تحليل العلاقة التربوية على ضوء التحليل التعاملي

ملخص

كشفت الدراسة النسقية للعلاقة التربوية (معلم، تلميذ، جماعة القسم) من المنظور النفس سوسيولوجي، عن المعالم الأساسية التي يتواصل بها أطراف هذه العلاقة، و كذا عن المظاهر النفسية والمعرفية والاجتماعية للتفاعل الذي يحدث بين أطراف هذه العلاقة، حيث مكنت نتائج تلك الدراسة من تحديد طبيعة العلاقة القائمة بين المعلم والتلميذ، ما إذا كانت علاقة إيجابية بثمن فيها المعلم مجهود ونشاط التلميذ، ومن ثمة يساعده على تحقيق استقلاليته؟ أم أنها علاقة سلبية يسعى فيها المعلم من خلال سلطته المعرفية إلى تكريس تبعية التلميذ له، تلك التبعية التي تكون على المستوى المعرفي كما تكون على المستوى العاطفي؟

أ. صباح حيواني
كلية علم النفس وعلوم التربية
جامعة قسنطينة 2
الجزائر

مقدمة

أيقض علم النفس الاجتماعي وعلم النفس العلاجي اهتماما كبيرا لدى الباحثين بدراسة المظاهر العلائقية التي تحدث في مختلف الوضعيات الإنسانية، فبعد الاهتمام بدراسة الوضعية العلاجية التي تكون بين الطبيب والمريض، والوضعية الإنتاجية التي تكون بين المستخدم والعامل، جاء الاهتمام كذلك بدراسة مظاهر الوضعية التربوية التي تجمع كل من المعلم والتلميذ، حيث تم الكشف على العديد من المظاهر النفسية و الاجتماعية و كذا المعرفية التي تقوم عليها العلاقة التي تربطهما،

وقد اعتمد بعض الباحثين على التحليل السوسيولوجي لطبيعة تلك العلاقة وبينوا تأثير معايير وخصائص المجتمع على العلاقة القائمة بين المعلم والتلميذ، أما البعض الآخر من

Résumé

L'étude systémique de la relation pédagogique a révélé, selon l'approche psychosociale, les paramètres de base de la communication entre les partenaires de cette relation (enseignant, élève, groupe d'élèves), ainsi que les manifestations psychologiques et cognitives de leurs interactions. Comment qualifier la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève ? Est-elle positive, c'est-à-dire favorisant les efforts de l'élève, pour qu'il puisse atteindre son indépendance cognitive et émotionnelle? Ou bien est-elle négative, tendant au résultat contraire ?

© جامعة قسنطينة1، الجزائر 2014

الباحثين فقد اعتمد على التحليل النفسي الاجتماعي حيث أبرزوا خصائص الوضعية التي تجمع المعلم بالتلميذ، وعلاقة تلك الخصائص بطبيعة السلوكات التي تصدر عن كليهما. كما أبرزوا التأثير المتبادل بين سلوكات المعلم وسلوكات التلميذ، أي أن سلوك المعلم يؤثر في سلوك التلميذ، كما يؤثر سلوك التلميذ في سلوك المعلم، غيران نتائج معظم الدراسات النفس ـ سوسيولوجي نجدها قد أكدت **أكثر** على تأثير سلوك المعلم، وذلك بحكم السلطة المعرفية التي يمتلكها.

1- تحديد المصطلحات:

1-1- تعريف العلاقة التربوية:

« العلاقة التربوية هي التفاعل الحقيقي بين المعلم والتلميذ، كما هو معاش وملاحظ داخل قسم دراسي معين » (Filouse, 1963, in Aurèle St-Yves, 1986, P78). ويعرف بوستيك Postic التفاعل بدوره بأنه: « رد الفعل المتبادل بين طرفين ويكون لفظيا أو غير لفظي، مؤقتا أو متكرر، ويكون حسب وتيرة معينة أين يؤثر فيه سلوك أحد الأطراف في سلوك الطرف الآخر »(Postic, 1979, P 120) .

واعتمادا على التعريفين السابقين يمكننا أن نعتبر بأن العلاقة التربوية هي رد الفعل المتبادل بين المعلم والتلميذ، والذي يتم من خلال تطبيقهما لبرنامج دراسي تحدده هيئات أو وثائق رسمية وفق توقيت زمني معين، أين يؤثر سلوك المعلم في سلوك التلميذ ويؤثر سلوك التلميذ في سلوك المعلم كما يؤثر كل منهما في سلوك باقي جماعة القسم، حيث يؤدي هذا التأثير المتبادل إلى تشكل روابط اجتماعية بينهما، حيث تتصف هذه الروابط المتشكلة بينها بخصائص عاطفية ومعرفية، فمن خلال دراسة تلك الخصائص نستطيع أن نظهر طبيعة ونوع العلاقة التربوية القائمة بين المعلم والتلميذ.

1 -2- المقاربات التي درست العلاقة التربوية:

ولهذا جاء اهتمام الباحثين بدراسة تلك الروابط المتشكلة بين المعلم والتلميذ ودراسة الخصائص التي تميزها وكذا السيرورات التي تتشكل عبرها، حيث استخدم معظم الباحثون الملاحظة المباشرة كأداة لدراسة سلوك كل من التلميذ والمعلم داخل حجرة القسم الدراسي، وقد أكدت نتائج دراساتهم وملاحظاتهم على أن دراسة أي تفاعل قائم بين المعلم والتلميذ، يجب أن يتم من خلال تحديد شبكة الاتصال القائمة داخل حجرة القسم، إذ من خلالها يتم تحديد طبيعة التأثير المتبادل بين المعلم والتلاميذ، كما يتم تحديد نظام العلاقات القائمة داخل القسم الدراسي.

