فعالية التواصل داخل جماعة الفصل الدراسي

عبدالرحيم سالم

تقديم

يكتسي التواصل أهمية بالغة في شتى مناحي الحياة، ولا سيما الحياة المدرسية التي تمثل صورة مصغرة عن المجتمع، ذلك أن المتعلم الذي لا يملك القدرة على التواصل الشفهي داخل الفصل، يبقى عاجزا عن الاندماج في مختلف الأنشطة الصفية التي يتوقف تفعيلها على مهارة الكلام، وقد يرتبط هذا العجز بعوامل أخرى لا علاقة لها بتلك العوائق النفسية ذات الصلة بالخجل الزائد أو الانطوائية المفرطة، فليس كل تلميذ يحجم عن المشاركة في القسم يعاني من فوبيا الكلام، إذ إن الدافعية نحو التعلم، وحب المادة، وعلاقة التلميذ بالمدرس، وعلاقته بالأقران أو جماعة الفصل، كلها عوامل تساهم بنسب متفاوتة في حفز التلميذ على التواصل، وإقداره على الانخراط الإيجابي في بناء تعلماته، وتكوين ذاته في كافة جوانبها التربوية، والمعرفية، والثقافية.

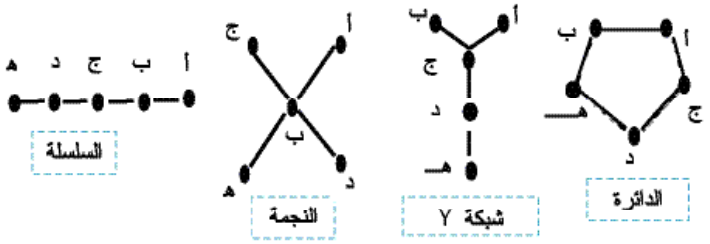
تندرج جماعة الفصل الدراسي ضمن الجماعات الأولية (groupes primaires) التي تتميز بعدد المحصور، ويتخذ التواصل فيها أشكالا عديدة، تبعا لطبيعة العلاقة التي تجمع بين الأطراف الثلاث للعملية التعليمية التعلمية (المدرس، المتعلم، المعرفة). وفي هذا السياق، توصل الدارسون في المجال التربوي إلى أن نجاح الفعل التواصلي رهين بقدرة المدرس على ضمان تماسك جماعة الفصل، وتسهيل عملية التفاعل بين التلاميذ، وكذا إشباع فضولهم المعرفي وحاجاتهم الشخصية.

شبكات التواصل

عني العديد من الباحثين بدراسة مختلف نماذج شبكات التواصل، وذلك في محاولة منهم لاستجلاء الأنظمة الأكثر نجاعة في نقل المعلومة وإيجاد حل للمشاكل التي تواجه الجماعات. وقد نجم عن ذلك ظهور أبحاث وتجارب شتى، يعد من أشهرها على الإطلاق تلك التي أنجزها كل من Bavels وSmith وLuce وFlament وتجربة Leavitt التي نقترح بعض جوانبها هنا.

قام ليفيت بتوزيع عدد من الأفراد ضمن مجموعات، إذ تتألف كل واحدة من خمسة أعضاء يلتفون حول طاولة، ويفصل كل عضو عن الآخر حاجز، مما يفرض عليهم ضرورة التواصل عبر الكتابة فقط. وقد تم تزويد كل عضو ببطاقة تحتوي على خمسة رموز مختارة من مجموع الأشكال البالغ ستة رموز. بعد ذلك طلب من هؤلاء الأعضاء أن يجدوا الرموز المشتركة بين المشاركين الخمسة.1

يتمثل الشيء المثير للاهتمام في تجربة Leavitt في أن توزيع المجموعات لم يتم على نمط واحد، فقد كان لزوما على كل مجموعة أن تتواصل فيما بينها عبر شبكة معينة، تم تحديدها قبل بدء التجربة، وهذه الشبكات هي:



تختلف هذه الشبكات من حيث المسافة التي تقطعها الرسالة من المرسل (أ) قبل أن يتم استلامها من طرف المستقبل (هـ). إن دور المسافة هنا يتمثل في كونه يقدم لنا صورة عن عدد الروابط التي ستقيمها رسالة معينة، لكي تصل إلى المستقبل الأخير.

