# استراتجيات التصرف لدى المدرس في الصف الدراسي : دراسة في تحليل السلوك الصفي

د.هامل منصور جامعة وهران

**تمهيد :** يتعرض المدرس و التلميذة في الفصل الى مجموعة من المواقف التي قد تكون سلبية او ايجابية ، حيث يكون التعامل معها وفق استراتجيات و أساليب لمواجهتها او تنميتها بما يخدم غايات الصف . غير ان هذه الاستراتجيات قد تختلف من مدرس لآخر ومن تلميذ لآخر او قد تشترك فيئة المدرسين في بعض السلوكات التي تنبع من خبرتهم المشتركة او من خصائص المهنة التي يقومون بها او من صميم المؤسسة التي ينتمون إليها .

و بالمقابل فان التلاميذ قد يشتركون بدورهم في إنتاج بعض السلوكات المشتركة التي ترتبط بدورهم و بوضعهم كتلاميذ و بخصائص العمر الذين هم فيه ، و أيضا بما تسمح به قوانين المؤسسة التعليمية و أنظمتها .

و تعد دراسة استراتجيات التصرف من بين المواضيع التي نالت اهتماما واسعا بين الباحثين و الدارسين ، جراء الاهتمام بالمشكلات الحياتية و المواقف التي يتعرض لها الأشخاص ، حيث انقسم الباحثون إلى مؤيد لقياس التحمل على انه سمة وحاول البعض الآخر قياسها كعمليات دفاعية او عمليات الانا كما أشار اليه لازاروس و دولنغ ( لطفي عبد الباسط إبراهيم ( 1994 ) .

وقد سعى بعض الباحثين الى تحديد استراتجيات تحمل الافراد للمواقف الضاغطة ومواجهتها امثال لازوروس و فولكمان Lazarus et Dolong (1983) الذين

يريان ان الفرد يقوم بتقدير معرفي اولي للموقف الضاغط الذي يتعرض له حيث يقدر دلالة ومعنى الحدث او المشكلة، لتاتي بعدها عملية التقدير الثانوي والذي تتم فيه استحضار العقل لاستجابة محتملة فيقدر الفعل الذي يستطيع القيام به ثم تاتي عملية التنفيذ للاستجابة التي يواجه بها الموقف. و يرى لازوروس ان العمليات الثلاث تشكل منظومة دائرية. فتقدير الموقف و تحديد الاستجابة المناسبة ثم تنفيذها تعتبر عمليات مترابطة ، حيث يقوم الفرد من خلالها بتنفيذ استراتجياته والتي عرضها كل من *بلينج* و *موس*، Billing et Moos(1984) فيما يلي :

1 . استراتجيات سلوكية نشطة و التي تشير الى السلوكات الظاهرة التي يقوم بها الفرد في تعامله مع المشكلة او الموقف .

2 . استراتجية معرفية و التي يبذل من خلالها الفرد جهدا قصد تقدير الموقف الضاغط و تطويره .

3 . استراتجية احجامية و التي يتجنب من خلالها الفرد الموقف او المشكلة حيث يختزل التوتر بطريقة غير مباشرة .

و قد ذهب ابراهيم لطفي ابراهيم ( 1994 ) الى اعتبار استراتجية التصرف التي اسماها عمليات التحمل الى انها عملية دينامية يلعب فيها العامل المعرفي دورا اساسيا. وهي ليست اسلوبا او سمة ولا تعكس المداخل البنائية والمدخل السيكوديناميي صورة واضحة و مفصلة عن عمليات التحمل . فاستراتجية التصرف بهذا المعنى متغيرة بتغير المواقف و ايضا بتغير الوضع العام للفرد (بشير بن الطاهر،2005) . فالدرس والتلميذ كأفراد يتعرضون لمواقف مختلفة في الصف قد تحدث لديهم نوعا من الضغوط ، تدفع بهما الى استعمال هذه الاستراتجيات او استراتجيات اخرى تتفق مع المجال الذي ينتمون اليه و المواقف التي يتعرضون لها فيه و التي تظهر في اسلوب تعاملهم مع بعضهما البعض . فهما يقيمان المشكلة التي قد يثيرها طرف منهما للاخر معرفيا ثم يحددان ماذا سيفعلان ، ثم يواجهان هذه المشكلة . و قد تتمظهر استراتجياتهما في صورة

سلوكات يقومان بها كل انطلاقا من خصائص شخصيته و وضعه و دوره و قوة القانون الذي تمارسه عليه مؤسسته التي ينتمي اليها ، فقد يمارسان سلوكا نشطا يتميز بفعل جسدي كاللكمات او الحركات او التربيت ...الخ او سلوك غير مباشر يرمز الى الشعور بالتذمر او التقرب او سلوك انسحابي ينم على مشاعر لا ترتبط بمصدر المشكلة ، بحيث لا يبالي احد بالاخر بل تصدر سلوكات من هذا الطرف او ذاك تعبر على عدم المبالاة بالموقف او الانسحاب منه .

