائهم، (فالطفل عندما يلتحق بالمدرسة، يدخل في خبرات من نوع جديد، وتختلف عما ظهر له داخل الحدود الضيقة للأسرة، فمجتمع الاقران يتميز بالاتساع، ومن ثم يتطلب انماطا مختلفة للتفاعل، ويستطيع الطفل اكتساب مهارات التفاعل الجيدة من خلال محاكاته لنماذج من الاقران، والذين يشكلون قوة اجتماعية تدفعه لتعديل سلوكه في ظروف معينةّ، كما أن الطفل يجد في مجتمع الاقران فرصة لاختبار ملاءمة ما تعلمه في الاطار الاسري من ضروب السلوك المختلفة.

ويستمر الدور الذي يقوم به الاقران في عملية التنشئة إلى المراحل العمرية التالية للطفولة، حيث يتيح الاقران للفرد فرصة تعلم الكيفية التي يتفاعل بها مع زملائه، وفرصة ممارسة الضبط الذاتي للسلوك، كما يتيحون له أيضا فرصة الوقوف على المهارات والاهتمامات الملائمة له ولعمره. ونظرا لذلك، فقد أثيرت تساؤلات حول التأثير النسبي للأقران في مقابل تأثير الوالدين، وبخاصة عندما ينشأ تعارض في اتجاهات التنشئة بين الآسرة والأقران وتشير الدلائل المتاحة إلى أن الأقران يأتون في مرتبة تالية للولدين من حيث الأهمية، كما أن التعارض بين الوالدين

والأقران لا يصل إلى درجة شديدة نظرا لتداخل القيم بينهما، باعتبارهما ينتميان إلى إطار اجتماعي واحد.

بعد إبراز هذا الدور المؤثر للأقران بجانب الدور التي تقوم به الأسرة في تنشئة الأبناء، يبقى تحديد الاتجاه الذي يمكن أن يؤثر فيه الاقران على سلوك الفرد، متى يكون إيجابيا ومتى يكون سلبيا؟

2.جماعة الأصدقاء والرفاق:

تلعب جماعة الرفاق أو الأصدقاء دورا هاما في تربية النشء وفي إكسابهم كثيرا من الأنماط السلوكية وعادة ما يكون تأثير هذه الجماعة غير مقصود، فجماعة الأصدقاء يكون لها قيمها ومثلها وعادتها طرق تفكيرها ويكتسب افرادها هذه العناصر بدون وعي ويقوي تأثير هذه الجماعات في غياب الإباء والأمهات عن الأبناء أو عدم تفرغهم بشكل مناسب لرعاية الأبناء مم يضعف الأثر التربوي للأسرة والأبناء ويؤدي إلى زيادة تأثير جماعة الأصدقاء والرفاق فالطفل والمراهق يتعلم كل منهما عن طريق الاحتكاك بالأصدقاء والانداد وهذه الجماعات هامة لأنها تشبع حاجة أساسية لدى الطفل والمراهق وهي الحاجة للانتماء والتقبل من الاخرين.

وتصل أهمية الجماعات إلى ذروتها في فترة المراهقة فمن خصائصه المراهقين الصداقات الوثيقة، وإظهار الولاء للجماعة لأن المراهق في حاجة إلى من يفضي إليه بأسراره، ويشاركه ميوله ورغباته فيتأثر بشكل ملحوظ برغبات الجماعة وميولهم وقيمها فهو يحب اغانيها ويلبس ازياءها ويسلك سلوكها ويتكلم لغتها ويتجاوب معها عاطفيا وعقليا واصبحت هذه الجماعة تمارس تأثيرا واضحا على الشباب واصبح في غاية الصعوبة على بعض الشباب التخلص من تأثيرها الا من كان له قوة كبيرة من الشخصية واعداد مناسب متكامل من جميع الجوانب وعلى الاسرة في هذا المجال ان تتحرى وتستعلم جيدا عن جماعة الأصدقاء للأبناء وأن تتدخل في الوقت المناسب لاستبعاد أصدقاء السوء وأن تتابع الأبناء في سلوكهم متابعة دقيقة ومستمرة بعين وبصيرة واعية متيقظة باستمرار، فالأصدقاء اصبحوا المصدر الرئيسي للانحراف الكثير من الأبناء لذلك يجب على جميع مؤسسات التربية القيام بدورها في تنمية الوعي لدى الفرد والأسرة بالأسس الدينية لاختيار الأصدقاء.