كما أن تلك الدراسات ومن خلال تحديدها لطبيعة شبكة الاتصال القائمة داخل القسم، قد أكدت على التأثير الممارس من طرف المعلم و الذي يأخذ أهمية بالغة في تحديد طبيعة العلاقات القائمة داخل القسم، وذلك بحكم السلطة المعرفية التي يمتلكها، كما اعتبرت نتائج تلك الدراسات بأن مستوى التأثير الممارس من طرف المعلم يعود

إلى عدة عوامل أهمها: طبيعة النموذج البيداغوجي المطبق من طرفه هو الذي يحدد مستوى تبعية التلاميذ له، سواء أكانت تلك التبعية معرفية، عاطفية، أو اجتماعية.
إن جميع الدراسات السابقة نجدها قد اعتمدت على مقاربتين أساسيتين هما:

1 -2 -1- المقاربة الأولى: (النظريات المعرفية)

درس أصحاب هذه المقاربة التفاعل بين المعلم والتلميذ على أنه تفاعل له أهداف بيداغوجية، هذا ما أدى بهم إلى تفضيل النظريات المعرفية، وقد توصل أصحاب هذه المقاربة إلى عدة نتائج، من بينها:

1- إن السلوكات التربوية للمعلم تأثر على البنية المعرفية للتلاميذ، حيث بين منيز M.Menez من خلال دراسة قام بها سنة 1982 ، أين لاحظ فيها المظاهر الشكلية والمظاهر الوظيفية (حسب نظرية بياجيه في الذكاء)، والتي تظهر عند التلاميذ وذلك تبعا لطريقة المعلم المستعملة داخل القسم، وقد تمكن Menez من بناء شبكتين للملاحظة يقيس بهما المظهر الشكلي والوظيفي عند التلاميذ والتي من خلالهما أيضا يستطيع أن يميز بين السلوكات التربوية للمعلمين. ولقد أكد عند نهاية بحثه الفرضية المبدئية الخاصة بتأثير السلوكات التربوية على البنية المعرفية للتلاميذ.

2 - إن استخدام المعلم للتقويم التكويني يؤثر على التحصيل المعرفي للتلاميذ، كما يؤثر على البناء الذاتي للتلاميذ مستقبلا، حيث قام جونتن M.Genthon سنة 1983 بمقارنة قسمين تجريبيين، أين يقوم المعلم في القسم الأول بإعطاء شرح لأهداف المادة التي يدرسها وللمعايير التي يتبعها في عملية التقويم، وفي القسم الآخر لا يقوم المعلم بهذا العمل، حيث أن الهدف البيداغوجي الخاص بإعطاء التلاميذ شرحا عن أهداف المادة ومعايير تقويم المعلم هو الوصول بهم إلى استيعاب (s'approprier) تلك الأهداف والمعايير، ليكونوا بعد ذلك قادرين على إصدار تقييم ذاتي ومراقبة ذاتية لأنفسهم، تمكنهم من إحداث تعديلات على سلوكاتهم وأعمالهم المستقبلية، وإنطلاقا من هذا الهدف البيداغوجي تتم عملية تحديد أنماط التفاعل التربوي المناسبة لتحقيق هذا الهدف، تلك الأنماط التي تكون مرتبطة بطبيعة الدور الذي يقوم به كل متعامل داخل هذه الوضعية التربوية والتي تعتمد على مبدأ تقاسم السلطة بين المعلم والتلميذ.

ولقد بينت عملية تحليل السيرورات النفسية المستعملة من طرف التلاميذ أثناء قيامهم بالتقييم الذاتي والمراقبة الذاتية لأنفسهم، بأنه تحدث كذلك عملية تحويل لمعايير التقويم المعلنة من طرف المعلم إلى أنماط أخرى من سلوكهم، حيث أصبح التلاميذ من خلالها أقل تبعية لنمطية الأدوار الاجتماعية المخصصة لهم.

1 -2– 2- المقاربة الثانية:(اعتمدت على النظريات النفس-اجتماعية)

اهتم أصحاب هذه المقاربة برصد المظاهر النفسية التي تحدث أثناء تفاعل أطراف العلاقة التربوية، وتمثلت:

أولا: في دراسة سيرورات التفاعل بين المعلم والتلميذ داخل القسم الدراسي(M.Postic, Deketele**).**

ثانيا: في دراسة **التصورات الاجتماعية** لكل من المعلم و التلميذ (S. Moscovici, M. Gilly**).**

وأظهرت نتائج الدراسة **الأولى** بأن سيرورات التفاعل القائم بين المعلم والتلميذ تتلخص في:

1- نوع التعزيزات التي يستخدمها المعلم داخل القسم، وتكون إما تعزيزات **إيجابية** تظهر رضا المعلم الذي يجازي من خلالها التلميذ، مثل:(المكافأة، المدح، الثناء، الشكر، الابتسامة، التسامح.....). وإما تكون تعزيزات سلبية تظهر عدم رضا المعلم عن التلميذ، مثل: (الضرب، التوبيخ، الذم، التجاهل، التمييز.....الخ)

ويؤكد M.Postic على أن استعمال التعزيز السلبي بصورة دائمة قد يؤدي إلى العديد من المخاطر حيث يحذف المعلم نشاط التلميذ تدريجيا، لأنه يحكم عليه بأنه نشاط غير فعال، وهذا ما يؤدي بالتلميذ إلى تحديد معالم على المستوى المعرفي والعاطفي يقوم من خلالها بالتنبؤ بسلوك المعلم، كما تَمكن هذه المعالم التلميذ أيضا من تحديد رد فعله على سلوك المعلم.

