التلميذ

سؤال العوائق مع تحليل حالة.

التلميذ
سؤال العوائق مع تحليل حالة

– دراسة –

تأليف

د. سعاد درير

الإهداء:

إلى مَن هُم في البال..

مع أَرَقّ تحياتي، ووردة.

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، والحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد خاتم النبيئين وعلى آله وصحبه أجمعين.

يبادرنا في مستهل هذا البحث سؤال يطرح نفسه: لماذا نحن الآن بصدد ما نحن بصدده؟ وما الهاجس الذي تحت ضغطه نمد جسر التواصل إلى الآخر بغية مقاسمته ما نحن فيه من أمر البحث والتقصي والاستقراء وما إلى ذلك؟ والجواب باختصار هو أننا نهدف إلى أن نعالج إشكالية أساسية هي دينامية الجماعة La dynamique de groupe.

وبما أننا نتواجد في إطار علاقة (مدرس – تلميذ) Enseignant – Elève، فسنحاول أن نبحث عن جواب لسؤال العوائق والصعوبات التي غالبا ما تستوقف التلميذ خلال مساره التعليمي.

لماذا التلميذ؟

ولماذا الصعوبات؟

هذان هما السؤالان العريضان اللذان بسطناهما في مرحلة أولى على شكل فرش نظري اختزله التمهيد ريثما نربط الاتصال بمباحث البحث التي فصلت في أمر أنواع من الصعوبات التي تقف حجر عثرة في طريق المتعلم. وقد اختزنا في رحم هذه

المباحث واختزلنا فيها أهم العوائق التي تنتصب حاجزا بين المتعلم واكتمال التعلم إن لم نقل نجاحه نجاحا نسبيا على الأقل.

لماذا توجه موضوع بحثنا إلى هذا الجانب الذي وقع اختيارنا عليه؟ سؤال وجيه. والجواب هو أننا انطلقنا من حاصل التجارب الشخصية، سواء منها الذاتية أم التجارب الغيرية القريبة والمجاورة، وكلها تخدم موضوع البحث هذا الذي مهما أفضنا القول فيه فإنه يظل قابلا للإضافة، لماذا؟ لأن أكثر شيء يضر المتعلم هو أن ينساق خلف إكراهات هذه الصعوبات ويتحول إلى اسم مجرور تجره حروف مبنية ومفخخة لا تخرج عن عوائق ومثبطات تنفذ إرادتها المطلقة ويمتثل المتعلم لأمرها مُكرَها منساقا مغلوبا على أمره مهما صدر عنه من شغب أو عنف ومهما نجم عن أمره ذاك من انطوائية أو عدوانية أو سواهما.

إذن هذه بعض ــ إن لم تكن مجمل – الأسباب التي تحكمت في اختيارنا لموضوع هذا البحث. لقد ارتأينا أن نستبطن أبرز خلفيات ما يمت إلى المتعلم من الصعوبات التي ربما صادفنا بعضها في أزمنة سابقة راحلة، وربما قد تصادف – هي أو غيرها – أبناءنا وأحفادنا في أزمنة لاحقة متواصلة.

لكل هذه الأسباب، تأهبنا لوضع اليد على الجرح الصارخ الذي يتهدد متعلمينا اليوم وغدا وبعده، في انتظار أن تتكاثف جهود الجميع للوقوف في وجه هذا الأخطبوط الذي يحرف إليه أبناءنا وبناتنا، أو ينتشلهم بالقوة من قلب مؤسساتهم التعليمية.

بالحديث عن هذه الصعوبات، وتصنيفها، وحصرها، والبحث لها عن علاج جماعي، قد نساهم في التخفيف من وطأة هذا الأخطبوط الكاسر الذي يحول بين ذوينا من فتيان وفتيات وبين شمس ذلك الغد الوردي الباسم.

فقط، لو تتكاثف جهودنا قولا وفعلا، نضع حدا لكل الإكراهات، ونواجه كل التحديات، لنضمن مستقبلا سويا لمتعلمين أسوياء. المهم في كل هذا أن لا نستكثر الجهد، وأن نتحرر من العبودية المطلقة لتلك العبارات المثقلة بالأنانية من قبيل: "ليس شأني"، "لا دخل لي"، "لا يهمني" وما إلى ذلك.

لنعود أبناءنا على الإحساس بالمسؤولية يجب أن يترسخ عندنا نحن أولا حس المسؤولية. وكما أن اليد الواحدة لا تصفق، فإن إلقاء الحمل على كاهل من يعدون على رؤوس الأصابع – أو بالأحرى على رؤوس أصابع اليد الواحدة — لا يجدي نفعا. الحياة مشتركة، وكذلك المسؤولية والإحساس بها.

على كل منا أن يحاول تغيير المنكر بأي شكل شاء، المهم أن يساهم في التغيير. والتغيير وحده يقود تلامذتنا إلى بر الأمان ما نجوا وسلموا من كل العراقيل والعقبات التي تقف لهم بالمرصاد. ولنتذكر فقط أن "طريق الألف ميل يبدأ بخطوة واحدة" كما قال الصينيون. وهو مثل كاف ليصدق على كل من يحاول تجاوز الصعوبات وتذليلها.

وأخيرا، لا يفوتنا أن ننبه – أو نُذكر – بأهمية موضوع كهذا في تعبيد الطريق المفروش بالورد لمضي تلامذتنا إلى الأمام واثقي الخطوات. وإنه لواحد من الموضوعات الحري بها أن تُقْتَرَحَ للبحث المعمق على مستويات عليا، لأنها جديرة بكل قطرة حبر تُهْرَقُ لأجلها، ونخالها كلما أَهْرَقَتْ حبرا، رد الحبرُ ثَمِلا: "فِدَاكِ".

تمهيد:

من أين نبدأ؟

1 – لماذا التلميذ؟

2– لماذا الصعوبات؟

من أين نبدأ؟

هذا السؤال العريض الذي شغل ذهن الناقد الفرنسي رولان بارط Roland Barthe، يفرض نفسه مجددا، ليسيج أفق رؤيتنا لعالم التلميذ، في معرض مقاربة أسباب ودوافع فقدانه للرغبة والقدرة معا في مواكبة جو الفصل الدراسي، كتجل من تجليات الصعوبات البالغة والمشاكل العويصة التي يتخبط فيها التلميذ داخل المؤسسة التعليمية.

تختلف الأسباب، والنتيجة دائما واحدة: إنها الدرجة الصفر للتركيز والانتباه Le zéro degrés de la concentration. ومن تلميذ إلى تلميذ، من جو عائلي إلى آخر، من محيط اجتماعي إلى آخر، ومن تركيبة نفسية إلى أخرى تختلف الاستجابات والتقبلات لفعل التعلم[1] Apprentissage ، ويتفاوت الإقبال على وسائط مكون التعليم.

[1] – "التعلم عملية اكتساب Acquisition لسلوك أو تصرف معين (معارف، حركات، مواقف، مهارات...)، ويتم هذا الاكتساب في وضعية محددة، ومن خلال تفاعل ما بين الفرد المتعلم والموضوع الخاص بالتعلم". عبد اللطيف الفاربي، محمد أيت موحى، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9 – 10، ص 21. التعلم أيضا "هو تغيير في ذهن المتعلم طرأ على شيء فبدل معالمه من حال إلى حال". صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، في طرق التدريس، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، ط 12، ج 1، ص 129.

1- لماذا التلميذ؟

ونتساءل مجددا: لماذا هذا السؤال بالضبط؟ والجواب هو أن التلميذ يشكل قطب الرحى وحجر الأساس في العملية التعليمية. فكيف يستقيم تعليم بدون هذه الشحنة الانفعالية التي تسمى التلميذ؟ وكيف تتحقق الظروف الصحية لحالة التعلم في غياب المتعلم؟ إنه التلميذ دائما الذي لا تستوي بدونه قاعدة، ولا تتأسس في غيابه شروط يتأصل في ضوئها المفهوم الحقيقي والكامل لفعل التعلم.

يطالعنا معجم علوم التربية بتعريف للتلميذ يبدو عاما إلى حد ما: "التلميذ هو الذي يتتلمذ لغيره، بحيث نقول تلميذ لفلان وعنده، بمعنى كان له تلميذا، والتلميذ هو خادم الأستاذ من أهل العلم أو الفن أو الحرفة أو هو طالب العلم"[2]. هذا هو المعنى الذي تم نقله عن مصدره الأصلي المعجم الوسيط. نجد في المعجم نفسه أن التلميذ أو التلاميذ بصفة عامة هم "مجموع الأفراد الذين يختبرون ما اختاره المربون والمجتمع لنموهم من معارف ومهارات وميول خلال التربية المدرسية، وإن شخصياتهم أيضا وما يتصفون به من قدرات خاصة وحاجات سلوكية يومية تصنع من الفئات الأخرى بالمدرسة ما نسميه هنا بالجو أو المناخ الاجتماعي"[3]. وهذا تعريف يميل إلى الشمولية نوعا ما. وللاستفاضة في تتبع معاني التلميذ والتوسع فيها أكثر، يضيف معجم علوم التربية أن التلميذ هو "كل شخص يتابع دراسته بمؤسسة تعليمية بهدف التعلم أو التكوين، وقد يكون طفلا أو مراهقا أو راشدا.

---

[2]- عبد اللطيف الفاربي، محمد أيت موحى، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9 - 10، ص 99

[3]- معجم علوم التربية، ص 99 - 100

ويستعمل اللفظ في المغرب، للإشارة إلى المتمدرسين بالتعليمين الأساسي والثانوي. أما في الجامعي فتستعمل لفظة طالب. ويفيد اللفظ في سياق آخر التتلمذ على يد شخص آخر أو متابعة آرائه"[4].

إذن فالتلميذ أو المتعلم كما يطلقون عليه غالبا ليس شأنه بالهين في العملية التعليمية والتعلمية. إنه المحور الذي ينصب عليه الاهتمام. وما لم تُرْعَ جيدا هذه البذرة التي تسمى التلميذ فإنها لن تثمر شيئا. ومن هنا فإن الصعوبات التي تعترضه وتفسد عليه مهمة التعلم تمثل الظروف غير المواتية والتربة غير الصحية التي تؤدي إلى فشل المهمة التي تصبح مستحيلة. وحينها لا يمكن أن ننتظر شيئا من هذا التلميذ الذي يعول عليه مستقبلا.

2- لماذا الصعوبات؟

من الطبيعي أن نتحدث عن صعوبات كلما دعت الضرورة إلى الحديث عن التلميذ. فهذه الصعوبات الكائنة والممكنة هي مقرونة بشخص التلميذ دون سواه. كيف ذلك؟ لا يختلف اثنان في أن الجواب هو أن فشل التلميذ رهين بهذه الصعوبات.

ما هي هذه الصعوبات؟ وما أسبابها؟ الواقع أن الصعوبات وأسبابها متداخلة، لأننا عندما نتحدث عن صعوبات فإننا نتحدث ضمنيا عن أسباب، والعكس صحيح. وهذا ربما راجع إلى الترجمة، لأن الأصل أننا نتحدث عن Les causes de difficultés de l'élève à l'école، بينما ترجمتها إلى العربية تمحو الحدود بين الصعوبات والأسباب، إذ إننا في النهاية نتحدث عن شيء واحد، هو

[4]- معجم علوم التربية، ص 100

هذه العوائق والمثبطات والعراقيل التي تحول بين التلميذ وبين نجاح العملية التعليمية التعلمية. إنها باختصار كل العوامل التي تنجح في صرف التلميذ عن دراسته، وبسببها أو نتيجة لها تحدث قطيعة محتمة بين التلميذ والهدف الذي يجدر بالتلميذ أن يصبو إليه. ومن هنا يصبح فقدان التركيز وتشتت الذهن وفقدان القابلية للتحصيل تحصيل حاصل.

عن أي صعوبات أو أسباب صعوبات نتحدث؟ هذا هو السؤال المحوري والجوهري الذي انبنى عليه البحث. وللإجابة عنه نميز في أسباب هذه الصعوبات التي يواجهها التلميذ بين أربعة أسباب:

- ✓ أسباب ترجع إلى التلميذ في حد ذاته.
- ✓ أسباب ترجع إلى عائلة التلميذ.
- ✓ أسباب ترجع إلى المحيط الاجتماعي الذي ينشأ فيه التلميذ.
- ✓ أسباب تعود إلى المحيط المدرسي أو L'entourage éducatif.

هذه هي إذن الخطوط العريضة التي يتمحور حولها البحث. وهي ما سنعمل على مناقشته في المباحث الفرعية، على أن نخصص الحيز الذي يذيل به البحث كخاتمة للتفكير بصوت مسموع في بعض الحلول الممكنة لتجاوز هذه الصعوبات، ولاقتراح بعض الإجراءات التي يجب على كل الجهات المقصودة وكل من يهمهم الأمر اتخاذها للحيلولة دون تفشي الظاهرة.

المبحث الأول:

العائق الذاتي

نقصد بالعائق الذاتي مجموع الأسباب والدوافع التي تخص التلميذ، وتعطل مسار عملية التعلم عنده، وتكون متعلقة بشخصه نابعة من ذاته دائرة في فلكه الخاص، شريطة التمييز بين أربعة مظاهر من هذا العائق:

1- *العائق الجسدي*:

من بين أسباب هذا العائق نذكر:

- تأخر الحالة الصحية للتلميذ:

وهذا لظرف طارئ غالبا أو لمرض أو عاهة. لكن الظرف ذاك كفيل بتعطيل التحصيل العلمي، وهو ما يشوش على مستوى استيعاب التلميذ ويقلص فرص تحصيله، إلى أن يضطره الأمر في النهاية إلى الانصراف بذهنه بعيدا عن جو حجرة الدرس رغم الحضور الشاخص للتلميذ كجسد.

- فرط النشاط الحركي عند التلميذ:

النمو الحركي عامة عند الطفل لا يهدأ، إذ "يتميز الطفل بأنه كثير الحركة موفور النشاط، يحب اللعب في جميع الحالات والأوقات، لا يكل ولا يمل حتى يضيق به المرء ذرعا. وهذه الفعالية التي لا تستقر ولا تهدأ، ليست حالة مرضية، بل هي حالة طبيعية تعبر عن حاجة نفسية عميقة لإدراك كل ما يحيط به"[5].

أما في السياق الذي يعنينا، فيتجلى فرط النشاط الحركي عند التلميذ – على سبيل المثال– في قدرة التلميذ الخارقة على فعل وافتعال الشغب كمتنفس مستمر لصرف طاقته الحركية وصرف زملائه عن الامتثال لأمر الانضباط. وبهذا يتحول

[5]– معروف زريق، كيف تلقي درسا، دار النشر للتربية الحديثة، ط 2 – 1960، ص 17.

فرط النشاط الذي كان أولى أن يستثمره التلميذ إيجابيا في المشاركة الفعالة إلى عامل إلهاء له ولزملائه.

2- العائق النفسي:

يحتل العائق النفسي المرتبة الثانية في ترتيب العوائق الذاتية، وإن كان أحيانا يتداخل مع العائق الجسدي، لأن كل ما هو نفسي يؤثر مباشرة على الجسد وسائر المكونات العضوية.

ومن تجليات العائق النفسي:

- التأخر العقلي:

والمقصود به ما يتم تسجيله من تأخر عقلي في صفوف التلاميذ، وهو ما يتجاوز حدود الحضور الشاخص للمتأخر عقليا بصفته مستمعا، إلى موقف القفز على الحالة والتحول إلى وضع المشاغب الذي لا يكتفي بحضوره الميت وإنما يتجاوز ذلك إلى خلق الفوضى في صفوف التلاميذ.

