

انعكاسات المذهب الإنساني على نموذج إرشاد تربوي لتأهيل المعلمين العرب

سميرة عليان

مرشدة ومحاضرة تربوية في كلية دافيد يلين

تعددت المدارس والمذاهب التربوية في العصر الحديث التي غرف من معينها كثير من التربويين ومن أهم هذه المذاهب : المدرسة الإنسانية التي أمدت التربية بالكثير من الفلسفات والرؤى التي اتفق عليها الكثيرون ، حيث غيرت من نهج المدارس التقليدية التربوية الجامدة وأحدثت نقلة نوعية في كثير من المفاهيم والمضامين التربوية ومن أهمها تغيير دور المعلم من ملقن إلى موجه ومرشد تربوي .

ستتطرق هذه المقالة لنموذج إرشاد تربوي لمعلمين عرب مبني على نهج المذهب الإنساني ، من خلال الإجابة على السؤال هل يمكن تأهيل معلمين عرب جدد بطرائق تعليمية بديلة وجديدة ، تستجيب لمتطلبات التربية الحديثة ؟ ستتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال ثلاثة أجزاء رئيسية : الجزء الأول منها يتطرق إلى نظريات تربوية من المذهب الإنساني وأهميته في حقل التعليم ، الجزء الثاني سيتطرق إلى وضع التربية والتعليم في المجتمع العربي في البلاد . خاصة التركيز على أهمية دور المعلم العربي في تطبيق المذهب الإنساني ، والجزء الثالث سيتطرق إلى كيفية تأهيل معلمين جدد بروح المذهب الإنساني من خلال عرض تجربتي الخاصة في هذا المجال مع طلاب سنة أولى في الكلية .

نبذة عن تاريخ بداية نشوء نظريات تربوية في المذهب الإنساني:

بدأت المدارس التقليدية بالظهور في أوروبا في بداية النصف الثاني من القرن التاسع عشر ، وقد رأت أن وظيفتها تتمثل في عملية تسويق اجتماعي للطبقة التي تتوفر لها مناصب قيادية في المجتمع ومن ثم تمرير القيم والمبادئ والايديولوجية الخاصة بمجتمعهم التقليدي (لام ، 1973) حيث كانت المدرسة عبارة عن مؤسسة مغلقة خاصة لطبقة معينة فقط ، مما زاد الصراع الطبقي والمجتمعي في سبيل التمسك بالمدرسة بهدف الحصول على مناصب قيادية للطبقة البرجوازية (لام ، 1973) . مع مرور السنوات فتحت المدارس أبوابها أمام من يرغب بالتعليم ، لكن دور المدرسة الحقيقي لم يتغير وبقى مقتصرًا على وظيفة تأهيل متعلمين لشغل مناصب قيادية في المجتمع مما أدى إلى زيادة نفوذ الأقوياء ، وإبقاء الضعفاء على حالهم من حيث قدرتهم على التأثير .

وتعتقد برينبوم (1998) أن الهدف من إقامة المدارس في ذلك الوقت هو تقديم التعليم لأكبر عدد ممكن من الناس بهدف تأهيلهم للصناعة من أجل قراءة التعليمات لتشغيل الماكينات التي يحتاجونها للصناعة من

ختاماً يقع على كل معاهد اعداد المعلمين والكليات التربوية مسؤولية كبيرة لتوسيع مفهوم وظيفة المعلم وتأكيد أهميتها، فالمعلم هو قائد تربوي ووكيل التغيير في المجتمع، تشمل وظائفه أموراً هامة ومتعددة، يجب عليه أخذها بالحسبان، ويجب علينا أيضاً توفير سبل تحقيق هذا الأمر قدر الإمكان، الأمر الذي يجعل من مجال التربية والتعليم، أساساً هاماً للتقدم والتطور في جدلية الفكر التربوي الذي يتناسب مع الواقع المتغير والعصر الحديث.

المراجع

- حيدر، ع. (2000). «البنية الاجتماعية للمدرسة العربية»، **الكرمة**، 1، 19-25.
- ذياب، خ. فتيحة، أ. (2001) «مفتاح الحل... هل يكمن في رؤية واقعية عند كل معلم فينا؟» **الكرمة**، 2، 7-25.
- شرايبي، ه. (1975). **مقدمات لدراسة المجتمع العربي**، دار الطليعة- بيروت.
- عليان، س. (2001) «المراكز التعليمية في ظل التغييرات الحديثة في العملية التربوية» **الكرمة**، 2، 82-91.

أبو-عسبة، ح'. (1998). "ميشتنيم חברתיים ותרבותיים על תהליכי השינוי במערכת החינוך הערבית בישראל" בתוך: أبو-عسبة، ح. (عורך). **ילדים ובני נוער ערבים בישראל - ממצב קיים לקראת סדר יום עתידי**. ירושלים הגיונט - מכון ברוקדייל.

אלחאג, מ. (1995). **המורה הערבי בישראל: מעמדי שאלות וציפיות**. חיפה: המרכז לחקר החינוך - אוניברסיטת חיפה.

אלחאג, מ. (1996). **חינוך בקרב הערבים בישראל - שליטה ושינוי חברתי**. ירושלים: הוצאת מאגנס.

באשיג, (1995). "מערכת החינוך הערבית בישראל - הצעות לשיפור". בתוך: לנדאו, י.מ., גאנס, א. והראבן, א. (עורכים). **הערבים אזרחי ישראל לקראת המאה - 21**. ירושלים: הוצאת מאגנס.

