

# 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 الظواهر البينية الصفية.

- معنويات الصف.

- سيكولوجية المعلمين.

- سيكولوجية المتعلمين.

- تبادل الصلات الصفية.

\* لماذا يجب الإلتزام بفلسفة التفاعل الصفى كمنطلق لتنمية تفكير المتعلمين؟



تمهيد :

فى عصر المعلومات، لا يستطيع الإنسان أن يعيش منفرداً منعزلاً متقوقعاً على ذاته، فالأعمال التى تتحقق فى هذا العصر تتسم بالتقدم العلمى والتقى، 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 - وأحياناً التغيرات - من حيث: أسبابها ومبرراتها ودوافعها ونتائجها. فالإنسان كى يفهم ظروف العصر ومتغيراته، يجب أن يفكر، متعاوناً 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 ما يحدث تماماً 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 المعلمين بعضهم البعض.

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

## أولاً: التدريس الفعال :

إن التدريس مهنة صعبة، وحرفة تتطلب إجادتها بذل الجهد والوقت الكبيرين. وتستدعى أن يتميز من يمارسها بمات 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 تماماً جميع العاملين فى مجال التدريس الأمور التالية، وأن يحتفظون دوماً 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 للخدمات المحلية المتوافرة .
  - تنظيم إدارة الفصل الدراسى بطريقة ديمقراطية، 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 بطئى 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 الذاتى 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 معاً. وحتى يتحقق ما تقدم، يجب أن يتمتع المدرس بالقدرة على مواجهة وممارسة المطالب المختلفة للتدريس بطريقة جيدة، ويجب ألا يشعر بالإجهاد العاطفى والسلوك السلبي نحو مهنة التدريس .

وتتطلب إجادة عملية التدريس أن يدرك المدرس، بفهم ودقة، مجموعة متنوعة من مستويات السلوك التعليمي من خلال عملية التدريس ذاتها، وأن يؤدي بكفاءة أنماط السلوك التي تعمل على حدوث تفاعل حقيقي بينه وبين التلاميذ.

أيضاً، تتطلب إجادة عملية التدريس أن يقاوم المدرس بعض المصاعب التي قد يمر بها، والتي قد تكون سبباً مباشراً في إصابته بالقلق والشعور بالإجهاد. ولعل أهم هذه المصاعب ما يلي:

- الشعور بالقلق الذي قد يؤدي 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 الوظيفي والعاطفي مع بعض التلاميذ أو الزملاء أو أولياء الأمور.
- الإحساس بعدم القدرة على العطاء الكامل خلال بعض المواقف التدريسية، بسبب العقبات الكؤود التي تحول دون انطلاق طاقاته التفكيرية الإبداعية الكامنة.
- وجود بعض العوائق الإدارية والعقبات الخارجية المرتبطة بنظام التعليم، والتي تحصر أداء المعلم الوظيفي داخل الفصل فقط، ووفقاً لقواعد معينها.
- الخوف من التجريب، واستعمال العديد من المهارات التعليمية الجديدة أو طرق التدريس الحديثة، خشية الفشل وعدم تحقيق النجاح الواجب.
- الإستغراق في تساؤلات داخلية محبطة ومجهدة حول إمكانية العطاء في المهنة، وحول مدى إمتلاك قدرات ومهارات خاصة للتدريس الجيد.

## (٢) المدرس الفعال :

لكي يكون المدرس فعالاً في الفصل، بما يحقق المردودات التربوية الإيجابية للمواقف التدريسية، ينبغي أن تكون لديه القدرة على تحقيق الآتي:

### (١) فهم التلميذ :

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

وتكمن صعوبة الإجابة عن الأسئلة السابقة، فى وجود التباينات والاختلافات فى النواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية.. إلخ، بين جميع التلاميذ، وذلك يمثل مشاكل عديدة لاي 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»، يتبغى 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، فهماً عميقاً لسلوك التلميذ وتحديدًا دقيقاً لحاجاته البيولوجية، وإدراكاً واعياً 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، ولا يمكن 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، ولا يزال 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 لا تكفى وحدها، إذ يجب أن تستند وتعضدها الممارسة العملية فى المواقف التدريسية، التى من خلالها يتم تطبيق المبادئ النظرية، التى يتعلمها 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 أولاً على عدد قليل من التلاميذ وملاحظتهم فى ضوء سؤال واحد عام، وبالتدرج يتم زيادة عدد التلاميذ، وكذا عدد الأسئلة المطلوب الإجابة عنها. ويمكن أن تساعد الأسئلة التالية المدرس فى اكتساب مهارة الملاحظة المنتظمة.

- 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 إشترك 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 وتحليله 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، كالأحساس بالأمان، والانتماء 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 إبداعاً وابتكاراً، والتخطيط للعمل الجماعى لكى تسع 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. أيضاً، 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 الحسائية 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 دقيقاً فى تحديده للتعينات أو التكاليفات، التى يستطيع التلاميذ القيام بها، وإنجازها، نتيجة التدريس الذى قام به شخصياً. وفى هذه الحالة، يمكن للمدرس وضع بعض الأهداف الخاصة المحددة، التى يتم تحقيقها خلال الموقف التدرسى. إن تحديد الأهداف الخاصة للمدرس، 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 عشية أو قدرية، ولن تكون كذلك فى يوم من الأيام. فالتدريس ليس خرافة أو خيالاً، ولكنه يعنى القيام بالتخطيط، وتجربة إستراتيجيات وأساليب ومداخل تدريسية متعددة، واستخدام طرائق محددة، وأحياناً مقننة أو مضبوطة، فى تقويم عمل التلاميذ.

إنما، 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 مسؤوليته بأمانة، سوى المعلمون الشجعان، حراس العملية التربوية.

(ب) مساعدة التلميذ على التعلم :

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

\* إختيار الخبرات التعليمية، التى تستخدم فى توجيه التلاميذ، علماً بأن الوسائل التى تعطى توجيهات للمدرس فى هذا الشأن، غالباً ما تكون متوافرة فى مرشد أو دليل المعلم، الذى يحتوى على 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 التعليمية، 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 للمدرس، وتنظيمه على أتم وجه، وفى القيام بالتدريس وفق أصوله ومتطلباته الصحيحة. إن المدرس الحاذق، هو الذى لا يستكين للوضع السابق إذا تحقق، وإنما يبحث عن سر الفشل الذى حدث، ويتخذ من الإجراءات التعليمية ما يكفل تصحيحه، كأن يستخدم طريقة أخرى للتدريس، 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. أيضاً، 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 كمثل 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 مهماً، 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 شئ عن التلاميذ خلال التفاعل الصفى فقط، بينما يكون هذا الأمر سهلاً ومتاحاً، عندما يكون المدرس على صلة بآباء التلاميذ.

والحقيقة، إن العلاقات مع الآباء لا تكون 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 ولى أمر.

ومن ناحية أخرى، من المفروض أن يعرف ولى الأمر عن ابنه 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 ولى الأمر لدور المدرس.

\* تهيئة الفرص الإيجابية للتعلم، حيث تتطلب تهيئة المناخ التعليمي/التعلمي، توفير الفرص التالية في المواقف التدريسية :

- إتاحة العديد من الفرص، ليكتشف التلميذ بحرية مطلقة، الأساليب التي ينبغي إتباعها في حل ومعالجة المشكلات المختلفة.

