

دولة إسرائيل
وزارة التربية والتعليم
الإدارة التربوية
الخدمات النفسية الاستشارية

حوار معلم - تلميذ

وثيقة موجّهة لمحادثات شخصية

بين المعلمين والتلاميذ

طاقم الكتابة: دافنه براشي - ايزن ، مئيره لوطنر- تمير ، ميخال عوز ، حانا شيدمي

تحرير: شوش تسمرمين

مراجعة: حانا شيدمي ، شوش تسمرمين ، ايلاه الجريسي ، جاليا شاحم ،

طالي طريجر ، د. اوسنات بنشطوك ، اليزابيث غالون .

قرأ وأبدى الملاحظات: د. بيله نوي ، جوذي بن عزا ، عدنه ديشوفسكي ، يشاي شليف ، رثيفونه شلهبيت . يهوديت الدور ، رازيه فرنكل ، د. تمار ارز ، داليه بنيامين ، رفقه هلينجر ، روكسانه نيومان .

(لقد تمت كتابة هذه الكراسة بالاستناد إلى الكراسة باللغة العبرية "דיאלוג מורה תלמיד".

ملاءمة المواد وترجمتها: بسمة قسوم - ابوريا

ساعد في الملاءمة والترجمة: المعلمون المستكملون - كلية سخنين لإعداد المعلمين .

قرأ وأبدى الملاحظات: عايدة حنيف

المراجعة اللغوية: نادر أبو تامر

الإصدار: قسم النشر - وزارة التربية والتعليم

2011

المحتويات

5	افتتاحية
6	مقدمة
القسم الأول : دعوة لحوار ذي أهمية -	
7	محادثات شخصية بين المعلمين والتلاميذ
القسم الثاني : مهارات لإدارة محادثة	
16	1. تأمل في الآخر (في التلميذ، المعلم، المدير، الوالد)
16	2. الإصغاء والتفهم - محادثة موجهة
26	3. التمحور حول القوى الايجابية
51	4. توجيه أسئلة فيها تحد وتقدير للتلاميذ
54	
القسم الثالث : تساؤلات ومعضلات في إجراء محادثات شخصية مع التلاميذ	
84	
القسم الرابع : أمثلة لمحادثات شخصية	
100	محادثات تعارف
101	محادثات بالنسبة للانضباط والطاعة
110	محادثات تقويم
118	محادثات حول الأزمات
127	
القسم الخامس : المدرسة كمنظمة تشجع الحوار	
135	خلق بيئة تنظيمية تشجع الحوار
143	المراجع

افتتاحية

يعتبر الحوار السليم أساس الاتصال الإنساني وحجر الأساس في أي عملية تربوية تعليمية أو تطويرية، إذ تعتبر العلاقات الإنسانية والحوار السليم قوى داعمة لتنمية التلاميذ وهي أساليب علاجية من الدرجة الأولى في أي عملية علاجية.

يؤثر الحوار البناء على التلاميذ ويحفز لديهم التقدم، يحفز دافعيتهم ويزيد من ثقتهم بأنفسهم وفهمهم لذاتهم. كما هو مؤكّد في أبحاث علم النفس فإنّ العلاقات الداعمة والمعززة المعتمدة على الحوار المتفهم تتيح الفرص للتلميذ للتعرف على ذاته والإيمان بنفسه، وتساعد على التعامل مع حياته ومع بيئته بشكل أفضل.

يتخبط معلّمون كثيرون في محادثاتهم الفردية مع تلاميذهم، بمعنى أنّهم لا يعرفون ماذا يسألون وكيف يجرون المحادثة مع التلاميذ، وبالتالي فقد أتى هذا الكتاب ليوفّر لهم طرقاً، أساليب واستراتيجيات حول إجراء المحادثات في المواضيع والأوضاع المختلفة مع التلاميذ.

لقد تمّت ملاءمة مضامين الكتاب لمدارسنا العربية قبل ترجمته آمليّن أن يكون الكتاب أداة مساعدة وذات أهمية في حوارنا مع تلاميذنا وفي مساعدتنا وتطويرنا لهم.

بسمة أبو ريا - قسوم

مسؤولة في قسم الخدمات النفسية الاستشارية

مقدمة

يعتبر الكلام مهارة أساسية جدًا، وعليه فبمجرد التفكير بوجود كتاب يعلمنا ويرشدنا كيف نتكلم يبدو مرفوضاً من الأساس، ولكن، عند اللقاء الشخصي مع التلميذ كثيراً ما يطرح السؤال حول ماذا ستكلم معه وكيف يتم ذلك لكي تتطور هذه المحادثة إلى اتجاهات ذات أهمية.

لقد جاء هذا الكتاب ليضع بين أيدي المعلمين آليات وأدوات تمكنهم من إجراء محادثة شخصية مع التلميذ، مع ولي الأمر، ومع أي شخص آخر من الطاقم، فهو يتوجه مباشرة إلى المعلم ويدير معه حواراً، أي أنه بمثابة ورشة عمل شخصية تجريبية، تمكن المعلم خلال القراءة من تحسين آليات موجودة لديه وتطوير آليات جديدة لإدارة الحوار، والقصد من وراء ذلك هو تحسين وتطوير قدرات معينة مثل تفهم العالم الداخلي الخاص به وبالأخرين، تقوية مهارات الإصغاء، التضامن، التعاطف وإجراء حوار هادف. من أجل تحقيق هذه الأهداف، أدرجت في الكتاب العديد من التمارين الذاتية. هو يحوي أيضاً تحليل أمثلة لحوارات شخصية، ويناقش أموراً تربوية ناتجة عن حوارات شخصية تمت بين المعلمين والتلاميذ.

لقد تم الاعتماد في تأليف هذا الكتاب، على علم النفس الإيجابي الذي يؤدي بدوره إلى تحليل الإنسان مع التشديد على القوى الإيجابية الكامنة لديه.

يعتمد هذا الكتاب على ثلاث نظريات مركزية تعتبر أساسية في التربية وفي علم النفس: النظرية الأولى - نظرية السرد، النظرية الثانية - النهج التدريبي coaching، أما الثالثة فهي نظرية الحوار الموجه التي تؤمن بوجود قوى إيجابية لدى الإنسان تمكنه من التغيير للأفضل.

يتطرق الكتاب أيضاً إلى الجاهزية التنظيمية لدى المدرسة والتي تتطلب توفير أطر مناسبة لتحقيق الحلم وتطبيق الرؤية المستقبلية، ومن بين هذه الأطر مثلاً لا الحصر (الساعات الخاصة أو الفردية) والتي من شأنها تطوير أرضية مناسبة للقيام بحوارات ذات أهمية بين المعلمين والتلاميذ، إلى جانب دفع العملية التعليمية نحو الأمام.

لقد سنحت لنا الفرصة لتعميق العلاقة بين التلميذ والمعلمين، وتقريب كل طرف من الآخر، مما يؤدي إلى خلق شعور بالاكتمال لدى كل طرف عن طريق إضافة طرق جديدة تقوي العلاقات الشخصية الإنسانية.

القسم الأول :

دعوة حوار ذي أهمية -

محادثات شخصية بين المعلمين والتلاميذ

دعوة حوار جوهري ذي أهمية :

حاولوا أن تذكروا محادثة شخصية بينكم وبين معلّم في المدرسة . ما سبب المحادثة؟
بأي وتيرة جرت المحادثات؟

بناءً على تذكركم المحادثة أعلاه، ما هي أهمية المحادثات الشخصية بين المعلم والتلميذ؟

خلال المحادثات التحضيرية لكتابة هذه الوحدة، فحصنا ذكرياتنا الشخصية بالنسبة للمحادثات الشخصية في المدرسة . لقد تفاجأنا بأننا استصعبنا تذكّر هذه المحادثات . تكررت هذه التجربة في عدّة مجموعات معلّمين وتلاميذ من خلال طرح أسئلة تتعلق بإجراء محادثات شخصية وعن مواضيع تلك المحادثات، وقد وجدنا أنّ المواضيع التي تتكرّر في المحادثات هي : محادثات تعارف، محادثات انضباط ومحادثات حول الدافعية للتعلّم، فيما لم تكن محادثات شخصية شائعة حول الظروف الحياتية التي يواجهها التلاميذ أو حول شعورهم وأحلامهم .

فحصنا، خلال السنة، تجارب مختلفة لمشاركين أحسّوا بأنهم أدّوا واجبهم على أحسن وجه في المدرسة . من خلال طرح السؤال التالي : ”من الذي ساعدك في تأدية واجبك على أحسن وجه؟“ ”الأقوال التي تكرّرت هي : ”هذه المعلّمة رأّنتني . . .“ ، ”أعطتني الشعور بأنني مميز . . .“ ، ”المعلّمة وثقت بي . . .“ ، ”هي لم تنازل لي ولم تنازل عني . . .“ .

وقد سُئِلَ التلاميذ في إحدى المجموعات هل يتمّ إجراء محادثات شخصية مع المعلمين في المدرسة، وكانت الإجابات التي حصلنا عليها مختلفة : ”عندما تراني مربيتي في الممرّ تطرح عليّ السلام، وقد يتطوّر هذا الأمر إلى تبادل أحاديث أخرى“؛ ”لا تربطني أيّ علاقة خاصة مع معلم . . . أتعلم في نفس المدرسة منذ ثماني سنوات وحتى الآن علاقتي مع المعلمين جيّدة، لكنّها لا تتعدّى أن نطرح السلام وأن نقول إلى اللقاء“ . هكذا، وجدنا أنّ المعلّم يبدو شخصية مهمّة في حياة التلميذ الذي تذكّر المحادثات الشخصية مع معلّمه . كانت هناك شخصيات ذات أثر كبير على التلاميذ وساهمت في زيادة وعي التلاميذ وإدراكهم لذاتهم وقيمتهم .

بناءً على ما ذكر أعلاه ، نستنتج بأن هنالك فجوةً بين مفهوم أهمية العلاقة بين المعلم والتلميذ وبين حقيقة أن إجراء المحادثات الشخصية بينهما نادرًا ما يحدث .

الحوار الشخصي في المدرسة والذي يعتبر مفهومًا ضمنيًا، هو ليس مفهومًا ضمنيًا: نحن نرى أن المفتاح لبناء حوار شخصي ومهم بين التلاميذ والمعلمين منوط بإجراء لقاءات شخصية، يكون التلميذ في مركزها وليس مجرد جزء من مجموعة . هذا لقاء إنساني يُعطي الوقت والمكان الشخصي لكليهما لتعميق التعرف الشخصي والمميز للتلميذ في نظر المعلم .

إن نقطة الانطلاق في بناء حوار ذي أهمية بين التلميذ والمعلم هي الاستعداد لإجراء محادثة بإصغاء، حب استطلاع ومعرفة . هذه دعوة إلى إجراء لقاء مع التلميذ، الإصغاء لاحتياجاته، التعرف على أحلامه والصعوبات التي يواجهها، بحيث يتم التركيز على غاية اللقاء الإنساني بين إنسان وآخر، وعلى المشاعر المميزة التي يمكن أن تنتج مثل الثقة، التقارب، الدعم والأمان .

في اللقاء الشخصي هنالك دعوة للمعلمين والتلاميذ للتعرف على عالمهم الداخلي .

أيها المعلمون ، ماهي القوى التي ترؤنها بأنفسكم والتي تمكنكم من إجراء حديث من هذا النوع؟

ماذا ينقصكم لإجراء حديث كهذا؟

أي فرصة تتاح لكم لإجراء حديث شخصي مع التلاميذ؟

ما الذي يجعل من الحوار جوهرياً ومهماً بالنسبة لكم؟

لقد لاحظ الممثل الإسرائيلي المعروف شاكي أوفير في إحدى مسرحياته الفرق بين الديالوج (الحوار) والمونولوج فوصفه على النحو التالي: ”المونولوج هو المناجاة، بحيث يتحدث الإنسان إلى نفسه، أما الحوار فهو الحديث الذي يجري بين شخصين“ . إن هذا التعريف الذي أطلقه الممثل يساعدنا على فهم ما لا يُعتبر حوارًا .

يعود مصدر كلمة حوار إلى اللغة اليونانية ”logos“: ”Dialogues“ = الكلمة ، ”Dia“ = طريق . هذا يعني أن معنى الكلمة متعلق بالطريقة التي يتحدث فيها الناس فيما بينهم .

النقاش الفلسفي حول خصائص ومميزات الحوار المهم يعرض جوانب مختلفة، وهو ما يورده الباحث بوبر (1914) في كتابه ”في سر الحديث“، حيث يعرض فيه الإنسان ككيان حواري يتحقق فقط من خلال بناء حوار . هذا عمل إبداعي لشخصين، يتعامل كل شخص فيه مع الآخر كإنسان مميز ومنفرد، يخلق بينهما شيئاً جديداً لم يكن موجوداً من قبل . يتشكل هذا الإبداع الجديد في المجال البين شخصي .

هناك شرط أساسي لبناء الحوار، وهو أن أراك ”أنت“ في المركز“ وليس أن أرى ”أنا“ في المركز . يجب أن

يجري الكشف والتحقيق بشكل متساوٍ وديمقراطي، حيث يميّز الباحث بوبر بين نوعي تفاعل بين الشخصين المشتركين في الحوار:

الأول: "أنا وأنت"، هذا تفاعل يثير النمو والتطور، إذ يعرض كل شخص نفسه بدون أقنعة، من خلال الصدق ورؤية تعدد الأوجه لدى الشخص الآخر، حيث إنّ هذا التوجّه ليس بتحكيمي وفيه تطرّق لاحتياجات وتجارب وتفكير وأحاسيس الشخص الآخر، والنظر إلى الإنسان باعتباره كياناً مميّزاً قائماً بذاته، وليس كجزءٍ من القالب. في هذه الحالة، يزيد احتمال تكوين المجال البين شخصي الذي يمكن الأفراد من التطور والتغيّر.

الثاني: "أنا ونفسي"، تفاعل يعيق عمليّة التطور. تفاعل يتميّز بالأنانية، لا يأبه كل واحد من خلال ذلك إلا لنفسه، فهو لا يرى الآخر إلا في رؤية ضيقة، يدمغه بوصمات، يتحكّم به ويحدّ من حرّيته الذاتية. لا يتشكّل، في هذا التفاعل، لقاء بين شخصي. حسب أقوال الباحث بوبر فهذا مثال لحوار من طرف واحد.

تطرّق الخبير الفيزيائي ديفيد بوهم - (1987) إلى أهميّة الحوار خلال اللقاء والمحادثة بين رجال العلم من مجالات مختلفة لكي يفكروا سوياً. طور نموذجاً لحوار يتبلور من خلاله تأمل مشترك للواقع من وجهات نظر مختلفة. إنه يعتبر الحوار وسيلة لكشف حقل التفكير وبحثه مع التعمّق في معانيه المتطورة وتفسيراته. يركّز على أهميّة تعليق التفكير، المتسرّع المصدر للأحكام المنوط بالانتباه، الذي يتعلق بالإصغاء للآخرين وبالتأمل. يركّز الباحث بوهم على قدرات المشتركين لرؤية كل واحد للآخر كرفيق في البحث المتبادل عن البصيرة والفهم، خاصة وأنّ الحوار هو بطبيعته حديث يجري بين أشخاص متساوين.

يعرف الباحث بوهم جانباً آخر للحوار: "إذا استطاع الفرد أن يحوي في نفسه كل المعاني، فيكون لديه مزاج للحوار".

إنّ الحوار في جوهره هو عمليّة حرّة (غير إجباريّة)، ولكي يحدث الحوار، فعلى المشتركين التواصل، تبادل الأفكار، الاحتياجات والرغبات واحترام رغبات الآخرين، فهو، أي الحوار، يتعلّق بالتزام ودافعيّة المشتركين في التعاون المشترك وفي المساهمة بالعمليّة لإنجاح الحوار.

(Fernandez, Balboa & Marshel, 1994)

تنمو من هذه المناهج فرضيّات أساسيّة لمصطلح "حوار"، حسبما ننظر إليه في هذا الكتاب:

- تعريف الحوار هو علاقة متبادلة بين المعلّم والتلميذ والاحترام المتبادل والتعرّف على الأمر المميّز في كل إنسان.
- ميكننا الحوار من اكتشاف مشترك للواقع وبصائر جديدة.
- يتعلّق الحوار بالتزام التلميذ والمعلّم في العمل الفعّال والناجع.
- الحوار يمنح المعلّم فرصة الإصغاء للعالم الداخلي عند التلميذ ولعالمه الداخلي الذاتي.

أهمية الحوار التربوي بين المعلمين والتلاميذ لتعزيز التلاميذ

هناك أهمية كبيرة للعلاقة الشخصية بين المعلم والتلميذ بسبب تأثيرها على مسار التطوير. توفر العلاقة الحسنة الحاجات الأساسية للتواصل من أجل بناء علاقة أمان وثقة أساسية، فالمعلم، كشخصية مركزية، يمثل صورة الشخص الذي يتضامن مع التلميذ ويدعمه شعورياً ومعنوياً، ومن هذا المنطلق فإن الحوار بين المعلم والتلميذ هو عبارة عن دعوة للعمل المشترك في مجال النمو والتطور، إذ يستطيع التلميذ، في هذا اللقاء، كشف ذاته والتعبير عن القدرات الكامنة في داخله.

