دور الإثراء في تيسير آليات التفاعل الصفي

مقاربة نفس – تربوية

أ.م. عمر جعيجع

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

جامعة الدكتور الطاهر مولاي– سعيدة/ الجزائر

Enrichment role in facilitating classroom interaction mechanisms Psycho-pedagogical approach

Assistant Professor Omar Djaadja
Faculty of Social Sciences and Humanities
University Dr. Tahir Molay- happy\ Algeria

Abstract

Current approach aims to provide a reading on the role played by enrichment in facilitating interaction mechanisms of the educational process elements. To reach this opjective, We used the descriptive and analytical method that offer a description of the processes of enrichment and classroom interaction, and make an analysis of the mechanisms by which enrichment exert a impact in classroom interaction , using available psychological and educational knowledge.

By the end , the reading confirmes the positive impact of enrichment on ameliorating the performance of both the teacher and the learner , and consequently on strengthening the relationship between them.

Finally , this paper takes end by presenting a set of recommendations, urging the leader of the educational act to have an interest in this strategy and to plan to use it before, during and after each lesson.

Key words: enrichment - classroom interaction.

الملخص:

تهدف المقاربة الحالية إلى تقديم قراءة حول الدور الذي يؤديه الإثراء في تيسير آليات تفاعل عناصر العملية التعليمة، وللوصول إلى هذا الهدف تم الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليل المتضمن وصف عمليتي الإثراء والتفاعل الصفي، ثم إجراء عملية التحليل للآليات التي يؤثر من خلالها الإثراء في التفاعل الصفي، موظفا المعرفة النفسية والتربوية المتاحة.

وقد أكدت القراءة بالنهاية على الأثر الإيجابي للإثراء على الارتقاء بمستوى أداء كل من المعلم والمتعلم، ومنه الزيادة في قوة العلاقة بينهما، وختمت الورقة بتقديم مجموعة من التوصيات، تعبر في مضمونها دعوة لقائد الفعل التربوي للاهتمام بهذه الإستراتيجية والتخطيط لتوظيفها قبل وأثناء وعقب كل درس.

مقدمة

المتتبع لما ينشر هنا وهناك فيما يتعلق بحال مدرسة اليوم، يدرك بأن الفعل التربوي في مستوى غير مقنع، ليس على مستوى أداء المشتغلين به من المدرسين فحسب، ولكن على مستوى مخرجاته، حيث تطالعنا وسائل الإعلام على اختلاف أشكالها وألوانها، في كل يوم بإحصائيات غير مطمئنة، يتعلق بعضها بالمشكلات النفسية والتربوية التي أصبحت تطبع المدارس، كـالإدمان، والتسرب والفشل المدرسيين، والغش في الامتحانات، وانخفاض مستوى الدافعية للتعلم، والعنف ضد المدرسين، وانسحاب التلاميذ وانعزالهم عن عملية التفاعل الصفي.

هذه الظواهر أضحت مبعثا لكثير من مخاوف وقلق المعنيين بمخرجات المنظومة التعليمية، وأضحى كل طرف من أطرافها يرشق الآخر بوابل من التهم.

فالبعض يتهم البيت وما تتبعه من أساليب التنشئة الاجتماعية، وآخر يصب جام غضبه بصورة مباشرة على الهيئات المشرفة على إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيا، وبصورة غير مباشرة على المعلم الذي يعاني العديد من المشكلات

منها تدني مستواه الاجتماعي والاقتصادي وحتى العلمي، الذي لم يعد يؤهله لمسايرة مستجدات الحياة العلمية بالدرجة الأولى، خاصة ما تعلق منها بتوظيف أحدث الاستراتيجيات النفس ـ تربوية. أما فريق ثالث فهو أكثر موضوعية من سابقيه حيث يرى بأن الإرهاص الكبير الذي يواجهه المعلم ويهدد فعاليته، هو نوعية التعليم بالمعني الذي يقصده Johan karol الوارد ذكره في صيداوي (1986).

إن المناهج المعتمدة بمدارسنا بما تتضمنه من محتويات، وطرائق ووسائل تعليمية، وتوزيع أعداد التلاميذ على الصفوف، إضافة إلى الهجمات الإعلامية (الرسمية والغير الرسمية) التي تلاحق المعلم بما لا يرضاه الواحد منا، والتي أثرت على تصورات واتجاهات الأبناء والأولياء نحو المعلم والعملية التعليمية ككل، كل ذلك وبحسب توجه أصحاب التيار الثالث أدى إلى تباعد الهوة بين المعلم والمتعلم.

وكنتيجة لهذا الوضع ومن منطلق إعادة القطار إلى سكته، غدا من الضروري أن يعاد النظر على الأقل في مختلف الآليات التي تسمح بتجاوب أطراف العمل التربوية خاصة المعلم والمتعلم بعضها مع بعض، ولهذا الغرض كانت قد اقترحت من قبل المشتغلين بالبحث التربوي العديد من الاستراتيجيات، منها إستراتيجية الإثراء، التي تعمل على سد الثغرات وإكمال النقائص التي تتسم بها البرنامج العادية والتي تتسبب في بعض الأحايين في الحد من حرية وايجابية كل من المعلم والتلميذ، وتضيق اهتماماتهم وتحد من رغبتهم في مداهمة سبل التعلم الفعال، وتضفي نوع من الروتين على جو الصف.

