الفصل
السابع

خصائص المعلمين والتفاعل الصفي

obeikandl.com

obeikandl.com

- محكات التعليم الفعال.
- خصائص المعلم الفعال.
  - الخصائص المعرفيّة.
  - خصائص الشخصية.
- التفاعل الصفي.
- البنية الصفية.
  - حجم الصف.
  - التكوين النفسي - الاجتماعي للصف.
  - أنماط التواصل الصفي.
- تفاعل المعلم - الطالب.
  - التكوين الادراكي للمعلم وتقييم الطالب.
  - أثر الشكل الخارجي أو الجاذبية الجسمية.
  - أثر المستوى الاقتصادي - الاجتماعي.

obeikandi.com

- آثار توقع المعلم.
- أثر جنس المعلم.
- أثر الطلاب.
- تفاعل الطالب - الطالب.

obeikandl.com

يعتبر المعلم عنصراً أساسياً في العملية التعليميّة ـ التعلمية، وتلعب خصائصه المعرفية والانفعالية دوراً هاماً في فعالية هذه العملية، لأن هذه الخصائص تشكل أحد المدخلات التربوية الهامة التي تؤثر بشكل أو بآخر، في الناتج التحصيلي على المستويات النفسية الحركية والانفعالية (العاطفية) والمعرفية. والمعلم القادر على أداء دوره على نحو فعال، والذي يكرس جهوده لإيجاد الفرص التعليميّة الأفضل لطلابه، يستطيع أن يؤثر في مستويات تحصيلهم وأمنهم النفسي.

لقد غدا التعليم مهنة تتطلب، بالإضافة إلى بعض الخصائص المعرفية والانفعالية، مهارات وكفايات معينة يجب توافرها لدى المعلم ليكون تعليمه فعالاً. وقد تكون الجهود المستمرة والمكرّسة لتطوير برامج إعداد المعلمين خير دليل على ذلك، تزايد الخبرات والمعارف، من الوجهتين الكمية والنوعية، والناجمة عن التغيرات العلمية والاقتصادية والاجتماعية والثقافة التي يواجهها مجتمعنا الحالي، يجعل أمر هذا التطوير ضرورياً، لأنه يتيح فرص تزويد المعلمين بالمعلومات والوسائل والطرق والتحديثات التي أسفرت عنها بحوث التعلم والتعليم والتي تم إنجازها في ضوء تلك التغيرات.

ولكن كيف نتناول فعالية المعلم طالما غدا التعليم مهنة تستلزم توافر مهارات وكفايات معينة؟ وهل نؤكد إعداد المعلم وإكسابه المهارات والكفايات اللازمة لنجاح التعليم، أم نؤكد على خصائصه المختلفة ذات العلاقة بفعاليته التعليمية؟.

أكد بوبهام (Popham, 1961) على ضرورة توافر أنماط تعليمية سلوكية محددة، يجب على المعلم القيام بها لإنجاز العمل التعليمي على النحو الأفضل، وطور بعض الاختبارات التي تقيس الكفايات التعليمية، وذلك بتحديد الطرق التي تمكن الطلاب من اكتساب المعلومات وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها، الأمر الذي أدى إلى ما يسمى ببرامج تدريب المعلمين القائمة على الأداء أو الكفاية، Performance - based or competency - based teacher education programs حيث يجب على المعلم، في ضوء مثل هذه البرامج، التمكن من إبداء أنماط تعليمية سلوكية ظاهرة، ترتبط بالفعالية التعليمية، قبل ممارسة عملية التعليم على نحو فعلي. (Mc Donald, 1974).

وأيد كيج (Gage, 1968) هذا المنحى، وأشار إلى أنه قد أمكن تحديد طرق التدريس المختلفة، كالمحاضرة والمناقشة، وتعليمها كمهارات مهنية متخصصة بحيث تمكّن المعلومن من استخدامها في مهامهم التعليميّة على نحو فعال. ويرى كيج أن السلوك التعليمي مجموعة من المهارات التقنية، كإجادة استخدام الأسئلة، والتعرف على الاستجابات السلوكية الموجهة، وجذب الانتباه، والتزويد بالتغذية الراجعة واستخدام أساليب الثواب والعقاب أو التعزيز، والقيام بالشرح والتفسير.

إن النزعة إلى التأكيد على برامج اعداد المعلمين القائمة على الكفايات والتي تعمل على تحديد قوائم كفايات تعليمية معينة (Rosner and Kay, 1974) (مرعي، ١٩٨١) وتدريب المعلمين عليها، بقصد تحسين فعاليتهم التعليمية، لا تعني أن هذه الفعالية مقصورة على اكتساب الكفايات التعليمية فقط، فالمعلم فرد يتسم بخصائص شخصية معينة، تؤثر في كفاياته وفعاليته، وتؤدي إلى فروق فردية بين المعلمين، من حيث أداءاتهم التعليمية ونشاطاتهم المدرسية المختلفة، فمن هذا المعلم الفعال؟ وما هي الخصائص التي يتسم بها؟.

على الرغم من أهمية مثل هذه الأسئلة وتواترها، إلا أنه يصعب

الوصول إلى إجابات مطلقة عنها، وقد تعود مثل هذه الصعوبة جزئياً إلى تعدد جوانب الفعالية، وتعدد العوامل التي تتدخل فيها، كما قد تعود إلى مشكلة تحديد مفهوم التعليم الفعال، حيث يختلف هذا المفهوم باختلاف دور الأفراد ذوي العلاقة بالعملية التعليمية ـ التعلميّة. وقد بينت بعض البحوث (Den - Ton et al, 1977; Doyle et al, 1978) رباعي، ١٩٨١، إن الطلاب والمعلمين والمديرين والآباء، يدركون فعالية التعليم وخصائص المعلم الفعال على نحو متباين، لذلك لا بد من تناول بعض المحكات المستخدمة في تحديد مفهوم التعليم الفعال قبل تناول خصائص المعلم الفعال.

محكات التعليم الفعال

إن التعليم عملية معقدة ومتعددة الجوانب والأبعاد، بحيث تؤثر في نجاحه متغيرات كثيرة متداخلة، فهناك المتغيرات الخاصة بالمتعلم وبالمعلم وبالمادة الدراسية وبطرق التدريس ووسائله. لهذا يبدو من غير المستغرب، في ضوء هذه الشبكة المتداخلة من المتغيرات، أن ينزع الباحثون إلى تقويم فعالية التعليم في ضوء عدد من المحكات المتنوعة (Mc Neil and Popham, 1973) (رباعي، ١٩٨١) ويشير كلوزماير إلى ثلاثة محكات أساسية هي:

أ ـ النتاج التعليمي: Product

يشير هذا المحك إلى ما يتعلمه الطالب ويكتسبه من خبرات، نتيجة للنشاطات التعليمية المدرسية. ويمكن الوقوف على النتاج التعليمي من خلال مقارنة أداء المتعلم قبل التعليم، بأدائه بعد التعليم، أي بالتغيرات التي تطرأ على سلوكه، والتي تتبدى في اكتساب القدرات المعرفية والميول والاتجاهات والقيم والشخصية المتكاملة.

يعتقد الباحثون الذين يأخذون بمثل هذا المحك، أن النتاج التعليمي هو أفضل وسيلة لاختبار فعالية المعلم ونجاح التعليم، لأنه يمكننا من معرفة الانجازات التي حققها المتعلم في المجالات النفسية الحركية والانفعالية والمعرفية. وقد أظهر بعض الدراسات (Bennet, 1972) أثر المعلمين في تحصيل الطلاب، حيث تمكن طلاب بعض المعلمين، لدى تشابه الشروط

الأخرىٰ، من إنجاز مستويات تحصيلية أعلى من المستويات التي أنجزها طلاب معلمين آخرين. لكن العقبة الأساسية التي قد يواجهها هذا المحك، تتجلىٰ في عملية القياس، إذ يصعب في بعض الأحيان، الوقوف على بيانات ثابتة وصادقة حول التغيرات التي تتناول جوانب سلوك الطلاب المختلفة. وتعود هذه الصعوبة لعدم توافر تقنيات القياس الدقيقة، ولتعذر الوقوف على بعض التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلم والتي لا يمكن إخضاعها لعمليات القياس.

ب ـ العملية التعليمية: Process

يشير هذا المحك إلى أنماط السلوك التفاعلي السائدة أثناء العملية التعليمية. التعلمية ذاتها، والتي تنجم عادة عن تفاعل أنماط السلوك التعليمي للمعلم، مع أنماط السلوك التعلّمي للطالب، والتي يمارسها كل منهما في الوضع التعليمي الصفي. وتتضح أنماط سلوك المعلم من خلال الطرق التي يتبعها في شرح المادة الدراسية، وإثارة الأسئلة وإدارة الحوار والمناقشة داخل الصف، كما تتضح من خلال الأساليب التي يزاولها في إرشاد الطلاب وتزويدهم بالتغذية الراجعة وتقويم نتاجاتهم. أما الأنماط السلوكية للمتعلم، فتتجلىٰ من خلال طرق استجابته للنظام، وتركيز الانتباه، وبذل الجهد والمثابرة، والقيام بالتجارب والممارسات العملية، وأساليب الحوار وإدارة المناقشات.

ولتقويم فعالية المعلم ونجاح التعليم في ضوء هذا المحك، يستخدم الباحثون أساليب الملاحظة المباشرة للوقوف على الأنماط السلوكية للمعلم والمتعلم والتي يمارسها كل منهما أثناء عملية التعليم، بحيث تتم ملاحظة هذه الأنماط ووصفها وتسجيلها وتفسيرها للحكم على فعالية التعليم في ضوء ما يجري داخل الصف.

جـ ـ العوامل المنبئة: Presage

يشير هذا المحك إلى الاستعدادات والقدرات والعوامل الشخصية التي يتسم بها المعلم والتي يمكن أن تساعد في التنبؤ بفعاليته التعليمية الحالية

والمستقبلية، كقدراته الفعلية، وسماته الشخصية، وعدد سنوات تعليمه، ومستواه التحصيلي، وتفوقه الدراسي.

ويمكن الوقوف على هذه الخصائص بالرجوع إلى السجلات والتقارير المدرسية والجامعية والمقابلات، واستخدام بعض الاختبارات التي تقيس السمات العقلية وغير العقلية المرتبطة بالتعليم الفعال.

خصائص المعلم الفعال

يتضح من المحكات السابقة جميعها، أن للمعلم دوراً هاماً في تحديد فعالية التعليم ونجاحه، الأمر الذي دفع العديد من الباحثين (رباعي، ١٩٨١) إلى دراسة خصائص المعلم الفعال كما يدركها أفراد عديدون، كالطلاب، والمعلمين، والمديرين، والموجهين التربويين، والآباء... الخ، وذلك للوقوف على أهم الخصائص ذات الارتباط الوثيق بنجاح العملية التعليمية ـ التعلمية. ويمكن تصنيف هذه الخصائص في فئتين، فئة الخصائص المعرفية، وفئة الخصائص الشخصية، ونتناول فيما يلي هذين النوعين من الخصائص.

