العلاقة التربويّة من منظور المقاربة النّفسيّة–الاجتماعيّة

د/ سلاّم حرابي

مدرّس سابقا بجامعة قابس (الدكتوراه في علم الاجتماع) harabisa@yahoo.fr

الملخص:

تهدف هذه الورقة البحثيّة إلى تسليط الضوء على قيمة العلاقة التربوية ودورها في نجاح العمليّة التّربويّة من خلال تحسيس كلّ الفاعلين التّربويّين بخفايا هذه العلاقات. ويتمثّل موضوع البحث في مقاربة العلاقة التربويّة مقاربة نفسيّة–اجتماعيّة بغاية الكشف عن خفاياها وضمنيّاتها وبغرض الوقوف على أهمّ العوامل الحكّممتة بالعلاقة بين شريكي راجع فكريّة مختلفة، وأيضا على عمليّة سبر آراء لمجموعة من المتعلّمين وأخرى من المدرّسين مركّزا في ذلك على تصوّرات كلّ طرف تجاه الآخر.

وقد خلص البحث إلى نتائج مفادها أنّ للمكانة والدّور وللتّصوّرات وللتصنيف أثرا في تحديد قيمة العلاقة التربويّة وأنّ المتعلّمين يؤكّدون على الصّفات الانسانيّة في العلاقة التربويّة في حين يضع المدرّسون الصّفات الانسانيّة للمتعلّمين في المرتبة الأخيرة من اهتماماتهم، وتمثّلت أهمّ توصيات هذا البحث في العمل على تحسيس مختلف الفاعلين التّربويّين بأثر العلاقة التربويّة في نجاح العمل التربوي وبأهمّية توعية الجميع بقيمة الجانب الخفي في العلاقات التربويّة.

الكلمات المفتاحيّة: المدرّسين، المتعلّمين، المكانة والدّور، العلاقة التّربويّة، التّصوّرات، التّصنيف.

Abstract

This research paper aims to shed light on the value of the educational relationship and its role in the success of the educational process by sensitizing all educational actors to the subtleties of these relationships**.** The subject of the research is to approach the educational relationship from a psychological-social approach with the aim of revealing its secrets and implications and for the purpose of identifying the most important factors controlling the relationship between the two partners in the educational process.

During this research, a descriptive analytical approach was adopted, based on interrogating various studies and intellectual references, as well as exploring the opinions of a group of learners and another group of teachers, focusing on the perceptions of each party towards the other.

The research came to the conclusion that status, role, perceptions, and classification have an impact in determining the value of the educational relationship, and that learners emphasize the human qualities in the educational relationship, while teachers place the human qualities of the learners in the last place of their concerns.

The most important recommendations of this research were to work to sensitize various educational actors to the impact of the educational relationship on the success of educational work and the importance of making everyone aware of the +value of the hidden side in educational relationships.

key words : Teachers, learners, status and role, the educational relationship, perceptions, classification.

المقدمة:

قد تشكّل العلاقة التربويّة في كلّ المستويات الدّراسيّة أساس التّواصل والتفاعل بين المدرّس والمتعلّمين باعتبارها توفّر الدّعم اللازم لهؤلاء لتحقيق أهدافهم التعليميّة والتربويّة والنّفسيّة... وتلعب هذه العلاقة دوراً حاسماً في تحفيز المتعلّمين وتعزيز رغبتهم في التعلّم، دراتهم الذهنيّة والمعرفيّة وفي تطوير كفاياتهم الاجتماعيّة. وهي تساعد على تنميّة الانضباط والسلوك الايجابي لديهم.

وقد عمل المختصّون في التربية على مقاربة هذه العلاقة مقاربات عديدة منها المقاربة التحليليّة التي تستند إلى نظريّة فرويد والمقاربة السوسيولوجيّة التي يعتبر دوركايم من أشهر روّادها ومنها أيضا المقاربة النّفسيّة الاجتماعيّة.

الاشكاليّة:

لقد بات اليوم واضحا أنّ لمختلف المقاربات النّظريّة أثرا ذا دلالة في تشكيل العلاقة التربويّة بين شريكي العمليّة التعليميّة–التّعلّميّة. ويهمّ البحث هنا تحديدا الاشتغال على المقاربة النّفسيّة–الاجتماعيّة من خلال تفكيكها إلى مكوّناتها المختلفة والمتدخّلة بشكل أو بآخر في هذه العلاقة. يعني ذلك أنّه سيتمّ التّعرّض لمكوّنات ثلاث: تلك هي المكانة والدّور والتّصوّرات والتّصنيف. هذا الثالوث يبدو محدّدا في سيرورة العلاقة المذكورة وفي نجاحها. فأي أثر لذلك في هذه العلاقة؟ وكيف يتدخّل كلّ مكوّن في إنجاح العلاقة التربويّة؟

ذلك ما سيتناوله البحث بالدّراسة على مستوى نظري من ناحية وعلى مستوى تطبيقي من ناحية ثانية من خلال دراسة تصوّرات كلّ من المتعلّمين والمدرّسين.

