كلية التربية

الإدارة الصفية

لطلاب
السنة الرابعة

الدكتورة
لينا الحسن

العام الدراسي: 2018/2019

الفصل الأول

مفهوم الإدارة الصفية ووظائفها

"هناك اعتقاد خاطئ مفاده أن من يتولى السلطة الأكبر هو المهم. ولكن بما أن المدرسة وجدت من أجل الطلاب الذين هم الأهم، مع إن سلطاتهم قليلة فإنها تصبح الجبهة الأكثر أهمية، لمعظم المهمات التي تضطلع بها."

(كلارنس)

المعلم والطلاب هم أبطال الحلقة الأخيرة من سلسلة المؤسسة التربوية، حيث يعد المعلم القائد للعملية التعليمية التي يكون الطلاب فيها بيت القصيد، مسرحهم الصف الذي فيه ينضج رجال الغد ونساؤه. فكيف نعرّف الصف؟ وما هي خصائصه؟

أولاً ـ تعريف الصف وخصائصه:

الصف وسط معقد يتألف من مجموعة من الطلاب يتفاعلون فيما بينهم من جهة، ومع معلمهم، من جهة أخرى، مشكلين بذلك منظومة تتميز بخصائص نوعية تجعل من كل صف نسيجاً خاصاً، بحيث لا يمكن أن يتطابق تماماً مع صف آخر مهما كانت نقاط التشابه كثيرة، سواء في مدخلاته أو عملياته أو مخرجاته، تلك المخرجات ذات الأوجه المتعددة التي تشمل الجوانب العقلية والوجدانية، والاجتماعية، والنفس ـ حركية تتكامل فيما بينها لتخلق الشخصية المتميزة لكل طالب على حده.

والخصـــائص التـــي تعرف للصف الواحد درسها (دويل) فحدّدها، وأعطى تعريفا لكل منها. وسيجري تلخيص ما أتى به فيما يلي:

أ ــ الـــتعددية: حيـــث يجمع الصف طلاباً من خلفيات مختلفة تجعل لديهم قدرات واهـــتمامات متبايـــنة تصبح كمحدّدات تحكم تعلمهم، ويكون لها انعكاساتها على سلوكاتهم الصفية.

ب ــ التناوبـــية: بحيـــث أن على المعلم أن يقود ويراقب سلوكاتٍ متعددةً في آن معاً، مما يعقد عمله، لهذا يكون مضطراً لأن يلتفت إلى أمر معين دون أن يصرف نظره عـــن أمـــر آخـــر قد يضطر للانصراف إليه، وإهمال الأول إلى حين. وهكذا (تتناوب) اهـــتماماته تبعاً للظروف القائمة. فالمعلم الذي ينخرط في مناقشة أمر ما، عليه ألا ينسى مســـألة الانضـــباط الصفي والمحافظة على انتباه الطلاب. لذلك قد يقطع الأمر الأول إذا وجـــد أن طالباً أو أكثر بدؤوا يثيرون شيئاً من التشويش أو الفوضى. وهذا ما يفضي إلى الخاصية الثالثة وهي:

جـــ ــ المباشرة الفورية: التي تدفع المعلم لاتخاذ قرار فوري حول ما يجب أن يفعله لفضّ الإشكال قبل أن يستفحل أمره، فيسيئ إلى انتظام العمل الصفي.

د ــ اللاتوقعـــية: حيـــث أن المعلم لا يستطيع دوماً معرفة كل الأمور الخفية التي تجري في الصف وتوقع حدوثها؛ ولهذا تفاجئه أحياناً تصرفات غير متوقعة عليه المباشرة الفورية لعلاجها.

هـــ ــ الانتشارية التي يقصد بها، هنا، سرعة الانتقال، بمعنى أنه لا يكاد يبرز ســـلوك بســـيط يخـــرج عـــن السير العادي القائم حتى يشيع بسرعة بين الطلاب ويقطع انتباههم.

و ــ الطابعية: حيث أن لكل صف طابع عام يتميز به، وهو لا يرجع إلى مجموع خصائص الطلاب الموجودين فيه بل إلى تفاعل الخصائص بعضها مع بعض، تبعاً لمبدأ الجشطلت المعروف (الكل يزيد عن مجموع أجزائه، وأن العنصر الواحد في كل تنظيم فيه يختلف إلى حد ما، عمّا يكون عليه فيما لو وجد في نظام آخر.(دويل ١٩٨٦، ص ١٣٤)).

هذه الخصائص إما أن تؤدي دوراً إيجابياً أو سلبياً في الصف، وذلك تبعاً لكفاية المعلم الذي يدير الصف فيجعل منه مكاناً مناسباً لتحقيق أهداف التعليم ، أو أنه يؤدي، بإدارته غير السليمة، إلى أجواء غير ملائمة لتحقيق تلك الأهداف. الأمر الذي ينقلنا إلى الكلام عن الإدارة الصفية.

ثانياً ـ تعريف الإدارة الصفية وتطور مفهومها:

الإدارة الصفية ــ عند (راندولف) ــ هي: مجموع الممارسات أو التطبيقات التربوية التي يستخدمها المعلم من أجل تشجيع تلامذته على تطوير التعلم المستقل لديهم، وتطبيق الرقابة الذاتية لذاك التعلم. ولم يخرج (افرتسون) عن المعنى السابق عندما وجد أن الإدارة الصفية لم تعد تقتصر على مجرد إكساب الكفايات الاجتماعية، ومهارات التواصل البيني والقدرة على إدارة الصراع، وإنما هي العملية التي تنظم المختلفة الفعاليات الصفية.

ولم يبق مفهوم الإدارة الصفية على حاله بعد التغيرات الكبيرة التي طرأت على مهام المدرسة والمعلم على السواء. وقد رصد (جونز) ما طرأ على ذلك المفهوم من تغيرات خلال منتصف القرن العشرين والعوامل التي أدت إلى ذلك. وقد وجد أنه خلال ستينات القرن الماضي كان الاهتمام الأكبر يتجه نحو الكيفية التي يدار بها سلوك الطلاب من أجل تحقيق النجاح في المدرسة، غير أنه كان لمبادئ المدرسة الإنسانية تأثير كبير في

تغيير النظرة السابقة حيث لم تعد الغاية التعليم فحسب، وإنما الاهتمام بتنمية الذات وتقديرها احتراماً للكرامة الإنسانية لدى الطالب من جهة ولأن هذين الأمرين يؤثران على التعلم من جهة ثانية، لذلك طلب من المعلم أن يقدم كل مساعدة ممكنة للطالب المتعثر كي ينمي الثقة بذاته، ويتلاءم مع نفسه والآخرين. وفي كتابات (دراكر، وجوردون، وجلاسر) الكثير من التقنيات التي تساعد على مثل هذه الأمور.

غير أن عدم تحقيق النجاح المرجو كله من استخدام تلك التقنيات دفع المدرسة السلوكية، انطلاقاً من المبادئ التي تقول بها، إلى معالجة المسألة ذاتها، والمتعلقة بحل مشكلات السلوك بموجب التقنية المشهورة التي عرفت بها وهي: (تعديل السلوك). لذلك نرى أسماء مثل (أولري، وبيكر، وولكر) وكلهم من مريدي (سكنر) ــ يضعون تصوراً للكيفية التي يجب على المعلم أن يدير صفه بموجبها.

وإدارة الصف، بحسب النظريتين السابقتين، كان لها مفهوم ضيق كما نلاحظ لا يتعدى مجرد التصرف حيال مشكلات السلوك. لذلك وجد من يرغب في توسيع الإدارة الصفية، من أمثال (كونن، وبروفي، وافرتسون) لتشمل واجبات جديدة من قبيل: تحريك الصف، والعمل التعاوني، وإشراك المتعلمين في إدارة الأمور المتعلقة بتعليمهم وتعلمهم.

وبعد نجاحات هؤلاء اندفعت المدرسة الإنسانية، كي تدلو بدلوها، من جديد، في الإدارة الصفية. فلم تعد، كالماضي، تقتصر على القول بحاجة المتعلمين إلى تقدير الذات فحسب، بل زادت عدد الحاجات التي تؤثر على المتعلم والتي يجب تلبيتها. كذلك طرأ تعديل كبير على المدرسة السلوكية السابقة حتى ليمكن القول. إنها أخلت مكانها لسلوكية جديدة مغايرة لها تماماً. فبدلاً من الإلحاح على تعزيز السلوكات الخارجية المرئية، بحسب جداول التعزيز المعروفة لسكنر، راحت تركز على السلوكات المعرفية لا الداخلية. ولهذا أطلق عليهما بعضهم (اسم السلوكية ــ المعرفية). ومن أول روادها (بوندورا) الذي أعطى مكانةً كبيرة لرقابة المتعلم الذاتية على تعلمه، ولدور الانتباه الكبير في اكتساب

المهـــارات الاجتماعية التي تساعد حتى على التعلم. وبحسب هذه النظرية الجديدة أصبح يـــنظر للصف المدرسي بوصفه وسطاً نوعياً خاصاً، على المعلمين تنظيمه حسب قواعد وإجـــراءات تدير الفعاليات المختلفة فيه، بما فيها فعاليات التعلم نفسها (دوفرانس ١٩٩٨، ص٢٠١). وهكـــذا ربطـــت ســـلوكات المتعلمين، على نقيض السلوكية القديمة، بالتفكير وباللغة الداخلية لهؤلاء.

وبعـــد انتشـــار المدرسة المعرفية الواسع، والإيغال في دراسة التفكير والمهارات المتعلقة به وكيفية تعليمها، راح منظرو هذه المدرسة يركزون على ما دعوه المهارات ما وراء المعرفـــية ــ (metacogniton). ولقد حددوها وعرفوها ووصفوها، كما وضعوا تقنـــيات للتدريب عليها من أجل تنميتها. وأدى ذلك كله، إلى إثارة موضوعات جديدة في التعليم والتعلم. كما غير مضمون بعض مفاهيم تربوية معينة فأصبحت أكثر عمقاً وغنى، مـــثل إثارة الدافعية للتعلم وإدارة الفهم، وضبط المتعلم لتعليمه وهو يتعلم ومن ثم تقويمه، وضـــرورة مراعاة الجوانب الانفعالية في التدريس لكبر تأثيرها في التعلم، وبالتالي زيادة النـــتاج أو المردود الدراسي كماً ونوعاً. وهذا كله يفرض على المعلم زيادة الاطلاع، كما يتطلـــب إعـــادة تدريبه من أجل امتلاك استراتيجيات تعليم جديدة تكفل تحقيق ما سبق من جهة، وتغير في مفهوم الإدارة الصفية من جهة أخرى.

ولهـــذا، وبفضـــل جميع النظريات السابقة، قلنا إن مفهوم الإدارة الصفية قد تطور بعمـــق فـــي النصـــف الثاني للقرن العشرين، ولم يعد يقتصر على مجرد المحافظة على النظام. كما كان متعارفاً عليه من قبل.

ثالثاً ـ وظائف الإدارة الصفية

في إطار المعنى الواسع للإدارة الصفية تتعدد الوظائف التي يجب القيام بها هذا المجال، نظراً لتأثيرها الكبير على فاعلية التدريس وحدوث التعلم لدى الطلاب هي هذه الوظائف المتعلقة بإدارة الصف؟

إنها كثيرة ويمكن أن نصفها تحت الفئتين العريضتين التاليتين:

١ـ توفير البيئة الصفية الملائمة، وهذه يمكن تناولها من زاويتين:

أ ـ بيئة فيزيقية تعنى بتوفير الأشياء المادية المطلوبة للصفوف؛

ب ـ بيئة نفسية تؤمن وسطاً آمناً يتجلى في:

ـ مناخ صفي ملائم.

ـ قيادة حكيمة وكفية.

٢ـ تسيير الأمور الصفية التي تتضمن:

أ ـ وضع القواعد والإجراءات المطلوبة، والشروط الضرورية لها.

ب ـ إعلان القواعد والإجراءات وتطبيقها،

جـ ـ المبادئ التي يجب مراعاتها في الإدارة الصفية،

ـ التدخل التربوي والتقنيات المستخدمة لذلك.

وفيما يلي شرح لما جاء في التصنيف السابق.

٣ـ توفير البيئة الصفية الملائمة:

الصف هو الحيز الجغرافي الذي يجتمع فيه قطبا العملية التعليمية ـ التعليمية المعلم أو المعلمون) والمتعلمون مهما بلغ عددهم في الصف الواحد. وهؤلاء

يحتاجون إلى ما يؤمن سبل الراحة الجسيمة التي يؤثر غيابها، أو عدم توافر الحد الأدنى المقبول لها في القدرة على التعلم نفسه؛ كما يحتاجون في الوقت نفسه إلى وسط أو مناخ نفسي ملائم يدعم التعلم أيضاً. فكيف يُوفّر هذان الأمران؟

٣ـ١ـ البيئة الفيزيائية أو المادية:

وتتعلق بعوامل كثيرة تعود إلى المبنى المدرسي عامة، وإلى الحيز الصفي خاصة ولا يتسع المكان هنا لتناول المواصفات والشروط المطلوبة للمدرسة من حيث البيئة والمبنى، ويكتفى بالقول بهذا الصدد. إن الفضاء الجغرافي والإطار الايكولوجي يجب أن يؤخذا في الحسبان، إضافة إلى ضرورة الالتفات إلى النواحي العمرانية والمعمارية التي يتكفل بدراستها مختصون بعد أن وضعت لها مواصفات معينة، ومعايير جودة. وكل واحد منها يحتاج لكلام مستفيض يمتد على فصول، لذلك ليس مجاله هنا في هذا الكتاب.

ثم أن المدرسة بحدّ ذاتها تحتاج إلى قاعات متخصصة إضافة للصفوف المدرسية مثل المخبر والمكتبة والوسائل وغرفة المدرسين... وعلى تجهيزات معينة بدءاً من المجهر والطابعة وجهاز الإسقاط والحاسوب وما إليها من أدوات ووسائل كلها تنخرط في إطار البيئة المادية للصف نفسه، لأن هذه جميعها على علاقة بعمل المعلم والمتعلمين، وهي ضروريات تتطلبها العملية التعليمية ـ التعلمية بحد ذاتها.

وهناك أعداد الطلاب الذين يستحسن ألا تزيد عن أربعمائة وخمسين في المدرسة الواحدة ـ كما ذكرت دراسات في هذا المجال ـ لأن عدد الطلاب لا يؤثر فيما يصيب الصف الواحد منهم فحسب، ولا سيما إذا كان عدد الصفوف والشعب فيها محدوداً، وإنما يؤثر أيضاً في ضيق الحيز المكاني الذي يجب تأمينه لكل طالب، سواء على نطاق المدرسة ككل أو نطاق الصف نفسه. وذلك بحسب دراسات كثيرة لا مجال لذكرها الآن..

أما إذا عدنا إلى نطاق الصف حصراً فلابد من الوقوف عند الأمور التالية:

أ ــ توفير صف صحي ملائم: من حيث المساحة والإضاءة والتهوية مع توافر درجات حرارة مناسبة... صف آمن بعيد عن المشوشات والفوضى الخارجية...

ب ــ عدم وضع ما يزيد عن ثلاثين طالباً في الصف الواحد، يتوافر لكل منهم مساحة كافية تساعدهم في الجلوس والتحرك بشكل يريحهم من جهة، ويبعد الاكتظاظ الذي يؤدي إلى تقيد الحركة، وبالتالي خلق الضيق والتوتر اللذين غالباً ما يؤديان إلى الانفجار والخروج على النظام.

جـ ــ تأمين الكراسي المريحة والطاولات العملية، وذلك بحسب مواصفات موضوعة للاثنين معاً (المقاعد والطاولات) للمحافظة على سلامة الأبدان وتجنيبها أوضاعاً تضر بصحة الجالسين عليها... إضافة إلى ترتيب تلك الكراسي والطاولات التي يجب أن تكون متحركة بشكل يخدم أسلوب العمل وطريقة التدريس في حصة درسية. فإذا كان أسلوب العمل يتم بأسلوب العمل التعاوني فإن الطاولات والكراسي توزع في مجموعات. بعدد أعضاء الفريق أو الزمرة الواحدة متباعدة إلى حدّ ما، درءاً لإزعاج متبادل.. وإذا كانت طريقة التدريس تقوم على النقاش الجماعي فترتب على شكل قوس أو نصف دائرة أو حدوة الفرس.. وإذا كان الطلاب منخرطين في عمل فردي فترتب بشكل متباعد الواحد عن الآخر.، وهلم جرا... ولكن ما ينصح به في هذا المجال الابتعاد عن وضع الكراسي والطاولات على شكل خطوط متوازية يدير الطلاب فيها ظهورهم لمن وراءهم، مما يعرقل التواصل فيما بينهم. لهذا السبب وغيره كثير ــ تمّ الإقلاع عن استخدام المقاعد التقليدية الثابتة المعروفة.. والمهم في الأمر ترك فسحة من الحرية في ترتيب المقاعد لأن هذا الترتيب المادي له تأثيره في التدريس والأنشطة التي تمارس من خلاله. هذا إضافة إلى أن حرية تحريك المقاعد يفسح المجال لاستخدام الصف أحياناً لأغراض مختلفة في مناسبات متعددة، ناهيك عن تحريك المقاعد بما يتناسب مع طرائق التدريس التي يحتاج بعضها إلى تنظيم الصف بحسب شكل معين.

د ــ توفير أجهزة ووسائل ثابتة في الصف تتوافر فيها الشروط المطلوبة من قبيل:

السبورة الملائمة ذات المواصفات المعينة مثل: مساحتها، لونها ، كيفية تثبيتها، صقالتها، وإرفاقها بستارة متحركة تساعد المعلم على حجب ما يجب، وإظهاره عند الحاجة، وتوفير الحوّار المناسب أو الأقلام المناسبة، (إذ للسبورات الحديثة اليوم أدوات كتابة مغايرة للحوّار...) والممحاة الملائمة....

هـ ــ تنظيم وقت اليوم المدرسي بالنسبة لمعلم الصف الذي يدرس جميع المواد، ويكون مسؤولاً عن شؤون التلامذة في صفه كافة، سواء منها التعليمية أو التربوية، ولما كان اليوم المدرسي يعرف بأجندة (برنامج) واسعة تحتاج لتنظيم فقد كان من الضروري توزيع الفسحة الزمنية المحددة له على الفعاليات والأنشطة المدرسية بنوعيها الصفية واللاصفية وكذلك تحديد وقت الفراغ والراحة وما إليهما... أما فيما يتعلق بالحصة الدرسية الواحدة فعلى المعلم أن يعرف كيفية توزيع الزمن المخصص لها، بالشكل الذي يمكنه من تحقيق الأهداف التي يكون قد وضعها في إطارها؛ إذ من المعلوم أن علاقة وثيقة تقوم بين التعليم والوقت المتاح. وهذا الأمر يتطلب تخطيطاً من قبل المعلم حتى لا يسرقه الوقت، كما يقال:، أو يزيد عنه فيسعى لتبديده. لهذا كان (فيمر) قد قال: كل دقيقة تنفق في التخطيط توفّر أربع دقائق في التنفيذ. وهذا التخطيط لا يعني ملء الحصة الدرسية كلها بالعمل وإنما ترك حيز لشيء من الراحة والمرح، وعدم الشعور بالضغط والإرهاق وهي أمور مطلوبة، بل قد تقع، هي الأخرى، بين الأهداف التربوية المطلوبة.

هذه المتطلبات المختلفة للبيئة المادية التي أثبتت تجارب ودراسات مختلفة تأثيرها في التدريس، من جهة، ودورها في الإدارة المدرسية، من جهة ثانية، دفعت الهيئة المنظمة للمؤتمر الثاني لوزراء التربية العرب الذي تناول (مدرسة المستقبل) أن تضع بين موضوعاتها (مبنى مدرسة المستقبل) وما يجب أن يتوافر فيها لتحقيق البيئة الملائمة للتعليم. كما أنه في الورقة التي تناولت المعالم الرئيسة لمدرسة المستقبل وتحت عنوان

الملامـــح الرئيســـة لتلك المدرسة، (التي قدمها العايدي، وحطاب، وناصر) وضع تصوّر للبيئة المادية المطلوبة كان من بين ما جاء فيه:

١ـ أن يكون المبنى ذا مواصفات عالية الجودة.

٢ـ أن تكـــون مواصـــفات الأثاث المدرسي مناسبة واقتصادية ومراعية للمستوى العمري لطلابها.

٣ـ أن تكون مرافقه ملبية لحاجات الطلاب بحسب جنسهم ومستوياتهم التعليمية،"

(الدراسات المرجعية التي قدمت للمؤتمر، مرجع سابق).

بقـــي أن نقول: إن المتعلمين يقدرون عوامل البيئة المادية تقديراً متغايراً، فبعضهم يقدم الجو الهادئ البعيد عن التشويش والفوضى على سواه، وآخرون يحبذون جواً تتخلله موســـيقى ملائمـــة لبعض الأعمال، كما لو كانوا في المخبر يجرون تجربة، أو في مرسم يشـــكلون لوحة... وفئة ثابتة تحبذ لو يجري معظم العمل في حديقة المدرسة، إلى آخر ما هـــنالك مـــن اخـــتلافات فـــي الآراء والتوجيهات. لهذا كان (مارزانو) قد اقترح إشراك المتعلمين في وضع المواصفات المطلوبة للبيئة المادية.

٣ـــ٢ البيئة النفسية:

إذا كـــان تأمين بيئة مادية مهمّاً للصف، فقد يكون تأمين بيئة نفسية مريحة وآمنة أكثر أهمية بسبب تأثير العوامل النفسية على أوضاع وسلوكات البشر بما فيه التعلم نفسه، وممّا يسهم في خلق البيئة النفسية.

أ ـــ تأمين المناخ الصفي المؤاتي.

ب ـــ توفير القيادة الحكيمة للصف.

أ ـــ تأمين المناخ الصفي المؤاتي.

ويعنـــي المناخ الصفي عامة الجو الانفعالي ــ الوجداني السائد داخل الصف. في إطـــاره يجـــري التعليم، ويتحقق التعلم، وتقوم علاقات إنسانية متبادلة لها تأثيرها الكبير بالشكل الذي تُحسّ به من قبل المنخرطين فيها، وليس بحسب الواقع الموضوعي لها. لهذا قال (مارزانو)عنها: إنها على صلة وثيقة بإدراكات المتعلمين واتجاهاتهم أكثر من صلتها بالخصائص الحقيقية لها، وبالعوامل التي تشكلها.

والمـــناخ الصـــفي الملائـــم لا يتوافر بشكل تلقائي، فهو بحاجة للتعهد والرعاية، ويحـــتاج مـــن أجـــل تحقـــيق ذلك: إدراك المعلم لطبيعته، ومعرفة الظروف المؤثرة فيه والعوامل التي تؤدي إلى إيجاده، والآثار الإيجابية له.

فإذا بدأنا بالآثار الناجمة عنه أمكن القول: إن من أهمها:

أ ــ توفـــير الوســـط الآمن: لأن الشعور بالأمن والطمأنينة هي الحاجة الثانية من هرم /ماسلو/ ــ بعد الحاجات الجسدية. وإرضاؤه شرط ضروري ــ بحسب رأي ماسلو ــ لإمكـــان تحقـــيق الحاجات التي تليه. فلقد ذكر أن الشخص المهدد لا يستطيع الالتفات تمامـــاً ودائماً إلى العمل والتحصيل وتحقيق الذات.. ذلك لأن المحيط الآمن يوفر لصاحبه جـــواً مـــنظماً يســـاعد على التنبؤ بما سيقع من أمور. وهكذا يتوقع كل واحد في الصف تصرفات ومواقف معينة من قبل الآخرين. ومردّ ذلك إلى أن تصرفات كل منهم محكومة بأسباب معقولة أو مسوّغة تبعدهم عن الإتيان بأفعال رعناء لا مبرر لها.

ب ــ الإحساس بالقبول: وهو ــ كما عرفه مارزانو ورفاقه ــ الذي يستبعد النفور أو النـــبذ من قبل الآخرين، بل حتى عدم الترحيب بالوجود، والرغبة في الانصراف عن فـــرد أو مجموعـــة أفـــراد يفـــترض أنهم ينتمون لجماعة يوجدون فيها، ولقد كان جود ومعـــاونوه (١٩٧٢) قـــد أوضحوا أهمية إدراك المتعلمين لتقبلهم من مدرسهم كما أوضح (كومبز) (١٩٨٢) أهمية التقبل هذه، ولكن من قبل التلاميذ لزملاء لهم آخرين.

يبدو هذا التقبل أحيانا على شكل سلوكات بسيطة قد يظن المرء أنها تافهة لا قيمة لهـا، ولكنها في الواقع ذات أهمية كبيرة، وبخاصة عند من يشعرون بأنهم غير مقبولين: فابتسـامة عابـرة، أو كلمـة طيبة، أو ربتة على كتف، أو نظرة معبرة أو تكليف بأمر يسـير... كلها أمور تنم عن قبول، وبالتالي تولد شعور المقبولية، الذي يقابل الحاجة إلى الشعور بالانتماء التي وردت في هرم /ماسلو/ للحاجات، لأن عدم تلبية تلك الحاجة، يهز الثقة بالنفس، ويهز صورة الهوية الشخصية، ويشعر بألم داخلي مرير.

وقد ذكر (مارزانو) وزملاؤه ــ في كتابهم (الذي سبق ذكره ــ عدداً من التقنيات التي تساعد على هذا الشعور منها:

ــ التقاء العيون في الصف بين المعلم وكل تلميذ، وهو ينتقل من واحد لآخر؛

ــ نداء التلاميذ بأسمائهم؛

ــ التحرك عن قصد نحو المتعلمين والاقتراب منهم؛

ــ لمس التلاميذ بطرق مناسبة ومقبولة

ــ توفير وقت كاف للإجابة عن سؤال؛

ــ احترام وتقدير ها استجابات الطلاب.

أمـا عن العوامل والظروف التي تتدخل في تحقيق الجو الصفي الآمن فقد نصح (مـارزانو) وزمـلاؤه المعلميـن الذي يسعون لذلك بأن يطرحوا على أنفسهم باستمرار السؤالين الرئيسين التاليين، مع ما ينبثق عنهما من أسئلة فرعية متعددة:

السؤال الأول: ما الذي يمكن عمله لمساعدة التلاميذ على تنمية اتجاهات وادراكات موجبة عن مناخ التعلم؟ وهذا يتضمن السؤالين الفرعيين التاليين:

ـ مـــا الذي يمكن عمله لمساعدة التلاميذ على الشعور بأنهم مقبولون من معلمهم ومن زملائهم؟

ـ ما الذي يمكن عمله لمساعدة التلاميذ على إدراك الصف كمكان مريح ومرتب؟

الســؤال الثاني: ما الذي يمكن عمله لمساعدة التلاميذ على تنمية اتجاهات موجبة عن المهام الصفية؟ وتتفرع عنه الأسئلة التالية:

ـ ما الذي يمكن عمله لمساعدة التلاميذ على إدراك المهام الصفية على أنها ذات قيمة؟

ـ مـــا الـــذي يمكـــن عمله لمساعدة التلاميذ على الاعتقاد بأنهم يستطيعون أداء المهمات الصفية؟

ـ مـــا الـــذي يمكن عمله لمساعدة التلاميذ على فهم المهام الصفية، وعلى تحقيق الوضوح فيما يتعلق بها؟

هذه الأسئلة كلها من أجل لفت نظر المعلمين إلى أن العلاج يجب أن يبدأ من قبل المعلمين الذين يعتقدون خطأ أنهم ضحية طلاب نشاز أو مشكلين، أو أنهم ليسوا مسؤولين عـــن هذا النشاز أو تلك الإشكالات. وهذا ما أثبتته الدراسات التي قام بها (جونز وجونز ١٩٩٥) حـــول مشـــكلات مدرسية متعددة، فتوصلا إلى أن المدرسين يعتقدون أن أسبابها تـــرجع إلى مواقف الطلاب السلبية من المدرسة، وإلى صعوبات اقتصادية وثقافية تعاني منها أسرهم، أو إلى أسباب اجتماعية. في حين أن قلةً من هؤلاء رأى إن للمدرسة الدور الأكـــبر فيها. ولهذا مدلوله الكبير. فمثل هذه القلة من المدرسين ترى أن الأسباب خارجة عـــن نطاقهم، ولذا لا يمكن معالجتها، وأكثر ما يمكنهم عمله هو استخدام أسلوب المكافآت والعقوبات لضبط الأمور. وفي هذا الموقف عجز كبير، وضعف فاعلية كما برهنت عليه التربية التقليدية.

وفي دراسة أخرى وجد كل من (سلفن وجود ١٩٨٨) ولاحقا بروفي (١٩٩٠) أن المعلمين الذين يحققون جوا تدريسيا ملائما مفعما بالدافعية وتحقيق التعلم بمستوى عال يقلل كثيراً من مشكلات الطلاب، وهذا ما كان قد أشير إليه من قبل.

وقد لخص /أرشونمبولت/ سوء تصرف الطلاب بالأسباب التالية:

ـ عدم معرفة الطلاب تماما لما عليهم فعله، أو لماذا يجب أن يفعلوه.

ـ أو ليس لديهم ما يفعلونه في فترة معينة في أثناء وجودهم في الصف. ويصادف ذلك غالباً مع الأذكياء الذين ينتهون سريعا من إنجاز الواجبات التي أعطيت في الصف.

ـ إن فعاليات التعلم شديدة الصعوبة، أو مسرفة في السهولة.

ـ أو أن تلك الفعاليات بعيدة عن اهتمامهم، ولا تلبي حاجاتهم.

ـ أو أنها ليست بذات معنى بالنسبة لهم، أو هي بعيدة عن واقع حياتهم، أو غير قابلة للتطبيق والاستفادة منها.

انطلاقا مما سبق نؤيد تحذير (بروفي) من الاعتقاد بأن مشكلات الطلاب هي خصائص ثابتة لدى أصحابها. وبسبب كونها أعراضا لداء داخلي، يجب البحث عن أسباب هذا الداء. فلقد أثبتت بحوث عديدة، وبخاصة تلك التي جرت في مجال علم الاجتماع التربوي، أن شغب بعض الطلاب يرجع في أسبابه العميقة إلى ديناميات الجماعة الصفية التي تؤثر في سلوكات المندرجين فيها.

بقي أن نقول: إن المدرس وحده، وإن كان هو قائد الصف، لا يستطيع توفير ما سبق إن لم يكن في المدرسة (أولا، بمديرها والمعنيين فيها)، مناخ ملائم هو الأصل. ويكون المناخ الصفي انعكاسا أو ترجمة له. فجو الديمقراطية والتشارك والبعد عن البيروقراطيات والروتينات الجامدة، وإشاعة الدفء والنبرة الوجدانية الإيجابية، كلها لبنات

تسهم في صرح مدرسة سليمة صحيا. ولكن ليست المدارس جميعها، مع الأسف، توفر مثل هذا المناخ التنظيمي الملائم. ولهذا نجد مناخات متعددة منها: المألوف التقليدي، والمنغلق، والمنفتح، والأبوي، والمستقل ذاتياً. وكل منها يسبب مشاعر مختلفة، لأن المدرسة تعمل كنظام مشاعر ــ كما أثبتت دراسات عديدة ــ إلا أنه، يصعب قياس تلك المشاعر، وبالتالي يصعب تحديد مداها وكمها، الأمر الذي يجعل المقارنة ــ في هذا المجال ــ بين أنماط المناخ التنظيمي صعباً.

وعلى الرغم من تعدد أنماط المناخات الصفية فإن أياً منها يتطلب معلماً كفياً واثقاً من نفسه وقادراً على قيادة صفه بحكمة وتعقل، الأمر الذي ينقلنا للكلام عن القيادة الصفية.

جـ ــ القيادة داخل الفصل أو الصف

لا تقتصر القيادة التربوية على الموظفين الكبار في وزارة التربية أو مديرياتها، كما لا تقتصر على مديري المدارس أيضاً، وإنما كل معلم في صفه قائد تربوي لذلك الصف والقيادة الواعية تسهل التفاعل بين المعلم وتلامذته مما يسهل حدوث التعلم، من جهة ويشيع الراحة والاطمئنان من جهة أخرى. وبذلك لا تبقى القيادة وظيفة أو مركزاً بل تصبح خدمة للمنضوين تحت لوائها.

فالقيادة إذن على نطاق الصف أمر لا يتصل بالتعليم فحسب بالمعنى الضيق له، وإنما يتعلق الفعاليات والأنشطة الصفية واللاصفية جميعها، وبالمشروعات المختلفة التي يتم التخطيط لها ومن ثم تنفيذها. وبهذا المعنى يمكن لكل طالب أن يكون قائداً إذا كان يتمتع بالقدرات اللازمة للمهمة التي يجري القيام بها. والمهم في الأمر إعطاء الصلاحيات تفويض السلطة اللازمة لها للاضطلاع بالمسؤوليات المطلوبة لهذا كان من المهم تنظيم

المجتمع المدرسي عامة، والصفي خاصة بما يسمح بالعمل القيادي ويهيئ لوضع خطط ومشروعات تصلح لممارسة القدرة القيادية، وعندها يجب مراعاة الشروط التالية:

١ ـ أن يكون القائد المكلف بقيادة عمل أو مشروع محبوباً من أفراد الجماعة التي يقودها في هذا العمل بالذات.

٢ ـ أن تكون الواجبات والمهمات الموكولة إليه محددة واضحة بحيث يعرف بالضبط ما عليه القيام به، وبحيث يستطيع مراقبة العمل ومتابعته حتى يستطيع تحقيق الأهداف المرجوة منه.

٣ ـ أن تتوافر لديه القدرات والإمكانات اللازمة للعمل.

٤ ـ أن تكون لديه الثقة بنفسه، ولدى الآخرين الثقة به، وأن يلتزم بروح المشاركة والتعاون مع الآخرين، في جو تسوده روح الديمقراطية والألفة والعلاقات الحميمة.