- توفير الوقت الكافي واللازم لإكتشاف الحلول الصحيحة للمشكلات، ولاسيما أن عملية التفكير ذاتها، تتطلب جهداً ووقتاً كبيرين.

- الاستفادة من الأخطاء والأحكام غير الصحيحة، إذ أن تقبلها وعدم رفضها رفضاً مطلقاً، يمكن أن يكون المدخل الطبيعي للوصول إلى الحل الصحيح للمشكلات، مع مراعاة أهمية تشجيع التلاميذ بالنسبة لاكتشاف أخطائهم وتصحيحها، ومع مراعاة أهمية معاملة التلميذ الذي لم يصل إلى نهاية الحل الصحيح على نفس المستوى الذي يتعامل به المدرس مع التلميذ الذي يحقق الحل الصحيح بالكامل.

- إدراك أن عدم وجود قدرة لفظية أو طلاقة لغوية عند التلميذ، والتي تحد من مشاركته في المناقشات الصفية بين المدرس والتلاميذ، أو بين التلاميذ بعضهم البعض، لاتعني أبداً عدم قدرة التلميذ على التفكير الدقيق.

- السيطرة والبراعة في مهارات توجيه الأسئلة للتلاميذ، إذ عن طريقها يمكن إعطاء توجيهات، وتصحيح سلوك، وإدارة أنشطة، وبدء تعلم جديد، وتهيئة مواقف تعليمية/تعليمية، وتقويم أداءات التلاميذ.

(ب) تقييم مراحل نمو التلميذ الفكري :

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 في ضوء استخدامها، تحديد مستوى النمو الفكري للطفل، وبالتالي 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 في خلق الإثارة العقلية والفكرية لدى التلاميذ تؤثران إيجاباً في نوعية التعليم.

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

تأسيساً على ما تقدم، فإن المدرس البارع في البعدين السابقين يكون من المدرسين الأفاضل والمبرزين، بالنسبة لجميع التلاميذ في كافة المواقف.

وفيما يلي توضيح لكل من البعدين آنفي الذكر:

(1) الإثارة الفكرية :

وتقوم مهارة الإثارة الفكرية على :

- وضوح الإنصال الكلامي مع التلاميذ، حيث يرتبط هذا الوضوح بطريقة شرح المدرس وعرضه للمادة العلمية.

- أثر المدرس الإنفعالي الإيجابي على التلاميذ، ويتولد هذا الأثر من طريقة عرض المادة العلمية.

ومما يذكر، إن إتقان المدرس لمحتوي المواد الدراسية التي يقوم بتعليمها هو أمر ينبغي حدوثه، ومع ذلك فإن هذا الإتقان لا يعني بالضرورة قدرة المدرس على تقديم وعرض هذه المواد بطريقة جيدة.

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

وتتضمن المعرفة القدرة على تحليل الحقائق وتركيبها، وتطبيقها في مواقف جديدة، وتقويمها تقويمًا ناقدًا في إطار السياق الواسع الذي يتوفر للشخص المثقف. مادام الأمر كذلك، فيجب ألا يقتصر عمل المدرس على مجرد عرض تفصيلات الدرس، وإنما يجب أن تكون رؤيته ونظراته شاملتين لجميع دقائق وتفصيلات المواد الدراسية، وبنا يكسب 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 التي تجعله يسيطر تمامًا على جميع جوانبها. كما يجب أن يركز المدرس على الملاحظات والمشاهدات المبتكرة، والمعالم النالة الجوهرية، والإفتراضات الرئيسة،

والتبصر الناقد، دون الدخول فى تفاصيل لا داعى لها، وليس لها فائدة تذكر فى عمده التدرسى .

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

إن الإدعاء بأن المعرفة قد تراكمت جوانبها، وإزادات وتعقدت بحيث لا يستطيع الفرد العادى أن يسيطر على جميع أركانها، لهو إدعاء غير دقيق بدرجة كبيرة. نظراً لتقدم أساليب وأدوات التعلم، والاستخدام التقنيات التربوية فى العملية التدريسية. إذا، يمكن للمدرس اثنايه أن يشرح الأفكار التى يتضمنها أى موضوع بطريقة سهلة، وأن يبسطها بحيث يدرکہا 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 شخصياً فيما يتم عرضه داخل الحصة، وأن يتحرر من الأفكار التى قد تشتت ذهنه، بحيث ينزعج إذا إنتهت الحصة لأنه لا يشعر بمرور الوقت، ولا يريد أن ينتهي الدرس بمثل هذه السرعة. أيضاً، يجد التلميذ نفسه مدفوعاً 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 جباه به الله إستغلالاً جيداً وفعالاً لجذب إنتباه التلاميذ.

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

باستخدام أسلوب أهدأ، وأكثر جدية وشدة. وعليه، فإن القدرة على إثارة إنفعالات قوية وإيجابية لدى التلاميذ، هى التى تميز بين المدرس التقدير والمدرس المتميز. ويمكن تصنيف المدرسين على مقياس هذا البعد (الإستتارة العقلية) إلى ثلاث فئات، هى: المدى العالى والمتوسط والمتدنى، وذلك طبقاً لما يراه المشاهد الخارجى، وكما إختبره التلاميذ وعاشوه. وفيما يلى خصائص المدرس وفقاً للتصنيف السابق:

\* المدرس المتفوق :

- تكون استجابة التلاميذ له بأنه واضح، ومثير بدرجة عالية.
- ويوصفه المراقبون للتدريس بأنه يحقق الآتى:
- ينظم المضمون العلمى تنظيمًا جيداً، ويقدمه للتلاميذ بلغة واضحة.
- يهتم بإبراز العلاقات بين المفاهيم، وبمساعدة التلاميذ على معرفة التطبيقات العملية لهذه المفاهيم فى بعض المواقف الجديدة.
- يشترك معه التلاميذ فى العمل، لذا يقدم المضمون بطريقة تفاعلية، وبحماسة 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، ويطبّقونها فى مواقف جديدة.
- لا يرتبك مطلقاً التلاميذ بشأن المادة أو بشأن ما يقوله المدرس.
- يدرك التلاميذ بصورة جيدة أسباب تحديد المفاهيم، وتعريفها بالطريقة التى عرضت بها.
- تبدو الأفكار التى يعرضها المدرس على التلاميذ مقبولة، ومعقولة، وواضحة، وسهلة التذكر.
- يتنبه التلاميذ لما يقوله المدرس، فلا تشتت أفكارهم خارج الفصل.
- يمر وقت الحصة سريعاً، وقد يتزعج بعض التلاميذ بسبب عدم تدوين أية ملاحظات عن بعض الأفكار التى عرضها المدرس.
- يشعر التلاميذ بأهمية إستشارة الأفكار لهم، ويعملون على الإنتظام فى حضور الدروس دون تخلف.
- يمكن وصف عمل المدرس، أو نعت مساقه، بالشئ 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 مركبًا للتلاميذ.
- يعرض معظم المادة العلمية دون حماسة، ولا يبذل جهدًا كبيرًا 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 لا يكون 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.

- لا يدرك التلاميذ بدرجة كبيرة العلاقات بين المفاهيم، ولا يجدون ارتباطاً 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 عمل وبغيض.

وخلاصة القول، لكى يستطيع المدرس أن يتقن عمله، وأن يبدع فيه، عليه أن يكون قادراً على تنظيم المادة وعرضها بمهارة الخطيب الخبير المتحرس، وذلك بجانب قيامه بتحضير محتوى المادة تحضيراً مقتضباً ودقيقاً ومنظماً.