أ ـ الخصائص المعرفية: Cognitive characteristics

إن حصيلة المعلم المعرفية، وقدراته العقلية، والأساليب التي يتبعها في استثارة طلابه، هي من العوامل الهامة التي يجب أخذها في الحسبان عند البحث في الخصائص المعرفية للمعلم الفعال. بيد أنه يصعب قياس أو تقدير الدور الذي تلعبه مثل هذه الخصائص في فعالية التعليم، لأن هذه الفعالية لا تعتمد على معارف المعلم وقدراته العقلية فقط، بل تعتمد أيضاً على الاستراتيجيات التي يتبعها في عملية التواصل مع طلابه وإيصال ما يعرف إليهم. هذا، ويمكن تصنيف الخصائص المعرفية للمعلم الفعال في عدة عوامل أهمها:

١ ـ الإعداد الأكاديمي والمهني:

يرتبط إعداد المعلم أكاديمياً ومهنياً على نحو ايجابي بفعالية التعليم. فقد أشار بعض البحوث (Simun and Asher, 1964) إلى وجود ارتباط ايجابي بين

مستوى التحصيل الأكاديمي للمعلمين وفعاليتهم التعليمية كما يقدرها الاداريون والموجهون والتربويون في ضوء اعداد الخطط الدراسية والتعامل مع الطلاب. فالمعلم المتفوق في ميدان تخصّصه، والمؤهل مهنياً على نحو جيد، يغدو أكثر فعالية من المعلم الأقل تفوقاً واعداداً، إذا قيست هذه الفعالية بمستوى تحصيل طلابه (Right and Nuthall, 1970, Rosenshine, 1971) وقد يعود سبب ذلك إلى كون العوامل التي تجعل الطالب متفوقاً، هي ذاتها التي تجعله معلماً فعالاً، كالقدرة العقلية، والجد، والمثابرة، والميل إلى القراءة وسعة الاطلاع... الخ وقد أشارت دراسة تورانس وبارنت (Torrance and Parent, 1966) إلى أن المعلمين الأكثر فعالية يمتلكون فعاليات عقلية تمكنهم من استخدام نشاطات وأساليب متنوعة في التدريس، تميزهم عن غيرهم من المعلمين الأقل فعالية.

ويمكن الاستنتاج عموماً، بأن فعالية التعليم ترتبط ايجابياً بعدد من العوامل المعرفية، كالقدرة العقلية العامة، والقدرة على حل المشكلات، ومستوى التحصيل الأكاديمي، والمهارات الخاصة بإعداد المادة الدراسية وتنفيذها، والمعلومات ذات العلاقة بالنمو والتعلم، كما يمكن استخدام هذه العوامل كمنبئات للتعلم الفعال.

٢ ـ اتساع المعرفة والاهتمامات:

تدل دراسة قام بها ريانز (Ryans, 1959) أن التعليم الناجح أو الفعال، لا ترتبط بتفوق المعلم في ميدان تخصصه والميادين الأخرى ذات العلاقة فقط، بل يرتبط أيضاً بمدى اهتماماته وتنوعها. لقد تناول ريانز دراسة الخصائص المعرفية وغير المعرفية لمجموعة كبيرة من المعلمين بلغ عددهم ٢٠٤٣ معلماً (٩٨٧ معلماً في المدارس الابتدائية، و١٠٦٥ معلماً في المدارس الثانوية) حيث قام عدد من الملاحظين المدربين بتصنيف هؤلاء المعلمين في فئتين، فئة المعلمين الفعالين، وفئة المعلمين غير الفعالين،وذلك في ضوء ٢٢ بعداً من أبعاد السلوك الصفي، وتبيّن نتيجة مقارنة خصائص أفراد هاتين المجموعتين، أن المعلمين الأكثر فعالية،يملكون اهتمامات قوية وواسعة في المسائل

الاجتماعية والأدبية والفنيّة، بالإضافة إلى امتلاكهم مستوى أعلى من الذكاء اللفظي أو المجرد، الأمر الذي يشير إلى أن معرفة المعلم بالمسائل التي تقع خارج ميدان تخصصه والميادين الأخرى ذات العلاقة بهذا التخصص، وسعة اطلاعه على هذه المسائل، تجعله أكثر فعالية من المعلم الأقل اهتماماً ومعرفة واطلاعاً.

٣ ـ المعلومات المتوافرة للمعلم عن طلابه:

تشكل كمية المعلومات التي تتوافر لدى المعلم عن خصائص طلابه المختلفة، متغيراً هاماً من متغيرات الخصائص المعرفية للمعلم الفعال، فقد تبيّن أن هذا النوع من المعلومات يرتبط على نحو وثيق بفعالية التعليم واتجاهات الطلاب نحو الدراسة والمعلمين (Hoyt, 1955). إن المعلم الفعال لا يعرف الكثير عن ميدان تخصصه فقط. بل يعرف الكثير عن طلابه أيضاً، ويشير بعض الدراسات أن الطلاب الذين يدرسون مع معلمين يملكون معلومات وافرة عن طلابهم، يمتازون بمستوى تحصيلي أعلى من المستوى التحصيلي للطلاب الذين يدرسون مع معلمين لا يعرفون عن طلابهم إلا اليسير من المعلومات. (Ojemann and Wilkinson, 1939).

إن معرفة المعلم أسماء طلابه وقدراتهم العقلية ومستويات نموهم وتحصيلهم، وخلفياتهم الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية، وكذلك معرفة اتجاهاتهم وميولهم وقيمهم، تجعله أكثر فعالية في تواصله وتعامله معهم، كما تساعد طلابه على تكوين اتجاهات ايجابية نحوه ونحو مادته الدراسية.

٤ ـ استخدام المنظمات التقدمية:

تشير بعض الدلائل إلى أن المعلم الأكثر فعالية، يلجأ إلى استخدام استراتيجيات تجعل تعلم طلابه ذا معنى، وذلك من خلال إعداد هؤلاء الطلاب معرفياً لدى تقديم المواد أو المعلومات الجديدة (Ausubel fitzgerald, 1962) ويبدو أن المعلم الفعال أكثر ميلاً إلى تزويد طلابه بما يسمى بالمنظمات المتقدمة. advance organizers، وهي عبارة عن مراجعات أو معلومات أو قراءات قصيرة عامة، يكون الطلاب على ألفة بها أكثر من ألفتهم بالمادة التعليمية الأكثر تعقيداً وتحديداً. وتقوم هذه المقدمات بحسر الفجوة بين

معلومات الطلاب السابقة والمعلومات الجديدة التي تنطوي عليها المادة الدراسية موضوع الاهتمام، وبذلك يسهل عليهم تمييز المادة الجديدة وفهمها ودمجها في بنيتهم المعرفية السابقة. وربما تعود عدم فعالية بعض المعلمين، إلى عدم قدرتهم على استخدام مثل هذه المقدمات استخداماً ناجعاً وعدم تمكنهم من جعل التعلم ذا معنى بالنسبة لطلابهم، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض مستوى فاعلية التعليم وتدني مستوى الطلاب التحصيلي.

يبدو من الدلائل المتوافرة والتي تم استعراضها فيما سبق، أن الخصائص المعرفية للمعلم، تلعب دوراً هاماً في نجاح العملية التعليمية ـ التعلميّة، فالذكاء الجيد، وعادات القراءة الواسعة والمتنوعة، والمهارة في استخدام المنظمات المتقدمة، وإرادة العمل الشاق، والاعداد الجيد، هي من المتغيرات المعرفية الرئيسية المرتبطة ايجابياً بالتعليم الفعال. بيد أن هذه المتغيرات لا تشكل إلا جانباً واحداً من خصائص المعلمين التي تؤثر في فاعلية أعمالهم، فهناك جانب آخر أكثر تعقيداً، هو جانب الخصائص الانفعالية أو غير المعرفية والمتعلقة ببعض السمات الشخصية للمعلمين الفعالين.

ب ـ خصائص الشخصية Personality characteristics

ينزع المعلمون كغيرهم من فئات الناس الأخرى، نتيجة تباينهم في العديد من الخصائص والسمات الشخصية، إلى إثارة مناخات صفيّة مختلفة لدى تفاعلهم وتواصلهم مع طلابهم. ويبدو أن التباين بين المعلمين من حيث الاتجاهات والقيم وسمات الشخصية، أكبر مدى من تباينهم في القدرة العقلية العامة والمتغيرات المعرفية الأخرى. وقد يعود ذلك إلى كون هذه المتغيرات، كالمستوى التحصيلي، والمهارات التعليمية، والحصيلة المعرفية... الخ تعتمد في جزء كبير منها على الجانب المعرفي أكثر من اعتمادها على الجانب الانفعالي العاطفي. ومع ذلك فقد تكون المتغيرات الانفعالية والشخصية، أكثر أهمية في تحديد تباين فعالية المعلمين التعليمية، من المتغيرات المعرفية. ونتناول فيما يلي بعض أهم الخصائص الشخصية التي بيّنت الدراسات علاقتها بالتعليم الناجح أو أثرها فيه.

١ ـ الاتزان والدفء والمودّة:

تشير دراسات عديدة إلى أن خصائص شخصية المعلم تؤثر في سلوك طلاب التحصيلي وغير التحصيلي. فقد تبيّن أن الأطفال والمراهقين الذين يواجهون بعض الصعوبات المدرسية والمنزلية، قادرون على التحسّن السريع عندما يرعاهم معلمون قادرون على تزويدهم بالمسؤولية (Anderson, 1959). كما بين يونتون وزملاؤه (Boynton et al, 1934) في دراسة تناولوا فيها ٧٠ معلماً و١٠٠٠ تلميذ من الصفين الخامس والسادس الابتدائيين، أن الأطفال يبدأون بالتأثر بخصائص معلميهم خلال الشهرين الأولين من تعاملهم مع هؤلاء المعلمين، وقد بيّنت هذه الدراسة أن تلاميذ المعلمين المتّصفين بالاتزان الانفعالي، يظهرون مستوى من الأمن الانفعالي والصحة النفسية، أعلى من المستوى الذي يظهره تلاميذ المعلمين المتّسمين بالتوتر وعدم الاتزان.

وأشارت دراسة ريانز (Ryans, 1960) إلى أن ارتباط فعالية التعليم بخصائص المعلمين الانفعالية، أقوى من ارتباطها بخصائصهم المعرفية، حيث تبيّن أن المعلمين الأكثر فعالية، يمتازون بالتسامح تجاه سلوك تلاميذهم ودوافعهم، ويعبرون عن مشاعر ودّية حيالهم، ويفضلون استخدام الإجراءات التعليمية غير الموجهة (كالمناقشة والاستنتاج والاستقراء) على الاجراءات الموجهة (كالمحاضرة والتلقين) في تفاعلهم الصفي، كما ينصتون لتلاميذهم ويتقبلون أفكارهم ويشجعونهم على المساهمة في النشاطات الصفية المختلفة. إن مثل هؤلاء المعلمين، يمتازون بالتعاطف والدفء والمودّة والاتزان.

وتؤكد دراسة كونين وجامب (Conin and Gymp, 1961) أثر سلوك المعلمين الودّي في تعلم تلاميذ المدارس الابتدائية وتكيفهم، إذ أظهرت هذه الدراسة أن الأطفال الذين يتولى تعليمهم معلمون عقابيون، يظهرون سلوكاً عدوانياً وعدم اهتمام بالتعلم والموضوعات المدرسية، وذلك في حال مقارنتهم بالأطفال الذين يقوم بتعليمهم معلمون غير عقابيين أو متسامحين. ويبدو أن المعلم العقابي يعوّق عملية اكتساب الثقة بالمدرسة عند تلاميذه، في حين يسهّل المعلم الودود، والمتعاطف مثل هذه الثقة.

وقام ويتي (Witty, 1967) بدراسة مسحية صنّف فيها السمات الشخصية للمعلم الفعال كما يدركها التلاميذ أنفسهم، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن السمات التالية، والمرتّبة تنازلياً حسب تفضيل التلاميذ لها:

١ ـ التعاون والاتجاهات الديمقراطية.
٢ ـ التعاطف ومراعاة الفروق الفردية.
٣ ـ الصبر.
٤ ـ سعة الميول والاهتمامات.
٥ ـ المظهر الشخصي والمزاج المرح.
٦ ـ العدل وعدم التحيز.
٧ ـ الحس الفكاهي.
٨ ـ السلوك الثابت والمتّسق.
٩ ـ الاهتمام بمشكلات التلاميذ.
١٠ ـ المرونة.
١١ ـ استخدام الثواب والتعزيز.
١٢ ـ الكفاءة غير العادية في تعليم موضوع معين.