2- نوع المعايير التي يستخدمها المعلم داخل القسم، حيث تحدد هذه المعايير نماذج الاتصال الموظفة داخل القسم، كما تحدد أنماط تدخل التلاميذ ومشاركتهم، وتكون إما معايير مرنة تسمح بنوع من الحرية للتلاميذ داخل القسم، مثل (السماح للتلاميذ بنوع من الحركة داخل القسم،السماح لهم بالتحدث مع بعضهم البعض، تقبل مناقشاتهم، تقبل تغيير أماكن جلوسهم.....الخ)

وإما معايير قاسية تحدُ من حرية التلاميذ داخل القسم، مثل (منع تغيير أماكن جلوسهم، منع الحديث المتبادل بين التلاميذ، طرد كل من يتأخر، إنقاص الدرجات لكل من خالف النظام.....)

وتأتي المعايير التي يطبقها المعلم من الإطار المؤسساتي للمدرسة والمتمثل في (التوقيت الزمني، حجم البرنامج، مقاييس التقويم...الخ)، كما تأتي من الإطار الثقافي للمجتمع، فالمعلم يقوم بتحديد هذه المعايير سواء بصورة معلنة أو ضمنية، وذلك ابتداء من اليوم الأول للدراسة.

3- مستوى تبعية التلاميذ للمعلم، فالمعايير التي يحددها المعلم تتأثر أيضا بديناميكية التلاميذ ومستوى قبولهم لتلك المعايير. ويؤكد Postic على أن المعايير يجب أن تكون وفقا لطبيعة سير مجموعة القسم ووفقا لمستوى الرضى الذي يحس به كل طرف داخل المجموعة، إذ لا يهم إن كانت محددة من طرف المعلم أو من طرف مجموعة التلاميذ، وإنما الهدف هو تجنب الصراعات التي قد تحدث داخل القسم.

4- نوع الإنتظارات وتبعية الأدوار، وتعني هذه السيرورة بأننا داخل التفاعل الذي يحدث بين المعلم والتلميذ نجد نوعا من التبعية المتداخلة للأدوار التي يقوم بها كل منهما، فالدور المفضل عند المعلم يحدد الدور التكميلي الذي يقوم به التلميذ، فمثلا إذا كان المعلم يقوم بدور القائد فإنه ينتظر أن يكون التلميذ منقادا لطبيعة دوره القيادي. ومنه فإن تبعية الأدوار التي تربط المعلم بالتلميذ تكون أولا حسب النمط الوظيفي المتبع من طرف المعلم، وثانيا حسب مستوى تقبل التلميذ للدور التكميلي المقترح أو المفروض عليه من طرف المعلم.

أكد M.Postic بأن طبيعة هذه السيرورات تتحدد بطبيعة النموذج البيداغوجي الذي يطبقه المعلم داخل قسمه، فإذا كان نموذجا تقليدا فإنه سيساهم في تكريس تبعية التلميذ للمعلم ،أما إذا كان نموذجا نشيطا، فإنه يساهم في تحقيق استقلالية التلميذ عن المعلم.

من خلال عرضنا لسيرورات تفاعل المعلم و التلميذ، نستطيع أن نستخلص بأن الدور الذي يقوم به المعلم يعتبر في غالب الأحيان هو المحدد لطبيعة التفاعل القائم بينه وتلاميذه، وذلك بحكم طبيعة الدور الذي يقوم به، نوع التعزيز الذي يستعمله، المعايير التي يقيمها، والتي تؤدي كلها إما إلى إحداث تبعية عند التلاميذ إذا كان النموذج البيداغوجي المتبع نموذجا تقليديا، أما إذا كان النموذج البيداغوجي المتبع من طرف المعلم يعتمد على التربية النشيطة فإننا نجده يسعى إلى تحقيق استقلالية التلميذ.

أما نتائج الدراسة الثانية والتي ركزت على دراسة التصورات الاجتماعية لكل من المعلم والتلميذ قد أظهرت بأن:

1- الصورة التي يحملها المعلم عن التلميذ، تتحد د من خلال عدة عوامل أهمها:

جنس المعلم (ذكر أم أنثى)، مستوى تعليمه (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي)، دوره المهني، والنموذج البيداغوجي الذي يطبقه.

وقد تم تحديد صورة التلميذ عند المعلم من خلال تحليل مختلف الإنتاجات اللفظية التي أدلى بها المعلمون (أي ما يصرح به المعلم كتابيا أو لفظيا) والتي جُمعت من خلال المقابلات والاستمارات، ومن بين تلك الدراسات نجد دراسة (R.Meyer, 1981) التي جمع من خلالها الإنتاجات اللفظية الخاصة بالمعلمين والتي أظهروا فيها مكانة العقاب والجزاء الذي يستخدمونه مع تلاميذهم، إذ من خلال تلك الإنتاجات اللفظية ظهرت الصورة الضمنية التي يحملها المعلم عن التلميذ تلك الصورة التي أكد الباحث بأنها متأثرة بالنموذج البيداغوجي التقليدي الذي يتبعه المعلم، كما أظهرت هذه الدراسة بأن المعلم المتبع لهذه البيداغوجية التقليدية يعيش صراعا، يتمثل هذا الصراع في وقوع المعلم بين تأثير المرجعية المثالية التربوية (أي صورة المعلم المثالي)، وبين تأثير المحددات المؤسساتية والاجتماعية (أي النظام المؤسساتي السائد في المدرسة)، حيث يقوم المعلم بعمليات نفسية ضمنية تحددها ميولاته، خصائصه، وحاجاته، فيحاول من

خلال تلك العمليات النفسية أن يبرز بأن البيداغوجية التقليدية التي يطبقها هي البيداغوجية الفعالة.

ويقول M.Gilly بأن تأثير الدور المؤسساتي نجده في جميع الأعمال تناولت الصورة التي يحملها المعلم عن التلميذ. فعلى سبيل المثال نجد دراسة كل من (Mandrille, 1980 ,Gilly) اللذين قارنا بين الصور التي يحملها معلمو المرحلة الابتدائية (M.E.P)، عن التلاميذ اللذين يدرسونهم، وبين الصور التي يحملها المعلمون المتخصصون (M.E.S)، فاستخرج الباحثان اختلافات مهمة، أرجعاها إلى طبيعة الدور المهني المختلف لكلتا الفئتين.

