الفصل الثاني

الاتجاهات العالمية المعاصرة في التوجيه الفني

obeikandl.com

obeikandl.com

مقدمة

يشير الفكر التربوي المعاصر إلى أن الممارسات التوجيهية تعكس عددا كبيرا من الاتجاهات أو المدارس الفكرية، وقد أدى انتشار النظريات والأبحاث في العلوم السلوكية وغيرها من العلوم الاجتماعية إلى ظهور أفكار جديدة وفهم أوسع للأهداف والوظائف والأدوار التوجيهية وبالتالي إلى تعدد اتجاهات التوجيه، وربما قاد هذا التنوع أو التعدد إلى التشويش، إذ إن بعض الاتجاهات التي يفترض فيها أن تكون حديثة تبدو مجرد تسميات مختلفة لاتجاهات قائمة أو مجرد امتدادات لها.. والعناصر المشتركة فيما بينها تجعلها تبدو مجرد أفراد في نفس العائلة.

يمكن عرض هذه الاتجاهات إما حسب ظهورها الزمني أو حسب محور اهتمامها.. إذا نظرنا إليها من حيث ظهورها زمنيا فيمكن أن نعرضها على النحو التالي: التفتيش، التوجيه الديمقراطي، التوجيه العلمي، توجيه العلاقات الإنسانية، التوجيه العلمي الجديد، التوجيه الأكلينيكي، توجيه الزملاء، وأخيراً توجيه المصادر الإنسانية.. أما إذا نظرنا إليها من حيث محور اهتمامها فيمكن أن نعيد ترتيبها في أربع مجموعات رئيسية:

مجموعة اتجاهات تجعل أداء المهمة محور اهتمامها "Task - Oriented Approaches" مثل التفتيش والتوجيه العلمي والتوجيه العلمي الجديد.

ومجموعة اتجاهات العلاقات الإنسانية "Human Oriented Approaches" مثل التوجيه الديمقراطي وتوجيه العلاقات الإنسانية ومجموعة الاتجاهات البنيوية "Structuralist Approaches" ويمثلها توجيه المصادر الإنسانية "Human Resources

"Approach وأخيرا الاتجاهات البديلة "Alternative Approaches" مثل توجيه الزملاء والتوجيه الأكلينيكي . . وسوف نتبع هذا التصنيف في هذه الدراسة .

● **اتجاهات أداء المهمة "Task Oriented Approaches" :**

تفترض هذه الاتجاهات أن المدرِّسين بحاجة إلى المساعدة والتوجيه وتلقي الأوامر حول ما يقومون به وكيفية القيام به . أما عواطفهم ومشاعرهم واتجاهاتهم ومعنوياتهم فلا أهمية لها . ورغم ما بين هذه الاتجاهات من عناصر مشتركة إلا أنها ستناقش كلا على حدة لغرض البحث فقط .

التفتيش :

يركز التفتيش على المتابعة والمحاسبة والفحص والتقييم من أجل المحافظة على الوضع السائد . ويفترض هذا الاتجاه أن المدرِّسين أدوات سلبية قابلة للتوجيه وأداء العمل ، ولكن غير قادرة على المبادأة وممارسة التأثير على نحو مهم . وقد أورد "Lovel and Wiles" الافتراضات التالية التي استند إليها التفتيش في الولايات المتحدة :

لا يفترض توفر كفايات معينة في الموجِّهين ، عدم الاعتقاد أن هناك علوما تربوية يمكن أن تعلم أو تتعلم ، عدم الاهتمام بالعواطف والمشاعر والاتجاهات ومعنويات المدرِّسين ، عدم بذل أي جهد لتحسين التدريس أو تطوير أداء المدرِّسين . المفتش موجود ليقرر ببساطة ما إذا كان الأطفال يتعلمون . والمدرِّس مسئول عن تحصيل التلاميذ . وإذا حصلت مشكلة فإن المدرِّس يتحمل مسئوليتها بلا رحمة (Lovel and Wiles, 1983, pp.28-29) .

أضاف "Gwynn" إلى هذه الملامح أن التفتيش لم يكن يميز بين المسئوليات الإدارية والتفتيشية للمفتش ، ولذلك أطلق عليه البعض تسمية (التفتيش الإداري) . كما كان هناك تداخل بين مهام المدراء والمفتشين الأمر الذي كان يؤثر على أداء المدرِّسين لحيرتهم أي تعليمات يتبعون (Gwynn, 1961, p.9) .

يثير هذا الاتجاه النفور لما يرتبط به في الذهن من ارتباطات سلبية ناتجة عن إيحائه بأن الحاجة إلى التفتيش تنبع من عدم الثقة بالمدرِّسين، وقد أرجع "Lewis and Miel" هذه الارتباطات السلبية في المدارس الأمريكية إلى حقيقة أن المدرِّسين في السابق لم يكونوا مدرَّبين (Lewis and Miel, 1972, p.39) .

وقد شكلت الأفكار الديموقراطية والإنسانية التي ترى أن المدرِّسين يجلبون معهم إلى المدرسة أفكارا واتجاهات وقيماً وأهدافاً قد لا تكون منسجمة تماما مع أهداف المدرسة، شكلت تحديا للتفتيش، ولم يعد الافتراض القائل أن المدرِّسين أدوات يمكن تطويعها، مقبولا. في عام ١٩٥٥ عقد في "Chechister" بإنجلترا مؤتمر دولي للمفتشين لمناقشة (الدور المتغير للمفتشين) وفي هذا المؤتمر أشار مسيو (فرانسوا) من فرنسا إلى تلاشي صورة المفتش «البعبع الذي لا يرحم، الحَكم المخيف الذي يقف الشعر لرؤيته، ممثل السلطة..».

أما ممثل نيوزيلاند فقد أشار إلى ضعف أهمية ووظيفة (حماية الوضع القائم وفرض هيبة السلطة) وحل محلها مهمة بناء العلاقات الإنسانية مع المدرِّس، وأشار الدكتور (أوراتا) من الفلبين إلى الميل المتزايد لإعطاء المدرِّسين مزيدا من حرية التصرف، وتحدث مندوب كندا عن الاتجاه نحو نوع من القيادة يفسح المجال أمام المشاركة في المسئولية (Chang, 1961, p.192) .

رغم ذلك لا زال هذا الاتجاه موجودا على نطاق واسع في العالم رغم النفور منه، وقد ذكر "Lewis and Miel" أن (التقدم كان ضئيلا لمحو الانطباع بأن مهمة المفتش الرئيسية هي تصيُّد أخطاء المدرِّسين وإجبارهم على اتباع القوانين والأنظمة) (Lewis and Miel, 1972, p.39) .

التوجيه العلمي "Scientific Approach" :

يمثل التوجيه العلمي التقليدي الذي تمتد جذوره إلى الإدارة العلمية في ميدان

الصناعة، يمثل مثله مثل التفتيش، الفلسفة الأوتوقراطية التي ترى أن المدرِّسين هم أدوات سلبية تستأجر لأداء مهمات محددة سلفا بما ينسجم مع رغبات الإدارة العليا. ولكن التوجيه العلمي يتميز عن التفتيش بتأكيده على أهمية البحث الميداني والإنتاجية والتقييم والضبط والمحاسبة والفعالية الإدارية، كوسائل لفرض النظام والاستقرار والاستغلال الأمثل للموارد في المدارس التي يُنظر إليها كمصانع لتكوين منتجات قيمة من المادة الخام (الأطفال).

يؤمن أنصار هذا الاتجاه بإمكانية القياس الموضوعي للسلوك التعليمي الفعّال، وبإمكانية تعلم السلوك وضبطه وتوجيهه نحو الأفضل، والمهمة الرئيسية للموجِّه العلمي هي اكتشاف القوانين التعليمية وتطبيقها من خلال جهود المدرِّسين. ويمكن للمدرِّس اكتشاف قوانين التعلم من خلال التعاون مع الموجِّه (المسألة ليست علاقة مسئول وتابع لأن الاثنين خاضعان لقانون العلم) ولكن عبء اكتشاف أفضل السبل أثقل وأكثر تعقيدا من أن يوضع على كاهل المدرِّسين، فعلى الموجِّهين القيام بذلك، فعلى عاتقهم تقع المسئولية الرئيسية لاكتشاف طرق التدريس المناسبة.

لقد ساهم التوجيه العلمي في ظهور عدد كبير من الاستبيانات والدراسات الميدانية والتحليلية المصممة للتوصل إلى قوانين التعليم و (تقرير الطريقة الوحيدة المثلى لتحقيق أفضل النتائج)، وكان على الموجِّهين التأكد من أن المدرِّسين يسلكون هذه الطريقة:

بعد تحديد الأهداف وتحديد أفضل السبل لتحقيقها بشكل علمي تكون مهمة الموجِّه تحديد ما إذا كان المدرِّسون قد حققوا تلك الأهداف وسلكوا تلك السبل (Lovel and Wiles, 1983, p.31).

الموجِّه العلمي يأمر ويوضح ويفرض القوانين ويقيِّم ويكافىء أو يعاقب ورغم أنه قد يتيح قدرا من التنوع، إلا أن الافتراض الأساسي هو أن المدرِّس أداة طيعة يمكن للإدارة استغلالها لتحقيق أهداف المدرسة. باختصار المدرِّسون يتقاضون

أجـرا وعليهم مقابل ذلك أداء أعمالهم بفعالية وليس لهم كبشر أهمية سوى أنهم أدوات لأداء هذه المهمة.

كان "Arvil s.Barr" أحد أهم منظري التوجيه العلمي، وقد أكد على أهمية البحث العلمي كوسيلة لتحسين نتائج التعليم:

من خلال هذه الطريقة فقط يمكن للمدرِّسين والموجِّهين تقييم التعليم، وجعله متجـاوبا مع الحاجات الاجتماعية، ومنسجما مع نمو المعرفة العلمية (Barr, et.al., 1947, p.347).

وقد تطورت فكرته عن التوجيه العلمي من مزيج من مبادىء الإدارة العلمية وعلم النفس السلوكي، وأصبحت وجهـة نظره أن العلم هو أداة تفكير وفهم للظواهـر المحيطة. وقـد فهم العلم على أنـه عبـارة عن طريقـة منـظمة لجمع المعلومات والمشاهدة والوصف. إنه بحث عن الحقيقة لاكتشافها، وسعىٰ لوضع الحلول عن طريق الدراسة العلمية للمشكلات.

وتتصف الطريقة العلمية بغياب التحيز الشخصي واتباع التقصي الموضوعي المنظم للظواهر باستخدام أساليب علم النفس والإحصاء والقياس (Barr, et.al., 1947, p.347 - 350).

بناء على هذه الاعتقادات دعا "Barr" إلى مزيد من تطبيق الطرق العلمية في التوجيه:

هدف التوجيه العلمي هو إظهار مجموعة من الموجِّهين الفنيين الذين يواجهون المشكلات بطريقة علمية متحررين من قيود التعاليم ومدفوعين بروح البحث (Barr, in Bolin, 1983, p.53).

ويعني تطبيق الأسـاليب العلمية في التـوجيه أن يستنـد برنـامـج التوجيه إلى

الدراسات العلمية للتعليم والتعلم، حيثما كانت هذه الدراسات متوفرة، ويعني أيضاً اتباع خطوات الأسلوب العلمي في تحسين التعليم: القياس، التعديل، والقياس مرة أخرى حتى تحقيق الأهداف المرغوب فيها. من خلال تطبيق هذه الطريقة يمكن أن ينغرس التجريب في اتجاهات المدرِّسين والموجِّهين نحو عملهم:

إذا كان الموجِّهون سيتبعون الأسلوب العلمي، فإنهم بحاجة للبدء بصياغة أهداف التعليم. وعندما تتم صياغة أهداف التعليم فإن الموجِّه العلمي يقوم بتقصي نتائج التعليم بهدف تقرير مدى التحسن الذي حدث والذي يراد تحقيقه (In Bolin, 1983, p.55).

