الفصل التاسع
تنمية تفكير المتعلمين
إلتزاماً بفلسفة التفاعل الصفى

* تمهيد.
* التدريس الفعال:
  - معوقات التدريس.
  - المدرس الفعال.
  - الأصول التربوية للتدريس الفعال.
* ديناميات حجرة الدراسة :
  - الاتجاهات التى تؤثر فى الظاهرات البينية الصفية.
  - معنويات الصف.
  - سيكولوجية المعلمين.
  - سيكولوجية المتعلمين.
  - تبدل الصلات الصفية.
* لماذا يجب الإلتزام بفلسفة التفاعل الصفى كمنطلق لتنمية تفكير المتعلمين؟

تمهيد :

فى عصر المعلومات، لايستطيع الإنسان أن يعيش منفرداً منعزلاً متقوقعًا على ذاته، فالأعمال التى تتحقق فى هذا العصر تتسم بالتقدم العلمى والتقنى، كما أن المشكلات التى يموج بها هذا العصر على درجة عالية من الصعوبة والتعقد، فلهذا فإن التفاعل بين الأفراد بات ضرورة لازمة وملحة لفهم التغيرات -وأحيانًا التغييرات- من حيث: أسبابها ومبرراتها ودوافعها ونتائجها. فالإنسان كى يفهم ظروف العصر ومتغيراته، يجب أن يفكر، متعاونًا مع الآخرين، من أجل مجابهة المعضلات التى قد تفرض عليه وعلى الآخرين، بطريقة قهرية قسرية.

ما تقدم يعكس أهمية التفكير فى حياة الإنسان العامة، وذلك مايحدث تمامًا للمتعلم داخل حجرة الدراسة، إذ عليه أن يفكر على المستوى الشخصى أو المستوى الجماعى، فى وضع حلول مناسبة للمعضلات العلمية، التى يجب تعلمها. ولذلك من المهم بمكانة النظر بعين الإعتبار إلى التفكير كتوجه تربوى، له دوره الفاعل فى تحقيق فلسفة التفاعل الصفى، سواء أكان ذلك بين المعلم والمتعلم، أو بين المتعلمين بعضهم البعض.

ومن منطلق أن التفاعل الصفى يقوم على أساس وجود دعامتين قويتين، هما: (١)التدريس الفعال، (٢)ديناميات حجرة الدراسة، يتطرق الحديث التالى -تفصيليًا- إلى شرح أبعاد الركيزتين السابقتين، ثم يتصدى لسؤال غاية فى الأهمية، وهو: لماذا الإلتزام بفلسفة التفاعل الصفى كمنطلق لتنمية تفكير المتعلمين؟

أولاً : التدريس الفعال :

إن التدريس مهنة صعبة، وحرفة تتطلب إجادتها بذل الجهد والوقت الكبيرين، وتستدعى أن يتميز من يمارسها بسمات تفوق سائر البشر العاديين، مثل: قوة الشخصية، وارتفاع مستوى الذكاء، والتمكن من المادة العلمية، والشعور المرهف بمشكلات الآخرين، والقدرة على القيادة، والنزاهة فى إصدار الأحكام، . . إلخ.

لذا، ينبغى أن يدرك تمامًا جميع العاملين فى مجال التدريس الأمور التالية، وأن يحتفظون دومًا بها فى ذاكرتهم:

- دوافع إختيار مهنة التدريس حقيقية، ونابعة من ذواتهم الداخلية.
- تنمية المهارات والكفايات الشخصية اللازمة للمعلم، كذا تنمية المهارات النوعية المتضمنة فى التدريس.
- تعلم العديد من مداخل التدريس، وعدم إقتصار الأداء التدريسى على طريقة بعينها.
- فهم البيئات والثقافات غير المألوفة أو غير العادية، التى تسهم فى التعامل مع نوعيات بعينها من التلاميذ.

- التمرس على تطوير وتكييف المناهج -فى حدود المسموح به- بما يتوافق مع بيئة عملية التعليم/ التعلم.
- التوظيف الأمثل للخامات المحلية المتوافرة.
- تنظيم إدارة الفصل الدراسى بطريقة ديموقراطية، دون اللجوء إلى الضغط والقهر والقمع.
- تحديد خطة عمل، يمكن من خلالها توفير بعض الوقت لبعض التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة، سواء أكانوا من العباقرة أم من بطيئ التعلم.
- معالجة الأخطاء اللفظية والجسمية للتلاميذ من خلال المواقف، التى تشجع على الممارسة الصحيحة.
- فهم التكوين الاجتماعى للمدرسة، ومعرفة القوانين واللوائح المطبقة فى النظام التعليمى.
- معرفة كيفية تقبل النقد، وتعلم النقد الذاتى.
- الوعى بأساليب تنظيم بيئة المدرسة، وكذا بيئة المجتمع الخارجى.
- التعامل بذكاء مع الخلافات والصراعات السياسية فى البيئة.

وبالطبع، فإن ممارسة الأمور السابقة، ليست بالأمر السهل اللين، لذا قد يفشل المعلم مرات ومرات، ولكنه فى النهاية -بإصراره- يستطيع أن يتخطى الهزيمة والإحباط، ويحقق النجاح العظيم، وبخاصة إذا كان من المؤمنين بقيمة وأهمية مهنة التدريس.

(١) معوقات التدريس :

ينبغى أن تكون مهنة التدريس بمثابة وظيفة رائعة يتمتع بها المدرس، ويدرك مدى أهميتها. فالتدريس يعطى المدرس شعوراً بالإنجاز، لأنه يقوم بتعليم التلاميذ أصول وقواعد العلم، كما يساعدهم على التفكير الدقيق، ويجعلهم يتمتعون بقدرات لازمة وواجبة، مثل: الإحترام الذاتي لأنفسهم، والقوة والعزم فى مواجهة المشكلات التى تصادفهم.

لذا، ينبغى أن يشعر المدرس بالفرحة والشوق قبل كل حصة، لأن لقاءه بالتلاميذ بمثابة لقاء بالحياة والمستقبل معًا. وحتى يتحقق ما تقدم، يجب أن يتمتع المدرس بالقدرة على مواجهة وممارسة المطالب المختلفة للتدريس بطريقة جيدة، ويجب ألا يشعر بالإجهاد العاطفى والسلوك السلبى نحو مهنة التدريس.

وتتطلب إجادة عملية التدريس أن يدرك المدرس، بفهم ودقة، مجموعة متنوعة من مستويات السلوك التعليمى من خلال عملية التدريس ذاتها، وأن يؤدى بكفاءة أنماط السلوك التى تعمل على حدوث تفاعل حقيقى بينه وبين التلاميذ.

أيضًا، تتطلب إجادة عملية التدريس أن يقاوم المدرس بعض المصاعب التى قد يمر بها، والتى قد تكون سببًا مباشراً فى إصابته بالقلق والشعور بالإجهاد.

ولعل أهم هذه المصاعب ما يلى:

- الشعور بالقلق الذى قد يؤدى إلى الإحساس بالإضطراب والشك بالنفس وعدم القدرة على تحديد هوية تعليمية واضحة.
- الشعور بالإحباط نتيجة المرور ببعض تجارب التدريس الفاشلة، أو نتيجة مواجهة بعض المواقف الصعبة داخل الفصول الدراسية.
- الإحساس بالفشل نتيجة عدم التوافق الوظيفى والعاطفى مع بعض التلاميذ أو الزملاء أو أولياء الأمور.
- الإحساس بعدم القدرة على العطاء الكامل خلال بعض المواقف التدريسية، بسبب العقبات الكؤود التى تحول دون انطلاق طاقاته التفكيرية الإبداعية الكامنة.
- وجود بعض العوائق الإدارية والعقبات الخارجية المرتبطة بنظام التعليم، والتى تحصر أداء المعلم الوظيفى داخل الفصل فقط، ووفقًا لقواعد بعينها.
- الخوف من التجريب، واستعمال العديد من المهارات التعليمية الجديدة أو طرق التدريس الحديثة، خشية الفشل وعدم تحقيق النجاح الواجب.
- الإستغراق فى تساؤلات داخلية محبطة ومجهدة حول إمكانية العطاء فى المهنة، وحول مدى إمتلاك قدرات ومهارات خاصة للتدريس الجيد.

(٢) المدرس الفعال :

لكى يكون المدرس فعالاً فى الفصل، بما يحقق المردودات التربوية الإيجابية للمواقف التدريسية، ينبغى أن تكون لديه القدرة على تحقيق الآتى:

(أ) فهم التلميذ :

يجب على المدرس إدراك أهمية وخطورة اللقاء الأول بينه والتلاميذ، إذ من خلال هذا اللقاء، يتم تحديد أبعاد خطة العمل وحجم التعاملات والتفاعلات بين المدرس والتلاميذ. لذا، يكون من المهم أن يسأل المدرس نفسه، مثل هذه الأسئلة: ماذا ينتظر التلاميذ منه؟ وكيف يحقق ذلك؟ وما الأهداف العامة والخاصة للتلاميذ؟ وكيف يساعدهم على تحقيقها؟

وتكمن صعوبة الإجابة عن الأسئلة السابقة، فى وجود التباينات والاختلافات فى النواحى الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية.. إلخ، بين جميع التلاميذ، وذلك يمثل مشاكل عديدة لأى مدرس، إذ عليه تحقيق النمو المتكامل لكل تلميذ، مهما كانت ظروفه العقلية وإمكاناته التحصيلية ودوافعه الانفعالية.

ومن منطلق البديهية المعروفة، «يجب أن يبدأ المدرس من حيث يوجد التلميذ»، ينبغى أن يتعامل المدرس مع كل تلميذ، وفق نموه الجسمى والعقلى والاجتماعى والتربوى والنفسى.. إلخ. ويعنى ذلك التخطيط الجيد لعملية التدريس، وتوظيف البرامج التى تحقق أقصى قدر من الأهداف المنشودة. وبالطبع، يتطلب تحقيق ما تقدم، فهمًا عميقًا لسلوك التلميذ وتحديدًا دقيقًا لحاجاته البيولوجية، وإدراكًا واعيًا لطبيعة عملية التعلم ذاتها، إذ تساعد هذه الأمور على الاختيار الأمثل للخبرات التعليمية، وتوجيهها نحو الأفضل، وعلى السيطرة الكاملة على العلاقات الإنسانية بين جميع أطراف العملية التربوية.

وحتى يمكن للمدرس فهم التلميذ، عليه أن يفهم فى البداية طبيعة سلوكه، علمًا بأن هذه العملية صعبة ومعقدة، ولايمكن للمدرس أن يكتسبها خلال عام أو عامين دراسيين فقط، إذ تتطلب هذه العملية أن يعيش ويتعايش معها طيلة حياته، حتى يتمكن من تعلمها. وقد يصل بعض المدرسين إلى سن التقاعد، ولايزال ينقصهم الكثير من أبعاد هذه العملية.

حقيقة، توفر القراءات فى علم النفس التعليمى، وفى علم نمو الطفل والمراهقة، قاعدة عامة، يمكن للمدرس عن طريقها فهم بعض المبادئ العامة التى تؤثر فى السلوك البشرى. وعلى الرغم من أهمية وقيمة القراءات، فإنها لاتكفى وحدها، إذ يجب أن تسندها وتعضدها الممارسة العملية فى المواقف التدريسية، التى من خلالها يتم تطبيق المبادئ النظرية، التى يتعملها المدرس من قراءاته.

وتسهم الملاحظة المنتظمة للتلاميذ، ومناقشة سلوكهم، فى فهم المدرس لسلوك التلاميذ، وذلك يزيد من ثقته ومن كفاءته التدريسية، ويصبح أكثر حساسية للمحددات ذات المغزى المهم والمعنى المفيد للسلوك الإنسانى.

ويجدر التنويه إلى صعوبة ملاحظة كل ما يقع فى الفصل مرة واحدة، نظرًا لتعدد وتداخل العوامل المؤثرة فى بيئة الفصل، التى لاتتضمن التلاميذ فقط، بل تتضمن أيضًا المدرس، والمواد التعليمية، والبناء الطبيعى للفصل نفسه. لذا، للحصول على نتائج دقيقة للملاحظة، يجب التركيز أولا على عدد قليل من التلاميذ وملاحظتهم فى ضوء سؤال واحد عام، وبالتدريج يتم زيادة عدد التلاميذ، وكذا عدد الأسئلة المطلوب الإجابة عنها. ويمكن أن تساعد الأسئلة التالية المدرس فى اكتساب مهارة الملاحظة المنظمة.

- ما أهم الأساليب الإيجابية فى التعامل مع التلاميذ؟
- كيف يمكن للمدرس أن يتعامل مع التلاميذ، على الرغم من إختلاف قدراتهم؟
- ما الدليل على الوعى الكامل للمدرس بالنسبة لحاجات التلاميذ الجسمية والاجتماعية والنفسية؟
- ما الدليل على إشتراك التلاميذ مع المدرس فى التخطيط لموضوع الدرس؟
- ما الدليل على وجود بيئة تربوية فعالة فى الفصل؟
- ما مكانة المدرس الشخصية والمهنية بين التلاميذ؟
- ما المؤشرات التى تدل على حدوث التعلم؟
- ما الأسئلة التى يجب مناقشتها مع المستويات التعليمية الأعلى؟

أما البعد الثانى لفهم التلميذ نفسه، هو التعرف على حاجاته وتحديد أساليب تحقيقها. وتأتى الحاجات البيولوجية فى مقدمة الحاجات التى يجب إشباعها عند التلميذ، حتى لا يضطر إلى تحقيق ذلك بأساليب غير مرغوب فيها.

والحاجات النفسية والعقلية، كالإحساس بالأمان، والإنتماء إلى الجماعة، وتحقيق النجاح، من الحاجات المهمة، التى يجب على المعلم وضعها نصب عينيه، فيعمل على تحقيقها من خلال تبادل علاقات الود والإحترام بينه وبين التلاميذ، وتوفير الفرص المناسبة لهم للقيام بالأعمال والأنشطة الإثرائية، وإتاحة المناسبات والمواقف التى تجعل التلاميذ أكثر إبداعًا وابتكاراً، والتخطيط للعمل الجماعى لكى تتسع دائرة معارف كل تلميذ، ولكى يكون له مكانة متميزة بين جماعة الرفاق.

وجدير بالذكر أن إشباع الحاجات العقلية والنفسية للتلاميذ، تساعدهم على إشباع حاجاتهم الاجتماعية، التى يتطلب تحقيقها مهارات بعينها، مثل: معرفة أساليب أداء الأعمال، ومعرفة كيفية التعبير عن الذات بوضوح، ومعرفة طرائق مواجهة المواقف الصعبة بإتزان، ومعرفة المداخل المختلفة لإكتساب ثقة الآخرين.

ولاتعنى مواجهة الفروق الفردية أن يتم تعليم كل تلميذ على حدة، إذ يمكن تحقيق ذلك من خلال العديد من المواقف التى تتطلب المشاركة الجماعية المنظمة لأداء عمل بعينه، حيث يمكن للتلاميذ ذوى المستويات المختلفة فى النضج، العمل مع بعضهم البعض. أيضًا، تساعد المشاركة الجماعية فى مجموعات صغيرة، التلاميذ ذوى الحاجات والقدرات المتماثلة، على العمل التعاونى البناء. وأخيراً، يمكن للتلاميذ من صفوف مختلفة التعاون للقيام بأنشطة بناءة، تشبع حاجات كل منهم: الجسمية والثقافية والاجتماعية.

وبعد أن يتعرف المدرس على التلميذ، بحيث يفهم سلوكه، ويتعرف على حاجاته، يكون من المهم أن يتأكد المدرس من أن التلاميذ يتعلمون بقدر كاف، مما يجب أن يتعلموه. فالقضية ليست فى إختلاف سلوك التلاميذ نتيجة للتعلم، مثل: القراءة بطلاقة، وزيادة الفهم، واكتساب ثروة لغوية، والتمكن من المهارات الحسابية والجبرية والهندسية، ولكن جوهر القضية يتمثل فى دور التعلم الواجب أن يتعلموه.

يمكن للمدرس تحديد حجم وكم ما يتعلمه التلاميذ، بما يتفق مع ما يجب أن يتعلموه، عندما يكون دقيقًا فى تحديده للتعيينات أو التكليفات، التى يستطيع التلاميذ القيام بها، وإنجازها، نتيجة التدريس الذى قام به شخصيًا. وفى هذه الحالة، يمكن للمدرس وضع بعض الأهداف الخاصة المحددة، التى يتم تحقيقها خلال الموقف التدريسى.

إن تحديد الأهداف الخاصة للدرس، يساعد المدرس على التخطيط لإختيار الأنشطة التعليمية، التى تساعد التلاميذ على تحقيق تلك الأهداف، ويسهم كذلك فى تحديد أساليب التقويم المناسبة لما قام المدرس بتدريسه.

