

وظائف المعلم كقائد تربوي

سمير مجادله

يتناول هذا المقال الوظائف المميزة للمعلم كقائد تربوي، الموضوع الذي حاز على اهتمام كبير في أوساط الباحثين والتربويين في جميع أرجاء العالم. يأتي هذا الاهتمام على خلفية الأهمية القصوى لوظيفة المعلم في صفه، وظيفه هدفها صقل شخصية الطالب وتميئته لمجتمع الغد. يهدف هذا المقال إلى إضاءة الجانب القيادي التربوي للمعلم، للمسؤولين والمعلمين في جهاز التربية والتعليم العربي في إسرائيل، من اجل ضمان نجاح المعلم العربي في عمله. يركز المقال على جانب البحث والدراسة في هذا المجال، وعلى الجانب النظري. هذا إضافة الى محاولة الدمج ما بين النظرية والتطبيق، املا من وراء ذلك تزويد المعلمين بتقنيات ناجعة لاجتياز مهمتهم الصفية على خلفية المميزات الاجتماعية والحضارية الخاصة بالمجتمع العربي.

مقدمة

يعتبر المدرس قائدا ناجحا، إذا استطاع أن ينظم العمل والحياة الصفية؛ بحيث يرغب التلاميذ في القيام بأعمال مفيدة، ويوفر لهم الفرصة لعملها والنجاح فيها (ريان، ١٩٩٩). ومن مزايا هذا النوع من القيادة، انه يؤدي الى قيام علاقات طيبة بين المعلم وتلاميذه، كما يؤدي الى تحسن سلوك التلاميذ، وارتياحهم للعمل، وازدياد تعلمهم. والواقع أن لحالة الصف تأثيرا مباشرا على ما يحاول التلاميذ عمله وما يتعلمونه، وفي هذا السياق نحن لا نشير الى تنظيم الأمور المادية في الصف (غرفة الصف وما تحويه)، بل نشير الى الوضع أو المناخ الصفّي (Classroom Climate) الاجتماعي والانفعالي الذي يعيش فيه الطلاب. يهدف هذا المقال إلى إبراز أهمية الدور القيادي للمعلم في المدرسة العربية في إسرائيل في ظل التغيرات التي طرأت على المجتمع بشكل عام وعلى المدرسة العربية بشكل خاص، من خلال إضاءة الجانب القيادي التربوي للمعلم وما يحمله هذا الجانب من وظائف المعلم القيادية .

أساليب التدريس المتبعة في المدرسة العربية في إسرائيل ما زالت تقليدية، والمضامين محددة (קופלוביץ، ١٩٧٦)؛ ويرى الآباء المدرسة أيضا المؤسسة الأكثر سلطوية وتقليدية (مرعي، ١٩٧٤؛ صرصور، ١٩٨٥).

إن هذا التصور للمدرسة العربية في إسرائيل يطابق نتائج الأبحاث الأخرى بصدد العلاقة ما بين نمط التدريس، المواقف والقيم، وبين المكانة الاجتماعية للمعلم (Kohn & Schooler, 1978; Anyon, 1985). في هذه الأبحاث وجد أن معتقدات، قيم وأيديولوجيات الناس مرتبطة بمثلثهم الاجتماعية ودالة لها، ووجهتها واضحة: أناس ذوي منزلة اجتماعية متدنية يمتازون بمفاهيم محافظة وتقليدية (Cashmore & Goodnow, 1986; Kerlinger, 1958). هذه المفاهيم توازي تصور التدريس في النمط التقليدي، ويؤكد على المعايير الخارجية. في المقابل، أناس أصحاب مكانة اجتماعية رفيعة يؤكدون على المبادئ الليبرالية، ويوازيها النمط التطوري، حيث الفرد وتطوره في المركز (Kohn & Schooler, 1978). (Kohn & Schooler, 1978; Anyon, 1985) بينت في بحثها أن المعلمين العرب درجوا النمط التقليدي في الصدارة، أما النمط الليبرالي فقد درج بمرتبة متدنية. أحد الأسباب لذلك هي المكانة الاجتماعية المتدنية للمعلم. وهناك سبب آخر وهو سبب ثقافي، ربما، المدى القرب بين النمط التقليدي- والمعبر عنه بتصوير التدريس بروح المدرسة التقليدية -المحافظة - وما بين المجتمع العربي، والذي هو في أساسه مجتمع قروي، محافظ أكثر من المجتمع اليهودي (Kohn & Schooler, 1978).