أهداف الدراسة:

من خلال الاطّلاع على الأدبيات الفكريّة والعلميّة التي اهتمت بمجال البحث ومن خلال عمليّة سير لآراء مجموعة من المدرّسين وأخرى من المتعلّمين يمكن الإشارة إلى مجموعة من الأهداف تسعى الدّراسة للوصول إليها ولعلّ أهمّها ما يلي:

* محاولة تحديد مفهوم دقيق للعلاقة التّربويّة.
* الوقوف على أهمّية المكانة والدّور في نجاح العلاقة التربويّة.
* تعرّف أثر التّصوّرات المتبادلة بين شريكي العمليّة التعلّميّة–التعليميّة في العلاقة التربويّة.
* التّحسيس بالأثر السّلبي الذي تحدثه عمليّة التّصنيف على العلاقة التّربويّة

أهمية البحث:

تتمثّل أهمّية البحث في كونه كشف استنادا إلى عدّة مراجع وأدبيّات تربويّة، عن صعوبات متنوّعة واشكاليات عديدة تساهم في فشل العلاقة التربويّة بين المدرّس من جهة والمتعلّم من جهة ثانية، ما ينتج عنه ضعف في التّحصيل الدّراسي وتوتّر علائقي بالمؤسّسة التّربويّة.

كما تظهر أهمّية هذا البحث أيضا في كونه سعى إلى طرح بدائل ممكنة لأوضاع غير سليمة من شأنها أن تمكّن الجميع من تناغم علائقي يفضي إلى النّجاح الدّائم.

منهج الدراسة:

تقوم هذه الدّراسة على البحوث النّظريّة من جهة وعلى بحث ميداني من جهة ثانية. لذلك قد تم في مستوى أوّل اعتماد المنهج التحليلي الوصفي كأحد مناهج البحث العلمي المعروفة، وذلك من خلال الاطلاع على بعض الدراسات العربيّة والأجنبيّة ومحاولة توظيفها خلال كامل ردهات البحث وتمّت على مستوى ثان الاستعانة باستبانة لكشف تصوّرات كلّ من المدرّسين والمتعلّمين حول العلاقة القائمة بينهم وحول انتظارات كلّ طرف من الآخر.

2-ما العلاقة التربويّة؟

تشكّل العلاقة التربويّة القائمة بين المعلّم والمتعلّم رابطا حقيقيّا يتميّز بقوّة العاطفة، وتصبح هذه العلاقة بيداغوجيّة عندما تتعلّق بالمعرفة الواجب نقلها إلى المتعلّم أو المنقولة فعلا (Espinosa, net) أو أيضا بالمعرفة التي يستوعبها التلميذ ويتمثّلها خلال الدّرس.

ومعلوم أنّ هذه العلاقة تنشأ منذ دخول التلميذ إلى المدرسة في يومه الأوّل، لكن علاقة التلميذ بمعلّمه في بداية السّنة تكون علاقة مؤسّسيّة أكثر منها إنسانيّة (Espinosa, net) بمعنى تكون منظّمة بقوانين وتراتيب وطنيّة من قبيل المنشورات الوزاريّة، أو بقوانين داخليّة يتمّ تحديدها داخل المؤسّسة التعليميّة من قبيل جداول الأوقات وميثاق الفصل الذي ينجزه المدرّسون صحبة منظوريهم.

إنّ تناول العلاقة التّربويّة على هذا النّحو يقتضي منّا فهم مسألة النّفوذ الذي يمكن أن نلحظه في هذا الإطار، ذلك أنّ النفوذ الاجتماعي والمؤسّسي له تأثير كبير على هذه العلاقة(Remi. & Gabriele, 1994, p14) على اعتبار أنّ العلاقة تلميذ معلّم تبنى دوما على عدم التّماثل بين الطّرفين ولكنّها تعني أيضا وجود بعد إنساني يأخذ بعين – الاعتبار مسألة النّفوذ هذه.

وإذا كانت العلاقة البيداغوجيّة تدرس العلاقة المهنيّة بين المدرّس والتلميذ والمتعلّقة بتمرير المعرفة فإنّ العلاقة معلّم تلميذ تهتم بما يحدث عموما بين المعلّم والتّلاميذ في المدرسة (Espinosa, net) بما في ذلك البعد اللاشعوري والعاطفي، ذلك أنّه حسب فيلو فإنّ الحاجة العاطفيّة للتلميذ على علاقة وطيدة بحاجته إلى المعرفة، ويمكن أن نلمس ذلك في شكل رغبة في الحوار المتحرّر من الحواجز المدرسيّة أو في شكل دعم عاطفي يكسّر العزلة التي يعيشها المتعلّم في ظلّ المؤسّسة التّربويّة (Janine, 1974, p247) ولا يمكن أن يحصل ذلك إلاّ في إطار جوّ من الثّقة والتفاعل.

