اَلتّواصُلُ التَّرْبَوِيّ وَدِينَامِيَّةُ الْجَمَاعَاتِ مِنَ التَّأْسِيسِ الْبِيدَاغُوجِيّ إِلَى تَنْمِيَةِ الْمَهَارَاتِ الْحَيَاتِيَّةِ

د. محمّد أمحدوك، الأكاديميّة الجهويّة للتّربية والتّكوين بني ملّال خنيفرة- المغرب

ملخص: لا يقتصر تطوير مهنة التّدريس وتنمية المهارات الحياتيّة للمتعلّم على الإلمام بالمعارف المتّصلة بمحتوى الموادّ الدّراسيّة والتّكوين البيداغوجيّ الملائم فقط، بل يتأسّس أيضاً على مدى التّمكّن من آليّات تدبير جماعات التّلاميذ المكوّنة للفصل، واستثمار مقوّمات التّواصل البيداغوجيّ الفعّال.

وإذا كانت الدّراسات العلميّة والأدبيّات التّربويّة قد أولت أهمّيةً كبيرةً لديناميّة الجماعة وتطبيقاتها العمليّة، وأفاضت في أداتيّة الكفاية التّواصليّة في الوسط المدرّسيّ؛ فأنّ تنزيلهما في الممارسة الفصليّة ما يزال تقليديّاً وروتينيّاً. ممّا دفعنا إلى مقاربة دوري التّواصل البيداغوجيّ وديناميّة الجماعات في علاقتهما بتدبير جماعتي القسم والتّكوين في تنمية المهارات الحياتيّة من خلال السّؤال المحوريّ: أيّ دورٍ لمقوّمات التّواصل وديناميّة الجماعة في تنمية المهارات الحياتيّة؟

وقد استندت الدّراسة إلى المنهج الوصفيّ وتحليل المضمون لمسح دلالات المفاهيم المهيكلة للموضوع، ورصد التّفاعلات المختلفة بينها، للخلوص إلى أنّ التّواصل التّربويّ الفعّال وديناميّة الجماعات أساس بناء المهارات الحياتيّة، لاستهدافهما الأبعاد التّعليميّة والإعلاميّة والقيميّة لدى المتعلّم، والسّيرورات البيداغوجيّة الّتي يشرف عليها المفتّش التّربويّ.

الكلمات المفتاحيّة: التواصل التّربويّ؛ ديناميّات الجماعات؛ المهارات الحياتيّة؛ التّأسيس البيداغوجيّ؛ جماعة القسم؛ الإشراف التّربويّ.

Educational communication and group dynamics from pedagogical foundation to the development of living skills

Abstract: The development of the teaching profession and the development of the learner's life skills is not limited to knowledge related to the content of the study subjects and the appropriate pedagogical training only, but is also based on the extent of mastery of the mechanisms for managing the groups of students that make up the class, and investing in the elements of effective pedagogical communication.

And if the scientific studies and educational literature have given great importance to group dynamism and its practical applications, and have enriched the communicative competence tool in the school environment ; Their downloading in quarterly practice is still traditional and routine. This prompted us to approach the role of pedagogical communication and

group dynamics in their relationship to managing the department and training groups in developing life skills through the central question: What is the role of the ingredients of the pedagogical communication and group dynamics in developing life skills?

The study framed the descriptive approach and content analysis to survey the connotations of the structured concepts of the subject, and to monitor the various interactions between them, to conclude that effective educational communication and group dynamics are the basis for building life skills, because they target the educational, media and value dimensions of the student, as well as the educational process led by the educational supervisor.

Keywords : educational communication ; Group dynamics ; Life Skills ; .Pedagogical foundation ; Classroom group ; Educational Supervision

مقدّمة:

بالنّظر إلى العلاقات المتعدّدة بين العناصر المكوّنة لقطاع التّربية والتّكوين، يكتسي التّواصل وديناميّة الجماعة أهمّيةً بالغةً، إذ يلعبان دوراً كبيراً في بناء الكفايات الحياتيّة للمتعلّم، ووضع البرامج والمناهج التّعليميّة، ودراسة وتحليل العمليّة التّعليميّة الّتي تعدّ، في أصلها ومظهرها، نشاطاً تواصليّاً وديناميّةً اجتماعيّةً. والفصل بين البعد التّواصليّ ومختلف العلاقات الإنسانيّة، بصفةٍ عامّةٍ، هو فصلٌ تعسّفيٌّ واصطناعيٌّ، لأنّ العلاقة البيداغوجيّة لا تصير مجديةً وناجعةً إلّا بانخراط كلّ الأطراف في لقاءٍ يكتشف فيه بعضهم بعضاً. بيد أنّ المتتبّعين للشّأن التّربويّ المغربيّ يلاحظون أنّ العمليّة التّواصليّة وتدبير الجماعات الفصليّة والتّكوينيّة ما يزال يتمّ بشكلٍ تقليديٍّ، ممّا ينعكس سلباً على الأداء التّربويّ والمردوديّة البيداغوجيّة، ويسهم في إفشال مخطّطات وبرامج التّنمية الوطنيّة، على اعتبار أنّ الفرد الّذي سيشارك في البناء الحضاريّ لن يتوفّر على المؤهّلات والكفايات اللّازمة لانخراطه في هذه الدّيناميّة الواسعة.

وبذلك، فإنّ الكثير من الأخلال الّتي تشهدها المنظومة التّربوية المغربيّة لا تكمن فقط في السّياسات أو المناهج أو المقرّرات الدّراسيّة، بقدر ما تبرز أيضاً في غياب التّواصل التّربويّ البنّاء والانفتاح الإيجابيّ على آليّات ديناميّة الجماعات داخل المؤسّسات التّعليميّة وبين مختلف مكوّناتها، إدارةً وأطراً تربويّةً ومتعلّمين وفاعلين اجتماعيّين...؛ وهذا ما يفسّر العناية البالغة التي أضحت توليها البحوث التّربويّة للكفاية التّواصلية وديناميّة الجماعة، اقتناعاً منها بأهمّيتهما وضرورتهما الملحّة في تكوين متعلّمٍ دون عوائق أو حواجز فكريّةٍ أو لغويّةٍ، والرقيّ به في مدارج التّعبير عمّا يخالجه بطلاقةٍ وانسيابيّةٍ، والرّفع من الأداء التّعليميّ للمدرّسين.

ولا غرو أنّ تطوير مهنة التّدريس لا يقتصر فقط على الإلمام التّامّ بمعارف متّصلةٍ بالموادّ المدرّسة والتّكوين البيداغوجيّ الملائم، بل يتأسّس أيضاً على مدى التّمكّن من معرفةٍ أوسع وأدقّ بجماعات التّلاميذ وميكانيزمات سيرها. في الوقت الّذي بات فيه مفهوم الجماعة يحتلّ مكانةً بارزةً في الدّراسات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والحيويّة... ومن ثمّ تتبدّى بجلاءٍ ضرورة دراسة هذا المفهوم وفعاليّته في إطار المجتمعات المعاصرة، لا سيّما أنّ مشكلات الجماعة في وقتنا الحاضر هي مشكلات السّاعة. ومردّ ذلك إلى التّحوّلات الجذريّة والمتنوّعة الّتي أضحت تعرفها الحياة المعاصرة (البرجاوي، 2020، ص 102). وهو الأمر الّذي دفع إلى مقاربة دوري التّواصل التّربويّ وديناميّة الجماعة، في علاقتهما بتدبير جماعتي القسم والتّكوين، في تنمية المهارات الحياتيّة للمتعلّم والآليّات البيداغوجيّة للمدرّس والمشرف التّربويّ، من خلال السّؤال المحوريّ: "أيّ دورٍ لمقوّمات التّواصل التّربويّ وديناميّة الجماعة في تنمية المهارات الحياتيّة؟

وقد أطّر الدّراسة المنهج الوصفيّ وتحليل المضمون لتحديد دلالات المفاهيم المهيكلة للموضوع، ورصد التّفاعلات المحتملة بينها، للخلوص إلى أنّ التّواصل التّربويّ الفعّال وديناميّة الجماعات أساس بناء المهارات الحياتيّة، طالما أنّهما يسعيان معاً إلى تطوير الأبعاد التّعليميّة والإعلاميّة والقيميّة لدى المتعلّم، والسّيرورات البيداغوجيّة الّتي يشرف عليها المفتّش التّربويّ.

1- المدخلُ المفهوميّ

طالما أنّ البحث في هذا الموضوع ينفتح على العديد من القضايا البيداغوجيّة والدّيدكتيكيّة...، كان حريّاً بنا، لفحص إشكاليّة الدّراسة، التّوقّف عند بعض المفاهيم الأساسيّة الّتي ستنير بعض غياباتها، انطلاقاً من مفهوم المهارات الحياتيّة ومروراً بالتّواصل التّربويّ، ووصولاً إلى الجماعة وديناميّتها.

1-1- مفهومُ المهارات الحياتيّة:

المهارات الحياتيّة للتّلاميذ "هي مجموعةٌ من المهارات الّتي يحتاجها التّلميذ لإدارة حياته وتكسبه الاعتماد على النّفس، وقبول الآراء الأخرى، وتحقيق الرّضا النّفسيّ له، وتساعده في التّكيّف مع متغيّرات العصر الّذي يعيش فيه، مثل مهارات التّواصل والقيادة، والعمل الجماعيّ، وحلّ المشكلات، واتّخاذ القرار" (حجازي، 2006، ص360). وتشمل حسب جونس (Jones) مجموع العمليّات والإجراءات الّتي من خلالها يستطيع الفرد حلّ مشكلةٍ أو مواجهة تحدٍّ أو إدخال تعديلاتٍ في مجالات حياته (وافي، 2010، ص 33).

تستبطن المهارات الحياتيّة، إذن، مجموعةً من القدرات الفكريّة والمنهجيّة والوجدانيّة الّتي تمكّن المتعلّم من معالجة مختلف المواقف الّتي يمكن أن تعترضه في حياته الفرديّة، وتكسبه، في الآن ذاته، الآليّات اللّازمة للإقبال على الحياة بكلّ روحٍ إيجابيّةٍ، ودون أيّ مركّب نقصٍ (البرجاوي والعناوي، 2020، ص 162 - 168).

2-1- مفهومُ التّواصل التّربويّ:

يطلق التّواصل التّربويّ على كلّ أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التّواصليّة بين المدرّس والمتعلّمين أو بين المتعلّمين أنفسهم، ويتضمّن نمط الإرسال اللّفظيّ وغير اللّفظيّ، والوسائل التّواصليّة والمجال والزّمان، وهو يهدف إلى تبادل أو نقل الخبرات والتّجارب والمواقف، مثلما يهدف إلى التّأثير على سلوك المتلقّي (الفارابي والغرضاف، 1994، ص44). وبصيغةٍ أخرى، ينفتح التّواصل التّربويّ على مجموع العلاقات الرّابطة بين المدرّس والمتّعلم، داخل بيئةٍ تواصليّةٍ محدّدةٍ، ويتحقّق إمّا بأفعالٍ لفظيّةٍ كالأسئلة والأجوبة والطّلب والنّداء والتّكرار والاحتجاج والوصف والحكي والأمر...، وإما بأفعالٍ لفظيّةٍ كالإشارة والتّحيّة والوقوف والجلوس... ومن ثمّ فهو تفاعلٌ ثقافيٌّ ومعرفيٌّ بالدّرجة الأولى.