و لان كل فرد يختار الاسلوب المناسب لمواجهة موقف ما في الفصل بنبع عن احدهما فان ذلك يتطلب تقيما معرفي وتوجيها انفعالي وسلوك اقدامي او تجنبي.

**استراتجية التصرف لدى المدرس :**

قد يكون من الطبيعي ان يركز المدرسون على صفوفهم في بداية كل سنة دراسية من حيث ادارتها و حسن تسييرها وضبط سلوكات تلاميذهم. و قد يتطلب هذا الامر اساليب و استراتجيات فعالة توصلهم الى اهدافهم و تمكنهم من حسن التصرف حسب كل موقف و اتجاه كل تلميذ في حدود ما تسمح به القوانين التي تؤطر سلوك الجميع .

و بالرغم من ان المدرسين كاشخاص قد تبدو لديهم نوعا من النمطية و الثبات في التعامل مع مواقف الحياة التي يتعرضون لها ، بحيث يظهرون نمطا خاصا بكل منهم في التعامل مع هذه المواقف غروزينسكيGorzynsky وآخرون (1980)، الا انهم قد يظهرون نوعا من المرونة و عدم النمطية في سلوكاتهم وضعفا في ثبات التعامل اذا ارتبط الامر بادوارهم و مع المشكلات المرتبطة بها كما انهم يكونون واعون بها حيث يستطعون انتقادها( *فولكمان* و *لازاريس*، Folkman et Lazarus 1980).

و تشير هذه الاستراتجيات التي يتعامل المدرس بها الى اساليب التعامل التي يتبناها في مواجهة المواقف التي يتعرض لها في فصفه الدراسي . الا ان هذه الاساليب قد تختلف من موقف لاخر و من تلميذ الى اخر ، فقد يتبنى اساليب

التسامح مع التلاميذ الذين يحبهم و الاكثر انجذابا له ، في حين قد يتبنى اسلوبا معاكسا يتميز بالقساوة في نفس الموقف اتجاه تلميذ اخر يكون اكثر نفورا منه .

و قد يرتبط سلوك المدرس في صفه و استراتجيات تصرفه بنمط تسير صفه الذي يميزه ، و الذي قد يرتبط بنمط شخصيته ، حيث يعتمد سلوكات تطبعها في عمومها طابع الديموقراطية او الفوضوية او الدكتاتورية. فقد استنتج لوين Lewin , و لبيت ,Lippitte و وايت white عام 1938 ثلاثة اساليب لتسير الجماعة معتمدين على النتائج التي كان علم النفس الاجتماعي قد توصل اليها : تسير ديموقراطي ، تسير دكتاتوري و تسير فوضوي . بحيث يتميز كل منهم بخصائص تطبعه و تهيمن عاى سلوك المسير. فالمدرس الديكتاتوري تتميز سلوكاته في الفصل بانه هو مصدر التوجيهات كلها ، كما انه هو الذي يحدد الاجراءات و حدود الانجاز...الخ ، في حين يتميز المدرس الديموقراطي بان كل ما يصدر منه من اجراءات تتبع من الجماعة كما ان حدود الانجاز و سيرورته تعطى بشكل واضح بعد مناقشتها ...الخ .( ميلاري، 1991 , Milaret ).

ان هذه الاساليب التسيرية قد تطبع بشكل عام سلوك المدرس في صفه ، الا ان هناك عوامل اخرى قد تتدخل لتعدلها او تحد من هيمنتها على باقي السلوكات الاخرى، فقد تكون المسافة التي تفصل بين التلميذ و مدرسه من بين اهم العوامل التي توجه استراتجيات تصرفه ، فقد تختلف من التلميذ المحبوب لديه الى التلميذ الذي ينبذه، بحيث يتعامل مع كليهما معاملة مختلفة بالرغم من وجودهما في نفس الموقف او اثارة نفس المشكلة او انتاجهما لنفس السلوك الايجابي.