ومما يلفت النظر في نتائج هذه الدراسة، أن التلاميذ يفضلون سمات التعاون والتعاطف لدى معلميهم ويصفونها في المركز الأول من حيث الأهمية، في حين يضعون الكفاءة النادرة في تعليم موضوع معيّن في المركز الأخير، الأمر الذي يبيّن بجلاء أن توافر بعض الخصائص الانفعالية عند المعلمين، كالود والتعاطف، هو أكثر أهمية من توافر بعض الخصائص المعرفية لديهم، كالمهارة في تدريس مادة معينة، وذلك من وجهة نظر المتعلمين على أقل تقدير.

ويبدو أن تفضيل المتعلمين لسمات الود والدفء والتعاطف والاهتمام والتعاون غير مقصور على تلاميذ المدارس الابتدائية فقط، بل هناك ما يوحي بأن طلاب الجامعات يفضلون الأساتذة الذين يوجهون انتباههم إلى طلابهم ويهتمون بمشكلاتهم الشخصية والأكاديمية على حد سواء، ويعتبرونهم أفضل الأساتذة وأكثرهم فعالية. (Sherman and Blackman, 1975).

obeikandl.com

٢ ـ الحماس:

يشير بعض الدلائل إلى أن مستوى حماس المعلم في أداء مهمته التعليمية يؤثر في فاعلية التعليم على نحو كبير. وقد بينت بعض الدراسات وجود ارتباط ايجابي بين حماس المعلم ومستوى تحصيل طلابه، كما بينت هذه الدراسات أن الطلاب أكثر استجابة نحو المعلمين المتحمسين، ونحو المواد التي تقدم على نحو حماسي (Mastin, 1973, Rosenshine and Furst, 1973). وتبيّن هذه النتائج بوضوح، أن حماس المعلم، كصفة شخصية، يؤثر في فاعلية التعليم، ويساهم في تباين الطلاب من حيث مستوى التحصيل ومن حيث اتجاهاتهم نحو المادة الدراسية ومدرسها.

٣ ـ الإنسانية:

إن تحديد المعلم الفعّال أو غير الفعال في ضوء بعض سمات الشخصية أو خصائصها، يمكننا من القول بأن المعلم الفعال هو المعلم «الإنسان» الذي يتصف بما تنطوي عليه هذه الكلمة من معنى. إن المعلم الإنسان، هو المعلم القادر على التواصل مع الآخرين والمتعاطف والودود والصادق والمتحمّس والمرح والديمقراطي والمنفتح والمبادة والقابل للنقد والمتقبل للآخرين.

وقد يبدو صحيحاً أن بعض السمات الشخصية المناقضة، كالتزمت والديكتاتورية والعصبيّة والانغلاق وعدم تقبل الآخرين والحساسية تجاه النقد، تجعل من المعلم أقل فاعلية، إلا أنه يجب الاعتراف بأنه ما من معلم يمتلك تلك الخصائص الحميدة جميعها، فقد يتصف بعض المعلمين ببعض الخصائص الشخصية غير المرتبطة بفعالية التعليم. ومع ذلك يتقبل الطلاب مثل هذه الخصائص، لأنهم لا ينشدون الكمال في المعلم، وينزعون إلى التسامح في اتجاهاتهم نحوه، فقد يقرون أحياناً بفاعلية المعلم ومهارته على الرغم من «قسوته وتزمّته» (Morse et al. 1961) إن الطالب لا يتوقع من المعلم أكثر من المساعدة والتفهم والتعاطف على المستوى السلوكي، فما لم تتجسد مثل هذه الخصائص في سلوك تعليمي فلن تكون مفيدة ولن تؤدي إلى إحداث تغيير في العلاقات الصفية والتفاعل الصفي.

تعقيب حول فاعلية المعلم:

على الرغم من وجود تباين بين المعلمين من حيث فاعليتهم التعليمية، ومن حيث قدرتهم على ايجاد تغييرات متفاوتة لدى تلاميذهم، فإنه يصعب ايجاد وصفة جاهزة نتمكن من خلالها تحديد المعلم الجيد أو الفعال، لأن عملية التعليم نشاط مركب ينطوي على العديد من المتغيرات المتفاعلة على نحو ديناميكي، فهناك المتغيرات الخاصة بالمعلم والمتعلم والمادة الدراسية وطريقة التدريس والظروف أو الأوضاع التعليمية. لهذا، لا يمكن تحديد أو تعريف فاعلية المعلم في ضوء مجموعة بسيطة من السمات أو الخصائص الشخصية، أو في ضوء مجموعة من الاجراءات الأكاديمية، وقد فشل العديد من البحوث التي حاولت تحديد فعالية المعلم من خلال بعض المظاهر والسمات الشخصية المتميزة في تقديم صورة واضحة عن المعلم الفعال. (Mauly, 1982). فعلى الرغم من وجود أنماط تعليمية معينة أفضل من أنماط أخرى، إلا أنه يجب الاعتراف بعدم وجود نمط تعليمي جيد على نحو مطلق، فما من نمط تعليمي يصلح للأوضاع التعليمية جميعها، أو يناسب المواد التعليمية جميعها، أو المعلمين جميعهم أو المتعلمين جميعهم.

ولما كان العمل التعليمي على هذا النحو من التعقيد، لذا يجب أن لا يقوم على أسس أو قواعد عشوائية، بل على العكس، يجب أن يقوم على مبادىء وقواعد ونظريات ثبت صدقها وفاعليتها على نحو مقبول، بحيث يتمكن المعلم القادر من تبنّيها واستخدامها في معالجة العديد من المشكلات اليومية التي تواجهه في غرفة الصف. ولكن يجب الاعتراف من جانب آخر، بأن مثل هذه المبادىء والقواعد والنظريات لا تترجم إلى ممارسات صفية أو سلوك تعليمي على نحو آلي، بل يقتصر دورها على تزويد المعلم بموجهات عامة تمكنه من ممارسة عمله المهني على نحو أفضل، وبخاصة عندما يأخذ بحسبانه شبكة التفاعلات المعقدة بين خصائص المتعلمين والمادة الدراسية والظروف التعليمية المختلفة التي يعمل من خلالها. وعلى الرغم من أن الفاعلية التعليمية تنمو مع ازدياد الممارسة والخبرة، إلا أن الخبرة تقود إلى

كفاءة مهنية أفضل، عندما تتم في ضوء مبادىء وقواعد ونظريات أثبتت البحوث والدراسات صدقها وسلامتها.

التفاعل الصفي

يمتاز كل صف مدرسي بخصائص نوعيّة فريدة تمكن المربين من الحديث عن «شخصية» الصف، وعن اختلاف هذه الشخصيّة باختلاف المعلمين أو المتعلمين أو المادة الدراسية أو بعض الشروط التعليميّة الأخرى. فشبكة العلاقات المتداخلة الناجمة عن تفاعل الطلاب كأفراد أو كمجموعات مع معلميهم أو فيما بينهم، تشكل نوعاً من «نظام اجتماعي» تلتئم فيه النشاطات الصفية المتنوعة، ويدرك فيه كل فرد من أفراده الدور الذي يترتب عليه القيام به، لأنه يعرف تقريباً ما المتوقع منه سواء كان معلماً أم متعلماً. وهناك العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في عمليّة التفاعل بين عناصر هذا النظام الاجتماعي أو التنظيم الصفي، غير اننا سنتناول بالبحث ثلاثة عوامل فقط، أشارت نتائج البحوث والدراسات إلى صلتها الوثيقة بالتحصيل المدرسي وفاعلية العملية التعليميّة ـ التعلمية، وهذه العوامل هي، البنية الصفيّة، والتفاعل المعلمي ـ الطالبي، والتفاعل الطالبي ـ الطالبي.

البنية الصفيّة

إن أية وحدة أو جماعة اجتماعية، لا تتكون من مجموعة من الأفراد يتفاعلون فيما بينهم على نحو عشوائي، بل تقوم بينهم علاقات تنتظم حسب أنماط ثابتة ومستقرة ومتواترة ويمكن التنبؤ بها. وما يصدق على الوحدة أو الجماعة الاجتماعية، يصدق على جماعة الطلاب الذين يشكلون وحدة اجتماعية صفيّة متفاعلة. وتؤثر البنية الصفية عادة في عملية التفاعل الصفي، ومن العوامل ذات العلاقة الوثيقة بهذه البنية حجم الصف أو عدد أفراده، والتكوين الاجتماعي له أو نوعية طلابه، وأنماط التواصل التي تسود فيه أثناء النشاطات التعليمية المختلفة، ونتناول فيما يلي كلاً من هذه العوامل بشيء من التفصيل.

١ ـ حجم الصف:

يقصد بحجم الصف، عدد الطلاب المتدرجين فيه. ويسود اعتقاد في معظم النظم التربوية السائدة في العالم مفاده أن الصفوف المدرسية ذات الحجوم الصغيرة أو الأعداد القليلة، توفر بيئة تعليمية أفضل بالنسبة للمتعلمين، وتزيد من فاعلية المعلم، والتي تتجسد في إنتاج مستويات تحصيلية أفضل. وربما يقوم هذا الاعتقاد على الافتراض بأن الوقت الذي يصرفه المعلم مع كل طالب من طلابه، يكون أكثر توافراً لدى معلمي الصفوف صغيرة الحجم من معلمي الصفوف كبيرة الحجم، وأن المزيد من الفرص تتوافر لدى طلاب الصفوف الصغيرة للمساهمة في النشاطات الصفيّة المتنوعة، سواء كان ذلك على مستوى إجراء المناقشات أو طرح الأسئلة والاستفسارات. ويبدو أن مسألة حجم الصف المدرسي تشكل أحد العوامل الهامة التي تؤثر في الروح المعنويّة للمعلمين وفي مدى اقبالهم على مهنة التعليم (Fiske, 1978). ولكن بماذا تفيد نتائج البحوث التي تناولت دراسة هذه المشكلة؟.

تنطوي مسألة حجم الصف المدرسي على جانبين، الأول، اقتصادي أو مالي، والثاني أكاديمي أو تحصيلي، أما من حيث الجانب الأول، فيعارض الإداريون مسألة تخفيض عدد طلاب الصف الواحد عن عدد معين، ويحبذون انشاء صفوف كبيرة الحجم نسبياً بحيث يتراوح عدد طلابها بين ٣٠ و٣٥ طالباً، لتوفير بعض النفقات المالية، كرواتب المعلمين والأبنية المدرسية والوسائل التعليمية المختلفة. ولكن هل يتم ذلك على حساب نوعية التعليم والمستوى التحصيلي للطلاب؟.

إن نتائج الدراسات التي تناولت أثر حجم الصف المدرسي في التحصيل لم تكن حاسمة بهذا الصدد، فقد أسفرت بعض هذه الدراسات عن نتائج غير متوقعة ومناقضة للآراء التقليدية السائدة، إذ بيّنت هذه النتائج أن مستوى تحصيل طلاب الصفوف ذات الحجوم الكبيرة، أفضل من مستوى طلاب الصفوف الأصغر حجماً (Jamison et al., 1974; Shapiro, 1975; Fiske, 1975, 1978; Maeroff, 1977).

ويشير فيسك (Fiske, 1978) لدى مراجعة العديد من البحوث التي تناولت أثر حجم الصف في التحصيل، إلى فشل معظم هذه البحوث في تبرير تبني استراتيجية تعليمية تدعو إلى تخفيض عدد الطلاب في الصف الواحد. ويرى أنه داخل مدى متوسط معين يتراوح بين ٢٥ و٣٤ طالباً، لن يكون هناك أي أثر لعدد الطلاب في مستوى تحصيلهم، بيد أنه يعترف بإمكانية تحسين مستوى تحصيل طلاب الصفوف الصغيرة الحجم في ظروف تعليمية معينة، كأن يكون طلاب هذه الصفوف من المحرومين اقتصادياً أو اجتماعياً أو ثقافياً، أو من الطلاب الذين يواجهون بعض المشكلات الانفعالية أو التعليمية. كما أن تلاميذ المستويات الابتدائية في مادتي القراءة والحساب يمكن أن يستفيدوا تحصيلياً على نحو أفضل فيما لو انخرطوا في صفوف قليلة العدد.