أهداف الموضوع:

تهدف هذه المقاربة إلى تسليط الضوء على الدور الذي تلعبه الأنشطة الإثرائية كعامل وسيط في معادلة التفاعل الصفي المفضي إلى مخرجات تعليمية توائم تطلعات منظومة تربوية تضع من أولوياتها استثمار الرأس المال البشري في عملية البناء الحضاري للمجتمعات المعاصرة، من خلال طرح مقاربة نظرية قوامها تقديم مفهوم الإثراء وأهميته وأنواعه ومميزاته، وربط ذلك بالعوامل المتسببة في إحداث القطيعة الصفية، وتعطيل صيرورة العملية التربوية بشكل عام.

أهمية الموضوع:

تستمد الورقة الحالية أهميتها من الدور الكبير الذي تلعبه العلاقة الايجابية بين أهم طرفين من أطراف العملية التعليمية وهما المعلم والمتعلم، كما يستمد الموضوع أهميته أيضا من الدور الذي تلعبه الأنشطة الإثرائية، كونها من الأساليب التي أثبت الدارسون تأثيرها الايجابي على تنمية مختلف الخصائص المعرفية والوجدانية للمتعلمين منها التفكير، الدافعية، الاتجاهات، الميول.

لذلك فهو أي يضفي على الموقف التعليمي مسحة الحيوية، ويزيد من فضول المتعلمين، وبالتالي يرفع من درجة حب الاستطلاع لديهم، كل ذلك يعمل على استمرار المتعلمين في تعلم المزيد حول موضوعات مختلفة ومتنوعة ويكسبهم القدرة على التوجيه الذاتي. ويمكن أن تظهر أهمية الموضوع أيضا كونه جديد في طرحه وتناوله . في حدود علم الباحث . إذ أنه لا توجد دراسات جزائرية على الأقل تناولت الموضوع من هذه الزاوية.

الإشكالية:

من غير الممكن لأي ظاهرة أو موضوع أو حالة أن تعرف أو تفهم إلا بارتباطها وعلاقتها مع ظواهر أو موضوعات أو حالات أخرى، لأن ما في العالم مرتبط بعضه ببعض ويشترط بعضه بعضا، (زيمنيانا، 2009)، وعملية التعليم والتعلم غير مستثناة من هذه القاعدة، فظاهرة نجاحها يكتسي طابع الشرطية، شرطية تواجد أطرافها في وضعية حركة، معرفية، وجدانية، مهارية، واعية تؤدى على نحو تبادلي وتكاملي يتطلب من كل طرف أن يتوفر على الحد الأدنى من الاستعداد للأداء والأداء، أي التزام كل طرف من أطراف العقد النفس ـ تربوي بما عليه من واجبات وما له من حقوق، مضاف وسيط التفاعل وهو نوعية التعليم.

هذه الشرطية باتت مهددة بفعل الهوة التي تتسع يوما بعد الآخر بين الطرفين، نظرا لتلاشي استعداد الطرفين لبذل القدر المناسب من الأداء، مهددة بموجب متغيرات دخيلة قد لا يلقي المرء على أن يعتبر الإثراء من الأساليب القديمة الحديثة، التي أثبتت الدراسات فعاليتها في علاج الكثير من المشكلات التي تستجرها المناهج العادية بالنسبة للمتفوقين والموهوبين والعاديين، كمشكلات ضعف الدافعية، صعوبات التعلم، كونها كما أشارت دراسة السعيد (2005)، ودراسة روعة (2009) تساعد كل المعلم والتلميذ على إيجاد جو من الألفة بينهما من جهة، وبين التلميذ والعملية التعليمية من جهة ثانية.

بناء على ما سبق من وجهات نظر بعضها أيدته الدراسات الوصفية منها والتجريبية وبعضها الآخر كان نتاج للتخمينات وهو مجرد فرضيات تنتظر الانتقال بها مجال البحث والتقصي المعملي والميداني، لذلك راودت الباحث رغبة في محاولة نظرية لإبراز الأثر الذي يمكن أن يحدثه الإثراء، على عملية التفاعل الصفي، خاصة وأن التفاعل الصفي من القضايا التي لا تزال محل جهود بحثية كثيرة، هدفها الكشف عن العوامل التي تساعد على تحقيق التعايش الايجابي والقبول اللا مشروط بين كل من المعلم والتلميذ، خاصة ونحن ومع بداية القرن الحالي نشكو تحول التلميذ من موقعه كضحية إلى جلاد.!.

والسؤال الذي يمكن طرحه في المجال، كيف يساعد الإثراء على تنمية أبعاد التفاعل الصفي ؟.