وقد وضح "Barr" في موضع آخر مفهومه للعلم كما يجب أن يطبق في ميدان التوجيه الفني: العلم يرتكز على الحقائق المشاهدة ويطبق طريقة التحليل في فهم الظواهر المعقدة، يوظف الفروض في ترشيد عملية التفكير، يستخدم القياس الموضوعي والأساليب الكمية في معالجة المعلومات، كما يتصف بالتحرر من التحيز الذاتي.. وقد حث "Barr" الموجِّهين على دفع الآخرين إلى الطرق العلمية في حل المشكلات، ومساعدتهم على اكتشاف وتحديد الأهداف التعليمية واختيار وتطبيق الطرق المناسبة في البحث، واستيعاب وتفسير نتائج البحث لتحسين عملية التعليم (Barr, et.al., 1947, p.222).

ولكن اتضح فيما بعد أن التوجيه العلمي ليس كافيا في جميع الأوقات.. وقد أثيرت بهذا الشأن أسئلة عديدة.. وكما حدث مع التفتيش، فقد شكلت الأفكار الإنسانية والديموقراطية تحديا قويا للتوجيه العلمي وأرست الأساس للاهتمام بالكيان الشخصي للمدرِّس.. نتيجة لذلك بدأ بعض أنصار التوجيه العلمي يغيرون أو يعدِّلون أفكارهم.. ومن هؤلاء "Bruckner" الذي قال:

لا يعمل الناس بفعالية عندما يعاملون كقطع متحركة في آلة.. كل إنسان له

كينونته الفكرية العاطفية المستقلة، ولا حدود لطاقته لأداء عمل عظيم منتج، وبذل جهود تعاونية إبداعية، وتقديم تضحيات ذاتية عندما ينخرط في برنامج عمل يحظى برضاه (Bruckner, in Bolin, 1983, p.129) .

كذلك وصف "Burton" الموجِّهين الذين يصرّون على التوجيه العلمي دون غيره بـ (عدم الفعالية) على المدى الطويل: الحماس الأعمى للطريقة العلمية يجعل الإنسان قاسيا متعصبا متغطرسا (Burton, et.al., 1955, p.61) .

وقد ميز "Burton" بين الطريقة العلمية والفلسفية: الأولى تهتم بالحقائق والثبات والصدق، بينما تهتم الثانية بما يجب أن يكون، بكيفية التعامل مع الحقائق المعروفة، ومع الأهداف والقيم والمعاني التي يعتبرها المجتمع ذات قيمة وهي بالتالي تشكل أهداف التربية ولكن لا يمكن تحديدها أو إثبات صدقها بالطريقة العلمية (In Bolin, 1983, p.111) .

وقد حث "Burton" الموجِّهين على إدراك العلاقة المتبادلة بين العلم والفلسفة أو بين الحقائق والقيم:

يجب أن يتضمن المنهاج تلك المهارات والمعارف النافعة، التي يمكن أن تخضع للأسلوب العلمي. . ولكن يجب أن يتضمن أيضاً معارف وقيماً واتجاهات لا يمكن تحديدها بالأسلوب العلمي بل أن فلسفة المجتمع هي التي تحددها لأنها تتعلق بنمط الحياة التي يريدها (Burton, 1954, p.429) .

ولكن "Barr" استمر متماسكا بالأسلوب العلمي رافضا لكل الانتقادات. رفض على سبيل المثال مقولة أن الطريقة العلمية صالحة لدراسة الظواهر المادية وليس الإنسانية. . وقد رأى أن يعكس هذه المقولة: أن مشكلات الإنسان والعقل والعلاقات الاجتماعية معقدة إلى درجة تجعل فهمها مستحيلا إلا عن طريق واحد، هو طريق العلم. . ومن خلال تطبيق الأسلوب العلمي يمكن إخضاع مشكلات

الحياة اليومية للتحليل (Barr in Bolin, 1983, p.184) .

ورفض "Barr" مقولة أخرى وهي أن التوجيه العلمي يتناقض بالضرورة مع الأفكار الديموقراطية والتعاونية . . ورأى أن التوجيه العلمي والديمقراطي ليسا منسجمين وحسب، بل أن التوجيه العلمي في جوهره هو توجيه ديمقراطي :

يشجع التوجيه الديمقراطي على المبادأة والاعتماد على الذات ومساهمة المدرِّسين والتلاميذ والموجِّهين في تطوير السياسات التعليمية، ويساهم التوجيه العلمي في ذلك من خلال فلسفته القائلة أن اكتشافات العلم ليست نتائج جامدة تفرض على المدرِّسين بل مفاتيح لتكييف أكثر فعالية وذكاء ومرونة (In Bolin, 1983, p.184) .

كذلك فقد رأى أن التوجيه العلمي هو علم وفن في آن واحد : المعرفة هي ميدان العلم . . بينما المهارة ترتبط بالفن . . وبينما يمكن اكتساب المعرفة بطرق متنوعة، فإن المهارة لا يمكن اكتسابها إلا عن طريق الممارسة (In Bolin, 1983, p.185) .

على أية حال فإن الانتقادات التي وُجهت للتوجيه العلمي الذي يهمل مشاعر ومعنويات المدرِّسين أدت إلى ظهور (توجيه العلاقات الإنسانية) الذي سنتعرض له في مكان آخر . . ولكن التوجيه العلمي لم يفقد التأييد نهائيا . . لقد أعرب 'McNeil' عن تفاؤله بمستقبل التوجيه العلمي، على الرغم من اعترافه بأنه ليس الطريق الوحيد لتحسين التعلم . . وقد بنى تفاؤله على أن قوة الولايات المتحدة تكمن في تطورها العلمي والتكنولوجي . . وهذا التطور غير العادي، في نظره، إن هو إلا نتيجة مباشرة لحرية البحث والانتقاد :

إن التوجيه العلمي القائم على تقصي أسباب فعالية بعض المدرِّسين دون غيرهم والاستفادة من هذه المعرفة لإحداث مزيد من الفعالية . . هو اتجاه مهم من اتجاهات التوجيه (McNeil in Sergiovanni, 1982, p.31) .

هذا وقــد تضـافـرت عدة عوامـل لإحياء الاهتمـام وإعـادة الأهمية للتـوجيه العلمي . . وأحد هذه العوامل هو ردة الفعل على توجيه العلاقات الإنسانية وخاصة إهماله عمل المدرِّس في غرفة الصف . . أما العامل الثاني فهو تزايد الاتجاه نحو المحـاسبية "Accountability" منـذ السبعينات في عدد من الأقطار الغربية . . وهو اتجاه لا يقتصر على ميدان التربية بل على معظم الميادين المهنية مثل الطب وهو ناجم عن اهتـزاز ثقـة الجمهور بأداء العاملين في هذه الميادين، والمطالبة بمحاسبتهم وزيادة مراقبتهم ومتابعة أعمالهم وتقييم أدائهم على يد هيآت عامة مسئولة . . وقد أدى هذا الاتجـاه إلى ظهـور مدرسـة جديدة في التـوجيه تدعى (التوجيه العلمي الجـديد) "Neoscientific Supervision" الذي يشارك التوجيه العلمي التقليدي اهتمامه بالضبط والمحـاسبـة والفعـالية . . وهـو يركـز على كفـاءة المدرِّس وأدائه وتحليل التكـاليف والعـوائد، ويؤكد على أداء المهمة والاهتمام بالعمل والارتقاء بتحقيق الأهداف، وذلك على حساب البعد الإنساني . .

ويعتمد التوجيه العلمي الجديد إلى حد كبير على آليات لضبط مستوى الأداء، مثـل العقود وتحديد الأهداف مسبقا ومستويات الكفاءة . . ويفترض أنه إذا ما تم تحـديد مستـويات الأداء والأهـداف والكفـاءات فإنـه بالتالي يسهل عملية ضبط المـدرِّسين باعتبارهم مسئولين عن تحقيق تلك الأهداف . وبذلك نضمن تدريسا أفضل . . ولكن الحقيقة أن مجرد افتراض قائمة من الكفاءات ومعايير الأداء وغير ذلـك من الآليات التي تطبق على المدرِّسين في كل المواقع التعليمية وعلى كل الطلاب في كل الأوقات والاعتماد على السلطة المفروضة من الخارج وإهمال البعد الإنساني . . كل ذلك أمور غير مرغوب فيها وغير واقعية، فالمدرِّسون لا يتجاوبون مع التغيرات المفروضة من أعلى . . إن فعالية المدرِّس ستقل من جراء ذلك بدلا من أن تتحسن (Sergiovanni et.al., 1983, pp.4 - 6) .

الاتجاهات الإنسانية "Human - Oriented Supervision" :

التوجيه الديمقراطي :

يضرب هذا الاتجاه بجذوره في التربية التقدمية الأمريكية التي سادت أفكارها في ثلاثينات هذا القرن كنتيجة لتنامي الوعي بطبيعة وحاجات الإنسان، وشكل في بعض جوانبه تحديا لاتجاه التفتيش. . كما تأثر هذا الاتجاه باتجاه مواز في التربية التقدمية، وهو اتجاه الإرشاد والتوجيه للطلاب حتى يتمكنوا من اختيار حياة مهنية أفضل.

يؤكد التوجيه الديمقراطي على أهمية المدرِّس الفرد، ويعارض قمع النشاط الفردي، ويقف ضد الاتباع والخوف الذي يميز التفتيش. . وإجمالا يرتكز على المبادىء التالية: للأفراد مشاعرهم وأهدافهم وقيمهم التي تحكم أنماط سلوكهم، وجوب حماية شخصيات المدرِّسين وصيانتها، من حق المدرِّس أن يفكر ويعبِّر عن أفكاره وأن يمارس المبادأة والاعتماد على الذات وأن يساهم في تحديد أهداف وسياسات التعليم. . لذلك يجب أن يركز التوجيه الفني على إطلاق وحماية مواهب المدرِّس الفرد. وأن تؤكِّد الأساليب التوجيهية على الصداقة والقيادة كمسئولية مشتركة، وعلى اشتراك جميع أفراد الهيئة التعليمية في التخطيط، وأن يتجنب أسلوب التهديد والفرض. . لذلك فالموجِّه الديمقراطي هو قائد تربوي يستخدم الأساليب التعاونية، ويعمل من أجل تحسين مجمل الوضع التعليمي / التعلمي، وكذلك تدريب المدرِّسين أثناء الخدمة وتهيئة الفرص للمدرِّسين للنمو الشخصي والمهني (Mosher and Purpel, 1972, p.16) .

كما أشرنا لدى حديثنا عن التوجيه العلمي، فقد سعىٰ كل من "Burton and Bruckner" لانتشال التوجيه من صورته غير الديموقراطية. . وقد عدَّل الاثنان من آرائهما عندما كانا من أنصار التوجيه العلمي. . ويتضح هذا الانتقال من تعديل

تعـريفهما للتوجيه بين عامي ١٩٤٧ و١٩٥٥ . . ففي عام ١٩٤٧ شارك المؤلفان "Barr" تعريفه للتوجيه على أنه :

خدمـة فنية تعنى أسـاسـا بدراسـة وتحسين الظروف التي تحيط بتعـلّم ونمو التلاميذ (Barr et.al., 1947, p.9) .

ولكن في عام ١٩٥٥ م عدلا هذا التعـريف ليصبـح : خدمة فنية تهدف إلى دراسة وتحسين العوامل التي تؤثر على نمو وتطـور التلاميذ بأسلوب تعاوني (Burton et.al., 1955, p.11) .