**1 . استراتجيات تصرف المدرس اتجاه التلميذ المحبوب :**

يشير التلميذ المحبوب الى التلميذ الذي يقربه المدرس منه و يفضله على جميع تلاميذ فصله و هو يمثل نموذجا نشطا للمتعلمين، له سلوك حسن متاعون ومسؤول ( بوتفين، Potvin et al2000)، فهو تلميذ اكثر انجذابا نحو المدرس ، بحيث تتميز عملية التفاعل بينه و بين مدرسه بالايجابية . و قد يتبنى المدرس اتجاهه استراتجية تصرف تتميز بالمرونة والايجابية و ايضا التسامح، فقد يعتبر

اخطاءه ليست خاصية تطبع سلوكه ، و يعتبره من البداية على انه تلميذ نجيب يتوقع منه اداءا تعليميا جيدا و احتراما عال لمعايير فصله ، فقد اوضح جوبان ، Jubin (1991) في دراسته التي تناولت المحبوب او التلميذ المفضل ان ملمح هذا تلميذ بالنسبة لمدرسيه يشتمل مسبقا على صفة النجاح وهو يتميز بكل الصفات المفضلة لديه ويعرفه اكثر من التلاميذ الاخرين .

وقد يركز المدرس في علاقته معه على سلوكه الصفي الذي يرتبط بالانضباط لانه يعد السلوك الذي لا يثير مشكلات في الفصل و لا يعيق سير الدرس اهم من الدرس نفسه، بحيث يرتب احترام المعايير الصفية قبل المعيار المعرفي، << فقيم الشخص التي تترجم نمط الاتجاهات الاخلاقية وسلوكات التعبئة الضرورية لاحترام المعايير والخضوع لسلطة المدرس ذات اهمية اكثر من تلك القيم التي تتعلق بالمعرفة >> (جيلي، 1980: Gilly, 257) . فالمدرسون يركزون على عامل الانضباط في الصف واحترام المعايير فيه ثم يلتفتون الى اهتمام التلاميذ بالتعلم ( دوران، 1996, Duran ) . فليس الحصول على احسن النتائج وحده سوف يجعل من هذا التلميذ محبوبا لدى مدرسه الا اذا كان تلميذا منضبطا. لكن التلميذ الناجح عادة ما يكون منضبطا وحسن السلوك و الاخلاق، فقد كشفت دراسة جوبان، Jubin (1991) ان نسبة التلاميذ المفضلين لدى مدرسيهم ممن لا يتميزون بمستوى دراسي جيد لا تتعدى الربع . و هي نسبة ضعيفة و في نفس الوقت فهي تعبر على ان التلميذ الناجح هو التلميذ المنضبط فهو في الاخير التلميذ المحبوب لدى مدرسه.

و من جهة اخرى فان التلميذ المفضل للمدرس قد يكون انثى بدلا من ذكر ، لان المدرسين عادة ما يميلون الى الاناث ، حيث تعتبر التلميذات اكثر تفضيلا لدى مدرسيهم من الذكور، لانهن بباسطة يتميزن بما يتميز به التلميذ المحبوب من خصائص (*بونيه وسترايرBonnet et Strayer2000*) حيث تكون تصرفاتهن اقل عنفا وأقل عدوانية من الذكور بل قد لا تظهر لاعتبارات

اجتماعية و اخلاقية ترتبط بجنس الانثى التي لا يسمح لها بان تظهر بمظهر الرجل ( منصوري عبد الحق، 2003 ) .

