



قسم أصول التربية



جامعة جنوب الوادي

مقرر

المعلم ومهنة التعليم

الرمز الكودي ( ١١١ ت ر )

الفرقة الأولى (شعبة التعليم الأساسي)

القائم بالتدريس:

أ.م.د/ آمال محمد إبراهيم إسماعيل

د/ رشاد أبو المجد مصطفى خليل

قسم أصول التربية - كلية التربية بطننا

العام الجامعي / ٢٠٢٢ - ٢٠٢٣ م

## بيانات أساسية

الكلية: التربية

الفرقة: الأولى

التخصص: تعليم أساسي

عدد الصفحات: ١٩٧

القسم التابع له المقرر

قسم أصول التربية

### رؤية كلية التربية

كلية التربية بقنا متميزة في مجالات التعليم والتعلم والبحث التربوي بما يخدم المجتمع محليًا وإقليميًا.

### رسالة كلية التربية

تسعى كلية التربية بقنا لإعداد خريجين متميزين مؤهلين أكاديميًا ومهنيًا وأخلاقيًا، قادرين على إجراء الدراسات والبحوث التربوية التي تلبي متطلبات سوق العمل باستخدام التقنيات الحديثة، مواكبين للتنافسية محليًا وإقليميًا بما يحقق التنمية المستدامة في إطار قيم المجتمع المصري.

### الغايات الاستراتيجية لكلية التربية

- ١- إعداد خريج متميز أكاديميًا ومهنيًا ملتزمًا بأداب المهنة وأخلاقياتها.
- ٢- بناء منظومة بحث علمي مواكبًا للمستوى الدولي.
- ٣- المساهمة الفعالة في خدمة المجتمع وتنمية البيئة المحلية بما يحقق التنمية المستدامة.

### الأهداف الاستراتيجية لكلية التربية

- ١- تطوير سياسات ونظم وآليات القبول بالكلية.
- ٢- إعادة هيكلة البرامج بما يتفق والمعايير الأكاديمية القياسية القومية.
- ٣- تحسين البنية التحتية للكلية بما يتفق والمواصفات القياسية لتحقيق ضوابط ومعايير الاعتماد.
- ٤- تنمية وتعزيز قدرات الطلاب على ممارسة الأنشطة في إطار أخلاقي وصحي.
- ٥- رفع كفاءة الموارد البشرية بالكلية بما يحقق متطلبات الجودة.
- ٦- تطوير الخطة البحثية للكلية.
- ٧- تدويل المجلة العلمية للكلية.

- ٨- توفير البيئة الداعمة لزيادة الإنتاجية البحثية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والباحثين بالكلية.
- ٩- الارتقاء بأخلاقيات البحث العلمي بالكلية.
- ١- تفعيل المشاركة المجتمعية وتنمية البيئة بما يحقق التنمية المستدامة للمجتمع المحلي.
- ١١- استحداث وإعادة هيكلة للوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية.
- ١٢- الرعاية المتكاملة لذوي الاحتياجات الخاصة بما يحقق التمكين لهذه الفئة.

## الفصل الأول العملية التربوية



### أهداف الفصل

- التعرف على تطور مفهوم التربية
- التعرف على مفهوم التربية وخصائصها ووظائفها
- التعرف على دور المؤسسات والتنظيمات الاجتماعية في التربية

## محتويات الفصل الأول

مقدمة

تطور مفهوم التربية

مفهوم التربية وخصائصها

وظائف التربية

دور المؤسسات والتنظيمات الاجتماعية في التربية

## الفصل الأول

### العملية التربوية

#### مقدمة

نشأت التربية أول ما نشأت سماوية، كان المربي الأول فيها هو الخالق رب العالمين، والمتربي هو آدم عليه السلام، ثم زود الخالق آدم بكلمات أفاد منها في عمارة الأرض، وأصبح الصغار يقلدون الكبار في شئون حياتهم، ومن خلال التقليد والمحاكاة انتقل التراث الثقافي من الأجداد إلى الأحفاد واستمرت المجتمعات الإنسانية على مر العصور، وأصبح للمعلم دور لا يستهان به ليس في نقل التراث بل في القيام بأساليب التنشئة وكل متطلباتها.

ليست عملية بناء الإنسان بالقضية التي تقتصر على جوانب فنية بحيث يسهل تحديدها على أيدي متخصصين كشفا لمشكلاتها وتشخيصا لها وسعيا وراء حلها وإنما هي قضية مجتمعية لا اجتماعية لها جوانبها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية.

والتعليم الذي هو (فن صناعة الإنسان) إنما هو فرع من ضمن شجرة كبيرة، أو ضمن منظومة كبيرة والتي تشمل البنية الاجتماعية التي تتضمن عدة منظومات فرعية أخرى مثل النظام السياسي والنظام العائلي ونظام القيم... وهكذا. ولذا لا بد من التسليم بعلاقات التفاعل ... التأثير والتأثر بين التعليم وبين السياسة والاقتصاد وغيرهما.

ولذلك لا بد من التركيز على بناء الإنسان وتربيته التربية السليمة التي تكون منه إنسانا صالحا يغير ويؤثر في المجتمع، ولذا لا بد من التعرف بأسلوب فكري على أهم المفاهيم المرتبطة بالإنسان وعلى رأسها التربية ثم التعليم.

علينا أن نستمر في البحث عن كل ما يمكن أن يساعدنا في الوصول إلى تربية أقوم وتعليم أفضل، فمعرفةنا بطبيعة النفس البشرية تتحسن، كما أن تجاربنا تزداد ثراءً، وعلينا أن نحاول الكشف عن جوهر التربية من خلال استعراض بعض الأدبيات والخبرات والانطباعات التي تكونت لدى المهتمين بالشأن التربوي، ومن خلال علاقة التربية بالتكوينات الثقافية الأخرى.



وأنت تشاهد هذه الصورة اكتب تعليقا عليها

.....  
 .....

### أولاً: تطور مفهوم التربية

وجدت التربية باعتبارها عملية اجتماعية - أو نشاطاً اجتماعياً مع وجود الإنسان على وجه الأرض وسط جماعة من بنى جنسه يرتبط معها بعلاقات اجتماعية، إلا أن هذا النوع من التربية والذي يمكن تسميته التربية غير المقصودة أو غير المدرسية في مقابل التربية المقصودة أو المدرسية، وكانت الأولى تتم عن طريق محاكاة أو تقليد الأبناء الصغار للآباء أو البنات للأمهات، ومشاركتهم مناشطهم الخاصة بهم سواء أكانت صيداً أم التقاطاً، أم زراعة فيما بعد. ولقد كانت البنات يتعلمن من أمهاتهن المهارات المختلفة المتمثلة في إدارة البيت أو تنظيمه وترتيبه.. وما شابه ذلك.



وقد كانت التربية آنذاك لكونها بسيطة بساطة المجتمع القائم، تتم بالطرق البسيطة المناسبة لسد حاجات وأغراض الإنسان البسيطة، كما كانت خبرات الإنسان أيضاً غير معقدة وبسيطة، الأمر الذي أوجد معه نوع التربية المناسبة التي كانت تقوم بها الأسرة، سواء أكان ذلك عن قصد أو دون قصد منها.

ومع تقدم الزمن وتطور حياة الإنسان وتحضرها، أخذت الحياة الإنسانية في التعقيد شيئاً فشيئاً، وظهرت اللغة التي هي وسيلة التفاهم والاتصال بين بنى البشر، وتكونت المعارف ونتجت الخبرات والمهارات عند الإنسان، الأمر الذي استتبع ذلك نوعاً من التربية المقصودة أو المدرسية.

ومع تعقد الحياة الإنسانية وظهور مناشط وحاجات إنسانية جديدة كالزراعة والصناعة، وما استتبعها من مهارات وخبرات ظهر التخصص في العمل.

إلا أن التربية بوصفها عملية تخصصية أسندت إلى بعض الأفراد ممن أثبتوا قدرتهم على تعليم الآخرين، لكنهم غير متفرغين للعملية التعليمية تفرغاً كاملاً، بل كانوا يأتونها بجانب أعمالهم وتخصصاتهم المختلفة، فظهرت فئة المعلمين والمربين نتيجة الحاجة إلى تعليم الصغار، وفي نفس الوقت نظراً لانشغال الوالدين بالزراعة ونحوها، ولم يكن للتربية أو التعليم مؤسسات اجتماعية أنشأها المجتمع بغرض تنشئة وإعداد الصغار للحياة الاجتماعية، كما لم تكن هناك جماعات متخصصة لتعليم الصغار، بل كان يقوم بهذه المهمة أعضاء الجماعة أنفسهم أو بعض منهم كجزء من ممارسة نشاطاتهم وأعمالهم المختلفة آنذاك.

ومع التطور المستمر في أساليب حياة الجماعات الإنسانية، وتعقد الحاجات والأغراض ظهرت الحاجة الملحة إلى وجود المدارس والمؤسسات التعليمية تعبيراً عن حاجات المجتمع وتلبية لأغراضه، وتعقدت شيئاً فشيئاً المناهج الدراسية تبعاً لتعقيد الحياة الاجتماعية نفسها وتعقد المطالب والحاجات وتنوعها.

وإن كانت التربية باعتبارها عملية اجتماعية أو نشاطاً اجتماعياً قد ظهرت مع ظهور وجود الإنسان باعتباره عضواً في جماعة إنسانية، إلا أن التربية باعتبارها علماً من العلوم التطبيقية له أسسه وأصوله ومناهجه لم يظهر إلا حديثاً، ورغم ظهورها على هذا النحو إلا أن هذا العلم ساندته مجموعة من العلوم الأخرى وقامت على أكتافها.

### جلسة تعليمية داخل أحد الفصول



اكتب تعليقاً على هذه الصورة

## ثانياً: مفهوم التربية وطبيعتها:

تتعدد الآراء حول مفهوم التربية، ويختلف الناس حولها، ومرجع ذلك ومردده يكمن في الاختلاف حول موضوع التربية، وأيضاً فهم الطبيعة الإنسانية، والذي يعود في المقام الأول إلى الاختلاف في الفلسفات أو البيئات الثقافية التي تتميز وتتباين بتباين القوى والعوامل المؤثرة من فلسفية وثقافية واجتماعية ودينية.. هكذا.

والتربية تعتبر ظاهرة اجتماعية، ذلك لأنها لا تتم في فراغ أو دون وجود المجتمع، إذ لا وجود لها إلا بوجود المجتمع، وفضلاً عن ذلك فإن وجود الإنسان الفرد المنعزل عن مجتمعه أو جماعته لا يمكن تصوره إذ أنه مستحيل بل خرافه.

والتربية في كل أحوالها لا تهتم بالفرد منعزلاً عن المجتمع، بل تهتم بالفرد والمجتمع معاً وفي وقت واحد ومتزامن من خلال اتصال الفرد بمجتمعه وتفاعله معه سلبيًا وإيجابياً.

وبقدر اختلاف المجتمعات وتباينها تختلف التربية في أنواعها ومفهوماتها وأهدافها وطرقها، والسبب في ذلك فعل وتأثير القوى الثقافية التي تؤثر في كل مجتمع على حدة، والأمر يتضح جلياً إذا سلمنا أن لكل مجتمع إنساني قيمه ومعايير وأهدافه التي ينشدها وتعتبر عنه ويعمل جاهداً على تحقيقها بطرقه ووسائله الخاصة به، والتي تتناسب معه وارتضاها وذلك من خلال أفراد ولبناته المكونة له.

### المعنى اللغوي لمفهوم التربية

يعنى مفهوم التربية في اللغة العربية: -

النتمية والزيادة، فيقال مثلاً: رباه بمعنى نماءه، ومعنى ربي فلان فلانا أي غذاه ونشأه، وربى بمعنى نمى قواه الجسدية والعقلية والخلقية والعقيدة، أي أن كلمة ربي وتربي تستخدم بمعنى نشأ وتغذى. وربا الشيء (بفتح الراء والباء)، ورباه، تستخدم بمعنى زاده ونماه، وأربيته تأتي بمعنى نميته.

وتعود كلمة تربية في أصولها اللغوية إلى ثلاثة معان، وهي كالاتي:

المعنى الأول: ربا وربى ورب، الأصل فيها ربا يربو بمعنى نما ينمو.

المعنى الثاني: ربي، يربي، بمعنى نشأ وترعرع.

المعنى الثالث: رب، يرب، تأتي بمعنى أصلحه وتولى أمره، وساسه، وقام عليه بالرعاية.

المعنى الاصطلاحي لمفهوم التربية:

لا يخرج المعنى الاصطلاحي عادة عن المعنى اللغوي، ولا يبعد عنه، بل عادة يزيد عليه معنى وظيفياً، فإذا كان المعنى اللغوي للكلمة لا يزيد عن الزيادة والتنشئة والنمو، فإن المعنى الاصطلاحي يستخدم التربية وينظر إليها باعتبارها تنمية وزيادة الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية والعقيدية والاجتماعية والجمالية والترويحية.. إلخ لدى الكائن البشرى - الإنسان - لكي تبلغ كمالها ورقبها وتماها، ولا يتم ذلك إلا عن طريق التدريب والتثقيف والتهديب والاستمرار بالإضافة إلى الطوعية أو القابلية.

وتشير أكثر استخدامات مفهوم أو مصطلح التربية إلى التنشئة الاجتماعية والتدريب الفكري والأخلاقي ونمو القوى العقلية والأخلاقية وتطورها ورقبها عن طريق التلقين المنظم سواء أتم هذا في المدارس أو في منظمات أو مؤسسات أو دور أخرى تتولى عملية التربية طوال اليوم، ويأتي البيت في مقدمة كل ما سبق.

إن التربية تعد علماً يبحث في أصول التنمية البشرية ومناهجها وطرقها وأيضاً أهدافها الكبرى، ويصح هذا إذا قلنا إن التربية عملية اجتماعية أو ظاهرة اجتماعية تخضع لما تخضع له الظواهر الأخرى في نموها وتطورها وتغيرها.

وإذا كان البعض يرى أن موضوع التربية ينحصر في المعرفة فإن التركيز هنا يكون على الجانب العقلي للإنسان دون سواه من الجوانب الأخرى المتعددة، ويعتبر هذا المفهوم للتربية قاصراً، وذلك لقصوره على جانب من جوانب نمو الإنسان دون سواه.

ويرى البعض أن التربية مرادفة للتعليم ومساوية له، وهذا المفهوم ضيق وخاطئ في نفس الوقت، خاصة إذا علمنا أن التعليم يقصد به نقل معرفة أو معلومات أو مجموعة خبرات من فرد متعلم، وهو في العملية التعليمية " المعلم " أو المدرس، أو " المرسل " إلى فرد آخر لم يتم تعليمه بعد، أو ليست لديه خبره أو المعلومات أو المعرفة العلمية، هو " التلميذ " أو المتلقي أو المتعلم أو " المستقبل " بكسر الباء.

ويعد هذا المفهوم للتربية خاطئاً وغير دقيق، خاصة إذا علمنا أن التربية - كما سبق - لا تنصب على الجانب المعرفي للإنسان أو جانب المعلومات النظرية التي يحتويها المنهج أو المقرر الدراسي فقط.

وهناك من يرى أن التربية تهتم بالجانب الأخلاقي أو التهذيبي، أو تكوين خلق الإنسان وتهذيبه وتشذيبه وتثقيفه... وبذلك يكون موضوع التربية الأخلاقية فقط، وهذه نظرة جزئية من زاوية واحدة، وذلك لقصورها على الجناحة الأخلاقي في الإنسان، وكأنه ليس إلا أخلاقاً فقط بغض النظر عن الجوانب الأخرى فيه.

إن التربية في حقيقة أمرها تشمل كل جوانب نمو الإنسان، إنها تنظم للقوى والقدرات البشرية لدى الكائن البشري، تنظيماً يضمن له التصرف والتكيف والتأقلم والتوافق مع بيئته الاجتماعية، خاصة وأن التربية تهتم بتدريب قوى الفرد وتوجهه الوجه السليمة والمناسبة من أجل أن يكسب عادات عقلية ومهارات نافعة ومفيدة، أنها تعنى التوجيه الشامل والكامل للحياة كلها، والتشكيل لطريقة الحياة الاجتماعية القائمة بالفعل.

### تعمق في الحصول على المعلومة



وأنت تشاهد الصورة السابقة اكتب تعليقا عليها

.....

.....

بعض التعريفات للتربية:

كل تغير مرغوب فيه يحدث للإنسان عن طريق التعلم

عملية غرس القيم والأخلاقيات في الأفراد بهدف  
تنشئتهم تنشئة سليمة

- يرى سقراط: أن التربية تبدد الخطأ تتكشف عن الحق.
- أما أفلاطون: تلميذ سقراط، الذي عاش في الفترة من (٤٢٧ - ٣٤٦ ق.م)، فيرى أن الغرض من التربية هو إمداد كل من الجسم والعقل بما يمكن من الكمال والجمال.
- أما أرسطو: تلميذ أفلاطون (٣٧٤ - ٣٢٢ ق.م)، فيرى أن وظيفة التربية هي إعداد العقل لكسب العلم كما تعد الأرض للنبات والزرع.
- أما جان جاك روسو: (١٧١٢ - ١٧٧٨) فيرى أن التربية هي التي تزودنا بما لم يكن عندنا وقت الولادة، ولكننا في حاجة إليه عند الكبر.
- أما جون ديوي: (١٨٥٩ - ١٩٥٢) فيرى أن التربية هي الحياة وليست مجرد إعداد للحياة، ويرى أن التربية عملية نمو، وعملية تعلم، وعملية بناء مستمر للخبرة.
- أما الإمام الغزالي: (٤٥٠ هـ - ٥٠٥ هـ) فيرى أن الغرض بطلب العلوم هو التقرب من الله عز وجل دون الربانية والمباهاة والمنافسة، ويقول في هذا المعنى: إذا نظرت إلى العلم رأيته لذيذاً في نفسه، فيكون مطلوباً لذاته، ووجدته وسيلة إلى الدار الآخرة وسعادتها، وذريعة إلى القرب من الله تعالى، ولا يتوصل إلا به، وأعظم

الأشياء رتبة في حق الآدمي السعادة الأبدية، وأفضل الأشياء ما هو وسيلة إليها، ولن يتوصل إليها إلا بالعلم والعمل.

إن الغرض من التربية في نظر الإمام الغزالي يتجلى في قوله: إن العلم عبادة القلب وصلاة السر وقرية الباطن إلى الله.. والتربية في رأيه هي إخراج الأخلاق السيئة وغرس الأخلاق الحسنة.

- أما العلامة ابن خلدون (٧٣٢ هـ، ١٣٣٢ م - ٨٠٨ هـ، ١٤٠٦ م) فيرى أن التربية تستهدف غرضين:

(١) الغرض الديني، ويقصد به العمل لآخرة حتى يلقي العبد ربه وقد أدى ما عليه من حقوق.

(٢) الغرض العلمي الدنيوي: وهو ما تعبر عنه التربية الحديثة بالغرض النفعي أو الإعداد للحياة.

### طبيعة العملية التربوية:

ليست التربية مرادفة للتعليم، وأيضاً ليست مرادفة للمعرفة أو الأخلاق أو التهذيب، ولما كانت التربية عملية مستمرة تتناول شخصية الكائن البشري من المهد إلى اللحد، فهي أيضاً عملية شاملة، تشمل جوانب الفرد كلها دون زيادة أو تحيز لجانب أو تقصير في جانب آخر، إنها لا ترجع جانباً من جوانب الشخصية الإنسانية على حساب جانب آخر، إن هدف العملية التربوية ينحصر في تغيير الفرد لينمو ويتغير سلوكه، كي يسهم في نمو وتغيير وتطوير مجتمعه الذي يعيش فيه، تغييراً نحو حياة أفضل.

والتربية عملية تكيف الإنسان وانسجامة مع بيئته ما أمكن ذلك، وهي تمثل الحصيعة الكلية لاتحاد الخبرات البشرية التي تشكل ما يسمى الشخصية، فتبدو متطورة مستمرة.

وإذا كانت التربية عملية اجتماعية، أو ظاهرة اجتماعية وجدت مع وجود الإنسان، فهي أيضاً وفي نفس الوقت عملية إنسانية أو ظاهرة إنسانية موضوعها الإنسان ... إنها لا تتم إلا بوجود الإنسان، ولا تكون إلا في ضوء نظام اجتماعي، وهي بالتالي تشتق أهدافها وفلسفتها وطرائقها من المجتمع الذي توجد فيه، فهي رهينة المجتمع ومعبرة عنه.

ولما كان المجتمع عبارة عن مجموعة من الناس يعيشون في مكان واحد تتم بينهم علاقات اجتماعية ومعاملات، وتبادل منافع، فإنه يلزم أن يجمعهم وحدة الهدف، وذلك لأنهم أدركوا ما بينهم من صلوات وعلاقات وروابط قوية، كما أنهم أدركوا ضرورة وفائدة الوجود المشترك والاتحاد الذي يتبادلون في إطاره دفع الضرر، وتحقيق أكبر قدر من النفع والخير لهم.

إن هذا المجتمع بهذه الصورة، وهذه المنافع والعلاقات المتبادلة بهذا الشكل إن دلت على شيء تدل على أن الإنسان الفرد ضعيف بنفسه، وهو دائم الاحتياج لأفراد بني جنسه، ولا يستطيع أن يلبي كل حاجياته ومتطلباته وأغراضه بمفرده ودون عون من الآخرين، فهو في حاجة دائمة إلى الآخرين من بني جنسه، وهم بنفس الدرجة، وفي نفس الوقت في حاجة إليه، بحسب كل فرد في المجتمع وأدوار الأفراد ووظائفهم. مما سبق يمكن استخلاص الآتي: -

### **ثالثاً: خصائص التربية:**

للتربية عدة خصائص يمكن أن نذكر منها ما يلي:

#### ١- التربية عملية إنسانية:

تعتبر التربية عملية تشكيل أفراد إنسانيين، وإعداد أو تكيف للأفراد، إنها نتاج التفاعل بين المرسل والمستقبل، بين الوالد والأبناء، أو بين المعلم والمتعلمين أو بين



الكبير والصغير، إنها عملية تفاعل مستمر بين الإنسان والإنسان في بيئة طبيعية واجتماعية.

والإنسان هو المخلوق الوحيد الذي يستطيع أن يكتسب تربية أو تدريبات ومهارات ومعلومات، وبالتالي يستطيع أن ينقلها بدوره إلى جيل آخر من بنى جنسه، ورغم أن هناك إمكانية تدريب بعض الحيوانات على حركات رياضية معينة، إلا أن هذه الحيوانات من قردة ودببة وغيرها لا تستطيع أن تنقل الحركات والرياضات التي تدربت عليها إلى غيرها من بنى جنسها، بل هي لا تتعدى التقليد، ولا تستطيع أن تضيف جديدا لما تدربت عليه، بينما الإنسان يستطيع أن يتعدى ما تدرّب عليه، وينقل ما تعلمه عن طريق التقليد والمحاكاة من غيره إلى أفراد آخرين، فهو كائن مبتكر لا يتوقف نشاطه عند حد التقليد والمحاكاة إذ لديه القابلية للتعلم، إنه سيد الكائنات على الأرض وأرقاها، وسبحان من خلق فسوى وقدر فهدى.

## ٢- التربية وسيلة لبقاء المجتمع الإنساني:

يترتب على الخاصية الأولى للتربية وهي كونها عملية إنسانية، إنها أيضا وسيلة لبقاء المجتمع الإنساني، إذ يستمر وجود الإنسان - الوجود الاجتماعي - من خلال تفاعله واحتكاكه ببيئته الطبيعية والاجتماعية، وذلك من خلال نشاطاته المختلفة في بيئة وتأثره بها، ثم تأثيره فيها فيما بعد، بل وسيطرته عليها، فإن استمرار الحياة الاجتماعية، يعنى استمرار التكيف بين الإنسان وبيئته.

تضم الجماعة الإنسانية صغارا غير ناضجين في حاجة إلى خبرات الكبار، كما تضم الكبار الناضجين أصحاب الخبرات والتجارب، ولما كانت حياة الإنسان قصيرة مهما طال عليه الأمد، ومهما طال عمره أو قصر، ولكي تستمر الحياة ويبقى المجتمع، فإنه لا بد له من نقل خبرات الكبار الناضجين وتجاربهم إلى الصغار.. ومعنى هذا أن قصر عمر الإنسان وضعف تكوينه ليؤكد ضرورة التربية، بل وضرورة نقل التراث والخبرات

من الكبار إلى الصغار من أفراد المجتمع الإنساني، ومعنى هذا أن أي مجتمع إنساني يكتب له الفناء والاضمحلال بقدر ما ينصرف الكبار من أفرادهم عن الصغار، ولا يعطونهم أو يزودونهم من خبراتهم في الحياة.

وتعتبر عملية نقل عادات وتقاليد، واتجاهات الكبار وأنماط أو أنواع تفكيرهم إلى الصغار تعد أحد عوامل بقاء المجتمع الإنساني، وزيادة على ذلك فإن عملية نقل الخبرة من جيل إلى جيل لا تنتهي أبداً إلا بفناء المجتمع الإنساني، وذلك مما يضمن للمجتمع الإنساني استمرار والدوام.

### ٣- التربية وسيلة اتصال وتنمية للأفراد:

لا يعتمد بقاء المجتمع الإنسان على نقل نمط الحياة عن طريق اتصال الكبار بالصغار أيا كان نوع هذا الاتصال، وإنما يكون دوام المجتمع الإنساني بالاتصال الذي يؤكد المشاركة في المفاهيم والتشابه أو التوافق في المشاعر الإنسانية.

إن الاتصال الإنساني المرغوب فيه هو ما يتم بين الآباء والأبناء، وأيضاً بين المعلمين والمتعلمين أو المدرسين والتلاميذ أو المرسلين والمستقبلين، وكذلك بين الرئيس أو المدير والمرؤوسين.. وهكذا.

ولكي نضمن وجود علاقات إنسانية إيجابية ذات أثر تربوي مرغوب فيه بين أعضاء المجتمع الواحد، فإن الحياة الاجتماعية التي يحيها أفراد هذا المجتمع لا تتطلب لاستمرارها ودوامها أو زوالها التدريس والتعليم والتلقين أو عدمه، وإنما تتطلب التربية - وهي أشمل من التعليم - وذلك لأنها تزيد الخبرة وتولد الإحساس بالمسئولية وتوجه الاهتمامات فتتلاقى الاتجاهات في طريق واحد.

في النقطتين (٢،٣) وضح أهم النقاط (مع بيان العلاقة بينهما):

.....-

.....-

٤ - التربية عملية اجتماعية:

لا تتم التربية في فراغ - بعيداً عن المجتمع - بل يلزم لحدوثها وجود مجتمع إنساني ووجود أفراد آدميين، وذلك لأن غاية التربية في أي مجتمع هي إعداد المواطن الصالح، وكلمة صالح كلمة فضفاضة، واسعة المعنى، فالمواطن يكون صالحاً لمجتمع ما، بقدر وبحسب تنشئة الاجتماعية أو تطبيعته الاجتماعي أو أخذه من مجتمعه بحسب فلسفة مجتمعه، أي بحسب الوجهة أو الرؤية أو المعتقد السائد، والذي يختلف باختلاف المجتمعات بعضها البعض.

ولما كان لكل مجتمع إنساني نظمه وقوانينه وديناميته، وأهدافه التي ينشدها ويعمل من أجل تحقيقها والوصول إليها بوسائله المناسبة والممكنة، فإن التربية في هذا لا تزيد عن كونها وسيلة أو أداة من أدوات المجتمع التي تعمل على تنشئة أفراد، وتضمن تكيفهم معه.

إن التربية هي الأداة أو الوسيلة الناجحة لجعل الفرد الآدمي يتحول من مجرد كائن بيولوجي إلى كائن حي اجتماعي له صفاته وسماته وخصائصه الاجتماعية التي اكتسبها من مجتمعه نتيجة تفاعله معه وتأثره به.

٥ - التربية عملية مستمرة:

يستمر تشكيل الأفراد الآدميين طوال فترة حياتهم، وتعتبر فترة تشكيل الطفل أقوى وأعمق في فترة الطفولة التي حددها علماء النفس بالسنوات الخمس الأولى من حياة الطفل، إلا أن هذا لا يعني أن التشكيل لا يستمر حتى نهاية حياته.

ويختلف عمق هذا التشكيل من مرحلة إلى مرحلة أخرى ولكنه لا يتوقف، مادام الإنسان الفرد يعيش ويتفاعل مع جماعة من بني جنسه، أن استمرارية عملية التربية

تحتم على الفرد أن يتزود بالمعرفة والخبرات والمهارات المتجددة والملائمة لطبيعة المرحلة، والعصر الذي يعيش فيه، وذلك لضمان تواجده ومشاركته نشاطات جماعته.

إن التربية بوصفها عملية مستمرة تتضمن للفرد ألا ينقطع عن التعليم عند سن معين، بل يستمر الفرد في طلب العلم حتى نهاية عمره، أن أنها تبدأ معه من المهد وتنتهي بالحد.

اكتب تعليقا على الفقرتين (٤، ٥)

.....

.....

### وتذكر أن قانون العمل العطاء وقانون المال الجمع ...

#### ٦- التربية تعمل على تكوين الاتجاهات السلوكية:

ينعكس الأثر التربوي للبيئة الاجتماعية التي يحيها الإنسان، فيظهر ذلك الأثر في شخصيته من خلال اتجاهاته العقلية والعاطفية أيضاً، كما يظهر أيضاً أثر البيئة الاجتماعية في تحديد أنماطه السلوكية.

ولما كانت البيئة تعرف بأنها كل ما يحيط بالإنسان من عوامل تؤثر فيه وتفاعل معها، فهي بذلك تعتبر المجال الحيوي للإنسان الذي يتم فيه التربية، ولذلك تتطلب البيئة مواقف بحسبها، يعني هذا أو الوسط أو البيئة التي يعيش فيها الإنسان تدفعه دفعا لاتخاذ أسلوب معين في العمل والحياة، ومن خلال هذا الوسط يكتسب الإنسان من خلال بيئته أو سته اتجاهات سلوكية تظهر من خلال نشاطاته وتفاعلاته وتعامله مع الأفراد الآخرين.

ولما كانت التربية عملية أو نشاطاً اجتماعياً، فإنها كذلك عملية تعلم أنماط سلوكية موجودة في البيئة، وتختلف باختلاف البيئات وتنوعها، كل بيئة أو وسط بحسب الفلسفة التربوية القيم الفكرية العقلية والاجتماعية والأخلاقية السائدة، بحسب دينه وأهدافه ومقاصده ووسائل تحقيق هذه ال أهداف.

٧- التربية عملية نمو شامل ومتكامل لجميع جوانب الإنسان لا يقصد بالنمو أو الزيادة في جميع جوانب الإنسان النمو أو الزيادة الكمية في الوزن مثلاً أو العدد، بقدر ما يقصد بها الزيادة النوعية أو الكيفية أيضاً في نفس الوقت.

إن التربية عملية نمو أو زيادة شاملة، ومتكاملة للفرد أو للكائن البشري في مختلف جوانبه الجسمية والعقلية والنفسية والدينية والأخلاقية والمعرفية والمارية والسلوكية، والجمالية والترويقية.. إلخ، كل هذا يتم وفق البيئة الاجتماعية ووفق فلسفة حياة ورؤية تختلف باختلاف المجتمعات والمعتقدات والاتجاهات.

إن هدف التربية هي النمو الذي يؤدي إلى مزيد من النمو في جوانب ومجالات الإنسان المتعددة، ولما كانت التربية عملية مستمرة من المهد إلى اللحد، فإن النمو بالتالي مستمر باستمرار وجود الإنسان الذي هو جوهر العملية التربوية وموضوعها.

تستند عملية التربية أو عملية النمو المتكامل والشامل على دعامتين أو

ركيزتين أساسيتين هما:

الركيزة الأولى: ضعف الوليد البشري، وحاجته الدائمة إلى الآخرين من بنى جنسه.

الركيزة الثانية: مرونة وطواعية الوليد البشري، وعدم جموده أو تحجره، وقابليته للتشكيل أو التلوين والتعديل في سلوكه، أو التغيير بحسب فلسفة مجتمعه وأهدافه ووسائل تحقيق هذه الأهداف.

## رابعاً: وظائف التربية

إن وظائف التربية تتمثل في نقل الأنماط السلوكية من المجتمع إلى الأفراد، وتتعدد وظائف التربية ونذكر منها هذه النقاط:

### ١- التربية عملية نقل تراث ثقافي:

تعمل التربية على نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، وبمعنى أدق من جيل الكبار إلى جيل الصغار، أو من جيل المعلمين إلى جيل المتعلمين، أو من جيل الآباء إلى جيل الأبناء، أي أن التربية تعمل على نقل التراث الثقافي من أجيال سابقة إلى أجيال لاحقة.

وهذه الوظيفة تعتبر من أهم وظائف التربية، إذ أن النقل الثقافي يصحبه شيء من التغيير والتعديل أو الحذف والإضافة، فهي أي التربية من خلال هذه الوظيفة تنمي التراث الثقافي وتطوره وتعده وتحسنه وتهذبه.

إن اكتساب الخبرات المتزايدة بالنسبة للجيل السابق، واكتسابها للجيل اللاحق، كأساس لنمو الأنظمة الاجتماعية وتعديلها وتطورها بعد أيضاً من وظائف التربية.

### ٢- التربية عملية تزويد الفرد بمواقف سلوكية:

وتظهر وظيفة التربية من خلال دورها في المجتمع حين تعمل على تزويد الفرد واكتسابه الخبرات الاجتماعية والتربوية التي تثير وتنمي قدراته الابتكارية، وتفكيره النشط المتجدد، المتطلع لمستقبل أفضل، وذلك حياته الحاضرة ومواقفه الراهنة.

وعادة ما تتبع مواقف الإنسان السلوكية - المختلفة باختلاف الأفراد - من خلال القيم والمعتقدات والنظم والعادات والتقاليد، والموروثات المختلفة لكل مجتمع من المجتمعات الإنسانية.

٣- التربية عملية نقل تراث حضاري:

وذلك من خلال الاختراعات والابتكارات الحديثة، يتم هذا بشكل منظم مدروس، كما تعمل التربية على نشر الأفكار والمفاهيم الجديدة، وأيضاً تساعد في استخدام معطيات الحضارة الحديثة، وتسخرها لخدمة الفرد.

٤- التربية عملية تكيف الفرد مع بيئته:

إذا كانت التربية عملية اكتساب الفرد لخبرات اجتماعية، فما البيئة أو الوسط الاجتماعي إلا مساعد ومهيئ لذلك، ولما كان الطفل يتفاعل مع أقرانه وزملائه في اللعب، فإنه من خلال لعبه ونشاطاته المختلفة يشبع حاجاته الاجتماعية، وكذا العقلية والجسمية، والنفسية.. وغيرها.

إن الطفل في حاجة ماسة إلى أن يتوافق أو يتكيف مع رفاقه وزملائه وذلك بهدف الاندماج معهم والانتماء لجماعة واحدة، ومن الجماعة ينتقل الاندماج والانتماء إلى المجتمع، بل والحياة بصفة عامة.

ينضم الطفل إلى جماعة ما لكي يشعر بالانتماء والانضواء لجماعة من جنسه، وبالتالي يشعر بالأمن والأمان والاستقرار، ويقل عنده التوتر والقلق النفسي، وتعتبر عملية الانتماء للجماعات الإنسانية جد مهمة في بناء المجتمعات وتماسكها، إذ من خلال العملية يتم نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، هذا بالإضافة إلى أنه من خلال هذه العملية أيضاً يتم تكيف الفرد مع الجماعة التي ينتمي إليها من خلال بيئته ووسطه الاجتماعي.

وإذا قلنا إن التربية عملية تكيف أو موائمة بين الفرد وبيئته، فإنه ينبغي الإشارة إلى أن هذه الموائمة مستمرة مدى حياة الفرد، وذلك تبعاً للمواقف التي يتعرض لها.

والشيء الذي لا يمكن أن ينكر أو أن نغض الطرف عنه هو أن التربية عملية تكتسب وليست عملية وراثية، يرثها الأفراد، وفق قوانين الوراثة، وإنما هي مجموعة من الخبرات والمهارات والاتجاهات المكتسبة، المتعلمة، يكتسبها الإنسان من خلال تواجده مع غيره من بني جنسه، وتفاعله مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، ولا يتم ذلك ولا يكون إلا عن طريق الموائمة أو التكيف مع البيئة.

هذا التكيف أو التوافق بالنسبة للفرد مع بيئته عن طريق مباشر أو غير مباشر أيضاً عن طريق اشتراك الفرد في الحياة الاجتماعية الواعية، وباستمرار هذه المشاركة واتصالها أو تواصلها تتشكل عادات ومفاهيم واتجاهات وقيم الفرد الفكرية والخلقية والاجتماعية، والتي هي بمثابة محصلة الخبرات الإنسانية والتي في النهاية تشكل شخصية الفرد.

٥- التربية عملية اكتساب للغة: اللغة وسيلة الاتصال بين الأفراد والجماعات، وتختلف اللغات باختلاف البيئات، ويتعلم الطفل اللغة وأساليب التفاهم من خلال مخالطته واحتكاكه بالآخرين من بني جنسه، بدأ بأسرته، فجماعة الرفاق، فمدرسته، وأخيراً مجتمعه بصفة عامة.

وتبدأ اللغة في أبسط صورها في مراحل النمو الأولى للطفل، وتستمر اللغة في النمو والزيادة عند الطفل الصغير بسيطرته على أساليب التفاهم، والاتصال، كأدوات، من أصوات وإرشادات وإيماءات.. لها معانيها ووظائفها، وقيمتها، كل ذلك يتم من خلال تواجد الوليد البشري وسط الأسرة.

ومن خلال الأوساط التربوية المختلفة، المقصودة منها أو المدرسية، والتي تتمثل في المؤسسات الاجتماعية التي أنشأها المجتمع بغرض التربية والتعليم والتنشئة، وهي المدرسة، وكذلك من خلال الأوساط التربوية غير المقصودة أو غير المدرسية،



والتي تتمثل في الأسرة وجماعة الرفاق، ووسائل الاتصال المقرونة والمسموعة والمرئية، ومن خلال المسجد والجماعات والنوادي الأدبية والصحافة، والمكتبات.

ويتضح أثر البيئة الاجتماعية في نمو اللغة عند الطفل، والتي تعتبر نظاماً قصيراً كرموز صوتية يستطيع أفراد الجماعة الاجتماعية أن يتفاعلوا عن طريقها، باعتبار أن اللغة أساساً وظيفياً في المجتمع الإنساني.

### خلاصة

والتربية بمعناها الشامل هي ذلك العلم أو الفن الذي يحقق اللقاء الناجح بين فرد غير نام وغير عالم وبين مجتمع ملئ بالتحديات التي تطالب هذا الفرد بالتوافق مع هذه التحديات ومعايشة الخبرات المختلفة أي أن التربية هي كل ما يبذل سواء بطريقة مقصودة أو غير مقصودة لتنشئة الفرد تنشئة اجتماعية وأخلاقية.

والتربية بهذا المفهوم تتضمن ما يلي:

- ١ - إن التربية عملية اجتماعية وأخلاقية يجند المجتمع كل مؤسساته وتنظيماته الاجتماعية بهدف إكساب الأفراد مهارات ومعارف واتجاهات و... الخ تؤهلهم للتوافق مع المجتمع ومتغيراته.
- ٢ - إن التربية عملية إنسانية تنصب على الإنسان بميوله وحاجاته قدراته واستعداداته.

- ٣ - إن العملية التربوية تشمل كل التصرفات والسلوكيات التي يقوم بها الفرد نفسه لاكتساب معارفه، وتشمل ما يقدمه الآخرين للمتعلم سواء بقصد أم بدون قصد بل إن الإنسان في احتكاكه بمواقف الحياة المختلفة بتربي من الصواب والخطأ، وبهذا تصبح الطبيعة والمجتمع وكل ما يمر به الإنسان من خبرات مواقف مربية.

- ٤ - إن مفهوم التربية أعم وأشمل من مفهوم التعليم الذي يقتصر على ما هو مقصود - فقط - يتم داخل جدران مؤسسات التعليم الرسمي ... فالتربية طبقاً لهذا المفهوم تشمل بجانب التعليم المواقف التي يكتسب من خلالها الفرد تعليماً مصاحباً.
- ٥ - إن التربية - طبقاً لهذا المفهوم - عملية مستمرة تبدأ مع بداية حياة الإنسان وتنتهي بوفاة وهذا تطبيقاً للمأثورة العربية " اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد " ... والمأثورة التي تقول " الإنسان إن لم يربه أبوه وأمّه رياه زمانه " .
- ٦ - لما كان الإنسان لا يستمر في عمل ما إلا إذا شعر بفائدته، لذا فإن استمرارية التربية تفرض على مواقفها وأنشطتها الطابع الهدف ... أي أن التربية نشاط هادف يشعر فيه الفرد بلذة الحياة والرغبة في تواصل المعارف.

### خامساً: المجتمع والتربية

إن الإنسان كيان بشري مرِن الفطرة قابل للتنشئة والتشكيل وفق ما يخضع له من المؤثرات التي يسلطها عليه الكبار في مواقف متعددة وعلى مراحل متعاقبة يكتسب من خلالها أنماط من السلوك وتنمو لديه مجموعة من المعارف والمهارات ويتبنى فيها نظاماً من القيم والاتجاهات تجعل منه كائناً اجتماعياً في الصورة التي يريده الكبار أن يكون عليها حتى يكون قادراً على التكيف مع البيئة الثقافية التي يعيش فيها ويتعامل مع أفرادها وجماعاتها.

ويسعى الفرد جاهداً إلى تحقيق توقعات الكبار منه في وصوله للصورة الاجتماعية التي يرغب أن يكون عليها مدفوعاً بإلحاح وحاجاته التي تتطلب الإشباع ومسترشداً بما يسود المجتمع من نظم اجتماعية وقيم سائدة وأنماط سلوكية مقررة أو متأثراً بالجزرات التي يتخذها الكبار حياله فإشباع حاجاته بمختلف أنواعها تعنى رضا الكبار عنه وإقرارهم لما صدر منه من سلوكيات ومهارات وما يطبقه من قيم ومبادئ وامتناع الكبار عن إشباع حاجاته كلها أو بعضها أو تعرضه لنوع أو آخر من أنواع

العقاب التي يمارسها الكبار ضد أفرادهم الخارجين عن نظمه وتقاليده وقيمه يعتبر بمثابة المنبه الذي يدل على أنه أخطأ فيحاول أصلحاً هذا الخطأ .

ومن هنا انبثق المفهوم الاجتماعي للمجتمع من أنه نوع من التعاقد التلقائي بين الفرد وجماعة الكبار التي ينتمي إليها، في هذا التعاقد يحصل الفرد على فرص إشباع حاجاته الإنسانية كلها وفي نظير ذلك يقوم بأداء سلسلة متعاقبة من الواجبات رسمها له الكبار في مراحل نموه المختلفة.

#### أ. مفهوم المجتمع:

إن المجتمع يشغل مكاناً محدداً، وهذا المكان له طبيعته التي تؤثر في الإنسان، ولذلك نجد بعض المجتمعات كثيفة سكانها وبعضها قليلة السكان وكثافة السكان لها أثرها في المجتمعات من حيث فرص العمل والتقليد الشائع وأساليب الحياة المتبعة وإحساسهم بالانتماء إلى بعضهم البعض كمجتمع.

كذلك يمكن النظر إلى المجتمع كمجموعة من الناس لهم تركيب اجتماعي خاص، وهذا التركيب الاجتماعي يخضع الجميع إلى مجموعة معقدة من القيم والمعايير والقوانين السلوكية التي يسيرون وفقها ويتعاملون معها بمقتضاها، وتتوقف قوة تأثير هذه المعايير والقوانين السلوكية على مدى شمولها، فالمعايير والقوانين التي تسود قطاعات كبيرة من أفراد المجتمع تكون أقوى كثيراً من تلك التي لا يخضع لها سوى جماعات محدودة.

وعلى ذلك فإن المجتمع ليس فقط مجموعة من الناس بل مجموعة من النظم الاجتماعية والثقافية والقيم تخدمها مجموعة من المؤسسات والهيئات التي تعمل بطريقة متآلفة متماسكة من أجل الحفاظ على هذه النظم وتمييزها عن غيرها من النظم الموجودة في مجتمعات أخرى.

ولضمان اشتراك أفراد المجتمع بفاعلية في كل الأنشطة الاجتماعية يقوم المجتمع بتحديد كل مؤسساته الاجتماعية للقيام بمهمة تكيف وتنظيم سلوك الأفراد من جهة وتنمية الروح الجماعية من جهة أخرى أي أن التربية لا تعتبر مسئولية ملقاة على عاتق المؤسسات الاجتماعية المتخصصة كالأسرة والمدرسة ولكنها مسئولية كل النظم والمؤسسات الموجودة في المجتمع بدون استثناء.

ب. دور المؤسسات والتنظيمات الاجتماعية في التربية: من هذه المؤسسات ما يلي:

#### ١. الأسرة والمنزل:

الأسرة هي الخلية الأولى والمؤسسة التربوية الكبرى المسؤولة عن تزويد المجتمع بأفراد جدد على قدر من التنشئة والتهديب فهي المسؤولة عن تربية الطفل وتهذيبه قبل أن تلقاه المدرسة وقبل أن يتلقفه عالم الأعمال وينغمر في تجارب الحياة ولقد قامت الأسرة منذ أقدم العصور بهذا الدور ولم توجد مؤسسة غيرها تستطيع أن تقوم بدورها ويكون لها نفس تأثيرها.

فالمنزل هو بيئة الطفل الاجتماعية الأولى تسوغه وتشكله بحسب الأحوال الفعالة فيها والروح السائدة بين أفرادها وعلاقاتهم بعضهم ببعض فأثر المنزل وذكرياته تستقر - كما ذكرنا سابقاً - فيما وراء الشعور وتلازمه في المدرسة حيث تؤثر فيما يتلقاه الطفل من دروس وما يكتسبه من مهارات ومعارف وتحدد موقفه وسلوكه نحو المعلم والمدرسة كما تلازمه طيلة حياته متحلية في سلوكه ووجدانه.

ويعتبر المنزل أولى مدرسة ينشأ فيها الطفل وتأدب بأدابها وتعمل الأم في هذه المدرسة فهي أول معلم للطفل يحبه ويطبعه ويستلهمه ويحاكيه وحسب هذه المدرسة ومعلميها وروحها وطرق التربية فيها يكون الطفل نفسه بالمنزل قوة عليها

يتوقف مستقبل الطفل وحياته بل وحياة المجتمع ونظامه ورفقيه أيضاً، والسبب في ذلك ما يلي:

- أن شعور الطفل بضعفه واعتماده الاعتماد كله على أمه أو والديه في إشباع حاجاته ورعايته، يجعله يرى فيها المثل الأعلى الذي يجب أن يحتذى به ويطيعه وقد ذكرنا سابقاً أن يجب على الوالدين أن يعملوا من البداية على تعويد الطفل الاستقلال عنهما بدلاً من أن يحاولا استدامة اعتماده عليها في سلوكه وتصرفاته، وفيما يستطيع أن يعمل هو من الأعمال لنفسه أو سواء.
- إن المنزل هو الوحدة الاجتماعية الأولى التي يرتبط فيها جميع أفرادها بأواصر الغراب والدم، فالمحبة والعطف والصبر التي يعامل بها الطفل وشدة حمس الأهل لنموه والعناية بصحته والتضحية التي يتحملها في سبيل رعايته اسعاده وطرق معاملتها لمن معها في البيت أو لبعضهما البعض، كل ذلك لماًثره في تشكيل سلوك الطفل وفي تكوين عواطفه وميوله فالمنزل أنجح أثرا في تربية الطفل من حياته بيئة اجتماعية خاصة وهيئة قائمة على المحبة والتعاون.
- إن الفرصة المتاحة للوالدين في تشكيل الطفل وصبغه وتوجيهه وتوجيه ميوله وادارته لا تتيسر حتى للمدارس الداخلية ويرجع ذلك إلى أن الوقت الذي يكون فيه الطفل معرضاً لتأثير أطول بكثير من الوقت الذي يتعرض فيه لتأثير المدرسة أو النوادي أو دور العبادة أو الشلل، ففي الخمس سنوات الأولى يتعلم الطفل من المنزل أشياء كثيرة وتنطبع في ذهنه صور شتى تكاد توازي كل ما ستتعلمه في أية مرحلة من مراحل حياته، وفي المنزل توضع أسس سلوكه مع الناس والأشياء ويتحدد موقفه أجزاء الحياة نفسها.
- أن الطفل في سنواته الأولى يكون كثير المرونة والقابلية للتشكيل والتعلم وأكثر محاكاة وقابلية للاستواء، والتأثير بما يقع تحت سمعه وبصره ولا سيما بمظاهر

الانفعالات من استحسان واستهجان يوجه لأعماله وسلوكه، لذا فإن معرفة الكبار بخصائص نمو أطفالهم وميولهم وحاجاتهم النفسية تجعلهم أقوى أثر في التربية.

#### ❖ وظائف الأسرة:

لا يقتصر دور الأسرة على مجرد مد المجتمع بالبذور التي يقوم المجتمع بشتى مؤسساته برعايتها وإخضاعها لتستمر حياته، ويزود باستمرار بأجيال متعاقبة تحل محل الفائد منه وذلك عن طريق إنجاب الأطفال، ولكنها تقوم برعاية هؤلاء الأطفال جسماً وصحياً أو إشباع حاجاتهم البيولوجية وتدريبهم على الحركة والمشى في الموعد المناسب وبالمناسب وبالطريقة الملائمة لهم هذا بالإضافة إلى الوظائف التالية:

#### (١) الوظيفة النفسية والاجتماعية:

تعتبر الأسرة البيئية النفسية والاجتماعية الأولى التي يبدأ الطفل فيها بتكوين ذاته والتعرف على نفسه ومكانته بالنسبة للآخرين فالمنزل وما يحدث فيه يلعب دوراً هاماً في تكوين الطفل نموه الاجتماعي والنفسي، ومنه يتعلم الطفل أنماط السلوك والعادات الاجتماعية المقبولة، ويكون العواطف القيم والاتجاهات ونحو الذات ونحو الآخرين وكيف يتعامل معهم.

بالإضافة إلى ذلك توجد بعض العوامل الأسرية التي تسهم في تكيف أو عدم تكيف الطفل ومن هذه العوامل ما يلي:

✓ الترابط الأسري، فالمنزل المفكك يعمل على عدم التكيف النفسي، بسبب عدم استقرار أفراد الناتج عن الطلاق أو الانفصال أو كثرة غياب الأب عن المنزل بسبب العمل، وخلافه.. أو وفاة أحد الوالدين أو كلاهما وترك الأطفال للأقارب أو عمل الأم.