3. جماعة الأقران في المدرسة ونمو الدافعية:

تؤكد معظم الدراسات في ميدان علم النفس الاجتماعي التربوي أن الطفل يسعى دائما إلى أن يجد تقبلا من أقرانه ويرى البعض أن دافعية الطفل للنجاح المدرسي تقوى أو تضعف تبعا للقيم والمعايير التي تسود جماعة الأقران.

ففي كثير من جماعات الطبقة المتوسطة والعليا يكتسب النجاح المدرسي قيمة إيجابية ويكفأ في صراحة لا من قبل المدرسين والاباء فحسب بل وأيضا من قبل الأطفال انفسهم وعلى هذا نجد مثلا في عدد من الدراسات التي تناولت أطفالا من الطبقة المتوسطة أن الأطفال الأكثر شهرة وشعبية في المدرسة كانوا تلاميذ افضل واكثر مسايرة للآخرين وتعاونا معهم.

من ناحية أخرى ظهر ان طموحات التلاميذ ترتبط إيجابيا بطموحات اصدقائهم المقربين بالمدرسة (كونجر وآخرون، 1980)

وبصفة عامة فإن وضع التلميذ بين اقرانه يتوقف على عوامل عديدة منها الوضع الاقتصادي الاجتماعي وكونه انطوائي أو انبساطي عدواني أو مسالم بالإضافة إلى اتجاهاته نحو المشاركة في الأنشطة المدرسية ومركزه داخل هذه الأنشطة ولجماعة الاقران خاصة المقربين منهم للتلميذ لهم أهمية كبرى في تحديد مستوى تحصيله وطموحه بل في نمو سلوكه ومعاييره وقيمه.

ونود أنا نشير أيضا أن التلميذ غالبا ما يختار أصدقائه من المماثلين له اجتماعيا واقتصاديا وكذلك في العمر الزمني ومستوى الذكاء.

4. سلوك المعلم وجو الجماعة:

أيدت دراسات عديدة في علم النفس الاجتماعي في السياق التربوي الفرض القائل بأن المعلم المسيطر يؤثر تأثيرا سلبيا على التوافق الجيد ولقد قام اندرسون وزملاؤهم بسلسلة من الدراسات المتصلة تناولت طبيعة العلاقات بين سلوك الأطفال وتفاعلهم مع المعلمة المسيطرة والمعلمة المتسامحة بل وتناولت أيضا طبيعة هذه العلاقة.

وقد أكدت الملاحظات أن سلوك المعلمات المسيطر يتمثل في استخدام القوة والقاء الأوامر للتلاميذ والتهديد والتوبيخ والاحراج بينما اشتملت أنواع السلوك المتسامح على الدعوة إلى النشاط وسؤال الطفل عن ميوله ومشاركته وجدانيا والاشتراك معه في النشاط تبادليا، ولقد اتضح أن الأطفال تعلموا على يد المعلمة ديمقراطية سلكوا سلوكا أكثر تكاملا عند مقارنتهم بالأطفال الذين تعلموا على يد معلمة أكثر سيطرة كما اظهروا تصرفات تتسم بالتلقائية والمبادأة والاتجاهات الاجتماعية البناءة في اتصالاتهم بغيرهم وذلك بدرجة أكبر من المجموعة الأخرى من ناحية أخرى أيدي الأطفال الذين يتعلمون على يد معلمة مسيطرة سلوك عدم المسايرة بالإضافة إلى الإهمال والانغماس في نشاطات أخرى مثل التلفت والهمس للأقران.