ان هذا التلميذ المفضل قد يفرض على مدرسه تبني استراتجية تصرف تتميز فيها عملية التفاعل بينهما بالايجابية ، لانه يتمثله ايجابيا اين يعتبر التمثل عاملا مهما في عملية التفاعل في الفصل و في المدرسة كما يدخل ضمن التفاعل الاجتماعي ، لان العلاقة مدرس . تلميذ يجب ان ينظر اليها على انها تفاعلا اجتماعيا ( ستاتس، 1986 , Staats ). و لان التلميذ المفضل له يتميز بخصائص تؤثر على اتجاهه كالسلوك المنضبط و خصائصه الجسمية و مستواه التعليمي فانه قد يتصرف اتجاهه باشكال من السلوك تزيد من تعزيز هذه الخصائص فيه من حيث تركيز عملية التفاعل عليه في الصف ، فقد اوضحت الدراسة التي قام بها سارازي، Sarrazy (2001) و التي تناولت تفاعلات مدرس . تلميذ في تدريس مواد الرياضيات ، ان التلاميذ المفضلين و الذين لديهم مستوى تعليمي افضل يوجه اليهم المدرس الكلام 6.35 مرة في المتوسط خلال درسين مقابل 3.63 اتجاه التلاميذ الاخرين . فالتلميذ المفضل لدى مدرسه يعتبر مركزا تدور حوله سلوكاته و عباراته و اماءاته و حركاته التي تتميز بالايجابية و التي تتضمن عبارات التشجيع و تعزز سلوكه التعلمي .

غير ان بعض المدرسين يميلون الى تبني استراتجية تتميز بالحزم و الشدة اتجاه كل التلاميذ خصوصا اذا تعلق الامر بعملية الضبط في الصف ، معتبرين ان الليونة قد تفلت من ايديهم زمام التحكم والسيطرة ، لذلك اكدت عينة الدراسة التي تناولت الضبط المدرسي في الحلقة الاولى من التعليم الاساسي ليوسف عبد المعطي مصطفى (1995) ان اساليب الضبط المفضلة لديها هي التي ترتكز على الشدة والحزم و التي رتبها المدرسون في المراتب الاولى. لان السلطة والمحافظة عليها تعتبر محور اساليب الضبط التي يمارسها المدرس بالاضافة الى استثارة التلاميذ من اجل التعلم . كما انه قد لا يصح التميز بين التلاميذ في الصف ن لان ذلك قد يشعرهم بالتذمر من لا عدل في المعاملة من

طرف مدرسه، فيتحولون الى عزل التلميذ المقرب منه و الوقوف في وجهه محولين صراعهم مع مدرسهم الى الموضوع المحبب له فيقفون بقوة في وجهه (جوبان1991 Jubin ).

**2 . استراتجية تصرف المدرس اتجاه التلميذ المنبوذ :**

ان التلميذ المنبوذ هو تلميذ ضعيف لا يستجيب لتوقعات مدرسيه يتميز بسلوكات تخل بمعايير الصف.. الخ ، تدفع بالمدرس الى تبني استراتجية خاصة معه و تبني اساليب مقصودة معه تتبع من دوره و وضعه و انتمائه الى مؤسسة ذات خصوصيات و أيضا تستند الى المرحلة العمرية التي يمر بها التلميذ وخصائصها. و قد سعت بعض الدراسات الى تحديد هذه الاستراتجية التي يتبناها المدرس مع تلميذه المنبوذ لديه والتي من بينها تلك الدراسة التي تناولت تسيير النظام في الصف (المجلة الفرنسية للبداغوجيا رقم 2002،139) حيث استنتج من خلالها اربع استراتجيات يمارسها المدرس اتجاه التلميذ غير المنضبط ، وهي متدرجة كالاتي: 1 . وضعية توزيع الانتباه . 2 . ضغط مؤقت عليه . 3 . غياب الحوار الارادي. 4 . الخاصية التربوية .

ان هذه الاستراتجيات التي ينتقل من خلالها سلوك المدرس اتجاه التلميذ غير المفضل لديه من تركيز الانتباه عليه الى اعتماد اساليب تربوية عقابية ، قد تختل لديه او قد يتجاوز ترتيبها فيذهب الى اسلوب من بين تلك الاساليب مباشرة و قد يخرج عن المعايير المدرسية و التربوية في ظل موقف قد يكون اكثر استثارة له ، فيتبنى استراتجية اكثر سلبية و اكثر عنفا تصل الى الاصطدام الجسدي مع هذا التلميذ .