✓ يتأثر تكيف الطفل النفسي والاجتماعي بترتيبه بين أخوته فربما يساعده الوضع بين أخواته في تكيفه لاكتساب تجاربهم والحصول على بعض المعلومات منهم، وقد

يجد الأخ في أخيه أو أخته السلوك لبعض ما يعاني منه، وقد يحدث العكس وخاصة عندما يسقطوا متاعبهم وعدوائهم عليه ومن ثم يحدث عدم التكيف أو قد يجد فيهم وقع سياطه وداخليته المتصارعة فيشفى فيهم.

✓ للمركز الاجتماعي الاقتصادي للأسرة أثر كبير في تكيف الطفل.

✓ يؤثر عدم الاستقرار في الأسرة الناتج عن تغير محل الإقامة وكثرة الانتقالات من مكان لآخر إلى عدم تكيف الطفل النفسي والاجتماعي وذلك لأن كثرة التنقلات تؤدي إلى فقدان للشلل التي ينتمي إليها، ويقلل من قيمة الولاء للمكان الذي يولد فيه ولذلك يلجأ الطفل إلى والديه لكي يلتمس الحب والحنان والعطف والتقدير الذين فقدهم مع فقدان جماعة الرفاق، ويضعف مع ذلك الاعتماد على النفس لإحلال الاعتماد على الوالدين محل الاستقلال عن الأسرة.

وخلاصة القول، أن الأسرة لا تقتصر وظيفتها على الرعاية الجسمية والصحية للطفل ولكنها تهتم بتوفير الأمن والطمأنينة وإعطاء الصحة والحنان.

(٢) الوظيفة الخلقية للأسرة:

والأسرة في قيامها بهذه الوظيفة لا تقتصر على التوجيه الخلقى للأبناء الناشئين أو حتى ذرع القيم الخلقية والسلوك الخلقى والعمل على تشريبهم لهذه القيم منذ ليونة أظافرهم، بل تبدأ في هذه الوظيفة قبل ميلاد الطفل نفسه، حيث تقوم الأسرة بالانتقاء، انتقاء والد ووالدة الطفل الذين هم على قدر من الخلق حتى لا ينطبق عليهم المبدأ القائل " بأن فاقد الشيء لا يعطيه "، وأصبح ذلك عُرفاً تعارف عليه الناس.

فقد أدرك الناس منذ القدم قيمة الأخلاق والسلوك الخلقى الذي ينحدر عن الأجداد والآباء إلى الأبناء والأحفاد جيلاً بعد جيل ويتمثل هذا الإدراك في حرص بعض الأسر على انتخاب الأزواج - أو الزوجات - من سلالات لا يشينها شائن، مستندين في ذلك إلى الحديث الكريم " تخيروا لنطفكم فإن العرق دساس " والذي أيده العلم

والعرف معاً، فإذا ما تكونت الأسرة أصبح لهذه الأسرة المنتقاة دور في التوجيه الخلفي للأبناء.

وتقوم الأسرة بتنشئة الضمير الحي وغرس آداب المرغوب فيه في الطفل، مستخدمه في ذلك القدوة الحسنة التي تعتبر الأساس الأول في هذا المجال، حيث يقتدى الصغير بالكبير، والأبن بالأب والبنت بالأم وهذه القدوة تؤتي ثمارها في أقصر وقت و تنتقل بالإعجاب وتسري بالإشعاع وعى أفضل من النصح والإرشاد وحتى استخدام الثواب والعقاب.

فالطفل يتعلم في الأسرة الكثير من الآداب والعلاقات الاجتماعية المختلفة كالمحبة والعطف على من هم أصغر وأضعف منه، ويتعلم ضرورة الطاعة والاحترام والمبادرة بها لك من هم أكبر منه سنا ولكل من لهم فضل وفي المنزل يتدرب الطفل على الاخلاص والصدق في القول والعمل ويحترم ممتلكات الغير فلا يعتدى عليها.

كما يتدرب الطفل في المنزل على الكثير من العادات أبدى تلازمه طوال حياته والتي منها النظام والترتيب والأناقة في المظهر والملبس والحديث والتأدب في الطلب والقول وحسن المشية وصحة الجلسة ورعاية ما لغيره من الحقوق واحترامها وما إلى ذلك.

### ٣) الوظيفة الثقافية للأسرة:

تعتبر الأسرة الوعاء الثقافي الأول الذي يعمل على تنشئة الطفل تنشئة ثقافية وتشكيل حياته بالصورة التي تساعده في التكيف مع غيره من أفراد المجتمع، وتتمثل الوظيفة الثقافية للأسرة في أمرين:

الأول منهما:

يتمثل في أن الأسرة أداة لنقل الثقافة والإطار الثقافي إلى الطفل فعن طريق الأسرة يعرف الطفل ثقافة المجتمع ويعرف الأنماط العامة السائدة في هذه الثقافة حيث



يتعلم التكلم وفهم الاشارات فلهجته ونوع ألفاظه وعباراته التي يستعملها ولا يتخيرها هي نفس لهجة والديه وآهله، ومن وراء ما يستعمل من العبارات والألفاظ تتسرب إلى نفسه الآراء والأفكار المنتشرة بين أفراد المنزل، كما يتعلم في المنزل كيفية التصرف في الأمور والمواقف التي تواجهه بطريقة تقرأها ثقافة المجتمع الأم، أو المجتمع الفرعي.

والطفل يولد بدون اتجاهات، ثم يكتسب عن طريق الأسرة الكثير من الاتجاهات الاجتماعية كالتعاون والتنافس والتحيز والتعصب والتسامح، هذا بالإضافة إلى الاتجاه نحو الدين والوظائف والجنس الآخر وأفراد الطبقات أو المهن الآخر.

أما الثاني: فيتمثل في أن الأسرة تختار من الثقافة ما تراه مهما ثم تقوم بتفسيره وتقويمه مما يؤثر في اتجاهات الطفل واختياره وتقويمه للأشياء لعدد كبير من ال سنين.

أي أن الأسرة لا تقتصر على نقل الميراث الثقافي للأطفال بل أنها تطبع هذه الثقافة أثناء نقلها بالصورة والطريقة التي تراها بها وأيضاً بالكيفية التي تريد أن تراها بها وبذلك فإن الأسرة هي المسئولة الأولى عن اتجاهات الأطفال.

## ٢. المدرسة:



مما سبق يتضح أن الأطفال بالإضافة إلى أنهم يعتبرون عبئاً ثقيلاً من الناحية الاقتصادية على دخل الأسرة يحتاجون إلى وقت الأبوين وجهد ما للأشراف على رعايتهم

وتنشئتهم وتتضح خطورة هذه الحالة عندما تعمل الأم بعيدا عن المنزل، ولا يوجد من يعتنى بالأطفال من الأهل والأقارب.

وبالرغم من انه لا يمكن لأية قريبة أو مربية مهما كانت عاطفتها تجاه الطفل أو درجة ثقافتها أن تعوضه عن رعاية الأم إلا أنه لابد من مؤسسة تعرض الطفل عن بعض ما فقده نتيجة خروج الأم للعمل وتتمثل هذه المؤسسة في المدرسة مهما اختلفت أشكالها وتنظيماتها وأنواعها.

فالمدراس من حيث تكوينها وأنماط النشاط فيها على درجة عظيمة من التنوع، الذي يمتد من جماعات اللعب غير الشكلية والتي توجد في دور الحضانة إلى ارتباط طالب العلم بمشرفة واشتراكهما في برامج الدراسات العليا.

ولقد ظهرت المدرسة كمؤسسة اجتماعية وثقافية منذ القدم بسبب تعقد وتضخم التراث الثقافي وظهور اللغة المكتوبة وانتقال المؤسسات والمنظمات من أشكالها البسيطة الى أشكالها المعقدة وما يرتبط بذلك من الحاجة إلى التخصص الوظيفي هذا بالإضافة إلى ظهور فئة لديها الكفاية في العمل بالتدريس ودخول المرأة مجال العمل.

وإلى وقت قريب كانت المدرسة تقوم جنباً إلى جنب مع الأسرة في مساعدة الطفل على الاندماج والانضمام إلى مجتمع الكبار، ولكن عندما ضعفت الأسرة بسبب دخول الأم مجال العمل ازدادت مسئولية المدرسة وبعد أن كانت المدرسة مجرد مكان يقضى فيه الطفل عدد بسيط من ساعات النهار أو الليل لمدة سنتين أو ثلاث أصبح الطفل يقضى ساعات طويلة ولمدة تزيد على التسع سنوات وهذه الفترة الطويلة تلقى على عاتق المدرسة أعباء كثيرة وتجعل منها مكان أكثر أهمية حتى من الأسرة في إعداد الأفراد لعضوية المجتمع.

ولقد ضاعفت تأثيرات وسائل الإعلام (إذاعة - تلفاز - سينما) من مسئولية المدرسة ودورها وذلك لأن هذه المؤسسات قد تؤدي مؤثراتها إلى أنواع معينة من

السلوك يرفضها المجتمع لذا وجب على المدرسة في هذه الحالة تقويم سلوك الطفل وتوجيهه إلى السلوك الأمثل.

فالمدرسة كوحدة اجتماعية تشترك مع الأسرة في طبيعة المؤسسة لأنها معترف بها ومخصصة لتحقيق غرض معين وهو تنشئة أفراد المجتمع تنشئة اجتماعية تجعل منهم أعضاء صالحين في المجتمع. كما أنها بيئة اجتماعية لها تقاليد وأسسها وقوانينها وتقوم على تخطيط واضح يستهدف تحقيق أهداف وآمال المجتمع.

أي أن المدرسة مؤسسة اجتماعية غرضها الأساسي هو التربية المقصودة معتمدة في تحقيق هذا الغرض على مرونة مدخلاتها من التلاميذ وقابليتهم للتغير من جهة وعلى امكانية التحكم في نشاط هؤلاء التلاميذ في ضوء القيم والغايات التي يعتز بها أفراد الجماعة التي ينتمون إليها هؤلاء التلاميذ من جهة أخرى. ويختلف دور المدرسة في الأوقات العادية عن دورها في أوقات التغير الثقافي وذلك لأنه إذا كان دور المدرسة له فاعلية في الأوقات العادية التي يوجد فيها نوعا من الاستقرار الثقافي فإن دور المدرسة يصبح أكثر فاعلية في أوقات التغير الثقافي السريع.

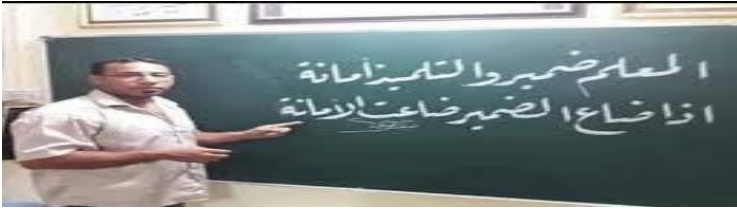
ولبيان هذا الاحتلاق نتناول دور المدرسة ووظائفها في الأوقات العادية وكذلك دورها في أوقات التغير مع الإشارة إلى بعض الفلسفات المحددة لهذه الأدوار.

### ❖ وظائف المدرسة:

للحفاظ على الكنز الثقافي الذي خلفته الجماعات الانسانية والاستفادة منه تقوم المدرسة بنقل التراث الثقافي بصورة مبسطة خالية من الشوائب وهي في قيامها بهذه المهمة لا تفرق بين تلاميذها بل أنها تساعدهم في الاحساس بالانتماء لمجتمعها ويمكن تحديد دور المدرسة في الأوقات العادية في الوظائف التالية:

## (١) نقل التراث الثقافي:

ذكرنا سابقاً أن الثقافة مكتسبة وليست فطرية وأوضحنا في الفرد يولد بطاقات وقدرات معينة تساعد على استيعاب ثقافته ولما كان استمرار حياة المجتمع وبقاءه يعتمد على المحافظة على التراث الثقافي ونقله من جيل إلى جيل لذا تقوم المدرسة بتقديم التراث الثقافي لتلاميذها بصورة مقبولة ومفهومة لا بصورة آلية.



وتأخذ عملية نقل التراث الثقافي صوراً مختلفة باختلاف نوع الشخصية المراد تشكيلها ونوع المجتمع المراد تنشئة الأفراد له، وطبيعة الاتجاهات المعاصرة، فقد تتحول عملية النقل إلى عملية صب للأفراد في قوالب معينة في هذه الحالة تصبح المدرسة وسيلة للقمع لا التنشئة السليمة، وقد يتم في عملية النقل اختيار الجوانب المراد المحافظة عليها أو التي يمكن للتلاميذ الاستفادة منها في الوقت الحاضر والمستقبل وما له من أثر في تعديل مفاهيمهم واتجاهاتهم وسلوكهم.

## (٢) تبسيط التراث الثقافي:

نظراً لتضخم التراث الثقافي وتعقده أصبح من الصعب نقله بصورته المقعدة للتلاميذ لذا تقوم المدارس بتقسيم محتوى التراث الثقافي إلى أقسام تضمن كل قسم جزء مترابط ومتناسك من التراث الثقافي ومهمة المدرسة أن تقوم بتقديم هذه الأجزاء للتلاميذ واضعة في اعتبارها مراحل النمو واستعدادات التلاميذ العقلية.

أي أن وظيفة المدرسة هو اختيار العناصر الثقافية التي يستجيب لها التلاميذ، وتنظيم برنامجها بطريقة تساهم في تزويدهم بالمعارف والمهارات خلال فترات نموهم على أن تراعى في ذلك التدرج في التعقيد بتقدم السن.

ومن هنا يتضح أن التبسيط لا يعنى تحويل العملية التعليمية إلى عملية إبعاد التلاميذ عن مواقف الحياة الحقيقية أو إعطاء التلاميذ معلومات مختصرة عن التطور الثقافي ولكن المقصود بهذا التبسيط تقديم هذا التطور بطريقة مفهومة تتناسب وقدرات التلاميذ ونموهم.

### (٣) انتقاء التراث الثقافي وتطهيره:

لا تقدم المدرسة التراث الثقافي لتلاميذها كما هو موجود ولكنها تختار الاتجاهات والقيم والعادات والمعارف المرغوب فيها وتدعيمها وتزويد الناشئين وهي في انتقاءها هذا لا تهمل القديم ولكنها تختار العناصر القديمة المفيدة والجديدة وتحقيق التكامل بين هذه العناصر بما يفيد الناشئ والمجتمع معا.

ولا يعنى هذا أن المدرسة تضع تلاميذها في بيئة مثالية سامية عن المجتمع ومشكلاته وأهدافه عن طريق تقديم مجموعة من المثاليات وإنما وظيفة المدرسة تكمن في تنمية الاتجاهات المرغوب فيها وتحقيق أهداف نمو المجتمع مع الأشاعرة إلى الاتجاهات غير المرغوبة والأجزاء الفاسدة وتطالب النشء بتجنبها أو العمل على تغييرها.

### (٤) تحقيق التكيف الاجتماعي:

بالإضافة إلى الوظائف الثقافية السابقة تقوم المدرسة بوظيفة اجتماعية هامة تتمثل في أن المدرسة لا تقدم التراث الثقافي لفئة معينة من تلاميذ المجتمع، ولكنها تتيح لكل تلميذ الفرصة لكي يتحرر من قيود الوسط الاجتماعي الذي ولد فيه ويكون أكثر تفاعلا وتحركا إلى المستويات العليا طبقاً لميوله واستعداداته الخاصة.

فلقد ذكرنا أن الطفل يتأثر بالأسرة الفرعية الخاصة بها ريفية كانت أم حضرية، صناعية كانت أم زراعية، وظيفية كانت أم مهنية - مما يجعل عملية التفاعل عملية صعبة ولهذا تقوم المدرسة بتوفير بيئة تساعد في صهر هذه الاختلافات في بوتقة

واحدة والخروج بحياة متوازنة منسجمة يعيش فيها التلاميذ في خبرات منتظمة متسعة ويعملون في سياقها على تنمية اتجاهات مشتركة وتفكير مشترك.

والمدرسة في أيامها بهذه الوظيفة تعتمد على وسيلتين لخلق نوع من الانسجام بين التلاميذ وتبويب الفوارق بينهم الأولى منهما أنها تقدم لهم عموميات الثقافة وذلك لخلق الشعور بالانتماء إلى مجتمع واحد وثقافة واحدة رغم عدم اختلاف عمل الوالدين والأسر التي حضروا منها، أما الثانية فتمثل في قيام المدرسة باختيار الأفراد القادرين عقليا ومساعدتهم بشتى الوسائل العلمية والمادية التي تساعدهم في التحرك إلى أعلى المستويات المناسبة لقدراتهم.

#### ٥) تحقيق التكيف النفسي:

يتوقف مدى تكيف التلميذ في المدرسة على التكيف في المنزل ولكن في استطاعة المدرسة عن طريق أنشطتها المختلفة مساعدة التلميذ في التكيف وحل مشكلاته فإمكانيات المدرسة تساعدها في مواجهة مشكلات التلاميذ النفسية وعلاجها قبل أن تتصور وتصبح أمراضا نفسية.



ويتوقف نجاح المدرسة في القيام بهذه الوظيفة على فهم المدرسين لمطالب التلاميذ ودراساتهم بميول وقدرات تلاميذهم لأن فهم المدرسين لقدرات التلاميذ ونموهم يجعلهم لا يقتنعون بتقديم المعرفة والمهارات للتلاميذ فقط ولكنهم يساعدون تلاميذهم على الاستقلال والاعتماد على النفس في اختيار العمل المناسب لقدراتهم وإمكانياتهم.

## (٦) الوظيفة الخلقية للمدرسة:

تستطيع المدرسة من خلال مواقفها التعليمية والأنشطة الجماعية تنمية القيم الخلقية عند التلاميذ ففي استطاعة المدرسة خلق المواقف التربوية التي يكتسب من خلالها التلاميذ معاني الخير ومفاتيح الشر، والمقاييس والأسس التي يحكم بها على العمل فبصنفه في عداد الفضائل أو الرذائل.

ويعتبر دور المدرسة في هذا المجال مكملاً لوظيفة الأسرة فإذا نجحت الأسرة في هذه الوظيفة نجحت المدرسة في جميع الخبرات الخلقية التي بدأت في المنزل ثم تقوم ببلورتها في صورة صيغ أخلاقية عامة (مثل) تسيطر على أعمال التلاميذ وتوجه سلوكهم.

٣. جماعة الأقران:

تعتبر جماعة الأقران من أهم التنظيمات التي لها دور منظم في التربية وتختلف جماعات الأقران باختلاف نوعية الأعباء الأعضاء المكونين لها، وذلك لاعتماد المستوى التكويني لجماعة الأقران على السن والجنس وقد يعتمد البعض منها على بعض القدرات والمستويات أو المواهب.

ويتوقف استقرار جماعة الأقران على مدى نضج الأعضاء المكونين لها فإذا كانت تتكون من أطفال تحيزات بالطابع الوقتي حيث تنتهي بانتهاء اللعب وتتجه هذه التنظيمات نحو الاستقرار كما كبر سن الأعضاء واتضحت أهدافهم.

وتستمد جماعة الأقران قوة تأثيرها التربوي في الفرد من أسباعها لبعض حاجاته وبخاصة الحاجة إلى الاستقلال أو الاعتماد على نفس وذلك لأن كل فرد في الجماعة يبذل أقصى ما في وسعه للتكيف مع توقعات الجماعة منه ومع النظم والأوضاع العامة

التي تفرضها عليه كما أن قيام الفرد في تكيفه مع الجماعة التي ينتمي إليها بالعديد من العمليات النفسية يساعده في التكيف مع المجتمع فيما بعد.

ولا يقتصر دور جماعة الأقران على الوظيفة النفسية ولكن لها وظيفة ثقافية وأخرى خلقية هذا بالإضافة إلى أن العضو في الجماعة يتعلم أدوارا اجتماعية مختلفة كما يتعلم التعاون وكيفية المنافسة داخل الجماعة وأيضا كيفية التنافس مع جماعة أخرى ومن هذا التنافس يتعود الانتماء إلى جماعة الأقران.

#### ٤. دور العبادة:

لدور العبادة دور تربوي وذلك لأن الصلوات التي تتم في هذه الدور تعتبر تدريبات على النظام والطاعة والنشاط والفهم والوعي واليقظة وكل هذه الثمرات الطيبة تصب في المجتمع فتحدث الاعلاء في قيمة ومثله ومبادئه وتؤثر فيه أبلغ تأثير.

ولا تقتصر وظيفة دور العبادة على تنمية القيم الخلقية وتربية الضمير وتهذيب الروح، ولكن لهذه الدور وظيفة ثقافية كما أن لها وظيفة نفسية حيث أنها تعود الأفراد على قمع الغرائز الفطرية وإعلان الحرب عليها.

#### ٥. مؤسسات وتنظيمات لها وظيفة ثقافية:

بالإضافة إلى المؤسسات التنظيمات السابقة يوجد العديد من المؤسسات والتنظيمات الاجتماعية التي لها دور ثقافي ومنها الصحافة، المكتبات التي تسهم في نشر الأخبار وحفظ التراث كما تقوم الإذاعة بنقل الأحداث بطريقة سريعة هذا بالإضافة إلى المحاضرات والبرامج التمثيلية والموسيقية ولم تعد الإذاعة والتلفزيون مجرد أداة للتسلية بل أن أصبح من ضروريات الحياة لمعرفة ما يحدث في العالم المحيط به.



وقد ارتفعت بعض الأصوات منددة بدور التلفزيون وما يرتبط به من نشر للقيم الساقطة إلا أن التلفزيون وسيلة تسهم مع المذيع في إثراء الثقافة عن طريق برامجها المتنوعة كما أنهما وسيلتان لنشر الوعي وترقية الذوق ولذا ينبغي أن يقوم المسئولون في مؤسسات الإذاعة والتلفزيون والسينما بفحص ما تقدمه هذه المؤسسات من برامج وتقويمها قبل عرضها.

وفى ختام هذا العرض نقول إن هذه المؤسسات والتنظيمات لها جانبيها الإيجابي البناء والسلبي الضار الهدام فإذا أحسن الإشراف عليها كانت خادمة للمجتمع وأمانة على بقاء واستمرار حياته وقدمت للمجتمع نماذج من الشخصيات التي تسهم في بنائه وتطويره بل وإعادة البناء إذا تخلف عن ركب الحضارة والاتجاهات الحرة أما إذا تركت وشأنها كان ضررها أعم وفسادها أكثر انتشارا.

وزيادة في الإيضاح لهذا النوع الأخير يتناول الجزء الأخير كيفية هذا النوع من المؤسسات والتنظيمات في تشكيل نظام تعليمي موازي للتعليم النظامي بالمدارس والكليات وال معاهد.

### تأملات تربوية

المعلمون يصنعون الحياة:

- إن المدرس الذي يعلم دون أن يحاول إثارة رغبة الطالب في التعلم يكون كمن يطرق على حديد بارد...
- يجب على المعلم ان يتحلى بالإخلاص والثقة في النفس والقدرة على بسروح المنافسة والثقة بالنفس في نفوس الآخرين.
- يشكل الإعداد نسبة ٢٥% من التدريس الجيد، في حين تمثل السلوكيات نسبة ٧٥% منه.
- عندما تسمع إلى أحد الأشخاص بإصغاء تام، فأنتك بذلك لا تسمع فقط الى مجرد كلمات ولكن الى الإحساس بما تنقله الكلمات من معنى.

- تبدأ الحكمة بالتساؤل.
- ان المعلم العاقل بالفعل والمدرک للاتجاه الذي يبدأ منه التعليم هو من يستطيع تحديد حياته المستقبلية.
- المعلمون الذين يعلمون الأطفال يستحقون التکريم أكثر من الآباء الذين اقتصر دورهم على إنجاب هؤلاء الأطفال. حيث ان الآباء قاموا بغرس بذرة الحياة الجرداء في حين ان المعلمين يتعهدونها بالرعاية.
- ان الهدف من تعليم الطفل هو ان تجعله قادرا على شق طريقه في الحياة دون الاستعانة بمعلمه.
- بينما اعتاد مدرس الأمس ان يكون القائد والملقن، فان مدرس اليوم هو المحفز والمرشد.



أسئلة على الفصل الأول

- س١ - اكتب أهم ملاحظتك التربوية بعد قراءتك لموضوع تطور التربية ونشأتها  
 س٢ - اختر وظيفة من وظائف المدرسة، وبين دورك كمعلم في تحقيقها من خلال تخصصك؟

س٣ - اكتب أهم نقاط

مفهوم التربية	أهمية التربية	خصائص التربية
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

- س٤ - اختر بعض النصائح التي توجهها للمعلم مع بيان أهميتها في العملية التعليمية؟؟؟

س٥ - اكتب اهم جوانب الاستفادة من دراسة موضوع التربية والمجتمع؟

## مراجع الفصل الأول

- ١- عبد الرحمن محمد فقيه (تقويم الجانب التخصصي من برنامج إعداد معلمي الرياضيات بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى ١٩٩٥ م.
- ٢- عبد الله احمد: التربية النشأة والمكونات أصول التربية، دار الوفاء للطباعة والنشر، ٢٠٠١ م.
- ٣- محمد الخيطي وآخرون: مدخل الى التربية، دار المسيرة، عمان، ط ٥، ٢٠١٤ م.
- ٤- صفاء محمد على: أساسيات في اجتماعيات التربية، دار الميسرة الرياض، ٢٠١٣ م.
- ٥- قدريّة محمد البشري: أخلاقيات مهنة التعليم، دار الخليج، عمان، ٢٠١١ م.

## الفصل الثاني مهنة التعليم ..... الطبيعة والأهمية



### أهداف الفصل

- في نهاية الفصل يكون الطالب قادرًا على:
  - التعرف على مفهوم المهنة والفرق بينها وبين الحرفة وشروط المهنة.
  - التعرف على طبيعة مهنة التعليم وخصائصها، وأدوار المعلم.
  - إدراك أهمية مهنة التعليم والجوانب المختلفة لأدوار المعلم.
  - يميز بين النماذج المرغوبة والغير مرغوبة من المعلمين.

## محتويات الفصل الثاني

الفرق بين المهنة والحرفة

أهمية مهنة التدريس – أهمية دور المعلم

أدوار المعلم - صفات المعلم الجيد

الجوانب المختلفة لدور المعلم - اتجاهات  
التغير في دور المعلم

تناقضات في دور المعلم – نماذج غير مرغوب  
فيها من المعلمين

نظرة جديدة لدور المعلم

## الفصل الثاني

### مهنة التعليم ..... الطبيعة والأهمية

#### مقدمة

أعزائي الطلاب /..

في هذا الفصل نحن على موعد لتتعرف سويا على الفرق بين المهنة والحرفة، حتى يتسنى لنا التعرف على شروط مهنة التعليم، وأهميتها، ويقودنا ذلك للتعرف على أهمية دور المعلم، والخصائص التي تميز دور المعلم، وصفات المعلم الجيد، والجوانب المختلفة لدور المعلم، وبعض النماذج الغير مرغوب فيها من المعلمين، ثم نعطي نظرة جديدة لدور المعلم.

لعله من المناسب في موضوع مثل هذا يدور في معظمه حول المعلم وخطورة دوره الذي يؤديه في الحياة، أن نتناول طبيعة المهنة الجليلة التي يؤديها آلاف البشر (رجالاً ونساء) ويحترفونها إما إيماناً بها وبالأهداف السامية التي تسعى إليها، وإما مجرد كونها عملاً يتكسبون منه بغض النظر عن إيمانهم بخطورتها أو أهميتها. لقد لحق بمهنة التدريس شيء من سوء الفهم أو سوء التقدير في كثير من المجتمعات بسبب أن البعض تصور أنها " مهنة من لا مهنة له "، أي إن أي إنسان يستطيع أن يدرس، دون إعداد أو حتى دون استعداد.

ولعل بعض الظروف التي مرت فيها بعض المجتمعات هي التي دعمت هذا التصور في بعض الفترات من حياتها، خاصة عندما كانت الحاجة شديدة لأعداد كثيرة من المعلمين، فسمعنا عن " معلمي الضرورة " وهم أفراد كانوا يؤخذون للعمل كمعلمين دون أن يكون لديهم أية فكرة عن التدريس ولا عن طبيعته، ناهيك بطبيعة المتعلم وطبيعة الجو المدرسي وطبيعة المادة .... الخ.

## أولاً: مفهوم الحرفة والمهنة والوظيفة

### أ. الحرفة:

تعبّر عن العمل الذي يقوم به الفرد عن طريق التجربة والتدريب لفترة قصيرة نوعاً ما، والغرض منها كسب الأموال.

### ب. المهنة:

هناك فرق بين المهنة والحرفة، فالأخيرة لا تحتاج لإعداد ذي شأن، أو لدراسات وتدريبات، وإنما قد يكتفى فيها حتى بمجرد التقليد، وهذا معروف في المجتمعات البدائية عندما كان الطفل يقلد والده في الصيد من الغابة أو من البحر، أو في جمع الفواكه أو التقاطها، أما المهنة فليست بهذه البساطة، كما أنها ليست مجرد مجموعة من الأفراد يعملون سوياً في مكان ما كي يحصلوا على أجورهم أو مرتباتهم من هذا العمل.

إن المهنة - في مفهومها العلمي السليم - أعمق من هذا وأشمل، ولعلنا نستحضر في أذهاننا ونحن نفكر مهنة الطب. فالمهنة بالدرجة الأولى تتطلب من أصحابها نوعاً أو أنواعاً معينة من القيم يمارسونها من خلال تلك المهنة، والطبيب الذي يمارس مهنة الطب بعيداً عن القيمة وعن الأخلاق يمثل كارثة بالنسبة لمجتمعه الذي يعمل فيه. كذلك فإن المهنة تستوجب على أعضائها حداً أدنى من الكفاءة لا تقبل بدونه ولا تتنازل عنه.

بل إن بعض نقابات المهندسين في بعض البلدان المتقدمة في أوروبا الغربية مثلاً تشترط على أعضائها نوعاً من التدريب يذهبون فيه إلى حيث يكتسبون الجديد وبالذات في الجامعات ثم يعودون لأعمالهم وذلك كل عدد معين من السنين حتى يظلوا على صلة بالعلم الحديث في مجال تخصصاتهم وبالتطورات الجديدة فيه.



ومما سبق يمكن القول إن المهنة تعبر عن العمل الذي يلزم لممارسته مجموعة من الخبرات والمهارات المختلفة الموجودة لدى الفرد، كحركات الجسد، والقدرة على التواصل مع الآخرين وغيرها، كما أن الفرد يستطيع أن يكتسب هذه المهارات من خلال تدريبه في مجال العمل نفسه لمدة قصيرة.

### ج. الوظيفة:

تعبر عن نوع العمل الذي يؤديه الشخص بصورة منتظمة، وغالباً ما تكون بشكل يومي الحرفة في صورة



حدد بعض العلماء شروطاً معينة للمهنة .... أية مهنة، وكان من بين

هذه الشروط ما يلي:

- ١ - أنها تتطلب قدراً معيناً من الأنشطة التي يستخدم فيها الذكاء بدرجة عالية.
- ٢ - أنها تتطلب قدراً كبيراً من تحمل المسؤولية الفردية.
- ٣ - أن أصحابها يستعينون في عملهم بالعلم وتطبيقاته. وإن لديهم قدراً متفق عليه من المعرفة التخصصية.
- ٤ - وأن استخدامهم للعلم هو بقصد تحقيق هدف معين يعلمونه مسبقاً ويسعون إليه.
- ٥ - أن العاملين بها يحتاجون إلى إعداد مسبق يؤهلهم للعمل فيها، كما أن معظمهم يستمر في التدريب على كل جديد يستحدث في مهنته وصل علمه وتعمقت خبرته، وهذا هو ما يعرف بالنمو المستمر أثناء الخدمة - Continuous in service growth

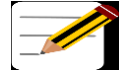
٦ - من طبيعة المهنة أنها تمنح أصحابها أماناً معاشياً أو ضماناً وظيفياً، بالإضافة إلى عضوية دائمة تربطهم بها.

٧ - إن العاملين داخل مهنة معينة يستنون لأنفسهم مجموعات من المعايير الأخلاقية والمستويات العلمية التي تميزها عن غيرها، وهي لا تقبل بأقل مما تضعه من معايير.

٨ - إنه يفترض في أصحابها أنهم يؤثرون خدمة المجتمع على مصالحهم الشخصية أو الخاصة، وهم بذلك يفترض فيهم أن يبتعدوا عن الأنانية أو حب الذات.

٩ - يفترض أن يسعى أصحاب كل مهنة إلى تحسين مستواهم العلمي والتدريبي عن طريق الدورات التدريبية والمؤتمرات العلمية والندوات .... الخ.

وإذا ما طبقنا هذه الشروط أو المواصفات على مهنة التدريس **Teaching Profession** فإن الفكرة القائلة بأن أقصر طريق لامتحان هذه المهنة يكون بالتدريس الفوري، دون المرور بالأعداد والاهتمام بالتدريب، تصبح فكرة غير مقبولة، ذلك أن مهنة التدريس ينبغي أن تكون محددة وواضحة وشروطها منفذة غير خاضعة للتجاوزات مثلها في ذلك مثل أية مهنة أخرى كالطب أو الهندسة أو المحاماة قائمة على أسس علمية من المعرفة التخصصية والمهارات المحددة والممارسات المقننة حتى وإن دخلها في وقت من الأوقات عدد من غير المؤهلين لها إذا أن الاتجاه الآن هو نحو التخصص.



### ثانياً: أهمية مهنة التدريس:



لقد ذهب بعض الباحثين بعيداً عند مقارنة مهنة التدريس بغيرها من المهن، فقالوا إن العاملين في ميدانها - وهم المعلمون - يتركون آثاراً واضحة على المجتمع

كله، وليس على أفراد منه فحسب كما هو الحال مع الأطباء مثلاً، فالمعلم عندما يدرس في الفصل لا يدرس لطالب واحد فقط، وإنما للعشرات، وهو بهذا يمر على مئات التلاميذ خلال يوم واحد من أيام عمله، ثم إن الطبيب عندما يعالج مريضاً فهو إنما يعالج الجزء المعتل في بدنه فحسب وليس البدن كله، وحتى على فرض أنه يعالج البدن كله إلا أنه لا يؤثر على المريض ذلك التأثير الذي يتركه المعلم على عقول طلابه وعلى شخصياتهم وكيفية نموها وفتحها على حقائق الحياة، وأحياناً على مسارات حياتهم ما بقي فيهم عرق ينبض .

إن عظماء العالم وكبار العلماء فيه وصناع القرارات، كل هؤلاء جميعاً قد مروا من خلال عمليات تربوية طويلة ومعقدة شارك فيها أساتذة ومعلمون وضع كل منهم بصماته على ناحية معينة من نواحي تفكيرهم أو على جانب من جوانب شخصياتهم، وليس من المحتم أن يكون هؤلاء العظماء قد مروا على عيادات الأطباء أو على مكاتب المهندسين أو المحامين أو الصيادلة أو المحاسبين ...!!

بل إن العكس هو الصحيح إذ لا بد أن يكون كل هؤلاء الأطباء والمهندسين والمحامين والصيادلة والمحاسبين وغيرهم، لا بد وأن يكونوا قد مروا من تحت يد المعلم، لأنهم من ناتج عمله وجهده وتدريبه سواء كان ذلك في مراحل التعليم الجامعي، أو في المراحل التي تسبقها.

إن المعلمين يخدمون البشرية جمعاء، ويتركون بصمات واضحة على حياة المجتمعات التي يعملون فيها، كما أن تأثيرهم على حياة الأفراد ومستقبلهم يستمر مع هؤلاء الأفراد لسنوات قد تمتد معهم ما امتد بهم العمر. إنهم يتدخلون في تشكيل حياة كل فرد من باب المدرسة، ويشكلون شخصيات رجال المجتمع العاملين في مجالات الحياة المختلفة.. رجالاً ونساءً على السواء.

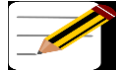
هذا ويشير عالم من علماء التربية هو شاندرل Chandler، إلى مهنة التدريس على أنها " المهنة الأم " The Mother Profession ". وذلك لأنها تسبق جميع

المهن الأخرى كما أنها لازمة لها، وهي بذلك تعتبر المصدر الأساسي الذي يمهد للمهن الأخرى ويمدها بالعناصر البشرية المؤهلة علمياً واجتماعياً وفنياً وأخلاقياً.

ويضيف عالم آخر هو فريدريك ما ير Fredrick Mayer بعداً آخر لمهنة التدريس حين يقول إنها المهنة التي من خلالها يحاول المعلمون أن يجددوا وأن يبتكروا وأن ينيروا عقول طلابهم، وأن يوضحوا الغامض ويكشفوا الستار عن الخفي، كما أنه يحاولون أن يربطوا بين الماضي والحاضر، وبين الطيب والرديء، وكل ذلك بهدف أن يبينوا لطلابهم الطريق السوي.

والمعلمون بعملهم هذا إنما يخلقون في نفوس الأجيال الناشئة الأمل واليقين ويبينون لهم الغث من الثمين، إنهم باختصار يتركون آثاراً عميقة وتغيرات لا تنمحي من حياة المجتمعات التي يعملون فيها، كما أنهم من جانب آخر يسهمون بلا حدود في رفاهية مجتمعاتهم، وفي ربط أبناء أمتهم بعضهم إلى بعض من خلال توحيد أفكارهم وبالتالي مشاعرهم، إنهم في حقيقة الأمر يعتبرون - ومعهم الحق - أن عملهم في مهنة التدريس هو خير ما يمكن أن يقدموا لمجتمعاتهم ، وليس هذا فحسب، بل إنهم بعملهم هذا إنما يسهمون في تشكيل مستقبل تلك المجتمعات بتشكيلهم لشخصيات الشباب منذ نعومة أظافرهم ، هؤلاء الشباب الذين يحملون عبء المسؤولية في مستقبل أوطانهم وشعوبهم وبطبيعة الحال لا يمكن أن يترك المعلمون آثاراً طيبة في طلابهم ما لم يكونوا هم أنفسهم قد أعدوا إعداداً طيباً ، وإلا فإن الحصاد سوف يكون مؤسفاً .

### ثالثاً: أهمية دور المعلم:



وإذا كانت مهنة التدريس - من خلال الوصف السابق - بهذا القدر من الأهمية والخطورة في حياة الأفراد الصغار أو الناشئة الذين هم ميدان عمل المعلمين، بل وعلى

هذا القدر من الأهمية والخطورة في حياة الشعوب بلا جدال فإن المعلم - صاحب المهنة - ينتظر أن تكون له أدوار ذات أهمية، بل ذات خطر عظيم يؤديها. ولو فرض أن هناك أعداداً من المدرسين لا يؤدون واجباتهم على الوجه الأكمل، أو لا يقدرّون خطورة مواقعهم التي يعملون فيها إلا أن الغالبية العظمى منهم تقوم بتلك الأدوار خير قيام وتحاول جاهدة رغم كثير من الظروف المعاكسة وغير المواتية أن ترضى ضمائرنا وترضى ربها، ولعله يكون من المناسب هنا أن نحاول استعراض جوانب أهمية دور المعلم بشيء من التفصيل، وإذا أردنا الدقة العلمية لوجب أن نقول أهمية وخطورة الأدوار التي يقوم بها المعلم، ذلك أنه يقوم بالعديد من الأدوار - أو هكذا يفترض وينبغي - سواء أكان داخل حجرة الدراسة، أو في المدرسة ذاتها، أو في المجتمع المحيط بالمدرسة متمثلاً في الاتصال بأسرة الطالب أو منزله، أو في الاتصال بالمؤسسات الأخرى العاملة في ذلك المجتمع والمؤثرة في عمله التربوي مع الأجيال الناشئة.

إن الاتجاه الحديث في التربية ينادي بأن التربية أوسع وأعمق بكثير من مجرد تحصيل المعرفة Knowledge أو الوقوف على شيء من المعلومات الجديدة بالنسبة للطلاب، كما أنها أبعد أيضاً من مجرد امتلاكهم لبعض المهارات Skills والتدريب عليها، أو تكوين شيء من الاتجاهات Attitudes سواء الموجب منها أو السالب.

إن التربية الحقة هي في تكامل كل هذه المعارف والمهارات والاتجاهات والأفكار، تكاملها مع بعضها ووصولها إلى المتعلم لتتداخل في نسيج شخصيته ولكي تصبح جزءاً لا يتجزأ من هذه الشخصية بحيث تؤثر على آرائه التي يدلى بها ومواقفه التي يتخذها حيال القضايا التي تعرض له أو يعرض لها.

إن العلم الذي لا يؤثر في صاحبه ولا في شخصيته أبعد ما يكون عن التربية، بل أنه لا يتعدى أن يكون مجرد شيء من المعارف التي يكتسبها الإنسان، والتي - أيضاً - قد يفقدها بمرور الوقت فهي إذن قشور سطحية لا تؤثر فيما تحتها ولا فيما حولها، وضياعا في المستقبل أمر بديهي.

ولا شك أن أهم عنصر في العملية التربوية، بهذا المعنى الذي سبق هو المعلم حيث أنه هو القادر على أن يجعل من المهارات والمعارف التي يكسبها لطلابه خيوطاً قوية تتلاحم في شخصياتهم، وذلك من خلال تفاعله معها ومعهم، وأيضاً من خلال المواقف التي يتخذها هو شخصياً أثناء حياته داخل المدرسة بل وخارجها أيضاً. ولعل هذا للمعنى سيتضح لنا شيئاً فشيئاً من خلال محاولتنا البحث في الأدوار التي يقوم بها المعلم، أو - حتى نكون متحررين - الأدوار التي يفترض فيه أن يقوم بها.

ولقد أثبتت البحوث التربوية أن التدريس الفعال **Effective Teaching** يعتمد بالدرجة الأولى على شخصية المعلم وذكائه ومهاراته التدريسية التي يتمتع بها، ذلك أن المعلم الناجح لا يتوقف دوره عند حدود التعليم فقط، وإنما يتخطاها إلى مجالات التربية... والفرق كبير ولا شك، ونحن هنا نتكلم عن المعلم المطبوع أو الذي يولد بهذه الصفات، وليس المعلم المصنوع **Teachers Who are born, not Those Who are Made**، وذلك كما يقرر الكاتبان هنت ولورنس **Hunt and Lawrence**.



وحول هذا المعنى يقول باحث تربوي آخر هو جون لاساك **John Alaska** في كتابه الذي حاول فيه أن يوضح الفرق بين مجرد الذهاب إلى المدرسة وبين التربية:

**Schooling and Education**، يقول الرجل: إن المناهج تكاد تكون واحدة في معظم مدارس البلد الواحد، وكذا الكتب التي تعالج تلك المناهج، بالإضافة إلى أن المباني المدرسية تكاد تتشابه إن لم تتطابق، ولكن المخرج أو الناتج من هذه المدارس متمثلاً في الخريجين من الطلاب وما حصلوا من علوم ومعارف ومهارات، وما اكتسبوا من صفات جديدة أضيفت إلى شخصياتهم التي دخلوا بها المدارس من قبل، هذا الناتج يختلف من مدرسة إلى أخرى، ويستنتج الرجل إن العنصر الفعال والفاوق المميز في

الحالتين هو بلا شك المعلم والدور الذي يقوم به، ذلك أنه يترك بصماته الواضحة على العملية التربوية بشكل لا يقبل الجدل.

## رابعاً: أدوار المعلم



تهدف المؤسسات التعليمية إلى إعداد الأفراد لممارسة أدوار معينة في المجتمع، وكلية التربية كمؤسسة تعليمية تهدف أساساً إلى إعداد الطلاب للعمل في مهنة التعليم. ونقطة البداية في هذا الإعداد هي تحديد الأدوار المتعددة والتي يطلب من المعلم القيام بها في عملية التدريس حيث تعتبر هذه الأدوار والكفاءات اللازمة لأدائها بمثابة الأهداف الأساسية لبرامج إعداد المعلمين.

ويهدف الفصل الحالي إلى مساعدتك في التعرف على هذه الأدوار وطبيعتها ومدى اختلاف دور المعلم عن أصحاب المهن الأخرى والصفات التي يجب أن تتوفر في المعلم الجيد كي يستطيع القيام بهذه الأدوار وبعض النماذج غير المرغوبة من المعلمين وتوضيح التناقضات والصراعات المرتبطة بدور المعلم مع تقديم وجهة نظر جديدة لدور المعلم تقلل من حدة هذه التناقضات.

ولعلك تحتاج الآن إلى مناقشة ماذا نقصد بكلمة الدور.

### الدور: Role

من المعروف أن المجتمع يتكون من مجموعة من المؤسسات الاجتماعية (الأسرة. المدرسة. المصنع) وكل مؤسسة اجتماعية تتكون من مجموعة من الأوضاع أو المكانات الاجتماعية Status (الأب. والأم. والمعلم. والناظر. والمهندس. والعامل) والأفراد الذين يشغلون هذه المكانات الاجتماعية عليهم القيام بمجموعة من الأنشطة السلوكية لتأكيد شغلهم لهذه المكانة تؤدي في النهاية إلى تحقيق أهداف المؤسسة الاجتماعية وبالتالي أهداف المجتمع.

والمقصود بالدور هنا هو " مجموعة الأنشطة السلوكية التي يتوقع أن يقوم بها الفرد الذي يشغل مكانة اجتماعية معينة في المجتمع " ويعتبر مفهوم الدور من المفاهيم الاجتماعية الهامة، حيث يساعدنا على التنبؤ بسلوك الآخرين ومعرفة توقعات الآخرين لسلوكنا نحن.

وعلى ذلك فإن المعلم بحكم موقعه في المدرسة يشغل مكانة اجتماعية معينة ويطلب منه القيام بمجموعة من الأنماط السلوكية حتى يحقق شغله لهذه المكانة وهذه الأنماط السلوكية تمثل الدور المطلوب من المعلم. وبالمثل فهناك أنماط سلوكية معينة تطلب من الطبيب ومن المحامي ومن رجل الشرطة وهكذا.

### ✓ خصائص تميز دور المعلم:

وقبل مناقشة الدور المطلوب من المعلم نتساءل هل هناك خصائص معينة في دور المعلم تجعله يختلف عن غيره من أدوار المتخصصين الآخرين؟ بالطبع سنجد لكل دور خصائص معينة ترجع إلى المؤسسة التي ينتمي إليها الشخص وطبيعة النشاط الذي يؤديه ومدى حساسيته وتأثيره في المجتمع.

ومن الخصائص التي ينفرد بها دور المعلم نذكر ما يلي:

١ - دور المعلم من الأدوار التي يصعب تحديدها، فعندها نقول إن دور شخص

ما محدد أو متخصص فهذا معنى ما يلي:

أ - أن هناك أعمالاً محددة مطلوبة من هذا الشخص وأن هناك وقتاً معيناً تستغرقه هذه الأعمال وأن يحدث نتيجة لهذه الأعمال المحددة تغيراً معيناً في الأدوار المستخدمة.

ب - هذا يعني أن القائم بالدور له خبرات متخصصة سهلة التحديد والوصف.

ج - وأن يكون هناك تحديداً رسمياً للاختصاصات التي يمارسها القائم بالدور في أدائه له وأي سمات ترتبط بالقيم تعتبر عرضية وقليلة التأثير.



د- يتضمن ذلك أيضاً أن يتعهد القائم بالدور الأعمال التي يقوم بها بشكل محدد أو يتفق على القيام بأعمال محددة مقابل الأجر الذي يتقاضاه.

وإذا نظرنا إلى كل ذلك في حالة دور المعلم نجد أن من الصعب تحديد الأعمال التي يقوم بها المعلم أو الوقت الذي تستغرقه أو الخبرات المطلوبة لأدائها وذلك لأن عمل المعلم يرتبط بوظيفة التطبيع الاجتماعي للتلاميذ وحفزهم وزيادة طموحاتهم وتكوين القيم والتفكير والنقد وكل هذا غير محدد فالتزامات الدور بالنسبة للمعلم واسعة من الصعب تحديدها فهي متنوعة تنوعاً كبيراً.

٢ - يختلف دور المعلم عن أصحاب المهن الأخرى كالتب والمحاماة والهندسة في أنه يتعامل مع أفراد في مراحل التشكيل والتكوين، تنقصهم الدراية والخبرة، والمعلم بالنسبة لهم هو النموذج والقوة والمثل الأعلى.

وهذا الموقف يضيف حساسية خاصة بالنسبة لدور المعلم، فإنك عندما تذهب إلى الطبيب لا تذهب لتتخذ منه قذوة أو مثلاً أعلى، إنك ذهبت لمساعدتك في شفاء مرضك أو ذهبت إلى المحامي لمساعدتك في الحصول على حق قد انتزع منك وفي هذه الحالة تنتهي العلاقة بينك وبين الطبيب أو المحامي في أحسن الأحوال بتناول الدواء وتحقيق الشفاء أو بكسب القضية والحصول على حقه.

ولكن المسألة بالنسبة للمعلم شيئاً مختلفاً فما زلنا نذكر أن معلماً كان سبباً في نجاح وتفوق شخص ما (أو كان سبباً في فشله) فالعلاقة بين التلميذ والمعلم لا تنتهي بانتهاج الموقف فدور المعلم يؤثر في تشكيل شخصية الطلاب ويتدخل إلى حد كبير في تشكيل مستقبلهم.

٣ - الأفراد الذين يتعامل معهم المعلم - على عكس أصحاب المهن الأخرى - لا حيلة لهم في اختياره، فالتلميذ ليست لديه الفرصة في أغلب الأحيان أن يختار معلم واسع الأفق مثلاً ورفض معلم محدود النظر كما يحدث مع كثير من أصحاب المهن الأخرى. فأنا أختار الطبيب الذي أعالج عنده، وأختار المحامي الذي يساعدني في حل مشكلاتي القانونية وهكذا، وهذا يعني أن الطبيب الماهر والمحامي الكفاء هو فقط الذي

يحظى بالتأثير في حياة الناس ومصالحهم ويبتعدون عن الطبيب أو المحامي من ذوي الكفاءة الأقل.

ولكن الوضع في حالة التعليم لا يفترض أو لا مجال فيه لاختيار المعلم كفاء أو غير كفاء ولكن القاعدة الأساسية بالنسبة للمعلمين أن يؤديوا دورهم جميعاً على درجة عالية من الكفاءة.

٤ - المعلم يعتمد في دوره على مقومات شخصية وعلى علم وثقافة واتساع أفقه بحيث تنبع سلطته من كونه أهلاً للرأي والحكمة والقيادة ولا يكون تأثيره في التلاميذ راجعاً إلى سلطة كسلطة ضابط البوليس أو وكيل النيابة مثلاً. وهذا بالطبع يتطلب من المعلم خصائص شخصية واجتماعية معينة تؤهله للقيام بدوره والتأثير في التلاميذ.