العلاقة الجيدة بين المعلمين والتلاميذ لها تأثير كبير على الإدراك الذاتي وتطور التصور الذاتي للتلاميذ، ويعلمنا البحث، بخصوص بناء التصور الذاتي، بأن الطريقة التي يصور بها التلميذ نفسه تتعلق بشخصيات مهمة في حياته وكيفية نظرها إليه وتقديرها له (Wylie, 1974)، فمن طريقة نظر المعلم إليه يستطيع التلميذ أن يرى قيمته الذاتية. من المحادثات الشخصية التي تتعدى إطار التحصيل العلمي تعطى إمكانيات مختلفة للتلميذ لبناء قيمة ذاتية بغض النظر عن مدى نجاحه التعليمي.

إن الحاجة للانتماء، الحاجة للإحساس بالقدرة والحاجة للاستقلال الذاتي هي حاجات أساسية في عملية نمو الأطفال (Deci & Ryan, 2000)، ومن الممكن إشباعها عن طريق العلاقة بين التلميذ والمعلم، حيث إن تلبية هذه الاحتياجات بالطريقة المثلى تعطي التلميذ "نظام حماية" و"محرراً" في عملية نموه، وتمكنه من تقديم الأداء الأمثل والأفضل، وتنمية شخصيته والاندماج والنمو الاجتماعي والرفاه النفسي. يستطيع المعلمون كشخصيات مهمة في بيئة تطور التلميذ أن يطوروا أو يعيقوا رؤيا سوية وسليمة عند التلميذ.

نضيف إلى ذلك، بأن المعلمين الذين يعتبرون شخصيات مهمة يملكون القدرة على أن يشكلوا عاملاً متغيراً في بلورة قدرة التلاميذ على الصمود أمام الأزمات. من بحث أجري في الولايات المتحدة في شيكاغو على مراهقين نشأوا في ظروف صعبة تم فحص كيف وصف المراهقون المخاطرة، مرحلة الانتعاش وعوامل الحماية في حياتهم، فقسمت عوامل الحماية إلى 3 فئات وهي: خصائص شخصية، علاقات فعالة مع العائلة ووجود نظام دعم خارجي في المدرسة أو في المجتمع (Smokovski et al., 1999).

في فئة وجود جهاز دعم في المدرسة والمجتمع تبين من البحث بأن المراهقين تعاملوا مع المعلمين كبديل للأهل (معلمين شكلوا شخصيات للتماهي). المعلمون الذين كانت لديهم توقعات من التلميذ، آمنوا بقدراته، أصغوا إليه وحذروه من المخاطر مع منح الدعم، تمت الإشارة إليهم من قبل المراهقين على اعتبار أنهم أشخاص ساهموا في تقوية قدراتهم لمواجهة الصعوبات ولتطوير المناعة.

تؤثر علاقة عاطفية مركزية بين المعلم والتلميذ على تحقيق التلميذ للتقدم التعليمي.

وقد أجري بحث في الولايات المتحدة (Hamre & Pianta, 2005) على أولاد يواجهون ضائقة كان هدفه

فحص تأثير أسلوب التدريس على إحراز التلاميذ للتقدم التعليمي . قد وجد البحث أن النتائج الأفضل قد تحققت عندما :

- الإصغاء إلى التلميذ والاستجابة لحاجاته ، لمزاجه ، للمجالات التي تهتمه ولقدراته . وعندها يتم توجيه التفاعل المتبادل .
 - توفير جو إيجابي في الصف عن طريق إجراء محادثات ودية تتميز بأجواء الضحك والحماس .
 - إعطاء التلميذ علاقة حميمة واهتمام إيجابي تجاهه .
 - إدارة الدروس بشكل جيد مع توقعات واضحة ولكن بمرونة ، لكي يعمل التلميذ بشكل مستقل .
- تبين ضمن بحث آخر (Wentzel, 2007) بأن علاقة عاطفية ذات أهمية مع المعلم تؤثر لسنوات طويلة ، وقد حصل تلاميذ الصف السادس الذين تعلموا عند معلم كهذا على علامات أفضل ليس في السنة نفسها فقط ، لكن أيضاً في السنة التي تليها .

الحديث الشخصي بين المعلمين والتلاميذ قد يخلق جسراً بين مجالي تطوير في المدرسة : مجال الأطفال ومجال الكبار . كلما قطع الاتصال بين هذين المجالين تتطور في مجال الأولاد والشبيبة ثقافة غير مألوفة لدى البالغين ومعروفة لدى الطرفين كإقليم لا يمكن الدخول إليه . اللقاء الشخصي قد يقلل من الفجوة الحتمية بين المجالين .

الإصغاء للتلاميذ في مجالهم يزيد من حضور البالغين من اجل التعزيز والحماية ويتيح للتلاميذ كشف ضائقهم .

أهمية الحوار التربوي - ذي الأهمية بين معلمين وتلاميذ لتعزيز المعلمين :

اللقاء الشخصي مع التلميذ يمكن المعلم من تعميق معرفة التلميذ وبناء علاقة ثقة بين الطرفين .
بناء علاقة حميمة ومهمة مع التلاميذ تتعلق أيضاً بمدى الإحساس بأهمية عمل المعلم ورفع تصوّره المهني بنظره وبمنظر الآخرين .

يصف الباحث اريثيلي (1994) في كتابه "عدم الارتياح في التدريس" تجربة المعلمين في المدرسة كساحة معركة يحاربون فيها من أجل البقاء .

قد يخلق تعميق العلاقة الشخصية مع التلميذ لدى المربين معنى ورضا . وفقاً لتعبير أحد المربين في مجموعة التركيز : " ينظر التلميذ إليّ كشخصية مهمة مما يعطيني شعوراً جيداً" . " من المهم بالنسبة لي في مثل هذه المحادثات أن أرى النقاط المهمة وألاحظ من خلال ذلك بأن التلميذ يكتسب الثقة بالنفس والأمن ، وأحصل على قوة تحمّل ، وهكذا ارتبط بأمر أخرى" .

في إطار برنامج "عوز لتموره" تمّ تخصيص وقت للمعلّمين لإجراء محادثات شخصية مع التلاميذ. في بحث أجري على ذلك البرنامج تمّ فحص تصوّرات المعلّمين بالنسبة للمحادثات الشخصية مع التلاميذ، وقد بيّنت نتائج البحث أنّ المعلّمين أحسّوا بالقرب والتعاطف أكثر من قبل تجاه التلاميذ، وأحسّوا بأنهم أكثر أهمية بالنسبة لتلاميذهم، وقد ساهم هذا في زيادة ارتياحهم وتعزيز رضاهم كمعلّمين.

مع ذلك، فقد تعرّف المعلّمون على صعوبات ومشاكل لم تكن معروفة في السابق لدى التلاميذ، حيث كانوا قد أحسّوا بالإحباط لعدم قدرتهم على إيجاد حلول لمشاكل التلاميذ. بالنسبة لشعورهم، فقد كانوا غير مؤهلين مهنيًا للعمل الفرديّ: لم تكن لديهم المعرفة والمهارات الكافية في عمليّة التشخيص وإدارة المحادثة الشخصية. عدم وجود الدعم والمرافقة للمعلّمين قد يقلّل من مواردهم، ومع الوقت قد يؤدّي ذلك إلى التآكل بصورة أسرع (فريدمان، 2003).

الصعوبة، التهديد والفرصة لخلق لقاءات شخصية بين المعلّمين والتلاميذ:

يتضمّن الحديث الشخصي مخاوف كثيرة مصدرها جوانب نفسية، اجتماعية وتنظيمية.

من الجانب النفسي يُطرح السؤال: هل المعلّمون مستعدون أن يمثلوا أمام التلميذ في موقف "عدم المعرفة" والالتقاء بدون تخطيط أو تحضير مسبق مع التلميذ، هل يمتلك المعلّمون المعرفة والمهارة لمواجهة جوانب عاطفية لدى التلميذ وهل هم مستعدون لاحتواء ما سيسمعونه.

من الجانب الاجتماعيّ: هل قد يضرّ اللقاء غير الرسميّ وغير الهرميّ بصلاحيّة المعلّم وحضوره أمام تلاميذه في الصفّ، هل لا يكسر اللقاء المتبادل الذي يحصل في اللقاء الشخصيّ قوانين اللعبة بين المعلّمين والتلاميذ.

من الجانب التنظيميّ: هل توجد في المدرسة مبانٍ تنظيمية من ناحية الوقت والمكان، تمكّن المعلّمين من إجراء المحادثات بشكل فعليّ وهل سيحصل المعلّمون على الدعم والإرشاد.

الصعوبات والضغط الكثيف الملقى على المعلّمين تؤدّي في كثير من الأحيان إلى امتناع المعلّمين عن إجراء هذه المحادثات.

• بعض العضلات بخصوص إجراء محادثات شخصية والتي تمّ طرحها في مجموعة التركيز: "ما هو الحدّ بيني وبين التلميذ خلال المحادثة. الحدّ في المسيرة التعليمية واضح جدًّا. لكن في حدود المشاكل العاطفية حتى متى، أين. "التلاميذ الذين يحترمونني في المحادثة الشخصية، هل سوف يحترمونني في الصفّ؟"، "في المحادثة الشخصية يتمّ كشف جوانب أكثر ليونة عند المرّبيّ".

يؤدّي التعرّف على التلميذ عن كثب إلى حصول فهم متبادل- ”عندما أجري مقابلة في نفس الوقت الشخص الذي أقاله يكون عني انطباعات“. ”اتجاهات المحادثة التي يبادر إليها المرّبي تكشف قيمه، مخاوفه ومواقفه.“

المحادثة التي تتطوّر نتيجة كلام التلاميذ وبإلهامهم تتطلّب من المعلّم الانفتاح والتفهم، المرونة، الحساسية، القدرة على الإصغاء والإبداع وبالأخصّ تحضير نفسه لمفاجآت ومحاولة للتعلّم مع التلاميذ.

هل يوجد تناقض بين الحوار والسلطة :

لكي يستطيع المعلّمون تنفيذ سلطتهم المعتمدة على الحوار بنجاح، من المهمّ أن يستوضحوا موقفهم بالنسبة لدورهم كمعلمين.

مثال لذلك، هل فرض السلطة معناه فرض القوة؟ هل مسموح للمعلّم أن يكون صاحب سلطة بدون أن ينظر التلاميذ إليه كإنسان سيّء؟ هل نراهم ضعفاء عندما يديرون حوارًا جوهريًا؟ هل من الممكن أن يكون المعلّم سلطويًا وصاحب حوار في الوقت ذاته، دون أن يكون سلطويًا فقط أو صاحب حوار فقط.

كيف يمكن للمعلّمين أن يكونوا شركاء ويساهموا في بناء القصة الشخصية للتلاميذ حول أنفسهم خلال تطوّرهم؟ ما الذي يتيح للمعلّمين حضورًا ملموسًا في حياة التلاميذ؟ كيف تتجلى علاقة الاهتمام والدعم بين المعلّم والتلميذ في حياة التلاميذ؟

إنّ مسألة سلطة المعلّم هي مسألة مركزية في هذا النقاش، خاصّة وأننا نسمع في السنوات الأخيرة ادعاءات كثيرة حول فقدان المعلم لسلطته وضرورة تحسين هذه السلطة.

لقد تمحورت معظم النقاشات الأخيرة في موضوع تحسين سلطة المعلّم حول تمكين وتعزيز أساس القوة في فرض السلطة.

يعرض أرييه طيفعون (1995) نموذجًا لتقوية السلطة المتكاملة، حيث يتناول القضية بالسؤال: كيف يستطيع المعلّمون والأهل أن يؤثروا على الأولاد وتعزيزهم؟ كيف نجعل أولادنا قادرين على تقبّل السلطة في البيت والمجتمع؟ ضمن لقاءات مع مجموعات كثيرة فحص السؤال: من هي الشخصية السلطوية في نظرهم التي كان لها التأثير الأكبر، والتي يقبلون توجيهها والحدود التي وضعتها؟

وقد وجد طيفعون أنّ القصص التي سردها المشتركون تتكرّر: شخصية إيجابية قريبة وتعني بالمشاركين بشكل شخصي، شخصية تمثل المعرفة، المهنيّة، الحكمة والقيم، شخصية هادئة ومطمئنة. أغلب الناس، حسب رأي طيفعون، يمنحون هذه الشخصية القدرة على إعطاء الحلول العمليّة، ويؤمنون بأنّها المرشدة والممكنة، و فقط في النهاية يصفون هذه الشخصية بأنها هي التي تحافظ على الانضباط، تضع الحدود والقادرة على العقاب ومع ذلك نرى فيها الاحترام.

لقد وضع طيفعون ٤ عناقيد للمميّزات المتكرّرة :

عنقود القلب (قرب ، علاقة ، دعم) : يبدأ التعاون وبناء سلطة في مكان يوجد فيه تواصل وإحساس بأنّه لأجل أحد . عنقود القلب هو الأكثر إنسانية والذي يتحدث عن خلق قربي وقدرة على التعاطف ، وهكذا ترسم الشخصية لدى التلميذ كشخصية تعمل لأجله ومصالحته .

عنقود البوم (مصدر معرفة ، بصيرة وإيمان وإلمام) : البوم هو مخلوق يدلّ على الحكمة في الثقافات المصرية ، الهندوسية واليهودية ، فهو طيرٌ يستطيع الإبصار في الظلام فيما لا يستطيع الآخرون ذلك ، كما أنّ له توازناً في الرؤية بحيث يستطيع أن ينظر بعيداً ويغيّر منظوره ، فهو يمثّل المعرفة الخارجية للعالم ويرتبط بالصورة النمطية للأب . يعطي البوم التوجيه والقيم للعالم ، يبني الدافعية ويعطي الرؤية .

عنقود الفيل (موجه للهدف ، عمليّ ومصمم) : إنّ الفيل هو حيوانٌ قويّ وحازم ويمثّل الانشغال بأعمال تتعلق بالحياة اليومية . على كلّ أب ومرّب أن يتحلّى بتلك الصفات - أن يكون صاحب هدف وأن ينجح في إخراجه من القول إلى الفعل ، وعليه أن يحافظ على الثبات والعزيمة . هذا هو الأساس لبناء السلطة التي تتعلق بالحياة اليومية وإنشاء عادات ثابتة عند الولد وتوجيهه للقيام بأعمال تزرع في شخصيته الثقة بالنفس والقدرة على تنفيذ المهام .

عنقود الثور (واق ويحمي عند الحاجة ، يجبر ويحد) : لكلّ واحد منّا منظومة طوارئ ، عقلياً ونفسياً حركياً تجربنا على القيام بأمور ما لنحافظ على كياننا وصمودنا . في حالات أخرى لا تشكل خطر الموت من المهم أن تكون هذه المنظومة مضبوطة النفس وهادئة . لضبط النفس يوجد معنيان : ضبط النفس ، بمعنى الحماية من العالم وأخطاره ؛ وضبط النفس من الدوافع الهدامة للتلميذ نفسه . الثور هو حيوان بدائيّ يمثّل السلطة القديمة : السلطة والنظام الهرميّ . ينتمي الثور للنظام العقليّ - البقائي الموجود لدينا - هذا ردّ سريع ، للتفكير بمصطلحات هدامة وقاسية . الثور هو شخصية لا يوجد لها حوار مع التلميذ . ”نحن نقرّر ليس إلا“ ، بطريقة إعطاء الأوامر والتصرّف حسب النموذج الهرميّ . هذا النوع من التفكير مهمّ في الحالات الطارئة وينطوي على مشكلة من الناحية الإنسانية في الحياة اليومية .

توجد في نموذج السلطة المتكاملة دعوة لتوحيد كلّ العناقيد .

يجب أن تكون الشخصية السلطوية حسب هذا النموذج متعددة الأبعاد ومرنة لكي تستطيع تنفيذ كلّ هذه الأجزاء .

وعليه ، يميّن الحوار المعلّم ويعطيه فرصة للتعبير عن جوانب مختلفة وعديدة للسلطة من خلال المحادثة الشخصية مع التلميذ . هذه هي الفرصة التي يستطيع المعلّم من خلالها أن يعبر عن ذاته وإنسانيته والتجاوب وفقاً للحاجة التي تطرح في المحادثة .