إنّ الحديث عن الرّغبات والعواطف يعني ضمنيّا الحديث عن ما يحمله الفرد من تصوّرات تجاه الآخر ولعلّ سعي التّربويّين إلى "أنسنة" العلاقة البيداغوجيّة هو نتيجة للتصوّرات التي يحملونها حول غياب البعد الانساني التّفاعلي في هذه العلاقة.

وفي هذا الإطار يورد بوستيك مفهوما للعلاقة التربويّة مفاده أنّ هذه العلاقة تمثّل "مجموع الروابط الاجتماعية التي تنشأ بين المربّي ومن يقوم بتربيتهم بغرض تحقيق أهداف تربويّة داخل مؤسّسة معيّنة حيث تتميّز تلك الرّوابط بخصائص معرفيّة وعاطفيّة ويكون لها سيرورة وتاريخ" (Postic, 1979, p19) ذلك أنّه لكل مجتمع أهدافا تسعى التربية إلى تحقيقها عبر مدرّس ينوبه في تحقيق تلك الأهداف . وقد عبّر دوركايم عن ذلك بقوله أنّ التربية تتمثّل في ذلك الفعل الذي تقوم به الأجيال الرّاشدة على الأجيال غير الرّاشدة والتي لم تنضج بعد للحياة الاجتماعيّة (Durkheim, 1977, p51).

وتجسيد العلاقة التربويّة الفعل التربوي في ظلّ أهداف مجتمعيّة يسعى المربّي لتحقيقها نيابة عن المجتمع فهي إذا أعمق من أن تكون بيداغوجيّة. وقد أكّد أندري دي برتي هذا المعني في قوله "إنّ العلاقة التعليميّة تغدو تربويّة حينما تتجاوز الاقتصار على المعرفة وتتحوّل إلى لقاء يكتشف فيه كلّ من المربّي والمربَّى الآخر"(الجمل، 2006-2007، ص9) وفي هذا السّياق ننبّه إلى خطورة مخاطبة التلميذ كتلميذ وإلى أهمّيّ ة مخاطبته كإنسان له مشاعر وعواطف ورغبات مختلفة قد لا تتحقّق خارج المدرسة.

إنّ الفعل التربوي الذي نتحدّث عنه هو فعل معقّد ومركّب تتداخل فيه عدّة عوامل وقد عرّفه أنطوا ن ليون (1970) بكونه "عمليّة تبادل بين المربّي ومن يروم تربيتهم تهدف إلى تغيير سلوك كلّ من المعلّم والمتعلّم وهي عمليّة تمرّ عبر موضوع الدّرس وتجري في إطار مؤسّسي معيّن"(الجمل، 2006-2007، ص7).

فمن شروط قيام هذا الفعل التربوي وبالتالي العلاقة التربويّة التبادل والتّفاعل والاشتغال على موضوع تعلّم محدّد ضمن وضعيّات تعليميّة محدّدة وفي إطار مؤسّسة منظّمة بضوابط وقوانين وذلك بغاية إحداث أثر في مختلف السلوكيات الظّاهرة والخفيّة.

هذا ويمكن أن نجد مفهوما جامعا وشاملا للعلاقة التربويّة أورده موحي في قوله" تمثّل العلاقة التربويّة مجموع التفاعلات التي تحدث داخل جماعات التّعليم والتي تتمّ في الوقت نفسه بين المدرّس والمتعلّمين وبين المتعلّمين أنفسهم وبين المدرّس والمتعلّمين ومواضيع التّعلّم. والإطار العام الذي تحدث في سياقه هذه التّفاعلات هو الوضعيّات التعليميّة" (موحي، 2009، ص ص11-17).

وبناء على ما سبق بيانه يمكن القول أنّ العلاقة التربويّة عمليّة معقّدة تتجلّى من خلال الفعل التربوي وتتداخل فيها عدّة معطيات وعدّة عوامل تشتغل مع بعضها مجمّعة لتحدث أثرا متبادلا بين المتعلّم والمعلّم، فهي ذات بعد تفاعلي شامل، ويمكن تناولها في إطار عدّة مقاربات ومنها المقاربة النفسيّة-الاجتماعيّة، تقوم هذه المقاربة على علم النفس الاجتماعي وتشتغل عل ى التفاعلات التربويّة الحاصلة بين شريكي العمليّة التربويّة داخل الفصل، وكذلك على التفاعلات التربويّة الحاصلة خارجه.

في هذا السّياق سيتمّ تناول ثلاثة مفاهيم لهذه المقاربة تتشكّل ضمنها وفي إطارها جملة العلاقات التربويّة ومختلف التفاعلات الحاصلة بين كلّ من المدرّس والمتعلّم. ويتمثّل المفهوم الأوّل في المكانة والدّور، أمّا المفهوم الثّاني فيتمثّل في التّصوّرات، في حين يتمثل المفهوم الثالث في التّصنيف. فما المقصود بهذه المفاهيم وكيف يحدث التفاعل العلائقي ضمنها؟

3-أثر المكانة والدّور في العلاقة التّربويّة:

يمكن القول أ ن المكانة هي المنزلة أو الموقع الذي يحتلّه شخص ما في نظام اجتماعي معيّن، ويعتبر هذا الموقع نسبيا، إذ لا يمكن تحديده إلاّ في علاقة بمواقع أخرى. وقد أكّد لنتون في هذا السّياق على أنّ الفرد الواحد يتمتّع بمكانات عديدة في الوقت نفسه (Linton, 1959, p70).

