الممارسات التربوية داخل الصف ومدى صحتها في ضوء المبادئ التربوية

د. آمنة ياسين*
جامعة وهران 2، الجزائر

استلم بتاريخ: 26-03-2017 تمت مراجعته بتاريخ: 06-08-2017 نشر بتاريخ: 01-09-2017

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن جملة الممارسات التربوية داخل الصف التي تمارس من قبل المدرسين ونظرة المربين قديمهم وحديثهم حولها، للخروج بتصور متكامل عن المدرس النموذج.

ومن الممارسات الخاطئة التي تم التطرق إليها هي: تسليم أصاغر التلاميذ لمعلمين ضعيفي الثقافة، تقييد المتعلم وعدم إشراكه في الفعل التربوي، ومعاملة التلاميذ معاملة الراشدين وتحميلهم مسؤولية أفعالهم، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وكذا ممارسة دور الملقن بدل دور المرشد والمرافق البيداغوجي، إلى جانب مجموعة أخرى من الممارسات.جملة الآراء التربوية المعروضة مستنبطة من الأفكار والمبادئ التربوية لكل من: Contilian، "جون جاك روسو"، "أبو حامد الغزالي"، "ابن سينا"، "ابن خلدون"، "نورمان مكمان"، Miss H.Parkhurst، J. Dewey، "Marcel Crahay".

في الأخير تخلص الباحثة إلى تقديم تصورات التربية حول هذه الممارسات المهنية، والتي تبين أنها مسائل متكررة في مختلف الأزمنة، رغم ما قدمه المربون في القديم من قواعد ومبادئ تربوية ما زالت تحتفظ بكامل قيمتها إلى يومنا هذا.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التربوية الصفية؛ نظرة المربين؛ المبادئ التربوية؛ المدرس النموذج.

Educational practices within the classroom and their validity in the light of educational principles

Amina Yacine *
Oran 2 University, Algeria

Abstract

This study aims to detect different educational practices within classroom which is practised by teachers and the view of old and new educators about them to come out with an integrated perception about the model teacher. Among the wrong practices are : delivering children to a low-level teachers, restricting the learner and not involving him in the educational act, treating the students as adults and holding them responsible for their actions, and not considering the individual differences between the learners, as well as playing the role of the indoctrinator instead of the role of the counselor and the pedagogic attendant, along with a set of other practices. The educational views presented are derived from the educational ideas and principles of: Contilian, John Jacques Rousseau, Abu Hamid al-Ghazali, Ibn Sina, Ibn Khaldun, Norman McMahon, J. Dewey Marcel Crahay.

In the end, the researcher concludes with the presentation of educational perceptions about these professional practices, which have been proved to be recurring issues in different times, despite what have been presented by educators in the past of rules and educational principles which still retain their full value to this day.

Keywords: teacher practices - educators opinions - educational principles – teacher model.

*** E. Mail :** yacine.amina@univ-oran2.dz

مقدمـــــة:

مهنة التدريس من المهن النبيلة التي سايرت الأجيال في تكوينها والأمم في بنائها، حيث تعتبر نجاعة النظم التربوية من نجاعة الطرق التدريسية للمدرسين وفعالية أدائهم التربوي. كما ويقاس تطور الأمم بتطور أنظمتها التربوية؛ فقد أكد المشاركون في "منتدى التربية العالمي" المنعقد في (دكار) السينغال سنة 2000، والذين بلغ عددهم 1100 من القائمين على شؤون التربية عبر دول العالم، أكدوا مرارا وتكرارا أنه لا يمكن لأي بلد أن ينجح دون تعليم، في الاقتصاد العالمي الجديد المرتكز على المعرفة. (اليونيسكو، 2000)

إن للمدرس دورا لا يستهان به في العملية التربوية، وفي التأثير على التلاميذ، فقد أظهرت الدراسات أنه من سنة لأخرى، تتحقق ارتباطات بين كفاءات/إنجازات الأقسام المُدَرَسَة من قِبَل نفس المعلم رغم تغير دفعات التلاميذ، وهذا في مرحلة التعليم الابتدائي. وفي مرحلة التعليم الثانوي، حيث يتكفل الأساتذة بعدة أقسام، هنا أيضا وُجِدَ أن الأقسام التابعة لنفس الأستاذ لها كفاءات متقاربة، وأن لديه تأثيرات على مكتسبات التلاميذ. (Bressoux, Pascal, 2008 , 38)

فالأستاذ يمكنه أن يقود المتعلمين إلى التطور وحب المعرفة، وحب التنقيب والبحث عنها والنجاح الدراسي، كما يمكنه أن يتسبب في تدهور مستويات التلاميذ الدراسية، وجعلهم ينفرون من التعلم ويملون داخل حجرات الدراسة فتتدنى الدافعية لديهم للدراسة. إن هذا الوضع يعود في جانب كبير منه لأساليب التدريس التي ينتهجها الأستاذ، وإلى أساليبه في التعامل مع تلاميذه. في هذا الصدد يشير Charlot(1993) إلى أن الاتجاهات السلبية للتلاميذ نحو الدراسة، وتدني دافعيتهم للتعلم يمكن أن ترتبط بكره المدرس، لعدم قدرته على الشرح وعدم اهتمامه بتلاميذه، ولافتقاده للسلطة أو لاستخدامه لسلطته لأجل التخويف.

كما وأن مجموع ممارسات التعليم والتعلم ومجموع العلاقات الانسانية، كما بيّنه Debarbieux(2012) تشكل جزء من المناخ المدرسي الذي يمثل الأسلوب الحياتي داخل المدرسة، حيث له التأثير الأكيد على نشاطات التعلم والنجاح الدراسي.