دعوة لحوار مهمّ

كما ذكرنا سابقا، فقد قمنا في عملية كتابة البرنامج بتنظيم عدّة مجموعات تركيز وطرحنا عليهم أسئلة موجّهة. أنتم أيّها القراء، مدعوون لفحص مواقفكم من القضايا التي طُرِحَتْ على مجموعات التركيز:

- في أيّ الحالات تقوم بإجراء محادثات شخصية مع التلاميذ؟
- ما الذي يوجّهك في إدارة محادثة شخصية مع التلاميذ؟
- ما الذي يخيفك من إدارة محادثة شخصية مع التلاميذ؟
- شيء أنت تفتخر به جداً قمت به بفعالية مع التلميذ؟
- ما هي المعضلة التي تواجهها في إدارة محادثة شخصية مع التلاميذ؟
- ما هي الأدوات والآليات التي تملكها في إدارة محادثات شخصية مع التلاميذ وما هي الأدوات الإضافية التي تحتاجها؟
- لو كنت تتكلم مع المعلّم الذي كنته في السنة السابقة؟ ما هي النصيحة التي كنت توجهها إليه والتي تتعلق بإنشاء علاقة شخصية مع التلميذ؟

القسم الثاني

مهارات لإدارة محادثة

1. تأمل في الآخر (التلميذ، المعلم، المدير، الوالد)

إحدى الفعاليات الأساسية التي ينفذها المعلم في إطار وظيفته هي تعليم تلاميذه، ويتم من خلالها اختبار تلاميذه، التعرف على نقاط القوة والضعف والعمل حسبها. يتم هذا التعليم إما بشكل مدرك أم غير مدرك منذ اللحظة الأولى التي يقابل بها المعلم كل تلميذ وتلميذة. يهدف هذا الفصل إلى تقديم طرق ووسائل مدركة للمربين من أجل مسار التأمل بتلاميذهم واستكشاف الكامن عندهم.

هيا نبدأ بتمرين صغير :

أغمض عينيك الآن وأجب عن السؤال :

كم عدد الأغراض الزرقاء الموجودة حولك؟

افتح عينيك الآن وشاهد ما في الغرفة، كم عدد الأغراض الزرقاء الموجودة حقاً؟

المشاهدة المدركة والبحث عن (أغراض زرقاء) تؤدي إلى تحقيق نتيجة أفضل، من خلال إيجاد أغراض ومعلومات أكثر.

هكذا، يؤدي التأمل المدرك والفعال في التلاميذ إلى جمع معلومات أكثر ومعروفة أكثر تساعد على فهم طرق الحوار والعمل مع التلميذ.

ما هو التأمل؟

التأمل: النظر، الانتباه، الدراسة العميقة. التأمل بما حولي تعني توجيه الإصغاء المدرك للبيئة وللآخر، التأمل العميق بشكل فعال، بدون آراء وأحكام سابقة.

التأمل هو وصف واضح للحقائق ويعني أن كل شيء أشاهده، أسمع، أشمه، ألمسه

تبدو هذه عملية بسيطة ويومية ولكننا بشكل عام لا ننفذها كما هي، فنحن نميل إلى تبديل التأمل بالحكم، بالتقييم، والتحليل.

في حديثنا عن التأمل نطلب فصل مرحلة التأمل (أي وصف الحقائق) عن مرحلة التقييم (الحكم على هذه الحقائق)

تمرين :

سؤال رقم ١ : أمامك المخطط التالي VII كيف يمكنك بإضافة خط واحد فقط تحويل

المكتوب إلى ٨؟

الجواب : صحيح ، نضيف خطأ إضافيًا من اليمين - VIII

سؤال رقم ٢ : أمامك مخطط آخر : IX

كيف يمكن ، بإضافة خط واحد فقط ، تحويل المكتوب لـ ٦؟

انتبه للإجابات التي تفكر بها وحاول التمييز بين ما ترى وبين ما تعتقد أنك

تراه وهكذا . . .

منذ اللحظة التي تركز فيها تفكيرنا بنمط معين (في هذه الحالة ، الأرقام الرومانية) . من الصعب تغيير هذا النمط فالحلول التي يحاول الأشخاص إيجادها تتعلق بالأرقام الرومانية كواقع هل حقًا هذا ما نراه؟ ها نحن نرى الحرفين I ، X وهما حرفان في اللغة الإنجليزية . لذلك ، ما علينا فعله هو إضافة الحرف S لنحصل على الكلمة SIX . العلاقة بين الأرقام وبين الحل الأول ، المأخوذ من عالم الأرقام الرومانية تقوّل تفكيرنا وتنتج نمطًا تفكيرياً يمنعنا من التمعّن في الواقع .

تشكل أنماط التفكير اختصارات ينتجها الدماغ البشري خلال مراحل التعلّم ، وتنتج توفيرًا للزمن وللجهد التفكيرى . نشبه هذا الأمر بالطريق التي شقّها الإنسان في وسط مرجة لاختصار الطريق (خلق نمط) ويقوم ، بعد ذلك ، بتكرار هذه العملية حتى تصبح الطريق طريقًا رئيسية وعريضة .

ولكن ، إذا تعودت المرور عبر الطريق التي صنعتها لنفسك فمن الصعب اختيار طريق أخرى . يطلق على هذه الظاهرة اسم "تأطير" ، بمعنى أن أرى الحقائق التي أمامي بطريقة وحيدة (داخل إطار تفكيرى معين) ومن الصعب أن أرى الحقائق ذاتها . تتحوّل أنماط التفكير هذه إلى عنصر مثبت ومجمّد للتفكير .

في العلاقات الاجتماعية نمطان تفكيريان معروفان كظاهرتين اجتماعيتين معروفتين : الأولى - ظاهرة الانطباع الأوّل ؛ والثانية - ظاهرة الأفكار المسبقة .

ظاهرة الانطباع الأول: معروفة لنا جميعاً (وكذلك المقولة المعروفة بأنه لا توجد لديك فرصة ثانية لخلق انطباع أولي). تعرّف الظاهرة على أنها (خلق فكرة متواصلة عن شخصيّة أفراد على أثر رموز ومؤشرات مرئية وسلوكيّة جزئية).

نحن نميل إلى الربط بين المظهر والتصرّف مع أخذ طابع الإنسان بعين الاعتبار، وهو ما يلازمنا زمناً طويلاً. كما وينتج الأمر عن حاجة العقل البشري من أجل تنظيم المعلومات التي نتلقاها وإنتاج اختصارات تفكيرية. إذا التقى المعلم ضمن المقابلة الأولية مع ولد مرتب ونظيف يرتدي ملابس أنيقة يتبسّم للمعلّم، فيرسخ في أذهاننا الانطباع بأن هذا الولد هو من عائلة محترمة اجتماعياً. . . . في المقابل، إذا التقى المعلم ضمن المقابلة الأولية مع ولد آخر ملابسه غير مرتبة ولا ينظر إلى المعلّم، فيرسخ في أذهاننا الانطباع بأن هذا الولد مهمل وخجول. . . . لكن هذه الاستنتاجات تكون في العديد من المرات خاطئة أو جزئية. تظهر أبحاث كثيرة أنّ الاعتقادات التي نتجها بناءً على رموز جزئية أولية وافتراضات اجتماعية مسبقة، تدفعنا إلى ارتكاب أخطاء عديدة في حُكمنا على الآخرين.

ظاهرة الأفكار المسبقة: نعرفها بشكل شخصي. تعرف الظاهرة بمصطلحات نفسية على أنها "استيعاب ذهني أو انطباع يخلقه الإنسان حول مجموعة اجتماعية، بواسطة نسب صفات وأحاسيس معيّنة للمجموعة وتعميمها على باقي أعضاء الفئة". قد تقودنا الأفكار المسبقة إلى ابتكار طرق تفكير إيجابية أو سلبية، لتمييز إيجابي أو سلبي مدرك أو غير مدرك. الولد الذي يتبع لمجموعة اجتماعية معيّنة (دينية، قومية، مركز. . .) يرتبط في تفكيرنا بصفات ومميزات نسبها لباقي أفراد المجموعة التي ينتمي إليها هذا الولد.

عند حكمنا على التلميذ، علينا أن نعي هذه الظواهر الإنسانية، الاعتراف بأنه بإمكاننا نحن أيضاً أن نميل للتصرّف حسب انطباع أولي وحسب معتقدات يجب كبحها بواسطة تأمل التلميذ بصورة واقعية وليس تحكيمية.

التأمل يعني في الواقع الخروج من منطلق المعرفة والدخول إلى حيز "اللا معرفة". إذا أردت التعرف على تلميذي، الذي لا أعرف عالمه الداخلي، أفكاره وتصرفاته فيجب عليّ التمعّن وجمع المعلومات الموضوعية عن التلميذ.

تمرين تأمل فعاليّات التّلميذ :

اختاري تلميذاً (بشكل عشوائي) من الصفّ (ولأجل المصادفة، اختاري التّلميذ الذي يظهر اسمه في المكان ١٤ في قائمة أسماء تلاميذ الصفّ).

اسألني نفسك : ما هي الحقائق التي أستطيع جمعها عن التّلميذ خلال عملي في الصفّ؟

ما هي الحقائق التي أستطيع جمعها خلال الفترة التي كنا فيها معاً؟

انتبهي - هذا تمرين بجمع الحقائق ، ولذلك عليك تسجيل حقائق فقط . مثلاً : ”يشعر بالملل

في الدروس“ - هذه هي تعقيباتك بالنسبة للتّلميذ . حاولي التفكير ما هي الحقائق التي

تستطيعين ذكرها (يغادر الصفّ كثيراً، في الأسبوع الأخير تغيّب ثلاث مرات، تأخر عدّة

مرات، توجه إليّ وقال لي : إنني أشعر بالملل . . . وهكذا). بنفس الشكل ”هي بنت ذكية“

قرار حُكم بالنسبة للتلميذة . ما هي الحقائق؟

(كانت الأولى التي فهمت المادة المعقّدة التي علمتها في الصفّ، الملاحظات التي تقولها

التلميذة تدلّ على استيعابها للمادّة، وهي تساعد أصدقاءها في الدراسة)

الآن سجّلي الحقائق :

- ما هي الحقائق الجديدة التي سجّلتها؟
- ماذا استجدّ لديك من جراء التمرين؟
- ماذا أردت أن تعرفي أيضاً عن التّلميذ؟

تأمل المعلم للتلميذ داخل الصفّ

فرصة للتأمل :

تكون لدى المعلم عدّة إيجابيات عندما يتأمل التلميذ .

- أنت تعرفه الآن، بدون استنتاجات وأحكام مسبقة (باختلاف عائلته وزملائه).
- أنت تشاهده مع تلاميذ آخرين من جيله (هنا وباختلاف عائلته).
- أنت موجود معه ضمن مهمة تعليمية رسمية وفي مناسبات اجتماعية غير رسمية (رحلة سنوية، دروس اجتماعية، استراحات).
- أنت تلتقي به طوال ساعات كثيرة باستمرار خلال السنة التعليمية، يمر التلميذ خلالها بتجارب ناجحة وأخرى فاشلة في مجالات مختلفة.

تعطيك كلّ هذه المركبات المزيد من الفرص لمشاهدة التلميذ، وتتيح لك إمكانية رؤيته من زوايا واسعة، جديدة ومنعشة بالنسبة لك، بالنسبة لأشخاص مهمين آخرين في حياة التلميذ، وفي الأساس من أجل التلميذ نفسه .

كيف نتأمل؟

التوصية الأولى - يجب أن نتقدم ونقترب حتى نستطيع التأمل

لقد شعرت شيرين مربية الصفّ السابع (ب) بأنها لا تعرف رامي، سامي، أمير، عمّار ونهال الذين في أقصى الصفّ، واتّضح لها هذا الأمر من خلال محادثة أجرتها مع مستشارة المدرسة، ولذلك فقد أخذت على عاتقها مسؤولية تأمل هؤلاء التلاميذ للتعرف عليهم .

وقد بدأت في كلّ حصة بالتوجه إلى الطاولة الأخيرة في الصفّ . في إحدى حصص علم الاجتماع غيرت ترتيب الصفّ طلبت من التلاميذ الذين يجلسون في أقصى الصفّ أن يجلسوا في المقدمة .

تقول شيرين: ” ما أدهشني انه بمجرد الانتباه، والتأمل، أصبحت قريبه من هؤلاء التلاميذ . عندما توجهت إليهم، شعروا بأنني مهتمة بهم، قريبه منهم ومهتمة بالتعرف عليهم . كانت النتيجة أن تقرب مني اثنان منهم، حيث توجهوا إليّ واستشاراني في مشاكليهما الشخصية، ومن دون أدنى شك فإنني صرت أعرف هؤلاء التلاميذ اليوم بصورة أفضل .

في العديد من المرّات، تخلق عملية التأمل ذاتها علاقة ما حيث إنّ التأمل والعمل مرتبطان معًا، فالنظر

بتعمق إلى التلميذ يخلق حقيقة مختلفة سواء من خلال فهمنا له وردود فعلنا إليه أو من خلال التقرب الذي نشأ فيما بيننا، يمكننا تحقيق هدف مضاعف، وهو فهم التلميذ بصورة أوضح، من جهة وتعزيز العلاقات، من جهة أخرى.

وسائل مساعدة - أسئلة تطوّر تأمل التلاميذ:

- من هم التلاميذ الذين تعرفهم من صفك؟
- من هم التلاميذ الذين لا تعرفهم؟ ماذا تعرف عنهم؟
- ماذا تريد أن تعرف عن تلميذ تعتبره لغزاً؟
- ما هو التصرف الذي تعرفه من تصرفات التلميذ؟ ميز بين سلوك ثابت وسلوك متغير. متى يظهر السلوك المتغير؟ بعد أية أحداث؟
- سلوك التلميذ في المهام التعليمية
- رد فعل التلميذ إزاء النجاح
- رد فعل التلميذ إزاء الفشل
- رد فعل التلميذ إزاء التحديات
- ما هو سلوك التلميذ مع أبناء جيله؟
- كيف يتعامل معه أبناء جيله في الصف؟
- ما هي الأعمال التي يحب التلميذ أن يقوم بها؟
- متى يعبر التلميذ عن الفرح؟ ومتى يعبر عن الحزن؟

التوصية الثانية: أمور نراها من هناك، لا نراها من هنا - إضافة كل وجهات النظر

إضافة وجهات نظر معلمي وأصحاب وظائف في المدرسة:

إحدى أقوى الأدوات في حدوث التأمل الكامل للتلميذ هي الدمج بين وجهات نظر المعلمين وأصحاب الوظائف المختلفة داخل المدرسة، مع العلم أن هذه الأداة هي أداة معروفة وقد تمت تجربتها في اجتماع المعلمين، ولكن، لم يتم تنفيذها في أغلب الأحيان إلا بشكل جزئي.

عند قيامك ببناء صورة شاملة، حدّد لقاء "توقف من أجل التأمل" وتشاور مع كل الأشخاص الموجودين

في المدرسة الذين يمكنهم إعطاؤك صورة شاملة، مثل معلّم اللغة الإنجليزية، معلّم الرياضيات، المستشار، السكرتيرة، معلّم الرياضة وغيرهم، كما تشاور مع كل الأشخاص الذين تربطهم صلة ما بالتلميذ.

اطرح الأسئلة الظاهرة أعلاه وراقب السلوك القويّ عند التلميذ: الأماكن والأوقات التي يكون فيها متحدثاً، سعيداً، مواظباً في القيام بالمهام، (تكون المرحلة القادمة في التفكير بكيفية توسيع هذه السلوكيات إلى مجالات تعليمية، مجالات حياة أخرى).

في حديثك مع المعلمين، تحدث عن الحقائق وليس عن التفسيرات.

تأمل التلميذ بالمشاركة مع الأهل :

التأمل المثير للاهتمام والمهم هو التأمل الذي يتم بالمشاركة مع الأهل (المهم هنا طبعاً هو مراقبة التلميذ نفسه)، حيث إنّ الأهل يرون التلميذ من زوايا مختلفة، أما أنت فلا تستطيع رؤيتها، والعكس صحيح حيث تكون أنت شاهداً على حالات وسلوكيات يقوم بها التلميذ بحيث لا تعرفها العائلة.

في اجتماع مشترك من هذا النوع يمكنك أن تظهر لهم مدى رغبتك في التعرف على ابنهم. من المفضل أن تطلب منهم مشاركتك في تأمل ابنهم:

- سلوك التلميذ في مهام تعليمية في البيت
- ردّ فعل التلميذ إزاء النجاح في البيت
- ردّ فعل التلميذ إزاء الفشل في البيت
- ردّ فعل التلميذ إزاء التحديات في البيت
- كيف يتصرّف التلميذ مع إخوته؟
- ماذا يجب التلميذ أن يفعل؟

• متى يعبر التلميذ عن الفرح؟ ومتى يعبر التلميذ عن الحزن؟

بالرغم من أنّ هذا الأمر يبدو غريباً، لكن احرص خلال حديثك مع الأهل على أن يتحدثوا عن حقائق وليس عن تفسيرات. امنحهم المجال بأن يتحدثوا عن الصفات الايجابية لدى ابنهم عندما يؤكدون على أنّه ولد اجتماعي، طيب، ساحر، أصيل أو العكس، مثل: من الصعب التعامل معه في البيت، وساعد الأهل على أن يقوموا بوصف سلوكيات التلميذ وأفعاله.

في المقابل، اطلع الأهل على انطباعاتك وعلى ما توصّلت له بعد قيامك بتأمل التلميذ:

”انتبهت بأنّ التلميذ، إذا لم يفهم المطلوب في الامتحان، فإنه يتجرأ ويسأل المعلم“.

”رأيتُ بأنَّ التّلميذ لا يشترك في الفعاليّات الجماعية مع أبناء جيله خلال الفرصة“.

”رأيتُ بأنَّ التّلميذ لا يتطوّر للقيام بفعاليّات في الصفّ“.

في نهاية محادثة من هذا النوع يمكنكم رؤية الصورة العامّة التي تكوّنت معاً وملاحظة أسلوب العمل الذي اشتق من هذه الصورة. من المفضل إشراك التّلميذ نفسه في المحادثة لإبداء وجهة نظره.