كما أن لجنس المعلم تأثير واضح على صورة التلميذ المفضلة عنده، حيث بينت دراسة كل من (Pacson, 1968, Gilly, 1974) بأن المعلمة تفضل صورة التلميذة الأنثى، مع أن M.Gilly اعتبر بأن التفسيرات المقترحة بهذا الشأن نجدها ترتكز على تبادل التأثير بين اتجاهات المعلم وبين دوره المهني وجنسه.

2- أما الصورة التي يحملها التلميذ عن المعلم، فإن الدراسات M.Lecacheur, (1981) قد بينت بأن التلاميذ منذ الحضانة وفي سن مبكرة يملكون بنية تقديرية إدراكية منظمة، بخصوص المعلم الذي يفضلونه، حيث تعتمد تلك البنية على الجوانب الظاهرية للعمل الذي يمارسه المعلم، كما تعتمد على حاجيات التلاميذ أنفسهم. حيث يعطي التلاميذ الأهمية إلى 3 جوانب تخص أبعاد تقديرهم لمعلميهم:

- طريقة تقديم و شرح المعلم للمعلومات.

- مستوى تنظيمه لعمله.

- مستوى إحساسه بتلاميذه وما يعانونه من صعوبات. حيث أكد التلاميذ على أنهم يفضلون المعلم الذي يتفهمهم ويشعر بما يشعرونه (L'empathie de l'enseignant).

وقد ظهر تأثير البعد الثالث والخاص ب L'empathie في تحديد صورة المعلم المفضلة عند التلاميذ و ذلك في مختلف المستويات الدراسية (الابتدائي، المتوسط، الثانوي).

وخلصت نتائج هذه الدراسات وغيرها إلى أن تحسين العلاقة التربوية بين المعلم والتلميذ يجب أن تعتمد على معرفة كل طرف للصورة التي يحملها عنه الطرف الآخر،أي أن معرفة المعلم للصورة التي يحملها عنه تلاميذه (خاصة إذا كانت متعارضة مع ما يعتقد هو)، ستساهم في إحداث تغيير في اتجاهاته بما يتوافق مع إنتظارات تلاميذه، ويتم ذلك من خلال بحث المعلم عن تحقيق الانسجام المعرفي (La cohérence cognitive) بين إنتظاراته وبين ما ينتقيه من إنجازات التلاميذ، وذلك انطلاقا من التجربة الشهيرة لكل من روزنطال وجاكبسون (Rosenthal et Jacobson).

غير أن الباحثين المعاصرين الذين ينتمون للتيار الإنساني، و على رأسهم أبراهام ماسلو(A. Maslow) أكدوا على أن:

- معرفة المعلم للصورة التي يحملها عنه تلاميذه لا تكفي وحدها لجعل المعلم يتصرف بشكل أفضل.

- تغيير اتجاهات المعلمين يجب أن يكون بالاعتماد على ما هو حقيقي، وليس على ما هو خيالي. (نتائج التلاميذ غير الحقيقية في تجربة Jacobson و Rosenthal)

- بحث المعلم عن تحقيق الانسجام المعرفي لا يدوم طويلا، إذ يعود المعلم وبعد فترة زمنية إلى طريقته الأصلية في التعامل مع تلاميذه، لأن أفكاره المسبقة بقيت هي نفسها و لم تتغير.

وانطلاقا من هذه النتائج، خلص أصحاب التيار الإنساني إلى أن إحداث تغيير حقيقي في سلوك المعلم وجعله أكثر فعالية، يجب أن يعتمد على ما أطلقوا عليه ب: التعديل المعرفي للسلوك الإنساني، (A. Saint Yves, 1986, P96) و الذي يعتمد على تغيير الأفكار الخاطئة التي يحملها المعلم و استبدالها بالأفكار الصحيحة، مع الاحترام الكامل لحرية واستقلالية المعلم في اتخاذه لقرار التغيير.

تعتبر مقاربة التحليل التعاملي (L'analyse transactionnelle)، التي أسسها إريك بيرن Eric Berne (M.J. Chalvin, 2000, P7) من بين المقاربات التي تبنت هذا المبدأ، وبالتالي اقترحت طريقة خاصة لفهم وتحليل السلوكات والعلاقات الإنسانية، كما اقترحت أدوات و وسائل تساعد الفرد والجماعة على إحداث تغيير في السلوكات غير المرغوبة و التي تكون سببا في إحداث صراعات بين الأشخاص.

3- تعريف التحليل التعاملي: يعرف التحليل التعاملي على أنه:

1-3.« طريقة مقترحة لفهم وتحليل السلوكات الإنسانية، إذ تتجه هذه الطريقة بصفة خاصة لـ "أنـا" الفـرد، أي إلى الجـانب الشعوري من شخصيتـه» (J. V. De Graaf, , 1990, P11).

2-3. ويعرفه كل من (J.M. Vergnaud ; P. Blin, 1974, P 3) بأنه: « فلسفة تعتبر بأن كل إنسان يملك طاقة إيجابية يستطيع من خلالها أن يتعلم كيف يثق بنفسه، يفكر لنفسه، يتخذ قراراته بنفسه، أن يحس ويعبر عن أحاسيسه، أي أن يصبح مستقلا».

3-3. ويُعرفه (ناصر محمد العديلي، 1995، ص89) بأنه: « طريقة تساعد الفرد في فهمه لنفسه وذلك من خلال تعامله وعلاقته بالأفراد والعالم من حوله ».