فى ضوء ما تقدم، نستطيع أن نقول بدرجة كبيرة من الثقة، إن عملية التدريس ليست عملية عبثية أو قدرية، ولن تكون كذلك فى يوم من الأيام. فالتدريس ليس خرافة أو خيالاً، ولكنه يعني القيام بالتخطيط، وتجربة إستراتيجيات وأساليب ومداخل تدريسية متعددة، واستخدام طرائق محددة، وأحيانًا مقننة أو مضبوطة، فى تقويم عمل التلاميذ.

إذًا، التدريس عملية إبداعية، وعمل يحمل معنى التحدى فى الوقت نفسه. والتعلم يمثل الناتج الطبيعى، أو مخرجات، أو مردودات التدريس، ذلك العمل الشاق، الذى لا يستطيع أن يتحمل مسئوليته بأمانة، سوى المعلمون الشجعان، حراس العملية التربوية.

(ب) مساعدة التلميذ على التعلم :

أن المدرس الكفء، هو الذى يساعد التلميذ على التعلم. وبذا، يتحول الموقف التدريسى من موقف تعليمى إلى موقف تعلمى، حيث يكون التلميذ فعالاً ومتفاعلاً آنيًا. ويمكن تحقيق ما تقدم، عن طريق:

* إختيار الخبرات التعليمية، التى تستخدم فى توجيه التلاميذ، علمًا بأن الوسائل التى تعطى توجيهات للمدرس فى هذا الشأن، غالبًا ما تكون متوافرة فى مرشد أو دليل المعلم، الذى يحتوى علي العديد من الأفكار والمقترحات الخاصة بتنظيم الفصل، وأساليب معاملة التلاميذ، وأهداف المناهج التعليمية، والمواد التعليمية التى يمكن استخدامها، وطرق التدريس التى يمكن الاستعانة بها، والأسئلة المهمة التى يجب طرحها على التلاميذ، والمقترحات الخاصة بأنسب أساليب تقويم التلاميذ.

إن إختيار الخبرات التعليمية يمثل مشكلة حقيقية للمدرس، إذ يتطلب هذا الإجراء توفير الوقت اللازم للتحضير، وترتيب المواد التعليمية التعلمية، وإعداد الجداول، وإيجاد الطريقة الصحيحة للعملية التدريسية التعليمية، التى تتلاءم مع جميع تلاميذ الفصل، مهما كانت مستوياتهم التحصيلية متباينة.

وجدير بالذكر أن المدرس يصاب بالإحباط، إذا شعر أنه قد فشل فى توصيل ما يعنيه للتلاميذ، أو حتى لتلميذ واحد، وذلك بعد الجهد الكبير الذى بذله فى تحضيره للدرس، وتنظيمه على أتم وجه، وفى القيام بالتدريس وفق أصوله ومتطلباته الصحيحة. إن المدرس الحاذق، هو الذى لايستكين للوضع السابق إذا تحقق، وإنما يبحث عن سر الفشل الذى حدث، ويتخذ من الإجراءات التعليمية ما يكفل تصحيحه، كأن يستخدم طريقة أخرى فى التدريس، أو يستخدم معينات تعليمية إضافية.

* التخطيط مع التلاميذ للخبرات التعليمية، وبخاصة أن التخطيط فى حد ذاته أداة مفيدة يمكن استخدامها وتوظيفها لتحقيق مستويات متدرجة للخبرات التعليمية، من السهل إلى الصعب، حسب النمو العقلى للتلاميذ. أيضًا، من خلال التخطيط، يمكن لكل تلميذ أن يعبر عن نفسه بوضوح وعلانية، إذ يكون له دور محدد فى هذه العملية. كذلك، من خلال التخطيط المشترك بين المدرس والتلاميذ للخبرات التعليمية، يمكن أن يكون هؤلاء التلاميذ كمثال يحتذى به بقية التلاميذ فى الفصول الأخرى بالنسبة لمهارة القيادة، كما يمكن لهؤلاء التلاميذ أنفسهم معرفة الأساليب التى تنظم علاقات العمل بين مؤسسات وأفراد المجتمع. وبالطبع تسهم الأمور السابقة فى إثارة دافعية التلاميذ نحو العمل الجاد، لتطوير واستخدام المهارات التى يكتسبونها، والمعلومات التى يتعلمونها. وإذا كان تعلم التلميذ التخطيط مهمًا، فإن الأهم أن يعرف أسباب هذا التخطيط. وحتى يدرك المدرس قيمة عمله بالنسبة لموضوع التخطيط، عليه أن يعرف مدى إحتياج التلاميذ لهذا النشاط، ومدى موافقتهم ورضاهم عنه.

* إقامة علاقات وثيقة مع الآباء، يسهم فى بناء معرفة قوية بالتلاميذ، إذ يجب أن يدرك المدرس أنه من الصعب أن يعرف كل شىء عن التلاميذ خلال التفاعل الصفى فقط، بينما يكون هذا الأمر سهلاً ومتاحًا، عندما يكون المدرس على صلة بآباء التلاميذ.

والحقيقة، إن العلاقات مع الآباء لاتكون مفيدة للمدرسين فقط، بل تكون مجزية ومهمة للآباء أنفسهم، إذ عن طريقها يقوم المدرس بتزويد الآباء بالمعلومات عن أبنائهم. والتى تمثل نقطة الانطلاق فى أى حديث ودى بين المدرس وأى ولىّ أمر.

ومن ناحية أخرى، من المفروض أن يعرف ولى الأمر عن إبنه أكثر مما يعرفه المدرس، لذا فإن التعاون المشترك مع أولياء الأمور، تكون له مردوداته الإيجابية على التلميذ، كما أن هذا الأسلوب يسهم فى فهم وإحترام ولىّ الأمر لدور المدرس.

* تهيئة الفرص الإيجابية للتعلم، حيث تتطلب تهيئة المناخ التعليمى/التعلمى، توفير الفرص التالية فى المواقف التدريسية :

- إتاحة العديد من الفرص، ليكتشف التلميذ بحرية مطلقة، الأساليب التى ينبغى إتباعها فى حل ومعالجة المشكلات المختلفة.
- توفير الوقت الكافى واللازم لإكتشاف الحلول الصحيحة للمشكلات، ولاسيما أن عملية التفكير ذاتها، تتطلب جهداً ووقتًا كبيرين.
- الاستفادة من الأخطاء والأحكام غير الصحيحة، إذ أن تقبلها وعدم رفضها رفضًا مطلقًا، يمكن أن يكون المدخل الطبيعى للوصول إلى الحل الصحيح للمشكلات، مع مراعاة أهمية تشجيع التلاميذ بالنسبة لاكتشاف أخطائهم وتصحيحها، ومع مراعاة أهمية معاملة التلميذ الذى لم يصل إلى نهاية الحل الصحيح على نفس المستوى الذى يتعامل به المدرس مع التلميذ الذى يحقق الحل الصحيح بالكامل.
- إدراك أن عدم وجود قدرة لفظية أو طلاقة لغوية عند التلميذ، والتى تحد من مشاركته فى المناقشات الصفية بين المدرس والتلاميذ، أو بين التلاميذ بعضهم البعض، لاتعنى أبداً عدم قدرة التلميذ على التفكير الدقيق.
- السيطرة والبراعة فى مهارات توجيه الأسئلة للتلاميذ، إذ عن طريقها يمكن إعطاء توجيهات، وتصحيح سلوك، وإدارة أنشطة، وبدء تعلم جديد، وتهيئة مواقف تعليمية/تعلمية، وتقويم أداءات التلاميذ.

(ب) تقييم مراحل نمو التلميذ الفكرى :

يمكن تحقيق هذا العمل بكفاءة، إذا كان المدرس لديه القدرة على:

- وصف مميزات تفكير كل مرحلة من مراحل نمو الأطفال.
- استخدام مهام أو وسائل أو أساليب بعينها، يمكن فى ضوء استخدامها، تحديد مستوى النمو الفكرى للطفل، وبالتالى يتم تعيين المواد الدراسية المناسبة له.
- إدارة الدورات والمقابلات التشخيصية بنجاح.

(٣) الأصول التربوية للتدريس الفعال :

يقوم التدريس الفعال على بعدين، هما:

- مهارة المدرس وبراعته فى خلق الإثارة العقلية والفكرية لدى التلاميذ تؤثران إيجابًا فى نوعية التعليم.

- الصلة الإيجابية بين المدرس والتلاميذ، وأنماط العواطف والعلاقات، التى تثير دافعية التلاميذ لبذل أقصى ما فى وسعهم فى الدراسة، لها دور فى جعل التدريس أكثر كفاية وإنتاجية.

تأسيسًا على ما تقدم، فإن المدرس البارع فى البعدين السابقين يكون من المدرسين الأفذاذ والمبرزين، بالنسبة لجميع التلاميذ فى كافة المواقف.

وفيما يلى توضيح لكل من البعدين آنفى الذكر:

(أ) الإثارة الفكرية :

وتقوم مهارة الإثارة الفكرية على :

- وضوح الإتصال الكلامى مع التلاميذ، حيث يرتبط هذا الوضوح بطريقة شرح المدرس وعرضه للمادة العلمية.
- أثر المدرس الإنفعالى الإيجابى على التلاميذ، ويتولد هذا الأثر من طريقة عرض المادة العلمية.

ومما يذكر، إن إتقان المدرس لمحتوي المواد الدراسية التى يقوم بتعليمها لهو أمر ينبغى حدوثه، ومع ذلك فإن هذا الإتقان لايعني بالضرورة قدرة المدرس على تقديم وعرض هذه المواد بطريقة جيدة.

ومن ناحية أخرى، لاتقتصر معرفة المدرس للمواد الدراسية على مجرد جمع المفاهيم والتعميمات والحقائق والقوانين التى تتضمنها هذه المواد، بل هى أشمل من ذلك بكثير، لأنها تنطوى على فهم أعمق، وعلى قدرة على الربط بين تلك المفاهيم والتعميمات والحقائق لإستنتاج مجالات وتطبيقات جديدة للمعرفة، ثم استخدام ألوان المعرفة الجديدة فى إستنباط ألوان أخرى جديدة من المعرفة، وهكذا دواليك.

وتتضمن المعرفة القدرة على تحليل الحقائق وتركيبها، وتطبيقها فى مواقف جديدة، وتقويمها تقويمًا ناقدًا فى إطار السياق الواسع الذى يتوفر للشخص المثقف. مادام الأمر كذلك، فيجب ألا يقتصر عمل المدرس على مجرد عرض تفصيلات الدرس، وإنما يجب أن تكون رؤيته ونظرته شاملتين لجميع دقائق وتفصيلات المواد الدراسية، وبذا يكتسب التلاميذ القدرة على مقارنة المفاهيم المختلفة ومقابلتها، بجانب تعلمهم للحقائق المجزأة والتعميمات المنفردة.

ولكى يستطيع المدرس تقديم المادة العلمية بوضوح، عليه أن يتناولها بالدراسة المتأنية، وينظمها بالطريقة التى تجعله يسيطر تمامًا على جميع جوانبها. كما يجب أن يركز المدرس على الملاحظات والمشاهدات المبتكرة، والمعالم الدالة الجوهرية، والإفتراضات الرئيسة،

والتبصر الناقد، دون الدخول فى تفصيلات لا داعى لها، وليس لها فائدة تذكر فى عمله التدريسى.

إذا حقق المدرس، ما تقدم، فسوف يتمكن بسهولة ويسر من تفسير موضوع الدرس، وشرحه بكفاءة.

إن الإدعاء بأن المعرفة قد تراكمت جوانبها، وإزدادت وتعقدت بحيث لا يستطيع الفرد العادى أن يسيطر على جميع أركانها، لهو إدعاء غير دقيق بدرجة كبيرة، نظراً لتقدم أساليب وأدوات التعلم، ولاستخدام التقنيات التربوية فى العملية التدريسية. إذًا، يمكن للمدرس النابه أن يشرح الأفكار التى يتضمنها أي موضوع بطريقة سهلة، وأن يبسطها بحيث يدركها التلميذ العادى ويفهمها عندما يسيطر على مساحة عريضة من المعرفة.

ويسهم التدريس الفعال الجيد فى معرفة التلميذ للمفاهيم التى يتضمنها الدرس، بطريقة واضحة تساعده على مقارنتها بنظائرها بشكل صحيح. ولكن، ينبغى ألا يقف الأمر عند هذا الحد بالنسبة للتلميذ، أى عند حد فهم التلميذ للمادة العلمية التى يتعلمها، بل يجب أن يندمج شخصيًا فيما يتم عرضه داخل الحصة، وأن يتحرر من الأفكار التى قد تشتت ذهنه، بحيث ينزعج إذا إنتهت الحصة لأنه لايشعر بمرور الوقت، ولا يريد أن ينتهي الدرس بمثل هذه السرعة. أيضًا، يجد التلميذ نفسه مدفوعًا للتحدث عن تلك الحصة أمام زملائه التلاميذ، فى بقية اليوم الدراسى.

وحتى يستطيع المدرس أن يخلف الأثر آنف الذكر فى التلاميذ، عليه أن يقدم لهم أكثر من مجرد عرض المادة بوضوح. وحتى تتحقق الفاعلية القصوى فى هذا البعد، ينبغى أن يصاحب البراعة فى عرض المادة، براعة مناظرة فى الكلام أمام التلاميذ. وذلك لأن المدرس داخل الفصل يكون محط أنظار التلاميذ، وبؤرة تركيزهم، شأنه فى ذلك شأن الممثل على خشبة المسرح. ومن هنا، يتعرض التلاميذ للمؤثرات ذاتها -الرضا وعدم الرضا- التى يتعرض لها مشاهدى المسرح.

التدريس بلا شك فن أدائى رائع وجميل ومثير، حيث يقوم المدرسون بتوظيف جميع ما فى جعبتهم، من إمكانات وقدرات خلال المواقف التدريسية. والمدرس الممتاز، هو من يستغل كل ما حباه به الله إستغلالاً جيداً وفعالاً لجذب إنتباه التلاميذ.

فالمدرس، يستطيع توظيف صوته وإشاراته وحركاته ليثير إنتباه، وعواطف، وإنفعالات التلاميذ، كما يفعل الممثل تمامًا. ويتطلب تحقيق ما تقدم، أن ينقل المدرس إلى التلاميذ الشعور القوى بالحضور، والطاقة المركزة على أداء العمل. وقد يحقق المدرس هذا من خلال الإحتفاظ بحماسته الظاهرية وحيويته وفطنته، بينما يفعل مدرس آخر ذلك

باستخدام أسلوب أهدأ، وأكثر جدية وشـدة. وعليه، فإن القدرة على إثارة إنفعالات قوية وإيجابية لدى التلاميذ، هى التى تميز بين المدرس القدير والمدرس المتميز.

ويمكن تصنيف المدرسين على مقياس هذا البعـد (الإستنارة العقلية) إلى ثلاث فئات، هى: المدى العالى والمتوسط والمتدنى، وذلك طبقًا لما يراه المشـاهد الخارجى، وكما إختبره التلاميذ وعايشوه. وفيما يلى خصائص المدرس وفقًا للتصنيف السابق:

* المدرس المتفوق :

تكون استجابة التلاميذ له بأنه واضح، ومثير بدرجة عالية.

ويوصفه المراقبون للتدريس بأنه يحقق الآتى:

- ينظم المضمون العلمى تنظيمًا جيدًا، ويقدمه للتلاميذ بلغة واضحة.
- يهتم بإبراز العلاقات بين المفاهيم، وبمساعدة التلاميذ على معرفة التطبيقات العملية لهذه المفاهيم فى بعض المواقف الجديدة.
- يشترك مـعه التلاميـذ فى العمل، لذا يقدم المضمـون بطريقة تفاعلية، وبحـماسة عالية، وتوتر درامى شديد.
- يبدو عليه حبه للمادة التى يقوم بتعليمها وشرحها.

ويؤثر على التلاميذ فى النحو التالى:

- يعرف التلاميذ ما يركز عليه المعلم، فيميزون النقاط المهمة فى الموضوع.
- يدرك التلاميذ الإرتباط بين المفاهيم، ويطبقونها فى مواقف جديدة.
- لايرتبك مطلقًا التلاميذ بشأن المادة أو بشأن ما يقوله المدرس.
- يدرك التلاميذ بصورة جيدة أسباب تحديد المفاهيم، وتعريفها بالطريقة التى عرضت بها.
- تبدو الأفكار التى يعرضـها المدرس على التلاميذ مـقبولة، ومعقـولة، وواضحة، وسهلة التذكر.
- يتنبه التلاميذ لما يقوله المدرس، فلا تتشتت أفكارهم خارج الفصل.
- يمر وقت الحـصة سـريعًـا، وقد ينزعج بعـض التلامـيذ بـسبب عـدم تدوين أية ملاحظات عن بعض الأفكار التى عرضها المدرس.
- يشعـر التلاميذ بأهمـية إستـثارة الأفكار لهم، ويعملون على الإنتظام فى حـضور الدروس دون تخلف.
- يمكن وصف عمل المدرس، أو نعت مساقة، بالشىء العظيم أو الرائع.