وظائف المعلم في المدرسة

(١) المهمات:

إن عمل المعلم ووظائفه نلمسها في مجالات مختلفة في المدرسة، تشير الابحاث في هذا المضمار (انظر، مثلا، Rosenshine & Gibson & Dembo, 1984; Doyle, 1986; Stevens, 1986; Sarason, 1996) الى انه يطلب من المعلم تنفيذ مهمات في أربعة مستويات:

- أ) فهم عميق للاحتياجات الشخصية والنفسية والتعلمية للطلاب.
- ب) توطيد وترسيخ علاقات جيدة بين المعلم وطلابه وبين الطلاب أنفسهم، بحيث يساعد ذلك على تلبية الاحتياجات النفسية للطلاب.
- ت) استعمال أساليب وتقنيات تدريس تمكن من التدريس الأفضل للطلاب.
- ث) استعمال تقنيات الاستشارة والمعاينة لعلاج مشاكل الانضباط والسلوك.

٢) المهارات:

- لجنة بوير (Boyer, ١٩٨٤) ، والتي عيّنت لمناقشة طرق إعداد طلاب كليات إعداد المعلمين، سجلت أمامها ثلاثة مجالات مركزية للمهارات المطلوبة من المعلم:
- أ) معرفة كيفية إدارة الصف.
- ب) الإلمام بمضامين ما سيدرسه.
- ت) فهم الخلفية الشخصية والاجتماعية للطلاب.
- Squires وآخرون، بينوا بشكل مماثل (Squires, Huitt, & Segars, ١٩٨٣) ، بأن المعلم الجيد عليه امتلاك مهارات في ثلاثة مجالات:
- أ) القدرة على العمل في الإطار الصفّي، أي تحضير محتويات الدرس وتنظيم الوقت.
- ب) الإدارة، أي مراقبة وضبط سلوك الطلاب.
- ج) التدريس، أي معالجة تدريس الطلاب.

٣) الوظائف:

- دويل (Doyle, ١٩٨٦) اعتبر بأن وظيفة المعلم في الصف تشمل مهمتان مركزيتان:
- أ) وجود النظام والانضباط.
- ب) التدريس. إضافة إلى ذلك الاستكمال مهنيًا وتحسين أدائه في الصف (Lortie, ١٩٧٥).
- جونس وجونس (Jones & Jones, ١٩٨٦)، بحثا موضوع أداء المعلم في الصف، وجدوا أنه بالإمكان تقسيم عمل المعلم في الصف لسبعة أقسام رئيسية:
- أ) الاعتناء بالاحتياجات النفسية للطلاب.
- ب) الاعتناء بالاحتياجات التعليمية للطلاب.

- (ت) تحريك الطالب وتقليص مظاهر السلوك الغير لائق من طرفه، بواسطة إقامة علاقات بينه و بين شخصية جيدة في الصف.
- (ث) إشراك أولياء الأمور عمليا بكل ما يتعلق بأبنائهم.
- (ج) تنظيم نافع ومفيد لمنظومة التدريس وعمل الصف كوحدة اجتماعية.
- (ح) تطوير وتفعيل أساليب تدريس فعالة من شأنها زيادة التعلم.
- (خ) تحديد قواعد للعمل الصفّي وبيئته، تشمل مجالات عمل الطالب والعلاقات بين المعلم والطالب. وتضم قواعد الطاعة، سيرورة العمل في الصف، طريقة جلوس الطلاب في الصف، طرق حل المشكلات الصفية، تحضير الدروس، ومعالجة أسئلة الطلاب.