ومن خصائص مكانة التلميذ أنّه كائن عابر، ذلك أنّه ينتقل كلّ سنة من فصل إلى آخر فيكتسب مكانة جديدة حتّى ولو كان راسبا في الفصل نفسه. وضمن المكانة الجماعيّة داخل مجموعة الفصل يمتلك التلميذ مكانة شخصيّة على علاقة بموقف المدرّس تجاه عمله واجتهاده وعلى علاقة بتفوّقه وجدّيّته، وكذلك على علاقة بموقف زملائه منه وبمختلف أحكامهم تجاهه(postic, 1986, p79) . وقد أكّد جيلي أهمّية المكانة المدرسيّة وأثرها في تقدير التلميذ لذاته ذلك أنّ

هذه المكانة يمكن أن تقود التلميذ الضّعيف إلى تبخيس الذّات وربّما إلى الاحباط، والتلميذ المتفوّق إلى تثمين الذّات وربّما إلى الغرور (Gilly,1968,p219-235).

ونلاحظ في السّياق نفسه أنّ للأوساط المختلفة أثرا في المكانات، فمكانة التلميذ في الرّيف مثلا تختلف عنها في المدينة، ذلك أنّ الرّيف يعني الانضباط والاحترام بينما تعني المدين ة التسيب والعبث والدهاء وكلا المكانتين تحدّد العلاقة مع المعلّم. وهذا يُفترض أن يكون المدرّس واعيا بكلّ ذلك.

وجدير بالذّكر أن نشير هنا إلى مكانة المدرّس التي تختلف كلّيا عن مكانة المتعلّم باعتبار ما يملكه المدرّس من سلطة معرفيّة ومن فارق في السّن ممّا يجعل مكانته أكثر أهمّية، وعلى هذا الأساس اشتغل المختصّون منذ سنوات عديدة على تحليل نوعيّة العلاقة ال تّراتبيّة بين الطرفين التي تقوم على اختلاف المكانات وتكون أحيانا سببا لمنع التبادل والتفاعل.

وفي هذا السّياق يشير فيري إلى أنّ التلميذ يخضع دوما إلى كهل صاحب سلطة يعمل على تقييمه وعلى تقدير امكانياته وعلى متابعته أو تجاهله.(Gilles, 1969, p15) بمعنى أنّ للكهل مكانة عليا يستطيع من خلالها أن يتحكّم بشكل أو بآخر في التّلميذ. وهنا نؤكّد على أنّ مكانة المربّي مرتبطة عضويا بطريقته البيداغوجيّة المعتمدة خلال فعله البيداغوجي.

انطلاقا من المكانات التي يحتلّها في النّظام الاجتماعي (الجمل، 2006-2007، ص37). وهنا يمكن القول أنّ الدّور هو العمل الذي يترتّب عن المكانة، بمعنى هو نمط السلوك المنتظر خلال التفاعل وعند إرساء العلاقات المختلفة بين الشّركاء. وعلى سبيل المثال يمكن أن نتحدّث عن عمليّة قياد ة تلميذ لأصدقائه لأنّه يتمتّع بمكانة القائد لديهم، فالمكانة القياديّة تجعله يقوم بدور القيادة.

ويمكن في هذا الإطار، أن نشير إلى أهمّية العقد البيداغوجي باعتباره يمثّل القانون المنظّم للعلاقة بين طرفي العمليّة التربويّة أو التعليميّة. ونؤكّد في هذا الصّدد على ضرورة التّصريح بذلك العقد حتّى تكون العلاقة أكثر وضوحا وشفافيّة.

إنّ العقد الرّابط بين كلّ من المعلّم والمتعلّم يؤشّر على شكل ما من العلاقات التي تنسج في كثير من الأحيان كما يرى بوستيك على مستوى اللاّشعور، ولعلّ ذلك يعني أنّها تنسج في إطار تصوّرات مختلفة نجدها عن شريكي العمليّة التعليميّة أو التّربويّة. فما التّصوّرات؟ وما أثر هذه التّصوّرات في العلاقة التربويّة؟

4-أثر التّصوّرات المتبادلة بين الشريكين في العلاقة التربويّة:

التصوّر مبدئيّا هو فعل ذهني تحصل به المعرفة أي الإدراك والتخيّل والحك م وغير ذلك. "وتفيد الأبحاث المجراة في علم النّفس الاجتماعي أنّ سلوك الفرد يتأثّر إلى حدّ كبير بتصوّره للطّرف الذي يتعامل معه سواء كان الطّرف شخصا أو وضعيّة"(شبشوب، 1986، ص247) وفي هذا الإطار يفضّل باجيس استعمال عبارة "تصوّر الآخرين" عوضا عن كلمة إدراك للتدليل على مجموع العمليّات الإدراكية التي لا تنحصر في الإدراك فحسب (بوستيك، 1986، ص79) وفي الحقيقة فإنّ مفهوم التّصوّر نشأ في حقل علم الاجتماع باعتباره على علاقة بالجوانب الكامنة المتخفّية.