يفصح هذا التّعريف عن مجموعةٍ من المتغيّرات الأساسيّة في بنية التّواصل الصّفّيّ، ونقتصر، هنا، على ذكر ثلاثةٍ منها فقط، باعتبارها مدار التّفاعل في الوضعيّات التّعليميّة:

المدرّس: يمثّل بلغة الإعلام المرسل أو القائم بالاتّصال، وهو المبادر بربط العلاقة بينه وبين المتعلّم.

المتعلّم: هو المتلقّي والمستهدف من العمليّة التّواصليّة برمّتها، غير أنّه قد يتحوّل إلى مرسلٍ ويغدو المدرّس متلقّياً، بحسب السّيرورات الدّيدكتيكيّة وما تمّ الاتّفاق عليه، ضمنيّاً أو صراحةً، في بنود العقد البيداغوجيّ.

الرّسالة البيداغوجيّة: تشمل المعارف والخبرات والمهارات ومنظومة القيم... وهي مادّة الحوار، وموضوع النّقاش، ومضمون التّواصل.

إنّ ما يميّز التّواصل التّربويّ، إذن، هو كونه يتمّ بين مجموعةٍ من الأشخاص تتفاعل فيما بينها، بحيث يكون نشاطها جماعيّاً في مكانٍ وزمانٍ محدّدين. ويتأسّس على ركائز أو مكوّناتٍ ضروريّةٍ تتجسّد في المدرّس والمتعلّم والمنهاج الدّراسيّ. لكنّه قد لا ينحصر فقط في علاقة المدرّس بالمتعلّمين، بل قد يشمل أيضاً التّواصل بين المدرّسة ومحيطها الخارجيّ، لذلك يمكن توسيع تعريفه، فيلتقي بأنماطٍ تواصليّةٍ أخرى، ويصير عمليّة نقل الأفكار والمعلومات من الإدارة إلى العاملين في المؤسّسة التّعليميّة والتّربويّة، أو من المؤسّسة إلى الإدارة العليا أو العكس، أو من مجموعةٍ العاملين إلى مجموعةٍ أخرى، وذلك عن طريق الأسلوب الكتابيّ أو الشّفهيّ؛ مما يؤدّي إلى وحدة الجهود لتحقيق أهداف ورسالة المؤسّسة التّربويّة والتّعليميّة (السيد والجمل، 2014م، ص156).

3-1- مفهومُ ديناميّة الجماعة:

قبل مقاربة هذا المفهوم المركّب (ديناميّة + الجماعة) وتعريفه بشكلٍ شموليّ، سيكون من الأجدى تفكيكه والوقوف على مكوّنيه الأوّليّين:

1-3-1- مفهومُ الجماعة:

تتعدّد تعاريف الجماعة تبعاً لاختلاف الأسس والمعايير الّتي يستند إليها كلّ باحثٍ في التّحديد؛ فهي تمثّل عند راجح أحمد عزت "وجود فردين أو أكثر تجمع بينهم مصالح مشتركةٌ، مؤقّتةٌ أو مستمرّةٌ، وسرعان ما تنتهي تلك المصلحة (الاجتماعيّة أو النّفسيّة أو الاقتصاديّة...)، مما يؤدّي إلى انتهائها" (نبيل، 2010، ص31). وهي عند خليل ميخائيل معوض "تجمّعاتٌ بشريّةٌ تختلف في حجمها ونوعها وأغراضها، لكنّها تتّفق في كونها تتميّز بتعدّد أفرادها وتقاربهم والتقائهم في شيءٍ واحدٍ أو عدّة أشياء" (معوض، 1982، ص 406). بينما تشير في مجال الإثنولوجيا إلى تجمّع أفرادٍ من النّوع نفسه، مبنيٍّ على تفاعلٍ متبادلٍ، تتأسّس داخله علاقاتٌ تؤدّي إلى اندماجٍ. وتفترض في معناها النّفسيّ – الاجتماعيّ وجود أعضاء يشكّل كلّ فعلٍ صادرٍ عن أيٍّ منهم مثيراً لسلوك عضوٍ آخر (بلفقيه، 1999، ص29).

يظهر، إذن، أنّ أساس قيام الجماعة هو وجود تفاعلاتٍ ديناميّةٍ بين أفرادها، فالجماعات الّتي ينخفض فيها التّفاعل إلى أدنى درجاته، قد يكون مآلها الانحلال والتّفكّك. لذلك فإنّ علاقة التّفاعل بدرجة تماسك الجماعة علاقةٌ وثيقةٌ (Muccheilli, 1989, p73). وبسبب تباين وجهات النّظر حول تحديد مفهوم الجماعة، وضع نبيل عبد الهادي تصنيفاتٍ متباينةٍ تنزع إلى تحديدها وفق معايير محدّدةٍ، يمكن إجمالها على النّحو التّالي (نبيل، 2010، ص30-31):

الجدول (1): تعريفات الجماعة حسب معايير محدّدةٍ

المعايير	تعريف الجماعة
دوافع الأفراد	جمعٌ من الأفراد يشكّلون في تجمّعهم فائدةً تعود عليهم، والعامل الأساس لقيام جماعتهم هو إشباع حاجتهم. فالمدرّس، مثلاً، ينضمّ لنقابة التّعليم، لأنّها تعبّر عن مطالبه، وتسعى للمحافظة على حقوقه.
الأهداف المشتركة	وحدةٌ تتكوّن من فردين أو أكثر، يتفاعل بعضهم مع بعضٍ تفاعلاً بنّاءً ذا معنىً، من أجل تحقيق هدفٍ محدّدٍ. ففريق كرة القدم، مثلاً، يتفاعل أعضاؤه بعضهم مع بعضٍ تفاعلاً بنّاءً، من أجل إحراز النّصر.
التّنظيم	وحدةٌ اجتماعيّةٌ تتكوّن من مجموعةٍ من الأفراد، يكون فيها لكلٍّ منهم دورٌ معيّنٌ. وتقوم هذه الوحدة

	بوضع القيم والمعايير الّتي تنظّم سلوك أعضائها، فيما يختصّ بشؤون الجماعة على الأقلّ.
الاعتماد المتبادل لأفرادها	مجموعةٌ من الأفراد يشتركون في علاقاتٍ متبادلةٍ تجعل بعضهم يعتمد على بعضٍ. وقد يكون هذا الاعتماد إيجابيّاً، عندما يؤدّي تحرّك الفرد لتحقيق أهدافه إلى تحقيق أهداف الآخرين (التّعاون). وقد يكون هذا الاعتماد سلبيّاً، عندما يؤدّي تحقيق الفرد لهدفه إلى إعاقة وصول الآخرين إلى الهدف نفسه (التّنافس).
التّفاعل	مجموعةٌ من الأفراد يتفاعل بعضهم مع بعضٍ، وبناء على نمط هذا التّفاعل تتمايز الجماعات فيما بينها.

وفي مقامٍ آخر، اقترح الباحثان "أنزيو ومارتان" تصنيفين متمايزين (آيت موحى، 2005، ص67-68):

التّصنيف الأوّل: يقدم أنماطاً من الجماعات تبعاً لمعايير متعدّدةٍ، مثل: حجم الجماعة، ومدّة بقائها، ووجود/عدم وجود بنيةٍ نفسيّةٍ ضمنيّةٍ تؤلّف بين أعضائها... ويوضّح الجدول الموالي بعضاً منها:

الجدول (2): تصنيف الجماعات حسب "أنزيو ومارتان" (آيت موحى، 2005م، ص 68)

المعايير / نوع التّجمعات	عدد الأفراد	حياة الجماعات	درجة التّنظيم	المميّزات	نمط العلاقات	الفروق في الأدوار	الوعي بالأهداف	خصائص الأفعال المشتركة
الحشد (Foule)	مهمٌّ	من بضع دقائق إلى عدّة أيّامٍ	ضعيفةٌ جدّاً	بروز وتشكيل اعتقاداتٍ ضمنيّةٍ	العداوة والانفعاليّة	فروقٌ ضئيلةٌ	ضعيفٌ	أفعالٌ انعزاليّةٌ في وقتٍ قصيرٍ
التّجمع (Groupement)	متغيّرٌ من الأصغر إلى الأكبر	من عدّة أسابيع إلى عدّة شهورٍ	متوسّطةٌ	تغيّرٌ بسيطٌ، صيانة الاعتقادات والمعايير	علاقاتٌ سطحيّةٌ	فروقٌ أقلّ بروزاً	متغيّرٌ من ضعيفٍ إلى متوسّطٍ	محدودةٌ، ظاهرة العدوى، خاملةٌ
العصابة (Bande)	قليلٌ من 4 إلى 20	من عدّة أسابيع إلى عدّة أشهرٍ	ضعيفةٌ	تعزيز الاعتقادات والمعايير	العدوى في البحث عن التّشابه التّوحيد مع القائد	ضعيفة لكن نادرا ما تحضر بوجود القائد	وعيٌ متوسّطٌ	تصرّفاتٌ عشوائيّةٌ
الجماعة الثّانوية (Groupe secondaires)	متغيّرٌ من الأوسط إلى الأكبر	طويلٌ من عدّة شهورٍ إلى عدّة عقودٍ	مهمّةٌ جداً	معايير مصاغةٌ بالضّغط المؤسّساتي	علاقاتٌ وظيفيّةٌ	مرتفعةٌ جداً، متدرّجةٌ حسب الأهمية	متغيّرٌ جداً من ضعيفٍ إلى مرتفع	زيادة الأفعال، تخطيطٌ روتينيٌّ، بروز البيروقراط

								يّة
الجماعة الأوّليّة (Groupe préliminaire)	قليلٌ من 5 إلى 15	متغيرٌ جداً من عدّة ساعاتٍ إلى عدّة سنواتٍ	مرتفعةٌ	تغيير المعايير والاعتقادات بضغوط غير شكليّةٍ	تغييرٌ ممكنٌ للعلاقات الإنسانيّة المتّسعة والغنيّة	مرتفعةٌ، إمكان تغيّر الأدوار	مرتفعٌ، أهدافٌ مشترك ةٌ	طاقةٌ إبداعيّةٌ، أفعالٌ متجدّدةٌ

التّصنيف الثّاني: ينطلق من حجم الجماعة، فيشمل مبدئيّاً جماعةً أوّليّةً تضمّ على الأقلّ ثلاثة أشخاصٍ (جماعةٌ ضيّقةٌ)، وجماعةٌ ثانويّةً تتألّف من 3 إلى 5 أشخاصٍ (جماعةٌ موسّعةٌ)، وهكذا...