وعن الأساتذة الذين يعانون من قلة الهمة والعياء والملل واليأس من توقع أي شيء إيجابي لتطوير أداءاتهم، والذين يفتقدون لأي اهتمام بمشاكل الشباب، فلا يمكن لذلك أن يمر بدون استشعاره من طرف التلاميذ ويكون أثره سلبيا على المناخ المدرسي. (OECD, 2009)

بالنسبة لـــ Cohen & al (2008)، فإن العلاقات الإيجابية بين أطراف العملية التربوية المبنية على احترام التنوع واحترام الفروق الفردية، والعمل على اتخاذ القرارات بطريقة جماعية وإشراك التلاميذ في عملية التعلم، تساهم في تحديد المناخ المدرسي الملائم للتلميذ. (في: ياسين ، 2015، 51)

وفي تتبع الباحثة لواقع التدريس داخل الصف، فقد توضحت الأخطاء والنقائص التي ترافق مختلف ممارسات المدرسين، فقد نعيب على طلبتنا تردي أعمالهم، وقد يكون السبب طرقا تدريسية غير مناسبة، أو نحاسبهم على النتائج الضعيفة في الامتحانات والمشكل يكمن في نوعية التقويم

والمواضيع المطروحة، فهذه الأخطاء والنقائص لاشك أنها تنعكس على المعاش اليومي للتلميذ ومدى إقدامه على التعلم وبالتالي على مستوى مردوده التربوي.

الإشكالية:

من خلال ما سبق ذكره يتوضح كم هو مهم دور المدرس في العملية التعليمية – التعلمية، حيث يمكن التساؤل حول نمط المدرس النموذج الذي يقوم بممارسات تربوية ذات العلاقة بأخلاقيات المهنة تعين التلاميذ على التعلم وتوصلهم إلى النجاح، ولكن ماذا إن كانت هذه الممارسات تحمل أخطاء أو نقائصا؟

وعيله نطرح الإشكال التالي: ما أثر الممارسات التربوية داخل الصف على تحقيق فعل التعلم لدى التلميذ؟ وكيف نحدد معالم المدرس النموذج؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

- جملة الممارسات الأخلاقية ــ المهنية الخاطئة التي تمارس من قبل المدرسين.
- استعراض نظرة المربين قديمهم وحديثهم حول الممارسات الخاطئة.
- طرح البدائل المستنبطة من أفكار المربين.
- محاولة الخروج بتصور متكامل عن المدرس النموذج.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع المتناول، إذ يستعرض جوانبا من فاعلية المدرسة وفاعلية القائمين على شؤونها، من حيث مقاصد التدريس وأثره على المتعلمين، بالنظر إلى المبادئ التربوية وآراء المربين قديمهم وحديثهم في ممارسات المدرسين داخل الصف، بغية تحسين مردود المتعلمين الدراسي، ودفعهم للإقبال على النهل من المعرفة.

مصطلحات الدراسة:

الممارسات التربوية: ويقصد بها في هذا البحث جملة الأساليب والطرق الخاصة بالتدريس والتعامل مع التلاميذ داخل حجرة الصف، ذات الصلة بأخلاقيات المهنة وضوابطها. ويتم التركيز هنا على تلك الممارسات التي تحمل نقائصا وأخطاء مما له من الانعكاسات السلبية على المتعلمين. وفي العرض الموالي يتم تناول جملة الممارسات بشيء من التفصيل والشرح.

1- الممارسات التربوية ــ الصفية ذات العلاقة بأخلاقيات مهنة التدريس:

فيما يلي سيتم تناول جملة الممارسات التربوية ــ الصفية التي يتم رصدها يوميا لدى المدرسين بمختلف المؤسسات التربوية، والتي تشوبها أخطاء أو نقائصا تخفض فعالية الأداء التربوي

لديهم، والتي نجدها تتكرر باستمرار في مدارسنا، رغم ما قيل حولها من قبل المنظرين في حقل التربية:

1-1- **تسليم أصاغر التلاميذ لمعلمين ضعيفي الثقافة:** لقد تفطن المربي (كونتيليان) منذ العهد الروماني لأخطاء أخلاقية ــ مهنية، مورست في حق المتعلمين الصّغار، وواقع زماننا أثبت أنها لا تزال تمارس وتطبق في مدارسنا، حيث يميل مسيري المؤسسات التربوية إلى توزيع أساتذتهم على المستويات الدراسية بحسب أهمية المستوى؛ فعندما يتعلق الأمر بأقسام المستويات النهائية التي تقبل على امتحانات نهاية الأطوار التعليمية، مثل أقسام مستويات الرابعة متوسط والثالثة ثانوي، فإن أمهر الأساتذة يُعيّنون لتدريس هذه الأقسام، ظنّا منهم أن ذلك كفيل برفع مستويات التلاميذ وضمان النجاح في الامتحانات المصيرية. أما ما يتعلق بالمستويات الدنيا كأقسام الأولى ابتدائي، أو الأولى ثانوي، فيُسَلَّمون للأساتذة المبتدئين الضعاف، حيث يُدرسونهم ويَتعلمون فيهم، فيقترفون أخطاء، من مثل تمرير المعلومات الخاطئة، وهذا نتيجة افتقارهم للتحكم في المنهاج والمعرفة، أو أساليب التدريس الملائمة.