בירנבוים, מ. (1998). **חלופות בהערכת הישגים**. תל אביב: הוצאת רמות.

גרדנר, ה. (1996). **אינטליגנציות מרובות**. ירושלים: מכון ברנקו-ויים לטיפול החשיבה והאגף לתוכניות לימודים במשרד החינוך.

דיאב, ח. (2002) "הנרטיב החסר: חיפוש עצמי", **במכללה**, 13, 147-172.

זילברשטיין, מ. וכץ, פ. (1998). "מורה גדול, מומחה ומקצוען - שלוש זוויות ראייה לבחינת

عبارات عامة من التقييم مثل ، كان الدرس جيداً ، مميزاً ، حيويًا ، رائعاً وهكذا دون ذكر لماذا هو مميز أو حتى جيد ، بعد جلسات عديدة ، وملاحظات متعدده عن الدرس ، أصبحت الطالبة تذكر جيداً مع بعض التفاصيل السردية ، ولاحقاً مع تحليل أولى ومع تفكير ارتدادي عميق من خلال ربط الدرس الحالي بالدرس الماضي بالدرس المستقبل ، مع قدره على رؤية نقاط القوة والضعف والنقاط التي تحتاج الى تحسين ، مع إعطاء بدائل تربوية عديدة لمواقف تربوية مشابهة مرت بها أو تعلمت منها من خلال مشاهداتها لبقية زملائها ولعلمائها ، تجر به إبداعية فيها تطور على المستوى الشخصي والمستوى المهني ، تتحدث هذه الطالبة عن تجربتها بقولها .

« مع اقتراب نهاية السنة أصبحت انسجم في الحصة لمستوى أنني نسبت تماماً أنني طالبة متدربة ، وانما معلمه واثقة مؤمنه بقدراتها ، تمتلك مخزوناً كافياً من الخبرة والتجربة استطعت تقييم التطور في المستويين الشخصي و المهني . استطعت أن اصل الى مستوى اشعر أي الأهداف تحققت في الدرس وأيها لم يتحقق ولماذا؟ أحاول تحليل السبب والتفكير في آلية العمل لضمان عدم تكرار هذه الأخطاء ، استطعت رؤية عناصر الدرس جميعها وكيف وظفتها من خلال الدرس ، الأمر الذي لم يمنعني من رؤية ما يدور حولي ، شعرت أن شخصيتي مناسبة لأن أكون معلمة ليس فقط تمرر المادة إنما تهتم بجميع الطلاب وتحاول الاهتمام بتمرير المادة بطريقة مرنة ومناسبة للطلاب ، صرت اشعر أنني في بعض الأحيان معلمة وفي بعض الأحيان راقصة أو مغنية أو مخرجة لكي الفت اهتمام الطلاب واجعل الدرس ممتعاً شائقاً»

تمتاز هذه المرحلة بمرحلة الاستقلالية التي يستطيع من خلالها الطالب أن ينظر الى عمله نظرة واسعة وشاملة ويقيم شخصيته كمعلم و كإنسان . لا شك انه من الصعب أن يتوصل جميع الطلاب الى هذا المستوى ، والى هذه القدرة من التقييم المهني والشخصي وانما كانت هنالك مستويات مختلفة بين الطلاب تدل على اختلاف التقدم والتطور التربوي فيما بينهم .

الخلاصة

تطرقت المقالة الى انعكاسات من المذهب الانساني على الإرشاد التربوي وطرحت سؤالاً حول إمكانية تأهيل معلمين عرب جدد بطرائق بديلة وجديدة تجيب على متطلبات التربية الحديثة . وأعتقد أنه يمكن لكل مرشد تربوي يؤمن ويرغب ولديه النية في تغيير الوضع القائم في مدارسنا العربية ، أن ينشئ جيلاً جديداً من المعلمين العرب الذين يستطيعون مواجهة الوضع الحالي في التربية والتعليم والعمل على محاولة النهوض والتقدم تقدم المسيرة التربوية ، فمن خلال تضافر جهود المعلم والمدرسة والإدارة التربوية وكل الأطراف المعنية يمكن رفع شعار التغيير للأحسن والأفضل . عبر دمج مبادئ المذهب الانساني وطرق التربية الحديثة والمتطورة والاهتمام بالطالب والأيمان بقدراته وإمكانياته ، وملامته كل هذه الطرق مع أسلوب جديد من التعلم يناسب ويتناسب مع مجتمعنا وواقع مدارسنا العربية .

على عمله ، مع الاهتمام بقدرة الطالب واعتماده على نفسه في البحث والمعرفة ، حيث يستطيع الطالب اختيار مواضيع تهمة وتهم تلاميذه وتقديمها لهم بأسلوب وبطريقة تناسبهم وتراعي الفروق الفردية الموجودة لديهم .

