دراسة العدد

# مفتاح الحل ..... هل يكمن في رؤية واقعية عند كل معلم فينا؟!

**د. خنساء ذياب: رئيسة القسم العربي**

**أحمد فتيحه: محاضر ومرشد تربوي**

**كلية دافيد يلين**

يأتي الجزء الثاني من هذه الدراسة استكمالا للجزء الأول منها بهدف التعرف على اتجاهات المعلمين العرب نحو عدة مواضيع تربوية مهمة هي، مدى رضى المعلم عن أدائه في مهنة التعلم، ورأيه في طلاب اليوم، كذلك اقتراحات المعلم لتحسين وضعه، واقتراحاته لتغيير وتطوير الواقع التربوي في بلدنا وذلك استكمالا لمحاولة الفهم العميق لواقع العملية التربوية في مجتمعنا. حيث تم توزيع استبانه على معلمين عرب من مدينة القدس، ومنطقتي الجليل والمثلث. حصل الباحثان على مائة استمارة شكلت عينة هذه الدراسة.

**ويأتي تناول هذه المواضيع التربوية الهامة في محاولة لمساعدة المعلم لتكوين رؤية حقيقية، ونظرة تحليلية عميقة للواقع التربوي بكل مركباته، ونقاط الضعف عنده، وللبحث عن طرق للوصول إلى تغيير جوهري في القناعة بأهمية المهنة وفي الفلسفة التربوية وفي أهمية رسالة التعليم.**

## ملخص نتائج الجزء الأول من الدراسة

تركز الجزء الأول من الدراسة في التعرف على اتجاهات المعلمين نحو موضوعين تربويين هامين هما: الفلسفة التربوية التي يؤمن بها المعلم العربي وأسباب اختياره لمهنة التعليم.

فيما يتعلق بالسؤال الأول حول الفلسفة التربوية التي يؤمن بها المعلم فقد جاءت الإجابات متعددة تم حصرها في أربع فئات أساسية:

1- فلسفة تربوية تقليدية، جزئية غير شاملة.
2- فلسفة تربوية تقدمية، جزئية غير شاملة.
3- عدم وجود فلسفة واضحة ومحددة
4- عدم وجود فلسفة تربوية إطلاقا

أما إجابات المعلمين حول السؤال الثاني والمتعلقة في دوافعهم لاختيار مهنة التعليم فقد تم حصرها في خمس فئات أساسية هي:

1- إجبار المعلم على مزاولة مهنة التعليم، وقد اقتصرت على فئة المعلمات الإناث في المجتمع العربي.
2- اختيار لعدم وجود خيارات بديلة، وقد اقتصرت على فئة المعلمين الذكور في المجتمع العربي.
3- اختيار ينم عن رغبة وإيمان عميق بالمهنة.
4- ظروف المهنة تلائم التزامات المرأة العربية.
5- إجابات عامة غير معبرة تم تصنيفها تحت بند إجابات عشوائية شعارية.

قضايا عديدة تمت إثارتها في النقاش العام في الجزء الأول من أهمها أن المعلم العربي على الأغلب ضائع، تائه، لا يدري ما هي الفلسفة التربوية التي يهتدي بهديها، فمعظم وجهات النظر جاءت في مضمونها خالية من أي فلسفة تربوية واضحة، والفلسفة التربوية إن وجدت عند البعض فهي إما جزئية وإما خليط من مفاهيم تقليدية سائدة لم يدخل عليها أي تغيير لا أثناء الدراسة، ولا حتى أثناء سنوات خبرته كمعلم في واقع جديد ومتجدد. فيما يتعلق باختيار مهنة التعليم فإن قلائل تحدثوا عن وجود قناعه واختيار حر، فالمعظم إما غلطة أو صدفة، هناك معلمون وجدوا أنفسهم مرغمين للعمل في مهنة التعليم (ذياب وفتيحه 2000).

## عرض وتحليل نتائج الجزء الثاني من الدراسة

انطلاقاً من الرغبة في استيضاح قدرة المعلم على تقييم عمله وادائه من وجهة نظر شخصية، توجهنا للمعلم بسؤال حول مدى الرضى عن مستوى ادائه المهني لتكوين صورة شاملة اكثر حول ما يدور في الأطر التعليمية المختلفة.

1 - **هل انت راض عن مستوى ادائك في مهنة التعليم؟**

انحصرت اجابات المعلمين عن هذا السؤال في مجموعتين رئيستين:

1- المجموعة الأولى: راضية عن مستوى الأداء بدرجات متفاوتة.

2- المجموعة الثانية غير راضية عن مستوى الأداء بدرجات متفاوتة.

## المجموعة الأولى:

وصلت نسبة المعلمين الراضين عن ادائهم الى 94٪ من مجموع العينة الكاملة( 100 معلم)، حيث ان 50٪ من هذه المجموعة صرحوا عن رضى تام ومطلق عن ادائهم بقولهم: **" نعم " " راضية "، " بشكل تام "، نعم ولا شك في ذلك، " نعم والحمد لله "، " بدون فخر نعم "، " نعم على اكمل وجه " " نعم، راضي كل الرضى "، " راضية جداً جداً "**.

تساوت نسبة المعلمات الأناث مع المعلمين الذكور في هذه الفئة من الأجابات. ولكن ما ميز فئة الذكور ان 75٪ من هؤلاء المعلمين هم ذوو خبرة 10 سنوات وما فوق وحتى 45 سنة من الخدمة.

بينما لم يبرز عامل عدد سنوات الخبرة في فئة المعلمات.

تلزم هذه المعطيات طرح السؤال التالي: هل يرتبط مفهوم الرضى عن الأداء عند فئة المعلمين الذكور بالقدرة على اثبات الرجولة والسيطرة على التلاميذ في الصف؟ بحيث كلما ازدادت عدد سنوات الخبرة لدى المعلم ازدادت معها قوته وسيطرته في الصف بعد ما اثبت شخصيته ووجوده!.

44٪ من المعلمين الراضين عن ادائهم بودهم ادخال بعض التحسينات على عملهم، لكن ما هي التحفظات التي تمنع فئة المعلمين هذه من التصريح بالرضى التام عن ادائها؟

لقد اختلفت الأجابات حول اقتراحات لإدخال تحسينات على اداء المعلم، وفيما يلي بعض منها:

**" معلمة تربط رضاها بمستوى الأداء فقط في حالة اتمام دراسة الماجستير وبذلك ترفع مستواها**

المهني " .

" وجود معيقات محبطة للمعلم في بيئة عمله " .

" عدم الرضى عن الأداء بسبب الجو الذي اعيشه مع طلابي " .

" فرض نظام واحد على جميع الطلاب بدون الأخذ بأختلاف مستوياتهم " .

" عدم الرضى بسبب الروتين والرقابة وذلك جراء تلقي المعلم اوامر مفروضة عليه تنفيذها دون مناقشة او اعتراض " .

" عدم الرضى بسبب الطموح لتطوير ذاتي ونفسي اكبر لدى المعلم " .

" عدم الرضى بسبب عدم قدرته على إدخال وتطوير الوسائل التعليمية التي يستخدمها في محاولة لتحسين ادائه " .

" عدم الرضى بسبب النقص في الموارد والوسائل المتوفرة في المدرسة " .

وفي هذا السياق تقول معلمة " انا راضية عن مستوى ادائي ولكني اطمح في التعرف على كل ما يفيد من طرق واساليب لتناسب الجيل المعاصر لأن طريقة اليوم لا تصلح للغد " .

" ربط الرضى عن الأداء بمستوى التعاون والمساعدة المقدمة من الادارة المدرسية " .

" ربط الرضى بتوفر فرص الاشتراك في دورات الإستكمال في مواضيع تعليمية مختلفة " .

برزت في اجابات المعلمين هذه نظرتهم اتجاه مهنة التعليم، وفلسفتهم التربوية، وايضاً نظرتهم اتجاه الطلاب من خلال التأكيد على محورية دور المعلم في العملية التربوية : " **احاول تعليم طلابي تعليماً صحيحاً** " ، " **احاول قدر المستطاع ان افيد الطلاب بكل ما هو متوفر لدي من معلومات وقدرات** "

هذه الأقوال تشير للنهج التقليدي في فلسفة المعلم التربوية، حيث جاءت معظم الإجابات عامة، لا تتحدث عن جهة محددة بعينها، وإنما تم القائها على الآخرين، الأدارة، الأهل، المنهاج، وعلى ما نعتقد لم يتمكن المعلم من ان يرى دوره ومسؤوليته في هذا الأداء. ونشير في هذا السياق الى عبارة معلمة من العينة قالت : " **انها راضية ولكنها تطمح للأحسن ، لتكون معلمة مثالية** " .