ولا يعنى 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 المظاهر النفسية. فمثلاً، تنخفض دافعية التلاميذ للعمل إذا شعروا بعدم إهتمام المدرس بهم، وإعراضه عنهم. أيضاً، 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.

أيضاً، يستشيط التلاميذ غضباً، 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، لا بد وأن يظهر قلقاً 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 دافعتهم للتدريس الجيد. إن المدرس شأنه شأن سائر البشر يريد أن يحرز نجاحًا، وأن يحقق تفوقًا في عمله، لأن تقدمه المهني يرفع من شأنه، ولا يعرضه للتجريح من التلاميذ، ولا يضعه في 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، ينبغي أن يكون المدرس على وعى كامل بالظواهر الشخصية البينية. ويتطلب ذلك سيطرة كاملة من المدرس على مهارة التخاطب مع التلاميذ بأساليب تزيد من دافعتهم للتعلم، وإستماعهم وتعلمهم المستقل. ويتحقق ذلك بإحدى هاتين الطريقتين:

- تجنب إستثارة العواطف السلبية عند التلميذ، ولا سيما القلق الزائد والغضب.

- تطوير عواطف إيجابية عند التلميذ، مثل إحترام التلاميذ وإثابة أدائهم الجيد.

ويسهم تحقيق ما تقدم في 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 التالي:

\* مستوى العلاقة البينية عال :

وفيه تكون العلاقة بين المدرس والتلاميذ حيمة جدًا، ومفتوحة، وتركز على التلميذ. ويمكن التنبؤ بسلوك المدرس في هذا المستوى.

ويوصف المراقبون للتدريس هذه العلاقة، كما يلي:

- 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 في بعض القضايا.

- يشجع التلاميذ على طرح أسئلتهم وإستفساراتهم، ويهتم كثيرًا بوجهات نظرهم الشخصية.

- يوحى المدرس للتلاميذ بشكل صريح أو ضمني، بأنه يهتم كثيرًا بمدى فهمهم للمادة ومعرفة جميع أبعادها بدقة.

- يشجع المدرس التلاميذ ليدعوا، ويبتكروا، معتمدين في ذلك على أنفسهم في التعامل مع المادة، كما يشجعهم على تكوين أفكارهم الخاصة.

وتؤثر هذه العلاقة على التلاميذ على النحو التالى:

- يشعر التلاميذ بمعرفة المدرس لهم، وإهتمامه بهم شخصياً، 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 نسبياً، 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:

- لا يوجد 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 البينة متدننى :

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

ويوصف المراقبون للتدريس هذه العلاقة، كما يلي:

- يظهر المدرس إهتماماً بالتلاميذ، ولكنه لا يذكرهم كأشخاص، فلا يعرف أسماء بعضهم، كما يفشل فى التعرف على غالبيتهم خارج الحصة.

- يتهمك المدرس أحياناً على التلاميذ، ويحتقر أدائهم بشكل علنى، ولا يعير 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، ولا يمكن التنبؤ بسلوكه.

وتؤثر هذه العلاقة على التلاميذ على النحو التالى:

- يشعر التلاميذ بأن المدرس لا يوليهم 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.

- غالباً، يخشى التلاميذ سؤال المدرس، باستثناء الجرى جداً 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 فرضاً قسرياً.

- قد يهتم التلاميذ بالمضمون، لكنهم يكرهون دراسته بسبب المدرس، وقد يغير التلميذ تخصصه، ويتجه لتخصص آخر، حتى لا يتعامل مع المدرس.

- يحس التلاميذ بعدم الراحة من الحصة أو مع المدرس، وقد تتتاب بعضهم حالات من القلق أو الغضب.

- قد ينعت التلاميذ المدرس بالفاظ غير لائقة.

وخلاصة القول: يتطلب التدريس الجيد الوضوح. وعليه، لا يجب 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 غوهم لكى يصبحوا كباراً ناضجين ومسئولين، وذلك لأن هذا الإعتراف يدللهم ويطلق العنان لسلوكهم غير المسئول.

(ج) دمج البعدين السابقين :

يمكن دمج بعدى الإثارة الفكرية، والصلات الشخصية البيئية فى النموذج الذى يوضحه الجدول التالى، حيث يتضمن النموذج تسع مجموعات، تمثل كل منها أسلوباً فريداً فى التدريس، ويتصل باحتمالات مختلفة سيتعلمها التلاميذ تعلماً تاماً من مدرسيهم الذين يطبقون ذلك الأسلوب.

البعد الثانى : الصلات الشخصية البيئية		البعد الأول: الإثارة الفكرية
عالية: دافئة، مفتوحة. يمكن التنبؤ بها، وتركز على الطالب بدرجة كبيرة. الشريحة التاسعة: الأساتذة المكتملون وهم الممتازون بالنسبة لكل طالب وفى كل موقف. الشريحة السابعة: الميسرون أو المهلنون البارعون: وهم الماهرون فى الصفوف الصغيرة المتقدمة.	متوسطة (معتدلة): دافئة نسبياً، يمكن الإتصال بالمدرس، والعلاقة ديموقراطية يمكن التنبؤ بها. الشريحة الثامنة: المحاضرون البارعون وهم الماهرون فى الصفوف الأولية الكبيرة. الشريحة الخامسة: الأكفياة: وهم أكفياة بالنسبة لمعظم الطلاب ومعظم الصفوف.	متدنية: باردة بعيدة، مهيمنة لا يمكن التنبؤ بها. الشريحة السادسة: السلطات الفكرية، متميزة بالنسبة لبعض الطلاب والصفوف ولكنها ليست كذلك بالنسبة للآخرين. الشريحة الثالثة: المناسبون: وهم مناسبون بالحد الأدنى لكثير من الطلاب فى صفوف المحاضرات.
الشريحة الرابعة: السقراطيون المتميزون بالنسبة لبعض الطلاب والمواقف، ولكن ليس بالنسبة للغالبية.	الشريحة الثانية: الهامشيون غير القادرين على عرض المادة بشكل جيد، ولكن يحبها الطلاب.	متدني: غامض وبغيض.

## ثانياً : ديناميات حجرة الدراسة :

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

لقد ميز الله الإنسان عن سائر الكائنات الأخرى بقدرته على استخدام العقل والتفكير المنطقي . وعلى الرغم من ذلك، قد نجد بعض الأفراد يفكرون بعواطفهم وليس بعقولهم، بدرجة كبيرة. إن الاعتماد على العواطف فقط في اتخاذ القرارات الحكيمة والمهمة قد يجعل الإنسان يتوه في 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 في 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 في مجال التفكير العقلاني يصاحبها قليل من عواطفنا، وهي تعيش في عقولنا وجداننا في تراث عاطفي كبير.

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

ويمكن وصف حجرة الصف، بأنها خشبة مسرح لغايات فكرية، وإن كانت العلاقة بين الممثل والمشاهد تنتهي بانتهاء العرض المسرحي. ولكن بالنسبة لحجرات الدراسة، فذلك لا يحدث تماماً، إذ قد توجد بين المدرسين والتلاميذ علاقات حيوية، تعد أهم بكثير من تلك التي بين الممثل والمشاهد. فالمواقف التدريسية، بمثابة مواقف لايمكن فيها تجنب مواجهات بينية بين المشاركين فيها، بعضها زائل وبعضها متشابك. وفي 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، والتي 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:

(١) 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 شئ يطلبه منهم المدرس. لذا، يتميز التلميذ من هذه النوعية بقراءة كل تعيين دراسى فى الوقت المحدد، وتذكر 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 وفقاً لما يرونه مناسباً، ولايثقون بما يقوله المدرس. لذا، يتميز التلميذ من هذه النوعية بتجاهل المدرس، والإعتراض على تعليقاته، والتهمك عليه، ويتجنب التلميذ الإتصال العينى بالمدرس، أو مجابته منفرداً. وأخيراً، قد يحق التلميذ على المدرس، ولايثق به كأحد الأعلام فى تخصصه، أو كأحد الشخصيات المرجعية.