مثال اخر اذكره من تجربتي يلخص هذه المرحلة . فقد امتازت إحدى طالباتي بوجود رهبة لديها من الوقوف امام الطلاب وتعليم درس ، وهذا الأمر عائد حسب اعتقادي الى ضعف شخصيتها وكونها ما زالت صغيرة في السن ، أيمانها بقدراتها محدود ، وكان شعور الفشل يرافقها في كل خطواتها . وجدت نفسي أمام خيارات أما التركيز على جوانب الضعف هذه ومحاولة مساعدة الطالبة على تخطيها ، واعتقد أننا لو سرنا في هذه الطريق لبقينا نراوح مكاننا . والخيار الثاني والذي اعتمدته تمثل بالاهتمام بجوانب القوة عند الطالبة حتى ولو كانت محدودة وجعلها تؤمن بان لديها قدرات اذا وظفتها يمكن أن تتطور وتتجاوز نقاط ضعفها الأساسية وهكذا كان ، جلسات إرشاد فردية مكثفة ، تفكير ارتدادي متواصل والعمل على الاستفادة من اخطائها المهنية من حيث ضعف خطتها وطريقة تطبيقها كل ذلك بطريقه لا تحبطها ، وانما من خلال الاستفادة من هذه الأخطاء والتعلم منها ، واعطائها البدائل الممكنة للتطور والتعلم من مجمل التجربة ، مع أشعارها بالأمان والثقة والقدرة على إنجاز خطوات تراكمية حتى ولو كانت بطيئة وتدرجية ، كل هذه العملية ساعدت الطالبة على التقدم وتحسن أدائها مما ساعدها على النجاح وأهلها للانتقال لسنة تعليمية جديدة .

٣ - المرحلة الثالثة :

يتوصل الطالب إلى الاستقلالية من حيث القدرة على تخطيط خطة درسه مع التركيز على الجانب المهني والجانب الشخصي وخلق التوازن بينهما . وكي يتوصل الطالب إلى هذه المرحلة يحتاج إلى مرشدين من مبادئ المذهب الإنساني التي تضع الطالب في محور العملية التعليمية ، ويرى الطالب عنصراً مهماً وأساسياً في عملية التغيير والتطور من أجل بناء جيل جديد ومغير في مدارسنا العربية ، الأمر الذي يحتاج إلى قدرات وطاقات متميزة لكي يكون قائداً تربوياً ووكيلاً للتغيير في المجتمع . ولذلك أستطيع أن أعرض أسلوب إرشادي في هذه المرحلة على الحوار البناء وعلى أهمية مشاركة الطالب في طرح الملاحظات والأسئلة التي تدور حول عمله وخطة درسه وتطوره المستمر على مداره السنة . وهذا يتم من خلال جلسات عديدة يحددها المرشد مع الطالب ويتم خلالها حوار بناء عن عملية تقدم الطالب وتطوره المهني والشخصي ، يتم طرح تساؤلات وملاحظات متعددة إما من قبل الطالب للمرشد واما من قبل المرشد للطالب ، حيث يعمل المرشد والطالب معاً من خلال النظر الى مسار عملية التعليم وتقدمها . يكون الطالب في هذه المرحلة من عملية الإرشاد في مركز عملية الحوار يطرح الأسئلة المتنوعة والمختلفة للمرشد يحاول مناقشتها والتفكير بها . يستطيع الطالب من خلال هذا الطرح وهذا الحوار الوصول الى تقييم عمله بصدق وأخذ مسؤولية كبيرة اتجاه نقاط الضعف والقوة لديه وربطها بعملية التعليم ومحاولة بناء أسلوب وطريقة تساعده على التعامل والتغلب على نقاط الضعف في عمله . وفي هذا السياق تقفز الى ذاكرتي تجربة طالبة مميزة مرت بكل مراحل التعلم السابقة حتى وصلت لهذه المرحلة . في البدايه كانت تكتفي الطالبة بذكر

الاهتمام بما يدور حوله مع التلاميذ . وانما الاهتمام بالجانب الشخصي للطلاب وتثبيت ثقته بنفسه وقدرته على الصمود أمام الطلاب وإثبات شخصيته .

عديدة هي النماذج التي مررت بها أثناء إرشادي لطلاب سنة أولى ومن ضمنها تجربة أحد الطلاب الذي تخمس بعد فترة من المشاهدات على أن يبدأ مشواره في حقل التعليم ، ووجه دعوة لي لحضور درسه الأول ، بعد مرور خمس دقائق على بداية الدرس ظهر عليه الارتباك وبدأ الطالب بالتلعثم واحمر وجهه وتوقفت طاقته ، وفجأة غادر الصف دون سابق إنذار ، طلبت من معلمة الصف أن تكمل الحصة وخرجت مباشرة من الصف ، وتحديث مع الطالب بعد برهه عن هذه التجربة الصعبة والحرجه ، أصغيت له مطولا ، وجعلته يفرغ كل ما في جعبته ، دعمته وقوته وأكدت على أهمية التعلم من هذه التجربة وعدم جعلها حاجزا يقف بينه وبين مهنة التعليم ، وتحديثنا مطولا عن أسباب هذه الحالة ، واتفقنا على أننا ما زلنا في بداية الطريق وهكذا كان ، ومع الدعم المستمر والتركيز على تطوير المهارات الشخصية نجح الطالب في مشواره وبقيت هذه التجربة في الذاكرة كجزء من الرصيد التعليمي لكلينا .

يستطيع الطالب في هذه المرحلة التغلب على مخاوفه والصعوبات التي تواجهه إذا نجح المرشد في تفهم الطالب وأشعاره بذلك ومساعدته بتقديم ملاحظات بناء تساعد على التقدم الى الأمام ، والنظر الى هذه الملاحظات كشيء قدم له من اجل دفعه وتطويره وتعزيز ثقته بنفسه .

٢ - المرحلة الثانية :

تمتاز بالتركيز على أهمية بناء هوية مهنية عند الطالب ، من خلال متابعة استخدام أسلوب الدعم النفسي والتعزيز والمتابعة من قبل المرشد ، والاهتمام بانتقال الطالب من مرحلة التركيز الأكبر بالجانب الشخصي وتعزيز الثقة بالنفس إلى التركيز أيضا على الجانب المهني .