المعلم قائد تربوي

١- المعلم وكيل مجتمع

نظرا لكون التربية عملية منظمة لإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك الفرد من اجل تطور متكامل لشخصيته في جوانبها الجسمية، والعقلية والانفعالية والاجتماعية، فان المعلم يعنى بتحقيق ما هدفت إليه فلسفة المجتمع ممثلة بقيمه واتجاهاته، وأنماط سلوكه، ومعارفه وتراثه.

هذا النمط من التعليم ينظر إلى الطالب على انه في مركز العملية التربوية التعليمية، يراعي فردية المتعلم، ويصبو إلى خلق متعلم مفكر ومبادر ومستقل.

(N. Abercombie, S. Hill & B.S. Turner, ١٩٩٤, ٣٩٤)

من أدوار المعلم أن يقدم ثقافة المجتمع لطلبته، من عادات وقيم ومعتقدات راسخة، وعليه أن يبسط هذه الثقافة بكل معاييرها بالقدر الذي يتناسب مع أعمار الطلبة ومستوى نضجهم. وهو أثناء ذلك يقوم بدور المغربل لتلك الثقافة فيقدم أنقاها واصفاها، فهو بذلك يقف موقف الناقد لثقافة مجتمعه، بحيث يخرج للمجتمع أجيالا تستطيع أن تدعم الجيد والطيب، ويجعلهم يقفون موقف المصلح المهتم والواعي بالنسبة للعناصر الثقافية،

وهو بذلك يحقق ما جاء في الأثر عن الرسول صلى الله عليه وسلم "من لا يهتم بأمر المسلمين فليس منهم". (مرسي، ١٩٨٤؛ الحيلة، ٢٠٠١: ٢٥٥، ١٩٧٨).

٢- المعلم قائد التابع

الرغبة في مساعدة النفس البشرية على تطوير القيم الكامنة داخلها من خلال مراعاة خصوصية كل فرد.

الكثيرون ينظرون الى دور المعلم على انه الشخص الذي يحفظ النظام Disciplinary وانته في موقع الحارس على قيم المجتمع وأخلاقياته، وانه يمثل السلطة الاجتماعية بالنسبة (Shlechty, ١٩٧٦).

ان العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي والمسؤولة عن مدى ما يصل اليه التلميذ من تحقيق لاهداف، تجعل من المعلم شخصية قيادية لها بالغ الاثر في سلوك الطلاب. من اهم هذه المؤثرات: قوة التأثير المستمدة من التخصص (المعرفة)، قوة التأثير المستمدة من المعاملة (مدى التماثل أو القرب الذي يشعر به الآخر بالنسبة لغيره)، قوة التأثير المستمدة من المكانة القانونية (حق المعلم المعترف به للتأثير)، قوة التأثير المستمدة من الثواب (قدرة المعلم على منح الثواب)، قوة التأثير المستمدة من الاجبار، الاكراه (قدرة المعلم على معاقبة التلاميذ). من الممكن ملاحظة المؤثرات الخمسة المذكورة في الصف من خلال مراقبة مزاوله المعلم لسلطته (French & Raven, ١٩٥٩). سلطة المعلم يجب أن تصبح سلطة مذوتة عند الطلاب، وذلك حين يرى فيها الطالب دالة وظيفية، والمعلم هو المساعد والميسر لعملية نمو الطلاب.

هذا التناقض المميز لعلاقة المعلم بالطلاب، إضافة الى النظرة الى دوره، يفسر ظواهر كثيرة في عمله، من بينها: حساسيته للنقد، عدم الرغبة في التغيير، السلطوية والتزمت. تتجلى عظمة المعلم بقدرته على مجابهة النقد من قبل طلابه واستعداده للتغيير. وانطلاقاً من أن التربية، أية تربية، مصدرها التغيير (١٩٧٨، ٢٥٥).

لذلك، فمن واجب كل معلم أن يتخلى عن جزء من الدور التقليدي، دور المتحدث والموجه والمنظم الذي لا يرى في الطلاب إلا مجرد أجهزة استقبال أو استماع فقط،

وهذا الدور يجب أن يتغير الى دور اخر... دور المستمع والمتفهم لأفكارهم والمشجع لهم. العمل المشترك بين المعلم وطالبه، التفهم من طرف الطالب، والتماثل مع معلمه والمشاركة في الوظيفة- هو الضمان لولادة علاقة تتميز بالاحترام والتقدير المتبادل (مرسي، ١٩٨٤؛ ٦٢٥، ١٩٧٨).