ولكن هل تتحقق مثل هذه الآثار الايجابية ـ فيما لو وجدت فعلاً ـ على نحو آلي وبمجرد تخفيض عدد طلاب الصف فقط؟ إن تخفيض عدد طلاب الصف الواحد لا يؤدي بالضرورة إلى تحسين المستويات التحصيلية للطلاب، بل لا بد لمعلم هذا الصف من تبني طرق واستراتيجيات تمكنه من استغلال الظروف التعليمية التي يوفرها الصف القليل العدد، بحيث يغدو التعليم فردياً قدر الامكان.

وتفيد الجمعية الوطنية لمديري المدارس الابتدائية بأمريكا National Association of Elemantary School Principals أن نصف المعلمين فقط من الذين يدرسون صفوفاً يقل عدد طلابها عن ٢٠ طالباً، يستغلون استراتيجيات التعليم الفردي، في حين يتابع النصف الباقي ممارسة الأساليب التقليدية السائدة في تدريس الصفوف الكبيرة الحجم، لهذا ترى هذه الجمعية أن حجم الصف قد يشكل أحد العوامل المؤثرة في التحصيل، بيد أن نتائج البحوث المتوافرة حالياً لم تبرهن بشكل حاسم على أن حجم الصف هو أحد هذه العوامل (Vander, Zanden, 1980).

وتشير بعض الدلائل إلى أن تحصيل الطلاب يزداد على نحو جوهري

إذا كان عدد طلاب الصف الواحد حوالى عشرة طلاب. ففي دراسة مسحية قام بها مخبر البحث التربوي بجامعة كولورادوا، تناول فيها تحليل مجموعة من البيانات حول ٩٠٠,٠٠٠ طالب، تبيّن أن منحنىٰ التحصيل يبدأ بالارتفاع على نحو سريع وحاد عندما يقل عدد طلاب الصف الواحد عن ١٥ طالباً. لهذا يقترح جلاس (Glass) تشكيل صفين، أحدهما يحتوي ١٠ طلاب والآخر يحتوي ٤٠ طالباً، وذلك عوضاً عن تشكيل صفين عدد طلاب كل منهما ٢٥ طالباً، بحيث يضمن مستوى تحصيلياً أفضل لطلاب الصف المؤلف من عشرة طلاب، في حين لا يوجد مثل هذا الضمان لطلاب الصف المؤلف من ٢٥ طالباً.

وفي دراسة مسحية أخرى قام بها أولسون (Olson, 1971) وتناول فيها ١٨٥٢٨صفاً مدرسياً تنتمي لنظم مدرسية عديدة. وجد أن حجم الصف لا يؤثر في التحصيل إلا إذا كان هذا الحجم متوافقاً مع المهام التعليمية وحاجات الطلاب وطبيعة المادة الدراسية ومهارات المعلم.

وهكذا يتضح أنه ما من جواب حاسم حول أثر حجم الصف في التحصيل، وذلك بسبب تعدد المتغيرات التي تنطوي عليها العملية التعليمية ـ التعلميّة، فالمتغيرات الخاصة بالطلاب وبطبيعة المادة الدراسية وبالاستراتيجيات التعليمية المتبعة، وبخصائص المعلم، وبالشروط التعليمية الأخرى، تتفاعل بطريقة معقدة يصعب معها تحديد أثر حجم الصف في التحصيل على نحو دقيق.

٢ ـ التكوين النفسي ـ الاجتماعي للصف

رأينا في فصل سابق أن الطلاب يتباينون في العديد من الخصائص الانفعالية والمعرفيّة والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وأن تباينهم من حيث هذه الخصائص يؤدي إلى تباينهم من حيث قدرتهم على التعلم والتحصيل. وبما أن النظم التعليمية القائمة تنزع إلى نوع من التعليم الجماعي، فما المحكات التي يمكن اتخاذها أساساً لتصنيف الطلاب وتجميعهم في صفوف

معينة؟ وهل يجب الاعتماد على نوع من التجانس من حيث بعض الخصائص بين الطلاب الذين يشكلون صفاً واحداً؟.

إن مسألة تصنيف الطلاب في مجموعات حسب ما يتمتعون به من قدرات أو استعدادات Ability grouping كانت مدار نقاش وجدل طويلين خلال العقود القليلة الماضية. وتشير هذه العملية إلى فرز الأطفال ذوي الأعمار الواحدة إلى مجموعات تعليمية مختلفة حسب ما يتمتعون به من خصائص عقلية أو قدرات أو استعدادات ذات علاقة بالتحصيل والقدرة على التعلم، وذلك في ضوء ما تسفر عنه نتائج تطبيق بعض المقاييس أو الاختبارات التي تقيس مثل هذه الخصائص، وبذلك تتشكل صفوف يتشابه أفرادها من حيث بعض العوامل، بحيث يتوافر نوع من التجانس بين طلاب الصف الواحد.

وتسود عادة مثل هذه السياسة التصنيفية كلما خطا المتعلم قدماً في النظام التعليمي، ففي السنة الابتدائية الأولى، يتم التصنيف حسب استعداد الطفل للقراءة والكتابة، أما في بداية المرحلة الاعدادية فيتم التصنيف حسب المستويات التحصيلية في المواد العلميّة والرياضيات، في حين يتم التصنيف في المرحلة الثانوية حسب الاختيار الذاتي، حيث يقوم الطالب نفسه، باختيار المنهاج التعليمي الذي يرى أنه يتوافق مع رغباته وميوله واستعداداته.

ومشكلة تصنيف الطلاب في مجموعات متجانسة، مثلها مثل أية مشكلة تربوية أخرى، تتباين فيها الآراء بين مؤيد ومعارض. بيد أن السؤال الرئيسي الذي يمكن طرحه في هذا المجال هو ما إذا كان تجانس طلاب الصف الواحد، أو المجموعة التعليمية الواحدة، يوفر ظروفاً تعليمية أفضل ويسهل عمليتي التعلم والتعليم.

يقول مؤيدو عملية تصنيف الطلاب في مجموعات متجانسة (Esposito, 1973) (Martin and Pavan, 1976) بالحجج التالية تبريراً لموقفهم:

١ ـ إن تجميع الطلاب في صف واحد حسب العمر الزمني فقط، وفرض منهاج دراسي واحد عليهم جميعاً، يؤدي ولا شك إلى تجاهل الفروق

الفردية بينهم والتي قد تؤدي إلى تباين في التحصيل والاتجاهات نحو المدرسة والمادة الدراسية. أما التصنيف حسب القدرات أو الاستعدادات المتوافرة لدى الطلاب، تتيح الفرصة أمامهم للتقدم حسب معدلات تعلمهم الخاصة والمشابهة لمعدلات زملائهم، فالطالب المتفوق أو سريع التعلم مثلاً، لن يضطر في ضوء مثل هذا التصنيف إلى التقدم حسب معدل الطالب بطيء التعلم، والعكس صحيح.

٢ ـ إن تصنيف الطلاب في مجموعات بناء على قدراتهم واستعداداتهم يخفّض مدى التباين من حيث سرعة التعلم بين أفراد المجموعة الواحدة، الأمر الذي يجعل التعلّم أسهل، ويمكّن المعلم من معالجة العملية التعليمية ـ التعلميّة على نحو أفضل، بحيث يستطيع تبني استراتيجيات تعليمية وطرق تدريسية تتفق مع الخصائص المشتركة التي يتمتع بها طلابه، كأن يعمل على تدريب الطلاب المتخلفين أو بطيئي التعلم، وتكليف الطلاب القادرين أو سريعي التعلم ببعض المشاريع أو النشاطات التعليمية الأخرى.

٣ ـ يوفر تصنيف الطلاب حسب القدرات والاستعدادات مناخاً تنافسياً صحياً بين طلاب المجموعة المتجانسة أو المتشابهة من حيث هذه الخصائص، بحيث يحاول كل منهم تقديم أفضل ما لديه، لأن التشابه أو التقارب في القدرات يولد الشعور بالتحدي ويبعث على بذل الجهد والمثابرة. فالطفل بطيء التعلم مثلاً، لا يجد فرصة مواتية ينافس فيها طالباً سريع التعلم، كما أن الطالب المتفوق لا يشعر بالتحدي إزاء الطالب العادي أو بطيء التعلم، الأمر الذي قد يؤدي إلى إعاقة دافعية التنافس لديهما معاً.

أما الحجج التي يوردها المعارضون لهذا النمط من التصنيف أمثال (Ravitz, 1963; Trow, 1968; Boocock, 1972; Urevick, 1974; Rosenbaum, 1976; Kier et al., 1977) فهي كما يلي:

١ ـ يتأثر مفهوم الذات لدى الطلاب على نحو شديد في حال تصنيفهم حسب قدراتهم لأن هذا النوع من التصنيف يقيم جداراً فاصلاً بين الطلاب

المتباينين من حيث القدرة على التعلم، مما يجعل الطالب الأبطأ تعلماً أقل اهتماماً أو ميلاً للتعلم، في حين يزود الطالب القادر أو المتفوق بالإحساس بالزهو الذي قد يصل إلى مستوى الغرور، الأمر الذي يحول دون تقدير الطلاب لذواتهم وامكاناتهم على نحو واقعي، سواء كانوا متفوقين أم عاديين أم متخلفين.

وإذا اعترفنا بالحقيقة القائلة بأن الطلاب يتعلمون من بعضهم البعض، حيث يمكن للطالب الأقل قدرة على التعلم الاستفادة من الطالب الأكثر قدرة، فإن تصنيف الطلاب حسب قدراتهم، يحرم الطلاب غير القادرين من النماذج الطالبيّة الجيدة التي يمكن أن يلاحظوها ويحاكوها، مما يساهم في ضياع اهتماماتهم ودافعيتهم.

٢ ـ لما كانت المدرسة تعمل على إعداد الطالب للحياة العامة خارجها، فإن معظم الخبرات الحياتية العامة تحدث في أوضاع غير متجانسة، ويترتب على الطالب مواجهة أفراد متباينين من حيث العديد من الخصائص والصفات، لذا يجب على النظام أن لا يحرم الطالب من خبرة التفاعل مع أفراد يختلفون عنه بشكل أو بآخر.

٣ ـ يستحيل من الوجهة العلمية أو العملية أو التقنية ايجاد مجموعة متجانسة فعلاً، فعلى الرغم من ثبات وصدق درجات اختبارات التحصيل والذكاء، إلا أنها لا ترقى إلى درجة أو مستوى يسمح بايجاد تمييز كلي بين الطلاب، وإذا علمنا أن سرعة تعلم الطلاب تختلف باختلاف المادة الدراسية موضوع التعلم، ازداد الأمر تعقيداً وغدا أمر التصنيف أكثر صعوبة، لذا يرى بعض علماء النفس أن الطريقة الوحيدة الممكنة لتشكيل مجموعة تعليمية متجانسة فعلاً، هي أن تشكل هذه المجموعة من طالب واحد فقط، هذا إذا تجاهلنا أيضاً التغيرات التي يمكن أن تطرأ على هذا الطالب أثناء تقدمه في التعلم.

٤ ـ إن تصنيف الطلاب في ضوء ما يتمتعون به من قدرات، وتخصيص برامج ومناهج دراسية تناسب هذه القدرات، يتنافى مع مبادىء الديمقراطية التي

تدعو إلى توفير فرص متساوية أمام جميع الطلاب، فليس من الديمقراطية في أن يصنف الطلاب في ضوء أية معايير مهما كانت. وقد ينزع هذا التصنيف إلى تعميق الفروق الاقتصادية ـ الاجتماعية بين أفراد المجتمع، وذلك لارتباط المستوى الاقتصادي ـ الاجتماعي للطالب ببعض القدرات ذات العلاقة بالتحصيل المدرسي، وبذلك يساهم النظام المدرسي القائم على التصنيف في تأكيد عدم المساواة.