وهكذا نلاحظ أنه بالنسبة لشبكة السلسلة يتطلب التواصل بين (أ) و(هـ) مسافة تعادل 4 مرات تلك التي تفصل بين (أ) و (ب)، أي أن مجموع المسافات التي يمكن خلالها لعضو أن يتواصل مع بقية الأعضاء الآخرين تشكل مجموع المسافات التي تفصل موقع أو مركز هذا العضو عن بقية مراكز الشبكة وذلك على النحو الآتي:

(أ-ب)=1	(ب-أ) =1	(ج-أ)=2
(أ-ج)=2	(ب-ج)=1	(ج-ب)=1
(أ-د) =3	(ب-د)=2	(ج-د)=1
(أ-ه) =4	(ب-ه)=3	(ج-ه)=2
المسافة (أ)=10	المسافة(ب)=7	المسافة (ج)=6

وباتباع الخطوات نفسها نخلص إلى أن المسافة الخاصة بالفرد (د) تعادل 7 مسافات، والمسافة الخاصة بـ (هـ) تعادل 10 مسافات، ومن هنا نستنتج أن المجموع العام للمسافات بالنسبة للتواصلات داخل شبكة السلسلة يساوي 40.

40=10+7+6+7+10 ← م م

ومجموع المسافات الخاصة بالشبكة (Y) يساوي 36، و32 بالنسبة لشبكة النجمة، و30 بالنسبة للشبكة المتخذة شكل الدائرة، وهنا يظهر جليا من الشكل الذي تتخذه شبكة السلسلة أن الرسالة تقطع أكبر حيز من المسافة.2

راعى ليفيت في النتائج التي أسفرت عنها هذه التجربة العوامل الآتية: الوقت المخصص لحل المشكل، وعدد الرسائل المستلمة، بالإضافة إلى عدد الأخطاء المرتكبة داخل كل مجموعة. وقد لاحظ بشكل عام مايلي:

- تعد المجموعة التي تتخذ شكل النجمة الأكثر نجاعة وفعالية، ذلك أن الوقت الذي تستغرقه هذه المجموعة لإيجاد حل للمشكل وقت وجيز. كما أن عدد الرسائل محدود جدا، ويتيح هذا الترتيب إمكانية لارتكاب أقل الأخطاء، وتظل المجموعة من حيث التنظيم أكثر استقرارا، مع اختلاف العضو الذي يقوم بدور المركز.
- تمرر المجموعة التي تتخذ شكل الدائرة العديد من الرسائل، مما يتسبب لها في الكثير من الأخطاء. أما من ناحية التنظيم فنجد أن لها تنظيما محددا، ولكنها تفتقد إلى عضو خاص يقوم بدور المركز، كما هو الحال بالنسبة للمجموعة السابقة.

كانت هاتان الملاحظتان الأساسيتان التي توصل إليهما ليفيت، وقد اكتشف بأن التمركز يزيد من فعالية المجموعة ويثبت دور المنظم (l'organisateur) فيها.

ويمكن أن نلاحظ أيضا فيما يخص شبكة النجمة أن عدد الرسائل التي يتبادلها أعضاء المجموعة تختلف تبعا لوضعية كل فرد، ومدى ارتباطه بالمركز. فكلما احتل العضو موقعا مركزيا داخل الشبكة، صار مطالبا باستقبال المعلومات وإعادة إرسالها، في المقابل، نجد أن العضو الذي يتواجد في طرف السلسلة لا يعنيه من المعلومة سوى أن تصل إليه بشكل منظم. وذلك يعني أن الدور الذي يقوم به كل عضو، وأيضا الكيفية التي يتواصل بها، يتوقفان بشكل مباشر على الموقع الذي يشغله داخل بنية التواصل، ومن ثم فإن قيمة العضو تزداد بحسب تمركزه، فكلما تمركز في الوسط إلا وتعزز دوره وارتفعت أهمية.3

مرتكزات التواصل الفعال

يرتكز التواصل داخل جماعة الفصل الدراسي على ثلاثة عناصر أساسية، نستطيع أن نحدد في ضوئها مستوى نجاح الفعل التعليمي التعلمي وهي:

التماسك La cohésion

يعرف التماسك اصطلاحا بأنه النزوع نحو البقاء في وحدة وتوافق، ويصفه المربون بأنه يمثل تلك الحال التي يكون فيها التلاميذ مدفوعين بحوافز قوية للمشاركة في الأنشطة الجماعية، وذلك ما يضفي على البيئة الصفية نوعا من الحميمية والسعادة، تجعلان الأطفال واعين تماما بتواجدهم الجماعي، ويظهر ذلك أثناء حديثهم عن قسمهم بصيغة الجمع، إذ يتم التلفظ بعبارات من قبيل: نحن نعمل أو نحن نلعب..4