وعليه نقول بضرورة الرفع من مستوى المدرسين المبتدئين، فقد كان (كونتيليان) يقول أنه من الخطأ الاعتقاد بأن المعلم الضعيف الثقافة يناسب التلاميذ الصغار، إذ ثار على ممارسات القائمين على شؤون التعليم في زمانه، والذين كانوا يسلمون الأطفال والمتعلمين المبتدئين للمعلمين الضعفاء وأعرب عن مخالفته لذلك، ويقول: "كما لو كان ضعف المعلم أنسب للمبتدئين". والمشكل هنا هو ما يترتب عن هذه الممارسات من عواقب وخيمة، حيث سيتأصل الخطأ الذي يدرسه المعلم الضعيف الثقافة/المستوى في نفوس وعقول المتعلمين، وبعدها يصعب كثيرا استئصال هذا الخطأ الذي تعلموه، فيقول: "لا أظن أنه من الصعب علي أن أبرهن كم هو مفضل أن نعمل من البداية بأسس سليمة، وكم هو صعب فيما بعد استئصال الخطأ إذا تمكن من النفس". (الخوري، 1969)

كما أن المعلم الذي يَخلُف المعلم الضعيف الثقافة، سيتحمل عبأين في مهمة واحدة، حيث يبدأ أولا بتصحيح الأخطاء التي انتقل بها التلاميذ، ثم يعمل على تدريسهم المنهاج الجديد، وهذا كما يصفه (كونتيليان)؛ "عمل أشق من تعليم المبتدئين".

1-2- تقييد المتعلم وعدم إشراكه في الفعل التربوي: إن التلميذ داخل حجرة الدراسة يجد نفسه في أحايين كثيرة مقيدا بما يفرضه عليه معلمه من اتباع حرفي للمنهاج دون الحياد عنه لا يمينا ولا شمالا؛ فلا يسمح له بإضفاء آرائه الخاصة ولا التعقيب ولا اختيار المواضيع وطرق تناولها وطرق تقديمها. ونفس الوضع يتعلق بطرق تقويم المتعلمين، حيث لا يتم إشراكهم في اختيارها ولا تنفيذها فلا يشعر التلميذ بأنه ينتمي لهذا المناخ المدرسي، ويشعر بتقييده ولا مجال له للحركة، وبأن ما يقوم به لا يساير ميوله واهتماماته، وكأنه ليس شريكا في الفعل التربوي.

إنّ هذا الوضع غير صحّي البتّة؛ وعلى سبيل الاستشهاد حينما جرّبت (ميس هيلين) طرقها التدريسية في مدرسة (دالتون) بنيويورك عام 1919، كانت تدعهم يختارون المعمل الذي يريدون

الالتحاق به وتترك لهم حرية اختيار مشاريع البحث والتي كانت تقدم في مواعيد يحددها التلاميذ أنفسهم. ما انعكس إيجابا على مردودهم الدراسي، إلى جانب ما تعلموه من قواعد العمل الحرّ المضبوط بالمسؤولية، وحرية الاختيار والقرار المقرونة بالعمل الجاد والالتزام والاعتماد على النفس ناهيك عما أبدوه من نهم معرفي عند البحث والتنقيب عن العلوم والمعارف، واستخدام المراجع ما أضاف لهم مكسبا آخر وهو حب المطالعة والقراءة.

إنّ ترك الحرية للطفل المتعلم كما يقصد بها (روسو) هي عدم تقييده، وتركه يتعلم تعلّما تلقائيا مع الإيمان ببراءته وخيرية طبيعته الأصلية، وأنّ فطرته سليمة لا وجود لأيّ انحراف فيها. وبالتالي يعتبر (روسو) الحرية أنها معين للطفل على تنمية شخصيته وتعويد له على الاستقلال والاعتماد على النفس.

ورأي المربي Norman Mc Munn" ليس ببعيد عمّا ذكره الآخرون؛ حيث يتحدث عن تأثير شخصية الأستاذ على التلاميذ، التي يمكنها أن تشكل عقبة في طريقهم إلى الحرية، فيقول: "وهنا نسأل هل قامت التربية وقام المربون حقا بواجبهم نحو تنمية الشخصية؟ هل قاموا بواجبهم وقد أصبحنا نفكر فيما فكر فيه غيرنا ونتكلم بما قاله سوانا ونفعل مثل من سبقنا. إننا أصبحنا محاكين في أفكارنا وأقوالنا وأفعالنا، مهملين أنفسنا وشخصياتنا، لأن التربية تربية اتكالية، لا تعرف معنى الثقة بالنفس، والاعتماد على الذات في التفكير والقول والعمل". (الإبراشي، 1966، 229)

ورأي المربي الإنجليزي Sir Percy Nunn ليس ببعيد عما ذهب إليه البقية، حيث يقول: "الغرض من التربية هو تربية الشخصية المستقلة. ففي حين أنه ينبغي أن يربى الفرد تربية كاملة من كل الوجوه جسميا وعقليا وخلقيا واجتماعيا، نجد أن الفرد مهمل من جميع الوجوه وأن شخصيته تطبع بالطابع المدرسي وتصب في قالب خاص، فتفقد مظاهرها الطبيعية، كل ذلك حبا للنظام.... فنحن لا نفكر إلا في المظاهر والنظام الشكلي والسكون العسكري. في حين إذا تحققت الثقة بين المعلم والمتعلم ووجدت الصلة الروحية بينهما فمن المحال أن تكون هناك صعوبة في نظام أو غيره، ولن يضحى بشخصية الأفراد بعد ذلك." (الإبراشي، 1966، 230).