والآن، أين نقف من هذه الحجج المتعارضة؟ يبدو أن كلاً من حجج المعارضين والمؤيدين قائمة على نوع من التأملات النظرية أكثر من قيامها على نتائج بحوث سليمة وصادقة. فبعض الدراسات يؤيد التجميع التجانسي في حين تؤيد دراسات أخرى التجميع اللاتجانسي. ويصعب في الواقع الوقوف على النتائج الدقيقة لتصنيف الطلاب حسب قدراتهم، وذلك لصعوبة عزل العديد من العوامل الأخرى التي تتدخل في تحديد مثل هذه النتائج.

هذا وقد راجع فندلي وبريان (Findly and Brian, 1971) نتائج الدراسات التي جرت بين عامي ١٩١٠ و ١٩٦٠ والتي تناولت أثر تصنيف الطلاب في ضوء قدراتهم في تحسين مستوياتهم التحصيلية، كما تمت ممارسته في تلك الفترة، واستنتجا أن هذا النمط من التصنيف قد يكون مفيداً بالنسبة لأفراد المجموعات التي تضم الطلاب المتفوقين عقلياً أو تحصيلياً. أما بالنسبة لأفراد المجموعات التي تضم الطلاب العاديين أو المتخلفين من حيث التحصيل أو من حيث بعض القدرات العقلية الأخرى، فلم تظهر نتائج تلك الدراسات أي أثر للتصنيف في تحسين تحصيل هؤلاء الطلاب.

أما من حيث الآثار الانفعالية لتجميع الطلاب حسب قدراتهم، فقد أشار بعض الدراسات أن هذا التجميع يعزز مفهوم الذات لدى الطلاب المتفوقين، في حين يترك آثاراً سيئة لدى مفهوم الذات عند الطلاب المتخلفين أو منخفضي التحصيل أو بطيئي التعلم. ((Martin and Pavan, 1976; Kibly, 1977).

٣ ـ أنماط التواصل الصفي:

إن عملية ايصال المعلومات والمهارات المرغوب فيها إلى الطلاب، تشكل هدفاً رئيساً من أهداف العملية التربوية، وتساهم في حال نجاحها في فعالية هذه العملية على نحو كبير. ولن يتحقق هذا الهدف ما لم يتوافر مناخ صفي يسود فيه نمط تواصلي فعال، والتواصل في حقيقته هو جوهر النشاطات الصفيّة على الإطلاق. فقد لاحظ جاكسون (Jackson, 1968) في عدد كبير جداً من الصفوف الابتدائية أن المعلمون يمارسون حوالى ٢٠٠ عملية تبادل بين شخصيّة في كل ساعة من ساعات اليوم المدرسي، وهذا يشير بوضوح إلى أهمية نمط التواصل في تسهيل التعلم وتحسين مستوى أداء الطلاب. ولكن ما هي أشكال التواصل التي تجري في نظمنا التربوية القائمة؟.

يبدو أن المتواصل النشيط الوحيد في معظم صفوفنا المدرسية، هو المعلم، الأمر الذي يعني أن التواصل ذو اتجاه واحد، يشكل المعلم فيه جهاز «إرسال» في حين يشكل الطلاب أجهزة «استقبال». المعلم يتكلم... والطلاب يستمعون. المعلم يخطط... والطلاب ينفذون. المعلم يحاضر... والطلاب يدوّنون. المعلم يمتحن.. والطلاب يجيبون... الخ (Gorman, 1974).

وقد يعزز التكوين الفيزيائي للصف هذا النمط من التواصل. فالصف المصمم على نحو يجلس فيه الطلاب في صفوف يواجهون منها المعلم الذي يحتل منصة تمكنه من مراقبة طلاب صفه جميعهم، يوحي بأن المعلم هو المتواصل أو المتحدث أو «الخطيب» الوحيد في الصف. إن نمطاً تواصلياً من هذا النوع. يصدر من جانب واحد فقط، ينزع إلى انتاج أفراد مبرمجين لتلقي المدخلات فقط، دون أية قدرة على معالجتها واصدار المخرجات، وبخاصة إذا تم هذا النمط التواصلي في صفوف المدارس الابتدائية. ويرى أولسون (Olson, 1977) أن المعلم الذي يفشل في بناء حلقات تواصليّة مستمرة مع طلابه بدءاً من السنوات التعليميّة المبكرة الأولى، فقد يعوق قدرة هؤلاء الطلاب على التواصل في المدارس الثانوية أو في الحياة العامة عموماً.

ويجب على المعلم في هذا الصدد أن لا يعتبر التواصل وسيلة لنقل بعض المعلومات أو المهارات إلى المتعلم فقط، بل عليه أن يعتبره مهارة أو مهمة تعليمية، بحيث يعمل جاهداً لتوفير كافة الظروف الممكنة التي تمكّن طلابه من تعلم هذه المهارة وإتقانها.

ولما كان السلوك اللفظي هو أكثر أنماط السلوك سيادة في الصف، فمن غير المستغرب أن يكون التواصل اللفظي هو المحور الأساسي لعملية التفاعل الصفي. وقد حاول بعض الباحثين (Adams and Biddle, 1970) دراسة أفضل المواقع المكانية التي تصلح لمثل هذا التواصل، فتبيّن أن ٧٠٪ من زمن الحصة الدرسية يقضيه المعلمون في مقدمة الصف، حيث يمكن اعتبار هذا الموقع مركز النشاطات التعلمية الرئيسي، أما باقي الوقت فيقضيه المعلمون في مؤخرة الصف وجوانبه والممرات الفاصلة بين صفوف المقاعد. بيد أن يقين الموقع الذي تتركز فيه النشاطات التعلمية يتوقف على أهداف المعلم وأساليبه، كما يعتمد على النمط التواصلي الذي يمارسه أثناء قيامه بمهامه التعليمية، وهذا يؤثر بدوره في التنظيم الذي يجب أن يأخذه الصف. ويرى سومر (Sommer, 1977) أنه يصعب ايجاد تنظيم مثالي للصف، يصلح للنشاطات التعليمية جميعها. فإذا كان النمط التواصلي من النوع «اجلس، واستمع» فإن التنظيم التقليدي المعروف للصف، هو التنظيم المناسب، أما إذا أراد المعلم أن يشكل مجموعات عمل تعاونية، فتجميع المقاعد أو الطاولات بأشكال دائرية هو الأفضل.

وعلى الرغم من سيادة التواصل اللفظي في غرفة الصف، إلا أن التفاعل الصفي ليس مقصوراً على هذا النوع من التواصل. إن التعليم الفعال يتضمن أكثر من النطق الواضح بالمعلومات والحقائق، ومن التوقيت المناسب لاعطائها، فالتواصل غير اللفظي، أي استخدام المعلم لبعض القرائن والإشارات، كالابتسامة، والتقطيب، وحركات الرأس واليدين، يساهم في عملية التفاعل الصفي إلى حد كبير، لأنه ينقل مشاعر المعلم واتجاهاته نحو المادة الدراسية وسلوك طلابه، ففي كثير من الأحيان، تقوم

الإشارة بما تعجز الكلمة عن القيام به. لذا يجب على المعلم أن لا يقصر عملية التفاعل على التواصل اللفظي، بل عليه أن يستخدم ما يستطيع من أشكال التواصل غير اللفظية، ليغدو تعليمه أكثر فعالية ونجاعة.

تفاعل المعلم ـ الطالب

إن تباين المعلمين من حيث الفعالية، وقدرتهم على التفاعل مع تلاميذهم في غرفة الصف، لا يؤدي إلى تباين هؤلاء التلاميذ في التحصيل فحسب، بل يؤدي إلى تباينهم في سلوكهم الراشدي وأوضاعهم الاقتصادية ـ الاجتماعية المستقبليّة. فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ايجابية بين فعالية بعض معلمات الصف الأول الابتدائي والنجاح في الحياة الراشدية، إذ تبيّن أن نسبة التلاميذ الذين احتلوا أوضاعاً اقتصادية ـ اجتماعية مرتفعة، من تلاميذ بعض المعلمات، تعادل ضعفي نسبة التلاميذ الذين احتلّوا مثل هذه الأوضاع، من تلاميذ المعلمات الأخريات، علماً بأن جميع التلاميذ موضع الدراسة ينتمون إلى طبقة اجتماعية محرومة ثقافياً (Eaton et al., 1978).

وهذا يعني أن أثر المعلم في تشكيل مفهوم ذات أكاديمي لدى التلاميذ، وبخاصة في مراحل التعليم المبكرة الأولى، يمكن أن يطور بعض الجوانب في شخصية التلميذ، تفيده في حياته المستقبلية وتتيح له فرص حياة مستقبلية أفضل، وتشير البحوث إلى وجود العديد من العوامل التي تؤثر في عملية تفاعل المعلم ـ الطالب، نتناول أهمها فيما يلي:

١ ـ التكوين الادراكي للمعلم وتقييم الطلاب:

يبدو من المستحيل أن يعيش الفرد في عالم موضوعي أو حيادي، يخلو من الأحكام القيمة القائمة على النسبية في الاتجاهات والقيم والمعتقدات والمرغوبيّة الاجتماعية. والحياة المدرسيّة لا تشذ عن هذه القاعدة، فالأحكام التي يطلقها المعلم على تلاميذه أو زملائه، والأحكام التي يصدرها التلميذ على معلّمه وزملائه، تتأثر بالتكوين الادراكي لكل منهما، وبما يحمله من اتجاهات

وقيم ومعتقدات. وقد يكمن الفرق الأساسي بين المعلمين والطلاب في هذا المجال، في كون المعلمين، وبحكم دورهم التعليمي في الصف، أكثر قدرة من الطلاب على ترجمة اتجاهاتهم وقيمهم إلى سلوك فعلي في غرفة الصف، فيحكمون على طلابهم في ضوء تفضيلاتهم القيّمة، ويتفاعلون معهم على هذا الأساس.

وكشفت دراسات عديدة هذه الحقيقة، مبيّنة أن المعلمين يتخذون اتجاهات مختلفة إزاء الطلاب المختلفين، ويتفاعلون معهم في غرفة الصف على نحو مختلف. الأمر الذي يؤدي إلى تباين في تحصيل الطلاب وسلوكهم (Wil-lis and Brophy, 1974; Helton and Oakland, 1977) ويشير سيلبرمان (Silber-man, 1969) إلى أن المعلمين يصنفون طلابهم في أربع فئات أساسيّة حسب اتجاهات التعلّق والاهتمام واللامبالاة والنبذ. ولمعرفة أثر هذه الاتجاهات في تفاعل المعلم ـ الطالب، يطلب الباحثون من المعلمين تصنيف بعض طلابهم في مجموعات تشير إلى هذه الاتجاهات، ومن ثمّ يلاحظون تفاعلات المعلمين مع هؤلاء الطلاب لفترة زمنيّة معيّنة. وتتم عملية التصنيف هذه، من خلال إجابة المعلمين عن بعض الأسئلة التي تكشف اتجاهاتهم نحو بعض طلابهم، وذلك على النحو التالي:

١ ـ اتجاه التعلق Attachment، ويتبدى من خلال الإجابة على السؤال التالي:

ـ إذا كان باستطاعتك الاحتفاظ بأحد طلاب صفك لعام آخر، وذلك لما تشعر به من متعة لدى تفاعلك معه، فأي طالب تختار؟.

٢ ـ اتجاه الاهتمام: Concern، ويتضح بإجابة المعلم على السؤال التالي:

ـ إذا كان باستطاعتك توجيه معظم أو كل انتباهك إلى أحد الطلاب الذي يهمك إلى حد كبير، فأي طالب تختار؟.