وأكثر من هذا، فإن هذا المتأخر عقليا يكسر أفق انتظار المدرسين حين يتمادى في إصدار حركات قد تمس بوقارهم وتقلل من هيبتهم في حضور باقي التلاميذ، وهو ما يفسد دينامية الدرس الذي يتم تقديمه في أسوإ الظروف. ومن هنا يشكل هذا التأخر العقلي عامل إزعاج، ليس للزملاء فحسب، وإنما يتطاول ذلك العامل إلى المدرسين.

وإلى جانب التأخر العقلي، فإن "شخصية التلميذ (ة) وتركيبته السيكوعاطفية وما يمتلكه من استعدادات وقدرات وميولات تجعله لا يقبل على العمل المدرسي ولا يتقبله، مما يستدعي تدخل عالم النفس المدرسي"[6].

- الانطوائية:

هذا دافع آخر من القوة بمكان. فلسبب، أو بدون سبب، نجد التلميذ يخلق لنفسه عالمه الخاص المغلق الذي ينزوي فيه بعيدا عن واقع حال حجرة الدرس.

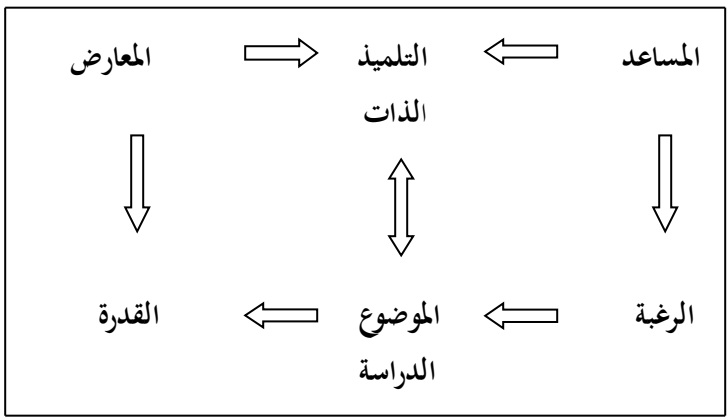
ولا يختلف وضع هذا التلميذ المنطوي على نفسه عن وضع النعامة، لأنها تدفن رأسها أرضا وتحسب أنها محمية من أن تحدق فيها عين. إنها حماية مغشوشة

[6]- جمال الحنصالي، ظاهرة غياب التلاميذ في المدرسة المغربية، قريبا من النصوص التشريعية بعيدا عن الفوضى والارتجالية، مجلة علوم التربية (دورية مغربية فصلية متخصصة)، ع 46 – دجنبر 2010، ص 114.

تدفع التلميذ إلى الانزلاق في ظل توقف استحضار الذهن وتجاوز وضعية التعلم[7] Situation d'apprentissage.

- الخجل:

وهذا موقف من أسوإ المواقف التي يمكن أن يقع فيها التلميذ، لماذا؟ لأن التلميذ في هذه الحالة لا تخونه الرغبة، وإنما تخونه القدرة.



فقد يهيئ التلميذ درسه مسبقا وينجز تمارين التحضير كتابيا، لكن عقدة الخجل تلوي عنق لسانه فلا يكاد ينظر إلى زملائه وإلى مدرسه إلا بمشقة، فما بالك أن ينبس بحرف يُذْكَرُ.

[7]- هي "الوضعية التي يوجد فيها المتعلم في علاقة مع المادة ومع المدرس والتي تشمل مجموعة من الخطوات والعمليات والأفعال". معجم علوم التربية، ص 297.

فكيف يرتقي الخجل بالتلميذ إلى كل هذا التعقيد؟ وهل يحدث ذلك فعلا؟ والجواب "نعم.. الخجل البسيط إذا ما تركه صاحبه دون أن يحاول أن يمحوه من التواجد داخل نفسه سرعان ما ينمو ويكبر ويستفحل داخل ذاته، ليكون عقدة نفسية يمكن أن نطلق عليها اسم عقدة الخجل المعروفة لدى الكثيرين"[8].

على أن الأمر يلتبس أحيانا، إذ كثيرا ما تُفَسَّرُ الظاهرة على أنها خجل، في حين أن الأمر يتعلق بشيء آخر بعيد تماما. إننا نتحدث عن الظرف الاجتماعي البائس الذي يقلص حضور التلميذ وحظوظه في المشاركة، لماذا؟ لأن التلميذ حينها لا يعاني من مرض الخجل، وإنما يعاني من مرض الفقر الخبيث الميؤوس من أمر علاجه.

ولهذا ماذا ننتظر من تلميذ يرتدي أسمالا بالية مثقوبة؟ هل ننتظر منه أن يشارك في بناء الدرس ويتقدم إلى السبورة ليحل التمرين ويكون مجالا لسخرية باقي التلاميذ الأوفر حظا منه؟ هل ننتظر منه أن يدخل إلى القسم منشرح الصدر مبتسما وغيره يجعل منه أضحوكة إن لم يشارك المدرس نفسه في هذه المهزلة؟

لا تنتظروا شيئا من تلميذ كهذا سوى الخنوع والتقوقع على الذات والتواري خلف الأنظار والانكماش والاستسلام ما لم يكن قوي الشخصية واثقا بنفسه.

- فقدان الثقة بالنفس:

لا يثق بنفسه. هذا تشخيص الحالة. ماذا ننتظر من تلميذ لا يثق بنفسه ويتصور أن إمكانياته دائما دون مستوى الإنجاز أو الممكن إنجازه على الأقل. كل

[8]- يوسف الأقصري، كيف تتخلص من عقدة الخجل وتنال إعجاب الآخرين؟، أفضل حل لمشكلتك الشخصية، دار اللطائف للنشر والتوزيع – القاهرة، ط 2002، ص 77.

شيء ممكن إنجازه وأداؤه بمهارة، فقط إذا وُجدت الثقة بالنفس. أما في غيابها، فكل شيء يصبح مستحيلا.

لهذا فإن توفر الثقة بالنفس يعلن دائما أن لا وجود لكلمة مستحيل. إن غياب هذه الثقة يشكل أكبر صعوبة تعترض مسار التلميذ وتحوله كليا. والعاقل من يؤمن بأن الحياة مجموعة تجارب نتعلم منها باستمرار.

ومن هنا لا وجود لكلمة مستحيل ما وُجِدت الثقة بالنفس. ثق بنفسك أولا، وخض التجربة بكل قوة وحماس، وكن متأكدا من أنك ستصل إلى نتيجة ترضيك، بعد تجربة واحدة أو بعد اثنتين لا يهم. المهم هو الثقة والرغبة في تجديد المحاولة. وبما أننا نتطرق في هذه النقطة إلى موضوع الثقة بالنفس الذي كثيرا ما يكون محط اهتمام في ظل فقدان الأغلبية لهذه الثقة دون أن تدري أنها فاقدة لها، ندرج هنا اختبارا بسيطا يكشف ما إذا كنا نتوفر على هذه الثقة أم لا. ويسمى هذا التمرين اختبار الثقة بالنفس، ننقله هنا كما ورد مفصلا في كتاب "الثقة بالنفس" ضمن سلسلة أسرار النجاح[9]:

	عبارات الاختبار	الإجابة		
		دائما	أحيانا	أبدا
1	أشعر بتوازن داخلي، كلما تواجدت في الاجتماعات الكبيرة.			
2	أحاول تحديد أهدافي.			
3	أحاول أن أستفيد من خبرات الغير.			

[9]- كمال مكتوم، الثقة بالنفس، سلسلة أسرار النجاح 1، ط 1- 2006، ص 17 – 18 – 19.

4	أحمل أفكارا إيجابية حول نفسي.			
5	لدي مهارة تقدير الذات.			
6	أسعى إلى تطوير ثقتي بنفسي.			
7	لا أخاف من المجهول.			
8	يمكنني أن أتخلص من التوتر والقلق بطرق مختلفة.			
9	لا أخاف من الفشل.			
10	أتقبل الانتقاد بصدر رحب.			
11	لا أدع الغرور يسيطر علي.			
12	أتحمل المسؤولية بالرغم من صعوبتها.			
13	لدي القدرة على إلقاء الكلام والتحدث أمام الآخرين.			
14	أمشي رافعا رأسي وجسمي إلى الأعلى.			
15	أواجه المصائب بشجاعة ولا أنهار أمامها.			
16	أقوم بالتمارين الرياضية.			
17	يمكنني الدخول إلى حجرة مليئة بالغرباء.			
18	أسترخي عندما أشعر بالذنب.			
19	أنام بالقدر الكافي.			
20	أقبل المجاملات بسهولة.			
21	أتناول كميات كبيرة من الماء.			
22	لا أخاف من الرفض.			
23	أحافظ على صحتي.			
24	أتوقع وأنا أواجه تغييرا أن أكون أكثر توترا.			

التلميذ، سؤال العوائق مع تحليل حالة.

25	لدي القدرة على ضبط انفعالاتي.			
26	أكتب مشكلاتي في قائمة قبل النوم إن كانت لدي مشاكل.			
27	لدي القدرة على مقاومة المواقف الصعبة التي أتعرض لها.			
28	أقول لا عندما تكون أشغالي كثيرة.			
29	يمكنني الذهاب لوحدي إلى المطعم أو السينما.			
30	آكل بطريقة صحية.			
31	أشيد بجهود الآخرين.			
32	لا أشتري الملابس لمجرد أنها آخر صيحة أو موضة.			
33	أميل إلى التركيز على الأحداث الإيجابية.			
34	لا أومن بالحظ.			
35	أتخير وقتا ومكانا مناسبين أثناء توجيه النقد.			
36	لا أخاف من التغيير.			
37	أبتسم لغيري ابتسامة صادقة.			
38	أمنح نفسي الكثير من المتع والمكافآت.			
39	أحاول التقليل من الكافيين والتدخين.			
40	أتواصل بعيني مع كل من يتحدث إلي مع ترك يدي حرة للإيماء.			
41	أتعلم من الماضي.			

42	أنتقد التصرف أو السلوك وليس الشخص نفسه.			
43	أقرأ المجلات والكتب.			
44	أشتري بذلتين أو بذلة واحدة غالية الثمن في السنة.			
45	أنظر إلى المستقبل بنظرة أكثر تفاؤلا.			
46	لا أدع عقلي يقبع في الماضي.			
47	أتخيل نفسي وقد حققت المزيد من النجاح.			
48	لا أكثر من الاعتذار.			
49	أنظر إلى كل فشل على أنه فرصة للتعلم.			
50	أفكر بأهدافي وأحدث نفسي بها وأدونها.			
51	أطلب المساعدة كلما احتجت إليها.			

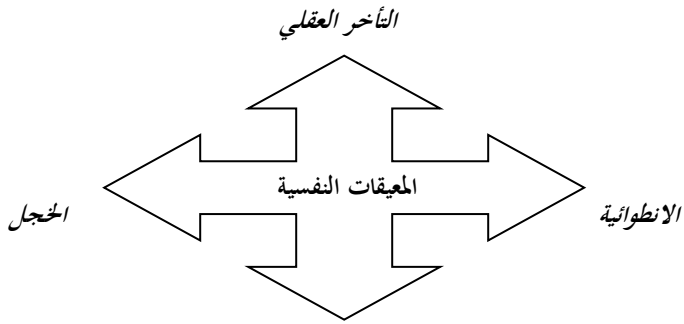
نقط الاختبار

- ضع ثلاث نقط لكل عبارة تجيب عليها بدائما.
- نقطتان لكل عبارة تجيب عليها بأحيانا.
- نقطة واحدة لكل عبارة تجيب عليها بأبدا.

نتيجة الاختبار	
إذا كان مجموع النقط التي حصلتَ عليها:	
أعلى من 127 نقطة:	ثقتك بنفسك قوية.

بين 126 نقطة و101 نقطة:	ثقتك بنفسك لا بأس بها.
بين 100 نقطة و76 نقطة:	تحتاج إلى تدعيم ثقتك بنفسك.
بين 75 نقطة و51 نقطة:	تحتاج إلى العمل الجدي لتقوية ثقتك بنفسك.

ويمكن اختزال المعيقات النفسية السابق ذكرها في الخطاطة التالية:



3- عائق السن:

فالمراهقة كما نعلم تشكل فترة خطيرة وحساسة جدا عند التلاميذ. وعدم اتخاذ الحرص الكافي طيلة سن المراهقة قد يستدرج التلاميذ إلى ما لا تُحْمَد عُقْباه أكثر من مجرد أن تُشتت أذهانهم وتلغي انتباههم وتنزلق بمستواهم إن كانت لهم مستويات مشرفة أصلا.

وفي هذه السن يحدث أن يتبادل التلميذ الذكر الإعجاب بزميلة له في حجرة الدرس نفسها، فلا يتوانى عن كتابة رسالة إليها في ورقة يلقي بها عند قدميها ولا يجد المدرس صعوبة في ضبط الورقة. كما قد تعبر تلميذة أخرى عن تجاوبها مع شخص آخر خارج القسم بالرد على رسائله الهاتفية القصيرة.

ويحدث أن تتسلل أوهام حب المراهقين من النافذة، فكثير منا يذكر قصة التلميذة التي أقامت علاقة من داخل حجرة الدرس مع الشاب الذي كان يطل عليها من شرفة بيته المقابلة لنافذة القسم في الفيلم السينمائي المصري من زمن الأبيض والأسود (السبع بنات).

إذن للمراهقة على التلميذ حكم يجعل التلميذ ينطلق بخياله بعيدا ويتصور ما لا يخطر على البال، بل يقفز على المراحل.

ولهذا تشعر البنت في رمشة عين بأنها أصبحت امرأة، ويشعر الولد بين ليلة وضحاها بأنه صار رجلا، فيحيا كل منهما واقعا افتراضيا مركبا، بينما يحسبه الواحد منهما واقعا حقيقيا. ولهذا طبعا ما له من مزالق تحيد بالتلميذ والتلميذة عن جادة الصواب، و قبل ذلك التملص من سلطة الدرس والمدرسة والمدرس.

4- عامل الوراثة:

مؤكد أننا ننأى بهذا العامل عن حدود المعنى الضيق الذي يخص الجانب الجيني. وعلى عكس ذلك نسجل هنا ضعف مستوى التلميذ ضعفا متوارَثا حصيلة سنوات من التعلم دون امتثال لوضعية التعلم. وهو ضعف يحد من قدرة التلميذ على التكيف الدراسي[10] Adaptation scolaire.

فالتلميذ الذي سبق أن سجل ضعفا ملحوظا في مستوى التحصيل خلال السنوات الأولى للتحصيل، ماذا ننتظر منه إذا وجدناه في قسم لاحق؟ هل ننتظر

[10]- والمقصود به أن "التكيف بيولوجيا هو قدرة الكائن على التلاؤم والتأقلم مع المحيط. وهو من سيرورات التناغم. والتكيف الدراسي هو ملاءمة تعليم وأدوات ديداكتيكية أو محيط دراسي وفق حاجات تلاميذ ذوي مميزات خاصة". معجم علوم التربية، ص 13.

منه استدراك السنين الماضية حتى يتأقلم مع محاور السنة الموالية؟! أم ننصح المدرس بالكف عن تقديم المحتوى الجديد للتلاميذ النجباء المواظبين ليعود أدراجه إلى الوراء لاستدراك ما يمكن استدراكه مع هذا التلميذ المعطل وإنقاذ ما يمكن إنقاذه؟!