يبدو من خلال هذين التّصنيفين أنّ هناك أنواعاً مختلفةً من الجماعات تسودها أنماطٌ تفاعليّةٌ كثيرةٌ، ويتّجه كلّ منها إلى تحقيق أهدافٍ معيّنةٍ. وإضافةً إلى ذلك، يمكن تصنيف الجماعات إلى نوعين رئيسين: **الجماعات الأوّليّة**: كالأسرة والعشيرة والأمّة... **والجماعات الثّانويّة**: كالمدرسة، ومجموعة العمل، والحزب، والجمعيّة الثّقافيّة... (حليم، 2015، ص 100)

من خلال التّعريفات السّالفة، والتّصنيفات والمعايير المقترحة، تعتبر الجماعة، من جهةٍ، تجمّعاً بشريّاً ووحدةً اجتماعيّةً تتكوّن من أكثر من فردٍ، تجمعهم مصالح مشتركةٌ، مؤقّتةً أو مستمرّةً، يشتركون في علاقاتٍ تفاعليّةٍ متبادلةٍ تجعلهم يعتمدون على بعضهم البعض، ونشاطاً متبادلاً تتحدّد على أساسه الأدوار والمكانة الاجتماعيّة للأفراد وفق معايير وقيم الجماعة، وتبعاً لأهدافها المشتركة من جهةٍ أخرى.

2-3-1- مفهومُ الدّيناميّة:

الدّيناميّة (la dynamique) فرعٌ من الميكانيكا يدرس حركة الأجسام وتأثير القوى الّتي تحدث حركاتها أو غيرها، والقوى المحرّكة مهما يكن نوعها، أخلاقيّةً كانت أو فيزيائيّةً، أو القوانين المتعلّقة بها (بلحاج، 1999 ص 60). ونقيضها الثّبات والسّكون (statique). وتعرف في المجال السّيكو-اجتماعيّ بأنّها مختلف القوى الإيجابيّة والسّلبيّة الّتي تتحكّم في الجماعة، وتساعدها على التّوازن والتّطوّر والاندماج أو الانكماش والتّشتّت والتّناحر. كما أنّها عبارةٌ عن التّفاعلات البنيويّة الوظيفيّة الّتي تتحكّم في نسق الجماعة. إذ يؤثّر كلّ تغييرٍ يمسّ عنصراً فرديّاً داخل شبكتها ونسقها البنيويّ على باقي العناصر الأخرى، سلباً أو إيجاباً.

وبالتّالي، يمكن القول إنّ الدّيناميّة هي ذلك التّفاعل النّفسيّ والاجتماعيّ الّذي يدور باستمرارٍ داخل الجماعة بين أعضائها بشكلٍ بنيويٍّ ووظيفيٍّ (معوض، 1982، ص90).

3-3-1- مفهومُ ديناميّة الجماعات (Dynamique des groupes):

تطلق ديناميّة الجماعات على التّقنية الّتي تستخدم في حقل السّيكولوجيا لتحديد طبيعة الجماعات وتنمية وظائفها. وتهدف إلى مساعدة المشاركين على مسك سيرورات الجماعة، وتطويق

المشكلات المتعلّقة بالعلاقة بين الأفراد والوعي الأفضل بسلوكهم الشّخصيّ. ويفترض الوصول إلى الأهداف المحدّدة تطبيق مجموعةٍ من القواعد الّتي تشكّل موضوع إجماعٍ لدى المشاركين في ديناميّة الجماعة، مثل:

-تعزيز التّركيز على الجماعة في كلّيّتها؛

-جعل الخبرة المعيشة محرّكاً يقود خطوات الجماعة؛

-ضرورة الالتزام العاطفيّ المباشر في المكان والزّمان؛

-احترام وتقدير كلّ ما يرتبط بعمل الجماعة أو يقال عنها؛

-قيام الجماعة بإعادة تنظيم ما يقال خارجها؛

-تقدير مختلف الأفراد فيما يتعلّق بقدرة تواصل كلّ واحدٍ منهم؛

-احترام هيكل الجماعة من قبل أفرادها؛

-احترام الإمكانيّة المستمرّة للتّغذية الرّاجعة (أوزي، 2015، ص 80)؛

4-3-1- بعض مرتكزات ديناميّة الجماعات:

على الرّغم من ارتباط مفهوم ديناميّة الجماعة باسم "كورت لوفين" (Lewin Kurt)، فقد عالجه "أوجست كونت" (Auguste Comte) بطريقةٍ نظريّةٍ فيما يسمّى ب "الدّينامية الاجتماعيّة"، وقابل بينها وبين السّكون الاجتماعيّ. وتعدّدت في هذا السّياق العوامل الّتي ساهمت في بلورة "مفهوم ديناميّة الجماعة"، لكن مع ذلك يمكن حصرها في عاملين أساسيّين:

العامل التّاريخيّ: استعمل مفهوم ديناميّة الجماعة لأوّل مرّةٍ على يد عالم النّفس الألمانيّ كورت لوفين (Lewin Kurt) سنة 1944م، عندما هاجر إلى الولايات المتّحدة هرباً من النّازيّة الألمانيّة سنة 1934م، فوجد نفسه منبهراً بنشاط وديناميّة الحياة الأمريكيّة. فاهتمّ بمشكلات "الأغلبيّة والأقليّة"، و"التّغيّر ومقاومة التّغيير"، و"اتّخاذ القرار"... واستعمل لغةً ومفاهيم مستمدّةً من الفيزياء، مثل "ديناميّة الجماعات" و"الحقل الاجتماعيّ"(غريب، 1999، ص 18)

العامل المرتبط بتطوّر العلوم الإنسانيّة: شكّلت ديناميّة الجماعات الصّغيرة إحدى نتائج التّطوّر الّذي عرفته العلوم الإنسانيّة نتيجة التقاء علمي النّفس والاجتماع في إطار مولودٍ جديدٍ هو علم النّفس الاجتماعيّ... وقد ساعد الاهتمام الوافر الّذي حظيت به ديناميّة الجماعة على اكتشاف الغنى النّظريّ والتّطبيقيّ لهذا المفهوم وانفتاحه على العديد من الميادين الّتي تهتمّ بالعلاقات الإنسانيّة ومختلف التّفاعلات والظواهر النّفسيّة والاجتماعيّة الّتي تحدث داخل الجماعة (حليم، 2015، ص 103).

وتقوم ديناميّة الجماعات، في هذا الإطار، على عدّة مرتكزاتٍ نجملها في:

المرتكزات الابستمولوجيّة: يمكن حصرها في أبحاث الفلاسفة والسّوسيولوجيّين الأوروبيّين الّذين اهتمّوا بالجماعة اهتماماً كبيراً، وأرسوا أسس ديناميّة الجماعات كما عند "أوجست كونت"، و"إميل دوركايم"، و"جان بول سارتر"، و"شارل فوريي"... كما استفادت هذه الدّينامّية من أبحاث الطّبّ النّفسيّ وتحليلات "سيغموند فرويد" وغيره... فضلاً عن نظريّات علم النّفس المعرفيّ منذ ستّينيات القرن الماضي مع "جان بياجي" (Jean Piaget) و"نعوم تشومسكي" (Noam Chomsky)... لتنطلق بعد ذلك شرارة الأبحاث في علم النّفس الاجتماعيّ، خاصةً مع

كورت لوفين، الّذي اهتمّ بكيفيةٍ تجريبيّةٍ وعمليّةٍ بدراسة الوضعيّات النّفسيّة-الاجتماعيّة في الجماعات المحدودة عامّةً، وفي جماعة القسم خاصّةً، لا سيّما مع تبلور مفهوم "ديناميّة الجماعات".

المرتكزات البيداغوجيّة حديثة: تشهد البيداغوجيّات الّتي ارتكزت على ديناميّة الجماعات تنوّعاً كبيراً، غير أنّها تنطلق في عمومها من مبادئ عامّةٍ، من أبرزها: التّشديد على أنّ الفرد الّذي يشارك في جماعةٍ ما يتعلّم بكيفيةٍ أفضل مقارنةً مع فردٍ يتعلّم بمفرده، ويكتسب، اعتماداً على الحوار وتداول الأفكار داخل الجماعة، نموّاً ونضجاً، وتكون مردوديّته التّربويّة والتّعليميّة أعلى وأفضل. ولهذا عمل بعض المربّين المهتمّين بالبيداغوجيا الحديثة على إرساء التّعليم على أساس فكرة الجماعة والعمل الجماعيّ كَ"كوزيني" (Cousinet) و"سليستان فرينيه" (Célestin Freinet) (عبد الدّائم، 1984، ص 604).

ومن بين الاتّجاهات التّربويّة الحديثة الّتي ركّزت على أهمّية الجماعة والتّعاون مع الآخرين، نذكر البيداغوجيا الاشتراكيّة مع "أنطون ماكارنكو" (Anton Makarenko)، الّتي حفلت بتهذيب الجماعة وفق التّفكير الاشتراكيّ، وتحفيز المتعلّم على الانضباط داخل الجماعة تحقيقاً للمردوديّة والانتاجيّة الفكريّة لصالح تقدّم الوطن وازدهاره. ولا ننسى أيضاً روح العمل الجماعيّ الّذي أرسته البيداغوجيا المؤسّساتيّة (La pédagogie institutionnelle)، الّتي تتبنّى التّسيير الذّاتيّ للجماعة مع لاباساد (Lapassade) وأوري (Fernand Oury)، بحيث تتكفّل بوضع معايير وقواعد تنظيمها الدّاخليّ، ويقتصر دور المدرّس فقط على التّوجيه والمساعدة والتّواصل التّربويّ لبناء المهارات الحياتيّة.

2- التّواصل التّربويّ وبناء المهارات الحياتيّة

بالرّجوع إلى أنماطه وخصائصه وأهدافه، يكتسي التّواصل التّربويّ أهمّيةً بالغةً في بلورة المهارات الحياتيّة من خلال استهدافه تطوير الأبعاد التّعليميّة والإعلاميّة والقيميّة المختلفة لدى المتعلّم، وسعيه الدّؤوب إلى تجويد السّيرورات البيداغوجيّة الكثيرة الّتي يشرف عليها المدرّس.

2-1-أهداف التّواصل التّربويّ وخصائصه وأنماطه

يسعى التّواصل التّربويّ إلى تحقيق حزمةٍ كبيرةٍ من الأهداف، يمكن تصنيفها إلى أربعة أصنافٍ كبرى (السيد والجمل، 2014، ص 31 - 32):

الأهداف المعرفيّة (Objectifs cognitifs): تتمثّل في تجويد السّيرورات التّعليميّة والتّربويّة، وإدراك الأهداف البيداغوجيّة المرسومة، وذلك عبر بثّ معلوماتٍ ومعارف جديدةٍ؛ ومساعدة المتواصلين على زيادة معارفهم وتوسيع أفقهم.