3. مصطلحات البحث:

1.3.الإثراء:

يتفق الباحثون في الموضوع منهم (الحدابي وآخرون، 2010)على أن الإثراء تزويد المتعلمين بخبرات متنوعة وعميقة في موضوعات أو نشاطات تفوق ما يعطى في المناهج المدرسية العادية، أو إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للطلبة الموهوبين أو المتفوقين أو العاديين حتى تتلاءم مع احتياجاتهم في المجالات المعرفية والانفعالية.

2.4. التفاعل الصفي:

التفاعل الصفي هو التجاوب الانفعالي بين أطراف العملية التعليمية، داخل غرفة الصف.

I. الإثراء:

1.مفهوم الإثراء:

تعد ممارسة الإثراء أحد أوجه الإبداع التي يبذلها المعلم الفعال، يبرز من خلالها اتساع حصيلته المعرفية، وقدراته العقلية، وأساليبه المرنة في استثارة تلاميذه، وهي أيضا من الاستراتيجيات الإبداعية التي تيسر عملية التواصل بين المدرس والتلميذ، زيادة عن ذلك فإن المعلم الذي يمارس الإثراء يعمل على تشجع الإبداع بين متعلميه، ويساهم في تشكيل توقعاتهم الايجابية نحوه. وعلى العكس من ذلك المعلم الذي لا يعتمد على الإثراء ويقتصر على أضعف الإيمان في تقديمه للدرس لابد وأنه يظهر في أعين المتعلمين بصورة الشحيح، والمنوع الذي يتقاعس على إثارة الطموح ويقتل الروح الإبداعية فيهم.

والإثراء نشاط لا منهجي بمعنى أنه ليس من ضمن المنهج المقرر، بل هو مجموعة من النشاطات الإضافية من حيث الكم كإضافة عناصر جديدة في الدرس، ومن حيث الكيف كأن تعميق وحدة دراسية من المقر، تستهدف هذه النشاطات فئة معينة من أفراد الصف أوكلهم، ويعتبر القصد والتخطيط شرطيان أساسيان في عملية الإثراء، ويمارس الإثراء داخل القسم أو خارجه، في المؤسسة أو خارجها.

وتتطلب ممارسة الإثراء حالة من الاستعداد يكون عليها المعلم تمكنه من تقديم كل ما يجب أن يقدم، ويحرص على تمكين المتعلمين من الكفاءات المستهدفة، ولا يمكن لمن يقدم على مهمة التعليم وهو مثقل بالمشكلات الحياتية ينقلها الى غرفة الصف نقلا، أن يمارس الإثراء، إذ أنه وفي حالة لا يقوى المعلم على الإيفاء بالحد الأدنى من عمله، والواقع يغص بهذا النوع.

3. مناحي الإثراء:

يشير بعض الباحثين كـ (الدريدير، 2004)، إلى أن الإثراء يتخذ منحيين أساسيين، أحدهما نفسي أو وجداني والآخر تربوي أو الأكاديمي.

1.3.المنحى التربوي:

الإثراء التربوي أو الأكاديمي، معناه تقديم خبرات تتضمن معرفية جديدة، أو أفكاراً متطورة، لا يغطيها المنهج العادي، وتسهم في تطوير مستويات عالية من التفكير، ومهارات متقدمة في مجال البحث والاستقصاء، بالإضافة إلى المهارات المرتبطة بالنمو الشامل للطلاب ويوفر الإثراء الأكاديمي للطلاب فرصاً لإثبات الذات في مجالات التخصص المختلفة، ويجعلهم قادرين على حل المشكلات المختلفة التي تواجههم، كما يوفر لهم خبرات استكشافية عامة يتعرضون من خلالها لموضوعات وأفكار وقضايا معرفية جديدة لا يغطيها المنهج المعتاد، فالإثراء التربوي يقدم للطلاب فرصاً لاستكشاف محتوى علمي جديد لا يعتبر في العادة جزءاً من المنهج الدراسي المعتاد، مما يسمح لهؤلاء الطلاب بالتفاعل والعمل المستقل مع المجالات والموضوعات العلمية التي تتحدى قدراتهم (الحروب، 1999).

2.3. المنحى النفسي أو الوجداني .

الإثراء النفسي أو الوجداني هو تنبيه للقوى الانفعالية للمتعلم من أجل نقله إلى مستوى أعلى من الفضائل الذاتية والجماعية، أي تزويده بما من شأنه الارتقاء بقواه الوجدانية درجة تمكنه من تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي داخل الصف وفي المدرسة وفي المجتمع.

II. حاجة التفاعل الصفي إلى الدعم:

نظرا لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعلم، فقد احتل هذا الموضوع مركزا مهما في مجالات الدراسة والبحث التربوي (أبو جادو، 2008).