٣ ـ اتجاه اللامبالاة: Indifference، ويتبدى من خلال إجابة المعلم على السؤال التالي:

ـ إذا قام أحد الآباء بزيارة المدرسة أثناء انعقاد جلسة أو مؤتمر يتناول شؤون الطلاب، فمن هو الطفل الذي يمكن أن تتحدث عنه بأقل درجة من الاستعدادية؟.

٤ ـ اتجاه النبذ: Rejection

ـ أي طالب تختار نقله من صفك إلى صف آخر، إذا كان من الواجب تخفيض عدد طلاب صفك طالباً واحداً؟.

تتأثر نزعة المعلمين إلى تصنيف أحد طلابهم في إحدى هذه الفئات الاتجاهية بثلاثة عوامل هي، المستوى التحصيلي للطالب، وقدرته على تعزيز سلوك المعلم أثناء التفاعل الصفي، ومدى توافقه أو اطاعته للنظم والقواعد المدرسيّة. فالطالب الذي يصنف في فئة «اتجاه التعلق»، هو ناجح تحصيلياً عادة، ومطيع للنظم المدرسية، وقادر على تعزيز سلوك المعلم في الصف. أما الطالب الذي يتم تصنيفه في فئة «اتجاه الاهتمام»، هو من النوع الذي يواجه بعض الصعوبات الأكاديمية، إلا أنه مطيع للنظام المدرسي، وقادر على تعزيز السلوك الصفي للمعلم؛ الأمر الذي يدفع المعلم إلى الاهتمام به ورعايته، فيقدم له المساعدة ويزوده بالنصائح والارشادات أو التدريس العلاجي. ويتصف الطالب الذي يصنّف في فئة «اتجاه اللامبالاة» باستجابية سلبيّة نحو المعلم، وبالفشل في تعزيز سلوك المعلم أثناء التفاعل الصفي؛ أما الطالب الذي يصنّف في فئة «اتجاه النبذ» فلا يفشل في تزويد المعلم بالتعزيز فحسب، بل غالباً ما يكون سبباً في احداث مشكلات تتعلق بالنظام المدرسي (Willis and Brophy, 1974).

وهكذا يتضح أن اتجاهات المعلمين نحو طلابهم لا تقوم بناء على المستوى التحصيلي فقط، بل تقوم أيضاً على بعض الخصائص أو الصفات الشخصية الأخرى التي يتمتع بها هؤلاء الطلاب والتي تحدد مدى قدرتهم على تعزيز سلوك المعلم الصفي ومدى توافقهم أو اطاعتهم للنظم والقواعد المدرسية، وذلك حسب ادراك المعلم لهذا التوافق وتلك القدرة.

٢ ـ أثر الشكل الخارجي أو الجاذبيّة الجسمية:

يبدو من الملاحظات العامة، أن تفاعل الناس فيما بينهم، يتأثر بطريقة أو بأخرى بأشكالهم الخارجية ومظهرهم ومدى جاذبيّتهم. وقد أفاد بعض علماء النفس الاجتماعي أن بعض الأفراد يتمتعون بالعديد من الحسنات أو

الفوائد الاجتماعية في الحياةالعامة بسبب مظهرهم الخارجي وجاذبيّتهم. (Dion, Bersheid and Walster, 1972; Bennetts, 1978).

وفي ضوء مثل هذا الواقع، تبدو محاولة معرفة أثر الجاذبية الجسميّة في تفاعل المعلم ـ الطالب، ليس أمراً مستغرباً، وبخاصة إذا اعترفنا بأن تقدير هذه الجاذبية يخضع لمعايير ثقافية معينة.

وقد حاول بعض الباحثين في ميدان علم النفس التربوي، وباستخدام تقنيات معيّنة، معرفة مدى تأثر أحكام أو تقديرات المعلمين لطلابهم، بخصائص المظهر الخارجي لهؤلاء الطلاب. وأفاد هؤلاء الباحثون أن المعلمين ينزعون فعلاً إلى تقدير الطلاب ذوي المظهر الخارجي الجذاب على نحو أفضل من تقدير الطلاب ذوي المظهر الخارجي غير الجذاب أو الأقل جاذبيّة (Adams and Cohen, 1974; Lerner and Lerner, 1977).

ففي إحدى الدراسات، قام روس وسالفيا (Ross and Salvia, 1975) بعرض «دراسات حالة» (case studies) متماثلة وخيالية لبعض التلاميذ المعوقين على نحو بسيط، مرفقة بصور فوتوغرافية لتلاميذ جذابين أو غير جذابين، على بعض المعلمين المتمرسين بهدف التعرف على تقديراتهم لهذه الحالات. وبعد دراسة هذه الحالات، أفاد المعلمون بأن التلاميذ غير الجذابين يعانون من مشكلات أكاديمية وانفعالية واجتماعية على نحو أكبر من التلاميذ الجذابين، كما كانت توصياتهم بوضع التلاميذ غير الجذابين في صفوف خاصة، أكثر من توصياتهم بوضع التلاميذ الجذابين في مثل هذه الصفوف. وفي دراسة أخرى مشابهة، (Clifford and Walster, 1973) تبيّن أن جاذبيّة الطالب أو الطالبة، ترتبط على نحو ايجابي بتقديرات المعلمين لذكاء الطالب والاهتمام الوالدي بالتربية، والتنبؤ بالنجاح المدرسي المستقبلي، وبمدى الشعبيّة التي يمكن أن يتمتع بها الطالب بين أقرانه.

إن نتائج مثل هذه الدراسات تشير ولا شك إلى تباين تقديرات المعلمين لخصائص طلابهم المعرفية وغير المعرفيّة طبقاً لتباين هؤلاء الطلاب من حيث ما يتمتعون به من جاذبية. ولعل مثل هذه الوقائع لا ترضي

الطلاب ولا تقنعهم، لأنهم يرغبون في عدالة المعلم الموضوعيّة، ولا يقيمون وزناً كبيراً للجاذبية كمحك لتصنيفهم أو الحكم على خصائصهم، لذا يجب على المعلم أن يعي حقيقة أحكامه وتقديراته لطلابه، بحيث ينزع إلى الموضوعية قدر الامكان، والقائمة على الخصائص ذات العلاقة الوثيقة بالعمل والإنجاز المدرسيين.

٣ ـ أثر المستوى الاقتصادي ـ الاجتماعي:

تشير بعض الدراسات إلى تأثر أحكام المعلمين وتقديراتهم لطلابهم بالخلفية الثقافية أو الطبقة الاقتصادية ـ الاجتماعية التي ينحدر منها هؤلاء الطلاب، بحيث ينزع المعلمون إلى تقدير الطلاب المنتمين إلى مستويات اقتصادية ـ اجتماعية عالية، على نحو أفضل من تقديراتهم للطلاب المنحدرين من مستويات اجتماعية منخفضة (Henderson and long, 1973 De Meis and Turner, 1977).

وعلى الرغم من أن نتائج بعض الدراسات تفيد بوجود ارتباط ايجابي بين بعض القدرات العقلية وغير العقلية والمستويات الاقتصادية ـ الاجتماعية والثقافية للأسرة (نشواني، ١٩٧٧؛ طحان، ١٩٧٧) إلا أن ذلك لا يعني بأية حالة من الأحوال، أن الوقوف على الأنماط الثقافية أو الاجتماعية أو الاقتصادية، يمكّن المعلم من إصدار أحكام أو تقديرات صادقة على طلابه، إذ لا بد من أخذ العديد من العوامل الأخرى في الحسبان، والتي تحدد الوضع الأكاديمي للطالب، كالمستوى التحصيلي، والدافعية، ومستوى الطموح، ومفهوم الذات... الخ والتي تحدد نتيجة تفاعلها مجتمعة مثل هذا الوضع.

٤ ـ آثار توقع المعلم:

يفيد الحس العام بأن ما نكوّن من آراء ومعتقدات وتوقّعات حول الأفراد الذين نتعامل معهم، تؤثر في طريقة سلوكنا نحوهم، وأن طريقة سلوكنا هذه، تؤثر بدورها في طريقة سلوكهم نحونا، بحيث يستجيبون غالباً طبقاً لتوقعاتنا. فإذا كوّن المعلم فكرة عن أحد طلابه بأنه ذكي مثلاً،

فسيعامله على أنه كذلك، وسيتوقع من الطالب سلوكاً ذكياً، وقد يستجيب هذا الطالب بطريقة توحي بأنه ذكي فعلاً. وبذلك يتحقق توقع المعلم أو ما يسمى بالنبوءة التي تحقق ذاتها (Self - Fulfilling prophecy) ويستخدم مصطلح آثار توقع المعلم (Teacher - espectation - effects) للإشارة إلى مثل هذه النزعة. فقد رأينا فيما سبق أن المعلمين يدركون قدرات وامكانات طلابهم على نحو متباين، ويشكلون بالتالي توقعات متباينة تنعكس في تفاعلاتهم معهم، الأمر الذي يؤدي إلى تباين طلابهم من حيث انجازاتهم التحصيلية وسلوكهم المدرسي ككل.

وقد أكد جاكبسون وروزنتال (Jacobson and Rosenthal, 1968) هذه الحقيقة على نحو عملي، حيث قاما في بداية العام الدراسي بقياس ذكاء تلاميذ إحدى المدارس الابتدائية، وأخبرا المعلمين بأن هدف هذه العملية، هو انتقاء أكثر التلاميذ قابلية للتقدم والنمو من حيث الذكاء. ثم اختارا عشوائياً ٢٠٪ من تلاميذ كل صف من صفوف المدرسة لتشكيل المجموعة التجريبية، وأخبرا معلم كل صف ـ كذباً ـ بأن درجات هؤلاء التلاميذ على مقياس الذكاء تنبىء بإمكانية تقدمهم على المستوى الفعلي خلال السنة الدراسية.

ولدى اعادة تطبيق مقياس الذكاء على تلاميذ المدرسة جميعهم، في نهاية العام الدراسي نفسه، تبيّن أن معدل ذكاء أطفال المجموعة التجريبية قد ازداد بمتوسط قدره (١٢,٢٢) درجة، في حين ازداد معدل ذكاء بقية الأطفال بمتوسط قدره (٨,٢٢) درجة فقط، كما تبيّن أيضاً أن متوسط الزيادة التي طرأت على معدل ذكاء المجموعةالتجريبية في الصف الأول الابتدائي قد بلغ (١٥) درجة، وأن هذا المتوسط قد بلغ (٩) درجات عند أفراد المجموعة التجريبية في الصف الثاني الابتدائي.

وتأثر المربون بنتائج هذه الدراسة إلى حد كبير، وباتوا يعتقدون أن ما يتوافر من خصائص لدى الفرد، هو نتيجة لما نعتقد في «وجوده»، فنحن لا ندرك الأشياء كما هي في ذاتها، ولكن كما نتوقع أن تكون، فالمعلم يرى

تلاميذه «أذكياء» لأنه يتوقع منهم «سلوكاً ذكياً»، ويساهم بذلك في تشكيل واقع تلاميذه «الذكي». وعندما يدرك التلاميذ توقعات معلمهم، يبدأون بتعديل سلوكهم على نحو يتفق مع هذه التوقعات.

على الرغم من اتفاق هذه النتائج مع الحس العام، إلا أنها لم تنج من بعض الانتقادات، حيث اعترض بعض الباحثين على نتائج جاكبسون وروزنتال بسبب عدم توافر الدقة الكافية من حيث جمع المعلومات وتحليلها ومدى تمثيلها، الأمر الذي يحول دون القدرة على تعميمها. (Thorindike, 1969; Snow, 1969; Jensen, 1969). وجرت نتيجة لذلك بعض الدراسات الجديّة التي بحثت اثر توقعات المعلمين في تحصيل طلابهم، وأسفرت معظم نتائج هذه الدراسات عن عدم تأييد فكرة تحريف المعلمين لأداء طلابهم نتيجة معرفة درجات ذكائهم أو مستويات تحصيلهم، سواء كانت هذه المعرفة صحيحة أم غير صحيحة. (Finn, 1972; Dusek, 1975; Draun, 1976; Wil-trock and Lumsdaime, 1977).