الأهداف الإداريّة (Objectifs administratifs): تتحقّق هذه الأهداف عندما يستهدف العمل الإداريّ تجويد سير العمل الدّراسيّ، وتحديد المسؤوليّات التّربويّة، ودعم التّفاعل بين جميع الفاعلين في المؤسّسة التّعليميّة والتّربويّة.

الأهداف التّوجيهيّة (Objectifs orientatifs): من خلال السّعي إلى إكساب المتعلّم اتّجاهاتٍ جديدةٍ أو تعديل اتّجاهاتٍ قديمةٍ، أو تثبيت اتّجاهاتٍ قديمةٍ مرغوبٍ فيها.

الأهداف الاجتماعيّة (Objectifs sociaux): عبر إتاحة الفرصة للتّفاعل بين المدرّس من جهةٍ، وتلامذته وأولياء الأمور، والمشرف التّربويّ من جهةٍ أخرى؛ فتقوى الصّلات الاجتماعيّة بين جميع المتدخّلين في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

وتأخذ خصائص التّواصل التّربويّ أنماطاً مختلفةً تسعى إلى الزّيادة في فعاليّة العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة. وتتمثّل في مجموعةٍ من العمليّات المعقّدة والمرتبطة بالعناصر المتدخّلة بشكلٍ مباشرٍ أو غير مباشرٍ بسيرورة التّعليم والتّعلّم:

التّواصل التّربويّ عمليّةٌ ديناميكيّةٌ: فهو عمليّة تفاعلٍ اجتماعيٍّ يتمّ فيها تبادل المعلومات والأفكار بين المدرّس (الأستاذ، المعلّم، المربّي...) والمتعلّمين (الطّلبة، التّلاميذ، المتدرّبين...)

التّواصل التّربويّ عمليّةٌ مستمرّةٌ: يبقى المدرّس والمتعلّمون في تواصلٍ دائمٍ مع أنفسهم وفيما بينهم ما دامت الحياة المدرّسيّة مستمرّةً.

التّواصل التّربويّ عمليّةٌ دائريّةٌ: لا تسير عمليّة التّواصل في الفصل الدّراسيّ في خطٍّ واحدٍ، بل تأخذ شكلاً دائريّاً تتبادل فيه الأدوار والأخذ والعطاء، والتّأثير والتّأثر، تبعاً لاستجابات كلٍّ من المدرّس والمتعلّم.

التّواصل التّربويّ عمليّةٌ متغيّرةٌ زمنيّاً: تتغيّر الرّسالة بتغيّر الزّمان والمكان والفئة المستقبلة والمادّة الدّراسيّة، وذلك نتيجةً لتغيّر شكلها ودلالاتها، فالمعاني نفسها تتشكّل عبر الزّمان، والحياة في تغيّرٍ مستمرٍّ، وكذلك البرامج التّربويّة والمناهج التّعليميّة.

التّواصل التّربويّ عمليّةٌ معقّدةٌ: لما تشمله من أشكالٍ وعناصر وأنواعٍ وشروطٍ يلزم اختيارها بدقّةٍ، وإلّا ستفشل سيرورة التّعليم والتّعلم جملةً وتفصيلاً.

وتشهد المؤسّسات التّربويّة شبكة علاقاتٍ واسعةٍ تساعد على تبادل الرّسائل، والمعلومات، والأوامر، والتّعليمات، والأفكار، والاتّجاهات، والخبرات... ولذلك تتعدّد أنماط السّيرورات التّواصليّة، ونستعرض منها فيما يلي الأكثر انتشاراً وتداولاً:

التّواصل التّربويّ اللّفظيّ: تواصلٌ يقوم على اللّغة واللّسان، ويعتبر الأهمّ والأكثر إبلاغاً. ولعلّ ما يميّز اللّسان عن الأنساق التّواصليّة الأخرى هو توفّره على بعدين؛ بعدٍ دلاليٍّ وبعدٍ سيميولوجيٍّ، لاشتماله على نسقٍ من العلامات المعبّرة عن الأفكار. ولذلك فهو شبيهٌ بأبجديّة الصّمّ–البكم، والطّقوس الرّمزيّة، وأشكال الآداب والإشارات العسكريّة... إلّا أنّه أرقى عنصرٍ داخلها، للأنّ باللّسان يتمّ التّواصل اللّغويّ في أبدع صوره، معتمداً في ذلك على أصواتٍ ومقاطع وكلماتٍ وجملٍ.

التّواصل التّربويّ الشّكليّ (الصّوريّ): يقوم هذا النّمط التّواصليّ على استخدام الرّسوم والأشكال والصّور والموادّ التّعليميّة بأنواعها المختلفة (الفوتوغرافيّة، والتّوضيحيّة، والخرائط، والنّماذج المجّسمة، وأفلام الصّور الثّابتة، ومنتجات البيئة...)

التّواصل التّربويّ الميكانيكيّ: يتمثل في الأفلام والهاتف والتّلفاز، ويمتاز بالسّرعة وترك مستنداتٍ ماديّة، ويجمع بين التّواصل الشّفويّ والكتابيّ.

التّواصل التّربويّ الحركيّ: يعتمد على حركات الجسم واستخدام الزّمان والمكان، مثل: تعبيرات الوجه، واليدين، والجسم، والاستعانة بفراغ الفصل وزمان الدّرس.

التّواصل التّربويّ الإلكترونيّ: عبارةٌ عن معارف أو معلوماتٍ مختلفةٍ تتبادل بواسطة التّقنيات الحديثة، وتزيد من فعاليّة جميع عناصر المثلّث الدّيدكتيكيّ، مثل "الأنترنيت" و"الفاكس"... لكن قد يشوبها التّشويش، إذا لم تعالج بطريقةٍ صحيحةٍ وواضحةٍ كالاتّصالات الكتابيّة.

التّواصل التّربويّ المركّب: تواصلٌ يستخدم خليطاً متنوّعاً من الأنماط السّابقة في وقتٍ واحدٍ، كما يحدث في التّواصل الشّفويّ أو الكتابيّ أو السمعيّ-البصريّ.

التّواصل التّربويّ غير اللّفظيّ: تعدّ مساحة هذا النّمط التّواصليّ واسعةً جدّاً؛ فتعبيرات الوجه ولغة الجسد تعطيان انطباعاتٍ متباينةً، فقد يستخدم المدرّس قبضة يده ويضربها على الطّاولة للتّأكيد على جدّية الأمر، وابتسامته في وجه أحد المتعلّمين، وقيامه بالرّبت على كتفه لتشجيعه، عندما يقوم بعملٍ جيّدٍ، تعدٌ جانباً من الجوانب الكثيرة لهذا التّواصل.

ولأنّ امتلاك الكفاية التّواصليّة شبيهٌ بامتلاك المفتاح الذّهبيّ الّذي يمكن لصاحبه أن يلج به إلى عوالم السّلوك المدنيّ الحسن والقويم، ويفتح مغالق الأفكار الهدّامة، فالمدرسة هي أساس التّغييرات الإيجابيّة المنشودة الّتي لن تقوم إلّا على لبنات التّواصل الفعّال والوعي بأهمّيته واحترام قواعده، لأنّه جديرٌ بزرع نفسٍ جديدٍ في مدارسنا؛ على اعتبار أنّ التّربية على التّواصل، الّتي جعلها "سيليستان فريني" (Célestin Freinet) من أبرز مشاريعه التّربويّة، استراتيجيّةً محوريّةً لانفتاح المدرسة على محيطها الخارجيّ، وهي الّتي تقود الأفراد إلى استثمار التّواصل في واقعهم المعيش، وتنمّي لديهم روح المبادرة، كما جاء في مشروع مدرسة سامرهيل (Summerhill School) ورائدها "ألكسندر ساذرلاند نيل" (Alexander Sutherland Neill).

2-2-إجراءاتٌ تواصليّةٌ عمليّةٌ لبناء المهارات الحياتيّة

لتحقيق الأهداف المنشودة، وتشكيل المهارات الحياتيّة المختلفة لدى المتعلّم، لا بدّ من تهيئة ظروفٍ خاصّةٍ في الكلام والكتابة، فضلاً عن شروطٍ أخرى (أمحدوك، 2017م، ص 139 - 148):

استخدام أسلوبٍ متينٍ ومتناسقٍ: عبر اعتماد مبدأي البساطة والإيجاز اللّذين يرتبطان بقدرة المدرّس على التّفاعل أكثر مع المتعلّم.

اعتماد نقلٍ ديدكتيكيٍّ سليمٍ: على المدرّس أن يعرف أنّ بينه وبين متعلّميه بوْنٌ ثقافيٌّ ومعرفيٌّ وقيميٌّ شاسعٌ، وأن يعمل على تقليصه بالانتقال من فضائه الّذي يمثّل المعرفة المفصّلة إلى فضاءِ المتعلّم؛ لذلك فإنّ أهمّ سمةٍ في المدرّس الكفء هي قدرته على تمييز، ضمن مجموع المعارف الّتي تتبادر إلى ذهنه، ما يناسب الموضوع الّذي يقوم بتدريسه. وتشكّل هذه السّمة جزءاً من كفايته التّواصليّة الّتي تيسّر له اقتصاد الجهد والزمن، وتحقيق الأهداف المدرّسيّة في الآن نفسه. ومن ثمّة ينبغي أن تكون الرّسالة الجيّدة كاملةً، وواضحةً، وبسيطةً، وصحيحةً، ومختصرةً؛ ولا بدّ أن تكون أيضاً الوسيلة المستخدمة في تبليغها سليمةً ومناسبةً، وفيما يلي توضيحٌ لهذه الصّفات:

الوضوح: يعني وضوح محتوى الرّسالة البيداغوجيّة، حتى يوفّر للمتعلّم أكبر قدرٍ من الفهم والفائدة.

البساطة: تعني بساطة الشّرح والخلوّ من التّعقيد، ليتسنّى للرّسالة (معلوماتٍ، أو بياناتٍ، أو مهاراتٍ، أو قيمٍ، أو اتّجاهاتٍ...) أن تصل للمتلقّي في أقلٍ وقتٍ ممكنٍ، ويتمّ العمل بمضمونها أو العلم به دون تشويشٍ.

عدم التّعارض: يعني التّوافق بين الوسائل المستخدمة في عمليّة التّواصل، وعدم وجود أيّ تعارضٍ من شأنه أن يؤدّي إلى قصورٍ في أدائها.