- يتوقع غالبية التلاميذ أن يكون المدرسين مثلهم تماماً، 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 تنبج الإتجاهات الشخصية لتوليد إتجاهات تبادلية لدى الآخرين. فمثلاً، إذا كان المدرس يعتقد بأن التلاميذ وقحين وغير مباليين، فمن المحتمل ظهور هذا الإتجاه مهما كان خفياً عند التلاميذ. ولقد ثبت وجود مبدأ الضاعل الإنستى فى معظم العلاقات البينية بين المدرسين والتلاميذ.

(ب) إتجاهات المدرسين :

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

إن غالبية المدرسين لا يبقى التزامهم بتوقعاتهم الأولية طويلا، بمعنى أن إتجاهاتهم سواء أكانت إيجابية أو سلبية، نحو بعض التلاميذ لا تستمر 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 :

أحيانا، 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 إنحدارا تدريجيا فى درجة حماسة التلاميذ وإنهماكهم لمتطلبات الدراسة متى تقدم العام الدراسى، واقترب موعد الإمتحانات. وهنا، قد تنحدر معنويات الجماعة إنحدارا مريعا، قد يؤدي إلى قيام بعض التلاميذ من يتسمون بالجرأة بإعلان التمرد العلنى متمثلا 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 تمردا علنيا 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 يؤدي إلى إنخفاض فى معنويات التلاميذ.

وجدير بالذكر، أن معنويات الصف لا تكون هابطة على طول الخط، إذ نادرا ما تحدث الوقائع آنفة الذكر. وفى أغلب الأحيان تبدو وجوه التلاميذ متألقة متشوقة، فيظهرون تجاوزا كبيرا 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 شعورًا صادقًا وحقيقيًا عن أصف التلاميذ لإنتهاء العام الدراسى. وقد تخلف شعورًا بالأسى لدى التلاميذ لإنقطاع صلتهم بالمدرسين، وعدم رؤيتهم خلال العطلة الصيفية.

إن ما تقدم، يمثل بعض ظاهرات الإتجاهات والعلاقات البيئية، 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 غالية المدرسين مع التلاميذ أثناء التدريس بشكل معقول، يرفع من معنوياتهم، ويؤكد ذاتهم. وعلى الرغم مما تقدم، فإن العرف الثقافى السائد فى غالية المدارس قد لايشجع المدرسين على التعبير عن رضاهم بشكل علنى مفتوح.

والسؤال :

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

غالبًا، لا يحصل المدرس على الكثير من القبول الذاتى، بإستثناء سماع والديه يتفاخرون بأنه يعمل مدرسًا فى أحد المدارس. وبعمامة، فإن سيكولوجية المدرسين تتوقف على مصادر إشباعها إيجابيًا أو سلبيًا، وذلك كما يظهر فى العرض التالى :

(أ) مصادر القبول الذاتى :

يهتم المدرس كثيرًا 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 أكيدًا بمدى إتقانه وسيطرته الكاملة على الموضوعات التى طرحت للمناقشة.

أيضاً، يشعر المدرس بالقبول الدافئ، الذى ينشده عندما يقوم بتعليم التلاميذ ما يعرفه، لأنه فى هذه الحالة يكون كمن يتخلى عن شىء ثمين، أو كمن يشتري 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، وتعرفهم للحقائق، طالما أنهم يرغبون فى ذلك. فى هذه الحالة، يكون التدريس بالنسبة لهذه التوعية من المدرسين، ممن يعملون فى أية مرحلة تعليمية، سبباً مباشراً للقبول الذاتى، والشعور بالسرور. إن المدرسين الذين لا يجدون متعة تذكر فى تعليم التلاميذ، من خلال إعطائهم ما يعرفونه، غالباً يتميزون بالبخل، ويتسم طبعهم بالشح الشديد.

ومن ناحية أخرى، قد تكون فرصة تحمل المسؤولية 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 للتمويض 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 خوفاً من أو تحفظاً على، إنفلات زمام التلاميذ من تأثيرهم المباشر.

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

ويجد العديد من المدرسين متعة حقيقية، فى التعرف على الموهوبين من التلاميذ، ومحاولة إجتنابهم إلى مجالاتهم الأكاديمية، وتقديم التوجيه المناسب لهم بالنسبة لتلك المجالات. ويكون سرور المدرس بالغاً وعظيماً، 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 بغضاً 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 التدرسى.

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 بحق 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 المثال بالنسبة لمستوى التلاميذ، غالباً ما يصيب المدرس بخيبة الأمل فى نهاية الأمر. إن نوعية الأداء تختلف من تلميذ لآخر، لذا يصيب الإحباط المدرس الذى يأخذ على عاتقه مسئولية تعليم جميع التلاميذ، ما يفوق 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 الإحفاظ بحماسة للتدريس، طالما أن هذه المستويات واقعية، ويمكن تحقيقها.

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

الظروف المدرسية الحالية، التي تثقل كاهل التلاميذ بأشياء كثيرة يصعب تنفيذها. وغالبًا ما يؤدي ذلك إلى صدام بين إدارة المدرسة والمدرسين. وقد تزداد مخاوف المدرسين الجدد، الذين تعوزهم الخبرة الكافية، إذا لم يستطيعوا أن يحكموا بقضيتهم على التلاميذ. وهنا، قد يطرح أحدهم هذه التساؤلات: «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 أو غير فعالة، فإن التدريس لن يكون مرضياً.

إن عدم قبول المدرس للتلاميذ الناجم عن فشلهم فى التعلم بشكل كاف، أو عدم الإستجابة لتوجهاته، يرتبط إرتباطاً وثيقاً بالدور الرسمى الذى يلعبه المدرس، وبالواجبات المنطوية به، والتى يجب عليه تحقيقها. ولكن قد يلعب التلاميذ دوراً لا يستهان به فى حجب متعة التدريس، بسبب رفضهم للمدرس نفسه، وأخذ موقف سلبي منه بطرق شخصية ومهنية. وفيما يختص بالرفض المهني، فإن الأمر يكون غاية فى الصعوبة والألم بأن تأخذ إدارة المدرسة أقوال التلاميذ كحكم أكيد على مستوى أداء المدرس، نظراً 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 جاهداً ومضطرباً -عن طريق الإثباتات الصحيحة الدامغة- إلى إزالة إحترارهم له، وبذا يظهر أن ما يدعونه يعكس سطحيتهم وفراغهم العلمى. إنه لشئ صعب على المدرس، أن يحاول باستماتة وقاية مشاعره المهنية وكبرياته الشخصى، عندما يقوم التلاميذ بتقويم مستوى تدريسه أو كفايته سلباً. إنه لشئ مؤلم ومزعج للمدرس أن يعطيه التلاميذ تقويماً ضعيفاً أو متدنياً. 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. أيضاً، 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 ذكائه.