**الفعل النشط :**

لاحظ تين, Thin (2002) من خلال دراسته للسلطة البداغوجية في مدارس الاحياء الشعبية ان الصراع الذي قد ينشب بين المدرس و تلميذه في الصف قد يدفعه الى اللجوء الى سلطة اخرى او قد تذهب هيبته ، فيخرج عن المعايير المدرسية ليمارس سلوكا ذاتيا لا يمت بصلة للتربية . و عادة ما تتميز هذه

السلوكات بالعنف الجسدي و اللفظي يقصد من ورائها تصغير صورة هذا التلميذ في نظر ذاته و امام زملائه حتى يسترجع سلطته المفقودة و يجعل منه عبرة لمن يعتبر في الفصل، و عادة ما يستعمل هذا المدرس اشكالا متعددة من العقاب البدني، لان المدرسين لا زالوا يعتقدون ان العقاب الجسدي هو ممارسة تربوية تقليدية يتم اللجوء اليها كلما ضاقت السبل في علاج المشكلات التي يثيرها بعض التلاميذ ، فقد كشف *ميركيوريو*، Mercurio (1972) لما قام بدراسة اتجاهات المدرسين خاصة الجدد منهم نحو العقاب باستعمال الضرب بالعصا في ثانوية البنين بنيوزلاندا، ان المدرسون الجدد لا يحبذون استعمال العصا في العقاب في بداياتهم المهنية مباشرة ، الا انهم ينتقلون الى هذا النوع من العقاب مع مرور الزمن و هم يعتقدون ان الضرب امر مقبول. وان استعمال العقاب البدني هو من صميم التربية و الممارسة التعليمية و ان كافة المدرسين يستعملونه ، ففي دراسة لميري ليفين، Levine (1978) لم يعارض المدرسون الذين اجريت عليهم الدراسة و الذين بلغ عددهم 360 مدرسا سوى 100 منهم لاستعمال الضرب في كافة انواع سوء السلوك .

ان ممارسة المدرس لاسلوبه العنيف قد يخترق من خلاله حدود دوره كمربي والتزاماته اتجاه المؤسسة التعليمية التي تحدد اشكال العقاب ، لانها تشعره بالتقيد وعدم الفعالية في هذه المواقف التي تتطلب ممارسة للسلوك الاجتماعي الذي تساهم فيه ثقافة التلميذ و المدرس على حد سواء فتجعلهما يلتقيان في نقطة واحدة McIntyre, 1976 .غير ان هناك دراسات اخرى حاولت اثبات العكس بحيث ذهبت الى ان استعمال العقاب امر غير محبب و انه يتناسب تناسبا عكسيا مع خبرة المدرسين ، فكلما ازدادت خبرتهم كلما قل العقاب لديهم ، و من بين هذه الدراسات تلك التي قام بها سليمان الخضري الشيخ و محمد احمد سلامة (1986) و التي كان من بين نتائجها ان اغلبية العينة عبرت عن تناسب عكسي بين سنوات الخبرة والعمل بالتدريس و استخدام العقاب في المدارس المتوسطة والثانوية، غير ان الباحثان لاحظا نسبة الرغبة في استعمال العقاب

تتزايد بتزايد سنوات الخبرة في المدارس الابتدائية. و قد اعتبر اخرون ان الممارسة الايجابية لتعديل السلوك امر ممكن في كف السلوكات غير المقبولة في الصف، فقد بينت دراسة قام بها مادسون وآخرون، et al G. H. Madsen jr ان المدح يعتبر احد عوامل ضبط الصف و السيطرة على التلاميذ المتمردين فيه(موريسون و ماكنتير Morrison et McIntyre,1976).

ان المدرسين قد لا يستعملون العقاب المادي فقط ، بل يلتجئون الى أساليب اخرى تبدو لهم اكثر فعالية و أقل صداما مع التلاميذ كالاهانة و الشتم مثلا او التشهير بالتلميذ الذي يكون له منه موقف سلبي، فقد لاحظ مارل، Merle (2002) لما درس اهانة التلاميذ في الوسط المدرسي ، ان هناك افرادا من عينة دراسته يستعملون الاهانة كاداة لعقاب التلميذ. و قد ارجع ذلك الى انها منتوج الايديولوجية المدرسية التي ترتب التلاميذ الى ضعفاء و غير قادرين لتسمح بهذه الممارسة عليهم من جهة و من جهة اخرى فان احكام المدرسين ما هي سوى اعادة انتاج في النظام المدرسي لنظام تراتبي اجتماعي بحت يتيح الرفع من قيمة مهنة مهيمنة و يخفض وضعية اخرى .