الإيجاز: عبر البعد عن الإطناب والإسهاب المخلّين بالمعنى والمتسبّبين في ملل المتلقّي وفتوره. ويلاحظ من خلال الممارسة المهنيّة، أنّ المدرّس المبتدئ، بصفةٍ خاصّةٍ، غالباً ما ينساق وراء التّراكم المعرفيّ، ويتناهى في الإطناب والإطالة، ناسياً مقتضيات النّقل الدّيدكتيكيّ، وإكراهات الوقت، وعدم قدرة بعض المتعلّمين على استيعاب وفهم الكمّ الهائل من المعارف، فتُشَلّ العمليّة التّواصليّة الصّفيّة، وينأى عن تحقيق الأهداف التّربويّة المرجوّة.

التّكامل: شمول الرّسالة لكافّة جوانب الموضوع المدروس من حيث الكّمّ والكيف.

الملاءمة: مراعاة ظروف التّواصل كزمانه، ومكانه، وآليّات تنفيذه وطبيعة المتعلّم...

نهج أسلوب الحوار: لأنّ ثماره كثيرةٌ، فهو يضفي الحيويّة والنّشاط في الصّفّ الدّراسيّ، ويتيح الفرصة لجميع المتعلّمين للانخراط في بناء الدّرس، ويحفّزهم على التّفكير وإبداء الرّأي. كما يمكّنهم من كسر الحواجز النّفسيّة وتعلّم مهارة الإنصات. ويمكّن المدرّس، بناءً على التّغذية الرّاجعة، من التّعرف على مدى استيعاب المتعلّمين للمضامين البيداغوجيّة السّابقة.

استعمال لغةٍ مشتركةٍ: طالما أنّ اللّغة هي الواجهة الأولى الّتي تعبّر عن مضمون الرّسالة البيداغوجيّة، فيجب أن تكون مفهومةً وواضحةً، سواءً كانت مكتوبةً أو صامتةً أو حركاتٍ أو إشاراتٍ أو إيماءاتٍ أو تلميحاتٍ.

حسن الإرسال والاستقبال (مهارة الإصغاء): تعدّ هذه الخصيصة التّواصليّة من أكثر المهارات فعاليّةً في التّفاعل اللّفظيّ داخل الصّفّ وخارجه. وتقتضي التّعلّم والتّدريب المستمرّين للحواسّ والدّماغ؛ لذا ينبغي على المدرّس أن يعوّد متعلّميه على الإنصات، باعتباره مقروناً بالإصغاء، احترازاً من الوقوع في الفوضى، فلا يفهم المتعلّم ما يقوله زملاؤه، ولا يدرك المدرّس مضامين رسائل المتعلّمين.

الثّقة المتبادلة: بمعنى ثقة المدرّس بقدرات المتعلّمين، وثقة المتعلّمين بما يصدره المدرّس من أقوالٍ أو أفعالٍ أو تقريراتٍ؛ لأنّ ذلك يخلق جوّاً من الاحترام والتّقدير. فإذا كان المدرّس واثقاً من قدراته، وكان المتعلّم مؤمناً بالرّسالة الموجّهة إليه ومدركاً لمحتوياتها، وكانت بينهما اتّجاهاتٌ إيجابيّةٌ نحو عمليّة التّدريس، فإنّ هناك احتمالاً أكبر في تحقيق تواصلٍ فعّالٍ، وبناء متين لمختلف المهارات الحياتيّة (شرف، 2003، ص201–202).

اعتماد البناء المنطقيّ: عبر الاعتناء بصيغ الأمر والعبارات الّتي لا تعتمد البناء للمجهول، واستعمال صيغة المخاطب الجمع "أنتم" أثناء الحوار (عوض المخاطب المفرد: "أنت")، فضلاً عن إعلان منطق الأفكار، وتوظيف العلاقات المنطقيّة والرّوابط الكرونولوجيّة، مثل: "قبل كلّ شيءٍ"، و"بعد هذا"، و"من أجل ذلك"، و"يتسبّب ذلك في"، و"في هذا الصّدد".

التّعبير عن الذّات: يقتضي ذلك امتلاك فكرٍ سليمٍ وواضحٍ، ولغةٍ ونطقٍ يمكّنان المدرّس/المتعلّم من إخراج ما هو موجودٌ بالقوّة والكمون إلى الوجود بالفعل والتّحقّق. ولا يعني التّعبير عن الذّات التّكلّم ولا إلقاء الخطب، بل الوعي وامتلاك المعرفة أو الحسّ التّواصليّ (أفيلال، 1999، ص114 – 117).

التّركيز على التّعلّم (learning) لا على التّعليم (Teaching): من خلال الاهتمام بالمتعلّم ودعم مشاركاته، واعتبار المدرّس مجرّد موجّهٍ ومنظمٍ للعمليّة التّعليميّة-التّعلّميّة، وذلك عبر:

تمكين المتعلّمين من استراتيجيّاتٍ تعلميّةٍ فعّالةٍ: من خلال التّعرف على طرق التّعلّم المفضّلة لديهم، والعمل على تطوير مهاراتهم في التّقويم الذّاتيّ، ومنحهم الفرص للقيام بمحاولاتٍ تعلّميّةٍ إجرائيّةٍ اعتماداً على طرائق خاصّةٍ، مثل: حلّ المشكلات (problem-solving)، ولعب الأدوار... لأنّ المتعلّم، حسب البيداغوجيّات الحديثة، لم يعد مجرّد مستقبلٍ سلبيٍّ ومنفّذٍ لما يطلب منه، وحافظٍ فقط للقواعد الصّوريّة، ولم يعد ينظر إلى دماغه على أنّه عضلةٌ تقوى بالتّمارين، وإنّما وحدةٌ مركزيّةٌ لمعالجة المعلومات؛ ممّا غير النّظرة إلى التّعلّم من مجرّد قواعد صمّاءٍ تحفظ عن ظهر قلبٍ إلى اعتباره عمليّةً ذهنيّةً تقوم على الفهم والاستيعاب، ثم التّنظيم المتسلسل، فالحفظ المنهجيّ.

وتعضيداً لهذا الطّرح، يقول كلارك (Clarck): "لا تدرّسهم، اتركهم يتعلّمون" (don't teach, let them learn)؛ وبذلك يخرج المتعلّمون من حلقةٍ تعليميّةٍ روتينيّةٍ إلى فضاءٍ مليءٍ بالحيويّة والتّفاعليّة والدّيناميّة. فحلّ المشكلات، مثلا، طريقةٌ تربويّةٌ تجعل المتعلّم يقف على تفعيل مهاراته وقدراته الفكريّة، لحلّ مشكلةٍ تطبيقيّةٍ معيّنةٍ، ومن شأن تقنية لعب الأدوار الّتي تعتمد على التّشخيص التّمثيليّ الدّراميّ والحوار الحيّ تغيير الصّورة التّقليديّة المتكرّرة والقاتلة للإبداع والتّجديد.

التّسامح مع هفوات المتعلّمين: وذلك بالنّظر إلى الخطأ، ليس باعتباره دليلاً على إخفاق المتعلّم في تنمية العادات التّعلّميّة الصّحيحة، ولا فشلاً للعمليّة التّعليميّة والتّربويّة، وإنّما كفعلٍ إيجابيٍّ دالٍّ على أنّ المتعلّم في حالة تعلّمٍ وتفكيرٍ، يجب الانطلاق منه قصد تصحيحه، وترسيخ الصّواب بدله بطريقةٍ بيداغوجيّةٍ مقبولةٍ.

الاعتماد على التّغذية الرّاجعة: هي إخبارٌ إرجاعيٌّ منظّمٌ يبيّن مدى استقبال المتعلّمين واستيعابهم للرّسالة. ممّا يعين على تصحيح الفوارق بين الهدف من عمليّة الإرسال، والأثر الفعليّ الّذي أحدثته لدى المتعلّم (المملكة المغربيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، 2003، ص5–6). وبمعنى آخر، إنّها إخبارٌ عن الإخبار؛ أي إنّ هناك إخباراً أوّلاً مقصوداً يخبر به المرسل؛ أما التّغذية الرّاجعة، فهي إخبارٌ عن الإخبار الأوّل.

وإلى جانب كلّ هذه الشّروط، هناك شرطان إضافيّان آخران يساهمان في البناء القويم للمهارات الحياتيّة للمتعلّم، وهما: طوبولوجيّة القسم والوسائل الدّيدكتيكيّة المعتمدة.

بالنّسبة لطوبولوجّية القسم، تلعب البنية الماديّة لفضاء التّعليم والتّعلّم دوراً أساسيّاً في التّكوين المتين لمختلف جوانب شخصيّة المتعلّم وبلورة مختلف مهاراته الحياتيّة؛ ذلك أنّ المناخ السّائد، وتموضع المتعلّمين، والمظهر البنائيّ للقاعة، كلّها عوامل تؤثّر سلباً أو إيجاباً على سيرورة

التّعليم والتّعلّم. ولذلك يمكن ترتيب الصّفوف وخلق فضاءٍ ملائمٍ تقلّ فيه المشوشّات والعلاقات العدوانيّة بين المتعلّمين، عبر (أمحدوك، 2017، ص144-145):

-ترك مساحةٍ كافيةٍ بين الصّفوف.

-وضع المقاعد بعيدةً عن الباب.

-ترك ما يكفي من المساحة في المناطق الّتي يغلب تردّد المتعلّمين عليها، وخاصّةً الطّريق إلى مكتب المدرّس.

-التّأكّد من أنّه بالإمكان رؤية جميع المتعلّمين من أيّ منطقةٍ يتحرّك فيها المدرّس.

-وضع المعينات التّعليميّة المستعملة وكلّ ما قد يحتاجه المتعلّمون في مكانٍ يسهل الوصول إليه.

-التّأكد من أنّ المتعلّمين يستطيعون مشاهدة كلّ ما يعرض أمامهم على السّبورة (قطامي، 1989، ص 148).

-الحدّ من مجموعة من الظّواهر الّتي تشوّش على العمليّة التّواصليّة: الدّخول المتأخّر للقسم، والتّماطل في إنجاز التّمارين المنزليّة، ونسيان الكرّاسات التّعليميّة، ومقاطعة أجوبة الزّملاء أو أسئلتهم، ورفض الأجوبة الجماعيّة والفوضويّة... (غريب ع.، 1995، ص189 – 190).

وبالنّسبة للوسائل التّعليميّة، فيقصد بها، في هذا السّياق، الآليّات الكتابيّة أو السّمعيّة أو البصريّة الّتي تنتقل عبرها الرّسالة التّربويّة، ويتمّ بها التّواصل. ويعتمد اختيارها على مضمون الرّسالة البيداغوجيّة وطبيعة الأفراد المكوّنين لجماعة الفصل، لأنّ القرار الخاصّ بتحديد محتوى الرّسالة التّواصليّة (المهارة الحياتيّة) لا يمكن فصله عن القرار الخاصّ باختيار الوسيلة الّتي ستنتقل الرّسالة من خلالها. كما ينبغي أن تكون هذه الوسيلة سليمةً، وتشير إلى المطلوب والمتوقّع منها، وفي مستوى المتعلّم، حتى لا تفسر بصورةٍ خاطئةٍ.