انطلاقا من التعاريف السابقة يمكن اعتبار التحليل التعاملي بأنه طريقة تساعد الفرد الذي يطبقها، على فهم طبيعة سلوكه وطبيعة سلوك الآخرين، لكي يتسنى له بعد ذلك

إقامة علاقات إيجابية. وبما أن العلاقة بين المعلم والتلميذ هي علاقة إنسانية، لهذا استعنا في بحثنا الحالي بالتحليل التعاملي كطريقة لفهم وتحليل هذه العلاقة.

4- أهداف تطبيق التحليل التعاملي:

يعتبر إريك بيرن بأن التحليل التعاملي يهدف إلى تحقيق هدفين أساسيين هما: **(**M.J. Chalvin**,** 2000,P28**).**

4-1. الهدف الأول: (يكون على المستوى الفردي) وهو تمكين الإنسان من أن يصبح مستقلا في حياته، يتكفل بنفسه ويتخذ قراراته بكل مسؤولية، ويتم ذلك من خلال مساعدته على معرفة نمط شخصيته، باستخدام أداة يسميها إريك بيرن بحالات الأنا. **(**M.J. Chalvin,1982, P9**)**

4-2. الهدف الثاني: (يكون على المستوى الجماعي) بتحليل العلاقات والتعاملات التي تحدث بين الأفراد، وتحويل التعاملات الصعبة والعقيمة إلى تعاملات بناءة، يستثمر فيها كل طرف للخصائص الإيجابية الموجودة في شخصيته ويحاول أن يتجنب السلبية منها.

5 - أهداف تطبيق التحليل التعاملي في المدرسة:

وإذا أسقطنا أهداف التحليل التعاملي على الوسط المدرسي وبالتحديد على العلاقة التربوية، فإننا نجد بأن أهدافه تصبح كما يلي:

5 -1. تمكين المعلم من التعرف على نمط شخصيته. وذلك بتحديد حالة الأنا المستخدمة من طرف المعلم داخل القسم والتي ستحدد حالة الأنا التي سيستثيرها عند التلاميذ**.**

5 -2. تمكين المعلم من فهم نمط شخصية كل تلميذ داخل القسم (الهادئ، العدواني، العاطفي، السلبي، المثابر، المبدع...الخ).

5 -3. مساعدة المعلم على فهم السبب الذي يجعله ينجح في التعامل مع بعض التلاميذ ولا ينجح مع البعض الآخر.

5-4. إكساب المعلم أساليب جديدة للتعامل مع التلاميذ باختلاف أنماط شخصيتهم لكي يتوصل إلى تحفيز دافعتيهم.

5-5. تمكين المعلم من التعرف على شخصية زملائه، وذلك بهدف التواصل معهم بصورة إيجابية.

5-6. تحويل التبادلات الصعبة والعقيمة إلى تبادلات بناءة داخل المدرسة.

6 - أدوات التحليل التعاملي:

يستخدم التحليل التعاملي أدوات أخرى بالإضافة إلى أداة حالات الأنا يسعى من خلال تطبيقها إلى تحقيق الأهداف السالفة الذكر، وأكثر تلك الأدوات استخداما نجد:

1- حالات الأنا: Les États du moi

2- التبادلات: Les transactions

3- وضعيات الحياة: Les positions de vie

4- التعزيزات: Les strokes

وفي بحثنا الحالي اعتمدنا في بنائنا لوسيلة البحث (الاستمارة) على الأداة الأولى حالات الأنا، كما اعتمدنا عليها في تحليلنا لنتائج البحث.

- حالات الأنا

عَرف إريك بيرن حالات الأنا بأنها: « مجموع السلوكات الملاحظة عند الفرد والمرتبطة بمجموع الأفكار والآراء والأحاسيس الداخلية لذلك الفرد»، وقسمها إلى 3 حالات، هي:

1- حالة أنا الولي وتعبر عن: القيم ⇐ تتكون بين 3 أشهر و6 سنوات.

2 – حالة أنا الراشد وتعبر عن: الأفعال ⇐ تتكون بين سنة و12 سنة.

3- حالة أنا الطفل وتعبر عن: الرغبات ⇐ وتكون فعالة منذ الولادة.

فالإنسان عندما يستخدم حالة أنا الولي يكون سلوكه معتمدا على استخدام القيم والمعايير المكتسبة والتي نُقلت له من طرف الأشخاص الذين قاموا بتربيته. أما حالة أنا الراشد فإنها تعبر عن الأفعال التي يقوم بها الفرد والتي تكون منطلقة من الواقع الحقيقي الذي يعيشه، حيث يعتمد فيها الفرد على المنطق والتحليل في حكمه على الأشياء.

أما حالة أنا الطفل فتعبر عن رغبات وأحاسيس الفرد، إذ يعتمد فيها الفرد على استعمال مشاعره وأحاسيسه ورغباته في تعاملاته مع الأحداث.

لهذا فإن التحليل التعاملي يعتبر بأن تحليل سلوكات الفرد، يكون من خلال تحليل طريقة استخدامه لهاته الحالات الثالثة في وقت ومكان معين، كما أن تحليل العلاقات التي يقيمها الأفراد مع بعضهم البعض تكون بتحليل الطريقة التي يتبادلون بها استخدامهم لحالات الأنا الثلاثة، حيث أن استخدام الشخص المرسل لحالة أنا معينة، هي التي تحدد حالة الأنا التي يستخدمها المستقبل، فإذا استُخْدِمت حالة أنا الولي عند الشخص المرسِل فإنها ستستثير عادة حالة أنا الطفل عند الشخص المستقبل، وإن استخدام المرسل حالة أنا الطفل فإنه سيستثير حالة أنا الولي عند المستقبل، أما استخدام المرسل لحالة أنا الراشد فإنها تستثير حالة أنا الراشد عند المستقبل.