حيث يتركز الإرشاد بكيفية تقديم خطة الدرس وبنائها من حيث المضمون والأهداف وطريقة التنفيذ والتقييم . وفي هذه المرحلة يتم الاهتمام بتقديم الملاحظات الأكاديمية للطلاب التي تساعد بالنظر الى الأخطاء ومحاولة تصليحها ، بالإضافة الى العمل مع الطالب على تطوير التفكير الارتدادى من خلال التفكير المتسلسل والنظر الى عمله نظرة ناقده وبناءه .

في هذه المرحلة أعمل مع الطالب من خلال النظر الى الدرس ، ومحاولة طرح الأسئلة المتنوعة والمختلفة التي تفتح أمام الطالب تساؤلات عديدة تساعد في البحث عن طريقة أخرى في تقديم درس ناجح متطور . طريقة طرح الأسئلة المتنوعة للطلاب هي إحدى الطرق التي لا تحبط الطالب ، وانما تجبره على النظر الى الدرس بمنظار آخر مليء بالتساؤلات . وهنا يكون التشديد للانتقال من مرحلة أن المرشد يكون في مركز عملية تعلم الطالب إلى تثبيت دور الطالب الذاتي في عملية التعلم والتطور . حيث يستطيع الطالب التوصل من خلال الأسئلة التي تطرح من قبله ومن قبل المرشد الى رؤية نقاط الضعف والقوه التي كانت بدرسه والعمل عليها وتصليحها ، والوصول إلى مستوى جيد من الأداء والنظر إلى عمله بموضوعية .

كذلك يحاول المرشد استخدام أسلوب مبدأ تقديم الفائدة والمعلومة للطلاب وترك المسؤولية للطلاب

والشخصي عند الطالب ، مع التركيز على إبراز وتطوير الاستقلالية لديه ، بهدف تأهيل طالب مستقل يستطيع بنهاية السنة تقييم تطوره المهني والشخصي بنفسه والعمل على تحسين نقاط ضعفه وتعزيز نقاط قوته . من اجل الوصول الى تحقيق هذا الهدف في الإرشاد من المهم العمل مع الطالب باستمرارية وبمراحل متسلسلة يستطيع من خلالها المرشد والطالب النظر سويا الى التطور والتقدم والتوجه لمرحلة متقدمة ومتطورة اكثر . امتاز أسلوبه بثلاثة مراحل تطويرية يمر بها كل طالب وطالبة في السنة الأولى .

١- المرحلة الأولى :

تميزت بالتركيز على الجانب الشخصي عند الطالب من حيث تطوير شخصيته . يأتي طلاب سنة أولى بشكل عام إلى الكلية من مجتمع مغاير لجو الكلية حيث يشعرون بالبداية بالوحدة لأنهم تركوا عائلتهم وبيتهم مع وجود ضغط ومخاوف وعدم اطمئنان (دياب ، 2002) . مسؤولية المرشد في هذه المرحلة تكون كبيرة حيث من المهم أن لا ينحصر دوره في تقديم المعلومة والمعرفة فقط ، بل يتعداها إلى محاولة الوصول مع الطالب إلى مرحلة الإحساس بالأمان والثقة بالنفس وبالتالي على المرشد أن يتقبل هؤلاء الطلاب ، وان يتفهم مشاعرهم ويحاول مساعدتهم عن طريق استخدام التعزيزات المعنوية والإصغاء لحاجياتهم ، ومتابعة شؤونهم . ففي بداية السنة تعقد جلسات فردية مع الطلاب يتم خلالها اعطاء كل طالب فرصة واسعة للتعبير عن مشاعره واحاسيه ، والإصغاء قدر الإمكان له . مع تقديم الإرشادات التربوية والدعم المعنوي وتعزيز الثقة بالنفس وأهمية الاستمرار في الطريق التي اختارها . في هذه المرحلة يتم إعطاء الطالب شعوراً بأن المرشد يعمل من اجل مساعدته على تخطي الصعوبات التي يواجهها والعمل على تقدمه وتطوره وليس مجرد مراقبة الطالب وتقييمه . وجنبا إلى جنب يتم التشديد والتركيز على الجانب الشخصي عند الطالب أكثر من الاهتمام بالجانب المهني لكي أساعد الطالب الى الوصول الى مرحلة من تحقيق الذات .

كي أوضح الطريقة التي استخدمها مع الطالب للوصول إلى هذه الغاية سوف أتحدث عن مهارة واحدة من المهارات المتعددة التي يتعلمها طلاب سنة أولى في الإرشاد وهي مهارة أساسية ومهمة للتدريس ألا وهي تحضير خطة الدرس .

بعد فترة المشاهدة التي تتطلب من طلاب سنة أولى معرفة ما يدور في حقل التعليم يفترض من كل طالب تطبيق حصص داخل الصفوف التي شاهد بها ، يتمركز اهتمامي الكبير في هذه المرحلة بشخصية الطالب حيث يتم إكساب الطالب مهارات أولية يستطيع من خلالها بناء خطة درس حيث اشترك مع الطالب في بناء الخطة ، تقديم الملاحظات وتوضيح آلية تنفيذها أمام تلاميذ المدرسة .