وحبذا لو ان كل معلم ذكر في رأيه طموحه للمستقبل ووضع هدفاً واضحاً نصب عينيه للوصول اليه، بصدد تطوير ادائه للأحسن.

## المجموعة الثانية:

لم تتجاوز نسبة المعلمين غير الراضين عن ادائهم الـ 6٪ ، اشار بعضهم بعدم الرضى المطلق بقولهم " لا " بينما النصف الأخر اشار لعدم رضاه وابتدأ حديثه : " **انا غير راضي عن ادائي والأسباب كثيرة** " ، " **غير راضي إطلاقاً لأني اود . . .** " .

عند التمعن في الأسباب التي طرحها هؤلاء المعلمين لعدم رضاهم عن ادائهم وجدنا بعض التشابه مع الأمور والتحفظات التي منعت مجموعة كبيرة من المعلمين الراضين ضمن الفئة الأولى من العينة عن عملهم (44٪) من ان يكون لديهم رضى تام ومطلق : مثل الحاجة للتطور الأكاديمي، استكمال

دراسات، التعاون مع الإدارة والأهل.

وافقت هذه الفئة من المعلمين على النقاط التي يجب عليها تحسينها للوصول الى رضى عن الأداء في التعليم، قسم انطلق من اتجاه انه راضي عن ادائه وبوده تحسينه، بينما قسم اخر انطلق من عدم الرضى عن الأداء وعن وجود نية في التحسين والتطوير.

## 2)ما هو رأيك في طلاب اليوم؟

تطرق البحث في سؤاله التالي حول موضوع رأي المعلمين في طلابهم، من اجل تسليط الضوء على موضوع مهم ومحوري في العملية التربوية التعليمية.

تم حصر اجابات المعلمين وأرائهم حول طلاب اليوم في فئتين رئيستين وفق منهج تحليل المحتوى:

1- اراء سلبية.

2- اراء ايجابية.

في داخل كل فئة وجدنا من المعلمين من اجتهد في تفسير رأيه وموقفه اتجاه الطلاب، ومنهم من اكتفى بعبارات وحقائق وصفية بدون أي تعليل.

1- **اراء سلبية:**

80٪ من المعلمين جاءت آرائهم سلبية في الطلاب، حيث تم نعتهم بصفات وعبارات وصفية ذات طابع شعاري عام، هذه الصفات العامة وردت دون أي تبرير او توضيح لهذه السلبية، هذا التوجه عند هذه الفئة من المعلمين، ادى الى تجميعها ووضعها في سياق اراء سلبية ومن هذه الأقوال العبارات التالية:

**"اتكاليين"، "غير مستقلين"، "غير مثقفين"، "لا يحبون التعليم ولا التفكير"، "يريدون فقط التسلية"، "يريدون ان يكون كل شيء جاهزاً"، "جيل ذو تفكير سطحي"، "تفكير محدود"، "جيل ضائع"، "تفكيرهم بالجنس فقط"، "لا يحترمون المعلم"، "غير جديون وغير منضبطين"، "لا يحبون ان يتعلموا"، "مرفهين ومتمردين على المعلم"، "لا يحترمون المعلم ولا العلم"، "يقلدون الأجانب"، "رغبتهم قليلة في التعليم"، "يثيرون غضب المعلمين"، "لا دافعية لديهم بالتعليم"، "كلهم مسخرة"، "لا اختلاف لديهم" "مندفعين، مقلدين وغير مكترثين"، "لا يمكن اطلاق كلمة طلاب عليهم لأنهم موجودون في ملجأ بدل التسكع في الشوارع"، "معظمهم غير صالح للتعليم"، "بعضهم هدفه تمضية وتضييع الوقت". "افكارهم محدودة"، "جهلة"، "مستهترين"، "لا يشغلون تفكيرهم للأمام بل للخلف"، "متشردون ذهنياً"، "جيل غير مسؤول، لا يأخذ الأمور على محمل الجد"، "اسوأ من طلاب الأمس قبل الأنتفاضة".**

قراءة هذه العبارات مجتمعة، ربما يترك إنطباعاً سلبياً لدى القارىء، لكن شعرنا بضرورة تجميعها لنطلق من خلالها صرخة مدوية في طياتها الكثير من الدلالات والقضايا التي تحتاج لنقاش وتفحّص لمعرفة الأسباب التي ادت بالمعلمين لنعت الطلاب بهذه الصفات. هذه الأسباب قد تكون دوافعها شعور المعلم بالغضب، عدم الرضى، التشاؤم، الإجهاد.. الخ. لكن هذه الأسباب ودوافعها تحمل في

طياتها تساؤلاً مهماً وهو انه كيف لمعلم ان يدخل غرفة الصف ليعلم ثلاثين طلاباً على الأقل يمكن نعتهم بمثل هذه العبارات .

ايضاً في هذا السياق وجدنا افراداً من المعلمين تعدت نسبتهم 20 ٪ حاولوا اعطاء تفسيرات للوضع السلبي لطلابهم . اسباب عديدة لهذه السلبية طرحتها هذه الفئة ومنها :

" دور الأهل في عدم تشجيع ابنائهم على الدراسة " .

" وقوف الأهل ضد المعلم في كثير من الأحيان " .

" دور الأهل والبيئة المحيطة بالطلاب وعدم فهمهم ووعيهم لمشاكل اولادهم " .

" التأثيرات السلبية لوسائل الإتصال والتطورات الحضارية مثل التلفاز والإنترنت " .

" عدم اهتمام الأهل بأمور اولادهم " .

" الدلال الزائد وتوفر المادة " .

" الأنظمة التربوية الحديثة التي شجعت الطالب على الأهمال والأستهتار مثل الترفيع التلقائي وعدم محاسبته عند التقصير والرسوب " .

" سياسة خارجية موجهه ساهمت في عدم رفع مستوى التعليم في الوسط العربي " .

" عدم قدرة المدارس العربية على التأقلم مع تغيرات الوضع المحيط بها " .

" البلبلة التي يشعر بها الطلاب نتيجة تعرضهم لحضارات وثقافات وبيئات مختلفة " .

" المنهاج التقليدي الذي لا يتناسب واحتياجات الطلاب الحقيقية " .

" دور الأهل في عدم وضع جهد مناسب في تربية وتنظيم وتهذيب اخلاق أبنائهم " .

وردت عبارتان على لسان معلمي القدس حاولتا بتبرير هذه السلبية استناداً للمعاناة اليومية في ظل الظروف السياسية السائدة : -

" التأثير السلبي للإحتلال على طلابنا من حيث عدم توفر الهدوء والشعور بالأمن والاستقرار من جميع النواحي في البيت وخارجه " .

" الدور السلبي للإنتفاضة على دافعية الجيل الصاعد للتعلم "

عموماً مجمل هذه العبارات جاءت مخالفة لما سبقها من عبارات سلبية ، نعتقد ان وقعها على اذن سامعها سيكون مقبولاً ويدل على وجود نظرة متفهمة لدى هذه الفئة من المعلمين للوضع القائم عند طلابهم ، وعليه فإن الأحتمال سيكون اكبر لدى المعلمين لتقديم مساعدة لطلابهم لتحقيق ذاتهم ودعمهم والأخذ بيدهم في طريق النجاح .

2-اراء ايجابية :

نسبة قليلة من المعلمين 20 ٪ كانت لهم اراء ايجابية في الطلاب حيث تم نعتهم باوصاف مثل : " اذكياء " " لديهم خبرات كثيرة " ، " يجب استثمار هذه الطاقات " ، " باحث صغير ، يسأل ويستكشف " ، " مستقبل ومرسل " ، " متعاونون ومحبون " ، " مثقفون " ، " مدركون للقوانين والتعليمات في المدرسة " ، " لا يتقبلون الأوامر الأ اذا اقتنعوا بها " ، " منفتحون ، فعالون " .