كما يعتقد أصحاب التحليل التبادلي، بأن لكل حالة أنا مظهر إيجابي وظيفي إذا استخدمه الإنسان فإنه يقيم علاقات إيجابية وفعالة مع الآخرين. ومظهر سلبي غير وظيفي إذا استخدمه الإنسان فإنه يقيم علاقات غير فعالة تتميز بالصراع.

حيث أن حالتي الولي والطفل تتخذان إما مظهرا وظيفيا يرمز له بـ(+)، وإما مظهرا غير وظيفي يرمز له بـ(-) فإذا استخدم الإنسان في علاقاته مع الآخرين، حالة أنا الولي الوظيفية(المعياري والمعطاء)، فإنه سيستثير لديهم حالة أنا الطفل الوظيفية (المتكيف والحر)، وتكون العلاقات القائمة في هذه الحالة علاقات فعالة، أما إذا استخدم حالة أنا الولي غير الوظيفية(القهري والمنقذ)، فإنه سيستثير لديهم حالة أنا الطفل غير الوظيفية (المتمرد والخاضع)، وبذلك تكون العلاقات القائمة غير فعالة تتميز بالصراع والنزاع، أما حالة أنا الراشد فإنها تتخذ المظهر الإيجابي فقط، وتستثير لدى الآخرين حالة أنا الراشد كذلك، وبالطبع تكون العلاقات القائمة بين الأشخاص علاقات فعالة أيضا. كذلك، وبالطبع تكون العلاقات القائمة بين الأشخاص علاقات فعالة أيضا.

7 - تحليل السلوك الإنساني وفق التحليل التعاملي:

يعتقد أصحاب التحليل التعاملي بأن تحليل السلوك الإنساني يعتمد على ملاحظة الطريقة التي يستخدم بها الإنسان حالات الأنا الثلاث (ولي، راشد، طفل) في مختلف وضعيات الحياة، ويتم ذلك من خلال رصد الإشارات اللفظية وغير اللفظية الصادرة عنه والتي تعبر عن خصائص حالة الأنا المستخدمة من طرفه، وتتبع عملية الرصد تلك استخراج ما يسمى بنظام "و. ر. ط" (ولي، راشد، طفل (P.A.E. (Parent, Adulte, Enfant) الذي يمثَّلُ في منحنى يسمى بمنحنى الأنا Egogramme .

فإذا فضَل الإنسان استعمال حالة معينة في حياته اليومية أكثر من الحالات الأخرى، فإن هذا يظهر من خلال كمية الطاقة المستعملة في كل حالة أنا، فإذا اعتبرنا مثلا بأن كمية الطاقة التي يستخدمها الشخص خلال فترة زمنية معينة تقدر بـ: 100، فإن توزيعه لتلك الطاقة يكون حسب حالة الأنا المفضلة عنده، وفي المثال السابق نجد بأن حالة الأنا المفضلة هي حالة أنا الراشد(35%) أي أن هذا الشخص يستخدم حالة أنا الراشد أكثر من استخدامه للحالات الأخرى، و تجدر الإشارة هنا إلى أن كمية الطاقة تحسب من خلال رصد عدد السلوكات اللفظية وغير اللفظية التي تعكس صفات كل حالة أنا.

8 - كيف يطور المعلم حالة أنا الراشد عنده:

تعتبر حالة أنا الراشد هي الحالة المحبذ استخدامها حسب التحليل التعاملي، و لكي يستطيع المعلم تطوير هذه الحالة عنده، يقترح عليه التحليل التعاملي القيام بعدة سلوكات من شأنها أن تساعده على تحقيق ذلك:

8-1- تخصيص جزء من وقت الحصص الدراسية إلى التلاميذ لكي يقدموا مبادراتهم وآرائهم وتجاربهم.

2-8- الاستماع للتلاميذ بدون مقاطعتهم إلا بهدف إعادة صياغة ما قاله التلاميذ.

3-8- التدرب على إعادة صياغة الجمل التي تحمل حكما قطعيا على التلاميذ، وتحويلها إلى جمل تهتم بالسؤال عن ما يملكه وعن ما يستطيعون فعله.

مثال1: تحويل الجملة: " إن هؤلاء التلاميذ غير قادرين عل فعل ..."، إلى الجملة: " ما هو الشيء الذي يستطيع التلاميذ فعله؟"

مثال2: "سيرسبون في هذه المسابقة" إلى "ما هي حظوظ نجاحهم".

مثال 3: "إن جميع التلاميذ ضعفاء"، إلى " كم عدد التلاميذ الذين حصلوا على المعدل..".

9 – منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام الاستمارة كأداة بحث، وذلك بهدف تحديد حالة الأنا المستخدمة كثيرا من طرف الأساتذة داخل القسم. ولقد ضمت الاستمارة 50 عبارة بحيث تقيس كل 10 عبارات حالة أنا عند الأساتذة وذلك كما يلي:

10 حالة أنا الولي القهري.

10 حالة أنا الولي المعطاء.

10 حالة أنا الراشد.

10 حالة أنا الطفل الخاضع.

10 حالة أنا الطفل المتمرد.

10 - عينة الدراسة :

طبقت الاستمارة على 240 أستاذ وأستاذة في مرحلة التعليم الثانوي، العام والتقني، منهم:

37% ذكورا63% إناثا. وذلك حسب:

- متغير الجنس
- المواد الدراسية
- الأقدمية المهنية.

11 – فرضيات الدراسة:

11 -1 الفرضية العامة :

يستخدم أستاذ التعليم الثانوي حالة أنا الولي القهري غير الوظيفي أكثر من استخدامه لحالات الأنا الوظيفية

11 -2 الفرضية الإجرائية:

إن النسبة المؤوية لإجابات الأساتذة الموافقين على عبارات حالة أنا الولي غير الوظيفي تكون أكبر من النسبة المؤوية الخاصة بموافقتهم على عبارات حالات الأنا الوظيفية.

