

كلية التربية

إدارة صفية

السنة الرابعة

المحاضرة الخامسة

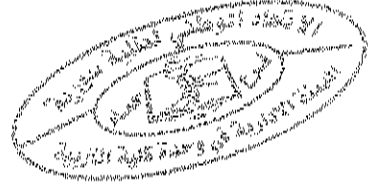
الدكتورة ليلى الحسن

العام الدراسي: ٢٠١٩ - ٢٠٢٠ م

الفصل الرابع

الدور المتغير للمعلم

توعية التعليم في مدارسنا تعتمد على نوعية المدرس
ومدى ما حصله من علم وما يمتلكه من كفايات



(عن تقرير مجموعة هولز)

مقدمة:

استخدم مصطلح الدور مرات عديدة في هذا الكتاب للحاجة إليه في شرح أمور
على علاقة بمجموعة مهام مترابطة، وكانت قد وضعت تعريفات له متعددة منها تعريف
(بوستيك) الذي جعله مجموعة من الأنشطة المتكاملة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو
مستوقع من قبل شخص ما، يقوم بوظيفة معينة. فالدور إذن يساعد على التنبؤ بسلوك
صاحب فسي مواقف معينة. ويتحدد، عادة من خلال الوظيفة التي يقوم بها، والتي هي
مجموعة من المهام المتكاملة فيما بينها.

أما التوقع فهو تصور لما يمكن أن يقوم به شخص معين، وهو يمارس أحد مهام
الوظيفة الموكولة إليه. ويشير التوقع عادة إلى مجموعة التصورات عن الدور، بمعنى أن
التصور هو استحضار تنظيم متماسك مؤلف من مجموعة صور لشخص ما وهو يؤدي
أحد الأدوار التي عليه القيام بها. وتؤثر تلك التصورات كثيراً عند أداء الدور، سواء
أكانت تلك التصورات تخص الشخص نفسه الذي يؤدي الدور، أو شخص الآخرين الذين
لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة مع ذلك الشخص، وتتكون تلك التصورات عادة من
توصيفات الأدوار، وعن المهام التي تنتج في إطار الدور، ومما كان الناس قد سمعوه أو
راوه أو خبروه أو عايشوه أو قرؤوا عنه في اللوائح والتشريعات الناطمة لذلك، ولهذا قد

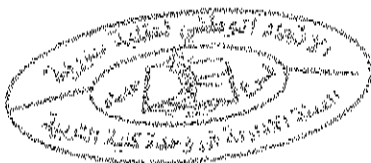
تختلف تصورات الدور من إنسان لآخر، وبين مؤسسة وأخرى، وفي مجتمعات أو بيئات مختلفة.

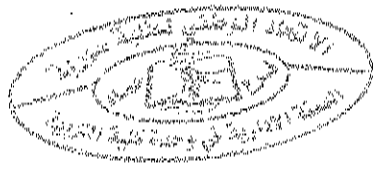
وتعود أسباب الاختلاف إلى عوامل متعددة يأتي في طليعتها مدى تقدم البلد، عامة، وتقدم علم الإدارة والعمل فيه خاصة، وهو الأمر الذي يؤدي إلى غموض الدور نفسه، أو عدم تحديده. كما يشاهد مثلاً عند الكلام عن دور القائد التربوي، حيث تتعدد التصورات حول المهام التي عليه القيام بها. كما يعود حيناً آخر إلى الارتباط بشخصية من يقوم بالدور. وشخصيات البشر متعددة بتعدد الأشخاص الذين لا حصر لعددهم. لذلك كله، ومن أجل التقليل من هذه الاختلافات حول مفهوم الدور وما ينبثق عنه من تصورات، اتخذت بعض إجراءات يمكن أن تسهم في ذلك مثل: توصيف الأدوار لكل وظيفة بشكل واضح، وتحديد محتوى الدور الواحد ومتطلباته فيها.

ب- فصل الأدوار بعضها عن بعض حتى لا يتداخل الواحد بالآخر، وإن كان فقط من الناحية المنهجية والنظرية، مع العلم بأن أدوار الوظيفة الواحدة ليست كذلك في الواقع لأن أحدها يتم الآخر.