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 مرضياً نتيجة لإكتسابه الخبرة، وسيطرته على التلاميذ، التى يتحقق منها عندما يتجاوزون معه بحماسة فى المناقشات الصفية. ولكن، تضمحل هذه المتعة تدريجياً، 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 أيضاً من مقاومته لأنماط السلوك المربكة أو المزعجة، التى تصدر عن التلاميذ أحياناً.

(ج) 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 لأمثلة التلاميذ ومناقشاتهم). وتمتلك 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 كأنناد لهم. وبعمامة، فإن الطريقة التى يوجه بها المدرسون التلاميذ، تكون أكثر وضوحاً فى سلوكهم البينى فى الصفوف التى يقومون بالتدريس فيها.

- أيضاً 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

التي يتوقف عليها ميل المدرسين لعقاب التلاميذ، حيث كان المدرسون يتقنون التلاميذ علناً، أو يحاولون أن يشعروهم بالذنب. وفي المقابل، فإن عاطفة المدرس الإيجابية، قد أظهرت مدى دفة المدرس، ووده، وحماسه.

- كذلك، تصف بعض البنود التي إندرجت تحت غمط 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»، وغالباً يكون هذا النمط من المدرسين، من المشائمين.

لقد أظهرت تحليلات (مان) وجود تنوع، له دلالة مهمة في نوع الشعور أو العاطفة، التي يظهرها المدرسون تجاه التلاميذ، ونوع السيطرة أو التوجيه الذي يحاول المدرسون استخدامه معهم، ودرجة القبول التي يصرحون بها.

والسؤال :

كيف تؤثر هذه السلوكيات على التلاميذ وتعلمهم؟

لقد أظهرت الدراسات في مجال الإتصال الإنساني، أننا جميعاً نتواصل بدرجة كبيرة، من خلال الكلمات التي نقولها للآخرين، أو نتبادلها معهم. كما أن نعمة الصوت وتغير درجته، والتعبيرات التي تظهر على وجوهنا، والإشارات التي نستخدمها، تقوم أحياناً مقام الكلمات في توصيل الرسائل التي نريدها، وقد يكون لها تأثير أكثر فعالية. ويمكن أن يؤثر سياق بعض العبارات في إستقبال المستمعين للرسالة، بحيث يتغير مضمونها تماماً. فالمدرس الذي يثيب التلاميذ برسالة تتضمن عبارة «هذه المرة»، كأن يقول «لقد أبلتكم بلاءاً حسناً هذه المرة»، أو كأن يقول «لقد أديتم بجدة هذه المرة»، ربما لا يحقق أهدافه وتفقد رسالته مردوداتها الريجائية، لأن بعض التلاميذ قد يجدون في مثل هذا النوع من التعليق تهكماً مباشراً عليهم. أيضاً، فإن سجل المدرس وتاريخه في التعليق على سلوك التلاميذ وتصرفاتهم، يؤثر إيجاباً أو سلباً في الطريقة التي يستقبل بها التلاميذ الكلمات التي يتفوه بها المدرس، أو الإشارات التي يقوم بها.

أيضاً يتأثر محتوى الرسائل العاطفية والتوجيهية، التي تحملها العبارات اللفظية بأية إحياء عاطفية يبيدها المدرس بالنسبة لمحتوى تلك الرسائل، أو بأية اتجاهات عاطفية إزاء التلاميذ أنفسهم، أو نحو احتمالات نجاحهم. كما يتأثر محتوى الرسائل العاطفية والتوجيهية، بأية رسائل توجيهية ضمنية يبيدها المدرس.

وعما 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 يستتج 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 توجيهاً، وغير مشحونة بالمواقف. وينبغى التنويه إلى أن المدرس الذى يعطى تعليمات كثيرة ومحددة بخصوص التعامل مع التعيين، يجب أن يسيطر تماماً على التلاميذ، ولا يجعلهم أكثر اعتماداً عليه.

إن استخدام كلمات بعينها، يجعل الإعلان أكثر توجيهاً، وأقوى سيطرة على التلاميذ. فمثلاً، استخدام 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 الديمقراطية. 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 حساساً إزاء إنتقادات المدرس أو سيطرته وتوجيهاته. إن أحد مطالب التلاميذ الملحة، هو رغبتهم فى النظر إليهم إيجاباً، وتوجيههم بديموقراطية. لنا يشور 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 التوضيحي، 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.

(1) 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 لا يجدون 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 يفكرون 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، كتمارسه 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 الذى 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 انانيًا أو ضارًا نحو الآخرين. ويستطيع المدرسون النابهون توجيه حاجات التلاميذ للتنافس، عن طريق قيامهم بأنشطة من شأنها أن تعمل على تعميق التعلم. وبذا، لايقصر إهتمام التلاميذ بالدراسة من أجل الحصول على درجات عالية فقط.

وترتبط أنواع القبول آفة 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 لا يحاول السيطرة على الإجراءات بشكل على. ويكون التلاميذ، سواء أكانوا من المذعنين أم من التمردين، أسعد حالاً وأوفر حظاً، 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 قلقاً بقدر ما يولد رفضاً.

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 أولاً وأخيراً بشر، فإن هذه الحاجات بمثابة مصادر قوية للقبول الصفى، لذا، تشتمل أهم الحاجات العاطفية للتلاميذ، فى رغبتهم فى إيجاد علاقات شخصية جيدة مع المدرسين. أيضاً، يسعى التلاميذ إلى أن تكون فكرة المدرسين عنهم طيبة.

وهنا، قد يتسائل البعض عن نوع هذه المحبة، أمى محبة الآباء أو محبة العشاق؟ إنها ليست هذه أو تلك، إنما هى المحبة التى تتمثل بالموافقة على تصرفاتهم كمتعلمين، بحيث يجدون التعلم أكثر إشباعاً لحاجاتهم عندما يشعرون بأن المدرس يحبهم ويثق بهم. كما يحتاجون أيضاً إلى تقدير زملائهم، ليس باعتبارهم أصدقاء أو محبين، بل باعتبارهم من المبرزين أكاديمياً. أيضاً، يرغب غالبية التلاميذ أن يكونوا على بعد مناسب من المدرس، لذا يخشون من إطلاق التعليقات فى الصف حتى لا يبدو كالبلاء أمام المدرس وزملائهم. وأحياناً، يظهر بعض التلاميذ كأنهم يتملقون ويدهنون المدرس.

أخيراً، ينبغى الإشارة إلى أن غالبية الإشباع الصفى لحاجات التلاميذ، يتحقق من خلال المدرسين. وعلى الرغم مما تقدم، فإن جزءاً عظيماً منه يأتى من التلاميذ الآخرين، لاسيما عندما يصبحون مستثمرين عاطفياً 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، ليعنى أن الصفوف قليلة العدد،

تضمن قيام علاقة شخصية بين المدرس والتلاميذ. فغالبية المدرسين لا يتذكرون أسماء جميع التلاميذ، وقد لا يتعرفون على بعضهم إذا قابلوهم خارج حجرات الدراسة. لذا، نجد نسبة كبيرة من التلاميذ تحاول الإصطدام مع المدرس مراراً وتكراراً ليتعرف إليهم، ويتذكر أسماءهم. ولكن، غالباً ما يصاب التلاميذ بخيبة الأمل، عندما لا يتمكن المدرس من تذكرهم، رغم تقدم العام الدراسي.