يكون التركيز الأكبر مع الطالب على العناصر التي تثبت ثقة الطالب في تمرير الدرس وقدرة الوقوف أمام التلاميذ ، ضبط الصف واثبات شخصيته كمعلم . حيث احاول تفهم الطالب ومراعاة الصعوبات والمخاوف التي تراوده في هذه المرحلة بحيث لا يتم التشديد على الجوانب الأكاديمية السليمة في تقديم الدرس ولا على

لامكانية الاستفادة من المذاهب التربوية الحديثة، ومن ضمنها المذهب الانساني، وبالتالي يحتاج لقفزة نوعية حتى يتسنى له أن يلحق ويواكب التطورات التربوية الحديثة.

نموذج شخصي لإرشاد معلمين جدد

طبقت عبر السنوات الاخيره مع طلاب سنه أولى في كلية دافيد ليلين، نموذجاً للإرشاد يقوم على دمج المبادئ التي تعتمد عليها نظريات المذهب الإنساني لتكون نموذجاً لتأهيل هؤلاء الطلاب الذين يأتون من مدارس عربية مبنية على الأسس التقليدية ومحاولة تعليمهم طرقاً بديله يستطيعون استخدامها عندما يخرجون إلى الحقل ليمارسوها مع تلاميذهم، أيماناً بأن المرشد تقع عليه مسؤولية كبيرة في الإرشاد خاصة توضيح أهمية العملية التربوية وتوسيع مفهوم وظيفة المعلم وأهميتها للطلاب. وبالتالي من المهم أن يكون لكل مرشد تربوي هدف يسعى إليه من خلال تأهيله لمعلمين جدد مع توفر فلسفة تربوية يؤمن بها في طريقة إرشاده. وفي هذا السياق تحدث ذياب وفتيحه (2001) عن أهمية وجود الفلسفة التربوية لكل مربي لتكون أساساً وقاعدة في عمله ويجب أن تكون قاعدة تسعى إلى تأهيل طلابه من خلال الأيدولوجيات التي يؤمن بها. والفلسفة التربوية التي تؤمن بها في عملي في تأهيل طلابي تقوم على الاحترام المتبادل بيني وبينهم. حيث يتم الاحترام المتبادل بالتعامل مع الطلاب كأشخاص مختلفين من حيث القدرات، والطاقات والاحتياجات المتعددة، وعلى المرشد أن يتقبل هؤلاء الطلاب كما هم من غير اعتقادات مسبقة ومشروطة.

مبدأ الاحترام المتبادل بين المعلم والطلاب ذكر عند الكثير من الرواد الذين اهتموا وآمنوا بالمذهب الإنساني، وبالطريقة التعليمية الحديثة التي وضعت الطالب في محور العملية التعليمية وكنت له الاحترام والتقدير. وكذلك الأمر، فإنه من المهم استخدام أساليب وطرق إرشاد تربوية، الأمر الذي يساعد كثيراً في الوصول إلى بشخصية كل طالب ومرشد على المستويين المهني والشخصي، حيث يعتمد الجانب المهني «professional» على مدى إلمام الطالب بالمادة التعليمية والقدرة المعرفية وطرائق تعليمية بديلة تناسب قدرات الطلاب المختلفين مثل الطريقة الفردية والجماعية والفعالة. كذلك تعليم المعلم المتدرب مهارات تعليمية مختلفة ومتنوعة، تحاول جعل العملية التعليمية مشوقة وذات صلة بحياة الطالب، مثل القدرة على بناء مراكز تعليمية داخل الصفوف المدرسية تمتاز بالتنوع في أسلوبها ومواضيعها وطريقة عرضها على الطالب من خلال توفر بيئة شائقة منظمة يستطيع الطالب من خلالها أن يدرس موضوعاً تعليمياً مثيراً وقريباً من حياة الطالب اليومية بطرق وأساليب مختلفة، يوجد فيها الكثير من الإرشاد والتمتع (عليان، 2001). ونضيف أيضاً على الجانب المهني قدرة الطالب المتدرب على تقييم تلاميذه بطرق متنوعة ومختلفة مثل البورتفوليو (Portfolio) كطريقة تقييم بديلة للامتحان.

أما الجانب الشخصي «personality» فيهتم بشخصية المعلم ومعاملته الإنسانية مع طلابه حيث يعامل طلابه المعاملة الحسنة التي تقوم على مبدأ الاحترام المتبادل والثقة فالمعلم هنا يصغي، يتقبل، يوجه، يهتم ويحترم تلاميذه. ومن خلال تجربتي حاولت خلال أسلوب إرشادي الاهتمام بتطوير الجانب المهني

ذلك نتيجة النظام البيروقراطي الذي يميز جهاز التعليم بشكل عام حيث يتمثل بالهرمية من مدراء التربية والتعليم ومن ثم المفتش فالمدير فالمعلم وأخيراً الطالب .

هذا الترتيب الهرمي يمنع روح المبادرة لدى المعلم العربي والذي من المفروض أن يكون الشخصية المؤثرة والموجهة للطالب في موضوع التربية الديمقراطية (الحاج ، 1995).

هنالك أمر آخر يؤثر في طبيعة العلاقات داخل المدارس العربية وانعدام الديمقراطية ألا وهو الجو السلطوي المسيطر داخل المدرسة والذي يتمثل بالمبادئ القائمة على الاحترام المبالغ للكبار في السن ولا يشجع عند الطالب التعبير الذاتي والتربية المستقلة والسبب في ذلك هو التأثير بنظام العائلة العربية . حيث يتلقى الفرد من العائلة العربية كل ما يتعلق بثقافة مجتمعه ، مورثاته وعاداته وتقاليده وقيمه ومسموحاته وممنوعاته . وانطلاقاً من كون العائلة العربية عائلة تقليدية ، فأن ما يميزها هو السلطة الأبوية فالأب هو الشخصية المسيطرة التي بيدها القرار ولا يمكن مجادلتها (شرابي ، 1975) .