3-2-مهاراتٌ تواصليّةٌ خاصّةٌ بالمدرّس تزيد من فعاليّة بناء المهارات الحياتيّة

يتوقّف بناء المهارات الحياتيّة على قدراتٍ ومهاراتٍ خاصّةٍ لدى المدرّس، من قبيل: (أمحدوك، 2017، ص149-150)

مهارة الكلام: اختيار الألفاظ والعبارات بدقّةٍ وعنايةٍ، والاهتمام بمحتويات الرّسالة التّربويّة والتّعليميّة، إضافةً إلى انتقاء الزّمن المناسب للكلام وترقّب آثاره على المتعلّمين.

مهارة الكتابة: تعني الكتابة بخطٍ أنيقٍ وجذّابٍ، وتجنّب الأخطاء اللّغويّة بأنواعها المختلفة.

مهارة القراءة: اعتماد أسلوبٍ سليمٍ ونموذجيٍّ في الأنماط المختلفة للقراءة مع التّركيز على الإقراء بهدف الفهم.

مهارة التّفكير: مهارةٌ سابقةٌ أو ملازمةٌ أو لاحقةٌ بالتّواصل الصّفّيّ، وهي ضروريّةٌ للتّأثير والإقناع.

مهارة حفظ النّظام: مهارةٌ يستطيع المدرّس في ضوئها التّحكّم في سير العمليّة التّعليميّة ــ التّعلميّة. وتتمثّل في ضبط سلوكات المتعلّمين وتوعيتهم بأهمّية النّظام داخل الحجرة الدّراسيّة وتدريبهم عليه، كما ترتبط بتوفير المناخ المناسب للتّدريس وتحقيق احتياجات المتعلّم، لأنّ المناخ الجيّد داخل الفصل يساعد على التّعلّم، ويزيد من انشغال المتعلّم بالأنشطة الدّراسيّة. وتتمثّل أيضاً في توفير الجوّ الودّيّ والعاطفيّ، وتقديم حوافز خاصّةٍ للأداء المتميّز؛ إذ كلّما كان الفصل منظّماً،

ومرتّباً، ومتوفّراً على الشّروط الصّحّيّة اللّازمة من تهويةٍ وإضاءةٍ ورؤيةٍ جيّدةٍ، كلّما انجذب المتعلّمون للبقاء فيه لأكبر مدّةٍ ممكنةٍ.

مهارة التّخطيط: مهارةٌ تجعل المدرّس في تفاعلٍ دائمٍ مع المتعلّمين، ممّا يعينه على شحذ هممهم وانتباههم وإشغالهم بأنشطة التّعليم والتّعلّم. وتتمثّل في التّحضير اليوميّ للمواقف التّعليميّة، وتوزيع المهامّ والمسؤوليّات خلال الأنشطة الصّفّيّة وغير الصّفّيّة.

المهارة الدّيدكتيكيّة: يعمل المدرّس من خلال هذه المهارة على شدّ انتباه المتعلّمين إلى المادّة الدّراسيّة، والحدّ من الملل والتّشويشات الخارجيّة. وتتبلور عبر التّمكن من التّقنيات والطّرائق والأساليب المتعلّقة بمواضيع الدّروس، وحسن استخدام الوسائط التّعليميّة، وضبط التّسلسل المنهجيّ في تقديم الموادّ والمكوّنات التّربويّة.

مهارة التّفاعل الاجتماعيّ والإنسانيّ: مهارةٌ أساسيّةٌ يكسب بها المدرّس ثقة متعلّميه؛ إذ كلّما كانت العلاقة حميميّةً بين المدرّس والمتعلّمين، كانت قاعة الدّراسة أكثر انضباطاً ومردوديّةً. وتتمظهر هذه المهارة، خلال الأنشطة الصّفّيّة، في اعتماد المدرّس حيويّة النّقاشات الجماعيّة بين المتعلّمين، والتّعرف على آرائهم، وتوسيع دائرة الأنشطة الاجتماعيّة الّتي يشارك فيها الطّرفان خارج الفصل الدّراسيّ.

مهارة ملاحظة المتعلّمين وتتبّعهم: تساعد هذه المهارة المدرّس على معرفة سلوكات المتعلّمين، والوقوف على المشكلات الّتي تواجههم، ليعمل على حلّها قبل استفحالها عبر توزيع نظراته عليهم وإشراكهم جميعاً في بناء الدّروس، ومراعاة متطلّبات المتفوّقين منهم وبطيئي التّعلّم (البيداغوجيا الفارقيّة).

3- ديناميّة الجماعة وبناء المهارات الحياتيّة:

ترتبط ديناميّة الجماعة بطبيعة العلاقات التّربويّة والبيداغوجيّة داخل الفضاء الصّفّيّ ونوعيّة التّفاعلات الّتي تشهدها جماعة التّكوين البيداغوجيّ للمشرف التّربويّ.

3-1-ديناميّة الجماعة وجماعة القسم:

إنّ القسم، باعتباره مجالاً نفسيّاً–اجتماعيّاً، يتميّز بصفته جماعة عملٍ تهدف إلى تحقيق إنجازاتٍ معيّنةٍ، وفق شروطٍ محدّدةٍ، ويسعى من خلال تنظيمه الدّاخليّ إلى تحقيق أغراضٍ تربويّةٍ ومعارف مختلفةٍ، كاكتساب مهاراتٍ وخبراتٍ وأساليب تعليميّةٍ ضمن شروطٍ محدّدةٍ، ووفق وسائل وطرقٍ واضحةٍ. ومن ثمّة لا يمكن استكناه جوهر جماعة الفصل إلّا داخل خصائص الجماعات الصّغيرة، الّتي تعتبر العمل أهم مبدإٍ مشتركٍ بين أفرادها، فضلاً عن بعض الخصائص الّتي تميّز القسم التّعليميّ عن غيره من التّنظيمات الاجتماعيّة الأخرى.

3-1-1-جماعة القسم والعلاقات التّربويّة والبيداغوجيّة:

يشكّل الفصل الدّراسيّ وحدةً متجانسةً، ويكتسي بنيةً شكليّةً قانونيّةً، على اعتبار أنّه يتكوّن من حيث طبيعته وخصائصه من مستويين:

مستوى أوّلٍ (شكليٍّ / رسميٍّ): يتّخذ القسم صورة تنظيمٍ محكمٍ رسميٍّ يشرف على تحديد الأهداف الرّسميّة للجماعة والشّروط اللّازمة لتحقيقها، إضافةً إلى تحديد الأدوار والمسؤوليّات

الّتي يجب أن يقوم بها كلٌّ من المدرّس والمتعلّمين، وضبط المهارات الحياتيّة والقيم الأخلاقيّة المنتظر بناؤها.

مستوى ثانٍ (غير رسميّ): يعتبر القسم جماعةً أوّليّةً ومجالاً فسيحاً للتّكوين العاطفيّ والنّفس-اجتماعيّ أكثر منه فضاءً عرفيّاً تحكمه قواعد شكليّةٌ تنشأ تحت تأثير التّفاعلات الّتي تتمّ في إطاره. لذلك فهو غنيٌّ بالتّأثير والتّأثّر، ويلعب دوراً حاسماً في سير العمليّة التّعليميّة ـــ التّعلّميّة.

ويقصد بالعلاقة التّربويّة مجموع التّفاعلات التي تحدث داخل جماعة التّعلّم، والّتي تتمّ – في الوقت ذاته – بين المدرّس والمتعلّمين، وبين المتعلّمين أنفسهم، وبين المدرّس والمتعلّمين ومواضيع التّعلّم. بينما تمثّل الوضعيّات التّعليميّة-التّعلميّة الإطار العامّ الّذي تحدث في سياقه هذه التّفاعلات.

ويتمّ، في هذا السّياق، التّمييزُ بين أربعة أنماطٍ من العلاقات التّربويّة:

العلاقة الأوتوقراطيّة: علاقةٌ يمثّل فيها المدرّس الفاعل الأساس، وقوامها اكتساب المتعلّم قيم احترام النّظام، والامتثال لقواعده، وترتكن في بعض الأحيان إلى استعمال العنف والقهر والتّشديد في أساليب التّعامل؛

العلاقة التّكنوقراطيّة: علاقةٌ تتمحور حول محتويات التّعلّم، وتقوم على العقلانيّة والفعاليّة؛

العلاقة السّائبة والفوضويّة: علاقةٌ ترتكز على فلسفة "دعه يعمل"، ممّا يجعلها تزرع العبث واللّامسؤوليّة في نفوس المتعلّمين؛

العلاقة الدّيمقراطيّة: علاقةٌ يشكّل فيها المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة-التّعلّميّة، وتقوم على أساس احترام شخصيّته، وإكسابه قيم الحرّيّة والاستقلاليّة والإبداعيّة.

2-1-3- جماعة القسم والبيداغوجيا التّقليديّة:

يدرك المتفحّص لبعض الكتابات والممارسات المتعلّقة بالبيداغوجيا التّقليديّة تصوّراً لا يعترف بأنّ المتعلّمين المنتسبين إلى قسمٍ دراسيٍّ يشكّلون جماعةً؛ فإذا كان المدرّس هو الشّخص المهيمن داخل القسم الدّراسيّ مكرّساً بذلك اللّاتوازن واللّاتكافؤ الأصليّين القائمين بينه وبين المتعلّمين، فإنّ الاستراتيجيّة الّتي يعتمدها تقوم على أساس التّعامل معهم باعتبارهم أفراداً لا جماعاتٍ. وتدفعه معايير ومبادئ هذه البيداغوجيا للنّظر بعين الرّيبة والشّكّ لأيّ محاولةٍ تستهدف تكوين جماعةٍ متماسكةٍ. ولذلك، يفترض في الفصل الدّراسيّ "الحديث" أن يكون متألّفاً من أفرادٍ معزولين، يرتبطون ببعضهم بواسطة الحوار البيداغوجيّ (آيت موحى، 2005، ص116).

كما قد يسهم شكل التّنظيم المادّيّ لفضاء التّعلّم (هندسة القسم، توزيع التّجهيزات داخله، كيفيّة تنظيم مقاعد جلوس المتعلّمين، موقع مكتب المدرّس...) في إقصاء مفهوم الجماعة، ويعمد إلى تفكيكها، وإجهاض علاقات الانجذاب الّتي تنشأ بين أعضائها.

يتحدّد دور المتعلّمين في الأنموذج البيداغوجيّ المتمركز حول الجماعة في تحمّلهم لجزءٍ كبيرٍ من مسؤوليّات التّعلّم الذّاتيّ/الجماعيّ، على اعتبار أنّ المدرّس ليس العضو الفعّال الوحيد الّذي تلقى عليه مسؤوليّة "التّلقين" المعتادة في النّماذج التّقليديّة؛ ومن ثمّ يمكن حصر الأشغال الّتي على الجماعة القيام بها في:

-اقتراح أو المساهمة في اقتراح القضايا المعروضة على بساط الدّرس، خصوصاً في أنموذج البحث الاجتماعيّ الّذي تنجزه جماعة القسم باقتراحٍ منها، لأنّ الجماعة "كلّما كانت لها الحوافز الكافية إلى المعرفة، كلّما كان إيقاعها في العمل مرتفعاً، وكانت نتائج ذلك العمل أكثر تقدّماً" (الشّعبيّ، 1999، ص53).