* المدرس المتوسط :

تكون إستجابة التلاميذ له بأنه واضح، وممتع بشكل معقول.

ويوصفه المراقبون للتدريس بأنه يحقق الآتى:

- يعرض الحقائق والنظريات بوضوح، وفى إطار منظم.
- يعرض المادة العلمية بأسلوب ممتع، وبمستوى متوسط من الحماس.
- يتفاعل فى التدريس، وإن كانت درجة حماسه متوسطة أو معتدلة.

ويؤثر على التلاميذ على النحو التالى:

- يفهم التلاميذ غالبية المفاهيم التى يعرضها بشكل دقيق وكامل، ويسهل عليهم تدوين الملاحظات.
- يدرك التلاميذ العلاقات بين غالبية المفاهيم، ويفهمون الأمثلة المطروحة فى الدرس.
- يستمتع غالبية التلاميذ بالدرس بدرجة متوسطة.
- يمكن وصف عمل المدرس بأنه جيد أو سليم.

* المدرس المتدنى :

تكون إستجابة التلاميذ له بأنه غامض وفاتر.

ويوصفه المراقبون للتدريس بأنه يحقق الآتى:

- على الرغم من أنه يقدم بعض جوانب المادة العلمية بطريقة منظمة تنظيمًا دقيقًا، ويعرضها بشكل واضح، فإن كثيرًا مما يقدمه ويعرضه يتسم بالغموض وعدم الوضوح، ويكون مركبا للتلاميذ.
- يعرض معظم المادة العلمية دون حماسة، ولايبذل جهداً كبيراً فى هذا العمل.
- قد يبدو المدرس وكأن ليس لديه رغبة أو ميل لتدريس الصف، وأنه يمل الصف ويكره التلاميذ.

ويؤثر على التلاميذ على النحو التالى:

- يكون لدى بعض التلاميذ فكرة محدودة يسيرة (وربما لايكون لديهم أية فكرة على الإطلاق) عن إتجاه المدرس وما يريده، أو عن سبب عرض المادة بالطريقة التى إتبعها.
- يشعر التلاميذ فى أغلب الأحوال بحالة من الإضطراب والإرتباك، وبعدم التأكد.
- يجد غالبية التلاميذ صعوبة فى تدوين الملاحظات، عن ما يشرحه المدرس.

- لايدرك التلاميذ بدرجة كبيرة العلاقات بين المفاهيم، ولايجدون إرتباطًا كبيراً بين المضمون وخبراتهم الذاتية.
- يحس التلاميذ كثيراً بالشعور بالإحباط أو الغضب، وقد يعرضون عن حضور الحصص، ويرحبون بالأعذار المختلفة لعدم حضورهم، أو لعدم حضور المدرس ذاته.
- يمكن وصف عمل المدرس بأنه ممل وبغيض.

وخلاصة القول، لكى يستطيع المدرس أن يتقن عمله، وأن يبدع فيه، عليه أن يكون قادراً على تنظيم المادة وعرضها بمهارة الخطيب الخبير المتمرس، وذلك بجانب قيامه بتحضير محتوى المادة تحضيراً مقتضبًا ودقيقًا ومنظمًا.

ولايعنى التدريس الفعال المبدع بأنه التدريس الإستعراضى الذى يقوم على التكلف، ولفت الانتباه، أو التزييف، كما أنه ليس مجرد تمثيل أو تسلية، وذلك لأن التمثيل أو التسلية ينطويان على إثارة العواطف وتوليد السرور لذاتهما، ولكن التدريس المتميز فيتصف بإثارة العواطف المرتبطة بالنشاط العقلى، أى إثارة التمعن فى الأفكار، وإدراك المفاهيم المجردة، ومعرفة وإظهار مدى صلة هذه المفاهيم بحياة الفرد.

(ب) الصلات الشخصية البينية :

من الناحية النظرية، تكون غرفة الصف بمثابة حلبة للعروض الفكرية والمنطقية. ولكنها من الناحية الواقعية، فهى حلبة عاطفية تموج بالعلاقات البينية، حيث تحدث فيها العديد من الظاهرات النفسية. فمثلاً، تنخفض دافعية التلاميذ للعمل إذا شعروا بعدم إهتمام المدرس بهم، وإعراضه عنهم. أيضًا، إذا شعروا بأن المدرس يعاملهم بطريقة قاسية ويتحداهم، ويقبض عليهم بيد من الحديد. وهنا، تكون عواطف التلاميذ بالنسبة للأمور السابقة مضطربة. وقد يتصرف بعض التلاميذ بسبب حساسيتهم المفرطة إزاء أعمال المدرس العدوانية تصرفات عدوانية مناظرة، شأنهم فى ذلك شأن غيرهم من البشر، ممن يدافعون عن أنفسهم.

أيضًا، يستشيط التلاميذ غضبًا، سواء أكانوا عاديين أم متفوقين، عندما تبدو ممارسات الإمتحان والتصحيح جائرة وغير عادلة، أو تميز بعضهم على حساب البعض الآخر.

وفى المقابل، فإن المدرس كإنسان يريد أن يحبه التلاميذ، وأن يحترمونه، ولكن دخول المدرس للفصل ليواجه تلاميذ من نوعيات مختلفة فى السلوك، ومتباينة فى الظروف والبيئات، لابد وأن يظهر قلقًا فى العلاقات البينية لدى كل واحد من التلاميذ.

وبعامة، فإن المدرسين ليسوا بمحصنين إزاء الأحداث التى تجرى، سواء أكانت داخل الفصل أم خارجه. لذا، توجد أحداث متعددة قد تحول دون إستمتاعهم بعملهم

كمدرسين، وتقلل من دافعيتهم للتدريس الجيد. إن المدرس شأنه شأن سائر البشر يريد أن يحرز نجاحًا، وأن يحقق تفوقًا فى عمله، لأن تقدمه المهنى يرفع من شأنه، ولايعرضه للتجريح من التلاميذ، ولايضعه فى موقف المساءلة أمام إدارة المدرسة.

ولقد أظهرت نتائج البحوث النفسية أنه يمكن التنبؤ بردود فعل التلاميذ وتصرفاتهم العاطفية إزاء تفاعلهم بعضهم البعض، أو مع المدرس. إذًا، ينبغى أن يكون المدرس على وعى كامل بالظاهرات الشخصية البينية. ويتطلب ذلك سيطرة كاملة من المدرس على مهارة التخاطب مع التلاميذ بأساليب تزيد من دافعيتهم للتعلم، وإستمتاعهم وتعلمهم المستقل. ويتحقق ذلك بإحدى هاتين الطريقتين:

- تجنب إستثارة العواطف السلبية عند التلميذ، ولاسيما القلق الزائد والغضب.
- تطوير عواطف إيجابية عند التلميذ، مثل إحترام التلاميذ وإثابة أدائهم الجيد.

ويسهم تحقيق ما تقدم فى إثارة دافعية التلاميذ بدرجة كبيرة لإتمام واجباتهم وتعلم المادة المقررة، سواء أكان حافزهم هو إثابة المدرس لهم، أم محاولة من جانبهم لتحقيق مستوياتهم المعرفية الشخصية.

ويمكن تصنيف المدرسين على مقياس هذا البعد (الصلات الشخصية البينية) إلى مستويات ثلاثة، تكون على النحو التالى:

* مستوى العلاقة البينية عال :

وفيه تكون العلاقة بين المدرس والتلاميذ حميمة جداً، ومفتوحة، وتركز على التلميذ. ويمكن التنبؤ بسلوك المدرس فى هذا المستوى.

ويوصف المراقبون للتدريس هذه العلاقة، كما يلى:

- يهتم المدرس بشدة بالتلاميذ كأفراد، ويشعر بإستجاباتهم الذكية بخصوص المادة أو طريقة عرضها.
- يعترف المدرس بمشاعر التلاميذ حول مسائل الواجبات الصفية أو سياستها، ويشجعهم على التعبير عن تلك المشاعر، وقد يستطلع آرائهم فى بعض القضايا.
- يشجع التلاميذ على طرح أسئلتهم وإستفساراتهم، ويهتم كثيراً بوجهات نظرهم الشخصية.
- يوحى المدرس للتلاميذ بشكل صريح أو ضمنى، بأنه يهتم كثيراً بمدى فهمهم للمادة ومعرفة جميع أبعادها بدقة.
- يشجع المدرس التلاميذ ليبدعوا، ويبتكروا، معتمدين فى ذلك على أنفسهم فى التعامل مع المادة، كما يشجعهم على تكوين أفكارهم الخاصة.

وتؤثر هذه العلاقة على التلاميذ على النحو التالى:

- يشعر التلاميذ بمعرفة المدرس لهم، وإهتمامه بهم شخصيًا، وبما يتعلمونه.
- يوجد تجاوب وعلاقات إيجابية، قد تصل إلى درجة المحبة بين المدرس والتلاميذ، وقد يتمثل بعضهم به إلى درجة كبيرة.
- يشعر التلاميذ بأن المدرس يثق فى قدرتهم على التعلم والتفكير المستقلين.
- يسعى التلاميذ إلى تحقيق توقعات المدرس العالية التى يتأملها منهم، فيزيد ذلك من دافعيتهم للقيام بأقصى ما فى وسعهم.
- قد يصف بعض التلاميذ المدرس بأنه «شخص رائع».

* مستوى العلاقة البينية متوسط :

وفيه تكون العلاقة بين المدرس والتلاميذ دافئة نسبيًا، ويمكن للتلاميذ التقرب إليه، وهو ديموقراطى، ويمكن التنبؤ بسلوكه.

ويوصف المراقبون للتدريس هذه العلاقة، كما يلى:

- المدرس لطيف، ويتصل بالتلاميذ على المستوى الشخصى، ولكنه لا يبذل جهداً كبيراً لكى يعرف معظمهم.
- يعلن المدرس عن سياساته، ويبحث عن ردود فعل التلاميذ تجاهها، وقد يبحث عن بدائل إذا كانت إستجابات التلاميذ سلبية.
- يتقبل المدرس أسئلة التلاميذ، وتعليقاتهم الشخصية، دون إظهار أى ضجر أو سخط.
- يظهر المدرس مرونة بدرجة مقبولة لبعض متطلبات التلاميذ، ويهتم بعمل التغييرات المناسبة فى الجدول الدراسى.

وتؤثر هذه العلاقة على التلاميذ على النحو التالى:

- لايوجد لدى التلاميذ قلق يذكر أو خوف بالنسبة للأداء الناجح لهم أو للمدرسين.
- يدرك التلاميذ مايتوقعه المدرس منهم، ولكنهم لايتحملون المسئولية الواجبة لتحقيق الأداء المتوقع منهم.
- يتمتع التلاميذ بدافعية معقولة، وذلك لإتمام الواجب المطلوب، ومن أجل الأداء الجيد.
- قد يصف التلاميذ المدرس بأنه «الشخص الطيب» أو «الرجل الجيد» أو «الإنسان اللطيف».

* مستوى العلاقة البينية متدنى :

وفيه تكون العلاقة بين المدرس والتلاميذ باردة، ويسيطر المدرس على التلاميذ، ولايمكن التنبؤ بسلوكه.

ويوصف المراقبون للتدريس هذه العلاقة، كما يلى:

- يظهر المدرس إهتمامًا بالتلاميذ، ولكنه لايذكرهم كأشخاص، فلا يعرف أسماء بعضهم، كما يفشل فى التعرف على غالبيتهم خارج الحصة.
- يتهكم المدرس أحيانًا على التلاميذ، ويحتقر أدائهم بشكل علنى، ولايعير ميولهم غير الأكاديمية الإهتمام الواجب.
- يغضب المدرس عندما يسأله التلاميذ، ويستعجلهم لإنهاء المقابلة، عندما يزورونه فى مكتبه خلال الساعات المكتبية.
- يعلن المدرس متطلباته وسياسته، ويرفض أن يناقشه التلاميذ فيها، ويغضب إذا فعلوا ذلك.
- قد يكون المدرس غير مستقر، ولايمكن التنبؤ بسلوكه.

وتؤثر هذه العلاقة على التلاميذ على النحو التالى:

- يشعر التلاميذ بأن المدرس لايوليهم الإهتمام الواجب، من الناحيتين: الشخصية والتعليمية، وربما يشعر بعض التلاميذ بأن المدرس يكرههم، ويتربص بهم.
- يعتقد التلاميذ أن فكرة المدرس عن قدراتهم ودوافعهم للتعلم فكرة ضئيلة.
- غالبًا، يخشى التلاميذ سؤال المدرس، باستثناء الجرئ جدًا الذى يستطيع أن يعبر عن رأيه الشخصى.
- يؤدى التلاميذ بدافع الخوف من الفشل، وحتى لا يتعرضون للإستهزاء، كما أنهم يرون أن الواجبات التى يطلبها المدرس مفروضة عليهم فرضًا قسريًا.
- قد يهتم التلاميذ بالمضمون، لكنهم يكرهون دراسته بسبب المدرس، وقد يغير التلميذ تخصصه، ويتجه لتخصص آخر، حتى لايتعامل مع المدرس.
- يحس التلاميذ بعدم الراحة من الحصة أو مع المدرس، وقد تنتاب بعضهم حالات من القلق أو الغضب.
- قد ينعت التلاميذ المدرس بألفاظ غير لائقة.

وخلاصة القول، يتطلب التدريس الجيد الوضوح. وعليه، لايجب على المدرسين أن يكونوا غامضين وبغيضين أو مملين. ولكن عليهم أن يتبنوا المواقف الإنسانية التى تقوم على التفاعل المتبادل بينهم وبين التلاميذ، لأن ذلك سوف يساعد على تطوير التعلم الذاتى المستقل الذى يستمر مع التلاميذ بعد إنتهاء الحصة. وينبغى عدم الإهتمام

بالإتجاه الذى يرى أن الإعتراف بردود فعل التلاميذ يعيق نموهم لكى يصبحوا كبارا ناضجين ومسئولين، وذلك لأن هذا الإعتراف يدللهم ويطلق العنان لسلوكهم غير المسئول.

(جـ) دمج البعدين السابقين :

يمكن دمج بعدى الإثارة الفكرية، والصلات الشخصية البينية فى النموذج الذى يوضحه الجدول التالى، حيث يتضمن النموذج تسع مجموعات، تمثل كل منها أسلوبًا فريدًا فى التدريس، ويتصل بإحتمالات مختلفة سيتعلمها التلاميذ تعلمًا تامًا من مدرسيهم الذين يطبقون ذلك الأسلوب.

البعد الأول: الإثارة الفكرية	البعد الثانى : الصلات الشخصية البينية		
	متدنية: باردة بعيدة، مسيطرة لايمكن التنبؤ بها.	متوسطة (معتدلة): دافئة نسبيًا، يمكن الإتصال بالمدوس، والعلاقة ديموقراطية يمكن التنبؤ بها.	عالية: دافئة، مفتوحة. يمكن التنبؤ بها، وتركز على الطالب بدرجة كبيرة.
عالية: واضح ومثير بدرجة كبيرة	الشريحة السادسة: السلطات الفكرية، متميزة بالنسبة لبعض الطلاب والصفوف ولكنها ليست كذلك بالنسبة للآخرين.	الشريحة الثامنة: المحاضرون البارعون وهم الماهرون في الصفوف الأولية الكبيرة.	الشريحة التاسعة: الأساتذة المكتملون وهم الممتازون بالنسبة لكل طالب وفى كل موقف.
متوسطة (معتدلة) واضح وممتع بشكل معقول.	الشريحة الثالثة: المناسبون: وهم مناسبون بالحد الادنى لكثير من الطلاب فى صفوف المحاضرات.	الشريحة الخامسة: الأكفياء: وهم أكفياء بالنسبة لمعظم الطلاب ومعظم الصفوف.	الشريحة السابعة: الميسرون أو المسهلون البارعون: وهم الماهرون فى الصفوف الصغيرة المتقدمة.
متدني: غامض وبغيض.	الشريحة الأولى : غير المناسبين، أى غير القادرين على عرض المادة أو حفز الطلاب بشكل جيد.	الشريحة الثانية: الهامشيون غير القادرين على عرض المادة بشكل جيد، ولكن يحبها الطلاب.	الشريحة الرابعة: الديماطيون المتميزون بالنسبة لبعض الطلاب والمواقف، ولكن ليس بالنسبة للغالبية.

ثانيًا: ديناميات حجرة الدراسة:

هناك مقولة مفادها «أن الغاية السليمة لحجرة الدراسة هى العمل. ويمكن للمدرس أن يسهم بأقصى ما لديه لتحقيق هذه الغاية من خلال إدراك المعوقات التى تعترض العمل، والتى تنبثق عن مهمة المدرس المعقدة وتباين التلاميذ، وطبيعة تطور الجماعة».