تقول Miss Past وهي من (الدلتونيون): "فلندع المدرسين يتحققون من أن الأطفال يريدون أن يتعلموا"، ويكون ذلك كما يقول الإبراشي من خلال تشويقهم للتعلم ومناقشة أخطائهم، وجعل المدرسة مكانا محبوبا لديهم وتكوين محبة بين التلاميذ ومدرسيهم." فيأخذ بذلك التلميذ صفة الشريك التربوي، ويلتزم طوعاً لا كرهاً في الفعل التربوي. (الإبراشي، 1966، 221)

1-3- معاملة التلاميذ معاملة الراشدين وتحميلهم مسؤولية أفعالهم: لا زلنا نرى بقايا ملامح "المدرسة التقليدية" في رحاب مؤسساتنا التربوية؛ فالتلاميذ يحمَّلون مسؤولية أفعالهم وأخطائهم ويعاملون معاملة الكبير، في حين أن المتعلمين الأصاغر لا يزالون محتاجين إلى التوجيه والإرشاد وإلى من يعينهم على إنجاز أبحاثهم في مختلف مجالات العلم والمعرفة.

لقد قالها "روسو" صراحة: "ليس الطفل براشد". ويوضح فكرته التربوية كما يلي: "إنّ الطّبيعة تريد أن يكون الأطفال أطفالا قبل أن يصبحوا رجالا، فإن كنا نريد أن نقلب هذا الوضع فسوف ننتج ثماراً قبل أوانها، ليس فيها نضج ولا نكهة، ولا تلبث هذه الثمار الفجّة أن يدبّ إليها الفساد، فنحصل على علماء شبان هم في الواقع أطفال مسنون. فللطفولة أساليبها في النظر والتفكير والإحساس". (الخوري ، 1969، 105)

وعليه؛ لا ينبغي على المدرس استعجال نضج المتعلمين الصغار، فلا هم راشدون فيتحملون مسؤولية أفعالهم، ولا هم رجال فيعاملون معاملة الكبير. فمع الأطفال أساليب خاصة في التعليم والتعامل.

1-4- عدم الرفق بالمتعلم: يستعجل الكثير من المدرسين تلامذتهم في عملية التعلّم، فهم يرغبون في تعلّمهم السريع والصحيح من دون أخطاء وفي هذا يستخدمون شتّى أساليب الغلظة كممارسة منهم لسلطتهم، كما يعمد بعضهم لإهانة التلاميذ عند الوقوع في الأخطاء الدراسية والتشهير بنقص قدراتهم، وضيق فهمهم، ولهذا بالغ الضرر على أنفس المتعلمين.

إن هذا الخطأ الأخلاقي ــ المهني قد بثت فيه مبادئ التربية الإسلامية منذ حقب طويلة، غير أنه لا يزال موجودا في مؤسساتنا التربوية؛ فالإسلام يحث على الأخذ بيد المتعلم والرفق به (استخدام الأساليب اللّينة)، واحترام شخصيته، وعدم إهانته. فقد كان الرسول صلى الله عليه وسلم يتجنب أساليب الغلظة والقسوة في أمور الدعوة مع عموم الناس، فما بالك عندما يتعلق الأمر بالأطفال الصغار مرهفي الإحساس، فالقرآن تضمن وصف لهذه الخاصية عند الرسول الكريم، في قوله تعالى: "فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فضا غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر فإذا عزمت فتوكل على الله إن الله يحب المتوكلين" (الآية 159 من سورة آل عمران). وقال الرسول (ص): "يسّروا ولا تعسّروا وبشّروا ولا تنفّروا، وإذا غضب أحدكم فليسكت".

يقول الرسول صلى الله عليه وسلم كذلك: "إن الله يحب الرّفق في الأمر كلّه". (رواه البخاري 6395). ويقصد بالرفق لين الجانب بالقول والفعل، والأخذ بالأسهل والدفع بالأخف. ويقول صلى الله غليه وسلم: "إن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه، ولا ينزع من شيء إلا شانه". إن هذا السلوك العام مستحب في كل موضع، ووظيفة المعلم قبل كل شيء الرفق بالمتعلمين ومحبتهم ومودتهم، وهذه تصنف ضمن أخلاقيات مهنة التدريس، كما يوصي به "الإمام الغزالي"، حيث يقول: "وظيفة المعلم الأولى الشفقة على المتعلمين، وأن يجريهم مجرى بيته". (الخوري ، 1969، 30). ويوافق أيضا قول الرسول صلى الله عليه وسلم: "إنمّا أنا لكم مثل الوالد لولده". ويقرّ العلاّمة ابن خلدون إلى جانب علماء التربية الإسلامية ما للشدّة والقسوة من ضرر على المتعلمين الصغار خصوصا، حيث يذكر: "إن الشدة على المتعلمين مضرة بهم، وذلك أن إرهاف الحد بالتعليم مضر بالمتعلم، لا سيّما في أصاغر الولد". (الخوري، 1969، 48)

إن علم النفس الحديث يؤيد هذا المذهب، فنظرية العالم (ثورندايك)[1] تقوم على ترك المتعلم يُعدد محاولاته عند التعلّم ويجيز له الخطأ الذي يقوده في نهاية المطاف إلى اكتساب السلوك الصحيح. واستخدام العقوبة في نظره، لا تُضعف الرابطة أو الوضعية التعلّمية غير المرغوب فيها بنفس الدرجة التي يُقويها الثناء والمدح.