12 - نتائج الدراسة :

أظهرت نتائج البحث بأن أساتذة العينة قد وافقوا على عبارات حالة أنا المعلم المعطاء بأكبر نسبة 72% مقارنة بعبارات حالات الأنا الأخرى. وهذا ما يجعلنا ننفي الفرضية الإجرائية للبحث.

عـدد الأساتذة	حالات الأنــا				
	الولي القهري	الولي لمعطاء	الراشد	الطفل المتمرد	الطفل الخاضع
204	%48	% 72	% 68	% 44	% 61

لكن تحليلنا المفصل للنتائج المتحصل عليها أعطى ما يلي:

إن نسبة موافقة الأساتذة على حالتي المعطاء(**%**72) والراشد (**%**68) جاءت مرتفعة لأن عبارات هاتين الحالتين تضمان الخصائص أجابية للأستاذ .

إلا أن نسبة موافقة الأساتذة على عبارات المعلم الخاضع بلغت 61 %، وهي حالة أنا سلبية غير وظيفية،كما أن نسبة موافقتهم على عبارات المعلم القهري بلغت (48%)، و بالرغم من أنها أقل من النسب السابقة، إلا أنه يمكن اعتبارها نسبة معتبرة، رغم أنها تضم سوى العبارات التي تعبر عن الخصائص السلبية للمعلم،حيث بلغت نسبة موافقة الأساتذة على بعض عبارات القهري 83% (العبارة رقم1)،

نفس الشيء بالنسبة للمعلم المتمرد، والتي كانت نسبة موافقة الأساتذة على عباراته (44%)، وهي كذلك نسبة معتبرة.

باختصار نلاحظ تناقضا واضحا في إجابات الأساتذة، إذ لو كان أساتذة التعليم الثانوي يتصفون فعلا بخصائص المعلم المعطاء والراشد لما جاءت موافقتهم على المعلم القهري والمعلم المتمرد بنسب معتبرة.

وهذا ما جعلنا نشك في مصداقية إجابات الأساتذة، بطرح السؤال التالي:

هل أن إجاباتهم كانت عشوائية؟ أم أن الصفات التي وافقوا عليها في الخاضع، القهري والمتمرد اعتبروها صفات إيجابية؟

هذا ما جعنا نقارن نسب موافقة الأساتذة على عبارات الاستمارة والتي تضم صفات متناقضة مثلا صفات القهري مع المعطاء. أو القهري مع الراشد، أو المتمرد مع المعطاء.... الخ

وقد أظهرت لنا المقارنة ما يلي :

العبارة 1 - قهري: نالت نسبة موافقة 83%.

« أنا أراقب دائما تحركاته داخل القسم، لكي لا أعطيه فرصة لإثارة الفوضى ». تعبر عن خاصية (لا يترك أي شيء يمر داخل قسمه بدون التعليق عليه).

مع العبارة 31- المعطاء: 73%« أنا متسامح مع هذا التلميذ ». تعبر عن خاصية الصبر.وهذا ما يبين لنا مستوى التناقض بين إجابات الأساتذة.

العبارة 34 – قهري: نالت نسبة موافقة 68%.

« أنا متأكد بأن الظروف الاجتماعية لهذا التلميذ ليست لها علاقة بضعف نتائجه ولا بسلوكه السيء». (تعبر عن خاصية إصدار الأحكام القطعية)

مع العبارة 42- راشد: 83%.

« أبحث في طبيعة الظروف الاقتصادية والاجتماعية والتي يعيشها هذا التلميذ لأنها قد تؤثر على طبيعة نتائجه وسلوكه داخل القسم.» (تعبر عن خاصية التحليل والواقعية)

العبارة 36 –المعطاء: 60%.

« أنا أهتم كثيرا بحالة هذا التلميذ لأنه يستحق فعلا المساعدة.» تعبر عن خاصية (يمد يد المساعدة لأنه يعتقد بأن ذلك هو دوره الحقيقي).

مع العبارة 26- المتمرد: 55%.

« أنا أعتقد بأن العائلة هي المسئولة الوحيدة عن طبيعة سلوك هذا التلميذ » تعبر عن خاصية(نقد الآخرين).

*) العبارة 7- المتمرد: 63%.

مع العبارة 48- الراشد: 60%.

« أحس بانزعاج كبير من تصرفاته.» تعبر عن خاصية (يحس بأن كل شيء يقلقه)

«أنا أتقبل هذا التلميذ كما هو» خاصية (اتخاذ وضعية الحياة + +).

*) العبارة 15 – الخاضع: 59%.

مع العبارة 18 – الراشد: 84%.

«أساند الرأي القائل بفصل التلميذ إذا كان بالأغلبية» يعبر عن خاصية (لا يتجرأ على معارضة الآخرين).

«إن الواقع الذي عشناه مع التلاميذ يبين بأن طرد التلميذ من المؤسسة أو تحويله ليس حلا تربويا، لذا فأنا لا أوافق عليه» يعبر عن خاصية التجريب».

كما شملت كذلك عملية تحليل إجابات الأساتذة، تحديد العبارات حالتي المعطاء والمعلم الراشد، التي لم تحض بموافقة كبيرة من طرف الأساتذة، رغم أنها عبارات تحمل صفات المعلم الإيجابية.

العبارة 10 و39 – الراشد:40%.

«أعينه مسؤولا عن قسمه » خاصية (إعطاء التلميذ المتمرد بعض المسؤوليات بهدف تثمين مجهوداته).

«أعتقد بان للأستاذ جزءا من المسؤولية في كون هذا التلميذ مشوش ونتائجه غير مرضية» تعبر عن خاصية (العقلانية والمنطق).

العبارة 30 و33: 34%، 40%،

«أدمج هذا التلميذ في جماعة عمل تتكون من تلاميذ نجباء**»** خاصية (يخلق جو المعاشرة).