مؤكد أنه لا مجال للاتفاق مع هذا الطرح الأخير، لأن واقع الحال حينها سيقول إن إنقاذ تلميذ واحد لا يكون على حساب التضحية بالقسم كاملا. هذا إذا توخينا العدل وكثفنا من إحساسنا بالمسؤولية. فالخطأ القديم لا يتم إصلاحه على حساب ما هو قائم من صواب. وهنا يتحمل المدرسون السابقون كل ما ينجم عن الضعف المتوارث للتلميذ كونهم أخلوا بالمسؤولية واحتكموا إلى غير ما يمليه الضمير.

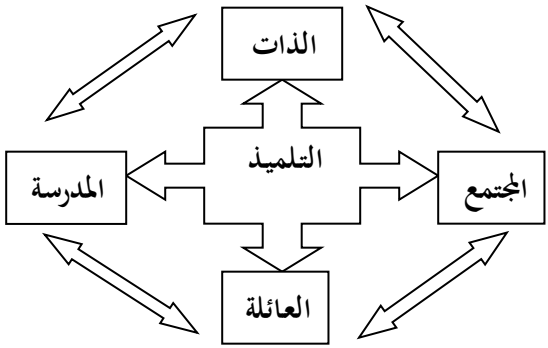
إذن، كان هذا موجز وجهة نظرنا إلى الصعوبات المندرجة في إطار العائق الذاتي. وهي كما رأينا: جسدية، نفسية، عمرية، وراثية.

المبحث الثاني

العائق العائلي

التلميذ، سؤال العوائق مع تحليل حالة.

قبل أن نفصل القول في هذا المحور، نشير بداية إلى أن العائق العائلي يشكل الحلقة الثانية في دائرة الحلقات المتصلة مع بعضها والتي تشكل في اتحادها ضد التلميذ سلسلة العوائق والعوامل الحائلة بين التلميذ وضالته (التتلمذ في ظروف صحية):



ويختزن العائق العائلي في رحمه حقيقة مؤلمة جدا هي فشل السياسة الأسرية La politique parental، لماذا؟ لأن الأب والأم اللذين يجدر بهما تشجيع الابن وحثه على الاجتهاد أكثر فأكثر، يتملصان من واجبهما ومن الوظيفة المنوطة بهما. وفي المقابل يُشْعِران الابن (التلميذ) بأنه فاشل، فيتعذر عنصر التحفيز أو الدافعية[11] Motivation بوصفه قوة الدفع التي "تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك

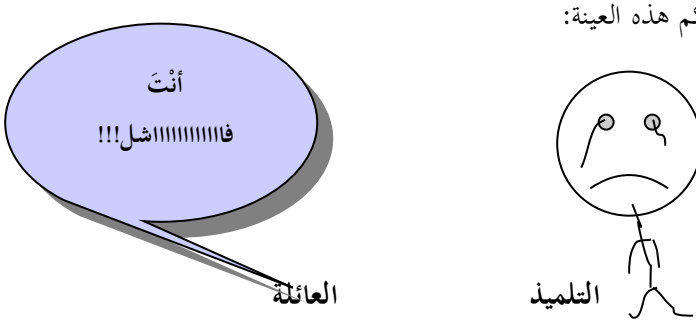
[11] – "يعتبر تنشيط الحوافز من العمليات البيداغوجية الأساسية لتحريك قابلية التعلم، وقد يهدف هذا التنشيط إلى إثارة الحوافز الداخلية للمتعلم Motivation intrinsèque حيث يكون التعلم وسيلة وغاية في الآن نفسه، أو إلى إثارة المتعلم بحوافز خارجية حيث يتم التعلم لغايات أخرى، كالرغبة في التفوق أو الخوف من الفشل أو الحصول على الجوائز... ويعتمد تنشيط الحوافز على جعل المتعلم في وضعية يدرك فيها هدفا يريد بلوغه مثل الوضعيات

قصد إشباع حاجة"[12] أو هو "مجموع القوى التي تدفع الفرد نحو هدف معين وتحدد تصرفاته"[13].

بالتالي ماذا سننتظر من هذا التلميذ سواء باعتباره فرعا في المؤسسة الأسرية أم باعتباره فرعا في المؤسسة التعليمية! إذن فالأسباب العائلية تعود إلى مجموعة من الأمزجة والمشاكل والظروف والأوضاع غير الصحية التي تجد فيها العائلة نفسها وتنعكس سلبا على التلميذ.

فهل يصح نعت العائلة للتلميذ – هذا الذي يعول عليه مستقبلا – بأقبح الصفات التي تحد من طموحه وتقتل فيه الرغبة والإرادة؟!

إليكم هذه العينة:



– المشكلة التي تثير فضول المتعلم، ويكون التلقي والمشاركة والمساهمة مؤشرات على الحوافز". معجم علوم التربية، ص 228.

[12] – معجم علوم التربية، ص 228.

[13] – معجم علوم التربية، ص 228.

طبعا هذا لا يؤدي في المحصلة إلا إلى تربية الكثير من العقد في نفس التلميذ، تلك العقد التي لا تجني منها العائلة شيئا سوى تنشئة ذات غريبة ونفس معقدة وأفكار سلبية تقتل الإحساس وكذلك الإحساس بالمسؤولية عند التلميذ.

وأغرب ما في الأمر أن الأسرة أو العائلة تعمل على النيل من عزيمة التلميذ (الابن) بأسلوبين لا يليقان به ولا يتفقان مع ما يتطلع إليه الوالدان.

وكلا الأسلوبين يحيد عن جادة الصواب ولا يرقى إلى مستوى التربية المثالية، وإن كانت كفة رفض الطفل والانسلاخ عنه عاطفيا أثقل من كفة تدليله والتعلق الزائد به.

إنها نتيجة حتمية لـ "سوء المعاملة الأسرية والتي تتأرجح بين التدليل والحماية الزائدة التي تجعل الطفل / التلميذ اتكاليا سريع الانجذاب وسهل الانقياد لكل المغريات وبين القسوة الزائدة والضوابط الشديدة التي تجعله محاطا بسياج من الأنظمة والقوانين المنزلية الصارمة مما يجعل التوتر والقلق هو سمة الطفل / التلميذ الذي يجعله يبحث عن متنفس آخر بعيد عن المنزل والمدرسة"[14].

من هنا فإن الأرجح والأصح هو عدم الإفراط ولا التفريط في العناية بالابن (التلميذ). ومرد هذا إلى أن "إسراف الآباء في الحنان والرعاية والتدليل يؤثر في سلوك الطفل ويعوده التواكل. كما أن إسرافهم في الشدة واستعمال القسوة يؤدي إلى كثير من أنواع العوج في الأبناء. وكثير من الآباء من يتدخل في كل صغيرة وكبيرة في حياة أبنائه، فيرتبون لهم مواعيد عملهم وطريق إنفاق نقودهم ويشتدون في

[14]- جمال الحنصالي، ظاهرة غياب التلاميذ في المدرسة المغربية، مجلة علوم التربية، ع 46 – دجنبر 2010، ص 117.

تعليمهم سواء أكان لديهم الدافع أم لم يكن. فيتسبب عن ذلك فشل الأبناء في حياتهم الدراسية، فضلا عما يعتريهم من حالات الاضطراب العصبي والجبن وعدم الثقة بالنفس"[15].

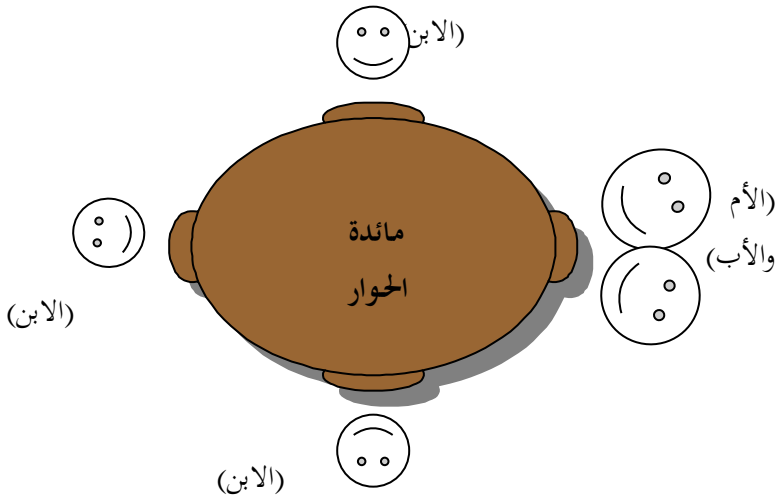
ولعل الناظر بعين التأمل في هذا الوضع المرير يتبين له جليا أن المشكلة أساسا تكمن في تعذر الحوار. فالحوار يغيب عند مجموع أفراد البيت، هل لأن الوقت لا يسمح باجتماع؟ أم هل لأن البيت يتحول إلى أي شيء آخر إلا أن يكون محطة عائلية أو أسرية تتوطد فيها العلاقات التي ينبغي أن تُناقش ثمة بأريحية؟

وفي الحالات النادرة التي يظل فيها الحوار قائما فإنه لا يخرج عن تحبيط الابن – التلميذ ونهره وشتمه وتمرير ما لا يشاء من رسائل لسانية مسمومة تزرع في نفسه الرعب والهلع من تصور مستقبل بدون ملامح. ولذلك، فقد وجب قبل كل شيء بناء ومد جسور حوار بناء، يشد الأزر ولا يضعف، يؤسس ولا يهدم.

وقبل هذا وذاك ينبغي ربط جسور الحوار والتواصل بين الزوجين فيما بينهما لترسيخ ذلك الحس الشفيف المنبني على أسس سليمة تعزز الروابط الأسرية بين الزوجين أولا ليقتدي بهما الأبناء فيما بعد. ولتكن الكلمة الطيبة مفتاح السعادة الزوجية. و"إذا كان المثل الحكيم يقول: تكلم حتى أراك، فإننا نقول: تكلم حتى

[15]– محمد السرغيني، محمد علي الهمشري، محمد عبد الحميد الدميري، محمد العالم، التربية، دار الرشاد الحديثة – الدار البيضاء، ص 72.

يشعر بك شريكك وتشعر به. حاجتنا شديدة وماسة لتعلم فنون الكلام، وحاجتنا أكثر ربما لتعلم فن الإصغاء"[16]:



إن تأصل الروابط الأسرية، ولاسيما الروابط الوالدية، يعزز بنية التلميذ ذاك الذي سيشق طريقه إلى الغد مزهوا مختالا إن هو وجد من الظروف ما يشجع. لذلك كان الهدف الأسمى عند أهل الاختصاص ومن يهمهم الأمر هو المناداة بهمة لصالح الاستقرار الأسري الذي يعول عليه وحده في الأخذ بيد التلميذ والمضي به قدما نحو تحقيق مراميه خصوصا منها التعليمية التعلمية.

[16]– هاني السليمان، الحوار، كيف تحاور الآخرين؟ دليلك إلى تطوير شخصيتك، دار الإسراء للنشر والتوزيع – الأردن، الطبعة الأولى – 2005، ص 45.

لذلك ركز علماء التربية والتحليل النفسي على الشراكة الأسرية، إذ "التعاون بين الوالدين والاتفاق بينهما، والاحتفاظ بكيان الأسرة يخلق جوا هادئا ينشأ فيه الطفل نشوءا متزنا، وهذا الاتزان بين أفراد الأسرة من شأنه أن يزيد الثقة في نفس الطفل، والثقة في العالم الذي يتعامل معه. وفي ذلك يقول الأستاذ "أيرنست وود" إن الحياة العائلية المضطربة، والمشاحنات بين الوالدين، والمشاكسات الدائمة داخل جدران المنزل تؤثر تأثيرا بليغا في تكوين ميول الطفل، وقد تؤدي في بعض الحالات التي تنشأ في البيت إلى تكوين شخصية تنفر من الحياة، وتكرهها. ولا ريب في أن أثر هذه الشخصية سوف يظهر في الأعمال المدرسية كما، وكيفا"[17].

ومادمنا في السياق العائلي، نقف هنا عند أهم وأكبر سببين يعملان خفاء أكثر منه علنا في تشتيت ذهن التلميذ وتفتيت قلبه الذي لا يفتأ يتآكل تحت نير انعكاسات البيت على ذاته العليلة الواهنة:

1- ضغوط الطلاق:

لا يخفى أن جل الصعوبات والمشاكل التي تفتك باستقرار الأغلبية لا تخرج عن انهيار البيت الذي ينهل فيه التلميذ من دفء الأبوين والوسط الأسري. إنه الطلاق الذي ينسف البيوت، وينسف معها انتباه التلميذ وتركيزه، ذلك التلميذ المعلق على عمود الخوف والشعور بانعدام الأمن بعد انفصال الوالدين.

إنها معضلة أخرى من المعضلات التي تسحق الأبناء في غياب التفهم العائلي وتعطل مفهوم الصداقة التي لا بد أن تتأسس رغم الطلاق لضمان البيئة الأسرية

[17]- صالح عبد العزيز، التربية الحديثة، مادتها – مبادئها – تطبيقاتها العملية، دار المعارف – مصر، ط 4 – 1969، ص 54.

الصحية التي يمكن أن تساعد الطفل على المضي قدما والاستمرار رغم حدوث الطلاق.

الطلاق أيضا سبب قوي قد يوجه التلميذ وجهة منحرفة، وسرعان ما يستغل بدوره وقوع الطلاق وتشتت الأسرة وازدواجية المقر لتبرير غيابه عن البيت.

فقد يسأل الأب التلميذ عن غيابه المتكرر عن بيته فيتحجج التلميذ بالتحاقه ببيت الأم، والشيء نفسه يقال عن تبرير غياب التلميذ عن بيت الأم بالتحاقه ببيت الأب، في حين يخلق التلميذ لنفسه بيتا افتراضيا في الشارع صحبة رفاق السوء الذين لن يكفوا عن تعبئته بما سيشكل لاحقا قطيعة مع كل القيم والأخلاق التي تربى عليها.

والأدهى من كل هذا أن تتزوج الأم مجددا ويؤسس الأب بيتا جديدا رفقة شريكة حياة جديدة، وفي الحالتين لا يرحب زوج الأم ولا زوجة الأب بهذا الطفل الدخيل الذي لم يتعودا على وجوده ولا يتقبلان أصلا اقتحامه لحياة كل منهما.

وفي أسوإ الظروف، قد نجد أن الأم والأب معا بعد تأسيس حياة جديدة لا يأبهان بطفلهما ولا بمستقبله، فينشغل كل من الأب والأم بالحياة الجديدة والشريك الجديد، ولا يجدان الوقت للسؤال وتتبع أحوال هذا الضيف الثقيل الذي يسمى الابن – التلميذ.

إنها دوامة حياة معقدة يتخبط فيها التلميذ الذي هو ثمرة زواج انتهت صلاحيته. لكن ينسى الوالدان معا أن وضع حد لحياتهما الزوجية لا يضع في اعتباره كينونة التلميذ ومستقبله العصي في ظل ظروفهما الراهنة وتحولات حياتهما السابقة.

2- ضغوط حرب الأعصاب:

يطيب لنا أن نسمي هذا الوضع العائلي المقزز بحرب الأعصاب. إنها الحرب الباردة بأعصاب ساخنة. والمقصود بها هو تلك المعارك التي تنشب في البيت العائلي، وتصل إلى مستويات قد لا تخطر على البال ولا تدخل حيز المعقول، بينما البيت العائلي يظل قائما كما لو أنه بيت بدون سقف. ماذا؟! مؤكد أنه بيت بدون سقف، وإلا ما جدوى إقامة بيت طرفاه الأساسيان اللذان هما الأب والأم لا يطيق الواحد منهما الآخر إلى درجة أن كل واحد منهما يتمنى أن يصب البنزين على شريك حياته ويتلذذ برميه بعود ثقاب مشتعل في صحة حياتهما الزوجية المعطلة.