وترجح هذه الدراسات أن سلوك التلاميذ يعتمد بدرجة كبيرة على سلوك معلماتهم وأن المعلمات اللاتي يستخدمن الأساليب الديمقراطية من اطفالهن يكفان بما يجدنه من تعاون أكبر من تلاميذهن وبما يبدونه من تلقائية في السلوك واهتمام ومبادأة من الناحية الأخرى فإن المعلمات اللاتي يحاولن اجبار تلاميذهن على الامتثال لأوامرهن عن طريق الأساليب الدكتاتورية العدوانية يشجعن تلاميذهن على المقاومة بدرجة أكبر سواء ظهرت هذه المقاومة في صورة الهمس مع الزملاء أو في شرود الذهن أو عن طريق المعارضة المباشرة وتتفق هذه النتائج مع ما أسفرت عنه الدراسات الكلاسيكية في علم النفس الاجتماعي.

(زين العابدين درويش،2005، ص202)

ثانيا: مناخ القسم:

1. تعريف المناخ المدرسي:

اختلف الباحثين في تعريف المناخ المدرسي، وهذا راجع إلى اختلاف وجهة نظرهم وسنعرض هذه التعريفات بشيء من التفصيل فيما يلي:

-تعريف"هالبن وكرافتhalpin et croft "1963:" المناخ بالنسبة للمدرسة يشبه الخصوصية الشخصية بالنسبة للأفراد فالمناخ المدرسي يمكن أن ينظر إليه على أنه الخصوصية التي تميز المدرسة" (حجى،2000، ص127).

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

بينما يرى" اوجين هارولد وآخرونEugen Howard et all "1987:" المناخ المدرسي هو مناخ التعلم يمثل إحساس الناس من أولياء وأساتذة وإداريين وتلاميذ ويعتبر المناخ المدرسي إيجابيا إذا اشتغل كل أطراف العملية التربوية وقتهم إلى أقصى حد "

(Eugen Howard et all,1987;p05.)

أما عبد الفتاح جلال وآخرون1994، فيري بأن المناخ المدرسي على أنه عناصر عديدة متفاعلة ومتداخلة وإدارية وتنظيمية واجتماعية ونفسية تشكل في مجموعها المناخ المدرسي وبقدر ما يتهيأ لهذه العناصر من عوامل الكفاءة والفعالية بقدر ما تنهض المدرسة ويتوقف على أن تكون المدرسة إما بيئة جذابة لطلابها أو طاردة لهم.

(عبد الفتاح جلال وآخرون،1994،ص120)

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

إذن من هذه التعريفات السابقة يتضح بأن مصطلح المناخ المدرسي يشير إلى نوعية إدراك المعلمين والمتعلمين لبيئة العمل ونوع المشاعر السائدة وجو العلاقات الاجتماعية والنفسية ولأنماط الإدارة المدرسية والصفية، وهو يتأثر بالتنظيم الرسمي وغير الرسمي.

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

-البيئة الفزيائية المادية-المبني المدرسي ككل-

-الجانب النفسي الاجتماعي الخاصة بوجود الأفراد في المجموعة التعليمية.

-الجانب الاجتماعي الخاص بأنماط التفاعلات والعلاقات بين المنتسبين للفعل التربوي.(مشطر، محاضرات)

2. مناخ القسم:

حسب" جودgood"1998 المناخ الصفي يشمل جميع شروط البيئة النفسية والاجتماعية لغرفة الصف التي تشمل الاتجاهات والعلاقات الشخصية بين مجموعات الطلبة والمعلم وبين الطلبة والمواد التعليمية وبين المعلم والبرنامج الدراسي. (العساف،2011،ص ص71-72)

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

ومن أمثلة المواضيع التي تدرس ضمن موضوع مناخ القسم أو المناخ الصفي نجد:

-العقد الديداكتيكي.

-التفاعل اللفظي الصفي.

1.2-العقد الديداكتيكي.