وفي صفوف المدرسة الحديثة التي تأخذ بأسلوب التعلم عن طريق المشروعات وهو أسلوب معدل لطريقه المشروعات القديمة، وتتبناه كأحد المداخل الرئيسة للتعلم، تزداد الحاجة إلى طلبة ـ قادة كل واحد يقود مشروعاً معيناً بحاجة إلى كفايات تتوافر لدى أحد هؤلاء. لذلك، لن يبقى طالب بعينه قائداً لكل مشروعات صفه، فمشروع إحداث بيت للدواجن من أجل تربية بعض حيوانات لها علاقة بمنهاج العلوم مثلاً يحتاج لقائد من نوع مختلف تماماً من نوع قائد لمجموعة تبنت مشروعاً لجمع أنواعٍ من صخور البيئة، وتكوين عينات عنها من أجل هذا الهدف أو ذاك. وهلم جرا.

هذا بالنسبة للقادة ـ الطلبة. وهناك قيادة المعلم للصف بكل ألوان طيف القيادة وللمعلم القائد بحق خصائص معينة إذ ليس بمقدور كل معلم مهما كانت الخصائص أو الصفات التي يعرف بها أن يكون قائداً فعلياً يستطيع أن يرشد الآخرين ويوجههم أو بالكلمة الأدق أن يقودهم. وليس المقصود بالقيادة التسلط والتحكم طبعا، وإنما انقياد

الآخريـــن طواعية واقتناعا بمؤهلات الآخر وبقدراته، مع شعور بجاذبيته أو /بالكاريسما/ التي يتمتع بها ــ بالمعنى المحدود جداً للكلمة والتي يتطلبها نطاق الصف فحسب.

٣ــ٣ تسيير الأمور الصفية

يقـــول (ارشوبنولت): "إن الاهتمام الرئيس للمعلم فيما يتعلق بإدارة الصف إنما هو الاتفـــاق على المسموحات والممنوعات والتصرفات المحكومة بها، وبخاصة في المراحل الدراســـية الأولـــى والثانية، (الابتدائية والمتوسطة)... ولا يكفي التأكد من أن المتعلمين يعـــرفون مـــا يجب عليهم فعله وكيف يتصرفون، وإنما يجب أيضاً التحقق من أن هؤلاء يملكـــون الكفايات الاجتماعية الضرورية للالتزام بما يطلب منهم، وتعليمهم إياها في حال فقدانهـــم لهـــا، وبعـــد ذلـــك يطالبون بالالتزام بتطبيق القواعد والإجراءات التي أعد لها" ارشـــمبولت ١٩٩٤، ص٩٧). لذلك كان للأسابيع الأولى في الصف الواحد وقعها الكبير علـــى كل من المعلمين والمتعلمين. ولهذا السبب يستحسن أن يوظف جزء من الوقت في تلـــك الأســـابيع لوضـــع القواعـــد والإجراءات التي يجب اتباعها. فما هي تلك القواعد والإجـــراءات؟ وكـــيف تُعدّ؟ وما هي الأساليب التي تستخدم لتعلميها؟ هذا ما نجيب. عنه تحت العنوان التالي:

٣ــ٣ــ١ إعداد القواعد والإجراءات وأساليب تعلميها:

يـــتم العمـــل أولاً على وضع القواعد والإجراءات المطلوبة، ويمكن أحياناً إشراك المتعلمين في وضعها فيما لو كانوا على درجة من الوعي والقدرات الضرورية لذلك، ثم يصـــار ثانـــياً إلى إعلان تلك القواعد والإجراءات للإطلاع عليها بعد تعقيلها عبر تقديم المســـوغات للأخذ بها، ثم عرض نماذج عنها تساعد على فهمهما. وأخيراً القيام بتطبيقها على أرض الواقع أو بكلمة مختصرة تعليمها وإكسابها للمعنيين بها، مع مساءلة الخارجين عنها، ومحاسبتهم بجدية، ومكافأة الملتزمين بها.

وكل مرحلة مما سبق تتضمن خطوات متعددة.

المرحلة الأولى ــ مرحلة وضع القواعد والإجراءات المطلوبة:

إنّ تسيير الأمور الصفية يعني بالدرجة الأولى تحديد المعلم لتوقعاته التي ينتظرها من طلابه، أي الإفصاح عمّا يريده منهم، وعمّا سيقوم به معهم،. ولتنظيم ذلك عليه وضع قواعد للعمل، وتحديد سلوكات على المتعلمين الالتزام بها. وتشكّل هذه السلوكات المرتبطة بالقواعد والإجراءات الفعاليات اليومية الروتينية للصف، لذلك يجب أن تكون واضحة تعيّن كيفيات التصرف حيال الأمور المختلفة في الشؤون العادية. وقبل التطرق إلى تلك الفعاليات يستحسن تعريف كل من السلوك والإجراء.

يقصد بالسلوك ما يقوم به أي تلميذ أو يفعله. فرفع الإصبع سلوك، والإجابة عن سؤال سلوك... لذلك ينظر إليه وكأنه العنصر الرئيس الذي يستخدم من أجل تعريف المتعلمين بما يتوقع منهم.

أما الإجراء فيقصد به هنا: مجموعة سلوكات مترابطة تنفذ في سياق معين، أو موقف نوعي. كأن تشترك مجموعة طلاب في نقل كتب مكتبة الصف إلى المكتبة المدرسية من أجل تجليدها، أو زراعة شتلات في حديقة المدرسة... وغالباً ما يكون الإجراء الواحد ذا خطوات متتالية يجب القيام بها بصورة متسلسلة من أجل تحقيق هدف محدد.

تصنيف الإجراءات الصفية

صنف (فرتسون) الإجراءات التي تشاهد في الصف في الفئات التالية:

ــ إجراءات عامة تتناول عادات وروتينات تتكرر باستمرار، كالاستئذان للخروج من الصف، أو الاعتذار عن تأخر طارئ، أو توزيع الدفاتر على الطلاب.

– إجـــراءات ترتبط باستخدام المواد والأمكنة، كما عند دخول المخبر أو المكتبة، واستعمال الأدوات الموجودة فيها.

– إجـــراءات ترتبط بفعاليات التعلم ، كالمحافظة على الانتباه في أثناء الدرس، أو الاستئذان بالكلام، أو طلب المساعدة.

– إجـــراءات مرتـــبطة بفعالـــيات فرعية لها علاقة بالتعلم، مثل تهيئة ما تحتاجه تجربة معينة، أو التعاون على تحضير درس..

– إجـــراءات تتعلق بالانتقال من مكان لآخر، كما عند الانصراف من المدرسة أو الخـــروج إلـــى باحة المدرسة في وقت الاستراحة. وكلها تصبح مجرّد روتينات متعارف عليها.

ويقترن كل من الإجراءات السابقة عادة بقواعد تحدد كيفية القيام به. والقاعدة تحدد مجموعـــة المبادئ والسلوكات الحرة أو الروتينية التي توجب على الآخرين الالتزام بها، وهـــي مـــن هـــذا المنظور تشير إلى مظاهر عامة، في حين أن الإجراءات والروتينات والســـلوكات تـــدل على مظاهر نوعية خاصة. فالقواعد إذن تنظم العلاقات البينشخصية، واســـتخدام الموارد العامة. لذلك فهي ليست غاية في ذاتها وإنما الهدف منها تأمين الوسط الملائـــم للـــتعلم. وهـــي في الوقت نفسه تؤهب لإعطاء التصرفات منطقيتها، لأنها تعطي تسويغاً مقبولاً لها. فعندما يقول المعلم: عليك الاستئذان قبل الخروج من الصف، فإن ذلك يكون مقبولاً حرصاً على عدم إشاعة الفوضى وتعطيل التعلم.

ولـــيس للقواعد وحدها تأثير إيجابي على التعلم، وإنما للإجراءات والروتينات مثل ذلك أيضاً، لأنها تقضي على الانقطاعات التي يمكن أن تعتري التعلم لولا وجودها. كذلك تهب المتعلمين الشعور بالاستقرار عندما يعرفون الترتيب الذي يخضع له السير الاعتيادي

للـيوم الدراسي... إلا أن ذلك كله يجب ألا يحوّل الحياة المدرسية إلى أنماط جامدة بعيدة عن المرونة والتجديد والتكيف مع المستجدات المستمرة.

والقواعـد والإجـراءات على بساطة تعلمها، لا تكتسب وتنفذ من تلقاء نفسها بل يجـب التدريب عليها. ولهذا أطلق عليها بعضهم اسم المنهاج الضمني فهي، وإن كانت لا تشكل منهاجاً يدرس كمنهاج التعليم، إلا أنها يجب أن تخضع للتخطيط والتدريب النظامي علـيها، وهـي تتطلب من المعلمين، في كل سنة، أن يعودوا إليها ليذكروا بها، ويدربوا عليها، ولكن بعد أن يختاروا منها ما يتناسب، مع أعمار طلبتهم ومع مستواهم، من جهة، ومـع عددها المقبول، من جهة ثانية، فلا تتعدد كثيراً بحيث تصبح مربكة وثقيلة. وينصح الـتربويون عادة ألا تزيد عن خمسة أو ستة بادئ الأمر، ومن ثم يضاف إليها عدد آخر كلمـا وجـدت ضـرورة لذلك. ومما يساعد على تقليل عددها إعطاء قواعد عامة يمكن تطبـيقها في مجالات عدة. فالقاعدة التي تقول: حافظ على النظافة، يمكن أن تشمل أموراً عديدة منها: عدم إلقاء الأوراق في الصف، وبري الأقلام فوق سلة المهملات، وعدم ترك بقايا الطعام في باحة المدرسة.

أما الشروط الواجب توافرها بالنسبة للقواعد الموضوعة فإن أولى تلك الشروط:

ضـرورة صوغها بعبارات إيجابية لا سلبية، فعوضاً من القول: (لا تقاطع زميلك وهـو يتكلم)، من الأفضل القول: حافظ على الدور عند النقاش؛ كذلك ضرورة صياغتها بكـلام مختصـر وواضـح ليسهل حفظها واستيعابها. هذا إضافة إلى جعلها مرنة تتلاءم والمواقف المستجدة. فقولنا حافظ على الهدوء والنظام يجب ألا يمنع الأولاد في الباحة من النشـاط والحـيوية والاندفـاع للعلب... ويمكن القول، بصورة عامة: إن أمرين يخلقان إشـكالات متعددة بصدد الإلزام بالقواعد المدرسية: الأول: وضع قواعد غير مسوغة ولا منطقية، كأن يقال: استمع لزميلك دوماً وشاركه الرأي، والثاني: عدم الاستمرارية والثبات

فـــي تطبيق قاعدة معممة، كأن يقبل من طالب التأخر الصباحي يوما، دون سبب مسوغ. وأن يعاقب عليه في يوم تال.

هـــذا، ولابـــد من اشتراك الطلاب في وضع القواعد التي ستطبق عليهم، لأن ذلك يجعلهـــم أكثر التزاماً بها، واقتناعاً بضرورتها. ويكون هذا الإشراك بأشكال متعددة منها: الـــنقاش معهـــم حـــول ضرورة وجود قواعد يعمل بها، ومن ثم تقديم قاعدة تلو أخرى، وشـــرحها، وإعطـــاء أمثلة عنها وتسويغها؛ ومنها اتخاذ قرارات حول قواعد معروفة في المدرســـة مـــن أجـــل إقرارها أو رفضها... إلا أن المدخل الأول أفضل من الثاني. أما المدخل الثالث فهو أن يضع الطلاب بأنفسهم القواعد التي تحكمهم أو إعطاء عدد منها كي يخـــتاروا مـــن بيـــنها مـــا يرضون عنه. هذا كله يعود لفلسفة المعلم التربوية من جهة، ولمستوى طلابه وأعمارهم وعددهم وخلفياتهم الاجتماعية ــ الثقافية التي يحددها وسطهم أو بيئتهم، من جهة ثانية، إضافة إلى النظام العام المعمول به في المدرسة.

المرحلة الثانية لإعداد القواعد والإجراءات وأساليب تعليمها:

يمكـــن تلخـــيص تلـــك المـــرحلة بإعلان القواعد والإجراءات وخطوات تطبيقها، فالأطفـــال يـــأتون إلى المدرسة في العام الأول لهم فيها ولديهم تصور ما عن المدرسة، ســـواء أكـــان صحيحاً أو مغلوطاً، محببا لها أو منفراً منها. ويتغير هذا التصور من طفل لآخـــر بفعـــل عوامـــل مختلفة معظمها ترجع إلى الأسرة.. كما يتغير هذا التصور عبر السنوات اللاحقة، سلباً أو إيجاباً أيضاً، بفعل عوامل مختلفة يرجع معظمها هذه المرة إلى المعلـــم والمدرســـة. ومهما كان من أمر الطلاب في المدارس فإن وضعهم يقتضي منهم اكتســـاب كفايـــات من طبيعة اجتماعية تؤهلهم للتصرف بشكل ملائم، فكما أن الولد يتعلم أمـــوراً دراســـية، ويكتســـب مهارات لها علاقة بها، كذلك على هذا الولد أيضاً أن يتعلم ســـلوكات منبـــثقة من قواعد عليه الالتزام بها، وهذا الأمر الأخير يجعله يعرف (ما يجب عملـــه). والكيفية التي يجب أن يعمله بها أو (كيف يعمله)؛ والأوقات التي يجب فعله بها،

أو (متى يفعله)؛ والأسباب التي تدعو لذلك، أو (لماذا يفعله). وهذه المعرفة أو تعلم الأشياء الأربعة السابقة يقتضي القيام بخطوات التدريس نفسها والتي تشمل:

أ ــ تقديم القواعد والإجراءات

ب ــ ربطها بالمكتسبات السابقة

جـ ــ تقديم عرض أو نماذج لها

د ــ تطبيقها على أرض الواقع

هـ ــ التفكير حول ما تم تعلمه.

وهذا تفصيل لكل ذلك.

أ ــ تقديم القواعد والإجراءات:

بعد وضع القواعد أو الإجراءات، أو اختيارها من بين ما كان قد تم وضعه سابقاً ، فإنه يجب تقديمها للمتعلمين حتى يكونوا على علم أو معرفة بما يتوقعه الآخرون منهم، معرفة تشمل المضمون، وكيفيات العمل، والوقت المناسب، والأسباب المبررة.

ويكون تقديم تلك القواعد عبر تقنيات مختلفة منها التقويم الشفوي أو الكتابي وما يتبعه من وضع ملصقات بشأنها، وتذكير منتظم بها، في التقويم الشفوي يعطي المعلم أوامر أو إرشادات أو شروحات حول ما يجب القيام به، والأسباب التي تقتضي ذلك، والمناسبات التي تمارس فيها، وكيفيات العمل. وغالباً ما يأتي ذلك في بداية العام، بل في الأسبوع الأول والثاني منه، ليكون الأمر واضحاً. وقد تكتب هذه القواعد على ملصقات تعلق في الصف، وفي باحة المدرسة للتذكير بها... أو أن تقدم لائحة بها ينسخ لكل طالب واحدة منها؛ وقد ترسل إلى الأهل ليكونوا على اطلاع بها. وقد لا يكفي هذا كله فيلجأ

المعلم للتذكير بها بين حين وآخر، ولا سيما عندما يتم الخروج على إحداها في مناسبة أو ظرف معين.

ب ــ ربط القواعد والإجراءات بمكتسبات الطلاب السابقة:

لا تأتي القواعد والإجراءات المطلوب من المتعلمين الالتزام بها مقطوعة عن سائر معارف هؤلاء، وإنما يجب إقامة علاقة معها خاصة فيما يتعلق بتقديم المسوغات التي أدت للمطالبة بتطبيقها، والتي يقع معظمها في ذخيرة المتعلم ومعلوماته السابقة، لذلك كنا قد ذكرنا أن التسويغ المنطقي أمر مهم يسهم في الالتزام بها. ومن المعروف دوماً أن الطلبات الاحتياطية غير مقبولة، ولا سيما عند المراهقين والشبيبة الذين يرفضون التحكم بهم وفرض الأمور عليهم. وكان قد ذكر من قبل ضرورة إشراك الطلبة في وضع أو اختيار تلك الطرائق والإجراءات لأن ذلك يقدم، بطريقة غير مباشرة، تسويغاً لها يكون مقبولاً منهم، أو أنه يقود مباشرة للوصول إلى هذا التسويغ عندما يطلب ذلك صراحة من المعنيين بأن يقدموا هم بأنفسهم الأسباب التي تدعو للأخذ بها.

جـ ــ تقديم عروض لتلك القواعد والإجراءات أو نماذج عنها:

خير ما يوضح أمراً غير معروف لشخص ما هو تقديم هذا الأمر أو عرضه أمامه، إما هو بذاته أو نموذج عنه. ولما كانت معظم القواعد تتجسد في تعليمات عامة قد لا يدركها الصغار، بل وحتى بعض الكبار أحياناً، فإن من المفيد تجسيدها في سيناريو معين أو نموذج محدد يجري القيام به أمام أعين المعنيين. وبذلك يدرك هؤلاء ــ كما يقول (أفرتسون)ــ ليس فقط ما عليهم فعله، وإنما أيضاً كيف ولماذا يجب القيام به.

د ــ تطبيق ما تم عرضه فعلياً:

ويكون ذلك إما في مواقف تقتضيه، أو في ظروف مصطنعة. وفي أثناء ذلك يرفق ما يتم القيام به بشروحات من قبل المعلم، أو بتعليقات حول أسباب القيام به، مع ذكر

المناسبات أو الظروف التي تتطلب ذلك. ومن أجل استكمال التطبيق، بعدئذٍ، تخلق مواقف من قبل المعلم يكون المتعلمون أطراقاً فيها بغية مراقبة ما يفعلون، والتدخل المباشر عند الحاجة. فطلاب العلوم الذي يجرون تجربة في المخبر عليهم أن يتعلّموا كيف ينظفون الأدوات مثلاً ويعيدونها إلى أماكنها بسلام تحت إشراف المعلم أو زملاء لهم أكثر خبرة، ومن ثم يتم التطبيق المستقل، إذا كان الأمر يتطلب ذلك في بعض الحالات التي تكون أكثر تعقيداً مما جاء في المثال السابق. هذا، ويعاد هذا التطبيق إلى حين تحقق التعلم تماماً.

هـ ـ التفكير حول ما تمّ تعلمه:

وهي خطوة هامة يتزايد التركيز عليها يوما بعد آخر، لأنها تلفت نظر المتعلمين إلى أنهم قد اكتسبوا أو تعلموا شيئاً جديداً، كما تدفعهم للتدقيق فيما تعلموه، وكيف توصلوا إلى ذلك، وإلى تحديد الصعوبات التي واجهوها في أثناء العمل بها، والوسائل التي استخدموها للتغلب عليها، وإلى اكتشاف فائدة ما تم تعلمه وفاعليته.

ويستحسن أن يتم ذلك كله أمام الجميع حيث يعرض كل واحد الأساليب أو الطرائق التي استخدمها في أثناء تعلمه، وبهذا يطلعون كلهم على أساليب متعددة ويقارنون بينها ويقدرون جدوى كل منها، وقد يعيّنون أفضلها.

ويمكن القول: إن وضع قواعد وإجراءات لتسيير الأمور الصفية يهيئ للمتعلمين تعلم سلوكات ملائمة، وبالتالي تنمية كفاءاتهم الاجتماعية، وهذا يستحق ما يتطلبه إكسابه من تخطيط، وتدخل من أجل تنفيذه، وضبطه وتقويمه. ولعل ما يساعد على ذلك كله اتباع بعض مبادئ توصل إليها الباحثون في هذا المجال ويتم استعراض بعضها تحت العنوان التالي:

رابعاً ـ مبادئ يجب مراعاتها ي الإدارة الصفية:

لمـــا كان الصف ـ كما ذكر وسطاً اجتماعياً غير متجانس، وتزداد تعقيداته يوماً بعد آخر، فإن على المعلمين أن يتوقعوا أن تحقيق كل ما سبق لا يتوافر دائماً، وإن عوائق كثيرة تحول دونه. ومما يمكن أن يساعدهم في ذلك الاستفادة من تطبيق المبادئ التالية:

أ ـ أن يكـــون المعلـــم يقظاً دوماً ليحس بما يجري في الصف: حتى لكان الأمر يتطلـــب مـــنه عيوناً كثيرة تحيط بجميع جوانب رأسه ليرى كل شيء وليعرف ما يجري خلفـــه عندما يلتفت إلى السبورة ليكتب. بهذا يستطيع أن يستجيب فوراً لما يحصل قبل أن يعكـــر الجو ويسيء للعملية التربوية. ولهذا قال (دويل): إن على المعلم أن يراقب أمور ثلاثـــة فـــي الصـــف: الجماعة الصفية ككل، والسلوكات الصفية، وإيقاع العمل. فمراقبة الجماعة تعطيه فكرة واضحة حول كيفية سير الأمور؛ ومتابعة السلوكات تجعله ينتبه إلى الفجـــوة بيـــن مـــا يجري وما يجب أن يجري، وبهذا يلحظ مباشرة موطن الخطأ ويتدخل فوراً، الأمر يجعل الطلاب يحسون أن المعلم يشعر بكل ما يقومون به فيكفون عن معظم التصـــرفات الممـــنوعة.أما بالنسبة لمراقبة إيقاع العمل فعليه أن يحافظ على سير العمل بوتـــيرة مناســـبة حيـــث لا يستعجل الطلاب ويربكهم، أو يجعل الكثيرين منهم يتباطؤون فـــيؤخرون المســـيرة المرسومة والفعاليات التي يتم القيام بها. إن انسياب العمل بطواعية وبســـرعة مناســـبة أمر مهم يسهم في تحقيق إيقاع عملٍ ملائمٍ يمكّن المعلم من القيام بعدة أمـــور معاً، كأن يكتب على السبورة، وهو يصحح إجابة أحدهم، ويحس في الوقت نفسه بأي صوت يشير إلى عدم الانتباه، وذلك كله يكتسبه المعلم بالخبرة والممارسة فيعرف أن علـــيه ألا يـــتأخر في الاستجابة لما يستجد من أمر. وألا يؤجل التدخل الفوري لتصحيح ســـلوك غـــير ملائم، وأن يعين المسؤولين عنه فلا يتهم الجميع، وأن يشعر بملل الطلاب فيســـارع إلـــى تـــنويع الفعاليات. ثم عليه ألا يترك الكثيرين بدون عمل، وهم ينتظرون زملاءهم كي ينتهوا من نشاط معين، لأن ذلك يدفعهم للتشويش وملء الفراغ بما لا يُرغب

فيه كما يحبذ ألا يقطع المعلم نشاطا أو فاعلية يقوم بها الطلاب وهم منسجمون كي يعرج على أمر آخر، أو يتدارك شيئاً منسياً...

ب ــ أن يتدخل المعلم بطريقة لبقة مع عدم التشهير بالمسيئين. حتى إن من المحبذ أن يتكلم المعلم إلى أحدهم بصوت منخفض، وغير ملفت للنظر عندما يتجول بينهم ليراقب أعمالهم وهم يقومون بعمل تعاوني أو نشاط فردي... وفائدة ذلك أن المعلم لا يقطع العمل فيسيء إلى انسيابيته ويزعج المنهمكين فيه، كما أنه لا يحرج شعور من قام به فيخلف تحدياً لديه، كما يثير المتعاطفين معه أو المشاغبين الآخرين فيدفعهم لمشاركته.

جـ ــ أن يحافظ المعلم على جو مريح فيه شيء من المرح والفكاهة، وهذا لا يتعارض مطلقاً مع وجوب الجدية المطلوبة ضمن حدود. مثل هذا الجو المريح الآمن يبعد الصف عن التزمت والتشرد اللذين يقتلان كل مبادرة فردية، ويعرقلان الإقبال على العمل بتلقائية وبكثير من الدافعية وحب العمل. ويبقى المطلوب دوماً التمييز بين الجو المرح والمتسيب.

د ــ أن يبدي المعلم التسامح وبخاصة مع الطلاب الذين لا تؤدي تصرفاتهم إلى تحدي النظام وإحداث خلل أو تشويش وفوضى في الصف، كما لا تكون ناتجة عن انتقام بعضهم الذين عوقبوا فيكون تصرفهم رد فعل على ذلك.ويبقى الأساس الذي يجب على المعلم أن يأخذ به إنما هو تفهم أسباب سلوكات الطلاب من أجل معالجتها بدلاً من تناول السلوك نفسه والوقوف عنده.

وكثيراً ما يكون النظام نفسه، أو الظروف المحيطة به هي الأسباب الحقيقية للسلوكات الممنوعة، كما سنرى في حينه.

هـ ــ احترام المتعلمين مهما كان عمرهم. فالقاعدة التي تقول: (إذا أردت أن يحترمك الآخرون فاحترمهم أولاً) تبقى صحيحة حتى مع الصغار. فالطفل الذي لا يهان

أو يقلـــل من قدره، كثيرا ما يلتزم بالضوابط المرعية، ولا سيمّا إذا شعر أنه في جو آمن مـــن جهـــة وتلبّـــت حاجاته المشروعة، بما فيها تقديم الظروف الملائمة للتعلم، من جهة أخـــرى. وجوهـــر احترام المتعلمين جعلهم يحسون أنهم مقبولون، وأنهم يعاملون كأفراد معتبرين، حتى عندما تكون سلوكاتهم غير مرضية. فالحكم يجب أن يطلق على سلوكاتهم، ولـــيس على أشخاصهم ممّا يبقي لديهم الشعور بالكرامة الذي يسهم في تصحيح أخطائهم مستقبلاً.

و ــ عـــدم الـــتهديد بعواقب لاحقة لا علاقة بالتصرف الذي تم القيام به، ثم عند المباشـــرة بمعالجـــة التصرف المسيء عدم المبالغة في تلك المعالجة، والاكتفاء بما يعيد الأمر إلى نصابه، إلا إذا كان التصرف عاماً، ولا يقتصر على طالب بعينه. وعندها يجب البحث عن الأسباب الحقيقية الكامنة خلفه.

ز ــ تجـــاهل المشكلات البسيطة، أو الالتفاف إليها بشكل عابر يكتفى فيه بتدقيق النظر بمن يثيرها، أو تذكيره بالقاعدة التي يخرج عليها، مع مداومة مراقبة الصف بانتظام ويقظة.

ح ــ جعل المتعلم يضطلع فعلاً بمسؤولية تعلّمه، وجعله فاعلاً لا منفعلاً كما طالب روسو) منذ قرون، ومثلما ألح عليه (ديوي) بشدة منذ مطلع القرن العشرين.

ك ــ ضـــرورة جعل كل تدخل في الصف تربوياً مبنياً على معطيات علم النفس والتربـــية بـــدلاً من أن يكون نتيجة ردود فعل انفعالية لا تسهم في تربية النشء وتخريج المواطن ــ الإنسان السليم.

ل ــ عـــدم الأخذ بالوصفات الجاهزة من قبل المعلمين. ومن المعروف إنه إذا ما أعـــدّ هـــؤلاء إعـــداداً جيداً، وأخضعوا لدورات تدريب مستمر استطاع أن يقوم كل منهم بالتصرف المناسب للظرف القائم بعيداً عن تصرفات آلية موصى بها مسبقاً.

هـذا ويجـب أن يـتدخل المعلم عند خروج الطلاب على القواعد بشكل مناسب مستخدماً تقنيات ملائمة.

خامساً ـ التدخل التربوي والتقنيات المستخدمة:

يكـون الصـغار، بـل حتى الكبار أحياناً، غير عارفين أو مدركين حقيقة لما هو مطلـوب مـنهم، أو كيف يقومون بتنفيذه، وأكثر من هذا لماذا عليهم الالتزام بذلك. ثم إن بعضـهم قد يقوم بتصرفاتٍ لا يعرفون أنها فعلاً غير سليمة ويجب الابتعاد عنها، وعلى المعلم في مثل هذه الحالات ألا يكتفي بإيقاف السلوكات المشوشة غير المسموح بها وإنما علـيه أيضاً أن يقوم بتعريف أصحابها بالقواعد التي تم الخروج عليها، والتسويغات التي تدعو للأخذ بها، وكيفية الالتزام بها.

أمـا عـن السـبل التي يتم عبرها تدخل المعلم من أجل الإصلاح فتكون بحسب خطـورة التصرف من جهة، وبسبب تواتر حدوثه عند واحد أو أكثر من جهة أخرى. فقد لا يقتضي الأمر أحياناً أكثر من استخدام إشارات أو تنبيهات غير كلامية: كنظرة معينة أو تعابير وجه موجبة... أو مجرد تذكير سريع مقتضب بالقاعدة التي تم الخروج عليها، كأن يقول المعلم: إن مقاطعة الآخرين غير مسموح بها... وقد يضطر المعلم تكرار طلب بعينه إلـى أن يسـتجيب الطالب للالتزام به كأن يردّد عدة مرّات القول: إن الضحك بمثل هذا الشكل غير مسموح به. وقد يعمل بعض المعلمين، وفي حدود المعقول، إلى تجاهل بعض سلوكات غير مسيئة تماماً حتى لا يقطعوا سير العمل، وحتى لا يعزز تلك السلوكات عند أصـحابها الذيـن يرونها مجديةً لأنها لفتت النظر إليهم، كما كانوا يريدون، وعندها على المعلـم أحـياناً في تعامله مع هؤلاء البحث عن سلوك مناسب لديهم وتعزيزه بالثناء عليه وبجعله بديلاً عن السلوك السابق إلى أن يثبت لديهم. أما إذا لم يجد ذلك فقد يضطر المعلم إلـى استخدام تقنيات محو أو إطفاء السلوكات المرفوضة، بل حتى إلى إخضاع أصحابها

إلى المعالجة حين لا تجدي الإجراءات السابقة كلها، فقد يكون لدى هؤلاء مشكلات معينة تعود إلى أسباب نفسية أو اجتماعية وتحتاج إلى مختص لمعالجتها.

ومن تقنيات التخلص من السلوكات المسئية استخدام العقاب أو الأخذ بأسلوب العواقب، أو التعاقد مع المسيئين للنظام، أو استخدام المكافأة لتشجيع السلوكات الإيجابية لديهم وتنميتها ومن ثم تأصيلها.

لقد كثر الكلام في ميدان التربية وعلم النفس عن موضوع العقاب. والكتب المختصة بهذين العلمين تغص بمعالجة الموضوع، لهذا، وحتى لا يكرر قول أمور معروفه، يكتفى بالقول: إن العقاب في مجال الصف أوجد، بالأصل، من أجل القضاء على السلوكات الممنوعة بأسرع مما يمكن. كما أنه لا يستطيع تعليم سلوك جديد ملائم يحل محل السلوك السابق، وفي هذه النقطة بالذات يكمن الجانب اللاتربوي فيه إذ أن ما يجب السعي إليه إنما هو البحث عن التخلص من سلوك، وإحلال آخر مكانه، والعقاب لا يسمح بذلك لأنه لا يعلّم من يطبق عليه ماذا عليه أن يفعل كي يرضى عنه، كما أنه لا يوجد حلاً، على المدى الطويل، للمشكلة التي اقتضت الآخذ به. يضاف إلى ذلك أن العقاب يساعد على خلق جو التحدي والتوتر في الصف الذي لا يساعد على التعلّم، ويولّد العنف والهجوم المضاد، أو الهرب، والتجنب والخمود، فيؤثّر على مفهوم الذات. كما أنه يؤدي إلى التعود عليه إذا ما كثر الآخذ به.

وبسبب تلك المساوئ الكثيرة نادى التربويون بأن يعمل بأسلوب العواقب المنطقية كي تحل محل العقاب، لأنها تفضي ــ كما يقول (جونز)ــ إلى تعلم السلوكات المناسبة.

ويعتمد هذا الأسلوب على الرباط الطبيعي والمنطقي. القائم بين السلوك الممنوع والنتائج الناجمة عنه. فالولد الكسول يرسب، والكذوب لا يعود الناس يصدقونه. وهذا أمر قاسٍ هو بمنزلة عقاب، غير أنه لم يكن مصطنعاً خارجاً عن طبيعة العمل الذي سببه،

وهـذا لا يعنـي أن العواقب تكون بعيدة عن تدخل المربين فتأتي تلقائية. ويمكن للمربين وضـع عواقب لكل عمل وتحديدها وتطبيقها ضمن شروط تربوية آمنة. فالولد الذي تباطأ فـي عمله الصفي يحجز في أثناء الفرصة إلى حين الانتهاء منه والآخر الذي لم يقم بأداء الوظيفة البيتية لا يشترك بالألعاب الرياضية في الحصة التالية إلا حين إنهاء تلك الوظيفة وهلم جرا...

إن التقنـيات التي يمكن للمعلم أن يتخل بوساطتها من أجل ضبط السلوك الصفي وتسـيير أمـور إدارة الصف متنوعة، إلا أن هذه على كثرتها قد تعجز أحياناً عن وضع الأمـور فـي نصـابها لأن مشـكلات أعمق تنبثق فتعيق تحقيق مثل ذلك. وهنا لابد من التعرف إلى بعض المداخل الكبرى في التربية وعلم النفس من أجل حسن التعامل مع هذه المشكلات. وهذا ما يشكل موضوع الفصل التالي لهذا الباب من الكتاب.