1-5- عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين: لا يزال تلامذتنا يدرسون بنفس الكيفية، ويعاملون بطرق موحدة؛ يطلب منهم الانجاز بنفس الوتيرة، على نفس الشاكلة، ولنفس الأمور، فيضيع في وسطهم ذو الإيقاع السريع، ولا يلحق بهم ذو الإيقاع البطيء، ويطلب ممن لم يتم نضجه الحس-حركي أمورا تفوق قدراته البيولوجية والفيزيولوجية، ولا يلحق بالركب صاحب التأخر الدراسي، ويستعصي الفهم على من هو ضعيف الذكاء، ولا يجد ضالته في المنهاج من هو متفوق في القدرات العقلية.

ومن جانب آخر يُعامل التلميذ المراهق بنفس الأسلوب الذي كان يعامل به وهو في المرحلة الابتدائية، في حين طبيعة المرحلة التي يمر بها تتطلب معاملة خاصة يتم إنكارها من قبل المدرس إما جهلا أو إهمالا.

إن التربية الاسلامية قد أوصت بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والتدرج في تعليمهم؛ فكما هو الشأن في إقرار القضايا التشريعية في الإسلام من تدرج في فرضها (الصلاة، عدم شرب الخمر)، فهذا المنهج هو نفسه ما يوصى باتباعه مع التلاميذ، فالعلم لا يؤخذ جملة، فيستعصي استيعابه على الكثير من المتعلمين ويضيع منهم، وإنما يتم الانتقال من البسيط إلى المعقد ومن الجزء إلى الكل ومن الخاص إلى العام، ومن المقدمات إلى المقاصد... وفي هذا تراعى الاختلافات بين المتعلمين والفروق بينهم في مستويات الفهم والإدراك، والإيقاعات والمزاج، ودور المعلم هنا أن توافق طريقته في التدريس مع مستويات التلاميذ (ياسين، 2005، 23). ويذكر أبو حامد الغزالي في هذا الشأن أنّ: "وظيفة المعلم السادسة أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه، اقتداء في ذلك بسيد البشر صلى الله عليه وسلم حيث قال: "نحن معاشر الأنبياء أُمرنا أن نُنزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم". وقيل أيضا: "كِل لكل عبد بمعيار عقله، وزِن له بميزان فهمه" (الخوري، 1969، 32). ويقول العالم ابن سينا: "ليس كل صنعة يرومها الصبي ممكنة له مواتية، لكن ما شاكل طبعه وناسبه".

والتربية الحديثة قد أفادت حول هذا الموضوع أيضا، حيث وُضعت البيداغوجية الفارقية La Pédagogie Différenciée لحل مشكلة الاختلافات بين المتعلمين وأعطت إجابة لعدم تجانس الأقسام عن طريق ممارسات تلائم كل تلميذ مع المناهج الدراسية والمحيط المدرسي. وجعلت من الطفل أو النشاط الذي يقوم به مركز الاهتمام. فعملت على التطوير الشخصي للطفل. (wikipedia, 2015)

وتُنبه Miss Helene Parkhurst صاحبة هذه البيداغوجيا، أنه يتوجب على المدرس مراعاة الاختلافات بين التلاميذ والفروق الفردية بينهم، واستخدام أنواع التعليم المتفرد "حتى يعمل كل فرد بحسب مستواه مشتركا مع الجماعة التي تناسبه" كما قال الإبراشي (1966، 200).

---

[1] صاحب نظرية المحاولة والخطأ في التعلّم.

وبالتالي يستحب على المعلم أن يحرص على عدم الوقوع في مساوئ التعليم الجماعي الذي يفرض التساوي، بل يعمل على إعطاء الاستقلالية في التفكير وفق الاستعدادات الطبيعية، وأن يعطي لكل طفل إمكانية التطور بالتوافق مع إمكانياته الحقيقية، بغض النظر عن مجموع القسم. (acsq.qc.ca , 2015).

1-6- ممارسة دور الملقن بدل دور المرشد والمرافق البيداغوجي: من الأخطاء التي تتردد في أوساط المعلمين، أنهم يعمدون إلى استخدام أساليب التلقين والتحفيظ وفرض الرّأي على المتعلمين ولعب دور محور الاهتمام داخل القسم، في حين يتم إهمال إرشاد التلميذ لأساليب العمل الصحيحة وكيفيات الاعتماد على الذات في التعلم وفي التنقيب عن المعرفة. ومن جملة ما ينجم عن ذلك، استكانة التلاميذ للتلقي بعيدا عن بذل أي جهد في طلب المعرفة، والاتكالية المطلقة على معلميهم، فيموت الفضول الذي يعرف به أصاغر المتعلمين، ويحل مكانه سلطان المعرفة الجاهزة، وتندثر تدريجيا مواهب المتعلمين التي لا يفسح لها المجال لإيقاضها، ويغيب الخيال والإبداع والابتكار في أعمال التلاميذ... وغيرها. ومقولة المربي السويسري/الفرنسي Rousseau هذه خير دليل على ذلك: "إن الطفل الذي يقرأ لا يفكر، فهو يقرأ فحسب، لأنه لا يتعلم حقا، بل هو يحفظ ألفاظا فحسب". (الخوري، 1969، 105)

ويمكن الاستشهاد بمقولة أخرى لنفس المفكر في تنبيه المعلم لدوره الإرشادي حيث يذكر: "اجعل تلميذك ينتبه لظواهر الطبيعة، وسرعان ما يُصبح متطلعا، يملؤه الفضول إليها. ولكن إيّاك أن تتعجل إشباع هذا الفضول الذي أيقظته عنده، بل ضع المسائل في متناول يده، ثم دعه يتول حل كل مسألة منها بنفسه، إذ يجب ألاّ يعرف شيئا على أساس أنك قلته له أو لقنته إياه، بل لأنه فهمه بنفسه، فإنّك إن أحللت يوما سُلطانك مكان تفكيره، فلن يُفكّر بعدها ولن يعقل، ولن يُصبح إلاّ ألعوبة لآراء سواه من النّاس". (الخوري، 1969، 106)