ويعرف Bonner التماسك، من الناحية الإجرائية، بأنه نسق من الأدوار المتكاملة تضبطها معايير سلوكية، إما أن تكون متواجدة سلفا، أو يتم وضعها من قبل أعضاء الجماعة، لتقوم بتوجيه جهودهم نحو هدف مشترك.5

إن ما يحدد التماسك، حسب Van Der Maren، هي قوة الاندماج التي تحافظ على مجموع الأعضاء داخل الجماعة والمبنية على وجود روابط بينهم، تتجلى في التضامن الذي يبديه الأعضاء وأيضا في مقاومة الجماعة لقوى التفكك (les forces de désintégration). هذا التماسك قد يتحقق إما نتيجة لعوامل إجبارية (التزامات قانونية، تبعية طبقية، تبعية وظيفية) أو نتيجة لعوامل الانجذاب (قيمة المشروع، متعة العمل الجماعي، مشاعر العضوية...).6

بناء عليه، يرى Ollivier أن لكل جماعة ميلا نحو التصدي لما هو جديد ومواجهة التغيير، وجماعة الفصل الدراسي لا تستثنى من ذلك، فهي لا تتقبل بسهولة التلميذ الذي يصل بعد تشكل الجماعة، ولا المدرس الذي يقوم بتعويض مدرس آخر، فأنظمة العمل الجديد مع الآخر الغريب تعد مرتعا خصبا للشائعات والأقاويل، ولكي يتم تقبل هذا الآخر يجب عليه أن يتعرف على أساليب عملها وانتظاراتها، ويظهر مواقف تتوافق مع تلك الموجودة داخل الجماعة. يجب عليه أن يواجه ضغط الامتثالية(La pression de conformité) الذي يعد أحد العناصر المحافظة على تماسك الجماعة.7

التفاعل l'interaction

يرى Bovard أن التفاعل اللغوي بين التلاميذ يؤثر في المشاعر التي يحملونها، فعندما نحفز التلاميذ على التواصل يؤدي التفاعل بينهم إلى خلق شعور إيجابي تجاه الجماعة. شعور يزيد من ارتباط الأفراد بالجماعة، ويجعل الجماعة أكثر تعلقا بهم. إن الفصول التي يحضر فيها التفاعل عبر اعتماد عدد من التقنيات الخاصة، مثل نقل الأسئلة المطروحة على المدرس إلى الجماعة، يرتفع بها مستوى التجانس، وذلك ما يجعل المناخ خاليا تماما من كل تهديد، كما أن الإحساس بالعزلة يكون محدودا، رغم كون الجماعة تتألف من أفراد ينتمون إلى فئات وطبقات سوسيو- اقتصادية مختلفة.8

ويلاحظ كل من Johnson و Bany أن ضعف التواصل بين المدرس وجماعة الفصل، يعد السبب الرئيس في انعدم حدوث تغييرات في سلوك الجماعة، لاسيما الطريقة التي يعرض بها المدرس المشكل-الموقف، ونبرة الصوت المعتمدة. هذه الطريقة قد تدفع الجماعة، إما إلى اقتراح حل أعده المدرس مسبقا، أو البحث عن حل آخر، والمثال الذي يستدلان به، إحساس بعض المدرسين بالاستياء بسبب تراجع تلاميذهم عن احترام ضوابط السلوك المقترحة من لدنهم.

يقول أحد المدرسين « وضع قسمي معاييره الخاصة، ونحن نتحاور كل يوم لكن دون جدوى، ففي الصباح، وبعد الزوال، عقب الاستراحة أو ساعة التربية البدنية، يدخل التلاميذ إلى القسم يصاحبهم الضجيج والجدال، إذ يستغرق الأمر الكثير من الوقت قبل أن يعم الهدوء».9

السؤال الذي يلح على طرح نفسه هنا، لماذا لم تستطع الجماعة الالتزام بمعايير الانضباط داخل القسم رغم أنها هي التي وضعتها ؟ قبل أن نجيب عن ذلك نورد مثالا آخر شبيها بالأول، لكنه أكثر تفصيلا في سرد الأحداث.