وتعتبر العلاقة بين المعلم والمتعلمين والمتعلمين فيما بينهم أساس التفاعل ومحوره، وهي بمثابة عقد نفس ـ تربوي، مضمونه ووسيلته التواصل وغايته الارتقاء بمستوى المخرجات التعليمية، يتعين على كل طرف أخذ ماله وأداء ما عليه في محيط مشبع بروح المسؤولية، وتبقى هذه العلاقة في اتجاهها الصحيح طالما التزم كل من المعلم والتلميذ بذلك.

غير أن ما يجب الإشارة إليه أن هناك عقبات تحول دون تمام عملية التفاعل الصفي أو على الأقل الإحالة دون تمامها على الوجه المطلوب، وتتمثل هذه العقبات في عقبات معرفية وأخرى إنفعالية.

أماعن العقبات المعرفيه فيذكر بعض الباحثين عن المشكلات التي تحرم المتعلمين من تحقيق الإشباع المعرفي، وبالتالي الحد من استمرار التفاعل الصفي على الوجه المطلوب، فالمناهج السائدة كما يشير غيات (2003) تتسم بالطول وكثرة المحتويات والمقررات، وكثافة البرامج، وتنافس المواد العلمية على الحصول على أطول فترة في إطار التوقيت الدراسي..فهي تتسم بالحشو وتجاهل حاجة التلميذ إلى الراحة، مما ينتج عن ذلك كثافة في الوظائف التعليمية، فينعكس سلبا على مردود كل من المعلم والمتعلم، فيتجه المعلم دون قصد إلى منطق الكم على حساب الكيف، حيث يوجه كل اهتمامه إلى تنفيذ كامل النشاطات ولو كان ذلك على حساب التلميذ المتوسط والضعيف، الأمر الذي يوجد سدا مانعا أمام المتعلمين، ويحول دون تنمية مهاراته وقدراته، وبالخصوص الفئات الهشة منهم.

إضافة إلى كثافة البرامج، فإن المحتويات فيها من الجفاف ما يجعلها قليلة الإثارة، فهي تهمل حاجات الدارسين الحاضرة، مما يجعلهم ينبذون الدراسة ويكثرون من التغيب أولا ثم التسرب ثانيا عن طواعية أو إجبار (بركان، 1995)، ويجعل المدرسين أمام واقع يضطرون فيه إلى التزام الميكانيكية التي تقودهم إلى التقيد بمجموعة من القواعد والمعلومات تنفذ آليا من بداية الحصة إلى نهايتها، متجاهلين أي اجتهاد يمكن طلابهم من استرجاع أنفاسهم بين الفكرة والأخرى أو بين الموضوع والآخر، الأمر الذي يجعل التلاميذ في وضعية المترقبين لعقارب الساعة ينتظرون نهاية الحصة بفارغ الصبر،

وهذا أهون ما يمكن أن يصدر من تلميذ متعقل، أما فئات أخرى من التلاميذ فيبقون مصدرا لكثير من السلوكيات التي تخرج المعلم عن صوابه، وتعكر صفو بقية المتعلمين.

أما استخدام الوسائل التعليمية والتي يؤكد علماء النفس التربوي على ضرورة استثمارها من أجل إضفاء الحيوية على الجو العام للدرس، وجعل المتعلم يعيش الواقع الملموس للكفاءة المراد تمكينه منها، بالإضافة إلى ما تثيره من تعطش وميل واهتمام لمعرفة المزيد، فيبقى من نوافل الأعمال الصفية. ومع أن العام والخاص من محترفي تربية والتعليم يدرك تماما أن نقص استخدام الوسائل التعليمية أو انعدامها يخنق المتعلم، ويسد أمامه مسالك التفكير ويفتح مجالا واسعا لهروبه من المتابعة الواعية، فانه لاتزال مدارسنا لاتعير الاهتمام الكاف إلى هذا المجال سواء على مستوى الإدارة بحجة أن ميزانياتها لاتتيح اقتناء مثل هذه الوسائل، أوعلى مستوى المعلمين بحجة الحجم الساعي المحدود وكثافة البرامج.

وثمة مشكلة أخرى تعتبر في تقديرنا أكثر وقعا على عملية التفاعل الصفي والمتمثلة في المحدودية المعرفية لكثير من المعلمين، إذ أن هذا الأخير بحاجة إلى تنمية مهنية بغية تزويده بالمعارف التي تساعده على إدراك حجم المسؤولية الملقاة على عاتقه، وتعزيز كفاءاته العلمية في مجال تخصصه، والأهم من ذلك كله تمكينه بيداغوجيا. فالكفاءة البيداغوجي في حدود ما توصلت إليه دراسات كثيرة, أبلغ تأثيرا على التفاعل الصفي من غيرها. ونشير بهذا الصدد الى أن هناك ضعف كبير في هذا الجانب، حيث أن الاهتمام بتكوين المعلمين في ميدان علم النفس التربوي خاصة في الجزائر لازال يتراوح مكانه، ولا أدل على ذلك من أن مهمة التكوين البيداغوجي للمعلمين تسند في الغالب إلى قدامى المدرسين، وأساس ذلك الاعتقاد بأن البيداغوجيا هي خبرة وفقط، أو بتعبير آخر هي مجموعة من سنوات العمل المتراكمة، واستبعاد ما تستند إليه أي . البيدغوجيا . من معارف علمية خضت للكثير من التحقيق والتمحيص، وأثبتت أحقيتها بالتطبيق والممارسة.