أسئلة وتطبيقات عملية للفصل الأول

١ــ لماذا تؤثر الثقة بالذات وتقديرها على التعلّم بحسب رأيك؟

٢ــ ما المقصود بتحريك الصف، وكيف يتحقق ذلك؟

٣ــ يقال: التعلم مسؤولية المتعلم لا المعلم. ما المقصود بهذا القول؟ وما رأيك فيه؟

٤ــ ما هي اللغة الداخلية التي قالت بها السلوكية المعرفية؟ وبماذا تختلف هذه الأخيرة عن السلوكية لدى سكنر؟

٥ــ اشرح دور النظريات التي ذكرت في مطلع هذا الفصل، في تغيير مهام الإدارة الصفية؟

٦ــ قال مارزانو: إن العلاقات الإنسانية على صلة وثيقة بإدراكات المتعلمين واتجاهاتهم أكثر من صلتها بالحقائق الحقيقية لها، وبالعوامل التي تشكلها. اشرح هذا القول أولاً، ثم ناقشه، وبعد ذلك أذكر فيما إذا كنت تتفق مع /مارزانو/ أو تخالفه الرأي، مدعماً أقوالك ما استطعت.

٧ــ كيف يمكن للمعلم أن يوفر جواً آمناً لتلامذة في صفه؟

٨ــ أجب عن الأسئلة الفرعية كلها المدرجة تحت السؤالين الرئيسين اللذين طرحهما (مارزانو) ورفاقه بصدد تأمين المناخ الصفي الملائم.

٩ــ ما الذي تستطيع أن تستنتجه من دراسة (جونز ــ جونر ١٩٩٥)؟ بعد كتابة استنتاجاتك اخرج بتعميم أو أكثر يمكن أن تستخلصه من جراء ذلك؟

١٠ــ هل تجد أن ما وصلت إليه دراسات (جونز وجونر) تتعارض مع نتائج دراستي/سالفن وجود/ ودراسة بروفي؟ علل إجابتك.

١١ــ ما المقصود بأن المدرسة تعلم كنظام مشاعر، وهل هذا صحيح؟ علل إجابتك.

١٢ــ ما الفرق بين السلوك والإجراء في سياق الموضوع الذي تمت مناقشته في هذا الفصل الذي انتهيت من دراسته؟

١٣ــ ما وظيفة القواعد التي توضع في الصف، ويكون على التلامذة التقيد بها؟

١٤ــ ما فوائد الروتينات الصفية ومثالبها التي تفرضها الإدارة المدرسية والإدارة الصفية معاً؟

١٥ــ هل تجد أن إشراك التلامذة في وضع القواعد ممكن وضروري؟ علل إجابتك؟

١٦ــ اشرح دور الأهل في جعل أولادهم ينفرون من المدرسة؟

الجانب العلمي التطبيقي

١ــ عد إلى أوراق العمل التي قدمت في المؤتمر الذي عقد في دمشق عام ٢٠٠٠ وبالتحديد إلى الورقة التي تناولت البيئة المدرسية والصفية. ثم:

ــ ابنِ بطاقة ملاحظة، بالتعاون مع زملائك والأستاذ المعني بالجانب العلمي للإدارة المدرسية والصفية، تتضمن الشروط الفيزيائية جميعها التي يجب توافرها في الصف المدرسي.

ــ استخدام البطاقة التي بنيتها عند زيارتك مع زملائك لعدة مدارس من أجل دراسة مدى ملاءمة الصفوف التي زرتها للتدريس؟

ــ اضع جدولاً ذا حقلين: في الأول منهما تضع الجوانب السلبية التي يمكن لمعلم الصف تداركها؛ وفي الحقل الثاني الذي يستحيل عليه ذلك معللا ما جاء في الجدول المذكور.

٢ــ استناداً إلى ورقة العمل التي أشير إليها في الجانب العملي السابق، احسب المساحة الصفية لصف فيه ثلاثون طالباً، ولآخر فيه أربعون طالباً، ولثالث فيه خمسون طالباً، ثم

احسب مساحة ثلاثة صفوف في مدرسة زرتها، واذكر في ضوء المساحة التي يجب توافرها في الصفوف المعيارية فيما إذا كانت تلك الصفوف يتوافر فيها الشرط المشار إليه.

٣ــ اذكر الفعاليات التي يقوم بها التلامذة، في صف زرته، في حصة لدرس علوم يعطى فيه درس عملي ــ كتشريح الكلية مثلا ــ ثم اذكر التأثيرات السلبية أو الإيجابية لمساحة الصف على فعاليات المعلم مع تلامذته.

٤ــ ارجع إلى المواصفات الضرورية للسبورة في الصف، ثم ادرس واقع السبورات في الصفوف التي زرتها وقوّمها في ضوء تلك المواصفات.

٥ــ اطلع على جدول توزيع الحصص الأسبوعية لصف في مدرسة تزورها، ثم قوم ذلك الجدول في ضوء الشروط التي يجب توافرها للجدول الأسبوعي.

٦ــ عد إلى كتاب أبعاد التعلم لـ (مارزانو واخرين) ثم ابن بطاقة ملاحظة بالاستناد إلى ما جاء فيه حول التقنيات التي تساعد على خلق جو آمن في الصف. بعدها، وفي زيارات ميدانية إلى عدة مدارس، صف واقع تلك الصفوف، مستنداً إلى البطاقة التي تم تأليفها، ومن ثم قوّم ما توصلت إليه بعد رصد ذلك الواقع.

٧ــ عد إلى الأسباب التي حصرها (ارشونمبلوت) لسوء تصرف الطلاب في الصف، وفي ضوئها، وعند حضورك لحصة دراسية في صف معين، حاول مراقبة تلامذة يسيئون التصرف ثم حدد، بحسب لائحة ارشونمبلوت، أسباب سوء التصرف التي يقومون بها.

٨ــ بعد النقاش مع معلم صف تزوره، حول القواعد التي وضعها لصفه، قم:

ــ بتسجيل تلك القواعد لديك

ــ بملاحظة الصف ارصد ما يلي:

- مـــدى تقـــيد الـــتلامذة بالقواعد التي عليهم مراعاتها؟ ارصد عدد المرات التي يخرجون فيها عن تلك القواعد.
- نوع التصرفات والإجراءات التي يقوم بها المعلم عند ذلك
- مدى استجابة التلامذة لتلك التصرفات.

٩ــ في صفٍ تدرسه ــ عند القيام بالتطبيق العملي بحسب النظام المعمول به في الكلية ــ خذ قاعدة من قواعد الانضباط، أو تسيير الأمور الصفية ــ وبالاتفاق مع المعلم الأصـــلي للصـــف الـــذي يرى أن تلامذته بحاجة إليها ــ قم بجميع المراحل التي يجب المرور بها حتى من أجل تعليمها للصغار والتقيد بها.

اكتـــب تقريـــراً تصف فيه الخطوات العملية التي قمت بها، والنتائج التي حصلت عليها.

١٠ــ في ضوء المبادئ التي وضعت للإدارة الصفية قم:

ــ ببـــناء بطاقة ملاحظة تتضمن الجوانب التي يحتوي عليها كل مبدأ من المبادئ السابقة [ليكن العمل تعاونياً بين أفراد زمرة الجانب العملي وبإشراف المدرس].

ــ استخدام البطاقة المذكورة عدداً من المرات لغرضين:

من أجل تعديل ما يجب تعديله فيها، إذا اقتضى الأمر ذلك

من أجل تقويم بعض معلمين تحضر دروسهم مع زملائك.

١١ــ عند حضور درس لزميلك قم برصد التقنيات التي استخدمتِ في سياق إدارة الصـــف، سجل كل واحدة منها على حدة، وبجانبها السلوك الذي استدعى استخدامها، ثم اذكر فيما إذا كانت ناجعةً حققت الغرض منها أو لا؛ وإذا لم تكن كذلك أعط الأسباب التي كانت كامنة وراء ذلك.

الفصل الثالث

دورة الإدارة الصفية في حلّ مشكلات التلامذة، والمداخل الكبرى لها.

"دور الإدارة الصفية في حل مشكلات التلامذة والطلبة والمداخل الكبرى لها إذا حددت المشكلة وعرفت أسبابها قطع نصف الطريق، فكيف إذا وضعت حلول لها؟"

(ساليس)

تمّ حتى الآن تناول إشكالات التلامذة السلوكية التي تقتصر على الخروج على القواعد والإجراءات الصفية، وكيفية معالجتها على نطاق الصف باستخدام المعلم تقنيات بسيطةً. غير أنه أحياناً تظهر، مشكلات حقيقية معقدة تستدعي إجراءات قد تتعدّى نطاق الصف والمعلم. صحيح أن توفير جوٍ آمنٍ ملائمٍ في الصف يثير الدافعية للتعلم، ويساعد في تحققه ويشيع الانضباط أو الرقابة الذاتية (autoregulation) عبر العمل على تطوير استقلالية التلامذة، وتنمية الشعور بالمسؤولية والثقة بالنفس مما يؤدي إلى نوع من التربية الوقائية المفضلة، إلا أن هذا كله لا يحول أحياناً دون وقوع مشكلات حقيقية تحتاج لحل.

والمشكلة تعريفاً هي عائق يحول دون تحقيق حاجة يعدها صاحبها مهمة له ويجب تلبيتها... وعندما لا يتحقق له ذلك يبدأ الأمر بتوتر وإحباط، ثم يتطور إلى تحدٍ ومواجهة، أو إلى انسحابٍ ومقاطعة. وفي كلتا الحالتين يحتاج الوضع للمعالجة.

أولاً ـ تصنيف المشكلات لدى الطلبة والتلامذة:

حاول باحثون ومعلمون إجلاء طبيعة مشكلات المتعلمين، ولم يتوصلوا إلى أنواعها ولا عددها، كما لم يتوصلوا إلى أفكار وأراء قطعية متفق عليها بصددها، كما ذكر (روير)

(١٩٩٥). لذلك نادى بعضهم بتصنيف تلك المشكلات إلى فئات بين عناصرها أمور مشتركة. فـ (بروفي ومالوكسلين) مثلاً، صنفا التلاميذ المشكلين في اثنتي عشرة مجموعة، وأعطوا لكل منها تعريفاً خاصاً محدداً، مع الإشارة إلى أنه قد يوجد عدد منها عند الطالب الواحد، ويحتاج الأمر إلى إيجاد معالجة نوعية لكل واحدة قد تختلف، إلى حد كبير أو قليل، عن معالجة مشكلة أخرى. وهذه هي المجموعات ـ كما ذكرت ـ في كتابهما بعنوان (تقارير المعلمين حول تعاملهم مع المشكلة) عام (١٩٩٢):

ـ تلامذة يظهرون أعراض الفشل:

فمنهم يعتقدون أنه لا يمكنهم العمل، ولذلك لا يبدؤون به، أو أنهم يتركونه بسهولة. ويتوقعون الرسوب، حتى وإن كان قد سبقه نجاح، ويكررون القول دائماً لسنا كفؤئين للقيام بذلك، ولا قادرين عليه.

ـ تلامذة ينشدون الكمال:

فهم في خوف مستمر من ارتكاب خطأ، يضعون معايير جدّ طموحة لتحقيق مردود أو نتاجات عالية. هم مهمومون محبطون دائماً تجاه ما حققوه، يتجنبون المشاركة إلا إذا كانوا جدّ واثقين مما سيحققون.

ـ تلامذة مستلبون أو دون المستوى:

حيـــث يفعلـــون القليل الذي يؤهلهم للنجاح بأدنى مستوى مقبول. لا يعطون أهمية للعمل المدرسي ولا للمدرسة، ينجزون أقل واجبات مدرسية ممكنة، ولا يجدون تحديا لهم في أي منها، فدافعيتهم شبه معدومة.

ـ تلامذة ضعاف:

يعانون من صعوبات بالرغم من أنهم مستعدون للعمل، تعوزهم المكتسبات السابقة والقابلـيات المطلوبـــة، مـــع أن الدافعـــية لديهم موجودة. عندهم صعوبات فهم ومتابعة، ويتقدمون ببطء.

ـ تلامذة عدوانيون وقحون:

يـــبدون وقاحة في سلوكات متطرفة يقومون بها وتصعب مراقبتهم ، ويلجؤون إلى إرباك الآخرين وتهديدهم، يضربون ويدفشون ويتلقون، ويحطمون وهم مؤهلون للغضب بصورة سريعة.

ـ تلامذة سلبيون وعدوانيون:

يعـــبرون عـــن معارضـــتهم، ويقاومون بطريقة غير مباشرة، يعندون ويحاولون الســـيطرة علـــى الآخرين، يخضعون للقواعد بصعوبة، ويكونون مستعدين في كل لحظة للخروج عليها، يسيئون للممتلكات، ولكن لا يحطمونها. يزعجون الآخرين دونما سبب.

ـ تلاميذ متحدّون:

يقـــاومون السلطة ويديرون معركة ضد المعلمين، يرغبون في صنع الأشياء مثلما يـــريدون، يظهرون تحديهم بكلام وقح، ويهاجمون المعلمين بكلام ساخر، وبأفعال مهزئة

وحـــركات ســـوقية يقلعـــون عنها فور لفت انتباه من توجه إليهم. وقد يلجؤون إلى إيذاء المعلمين جسدياً، في بعض الأحيان.

ـ تلامذة مفرطو النشاط:

هـــم فـــي حـــركة دائمة، حتى وهم يجلسون، يتلوون ويتبرمون، يثارون بسهولة، يعلقـــون ويجيـــبون بأصـــوات عالـــية، يغادرون أماكنهم دون إذن، ويزعجون الآخرين بأصواتهم وأفعالهم وأحياناً بالتعرض لهم.

ـ تلامذة غير منتبهين يلتهون بسهولة:

هـــؤلاء يصـــعب علـــيهم التركيز والمحافظة على الانتباه، يسهل انجذابهم لكل ما يلهي، لا يتأقلمون بسهولة مع التغيرات، ونادراً ما ينهون عملهم.

ـ تلامذة غير ناضجين:

اتـــزانهم الانفعالي ليس متطوراً كما يجب، فلا يستطيعون مراقبة أنفسهم تماماً ولا مهـــاراتهم الاجتماعـــية، أو قدراتهـــم علـــى الاهـــتمام بأنفســـهم، كما لا يشعرون تماماً بالمســـؤولية. تصـــرفاتهم قريـــبة من تصرفات أطفال أصغر سناً منهم، يبكون بسهولة، ويضـــيعون الأشـــياء التـــي تخصهم بكثرة، ويبدون غالباً غير قادرين ولا مقتدرين ولا مستقرين.

ـ تلامذة متروكون أو منبوذون من زملائهم:

يحـــاولون التعامل مع زملائهم، غير أنهم لا يكونون مقبولين منهم، مما يضطرهم لأن يلعـــبوا ويعملـــوا وحدهـــم؛ تنقصـــهم المهارات الاجتماعية، ويكونون أحياناً موضع سخرية.

ـ تلامذة خجولون أو منسحبون

يتجنبون الاتصال مع الآخرين، لا يزعجون أحدا، ولا يستجيبون بشكل ملائم للآخرين، مبالغون في جديتهم، يتخذون موقفاً محايداً، فلا يقومون بمبادرة، أو يبدون تطوعاً، ويحرصون على عدم لفت الانتباه إليهم.

ومما يلاحظ من التصنيف السابق أن الأنماط الأربعة الأولى تؤدي إلى مردودٍ مدرسي متدنٍ، كما أن الآليات التي تدعم وجودها مختلفة. فتلامذة الفئة الأولى يبدون عدم قدرة، في حين أن تلامذة الفئة الثانية يبالغون في تجنب الخطأ، لذلك فإن معالجة كلا النوعين من المشكلات ستكون مختلفة حتماً. وهكذا الحال مع سائر المشكلات الأخرى.

وهناك كثير من المشكلات التي لا تندرج في إطار التصنيف السابق. وقد لوحظت ودرست من زوايا مختلفة كما صنفت بأشكال مختلفة تبعاً للمعيار الذي اعتمد في التصنيف.

فهناك من صنفها تبعاً لدرجة خطورتها: فجعلها مشكلات ارتكاب خطأ فحسب ومشكلات بسيطة، ومتوسطة وخطرة؛ وهناك من صنفها على أساس الأسباب الرئيسة التي أدت إليها، فكانت بناء على ذلك:

مشكلات: جسدية، أسرية، اجتماعية، نفسية.

كما أن بعضهم قسم مشكلات التلامذة إلى فردية شخصية، كما في المشكلات السابقة، أو مشكلات جماعية تظهر على نطاق بعض الصفوف أو المدرسة بكاملها، كما في التخلف الدراسي العام، أو الصراع المدرسي المتفشي.

ومعالجة مختلف مشكلات الطلاب أمر واجب، لأن من مهام الإدارة الصفية كما سبق القول ــ العناية بالأمور النفسية للطلاب. كما أن على الإدارة المدرسية الاهتمام بتخريج شخصيات سليمة من النواحي المختلفة ليكونوا مواطنين صالحين، كما جاء في أهداف التربية، وكما ذكر في سياق مهام المدرسة عموماً، ومهام كل من المديرين

والمعلمين خصوصا. من أجل ذلك تتضمن مناهج 'إعداد المعلمين قبل الخدمة موضوعات واسعة حول الصحة النفسية ومعالجة مشكلات الطلاب كما أنه تجرى لبعضهم دورات في التوجيه والإرشاد ــ في أثناء الخدمة وفي إطار التربية المستدامة للمعلمين ــ من أجل تكوين وعي بمشكلات الطلبة والعمل على حلها بأنفسهم بادئ الأمر، ومن ثم تحويلها ت عند عجزهم عن ذلك ــ إلى مختصين في هذا المجال.

ثانياً ــ المداخل الكبرى لحل المشكلات النفسية:

إذا اضطلع المعلمون، مع إدارة المدرسة، بالمهمات الملقاة على عاتقهم، وقاموا بالواجبات المنبثقة عنها، كان عليهم، حتماً الإسهام في معالجة مشكلات الطلبة والعمل على حلها.

ولن يتأتى لهم ذلك إلا إذا كانوا على علم ودراية بالمداخل الكبرى لكيفيات المعالجة والإيتان بالحلول المناسبة. ولهذا نتناول بعض تلك المداخل متخيرين منها تلك التي تقوم على نظرياتٍ معروفة في علم النفس من جهة، ويدرسها الطلاب في إطار مسافات دراسية معينة هي من بين المناهج المقررة في كلية التربية من جهة أخرى. وهذه المداخل هي:

المدخل السلوكي

المدخل المعرفي

المدخل الاجتماعي

المدخل العلاجي

١ــ المدخل السلوكي لمعالجة مشكلات الطلبة

السـلوكية إحدى المدارس التي أدّت دوراً كبيراً في مجال التدريس وتفسير التعلم، بدءاً من (واطسون) الذي انطلق من دراسات (بافلوف) وصولاً إلى (سكنر) ومن تبعه في هذا المجال. ولم يقتصر تأثيرها على المجالين السابقين فحسب (التعليم والتعلم) وإنما امتد إلى معالجة السلوك البشري ولا سيمّا على يد (دولارد وميلر) أولاً ثم تبعهما الكثيرون من أمثال (بيير، ووكر، وشيا).

وقد انطلقوا جميعهم من القوس المعروف: مثير يستجر استجابة (م ــ س). وهذه الاسـتجابة تثبـت بفعـل التعزيز، أو تُزال أيضاً بتوظيف التعزيز لهذا الغرض. وكان الاعـتقاد أن المقولـة التي جمعتهم كلهم: هي أن سلوك البشر كلهم ــ ومنهم التلامذة ــ يمكـن تشـكيله أو إعـادة تشـكيله أو محـوه باستخدام العناصر الثلاثة السابقة (المثير والاسـتجابة والتعزيز) دون أن يضطر من يقوم بالعمليات السابقة (تشكيل، إعادة تشكيل، محو) للرجوع إلى الأصول الأولية لسلوكات البشر بما فيها مشكلات السلوك لديهم، ودون أن يأخذ المشاعر الداخلية عندهم في الحسبان. إن ما عليه القيام به فقط هو الاستفادة من جـدول الـتعزيز (الذي عرف به سكنر) وأن يستعين بالعقاب والمكافأة والانطفاء، وكلها ترجع إلى التعزيز نفسه، وعليه فإن كل سلوك غير مطلوب ــ بحسب رأيهم ــ يفسر بأن تعلماً خاطئاً قد حصل، لذلك مطلوب محوه، ومن ثم إعادة تعلم مرغوب فيه.

وهكـذا يتلخص العلاج كله في: محو سلوك وتكوين آخر بديل عنه. يتحقق الأول بإطفاء ما كان، ويتشكل الثاني عن طريق تعلم سلوك آخر. غير أنّ التعلم لا يكفيه حدوث السـلوك المطلوب لمرة واحدة، لأن هذا قد يمحى مع الوقت. لذلك كان لابّد من (ثباته)، مـن جهة، ومن (تعميمه) على المواقف المماثلة، من جهة ثانية. كما أنّه من الضروري العمـل علـى أن يكون التنبيه الجديد مماثلاً للتنبيه الأصلي (أي المثير الأصلي) ليستجر

الاستجابة نفسها. وهذا ما يسمى: (تعميم المثير). أما (تعميم الاستجابة) فيحدث عبر (تعزيزها) كلما تلت المثير المعمم.

وتعميم المثير قد لا يحدث بصورة تلقائية، لذلك يمكن أن يخطط له عبر إعداد ظروف ملائمة تساعد على حدوثه. ويتم ذلك عبر خطوات لخصها (بير) فيما يلي:

أ ــ تحديد السلوك غير المرغوب فيه، كلياً أو جزئياً.

ب ــ تحديد التغيرات المراد إحداثها في سلوك معين غير مرغوب فيه.

جـ ــ حصر المواقف والأوضاع والعوامل التي تستجر السلوك الذي تم تعيينه،

د ــ إعداد جداول للتعديلات المتتابعة في السلوك، عبر العمل على المثيرات من جهة، وتعزيز الاستجابة المطلوبة من جهة أخرى، مستفيدين من تغذية راجعة مستمرة، حتى لا تترك الأمور لمحض الصدفة، وحتى يضمن حدوث التعلم المطلوب.

هـ ــ الاستعانة الدائمة خلال الخطوة السابقة بأمثلة كافية.

و ــ أن يجري التدريب بشكل مرن يساعد على تقريب السلوكات من الحياة الواقعية الحقيقية. لكي يتحقق ذلك لابد من تغير الزمان والمكان الذي يحدث التدريب فيهما، كما لابد من تنويع محتوى التدريب، وأشكال التعزيز، وتوقيت هذا التعزيز بحسب جدول مناسب له، يتم الانتقال فيه من تدريب متواصل إلى تدريب متقطع.

ز ــ مراعاة الأسس التي يجب أن يقوم عليها كل من الثواب والعقاب.

وفي سياق الخطوات السابقة تستخدم تقنيات متعددة وضعها سلوكيون ونادوا بالأخذ بها. إلا أنه قبل استخدام تلك التقنيات يجب العمل على تأمين وقاية تحمي الأفراد عامة من اكتساب سلوكات غير مرغوب فيها، حتى لا يضطرنا الأمر إلى العمل على تعديلها. ومن المعلوم ــ كما مر معنا من قبل ــ أن إعطاء تعليمات واضحة حول القواعد

والإجـــراءات التـــي يجب العلم بموجبها؛ وخلق مناخ صفي آمن ومناسب، وتنظيم أوقات العمـــل، وعدم ترك فراغات أو فواصل زمنية طويلة تسيء إلى إنسانية العمل والبعد عن الرتابة والتوبيخ، والاكتفاء بأقل جرعة من التنبيهات إلى آخر ما كان قد ذكر عند الكلام عـــن تســـيير الأمور الصفية، وكلها أمور تسهم في وقاية المتعلمين من ارتكاب سلوكات غير ملائمة تحتاج لمحو أو تعديل...

١ــ١ التقنيات التي وضعها السلوكيون:

وضـــع الســـلوكيون تقنيات متعددة تهتم بكيفيه تشكيل سلوك الإنسان، أو تعديله أو محوه وهذه التقنيات هي:

أ ــ **تشـــكيل السلوك:** لا يخرج تشكيل السلوك عن نطاق التعلم، لأنه يعني إكساب الفرد أو المتعلم سلوكاً معيناً لم يكن يمتلكه سابقاً، أو تمكينه من القيام بتصرفات تعدّ مقبولة بـــل مطلوبة. ولما كان التعليم ــ بحسب هذه النظرية ــ يحدث عبر استجابة معنية لمثير معيـــن يتمّ تعزيزها لتعمم وتثبت ــ كما ذكر في مطلع هذا المدخل ــ ثم لما كان السلوك المـــراد تشكيله يمكن إحداثه بالتعليم، فإن هذا التشكيل لا يخرج عن نطاق التعلم كما قلنا قبل قليل.

وحتى تطبق تلك التقنية ليس على المعلم إلا:

ــ وضـــع قائمـــة بالتعلـــيمات تعطى للطلاب، شفاهاً أو كتابة، يحدّد فيها السلوك المطلوب إحداثه أو تشكيله.

ــ مناقشـــة تلك التعليمات لتعليل القيام بها وبيان فائدتها، حتى تكون مرغوبة ممن ستطبق عليهم.

ــ وضع معايير للسلوكات المقبولة..

ـ تعزيـــز مـــن يلتزم بذلك في كل مرة؛ ثم تتباعد مرات التعزيز تدريجيا إلى أن تغيب عندما يصبح السلوك المعلم عادة مستديمة.

ويستعان في أثناء تشكيل السلوك بتقنيتين هما: التلقين والإخفاء من جهة، والتسلسل من جهة أخرى.

ـ بالتلقيـــن والإخفاء: يتم تقديم مساعدات إضافية إلى الثلاثية السابقة (م ـ س ـ تعزيـــز) أي مثيرات إضافية للمثير الأصلي الذي يستدعي الاستجابة، لأن ذلك يزيد من تحـــريض المتعلم على أداء السلوك المطلوب، ولكن شريطة أن يكون ذلك إلى حين فقط، يتم بعدها البدء بـــ (إخفاء) تلك المثيرات تدريجياً إلى أن تزول.

ـ أما التسلسل فيؤخذ به عندما يكون السلوك المراد تشكيله على شيء من التعقيد، ويكـــون صعباً على المتعلمين، ولا سيمّا الصغار منهم أو من لديهم عائق ما لتعلمه دفعة واحـــدة. لهذا تحصر المهارات المتضمنة فيه، ثم تحدد الحركات الضرورية لكل مهارة، ومـــن ثم يرتب ذلك كلّه بحسب التسلسل المطلوب لحدوثها. يوضع بعدها مثير لكل منها، يســـتجر استجابةً هي جزء من العمل وتعززّه. وهلم جرا..... حتى يتم الانتهاء من كل مهارة، ويتم الانتقال إلى المهارة التي بعدها إلى أن يكتسب السلوك برمته. (كما في حالة تعليم مهارات الانصراف من المدرسة بعد انتهاء الدوام).

ـ وهـــناك تقنـــية جديدة لا تقع في إطار المدرسة السلوكية السابقة بل تنتمي إلى مدرسة جديدة وهي تقنية النمذجة أو التعليم بالقدوة التي تقع ضمن إطار النظرية السلوكية الاجتماعـــية لصـــاحبها (باندورا)، الذي خرج من النظرية السلوكية الضيقة. لذلك لم يعّد يحدّهـــا بالثلاثـــية السابقة فحسب وإنما أضاف العامل الاجتماعي إلى التعلم، كما أضاف إرث المـــتعلم الســـابق، أي مكتسابة السابقة، باعتبار أن المتعلم ليس صفحةً بيضاء يُخطّ علـــيها ما نريد، وإنما هو عامل فاعل في عملية التعلم بسبب قدراته من جهة وإرثه من

جهـــة ثانية... وما نريد تناوله من نظرية (باندورا) في هذا السياق إنما هو فقط ما يمكن تســميته (الــتعلم بالإنابة)، إذ يكفي أحياناً للفرد أن يرى شخصاً يقوم بسلوك معين حتى يــتعلم ذلك العمل منه، ويستخدمه كلما وجد الفرصة سانحة لذلك. لهذا إذا وجد تلميذ أن زميله عوقب على الكلام في غير دوره، فإنه لن يتكلم هو إلا بعد رفع إصبعه، والحصول على إذن بذلك، وهلم جرا...

ب ــ تعديــل الســلوك: ويكون ذلك عند تعلم سلوكات معينة (أي تشكيلها) تكون بمستوى غير مقبول، لأن السلوك الذي تم تعلمه تشوبه أمور تنتقص من نجاعته، أو لأن لــدى مــتعلم مــا ســلوك معين يحتاج لأمور تزاد عليه أو أشياء تحذف منه. والتقنيات المستخدمة لذلك:

ــ تذكــير أصــحاب مــثل ذلك السلوك بالتصرفات الملائمة مع الثناء عليها كلما ظهرت.

ــ الإشارة إلى التصرفات غير الملائمة فيه وتسميتها بأسمائها.

ــ التذكير بالعواقب الوخيمة لها.

ــ تقديم البديل عنها.

ــ إعطاء أمثلة توضح ذلك البديل.

ــ المطالبة بالقيام بتلك البدائل فعلاً، أي تجسيدها في السلوكات الظاهرة .

ــ إضــافة الخطــوات التــي ذكرت كلها في تشكيل السلوك، كي يتم تعلم الأمور الجديدة.

ومـــن المفيد القول: إنه كلما تم الربط بين السلوك المعلم أو السلوك المعدل، وبين دوافع المتعلمين كانت العملية أبسط وأسهل، لأن من المعروف أن الإنسان يقبل على تعلم ما يلبي حاجة لديه، وله صلة بدوافعه.

١ ــ٢ تغيير السلوك:

وهو أمر أصعب من الأول لأنه يحتاج إلى جهود أكبر تتطلبها إعادة تشكيل سلوك كـــان قـــد تشكل، وربما أصبح عادة تتكرر باستمرار دون شعور.. لهذا نقول: إن على المربي هنا مهمة مزدوجة يتم فيها.

ــ محو تعلّم سابق لأنه خاطئ

ــ تعليم سلوك جديد

ولـــو وجـــدت وقايـــة مناسبة لما تمّ تعلم سلوك خاطئ، ولما اضطررنا لمحوه... ولكـــن، مـــا دام المحظـــور قـــد وقع، فإن من التقنيات التي يمكن استخدامها: الإطفاء، إجـــراءات التقلـــيل المســـتندة إلى عملية التعزيز، العقاب، استخدام العواقب، المكافآت، التعاقد.

أ ــ الإطفاء:

يقـــوم على إلغاء سلوك غير ملائم عن طريق عزل المعززات التي كانت تستخدم في الماضي عند حدوثه. والخطوات لذلك هي:

- تحديد الأمور التي كان يعتبرها أصحاب السلوك الخاطئ معززات لسلوكهم؛
- البدء بالعمل على عدم تقديمها لهم؛
- تعيين المواقف التي سيتم المباشرة فيها بالامتناع عن تقديم المعززات؛

- وضـــع ســـلوك بديـــل ليثوب مناب السلوك الخاطئ السابق، والذي يراد إكسابه للشـــخص، مع التزام جميع الذين لهم علاقة مع ذلك الشخص بالتصرفات عينها تجاهه؛
- تجاهل سلوكات عدوانية ممن يطفأ سلوكهم، لأن من المتوقع ظهور مثلها؛
- توقـــع عودة السلوك المطفأ بين حين وآخر، أول الأمر، والعودة لاستخدام تقنية الإطفاء بكل خطواتها.

ب ــ إجـــراءات التقليل المستندة إلى عملية التعزيز: يستخدم التعزيز في الأصل لتقوية السلوك، ولكن يمكن استخدامه لإضعاف السلوكات غير المقبولة أو محوها. وذلك مـــن خـــلال ثـــلاث طـــرائق يصعب على الطالب القيام بها وتحتاج لمختص في العلاج النفسي، ولهذا ينصح بتحويل المشكلات الجدية إلى القادرين على حلها.

جـــ ــ العقاب، والأخذ بعواقب الأمور. مما كان قد ذكر عند الكلام عن الخروج على القواعد والإجراءات الصفية، والتي عدت تدخلات تربوية يراد منها معالجة إشكالات الطلاب ومشكلاتهم أيضاً.

د ــ المكافـــآت التي تُحبذ أكثر من العقاب، مع الانتباه ألا تصبح تجارة تقوم على المقايضة، بحيث أن الشخص المكافأ يتعلم ألا يقوم بعمل إلا إذا كان ينتظر ثواباً بشأنه.

هـــ الـــتعاقد مع الطالب: التعاقد ــ كما هو معروف ــ هو اتفاقية مكتوبة توضح علاقة بين طرفين يكون حصيلتها الحصول على مكسب ما. هذا المكسب في الأصل ليس حقـــاً طبيعياً لمن يحصل عليه والحصول عليه يكون بشرط تنفيذ ما قام بالتعهد به، وفي بعـــض الأحيان لا تكون نتيجة العقد الحصول على مكسب، وإنما تجنب عقاب أو عاقبة العمل. وفي هذا مكسب أيضاً، بمعنى ما.

وللتقنيات السابقة التي أتت بها السلوكية بعض الفوائد التي لا يمكن إنكارها. إلا أن جميع تقنياتها تتناول السلوكات الظاهرة دون أن تغوص إلى أعماق منها، للتعرف على الأسباب الحقيقية لها. ولهذا قد نمحو سلوكاً أو نعدله أو نغيره، ولكن يمكن أن يظهر مكانه سلوك أمرّ وأدهى يكون مجرد علامة أو أعراض لما هو في الداخل ويحتاج لمعالجة.

هذا ناهيك عن هذه المعالجة الآلية للمشكلات التي لا تأخذ العقل والوجدان (أي الجوانب الفكرية والعاطفية) في الحسبان، فكأنما الإنسان شأنه شأن حمامات سكنر، أو كلب بافلوف، يشرط إجرائياً أو كلاسيكياً . ويتم تشكيل الأفراد بطريقة واحدة، بعيداً عن قدراتهم وإمكاناتهم وكل ما له علاقة بفروقهم الفردية...