لقد تضمن هذا التعريف إضافة هامة خلا منها التعريف السابق، وهي عبارة (بأسلوب تعاوني)، وهذه الإضافة تشير إلى تحول في التفكير بالتوجيه كوظيفة تعاونية يتشـاطـر فيهـا القـائد والأفراد المسئولية. وطبقا لرأي هذين المؤلفين فإن الموجِّه الـديمقـراطي يهيء الـظروف الضـرورية لمسـاهمـة وتعـاون جميع أفـراد الهيئـة التـدريسية، وفي ذلك خدمة لأهداف المجتمع الديمقراطي، وتعكس هذه الآراء اعتقاد "Burton" بأن المدرسة يجب أن تحقق الديموقراطية عن طريق العمل الدؤوب وتشجيع الروح القيادية إلى جانب التربية على طبيعة الديموقراطية نفسها :

لم يعد الموجِّه يستطيع أن يدخل حجرة الفصل لفحص عمل المدرِّس وتحسينه طبقـا لمبـادىء محـددة سلفا، في التوجيه الديمقراطي تتم مساعدة المدرِّس في برنـامجـه الخـاص وبتـطوير شخصيتـه وقدراته الإبداعية، ويتم تشجيعه للمبادأة والتجريب ووضع البرامج لتحسين عمله (Burton in Bolin, 1983, p.110) .

وفي رأيهما أن (تحسين التدريس ليس وظيفة من وظائف التوجيه يشارك فيها المـدرِّس، بل وظيفة من وظائف التدريس يتعاون فيها الموجِّه) وتساءل المؤلفان (كيف يستطيع المرء الدعوة إلى النشاط الذاتي للتلاميذ والحديث عن إيجاد البيئات

المناسبة التي يعمل فيها التلاميذ لحل مشكلاتهم تعاونيا فيما تفرض سياسات تنكر على المدرِّسين ذلك)؟ .

يجب أن تأخذ الجهود التي تستهدف مساعدة المدرِّسين على النمو على أي نحو كان، بعين الاعتبار، خبرة وقناعات أولئك المدرِّسين، يجب ألا يطلب من المدرِّسين إلا لأسباب معقولة، ترك أو تعديل المبادىء والممارسات التي يثقون فيها . (In Bolin, 1983, p.112)

حسب رأي "Bruckner" يستند التوجيه الديمقراطي إلى الديموقراطية ذاتها التي تعترف بأهمية الإنسان الفرد وقدراته الإبداعية، ولقد شارك "Bruckner" زميله "Burton" الاعتقاد بأن الطفل يستطيع أن يتعلم الديموقراطية بطريقة أفضل من خلال النشاطات الجماعية التعاونية والخبرات القيمة مع الكبار في المنزل والمدرسة والمجتمع، لذلك فقد حث المربين على الشعور والتفكير وإدراك قيمة الديموقراطية وممارستها في المدارس حتى يستطيعوا فعلا ممارسة القيم الديموقراطية، وعلى الموجِّه أن يعزز ويغذي التحليل الذاتي الناقد الذي يجعل الديموقراطية أمرا واقعا للمدرِّسين وتلاميذهم (In Bolin, 1983, p.128) .

إضافة إلى احترام الطريقة الديموقراطية لمشاعر الأفراد، فقد رأت "Alice Miel" أن الديموقراطية أكثر فعالية من أي منهج سلطوي، وقد خصصت حيزا كبيرا في كتاباتها لتوضيح كيفية تطبيق الإجراءات الديموقراطية في المدارس (الحياة الديموقراطية مستحيلة في الفصول الدراسية بدون توفير الظروف المناسبة للحياة الديموقراطية في المدرسة ككل) . وقد تحدَّت المسئولين في المدارس لإظهار نوع جديد من القيادة لا تستند إلى السلطة بل إلى المسئولية، ويقاس أداء هذه القيادة بمدى تشجيع القدرات القيادية لكل فرد في المدرسة (Miel, 1946, p.172) .

وقد اعتبرت "Miel" الموجِّهين الفنيين من ضمن القيادات التعليمية التي يعتبر

دورها هاما جدا، ورأت أن أولئك الذين يعيَّنون في مناصب مرموقة يؤثرون في مدى تحقيق الإمكانات القيادية لكل فرد. واعتقدت "Miel" أنه إذا كان للمدارس أن تتغير بحيث تنسجم الأفكار والقيم أكثر مع قيم المجتمع الديموقراطي، فإن ذلك يتم عن طريق قيادات تعليمية مبدعة معقولة. وقد رفضت "Miel" الضوابط الخارجية والارتباطات السلبية التي تثيرها في الذهن تسمية (موجِّه) وكذلك ممارسات كثير من الموجِّهين، واقترحت استخدام تسمية (مستشار) "Consultant" كبديل لتسمية موجِّه (مشرف) "Supervisor" وفي رأيها أن المستشار شخص خبير يمكن أن يساعد في العملية الديموقراطية (Miel, 1946, p.176) .

يحتاج الموجِّه الديموقراطي إلى الخبرة في أساليب عمل الجماعات واستخدام الوقت والتنظيم والتنسيق إضافة إلى تخصصه الدقيق، ويستطيع أن يغذي الإبداع في المدرِّسين بإزالة القيود وتشجيع التحسين والتجريب والإبداع والتجديد (لتعزيز الإبداع يجب إيجاد الطرق اللازمة لتشجيع الفروق البناءة في حدود المتطلبات التنظيمية) (Miel, 1946, p.178) .

ولكن التوجيه الديموقراطي لم يخل من العيوب وقد وجِّهت له كثير من الانتقادات حتى من بعض أنصاره مثل "Miel" التي رأت أن التوجيه الديموقراطي قد أسيء فهمه وأن (بعض الموجِّهين قد ذهبوا بعيدا في جهودهم لمساعدة المدرِّسين على الشعور بالرضا عن عملهم متناسين الوظيفة الرئيسية للتوجيه وهو تحسين التعليم).

ولذلك فقد أكدت مع زميلها "Lewis" على أهمية هذه الوظيفة وذلك في كتابهما "Supervision for improved Instruction" الصادر عام ١٩٧٢. ورأى المؤلفان أن المتابعة والاهتمام بالمستوى من الوظائف الرئيسية للموجِّهين وأن إهمال ذلك ساهم في فشل التوجيه الديموقراطي. وفوق ذلك ميز المؤلفان بين السلطة "Authority" وبين

السلطوية "Authoritarian" واعتبرا الأولى ضرورية للتوجيه الفعّال، وقد تحدَّثت "Miel" عام ١٩٦١ حول مشروعية وضع حدود وفرضها عند الضرورة، واعتبرت ذلك ضرورة لتغذية الإبداع:

الضبط الذاتي أمر مرغوب فيه أكثر، ولكن عند الضرورة والحاجة، يجب أن يتم ذلك عبر شخص مسئول يمثل المجتمع، إن أحد أهم وظائف التوجيه والإدارة إذاً هو في النهاية فرض قواعد معينة للتأكد من أن التعليم يسير في المسار الصحيح (Miel, 1961, p.224).

وقد رأى بعض خصوم التوجيه الديموقراطي أنه كان نظريا أكثر منه عمليا.. وقد وصفه "Lovel and Wiles" بأنه نوع من التحايل على المدرِّسين، إذ يعاملهم الموجِّهون بلطف ليحصلوا منهم في النهاية على ما يريدون الحصول عليه.. وقد دعا الخصوم إلى توجيه يعترف فيه بأن للأفراد كرامة وشخصية منفردة ولكن في نفس الوقت هناك مسئولية يتحملها الفرد تجاه المجموعة.. هذا النوع من التوجيه لا أفضلية فيه لرأي على آخر إلا للرأي الذي يظهر تحسنا في الأداء، «وبذلك فإن الرأي الأفضل قد يكون هو رأي أي فرد في الجماعة وليس بالضرورة رأي المسئول» (Lovel and Wiles, 1983, p.32).

توجيه العلاقات الإنسانية "Human Relations Supervision":

لهذا الاتجاه جذوره في التوجيه الديمقراطي.. ولا زال له دعاته وأنصاره.. وقد شكل تحديا قويا للتوجيه العلمي مثلما شكل التوجيه الديمقراطي تحديا للتفتيش. وقد كان للنتائج التي كشفت عنها العلوم السلوكية أثرها في إظهار هذا الاتجاه.. ومن بين تلك النتائج أن للبشر أهدافا وقيما ومشاعر وعواطف وحاجات خاصة تجعلهم يتصرفون على نحو معين. وأن هذه الأمور تحدد فعاليتهم وتأثيرهم.. كما أن الأنظمة غير الرسمية تحفز على الإنتاج، وأن الانخراط في عملية صنع القرار يعزز الالتزام به.

بدلا من الاتبـاع والضبط والمحـاسبية التي تميز التـوجيه العلمي فإن توجيه العلاقات الإنسانية يركز على العلاقات غير الرسمية وعلى الاتصالات المفتوحة، وعلى الاهتمـام بحاجات المعلمين والنهوض بنموهم المهني وإزالة العوائق وبناء الروح المعنوية للأفراد والعاملين، وإطلاق الطاقات الإبداعية للأعضاء، والمشاركة في القيادة والتعاون في صنع القرار والتقييم الذاتي، واحترام كرامة الأفراد وإعطاء أقصى قدر من حرية العمل. . طبقا لهذا الاتجاه فالمدرِّسون شخصيات كاملة وليسوا مجرد طاقات أو أدوات يجري تسييرها من قبل الإداريين والموجِّهين لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية. . لذلك يجب أن يعمل الموجِّهون لإيجاد شعور بالرضا بين المـدرِّسين وذلـك بإظهار الاهتمام بهم كأفراد، ذلك أن العاملين الذين يشعرون بالـرضـا سيعملون بجـدية أكثـر وفي نفس الـوقت يسهـل العمـل معهم وقيادتهم وضبطهم. . كما يفترض هذا الاتجاه أن المدرِّسين قادرون على المشاركة في صنع القرارات وأن دور الموجِّه هو توفير المناخ الملائم لإشراك المدرِّسين في ذلك. . والمشاركة أسلوب هام هدفها إشعار المدرِّسين بأهميتهم. . باختصار يحرص هذا الاتجـاه على المشـاعـر الشخصية للمدرِّسين أكثر من حرصه على نوعية التعليم والمحـاسبـة على الأداء. . وكان من نتائج ذلك أن (تحول اهتمام الموجِّهين من تحسين التعليم إلى الاهتمـام بالعـلاقـات الإنسـانية على حساب التعليم نفسه) (Sergiovanni et.al., 1983, p.17) .

وكـان هذا الأمـر بالـذات سببـا للانتقـادات التي وجهت لتـوجيه العـلاقات الإنسانية. . وقد رأى المنتقدون أن الاعتماد الكامل على المبادرة الفردية والعلاقات الإنسانية لإحداث تحسن في التعليم، أمر غير مضمون. . وقد أظهرت الدراسات التي أجريت على القيادة والتدريب أن التخطيط والتنظيم الرسمي للعمل ضروري لفعـالية البـرامـج التعليمية. يعتقـد "Sergiovanni and Starratt" أن توجيه العـلاقـات الإنسانية قد أدى إلى إهمال التعليم وإلى التسيب:

صار التركيز على كسب الأصدقاء في محاولة للتأثير عليهم. . ولم يكن (كسب

الأصـدقاء) سوى تكتيك ماكر لاستغلالهم، وهو تكتيك يفتقر إلى الصدق والأمانة (Sergiovanni, et.al., 1983, p.4) .

وقد ذكرت "Susan Goodwin" أن توجيه العلاقات الإنسانية لا زالت له شعبيته في الأوساط التربوية الأمريكية، ولكن (يحد من شعبيته عدم تهيئته الفرص للمدرِّسين للنمو المهني والاستغلال الكامل لمواهبهم) (Goodwin, 1986, pp.22 - 23) .

وقـد ذكـر "Lovel and Wiles" أن توجيه العلاقات الإنسانية لم يكن في مستوى التوقعات . . (لقد ظهرت مشكلات كثيرة واتضح أن هذا الاتجاه لم يكن هو الجواب النهائي) . . وفي كثير من الحالات فقد الموجِّهون صلتهم بالمدارس والمدرِّسين والبرامج التعليمية . . واتسمت مصطلحات مثل الدور والمسئولية والسلطة في كثير من الحـالات بالغمـوض، وسـاهمت في إضعـاف الاتصال وعلاقات العمل بين الموجِّهين والمدراء والمدرِّسين . . (Lovel and Wiles, 1983, p.32) .