- المدرس: بعد كل استراحة، يدخل أولادي إلى الفصل محدثين ضجيجا يأخذ منا، على الأقل، خمس دقائق قبل أن يسود الهدوء، ونشرع في العمل. أمام هذا الوضع كان من الضروري سن قواعد تضبط عملية الدخول إلى القسم، ماذا تقترح يا طوم (Tom):
- Tom: من الضروري أن نضع قواعد.
- المدرس: ماذا يقترح الآخرون؟ (يعترف العديد من التلاميذ بحاجتهم إلى وضع معايير).
- المدرس: جيد، كيف ينبغي أن ندخل إلى القسم؟ ماري ؟
- Mary: يجب علينا أن ندخل إلى القسم في هدوء.
- Jack: هل توافق على ذلك، يا جاك؟ (جاك تلميذ مشاغب لكنه يوافق على رأي ماري).
- المدرس: مادام أن الجميع متفقون فإن قاعدتنا الأولى ستكون (ندخل إلى القسم في هدوء)، يقوم المدرس بكتابة هذه القاعدة على السبورة. الآن، ها نحن ندخل في هدوء إلى القسم، ما الذي يتعين علينا فعله بعد ذلك؟ هل عندك فكرة ياجانيت ؟
- Janette: (تجهل ما يريد المدرس منها قوله، يعيد المدرس طرح السؤال بصيغة استفهامية). ربما يمكننا دراسة الإملاء ريثما نبدأ الدرس.
- المدرس: (ليس هذا الجواب الذي كان ينتظره)، هل تعتقدون حقا أن ذلك أفضل شيء يتعين القيام به في الصباح؟ سيو، هل عندك أي فكرة ؟

- Sue: نعم، يمكننا أن نخصص فترة الصباح لدراسة القراءة، وبعد الاستراحة يمكن أن ندرس الإملاء.
- المدرس: (ببشاشة) هذا اقتراح جيد، سنعمل به في الدروس القادمة (هذه هي القاعدة الثانية)، وتستمر هذه العملية إلى أن يتم التلفظ بجميع القواعد الضابطة التي يرغب المدرس فيها، ومن ثم تدوينها على السبورة. وفي الختام، يتوجه المدرس إلى جماعة الفصل قائلا لهم: لقد وضعتم هنا المعايير المثلى لضبط السلوك، لكن ماذا بعد؟ يكتشف المدرس أن سلوك جماعة الفصل لم يتحسن، وهنا يفاجأ كثيرا لأنه لم يستوعب كيف لهؤلاء التلاميذ ألا يلتزموا بمعايير وضعوها بأنفسهم؟. 10
- إن سبب هذا المشكل، في الواقع، يعود إلى غياب تواصل حقيقي بين الطرفين، فالطريقة التي حاور المدرس بها التلاميذ، توحي منذ البداية بأن الآراء المقترحة لوضع معايير حسن التصرف داخل القسم تعبر بشكل غير مباشر عن تصور المدرس. ذلك أنها تعكس رغبته فيما ينبغي أن يكون لهذا نجد أن التلاميذ لم ينخدعوا بتلك الآراء. فجميع الملاحظات التي قدمها التلاميذ، تم إدراكها من طرف البقية كأفكار نابعة عن المدرس لا عن رغبة حقيقية لديهم.

الإشباع Le Satisfaction

يتوقف تماسك الجماعة إلى حد كبير على مدى قدرتها على إشباع رغبات الأعضاء المنضويين تحتها، وفي هذا الصدد انتهى جانب هام من البحث الذي اهتم بدراسة مسألة التماسك إلى وجود ما يسمى ب «الاستثارة الجماعية» (L'attraction groupale) . هذه الاستثارة التي تطرح نفسها من وجهتين: وجهة نظر الفرد وتعكس قوى انجذابه إلى الجماعة، ووجهة نظر الجماعة وترتبط بسلطتها على التأثير في الأعضاء.11

من أجل أن يستثير الفصل الدراسي التلميذ، لابد أن يشبع عنده بعض الحاجات الشخصية (besoins personnels) مثل: حاجته إلى الانتماء والقبول والمعرفة والحماية، فعندما نعطي الطفل انطباعا بأنه منبوذ، أو غير مرغوب فيه، أو أنه غير كفء وفاشل، وبأنه بدون قيمة أو أهمية، فإننا لن نستثيره أو سنستثيره بشكل ضعيف. إن الطفل في أمس الحاجة إلى الاحساس بالانتماء إلى الجماعة، وأن يكون مقبولا بين أقرانه، وأن يحقق بعض النجاح. لذلك وجب على الفصل ألا يرفضه، بل على العكس، ينبغي مواصلة البحث لجعله مقبولا من طرف الجماعة، وأن يجد لنفسه مكانا داخلها.

لقد ثبت بأن الأفراد الذين يحتلون منزلة دنيا يسعون بشكل متواصل إلى أن يحظوا بقبول الآخرين، وهذا ما يزيد من تماسك بعض الفصول. لكن ومع ذلك فقد يصاب الفرد بالإحباط إن لم يجد في هذه الجماعة ضالته مما سيجعله، ربما، يفكر في تركها كلما أتيحت له الفرصة لذلك، ومن هنا يمكننا القول إن الفصل لا يستثير التلميذ إلا في حدود إشباعه لبعض حاجاته الشخصية.