إن منتقدي نتائج دراسة جاكبسون وروزنتال يقرّون بحقيقة تباين تفاعلات المعلمين مع طلابهم نتيجة توقعاتهم، فقد تبيّن مثلاً، أن تفاعل المعلمين مع الطلاب ذوي المستويات التحصيلية المرتفعة، يختلف كماً ونوعاً عن تفاعلهم مع الطلاب ذوي المستويات التحصيلية المنخفضة، حيث يصرف المعلمون في تفاعلهم اللفظي مع طلاب الفئة الأولى وقتاً أكبر من الوقت الذي يصرفونه مع طلاب الفئة الثانية، كما أن تفاعلهم مع أفراد الفئة الأولى أكثر ايجابية وتعزيزاً من تفاعلهم مع أفراد الفئة الثانية. وما يريد النقاد قوله بهذا الصدد، هو أن المعلمين يعاملون الطالب الذكي على نحو يختلف عن معاملة الطالب الغبي، غير أن هذا التباين في المعاملة، لا يعني محاباة أداء أحد الطالبين على حساب الطالب الآخر بالضرورة، لأن المعلمين قادرون على التنبؤ بقدرات طلابهم وامكاناتهم على نحو جيد، لذلك يعدلون أساليب تعليمهم لتتفق مع هذه القدرات والامكانات، والتي تختلف باختلاف أصحابها (Dusek, 1975).

يتضح مما تقدم، أن الباحثين ينزعون إلى اتخاذ موقفين متعارضين حيال مسألة تفسير العلاقة بين توقعات المعلم والأداء الأكـاديمي للطلاب. يقوم الموقف الأول على الافتراض بأن توقعات المعلمين المتباينة تشكل عوامل سببيّة أو وظيفية، تؤدي إلى نموّ متباين في قدرات الطلاب ومهاراتهم. أما التفسير الآخر، فيقوم على الافتراض بأن المعلمين يشكلون توقعاتهم بناء على ملاحظة وتقدير تحصيل طلابهم وقدراتهم، لذلك تعتبر تقديراتهم صادقة، ويعكسون توقعاتهم من خلال عملية تعديل أو تكييف أساليب تعليمهم لتفي بحاجات الطالب الفريدة.

يصعب في ضوء ما يتوافر من بحوث ودراسات بهذا الصدد، اتخاذ موقف حاسم إزاء هذه المشكلة، ويبدو أن كلاً من التفسيرين قد أصاب جزءاً من الحقيقة. فالمعلم والطالب يتفاعلان معاً، بحيث يشكل كل منهما عاملاً خارجياً مؤثراً في الآخر ويعمل على تعديل أو تشكيل سلوكه. إن اتجاهات المعلم وتوقعاته تؤثر ولا شك في أسلوب تفاعله مع الطالب، وهذا الأسلوب يؤدي بدوره إلى تعديل أو تشكيل استجابات الطالب نحوه ونحو العمل المدرسي ككل، كما أن الأسلوب الاستجابي للطالب، يؤثر في تعديـل أو تشكيل اتجاهات المعلم وتوقعاته. لذلك حاول بعض الباحثين حديثاً الوقوف على قوة الأثر النسبي لتوقعات المعلم في تحصيل الطالب وسلوكه، وقوة الأثر النسبي لتحصيل الطالب وقدراته في تكوين اتجاهات المعلم وتوقعاته. أي أيهما أكبر تأثيراً في الآخر؟ وفي أي المجالات يكون هذا التأثير أكثر فاعلية؟.

للإجابة عن هذين السؤالين، قام كارنو وميلون (Carno and Mellon, 1978) بدراسة تتبعيّة استمرت أربع سنوات وقدّرا فيها ٣٤٠٠ تلميـذاً ابتدائيـاً في ضوء مجموعة من المحكات تناولت بعض أنماط التوقعات واستراتيجيات التفاعل الصفي وتحصيل الطلاب وسلوكهم الاجتماعي. واستخدم الباحثان اجراءات احصائية معقدة في تحليل البيانات التي توافرت لديهما، وتوصلا إلى نتيجة مفادها أن كلاً من المعلمين والطلاب يؤثرون في بعضهم البعض، بيد أن توقعات المعلمين ذات وزن أكبر من حيث تأثيرها في أداء الطلاب، من

وزن الأثر الذي يحدثه هذا الأداء في اتجاهات المعلمين وتوقعاتهم. أي أن قدرة المعلمين على التأثير في طلابهم، أكبر من قدرة هؤلاء على التأثير في معلميهم. وقد يعود ذلك إلى الدور الذي يقوم به المعلم في عملية التفاعل الصفي، لأنه يمثل دور صاحب السلطة الأقوى في غرفة الصف.

وأسفرت هذه الدراسة عن نتيجة أخرى هامّة مفادها أن توقعات المعلمين الخاصة بالسلوك والمهارات الاجتماعية للطلاب، ذات أثر أكبر في تحصيل الطلاب، من التوقعات ذات العلاقة بالامكانات أو القدرات التحصيليّة المحدّدة.

وأخيراً، إن المعلم الجيد، هو المعلم القادر على التميز بين طلابه في ضوء خبراتهم وتعلمهم السابق وامكانات تعلمهم المستقبلي، وهو الذي يبني توقعاته على واقعهم الاجتماعي والأكاديمي، ولا يكتفي بمعرفة معدلات ذكائهم أو مستويات تحصيلهم من أجل الحكم عليهم والتعامل معهم، فقد تبيّن بوضوح، أن اتجاهات المعلم وتوقعاته ومشاعره حيال أحد طلابه، تؤثر وبشكل كبير، في أداء هذا الطالب على المستويين الأكاديمي والاجتماعي.

٥ ـ أثر جنس المعلم:

تشير نتائج بعض الدراسات، وبخاصة في الولايات المتحدة الأمريكيّة، إلى وجود تباين بين تلاميذ وتلميذات المدارس الابتدائية من حيث الأداء والسلوك الصفي. فالصبيان في هذه المدارس مثلاً، يعانون من مشكلات أكاديمية وسلوكية على نحو أكبر من معاناة البنات (Bentzen, 1963; Ringness, 1967; Schaeffer, 1969). وتبيّن أيضاً أن ٧٠٪ من الملتحقين ببرامج القراءة العلاجية من الصبيان (Bloom, 1971) وانهم أقل قدرة من البنات في المجالات التي تتطلب مهارات لفظية وقرائية. (Vroegh, 1976) وأشارت بعض البحوث من جهة ثانية، إلى أن الصبيان يبدأون بالتفوق على البنات في مجال المهارات الحسابية والرياضيّة في بداية سن المراهقة، أي في حوالى السنة الثانية عشرة أو الثالثة عشرة من أعمارهم. (Maccoby and Jacklin, 1974).

حاول الباحثون اقتراح بعض التفسيرات لهذه الظاهرة، فمنهم من نحا نحواً وراثياً في تفسيرها، وأكد على العوامل الجينية ودورها في إحداث هذا النوع من التباين بين الصبيان والبنات، ومنهم من نحا نحواً بيئياً، وأكد على العوامل البيئية، واعتبرها مسؤولة عن هذا التباين، وبخاصة تلك العوامل ذات العلاقة الوثيقة بالمناخ المدرسي. ويبدو أن التفسير البيئي أقرب إلى الحقيقة والصدق. فقد بيّنت بعض الدراسات التي تناولت تلك الظاهرة - تفوق البنات على الصبيان في المدارس الابتدائية - في ثقافات مختلفة، كألمانيا وانكلترا ونيجيريا، أن الصبيان أكثر تفوقاً من حيث التحصيل من البنات، وانهم أكثر قدرة حتى في مجال المهارات اللفظية والقرائية (Preston, 1962; Johnson, 1972) لذلك يرى بعض المربين أن جنس المعلم هو المسؤول عن تباين الصبيان والبنات من حيث التحصيل والسلوك الصفي في المدارس الابتدائية. ففي الوقت الذي يتكون فيه الكادر التعليمي للمرحلة الابتدائية بأمريكا من المعلمات، فإن معظم هذا الكادر يتكون من المعلمين في المانيا وانكلترا ونيجيريا. فهل يؤثر جنس المعلم من حيث كونه ذكراً أم أنثى في تحصيل طلابه فعلاً؟.

إن عزو التباين بين الصبيان والبنات من حيث التحصيل والسلوك الصفي إلى جنس المعلم يقوم على مجموعة من الافتراضات، مفادها أن المعلمات يعاملن الصبيان على نحو يختلف عن معاملة البنات، وأنهنّ غير قادرات على تزويد تلاميذهن بالنماذج الذكرية المناسبة التي تساعدهم على فهم دورهم الذكري، ولا يزوّدن هؤلاء التلاميذ بالنشاطات والاهتمامات المتنوعة التي يحتاجون إليها، لذلك يغدو الصبيان بالمدارس الابتدائية ذوات الكوادر التعليمية المؤنثة أقل تحصيلاً وأكثر إشكالاً من البنات. بيد أنه لا تتوافر بيانات دقيقة تفيد بأن المعلمات يحابين البنات وأن المعلمين يحابون الصبيان (Vroegh, 1976; Travis, 1977).

ويرى بعض الباحثين أن الفروق الجنسيّة بين الصبيان والبنات تؤدي إلى تباين أنماط التفاعل الصفي، فقد تبيّن مثلاً أن المشكلات التي تتواتر عند

الصبيان، تختلف عن المشكلات المتواترة لدى البنات، حتى في الصف المدرسي الواحد، وبغض النظر عن جنس المعلم، سواء كان ذكراً أم أنثى. (Vander Zanden, 1980) وهذا يعني بوضوح أن جنس التلاميذ أنفسهم يلعب دوراً هاماً في أدائهم الأكاديمي وتكيفهم المدرسي، وأن المعلم والمعلمة، غير قادرين اعتماداً على جنسهما فقط، إلغاء آثار الدور الجنسي للتلاميذ.

إن التعليم مهنة كأي مهنة أخرى، لها مهاراتها وقواعدها وأصولها، ويتدرب الفرد على ممارستها بغض النظر عن جنسه، ومن المتوقع أن يقوم كل من المعلم والمعلمة بأداء دورهما المهني على نحو متماثل، وبخاصة في الأوضاع التعليمية المتشابهة، ويبدو أن نجاح أي منهما في عمله لا يرتبط بجنسه، فالمجتمع بحاجة إلى المعلمات حاجته إلى المعلمين، كما أن الطفل لا يعيش في عالم منمط من الوجهة الجنسيّة على نحو ضيّق، فهو مضطر إلى مواجهة الدورين الذكري والأنثوي على حد سواء، والمعلم الفعال، هو المعلم القادر على اكتشاف خصائص تلاميذه المختلفة، وبخاصة تلك الخصائص ذات العلاقة الوثيقة بالعملية التعليميّة ـ التعلميّة، والقادر على تكييف دوره المهني بحيث يتلاءم مع هذه الخصائص.

٦ ـ أثر الطلاب:

رأينا فيما سبق، أن أثر المعلم في أداء طلابه أقوى من أثر الطلاب في سلوكه، لكن هذا لا يعني بالضرورة أن العلاقة التفاعلية بين المعلم والطالب ذات اتجاه واحد، ومصدرها المعلم فقط، فكما أن للمعلمين توقعاتهم، فللطلاب توقعاتهم أيضاً، وبخاصة فيما يتعلق بضبط الصف وطرق تقديم المادة الدراسية وايصال المعلومات والمعاملة العادلة. ويدرك المعلمون بطريقة أو بأخرى، أن الطلاب هم المصدر الأساسي لسمعتهم المهنيّة بين السلطات الإدارية والآباء والزملاء والطلاب الآخرين، لهذا، يصعب أن ينجو المعلم من التأثر بمثل هذه التوقعات، ويعمل على تعديل سلوكه الصفي بما يتفق معها إلى حدّ ما.