إن الإنسان كائن يتمتع بالاستقلالية والحرية والكرامة والعقل، ولهذا لا يمكن أن تطبق عليه الموضوعية التامة. كما لا يمكن أن يسيطر على ظروفه وبيئته بشكل محكم يساعد في تشكيله كما يراد، والحياة أمامنا تنم عن جميع ما نقول، ولو بشكل رمزي أو مكنون يحتاج لرؤية ثاقبة تكتشف ما ليس بارزاً للعيان.

٢ـ المدخل المعرفي لمعالجة مشكلات الطلبة:

المدخل المعرفي، في الأصل، رد على المدخل السلوكي، سواء فيما يتعلق بكيفية تفسير اكتساب المعرفة أو التعلم، أو بكيفية معالجة السلوك السيء لدى أصحابه. ويُعنى هذا المدخل بالعلميات العقلية عند الإنسان لأن لها، بحسب اعتقاد أصحاب هذا المدخل، التأثير الأكبر على سلوكه، حتى ولو لم يكن بالإمكان ملاحظتها مباشرة، أو دراستها بصورة موضوعية تامة فهي الأصل بينما السلوك نتيجة لها. ولهذا السبب لا يمكن فهم السلوك وتعيين أسبابه، وبالتالي إمكان التحكم به بشكلٍ ناجع إلا بعد إدراك الأمور العقلية والوجدانية التي تستدعي ذلك.

ولـيس للمدخل المعرفي في مجال معالجة المشكلات ممثل واحد، وإنما هم كثر، ولكل منهم مدرسته الخاصة به، وطريقة معينة للتعامل مع المشكلات من أجل حلها. ومن هؤلاء على سبيل المثال (إليس، بيك، مكبتوم، ما هوني، هيدر) وغيرهم كثير.

٢ـ١ منطلقات المدخل المعرفي:

علـى الـرغم مـن وجود مدارس كثيرة في هذا المدخل، إلا أنّ لتلك النظريات منطلقات مشتركة يمكن تلخيصها فيما يلي:

أ ـ ليس الإنسان صفحة بيضاء ولا عنصراً سلبياً وإنما هو عضوية فاعلة مؤثرة فـي محيطها كما تتأثر به. ولهذا فالبشر مختلفون فيما بينهم، وكل يدرك المثيرات نفسها بطريقة مغايرة للآخر، كما يستجيب لها أيضاً بطريقة مغايرة.

ب ـ ومن أجل دراسة السلوك البشري يجب القيام أولا بدراسة الأفكار والمشاعر والاعتقادات والأمور البيولوجية.

جـ ـ ليست الأمور المادية والأحداث البيئية بحدّ ذاتها هي التي تؤثر في السلوك البشـري، وإنمـا كيفـية إدراك الشخص الواحد لها، ولهذا فان مثيرات بعينها لا تستجر استجاباتٍ واحدةً عند الجميع، فخبرة كل واحد لها، أيضاً، دورها في هذا المجال.

د ـ يضبط كل واحد، بفعل حريته ومسؤوليته، سلوكه إذا ربي على ذلك، وأتيح له المحافظة على تحقيق ذاته، والاحتفاظ بكرامته.

هـ ـ معظـم المشكلات التي يتعرض لها الإنسان، وبخاصة النفسية منها، تنشأ عن سوء تكيف وعدم توافق مع معطيات الواقع.

فماذا تستطيع التربية أن تفعل في ظل كلها المنطلقات السابقة؟؟؟

إن بإمكانهـا فعـل الكثـير، كمـا يقول أنصار هذا المدخل المعرفي، إذا اهتمت بالأمرين التاليين:

ـ تنمية مفهوم الذات عند الإنسان؟

ـ مساعدة الإنسان في تحقيق ذاته في ظل إدراك سليم لمعطيات واقعة.

بهذين الأمرين تضمن له الوقاية من الوقوع في مشكلات نفسية.

ولكن ماذا لو لم يتوافر ذلك الأمران، وأصبح الواحد بحاجة لعلاج؟؟

إن الأمـر يتطلـب عند ذاك: إعادة البناء المعرفي عنده، لأن خللا ما طرأ عليه. ويكـون ذلك باللجوء إلى عمليات عقلية (أو فكرية من أجل إعادة النظر فيها، لأنها هي المسؤولة عما سبق ذلك، والسلوك المشكل والخاطئ هو دوماً نتيجة تفكير غير سليم.

٢ـ٢ العلاج في المدخل المعرفي:

يختـلف بين معالج وآخر، في إطار هذا المدخل المعرفي، ولكن يمكن بشيء من التقريـب بيـنهم وضع استراتيجية يشرك بها الشخص المسترشد وذلك ضمن الخطوات التالية:

أ ـ حصـر أنمـاط التفكـير غير التكيفي، وتحديد مظاهره، أو توصيفها لتكون واضحة يسهل التعامل معها.

ب ـ مساعدة الشخص المعالج على تفهم الآثار السلبية لتفكيره غير الملائم، وذلك مـن أجل التعامل معها بشكل أفضل. وبالتالي، استبدال أنماط التفكير هذه بأخرى ملائمة للمواقف الراهنة.

جـ ـ حث الشخصي على فهم ذاته الحقيقية، والعمل على إقامة تطابق بينها وبين مفهـوم الذات المدركة (أي كما يدركها هو وليس كما هي على حقيقتها)، وذلك من أجل ردم الهوة بين الفهمين لذاته.

د ـ تقديـم الدعـم له، بعـد ذلك، من أجل العمل على تحقيق ذاته الواقعية (أو الحقيقية) التي فهمها وتقبلها كما هي.

هـ ـ متابعة النتائج التي نجحت عن الدعم السابق لفهم الذات وتقبلها، وذلك من أجـل تقويمها ومدّ صاحبها بالنصح والإرشاد اللازمين له فيما لو رغب في ذلك بنفسه إذ لا يجـوز فـرض أمـر علـيه، خاصـة وأنـه هو مشارك في علاج نفسه، وفي رسم الاستراتيجية لذلك العلاج(١).

هـذا، ولابـد في الخطوات السابقة من التركيز على الجوانب الانفعالية لشخصية المعالج، واحترام فرديته وحريته وتحمله للمسؤولية.

وفي ظل الخطوات السابقة تتبع تقنيات مختلفة بين مدرسة وأخرى، وهنا لا يمكن الجمع بينها، أو استخلاص الأمور المشتركة بينها، لأن كل مجموعة منها يطلق عليها اسم خـاص بهـا، وذلـك تبعاً للشخص الذي وضع تقنياتها. فهناك مثلاً العلاج العقلاني ـ العاطفـي لـ (إلـيس)، والعلاج المعرفي لـ (بيك) وهلم جرا. ولن نقف عند أي منها لضيق المجال من جهة، ولترك الأمور للمختصين بها، من جهة أخرى.

ومما يؤخذ على تقنيات العلاج المستخدمة في إطار هذا المدخل: عدم وضوحها تماما، كما في المدرسة السلوكية، إذ ليس من وصف واضح ودقيق للإجراءات التي يجب

---

(١) مـرة أخرى ننبه إلى أن الطالب المتدرب يكفيه أن يرافق مرشداً مختصاً في المدرسة كي يطلع على كيفـية تنفـيذ التقنـيات ٤٧١ المذكـورة، ومحاولة الاستفادة منها في حال وجوده في مدرسة ليس فيها شخص معني بمعالجة أمور التلامذة، إذا لم تكن ثمة حاجة لتحويل هؤلاء إلى مراكز مختصة.

القـيام بها. وكذلك الحال مع المفاهيم التي تندرج في إطارها... كما أنها لم تبلور تصورا كاملاً لطبيعة الإنسان، ولقد بالغت في الحرية التي أسندتها إليه مما أدى أيضاً إلى ابتعادها عـن القـياس واستخدام الروائز وما إليها. وهذه الأمور كلها لم تجعل تعلم تقنياتها أمراً سهلاً، كما في المدخل السلوكي. ولهذا يحتاج من يرغب في استخدامها إلى تخصص في الإرشـاد. والـيوم بـدأ العمل في مدارس الجمهورية العربية السورية بتعيين موجهيهن نفسـيين أو اجتماعيـين أو كلـيهما معـاً في المدارس من أجل العناية بالجوانب النفسية والاجتماعية للطلاب. إلا أن ذلك لا يعني إعفاء المعلمين من الإسهام بهذا العمل، أقله في اكتشـاف الحالات التي تحتاج لعلاج وتحويلها إلى هؤلاء، أو معالجة الاشكالات التي لا تقتضي تدخل أهل الاختصاص.

٣ـ المدخل الاجتماعي:

نشـأ هـذا المدخـل بتأثـير من علم الاجتماع، وعلاقته بالتربية (علم الاجتماع الـتربوي). وقـد عمل المهتمون بالأمرين معا (الاجتماع والتربية) على نقل ما جاء في أحدهمـا إلى الآخر، بحسب الظروف والأوضاع التي تتطلب مثل ذلك، حينا، ومن أجل إقامة علم، له تطبيقاته في مجال الحياة الواقعية أحياناً. وهذا ما تم بالفعل.

فـ (جونسـون وباني) مثلاً درسا ديناميات الجماعة في كتابهما (سلوك الصف وتحـريكه) منذ عام ١٩٧٤، وذلك من أجل تحديد المشكلات التي تقوم في الصف، وأثر الجماعة الصفية عليها، وكيف يمكن توظيف المبادئ التي تحكم الجماعة عند التعامل مع طلاب الصف بحيث تفهم السلوكات غير المرضية التي يقومون بها، ومن أجل توفير جو آمـن يقـي من حدوثها. وقد أعطيا قيمة كبيرة لتأثير ديناميكيات الجماعة على أفرادها، وعلى إمكان توظيف فهم تلك الديناميكيات في التعامل مع أولئك الأفراد المكونين لها.

٣ـ١ المقصود بديناميكيات الجماعة:

يقصـــد بهذا المصطلح مجموعة القوى التي تمارس تأثيراً على أعضاء الجماعة، فـــتجعل الواحد منهم يقوم بتصرفات مغايرة لما كان يمكن أن يقوم به فيما لو وجد ضمن جماعة أخرى: غير تلك التي يوجد بها حالياً، أو لو كان وحيداً في موقف خارج إطارها.

وهذا ما يذكرنا بمفهوم النظام الذي كان قد شرح سابقاً والذي ذكر فيه أن العنصر الواحـــد في الكل الذي يندرج فيه تختلف خصائصه، إلى حد ما، بحسب الكل الذي يوجد فيه.

ولكل جماعة بنية خاصة بها، هي المسؤولة عن إفراز نظام للعلاقات بين أفرادها، والذي يتجلى في أحد الأنواع الثلاثة من العلاقات فيها:

*الـــتجاذب بيـــن الأفـــراد وتأميـــن الوحدة والتكامل فيما بينهم، محققين الانسجام والاتساق عبر تفاعل خصائصهم الشخصية.

*التنافر بين الأفراد، وخلق الصراعات بينهم، وتأصيل الأضداد التي تتصادم فيما بينها موجودةً جواً من التأزم والخلافات المستمرة.

*العيادية واللامبالاة اللتان تعمان الأفراد، فينشأ فتور وعلاقات سطحية قد تعرف التنافس أحياناً، والانصراف إلى الشؤون الذاتية، غالباً.

والعوامل التي تتحكم في نظام العلاقات في الجماعة هي:

أ ـــ المركـــز الـــذي يشغله كل عضو فيها، وبخاصة المعلم الذي يقود الجماعة، وبعـــض الطـــلاب الذي يُعرفون بالتميز والتفرد، سواء أكان الأمر من ناحية إيجابية أو ســـلبية (ذكاء وتفوق وقيادية مع شخصية قوية وتميز، أو شغب وتمرّد ولعب دور البطل المشاكس).

ب ــ السلوك أو الأداء المفترض أن يقوم به صاحب مركز معين. وهذا يعيدنا إلى صورة المعلم، ومقدار التطابق بين التصور والواقع. فكلما ابتعدت الصورة الواقعية له عن الصورة المتوقعة من حيث الخصائص والأداء الذي يفترض أن يكون عليه ساد الصف نوع من العلاقات غير المريحة التي تمهد للصراعات وتكاثر المشكلات.

جـ ــ مجوعة القواعد والضوابط التي تحكم السلوكات الصفية، أو كلية النظام الذي يقوم في المدرسة، بدءاً بسياستها التربوية العامة، وانتهاءً بقائمة المسموحات والممنوعات التي تسيِّر الإجراءات الصفية وتعطيها الطابع العام للمدرسة.

إن وعي الأمور الثلاثة السابقة واتخاذ مواقف واضحة مدركة وملتزمة، يساعد على فهم ما يجري في الصف، وعلى تشكيله، والتحكم به إلى مدى بعيد، ولهذا كان على كل من يعمل في المدرسة، ولا سيمّا المعلم منهم، أن يعرف هذه الأمور ليستفيد منها والتي من أهمها:

ــ مراقبة المشتتات التي تعيق الانتباه والاندماج في العمل، والقضاء عليها فوراً.

ــ تفريغ التوترات الصفية التي تقوم في الصف نتيجة ظروف معينة تعود في معظمها إلى المناخ غير المؤاتي الذي يستغله بعض المحبطين ليثأروا لأنفسهم، إن صح التعبير.

ــ الاقتناع بأن الظروف السيكولوجية لهؤلاء المحيطين والتي تكون السبب المباشر للمشكلات الصفية ليست وحدها المسؤولة عما يحدث في الصف.

ــ العمل الفعال الذي يهدف للتعامل مع المشكلات المثارة يجب أن ينطلق من تغير شروط المحيط، وليس من معالجة هؤلاء الذين يوصفون بالمشاغبين. فضغوط الوسط أو البيئة الصفية هي الأكثر فعاليةً في هذا المجال.

لهـذا فـإن معالجة مشكلات الطلاب، بحسب راي انصار الممثلين له، من امثال (بـياز وليبيـت وبـايون)، يجب أن يكون عبر الجماعة أولاً. لأن إصلاح ما ينتابها من أوضـاع غـير سليمة يصلح الطلاب، في معظم الحالات، إلا إذا كان بعضهم يعاني من مشكلات نفسية عميقة تعود لأسباب سابقة خارجة عن نطاق المدرسة.

ويحمل تعقيداتٍ عميقةً جلبها معه من أسرته التي تحتاج إلى إصلاح.

٣ـ٢ المبادئ المستفادة من هذا المدخل:

اسـتخلص أنصار هذا المدخل عدداً من المبادئ التي تفيد المعنيين بتأمين جماعة صفية منسجمة تتضاءل فيها المشكلات. وهذا تلخيص لأهم تلك المبادئ.

*كلمـا عمل المعنيون بإدارة الجماعة على تحقيق الانسجام والتماسك بين أفرادها أصـبحت قيادتها أكثر سهولةً ولِيناً، وذلك على عكس الشعار السائد (فرق تسد) الصحيح فقط مع إدارات غريبة عن الجماعة ومعتدية عليها، كما في حالات الاستعمار المعروفة.

لهـذا كـان على مدير أية مدرسة مثلاً أو معلم صف تشجيع الجميع على تماسك الأفراد ووحدتهم بدلاً من زرع الشقاق بينهم، ظناً من المعلم مثلاً أنه بذلك يضمن ودّ كل تلميذ، وبذلك يتقي شرّه، وفي هذا خطأ يوضحه المبادئ التالية.

*إن تفكك أفراد الجماعة الواحدة وتناقرهم سيقود إلى انتشار العدوانية فيما بينهم، وانتشـار الفوضـى التـي تضيع مصالح الجميع. لهذا فإن أي مدير مدرسة مثلاً يلحظ صراعاتٍ ظاهرةً أو مستترةً بين الموجودين في مدرسته، حري به أن يبحث عن المشكلة القائمة، أو الاشكالات المتفشية قبل استفحال أمرها.

* تضاؤل انتماء الفرد إلى جماعة العمل التي يوجد فيها يؤدي إلى إشعاره بالسأم والـتذمر وعدم الرضى مما يستجر تضاؤل التقدير والاحترام للآخرين ولا سيما الرؤساء

إســنهم. لهــذا علــى المعلم ــ القائد توظيف الدافعية الداخلية للعمل وتأجيج الرغبة فيه، ومحبته له، حتى يكثر عطاؤه ويزداد إنتاجه.

* تدعــيم الاندماج التلقائي بأعضاء جماعة العمل، يقوي الصلات بها، ويزيد من زخــم الدفــاع عن مصالحها، وذلك على العكس مما يحصل في حالة اندراج الأفراد في العمــل فحسب، الأمر الذي يستجر غياب الالتزام الضمني بمسؤولياتهم. ويؤدي ذلك إلى التهرب من المهمات والتبرم بالواجبات. ومن المعروف دائماً أن الطلاب الذين لا يحبون معلمهم وصفهم بمن فيه غالباً ما يكونون بين الكسالى المتقاعسين في عملهم.

أما عن التقنيات التي يمكن أن تستخدم في هذا المدخل فقد حدّدها (جونسون وباني) في تقنيتين واسعتين هما: تحريك الجماعة، وتيسير العمل فيها.

وفي <u>تحريك الجماعة</u> نجد:

* ضرورة خلق الجو المؤاتي لتفتيح إمكانات وقدرات الموجودين في الجماعة،

ــ تشجيع العمل الجمعي الذي يقوم على التعاون والمشاركة.

ــ الحرص عل تماسك الأفراد وتكوين جماعة متكاتفة.

ــ تحقيق العدالة والنزاهة والابتعاد عن الانحياز.

أما في <u>تيسير العمل في الجماعة</u> فعلى المعلم:

ــ مســاعدة كل متعلم كي يحقق الأهداف التي يضعها لنفسه، كما يحقق الأهداف التربوية الموضوعة للمدرسة.

ــ تنظيم العمل الصفي بحيث يسهم كل واحد بما يتناسب وإمكاناته.

ــ الحرص على إقامة وحدة الجماعة.

ـ وضع معايير لتقويم سلوك التعاون.

ـ موافقة الجميع على ما يطلب القيام به.

إنّ هذه الأمور ـ كما يلاحظ ـ جاءت عامة فضفاضة ونظرية إلى حد بعيد. لذلك عمل الجيل الجديد الثاني من أنصار هذا التيار على تحويل تلك الأمور النظرية إلى تطبيقات عملية من بين هؤلاء مثلاً (باندورا) الذي قال بتعلم السلوكات الجيدة، أو الإقلاع عن الخاطئة عن طريق القدوة، أو التعلم بالإنابة: (بايون) الذي وضع قواعد لتحريك الجماعة ثم (هولستر) الذي أخذ عن (بايون) الكثير ثم طوره، نادى كل منهما بضرورة استغلال تغرد البعض وإبداعاتهم وقدراتهم التي تجعل منهم منشطين وقدوةً للآخرين. وهما بهذا لم يخرجا كثيراً عما جاء به (باندورا) في هذا المجال.

٤ـ مدخل الطب النفسي:

وهو مدخل واسع ومتشعب يعود في أصله إلى (فرويد)، ومن ثم إلى بعض تلامذته الذين انشقوا عنه مثل (أدلر، ويونغ). ولا حاجة للتطرق إلى كل أولئك لأن كتباً كثيرة وضعت حول ما أتى به كل منهم. لهذا يكتفى بأخذ نموذج واحد منه هو نموذج (جلاسر) الذي يمثل الطب النفسي الواقعي، والذي رفض إرجاع الحاجات الأساسية للإنسان إلى أمور نفسية ـ جنسية في طبيعتها، وفضل عليها إرجاع تلك الحاجات إلى أمورٍ اجتماعية. لذلك كان مدخله إلى معالجة المشكلات يقوم على أن تتم مساعدة المشكلين على تحديد السلوكات التي تتعارض مع المعايير الاجتماعية، من أجل العمل على استبدالها بسلوكات يقرها الآخرون، ويوافقون عليها.

والحاجة الرئيسة لدى الإنسان بحسب رأي (جلاسر) هي أن نُحبّ ونُحبّ (بكسر الحاء وفتحها) بمعنى أن نكون مقبولين من الآخرين، ومرغوباً فينا، والعكس صحيح. لهذا فإن إرضاء هذه الحاجة أو تلبيتها يكون في نطاقٍ اجتماعي وتتطلب تبادلها مع الآخرين.

لهـذا كـان التواؤم والاندماج مع الآخرين مطلبا رئيسا للفرد كي يحقق نجاحا في حياته فتنمو لديه، جراء ذلك، مشاعر تتعلق بقيمة الذات، وتحقيق الذات، وهذان الأمران يبدوان على شكل هوية ناجحة أو تنمية ذاتية.

وإذا لم يستطع أي فرد الوصول إلى ذلك، فإنه سيعاني من مشكلات حقيقية تنعكس علـى سـلوكاته، وعندئذ تجب معالجته لتخليصه من ضيقة وتوتره وتعثره في الحياة من جهـة، ولتجنيب الآخرين شرّه من جهة أخرى، وقد وضع (جلاسر) للمعلم سبع خطوات يمكن أن يساعد بوساطتها التلميذ المشكل فيغير سلوكه. وهذه الخطوات هي:

ـ خلـق مـناخ دافئ يشجع على علاقات إنسانية ومشاركة وجدانية بين الأفراد المنضوين في رحابه.

ـ انـتهاج سـلوك محـدد فـي أثناء التعامل بعيداً عن التذبذب والتغيرات غير المسوغة،

ـ مساعدة التلميذ كي يصدر حكماً صحيحاً على السلوكات التي تبدر منه.

ـ مـدّ يـد العـون لهذا التلميذ كي يضع خطة واعية وعملية قادرة على تعديل سلوكه.

ـ أخذ تعهد من التلميذ بتنفيذ تلك الخطة، ولكن دون إكراهٍ أو إجبار.

ـ ضـرورة مـتابعة التلميذ وهو ينفذ الخطة من أجل معرفة النتائج التي تفضي إليها،

ـ الامتـناع عـن معاقـبة التلميذ، في حال صدور أمور غير مقبولة منه، وعدم تهزئته، ولكن مع نوع من الحزم في التعامل معه، وعدم قبول أعذار يقدّمها عن سلوكاته،

وإلقاء اللوم على الآخرين. وإذا وجد أن سلوكات ذلك التلميذ ضارة برفاقه فيجب استخدام أسلوب العواقب لا العقاب من أجل ردعه، وفي حال عدم نجاح ذلك فلابدَّ من العقاب.

وفـــي حال عدم نجاح الخطة التي وضعت يجب مناقشة التلميذ حول أسباب فشلها مـــن جهة. والبحث عن خطة بديلة من جهة ثانية. أما في حال عدم التزام الطالب بما تم رســـمه في الخطة فيمكن استخدام العزل المؤقت معه، وفي أثنائه يطلب إليه أن يضع هو نفســـه خطـــةً مكتوبةً يظن أنها كفيلة بإصلاح الوضع. وكتابة الخطة تساعد صاحبها في تنمية الإحساس بالالتزام بما جاء فيها، وتصبح لعقد ملزم يجب الآخذ به.

صحيح أن (جلاسر) قال بحاجة رئيسة لدى الإنسان وهي الحاجة إلى الحب، غير أنـــه أضاف إليها حاجات ثلاث هي: الحاجة إلى السيطرة، والحاجة إلى الحرية، والحاجة إلى المرح.

بالحـــب يضمن البشر الشعور بالانتماء، ويأمنون شر النبذ والإبعاد. لهذا يجب ألا يكـــون منح الحب مشروطاً بل مجانياً، لأنه إذا ما توفر فعلاً فإن صاحبه سيقوم من تلقاء نفسه بما يجب عليه من أمور...

وبالســـيطرة يضـــمن كل فرد الإحساس بذاته، وبقيمته، وقدرته. ومما يؤمن تلك السيطرة إعطاء مسؤولية للفرد، وتفويضه بسلطة ما تتناسب وعمره وإمكاناته. وفي حال مراقبة الطالب المستمرة وإعفائه من أي مسؤولية بحجة عدم نضجه، يقوده المربون دون أن يدروا إلى العصيان والتمرد. وقد يستجيبون لذلك بتصرفات تتمادى في الخطأ، وذلك عندما يعاقبونه على عصيانه، فيزداد تمرداً. والسيطرة بهذا المعنى لا تخيف طالما أنها لا تمنع الآخرين من أن يشبعوا هم أيضاً حاجة الحب والسيطرة لديهم.

أما بالحرية فيشعر الجميع بعدم سيطرة الآخرين عليهم. والحرية والسيطرة متلازمان، إذ لا حـــرية بدون إفساح المجال لسيطرة مشروعة معقولة. ويجب زيادة الحرية تدريجياً ي

ضـــوء مقـــدرة من تمنح له بأن يستخدمها بشكل مسؤول. وأحد أساليب تعليم الحرية هو تدريب الأطفال على اتخاذ القرار في مواقف تخصهم، ولكن بمراقبة غير مباشرة والتلويح بالعواقب المترتبة على ذلك.

والمـــرح هو الآخر حاجة بشرية إذ أن العبوس والصرامة أمران مكروهان، ومن المؤسف أن المدرسة يسودها كثير من الجدية التي لا لزوم لها دائماً بالمقدار الذي تكون علـــيه... فكأنما العمل عدو المرح، في حين أن الملاحظة والتجارب لم تثبت ذلك، إن لم تكن قد برهنت على عدم صحته، خاصة عندما تفرق بين المرح والترفيه.

انطلاقـــاً مما سبق يمكن القول: أن كل حاجة يجب أن تلبى وتشبع، وإلا قادت إلى تصرفات غير محمودة. وعلى المربين مراعاة ذلك، والمسارعة إلى تلك التلبية قبل فوات الأوان، متجنبين المشكلات ومانعين وقوعها. وهذا خير من معالجتها.

وتجنـــب المشكلات هذا يتم بعد لقاءات بين المعلم وطلبته ــ كما ذكر جلاسر (في كـــتابه مـــدارس بـــلا فشل) ــ هذه اللقاءات تكون إما بشكل اجتماعي للصف كله يشجع الطلاب فيها على حل مشكلات النظام... أو بشكل لقاء مفتوح يبحث فيه المنهاج الدراسي وما يعتريه... أو بشكل لقاءات تشخيص جماعي تعقد من أجل تقويم الخبرات التعليمية... وهـــذه اللقـــاءات بأنواعها تساعد في حل التأزم وتأمين علاقات طيبة تهيئ لمناخ صفي مؤات كان أول الخطوات التي نادى بها (جلاسر).

خامساً ــ مستويات التدخل لمعالجة المشكلات السلوكية وكيفية حلها:

ذكـــر فـــي أول فصل من فصول الإدارة الصفية أن على المعلم تأمين جو ملائم مـــؤات للتعليم، وشرحت كيفية إقامة قواعد والإجراءات التي تساعد عليه، وكيفية التدخل عند الخروج على ذلك النظام الصفي، غير أن المعلم ــ كما رأينا ــ وإن حقق أحياناً كل مـــا ســـبق، فإن مشكلاتٍ حقيقيةً تنبثق في الصف، وربما تتعداه أحياناً إلى خارجه، وفي

الحالات والظروف كلها على المعلم أن يتصرف بحسب ما تقتضيه الحالة. فقد يعنى وحده بالحل في علاقة بينه وبين التلميذ المعني بالمشكلة، وأحياناً يضطر للاستعانة بالمرشد النفسي أو الاجتماعي، وفي الحالات الأكثر تأزماً يستعين بالإدارة المدرسية، وهو في الحالات السابقة كلها قد يدخل الأهل، بقدر ما يجد الأمر ضرورياً، للإسهام في حل المشكلة، حيث يتعرف الأسباب الحقيقية الكامنة وراء الأعراض التي تعبر عنها، والتي لا ترجع إلى تأثير الأوضاع الصفية فيها بل والمدرسية أحياناً. ولكن في الحالات كلها يجب أن يكون التلميذ المشكل طرفاً رئيساً في الحل، ليس لإدانته وتحميله المسؤولية، وإنزال العقاب عليه، فكلها أمور سطحية لا تقضي على جذور المشكلة، وإنما من أجل إيجاد حل جذري يتعدّى الوضع الراهن، ويضمن وجود عضو نافع يعمل لمصلحته، ومصلحة المجتمع الذي يوجد فيه.

فكيف يكون الحل؟

استعرضنا في هذا الفصل بعض المداخل الكبرى لحل المشكلات والتقنيات التي تستخدم من أجل ذلك، وترتيب تلك التقنيات في خطوات محددة ضمن إطار خطة عملٍ متكاملة. ووجدنا أن المداخل تختلف فيما بينها في تلك الخطوات والتقنيات، وفي الخلفية النفسية التي تشكل الأرضية التي يستند إليها كل ما سبق، من جهة والإطار الذي يجب أن تندرج الحلول ضمنه من جهة ثانية. ولكن، ومع الاختلافات التي ظهرت كلها تبقى ثمة استراتيجية واحدة أجمع عليها في كل معالجة للمشكلة. وتتضمن تلك الاستراتيجية المعروفة المراحل التالية:

أ ــ تحديد المشكلة وتعيين أسبابها.

ب ــ طرح بدائل عديدة للحل قد تأتي على شكل فرضيات يراد التحقق من كل منها.

جـ ـ اختيار البديل الأكثر منطقية ومناسبة، ومن ثم وضعه موضع للتنفيذ.

د ـ تقويم سير العمل به والنتائج التي تم الوصل إليها.

هـ ـ الاستفادة من التغذية الراجعة طيلة معالجة المشكلة.

و ـ عدم التوقف فيما سبق إلى حين التوصل إلى حلٍ مرضٍ يكون قد عالج المشكلة.

وفي غضون كل المراحل السابقة يستهدي المعنيون بالحل بالمدخل الذي يتبنونه مستمدين منه حصر أسباب المشكلة، والبدائل المطروحة للحل، وكيفية تطبيق البديل المختار، وتعيين النتائج المرجوة، ومتابعة تحققها لدى الشخص المعالج إلى حين يتخلص من المشكلة، ولهذا تم استعراض بعض المداخل التي إذا ما اطلع المعلم عليها، وعرف تقنياتها، وتدرب عليها استطاع بمفرده أو تدخل من سبقت الإشارة إليهم، الوصول إلى حلٍ في معظم الأحيان أو بعضها. ولكن عند عجزه عن ذلك لوجود مشكلات معقدة ومزمنة فإن عليه وعلى الإدارة المدرسية معه، تحويل تلك المشكلات إلى مختصين. وعند ذلك يكون الأمر قد انتقل إلى خارج الصف خارج بل المدرسة. وإذا لم يفعل المعلم ذلك فإن مسؤوليته المهنية والأخلاقية تقع على عاتقه، لأن ترك مثل هؤلاء المشكلين قد يستجر ويلات على المجتمع، فيما بعد.

ولكن هل المعلمون قادرون حقاً على حل تلك المشكلات؟ وهل كانوا يحلون مثلها فيما مضى؟ إنهم وإن كانوا يفعلون شيئاً من هذا القبيل فإن مما لا شك فيه أن الأمور قد تعقدت واتسع نطاقها، والأسباب لذلك كثيرة، كما أن نتائجها متعددة، لعل من بينها تغير دور المعلم في ظل التغيرات العالمية المذهلة. فما هي تلك التغيرات العالمية التي أحدثت بدورها شبه انقلاب في أدوار المعلمين؟ ذلك ما يجيب عنه الفصل التالي.

أسئلة وتطبيقات عملية للفصل الثالث

الأسئلة:

١ــ مــا الفــرق بين مشكلتي الطلبة في المجموعتين الأولى والثانية، وكذلك بين مشكلاتهم في المجموعتين الثالثة والرابعة.

٢ــ مــن هــو المرشد الأكثر أهلية لمعالجة التلامذة المنبوذين من زملائهم؟ أهو المرشد النفسي أم الاجتماعي، ولماذا؟

٣ــ متى تصبح الجدية، بحسب رأيك، أمراً مداناً، ولماذا؟

ــ عرِّف كلاً من تعميم السلوك، وتعميم الاستجابة؟

٥ــ مــا المقصود بالقول: إن السلوكات السيئة مجرد أعراض فحسب، ولا تتحقق الصحة النفسية بمجرد معالجتها.

٦ــ لماذا لا تستجر مثيرات واحدة استجابات واحدة لدى جميع من تقع عليهم؟

٧ــ ما المقصود ــ بحسب الفهم الاجتماعي للسلوك الإنساني ــ بضرورة معالجة الســلوكات غــير المــرغوب فيها لدى أفراد مشكلين، عبر الجماعة التي ينضوون في إطارها؟ أعط أمثلة تدعم الشروحات التي تقدمها؟

٨ــ اذكــر الفــروق بين المنادين بمدخل التيار الاجتماعي في معالجة المشكلات السلوكية التي تظهر في إطار الجماعة الواحدة.

٩ــ اشــرح الحاجات الثلاث الأخرى لدى الإنسان التي قال بها جلاسر، ووظيفة كل منها؟

١٠ــ أي المداخــل التي مرّت عليك تجد أنها أكثر واقعية من جهة، وأكثر قابلية للتطبــيق مــن قبل المعلم، من جهة أخرى؟ دعم آرائك بحجج مقنعة، وبنتائج ما توصلت

إلـــيه مـــن جـــراء نشاطاتك العملية التي قمت بها مع زملائك وبإشراف مدرسك المعني بالجانب العملي لهذه المادة.

الجانب العلمي:

١ــ بالــتعاون مــع المرشد النفسي، في مدارس تزورها من أجل التطبيق العملي فيها، استعرض المشكلات التي يعالجها لدى بعض التلامذة، ثم قم بتوزيع تلك المشكلات علــى المجموعــات التــي ذكرت في مطلع هذا الفصل لتكون بمنزلة حالات وأمثلة عن الفئات التي ذكرها (بروفي وماك كسلين) بهذا الصدد.

٢ــ بالــتعاون مع المرشد النفسي أيضاً، حاول إضافة فئات مشكلات صدرت عن تلامــذة في المدرسة التي تطبق فيها، أو تزورها، ولم ترد فئة في تصنيف (بروفي وماك كسلين) تغطيها.