لقد اهتم الموجِّهون في أغلب الأحيان بالظهور بمظهر إنساني ديموقراطي أكثر من اهتمامهم بمساعدة المدرِّسين على تحديد المشكلات ومواجهتها، بل وكثيرا ما كان يجـري تطبيق هذا الاتجاه دون تغيير في نظام القيم لدى من ينفذونه . . لقد تحـول إلى وسيلة أخـرى عند البعض لتطويع المدرِّسين لتحقيق أهداف محدودة سلفا . . يقول "Sergiovanni and Starratt" أن ضعف هذا الاتجاه يكمن في محور اهتمامه :

لقد استخدم توجيه العلاقات الإنسانية لمساعدة المدرِّسين على الشعور بالرضا عن أنفسهم ولكنـه فشـل في جعلهم يشعـرون بأنهم شركاء فعليون في المؤسسة التربوية (Sergiovanni, et.al., 1983, p.22) .

وقد عزى المؤلفان مشكلة هذا الاتجاه إلى سوء التطبيق وإلى الهنات النظرية في بنية الاتجاه نفسه، وخلصا إلى استنتاج أن (توجيه العلاقات الإنسانية وعد بالكثير

ولكنه لم ينتج إلا القليل).

وكانت النتيجة أن مهدت الطريق لظهور اتجاهات أخرى أكثر تماسكا حيث استمر الاهتمام بالبعد الإنساني، ولكنه تجاوز العلاقات الإنسانية إلى اعتبار أن المدرِّسين مصادر ثروة بشرية حيوية يمكن أن تقدِّم مساهمات هامة في صنعَ القرار وحل المشكلات.

الاتجاهات البنيوية "Structuralist Approaches" :

أطلق "Lovel and Wiles" على الاتجاهات الجديدة التي حاولت تفادي سلبيات الاتجاهات الإنسانية اسم (الاتجاهات البنيوية) وهي عبارة عن توفيق بين التوجيه العلمي وتوجيه العلاقات الإنسانية. يرى أنصار هذا الاتجاه أن للمدارس أهدافها وحاجاتها وأن للمدرِّسين أيضا أهدافهم وحاجاتهم، وكلا النوعين من الحاجات والأهداف ليسا دائما في انسجام، بل ربما يحصل تعارض قد يسبب عدم الرضا وأحيانا الشعور بالاغتراب، لذلك يطالب البنيويون النظام التعليمي بالتوفيق بين أهداف المدرسة وحاجات المدرِّس (Lovel and Wiles, 1983, p.35).

تأخذ البنيوية من التفتيش عناصر الهرمية التنظيمية للسلطة (التسلسل التنظيمي)، والمراكز الثابتة، والضبط الذي يتم عبر قواعد تنظيمية صارمة، وتأخذ من توجيه العلاقات الإنسانية عناصر البعد عن الرسميات والشكليات، وأهمية العنصر الإنساني ومشاعره وحاجاته كعوامل مهمة للأداء الفعّال، باختصار تهدف البنيوية إلى تقليص وليس إزالة التوتر بين الحاجات التنظيمية والفردية بين الإدارة والعاملين، بين المستويات المختلفة للهرم التنظيمي، وأفضل اتجاه يمثل هذه المدرسة هو اتجاه (توجيه المصادر الإنسانية) الذي سنناقشه الآن.

توجيه المصادر الإنسانية "Human Resources Supervision" :

يستمد هذا الاتجاه مبادئه الرئيسية من النظريات التنظيمية الحديثة. طبقا

لنظرية «المصادر الإنسانية» فإن أفراد المؤسسة قادرون على المساهمة الهامة في تحقيق أهداف المؤسسة. وغالبا لا يتم استغلال هذه المصادر الاستغلال الأمثل، لذلك فمن واجب المسئولين توفير الهيكل التنظيمي الذي يسهل عملية الاستغلال الأمثل للكفاءات والطاقات المبدعة لدى الأفراد فيما يتعلق بمسائل السياسة التنظيمية وحل المشكلات.

يحتاج أفراد المؤسسة إلى الشعور بأنهم جزء هام منها. وبناء على ذلك يحتاجون للمشاركة الفعّالة في عمليات تحديد وتحقيق الأهداف وصنع القرار. وإذا حدث ذلك فسوف يؤدي إلى الفعالية والانضباط الذاتي وتحقيق الذات (Sergiovanni, et.al., 1983, p.121).

لقد استخدم "Sergiovanni" تسمية «توجيه المصادر الإنسانية» لوصف التوجيه الذي يتجاوز مجرد الاهتمام بالعلاقات الإنسانية ليركز على قدرة ورغبة المدرِّسين في المساهمة، إذا توفرت لهم الفرص في تحقيق أهداف المؤسسة: المدرِّسون مستعدون للعمل الجاد إذا كان للعمل معنى.. وإذا أُتيحت لهم الفرص لاتخاذ قرارات، ودعم هذه القرارات عن طريق وضع أهداف معقولة والمساعدة في تحمل المسئوليات. يحتاج المدرِّسون لأن يكون لديهم فكرة عما يطلب منهم تحقيقه وعن قيمة ذلك والمنطق الكامن وراءه (Sergiovanni, et.al., 1983, p.122).

لا يعمل موجِّه المصادر الإنسانية ليجعل المدرِّسين يشعرون بأهميتهم وجدواهم، بل لتوفير الفرص لهم ليعيشوا هذه المشاعر. على سبيل المثال فإن المشاركة في صنع القرار يكون الهدف منها تحسين نوعية اتخاذ القرارات، وليس إحداث مشاعر جيدة لدى المدرِّسين، ولكن تحسين نوعية اتخاذ القرارات يؤدي إلى رضا المدرِّسين في النهاية: الرضا ليس وسيلة للحصول على أداء أفضل من المدرِّسين، بل هدف في حد ذاته يسعى إليه ويحصل عليه المدرِّسون (Sergiovanni, 1975, p.7).

وقد أوردت "Susan Goodwin" الافتراضات التالية التي يستند إليها توجيه المصادر الإنسانية: رغبة المدرِّسين في المساهمة الفعّالة الإبداعية في تحقيق أهداف ذات جدوى، استعداد غالبية المدرِّسين لممارسة مزيد من المبادرات والمسئوليات أكثر مما تسمح به أوضاعهم وظروفهم الحالية، وجوب استعداد الموجِّهين لمساعدة المدرِّسين لتكريس كل جهودهم لتحقيق أهداف المدرسة، وجوب تشجيع الموجِّهين للمدرِّسين على المساهمة في صنع القرارات الروتينية والهامة وكلما كانت القرارات أهم زادت الحاجة إلى مشاركة المدرِّسين، وسوف تكون نوعية القرارات أفضل وأداء المدرِّسين أحسن عندما يقوم الموجِّهون والمدرِّسون بالاستخدام الأمثل لما يتوفر من خبرات وإمكانيات وقدرات لدى المدرِّسين. وسوف يمارس المدرِّسون قدرا كبيرا من التوجيه الذاتي والضبط الذاتي لتحقيق أهداف ذات جدوى يفهمونها ويساعدون على بلورتها (Goodwin, 1986, pp.24 - 25; see also: Sergiovanni, 1982, p.6).

إن توجيه المصادر الإنسانية كما تبلور على يد "Sergiovanni" يحمل ملامح كثيرة من الاتجاهات الأخرى.. إنه يركز على تحسين التعليم ويرى أن هناك روابط عميقة متبادلة بين التنظيم والقيادة والبرنامج التعليمي والتعليم.. ويكرِّس جزءا كبيرا من الوقت للتوفيق بين أهداف المدرِّس والمدرسة.. والوسائل لذلك التركيز على أهمية العمل الجاد للمدرِّسين، والنظر إلى رضاهم المستمد من تحقيق الأهداف، كوسيلة هامة لبناء الدافعية والالتزام وبالتالي تحسين التعليم (Sergiovanni, et.al., 1983, p.290).

وقد كرَّس "Sergiovanni" قدرا كبيرا من الجهد للتمييز بين توجيه العلاقات الإنسانية وتوجيه المصادر الإنسانية.. ومع أن كلا الاتجاهين معني بتحقيق رضا المدرِّسين، إلا أنه بينما يكون الرضا هدفا في حد ذاته في توجيه العلاقات الإنسانية، فإنه بالنسبة لتوجيه المصادر الإنسانية، نتيجة من نتائج العمل والإنجاز الذي يقوم به المدرِّسون.

يفترض موجِّه العلاقات الإنسانية أن المدرِّسين الذين يشعرون بالرضا يكونون

أسهل للتعامل معهم ولقيادتهم ونتيجة لذلك تزداد فعالية المدرِّس. . في المقابل يفترض موجِّه المصادر الإنسانية أن الرضا ينجم عن الإنجازات الناجحة والعمل الجاد ذي المعنى الذي يلتزم به المدرِّسون.

يتميز توجيه العلاقات الإنسانية بجو ودي وبالرضا وببعض الإنجازات، ولكنه في نفس الوقت يتصف بانخفاض مستوى الأداء، أما توجيه المصادر الإنسانية فيتميز بجو جاد محوره أداء العمل وتحقيق الأهداف وبمستوى عال من الأداء وبالرضا وببعض الإنجازات.

التوقعات في توجيه العلاقات الإنسانية متدنية وضغوط العمل قليلة والأمن الوظيفي مضمون. . لا يتعرض المدرِّسون لضغط لإظهار التزامهم أو إطلاق طاقاتهم وبذل جهودهم أكثر من الحد الأدنى المطلوب لأداء الأعمال اليومية. . فرص النمو المهني للمدرِّسين قليلة ولكنهم يتمتعون بالرضا الكامل عن أعمالهم. . ويخفق الموجِّهون في التمييز بين استخدام الإنسان وبين العمل نفسه لتحقيق أهداف المدرسة. . أما توجيه المصادر الإنسانية فيشجع النمو المهني للمدرِّسين، ويثير التزامهم بالعمل والانتماء الكامل للمدرسة، والأداء الفعّال مع رغبة ممزوجة بالنمو المهني (Sergiovanni et.al., 1983, pp.5, 51, 68) .

كذلك ميز "Sergiovanni" بين توجيه المصادر الإنسانية والتفتيش فالتفتيش يتجاهل العنصر الإنساني ويتصف بانخفاض مستوى الأداء وعدم الرضا أيضا، أما توجيه المصادر الإنسانية فيؤكد على العنصر الإنساني (إن الموجِّه أو الإداري الذي يتجاهل العنصر الإنساني غالبا ما يفتقد جهده الفعالية والتقدير) (Sergiovanni, et.al., 1983, p.44) .

إن موجِّه المصادر الإنسانية لا يفرض على المدرِّسين عمل الأشياء بل يساعدهم على أدائها، وهو لا يحل مشكلات المجموعة بل يساعد المجموعة على

حل مشكلاتها . . إنه لا يدفعها إلى الأمام بل يساعدها وهي تتحرك إلى الأمام . . إنه يثير النقاش ويحدِّد المشكلات والأهداف . ويقيِّم ويلخِّص ويتابع ويوفِّر المعلومات وهكذا . . إنه يقوم بهذه الأدوار دون أن يحتكرها ، (فالوظائف القيادية هي مسئولية الجماعة بأكملها ، وليس الموجِّهين فقط) (Sergiovanni, 1975, p.27 - 28) .