-تقويم نتائج أعمالهم في علاقتها بالمرامي والأهداف العامّة الّتي تصاغ منذ البداية في إطار الجماعة.

- الحرص على سيادة الاحترام داخل الجماعة، لأنّ لكلّ فردٍ حقوقاً وواجباتٍ إزاء الآخرين، مثل: احترام قواعد العمل، والحقّ في النّقد والنّقد الذّاتيّ، والالتزام بمقرّرات الجماعة.

- المشاركة في تداريب جماعيّةٍ خارج المدرسة، حتّى يتمكّنوا من التّعوّد على العيش في أوساطٍ أخرى غير المؤسّسة التّعليميّة، لأنّ المهمّ ليس هو اكتساب المعارف والمهارات فحسب، ولكن أيضاً نسج علاقاتٍ متنوّعةٍ مع المحيط الخارجيّ.

-الدّخول في نقاشٍ مفتوحٍ مع الزّملاء والأصدقاء والمدرّسين حول المعلومات المكتسبة والحلول الّتي يقترحونها للقضايا والمشكلات الّتي يقومون بدراستها.

وتتطلّب فاعليّة التّواصل وديناميّة الجماعة شرط الانسجام والتّجانس بين الأطراف الموجودين في الوضعيّة التّواصليّة، لأنّ ذلك يعين المدرّس على تحديد طبيعة الإجراءات والتّدخّلات الّتي يجب عليه أن يقوم بها؛ فإذا لاحظ مثلاً، أنّ هناك متعلّماً منعزلاً، أو يعيش على الهامش، أو منبوذاً من طرف البعض، فإنّه يعمل على وضعه في جماعةٍ أخرى. وقد يؤدّي هذا التّدخّل البيداغوجيّ إلى تغيّر وضعه، وبالتّالي إلى تغيّر عطائه ومردوديّته التّربويّة بعد الانخراط في الجماعة الجديدة. إنّ المشاعر الحقيقيّة بين أعضاء الجماعة هي الّتي تعمل على انسجامها بطريقةٍ تلقائيّةٍ.

3-2- ديناميّة الجماعة وجماعة التّكوين البيداغوجيّ للمشرف التّربويّ:

بالنّظر إلى خصوصيّة جماعة التّكوين البيداغوجيّ، تتّسم ديناميّتها بسماتٍ معيّنةٍ يعمل المشرف التّربويّ استناداً إليها على توظيف أنماطٍ تواصليّةٍ مختلفةٍ واستثمار طرائق مختلفةٍ في الإشراف التّربويّ.

3-2-1- جماعة التّكوين البيداغوجيّ في الإشراف التّربويّ:

جماعة التّكوين البيداغوجيّ جماعةٌ ممتدّةٌ تضمّ ما بين 14 و24 عضواً يضطرّ فيها المشرف التّربويّ إلى توظيف طرائق مختلفةٍ من التّنشيط (الاشتغال بالورشات، والتّعليم المصغّر...)، وتتّسم هذه الجماعة بكونها ممركزةً على المهمّة، لأنّ هدفها هو إشراك مجموعة من المدرّسين في إنجاز عملٍ محدّدٍ (إنتاج دليلٍ عمليّ، مثلاً)، يساعدهم في الممارسة المهنيّة، أو الوقوف على ظاهرةٍ ديدكتيكيّةٍ مخصوصةٍ. ومقارنةً مع الجماعة الواسعة الّتي تضمّ أعضاءً يفوق عددهم 50 فرداً، تبقى الطّريقة الوحيدة في التّكوين البيداغوجيّ هي المحاضرة لعرض أكبر عددٍ من المعلومات وفسح المجال لتدخّلات الممارسين التّربويّين.

وتحدّد بعض الأدبيّات التّربويّة الّتي عنيت بالإشراف التّربويّ أشكالاً وأنماطاً مختلفةً من الإشراف، مثل: الإشراف التّصحيحيّ، الّذي ينسجم مع إحدى وظائف الإشراف، وهي معالجة

أخطاء الممارسات التّربويّة والتّعليميّة، والإشراف الوقائيّ، حيث يساعد المشرف التّربويّ من يشرف عليهم على التّكيّف مع المواقف العمليّة، لأنّه بخبرته يستطيع التّنبّؤ بما يمكن أن يواجهوه من معيقاتٍ وحواجز، ومن ثمّ يستطيع التّصدّي لها وتجاوزها (الخطيب، 2015، ص 26). ويمكن تقسيم الإشراف التّربويّ تبعاً لطرائق التّنشيط المعتمدة في تدبير جماعة التّكوين إلى إشرافٍ تقليديٍّ كلاسيكيٍّ، وآخر حديثٍ متطوّرٍ مرنٍ يواكب النّظريّات التّربويّة الحديثة.

2-2-3- الإشراف التّربويّ وطرائق تنشيط جماعة التّكوين:

الإشراف التّربويّ نشاطٌ علميٌّ منظّمٌ يقوم به المشرف التّربويّ في منطقته التّربويّة، بهدف تحسين العمليّة التّعليميّة – التّعلّميّة، ومتابعة تنزيل مفردات المنهاج الدّراسيّ، كما يروم تجويد آليّات الاشتغال الدّيدكتيكيّ للمدرّسين؛ ومواكبتهم في حلّ مختلف الإشكالات المرتبطة بتدريسيّة الموادّ؛ أو التّدرّب على مواجهة وتجاوز العوائق البيداغوجيّة المتعدّدة داخل الفعل التّربويّ بواسطة البحث التّربويّ التّدخليّ.

ترتكز المقاربة التّقليديّة للإشراف التّربويّ "على التّسلّط على المدرّس واصطياد أخطائه وكتابة التّقارير حوله" (تمحرّي، 1999، ص 81)، دون السّعي إلى مساعدته وتوجيهه والمساهمة في تجويد أدائهم التّدريسيّ... ممّا يطبع هذه العمليّة التّربويّة بالتّشنّج، بل يصل الأمر في بعض الحالات إلى الصّدام والاحتجاج على تصرّفات المفتّش التّربويّ. وعند التّأمّل في هذه المقاربة ونتائجها، نجدها لا تستحضر معطيات ونتائج ديناميّة الجماعات، خاصّةً جماعة الكبار، الّتي تتميّز بخصائص سيكولوجيّةٍ وسوسيولوجيّةٍ مغايرةٍ لجماعة المتعلّمين الصّغار. لا سيّما أنّ الدّراسات التّربويّة الحديثة تميّز بين البيداغوجيا (la pédagogie) والأندراغوجيا (l'andragogie) بناءً على الخصائص السّيكولوجيّة والسّوسيولوجيّة للفئتين.

وتستمدّ عمليّة الإشراف التّربويّ بعضاً من مُوَجّهاتها من حقل ديناميّة الجماعات، على اعتبار أنّ المشرف التّربويّ يتموقع في وضعيّةٍ تواصليّةٍ مع جماعة من المدرّسين يشتركون في عدّة معايير، ويقتسمون عدّة همومٍ، ويواجهون إشكالاتٍ ديدكتيكيّةٍ وبيداغوجيّةٍ كثيرةٍ في الحقل التّربويّ. فهم يُشكّلون جماعةَ تكوينٍ متفاعلةٍ بشكلٍ كبيرٍ جدّاً، لها تمثّلاتها تجاه المشرف وعمليّة الإشراف، كما لها مواقف خاصّةٌ، قد تكون سلبيّةً أو إيجابيّةً، نحو المهنة والمادّة والعمليّة التّربويّة جملةً وتفصيلاً.

وبناءً على ذلك، تنادي الدّراسات الحديثة في مجال الإشراف التّربويّ باعتماد مقاربةٍ حديثةٍ مرنةٍ في التّعاطي مع جماعات التّكوين البيداغوجيّ. ويسمّى هذا النّوع من الإشراف التّربويّ ب"الإشراف الإكلينيكيّ" (La supervision clinique)، لأنّه يقوم على التّدخّل المباشر في الأحداث الملاحظة داخل الفصل الدّراسيّ. ويمكن تشريح مقوّماته واستراتيجيّاته الخاصّة حسب (Acheson, K. A. Damien Gall M., 1993) من خلال:

- تشخيص مشاكل المدرّس والتّدخّل من أجل إيجاد حلولٍ لها، باعتماد تقنيات الاستجواب والتّسجيلات داخل الفصل الدّراسيّ؛

- تقديم تصحيحاتٍ (feed back) للمدرّسين حول الوضعيّة الرّاهنة للتّدريس، وذلك بغرض مساعدتهم على إدراك الفارق القائم بين ما يدرّسونه بالفعل، وما يعتقدون أنّهم درّسوه، الأمر الّذي ييسر لهم عمليّة استتباع سيرورة التّكوين الذّاتيّ؛

- مساعدة المدرّسين على تطوير استراتيجيّاتٍ دائمةٍ ملائمةٍ للتّدخّل في الوضعيّات البيداغوجيّة المختلفة، وتشجيعهم على تدريسٍ ناجعٍ، وذلك من أجل تمكينهم من تجويد سيروراتهم التّعليميّة التّعلّميّة؛

- مساعدة المدرّسين على إذكاء وعيهم لبذل مجهوداتٍ دائمةٍ من أجل تنمية كفاياتهم المهنيّة، وتحقيق تدريسٍ متكاملٍ وجيّدٍ؛

- العمل على تقويم أداء المدرّسين، حتّى يتمكّنوا على ضوء ذلك من متابعة سيرورة تطوير مهنتهم (خلاف، 2000، ص180).