بما أن الأب هو الشخصية المسيطرة في العائلة فيرى صرصور (1985) أن له تأثيراً كبيراً في حياة الفرد ، وبالتالي فإن جميع الصغار في العائلة يخضعون لأوامر الكبار بسبب الاحترام على خلفية الجليل . يفسر أبو عصبه (1998) ظاهرة انتشار الطريقة الإلقائية في المدارس العربية والصعوبات في إدخال طرق تربوية حديثة ومتنوعة كنتيجة العلاقة بين المدرسة والمجتمع التقليدي المحافظ . ويرى أن مجتمعاً سلطوياً محافظاً يهتم بالمجموعات وليس بالأفراد حيث يقول أن هوية الفرد ناتجة عن انتماءه للمجموعة ولهذا لا يستطيع الفرد أن يكون وحدة منفصلة عن هذا المجتمع ، فمن هذا المنطلق اهتم المجتمع العربي بالمجموعات وليس بالأفراد وبالتالي سادت الطريقة الإلقائية في طريقة طرح المعلومات لمجموعة أفراد وليس لفرد محدد وقد ينبذ الطالب في حالة أن تجرأ ، ناقش وأنتقد طرح المعلم وإذا نظرنا بعمق ما هو دور المعلم العربي فنرى أن الكثير من المعلمين العرب يعملون في حقل التربية والتعليم من غير رضا او اقتناع والسبب هو عدم توفر مجالات أخرى يستطيع المثقف العربي العمل بها داخل إسرائيل ، الأمر الذي يجعله في نهاية الأمر يلجأ إلى مجال التعليم للحصول على وظيفة (الحاج 1996) . يضيف حيدر (2000) في هذا المجال أن جزءاً ليس بالقليل من المعلمين العرب يفتقر إلى الأعداد والتأهيل اللازم وان بعضهم جاء للوظيفة على اعتبارات غير موضوعية . وهذا يتفق مع ما ورد عن ذياب وفتيحه (2001) من أن الكثير من المعلمين العرب على الأغلب ضائعون ، وتائهون لا يدرون ما هي الفلسفة التربوية التي يهتدون بها ، الأمر الذي يؤدي في نهاية الأمر إلى وجود نقص كبير في توفر معلمين مؤهلين لديهم الخبرة والمعرفة في مجال التربية والتعليم ، ووجود الكثير من الأكاديميين والمثقفين العرب في هذا الحقل فقط بسبب الحاجة دون أي شعور بأهمية الوظيفة او الانتماء لها (باشي ، 1995 ; الحاج ، 1996) .

خلاصة القول أن واقع الحال السائد ما زال يغرق في مشاكل عديدة متنوعة ، لا تتسح له هامشا واسعا

وذات أثر إيجابي عليه .

التربية والتعليم في المجتمع العربي في البلاد :

في هذا الفصل سوف يتم التحدث عن وضع التربية والتعليم في المجتمع العربي في البلاد من حيث الطرق والأساليب التربوية المستخدمة داخل المدارس العربية ومدى استفادتها من المذهب الانساني في توجهاتها التربوية؟

عند الحديث عن المدارس العربية وحال التعليم في المجتمع العربي من المهم التطرق إلى العديد من النقاط المستخدمة في التربية الحديثة والتي ما زالت غائبة عن المدارس العربية مما قاد الى جعل المدرسة العربية في واد، والتربية الحديثة في واد آخر إذا نظرنا إلى التعليم في المدارس العربية نرى أن طريقة التعليم المتبعة حتى هذه الأيام هي الطريقة التقليدية حيث يستخدم المعلم العربي الطريقة الإلقائية التقليدية في التعليم، هذه الطريقة التي تجعل الطالب ينظر للمعلم كأنه منبع المعلومات وما عليه سوى تلقيها منه دون جدال او نقاش حيث تلغي هذه الطريقة الفرصة للنقاش والتعبير عن الآراء الأمر الذي لا يؤثر فقط في العلاقة بين المعلم والطالب بل يزيد ليؤثر على تحصيل الطلاب وحبهم للدراسة والمدرسة (حيدر، 2000؛ باشي، 1995). هذا الأمر الذي يؤثر سلبا في تطوير شخصية الطالب. يرى شرابي (1975) أن الطريقة التقليدية هي طريقة تلقين تسلطية في التعليم تجعل المتعلم يستجيب باكتساب عادة البصم، حيث ما يدرسه الإنسان بهذه الطريقة يحفظه كما هو، بمعنى أن الفرد المتعلم لا يؤثر بموضوع التعلم لأنه لا يهتم بفهمه وإدراكه بل باستنساخه وحفظه. يضيف شرابي قائلاً أن هذا الوجه من وجوه التعلم، بما يربطه بالواقع الاجتماعي، يعمل على تعزيز السلطة وتشجيع البصم واستبعاد التساؤل والبحث، كما يعمل على تعطيل طاقة الإبداع وتكوين أنماط جامدة من التعامل والحوار (شرابي، 1975).

