

كلية التربية

إدارة صفية

السنة الرابعة

المحاضرة الثانية

الدكتورة ليلى الحسن

العام الدراسي: ٢٠١٩ - ٢٠٢٠ م

ج - القيادة داخل الفصل أو الصف

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

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

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

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

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

٣ - أن تتوفر لديه القدرات والإمكانات اللازمة للعمل.

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

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

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

الآخرين طوعية واقتناعاً بمؤهلات الآخر وبقدراته، مع شعور بجاذبيته أو /بالكاريسما/ التي يتمتع بها - بالمعنى المحدود جداً للكلمة والتي يتطلبها نطاق الصف فحسب.

٣-٣ تسيير الأمور الصفية

يقول (ارشوبنولت): "إن الاهتمام الرئيس للمعلم فيما يتعلق بإدارة الصف إنما هو الاتفاق على المسموحات والممنوعات والتصرفات المحكومة بها، وبخاصة في المراحل الدراسية الأولى والثانية، (الابتدائية والمتوسطة) ... ولا يكفي التأكد من أن المتعلمين يعرفون ما يجب عليهم فعله وكيف يتصرفون، وإنما يجب أيضاً التحقق من أن هؤلاء يملكون الكفايات الاجتماعية الضرورية للالتزام بما يطلب منهم، وتعليمهم إياها في حال فقدانهم لها، وبعد ذلك يطالبون بالالتزام بتطبيق القواعد والإجراءات التي أعد لها" ارشوبنولت ١٩٩٤، ص ٩٧). لذلك كان للأسابيع الأولى في الصف الواحد وقعها الكبير على كل من المعلمين والمتعلمين. ولهذا السبب يستحسن أن يوظف جزء من الوقت في تلك الأسابيع لوضع القواعد والإجراءات التي يجب اتباعها. فما هي تلك القواعد والإجراءات؟ وكيف نعد؟ وما هي الأساليب التي تستخدم لتعليمها؟ هذا ما نجيب عنه تحت العنوان التالي:

٣-٣-١ إعداد القواعد والإجراءات وأساليب تعليمها:

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

وكل مرحلة مما سبق تتضمن خطوات متعددة.

المرحلة الأولى – مرحلة وضع القواعد والإجراءات المطلوبة:

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

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

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

تصنيف الإجراءات الصفية

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

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

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

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

— إجراءات مرتبطة بفعاليات فرعية لها علاقة بالتعلم، مثل تهيئة ما تحتاجه تجربة معينة، أو التعاون على تحضير درس..

— إجراءات تتعلق بالانتقال من مكان لآخر، كما عند الانصراف من المدرسة أو الخروج إلى باحة المدرسة في وقت الاستراحة. وكلها تصبح مجرد روتينات متعارف عليها.

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

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

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

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

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

ضرورة صوغها بعبارات إيجابية لا سلبية، فعوضاً من القول: (لا تقاطع زميلك وهو يتكلم)، من الأفضل القول: حافظ على الدور عند النقاش؛ كذلك ضرورة صياغتها بكلام مختصر وواضح ليسهل حفظها واستيعابها. هذا إضافة إلى جعلها مرنة تتلاءم والمواقف المستجدة. فقولنا حافظ على الهدوء والنظام يجب ألا يمنع الأولاد في الباحة من النشاط والحيوية والاندفاع للعب... ويمكن القول، بصورة عامة: إن أمرين يخلقان إشكالات متعددة بصدد الإلزام بالقواعد المدرسية: الأول: وضع قواعد غير مسوغة ولا منطقية، كأن يقال: استمع لزميلك دوماً وشاركه الرأي، والثاني: عدم الاستمرارية والثبات

في تطبيق قاعدة معممة، كان يقبل من طالب التأخر الصباحي يوماً، دون سبب مسوغ.
وأن يعاقب عليه في يوم تال.