أيضاً، من الأمور التي تسهم في الإحباط للتلاميذ وعدم شعورهم بالقبول، الحصص التي يعوزها التنظيم أو التي لا يمكن التنبؤ بها (الحصص الاحتياطية). فعندما لا يتأكد التلاميذ من الموضوعات، التي يتم تقديمها داخل حجرات الدراسة، ومن التعيينات المرتبطة بتلك الموضوعات، أو عندما لا يتأكد التلاميذ من إتجاهات المدرس وأهدافه، فإنهم يفقدون معنى السيطرة أو التوجيه الذي يتحقق من معرفتهم لأسباب إختيار التحديات التي تنتظرهم، والقوانين التي تتحكم في تقويم تلك التحديات.

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

ولا يمكن الفصل بين حاجة بعض التلاميذ للإتقان والإبداع، وبين حاجاتهم إلى التفوق على زملائهم في 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. وفي هذه الحالة، ينبغي أن يشترك المدرسون مع مدربي الرياضة في 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 التي تهمل وتشغل التلاميذ، سواء أكانوا من الذين إعتادوا الحصول على علامات عالية أم متدنية. ويستطيع المدرس الماهر حفز هم جميع التلاميذ لتحسين مستوى أدائهم. وفي المقابل، لا يصاب بأى إحباط في عزيمته عندما يكون نجاح التلاميذ أقل مما يسعى إلى تحقيقه، وبذا يكون على نفس نمط مدربي 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 لا يفتق معهم شخصياً بسبب تقويمه السلبى لهم. وسواء أكان هذا الإعتقاد صواباً أو خطأ، فإن الشعور بالقبول الشخصى أقل حدوثاً 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 مثالياً تماماً، فإنهم لا يفضلون أن يذكرهم المدرسون بذلك أو يعلنون عنه بشكل مباشر، أمام بقية زملائهم. أيضاً، لا يقبل 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 متهنين 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 تغذية راجعة للتلاميذ دون جرح لثقتهم بأنفسهم أو تقليص لدوافعهم. إن 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. أيضاً، يتوقف تحقيق الهدف السابق على نوعية العلاقة الإجمالية التى يتقده المدرس من خلالها التلاميذ. ويمكن لكل تلميذ أن يستفيد من التقويم الدقيق المستمر لأدائه الأكاديمى، بشرط أن يتم ذلك فى حدود اللياقة والكرامة، 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 مطمئناً، 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 محددًا لا يتم بسمه التعميم، وأن يكون موجهاً 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 سوياً فى هذه العملية بطريقة رائعة. وبذا، يتحسن المستوى الأكاديمى للتلاميذ، ولا تتحطم 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 الذي 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 بينة 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، وكان يقدم للصف احتمالاً بأن كل واحد منهم قد يلاقى نفس المعاملة ذات يوم.

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

وعندما يطلق المدرس عبارات تقويمية لآتمس نوعية أعمال التلاميذ، إنما تتطرق إلى صفاتهم وسجاياهم، كان 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 ويزدرهم، 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.

(ج) أنماط سلوك التلاميذ تجاه المدرسين :

ليكن معلوماً لدى المدرسين أن التلاميذ ينبغي أن يكون لهم رأيهم الحر، بحيث يفعلون ما يشاءون، مادام ذلك لا يتعارض مع الأعراف واللوائح المنظمة للعمل والعلاقات داخل المدرسة. إذاً، التلاميذ ليسوا بقطع الدمي 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 والاستفسارات التى يطرحها، ومن خلال إستجاباته لأسئلة المدرس، ومن خلال إستعداده للإبتسامة فى وجه المدرس أو النظر إلى عينيه بحدة وغضب. أيضاً، يعبر التلميذ عن معان كثيرة فى اللقاءات الفردية بينه وبين المدرس قبل وبعد الحصة. إن جزءاً كبيراً من تعبير التلميذ قد يكون خفياً أو ضمنياً، لذا يتعين على المدرس إدراك ذلك جيداً، بحيث يستطيع أن يفهم الرسالة، التى يريد التلميذ أن يبلغها له عندما يتأمله ملياً. إن المدرس الذى يستطيع فهم معنى ومغزى الرسالة التى يقلها التلميذ بتعبير خفى، لهو مدرس بارع وماهر فى إيجاد صلات بينية قوية مع التلاميذ. ويجدر الإشارة إلى أن فهم المدرس للرسالات الضمنية، قد يكون حدسياً أو مكتسباً من الدراسة القصدية لتعدد 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 والمجبة فيما بينهم. وقد أشارت هذه الدراسات إلى أن الأفراد إهتموا مبدئياً بمسألة من الذى سيتحمل مسئولية القيادة بدرجة كبيرة، كما إهتموا بمعرفة ما إذا كانت القيادة التى ستولى 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 أحياناً 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 الأصلي من جديد. وعندما يتم التوصل إلى نفس الحل الأصلي مرة ثانية، فيكون ذلك بمثابة تأكيد ودعم حقيقيين للقيادة المسؤولة. ولكن، عندما يتم نظام غير معلن للقيادة، ويتم قبوله، فإن أعضاء الجماعة في هذه الحالة يصبحون أقل تشبثًا وتفرقًا بسبب إهتماماتهم العاطفية، وقد يخصصون النصيب الأكبر من طاقاتهم لخدمة أهداف المجموعة.

إن ما تقدم يحدث بدرجة كبيرة في المدرسة، وإن كانت الصفوف الدراسية محدودة الحياة، لذا فإن فترة ذروة العواطف تحصل دائماً في النهاية. وقد يسود الحزن أحياناً بين التلاميذ عندما يسحب بعضهم استثمارهم العاطفي من زميلهم الرائد (قائد المجموعة)، ومن بعضهم بعضاً.

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

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

وينبغي إشباع النوعين السابقين معاً عند التلاميذ، علماً بأن الجماعة تنذبذب مع تقدم الأيام ما بين إشباع حاجات المهمة وإشباع حاجات المحافظة، حيث أن إشباع أحدهما يكون دائماً على حساب الآخر.

وكمثال تطبيقي على ما سبق، نقول أن الجماعة التي تسعى بجهد إلى إنجاز العمل في الوقت المحدد (تركز معظم طاقاتها لإشباع حاجة المهمة)، سوف يحرم نسبياً أفرادها من العلاقات فيما بينهم (حاجة المحافظة). وبعد الاستثمار المكثف لحاجة المهمة، يزداد عدم الرضى حتى يبدو أن العمل الذي 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 في أساليبها العملية (وهو ما يطلق عليه أنظمة القيادة وتقسيم العمل لإحداث التوازن الصحيح). وعندما تسعى الجماعة إلى النهوض بمستوى العلاقات الشخصية بين أفرادها، فإن الضغوط لإشباع حاجة المهمة تزداد، ويتراجع التركيز نحو العمل المطلوب لإنجازه، وهكذا دواليك.

إن معانى النظرية آتفة الذكر بالنسبة لقيادة الجماعة الأساسيين (بما في ذلك المدرسين) هي أن أفضل طريقة لتجنب التراجع الكبير، الذي يدمر برامج الإنتاج، ويؤدي 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. إنطلاقاً من المعانى السابقة، يعترف التدريس الشخصى بالحاجات العاطفية للتلاميذ، ويحاول إشباعها منذ البداية، بما يؤدي 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. وبعيداً 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 أداءهم فى المقررات، التى يدرسونها أفضل عما كان عليه من ذى قبل.