وقد دعا "Sergiovanni" موجِّه المصادر الإنسانية لبلورة عقيدة تربوية : إذا كان لموجِّه المصادر الإنسانية إبراز مواهب وقدرات المدرِّسين الحقيقية ، فيجب أن يعرف آراءه هو وقيمه ومعتقداته ومبادئه . . وبدون التزام بأفكار تربوية معينة لا يستطيع الموجِّه أو المدرِّس امتلاك حس التوجه وهو يعمل لتحقيق الأهداف التعليمية (Sergiovann, et.al., 1983, p.227) .

ويُقصد بالعقيدة التربوية "Educational Platform" مجموعة الافتراضات والعقائد التي يُعبر عنها عادة في «جمل خبرية أو معيارية» . وتتعلق هذه الافتراضات والمعتقدات بنمو الأطفال والناشئين ، وأهداف التعليم وطبيعة التعلم وفلسفة المدرسة وبرامجها وأجوائها .

لا شك أن لكل منا عقيدة تربوية غير معلنة . . وعادة ما تعكس أفعالنا اتجاهاتنا وما نؤمن به من معتقدات . . ولكننا أحيانا لا نكون على وعي بهذه العقيدة أو بمدى تناقضها مع العقائد السائدة .

هذا وقد حذر "Sergiovanni" من أنه إذا نفذ توجه المصادر الإنسانية بشكل أعمى فقد يخلق مشاكل أكثر مما يحل : «من الخطأ أن نعتقد أن الافتراضات والمفاهيم والممارسات المرتبطة بتوجيه المصادر الإنسانية قابلة للتطبيق أينما كان» . إن قيم الإنسان ومعاييره على سبيل المثال ، تؤثر في توجهه للعمل . . بعض المدرِّسين لن يندفع للعمل وبعضهم الآخر سيندفع للعمل بغض النظر عن مواقف الموجِّهين . قد يصلح توجيه المصادر الإنسانية مع بعض المدرِّسين ويفشل مع غيرهم ، وبالتالي لا

بد من استخدام أساليب توجيهية أخرى:

توجيه المصادر الإنسانية ليس «إكسيرا» يستخدم في كل الحالات، بل هو أحد الاتجاهات التي قد تؤدي إلى تحسين أداء المدرِّسين والتزامهم وإلى الفعالية في المدارس وذلك عن طريق تعزيز مفهوم الدافعية وأداء المهام (Sergiovanni, et.al., 1983, p.193).

● **الاتجاهات البديلة "Alternative Approaches" :**

في الصفحات التالية سوف نستعرض اتجاهين أطلقنا عليهما اسم الاتجاهات البديلة.. الاتجاه الأول هو توجيه الزملاء كبديل للتوجيه الرسمي والاتجاه الثاني هو التوجيه الأكلينيكي كبديل للتوجيه العام.

توجيه الزملاء "Peer Supervision" :

شهد الفكر التربوي في العقود الأخيرة رواج اتجاه «توجيه الزملاء».. الذي اعتبره كثيرون أسلوبا جيدا للنمو المهني للمدرِّسين. يقول أنصار هذا الاتجاه أنه نظرا لعدم ثقة المدرِّسين عموما بالموجِّهين ولقلة عدد الموجِّهين مقارنة بالمدرِّسين، وبسبب طابع التهديد الذي يميز الزيارات الصفية، فربما أفاد المدرِّسون من توجيه بعضهم بعضا أكثر من إفادتهم من التوجيه الرسمي: عندما يشجع المدرِّسون على مساعدة بعضهم بعضا، فإن ذلك لا يؤدي إلى تحسين التعليم على المستوى الفني وحسب، بل إلى تطوير المدرِّس مهنيا، وهو عنصر أساسي في تحسين نوعية التعليم.. (Gitlin, 1987, p.52).

يرى "Blumeburg" أن الزملاء هم المصدر الأول لمساعدة بعضهم بعضا مهنيا.. أنهم غالبا ما يقدِّمون العون لبعضهم بطريق غير رسمي، ومن خلال النقاش يطرحون المشكلات المتعلقة بالتدريس.. وعادة ما يجد المدرِّسون العون عند زملائهم أكثر

مما يجدونه عند الموجِّهين. . كما أنهم يواجهون مشكلات متشابهة. . ومساعدة بعضهم بعضاً تتم بشكل أسرع وأسهل وبعيدا عن الخوف والتهديد الذي تمثله زيارات الموجِّهين. . ويصل "Blumeburg" في النهاية إلى الاستنتاج بأن المدرِّسين يوجهون بعضهم بالفعل إذا فهمنا التوجيه بمعناه الواسع الذي يعني تقديم المساعدة للمدرِّسين لتحسين التعليم (Blumeblurg, 1980, p.202) .

يجد هذا الرأي دعما له في النتائج التي توصل إليها عدد من الباحثين الآخرين. . على سبيل المثال قام "Kamp" بدراسة مسحية لاتجاهات المدرِّسين في عقدين من الزمن ١٩٦٤ ـ ١٩٨٤ وتوصل إلى أن قلة من المدرِّسين في عام ١٩٨٤ حوالي (٣٨٪) مقابل (٥٤٪) منهم في عام ١٩٨٤ قالوا أنهم يتلقون المساعدة من الموجِّهين، بينما ذكر أغلبية المدرِّسين أنهم يتلقون المساعدة من زملائهم أو من المختصين بالمادة الدراسية. . ومع أن الزملاء كانوا مصدر مساعدة لبعضهم في العامين المذكورين إلا أنهم في عام ١٩٨٤ ثمنوا مساعدة زملائهم أكثر من المساعدة التي يقدِّمها الموجِّهون. . وقد عزا "Kamp" هذا التطور إلى ازدياد خبرة المدرِّسين وتحسن إعدادهم منذ عام ١٩٦٤ (Kamp et.al., 1986, p.563) .

وفي دراسة ظهرت مؤخرا لـ "Zahorik" ذكر (٥٢) مدرِّسا أنهم يقضون في المتوسط (٦٣) دقيقة في المناقشة مع مدرِّسين آخرين خلال اليوم الدراسي العادي، منها (٤١) دقيقة لمناقشة قضايا التعلم والتعليم. . وذكر المدرِّسون المشاركون أن متوسط عدد المرات التي يتلقون فيها المساعدة خلال العام من زملائهم يبلغ (٢٦٦) (٨ مرات أسبوعيا). . وأن متوسط عدد المرات التي يقدِّمون فيها المساعدة (٣٤٥) (١٠ مرات أسبوعيا). . أما أنواع المساعدات التي يتبادلونها فتتعلق بالمواد التعليمية والنظام والنشاطات والتقييم وطرق التدريس والأهداف. . وقد ذكر (٧٥٪) من المشاركين أن المدرِّسين في نفس المرحلة هم أكثر من يتبادلون المساعدة معهم، وأن المدرِّسين القريبين من غرفة الفصل أكثر مساعدة من غيرهم. . وقد ثمَّن

المشاركون مساعدة زملائهم لأنها عادة ما تكون متعلقة بمشكلة معينة محدودة شخصية وفورية، وهو ما تفتقر إليه زيارات الموجِّهين (Zahorik, 1987, pp.385 - 395) .

ولكن هناك دراسات أخرى توصلت إلى نتائج مغايرة، فقد ذكر "Lortie" أن (٢٥٪) فقط من المدرِّسين المشاركين كان لهم صلة قوية بزملائهم، وأن نصفهم الآخر لم تكن له صلة بزملائه . . أما "Bishop and Mopherson" فقد ذكرا أن الأحاديث التي تدور بين المدرِّسين تكون متعلقة بشئون اجتماعية وليس تعليمية . . ويمكن إرجاع هذا التغاير في النتائج إلى تغاير ظروف المدارس . . وبالفعل فقد أظهرت دراسة "Zahorik" أن خبرة المدرِّسين وطبيعة نظام المدرسة يؤثر على التفاعل بين المدرِّسين وتبادل الخبرات بينهم . كذلك وجد "Bird and Little" أن التفاعل بين الزملاء يزيد عندما يتوفر المكان والوقت المناسب (In Zahorik, 1987, p.393) .

استنادا إلى النتائج الإيجابية لتلك الدراسات يتساءل "Blumeburg" : لماذا لا نترك الأمور على ما هي عليه؟ لماذا لا نستغل المصادر المحلية؟ هل من وسيلة لاستغلال الطرق غير الرسمية التي من خلالها يمكن للمدرِّسين أن يساعدوا بعضهم مساعدة أكثر فعالية وأقل اعتمادا على الصدفة؟ وعلى فرض توفر تلك السبل، فهل يمكن الاعتماد عليها في كل الحالات؟ من الملاحظ أن هذه التساؤلات تنقسم إلى قسمين أحدهما يتعلق بالجانب النظري والآخر يتعلق بالجانب العملي (Blumeburg, 1980, pp.203 - 204) .

لقد أجريت مجموعة من الدراسات التي أظهرت نتائج إيجابية لتوجيه الزملاء، ففي دراسة أجراها "Goldsberg" تم تدريب (١٣) مدرِّسا لتقديم المشورة والعون لزملائهم . . وتم تكليف كل واحد منهم بتقديم المساعدة لزميل حديث الخبرة . . وقد كشفت الدراسة أن (١٢) مدرِّسا من المدرِّسين المبتدئين قد استفادوا من تلك المساعدة، وظهر ذلك بشكل تغير نحو الأحسن في تدريسهم في الفصول وتنظيمها، وفي زيادة وعيهم بالتعليم . وقد ذكر عشرة منهم أنهم إما تحسن أداؤهم

أو تغيرت اتجاهاتهم (In Zahorik, 1987, p.398) .

كذلك تحدَّث "Freeman, Palmer and Ferten" عن نتائج برنامج توجيهي يعتمد على الزملاء "Peer Supervisory Program" طبق في (٢٦) مدرسة وشارك فيه (٦٥) مديرا و(٣٢٣) مدرِّسا . . وقد تلقى كل من المدراء والمدرِّسين تدريبا في مهارات التوجيه وخططوا لبرنامج يعتمد على توجيه الزملاء وتم تنفيذ البرنامج . . وقد تبين في نهاية العام ظهور اتجاهات إيجابية نحو التوجيه لدى (٨٩٪) من المدرِّسين وبتزايد الرغبة لدى (٩٨٪) لتحسين التدريس، فيما أعرب (٩٤٪) منهم عن ثقتهم في توجيه الزملاء كطريقة لتحسين التعليم . . وذكر الباحثون أنه على الرغم من أنه لا يمكن إثبات أن التحسن الذي طرأ هو بالضرورة نتيجة لذلك البرنامج إلا أن المشاركين أظهروا ثقتهم في توجيه الزملاء . . (Freeman, et.al., 1980, pp.356 - 358) .

هذا وقد وجد توجيه الزملاء دعما له في التوجيه الأكلينيكي الذي سنتحدث عنه في مكان آخر من هذا الفصل، إذ أن بعض نماذج التوجيه الأكلينيكي تعتمد على اشتراك المدرِّسين كموجِّهين، وتعاون المدرِّس والموجِّه في التخطيط والتقييم في جو ودي، لقد أورد "Alfonso" دراسة أجراها "Gray" وطبق فيها التوجيه الأكلينيكي بواسطة الزملاء . . واستنتج "Gray" أن بإمكان توجيه الزملاء إحداث تغيرات مهمة في التعليم حتى بين المدرِّسين ذوي الخبرة، وأن المدرِّسين يعبِّرون عن ثقة أكبر بالنفس وعن إعجاب متزايد واحترام لزملائهم "(Alfonso, 1977, p.587) .