«إذا عوقب من طرف رقابة الثانوية، فإنني أوضح له عواقب مخالفة قوانين المؤسسة**»** خاصية **(**مد يد المساعدة**).**

وأخيرا يمكن إرجاع التناقض الملاحظ في إجابات الأساتذة إلى:

أ - أسباب موضوعية:

- حدوث تلوث في حالة أنا الراشد عند أستاذ التعليم الثانوي من طرف حالتي الولي والطفل.

- افتقاد أستاذ التعليم الثانوي لنموذج بيداغوجي محدد.

- الميل إلى الاعتماد على النموذج التقليدي.

- جهل الأساتذة بالمعارف النظرية الخاصة بالنماذج والأساليب البيداغوجية المطبقة عبر العالم.

- جهلهم بمدى تأثير سلوكا تهم على سلوكات وردود أفعال التلاميذ.

ب - أسباب ذاتيـة:

- طبيعة الأداة المستخدمة في البحث وهي الاستمارة، حيث استخدام الأستاذ للميكانيزمات الدفاعية بهدف إظهار أناه كأنا ذكي ومنطقي مطابق لمعايير الجماعة المرجعية،لذا أتت نسب الموافقة على عبارات المعطاء والراشد مرتفعة، حيث أتفادي الحكم لسلبي وإثارة إعجاب الآخر.

- صعوبة استخدام الملاحظة المباشرة كأداة بحث،والتي كانت من شأنها أن تساعدنا في أن نتفادى العديد من الأمور السابقة.

13 - اقتراحات الدراسة :

انطلاقا من نتائج هذه الدراسة نرى بأنه من أجل تحسين العلاقة التربوية بين الأساتذة والتلاميذ يجب:

- رسكلة مستعجلة ومستمرة للأساتذة في الميدان التربوي والنفسي لإدراك مستوى التأثير الذي يمارسونه على التلاميذ إذا التزموا باستخدام حالات الأنا السلبية غير الوظيفية.

- إعداد مشروع تكوين للأساتذة في مجال التحليل التعاملي ولكل العاملين بقطاع التربية والتكوين.

الخاتمة

لقد أظهرت نتائج البحث بأن أساتذة التعليم الثانوي، يفتقدون لنموذج بيداغوجي محدد يطبقونه داخل الوضعية التربوية، إلا أن نفس النتائج قد أظهرت أيضا بأن الأساتذة يميلون إلى استخدام النموذج البيداغوجي التقليدي الذي يؤدي إلى تحقيق تبعية التلاميذ لهم وذلك من خلال تفضيلهم استعمال حالة أنا الولي، أكثر من استعمال حالة أنا الراشد، هذه الأخيرة التي تعتمد على البيداغوجية النشيطة، وبالرغم من اقتناعنا كباحثين بصعوبة تطبيق هذه البيداغوجية داخل المدرسة الجزائرية لما تتطلبه من شروط مادية ومعنوية، يدل الواقع الجزائري بأنه يصعب توفيرها، لأن نظامنا التربوي يتميز بعدة خصائص منها؛ النسبة العالية لتمدرس التلاميذ والتي أدت إلى اكتظاظ كبير في الأقسام، حجم الميزانية المعطاة لقطاع التربية، والذي يخصص جزؤها الأكبر للجانب المالي المتمثل في رواتب العمال، أكثر من الجزء المخصص للجانب التربوي والبيداغوجي، نقص تكوين الأساتذة في المجال النفسي والتربوي، حيث أن نتائج البحث الحالي تؤكد على ذلك النقص، كثافة البرنامج. كثافة التوقيت. غياب الإشراف التربوي العلمي، نقص تكوين المشرفين التربويين، غياب الاتصال بين البيت والمدرسة، نقص التكفل النفسي بمشاكل التلاميذ داخل المدرسة...الخ، و كل هذه الخصائص لا تتماشى مع متطلبات تطبيق البيداغوجية الحديثة داخل المدرسة الجزائرية، إلا أننا نعتبر بأن هذا كله لا يمنع الأساتذة والمعلمين في مختلف الأطوار التعليمية، من بناء

علاقة بيداغوجية فعالة، والتي لا تتطلب ميزانية خاصة ولا وسائل وتجهيزات معتبرة، وإنما تتطلب تكوينا نفسيا وتربويا يعتمد على وعي المعلم بمدى تأثير سلوكاته التربوية على سلوكات التلاميذ.

المراجع

1/ قائمة المراجع باللغة الفرنسية:

1. Bailly B., Enseigner : une affaire de personnalité, Paris, Ed Nathan pédagogie, 1999.
2. Chalvin D., Analyse transactionnelle et relations de travail, Collection dirigée par Roger Muccheilli, 1982.
3. Chalvin D., Les nouveaux outils de l'analyse transactionnelle**,** Paris, ESF, 1993.
4. Chalvin M J., Enseignement et analyse transactionnelle, Paris, Nathan, 2000.
5. De Graaf J.V., Krack M, Nasielski S., L'analyse transactionnelle, Toulouse, Ed privât, 1990.
6. Moscovici S., Psychologie sociale, Paris, P.U.F, 1996.
7. Muccheilli R., Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, Paris, Ed E.S.F, 1979.
8. Postic M., La relation éducative, Paris, PUF, 1979.
9. St-yves A., Perturbations familiales et analyse transactionnelle thérapeutique, Presses de l'université du Québec, 1994.
10. St-yves A., Psychologie de l'apprentissage- enseignement, Presses de l'université du Québec, 1986.
11. Vergnaud J.M, Blin P., L'analyse transactionnelle**,** Alger, Ed Chihab, 1995.

2/ المرجع باللغة العربية:

- ناصر العديلي: السلوك الإنساني والتنظيمي، معهد الإدارة العامة، الرياض، 1995.