٣ــ اخــتر ســلوكاً محبباً تريد تعليمه لتلامذتك، وليكن (قول الحقيقة كلما اقتضت الحاجة ذلك)، ثم ضع مخططاً تعمل بموجبه ــ بحسب النظرية السلوكية في تشكيل سلوك مناسب لذلك ــ مراعياً المتطلبات التي وضعت لذلك وذكرت من قبل تحت عنوان تشكيل السلوك(١).

٤ــ اخــتر سلوكاً منبوذاً، وليكن الإقلاع عن الكذب المتكرر الذي يشكو منه تلميذ معين، واتبع جميع المتطلبات لمحو لسلوك غير المرغوب فيه، ثم اذكر نتيجة ما حصلت عليه هل تحقق الهدف أم لا، وإذا لم يتحقق أستعن بالمرشد النفسي في المدرسة ليساعدك في تحديد الأسباب لذلك.

٥ــ حــاول أن ترصــد خــلال عدة أيام تشكل سلوكات لدى زملائك ــ دون أن ينتبهوا إليك ــ من خلال تعلمهم إياها بما سماه باندورا (التعلم بالإنابة).

---

(١) بالنسبة لهذا النشاط العملي، وما يليه، يمكنك ــ إذا وجد مشرف نفسي في المدرسة التي تتدرب فيها ــ الاكــتفاء بمراقبة ما يقوم به المشرف المختص، (لصعوبة العمل وطول الزمن الذي يقتضيه أو معاونيه إذا سمح لك بذلك، إلى حين تتدرب على مثل هذه المهمات الصعبة فتقوم أنت بها بنفسك.

٦ــ قــم بتعديل سلوكٍ معينٍ لدى أحد تلامذتك متبعا التقنيات التي حددت من أجل القــيام بذلك العمل. ثم أكتب تقريراً قصيراً بعد القيام بهذه المهمة ذاكراً الصعوبات التي صادفتها وكيفية تغلبك عليها.

٧ــ فــي صــف تكثر حالات الشغب، حاول أن تتعاون مع المشرف على التربية العملــية، أو المشرف النفسي أو المشرف الاجتماعي، من أجل حصر الأسباب التي تعود إلى جماعة الصف والتي هي المسؤولة عن الشغب المذكور؛ وبعد حصر الأسباب خطّطا معــاً لتطبيق التقنيات التي نصح بها أنصار المدخل الاجتماعي ثم اعملا على تنفيذها إلى حين التخلص من المشكلات القائمة.

٨ــ اســتخدم طريقة العلاج التي قال بها جلاسر، وهي عملية بعيدة عن التعقيد ــ مــع عدد من التلامذة الذين رأيت أنهم بحاجة للتخلص من سلوكات سيئة لديهم، ثم اذكر الأمــور التي اعترضت طريقك وأنت تطبق الخطوات التي أتى بها، بعدها اشرح النتائج التي حصلت عليها من جراء ذلك؟

٩ــ أجر مع مدرسك وزملائك، لقاءً فيما بينكم يجرى بحسب التقنية التي شرحها جلاسر لمثل هذا اللقاء، ثم قم بذكر:

أ ــ الغرض الذي عقد اللقاء من أجله.

ب ــ الإجراءات والسلوكات التي تمت في هذا اللقاء؟

جــ ــ النتائج التي تم الحصول عليها.

١٠ــ كيف يمكن أن توفق بين خطوات حل المشكلات وبين خطوات نوعية وضع كــل مدخل من مداخل حل المشكلات عدداً منها؟ بعد ذلك اشرح رأيك فيما إذا كانت هذه الخطوات تتكامل أو تتنافر فيما بينها، مبيناً أسباب ذلك، ومدعماً أقوالك بأمثلة عما تقدمه.

ثم ناقش ما قمت به مع مشرفك وأفراد زمرتك لتتبين مواضع خطأ وصواب العمل الذي قمت به.

الفصل الرابع
الدور المتغير للمعلم

"نوعية التعليم في مدارسنا تعتمد على نوعية المدرس
ومدى ما حصله من علم وما يمتلكه من كفايات"

(عن تقرير مجموعة هولز)

مقدمة:

استخدم مصطلح الدور مرات عديدة في هذا الكتاب للحاجة إليه في شرح أمور على علاقة بمجموعة مهام مترابطة، وكانت قد وضعت تعريفات له متعددة منها تعريف (بوستيك) الذي جعله مجموعة من الأنشطة المتكاملة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع من قبل شخص ما، يقوم بوظيفة معينة. فالدور إذن يساعد على التنبؤ بسلوك صاحب في مواقف معينة. ويتحدد، عادة من خلال الوظيفة التي يقوم بها، والتي هي مجموعة من المهام المتكاملة فيما بينها.

أما التوقع فهو تصور لما يمكن أن يقوم به شخص معين، وهو يمارس أحد مهام الوظيفة الموكولة إليه. ويشير التوقع عادة إلى مجموعة التصورات عن الدور، بمعنى أن التصور هو استحضار تنظيم متماسك مؤلف من مجموعة صور لشخص ما وهو يؤدي أحد الأدوار التي عليه القيام بها. وتؤثر تلك التصورات كثيراً عند أداء الدور، سواء أكانت تلك التصورات تخص الشخص نفسه الذي يؤدي الدور، أو شخص الآخرين الذين لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة مع ذلك الشخص، وتتكون تلك التصورات عادة من توصيفات الأدوار، ومن المهام التي تندرج في إطار الدور، ومما كان الناس قد سمعوه أو رأوه أو خبروه أو عايشوه أو قرؤوا عنه في اللوائح والتشريعات الناظمة لذلك، ولهذا قد

تختلف تصورات الدور من إنسان لآخر، وبين مؤسسة وأخرى، وفي مجتمعات أو بيئات مختلفة.

وتعود أسباب الاختلاف إلى عوامل متعددة يأتي في طليعتها مدى تقدم البلد، عامة، وتقدم علم الإدارة والعمل فيه خاصة، وهو الأمر الذي يؤدي إلى غموض الدور نفسه، أو عدم تحديده. كما يشاهد مثلاً عند الكلام عن دور القائد التربوي، حيث تتعدد التصورات حول المهام التي عليه القيام بها. كما يعود حيناً آخر إلى الارتباط بشخصية من يقوم بالدور. وشخصيات البشر متعددة بتعدد الأشخاص الذين لا حصر لعددهم. لذلك كله، ومن أجل التقليل من هذه الاختلافات حول مفهوم الدور وما ينبثق عنه من تصورات، اتخذت بعض إجراءات يمكن أن تسهم في ذلك مثل:

أ ـ توصيف الأدوار لكل وظيفة بشكل واضح، وتحديد محتوى الدور الواحد ومتطلباته فيها.

ب ـ فصل الأدوار بعضها عن بعض حتى لا يتداخل الواحد بالآخر، وإن كان فقط من الناحية المنهجية والنظرية، مع العلم بأن أدوار الوظيفة الواحدة ليست كذلك في الواقع لأن أحدها يتمم الآخر.

جـ ـ وضع جدول أولويات لأدوار الوظيفة الواحدة في ظروف محددة معينة، وذلك لأن الظروف المحيطة بالأداء الوظيفي ـ في موقف ما تؤثر على الأدوار التي تنخرط في إطارها وتجعل بعضها، في موقف ما، أهم مما هي عليه في موقف آخر. فالمعلم الذي يجب ألا يشغله شيء عن إعطاء درسه قد يضطر للانسحاب من الصف إذا اضطر لنقل تلميذ أغمي عليه، أو أصابه مكروه.

د ـ تدارك الظروف والمواقف التي يمكن أن تثير الحالات السابقة، ما أمكن، فإذا وجد مثلاً، في إطار مدرسة معينة، أن على مدرس ما أن يضع أسئلة اختبار مادة ما،

بوصفه المدرس الأول لها، وكان ابنه بين من سيجتازون اختبار تلك المادة، فإن من الأفضل تدارك الأمر ، والطلب من مدرس أخر وضع تلك الأسئلة.

ثم هناك المهمات التي تندرج في إطار الدور، والمهمة أصغر من الدور، وتضم مجموعة أفعال مترابطة تشكّل في مجموعها عملاً معيناً. فوضع أهداف لدرس، وتحديد محتواه، وتعيين الأنشطة والفعاليات والوسائل في إطار طريقة أو أكثر، وتحضير أسئلة للتقويم تشكل في مجموعها مهمة تصميم الدرس.

وفي هذا الفصل سيتم تناول الأدوار المختلفة للمعلم التي تندرج في إطار الوظيفة التي يشغلها، وأهم التغيرات التي شملت العالم فأثرت في التربية، وانعكاسات ذلك على أدوار المعلم المتعددة، ثم الخصائص التي يجب أن يتصف بها المعلم والكفايات المطلوبة لنجاح عمله المدرسي.

أولاً ــ أدوار المعلم المختلفة:

تتوزع أدوار المعلم على مجالات عدة تشمل:

١ ــ مجال التدريس وفيه مهام متعددة تشمل:

أ ــ تصميم الدروس بكل المكوّنات الضرورية لكل درس.

ب ــ تنفيذ ما كان قد صممه أو القيام بعملية التدريس فعلياً.

جـ ــ الاسهام في تطوير العملية التربوية سواء في تقويم المناهج أو تعديلها بالمعنى الواسع لكلمة المنهاج بحيث تشمل محتوى التعليم والكتاب المقرر الذي يجسده (لأننا في الجمهورية العربية السورية، نعتمد الكتب المقررة، وطرائق التدريس، والامتحانات وسواها).

د ــ المشـــاركة فـــي الدراسات والبحوث الإجرائية سواء من أجل تطوير العملية الـــتربوية أو بغـــية حل مشكلات مدرسية، صفية، يتعرض لها الطلاب، هذا إضافة إلى الكتابة في مجلات تربوية أو الإسهام في تأليف كتب مدرسية وسواها.

هـــ ــ القيام المهمات المتعلقة باختبار الطلاب سواء بالمذاكرات أو الامتحانات أو الملاحظات أو الوظائف وغيرها.

و ــ إثارة دافعية الطلاب للإقبال على التعلم وتحمل مسؤولياته بأنفسهم. لذلك كان تعلـــيم الطـــلاب كـــيف يتعلمون والتعليم التعاوني، والتعليم الذاتي من أبرز ما تلح عليه التربية الحديثة.

ز ــ تنظيم الأنشطة الصفية واللاصفية التي تعد جزءاً رئيساً من المنهاج بالمعنى الحديـــث له، وتأليـــف اللجـــان والمجموعات التي تعنى بها، مع كل ما يقتضيه ذلك من إجـــراءات. هـــذا ويمكن لهذه الأنشطة أن تتجاوز التدريس بالمعنى الضيق للكلمة فتضم أموراً اجتماعية وبيئية وسواها.

ح ــ الاحتفاظ بسجلات للطلبة توثق حضورهم ودرجاتهم والوظائف التي يقومون بهـــا، والأنشـــطة التـــي يسهمون بها.. هذا إضافة إلى لمحة عن خصائصهم ومواهبهم ومشـــكلاتهم وما حصلوا عليه من مكافآت أو خضعوا له من عقوبات أو يعزفون به من هوايات أو مواهب. وبكلمة مختصرة كل ما يشير إلى تفردهم، وما يختلف به الواحد عن الآخر.

ك ــ تعويـــض الناشئة الذين يأتون من بيئات محرومة اقتصادياً وثقافياً ما فاتهم، وبخاصـــة الصـــغار منهم. وذلك عبر دروس ودورات وبرامج واجتماعات يخطط لها، وتوفـــر المواد الضرورية والأوقات المناسبة؛ حتى أن بعض المدارس في بلدان متطورة

فيها فئات محرومة تخصص جزءا من نصاب المعلمين فيها للقيام بمثل هذه المهمات؛ أو أنها تخصص مدرسين لمثل هذه المهمة.

ل ــ معالجة المقصرين دراسياً ليس للأسباب السابقة (الحرمان الاقتصادي ــ الثقافي) وإنما لمشاكلات شخصية (كسل، مستوى ذكاء متدن، ضعف متراكم في بعض المواد كالرياضيات مثلاً...) أو عائلية بل حتى بيئية أحياناً كأطفال الحروب والثورات بأنواعها....

٢ــ مجال الجوانب الجسدية والصحية:

إنّ سلامة جسم الإنسان وصحته هما مطلبان مهمان، وعاملان رئيسان يدعمان الجوانب العقلية والوجدانية على السواء. ولذا قيل قديماً: العقل السليم في الجسم السليم، كما قيل: كل ذي عاهة جبار، إلى آخر ما هنالك من أمثلة وأقوال تشير إلى التأثير الكبير لهما في حياة الفرد وعائلته ومجتمعه. وعلى المدرسة عموماً، والمعلم خصوصاً الاهتمام بهما.لهذا وجدت التربية الرياضية في المدارس... كما إن معلمي الحضانة والمرحلة الابتدائية (مثلكم أنتم طلاب قسم معلم صف) يدرسون مادة تتعلق بصحة الأطفال والأمراض التي يتعرضون لها في هذا السن. ونظراً لخصوصية هذه الأمور، وحاجتها لمختصين يكتبون فيها تمّ الاكتفاء بالإشارة إليها مع التنبيه إلى ضرورة عناية المعلم بها، وجعلها من بين مهام عمله الرئيسة بعد أن يكتسب ثقافة حول الموضوع، سواء أكان في فترة إعداده أو تدريبه في أثناء الخدمة.

٣ــ مجال دعم التعلم

منذ أكثر من ثلاثين عاماً كان اكتشاف (كونن) اللافت للنظر يتعلق بتأثير التدريس من حيث مستواه في تحقيق الانضباط الصفي. فاستراتيجيات التعليم الملائمة، التي تؤمن تدريساً ذا جودة عالية، غالباً ما تضمن صفاً ملتزماً بعيداً عن مشكلات الانضباط وفرض

النظام بالقوة. وهذا ما دفع (كونن) للقول: "إن المعلمين الناجحين لا يتميزون عن نظرائهم الأقل نجاحاً بأسلوبهم في التعامل مع سلوكات التلاميذ غير الملائمة، إنما ما يميزهم استخدام استراتيجيات تعليم ناجحة تجنبهم الكثير من مشكلات النظام في الصف.....

وهؤلاء المعلمون – بفضل استخدامهم لأنماط عديدة من المهارات التي تضمن انهماك التلاميذ في أنشطة تعلّم يتمّ الانتقال من أحدها إلى الآخر بشكل سلس مقترن باهتمام وانتباه عاليين – يضمنان توفير صف آمن بعيد عن أي فوضى وخروج على النظام" (كونن ١٩٧٠، ١١٥). لهذا نقول مع (بروفي) "إن إدارة الصف وتعليم الطلاب هما المظهران الرئيسان لوظيفة المعلم" (بروفي ١٩٨٣). وهما مظهران متكاملان يتبادلان، فيما بينهما، علاقة وثيقة ومستمرة تؤدي إلى تأثير إيجابي على التعليم والتعلم. بهذا يزيد اضطلاع الطلبة بواجباتهم المدرسية والاستمرار بها، فيزيد معها، في الوقت نفسه، تعلمهم وشعورهم بمتعة الدراسة والاندفاع إليها من جديد. وهكذا يمكن القول مع (كونن): (بعد بحوث كثيرة من قبله، ومن قبل آخرين عديدين هم بروفي ١٩٧٠، رشبولت ١٩٧٧، بوركووسكي ١٩٧٨) إن التدريس الجيد سبب لإثارة الدافعية للتعلم؛ كما أن تحصيل قدر كبير من التعلم يزيد أيضا من الدافعية نحوه. وهكذا يؤثر الواحد في الآخر، وتغدو الدراسة، التي كانت تُحسّ كعبء ثقيل وواجب مقيت، أمرا ممتعا.

والتدريس الناجح يضم مجموعة من الفعاليات التربوية القادرة على تحقيق التعلم لدى الطلبة. إلا أن التعلم، مع ذلك، يبقى مشروعاً شخصياً يقع على عاتق المتعلمين أنفسهم. فهو مسؤولية ذاتية تفرض على الطلاب تعلّم الاستراتيجيات التي تحققه (أي التعلم)، ومراعاة الشروط التي يتطلبها. وحتى يستطيع المتعلم تحقيق ذلك، كما تقول نظريات التعلم الأخيرة، عليه أن يعالج المعلومات الجديدة، ويفهمها في ضوء معارفه السابقة، ومن ثم يكامل بينهما وبين القديمة، ويركّبها أو يعيد بناءهما معاً من جديد، بغية استخدام المعرفة المتكوّنة منهما في تعلّم جديد آخر، وهكذا باستمرار.

هـذا التنظـيم الجديد للمعارف السابقة والراهنة من أجل إعادة بنائها من جديد أو تركيبها في بنى متكاملة، هو المعنى الحقيقي للتعلم الذي لم يعد ــ كما عرفته السلوكية ــ مجرد (تغير في السلوك). وحتى يتحقّق التعلّم بشكل ناجع يجب استخدام ثلاثة أنظمة كثر الكـــلام عـنها في نظريات التعلم المعرفية، وهي النظام المعرفي، والنظام مـا وراء المعرفي (metacognitif) والنظام العاطفي أو الوجداني (affectif).

"الأول يشـكّل مجمـوع المعـارف المكتسبة سابقاً؛ والثاني يجمع المعارف التي يمتلكها التلميذ حول كيفية التعلم ومعالجة المعلومات. والثالث يزود بالطاقة الضرورية أو الوقـود الـلازم لإدارة سيرورة معالجة المعلومات. ويرتبط النظام الأخير مباشرة بإثارة الدافعية للتعلم"، (ماكومبز Macombs ١٩٨٨، ذكر عند دوفرانس ص ٢٥٧).

وحـتى يسـتطيع المعلـم دعم التعلم ــ بالمعنى الذي أشير إليه قبل قليل ــ عليه مساعدة الطلاب على حسن استخدام الأنظمة الثلاثة السابقة، مستفيداً من الطرائق التربوية التي تؤدي إلى القيام بتدخلات نوعيه تتجه نحو النظام الما وراء ــ معرفي من جهة، كما أنه يوظف دافعية الطلاب للتعلم في إطار الصف، من جهة أخرى. ومن هذا المنظور لا يعود المعلم مجرد ناقل للمعرفة فحسب، كما كان ينظر إليه في التربية التقليدية، وإنما هو مهندس العملية التربوية التي اتسع مفهومها كثيراً ليشمل معها دور المعلم، بل أدواره التي تغيرت على نطاق كبير، كما سنرى بعد قليل.

ويعمـل الـتربويون الـيوم، ، سـواء على صعيد الأمور النظرية أو العملية ــ التطبيقية، على تناول النظام الما وراء معرفي، ودراسة كيفية إمكان توظيفه لزيادة فاعليه التدريس، وبالتالي توفير فرص أفضل لتحقيق أكبر قدر من التعلم لدى المتعلمين.

وهـذا ما سيتم التطرق إليه، بإيجاز، فيما يلي، لأن الموضوع عميق وواسع جداً، ويبحث عادة في نطاق علم التعليم. ومما يضطرنا إلى التطرق إليه وتناول نقاط قليلة جداً

منه، بقدر الحاجة إليها، إنما هو ضرورة تغطية نطاق مهام المعلم في إطار الدور المتغير له.

فمـــا المقصود بدعم التعلم؟ وكيف يمكن للمعلم الإسهام فيه في إطار الدور المتغير لـــه الـــذي نقـــل العملية التربوية ــ كما كرر مراراً ــ من التعليم إلى التعلم؟؟؟ هذا ما سنتعرفه فيما يلي:

لا تقتصـــر وظـــيفة المعلم على تقديم محتوى مساقٍ ما للطلاب، وإنما عليه دعم الـــتعلم لديهم الذي يعني: **تعليم هؤلاء كيف يتعلمون**. وهذا يشكل أهم أهداف التربية الحديـــثة إن لم يكن أهمها على الإطلاق، والتعلَم في أساسه يقوم على معالجة المعلومات المقدمـــة للمـــتعلم، وليس مجرد تغير في السلوك، كما ذكر قبل قليل. وتستدعي المعالجة الفعالـــة للمعلومـــات الاســـتفادة من معطيات توصل إليها الباحثون في إطار علم النفس المعرفـــي الذي تناول مهارات التفكير وما وراء التفكير، ووضع استراتيجيات تربوية (أو تعليمية) لتنمية تلك المهارات السابقة بنوعيها.

و يقصـــد دعم التعلم، في المجال الذي نتناوله الآن، تشجيع المعلمين لطلابهم على اكتســـاب معارف ومهارات حول النظام الما وراء ــ معرفي كي يستفيدوا منها في رفع مســـتوى تعلمهم، ومن أهمها، في هذا المجال بالذات، استخدام استراتيجية الضبط الذاتي للـــتعلم (autoregulation) الذي يسهم إيجاباً في التعلم نفسه من حيث الكم والنوع على السواء، كما يقول (برويير).

والمقصود بما وراء المعرفة ــ كما حدّدها (باريس) ــ "أن يعرف المتعلم العمليات العقلية التي يقوم بها، وأن يراقبها ويتحكم بها..." وكما قال (بروان) بشأنها: "إنها إحساس أو شـــعورُ المـــتعلمِ بالعملـــيات المعرفية التي يقوم بها وهو يتعلم، ومن ثم استخدام هذا الشـــعور لمراقـــبة عملية التعلم بذاتها. فهو نوع من الضبط الذاتي للتعلم، كما أشير قبل

قليل. تستخدم في سياقه عمليات معينة كان علماء النفس المعرفي قد رصدوها وشرحوها ووضع بعضهم تقنيات واستراتيجيات لإرهافها وإنمائها.

ويلاحظ من الكلام السابق أن مهارات التفكير وما وراء التفكير يمكن تعليمها، والتدريب عليها عبر استراتيجيات محددة (تماماً كما تعلم للطلاب الاستراتيجيات التي تساعدهم في الدراسة فتزيد من فاعليتها) شريطة أن يكون تعليم هذه الاستراتيجيات في إطار مناهج الدراسة (أي مساقاتها) وان يتم بطريقة متدرجة، وبشكل مباشر وظاهر يقتنع الطلاب بأهميته وفائدته فيقبلون عليه ويستفيدون منه([1]).

ولكن، وقبل أن ننهي الكلام بصدد موضوع دعم التعلم، يمكن التذكير بما كانت تهتم به الإدارة التقليدية بشأن التعليم، والذي كان يتمحور حول نقل المعرفة والاهتمام بأمور التحصيل، والإجابة عن أسئلة الامتحانات التي تقيس مقدار ذلك التحصيل. ولربما يعود السبب في ذلك كله إلى أن القائمين عليها لم يكونوا يعرفون آنذاك، العوامل التي تؤثر في التفكير المعرفي والما وراء معرفي والمهارات المتضمنة فيها وإمكانات تنميتها والتدريب عليها. لذلك كانت النتائج التي حققتها محبطة على المدى الطويل، فالمعارف نسيت أو تقادمت، كما أن المهارات التي اكتسبت كانت قليلة وغير متقنة بصورة كافية، ولهذا كانت غير ناجحة" (وونغ ١٩٩١ ــ ذكر في دوفرانس ١٩٩٩ ص٨٥).

وبعد ظهور نظريات جديدة واليوم حول التعلم غاصت إلى عمق العمليات العقلية، وتعرفت ما يجري في أثناء ذلك (إلى حد كبير أو قليل، ولا نعرف ماذا سيضيف العلم إليه مستقبلاً...) يمكن القول: إن باحثين كثيرين استطاعوا وضع تقنيات ونماذج تربوية مبنية على النظم الماوراء معرفية والانفعالية (أو العاطفية). وهذه كلها "تمزج التعليم

([1]) ويمكن لمن يرغب في الاستفادة من هذه المعلومات العودة إلى الكتب التي ترجمت: كتاب ماتيو ليبمان تحت عنوان: (تعليم التفكير) الذي ترجمه محمد الحوراني، وكتاب (مدارس من أجل التفكير) الذي ترجمته كهيلا بوز. والكتابان من منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية.

النظامي للاستراتيجيات المعرفية والماوراء معرفية مع تدخلات تستهدف، بصورة خاصة، إثارة الدافعية للتعلم التي لها أثر كبير في هذا المجال. وكان كل من (جودمان ١٩٧٧) و(باريس ١٩٨٧) و(بروان ١٩٩١) قد درسوا فاعلية تعليم الضبط الذاتي للتعلم... ومدى تأثيره على رفع مستوى التعلم لدى المتعلمين.." (المرجع السابق ص ٩٣).

"وتعليم الاستراتيجيات السابقة لا يظهر مجدياً في تأثيره على دفع الطلاب لاستخدام تلك الاستراتيجيات إذا لم يترافق هذا التعليم بتدخلات تربوية (interventions pedagogiques) تستهدف المتغيرات العاطفية (variables affectifs). والدافعية، كما يقول (بروكووسكي) وآخرون" (المرجع السابق ص١٢١). وهكذا يكون من الممكن التأثير في تطوير إدراك الطلاب لكفاءاتهم عبر جعل هؤلاء يتحملون مسؤولية تعلمهم بأنفسهم. وينتج عن ذلك ازدياد ثقة المتعلم بنفسه بسبب معرفته لقدراته الحقيقية. والسبيل إلى ذلك هو (التدخلات التربوية) المدروسة التي وضعت في ضوء التقدم الذي حققته نظريات التعلم الجديدة.

بقي أن نقول: إن مزج تعليم استراتيجيات التعلم، مع العمل على توظيف العوامل التي تؤدي إلى إثارة الدافعية للتعلم، تكون أكثر فاعلية وتأثيراً من أن تستخدم استراتيجيات التعلم وحدها. ولهذا قال (بروكوسكي ١٩٨٧): ليس لإستراتيجيات التعلم وحدها، ولا للتدخلات التي تستهدف إثارة الدافعية وحدها، قدرة على إحداث تغيرات ملموسة في عادات الطلاب المدرسية ومواقفهم، فالاثنتان مطلوبتان معاً ويجب العمل على تأمينهما (بروكوسكي١٩٨٧، ص٢٦٦).

إن معطيات العلوم النفسية والتربوية كثيرة هذه الأيام، وتتزايد بصورة متسارعة، كما يظهر في المؤلفات الحديثة المتلاحقة التي تحمل جديداً في كل منها، وما على علم

التدريس إلا أن يستفيد منها لينقله إلى الميدان التطبيقي في المدارس التي هي بحاجة اليوم إلى تجديد جذري، وبخاصة في الدول التي تخلفت عن الركب حتى الآن.

٤ـ المجال الوجداني ـ الانفعالي (أو العاطفي):

ليســت وظــيفة التعلم التي يضطلع بها المعلم كافيةً وحدها لأداء أدواره المختلفة، فصحة المتعلمين النفسية، ومجالات المشاعر والعواطف تتطلب هي الأخرى الانتباه إليها، ولهذا كان على المعلمين الالتفات إلى الأمور التالية:

أ ـ توفير الصحة النفسية للطلاب التي لا تقل أهمية عن سلامة المدارك العقلية، التي بها يكفل المرء حسن التصرف تجاه نفسه والآخرين. وهذا يتطلب من المعلم أن يفهم معــنى هذا المصطلح (الصحة النفسية) وأن يتمتع به (لأن فاقد الشيء لا يعطيه). ثم أن يعمــل على مراعاته وتنميته عند المتعلمين. وهذا الأمر يتطلب مساعدة الطلاب على فهم أنفســهم وتنمــية الثقة بها واحترامها، ولا يتحقق ذلك غالباً إلا إذا عمل المعلم على القيام بالمهمات التالية:

ـ تعيين حاجات المتعلمين والعمل على تلبيتها، محترماً رغباتهم وميولهم بتوظيف معطيات نظريات الدافعية، وما يتعلق باستخدام الثواب والعقاب بالشكل الأفضل.

ـ صقل شخصيات الطلبة وتعليمهم اللباقات الاجتماعية، وحسن التصرف، وإقامة العلاقات البينية السليمة وما إليها... مع الاهتمام بتعويض الطلبة ما فاتهم في هذا الميدان (وهذا ما تتطرق إليه كتب علم الاجتماع).

ـ الاتصال بالأهل من أجل التعامل مع ما يقع في إطار هذه الوظيفة وهذا ما كان قد شرح عند تناول المداخل الكبرى لحل مشكلات الطلبة.

ب ـ تأمين الإرشاد والتوجيه للطلاب: لا يشك أحد بأن من مهمات المعلم الرئيسة العــناية بالجوانــب النفسية والاجتماعية للطلاب، وبأن بعض هؤلاء هم بحاجة أكثر من

غيرهم لتلقي علاجٍ في هذا الإطار. لهذا ظهر ما سمي بالإرشاد النفسي والعلاج النفسي. وظهـر معهما أطباء ومعالجون ومرشدون مختصون وليس المطلوب من المعلم، بالطبع، أن يصل إلى هذا المستوى، بل المطلوب منه أن تكون عنده نقطة البداية، فيكتشف الأولاد الذيـن يحتاجون لمثل هؤلاء الاختصاصيين قبل أن يستفحل أمرهم. وعليه أن يحول من بحاجـة إلـى المعالجـة إلـى هؤلاء عندما يرى الأمر ضرورياً، وان يعالج مشكلاتهم وإشـكالاتهم إذا كانت بسيطة، وقبل هذا وذاك أن يقيهم من الوقوع فيها، بتأمين جوٍّ داعم وآمن في الصف، لأن من المعروف أن المناخ الانفعالي الإيجابي يساعد على الإسهام في تأمين الصحة النفسية ويقي من الانحراف.

ويخـتلف الإرشـاد عن التوجيه ــ كما هو معروف في علم النفس ــ إلا أننا هنا نـنظر إلـيهما بوصـفهما عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم ذاته، ودراسة شخصيته والتعرف خبراته الحقيقية، وتحديد مشكلاته وحلها، وتنمية إمكاناته، مستفيداً، في هذا كله، من رغبته في تحقيق أهدافه وتأمين صحته النفسية.

٥ــ مجال تطوير الذات:

إن المعلميـن، ولـو أُعـدّوا بمستويات عالية، وأُهلّوا للقيام بالأدوار التي يتطلبها وضـعهم الوظيفي، فإنهم يكونون بحاجة مستمرة إلى تطوير أنفسهم فيما يعرف بالتربية المسـتدامة التي يمكن أن يقع جزء منها في إطار تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وأهم ما على المعلم فعله في هذا المجال:

أ ــ العمـل على فهم ذاته: بحيث يكوّن مفهوماً واضحاً عنها يتجلى في الوصول إلى صورة حقيقية ممثلة لشخصيته، وما يمتلكه من قدرات وإمكانات، إضافة إلى ما لديه من ثغرات. وتتكون تلك الصورة عنده، عادة، نتيجة خصائصه الجسمية، وسماته النفسية وخـبراته الشخصية، مع ما خلفته من آثار، ثم تفاعله مع الآخرين وكيفية استجابته لهم.

وردود فعله على تصرفاتهم. ولهذا المفهوم أثره الكبير على الفرد لأنه يشكل سلوكه، ويؤثر في مشاعره وأفكاره، كما يلعب أيضاً دوراً كبيراً في فرص نجاحه أو فشله. ومعرفة الذات ممكنة عن طريق الانعكاس الذاتي للوعي.

ولما كان من الممكن تدريب المرء على زيادة وعيه بنفسه بوساطة تقنيات معروفة في إطار دراسات الصحة النفسية، ثم لما كان بالإمكان أيضاً التأثير في هذا الوعي وتغييره نحو الجانب الإيجابي، فقد وضعت تقنيات كثيرة في هذا المجال يمكن للمرء التعرف إليها من أجل تطبيقها على نفسه، أو على آخرين يريد مساعدتهم. والمعلم معني بالأمرين معاً بحكم الأدوار التي يقوم بها في مجال التعليم.

ب ـ **العمل على تحقيق الذات:** وهو جانب مكمّل لفهم الذات. ويعني رغبة الإنسان في أن يكون هو ذاته أكثر فأكثر، بمعنى أن يصل إلى أقصى ما تتيحه له إمكاناته وقدراته. ومثل ذلك يُعدُّ غايةً في الأهمية، فهو يقع في قمة سلم الحاجات البشرية الذي وضعه (ماسلو). إنه يهب الإنسان مفهوم الذات. وهو هرمي نمائي، قد لا يخضع للتوقف ما دام صاحبه يسعى لتطويره. صحيح أن من علائم الصحة النفسية قبول الذات كما هي، غير أن هذا لا يعني التجمد على الوضع الذي هي عليه، لأن من علائم الصحة النفسية أيضاً الدأب المستمر لتطوير الذات. ولهذا قال (روجرز) وأتباعه: إن الهدف الرئيس للفرد هو أن يصبح فرداً مكتمل الأداء؛ واكتمال الأداء الذي لا يكون إلا بتطوير الذات بعد فهمها، يجعل من المفيد إعادة التأكيد على التكامل بين فهم الذات وتحقيقها. ولعل من أهم متطلبات تحقيق الذات الانفتاح على العالم، وخوض خبرات جديدة، والشعور بالاستقلالية، والبعد عن الأمعية، مع مرونة في التعامل مع الآخرين، والبعد عن تشنجات التعصب، والانغلاق الغير. والمعلم الذي يحقق الأمرين السابقين (فهم الذات وتحقيقها) لا ينكر على طلابه حقهم في أن يكون لهم مشاعرهم الخاصة، وأن يعبروا عنها ضمن حدود

معينة، كما يساعدهم على أن يعيشوا حقيقتهم غير مضطرين لإنكار مشاعرهم، أو التصرف بطريقة مصطنعة. وهذا هو جوهر الاستقلالية والحرية الشخصية.