إن المدرس ليس بملقن، بل موجه ومرشد ومرافق، بدليل ما ذهب إليه المربون والمنظرون في علوم التربية، من أمثال الأمريكيين John Dewey و Miss Helene Parkhurst"، ف"ديوي" حصر دوره في المرافقة البيداغوجية، والقيام بأعمال براغماتية مثل:

- مناقشة منهجية العمل مع الطلبة.
- تنظيم التعلُّمات الضرورية لتحقيق المشاريع الدراسية.
- معالجة مشاكل سير الأفواج.
- الاشراف على إنهاء المشاريع وتقييمها.

يقول "ديوي": "المدرس ليس موجودا في المدرسة لفرض آراء معينة على الطفل أو تكوين عادات معينة عنده، لكنه موجود كعضو في الجماعة كي ينتخب المؤثرات التي سوف تؤثر في الطفل وكي يعاونه على الاستجابة الصحيحة لهذه المؤثرات". ويقول أيضا: "مهمة المدرس أن يقرر بما له من خبرة أوسع وحكمة أنضج كيف يخضع الطفل لنظام الحياة."

وتحدد "ميس باركهارست" دور المدرس في الارشاد والتوجيه، على الشكل التالي:

ـ المحافظة على التلاميذ من كل ما يعوقهم عن أداء واجبهم، والعمل على إيجاد جو هادئ يصلح للتعليم.
ـ ملاحظة التلاميذ عند مجيئهم وذهابهم، والعمل لمواظبتهم وعدم تأخرهم.
ـ مراعاة أن الكتب والأدوات المدرسية تستعمل فيما وضعت له.
ـ تشجيع التلاميذ على استعارة الكتب وقراءتها، وتعويدهم وضع الكتب في أمكنتها بعد الانتهاء منها (الإبراشي، 1966: 223).
ـ ترك الحرية للتلاميذ ما يسمح لهم بالتعلم بأنفسهم (التعلم الذاتي)، وما يسمح لهم باختيار المعمل الذي يذهبون إليه (اختيار مادة الدرس)
ـ تدعيم التخصص لدى الأستاذ وتطوير المستوى.
ـ مراعاة الاختلافات بين التلاميذ والفروق الفردية بينهم، واستخدام أنواع التعليم المتفرد (حتى يعمل كل فرد بحسب مستواه مشتركا مع الجماعة التي تناسبه، كما قال الإبراشي)
ـ تخصيص التعيينات (الواجبات) للتلاميذ
ـ الإجابة عن استفسارات التلاميذ والتوضيح لهم طرق التغلب على الصعوبات التي تعترضهم.
ـ ارشاد وتوجيه من بعيد بحيث يترك البحث والتنقيب والاطلاع والتفكير على عاتق التلميذ، فيكتسب التلاميذ الثقة بالنفس ويتعلمون الاعتماد على الذات "(الإبراشي، 1966، 201).

1-7- الاهتمام بتعليم أساسيات القراءة، الكتابة والحساب، بدل تأهيل التلميذ للحياة الاجتماعية. (الانخراط في المجتمع، الاعتماد على النفس، الثقة بالنفس، الاستقلالية) إنّ المدرس في واقع حالنا لا نجده مهتما بتأهيل التلميذ اجتماعيا بقدر اهتمامه بتعليمه أساسيات العلم والمنهاج. فبعد إنهاء التلميذ لمساره الدراسي يجد نفسه في معترك الحياة من دون الخبرة اللاّزمة في كيفية مواجهتها، وطرق التفاعل مع المجتمع، والتواصل مع أفراده، وأساليب بناء العلاقات مع الآخرين.

وهذا الأمر لعمري، يضرب بغايات النظم التربوية عرض الحائط، التي تسعى نحو إعداد المواطن الصالح، المواطن الفعّال في مجتمعه، إلى جانب ما يشكله من عراقيل وعقبات للفرد للانخراط في أوساط هذا المجتمع، وإيجاد مكانته فيه، مما يعود عليه وعلى الوطن بالنفع والفائدة.

لقد ذكر "ديوي" منذ عقود من الزمن، أن المدرسة هي الحياة، ويعني بذلك أنها صورة مصغرة من المجتمع، وبهذه الصفة على المدرسين تعليم التلاميذ أساسيات الحياة في إطار أعمال تعاونية جماعية.

ويعدّ إيجاد الصلة بين المنهاج الدراسي والحياة الاجتماعية المعاصرة للطفل، أحد المبادئ التي نادى بها المربي الألماني Friedrich Fröbel فإذا ما نمّيت المادة التعليمية على هذا الأساس ستتحقق النتائج في الحياة العملية للطفل (wikipedia, 2011). وينبه "فروبل" كذلك إلى ضرورة الاعتراف بأن الطفل هو جزء من الأسرة وجزء من المجتمع في آن واحد. (Froebel.org.uk, 2011)

بالإضافة إلى ما سبق؛ ينبغي أن تصب أنواع تقييم التلاميذ في قالب تأهيل الطفل للحياة الاجتماعية، حيث يقول "ديوي": "جميع المسائل الخاصة بتقدير الطفل يجب أن تقرر طبقا لهذا المبدأ نفسه. فالامتحانات إنما تكون نافعة بمقدار ما تختبر صلاحية الطفل للحياة الاجتماعية، وبمقدار ما تكشف عن المكان الذي يمكن أن يحقق فيه أعظم خدمة ويظفر بأعظم معونة". (الخوري، 1969، 197)

والمدارس القائمة على منهج المربية الإيطالية Maria Montessori، تظهر الفرق بين تلامذتها وبقية الأطفال، حيث أنه بفضل التمارين من الحياة اليومية والحياة العملية، التي كانت تشرف عليها المرشدات، اكتسب هؤلاء التلاميذ تأهيلا مميزا للحياة الاجتماعية، وإعدادا كبيرا في مجال التفاعل الاجتماعي.