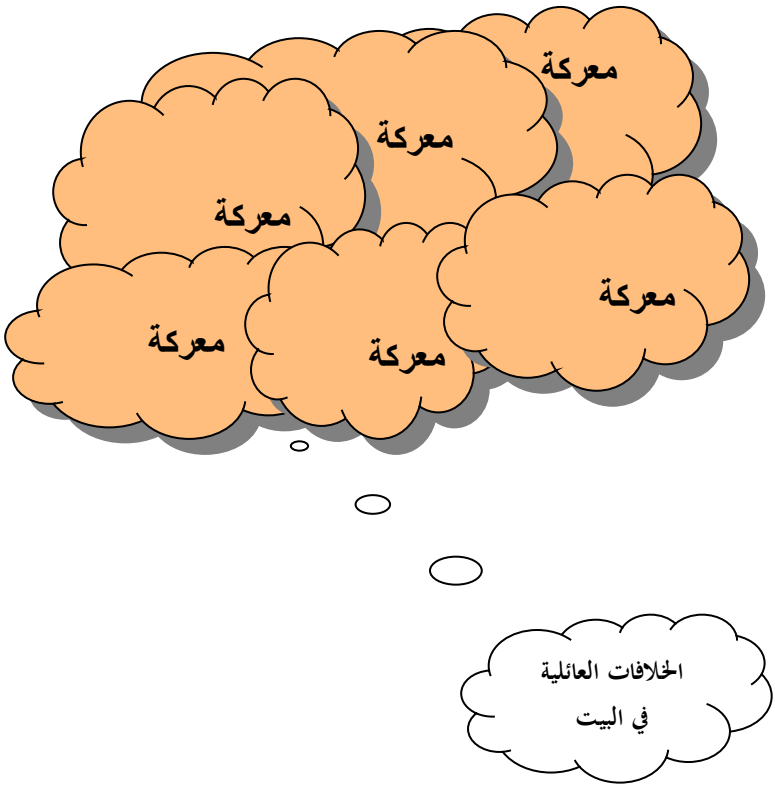
هذا نموذج لبيوت أخرى متداعية يستعصي فيها الطلاق الحقيقي، بينما تتسع فيها مساحة الطلاق النفسي القائم بين الزوجين اللذين تستحيل العشرة بينهما، في حين هما يحافظان على الإطار الشكلي للزواج أمام الآخرين معللين عدم اكتمال أركان الطلاق بخوفهما على مستقبل الأولاد.

أي مستقبل سيكون لهؤلاء الأولاد التلاميذ الشاهدين على حرب الأعصاب المشتعلة بين الأب والأم صباح مساء دون أن يكون لوجودهم سبب فيها؟! وهل يصح تبرير هذا الوضع غير السوي بالخوف على مستقبل الأولاد إن كانت تلك المعارك اليومية العاصفة سببا في تراجع مستوى عطاء التلميذ الضحية وابتلائه بمختلف العلل النفسية التي لا تدفع التلميذ إلى ترك المدرسة فحسب، وإنما قد تدفع به إلى ترك البيت، وفي أسوإ التقديرات قد تدفع هذه الضغوط التلميذ إلى

محاولة وضع حد لحياته ما دام أقرب الناس إليه لا يأبه بهذه الذات الكائنة في مساحة زمنية ومكانية يستعصي فيها الحديث عن الكينونة؟!!!

تلك هي بعض الهفوات التي لا يحسب الأب والأم حسابها، لأن الطلاق في هذه الحالة سيكون شرا لابد منه لوضع حد لهذه الحرب الباردة. إنها حرب الأعصاب التي يفقد فيها صاحباها (الأم والأب) السيطرة على أنفسهما ويتذمر فيها الواحد من الآخر ويلعن اليوم الأسود الذي عرف فيه كل منهما الآخر، ولا يدفع ثمن هذا سوى الابن الضحية الذي لا ناقة له في هذا القران ولا جمل.

وحين يتحول البيت إلى ساحة معركة يتعذر على الابن (التلميذ) البقاء أو الحياة في ظل واقع يشمئز منه ولا يشرفه أن يظل لصيقا به. والمؤسف بحق أن الأم والأب أنفسهما في زمرة خصاماتهما لا يأبهان لوضع هذا الابن ولا يفطنان إلى ما يكابده من مرارة. ولانعكاس هذا الوضع السلبي على تحصيل التلميذ فإن الأستاذ أو مدير المؤسسة التعليمية هما من يكتشفان بعض أسرار هذا التلميذ، ويكون من واجبهما حينها إشعار الأسرة بخطورة هذا الوضع المهزوز على مستقبل التلميذ.



وفي أسوإ التقديرات قد لا تكتشف المدرسة هي الأخرى حقيقة ما يجري مع التلميذ الضحية، ويرتئي التلميذ حينها لنفسه مسارا مختلفا ونهاية بائسة قد لا تشرف الأبوين.

التلميذ، سؤال العوائق مع تحليل حالة.

المبحث الثالث

العائق الاجتماعي

قلنا إن الشروخ العائلية التي تلقي بظلالها على واقع التلميذ تشكل مقدمة لطلاق ثالث يحدث هذه المرة بين التلميذ وبين بيت العائلة (والمدرسة).

إنه طلاق يكون فيه للتلميذ وحده الكلمة، والتلميذ وحده صاحب القرار المتسرع في اتخاذه إجراء عاجلا ورد فعل مباشر لوقف حال مرفوض جراء وقع ضغوط الطلاق أو حرب الاعصاب المنفلتة.

غير أن التلميذ من جهة أخرى قد لا يعاني من العائق العائلي قدر ما يعاني من نظيره الاجتماعي. فالمجتمع الذي يعيش فيه التلميذ قد يؤثر عليه سلبا أو إيجابا.

وهنا لابد من مراعاة العلاقة الوطيدة والتفاعل بين الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه التلميذ وبين المدرسة التي تستقبل هذه العينة من المجتمع التي تسمى التلميذ. فـ "من المستحيل فصل المدرسة عن المجتمع إذ إن المجتمع يتكون من أفراد لهم عادات وتقاليد ونظم مشتركة، والمدرسة تتلقى أبناء هذا المجتمع وتهيئهم لأن يحتلوا مكانهم في المجتمع كأعضاء ومواطنين صالحين لأن يعيشوا فيه مع غيرهم"[18].

[18]– صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، في طرق التدريس، دار المعارف، ط 12، ص 74.

ويكمن العائق الاجتماعي في التأثير السلبي للمحيط Entourage، سواء بتورط التلاميذ في سلوكات منحرفة أم بتراجع نسبة استيعابهم نتيجة تضررهم من تبعات الحالة المادية المزرية التي يسفر عنها شبح الفقر الرهيب.

1- رفاق السوء:

لا شك في أن من عاشر قوما اكتسب طباعهم. هذا حال رفاق السوء الذين قد يتهور التلميذ ويضع يده في أيديهم، فيكتسب طبعهم ويحذو حذوهم ويدرج على ما درجوا عليه.

إنها اللحظة الحاسمة التي تغيب فيها لسبب أو لآخر تلك الرقابة الأبوية أو الأسرية بشكل عام، فينزلق التلميذ ويسقط في الحفرة المفخخة التي يبنيها له رفاق السوء.

ويكون من أولى نتائج هذا السقوط أن يتملص التلميذ من السلطة العائلية الغائبة أو المغيبة، وحينها لا يجد مناصا من إعلان القطيعة مع المدرسة بوصفها مجتمعا مصغرا، ليتيه في زحام الشارع ويقطع كل صلة تُذكر مع الكتاب والورقة والقلم.

2- مأزق الفقر:

إذا كان التلميذ مخيرا في اتباع طريق رفاق السوء ونفض غبار وسائط التعليم عن يديه، فإنه يجد نفسه مجبرا على أن يُطَلِّقَ المدرسة بدون رجعة إذا تسلل إليه الفقر من نافذة حياته المقيدة بشروط الحرمان ووطأة الحاجة. ولذلك لا غرابة أن قيل: "لو كان الفقر رجلا لقتلته".

الفقر من أكبر أعداء الإنسان في زمننا هذا، يكفي أنه السبب في خراب بيوت وتشرد أبناء وضياع زوجات ودمار بالجملة. لنسأل أنفسنا فقط – من باب التفكير بصوت مسموع – ماذا ننتظر من تلميذ لا يجد ما يلبسه أمام زملائه الذين يتطاولون عليه ويتبجحون ساخرين من أسماله التي أكل عليها الدهر وشرب؟ بأي وجه سينظر إليهم؟

حقيقة نتساءل بمرارة أي شهادة تعليمية نريد التلميذ أن يحملها وأقرانه يتواطؤون مع الفقر ضده في مجتمع ألسنته النارية لا ترحم ولا يسلم هو من شرها؟ إنها حقا لمأساة أن يعيش التلميذ وضعا حرجا كهذا في زمن يُطْحن فيه فقراؤه بينما لا يبارح أثرياؤه برجهم العاجي.

والأدهى من هذا وذاك هو أن حظوظ هذا التلميد المقهور – قهر الزمن البائس – تتضاءل حتى في الحصول على رغيف جاف وكوب شاي يتيم يقال سهوا إنهما يندرجان في وجبة تسمى الفطور، فما بالك أن يوفق هذا التلميذ في تدبير مصروف يومه على غرار رفاقه.

وهذا ما يبرر ما يلاقيه التلميذ من حرج كلما خرج مع رفاقه بل كلما حل موعد الذهاب إلى المدرسة حتى يتجنب همزهم ولمزهم وسخريتهم منه، ولا يطلع على سره المدفون هذا وما يقاسيه من مرارة حياة في غربة أيامه غير خالقه.

3– أمة لا تقرأ:

ندير رحى السؤال هنا مجددا مندهشين من هذا المستقبل المصلوب على جدار الشك. إنه المستقبل المشكوك فيه الذي لا يخيب ظن التلميذ فيه كلما وجد هذا

التلميذ نفسه في ظل وسط لا يقبل أهله على القراءة والتحصيل العلمي. لذلك حق لأمة بهذه المواصفات أن يقال عنها "أمة إقرأ لا تقرأ".

إذن هذا حال بيئة اجتماعية يستحوذ فيها الجهل على مساحات شاسعة، ومعروف أن الوسط الجاهل لا يفرز غير الجهل وبأرقام خيالية. ويندر فيها أن نجد من يلمون بالقراءة أويتدافعون لأجلها كما هو حال القلة القليلة التي تصرف بصرها في طلب العلم ويُتَوَارَث علمها ذاك ولهفتها على القراءة أبا عن جد.

المبحث الرابع

ما له صلة بالإطار المربي ومنظومة التعليم

1- ما له علاقة بمنظومة التعليم:

في هذا المحور نقف عند مظهرين من مظاهر الصعوبات التي تثقل كاهل التلميذ:

1-1- تضخم المناهج:

كيف لا والمناهج التعليمية تثبت إخفاقها إلى درجة فشلها موازاة مع عدم قدرة التلميذ على مسايرتها؟ وفضلا عن هذا فقد يقل التركيز في حالة تراجع مستوى منظومة التعليم أو حاجتها إلى إصلاح.

ثم تصوروا مجرد تصور كيف أن طفلا (نؤكد أنه طفل قبل أن يكون تلميذا) من بضعة أرطال يحمل محفظة أو كيس كتب يفوق مسوى تحمله ولا يتناسب مع وزنه. وانظروا ماذا تكون النتيجة: لا شيء، فقط الكثير من الأعباء الدراسية والقليل جدا من الفائدة إن لم تكن معدمة أصلا.

1-2- انعزال الفضاء المدرسي:

ماذا يفعل التلميذ وماذا تفعل به يد المجهول حين يصعب عليه الوصول إلى الفضاء المدرسي في ظل انعزال هذا الفضاء ونأيه؟! بل الأدهى من هذا أننا نجد أحيانا أن بين التلميذ وبين المدرسة وديانا وجبالا وأشواكا بالجملة.

هنا نستحضر ما قاله عالم الاقتصاد الهندي الحائز على جائزة نوبل أمارتيا سين Amartiya sen حين تحدث عن الحقوق السلبية Les droits négatifs. قال أمارتيا ما معناه أن الدستور يذكر أن الصحة حق مشروع، لكن بين المواطن وبين أقرب مستوصف ما يعادل كيلومترات. وبعد رحلة شقاء يصل المواطن لاهثا إلى عين المكان فلا يجد طبيبا ولا دواء. يضيف أمارتيا قائلا إن التعليم حق مشروع، لكن بين التلميذ والمدرسة (أو مجرد قسم يتيم) ما يعادل كيلومترات أخرى، وبعد تلاحق الأنفاس بمشقة وعناء يصل التلميذ، فلا يجد مدرسا كفؤا ولا مناهج في مستوى انتظاره.

2- ما له علاقة بالإطار المربي:

من أهم ما يجب على المربي إنجازه وهو يؤدي وظيفته البيداغوجية، بل وقبل ذلك، هوالتعرف إلى خصوصية المتعلم. و"تقتضي معرفة المتعلم تشخيص وضعيته السيكولوجية والاجتماعية والمعرفية بصورة يتعرف من خلالها المدرس على مكامن القوة والضعف عنده فيتمكن من اختيار الاستراتيجية التعلمية الملائمة لتطوير مداركه"[19]. و يمكن اختزال النقطة المتعلقة بالمربي في أكثر من نقطة:

2-1- فشل طريقة التدريس أو رتابتها:

إذن فهذا يعني أن طريقة التدريس في أحسن التقديرات تسير على وتيرة رتيبة، وهو ما يشجع التلاميذ على الانشغال بأي شيء آخر يجعل أذهانهم تتشتت أو تحلق خارج الحجرة.

2-2- التعود على العقاب:

التعود على العقاب لا يؤدي في النهاية إلا إلى إثارة المزيد من الشغب وخلق الفوضى والانشغال عن الدرس بكل ما ليس له علاقة بالدرس. هذا إلى جانب أسلوب التخويف أو الزجر الذي قد ينهجه المدرس.

[19]- محمد بوجة، منهجية تدريس القراءة، منشورات ديداكتيكا، ط 1- 1995، ص 91.

ولا يخفى أن من أثقل الخسارات التي يتحملها التلميذ هي تلك العقد النفسية العميقة والمركبة التي يربيها التلميذ في دواخله من جراء ما تراكم عنده من إحباطات وعدوان على يد المدرس ذاك الذي لا يجد أين يفجر مشاكله اليومية، فيكون التلميذ ضالته.

وكلما حمل المدرس التلميذ الكثير من الألم يشعر المدرس المريض بالارتياح وكأنه ينتقم من الزمن بالنيل من التلميذ بكل ما يختزله هذا التلميذ من شخصية وكرامة وبراءة...

وفي تصرف المدرس المخبول هذا ما يضرب بحقوق الإنسان عرض الحائط، خصوصا في الوقت الراهن الذي حظيت فيه الحيوانات بحقوقها كاملة أحب من أحب وكره من كره، بينما ضاع حق الإنسان (التلميذ) في الحياة بكرامة وكبرياء مرفوع الرأس واثق الهمة.

2-3- غياب الجو الصحي:

نأتي إلى الجو السائد في غرفة الدرس، هل هو جو يشجع على العمل أم لا؟ هل هي بيئة مدرسية صحية أم لا؟ . نتحدث هنا عن العائق البيداغوجي[20] Obstacle pédagogique.

2-4- فكرة أثر بيجماليون:

[20]- معجم علوم التربية، ص 244.