وقد تطرّق دوركايم إلى ذلك في نهاية القرن التاسع عشر عند حديثه عن التّصوّرات الاجتماعية، وتدرّج هذا المفهوم ليدخل إلى علم النفس الاجتماعي ثمّ إلى علم النفس الاجتماعي التربوي حيث أصبحنا نتحدّث عن التصوّرات في الوسط المدرسي.

وإذا كان ت الدّراسات الأولى للتصوّرات وصفيّة تقوم على تجميع المعطيات عبر المنطوق الشفوي للأفراد، فإنّ الأبحاث الحديثة تقوم على تحديد التّصوّرات من خلال التّصرّفات الملاحظة مع العمل على فهم الآليّة السّببيّة المؤدّية لتلك التّصرّفات (بوستيك، 1986، ص77).

"ولمّا كان للمدرسة مدلول اجتماعي فإنّ دراسة التّصوّرات تمكّننا من معرفة ما إذا كانت هناك مجموعات يتباين تصوّرها للمدرسة" (بوستيك، 1986، ص77). وفي هذا السّياق يشير بوستيك إلى أنّ الأولياء وأبناءهم يكوّنون فكرة عمّا يجب أن يكون عليه المعلّم وعن العلاقة التربويّة وذلك في علاقة بالقيم السّائدة في بيئتهم وبحسب ماضيهم المدرسي الذّاتي.

وفي هذا الإطار نتحدّث عن التّصوّرات المختلفة لكل من التلميذ والمعلّم فالتلميذ مثلا له تصوّراته الخاصّة للمادّة التعليميّة وللمدرّس ولذاته... والمعلّم أيضا له تصوّراته الخاصّة به، والعلاقة التربويّة تنسج ضرورة بناء على تلك التصوّرات. لذلك نحن في حاجة إلى دراستها من أجل إرساء علاقة تربويّة أفضل.

- تصوّر المربّي للتلميذ:

يتأثّر هذا التصوّر بعدّة عوامل منها تاريخ المربّي كشخص (خصائصه كطفل: سلامة نموّه... / كمراهق: أزمة الهويّة.. ./ ككهل: أزمة الكهولة...) وتاريخه كمربّ (المربي المبتدئ له تصوّر معيّن للسيطرة على الفصل يختلف عن تصور المربي صاحب التّجربة: مرونة –تساهل –افراط في اللعب/ صلابة –حزم –جد –عنف...) والجدير بالذّكر أنّ هذا السلوك ليس له ثبات فهو يتغيّر عبر المسار المهني الطّويل.

كذلك أيضا هذا التّصوّر يتأثّر بالعلاقة التربويّة السّابق ة التي قد تكون ربطت بين كلّ من المعلّم والتلميذ (تحوّل المربّي من مدرسة إلى أخرى أو من فصل إلى آخر يحدث أثرا مرتبطا بتصوّرات هذا المعلّم بالعلاقة السابقة بتلاميذه) (الجمل، 2006–2007، ص47).

"ويرى جيلي أنّ الدّور المهني للمعلّم يقوده إلى تكوين تصوّره للتلميذ ابتداء من توقّعه للنتائج المدرسيّة فبحسب استجابة التلميذ أو عدم استجابته لتوقّعه المهني أي بحسب درجة النّجاح المدرسي، يبدي المعلّم فيه رأيا حسنا أوسيّئا" (بوستيك، 1986، ص 78). فالمعلم هنا يبني تصوّره في علاقة بالكسب المعرفي الذي يتمكّن منه التلميذ ويولي قيمة كبرى للتلميذ كتلميذ وليس كإنسان.

وفي هذا الصّدد يشير بوستيك إلى أنّ "المعلّم في تصوّره للتلميذ يفضّل المظاهر الإدراكية لشخصيّة الطّفل وأوضاعه الأخلاقيّة تجاه العمل تاركا في المقام الثّاني الصّفات العاطفيّة والعلائقيّة" (بوستيك، 1986، ص 79)

- تصوّر التلميذ للمربّي:

يتأثّر هذا التّصوّر بعدّة عوامل، منها مثلا تاريخ التلميذ (تلميذ عاش الحرمان ينتظر التّعاطف من المعلّم والرّفق به) والفترة النّمائيّة التي يمر بها التلميذ (المعلّمة عند البنات في سن 12 سنة أفضل من المعلّم) وجماعة الأنداد (لهم قوانين خاصّة بهم مثلا عدم الوشاية) كذلك أيضا يتأثّر تصوّر التلميذ بالمربّي بمادّة التدريس ، فالرياضيات مثلا على سبيل المثال مادّة مثمّنة اجتماعيّا فهي عند التلميذ وسيلة للدفاع والمحافظة على الذّات (النجاح فيها يصحبه تقدير للذّات/ الفشل يصحبه تبخيس للذات) وهنا تُطرح مسألة ترغيب المدرّس للتلاميذ في هذه المادّة أو في غيرها من المواد وهو بذلك يساهم في رسم العلاقة بين الطرفين.