التوصية الثالثة - دعوة لتأمّل ذاتي، تأمل مشترك مع التّلميذ لنفسه وسلوكه.

دعوة التّلميذ لمشاهدة نفسه هي خطوة مثيرة للاهتمام ومفيدة.

سوف نبحث بتوسّع الدعوة للمشاهدة الشخصية في الفصل الذي يبحث عن التحديات (صفحة 54). الدعوة للمشاهدة توجّه التّلميذ بأن يفحص فعاليّاته ونتائجها، أن يفهم نفسه بشكل أفضل. من هنا يأتي التفكير باتجاهات عمل مستقبلية من خلال دعوة عامّة للتأمّل، من الممكن أن نوجّه للتّلميذ أسئلة من هذا النوع:

- ما الذي يهّمك في التعليم؟
- ما الذي يفرحك في المدرسة؟
- ما هي الأمور الصعبة التي تواجهها في المدرسة؟
- كيف تشعر مع أصحابك في الصفّ؟ أيّ سلوك يجعلك مقبولاً على أصدقائك؟
- ما هي الأمور التي تحب أن تفعلها؟
- ما هي الأمور التي تقوم بها في المدرسة فتدفعك إلى الأمام من ناحية تعليمية؟
- ما هي الأمور التي تقوم بها في المدرسة فتعيق تقدّمك من ناحية تعليمية؟

تأمّل ذاتي لنفسي كمعلم:

من الصعب أن نشاهد الغير من دون التجرؤ في البداية على أن نقوم أولاً بمشاهدة أنفسنا من الداخل. يدعونا التأمّل الشخصي إلى مشاهدة أعمالنا في نطاق وظيفتنا. أسئلة للمربي:

- ماذا أحبّ في وظيفتي كمربّ؟
- ما هو أكثر شيء مهمّ بالنسبة لي؟
- ما هو أكثر شيء صعب بالنسبة لي؟
- من هم الشركاء الحقيقيّون لي في وظيفتي كمربّ؟ ما هي الأعمال التي أقوم بها فتقربهم لمشاركتي؟
- ما هي الأعمال التي يقوم بها التلميذ في الصفّ فتثير أعصابي؟
- ما هي الأعمال التي تحدث في الصفّ فتفرحني؟
- متى أخرق القوانين؟
- ما هي الأعمال التي أقوم بها فتربط التلاميذ بعملية التعلّم؟
- ما هي الأعمال التي أقوم بها فتحتّ التلميذ على القيام بعمل جماعيّ؟
- من هم الأشخاص الذين أتشاور معهم عند وقوع مشكلة؟
- ماذا أريد أن أتعلّم في نطاق عمليّ كمربّ؟ كيف أرى تطوّر المهنيّ؟

مشاهدة الصفّ كله :

- بشكل مواز لتأمل الشخص داخل الصفّ، من المفضل بناء مراحل لتأمل الصفّ ككلّ . مثل هذا التأمل يجعلنا نشاهد الكلّ ونشاهد ظواهر جماعيّة في الصفّ .
- هذه مجموعة من الأسئلة التي قد تساعدنا في هذا النوع من التأمل :
- ما هو الجو السائد في الصفّ؟ ما هو مزاج الصفّ؟ سجل سلوكيّات، حوادث أو حالات تظهر ذلك .
 - هل توجد حالات يختلف فيها ”مزاج الصفّ“؟ متى؟ في أعقاب ماذا؟
 - من الذي يحدّد الجوّ السائد في الصفّ؟ مَنْ يستطيع أن يغيره .
 - هل توجد وظائف ثابتة في الصفّ (تلميذ يمزح، تلميذ جيّد، تلميذ عصبي . . .) من هم؟ وكيف يظهرون؟
 - ما هو الجانب الاجتماعيّ - الاقتصادي في الصفّ؟

- ما هو الجانب التعليمي في الصفّ؟
- ما هو النمط الصفّي أمام التحدّيات (امتحانات وغيرها)
- ما هي قوة الصفّ في التنظيم أمام عمل جماعيّ؟ هل توجد مبادرة شخصيّة؟
- ما هي الأعمال الصفّيّة التي تظهر اشتراكاً جماعياً متبادلاً؟

يشكّل تأمل التلميذ الخطوة الأولى لإقامة الحوار معه . الصورة التي تظهر تكون بمثابة أرضيّة واسعة للعمل المشترك معه ولتطوير تحدّيات ومحفّزات لديه . تُضَاف إلى مهارات التأمل مهارات أخرى مثل الإصغاء والقدرة على تفهّم التلميذ والتعاطف معه .

2. الإصغاء والتفهم - محادثة موجّهة

”على التربية أن تنتظم حول أربعة أنواع من التعلّم لكي تحقق النجاح في مهامها؛ أن تكون بمثابة ركائز المعرفة في حياة الإنسان: أن يتعلم لكي يعرف، أن يتعلم كيف يعمل، أن يتعلم التعايش، أن يتعلم ليكون“.

(من: ”التعلم - الثروة التي في الداخل“، تقرير قدم لتنظيم أونسكو

على يد اللجنة العالمية للتربية للقرن الحادي والعشرين).

أ- المقدمة

”التفهم معناه التعرّف المحدّد والدقيق على وجهة نظر الآخر الذاتية والمركّبة، والتعبير عنها بطريقة تشعر الآخر بأنه قد فهمَ.“ (أوسترويل، 1995).

يتعلّق جزء كبير من واقع العلاقات بين الناس بالأصدقاء النفسيّة حيث تكون أصدقاء نفسية شخص ما في الحالة النفسية لشخص آخر. العلاقات القريبة تخلق أصدقاء. عندما تتكوّن آلية الصدى بين شخصين، يفتح أمام الإنسان باب إلى نفس الآخر وتتكشف أمامه صورة لما يحصل داخل نفسه.

هذه الآلية (الصدى) لا تشكل فقط لفترة من إنسان لآخر فحسب، وإنما تنطوي على جدوى نفيسة للإنسان ذاته. يدعي الباحث بوبر مثلاً أن عمليّة فهم الغير تقود الإنسان إلى فهم ذاته.

لقد حظي معظمنا بعناية جيّدة من معتنين طبيين فللآباء دائماً نوايا طيبة بأن يقدموا الأفضل لأبنائهم ولكنّ هذا لا يتحقّق على الدوام.

تقول الفرضيّة البديهية إنّنا نولد وننمو في نطاق محدّد من العلاقات مع الشخصيات المهمّة في بداية حياتنا والمنحصرة بالآباء والأمهات وسائر العناصر المؤثّرة في الأسرة الضيقة والتي تُبقي حياتنا ضمن إطار ضيق من إمكانيّات التأثير والتماثل. يشكّل هؤلاء وسطاء التعامل بين بيئتنا، وبالتالي فهم يشكّلون طرق اتصالنا بالعالم من حولنا وعليه فإنّ المحصّلة البديهية هي أن نكون كلّنا مرتبطين ببعضنا، ولا يفصل بيننا سوى حلم المعرفة، (الطموح إلى التميّز في عالم المعرفة) كما قال العالم ألبرت اينشتاين.

ليس هناك شخص يشبه جزيرة منفردة ومنفصلة، وبل إنّ كلّ شخص هو جزء من اليابسة. إذا جرفت الأمواج منحدر الشاطئ تصغر أوروبا. كذا الحال إذا جرفت رأس التل، فيهدم بيتك أو بيت صديقك. موت كلّ إنسان يأخذ معه جزءاً من كياني، لأننا أنا والإنسانية واحد. لذا، لا تسأل لمن تفرع الأجراس، إنها تفرع لك“.

(جوهن دون)

الطاقة الكامنة في العلاقة بين المعلم والتلميذ :

ينشئ الأولاد مع معلمهم علاقات مشابهة للعلاقات التي تربطهم بأبائهم . حيث تكشف تصرّفات الولد مدى تكيّفه مع البيئة البيئية ، الأمر الذي ينعكس على عملية اتّصاله مع الآخرين .

يشكل المعلم شخصية مهمة بالنسبة للولد ، وتكمنُ في علاقته به إمكانيّة للتحسين ولتنمؤ السليم .

بالإضافة إلى مهامّه التعليميّة ، للمعلّم وظيفة مهمّة في كلّ ما يتعلّق بتطوّر الإدراك والتصور الذاتي لدى الولد ، تحديد التطلعات المستقبلية والقدرة على تحقيقها .

ولكي تشكّل العلاقة بين الولد والمعلّم ركيزة للانطلاق نحو الأفضل ؛ يجب أن تتوفر بعض الشروط . أهمّها : تطوير القدرة على الإصغاء والتفهم .

انعدام التفهم يؤدي إلى نتيجة مناقضة تمامًا لما نريد تحقيقه من خلال محادثتنا مع التلميذ . قد يخلق هذا التوجّه عند الولد العناد ، وفي المقابل فإنّ فهم وجهة نظر الولد تؤدي به إلى تغييرها . السؤال هنا هو كيف نخلق هذا التفهم ؟ وكيف نحافظ عليه ؟

يساعدنا فهم الذات ، فهم الآخر وفهم المشاعر بين الطرفين على فهم الأولاد ، ويفتح أمامنا عدّة إمكانيّات . هكذا ، فعند فهمنا لأنفسنا وللتلميذ يمكننا البدء بمحادثة عادية ، فيكون التفهم انسيابياً وموجّهاً كما سيتبين لنا في فصل ”الحوار الموجه“ .

هل يمكن أن نسأل أنفسنا أسئلة توضح لنا ماذا نفكر عن أنفسنا كمعلمين ، هل نحن مدركون أم غير مدركين لذواتنا ومشاعرنا؟ دعونا نحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية من استمارة أسئلة للأهل (هندريكس ، 1998) .

أسئلة إدراك للمعلم :

أنا

1. هدفي كمعلم هو _____
2. إحساسي السائد كمعلم هو _____
3. الحاجة الملحة لي كمعلم هي _____
4. الأمر الذي يشعرنني بالافتقار هو _____
5. بشكل عام ، أنا كمعلم أشعر بأنني قويّ في _____

6. كمعلم ، أنا سعيد جدًا عندما أرى التلميذ
7. التجربة الناجحة جدًا بالنسبة لي كمعلم هي
8. أشعر بقلّة اكتفاء من
9. كمعلم ، أكبر خوف يواجهني هو
10. كمعلم ، أشعر بغضب وإحباط عندما أرى التلميذ
11. كمعلم ، أسوأ تجربة بالنسبة لي هي
12. كمعلم ، الإنسان الأكثر تبجيلًا عندي هو

معلمي

1. أفضل شيء تعلمته من معلمي عن كيان المعلم هو
2. أسوأ شيء تعلمته من معلمي عن كيان المعلم هو

تغيير

فيما يلي خمسة أمور أتمنى تغييرها بنفسني كمعلم : هذه الأمور هي :

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

حفاظ

فيما يلي خمسة أمور أرغب في الحفاظ عليها كمعلم . هذه الأمور هي :

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

بعد تعاطينا مع الأسئلة ، هيا نجرب تفهّم ما في داخلنا ، ماذا نخبئ في أنفسنا ، آية أحاسيس ، فرضيات وآراء غير مكتملة في ذواتنا تمنعنا من التقدّم وإعطاء الأفضل في عملنا .

ب- الحيز الآمن : المخ "والسلم"

” أنت بنفسك يجب أن تكون التغيير الذي تريد ان تراه“

مهاتما غاندي

في هذه المرحلة سنحاول أن نفهم كيف نجعل الحيز الشخصي حيزاً آمناً؛ وكيف نستطيع تقويته وتحويله إلى بيئة منتجة ومفتوحة على كل الإمكانيات المؤدية لعلاقات مطورة ومنمية .

ما هو مصدر الأمان والتهديد في الحيز البين الشخصي؟

لكي نجيب على هذا السؤال ، علينا فهم القليل من التطور البيولوجي للإنسان ، فقد تطور عقل الإنسان بثلاث طبقات وبمركز مشترك . الطبقة الأولى هي الطبقة الداخلية للمخ وهي تتحكم بالأمور الحيوية (الحياتية) مثل : دورة المياه ، التنفس ، النوم والعضلات . حول هذه الطبقة يكون الجهاز الليمفاوي (هذا الجهاز يكون فقط عند الرضع . تتواجد فيه الأحاسيس الدقيقة والبدائية التي توصل بين لب المخ وقشرته) . الطبقة الثالثة هي قشرة المخ الكبيرة ، المتمكنة من التفعيل الواعي للتفكير ، المعرفة ، تخطيط ، تركيز وهكذا

الطبقتان الأوليان معروفتان باسم ”المخ البدائي“ ، على مقربة من ذيل مركز المخ . وظيفته الرئيسية هي الحفاظ على حياتنا . فهو يعمل لكي يؤمن وجودنا ، فهو يحذرننا من الخطر وينبئنا إليه فور وجوده . المخ البدائي يعرف ماذا يدور خارجه فقط عن طريق الإحساس ، وبما أنه بدائي ، فإنه يعمل على التشخيصات المصيرية بما يختص بوجودنا وحياتنا . إنه مدرك لقضايا معينة ، هي تلك التي تعلم ربطها مع ”حب“ ، ”تفرقة“ ، ”غضب“ أو ”خطر“ ، المخ البدائي يسأل كل الوقت : ”هل هذا آمن؟ هل يجب أن أهاجم أو أهرب؟ هل أسيء إليّ وعليّ الهجوم؟ هل الولد يهددني ويجب مجابته فوراً“؟ إنه لا يستطيع تشخيص الأمور الدقيقة والظرفية .

من المهم أن نعرف أن عمل المخ البدائي غير مرتبط بالزمان والمكان . يمكن تشبيهه بشريحة الحاسوب التي تعمل وفقاً لما صنعت له فقط .

الطبقة الثالثة تسمى ”المخ الجديد“ وهي موجودة في مقدمة الرأس في مركز الجبين ، وتعتبر مركز المعارف المتنوعة والمتغيرة . فالمخ الجديد يستقبل المعلومات ويستخلص منها العبر ، يبحث عن الأسباب والنتائج . يعمل بعدة اتجاهات في نفس الوقت . يضع أولويات ويميز بين أنواع الناس وأنواع التهديدات . هذا الجزء من المخ قادر على الانتظار والبرمجة وتنظيم المشاعر .

العمل المشترك بين المخ البدائي والجديد يمكن من دمج الغريزة والمشاعر بين المنطق والمعقول .

تخيلي أنك تمرّرين درساً بهدوء وفجأة تسمعين أحد التلاميذ يقول : ”الدرس ممل“! المخ البدائي الذي يحافظ على ثقك بنفسك يحفزك على إما أن تتجاهليه أو أن تجيبه بما يرضيك . لا يهمه بأنه ينتقدك وهو أصغر

منك، ولكن يهمله بأنه يهاجمك . إذا كنت لا تستطيعين إيقاف إجابة العقل البدائيّ ستجيبين الولد إجابة قاسية: ”إذا لم يكن الدرس مناسباً لك اخرج من الصف“ أو، إن تفحصيه: ”تعال نرى ماذا تعرف عن الموضوع“. هكذا، أو انك تحاولين تفادي الصدام معه بتجاهلك لملاحظته أي من خلال التهرب المصحوب بكبت مشاعرك الحقيقية .

عندها سوف يشعر الولد بأنه مهاجم أو بأنه قد أهمل ولم يتم الاهتمام به وعندئذ فمن الممكن أن يعيد نفس التصرف .

هذه هي الحالات التي يمكن الاستفادة منها من المخّ الجديد واستخلاص إجابة غير هجومية . مثلاً يمكنك إعادة جملة الولد بصوت رزين وهادئ، وعندها سوف يتفاجأ الولد من هدوئك وسكينة نفسك ، وبالتالي فهناك احتمال كبير بأن يهدأ، وعندها سوف يجيب بطريقة معتدلة .

كيف نستطيع الوصول إلى المخّ الجديد؟

تخيلوا أن نجد سلماً بجانب ذيل المخّ وصولاً إلى الجبهة، وعندما نشعر بالتهديد نقول ”للمخ البدائيّ“ انتظر، ثم نصعد إلى مقدّمة الرأس لكي نأتي بإجابة مناسبة .

سنتعلم في هذا الفصل كيف نضع هذا السلم وكيف نصل إلى وضع يشكّل فيه الحيز الشخصيّ مناخاً خالياً من الشعور بالذنب، المراجعة أو صعوبة التكلم بصورة واضحة وصریحة ويجعلنا في وضع نشعر فيه بالأمان والاطمئنان .

ممارسات

سنجرب أن نمارس عدّة أوضاع هدفها فهم مصطلح ”الإجابة“ من جهة، وخلق أداة مساعدة للتفرغ لكلام الآخر من جهة أخرى .

1. تمرين وممارسة شخصية :

- جربي أن تتخيلي مكاناً أو وضعاً في العمل، أحسست به بالأمان والاطمئنان .
- ما هو الأمر المتوفر فيك والذي ساعد على ذلك .
- أحفظي هذا المكان بذاكرتك وحين تكونين بوضع تشعرين فيه بأنك مهددة، مهاجمة، ارجعي إلى هذا المكان الآمن الموجود في خيالك، وستجدين أن الحاجة لإجابة فورية منك قد ضعفت .
- تذكّري أن المكان الآمن يعطيك مساحة من الإحساس بالقدرة على تنحية أحاسيسك جانباً لفترة معيّنة كي تكوني مع الآخر .