وفى المقابل، يأمل المدرسون أن يوفقوا فى عملهم بحيث يكون أدائهم التدريسي مشمراً وفعالاً. كما، يأملون أن يلقاهم التلاميذ بترحات أشد.

وجدير بالذكر أن المدرسين الجدد يكونوا أكثر تفاؤلاً من نظرائهم من ذوى الخبرة المريضة، 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 سلطوياً وعنيداً، 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 التمييزين أم من ذوى المستوى التحصيلى الهابط، إذ يتعين على التمييزين 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 ما يصبون إليه، لأنهم لم يعملوا بمستوى توقعات مدرسيهم أو توقعات آبائهم. ويأمل المدرسون أن تكمل 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 إيجابياً لدى كل تلميذ أو مدرس فى بداية الصف.

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

بإرتياح. ويسمى 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 لا يبدون فى نظره إتكالين أو بلداء كما ظنهم المدرس من قبل.

ولكن، تمر سريعاً الفترة التى تفجرت فيها، وسادتها المشاعر الطيبة بين المدرسين والتلاميذ، فيحدث هبوط حاد نسبياً فى درجة قبول كل من الفريقين للآخر، وترتفع درجة القلق. وغالباً، 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، فتهدب معنوياتهم.

وغالباً، تكون فترة هبوط معنويات المدرسين قصيرة، لأن الهبوط الذى يحدث فى مستوى التلاميذ غالباً 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 ذاتياً مستقلاً ورغبة فى العمل الجاد داخل وخارج الصف، لا يمكن 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 السببية 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 الحصص 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 دراسى كامل. وبالنسبة للمصروف التى تكون فيها معنويات التلاميذ عالية، قد يسأل التلاميذ المدرس أسئلة خاصة خلال الحصص الأخيرة، كما لو كانوا يقومون بمحاولة أخيرة ليصبحوا أصدقاء حميمين، أو كتوع 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 في كل صف بنهاية العام الدراسي، من أجل أن يطلقوا إلى عطلة جديدة أو إلى مساق جديد. وفي الفصول التي تسودها روح معنوية منخفضة، يعبر التلاميذ بشكل صريح وسافر عن عدم رضاهم في الحصص القليلة الأخيرة من العام الدراسي. وفي المقابل، يبادل المدرسون التلاميذ المشاعر السلبية ذاتها التي يحسونها. ويعيداً عن المشاعر الخاصة التي يعبر عنها كل من المدرسين والتلاميذ، فإن كل فريق منهم يحتاج في نهاية العام للتخاطب والتعامل بالأسلوب الذي يحسون به تجاه بعضهم البعض. وهذه الحاجة تعطى أولوية تفوق محتوى المقرر الدراسي ذاته.

إن الحصة الأخيرة مهمة جداً، وينبغي ألا يحاول المدرس خلالها تغطية آخر موضوع دراسي في المقرر أو وضع خطة الإمتحان، لأن التلاميذ يحتاجون هذا الوقت للتأمل في الفصل الدراسي عاطفياً وفكرياً. وحيث أن تقويم التلاميذ للتدريس، هو أداة كبرى عظيمة الشأن لاغنى عنها في المجال التربوي، لما لهذا التقويم من مردودات تربوية مفيدة في الحصول على إستجابات التلاميذ عن ردود أفعالهم تجاه المدرس، وفي معرفة مشاعرهم بخصوص المساق، لذا فإن الحصة الأخيرة هي الوقت المناسب لوضع أسئلة الإستبانات ذات العلاقة المباشرة بهذا الشأن.

وفي 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. وأيضاً، يجدر الإشارة إلى أن كل من التلاميذ والمدرسين يسعون لإشباع الحاجات الإنسانية الأساسية ذاتها، وإن كان هناك تفاوتاً وتشعباً فيما يختص بأنماط السلوك الفردي لكل واحد، من أفراد هذين الفريقين.

## ثالثاً : لماذا يجب الإلتزام بفلسفة التفاعل الصفي كمنطلق لتنمية

### تفكير المعلمين؟

بادئ ذي بدء، ننوه إلى أن التاريخ يكشف لنا عن أن الأفراد قد حققوا أعظم وأنبيل أعمالهم الإنسانية، عندما ساعدتهم الظروف الثقافية على دفع وتنمية قدراتهم التفكيرية. والحقيقة، كلما تغلب الأفراد على ظروفهم المعوقة التي 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 ضرورياً لإثراء التفكير، إذ دون وجود القيود والمعوقات، ما استطاع الإنسان تفعيل وتشغيل آلياته الذهنية، لكي 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 تماماً، رغم الفرص المتعددة التى أتاحت أمامهم لتحقيق ذواتهم، وذلك لأسباب تتجاوز الكسل المحض إلى الخوف المتأصل فى نفوسهم .

فإنسان الذى تقدم فى طريقه، فقفز من قفار الجهل إلى المستوى العالى من التمدن والتائق، لم يكن طريقه أبداً سهلاً لئناً أو مملوءاً بالزهور والورود، وإنما كان طريقه طويلاً شائكاً، محفوفاً بالصعاب التى تضمنت بعض النكوص أو السير إلى الخلف، وتطلب منه تجوالاً صعباً على الهضاب، كما استوجب منه جهداً خارقاً ليزيل الأشواك أو الأحرار 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 رأساً 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 قوى ديكتاتورية فى صور جديدة أكثر تقييداً، وتعمل على استغلال ذكاء الإنسان من أجل تحقيق ظروف هدامة مرعبة، بحجة أنها السبيل المضمون -وأحياناً الأوحى- للوصول إلى درجة الكمال .

ومن سوء الحظ أن نسبة كبيرة من الأفراد لديهم رغبة عارمة وقوية لتنمية السبل الاجتماعية كماً وكيفاً، 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 سيلاً مقلقلًا وغير مستقر؛ لأن تجميد القوى بجانب تجنب قوى التدمير لم يقودا الإنسان إلى تحقيق السلام، لأنهما فى الأصل لم يتحققا، وإنما حدث العكس تماماً، حيث الاضطرابات والنزاعات والحروب تسود غالبية مناطق العالم، وبذلك لم يتبقى للإنسان سوى مجرد وعد بالمستقبل، وغالباً ما سيكون مزعزماً، فى ضوء استقراء الأحداث الحالية من حولنا . ناهيك عن أن تجميد القوى، بحجة تحقيق سلام مزعوم، لن يتحقق أبداً؛ لأن طبيعة الأشياء ترفض الركود، وتفرض حركة ديناميكية وثابة إلى الأمام دائماً، 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 غالباً إلى بلاهة الحس.

والسؤال :

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

لا نستطيع أن نحدد بصورة قاطعة أولى درجات السلامة العقلية عند أى إنسان، ولا يستطيع الإنسان نفسه أن يقطع بوضوح أن تكون نظرتيه 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 صورته وأشكاله، مهما أصابهم الإنهاك والتعب والعذاب: المادى والمعنوى فى مقاومة ذلك الضغط، ولا يسمحون بسيادة القوى الديكتاتورية على العالم.

إن معنى ماتقدم بالنسبة لتربية الأفراد الأحرار واضح بدرجة كافية، لذلك فإن المربين -وهم يدركون تماماً أن العملية التربوية تأخذ بعض الوقت حتى تؤتى ثمارها الثقافية- ليس أمامهم سوى الانتظار على أمل أن تحقق القوى المجمدة وثباتها الإبداعية على أيدي أولئك الأفراد الذين صمموا على إنقاذ العالم من النيران المهلكة المنبعثة من السعير الإرهابى السلطوى. ورغم ذلك، فإن التربويين لن يكونوا دائماً 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 ستكشف عن جميع الفروق التى نجدها بين المواطنين عموماً.