وقد أشار بعض الدراسات إلى قدرة الطلاب على تغيير سلوك المعلم

اللفظي من خلال أنماط استجاباتهم لهذا السلوك، كأن تكون هذه الأنماط سلبيّة أم ايجابيّة، كماتبيّن أن الأسئلة الطوعية التي يطرحها بعض الطلاب في غرفة الصف، تؤثر تدريجياً في تغيير اتجاهات المعلم نحو هؤلاء الطلاب فتنشأ علاقات ايجابية بينه وبينهم، بحيث يكرس الكثير من الانتباه إليهم ويوجه معظم أسئلته لهم (Klein, 1971; Nalon and Noble, 1976).

وبذلك تحدد مجموعة معينة من الطلاب نمط التفاعل السائد في غرفة الصف، وتوجه سلوك المعلم، بحيث يتخذ من هذه المجموعة محكاً يعتمده في طريقة تقديم المادة الدراسية وسرعة تقديمها وتوقيت الانتقال من فقرة دراسية إلى أخرى (Schlechty and Atwood, 1977). ويبدو أن المعلمين يمارسون هذا النمط من التفاعل دون وعي كامل منهم، الأمر الذي يؤدي إلى تجاهل بقيّة الطلاب وضياع أسس التفاعل معهم وعدم تقويم مدى تقدمهم في استيعاب المادة الدراسية. لذا يجب على المعلم أن يعي مثل هذه الحقيقة، وأن يبني عملية التفاعل الصفي مع غالبية طلاب صفه، لأن طلابه يلعبون دوراً هاماً في تشكيل أنماط التفاعل الصفي فعلاً.

تفاعل الطالب ـ الطالب

إن عملية التفاعل الصفي وأثرها في أداء الطلاب الأكاديمي، ليست مقصورة على تفاعل المعلم ـ الطالب فقط، بل هناك نوع من التفاعل يقوم بين الطلاب أنفسهم، قد لا يقل أهمية عن تفاعل المعلم ـ الطالب، وبخاصة من حيث أثره في انشاء العلاقات الاجتماعية والصداقات والنمو الاجتماعي، نظراً للدور الهام الذي تلعبه جماعات الأقران في المؤسسات التعليمية. فقد أشسار بعض البحوث إلى أن للأقران أثراً قوياً في بعضهم البعض، يتناول المجالات المعرفية والانفعالية والاجتماعية على حد سواء، مما يؤثر في أدائهم الأكاديمي على نحو فعال (Schumck, 1977).

وتمارس جماعات الأقران أربع وظائف هامة في حياة الطفل، هي:

١ ـ تتيح للطفل ممارسة علاقات يكون فيها على قدم المساواة مع الآخرين، في حين يحتل مركزاً ثانوياً في علاقاته مع الراشدين.

٢ ـ توفر للطفل فرصة اكتساب مكانة خاصة به، وتحقيق هوية متميزة، تمكّنانه من جعل نشاطاته محور اهتمام أقرانه.

٣ ـ تشكل مصدراً وفيراً للمعلومات غير الرسمية التي لا تتناولها الموضوعات المدرسية عادة، كالألعاب، والتقاليد الشعبية، وأساليب الاشباع... الخ.

٤ ـ تزود الطفل بفرصة اكتساب الشجاعة والثقة بالنفس، نظراً للتأييد والدعم الذي يلقاه من أقرانه، الأمر الذي يساعده على الاستقلال الذاتي وعدم الاتكال على الآخرين (Vander Zanden, 1980) وأشار بعض البحوث إلى تسارع معدل النضج الاجتماعي للأطفال خلال سنواتهم المدرسية المبكرة، فقد بين ستنر وكاتزنماير (Stenner and Katzenmeyer, 1976).

إن ٥٠ ٪ من أطفال الصف الأول الابتدائي يفضلون اللعب مع من يكبرونهم في السنّ، في حين ٣٣٪ من أطفال الصف الثالث الابتدائي يفضلون هذا النوع من اللعب. وتبيّن أيضاً أن ثلث أطفال الصف الأول الابتدائي يفضلون اللعب على نحو منفرد، في حين يفضل خُمس أطفال الصف الثالث الابتدائي في اللعب على هذا النحو. وتدل هذه النتائج بوضوح على أهمية الدور الذي تلعبه سنوات الحياة المدرسية المبكرة الأولى في تنشئة الطفل الاجتماعية ونموه الاجتماعي، بحيث يغدو أقل انعزالاً، وأكثر اجتماعية وميلاً لإنشاء العلاقات الاجتماعية المتساوية مع أقرانه.

وعلى الرغم من النمو الاجتماعي السريع الذي يكتسبه الطفل في سنواته المدرسية المبكرة، فذلك لا يعني أن الأطفال جميعهم يواجهون مثل هذا النمو، حيث يواجه بعض الأطفال صعوبات لا تمكنهم من انشاء الصداقات أو الاحتفاظ بها خلال سنواتهم المدرسية الابتدائية، الأمر الذي يلقي على كاهل المعلم عبء التعرف على مثل هؤلاء الأطفال، وتشخيص مايواجهون من مشكلات، ومساعدتهم على التكيف مع الحياة الاجتماعية للمدرسة.

يجب أن لا يتبادر للذهن، في ضوء ما تقدم، أن العلاقات بين الأقران، هي علاقات ايجابية دائماً، فقد تنشأ بينهم علاقات سلبيّة تؤدي إلى عكس المتوقع، فتعمل على تأخير النمو الاجتماعي، وتصيب بعض الأطفال بالانعزال أو الخوف المرضي من المدرسة. ولعل أكثر جوانب الحياة المدرسية سلبيّة وتعقيداً وإشكالاً، هو الجانب المتمثل في السلوك العدواني الذي يمارسه بعض الأطفال نحو بعض أقرانهم في المدرسة.

يستخدم مصطلح العدوان عادة للإشارة إلى بعض الاستجابات أو الأنماط السلوكية التي تعرّف من الوجهة الاجتماعيّة بأنها مؤذية أو ضارة أو هدّامة، كالاعتداء على ملكيات الآخرين، والسخرية أو التهكم، والدفش أو العض أو القرص أو الضرب أو الرفس... الخ. وتسود هذه الأنماط لدى بعض الأطفال، وتتناول أطفالاً معينين عادة، بحيث يشكلون هدفاً مستمراً لها. وهذا ما دعا بعض الباحثين إلى دراسة الخصائص للأطفال موضع العدوان.

يشير بعض البحوث إلى أن الأطفال الذين يشكلون هدف عدوان بعض أقرانهم أو ما يسمى «كبش الفداء»، يختلفون عن زملائهم العاديين من حيث المظهر أو الاهتمامات أو الميول. ويتصف هؤلاء بالخضوع أو الاستسلام، وبالقلق والانعزال وعدم الأمن، وبضعف جسدي، وباتجاهات سلبيّة نحو الذات، ولا يبادر هؤلاء الأطفال بالعدوان، بل يجدون أنفسهم في مواقع يصبحون فيها عرضة لعدوان الآخرين من زملائهم (Olweus, 1978). توفر مثل هذه الخصائص للمعلمين والإداريين فرصة التعرف على الطلاب الذين قد يصبحون «ضحايا» عدوان زملائهم، فرعايتهم وتوجيه المزيد من الانتباه إليهم، يمكن أن يجنّبهم الكثير من المواقف التي تجعلهم «كبش فداء» لزميل عدواني.

يواجه المعلمون والإداريون صعوبة في معالجة السلوك العدواني عند طلاب مرحلة ما قبل المراهقة والمراهقة. وقد يعود ذلك إلى النزعة العدوانية المتأصلة لدى الطلاب العدوانيين، مما يجعل دور البيئة المدرسية ضعيف الأثر

من حيث تعديل هذا السلوك. فقد بيّن أولويس (Olweus, 1978) عدم وجود علاقة بين عدوانية الطالب وشعبيته وأنه عادي من حيث التحصيل والقدرات المدرسية، أي لا يعاني من إحباط أو فشل غير عادي في وضعه المدرسي، وهو غير قلق. ويثق بنفسه، ومؤكد لذاته. وهذا ما دعا أولويس إلى الاستنتاج بأن البيئة المدرسية لا تشكل دوراً رئيسياً في تكوين النزعات العدوانية عند الطالب العدواني، بل يحمل هذه النزعات المتأصلة لديه نسبياً معه إلى المدرسة.

ويعزو باندورا (Bandura, 1973) العدوان إلى عدم قدرة الطفل العدواني على تذويت المعايير الاجتماعية التي تحرم العدوان، ويرى أن التنشئة الاجتماعية للطفل العدواني تتم في سياقات يعزّز فيها السلوك العدواني على نحو مباشر وتسود فيها النماذج العدوانيّة.

إن عدم مسؤولية البيئة المدرسية عن توليد السلوك العدواني عند الطلاب العدوانيين، لا يعفي المعلمين والإداريين من محاولة كف هذا السلوك باتباع بعض تقنيات تعديل السلوك التي ثبتت فعاليتها وجدواها، والتي نتناولها في فصل لاحق من هذا الكتاب.

obeikandl.com

خلاصة

تقوّم فاعلية التعليم بثلاثة محكات هي، النواتج التحصيلية للعملية التعليمية ـ التعلمية، وأنماط السلوك التفاعلي السائدة في غرفة الصف والتي تتبدى في نشاطات المعلم والمتعلم أثناء التعليم، وبعض الخصائص المعرفية وغير المعرفية التي يتمتع بها المعلم والمنبئة بنجاحه.

تتضمن الخصائص المعرفية المنبئة بنجاح المعلم وفاعليته، مستوى اعداده الأكاديمي والمهني، واتساع معرفته واهتماماته، وقدرته على استخدام المنظمات المتقدمة، في حين تشير الخصائص غير المعرفية إلى الاتزان والدفء والمودة والحماس والمعاملة الإنسانية.

تشكل شبكة العلاقات المتداخلة الناجمة عن تفاعل الطلاب كأفراد وكمجموعات مع معلميهم أو فيما بينهم، نوعاً من «نظام اجتماعي» تلتئم فيه النشاطات الصفية جميعها، ويعكس طبيعة التفاعل الصفي بين عناصر هذا النظام من معلمين وطلاب. ويتأثر هذا التفاعل بالبنية الصفية، وبالتفاعل بين المعلم والطالب، والتفاعل بين الطالب والطالب.

إن أي صف مدرسي يشكل بنية اجتماعية تتأثر بعدد من العوامل أهمها، حجم الصف أو عدد طلابه، فكلما كان هذا العدد أقل كان المناخ التعليمي أفضل، والتكوين النفسي ـ الاجتماعي للصف، وتحدده خصائص الطلاب، وأنماط التواصل الصفي اللفظية وغير اللفظية المستخدمة أثناء النشاطات التعليمية.

obeikandl.com

تتأثر عملية التفاعل بين المعلم والطلاب بعدد من العوامل، بعضها يتعلق بخصائص المعلم، وبعضها يتعلق بخصائص الطلاب، الأمر الذي يشير إلى أثر خصائص المعلمين في تحديد سلوك طلابهم الصفي، وإلى أثر خصائص الطلاب في تحديد سلوك المعلمين التعليمي. وإن أكثر خصائص المعلمين تأثيراً في هذا المجال هي، جنس المعلم، وتكوينه الادراكي، واستراتيجيات تقييمه للطلاب، وتوقعاته. أما أكثر خصائص الطلاب تأثيراً فهي، الأشكال الخارجية للطلاب، وجاذبيتهم الجسمية، ومستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

ويلعب التفاعل بين الطلاب وبعضهم دوراً هاماً في التفاعل الصفي، نظراً لأهمية جماعات الأقران وآثارها في النمو النفسي والمعرفي والاجتماعي لأفراد هذه الجماعات.

obeikandl.com