عام ١٩٨٣ طبق في الغرب الأقصى من الولايات المتحدة برنامج لتدريب المدراء يعتمد على توجيه الزملاء وأطلق عليه اسم "Peer - Assisted Leader ship".. كان العنصر الأساسي في البرنامج مساعدة المدراء لبعضهم لتحسين أدائهم كقادة تربويين . . وقد تم تدريب المدراء لمدة عام كامل . . وقد عمل المشاركون في مجموعات من (١٠ ـ ٢٥) مشاركا، اختار كل منهم في البداية زميله الذي سيتعاون معه . . وقد تدرَّب المدراء على اكتساب مهارات يستطيعون معها تحليل سلوكهم

وسلوك غيرهم من المدراء. . واستمر البرنامج لمدة (٦) أسابيع تعلم المشاركون خلالها المهارات المطلوبة، وطبقوا بعدها المهارات التي تعلموها. وفي اللقاء السادس أعد كل منهم نموذجا لسلوك زميله. . وقد أشار المشاركون إلى النتائج الإيجابية التي أسفر عنها البرنامج مثل: تعلمهم التخطيط لأعمالهم بعناية، والتركيز على التفسير المنطقي لكل سلوك، وتعلم أساليب واستراتيجيات للتعامل مع القضايا، زيادة الوعي بالأهداف، وتحسن قدرتهم على التقييم وفهم النتائج واستخدام التفكير التأملي لإدارة المدارس (Barnett, et.al., 1986, p.67) .

ومن المثير للاهتمام أن إحدى مؤسسات التعليم العالي قد جربت تطبيق الزملاء. . فقد طبقت كلية التربية في جامعة تكساس الفنية نموذجا لتوجيه الزملاء منذ عام ١٩٧٣ من أجل مساعدة أعضاء هيئة التدريس لوصف وتحليل وتقييم وتطوير التعليم. . وكان كل فريق يتكون من رئيس للفريق، وواحد إلى ثلاثة أساتذة ومعيد. . وقد تبادل أعضاء الفريق الأدوار فكل منهم يشاهد ويشاهد. . ويتم العمل من خلال تطبيق نموذج "Cogan" في التوجيه الأكلينيكي بخطواته الثمانية كما سنتعرض لها فيما بعد. . وقد أشارت النتائج إلى أن أعضاء الفريق استفادوا من مشاهدة زملائهم، كما توثقت العلاقات بينهم. . (Skoog, 1980, pp.23 - 25) ولكن المشكلة أن تطبيق نماذج من هذا النوع يحتاج إلى وقت. . وعادة ما يفضل أساتذة الجامعات تخصيص جزء كبير من وقتهم للبحث والنشر الذي ينظر إليه من أجل الترقية والتثبيت. . من ناحية أخرى فهناك تحفظات على هذا الأسلوب لأن الزملاء في كثير من الحالات يحجمون عن انتقاد زملائهم. . وفي كثير من الحالات تشجع التقاليد الأكاديمية والهياكل التنظيمية أعضاء وهيآت التدريس على الاستقلالية في وضع الأهداف والخطط والتنفيذ.

على أية حال، لقد أدت النتائج الإيجابية لتوجيه الزملاء إلى انتشار هذه البرامج في الولايات المتحدة، حيث يقوم المدرِّسون ذوو الخبرة بمساعدة المدرِّسين

المبتدئين وحتى المدرِّسين القدامى ممن يحتاجون للمساعدة . . ومن هذه البرامج "The Toledano Intervention Program" و "Charlott - Meck Lenburg Career Development Program" و "The Marin Counry Teacher Advisor" وفي هذه البرامج يعفى الزملاء ذوو الخبرة من أعباء التدريس فترة من الزمن لمساعدة زملائهم الأقل خبرة . . أما برنامج "California Mentor Teacher Program" فعادة ما يستخدم مدرِّسين تم اختيارهم من قبل مدرِّسين آخرين لتقديم المساعدة والمساهمة في النمو المهني . . (Waters, et.al., 1985, p.66) .

وهذه البرامج شبيهة بـ "The Mentoring Program" الذي أُدخل في بريطانيا عام ١٩٧٣ بشكل تجريبي ثم على نطاق قومي عام ١٩٧٦ ، ويقوم على نفس المبدأ: مدرِّس قدير يساعد مدرِّسا مبتدئا في السنة الأولى . ويخفف العبء التدريسي على المدرِّس المبتدىء ليقضي وقتا طويلا مع المدرِّس القدير . . وقد ذكر "Fagan" أن هذا البرنامج ساهم في زيادة النمو المهني للمدرِّسين (Fagan, 1982, p.114) .

ولكن هذا الاتجاه (توجيه الزملاء) لم يكن محصنا ضد النقد . . لقد وصفه "Alfonso" بأنه اتجاه (زئبقي) يثير القلق: ليس من الواضح ما إذا كان أنصار هذا الاتجاه يقصدون مجرد تأطير التعاون المتبادل بين الزملاء لتنظيم جهودهم بإشراف المدير أو الموجِّه أم أنهم يقصدون بذلك أن يتحمل المدرِّسون مسئولية تحسين التعليم برمتها (Alfonso, 1977, p.594) .

وقد حدد "Alfonso" مقومات نجاح هذا الاتجاه فهو يتطلب تغييرا جذريا في النمط التقليدي لتنظيم المدرسة وعمل المدرِّسين، ولا يمكن أن ينجح في بيئة مدرسية تتصف بالعزلة والتباعد والحواجز بين أطرها التنظيمية، بل يحتاج إلى نظام يشجع التفاعل بين المدرِّسين ويشجع روح الفريق . . وكما يقول "Eisher" :

لا بد تتحول المدارس إلى مؤسسات مهنية تسمح للمدرِّسين بالنمو المهني . .

إن لديهم الكثير مما يقدمونه لبعضهم وفي حالة العزلة تكون مساهمتهم محدودة . (Eisner, 1983, p.52)

إن توجيه الزملاء يحتاج إلى درجة من الانفتاح والثقة بين المدرِّسين، وهذا بدوره يتطلب وقتا . . وهذا ما تؤيده نتائج دراسة قام بها "Withall and Wood" والتي أظهرت أن ردود الفعل الأولى للمدرِّسين على الفرص المتاحة لمشاهدة الزملاء لهم، كانت سلبية، ولكن بعد تجربة أو اثنتين زاد التزام المدرِّسين بهذه الطريقة (Withall, et.al., 1979, pp.55 - 58) .

وذكر "Mcfaul and Cooper" أن المدرِّسين أظهروا التزاما واحتراما لاتفاق غير مكتوب فحواه «عش ودع غيرك يعيش» . . وأن لا يزعجوا بعضهم أثناء عملية التوجيه، لذلك فإن نتائج تحليل الزملاء لأداء زملائهم في غرفة الفصل، كانت موضوع تساؤل . . وقد توصل الباحثان إلى استنتاج بأنه من المستحيل بناء الثقة والانفتاح والتفكير الناقد حيث تتطلب ضرورة البقاء والاستمرار في العمل عكس ذلك (Mcfaul, et.al., 1983, p.34) .

من ناحية ثانية هناك احتمال كبير أن يتحول توجيه الزملاء إلى مجرد ممارسات عشوائية غير مرتبطة بنشاطات أو جهود أخرى لتحسين التعليم أو حتى بأهداف المدرسة. ويعتقد "Alfonso" أن أنصار توجيه الزملاء يرونه مجرد تبديل للتوجيه الرسمي، من أجل اقتطاع جزء من سلطة الموجِّهين والمدراء . . وهو يرى أنه إذا اقتصر توجيه الزملاء على عمليات المراقبة والتحليل والتغذية الراجعة فإنه يكون مفيدا، ولكن قيمته محدودة إذا نظرنا إليه في الإطار العريض للتوجيه الذي يشمل تطوير المناهج والتدريب أثناء الخدمة والتخطيط طويل الأمد. خلاصة القول أن توجيه الزملاء يجب أن يستخدم كجزء من برنامج أكثر شمولا لتحسين التعليم وليس بديلا للتوجيه الرسمي (Alfonso, 1977, p.601) .

تظهر المناقشة السابقة أن هناك عوائق في طريق توجيه الزملاء. فالهياكل التنظيمية والتقاليد الأكاديمية في معظم المدارس تشجع التدريس في عزله عن الزملاء.. وقد يتردد المدرِّسون في تحدي أو مناقشة جوانب معينة من سلوك زملائهم، كما يرفضون إخضاع جوانب معينة من سلوكهم للانتقاد.. وعلى وجه الخصوص، يشعر المدرِّسون المبتدئون أنهم عرضة للنقد، بينما يعتبر المدرِّسون ذوو الخبرة توجيه الزملاء مضيعة للوقت.. أما أنصار هذا الاتجاه فيرون أن المدرِّسين ذوي الخبرة يجب أن يفيدوا غيرهم من خبراتهم وتجاربهم، وأن يضعوها في خدمة زملائهم.. والحقيقة أن قدرا من الصواب موجود في كلا وجهتي النظر، ويمكن التوفيق بينهما من خلال برنامج متعدد الأبعاد، ومن خلال توفير الظروف الملائمة للنجاح.

ومن أجل تفادي السلبيات يفضل استخدام هذا التوجيه لأغراض التطوير وليس التقييم، كما يفضل أن يتم بشكل تطوعي ولا يفرض فرضا، ولكن يجب أيضا ألا يكون عفويا، وإلا ستكون النتائج خبط عشواء تصيب حينا وتخطىء أحيانا، ويجب أن يتفق المدرِّسون والإداريون على الغرض من التوجيه.. ودور الإدارة في نجاح الزملاء دور حاسم إذ أنها الجهة التي تستطيع تقليص العزلة والحواجز بين المدرِّسين وتشجعهم على التعاون ومساعدة بعضهم بعضا.. وكلما أظهرت الإدارة اهتماما بما يقوم به المدرِّسون أظهر المدرِّسون اهتماما متماثلا.

باختصار أن توجيه الزملاء مفيد لتشجيع المدرِّسين لأداء عمل تعاوني لتحسين التعليم، أنه اتجاه ميداني موقعي "On - Site" يستهدف الاستغلال الأمثل للموارد الإنسانية المحلية بشرط أن يكون المدرِّسون مدرّبين على المهارات التعاونية لحل المشكلات ولإيجاد بيئة تسودها الثقة، على أن يكون ذلك جزءا من برنامج أوسع لتحسين التعليم.

● التوجيه الأكلينيكي "Clincal Supervision" :

كان "Morris Cogan" هو أول من نَظَّر لهذا الاتجاه في الخمسينات عندما كان مديرا لـ "Harvard Newton Summer Program" وهي مدرسة تطبيقية تابعة لبرنامج الماجستير في التعليم الذي تمنحه جامعة (هارفارد) . . وقد أكد ذلك "Anderson" الذي قال أنه سمع لأول مرة بالتوجيه الأكلينيكي من "Cogan" عندما كان زميلا له في نفس الجامعة وهو يرى أن كتاب "Cogan" (التوجيه الأكلينيكي) الصادر عام ١٩٧٣ هو المصدر الأصلي لهذا الاتجاه رغم أن عددا من تلاميذ وزملاء "Cogan" وخاصة تلميذه "Goldhammer" قد نشروا أفكارهم قبله (Anderson in Smyth, 1986, p.12) .

يعرِّف "Cogan" التوجيه الأكلينيكي على النحو التالي : نشاط مصمم لتحسين أداء المدرِّس في غرفة الصف، يستقي معلوماته الأساسية مما يجري فيها . ويشكل تحليل هذه المعلومات والعلاقات بين المدرِّس والموجِّه عنصرها الأساسي (Cogan, 1973, p.9) .

ولا تختلف التعريفات التي قدمها مؤلفون آخرون عن هذا التعريف، فقد قدم "Goldhammer" التعريف التالي :

ذلك الشكل من التوجيه الذي يستقي معلوماته من المشاهدات الأولية لما يجري في غرفة الصف، ويتضمن نشاطات وتفاعلات أخرى بين المدرِّس والموجِّه، كما يتضمن تحليلا لأنواع السلوك الأكلينيكي، ونشاطات لتحسين التعليم (Goldhammer, et.al., 1980, p.19) .