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

إذن فالعقد الديداكتيكي لتدريس مادة ما ينطلق من ان المدرس في كل وضعية تعليمية لمادة مدرسة (الرياضيات أو اللغة العربية مثلا) يشعر التلاميذ بما يرغب أن يفعله كل واحد منهم وذلك عن طريق تحديد المهام والأدوار والوظائف والأعمال التي يجب أن يقوم بها كل طرف في علاقته مع الجماعة، فلا بد من تحديد واجبات وحقوق كل من التلميذ والمدرس على السواء، ولكن في بعض الأحيان قد لا يفصح عن المعلم عن هذه الرغبة، وهكذا تتحدد مع الأيام ملامح عقد تعليمي يوضح صراحة في جزء منه وضمنيا في اغلبه دور كل طرف خلال العملية

التعليمية، وبتعبير آخر فانه يبقي بالضرورة في كل وضعية تعليمية جانب ضمنيimplicite يقع على عاتق التلميذ فك رموزه باجتهاده الخاص، خاصة إذا كان المعلم غير متمكن من تخصصه، وغير ضابط لآليات اشتغاله.

والعقد المذكور لا يتضح إلا عند فسخه، هذا الفسخ لا يمكن تفاديه لأن الآمر يتعلق بعقد ضمني في جانب كبير منه، وهكذا عندما لا تحترم قواعد اللعبة ويحدث الفسخ يصبح ظاهرا للعيان وقابل للملاحظة، وغالبا ما يتم فسخ العقد آو انتهاكه في الوضعيات التي يمكن أن يلاحظ فيها شذوذ في سير عمل النظام، هذا الشذوذ الذي يكون حينئذ بمثابة رد الفعل على انتهاك العقد من قبل احد الطرفين ،فإن ما حدث في تجربة "غرونبل" هو انتهاك المدرس للعقد، إذ ما كان إن يطرح على التلاميذ مثل تلك المسالة وبالتالي ظهور ذلك التصرف الشاذ عندهم.

(إبراهيم حمروش،1995،ص71)

فالمدرس في هذه الحالة انتهك العقد بمطالبة التلاميذ بإنجاز مهمة ليس من اختصاصهم آلا وهي اكتشاف سلامة وصحة معطيات مسألة ما، ذلك إن دور التلميذ لا يتضمن الحكم على صحة آو خطا مسالة أن هذه المهمة تعني المدرس وليس التلميذ.(مشطر حسين، محاضرات)

2.2- التفاعل اللفظي الصفي:

أما في الاصطلاح فيشير مفهوم تحليل التفاعل اللفظي في غرفة الصف إلى مجمل الكلام والأقوال التي يتبادلها المعلم والتلاميذ فيما بينهم ،وما يرافق هذا الكلام من أفعال وإيحاءات وتلميحات واستجابات مرتبطة بعملية التعليم، وتكون جميع هذه الأقوال وما يرافقها من أفعال قابلة للملاحظة والتقويم، لذا تعد عملية التحليل اللفظي أسلوب للتحكم في الأبعاد الكمية والنوعية للسلوك اللفظي آو ما يعبر فعلا عن التفاعل في القسم، وليس ما يجب أن يكون عليه.

(سامي محمد الملحم،2001،ص391)

محاضرة رقم: 10 توقعات المعلمين وتأثير Pygmalion

الأهداف الإجرائية:

-أن يحدد توقعات المعلمين مقدمة.

- أن يشرح نوعية التفاعل مع الطلاب

- أن يفهم أثر بيغماليون.

- أن يفسر حقيقة أثر بيغماليون.

مقدمة:

يؤثر اعتقاد المعلم بحظوظ الطلاب للنجاح في المدرسة في تصرفاته معهم وهذا بدوره يؤثر في تحصيل الطلاب فإذا كان المعلم يؤمن أن طلابه قادرون على النجاح فسيتصرف بطرق تساعدهم على النجاح وإذا كان يؤمن أنهم غير قادرون على ذلك فانه يميل عن غير قصد إلى التصرف بطرق تدمر وتعرقل فرص الطالب في النجاح أو لا تسهل نجاحه على الأقل، وربما يكون هذا هو احد الديناميات الخفية لعملية التدريس.