2. تمرين بأزواج : لمعرفة القدرة على الإجابة ، رد الفعل والمفارقات بيننا :

يهدف التمرين إلى مساعدتنا على استكشاف أن كل واحد منا يجيب على نفس الأمر بطريقة مختلفة وتجعلنا ندرك أن إجاباتنا تأتي من مكان غير عقلائي ، ولا علاقة للواحد بالآخر . فالدعوة هي للتفكير في شعوري بالإحباط من علاقة ما في طريقة تعاملي مع الإحباط .

طرف أ يقول :

أنا أشعر بإحباط ، غضب ، وجع . . . بعلاقتي مع ولد في الصف ، عندما ، مثلاً

أنا أترجم هذه لـ
وهذا يؤدي بي للشعور بـ
وفي هذا الوضع يكون ردّ فعلي بشكل عام هكذا
كي أخفي خوفاً من
ما أريد فعلاً

طرف ب يقول :

إذا كنت بعلاقة مع معلّم يجيب (يصور شكل الإجابة التابعة لطرف أ الموصوفة)

أفهم هذه التصرفات كـ
وكنت أشعر بـ
وجوابي سيكون أكيداً
ولكن ما أريد حقيقة هو

تمرين لممارسة شخصية ، ممّ يتركب الإحباط؟

هدف التمرين هو فهم خاصية بناء الذات والتي تتوّج المرحلة التي نتوقع من خلالها التقدّم والنموّ، فنقاط النموّ فينا هي مكان للتقدّم والتطوّر. إذا تعرّقت أو اختلطت علينا الأمور فإنّ ذلك سوف يضطرنا لتطوير طرق دفاعية من شأنها أن تشكّل جزءاً من تأقلمنا في الحياة، ولا يمكنها أن تكون جزءاً من شخصيتنا، ولذلك نستطيع تغييرها.

من خلال هذا التمرين نقترح إدراك وفحص ردنا عندما يتسبب ولد أو زميل أو أهل رقيق في إحباطنا، فنحتاج عندها إلى تحديد خاصية النضج عندنا، الأمر الذي يساعدنا على فهم ومعرفة الولد بشكل أفضل، ويمكننا من تقديم المساعدة والدعم له بشكل أفضل.

وفيما يلي جدول يمثل حالات من الإحباط يمكن حدوثها وكيفية التعامل معها.

تخيل ظروفًا تجبّطك في العمل وجرب تعبئة الجدول بحسبها .

ممّ يتكون الإحباط؟

تصرّف محبط	إحساس	رد الفعل	خوف مخفي	أمنية- طلب أريده أن يتحقّق
أشعر بإحباط عندما	أنا أشعر . . .	وبالرد أنا لكي أخفي خوف عندي من الطفولة . . .	أنا أشتاق ل . . .
أنت منشغل بأمور غير متعلّقة بالدرس	أشعر بغضب	أنا أصرخ	عدم انتباه	اصغ إليّ بشكل دائم
أنت تقاطع حديثي (للمدير)	خيبة أمل	أنعزل مع نفسي	استهتار	أعطني اهتماماً تاماً
أنت تنتقد طريقة تعليمي	عصبي ومتشدد	أنا ساخر	تسلط	قدر قدراتي دائماً

أمثلة أخرى لخوف خفيّ من وراء إحباطات يومية :

أن تكون غير مرئيّ، مبعداً، متهمّاً، منبوذاً، مخنوقاً، مستغلاً، مكتئباً، مسيطراً عليك .

ج- المحادثة الموجّهة - الهادفة

”كل إنسان يختلف عن سواه، وأنا والآخرون غير مرتبطين بل نحن منفصلان عن بعضنا، ولكن في نفس الوقت فإننا مرتبطان بعلاقات مع بعضنا. اللامبالاة بين الاثنين غير ممكنة. لا أستطيع أن أكون غير مبالٍ لمصير صديقي، وعليه فلا أشعر بارتياح إذا شعر بضائقة. قد وردت في الكتب المقدسة عبارات تحث على ذلك وأحب لصديقك كما تحب لنفسك. عقيدة العدل التي تطمح للتشابه بين الأفراد. لا تستطيع التهرب من عنف ما، ولكن اللسان الذي ويتناسب مع كلّ التعاملات هو الكلام“.

عمانوئيل ليفينس

مربية تجري حديثاً مع تلميذتها عن تصرّفات التلميذة في الحصة، حيث تقوم التلميذة بالإزعاج، تعطي ملاحظات خلال الدرس وتتوافق مع المعلّمة.

المعلّمة: تصرّفاتك لا يمكن أن تستمر هكذا. لا نسمح بمثل هذه التصرفات في الصف. أنت تزعجين كلّ طلاب الصف، وليس فقط نفسك، وأنا منزعة من تحصيلك.

التلميذة: ماذا تريد أن أقول؟

المعلّمة: حدّثني! ماذا يحدث معك، هكذا غير ممكن.

”هذه اهانة تحت ستار المحادثة. يمكن أن نفهم سبب غضب المعلّمة. لكن حتى في هذه الظروف كان بالإمكان التواصل بينهما بصورة أفضل في مثل المحادثة التالية“:

المعلّمة: أنا مجبرة على القول بأنني متفاجئة من وجودنا هنا. لم أستطع التصديق أنك يمكن أن تسبّي بالإزعاج بهذه الصورة. أريد التحدّث معك في الموضوع لأفهم لماذا تتصرّفين هكذا؟ وما هو رأيك؟

التلميذة: لن تفهميني.

المعلّمة: صحيح. قد لا أستطيع فهمك تماماً ولكن أطلب منك أن تساعدني وتخبريني. أنا معنية أن أفهمك لكي أقدم لك المساعدة.

التلميذة: عندما أعطي ملاحظات وتعليقات في الصف فإن جميع الطلاب يضحكون وهذا جيّد بالنسبة لي. أنا أعطي للتلاميذ شتى الأمور في الحصة وهم راضون من ذلك.

المعلّمة: أريد أن أكون متأكّدة من أنني فهمتك. الملاحظات التي تعبّر عن غيرها في الصف بصورة مزعجة أمام التلاميذ تساعدك في علاقاتك مع أصدقائك؟

التلميذة: نعم.

المعلّمة: يوجد أمر آخر توّدِين قوله لي؟

التلميذة: أجل، بشكل عامّ لا أستطيع التركيز ولا يوجد لدي أصدقاء في الصفّ. عندما أقول أمراً مُضحكاً فأشعر عندها بأنني صرت جزءاً لا يتجزأ من المجموعة.

المعلّمة: لنرَ إن كنت قد فهمتك، أنت تشعرين بأنك مختلفة، لا تستطيعين التركيز، ووحيدة، وعندما يضحك الجميع على تعليقاتك وكلامك فإنك تشعرين بتحسّن، وكأنك في مركز الاهتمام، مع جميع الطلاب

التلميذة: نعم. هكذا هو الأمر.

المعلّمة: الآن أصبحت الصورة لدي أوضح. أنا أفهم كيف تفكرين، وبماذا تشعرين. إذا فهمتك جيداً، فأنت تظنين أنك يجب أن تعطي ملاحظات، كي تُضحكي التلاميذ ولينتبهوا إليك، وعندها يصبحون أصدقاءك. أظن أنه من الصعب عليك، إذا كان هذا ما يجب أن تفعله . . . إذا كانت هذه هي الطريقة الوحيدة لتكسبي بها أصدقاء . . . وعليه يمكن أن نفكر بهذا الموضوع ونبحث عن طرق أخرى تكسبين الأصدقاء من خلالها.

كان هذا مثلاً يلخّص محادثة موجّهة وهادفة، محتواها: خلق اتصال يضمّ استيضاحاً فيما إذا كانت أقوال الطرف الآخر قد فهمت بشكل صحيح، وإذا فهم موقفه، وإعطاء مصداقية لموقفه. حتى لو لم نوافق عليه، بل نحن نحاول التغلغل إلى أحاسيسه لفهمها.

الطريقة المثلى للتعرفّ على ولد أو على أيّ إنسان آخر هي التحادث معه. بودنا أن نعلّم أنفسنا القيام بمحادثة غير مبنية على ردّة فعل (أي أن تأتي من المخّ البدائي) ولكن بحيث تكون محادثة موجّهة هادفة. (من هندريكس، ١٩٩٢) تصل من المخّ الجديد.

ما هي المحادثة الموجّهة - الهادفة؟

المحادثة الموجّهة- الهادفة هي وضع اتصال بين اثنين، محورهما مبادلة كلامية وغير كلامية للمعلومات، للمعاني والأحاسيس. يصغي الواحد للآخر في المحادثة الموجّهة إصغاء كاملاً ويتواجد في عالمه بشكل تامّ.

تكون المحادثة على أساس أن ينسى المصغي آراءه ومعتقداته ليكون في خدمة الشخص الآخر، المتكلم. يسمى هذا الإصغاء احتواء. يكون على الشخص المحتوي أو الداعي للمحادثة في هذا الوضع (الاحتواء) أن يتيح للآخر إنهاء كلامه والتركيز فيه، أن يفهم مواقفه وأحاسيسه، أن يكتشف نقاط القوّة في كلام الآخر ويعطيها المصداقية. تختلف هذه المحادثة عن محادثة مبنية على ردّة فعل وجدالات شائعة.

جوهر المحادثة هو تعزيز القدرة عند التلميذ على التعبير عن شعوره، بماذا يفكر؟ وماذا يحتاج؟ .

تسمح لنا المحادثة الموجهة احتواء التلميذ (أو أيّ بالغ آخر) في ظروف مختلفة مثل: أوضاع ضائقة شخصية، أوضاع يعبر فيها عن أحاسيس، أوضاع تسودها المشاكل والصراعات. هذه المحادثة تسمح باتصال مسؤل، واضح، بسيط وقصير.

تتيح لنا المحادثة الموجهة تدريب التلاميذ على الإصغاء لنا نحن "الكبار"، كما تتيح لنا الفرصة للتحدث مع زملائنا، مع الأهل ومع أصحاب مراكز أعلى منا بصورة موجهة وليس بصورة نابعة من ردة فعل.

تتكوّن المحادثة الموجهة من أربع مراحل: انعكاس، تلخيص، تعزيز وتفهم.

كلّ محادثة تتكوّن من المراحل الأربع المذكورة أعلاه أو إحداها (الانعكاس هو الأكثر انتشاراً)، تكون محادثة موجهة وهادفة.

متى نستعمل المحادثة الموجهة الهادفة؟

تتجلى فائدة المحادثة الموجهة الهادفة بصورة أكبر في أوضاع الصراع وعندما تكون المشاعر متأججة. كلنا نحتاجها وبالأخصّ في الحالات التالية:

1. أنت أو التلميذ (أو الزميل، أو الأهل) تحتاج لمن يصغي إليك ويفهمك.
2. أنت أو التلميذ والآخرين غاضبون لسبب ما وتريدون التكلم عن طبيعة ما يغضبكم.
3. أنت أو التلميذ (والآخرين) تريدون التداول بموضوع حسّاس.

كيف تبادرون إلى إجراء محادثة موجهة؟

هنالك مؤسّسات تجري فيها محاولات لتطوير وتأسيس عادات المحادثة الموجهة يتدخّل فيها بالغون من الطرفين، وليس من خلال تدخّل بالغ وولد فقط.

يكون المبادر إلى إجراء المحادثة في المدرسة بشكل عامّ هو المعلم، ولكن مع مرور الزمن يجب خلق وضع يكون فيه التلميذ هو المبادر.

مراحل المحادثة الموجهة - الهادفة

تتكوّن المحادثة الموجهة من أربع مراحل توصف بـ: الانعكاس، التلخيص، التعزيز والتفهم. في كلّ محادثة موجهة يبدأ أحد الطرفين الكلام، فيكون هو المرسل، ويكون الثاني هو "المدعو" (المتلقّي).

1. الإصغاء والانعكاس : المراحل الأولى في "السلم" :

نحن نسمع بعضنا البعض . لكننا لا نستطيع القول إننا نصغي . بشكل عامّ نحن نبني أجوبتنا على ما سمعناه خلال الإصغاء، وبالتالي، فإنّ هذا في الواقع لا يمكّننا من الإصغاء للآخر بشكل تامّ .

سنطرق في الأمثلة أدناه إلى محادثة تجري بين المعلّم والتلميذ، ولكن، يمكننا مبدئيًا إجراء محادثة مشابهة أيضًا بين المعلّم والأهل، أو بين المعلّم وزميل له، أو بين المعلّم والمدير . . . وهكذا .

فلنتخيّل أننا في محادثة مع الآخرين، حيث يمثّل كلّ واحد منّا أرضًا مختلفة: هناك أرض المعلّم وهناك أرض التلميذ. كلّ نفس هي عالم بحد ذاته. دولة مليئة بالمعرفة، بالتاريخ، بالأفكار، بالآراء والأحاسيس. في كلّ أرض وتيرة مختلفة، ذكريات مختلفة، ردود فعل مختلفة . . .

فلنتصوّر وجود جسر معلق يربط بين هذه الأراضي. إذا كنتُ أريد القيام بزيارة أرض التلميذ، فيجب عليّ عندئذ اجتياز المسافة من خلال عبور الجسر .

عندما أكون في أرض التلميذ فإنني آخذ معي ممّا يوجد لديّ في أرضي. يجب عليّ التخيل بأنني أتجوّل في أجواء غير معروفة لديّ، أنفحص كسائح وكأنّه لا توجد لديّ مواقف، آراء، دوافع، قيم، آراء مسبقة . . . وأنا مقابل المضيف. يجب عليّ أن أصغي إليه إصغاء تامًا من خلال التركيز به وحده. ليس مثل هذا الإصغاء بسهل، حيث يقول الآخر في بعض الأحيان أمورًا مزعجة، مغضبة، لا أوافق عليها، ولكن وجودي في الأرض الثانية، بعد عبور الجسر، يجعلني أدرك أنّ الإصغاء للطرف الآخر ليس بالضرورة الإعراب عن موافقتي على الأقوال الصادرة عنه .

أثناء زيارتنا للآخر نحن نتعلّم أن نكون متواجدين هناك من أجل الآخر .

هذه الزيارة تعطي الطرفين القوّة، فيتمّ استجماع الذكاء لخدمة العلاقة. الزيارة من خلال الجسر تدعو الطرفين إلى منطقة غير معروفة، وإلى هدف غير معروف .

نتيجة الزيارة هي الإصغاء، وهو ما نعبر عنه بالانعكاس .

إنّ الانعكاس هو تكرار أقوال التلميذ مرّة أخرى كي تشعره بأنك سمعت كلّ كلمة قالها. بهذه المناسبة يسمع المتحدث أقواله المنعكسة، وتسمح له الفرصة ليدرك إذا ما كان يريد أن يسمع على هذا النحو. بعد سماع الأقوال بواسطة الانعكاس يغيّر المرسل ما قاله أو يغيّر الفحوى أحيانًا .

يكون التلميذ في هذه المحادثة هو المرسل فيما يكون المعلّم هو المستقبل أو المتلقي، السائح الذي يعبر الجسر الخيالي متوجّهًا إلى أرض التلميذ .

مثال على الانعكاس: الولد (المرسل) يقول ما في داخله مثل: يريد الولد أن يحدث المعلم عن شعوره بالظلم لأن المعلم أعطاه علامة أقل مما يستحق. يقول الولد "أنا دائماً أدرس جاهداً ولا أحصل على ما أستحق".

المعلمة: "أسمعك تقول إنني أعطيتك علامة أقل من الآخرين، وإنك تدرس كثيراً، ولكنك لا تحصل على العلامة التي تستحقها". بعد أن تنهي كلامها تسأله: "هل سمعتك جيداً".

نعلم الولد أن يجيب بهذه الصورة. يوافق على ما هو صحيح، يصحح ما قيل، أو يضيف أموراً لم تذكر. من المحبذ أن تصاغ الإجابة بصورة إيجابية. مثلاً، إذا لم تسمع المعلمة كل ما قاله التلميذ، يقول التلميذ "سمعت" أغلب الكلام، ولكن أريدك أن تسمعني أيضاً. "وعندها يكمل.

المعلمة: تسأل "هل يوجد لديك شيء آخر يخص هذا الموضوع؟"

يقول التلميذ كل ما يريده ومن ثم تقوم المعلمة بعملية انعكاس لكلام التلميذ حتى لا يبقى له ما يضيفه.

خلال الإصغاء لكلام التلميذ تقولين أنت (المعلمة) لنفسك "ما قيل غير دقيق" أو "ليس هكذا هي حال الأمور"، "لدي عدة أجوبة تناقض ما قال" وهكذا.

أقوال كهذه هي طبيعية ولا نستطيع منعها وهي تعزيز للحقيقة بأن كل واحد منا يفهم الواقع حسب عالمه وأفكاره- يعني: "أرضه".