إن العوامل التي ذكرنا وغيرها من شأنها جعل عملية التفاعل الصفي في حالة سبات، ومنه فهي بحاجة إلى دعم.

أما على المستوى الانفعالي فالأمر أكثر خطورة من سابقه حيث أشارت دراسات مختلفة إلى أن هناك العديد من المعيقات لمشاعر الحب والألفة اللتان يتطلباهما التفاعل الصفي ويمكن إبراز ذلك من خلال جانبين على الأقل.

أولا: اتجاهات وتوقعات المعلمين.

الاتجاهات والتوقعات عاملين غاية في الأهمية لعملية التفاعل الصفي، وقد" كشفت دراسات عديدة أن المعلمين يتخذون اتجاهات مختلفة إزاء الطلاب المختلفين ويتفاعلون معهم في غرفة الصف على نحو مختلف "(نشواتي، 1998)، كما تختلف تفاعلات المعلمين باختلاف توقعاتهم للطلاب، ويبرز من خلال ذلك اتساع مساحة الاختلاف بين أفراد الصف الواحد، لقد تبين بوضوح أن اتجاهات المعلم وتوقعاته ومشاعره حيال احد طلابه تؤثر وبشكل كبير، في أداء هذا الطالب على المستويين الأكاديمي والاجتماعي.

إن عدم موضوعية الاتجاهات والتوقعات التي يبديها المدرسون لها وقعها السلبي على الجانب الانفعالي للمتعلمين، يبدو ذلك جليا عند بعض التلاميذ باتخاذهم مواقف حيادية أو انعزالية أو انسحابية أو حتى عدائية تخل بالتوازن والتوافق العاطفيين المطلوب تحقيقهما كمادة أولية لبناء علاقات تواصلية مهمة، فسلوكيات التلميذ كما يشير منصور (2007) تتبع من توقعات مدرسه منه فهو يعمل على تحقيقها مهما كان طابعها السلبي.

ثانيا: التناقضات التي يبديها المعلمون أثناء تأدية مهامهم التدريسية:

الكثير من المعلمين دون التمييز بين الذكور منهم والإناث يفرطون في ضبط سلوك طلابهم، "كاستعمال التهديدات، والعقاب بشكل خاطئ، والتقلبات المزاجية اللا مبررة، والحساسية المفرطة..الخ". (قطامي وقطامي، 2005)، وفي الوقت ذاته يطالبونهم بالسلوكيات التفاعلية، الأمر الذي يصعب من مهمة بعضهم فيصيبهم الإنهاك والتعب والملل وبالتالي التخلي عن أداء واجباتهم.

لا نكون مبالغين إذا أكدنا أن كل هذه الإرهاصات متواجدة في المدرسة الواحدة بل وفي القسم الواحد، وعليه فالعلاقة بين المتعلم ومدرسه ليست على ما يرام في عموم الحال، وهو ما أكدته بعض الدراسات التي تناولت مشكلات

التعليم والمتعلمين كالتسرب الدراسي، والفشل المدرسي، والعنف في المدارس، وقد أفادتنا دراسة سعيد بن مراد إلى أنه سنويا يغادر المدارس الجزائرية بين 400الف و500الف تلميذ وطالب، 30% منهم غادروا بسبب الصعوبات التي تعرضوا لها في متابعة البرنامج التعليمي، و65% بسبب علاقاتهم السيئة مع أساتذتهم.(آمنة، 2007).

3. بعض المظاهر المعبرة عن قصور التفاعل الصفي في مدارسنا:

يتجلى ضعف عملية التفاعل الصفي في العديد من المظاهر وتعتبر العدوانية التي يبديها بعض المتمدرسين تعبيرا من بعضهم عن عدم تقبلهم للمعلم سواء في شخصيته أو تعامله أو طريقة تقديمه للمعارف وما إلى ذلك، وهي في تصورنا من أخف المشكلات طالما أنها ملفتة للانتباه ولا يتواني الكل في مد اليد من أجل علاجها أولا، وثانيا أن هذه المشكلة ترتبط في غالب الأحيان بمرحلة عمرية معينة وهي مرحلة المراهقة، ويبرز السلوك العدواني في العديد من الأشكال منها الاحتكاك بالمعلمين وعدم احترامهم والعناد والتحدي وتخريب أثاث المدرسة وهياكلها والضرب والشتم وغير ذلك، ويعتبر الإهمال المتعمد لنصائح وتعليمات المعلمين والمشرفين شكل من أشكال السلوك العدواني أيضا.