قسم من المعلمين لم يكتف+ بنعت الطلاب بهذه الصفات، وإنما حاول اعطاء تفسير لهذه الصفات في محاولة لفهم وضع الطالب، ومن ضمن ذلك العبارات التالية :

**" ان لكل جيل خصوصيته ويجب الأنتباه لذلك عند التعامل مع كل جيل " .**

**" الطلاب بحاجة لمن يقودهم ويوجههم وخاصة في عصر الأنفجار العلمي والموارد التعليمية الوفيرة " .**

**" هناك دور مهم على الأهالي والمعلمين في المدرسة القيام به لإعداد جيل مسؤول مبال "**

**" المثيرات المختلفة جعلت الطالب شخص يبحث ويجرب ويسأل ويراقب، وعلى المعلم فهم ذلك وتشجيعه " .**

**" تفضيل العائلة والمجتمع زواج الفتيات على تكملة تعليمهن، ساهم في انخفاض وضعهن الأكاديمي " .**

**" يدرك طلاب اليوم اهمية اكتساب مواد علمية وخبرة ولكن علينا ان نزودهم بالخبرات والقدرات الأجتماعية " .**

**" وجود الكثير من الأطر والمؤسسات التي من شأنها المحافظة على حقوق الطلاب " .**

**" التأثير الإيجابي لثقافة الأهالي وانعكاسها على تطوير شخصية واستقلالية تفكير الطلاب " .**

**" كلما ازداد وعي وثقافة الأهل، كلما اثر ذلك ايجابياً على ثقافة وتربية أولادهم " .**

بالأضافة الى الفئتين اعلاه فقد تميزت خمس اجابات من حاصل 100 بوجود نظرة مختلفة موضوعية لطلاب اليوم حيث تطرقت بشكل وصفي وعام الى الطلاب السلبين، وبنفس الوقت استطاعت رؤية طلاب إيجابيين.

تقول احدى المعلمات في هذا السياق : **" منهم المواظب ومنهم الذي يأتي لقضاء الوقت "**

تبرز الوسطية في قول هذه المعلمة والتي تمثل غياب النظرة الحقيقية الواقعية المتفهمة لدى هذه الفئة من المعلمين حيث اكتفت بإعطاء وصف عام عن فئات من الطلاب دون طرح اسباب او اراء حول هذه التصرفات.

معلمة واحدة فقط اعتقدت انه ليس من حقها اعطاء رأيها في طلاب اليوم بقولها : **" لا يحق لي الحكم على طلاب اليوم وطلاب البارحة كون كل جيل تتحكم به الأوضاع والظروف التي يتواجد بها " .**

## 3) ما هي إقتراحاتك لتحسين وضع المعلم؟

بعد القراءة المتفحصة لمجموع الإجابات حول هذا السؤال، والسؤال الذي يليه والمتعلق باقتراحات تطوير الواقع التربوي، تم ملاحظة وجود إجابات غنية متنوعة فيها وضوح، وهذا يختلف عما تم ملاحظته في الأسئلة السابقة، حيث تم ملاحظة فقر في كثير من الإجابات ومحاولة فئة غير بسيطة الهروب والاكتفاء بإعطاء إجابات عامة سريعة، ومرد ذلك على ما نعتقد يكمن في أن الأسئلة الأربعة الأولى تحتاج لإجابات ذاتية، ووجهات نظر محددة، وقدره على رؤية الأمور بطريقة واضحة،

تعكس رأيه ودوره وموقفه ، بينما السؤالين الأخيرين تضمنا إجابات خارجية مكنتا المعلمين من إعطاء آراء موضوعية وإجابات غنية متنوعة .

تمحورت اقتراحات المعلمين في الإجابة عن هذا السؤال في خمس مجموعات هي :

أ ) إقتراحات تحسين مادية
ب) إقتراحات تحسين ظروف العمل
ت)إقتراحات التطوير المهني
ث) تحسين بيئة المدرسة
ج) إجابات مختلفة

**أ) قتراحات تحسين مادية**

تطرق 40 ٪ من المعلمين والمعلمات لهذا الجانب باعتباره شرطا أساسيا لتحسين وضع المعلم ، باعتبار أن المعلم إذا توفرت له الراحة المادية من خلال تحسين وضعه الاقتصادي فإن قدرته على العطاء ستزداد ، وتجلى ذلك بشكل واضح في مطلب زيادة الراتب ، وكذلك المساعدة في توفير التعليم المناسب لأبناء المعلمين سواء في المدارس أو في الجامعات أو من خلال إنشاء أسواق استهلاكية ... الخ ، أحد المعلمين أجمل هذا الاقتراحات بقوله

**" . . . رفع المستوى المعيشي للمعلم من خلال زيادة راتبه ، عمل إسكان للمعلمين ، مساعدة أبنائهم مادياً في تحصيلهم العلمي ، إنشاء سوق استهلاكية للمعلمين كل ذلك سيؤثر إيجابيا في رفع مستوى المعلم والتعليم "** .

**ب) اقتراحات تحسين ظروف العمل**

تطرق 33 ٪ من المعلمين والمعلمات لاقتراحات متفرقة في هذا السياق باعتبار الدعم المعنوي جانب مهم لا يقل أهمية عن الجانب المادي ، فاحترام المعلم وتخفيف عبء العمل من خلال تقليل عدد الحصص عند كل معلم ، وتقليل عدد الطلاب في كل صف ، وتوجيه كتب شكر وتقدير لكل معلم في حال إنجاز أو عطاء مميز يتجاوز ما هو مطلوب منه ، وترقية المعلم باستمرار ، وفتح آفاق التطور أمامه ، وتوفير غرفة معلمين مريحة ، وتوفر دعم إدارة المدرسة ، وتوفر الإرشاد والدعم المستمر ، وتوفر شعور لدى المعلم بوجود احترام إنساني له ، ووجود أجواء داعمة قادرة على سماعه والإصغاء له والتعاون معه مما يوفر له شعوراً بالأمان والعدل ، أو كما ذكر أحد المعلمين :

**" الاقتراحات التي يمكن تقديمها عديدة ، ولكن أهمها هو إرشاد المعلم باستمرار ، ومراعاة ظروفه النفسية ، لأن كل ذلك سيرفع من معنوية المعلم وبالتالي يؤدي إلى تطور مستواه "** .

**ت) التطوير المهني**

أكد 30 ٪ من المعلمين والمعلمات على هذا الاقتراح باعتباره متطلباً ضرورياً لكي يتمكن المعلم من أن يطور نفسه على الصعيد المهني ، ويتمثل ذلك في عقد دورات تطوير مهنية للمعلمين للاطلاع على أساليب ووسائل تعليم حديثه لكي يشعر المعلم انه يسير للأمام ولا يقف مكانه ويتطور ويجدد

معلوماته باستمرار، فالدورات حسب رأي أحد المعلمين "**هي وسيلة إنعاش وتنشيط دائمة للمعلم**"، كذلك يرى معلم آخر أنه:

"**إضافة للدورات هناك حاجة لعقد ورشات عمل وإقامة معارض وإتاحة المجال أيضا للاطلاع على معارض تربوية داخلية وخارجية والقيام برحلات علمية**".

اقتراح واحد يمكن أن نطلق عليه اقتراح عكسي ورد من معلمة تحدثت عن أنها تعاني من إرهاق من الدورات التربوية، وبالتالي قدمت اقتراحاً لتحسين وضع المعلم من خلال عدم إرهاقه بالدورات؟!

**ث) اقتراحات لتحسين بيئة المدرسة**

رغم أن هذا البند من الاقتراحات مكانة في السؤال التالي حول اقتراحات لتحسين وتطوير الواقع التربوي، إلا أن 21٪ من المعلمين والمعلمات تحدثوا عن هذا الجانب باعتباره مقترحاً في حال تطبيقه سيحسن من وضع المعلم، ومن ضمن هذه الاقتراحات وضع قوانين صارمة تحدد حقوق وواجبات كل من الطالب، المعلم، الإدارة المحلية والإدارة العامة. تقليل عدد الطلاب والذي يرهق المعلم ويحد كثيراً من إمكانية التجديد والتنويع في أساليب ووسائل التعليم، وفي المقابل زيادة عدد المعلمين للتقليل من النصاب الأكاديمي المطلوب من كل معلم، ليتمكن من أيجاد هامش من الفراغ في برنامجه يؤهله للاطلاع وتحضير وإحضار كل ما هو جديد ومتجدد في واقع العملية التربوية. تحدث ثلاث معلمين من عينة 21٪ عن أهمية تطوير أساليب التعليم باتجاه إعطاء مجال واسع للطلاب للتعلم بأنفسهم، وعدم الاعتماد الكلي على المعلم، والذي من المفروض حسب رأي أحد المعلمين:

"**أن يتحول دوره من ملقن للمعلومات إلى موجه ومرشد للطلاب**".