ج- وضع جدول أولويات لأدوار الوظيفة الواحدة في ظروف محددة معينة، وذلك لأن الظروف المحيطة بالأداء الوظيفي، في موقف ما تؤثر على الأدوار التي تسخر في إطارها وتجعل بعضها، في موقف ما، أهم مما هي عليه في موقف آخر. فالمعلم الذي يجب ألا يشغله شيء عن إعطاء درسه قد يضطر للانسحاب من الصف إذا اضطر لنقل تلميذ أعرج عليه، أو أصابه مكروه.

د- تدراك الظروف والمواقف التي يمكن أن تثير الحالات السابقة، ما أمكن، فإذا وجد مثلاً، في إطار مدرسة معينة، أن على مدرس ما أن يصنع أسئلة اختبار مادة ما،





ابوصفه المدرس الأول لها، وكان ابنه بين من سيجتازون اختبار تلك المادة، فإن من الأفضل تدارك الأمر ، والطلب من مدرس آخر وضع تلك الأسئلة.

ثم هناك المهمات التي تدرج في إطار الدور، والمهمة أصغر من الدور، وتضم مجموعة أفعال مترابطة تشكل في مجموعها عملاً معيناً. فوضع أهداف لدرس، وتحديد مستواه، وتعيين الأنشطة والفعاليات والوسائل في إطار طريقة أو أكثر، وتحضير أسئلة للتقويم تشكل في مجموعها مهمة تصميم الدرس.

وفي هذا الفصل سيتم تناول الأدوار المختلفة للمعلم التي تدرج في إطار الوظيفة التي يشغلها، وأهم التغيرات التي شملت العالم فأنثرت في التربية، وانعكاسات ذلك على أدوار المعلم المتعددة، ثم الخصائص التي يجب أن يتصف بها المعلم والكفايات المطلوبة لنجاح عمله المدرسي.

أولاً: أدوار المعلم المختلفة:

تتوزع أدوار المعلم على مجالات عدة تشمل:

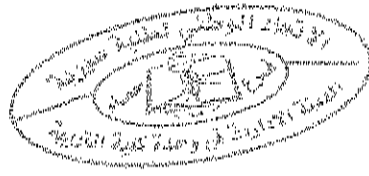
أ - مجال التدريس وفيه مهام متعددة تشمل:

أ - تصميم الدروس بكل المكونات الضرورية لكل درس.

ب - تنفيذ ما كان قد صممه أو القيام بعملية التدريس فعلياً.

ج - الاسهام في تطوير العملية التربوية سواء في تقويم المناهج أو تعديلها

بالمعنى الواسع لكلمة المنهاج بحيث تشمل محتوى التعليم والكتاب المقرر الذي يجسده (الأسنا في الجمهورية العربية السورية، نعتد الكتب المقررة، وطرائق التدريس، والامتحانات وسواها).



د - المشاركة في الدراسات والبحوث الإجرائية سواء من أجل تطوير العملية التربوية أو بغية حل مشكلات مدرسية، صفية، يتعرض لها الطلاب، هذا إضافة إلى الكتابة في مجلات تربوية أو الإسهام في تأليف كتب مدرسية ومواها.

هـ - القيام المهمات المتعلقة باختيار الطلاب سواء بالمدارات أو الامتحانات أو الملاحظات أو الوظائف وغيرها.

و - إثارة دافعية الطلاب للإقبال على التعلم وتحمل مسؤولياته بأنفسهم. لذلك كان تعليم الطلاب كيف يتعلمون والتعليم التعاوني، والتعليم الذاتي من أبرز ما تلج عليه التربية الحديثة.

ز - تنظيم الأنشطة الصفية واللاصفية التي تعد جزءاً رئيساً من المنهاج بالمعنى الحديث له، وتأليف الجواز والمجموعات التي تعنى بها، مع كل ما يقتضيه ذلك من إجراءات. هذا ويمكن لهذه الأنشطة أن تتجاوز التدريس بالمعنى الضيق للكلمة فتضم أموراً اجتماعية وبيئية وسواها.

ح - الاحتفاظ بسجلات للطلبة توثق حضورهم ودرجاتهم والوظائف التي يقومون بها، والأنشطة التي يسهمون بها.. هذا إضافة إلى لوحة عن خصائصهم ومواهبهم ومشكلاتهم وما حصلوا عليه من مكافآت أو خضعوا له من عقوبات أو يعرفون به من هويات أو مواهب. وبكلمة مختصرة كل ما يشير إلى تفردهم، وما يختلف به الواحد عن الآخر.