٥ - كذلك يختلف المعلم عن أصحاب المهن الأخرى في أن المعلم يتعامل مع الآلاف من طلاب المدارس وغيرهم بينما نجد أن الطبيب أو المهندس يتعامل مع أحاد الناس لذا تعظم أهمية الدور الذي يقوم به المعلم لاتساع تأثيره ويعتبر المسئول عن تنشئة الطبيب والمهندس ورجل القانون. وكافة الأشخاص في التخصصات المختلفة، ويعزى إليهم أي نقص أو قصور في تربية كل هؤلاء.

ولكل ما سبق نجد أن دور المعلم من الأدوار ذات الأهمية الكبرى في التأثير في حياة المجتمع.

### ✓ صفات المعلم الجيد:



ينفرد دور المعلم بطبيعة خاصة تميزه عن أدوار المتخصصين الآخرين فهو يتطلب توافر صفات معينة في الأشخاص الذين يقومون بالتدريس، وقد قامت دراسات

عديدة بتوضيح صفات المعلم الجيد، وقد أشارت هذه الدراسات إلى عدة صفات أساسية لازمة لنجاح المعلم في عمله التدريسي ومن هذه الصفات ما يلي:

١ - المعلم الجيد ذو شخصية قوية يتميز بالذكاء والموضوعية والعدل والحزم والاعتمادية والحيوية والتعاون والميل الاجتماعي وهو سمح في تقدير ظروف الآخرين ودوافعهم ويتعامل معهم بطريقة ديمقراطية.

٢ - المعلم الجيد واسع الأفق لديه اهتمام بالقراءة وسعة الاطلاع متذوق، ولديه اهتمام بالفن والرسم والثقافة بشكل عام.

٣ - المعلم الجيد صحيح بدنيا وله قدره على العمل وخالي من العيوب الخلقية ويتميز بالرشاقة وخفة الأداء.

٤ - المعلم الجيد يتصف بالاتزان الانفعالي ويتوفر له قدر معقول من التكيف العاطفي.

٥ - المعلم الجيد على وعى بظروف مجتمعه ومشكلاته مشارك في الخدمة الاجتماعية وفي المنظمات الشعبية والاجتماعية.

٦ - المعلم الجيد يحب العمل مع المتعلمين متمكن من المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، ولديه القدرة على حسن العرض يتميز بالطلاقة اللفظية واللغة السليمة الواضحة، ويستطيع تكوين علاقات طيبة مع المتعلمين والزملاء والرؤساء وكذلك مع أفراد المجتمع المحلي خارج المدرسة.

ولعلك الآن تفكر هل يمكن أن يتوفر لفرد واحد كل هذه الصفات؟ وهل هذه متطلبات أساسية لمهنة التعليم؟ وهل هذه الصفات مسألة موهبة شخصية أو صفات وراثية أم يمكن تكوينها وتنميتها أثناء عملية الأعداد؟ وهل ستظل هذه صفات المعلم الجيد الآن ومستقبلاً وإلى الأبد أم هي صفات متغيرة في ضوء متطلبات المهنة المتطورة؟

### ✓ الجوانب المختلفة لدور المعلم:

لعلك سألت نفسك عن الدور الذي يجب أن يقوم به المعلم ولعلك استعنت في الإجابة على هذا التساؤل بملاحظة ما كان يقوم به ممن تعاملت معهم من المعلمين في

مدرستك. ولكن لا تتعجل فمعظم المعلمين في مصر يرون دورهم ينتهي عند نقل المعرفة الموجودة في الكتاب المدرسي إلى التلاميذ وإعدادهم للنجاح في الامتحانات التقليدية المعروفة.

ولكن ذلك وإن كان من الممكن قبوله في القرن العشرين إلا أن المعلم في اوائل القرن مطالب بالقيام بأدوار متعددة تذهب بعيداً أكثر من مجرد نقل المعرفة. فالمعلم مطالب بالقيام بأدوار العالم، والرجل صاحب الثقافة الواسعة، والطبيب النفسي، والمطبع الاجتماعي والمنتقى الاجتماعي، والمربي والخبير في تكنولوجيا التعليم، والمشارك في حياة المجتمع والأنشطة المختلفة في المدرسة وخارجها في البيئة المحلية وهكذا يتسع دور المعلم وتتعدد جوانبه، كذلك لا نتصور أن دور المعلم ينتهي عند تركه الفصل أو المدرسة بل يمتد خارج أسوار المدرسة في البيئة المحلية والمجتمع ككل. وسوف نناقش بعض جوانب دور المعلم الأساسية.

#### ١ - دور المعلم كناقل للمعرفة:

دور المعلم في نقل المعرفة للتلاميذ دور أساسي ورئيسي في وظيفة المعلم، وينال هذا الدور اهتماماً كبيراً من كل أطراف العمل التربوي (المعلم والتلميذ وولي الأمر والموجه والناظر). ولكن لنا وقفة هنا ونقدم عدة تحفظات على موقف المعلمين من نقل المعرفة للتلاميذ فالتصور الشائع أن دور المعلم في هذا المجال هو تلقين التلاميذ مجموعة من المعارف والحقائق العلمية وتدريبهم على حفظها واسترجاعها وقت الامتحان.

ولا ننكر أن عملية حشد ذهن التلميذ بكم هائل من المعرفة وقدرته على إعادتها. قد تحقق للتلميذ النجاح في الامتحان ما دامت الامتحانات بشكلها التقليدي الذي يختبر قدرة التلميذ على تحصيل المعلومات، ويعطى المعلم نوعاً من الإشباع عندما ينجح تلاميذه، ولأولياء الأمور الرضا عندما يتفوق أبناؤهم.

ولكن المسألة ليست بهذه البساطة فهذه الطريقة تفرغ المعرفة من وظيفتها الأساسية في حل لمشكلات التي تواجه الإنسان في حياته، ولو كانت المسألة هكذا لكان جهاز واحد للكمبيوتر كافياً ليحل محل عدد كبير من المدارس.

ولكن دور المعلم في المعرفة هو مساعدة التلميذ في اختيار المعرفة المناسبة التي تعترضه سواء في المنهج الدراسي أو في حياته اليومية وتزويده بالقرارات والمهارات اللازمة لنقد هذه المعرفة والتأكد من سلامتها وصحتها، ثم مساعدته في كيفية استخدامها والإفادة منها في حل المشكلة أو المشكلات التي يبحثها.

وهذا كله يتطلب التمرس. على طرق البحث، ومنهج للتفكير والحكم. فالتلميذ محتاج إلى معرفة متى وكيف يستخدم المعرفة كما هو محتاج إلى المعرفة نفسها.

وهذا يتطلب من المعلم ألا يقدم المعرفة إلى التلاميذ في صورة سهلة أو مهضومة تماماً أو يجيب على أسئلتهم إجابات كافية شافية بل عليه مساعدة التلاميذ على تنمية القدرة على البحث والاطلاع واختيار المعرفة وتقويم المعلومات بأنفسهم ويقوم بتوجيههم إلى كيفية الاستفادة من المعرفة وتطبيقها في حياتهم العملية.

وفي هذا كله يجب أن يتخلى المعلم بالتدريج من اعتبار نفسه المصدر الوحيد للمعرفة، بل يعتبر نفسه مصدراً واحداً من بين المصادر الكثيرة التي يمكن أن يحصل منها التلميذ على المعلومات، فهناك الكتب والمجلات والدوريات ووسائل الأعلام والشخصيات العامة في المجتمع ... الخ، وتكون مهمة المعلم الرئيسية هي أن يعمل كمستشار يوجه التلاميذ إلى مصادر المعرفة المختلفة التي تتناسب مع الموضوعات التي يقومون بدراستها.

ونقطة أخرى وهي أن المعلم عليه أن يساعد التلميذ على التمكن والأساسيات العامة للمعرفة، ومعالجة المعرفة معالجة شاملة، وتبين العلاقة بين أجزائها المختلفة بدلاً من تقديمها على شكل مجزأ خارج عن طبيعتها، ومساعدة التلميذ على استخدام المعرفة الشاملة في حل المسائل الجزئية المرتبطة بتخصص معين وهنا يكون دور المعلم هو دور المعلم المثقف.

## ٢ - دور المعلم كمسئول عن النمو المتكامل للتلاميذ:



من الوظائف الأساسية للمعلم أن يقوم بتنظيم وتقويم وترشيد نمو التلاميذ في المجالات المختلفة العقلية والاجتماعية والنفسية، بمعنى آخر المعلم مسئول عن تكوين شخصية التلميذ، وهذه الوظيفة أقيمت على عائق المعلم نتيجة تغير مفهومنا عن عملية التربية حيث اتسع مفهومها ولم تعد التربية مجرد نقل مجموعة من المعارف إلى التلاميذ بل الاهتمام بنمو شخصية التلاميذ في جوانبها المتعددة.

ولكن هنا نتساءل هل المعلم هو الشخص الوحيد المسئول عن نمو شخصية التلميذ في جوانبها المختلفة؟ ولعل الإجابة على هذا التساؤل تتضح إذا لاحظنا أن التلميذ يتعامل مع أفراد كثيرين غير المعلم في محيط الأسرة والأقارب والجيران والمجتمع المحلي، ويتأثر بعدد كبير من المؤثرات كالتلفزيون والإذاعة والصحافة والكتب والسينما، والفضائيات، والانترنت وغيرها إلى غير ذلك من المؤثرات ومن ناحية أخرى يختلف التلاميذ فيما بينهم في استجاباتهم للمعلم، وفي ضوء ذلك يكون من الصعب أن تحمل المعلم وحده مسؤولية تكوين شخصية التلميذ أو بعبارة أخرى يكون من الإجحاف أن نحاسب المعلم وحده على ضعف شخصية التلاميذ أو قصرها في جوانب معينة.

ولكن تجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من أن مسؤولية تكوين شخصية التلاميذ مسؤولية مشتركة بين أفراد كثيرين في مؤسسات متعددة كالأسرة والمدرسة، ووسائل الإعلام، والمفكرين، الخ، إلا أن دور المعلم في ذلك دور رئيسي وحاسم فهذا عمله الأساسي والمفروض أنه مدرب وموئل للقيام به.

وعملية توجيه وتنظيم نمو التلميذ ليست مسألة بسيطة هينة بل هي عملية صعبة ومعقدة ويرى البعض أنها المحك الأساسي الذي يوضح كفاءة المعلم. والقيام بهذه العملية يتطلب:

**أولاً:** فهم خلفية التلميذ وظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية مما يساعد في تقديم تعليم منفرد ومستجيب لظروف كل طفل.

**وثانياً:** يتطلب التعرف على قدرات التلميذ وتقدير احتياجاته مما يساعده في تنظيم تصميم الخبرات التعليمية المناسبة لحالاتهم.

**وثالثاً:** يتطلب من المعلم أن يقوم بمسئوليات معينة في عملية التكامل بين البيت والمدرسة متعاوناً مع المشرف الاجتماعي، والأخصائي النفسي، والطبيب المعالج. ويصبح المعلم فرداً في مجموعة عمل هدفها تحديد القدرة الحقيقية للطالب وتنميتها. ودور المربي يكون مناسباً للمعلم في هذا المجال.

ومن الجدير بالذكر أن دور المعلم في نمو التلاميذ وتكوين شخصيته دور مهمل من جانب غالبية المعلمين وسوف نترك تفكر في الأسباب التي جعلته مهملًا: هل هو تقصير من المعلمين، أم هناك عوامل أخرى تربوية واجتماعية تمثل عوائق أمام المعلمين في القيام بهذا الدور؟ ناقش دور الامتحانات وامكانيات المدرسة وازدحام المدارس بالتلاميذ، وتأثير القيم المادية في المجتمع.. إلخ، وما شابه ذلك من أسباب.

### ٣ - دور المعلم كخبير في مهارات التدريس:

قد يتصور البعض أن من يعرف مادة معينة يستطيع القيام بتدريسها وعلى ذلك يستطيع أي فرد أن يكون معلماً. وكثيراً ما نسمع أن مهندساً يقوم بتدريس الرياضيات أو أن مترجماً يقوم بتدريس اللغة الإنجليزية.



وقد نسمع البعض يقولون إن التدريس مسألة موهبة فيمكن للشخص أن يكون معلماً بالاعتماد على بعض مهارات خاصة لديه كالطلاقة اللفظية، أو قدرته على الاقتناع ولكن المسألة ليست بهذه البساطة فالتدريس لا يعتمد على مجرد معلومات أو بعض مهارات شخصية، ولكنه علم له فنونه وطرقه الخاصة.

والشخص الذي يعمل بالتدريس لا بد له من التمكن من طرق التدريس والمهارات الفنية التي يستطيع عن طريقها توصيل المعلومات، وغرس القيم، وتعديل السلوك لدى التلاميذ، وقد تسمع بين أوساط المربين أن المعلم (مادة وطريقة) أي لا يكفيه التمكن من المادة العلمية في مجال تخصصه ولكنه عليه أيضاً أن يكون من طرق توصيل المعلومات وغرس القيم.

ومن الجدير بالذكر أن هذه الطرق غير ثابتة بل تتغير وتتطور باستمرار، فمع التقدم في مجال التربية وعلم النفس واكتشاف نظريات جديدة في ميدان التربية وأهدافها، ونظريات التعليم، والمناهج تنعكس كل هذه النظريات وتتم ترجمتها في مجال طرق التدريس.

وهناك كم هائل من الفكر التربوي والنفسي الذي بدوره يحتاج إلى أفراد متخصصين يدرسونه ويتمكنون منه حتى يمكنهم القيام بعملية التدريس.

ولعل من أشهر التطورات الحادثة في مجال طرق التدريس شيوع استخدام التكنولوجيا الحديثة في عملية التعليم فتستخدم الآن التلفزيون التعليمي، والأشرطة المسجلات، وأجهزة الفيديو، والدوائر التلفزيونية المغلقة وأجهزة التعليم الذاتي والكمبيوتر ولعلك تابعت الدعوة على صفحات الجرائد، لتوفير " كمبيوتر لكل مدرسة " والمناقشات التي دارت حولها.



وعلى الرغم من اقتناعنا الكامل بأن كل هذه الأجهزة الحديثة لا يمكن أن تحل محل المعلم أو تجعلنا نستغني عنه فالمعلم هو أساس العملية التربوية، ولكن نحن على نفس الدرجة من القناعة بأنه في أواخر القرن العشرين لا يمكن للمعلم أن يغفل هذه الأجهزة ويتجاهل أثرها في تحسين العملية التعليمية، وفي ضوء ذلك نجد أن يطلب من المعلم أن يكون خبيراً في استخدام الوسائل التكنولوجية التي استخدمت في مجال التربية فقد أصبحت من المهارات الأساسية اللازمة لعملية التدريس.

#### ٤ - دور المعلم كمسئول عن حفظ النظام:



من الطبيعي أننا في حاجة إلى توفير درجة من الضبط الاجتماعي داخل الفصل وفي المدرسة، ذلك حتى يمكن تنظيم أنشطة المدرسة وضمان انتظام التلاميذ أثناء العملية التربوية وهذه أمور ضرورية حتى يمكن الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة والتي يشكل الضبط الاجتماعي ذاته أحد أركانها الأساسية.

والمعلم مطالب بتحقيق النظام في المدرسة وبين تلاميذه، وتقف مشكلة حفظ النظام على رأس المشكلات العديدة التي تواجه المعلم وخاصة في المرحلة الثانوية. وكثيراً ما يلجأ المعلمون إلى العقاب البدني كوسيلة لحفظ النظام، ولعلك قابلت بعض المعلمين التربوية الذين يؤمنون بتطبيق النظام الصارم في المدرسة ويعتقدون في أهمية الضرب واتساعه جو من الرهبة حتى يتحول الجو العام في المدرسة إلى ما يشبه السجن. وكثيراً ما نسمع الكبار يتحدثون بشيء من الفخر عن مكانه المعلم وشخصية في الماضي، والتي كان تستمدها من العصا التي لا تفارقه ويؤدون لو عادت طرق العقاب القديمة.

وبالطبع كانت هذه الطرق تكتم الأفواه فلا تسمع صوتاً في المدرسة، وكان المعلم يتفاخر بأنك " ترمى الأبخرة ترن " وإذا مر الناظر على فصل وسمع به همساً اعتبر ذلك فوضى ودليل على ضعف شخصية المعلم، لعلك فكرت في هذه الطرق الدكتاتورية المتسلطة لحفظ النظام ومساعدتها على تخريج شخصيات بعضها انهزامي تابع، وما خلقته من أمراض اجتماعية قوامها النفاق والتملق والغش.

ولا يفهم مما سبق أننا ضد النظام وتدعوا إلى الفوضى ولكن كمربين يجب أن نسأل أنفسنا الأسئلة التالية:

- ما ضرورة الضبط الاجتماعي في الفصل والمدرسة؟

- ما الهدف النهائي من حفظ النظام؟

- ما نوع النظام الذي يجب أن نتبعه بحيث يحقق أهدافنا من العملية التربوية؟

ولعل التفكير في إجابات مثل هذه التساؤلات يساعد المعلم في أداء دوره في حفظ النظام. فمن حيث ضرورة النظام في الفصل المدرسي فالنظام في المدرسة مسألة في غاية الأهمية حيث أنه يسمح للدارسين بتحصيل أهداف الدرس، فالنظام المطلوب يقدر ما يسمح بسير العملية التعليمية بدون اضطراب، وأكثر من ذلك يعتبر تشدداً ويكون النظام جائزاً وقد يؤدي إلى كره المعلم والمدرسة بل والتعليم ككل وفي نفس الوقت غياب النظام والضبط لا يعطى الطلاب فرصة كافية لتحصيل أهداف الدرس وبسبب اضطراب المدرسة بصفة عامة.

ومن الجدير بالذكر أن الخط الفاصل بين حالة النظام الذي تتحقق معه الأهداف وحالة الانتظام التي تؤدي إلى اضطراب التحصيل هو خط رفيع وفارق صغير وفي بعض الأحيان غير مرئي. وعلى ذلك يجب على المعلم أن يدرك متى يتشدد ومتى يكون الضبط مرناً.

ويكون من الخطأ إذا فسرنا غياب النظام في الفصل بضعف شخصية المعلم أو سوء نوعية التلاميذ مع الاعتراف بأنها أسباب هامه، ولكن هناك أسباباً أخرى عديدة فقد يكون الدرس غير مثير للتلاميذ ولا يستحوذ على اهتماماتهم، أو أن الوسائل

المستخدمة أعلى أو أقل من مستواهم العقلي، أو أن التلاميذ لم يجدوا التشجيع الكافي للمشاركة في أنشطة الدرس. وكقاعدة عامة في هذا المجال أنه كلما زاد اشتراك واندماج التلاميذ في أنشطة الدرس كلما قلت مشكلات النظام وكلما أصبح التعليم منفرداً بتناسب ظروف وقدرات كل تلميذ فإن مشكلات النظام قد تختفي تماماً فالطالب المهتم المندمج لا يجد الوقت أو الميل أو الفرص لكي يحدث مشكلة في النظام.

ولعلك في عملك التدريس إذا وجدت مشكلة في النظام عليك أن تسأل نفسك هل تستمع إلى التلاميذ؟ هل تتقبل ما يبذون من نقد على موضوعات الدرس؟ هل تشاركونهم في البحث عن الحلول للمشكلات التي يتعرضون لها ويدرسونها؟ هل حاولت إيجاد موضوعات فرعية لأثارتهم البحث والتعليم؟

هل تراعى قدرات وميول التلاميذ في تدريسك؟ وغيرها من عشرات التساؤلات قبل أن تنظر إلى العصي أو تفكر في الطرد أو تمسك دفتر الدرجات.

ولعلنا نذكر هنا أن هناك نوعين من النظام:

- نظام يأتي عن طريق الفرض من الخارج External Discipline

- نظام يأتي عن طريق الفرض من الداخل Self - Discipline.

وبدلاً من قيام المعلم بفرض النظام من الخارج على التلاميذ بشكل تسلطي ودكتاتوري عليه أن يقوم بتوجيه التلاميذ وتوفير فرص تنمية النظام الذاتي التابع داخل من التلاميذ Selfdiscip Line فعلى المعلم مساعدة التلاميذ في بناء قواعد وقوانين وضوابط يعملون في إطارها ومساعدتهم في توجيه طاقاتهم وروح المبادرة عندهم داخل السلوك المقبول اجتماعياً. وهكذا يستطيع التلاميذ معايشة النظام الديمقراطي حيث أن النظام التابع من داخل الفرد يمثل حجر الزاوية فيه فإن الحرية هي نتيجة من نتائج الضبط وقد يفهم البعض أننا ننفي وجود نظام وفروض من خارج الشخص ولكن ترى أن الهدف منه ليس مجرد فرض النظام أو سلطة في يد المعلم ولكننا ننظر إليه على أنه وسيلة غايتها تحقيق النظام التابع من داخل الفرد.

## ٥ - دور المعلم كمسئول عن تقويم تقدم التلميذ:

تحتل عملية تقويم تقدم التلاميذ مكانة خاصة في العملية التعليمية حيث أننا كمربين نحتاج وباستمرار إلى التعرف على ما إذا كنا قد حققنا أهدافنا من العملية التربوية أم لا. ونحتاج إلى التعرف على مدى مناسبة الوسائل والإجراءات والقواعد المختلفة التي نستخدمها لتحقيقها من كتب، ووسائل إيضاح، وطرق تدريس، وتوزيع الطلاب في مجموعات، والأنشطة والنظام المدرسي .... هل هذه الوسائل كافية وهل استخدمناها بطرق سليمة فعالة؟ وهل كانت مناسبة لمستوى التلميذ وقدراتهم وهل كانت ملائمة لخلفتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية؟ وهناك أشكال عديدة من أساليب التقويم منها كتابة التقارير، وقوائم الاختبار **Check Lists** والاستبيانات، وقوائم الترتيب، والاختبارات المقننة وغير المقننة كاختبارات المقال، والاختبارات الموضوعية، واختبارات الذكاء والشخصية.

ويرى البعض أن عملية إعداد وتصميم بعض هذه الاختبارات، ثم تطبيقها وتصحيحها، وتفسير نتائجها من أهم وظائف المعلم.

وفي هذه العملية يكون المعلم حكماً محايداً وقاض عادلاً لأن حكمه على مستوى التلميذ يضع حداً لمدى تقدمه في المستويات التعليمية الأعلى، وبالتالي في مكان التلميذ في سلم الوظائف فيما بعد وهنا يعمل المعلم كمنتقى اجتماعي لأنه يساعد في انتقاء التلاميذ ذوي الكفاءة الأعلى ليواصلوا لمستويات أعلى، والتلاميذ ذوي القدرات المحدودة لمستويات تناسب قدراتهم.

ويكون من الخطأ أن نتصور عملية التقويم على أنها مجرد عملية وضع درجات التلميذ، ولكنها عملية تشخيصية علاجية هدفها دفع نمو التلميذ ومساعدته في تحقيق قدر من النمو بأقصى ما تسمح به قدراته.

وفي ضوء ذلك لا يكون هدف المعلم، من عملية التقويم مجرد إصدار حكم على مستوى التلميذ ووضعه في فئة معينة، ولكن يجب أن يكون هدفه الرئيسي تشجيع نمو التلميذ ومساعدته كي يفهم موقعه في العملية التربوية، وأن يوجهه بطرق إيجابية تبين

له جوانب القوة لديه وتشجعه على استمرارها، كما تكشف له جوانب الضعف وتساعده على التخلص منها وتجاوزها.

وهذه العملية تتطلب من المعلم أن يفهم بشكل جيد الوسائل المختلفة التي تستخدم في تقويم تقدم التلاميذ من حيث اعدادها وكيفية استخدامها ومتى تستخدم، وكذلك من حيث حدود هذه الوسائل ومدى قدرتها وكفاءتها في كشف المستوى الحقيقي للتلميذ.

كذلك على المعلم أنه يراعى أن عملية التقويم عملية شاملة للجوانب المختلفة لشخصية التلميذ وأن تحصيل المعرفة جانب واحد من جوانب هذه العملية ولا يصلح بمفرده للحكم على مستوى التلميذ ودرجة تقدمه.

ومن الضروري أن يراعى المعلم العوامل الأخرى الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي يمكن أن تتدخل في عملية التقويم وتؤثر على نتائجها، وعلى ذلك يجب على المعلم أن يكون على درجة معقولة من الفهم والتقديم لظروف التلميذ وأن يكون حكمه عليهم من خلال تلك الظروف.

وهنا نقطة أخيرة وهي أنه على المعلم أن يتخلى عن الأفكار المسبقة المرتبطة بفئة معينة من التلاميذ ويتخلى عن التعصب مع أو ضد أي مجموع من التلاميذ حتى تكون تفسيراته لنتائج التقويم وحكمه على التلاميذ معبراً عن مستواهم الفعلي بعيداً بقدر المستطاع عن تأثير العوامل الذاتية. فمن الطبيعي أن بعض التلاميذ يأتون إلى المدرسة وهم أقل قدرة على التعليم من الآخرين، ومن حق كل تلميذ أن يأخذ فرصته في التعليم بالمعدل المناسب لظروفه الخاصة والمعلم الناجح هو الذي يثق في قدرة تلاميذه على التعليم ويساعدهم في تحصيل الحد الأقصى للتعليم الذي يقدرون على تحصيله أو الوصول إليه.

#### ٦ - دور المعلم كعضو في مهنته:

يطلب المعلم بعدة مستويات تجاه مهنة التعليم، فإن صعود مهنة التعليم أو هبوطها مرهونة بالدرجة الأولى بكفاءة المعلمين ونشاطهم ومدى عملهم على رفع

مستوى المهنة سواء من داخلها أو من خارجها. وعادة يكون للمهن نقابات أو اتحادات تعمل على رعاية شئون المهنة ورعاية مصالح أعضائها. فتعمل النقابات على تنظيم دخول المهنة بوضوح حد أدنى للمؤهلات وبكفاءات وأنواع التدريب والممارسات المطلوبة توافرها في الشخص الذي يسمح له بالانضمام إلى المهنة ومزاومتها، كما تعمل النقابة على وضع دستور للسلوك الخلقي ينظم علاقات أعضاء المهنة بالعملاء الذين يتعاملون معهم كما ينظم علاقاتهم بعضهم ببعض.

ويطالب من المعلم باعتباره عضواً في مهنة أن يكون مشاركاً من خلال تعاقبه في رفع مستوى المهنة عن طريق اشتراكه في المؤتمرات والندوات والدراسات التي تقوم بها النقابة ومساهمة في الصحافة التربوية ومناقشة قضايا التعليم وقضايا المجتمع ودراسة أوضاع النقابة والعمل على تطويرها. وبصفة عامة يطلب منه مواصلة النمو لنفسه من خلال القراءة والدراسة والبحث، والمهنة من خلال الإسهام بالنشاط والفكر والعمل.

#### ٧ - دور المعلم كعضو في المجتمع:

من الجدير بالذكر أن ينظر دور المعلم من زاويتين:

أولاً: باعتباره معلماً ومربياً للتلاميذ.

ثانياً: باعتباره عضواً في المجتمع.

والنظر إلى المعلم باعتباره عضواً في مجتمع تأتي من أنه يمثل قيادة فكرية في المجتمع، فالمعلمين بطبيعة عملهم وإعدادهم يتقنون - أو المفروض أنهم يتقنون - مهارات مختلفة مرتبطة بعمليات التوحيد والتنظيم، والعرض والمناقشة، والإقناع مما يجعلهم أقدر من غيرهم على تحمل المسئوليات الثقافية في مجتمعهم. والمعلم بوصفه فرداً في مجتمع يتوقع منه الاهتمام بدراسة مشكلات مجتمعه والعمل على حلها والمشاركة في المنظمات الشعبية ومشروعات الخدمة العامة والتعاون مع المتخصصين الآخرين والمؤسسات التربوية الأخرى في المجتمع.

ودور المعلم هنا يمثل قدوة لنماذج السلوك والاتجاهات والقيم والفكر، فأنت أينما ذهبت عليك أن تكون قدوة ومثلاً أعلى في حديثك وملبسك وطريقتك في معاملة الناس وتناول المشكلات ومعالجة الأمور، في فكرك واتساع ثقافتك، حتى في السلوك الشخصي واختيار أماكن الترفيه وتفضية وقت الفراغ موضعك كمعلم بضع عليك حدوداً كثيرة يجب ألا تحذفها فأنت معلم صباحاً في المدرسة وأنت معلم مساءً في المجتمع.

هكذا قدمنا لك بعض وليس كل الأدوار المطلوبة من المعلم فهناك أدوار أخرى ترتبط بعملية الإدارة والتنظيم والإشراف داخل المدرسة وأدوار أخرى مرتبطة بتنظيم وإدارة أوجه النشاط المصاحب للمنهج كالزيارات والرحلات والجماعات والأسر والمسابقات والصحافة المدرسية والإذاعة المدرسية ومشروعات خدمة البيئة .... وغيرها.

وأدوار أخرى مرتبطة بتكوين علاقات مع التلاميذ ومع الزملاء الآخرين من المعلمين ومع أولياء الأمور، وحضور الاجتماعات الدورية للقسم والمدرسة ومجلس الآباء. وللمعلم دور آخر في عملية التوجيه التربوي والمهني للتلاميذ وإرشادهم والإجابة على أسئلتهم واستفساراتهم. هذا بالإضافة إلى دور المعلم في تطوير مناهج الدراسة ونظمها في المدرسة والعمل على تحسين العملية التربوية فيها.

وهكذا يتسع دور المعلم ليشمل جوانب عديدة يقسمها بعض المربين إلى

قسمين:

- ١ - أدوار أساسية مثل دور المعلم في التدريس والتطبيع الاجتماعي والانتقاء.
- ٢ - وأدوار مساعدة مثل دور المعلم في حفظ النظام والمسئوليات الإدارية والإشرافية.

### ✓ اتجاهات التغيير في دور المعلم:

أن التغييرات الحالية في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتطور الذي لحق بالفكر والممارسات التربوية لا بد وأن ينعكس بكل أشكاله وأبعاده المختلفة على دور المعلم.

فمن الخطأ أن نتصور أن هناك محتوى ثابتاً لدور المعلم صالح لكل العصور. ولكننا نجد أن دور المعلم يتغير باستمرار ويطالب المعلم بأدوار لم يكن له صلة بها في الماضي.

ولنأخذ مثلاً من خارج المدرسة وهو ما لحق بالأسرة من تغير حيث الاتجاه نحو الأسرة الصغيرة محدودة العدد وحيث خروج المرأة للعمل، وحيث تغير الأدوار الأسرة إلى غير ذلك من تغيرات. ولك أن تفكر في إثر كل ذلك وما ألقاه من تبعات ومسئوليات على المعلم. ومثال آخر من داخل المدرسة حيث تغير هدف عملية التربية من مجرد تلقين مجموعة من الحقائق العلمية إلى الاهتمام بنحو تشخيص في جوانبها المختلفة ذلك أن تفكر في انعكاسات هذا التغير على دور المعلم. وهناك أمثلة كثيرة أخرى حاول دراسة أثرها في تغير دور المعلم.

وهناك دراسات عديدة حاولت رصد اتجاهات التغير في دور المعلم في الفترة الأخيرة وقد خلصت إلى عدة اتجاهات نذكر منها ما يلي: -

١ - يتجه دور المعلم إلى التحول من التركيز على نقل المعرفة إلى تنظيم وتوجيه عملية التعلم مع التركيز على الاستفادة القصوى من مصادر التعلم في البيئة والمجتمع المحلي.

٢ - يتجه دور المعلم إلى تقديم تعليم منفرد أي يناسب ظروف كل تلميذ قائم على دراسة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للتلاميذ ومعتمد على تقدير حقيقي لقدراتهم واستعداداتهم وحاجاتهم. بدلاً من تقديم تعليم موحد لكل التلاميذ.

٣ - يتجه دور المعلم نحو استخدام أوسع للتكنولوجيا التعليمية الحديثة وتطبيق المعرفة والمهارات الأساسية.

٤ - يتجه دور المعلم نحو التعاون بشكل أوسع مع المعلمين الآخرين في المدرسة وإلى تغير العلاقة بين المعلمين حيث يعتبر المعلمين في التخصصات المختلفة مجموعة عمل مترابطة بتحقيق أهداف مشتركة.



- ٥ - يتجه دور المعلم نحو ضرورة العمل بشكل أكثر التصاقاً مع الآباء والأشخاص الآخرين في المجتمع المحلي ونحو مزيد الاهتمام بجوانب الحياة في المجتمع.
- ٦ - يتجه دور المعلم نحو التأكيد على المشاركة في الخدمة المدرسية والأنشطة المصاحبة للمنهج بدلاً من التركيز على الأنشطة التعليمية التقليدية داخل الفصل.
- ٧ - يتجه دور المعلم نحو تقليل السلطة التقليدية للمعلم في علاقته بالتلاميذ وخاصة في التعليم الثانوي، فيتجه نحو اعتبار المعلم زميل دراسة يحمل معرفة ومهارات خاصة يضعها في خدمة الآخرين.
- ٨ - يتجه دور المعلم إلى تحمل مسؤوليات أكبر نحو اختبار وتنظيم محتوى التعليم بدلاً من تنفيذ ما تقرره سلطات تعليمية أعلى.
- هذه بعض اتجاهات التغيير في الفترة الأخيرة ويلاحظ التأكيد والتركيز على جوانب شاع في فترات سابقة أن المعلم لأصله بها أو لم تكن موجودة أصلاً ولم يفكر فيها المربين في الماضي.

### خامساً: تناقضات دور المعلم:

- مع هذا الاتساع الكبير لدور المعلم والحساسية التي يتمتع بها لا نتصور أن المعلم يؤدي دوره في بساطة ويسر ولكن هناك مجموعة من التناقضات الملازمة لدوره والتي تتسبب اضطراب عمله ووقوعه في صراعات تؤثر في أدائه وبالتالي في كفاءة العملية التعليمية ولعل دراسة هذه التناقضات ووضوحها والتعرف على أسبابها مسألة أساسية في محاولة التخفيف من حدتها والتخلص من أثارها. ومن بين التناقضات الملازمة للدور التي كشفت عنها بعض الدراسات ما يلي:
- ١ - على الرغم من أن المعلم إنسان عادي له قدرات متواضعة إلا أنه مطالب بالقيام بأدوار متعددة في مجالات شتى. والقدرات اللازمة للقيام بهذه الأدوار تفوق إمكانات أي إنسان، ويصعب تصور إمكان قيام شخص واحد بكل هذه الأدوار في نفس الوقت، ولا سيما أنه مطالب بالامتياز في أدائه مجتمعه.

٢ - يتوقع المجتمع من المعلم أن يقوم بدور أساسي في عملية غرس القيم وتكوين الاتجاهات وأنماط والسلوك اللازمة لإعداد المواطن الصالح ولكنه في نفس الوقت لا يمنح نفس الثقة في اختيار هذه القيم والاتجاهات وأنماط السلوك ولا يستطيع التأثير في التلاميذ وفق معتقداته واتجاهاته الخاصة لأن هذا يتنافى مع دستور السلوك المهني، مثلاً لا يمنح المعلم الحرية أن يشارك في المسائل السياسية وفق معتقداته الخاصة في الوقت الذي يشجع فيه المجتمع أي مواطن آخر على المشاركة بحماس في العمل السياسي كل وفق معتقداته الخاصة بحريه.

٣ - في حين أن عدداً كبيراً من الوظائف يمكن لأفرادها السلوك بحرية تامه، فإن المجتمع يتوقع من المعلم أن يسلك على نحو معين، فبعض أنواع السلوك التي يقوم بها الأشخاص العاديون وتعد مقبولة منهم أو على الأقل لا يثير قلق الجمهور قد تعتبر غير مقبولة من المعلم. ولعلك تفكر معي في بعض الأمثلة كالتدخين أو الملابس وأماكن اللهو والتسلية... فلا يقبل من المعلم ولا يسمح له في بعض الأحيان الا بالسلوك المستحسن من قبل عامة الناس.

٤ - على الرغم من أن المعلم له فنه الخاص وبحكم تخصصه هو المسئول عن تربية الأبناء ويجيد استخدام الطرق والوسائل اللازمة لذلك، إلا أننا نجد أن كل فرد في مجتمع له تصور معين لما يجب أن يقوم به المعلم وعن كيفية التربية السليمة للأبناء ويعاني المعلم من تدخل أفراد في صميم تخصصه المهني، هذا على الرغم من أنه لا يتدخل أحد ولا يسمح له أن يتدخل مثلاً في عمل الطبيب أو المهندس بل يعتبر هذا التدخل جريمة يعاقب عليها القانون.

هذه بعض تناقضات دور المعلم والتي تتطلب منه أن يكون إنساناً خارقاً له قدرات خرافية، في حين أنه إنسان عادي له قدراته وميوله ونوازه كأي شخص آخر في أي مهنة أخرى والفجوة بين توقعات المجتمع لدور المعلم وإمكانيات المحددة نصيب المعلم في أغلب الأحيان بالإحباط في عمله. وتشيع جواً من الملل والسأم بين المعلمين نتيجة عجزهم عن مقابلة هذه التوقعات فما يؤدي إلى سلبية المعلمين أو تدفعهم إلى

اللامبالاة أو التركيز على جانب واحد يكون الأكثر لتوقعات أفراد المجتمع وينصرفون عن جوانب أخرى قد تكون أكثر أهمية وخطورة.

هذا والأمر لا يتوقف عند الفجوة الموجودة بين توقعات أفراد المجتمع وقدرات المعلم المتواضعة، بل أكثر من هذا نجد أن هذه التوقعات نفسها تكون متعارضة ومتضاربة في يغلب الأحوال. كان يطلب منه إعداد شخصيات متكاملة وفي نفس الوقت استخدام أساليب صارمة في حفظ النظام، وقد يطلب منه الاهتمام بجانب معين في تربية التلاميذ وفي نفس الوقت يسلب الوسائل والسلطات التي تمكنه من تحقيق ذلك، ودور المعلم في الإعداد للمواطنة شاهد على هذا النوع من التناقض.

وبالطبع نحن لا ننكر أن أي مهنة أخرى تنطوي على مجموعة من التناقضات، ولكن في نفس الوقت يمكن القول بأن هذه التناقضات تظهر بصورة أكثر حدة في مهنة التعليم أكثر من غيرها، ومن الجدير بالذكر أيضاً أن المعلمين لا يتأثرون بهذه التناقضات بدرجة واحدة، فيختلف تأثيرها نتيجة عوامل كثيرة مثل الخبس، والتخصص، والخبرة، ونوع المدرسة، والبيئة التي توجد بها وغير ذلك.

### سادساً: نماذج غير مرغوبة من المعلمين:

إذا نظرنا إلى المعلمين وهم يؤدون عملهم في الميدان نجدهم في الغالب والأعم يحيدون عن النموذج الأصلي الذي ترسمه توقعات أفراد المجتمع لدور المعلم، ذلك لأنه نموذج تصوري يصعب تحقيقه في الواقع العملي، فإنك لن نجد نموذجاً واحداً ولكن نماذج متعددة، وسوف نحاول هنا توضيح بعض النماذج غير المرغوبة والتي يشيع وجودها بين المعلمين:

#### ١ - المعلم العاطفي:

وفي هذا النموذج يستجيب المعلم إلى تلاميذه بعاطفة مفرطة بعيدة كل البعد عن العقل، وتسيطر العاطفة على نظرته إلى كل الأمور فهو ينساق بعاطفته وراء أحزان

وأفراح التلاميذ بغير أساس عقلي. وبالطبع تؤثر هذه العاطفية في كفاءة المعلم في أدائه لدوره، فالمتوقع من المعلم أن يكون أهلاً للرأي والحكمة، وهو قائد وموجه يجب أن يبني قراراته وأحكامه على أساس من التعقل ويحتاج دوره إلى قدر معقول من الضبط والحزم. وينظر إلى المعلم من هذا النوع على أنه معلم سطحي النظرة ضحل التفكير ضعيف الشخصية، وأشارت بعض الدراسات أنه لا يحظى حتى باحترام التلاميذ، وبالطبع نحن لا نستطيع أن ندرس بنجاح دون أن يتوفر قدر من الاحترام.

وهنا لا نقصد أن ننزع العاطفة من الموقف التدريسي، فنحن لا نقف ضد العاطفة الأصلية ألحقة والتي لها مكانتها ودورها الأساسي في عملية التدريس وهي العاطفة القائمة على وعى وأسس عقلية تتيح للمعلم أن يقف موقف الموجه الحكيم المتزن.

## ٢ - المعلم الساخر:

وفي هذا النموذج يكون المعلم مغروراً متكلفاً يشعر بأن لديه ثقافة عقلية رفيعة - بالنسبة لثقافة التلاميذ - وينظر إلى المادة التي يقوم بتقديمها إلى التلاميذ بشيء من السخرية والتفاهة. وهذا النوع من المعلمين نجده متأخراً باستمرار وغير راضي عن المستويات الموجودة بين التلاميذ وهو يناقش تلاميذه ليسخر منهم ويختبرهم من أجل الاستخفاف بهم والتعالي عليهم، ويبحث هذا المعلم وبمهارة فائقة عن اكتشاف العيوب والأخطاء في كل عمل أو سلوك يقوم به التلاميذ.

ويحتقر هذا المعلم كل أنواع العاطفة وهو يرفض أن يتصف باللطف أو الرقة ولذلك نجده متكلفاً التعالي واحتقار الآخرين. كما أن هذا النوع من المعلمين يترك آثاراً سيئة في نفوس التلاميذ، فإنهم قد يتعلمون منه شيئاً ولكن غالباً يسئ إليهم ويضرهم في شخصياتهم أكثر مما يقدمه لهم من مساعدة في الجانب التحصيلي.

## ٣ - المعلم السادي:

المعلم في هذا النموذج يسيطر عليه التشاؤم فهو يعتقد أن كفة الشر هي الراجحة في هذا العالم ويتميز باتجاهات سلبية نحو تلاميذه بصفة خاصة فهم الضحية

في النهاية، حيث يسر ويفرح عندما يخطئ التلاميذ وخاصة عندما يخطئ أحدهم خطأ فاحشاً لأنهم بذلك يوفرون له فرصاً سانحة للعقاب.

وهذا النوع من المعلمين يستمتع بمعاناة الآخرين، فهو يحقق ذاته عندما يرسب أكبر عدد من التلاميذ، ويعتز بنفسه إذا كانت نتائج فصله أقل النتائج في المدرسة كلها.

وبالطبع لا يستطيع هذا المعلم تكوين علاقات طيبة مع التلاميذ أو توفير بيئة تعليمية مناسبة، هذا بالإضافة إلى التأثير السلبي الذي يحدثه في شخصية التلميذ، فقد يؤدي هذا السلوك السادي إلى تكوين شخصيات ضعيفة تتميز بالخضوع والاستسلام واليأس أو قد تكون استجابة التلاميذ مزيداً من العنف والسادية تشبهاً بمعلمهم. هذا وقد يسبب هذا النوع من المعلمين إحساس التلاميذ بالعجز والفشل وقد يؤدي بهم في النهاية إلى ترك المدرسة أو التعليم ككل.

#### ٤ - المعلم المحب للظهور والاستعراض:

والمعلم في هذا النموذج، معجب بنفسه وينظر إلى الموقف التعليمي على أنه فرصة لإظهار قدراته ومهاراته، فهو يستخدم الفصل كخشبة مسرح يستعرض فيها نفسه أمام جمهور من التلاميذ المعجبين. هذا المعلم مهتم جداً بنفسه ولا يلقى بالاً بالآخرين وبالطبع فهو لا يهتم بالتلاميذ فلا يهتم أنهم تعلموا أو لم يتعلموا، نجحوا أم رسبوا فكلها مسائل ثانوية بالنسبة له، ولكن اهتمامه يوجه إلى ما يحققونه من فوائد مذهشة عندما يشاهدونه أو يستمعون إليه، وعندما يمتدحونه كما يستحق أن يمتدح.

ونحن عندما نوجه النقد إلى هذا النموذج، لا يعنى هذا أننا ننكر أن المعلم الجيد هو إلى حد ما أو في جزء منه ممثل بارع، ولا ننكر على التلميذ أن يعجب بمعلمه ويقدره ولا مانع في أن يمتدحه ويثنى عليه. كذلك لا نرى أن تكون عملية التدريس مملة فاترة، بل على العكس يجب أن يكون التدريس حيويًا شيقاً إلى أقصى درجة ممكنة.

لكنه من جهة أخرى نقول إن التدريس الذي يتمحور حول رغبة المعلم في استعراض شخصيته، وإظهار ما لديه من قدرات ومهارات ولا يهتم باحتياجات التلاميذ يكون تدريساً سيئاً.

#### ٥ - المعلم أحادي النظرة ضيق الأفق:

والمعلم في هذا النموذج ينظر إلى العالم من منظور واحد يجعله ضيق الأفق مما يؤدي به إلى التحامل والتعصب والتحيز وإصدار أحكام مسبقة مما يؤثر بشكل سيئ على سير العملية التعليمية واتجاهها الوجهة السليمة. فقد نجد المعلم العالم الذي يرى دوره من خلال التركيز على المعرفة والحقائق العلمية فقط ولا يرى أي أهمية للغير، وفي المقابل نجد المعلم الفنان الذي ينظر إلى دوره من خلال الفن والتذوق الفني ولا يرى أهمية كبيرة للعلم والحقائق العلمية المجردة. وقد نجد المعلم الأخلاقي الذي لا يرى قيمة لا في العلم ولا في الفن ويركز على القيم والسلوك الخلقى.

وقد نجد المعلم الذي يعلى من شأن القديم ويرى أهمية الرجوع إلى التراث ودراسته واستيعابه ولا يرى أهمية في كل ما هو حديث. وفي المقابل نجد المعلم المؤمن بالحديث ولا يرى أهمية للقديم وينظر إليه كشيء عديم القيمة لا يصلح للحياة المعاصرة.

وقد ترى المعلم شديد الحماسة للوطن ولا يرغب بالنسبة لنفسه أو بالنسبة لتلاميذه أن يطلعوا على الثقافات الأجنبية. وفي المقابل نجد المعلم المؤمن بالانفتاح على الثقافات الأجنبية المتحمسة لكل ما يفد من الخارج ومن الطبيعي أن المعلم في هذا النموذج يحاول أن يشكل تلاميذه من خلال تصويره الضيق ونظرتة المحدودة، ويعتبر أي شخص لا يشاركه هذه النظرة مخطئاً وبالطبع يؤثر ذلك في حكمه على تلاميذه وتقييمه لهم ويحرمهم من المزايا العديدة للنظرة الشاملة للحياة والكون.

٦ - المعلم الملحق:

والمعلم في هذا النموذج يعتقد أن دوره يقتصر على تلقين التلاميذ مجموعة من المعارف والحقائق العلمية. وبالطبع لا نقصد أن المعرفة غير هامة، بالعكس فالمعرفة في غاية الأهمية سواء أكانت لحد ذاتها أم باعتبارها وسيلة لتحقيق غايات أخرى. ولكن وجه النقد هنا أن الاقتصار على تلقين المعرفة غير كاف بالنسبة لدور المعلم، فخلف المعرفة توجد مبادئ وعلاقات وعمليات تفكير وإحكام قيمية وهذا ما يجب أن يمثل الاهتمام النهائي للمعلم. فالجهل خطير نعم ولكن المعرفة بدون مسئولية تكون أكثر خطورة. والعلم بدون قيم قد يتسبب في فناء العالم، فالشيء الأهم من إعطاء المعرفة هو مساعدة التلميذ كي يفكر، وأبعد من ذلك مساعدته كي يشكل شخصيته وسلوكه.

٧ - المعلم الموظف:

والمعلم في هذا النموذج يعتبر التدريس مجرد وظيفة ووسيلة لكسب العيش، بمعنى آخر أن الأجر هو الذي يوجه عمله فيعمل بقدر ما يحصل عليه من أجر ويتخلى عن دوره باعتباره صاحب رسالة. وقد يشيع الإهمال في العمل بين المعلمين وعدم الجدية بدعوى انخفاض العائد المادي من التدريس وتسمع كثيراً المقولة الشائعة (على قد فلوسهم) ويكون ذلك مبرراً لقلّة العطاء في العمل.

ونحن لا نقصد بهذا النقد أن يقوم المعلم بعمله بدون أجر أو بأجر منخفض، فالمعلم جدير بالحصول على مرتب كاف باعتباره شخصاً مهنيّاً مدرباً تدريباً عالياً. ولكن المسألة هي أن المعلم لا يعمل من أجل المال فقط لكنه يعمل من أجل نمو التلميذ ونمو رؤيته العلمية وتحقيق سعادته بمساهمته في صراع الإنسانية نحو التقدم.

ونحن كمعلمين يجب علينا أن نقاوم الاتجاه السائد نحو طلب مزيد ثم مزيد من المال في مقابل عمل أقل وأقل. كما يجب أن نقاوم الميل نحو تبديد طاقتنا في الشكوى من انخفاض الأجر وتوجه طاقتنا لأعمال أكثر فائدة لنا كمعلمين ومواطنين. هذه بعض

النماذج غير المرغوبة للمعلمين يجب علينا تفاديها قدر الإمكان بحيث لا نكرر هذه النماذج أو نقصمها.

### سابعاً: نظرة جديدة لدور المعلم:

من العرض السابع لجوانب دور العلم نجد أن دوره اتسع لدرجة أنه من الصعب وضع تصور محدد للأدوات المطلوبة من المعلم وكما أشرنا أن هذا الدور الواسع قد تسبب في وقوع المعلم في مجموعة من التناقضات والصراعات، فالمعالم يعاني من إحباط متواصل في محاولته تحقيق الأهداف التي يستحيل تحقيقها.

ويرى بعض المتخصصين أن المعلم الكفاء حي الضمير الذي يتفانى في العمل والذي يحيط نفسه بالتوقعات اللانهائية للمجتمع هو معلم مرهق وضحية لهذه التوقعات وعليه الآن أن يعلن توقفه عن محاولته تلبية كل هذه التوقعات وأن يجنب نفسه كل هذه الإحباطات كذلك يجب على هؤلاء المسؤولين عن المعلم أن يكونوا واقعين في وضع المعايير والمستويات التي يطلبونها منه وأن يرسموا خططهم في ضوء ما يمكن وما لا يمكن أن يقوم به وهذا يجب أن يفهمه الجمهور العام ويأخذه بعين الاعتبار وربما يرجع تضخيم دور المعلم إلى هذا الحد إلى عوامل منها:

- الثقة اللانهائية في قدرة التربية.
- تغير مسئولية البيت ودور العبادة وغيرها من المؤسسات الأخرى في المجتمع المحلي وتخلصهم من كثير الأدوار التي تحملتها المدرسة.
- تقصير مهنة التعليم نفسها في تحديد دورها الخاص بشكل واضح وحاسم.
- ولكن في تصورنا أنه مهما كانت الأسباب التي أدت تضخيم دور العلم وما خلفه هذا من صراعات ومشكلات فإن المؤسسات التعليمية لا تستطيع التخلي عن مسؤولياتها لذلك اتجه التفكير إلى تغير بعض المفاهيم والنظر إلى دور المعلم بطريقة مختلفة.