ولكن هناك أعراض أخرى هي أشد خطورة على مخرجات التعليم كظاهرة انسحاب التلاميذ وانعزالهم عن عملية التفاعل الصفي، أما الأولى والتي لا يجد التلميذ فيها وسيلة للتعبير عن سوء توافقه وعدم رضاه عن صيرورة التعلم في الصف إلا الهروب إلى عالم الأحلام حيث الإمكانيات غير المحدودة وبأقل التكاليف، ليتمكن من إشباع دوافعه التي لم تتح له فرصة إشباعها على ارض الواقع، وينصرف جزئيا أو كلية عن الاندماج في العالم المحيط به. وأما الثانية ولنفس الغرض يلتجئ التلميذ إلى تفادى الاتصال بمعلمه, ويتجنب التقاطع معه، ويحجم على المشاركة في النشاطات داخل الفصل.

4. بعض الآثار السلبية الناتجة عن قصور التفاعل الصفي:

يرتبط ضعف التفاعل الصفي كما يشير كل من زيان (1981) ونشواتي (1998) وآمنة (2007) وأبو جادو (2008) بالعديد من المشكلات التي استحوذت على كثير من وقت وجهود الباحثين، وأسالت الكثير من الحبر نذكر بعضها كمايلي.

1.4.تعكر المناخ الصفي:

يعد توفير المناخ الصفي الملائم، الذي يسوده جو قائم على علاقات فاعلية ودية ايجابية بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، مطلبا أساسيا سابقا لإنجاز أي هدف تعليمي مهما كانت طبيعته، فإذا خلت غرفة الصف من الانضباط والنظام، وغابت العلاقات الإنسانية أصبحت مصدر توتر وانزعاج للمعلمين والمتعلمين على حد سواء، ومن هنا كانت نظرة المربين إلى قدرة المعلم على توفير هذه العلاقات والمناخ الصفي الملائم من أهم محكات فاعلية المعلم ونجاحه في تحقيق أهداف التعلم (أبوجادو، 2008) .

1.4. تكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة والدراسة:

كشفت دراسة زيدان(1981)، أن التلاميذ الأكثر توافقا مع مدرسيهم يحملون اتجاهات أحسن نحو المدرسة، مما يدل بأن العلاقة بين المعلم وتلميذه ذات أثر واضح على اتجاهات تلاميذهم نحو المواد الدراسية والمدرسة، فإذا ساءت العلاقة تكونت اتجاهات سلبية نحو المعلم وبالتالي المادة المدرسة، لتنتقل العدوى إلى المواد الدراسية، ثم إلى المدرسة بشكل عام.

2.4.ضعف الدافعية العامة والدافعية للتعلم:

يشير سولو (2008) إلى أنه إذا أريد أن ترتفع دافعية التلاميذ فأحسن وأفضل طريقة هي بناء علاقات ايجابية مع التلاميذ، وتعتبر علاقات المحبة والألفة بين المعلم والتلميذ كما تشير دراسات كثيرة حجر الزاوية في استثارة الدافعية لدى المتعلمين

3.4.ضعف التحصيل الدراسي:

على الرغم من أن أسباب ضعف التحصيل كما تظهرها العديد من الدراسات عديدة ومتنوعة إلا أن عدد من الأبحاث يشير إلى وجود علاقة طردية بين ضعف التحصيل الدراسي والعلاقة السيئة بين التلميذ ومعلمه، حيث أصفرت نتائج دراسة عبد الحق (2003)، إلى أن رفض التلاميذ للمعلم وعدم الاطمئنان إلى سلوكه ومواقفه يعزز فيهم الموقف السلبي من المادة، ويضعف فيهم الرغبة في بذل الجهد المطلوب والاهتمام بالدروس، مما يؤدي إلى ضعف في التحصيل لدى عدد من التلاميذ، ورغم أن الدراسة تشير إلى وجود نسبة من التلاميذ يشذون عن هذه القاعدة غير أن حقيقة ارتباط ضعف التحصيل بسوء العلاقة بين طرفي العقد، النفس ـ تربوي، واردة.

III. المنظور النفس ـ تربوي للإثراء في علاقته بالتفاعل الصفي:

مما سبق ذكره من مناقب الإثراء ومتطلبات التفاعل الصفي، يمكن القول بأن فاعلية التفاعل الصفي يمكن تحقيقها عن طريق التوظيف الصحيح للإثراء، الذي يعتبر عملية بيداغوجية تتعدد أبعاد استخدامها فهي ذات بعد إنمائي وآخر توافقي وثالث علاجي، كونها فسحة للمعلم يبدي من خلالها لمسته الإبداعية، لذلك فهي أداة لدعم الاتجاه الايجابي للتفاعل مختلف عناصر العملية التعليمية.

من أهم العوامل المؤثرة سلبا على عملية التفاعل الصفي اختلال التوازن في المنهج الواحد وبين المناهج مجتمعة، وتأتي عملية الإثراء بمجموعة من التعديلات والإضافات التي تفضي إلى تخصيب الخبرات، وتنوع التدريس وأساليب القياس والتقويم، فالإثراء كما يشير العديد من الباحثين منهم روعة (2006) يؤكد على الشمول والتكامل والتوازن بين عناصر المنهاج, وهذا بدوره يضفي صبغة إحساس التلميذ بذاته وبمن حوله، وهي فرصة لتفعيل روح التعاون بين كل من المعلم والتلاميذ والتلاميذ فيما بينهم.