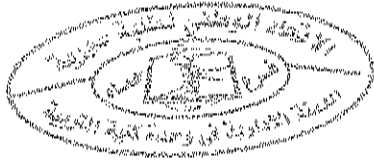
ط - تعويض الناشئة الذين يأتون من بيئات محرومة اقتصادياً وثقافياً ما فاتهم، وبخاصة الصغار منهم، وذلك عبر دروس ودورات وبرامج واجتماعات يخطط لها، لتوفر المواد الضرورية والأوقات المناسبة حتى أن بعض المدارس في بلدان متطورة

فيها فئات محرومة تخصص جزءاً من نصاب المعلمين فيها للقيام بمثل هذه المهمات؛ أو أنها تخصص مدرسين لمثل هذه المهمة.

١ - معالجة المقصدين دراسياً ليس للأسباب السابقة (الحرمان الاقتصادي - الثقافي) وإنما لمشاكلات شخصية (كسل، مستوى ذكاء متدن، ضعف متراكم في بعض المواد كالرياضيات مثلاً...) أو عائلية بل حتى بيئية أحياناً كأطفال الحروب والثورات بأنواعها....

٢ - مجال الجوانب الجسدية والصحية:

إن سلامة جسم الإنسان وصحته هما مطلبان مهمان، وعاملان رئيسان ينعكسان على الجوانب العقلية والوجدانية على السواء. ولذا قيل قديماً: العقل السليم في الجسم السليم، كما قيل: كل ذي عامة جبار، إلى آخر ما هنالك من أمثلة وأقوال تشير إلى التأثير الكبير لهما في حياة الفرد وعائلته ومجتمعه. وعلى المدرسة عموماً، والمعلم خصوصاً الاهتمام بهما لهذا وجدت التربية الرياضية في المدارس... كما إن معلمي الحضانة والمرحلة الابتدائية (مثلكم أنتم طلاب قسم معلم صف) يدرسون مادة تتعلق بصحة الأطفال والأمراض التي يتعرضون لها في هذا السن. ونظراً لخصوصية هذه الأمور، وحاجتها لمختصين يكتبون فيها تم الاكتفاء بالإشارة إليها مع التنبيه إلى ضرورة عناية المعلم بها، وجعلها من بين مهام عمله الرئيسة بعد أن يكتسب ثقافة حول الموضوع، سواء أكان في فترة إعدادة أو تدريبه في أثناء الخدمة.



٣ - مجال دعم التعلم

منذ أكثر من ثلاثين عاماً كان اكتشاف (كونز) اللافت للنظر يتعلق بتأثير التدريس من حيث مستواه في تحقيق الانضباط الصففي. فاستراتيجيات التعليم الملائمة، التي تؤمن تدريساً ذا جودة عالية، غالباً ما تضمن صففاً ملتزماً بعيداً عن مشكلات الانضباط وفرض

النظام بالقوة. وهذا ما دفع (كونن) للقول: "إن المعلمين الناجحين لا يتميزون عن نظرائهم الأقل نجاحاً بأساليبهم في التعامل مع سلوكيات التلاميذ غير الملائمة، إنما ما يميزهم استخدام استراتيجيات تعليم ناجحة تجنبهم الكثير من مشكلات النظام في الصف.....