هذا التوجه يعبر عن ثورة يحتاجها وسطنا التعليمي، ونعتقد انه اذا ما توفرت الإمكانيات للبدء بهذه العملية، فإن واقع الحال سينقلب رأساً على عقب نحو الأفضل والاحسن، وهذا يتطلب توفير وسائل تعليم حديثة إضافة إلى منح المعلم هامش واسع من الحرية في طريقة إدارة الصف.

**ج)إجابات مختلفة**

اكتفى ستة معلمين بالإجابة عن هذا السؤال بكلمة لا يوجد، أو أن تحسين وضع المعلم يحتاج لقوى خارقة، وأي اقتراح في هذا الاتجاه لن يفيد بشيء. واقتراح آخر ملفت للنظر وهو الإلحاح على ضرورة تغيير القوانين السائدة باتجاه "**إعطاء شرعية الضرب للمعلم**". كي يتمكن من ضبط الطلاب باتجاه إعادة الهيبة للتعليم والتي فقدت حسب رأي هذا المعلم بعد أن:

"**تم سحب البساط من تحت أرجل المعلم من خلال تحريم اللجوء للضرب كقانون ملزم يتعرض للعقاب كل من يخل به**"

هذه الإجابات قد تبدو للوهلة الاولى عشوائية، لكنها في واقع الأمر تعبر عن يأس وقهر كبيرين، وعدم إيمان بإمكانية وجود آفاق للتغيير والتطوير، وبالتالي فإن القوى الخارقة هي الملاذ والحل عند هذه الفئة، او ان الضرب هو اسهل الحلول لكنه ليس افضلها، مع الأخذ بعين الأعتبار ان الجهاز الذي فرض

قانون تحريم العقاب البدني، لم يوفر للمعلم بدائل تربوية أخرى، وبالتالي تركه أعزل بدون أي قدرة على حل الأشكالات التي تواجهه داخل الصف، في واقع تربوي مثقل بوجود اشكالات سلوكية كثيرة تواجهه، دون ان يتمكن من حلها او على الأقل توفير حلول مقنعة لها.

## 4) ما هي اقتراحاتك لتغيير وتطوير الواقع التربوي؟

قدم المعلمون اقتراحات غنية في الإجابة عن هذا السؤال، تم حصر هذه الاقتراحات في ست مجموعات هي:

أ) اقتراحات تحسين مادية ب) تطوير المناهج التعليمية ت) سن قوانين تربوية جديدة
ث) إدخال التكنولوجيا في التعليم ج) تحسين البيئة المدرسية ح)إجابات مختلفة

**أ) إقتراحات تحسين مادية**

تحدث عن هذا الجانب 7 ٪ من المعلمين حيث انتقلوا من الجانب الذاتي لتحسين وضع المعلم مادياً، إلى الجوانب المادية العامة مثل زيادة الاعتمادات المالية المخصصة للوسائل التعليمية، وتوفير ميزانيات مالية كافية للمدرسة لتتمكن من تلبية احتياجات الطلاب على مختلف الأصعدة، كذلك توفير مبان حديثه ومريحة بها مساحات عامة واسعة وغرف صفية مكيفة قادرة على توفير جو صفي مريح للطلّاب وللمعلمين وللعملية التعليمية. وفي هذا السياق أشار أحد المعلمين لهذه القضية بقوله:

**"لكي يتمكن المعلم من الوقوف بثقة أمام طلابه، فلا بد من الاهتمام اكثر بمهنة التعليم على المستوى المادي من جهة مثل توفير ميزانيات مالية، توفير مبانٍ حديثة... الخ، ومن خلال دعم المعلم ماديا ومعنويا من جهة أخرى".**

**ب) تطوير المناهج التعليمية**

تحدث 16 ٪ من المعلمين والمعلمات عن هذا الموضوع باعتباره شرطا ضروريا للنهوض بواقع العملية التعليمية، فالمناهج حسب اعتقاد البعض منهم **"تقليدية لم يدخل عليها أي تغيير منذ سنوات عديدة"**

بينما يرى البعض الآخر كما ذكر أحد المعلمين

**" أن هذه المناهج تركز على مستوى الذاكرة، مستوى الفهم والاستيعاب وتهمل المستويات الأخرى من مستويات التفكير مثل التفكير التحليلي أو التطبيقي أو الناقد أو التقييمي"**

وكذلك تحدث آخرون عن زاوية اخرى للتطوير قد تحتاج لوجود مرونة في المناهج التعليمية لكي يتم تجاوز الفجوة وحالة الاغتراب في المناهج من حيث عدم القدرة على ربط النظرية بالتطبيق، فنحن أحوج ما نكون كما ذكر أحد المعلمين إلى **" التعلم مع الحركة والعمل وليس من خلال صفوف يجلس داخلها الطلاب لثماني ساعات على كراسي غير مريحة، يمنعوا خلالها من التحرك من أماكنهم"**

كذلك طالبت إحدى المعلمات **"بإعطاء هامش للمعلم للتصرف بالمنهاج وفق مستويات الطلبة وقدراتهم ووفق الظروف التي يتواجد بها المعلم والطالب"**.

وهنا يبرز تساؤل : هل حقاً هناك ما يمنع المعلم من ذلك؟ ام ان هناك مشكلة حقيقية تواجه المعلم في هذا الإتجاه؟ ام انه قد يكون محاولة للهروب عن غير وعي؟ . وعليه فإننا نتوجه لكل معلم ومدير ان يأخذ بعين الأعتبار ان المعلم ليس عبداً للمنهاج ، وإنما بإمكانه تطويعه بهدف تطوير وبناء شخصية مستقلة للطالب ، قادرة على الإعتماد على الذات ، والإنطلاق نحو آفاق رحبة من المعرفة والمعلومات التي يمكن الحصول عليها من مصادر شتى .

**ت) سن قوانين تربوية جديدة**

تحدث 12 ٪ من المعلمين عن هذا الاتجاه من التطوير ، فبعضهم اقترح تعديل القوانين الموجودة حالياً واستبدالها بقوانين يكون جوهرها إعطاء صلاحيات اكبر للمعلم خاصة في مجال علاقته مع الطالب ، ومنها على سبيل المثال كما ذكر أحد المعلمين "**السماح باتباع أسلوب العقاب في حالات معينة ، ومبرر ذلك أن الضرب ممنوع في المدرسة بينما هو مسموح في البيت**" .

وهنا نضيف الى ما تحدثنا عنه سابقاً ان العقاب الجسدي ليس هو الحل الأمثل لواقع الإشكالات السلوكية التي تواجهها مدارسنا العربية ، وانما هناك بدائل عديدة من المفروض على الجهاز التربوي ان يوجه المعلمين لها من خلال دورات استكمال ، او ورشات عمل . كذلك فإن استمرار نهج العقاب في البيت لايبرر اتباعه في المدرسة وإنما يمكن التوجه لدائرة البيت وتوفير بدائل تربوية اخرى للأهل لإستخدامها مع اطفالهم وطلابنا .

اقتراحات أخرى تكمن في وجود قانون يمنع أن يكون داخل الصف اكثر من 30 طالباً بأي حال ، ويفضل إذا توفرت الإمكانيات أن لا يزيد هذا العدد عن 20 طالباً ، بمعنى آخر وجود قانون تربوي واضح يمنع وجود صفوف مكتظة . اقترح معلم آخر وجود قانون يلزم كل مدرسة بتوفير مكتبة ومختبر داخلها . معلم آخر اقترح إلغاء قانون الترفيع التلقائي لما له من آثار سلبية على العملية التربوية .

**ث) إدخال التكنولوجيا في التعليم**

تحدث 20 ٪ من المعلمين عن هذا الجانب من زوايا عديدة ، بعضهم أكد على أهمية مواكبة عصر التقدم والتطور التقني خاصة في مجال الكمبيوتر وتعليم اللغات ، فكما يرى أحد المعلمين

"**محو الأمية اليوم لا يكمن بمعرفة القراءة والكتابة فقط ، بل أن الطالب الذي يتخرج من المدرسة ولا يتقن مهارة التعامل مع الكمبيوتر واللغات الأجنبية وخاصة الإنجليزية فهو يعاني من أمية بطريقة أو أخرى ، لأنه سيجد صعوبة في مواكبة متطلبات العصر وظروف الحياة العملية**" .