وتعتبر خاصية التعاون داخل الفصل من بين أهم الأهداف التي تنشدها المدرسة الحديثة، حيث بموجبها تبنى علاقات القبول بين مختلف أطراف العملية التعليمية التعلمية، إذ أن العلاقات الطيبة هي أساس التفاعل التفاعل الصفي، وهذا مالوح لأهميته سولو (2009) في كتابه تفعيل الرغبة في التعليم، وسيد وغازي (2001)حيث يذكر بان الإثراء " ينمي إيجابية الطلاب ونشاطهم في الحصص الدراسية، وتنمي أيضا روح التعاون بينهم.

3.استثارة الدافعية:

لقد أصبح من المسلم به في وسط المهتمين بالقضايا التربوية أن الدافعية تلعب دورا كبيرا في تحسين الناتج التعليمي، وهو ما أكده Jacques (2006) الذي أشار إلى أنه إذا حصلت الدافعية لدى التلاميذ سوف يوفر المعلمون الكثير من الجهود، وتشير دراسات عديدة من بينها دراسة سيد وغازي (2001) وغيرهم أن الإثراء يستثير الرغبة في التعلم ويقوي وينمي إيجابية الطلاب ونشاطهم ويرفع من مستوى الدافعية للانجاز لديهم.

إن التعديلات والإضافات التي تستحدث على محتوى المناهج أو أساليب التدريس بموجب الإثراء تضفي تكاملا على البرنامج التعليمي، مما يضاعف من إقبال الطلاب عليه بمزيد من الرغبة والميل التلقائيين، بحيث يحقق الأهداف تربوية، سواء ارتبطت هذه الأهداف بتعليم المواد الدراسية، أو باكتساب خبرات أو مهارات أو اتجاهات علمية وعملية. داخل القسم أو خارجه مما يسمح ببناء علاقات صفية ايجابية متعددة الاتجاهات وتواصل بيداغوجي فعال.

4.استثارة الاهتمامات والاتجاهات نحو المواد الدراسية والدراسة:

دلت نتائج الدراسة التي أجراها العناتي (2010) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اتجاهات الطلبة نحو المادة الدراسية تعزى للبرنامج الإثرائي المطبق، ويشير الحروب (1999) إلى الأنشطة الإثرائية تساهم في زيادة استمتاع الطلاب بالحياة المدرسية، وتقليل الملل الذي يعاني منه البعض في المدرسة العادية وتكوين اتجاهات أفضل لديهم نحو التربية وأنشطتها تعزيز الشعور بقيمة الذات، وقيمة النجاح في العمل، وزيادة فرص تحفيز الطاقات الكامنة لدى الطلاب "

كما أثبتت دراسات أخرى قدرة الإثراء على تنمية بعض الخصائص والمهارات الفردية، كالتفكير الابتكاري والناقد، ومهارات حل المشكلات، والتحصيل الدراسي، فهو يلعب دورا مهما في إنماء مهارات حل المشكلات التي تعتبر المحور الأساس في الإصلاحات الاصلاحات التربوية مع مطلع القرن الجاري، حيث أظهرت نتائج دراسة العناتي والحموري (2009) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات تعزى للبرنامج الإثرائي.

الخلاصة:

مما تقدم تتبن العلاقة المتينة والوطيدة بين برامج الأنشطة الإثرائية وعملية التفاعل الصفي، حيث تؤثر الأنشطة الإثرائية بشكل مباشر على تحسين العلاقة بين المعلم والتلميذ وبين التلميذ المادة التعليمية، وذلك بتعميق وتوسيع وتخصيب مختلف الخبرات التعليمية، إضافة إلى تحقيق الإقبال والرغبة والميل التلقائي لمزيد من التعلم والنجاح فيه، وكذا محاربتها لمختلف العراقيل، والصعوبات، والأساليب التي من شأنها خلق جو روتيني وممل, يقتل في الفرد عزيمته، وإصراره على تحقيق التفوق والنجاح، والسعي نحو التفوق.

فالأنشطة الإثرائية، كما أشار إلى ذلك كل من، السعيد والحروب وصالح والحموري وغيرهم ذات مفعول كبير على تحسين مستوى الدافعية عامة والدافعية للانجاز، وتكوين اتجاهات واهتمامات ايجابية نحو الدراسة والدروس، وتنمية مهارات حل المشكلات ومهارات التفكير الابتكاري وزيادة التحصيل، وتنمية مستوى الطموح، والشعور بالمسؤولية، وامتلاك القدرة على التخطيط لمشروع مستقبلي، وتذوق قيمة النجاح في العمل، مما يخلق الحيوي، والنشاط، والتفاعل الايجابي بين المدرس والطلاب من جهة، وبين الطلاب والطلاب من جهة ثانية، وبين الطلاب والعملية التربوية من جهة أخرى.