ان تخلي المعلم عن دوره التقليدي، يدعوه الى مراعاة فردية المتعلم الفردية، لذلك على المعلم تجربة طرائق تدريس واستراتيجيات مختلفة وذلك وفق الاحتياجات المختلفة والمتغيرة للطالب.

إن المعلم (مادة وطريقة) أي لا يكفيه التمكن من المادة العلمية في مجال تخصصه، بل عليه التمكن من طرق التفاعل وغرس القيم وتوفير بيئة نقية للتعلم، والقدرة على اختيار الأنشطة التعليمية التي تحقق أهداف المنهاج، وهذه الطرق غير ثابتة، بل تتغير وتتطور باستمرار (شحاتة واخرون، ١٩٩٤)، في الوقت الذي يستند فيه المعلم على تطبيق الأسس والنتائج لعلم نفس النمو والتطور، وغيرها من العلوم.

٣- وظيفة المعلم كقائد لمجتمع الطلاب

على المعلم تنمية الطالب من جوانبه المختلفة العقلية والنفسية والاجتماعية الى أقصى ما تسمح به قدراته، وكذلك إشباع احتياجاته وميوله في تناغم وانسجام مع مقتضيات ومتطلبات البيئة والمحيط الاجتماعي، والتأكيد على المسؤولية الفردية والجماعية وكذلك التأكيد على تنمية قدرات التفكير العلمي المتنوعة بحيث تكون الأساس في التعامل مع متغيرات الحياة ومشكلاتها وتطويرها (الحيلة، ٢٠٠١).

ومن اجل تطور وتقدم مجتمع الأولاد كجسم واحد (طبعاً، مع إعارة الاهتمام لكل عضو وعضو)، على المعلم الاهتمام بتحقيق ثلاث مهام :

أ) دمج الرغبات:

يعتبر الطلاب المعلم قائداً، إذا استطاع دمج رغبات طلابه والتنسيق فيما بينها بحيث تكون القوة المحركة لاستخراج القوى والطاقات الكامنة في كل طالب. من خلال توفير

الجو التربوي المثري للتفكير، المحرر للقوى والطاقات الكامنة في الطلاب، وهكذا يتحقق الهدف التربوي الذي يعمل على تحقيقه امعلم عند الطلاب.

تتميز شخصية هذا النوع من المعلمين بخصائص مختلفة تم التوصل إليها خلال الأبحاث المختلفة باعتبارها الأكثر شيوعا عند المعلمين الفعالين. ولقد صنفت هذه الخصائص لتيسير تناولها تحت ثلاثة عناوين فرعية هي: شخصية دافعية *Motivating personality* وتضم الخصائص: الحماس، والتنوع، والدفع والدعابة أو روح الفكاهة. وهذه الخصائص تساعد على الاستحواذ على اهتمام التلاميذ بالتعلم ودمجهم فيه. والتوجه نحو النجاح *Orientation toward success* اي أن المدرسين يؤمنون بقدراتهم وقدرات تلاميذهم على النجاح. والخصائص مثل توقع النجاح، ومساندة التلاميذ وتشجيعهم تعبر عن هذا التوجه. والسلوك المهني *Professional demeanor* ويعني أن المدرس يركز على مساعدة التلاميذ على التعلم. والمدرسون الفعالون ملمون بتخصصهم وعالمون به، وهم جادون عمليون *Businesslike* : ويراهم التلاميذ أشخاصا يوثق بهم (جابر، ٢٠٠٠).

في هذه الحالة يعمل المعلم كشخصية دافعية، في الوقت الذي تعمل فيه كل من شخصيته وقيادته كقوة محرّكة، ويقدم نفسه كقدوة حسنة لسلوك حسن.