تبرز في هذه العبارة رؤية تقدمية إنفتاحية ، اتجاه الأهداف الواسعة التي علينا ان نصبو ان يكتسبها طلاب اليوم .

اقتراحات عديدة تم طرحها في هذا السياق منها ضرورة تأهيل المعلم باستمرار عبر اشتراكه بدورات مهنية ، يطلع من خلالها على آخر الوسائل الحديثة المستخدمة في التعليم ، ونشاطات وفعاليات مقترحة مثل دورات في الكمبيوتر والإنترنت وتصميم البرامج والفعاليات المختلفة بالاستعانة بالتكنولوجيا الحديثة في هذا المجال .

ج) تحسين البيئة المدرسية

ذكر 26 ٪ من المعلمين من العينة الكلية مقترحات عديدة منها بناء مدارس جديدة فيها غرف مريحة ومرافق وساحات مناسبة، كذلك فان وجود إدارات مدرسية وتربوية مرنة يساهم كثيراً في إضفاء أجواء إيجابية على العملية التربوية، اقتراح آخر متكرر وهو تقليل عدد الطلاب داخل الصف قد تبدو هذه الأمور برمتها احلاماً من حقنا ان نطمح لتحقيقها، ولكن هذا لا يغني عن التعامل مع الواقع والتأقلم مع الظروف والإمكانيات المعاشة والمتاحة. من زاوية أخرى تحدث 10 معلمين عن ما أسموه ضرورة تطهير السلك التربوي من المسؤولين الفاشلين، ووضع الرجل المناسب في المكان المناسب، فكما ذكر أحد المعلمين " **الابتعاد عن المحسوبيات والواسطات في التعيينات والترقيات، والتي أثرت سلبياً في كثير من الأحيان، ووضعت علامات سؤال في أذهان العديد من المعلمين الذين شعروا بالإحباط أو الظلم لان معايير التطور تستند إلى معايير ظالمة ولا تخضع لاعتبارات مهنية** " .

قد تكون هذه الأقوال تعبيراً صادقاً عن الواقع الذي نعيشه! ولكن هل يعقل ان نقف مكتوفي الأيدي؟ نقبل بالأمر الواقع ونسلم به، ونمضي قدماً مع كل الألم والمرارة التي تبقى ترافقنا؟ أم ان هناك دوراً علينا القيام به من خلال النضال لتغيير الواقع؟ .

اقتراح آخر لتحسين البيئة المدرسية يتمثل كما ذكر أحد المعلمين بضرورة توطيد العلاقة بين الطالب والمعلم من خلال

" **فليفتح الطالب قلبه لمعلمه قبل أن يفتح دفتره أو يده للعصا** "

هذه العبارة فتحت جروحاً كثيرة، شعرنا وكأنها تصلح لأن تكون مفتاحاً سحرياً لحل الكثير من الإشكالات التي تواجهنا، ونعتقد ان هذا المعلم ابدع في تعبيره الى حد اننا نعتقد ان هذه الجملة تصلح لأن تكون عنواناً لمقالة او موضوع خاص.

كذلك تحدث العديد من المعلمين عن أهمية إشراك الأهالي في العملية التعليمية من خلال تفعيل مجالس الآباء والأمهات، وإعطائها صلاحيات واسعه مع تحديد حقوق وواجبات كل جهة، فإشراك الأهالي كما ذكر أحد المعلمين

" **يعتبر خطوة مهمة لفتح المدرسة على البيئة الخارجية، وفي فتح المدرسة على المجتمع، لكي لا تبقى محصورة في إطار جدران مغلقة** " . كذلك هناك حاجة لتحسين البيئة المدرسية كما يرى أحد المعلمين من خلال " **تشجيع القيام بنشاطات لا منهجية داخل المدرسة سواء في أوقات الدوام المدرسي أو خارج أوقات الدوام المدرسي** " .

تحدث خمس معلمين عن أهمية توظيف أخصائيين ومرشدين تربويين في كل مدرسة لما له من أهمية في تكامل العملية التربوية.

ح)إجابات مختلفة

**" لا يوجد " . . . " ما طور كاف ولا حاجة لتطوير إضافي "**

هذه العبارات حتى وإن كانت هوائية او يائسة ، فإنها تعبر عن واقع بائس ، لا حول ولا قوة له ، ونعتقد ان آخر مكان يصلح لوجود هذه الفئة للعمل به هو الجهاز التربوي او المدرسة!!! ، في المقابل قد تكون هذه العبارات تعبر عن سخرية لاذعة لواقع الحال ، يعبر من خلالها صاحبها عن هروبه من الواقع ، والدفاع عن الذات من خلال السخرية من الواقع غير المقبول .

إجابات تكررت في أكثر من استمارة ، خمس معلمين أجابوا بكلمة لا يوجد . هذه الإجابات لسان حال فئة من المعلمين تعاني على ما نعتقد من تآكل وإجهاد مهني ، او حالة يأس وإحباط وعدم الأيمان بإمكانية التغيير والتحسين ، أو ربما لا يريدون الإجابة أو ربما التخلص من الإستمارة .

## ملخص ونقاش

سعى البحث بجزئيه من اجل الفهم العميق لواقع العملية التربوية في مجتمعنا من خلال التعرف على وجهة نظر المعلم العربي حول بعض القضايا التربوية المهمة ، إيماناً بأهمية المعلم كعنصر اساسي في العملية التربوية . وجهات النظر هذه فتحت ابواباً وتساؤلات كثيرة .

في الجزءاً الأول من الدراسة طرحنا العديد من الأسئلة المفتوحة حول واقع العملية التربوية ، وفي هذا الجزءاً نواصل السير على نفس الطريق ، فبعض الأسئلة قد نجد لها اجابات ، والبعض الأخر يبقى بدون اجابات ، ومهمة البحث عن هذه الإجابات هي مهمة لكل تربوي يهمه او يعنيه تطور العملية التربوية في مدارسنا العربية .

- قضية الرضى عن الأداء الذاتي والتي ميزت جزءاً كبيراً من المعلمين (94٪) والذين هم راضون عن مستوى الأداء بشكل مطلق ، سواء من ما زالوا في بداية طريقهم او ذوي الخبرة الطويلة ، تطرح تساؤلاً حول هل هناك محاولة للهروب من المسؤولية الذاتية ، والقاء المسؤولية عن الخلل القائم للظروف العامة؟ ، فلا يعقل ان كل شيء عندي على ما يرام ، وانا راضٍ عن ادائي بشكل مطلق ، وهذا يتناقض مع واقع التربية البائس من حيث ضعف المستوى وتعدد اوجه الفشل ، والأجواء السلبية السائدة في معظم المدارس هذا من جهة ، كذلك هل هنالك علاقة بين هذا الرضى ودوائر التطور المهني الشخصي عند المعلم التي تشير لها (افراتي وليتسور 1997) ، حيث ان هناك ثلاث داوئر من دوائر التطور يمر بها المعلم والتي يمكن اجمالها بالتالي : -

1) معلم متمركز حول ذاته في اثبات شخصيته ، هدفه في هذه المرحلة يكون السيطرة على الطلاب ، ما يميزه انه يكون صارماً ، جافاً في تعامله مع الطلاب ، ويكون بمثابة السيد الآمر الناهي في الصف .
2) معلم متمركز حول المضامين ، في هذه المرحلة يكون هدفه هو التطور والتنوع في اساليب التعليم ومحاولة تأسيس هوية مهنية خاصة به .
3) معلم متمركز حول الطالب ، في هذه المرحلة يكون هدفه محاولة فهم الطالب ، تغيير وتطوير

وتنويع المناهج بما يتناسب والفروق الفردية عند الطلاب، ومحاولة تغيير اسلوبه بما يتماشى مع قدرات ومستويات الطلاب، أيضاً يهتم المعلم بعالم الطالب الإنفعالي والإجتماعي، وتفهمه ودعمه لتطوير هذه الجوانب، وفي هذه المرحلة نجد المعلم دائم الفحص لذاته ولمراحل تطوره والبحث عن نقاط ضعفه وقوته.

وهنا يبرز تساؤل اضافي هل تنطبق دوائر التطور هذه على المعلم العربي في ظل الظروف المركبة التي يعيش بها؟ هل يمكنه ان يمر فيها بسلام؟ ام انه يعلق في قسم من هذه الدوائر، وهذا ما يفسر على ما نعتقد درجة الرضى المطلقة عن الأداء عند المعلم العربي في دراستنا هذه.