ان اعتقاد المدرسين ان أساليبهم الممارسة في معالجة المواقف التي يثيرها بعض التلاميذ الذين هم عادة ممن لا يرغبون فيهم ، قد تنتج عكس الأهداف التي كانوا يتوخونها من هذه الممارسات ، حيث تكون سببا في حدوث مشكلات اخرى ، فقد راى لويس و لوفيغروف Lewis et Lovegrove (1987) ان كثيرا من المدرسون يعتقدون ان اساليبهم و سلوكهم فعالة في تسيير صفوفهم و هم بحاجة الى تغييرها. فكثير من المشكلات الصفية ناتجة على التوجيه الغامض و الضعيف اعتقادا منهم ان تلاميذهم يعرفون ما هو مطلوب منهم دون الحاجة الى توجيه منهم ( ماك دانيال، Mc-Daniel , 1987) . فحاجة التلميذ الى توضيح ما يقوم به باستمرار يعتبر عملا اساسيا في تسيير الصف و ادارته و التحكم في التلاميذ ، بحيث يمارس التلميذ سلوكا صفيا قد يكون موافقا لما يريده منه مدرسه ، الأمر الذي يقلل من المشكلات الصفية خصوصا مع تلك

الفيئة من التلاميذ الذين لا يشعرون بالنبذ بل بالغموض فقط فيما هو مطلوب منهم ، و يتجاوز المدرس اساليب القمع المتكررة .

إن القمع المتكرر الذي يمارسه المدرس خصوصا اتجاه فيئة من التلاميذ او اتجاه واحد منهم باستمرار قد يؤدي الى صراع مفتوح بينه و بينهم قد يضعف من سلطته او قد يجرده منها امام مجموع التلاميذ الآخرين ، مما يؤدي به الى الدفع بهذا الصراع الى النهاية، فيدخلا الطرفان في دائرة مغلقة لتنتهي بغالب ومغلوب، و عادة ما يكون التلميذ هو المغلوب لانه هو حلقة ضعيفة لدى مدرسه الذي تسنده في ممارسة مهامه عوامل معرفية و مؤسساتية و اجتماعية .

**الفعل الرمزي :**

و قد يستعمل المدرس أساليب أخرى لا ترتبط بأفعال نشطة مباشرة في إستراتجيته بل يرتكن الى أساليب غير مباشرة كأمر الطالب بحل تمارين على السبورة و هو يدرك انه لا يستطيع ذلك و هو يهدف بذلك الى اهانته أمام زملائه ، و قد يتركه واقفا لوقت طويل ، حيث يشعر التلميذ بالحرج من هذا الموقف، او قد يعيد أوراق الامتحان وفق ترتيب يبدا بالافضل لينتهي بالضعيف و قد يضيف عبارة جيد جدا او عبارة سفيه و قد يضيف تعليقات على اوراق التلاميذ الضعاف ليضحك التلاميذ الآخرين ( مارل ، Merle , 2002) . فالمدرس بهذا السلوك لا يمارس قمعا مباشرا على التلميذ بل يمارس استراتجية تهين من التلميذ الذي لم ينجح او كان أداؤه الدراسي ضعيفا و كان ممن يخلون باحترام معايير الصف و ينبذهم.

**الانسحاب :**

اما اذا شعر المدرس ان تلميذه هذا لن يكف عن تلك المواقف التي تثيره في الصف و تشعره انه اقل قدرة في التحكم فيها و قمعها فانه قد يلتجأ الى إستراتجية أخرى تتميز بالانسحاب من الموقف فيغض الطرف عليه ويتجاهله، فقد كشفت الدراسة التي قام بها هارجريفز، D.Hargreaves والتي حاول من خلالها دراسة العلاقات التربوية بين المدرس و التلميذ في المدارس