ونؤكّد هنا أيضا أنّ التلميذ عموما يرغب في توفّر الصّفات الإنسانية لدى المربّي ويفضّلها عن الصّفات المعرفيّة. وفي هذا الصّدد يشير بوستيك إلى أنّ التلميذ يضفي على الصّفات الإنسانيّة والعلائقيّة للمعلّم (التّفهّم والتلطّف) أهمّيّة أكبر من الأهمّيّة التي يضفيها على الصّفات المرتبطة بالتقنية التّربويّة.

وخلال حديثه عن التّصوّرات يؤكّد جيلي أنّ عدم الرّضاء المتبادل الذي ينشأ بين شريكي العمليّة التربويّة إنّما هو نتيجة لاختلاف وتباين في التّصوّرات بينهما، وينتهي به الأمر إلى طرح التساؤل التالي: هل يقوم التّصوّر المتبادل بين المعلّم والتلميذ على سوء التّفاهم؟

وثمّة مسألة أخرى على علاقة وطيدة بالتّصوّرات، تلك هي مسألة التّنبّؤ بسلوك الطّرف المقابل. يشير جاكبسون وروزنطال في هذا الإطار إلى أنّ "النّاس يقومون عادة بالأعمال التي نترقّبها منهم، فنحن نعتقد أنّ تنبّؤنا بسلوك الطّرف المقابل غالبا ما يؤثّر على سلوك هذا الأخير" (Jackobson et Rosenthal,1971,p17)

5-أثر عمليّات التّصنيف في العلاقة التّربويّة:

التصنيف هو عبارة عن منح هويّة اجتماعيّة للآخر. "وتقوم عملية تصنيف الآخرين عن طريق نسبة بعض الخصائص إليهم على أساس انتمائهم إلى فئات معيّنة، اجتماعيّة اقتصاديّة واجتماعيّة ثقافيّة وحتّى عرقيّة" (بوستيك، 1986، ص79). ولكن تجدر الإشارة هنا إلى وجود عدّة تصنيفات غير دقيقة من قبيل كسول أو ذكي أو لا مبال...بمعنى أن للتّصنيف منزلقات كثيرة يجدر الانتباه إليها.

وفي هذا الصّدد يقول بوستيك "أن نصنّف طفلا فهذا يعني أن نرفض مسبقا بلوغه حالة أخرى غير تلك التي نحتجزه فيها وهذا يعني بالنّسبة للمربّي أن ينقطع طوعا ونهائيّا عنه وأ نّ ه يقضي عليه بالخضوع أو التّمرّد" (بوستيك، 1986، ص80).

ويمك ن في هذا الإطار الحديث عن تصنيف واع وتصنيف غير واع. فالتصنيف اللاّواعي يعني احتجاز المتعلّم وجعله حبيسا ضمن ذلك التّصنيف وهو هدّام وذي أثر سلبي على المتعلّم، أمّا التّصنيف الإيجابي فهو تصنيف يقوم على دراسة الأسباب السلبيّة في سلوك التلميذ والعمل على معالجتها وهذا ما يجعلنا نفكّر في التفريق البيداغوجي خلال ممارساتنا التربويّة والبيداغوجيّة.

وجدير بالذّكر أنّ التصنيفات تتمّ بناء على التّصوّرات التي بأذهاننا. بمعنى أنّه بإمكاننا تصنيف الأفراد بالاعتماد على الأفكار التي لدينا وبالتصورات التي نحملها، فإدراكنا لما هو كامن داخل الطّفل واكتشافنا للقوّة التي يحملها والتي تنمو في ذاته والمراهنة على ذلك هما التّصرّفان الوحيدان اللذان يدلاّن على أنّنا نثق بالطّفل وبالتّربية (بوستيك، 1986، ص 80) وأنّه بإمكاننا أن نغيّر السلوكيات السلبيّة إلى سلوكيات إيجابيّة.

وينبغي أن ننتبه في هذا الصّدد، إلى أنّ التّصنيف الصّارم كثيرا ما يكون حجرة عثرة أمام التّعلّم لأنّ الفعل البيداغوجي تحديدا والفعل التربوي عموما يقتضي تفاعلا متواصلا بين شريكي العمليّة التربويّة

6-تجارب ميدانيّة:

في سبيل دعم الجانب النّظري من هذه الدّراسة تمّ اعتماد دراسة ميدانيّة قامت على سبر آراء عيّنتين: تتكوّن الأولى من 25 أستاذا بالمعاهد الثّانويّة وتتكوّن الثّانية من 80 تلميذا بهذه المعاهد وتمّ في المناسبتين طرح 4 أسئلة لتعرّف تصوّرات كلّ من المدرّسين والمتعلّمين. وكانت الأسئلة مقتبسة من أسئلة دراسة ميدانيّة قام بها الأستاذ شبشوب (شبشوب، 1986، ص279)