ولكي يحقّق المشّرف التّربويّ أهدافه، لا بدّ أن يضع خطّة عملٍ سنويّةٍ، هي عبارةٌ عن برنامجٍ تأطيريٍّ تكوينيٍّ يستجيب لانتظارات المدرّسين، وذلك وفق منهجيّةٍ علميّةٍ تعتمد المعايير التّالية:

تشخيص حالة المنطقة التّربويّة: بدراسة "جماعة التّكوين"، وتجميع بياناتها وتصنيفها، من حيث السّنّ والجنس والخلفيّة التّكوينيّة والشّواهد المهنيّة والجامعيّة...، لأنّ ذلك يقدّم للمشرف وضعيّةً دقيقةً عن جماعة التّكوين، ممّا يساعده على رصد الفروق الفرديّة بين المدرّسين وتحديد حاجاتهم التّكوينيّة؛

وضع برنامج عملٍ واضحٍ على ضوء نتائج التّقييء السّابقة: من خلال استحضار مقوّمات جماعة التّكوين العلميّة والسّوسيولوجيّة والسّيكولوجيّة؛ (إعداد محتوى تكوينيٍّ مرنٍ وملائمٍ: اعتماد معيار الملاءمة)؛

عقد لقاءاتٍ تواصليّةٍ موسّعةٍ قبل تنفيذ برنامج التّأطير البيداغوجيّ: تؤسّس هذه اللّقاءات لتعاقداتٍ بين المفتّش التّربويّ وجماعة التّكوين. وعلى ضوء نتائج دراسات "ديناميّة الجماعة" الكاشفة لأنماط الشّخصيّات المختلفة، يكتشف المشرف التّربويّ الشّخصيّات المناوئة لكلّ تغييرٍ، والرّافضة لكلّ تجديدٍ تربويٍّ، فيعمل على إدماجها في مشاريع ومجموعات اشتغالٍ تقوم بإنجاز مهامّ تربويّةٍ مختلفةٍ: عروضٍ، وإنتاجاتٍ، وفرق بحثٍ...

تقديم تكويناتٍ عصريّةٍ متنوّعةٍ وملائمةٍ: تستفيد من التّكنولوجيا الحديثة في الإعلام والتّواصل، وترتبط في إطار التّكوينات المستمرّة بالمستجدّات التّربويّة، والتّكوين في المهارات الحياتيّة، وتقوم على نتائج الدّراسات التّربويّة الأكاديميّة، وتتنوّع بين ندواتٍ تربويّةٍ تشاركيّةٍ ودروسٍ تطبيقيّةٍ فصليّةٍ وورشاتٍ تطبيقيةٍ تقدّم منتوجاتٍ يعدّها المدرّسون، ممّا يشعرهم بجدوى التّكوين وأهمّيته في تطوير أدائهم المهنيّ واشتغالهم الدّيدكتيكيّ؛

اعتماد طرائق تنشيطيّةٍ حديثةٍ: تنطلق من قاعدةٍ أساسيّةٍ هي إشراك المتكوّنين في مختلف مجريات التّكوين (20 % كلام المشرف، و80 % كلام المدرّسين)، ثم اعتماد تقنياتٍ تدريبيّةٍ مخصوصةٍ في فنون التّواصل والإلقاء...

الاستناد إلى معايير واضحةٍ ودقيقةٍ في التّقويم: لتحقيق تكافؤ الفرص بين عناصر جماعة التّكوين؛ وترسيخ قيم الإنصاف والمساواة بين الممارسين التّربويّين (المدرّسين)، يلزم المفتش

التّربويّ اعتماد معايير دقيقةٍ في تقويم أعمالهم، حتّى يحافظ على انسجام جماعة التّكوين البيداغوجيّ، ويسير بها نحو تحقيق الأهداف المتوخّاة.

خاتمة:

إذا كانت العديد من الدّراسات العلميّة والتّربويّة قد أولت أهمّيةً كبيرةً للتّواصل التّربويّ وديناميّة الجماعات، وبسطت قدراً كبيراً من تطبيقاتهما العمليّة والتّطبيقيّة على المستوى الصّفّيّ والتّكوينيّ، فإن تنزيلهما في الممارسة الميدانيّة والبيداغوجيّة ما يزال يتّسم بكثيرٍ من القصور، خصوصاً على مستوى تنمية الحسّ الجماعيّ وبناء المهارات الحياتيّة. ممّا دفعنا إلى مقاربة مقوّمات التّواصل التّربويّ وديناميّة الجماعات في ارتباطهما بتدبير جماعتي القسم والتّكوين، فأبرزنا حزمةً متكاملةً من التّطبيقات الإجرائيّة الّتي من شأنها الرّفع من منسوب المردوديّة التّربويّة والزّيادة من فعاليّة ونجاعة مختلف السّيرورات البيداغوجيّة، وهو الأمر الّذي سينعكس إيجاباً على مستوى الفصل الدّراسيّ بالنّسبة للمدّرس في الفصل وجماعة التّكوين البيداغوجيّ بالنّسبة للمشرف التّربويّ.

قائمة المراجع:

1.أحمد أوزي. (2015م). التّعليم والتّعلّم الفعّال: نحو بيداغوجيا منفتحةٍ على الاكتشافات العلميّة الحديثة حول الدّماغ. *مجلّة علوم التّربية* (39).

2.أسامة محمد السيد، وعباس حلمي الجمل. (2014م). *الاتّصال التّربويّ: رؤيةٌ معاصرةٌ، سلسلة* (كتب البرامج التّدريبيّة والتّأهيليّة لتنمية الموارد البشريّة). القاهرة، مصر: دار العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع.

3.المصطفى الشّعبيّ. (أكتوبر, 1999م). العلاقات مدرّس/تلاميذ في النّماذج المتمركزة حول الجماعة. *مجلّة علوم التّربية، المجلّد الثاني* (العدد السّابع عشر، السّنة الثامنة).

4.المملكة المغربيّة، وزارة التّربية الوطنيّة. (2003م). *دليل التّعليم الابتدائيّ*. الرّباط، المغرب.

5.جمال خلاف. (2000م). الإشراف التّربويّ. *مجلة عالم التّربية، 1* (عدد مزدوج 10/9).

6.حسن عماد مكّاوي، وليلى حسين السيّد. (1988م). *الاتّصال ونظريّاته المعاصرة* (الطّبعة الأولى). بيروت، لبنان: الدّار المصريّة اللّبنانيّة.

7.خليل ميخائيل معوّض. (1982م). *علم النّفس الاجتماعيّ* (الطّبعة الأولى). الدّار البيضاء، المغرب: دار النّشر المغربيّة.

8.رحيمة عيساني. (2007م). *مدخل إلى الإعلام والاتّصال* (الطّبعة الأولى). باتنة، الجزائر: مطبوعات الكتاب والحكمة.

9.رشيدة أفيلال. (1999م). تنشيط الجماعات. *مجلة سيكولوجيّة التّربية، 1*(1).

10.رضا السّيّد محمود حجازي. (2006م). فعاليّة التّنظيم الحلزونيّ لمحتوى وحدات المادّة في التّحصيل وتنمية المهارات الحياتيّة لدى تلاميذ الفصل متعدّد الصّفوف. *المؤتمر العلميّ العاشر "التّربية العلميّة: تحدّيات الحاضر ورؤى المستقبل"*. القاهرة، مصر.

11.طالب عبد الله الخطيب. (2015م). *الإشراف التّربويّ وفق الأدوار الجديدة للمعلّمين* (الطّبعة الأولى). العين، الإمارات العربيّة المتّحدة: دار الكتاب الجامعيّ.

12.عاطف عدلي العبد. (1993م). *الاتّصال والرّأي العامّ* (الطّبعة الأولى). القاهرة، مصر: دار الفكر العربيّ.
13.عبد الرّحمان جمعة وافي. (2010م). *المهارات الحياتيّة وعلاقتها بالذّكاءات المتعدّدة لدى طلبة المرحلة الثّانويّة في قطاع غزّة*. رسالة ماجستير. غزة، فلسطين: الجامعة الإسلاميّة.
14.عبد الرحيم تمحرّي. (أكتوبر, 1999م). المشرف التّربويّ المغربيّ: ما له وما عليه. *مجلّة علوم التّربية، المجلّد الثّاني*(العدد السّابع عشر، السّنة الثّامنة).
15.عبد العزيز شرف. (2003م). *نماذج الاتّصال في الفنون والإعلام والتّعليم وإدارة الأعمال* (الطّبعة الأولى: شوّال 1423ه). بيروت، لبنان: الدّار المصريّة اللّبنانيّة.
16.عبد الكريم بلحاج. (1999م). المنظور النّفسيّ الاجتماعيّ لديناميّة الجماعات. *مجلة سيكوتربويّة، 1*.
17.عبد الكريم غريب. (1995م). التّكوين المستمرّ. *مجلة عالم التّربية، المجلّد الأوّل* (العددان 1 – 2).
18.عبد الكريم غريب وآخرون. (1999م). الجماعات وديناميّة الجماعات: مفاهيم ومقارباتٌ. *مجلّة سيكوتربويّة، 1*(1).
19.عبد اللّطيف الفارابي، وعبد العزيز الغرضاف. (1994م). *معجم علوم التّربية: مصطلحات البيداغوجيا والدّيدكتيك* (الإصدار 1، المجلد 1). (سلسلة علوم التّربية). الرّباط، المغرب: دار الخطّابي للطّباعة.
20.عبد الله عبد الدّائم. (1984م). *التّربية عبر التّاريخ: من العصور القديمة إلى أوائل القرن العشرين* (الطّبعة الخامسة). بيروت، لبنان: دار العلم للملايين.
21.عبد الهادي نبيل. (2010م). *سيكولوجيّة الجماعات: تشكّلها، وحراكها، الإرشاد الجمعيّ* (الطّبعة الأولى). عمّان، الأردن: دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع.
22.كريمة حليم. (2015م). *المدخل لعلوم التّربية* (الطّبعة الأولى). فاس، المغرب: مطبعة آنفو – برانت.
23.لعربي بلفقيه. (1999م). أفكارٌ بصدد ديناميّة الجماعات. *مجلة سيكوتربويّة، 1*(1).
24.محمد أمحدوك. (2017م). *قضايا التّواصل في المنظومة التّربويّة المغربيّة وسؤال الفعاليّة*. الدّار البيضاء، المغرب: الدّار العالميّة للكتاب.
25.محمد آيت موحى. (2005م). *ديناميّة الجماعة التّربويّة: دراسةٌ في التّواصل والأدوار والقيادة والمعايير داخل جماعة القسم*. (منشورات عالم التّربية) الدّار البيضاء، المغرب: مطبعة النّجاح الجديدة.
26.مولاي المصطفى البرجاوي. (2020). ديناميّة الجماعة وتطبيقاتها في المجال التّربويّ والمهنيّ. *مجلة كرّاسات تربويّة*.
27.مولاي المصطفى البرجاوي، والمصطفى العناوي. (2020م). المدرسة المغربيّة وسؤال التّنمية: نحو نموذجٍ بيداغوجيٍّ قائمٍ على المهارات الحياتيّة. (المركز الجهوي لمهن التّربية والتّكوين لجهة فاس مكناس، فرع صفرو)، *مجلّة جسور، 1* (العدد المزدوج 8-9).

28.يوسف قطامي. (1989م). *سيكولوجيّة التّعلّم والتّعليم الصّفّيّ*. عمّان، الأردن: دار النّشر والتّوزيع.

29.Acheson, K. A. (1993). *La supervision pédagogique: méthodes et secrets d'un superviseur clinicien (Techniques in the clinical supervision of teachers).* (H. e. Gagnion, Trad.) Montréal, Québec: Editions Logiques.

30.Muccheilli, R. (1989). *la dynamique des groupes* (éd. 12). (L. é. d'édition, Éd.) Paris: Librairie Technique.