فبدأت فكرة المعلم الموسوعي متعدد القدرات متكامل الصفات تختفى من المجال التعليمي بالتدرج حيث أن هذا النموذج الموسوعي نموذج خيالي غير واقعي وبدأت الأنظار تتجه نحو تقنية جديدة في مجال التدريس توف بالتدريس على هيئة فريق **Team Teaching** حيث تعمل مجموعة من المعلمين معاً في تخطيط وتنسيق وتنفيذ النشاطات التربوية في مقرر أو فصل معين وهذه التقنية الجديدة تقوم على فكرة أساسية مؤداها أن بعض المعلمين لهم خصائص معينة تظهر عندهم بدرجة أكبر من غيرهم فمعلم ما يمتاز بأنه يستطيع تقديم المادة للطلاب بطريقة شيقة ومثيرة.

وآخر تظهر كفاءته في استخدام التكنولوجيا التعليمية، وآخر في إدارة النشاط المدرسي، وآخر يمتاز بقدرته على الاتصال بالإدارة والمجتمع الخارجي وهكذا نجد مجموعة من المعلمين المختلفين في صفاتهم وقدراتهم يعملون كجماعة متكاملة، يستفيد التلاميذ بأفضل ما عندهم. وهذه التقنية تحل كثير من مشكلات فرض نموذج مثالي للمعلم يطلب توافره في جميع المعلمين.

كما اتجه التفكير أيضاً في تخصيص مجموعة من معاونين لمعاونة المعلم، وتخفيف الأعباء عليه حيث يقومون بمساعدته في الأعمال الإدارية وتحضير الأجهزة والإشراف العام ومتابعة الحضور والغياب وتصحيح أعمال التلاميذ ..... الخ، من الأعمال التي تحول دون قيام المعلم بعمله الرئيس في التدريس حيث تشير بعض الدراسات أن هذه الأعمال تستغرق ثلث وقت المعلم.

ومن الجدير بالذكر أن هذه الأفكار وإن كانت تساهم في حل بعض المشكلات كالتغلب على العجز في عدد المعلمين والمساعدة في تفرغهم، فهي بالضرورة تحتاج إلى إحداث تغييرات جديدة في نظام المدرسة إلى نوع من التنسيق الدقيق بين المعلمين وبينهم وبين معاونيهم وتحتاج إلى تنمية الفكرة على العمل الجماعي، فقد أظهرت التجربة في بعض البلدان أن الخطأ في تنفيذ هذه التقنيات يكون له أثراً سيئاً على التلاميذ.

## أسئلة على الفصل الثاني

- ١- من خلال قراءتك لهذا الفصل، اكتب أهم نقاط الاستفادة لك كطالب معلم.
- ٢- اعرض أهم النماذج المرغوب فيها من المعلمين، وذلك من خلال تعرفك على النماذج غير المرغوب فيها.
- ٣- اكتب مقالا توضح فيه أدوار المعلم في ظل الثورة التكنولوجية.

## مراجع الفصل

- ١- محمد عبد العليم مرسى، المعلم والمناهج وطرق التدريس، الرياض: عالم الكتب للنشر والتوزيع، ١٩٨٥م.
- ٢- ايريك جنسن، التدريس الفعال، مكتبة جرير، القاهرة، ٢٠٠٧م.
- ٣- بيومي محمد طحاوي: التنمية المهنية للمعلمين، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٩م.

## الفصل الثالث التطور التاريخي لمهنة التعليم



### أهداف الفصل

- في نهاية الفصل يكون الطالب قادرًا على:
- التعرف على وضع المعلم عبر العصور المختلفة.
- التعرف على تطور مهنة التعليم تاريخياً.

### الفصل الثالث

#### التطور التاريخي لمهنة التعليم(\*)

##### مقدمة:

على الرغم من وجود بعض الأفراد الذين زاولوا بعض الأعمال المهنية منذ أقدم العصور مثل الطب والقضاء والهندسة والتعليم، إلا أن هؤلاء الأفراد لم يكن ينظر إليهم كمهنيين ولكن كمتقنين، تميزوا بعلم وخبرة وكفاية في مجال من مجالات المعرفة وقاموا بممارستها، وقد نال هؤلاء الأفراد المكانة العالية والوضع المرموق بسبب معرفتهم المتخصصة القاصرة عليهم، أما الاحتراف المهني - كما نعرفه اليوم - فلم يكن له وجود لا في العصور القديمة ولا حتى في العصور الوسطى. وإنما هو نتاج حضارتنا الحديثة. وعلى العكس من هؤلاء، فقد وجدت جماعات الحرفيين منذ أقدم العصور، وكان هؤلاء الحرفيون يقومون بإشغال صناعية وحرفية في كافة المجالات التي تطلبها مجتمعات الحضارات القديمة والوسيطة، وقد كانوا جماعات وروابط حرفية لها خصائص معينة، وتحكمها لوائح عمل منظمة، وتمارس أساليب فنية، وتقنية على درجات مختلفة من التعقيد والتخصص والتمايز. ولهذا كان مفهوم الحرفة في الغرب المسيحي أو السنعة في الشرق الإسلامي، شائعاً في العصور الوسطى ومستخدماً بوضوح. فكانت الحرفة عملاً بتعلمه الناس. ويتناقلونه بأسلوب التلمذة الصناعية، سواء أكان في مجال الأسرة التي تخصصت في عمل متوارث، أو في مجال الرابطة الحرفية التي تهتم بتنظيم العمل وتقنيته.

ولكي يتحول أي عمل من الأعمال الفنية التي زاولتها جماعة المثقفين قبل العصر الحديث إلى " مهنة "، كان لابد من توافر بعض الأسس والمقومات من أهمها:

(\*) نازلي صالح أحمد وآخرون، مهنة التعليم، القاهرة: مطابع دار الشعب، ١٩٨٩م. ص ص ١٨ -

- ١ - إعداد وتدريب رسمي.
  - ٢ - ظهور معرفة متخصصة بهذا " العمل " .
  - ٣ - إجراءات لتأهيل ممارسيها وإضفاء الشرعية عليهم.
  - ٤ - وجود تنظيمات خاصة بهذا العمل تضع المعايير العلمية والأخلاقية. كما يحددها أعضاء هذا التنظيم وتفرض على جميع من يمارسها.
- من أوائل " الأعمال " التي أصبحت مهناً بالمفهوم الحديث: الطب والقضاء والتعليم العالي والهندسة، ثم تليها وظائف أخرى كثيرة. إلا أن مهمة تعليم الصغار والنشء ومن هم في سن المراهقة، لم تعتبر " مهنة " في أي مكان من العالم، حتى بداية القرن العشرين بل اعتبرت حرفة أو صنعة يتعلمها القائمون بها عن طريق الملاحظة والتقليد.

ولهذا ربما يكون من المفيد أن نلقى ولو لمحة عابرة على وضع المعلم عبر العصور وكيف كان القائمون بمهمة التدريس يعدون، لننتعرف على العوامل التي أدت إلى أعاققت ظهور التعليم كمهنة، والمعلم كعضو من أعضاء المهن. فعلى الرغم من أن وظيفة المعلم من أقدم الوظائف التي عرفت البشرية إلا أن التعليم كمهنة من أحدث المهن.

### وضع المعلم و " مهنة " التعليم عبر العصور:

لم يكن هناك معلمون - في العصور البدائية - بالمعنى الذي نعرفهم به الآن، إذ كانت الحياة بسيطة في مضمونها وأسلوبها وبالتالي فإن تعليم النشء أساليب الحياة وأنماط السلوك لم يكن يبذل فيه جهد مقصود بل كان يتم في سباق الحياة اليومية نتيجة حصولهم على الطعام أو في تقاليدهم ومثلهم.

واستمر الإنسان على هذا الحال لعدة قرون ولكن بمرور الزمن ظهرت في المجتمع الإنساني فئات تجيد صناعة بعض الأدوات التي يحتاج إليها هذا المجتمع البدائي ، ومن ثم تخصصت في صناعاتها واشتهرت بها ، فأخذ كبار هذا المجتمع

يرسلون أبناءهم إلى هؤلاء الصناع ليتعلموا عليهم وليحترقوا حرفتهم من بعدهم وكان هذا هو الحال أيضاً مع بعض الأشخاص الذين اشتهروا بممارسة الطقوس الدينية في المناسبات المختلفة ، فكانوا بمثابة رجال الدين أو الكهنة الذين عرفتهم العصور القديمة بأنهم " المعلمون الأوائل " في مجتمعاتهم البدائية والقديمة .

### أ. في الحضارات القديمة:

١ - عند قدماء المصريين:

نظراً لتعدد أساليب الحياة وظهور الكتابة في الحضارة المصرية القديمة لم تعد الاجراءات التربوية البسيطة التي أتبعت في المجتمعات البدائية كافية، ولهذا فإن تعليماً ونظاماً مدرسياً معيناً كان لابد من وجوده. وفتحت مدارس ومعاهد علمية لنقل الخبرات الثقافية التكنولوجية اللازمة لنوعية الحياة داخل هذا المجتمع.

إلا أن التعليم النظامي كان أكثر اهتماماً بتعليم اللغة والأدب وأيدولوجية الدولة. وقد سيطرت طبقة الكهنة على التعليم مثلما سيطرت على معظم أوجه الحياة، فأخضعوا لنفوذهم الفنون والحرف والعلم ومختلف المناط العليا في الدولة .... بل تدخلت طبقة الكهنة في الحد من دراسي الرسم والنحت والفن المعماري والفنون والطب والهندسة.

وقد قام موظفون حكوميون بتعليم مبادئ الكتابة والإشراف على نسخ المواد المكتوبة، وما فوق هذه الأعمال البسيطة، كان يعهد إلى أفراد من جماعة الكهنة المسؤولين عن تدريس الدين والمحافظة على التراث الأدبي الديني، كما عهد كذلك إلى الكهنة بتدريس العلوم والرياضيات، بل كانت سيطرتهم على التعليم العالي لأبناء الطبقة الراقية سيطرة كاملة.

أما عن وضع فئات المعلمين هذه، فيمكننا القول بأنهم تمتعوا بالمكانة العالية والمنزلة الرفيعة نظراً لانتمائهم لطائفة الموظفين الذين سيروا شئون الدولة أو لطبقة الكهنة التي سيطرت على الحياة وما بها.



٢ - عند الإغريق والرومان:

في أثنينا:

اختلف وضع المعلم طبقاً للمرحلة التي كان يقوم بالتعليم فيها. فمعلم المرحلة الأولى لم يحظ بمركز اجتماعي محترم، وكانت مهنة التدريس للصغار مهنة محتقرة، حتى أن اليونانيين كانوا يصنفونها ضمن " الحرف الوضيعة ". وربما يرجع ذلك إلى أهم كانوا في كثير من الأحصان يسندون وظيفة تعليم الصغار إلى العبيد (كلمة " عبد " تعنى عندهم أن الفرد من الطبقات الدنيا بقدر ما تعنى أنه من أبناء الدول المهزومة). أما بالنسبة لمعلمي المرحلة التعليمية فيما بعد المرحلة الأولى (مرحلة الجمنازيوم) فكانوا أحسن حالاً وأعدل مكانة في نظر الناس، وكانت دخولهم ومرتباتهم مرتفعة نسبياً. وإذا ما صعدنا في السلم التعليمي إلى أساتذة " التعليم العالي " فسنجد أن وضعهم كان متميزاً وكانت مهنتهم من المهن المرموقة حتى أن الأثرياء كانوا يقدقون العطاء على مؤسساتهم التعليمية. ومن بين معلمي هذه المرحلة ظهر معلمي الحضارة الغربية الأوائل من أمثال أفلاطون وأرسطو وسقراط.

عند الرومان:

لم تتعد النظرة كثيراً تجاه معلمي المراحل المختلفة فروما القديمة ورثت الكثير من الغريق، وكان الموقف من المعلم هذا الأرت. على أية حال، ففي خلال هذين العصرين، كان الفكر السائد حينئذ أن التدريس وظيفة بسيطة لا تحتاج إلى إجادة أو فن بالإضافة إلى أن طبيعة عمل المعلم محدودة وبعيدة عن متطلبات الحياة.

ويمكن تلخيص الوضع الاجتماعي للمعلم ووظيفة التعليم إلى نهاية الحضارات القديمة على النحو التالي:

١ - لم يكن التعليم مسئولية الدولة، وإن سيطرت السلطات الرسمية والدينية سيطرة كاملة على المدارس في مصر الفرعونية، أما في اليونان، وروما القديمة فكان التعليم والإشراف عليه متروكاً للآباء.

٢ - كان يقوم بالتعليم طائفة من الأفراد والجماعات الدينية التي لم تحترف التعليم في مصر القديمة، بينما وجدت فئة من الناس في اليونان وروما احترفت التعليم.

٣ - بظهور ما يشبه النظم التعليمية ذات المراحل المتباينة واحتراف بعض الناس للتعليم، ارتبطت مكانة المعلم بالمرحلة التعليمية التي يقوم بالتدريس بها. وكان هذا الوضع أكثر وضوحاً في الحضارتان اليونانية والرومانية فكانت مكانة معلم المرحلة الأولى أدنى من مكانة معلم المرحلة المتوسطة. أما معلم التعليم العالي فقد نال المكانة العالية والوضع الاجتماعي المرموق.

٤ - كان المعلمون من صنع أنفسهم. وقد نظر الناس إلى التعليم على أنه وظيفة بسيطة وبالذات في المراحل الأولى.

### ب. في العصور الوسطى:

في العصور المسيحية الأولى: أو عصور التهذيب المدرسي كان رجل الدين هو المعلم الذي يقوم بنشر الدين وتعليم الناس مبادئ القراءة والكتابة وقد انقسم المعلمون إلى نوعين:

أ - معلوما المرحلة الأولى: وهم المعلمون الذين كانوا يدرسون في المدارس الملحقة بالكنائس والأديرة بحيث كانوا يعلمون الأطفال القراءة والكتابة وحفظ بعض آيات الكتاب المقدس وبعض الحان الكنيسة بالإضافة إلى بعض مبادئ الرياضة. ولم يكن يشترط فيهم حصولهم على مؤهل أو تخريجهم من معهد، وإنما يشترط أن يكونوا على خلق قويم مع مواربتهم على الدرس والتحصيل لاستمرارهم في عملهم.



ب - معلمو " التعليم العالي " : في هذه المرحلة كانت تدرس الدراسات اللاهوتية في أمور الدين والعقيدة، وكان يقوم بهذه المهمة كبار المتخصصين في الدين كالفلاسفة أو الأساقفة. وقد شملت هذه المرحلة أيضاً دراسات علمية قام بها متخصصون في العلوم المعروفة آنذاك. وقد كان أساتذة هذه المرحلة يتمتعون بكثير من الحرية والاحترام كما كانوا على قدر كبير من المعرفة والثقافة.

### ج. في العصور الإسلامية:

بدأت التربية الإسلامية بمعلمها الأول الرسول - صلى الله عليه وسلم-، والذي جاء لينشر الدين الجديد وليعلم الناس أمور دينهم ودنياهم.

ومرت التربية الإسلامية في تطورها بمراحل مختلفة واتسع مجالها وتنوعت علومها وتعددت مؤسساتها. ولسنا هنا في مجال الحديث التفصيلي عن هذه المراحل، وما يهمنا هو أن نعرف ولو حتى القليل عن أوضاع المعلمين ووظيفة التعليم خلال هذه العصور. وقد لخص أحد المربين العرب ألقاب المعلمين ومراتبهم على النحو التالي:

- " المعلم "، وكان أحط الرتب العلمية وأعمها، ولم يكن يدل على الكثير من العلم أو الأدب أو المقدرّة أو المقام الاجتماعي.
- " المؤدّب "، كان معلماً خصوصياً يذهب إلى بيوت الخاصة لتأديب أولادهم وكان أحسن حالاً من المعلم.
- " المدرس "، وهو الذي كان يتصدى لتدريس العلوم الشرعية، وهو أرقى درجة من المعلم. وقد ارتبط هذا اللقب بالمدرسة التي استحدثها نظام الملك وزير السلطان ملك شاه السلجوقي في منتصف القرن الخامس الهجري.
- ويشير التراث الإسلامي إلى أن نظام " المعيدين " (وهو ما يماثل نظام المعيدين بالجامعات في أيامنا هذه) قد عرف أبان العصور الإسلامية حيث كان لكل مدرس معيد، وكانت مهمته معاونة المدرس أو العالم بأن يعيد على الطلاب ما ألقاه أستاذه

من الدروس، ويشرح لهم ما يصعب عليهم فهمه. وكانت وظيفة المعيد من الوظائف المرموقة.

• " الشيخ "، ويطلق على العلماء توقيرا، لهم وأحيانا أخرى كان يطلق على العلماء " فقهاء ".

• " الأستاذ "، أطلق هذا اللقب على من أظهر مهارة في التعليم.

• " الرحلة "، من ألقاب كبار العلماء وهو الشهير بالعلم والتعليم حتى أن الطلبة ترحل إليه من كل ناحية للأخذ عنه.

• " الإمام "، وكان هذا اللقب أعلى درجات السلم العلمي، أعطى فقط لمن أظهر نبوغاً لا وراء فيه، فالإمام في العلم هو المرجع والثقة في موضوعه.

وبدلنا هذا التلخيص لألقاب المعلمين على الكثير من أوضاع العلم والتعليم والمعلمين خلال العصور الإسلامية، فمن الواضح أن مستوى التعمق في العلوم قد ازداد إلى درجة كبيرة. فقد تعددت ألقاب العلماء تبعاً لتعمقهم في علمهم. فلقب الشيخ يدل على العالم بينما يدل لقب " الرحلة " على العالم المتعمق في علمه، ويتوج العلماء " الإمام " وهو المرجع والثقة في الموضوع، كذلك نلاحظ تنوع ألقاب " المعلمين " الذين قاموا بالتدريس مما يدل على تعدد المراحل التعليمية حينئذ. " فالمعلم " الذي يقوم بالتدريس في المرحلة الأولى غير " المدرس " الذي يقوم بالتدريس في المراحل التالية وترتيب الألقاب التصاعدي يدل على اختلاف النظرة إلى معلم كل مرحلة، وعموماً يمكن تلخيص وضع المعلمين خلال العصور الإسلامية على النحو التالي:

أ - معلوما المراحل الأولى (الكتاتيب) وكانت منزلتهم الاجتماعية هابطة ومستوى إعدادهم منخفضاً، ولم يحظ معظمهم إلا بقدر قليل من العلم والثقافة حتى سارت الأمثلة التي تحقر من شأنهم وتصفهم بالحمق والغباء.

ب - معلوما المساجد والمدارس (التعليم العالي) وقد تمتعوا بالوضع المرموق والمكانة الاجتماعية العالية، وكان الكثير منهم على قدر كبير من العلم والثقافة. ووجد بينهم كثير من العلماء والمتخصصين في فروع المعرفة المختلفة.

وقد ذكر المؤرخون - عند تعرضهم للتعليم والتعلم - أن العملية التعليمية في صدر الإسلام لم تكن صناعة، بمعنى أنها لم تكن " حرفة " لكسب العيش، وإنما كانت خدمة دينية تؤدي طوعاً طلباً للثواب من الله. ثم تطور التعليم إلى صناعة ابتغاء للرزق، ولهذا أقبل عليه من كان في حاجة إلى تحصيل معاشه. وقد نال معلوما الكتاتيب أجورهم من آباء التلاميذ. كذلك اشتغل بعضهم بأعمال وحرف أخرى بجانب التعليم ليفوا بمتطلبات الحياة، مما أدى إلى التحقير من شأنهم.

أما معلمو المساجد والمدارس فقد نالوا أجورهم، إما من الأوقاف المخصصة لهذا الغرض أو من السلطات الرسمية التي كانت تخصص الأموال للمدارس والمساجد وتدفع لهم الرواتب السخية. ولم يوجد خلال العصور الإسلامية أي نظام لتدريب المعلمين، وإن حاول بعض المفكرين والفلاسفة من أمثال الغزالي وابن خلدون أن ينظروا لهذه المهنة، ويبينوا أساليبها ويضعوا أصولها. أما من حيث مستوى التأهيل، فكما ألمحنا سابقاً، كان مستوى إعداد معلمي المرحلة الأولى منخفضاً. وكان أقل المعلمين علماً وثقافة، ولم يحسن أكثرهم غير حفظ القرآن الكريم، وعلى العكس من ذلك كان معلوما " التعليم العالي " على قدر كبير من العلم والثقافة، ووجد العلماء المتخصصين.

في العصور الوسطى الأوروبية: اتسمت الفترة التي تقع ما بين القرن السادس الميلادي والقرن الثالث عشر بالظلمة الفكرية، وانتشار الخرافات وتدهور الحياة بوجه عام، فقد كانت حياة الناس حينئذ مليئة بالحروف وما يصاحبها من استعداد للقتال وما يلحق بها من دمار وخراب. وبطبيعة الحال لم يكن التعليم منتشراً وعم الجهل، وقد احتفظت الأديرة والكاتدرائيات على المعارف المختلفة بداخلها، فكانت مكتباتها تضم العديد من الكتب ومن مخطوطات التراث الإغريقي والروماني وغيرها من ألوان المعرفة الموجودة آنذاك.

وبحلول القرن الحادي عشر بدأت مرة أخرى بوادر نهضة ثقافية بعد ركود فكري دام قرون عديدة. وبدأت هذه النهضة بالحركة المدرسية (وهو اصطلاح يطلق على الحياة التعليمية ما بين القرنين الحادي عشر والخامس عشر) والتي مهدت لظهور

الجامعات في أوروبا. وقد ساهم في أحداث بواكر هذه النهضة احتكاك أوروبا بالحضارة الإسلامية العربية المتفوقة، من خلال الحروب الصليبية والتجارة. وبانتشار التجارة بين ربوع أوروبا ظهرت وازدهرت كثير من المدن وتكونت طبقة جديدة - الطبقة البورجوازية - التي ستلعب دوراً كبيراً في تغيير ملامح المجتمعات الأوروبية خلال القرون التالية. سيطرت الكنيسة ورجال الدين على العلم والتعليم خلال هذه الفترة، كذلك كان معظم المعلمين من الرهبان ورجال الدين. ففي مدارس المرحلة الأولى والتي كان من أبرز أهدافها تعليم القراءة والكتابة كوسيلة لتفهم النواحي الدينية كان يقوم بالتدريس فيها جماعة من رجال الدين ومن صغار الموظفين الذين يعملون بالكنائس. أما في مدارس الكاتدرائيات (وهي أعلى مرتبة من مدارس المرحلة الأولى) فكان المدرسون من رجال الدين وغيرهم ممن أعدوا في جامعات العصور الوسطى، وكان من بين معلمي هذه المرحلة رجال اشتهروا بعلمهم وسعة أفقهم وثقافتهم، وبالتالي تمتع معلوما هذه المرحلة بمنزلة أعلى بكثير من منزلة معلمي المرحلة الأولى.

#### • ظهور الجامعات - وبداية ظهور " المهن "

لا يمكننا أن نحدد بدقة متى وكيف نشأت جامعات أوروبا الأولى، ولكن يمكن القول إن نمو الجامعات كان مرتبطاً بنمو المدن وانتشار مدارس الكاتدرائيات بها، وقد جذبت هذه المدارس أعداداً كبيرة من ساكني المدن للدراسة وطلب العلم والمعرفة. ومع بداية القرن الثامن عشر أخذت مدارس بعض الكاتدرائيات تتخصص في فرع من فروع المعرفة نتيجة لوجود عالم مشهور بها يقوم بتوسيع وتطوير مناهجها في أحد فروع المعرفة (مثلما فعل إبلاد في المدرسة الكاتدرائية بباريس - والتي أصبحت فيما بعد جامعة باريس) فيتهافت عليها الطلاب من جميع أنحاء أوروبا طلباً للمدارس والمعرفة.



تمركزت الدراسة في هذه الجامعات في البداية حول أربع كليات أساسية هي الآداب والقانون والطب واللاهوت. وقد بدأت جامعات أوروبا متواضعة في أبنيتها وأجهزتها ثم تزايدت إمكاناتها مع مرور الزمن. وكان أساس الدراسة بها الفنون السبع الحرة (الثلاثية: القواعد والبيان والنحو والرباعية: الحساب والهندسة والفلك والموسيقى) وتستغرق مدة تتراوح ما بين أربع وسبع سنوات، يمنح الطالب بعدها درجة الأستاذية (الماجستير) ومن ثم يصبح مدرساً جامعياً أو يشغل وظيفة دينية أو وظيفة مدنية أما دراسة الطب أو قانون أو اللاهوت فكان على من يريد إتمامها أن يتابع الدراسة لمدة تتراوح بين خمس سنوات يحصل بعدها الطالب على الدكتوراه في فرع تخصصه.

والجدير بالذكر هنا أن جامعات العصور الوسطى كانت أولى المؤسسات التعليمية التي قامت بعملية الإعداد والتأهيل وإضفاء حق الممارسة على بعض المهن فالدراسة الجامعية كانت تمثل إعداد رسمياً على مستوى عالٍ " للمهنة "، أما الشهادة الجامعية فهي " الترخيص " الذي تعطيه الجامعة لمن أثبت جداره في فرع تخصصه في امتحان نهائي. وهذا الترخيص يعطى الحق والشرعية لحامله لممارسة " المهنة " التي أعد لها.

أما قبل ظهور الجامعات في أوروبا فكان الإعداد للمهن يتم عن طريق التلمذة على يد أحد العلماء المتخصصين أو عن طريق الممارسة ذاتها. وكانت أولى المهن التي يتم الإعداد لها في الجامعة هي الطب والقانون واللاهوت والتدريس الجامعي. وقد استعارت الجامعة فكرة " الامتحان التأهيلي النهائي " و " الشهادة " من نقابات الحرفيين التي كانت موجودة حينئذ وتقوم بإعداد الحرفيين لمختلف الصناعات المعروفة آنذاك.

كذلك انبثقت أولى " التنظيمات لبعض المهن من جامعات العصور الوسطى. فقد وجد طلاب وأساتذة الجامعات في تلك الأون أنه من الضروري - لحماية أنفسهم وحقوقهم أن يتجمعوا في تنظيمات لهذا الغرض. وقد تجمع أساتذة وطلاب كل كلية من الكليات الأربع (الآداب - القانون - اللاهوت - الطب) في تنظيم خاص بهم وكانت هذه

هي بداية التنظيمات التي جمعت المهنيين بعضهم ببعض وقد استعاروا هذه الفكرة أيضاً من تنظيمات الحرفيين التي كانت موجودة وفعالة آنذاك.

وقد انفصلت بعض المهن بالتدرج عن سيطرة الكنيسة وأقامت التنظيمات الخاصة بها والتي تشرف على تأهيل وترخيص أعضائها وكانت أولى المهن التي كونت التنظيمات الخاصة بها هي الطب فقد تأسست الكلية الملكية للجراحين في أوروبا عام ١٥١٨ ثم تبعها مهن أخرى مثل القضاء والهندسة وقد ساعدتها السلطات المدنية منذ ذلك الوقت في إصدار التشريعات التي تحدد مستوى الكفاءة المهنية، وشروط القبول بالمهنة واكتساب عضوية المنظمة المهنية واعتماد الشهادة الجامعية.

أما بالنسبة " لمهنة " التعليم فبالرغم من أن الجامعات قامت بالإعداد لبعض ممارسيها مثل مدرسي الجامعات وبعض المدارس ذات المستوى الرفيع، إلا أنها كمهنة لم يظهر أي تنظيم خاص بها واستمر المعلم عضواً في كهنوت الكنيسة يأخذ الترخيص الذي يمنحه حق التدريس من رئيس الكاتدرائية التي تتبعها الجامعة.

ويمكننا أن نلخص وضع المعلمين و " وظيفة التعليم " إلى نهاية العصور

الوسطى في النقاط التالية:

١ - استمر التعليم مسئولية اختص بها الأفراد أو الجماعات والمؤسسات الدينية، ومع ذلك فقد تنافس الأمراء والمحسنون والحكام في إنشاء المدارس ودفع أجور المدرسين.

انقسم المعلمون إلى فئتين أساسيتين:

أ - معلمو المراحل الأولى من التعليم: كان وضعهم الاجتماعي والاقتصادي هابطاً فلم يلقوا احتراماً من الناس ولا جزاء مادياً كافياً، ولهذا كانت وظيفتهم متحجرة لا ينضم إليها إلا من أجبرته ظروفه الاجتماعية والاقتصادية على ذلك. كما كانت هذه الفئة من المعلمين ذات مستوى ثقافي منخفض فكان معظمهم لا يجيد إلا القراءة والكتابة وزوال هذه المهنة كل من كانت عنده القدرة على القراءة المهنة وأحياناً القراءة فت. هذا وقد خرج معظم هؤلاء المعلمين من بيئات اجتماعية واقتصادية متواضعة،

وجسموا سلوكاً مهنيًا معيَّباً يبعث على الاحتقار والازدراء، إذ كانوا يعيشون على الإعانات والصدقات واضطر بعضهم لكي يعيشوا أن يستعطفوا آباء التلاميذ ويدورون عليهم من بين إلى بين كما اشتغل معظمهم بأعمال وحرف وخدمات إلى جانب تعليمهم ليفوا بمتطلبات حياتهم الخاصة. أما إذا كانوا من رجال الدين، كما كان الوضع في أوربا، وكانوا من أقل المراتب في السلم الكهنوتي أو من الرهبان الزاهدين.

ب - معلمو المراحل العليا من التعليم: تمتع معلوما هذه المرحلة بالمكانة الاجتماعية العالية، وكانت " مهنتهم " محترمة من الجميع ونالوا الجزاء المادي الوفير. كما كانوا من صفوة الوة ومن كبار المثقفين والمتعلمين، وعلى أيديهم تخرجت الكوادر العلمية والفنية والإدارية التي سيرت شؤون المجتمعات. وكان إعداد هذه الفئة من المعلمين يتم عن طريق نظام التلمذة على يد رجال اشتهروا بالعلم الغزير في أحد فروع المعرفة التي كانت موجودة آنذاك، أو عن طريق المؤسسات التعليمية العالية إن وجدت إلى أن أنشئت الجامعات في نهاية العصور الوسطى، وجدت فئة صغيرة من المعلمين الذين قاموا بالتعليم في " المراحل الوسطى " أينما وجدت، وكانت مكانتهم الاجتماعية ووضعهم الاقتصادي ومستوى ثقافتهم يقع ما بين المجموعتين.

كانت جامعات العصور الوسطى أولى المؤسسات التعليمية التي قامت بالإعداد الرسمي لمعلمي المرحلة العالية وبعض معلمي المدارس ذات المستوى الرفيع، وإن لم يوجد أي تدريب مهني للتدريس وكان الشائع حينئذ أن يتعلم الطالب طريقة التدريس من خلال التدريس نفسه، حيث يعتاد على إلقاء المحاضرات، ويتعلم عن طريق المناقشات بينه وبين تلاميذه.



على الرغم من أن الجامعة قامت بالإعداد لمهنة التدريس الجامعي، فإن الترخيص لمزاولة التدريس كان يأخذ من رئيس الكاتدرائية التي تتبعها الجامعة وليس الجامعة نفسها. وقد استمر معلوما الجامعات كأعضاء في الكنيسة، ولهذا لم يظهر أي تنظيم علماني خاص بهم إلى ما بعد عصر الإصلاح الديني بكثير. أما عن القائمين بالتعليم في المراحل ما قبل العليا فلم يوجد أي نظام رسمي لإعدادهم وتدريبهم ولا إجراءات لتأهيلهم وإعطائهم الترخيص الذي يضيف عليهم حق ممارسة المهنة إلى النصف الثاني من القرن التاسع عشر.

ولكي يظهر التعليم " كمهنة " ويصبح معلم مرحلة ما قبل التعليم العالي، عضوا من أعضاء المهن، كان من الضروري تبلور ظروف معينة وتواجد عوامل محددة نذكر أهمها فيما يلي:

- ١ - تدخل الدولة في التعليم وظهور نظم تعليم قومية.
  - ٢ - إقامة مؤسسات ومعاهد خاصة لإعداد المعلمين.
  - ٣ - ظهور تنظيمات خاصة بجماعة المعلمين.
  - ٤ - ظهور معرفة متخصصة في التربية والعملية التربوية.
- وهذه العوامل لم تتواجد إلا منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر، ولهذا تعد مهنة التعليم من أحدث المهن، بينما وجدت وظيفة المعلم منذ أقدم العصور.

#### د. العصور الحديثة:

من عصر النهضة إلى بداية القرن العشرين:  
(يطلق اصطلاح عصر النهضة على الفترة التي تقع ما بين القرن الرابع عشر ونهاية القرن الخامس عشر من تاريخ المجتمعات الأوروبية).  
مع بداية عصر النهضة، طرأت تغييرات في رؤية الإنسان لنفسه والعالم المحيط به وكان لهذه التغييرات أبعاد الأثر في تشكيل الحضارة الأوروبية الحديثة. ويمكن تلخيص أهم هذه التغييرات فيما يلي:



١ - تحول اهتمام المفكرين الأوروبيين من العالم الآخر إلى هذا العالم وهذه الحياة، فعملوا على دراستها محاولين فهمها والسيطرة عليها.

٢ - زاد الاعتقاد في قدرة العقل الإنساني الفردي على التفكير ومناقشة الموروث، وبدأ المفكرين يناقشون عدداً من الآراء والأفكار التي لم تكن موضع نقاش قبل ذلك.

٣ - زاد اهتمام الإنسان بنفسه كفرد، وكبشر، وتلي ذلك دعوة للاستمتاع بالحياة عن طريق تثقيف العقل وتنمية قدرات الإنسان المختلفة.

أدت هذه الرؤية أول ما أدت إلى عصر الإصلاح الديني (القرن السادس عشر) فكانت أولى المؤسسات التي تعرضت للنقد هي الكنيسة ورجال الدين. وقد بدأت هذه الحركة بظهور جماعة المحتجين على أوضاع الكنيسة تحت زعامة مارتن لوثر، وكان من بين أهدافها اصلاح الأمور المتعلقة بالمسائل الدينية وأوضاع الكنيسة السائدة آنذاك مثل بيع صكوك الغفران وسيطرة رجال الدين على تفسير الكتاب المقدس وعلى عقول الناس.

أما القرن السابع عشر فشهد موالد العلم، ويعتبر السير فرانسيس بيكون (١٥٦١ - ١٦٢٦) أول من وضع أسس المنهج العلمي، فقد رفض المعاريف الموروثة عن هذا العالم ودعي إلى الملاحظة والتجريب كطريقة للوصول إلى معرفة موثوق بها، وبدأ وضع الطريقة الاستقرائية للتفكير في مكانة أعلى من الطريقة الاستدلالية التي سيطرت على عقول المفكرين منذ العصر اليوناني.

وفي القرن الثامن عشر (عصر العقل أو عصر التنوير) تربع العقل عالياً، وظن كثير من المفكرين أنه إذا ما حكم الإنسان عقله في مواجهة هذا العالم، فباستطاعته أن يحل كثيراً من مشاكله ويقيم الفردوس على الأرض. وقد وجه الكثير من المفكرين والفلاسفة عقولهم وطاقتهم نحو نقد النظام السياسي والاجتماعي والأخلاقي القائم في أوروبا حينئذ. وقد شهد العالم الغربي مع أول هذا القرن، مولد الثورة الفرنسية التي قوضت كثيراً من النظم السائدة في المجتمعات الغربية. كذلك شهد هذا القرن تزايداً في نمو وازدهار القوميات الأوروبية.

أما القرن التاسع عشر (عصر التقدم) فقد شهد العالم الغربي خلاله نمواً لم يسبق له مثيل في الثروة وفي السكان، وفي المعارف والعلوم المختلفة. وقد حدث النمو في موارد الثروة نتيجة لحركة التصنيع وتطبيق التكنولوجيا وكان النمو السكاني نتيجة لزيادة الثروة وتقدم الطب. أما النمو في العلوم والمعارف المختلفة فجاء نتيجة لتطبيق الطريقة العلمية على الكثير من ميادين المعرفة المختلفة. ونتيجة لكل هذا سادت روح التفاؤل إلا أن هذا القرن شهد خروج كثير من الدول الغربية من حدودها إلى آسيا وأفريقيا واستعمار كثير من بلدان هاتين القارتين وبداية عملية نهبها.

وما القرن العشرين إلا امتداد للقرن التاسع عشر. مزيد من النمو، مزيد من سيطرة الإنسان على الطبيعة وبدايات غزو الفضاء. لكن الروح المتفائلة التي سادت قبل ذلك.

امتد إليها الشك بسبب حدوث حربين عالميتين أهلك فيها كثير من الناس والموارد وبسبب توقع حرب عالمية ثالثة تفتى فيها معظم البشرية. وقد بدأ بعض المفكرين يشكوا في قدرة العقل على حل المشاكل الإنسانية وقدرة الإنسان على التعقل، وتحقيق الفردوس على هذه الأرض. كذلك شهدت بدايات هذا القرن كثيرا من الثورات السياسية والاجتماعية في بلدان العالم الثالث المستعمرة. فقد أخذت دول هذا العالم تؤمن بحقها في تقرير مصيرها وبالديمقراطية السياسية والعدالة الاجتماعية. كذلك بدأت محاولات في هذه الدول لتصنيع نفسها واستغلال مواردها الطبيعية حتى يتسنى لها تحقيق مستوى معيشي لائق لأفرادها.

كان لهذه التغيرات التي بدأت في عصر النهضة أكبر الأثر على الفكر والممارسات التربوية، فالتربية ما هي إلا انعكاس لحركة المجتمع بمؤسساته وتنظيماته المختلفة والأفكار السائدة فيه. أدت هذه التغيرات إلى تبلور ثلاثة اتجاهات مترامنة كان لها أبعاد الأثر على وضع المعلم ومهنة التعليم. ويمكننا تلخيص هذه التيارات فيما يلي:

## ١ - تدخل الدولة في شؤون التعليم وظهور نظم تعليم قومية:

ظهرت في بعض الدول القديمة نظم تعليمية ساعدتها السلطات الرسمية والدينية، إلا أن التعليم لم يكن مسئولية الدولة، بل اختص به الأفراد والمنظمات الدينية التي نظمت شؤونه وحددت مناهجه. كان التعليم لقلّة محدودة أما عامة الشعب فكانت تتلقى إعدادها للحياة عن طريق المنزل والحياة نفسها.

في العصور الوسطى المسيحية، والإسلامية كذلك كان التعليم من اختصاص السلطات الدينية، فكانت معاهد التعليم في أساسها منشآت ترعاها هيئات دينية، وأحياناً كانت تتلقى رعاية بعض الحكام والأمراء المهتمين بالعلم والتعليم وعلى الرغم من هذا الطابع الديني كان التعليم قاصراً على فئة معينة وترك للأبلاء القرار بشأن تعليم أبنائهم والمدارس التي يلحقونهم بها. فالتعليم لم يكن ضرورة لكي يحصل النشء على المهارات العملية التي تعدهم للحياة داخل مجتمعاتهم ولم تكن السلطات تشعر بها يستوجب التدخل في شؤونه، فاحتياجاتها من الموظفين كانت محدودة ولم تكن تجد مشقة في الحصول على من تريد منهم.

منذ بداية العصور الحديث بدأت قوى معينة تظهر في المجتمعات الأوربية وبالتدرج أختفت هذه القوى تتجمع وتقوى إلى أن تبلورت في أواخر القرن الثامن عشر. أدى تبلور هذه القوى إلى أن يصبح التعليم ذا أهمية حيوية في حياة المجتمع لذا ظهر الكثير من المفكرين والمصلحين الاجتماعيين الذين نادوا بضرورة تدخل الدولة في التعليم وتوفيرها تعليم مجاني إجباري لأفراد الشعب. ولم تكن هذه الفكرة جديدة فقد كان أول من دعي إليها مارتن لوثر، مؤسس الحركة البروتستانتية، في القرن السادس عشر. أما أهم هذه العوامل التي جعلت التعليم يصبح ضرورة اجتماعية فهي:

١ - ظهور الروح القومية.

٢ - اتضاح العلاقة بين التعليم ونوعية الحياة داخل هذه القوميات.

٣ - انتشار المبادئ الديمقراطية.

٤ - انتشار التصنيع وظهور الحاجة إلى قوى عاملة تساهم في عملية الإنتاج.

ولم تتبلور هذه القوى إلا في نهاية القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر في ذلك الوقت كانت المتطلبات التعليمية للسكان من الضخامة بحيث أصبح من العسير توفيرها بدون تدخل من الحكومة المركزية ومنذ بداية القرن التاسع عشر أخذت الحكومات الأوربية المختلفة تتدخل في شؤون التعليم وتخضعه لإدارتها، فتصدر اللوائح لتنظيم وإدارة شؤونه والقوانين التي تلزمه. كما تدخلت الحكومات للتنشئة المؤسسات التعليمية المختلفة.

كان النظام التعليمي البروس (الألماني) من أوائل نظم التعليم القومية التي ظهرت، فقد صدرت عدة قرارات " تلزم " التعليم منذ أواخر القرن الثامن عشر. إلا أن التدخل الحقيقي للدولة في التعليم حدث عام ١٨٠٧ حينما ألغيت بعض المدارس الدينية وتكون قسم خاص للإشراف على التعليم يتبع وزارة الداخلية ومنذ ذلك الحين صدرت عدة قوانين تدعم من سلطة الدولة في الإشراف على التعليم والتدخل في شؤونه مثل وضع شروط معينة للمراغبين في العمل بمهنة التدريس واحلال مجالس المدارس الإقليمية بدلاً من مجالس الإدارة المدرسية التي كانت تتبع الكنيسة، وفرض الضرائب المختلفة من أجل التعليم.

وفي فرنسا أيضاً بدأ ظهور نظام التعليم القومي العلماني (المدني) الذي تشرف عليه الدولة مع بداية القرن التاسع عشر. ففي عام ١٨٠٢ صدر قرار إمبراطوري بتأسيس نوعين من المدارس الثانوية ولكن التدخل الحقيقي للدولة في الإشراف على التعليم فكان بصدور قانون بتأسيس " جامعة فرنسا " عام ١٨٠٨ وهو قانون تنظيمي لا أكثر. فقد قسم البلاد إلى ٢٧ إدارة تعليمية تشرف على التعليم وتخضع للإدارة المركزية وفي عام ١٨٣٨ صدر قانون يجبر " القمينات " المختلفة على فتح مدارس ابتدائية ومع نهاية القرن التاسع عشر، وبصدور قوانين فيري (١٨٨١ - ١٨٨٦)، وجد نظام تعليمي حكومي فرنسي إجباري علماني (مدني).

## ٢ - إقامة المؤسسات الخاصة لإعداد وتأهيل المعلمين:

وتدخل الدول في الإشراف على التعليم وتمويله، بدأ أيضاً تدخلها وإشرافها على تعيين المدرسين فأخذت تسن القوانين لتتأكد من كفاءتهم التربوية والثقافية حتى يستطيعوا القيام بالمهام الموكلة لهم، وتنشئ المعاهد لإعدادهم وتضع الشروط لتعيينهم، وكان هذا بداية تحول التعليم من مستوى الحرف المبتدلة إلى مستوى المهنة الرفيعة.

وقد سبقت بروسيا (ألمانيا) غيرها من الدول الأوروبية في هذا المضمار، ففي عام ١٨١٠ صدر قانون يشترط على معلمي المرحلة الثانوية النجاح في امتحان تأهيلي قبل تعيينهم للعمل بالتدريس. وخلال هذه الفترة صدر قانون آخر ينص على وضع المدرسين تحت الاختبار لمدة سنة قبل التعيين. كذلك فتح عدد لا بأس به من " مدارس البورما " التي تقوم بإعداد المدرسين وتأهيلهم.

أما في فرنسا فقد أنشأت مدارس البورما لتأهيل المعلمين والقائمين بالتدريس عام ١٨١٠ وبحلول ١٨٣٣ وجد نظام من مدارس البورما لتأهيل المعلمين والقائمين بالتدريس في المدارس العامة.

وقد تبعت بقية الدول الأوروبية هذا الاتجاه وكذلك الولايات المتحدة التي قامت ولاياتها المختلفة كثير من مدارس البورما لتأهيل المدرسين خلال القرن التاسع عشر. ومع هذا فيجب ألا نذهب بعيداً في تصورنا عن اتجاه التمهيد التربوي، لأن حركة إعداد وتأهيل المعلمين كانت بسيطة ومحدودة الأثر. فدور المعلمين كانت في مستوى لا يختلف كثيراً عن مستوى المدرسة الأولية التي ارتبطت بها عضواً: منها تأخذ طلبتها وإليها تعيدهم مدرسين عاملين.

## ٣ - ظهور معرفة خاصة بالتربية والعملية التربوية:

لكي يصبح التعليم مهنة تحتاج إلى إعداد خاص، كان لابد وأن ينمو العلم التربوي بدرجة تستدعي إعداداً مهنيّاً خاصاً للقائمين بالعملية التربوية وقد تأخر ظهور التربية كعلم له أصوله وقواعده إلى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين،

وأدى ذلك بالتالي إلى تأخر ظهور فكرة التعليم " كمهنة " تتطلب من المعلمين تخصصاً في مجال عمل المهنة والأنشطة المتعلقة بها إلى هذا الوقت.

ولكن هذا لا يعنى أن المفكرين والفلاسفة لم يثيروا التساؤلات عن التربية وأهدافها ومكوناتها. لقد أثرت هذه التساؤلات منذ أن ظهرت الحضارة الإنسانية. ولكن غالباً ما كان الفلاسفة والمفكرون يركزون اهتمامهم على عنصرين من عناصر العملية التربوية: المعلم والمنهج، في حين أهملوا العنصر الثالث وهو المتعلم وطريقة تعليمه. وحتى عندما تعرضوا لهذا العنصر، كانت معالجتهم سريعة في معظم الأحيان، وكان اهتمامهم موجهاً إلى كيفية جعل المتعلم يتكيف مع العملية التعليمية ومتطلباتها من كتب ومدرسين.



ومنذ القرن السابع عشر بدأ المفكرون التربويون يأخذوا في الاعتبار طبيعة نمو المتعلم، ويحاولون إيجاد طرق تدريس تتماشى مع خصائص هذا النمو. بدأت هذه المحاولات بكميون (١٥٧١ - ١٦٣٥) ومن بعده لوك (١٦٣٢ - ١٧٠٤) ثم روسو (١٧١٢ - ١٧٧٨) الذي يعتبر أول مربي جعل نقطة الانطلاق في العملية التعليمية التربوية طبيعة نمو المتعلم وتطوره. وقد حاول بيستا لوزي (١٧٤٦ - ١٨٢٧) أن يبنى العملية التعليمية على أسس نفسية مستخدماً المفاهيم التي دعي إلى روسو وتوج هوبارت (١٧٧٦ - ١٨٤١) هذه العملية بوضع أسس وقواعد لعمليات التدريس يسترشد بها المعلم، محاولاً بذلك يجعل من التعليم علماً مثل بقية العلوم، وبظهور حركة التربية التقدمية تحول الاهتمام إلى الطفل بعد أن كان الاهتمام مركزاً حول المعرفة وأدى التركيز على العملية التعليمية وطبيعة نمو التعليم إلى نشأة النظرية القائلة بأن إعداد

المعلم يجب أن يجمع بين مجموعتين من الدراسات، أولهما الدراسات التخصصية، أي دراسة المواد التي سيقوم بتدريسها للتلاميذ ، وثانيهما الدراسات البيولوجية. وهي الدراسات التي تشمل الأصول التربوية المتعلقة بالطفل وخصائصه في مراحل نموه المختلفة، بالإضافة إلى طرق التدريس .... وبذلك بدأ إعداد المعلم وتدريبه يتخذ لونا مهنيًا في معظم معاهد وكليات التربية لقد ساعد نمو البحوث العلمية في مجال التربية وتكنولوجيا التعليم وطرق التدريس وغير ذلك من المجالات التي لها علاقة بالعملية التربوية ، على تعديل نظرنا إلى مهنة التعليم ، فالنظرية الحديثة في إعداد المعلمين وتربيتهم تدعو إلى تمهين هذا الإعداد أي جعله إعداداً مهنيًا بمعنى الكلمة ، بحيث تكون الدراسات والتدريبات التي يتلقها المعلم عند إعداده متصلة اتصالاً وثيقاً باحتياجات المهنة ومتطلباتها ، أسوة بما يحد عند الإعداد للمهن الأخرى .

#### ٤ - ظهور التنظيمات المهنية الخاصة بالمعلمين:

كان ظهور التنظيمات الخاصة بالمعلمين بطيئاً، مثلما كان ظهور التعليم كمهنة، فلم يوجد أي نوع من التنظيمات الخاصة بهم خلال القرون الوسطى. ويذهب البعض إلى أن التنظيم الذي أقامه " أخوان الحياة العامة " خلال أواخر القرن الرابع عشر، يعتبر أول تنظيم طوعي، يجمع بين القائمين بالتدريس، ولكن هذا التنظيم كان تنظيمًا دينيًا أكثر منه تنظيمًا مهنيًا.

وبطبيعة الحال تأخر ظهور التنظيمات المهنية الخاصة بالمعلمين، إلى أن تدخلت الدولة في التعليم وحددت المستوى لمن يقوم بالتدريس في مدارسها، وأشرفت على المعاهد الخاصة بتأهيل المعلمين وإعدادهم للمهنة.

وبتزايد عدد المدارس وعدد العاملين بها، تكونت التنظيمات الخاصة بهم القاصرة عليهم. وكانت أولى هذه التنظيمات التي ظهرت هي " منظمة مديري المدارس الثانوية " التي تأسست عام ١٨٤٦ بواسطة نظار المدارس الصغيرة المعانة. في إنجلترا. وكان التنظيم منذ بدايته يهدف إلى إيجاد قواعد معينة لقبول وإعداد معلمي المرحلة الثانوية. أما بخصوص معلمي المرحلة الابتدائية، في إنجلترا أيضاً، فبالرغم من وجود عدد من

التنظيمات الخاصة بهم قبل عام ١٨٧٠، فقد كان تأثيرها محدوداً إلى أن ظهرت " النقابة القومية لمدرسي المرحلة الأولى " عام ١٨٨٨م. وكان الدافع وراء تأسيسها هو عدم الرضا عن الطريقة التي يعامل بها المعلمون في المرحلة وقد تطورت وتعذلت هذه النقابة، إلى أن أصبحت تمثل كل معلمي المستويات المختلفة في المرحلة الأولى من التعليم.