اعتماداً على المرحلة المذكورة أعلاه، تستطيع المحادثة الموجهة أن تبحث إلى أي درجة نعتمد على فرضياتنا أثناء محادثتنا، إلى أي حد نستصعب وضع الجمل الناقدة جانباً، "الموصوفة أعلاه"، والعابرة في أذهاننا- ولو لزمنا مؤقتاً، والإصغاء للطرف الآخر بشكل تام.

تؤجل أجوبة المعلمين للتلاميذ إلى فرصة أخرى، فرصة كهذه تأتي، أو كما يحدث في أوقات متقاربة؛ يتضح أن الإجابات لا حاجة لها، لأن التلميذ يعرفها، وعلاوة على ذلك، قد يشعر التلميذ بأنه فهم موقف المعلمة.

نحن المعلمين عندما نعتاد على طريقة المحادثة الموجهة، فإننا ندرّب ونطوّر "عضلة الإصغاء"، التي هي أكثر العضلات ارتخاء عندنا. في المحاولات الأولى في هذه المحادثات الموجهة، فإن العملية الأصعب هي الإجبار على عدم الإجابة، ولكن بعد عدة تجارب تتقوى عضلة الإصغاء لدينا، ويصبح الإصغاء أمراً طبيعياً عندنا.

عدة ملاحظات على مرحلة الانعكاس :

- عندما نفتح الانعكاس بكلمات ”أنا سمعت أن . . ” يكون لها تأثير مهديء على المتحدث . يقول المتحدث أحياناً أقوالاً صعبة، ولكن عندما يسمع من المستمع نفس الكلام فإنه يهدأ قليلاً .
- المرحلة يمكن أن تُرى كمصطنعة، ولكن سنكتشف، أن جمل البداية، التي كانت في الأمثلة أعلاه، تضم كلمة ”سمعت“ .
- يوجد سببان لهذا: الأوّل للتأكيد بأن هذا ما سمعته فعلاً، وليس بالضرورة ما قاله المتحدث أو - حسب رأيك - كان يقصد أن يقول . الثاني، عندما نضم كلمة ”أنا . . ” في الجملة الافتتاحية، نعتزف بالعلاقة بين اثنين، مقابل ذلك، عندما نقول أموراً مثل: ”وهكذا أنت قلت لي . . ”، نحن نميل للتحفظ بما قاله المتكلم وهذا غير مستحبّ .
- محبذ أن تبذل كلّ الجهد لعكس أمور دقيقة وأمثلة . نرى في حالات عديدة أيضاً عند الأولاد أنّ المتكلم (المرسل) يصمم على أن يكون الانعكاس مفصلاً ودقيقاً .
- تعمل هذه المرحلة بوجهات نظر مختلفة، لا تعمل على أساس صحيح أو غير صحيح . لهذا نحن نسأل ”هل سمعت؟“ وليس ”هل ما سمعته صحيح؟“ .
- محبذ أن يوافق المرسل على ما قيل أعلاه، أي على عملية الانعكاس بصورة إيجابية .
- عندما تسألين التلميذ (المرسل) إذا كان عنده أمر آخر ليقوله قولي له: ”هل يوجد أمر آخر لديك ترغب في قوله في هذا الموضوع؟“ (بنبرة فيها دعوة) وامتنعي عن سؤاله: ”عندك شيء آخر تضيفه؟“، لأنّ مثل هذه النبرة قد ترمز لانتباه زائد أو لإضاعة الوقت . . .
- يمكن أن يحدث عبور الجسر أحياناً بدون مرحلة الانعكاس، و فقط عن طريق الإصغاء، ومحاولة رؤية ما يحصل في الأرض الأخرى . مثلاً، اشتكى ولد ”أنّ المعلّمة ظلمته وأخرجته من الصفّ مع أنّه لم يزعج“ . يمكن للمعلّمة أن تصغي لكلامه بدون أن تجيب وبدون أن تحرك رأسها أو تقول مثلاً: ”سمعتك“ وبعدها يكون الانتقال للمرحلة الثالثة: التعزيز . الهدف هو القدرة على الاحتواء بدون أن يكون ردّ فعل .

2. مرحلة التلخيص

نلخص في هذه المرحلة أقوال الشخص الآخر . هذه ليست نهاية المحادثة ولكنها انتهاء المرحلة الفعّالة الأولى، أي المرحلة التي طُرِحَتْ فيها كلّ الادعاءات وتمّت عمليّة الانعكاس .

خلال التلخيص نجسّد للطرف الآخر بأننا أصغينا لكلّ كلامه (ليس فقط سمعناه وكرّرناه)، من خلال التكرار؛ "نكرّر النقاط الأساسيّة التي قيلت".

مثال: المعلّمة، "المتلقي"، تقول: "هيا نرى إن كنت سمعت كلّ ما قلت". . قلت بأنني أظلمك دائماً. .
" وفي النهاية تسأل: "هل سمعت كلّ شيء؟".

يؤكد التلميذ أو يضيف ما يعتبره ناقصاً.

ملاحظة: أحياناً إذا كان وقتنا محدداً فإننا نكتفي بمحادثة في المرحلتين (الانعكاس مع الإصغاء والتلخيص)، ونستطيع أن نرى فوراً هدوءاً وتشكّل "مجال أمن".

عندما يكون لدينا وقت كافٍ، يُفضّل إنهاء المرحلة والاستمرار إلى المرحلتين القادمتين: التعزيز والتفهّم.

3. مرحلة التعزيز

حتى لو لم يعجبنا ما يقوله الطرف الآخر، أو لا نتفق معه، أو إذا كان من الصعب علينا الإصغاء إليه، يجب علينا أن نحاول فهم وجهة نظره وأفضليّاته.

لكي نتيح الحوار، علينا أن نحترم الفوارق في وجهات النظر، ونحترم حقّ الآخر بالتمسك بموقفه، آرائه ووجهة نظره. حتى هذه اللحظة يتمّ كلّ هذا بدون أن نحاول تصحيحه.

أحد تحدّيات الحوار هي تعلّم التعايش مع التوتّرات التي تنتج بدون أن نردّ برّد فعل فوريّة أو دفاعيّة. نحن نتعلّم أن نبعد تلهّفنا للتصحيح وحلّ المشاكل، ومع ذلك يجب أن لا نتناساها أو نمحوها من أفكارنا. التعزيز هو إيقاف مؤقت لوجهة نظرك - ممّا يمنحك القدرة على رؤية وجهة نظر الطرف الآخر.

يبثّ التعزيز للطرف الآخر أنك تستقبلين المعلومات التي يمرّرها إليك، وبأنّ المعلومات منطقية ومقبولة عليك. يُظهر التعزيز بأنك تستطيعين رؤية المعلومات من وجهة نظر الطرف الآخر وتستقبلينها كمعقولة. هذه هي حقيقتها. قولي لنفسك بأن لكلّ واحد منطقتّه، حتى لو لم أكن أتفق معه في هذه اللحظة.

إنّ التعزيز معناه أن أقول "أنا أفهم كلامك"، ليس بالضرورة "أنا موافقة على ما قلت". السؤال ليس إذا كنت موافقة على كلامه أم لا، فأنت غير مضطّرة للموافقة على كلام الطرف الآخر لكي تعطي مصداقية لكلامه. نحن نستطيع أن نسمع تلميذاً يقول إننا نظلمه دائماً في إعطائه علامات أقلّ ممّا يستحقّ ولا نتفق معه في ذلك، ولكن لنجرب أن نوقف معرفتنا أو تقديرنا للحظة، ولنفحص وجهة نظره التي تقول "أنت دائماً تظلميني، هذا ما أشعر به"، ولنحاول فهم إذا ما كان يشعر هكذا، وقد يتصرّف حسب نمط معين.

أنت غير مضطّرة للموافقة على ما يقوله الطرف الآخر لتعزير كلامه. من شبه المؤكد أنك لم تمرّري بنفس

التجربة . الهدف هو أن يعزز الذي وصل للزيارة (المدعو) تجربة الطرف الآخر ويمتنع عن الكلام وعن وصف تجربته المشابهة له .

كل المطلوب من المعلمة التي عبرت الجسر إلى أرض التلميذ هو أن تتخيل نفسها مكان التلميذ وتقول أموراً مثل : ”أستطيع بالتأكيد أن أفهم أنك تجتهد كثيراً في الدراسة لكل امتحان ، وعندما تحصل على علامة أقل مما توقعت ، ويحصل الآخرون على علامات أعلى ، فأنت تشعر بأنني لم أقدر جهودك أو أنني ، لسبب ما ، أتجاهل جهودك أو أنني أظلمك في العلامات ، أنا أفهم أن وضعاً كهذا يؤدي إلى نشوء إحباط كبير لديك“ (أو ”أستطيع أن أرى أن . . . ” أو ”أقولك منطقياً لأن . . . “).

هذا تعزيز للرسالة المرسله بعد أن عكست للآخر (التلميذ).

يمكن تنفيذ ذلك بعدة طرق :

- تعتمد مرحلة التعزيز على منطق بسيط . مثلاً : الطرف الآخر فشل في امتحان مهم ، ويمكن أن نفهم أنه في وضع يجتهد به التلميذ ، وفي المقابل لا يحصل على علامات جيدة ، مما يترك لديه إحباطاً كبيراً ، ويمكن أن يسقط ذلك علي كعلمة (حتى لو لم أوافق مع الواقع) .
- تعترف المعلمة في مرحلة التعزيز بوظيفتها في نطاق العلاقة ، يعني أن تعترف المعلمة بمسؤوليتها عن إحباط التلميذ ، أي ، يمكن أن تتقبل المعلمة قسمًا من الوقائع والادعاءات وإمكانية حصول التلميذ على علامات منخفضة (لأن التلميذ لا يعرف المواد) . تأخذ المعلمة على عاتقها الأمور الآتية : مثلاً ”بما أنني أعطيك علامات أقل من باقي التلاميذ ، أستطيع أن أفهم أنك تشعر بأنك مظلوم“ .
- يعتمد جزء كبير من التعزيز على معرفة وخبرة المحتوي (المعلم) مع الطرف الآخر . تقول المعلمة مثلاً : ”من المنطق أن يتعامل شخصٌ مثلك مع التعليم بشكل جدي ، أن يشعر أن الأمر صعب عليه إذا لم يحصل على تقدير يتناسب مع عمله“ .

هناك شرط أساسي في التعزيز هو أن تضعي نفسك مكان الطرف الآخر كي تفهميه .

يجب التذكّر بأن أهم أمر عندنا هو أن نكون مفهومين .

يحدث في بعض الأحيان أن يشعر ولد أو بالغ بثقة أكبر بنفسه عندما يعي أن الآخرين فهموا موقفه وبأن أقواله تنطوي على مصداقية فيشعر باكتفاء حتى يصبح مستعداً للتراجع قليلاً عن مواقفه ويبيدي الانفتاح لسماع الطرف الآخر . تبدأ في هذا الوضع مرحلة تمكن المرسل الذي أرسل الدعوة للزيارة من عبور الجسر إلى الطرف الآخر ويصبح هو نفسه ”المدعو“ الذي يزور الآخر . بفضل الشعور الجيد في أعقاب الفهم الذي مرر إليه ، يصبح مستعداً لأن يسمع وحتى أن يفهم الآخر .

مثال : في محادثة بين المعلّمة ومركزة الطبقة بخصوص تلميذة في الصفّ الثامن تحدّثت المعلّمة إلى المركزات عن تصرّفات الطالبة غير الجيّدة ، وعن محادثة دارت بينهما استعملت التلميذة خلالها ألفاظاً غير محترمة . المعلّمة التي شعرت بالضيق بسبب تصرّفات الطالبة فكرت القيام بخطوات جذرية وصارمة مع التلميذة ، ممّا تسبّب في حدوث جدال بين المعلّمة والمركزة . قد قالت المركزة للمعلّمة في مرحلة معيّنة : ”أنا أفهم بأنك قد شعرت بإهانة ، وبأنّه لا يوجد شيء تقولينه“ ، فأجابت المعلّمة ”جداً“ وبعدها أضافت : ”تفاجأت لاكتشافي بأن فهمك لي قد بعث لديّ الهدوء وما فاجأني هو أن فهمك لي منحني الشعور بأنني غير صادقة في موقفي كلياً ، إلى درجة التفكير بأنّه يجب عليّ العمل بصورة مختلفة عما فكرت به سابقاً ، وفجأة ، صار أسهل بالنسبة لي أن أفهم تصرّفات التلميذة . فأنا لا أفكر وسط هذا الموقف كيف سأنتصر . . . قد حرّرت لي هذا الجزء ، ووجدت نفسي فجأة في موقف مختلف“ .

في محادثة كهذه يمكن أن تشعر المعلّمة بأن الولد أيضاً قادر على سماعها وفهمها ، ويمكن القيام بمحادثة يجتاز الولد خلالها الجسر باتجاه أرض المعلّمة . يتعلم الولد في مثل هذه المحادثة أن يجمّد آراءه بصورة مؤقتة وأن يضع نفسه مكان المعلّمة .

مثل هذه المحادثة هي محادثة ممكنة بين ولد وولد ، بين معلّم وأهل ، بين معلّم ومدير . . . وهكذا .

ملاحظة : إذا نشأ وضع تلتقي به قصّة المرسل ، مع النقاط الحساسة للمدعو - المتلقي ، فقد يخلق هذا وضعاً من التقارب (التماهي) ، وهو يختلف عن التفهّم . في وضع كهذا يفقد المدعو البعد العاطفيّ بينه وبين المرسل ، وهكذا يكون موجوداً بشكل غير حيادي في عالم المرسل ، ولكنه ينقل أجزاءً من عالمه هو . . . هكذا يخرج من نطاق المحادثة الموجهة . يجب التذكّر بأنني لا أقول آرائي أو تفسيراتي لكلام الآخر خلال المحادثة الموجهة الهادفة وإنما أتركّز في الأمور التي تحصل له .

أسئلة يمكن توجيهها لأتحقّق من كوني في وضع ”التضامن“

هل أنا مشغولة الآن بخصائصي؟

هل ما أشعر به مرتبط بمضمون ما يقوله الطرف الآخر ، أو أنني أشعر بأمور مرتبطة بتجاربي الخاصة؟

هل أفسر أقوال الآخر مع أخذ أمور أعرفها عن نفسي بعين الاعتبار؟ هل أحاسيسي أقوى من المعقول؟

هل أفقد القدرة على إعطاء قرار موضوعي في القصة التي أسمعها؟

إذا كان الموضوع يتسبّب في إثارة مشاكل ، فيجب استشارة أحد الأشخاص لأحرر نفسي ، وأجرّب أن أفهم ما يحدث لي ، وكيف أمتنع عن وضع أطلب فيه من المرسل أن يقوم بعبور الجسر في اتجاهي كي لا أضرّ بشعور التفهّم والفهم الذي أعطيته إيّاه .

4. مرحلة التفهّم

في المرحلة الأخيرة نقترح على الطرف الآخر هديّة- احترام شعوره . التفهّم يقول ، بأن ما يشعر به المرسل مفهوم حسب ما جرّب .

للمعلّمة : تخيلي ما المشاعر التي سيحسّ بها التلميذ في الوقت الذي تتجادلان به . ابدئي بجملّة بسيطة : ”عندما يحدث هذا أنا أتخيّل بأنك تشعر بغضب ، وجع ، إحباط ، حسد . . . “ . كلمات حسّاسة بسيطة هي الأفضل . مثلاً : ”أنا أضمن بأنك تشعر في هذا الوضع بغضب وإهانة“ .

يكون واضحاً لديك في بعض الأحيان بماذا يشعر الطرف الآخر ، وفي أحيان أخرى يسمّح بالتخمين . تعطى للطرف الآخر الفرصة للإجابة على تخمينك . تسأل المعلّمة : ”هل هذا ما تشعر به؟“ فيؤكّد التلميذ هذا الشعور ، يغيّره ، يحذف منه أو يضيف إليه .

امتنعي عن ترديد جمل طويلة . إذا وجدت نفسك تقولين جملاً طويلة ومركّبة ، تذكّري بأنك تقترحين نوعاً معيّناً من التعزيز ، وهو التفكير بشعور التلميذ ، وليس وصف الشعور نفسه . الهدف هو التمرّك بشعور الآخر والامتناع عن وصف شعورك أنت .

5. إنهاء المحادثة

ثمة عدّة إمكانيّات لإنهاء المحادثة :

- يشكر الطرفان بعضهما على الإصغاء . يعطيان تغذية مرتدة حسب قوانين التغذية المرتدة (البند الخامس) ، ويلتزمان بالتفكير بالأمر المطروحة .

يحدّد في جميع الأحوال موعد لمحادثة أخرى لتحقيق أهداف أخرى : لاستخلاص العبر ، وتعيين أهداف عمليّة نابعة من المحادثة الأولى ، أو كجزء من محادثات عاديّة للمحافظة على العلاقة ، أو ”لتصحيح“ وإضافة أمور لم يتمّ ذكرها لأسباب عديدة مثل : لا يوجد وقت كافٍ ، صعوبات في التعبير ، بطء في تجسيد أحاسيس وأفكار وغيرها . إذا كان أحد الطرفين يشعر بأنّ لديه إجابات أو أفكاراً بخصوص ادعاءات تمّ ذكرها ولم يستطع الإجابة عنها أو التطرّق إليها ، يحدّد موعد آخر لمحادثة تعطى فيها الفرصة لعرض الأمور في قلب الوظائف .