وقد أورد "Goldhammer" كذلك التعريف التالي لـ "Flanders" : مناسبة معينة يلتقي فيها شخصان على الأقل، معنيان بتحسين التعليم ويكون أحد الشخصين مدرِّساً يراد دراسة أدائه بهدف إحداث تغير في التعليم وإظهار أن تغيراً ما قد حدث بالفعل، ولمقارنة الأنماط القديمة والجديدة في أدائه بشكل يعمق نظرة المدرِّس إلى

عمله (In Goldhammer, et.al., 1980, p.19) .

يجمع بين هذه التعريفات وغيرها عنصر أساسي وهو التركيز الشديد على ما يجري في غرفة الدرس. . يقول أنصار هذا الاتجاه أنه إذا كان تحسين التعليم في غرفة الصف هو الهدف النهائي للتوجيه الفني، فيجب أن يقضي الموجِّه جل وقته للعمل مع المدرِّسين لمواجهة المشكلات التي يحددونها خاصة المشكلات التي تتعلق بحجرة الدراسة. . وحسب رأي "Cogan" «في حجرة الدرس تفشل الخطط الجديدة أو تنجح». ومن هنا جاء اختياره لكلمة "Clinical" التي رفضها زملاؤه في (هارفارد) بسبب ارتباطها بالمرض. . ولكنه أصر على اختيار هذه التسمية، (حتى يجذب الانتباه إلى ما يجري في غرفة الدرس وتحليل أحداثها والتركيز على التفاعل بين المدرِّس والتلميذ). . ويستند هذا الاهتمام أيضا إلى الاعتقاد بأن التعليم سلوك ونتيجة، (إنه ما يقوم به المدرِّسون والطلاب في تفاعلهم معا. . إنه الأداء والنتيجة) هذا التأكيد على النتائج مهم لأنه يعني أن الأداء التعليمي غير منفصل عن إثاره. . وهناك افتراض آخر وهو أن التعليم، كعملية تفاعل معقدة، قابلة للتنميط، وبذلك يمكن تصنيفه ودراسته بنفس الطريقة التي تتم بها دراسة وتحليل الظواهر الاجتماعية. . وبذلك فهو خاضع للفهم والضبط (Cogan, 1973, p.9) .

إن التركيز على ما يجري في غرفة الصف هو ما يميز التوجيه الأكلينيكي من التوجيه العام الذي يرتبط بالعمليات التوجيهية التي تأخذ مجراها أساسا خارج المدرسة مثل تطوير ومراجعة المناهج، وإعداد البرامج والمواد التعليمية وتقييم البرنامج التعليمي بشكل عام، ولا تهتم بما يجري في غرفة الدرس إلا بمقدار ارتباطها بتلك العمليات. . في المقابل يركز التوجيه الأكلينيكي على تحسين أداء المدرِّس في الفصل الدراسي أساسا، ويهتم بالمعلومات التي يستقيها من المدرِّس بهدف تطوير الأداء المهني للمدرِّس ليصبح قادرا على التحليل الذاتي لعمله، ومستعدا لقبول المساعدة من الآخرين وقادرا على التوجيه الذاتي .

من الواضح أن الفصل بين التوجيه الأكلينيكي والعام مصطنع هدفه التأكيد على تركيز اهتمام الموجِّه الأكلينيكي على ما يجري في غرفة الصف فقط، مما يجعله فرعا أو تابعا للتوجيه العام الذي يشير إلى كافة النشاطات التي يقوم بها الموجِّهون . . ويرى أنصار التوجيه الأكلينيكي أن هذا التركيز يجعله أفضل من التوجيه العام لأنه يسهل مهمة الموجِّه ويقلل من التشويش الذي يحيط بدوره: لأنه أكثر تحديدا وبسبب القدر الكبير من التفاعل بين الموجِّه والمدرِّس، والقدر الكبير من المساهمة من الجانبين، فيحتمل أن يكون من الأسهل للجميع فهم وقبول الأدوار المتعلقة بهما (Goldhammer, et.al., 1980, p.20) .

وربما يعزى تركيز التوجيه الأكلينيكي على ما يجري في غرفة الصف إلى الثغرات في إعداد المدرِّسين قبل الخدمة، وعدم الرضا عن التوجيه العام ونفور المدرِّسين منه، مصحوبا بحاجة المدرِّسين الملحة للتعامل مع المستجدات التعليمية الكثيرة: إن المساعدة التي يحتاجها المدرِّس لا تأتي من زيارات توجيهية متفرقة قليلة تتبعها تعليقات عامة . . إن من الأفضل أن يترك المدرِّسون بدون توجيه بدلا من توجيه من هذا النوع (Cogan, 1973, p.1x) .

يذكر أنصار التوجيه الأكلينيكي ميزات أخرى لهذا الاتجاه مثل: احترام استقلالية المدرِّس وعلاقة الزمالة، وتعزيز التنوع، وبناء الثقة والحماس والاهتمام، والمرونة التي تشجع المدرِّسين على توليد وعرض وتنفيذ أفكار متعددة لتحسين التعليم . .

يعرف التوجيه الأكلينيكي بأنه يتم على مراحل أو خطوات . . ورغم أن الكتاب في هذا الميدان اختلفوا على عدد المراحل وأسمائها، إلا أن المحتوى متشابه . . يتضمن نموذج "Cogan" المراحل الثمانية التالية: إقامة علاقة بين الموجِّه والمدرِّس، التخطيط مع المدرِّس، تخطيط استراتيجية المشاهدة، تحليل العملية التعليمية / التعلمية، تخطيط استراتيجية الاجتماع، وأخيرا التخطيط من جديد . .

وقـد أشـار "Cogan" إلى إمكـانية تغيير أو حتى حذف بعض الخـطوات، أو إدخال إجراءات وخطوات جديدة تبعا للتقدم الذي يتم إحرازه (Cogan, 1973, p.10 - 13) .

أما نموذج "Goldhammer" فيتكون من خمس نقاط: الاجتماع قبل المشاهدة، والمشاهدة، التحليل والاستراتيجية، الاجتماع، التحليل بعد الاجتماع، وتختصر هذه الخطوات عند "Lovel and Wiles" إلى ثلاثة فقط: ما قبل المشاهدة، المشاهدة، ما بعـد المشاهدة. . وقد أعطى "Acheson and Gall" لهذا الخطوات تسميات أخرى: الاجتماع التخطيطي، المشاهدة، اجتماع التقييم والتغذية الراجعة (See: Lovel and Wiles, 1983, p.172; Goldhammer, et.al., 1980, p.32; and Retallic in Smyth, 1986, p.91) .

هذا وقـد قدم المؤلفون في هذا الميدان الإرشادات التالية الضرورية لنجاح التوجيه الأكلينيكي: ابدأ بالتدريج على نطاق ضيق، ابدأ مع (٢ ـ ٣) من أفضل المدرِّسين حتى يتمكن الموجِّه من الحصول على تغذية راجعة ذات قيمة ومن أجل تطوير الثقة مع المدرِّسين، جهز توجيهات شاملة لكل المشاركين من أجل إبراز قضية مشتركة لهم وتطوير مهارات لحل المشكلات وإقامة نظام اتصال، عمم سبب وطبيعة البرنامج الريادي لجميع المدرِّسين تفاديا للقلق وسوء الفهم، حاول أن تفهم التعليم من وجهة نظر المدرِّسين بدون التخلي عن وجهات النظر الخاصة، حلل الأنماط والممـارسـات التعليمية الإيجابية، راقب وتابع البرنامج التوجيهي الأكلينيكي من خلال سجلات المشاهدة وآراء المدرِّسين وتحصيل التلاميذ واستعدادات المدرِّسين الآخرين للمشاركة (Goldsberg in Smyth, 1986, pp.148 - 151).

في السنوات الأخيرة اتسعت القاعدة المعرفية للتوجيه الأكلينيكي وزاد تقبلها في الممارسة. . ورغم أنه بدأ كطريقة لإعداد المدرِّسين أثناء الخدمة إلا أنه سرعان ما جذب قدرا كبيرا من الاهتمام وتطور لتدريب المدرِّسين ذوي الخبرة أيضا. . وفي السبعينـات انتشر في الولايات المتحدة كطريقة ممتازة لتدريب وتأهيل المدرِّسين

وتحليل أدائهم . . وفي مطلع الثمانينات كان قد نشر قدر كبير من الكتابات حول الموضوع في الولايات المتحدة وكندا واستراليا . . واتضح أن (للتوجيه الأكلينيكي إمكانيات خارج بلد المنشأ) . . لقد تبنى "Smyth" هذا الاتجاه في استراليا ودعا "Bolam" إلى تدريب المفتشين في بريطانيا على تطبيقه . فيما درس "Makinde" و «سعد عدواني» إمكانية تطبيقه عمليا في نيجيريا والسعودية (See: Bolam in Mitzel, 1982; Smyth, 1986; Makinde, 1985; and Adwani, 1981) .

ربما تنبع شعبية التوجيه الأكلينيكي من كون بعض جوانبه قد حظيت بالاهتمام حتى قبل أن يأخذ شكله المتكامل على يد "Cogan" . تؤكد "Sullivan" أن (في التوجيه الأكلينيكي عناصر تعكس الاتجاهات الرئيسية للزمن الذي ظهر فيه) . . وتضيف (يشهد تصميمه على الاتجاه التعاوني الذي ميز الخمسينات) . . وتؤكد "Jean Mayfield" أن التوجيه الأكلينيكي الذي تطور على يد "Cogan" شبيه بتصميم "Flander" المعروف باسم "Steps of Inquiry" وأن الـ "Collegial Supervision" الذي دعا إليه "Lucio" مشابه جدا للتوجيه الأكلينيكي وقد وسع "Anderson" الدائرة قليلا فقال : يحتمل جدا أن يكون كثير من المربين خارج الولايات المتحدة قد توصلوا إلى ما نسميه نحن الآن التوجيه الأكلينيكي ، بشكل يفوق ما تتيحه لنا المنشورات التربوية من معلومات (Anderson in Smyth, 1986, p.18; see: also; Mayfield, 1983, pp.18 - 26) .

ويدعم هذه الشعبية عدد من الدراسات التي تظهر نتائجها أن تغيرات مرغوباً فيها في سلوك المدرِّس في غرفة الصف تظهر بالفعل لدى ممارسة التوجيه الأكلينيكي . . لقد أجرت "Shuna" دراسة شارك فيها تسعة مدرِّسين تلقى ثلاثة منهم توجيها أكلينيكيا بينما تلقى ستة منهم توجيها تقليديا . . وقد وجدت الباحثة دليلا على زيادة الثقة بالذات والتوجيه الذاتي لدى المدرِّسين الذين تلقوا توجيها أكلينيكيا عن أولئك الذين تلقوا توجيها تقليديا . . كما أن استطلاعا لآراء التلاميذ أظهر وجود

تغيرات إيجابية في سلوك المدرِّسين الذين تلقوا توجيها أكلينيكيا (Shuma, 1973, pp.115 - 120).

وقد أورد "Reavis" دراسة لـ "Coffy" شارك فيها (١٧) مدرِّسا تلقوا توجيها أكلينيكيا، وأظهرت نتائجها حدوث تغيرات مهمة في سلوك المدرِّسين في (٤ - ١٠) فئات من تحليل التفاعل لـ "Flanders".. وأجرى "Reavis" دراسة شارك فيها تسع موجِّهين تدربوا على التوجيه الأكلينيكي والتقليدي.. ثم خصص لهم مدرِّس يوجهونه بالطريقة التقليدية وآخر بالأكلينيكية.. وقد أظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة لصالح الطريقة الأكلينيكية.. وبنى "Reavis" على ذلك استنتاجه بأن (للتوجيه الأكلينيكي بعض الجدوى.. هناك ما يبعث على الاعتقاد بأنه يبني صلة إيجابية بين المدرِّسين والموجِّهين، كما يؤكد ذلك المدرِّسون أنفسهم) (Reavis, 1976, pp.313 - 315).