وفي الولايات المتحدة الأمريكية، كانت بدايات التنظيمات المهنية للمعلمين في الجمعيات التي أسست من أجل الضغط لإنشاء مدارس عامة. وكان من ضمن هذه الجمعيات جمعية بنسلفانيا لتشجيع وتأسيس المدارس العامة، و " جمعية أصدقاء التعليم " وغيرها. إلا أن أهمها هي جمعية تقدم وترقى التعليم " التي تأسست عام ١٨٤٩ برئاسة هورا مان. ويمكن القول إن أولى التنظيمات المهنية للمدرسين كانت "المنظمة المتحدة للمعلمين " التي أسست عام ١٧٩٤ في مدينة نيويورك. وبحلول عام ١٨٥٦ كان قد تم تأسيس منظمات خاصة بالمدرسين في ١٧ ولاية. وتوجد منظمات أخرى في الولايات المتحدة على مستوى الدولة. ومن أهمها " منظمة التعليم القومية " وهي تجمع كل العاملين بالتعليم.

أما في فرنسا وألمانيا ذات النظم التعليمية الطبقية. فقد وجدت تنظيمات خاصة بمعلمي كل نوع من المدارس، بل ومعلمي كل مادة من المواد على حده، ولكن مع منتصف القرن العشرين، كانت هذه التنظيمات قد تحالفت وكونت نقابة تعليمية واحدة على المستوى القومي، تجمع كل العاملين في ميدان التعليم.



وفى معظم الدول الآن غالباً ما توجد منظمة أو نقابة تعليمية واحدة على المستوى القومي، ينتمي إليها معظم المعلمون ويدفعون رسوم الاشتراك بها، ولكن أحياناً تكون عضوية هذه النقابة أوه التنظيم إجبارية وأحياناً أخرى اختيارية. وتؤدي منظمات، ونقابات المعلمين دورين أساسيين، تجاه المعلمين ومهنة التعليم:

أولهما: محاولة رفع مستوى المعلم الاقتصادي، وتحسين ظروف عمله.  
ثانيهما: تحسين مستوى الخدمات التي تؤديها المهنة للمجتمع عن طريق تحديد المستويات. العلمية والأخلاقية، للقائمين بالمهنة ورفع مستوى أدائهم.  
 وقد أدت المنظمات المهنية في معظم دول العالم الغربي، دوراً هاماً في رفع مرتبات المعلمين، وتحسين ظروف عملهم، عن طريق التفاوض مع اللطاة في معظم الأحيان، وعن طريق الأحزاب في أحيان نادرة.

كذلك تؤدي هذه المنظمات دوراً مهماً من أجل النمو المهني للمعلمين عن طريق عقد المؤتمرات التعليمية، والقيام بالأبحاث ونشر نتائجها، وإصدار المجلات، والمطبوعات والتقارير التي تتناول مختلف نواحي النشاط التعليمي.

إلا أن دور منظمات ونقابات المعلمين في تحديد مستوى الأداء العلمي والمهني للقائمين بمهنة التعليم كان محدوداً، حتى وقت قريب. فالتعليم العام منذ بدايته كان خدمة اضطلعت بها الدولة، وكانت هي المسئولة عن تحديد هذا المستوى وأحياناً اضطرت إلى التنازل عنه تحت ضغوط معينة صحيح أن جميع المستويات اللازمة لممارسة أغلب المهن تحددها قوانين ولوائح تصدرها الدولة، ولكن الدولة عادة تأخذ في الاعتبار مقترحات، وتوصيات أعضاء هذه المهن فيما يتصل بالشروط والمستويات اللازمة لمن يريد ممارستها ولقد تخلفت نقابات المعلمين في ذلك عن المهن الأخرى، ولكن يبدو أن منظمات ونقابات المعلمين في العالم الغربي منذ وقت ليس ببعيد أخذت تلعب دوراً أكثر فاعلية في هذا المضمار. كما أن دور نقابات ومنظمات المعلمين ما زال محدوداً في معاقبة وإيقاف الخارجين عن " أخلاقيات " المهنة عن العمل.

## أسئلة الفصل

- ١- تناول بالشرح ظهور الجامعات وبداية نشأة مهنة التعليم.
- ٢- اختر ثلاثة من العصور المختلفة لتوضيح وضع المعلم فيها.

## المراجع

- ١- محمد عبد الغني المصري: أخلاقيات المهنة، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان، الاردن، ١٩٨٦م.
- ١- محمد عبد العليم مرسى، المعلم والمناهج وطرق التدريس، الرياض: عالم الكتب للنشر والتوزيع، ١٩٨٥م.
- ٢- ايريك جنسن، التدريس الفعال، مكتبة جرير، القاهرة، ٢٠٠٧م.
- ٣- بيومي محمد طحاوي: التنمية المهنية للمعلمين، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٩م.

## الفصل الرابع المعلم وإدارة الفصل



### أهداف الفصل

- في نهاية الفصل يكون الطالب قادرًا على:
- التعرف على الأخطاء الشائعة في إدارة الفصل.
- أساليب الإدارة الجيدة للفصل.
- إدراك بعض الطرق المساعدة لتحسين أداء المعلم بالفصل.

## الفصل الرابع

### المعلم وإدارة الفصل (\*)

#### أولاً: التصنيف الثلاثي لعلاقة المعلم بالتلميذ:

من التصنيفات التي ترد في الكتابات التربوية عن علاقة المعلم بالتلميذ ما يعرف بالتصنيف الثلاثي الذي يقسم هذه العلاقة إلى ثلاثة مجالات: المجال الأول يتعلق بالمشكلات الخاصة بالتلميذ مع والديه وأسرته. والمجال الثاني يتعلق بمشكلات المعلم عندما يسئ التلميذ السلوك في الفصل مثل تركه لماكنه وإحداث ضوضاء، والكلام مع زميله، وغيبابه عن المدرسة وما شابه ذلك من الأمور التي يترتب عليها ضياع الوقت. والمجال الثالث يتعلق بصفاء جو الفصل وخلوه من المشكلات عندما ينصرف التلاميذ إلى عملهم وعندما يمارس المعلم عمله بدون إزعاج.

وهذا المجال هو الذي ينصب عليه جهود المربين لزيادة رقعته ومساحته بحيث يحتل النصيب الأوفى في حجرة الدراسة. وفي حالة المجال الأول الذي يتعلق بمشكلات التلميذ الأسرية يكون التلميذ عادة هو المبادر بالكلام. ويكون دور المعلم في هذه الموقف هو دور المستمع والمستشار، ويحاول أن يشجع التلميذ على تقديم الحل المناسب بدون تدخل منه. أما في حالة الثاني الذي يتعلق بمشكلات المعلم يكون التلميذ هم المبادرون بخلق المشكلات. ويكون دور المعلم كمتسمع ومستشار غير مناسب في هذه الحالة، لأن أي اقتراح من جانب التلميذ لن يراعى احتياجاته. وهنا يجد المعلم نفسه أمام سلوك التلميذ غير المرغوب.

(\*) محمد منير مرسى، المعلم والنظام: دليل المعلم إلى تعليم المتعلم، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٨م،

ما الذي يتوقعه التلاميذ من المعلم؟

حاولت كثير من الدراسات التربوية في السنوات الماضية تناول موضوع توقعات التلاميذ من المعلم بالبحث والاستقصاء. منها الدراسات التي قام بها كل من " هامر لي " Hammers Ley، وزود (١٩٧٩) Woods و " دوكن (١٩٨٠) Docking و " روبنسون (١٩٨١) Robinson. وكانت الخلاصة التي توصلت إليها هذه الدراسات أن التلاميذ يتوقعون من المعلم أن يكون:

١ - حازماً وقادراً على التحكم في التلاميذ والفصل، ولكن بطرق غير تسلطية وغير عقابية.

٢ - عادلاً في معاملته للتلاميذ وتقويمه لهم، وألا يعاقب الجميع بسبب جريمة تلميذ أو تلميذين. ويجب أن ينصب عقاب المعلم على التلميذ المذنب فقط. كما يجب أن يكون مديحه وثناؤه عن حق وليس مجاملة أو محاباة.

٣ - أن يكون متسقاً غير متناقض أو متحول في سلوكه في الفصل وتعامله مع التلاميذ، جيد الإعداد لدروسه ومنظماً في عمله.

٤ - ماهراً في التدريس وما يتصل بذلك من وضوح شرحه للدرس وإفهامه للتلاميذ ومساعدته واستشارته لهم على التعليم والتعلم، وأن يشعر التلاميذ بأنه يحرزون التقدم والنجاح في الدراسة، كما أنه يجنبهم الشعور بالملل والسأم من الدراسة.

٥ - محترماً للتلاميذ ومحترماً منهم. أي الاحترام المتبادل بين المعلم والتلاميذ. فهو يحترم كل تلميذ ويحفظ عليه كرامته ولا يمتنهاها. وهو في المقابل يحظى باحترام وتقدير التلاميذ.

٦ - صديقاً للتلاميذ ويشعرهم بالعطف والمحبة والحنو، ويمزح معهم بدون الخروج عن الحدود التي تحكم العلاقة السليمة بين المعلم والتلميذ حتى لا يفقد احترامهم له. وقد أشرنا في مكان آخر من هذا الكتاب إلى أن هذه الحدود لا تتعدى إلى الألفة الشديدة لأن " الألفة تولد الاحتقار " على رأى المثل.

٧ - مسانداً ومساعداً للتلميذ لتحقيق نتائج تعليميه طيبة وعندما يكون التلميذ في حاجة إلى المساعدة والمساندة.

تلك هي توقعات التلاميذ من المعلم، وهي تمثل خصائص المعلم الجيد في نظر التلاميذ. كما أنها تمثل العناصر التي تكون مناخاً صحيحاً في حجرة الدراسة يساعد التلاميذ والمعلم على السواء على عملية التعليم والتعلم.

### ثانياً: الأخطاء الشائعة في إدارة الفصل:

من أكثر الأخطاء التي يقع فيها المعلم غير المجرب أن يتحدث للتلاميذ لمدة طويلة بصفة مستمرة بدون أن يراعى مدى تركيز انتباههم. فمن المعروف أنه كلما كان الأطفال أصغر سناً قل مدى تركيز انتباههم. ومن هنا كان من الضروري للمعلم الجيد أن يراعى مدى الانتباه القصير لدى التلاميذ، وألا يتحدث لهم لمدة طويلة حتى لا يصيبهم الملل وينصرفوا عنه، وإنما يجب أن ينوع النشاط التعليمي الذي يقوم به في الفصل. فقد يتحدث إليهم لفترة قصيرة ثم يتوقف ليوجه إليهم بعض الأمثلة ثم يعود إلى التحدث مرة أخرى لفترة قصيرة بعدها يعود إلى مطالبتهم بعمل تحريري أو أي نشاط تعليمي آخر. ومن الأمور التي تساعد المعلم على احتفاظ التلاميذ بتركيز انتباههم تنويع نبرات صوته وحركة جسمه.

### جو أو مناخ الفصل:

كثير ما نقرأ في الكتابات والدراسات التربوية عبارة " جو أو مناخ الفصل " أو جو أو مناخ المدرسة، لكننا نادراً ما نجد أي تحليل علمي لها. بيد أننا مع هذا نفهم منها أنها تعنى العلاقات الرسمية والأثانية التي تسود الفصل والمدرسة، هذه العلاقات هي محصلة للنظام والقواعد الرسمية، والعلاقات الانسانية، والتفاعل الديناميكي الحي بين المعلم والتلميذ. وقد يكون للفصل الواحد أجواء متعددة مختلفة تختلف باختلاف المعلم، ذلك أن المعلم عامل رئيسي في تلوين جو الفصل وما يسوده من العلاقات، فهو الذي

يأمر فيطاع، ويطلب فيستجاب له، وينهى فينصاع له. وهو الذي يقبل ويرفض، ويمدح ويشجع، أو يثبط ويخذل، وهو الذي يجعل عملية التعلم في الفصل تسير بيسر وسهولة، أو يجعل الماء عكراً كدراناً وقد يختلف معه التلاميذ فيما يقوله عن الحق والخير والجمال، ولكنه الحكم في النهاية، وهو الذي يقوم التلميذ ويضع له درجة نجاحه أو فشله.

إن كل ما يحدث في الفصل يتوقف بالدرجة الأولى على المعلم. وهو في كل خطوة يخطوها في الفصل يمثل العظمة والسلطان، وعلى الرغم من حدوث تحد أحياناً من جانب التلاميذ لهذا السلطان، فإن المعلم هو المنتصر في النهاية.

ولا يفهم من هذا الوصف أن المعلم دكتاتور مستبد، لأن ذلك يتنافى مع المبادئ الديمقراطية التي يجب أن توجه سلوك المعلم. والواقع أن من المعلمين من يوصف بالدكتاتورية، وبعضهم يميل إلى الروح الديمقراطية وبين أولاء وهؤلاء نجد أنواعاً أخرى من المعلمين. ومع ذلك فإنهم جميعاً عندما يسألون عن أي الأساليب يفضلون فإنهم جميعاً بلا استثناء يجمعون على الأسلوب الديمقراطي.

ويهمنا هنا أن نشير إلى تجربة قديمة معروفة في علم النفس عن "ديناميتا الجماعة" قام بها؟ "ليفين" و "ليببت" و "هواية" Levin & Lippi & White وهم من علماء النفس الأمريكيين. وتدور هذه التجربة حول ثلاث مجموعات من الأفراد، إحداهم خضعت في العلاقة بينها لنظام قائد ديكتاتوري تسلطي، والأخرى لنظام ديمقراطي، والثالثة لنظام ترك الحبل على الغارب، فكل فرد فيها يعمل ما يشاء، وتبين من نتائج التجربة أن المجموعة الأولى كانت أكثر انضباطاً من غيرها، كما أنها أنجزت العمل بسرعة، لكن على حساب العلاقات الإنسانية بين أفرادها. أما المجموعة الثانية فقط تطلبت بعض الوقت لترتيب أمورها على عكس المجموعة الأولى عندما تركت بدون قائد، والمجموعة الثالثة عمتها الفوضى ولم تنجز شيئاً.

ومن هذه التجربة استنتج أن النظام الديمقراطي هو أحسنها؛ فالنظام الديمقراطي يساعد على خلق جو مناسب في الفصل، وهناك نقطة أخرى تتعلق بإدارة الفصل، ذلك

أن أي نظام لإدارة الفصل المدرسي يلتزم بتطبيق الحد الأدنى من القواعد حتى لا ينقلب المعلم إلى " شرطي في الفصل ". فقد ثبت من ملاحظة بعض الفصول التي خضعت لكثير من تدخل المعلم لحفظ النظام أنها كانت أكثر من غيرها في حدوث السلوك المخل أو غير المرغوب، وهذا ناتج عن تعزيز المعلم غير المقصود للسلوك المخالف، واستثارة النزعة الصبائية عند التلاميذ. وقد يقع المعلم في الفخ الذي ينصب له، أو يأكل من الطعم الذي وضع لاصطياده، وبعض التلاميذ مهرة في نصب الفخاخ كما أشرنا في مكان آخر. وينبغي أن نتذكر أن كثرة تدخل المعلم لضبط نظام الفصل يترتب عليها الإخلال بسير العملية التعليمية، وتشتت انتباه التلاميذ عن العمل الذي يقومون به.

من الأمور التي تضيء جواً حسناً على الفصل توجيه الثناء للتلاميذ " الشطار " وكلمات التشجيع لغيرهم، ويجب أن تتنوع أساليب الثناء والتشجيع، وأن تكون حقيقية بعيدة عن المجاملة الواضحة أو المبالغة الزائدة حتى لا تصبح روتينية ويقل تأثيرها وتفقد قيمتها.

وهذا يعنى أن يستخدم المعلم عديداً من الكلمات المترادفة أو المتساوية في حمل معنى الثناء والشكر مثل: حسن - جيد - عظيم - جميل - رائع - أحسنت - أجدت - براقو - هائل - مضبوط - تمام - وما شابه ذلك في حالة الإجابة الصحيحة. وفي حالات الإجابة غير الصحيحة أو الخطأ يمكنه أن يستخدم عبارات أو كلمات مثل: ليس تماماً - حاول مري أخرى - هلا هناك إجابة أخرى أو إجابة أفضل - جرب كذا - حاول كذا - وماذا عن كذا؟ - لا بأس لكن - فكر في الإجابة مرة أخرى - سأعيد السؤال - وهكذا.

إن الطريقة التي يتحدث بها المعلم إلى التلاميذ تعكس اتجاهه نحوهم، وبالتالي تلون جو الفصل، فتعبيرات وجهه ونظرات عينيه، ونبرات صوته، وحركاته يمكن من خلالها أن يجذب انتباههم أو يستمعون إليه جيداً، أو يواصلون العمل المطلوب منهم أو يتوقفون عنه. ويرتبط بذلك أيضاً طريقة المعلم في توجيه الأسئلة إلى التلاميذ لما لها



من أهمية في تحقيق التفاعل المنشود بين المعلم والمتعلم، وقد تناولنا موضوع الأسئلة في مكان آخر يمكن الرجوع إليه.

### مناخ لا يبعث على الخوف:

يستطيع المعلم أن يه مناخاً جيداً في حجرة الدارة يساعد على التعليم والتعلم، وذلك يجعل التلاميذ مشغولين بالدرس والتعلم، وأن يكون منظماً ومستعداً تماماً لاسيما في بداية السنة الدراسية، وأن يتفادى ضياع أي وقت في الفصل، بل يستغل كل الوقت ما أمكن في الأنشطة التعليمية المختلفة.

ولكن ما لم يشعر التلميذ في الفصل بالأمن والأمان في اشتراكه في الأنشطة التعليمية بدون أن يتعرض للسخرية أو التهكم أو المضايقة، فإن مناخ الفصل لن يكون حافزاً له على التعلم. وقد نتساءل هنا مل الذي يحمل التلميذ على الخوف والتردد في بذل أي مجهود أو الاشتراك في عملية التعلم في الفصل؟ ومع أن الإجابة على هذا السؤال لا تبدو سهلة لتعدد المتغيرات والعوامل، فهناك بعض الاحتمالات التي تفسر ذلك من أهمها: (Tangelos: P. 76).

أ - أن المدرسة قد تكون مكاناً مخيفاً وغير مأمون لبعض التلاميذ لدرجة أن قلقهم وخوفهم على حماية أنفسهم قد يكون من أهم ما يشغلهم ويحظى بالأولوية بالنسبة لهم بدرجة أكبر من الدرس والتحصيل.

ب - أن بعض التلاميذ يخشون بذل أي جهد تعليمي حتى لا يتعرضوا لسخرية وتهكم رفاقهم الذين لا يقيمون وزناً للتحصيل الدراسي.

ج - أن بعض التلاميذ يعتقدون أنهم إذا بذلوا جهداً في التعليم ولم يوفقوا أو فشلوا، فإنهم يوصفون بالغباء أو الفشل. ولهذا يتفادون هذا الفشل بتجنب المحاولة غير المأمونة.

د - أن بعض التلاميذ الذين يشعرون بأن المعلم الذي تحداهم أو سخر منهم أمام باقي رفاقهم وزملائهم في الفصل لا يجب التعاون معه في عملية التعلم، بل يجب مقاومة سلطته.

ويجب أن يكون المعلم على علم بهذه الاحتمالات، ويعمل على تلافى حدوثها. وعندما يكتشف تلميذاً من نوع آخر من الأنواع السابقة يساوره المخاوف والقلق، فعليه أن يساعده ويأخذ بيده لتخطى المشكلة التي يعاني منها.

### الخوف قوة مدمرة:



لا يجوز للمعلم أن يسيطر على تلاميذه في الفصل بالتخويف والوعيد. فما من معلم تدرّب على ذلك. فالخوف قوة مدمرة للأطفال، وأثره النفسي أقوى من العقاب البدني لا سيما إذا زاد عن حده. وبعض المعلمين قد لا يجدون بدأً من استخدامه كأسلوب لردع التلاميذ في حالة العجز واليأس من استخدام بديل آخر. وقد يحقق هذا الأسلوب بعض النجاح مؤقتاً، لكن على حساب التلميذ والمعلم أيضاً. فموقف الخوف وإن كان مدمراً لفسية التلميذ ينعكس توتراً وأحاطاً على المعلم. وإساءة لشخصيته في نظر التلميذ.

ولا يمكن للتلميذ أن يؤدي عمله في الفصل بطريقة طبيعية وهو في جو من الخوف. وما أسهل على المعلم بحكم ما في يده من نفوذ وسلطان أن يحيل حياة التلميذ إلى حجمي لا يطاق. ولا يتطلب الأمر مهارة كبيرة لعمل ذلك. ولكن ليست هذه هي الغاية المنشودة من تربية النشء. وإليك المثال التالي: أحد المدرسين في التعليم

الابتدائي يقوم بتدريس حصة " حساب " ، وجميع التلاميذ في الفصل يعرفون حاصل ضرب  $3 \times 4$  باستثناء تلميذ واحد قد غرق في أحلامه أثناء الشرح، وعندما وجه إليه المعلم سؤالاً عن حاصل ضرب  $3 \times 4$  لم يستطع الجواب، وعندما اشتاط المعلم غيظاً وغضباً، وكرر السؤال للتلميذ: كم حاصل ضرب  $3 \times 4$ ؟ والتلميذ صامت لا يجد جواباً، ويكرر المعلم السؤال: قل كم حاصل ضرب  $3 \times 4$ ؟ ويزداد توتر التلميذ وخوفه، ويزداد غضب المعلم وغيظه، ويأخذ بقية تلاميذ الفصل في الضحك على زميلهم " الخائب " .

وينتهي الأمر بعجز التلميذ عن النطق بأي شيء وينخرط في البكاء، ولم يعد في إمكان المعلم عمل أي شيء آخر، وقد يتكرر مثل هذا الموقف في مواد أخرى مع معلمين آخرين، مثل هذا الموقف لا يحسد عليه المعلم، فهو الذي خلقه بسوء تصرفه. وهو موقف غير مرب ویتسم بالقسوة والغلظة، ويجب أن ينأى كل معلم حصيف بنفسه عنه، إن الأطفال على حد تعبير علمائنا المسلمين أمانة ووديعة يؤتمن عليها المعلم، ويجب أن يكون موضع الثقة التي أهلتها لذلك.

### بحوث سلوكية مفيدة:

هناك عدة بحوث ودراسات علمية يمكن أن يستفيد المعلم من نتائجها في تعامله مع سوء سلوك التلميذ في الفصل، منها الدراسة التي قام بها ولدول Wheal ومجرية Merritt ١٩٨٤م، ١٩٨٨م. وقد أجريت هذه الدراسة على مدى عشر سنوات في مركز دراسة الطفل بجامعة برمنجهام البريطانية. وقد استطاع الباحثان خلال هذه الفترة من التوصل إلى طريقة سلوكية في التدريس استخدمها مع المعلمين في برنامج للتدريب أثناء الخدمة. وتوصلاً من دراستهما إلى عمل برنامج تدريب للمعلمين على مهارات استخدام الطريقة السلوكية في التعامل مع التلاميذ، وقد كشفت دراستها على أن عدد التلاميذ المثيرين للمتاعب في الفصل كان في المتوسط حوالي أربعة تلاميذ، كما أن أكثر هؤلاء التلاميذ من البنين.

وكانت نسبة البنات بينهم حوالي الربع (٢٥%). وكان أكثر أنواع السلوك إخلالاً بنظام الفصل في المدارس الابتدائية الكلام بدون إذن (٤٦%)، يليه تعطيل التلاميذ الآخرين (٢٥%). والأنواع الأخرى لم تتعد نسبة ١٠%، وقد وجدت نتائج مماثلة بالنسبة للمدارس الثانوية: الكلام بدون إذن (٥٠%) وتعطيل الآخرين ١٧% والاعتداء الجسدي لم تتعد نسبته ١٠%.

وقد كشف دراسة الباحثين المشار إليهما عن نجاح الطريقة السلوكية التي توصلوا إليها في مساعدة المعلمين على التعامل مع سوء السلوك في الفصل. كما كشفت أيضاً عن نجاحها عند استخدامها مع دراسة حالات بعض التلاميذ.

وقد حاول أحد الباحثين الأمريكيين المعروفين "كونين" Konni دراسة الطريقة التي يتعامل بها المعلمون مع السلوك العادي للتلاميذ. ووجد أن التلاميذ عندما لا يستجيبون بسرعة لما يطالبهم به المعلم فإنه ينتظر لجذب الانتباه ويتجاهل هذا السلوك ثم يتحول إلى عمل شيء أكثر متعة وجاذبية أو قد يقرر أن يتدخل بالتعليق على سلوك التلاميذ، ويتأثر التلاميذ بدرجة كبيرة بالطريقة التي يتم بها هذا التدخل وهذه التعليقات، وقد حدد "كونين" ثلاثة اعتبارات هامة لمطالبة المعلم التلاميذ بالتوقف عن عمل شيء هي: الحزم والوضوح والخشونة.

ويتعلق الحزم بمدى فهم التلميذ لجدية المعلم وأن المعلم يعنى ما يقول، وأن تعليماته يجب أن تنفذ على الفور، ويتعلق الوضوح بتحديد التلميذ المقصود والسلوك المطلوب التوقف عنه. وتتعلق الخشونة بتعبير المعلم عن غضبه بالنظرة أو نغمة الصوت أو التهديد أو العقاب البداني، وقد وجد "كونين" أن الخشونة أقل فعالية من عامل الوضوح، وأنها سببت زيادة الاستجابات المخلة بنظام الفصل، وقد تأكدت هذه النتائج في بحوث أخرى تالية منها دراسة "وليري" O'Leary عام ١٩٧٣ التي أكدت بصفة خاصة أن التعليمات الهادئة أكثر فعالية من توجيه اللوم بصوت عال في ضبط سلوك التلميذ في الفصل.

خبرة المعلم وخبرة الآخرين:

يجب أن يحرص المعلم على توفير جو من التعاون والتفاهم بينه وبين تلاميذ الفصل، وهذا لا يعنى أن يستسلم المعلم لرغبات كل تلميذ حتى يتجنب حدوث أي صراع أو توتر، وإنما يجب أن يكون هناك تفهماً عاماً من جانب التلاميذ والمعلمين للدور المتوقع من كل منهم.



إن سيطرة المعلم على النظام في الفصل لا تعتمد فقط على قدرته على التعامل مع السلوك المخل بنظام الفصل، وإنما تعتمد أيضاً قدرته على توفير المناخ الملائم لتنمية روابط التعاون والتقدير والاحترام المتبادل بينه وبين تلاميذه. والتساؤل المهم الذي يطرح نفسه هنا هو: كيف يستطيع المعلم تحقيق ذلك؟ وكيف يستطيع تنمية مهاراته وقدراته في هذا الاتجاه؟

من المعروف أن سلطة المعلم تعتمد إلى حد كبير على قدرته وكفاءته في التدريس بصورة فعالة منتجة، ومع أن المعلم المؤهل يكون قد اكتسب بعض القدرات المعرفية والعملية في التدريس خلال إعداده المهني في كليات التربية، فإنه يحتاج بصورة مستمرة بعد دخوله المهنة إلى أن ينمي قدراته ومهاراته بصورة مستمرة من خلال خبراته اليومية مع تلاميذه، ومما لا شك فيه أن احتكاك المعلم المبتدئ بزملائه المتمرسين ذوي الخبرة الطويلة يساعد على نموه المهني.

كما أن المعلمين ذوي الخبرة والممارسة في التدريس يمكنهم أن يستفيدوا من زملائهم من المعلمين الناجحين الذين استطاعوا أن يحققوا لأنفسهم مستوى فريداً من التدريس الناجح الفعال بين زملائهم. وقد أثبتت التجربة المستمدة من أنظمة التعليم المتقدمة وغيرها أن معظم المعلمين يتعلمون مهارات جديدة باتباعهم مشورة أو نصح

زملائهم من المعلمين المتمرسين، كما أنهم أيضاً يتعلمون هذه المهارات الجديدة من خلال حضورهم برامج تدريبية أو حتى من أخطائهم ( Robertson ; 1989, P.143).

ومن هنا كان من المهم أن تولى كل مدرسة عنايتها واهتماماتها بتنظيم لقاءات دورية بين جميع أفراد هيئتها التدريسية بما فيهم النظار والوكلاء لمناقشة أمور المدرسة، وكيفية النهوض بمستوى كفاءتها، والارتفاع بمستوى التدريس فيها. وقد يسمح لبعض التلاميذ بحضور بعض هذه الاجتماعات والإدلاء بآرائهم وأفكارهم باعتبارهم الطرف المستهدف من عملية التدريس، وقد يدعى أيضاً بعض الآباء أو المعنيين في المجتمع المحلي لحضور بعض هذه الاجتماعات.

إن السلوك المخل بنظام التدريس في الفصل مصدر تعب وقلق وتوتر لأي معلم. وإلى جانب الخلفية المهنية التي اكتسبها المعلمون خلال فترة إعدادهم في كليات التربية يمكنهم أيضاً كما أشرنا أن يستفيدوا من خبرات زملائهم الآخرين في المهنة بمناقشة هذا النوع من السلوك، وكيفية التعامل معه، وأحسن الأساليب للتغلب عليه قبل أن يستفحل.

### ثالثاً: أساليب الإدارة الجيدة للفصل:



من أهم القواعد والأصول التي ينبغي أن يلتزم بها المعلم ليحقق إدارة جيدة

للفصل هي:

١ - أن يكون منضبطاً في مواعيده وتوقيته: فكثير من مشكلات ضبط المعلم لنظام الفصل حضوره متأخراً عن بدء الدرس، أو انشغاله بترتيب الأجهزة والأدوات والمعدات التي سيستخدمها في الدرس، بينما التلاميذ يتوافدون على الفصل. وعندما

يضبط المعلم موعد حضوره للفصل ويعد الدرس مقدماً قبل حضور التلاميذ، فإنه يحول دون حدوث كثير من مشكلات النظام في الفصل. كما أن ضبط الميعاد في نهاية الدرس لا يقل أهمية عن بدايته. فمن أسوأ الأمور ألا ينهي المعلم درسه بطريقة طبيعية في نهاية الموعد المحدد، أو التلاميذ بالعمل بعد انتهاء الموعد مما يعطلهم عن موعد بدء الدرس التالي. ومثل هذا السلوك من جانب المعلم يظهره بمظهر المهمل غير المنظم أمام التلاميذ ويضيع عليهم وعلى نفسه فرصة تلخيص النقاط الرئيسية في الدرس. وهو ما يعتبر على جانب كبير من الأهمية للتلاميذ ولنجاح المعلم.

كما أن تسرع المعلم في اللحظة الأخيرة في جمع أوراقه ومتعلقات استعداداً لمغادرة الفصل قد يظهره بمظهر المرتبط مما قد يثير ضحك التلاميذ ويكون مركز المعلم ضيفاً عندما يطالب تلاميذه بأن يحرصوا على الانضباط في المواعيد بينما هو نفسه يعطيهم أسوأ الأمثلة على ذلك. ففاقد الشيء لا يعطيه.

٢ - أن يكون مستعداً جيداً: فمن الأمور الهامة للمعلم جودة إعداد درسه والتخطيط له مسبقاً. والتأكد من توفر كل الأدوات والإمكانات والأجهزة السمعية أو البصرية التي سيستخدمها في الدرس، وكذلك المواد الاستهلاكية من طباشير وأوراق أو صمغ أو مقصات أو مواد كيميائية. والتأكد من أن التوصيلات الكهربائية سليمة إذا كان سيستخدم أجهزة كهربائية في الدروس العملية.

٣ - أن يجيد استخدام صوته: صوت المعلم هو أدواته ووسيلته الرئيسية في الاتصال بينه وبين التلاميذ. وهو وسيلته في تعليم التلاميذ ومساعدتهم على التعلم. ومن الضروري إذن أن يجيد المعلم استخدام هذه الوسيلة من حيث الوضوح ونغمة الصوت، وطريقة التعبير. إن أحد الأشياء التي يستطيع المعلم أن يتمتع بها التلاميذ إجادته لاستخدام صوته بحيث يكون حسن الوقع على آذان التلاميذ، ويحمل إليهم من ألوان التعبير عن الأحاسيس والانفعالات والمشاعر ما يحملهم على الاستجابة له.

وقد سبق أن أكدنا أكثر من مرة في مؤلفات أخرى لنا أن المعلم في هذا شأنه شأن الممثل على المسرح يجب أن يحسن طريقة الإلقاء. وأوصيناه بضرورة تلقي طلاب

كليات التربية دروساً في الإلقاء حتى يجيدوا استخدام صوتهم. ويستطيع أي معلم أن يدرّب نفسه على ذلك باستخدام شريط تسجيل يسجل عليه صوته ويعدل فيه حتى يجيد ويحسن الإلقاء. فالمعلمة التي تقرأ قصة للأطفال والمعلم الذي يقرأ شعراً أو نصاً أدبياً أو حواراً معيناً يكون موفقاً في قراءته بمقدار ما يمكن التلاميذ من متابعة قراءته بوضوح ونقل ما فيه من مشاعر وأحاسيس وانفعالات وتعابير.

٤ - أن يكون واعياً منتبهاً بما يحدث في الفصل. فالمدرس الجيد هو الذي يعطى انطباعاً لتلاميذه بأنه يرى بظهره، وأن له عينين في مؤخرة رأسه. فهو يراقب الفصل بعينه بنظرة عابرة شاملة، وقد ينحرك بين الصفوف ويستخدم لغة الإشارة ولغة العيون.

٥ - أن يتفهم ما يحدث في الفصل، فمن المهم للمعلم أن يتوصل إلى فهم الأسباب وراء سلوك التلاميذ في الفصل. وفي ضوء فهمه لهذا، يمكنه أن يتصرف وأن يستخدم الأسلوب المناسب للتعامل معه.

٦ - أن يوزع انتباهه على جميع تلاميذ الفصل. وهذا يعني ألا يقصر اهتمامه على بعض التلاميذ دون البعض الآخر. وقد أثبتت بعض الدراسات أن المعلمين يعطون اهتماماً أكثر ووقتاً أكبر مع تلاميذ معينين أو مجموعة معينة منهم فالتلاميذ الأذكى أو المجتهدين قد يكون لهم الخطوة على غيرهم ربما لأنهم أكثر استجابة للمعلم، وأكثر إشباعاً لطموحاته.

وقد يحدث العكس فيهمل التلاميذ المجتهدين على اعتبار أنهم مجتهدون ويعطى اهتمام أكبر لغيرهم لحاجتهم إليه. ويترتب على عدم إعطاء المعلم انتباهه لكل الفصل أن التلاميذ الذين يشعرون بعدم الاهتمام ينصرفون إلى أعمال أخرى وأيسرها الإخلال بنظام الفصل لجذب انتباهه واهتمامه. ومن هنا كان من المهم للمعلم أن يكون على وعى بضرورة توزيع اهتمامه على التلاميذ في الفصل توزيعاً عادلاً.

٧ - أن يحسن التصرف في مواقف الأزمات: ففج يحدث في بعض الأحيان لاسيما في المراحل التعليمية الأولى والابتدائية وجود بعض المواقف والأزمات التي



تتطلب من المعلم حسن التصرف. من هذه الأزمات أو المواقف الحرجة على سبيل المثال، وقوع زهرية على الأرض وانكسارها، أو وقوع علبة لون سائل أو دهان على الأرض في حصة الرسم، أو كشر كأس زجاجية أو ما شابهها في المعمل، أو إصابة التلميذ بوقوعه على الأرض أو جرح نفسه في درس عملي أو ما شابه ذلك. ومثل هذه المواقف يمكن التعامل معها بهدوء بدون الإخلال بنظام الدراسة إذا كان المعلم والتلاميذ على معرفة وعلم بما يتبع عادة في مثل هذه الأحوال. عندها يمكن التعامل مع الموقف بهدوء حسب مقتضيات الموقف. فإذا كانت الزهرية المكسورة بعيدة عن عمل التلميذ فيمكن ترك إزالتها إلى ما بعد الحصة، أو يقوم التلميذ الذي تسبب في وقوعها بجمع بقاياها ووضعها في أحد أركان الحجرة حتى يمكن التخلص منها فيما بعد. وبالنسبة للدهان قد يستدعى أحد الفراشين لإزالة الدهان وتنظيف أرض الحجرة. وفي حالة إصابة التلميذ فإنه يمكن أن يوجه إلى حجرة طبيب المدرسة. وهكذا.

٨ - أن يساعد التلميذ الذي يواجه مشكلة: قد يقع بعض التلاميذ في مشكلات خاصة بهم، وتسبب لهم إحباطاً شديداً في الفصل تصرفهم عن الدرس مهما حاول المعلم جذب انتباههم إليه. ومع أن هذه المشكلات قد تعنى القليل بالنسبة للمعلم إلا أنها تعنى الكثير بالنسبة للطفل. فقد يكون التلميذ قد نسى كتابه أو أدواته الدراسية في المنزل ، أو أنه لم يتسلمها من المدرسة ، أو أن والده لا يستطيع شراءها ، أو لم يشترها له بعد ، أو قد يكون التلميذ قد تغيب فترة من المدرسة لمرضه أو لسبب آخر مما يجعل من الصعب عليه مواصلة الدراسة مع زملائه المنتظمين ، أو أنه يجلس بعيداً عن السبورة ويجد صعوبة في متابعة الدرس أو له مشكلة مع معلم آخر ، أو أن شيئاً قد ضاع منه في الفصل ، أو سرق منه أو يعاني من مشكلة منزلية ، أو من محاولة أحد زملائه فرض السيطرة عليه وارهابه وتخويفه وغيرها من المشكلات التي يطول شرحها . والتلميذ الذي يعاني من مشكلة أو أكثر من هذه المشكلات يكون قلقاً متوتراً. والمعلم الجيد هو الذي يستطيع أن يكتشف مثل هذا التلميذ وعندها يستطيع أن يساعده على التغلب على المشكلة التي يواجهها بالطريقة المناسبة. فقد يشركه مع زميل له في

استخدام كتبه وأدواته مؤقتاً. وقد يجلسه قريباً من السبورة، وقد يتصل بوالده لمناقشة المشكلة معه.

وقد يشتري له الأدوات أو الكتب من صندوق الإعانة الدراسية إذا كان غير قادر على سدادها، وقد يرد له ما ضاع أو سرق منه. والمعلم في تفاعله مع هذه المشكلات قد يستخدم إجراءات فورية في الفصل مثل إشراك التلميذ مع آخر أو إجلاس التلميذ قريباً من السبورة. وقد يتطلب الأمر معرفة تفصيلات أكثر عن المشكلة من التلميذ. ويكون مجال ذلك في مكتبه وقت فراغ التلميذ في " الفسحة " أو بين الدروس حيث يكون التلميذ في مأمن من الخوف من ذكر تفصيلات المشكلة أو التحدث عنها.

وإلى جانب اهتمام المعلم الفردي بتلميذ له مشكلة، يجب أن يظهر اهتمامه أيضاً بتلاميذ الفصل ككل أو بصفة عامة، فقد يخصص إحدى الحصص أو جزءاً منها لمراجعة الدروس الشابة، ومن خلال استجابات التلاميذ يستطيع أن يتعرف على المشكلات التي يواجهها بعض التلاميذ ويتعامل معها، كما أن التلاميذ في مثل هذا الجو العادي الطبيعي يحسون باهتمام المعلم وعنايته بهم وأنه مستعد دائماً لمساعدتهم في التغلب على صعوباتهم ومشكلاتهم.

٩ - ألا يقول شيئاً لا يقدر على تنفيذه أو لا ينفذه: من الأمور التي تشين المعلم وتفقد هيبته ومكانته في نظر التلاميذ أن يقول شيئاً ولا ينفذه أو لا يستطيع تنفيذه. فلا يعد التلاميذ بشيء إلا إذا كان متأكداً أنه سينفذه ولا يستخدم تهديدات أو وعود ثم لا ينفذها أو لا يستطيع أن ينفذها. وإذا حدث لسبب ما أن المعلم وعد بشيء ثم لم ينفذه وجب عليه أن يشرح علناً لكل التلاميذ الأسباب التي أدت إلى عدم تنفيذ الوعد مع تعويضهم بشيء آخر بديل.

١٠ - ألا يقارن بين التلاميذ في الفصل: من الأخطاء التي يقع فيها المعلم مقارنته لتحصيل تلميذ في الفصل بتحصيل زميل له، وتعليقه على أن أحدهما أقل مستوى من الآخر. لأن ذلك يؤدي بالتلميذ ذي المستوى الأدنى إلى كراهية المعلم ومقاومته. كما أنه يؤدي أيضاً إلى إحداث انقسامات في صفوف التلاميذ ومعاداة

بعضهم بعضاً، وهذا بدوره يؤدي إلى مشكلات للإخلال بنظام الفصل. ومن هنا كان على المعلم الجيد أن يتلافى عمل مثل هذه المقارنات. وهذا لا يعنى ألا يشيد بالأعمال الممتازة. لأن الموقف مختلف، فالإشادة بعمل تلميذ ممتاز على عكس المقارنة لا تتضمن التقليل من شأن الآخرين لا سيما إذا كان التلميذ الممتاز له مكانة في الفصل، عندها تكون الإشادة بعمله مطلوبة ليكون قدوة للآخرين.

١١ - أن يحسن استخدام الأسئلة: الأسئلة الجيدة وسيلة المعلم في التأكد من فهم التلاميذ للدرس، وأداته في استثارة اهتمام التلاميذ وتفكيرهم. والمعلم الجيد هو الذي يحسن استخدام الأسئلة ويجيد صياغتها وتوجيهها، ومن المعروف أن الأسئلة تختلف وتتنوع في أساليب صياغتها ومستوى صعوبتها وطبيعتها ومضمونها والغرض الذي ترمى إليه. وقد أشرنا إلى ذلك بالتفصيل في مكان آخر من هذا الكتاب يستحسن الرجوع إليه، ويجب أن ينوع المعلم في أسئلته، كما ينبغي أن يهتم إلى جانب الأسئلة الشفهية بالأسئلة التحريرية التي تتطلب الكتابة والأسئلة العملية التي تتطلب القيام بإجراء أو عمل.

١٢ - أن يقوم تلاميذه بصفة مستمرة: فالتقويم باختصار يعنى الحكم على المستوى التعليمي الذي وصل إليه التلميذ في المادة الدراسية. وهو يوضح للمعلم مدى ما أحرزه التلميذ من تقدم ونجاح. ويكشف له عن نواحي الضعف والقوة في التلميذ، ولذا كانت عملية التقويم مهمة للمعلم والمتعلم على السواء لأنها تساعد كلا منهما على الاستفادة من نتائجها في تحسين وإحكام عملية التعليم والتعلم. ومن المعروف أن المعلم الجيد يستخدم التقويم بنوعية التكويني أو الجزئي **Formative** الذي يتم على فترات ومراحل، والمجمل أو الشامل **Summative**، كما أن المعلم الجيد يستخدم أساليب متنوعة في التقويم، ومنها الامتحانات والاختبارات بجميع أنواعها. ويجب أن يطلع المعلم التلميذ في كل مرة على نتائج تقويمه، وتوضيح جوانب القوة والضعف فيها. وقد يخصص المعلم حصة لمناقشة تلاميذ الفصل في نتائج تقويمهم للاستفادة من ذلك في تحسين مستقبل العمل. ويجب أن يتذكر المعلم شيئاً هاماً وهو أنه عندما

يوجه سؤالاً إلى تلاميذ الفصل فسرعان ما ترتفع الأيدي المطالبة بالإجابة، ويجب أن يتخير المعلم التلاميذ الذين لا يحدثون أصواتاً عند رفع أيديهم.

١٣ - أن يقوم بتلخيص الدرس: من الأمور الهامة التي ينبغي على المعلم الجيد مراجعتها تلخيصه للدرس في نهاية الحصة. فذلك يساعد التلاميذ على تركيز انتباههم على النقاط والعناصر الرئيسية فيه، ويعزز من فرص تذكرهم لها وتثبيتها في الذاكرة. وهذا يتطلب من المعلم حسن توقيته للدرس حتى لا تضيق عليه فرصة عمل تلخيص له.

ومن ناحية التحليل العلمي لأهمية تلخيص الدرس تدل نتائج بحوث التعلم وعمل الذاكرة على أننا ننسى كثيراً مما نتعلمه بعد عملية التعلم مباشرة، وأن المعلومات تظل في الذاكرة قصيرة المدى ما لم يحدث لها تعزيز بالدرجة التي يمكن بها أن تخزن في الذاكرة بعيدة المدى. وتدللنا نتائج هذه البحوث أيضاً على أن الإنسان يتذكر ما يسمع أكثر مما يقرأ، وأن استخدام حاسة السمع معاً يعطي نتائج تعليمية أفضل.

فالإنسان عندما يقرأ قراءة جهرية يستطيع أن يحفظ ما يقرأه بصورة أفضل من القراءة الصامتة؛ ولذلك كانت القراءة الجهرية ضرورية لحفظ القرآن الكريم والشعر والقواعد النحوية والقوانين العلمية والنظريات الهندسية. بيد أن القراءة الصامتة أكثر عوناً للإنسان على الفهم من القراءة الجهرية، ولذلك إذا أراد الإنسان أن يفهم عليه أن يقرأ صامتاً، وإذا أراد أن يحفظ عليه أن يقرأ جهراً، وقد أشرنا إلى ذلك في مكان آخر.

ونخلص من هذه المقدمة إلى أن ما يقوم به المدرس من تعليم في الفصل يمكن أن يضيع هباءً ويتبخر بسرعة من عقول التلاميذ ما لم يحدث له تعزيز عن طريق التكرار والتلخيص، وهذا يعني أن يكرر المعلم النقاط الرئيسية في الدرس بتأكيدها مرة أخرى وكتابتها على السبورة ومناقشتها عن طريق الأسئلة وتلخيصها في نهاية الدرس. ويعتبر تلخيص الدرس مهماً لتثبيت ما تعلمه التلاميذ. ومن الأمور المفيدة أيضاً أن يعود المعلم في بداية الدرس التالي لتذكير التلاميذ بأهم نقاط الدرس السابق.

وهو بهذا يضرب عصفورين بحجر، فهو يراجع الدرس السابق مما يثبت المعلومات في ذاكرة التلاميذ، وفي نفس الوقت يضع الأساس لدرسه الذي ينوي تقديمه، ومن المرغوب أيضاً أن يقوم المعلم بعد عدة دروس بمراجعتها من حين لآخر تثبتياً لها في عقول التلاميذ.

### رابعاً: بعض الطرق المساعدة لتحسين أداء المعلم في الفصل:

هناك بعض الطرق التي تساعد المعلم على تحسين أدائه في الفصل وتعامله مع التلاميذ من أهمها:

#### ١ - استخدام الدائرة التليفزيونية المغلقة:

يوجد في كثير من المدارس في الدول المتقدمة نظام الدائرة التليفزيونية المغلقة لتمكين المعلمين من استخدام التليفزيون في التعليم. ويمكن أن تستخدم إدارة المدرسة هذا النظام في مساعدة المعلمين الذين يعانون مشكلة في ضبط النظام في فصل معين، أو المعلمين الجدد الذين يحتاجون إلى تدريب في هذا الجانب. وبموجب هذه الطريقة يتم تسجيل درس أو اثنين من دروس المعلم ثم يعرضان على مجموعة من زملائه لإبداء الرأي والمناقشة.



ومن خلال مشاهدتهم لتسجيل الدرس يستطيعون ملاحظة ما تم فعلاً بالفصل منذ لحظة دخول المعلم. فقد يكون المعلم عن غير طواعية قد حاول فرض قواعد النظام بالقوة مما أدى إلى معارضة ومقاومة من جانب التلاميذ، أو قد يكون هناك نقاط ضعف في تقديم المعلم للدرس أو تفاعله مع المجموعة، أو قدرته على جذب انتباه التلاميذ

إلى الدرس واستثارة دوافعهم إلى التعلم، أو قد يكون هناك تجاهل لإشراك التلاميذ في الدرس أو استخدام أساليب الثواب والتشجيع وغير ذلك من الأمور. وفي ضوء مشاهدة الدرس يتضح لمجموعة الزملاء رؤية جوانب الضعف، ومن ثم يستطيعون تقديم المشورة والنصيحة للمعلم بما ينبغي عليه عمله أو اتباعه، وهذه الطريقة مفيدة لتدريب المعلمين الجدد وغيرهم من المعلمين الذين يواجهون صعوبة في التعامل مع سوء سلوك التلاميذ في الفصل كما أشرنا، فهي إذن طريقة للتدريب أثناء الخدمة.

ويتطلب هذا النظام تعاون المعلم موضوع الملاحظة وتأكيد إدارة المدرسة له بأن ذلك لا يعنى تهديداً لوظيفته بأي حال من الأحوال، كما لا يعنى تقليلاً من كفاءته؛ لأنه الهدف هو مساعدته لا توجيه النقد إليه، كما أن الجميع بما فيهم زملاؤه الملاحظون يستفيدون مهنيًا منها أيضاً.

ويمكن لمدارسنا العربية أن تستخدم عندما يتوفر لها نظام للدوائر التليفزيونية المغلقة. ويمكن للمدرسة التي لا يوجد بها مثل هذا النظام أن تستعين بمدرسة أخرى يوجد بها هذا النظام أو طلب المساعدة من الإدارة المركزية المسئولة عن تكنولوجيا التعليم في وزارة التربية والتعليم أو الإدارة المحلية.

## ٢- تسجيل الدرس على شريط مسموع:

وهذه طريقة أخرى يستفيد منها المعلم في تحسين أدائه وتعامله مع التلاميذ بيد أن قيمة هذه الطريقة محدودة بالصوت فقط. وهي بهذا تقل في فائدتها كثيراً عن الطريقة السابقة لا سيما إذا كان هناك ضوضاء في الفصل. فعندها يكون تسجيل للصوت غير واضح أو تتداخل فيه الأصوات. كما أن مشاركة التلاميذ يكون من الصعب، إن لم يكن من المستحيل، سماعها لبعدهم عن ميكروفون التسجيل. يضاف إلى ذلك أن التسجيل الصوتي - على عكس تسجيل الفيديو - لا يبين حركات المعلم في الفصل ولا استخدامه للغة العين أو النظر التي سبق أن شرحناها، وغير ذلك من السلوك غير اللفظي.