- أي سلطة تمارسها الجماعة للتأثير في الأفراد؟

- ما مصادر الإثارة التي يتمتع بها الفصل؟

إن لكل طفل حاجات يحاول إشباعها أثناء مشاركته داخل القسم، لهذا فإن سلطة الجماعة وتأثيرها يرتبطان بتلك الحاجات الفردانية. لقد وجد (Dittes) أن العضو الذي لديه انطباع بأنه مقبول بشكل جيد تستثيره الجماعة أكثر من العضو الذي لا يتوفر على ذلك الانطباع. فالإحساس بالقبول أو الرفض، له أهمية كبيرة بالنسبة للتلميذ الذي لا يملك ثقة كبيرة في نفسه، ذلك لأنه أكثر حاجة لتقبل الآخرين.

والأنشطة داخل الفصل بإمكانها أن تساعد على استثارته، فإذا كانت مساهمات التلميذ غير كافية، أو إذا كان يشعر بأن عمله ضعيف وبدون جدوى، وجب على الأنشطة المدرسية أن تركز على ذلك. غالبا ما يتم التعبير عن فكرة أنه إذا جعلنا العمل المدرسي مصدرا للاهتمام، وجعلنا بمقدور الأطفال أن ينشغلوا باستمرار، فلن يكون هناك سوى القليل من المشاكل التي تتعلق بالسلوك. هذه الفكرة صحيحة لكن علينا ألا ننسى أن هذه الأنشطة يجب أن تساهم أيضا في نجاح كل طفل والتعريف به، أو تضيف إحساسا بقيمته الخاصة، من دون ذلك يفقد الأطفال انجذابهم. إن الأنشطة المدرسية على أهميتها لا تزيد من استثارة الجماعة إلا في حدود ما تحققه من إشباع لحاجات الأعضاء.12

خاتمة

لا ينبغي النظر بتاتا إلى التلاميذ باعتبارهم أفرادا منعزلين عن بعضهم لأن جماعة الفصل جماعة تواصلية، ومن ثم فإن الفعل التعليمي لا يمكنه أن يتحقق إلا في بعده التواصلي. إن المدرس الذي يحتكر شبكة التواصل مدرس سلطوي لم يدرك بعد أهميـة العمل الجماعي داخل القسـم، سواء على المستوى المعرفي والتربوي، أو على المستوى الثقافي والاجتماعي. فكلما كانت هناك علاقات وروابط مباشرة بين التلاميذ، ارتفع مستوى تفاعل وتماسك القسم، مما يجعل جماعة الفصل أكثر دينامية وحيوية. هذا وتبقى مشاركة التلميذ داخل الفصل رهينة بما تحققه له الجماعة من إشباع فكري وعاطفي، وبالتالي فإن مهمة المدرس تكمن في تدليل الصعاب التي قد تواجه التلميذ أثناء التواصل، وذلك لتيسير عملية اندماجه في الجماعة، وتمكينه من تحصيل أفضل للمعارف.

المراجع

1- Amado, Gilles et Guittet, André (1975) « Dynamique des Communications dans les Groupes » Armand Colin, Deuxième Edition, Paris. P. 59

2- Ibid. P. 60

3- Ibid. P. 60

4- Bany ,Mary (A) et Johnson Lois ,(V) (1971) « Dynamique Des Groupes et Education, Le Groupe-Classe » Organisation et Science Humaines, Ed, Dunod, Paris.P. 46

5- Ibid. P. 60

6- Van Der Maren , Jean-Marie (1990) « le Groupe-Classe » Pour un Enseignement Dynamique Et Efficace, Presses De L'Université Du Québec, Québec. PP. 41-42

7- Ollivier, Bruno (1992) « Communiquer pour Enseigner » Pédagogies pour Demain, Hachette Education, Paris. P. 148

8- Bany ,Mary (A) et Johnson Lois ,(V) (1971) « Dynamique Des Groupes et Education, Le Groupe-Classe » Organisation et Science Humaines, Ed, Dunod, Paris. P.52

9- Bany, Mary (A) et Johnson Lois ,V (1974) « Conduite et Animation de la Classe » Sciences de L'Education, Ed, Dunod, Paris. P. 89

10- Ibid. P. 90

11- Bany ,Mary (A) et Johnson Lois ,(V) (1971) « Dynamique des Groupes et Education, Le Groupe-Classe » Organisation et Science Humaines, Ed, Dunod, Paris.P. 56

12- Ibid. P. 57