جـ ـ العمل على تقويم الذات: وهو المفهوم الثالث المكمل للمفهومين السابقين والذي يجب أن يتخللهما دوماً، وأن يليهما أيضاً. فالفرد الواعي بذاته المدرك لقدراته يطرح على نفسه باستمرار الأسئلة الثلاثة التالية:

ـ ماذا فعلت؟ وبهذا يعين تصرفاته ويحددها.

ـ لمَ فعلت؟ وبهذا يعي تصرفاته والأسباب التي أدت إليها، مما يدفعه باستمرار لعقلنه سلوكاته وإبعادها، قدر الإمكان، عن الاندفاعات الهوجاء غير المتحكم بها،

ـ ماذا كان يجب أن أفعل؟ وما علي أن أفعل في مرات قادمة؟ وفي هذا اكتساب للخبرات التي تقي صاحبها من الوقوع في الخطأ. ولذلك قيل (لا يلدغ المؤمن من جحر مرتين).

د ـ العمل على تثقيف الذات وتطويرها: وهذا يقارب تطوير العملية التربوية التي ذكرت في إطار المجال الأول من مجالات أدوار المعلم، كما أنه يكملها ويغنيها. المهمات التي ذكرت جميعها في إطار المجال السابق لا يكون بالإمكان أداؤها إلا من قبل معلم طور نفسه أولاً كي يصبح قادراً على تطوير مكونات العملية التربوية، ومما يتصل بها. لهذا كان اطلاع المعلم على مستجدات التربية وما يتعلق بها، واسهامه في الكتابة حولها ـ إن كان باستطاعته ذلك ـ ونشره في الأماكن التي تساعد زملاءه على الاطلاع عليها، أموراً مطلوبة وممكنة.

ثانياً ـ أهم مظاهر التغيرات العالمية

شهد النصف الثاني للقرن العشرين، ولا سيما في سنواته الأخيرة، تغيرات كثيرة تركت آثاراً مذهلة على العالم ما تزال تتفاعل فيما بينها وتستجر تغيرات جديدة متلاحقة.

ويكفي أن نذكر إن معارف البشرية أصبحت تتضاعف كل عدة سنوات قليلة في حين أن كل قرن من القرون الماضية لم يكن يشهد من الإبداع والابتكارات إلا القليل النادر.

وأهم مجالات التغير، والمحرك الأكبر لها هو الثورة العلمية ــ التكنولوجية التي شملت كل شيء في عالم الجمادات والأحياء على السواء، ففي مجال تلك الثورة تشكلت مظاهر جديدة تكاد لا تحصى منها:

أن العلم أصبح رأس المال الأول، والقوة الإنتاجية الأكبر والأهم، ولهذا راحت الدول تتسابق لإنجاز المزيد منه، من جهة، ولتطبيق معطياته على أرض الواقع، من جهة أخرى. وهذا ما خلق ثورة تكنولوجيةً عارمة مؤثرة بحيث أصبح المعلم نفسه محكوماً بتلك التكنولوجيا التي كانت ربيبته في الأصل، بحسب معناها ومفهومها. إلا أنه اليوم غدا هو بأمس الحاجة إليها، إذ لا يستطيع القيام ببحوثه والمضي فيها إلا إذا توافرت لديه الأدوات والوسائل وما إليها من تقانات متقدمة. ولهذا قال (ليوتارد): "هناك ميل متزايد لأن تسيطر التكنولوجيا على العمل الذي أصبح معتمداً جداً عليها (مثل الحاسوب) كطرائق عملٍ وأدواتٍ ضروريةٍ للحصول على البراهين والأدلة..." (ذكر في دوهرتي، ص٧٧).

وعلوم اليوم تكاد لا تحصى لأن العلم الواحد يزداد تخصصاً وعمقاً، فيتولد من جراء ذلك علوم كثيرة. فعلم الفلك الذي بدأ بدراسة الكواكب والنجوم، فيه من التخصصات الكثير، بحيث أن دراسة الشمس وحدها يتم تناولها من جوانب عديدة، لكل جانب اختصاص قائم بذاته، وهلم جرا. هذا ناهيك عن علومٍ تُستحدث استجابةً لحاجات تقتضي وجودها.

وقد نتج عن ذلك كله ما لم يكن يحلم الإنسان به، حتى أنه فاق الخيال العلمي السابق. فقد قطف الإنسان مثلاً ثمار ما حدث في مجال الاتصالات والمعلوماتية، وكل

وما يتصل بما يسمى التدخل عن بعد... وهكذا، وبفضل الكمبيوتر والإنترنت انفتح العالم كلـه، بكـل مـن فيه وما فيه، أمام الأعين، وتقلص إلى ما يمكن حصره بشاشة صغيرة تضـيق مساحتها تدريجياً حتى غدت اليوم تقتصر على عدة سنتمترات مربعة بقدر شاشة الهـاتف المـتجول ــ المرئـي علـى استيعابها، وبالتالي تلقي أنباء عن الأحداث حال وقوعها...

إن الحـروب نفسـها تغيرت طبيعتها وإستراتيجيتها وكيفياتها ومطلباتها المحكومة جميعها بالعلم والتكنولوجيا. وهكذا ضاق مجال تأثير الإقدام والشجاعة والفروسية إلى حدّ كبـير، وخلـى مكانه، مرغماً، لتقانات واستراتيجيات لم يعد الدماغ البشري وحده، وإنما الدمـاغ الإلكتروني يسيطر عليها. وهكذا حمي وطيس الآلات لا المعارك ومن فيها من جـنود مقاتليـن. لهـذا كله تزايدت حمى المنافسة والتسابق نحو العلم الذي هو السلاح الأمضى والأغلى. فأصبح هو الثروة الحقيقية للشعوب وليس الذهب أو الماس أو البترول وسواها مما يمكن السيطرة عليه بالعلم أيضاً.

هـذه السيطرة على الموارد والتحكم بمقدرات العالم ومصائر شعوبه وأممه، أو ما يسـمى السياسة بلغة العلم الدقيقة ــ هي الأخرى خضعت لتغيرات كبيرة يكتفى منها هنا بالتذكـير بالعولمة التي كان لها، وسيكون لها، مستقبلاً، تأثير كبير على التربية أيضاً ــ كما سنرى بعد قليل ــ ناهيك عما يستجره هذا المفهوم من عواقب على مختلف مجالات الحياة، سواء منها الاجتماعية والثقافية والبشرية وما إليها.

وفـي خضـم أنـواع التغـيرات السابقة كانت تلك الهزة العميقة في مجال القيم. والمعايـير الأخلاقـية، والمـبادئ الناظمة لسلوك البشر، سواء على الصعيد الفردي أو الاجتماعـي. فقـد تآكلت قيم كثيرة، وفقدت أخرى هيبتها، إن لم نقل قدسيتها؛ ولم تحل مكانها، بعد، قيم بديلة. لذلك فإن بعض المواقف والاتجاهات غير المستحبة أصبحت لدى الكثيريـن قـيماً قد لا يخجل بعضهم من التصريح بها، بل قد يؤمن بها كثيرون وإن لم

يعلـنوا عـن ذلك صراحة. وأصبحت تأتي في طليعة قيم كثير من الشباب الذين راحوا يلهثون وراء تأمين مستقبلهم، مندفعين نحو ضرورة الاغتناء بأقصى سرعة، وأكبر مقدار ممكـن، بصـرف النظر،عن مراعاة ما يجب مراعاته من مقتضيات الأخلاق فظهر من جراء ذلك كله ما يسمونه (الإرهاب) الذي تُوجر به واستغل أسوأ استغلال، وما يزال.

ثـم جـاءت الـبحوث والدراسـات حـول ما يتعلق بالهندسة الوراثية من جهة، وبالاستنسـاخ مـن جهـة أخـرى، ليغـير شيئاً من الواقع، وما يسوده من مفاهيم وقيم وتطبيقات، ولاسيمّا ما يتعلق بشخص الإنسان من الناحية الجسمية والعقلية والوجدانية... ورغب علم النفس بدوره في التدخل بالمجالات السابقة، ودراسة الكيفيات والإستراتيجيات القـادرة علـى ذلـك. ولهذا نرى اليوم من ينادي بتنمية التفكير، والتحكم بآراء الأفراد وعواطفهـم ومواقفهم واتجاهاتهم، وكل ما له علاقة بتكوينهم، ومن يدري ربما استنسخوا إنساناً في القريب العاجل، إن لم يكن قد فعلوا ذلك بعد.

وليسـت الغايـة هـنا اسـتعراض جميع التغيرات التي حدثت في العالم وإنما تم الـتعريج، باختصار شديد على أهم ما كان له تأثيره المباشر على التربية التي كان عليها لزاماً أن تستجيب له، سواء في أهدافها، أو استراتيجياتها، أو أساليبها التي أثرت بدورها تأثـيراً حاسماً على دور المعلم ومهامه. فماذا كان تأثير ذلك على المعلم والمتعلمين على السواء؟؟؟ الإجابة عن هذا السؤال تحت العنوان التالي.

ثالثاً- تأثير التغيرات السابقة على المعلم:

لمـا كانت التربية قد تأثرت بعمق بما حدث من تغيرات في المجتمع، وهو الأمر المنطقـي والطبيعـي أن يكون، باعتبار أن على التربية أن تعكس صورة المجتمع، من جهة، وأن تسهم في تلبية حاجاته وتعمل على تطويره، من جهة ثانية، فإن من المفترض، بل الواجب أن يتغير دور المعلم أيضاً. وهذا ما حدث فعلاً في البلاد المتقدمة أولاً وبحدث

تدريجيا (تبعا لوتيرة التقدم في المجالات عامة والتربوية خاصة) في البلاد النامية نسبيا؛ مع أن هذه هي أكثر حاجةً إليه من البلاد المتقدمة.

فبفعل التقدم العملي الهائل، وتزايد المعارف التي لا يستطيع أعظم عبقري، اليوم، الإحاطة بها، لم يعد منهج أيّ مساق دراسي قادراً على الإحاطة بمعلومات المادة التي يغطيها، حتى في أعلى مستويات التخصص في هذه المادة بالذات. ويأتي في طليعة أسباب ذلك المعلومات المستجدة التي لا يستطيع الكتاب – سواء المقرر منه أو المرجعي – أن يحتويها بين دفتيه، إضافةً إلى الكم الكبير الذي لا يقدر عقل المتعلم على تخزينه. ولقد استجر ذلك مهمات كثيرة على المعلم أن يضطلع بها. منها:

١– ضرورة تعليم المتعلم كيف يتعلم:

إذا كانت المدرسة، ومن ثم الجامعة، لا تستطيع أن تزود المتعلم بكل شيء، فإن عليها أن تُكسب ذلك المتعلم استراتيجيات التعلم الذاتي والمهارات الكثيرة جداً المتعلقة به من أمثال:

– تعيين المراجع التي توجد فيها المعرفة، أو المصادر التي يمكن الرجوع إليها.

– كيفية التعامل مع تلك المراجع من قبيل:

- تعيين الموضوعات التي تزوده بالمعارف التي يبحث عنها؛
- أنواع القراءة المطلوبة للإحاطة بتلك المعلومات؛
- أنواع معالجة تلك المعلومات من فهم واستيعاب وتحليل ونقد؛
- كيفية تدوين ما أخذه، سواء بتدوينه حرفيا للتوثيق، أو تلخيصه، أو أخذ نوطة عنه، أو ترسيمه إلى آخر ما هنالك من أساليب مختلفة تساعده في الاستفادة مما يقرأ، وتوظيفه من أجل تحقيق الغرض من ذلك. ولكل من الأساليب السابقة مهارات محددة

وموصفة، هي بالعشرات. وعلى المعلم إكسابها تباعا للمتعلمين إذا أراد أن يجعلهم قادرين على التعامل مع متطلبات العصر الجديد.

٢ــ **إكساب المتعلم وسائل التعامل مع تكنولوجيا الاتصالات** لأسباب مختلفة، أحدها فقط خدمة المهمة السابقة (أن يتعلم الطالب كيف يتعلم)؛ لأن تحصيل المعرفة واحد من الأمور الأولية لتحقيق التعلم. والمعرفة اليوم يصعب الوصول إلي الجديد منها، وحتى القديم إلا إذا عرف المتعلم استخدام الكمبيوتر والإنترنت، وكل ما يتعلق بالأقراص المدمجة وسواها، مما يشكل اليوم اختصاصات مختلفة قائمة بذاتها. ويكفي ذكر ما يندرج في إطار المعلوماتية وتعقيداته لإدراك حجم المسألة. والمعلم، اليوم، مطالب بإكساب تلامذته المهارات الرئيسة التي تؤهله، على الأقل، للتعامل مع وسائط الاتصالات كي يستطيع الإفادة منها.

٣ــ **تشجيع التعلم التعاوني**، وتعليم المهارات التي يتطلبها. فهذا النوع من بين أساليب التنوع الكثيرة، تكثر الدعوة إليه، حتى أنه غدا أحد المظاهر المهمة (للتربية الشمولية)، أو الخاصة الرئيسة فيها، تلك التربية التي تبنتها منظمة اليونسكو، وراحت تروِّج لها، وتعطي المنح لتطبيقها في الدول التي تبدي استعداداً لذلك. ولن نقف هنا عند الفلسفة التي تقوم عليها تلك التربية، ولا عند الأسباب السياسية العميقة القابعة خلفها (والتي من أهمها الترويج للسلام بين الشعوب والنوايا الحقيقية من وراء ذلك...). وتجدر الإشارة إلى أن التعلم التعاوني كان قبل التربية الشمولية لأنه أسبق منها. وله مزايا كثيرة ووظائف متعدّدة يتطلبها العصر الحديث . ولقد أصبح يستحيل تقريباً على شخص واحد، مهما كان كفوءاً ــ أن ينجز مشروعاً بمفرده. و معظم الأعمال اليوم، حتى التربوية منها، تنظم في مشاريع تحتاج إلى العمل الرمزي أو الفريقي أوْ ما ذكر له من تسميات أخرى، والمهم في ذلك كله أن هذا العمل يتطلب مهارات كثيرة، ابتداءً من مهارات التواصل (كالإصغاء والاستجابة والتعبير المفهوم، وفهم الآخر وإفساح المجال للمشاركة...) وحتى

وموصفة، هي بالعشرات. وعلى المعلم إكسابها تباعا للمتعلمين إذا أراد أن يجعلهم قادرين على التعامل مع متطلبات العصر الجديد.

٢ــ **إكساب المتعلم وسائل التعامل مع تكنولوجيا الاتصالات** لأسباب مختلفة، أحدها فقط خدمة المهمة السابقة (أن يتعلم الطالب كيف يتعلم)؛ لأن تحصيل المعرفة واحد من الأمور الأولية لتحقيق التعلم. والمعرفة اليوم يصعب الوصول إلي الجديد منها، وحتى القديم إلا إذا عرف المتعلم استخدام الكمبيوتر والإنترنت، وكل ما يتعلق بالأقراص المدمجة وسواها، مما يشكل اليوم اختصاصات مختلفة قائمة بذاتها. ويكفي ذكر ما يندرج في إطار المعلوماتية وتعقيداته لإدراك حجم المسألة. والمعلم، اليوم، مطالب بإكساب تلامذته المهارات الرئيسة التي تؤهله، على الأقل، للتعامل مع وسائط الاتصالات كي يستطيع الإفادة منها.

٣ــ **تشجيع التعلم التعاوني**، وتعليم المهارات التي يتطلبها. فهذا النوع من بين أساليب التنوع الكثيرة، تكثر الدعوة إليه، حتى أنه غدا أحد المظاهر المهمة (للتربية الشمولية)، أو الخاصة الرئيسة فيها، تلك التربية التي تبنتها منظمة اليونسكو، وراحت تروِّج لها، وتعطي المنح لتطبيقها في الدول التي تبدي استعداداً لذلك. ولن نقف هنا عند الفلسفة التي تقوم عليها تلك التربية، ولا عند الأسباب السياسية العميقة القابعة خلفها (والتي من أهمها الترويج للسلام بين الشعوب والنوايا الحقيقية من وراء ذلك...). وتجدر الإشارة إلى أن التعلم التعاوني كان قبل التربية الشمولية لأنه أسبق منها. وله مزايا كثيرة ووظائف متعدّدة يتطلبها العصر الحديث . ولقد أصبح يستحيل تقريباً على شخص واحد، مهما كان كفوءاً ــ أن ينجز مشروعاً بمفرده. و معظم الأعمال اليوم، حتى التربوية منها، تنظم في مشاريع تحتاج إلى العمل الرمزي أو الفريقي أوْ ما ذكر له من تسميات أخرى، والمهم في ذلك كله أن هذا العمل يتطلب مهارات كثيرة، ابتداءً من مهارات التواصل (كالإصغاء والاستجابة والتعبير المفهوم، وفهم الآخر وإفساح المجال للمشاركة...) وحتى

توزع الأدوار، أو تقاسم العمل بين المشاركين فيه. وهذا كله غيَّر بعمق دور المعلم الذي يجب أن يوجه ويرشد بدلاً من أن يزود بالمعرفة فحسب عن طريق النقل أو التلقين.

٤ـ العمل على إكساب المتعلمين ما أصبح يعرف اليوم ـ بحسب نظريات التعلم الجديدة ـ الضبط الذاتي للتعلم (autoregulation) والذي أصبح من مسؤولية المتعلم لا المعلم،وإن كان على هذا الأخير أن يكسبه للمتعلمين، لأنه أصبح ـ كما ذكرنا ـ إحدى التقنيات الجديدة التي تسعى لتجسيد أحد شعارات التربية الحديثة القائل بضرورة الانتقال من التعليم إلى التعلّم، أي الإقلاع عن تلقين المعلومة إلى صنع المعرفة. لهذا أصبح من مهام المعلم الجديدة أيضاً تدريب المتعلمين على التفكير عامة، وما وراء التفكير خاصة (أي أن يفكر المرء بتفكيره نفسه، وما يتم خلال ذلك من عمليات). وهكذا يكتسب المتعلمون مهارات كلا النوعين، فينمون ويتطورون ذهنياً وفكرياً، وقد يصلون حدّ الإبداع والابتكار.

٥ـ العمل على ترسيخ الانضباط الذاتي، وإثارة الدافعية الداخلية لدى المتعلمين وتحقيق الجو المؤاتي للتعلم، وإقامة العلاقات الإنسانية في الصف مما كان قد تم تناوله من قبل.

٦ـ التركيز على تنمية الإبداع والابتكار وتنمية قدرات الموهوبين بأنواعها المختلفة، إذ لم يعد الجانب المعرفي وحده هو المطلوب، وإنما على المعلم اكتشاف مواهب الطلبة ومكانتهم الكامنة من جميع النواحي: فالموسيقى والرياضة والتمثيل والرسم كلّها أصبحت من الأمور التي تحظى بالتقدير داخل رحاب المدرسة، بعد أن كانت تعدّ ثانوية أو دخيلة عليها، وليس مكانها داخل جدرانها. لهذا نرى اليوم أن رياضياً ماهراً يقبل في الجامعة، معفياً من المتطلبات المفروضة على الطلاب، تشجيعاً لقدراته في هذا المجال... كذلك نشاهد أن إبداعات الطلاب وابتكاراتهم أصبحت تحظى بالتقدير والتشجيع. ففي كل عام تعرض تلك الابتكارات، ويتم تكريم أصحابها بطرائق مختلفة،

حتى أن شركات وأماكن عمل مختلفة قد تتعاقد مع هؤلاء قبل إتمام دراستهم... وفي الجمهورية العربية السورية، يقام كل عام معرض لهؤلاء ويكرمون. كذلك نجد أن المدارس الخاصة بالمتفوقين أصبحت تنتشر في محافظات القطر... وهذا كله غيّر من مهام المعلم، حيث أصبح عليه أن يتعرف هؤلاء الموهوبين ويتعهدهم بالرعاية قبل أن تموت مواهبهم، كما عليه أيضاً أن يتعلم أساليب التعامل معهم، من جهة، والطرائق المناسبة لتدريسهم، من جهة أخرى. وهذا ما أوجد تخصصاً جديداً هو تعليم الموهوبين.

٧ـ تزايد مسؤولية المعلم عن الصحة النفسية لطلابه: وتفهم أوضاعهم وظروفهم، حتى أنه أصبح يخضع لدورات تدريب مستمر، قد تصل إلى أشهر بل سنة، تؤهله للتعامل مع المشكلات السلوكية والنفسية لطلابه، كما تجعله قادراً على تقديم الإرشاد والتوجيه النفسيين اللازمين قبل أن يحول المشكلات المستعصية إلى المختصين. وهذا ما كان قد ذُكر بصدد الكلام عن الأدوار التي يقوم بها المعلمون.

٨ـ إسهام المعلم في تطوير العملية التربوية برمتها بدءاً من المنهاج ـ بالمعنى الواسع للكلمة ـ وانتهاء بما يكفل تحقيق الأهداف التربوية التي كانت السلطة السياسية قد وضعتها. ففي التربية التقليدية قبلاً يكون على المعلم، عادة، الالتزام بالمنهاج والكتاب المجسد له، دون إلزام له بإبداء الرأي أو تقويم ما هو قائم. ولذلك كانت مشاركته صورية في هذا المجال، إن حدثت، على النقيض من مهمات المعلم الجديدة التي من بينها الاشتراك الفعلي بكل ما يتعلق بالمناهج وما من شأنه أن يفضي إلى تحسينها بل تطويرها باستمرار.

٩ـ تزايد مسؤوليات المعلم الاجتماعية سواء عن طريق الاتصال بالأهل من أجل العناية بأبنائهم من سائر الجوانب، وبخاصة فيما يتعلق بأمور الدراسة والمشكلات السلوكية.. ثم دور المعلم في خدمة المجتمع عن طريق علاقة المدرسة بالمجتمع التي كنا قد تطرقنا إليها في إطار مهام مدير المدرسة، وبهذا يكون من بين

أدوار المعلـــم الجديـــدة الـــريادة الاجتماعية التي من بين أهم مهماتها "غرس قيم العمل الجماعـــي فـــي نفـــوس الطلاب، وتعويدهم الحياة الديمقراطية، وتشكيل قيمهم المستقبلية (شارة ١٩٨٦. ص٢٨)

ولذلـــك، أصبح دور المعلم في تطوير نفسه مسؤولية ضرورية عن عبر حضور الـــندوات والاجتماعات والمحاضرات.... كما الكتابة في المجلات المتخصصة، أو تأليف الكتـــب وإجـــراء الـــبحوث والدراسات، الأمر الذي يجعله مرناً في تعامله وفكره وأدائه المدرسي والاجتماعي قادراً ــ كما قال بشارة ــ على "تنظيم العملية التعليمية ــ التعلمية، وضـــبط مســـارها التفاعلـــي، ومعـــرفة حاجات التلاميذ وقدراتهم واتجاهاتهم وطرائق تفكـــيرهم... ممـــا يمكـــنهم من متابعة تعلمهم وتجديد معارفهم باستمرار (بشارة، مرجع سـابق، ص٢٧). ولـــذا على المعلم اليوم تخصيص حوالي ٢٠ ــ٢٥% من وقته لعملية المتابعة المهنية كي يستطيع تلبية متطلبات عمله باستمرار، حيث أن المعارف والخبرات في هذا العصر ما هي إلا بضاعة قابلة للاستهلاك.

١ــ مسؤولية المعلم أمام تلامذته كما هم مسؤولون أمامه: ومعاملتهم كشركاء فعليين في العملية التربوية.، وهذا يقتضي منه إعداد فعاليات تسهم في تحقيق تلك الشـــراكة على أرض الواقع، سواء في مجال تعلّم المعارف والمعلومات وإنماء الفكر، أو مجال الإدارة الصفية وحل المشكلات الطلابية.

وهكـــذا يمكن القول مع (لنهارت): إن دور المتعلم انتقل من مجال(didactique) الديداكتـــيك، والـــذي يمكـــن ترجمته بتصرف بـــ (التدريس التلقيني) بمعنى نقل المعرفة للآخـــر، الـــذي يكـــون دوره مـــنفعلاً متقـــبلاً لمـــا يقدم له)، إلى المجال البيداغوجي (pedagogique) أي التربوي من جوانبه كافة، تبعاً للأهداف الحديثة التربية التي تغيرت حتى الصميم.

وأخـيرا نخلـص إلـى القول مع "الكسو" أن التحولات التي يمر بها العالم، كذلك الغايات المستحدثة للتربية، تملي على المعلم أدواراً جديدة. وهو في أدائه لهذه الأدوار لم يعد مطالباً بمسايرة التغير والاستجابة لمتطلباته فحسب بل ينتظر منه أن يكون فاعلاً في سـيرورة التحول (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ــ والتي يشار إليها اختصاراً بالأحرف الأولى لاسمها بلفظ الكسو ــ ١٩٩٦).

" إن دور المعلـم الفـاعل لـم يعد يقتصر على مواكبة التغيرات الحاصلة لأداء المهمات المنوطة به، وإنما لابّد له من أن يكون طرفاً في إحداث التغيير كلما تطلب الأمر ذلـك ... ولهـذا يجب تأكيد أهمية وعي الجهات القائمة على شؤون التربية لهذه الأدوار الجديدة للمعلم، والعمل على كل ما من شأنه تمكين المعلم من القيام بها.. بشارة (٢٠٠٠) ص،٣٦.

هـذا، ولـم يكتف بعضهم بالقول: إن أدوار المعلم قد اختلفت بين السابق والراهن وإنمـا وجدوا أن دور كل من المعلمين والمتَعلمين قد مرّ في أربع مراحل هي كما يظهر في الجدول التالي:

المعلمون	يعملون من أجل	يعملون لـ	يعملون مع	يمكنون "يساعدون"
	Do to	Do for	Do with	Enable
الطلبة	لا خيار لهم	أسرى	اعتماديون	مستقلون
	أسرى	سلبيون	متقلبون	باحثون
	أعداء	اعتماديون		ساعون إلى المعرفة مستمتعون بالعلم

اتجاه الاستقلالية المتزايدة

شـكل (١٠)

(أخذ من كتاب إدارة الجودة الشاملة ص١١١، دوهرتي وآخرون)

يلاحـظ في جدول المقارنة السابق تغير دور المعلم الذي أصبح يشرك المتعلم في التخطيط والأنشطة، ويدفعه لتحمل المسؤولية وحل المشكلات.

ولهذا رأت (بارنت) أن على المعلم تحقيق أربعة أهداف وهو يعلم:

ـ الاهتمام بتطوير المبادأة لدى الطلاب،

ـ تحمل مسؤولية ملموسة نحو المعايير،

ـ العمل على تطوير المستقبل.

ـ رعاية ثقافة الخطاب النقدي.

وبكـلام آخر، تربية أجيال تعرف أن تقبل وترفض، ولكن لأسباب منطقية معقّله تستطيع الدفاع عنها.

خامساً ـ صفات المعلم الجيد

اهتم عشرات الباحثين في النصف الأول من القرن العشرين بتحديد الصفات التي تجعـل من المعلم شخصاً ناجحاً في عمله وذا فاعلية عالية في تحقيق الأهداف التربوية. وجـاءت نـتائج تلـك الدراسـات، بعد أن بذلت فيها جهود كبيرة، ـ متضاربة، ولم يتم التوصل إلى صفات متفق عليها. "ولما رجع ريانز (ryans ١٩٦٠)([1]) إلى عدد كبير من هـذه الدراسـات وجـد أن المشـكلة التي تطرح نفسها بهذا الشأن هي معرفة العلاقات الموجودة بين خصائص المدرس وبعض فاعلية تدريس معين. كما أن الصعوبة لا تتأتى فقـط مـن إمكـان البرهنة على علاقة كهذه بشكل جلي، وإنما ترجع أيضاً إلى ضرورة تعـريف خصـائص المدرس بكل وضوح، وتعريف معايير الفاعلية وطريقة البحث التي استخدمت في أثنائها (ذكـر في بوستيك ١٩٩٧، ص٢٧). هذا ناهيك عن أن البحث حول

([1]) انتقيـت مراجع قديمة عن عمد للقول أن هذه المسألة بحثت منذ فترة طويلة وقد تم الإقلاع عنها بعد أن ثبت عدم جدواها.

الصـــفات يـــنطلق من صورة نكونها عن الآخر... كما أنها تحمل حكم قيمة بالضرورة. ويتأثر هذا الحكم بالوسط، مثل الأسرة والمدرسة...

وهكـــذا يمكن القول: إن الدراسات حول خصائص المعلم الفعال أو صفاته أفضت إلى نتائج ضئيلة المعنى، شأنها في ذلك شأن الدراسات حول خصائص المدير الناجح. إذ لا يمكن التكهن مسبقاً بما يصف المعلم الجيد أو السيء. فكل فرد يملك أفكاره الشخصية حول الموضوع، ولا سيمّا إذا كان الأفراد يرجعون إلى بيئات متباينة. غير أن الأشخاص الذيـــن يعيشـــون في مجتمع واحد وفي زمن واحد، ضمن ظروف ثقافية واحدة، تحكمها أفكار تربوية تنبع من فلسفة مشتركة، وتحددها ظروف اجتماعية وتاريخية واحدة، يحتمل أن يـــتكون لديهم تصور أو إدراك متقارب عن المعلم الأفضل الذي تعينه الخصائص أو الصـــفات التـــي يجـــدر أن يتحلى بها. وكلما كانت هذه الصفات مشتركة أو متقاربة بين شـــركاء العملـــية الـــتربوية من معلمين ومتعلمين غدت العلاقة التربوية بينهم أكثر مودة ويسراً مما يسهل التدريس ويجعله أكثر فاعلية" (بوز ١٩٨٦ ص١٥٥).

ومن هذا المنطلق توالت دراسات كثيرة تبحث عن الصفات التي يتحلى بها المعلم الناجح (أو الكفوء، أو الفعال. إلى آخر ما أطلق عليه من تسميات في مثل هذه الدراسات) إلا أن تلـــك الدراســـات لـــم تأت بنتيجة تذكر، لكثرة الاختلافات فيا بينها من حيث عدد الصـــفات وتعريفها ومضمونها وترتيبها بحسب أهميتها وتأثيرها في عمل المدرس. كما أخفقت أيضاً في تحقيق الأغراض منها، والتي كان من أهمها:

أ ــ رصـــد فاعلية المعلم، بالتعرف إلى الخصائص التي يتسم بها، ومن ثم تقويم عمله.

ب ــ التنبؤ بالفاعلية التي سيكون عليها مستقبلاً بعد الانتهاء من إعداده وتدريبه،

جـــ ـ تطويـــر مـــناهج إعداد المعلمين وتدريبهم، فإذا عرفت خصائص المعلم الناجح ضمّنت في مناهج الإعداد، مما يساعد في تطوير تلك الخصائص وتفعيلها، إضافة إلـــى أن فاعلـــية الإعداد تزداد نسبتها إذا كان المدرسون الذين يسهمون بمهمات الإعداد يملكون تصوراً واضحاً عن كل خاصة ودورها.

وبـــناء علـــيه فـــإن الاختلافات بين الدراسات من جهة، وفشل الاستفادة من هذه الدراســـات، مـــن جهـــة أخرى، جعلت الباحثين ينصرفون عن موضوع البحث السابق ويهتمون بموضوع بديل عنه هو تصور المعلم لدوره والمهام التي عليه القيام بها؛ وكذلك تصـــور المتعلميـــن للمهام التي يجب أن يقوم بها معلموهم من أجلهم، حتى يضمنوا لهم تعلـــيماً فعـــالاً ومرضياً في الوقت عينه. وقد أضاف الباحثون، فيما بعد، أمراً جديداً إلى دراســـاتهم وهـــو المقارنة بين تصور الطلاب للأدوار الرئيسة للمعلمين وترتيبها بحسب أهميتها لديهم، من جهة، وبين تصور المعلمين لها وترتيبهم إياها.

لقـــد كـــان السبب من دراسة الجانب الأخير في الموضوع هو الاعتقاد بأنه كلما كانـــت الأدوار مشـــتركة، أو متقاربة على الأقل، بين طرفي العملية التربوية (المعلمين والمتعلميـــن) أصـــبحت العلاقات بينهم أكثر مودة ويسراً، وغدا التدريس أكثر قدرة على تحقـــيق الأهـــداف المرجوة منه، وتفسير ما سبق كما قال /جيلي/: "هو أن الدور المهني للمعلـــم كما يدركه المعلم نفسه يقوده إلى تكوين تصور معين عن التلاميذ يكون له صلة بـــتوقعاته عنهم. وتؤثر هذه التوقعات على سلوك المعلم تجاه تلاميذه وعلى قيادته للعملية التربوية. ولذلك فالأدوار التي يقدرها أكثر من غيرها، ويعطيها الأولوية على سواها، هي التي تحكم تصرفاته وتحدد سلوكه (بوز، ص١٥٥).

أمـــا بالنسبة للكفايات الضرورية للمعلم فهي عمل منتج ونافع يمكن الاستفادة منه في مجالات مختلفة، لأن تحديد الكفايات وتوصيفها ووضع معايير لقياسها يمكن الاستفادة منها في مجالات كثيرة منها:

ـ عـند تأهيل المعلمين وتدريبهم حيث توضع مناهج وبرامج دورات التدريب في ضوئها.

ـ فـي أثـناء الـتدريس، لأن المعلم المتمكن من تلك الكفايات يكون عمله على الأغلب الأعم، أكثر اتقاناً ممن لا يمتلكها

ـ تقويم المعلمين، فتكون تلك الكفايات بمثابة معايير يُقَوَّم المعلم في ضوئها.

فما المقصود بتقويم المعلم؟ وكيف يتم؟ وما المعايير التي تستخدم متن أجل ذلك؟

هذا هو موضوع الفصل الأخير من هذا الكتاب.