قد يرسخ المدرس في أذهان تلاميذه فكرة أثر بيجماليون[21] Effet de Pygmalion[22]، مما يجعله يتنبأ بفشل عينة من التلاميذ الذين يؤمنون بأنهم فاشلون ومن تم لا ينتبهون.

والمقصود بأثر بيجماليون هذا هو "ذلك الأثر الذي تحدثه آراء وأحكام المدرسين المسبقة على نتائج تحصيل التلاميذ. وقد بينت دراسة قام بها (Jacobson et Rosenthal R. A.) حول مدرسي وتلاميذ مدرسة ابتدائية عمومية بالولايات المتحدة أن هناك علاقة بين مواقف المدرسين القبلية وما يتوقعون تحقيقه، وبين ما تحقق فعليا من نتائج دراسية. ومرد ذلك إلى علاقات التواصل والتفاعل التي يربطها المدرس مع التلاميذ وتقنيات توصيل خطابه إليهم. فمن خلال هذه الأشياء يدعم بعض التلاميذ ويجعل تعليمهم إيجابيا ويدفعهم إلى

[21]- تقول الأسطورة اليونانية إن بيجماليون هذا كان ملكا صنع تمثالا من رخام لامرأة بارعة الجمال. فلما نظر هذا الملك إلى ما صنعت يداه وجدها تمثال امرأة فتنته، فماذا فعل بيجماليون؟ لقد عشق المرأة الرخامية تلك حتى النخاع، ولهذا طلب بيجماليون من افروديت – وهي إلهة الحب والخصب والجمال – أن تنفخ الروح في ذلك التمثال لتدب فيه الحياة. وبالفعل امتثلت أفروديت لطلب بيجماليون، وبعثت الحياة في المرأة الرخامية، فتزوجها بيجماليون.

[22]- لمزيد من الدقة، وتوخيا للحقيقة التاريخية، ننقل هنا ما جاء في الموسوعة العربية الميسرة عن بيجماليون: "في أساطير اليونان: ملك قبرس. صنع تمثالا من رخام لامرأة سماها جالاتيا، كانت رائعة الحسن، فأحبها وابتهل إلى أفروديتا أن تهبه امرأة في جمال هذا التمثال، فاستجابت الآلهة إليه، ونفخت في التمثال فدبت فيه الروح، وتزوج الملك من جالاتيا. اتخذت الأسطورة مادة لكثير من المسرحيات والروايات". الموسوعة العربية الميسرة، دار نهضة لبنان، 1980، مج 1، ص 457.

كسب الثقة في أنفسهم. والنتيجة إذن أنه كلما كان رأي المدرس إيجابيا كلما عمل على تعزيز موقف التلاميذ من خلال حركاته وملامحه وكلامه وتوقعاته وأسلوب تعامله معهم. ويحدث العكس كلما كان هذا الرأي سلبيا"[23].

إذن فكرة اثر بيجماليون تعني ذلك الحكم المسبق بالفشل، أو العكس، وإن كانت في أساسها تركز على تيمة الفشل بشكل رهيب. ولا يختلف اثنان في أن هذه الفكرة تعززها العائلة بطريقة تعاملها المريضة مع الابن (التلميذ).

2-5- نبذ الفشل:

الحقيقة أن الفشل كلمة دخيلة لا تنطبق على أي محمول، لماذا؟ لأن الفشل هو لغة ضعاف الشخصية، مع أن الأصل هو أن الضعاف أنفسهم لا يجدر بهم أن يعلقوا لا إرادتهم على مشجب الفشل.

الفشل ما هو؟ لا شيء. ليس هناك شيء يسمى الفاشل إلا عند من تنقصهم الإرادة والعزيمة. وانظروا ماذا يقول الكاتب والقاص المصري يوسف إدريس عن الفشل: "الفشل نجاح مؤجل". بمعنى أن الفشل ما هو إلا خطوة تنقص، وعند تحققها يتحقق النجاح. والنجاح يحتاج إلى سعي. كن قوي الإرادة، واسع إلى النجاح، حينها فقط ستتأكد من استحالة وجود فشل بالطبيعة والفطرة.

وفي هذا الصدد، يقول المولى عز وجل: "وفي أنفسكم أفلا تبصرون". إذن في داخلك مفاتيح النجاح. فقط فتش في داخلك عما تملكه من قدرات، أدر محركها ويكون النجاح حليفك. كل ما تحتاجه هو أن تنطلق من داخلك. وإليك أشهر شخصيتين تحدث كل منهما ما يسميه الآخرون الفشل:

[23]- معجم علوم التربية، ص 98.

- ✓ توماس أديسون: خاض عشرة آلاف محاولة لصنع مصباح كهربائي باءت بالفشل كلها. وفي محاولة لاحقة تمكن من النجاح.
- ✓ ابراهام لنكولن: عاش مسلسلا رهيبا من الفشل، ذيله أخيرا بنجاح ساحق. وهذه قصته:

"– في سن الثانية والعشرين فشل في العمل.

- في سن الثالثة والعشرين نافس على المجلس التشريعي بالولاية وخسر.
- في سن الرابعة والعشرين فشل في العمل ثانية.
- في سن السادسة والعشرين ماتت حبيبته فانكسر قلبه.
- في سن السابعة والعشرين أصيب بانهيار عصبي.
- في سن الرابعة والثلاثين استعاد صحته أخيرا، ونافس لدخول الكونجرس لكنه هزم.
- في سن التاسعة والثلاثين نافس على الكونجرس ثانية وخسر أيضا.
- في سن السادسة والأربعين نافس على مجلس النواب وخسر.
- في سن السابعة والأربعين نافس على منصب نائب الرئيس وخسر.
- في سن التاسعة والأربعين نافس على مجلس النواب ثانية وهزم أيضا.
- في سن الحادية والخمسين نافس من جديد وانتخب لمنصب رئيس الولايات المتحدة"[24].

3– ما له علاقة بسياسة المؤسسة التعليمية:

[24]– كمال مكتوم، الثقة بالنفس، سلسلة أسرار النجاح، ط 1– 2006، ص 67.

المؤكد أن الأمر هنا بالغ الأهمية، لماذا؟ لأن سياسة المؤسسة التعليمية تؤدي وظيفة من الأهمية بمكان في توجيه التلميذ وضبطه قبل كل شيء. وبما أن سياسة المؤسسة التعليمية تقعد لها الإدارةُ، فإن هذا يعني أن الإدارة هي صاحبة الكلمة الأولى والأخيرة، وهي المعول عليه في الأخذ بيد التلميذ والمضي به إلى شاطئ الأمان. إنها الجسر الذي يمكن التلميذ من القفز على كل ما يتخبط فيه واقع المدرسة من مشاكل مهما اختلفت مشاربها ذاتيا وأسريا واجتماعيا وبيداغوجيا.

وعلى هذا الأساس نفصل بين ثلاثة أنواع من التسيير الإداري:

= الإدارة المتشددة: والمقصود بها تلك الإدارة التي يولد تسييرها الحاد والمتعسف قطيعة بين التلميذ والمدرس، لماذا؟ لأن القرارات والإجراءات التي تتخذها الإدارة في هذه الحالة لن تكون في صالح التلميذ، وإنما ستخدم بالضرورة المدرس.

وهذا يعني أن هذا الأسلوب الإداري يكون دائما في صف المدرس، الشيء الذي يوسع الهوة والفجوة بين التلميذ وما يصبو إليه من تدخل إداري لصالحه في الوقت المناسب. هذا من جهة.

ومن جهة أخرى، فإن العكس صحيح تماما، لماذا لأن الإدارة قد تنساق وفق ما يشتهي التلميذ وولي أمره، الشيء الذي يخدم بالضرورة وضع التلميذ. على أن هذه الاستراتيجية لا تخلو من سلبيات، لأن وقوف الإدارة في صف التلميذ بشكل يفوق المعقول يحد من دينامية المدرس ويعطل وظيفته، الشيء الذي يجعل من القطيعة تحصيل حاصل. وهكذا يتسع الشرخ بين طموحات المدرس المقيد وتملص

التلميذ الذي لا يكفيه تقصيره ولا تزيده مساندة الإدارة إلا دعما له (ولو على وجه الخطإ) وخذلانا للمدرس.

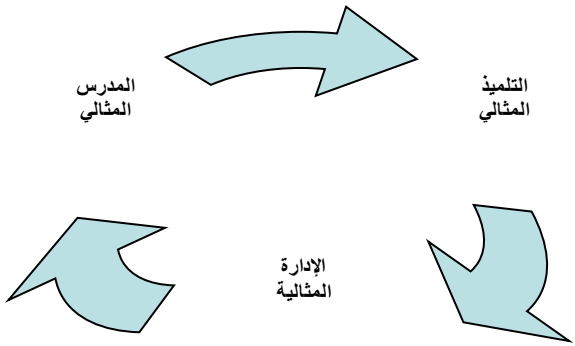
= الإدارة المتساهلة: إذا كان التسيير والتدبير الإداريين على هذه الشاكلة، فلا حياة لمن تنادي. لماذا؟ لأن الإدارة في هذا الموقف لا تلقي باللائمة على المدرس ولا على التلميذ. والحال أنها في كل الأحوال تحرص على مصالحة التلميذ ومصالحة المدرس، وإن كان تسامحها مع التلميذ تحديدا يفوق ما يقره العقل والمنطق السويان.

هي إذن إدارة تضع في حسبانها حاجتها إلى كل من المدرس (الكفؤ) والتلميذ الذي لا تريد أن تخسره بحال. وهذا ما يجعل من أمر الوظيفة المنوطة بها صعبة، إذ عليها الإبقاء على المدرس المؤهل وإن كانت ظروف الاشتغال غير صحية ولا تشجع على العمل. والشيء نفسه يقال عن التلميذ بالمواصفات المذكورة آنفا، إذ لا ترغب الإدارة في أن تخسره، وإن كان دون مستوى طموح المدرس المطلوب منه التفاعل معه.

= الإدارة المثالية: مؤكد أن هذه الإدارة هي المعول عليها في النهوض بالتلميذ والارتقاء به إلى مستوى الأهداف التي ينشدها المدرس المحظوظ بهذه الإدارة. إذن هي إدارة تعمل جاهدة وتصبو إلى بلوغ أرقى مستويات التجاوب بين التلميذ والمدرس اللذين تعقد هذه الإدارة العزم عليهما باذلة في ذلك كل ما في وسعها من جهد، لا لترضي أحد الطرفين (المدرس – التلميذ) على حساب الآخر، وإنما لتجعل من رسالة المدرس تشريفا لا تكليفا، وكذلك تجعل من

التلميذ بطلا طيعا، متطلعا لا منساقا، يساعد المدرس على أداء وظيفته على خير ما يرام.

والشيء نفسه يقال عن المدرس الذي يعلق الأمل على تجاوب التلميذ ومؤازرته الهادفة في الرقي بمستوى التعليم والتعلم، مما يسهم في نهاية المطاف في الرقي بمستوى المؤسسة التعليمية التي تديرها هذه الإدارة المثالية.



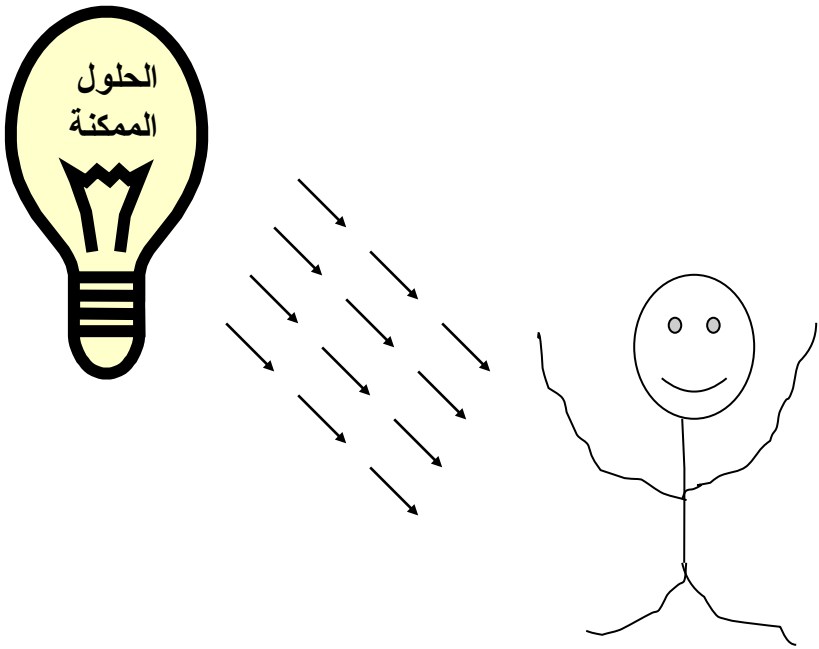
تلك هي إذن أهداف هذه الإدارة البناءة والدؤوبة التي يكفيها فخرا ما تحصله من كفاءة مهنية بالنسبة للأستاذ وعلامات مرتفعة بالنسبة للتلميذ. وفي كل هذا وذاك، فإن هذه الإدارة تظل متجددة تبني نفسها بنفسها على مدار الوقت، ويكون شعارها دائما الحرص على إبقاء ذلك الحبل المتين من الود والاحترام والتقدير بين التلميذ والمدرس في ظل القيادة الناجحة لهذه الإدارة.

التلميذ، سؤال العوائق مع تحليل حالة.

خاتمة

حلول محتملة

درءا لتلك المزالق وغيرها ماذا نفعل؟ هذا ما سنحاول التفكير فيه بصوت مسموع من خلال حصر عدد من الحلول العملية.



1- في ما يخص المدرس:

المطلوب من المدرس أولا وقبل كل شيء هو أن يلقي أمام عتبة القسم أو المدرسة حقائب همومه الثقيلة وعُقَدِه إذا وُجِدت، وليس المطلوب أن يفرغ همه على جسد التلميذ ونفسيته المرهفة الرقيقة أو يترجم مشاكله إلى ضرب ولكم وصفع وما إلى ذلك من تعنيف مادي ومعنوي.

واللافت للانتباه بشكل كبير هو أن المدرس أحيانا يترجم يأسه من إصلاح أحواله وعدم رضاه بواقع حاله المهني ضربا وتجريحا للتلميذ وكأن هذا التلميذ الضحية هو المسؤول عما آل إليه الوضع المهني لهذا المدرس البائس.

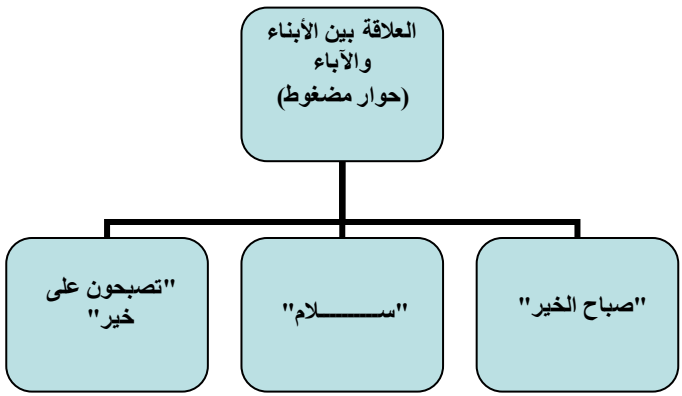
إذن على المدرس ألا يتخذ من رفضه لنمط عمله مسوغا لإدانة التلميذ وما جنى التلميذ المسكين شيئا غير حظه المشؤوم الذي جعله فريسة لمدرس بهذه المقاييس المختلة.