العملية التعليمية في جوهرها عملية تعديل سلوك تستهدف- في المحل الأول- تكوين شخصية ناضجة عقليا بالتفكير العلمي المتزن وانفعاليا بتعويد الانضباط والثبات الانفعالي واجتماعيا بغرس قيمة التعاون (حافظ واخرون، ١٩٩٧).

ب) تعريف الأهداف وتحصيلها من خلال الشعور بالمسؤولية:

المعلم بسلوكه يجعل الطالب يشعر بالمسؤولية عما يقوم به اتجاه نفسه واتجاه مجتمع الأولاد، وإكسابه الشعور والإدراك بأن كل عمل يهدف لغاية نبيلة، من الممكن استعمال أساليب مشكوك فيها، غير أخلاقية، في سبيل تحقيق هذه الغاية، فالحذر واجب واليقظة ضرورية. لذلك من الضروري أن يعرف المعلم الأهداف، آخذا بحسبانته حصول عوارض جانبية سلبية.

المعلم الناجح يقوم بتوجيه التلاميذ وتوفير فرص تنمية النظام الذاتي أو النظام النابع من داخل الفرد، فعلى المعلم مساعدة التلاميذ في بناء قواعد وقوانين وضوابط يعملون في إطارها ويلتزمون بها. وهكذا يستطيع التلاميذ معايشة النظام الديمقراطي، حيث أن النظام النابع من داخل الفرد يمثل حجر الزاوية فيه، فإن الحرية هي نتيجة من نتائج الضبط (شحاتة واخرون، ١٩٩٤).

ج) التكامل:

المعلم بصفته قائد تربوي يعبر عن نجاحه من خلال قدرته على خلق التكامل ما بين المهارات الطلابية المختلفة في سبيل بلوغ الأهداف التربوية. التكامل يفهم على انه التدرج في تنظيم المراحل الموضوعية، والمؤدية الى تحقيق الهدف المرجو. هذه المراحل تغير من طبيعتها عند مزجها واندماجها في الهدف المرجو. هذا إضافة الى كون التكامل يتحقق بواسطة ثلاثة أنواع من التفاعل، وهي: الشعوري، القيمي والادراكي. التكامل في أساسه التبادلية التي تؤكد ليس فقط الجانب الشعوري والقيمي، وانما القدرة على حل المشكلات، التفكير الإبداعي المثمر والخلاق.

التدريس المبدع يرتبط بطرائق التدريس المثيرة للفكر، التدريس المنظم الذي يسير وفق خريطة من مهارات التدريس الأساسية. هذا التدريس علاقة إنسانية يغلب عليها الحب والتسامح والحرية. والمعلم المبدع يحول درسه من مجرد مثيرات واستجابات الى مواقف إنسانية فيها الدفء وفيها التقنية. فيه يستمر المتعلمون في حالة من النشاط العقلي، والدفء العاطفي، والتفاعل، بل والاستغراق في الدرس والإلهام عبر علاقات بينية من الود والاحترام والتسامح تدعو الى تعزيز التواصل وإثارة التفكير بشكل مستمر. إن مواجهة الحياة العملية التي تتشابك فيها المصالح وتترايد الحاجات تتطلب تنمية التفكير ومهاراته لدى المتعلم؛ ليكون قادرا على حل مشكلاته، واتخاذ قراراته، وامتلاك خيارات وبدائل وحلول غير تقليدية تسهم في تكيفه السريع مع بيئته (شحاتة واخرون، ١٩٩٤).

المراجع

المراجع العربية:

- جابر، عبد الحميد (٢٠٠٠). مدرس القرن الواحد والعشرين الفعال. القاهرة: دار الفكر العربي.
حافظ، نبيل، سليمان عبد، شند، سميرة (١٩٩٧). مقدمة في علم النفس الاجتماعي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
الحيلة، محمد محمود (٢٠٠١). طرائق التدريس واستراتيجياته. العين: دار الكتاب الجامعي.
ريان، فكري حسن (١٩٩٩). التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
مرسي، محمد (١٩٨٤). المعلم. الرياض: عالم الكتب.
شحاتة، حسن، ابوعميرة، محبات (١٩٩٤). المعلمون والمتعلمون. مكتبة الدار العربية للكتاب.