وهؤلاء المعلمون — بفضل استخدامهم لأنماط عديدة من المهارات التي تضمن انهمالك التلاميذ في أنشطة تعلم يتم الانتقال من أحدها إلى الآخر بشكل سلس مقترن باهتمام والتشجيع عاليين — يضمنان توفير صف آمن يعود عن أي فوضى وخروج على النظام" (كونن ١٩٧٠، ١١٥). لهذا نقول مع (بروفي) "إن إدارة الصف وتعليم الطلاب هما المظهران الرئيسان لوظيفة المعلم" (بروفي ١٩٨٢). وهما مظهران متكاملان يتبادلان، فيما بينهما، علاقة وثيقة ومستمرة تؤدي إلى تأثير إيجابي على التعليم والتعلم. بهذا يزيد اضطلاع الطلبة بواجباتهم المدرسية والاستمرار بها، فيزيد معها، في الوقت نفسه، تعلمهم وشغورهم بمسعة الدراسة والاندفاع إليها من جديد. وهكذا يمكن القول مع (كونن): (بعد بحوث كثيرة من قبله، ومن قبل آخرين عديدين هم بروفي ١٩٧٠، ريثولت ١٩٧٧، بوركووسكي ١٩٧٨) إن التدريس الجيد سبب لإثارة الدافعية للتعلم؛ كما أن تحصيل قدر كبير من التعلم يزيد أيضاً من الدافعية نحوه. وهكذا يؤثر الواحد في الآخر، وتغدو الدراسة، التي كانت تُحس كعبء ثقل وواجب مقبوت، أمراً ممتعاً.

والتدريس الناجح يضم مجموعة من الفعاليات التربوية القادرة على تحقيق التعلم لدى الطلبة. إلا أن التعلم، مع ذلك، يبقى مشروعاً شخصياً يقع على عاتق المتعلمين أنفسهم. فهو مسؤولية ذاتية تفرض على الطلاب تعلم الاستراتيجيات التي تحققه (أي التعلم)، ومراعاة الشروط التي يتطلبها. وحتى يستطيع المتعلم تحقيق ذلك، كما نقول نظرياً التعلم الأخيرة، عليه أن يملك المعلومات الجديدة، ويفهمها في ضوء معارفه السابقة، ومن ثم يكامل بينهما وبين القديمة، ويركبها أو يعيد بناءها معاً من جديد، بنية استخدام المعرفة المتكونة منهما في تعلم جديد آخر، وهكذا باستمرار.

هذا التنظيم الجديد للمعارف السابقة والراثة من أجل إعادة بنائها من جديد أو تركيبها في بنى متكاملة، هو المعنى الحقيقي للتعلم الذي لم يعد — كما عرفته السلوكية — مجرد (تغير في السلوك). وحتى يتحقق التعلم بشكل ناجح يجب استخدام ثلاثة أنظمة كثر الكلام عنها في نظريات التعلم المعرفية، وهي النظام المعرفي، والنظام ما وراء المعرفي (metacognitif) والنظام العاطفي أو الوجداني (affectif).

"الأول يشكل مجمل المعارف المكتسبة سابقاً والثاني يجمع المعارف التي يمتلكها التلميذ حول كيفية التعلم ومعالجة المعلومات. والثالث يزود بالطاقة الضرورية أو الوقود اللازم لإدارة سيرورة معالجة المعلومات. ويرتبط النظام الأخير مباشرة بإثارة الدافعية للتعلم"، (ماكومبز Macombs ١٩٨٨، ذكر عند دوفرانس ص ٢٥٢).

وحسني يستطیع المعلم دعم التعلم — بالمعنى الذي أشير إليه قبل قليل — عليه مساعدة الطلاب على حسن استخدام الأنظمة الثلاثة السابقة، مستفيداً من الطرائق التربوية التي تؤدي إلى القيام بتدخلات نوعية تتجه نحو النظام ما وراء — معرفي من جهة، كما أنه يوظف دافعية الطلاب للتعلم في إطار الصف، من جهة أخرى. ومن هذا المنظور لا يعود المعلم مجرد ناقل للمعرفة فحسب، كما كان ينظر إليه في التربية التقليدية، وإنما هو مهندس العملية التربوية التي اتسع مفهومها كثيراً ليشمل معها دور المعلم، بل أدواره التي تغيرت على نطاق كبير، كما سنرى بعد قليل.

ويعمل التربويون اليوم، سواء على صعيد الأمور النظرية أو العملية — التطبيقية، على تناول النظام ما وراء معرفي، ودراسة كيفية إمكان توظيفه لزيادة فاعلية التدريس، وبالتالي توفير فرص أفضل لتحقيق أكبر قدر من التعلم لدى المتعلمين.

وهذا ما سيتم التطرق إليه، بإيجاز، فيما يلي، لأن الموضوع عميق وواسع جداً، ويبحث عادة في نطاق علم التعليم. ومما يضطرنا إلى التطرق إليه وتناول نقاط قليلة جداً

منه، بقدر الحاجة إليها، إنما هو ضرورة تغطية نطاق مهام المعلم في إطار الدور المتغير له.