1-توقعات المعلمين:

يرى "مشطر حسين" أنه في بداية العام الدراسي يشكل المعلمين آراءً وتوقعات حول فرص النجاح الأكاديمي للتلاميذ، وبناءً على هذه التوقعات، يعامل المعلمون الطلاب ذوي التوقعات العليا (المميزين) بشكل مختلف عن الطلاب ذوي التوقعات المتدنية (المتعثرين)، فالمعلومات الإيجابية عن التلميذ بالمقارنة مع المعلومات السلبية تؤثر على تحصيله الأكاديمي والجدول التالي يوضح: المصدر:(روبرت مارزانو، ترجمة فيصل خويلة،ص226)

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

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

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

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

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

إذن ما الذي يجب أن يتحلي به المعلم من سلوكات كي يتجنب هذه الأحكام المسبقة على التلاميذ متدني التحصيل؟

- **إدراك التوقعات المتفاوتة للطلاب** : إن أحد الإجراءات الأولى التي يمكن أن يتخذها المعلم هي أن يكون مدركًا للتوقعات المتفاوتة للطلاب. ومن الصعب، إن لم يكن من المستحيل لأي معلم، أن يغير من تفكيره حول الطلاب، مع أنه من الممكن تمامًا تغيير سلوكه تجاههم، بحيث

يتلقى الطلاب جميعًا السلوك نفسه، من حيث اللهجة المؤثرة ونوعية التفاعل. وللقيام بذلك، يمكن للمعلم أن يجري مسحًا ذهنيًا لكل طلابه، محددًا أولئك الذين يتميزون بقابلية عالية للفهم، وذوي القابلية المتوسطة، وذوي القابلية المتدنية. ويمكن أن يتم ذلك بشكل رسمي، أو غير رسمي. المهم هو أن يصبح المعلم واعيًا ومدركًا لأولئك الطلاب الذين لا يتوقع منهم أداء جيدًا لسبب أو لآخر دون أي تحيز منهجي بشأنهم .

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

– يتبادل النظر معهم بمعدل أقل.

– يبتسم لهم بمعدل أقل.

– يقترب منهم في الفصل بمعدل أقل.

– يشترك معهم في مزاح أو حوارات لطيفة بمعدل أقل.

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

– يناديهم بأسمائهم بمعدل أقل.

– يطرح عليهم أسئلة صعبة بمعدل أقل.

– لا يخوض بعمق في إجاباتهم.

– يثني على إجاباتهم الصحيحة بمعدل أقل.

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

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

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

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

2-اثر بيغماليون:

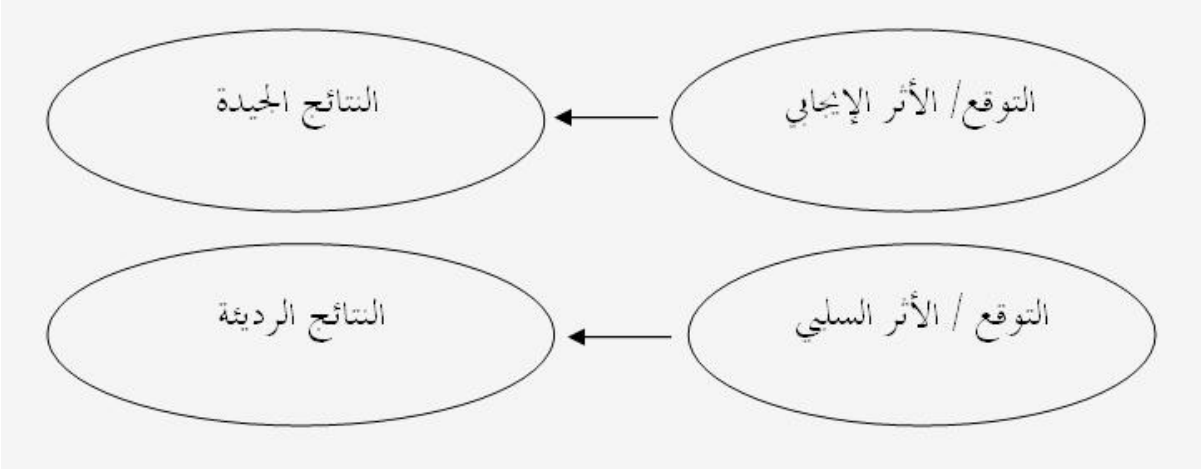
جاء في محاضرات "مشطر" بأن تأثير بجماليون هو شكل من أشكال "النبوءة ذاتية التحقق" وهذه النبوءة كمصطلح نحتها "روبرت ميرتون" في عام 1948 "النبوءة ذاتية التحقق *"self-fulfilling prophecy"*.، وهذا يحدث عن طريق إقناع الأشخاص بقدراتهم الإيجابية، وبالتالي يقومون بأداء أعمالهم بناءً على هذه الأفكار الإيجابية والتي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