فهذه الفئة من المعلمين كانت راضية عن عملها بشكل كبير، ويبدو ان سبب الرضى هذا له علاقة بمفهوم السيطرة على الطلاب، ولا علاقة له بالرضى عن التطور في تأسيس هوية مهنية خاصة بهذه الفئة، او بفحص الذات المستمر، وانما النعم المطلقة التي ميزت رضى هذه الفئة عن ادائها مردها رؤيتها لدورها كشرطي سلوك داخل الصف؟!.

فالرضى عن الأداء يرتبط بمدى المواءمة بين تقدير الذات والمهارات المتوفرة لإداء المهنة بشكل ناجح، فغياب رؤية وتقدير ذات عال مع وجود رضى عال عن الأداء امر غير واقعي، وإنما هو رضى مزيف فبأعماق هذه الفئة لا يوجد اكتفاء ورضى ذاتي ومهنّي حقيقي وذلك لغياب رؤية حقيقية يسعى لتطويرها.

وقد يكون هناك تفسيراً من نوع آخر، يستند إلى نظرية (Cognitive disonance) التي ورد ذكرها عند بارئيل (1996) بأن المعلم قد لا يطيق ذاته لأن قدراته وطاقاته وإمكانياته محدودة، لإدراكه عدم وجود آفاق تطوير حقيقية، لذا فهو يتظاهر بأن كل شيء عنده على ما يرام، يهرب من ان يكشف عما يعانيه من إحباط، يبرر أي موقف يواجهه، يعمل على تصديق هذا التبرير، وبالتالي يصبح هناك صراعان مزدوجان الوجه الأول له انه لا يستطيع ان يطيق ذاته كعاجز، غير ناجح في المدرسة وامام الطلاب، والوجه الثاني له تظاهره بعكس احساسه الذاتي وبالتالي لبسه لقناع مزيف غير حقيقي، لكي يقنع نفسه بهذا التبرير.

تفسير آخر لظاهرة الرضى المطلقة عن العمل نابع من محاولة كسب ما يعرف بالتقبل الإجتماعي (ابرهام، 1988) لنيل اعجاب المعلم الرضى ممن يحيطون به، فتأتي اجاباته لإعطاء انطباع إيجابي عنه، ليزيد الإحترام الإجتماعي لدوره ومكانته، وبالتالي فإنه يكون قد خدع نفسه أولاً وخدع الآخرين ثانياً لإظهاره أنطباعات غير حقيقية، وإنما إنطباعات مزيفة، هدفها إرضاء الآخرين وفق المعايير المقبولة مجتمعياً وليس إرضاء ذاته الحقيقية.

وربما يكون هذا الرضى العالي مرده حالة الأنطفاء او التآكل الداخلية، فهو لا يسعى للتغيير والتطوير وأول شيء يواجهه يحبطه.

خلاصة القول ان نسبة الرضى العالية عن الأداء قد تكون عائقاً امام احداث او تقبل أي تغيير مفترض سيقوم به المعلم او الجهاز التربوي، لأن المعلم يعتقد إعتقاداً مزيفاً ان هناك رضى ذاتياً عن ادائه، لأن الحاجة والدافع للتغيير والتطوير الداخلي تنبع من عدم الرضى والقلق الداخلي من اجل الوصول

لحالة افضل، إثر اداء احسن في العمل، فإن كان المعلم راضياً عن ادائه سوف تنعدم الحاجة الداخلية الملحة لعمل شيء ما يغير ويحسن الوضع القائم.

معظم اراء المعلمين في طلاب اليوم جاءت سلبية، ومجموعة صغيرة من هؤلاء المعلمين طرحت مبرراً لأسباب هذه السلبية، فطلاب اليوم هم ضحايا الظروف السياسية والإجتماعية حسب وجهة نظر هذه المجموعة، اما المجموعة الباقية وهي فئة المعلمين التقليديين ذوي التوجه السلبي للطلاب فلم يطرحوا مبرراً لهذه النظرة السلبية، هذه النظرة السلبية العامة التي تتبناها فئة واسعة من المعلمين ماذا سيكون تأثيرها على الجهاز التربوي؟، هل وجهة النظر هذه ستؤثر على امكانية اعطاء فرص متساوية لكل الطلاب، خاصة فئة الطلاب التي تعاني من ضعف وبحاجة ماسة لفرص متساوية؟!، فهذه السلبية ستؤدي على الأغلب الى تجميد وتخليل الوضع القائم والمحافظة عليه، وجعله أصعب.

فعدم اعطاء فرص متساوية لكل الطلاب يعني عدم النظر لكل طالب كعالم خاص، وعدم فتح الطريق المناسبة امامه لكي يتمكن من التطور انطلاقاً مما هو موجود ومتوفر عنده. فوجهة النظر السلبية العامة اتجاه كل الطلاب يبدو انها تريح المعلم وتجعله يجد مبرراً لفتور الهمة وضعف العزيمة. وتخفف عنه عبء المسؤولية، وهذه النظرة هي نتيجة لحالة الأجهاد المهني التي تعاني منها هذه الفئة من المعلمين، وعباراتهم حول طلاب اليوم ما هي إلا إسقاط لحالة الإجهاد هذه، واخيراً هذه الفئة ستقف عائقاً تجاه أي تغيير داخلي او خارجي، لأن الأحكام المسبقة السلبية عند الطلاب هي البوصلة التي تنير دربهم وتوجه خطاهم، فوجود الأفكار المسبقة السلبية عند المعلم اتجاه الطلاب تؤدي إلى نظرية النبوءة التي تحقق ذاتها (بيكر، 1963). فالمعلم يستند في تقييمه وتعامله مع طلابه الى تقييم معلمين سابقين، وهذا يقود الى اهمال فئة غير بسيطة من الطلاب، التي تشعر بهذا الإهمال مما يؤدي الى تمردها ورفضها للقوانين السائدة وعدم الأنتباه او الإهتمام لما يجري حولها، لأنها تعرف النتيجة مسبقاً، وكل هذا يدخل المسيرة التربوية في متاهة لها اول ولكن ليس لها اخر. مما يؤدي الى انخفاض مستوى الطلاب إجتماعياً وأكاديمياً، وبالتالي فإن المعلم يعزز افكاراً مسبقة لديه ولدى المعلمين الآخرين، لكن الأهم ان الطلاب سيكونون هم الضحية لهذه العملية (معهد موفيت، 1995).

الإقتراحات العامة لتحسين وضع المعلم، واقتراحات تطوير الواقع التربوي تطرقت لنقاط غنية فيها وضوح، وهذا لا يتفق مع فقر الإجابات حينما طلب من المعلم إبداء وجهة نظره في قضايا ذاتية شخصية، حيث كان هناك فقر ومحدودية في الأجابات، فيبدو ان هناك نظرة محدودة وحقيقية لذاته كمعلم، وعدم ادراك لما هو مطلوب منه او من الاخرين لتحسين وضعه، ولكن هناك غنى وتنوع عندما يطلب منه رأي او اقتراح عام ليس له علاقة مباشرة به، فعندما يخرج المطلوب عن الذات ويتم النظر للجهاز تخرج افكار نيرة، بينما عندما نرجع للشيء الذاتي يكون هناك عمى داخلي، فلم يأخذ احد على عاتقه المسؤولية عن التغير الذاتي بل تم إلقاؤها على اطراف خارجية، أو كما يقال باللغة العامية هناك "فطحلة وشطارة" عندما يطلب من المعلم توجيه النقد للآخرين، ولكن ماذا عن نفسه وداخليته؟ وأين هو من كل هذه الفوضى التربوية؟!.

كذلك كان هناك نوع من عدم القدرة على الفصل بين اقتراحات تحسين وضعه كمعلم وتحسين

الواقع التربوي، فجاءت معظم الأقتراحات متشابهة في كلا السؤالين، وهذا قد يعني إما عدم القدرة على الفصل بين كل ما هو مطلوب في كل سؤال، او ربما وجود نظرة شمولية حقيقية اساسها انه لا يمكن الفصل بين الجهاز والمعلم، فتحسين وضع المعلم سيعكس نفسه إيجابياً على الجهاز والعكس صحيح، كون المعلم ضلعاً اساسياً في كل إطار تربوي.