وأجرت "Norean Garman" دراسة شارك فيها خمسة مدرِّسين تلقوا توجيها أكلينيكيا ومحاضرات في أساليب التعليم.. «وخمسة آخرون تلقوا محاضرات في أساليب التعليم فقط». وأظهرت النتائج أن أربعة من خمس مدرِّسين من المجموعة الأولى كانت قادرة على تطبيق الممارسات المحددة التي وردت في المحاضرات، بينما كان واحد فقط من خمسة في المجموعة الثانية قادرا على ذلك.. كذلك أكدت نتائج دراسة قام بها "Krajewsky" أن المدرِّسين الذين تلقوا توجيها أكلينيكيا قاموا بتدريس أفضل من المدرِّسين الذين تلقوا توجيها تقليديا (Garman, 1971, pp.15 - 20. see also: Krajewsky, 1976, p.58).

وفي دراسة قامت بها "Jean Mayfield" شارك فيها (١٨٣) تلميذا من الصف الثالث ممن تلقى مدرِّسوهم توجيها أكلينيكيا، و (١١٧) من نفس المرحلة ممن تلقى مدرِّسوهم توجيها عاديا.. وطبق على المجموعتين في نهاية الفصل الدراسي امتحان "California" للتحصيل.. وأشارت النتائج إلى أن التوجيه الأكلينيكي يبدو فعالا في تسهيل فهم التلاميذ وجعل المدرِّسين أكثر كفاءة (Meyfield, 1983, pp.18 - 26).

ولكن التوجيه الأكلينيكي، شأنه شأن غيره من الاتجاهات لم يكن محصنا ضد الانتقادات. . لقد كان لكلمة "Clinical" منذ البداية إسقاطات سلبية رغم إصرار "Cogan" على أن الكلمة تعني المشاهدة الدقيقة واستقاء المعلومات من غرفة الدرس والتفاعل وجها لوجه بين المدرِّس والموجِّه، والتركيز على ميدان محدود هو ما يجري داخل غرفة الدرس. . عدا عن هذه الإسقاطات السلبية للتسمية فإن التوجيه الأكلينيكي محاط بإشكالات من حيث المفهوم والممارسة:

المفهوم مشكل بسبب الصعوبات المعتادة لدى تحديد الممارسات العملية. . والممارسة مشكلة ـ بسبب التوتر المعتاد بين ما هو مثالي وما هو مطبق على أرض الواقع (Lovel and Wiles, 1983, p.182) .

وزاد من الإشكالات تعدد تعريفات التوجيه الأكلينيكي. . لقد أخذ بعض المؤلفين يصفون أي ممارسة عادية قائمة على المعلومات الوصفية المأخوذة من غرفة الصف على أنها توجيه أكلينيكي. . وتعامل البعض مع هذا الأسلوب وكأنه مجرد قائمة بنود يؤشر عليها الموجِّه لوصف ممارسات المدرِّس، وبناء على تكرارات هذه الممارسات قد يوصي الموجِّه بزيادة أو تعديل أو المحافظة على هذه الممارسات. . وفي هذه الحالة يمكن أن يحدث خلط بين التوجيه العادي والأكلينيكي: لا يوجد أسلوب واحد للتوجيه الأكلينيكي، بل مجموعة أساليب، ورغم أن عددا من المربين معجبون بالمبادىء الأساسية لهذا التوجيه، إلا أن هناك قليلا من الشواهد على أنه مقبول على نطاق واسع (Harris, 1985, p.99) .

ويرى "Blumeburg" أن «التوجيه الأكلينيكي» لا يصف ممارسات محددة ويتساءل عما إذا كانت أهدافه وممارساته مقتصرة على أولئك الذين يتبنونه، ويصل إلى الاستنتاج التالي: إن تلخيص فكرة جيدة في كلمة واحدة يجعلها عديمة الجدوى وعاجزة عن إيضاح تلك الفكرة. . وبذلك تتحول العملية برمتها إلى طقوس آلية (Blumeburg, 1980, pp.234 - 235) .

وقد حذر "Weller" من التعميم فيما يتعلق بالتوجيه الأكلينيكي عندما ذكر أن هذا التوجيه مثله مثل التعليم لا يرتكز على نظرية محددة. . وقد أكد "Sergiovanni" الحاجة إلى تطوير قاعدة نظرية للتوجيه الأكلينيكي من أجل أن تكون الممارسة فعاله، وإلا فإنها ستتحول إلى أعمال روتينية. . وقد ناقش "Sergiovanni" عدة أشكال من النظريات وتوصل إلى استنتاج أنه في العلوم الإنسانية يجب المزج بين النظريات الوصفية والمعيارية (Weller, 1971, p.31; see also: Sergiovanni in Smyth, 1986, p.43 - 56) .

هذا ويعتبر التوجيه الأكلينيكي مكلفا من حيث الوقت والجهد. . هناك حاجة لبعض المهارات لنجاح هذا التوجيه. . ومن بين هذه المهارات القدرة على استخلاص المعلومات اللازمة وتصميم واستخدام أدوات جمع المعلومات، المشاهدة، وضع الفروض واختبارها، التحليل، تقييم وتطوير توقعات واضحة. . وهذ المهارات تتطلب تدريبا وإعدادا للموجِّهين والمدرِّسين. . أما خطوات التوجيه الأكلينيكي فهي تستنزف الوقت وتحتاج إلى مهارة الاتصال والتفاعل. . كذلك فقد بنى معظم الكتّاب في هذا الميدان نماذجهم على أساس تصوير أحداث غرفة الصف تلفزيونيا وتسجيلها على الفيديو حتى يقوم الموجِّه والمدرِّس بعد ذلك بتحليلها. وعدا عن التكاليف التي تحد من التطبيق، فإنه رغم فائدة التصوير التلفزيوني في جمع المعلومات، إلا أنه قد يعطي صورة غير واضحة بسبب طبيعة العدسات والشاشة التي تختار وتحذف وبالتالي يمكن أن يتم إغفال بعض الأحداث. . لذلك لا بد من الاعتماد على مؤشرات أخرى مثل أعمال التلاميذ والنتائج والتحصيل والملفات وغيرها حتى تكون الصورة عما يجري متكاملة.

وقد حذر "Retallic" من أن التطبيق الآلي للتوجيه الأكلينيكي قد يقيم الحواجز بين المدرِّس والموجِّه ويجعل الثاني في موقع متقدم عن المدرِّس، فيتحول إلى مجرد شكل آخر من أشكال التفتيش، ما لم يتم تبني نظام نمو مهني شامل للمدرِّسين (Retallic, in Smyth, 1986, pp.85 - 94) .

باختصـار، لقـد امتـدح التوجيه الأكلينيكي من قبل البعض على أنه الاتجاه الأفضل والأكثر تطورا، بينما اعتبره آخرون غير واقعي وغير عملي . . وربما تكون الحقيقة بين هذين النقيضين. لقد وصفه "Goldhammer" وزملاؤه بأنه (هدف يسعى إليه ولكنه لم يتحقق بعد). إن فيه إمكانيات لتحسين الممارسات التوجيهية ولكن يجب أن لا نتجاهل الثغرات والعوائق . . رغم ذلك يؤكد "Reavis" أنه لم تتوصل أي دراسة إلى أسلوب توجيه فعّال في تغيير سلوك المدرِّس أفضل من التوجيه الأكلينيكي.

● **خلاصة الفصل:**

ظهرت في العقود الماضية مدارس متعددة في التوجيه الفني . . وتحمل بعض هذه المدارس طابعا آيديولوجيا أكثر منه فنيا (مثل توجيه العلاقات الإنسانية والتوجيه الديمقراطي) . . وتبدو هذه المدارس وكأنها سلسلة من ردود الأفعال أو الاتجاهات المضادة . . على سبيل المثال ظهر التوجيه الديمقراطي ردا على التفتيش، وشكّل توجيه العلاقات الإنسانية تحديا للتوجيه العلمي، وأدت الثغرات في توجيه العلاقات الإنسـانية إلى بلورة اتجـاه توجيه المصـادر الإنسانية الذي يعتبر مزيجا من توجيه العلاقات الإنسانية والتوجيه العلمي، إذ يتضمن عناصر من كلا الاتجاهين . . وأدت الثغـرات في التوجيه الرسمي والعام إلى ظهور اتجاهات بديلة مثل توجيه الزملاء والتوجيه الأكلينيكي ولكن كلا منهما كان عرضة للنقد.

على صعيد آخر لا يوجد أي من هذه الاتجاهات بصورة نقية متفردة . . إن الكثير منها عبارة عن اتجاهات سابقة معدلة أو مزيجا من عدة اتجاهات، ولذلك كثيرا ما توجد ملامح اتجاهات سابقة في الاتجاهات الحالية رغم أن تلك الملامح السابقة غير مرغـوب فيهـا . . وهكـذا فإن توجيه العـلاقات الإنسانية له جذور في التوجيه الـديمـوقـراطي، والتـوجيه العلمي الجـديد هو نسخـة معدلة من التوجيه العلمي الكـلاسيكي، ويمكن العـودة به إلى عهد (الرواتب حسب النتائج) "Payment - by

"Managment الأهداف حسب بنموذج الإدارة شبيها بدو ينجلترا الذي في - Results" . - by - Objectives"

وكـان "Burton" قد اقترح عام ١٩٢٦ نموذجا للتوجيه يقوم على أساس الزيارة الصفيـة التي يعقبهـا اجتماع بين المدرِّس والموجِّه "Classroom Visit and Follow - up Conference" وقد اقترح في هذا النموذج إقامة علاقة قوية بين الموجِّه والمدرِّس ثم مشاهدة أداء المدرِّس في غرفة الصف لجمع المعلومات ثم مساعدة المدرِّس على التفكير في ما يجب عمله لتحسين أدائه . . وبعض عناصر هذا النموذج شبيهة جدا بالتوجية الأكلينيكي .

قد تؤدي هذه العنـاصر المشتركة إلى التشويش فقد يختلط التفتيش بالتوجيه العلمي ، وقـد يختلط توجيه العلاقات الإنسانية بتوجيه المصادر الإنسانية ، وربما يكون من الصعب التمييز بين التوجيه الأكلينيكي والممارسات التوجيهية العادية .

هذا وهنـاك اتجـاهات لم نناقشها في هذا الفصل لأن الاختلاف بينها وبين الاتجاهات التي عرضناها هو مجرد اختلاف في الأسماء من هذه الاتجاهات التوجيه المشـارك "Porticipatory Supervision" والتـوجيه الأفقي "Horizental Supervision".. وبناء على ذلك يمكن توقع ظهور اتجاهات جديدة مستقبلا ، وبناء على ذلك أيضا ربما يجانبنا الصواب إذا قلنا أن اتجاها بعينه هو الأفضل . . إن الأفضل أن نعتبرها جميعها كمجموعة واحدة متكاملة تطبق حسب الظروف ، فقد يكون أحدها مفيدا في حالة معينة ، ضئيل الفائدة أو ضارا في موقع آخر . . ومجرد كون أحدها جديدا لا يعني أنه الأفضل ، كما أن القديم ليس هو الأسوأ .

هذا وتستمد هذه الاتجاهات أسسها النظرية من ميادين أخرى خاصة العلوم الاجتمـاعية ممـا يدعم مقـولـة أن التوجيه الفني لا يمتلك فكرا ذاتيا مميزا . . إن نظريات الاتصال والقيادة والدافعية والعلاقات الإنسانية كلها ساهمت بشكل أو بآخر

في بلورة اتجاهات التوجيه المختلفة . . لقد كان علم النفس الاجتماعي هو الميدان الذي استمد منه توجيه العلاقات الإنسانية أسسه النظرية، فيما وفرت الإدارة العلمية في الصناعة القاعدة النظرية للتوجيه العلمي، وبنى "Sergiovanni" نموذجه لتوجيه المصادر الإنسانية على نظريات القيادة كما تعرضها العلوم الاجتماعية، وخاصة نظرية "Maslow" .

obeikandl.com