أما كون الوظيفة المنوطة بالمدرس لا تليق بطموحاته المشروعة (وغير المشروعة) ومستواه التعليمي الذي يقول عنه إنه عال، فهذه ليست ذريعة ليلقي باللائمة على التلميذ ويحتقره ويسخر منه ويمسح بكرامته الأرض. فلا ذنب للتلميذ مطلقا إن لم يصل مدرسه إلى المنصب الذي يرضيه أو إلى ما تطلع إليه ورسمه على سبورة خياله المريض أحيانا.

لهذا لابد للمدرس – إن هو أراد أن يُشْهَدَ له بالأهلية والكفاءة – أن يعمل بالقولة التي تقول: "أَحِبَّ ما تعمل حتى تعمل ما تحب". ولا يخفى أن الحب قيمة مطلوبة ومرغوبة في كل مجال وفي كل علاقة من العلاقات الإنسانية، بل حتى في الحياة الزوجية والعلاقة بين الوالدين والأبناء. وكلما غاب الحب تعذر نجاح العلاقة.

لهذا لا مجال بحال لنعول على شيء في غياب الحب، وإلا ما معنى أن نحلم بمد جسر التواصل إلى الآخر ما لم تحضر سلطة الحب. ألا نرى أن غياب الحب أو رحيله بالأحرى يهدم كل جسر للتواصل ويبدد كل أمل وفرصة في خلق الحوار الخلاق؟!

ولهذا لا نستغرب حين نجد بعض العلاقات الأسرية تفشل وتتداعى إلى درجة أن حبل الحوار المعقود بين الأبناء والآباء لا يسمح بتبادل أكثر من ثلاث عبارات جافة: "صباح الخير، "سلام"، "تصبحون على خير". أيعقل أن العلاقات تتدهور إلى هذا الحد حتى بين الأقرب إلى حبل المشيمة؟! تلك هي الحقيقة التي لا يختلف فيها اثنان.



هكذا تتدهور العلاقة القوية، ويتحول الحوار المضغوط إلى مجرد حروف تخونها الرغبة إلا في أداء الواجب وكفى.

نعود إلى ما يجدر بالمدرس مراعاته في علاقته بالتلميذ، وهو ألا يخجل من مهنة التدريس مهما بلغ مستواه الفكري، لأن التدريس قبل كل شيء هو رسالة، هو تشريف قبل أن يكون تكليفا. أما كون الوظيفة تلك دون مستوى تطلعاته، فهذا لا يعفيه من حب المهنة والإخلاص لها وإن لم يتم طرح البديل.

وهنا حبذا لو يتدبر المدرس في أخلاق العظماء ليستشف العبرة. وهنا نستحضر ما قاله الفيلسوف أرسطو عندما رآه الناس يوما يكنس الطريق. لقد

استغربوا أشد الاستغراب ولم يصدقوا البتة أن رجلا عظيما من طينته يفعل هذه الفعلة على مرأى ومسمع: كيف أن أرسطو وهو الفيلسوف ينزل إلى هذا المستوى؟! وانظروا ماذا قال الفيلسوف وبماذا رد، قال لهم: "إذا لم تكن هذه المهنة تشرفني، فأنا أشرفها".

شيء آخر يجدر بالمدرس الانتباه إليه، ويتعلق بأسلوب التدريس. والمقصود: التحبيب في الدراسة بالترغيب لا بالترهيب[25]. أما الأمر الآخر، فهو التغيير. وهنا يجدر بالمربي "إيجاد طريقته الخاصة الشخصية والفريدة"[26]، وأن "يجرب مناهج مختلفة لاكتشاف المعادلة التي تسمح له بتحقيق رسالته التربوية على أفضل وجه"[27] مراعيا في كل ذلك الارتقاء بمستوى التلميذ وتنمية قدراته وفتح باب الممكن في وجهه.

---

[25]- ليحاول كل منا أن يلقي نظرة فقط على برامج الدعاة الإسلاميين في القنوات الفضائية، ليستخلص المغزى. وإلينا مثلا الداعية محمود المصري في برنامج "فضفضة" سابقا على قناة الناس، في مقابل البرنامج الآخر الذي كان يقدمه زميله محمد حسان. كلاهما يدعو إلى التدين والتخلق بأخلاق المسلمين، لكن الأول لاتفارقه الابتسامة وهو يرغب الناس في الدين، بينما الآخر لا تشجع تعابير وجهه وتذكيره بالعقاب والوعيد على كسب قلوب الناس بقدر ما يكسب زميله قلوبهم.

[26] - جوزف عبود كبة، مناهج التربية، منشورات عويدات – لبنان، ط 1 – 1970، ص 112.

[27]- جوزف عبود كبة، مناهج التربية، ص 112.

إذن: المطلوب من المدرس هو التغيير: أن يغير التلميذ إلى الأفضل وليس إلى الأسوإ. وليس المطلوب منه أن يقف متفرجا تاركا الأمور كما هي عليه: عليه أن يؤسس لمفهوم التغيير ويرسخه ويبلوره.

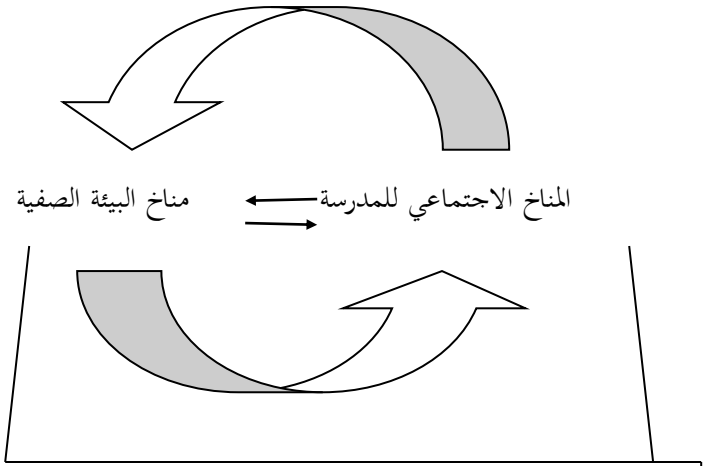
وهذه بعض الإجراءات التي يفترض أن يتخذها المدرس إن هو أراد أن يغير بحق ويبني أساسا سليما هو قوام التلميذ:

= دراسة شخصية التلاميذ من خلال الملاحظة الأولية والتعرف إلى طباعهم وأمزجتهم، وتدريبهم على شد انتباههم منذ الحصة الأولى لاختيار الشكل اللائق للتعامل مع كل تلميذ.

= خلق التشويق في الدرس عند تقديمه، وتوفير مناخات مدرسية[28] Climats scolaires. والمقصود بهذه المناخات "تلك الأجواء النفسية التي تحدث نتيجة تفاعل معطيات البيئة المدرسية: البشرية والتربوية والشكلية / المادية معا، بصيغ بنائية محددة وبأدوار مميزة في نوعها وتركيزها. تؤدي في كل مرة صيغ التفاعل الموظفة والأدوار المميزة للمعطيات المدرسية خلاله إلى إحداث نوع معين

[28]- "التفاعل الحر العفوي لمعطيات البيئة المدرسية الذي يتم بتوجيه الإدارة المدرسية ينتج عنه على سبيل المثال مناخ تنظيمي / إداري مفتوح، أما التفاعل الموجه مباشرة من الإدارة المدرسية وحسب تعليمات مركزية صارمة منها يوجد مناخا تنظيميا / إداريا رمزيا متسلطا، وبالمقابل، إذا تفاعلت المعطيات المدرسية بصيغ متوازنة هادفة وبمبادرة عوامل تربوية مثل المعلمين، والتلاميذ، وباستخدام مكثف للمنهج ومواده التربوية المتنوعة، فإن هذا ينتج مناخا تربويا بناء". معجم علوم التربية، ص 41.

من المناخات المدرسية."[29]. ويمكن التمييز في المناخ المدرسي بين أنواع[30] تختزلها الخطاطة التالية:



حدود المناخ المدرسي

[29]- معجم علوم التربية، ص 41.

[30]- معجم علوم التربية، ص 41.

= التحرك داخل حجرة الدرس في شكل حركات أفقية وعمودية حتى لا يترك المدرس للتلميذ فرصة للتشويش أو الانصراف بذهنه بعيدا وحتى يستجمع ذهنه.

= ترسيخ ثقافة السؤال: سؤال / جواب، نظرا لما للسؤال من أهمية في مجال التعليم والتربية، سواء أكان السؤال من جهة المدرس أم من جهة التلميذ. فالأسئلة تمثل عناصر دافعية وتحفير "تسهل على المدرس حفظ النظام في الفصل"[31] حين يكون السؤال صادرا عن المدرس. أما في حالة صدور السؤال عن التلميذ، فإن ذلك "ينفي عن التلاميذ السأم، ويزيدهم يقظة وانتباها إلى الدرس، كي يتذكر كل منهم "نقطا" يسأل غيره عنها إذا جاء دور التساؤل. والتلاميذ عادة يسألون أقرانهم فيما يظنونه صعبا عليهم"[32].

= الدنو من العالم الشخصي للتلاميذ في ضوء مصاحبتهم والاقتراب من مشاكلهم والاستفسار عن عمل ومكان إقامة آبائهم وأمهاتهم وعدد إخوتهم وقس على ذلك.

= تغيير مقعد التلميذ اللامنتبه ونقله إلى المقاعد المتقدمة (الأمامية) حتى يجد التلميذ نفسه محاطا برقابة المدرس (ضغط الرقابة).

---

[31]- أمين مرسي قنديل، أصول التربية وفن التدريس، دار الكتاب للطبع والنشر والتوزيع – الدار البيضاء، ص 39.

[32]- أمين مرسي قنديل، أصول التربيو وفن التدريس، ص 51.

= الحرص على تعديل السلوك[33] Modification du comportement، و"جعل المتعلم يكتسب مهارات أو مواقف جديدة مرغوب فيها، أو الكف عن عادات سلوكية غير مرغوب فيها"[34]. وهنا يجدر التركيز على التلميذ بإعطائه أسئلة مفاجئة حتى نستحضر ذهنه، لكن طبعا ليس المراد من الأسئلة المباشِرة إحراجه أو توريطه، وإنما المراد دفعه إلى المشاركة في التفكير على الأقل، وبهذا نحرص على عدم تشتت ذهنه. أما استراتيجية تعديل السلوك، فتتطلب "تحديد السلوك المراد تعديله. تحديد معايير وشروط تعديله. تحديد المعززات المراد تعديلها"[35].

= توجيه أسئلة مفاجئة للتلميذ اللامنتبه لا لتوريطه وإنما لدفعه إلى المشاركة في التفكير.

= مراقبة التلميذ باستمرار ومعاينة دفتره: هل حضر الدرس أم لا؟ هل كتب أم لا؟

= سد منافذ الإثارة من ضجيج أو نوافذ...

---

[33]- "ترتكز استراتيجية تعديل السلوك على مجموعة من الخطوات والإجراءات من أهمها: - ملاحظة سلوك المتعلم خلال التعلم حيث يتمكن المدرس من ملاحظة المؤشرات التي تعبر عن تصرف مقبول، أو حالة وجدانية معينة، (حماس، نفور، خوف...). – يلجأ المدرس إلى التعزيزات الإيجابية أو السلبية كلما بدا السلوك الملاحظ. ويمكن لهذه التعزيزات أن تنسجم مع المناخ العام للجماعات في سلوكها الاجتماعي. – إذا كانت الجماعة تسلك سلوكا اجتماعيا يعتمد على التعاون، فإن التعزيز يشمل جميع أفراد الجماعة...".

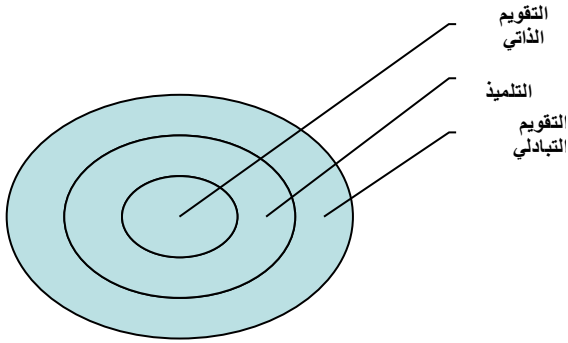
[34]- معجم علوم التربية، ص 227.

[35]- معجم علوم التربية، ص 227.

= تعويد التلاميذ على ممارسة فعل التقويم الذاتي[36] Autoévaluation. والمقصود بهذا الفعل "الوضعية التي يقوم بها الفرد نفسه أو نتيجة فعله. وهو إجراء تربوي لجعل التلاميذ يحكمون على إنجازاتهم بأنفسهم، مما يؤهلهم لتجاوزها من منطلق أن الأخطاء التي يكتشفها الفرد بنفسه يمكن تجاوزها بسهولة. لذلك فإن التقويم الذاتي Auto-évaluation والتقويم التبادلي بين التلاميذ Co-évaluation من أنجع الطرق لجعل التلميذ يكتشف الخطأ بنفسه ويعمل على تجاوزه"[37].

[36]- "توظف تقنيات للتقويم الذاتي والتبادلي من أهمها قوائم التقويم الذاتي... وهي قوائم من الاقتراحات والإرشادات تقدم للتلميذ قصد توجيهه خلال عمله،بحيث يلجأ إلى وضع علامة على الجواب الملائم (...). وأهداف التقويم الذاتي هي: (1) تعرف مشاكل تعترض التلاميذ خلال تعلم أو إنجاز معين، ويتم هذا التعرف من طرفهم. (2) فحص خطوات منهجية متبعة في مجال معين. (3) عدم إغفال بعض الجوانب خلال الإنجاز. (4) التوفر على مرجعية تمكن من مقارنة ما يقوم به التلاميذ مع عناصر القائمة. (5) الإحساس بأهمية الذات القادرة على تصحيح الثغرات والصعوبات.

[37]- معجم علوم التربية، 28.



= تمرين الوسادة: والمقصود به أن يكون أول شيء يجدر بالمدرس فعله أول ما يبلغ رأسه الوسادة هو مراجعة وقائع اليوم وتقويم نفسه: أين أصاب ومتى وكيف؟ أين أخطأ ومتى وكيف؟... ومن تلك الاخطاء يتعلم ويصلح ما أفسده. ليس العيب أن نخطئ، إنما العيب ان نتمادى في الخطإ.

2– في ما يخص التلميذ وأولياء الأمور:

2–1– في ما يخص التلميذ:

ينبغي أن تكون لدى التلميذ رغبة حقيقية في الدراسة. وهنا لا يهم البتة إلى أي مستوى دراسي ثقافي يمكن أي يرتقي التلميذ علميا، لكن المهم هو أن يقرأ التلميذ بحب ويؤدي واجبه هذا بحب دائما.

وفي هذا الصدد، يكفي أن يذكر التلميذ الآية الكريمة التي تقول: "يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات". إذن، هذا محفز قوي للدراسة. وكل ما هو مطلوب أن يحسن التلميذ التوجه واختيار التخصص الذي يليق بمؤهلاته.

بيد أن من الأشياء المهمة التي يجدر بالتلميذ مراعاتها من باب تفعيل الحلول الممكنة للإشكالية قيد البحث، هي أن يتجاوز تلك النظرة الدونية التي تصور له أنه بمجرد دخوله إلى القسم سيخوض حربا مع الأستاذ.

المسألة لا تختصر في حرب يتوق الأستاذ والتلميذ إلى أن يكون كل منهما الفائز فيها على حساب الآخر الخاسر. الأمر أكبر وأهم من مجرد فكرة منتصر ومنهزم في معركة ذهنية خاسرة، لماذا؟ لأن القضية أساسا تتعلق ببناء يساهم فيه الطرفان معا: بناء الدرس الذي هو بناء للمستقبل. وهذا الجسر الممتد منهما إليهما هو الذي يترك انطباعا إيجابيا عن المدرس في عيني التلميذ[38].