التوصيات:

بعد أن تم التعرف على أهمية الأنشطة الإثرائية ودورها في إحداث التوافق الصفي وتفعيل العلاقة الإيجابية بين طرفي العقد البيداغوجي، يرى الباحث أنه من المهم صياغة بعض التوصيات.

1. إدراج موضوع الأنشطة أو البرامج الإثرائية ضمن مقررات التكوين المستمر للأساتذة والمعلمين لمختلف المراحل التعليمية.
1. اعتماد الأنشطة الإثرائية لكامل المراحل التعليمية من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية.
2. تدريب الأساتذة والمعليمن على كيفية بناء الأنشطة الإثرائية وتطبيقها.

المراجع:

1. أبو جادو، صالح محمد علي.**علم النفس التربوي**، عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2008.
2. أرزقي، بركان محمد. "**المناهج المدرسية وعلاقتها بالتسرب المدرسي**" في: كتاب الرواسي..قراءة في المناهج التربوية، باتنة، الجزائر: مطابع عمار قرفي، 2005.
3. تعوينات، علي. **التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي**، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
4. الحدابي، داود عبد الملك والحمادي، عبد الله ومظفر، ندى طاهر " **فاعلية الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية** "، **في:** المجلة العربية لتطوير التفوق (مركز تطوير التفوق)، مجلد 01، عدد 01،2010.
5. الحموري، خالد عبد الله. "**اثر برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية التفكير ألابتكاري والتحصيل لدى الطلبة الموهوبين في منطقة القصيم**"، في:مجلة الجامعة الإسلامية(الجامعة الاسلامية غزة)، مجلد 17، عدد 01، يناير 2009.

6. زروالي، لطيفة. "**العنف المدرسي دراسة تحليلية** "، **في:** مجلة التنمية البشرية(مخبر التربية والتنمية، جامعة وهران)، عدد01، سبتمبر 2007.
7. زيدان، محمد مصطفى.**الكفاية الإنتاجية للمدرس**، جدة، المملكة العربية السعودية: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، 1981.
8. زيمنيايا، إيرينا ألكسييفا.**علم النفس التربوي**، ترجمة بدر الدين عامود، دمشق، سوريا: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، مكتبة الأسد، 2009.
9. سولو، بوب. **تفعيل الرغبة في التعليم**، ترجمة مركز ابن العماد للترجمة والتعريب، بيروت، لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون، 2008.
10. سيد، أسامة محمد وجميل، عباس حلمي.**الاتصال التربوي رؤية معاصرة، دسوق:** دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، 2014.
11. صيداوي، أحمد. قابلية التعلم، بيروت:معهد الانماء العربي، 1986.
12. الطيطي، محمد حمد. **إدارة التعلم الصفي**، اربد، الأردن: دار الامل للنشر والتوزيع، 2010.
13. عبد الحق, منصوري.**صفات المعلم الإنتاجية، وهران الجزائر**: دار الغرب للنشر والتوزيع، 2003.
14. عربيات، بشير محمد. **إدارة الصفوف وتنظيم بنية التعلم**، عمان، الاردن: دار التقانة للنشر والتوزيع، 2006.
15. العناني، ختام والحموري، خالد."**اثر برنامج إثرائي في التربية الوطنية على اتجاهات طلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء نحوها**"، **في:** مجلة جامعة النجاح للأبحاث..العلوم الإنسانية (جامعة النجاح فلسطين)، مجلد 24، عدد24، 2010.
16. غيات، بوفلجة. **التربية المتفتحة، وهران، الجزائر**: دار الغرب للنشر والتوزيع، 2003.
17. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة، **إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية**،عمان الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2005.
18. كريم، ناصر علي والدليمي، احمد محمد مخلف. **الإدارة الصفية**، ط1، عمان، الاردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2006.
19. مصطفى،عبد السميع محمد وآخرون. **مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم**، البتراء، **الأردن:** دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بدون تاريخ نشر.
20. منصور، هامل. "**التلميذ المنبوذ في الصف..عوامل نبذه واساليب تصرفاته**" **في:** مجلة التنمية البشرية(مخبر التربية والتنمية، جامعة وهران)، عدد 01 سبتمبر، 2007.
21. نشواتي، عبد المجيد.**علم النفس التربوي**، بيروت لبنان: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، 1998.

المراجع الاجنبية:

22. Galand.B " **La motivation en situation d'apprentissage..les apports de la psychologie de l'éducation**", in:Revue française de pédagogie, (France), 2006.
23. Gilly,M.**Maitre-Eléve..Role institutionnels et représentations,** Paris:PUF, 1980
24. Jacques.A. **Eduquer à la motivation: cette force qui fait réussir**, paris: L'armata, 2006
25. Marcel.P. **"Motivation pour le choix de la profession d'enseignant",**in: Revue française de pédagogie(France) n°91,1990.
26. Sillamy.N. **DictionnairedePsychologie**, Paris: Larousse, 1999