لقد ميز الله الإنسان عن سائر الكائنات الأخرى بقدرته على استخدام العقل والتفكير المنطقى. وعلى الرغم من ذلك، قد نجد بعض الأفراد يفكرون بعواطفهم وليس بعقولهم، بدرجة كبيرة. إن الاعتماد على العواطف فقط فى اتخاذ القرارات الحكيمة والمهمة قد يجعل الإنسان يتوه فى متاهات ودهاليز، وقد يجلب عليه العديد من المشكلات والصعوبات. ولايعنى ذلك، أهمية وضرورة سيطرة العقل على العاطفة، ليكون له يد المبادأة بالنسبة لأنماط سلوكنا اليومية، ولتعاملاتنا الدارجة مع الآخرين، لأن سيطرة العقل على العاطفة تجعل الإنسان كالجماد أو كترس فى الآلة.

ومن ناحية أخرى، لايمكننا إهمال عواطفنا أو الإستغناء عنها، لأنها جزء من حياتنا، وأنها ضرورية بالنسبة لمواقف الثبات أو الإنهزام. حقيقة، قد يتطور سلوكنا، ولكننا لا نفقد عواطفنا، وما يحدث هو تكيف جديد -يحدث خلال عملية التطور- يضاف إلى سلوكنا. وعليه، فإن قدراتنا الإنسانية الفريدة فى مجال التفكير العقلانى يصاحبها قليل من عواطفنا، وهى تعيش فى عقولنا ووجداننا فى تراث عاطفى كبير.

وفى هذا الحديث، نحاول إكتشاف الطرائق العديدة التى من خلالها يمكن للعواطف أن يكون لها آثارًا إيجابية أو سلبية على الصلات البينية فى غرفة الصف. وبمعنى آخر، نبحث هنا عن العواطف الإيجابية التى تشجع على الثقة وبذل أقصى جهد ممكن. كما نبحث عن العواطف السلبية التى تسبب فقد الثقة بين أطراف العملية التعليمية، مما يؤثر فى أداء هذه الأطراف.

ويمكن وصف حجرة الصف، بأنها خشبة مسرح لغايات فكرية، وإن كانت العلاقة بين الممثل والمشاهد تنتهى بانتهاء العرض المسرحى. ولكن بالنسبة لحجرات الدراسة، فذلك لايحدث تمامًا، إذ قد توجد بين المدرسين والتلاميذ علاقات حيوية، تعد أهم بكثير من تلك التى بين الممثل والمشاهد. فالمواقف التدريسية، بمثابة مواقف لايمكن فيها تجنب مواجهات بينية بين المشاركين فيها، بعضها زائل وبعضها متشابك. وفى هذه المواجهات، يسعى المدرسون إلى استخدام إستراتيجيات بعينها لمضاعفة المشاعر الإيجابية، وتقليص المشاعر السلبية المتعلقة بهم.

ومع أن كل من المدرس والتلميذ له همومه البينية المختلفة، والتى تتميز بالثبات، الذى يتوقف بدرجة كبيرة، على مقدار السلطة التى يملكها كل منهما، إلا أن كليهما يسعى لإشباع حاجاته الأساسية من المحبة والسيطرة. وتنتج الأساليب التى يتبعها كل من المدرس والتلميذ لإشباع حاجاته، ظاهرات بينية يمكن التنبؤ بها. وتؤثر هذه الظاهرات فى التلاميذ، حيث تحفزهم، وتثير دوافعهم الكامنة لإتقان ما يتعلموه.

١ - الاتجاهات التى تؤثر فى الظاهرات البينية الصفية :

وتتمثل أهم هذه الاتجاهات فى الآتى:

(أ) اتجاهات التلاميذ :

يوجد تباين بين التلاميذ فى أساليب معالجتهم لما يدرسونه، وفى توظيفهم لمواهبهم الفكرية. ويمكن التمييز بين النوعيات التالية من التلاميذ:

- يقوم التلاميذ بعمل كل شىء يطلبه منهم المدرس. لذا، يتميز التلميذ من هذه النوعية بقراءة كل تعيين دراسى فى الوقت المحدد، ويتذكر التعريفات التى يمكن كتابتها فى السبورة. ويتسم بالقلق فيما يختص بأسلوب تقويم المدرس لعمله. أخيراً، يعتمد التلميذ بدرجة كبيرة على المدرس، ويذعن له.
- يتصرف التلاميذ وفقًا لما يرونه مناسبًا، ولايثقون بما يقوله المدرس. لذا، يتميز التلميذ من هذه النوعية بتجاهل المدرس، والإعتراض على تعليقاته، والتهكم عليه، ويتجنب التلميذ الإتصال العينى بالمدرس، أو مجابهته منفرداً. وأخيراً، قد يحنق التلميذ على المدرس، ولايثق به كأحد الأعلام فى تخصصه، أو كأحد الشخصيات المرجعية.
- يتوقع غالبية التلاميذ أن يكون المدرسين مثلهم تمامًا، يتسمون بالود وظرافة الروح. لذا يتميز التلميذ من هذه النوعية بالحديث والإبتسام مع المدرس أثناء الحصة، والكلام بمودة وبشكل غير رسمى بعد الحصة. وتكون ردود أفعال المدرسين إيجابية تجاههم، بعكس ما يحدث مع زملائهم المرعبين أو الحانقين.

وبعامة، يوجد مبدأ سيكولوجى مفاده: أن التلاميذ والمدرسين سوف يعاملون من قبل الآخرين، كما يتوقعون هم، حيث تتجه الإتجاهات الشخصية لتوليد إتجاهات تبادلية لدى الآخرين. فمثلاً، إذا كان المدرس يعتقد بأن التلاميذ وقحين وغير مبالين، فمن المحتمل ظهور هذا الإتجاه مهما كان خفيًا عند التلاميذ. ولقد ثبت وجود مبدأ التفاعل الإتساقى فى معظم العلاقات البينية بين المدرسين والتلاميذ.

(ب) إتجاهات المدرسين :

قد يعتقد بعض المدرسين فى بداية العام الدراسى بأن التلاميذ لديهم المقدرة والدافعية والحماسة لدراسة المحتوى العلمى المقرر. وفى المقابل، يوجد عند بعض المدرسين إيمان مبدئى ضئيل فى مقدرة التلاميذ العقلية، وإلتزامهم أو صدقهم.

إن غالبية المدرسين لايبقى إلتزامهم بتوقعاتهم الأولية طويلا، بمعنى أن إتجاهاتهم سواء أكانت إيجابية أو سلبية، نحو بعض التلاميذ لاتستمر دون تحول أو تعديل مع تقدم العام الدراسى.

ويكون لدى المدرسين ردود فعل عاطفية نحو الأساليب التى يتصرف بها التلاميذ فى داخل الصف وخارجه.

٢ - معنويات الصف :

أحيانًا، تظهر لدى جميع تلاميذ الصف بعض الهموم العاطفية المشتركة. ويعرف مثل هذا السلوك بمعنويات الصف. وفى هذه الحالة تكون معنويات الصف منخفضة، وكمثال يوضح ما تقدم، نقول أن لقاء المدرس مع الصف قبل الإمتحان وبعده، قد يشير إلى مدى إنخفاض مستويات معنويات التلاميذ، بل وربما يبرز مقدار العداء الذى قد يتسرب تحت أقدام المدرس.

وتظهر غالبية الصفوف إنحداراً تدريجيًا فى درجة حماسة التلاميذ وإنهماكهم لمتطلبات الدراسة متى تقدم العام الدراسى، وإقترب موعد الإمتحانات. وهنا، قد تنحدر معنويات الجماعة إنحداراً مريعًا، قد يؤدى إلى قيام بعض التلاميذ ممن يتسمون بالجرأة بإعلان التمرد العلنى متمثلاً فى كتابة بعض الشكاوى والتظلمات (للمدرس أو لمدير المدرسة أو لمدير المديرية أو للوزير)، حيث يحتجون بإسم جميع تلاميذ الصف على بعض الواجبات، أو على طريقة وضع العلامات التى يعتبرها الصف غير معقولة أو غير عادلة.

فى المقابل، قد يحدث هبوط حاد فى معنويات المدرسين، إذا ما حدث تمرداً علنيًا من بعض أو من جميع التلاميذ. وقد يحدث هبوط عادى فى معنويات المدرسين مع تقدم العام الدراسى. وقد تزداد خيبة أمل بعض المدرسين فى مستوى أداء التلاميذ وإنجازهم، وذلك يؤدى إلى إنخفاض فى معنويات التلاميذ.

وجدير بالذكر، أن معنويات الصف لاتكون هابطة على طول الخط، إذ نادراً ماتحدث الوقائع آنفة الذكر. وفى أغلب الأحيان تبدو وجوه التلاميذ متألقة متشوقة، فيظهرون تجاوبًا كبيراً للأسئلة التى يطرحها المدرسون، ويتفاعلون مع المناقشات التى يديرونها. وفى هذه الحالة، يزداد رضا وفخر المدرسين بالتلاميذ، فتراهم يتباهون بتلاميذ جيدين فى فصل

بعينه. إن الحصة الأخيرة من العام الدراسى فى الفصول التى ينال تلاميذها تقدير مدرسيهم لهم، قد تخلف شعوراً صادقًا وحقيقيًا عن أسف التلاميذ لإنتهاء العام الدراسى. وقد تخلف شعوراً بالأسى لدى التلاميذ لإنقطاع صلتهم بالمدرسين، وعدم رؤيتهم خلال العطلة الصيفية.

إن ما تقدم، يمثل بعض ظاهرات الإتجاهات والعلاقات البينية، التى يمكن أن تبرز فى الصفوف الدراسية. وقد يكون بعض هذه الظاهرات نتاج مباشر لسيكولوجية الفرد والأدوار الاجتماعية التى يلعبها التلاميذ والمدرسون، وبعضها الآخر نتاج التفاعل بين إهتمامات التلاميذ والمدرسين، وهى الديناميات الجماعية التى تخلق معنويات الصف العامة، أو جوه العام.

٣ - سيكولوجية المدرسين :

عندما تكون درجة التفاعل بين المدرسين والتلاميذ منخفضة، يرحب بعض المدرسين بفكرة قضاء الوقت فى متابعة إهتماماتهم الأخرى، كأن يقوموا بإستكمال دراساتهم العالية من أجل المزيد من الشهرة أو الترقية أو رفع رواتبهم. ومما يذكر، أن تفاعل غالبية المدرسين مع التلاميذ أثناء التدريس بشكل معقول، يرفع من معنوياتهم، ويؤكد ذاتهم. وعلى الرغم مما تقدم، فإن العرف الثقافى السائد فى غالبية المدارس قد لايشجع المدرسين على التعبير عن رضاهم بشكل علنى مفتوح.

والسؤال:

ما أنواع القبول الذاتى التى يحصل عليها المدرس من التدريس الصفى؟

غالبًا، لايحصل المدرس على الكثير من القبول الذاتى، بإستثناء سماع والديه يتفاخرون بأنه يعمل مدرسًا فى أحد المدارس. وبعامة، فإن سيكولوجية المدرسين تتوقف على مصادر إشباعها إيجابًا أو سلبًا، وذلك كما يظهر فى العرض التالى:

(أ) مصادر القبول الذاتى :

يهتم المدرس كثيراً بإعتراف التلاميذ بمدى معرفته وتمكنه من المادة العلمية، ذلك لأن عملية التدريس تعكس الطرائق التى إتبعها المدرس فى عرض المعرفة، وتبرر الزمن والجهد اللذين صرفهما المدرس فى إكساب التلاميذ لجوانب تلك المعرفة، ولو بشكل ضمنى. إن مناقشة مجال خبرة المدرس مع زملائه، وتقديم أوراقه خلال المناظرات والمؤتمرات، سواء التى تعقد داخل المدرسة أو خارجها، تعكس مقدار المعرفة التى يمتلكها المدرس فى الموضوعات التى يتم مناقشتها خلال تلك المناظرات أو المؤتمرات، الأمر الذى يمنح المدرس إعترافًا أكيداً بمدى إتقانه وسيطرته الكاملة على الموضوعات التى طرحت للمناقشة.

أيضًا، يشعر المدرس بالقبول الدافئ، الذى ينشده عندما يقوم بتعليم التلاميذ ما يعرفه، لأنه فى هذه الحالة يكون كمن يتخلى عن شىء ثمين، أو كمن يشترى هدية أو ينظم قصيدة فى مناسبة خاصة. إن التدريس هو إعطاء المعرفة للآخرين، وكثيراً ما يلتزم المدرسون بإشراك التلاميذ فيما يعرفونه، حتى أن بعضهم يكون شديد الشغف بتحرير بصيرة التلاميذ، وبتعريفهم للحقائق، طالما أنهم يرغبون فى ذلك. فى هذه الحالة، يكون التدريس بالنسبة لهذه النوعية من المدرسين، ممن يعملون فى أية مرحلة تعليمية، سببًا مباشراً للقبول الذاتى، والشعور بالسرور. إن المدرسين الذين لايجدون متعة تذكر فى تعليم التلاميذ، من خلال إعطائهم مايعرفونه، غالبًا يتميزون بالبخل، ويتسم طبعهم بالشح الشديد.

ومن ناحية أخرى، قد تكون فرصة تحمل المسئولية التى تتيحها مهنة التدريس، فرصة فريدة فى نوعها، وجذابة فى حد ذاتها بالنسبة لبعض المدرسين، وذلك لأن المدرس فى غرفة الصف تكون له السلطات المطلقة كما لملك غير متوج. فقد يملك المدرس سلطة لا بأس بها للتعويض والمكافأة والعقاب والسيطرة. وفى المقابل، يجد بعض المدرسين سعادة وراحة فى إعطاء التلاميذ الحرية لإدارة تعلمهم بأنفسهم. ومن هذا المنطلق، تأتى متعة المدرسين من السيطرة الخفية على التلاميذ، أو من حفزهم للتصرف المستقل. وقد يحاول آخرون تحقيق سلطاتهم وإشباعها، من خلال السيطرة المباشرة على التلاميذ خوفًا من أو تحفظًا على، إنفلات زمام التلاميذ من تأثيرهم المباشر.

ويتطلب التدريس الصفى، وقوف المدرسون وجهًا لوجه أمام التلاميذ، وذلك يحقق متعة عظيمة الشأن لبعض المدرسين. وقد يغتنم المدرسون الفرصة لأسر مشاعر التلاميذ أو تسليتهم، أو لإثارة دهشتهم. وهناك حكمة مفادها: أن جميع المدرسين العظام قاطبة «هواة». ولكن ليس من الضرورى أن يتحول المدرسون إلى «هواة» لكى يكونوا من المدرسين المبرزين، وذلك لأن المدرسين الذين يستمتعون أثناء التدريس، هم الذين يجدون أدائهم مرضيًا ومجزيًا.

ويجد العديد من المدرسين متعة حقيقية، فى التعرف على الموهوبين من التلاميذ، ومحاولة إجتذابهم إلى مجالاتهم الأكاديمية، وتقديم التوجيه المناسب لهم بالنسبة لتلك المجالات. ويكون سرور المدرس بالغًا وعظيمًا، عندما يقرر طالب متفوق أن يتخصص فى المادة التى يقوم المدرس بتعليمها، لأن ذلك يعنى أن التلميذ يتأثر به أو يتلمس خطاه.

وقد يستمد بعض المدرسين القبول، من تكوين علاقات شخصية مع التلاميذ كمجموعة. وللتأكيد على هذه العلاقات الحميمة، قد يلجأون إلى الكشف عن مكنون

بعض جوانب حياتهم العملية والعائلية، وحتى عن ميولهم وهواياتهم الخاصة أمام تلاميذ الصف. وهنا، نحذر المدرسين من المبالغة فى تجسير العلاقات الشخصية بينهم وبين التلاميذ، أو فى التمحور حول الذات بحيث تحتل موضوعاتهم الشخصية ذهن التلاميذ ويضيع وقت الحصة. إن الكشف عن عدد قليل من شئون المدرسين الخاصة، قد يجعلهم أكثر إنسانية، وأقل بغضًا بالنسبة للتلاميذ، ويسهم فى مد المدرسين بشعور القبول والإشباع.

وقد يشجع بعض المدرسين التلاميذ، على إقامة علاقات فردية معهم، من خلال تقديم العون المادى أو العلمى أو المعنوى لهم. وهنا، قد يغتنم بعض التلاميذ الفرصة للتعرف على المدرسين عن قرب وكثب. ويتحقق ذلك بدعوة التلاميذ للمدرسين إلى وجبات أو حفلات أو مناسبات فنية أو رياضية. إن إقامة علاقات شخصية بين المدرس والتلميذ، وتطويرها، وتوثيقها، يعد من أهم وأبرز الفوائد الجانبية المهمة للعمل التدريسى.

ويقدم التدريس مجالات عديدة وعريضة للقبول والإشباع الذاتى للمدرسين، ولكن المشاعر السلبية إزاء التلاميذ والتدريس، يمكن أن تلوث ذلك القبول وتفسده وتدمره بالكامل.