وإذا قارنا الوضع القائم في المدارس العربية وطريقة التعليم ومكانة المعلم فسوف نرى صورته معاكسة لما هو الحال في واقع المذهب الإنساني. علماً أنه يوجد في السنوات الأخيرة ارتفاع بشكل ملحوظ بنسبة الأكاديميين العرب في البلاد، الأمر الذي يفترض أن هناك تطوراً وتحسناً بالمدارس العربية، ولكن إذا نظرنا إلى ما يدور حولنا لرأينا الكثير من المشاكل والصعوبات التي تواجه مدارسنا العربية ومعلمينا العرب، منها مشاكل سياسية واقتصادية وتربوية واجتماعية تركت تأثيرها العميق على وضع التربية والتعليم في المجتمع العربي والتي أثرت سلباً في أداء وتطور وتقدم طلابنا. إحدى المشاكل الأساسية التي ما زالت تواجهها المدرسة العربية هي الديمقراطية الداخلية، حيث تخلو المدارس من الجو الديمقراطي. والعلاقات بين المعلم والطالب ما زالت مبنية على الطاعة وكون المعلم هو الصادق دائماً وموقفه دائماً هو المقنع وليس للطالب الحق في التعبير عن موقفه او إبداء رأيه فدوره فقط يكمن في تلقي المعلومات (الحاج، 1996). هذا النمط من العلاقة لا يميز الطلاب والمعلمين وحدهم بل ينسحب على العاملين في نطاق المدرسة. كل

يدعي فريره (1981) أن الطريقة التقليدية الإلقائية «الطريقة البنكية»، هي الطريقة التي يضع المعلم المعلومات في بنك الطالب ويسحبها منه عند الامتحان، والنظر الى الطالب كوعاء خال والمعلم هو الذي يملأ هذا الوعاء بالمعلومات والمعرفة. أن هذه النظرة ساهمت في اضطهاد الطالب حيث جعلته ينظر إلى نفسه كعديم القدرة والإرادة والسيطرة وقد اقترح فريره مبدأً جديداً تمثل في إشراك الطالب مع المعلم في العملية التربوية من خلال الحوار البناء ما بين المعلم والطالب. الطالب يكون فعالاً جداً في هذا الحوار والبحث مما يدفع التطوير والنمو المعرفي عنده وعند المعلم أيضاً. ويتم بناء ودعم التعليم المتحرر بين الطرفين، وفي كل هذه العملية يعترف المعلم بقدرات الطالب، ولا يقتصر دوره على تلقين المعلومات فقط للطالب إنما يحاور ويصغي ويتقبل المعلم من خلال هذه الطريقة الطلاب، ويعترف بخاصية كل طالب وقدرته، ويتعلم من الطلاب ويتعلمون منه. وتلقى على المعلم مسؤولية كبيرة لإيجاد أجواء عند الطالب تدعم قدرته على التطوير والتفكير الإبداعي والتعلم الفعال، يستطيع من خلال هذه الأجواء أن يسأل أسئلة وي طرح الملاحظات والمعلومات والأفكار الجديدة (فريره، 1981).

أهتم جاردرنر (1996)، بتعدد واختلاف القدرات عند الإنسان ورفض مبدأً النظرية التقليدية التي نظرت إلى الطلاب كوحدة واحدة حيث تم قياس نسبة ذكائهم بمساعدة (IQ) هذه الاختبارات تعاملت بنظرة ضيقة في حين كان المهم النظر إلى الإنسان برؤيه واسعة أكثر شمولية. وحسب الأبحاث والدراسات التي قام بها جاردرنر وجد أن عند كل أنسان يوجد تسع ذكاءات إنسانية مستقلة عن بعضها البعض، وموجودة عند كل إنسان ولكن بدرجات مختلفة، ولكل أنسان ذكاءات متعددة خاصة به.

هذه الذكاءات هي: - (الذكاء الاجتماعي والحركي والموسيقى والحسابي والادراكي والشخصي واللغوي والأخلاقي وذكاء صراع البقاء (جاردرنر 1996؛ شمعوني وليفن 1998). يستطيع المعلم الجيد حسب جاردرنر اكتشاف القدرات الكامنة الموجودة عند الطلاب وتطويرها، مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم.

يتعرف المعلم من خلال هذه الطريقة على قدرات طلابه وتقدير ما يتناسب مع إمكانياتهم من مواد ووسائل تعليمية، وهكذا يدعم المعلم من خلال هذه البدائل طرق تربوية متنوعة بعيدة عن الإحباط واليأس وطرق تقييم متنوعة ومختلفة تناسب الطلاب المختلفين (جاردرنر 1996).

دعم هذه النظرة رواد تربويين آخرين أمثال زلبرشتاين (1998) الذي وجد في أبحاثه المتعددة بأنه يوجد تأثير كبير للمعلم على طلابه إذا وجد أن المعلم الجيد الذي يؤثر في طلابه هو الذي يتصف بالمعرفة والمهنية وبالصفات الإنسانية التي تراعي وتهتم بالطالب وبظروفه. كذلك وجد فريدمان (1998) أن المعلم الجيد هو الذي يراعي توفر علاقات جيدة واحترام متبادل بينه وبين طلابه فالمعلم أولاً إنسان ومن ثم معلم.