ملاحظة : يكون الشعور بالتفهّم في بعض الأحيان لفترة طويلة ، حتى لو لم تكن موافقة بخصوص المضمون بحيث يعمل هذا الشعور على تبديد الغضب . إذا كان بين المحادثات فارق زمني ، نلاحظ أن شعور الغضب أو الحاجة للإجابة قد قلّت أو تبدّدت وظهر تقارب في العلاقة أيضاً ودون الحاجة إلى إجراء المحادثة التي يجيب بها الطرف الآخر على الادعاءات .

6. مثال على محادثة موجهة في جميع مراحلها:

هذا المثال مأخوذ من ورشة عمل للمعلمين في مدرسة إعدادية في موضوع "حوار بين المعلمين والتلاميذ".

وصف الصراع:

ضبطت تلميذة في الصف التاسع وهي تغش في امتحان. فقامت المعلمة بدعوة الأم إلى المدرسة لإجراء محادثة معها.

وصلت الأم غاضبة، وعندما سردت المعلمة ما حدث، بدأت الأم في الدفاع عن ابنتها وقالت بأنها تتفهم ابنتها وأنها تقبل تصرفاتها وذكرت أن ابنتها يجب أن تنتقل إلى مدرسة ثانوية جيدة، ولذلك يتوجب عليها الحصول على علامات جيدة. تعجبت المعلمة من الإجابة وردت بتعجب وغضب مؤكدة بأن هذا التصرف غير أخلاقي وبأن المدرسة لا تقبل مثل هذه التصرفات وأنها متعجبة من قبول الأم لمثل هذه التصرفات ودعمها لموقف البنت. قد تم إلغاء الامتحان وخصم جزء من العلامة في الشهادة. انتهت المقابلة بين الأم والمعلمة بغضب وبدون أن يتوصلا إلى اتفاق.

وقد اشتركت المعلمة خلال ورشة العمل مع معلمة أخرى في لعبة الوظائف، حيث لعبت معلمة البنت دور الأم ولعبت زميلتها دورها هي.

مرحلة أولى: تحدثت المعلمات بشكل طبيعي وسرعان ما تحوّلت المحادثة بسرعة إلى ردود فعل زائدة وحصل تصعيد في الألفاظ الحادة، فتتجت أحاسيس غير مرغوب فيها. اعتبر البعد بين المعلمتين "غير آمن"، "لا يوجد إصغاء"، "كل واحدة في عالمها الخاص".

مرحلة ثانية: أديرت محادثة موجهة، وطلب من المعلمة أن تكون هي التي تحتوي للأم.

المعلمة: دعوتك إلى هنا لأن ابنتك ضبطت وهي تغش في الامتحان، وأنت تعرفين أن تصرفاً كهذا غير مقبول علينا، ولا نستطيع السماح به.

الأم: أنا أعرف، لقد أخبرتني ابنتي بذلك وأريد أن أقول لك إنني أدمع تصرفها، فهي تريد الالتحاق بمدرسة ثانوية راقية، ولن تستطيع دخولها إلا إذا حصلت على علامات جيدة مهما كانت الطريقة.

المعلمة: أسمع بأنك تقولين (تكرار أقوال الأم بالضبط)، هل سمعتك جيداً؟

الأم: سمعتيني جيداً.

المعلمة: هل يوجد أمر آخر؟

الأم: نعم، أريد أن أقول لك إن مسألة الانتقال إلى المدرسة الثانوية تشعرني بالتوتر الشديد، وأنت

مجبرة على تفهّمها إذا فشلت ابنتي في الامتحانات فلن يكون مصيرها واضحًا .

المعلّمة: (تعكس وتساءل): هل سمعتك؟

الأم: (تجيب بنعم ، وتصلح كلّ كلمة لم تعكس بشكل صحيح).

المعلّمة: هل يوجد أمر آخر؟

الأم: (بصوت تصالحي) أريد أن أقول لك بأنني أفهم سبب دعوتك لي ، وواضح بأنّ الموقف غير جيّد ، فأنا لا أقبل مثل هذه التصرفات دائماً . . .

المعلّمة: (تعكس وتساءل): هل يوجد أمر آخر؟

الأم: ولكن ردة فعلكم كانت مبالغاً بها إلى درجة أننا الآن يائسون ولا نعرف ماذا نفعل ، كيف نكمل إجراءات التسجيل ، وقد تتعرض للرفض . . .

المعلّمة: (تعكس) هل يوجد أمر آخر؟

الأم: لا

المعلّمة: هيا نرى إن كنت قد سمعت كل ما قلت (تلخّص المعلّمة)، هل سمعت الكل؟ .

الأم: نعم

المعلّمة: (تعزيز): أستطيع بالتأكيد أن أفهم أنك وابتنتك متوترتان بسبب الخوف على مستقبلها حيث تخافان بأن لا يتم قبولها لمدرسة ثانوية مرموقة وبالتالي سوف تتعرض ابنتك لمشاكل في حياتها التعليميّة . أستطيع أن أفهم أيضاً أنّ ابنتك من شدة الضغط ولفرط رغبتها بتحقيق النجاح قد أخطأت وغشّت في الامتحان . أستطيع أن أفهم أنك ، كأُم داعمة لابنتها ، ونجاحها مهمّ لها جداً ، قبلت بأفعالها هذه المرة مع أنك لا توافقين عليها بشكل عام . بما أنّ الأمر هكذا فأستطيع أن أفهم أيضاً بأن ردة فعلي حسبت وكأنّها حادّة؛ في الواقع لم أدرك في أيّ ضغط كانت ابنتك فعاقبتها بشكل قد يضرّ بمستقبلها . هل فهمتكم؟

الأم: (في انفعال حتى الدموع) جداً .

المعلّمة: (متفهمة) وأنا أستطيع أن أتصوّر بأنك شعرت عند حدوث هذا بالخجل ، الغضب ، الإحباط ، هل هذا ما شعرت به؟

الأم: (تصادق وتضيف) بالخوف والقلق أيضاً .

المعلّمة: (تعكس) هل يوجد أمر آخر؟

الأمّ: أنا أفهم ما مرّ عليك أنت أيضاً .

المعلّمة: شكراً .

تبادل الاثنان الشكر وتعهدان بالتفكير وباستخلاص العبر والتحدث مع البنت بهذه الروح .

كانت ردود فعل المشتركات في لعبة الوظائف جيدة فالشعور بالاتصال والتفهم جيّد . شعور جيّد للتحدث و فقط الإصغاء لك . . . فزال كلّ الغضب .

ردود فعل المجموعة : لا مجال للمقارنة بين الحوارين . حين بدأت مرحلة الانعكاس بدا وكأن غيظ الأمّ قد تبدّد ، وأصبح الحيز آمناً . أقوال الأمّ التي كانت مزعجة في البداية خلقت إثارة . مع هذا فقد تمّ التعبير عن خوف معيّن من المجموعة ، وكيف يمكن أن يكون حوار كهذا بدون التطرّق لموقف المدرسة من مثل هذه الأفعال .

في النهاية : المعلّمة التي خاضت تجربة الصراع مع الأمّ الحقيقيّة ، قالت بعد عدّة أيام بأنّها مرّت في عمليّة تغيّر ، حيث قامت بسرد القصة في غرفة المعلمين بعد المحادثة واستهزأت من الأمّ ! وقد شعرت المعلّمة بعد ورشة العمل بأنّها بالغت في صرامتها وفي شدة ردود فعلها في البداية حيث دخلت مكان الأمّ وشعرت بأنّها مفهومة من قبل المعلّمة الأخرى ، وتعلّمت كثيراً عن نفسها وعن إمكانيّات الفهم و ردود الفعل .

وقد قالت المعلّمة التي اشتركت في اللعبة - في تبادل الوظائف - بأنّها اكتشفت عدّة صعوبات ، وبغض النظر عن الجوّ الجيّد الذي ساد - فهي لا تقبل تصرّفات التلميذة - وشعرت بأن يديها مقيدتان من أن تعبّر عن اعتراضها المهذب على ما فعلته التلميذة . لكن مع هذا كان انطباعها بأنها قد كسبت من إجراء المحادثة .

7. تلخيص أو - ماذا نكسب من محادثة موجّهة؟

الطريقة المقترحة هنا والوسيلة الأساسيّة لتنفيذها هي الحوار الموجه ، حيث تفتح فيه قناة اتصال جديدة ، وهي غالباً ما تكون مغلقة وغير مستعملة في الحضارة الاجتماعيّة العادية .

من غير السهل استعمال لغة ونبرة جديدة حيث يكون ذلك في البداية صعباً . نحن معتادون على علاقات تنطوي على ردود فعل مع الآخرين . كما في مجالات أخرى في الحياة ، أسهل لنا التصرّف وفق ما نعرف ووفق ما نحن معتادون عليه حتى لو لم تكن فيه فائدة أو جدوى . صعب علينا أن نتعود على لغة جديدة . لكن النتيجة التي نحصل عليها (أحياناً وليس دائماً) تترك انطباعاً بأنها مريحة .

في الظاهر ، وضع أقوال التلميذ أو الأهل في مركز المحادثة وتكرارها يجعل التلميذ في موقف مساو ، بل يمكن أن يكون ذا أفضلية على موقف المعلم . يمكن أن تضرّ أقوال التلميذ بصلاحيّات المعلم (البعد الذي

يجب أن يحافظ عليه بين المعلم والتلميذ). في الواقع ليس هكذا. لا يوجد إلغاءً للصلاحيات هنا. كل مركبات عدم المساواة بين التلميذ والمعلم محافظ عليها. يبقى المعلم هو المسؤول عن حال وصحة التلميذ. هو أكبر من التلميذ جسدياً، في تجارب الحياة وفي المقدار، إذ يبقى التلميذ مرتبطاً بالمعلم، حتى لو استشعر التلميذ بأنه بالغ، فهو يعرف بأنه ليس بكبير حقيقة، وبشكل عام نبقى في نطاق القوانين المعروفة والتي تعطي الصلاحيات للمعلم. على التلميذ تأدية واجباته، وإذا لم يفعل ذلك فسوف يُعاقب. لكن مقابل الصلاحيات الرسمية ولعدم المساواة تنشأ صلاحيات من نوع آخر. الصلاحيات التي تنبع من الثقة بالمعلم من قبل التلميذ، تعزيز الثقة والأمان إنما تنتج عن استعمال هذه الطريقة. مع تقوية الثقة عند التلميذ بمعلمه، تتعاظم معه أيضاً ثقة المعلم بنفسه، وهكذا فإن كلا الطرفين يخرجان رابحين في هذا النطاق.

وكما قلنا، لا يوجد حاجة لإلغاء القوانين الرسمية. لكن الخبرة تقول بأنه عندما تفتح قناة الإصغاء الفعالة والشمولية، يقل التضارب بين المعلم والتلميذ وكذلك بين مشتركين آخرين. عندما يقل التضارب؛ تقل العقوبات، وتحسن النتائج.

د- شروط إضافية للقيام بعلاقة مدركة بين المعلم والتلميذ:

”الالتقاء مع الآخر يحمل الأبعاد الأخلاقية والأدبية. فوجه الآخر لا يجسد وجوده فقط إلا أنه يعبر عن ضعفه. لذلك فهم يحثوننا على احترام ضعف الآخر وليس أن نكون عنيفين معه. بما أنني لم أضع الآخر في عالمي، فعلياً أن أبقيه كمختلف، احترم وجوده في عالمه وكما هو، ولكن وجوده يريني بأنني لست وحدي، ولا أستطيع تجاهل توجهي إلى الآخر. بالتلاقي مع الشخص يأتي الانفتاح لاختلافه الذي لا يمثل بعداً، بل اقتراب يفهم لانفتاح الآخر. تجربة الاقتراب وجهاً لوجه تتضمن في داخلها المسؤولية إزاء الآخر“.

عمانوئيل ليفينس

ترتكز العلاقة المدركة بين المعلم والتلميذ إلى خمسة شروط أساسية:

1. رؤية الحيز الآمن وخلق الجو الدافئ والثقة هما الحجر الأساس لبناء العلاقة.
 2. المحافظة على عدة قواعد في الاتصال الإيجابي:
- ينبغي أن ننتبه للأبعاد الجسدية أثناء المحادثة. يفضل أن نسأل ”إذا كان مرتاحاً، أو يشعر جيداً الآن“.
 - يُفضل الجلوس بدون أن تكون المسافة بعيدة بين الطرفين - بدون وجود طاولة بينهما. من المفضل أن يسود جوّ يخلو من المقاطعات، مثل: رنين الهاتف أو الموسيقى...
 - يمكن أن يظهر إصغاء بمساعدة لغة الجسد: - طرق لبث الاستعداد للتقبل -، الجلوس بأرجل غير مثنية وأيدٍ مكتوفة.

• المحافظة على الاتصال من خلال العيون- لقد وجدت الأبحاث بأن عضلات الوجه مربوطة بالجهاز الليمفاوي، فعن طريق الاتصال الدافئ بين العيون تخلق في النظام الطرفي فعاليات معينة تؤدي إلى ردة فعل انفعالية وتخلق الشعور بالقبول.

• عدم التكلم في نفس الوقت مع الآخر والمحافظة على قواعد الانعكاس.

• أن تبدي اهتماماً عن طريق تشجيع التلميذ على الكلام، بأدب، بصبر واحترام بدون إصدار أحكام.

3. مبدأ شدّ العضلات - تقوية "عضلة الشفقة"

علينا أن نفهم بأنه لا بد من وجود صراع، وبما أن الصراعات تحدث في أحيان متقاربة، فمن الأجدر أن نجد طرقاً مفيدة لعلاجها.

الوضع الذي يوجد فيه صراع - خفي أو ظاهر- يدعو المخ البدائي للعمل حين يهدد الأمان ويؤثر على خطر. نلاحظ في وضع الصراع تصرفات غريبة تصدر عن الولد أو البالغ. يهدف هذا التصرف إلى الدفاع عن نقاط ضعفه وحساسيته. هو في بعض الأحيان تنفيس عن الصرخة أو الدمعة التي لم تخرج. يحتاج الولد إلى إسماع اعتراضه الذي لم يُسمع وليس من السهل أن نلبي مثل هذا المطلب. توصل لنا تصرفات الولد أحياناً رسالة ناقدة وتهدّدنا، لكن قدرتنا على تلبية حاجته هي شرط لحلّ الصراع معه.

في وضع توجه إلينا: مراقبة، اعتراض أو امتعاض... فإذا نجحنا في الصعود بالسلم إلى المخ الجديد نستطيع أن نفهم بشكل أعمق ماذا هدّدنا؟ وما هي الطرق الدفاعية غير المجدية التي استعملناها؟ يمكن أن نتعامل مع الصراع في هذا الموقف كفرصة لتقوية المعرفة، للتعلم والتطور. يوجد احتمال كبير بعد مرحلة كهذه بأن يحلّ الصراع.

كيف نستطيع أن نقوي قدرتنا على احتواء من معنا في حال صراع؟ ما هي العضلة التي يجب علينا تدريبها لهذا الهدف؟ الكلام عن عضلة الشفقة، لماذا الشفقة؟

حاييم عومر في كتابه (تحسين صلاحيات الأهل) يحدد الشعور المناسب تجاه الولد المراهق كشفقة، وليس كرحمة. "تنبع الشفقة من الشعور بالمساواة، حيث إن الرحمة يمكنك أن تحسّ بها تجاه شخص ضعيف أو أقل منك شأنًا. عندما تشعر بالشفقة، فإنك تقدّر وجع الآخر لأنك كنت ستشعر بشكل مشابه لو كنت في وضعه. ليست هذه هي الحال عند الشعور بالرحمة حيث إن وجع الآخر يملاً الصورة كلّها، وهو غير مشابه لوجعنا في وضع مشابه ولذلك فإن الرحمة تلغي التبادل".

لقد تحدّث الدالاي لاما في إحدى محاضراته عن صديقه الراهب الذي قد حبس عشرين سنة في السجون الصينية. في إحدى المحادثات التي جرت بينهما بعد إطلاق سراحه فقد أخبر الراهب بأنه متشكك بنفسه "لأنه فقد الشفقة التي كان يشعر بها تجاه السجناء".

كيف نطوّر "عضلة الشفقة"؟

لنتخيل "الولد الصغير" الذي يقبع عندنا، سواء أكان كبيراً أو صغيراً. نفس الولد الذي لم يتمّ تلبية حاجاته دائماً، حيث إنّ إحباطاته صارت تتحكم به، ولم يتمّ التعبير كلامياً عن استغاثته وطلبه للمساعدة، ولكن في أحيان متقاربة تمّ التعبير عنها من خلال الأفعال.

بمساعدة هذا التخيل نستطيع أن نطوّر عضلة الشفقة، التي تسمح لنا باستقبال برامج مهددة أو عدوانية، البرامج التي تناقض تصوّراتنا وتوجّهاتنا أو مواقف غير مقبولة علينا بتاتاً.