أسئلة وتطبيقات عملية للفصل الرابع

أسئلة:

١ــ ما الفرق بين الدور والوظيفة؟ وكذلك بين الدور والمهمة؟

٢ــ كيف تتكون توقعات الإنسان عن دورٍ معين يفترض أن يقوم بوظيفة معينة؟

٣ــ ما الأسباب التي دعت لتوصيف أدوار العاملين في وظيفة ما؟

٤ــ ما سبب كثرة المهام المتعددة للمعلم والتي تندرج تحت مجال التدريس؟

٥ــ اشرح المقصود بـــ (دعم التعلم) من قبل المعلم.

٦ــ علل الواقعة التي توصّل إليها (كونن) والتي تربط بين ارتفاع جودة التعليم وانخفاض مشكلات الانضباط الصفي.

٧ــ هــل يمكــن لهذه الحقيقة أن تكون صحيحة أيضاً في مجال الإدارة المدرسية؟ علل رأيك؟

٨ــ مــا المقصــود بالقول التالي: إدارة الصف وتعليم الطلاب هما الوجهان للدور الذي يفترض بالمعلم أن يقوم به. أي الدورين أهم من الآخر؟ علل إجابتك؟

٩ــ لماذا تزيد الدافعية للتعلم من التعلم نفسه، ولماذا تقلل من إمكانات التقصير؟

١٠ ــ ما دور الجوانب الوجدانية في زيادة التعلم أو ضعفه؟

١١ــ مــاذا يقصــد بمعالجــة المعلومات؟ ما المفهوم المعاكس الذي يختلف عن معالجة المعلومات؟

١٢ــ ما المقصود بالنظام الما وراء معرفي؟ ثم لماذا هو يساعد على التعلم ويزيد منه؟

١٣ــ لماذا وصف المعلم بأنه مهندس العملية التربوية؟

١٤ــ مــا العلاقة التي تقوم بين تعليم المتعلم كيف يتعلم، وبين تنمية القدرة الما وراء ــ معرفية لدى الطلاب.

١٥ــ اشرح مفهوم الضبط الذاتي للتعلم.

١٦ــ اشــرح الأسباب التي أعاقت استخدام مهارات التفكير الما وراء ــ معرفية، وأذكر بعد ذلك العوامل التي أسهمت في زيادة اعتمادها عند التدريس.

١٧ــ اشرح مفهومي: تطوير الذات، التربية المستدامة.

١٨ــ كيف يمكن للعمل أن يصبح رأسمال؟ دعّم إجابتك بأدلة على ذلك؟

١٩ــ كــيف يمكــن تنمية الخطاب النقدي لدى الطلاب، سواء في مراحل التعليم ما قبل الجامعي، أو في أثناء التعليم الجامعي نفسه.

الجانب العلمي

١ــ وزع علــى عشــرين طالــباً من طلاب السنة الأولى في كليتك أوراقاً مكتوباً عليها السؤال التالي:

ماذا تتوقع من مدرسيك أن يقوموا به هذا العام؟

ــ قارن بين الإجابات لتجمع أوجه التشابه فيما بينها، وكذلك أوجه الاختلاف.

ــ قم بحساب النسبة المئوية لكل من نوعي الإجابات لترى أيهما أعلى.

ــ حاول أن تجد أسباباً ــ بحسب رأيك ــ هي المسؤولة عن نقاط الاختلاف التي جاءت في إجابات الطلاب.

٢ــ اقــترح طــريقة يمكــن بوســاطتها التأكد من فرضية (كونن) التي تقول: كلما كان الــتدريس أفضل انخفضت مشكلات الانضباط في الصف، في ضوء الطريقة المقترحة، وبإشراف مدرسك، قم بإجراء عملي يمكنك من اختبار الفرضية السابقة.

٣ــ في إحدى جلسات التدريب العملي حاول أنت وزملاؤك، بإشراف مدرسك المسؤول عــن حصص العملي لهذه المادة، القيام بتحليل أمرٍ ما تتعلمونه من أجل تحديد المهارات الما وراء ــ معرفية التي تطبقونها في أثناء ذلك.

ملاحظة: يحتاج الأمر لتكرار مثل هذه الجلسات مراراً لأن المهارات المطلوبة لها عديدة ومعقــدة وتحتاج لتدرب طويل عليها إلى حين إتقانها. (لذلك قد يستمر التدريب على ذلك عدة أسابيع)

٤ــ عــد إلــى وزارة التربية بعد حصولك على إذن رسمي ــ من أجل الحصول على الأوراق المــتعلقة بالتربــية الشمولية، والتي هي من بين الملفات التي وضعتها منظمة اليونســكو العالمــية. اســتخلص من الأوراق المذكورة المبادئ التي تقوم عليها التربية الشمولية ثم الأهــداف المرجوة من وراء الأخذ بها. بعد ذلك ناقش مع زملائك، في نطاق زمرة العملي وبإشراف مدرسك، مدى إمكانات تطبيق تلك التربية في مدارسنا.

٥ــ عــد إلــى تقنــيات الــتعلم التعاوني، في مراجع بحث هذا الموضوع، وإلى مبادئه والأهداف التي وضعت من أجله ثم:

ــ اذكر أوجه الشبه بينه وبين التربية الشمولية

ــ اذكر أوجه الاختلاف بينهما

ــ اذكر مدى صلاحيتها للتطبيق في مدارسنا، مدعما آراءك بحجج مقبولة.

٦ــ عــد إلى توصيف عمل المعلم بحسب ما جاء في النظام الداخلي لوزارة التربية، ثم قــارن بيــن مــا ذكر له من مهمات في ذلك النظام، وما ذكر في الفصل المتعلق بالدور المتغير للمعلم، ثم قارن بين مهمات المعلم في المصدرين مظهرا أوجه الشبه والاختلاف بينهما.

٧ــ عد إلى الجدول الذي يشير إليه شكل (١٠)، والدال على تطور دور المعلم، وقم:

ــ بشرح ما يراد إظهاره من الجدول السابق.

ــ الإجابة عن السؤال التالي

بحسب رأيك،في أي مرحلة من المراحل الأربع السابقة يقع معلم مدارسنا وتلامذته؟ علل إجابتك، ثم بعدها أذكر الأسباب التي تجعلهم كذلك.

<u>ملاحظــة</u>: يتم العمل بشكل عمل جماعي تعاوني لتجري مناقشة بصدد الأمور المثارة في هذا النشاط العملي ــ الميداني.

الفصل الخامس

تقويم المعلم

"لكثرة ما قُومَ المعلم الآخرين فإنه يستحق أن يُقوم

(رينة)

مقدمة:

مـــع تغير دور المعلم وتزايد المهمات التي ينبغي عليه القيام بها ـــ بمستوى كاف من الجودة، أو حد أدنى مقبول من الكفاءة ـــ أصبح تقويمه، بشكل شامل ودائم وبطريقة منهجية، من الضرورات القصوى للعملية التربوية، عامة، ومن أجل ضمان جودة الإدارة المدرسية والصفية، خاصة.

لقـــد تغير دور المعلم ومهامه، مون المنطقي أن يتغير معه أيضاً تقويمه من حيث الفلسفة، والمناظير، والمجالات، والأغراض، والأساليب والأدوات وما إلى ذلك. لهذا بعد أن كـــان يقـــوّم المعلم من حيث الوظيفة التدريسية (الديداكتيلية) التي كانت محور التربية التقلـــيدية راح تقويمـــه يمـــتد ليشمل، أول الأمر، الوظيفة التربوية بحيث تطال الجوانب المخـــتلفة التـــي يجـــب تعهدها بالرعاية لدى المتعلمين. وتوسع الأمر بعد ذلك، ليتناول مســـاعدة الأجيال الناشئة على مواجهة المستقبل؛ وبعد فترة لم يقتصر الأمر على مجرد مواجهـــة المستقبل وإنما أصبح من المهم تأهيل هؤلاء لبناء ذلك المستقبل وكونهم فاعلين فـــيه لا منفعلين، ليكونوا مواطنين صالحين كفوئين قادرين على إقامة المجتمع المتماسك المتعاون القادر على الإسهام في الحضارة البشرية وليس مستهلكاً لها فحسب.

هــذا الاتساع والتعدد فيما يجب تقويمه لدى المعلمين لا يعني مجرد امتداد مجال الــتقويم فقــط، وإنمــا هو مؤشر على تغيير فلسفة التقويم نفسها التي أثرت على نوعية الأهداف والأغراض التي يجري من أجلها.

فمن حيث (المناظير) التي تعتمد عند التقويم بدأت تطرح أسئلة متعددة منها:

أ ــ لــ (صالح) من تتم عملية تقويم المدرس؟

•لصالح المدرسين بحيث تسهم هذه في تطوير أدائهم وشخصياتهم على السواء؟

•لصالح المتعلمين بغية تكوينهم على أحسن ما يمكن؟

•لصالح المجتمع الذي ترفده المدرسة بمن هم أهل لتحسينه وتطويره؟ أم

•لصــالح التنمية والاستثمار بحيث لا تذهب الأموال المخصصة للتربية سدىً، أو تكون ذات مردود ضئيل؟

ب ــ إلى ماذا يجب أن يتجه تقويم المعلمين؟

•لإعدادهم وتدريبهم؟

•لأداءاتهم وما يقدرون على القيام به فعلاً؟ وهل يقتصر ذلك على داخل الصف أم يشــمل مــا يتعدى جدرانه أيضاً، من قبيل قدرتهم على إقامة علاقات إنسانية واجتماعية وسواها...؟

•لشخصيتهم وسماتهم، أم للكفايات المطلوب توافرها لديهم؟

•لمردود طلبتهم؟ وأي مردود منها؟

•للمهام التي عليهم القيام بها ومدى اتقانه وتمكنه من تلك المهام؟

•وغيرها كثير...

جـــ ـ لـــ (كيفية) الاستفادة من التقويم، وتوظيف النتائج، ومن يجب أن يبلغ نتائج التقويم؟

ـ فهـل يجوز، بحسب الأخلاق المهنية على الأقل، تعميم تلك النتائج؟ أو قصرها على بعضهم أو حصرها بالمقوم نفسه؟

ـ هل تستخدم النتائج للمساءلة أم للتحسين والإصلاح؟ أم للتطوير؟

ـ كـيف يـتم التخلص أحياناً من الإشكالية الناتجة عن استخدام التقويم للمساءلة وتنمية المعلمين المقومين في الوقت نفسه...؟

ـ وهـل يجـوز محاسـبة معلـم مبتدئ ينمو ويتطور كما يحاسب، معلم قديم؟ وبخاصـة إذا كـان الأمر يتعلق بصدد مكافآت، وما إليها من تقديرات لها علاقة رئيسة بتوزيع منح أو مناصب أو سواهما.

ثـم هـناك (الأهـداف) الموضوعة لتقويم المعلمين والتي يؤثر الهدف منها على الأدوات المسـتخدمة وكيفيات الإجراء، وعلى توظيف النتائج (البند (٣) السابق).. ومن المعروف أن أهداف التقويم كثيرة،منها على سبيل المثال:

ـ تقويم المبتدئين للأخذ بأيديهم..

ـ تقويـم القدامى لعلاجهم.. أو من أجل ترفيعهم أو إسناد مناصب جديدة لهم في سلك التربية نفسها، كأن يعيّن معلماً في صفوف المتفوقين أو مديراً لمدرسة؛

ـ لتحديد من يحتاج لدورات تدريب مستمر،

ـ للقـيام بـأحد مهمات وظيفة معينة، كأن يقوّم مدير أو موجه تربوي معلماً أو معلمين من أجل كتابة تقارير عنهم تقع في صلب مهام عملهم الوظيفي،

ـ تقويم برامج إعداد أو قياس طرائق تدريس وما إلى ذلك من متغيرات لبعض بحوثٍ علميةٍ تجري في المدارس، وتُقاس فاعليتها عبر أداء المعلمين الذين خضعوا لها، إلى آخر ما هنالك من أغراض كثيرة.

ومما يجب قوله فيما يتعلق بفلسفة تقويم المعلم ضرورة التطابق، أو على الأقل التقارب وعدم التعارض بين فلسفة التربية المتبناة في البلد ـ إن وجدت في ذلك البلد فلسفة واضحة للتربية ـ وفلسفة المعنيين بالتربية أو القائمين عليها وبين فلسفة الذين يقومون بعملية تقويم المعلم نفسها. وإلا تعرض المعلم في مثل هذه الحالة إلى لغط وتشويش. ناهيك عن الإجحاف بحقه في بعض الأحيان، ولا سيمّا إذا كان يتبنى نظرية في التدريس مغايرة لتلك التي لدى من يقوم بعملية التقويم. لهذا كان من بين الدعوات التي يطالب بها في مجال التقويم ضرورة إقامة انسجام وتناسق بين فلسفة التربية وواقع التربية القائم أو المسار الذي تنتهجه؛ وكذلك بين هذين الأمرين وبين مجريات التقويم وإجراءاته المتَبعة.

انطلاقاً من المناظير المختلفة السابقة لإعداد المعلمين، ومن الأهداف المختلفة لذلك التقويم وجدت أنواع متعددة لتقويم المعلمين وأساليب مختلفة يتم تبنيها خلال تلك الأنواع. وهذا ما سيتم التطرق إليه خلال هذا الفصل.

أولاً ـ أنواع تقويم المعلم:

يمكن أن يخضع كل معلم للتقويم من جهات مختلفة، وبأشكال متعددة فهناك أولاً تقويم المعلم من قبل جهات رسمية وثانياً من قبل جهات غير رسمية.

١ـ **تقويم المعلم من قبل جهات رسمية**، وعندها قد يقَّوم من قبل المدير، أو من قبل الموجه التربوي

أ ــ تقويم المعلم من قبل المدير:

لما كان المدير يعد مشرفاً مقيماً في المدرسة، ولما كان من مهماته الإشراف على سير العملية التربوية في مدرسته ومن يضطلع بمهماتها، فإن من المنطقي أن يكون المدير المقوِّم الأول للمعلم على الصعيد الرسمي.

ويكون تقويمه شاملاً إذا كان يجري العمل على نطاق المدرسة الابتدائية([1]) لأن المدير هنا يستطيع الأشراف على المساقات الدراسية جميعها ، لكون المعلومات أو محتوى المواد الدراسية في هذه المرحلة بسيطة ، فلا تحتاج لمعلمين مختصين منها، وإن كانوا اليوم يميلون إلى تعيين معلم مختص بدءاً من الصف الرابع. وقد بوشر بذلك في سوريا منذ تطبيق نظام التعليم الأساسي. إلا أنه قبل ذلك كان مدير المدرسة الابتدائية يدخل صفوف المعلمين ويحضر دروسهم للأشراف والتوجيه والتقويم... ولا يخرج الأمر عن ذلك، إلا فيما يتعلق بالمادة العلمية، في المدارس الإعدادية([2]) والثانوية، أو إن كان مثل هذا الأمر لا يحدث بكثرة، أو بمثل الكثافة التي يكون عليها في المرحلة الدنيا..

ومما يساعد المدير في ذلك إما وجود بطاقات ملاحظة توضع لمثل هذه الأغراض، أو لوائح رسمية تتبناها بعض الإدارات التربوية المحلية أو المركزية وتزود المديرين بها من أجل تقريب عملهم قدر الإمكان من المنهجية والموضوعية. ولا يقتصر تقويم المدير للمعلمين على النواحي الفنية المتعلقة بالتدريس، وإنما يمتد أيضاً إلى الناحية المسلكية للمعلم وإلى الجوانب الاجتماعية وإلى الانضباط والالتزام بأخلاقيات المهنة،

([1]) بعد تبني التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية أبطل مصطلح المرحلة الابتدائية، وأصبح يشار إليها بمرحلتي التعليم الأساسي الأولى والثانية.

([2]) لم يعد وجود للمرحلة الإعدادية في القطر العربي السوري لأن هذه أصبحت في نطاق التعليم الأساسي الذي نُوه إليه قبل قليل.

والمواصـــفات التـــي يتم الاتفاق عليها تلقائيا وبشكل غير مقصود ومباشر في كل منطقة تعليمية..

لهـــذا فـــإن السجلات التي يحتفظ بها المدير للمعلمين الذين في مدرسته والتقارير الرســـمية التي يقدمها عنهم للسلطة المعنية بحكم وظيفته، والملاحظات الشفوية غالباً، أو المكتوبة، يجب أن تعبّر كلها، بنزاهةٍ وموضوعيةٍ، عن حقيقة المعلم بوصفه إنساناً ممتهناً لهذه المهنة.

ب ــ تقويم المعلم من قبل الموجه التربوي:

يخضـــع كل معلم في أثناء الخدمة لزيارة الموجه التربوي التي يفترض أن تتكرر في أثناء العام الدراسي، وبخاصة إذا كان المعلم مبتدئاً في الخدمة، أو يعاني من نقص في الخـــبرات لديه. كما يفترض أيضاً أن تكون الزيارات ليس من أجل تقويم المعلم فحسب وملء استمارة بشكل روتيني غالباً ما تتضمن العبارات نفسها، أو الأفكار نفسها بعبارات مـــتقاربة، وإنما من أجل الاضطلاع بالمهمات الموكلة إليه وتحقيق الأهداف المرجوة من ورائه.

والتوجـــيه الحقيقـــي أمر ضروري، لذلك وضع بين الوظائف الرئيسة لأي إدارة كانـــت سواء أكانت في مجال التربية أو سواها. لأن متابعة الأعمال ومراقبتها، من أجل التحســـين والإصـــلاح والـــتطوير، تســـتلزم ضرورة وجود أشخاص كفوئين يستطيعون الـــتعرف إلـــى ثغرات العمل، ومواطن الضعف فيه فيضعون الواقع ويشخصون الحالة، ومن ثم يعملون على علاجها.

والتوجيه الذي يُعنى بمعلمي المدارس مبني على المسلمات التالية:

ـ المعلـم بحاجة دوما، مهما كانت درجة تأهيله وتدريبه، لمن يوجهه في عمله، لأن ثمـة من هو أكثر كفايةً منه في التدريس، والمقصود به هنا في هذا المجال الموجه الذي يزوره. وينبثق منطقياً عن هذه المسلمة المسلمة التي تليها

ـ الموجـه أكـثر كفايةً من المعلم الذي يزوره لعلمه وخبراته (كما يفترض أن يكون).

ـ الموجه يرغب في إفادة المعلم الذي يوجهه، ولا يريد من زيارته تسقط أخطائه والمعاقبة عليها.

وقـد نبعـت من النظريات المختلفة للتوجيه ومن المسلمات السابقة عدة فرضيات كانت موضع دراسات للتأكد من صحتها. ونورد بعضها لأنها تعد مؤشرات على الشروط التي يجب أن تتوافر في التوجيه الحقيقي الذي يسهم في رفع فاعلية التعليم:

ـ تزداد فاعلـية التوجيه، بوصفه عمليةً تفاعلية بين طرفين أو أكثر، كلما كان التفاعل أكثر اتصافاً بعلاقات إنسانية (ثقة، احترام متبادل)

ـ تـزداد فاعلـية التوجيه إذا كانت له أهداف محددة (إجرائية) للجلسة الواحدة، (ولكن بعد أن يكون المعلمون) قد اطلعوا عليها، واقتنعوا بها، ورغبوا في تحقيقها.

ـ تزداد فاعلية التوجيه إذا جرى في ظروفٍ مؤاتية، وضمن شروطٍ تنص عليها متطلبات التوجيه التي سيتم شرحها بعد قليل.

ومما يمكن استنتاجه بصدد التوجيه أن له مهمات مختلفة أدت لأن تجعل له أنواعاً متعددة هي:

التوجيه الوقائي: الذي يعمل على تزويد المعلمين بما يشعر أنهم بحاجة إليه حتى لا يقعوا في أخطاء تنجم عن عوزهم لمهارات لا يملكونها.

التوجيه التشخيصي: الذي يجب أن يقوم إذا لم يفعل التوجيه السابق فعله، أو إذا وجد معلمون مقصرون غير قادرين على القيام بالمهمات الموكولة إليهم. وهنا يجب البحث عن الأسباب وتشخيص مواطن الخلل من أجل القيام بالنوع الثالث وهو:

التوجيه العلاجي: حيث تكون وظيفته القضاء على الأسباب من جهة، وتقديم نصائح ملموسة وكيفيات عمل واضحة وإجرائية يمكن للمعلمين القيام بها، والاستفادة منها حقاً.

استعرضت الأنواع السابقة للتوجيه أملاً في ألا يجري التوجيه بوتيرة واحدة، وبشكل منمط يحرفه عن المسار الصحيح الذي يجب أن يكون عليه. فالموجه الحقيقي الذي يراعي الأنواع الثلاثة لا يعود يملأ استمارة الزيارات له بالمعلومات عينها، كما أنه يحاول، بناءً على ما توصل إليه في تلك الزيارات، استخدام أحد شكلي التوجيه المعروفين: وهما التوجيه الفردي في حالة وجود حالات خاصة معينة لدى معلمين معنيين يحتاجون إلى أشياء محددة خاصة بهم، أو التوجيه الجماعي في حالة وجود معلمين متشابهين في الأمور التي شخصت لديهم. وعندها يمكن للموجه أن يدعو هؤلاء جميعاً، في وقت محدد مناسب، إلى اجتماع تناقش فيه الأمور، أو قد يُعلِم دائرة التدريب المستمر لعقد دورة في إطار التربية المستدامة التي تكون عندئذ ناجعة حقاً، لأنها ضرورية، وخطط لها في ضوء الاحتياجات الفعلية لمن يتبعها.

ولن يتحقق ما سبق إلا إذا توافر لدى الموجهين الخصائص التي يجب أن يمتلكوها فعلاً لأنهم اختيروا لهذه الوظيفة بحق، ولأنهم خضعوا لدورات تأهيل تساعدهم في ذلك، ومن أهم تلك الخصائص:

ـ التمتع بالإحساس المرهف الذي يجعل الموجه يشعر بعواطف الناس ويتعرف مشكلات المعلم التي إما أنها تعود إليه شخصياً، أو إلى المدرسة التي يعمل بها، الأمر

الـــذي يخلق لديه يقظة تؤهله للانتباه إلى متطلبات المركز الدقيق الذي يشغله، وللاهتمام بشؤون المسؤول عنهم.

ـــ القدرة على تحليل الأمور وإدراك عناصرها والعلاقات التي تقوم بينها، ومن ثم الخـــروج بتركيـــبة جديدة لها ـــ إن أمكن ـــ في إطار خلق الجديد، والإسهام في التغيير والتحديث والوصول إلى حدّ الابتكار والإبداع.

ـــ امـــتلاك المهارات الضرورية لإقامة تواصل إنساني بنّاء مع سائر العاملين في المـــدارس الـــتابعة له، ممّـــا يضـــمن قيام علاقات إيجابية معهم من شأنها تيسير العمل، وتقريبه إلى قلوب الذين يسهمون فيه.

ـــ التمكّن من المواد (أو المادة) التي يحضر الدروس فيها، ومن طرائق التدريس المخـــتلفة والمداخل الكبرى للتربية وما إليها... حتى يستطيع فعلاً أن يوجّه الآخرين من جهة وأن يطور العمل من جهة أخرى...

ـــ القـــدرة علـــى تحمل المسؤوليات الفعلية، واستخدام الصلاحيات الممنوحة له، بالشـــكل الإيجابـــي، البعـــيد عن التسلط وفرض الرأي وقبول الحوار وتفهم رأي الآخر واحترامه.

ـــ مهـــارات في التعرّف إلى إمكانات البيئات المدرسية، وما فيها من موارد يمكن الاســـتفادة، مـــنها ومعـــيقات أو مشكلات يمكن أن يشرك المجتمع المحلي، ومن فيه من قادرين على الإسهام في حلها.

وهكذا يمكن القول: يجب أن يخرج التوجيه على التنميط والروتين ومجرد التقويم من أجل المحاسبة فقط بعيداً عن تحقيق الوظائف الإيجابية التي وضعت له، والتي جعلت التربويين المسؤولين عنه يغيرون اسمه من (التفتيش) إلى (التوجيه) غير ناسين أن تغيير الأسماء، إذا لم يرافق بتغيير المسمى حقاً، لا قيمة له على الإطلاق.

وهـذا كله لا يعني أنه يجب ألا تكون هناك قوائم رصد أو بطاقات تقويم يستعين بهـا الموجهـون عند زيارتهم للمعلمين من أجل تقويمهم، فمثل هذا الأمر ضروري لأنه يرشد الموجه كما يساعده على العمل بشكل منهجي. غير أن ما يجب أن يكون هو جعل تلـك الـبطاقات خطوطاً إرشادية لما يجب أن ينظر إليه بصورة عامة، مع التدقيق في النواحي الخاصة التي لدى كل معلم والتي تجعل التوجيه ضرورياً له يساعده، ليس على تحسـين أدائه فحسب، وإنما على تطوير عمله والوصول به إلى حدّ التجديد والإبداع إن استطاع إلى ذلك سبيلاً.

٢ـ تقويم المعلم من قبل جهات غير رسمية:

ويقصد بذلك أن تلك الجهات غير مكلفة رسمياً ـ أي من قبل مسؤولين عن التربية بحكم الوظائف التي يشغلونها ـ بتقويم المعلم، كما إنها غير مطالبة بتقديم تقارير رسمية عـن الأمر. ومع ذلك فإن تقويم هؤلاء قد يكون أحياناً أكثر مصداقيةً، وأعم فائدة مما هو عليه التقويم الرسمي الذي شرح سابقاً، ومن بين أشكال هذا النوع من التقويم هناك:

أ ـ **تقويـم المعلـم من قبل المتعلمين**: يتردد أحياناً في أدبيات التربية وبين أفراد المجتمع، أن خير مقومٍ للمعلم هم المتعلمون أنفسهم. وهذا القول صحيح إلى مدى بعيد ـ إلا فـي بعـض حـالات قليلة نادرة ـ لهذا يحسن بالمعلم الاستفادة من التغذية الراجعة الثمينـة التـي يقدمهـا له طلابه، والتي إما أن يقرأها على وجوههم، أو يستخلصها من أسئلتهم أو من أجوبتهم على أسئلته وما يقوم به من تقويم بنائي (مرحلي) ومن ثم نهائي. أمـا عـن الحـالات التي ذكرت قبل قليل فإنها تشير أحياناً إلى حالات تقع مع معلمين يرغـبون فـي إحداث طرائق تدريس جديدة.. أو تحقيق أهداف لم يعتد الطلاب عليها ـ كتنمية قدرات التفكير العليا لديهم ـ أو تطوير معيَّن لإحدى مكونات العملية التربوية، أو خـروج عن روتينات بالية وما إليه. وكم سقطت إصلاحات تربوية صممها أناس بكفاءة عالـية، إلا أنهـا لم تعمم إما لرفض الطلاب لها، أو احتجاج أهاليهم والعمل على العودة

عـــنها والـــرجوع إلـــى السائد الذي يعتقدون أنه الأفضل. وقد نشاهد، وفي حالات نادرة ولأسباب مختلفة، أنه يطلب من المتعلمين تقويم معلميهم أو أحدهم (كما عند إجراء بعض الـــبحوث علـــى حقيقتها، وسوى ذلك). ولكن اليوم وفي بعض الدول الراقية التي أخذت بمـــبادئ الـــتدريس الجديدة التي ينص أحدها على الإشراك الحقيقي الفعلي للمعلمين في جمـــيع مكونـــات العملـــية التعليمية التعلمية، فقد أصبح المتعلمون أحد الأطراف الرئيسة المشاركة في عملية التقويم.

هـــذا، وتجدر الإشارة إلى أنه في إطار التربية السائدة يمكن أن ينقلب تقويم المعلم من قبل المتعلمين إلى تقويم رسمي في حالتين:

ـــ أثـــناء التعليم المصغر، إذ أن المتعلمين الذين يجري تدرب المعلم عليهم تعطي لهـــم اســـتمارة فـــيها بنود تتناول معرفة رأيهم حول عدد من الأمور التي تشكل جميعها الكفاية التي يتدرب المعلم عليها...

ـــ فـــي أثـــناء تقويم المسؤولين لمعلمي منطقة ما ـــ (كمديرية التربية في محافظة مـــثلاً) والرغبة في إشراك الطلاب بهذا التقويم. وعند ذلك توزع على المتعلمين استمارة تحوي بنوداً، كل مجموعة منها تتناول جانباً معيناً يراد تقويمه؛ كأن يكون كفاية المعلم في أداء مهمـــة معينة... ففي إحدى مناطق التعليم في إنكلترا وضع في استمارة أربعون بنداً تغطي الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى المعلمين، وصنفت تلك الكفايات في أربع عشرة مجموعة، منها على سبيل المثال: تقويم أداء التلاميذ ومتابعتهم ومراقبتهم... توفير إدارة فعالة للصف... التواصل بفاعلية مع هيئة العاملين في المدرسة... فاعلية طرائق التدريس التي يتبعها المعلم...

ب ـــ تقويـــم المعلـــم من قبل زملائه: ويكون ذلك بشكل غير رسمي إلا في أثناء حضـــور دروس توضيحيه يقدمها في مناسبات معينة، كما في دورات التدريب مثلاً، أو

عرض طريقة تدريس أو تجريب أمر ما... أو عندما يخطط من قبل الموجهين التربويين لـزيارات متـبادلة للصفوف، وحضور الدروس بغية تبادل الآراء والخبرات، ومعالجة بعض الظواهر التي يرى الموجه،مثلاً، أنها تسود في منطقة تعليمية معينة، أو تقديم جديد يكون بعض المعلمين قد تدربوا أو اطلعوا عليه... وفي الحالات السابقة كلها أما أن تُملأ استمارات تقويم تكون بنودها معدةً مسبقاً، وهو الأرجح، أو أن يجري التقويم في غيابها، وذلك من أجل اطلاع الموجه على ما يأخذه المعلمون في الحسبان عند التقويم وتقديمه لهم في هذا المجال من أجل تطويرهم...

يضاف إلى ما سبق أن المعلم الأول في المدرسة قد يدعو كل مدرس من مدرسي مـادة اختصاصـه إلـى تقديـم درس وتقويمـه مـن قبل المعلمين الزملاء له في مادة الاختصاص نفسها.

وما عدا ذلك من حالات فإن المدرسين غالباً ما يقومّون زميلاً لهم عندما يدرسون طلاب هذا الزميل في عامٍ لاحق، أو عندما يطلعون على ما يفعله في صفه، أو من جراء دفـتر تحضيره، أو الوظائف التي يعطيها لطلابه، أو ما يسمعونه من الطلاب أو النتائج التي يحصلها طلابه وسواها.

جـــ ـ تقويـم المعلم من قبل الأهل: إذا كان من مهام المدرسة الأساسية إقامة علاقـة تعـاون ومشاركة وثيقة بينها وبين أهل الطلاب، فإن من المنطقي أن يكون ثمة اتصـال دائـم بين كلا الطرفين، سواء عن طريق الاجتماعات أو الدعوات الخاصة، أو الاستدعاء وغيرها... ويفترض بالأهل ، وبخاصة الواعون منهم، أن يكونوا على علم تام بما يتعلمه أبناؤهم، وعلى ما يقدمه المعلمون... لهذا فإن مثل هؤلاء الأهل يسهمون، إلى حـدّ بعـيد، ولو بصورة غير مقصودة ولا واعية، في تقويم معلمي أبنائهم. وقد يناقشون المدير ـ وحتى المعلمين أنفسهم ـ ببعض الأمور، ويكون صورة معينة عن معلم معين قد تكون صحيحة أو خاطئة، إلا أنهم يحاجون حولها، ويريدون تغييرها عندما لا تعجبهم.

وقــد يتعدى الأمر مدير المدرسة نفسه، فيصل أحيانا إلى وسائل الإعلام، وأحيانا أخرى إلى سلطة تربوية أعلى، وتلحق بالمسألة تفاعلات شتى تستجر نتائج متباينة.

هــذا ويمكن أن يشيع تقويم الأهل لبعض المعلمين، فينتشر في البيئة المحلية التي توجــد المدرسة فيها.. وهذا النوع من التقويم غير مستحب، لأنه في حال كونه سلبيا قد ينال من شخصية المعلم... ناهيك عن كونه غير فعال بصورة عامة.

د ــ **تقويم المعلم من قبل ذاته**: وهذا لا يحدث، مع الأسف، إلا مع معلمين واعين وملتزميــن، يســعون دائماً لتطوير أنفسهم عبر وعي، ومناقشة أفكارهم نفسها. وهذا ما أصــبح يطلق عليه في السنوات الأخيرة مهارات ما وراء ــ المعرفة أو التفكير بالتفكير. فالإنســان الواعي يدرب نفسه باستمرار على تحليل أفكاره نفسها، ومناقشتها والبحث عن صــحتها. والأمــر ليس بجديد فمنذ قرون قبل الميلاد قال سقراط (اعرف نفسك) إلا أن الجديــد فــي الأمــر أن هذا النوع من التفكير يعبّر عن مهارات التفكير العليا، وأصبح المربون والمنظرون يطالبون بتعليمه للمتعلمين.

والفلســفة التــي يبنى عليها هذا النوع من التقويم ينطلق من مقولة مفادها ــ كما يقــول /مالافلين وبفيفر/: إن مجرد تأمل المدرس في أدائه، وتفكيره في ممارساته يؤدي إلــى تحسنٍ ذاتي وإلى تطور في العمل. وهذا جوهر المهارات الما وراء ــ معرفية التي أشرنا إليها قبل قليل.

ويمكــن القــول دون مغالاة، لعل هذا النوع من التقويم أكثر أنواع التقويم فاعلية، لأنه ينبع من الذات فلا يلقى مقاومة... ولأنه قائم على وعي الواقع الحقيقي للمعلم الذي لا يخفي عنه ولا يشوبه أي تصنع يحرف ماهيته. وفي هذا جميعه الفائدة كلها ، اللهم إلا إذا وصل إلى نوع من التشدد مع النفس والذي يسميه بعضهم (جلد الذات).