ويجب أن نشير إلى أن معرفة التلاميذ أو شعورهم بأن هناك تسجيلاً للدرس سواء كان عن طريق الفيديو أو الشريط المسموع سيكون له تأثير على سلوكهم. وقد يكون له تأثير على سلوك المعلم في الفصل أيضاً. فمن الأمثلة التي حدثت في بعض الفصول في المدارس البريطانية أن بعد الانتهاء من تسجيل الدرس وكان في مادة العلوم احتج كثير من التلاميذ على أن المعلم لم يستخدم معهم هذه الطريقة من قبل. وكان المعلم في هذا الدرس بالذات قد استخدم الفانوس فوق الرأس **Overhead Projector** مع شرائح أعدها جيداً. وحدث من تلميذ آخر أنه قال للمعلم بطريقة ساخرة: " لماذا لم تضرب أحداً هذه المرة يا أستاذ؟ " ومن الواضح في هذين المثالين أن المعلم سلك بطريقة مختلفة في الدرس موضوع التسجيل.



## الأسئلة:

- ١- ما المغزى التربوي من دراسة إدارة الفصل، وكيف يمكنك استخراج بعض القواعد منها لتسهيل العملية التدريسية؟
- ٢- عدد أساليب إدارة الفصل بطريقة جيدة؟

## المراجع

- ١- محمد بكر اسماعيل: - زاد المتعلم والعالم من الاخلاق والمواعظ: دار المنار، القاهرة، ٢٠٠٧.
- ٢- طارق حسن شحاته: عاجل الى المعلم والمتعلم وولى الأمر، الدار العربية للنشر والتوزيع، ٢٠٠١.
- ١- محمد عبد الغني المصري: أخلاقيات المهنة، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان، الاردن، ١٩٨٦
- ٢- ايريك جنسن، التدريس الفعال، مكتبة جرير، القاهرة، ٢٠٠٧.



## الفصل الخامس المعلم وحفظ النظام



### أهداف الفصل

- في نهاية الفصل يكون الطالب قادرا على:
- التعرف على حفظ النظام داخل الفصل بين المدرسة السلوكية والمعرفية.
- إدراك أهمية قواعد النظام في تحقيق الإدارة الجيدة للفصل.
- تطبيق بعض أساليب حفظ النظام داخل الفصل من خلال مواقف عملية .

## الفصل الخامس

### المعلم وحفظ النظام

مقدمة:

يعتبر حفظ النظام من الأمور التي يتعامل معها المعلم باستمرار. وعندما يلتقي المعلم في الفصل مع تلاميذ جدد لأول مرة تكون مسألة حفظ النظام أهم ما يشغل باله. هل سيقبلون سلطته وقيادته؟ هل سيستطيع أن يحملهم على العلم بنشاط؟ إن كثيراً من المعلمين يقلقهم ذلك في البداية، وكثير من المعلمين ذوي الخبرة يعتبرون أن الدروس الأولى مع التلاميذ الجدد تكون حاسمة في تحديد علاقتهم بهم.



ومن المفيد للمعلم أن يكون على معرفة بأن تحقيق النظام في أي مجموعة يتضمن تقبل الأعضاء لأهداف معينة مشتركة يتعاونون على تحقيقها من خلال حفظ النظام. ويحتاج المعلم بالإضافة إلى ذلك أن يعمل على إرساء قواعد السلوك التي تحدد بوضوح ما هو مقبول أو غير مقبول.

وما يريده المعلم وما يتوقعه من التلاميذ من ناحية النظام أو الانضباط أو العمل في الفصل. إن لدى التلاميذ معايير خاصة بهم اكتسبوها من مصادر مختلفة كالمنزل أو الأصدقاء أو المعلمين أو من المدرسة بصفة عامة. وإذا كانت مجموعة التلاميذ في الفصل الدراسي قد تعايشت معاً وفي الوقت نفسه يفرض عليه شيئاً ما وكيف ينقل التراث الثقافي للمجتمع إذا لم يهتم به تلاميذه ولم يتقبلوه.

وتسمح وجهة النظر المحافظة بأن يكون الأطفال تحت سيطرة مدرسيهم الذين يحظون باحترامهم. فإذا توقف المدرس عن القيادة اضطرب الفصل واختل النظام. وإذا أصبح من ناحية أخرى أوتوقراطياً فإن التلاميذ يتضايقون ويشعرون بالإحباط. ويجب أن

يتأكد المدرس من أن الضوابط المطبقة على تلاميذه عادلة وإلا فلن يقبلوها ولن يتحقق النظام الذاتي. وبإيجاز تقول إن الأطفال لكي يضبطوا أنفسهم يحتاجون إلى قواعد وقيود تمكنهم من احترامهم كما أنهم يحتاجون إلى مدرسين يترسمون خطاهم.

### أولاً: حفظ النظام بين المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية:

توجد في علم النفس مدرستان معروفتان في التفكير لكل منهما نظرتها الخاصة إلى عملية التعلم. هاتان المدرستان هما المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية، ومن المهم للمعلم أن يعرف شيئاً عن هاتين المدرستين وأن يستفيد منها في أسلوب تعليمه في الفصل وضبطه للنظام فيه. ونحن إذا نظرنا إلى المدرسة التقليدية نجد أنها تتضمن أفكاراً رئيسية من أهمها ما يأتي:

- ١ - يتعلق التعليم بالسلوك الذي يمكن أن نلاحظه ونعيشه أي ما يعرف في علم النفس بالأداء Performance وهو يتعلق بما يفعلونه لا بما يشعرون به ويحسونه وهو السلوك الذي لا يمكن قياسه.
- ٢ - السلوك يتعلم، وهو نتيجة خبرات المتعلم. ومهنا يمكن تعديل السلوك وتغييره بإخضاعه لعملية تعليم واكتساب خبرات أخرى جديدة.
- ٣ - التغيير في السلوك تحكمه نتيجة أعمالنا، فنحن نكرر الأعمال التي نحبها ولا نكرر الأعمال التي نكرها أو لا نحبها.

وبالنسبة للمعلم الذي يحاول تطبيق هذه المبادئ في الفصل وفي حفظ النظام فإنه سيركز على سلوك التلميذ أي ما يقوله وما يفعله في الفصل لا على تفكيره وشعوره أو الأسباب التي أدت إلى سوء سلوكه. ونقطة البداية عنده هي تحديد السلوك المرغوب من التلميذ. يلي ذلك تحديد أساليب تعزيز السلوك المرغوب وأساليب تبسيط السلوك المرغوب، وأساليب تبسيط السلوك غير المرغوب، وأخيراً تطبيق هذه الأساليب حسب المواقف التي تطلبها. ومن المعروف إن أكثر الأساليب السلوكية المتاحة للمعلم هي الثواب والعقاب. فإذا أثيب التلميذ على سلوكه الحسن فإنه سيكرره نتيجة لما حدث له

من تعزيز. والعكس صحيح بالنسبة للسلوك السيئ. ويميل علماء النفس السلوكيون إلى الثواب لا العقاب في حفظ النظام في الفصل. لأن التجارب أثبتت أن الثواب أبقى أثراً من العقاب، كما أن السلوك السيء يعود ثانية بزوال الخوف من العقاب على طريقة " إن غاب القط العب يا فار ."

أما بالنسبة للمدرسة المعرفية فهي تمثل وجهة نظر مناقضة لوجهة نظر المدرسة السلوكية التي أشرنا إليها، فهذه المدرسة لا تتمشى مع المدرسة السلوكية في تركيزها على سلوك الفرد ما يفعله وما يقوله وأهما شعوره وأحاسيسه ودوافعه. وهي ترى أن هذه المشاعر والدوافع مهمة وتمثل لب سلوك الفرد، وتتهم المدرسة المعرفية المدرسة السلوكية بأنها ضيقة الأفق وأنها محدودة القيمة في فهم سلوك الإنسان ما يهله. والمعلم الذي يطبق مبادئ المدرسة المعرفية ينظر إلى المواقف في الفصل من وجهة نظر التلميذ.

فهو أي التلميذ حسب وجهة نظر علم النفس المعرفي يحاول أن يتعقل ويفهم العالم المحيط، ويحاول التعامل معه بالأسلوب الذي يمكنه من البقاء وتحسين أحواله وظروفه. فإذا وجد التلميذ فيما يقدمه المعلم ما يساعده على النمو وما يمثل أهمية بالنسبة له فإنه عندئذ يقبل على العمل في الفصل، والعكس صحيح إذا وجد فيما يقدمه المعلم ما يبعث على الملل والسأم ولا يثير أي اهتمام لديه.

ومن هنا يتضح لنا أن لب المدرسة المعرفية بالنسبة لعمل المدرس في الفصل يعتمد على كون هذا العمل ممتعاً ومثيراً لاهتمام التلميذ. وعلى المدرس أن ينظر إلى عمله من وجهة نظر التلميذ واضحاً في اعتباره سن التلميذ واهتماماته وخلفيته الأسرية وقدراته العامة ومهاراته المعرفية وغيرها. وفي ضوء هذه الاعتبارات يحاول أن يعدل من أسلوب تدريسه بحيث يكون مثيراً لاهتمام المتعلم.

هناك نقطة أخرى مستفادة من المدرسة المعرفية تتعلق بأهمية مفهوم التلميذ عن ذاته لا سيما ما يتعلق بتحصيله الأكاديمي، وكيف يرى نفسه كمتعلم؛ لأن التلميذ حسب المدرسة المعرفية يسلك في الدراسة حسب فكرته عن ذاته، فإذا كان لديه مفهوم

إيجابي عن نفسه، وأنه قادر على الدرس والتحصيل، فإنه سيبدل من قوته وطاقته ما يحقق الهدف الذي وضعه لنفسه، وهذا بالتالي يصرفه عن إساءة سلوكه في الفصل. لأن تركيز اهتمامه منصب على التعليم.

ولكن للأسف ليس كل التلاميذ من ذوي الاتجاهات الأكاديمية الإيجابية فكثير منهم تكون فكرتهم عن أنفسهم من الناحية الأكاديمية أو التعليمية سلبية. وما يتوقعون لأنفسهم هو الفشل ومواجهة الصعوبات، ومثل هذا التوقع يولد لديهم إحساساً بالقلق وشعوراً بالحزن. ومن الطبيعي أن يحاول مثل هؤلاء التلاميذ التغلب على هذه المشاعر بطرق أخرى جانبية منها عدم أداء واجباتهم التعليمية مبررين ذلك بشتى الأعذار.

وقد يتظاهرون بأنهم يؤدون هذه الواجبات أو قد يؤدونها بمستوى ضعيف يتلاءم مع فكرتهم المتدنية عن أنفسهم، وهم لا يلومون أنفسهم على ذلك وإنما يلومون المعلم والمدرسة، بل ومجتمع الكبار بصفة عامة، ويبررون ذلك لأنفسهم بأن المعلم ممل وغير كفاء في عمله، وأن المدرسة والتعليم مضيعة للوقت، ومن السهل أن نتوقع أن تكون المحصلة النهائية لذلك هي إساءة سلوكهم في الفصل تعبيراً عما يجتاح نفوسهم من إحباط، وقد يصل سوء سلوكهم إلى درجة تقلق المعلم، فماذا يستطيع المعلم أن يفعل للتغلب على هذه المشكلة؟

يستطيع المعلم في ضوء فهمه لجذور المشكلة التي تتمثل في تدنى نظرة هؤلاء التلاميذ إلى أنفسهم، أن يعمل على مساعدتهم على تحسين هذه النظرة إلى أنفسهم كأفراد وتلاميذ. ومن الوسائل التي يتبعها في عمل ذلك رفع روحهم المعنوية بتوجيه الثناء والمدح إليهم وانتهاز فرصة أي محاولة تعليمية ناجحة منهم مهما كانت صغيرة لتوجيه هذا الثناء علناً أمام تلاميذ الفصل مبيناً لهم الجانب الإيجابي فيها.

ويمكنه أن يشجعهم بإعطائهم واجبات تعليمية مناسبة لهم في البداية حتى يتيح لنفسه فرصة التعبير عن ثقته في قدرتهم وأن يشعرهم بأن عملهم مع قليل من الجهد يبشر بمستقبل ناجح. كما يستطيع أن يوجه إليهم الأسئلة السهلة للإجابة عليها أمام

باقي التلاميذ، ولا ضرر من بعض المساعدة من جانب المعلم. ويتوقف نجاح هذا الأسلوب على حسن معاملة التلاميذ بطريقة ودية حانية.

### ثانياً: بعض المفاهيم المتعلقة بحفظ النظام:

هناك مجموعة من المفاهيم والمصطلحات التي تتعلق بمفهوم حفظ النظام داخل الفصل؛ لذا سنعرض لبعض تلك المفاهيم على النحو التالي:

#### أ. الحرية والنظام والقواعد:

تعتبر كلمة " الحرية " من أكثر الكلمات التي يساء فهمها واستخدامها، فكثير من الناس يفهمون الحرية على أنها التحرر من القيود، أو ممارسة الفرد للسلوك كما يهوى ويحب، أو يفعل دون أي حدود. وهذا لا يعبر عن المعنى الحقيقي لمفهوم الحرية كما يفهمه الفلاسفة التربويون وغيرهم من علماء الأخلاق، فالحرية في مفهومها الحقيقي عندهم لا تدور في فراغ وإنما في إطار اجتماعي. وليس هناك ما يسمى بالحرية المطلقة وإنما تستمد الحرية قيمتها ومعناها من طبيعة العلاقات الاجتماعية والنظامية التي تربط بين الأفراد؛ ومن هنا ترتبط الحرية بالنظام، فلا حرية بدون نظام.



والحرية تعنى النظام على عكس ما يفهمه منها البعض، وتعنى أيضاً القواعد. فلاعب الكرة في الملعب على سبيل المثال ليس حرّاً في أن يضرب الكرة كما يشاء وإنما في إطار قواعد اللعبة وأصولها، فحريته إذن مرتبطة بالقواعد، وعلامات المرور ليست قيدياً على حرية قائد السيارة وإنما هي من تمام حريته حتى يمارسها كما ينبغي. وهناك نقطة أخرى هي أن حرية الفرد تنتهي عندما تبدأ حرية الآخرين، فليس المريض بداء معد يهدد الآخرين حرّاً في الاختلاط بهم قبل أن يعالج نفسه، وليس الفرد حرّاً في أن

يرفع صوت الراديو أو التليفزيون إلى الدرجة التي تزعج جيرانه، وليس الإنسان حراً في أن يرتدى الملابس التي لا تتفق مع قيم المجتمع أو التي تغضب الآخرين، ولذلك قيل في المثل " كل ما يعجبك والبس ما يعجب الناس "، لأن الأكل يتعلق بذوق الإنسان ولا يؤثر على الآخرين أما اللبس فإن له جانباً اجتماعياً يؤثر على الآخرين، فحرية الفرد إذن ترتبط بحرية الآخرين ويجب أن تكون هناك حدود فاصلة بينها.

وهناك نقطة ثالثة تتعلق بحرية الفرد والقيود التي تحدها، فالفقر مثلاً يعتبر قبضاً على حرية الإنسان لأنه لا يستطيع تحقيق ما يريد، وكذلك الجهل قيد على حريته لما يفرضه من عوائق أمامه، وكذلك المرض لما يفرضه على الإنسان من عجز وقصور.

فالفقر والجهل والمرض تفرض قيوداً على حرية الإنسان ولذلك تعتبر أعداء الإنسان الثلاثة، ومن هنا نستطيع أن ندرك أن أي برنامج سياسي أو اجتماعي لخلق مجتمع يتمتع بالحرية يجب أن يضع في اعتباره برنامجاً شاملاً للقضاء على هذه الأعداء الثلاثة أولاً، بل إن مفهوم الحرية بمعناه السياسي يفتقد معناه الحقيقي ما لم يتم القضاء على هذه الأعداء.

إن العرض السابق لمفهوم الحرية والنظام ضروري للمعلم حتى ينمي مفهومها الحقيقي في أذهان التلاميذ، وإذا ما أحسن التلاميذ فهمهم فإنهم يقومون بتعديل سلوكهم تبعاً للنظام. وعلى المعلم أن يذكرهم بذلك عندما يخرج أحد التلاميذ عن قواعد الحرية والنظام. فالتلميذ ليس حراً في أن يخرج على نظام الفصل وليس حراً في التشويش على الآخرين وليس حراً في الإساءة إليهم، ويجب أن يدرك التلميذ المخل بنظام الفصل أن ذلك يؤثر سلباً على مصلحة الآخرين فضلاً عن مصلحته هو.

وهناك نقطة أخرى لتوضيح معنى الحرية في علاقتها بالقدرة، فالإنسان كما أشرنا قد يكون حراً في عمل الشيء لكنه لا يستطيع ولا يقدر عليه، وقد يكون قادراً على عمل الشيء ولكنه ليس حراً في عمله، فالإنسان على سبيل المثال قادر على أن يقتل ويسرق ويكذب لكنه ليس حراً في عمل ذلك لأن القانون والنظام والأخلاق تمنعه.

وهذا يؤكد أيضاً ما أشرنا إليه من ارتباط الحرية بالنظام، وللنظام كما أشرنا قواعد يجب أن تتبع بعد الاتفاق عليها، وهكذا نصل في ختام حديثنا عن هذه النقطة إلى ثلاثية الحرية والنظام والقواعد، وهي ثلاثية ترتبط فيما بينها ارتباطاً وثيقاً ولا ينفصل أحدها عن الآخر.

#### • قواعد النظام:



أشرنا للتو إلى أن قواعد النظام تمثل جانباً من ثلاثية النظام. وقد قام كثير من الباحثين بدراسة قواعد النظام في الفصل. منهم بصفة خاصة " هارج يفز " Hargreaves " وستور " Hector " وميلو " Mellor وقد قاموا بتصنيف هذه القواعد في خمس مجموعات للنظام هي:

- ١ - نظام الكلام: وتتعلق قواعد هذا النظام بكلام التلاميذ في الفصل وما يتصل به من إجابات وتفاعلات وضحك وضجيج.
- ٢ - نظام التحرك: وتتعلق قواعد هذا النظام بالوقوف والجلوس ودخول الفصل والخروج منه والحركة أن التحرك فيه.
- ٣ - نظام الوقت: وتتعلق قواعد هذا النظام بالتأخر عن الحضور وإضاعة الوقت وطول أو قصر مدة إنجاز العمل الذي يكلف به التلميذ.
- ٤ - نظام العلاقة بين المعلم والتلاميذ: وهو يتعلق بالقواعد التي تحكم هذه العلاقة والطرق التي يتوقع من التلاميذ أن يعاملوا بها المعلم. ومن أهم الصفات التي تتصل بهذه العلاقة التحلي بالخلق الحسن والأدب والطاعة والمجاملة العادية.



٥ - نظام العلاقة بين التلاميذ بعضهم بعضاً: ويتعلق هذا النظام بالقواعد التي تحكم تعامل التلاميذ مع بعضهم، أو فيما بينهم، وما يتصل بذلك من تدخل بعضهم في شئون البعض الآخر والشجار وطول اللسان والتنكيت والتبكيت على الآخرين.

ومن الأفضل للعلم أن يوضح قواعد النظام في الفصل التلاميذ، لفي أول لقاء له معهم يبدأ بتقديم نفسه أولاً ثم يوضح برنامج وخطّة الدراسة. يلي ذلك بالطبع البدء في الدرس. ويجب ألا يبدأ بالكلام عن قواعد النظام في الفصل بطريقة مفروضة مقحمة وغير طبيعية. وإنما عليه أن ينتهز فرصة حدوث أية مخالفة لنظام الفصل ليبدأ الكلام عن هذه القواعد. وليبدأ بالقول للتلاميذ مثلاً: إنني أنتهز هذه الفرصة لأتوقف قليلاً لأوضح لكم قواعد النظام في الفصل وهي:

- استمع إلى شرح المعلم جيداً حتى لا يفوتك شيء.
- امتنع عن الكلام ولا تحدث أي صوت مخل أثناء حديث المعلم.
- لا تقاطع المعلم أو أي تلميذ آخر أثناء حديثه.
- ارفع يدك للاستئذان عند طلب الكلام أو السؤال عن شيء.
- لا تترك مقعدك أو مكان جلوسك إلا بعد الاستئذان والسماح لك.
- لا تتدخل في أمور زميلك ولا تلمس ممتلكاته ولا تعتد عليها.
- عامل زملاءك باحترام وبمثل ما تحب أن يعاملوك به.

ويتفق المربون المحدثون على أن القواعد التي تحكم سلوك التلاميذ في الفصل يجب أن تتم بالاتفاق والتعاون بين المعلم والتلاميذ، ومن المهم إتباع هذه القواعد والالتزام بها متى تم الاتفاق عليها. ويجب أن يكون التلاميذ على علم بالنتائج الإيجابية والسلبية أو المرغوبة وغير المرغوبة لتصرفاتهم وسلوكهم. وتعد الاجتماعات بين المعلم والتلاميذ وكذلك اللقاءات الفردية بين المعلم والتلميذ من الوسائل الهامة التي تساعد المعلم على توجيه التلاميذ إلى تحكيم عقولهم في تصرفاتهم وسلوكهم في حجرة الدراسة.

ويقدم لنا " جلاس "، وهو المعروف بكتابة الشهير " مدارس بلا فشل " الذي قام مؤلف هذا الكتاب بترجمته - ثلاثة أنواع من الاجتماعيات الروتينية التي يعقدها المعلم مع تلاميذه وهي: اجتماعات خاصة بمناقشة السلوك الاجتماعي للتلاميذ في الفصل، واجتماعات خاصة بمناقشة تقدم التلاميذ في الدراسة وما يتعلق بها، واجتماعات مفتوحة يناقش فيها الموضوعات المهمة التي يثيرها التلاميذ.

ويتم في هذه الاجتماعات التوصل إلى حلول للمشكلات الفعلية السلوكية والتعليمية للتلاميذ، كما أن اللقاءات الفردية بين المعلم والتلميذ تساعد المعلم على توجيه تلميذ معين في مشكلة سلوكية معينة، وإقناعه بالعدول عنها، والالتزام بالانضباط وتركيز انتباهه على التعليم ومتابعة المعلم في الفصل.

### ب. النظام والسلطة والطاعة:

ترتبط هذه الثلاثية فيما بينها ارتباطاً عضوياً وثيقاً فهناك أولاً علاقة وثيقة بين النظام والسلطة. فالنظام يتحقق عن طريق فرض الأمر باستخدام السلطة، فالنظام إذن يقوم على السلطة ويعتمد عليها، ولا نظام بدون سلطة.

والسلطة أنواع: منها سلطة العرف والعادات والتقاليد، وسلطة القانون وسلطة المعرفة. والمعرفة بدورها أنواع: فمنها المعرفة الألسنية التي تتمثل في التعاليم الدينية ومنها المعرفة العلمية التجريبية والحسية والعقلية. والسلطة قد تكون مخولة بالقانون وهي السلطى المشروعة، أو تمارس بالنفوذ كما في الشخصية القوية أو الكاريزمية وتعرف بالسلطة الشخصية. وكل المعلمين يمارسون سلطة رسمية مشروعة مخولة لهم بحكم القانون، وسلطة يمارسونها بحكم إعدادهم، وبعض المعلمين تكون له بالإضافة إلى ذلك سلطة شخصية بحكم قوة شخصيته أو كاريزمية.

وهناك من ناحية أخرى ارتباط وثيق بين مفهوم الطاعة وكل من مفهوم السلطة والنظام. فالطاعة شرط لقيام النظام وممارسة السلطة وبدونها ينهار النظام وتنهار

السلطة، فالطاعة تعنى الانصياع للسلطة واحترام النظام، وتعتمد العلاقة بين المعلم والتلاميذ على ثلاثية العلاقة بين السلطة والنظام والطاعة.

ومعظم المشكلات التي تحدث في الفصل -إن لم يكن كلها- تكون نتيجة الخلل في أحد جوانب هذه العلاقة الثلاثية، فعندما يتحدى أحد التلاميذ سلطة المعلم فهذا يعنى انهيار النظام وانهيار الطاعة. ويحاول المعلم من جانبه استخدام السلطة المخولة له لإعادة الأمور إلى مقاربيها بإعادة بناء النظام بإيقاف التلميذ عند حده وإغامة على طاعته والانصياع لقيادته.

ولذلك تحتل طاعة التلميذ مكانة كبيرة عند كثير من المعلمين باعتبارها من أهم متطلبات النظام في الفصل. ويجب أن يعلم الآباء أبناءهم أن ديننا الإسلامي الحنيف يحثنا على طاعة الله ورسوله وأولى الأمر، والمعلمون من أولى الأمر وتلبية طاعتهم مثل الآباء.

وبعض الباحثين يرى أن الحرية والنظام مفهومان متعارضان ( Stenhouse: p.178 ) وهي وجهة نظر لا يوافق عليها مريون آخرون ومنهم كاتب هذه السطور. لأن الحرية كما شرحنا لا تحدث في فراغ وإنما في إطار نظام معين، والحرية الحقيقية هي التي تستمد وجودها من النظام. وهذا ما يميزها عن الفوضى، وقد سبق أن فصلنا الكلام عن ذلك.

وينبغي أن نميز أيضاً بين كون الإنسان حراً في أن يفعل شيئاً ما وبين كونه قادراً على عمل هذا الشيء. ومع أن بعض الناس يستخدمون التعبيرين للدلالة على شيء واحد إلا أن هناك فرقاً واضحاً، فالإنسان قد يكون حراً في عمل الشيء ولكنه ليس قادراً عليه كما أشرنا. فأنت قد تكون حراً في شراء سيارة أو منزل أو ملابس لكنك قد تكون غير قادر على دفع ثمنها، والأمي أو الجاهل حر في أن يقرأ الجريدة لكنه غير قادر على ذلك، وكذلك المريض حر في أن يمشى أو يسير ولكن المرض أقعده فأصبح غير قادر. وهذا يؤكد ما سبب أن أشرنا إليه من أن الفقر والجهل والمرض قيود على حرية الإنسان.

• مبررات استخدام المعلم للسلطة:

هناك بعض الحجج التي تبرر استخدام المعلم للسلطة لضبط سلوك التلاميذ

ومن هذه المبررات ما يأتي:

١ - أن التلاميذ أنفسهم يفضلون قيام المعلم بوضع حدود صارمة لسلوكهم حتى يعرفوا حدودهم، وهناك ما يؤيد ذلك من نتائج علم النفس، فالأطفال يحتاجون إلى مجموعة من القواعد النظامية التي يستطيعون من خلالها التعبير عن استقلاليتهم.

٢ - أن السلطة والمسئولية وجهان لعملة واحدة. فلا سلطة بدون مسئولية ولا مسئولية بدون سلطة تسندها. والمعلمون مسئولون عن تربية الأجيال وتعليمهم وهي مسئولية كبيرة ضخمة، وضخامة المسئولية تبرز ضخامة السلطة التي تصاحبها. ومن هنا نستطيع أن نفهم لماذا كانت سلطة المعلمين على التلاميذ لا تقل عن سلطة الآباء على أبنائهم.

٣ - أن المعلمين مطالبون أمام المجتمع بأن يغرسوا في نفوس تلاميذهم المبادئ السامية والأخلاق الحميدة والآداب العامة. وإذا كان المعلمون في الدول الغربية بصفة خاصة يجدون صعوبة في القيام بهذا الدور لتعدد مصادر القيم بتعدد الانتماعات الدينية والعلمانية في المجتمع، فإن المعلمين في البلاد العربية لا يجدون صعوبة في القيام بهذا الدور؛ لتجانس مصادر القيم واعتماد هذه المصادر أساساً على القيم والآداب الإسلامية بالنسبة للمسلمين الذين يمثلون غالبية المجتمع، ويصدق الوضع على الأقليات المسيحية وغيرها أيضاً.

٤ - أن بعض التلاميذ لا يفهمون أي لغة أخرى سوى لغة القوة. وهذا ينطبق على التلاميذ الذين يصعب ضبط سلوكهم، والذين يتميزون باستخدام العنف في سلوكهم مع المعلم والتلاميذ الآخرين. ومثل هؤلاء التلاميذ قد لا يجدي معهم استخدام القوة وقد يستخدمون طرقاً ذكية للإخلال بالنظام في الفصل لاسيما مع المعلم الضعيف.

وبعض المعلمين في تعاملهم مع كل هؤلاء التلاميذ يصعدون من أساليب

ضغطهم عليهم لحملهم على الانصياع لهم.

وفى ذلك خطورة كبيرة؛ لأن هؤلاء التلاميذ قد يحدوهم الزهو بالقيام بدور بطولي أمام أعين أقرانهم بتحديدهم لسلطان المعلم ومواجهته، وهذا ما أسفرت عنه نتائج البحوث التي أجريت على التلاميذ المنحرفين. أنظر على سبيل المثال ( Woods: 1977).

هـ - أن نتائج البحوث تشير إلى أن التلاميذ يحبون أن يعاملوا بطريقة حازمة لكن عادلة ومنصفة. ومن المعايير الأساسية الهامة التي يحكم بها التلاميذ على جودة المعلم معيار العدل والإنصاف. وهذا يعنى أن التلاميذ يكونون أكثر تقبلاً لسلطة المعلم عندما يطبق قواعد النظام في الفصل تطبيقاً عادلاً بلا استثناء أو محاباة.

### ج. التلميذ واستراتيجية التطابق:

إن حاجة التلميذ إلى التطابق مع أوامر المعلم وتنفيذ تعليماته يمكن أن ينظر إليها لا على أنها شيء مرغوب في حد ذاته، وإنما كوسيلة لمساعدته على التوصل إلى فهم استراتيجيتهم الخاصة في مخالفتها أو عدم تنفيذها بدقة. من الأمثلة التي توضح ذلك أن معلمة طلبت من تلميذاتها كتابة صفحة كاملة وإزاء إصرار المعلمة على ملء الصفحة كلها عمدت إحدى التلميذات إلى تكبير خطها بحيث ملأت الصفحة كلها بكلمات قليلة هي التي كانت في مقدورها، وهذه هي استراتيجية " تعلم العاجز " التي وجدت فيها الطفلة مخرجاً لمشكلتها.

### ثالثاً: أساليب حفظ النظام (\*)

تتنوع الأساليب التي يمكن أن يستخدمها المعلم لحفظ النظام في الفصل. من هذه الأساليب معرفة أسماء التلاميذ، والتجاهل المتعمد، والإشارات غير اللفظية، ولغة الاقتراب الجسمي، ولغة المزاح والظرف، ولغة الصوت، وتوجيه الأسئلة، ولغة الجزاء أو العقاب. وسنحاول في السطور التالية تفصيل الكلام عن كل أسلوب من هذه الأساليب.

**أ- معرفة أسماء التلاميذ:**

تعتبر معرفة أسماء التلاميذ أمراً ضرورياً للمعلم في نظم التعليم المتقدمة لاسيما الغربية منها، ويتوقع من المعلم أن يخاطب التلميذ باسمه. ولكن في بلادنا العربية لا يهتم كثيراً بهذا الأمر، ولما يعرف المعلمون أسماء تلاميذهم جميعاً أو يخاطبونهم بها لاسيما في الفصول الكبيرة، ومن السهل على المعلم أن يحفظ أسماء أحسن التلاميذ وأسوأهم. أما ما عداهم فيكون تذكر أسمائهم أصعب نسبياً. ومن الطرق التي تساعد المعلم على حفظ أسماء التلاميذ أن يمرن ذاكرته على تذكر أسمائهم بدون الرجوع إلى قائمة الأسماء، ويعود إلى هذه القائمة من حين لآخر عندما يصعب عليه تذكر بعض الأسماء.

كما أن مخاطبة المعلم للتلميذ باسمه في كل مرة يتعامل معه تساعده على ذلك أيضاً. وهناك مناسبات كثيرة يلتقي فيها المعلم مع التلاميذ مثل الرحلات والحفلات وقاعات الطعام وساحات الملاعب وفي أماكن متعددة أخرى في المدرسة. ويستطيع أن ينتهز المعلم فرصة هذه المناسبات ليتحدث إلى التلاميذ في مواقف بعيدة عن الرسميات مما يساعده على تذكر أسمائهم وتوثيق علاقته بهم، وهو بهذا يضرب أكثر من عصفور بحجر، وتكون المحصلة النهائية توفير البنية الأساسية لحفظ النظام في الفصل.

فمعرفة المعلم لاسم التلميذ تشعره بأنه من السهل على المعلم أن يتعرف عليه إذا ارتكب خطأ أو مخالفة، كما أن توجيه المعلم اللوم إليه سيكون شخصياً، هذا فضلاً عن أن معرفة أسماء التلاميذ تساعده على التعامل معهم ومخاطبتهم بأسمائهم، وهذا بدوره ينمي العلاقة الإنسانية بينهم.

**ب- التجاهل المتعمد:**

أشرنا في مكان آخر من هذا الكتاب إلى أنه من غير المستحب من جانب المعلم أن يتدخل في كل صغيرة لحفظ النظام في الفصل، لأن كثرة تدخله تشجع نزعة

العدوان الصببانية عند التلاميذ كما أنها تخل باستمرار الدرس وعملية التعلم. ومن هنا كان على المعلم أن يتجاهل عن عمد بعض أنواع السلوك غير المستحب أو المرغوب بشرط ألا يكون مخرلاً بنظام الدرس، ويحول دون انتفائها وبالتالي يتلاشى مثل هذا السلوك تلقائياً أو تدريجياً.

فالبوضاء والأصوات التي ليس لها معنى هي أمثلة لهذا اللون من السلوك غير المرغوب الذي يجب أن يقابله المعلم بالتجاهل المتعمد " وسد أذنه عن سماعه " إلى حين، طالما أنه لم يخل بنظام الفصل. وهو بهذا التجاهل يعمل على كسب بعض الوقت أو إعطاء الفرصة له بالتوقف وعدم الاستمرار.

فإذا ما استمر حدوث السلوك غير المرغوب توجب على المعلم أن يتدخل لإيقافه بتوجيه بصره إلى مصدر الصوت ليشعر فاعله بأنه قد تم التعرف عليه. وهو بهذا يكون قد أقلق مصدر الصوت على طريقة التشويش في الموجات الصوتية عندما " تشوش " موجة على أخرى. ويمكنه في نفس الوقت أن يستخدم " لغة العيون " أو " البصر "، أو تعبيرات الوجه من تقطيب الوجه ورفع الحاجبين وهز الرأس، أو حركات اليد لينقل "رسالة تحذير " ووعيد إن لم يتوقف الصوت، وقد يصاحب ذلك طلب المعلم من التلميذ أن يكف عن إصدار الصوت.

ويجب أن يتأكد المعلم من أن " رسالة تحذيره " قد عمل بها. وإذا فشلت هذه الطريقة أو لم تجد نفعاً فهناك طريقة أخرى هي أن يتحرك نحو مصدر الصوت، ذلك أن اقتراب المعلم منه قد يعمل على إيقاف الصوت على الفور. فالغالبية العظمى من التلاميذ يتوقفون عن الكلام والبوضاء عندما يحسون بوجود المعلم بجانبهم، يواصلون عملهم، وإذا فشلت هذه الطريقة أيضاً عندئذ يكون المعلم أمام مشكلة أكثر خطراً. ولتفادي حدوث ذلك على المعلم أن ينتبه لمصدر الصوت في بدايته، وأن يتعامل معه بسرعة دون تسويق. ويمكنه في نفس الوقت أن يستخدم أسلوب استثارة التلميذ بتوجيه سؤال لهم مع تحديد تلميذ معين قد يكون مصدر الصوت للإجابة عليه أو ينظر في كراساتهم لمساعدتهم في عملهم أو تصحيح ما قاموا به.

وقد يتوجه إلى التلاميذ بقوله: اتركوا الإجابة على السؤال الآن. أو توقفوا عن العمل الآن وانظروا إلى السبورة، أو أنظروا إلى هذه الخريطة، أو تذكروا معي ما سبق أن شرحته وما شابه ذلك من الأمور. ويكون المعلم بهذا قد انتقل بهم من نشاط أو عمل إلى نشاط أو عمل آخر مؤقتاً ليجذب انتباههم ويوقف مصدر الصوت والكلام.

### ج- الإشارات غير اللفظية:

يقول " أرجالي " Argyle وهو أحد المربين المعاصرين لم يعد السلوك الاجتماعي في الفصل وفي غيره سراً كما كان الحال منذ عشر سنوات مضت. إننا نعرف أن العلاقات الشخصية المتبادلة تتكون من خلال الإشارات غير اللفظية كحركات العين، وتعبيرات الوجه، وحركة الجسم، والإشارات والمجاورة والتهيو ونغمات الصوت، ويستخدم المعنون عادة حركات العين والإشارات ونغمات الصوت لضبط الفصل وحفظ النظام فيه. ويمكن أن نمثل لذلك بنظرة المعلم عن قصد إلى تلميذ معين أو مجموعة من التلاميذ، أو رفع الحاجبين كدليل على الدهشة، أو ابتسامة الرضا عندما يبذل تلميذ ما جهداً في الإجابة، أو الصمت المفاجئ في وسط الجملة، أو الصمت من أجل الهدوء، أو التحول المفاجئ لنغمة صوتية، وهكذا.

من الصعب أن يقوم الإنسان بحوارين في وقت واحد. لكن ذلك هو ما يفعله المعلم عادة أثناء تدريسه، فالحوار بالكلام الذي يقوم به المعلم في شرحه للدرس يكون مصحوباً بحوار آخر بدون كلام لحفظ الانضباط في الفصل. وهذا النوع الأخير من الحوار يتضمن علاقة متبادلة بين المعلم والتلميذ كأى نوع آخر من الحوار، فالتلميذ يصدر إشارات يستقبلها المعلم ويفسرها ويقوم بدوره بالرد عليها أو الاستجابة لها بالإشارات أيضاً.

وهناك من الدلائل ما يشير إلى أن هذا النوع من الحوار إذا ما أحسن استخدامه يساعد على فعالية الانضباط. فأحد البحوث التي أجريت على دراسة الطفل المشكل يؤكد



الفكرة العامة أن من المهم بالنسبة للمعلمين أن يعطوا انطباعاً لتلاميذهم أنهم على وعى بما يدور حولهم. وأن لهم عيوناً في ظهورهم يرون بها.

ومن المهم للمعلم إذن أن يتعرف على الإشارات غير اللفظية التي تصدر عن التلاميذ حتى يستطيع أن يبدأ في مثل هذا الحوار، ويمكن أن نضرب أمثلة لمثل هذه الإشارات بعدم استقرار التلميذ في الجلوس كدليل على التعب، أو الرفض ووجوه الوجه الذي يدل على عدم الفهم، والنظرات الجانبية الخفيفة التي تحاول أن تختبر ما إذا كان المعلم يرى التلميذ أم لا وهكذا.

ويحتاج المعلم إلى تمييز مثل هذه الإشارات وتفسيرها، وهذا يتطلب ألفة وحساسية بلغة الاتصال غير اللفظي. وفي ضوء هذا التفسير يستجيب المعلم بإشارات تحمل رده. ومن أمثلة هذه الإشارات أن ينظر المعلم إلى أصحاب النظرات الجانبية حتى يشعرهم بأنه يراهم أو أن يقطب جبينه كدليل على الرفض أو بالنظرة غير العادية إلى التلميذ لإشعاره بالخطأ وهز الرأس كدليل على الموافقة. وكل هذه الإشارات يمكن أن تتم بينما يقوم المعلم بالشرح أو مناقشة التلاميذ. ويمكن أن نسوق أمثلة للتفاعل غير اللفظي بين المعلم والتلميذ لحفظ النظام في الفصل في الجدول التالي:

#### جدول يبين التفاعل غير اللفظي بين المعلم والتلميذ لحفظ النظام

إشارات المعلم	إشارات التلميذ
يتقدم المعلم ويقف أمام مكتبه دون أن يتكلم ماراً بنظره على مختلف أرجاء الفصل	- يدخل التلاميذ الفصل ويبدأون في الجلوس ببطء
يوجه المعلم نظراته عن قصد إلى التلاميذ الذين يحدثون ضوضاء في الخلف عادة ويبدى لهم نظرة بعدم الرضا	- يهدأ التلاميذ إلى حد ما يبدأ التلاميذ في الدرس
يرفع المعلم وجهه عن الكتاب أو يحول وجهه عن الشرح على السبورة وينظر إلى التلاميذ نظرة عدم	- يحدث التلاميذ ضوضاء

الرضا وقد يقوم بهز قطعة الطباشير في يده .	
ينظر المعلم حوله بعد أن طلب الإجابة عن سؤال ينظر المعلم إليه ثم يبتسم ويواصل النظر إليه كدليل على الموافقة	- أحد التلاميذ ينظر إلى المعلم - يبدأ التلميذ في الإجابة
يحملق المعلم في التلميذ كدليل على الرفض يرمش المعلم بعينه ببطء كدليل على الضيق	- يهيم تلميذ بالإجابة دون إذن - ينظر التلميذ إلى المعلم مستمراً في الصمت
يسأل التلميذ عن النتيجة	- ترسم علامات الأسف على وجه التلميذ
يبتسم المعلم وترسم على وجهه تعبيرات الانتظار	- يبدأ التلميذ في الإجابة غير واثق من نفسه .
يبتسم المعلم مظهراً الشعور بالرضا .	- يستمر التلميذ وتحسن إجابته .
يعبر المعلم عن رضائه بالكلام	- يهنئ التلميذ إجابته ويبتسم ابتسامة الرضا .
يقوم المعلوط بعد ذلك بعدة دقائق بالمرور على التلميذ والنظر إلى كراسته أو عمله محاولاً إشعاره بأنه قد فهم رسالته وأنه قد رآه يرفع يده ولكنه كان مشغولاً آنذاك	- تلميذ يبدى نظرة سخط بعد فشله في جذب انتباه المعلم

#### • أنواع لغة الإشارة غير اللفظية:

هناك أنواع متعددة من لغة الإشارة غير اللفظية يستطيع المعلم أن يستخدمها ليظهر بها اعتراضه أو عدم موافقته على سوء سلوك التلميذ أو توجيه نظر التلميذ إلى الاستمرار في العمل. ولا شك في أن لغة الإشارة أفضل من التعليمات اللفظية لأنها

تؤدي الغرض منها دون أن تقطع سير عملية التعلم في الفصل. ومن أهم أساليب لغة الإشارة ما يأتي:

- التقاء النظر أو ما يعرف بلغة النظر أو العيون، رفع الحاجبين، تقطيب الجبين أو تعير حركات الوجه عن الدهشة أو الاستنكار. نظرة الاشمئزاز، الابتسام، انفراج أسارير الوجه للتعبير عن الفرحة، هز الرأس، طأطأة الرأس - تحريك راحة اليد إلى أعلى وأسفل علامة على التهذئة أو طلب السكوت، وضع الأصبع على الفم للإشارة إلى التزم الصمت والسكوت، الاقتراب الجسمي.

وسنفضل الكلام عن لغة النظر أو العيون في السطور التالية لأهميتها:



#### • لغة النظر أو العيون:

عندما يلتقي النظر بين شخصين يحدث نوع من التفاعل. هذا التفاعل قد يأخذ صورة الابتسام أو هز الرأس أو البدء بالتحدث، أو انفراج أسارير الوجه تعبيراً عن السعادة أو تقطيب الجبين والتكشير تعبيراً عن عدم الرضا أو الغضب، وعندما لا يوجد مثل هذا التفاعل فإن كليهما يحول بصره عن الآخر وينتهي الأمر، ويحدث مثل هذا التفاعل عادة بين الأشخاص الذين تتولد بينهم الألفة أو الصراع.

وعندما لا يريدون حدوث مثل هذا التفاعل فإنهم يحولون بصرهم بسرعة أو يتجنبون النظر مطلقاً. ومن يحول نظره أولاً مع خفضه إلى أسفل فإن ذلك يدل على خضوعه أو ضعفه أو استسلامه. وعندما يواصل كل منهما النظر والتحديق في عين الآخر فإن ذلك يكون له معنى خاص هو العداة.

ومن ثم يتولد التوتر ويزداد كلما استمر تحليق كل منهما في الآخر، وعندما يحول أحدهما بصره فإن هذا يدل على رغبته في تخفيف التوتر، وقد يكون تلاقى النظر بطريقة طبيعية هادئة كما في حالة تبادل الحديث. فالفرد ينظر إلى الآخر عندما يتوجه إليه الحديث ويمثل تلاقى النظر في الحديث أهمية كبيرة في المجتمعات الغربية لاسيما المجتمع البريطاني. ويتوقع من الفرد أن ينظر إلى عين محدثه أثناء الحديث، فهذا يدل على أنه يعطى محدثه الانتباه، كما أنه يدل على المشاعر الداخلية للمتحدث، وما إذا كان صادقاً وهذا عكس ما يحدث في مجتمعاتنا العربية في كثير من الأحيان، فقد يستحي الشخص أو يخجل من النظر في عين محدثه لاسيما إذا كان الشخص امرأة.

وهذا يتوقف بالطبع على نوع التربية التي ينشأ عليها الفرد. والحياء مطلوب لكن الخجل مرفوض في مثل هذه الأحوال، فالعيون إذن لها لغة غير لفظية تدل على معناها وقد تعبر عن نفسها لفظياً. والمشاعر والعواطف تتولد بين الناس ابتداء بالنظر. وللعيون سحرها الفعال وسهامها القاتلة أحياناً. وقد عبر الشاعر العربي عن ذلك بقوله:

إن العيون التي في ظرفها حور      قتلنا ثم لم يحيين قتلان

وتمثل لغة العيون أهمية لا غنى عنها بالنسبة للمعلم في محاولته التحكم في الفصل وضبط نظامه. فنظرة منه إلى التلميذ مصدر الشغب أو سوء السلوك قد تعيده إلى الانضباط على الفور، ونظراته إلى عيني التلميذ أثناء حديثه أو إجابته أو التخاطب معه تكشف له عن مشاعر التلميذ ومدى صدقه أو كذبه في القول، ونظرة بابتسامة إلى تلميذ آخر تعنى التشجيع والرضا، ونظرة مع تقطيب الجبين تعنى السخط وعدم الرضا، ولا غنى للمعلم عن استخدام لغة العيون في الفصل لأنها تساعده في كثير من الأحيان على إعادة النظام إليه دون إخلال بسير الدرس.

#### د- لغة الاقتراب الجسمي:

وهي لغة أخرى يستطيع المعلم أن يستخدمها لضبط سلوك التلميذ في الفصل، وهي أنسب للطفل لا لتلميذ المدرسة الثانوية. ومن أهم صور هذه اللغة: الاقتراب من

التلميذ، الوقوف أو الجلوس بجانبه، الرتب باليدين على كتف التلميذ أو رأسه، إزالة الشيء الذي سبب تشتيت الانتباه، توجيه اتجاه التلميذ ودفعه بخفة نحو مقعده أو مكان جلوسه، والمسك بيديه وقيادته إلى حيث يجلس بالنسبة للأطفال الصغار. وهذا الأسلوب مفيد في حالة المخالفات العارضة البسيطة، ويحمل التلميذ على التوقف عن السلوك المخالف وتوجيه انتباهه مرة ثانية إلى عمله.

### هـ- لغة المزاح والظرف:

عندما تحدث مواجهة بين المعلم والتلميذ فإن ذلك قد يؤدي إلى تسمم جو الفصل وشحنه بالتوتر والغضب، ويستطيع المعلم أن يعيد هذا الجو إلى صفاته ونقائه بحسن استخدامه وتوقيته للغة المزاح والظرف. ويتم ذلك بتعليق طريف أو نكتة خفيفة ظريفة تتعلق بالجانب الفكاهي للموقف. وهذه اللغة تكون وليدة الموقف والساعة، ولا يخطط لها المعلم سلفاً، وهي تختلف باختلاف المواقف والأوقات ومجموعات التلاميذ، وتتطلب براعة من المعلم حتى تؤتي ثمارها.

من أمثلة هذه اللغة ما يقدمه لنا أحد المربين نقلاً عن معلم وجد أن أحد التلاميذ قد قام برسم صورة هزلية له على السبورة. وكان تعليق المعلم على الصورة هو: "مش بطالة، بس اللي رسم الصورة نسي يرسم نضارتي" وتناول قطعة من الطباشير ورسم بها نظارته. هذا تصرف خفيف الظل من المعلم لا شك في أنه يحمل التلاميذ على الضحك المرح، وتسود روح الهدوء وارتخاء الأعصاب مرة أخرى بدلاً من روح الخوف والتوتر.



**و- لغة الصوت:**

يستطيع المعلم أن يستخدم لغة الصوت إلى جانب لغة الإشارة ليظهر للتلميذ عدم موافقته على السلوك الصادر منه. وتوجيه نظره إلى الكف عنه والعودة إلى دراسة. وهناك صور متعددة للغة الصوت منها: الكحة العالية، والطرق بالقلم على المقعد، وفرقة الأصبعين (الأبهم والوسطى عادة) والنطق باسم التلميذ بهدوء، والنطق بالصوت " أوش " إشارة إلى السكوت.

**❖ لغة التحدث ولغة الصياح:**

من الصعب تحديد مستوى الصوت المقبول في الفصل ووضع حدود فاصلة بين لغة التحدث ولغة الصياح. ويصدق ذلك بصفة خاصة على التلاميذ في الفصل. فقد يوجد منهم من يستخدم لغة الصياح كلغة عادية في الفصل، وقد يبدو للمعلم أن ذلك الصياح يخل بهدوء الفصل، وما ينبغي على المعلم عمله في هذه الحالة ألا يوجه نقداً عاماً للفصل لأن من يفعل ذلك عدد محدود من التلاميذ الذين يرون في لغة صياحهم أمراً عادياً درجوا عليه.

وبدلاً من ذلك يقوم المعلم باكتشاف هؤلاء التلاميذ والتحدث لكل واحد منهم على انفراد وبطريقة ودية، وتوجيهه إلى أن يحاول أن يتحدث بصوت منخفض، وأن يتعود على ذلك بتدريب نفسه. ويجب أن يتحلى المعلم بالصبر لأن التلميذ لا يمكن أن يغير عادته التي درج عليها بين يوم وليلة، ولكن مع الصبر والمثابرة واستمرار التوجيه يستطيع المعلم أن يعدل سلوك التلميذ وطريقته في الكلام. وهذا في الواقع هو جزء من عمله المهني كمرب للنشء.

**ز- توجيه الأسئلة:**

وهو من الأساليب المفيدة في التغلب على المشكلات العادية للخروج على النظام. فقد يوجه المعلم إلى التلميذ المخالف سؤالاً يتعلق بموضوع الدرس في لحظة المخالفة. وعندها يعمل تهيؤ التلميذ على السؤال إلى التوقف عن المخالفة وتوجيه

انتباهه فلإجابة على السؤال والتركيز على الدرس بعد ذلك، من ناحية أخرى تلعب الأسئلة التي يثيرها المعلم أمام تلاميذه دوراً هاماً في مساعدتهم على التعلم.