إذاً، لا يمكن تحويل المعلمين إلى أقلية، 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 حزباً سياسياً أو جمعية للمواطنين، فإن لها عملاً إيجابياً تقوم به فيما يتعلق بالحياة كما هى، وأيضاً فيما يتعلق بتلك الصور للحياة المتحسنة التى تتطلب عناية ناقدة مستمرة.

إن آثار التربية عميقة، ولا تنبثق إلا في المستقبل، ولذلك فإن مردوداتها لا تتحقق في التو والحال، وعلينا إنتظار ما تقدمه التربية فيما يختص بالإسهام المتأخر للطلاب في 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 إطلاقاً، وألا تظل أسيرة في شباك العادات التي تعكس أعمال السلف أو تمجد التراث.

والسؤال :

### ما الحدود الفاصلة بين مسئولية المعلم كمربي وحقوقه كمواطن؟

ليس من السهل دائماً تتبع تلك الحدود، وذلك قد يؤدي بدوره إلى العجز عن التفرقة بين الاتجاه المهني الصحيح للمعلم كمربي ينضم إلى نقابة معينة عليه أن يلتزم بقوانينها وتشريعاتها، وبين حقه كمواطن حر يمكنه اعتناق ما يشاء من الآراء التي 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 في عمله الأساسى تفكيراً جدياً، يستطيع تحقيق النتيجة السابقة، ولذلك فإنه كإنسان يجب أن يرفض فكرة وضع حدود فارقة بين نشاطه المهني 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 فكرياً فى تقرير وضع الحد الفاصل، حسبما يقتضى كل موقف على حدة.

من المهم أن نذكر -دائماً- أهمية أن تكون طبيعة حجرة الدراسة انعكاساً 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 في جميع ميادين التدريس، وفى جميع مراحل التعليم. فالتفكير هو سبيل الخبرة المربية، ودونه لا يمكن تحسين عملية التعلم، مع مراعاة مدى التوافق والتطابق والتلازم بين تحسين عملية التعلم وتحسين الظروف الإنسانية التى تشير إليها الآمال الديمقراطية.

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 أيدي بعض الأفراد الآخرين. والحقيقة، كلما إزداد

وعى الناس، قلت الضغوط التى تحصر التربية فى نطاق الحدود الضيقة لمصالح الأفراد والجماعات الخاصة. وعلينا ألا نتمادى 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 سلبياً على فاعليات حجرات الدراسة، التى تشعر - فى هذه الحالة - بالشدة المتناهية للضغوط التى تمارس عليها. إذا تحقق ذلك، يجب على الوعى المهنى الذى يعتنقه الجميع أن يرغم المجتمع المحلى على التفكير فى السبب الذى من أجله يتم إقامة المجتمع المدرسى الحر. ومن المهم عدم التخلي عن المعلم عندما تقوم فى وجهه الصعاب، لأنه حاول أن يدفع قدمًا بما يجب أن تؤمن به جميعاً كالتزام مهنى علينا أن نتقاسمه جميعاً.

وعلى الرغم من أن المعلمين يعملون - فى أغلب الأحوال - فى ظل ظروف صعبة ومعقدة ومقلقة، فإنه لولا هذه الظروف ما يتم تنمية المعنى الحقيقى للإلتزام المهنى. فمثلاً، 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 صعباً وشائكاً، وبخاصة إذا كانت القيادة سلطوية وديكتاتورية، فإنه يجب أن يكون الرفض قاطعاً ونهائياً، بشرط أن يتحقق ذلك بأدب من خلال حوار موضوعى عقلانى، حتى لا يحدث صداماً بين المدرسة والسلطة.

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

مسئولية تغيير البرامج التربوية بطرق مخالفة للالتزام المهني التربوي مرفوض تماماً، 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. وما يقوى مواقف المعلمين الصحيحة، قدرتهم على اكتساب أصدقاء مؤيدين للتربية فى الموقف الصريح الذى تدور فيه المناقشة حول هدف مهني صريح وواضح للعيان.

ومن جهة أخرى، من المهم تجنب إصدار التصريحات المهنية التى تؤيد فرداً بذاته أو تعضد موقفاً 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 والحزابات التى تضر بالمدرسة، وتؤذى -أيضاً- المعلمين أنفسهم. وإن كان لابد من الخلاف أو الجدل، فيجب أن يكون موضوعه متمحوراً حول المادة الدراسية التى تتضمنها الكتب المدرسية المقررة، ولا يتركز حول مؤلفى هذه الكتب. وليس لحق استعراض أنواع التحيز والتعامل أمام التلاميذ أى سند من التأييد المهني، كما أن هذا السلوك التدريسي المشين لن يسهم أبداً فى خلق مناخ تعليمي تعلمي يتم بالود والفاعلية بين المعلم والتلاميذ من جهة، وبين التلاميذ وبعضهم 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 تربوياً، 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 ونظراتهم، (٢) تؤدى بعض الظروف إلى نشر الخوف فى نفوس بعض التلاميذ، وصيهم جميعاً 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 لا يستهان بها من أفراد المجتمع، (٤) اهتمام البالغين المستمر بالكسب المادى اهتماماً بالغاً، 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 يمثّلها 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 الواعي أمر ضروري، لا للثقافة الحرة فحسب، ولكن للمجتمع الحر أيضاً»، وأضاف إلى هذا القول أنه «لا يمكن تنمية هذه الروح إلا عند أولئك الذين يتوافر لهم الكساء والسكن والطعام بدرجة كافية حتى يستطيعوا أن يفكروا برصانة وتيقظ، وأن يشعروا بالمساهمة في سبيل الصالح العام».

من المنطوق السابق، لا يستطيع المعلمون أن يكونوا سلبيين في مواقفهم، وأن يظلوا عديمي الإحساس بحركة الثقافة التي تحيط بهم، وأن يتلمسوا اتجاهاتها وتوجهاتها. ولذلك، يبدى التربويون إهتماماً ملحوظاً وكبيراً باحتياجات الأطفال المادية، مثل: الطعام والملبس، هذا إلى جانب العطف الطبيعي من جانبهم لمشكلاتهم المعنوية والعاطفية والإنسانية. ومع هذا، فليس من السهل أن نبقى اهتمامات المعلمين في مثل هذه المواقف في المقدمة. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن الأطفال الذين تنقصهم الضروريات السابقة ليسوا بأحرار في أن يتعلموا مهما كان جو حجرة الدراسة مشجعاً. ويفرض أن الفرصة كانت سانحة أمامهم للتعلم، فإنهم سوف يتعلمون بأساليب نمطية وتقليدية، لا تهتم كثيراً بتنمية تفكيرهم، وذلك يمثل قمة المأساة أو التراجيديا الإنسانية، لذلك من المهم جداً: (١) يوفر المجتمع للتلاميذ مقومات الحياة الحرة الكريمة، (٢) يلتزم المعلمون بفلسفة واضحة للتفاعل الصفي، تقوم أساساً على العمل الجاد والدؤوب من أجل تنمية تفكير التلاميذ، (٣) يعمل مصممو المناهج على التخطيط للمواقف التعليمية التعليمية التي تؤكد التفكير كأسلوب منهجي حياتي للمعلمين والمعلمين، على السواء.