كانت الأسئلة الموجّهة إلى المدرّسين كالتّالي:

– ما هي الأعمال التي يقوم بها تلاميذكم وتنال رضاكم؟

– ما هي الأعمال التي يقوم بها تلاميذكم ولا تنال رضاكم؟

– ما هي الأعمال التي تقومون بها في الفصل وتنال رضا منظوريكم؟

– ما هي الأعمال التي تقومون بها في الفصل ولا تنال رضا منظوريكم؟

وكانت الأسئلة الموجّهة للتلاميذ كالتّالي:

– ما هي الأعمال التي يقوم بها أساتذتكم وتنال رضاكم؟

– ما هي الأعمال التي يقوم بها أساتذتكم ولا تنال رضاكم؟

– ما هي الأعمال التي تقومون بها في الفصل وتنال رضا أساتذتكم؟

– ما هي الأعمال التي تقومون بها في الفصل ولا تنال رضا أساتذتكم؟

وإثر مناقشة الأسئلة مع بعض المحكّمين (أساتذة جامعيين وخبراء) وإقرار صيغتها النّهائيّة تمّ تمريرها وجاءت النتائج المتعلّقة بآراء المدرّسين وتصوّراتهم تجاه منظوريهم موزّعة بالجدول الموالي حسب ثلاثة مؤشّرات على النّحو التّالي:

جدول1: جدول الصفات التي يرغبها الأساتذة في تلاميذهم

الصّفات المرغوبة من الأساتذة	عدد الاجابات	النّسبة المئوية
موقف التلميذ من المعرفة والتعلّم	80	%73
صفات التلميذ الفكريّة	23	%21
صفات التلميذ الانسانيّة	7	%6
المجموع	110	%100

ونتبيّن من هذا الجدول أنّ النسّبة المرتفعة للصفات المرغوبة من الأساتذة في منظوريهم تتعلّق بموقف هؤلاء من المعرفة والمدرسة والأستاذ ويقابل ذلك وضع الأساتذة للصّفات الانسانيّة للتلميذ في المرتبة الأخيرة إذ لم تتجاوز نسبة ذلك 6%.

أمّا النتائج المتعلّقة بتصوّرات المتعلّمين نحو أساتذتهم فقد كانت موزّعة في الجدول الموالي بحسب ثلاثة مؤشّرات كما يلي:

جدول2: جدول الصفات التي يرغبها التلاميذ في مدرّسيهم

الصّفات المرغوبة من التلاميذ	عدد الاجابات	النّسبة المئوية
الصفات الانسانيّة والعلائقيّة	95	%50
الصّفات التربويّة	93	%49
الصّفات العلميّة	2	%1
الجملة	190	%100

ونتبيّن من هذا الجدول أنّ النسّبة المرتفعة للصفات المرغوبة من التلاميذ في أساتذتهم تتعلّق بالصّفات الانسانيّة والعلائقيّة ويقابل ذلك وضع التلاميذ للصّفات العلميّة للأستاذ في المرتبة الأخيرة إذ لم تتجاوز نسبة ذلك 1%.

وبناء على البيانات المتحصّل عليها في الجدولين السّابقين يمكن أن نستنتج أهمّية التصوّرات في صياغة العلاقات بين شريكي العمليّة التربويّة، غير أنّ الملاحظ أنّ انتظارات المدرّسين والمتعلّمين كانت على طرفي نقيض ففي حين ينتظر المتعلّم من المدرّس أن يكون انسانيّا في علاقته به نرى هذا الأخير يهتمّ بالجانب المعرفي والمؤسّسي أكثر من اهتمامه بما هو علاقات انسانيّة. ويتناغم هذا مع ما ذهب إليه جيل فيما يملك المدرّس من سلطة علمية وبيداغوجيّة يميل الى توظيفها في عمليّة التّحكّم في المتعلّم وبالتالي في النظر الى الجانب الإنساني فيه نظرة الدّونيّة مقابل الموقف من قيامه بواجبه الدّراسي.

وفي هذا السّياق نؤكّد على أهمّية العقد البيداغوجي الرّابط بين كلّ من المدرّس ومنظوريه في سير العمل بالفصل وبالسلوكيات المعتمدة عموما بالمدرسة، وفي دوره في نسج علاقات تربويّة سليمة متى كان واضحا دقيقا وصريحا، ذلك أنّ العقد البيداغوجي باعتباره يلخّص جملة الانتظارات التي ينتظرها كلّ طرف من الآخر، يمكن أن يكون عنصر إيجابيا متى تمّ حسن استثماره في العلاقات القائمة بين الطّرفين.