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

كما أشار"مشطر" إلى أن استعار العالمان التربويان" روزنتال وجاكوبسن Rosental Jackobsen et " شهرة هذا المصطلح وفلسفة معناه في تسمية نظريتهما التربويَّة المعروفة إلى الآن في مجال التعليم وعلم النفس التربوي بـ"تأثير بيجماليون" Pygmalion Effect، ويعني بها تقدُّم غير مُتوَقَّع لأداء أحد الطلبة، مُتأثِّرًا بالتوقُّعات الإيجابية الموجَّهة له من أحد أساتذته وهو الأثر الذي تُحدثه الآراء المُسبقة، والأحكام القَبْلية للمدرسين على تحصيل التلاميذ، وقد بيَّنت الأبحاث أنَّ هناك علاقة بين مواقف المدرسين القَبْلية وما يتوقَّعون تحقيقه من نتائج فعليَّة، ومَرَدُّ ذلك إلى علاقات التواصُل والتفاعل التي رَبَطها المدرس مع التلاميذ من آرائه المسبقة، فمِن خلال هذه الأشياء يدعم المدرس بعضَ التلاميذ، ويَجعل تعليمهم إيجابيًّا، ويدفعهم إلى كَسْب الثقة في أنفسهم، فعندما يبرمج ذِهنُ المدرس على أنَّ التلميذ الفلاني جيِّد، فغالبًا ما تكون نتائج تقويمه لهذا التلميذ جيِّدة، وعندما يبرمج ذِهنه على خلاف ذلك، تكون نتائج التقويم سلبيَّة.

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

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



3-حقيقة اثر بيغماليون:

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

وفي دراسة بجامعة غرونوبل استنتج كل من (ديفيد ترويلو) و(فيليب سارازين)، خلاصة حول هذا الموضوع مفادها " يُعتبر تأثير بيجماليون" واحدا من أكثر الأبحاث إثارة للجدل في تاريخ العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ولد ردود فعل "غير متناسبين بالقدر نفسه". فمن ناحية، قبل المتحمسون هذه النتائج دون إبداء انتقادات، كما حاولوا استخدامها كطريقة للتخلص من أوجه عدم المساواة في المدرسة، عن طريق إساءة تفسير دراسة روزينتال و جاكوبسون كدليل على التأثير الهائل لتوقعات المعلم.

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

ومن بين الآثار الأخرى الموجودة في المجال التربوي والتي تتشابه مع أثر بيغماليون نجد:

أ-اثر تضادي effet de contraste :

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

ب-أثر جوردان effet de jourdain:

عبارة عن سوء فهم عميق يحدث أحيانا عندما يتفادى المدرس عن قصد كل نقاش مع المتعلمين حول معلومة أو مفهوم معين ويكتفي بتقبل ادني مؤشر سلوكي صادر عنهم معتبرا إياه

دليلا على الاستجابة لما طلب منهم إنجازه،هذه المجاملة والمسايرة المعرفية بان لا يعترض بعضهم على بعض ولا يدققون في الفهم والاستيعاب وإنما الاكتفاء فقط لأدنى إشارة يبديها المتعلم بأنه فهم.

ج-أثر طوباز effet de topaze:

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

د-اثر هالو effet de hallo:

وهو الأثر الذي يحدث للمقومين بفعل مظهر التلميذ أو شكل الكتابة أو طريقة عرض الموضوع،وقد بينت أبحاث"chase1968 "أن هناك أثرا ذو دلالة إحصائية بين أوراق مكتوبة بخط واضح وأخرى بخط رديء حسب "دولاندشير 1979 "(الفاربي واخرون،1994، ص98)

خ-اثر الترتيب effet de l 'ordre:

وهو الأثر الذي يحدث عند المقومين نتيجة ترتيب المرشحين أو أوراق الإجابات فقد بينت أبحاث "بونيول1972" أن المقومين يحكمون على الأداء بالتضاد أي مقارنة أداء تلمذ بأداء من سبقه وإنهم يصبحون أكثر سرعة في نهاية عملية التقويم.