فما المقصود بدعم التعلم؟ وكيف يمكن للمعلم الإسهام فيه في إطار الدور المتغير له الذي نقل العملية التربوية — كما كرر مراراً — من التعليم إلى التعلم؟؟ هذا ما سنتعرفه فيما يلي:

لا تقتصر وظيفة المعلم على تقديم محتوى مساق ما للطلاب، وإنما عليه دعم التعلم لديهم الذي يعني: تعليم هؤلاء كيف يتعلمون. وهذا يشكل أهم أهداف التربية الحديثة إن لم يكن أهمها على الإطلاق، والتعلم في أساسه يقوم على معالجة المعلومات المقدمة للمستعلم، وليس مجرد تغيير في السلوك، كما ذكر قبل قليل. وتستدعي المعالجة الفعالة للمعلومات الاستفادة من معطيات توصل إليها الباحثون في إطار علم النفس المعرفي الذي تناول مهارات التفكير وما وراء التفكير، ووضع استراتيجيات تربوية (أو تعليمية) لتنمية تلك المهارات السابقة بنوعيتها.

و يقصد بدعم التعلم، في المجال الذي نتناوله الآن، تشجيع المعلمين لطلابهم على اكتساب معارف ومهارات حول النظام ما وراء — معرفي كي يستفيدوا منها في رفع مستوى تعلمهم، ومن أهمها، في هذا المجال بالذات، استخدام استراتيجيات الضبط الذاتي للتعلم (autoregulation) الذي يسهم إيجاباً في التعلم نفسه من حيث الكم والنوع على السواء، كما يقول (بروير).

والمقصود بما وراء المعرفة — كما حذرها (باريس) — "أن يعرف المتعلم العمليات العقلية التي يقوم بها وأن يراقبها ويتحكم بها..." وكما قال (بروان) بشأنها: "إنها إحساس أو شعور المستعلم بالعمليات المعرفية التي يقوم بها وهو يتعلم، ومن ثم استخدام هذا الشعور لمراقبة عملية التعلم بذاتها، فهو نوع من الضبط الذاتي للتعلم، كما أشير قبل



قليل. تستخدم في سياقه عمليات معينة كان علماء النفس المعرفي قد رصدوها وشرحوها ووضع بعضهم تقنيات واستراتيجيات لإرهاقها وإنمائها.

ويلاحظ من الكلام السابق أن مهارات التفكير وما وراء التفكير يمكن تعليمها، والتدريب عليها عبر استراتيجيات محددة (تماماً كما تعلم للطلاب الاستراتيجيات التي تساعدكم في الدراسة فتزيد من فاعليتها) شريطة أن يكون تعليم هذه الاستراتيجيات في إطار مناهج الدراسة (أي مساقاتها) وأن يتم بطريقة مندرجة، وبشكل مباشر وظاهر يقتنع الطلاب بأهميته وفائدته فيقبلون عليه ويستفيدون منه^(١).

ولكن، وقبل أن ننهي الكلام بصدد موضوع دعم التعلم، يمكن التذكير بما كانت تهتم به الإدارة التقليدية بشأن التعليم، والذي كان يتمحور حول نقل المعرفة والاعتماد بأمور التحصيل، والإجابة عن أسئلة الامتحانات التي تقاس مقدار ذلك التحصيل. ولربما يعود السبب في ذلك كله إلى أن القائمين عليها لم يكونوا يعرفون آنذاك، العوامل التي تؤثر في التفكير المعرفي والمما وراء معرفي والمهارات المنضمة فيها وإمكانات تمكينها والتدريب عليها. لذلك كانت النتائج التي حققتها محبطة على المدى الطويل، فالمعارف نسيت أو تقاعدت، كما أن المهارات التي اكتسبت كانت قليلة وغير متقنة بصورة كافية، ولهذا كانت غير ناجحة^(٢) (وونغ ١٩٩١ ص ذكر في دوفرانس ١٩٩٩ ص ٨٥).