ثانياً ـ أساليب تقويم المعلم:

تحت العنوان السابق (أنواع تقويم المعلم) كان معيار التصنيف يرجع إلى الجهة التي تقوم بهذه المهمة أما تحت هذا العنوان فسيكون المعيار هو الجانب الذي يجري تقويم المعلم على أساسه. فبما أن وظائف المعلم كثيرة ومتنوعة ـ كما رأينا في الفصل السباق ـ كان من غير المناسب تقويمه، دفعة واحدة، ومن الجوانب جميعها، وفي المجالات المختلفة، لعدم وجود أداةٍ واحدة تغطي تلك النقاط جميعها. هذا ناهيك عن أن أهداف التقويم مختلفة وأن كلاً منها يتطلب تقويم هذا أو ذاك من نقاطٍ يحتاجها. لهذا كله يبدو أن تقويم المعلم اليوم يمكن أن يكون في الجوانب التالية:

١ـ تقويم المعلم من حيث الإعداد الذي خضع له: وهذا المجال واسع يشمل النواحي التالية.

أ ـ مدى كفاية كليات التربية أو معاهد إعداد المعلمين. ويتضمن ذلك دراسة أمور كثيرة منها المناهج وما تتضمنه من مساقات مختلفة تغطي ما يحتاجه المعلم من معارف ومهارات... وأساليب الإعداد بكل ما ينضوي تحتها من طرائق ووسائل وتقنيات... ونوع التدريب الذي خضع له في سياق ما يسمى التربية العملية، وكيفية إجرائها بكل ما فيها من أبعاد متعددة.

ب ـ أسلوب اختيار الطلاب لتلك الكليات والمعاهد، والمعايير المعتمدة لمثل هذا الاختيار. هذا إذا علم أنه تمّ اليوم وضع مواصفات معينة ودقيقة يجب الاعتماد عليها عند القيام بهذا الاختيار... وقد قال بعضهم أيضاً بضرورة توافر سمات شخصية محددة يجب أن تتوافر لدى المختارين، مع ما لهذا الشرط الأخير من تحفظات لكثرة الاختلافات حوله.

جـــ ــ مــدى اتســاق نظام إعداد المعلم ومناهجه، مع متطلبات المدارس التي سيدرســون فيها. فقد يضطر معلمون متخرجون من بعض أقسام الاختصاصات لتدريس مــواد لم يدرسوها أصلاً ولا يعرفون شيئاً عنها. فخريجو كلية التربية مثلاً عليهم تدريس الفلسفة وعلم الاجتماع إذا عينوا في المدارس الثانوية مثلاً، وهم غير مؤهلين لذلك.

هـــ ــ تقويــم دورات التدريب المستمر ــ في إطار التربية المستدامة ــ التي يخضــع المعلمــون لهــا في أثناء الخدمة من حيث: جديتها، أهدافها، نوع الموضوعات المدروســة فــيها، كفاءة القائمين بها، حاجات المتدربين فيها، وتقويم هؤلاء عند الانتهاء مــنها، ومتابعــتهم بعــد التخرج منها. إضافة للمدد الفاصلة بين دورة وأخرى، ورغبة المنتسبين إليها والفترة الزمنية المخصصة لكل منها، إلى آخر ما هنالك من عوامل تجعل لمثل تلك الدورات جدوى حقيقية لها تتناسب والجهود أو الأموال التي تنفق من أجلها.

د ــ تقويــم مــا يقوم به المعلمون لتطوير أنفسهم وتنمية ذواتهم: سواء من حيث المطالعــة أو الــندوات والمؤتمــرات والاجــتماعات والمحاضرات التي يحضرونها أو يشــتركون بها... أو من حيث ما يكتبون أو يؤلفون في مجلات ودوريات وكتب وما إلى ذلــك، إضــافة إلى بحوث ودراسات يجرونها. إذ من المعروف اليوم أن من بين مهمات المعلمين تنمية ذواتهم مهنياً وتطوير أدائهم.

٢ــ تقويــم المعلــم عن طريق تقويم أداء تلامذته: وهو أسلوب قديم كان يجري بصــورة عفويــة تلقائية حيث كان يلاحظ في بعض المدارس، أن تلامذة بعض المعلمين فــيها أفضل من تلامذة معلمين آخرين. ومع أن في مثل هذه الأحكام كثير من العمومية وعــدم الدقــة والموثوقية إلا أن الأمر تطور مع مرور الوقت، وأصبح بعض المسؤولين عــن تقويــم المعلمين يحاولون ضبط الأمور بشكل أفضل. لذلك راحوا يستخدمون سبر معلومــات الــتلامذة في الصفوف بصورة مباشرة كأحد المعايير المتبعة لتقويم المعلم، ثم انــتقل الأمر إلى مراجعة نتائج اختبارات الطلاب للحكم على معلمهم. واعتمدوا بعد ذلك

الاختـــبارات المقننة للطلاب بوصفها أكثر دقة وموضوعية... وكانوا في ذلك لا يحددون بالضـــبط مـــا الـــذي سيقّومونه؛ إلا أن أكثر ما يهتمون به هو محتوى التعليم ومقدار ما حصله الطلاب منه...

إنّ في هذا الأسلوب من أساليب تقويم المعلمين كثيراً من الثغرات بل العيوب لأن محـــتوى التعليم، ولا سيمّا في هذه الأيام وبعد كل المستجدات في مجال التربية، ليس هو الهدف الأول ، حتى أن كثيراً من التربويين يعدونه مجرد وسيلة تتحقق عبره أهداف أهم مـــنه، مـــثل مهارات التفكير العليا وتعليم المتعلم كيف يتعلم؟ وكيف يحل المشكلات. لهذا طـــرح، بصـــدد هـــذا الأســـلوب من التقويم السؤال التالي: ما الذي يؤلف أداء الطالب الأساسي؟ أو بكلام آخر: ما الذي على المتعلم إبرازه والذي يدل فعلاً على قدراته؟ ثم أي مـــن تلك القدرات هي الأهم، وهي الأكثر دلالة على تأثير المعلم فيها؟ إلى آخر ما هنالك من أسئلة تشكك بمصداقية أسلوب تقويم المعلم هذا، ومقدار دقته وعدالته.

يضـــاف إلى ذلك أن ثمة مهارات كثيرة أخرى مطلوبة اليوم من المعلم ولا يطالها تقويم المعلم عن طريق تقويم أداء طلابه، مثل كفاية المعلم في إقامة علاقات إنسانية داخل المدرســـة، وكفايـــته في توفير الجو الملائم داخل الصف وتأمين الظروف المؤاتية التي تحـــافظ على الصحة النفسية لطلابه، وتنمية الاستقلالية لديهم، وغيرها... لذلك كان من الأصح تحقيق تكامل بين أداءات المتعلم المختلفة، وتوفير تقويم متعدد الطرائق والوسائل، ثـــم اختـــيار عينات ممثلة حقاً لتأثير عمل المعلم، وشاملة لكل ما يقوم به، هذا مع شرط أكـــثر أهمية وهو أن يكون تقويم المعلم عبر أداء المتعلمين واحداً من بين أساليب أخرى تستخدم لهذا الغرض.

٣ـ تقويم المعلم عن طريق الكفايات التي يجب أن يمتلكها:

بمـــا أن التعليم أصبح مهنةً، وبما أن لكل مهنة وظائف ومهماتٌ محددة لا يستطيع القـيام بهـــا فعـــلاً إلاّ من امتلك كفايات محددةً وموصفةً يجري التدريب عليها، فإن أحد أساليب تقويم المعلم المعتمدة على نطاق واسع في البلاد المتقدمة يقوم على رصد الكفايات التـــي يجـــب أن يمتلكها، وإلى مدى إتقانه لتلك الكفايات، ومقدار ممارسته لها فعلياً على أرض الواقـــع كلما احتاج الأمر لها. والكفايات المطلوبة للمعلم كثيرة ـــ كما مرّ معنا ـــ ولهـــذا يســـتحيل تقويم المعلم على أساسها دفعة واحدة. لذلك عند تقويم المعلم ـــ بحسب الأهـــداف الموضـــوعة للتقويم وللمجالات التي يجب ملاحظتها ـــ تحدد، عادة، الكفايات المطلوبـــة لهذا المجال، ثم يتم رصد تلك الكفايات للتأكد من وجودها، ثم تلاحظ الشروط المطلوبـــة لهـــا، والمســـتوى الأدنى الذي يجب ألا تقل عن الوصول إليه. وقد تخصص بطاقات تقويم لهذه الغاية تكتفي بإيراد الكفايات المطلوبة للمجال الذي يجري تقويم المعلم علـــى أساســـه، وربما كان هذا الأسلوب أكثر الأساليب منهجية وموضوعية إذا قيض له مقوم، متمكّن من الكفايات التي يريد تقويم المعلم على أساسها.

وثمـــة أساليب أخرى متعددة للتقويم، بعضها يأتي في إطار إدارة الجودة الذي تم تناوـــله مـــن قبل... وبعضها ينطلق من تقويم المعلم استناداً إلى المهام التي يقوم بها... ويـــبقى الأمـــر الأهم هو أن التقويم ليس هدفاً بذاته. فتوظيف نتائجه والاستفادة منها هي التـــي تهـــبه القـــيمة الأهم، مع الانتباه طبعاً إلى ضرورة توافر جميع الشروط المطلوبة للـــتقويم (صـــدق، ثبات، استمرارية...) حتى يكون أداةً يُطمأنّ لها، لذلك كان كثيرون قد علقـــوا أهمية على أساليب تقويم المعلمين، ومن بينهم (بيفير وماك سالين) اللذان قالا: إن تقويـــم المعلم كثيراً ما يخلق مأزقاً: فمن جهة نريد من العلم تعليماً فاعلاً مرتفع الجودة، مـــنطلقاً مـــن الإبـــداع والمبادرات الشخصية، ومن جهة ثانية يأتي التقويم المقنن ضمن بطاقـــات تقويـــم تحـــدد فـــيها العناصر والكفايات وتوضع المعايير لذلك... لهذا قد يقوم

تعـارض أحـيانا بين المقومين الذين يبحثون عن تعليم أفضل في حجرة الدراسة، وبين المدرسين الذين يسعون لاستقلالٍ مهني ذاتي...

ويـزداد الأمر سوء عندما ينظر إلى التقويم بوصفه نشاطاً أو وظيفة لبعضهم ليس فـيها كبير فائدة لأحد، وعندها يصبح التقويم عملاً مزعجاً، وفي أحسن الأحوال، شراً لا بّد منه، بدلاً من أن يكون بعداً أساسياً من أبعاد العملية التربوية برمتها. ولعل ما يمكن أن يخفّف من هذه المشكلة إجراء مناقشات متعمقة وجادة حول أغراض التقويم، بين المقوّمين والمقوِميـن (يفـتح الواو وكسرها)، وحول الأساليب التي يجب أن يتم بها، وأشكال جمع البيانات المطلوبة لكل أسلوب والأدوات المستخدمة من أجل ذلك، والأهداف المرجوة من كل منها.

ففـي ضوء جميع الملاحظات السابقة والانتقادات المتعددة لأساليب تقويم المعلمين يفضـل عدم وضع أغراضٍ كثيرةٍ للتقويم الواحد، لأن أحدها قد يفسد الآخر أحياناً. فإذا أريـد مثلاً من التقويم: تطوير أداء المعلم من جهة، وإصدار حكم عليه، من جهة أخرى، لفسـد الأمر، لأنه في الحالة الأولى يُشرك المعلم في تقويم ذاته للتعرف إلى النقاط التي تحتاج للعناية والمتابعة فيكون راغباً في تطبيقه عليه، في حين أنه في الحالة الثانية يكون مـتخوفاً منه راغباً في تجنبه، ولا سيمّا عندما يكون غير واثق منه، وقبل أن ننهي الكلام عـن تقويم المعلم يجدر الوقوف عند مسألة مهمة بهذا الشأن وهي: يجب على المسؤولين الإجابة عن الأسئلة التي تثيرها هذه المسألة التي نطرحها تحت العنوان التالي:

ثالثاً ـ الجانب القيمي ـ الأخلاقي في التقويم:

إذا أخـذت نتـيجة الآثار المتنوعة المتعددة التي تنجم عن تقويم حقيقي تتوافر فيه الشـروط المطلوبـة، وبسبب النتائج التي يتركها على المؤسسة والعاملين فيها، فإن على القائمين عليه ألا يكتفوا بالجوانب العلمية المنهجية فيه فحسب، وإنما عليهم الاهتمام أيضاً

بمسائل تتناول البعد القيمي الذي يقع في صميم المجال الأخلاقي لعملية التقويم، ولا سيمّا بعد أن نتذكر أن للتربية عامة، وليس للتقويم فحسب، صبغة أخلاقية مؤثرة.

فمـــا هـــي تلـــك المسائل التي يجب اتخاذ موقف منها، والإجابة عن الأسئلة التي تطرح بشأنها؟

أولى تلك المسائل تتجسد في السؤال التالي: ماذا نفعل بنتائج التقويم؟

هـــل يحـــتفظ المقومون بها لأنفسهم أم يجب إعطاؤها للمقومين (بفتح الواو)، ولا ســـيمّا أنه كان من شروط التقويم السابقة (ضرورة التبليغ). ولكن هل هذا الشرط ينفذ في كـــل ظرفٍ وموقف؟ ألا يؤدي إبلاغ المقوم بنتائجه الضعيفة لتوليد الإحباط لديه؟ ومن ثم يدفعـــه ذلك إلى المذلة وفقدان الثقة بالذات، وبالتالي إلى التقاعس وعدم بذل الجهود؟ ثم ماذا يجب أن يفعل لتدارك مثل هذه الأمور؟

ثـــم هل تعلن النتائج أم يُكتفى بإبلاغها للمعنيين فقط؟ ألا يقال إن نتائج التقويم تثير منافســـة فعلـــية تدفع للتطوير وإنماء الذات وتحقيق التقدم؟ ثم أليس من حق الكفوئين أن يســـروا بقدراتهـــم وإنجـــازاتهم، لأن من مكتشفات علم النفس حاجة الأفراد إلى التقدير، وأهمّه تقدير الآخرين ممن يهمهم أمرهم؟

وهـــل يجـــب فعـــلاً إشراك المقومين بتقويم أنفسهم؟ ألا يدفعهم ذلك إلى التظاهر، عـــندئذ، بما ليس لديهم فعلاً، أو القيام بما لا يفعلونه عادة؟ وبذلك يتم الوصول إلى نتائج غير صادقة، ولا سيمّا عندما يعرف هؤلاء المعايير التي ستعتمد في القياس.

صـــحيح أن الهـــدف من التقويم يخفف من وطأة التساؤلات السابقة، ويجيب عن بعـــض منها، إلا أنه بعضها الآخر يبقى لا يبتّ بأمره إلا في ضوء فلسفة عامة وتربوية خاصـــة، ومـــا يتكون من جراء الأخذ بهما من مواقف واتجاهات. ومن المعروف أن ما

يعود إلى الفلسفة، عادة، يصعب الإجماع عليه، ويبقى مطروحا على بساط البحث إلى أن يستجد ما يعمل على نقله من حياض الفلسفة إلى ميدان العلم، وعندها يزول الإشكال.

ثم، ماذا لو لاحظ أو اكتشف المقوِّم أشياءً لا تدخل في إطار ما يعمل على تقويمه، ولكنها أشياء خطرة ولها تأثيرها على الطلاب؟ كأن يكتشف أن المعلم الذي يقومه يشكو من عدم الاتزان العاطفي مثلاً، أو أن لديه اتجاهاتٍ وميولاً غير مرضى عنها. أيبلّغ عن ذلك أم يسكت عنه؟ ثم ماذا أيضاً لو تأكد المقومِّ أن الخلل الذي أحدثه فلان كان بدافع النية الحسنة، كأن يتجاوز المعلم مضمون كتابٍ مقررٍ وإعطاء مضامين أخرى يظن، خطأ، أنها أفضل مما في الكتاب، وهي ليست كذلك، أو أن لها ذيولاً غير محمودة؟ فهل توجه مثل هؤلاء عقوبة؟ ثم ما هي العقوبة وكمها وكيفها ؟ ألا يمكن بدلاً من العقوبة تبصير هؤلاء بمسؤولياتهم فحسب؟ ثم ألا يقال: إن خير عقوبة جعلها تنبثق من طبيعة العمل نفسه؟ وتبعاً لذلك كيف تتم معاقبة هؤلاء؟ وكيف نجعلهم يتعلمون من أخطائهم؟

هناك أيضاً مشكلة تنبثق عن سابقتها وتتلخص في القول: إن التوافق الكامل مع المطلوب، والالتزام به كما هو، شيء قد يصبح مضراً في بعض الأحوال، لأن مثل هذا الأمر يجر العاملين، وبخاصة في مجال التربية، إلى الجمود وقتل المبادرات الفردية وروح الإبداع. ومن ثم يحول ذلك كله، دون التحديث والتجدد. هذا مع العلم أن التقويم السريع والذي يقتصر على فترات محددة فقط يكون خادعاً، في معظم الأحيان؛ وكثيراً ما يفقد الإداري صبره ــ كما يقول (نيول) ــ في متابعة الأمور فيكتفي بمعرفة ما حققه الموظفون من تقدم في العمل، دون النظر إلى التحسن الفعلي (نيول ص٤٠) وكان الأحرى بذلك المقوم أن يلاحظ الواقع القائم، وما تنشأ خلاله من علاقات، لأن هذا خير وسيلة للتقويم الصادق، ولا سيما إذا أرفق بجعل المقومين يشعرون بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم، وتوظيفها في ذلك المجال.

وفـــوق ذلك كله يجب النظر إلى التقويم نفسه نظرة ناقدة. ومادام التقويم يستند إلى معلومات وملاحظات تم جمعها حول من يخضعون للتقويم، فإن من الممكن أن يكون ثمة خلل أو نقص أو خطأ في تلك المعلومات. لذلك يجب دوماً عدم النظر إلى ما قدم على أنه شيء قاطع لا يطاله الخطأ، كما يجب الإقرار بأن الحقيقة تقريبية، أو على الأقل أن فهمها متغـــير، وتتدخل فيه عوامل ظرفية وموقفية متعددة مما يجعلها نسبية إلى حد ما. وليس المقصود من ذلك التشكيك بأهمية التقويم ونزاهته، ولكن الحرص والتأني بصدده حتى لا يفقـــد النزاهة والموضوعية من جهة، وحتى يلتزم بشرط الاستمرارية التي تجنبه الوقوع في الأخطاء السابقة.

والمطالـــبة بمـــراجعة المعلومات التي يتم الاستناد إليها لإطلاق الأحكام يجب أن يصـــحبها أيضاً مراجعة المعايير والمقاييس التي تعتمد في عملية التقويم، لأن هذه أيضاً نسبية، وقد تعود أحياناً إلى جعل ما توصل إليه المقوم غير صحيح، وأنه يمكن النظر إليه من زوايا أخرى.

وأخيراً نقول: لا يقيم المقوم وزناً غالباً إلا لأهداف المؤسسة ، وهي المدرسة هنا، ناســياً أهداف العاملين فيها، مع العلم أن مراعاة أهداف هؤلاء ضرورية ليس من أجلهم فحســـب، وإنما لأن لها انعكاساتها على تحقيق أهداف المؤسسة نفسها، الأمر الذي أشير إليه مراراً من قبل الذين كتبوا حول الإدارة بمختلف أنواعها ومجالاتها.

والآن، وبعـــد أن انـــتهى الكـــلام عـــن تقويـــم المعلـــم يكون قد تم تناول معظم الموضـــوعات التي تطرح في مجال الإدارة الصفية، بشكل سريع مختصر نتيجة لضيق المجال. ولم يبق أمامنا إلا وضع خاتمة لهذا الكتاب.

أسئلة وتطبيقات عملية للفصل الرابع

الأسئلة:

١ــ لماذا تعددت الزوايا والمناظير التي يتم اعتمادها عند تقويم المعلمين؟

٢ــ اشــرح كيفــية تأثــير نظرية الموجه التربوية التي يتبناها في عملية تقويمه للمعلمين، مدعماً أقوالك بأمثلة، ومدافعاً عن آرائك بحجج تقدمنها.

٣ــ ماذا يعني مصطلح الجوانب المسلكية في تقويم المعلمين؟

٤ــ ما المقصود بالتقويم الموضوعي، وما الشروط برأيك من أجل تحقيقه؟

٥ــ هل يجب أن يتساوى جميع المعلمين من حيث تقويمهم؟ علل إجابتك بما يكفي لاقناع المطلع عليها بوجهة نظرك؟

٦ــ ما الفرق بحسب رأيك بين التحسين والإصلاح والتطوير؟

٧ــ ما المقصود بـــ (الفرضية) وكيف يتم التأكد من صحتها؟

٨ــ ما الفرق بين أنواع التوجيه الثلاثة التي ذكرت في الفصل الذي بين يديك؟

٩ــ أيهما أفضل ــ بحسب رأيك ــ التوجيه الفردي أو الجماعي؟ علل رأيك؟

١٠ــ ما الصفات المطلوبة للموجه التربوي حتى يقوم بالمهام الموكولة إليه بشكل فعال؟

١١ــ مــتى يوصــف التوجيه بالنمطية والروتين؟ وما هي المواصفات المفروض توافرها في التوجيه ليسلم من هاتين الصفتين؟

١٢ــ ما المقصود بالقول التالي: إن تغيير الأسماء إذا لم يقترن بتغيير المسمى فلا قيمة للأول منهما؟

١٣ــ ما فائدة بطاقات التقويم عند القيام بهذه العملية؟

١٤ــ هل يحق ــ بحسب رأيك ــ أن يقومَ المقوَم من يقوم بتقويمه؟ ما فائدة ذلك؟

١٥ــ متى يكون تقويم المتعلمين لمعلمهم موضوعياً ــ بحسب رأيك ــ ومتى لا يكون كذلك؟ أعط أمثلة تشرح كلامك.

١٦ــ ما المقصود بمصطلح (التفكير بالتفكير)؟ وما هي فائدته؟

١٧ــ علل كون تقويم المعلم لذاته أمراً مفيداً له.

١٨ــ لماذا تختلف فئات تصنيف الأشياء ذاتها عند اختلاف المعايير المعتمدة في التصنيف؟

١٩ــ عدد أنواع تقويم المعلمين، ثم أذكر محاسن ومثالب كلٍ منها.

٢٠ــ متى تكون دورات التدريب المستمر ــ بحسب رأيك ــ غير مفيدة؟

٢١ــ ما العيوب في أسلوب تقويم المعلم عن طريق تقويم أداء تلامذته الذين يعلمهم؟

٢٢ــ بماذا تعلل استخدام أساليب متعددة من أجل تقويم المعلم الواحد؟

٢٣ــ علل وجوب وضع أهداف قليلة بل هدفاً واحداً للتقويم الواحد؟

الجانب العملي

١ــ خذ بطاقة التقويم التي يعتمدها الموجه التربوي في الجمهورية العربية السورية، وقم بدراسة هذه البطاقة من أجل:

ــ تحديد ما يجري تقويمه بوساطتها؟

ــ تعيين المستفيد منها، أي الإجابة عن سؤال: لصالح من يتم استخدامها؟

ـ تحديد الوسائل التي تستخدم فيها من أجل تنفيذ عملية التقويم.

ملاحظة: من أجل القيام بما سبق اعتمد العمل التعاوني مع أفراد زمرتك بإشراف مدرسك، وليكن التحليل عملاً جماعياً. بعد ذلك. قم مع زملائك بكتابة تقويم لبطاقة التقويم المذكورة.

٢ـ عد لبطاقة التقويم المذكورة، ثم أدرس البنود التي تتضمنها وقابل بين البنود المذكورة فيها وبين مهام المعلم (أو الأدوار) التي ذكرت في الفصل السابق والتي يفترض أن يقوم المعلم بها، ثم

ـ اذكر شمولية البطاقة من حيث تغطيتها لتلك المهام، محدداً المهام المذكورة فيها، والمهام التي لم تذكر فيها ويجب إضافتها إليها.

ـ عد هذه المرة إلى مهام المدير كما حددتها اللائحة المعنية بهذا الشأن في النظام الداخلي الصادر عن وزارة التربية، ثم أدرس البطاقة، من جديد، في ضوئها لتقوم أيضاً:

أ ـ بتحديد ما تضمنته البطاقة من مهمات.

ب ـ ما لم تتضمنه من مهام يجب إضافتها إليها.

٣ـ خذ تقويم أحد المعلمين ـ بعد الحصول على إذن رسمي من الجهات المختصة، وفي إطار الجانب العملي لهذه المادة ـ مرّة من قبل مدير مدرسته، وأخرى من قبل الموجه التربوي ثم:

أ ـ قارن بين التقويمين مظهراً أوجه الشبه والاختلاف بينهما.

ب ـ علل الاختلافات التي شاهدتها بين التقويمين.

٤ــ خــذ مــع زملائك في زمرة العملي بطاقة فارغة لكل منكم يستخدمها الموجه التربوي، عادة، عند تقويمه لمعلمي مدرسة تابعة له ثم:

أ ــ لــيقم كــل واحد، منفرداً، بتقويم معلم يتم حضور درسه استناداً إلى البطاقة المذكورة.

ب ــ قــم بمقارنة بطاقات التقويم التي ملئت وحدّد النقاط المشتركة فيها، ثم نقاط الاختلاف أيضاً، وضع قائمة بذلك.

جـــ ــ ابحث عن أسباب الاختلاف فيما بينكم ودّونها لتجري مناقشتها بحضور المدرس المسؤول عن الجانب العملي الذي يكون قد رافقكم في هذا النشاط الميداني.

هــ ــ ارجع مع زملائك ــ بعد الحصول على إذن رسمي بذلك ــ إلى السجلات المدرســية التي يملؤها المدير ثم عيّن تلك المتعلقة بتقويم المعلمين، وعدد الجوانب التي تغطيها في هذا المجال.

خاتمة

بدأت مقدمة الكتاب بالإلحاح على التطوير الذي تقتضيه التغيرات الجذرية المذهلة في العالم ومنتهيةً أيضاً بالإلحاح على ضرورة استشراف المستقبل من أجل الاستعداد له، من جهة، والتحكم به قدر الإمكان، من جهة أخرى، لأن من بين خصائص العلم القدرة على الشرح والتفسير والتنبؤ والضبط. وعلم الإدارة يجب أن يتصف بذلك كلّه كي يخرج بالتربية وإدارتها، سواء على الصعيد العالمي، أو صعيد المدرسة والصف، من المسيرة البطيئة الروتينية المحافظة التي لا يتم الخروج منها وعليها، إلا إذا توفرت قوة ذات وزن تنبع من داخلها أو خارجها. والمؤسسات التربوية، على الأصعدة المختلفة التي توجد فيها، تشكل نقطة لقاءٍ وتوازنٍ بين قوى كثيرة منها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبشرية... ويجب أن يبقى المستقبل هو المغناطيس الجاذب للعمل التربوي. ذلك المستقبل الذي يجب أن يكون حاضراً في أذهان المسؤولين عن إدارة التربية فيها، يستجلون معالمها كما ذكرت ويستشرفون التوجهات التي تسيّرها من أجل التحكم بها وليس للخضوع إلى مجرد المقتضيات التي تؤثر فيها.

إن التفاوت بين ما تكون عليه الإدارة وما يجب أن تكون عليه يؤزم الأوضاع، وقد يقود إلى تغيراتٍ جذريةٍ عميقة يطلق البعض عليها اسم الثورة الإدارية في مجال التربية.

هذه الثورة في جوهرها تتطلب إصلاح القائم لتجديد الدماء التي تجري في عروقه. غير أن كثيرين لا يقبلون بمجرد الإصلاح والتحسين وإنما يلحّون أيضاً على التطوير بكل ما لهذه الكلمة من أبعاد توسع الأفق، وتنطلق إلى مدى بعيد. ويقصد بالتطوير الجهود المتواصلة التي تقوم على الارتقاء بعمليات الإدارة من أجل حسن الأداء، وجودة تسيير الأعمال والتجدد الذاتي للإدارة وتوجيهها بأساليب أكثر فاعليةً، مستندة إلى نظريات الإدارة الحديثة والتكنولوجيا المتعلقة بها. لهذا نجد لتطوير الإدارة مدخلان، أحدهما يقوم

على معالجة القصور القائم فيها، وتفعيل دورها لحل المشكلات القائمة، وتجاوز الثغرات التـــي تعرقل العمل والاشكالات التي تعترض السير المتوقع له، وثانيهما يقوم على النمو المســتمر للعمــل مــن أجــل الــنهوض به فكرياً ووظيفياً وإجرائياً. وذلك غير ملاحقة التطورات المستمرة في مجال العلم والتكنولوجيا والاستفادة منهما.

ويــبقى من الضروري دوماً النظر إلى الإدارة بوصفها منهجاً مدروساً يساعد في عقلــنة موضــوعاتها وتصرفاتها، بالإضافة إلى عصرنة القائمين عليها بحيث لا يطغى بــريق التكنولوجــيا والتسارع لاستيرادها قبل بناء أطر بشرية قادرة على حسن التعامل معهــا. لهــذا كان التطوير يتطلب إيجاد أجهزة مؤهلة للإدارة وتطويرها دون أن تسلخها عن الكل الذي تتدرج فيه، وهو المجتمع هنا، خوفاً من أن تشوه ذلك الكل بهول ما تفعل.

ولعل من المفيد القول مع /وودز/: إن من أكثر الأمور تحدياً للعاملين في التجديد إنمــا هــو تهيــئة من سيقع عليهم هذا التجديد للقبول بحقيقة أن الأوضاع تحتاج حقاً إلى تغيير، والاقتناع بذلك، ومن ثم اطلاعهم على مضمون التغيير المقترح. وبهذا نضمن عدم مقاومتهم وفي أحسن الحالات تطوعهم للإسهام في التغيير وتطبيقه على أرض الواقع.

ثــم أن الالتزام عند التطوير بنظرةٍ كليةٍ شاملةٍ تأخذ بأسلوب النظم رأي سديد في هــذا المجال، لأنه يقي من التشرذم والنظرة الجزئية والبعد عن رؤية البنية الكلية للنظام، بتفصلاتها الحقيقية السليمة التي هي وحدها تضمن الحركة السليمة والمريحة بآن معاً.

لقد أوصت (لجنة مراجعة تطوير الاستراتيجية العربية) بإقامة شبكة تكون بمنزلة نموذج إداري جديد من حيث التعقيل وأساليب الاتصال والانفتاح، كما أوصت بأن "تساهم الشــبكة هــذه في توفير المعلومات عن الإدارة التربوية الحديثة وسبل تنميتها عن طريق الــتعريف بأبرز الاتجاهات العالمية في تحديث الإدارة، وتوفير الدراسات والبحوث (...)

بقصد التعريف بها، ووضعها تحت تصرف المشتغلين في تطوير إدارة التعليم (..) والقيام بتجارب رائدة في مجال إصلاح الإدارة لتربوية وتجديدها..." (مرجع سابق ص١٠٤).

ويُعنى في الجمهورية العربية السورية بتحديث الإدارة التربوية حيث تضمّ عددا من الشعب الموجودة ضمن الهيكل التنظيمي لوزارة التربية، منها شعبة تقويم النظم والأطر التربوية وشعبة الدراسات والبحوث وقبلهما مديرية خاصة بالتخطيط والإحصاء التي من بين مهامها ــ كما ورد في النظام الداخلي للوزارة ــ القيام بالدراسات التشخيصية للواقع التربوي... ومناقشة مشاريع خطط الوزارة المستقبلية.. ولعل ما يلفت النظر من إنجازات الوزارة عملية توصيف الوظائف الإدارية وغير الإدارية، ووضع مواصفات لشاغل تلك الوظيفة، بحيث أن كل بطاقة توصيف تشير إلى موقع الوظيفة في التنظيم وإلى مسمى الوظيفة، والشروط المطلوبة لممارسة تلك الوظيفة.

إنّ المأمول منه أن تتخلص الإدارة التربوية من كل ما حملته معها من إرث الإدارة التقليدية، فلا تبقى مجرد حدوس واجتهادات شخصية وإنما تصبح علماً يأخذ بالميزانيات المبرمجة، مع استخدام أسلوب (pert) بدلاً من التنفيذ الكيفي للأعمال، وإنشاء شبكة معلومات تعتمد التكنولوجيا الحديثة، وتستند إلى أسلوب النظم، وتأخذ بإدارة الجودة الشاملة التي يزداد انتشار العمل بموجبها يوماً إثر آخر.

وعلمية العلم وحدها لا تكفي، فهناك الجانب القيمي، والبعد الإنساني للعمل الإداري عامة، والإدارة التربوية خاصة. لهذا فإنّ المطلوب دوماً الأخذ بالاتجاه الديمقراطي في إدارة شؤون التربية سواء على صعيد المدرسة والصف وما قبلهما، بحيث يضمن التعاون، والمشاركة والعلاقات الإنسانية الطيبة، والابتعاد عن تزمت المركزية، وضيق مجالها. وما تستجره من بيروقراطيات تكون أحياناً قاتلة أو تكاد. وهذا الجانب القيمي يمكن النظر إليه كالجناح الثاني للإدارة التربوية التي كان فيها الجناح الأول جناح العلم ومنهجية العمل. بهما تحلّق عالياً فترتفع عن الحضيض.

فلتـــتطلع إدارتنا التربوية إذن، نحو المستقبل من أجل أن يكون لنا ـــ نحن العرب ـــ مكانـــاً فـــي هذا المستقبل يتناسب مع إرثنا الثقافي، وتراثنا الحضاري، ومع إمكاناتنا الكبيرة التي تنتظر من التربية إعداد ناشئة قادرة على استغلالها وتوظيفها فيما نتطلع إليه مـــن أهداف طموحة، علنا نحققها في المستقبل القريب بفضل أجيال نأمل أن تكون واعدةً بالقدر الذي نرغب فيه. والله ولي التوفيق في جميع ما نصبو إليه.