ك-اثر ادني effet de plancher:

يكون الاختبار ذا اثر ادني إذا حصل كل المفحوصين أو معظمهم على أدنى النتائج بحيث لم تكن هناك فروق دالة بين أجابوا صدفة ومن امتنعوا عن الإجابة.

- **قائمة المراجع:**

- احمد، إسماعيل حجي(2000).الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، مصر: دار الفكر.
- إبراهيم، ناصر (بدون سنة) علم الاجتماع التربوي. بيروت لبنان: دار الجيل.
- إبراهيم، حمروش(1995). التعليمية موضوعها،مفاهيمها الآفاق التي تفتحها،المجلة الجزائرية للتربية،العدد الثاني،السنة الاولى، وزارة التربية الوطنية،الجزائر
- أبو سكينة، نادية حسن وخضر، منار عبد الرحمن (2010). العلاقات والمشكلات الأسرية. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- أبو مغلي، سميح وعبد الحافظ، سلامة (2012) التنشئة الاجتماعية للطفل. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- العربي، فرحاتي (2007) محاضرات في علم النفس الاجتماعي المدرسي. جامعة الحاج لخضر. باتنة.
- –جبريل بن حسن العريشي، واخرون.(2013) التربية الاسرية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية. ط1. عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.
- حامد، زهران عبد السلام (1974). علم النفس الاجتماعي. بيروت: دار عالم الكتاب لبنان.
- زين العابدين، درويش (2005). علم النفس الاجتماعي. أسسه وتطبيقاته. القاهرة: دار الفكر العربي.
- جمال، الحنصالي (2011).وظيفة المدرس في اطار البيداغوجيا التعاقدية، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، العدد 49 أكتوبر، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب.
- ماجد، العساف (2011) البيئة الصفية الآمنة، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.

- محمد، النوبي محمد علي (2010). التنشئة الأسرية وطموح الأبناء العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- محسن، الرشيدي وغازي، الصالحي (2005) اتجاهات المعلمين نحو المناخ المدرسي في المدارس الثانوية ذات الفصلين بدولة الكويت،المجلة التربوية،العدد47 من 11-42
- مشطر، حسين. محاضرات في علم النفس الاجتماعي المدرسي.
- صلاح، محمود(2002) المناخ المدرسي وعلاقته بمفهوم الحرية كما يمارسه المعلمون وتلامذتهم في المدرسة الإعدادية في الريف والحضر. التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي13-14مارس من197-238 .
- عبد الفتاح، جلال وآخرون(1994) . دور المدرسة الثانوية في مواجهة مشكلة التطرف، مجلة العلوم التربوية، مصر: مج1،ع3-4 من89-111
- عبد اللطيف، الفاربي وآخرون(1994) معجم علوم التربية. مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. ج1 ،ط1. سلسلة علوم التربية 9 ، 10. المغرب: دار الخطابي مطبعة النجاح الجديدة.
- فاطمة، يوسف إبراهيم عودة(2020) المناخ النفسي الاجتماعي وعلاقته بالطمأنينة الانفعالية وقوة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة"، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة،فلسطين.
- سماح، سالم سالم ونجلاء، محمد صالح (2012). مقدمة في الخدمة الاجتماعية. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- سامي، محمدالملحم(2001). سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية التطبيقية. عمان الأردن: دار المسيرة.
- سناء، حسنين الخولي(2010) الأسرة والحياة العائلية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- فؤاد البهي السيد، سعد عبد الرحمن (1999). علم النفس الاجتماعي. رؤية معاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

- LePiere, E. T. Farnsworth, Social Psycology.N.Y.Mc Graw,Hill,1942.

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

- Miroglio A ; LaPsychologie des Peuples. Paris P. U. F. 1962.