(ب) مصادر عدم القبول:

إن من أهم الأسباب التى تقوض وتعوق قبول المدرس للتلاميذ، هو فشلهم فى إتقان محتوى المادة التى يقوم بتدريسها، والسيطرة على جميع دقائقها بشكل كاف. إن المدرس يشعر بالمرارة، ويستجيب بحنق عندما تكون إستجابات التلاميذ المكتوبة خاطئة، وبجانبها الصواب. حقيقة، إن سعى المدرس الدؤوب إلى رفع مستوى عمل التلاميذ، قد يحفزهم لبذل ما فى وسعهم من جهد، ولكن المغالاة فى ذلك بتحديد أهداف وغايات صعبة بعيدة المنال بالنسبة لمستوى التلاميذ، غالبًا ما يصيب المدرس بخيبة الأمل فى نهاية الأمر. إن نوعية الأداء تختلف من تلميذ لآخر، لذا يصيب الإحباط المدرس الذي يأخذ على عاتقه مسئولية تعليم جميع التلاميذ، مايفوق قدراتهم الذهنية الحقيقية. وعليه، ينبغى أن تكون نقطة البداية بالنسبة لعمل المدرس، هى تحديد المستوى الحقيقى للتلاميذ. إن تحديد مستويات عالية لتحصيل التلاميذ سوف يساعد المدرس على الإحتفاظ بحماسه للتدريس، طالما أن هذه المستويات واقعية، ويمكن تحقيقها.

أيضًا، من الأمور التى قد تصيب المدرسين بالإحباط، حاجاتهم للسيطرة على التلاميذ وتوجيههم. إن ما تقدم يعد أمرًا صعبًا، ويدرك المدرسون إستحالة تحقيقه فى ظل

الظروف المدرسية الحالية، التى تثقل كاهل التلاميذ بأشياء كثيرة يصعب تنفيذها. وغالبًا ما يؤدى ذلك إلى صدام بين إدارة المدرسة والمدرسين. وقد تزداد مخاوف المدرسين الجدد، الذين تعوزهم الخبرة الكافية، إذا لم يستطيعوا أن يحكموا بقبضتهم على التلاميذ. وهنا، قد يطرح أحدهم هذه التساولات: «ماذا أفعل إذا لم يقرأ التلاميذ التعيينات؟ وماذا أفعل إذا كانت إجاباتهم على ورقة الامتحان سطحية أو فارغة؟ وماذا أفعل إذا تأخروا فى تسليم التقارير المطلوبة منهم، أو لم يسلموها أصلاً؟ وماذا يكون موقفى حين يرانى المدرسون الآخرون ضعيفًا ومتساهلاً؟ وماذا أفعل لو لم يعير التلاميذ الإنتباه الواجب فى الحصة؟ وماذا أفعل لو لم يحضر التلاميذ الحصة أصلاً؟ وماذا يحدث فى حالة عدم إستجابة التلاميذ لمحاولاتى إستخلاص الأسئلة منهم أو إدارة حوار ونقاش معهم؟».

ويعد المدرس الجهة المرجعية المعتمدة فى المدرسة. وهو مسئول أيضًا عن تطبيق الأنظمة والقوانين وحفظ النظام، فإذا كانت الأساليب التى يستخدمها للسيطرة على التلاميذ غير مجدية أوغير فعالة، فإن التدريس لن يكون مرضيًا.

إن عدم قبول المدرس للتلاميذ الناجم عن فشلهم فى التعلم بشكل كاف، أو عدم الإستجابة لتوجهاته، يرتبط إرتباطًا وثيقًا بالدور الرسمى الذى يلعبه المدرس، وبالواجبات المنطوة به، والتى يجب عليه تحقيقها. ولكن قد يلعب التلاميذ دورًا لايستهان به فى حجب متعة التدريس، بسبب رفضهم للمدرس نفسه، وأخذ موقف سلبى منه بطرق شخصية ومهنية. وفيما يختص بالرفض المهنى، فإن الأمر يكون غاية فى الصعوبة والألم بأن تأخذ إدارة المدرسة أقوال التلاميذ كحكم أكيد على مستوى أداء المدرس، نظرًا لما قضاه كل مدرس من وقت طويل، ولما صرفه من جهد كبير، كى يتقن موضوع تخصصه ويطوره. لذا، عندما يقول التلاميذ أو يلمحون بأن الموضوعات التى يقوم المدرس بتعليمها أصبحت مملة، أو غير ذى صلة بالحياة العملية، أو لا تناسب العصر، فعلى المدرس السعى جاهدًا ومضطرًا -عن طريق الإثباتات الصحيحة الدامغة- إلى إزالة إحتقارهم له، وبذا يظهر ان ما يدعونه يعكس سطحيتهم وفراغهم العلمى. إنه لشىء صعب على المدرس، أن يحاول باستماتة وقاية مشاعره المهنية وكبريائه الشخصى، عندما يقوم التلاميذ بتقويم مستوى تدريسه أو كفايته سلبًا. إنه لشىء مؤلم ومزعج للمدرس أن يعطيه التلاميذ تقويمًا ضعيفًا أو متدنيًا. قد يفرض الحياء على غالبية التلاميذ عمل ما سبق، ويقومون فى أغلب الأحيان بمهاجمة المحتوى العلمى للمادة، أو بالتهكم على أساليب المعاملة وطرق التدريس التى يتبعها المدرس. ومع ذلك فقد يتعرض بعض المدرسين إلى التحرش بهم، أو الغمز واللمز للتشكيك من قدراتهم التدريسية فى الحصة. أيضًا، قد يوجه إلى المدرس تعليقات

مسموعة مهينة، أو تشن ضده حملات مقصودة بطرق غير شريفة، بهدف الإقلال من شأنه بالنسبة لإتقان المحتوى العلمى، أو بهدف النيل من مستوى ذكاءه.

ومن ناحية أخرى، فإن قبول المدرس أو عدمه من قبل التلاميذ، يؤثران على نوع التدريس والتعلم، من زوايا عديدة، نذكر منها:

- توجد علاقة إرتباط بين قبول المدرس وتقييمه السلبى، وتكون هذه العلاقة فى صورة تناسب عكسى. بمعنى، كلما زاد القبول الذى يتلقاه المدرس من التلاميذ ومن التدريس، كلما كان أقل عرضة إلى التقويم السلبى.
- تتغير النشاطات التى يجدها المدرسون مرضية بمرور الزمن. ففى البداية يكون فرح المدرس مرضيًا نتيجة لإكتسابه الخبرة، وسيطرته على التلاميذ، التى يتحقق منها عندما يتجاوبون معه بحماسة فى المناقشات الصفية. ولكن، تضمحل هذه المتعة تدريجيًا، عندما تخفت جدة التدريس وجذوة التحدى الأولية.

إن المدرس الذى تستمر حظوته بالرضى الشخصى والمهنى من التدريس الصفى، هو الذى يحقق أكبر مدى ممكن من مجالات القبول، كما أن فهمه لسيكولوجية الفرد والجماعة داخل الفصول يزيد أيضًا من مقاومته لأنماط السلوك المربكة أو المزعجة، التى تصدر عن التلاميذ أحيانًا.

(جـ) أنماط سلوك المدرسين تجاه التلاميذ :

يسعى التربويون منذ زمن بعيد إلى تحديد أثر أساليب التدريس وفاعليتها فى عملية التعلم. ولعل من المحاولات الجادة فى هذا المضمار، والتى ينبغى الإشارة إليها هنا، تلك المحاولة التى قام بها (ريتشارد مان) وزملائه فى جامعة ميتشجان (١٩٧٠)، لتدوين أنماط سلوك المدرسين تجاه التلاميذ. ولقد أسفرت النتائج عن الآتى:

- تصف بعض البنود التى إندرجت تحت نمط السيطرة أو التوجيه، كيف قام المدرسون بتوجيه الإجراءات الصفية بفاعلية (حاضروا، واستجابوا لأسئلة التلاميذ ومناقشاتهم). وتعكس البنود الأخرى للسيطرة أو التوجيه درجة التعالى أو البعد فى العلاقات البينية، التى حاول المدرسون الإحتفاظ بها مع التلاميذ، فى حين أن مدرسين آخرين قللوا من درجة ذلك التعالى من خلال معاملة التلاميذ كأنداد لهم. وبعامة، فإن الطريقة التى يوجه بها المدرسون التلاميذ، تكون أكثر وضوحًا فى سلوكهم البينى فى الصفوف التى يقومون بالتدريس فيها.
- أيضًا تصف بعض البنود التى إندرجت تحت نمط نوع الشعور أو العاطفة أهمية مراعاة شعور المدرسين وعاطفتهم بإهتمام كبير، لأن هذا النمط من السلوك من الأبعاد المهمة

التى يتوقف عليها ميل المدرسين لعقاب التلاميذ، حيث كان المدرسون ينتقدون التلاميذ علنًا، أو يحاولون أن يشعروهم بالذنب. وفى المقابل، فإن عاطفة المدوس الإيجابية، قد أظهرت مدى دفء المدرس، وده، وحماسه.

- كذلك، تصف بعض البنود التى إندرجت تحت نمط قبول المدرس عن الصف، طريقة شعور المدرسين بخصوص التدريس وبخصوص أنفسهم. وهنا، قد نجد من يعبر صراحة عن القبول، كأن يقول: «يسرنى أننا لسنا متأخرين سوى حصتين فقط عن الخطة». وهذا النمط من المدرسين يكون من المتفائلين. وقد نجد من يخشى المستقبل، كأن يقول «أخشى أن لا يبقى لدينا وقت لإنهاء المقرر ما لم نتحرك بسرعة»، وغالبًا يكون هذا النمط من المدرسين، من المتشائمين.

لقد أظهرت تحليلات (مان) وجود تنوع، له دلالة مهمة فى نوع الشعور أو العاطفة، التى يظهرها المدرسون تجاه التلاميذ، ونوع السيطرة أو التوجيه الذى يحاول المدرسون إستخدامه معهم، ودرجة القبول التى يصرحون بها.

والسؤال :

كيف تؤثر هذه السلوكيات على التلاميذ وتعلمهم؟

لقد أظهرت الدراسات فى مجال الإتصال الإنسانى، أننا جميعًا نتواصل بدرجة كبيرة، من خلال الكلمات التى نقولها للآخرين، أو نتبادلها معهم. كما أن نغمة الصوت وتغير درجته، والتعبيرات التى تظهر على وجوهنا، والإشارات التى نستخدمها، تقوم أحيانًا مقام الكلمات فى توصيل الرسائل التى نريدها، وقد يكون لها تأثير أكثر فعالية. ويمكن أن يؤثر سياق بعض العبارات فى إستقبال المستمعين للرسالة، بحيث يتغير مضمونها تمامًا. فالمدرس الذى يثيب التلاميذ برسالة تتضمن عبارة «هذه المرة»، كأن يقول «لقد أبليتم بلاءاً حسنًا هذه المرة»، أو كأن يقول «لقد أديتم بجدة هذه المرة»، ربما لايحقق أهدافه وتفقد رسالته مردوداتها الريجابية، لأن بعض التلاميذ قد يجدون فى مثل هذا النوع من التعليق تهكمًا مباشراً عليهم. أيضًا، فإن سجل المدرس وتاريخه فى التعليق على سلوك التلاميذ وتصرفاتهم، يؤثر إيجابًا أو سلبًا فى الطريقة التى يستقبل بها التلاميذ الكلمات التى يتفوه بها المدرس، أو الإشارات التى يقوم بها.

أيضًا يتأثر محتوى الرسائل العاطفية والتوجيهية، التى تحملها العبارات اللفظية بأية إيحاءات عاطفية يبديها المدرس بالنسبة لمحتوى تلك الرسائل، أو بأية إتجاهات عاطفية إزاء التلاميذ أنفسهم، أو نحو إحتمالات نجاحهم. كما يتأثر محتوى الرسائل العاطفية والتوجيهية، بأية رسائل توجيهية ضمنية يبديها المدرس.

ومما يذكر أن رسالة المدرس، لو تضمنت عبارة «ولو مرة واحدة»، فذلك قد يجعل التلاميذ يشعرون بأن ثقة المدرس فيهم ضعيفة للغاية. فمثلاً، إذا قال المدرس: «أريدكم أن تظهروا بعض التفكير المستقل، ولو مرة واحدة، بقصد التغيير وليس مجرد إعطائى الأفكار التى نسختموها من الكتب». هنا، قد يستنتج التلاميذ بأنهم ليسوا بأهل ثقة من المدرس.

إن ما تقدم، يبرز بصورة واضحة جلية أن الإضافات الصغيرة التى قد يستخدمها المدرس فى حديثه مع التلاميذ، قد تحدث آثاراً عاطفية لديهم. ويمكن للمدرس أن يعلن عن الواجب ذاته بطريقة أكثر توجيهًا، وغير مشحونة بالعواطف. وينبغى التنويه إلى أن المدرس الذى يعطى تعليمات كثيرة ومحددة بخصوص التعامل مع التعيين، يجب أن يسيطر تمامًا على التلاميذ، ولايجعلهم أكثر إعتماداً عليه.

إن إستخدام كلمات بعينها، يجعل الإعلان أكثر توجيهًا، وأقوى سيطرة على التلاميذ. فمثلاً، إستخدام المدرس لعبارة «أتوقع منكم» بدلا من «أريدكم»، أو عبارة «أى موضوع ترغبونه» بدلا من «أى موضوع مهم»، تعنى أن دور المدرس كسلطة لتوجيه التلاميذ وتقويمهم، ينحو إلى المزيد من الديموقراطية. ولكن إذا حدث العكس، فهذا يعنى المزيد من السلطة والسيطرة والتوجيه للأدوار التى يقوم بها المدرس. وفى الحالة الأخيرة، يصبح التلاميذ أقل إستقلالاً.

إن حكم التلاميذ بأن رسائل المدرس إيجابية أو سلبية، يعتمد بالدرجة الأولى، على مقدار قبوله بقيام الآخرين ببناء الأشياء وفرضها، مع مراعاة أن التعليمات المفصلة قد يتقبلها أى شخص عندما تصحبها المحبة.

٤ - سيكولوجية التلاميذ :

يكون غالبية التلاميذ فى التعليم العام غير ناضجين، ويكون بعضهم حساسًا إزاء إنتقادات المدرس أو سيطرته وتوجيهاته. إن أحد مطالب التلاميذ الملحة، هو رغبتهم فى النظر إليهم إيجابًا، وتوجيههم بديموقراطية. لذا يثور التلاميذ إذا ما تم إحباط هذه الحاجات، دون حق. ونظراً لأهمية معرفة حاجات التلاميذ العاطفية لما يترتب عليها من صراعات صفية، ونظراً لأهمية معرفة التفاوت الفردى فى الأساليب التى يتبعها التلاميذ لإشباع تلك الحاجات، فإننا نتعرض لتلك الموضوعات بالشرح التوضيحى، حتى يزداد وعى المدرسين بردود الفعل العاطفية فى غرفة الصف. إن معرفة ذلك قد يستخدمه المدرس لرفع مستوى الدافعية عند التلاميذ، مما يسهم فى رفع مستوى التعليم.

(أ) مصادر القبول :

يعرف المدرسون مدى إختلاف إهتمامات التلاميذ ودافعيتهم للتحصيل فى المدرسة. فهناك من التلاميذ من يتسمون بضيق الأفق، فيوجهون جل إهتمامهم نحو التحصيل المعرفى، ويقصرون نشاطهم على عالم الأفكار. لذا، فإن هذه النوعية من التلاميذ لاتهتم بالأنشطة الأخرى غير الفكرية، كالمباريات الرياضية والمناسبات الاجتماعية.

ومن جهة أخرى، قد توجد مجموعة من التلاميذ لايجدون متعة تذكر فى القراءة والكتابة والتفكير، وحضور الحصص على الرغم من أن مستواهم الأكاديمى قد يكون مناسبًا.

ومن جهة ثالثة، قد يكون لدى نسبة كبيرة من التلاميذ فى المدارس حدًا متوسطًا من حب الإستطلاع الفكرى، حيث يجدون متعة فى التعليم من أجل التعلم. لذا، فإنهم يشعرون بالقبول عندما يكتشفون الإجابات الصحيحة للمشكلات التى تصادفهم، كما يحسون بالإثارة عندما يدركون كيف تعمل عقولهم، وعندما يتذوقون الفن، وينعمون بالسعادة والإعتزاز بأفكارهم عندما يجدون أن الآخرين يفسرون الخبرة الإنسانية على نفس نمط تفسيرهم.

ومن جهة رابعة، يسعى بعض التلاميذ إلى إيجاد الفرص المناسبة لإشباع حاجاتهم إلى درجة الإتقان. كما، يحاولون مواجهة التحديات بنجاح والتغلب عليها، وكذا متابعة إهتمامات أخرى غير أكاديمية، كممارسة النشاط الرياضى والحقوق السياسية.