ولذلك يعد توجيه الأسئلة من جانب المعلم إلى التلاميذ جزءاً لا ينفصل عن عملية التدريس، وقد يشار إلى هذه الطريقة أحياناً بطريقة الحوار أو الطريقة "السقراطية" نسبة إلى سقراط الفيلسوف الإغريقي الشهير الذي تنسب إليه هذه الطريقة. وإثارة مثل هذه الأسئلة تحمل التلاميذ على التفكير وتستثير دوافعهم للتعلم وحب استطلاعهم لمعرفة ما يجهلون، كما أنها تحقق تفاعلاً مرغوباً في عملية التعلم بين المعلم والمتعلم، وتجعل من طريقة التدريس أسلوباً للأخذ والعطاء، وينبغي على المعلم أن يعد أسئلته بعناية ودقة، وأن يحسن توجيهها للمتعلم.

وهناك عدة اعتبارات ينبغي على المعلم أن يراعيها في هذا الصدد من أهمها:

- أن تكون صياغة الأسئلة بطريقة واضحة مفهومة ومحددة.
- ألا يوجه أكثر من سؤال في وقت واحد.
- أن يتيح بعض الوقت بعد توجيه السؤال للتفكير في الإجابة من جانب التلاميذ.
- أن يستخدم نفس الألفاظ والعبارات عند إعادة السؤال منعاً للغموض واللبس إذا احتاج الأمر إلى تكرار السؤال ثانية.
- أن تكون الأسئلة مثيرة للتفكير متحدياً لذكاء التلاميذ دون أن تكون على درجة كبيرة من الصعوبة أو الغموض.
- أن تكون الأسئلة متدرجة في صعوبتها حتى يضمن استجابة التلاميذ من أول سؤال.
- أن يمتدح دائماً إجابات التلاميذ ويشجعهم لاسيما في حالات الإجابة الجيدة.
- أن يستخدم عبارات المدح والتشجيع مثل " أحسنت "، " عظيم "، " ممتاز " وذلك لحفز التلاميذ على مزيد من التفاعل في عملية التعلم.
- ألا يركز الأسئلة على تلميذ معين أو مجموعة قليلة من التلاميذ، وإنما يجب أن يوزع الأسئلة، وأن يحاول إشراك جميع التلاميذ في المناقشة.

- يلخص في نهاية المناقشة أهم النقاط التي أثرت فيها، وهذه تعتبر طريقة جيدة لإنهاء المناقشة.

### • أنواع الأسئلة:

- هناك عدة أنواع من الأسئلة من المفيد للمعلم أن يلم بها لأن هناك أسئلة أفضل من غيرها، وتصنف أنواع الأسئلة إلى أربعة أنواع رئيسية وهي:
- أ - أسئلة مباشرة مغلقة: وهي الأسئلة التي يوجهها المعلم إلى تلميذ معين، وتكون لها إجابة واحدة فقط مثل: ما هي عاصمة سويسرا يا وائل؟
- ب - أسئلة مباشرة مفتوحة: وهي الأسئلة التي توجه إلى تلميذ معين وتكون لها أكثر من إجابة مثل: ماذا تفضلين من الهوايات يا سهام؟
- ج - أسئلة غير مباشرة مغلقة: وهي الأسئلة التي توجه لكل التلاميذ وتكون لها إجابة واحدة مثل: ما هي الدول المكونة لمجلس التعاون الخليجي؟
- د - أسئلة غير مباشرة مفتوحة وهي الأسئلة التي توجه لكل التلاميذ وتكون لها أكثر من إجابة مثل: كيف يحافظ الإنسان على صحته؟

والجدول التالي يلخص التصنيفات الأربعة لأنواع الأسئلة

أسئلة مفتوحة	أسئلة مغلقة	
موجهة لتلميذ معين ولها أكثر من إجابة	موجهة لتلميذ معين ولها إجابة واحدة	أسئلة مباشرة
موجهة لكل التلاميذ ولها أكثر من إجابة	موجهة لكل التلاميذ ولها إجابة واحدة	أسئلة غير مباشرة

وينبغي أن نشير إلى أن الأسئلة المغلقة سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة لا تثير كثيراً من النقاش حولها عادة. أما الأسئلة المفتوحة فهي على خلاف ذلك لتعدد إجاباتها وإمكانيات إثارة الحوار والنقاش حولها.



• أسئلة التلاميذ:

يخشى كثير من المعلمين أية أسئلة يوجهها التلاميذ لهم توجساً منهم بأنهم قد لا يعرفون إجاباتها أو الرد عليها. ومن ثم يكونون في موقف محرج أمام تلاميذهم مما يؤثر على مكانتهم ونفوذهم وتأثيرهم.

وقد تكون الأسئلة عامة لا تتصل بمادة تخصص المعلم، أو قد تكون الأسئلة متعلقة بهذه المادة ولا شك في أن سعة أفق المعلم وخبرته وإجادته معرفته بالمادة الدراسية ضرورية لكي يستطيع التعامل مع مثل هذه الأسئلة. وقد يشرك التلاميذ في المناقشة ويطلبهم بالتفكير في الإجابة لا سيما إذا كان السؤال مفاجأة له أو أنه لا يعرف الإجابة عليه.

ويجب أن يبدو المعلم في مظهر الواثق من نفسه أمام تلاميذه، وليتذكر دائماً أنه في موقف المربي مثله مثل الآباء قد يتعرضون لأسئلة محيرة من أطفالهم، وقد لا يعرف الآباء الإجابة عليها. ومع ذلك فإنهم يحسنون التصرف مع أبنائهم في مثل هذه المواقف، وربما يطلب المعلم من تلاميذه الرجوع إلى المكتبة للبحث عن الإجابة ومناقشتها في الدرس القادم.

ويجب أن يعد المعلم نفسه جيداً بالنسبة لموضوع درسه قبل أن يقوم بتدريسه حتى يكون متمكناً من المادة التي يقوم بتدريسها. ويستطيع المعلم أن يتوقع كثيراً من الأسئلة التي يمكن أن يثيرها التلاميذ، وأن يكون مستعداً للإجابة عليها، وقد يكون السؤال متعلقاً بموضوع سيأتي شرحه فيما بعد فيجب أن يوضح ذلك. إن أسئلة التلاميذ تتيح فرصة طيبة للمعلم للتفاعل مع تلاميذه، وعليه أن يمتدح إشارة مثل هذه الأسئلة، وأن يعبر لهم عن سعادته وسروره وترحيبه بها.

• مواجهة المواقف الحرجة:

يواجه المعلم أحياناً بعض المواقف الحرجة، ومن السهل على المعلم المتمرس ذي الخبري أن يتوقعها وأن يتعامل معها. أما بالنسبة للمعلم المبتدئ فقد تضعه في موقف لا يحسد عليه إذا لم يحسن التصرف إزاءها، وسنحاول في السطور التالية أن نشير إلى بعض هذه المواقف، وكيف يتصرف المعلم إزاءها:

س ١: ماذا يفعل المعلم إذا وجه إليه أحد التلاميذ سؤالاً لا يعرف إجابته؟

ج ١: في هذه الحالة يجب أن يكون المعلم هادئ الأعصاب، وألا يظهر أي انفعال يدل على الضعف أو التخاذل، وينبغي ألا يتفادى المعلم السؤال أو يتجاهله إلا إذا كان لديه سبب قوى لذلك. ويجب ألا يستخدم المعلم أسلوب الهجوم أو التحقير أو التأنيب للتلميذ ليحطم روحه المعنوية كرد فعل للموقف، بل يجب أن يشكر التلميذ على السؤال ويبين أهميته. ويجب أن يعطى نفسه فرصة للتفكير والتريث بأن يوجه السؤال إلى الفصل برمته مطالباً التلاميذ بأن يحاولوا الإجابة على السؤال. وما إذا كان هناك أحد يعرف الإجابة.

وهذه الطريقة تثير اهتمام التلاميذ لاسيما بالنسبة لأولئك الذين يعرفون الإجابة الصحيحة. وقد يطالب المعلم التلاميذ بأن يبحثوا عن الإجابة الصحيحة لمناقشتها في الحصة القادمة. وعلى المعلم أيضاً في هذه الحالة أن يبحث عن الإجابة الصحيحة، وأن يستعد لها في الحصة التالية. ومن الأفضل ألا يأخذ المعلم كل المسؤولية على عاتقه، وإنما يجب أن يشرك معه التلاميذ، وأن ينتهز الفرصة لجعلها موقفاً تعليمياً حقيقياً بعيداً عن التكلف أو السيطرة.

س ٢: ماذا يفعل المعلم إذا لاحظ تزايد الملل وفقد الاهتمام عند بعض تلاميذه؟

ج ٢: هنا ينبغي على المعلم أن يتصرف على الفور بذكاء حسب تقديره للموقف. فقد يكون ذلك راجعاً إلى أن جو حجرة الدراسة خائق غير متجدد الهواء نتيجة لإغلاق الشبابيك. وفي هذه الحالة قد يطالب المعلم التلميذ بجوار الشبابك أن يقوم بفتحه لتجديد الهواء. وقد يكون في هذا الإجراء تنشيطاً للفصل برمته وتجديداً للحوية فيه. وقد يكون الموقف راجعاً إلى أن أسلوب المعلم في التدريس غير مشوق بدرجة كافية.

وهنا ينبغي أن يراجع المعلم أسلوب تدريسه، وأن يقطع رتابة الدرس بإثارة سؤال متعلق بموضوع الدرس.

أي ينتقل المعلم من موقف الإلقاء إلى موقف المناقشة. ويمكن أن يغير المعلم في موقف التعلم حسب تقديره، وقد يكون الملل راجعاً إلى التعب والإجهاد لأن وقت الدرس في آخر الدروس، وهنا قد يفضل المعلم استخدام الأسلوب العملي في التدريس لتجديد النشاط، أي يطالب التلاميذ بعمل شيء تحريري، أو ممارسة نشاط عملي. ويجب أن يستفيد المعلم من هذه المواقف لتحسين أساليب تدريسه واكتشاف طرق أخرى أفضل وأكثر استثارة لنشاط التلاميذ واهتماماتهم.

س ٣: ماذا يفعل المعلم إذا وجه إليه نقد أو صحح أحد التلاميذ خطأ في كلامه أو عدم دقة في عبارة؟

ج ٣: يجب أن يكون المعلم في هذه الحالة واسع الصدر. وأن يتقبل الموقف بروح رياضية، وأن يناقش التلميذ فيما يوجهه من نقد مع إشراك التلاميذ في المناقشة ومعرفة رأيهم فيها. وقد يمتدح المعلم وجهة نظر التلميذ، وقد يبين له الخطأ فيها أو نقط الضعف. وفي حالة تصحيح الخطأ فعلى المعلم في هذه الحالة أن يشكر التلميذ صراحة على ذلك وعلى اهتمامه ومتابعته، وأنه يود أن يرى غيره في الفصل على هذه الدرجة من الاهتمام، ويجب ألا يلتمس المعلم أي أعذار أو أن يتبع أسلوباً معوجاً أو ملتويماً لتصحيح الموقف كأن يقول للتلميذ مثلاً إنني كنت أختبركم ووقعت في الخطأ عمداً لأعرف مدى انتباهكم. فهذا أسلوب مكشوف يفقد التلاميذ الثقة في المعلم، وخير له أن يكون واضحاً صريحاً في تقبل تصحيح الخطأ، وليعلم أن كل إنسان معرض للخطأ، وجل من لا يسهو. ويجب أن يعمل المعلم كل ما في وسعه لكسب ثقة تلاميذه في علمه ومعرفته وثقافته بسعة اطلاعه وتجدد معلوماته.

**ز- الجزاء أو الثواب والعقاب:**

الجزاء من جنس العمل مبدأ سماوي يستند إلى المنطق والعدل، وعندما يطبق المعلم هذا المبدأ على تلاميذه يجد أن لديه وسائل متعددة لتحقيق ذلك. ومن أساليب الثواب والعقاب التي يمكن أن يستخدمها المعلم المدح أو الاستهجان، القبول أو الرفض، التشجيع أو التثبيط، وما شابه ذلك من الأساليب.

إن أي معلم مجرب يعلم جيداً أن المديح والثناء عصاته السحرية في التعامل مع التلاميذ، فالثناء له فعل السحر في النفوس، وكل منا يحب المديح والثناء ويطلب له ويسعد به، وليس الغزواني وحدهن اللاتي يغرهن الثناء كما يقول الشاعر، إن الثناء محبب إلى كل نفس.

لكن ثناء المعلم للتلميذ يجب أن يكون عن حق، وله ما يبرره وإلا فقد فعاليتها وأهميته. ولا يجب أن يقصر المعلم بثنائه ومديحه على التلاميذ المجدين أو المجتهدين فقط، بل يوجهه لأي تلميذ يحرز تقدماً حتى وإن كان أكثر التلاميذ تكاسلاً، فالثناء يشجعه على بذل مزيد من الجهد حتى يتخلص من كسله، ومن الأصل أن يوجه المعلم ثناءه ومديحه علناً في الفصل وبصوت مسموع، ويبين السبب الذي استحق عليه التلميذ هذا الثناء.

فقد يكون الثناء لحسن أدائه في الامتحان أو لحسن خلقه وسلوكه، أو لتعاونه وإيجابية، أو لخدمة زملائه ومساعدتهم، أو لصدقه أو لأمانته، أو ما شابه ذلك. أما بالنسبة للعقاب فنتكلم عنه بالتفصيل في فصل خاص به.

**ح- تنمية الانضباط الذاتي:**

وهي أهم أساليب حفظ النظام التي يمكن أن يستخدمها المعلم. ذلك أن من أهم ما يحرص عليه المربون والمعلمون في تعاملهم مع سلوك التلميذ غير المرغوب في الفصل تشجيعه على السلوك الحسن بوازع من ضميره لا من السلطة الخارجية، وهذا يعنى ممارسته للانضباط الذاتي، ويمكن تنمية هذا الانضباط الذاتي لذي التلميذ بطرق

مختلفة من أهمها الطريقة المعرفية العقلانية التي توضح للتلميذ أن سلوكه لا يتفق مع قواعد النظام في الفصل التي يجب عليه أن يراعيها ويتبعها، كما يوضح له النتائج والآثار السلبية المترتبة على سوء سلوكه بالنسبة له ولزملائه في الفصل.

وهناك الطريقة الوجدانية الانفعالية التي تقوم على أساس مخاطبة عاطفة التلميذ واستثارة نزعة الخوف لديه من ضبطه إذا ما خالف وتعرضه للعقاب. ويمكن الاستعانة في ذلك بالتعاليم والقيم الدينية التي تخاطب ضمير الإنسان ومخافته من الله الذي يرى أعماله في السر والعلن.

ويمكن أن تتخذ دروس التربية الدينية في المدرسة لتربية الأطفال على الانضباط الذاتي من صغرهم، ولا ننسى الدور المهم للأسرة في ذلك. ويمكن أن يلعب مجلس الآباء والمعلمين بالمدرسة دوراً إيجابياً مهماً في ذلك، وهناك طريقة ثالثة لتنمية الانضباط الذاتي لدى التلاميذ يمكن أن نستمدّها من أصول علم النفس في تكوين العادة السلوكية.

فمن المعروف أن العادة تتكون من تكرار ممارسة السلوك بانتظام، وهذا يتطلب تعزيز السلوك عن طريق الثواب لضمان تكراره حتى تتكون العادة. وعندما تتكون العادة يقوم الفرد بممارستها دون تعزيز، ولكن قد يحدث نتيجة عدم التعزيز لفترة طويلة أن تنطفئ العادة نتيجة عدم تكرار السلوك، فإذا ما تم التعزيز عادت العادة مرة أخرى إلى طبيعتها الأولى.

ومما يساعد على ثبوت العادة لدى ما يلقاه من إرضاء مادي، أو إشباع نفسي. وفي حالة العادة الأخلاقية يكون ثبوتها له بأن يكون على خلق حسن، ويمكن أن يتبع أسلوب تكوين العادة في تنمية عادة الانضباط الذاتي لدى التلميذ بنفس الطريقة التي شرحنا بها سلفاً تكوين العادة والتي تقوم أساساً على تعزيز السلوك المرغوب في كل مرة يمارسه التلميذ مع التكرار المستمر.

### رابعاً: بعض الأخطاء الشائعة في حفظ النظام داخل الفصل:

من الأخطاء الشائعة بين المعلمين في التعامل مع حفظ النظام في الفصل التناقض بين القول والفعل. فالمعلم قد يطالب التلميذ بشيء ولكن حركات جسمه توحى بشيء آخر. مثال ذلك المدرس الذي يسمع أصواتاً وضوضاء في الفصل أثناء كتابته على السبورة معطياً ظهره للتلميذ. ثم يطالب التلميذ بالتزام الصمت والكف عن الضوضاء وهو يواصل الكتابة دون أن يتجه إليهم. وعندها قد يتوقف الصوت قليلاً ثم يعود مرة أخرى بصورة أكبر. وذلك لأن التلاميذ أحسوا بعدم جدية المعلم في طلب السكوت لأنه لم يحرك وجهه نحوهم ليوجههم. والتصرف الصحيح الذي كان ينبغي على المعلم أن يقوم به هو التوقف عن الكتابة، وتوجيه نظره إلى كل تلميذ في الفصل بعد مطالبته لهم بالتوقف عن إحداث الأصوات والضوضاء. عندها تتوقف الضوضاء ويعود التلاميذ إلى العمل. ومن هنا يجب أن يحرص المعلم على ألا يقع في هذا التناقض بين القول والعمل.

وألا تحمل رسالته إلى التلاميذ عدم الجدية في الطلب، كأن يطالبهم بعمل شيء، أو التوقف عنه بلهجة أو نبرة صوت متراخ لا يدل على الجدية. وينبغي أن نشير أيضاً إلى أن توجيهات المعلم قد تحمل للتلاميذ رسائل مختلفة عن التعلم والسلوك في الفصل. وعندها قد يختلط عليهم التمييز بين ما هو خاص بالتعلم، وما هو خاص بالسلوك. والمعلم الجيد هو الذي يوضح لمثل هؤلاء التلاميذ بأنه في حالة تعلمهم يجب أن يعملوا حسب تفكيرهم وعقولهم، أما من ناحية سلوكهم في الفصل فيجب أن يعملوا كما يقول لهم المعلم.



❖ تهكم المعلم على التلميذ:

من أكبر الأخطاء التي يقع فيها المعلم تهكمه علناً وبصوت مرتفع على التلميذ أمام زملائه بالفصل، والسخرية منه. هذا يقلل من شأنه ويمتحن كرامته، ويضيع

احترامه ومكانته بينهم، وهذا بدوره يولد عداوة لا لزوم لها بينه وبين المعلم على الرغم من أن التلميذ قد لا يعبر عن ذلك علناً أو صراحة، وإذا تكرر ذلك من المعلم لنفس التلميذ فمن المحتمل جداً في كثير من الأحيان أن يتفجر الموقف إلى مواجهة بينهما؛ لأن كثرة الضغوط تولد الانفجار كما يقال في المثل.

يضاف إلى ذلك أن تزايد شعور العداوة عند التلميذ وفقده لاتزان العلاقة بينه وبين المعلم، وتدنى مكانته أمام زملائه من تلاميذ الفصل، كل ذلك يدفعه إلى المجاهرة بمواجهة المعلم حتى يحقق لنفسه الاتزان النفسي ويعيد مكانته بين زملائه إلى طبيعتها.

إن التلاميذ يتقبلون المعلم الصارم الجاد لكنهم لا يتحملون المعلم الساخر أو طويل اللسان. ومن الطبيعي أن ينتقد المعلم التلميذ، لكن يجب ألا يخرج هذا النقد عن إطاره المهدب إلى الأسلوب التهكمي الساخر. إن المعلم ليس من يلجأ إلى الأسلوب التهكمي الساخر ليعوض به ما يشعر به من ضعف داخل نفسه، وبعض المعلمين العاديين قد يخطنون في حق أحد تلاميذهم نتيجة فلتة لسان أو سوء فهم أو معاملة غير عادلة أو اتهام التلميذ بالباطل. وفي كل هذه المواقف وما شابهها يكون من الأكرم للمعلم أن يعتذر للتلميذ علناً أمام الفصل إذا تطلب الأمر.

ويجب ألا يشعر المعلم بأن ذلك يقلل من قيمته وهيبته أمام التلاميذ. بل على العكس من ذلك سيظهر أمامهم بأنه يتحلى بأخلاق كريمة، وروح رياضية محبوبة. لكن يجب أن يحرص المعلم على ألا يكرر مثل هذه الأخطاء حتى لا يضطر إلى كثير من الاعتذارات مما يؤثر سلبياً على شخصيته ومكانته أمام تلاميذه.

#### ❖ الألفة الزائدة:

يميل كثير من المعلمين إلى أن يظهروا المودة والمحبة لتلاميذهم، وهذا طبيعي بحكم العلاقة الإنسانية التي تربط بينهم، وقد يتبسط بعض المعلمين في تعاملهم مع

التلاميذ لدرجة أنهم يرفعون التكلفة بينهم. وهذا بدوره يؤدي إلى الألفة الزائدة من جانب التلاميذ، ومعاملة المعلم كما لو أنه أحد أقرانهم.

وهكذا يفقد المعلم في نظرهم المكانة التي يحتلها وما تؤهله له من احترام وتقدير، فالألفة تولد الاحتقار كما يقول المثل، وتزداد هذه المشكلة حدة كلما صغر سن المعلم وصار الفارق بينه وبين سن التلاميذ ليس كبيراً، كأن يكون في مرتبة أخيهم الأكبر، وقد يكون سلوك المعلم نفسه هو الذي أدى به في النهاية إلى هذا الموقف بمحاولته أن يكون ديمقراطياً، أو قد يكون قد ورثه عن معلم سابق كان التلاميذ يعاملونه بهذا الأسلوب.

وسواء كان السبب هذا أو ذلك فإن الأمر يتطلب من المعلم حزم الموقف، ووضع النقط على الحروف مرة أخرى. وفي مقدمة ما يجب على المعلم أن يفعله في سبيل ذلك أن يوضح للتلاميذ بحزم وبدون عصبية أو توتر الطريقة التي يجب أن يعاملوه بها، والأسلوب الذي يخاطبوه به. وهي طريقة تقوم على الاحترام وإتباع القواعد التي تحكم العلاقة بينهم، وتنفيذ ما يطلبه منهم.

وإذا حاول أحد التلاميذ أن يعامله بعد ذلك بنفس الأسلوب القديم السابق فعلى المعلم أن يتجاهله مع إظهار تضايقه من ذلك بتعبيرات الوجه أو أي صورة أخرى غير عدوانية. ويجب أن يحرص المعلم دائماً على أن يعامله التلاميذ بالطريقة التي تليق به. ويمكنه أن يستخدم السلطات التي يحولها له مركزه المهني من ثواب وعقاب، وقبول ورفض، وتشجيع أو تثبيط.

### خامساً: بعض المشكلات التي تواجه عملية حفظ النظام داخل الفصل:

#### ❖ انتقال التلاميذ:

قد تتطلب عملية التدريس من المعلم انتقال التلاميذ من الفصل إلى مكان آخر مثل المكتبة أو المعمل أو مسرح المدرسة أو ساحة الملعب أو ورشة العمل أو ما شابه ذلك، ومن المعروف أن من أسوأ ما يمكن أن يحدث للإخلال بنظام الفصل مطالبة كل



التلاميذ بترك مقاعدهم والتحرك إلى مكان آخر، فعندها تحدث جلبية وضوضاء وأصوات تحرك المقاعد والأدراج وأصوات أخرى متعددة، وتسارع وقع الأقدام، وحرك الأرجل، تزامم في الممرات وبين الأدراج وعند الباب.

وقد يقف المعلم في حيرة من أمره: كيف يستطيع أن يسيطر على هذه الفوضى العامرة؟ هل يسير أمامهم ويقودهم من المقدمة؟ كيف يطمئن إذن على المؤخرة؟ وكيف يتأكد من أن كل التلاميذ قد تركوا الفصل وانضموا إلى بقية التلاميذ؟ إن ما يجب على المعلم أن يقوم به في هذه الحالة هو أن يحدد بوضوح للتلاميذ قبل بدء تحركهم الهدف من هذا الانتقال والمكان الذي ينتقلون إليه، والطريق والخطوات التي يجب أن يتم بها، ويطلبهم بالالتزام بالهدوء وبتعليماته دون استباق للخطوة التالية.

وتبدأ العملية بمطالبة التلاميذ بالوقوف في مقاعدهم كخطوة أولى تليها خطوة ثانية هي الخروج عن مقاعدهم والوقوف صفاً واحداً في الممرات بين الفصول. الخطوة الثالثة تحرك الصف الأول القريب من باب الفصل والوقوف بنفس الترتيب في الممر أمام باب الفصل، يليه الصف الثاني والثالث، وهكذا حتى يتم خروج جميع التلاميذ ووقوفهم بانتظام خارج الفصلن ويكون المعلم آخر من يخرج من الفصل ويقفل الباب ورائه بعد أن يطمئن على أن جميع التلاميذ قد خرجوا، ثم يتقدم صفوف التلاميذ إلى المكان المقصود. وإذا كان عدد التلاميذ كبير قد يستعين ببعض التلاميذ الذي يختارهم لمساعدته في قيادة التلاميذ أثناء التحرك، وقد يختار أحد التلاميذ للسير في مقدمة الصفوف ليترك لنفسه المجال للإشراف على سير التلاميذ.

#### ❖ الاستئذان للذهاب لدورة المياه:

من الأمور المألوفة للمعلمين استئذان التلميذ أثناء الدرس للذهاب لدورة المياه، وهذه المشكلة توجد في جميع مراحل التعليم العام من الابتدائي حتى الثانوي، وهي تسبب قلقاً كبيراً بالنسبة للمعلمين المبتدئين لاسيما إذا تكررت بكثرة. وهناك أسباب مختلفة وراء هذه المشكلة منها نسيان التلميذ للذهاب لدورة المياه في أثناء الفسحة أو

فترات الراحة، ومنها الحالة الصحية للتلميذ فقد يكون التلميذ مريضاً بمرض يستدعى دائماً ذهابه إلى دورة المياه، ومنها ملل التلميذ من الدرس ورغبته في الخروج من الفصل لكسر حدة هذا الملل.

ولا توجد سياسة عامة للمدارس في مختلف بقاع العالم نحو هذه المشكلة، وإنما يترك الأمر للمعلم ليقدر بنفسه الموقف حسب ظروف كل تلميذ، ويسمح عادة للتلميذ في المرحلة الابتدائية وما قبلها بالذهاب إلى دورة المياه كلما طلبوا ذلك، ويذكر الكبار منهم دائماً بأن يتعودوا على أن يذهبوا إلى دورة المياه أثناء الفسحة وفترات الراحة.

أما تلاميذ المرحلة الثانوية فهم عادة يعرفون ذلك ويفعلونه مع وجود بعض الاستثناءات المحدودة. ويجب ألا يسمح المعلم لأكثر من تلميذ واحد بالذهاب إلى دورة المياه في وقت واحد حتى لا يساء استغلال ذلك من جانب بعض التلاميذ لاسيما المشاغبين منهم ومثيري الشغب وأصحاب " الشلل " .

إن أحد الجوانب التي تحير المعلم لاسيما المبتدئ هو ما إذا كان طلب التلميذ الذهاب إلى دورة المياه أثناء الدراسة حقيقي ويحتاج إليه، أم أنه ذريعة لتترك الفصل؟ ومن الطرق التي يستطيع المعلم أن يستخدمها في هذه الحالة أن يسأل التلميذ عند طلب الخروج ما إذا كان يحتاج إلى ذلك على التوأم أنه يستطيع أن يتحمل حتى نهاية الدرس.

فإذا ما أكد حاجته الفورية فإن المعلم يمكن أن يطالبه بالانتظار دقيقتين ثم يعيد الطلب، وعادة ما تردع هذه الطريقة التلميذ غير الجاد في الطلب على أن يطلب مرة ثانية، كما يستطيع المعلم أن يوجه أنظار التلاميذ إلى ضرورة الذهاب إلى دورات المياه قبل الدخول إلى الفصول.

ومن الأساليب التي تتبعها المدارس الثانوية الأمريكية للسماح للتلميذ بالخروج من الفصل إلى دورة المياه نظام "جواز المرور". وهو عبارة عن قطعة خشبية معينة Tally يعطيها المعلم للتلميذ لكي يذهب إلى دورة المياه. وهذه القطعة الخشبية هي

جواز مرور التلميذ الذي يظهره لحراس الأمن في الممرات ليسمحوا له بالذهاب لدورة المياه: ولا يسمح المعلم لأكثر من تلميذ واحد في المرة الواحدة.

ومن الأساليب التي تستخدمها المدارس البريطانية للتعامل مع مشكلة ذهاب التلاميذ إلى دورة المياه أثناء الدراسة أن يطلب من كل تلميذ تسجيل اسمه على ورقة خاصة لهذا الغرض مثبتة على باب الفصل عند الخروج، وأن يشطب على اسمه عند الدخول إلى الفصل مرة ثانية. وهذه الطريقة تشعر التلميذ بالحرص الشديد وتحمله على عدم تكرار ذلك إلا للضرورة القصوى. كما أن هذه الطريقة مفيدة للمعلم للرجوع إلى قائمة الأسماء لمعرفة التلاميذ الذين يتكرر منهم ذلك، والتعامل معهم تبعاً لذلك.

#### ❖ تكرار الإخلال بالنظام:

عادة ما يحدث من تلميذ أو مجموعة من التلاميذ تكرار الإخلال بنظام الفصل. ومثل هذا السلوك يمقته المعلمون ولا يطلقونه، وهذا شيء طبيعي لأنه يحول بينهم وبين أداء مهمتهم التدريسية في حجرة الدراسة لاسيما بعد الجهد الكبير الذي بذلوه في الإعداد للدرس. وبعض المعلمين ينظر إلى هذه المشكلة نظرة شخصية، بمعنى أن الأمر يتعلق بهم شخصياً.

وهناك سببان محتملان لحدوث هذه المشكلة، أحدهما هو رغبة التلميذ أو مجموعة التلاميذ في جذب انتباه المعلم إليهم لأنهم يشعرون بنقص أو حاجة في هذا الجانب، والسبب الثاني هو تحدى سلطة المعلم لجس نبضه واختبار قدرته ومدى الاحتفاظ بسيطرته، فإذا أحس المعلم بأن المشكلة ترجع إلى السبب الأول فإنه يستطيع أن يتجاهلها لفترة قصيرة يحاول خلالها أن يجد طريقة للتعامل معهم، وأسهل طريقة لعمل ذلك أن يوجه لأحدهم سؤالاً ويطلب منه الإجابة عليه ثم يطلب من تلميذ آخر التعليق عليه، وعلى المعلم أن يعمل من جانبه على إشباع رغبتهم في الاهتمام بهم بإشراكهم دائماً في المناقشات وتكليفهم بالأعمال دون أن يؤثر ذلك على باقي تلاميذ الفصل.

وإذا كانت المشكلة ترجع إلى السبب الثاني وهو تحدى سلطة المعلم، فإن الأمريكيين أكثر خطورة لأنه يتعلق بكيان المعلم المهني ومقدرته على أداء مهمته. وما ينبغي على المعلم عمله أن يظهر للتلميذ أو التلاميذ وراء المشكلة نظرة حادة تعبر عن الضيق، ويوجه إليهم بهدوء وثبات أعصاب، تحذيراً من الاستمرار في ذلك.

وقد يتوجه إلى المخالف أو مجموعة المخالفين لتأكيد تحذيره ويطلب منهم الخروج من الفصل والوقوف على بابهِ، أو قد يستدعى لهم المشرف على الفصول ليأخذهم من الفصل ويحقق معهم في الأمر، وقد يطلب المعلم منهم استدعاء أولياء أمورهم وإطلاعهم على الأمر.

وفي كل هذه الأحوال يؤكد المعلم لهم أنه لن يقبلهم في الفصل ما لم يلزموا بالأدب وحسن السلوك. وإذا لم تجد هذه الوسائل فإن الحل الأخير في يد المعلم هو أن يستعين بإدارة المدرسة للنظر في أمر معاقبتهم بالوسائل المتبعة عادة ومنها الفصل من المدرسة لمدة معينة، أو توقيع غرامة على ولى الأمر، أو حرمان الطالب من الحوافز والميزات والأنشطة المدرسية، أو ترسيبه في المادة الدراسية التي يدرسها المعلم موضوع المشكلة.

#### ❖ عدم معرفة سبب الشغب:

يحدث في الفصل في كثير من الأحيان شغب أو ضجة أو صوت مزعج أو ما شابه ذلك من الأمور التي تخل بالدرس، ويصعب على المعلم معرفة التلميذ الذي سبب ذلك لاسيما ينكر الجميع في الرد على تساؤله عن الفاعل؟ وهكذا يتعقد الموقف لاسيما بالنسبة للمعلم المبتدئ. فإلى جانب المخالفة الأصلية على ذلك؟

وهناك إجابات محتملة لهذا السؤال منها على سبيل المثال الخوف من العواقب لاسيما وأن الاعتراف يعنى إقرارهم بالذنب مما يضاعف العقاب. ومنها البراءة وحسن النية دون أن يكون القصد الإساءة أو المخالفة، وعلى كل حال فلو أن المعلم دقق النظر في اتجاه مصدر الشغب وانتظر قليلاً قبل أن يسأل الطلاب عن فاعله لأمكنه

التعرف عليه من سلوكه اللاحق وما يبدو على وجهه. أو كان في مقدوره على الأقل أن يكون فكرة من الفاعل، وما يستطيع المعلم أن يفعله في هذه الحالة هو أن يأخذ الأمر بهدوء ويتوجه إلى التلاميذ بالقول بأنه سيعتبر الموضوع غير ذي أهمية كبيرة إذا اعترف الفاعل بفعلة.

وهو بهذا يشجع السلوك الحسن، ويخفف على الفاعل من ناحية أخرى حدة الخوف من العقاب لاسيما إذا أشار المعلم إلى أن الآخرين يشتركون معه في اللوم. وهناك أسلوب آخر ينبغي على المعلم ألا يستخدمه إلا كحل أخير تفرضه الظروف على طريقة العرب في قولهم " آخر الدواء الكلاً".

وتعمد هذه الطريقة التي قد تكون معيبة أخلاقياً على قيام المعلم بتوجيه سؤال إلى المشتبه فيه وكأنه الفاعل الحقيقي. من الذي حملك على القيام بهذا الفعل؟ أو توجيه أسئلة أخرى مشابهة توحى بأنه الفاعل وتتيح له الفرصة للتراجع والاعتراف دون خوف من العقاب. ويجب على المعلم أن يتفادى عقاب كل التلاميذ لأنهم أنكروا معرفة الفاعل، ويستطيع المعلم بدلاً من ذلك أن يشعرهم بالإحساس بالذنب لأنهم تستروا على عمل يسئ إليهم جميعاً، وأنهم بهذا لا يضررون إلا أنفسهم.

#### ❖ جذب انتباه المعلم:

كثيراً ما يحتاج التلميذ إلى جذب انتباه المعلم للاستفسار عن شيء أو للمشاركة في المناقشة أو الإجابة على السؤال والطريقة العادية المتبعة في ذلك هي أن يرفع التلميذ يده لجذب انتباه المعلم.



وتحكم هذه الطريقة بعض القواعد العامة حتى لا تخرج عن حدودها وتخل بنظام الفصل وسير الدراسة من أهمها:

- أ - أن يكون المعلم في موقف يسمح له برؤية جميع الأيدي المرفوعة.  
 ب - أن يوضح المعلم للتلاميذ ألا يوجهوا أسئلة بدون داع، وأن يقتصر كل منهم على سؤال هام أو اثنين حتى يتيح الفرصة لزملائه، وحتى لا يضيع وقت الدرس هباء.  
 ج - ألا يحدث التلميذ أي صوت عند رفع يده كدائه على المعلم بكلمة " أستاذ أو أنا " لأن ذلك يحول دون تركيز التلاميذ وهدوء جو الفصل.  
 د - ألا يتدخل أي تلميذ آخر عندما يقوم زميل له بتوجيه السؤال كأن يقول مثلاً: " ده نفس السؤال بتداعي " أو " أنا كنت ها أسأل نفس السؤال "، كما لا ينبغي أن يقاطع الحديث لإظهار قبوله أو اعتراضه، وإنما ينتظر دوره عندما يأذن له المعلم.

### سادساً: بعض الأمور التي يجب مراعاتها لحفظ النظام في الفصل:

❖ التوقيت مهم:

تشير نتائج كثير من الدراسات والبحوث إلى أن تدخل المعلم في الوقت المناسب مهم لضبط النظام. فعندما تقع عين المعلم على التلميذ لحظة ممارسته لإساءة السلوك أو الإخلال بالنظام، يكون تكراره لهذا السلوك فيما بعد قليل الاحتمال فالأمر هنا يختلف عما لو ترك حتى ينتهي من سلوكه المخل دون أن يراه المعلم.

وهناك تفسيرات محتملة للسبب في ذلك، منها أن المعلم عندما يتدخل في الوقت المناسب ويضبط التلميذ أثناء قيامه بالمخالفة يكون التلميذ في موقف لا يستطيع مع الإنكار أو التنصل مما فعل، وهذا بدوره يشعر التلميذ بأن المعلم على وعى كبير بما يدور في الفصل، مما يجعله يتردد كثيراً في تكرار ذلك خوفاً من الوقوع في المصيدة مرة أخرى وهذا يعنى بلغة علم النفس أن حسن توقيت المعلم في ضبط التلميذ المخالف رادع لكف السلوك وعدم تكراره، في حين أنه لو ترك التلميذ حتى ينتهي من سلوكه المخالف يكون ذلك تعزيراً وتشجيعاً لممارسته مرة أخرى.

فالتلميذ المخالف عندما ينجح في محاولته دون أن يضبط يخالجه الارتياح وتعلو وجهه ابتسامة هي في حد ذاتها تعزيز لتكرار سلوكه أو فعلته. وهناك نقطة أخرى تتعلق بأهمية توقيت المعلم للتدخل في ضبط التلميذ المخالف أثناء محاولته هي الحيلولة دون انتشار سوء السلوك بين باقي التلاميذ، فمن المعروف أن بعض التلاميذ يشجعون بعضهم على مخالفة النظام، وعندما يبدأ أحدهم يتبعه آخرون.

من التفسيرات الأخرى التي توضح السبب في كف السلوك المخالف نتيجة حسن توقيت المعلم هو أن العقاب في نظر التلميذ يرتبط ببداة محاولته لا بالانتهاء منها. وهذا من منظور علم النفس يبعث التلميذ على الخوف من مجرد التفكير أو البدء بالمخالفة، وبعبارة موجزة نقول إن حسن توقيت تدخل المعلم أو تدخل المعلم في الوقت المناسب لضبط السلوك المخالف يعمل على منع الشر قبل وقوعه أو اكتماله. والواقع أنه ليس من السهل على كل معلم القيام بذلك، وكثير من التلاميذ يفتنون بفعلتهم، ولكن هناك أيضاً كثير من التلاميذ الذين يقعون في المصيدة ويتعلمون من أخطائهم.

#### ❖ توجيه اللوم قبل تفاقم المشكلة:

هناك مثل يقول " إنما يطرق الحديد وهو ساخن " وكذلك الأمر بالنسبة لتوقيت توجيه اللوم. ف جودة التوقيت واختيار الوقت المناسب يزيد من تأثيره في تغيير السلوك غير المرغوب، وخير للمعلم أن يتعامل مع سوء سلوك التلميذ منذ أول بادرة حتى يستأصل المشكلة من أساسها، أما إذا تغاضى مرة أو أكثر فإن السلوك يتعزز وتتضخم المشكلة.

وقد أشرنا في مكان آخر إلى أن هناك من أنواع سوء السلوك في الفصل ما يمكن المعلم أن يتجاهله حتى ولو تكرر، وأوضحنا نوع هذا السلوك وهو الذي لا يخل بنظام الفصل أو سير الدراسة. وهذا القول لا يتناقض مع ما ذكره الآن من عدم تغاضى المعلم ولو لمرة واحدة لأن السلوك غير المرغوب الذي نغنيه هنا والذي لا يجب على المعلم أن يتغاضى عنه هو السلوك المخل بنظام، ويعوق المعلم وباقي المعلمين.

إن تيقظ المعلم وانتباهه لما يحدث في الفصل يمكنه من اكتشاف التلميذ في بداية محاولته للإخلال بالنظام. وعندما يواجه المعلم اللوم على الفور فإن ذلك يكون له تأثير أكبر على التلميذ لأنه سيفوت عليه فرصة الاستمتاع بنجاح محاولته، كما أن التلميذ من ناحية أخرى سيدرك أن المعلم يقظ ومتنبه مما يثبط وحبط تكرار محاولته أو القيام بها مرة أخرى.

#### ❖ تفادى المطبات أو المفاجآت:

من الأمور التي يجب على المعلم أن يتفادها ويعمل لها ألف حساب تفادى حدوث المفاجآت أو الوقوع في المطبات أثناء تدريسه في الفصل، فمن المعروف أن عملية التدريس قد تأخذ في الفصل أشكالاً مختلفة وأنشطة متنوعة ينتقل المعلم بينها فقد يقوم بعد تقديم الدرس باستخدام فانوس سحري لعرض بعض الشرائح أو قد يقوم بعرض جزء من شريط فيديو مسجل أو استخدام خريطة أو القيام بتجربة أو قراءة نص من كتاب.

وقد يفاجأ المعلم عندما ينتقل إلى استعمال أحدها أن الفانوس السحري لا يعمل أو أن الشرائح ناقصة أو غير موجودة، أو الفيديو لا يعمل، أو توصيلة الكهرباء غير متوفرة، أو أن شريط الفيديو غير موجود، أو أن الخريطة ليست هي الخريطة المطلوبة، أو أنه من الصعب عرضها، أو أنها ملفوفة بطريقة يصعب فتحها، أو قد تكون أجهزة التجربة غير كاملة، أو أن المواد الكيماوية غير متوفرة، أو أن بعضها ناقص، وقد يجد أن النص المطلوب في الكتاب غير موجود لأن الصفحة الموجود فيها النص غير موجودة، وقد يجد الطباشير غير كاف عند القيام بكتابة نص على السبورة.

وغير ذلك من الأمور التي قد تحدث ما لم يكن المعلم قد عمل لها ألف حساب وحساب. ومن الواضح أن حدوث مثل هذه المفاجآت في الفصل تؤدي إلى اضطراب نظامه وعرقلة عملية التعلم وظهور المعلم بمظهر لا يحسد عليه أمام التلاميذ. ومن هنا



كان من الضروري أن يتأكد من أن الأشياء التي يستعين بها في تدريسه بالفصل لن تخذله. وهذا يتطلب منه إعداداً جيداً لها، وتحقيقاً تاماً من عملها بطريقة مرضية.

❖ الانتظام وحسن السلوك جزء من تقويم التلميذ:

يقوم المعلمون عادة في مختلف النظم التعليمية المعاصرة المتقدمة والنامية منها على السواء بتوزيع درجات نجاح التلميذ في مادتهم على مختلف الأنشطة التي تحقق انتظامه في الدراسة والتزامه بالانتظام وأدائه في الامتحانات والواجبات التي يكلفه بها المعلم. ومن التقسيمات التي يمكن اتباعها على سبيل المثال ما يأتي:

١ - الانتظام والحضور ويخصص له مثلاً عشر الدرجة الكلية ويخصم من التلميذ درجة عن كل حصة يتعبها.

٢ - حسن السلوك في الفصل ويخصص له عشر الدرجة الكلية ويخصم درجة عن كل مخالفة في الفصل تزداد إلى درجتين في حالة تكرارها.

٣ - أعمال السنة ويخصص لها مثلاً خمس الدرجة الكلية ويخصم درجتان عن عدم أداء التلميذ لعمل من أعمال السنة.

٤ - نتيجة الامتحانات التحريرية والشفهية المتكررة على مدار السنة ويخصص لها مثلاً خمساً الدرجة الكلية وتكون بتجميع درجات التلميذ في كل امتحان.

٥ - نتيجة الامتحان التحريري النهائي آخر السنة ويخصص له مثلاً خمس الدرجة الكلية.

وهذا التوزيع للدرجات هو مجرد مثال يمكن الاهتداء به وتطويعه ليناسب ظروف كل معلم. المهم في هذا التوزيع تخصيصه درجة للانتظام والحضور وحسن السلوك إلى جانب الأنشطة التعليمية والتحصيلية للتلميذ. وتخصيص درجة للانتظام والحضور وحسن السلوك تساعد المعلم على حمل التلميذ على الالتزام بالدراسة وتركيز انتباهه على الدرس والتحصيل. فهي وسيلة في يد المعلم ليستخدمها كجزاء طبيعي للتلميذ ثواباً وعقاباً.



### الأسئلة

- ١- تتنوع أساليب حفظ النظام التي يستخدمها المعلم في الفصل وأهمية كل أسلوب؟؟
- ٢- للمعلم دور كبير في إدارة الفصل، لماذا؟ وكيف؟
- ٣- قواعد النظام وإدارة الفصل يوجد بينهما رابط وثيق وضح ذلك

### المراجع

- ١- محمد منير مرسى، المعلم والنظام: دليل المعلم إلى تعليم المتعلم: القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٨م، ص ٧ - ١٨.
- ٢- سعيد اسماعيل على: الاصول الاجتماعية للتربية، دار السلام، القاهرة،
- ٣- عبد الرحمن الخطيب: الاخلاق المهنية ومواثيقها، مكتبة الانجلو المصرية، ٢٠٠١.
- ٤- صفاء محمد علي: اساسيات في اجتماعيات التربية، دار الزهراء، الرياض، ٢٠١٣.
- ٥- فتحي عبد الرسول محمد، أخلاقيات وأدب المعلم والطلاب في الفكر التربوي، دار العلم والايمان، القاهرة، ٢٠١٧.
- ٦- باولو فريير، المعلمون بناء ثقافة، ترجمة حامد عمار، مكتبة الأسرة، ٢٠٠٥.
- ٧- ريتشارد دن وتيد راغ: التعليم الفعال، ترجمة بسامة خالد المسلم، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٢٠٠٠.

## الفصل السادس المعلم والعقاب



### أهداف الفصل السادس

- أن يكون الطالب بنهاية الفصل قادرًا على:
- التعرف على أهم النظريات المفسرة للعقاب.
  - التمييز بين أنواع العقاب المتعددة.
  - توضيح النظرة الإسلامية للعقاب.
  - التعرف على بعض التوجيهات العملية لحفظ النظام في الفصل.

## الفصل السادس

### المعلم والعقاب (\*)

مقدمة:

تشير مشكلة عقاب التلاميذ كثيراً من الأمور التي تتطلب من المعلم التوصل إلى حكم أو قرار مهني حصيف. وقد أشرنا في أماكن متفرقة من هذا الكتاب إلى كثير من الاعتبارات والتوجيهات التي يمكن أن يستفيد منها المعلم في إصدار مثل هذه الأحكام أو القرارات. ويجب ألا ينسى المعلم أنه مرب قبل أن يكون معاقباً أو جلاداً. ومن هنا يتوجب عليه أن يكون في عقابه مريباً أيضاً، وبهذا تغلب صفة التوجيه على العقاب. وقد سبق أن أشرنا أيضاً إلى أن العقاب ليس هدفاً في ذاته، وإنما هو وسيلة للتأديب والتهديب والإصلاح. ويجب أن يتوجه المعلم دائماً إلى عقل التلميذ وتفكيره وتفهمه لنوع الخطأ الذي ارتكبه وسبب توقيع العقاب، والسلوك الأفضل أو المرغوب. ويجب أن تكون هناك قواعد واضحة للنظام في الفصل بحيث يكون التلميذ على بينة ومعرفة بها، وعندما يرتكب خطأ أو مخالفة يعرف أنه خرج عن القواعد أو خالفها. ومن المشكلات الأخرى التي تحير المربين والمعلمين هي أن ما قد يعتبره الكبار عدلاً وحقاً، قد لا يراه الصغار كذلك. فعالم النفس المعروف " بدياجيه " يرى أن الأطفال في السنوات الأولى من دراستهم لا يكونون عادة على درجة من النضج تمكنهم من فهم جانب العدل في اختلاف العقاب حسب الظروف. أي عندما يكون الخطأ عرضها أو عن قصد أو عن دافع قوى. وذلك لأنهم يركزون على الخطأ نفسه وليس على مبررات حدوثه. هذا اللون من التفكير الذي يميز الأطفال في مرحلة مبكرة من النمو يسميه "بدياجيه": " بالواقعية الأخلاقية ". وهي تعنى أن المعلم عندما يستخدم أسلوبين مختلفين من العقاب مع تلميذين ارتكبا نفس الخطأ فإنه يبدو لهم غير عادل وغير

(\*) محمد منير مرسى، المعلم والنظام: دليل المعلم إلى تعليم المتعلم، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٨م،

منصف. وقد تتعالى صيحاتهم " هذا الظلم يا أستاذ أو يا أستاذة" مع أن ظروف التلميذين مختلفة، فقد يكون أحدهما قد ارتكب خطأ كبيراً غير مقصود، والآخر ارتكب خطأ صغيراً لكنه مقصود، ولا شك في أن الخطأ الأول أقل من الثاني، لكن هذا الفرق لا يبدو واضحاً للأطفال في سنوات تلمذتهم الأولى، ويبدو أنه ليس هناك حل سهل لهذه المشكلة، ومع ذلك فهناك بعض النقاط التي يمكن إثارتها هنا.

أولهما: أن هناك نتائج دراسات حديثة أكثر إحصاءاً من الناحية العملية قد غطت على النتائج التي توصل إليها بدياجيه عن النضج الأخلاقي للأطفال. وإحدى أحدث هذه الدراسات تشير إلى أن معظم الأطفال في سن السادسة أو السابعة يدركون أن اللوم والعقاب بحسب قصد المخطئ ودوافعه إذا ما شرح لهم الموقف (أنظر: Finch am) وبينما نجد أن الأطفال الكبار لهم قدرة أكبر على التمييز في إصدار أحكامهم فإن الأطفال الصغار لا يستطيعون أن يدركوا طبيعة اختلاف الظروف. ومما يؤكد ذلك خبرة المعلمين والآباء. ومما يستفاد من هذه الخبرة ما يذكرونه عن الأطفال الصغار من أن الطفل المخطئ قد يعلق على لوم المعلم أو الأب بقوله: " صحيح، لكن ده مش قصدي"، أو " صحيح، لكن هو اللي خلاني أعملها"، أو " أنا كان قصدي أساعد". وهذا يعني أن معظم تلاميذ المرحلة الابتدائية منذ سنوات أعمارهم الأولى في المدرسة يستطيعون أن يفهموا أن تلميذاً منهم (س) يستحق العقاب لأنه " كب " الألوان على ملابس زميله (ص) لأنها لا يحبه. بينما (س/) آخر يعاقب على كب الألوان على زميله (ص) لأن يده ارتعشت أو أن علبة الألوان فلتت من يده. ولكن كلما صغر سن الطفل توجب على المعلم أن يشرح للطفل الفرق بين الموقفين بصبر وعناية؛ فذلك أحد واجباته كمرب.