وبعد ظهور نظريات جديدة واليوم حول التعلم غاصت إلى عمق العمليات العقلية وتعرفت ما يجري في أثناء ذلك (إلى حد كبير أو قليل، ولا نعرف ماذا سيضيف العلم إليه مستقبلاً...) يمكن القول: إن باحثين كثيرين استطاعوا وضع تقنيات ونماذج تربوية مبنية على النظم الما وراء معرفية والانفعالية (أو العاطفية)، وهذه كلها تمزج التعليم

(١) ويمكن لمن يرغب في الاستفادة من هذه المعلومات العودة إلى الكتب التي ترجمتها كتائب ماثيو ليهيمان تحت عنوان: (تعليم التفكير) الذي ترجمه محمد الحوراني، وكتائب إمدارس من أجل التفكير) الذي ترجمته كويلا يوز. والكتابان من منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية.

النظامي للاستراتيجيات المعرفية والمساواة معرفية مع تدخلات تستهدف، بصورة خاصة، إثارة الدافعية للتعلم التي لها أثر كبير في هذا المجال. وكان كل من (جودمان ١٩٧٧) و(باريس ١٩٨٧) و(بروان ١٩٩١) قد درسوا فاعلية تعليم الضبط الذاتي للتعلم... ومدى تأثيره على رفع مستوى التعلم لدى المتعلمين..". (المرجع السابق ص ٩٣).

"وتعليم الاستراتيجيات السابقة لا يظهر مجدياً في تأثيره على دفع الطلاب لاستخدام تلك الاستراتيجيات إذا لم يترافق هذا التعليم بتدخلات تربوية (interventions pedagogiques) تستهدف المتغيرات العاطفية (variables affectifs). والدافعية، كما يقول (بروكوسكي) وآخرون" (المرجع السابق ص ١٢١). وهكذا يكون من الممكن التأثير في تطوير إدراك الطلاب لكفاءاتهم عبر جعل هؤلاء يتحملون مسؤولية تعلمهم بأنفسهم. وينتج عن ذلك ازدياد ثقة المتعلم بنفسه بسبب معرفته لقدراته الحقيقية. والسبيل إلى ذلك هو (التدخلات التربوية) المدروسة التي وضعت في ضوء التقدم الذي حققته نظريات التعلم الجديدة.

بقي أن نقول: إن مزج تعليم استراتيجيات التعلم، مع العمل على توظيف العوامل التي تؤدي إلى إثارة الدافعية للتعلم، تكون أكثر فاعلية وتأثيراً من أن تستخدم استراتيجيات التعلم وحدها. ولهذا قال (بروكوسكي ١٩٨٧): ليس لاستراتيجيات التعلم وحدها، ولا للتدخلات التي تستهدف إثارة الدافعية وحدها، قدرة على إحداث تغييرات ملموسة في عادات الطلاب المدرسية ومواقفهم، فالاثنان مطلوبتان معاً ويجب العمل على تأمينهما (بروكوسكي ١٩٨٧، ص ٢٦٦).

إن معطيات العلوم النفسية والتربوية كثيرة هذه الأيام وتتزايد بصورة متسارعة، كما يظهر في المؤلفات الحديثة المتعلقة التي تحمل جديداً في كل منها، وما على علم

التدريس إلا أن يستفيد منها لينقله إلى الميدان التطبيقي في المدارس التي هي بحاجة اليوم إلى تجديد جذري، وبخاصة في الدول التي تخلفت عن الركب حتى الآن.

٤- المجال الوجداني - الانفعالي (أو العاطفي):

ليست وفلسفة التعلم التي يضطلع بها المعلم كافية وحدها لأداء أدواره المختلفة، فصحة المتعلمين النفسية، ومجالات المشاعر والعواطف تتطلب هي الأخرى الانتباه إليها، ولهذا كان على المعلمين الالتفات إلى الأمور التالية:

أ- توفير الصحة النفسية للطلاب التي لا تقل أهمية عن سلامة المدارك العقلية، التي بها يكفل المرء حسن التصرف تجاه نفسه والآخرين. وهذا يتطلب من المعلم أن يفهم معني هذا المصطلح (الصحة النفسية) وأن يتمتع به (لأن فاقد الشيء لا يعطيه). ثم أن يعمل على مراعاته وتنميته عند المتعلمين. وهذا الأمر يتطلب مساعدة الطلاب على فهم أنفسهم وتنمية الثقة بها واحترامها، ولا يتحقق ذلك غالباً إلا إذا عمل المعلم على القيام بالمهام التالية:

- تعيين حاجات المتعلمين والعمل على تلبيتها، محترماً رغباتهم وميولهم بتوظيف معطيات نظريات الدافعية، وما يتعلق باستخدام الثواب والعقاب بالشكل الأفضل.