ومن مصادر قبول وتوافق التلاميذ مع الذات، تعظيم قدرهم وإعلاء شأنهم أمام الآخرين المنافسين. وتمثل المنافسة على العلامات (الدرجات أو التقديرات) العالية ودرجات الشرف صورة المنافسة الأكثر شيوعًا فى غرفة الصف. وعلى الرغم من أن المدرسين من ذوى الخبرة العريضة يقدرون الجهد والتحصيل، مرتفع المستوى الذي يتولد نتيجة تنافس التلاميذ فيما بينهم، فإنهم يعرفون أيضًا أن التعلم من أجل إحراز مراكز متقدمة والتفوق على الآخرين، لايقود دومًا إلى الرضا الدائم، بل قد يولد سلوكًا أنانيًا أو ضارًا نحو الآخرين. ويستطيع المدرسون النابهون توجيه حاجات التلاميذ للتنافس، عن طريق قيامهم بأنشطة من شأنها أن تعمل على تعميق التعلم. وبذا، لايقتصر إهتمام التلاميذ بالدراسة من أجل الحصول على درجات عالية فقط.

وترتبط أنواع القبول آنفة الذكر بالحاجة الإنسانية العامة للسيطرة على الأحداث، التى تحدث حولنا، أو تحاول توجيهها. فنحن نستطيع أن نسيطر على بيئتنا، من خلال سعينا الدؤوب للحصول على المعلومات، وعن طريق السيطرة على المشكلات وتعظيم

روح التنافس بيننا وبين زملائنا. وبالمثل يميل التلاميذ إلى السيطرة فى الصف على النحو آنف الذكر، وعلى الرغم من أن عدداً من التلاميذ معتادون على التمرد، فإن معظمهم لايحاول السيطرة على الإجراءات بشكل علنى. ويكون التلاميذ، سواء أكانوا من المذعنين أم من المتمردين، أسعد حالاً وأوفر حظًا، إذا وقعوا تحت سيطرة المدرس الذى يمكن التنبؤ بسلوكه، بالمقارنة لو أنهم وقعوا تحت سطوة مدرس متقلب المزاج، وذلك لأن عدم الإنسجام أو عدم الإتساق فى السلوك، يولد قلقًا بقدر ما يولد رفضًا.

ومن المحتمل أن يشعر التلاميذ بالقبول عن الصف، إذا تأكدوا أنهم سيحققون بنجاح المتطلبات، التى يطلبها المدرس المتحدى الذى يمكن التنبؤ بسلوكه.

وكم هى حاجة البشر إلى محبة الآخرين وموافقتهم، وبخاصة أصحاب السلطة منهم. ولأن التلاميذ أولا وأخيراً بشر، فإن هذه الحاجات بمثابة مصادر قوية للقبول الصفى، لذا، تتمثل أهم الحاجات العاطفية للتلاميذ، فى رغبتهم فى إيجاد علاقات شخصية جيدة مع المدرسين. أيضًا، يسعى التلاميذ إلى أن تكون فكرة المدرسين عنهم طيبة.

وهنا، قد يتسائل البعض عن نوع هذه المحبة، أهى محبة الآباء أو محبة العشاق؟ إنها ليست هذه أو تلك، إنما هى المحبة التى تتمثل بالموافقة على تصرفاتهم كمتعلمين، بحيث يجدون التعلم أكثر إشباعًا لحاجاتهم عندما يشعرون بأن المدرس يحبهم ويثق بهم. كما يحتاجون أيضًا إلى تقدير زملائهم، ليس بإعتبارهم أصدقاء أو محبين، بل بإعتبارهم من المبرزين أكاديميًا. أيضًا، يرغب غالبية التلاميذ أن يكونوا على بعد مناسب من المدرس، لذا يخشون من إطلاق التعليقات فى الصف حتى لايبدون كالبلهاء أمام المدرس وزملائهم. وأحيانًا، يظهر بعض التلاميذ كأنهم يتملقون ويداهنون المدرس.

أخيراً، ينبغى الإشارة إلى أن غالبية الإشباع الصفى لحاجات التلاميذ، يتحقق من خلال المدرسين. وعلى الرغم مما تقدم، فإن جزءً عظيمًا منه يأتى من التلاميذ الآخرين، لاسيما عندما يصبحون مستمرين عاطفيًا مع تقدم الزمن.

(ب) مصادر عدم القبول:

يتعرض التلاميذ إلى عدد من حالات عدم الإشباع أو عدم القبول فى حياتهم الأكاديمية، شأنهم فى ذلك شأن المدرسين. ومن هذه الحالات التى يستطيع أن يدركها التلميذ بسهولة، هى غياب العلاقة الشخصية بينه وبين المدرس بسبب الكثافة العالية فى عدد التلاميذ وحجم القاعة الكبير، ولكن ما تقدم، لايعنى أن الصفوف قليلة العدد،

تضمن قيام علاقة شخصية بين المدرس والتلاميذ. فغالبية المدرسين لايتذكرون أسماء جميع التلاميذ، وقد لايتعرفون على بعضهم إذا قابلوهم خارج حجرات الدراسة. لذا، نجد نسبة كبيرة من التلاميذ تحاول الإصطدام مع المدرس مراراً وتكراراً ليتعرف إليهم، ويتذكر أسماءهم. ولكن، غالبًا مايصاب التلاميذ بخيبة الأمل، عندما لايتمكن المدرس من تذكرهم، رغم تقدم العام الدراسى.

أيضًا، من الأمور التى تسهم فى الإحباط للتلاميذ وعدم شعورهم بالقبول، الحصص التى يعوزها التنظيم أو التى لايمكن التنبؤ بها (الحصص الإحتياطية). فعندما لايتأكد التلاميذ من الموضوعات، التى يتم تقديمها داخل حجرات الدراسة، ومن التعيينات المرتبطة بتلك الموضوعات، أو عندما لايتأكد التلاميذ من إتجاهات المدرس وأهدافه، فإنهم يفقدون معنى السيطرة أو التوجيه الذى يتحقق من معرفتهم لأسباب إختيار التحديات التى تنتظرهم، والقوانين التى تتحكم في تقويم تلك التحديات.

وجدير بالذكر، أن الدروس غير الممتعة أو المشوشة قد تقف عائقًا أو تحول دون تحقيق حاجات التلاميذ للإبداع والإتقان، وتحد من رغبتهم فى مواجهة تلك التحديات. وينبغى أن نفرق بين نوعيتين من التلاميذ، إذ يوجد بعض التلاميذ يجدون لذة فى التغلب على العقبات، لذا فإنهم يتوقعون التحدى. أما النوعية الأخرى من التلاميذ، فهؤلاء الذين يتقدمون ببطء شديد، ويركزون على الموضوعات البسيطة الواضحة بدرجة كبيرة، ويتجنبون مناقشة الأسئلة المهمة، لذا فإنهم لايتوقعون التحدى. وإذا حدث هذا التحدى لأى سبب من الأسباب، فغالبًا يشعرون بالإحباط وعدم القبول.

ولايمكن الفصل بين حاجة بعض التلاميذ للإتقان والإبداع، وبين حاجاتهم إلى التفوق على زملائهم فى الصف من خلال حصولهم على مراكز متقدمة أو علامات عالية. وهنا تكمن المشكلة، إذ أن ما يشبع الحاجات المتنافسة لبعض التلاميذ، قد يكون السبب المباشر لإحباط حاجات التلاميذ الآخرين للنجاح. وفى هذه الحالة، ينبغى أن يشترك المدرسون مع مدربى الرياضة فى حل مشكلة عدم الإشباع أو عدم القبول عند التلاميذ، وذلك من خلال تحقيق التوازن بين تجنب الإتكال من قبل الذين ينجحون، وفقدان الأمل من قبل الذين يخفقون. إن إحراز الدرجات العالية لهو من الأمور التى تهم وتشغل التلاميذ، سواء أكانوا من الذين إعتادوا الحصول على علامات عالية أم متدنية. ويستطيع المدرس الماهر حفز همم جميع التلاميذ لتحسين مستوى أدائهم. وفى المقابل، لايصاب بأى إحباط فى عزيمته عندما يكون نجاح التلاميذ أقل مما يسعى إلى تحقيقه، وبذا يكون على نفس نمط مدربى الرياضة الناجحين.

ومن ناحية أخرى، عندما يقوم المدرسون بتقويم أداء التلاميذ وأعمالهم، فإنهم يؤدون دوراً يماثل الدور الذى يقوم به الآباء، وذلك يجعل بعض التلاميذ يعتقدون بأن المدرس يرفضهم أو لايتفق معهم شخصيًا بسبب تقويمه السلبى لهم. وسواء أكان هذا الإعتقاد صوابًا أو خطأ، فإن الشعور بالقبول الشخصى أقل حدوثًا من إحباط الحاجة إلى السيطرة والإتقان. ولكن، إذا حدث ذلك الرفض، فذلك يعنى تقليص دوافع التلاميذ، ويترتب عليه عدم القبول إلى حد كبير.

وعلى الرغم من أن غالبية التلاميذ يدركون بدرجة كبيرة إمكاناتهم الحقيقية وقدراتهم الفعلية، ويعلمون أن تفكيرهم العقلى ليس مثاليًا تمامًا، فإنهم لايفضلون أن يذكرهم المدرسون بذلك أو يعلنون عنه بشكل مباشر، أمام بقية زملائهم. أيضًا، لايقبل التلاميذ أن يذكرهم المدرسون بأنهم مازالوا فى بداية الطريق بالنسبة لمجال دراستهم. بمعنى، أنهم يرفضون أن يعلن المدرسون لهم، أنهم مازالوا مبتدئين فى حقل المعرفة الأكاديمية، أو أنهم لم يصبحوا بعد فنانين أو شعراء أو أدباء أو موسيقيين أو رياضيين أو علماء ممتهنين بعد.

والسؤال :

هل يعنى ماتقدم ألا يقوم المدرسون بتقويم دقيق لأعمال التلاميذ؟

إن إجابة السؤال السابق هى النفى القاطع على طول الخط، لأن التلاميذ يحتاجون إلى التقويم الدقيق المستمر لما يقومون به من أعمال. ولكن، تكمن المشكلة فى كيفية تحقيق المدرسون هذا الهدف، بما يوفر تغذيةراجعة للتلاميذ دون جرح لثقتهم بأنفسهم أو تقليص لدوافعهم. إنّ تحقيق الهدف السابق يتوقف على طريقة النقد، التى يتبعها المدرس عندما يلفت إنتباه التلميذ لما وقع فيه من أخطاء، أو عندما يشير إلى مستواه الفعلى الحقيقى. أيضًا، يتوقف تحقيق الهدف السابق على نوعية العلاقة الإجمالية التى يتقد المدرس من خلالها التلاميذ. ويمكن لكل تلميذ أن يستفيد من التقويم الدقيق المستمر لأدائه الأكاديمى، بشرط أن يتم ذلك فى حدود اللياقة والكياسة، على أن يؤكد المدرس خلال عملية التقويم على قيمة التلميذ الأساسية، وجدارته، وإنسانيته. إن الثناء على ما بذله التلميذ من جهد، والشكر على حماسه، قبل توجيه النقد، يجعل التلميذ مطمئنًا، بأنه لا يشكل حالة ميئوس منها، ويساعده على الإستماع إلى الإقتراحات التى تسهم فى تحسين مستواه، دون أن يغضب أو يتعكر صفوه وتثار عواطفه.

وعندما يقوم المدرس بنقد التلميذ، ينبغى أن يكون النقد محدداً لايتسم بسمة التعميم، وأن يكون موجهًا للأعمال التى قام بتنفيذها، وليس إلى شخصه. إن ما تقدم

يجعل التلميذ يتقبل النقد بنفس راضية، مطمئنة، غير منزعجة. فى هذه الحالة، نقول أن عملية النقد تمت بعناية فائقة، وإن الدعم العاطفى والتغذية الراجعة المحددة إمتزجتا سويًا فى هذه العملية بطريقة رائعة. وبذا، يتحسن المستوى الأكاديمى للتلاميذ، ولاتتحطم دوافعهم للتعلم.

ويجدر الإشارة إلى أن غالبية التلاميذ تعترف بطريقة صريحة معلنة، أو بطريقة ضمنية مستترة، بأن النقد الذي وجهه المدرسون لهم صحيح تمامًا، ويتوافق مع المستوى الذى بلغوه. مادام الأمر كذلك، فإن القضية الخطيرة والمفجعة تتمثل فى التعليقات السلبية التى تنقصها اللياقة، لأنها تدمر عملية النقد، وتجعل التلاميذ يأخذون موقفًا عدائيًا من المدرسين. ومن هنا، تأتى حاجة المدرسين الماسة والملحة لبناء صلات إيجابية بينية مع التلاميذ، لكى يتقبل التلاميذ النقد الذى سيوجه لأعمالهم فيما بعد. وبجانب أهمية توافر الصلات الإيجابية البينية، يجب أن تتوافر المهارات الدبلوماسية عند المدرسين، حتى يكون لنقدهم الفائدة الإيجابية المرجوة.

ويشعر التلميذ بالمرارة والألم، إذا قام المدرس بالتعليق عليه ونقده أمام بقية زملائه، حتى وإن كان يستحق ذلك. أيضًا، فإن نقد المدرس للتلميذ أمام الفصل، قد يكون له مردودات سلبية، كأن يقامر المدرس بتقليص أو قطع العلاقات البينية بينه وبين هذا التلميذ، وكأن يقدم للصف إحتمالا بأن كل واحد منهم قد يلاقى نفس المعاملة ذات يوم.

وينبغى التنويه إلى أن الثناء الزائد قد يخلق إمتعاضًا عند الذين لم يثابوا، أو يوفر حسدًا لكل من تم إثابتهم. وعليه، فإن عمليتي النقد والثناء تتطلبان مهارة عالية من المدرسين، فى إختيار طريقة الثناء على التلاميذ أو فى إختيار طريقة إنتقادهم، سواء أكان ذلك على نحو فردى أم جماعى.

وعندما يطلق المدرس عبارات تقويمية لاتمس نوعية أعمال التلاميذ، إنما تتطرق إلى صفاتهم وسجاياهم، كأن يصرح بأن تلميذ ما أو الصف بأكمله يفتقر إلى الدافعية للتعلم، أو أن إهتماماتهم سطحية، أو أنهم ملومون أخلاقيًا، فإن ذلك يجعل التلاميذ يشعرون بالذنب وعدم الرضى، ولكنه لن يغير من إتجاهاتهم، إن المدرس الذي يعتبر أن التلاميذ غير جديرين بالإحترام ويزدريهم، أو الذى يوجه إليهم انتقادات أخلاقية بهدف تحسين شخصياتهم، لهو مدرس يقامر بإعطاء الدروس لفصول خالية أو شبه خالية من الوجود الوجدانى الحقيقى للتلاميذ، ناهيك عن تحقق إتجاهات التلاميذ العدوانية المعلنة أو غير المعلنة نحوه.

(جـ) أنماط سلوك التلاميذ تجاه المدرسين :

ليكن معلومًا لدى المدرسين أن التلاميذ ينبغى أن يكون لهم رأيهم الحر، بحيث يفعلون ما يشاءون، مادام ذلك لايتعارض مع الأعراف واللوائح المنظمة للعمل والعلاقات داخل المدرسة. إذاً، التلاميذ ليسوا بقطع الدمى أو الشطرنج، يستطيع أن يأمرهم المدرس، فيطيعون فى جميع الأحوال. إن التلميذ كسائر البشر، يحتفظ بعواطفه لنفسه، ويتحدث عن مشاعره الشخصية وتوقعاته عن المدرسين من خلال سلوكه الصفى، أى من خلال نوع الأسئلة والإستفسارات التى يطرحها، ومن خلال إستجاباته لأسئلة المدرس، ومن خلال إستعداده للإبتسامة فى وجه المدرس أو النظر إلى عينيه بحدة وغضب. أيضًا، يعبر التلميذ عن معان كثيرة فى اللقاءات الفردية بينه وبين المدرس قبل وبعد الحصة. إن جزءً كبيراً من تعبير التلميذ قد يكون خفيًا أو ضمنيًا، لذا يتعين على المدرس إدراك ذلك جيداً، بحيث يستطيع أن يفهم الرسالة، التى يريد التلميذ أن يبلغها له عندما يتأمله مليًا. إن المدرس الذي يستطيع فهم معنى ومغزى الرسالة التى يقولها التلميذ بتعبير خفى، لهو مدرس بارع وماهر فى إيجاد صلات بينية قوية مع التلاميذ. ويجدر الإشارة إلى أن فهم المدرس للرسالات الضمنية، قد يكون حدسيًا أو مكتسبًا من الدراسة القصدية لتعقد الإتصالات البينية.

وبعامة، يمكن معرفة المزيد من أنماط سلوك التلميذ تجاه المدرسين، من خلال علاماتهم فى إختبار الميول الدراسية وفى إختبار القدرات البدنية الكلية، وفى الإستبانات المتعلقة بخلفيتهم العائلية، ومشاعرهم الشخصية تجاه المدرسين ودرجة تفضيلهم لأساليب التدريس التى يتبعها المدرسون.