المراجع العبرية:

- זק, א' והורוביץ, ת' (١٩٨٥). בית הספר הוא גם עולמו של המורה. תל אביב: רמות.
מרעי, ס' (١٩٧٤). בית הספר והחברה בכפר הערבי בישראל. עיונים במינהל ובארגון החינוך, ٦, ٨٥-١٠٤.
סבן, י' (١٩٧٨). המורה כמנהיג חינוכי. שבילי החינוך, ٣, עמ' ١٧٣-١٧٧.
פוקס, א' (١٩٩٧). דימויי הוראה ומיצב חברתי - כלכלי של מורים במגזרים השונים בישראל. מגמות, (٢), ٢٢٦-٢٤٦.
צרצור, ס' (١٩٨٥). לשאלת חינוכו של מיעוט זר במדינתו. בתוך: ו' אקרמן, א' כרמון וד' צוקר (עורכים), חינוך בחברה מתהווה (עמ' ٤٧٣-٥٢٦). תל אביב: הקיבוץ המאוחד וירושלים: מכון ון-ליר.
קופלוביץ, ע' (١٩٧٦). חינוך הערבים בישראל. הד הגן, מא, ٥٦-٦٦.

المراجع الاجنبية:

- Abercombie, N., S. Hill and B.S. Turner (١٩٩٤): Dictionary of Sociology. Penguin.
Anyon, J. (١٩٨١). Social class and school. Curriculum Inquiry, ١١, ٣-٤٢.
Boyer, E. (١٩٨٤). High school: A report on secondary education. New York: Harper & Row.
Cashmore, J. A., & Goodnow, J. J. (١٩٨٦). Influences on Australian parents' values. Journal of Cross-Cultural Psychology, ١٧, ٤٤١-٤٥٤.
Doyle, W. (١٩٨٦). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock, (Ed.), Handbook of research on teaching (٣rd ed., pp. ٣٩٢-٤٣١). New York: Macmillan.

French, J., and Raven, B. (1959). "The Bases of Social Power". In Studies Social Power, edited by D. Cartwright. Ann Arbor, Mich: Institute for Social Research, 1959.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

Jones, V. F., & Jones, L. S. (1986). Comprehensive classroom management. Boston: Allyn & Bacon.

Kerlinger, F. N. (1958). Progressivism and traditionalism: Basic factors of educational attitudes. *Journal of Social Psychology*, 48, 111-130.

Kohn, M. L., & Schooler, C. (1978). The reciprocal effects of the substantive complexity of work and intellectual flexibility: A longitudinal assessment. *American Journal of Sociology*, 83, 24-49.

Lortie, D. C. (1975). School teacher. Chicago: University of Chicago Press.

Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching function. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (pp. 392-431). New York: Macmillan.

Sarason, S. B. (1996). Revisiting the culture of the school and the problem of change. New York: Teachers College Press.

Schlechty, Phillip: *Teaching and Social Behavior, Toward An Organizational Theory of Instruction*, Allyn and Bacon, Inc., Boston, London, 1976.

Squires, D., Huitt, W., & Segars, J. (1983). *Effective schools and classroom: A research-based perspective*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

תקציר

מאמר זה דן בתפקידיו המיוחדים של המורה כמנהיג חינוכי, נושא אשר זכה להתעניינות רבה בקרב חוקרים ואנשי חינוך ברחבי העולם, התעניינות זו באה על רקע החשיבות הרבה לתפקיד המורה בכיתנו, פעילות אשר בתכליתה עיצוב אישיות התלמיד והכנתו לחברת המחר.

מאמר זה מתיימר להאיר את הצד המנהיגותי של המורה, לאחראים ולמורים במערכת החינוך הערבית בישראל, במטרה להבטיח את הצלחת המורה בעבודתו.

המאמר מתמקד בהיבטים תיאורטיים ומחקריים, יש בו שילוב של תיאוריה וצדדים שונים של מעשה, במטרה לצייד את המורה בכלים אפקטיביים להצלחתו במשימתו על רקע המאפיינים החברתיים והתרבותיים הייחודיים של החברה הערבית.