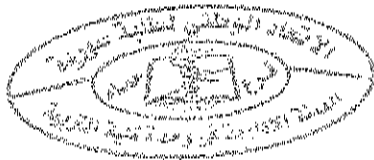
- صقل شخصيات الطلبة وتعليمهم اللباقات الاجتماعية، وحسن التصرف، وإقامة العلاقات البنينة المثمرة وما إليها... مع الاهتمام بتعويض الطلبة ما فاتهم في هذا الميدان (وهذا ما نتطرق إليه كتب علم الاجتماع).

- الاتصال بالأهل من أجل التعامل مع ما يقع في إطار هذه الوظيفة وهذا ما كان قد شرح عند تناول المداخل الكبرى لحل مشكلات الطلبة.

ب- تأمين الإرشاد والتوجيه للطلاب: لا يشك أحد بأن من مهمات المعلم الرئيسية التعليمية بالجوانب النفسية والاجتماعية للطلاب، وبأن بعض هؤلاء هم بحاجة أكثر من

غيرهم لتلقي علاج في هذا الإطار. لهذا تظهر ما سمي بالإرشاد النفسي والعلاج النفسي. ويظهر معهما أطباء ومعالجون ومرشدون مختصون وليس المطلوب من المعلم، بالطبع، أن يصل إلى هذا المستوى، بل المطلوب منه أن تكون عنده نقطة البداية، فيكتشف الأولاد الذين يحتاجون لمثل هؤلاء الاختصاصيين قبل أن يستفحل أمرهم. وعليه أن يحوّل من بحاجة إلى المعالجة إلى هؤلاء عندما يرى الأمر ضرورياً، وأن يعالج مشكلاتهم وإنشكالاتهم إذا كانت بسيطة، وقبل هذا وذاك أن يقيهم من الوقوع فيها، بتأمين جوٍّ داعم وآمن في الصف، لأن من المعروف أن المناخ الانفعالي الإيجابي يساعد على الإسهام في تأمين الصحة النفسية وبقي من الانحراف.

ويختلف الإرشاد عن التوجيه - كما هو معروف في علم النفس - إلا أننا هنا ننظر إليهما بوصفهما عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم ذاته، ودراسة شخصيته والتعرف خبراته الحقيقية، وتحديد مشكلاته وحلها، وتنمية إمكاناته، مستفيداً، في هذا كله، من رغبته في تحقيق أهدافه وتأمين صحته النفسية.



٥- مجال تطوير الذات:

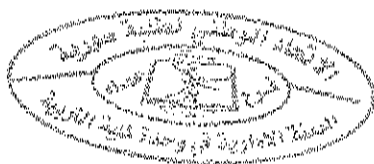
إن المعلمين، ولو أصدوا بمستويات عالية، وأفلوا للقيام بالأدوار التي يتطلبها وضعهم الوظيفي، فإنهم يكونون بحاجة مستمرة إلى تطوير أنفسهم فيما يعرف بالتربية المستدامة التي يمكن أن يقع جزء منها في إطار تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وأهم ما على المعلم فعله في هذا المجال:

أ- العمل على فهم ذاته: بحيث يكون مفهوماً واضحاً عنها يتجلى في الوصول إلى صورة حقيقية ممثلة لشخصيته، وما يمتلكه من قدرات وإمكانات، إضافة إلى ما لديه من لغزات. وتتكون تلك الصورة عنه، عادة، نتيجة خصائصه الجسمية، وسماته النفسية، وخبراته الشخصية، مع ما خلفته من آثار، ثم تفاعله مع الآخرين وكيفية استجابته لهم.

ورنود فعله على تصرفاتهم. ولهذا المفهوم أثره الكبير على الفرد لأنه يشكل سلوكه، ويؤثر في مشاعره وأفكاره، كما يلعب أيضاً دوراً كبيراً في فهم نجاحه أو فشله. وعرفه الذات ممكنة عن طريق الانعكاس الذاتي للوعي.