٥ - تبدل الصلات الصفية :

أظهرت الدراسات المتعلقة بسلوك الأفراد أنه يمكن التنبؤ بالأساليب التى يحاول الأفراد عن طريقها إشباع حاجات السيطرة والتوجيه والمحبة فيما بينهم. وقد أشارت هذه الدراسات إلى أن الأفراد إهتموا مبدئيًا بمسألة من الذى سيتحمل مسئولية القيادة بدرجة كبيرة، كما إهتموا بمعرفة ما إذا كانت القيادة التى ستتولى توجيه الجماعة، ستأخذ بعين الإعتبار أداء ومشاعر التابعين أم لا.

وتأتى بعد ذلك الخطوة التالية من إهتمام الأفراد، وهى تتمثل فى الإهتمام بدرجة القرب فيما بينهم. ونتيجة للتقارب الذى يحدث بين بعض الأفراد، والذى قد يشكل أحيانًا تكتلات مقصودة، يحدث تمرد بدرجة ما بعد بضعة لقاءات أو اجتماعات. إن هذا التمرد قد يظهر، كما لو أن مشكلة القيادة، تبدو وكأنها لم تحسم أو تحل بعد. وهنا، يبدأ

طرح التساؤلات عن الحل الأصلى من جديد. وعندما يتم التوصل إلى نفس الحل الأصلى مرة ثانية، فيكون ذلك بمثابة تأييد ودعم حقيقيين للقيادة المسئولة. ولكن، عندما يتم نظام غير معلن للقيادة، ويتم قبوله، فإن أعضاء الجماعة فى هذه الحالة يصبحون أقل تشتتًا وتفرقًا بسبب إهتماماتهم العاطفية، وقد يخصصون النصيب الأكبر من طاقاتهم لخدمة أهداف المجموعة.

إن ما تقدم يحدث بدرجة كبيرة فى المدرسة، وإن كانت الصفوف الدراسية محدودة الحياة، لذا فإن فترة ذروة العواطف تحصل دائمًا فى النهاية. وقد يسود الحزن أحيانًا بين التلاميذ عندما يسحب بعضهم إستثمارهم العاطفى من زميلهم الرائد (قائد المجموعة)، ومن بعضهم بعضًا.

ومما هو جدير بالذكر أن أساليب عمل الجماعات لايتسم بالثبات عبر مرور الزمن، لذا فإن قليل من هذه الأساليب، يستمر لفترة طويلة دون تعديل أو تغيير.

وينبغى أن نفرق بين حاجة المهمة، وحاجة المحافظة. فالأولى بالنسبة للتلاميذ تتعلق بعملهم وأهدافهم الواضحة المتمثلة فى تعلم محتوى المقرر الدراسى (المساق) بدرجة جيدة. أما الثانية، فتتمثل فى إشباع حاجات السيطرة والتوجيه والمحبة عند التلاميذ.

وينبغى إشباع النوعين السابقين معًا عند التلاميذ، علمًا بأن الجماعة تتذبذب مع تقدم الأيام ما بين إشباع حاجات المهمة وإشباع حاجات المحافظة، حيث أن إشباع أحدهما يكون دائمًا على حساب الآخر.

وكمثال تطبيقى على ما سبق، نقول أن الجماعة التى تسعى بجد إلى إنجاز العمل فى الوقت المحدد (تركز معظم طاقاتها لإشباع حاجة المهمة)، سوف يحرم نسبيًا أفرادها من العلاقات فيما بينهم (حاجة المحافظة). وبعد الإستثمار المكثف لحاجة المهمة، يزداد عدم الرضى حتى يبدو أن العمل الذى تم إنجازه، لم تكن له قيمة أو جدوى (وتعتبر حالات تباطؤ الموظفين وتقاعسهم عن أداء أعمالهم أو الإضرابات، أمثلة صارخة من أمثلة الحرمان من إشباع حاجة المحافظة). وهنا، قد يقدم بعض أفراد الجماعة بعض التظلمات والشكاوى، أو قد تعيد الجماعة النظر فى أساليبها العملية (وهو ما يطلق عليه أنظمة القيادة وتقسيم العمل لإحداث التوازن الصحيح). وعندما تسعى الجماعة إلى النهوض بمستوى العلاقات الشخصية بين أفردها، فإن الضغوط لإشباع حاجة المهمة تزداد، ويتراجع التركيز نحو العمل المطلوب إنجازه، وهكذا دواليك.

إن معانى النظرية آنفة الذكر بالنسبة لقيادى الجماعة الأساسيين (بما فى ذلك المدرسين) هى أن أفضل طريقة لتجنب التأرجح الكبير، الذي يدمر برامج الإنتاج، ويؤدى إلى عدم

إرتياح أفراد الجماعة وقلقهم، يتمثل فى الإهتمام بحاجات المحافظة فى الجماعة من البداية، بدلا من الإنتظار حتى يقوم أعضاء الجماعة بإجبار الرئيس، ليهتم بتلك الحاجات. إنطلاقًا من المعانى السابقة، يعترف التدريس الشخصى بالحاجات العاطفية للتلاميذ، ويحاول إشباعها منذ البداية، بما يؤدى فى نهاية الأمر إلى عمل أفضل أو تعلم أفضل.

وبعامة، يوجد تشابه بدرجة كبيرة فى أنماط مشاعر التلاميذ والمدرسين وإستراتيجياتهم التوجيهية أثناء العمل فى الفصل الدراسى. وبعيدًا عن مخاوف التلاميذ والمدرسين الكامنة، فإن المساقات الدراسية تبدأ فى أغلب الأحوال بمسحة من التفاؤل والتوقعات الإيجابية من كل فرد. ويأمل غالبية التلاميذ أن يكون أداؤهم فى المقررات، التى يدرسونها أفضل عما كان عليه من ذى قبل.

وفى المقابل، يأمل المدرسون أن يوفقوا فى عملهم بحيث يكون أدائهم التدريبى مثمرًا وفعالاً. كما، يأملون أن يتلقاهم التلاميذ بترحات أشد.

وجدير بالذكر أن المدرسين الجدد يكونوا أكثر تفاؤلاً من نظرائهم من ذوى الخبرة العريضة، لذا يكون لديهم الكثير والكثير من التوقعات الأولية الأكثر والأغنى فى المجالات التى سبق الإشارة إليها. وينبغى أن تكون توقعات المدرسين الجدد واقعية، وتقوم على أفكار حقيقية، وإلا كانت مجرد إثارة سطحية يترتب عليها العديد من مخاوف التلاميذ. فمثلاً، يخشى التلاميذ من أن يكون المدرس سلطويًا وعنيدًا، وأنهم قد يفشلون فى العمل معه بالكيفية التى يريدونها. ويحس التلاميذ قاطبة بالقلق، بالنسبة لمدى تمكنهم من النجاح فى الإختبارات الدورية والإمتحانات، سواء أكانوا من المتميزين أم من ذوى المستوى التحصيلى الهابط، إذ يتعين على المتميزين أن يدخلوا المعمعة مرة أخرى وأن يخرجوا منها بعلامات أعلى من تلك التى حصلوا عليها فى الإختبارات السابقة. أما، ذوو المستوى التحصيلى الهابط، فإنهم يشعرون بالقلق لإخفاقهم فى تحقيق مايصبون إليه، لأنهم لم يعملوا بمستوى توقعات مدرسيهم أو توقعات آبائهم. ويأمل المدرسون أن تكلل أعمالهم بالمجد والغار مع التلاميذ الذين يدرسون تحت إشرافهم للمرة الأولى، حتى وإن كانت درجات هؤلاء التلاميذ متدنية وهابطة فى صفوفهم السابقة.

وعلى الرغم من وجود المخاوف التى سبق تحديدها، فإن المزاج العام يتجه لأن يكون إيجابيًا لدى كل تلميذ أو مدرس فى بداية الصف.

وخلال الأيام الأولى من العام الدراسى حيث تكون التوقعات الأولية الإيجابية، يكون المدرسون عادة سلطويين نسبيًا فى البداية، ويكون التلاميذ مذعنين ومطيعين

بإرتياح. ويسعى التلاميذ من خلال ملاحظاتهم الأولية إلى ترك نوع الإنطباع الذى يرغبونه لدى المدرس، ولدى زملائهم الآخرين. وتشكل التوقعات الأولية الإيجابية للتلاميذ والمدرسين بعض المشاعر الجيدة، حيث يبدو المدرس غير سلطوى كما ظنه التلاميذ من قبل، والتلاميذ لايبدون فى نظره إتكالين أو بلداء كما ظنهم المدرس من قبل.

ولكن، تمر سريعًا الفترة التى تفجرت فيها، وسادتها المشاعر الطيبة بين المدرسين والتلاميذ، فيحدث هبوط حاد نسبيًا فى درجة قبول كل من الفريقين للآخر، وترتفع درجة القلق. وغالبًا، يحدث الهبوط فى المشاعر الطيبة بعد أربعة أسابيع من بداية العام الدراسى. وتسهم الإمتحانات فى تراجع المشاعر الطيبة عند كل من التلميذ والمدرس، وذلك لأن إعطاء درجة هابطة فى الإمتحان أو الواجب يسرع من تمرد التلميذ، كما أن ذلك العمل يجسد الدور التقويمى للمدرسين مما يذكرهم بأن إتقان التلاميذ للمحتوى ليس مكتملاً كما كانوا يأملون من قبل، فتهبط معنوياتهم.

وغالبًا، تكون فترة هبوط معنويات المدرسين قصيرة، لأن الهبوط الذى يحدث فى مستوى التلاميذ غالبًا ما يستنفر طاقاتهم، ويثير دوافعهم لعمل ذاتى أكثر واقعية. إن جو العمل الذى يشارك فيه التلاميذ بتلقائية أكثر فى المناقشات والمداولات الصفية، ويظهرون فيه تفكيراً ذاتيًا مستقلاً ورغبة فى العمل الجاد داخل وخارج الصف، لايمكن أن يحدث، لو لم تظهر تلك الأزمنة العاطفية الطارئة، فى العلاقات بين المدرسين والتلاميذ، والتى سبق الإشارة إليها. ويستطيع المدرس من خلال تعزيز وتقوية علاقاته الشخصية البينية الإيجابية مع التلاميذ، أن يعيد إلى جو العمل فى الصف المشاعر الطيبة.

وتعصف العواطف بالتلاميذ والمدرسين قرب نهاية كل عام دراسى، حيث يزداد قلق التلاميذ فى الحصص الأخيرة لقرب الإمتحان النهائى، وحيث يشعر بعض المدرسين بالخيبة جراء عدم قدرتهم على عرض المحتوى العلمى بطريقة أفضل، أو لعدم قدرتهم على مساعدة التلاميذ على إتقان المقرر بشكل أحسن. وتأتى الحصة الأخيرة من العام الدراسى، ويخيم على الفصل جو عام من عدم الرضى، فالمدرسون والتلاميذ على حد سواء، يحسون بالأسف لقرب نهاية علاقاتهم الشخصية، ويبدو الحزن والوجوم على وجوه الجميع بسبب لحظة الوداع، ذلك لأنهم تقاسموا خبرة الصف لمدة عام دراسي كامل. وبالنسبة للصفوف التى تكون فيها معنويات التلاميذ عالية، قد يسأل التلاميذ المدرس أسئلة خاصة خلال الحصة الأخيرة، كما لو كانوا يقومون بمحاولة أخيرة ليصبحوا أصدقاء حميمين، أو كنوع من التعبير له عن فضله عليهم، وإمتنانهم له عما بذله معهم من جهد وتحمل للمسئولية لمدة عام دراسى كامل.

وعلى الرغم مما تقدم، كم تكون سعادة وفرحة وإبتهاج بعض التلاميذ فى كل صف بنهاية العام الدراسى، من أجل أن ينطلقوا إلى عطلة جديدة أو إلى مساق جديد. وفى الفصول التى تسودها روح معنوية منخفضة، يعبر التلاميذ بشكل صريح وسافر عن عدم رضاهم فى الحصص القليلة الأخيرة من العام الدراسى. وفى المقابل، يبادل المدرسون التلاميذ المشاعر السلبية ذاتها التى يحسونها. وبعيداً عن المشاعر الخاصة التى يعبر عنها كل من المدرسين والتلاميذ، فإن كل فريق منهم يحتاج فى نهاية العام للتخاطب والتعامل بالأسلوب الذى يحسون به تجاه بعضهم البعض. وهذه الحاجة تعطى أولوية تفوق محتوى المقرر الدراسى ذاته.

إن الحصة الأخيرة مهمة جداً، وينبغى ألا يحاول المدرس خلالها تغطية آخر موضوع دراسى فى المقرر أو وضع خطة الإمتحان، لأن التلاميذ يحتاجون هذا الوقت للتأمل فى الفصل الدراسى عاطفيًا وفكريًا. وحيث أن تقويم التلاميذ للتدريس، هو أداة كبرى عظيمة الشأن لاغنى عنها فى المجال التربوى، لما لهذا التقويم من مردودات تربوية مفيدة فى الحصول على إستجابات التلاميذ عن ردود أفعالهم تجاه المدرس، وفى معرفة مشاعرهم بخصوص المساق، لذا فإن الحصة الأخيرة هى الوقت المناسب لوضع أسئلة الإستبانات ذات العلاقة المباشرة بهذا الشأن.

وفى النهاية، يجدر الإشارة إلى أن الصفوف الدراسية بمثابة مختبرات غنية لسيكولوجية البشر، وذلك على الرغم من أن لكل من التلاميذ والمدرسين سلوكهم المميز الخاص بهم. وأيضًا، يجدر الإشارة إلى أن كل من التلاميذ والمدرسين يسعون لإشباع الحاجات الإنسانية الأساسية ذاتها، وإن كان هناك تفاوتًا وتشعبًا فيما يختص بأنماط السلوك الفردى لكل واحد، من أفراد هذين الفريقين.

ثالثًا: لماذا يجب الإلتزام بفلسفة التفاعل الصفى كمنطلق لتنمية تفكير المتعلمين؟

بادئ ذى بدء، ننوه إلى أن التاريخ يكشف لنا عن أن الأفراد قد حققوا أعظم وأنبل أعمالهم الإنسانية، عندما ساعدتهم الظروف الثقافية على دفع وتنمية قدراتهم التفكيرية. والحقيقة، كلما تغلب الأفراد على ظروفهم المعوقة التى تحول دون إنطلاقهم نحو الآفاق الأوسع والأرحب، تحرر تفكيرهم من الخوف أو الجزع، فأبدعوا وحققوا إنجازات غير مسبوقة. ورغم أن التغلب على الظروف الصعبة والشائكة من الأسباب المباشرة وراء الإبداع، فإن تلك الظروف نفسها تمثل أمراً ضروريًا لإنماء التفكير، إذ دون وجود القيود والعقبات، ما استطاع الإنسان تفعيل وتشغيل آلياته الذهنية، لكى ينمو نمواً كاملاً وفق

توجيه قدرات ومسارات تفكيره فى الطريق الصحيح. إن الشدائد هى التى تصنع الأبطال والمخترعين والمثقفين والسياسيين.. إلخ، فى أحوال كثيرة، ولولا تلك الشدائد لاستكان عدد كبير من الناس لأوضاعهم، ولم يحاولوا تحريكها قيد أنملة. والدليل، إن الكثير من الناس قد تواكلوا تمامًا، رغم الفرص المتعددة التى أُتيحت أمامهم لتحقيق ذواتهم، وذلك لأسباب تتجاوز الكسل المحض إلى الخوف المتأصل فى نفوسهم.

فالإنسان الذى تقدم فى طريقه، فقفز من قفار الجهل إلى المستوى العالى من التمدن والتألق، لم يكن طريقه أبدًا سهلاً ليّنًا أو مملوءً بالزهور والورود، وإنما كان طريقه طويلاً شائكًا، محفوفًا بالصعاب التى تضمنت بعض النكوص أو السير إلى الخلف، وتطلب منه تجوالاً صعبًا على الهضاب، كما استوجب منه جهدًا خارقًا ليزيل الأشواك أو الأحراش من وقت لآخر عن الجبال التى لم تطأها قدم أحد.

وفى عصرنا المأزوم، تتزايد حدة المشكلات، وتبرز الصعوبات واضحة جلية، لدرجة أن أصبح أحسن ما يمكن أن يكون فى متناول الإنسان، من الأسباب المباشرة لعذابه وشقائه، فالقيم النبيلة قد تنقلب رأسًا على عقب على الإنسان، وتكون تداعياتها سلبية، وقد تصيب الإنسان فى مقتل. وبالطبع، ليس السبب فى ذلك، هو هوية أو كينونة القيم النبيلة ذاتها، وإنما السبب هو انبثاق قوي ديكتاتورية فى صور جديدة أكثر تقييدًا، وتعمل على استغلال ذكاء الإنسان من أجل تحقيق ظروف هدامة مرعبة، بحجة أنها السبيل المضمون -وأحيانًا الأوحد- للوصول إلى درجة الكمال.