2-2- في ما يخص أولياء الأمور:

هنا مربط الفرس وبيت القصيد. فأولياء الأمور أنفسهم قد يجهلون الدور الكبير المنوط بهم في مجال تذليل بعض الصعوبات التي يتعثر فيها التلميذ. وأضعف الإيمان ألا يغرس الكبار في أذهان الصغار ذلك الاحتقار والاستصغار للمدرس، بحجة أنهم يدفعون مقابل أن يدرس أبناؤهم، وكأن ذلك المدرس المسكين أجير لديهم.

وأسوأ من هذا أن أولياء الأمور يكيلون أحيانا التهم لهذا المدرس، وكأنه وحده المسؤول عن كل عثرات أبنائهم، بل أكثر من هذا فإنهم ينظرون إليه نظرة دونية وكأنه منتوج مؤقت الصلاحية، ويمكن الاستغناء عنه كلما هم شاؤوا.

---

[38]- إحساس لا يوصف ذلك الإحساس الذي نقرؤه في عيون بعض أساتذتنا القدماء الأكفاء ما أن نذكرهم بهويتنا وتتلمذنا على أيديهم، كلما جمعتنا فرصة اللقاء بهم للمرة الثانية في العمر. إنه الإحساس باكتمال الزرع الطيب الذي زرعه هؤلاء المدرسون وأوان موسم جني الثمار اليانعة.

فهل هناك انتقاص من شأن المدرس أكثر من هذا؟! ذاك هو أمر المدرس الذي قال أمير الشعراء في حقه يوما:

"قف للمعلم وفه التبجيلا = كاد المعلم أن يكون رسولا"

لكن أمير الشعراء مات، وماتت معه مكانة المعلم وتلك الهالة من القداسة التي أضفاها على المعلم كل من هم على شاكلة شوقي وباقي أنصار رجل التعليم.

2-3- في ما يخص المبرمجين للمقرر:

حدث في يوم ما أن "سئل أحد السياسيين عن رأيه في مستقبل أمة، فقال: ضعوا أمامي مناهجها في الدراسة، أنبئكم بمستقبلها"[39]، مما يعني أن أهمية الأمة تقاس بأهمية المناهج المتوسل بها. وهذا ما ينيط المسؤولية في هذا المقام بالساهرين على تخطيط وتنفيذ هذه المناهج، أي تلقى لا محالة على المبرمجين للمقرر. فهذه الفئة يجدر بها إعادة النظر في أمر المقررات المبرمجة، لأن العبرة ليست بالكم وإنما بالكيف. من هنا وجب عدم إثقال كاهل التلاميذ بالمناهج المقررة والكتب التي تكاد تشكو من أزمة اكتظاظ داخل المحفظة المظلومة.

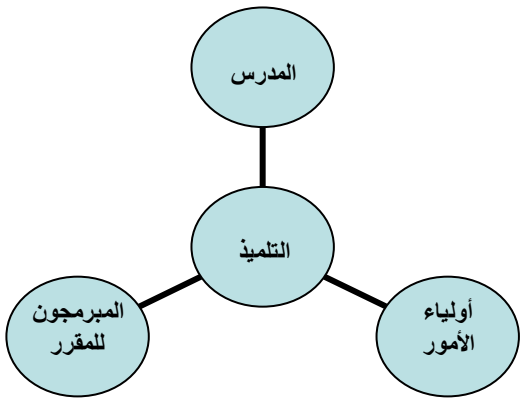
ولو أننا نظرنا إلى الوراء نظرة تمعن وتدبر، لوجدنا أن كتابا واحدا كان فيه الكفاية لينجح تلميذ الأمس في المدرسة وفي الحياة، وأن يرقى بعلمه القليل ذاك إلى مراق تؤهله لبلوغ مناصب مهمة في ميادين شتى.

أما اليوم، فكثرة الكتب وكثرة المصاريف وكثرة المطالب و... و... و... بدون جدوى. بل أسوأ من هذا أننا نجد القلة القليلة من تلتحق بالوظيفة وتحصل على

[39]- عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف – مصر، ط 7 – 1973، ص 35.

عمل، أما الأغلبية الساحقة فيكفيها دور المتفرج السلبي، لماذا؟ لأن ما أحرزته من شهادات جامعية لا علاقة له بعروض سوق الشغل.

لهذا لا نستغرب عندما نجد حاصلا على الشهادة في القانون يشغل وظيفة لا علاقة لها بما درسه في القانون، أو أن نجد مجازا في الأدب وقد أهلته شهادته للقيام بأعمال البناء. وكلما تفرغ أكثر لأشغال البناء نسف ملامح مستقبله العلمي والوظيفي، واكتشف في نهاية المطاف أن كل سنوات تحصيله الدراسي لا تفيده في حياته اليومية في شيء وكأنه أضاع عمره سدى. إذن، للمبرمجين للمقررات الدراسية نقول: من فضلكم ما قل ودل.



هذه باختصار رؤيتنا للتصدي لبعض الصعوبات المعيقة لنجاح الحياة المدرسية لتلاميذنا هنا وهناك. وكما رأينا، فإن المسألة لا تقتصر على التلميذ فحسب، وإنما تشارك في تعقيدها أطراف خفية. هي صعوبات تقتضي منا جميعا البحث لها عن حلول، لأنها قد تواجه الجميع. ومهما بلغنا من العلم ومهما أصبنا من درجات الوعي، فإننا في النهاية نظل نتعلم ونتعلم... نتعلم إلى أجل غير مسمى.

تحليل حالة

"مدرس مبتدئ يتسبب في أولى حصصه في دفع تلميذ إلى مغادرة القسم، فينسحب خلفه التلاميذ تباعا تضامنا مع زميلهم".

1- طبيعة المشكل التربوي الذي تطرحه الحالة:

نحن أمام مشكل تربوي مركب، هو مشكل قيادة. لماذا؟ لأننا بصدد حالة مدرس مبتدئ أخفق في قيادة القسم وهو مازال حديث العهد به.

2- تشخيص الحالة:

✓ تفسير موقف المدرس قبل المشكل:

ظن المدرس سهوا أو غفلة منه أنه يحسن التصرف بتوعد التلاميذ والعزم على إعادة تربيتهم، وكأن أهاليهم فشلوا في تعليمهم أصول التربية والأدب. وما هكذا يكون تأديب المربي لتلك الرعية التي سيحاسَب عليها.

لقد أراد المدرس أن يثبت للآخرين (التلاميذ) مدى تعلمه لأصول اللعب ومدى تشربه لمبادئ وخصائص المدرس الناجح (المتسلط) من وجهة نظره، فكان أن خانه الحظ، وسقط في الحفرة التي بناها للآخرين (التلاميذ).

لقد امتثل المدرس لقانون المذهب التسلطي الذي أراد أن يرسيه منذ أول حصة، لكن غاب عنه أن هناك قططا بسبعة أرواح.

✓ تفسير موقف المدرس بعد المشكل:

أصيب المدرس بالهلع بعد أن انفلت التلاميذ من قبضته تضامنا مع زميلهم الذي أساء إليه المدرس الذي قاده قدره إلى الوقوع في شر مصير لم يحسب حسابه.

لذلك، وأمام هول وقع الموقف على نفسية المدرس لم يجد من أمره غير أن يستنجد بالإدارة عساها تتدخل في الوقت المناسب لإنقاذ ما يمكن إنقاذه بعد

انسحاب التلاميذ تباعا وفَوْرا، وقبل هذا وذاك إنقاذ ما يحفظ ماء وجه المدرس على الأقل وهذا أضعف الإيمان.

لقد وضع المدرس نفسه في موقف محرج يعز التملص من أحكامه ونتائجه التي لم تخدم المدرس ولم تكن في صالحه. لذلك تواطأ التلاميذ مع زميلهم ضد الأستاذ الذي كانت الظروف هي الأخرى ضده.

ولعل بشاعة الموقف الذي زج المدرس بنفسه فيه تكمن في صعوبة – إن لم نقل استحالة – تكيف المدرس لاحقا مع الوضع الحساس الذي لن يكون من السهولة بمكان أن يسلم المدرس من تبعاته.

ولذلك فإن اللحظة الحاسمة التي ظن فيها المدرس أنه سيلعق حلاوتها ويتلذذ بها مستقبلا (الصرامة العدوانية في حق التلميذ وزملائه الذين وضعهم المدرس معه في كفة واحدة) كانت هي نفسها الخنجر المسموم الذي طعنه أو السيف البتار الذي بدل أن يرتد إلى غمده استهدف صدر المدرس.

3– الأخطاء البيداغوجية المرتكبة من قبل المدرس:

ربما يطيب لنا أن نستهل هذه النقطة بالمثل الانجليزي القائل: "الكلاب النباحة نادرا ما تعض". ليس المراد هنا أن نكيل الشتائم لهذا المدرس الذي لم يسعفه الحظ في أول حصصه، وإنما المراد هو التنبيه إلى هول الفعل الذي أقدم عليه صاحبنا هذا وعقله يصور له أنه يسلك المسلك الصحيح ويرسخ قواعد العمل الأساسية التي تشكل عنده مبادئ ميثاق التدريس الذي يعقده مع تلاميذه ويؤسس له دون نية مبيتة.

والمؤكد أن الفعل أبطأ من القول. فمن السهل أن نقول كلاما، لكن من الصعب جدا أن ننفذه. ولعل هذه هي الورقة الخاسرة التي لعب بها المدرس ظنا منه أنها رابحة، لماذا؟ لأنه حدث نفسه بأن ما قاله من كلام لم يكن سوى من باب التخويف حتى يذعن التلميذ ويستجيب لتهديده.

لكن التلميذ هنا كان أذكى من الأستاذ. فالتلميذ لم يهدد بإصدار أي رد فعل بغض النظر عما إذا كان خروجا أو سواه. ولذلك رد التلميذ عمليا ودون أن يضيع المزيد من الوقت كما فعل المدرس. لقد جمع التلميذ أدواته ورحل. وهذه هي النقطة السوداء التي أحبطت المدرس ونالت من عزيمته وقوة (الأحرى أن نتحدث عن ضعف لا عن قوة) شخصيته أول ما توالى انسحاب التلاميذ الآخرين، بينما فر المدرس لاجئا إلى الإدارة علها تعيد الأمور إلى نصابها.

ولا يختلف اثنان في أن الإدارة ستنزعج لتصرف المدرس وإقحامها في شيء كهذا، لأنه خطأ ارتكبه المدرس في حق التلاميذ، وكان عليه أن يتحمل نتائجه بعيدا عن وضع الإدارة في الصورة، لأن الإدارة أصلا لا ترحب بتصرف كهذا. فالأصل أن المدرس يلجأ إلى تدخل إداري حين يحدث بالقسم حادث يفوق إمكانية المدرس وطاقته كأن يحمل تلميذ خنجرا يرعب به زملاءه أو قس على ذلك.

أما أن لا يحسن المدرس قيادة التلاميذ ويتسبب في تأجيل الدرس ويفرق صفوف التلاميذ، فهذا عجز عن القيادة، عجز لا تحمد عقباه، لأن قيادة القسم وضبطه وبث النظام فيه كل هذه أمور من مهام المدرس، وحين يفشل المدرس في

أكبر وأخطر مهامه فلن يظل مبرر لوجوده كما أنه سيسقط من عين الإدارة ولن يعتد به مستقبلا.

إذن دور الإدارة هو أن تتدخل للسيطرة على المشاكل الكبيرة ومعالجتها، أما أن يتسبب المدرس نفسه في شكل من أشكال الهدر المدرسي، فهذا ما لا ترضاه الإدارة وما لن تسكت عنه. ولن يرف لها جفن ولن تتذوق طعم الراحة ما لم تحاسب المدرس على تهوره ذاك.

ذلك المثل السالف الذكر يعززه المثل الانجليزي الآخر القائل: "إن بين الكأس والشفة مزالق كثيرة". فأحيانا يظن الإنسان أنه بلغ من طموحاته وأحلامه ما يعز معه سقوطها أو تبددها أو تسربها من بين أصابعه كما لو كان يقبض على الماء. وفي غمره انتشاء الإنسان بانتصاره ذاك، يحدث على بُعْد نَفَس وفي رمشة عين ما يضرب بكل أحلامه عرض الحائط، فيتبخر كل ما ظن أنه قد تمكن منه وملكه.

نسوق هذا المثل الموالي للتمثيل لحالة مدرسنا المبتدئ هذا الذي يبدو أنه رتب أمور حياته العملية الجديدة، وتذوق حلاوة كرسي التدريس، وشرع في استعراض عضلاته مهنيا على مرأى ومسمع من عينة من التلاميذ الذين لطالما ربى الأمل في اللقاء بهم وجها لوجه وهم يتخذون أماكنهم في المقاعد المخصصة لهم في سفينة التدريس وهي تتهادى على أمواج خطط المدرس المنهجية ومشروعه البيداغوجي.

لكن تجري الرياح بما لا تشتهي السفن، ويكاد المدرس البائس يعود من حيث أتى، ومتى؟ في أول حصتين له. يا لها من سخافة!

من الأخطاء البيداغوجية الأخرى التي عصفت بوقار المدرس وجرفته إلى حفرة ورطة لا يُحسد عليها هي عدم تيقظه وعدم انتباهه إلى خصوصية المرحلة الحساسة

التي يمر بها تلميذ مستوى الثالثة إعدادي، ذلك التلميذ الذي لا يرضى ولا يسمح بأي إهانة تُذْكَر – في حقه – خصوصا أمام أقرانه من الذكور الذين يقفزون على المراحل ويتصورون ويعتقدون أنهم أصبحوا رجالا من العار أن تُمَس كرامتهم أو يُجرَح كبرياؤهم.

والأدهى من كل هذا وذاك، أن المدرس المبتدئ (المسكين) فاته أن ينتبه إلى أن القسم مختلط، وعن تأزم حالة التلميذ أمام زميلاته الإناث حَدِّثْ ولا حرج. فقد يقبل التلميذ في مرحلة المراهقة الحرجة هذه ضررا ما، مهما عظم هذا الضرر، لكنه لا يقبل ولا يتقبل مطلقا أن يهان في حضور أنثى يحس بها وتحس به، وإن كان الضرر ذاك الناجم عن المدرس غير متعمد ولا مقصود.

لذلك إذا عدنا إلى معطيات الحالة، سنجد أن موقف المدرس لا نية مبيتة فيه للنيل من التلميذ أو الإساءة إليه، ومع ذلك فقد كان وقعه على التلميذ – وزملائه – قويا جدا. وهذا الوقع هو ما يفسر انسحاب التلميذ في صمت، يليه زملاؤه تباعا.