إن مهمة المدرسين كما يقول الإبراشي(1966، 211) إعداد رجال للحياة العملية، من خلال جعل المدرسة مكانا للحياة العملية ، يقوم فيها بالكثير من الأعمال حيث يشعر التلميذ بأنه عضو عامل في مجتمع صغير. فليس الهدف تعليم أساسيات القراءة، الكتابة والحساب، وإنما تأهيل التلميذ لأن يعيش في العالم الذي نعرفه.

1-8- عدم اهتمام المعلم بتشخيص فاعلياته (نقاط القوة لديه ونقاط الضعف): تشخيص المعلم لفاعلياته (نقاط القوة لديه ونقاط الضعف)، والقيام بالتعديل المطلوب، وكأمثلة:

1-8-1- حول تعيين المقررات: إعطاء المتعلم فرصة المشاركة في تخطيط عمله، فالاشراك في هذا الفعل ينجم عنه مزيد من الاهتمام الايجابي بالعمل من قبل التلاميذ، وتحملهم للمسؤولية. وهذا الاشراك يحل مشكلة الانضباط داخل الصف.

1-8-2- فتح المجال أمامهم لاختيار المصادر والمراجع، وفق فروقهم الفردية.

1-8-3- تعليم التلميذ تقويم نفسه بنفسه بدل انتظار تقويم الأستاذ فقط.

1-8-4- توثيق الصلة مع أهل التلميذ. (عاقل، 1978، 522)

1-9- جرّ التلاميذ إلى الفشل والتكرار الدراسي: إنّ هذه المسألة في غاية الأهمية، حيث وبسبب أساليب تقويم المدرسين لتلاميذهم، يتم سحب أعدادا منهم إلى الفشل الدراسي ومن ثمة تكرار السنة. فكيف للتقويم إذن أن يجر إلى الفشل؟

يقول Marcel Crahay" أن المقارنة بين كفاءات التلاميذ من أقسام مختلفة، تظهر أن فشلهم وتكرارهم مرتبط بالقسم الذي يدرسون فيه. فمع نفس مستوى الكفاءة الذي تم قياسه بواسطة اختبار خارجي، فإنه إما يدفعهم للتكرار، أو لأن يكونوا من ضمن أحسن العناصر في القسم. فقرارات تكرار التلاميذ تمثل إذن، فِعلاً نسبياً تماماً، وهذا مؤكد بالعديد من التحاليل الإحصائية. فكيفما كان توزيع الكفاءات في بداية السنة الدراسية، فإن توزيع النقاط يقترن دائما في النهاية بتوزيع قوسي[2]؛ فالمدرس

[2] نسبة إلى جرس قوس

يميل إلى تعديل مستوى تدريسه، و تقديراته لكفاءات التلاميذ، بطريقة يحافظ بها نسبيا، و من سنة إلى أخرى على نفس التوزيع المعتدل للنقاط. (Crahay, 2003 , 2)

إذن أنواع الفشل هي قبل كل شيء انعكاس لأحكام المدرسين على كفاءات التلاميذ و قدراتهم، وهي قرارات تؤخذ في حقهم في نهاية السنة. وكنتيجة، فإن أساليب وإجراءات التقويم هي التي يناسبها التعديل. (ياسين، 2010، 27)

وعن هذه الإجراءات شرح "مارسال كراهاي" بإسهاب، كيف يحدث هذا التكرار لدى التلاميذ؛ ففي المدرسة يتولى الأساتذة القيام بالتقويم والحكم والترتيب، وبالتالي فنسب التكرار والتأخر الدراسي هي قبل كل شيء انعكاس للطريقة التي يحكم بها الأساتذة على كفاءات التلاميذ، أكثر منها مؤشر عن "مستوى". (Crahay. 2003 , 2)

فالتقويم الممارس من قبل الأساتذة يمثل إحصائيا تصرفا معياريا؛ بمعنى أنه يركز على وضع التلاميذ مقارنة بزملائهم، وليس مقارنة بالأهداف أو الكفاءات المحددة مسبقا. ومن ناحية أخرى، فإن تَقَدُم التلاميذ لا يؤخذ بعين الاعتبار كما هو فعلا.