ومن سوء الحظ أن نسبة كبيرة من الأفراد لديهم رغبة عارمة وقوية لتنمية السبل الاجتماعية كمًا وكيفًا، على أساس أنها الأساس القوى لتحقيق البقاء فى سلام، ورغم ذلك، قد لاتؤدى تلك السبل إلى التخفيف من حدة ومعاناة الأفراد، فى عصرنا الحالى.

إذا نظرنا حولنا، وجدنا أن السبيل الوحيد لبقاء الإنسان بات سبيلاً مقلقلاً وغير مستقر؛ لأن تجميد القوى بجانب تجنب قوى التدمير لم يقودا الإنسان إلى تحقيق السلام، لأنهما فى الأصل لم يتحققا، وإنما حدث العكس تمامًا، حيث الاضطرابات والنزاعات والحروب تسود غالبية مناطق العالم، وبذلك لم يتبقى للإنسان سوى مجرد وعد بالمستقبل، وغالبًا ما سيكون مزعزعًا، فى ضوء استقراء الأحداث الحالية من حولنا. ناهيك عن أن تجميد القوى، بحجة تحقيق سلام مزعوم، لن يتحقق أبدًا؛ لأن طبيعة الأشياء ترفض الركود، وتفرض حركة ديناميكية وثابة إلى الأمام دائمًا، مهما كانت نتائجها.

إن الخوف والقلق قد دفعا بالأفراد إلى تدمير الشيء نفسه الذى يدعون أنهم يقومون بحمايته والمحافظة عليه، لدرجة أن بعض الأفراد العقلاء تفشل جهودهم فى ترميم التفتيت البطئ الذى أصاب المعنى الأساسى للحرية. وعليه، يمكننا الزعم بأن توفير الطمأنينة من الأمور الصعبة، لدرجة أنها قد تؤدى غالبًا إلى بلادة الحس.

والسؤال :

ما الحلول البديلة لمشكلات الأوضاع المتردية التى سبق الإشارة إليها؟!

لانستطيع أن نحدد بصورة قاطعة أولى درجات السلامة العقلية عند أى إنسان، ولا يستطيع الإنسان نفسه أن يقطع بوضوح أن تكون نظرته للمستقبل نظرة ثقة بأنه لن يحدث أى عمل من أعمال التدمير الكامل، يمليه عدم الاحتكام إلى العقل.

وعلى صعيد آخر، إن الأفراد الذين تمتعوا بالحرية بأية درجة من الدرجات يرفضون الضغط فى جميع صوره وأشكاله، مهما أصابهم الإنهاك والتعب والعذاب: المادى والمعنوى فى مقاومة ذلك الضغط، ولايسمحون بسيادة القوى الديكتاتورية على العالم.

إن معنى ماتقدم بالنسبة لتربية الأفراد الأحرار واضح بدرجة كافية، لذلك فإن المربين -وهم يدركون تمامًا أن العملية التربوية تأخذ بعض الوقت حتى تؤتى ثمارها الثقافية -ليس أمامهم سوى الإنتظار على أمل أن تحقق القوى المجمدة وثباتها الإبداعية على أيدى أولئك الأفراد الذين صمموا على إنقاذ العالم من النيران المهلكة المنبعثة من السعير الإرهابى السلطوى. ورغم ذلك، فإن التربويين لن يكونوا دائمًا على جانب من الحياة أو على هامش السيرة، لأنهم أولاً وأخيراً بشر. وهم ليسوا بممثلين لجنس ثالث غريب غير فعال كما يشير رد فعل نسبة عالية من الناس نحوهم فى بعض المناسبات. التربويون بشر ومواطنون فى الوقت نفسه، لذلك يكون لكل فرد منهم التزاماته الخاصة، كما أنه سيعمد إلى كل طريقة قد يستخدمها غيره لتحقيق تلك الالتزامات. فضلاً عن أن التزامات المواطنة المفروضة على التربويين ستشكف عن جميع الفروق التى نجدها بين المواطنين عمومًا.

إذًا، لايمكن تحويل المعلمين إلى آلية، وحرمانهم من حقوق المواطنة الأولية. مادام الأمر كذلك، يجب الاهتمام بمسئوليات المعلمين المهنية، مع مراعاة أن المدرسة لن يكون شأنها شأن أى حزب سياسى أو جمعية للمواطنين تهدف القيام بعمل سياسى للقضاء على آفة اجتماعية بعينها. ورغم أن المدرسة ليست حزبًا سياسيًا أو جمعية للمواطنين، فإن لها عملاً إيجابيًا تقوم به فيما يتعلق بالحياة كما هى، وأيضًا فيما يتعلق بتلك الصور للحياة المتحسنة التى تتطلب عناية ناقدة مستمرة.

إن آثار التربية عميقة، ولاتنبثق إلا فى المستقبل، ولذلك فإن مردوداتها لاتتحقق فى التو والحال، وعلينا إنتظار ما تقدمه التربية فيما يختص بالإسهام المتأخر للطلاب فى شئون ثقافتهم. فعندما يكلف المعلمون الأطفال الصغار للقيام بمهمة محددة، فإن أثرها يتحقق عندما يصبحون مواطنين عاملين، ولذلك يجب على المدرسة ألا تبعد عن الحياة إطلاقًا، وألا تظل أسيرة فى شباك العادات التى تعكس أعمال السلف أو تمجد التراث.

والسؤال :

ما الحدود الفاصلة بين مسئولية المعلم كمربى وحقوقه كمواطن؟

ليس من السهل دائمًا تتبع تلك الحدود، وذلك قد يؤدى بدوره إلى العجز عن التفرقة بين الاتجاه المهنى الصحيح للمعلم كمربى ينضم إلى نقابة معينة عليه أن يلتزم بقوانينها وتشريعاتها، وبين حقه كمواطن حر يمكنه اعتناق مايشاء من الآراء التى يعتقد أنها صائبة، رغم رفض معظم زملائه لها.

ويجب أن يقوم المعلم بعمله على أساس مساعدة الأفراد على ربط حياتهم بعضها ببعض عن طريق إعادة البناء التأملى المستمر لمعارفهم، وبصيرتهم وقيمهم. وعندما يفكر المعلم فى عمله الأساسى تفكيراً جديًا، يستطيع تحقيق النتيجة السابقة، ولذلك فإنه كإنسان يجب أن يرفض فكرة وضع حدود فارقة بين نشاطه المهنى ونشاطه السياسى. وعليه، فإن المفهوم الصحيح لوظيفة المدرسة فى المجتمع الحر، يجب أن يقودنا إلى تكوين المبادئ المعينة الموجهة، رغم رفض فكرة أن تحل الأشياء المجردة فى النهاية محل اشتراك المعلم الشخصى فكريًا فى تقرير وضع الحد الفاصل، حسبما يقتضى كل موقف على حدة.

من المهم أن نتذكر -دائمًا- أهمية أن تكون طبيعة حجرة الدراسة انعكاسًا للمدرسة بأسرها، من خلال خلق الجو الذى يستطيع فيه الاعتبار التأملى للأحداث والتفكير الناقد للمعرفة أن يدفع عجلة الإعادة المستمرة لبناء الخبرة. ولجعل خلق هذا الجو أمراً ممكنًا هو إدراكنا أن تنمية تفكير التلاميذ هو الخيط الذى يربط عمل المعلمين فى جميع ميادين التدريس، وفى جميع مراحل التعليم. فالتفكير هو سبيل الخبرة المربية، ودونه لايمكن تحسين عملية التعلم، مع مراعاة مدى التوافق والتطابق والتلازم بين تحسين عملية التعلم وتحسين الظروف الإنسانية التى تشير إليها الآمال الديموقراطية.

وتعنى المسئولية المهنية المستمرة حماية جو حجرة الدراسة من كثير من العناصر التى قد تفسده. فى الثقافة الجمعية، قد ينظر الأفراد والجماعات إلى المدارس على أنها وسائل لتنمية أغراضهم الخاصة، ولكنهم إذا أخفقوا فى تحقيق هذا، فإنهم يشكون فى دور وقوة المدارس ويعتبرونها مجرد آلات فى أيدى بعض الأفراد الآخرين. والحقيقة، كلما إزداد

وعى الناس، قلت الضغوط التى تحصر التربية فى نطاق الحدود الضيقة لمصالح الأفراد والجماعات الخاصة. وعلينا ألا نعتمد على هذا إلا فيما يتعلق بالأهداف البعيدة، التى يتطلب تحقيقها بعض الوقت ليتكون لدى الأطفال الصغار اتجاهات بعينها تقودهم إلى الحفاظ على احترام الحرية خلال سنى حياتهم الرشيدة.

إن الإلتزام المهنى بإيجاد الظروف التى تيسر للمعلمين الحرية فى أن يقوموا بالتدريس، وتيسر -فى الوقت نفسه- للتلاميذ الحرية فى أن يتعلموا، والمحافظة على تلك الظروف لتعمل فى أمان وسلام، هو الأساس الوطيد أو المقياس الدقيق للحكم على فاعلية المنظمات والجمعيات التربوية.

ومع هذا فأهم مما سبق هو تنمية الوعى المهنى للمنظمات والجمعيات التربوية للقيام بمسئوليتها نحو خلق الظروف التى تيسر حرية التفكير فى كل حجرة دراسية والمحافظة على هذه الظروف. وعندما يتم تقييد النشاطات التى تحد من تحقيق التقارب فى العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلى، فإن أثر ذلك ينعكس سلبيًا على فاعليات حجرات الدراسة، التى تشعر -فى هذه الحالة- بالشدة المتناهية للضغوط التى تمارس عليها. إذا تحقق ذلك، يجب على الوعي المهنى الذى يعتنقه الجميع أن يرغم المجتمع المحلى على التفكير فى السبب الذى من أجله يتم إقامة المجتمع المدرسى الحر. ومن المهم عدم التخلى عن المعلم عندما تقوم فى وجهه الصعاب، لأنه حاول أن يدفع قدمًا بما يجب أن نؤمن به جميعًا كالتزام مهنى علينا أن نتقاسمه جميعًا.

وعلى الرغم من أن المعلمين يعملون -فى أغلب الأحوال- فى ظل ظروف صعبة ومعقدة ومقلقة، فإنه لولا هذه الظروف مايتم تنمية المعنى الحقيقى للإلتزام المهنى. فمثلا، قد يطلب من أى نظام تعليمى، أو مدرسة معينة، أو مدرس بالذات، إقرار بعض التجاوزات التربوية، أو الموافقة على بعض الممارسات الاجتماعية الموجهة لتحقيق أغراض ومقاصد بعينها، ورغم أن رفض هذا الأمر يبدو صعبًا وشائكًا، وبخاصة إذا كانت القيادة سلطوية وديكتاتورية، فإنه يجب أن يكون الرفض قاطعًا ونهائيًا، بشرط أن يتحقق ذلك بأدب من خلال حوار موضوعى عقلانى، حتى لا يحدث صدامًا بين المدرسة والسلطة.

وإذا استمرت ضغوط جماعة المتنفعين، فيجب أن تطرح هذه الموضوعات للمناقشة على مستوى الرأى العام، لتعيين الموقف الصحيح، مهما بدت صعوبة هذا الإجراء. قد تكون الجماعة الضاغطة قوية جدًا فى بعض الظروف، بحيث لايستطيع المعلمون صد أو رفض متطلباتهم، ورغم ذلك، يجب أن يضع المعلمون فى حساباتهم الأساسية أن

مسئولية تغيير البرامج التربوية بطرق مخالفة للالتزام المهنى التربوى مرفوض تمامًا، وتحقيق هذا التغيير فى العالم الحر مسئولية أصيلة للشعب فقط.

قد يخشى بعض المعلمين من فقدان وظائفهم فى ظل مثل هذه الظروف، وهم فى ذلك على حق، ولكن ما يؤكد توجهاتهم الإيجابية، أنه من الصعب جداً فصل جميع المعلمين من وظائفهم. ومما يقوى مواقف المعلمين الصحيحة، قدرتهم على اكتساب أصدقاء مؤيدين للتربية فى الموقف الصريح الذي تدور فيه المناقشة حول هدف مهنى صريح وواضح للعيان.

ومن جهة أخرى، من المهم تجنب إصدار التصريحات المهنية التى تؤيد فرداً بذاته أو تعضد موقفًا بعينه إزاء إحدى القضايا بغية إثبات أن المخالفين لذلك الفرد أو المعارضين لهذا الموقف جهلة حقيقيين أو أسئ توجيههم؛ لأن هذا الأمر قد يثير كثيراً من الخلافات والانقسامات والحزازات التى تضر بالمدرسة، وتؤذى -أيضًا- المعلمين أنفسهم. وإن كان لابد من الخلاف أو الجدل، فيجب أن يكون موضوعه متمحوراً حول المادة الدراسية التى تتضمنها الكتب المدرسية المقررة، ولايتمركز حول مؤلفى هذه الكتب. وليس لحق استعراض أنواع التحيز والتحامل أمام التلاميذ أى سند من التأييد المهنى، كما أن هذا السلوك التدريسى المشين لن يسهم أبداً فى خلق مناخ تعليمى تعلمى يتسم بالود والفاعلية بين المعلم والتلاميذ من جهة، وبين التلاميذ بعضهم البعض من جهة أخرى.

ومن المهم التنويه إلى أن جميع الحوادث التى تؤثر فى جو المدرسة أو الظروف التى تمر بها حجرة الدراسة، من الأمور التى تهمنا تربويًا، رغم إنها قد لا تبدو ذات قيمة وأهمية لأول وهلة. فعلى سبيل المثال: (١)تحرم ظروف الحياة الاقتصادية والاجتماعية بعض التلاميذ من فرص المشاركة العادلة فى أوجه النشاط العادية مع أقرانهم ونظرائهم، (٢)تؤدى بعض الظروف إلى نشر الخوف فى نفوس بعض التلاميذ، وصبهم جميعًا فى قوالب متماثلة رغم التباين الشاسع فى الفروق الفردية بينهم، (٣)إدراك نسبة كبيرة من التلاميذ صعوبة الضغوط التى يتعرضون لها ويواجهونها، بسبب زيادة ظاهرة مخالفة القانون بين نسبة لايستهان بها من أفراد المجتمع، (٤)اهتمام البالغين المستمر بالكسب المادى اهتمامًا بالغًا، لدرجة توحى بأن رعايتهم لأبنائهم غير جديرة بالإحترام نفسه، وتأتى فى الدرجة الثانية من اهتمامهم، (٥)تنكر المجتمع المحلى للاهتمام الأصيل بالتربية، له مردودات سلبية على التلاميذ، إن كل هذه المواقف وما يماثلها تثير مشكلات تؤثر على المناخ المدرسى وعلى جو التفاعل الصفى داخل حجرات الدراسة، لذلك يجب على

المعلمين أن يفكروا بإمعان وحكمة لإيجاد حلول لتلك المواقف من الناحية المهنية. ولقد أشار «**أروين ادمان**» إلى أن «روح النقد الواعى أمر ضرورى، لا للثقافة الحرة فحسب، ولكن للمجتمع الحر أيضًا»، وأضاف إلى هذا القول أنه «لايمكن تنمية هذه الروح إلا عند أولئك الذين يتوافر لهم الكساء والمسكن والطعام بدرجة كافية حتى يستطيعوا أن يفكروا برصانة وتيقظ، وأن يشعروا بالمساهمة فى سبيل الصالح العام».

من المنطلق السابق، لايستطيع المعلمون أن يكونوا سلبيين فى مواقفهم، وأن يظلوا عديمى الإحساس بحركة الثقافة التى تحيط بهم، وأن يتلمسوا اتجاهاتها وتوجهاتها. ولذلك، يبدى التربويون إهتمامًا ملحوظًا وكبيرًا باحتياجات الأطفال المادية، مثل: الطعام والملبس، هذا إلى جانب العطف الطبيعى من جانبهم لمشكلاتهم المعنوية والعاطفية والإنسانية. ومع هذا، فليس من السهل أن نبقى اهتمامات المعلمين فى مثل هذه المواقف فى المقدمة. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن الأطفال الذين تنقصهم الضروريات السابقة ليسوا بأحرار فى أن يتعلموا مهما كان جو حجرة الدراسة مشجعًا. وبفرض أن الفرصة كانت سانحة أمامهم للتعلم، فإنهم سوف يتعلمون بأساليب نمطية وتقليدية، لا تهتم كثيرًا بتنمية تفكيرهم، وذلك يمثل قمة المأساة أو التراجيديا الإنسانية، لذلك من المهم جدًا: (١)يوفر المجتمع للتلاميذ مقومات الحياة الحرة الكريمة، (٢)يلتزم المعلمون بفلسفة واضحة للتفاعل الصفى، تقوم أساسًا على العمل الجاد والدؤوب من أجل تنمية تفكير التلاميذ، (٣)يعمل مصممو المناهج على التخطيط للمواقف التعليمية التعلمية التى تؤكد التفكير كأسلوب منهجى حياتى للمعلمين والمتعلمين، على السواء.