أيهما اقرب للواقع الحقيقي الذي قصده المعلم؟. لم نعد ونسأل المعلم ايهما الأصح، لكن في ضوء القراءة التحليلية الناقدة لواقع الحال نعتقد ان الأحتمال الأول هو الأقوى والأقرب للحقيقة والواقع، خاصة وانه ظهر بشكل واضح تناقض بين وجود فلسفة تقليدية مغلقة وافكار نيرة لتحسين وضع المعلم او تحسين الواقع التربوي.

حتى التحسين المقترح تمركز بنسبة معينة حول الجانب المادي، بإتجاه تحول المعلم لأكثر قوة، لأكثر صلاحية، وهناك بعد عن عالم الطلاب. كذلك بعض الإقتراحات المتعلقة بتحسين الوضع جاءت بروح تدل على سلطوية عسكرية ومنها اعطاء شرعية للضرب، والغاء القوانين التربوية الحديثة التي تعطي حقوقاً ديموقراطية للطالب مما ادى الى نوع من التمرد حسب وجهة نظر اصحاب هذه الأقتراحات.

على ما يبدو فإن اقتراحات المعلمين حول العودة لشرعية الضرب الجسدي تأتي على خلفية نقص بدائل تربوية في سلة خبرات المعلم، مما ابقاه معزولاً في واقع مثقل بالهموم التربوية.

التوجه الغالب في هذا البحث بجزئيه تمثل في وجود فلسفة تربوية تقليدية، او وجود فلسفة تربوية جزئية او وجود فلسفة غائبة او تائهه، وإختيار مهنة التعليم كصدفة او غلطة، ووجود نسبه عالية من الرضى عن مستوى الأداء، وعدم وجود حاجة للتغيير الذاتي عند المعلم، ووجود رأي سلبي في الطالب هذا الإتجاه العام السائد يؤشر لمدلولات عميقة على ما نعتقد.

يتضح من معطيات البحث وجود رؤية ضيقة لوظيفة المعلم قد يعود سببها لان الاختيار إما غلطة او صدفة وليس عن قناعة تامة عميقة، وهذا يختلف مع نتائج بحث آخر، حيث ان نسبة 92٪ من المعلمين رأوا بمهنة التعليم رسالة قومية (الحاج، 1995)، وهناك حاجة لتوسيع مفهوم دائرة وظيفة المعلم او مهنة التعليم وأهميتها، فالمعلم هو رسول ووكيل تغيير وقائد تربوي، وهو مرب ومعالج، فوظيفة العلاج لا تقتصر على الطبيب او المعالج النفسي او المرشد بل المعلم عليه ان يكون معالجاً من خلال احساسه بالطلب كإنسان اولاً وأخيراً وهذا يتفق مع التوجه الإنساني عند المعلم (روجرز، 1973؛ كوبوبي، 1978).

في المقابل لا يجوز تحميل المعلم اكثر من طاقته، فمسؤولية نجاح الطالب او فشله ليست مسؤولية المعلم وحده، فالمعلم ذو الفلسفة التقدمية من المفروض ان يكون دوره مرشداً، موجهاً، والطالب هو الذي يتحمل مسؤولية نجاحه او فشله، لأن تحميل المعلم مسؤولية الفشل او النجاح هذه تضع عبئاً كبيراً على المعلم وتؤدي الى تآكل وإجهاد مهني سريع وهذا هو واقع حال غالبية المعلمين العرب.

المعلم عندما يكون دوره مرشداً، موجهاً، ومعالجاً سيكون بإمكانه ان يرى نقاط القوة عند كل طالب، وبالتالي يتعامل معه من الجانب القوي، لأن كل طالب عالم بحد ذاته وله حاجات يجب مراعاتها، هذا الإيمان وهذه القناعة في حال ترسيخها ستصبح بمثابة المفتاح السحري، فالمعلم سيدخل

الى الصف وهو يشعر ويعتقد ان كل طالب عالم بذاته، يأخذ بيده ويشجعه، ونعتقد ان هذه الرؤية ستقود إلى احداث قفزة تربوية سريعة، وتساهم في تغيير الوضع القائم، وتحل كثيراً من المشاكل التربوية القائمة اليوم. وهذا ما اشار اليه جولمن (1995) في كتابه الذكاء العاطفي حيث ان المعلم صاحب الذكاء العاطفي الذي يسهل عليه تقبل وفهم ذاته ومشاعره، سيكون سهلاً عليه أيضاً تفهم وتقبل مشاعر طلابه والأخذ بيدهم ومساعدتهم من اجل تطوير ذكاء عاطفي لديهم (مصالحة، 2000).

هذه الرؤية ستقود ايضاً الى إيجاد نوع من العلاقة الديمقراطية بين المعلم والطالب، فالطالب ستكون له حريه الإختيار، والمعلم عنما يخطط لأي فعالية تربوية سيأخذ رأية ليكون الطالب مشاركاً فعالاً وليس مجرد متلقي سلبي، وهذا المفهوم وهذه العلاقة لا تنطبق على الصف فقط، وإنما تتسع دائرتها لتشمل المدرسة وادارتها وكل معلميها.

استكمالاً للنقاش العام الذي تم تضمينه في الجزء الأول من البحث حاولنا التعمق في اسباب وجود معاني فلسفية تقدمية تخرج بروح ثائرة غاضبة تقليدية، فلم نجد سبباً لذلك سوى حالة الحرمان والقهر الطويل في البيت، في المجتمع، في الظروف السياسية والإجتماعية التي يعيش في ظلها المجتمع العربي (حجازي، 1998).

كذلك عندما حاولنا البحث اكثر في حال المعلمين الذين لم يختاروا مهنة التعليم عن قناعة، وإنما حولوا من تخصص لأخر، او لكونهم لم يحصلوا على المعدل المطلوب لدخول تخصص معين، فلم يجدوا امامهم سوى خيار التربية، وهذا ما يتناقض مع ما اشار له الحاج (1995) بأن 60٪ من المعلمين صرحوا بأنهم سيختاروا مهنة التعليم مجدداً لو طلب منهم ذلك ثانية، وان نسبة مطلقة منهم رأوا بمهنة التعليم مهنة قومية، كذلك فإن 63٪ من المعلمين العرب يشعرون بتحقيق ذاتهم في مهنة التعليم.

قد يعود إختلاف النتائج التي توصل لها الحاج في بحثه، مع النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث، لإختلاف المنهجية والأداة، حيث إعتمد الحاج على الاستمارة ذات الأسئلة المغلقة والمحددة مسبقاً، وفي هذه الحال يميل المعلم لإختيار الإجابات الجميلة التي تتفق مع التقبل الإجتماعي، بينما في بحثنا هذا تم الأعتماد على اسئلة مفتوحة حيث تم تحليل اجابات المعلم المكتوبة التي تعكس بشكل واقعي ما يدور في داخله، وليس ما يوحي له الباحث به.

وبالتالي فإن هذه الفئة من معلمي اليوم ما هم إلا طلاب جامعيون ثانويون ضعفاء، متوسطو الطاقات والقدرات، كتب عليهم مواجهة ظروف الحقل التربوي المرير بما يتضمنه من صراع مواجهه، معاناة، تحد وإصرار لأثبات ذاتهم وهكذا، ماذا يحدث مع هذه الفئة في اول مواجهه وصعوبة، هل سيحولون، سينتقلون لموضوع آخر؟ هل سيهربون لأنهم اعتادو على هذا النهج؟، لانه لا تجربة سابقة لديهم في النضال والعناد للحصول على ما يريدون لتحقيق الذات والطموح؟.

ونفس القضية تصبح اكثر مركبة حنيما يتعلق الأمر بفئة المعلمات اللواتي أرغمن على العمل في مهنة التعليم، وما زلن يتذكرن فعل الإرغام هذا بعد 20 سنة من العمل في حقل التعليم، هؤلاء المعلمات لم يكن لهن تجربة في الإصرار على إثبات الذات او المعاندة او الإعتراض على اختيار الأهل لهن مهنة المستقبل، وبالتالي حصل هناك تنازل كبير، هذه الفئة من المعلمات داخل الصف والمدرسة نعتقد انها لن

تدخل في صراع المواجهة والتغيير، ستستسلم مع اول صعوبة تواجهها.

هذه الفئة من المعلمات صرحت بأنها راضية عن عملها بشكل عال ونعتقد ان هذه القناعة مزيفة لإثبات انهن ناجحات ومميزات في كثير من الايجابية والجميلة، وللهروب من الصراع المزدوج الذي يعشنه أولاً كونهن إناثاً في مجتمع رجولي يسعينّ للحصول على القبول والرضى الإجتماعي، وثانياً لتجاهل انهن ارغمن على اختيار المهنة.