7-الخاتمة:

اعتبارا لأهمّية المقاربات النّظريّة في تحديد القوانين والسّياقات التي يتنزّل فيها الفعل الإنساني وبناء على ما تقدّم بيانه على المستوى النّظري فيما يتعلّق بأثر المقاربة النفسيّة- الاجتماعيّة في العلاقة التربويّة واستنادا إلى الممارسة الميدانيّة الواردة في هذا البحث، يمكن القول أنّ الحديث عن المكانة والدّور وعن التّصوّرات وعن التصنيف يشعرنا بوجود خيط رابط بين هذه المفاهيم ذا ت العلاقة بالمقاربة النفسيّة الاجتماعيّة، ويجعلنا نقرّ بوجود صلات وطيدة بينها تمكّنها من إحداث أثر في العلاقة التربويّة عموما وفي العلاقة البيداغوجيّة على وجه الخصوص، ذلك أنّ هذه المفاهيم محدّدة بقدر كبير في تمرير المعارف واكتسابها ضمن سياقات الفعل البيداغوجي وضمن سياقات الفصل عموما.

8-نتائج البحث:

استنادا إلى ما ورد في متن الدّراسة يمكن الإشارة إلى أنّ أهمّ النّتائج التي توصّل إليه هذا البحث تتمثّل في كون العلاقة التربويّة مكوّن أساسي من مكوّنات التنشئة المدرسيّة وأنّ لها أثرا مهمّا في تحديد مستقبل الأجيال القادمة وعند التدقيق في المقاربة المعتمدة في هذه الدراسة ونعني المقاربة النفسيّة- الاجتماعيّة، نتبيّن أهمّية الأدوار والمكانات التي يحتلّها كلّ من المربّي والمربَّى في المؤسّسة التربويّة وفي الفصل تحديدا، كما يمكن أن نتبيّن قيمة التّصوّرات التي يحملها كلّ من المتعلّم والمدرّس تجاه الآخر وأثر ذلك في نجاح العلاقة التربويّة وبالتالي العمليّة التعليميّة برمّتها، ويمكن أيضا أن نتحسّس أثر التّصنيف حينما يعتمده المدرّس في تراجع المردود الدّراسي للمتعلّم وفي انطوائه على نفسه بصفة عامّة. فما التّوصيات العمليّة الممكن الخروج بها من هذا البحث والتي قد تساهم في تطوير العلاقة التربويّة؟

9-التوصيات:

في نهاية هذا البحث واعتمادا على النّتائج سالفة الذّكر يمكننا الإشارة إلى التّوصيات الآتية:

- العمل على تحسيس المربّين بقيمة العلاقة التربويّة وذلك من خلال التكوين المستمرّ والمرافقة الدّائمة لهم.

- تمكين المربّين في المستويات التعليميّة المختلفة على تملّك وسائل وآليات دقيقة تمكّنهم من فهم ممارسات منظوريهم في الفصل وخارج الفصل سيما ما شذّ منها.

– دعوة المربّين إلى عقد لقاءات دوريّة مع المتعلّمين قصد بلورة مكوّنات العقد البيداغوجي الرابط بينهم وتعديله كلّما اقتضت الحاجة.

– إعادة النّظر في مناهج التعليم وبرمجة أنشطة تأخذ بعين الاعتبار قيمة العلاقة التربويّة وأثرها في نجاح العمليّة التربويّة سيما في ظلّ التّغيّرات الكونيّة الجديدة والسّريعة.

– برمجة أنشطة ثقافيّة وترفيهيّة للمتعلّمين تحسّن العلاقة بينهم وبين مدرّسيهم وتعمل على تطويرها باستمرار.

المراجع

كتب بالعربيّة:

1. آيت محمد موحي (2009): العلاقة التّربويّة: طبيعتها وأبعادها، دفاتر التربية والتكوين، العدد 1 أكتوبر، المغرب.
2. بوستيك، مارسال (1986): العلاقة التّربويّة، ترجمة محمّد بشير النّحّاس، تونس.
3. شبشوب، أحمد (1986): مطبعة الوفاق، تونس.

مراجع أخرى بالعربيّة:

4. الجمل، ليلى (2007-2006) العلاقة التّربويّة، درس جامعي بالمعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر، تونس.

كتب بالفرنسيّة:

5. Durkheim, Emile (1977) : éducation et sociologie, puf, paris.
6. Janine, Filloux(1974): du contrat pédagogique, bordas dunond, paris.
7. Linton, Ralph (1959): le fondement culturel de la personnalité, traduction française Dunod.
8. Postic, Marcel (1979): la relation éducative, puf, paris.
9. Rosenthal et Jackobson (1971): pygmalion à l'école , édition Casterman.
10. Gabriele Weigand & Remi Hess (1994): la relation pédagogique, Armand colin, paris.

مجلاّت بالفرنسيّة:

11. Gilles, Ferry (1969): les communications dans la classe, cahiers pédagogiques, no 81.
12. Gilly, Michel (1968): l'élève en fonction de sa réussite à l'école, Enfance, tome 21, no 3-4.

مراجع رقميّة:

13. Espinosa, Gaelle, affectivité relation enseignant-élève et rapport à l'enseignant, www.researchgate.net