أما يثير وبلخ (2001) فأكد أن التعليم الإيجابي والجيد هو التعليم الذي يراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتحديثاً عن المادة التعليمية وطريقة تقديمها للطلاب من حيث كونها قريبة منهم، وذات صلة بحياتهم، وأهميه إعطاء الطالب إمكانية اختيار المواضيع القريبة منه، مما يجعل من عملية التعليم عملية مهمة،

خلال تجميعهم في مكان خاص يسوده نظام سلطوي يهدف إلى تطوير الإنتاج وليس إلى تثقيف الإنسان مع توفر طاعة عمياء شديدة، حيث تمت عملية المعرفة بالطريقة الإلقائية فقط. من خلالها لعب المعلم الدور المركزي في عملية تلقين جامدة اعتقاداً منه بأنه من خلال هذه العملية يتم بناء المواطن الناجح والفعال. وفي هذا السياق تذكر برينوم (1998) مثالا على ذلك من عهد الثورة الصناعية حيث تم تعليم عدد كبير من الناس وتأهيلهم ليكونوا مناسبين لعصر الصناعة من حيث القدرة على تشغيل الماكينات الصناعية والانضباط في مكان سلطوي يسوده أنظمة صارمة وكل ذلك بهدف تطوير الإنتاج والتركيز على الطاعة العمياء. وبالتالي سادت الطريقة الإلقائية حيث لعب المعلم دوراً مركزياً في كونه ملقناً لمفاهيم المواطن الناجح والفعال، فالمعلم الجيد هو الذي يحدد للطالب كيفية التعلم والقدرة على معرفة الصواب والخطأ، وبقي دور الطالب مقتصرًا على تلقي المعلومات.

لكن مع تطور الثورة الصناعية والانتقال لمرحلة التكنولوجيا وعصر المعرفة، أصبحت هذه المفاهيم غير قادرة على الاستجابة لمتطلبات التغيير والتجديد، حيث لم يعد مقبولاً أن المعرفة شيء ثابت وإنما شيء متغير بوتائر سريعة، وأضحى من المهم تأهيل المتعلم بمستويات مختلفة من حيث قدرته على التعلم، والتفكير والارتجال والتأقلم مع ظروف جديدة بطرق وأشكال مستقلة ذاتياً. وبالتالي وحسب ما ذكر عند (لام، 1973) تم الانتقال من الطريقة التقليدية إلى طرق أكثر حداثة طرحها علماء تربويين مجددين، ومن ضمنهم رواد المدرسة الإنسانية والتي اهتمت وأمنت كثيراً بقدرات الطالب على التعليم.

جاءت هذه النظريات ومن ضمنها المدرسة الإنسانية كبديل للطريقة التقليدية التي لم تراعى الفروقات والقدرات المختلفة بين الطلاب وتعاملت مع جميع الطلاب كوحدة واحدة. ومن هنا بدأ المجددون التربويون بالنظر إلى مهامهم بطريقة مختلفة من خلال الانتقال من وظيفة المعلم الملقن الذي يمر المعرفة إلى الطلاب إلى المعلم الذي يستطيع تأهيل طلاب لديهم القدرة على طرح أسئلة منطقية وحل المشاكل التي تواجههم مع تفكير مستقل وشجاع (لام، 1973). وكثيرون تحدثوا عن هذا الموضوع ومن ضمنهم روجرز وفريرة وجاردنر الذين يعتبرون أعلاماً تركوا بصمات واضحة في المدرسة الإنسانية.

تحدث روجرز (1973) عن نوعية العلاقات الإنسانية التي من المهم أن تسود بين المعلم والطالب، فالتعليم الحقيقي يتم عندما يتعلم الطالب الأمور القريبة من حياته، مع توفر جو تعليمي إيجابي يمتاز بالحرية ويخلو من الضغط والإكراه. كذلك من المهم أن تكون المادة ذات قيمة للطالب، أما طريقة تمرير المادة فيجب أن تكون مرنة ومناسبة لاحتياجات الطالب من خلال إشراكه ومشاركته في عملية التعليم واختيارها مثل الهدف التربوي الهام عند روجرز بالاهتمام باستقلالية الطالب في العملية التعليمية من خلال إشراك الطالب في التنفيذ والتقييم لعملية التعليم (روجرز، 1973). تبنى هذه الرؤية قد يساعد الطالب في تقييم عمليه تعلمه ذاتياً من خلال اليات تربوية مهمه فيها استقلالية واضحة.

يصف روجرز المعلم الجيّد بكونه يصغي للطالب واحتياجاته وبالاهتمام بمشاكل الطالب ومحاولة الوصول إلى كل طالب والعمل على إيجاد جو من التقبل لكل طالب حسب قدراته.

דמותו של המורה". **דפים**, 26, 53-71.

ייאיר, ג. פלג-פדידה, ג. (2001). "שקט - לומדים: מאפייני תוכן ופעילות בלמידה מישמעונית בבית הספר - השלכות להערכת ההוראה בכיתות שקטות" (טרם פורסם) בדפים, ירושלים. לם, צ. (1973). **ההגיונות הסותרים בהוראה**. מרחביה : הוצאת הקיבוץ - השומר הצעיר.

פרידמן, י. (1998). **מורים ותלמידים, יחסים של כבוד הדדי**, מכון הנרייטה מאלד, המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות, ירושלים.

פריירה, פ. (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**, הוצאה לאור, ירושלים.

צרצור, ס. (1985). "לשאלת חינוכו של מיעוט זר במדינתנו". בתוך : אקרמן, כרמון וצוקר (עורכים). **חינוך בחברה מתהווה**. תל אביב : הוצאת הקיבוץ המאוחד.

רוגירס, ק. (1973). **החופש ללמוד**. תל אביב : ספריית פועלים.

שמעוני, ש. ולוין, א. (1998). **כל אחד חושב אחרת, כל אחד יודע אחרת, כל אחד לומד אחרת**. ירושלים : מכון מופ"ת.