الثانوية ، ان مدرسي الاقسام السفلى يتميزون بخبرة اقل و يواجهون تلاميذا اقل انضباط ، فيلتجؤون الى اساليب للتكيف مع الموقف التي يثيرونها من خلال الانسحاب ، بحيث يتجاهلون تلك المشكلات التي تحدث في الصف و يبقون جالسين خلف المكتب يصححون اوراق التلاميذ او يقومون باعمال مشابهة في حين يبقى الفصل في فوضى عارمة . و قد ياخذ الانسحاب منحى اخر حيث يفرض المدرس قراءة درس بصوت عال حتى يتجاوز التلاميذ ذووا السلوك السيئ (sociologie scolaire : 44) ويهيمن الصوت المرتفع على الاصوات الجانبية الاخرى. غير ان هذا الاسلوب الذي يسلكه المدرس في الهروب من الموقف الذي يثيره التلميذ قد يعزز لهذا الاخير سلوكه السيئ ويشعره انه في نفس القوة مع مدرسه بل قد يذهب الامر بعيدا حينما يشعر ان سلطة مدرسه قد وضعها موضع اهتزاز، فيتشكل بينهما عقدا. لقد لاحظ تين ,Thin (2002)، ان الفوضى تسود معظم الفصول في مدارس الاحياء الشعبية التي كانت موضع بحثه ، حيث اصبحت السلطة البداغوجية للمدرسين موضع تساؤل فيها ، الامر الذي كان يدفع بهم الى اقرار نوع من التعاقد يحميهم من التعرض للصراعات المباشرة مع التلاميذ و يحافظ على سلطتهم، و قد صرح كثير منهم انهم يجدون صعوبات في التصرف اتجاه سوء النظام و أي سلوك من طرفهم مبالغ فيه قد يثير صراعات مع هؤلاء التلاميذ. قد تنتهي بممارسة سلوكات تتميز بالعنف اللفظي و الجسدي . و من جهة اخرى فان استراتجية الانسحاب التي يتبناها المدرس قد تكون مقصودة من اجل تعديل سلوك التلاميذ مستلهما افكاره من افكار سكينر الذي يرى ان العقاب يختلف عن التعزيز ، و قد طالب باعتماد طريقة تعديل السلوك على الاثابة و ليس على العقوبة . كما نصح المدرسين باثابة السلوك المرغوب باستمرار و تجاهل السلوك غير المرغوب فيه و عدم التعليق عليه و اعتباره كأنه لم يحدث ( سكينر،Skinner 1971) . فالانسحاب في هذه الحالة قد ياخذ منحى ايجابيا و يصبح عملا مقصودا يهدف الى غاية تربوية و ليس الى الاهمال و لا مبالاة او الخوف من التلميذ او عليه .

و من الجدير بالذكر ان اسلوب اللامبالاة الذي يتبناه المدرس اتجاه التلميذ غير المرغوب فيه لديه ، لا ينبع من شعور يتميز بالامبالاة كما هو الشان بالنسبة للتلميذ الذي لا يبالي به في الصف تماما ، بل هو ناتج عن سلوك انسحابي من مواقف تثيره و تشكل ضغوطا عليه .

**اللامبالاة :**

ان استراتجية الامبالاة التي يتبناها المدرس اتجاه بعض التلاميذ الذين لا يهمه امرهم قد تتطابق مع غياب المواقف التي قد يثيرونها ، لان وجودهم في صفه او عدمه لا يحدث لديه تغير في سلوكاته او في مواقفه اتجاههم، بل لا تتحرك انفعالاته نحوهم، فهم تلاميذ لا يعززون سلوكه التعليمي بالايجاب او السلب، بحيث تكون تفاعلاته معه تتميز بالبرودة لا تميل نحو الشدة السلبية كما هو الحال لدى التلاميذ المنبوذين و لا تميل نحو الشدة الايجابية كما هو الحال بالنسبة للتلاميذ المفضلين لديه .

و من جهة اخرى فان هؤلاء التلاميذ لا يثيرون مواقف تلفت انتباه مدرسيهم كما ان مستواهم الدراسي قد يتميز بالوسطية فهم لا يشعرون المدرس بضعفهم الدراسي او تفوقهم فيه . لذلك فان المدرس قد لا يشعر بوجودهم في صفه بحيث لا تربطهم بهم علاقات انفعالية سلبية تتميز بالحقد و الرفض كما هو الشان بالنسبة للمنبوذين او انفعالات تتميز بالحب والتقرب مثل التلاميذ المحبوبين لده. فهو يسلك معهم سلوكات تتميز بالروتينية لديه والاستقرار. كما ان هؤلاء التلاميذ قد يتميزون بسلوك لا يظهرون من خلاله عدوانا او تقربا من المدرس، فهم كما اشرنا لا يلفتون انتباه زملائهم و لا انتباه مدرسيهم . الا انهم قد يتعرضون الى ملاحظات المدرس من حين الى أخر متى اثاروا انتباهه او اثاروا سلوكا ما فيتعرضون الى أهانته، الامر الذي يشعرهم بالخوف و الرهبة منه والقلق (مارل، نفس المرجع). وقد يتكلم عليهم مدرسهم اذا طلب منه ذلك بنقص في الاستعدادية ( نشواتي ، 1986 ) .