ثانيهما: أن القدرة على التمييز عند إصدار الحكم على السلوك ليست مسألة تحدث نتيجة النضج والنمو بقدر ما هي راجعة إلى الطريقة التي يعامل بها الكبار الطفل، فالنضج في إصدار الحكم الخلقى يحدث أو يتم مبكراً عند الأطفال الصغار الذين يعيشون في بيت لا يعاملهم الكبار فيها بأسلوب السيطرة والتحكم، وإنما يخاطبون عقولهم وتفكيرهم فيما يتعلق بالصواب والخطأ. ومن هنا يتوجب على المعلم الجيد أن

يشرح للتلميذ عند لومه وعقابه سبب ومبررات العقاب كما أشرنا، وأن من بين هذه الأسباب تجاهله لشعور الآخرين وعدم احترامهم.

ثالثها: أننا أحياناً نستجيب لسلوك الأطفال كما لو أنهم أكثر نضجاً مما هم عليه في الواقع. ومن واجبات المعلم مساعدة الأطفال بالتدرج على النظر إلى أنفسهم كأفراد يتحملون المسؤولية الأخلاقية، وأنهم يستحقون العقاب أو اللوم على أعمالهم التي يقومون بها بدون تفكير، وعندما يحس الطفل بمرارة العقاب الذي يناله من كبير تربطه به علاقة طيبة مثل الأب أو المعلم فإن ذلك يساعده على تنمية الشعور بالمسؤولية التي قد تعرضه للوم إذا أخطأ، وإذا ما تحقق ذلك فإن المعلم يكون في حقل قمة نجاحه كمرتب.

### أولاً: نظريات العقاب:



هناك نظريات سائدة تنظر إلى العقاب من زاوية تختلف كل منها عن الأخرى، وكل منها يؤكد مبدأ أخلاقياً مختلفاً عن الآخر، من أهم هذه النظريات ما يعرف بنظرية الإصلاح ونظرية الجزاء ونظرية القصاص. وسنعرض باختصار كلا منها في السطور التالية:

**أ - نظرية الإصلاح:** وهي كما يبدو من اسمها تنظر إلى العقاب على أنه وسيلة للتأديب والتهديب والإصلاح، والعقاب حسب هذه النظرية ليس هدفاً في ذاته، وإنما يكون مطلوباً للضرورة، وله ما يبرره إذا كان سيديراً خطراً أكبر، وإذا كان سيصلح من شأن المخطئ ويمنعه من تكرار خطئه مرة أخرى، ويردع الآخرين عن محاولة القيام

بمثل هذا الخطأ. كما أن العقاب ليس للتشفي، ولذلك تميل هذه النظرية إلى التخفيف من حدته. ويعتبر ذلك نقطة ضعف في هذه النظرية وعدم نجاحها في تحقيق ما ترمى إليه من الإصلاح والتهديب والردع. يضاف إلى ذلك تضاول نظرتها الإنسانية للمذنب على أنه يحتاج إلى علاج وإصلاح أكثر من حاجته للعقاب.



**ب - نظرية الانتقام:** وهي تقوم على أساس أن المخطئ يعاقب بالانتقام منه. فالعقاب حسب هذه النظرية هدف في ذاته ويبرره ارتكاب الخطأ في حد ذاته بصرف النظر عن نتائجه أو أي اعتبار آخر، وترفض هذه النظرية مبدأ العين بالعين والسن بالسن لأنها ترى أنه لا يمكن تحديد نوع العقاب المناسب للجريمة سلفاً، فبعض الجرائم أشد من غيرها مثل القتل والاعتصاب وتحتاج إلى عقاب خاص مناسب. وواضح أن هذه النظرية هي على عكس النظرية السابقة وتتفادى نقطة الضعف فيها بالتشديد على العقاب، لكنها نظرية قد يبدو منها أنها تخلو من الرحمة والاعتبارات الإنسانية، وتخلو أيضاً من العدل لأن بعض ضحاياها قد يكونون " كبش فداء " وليسوا المذنبين الحقيقيين، ففي ذلك حماية للمجتمع الكبير، وهو أسلوب تستخدمه النظم الديكتاتورية.



**ج - نظرية القصاص:** وهي النظرية الإسلامية في العقاب. قال تعالى: (وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ) وهي تقوم على أساس أن الجزاء من جنس العمل، فالسن بالسن والعين بالعين والبدن بالبدن. وهي تتفق مع نظرية الإصلاح في أن العقاب ليس للتشفي، وإنما هدفه إصلاح المخطئ وردعه، واتخاذة مثلاً لردع الآخرين. وتخالف النظرية الثانية في أن العقاب هدف في ذاته، لكنه هو وسيلة للإصلاح والردع معاً.



### ثانياً: أنواع العقاب:

ترتبط معظم أنواع العقاب بكثير من المشكلات. ومن هنا كان من الأفضل للمعلم ألا يستخدمها ولا يعول عليها إلا كحل أخير بعد أن تفشل الحلول الأخرى، ومن الأفضل له أن يستخدم الأساليب الأخرى الإيجابية التي أشرنا إليها أكثر من مرة، وعند استخدام العقاب يتوجب على المعلم الجيد أن يستخدم الأسلوب الذي يؤتى ثماره ويحمل التلميذ على السلوك الأفضل. وبالنسبة للمعلمين الجدد فإن الأمر يتطلب منهم معرفة الممارسات السائدة في المدرسة، وأساليب العقاب المتبعة فيها.

ويمكن القول بصفة عامة أن هناك نوعين من العقاب النوع الأول هو العقاب الذي يحرم التلميذ من حريته مؤقتاً وهو على أنواع فرعية. النوع الثاني: هو العقاب الذي يخلق أي نوع من أنواع الألم النفسي أو الجسدي للتلميذ وهو على أنواع فرعية أيضاً. أما بالنسبة للنوع الأول من العقاب فهو يشمل حرمان التلميذ من وقت الفسحة أو احتجازه في المدرسة لمدة من الوقت بعد انصراف التلاميذ وما شابه ذلك. كما يشمل عزل التلميذ عن زملائه بوقوف التلميذ مواجهاً الحائط أو قد يجلس في حجرة المشرف أو حجرة خاصة بمفرده يؤدي بعض الأعمال أو ما شابه ذلك.



ومن الواضح أن كل أسلوب من هذه الأساليب العقابية يثير كثيراً من المشكلات التي تتعلق بالتأثيرات الجانبية على التلميذ من الناحية النفسية والاجتماعية والترتيبات العملية التي تجعل تطبيق هذه الأساليب ممكناً.

وأما بالنسبة للنوع الثاني من العقاب وهو العقاب المباشر فهو يشمل اللوم والتأنيب والتوبيخ والعقاب الجسمي. ومن أساليب العقاب التي يستخدمها بعض المعلمين أداء التلميذ مزيداً من الواجب المنزلي. وتثار حول هذا الأسلوب انتقادات كثيرة من جانب المربين منها تكوين اتجاه سلبي عند التلميذ نحو العمل المدرسي واعتباره نوعاً من العقاب. كما أن التلميذ قد يعجز عن القيام به ويزداد تعقيد المشكلة. وقد أشرنا إلى ذلك في مكان آخر من هذا الكتاب.

ومن أساليب العقاب تكليف التلميذ بالقيام بعمل يدوي ويشترط فيه أن يكون مناسباً لسن التلميذ وقدرته. كما لا ينبغي أن يتضمن العقاب العمل في حديقة المدرسة أو مزرعتها لأن ذلك يكون لديه ولدى غيره من التلاميذ اتجاهاً سلبياً نحوها ويصم الحقائق والمزارع بوصمة مشيئة لأنها ترتبط بالعقاب المدرسي منذ الصغر. وأفضل أنواع العمل اليدوي الذي يمكن أن يكلف به التلميذ هو تنظيم وترتيب وتنظيف حجرة الدراسة في آخر اليوم المدرسي، أو ترتيب الدواليب وتنظيفها، أو تنظيف ملعب المدرسة أو مسح السبورة.

ومن العقوبات المدرسية أيضاً " الغرامات " المالية لتعويض ما أتلّفه التلميذ أو كسره من ممتلكات المدرسة أو تجهيزات الفصل أو المعلم أو الكتب أو الحديقة أو دورات المياه أو الجمنازيوم نتيجة لإهماله أو عن سوء قصد متعمد. ولا يعتبر ذلك عقاباً في حد ذاته للتلميذ، وإنما هو تعويض الخسارة التي أحدثها. كما أن والده عادة هو الذي يقوم بدفع هذه الغرامة، وينبغي ألا تزيد الغرامة عن التكاليف الفعلية لإصلاح ما أتلّف أو استبداله، وهذا الأسلوب يعود التلميذ على احترام الممتلكات العامة بما فيها ممتلكات المدرسة وتعوده على زيادة الاهتمام والعناية بأجهزتها ومعداتها وكتبها. وسنفضل القول عن بعض أنواع العقاب في السطور التالية:

## أ. التأييب واللوم:



وهو نوع من أنواع العقاب التي يستخدمها المعلم مع التلميذ الذي يخل بنظام الفصل. وهناك اعتبارات يجب أن يراعيها المعلم حتى يكون التأييب فعالاً في إحداث الأثر المطلوب. من هذه الاعتبارات ما يأتي:

١ - التقليل من استخدامه: تشير الدراسات التي أجريت في مختلف النظم التعليمية أن المعلم الذي لا يكف عن توجيه النقد واللوم للتلاميذ هو أقل المعلمين نجاحاً في السيطرة على التلاميذ في الفصل. والعكس صحيح، فالمعلمون الحازمون الذين يركزون على السلوك الجيد بدلاً من عقاب السلوك السيئ هم أكثر المعلمين نجاحاً. وعلى المعلم أن يتذكر دائماً أنه إذا تحتم عليه استخدام اللوم والتأييب، فليكن فعالاً في استخدامه، ويكون ذلك لضرورة ذلك.

إن اللوم أو التأييب مثله مثل الملح في الطعام الكثير منه يفسده، ويجب ألا ينخدع المعلم بما يحدثه اللوم من تأثير سريع فعال، وما يجلبه عليه من الشعور بالرضا، فتكون نتيجة ذلك تعزيز استخدام هذا الأسلوب لديه حتى يصبح نمطاً مميزاً لإدارته للفصل.

وتكون نتيجة ذلك أيضاً انهيار العلاقة بينه وبين التلاميذ، إن التلاميذ الذين يعاملهم المعلم معاملة كريمة لا يودون عادة إغضاب المعلم، ويستطيع المعلم أن يستخدم أساليب أخرى غير اللوم أو التأييب، منها الأساليب غير اللفظية مثل التوقف عن الكلام والصمت لفترة وجيزة وتقطيب الحاجبين، وتعبيرات الوجه التي توحى بعدم الرضا.

فمثل هذه الأساليب لها نفس الأثر في إيقاف التلميذ المخالف أو تصحيح سلوكه. وقد يستخدم المعلم عبارة توجيهية إيجابية، أو يتحدث مع التلميذ بعد الحصة.

فمثل هذه الأساليب لها أيضاً فعاليتها، فضلاً عن أنها مربية ومعلمة، ويمكن أن تضرب مثلاً تطبيقياً على ذلك، فبدلاً من أن يخاطب المعلم التلميذ المخالف بقوله: " بطل يا سمير الكلام وانتبه للدرس " يمكنه أن يقول: " الظاهر يا سمير أن عندك مشكلة، سأتي لأساعدك على الفور ."

٢ - الحزم والهدوء في توجيهه: إن الطريق التي يوجه بها المعلم اللوم للتلميذ تعتبر على درجة كبيرة من الأهمية، فالصياح والصراخ العالي لضبط التلميذ طريقة غير مرغوبة وغير مجدية وتسبب التوتر. وقد تأكد ذلك بالفعل في نتائج الدراسات التي أجريت في الدول الأخرى، ومن الأفضل للمعلم عندما يوجه اللوم للتلميذ أن يكون حازماً هادئاً.

إن المعلم الذي يعلو صوته بالصياح في الفصل لا يبدو في صورة مهنية مناسبة، ويفقد كثيراً من احترامه وهيبته أمام التلاميذ. والأفضل من ذلك أن يتحرك المعلم نحو التلميذ المخالف ويوجه نظره بهدوء مع توضيح السلوك المرغوب من التلميذ، وجذب انتباه التلميذ إلى النشاط التعليمي الذي يدور في الفصل.

٣ - الرفض للسلوك وليس للتلميذ: ينبغي أن يوضح المعلم للتلميذ أن رفضه أو عدم رضائه يتعلق بسلوكه لا بشخصه. وهذا التمييز مهم لأنه يفتح الباب أمام التلميذ لتعديل سلوكه غير المرغوب، ويجب أن يتجنب المعلم في لومه للتلميذ وصفه بعبارات تتعلق بشخصيته مثل "ولد شقي" أو "عفريت" أو "معجون بماء عفاريت" أو "قليل الأدب" أو "سيئ الخلق" وما شابه ذلك.

لأن هذه العبارات تحمل التلميذ على سوء الظن بإمكانياته وقدراته، وقد تولد لديه شعوراً بالنقص أو الذنب. أما إذا ركز المعلم على لوم عمل التلميذ أو سلوكه في موقف معين، وأوضح ذلك للتلميذ فإن الأمر يختلف ويتقبله التلميذ على أنه موقف وسلوك عارض يمكن أن يتحاشاه مستقبلاً، وإذا أوضح المعلم للتلميذ نوع السلوك المرغوب فإن ذلك يساعد التلميذ على تحسين سلوكه وتوجيهه في الاتجاه الصحيح.

ومن الأنسب للمعلم ألا يستخدم عبارات مثل "أقعد ساكت" أو "ما تتنفس" بمعنى "لا تتنفس" و "أوعا تفتح بقبك" بمعنى فمك، و "نفذ أو اعمل اللي أقولك عليه" و "أنا صبري نفذ معاك" و "أنت زهقتني" أو "قرفتني يا أخي"، وما شابه ذلك. وبدلاً من ذلك يمكن أن يستخدم عبارات مثل "هذا شيء لا أتوقعه منك يا سمير" أو "ليس هذا تصرفاً حسناً" أو "مرغوباً" أو "غير متزن"، أو "لماذا لا تجرب كذا بدلاً من كذا" مشيراً إلى السلوك المرغوب وغير المرغوب.

ويرى بعض الباحثين أن استخدام أسلوب اللوم أو التوبيخ أو التأنيب أو ما شابه ذلك من العدوان اللفظي للمعلم على التلميذ ليس أسلوباً فعالاً لأنه لا يحل مشكلة سوء سلوك التلاميذ في الفصل. وكل ما يفعله هذا الأسلوب هو أنه يخفف حدة السلوك المخالف في ظل وجود سلطة أقوى هي سلطة المعلم.

وهذا يؤكد ما أشرنا إليه في مكان آخر من هذا الكتاب من أن العقاب كوسيلة لضبط سلوك التلاميذ يكون تأثيره مؤقتاً ومرهوناً بوجود مثير الخوف من العقاب، فإذا زال هذا المثير عاد لهذا الأسلوب مرة أخرى إلى الظهور، كما أن استخدام المعلم لهذا الأسلوب العدوانية في التعامل مع سلوك التلاميذ قد يحملهم على تقليده والاقتراء به، إن أحسن وسيلة للعقاب هي حرمان التلميذ من الامتيازات مرة أخرى.

### ب. العقاب البدني:



حرمت كثير من دول العالم استخدام العقاب البدني في مدارسها، منها مصر الذي حرّمته منذ مدة طويلة، وتبعته الدول العربية في ذلك. ومن الذكريات التي لا تنسى لكاتب هذه السطور وعندما كان تلميذاً في المدرسة الثانوية في أواخر الأربعينات وأوائل الخمسينيات أن أقرانه من التلاميذ كانوا كثيراً ما يتباهون بأن المعلم عندما يبدى

استعداداً لعقابهم فإنهم كانوا يشكلون أصعب السبابة والوسطى في كل يد على هيئة ٨ ويضعونها مجاورة لليد الأخرى لتشكل ٨٨ وهو رقم مادة القانون التي تحرم استخدام العقاب البدني في المدارس، وهم يريدون بذلك أن يذكروا المعلم برقم المادة ويشعرونه في نفس الوقت بأنهم على علم بها، والواقع أن القوانين التعليمية الحديثة في مختلف دول العالم تحرم استخدام العقاب البدني مع تلاميذ المدارس.

إن الاستراتيجيات المتبعة في المدارس لمواجهة مشكلات إخلال التلاميذ بالنظام المدرسي تتمركز بصفة عامة حول العقاب أو الخوف منه، بيد أن المدارس لم تعد مطلقة الأيدي في معاقبة التلاميذ. وتوجد الآن قواعد وقوانين لا بد للمدارس أن تراعيها لاسيما فيما يتعلق بالعقاب البدني سواء بالحجز أو الفصل أو الطرد، ناهيك عن الضرب.

وأصبح من الضروري على المعلمين أن يتبعوا أسلوباً آخر غير العقاب لمواجهة الموقف، والواقع أنه على المعلم أن ينظر إلى مشكلات السلوك في الفصل على أنها مشكلات تعليمية بصفة رئيسية ينبغي مواجهتها بفهم بواعثها والتعامل معها بحكمة فقد تعنى أن درسه وطريقته وأسلوبه لا يبعث على إثارة اهتمام التلاميذ بالتعلم.

وقد دعا كثير من المفكرين التربويين المعلمين إلى أن يجتهدوا دائماً في أن يكون درسهم مشوقاً ومثيراً للرغبة والفضول إلى التعلم عند التلاميذ، وعندها ستختفي كثير من مشكلات النظام في الفصل. كما يجب على المعلم أن يدرس دائماً الأسباب التي تؤدي إلى ظهور أي مشكلة من مشكلات النظام كعدم الانتباه مثلاً في أثناء الدرس أو الغش في الامتحانات، أو الشغب أو الكذب أو السرقة وغيرها.

ومن الأمور التي تساعد المعلم على التعامل مع التلميذ الذي يخل بنظام الفصل أن يظهر له مزيداً من الاهتمام به، وأن يمتدحه ويثنى عليه، وأن يشجعه ويرفع روحه المعنوية، ويجب أن يمتنع المعلم عن استخدام أسلوب التهديد أو تضخيم المشكلة وتوسيعها.

### • العقاب البدني من منظور مقارن:

يلاحظ من الدراسات المقارنة للنظم التعليمية في السنوات الأخيرة أن عدد الدول التي عدلت عن نظام العقاب البدني وحرمت استخدامه في المدارس آخذ في الازدياد. فقد عملت الدول الأوربية بما فيها الدول الشرقية والاتحاد السوفيتي السابق واحدة تلو الأخرى على تحريم العقاب البدني في المدارس، بل إذ بعض هذه الدول مثل السويد قد حرمت قانوناً على الآباء استخدامه في تأديب أبنائهم منذ عام ١٩٦٩م، وكانت بولندا من أسبق الدول الأوربية إلى تحريمه منذ عام ١٧٨٣م.

ومع ذلك فما زال العقاب البدني مستخدماً في دول أخرى كثيرة ومنها كندا وأستراليا ونيوزيلندا وكثير من الدول النامية. وما زال العقاب البدني سائداً في معظم أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أقرت المحكمة الفيدرالية العليا في عام ١٩٧٦م "استخدامه كطريقة مقبولة لتحسين سلوك الأطفال وغرس بذرة المسؤولية في الأدمغة الشيطانية لتلاميذ المدارس".

ومع أن اليابان حرمت قانوناً استخدام العقاب البدني في المدارس ( Docking: P. 125)، فما زال معمولاً به على نطاق واسع، وقد يصل إلى حد الوحشية أحياناً. وكذلك نجد دولة كبرى مثل بريطانيا قد حرمت قانوناً استخدام العقاب البدني منذ عام ١٩٨٦م مع أن غالبية المعلمين تفضل استخدامه، ففي مسح أجرى أواخر عام ١٩٨٤م ذكر أكثر من نصف المعلمين في بريطانيا أنهم يؤمنون بأهمية استخدام العقاب البدني كحل أخير.

### ج. العقاب الطبيعي:

هناك نوع من العقاب الطبيعي يستطيع المعلم أن يستخدمه مع التلميذ لحمله على عدم تكرار سلوكه السيئ أو غير المرغوب. فمثلاً التلميذ الذي ينام في الفصل أثناء شرح الدرس ولا يعبأ بتنبيه المعلم له، يمكن للمعلم أن يوجه إليه سؤالاً شفهياً يتعلق بالموضوع الذي كان يتحدث فيه ويطلب التلميذ بالإجابة عنه. ومن الطبيعي أن يفشل

التلميذ في الإجابة على السؤال، عندئذ ينتهز المعلم الفرصة ليوضح للتلميذ أو نومه في الحصة ضيع عليه فرصة تحصيل الدرس، ثم يوجه نفس السؤال إلى تلاميذ الفصل قائلاً: من يعرف الإجابة على السؤال، ويختار واحد أو اثنين من بين التلاميذ الذين أبدوا استعدادهم للإجابة. وفي هذا إخراج للتلميذ المقصر الذي نام في الفصل أثناء الدرس. وهذا الإخراج هو نوع من العقاب الطبيعي.

وقد يضع المعلم درجة على الإجابة على السؤال كجزء من درجة الامتحانات الشفهية للإجابة الخاطئة والصحيحة على السؤال، ويوضح للتلميذ ذلك. وهو بهذا يضرب عصفورين بحجر، فهو يكف السلوك غير المرغوب بالعقاب الطبيعي، ويعزز السلوك المرغوب بالجزاء الطبيعي أيضاً، وهو أسلوب مفيد وفعال للمعلم يمكنه من سيطرة النظام على الفصل.

وهناك مثال آخر: هب أن مجموعة من التلاميذ في الفصل عمدوا إلى استخدام سوء السلوك فيما بينهم وتشاجروا معاً، أو قاموا بسلوك فكاهي كالضحك والقهقهة مثلاً، وترتب على ذلك تعطيل سير الدرس لعدة دقائق. عندها يمكن للمعلم أن يتخير أحد الأنشطة المحببة للتلاميذ التي لم تتم مثل قراءة قصة في حالة الأطفال أو عمل تلخيص للدرس في نهاية الحصة، أو حل مسألة، أو شرح لفظة معينة تهمهم، أو ما شابه ذلك، ويعتذر للتلاميذ عن عدم امكانه عمل ذلك نتيجة لضياع وقت الدرس، وأنه إذا تكرر ذلك فسيفوتهم أشياء كثيرة مهمة تؤثر على نجاحهم آخر العام. وهو بهذا يكون قد ألقى باللائمة عليهم فيما لحق بهم من خسارة.



### ثالثاً: التربية الإسلامية والعقاب البدني:

إن العقاب كوسيلة للتأديب والتهذيب شرعته الأديان والقوانين المدنية. والإسلام شرع العقاب لما فيه من صلاح حياة الناس واستقرار أمورهم "ولكم في القصاص حياة". وبالنسبة للتربية الإسلامية للصبياني والناشئة فإنه يجوز استخدام العقاب لكن بالشروط التي وضعت له.

وبناء على ما يذهب إليه المربون المسلمون أن التأديب يجوز إذا كان يهدف منفعة الصبيان وليس بسبب غضب المؤدب. ويرى علماء التربية المسلمون أنه لا يجوز للمعلم أن يلجأ إلى الضرب إلا آخر المطاف بعد أن يكون قد استنفذ الوسائل الأخرى ومنها التهديد والوعيد واللوم.

فابن خلدون على سبيل المثال يرى أن القسوة الشديدة مع الطفل تعود الجبن والكذب وفقدان الثقة في النفس. وفي ذلك يقول: " من كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين ..... سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمله على الكذب والخبث خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة... ولذلك صارت له هذه عادة وخلقاً فسدت معاني الإنسانية إلى له".

ولا يجوز أن يزيد المؤدب في ضربه على ثلاث درر تمشياً مع قول النبي صلى الله عليه وسلم:- " أدب الصبي ثلاث درر فما زاد عليها قوص يوم القيامة ... "، ومع أن هذا الحديث واضح بالنسبة لعدد الضربات التي يوقعها المؤدب على تلميذه، إلا أن بعض علماء المسلمين يزيدونها إلى عشر تبعاً لما جاء عن النبي - صلى الله عليه وسلم -: " لا يضرب أحدكم أكثر من عشرة أسواط إلا في حد " .... ويبدو أن الحديث الأول أقرب إلى مقصدنا لأنه يتعلق بتأديب الصبيان صراحة.

واشترط المربون المسلمون أن يكون العقاب على قدر الذنب دون إسراف، وقد طالبوا المعلم بأن يكون رفيقاً بتلاميذه عادلاً معهم لأنه ينزل منهم منزلة الوالد. ويجب ألا يبادر المعلم إلى العقاب عندما يخطئ الطفل، وإنما يجب أن ينبهه مرة بعد أخرى، ويكون العقاب هو الأسلوب الذي يلجأ إليه المعلم في نهاية المطاف.



وقد نهى المربون المسلمون المعلم عن استخدام العقاب وهو في حالة الغضب حتى لا يكون ضرب أولاد المسلمين لراحة نفسه. وعندما يلجأ المعلم إلى الضرب يجب أن يكون الضرب من واحد إلى ثلاث كما أشرنا، ويستأذن ولي الأمر فيما زاد عن ذلك، وأن يقوم المعلم بالضرب بنفسه ولا يتركه لأحد التلاميذ.

وأن يكون الضرب في أماكن غير حساسة من الجسم كالرجلين أو اليدين مثلاً، ويتجنب الضرب على الوجه والرأس والأماكن الحساسة من الجسم، وأن تكون آلة الضرب هيئة لينة كالدرّة، أو الفلقة أو عصا رفيعة رطبة.

ويتشدد علماء التربية الإسلامية في جزاء المعلم إذا خالف أصول عقاب تلاميذه. فذهب ابن سحنون إلى أن المعلم إذا عاقب تلميذاً لا يجوز له تأديبه فأخطأ وفقاً عينه أو أصاب فقتله، فإن على المعلم الكفارة في القتل ودفع الدية للتعويض إذا جاوز حد التأديب إلى القسوة. وإذا ضرب المعلم الصبي بشيء غير مسموح به فقتله، فعلى المعلم القصاص .... وهكذا نجد أن التربية الإسلامية تضع شروطاً مقيدة ومنظمة لاستخدام العقاب، وأولى بالمعلم أن يستخدم أسلوب الترغيب بدلاً من الترهيب.

#### رابعاً: المعلم وعقاب التلاميذ:

قد يوجد في المدرسة تلاميذ ناقمون أو متمردون أو ثائرون. وقد يوجد في الفصل تلميذ أو أكثر من هؤلاء الذين يستمدون مكانتهم من تحدى سلطة المدرسة أو المعلم في الفصل. ومثل هؤلاء التلاميذ يجب التعامل معهم بحزم، مع الأخذ بعين الاعتبار أنهم قد يكون لهم بعض الحق في جانبهم، وأنهم قد يسهمون إيجابياً في الحياة المدرسية. مثال ذلك التلميذ الذي يرفض ارتداء الزي المدرسي بحجة أنه ليس في الجيش. وأنه لا يحب الزي المدرسي لأنه يجعله مثل السفيرة في المطاعم، أو لأن الغالبية العظمى من دول العالم لا يرتدى تلاميذ مدارسها زياً رسمياً. وغيرها من الأسباب التي تخطر على ذهنه، ومن الواضح في هذا المثال أن رفض التلميذ يستند إلى المنطق والعقلانية، وقد تكون هناك أسباب غير ذلك.

وفى كل النظم التعليمية بغير استثناء توجد قواعد متبعة لعقاب التلاميذ. وتنص التعليمات في بعض هذه النظم على وجود لجنة للتأديب بالمدرسة تعرض عليها الحالات الخطيرة للإخلال بالنظام في المدرسة أو الفصل وما يتصل بذلك من حالات العنف والسيطرة وتخريب الأثاث ودورات المياه وما شابه ذلك. وينبغي أن نشير إلى أن اعطاء التلميذ واجباً مدرسياً زائداً يكون في حالة مساعدة التلميذ على تصحيح أخطائه وإجادة عمله. وبهذا يكون الواجب المدرسي الزائد أسلوباً تعليمياً وليس أسلوباً للعقاب. ماذا يقول علم النفس؟

أكدت التجارب التي أجراها علماء النفس على أثر الثواب والعقاب أن كلا النوعين يؤدي إلى التعلم، إلا أن الثواب أبقى أثراً، في حين أن أثر العقاب مرهون بوجود العقاب. وهذا يعني أن الطفل إذا أمن أنه لن يعاقب فإنه يعود إلى سلوكه القديم، أي أن العقاب لا يحل المشكلة وإنما يمنع من ظهورها بطريقة مؤقتة.

#### • التعزيز السلبي:

يميز علماء النفس في حالة التعزيز السلبي بين التعزيز الذي يؤدي إلى كبت ظهور الاستجابة، والتعزيز الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تعزيز الاستجابة المطلوبة. ففي حالة التجربة على الفئران مثلاً عندما يتعرض الفأر لصدمة كهربية عندما يحاول الأكل من الإناء، فإنه يحاول تفادي ذلك في المرات القادمة.

ويكون التعزيز هنا كابتاً لظهور الاستجابة. ويعتبر في هذه الحالة عقاباً. أما الفأر الذي يتعلم السير في المتاهة أو القفز على الرف حتى يتفادي الصدمة الكهربائية، فإن لاحتقال تكرار حدوثها. أي أن التعزيز هنا لظهور الاستجابة المطلوبة، أما في الحالة الأولى فإن التعزيز يكون عاملاً على عدم ظهور الاستجابة وهو ما يعتبر عقاباً. هذا التمييز مهم بالنسبة للمربين، ويجب أن يراعه في ممارساتهم العملية. فالمعلم الذي يتوعد ويهدد التلميذ المنصرفين عن العمل في الفصل بقوله: كل تلميذ

يخل بنظام الفصل سيبقى في الفصل خلال الفسحة لإكمال العمل المطلوب منه يكون مستخدماً للنوع الأول من التعزيز السلبي أو "العقاب".

مبتعداً بذلك عن تحقيق الهدف المطلوب وهو حث التلاميذ على إنهاء عملهم خلال الفترة المطلوبة. ومن الأفضل لهذا المعلم أن يقول لتلاميذه: كل تلميذ لا ينهي عمله خلال الحصة سيبقى خلال الفسحة لإكمالها. هنا يكون المعلم معززاً للاستجابة المطلوبة، ويكون العقاب منصباً على السلوك وليس على شخصية التلميذ.

#### • تساؤلات مهمة:

من المهم للمعلم قبل استخدامه للعقاب كدافع للتعلم أن يفكر في أسلوب بديل يعتمد على الثواب، أي بديل إيجابي بدلاً من البديل السلبي وهو العقاب. وإذا كان لا بد له في النهاية من استخدام العقاب فعليه أن يوجه لنفسه الأسئلة الآتية:

- لماذا أعاقب هذا التلميذ بالذات؟

- ما الذي أهدف إلى تحقيقه باستخدام العقاب؟

- هل تحقيق ذلك ممكن بالنسبة لهذا التلميذ؟

- هل يقتصر الموقف على هذا التلميذ وحده؟

- هل يقع الخطأ على التلميذ وحده؟

وعندها سيتمكن المعلم من الوصول إلى قرار حكيم، وقد يعدل في النهاية عن

استخدام العقاب.

التلاميذ في صف المعلم وليسوا ضده:

لا ينبغي لأي معلم أن يتخذ موقفاً عدائياً من التلاميذ على طريقة "عداوة الذئب

للغنم"، فالتلاميذ عادة في صف المعلم وليسوا ضده. فالأطفال حتى سن التاسعة كما

تشير الدراسات لا يقومون بمحاولة اصطیاد المعلم الجديد حتى وأن صعب الأمور

عليهم. وأي سلوك لهم يخرج عن النظام يحدث تلقائياً نتيجة شعورهم بعدم الأمان أو

بالممل نتيجة لعجز المعلم عن التواصل معهم وعمل الحوار الذي يناسبهم.

والتلاميذ بين سن التاسعة حتى الحادية عشرة قد يقومون أحياناً بمحاولة اصطيد المعلم الجديد وإن كانت محاولتهم غير منظمة. وذلك لاختيار قدرته على التحكم في نظام الفصل، فإذا أثبت قدرته يكون مصير محاولتهم الفشل، وهذا الفشل لا يشجعهم على عمل المحاولة ثانية إلا في حالات نادرة. فالتلاميذ عادة يسلكون في الفصل حسب ما يعودهم عليه المعلم، ومن سوء حظ المعلم سواء كان مبتدئاً أو قديماً أن يقوم بتعليم فصل درج معلمه السابق على "ترك الحبل على الغارب" لتلاميذه.

وسيجد من الصعب عليه في بداية الأمر التعامل معهم، لكن مع الإصرار وحسن التصرف والتوجيه يأخذ التلاميذ في تعلم النظام وحسن السلوك في الفصل ثانية. والعكس صحيح في حالة الفصل الذي درج معلمه السابق على تعويدهم على النظام وحسن السلوك، عندها سيجد المعلم الجديد أن الأمر أيسر مثلاً في التعامل مع التلاميذ، ولكن إذا كان غير حازم فسرعان ما ينفك عقد النظام ويبدأ التلاميذ في التعود على التسبب والفوضى.

إن الصورة التي يجب أن تنطبع في ذهن المعلم عن التلاميذ لاسيما وهم أطفال في المرحلة الابتدائية، أنهم في صفة وليسوا ضده، فهم يريدون أن يكونوا أصدقاء للمعلم (أو المعلمة) ويبادرونه بالحب كما يتوقعون منه أن يحبهم، ويتوقعون منه أن يعاملهم بعطف ورقة لكن مع حزم وعدم تسبب، ويحبون أن يشعروا بالأمن والأمان معه دون خوف أو تخويف.

وليس من أمور الشفقة والعطف أن يترك المعلم الطفل وهواه أو يفعل ما يشاء. بل يجب أن يتعلم الطفل احترام القواعد والنظام، والطفل الكسول يجب أن يشجع على العمل. والطفل المعتدى يجب أن يتعلم كيف يتحكم في سلوكه. إن بعض التلاميذ الذين يعتبرهم بعض المعلمين كسالى قد يكونون من التلاميذ الذين يبذلون أقصى جهودهم لكنهم لا يتلقون التشجيع الذي يدفع بهم إلى الأمام.

إن تلاميذ المدرسة الذين تربوا في منازلهم منذ صغرهم بالعقاب البدني المستمر يميلون إلى استخدام العنف والعدوان بدرجة أكبر من زملائهم الذين تربوا على غير ذلك.

كما أن تربية الطفل على " الدلع " أو الحرية الزائدة قد يؤدي به أيضاً إلى استخدام سلوك عدواني من نوع آخر يتمثل في الثورة والغضب والحركات العصبية مثل خبط الأرض برجليه وقذف الأشياء وكسرها عندما لا تلبى طلباته حتى وإن خرجت عن حدودها، لأنه لم يترب على معرفة حدوده والالتزام بها.

ومن هنا كان الضبط الخارجي مهما لتنمية الضبط الداخلي، وهذا الضبط الخارجي لا يعتمد بالضرورة على العقاب الجسدي أو الخوف أو التهديد، وإنما يعتمد على تنمية وتربية الضمير الذي يمثل البوصلة الداخلية للإنسان.

#### • معاقبة التلميذ أو معالجة الخطأ:

ينبغي أن يميز المعلم بين جانبين مهمين في عقاب التلميذ على الخطأ الذي ارتكبه. أحدهما يتعلق بالجانب الشخصي للتلميذ. فعندما يوجه المعلم إلى التلميذ اللوم أو التوبيخ أو يوقع عليه أي نوع من العقوبة يكون بذلك قد عاقب الشخص الذي قام بالفعل. والجانب الثاني يتعلق بالفعل نفسه. فلو أن المعلم حذر التلميذ المخالف من قبل بأنه عندما يضيع وقته هباء فإنه عليه أن يكمل عمله أثناء الفسحة أو فترة الاستراحة فإنه بذلك يكون العقاب موجهاً إلى الفعل أو بمعنى آخر معالجة الخطأ. وهذا الأسلوب على عكس الأسلوب الأول غير شخصي وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك.

والتعلم عادة عندما يستخدم أسلوب العقاب الشخصي يكون منفعلاً وغاضباً، ويستخدم عبارات الوعيد والتهديد. وهو أسلوب غير مستحب من جانب المربين. وقد نهى المربون من علماء المسلمين منهم ابن سحنون والقابس المعلم من توقيع العقوبة على التلميذ وهو غاضب.

كما أن الأسلوب الشخصي للعقاب يصم التلميذ بالشر، ويهين كرامته ويولد إحساسه، وقد يولد شعوراً بالعدوان نحو المعلم، وقد يعبر ذلك عملياً بمضايقه المعلم في الفصل. وبهذا يكون المعلم قد عمل بدون قصد على تضخيم المشكلة بدلاً من علاجها.

إن على المعلم الذي يوجه توبيخاً عنياً للتلميذ في الفصل أن يتذكر أن ذلك يسئ إلى التلميذ ويمتهن كرامته ويقلل من قيمته ومكانته بين زملائه. وقد لا يستطيع أن يرفع رأسه بينهم. وهو بهذا يكون قد أساء إساءة بالغة إلى التلميذ وقد أشرنا إلى ذلك أيضاً. ومن هنا كان من الأفضل للمعلم دائماً أن يركز على معالجة الخطأ بدلاً من عقاب المخالف، وأن يتخذ أسلوب الثواب لإحداث السلوك المطلوب بدلاً من العقوبة لكف السلوك غير المرغوب.

### خامساً: توجيهات عملية مفيدة لحفظ النظام في الفصل:

يعتبر موضوع ضبط النظام في الفصل من أكثر الموضوعات حساسية بالنسبة للمعلم. ذلك لأنه يتعلق بلب عمله كمعلم. وبصرف النظر عن مدى كفاءة المعلم في التدريس فإن نجاحه أو فشله المهني يتوقف بالدرجة الأولى على مدى قدرته على التحكيم في الفصل وسيطرته على النظام فيه، فإذا نجح في ذلك كان من السهل عليه أن يحقق أهدافه في عملية التعليم والتعلم بالنسبة لتلاميذه.

ويواجه جميع المعلمين بلا استثناء ذكوراً وإناثاً على السواء مشكلة ضبط النظام في الفصل بدرجات متفاوتة، ومع ذلك فإنهم قلماً يعترفون بها، لكنهم يختلفون فيما بينهم في التعبير عن مشاعرهم نحوها. والأسلوب الشائع بين كثير منهم هو التظاهر بأن هذه المشكلة لا توجد بالنسبة لهم، وقد يؤكدون لزملائهم أن الأمر على ما يرام، في حين أنهم يواجهون مشكلات متزايدة باستمرار.

وهناك أسلوب آخر يتبعه معلمون آخرون عندما يحاولون عن خداع أو اقتناع بأن ما يحدث في الفصل ليس خروجاً على النظام أو إساءة للسلوك، وإنما هي طريقتهم الديمقراطية في العمل في الفصل وإعطاء الفرصة للتلميذ لكي يعبروا عن أنفسهم أو عن حريتهم. وقد يرى بعض المعلمين في هذا الأسلوب تحقيقاً لشعبيتهم بين التلاميذ. وهؤلاء المعلمون يمثل هذا النوع من التصرف يتجاهلون حقيقتين: الأولى أن التلميذ

يخرجون عن نظام الفصل ويسيون إلى عملية التعلم، والثانية أن الأمر يتطلب اتخاذ موقف لمعالجة الأمر ووضع الأمور في نصابها الصحيح.

وأول خطوة على الطريق لعلاج هذه المشكلة هي أن يقنع المعلم نفسه بأنه ليس المعلم الوحيد الذي يواجهها. فكل المعلمين بلا استثناء يواجهونها، ومن يدعى غير ذلك يكون خادعاً لنفسه ولغيره.

والخطوة الثانية هي أن يتذكر أنه ليس من المنطقي تجاهل المشكلة لأن تجاهلها وتركها بدون حل يزيد من تفاقمها ويترتب عليها نتائج وخيمة في مقدمتها فشله كمعلم. والخطوة الثالثة أن يبحث المعلم عن حل المشكلة التي تواجهه.

وقد أشرنا في الصفحات السابقة من الكتاب إلى ذلك، وإلى مشكلة حفظ النظام في الفصل وما يتصل بها من المظاهر المختلفة لسوء سلوك التلاميذ وأشرنا إلى بعض الحلول والأساليب العملية التي يمكن أن يستخدمها المعلم. وفي السطور التالية نلخص أهم المبادئ والتوجيهات العملية المفيدة للمعلم لحفظ النظام في الفصل والتعامل مع ما يحدث به من سوء سلوك التلاميذ:

- كل المعلمين بصفة عامة مهما كانت درجة كفاءتهم التدريسية عالية يواجهون أحياناً مشكلات حفظ النظام في الفصل. والغالبية العظمى من المعلمين يمكنهم أن يتعلموا أو يطبقوا الأساليب التي تساعدهم على حفظ النظام والتعامل مع سوء السلوك في فصولهم.

- كثيراً ما يقال إن المعلمين يختلفون في استخدام الطرق التي تحقق لهم النظام في الفصل. ولكن نتائج البحوث والملاحظات في السنوات الأخيرة تشير إلى أنهم على الرغم من اختلافهم فإن هناك أموراً مشتركة بينهم.

- إن كثيراً من ألوان سوء سلوك التلاميذ في الفصل يمكن تلافيها بتجنب الظروف والملابسات التي تثيرها أو تعمل على حدوثها.

- إن سوء سلوك التلميذ في الفصل قد لا يكون مقصوداً لذاته، وإنما هو نتيجة تعلم أو خبرات سابقة أو نتيجة الحماس الزائد أو نتيجة نزعات صيانية عادية.

- يتوقف كثير من نجاح أو فشل المعلم في إرساء نظام الفصل على أول لقاء له مع التلاميذ، وأسلوب تعامله وتفاعله معهم. ويترتب على هذا اللقاء طبيعة العلاقة التي تربط بين المعلم وتلاميذه في مستقبل عمله.
- من المفيد أن يكون المعلم جاداً حازماً مع تلاميذه في بداية تعاملهم معهم. ثم يتخفف قليلاً من هذا الحزم فيما بعد.
- من المفيد للمعلم أن يشرك التلاميذ في مناقشة قواعد حفظ النظام في الفصل، وأن يحصل على موافقتهم عليها. فهذا أدعى إلى التزامهم بها.
- يعتمد نجاح أو فشل الطريقة التي يستخدمها المعلم لحفظ النظام في الفصل على نظرة التلاميذ لشخصيته وتقديرهم لمكانته، وشعورهم بحبه لهم.
- من أفضل الاستراتيجيات التي يمكن أن يتبعها المعلم لحفظ النظام في الفصل أن ينمي لدى التلاميذ شعوراً بالمسئولية وتحمل نتائج أعمالهم. وفي الوقت نفسه يجب أن يكون المعلم نفسه عادلاً ومتعاطفاً ومنضبطاً في عمله ومواعيده.
- من الاقتراحات المفيدة ما يقدمه " جلاس " Glaser في كتابه مدارس بلا فشل. ويتضمن هذا الاقتراح تخصيص أوقات معينة في برنامج الدراسة بالمدرسة يقوم فيها كل معلم بعقد مناقشة مع تلاميذ الفصل وإشراكهم جميعاً في التوصل إلى حلول للمشكلات الفردية والجماعية.
- يجب على المعلم في المرحلة الأولى لإرساء قواعد النظام في الفصل أن يستخدم أسلوب الثواب حتى يستقر النظام. ويمكنه بعد ذلك أن يستخدم نفس الأسلوب على فترات متباعدة.
- من الأفضل للمعلم أن يستخدم استراتيجية الثواب للحصول على السلوك المرغوب بدلاً من استراتيجية العقاب للكف عن السلوك غير المرغوب. لأن العقاب قد يترتب عليه آثار جانبية سلبية نتيجة الخوف والقلق، كما أنه لا يقضى على سوء السلوك، وإنما يخفيه مؤقتاً لحين زوال الخوف أو العقاب.



- ينبغي ألا يلجأ المعلم إلى معاقبة الفصل برمته أو مجموعة من التلاميذ بسبب سوء سلوك تلميذ أو اثنين لأن ذلك يولد لديهم شعوراً بالعداء نحو المعلم.
- عندما يضطر المعلم في النهاية إلى استخدام أسلوب العقاب يجب أن يوضح للتلميذ مقدماً نوع العقوبة وأسباب توقيعه.
- ينبغي ألا ينحاز المعلم لصف تلميذ ضد آخر ما لم يكن واضحاً تماماً أن الأول على صواب والثاني على خطأ.
- يجب أن يعطى المعلم فرصة للتلميذ الممتنع عن الدراسة حتى يهدأ، وأن يفكر في نفس الوقت فيما يجب أن يتخذه معه إذا استمر في امتناعه عن الدراسة.
- يجب ألا يقبل المعلم أي عنف أو اعتداء بدني أو شجار بالتشابك بالأيدي يحدث في الفصل، وأن يتعامل معه بمنتهى الحزم بالاستعانة بإدارة المدرسة.
- يجب ألا يتدخل المعلم جسدياً للفصل بين تلاميذ يتشاجرون في الفصل لمحاولة تهدئتهم أو إيقاف تشاجرهم.
- عندما يترتب على الشغب في الفصل عدم قدرة المعلم على التدريس والإغاء التدريس يجب أن يوضح لهم بأنهم الخاسرون وليس المعلم.
- إذا أراد المعلم أن يعيد الهدوء لفصل تسوده الضوضاء عليه أن يدق بيده على المنضدة دقة واحدة عالية ثم يركز انتباهه على أحد التلاميذ ويوجه إليه سؤالاً للمنافسة.
- مما يسهل على المعلم حفظ النظام منذ بداية الدرس أن يقف على باب الفصل أثناء دخول التلاميذ لأن ذلك يحملهم على الانضباط والالتزام.
- إن إعطاء المعلم عملاً سهلاً نسبياً للتلاميذ ذوي المستوى التحصيلي المتدني يمكن أن يحسن بدرجة كبيرة من مفهومهم الذاتي وفكرتهم عن أنفسهم من الناحية الدراسية.

- من الأفضل للمعلم - بالنسبة للفصل سيئ السلوك بصفة عامة - أن يحاول بهدوء التعايش مع الأساليب السلوكية التي يتبعها التلاميذ كنقطة انطلاق للعمل على تغيير سلوكهم وذلك بدلاً عن إظهار شعوره بالغضب نحوهم.
- بالنسبة للفصل الدراسي الذي فقد تلاميذه الاهتمام بالمعلم وتعليمه تكون موافقة مجموعة الرفاق أكثر تأثيراً من مدح المعلم كأسلوب للجزاء أو الثواب.
- من الضروري، بل ومن المفيد أحياناً، أن يتعامل المعلم مع سوء سلوك تلاميذ الفصل بصورة مباشرة حتى في حالة التلميذ الذي يبدو بوضوح أنه يعاني من اضطراب نفسي ويحتاج إلى مساعدة أخصائي نفسي.
- عندما يكون سوء سلوك التلميذ عاماً ومتكرراً، قد يكون من الأفضل للمعلم من الناحية العملية أن يستخدم استراتيجيات للحصول على السلوك المرغوب عن طريق الثواب والمكافأة على مدى فترات من الزمن. وذلك بدلاً من محاولته التعامل مع مختلف أنواع سوء السلوك.
- استخدام المعلم لأسلوب الثواب والمكافأة أو التشجيع يساعد التلاميذ على تحسن مفهوم الذات لديهم وفكرتهم عن أنفسهم وما يستطيعون أن يفعلوه.

## الفهرس

رقم الصفحة	الموضوع
٤٤-٥	الفصل الأول : العملية التربوية
٩٩-٤٥	الفصل الثاني : مهنة التعليم الطبيعية والأهمية
١٣٦-٠١	الفصل الثالث : التطور التاريخي لمهنة التعليم
١٦٨-١٣٧	الفصل الرابع : المعلم وإدارة الفصل
٢٢٨-١٦٩	الفصل الخامس : المعلم وحفظ النظام
٢٦٢-٢٢٩	الفصل السادس: المعلم والعقاب
	المراجع

## المراجع

١. عبد الرحمن محمد فقيه (تقويم الجانب التخصصي من برنامج اعداد معلمي الرياضيات بجامعة ام القرى بمكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ام القرى ١٩٩٥
٢. محمد عبد الغني المصري: أخلاقيات المهنة، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان، الاردن، ١٩٨٦.
٣. محمد بكر اسماعيل: - زاد المتعلم والعالم من الاخلاق والكمال: دار المنار، القاهرة، ٢٠٠٧.
٤. محمد عبد العليم مرسى، المعلم والمناهج وطرق التدريس، الرياض: عالم الكتب للنشر والتوزيع، ١٩٨٥م.
٥. محمد منير مرسى، المعلم والنظام: دليل المعلم إلى تعليم المتعلم: القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٨م، ص ٧ - ١٨.
٦. ايريك جنسن، التدريس الفعال، مكتبة جرير، القاهرة، ٢٠٠٧.
٧. سعيد اسماعيل على: الاصول الاجتماعية للتربية، دار السلام، القاهرة، - عبد الرحمن الخطيب: الاخلاق المهنية ومواثيقها، مكتبة الانجلو المصرية، ٢٠٠١.
٨. طارق حسن شحاته: عاجل الى المعلم والمتعلم وولى الأمر، الدار العربية للنشر والتوزيع، ٢٠٠١.
٩. عبد الله احمد: التربية النشأة والمكونات أصول التربية، دار الوفاء للطباعة والنشر، ٢٠٠١.
١٠. بيومي محمد طحاوي: التنمية المهنية للمعلمين، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٩.
١١. محمد الخيطي واخرون: مدخل الى التربية، دار المسيرة، عمان، ط ٥، ٢٠١٤.

١٢. صفاء محمد على: اساسيات في اجتماعيات التربية، دار الميسرة الرياض،  
٢٠١٣.
١٣. قدرية محمد البشري: اخلاقيات مهنة التعليم، دار الخليج، عمان، ٢٠١١.
١٤. باولو فريير، المعلمون بناء ثقافة، ترجمة حامد عمار، مكتبة الأسرة، ٢٠٠٥.
١٥. ريتشارد دن وتيد راغ: التعليم الفعال، ترجمة بسامة خالد المسلم، مجلس  
النشر العلمي، جامعة الكويت، ٢٠٠٠.
١٦. فتحي عبد الرسول محمد، أخلاقيات واداب المعلم والطلاب في الفكر التربوي،  
دار العلم والايمان، القاهرة، ٢٠١٧.