ولما كان من الممكن تدريب المرء على زيادة وعيه بنفسه بواسطة تقنيات معروفة في إطار دراسات الصحة النفسية، ثم لما كان بالإمكان أيضاً التأثير في هذا الوعي وتغييره نحو الجانب الإيجابي، فقد وضعت تقنيات كثيرة في هذا المجال يمكن للمرء التعرف إليها من أجل تطبيقها على نفسه، أو على آخرين يريد مساعدتهم. والمعلم معني بالأمرين معاً بحكم الأنوار التي يقوم بها في مجال التعليم.

ب - العمل على تحقيق الذات: وهو جانب مكمل لفهم الذات. ويعني رغبة الإنسان في أن يكون هو ذاته أكثر فأكثر، بمعنى أن يصل إلى أقصى ما يتحبه له إمكاناته وقدراته. ومثل ذلك يعدّ غاية في الأهمية، فهو يقع في قمة سلم الحاجات البشرية الذي وضعه (ماسلو). إنه يهب الإنسان مفهوم الذات. وهو هرمي نمائي، قد لا يستقيم للتوقف ما دام صاحبه يسعى لتطويره. صحيح أن من علام الصحة النفسية قبول الذات كما هي، غير أن هذا لا يعني التجمد على الوضع الذي هي عليه، لأن من علام الصحة النفسية أيضاً السدأب المستمر لتطوير الذات. ولهذا قال (روجرز) وأتباعه: إن الهدف الرئيس للفرد هو أن يصبح فرداً مكتمل الأداء، واكتمال الأداء الذي لا يكون إلا بتطوير الذات بعد فهمها، يجعل من المفيد إعادة التأكيد على التكامل بين فهم الذات وتحقيقها. ولعل من أهم متطلبات تحقيق الذات الانفتاح على العالم، وخوض خبرات جديدة، والشعور بالاستقلالية، والبعد عن الأمعية، مع مرونة في التعامل مع الآخرين، والبعد عن تشبهات التعصب، والانغلاق الغير. والمعلم الذي يحقق الأمرين السابقين (فهم الذات وتحقيقها) لا ينكر على طلابه حقهم في أن يكون لهم مشاعرهم الخاصة، وأن يعبروا عنها ضمن حدود



معينة، كما يساعدونهم على أن يعيشوا حقيقةهم غير مضطرين لإنكار مشاعرهم، أو التصرف بطريقة مصطنعة. وهذا هو جوهر الاستقلالية والحرية الشخصية.

جـ - العمل على تقويم الذات؛ وهو المفهوم الثالث المكمل للمفهومين السابقين والذي يجنب أن يتخللها دوماً، وأن يليهما أيضاً. فالفرد الواعي بذاته المدرك لقدراته يطرح على نفسه باستمرار الأسئلة الثلاثة التالية:

ـ ماذا فعلت؟ وبهذا يعين تصرفاته ويحددها.

ـ لسم فعلت؟ وبهذا يعي تصرفاته والأسباب التي أدت إليها، مما يدفعه باستمرار لعقله سلوكاته وإعدادها، قدر الإمكان، عن الاندفاعات الهوجاء غير المتحكم بها،
ـ ماذا كان يجب أن أفعل؟ وما على أن أفعل في مرات قادمة؟ وفي هذا اكتساب للخبرات التي تقي صاحبها من الوقوع في الخطأ. ولذلك قيل (لا يندغ المؤمن من حجر مرتين).

د - العمل على تثقيف الذات وتطويرها؛ وهذا يقارب تطوير العملية التربوية التي تكرت في إطار المجال الأول من مجالات أدوار المعلم، كما أنه يكملها ويغنيها. المهمات التي تكررت جميعها في إطار المجال السابق لا يكون بالإمكان أدائها إلا من قبل معلم ملهم نفسه أولاً كي يصبح قادراً على تطوير مكونات العملية التربوية، ومما يتصل بها. لهذا كان اطلاع المعلم على مستجدات التربية وما يتعلق بها، وإسهامه في الكتابة حولها
ـ إن كان باستطاعته ذلك - ونشره في الأماكن التي تساعد زملاءه على الاطلاع عليها،
أموراً مطلوبة وممكنة.