**خلاصة :**

ان أساليب المدرسين في تسيير الصف يتطابق مع طبيعة المواقف التي يثيرها التلاميذ من خلال ادائهم الدراسي و مدى احترامهم لمعايير الصف و أيضا مستوياتهم الاقتصادية و الاجتماعية الذي ينتج لديه مشاعر التعلق و النبذ و الامبالاة . ان التصنيف الذي ينتج على المدرس من خلال تفاعله المستمر مع تلاميذه يعتبر عاملا اساسيا في ممارسة الاستراتجية المناسبة التي يواجه بها تلاميذه و السلوكات المنتجة لديهم ، فقد تتطابق اساليب التعامل مع العلاقة الانفاعلية التي تربط المدرس بالتلميذ بحيث تحدد هذه العلاقة طبيعة رد الفعل و اسلوب العقاب و الثواب . ان هذه العلاقة التربوية تعتبر ذات اهمية قصوى في عملية التدريس التي لم تعد فعلا معرفيا معزولا على العوامل الاخرى التي تكون المجال الذي يتم فيه كالعلاقات الاجتماعية مثلا .

**المراجع :**

**1- بشير بن الطاهر** (2005) ، استراتجيات التكيف مع المواقف الضاغطة علاقتها بالصحة العامة على ضوء متغيري نمط الشخصية و الدعم الاجتماعي ، تحت إشراف معروف احمد ، رسالة دكتوراه دولة غير منشورة قسم علم النفس وعلوم التربية ، جامعة وهران ، الجزائر .

**2- منصوري عبد الحق**(2003)، صفات المعلم الانتاجية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران ، الجزائر.

**3- يوسف عبد المعطي مصطفى** (1995) ، الضبط المدرسي في الحلقة الاولى من التعليم الاساسي ، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، القاهرة ، ع : 51 ، اغسطس. ص ص : 253 . 280 .

**4- سليمان الخضري الشيخ و محمد احمد سلامة** (1986)، اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب ، حولية كلية التربية ، جامعة قطر.

**5- لطفي عبد الباسط ابراهيم** ( 1994 ) ، عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين ، مجلة مركز البحوث التربوية ، بجامعة قطر ن السنة :3 ، ' : 5 ، ص ص : 95 .125.

6- **Beranger,P. et Pain,J.** (1995), L'autorité et l'école: fin de système , France .

7- **Durand , M**.(1996), L'enseignant en milieu scolaire, PUF, France .
8- **Folkman , S et Lazarus , R,S** . (1985) If in must be process : study of emotion and coping during three of a

college examination, in lotfi, abd el bast ibrahim, Coping Processe Scale, Fac.de l'education, Université de el-manoufia
9- **Gilly, M**.(1980), Maitre-élève, roles institutionnels et representation , PUF , France
10- **Jubin, PH.** (1991), Le chouchou ou l'élève préféré, Coll. Sciences de l'éducation ,ESF Editeur . Paris.
11- **Levine, M.A**.(1978), Are teachers becoming more humane? Phi Delta Kappan , Vol: 59 , No:5 , 353 -354 .
12- **Milaret,G.** (1991) , Pédagogie générale , PUF , France.
13- **Morrison,A. et McIntyre,D**. (1976), Psychologie sociale de l'enseignement DUNOD.
14- **Merle, P** (2002), L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : Contribution a une sociologie des relations maître – élève , Revue Française de Pédagogie N 139 PP . 31 – 51.
15- **Potvin , P. et Paradis, L. et Poliot ,B**. (2000), Attitudes des enseignantes de maternelle selon le sexe des élèves, Revue des sciences de l'éducation , vol.XXVI, No. 1, pp 35– 54.
16- **Staats , A . W**. (1986), behaviourism social, Behaviora, Brossard .
17- **Sarrazy, B**. (2001), Les interactions maître-élevé dans l'enseignement des maths.Contrubution a une approche antropo- didactique des phénomènes d'enseignement, Revue française de Pédagogie , No : 136 , 3tri. pp : 117-132.
18- **Thin , D** . (2002), L'autorité pédagogique en question . Le cas des collèges de quartiers populaire, Revue Française de Pédagogie , 2tri. No : 139 , pp : 21-30