والناظر بعين التدقيق والتمعن في تصرف المدرس يلاحظ أن هذا المدرس تسبب في مهزلة، صحيح مهزلة، لماذا؟ لأنه أصلا افتعل مشكلة كان من اليسير عليه والهين أن لا يقف عندها وأن لا ينفخ فيها بتصرفاته اللامسؤولة، وإلا ما معنى أن يسجل المدرس التلميذ غائبا دون أن يكلف نفسه عناء النظر إليه للتأكد من وجوده في القسم؟! هذا خطأ بيداغوجي لا يُغْتَفَر لسببين:

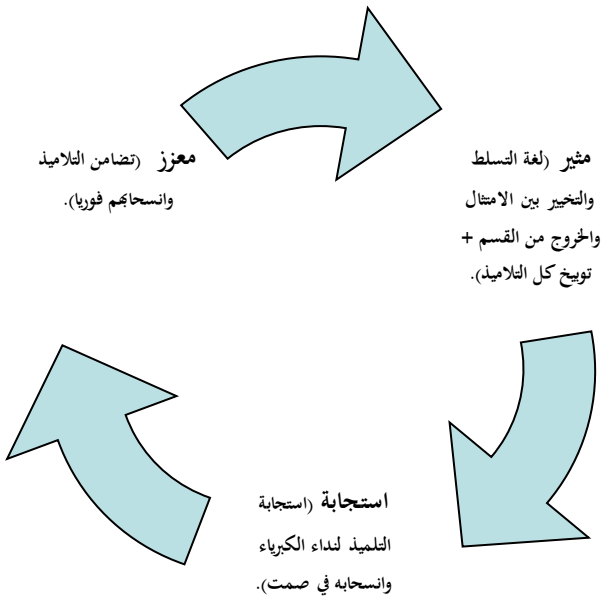
- ❖ أولا، لأن التلميذ ربما ألمّ به سبب حال بينه وبين الكلام ليقول "حاضر". وبما أنه رفع أصبعه فقد كان ذلك يكفي.

❖ ثانيا، لأنه كان من الممكن أن لا يكون التلميذ ذاك حاضرا أصلا، وكان في وسع أي زميل له أن يجيب بكلمة "حاضر" كذبا ليصدق المدرس ولا يسجل التلميذ المقصود غائبا.

فانظروا إذن إلى أي مستوى نزل المدرس بتصرفاته اللامسؤولة تلك، والمفروض أنه خضع لتكوين معمق يضع في حسبانه أمورا من هذا القبيل. غير أن المهول في الأمر أكثر فأكثر يجيب عنه السؤال التالي: أين كانت حواس المدرس وهو يستعرض أسماء التلاميذ ولاسيما حاسة البصر؟؟؟ إن حاسة البصر من أولى الحواس وأنشط الحواس التي يجدر بالمدرس أن يستثمر فاعليتها إلى أبعد مدى. أما أن يتغاضى المدرس عن فاعلية هذه الحاسة، فهذا ما لا يقبله عقل ولا منطق ولا ذوق سليم، فما بالك أن يكون تجميدها سببا للتطاول على التلاميذ وطعنهم في أدبهم وتربيتهم.

4- تحديد سلوك التلميذ وسلوك جماعة القسم:

لنعاين الخطاطة التالية:



انطلاقا من قراءة سريعة في الخطاطة، نجد أن القاسم المشترك بين التلميذ وجماعة القسم هو الانسحاب. إذن، كان سلوك التلاميذ تضامنيا يرسخ مفهوم دينامية الجماعة حتى في أسوإ المواقف التي قد تمر بها جماعة كما هو حال جماعة قسم هذا المدرس المبتدئ.

إذا وقفنا عند سلوك التلميذ، سنجد أنه سلوك تربوي بمعنى الكلمة. ولنرتبْ أفكارنا من جديد مع تتبع سلوكات التلميذ. ماذا فعل التلميذ في البداية؟ لقد تدخل بأسلوب لبق ومتحضر وراق ينم عن تلقي التلميذ لتربية حسنة.

كيف ذلك؟ لاحظوا أن التلميذ لم يتهجم على الأستاذ عند بداية الحصة الثانية بعد أن علم أنه كان مسجلا ضمن الغائبين عن الحصة الأولى رغم حضوره الشاخص بعين المكان وفي الزمن المحدد. هل هذا تصرف شخص غير مؤدب؟! طبعا لا. لقد احتفظ التلميذ بالأمر في نفسه، وانتظر إلى أن جمعته بالمدرس حصة ثانية. فماذا فعل هذا التلميذ عندما آن موعد الحصة الثانية؟ لو أن هذا التلميذ لم يتلق ما يكفي من التربية والأدب لكان تهجم على الأستاذ بمجرد أن يرى وجهه. لكن انظروا إلى هذا التلميذ كيف أنه متخلق ومتزن.

لقد ارتأى التلميذ أن ينضبط ويؤجل مفاتحة المدرس في الأمر إلى أن يحين الوقت، وهذا أسلوب يوحي بأن صاحبه متعقل وهادئ، علما بأن تسجيل التلميذ غائبا قد يجلب له مشقة، إذ يحتمل أن يستدعى ولي أمره إلى المؤسسة التعليمية لتبرير غيابه المفتعل.

إذن تحمل التلميذ كل هذه التبعات، وكشف عن رشد متقدم، حين انتظر إلى أن شرع المدرس مجددا في استعراض لائحة أسماء التلاميذ، ولم يتدخل التلميذ إلا بعد أن انتهى المدرس من المناداة على الأسماء حتى لا يكسر نشاط المدرس رغم قلة أهمية النشاط. عندها فقط تدخل التلميذ ليستفسر المدرس عن سبب تسجيله غائبا.

لكن ماذا كان رد المدرس؟ لقد رد ببرود وكان الأمر تافه ولا يعنيه. وفسر المدرس موقفه بأنه لم يسمع التلميذ يقول: "حاضر". إذن هناك فعل (استفسار التلميذ للمدرس)، يليه رد فعل (تفسير بعدم سماع "حاضر")، وهكذا تتوالى

الأفعال وردود الأفعال إلى أن يتأزم الموقف ويقلل المدرس من شأن التلميذ ويخيره بين الإذعان له وبين ترك القسم.

وعندما انتصر التلميذ لكرامته وجمع أدواته ورحل عن القسم انظروا كيف قابل التلاميذ سلوك زميلهم: لقد قابلوه بسلوك مثيل حين أعلنوا تضامنهم معه وهم ينسحبون خلفه. وهذا التضامن في حد ذاته سلوك محمود كما أنه يتم تلقائيا ودون أن يطلب منهم التلميذ مساندته أو الوقوف بجنبه.

لكن ماذا كانت الشرارة التي أطلقت سيقان التلاميذ خلف زميلهم؟ إنها التمادي في الإساءة إليهم عندما بدا أن المدرس حرض التلميذَ على الخروج، وعزز تحريضه ذاك وانتقاصه من شأن الآخر بتوجيه الكلام إلى التلاميذ مؤكدا عزمه على إعادة تأديبهم.

وهنا أيضا تتضح جليا التربية الراقية والحسنة للتلاميذ، لأنهم لم يحركوا ساكنا ولم يردوا على كلام الأستاذ، واكتفوا بالانسحاب. أليس في سلوك كهذا قمة الأدب والأخلاق؟! هي كذلك بالفعل.

5– أمام المشكل "ماذا نفعل؟" و"لماذا؟" لو كنا مكان المدرس؟

مؤكد أننا كنا سنختار بديلا آخر هو البديل الوقائي ونجنب أنفسنا كل هذه الخسارة التي تجرعها هذا المدرس المبتدئ، لماذا؟ لأن المدرس المبتدئ أول خطوة يجدر به القيام بها هي تعزيز موقفه وفرض شخصيته وترك انطباع جيد عنه لدى التلاميذ ولدى الإدارة. أما أن يبدأ المدرس المبتدئ بافتعال مشكلة كبيرة كهذه من لا شيء، فهذه نعتبرها نهاية للمدرس قبل البداية، أو هي بداية نهاية المدرس وموته.

ثم لو أننا نجد تلميذا بهذه الأخلاق والتربية والرقة والرشد وهو مازال في مستوى الثالثة إعدادي، كنا سنحمد الله ونعمل على أن يقتدي بهذا التلميذ زملاؤه لأن ذلك سيوفر لنا مناخا مدرسيا جيدا بل ممتازا ويشجع على تواصلنا معهم إنسانيا وبيداغوجيا.

لذلك لو كنا مكان هذا المدرس، ما كنا لنعفي حاستنا البصرية من الاشتغال ونحن نعاين الحاضرين من الغائبين، وما كنا لنحفل بأينا أقدر على إثبات وجوده على حساب الآخر أو أينا أسرع في بسط سلطته، لأننا في نهاية المطاف في رحاب مجلس تربية وتعليم وتوجيه وتثقيف وما إلى ذلك، ولسنا في حرب لابد فيها من الغلبة لطرف في مقابل هزيمة الطرف الآخر. حياتنا وحياة التلاميذ في كفة واحدة يقينا.

أما لو كان المشكل تحصيل حاصل، فما كنا لنحرض التلميذ على الخروج حتى نبسط سيطرتنا وتسلطنا، وإنما كان يكفي أن نسيطر على الموقف قبل خروج التلميذ.

ولو وقع فعلا أن انفلت زمام الأمور من أيدينا وفشلنا في إبقاء التلميذ، فكان من الأجدى بالنسبة لنا أن نسيطر على الموقف مع المتبقين حتى لا ينسحب باقي التلاميذ، ولا ننفخ في نار غضبهم بتوعدهم بإعادة التربية والتأديب وكأن آباءهم وأمهاتهم فشلوا في ذلك.

وهنا نستشف خطورة الكلام الذي يتلفظ به المدرس. فالمدرس يجب أن يكون رقيبا على كلامه، يحاسب لسانه قبل أن يحاسبه الآخرون، ويدرك خطورة وفاعلية كل كلمة ينبس بها، لأن كلمة قد تحيي، وكلمة أخرى قد تميت. وانظروا في

حالة هذا المدرس المبتدئ كيف أن جملة عابثة تفوه بها المدرس أضرت بالقسم كله، بل أضرت بمستقبل المدرس نفسه، مستقبله المهني ذاك الذي أصبح قاب قوسين أو أدنى.

أما لو أن الوضع تفاقم أكثر فأكثر لو كنا مكان المدرس وانسحب التلاميذ، فستنقصنا الشجاعة لرفع وجوهنا في وجه الإدارة لأننا سنكون حينها – لا قدر الله – متأكدين من أننا خسرنا، طبعا لا نتحدث عن خسارة جولة واحدة فقط، وإنما نتحدث عن خسارة كل الجولات دفعة واحدة، لأننا سنكون حينذاك قدخسرنا التلاميذ وخسرنا الإدارة كذلك، والأهم من هذا وذاك أننا سنخسر شخصية المدرس الكفؤ والمؤهل.

لهذا كله:

- لتفادي المشكل، كنا سنتخذ إجراء وقائيا، لأن الوقاية خير من العلاج. وفي مجال التعليم والتعلم لا يوجد علاج أحيانا. إذن الورقة الوحيدة الرابحة هي الوقاية. وإضافة إلى هذا كنا سنختار أسلوبا أرقى وأنجع لفرض شخصيتنا، وألا ننساق خلف تهديدات وألفاظ لا تفيد في شيء غير كسر جسر التواصل بيننا وبين التلاميذ.
- تجاه سلوك التلميذ، كنا سنتفادى تفاقم المشكلة، لأن السيطرة على الموقف مقدور عليها وواجبة قبل استفحال المشكلة مادام العلاج متعذرا أو عصيا ولو مؤقتا. وبمجرد أن يذكرنا التلميذ بأنه كان حاضرا كنا سندعوه إلى تأكيد حضوره مستقبلا بالصورة والصوت دون إغفال أو إعفاء حاستنا البصرية ونحن نسجل الغائبين وعلى امتداد الحصة بشكل عام.

- بخصوص موقف خروج التلاميذ، نظن أننا تنقصنا الشجاعة لمواجهته ولا نحب أن نحرَج بموقف كهذا لا قدر الله. لكن لو كنا مكان المدرس لا نعرف إطلاقا ماذا كنا سنفعل، وربما كنا سنقلد المدرس في الاستنجاد بالإدارة، يبدوا لنا هذا الحل الوحيد الممكن مع أنه حل غير صحي ويحرجنا مع الإدارة.

6- في ما يخص توقعاتنا لطبيعة العلاقة بين هذا المدرس وجماعة قسمه خلال ما تبقى من العام الدراسي:

نتصور أنها ستكون علاقة مهتزة وغير قائمة على أسس متينة، لأن التلاميذ فقدوا ثقتهم في المدرس، والمدرس يتخوف من إعادة التلاميذ للكرة في أي موقف يجمعه بهم، ناهيك عن السمعة السئية للمدرس التي ستصبح متوارَثة على توالي الأجيال، الشيء الذي سيعقد مهمة المدرس في القسم، إن لم تضطره الظروف إلى مغادرة المؤسسة أو ميدان التعليم بالأحرى بلا رجعة.

إذن، تهتز شخصية المدرس وتضعف، وأغلب الظن أن قيادته ستتحول من قيادة متسلطة إلى قيادة سائبة في ظل الظروف الجديدة. لهذا فإن الصورة التي كونها التلاميذ عن أستاذهم وكذلك الانطباع التي خلفه لديهم سينتقلان إلى باقي تلاميذ المؤسسة ويصغر المدرس في عيون الجميع. وفي حالة فقدان المدرس للسيطرة على الوضع سيكون من الصعب جدا والمتعب الاشتغال في ظل قسم سائب لا سلطة لقائده على الجماعة.

لائحة المراجع

(مرتبة حسب ورودها في البحث)

- عبد اللطيف الفاربي، محمد أيت موحى، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9 – 10.

- معروف زريق، كيف تلقي درسا، دار النشر للتربية الحديثة، ط 2 – 1960.

- يوسف الأقصري، كيف تتخلص من عقدة الخجل وتنال إعجاب الآخرين؟، أفضل حل لمشكلتك الشخصية، دار اللطائف للنشر والتوزيع – القاهرة، ط 2002.

- كمال مكتوم، الثقة بالنفس، سلسلة أسرار النجاح 1، ط 1- 2006.

- جمال الحنصالي، ظاهرة غياب التلاميذ في المدرسة المغربية، مجلة علوم التربية، ع 46 – دجنبر 2010.

- محمد السرغيني، محمد علي الهمشري، محمد عبد الحميد الدميري، محمد العالم، التربية، دار الرشاد الحديثة – الدار البيضاء.

- هاني السليمان، الحوار، كيف تحاور الآخرين؟ دليلك إلى تطوير شخصيتك، دار الإسراء للنشر والتوزيع – الأردن، الطبعة الأولى – 2005.
- صالح عبد العزيز، التربية الحديثة، مادتها – مبادئها – تطبيقاتها العملية، دار المعارف – مصر، ط 4 – 1969.
- صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، في طرق التدريس، دار المعارف، ط 12.
- محمد بوجة، منهجية تدريس القراءة، منشورات ديداكتيكا، ط 1– 1995.
- محمد شفيق غربال، الموسوعة العربية الميسرة، دار نهضة لبنان، 1980.
- جوزف عبود كبة، مناهج التربية، منشورات عويدات – لبنان، ط 1 – 1970.
- أمين مرسي قنديل، أصول التربية وفن التدريس، دار الكتاب للطبع والنشر والتوزيع – الدار البيضاء.
- عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف – مصر، ط 7 – 1973.

مجلات

- جمال الحنصالي، ظاهرة غياب التلاميذ في المدرسة المغربية، قريبا من النصوص التشريعية بعيدا عن الفوضى والارتجالية، **مجلة علوم التربية** (دورية مغربية فصلية متخصصة)، ع 46 – دجنبر 2010.

المحتويات:

- إهداء.
- مقدمة.
- تمهيد: من أين نبدأ؟
  1- لماذا التلميذ؟
  2- لماذا الصعوبات؟
- المبحث الأول: العائق الذاتي.
- المبحث الثاني: العائق العائلي.
- المبحث الثالث: العائق الاجتماعي.
- المبحث الرابع: ما له صلة بالإطار المربي ومنظومة التعليم.
- خاتمة: حلول محتملة:
  = في ما يخص المدرس.
  = في ما يخص التلميذ وأولياء الأمور.
  = في ما يخص المبرمجين للمقرر.
- لائحة المراجع.
- المحتويات.