قضية مشابهة اخرى في هذا السياق وهي وجود فئة المعلمين الذين لم يختاروا مهنة التعليم كمهنة وإنما الصدفة هي التي فرضتها عليهم، هذه الفئة على ما نعتقد ستبقى تعاني من شعور بالإحباط والمرارة كونها ليست بالمكان الصحيح الذي تستطيع من خلاله تحقيق ذاتها، فالإنسان في حال توفر القناعه بالمهنة التي اختارها سيبذل قصارى جهده وسيستثمر كل الطاقات والإمكانيات لتحقيق ذاته، ومن يصل لشعور بتحقيق الذات هو فقط الذي يستطيع ان يساعد الأخرين، يساعد طلابه للوصول لتحقيق ذاتهم والرضى عن النفس، اما الإنسان الذي يظل يعيش صراعاً في أنه ليس بالمكان الصحيح لن يستطيع تحقيق ذاته حسب ماسلو الوارد ذكره في (دروم، 1989).

هناك نقص في ادراك مكامن القوة داخل كل معلم وفي قدرته على التأثير على الطلاب والجهاز التربوي، والمعلم غير مدرك لهذه القوة وغير واعي، لا يستخدمها، وبالتالي يبقى محبطاً يائساً.

فالمعلم هو شخصية ذات معنى في حياة الطالب لأنه يبدل الشخصيات الأساسية في حياة الطالب: الأم، والأب. المدرسة تمثل الدائرة الأساسية الثانية بعد البيت في حياة كل طالب وبالأخص الطالب العربي حيث لا اطر منهجية او غير منهجية عدا المدرسة. وبالتالي فإن المعلم بيده قوة يؤثر من خلالها على الطالب، الذي يحتذي به، ويحاول إرضائه، ونيل اعجابه والتصرف بما يرضيه. المعلم بإمكانه ان يستغل هذا الميل الطبيعي داخل كل طالب، بإمكانه ان يستثمر هذا الميل لتطوير الطالب أكاديمياًإجتماعياً شخصياً (مور، 2000).

قضية الراتب والحوافز المادية التي ندرك اهميتها، وندرك ان المعلم اذا كان مرتاحاً إقتصادياً، فإن عطاءه سيزداد انتماؤه للمهنة سيتجذر، فمعظم المعلمين في مجتمع هذا البحث تطرقوا لهذه القضية من مختلف جوانبها وهذا مقبول على الجميع على ما نعتقد، ومن الصعب ان تجد اثنان يختلفان على هذا الأمر، مع كل التبريرات والحجج التي قد تطرح والتي قد تقنع اولاً تقنع فهذه مسالة اخرى، **لكن غير المقنع ان تبقى هذه القضية هي مسمار جحا، او علاقة لتبرير القصور، فالنضال لتحقيق حقوقنا شيء، والتقصير في حق الطلاب والإنتماء للمهنة شيء اخر.**

تغيير المجتمع يبدء من المدرسة، والتربية والتعليم بها ننهض او بها نبقى متخلفين، ومهنة التعليم بسبب تعقيداتها وخصوصياتها تحتاج لنوع خاص للعمل بها. هذا النمط من التفكير يتفق الى حد ما مع ما دعى اليه فريري (1981) والذي يرى أنه تتأصل لدى الشعب المضطهد، المقهور حضارة الصمت والرضوخ، وفقدان الأمل بالتغيير، والخوف من التغيير ومن المجهول غير المعروف. في داخل هؤلاء المضطهدين رغبة وحلم قوي، بحياة ملؤها الحرية، وبنفس الوقت هناك خوف كبير من تحقيق ذلك، مما يساهم بتجذير الواقع المعاش.

وهذا على ما نعتقد يمثل واقع ونفسية المعلم العربي الفلسطيني في هذه البلاد، فهو يعاني من الأحتلال والإضطهاد على مدار قرون طويلة.

يؤمن فريري بالتغيير الثوري والذي يرى به دلالة على الحب، وبنظره فإن العملية السياسية مثل العملية التربوية التدريسية تمثل الباب الوحيد الموصل للتحرر من الاضطهاد.

من خلال اكتساب المعلومات والعلم يتوصل الإنسان الى ادراك ذاتي جديد، والى الشعور بقيمته وبأهميته وإلى امل جديد، والى شعور بالقوة، وإلى التفكير بعمق حول كيفية احداث تغييرات ومشاركة وتفاعل شخصي بالصراعات المختلفة، من اجل تغيير المجتمع وبنائه بشكل فعلي وعملي ومثمر من جديد (فريري، 1981؛ فريري وشور 1990).

ختاماً نقول لكل الجهات المعينة بإحداث تغيير تربوي في مدارسنا ان نقطة البداية من اجل احداث هذا التغيير التربوي المنشود هو المعلم عبر محاولة مساعدته لمعرفة الذات الحقيقية، والوصول لإدراك ذاتي عميق، معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف، والنقاط التي يمكن تطويرها.

وكل ذلك لن يتأتى ما لم يتم اعطاء شرعية للوضع القائم وتقبل للوضع الموجود به المعلم اليوم، تفهم وتقبل وضع المعلم والإنطلاق من هذه النقطة بإتجاه تطوير المعلم، وعدم الإكتفاء بالإنتقاد والهجوم اللاذع، بإختصار اعطاء شرعية للوضع الموجود به المعلم مساعدته على معرفة الذات، معرفة طرق التغيير المطلوبة للوصول الى المكان الجديد المنشود، وهذا النهج هو الذي وجه بحثنا بجزئيه، نهج العمل بإتجاه المعلم، والتغيير الجوهري في القناعة، في الفلسفة التربوية في اهمية رسالة التعليم، وتطوير القناعة بأهمية المهنة، والشد من عزيمة المعلم، فهذا هو مفتاح الحل الذي يكمن في وجود رؤية واقعية عند كل معلم فينا وجد نفسه او اختار ان يكون معلماً.

# قائمة المراجع


– אברהם, עדה. (1988), דימויו העצמי של המורה. בתוך 1. עמיר נמ. ועקנין,ר. (עורכים) הדרכה בחינוך (עמ' 9-24). הוצאת מכללת ירושלים לבנות.

– אלחאג, מאגד. (1995), **המורה הערבי בישראל מעמד שאלות וציפיות**, חיפה, אוניברסיטת חיפה, המרכז לחקר בחינוך הערבי.

– אפרתי, נבט, לידור, רוני (עורכים). (1997)- שש תחנות במרוץ המשוכות של מורה מתחיל, בתוך : **הכשרת מורים: שמרנות התפתחות וחדשנות**. עמ' 387-399 הוצאת מכון וינגיט

– בראל, ציפי. (1996), **פסיכולוגיה חינוכית**, כרס, אבן יהודה.

– גולמן, דניאל. (1995), **אינטלגנציה רגשית**, ת"א : מטר (בעברית).

– דרום, דב. (1989), **אקלים של צמיחה**. ת"א : פועלים.

– מור, פלורה. (2000), הדרכה על הדרכה – עקרונות פסיכו- פדגוגיים בהדרכת סגל המדריכים במסלול להכשרת מורים ערביים במכללת דוד ילין. אלכרמה 1, 137-145.

– מכון מופ"ת. (1995), **ניתוח אירועים: יחסים בין – אישיים בבית הספר**. מכון מופ"ת עמ' 21-23.

– פרירה. פאולו. (1981), **פדגוגיה של מדוכאים**, ת"א : מפרש. (בעברית).

– פרירה, פאולו, שור,אירא. (1990), **פדגוגיה של שחרור**, ת"א : מפרש. (בעברית).

– קובובי, דבורה. (1978). **בין מורה לתלמיד, המורה הטוב בעיני תלמידיו**. ת"א : פועלים.

– רוגרס, קרל. (1973), **חופש ללמד**, ת"א : פועלים.

- ذياب، خنساء و فتيحه، أحمد (2000). مهنة التعليم غلطة - صدفة أم إختيار عميق الكرمة 1، 7-18.
- حجازي، مصطفى. (1998) التخلف الإجتماعي، (الطبعة السابعة) بيروت: معهد الإنماء العربي.
- مصالحة، شفيق. (2000) الذكاء العاطفي، الكرمة1، 116-125.