إنّه من الخطأ اعتبار أن الفشل المدرسي هو ناتج كفاءات وقدرات التلاميذ؛ فهي حقيقة مرتبطة بأساليب تقويم المدرسين في إطار ثقافة الفشل، وأيديولوجية التميز. وأفضل طريقة للزيادة في كم التلاميذ الذين يتميزون بمستوى عالي، تتمثل في ترقية نوعية مجمل النظام التربوي وتأخير توجيه التلاميذ. فالتكرار يغذي لدى التلميذ المعني شعورا بعدم القدرة، واتجاه نحو الخنوع . (ياسين، 2010، 28)

خاتمة: اقتراح تصور عن صفات المدرس النموذج:

بعد استعراض جملة من الممارسات الخاطئة التي تشيع في أوساط المدرسين، يمكن الخروج بتصور عن صفات المدرس النموذج، ومما عليه أن يسايره، فيعينه ذلك على أداء واجبه من دون أخطاء جسيمة تعيق الفعل التعليمي ــ التعلّمي، حيث يمكن ذكر ما يلي:

1. انتهاج دور المربي المرشد والموجه والمرافق البيداغوجي الذي يعين تلاميذه على اختيار المادة والبحث فيها، في علاقة تطبعها المودة والرفق وحسن التوجيه.
2. التحلي بالصبر والوقار والرزانة: يقول ابن سينا في هذا الشأن: "أما مؤدب الصبي فينبغي أن يكون عاقلا ذا دين بصيرا برياضة الأخلاق، حاذقا بتخريج الصبيان، وقورا، رزينا، بعيدا عن الخفة والسخف، قليل التبذل والاسترسال بحضرة الصبي." (الخوري، 1969، 30)
3. مراعاة مستويات نضج التلاميذ وطبائعهم وميولهم وغرائزهم، وحاجاتهم، ودوافعهم للتعلم.
4. الجمع بين التعليم النظري والعملي، وإعداد التلميذ للحياة العملية مثلما ذهب إليه الإبراشي(1966، 223)
5. جعل المدرسة متصلة بالحياة. (الإبراشي، 1966، 233)
6. إتاحة فرصة العمل للتلميذ والنشاط الذاتي والتجربة.

7. العمل على تحيين المعارف والاطلاع المستمر مما يقوي ثقافة المدرس.
8. الاشتراك في دورات التكوين المستمر، مما يكسب المعلم تطويرا على مستوى أساليب تدريسه.
9. ضرورة الرفع من مستوى المدرسين المبتدئين.
10. الانتفاع مما جاء به المنظرون في علم النفس وعلوم التربية حول أساليب معاملة الأطفال والمراهقين، لاختيار ما يناسب كل فترة وكل مرحلة عمرية، يميزها أساليب اللين والرفق والمعاملة الطيبة.
11. إشراك المتعلم في الفعل التربوي، وفي اتخاذ القرارات.
12. ترك الحرية للتلاميذ للتقدم في المنهاج بحسب قدراتهم ومستويات نضجهم، وميولهم ورغباتهم.
13. تطبيق فعلي لمبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين، أثناء التدريس، وعند القيام بالواجبات، وعند تقويم الأعمال.
14. إعطاء الطفل إمكانية التطور بالتوافق مع إمكانياته الحقيقية، بغض النظر عن مجموع القسم.
15. استخدام أنواع التقويم الموضوعي، مما يجر المتعلمين نحو النجاح.

وفي الأخير، يتبين من خلال المسائل التي تم مناقشتها أنها مسائل متكررة في مختلف الأزمنة والعصور، رغم ما قدمه المربون في القديم من قواعد ومبادئ تربوية ما زالت تحتفظ بكامل قيمتها إلى يومنا هذا. ويرجى أن تكون هذه المقالة بمثابة التذكرة لأصحاب الهمم العالية من المدرسين للتفكر في آثار تلك الأخطاء على المتعلمين، والذين يشكلون في الأصل محور العملية التعليمية، وسبب وجود المدارس والأنظمة التربوية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

الإبراشي، محمد عطية(1966). *الاتجاهات الحديثة في التربية*. دار إحياء الكتب العربية، الطبعة أبريل 2000.

الخوري، أنطوان(1969). *التربية من أفواه رجالها، قديمهم وحديثهم*. من دون دار نشر. سوريا.

صحيح البخاري.

عاقل، فاخر(1978). *علم النفس التربوي*.ط4. بيروت ــ لبنان: دار العلم للملايين.

ياسين، آمنة. (2010). *أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي في الوقاية من حدوث التكرار كمظهر من مظاهر التسرب المدرسي*. أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي. غير منشورة. جامعة وهران.

ياسين، آمنة. زروالي، لطيفة. قادري، حليمة. صالح نعيمة.(2015). *أكره المدرسة ... ماذا أفعل؟* وهران، الجزائر: دار الأديب للنشر.

ياسين، عبد الرحمن. صبار، نورية.(2005). *مقياس مدخل إلى علوم التربية*. الإرسال الأول. منشورات اليونسكو، *التربية للجميع*. (39). عدد خاص بأشغال منتدى التعليم للجميع دكار–السينغال 26–28

المراجع الأجنبية:

Auxère. A.2008, N°192, pp : 38-40. par : http://www.scienceshumaines.com/comment- favoriser-les-progres-des-eleves-fr22079.html Retiré le : 28 juillet 2009.

Bressoux, Pascal. *Comment favoriser les progrès des élèves ?* Sciences humaines

Charlot,B et autres.(1993). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris. A. Colin.

Crahay, Marcel.(2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles, Edition de Boeck
d'amélioration. Rapport au comité scientifique de la direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire international de la violence à l'école.
Debarbieux, E, et autres. (2012). *Le climat scolaire : définition, effets et conditions*
http://ar.wikipedia.org/wiki. Retiré le 04/12/2011 à 11H25.
http://fr.wikipedia.org/wiki/plan_Dalton. Retiré le 11/01/2015 à 16H15.
http://www.acsq.qc.ca/differenciation. Retiré le 15/01/2015 à 12h00.
http://www.froebel.org.uk/index.html (froebel educational institute website) retrieved on : OECD, (2009). *Creating effective teaching and learning environment : first results of TALIS22*.Université. 8. 23/04/2011