هذا، ولا بد من اشتراك الطلاب في وضع القواعد التي ستنطبق عليهم، (لأن ذلك يجعلهم أكثر التزاماً بها، واقتناعاً بضرورتها. ويكون هذا الإشراف بأشكال متعددة منها: النقاش معهم حول ضرورة وجود قواعد يعمل بها، ومن ثم تقديم قاعدة تلو أخرى، وشرحها، وإعطاء أمثلة عنها وتسويغها؛ ومنها اتخاذ قرارات حول قواعد معروفة في المدرسة من أجل إقرارها أو رفضها... إلا أن المدخل الأول أفضل من الثاني. أما المدخل الثالث فهو أن يضع الطلاب بأنفسهم القواعد التي تحكمهم أو إعطاء عدد منها كي يختاروا من بينها ما يرضون عنه. هذا كله يعود لفلسفة المعلم التربوية من جهة، ولمستوى طلابه وأعمارهم وعددهم وخلفياتهم الاجتماعية - الثقافية التي يحددها وسطهم أو بيئتهم، من جهة ثانية، إضافة إلى النظام العام المعمول به في المدرسة.

المرحلة الثانية لإعداد القواعد والإجراءات وأساليب تعليمها:

يمكن تلخيص تلك المرحلة بإعلان القواعد والإجراءات وخطوات تطبيقها، فالأطفال يأتون إلى المدرسة في العام الأول لهم فيها ولديهم تصور ما عن المدرسة، سواء أكان صحيحاً أو مغلوطاً، محبباً لها أو منفراً منها. ويتغير هذا التصور من طفل لآخر بفعل عوامل مختلفة معظمها ترجع إلى الأسرة.. كما يتغير هذا التصور عبر السنوات اللاحقة، سلباً أو إيجاباً أيضاً، بفعل عوامل مختلفة يرجع معظمها هذه المرة إلى المعلم والمدرسة. ومهما كان من أمر الطلاب في المدارس فإن وضعهم يقتضي منهم اكتساب كفايات من طبيعة اجتماعية تؤهلهم للتصرف بشكل ملائم، فكما أن الولد يتعلم أموراً دراسية، ويكتسب مهارات لها علاقة بها، كذلك على هذا الولد أيضاً أن يتعلم سلوكيات منبثقة من قواعد عليه الالتزام بها، وهذا الأمر الأخير يجعله يعرف (ما يجب عمله). والكيفية التي يجب أن يعمل بها أو (كيف يعمل)؛ والأوقات التي يجب فعله بها،

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

أ - تقديم القواعد والإجراءات

ب - ربطها بالمكتسبات السابقة

ج - تقديم عرض أو نماذج لها

د - تطبيقها على أرض الواقع

هـ - التفكير حول ما تم تعلمه.

وهذا تفصيل لكل ذلك.

أ - تقديم القواعد والإجراءات:

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

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

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

ب - ربط القواعد والإجراءات بمكتسبات الطلاب السابقة:

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

ج - تقديم عروض لتلك القواعد والإجراءات أو نماذج عنها:

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

د - تطبيق ما تم عرضه فعلياً:

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

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

هـ - التفكير حول ما تم تعلمه:

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

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

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

رابعاً- مبادئ يجب مراعاتها في الإدارة الصفية:

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

أ - أن يكون المعلم يقظاً دوماً ليحس بما يجري في الصف: حتى لكان الأمر يتطلب منه عيونا كثيرة تحيط بجميع جوانب رأسه ليرى كل شيء وليعرف ما يجري خلفه عندما يلتفت إلى السبورة ليكتب. بهذا يستطيع أن يستجيب فوراً لما يحصل قبل أن يعكر الجو ويسبب للعملية التربوية. ولهذا قال (دويل): إن على المعلم أن يراقب أمور ثلاثة في الصف: الجماعة الصفية ككل، والسلوكات الصفية، وإيقاع العمل. فمراقبة الجماعة تعطيه فكرة واضحة حول كيفية سير الأمور؛ ومتابعة السلوكات تجعله ينتبه إلى الفجوة بين ما يجري وما يجب أن يجري، وبهذا يلحظ مباشرة موطن الخطأ ويتدخل فوراً، الأمر يجعل الطلاب يحسون أن المعلم يشعر بكل ما يقومون به فيكفون عن معظم التصرفات الممنوعة. أما بالنسبة لمراقبة إيقاع العمل فعليه أن يحافظ على سير العمل بوتيرة مناسبة حيث لا يستعجل الطلاب ويربكهم، أو يجعل الكثيرين منهم يتباطؤون فيؤخرون المسيرة المرسومة والفعاليات التي يتم القيام بها. إن انسياب العمل بطواعية وبسرعة مناسبة أمر مهم يسهم في تحقيق إيقاع عمل ملائم يمكن المعلم من القيام بعدة أمور معاً، كأن يكتب على السبورة، وهو يصحح إجابة أحدهم، ويحس في الوقت نفسه بأي صوت يشير إلى عدم الانتباه، وذلك كله يكتسبه المعلم بالخبرة والممارسة فيعرف أن عليه ألا يتأخر في الاستجابة لما يستجد من أمر. وألا يؤجل التدخل الفوري لتصحيح سلوك غير ملائم، وأن يعين المسؤولين عنه فلا يتهم الجميع، وأن يشعر بملل الطلاب فيسارع إلى تنويع الفعاليات. ثم عليه ألا يترك الكثيرين بدون عمل، وهم ينتظرون زملاءهم كي ينتهوا من نشاط معين، لأن ذلك يدفعهم للتشويش وملء الفراغ بما لا يرغب

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

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

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

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

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

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

أو يقلل من قدره، كثيراً ما يلتزم بالضوابط المرعية، ولا سيما إذا شعر أنه في جو آمن من جهة وتلبّت حاجاته المشروعة، بما فيها تقديم الظروف الملائمة للتعليم، من جهة أخرى. وجوهر احترام المتعلمين جعلهم يحسون أنهم مقبولون، وأنهم يعاملون كأفراد معتبرين، حتى عندما تكون سلوكياتهم غير مرضية. فالحكم يجب أن يطلق على سلوكياتهم، وليس على أشخاصهم مما يبقى لديهم الشعور بالكرامة الذي يسهم في تصحيح أخطائهم مستقبلاً.

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

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

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

ك - ضرورة جعل كل تدخل في الصف تربوياً مبنياً على معطيات علم النفس والتربية بدلاً من أن يكون نتيجة ردود فعل انفعالية لا تسهم في تربية النشء وتخرج المواطن - الإنسان السليم.

ل - عدم الأخذ بالوصفات الجاهزة من قبل المعلمين. ومن المعروف إنه إذا ما أعد هؤلاء إعداداً جيداً، وأخضعوا لدورات تدريب مستمر استطاع أن يقوم كل منهم بالتصرف المناسب للظرف القائم بعيداً عن تصرفات آلية موصى بها مسبقاً.

هذا ويجب أن يتدخل المعلم عند خروج الطلاب على القواعد بشكل مناسب مستخدماً تقنيات ملائمة.

خامساً التدخل التربوي والتقنيات المستخدمة:

يكون الصغار، بل حتى الكبار أحياناً، غير عارفين أو مدركين حقيقة لما هو مطلوب منهم، أو كيف يقومون بتنفيذه، وأكثر من هذا لماذا عليهم الالتزام بذلك. ثم إن بعضهم قد يقوم بتصرفات لا يعرفون أنها فعلاً غير سليمة ويجب الابتعاد عنها، وعلى المعلم في مثل هذه الحالات ألا يكتفى بإيقاف السلوكات المشوشة غير المسموح بها وإنما عليه أيضاً أن يقوم بتعريف أصحابها بالقواعد التي تم الخروج عليها، والتسويغات التي تدعو للأخذ بها، وكيفية الالتزام بها.

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

15

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

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

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

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

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

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

إن التقنيات التي يمكن للمعلم أن يتخلل بواسطتها من أجل ضبط السلوك الصفّي وتسيير أمور إدارة الصف متنوعة، إلا أن هذه على كثرتها قد تعجز أحياناً عن وضع الأمور في نصابها لأن مشكلات أعمق تتبثق فتعيق تحقيق مثل ذلك. وهنا لابد من التعرف إلى بعض المداخل الكبرى في التربية وعلم النفس من أجل حسن التعامل مع هذه المشكلات. وهذا ما يشكل موضوع الفصل التالي لهذا الباب من الكتاب.