القدرة على التخمين: لماذا يتصرّف الولد بهذه الطريقة، في أثناء المحادثة، يمكن أن يقلل لدينا الحس بالإجابة ويسمح لنا باحتوائه بصورة أفضل. هكذا، نتخيل، مثلاً: من وراء التلميذ الذي يحتجّ على العلامات المنخفضة، بأنّه يوجد ولد يجتهد من أجل أهله ولكنهم لا يعطونه الدعم المطلوب، أو يمكنه أن توجد من ورائه تنبؤات تظلم الولد، الذي يبقى دائماً تحت مراقبة شديدة من طرف الأهل أو يمكن أنه يوجد من وراء الولد العصبي والهجومى ولد يشعر بالخوف من قبل شخص أكبر منه، أو ولد قد تورّط في الغش بالامتحان ويريد إنقاذ نفسه... مثل هذه الأمثلة الخفية عنا، والتابعة لعالم الأولاد. يمكن أن يكون أسهل علينا أن نضع أنفسنا مكانه ونفهمه بشكل أفضل.

في مثال آخر نستطيع أن نرى ولداً نشعر بالغضب من تصرّفاته الاجتماعية. الولد الذي يزعج الأضعف منه، يسخر منهم، يستقبلهم ويهددهم. نحاول أن نرى: هل يعيش هذا الولد في ظروف من شأنها تفسير تصرّفاته. هل توجد في عائلته وتيرة تصرّفات عدوانية، هل هو ولد مرفوض في العائلة، أو هل توجد لديه نقاط ضعف (التعليم مثلاً) وهو يحاول أن يفضفض عن نفسه؟

إن مثل هذا الولد الصغير موجود أيضاً داخل الشخص البالغ الغاضب، الباكي المهاجم... أو الموجود معي في صراع معيّن. من خلال طريقة المحادثة الموجهة يمكننا أن نفهم الولد الصغير، وهكذا نطوّر الشفقة تجاهه التي تتيح لنا فهم الآخر بصورة أفضل وبالتالي إجراء محادثة أفضل معه.

هيا نتذكر أن:

”وجودنا متعلّق بقوة الحب الشافية، الحميمية وعلاقتنا. كأشخاص، كمجموعات، كدولة، كترية، أو ممكن كجنس (الإنساني)...“

دين أورنيش

4. تسريح الفرحة والمرح إلى داخل العلاقة:

”في البداية عليك أن تكون فرحاً وعندها فقط يأتي الفرح“

ر. نعمان مبرتسلب

تتحدث إحدى النكات الشعبية عن شخص كان يرقص فرحاً، وعندما توجه إليه أصدقاؤه وسألوه: ”لماذا ترقص فرحاً طالما أن الأوضاع سيئة جداً“؟ فأجابهم: ”إنني استعرض فرحة من فرحات المستقبل!“ .

لقد نسي المعلمون والتلاميذ ما هي الفرحة في علاقتهم مع بعض . إدخال المرح للعلاقة، الفرحة وروح جيدة يغني العلاقة يعمق الحوار .

5. الأحلام المشتركة للحلم الأكبر التي من الممكن أن تحقق لنا المعادلة الرائعة :

إلى حيث يتجه تفكيرك ، أنت هناك موجود فعلا

ر . نعمان مبرتسلب

تشرح لنا هذه الكلمات المبدأ القائل إنَّ الطاقة تتجه للمكان الذي ينصبّ عليه الانتباه . من هنا، أساس الحوار هو حلم وتصوّرات مشتركة، وإليها تتجه الطاقة، حيث إنَّ الطاقة السلبية تتجه إلى المكان الذي توجد فيه المشاكل .

وهكذا دائماً نبدأ محادثة بتقدير إيجابي، نجرب أن نجد: ”الأمر الذي أفدّره فيك، شيئاً أثار إحساسي هذا الأسبوع، أمراً أفرحني هذا الأسبوع“ وهكذا . ننهي ب: ”ماذا تعلّمت من هذه المحادثة؟ وماذا أحببت فيها؟“ . كي نركز اهتماماتنا بالأمر الإيجابية في العلاقة، بفرضية أن الطاقة تتوجه إلى هناك .

يجب أن نعطي حيزاً كبيراً لمحادثة موجهة نحلم فيها بأن نعمل الغير ممكن، حيث يحث المعلم الولد على أن يتخيّل الواقع مليئاً بالحياة الجيدة . المحمل الكبير في الحياة، لأنَّ الأمر الذي نتركز فيه ينقلب إلى واقعك .

يمكننا تحقيق أهداف مشتركة مع الولد (فصل ٤)، إذ تعطينا العملية المشتركة قوّة كبيرة للتأقلم، وتمكّنا من تحقيق أهدافنا كما قيل في المثل البرازيلي :

”عندما نحلم لوحدها، فإن ذلك يكون مجرد حلم . عندما نحلم مع بعضنا البعض، فإن هذا لا يكون مجرد حلم ولكنه بداية الواقع“

هـ- التغذية المرتدة

تلعب التغذية المرتدة دوراً مركزياً في تطوّرنا حيث إننا نحصل على تغذية مرتدة منذ لحظة ولادتنا، ومع الغذاء الجسدي الذي نحصل عليه يطعموننا ”أجوبة“ عن وجودنا وأعمالنا .

التغذية المرتدة، هي أساس كلّ عمليّات التغذية التي نلقاها في مسيرة تطوّرنا، وهي تقرّر طبيعة علاقاتنا مع الشخصيات المهمة بالنسبة لنا .

إحدى الآليات المهمة بين المعلم والتلميذ هي آلية التغذية المرتدة .

وقد تطرقنا إلى هذا الموضوع في الفصل الذي يتطرق إلى العمل بطريقة التدريب ، ولكننا نريد أن نقترح هنا طريقة التغذية المرتدة التي تأخذ بعين الاعتبار أهمية "المكان الآمن" وتلجأ إلى استعمال المحادثة الموجهة .
يطلب من كل مشترك في نهاية كل مثل هذه المحادثة أن يعبر عن شعوره ، أحاسيسه وأفكاره . . . بالنسبة للمرحلة التي عبرها طبقا للاقتراح التالي :

1. ماذا شعرت في جسدي في زمن المحادثة (هل شعرت بتوتر جسدي في مكان معين مثلاً؟)
 2. ماهي الأحاسيس التي رافقتني في هذه المرحلة؟ (غضب ، خجل ، فرح ، أمل ، إهانة . . .)
 3. ماذا أحببت في عملي بهذه المرحلة؟ ماذا أحببت بعملك في هذه المرحلة؟
 4. اقتراحات تقنية متعلقة بهذه المرحلة؟ (كل نقد يمكن أن يصاغ "كاقترح تقني" في المستقبل).
 5. هدية "تطور" أعطيتها لنفسك ، هدية "تطور" أهديتها لك . الهدية تُعرف بشكل واضح ولكن يمكن أن تكون خيالية . مثلاً: شعر تلميذ بأن عليه أن يبطل قليلا في تفكيره وعمله ، أهدى نفسه "ساعة تظهر كل دقيقة دقيقتين" . . .
- كل قول يُعكس على يد الطرف الآخر كي يعطي مرّة أخرى الشعور بأن هناك إصغاء كاملاً يتيح المجال للتطور وللشعور بالثقة .

ملاحظة : توجد هنا فرصة ممتازة للدمج بين حلم كان قد راودنا (البند السابق والفصل المتعلق بالتدريب) وبين تحديد أهداف ملموسة . حسب نظرية الصديق (هندريكس) . لنا جميعا تفاعلات مع مؤثرات خارجية "عالمية" ، تأتي من عوالم "الأطفال" التي يتسلط فيها الخيال . لكننا نعي بأننا لا نستطيع تحقيق هذا الخيال على قدر ما هو مرغوب وصحيح . حسب هذا: علينا ، - بعد وصف التفاعل التوق والأمينية العامة- ، تحويلها إلى عدة طلبات تحدّد بشكل ملموس ، إيجابي ومحدد ، وباستطاعتنا تحقيقها .

3. التَمَحُورُ حَوْلَ القَوَى الإِجَابِيَّةِ

الحوار الذي يعتمد على تشجيع وتعزيز الجوانب الإيجابية لدى التلميذ، يخلق قصة جديدة، طاقات ضرورية وتعاملًا جديدًا مع الواقع. في هذا الفصل، سنحاول تعزيز مهارة المعلم المراد توظيفها في حوارهِ للتركيز على القوى الإيجابية لدى التلميذ. يتمحور النقاش الدارج في المدرسة حول كشف الخلل تشخيصًا للمشكلة وتقويماً للفشل. اقترحنا هنا هو تغيير وجهة النظر باتجاه التأمل والنظر الإيجابي، بحث نقاط القوة والنجاح لتعزيزها من أجل تكوين طاقة إيجابية تبغي التغيير.

حاول أن تتذكر محادثة أجريتها في الماضي مع شخصية مهمة في حياتك، تمحورت حول عرض القوة الكامنة بداخلك وفقاً لإدراك تلك الشخصية.

ما هي القوة والطاقة الكامنة التي اكتشفتها تلك الشخصية بك؟

من أي زاوية عملية رأيت تلك الشخصية الطاقة الكامنة بداخلك؟

حاول استرجاع الكلام الشخصي الذاتي مع نفسك في أعقاب تلك المحادثة؟

ما هو الحيز وأهميته تلك المحادثة في حياتك؟ متى وجدت نفسك مُعاوداً لذلك الحوار.

لاحقاً، في أي مواقف انعكست تلك القوة التي انبثقت من المحادثة.

غالبًا ما يرى الآخر فينا قوى وطاقات نتجاهلها أو لا نعيها أهميتها. تنبثق تلك القوى في كثير من الأحيان من محادثة مهمة مع بالغين مهمين في حياتنا.

مصدر نهج التأمل والنظر إلى الجوانب الإيجابية يعود إلى علم النفس الإيجابي للصحة النفسية (Positive mental health)، حيث يشكل هذا التصور تجديداً، مقارنةً مع التصور التقليدي للصحة النفسية الذي تمحور حول معاناة المشكلة وإيجاد طرق لمعالجتها. تعتمد نظرية "تطوير الراحة والصحة النفسية، الاجتماعية والتعليمية" على التيار الإنساني في علم النفس، وتعارض تكوين مفاهيم عن وجدان الإنسان من خلال جوانب مَرَضِيَّة وتتمحور حول قضية تحقيق وتوسيع إنسانية الشخص وتطوير الموارد والطاقات الكامنة في داخله في اتجاه النُمو، التوجيه الذاتي والإبداع.

هنالك نظرية أخرى تستند على التوجه الإيجابي وهي الطريقة القصصية (White & Epsn, 1990). هي تعتمد على مجاز "القصة"، وتفترض أن الإنسان يبني الواقع من خلال المعنى الذي يمنحه لتجارب في حياته، فيؤثر هذا المعنى على تصميم حياته وعلى علاقاته مع بيئته.

الافتراض هو أن الإنسان يمرّ في تجارب كثيرة في حياته، ولديه حاجة لإيجاد تفسير لتلك التجارب، بناءً على ذلك، يؤلف قصة تعتمد على عدد محدد من الأحداث.

كل إنسان يقرأ أو يسمع قصة، يعطيها مفهوماً وتحليلاً مختلفاً عن الآخرين، كذلك أيضاً في قصة الشخص ذاته، ومن خلال سرده للقصة فإنه يعطيها معاني تختلف من مرة لأخرى رغم أن وقائعها متشابهة.

الحوار بين المعلم والتلميذ، حسب هذه النظرية، يُمكن المعلم من اكتشاف النواحي الإيجابية في قصة التلميذ، ومصادر القوة لإحداث تغيير في قصته الشخصية. إصغاء المعلم للقصة وطرح أسئلة من موضع عدم معرفة يتيحان للمعلم والتلميذ كشف جوانب مضيئة في قصته، ووضعها في محور المحادثة. بهذه الطريقة نُنمّيها، نستخلص من التلاميذ معلومات حول تلك الجوانب المضيئة وجعلها من المركبات الهامة في قصة التلميذ الشخصية، حيث إن تلك الجوانب تساعد المعلم في تعزيز التلميذ، غرس الثقة بقدراته وتقديمه.

تعبّر مقولة "قليل من النور يطرد الكثير من الظلمة" التصور الذي يشجع التأمل بوضع التلميذ من وجهة نظر إيجابية، وتساهم في إحداث التغيير وإيجاد الحلول.

هناك نهج آخر من مجال إدارة الأعمال والشبيه بتصوّر الطريقة القصصية وهو البحث المقدّر (Appreciative Inquiry). لقد تمّ تطوير هذه الطريقة في الثمانينات على يد البروفيسور David Cooperrider وآخرين في الولايات المتحدة، وهي تختلف عن الطريقة التي تعتمد على التعلّم من خلال تحليل المشاكل. يرى الافتراض الأساسي في نظرية "البحث المقدّر" أنّ التركيز حول الطموحات المستقبلية يؤدي إلى إنجازات أعلى، عمل أسرع ومحافظة على النتائج مقارنةً مع مسار حل المشاكل.

وفقاً لهذه النظرية، نحن نختار التعلّم عن طريق بحث حالات مهمّة بالنسبة لنا، بحيث أن كفاءتنا وأداءنا فيها يعتبر الأفضل.

ما يميز هذه الطريقة هو تركيزها على الإمكانيات والقدرات المتميزة لدى الفرد والمؤسسة، تقويتها والاستفادة منها. يركز التعلّم حسب هذه الطريقة على وجهة نظر إيجابية، موجّهة لاكتشاف مصادر القوة الكامنة داخلنا وفي بيئتنا والتي أدت إلى إحداث أيّ نجاح، والعمل على استغلال هذه المصادر وتسخيرها لصنع التغييرات المستقبلية.

لقد اعتمدت هذه الطريقة على مجموعة أبحاث ونظريات داعمة لها، نوجز منها ما يلي:

أ. تأثير بجمليون: نذكر هنا أنه أجريت تجربة وتم من خلالها تزويد المعلمين بمعلومات حول قدرات عالية لمجموعة تلاميذ مقابل قدرات متدنية لمجموعة أخرى. وبهذا تكوّن لدى المعلمين تصوّر إيجابي وسلبي عن التلاميذ وفقاً لقدرات المجموعتين. لم يعرف المعلمون أن انتقاء التلاميذ "ذوي القدرات العالية" تمّ بشكل عشوائي. وقد ظهرت خلال التجربة فوارق، غير مرتكزة على أساس الذكاء، وإنما على أساس توقّعات المربين. مع مرور الوقت، ازداد بشكل ملحوظ تحصيل التلاميذ أصحاب التصوّر بأنهم ذوو قدرات عالية بالمقارنة مع باقي التلاميذ في التجربة.

هنالك ثلاث مراحل في هذه الرؤيا الإيجابية :

أ. تتكون تصوّرات إيجابية عن الآخر بطرق متنوّعة - مثلاً، أفكار مسبقة، سمعة، مقاييس موضوعية، إنجازات سابقة وعملية تنبؤ بسيطة. مع مرور الوقت، وعند حدوث تفاعلات وعلاقات متبادلة، تصوّرات إيجابية تتشكّل ليس بناءً على التنبؤات فقط، ولكن أيضاً بناءً على إدراك الإنسان لإمكانياته " ماذا يجب أن يكون " أو تقييمات معيارية .

تتداخل التوقّعات، الإمكانيات والتقديرات في المرحلة الثانية لتكوّن صورة من التوقّعات البين- شخصية المرتكزة على محورين : قدرة ذهنية ملائمة لإجراء تغييرات تناسب التوقّعات، عناية واهتمام بحجم تلك التوقّعات .

الفكرة المركزية هنا هي أن قدرتنا الذهنية كالاستيعاب، الذاكرة والتعلّم تتكوّن نتيجة لحجم التوقّعات المرجوة منا ويتعلّق الطريق إلى تحقيق ذلك بمدى تشجيع الأشخاص المحيطين بنا .

يتأثر الإنسان في المرحلة الثالثة بالبيئة المحيطة به ويستجيب للتصوّرات الإيجابية من قبل الآخرين . إذا كانت النظرة للشخص إيجابية، فمن المتوقع أن يكون إنجازه أفضل من الشخص صاحب النظرة السلبية، وذلك نابع من عوامل ذهنية وحسية، تثير لديه جهداً مكثفاً، إصراراً، انتباهاً، مشاركة ودافعية للعمل بشكل لائق لتصوّر إيجابي .

لقد أثبتت أبحاث كثيرة أن تأثير المقومات الإيجابية يبقى على المدى البعيد أيضاً .

ب. العلاج بالجرعة الوهمية أو ما يسمى ١٦٥٥٥ - دواء اصطناعي يعطى في البحث لمجموعة مراقبة إلى جانب الدواء الذي يتمّ بحثه . وقد تمّ الحصول على نتيجة مثيرة للاهتمام ضمن هذا السياق وهي تأثير إيجابي للجرعة الوهمية مشابه لتأثير دواء البحث من ٣٠٪ إلى ٦٠٪ من الحالات .

ج. تحسين التحصيل نتيجة لمشاهدة إنجازات إيجابية - هنالك بحث أجري على فريق رياضي، حيث سُمح لنصف اللاعبين التعلّم حول إنجازاتهم عبر الاطلاع على إخفاقاتهم وأخطائهم. وفي المقابل، تعلم النصف الآخر حول إنجازاتهم عبر الاطلاع على اللحظات الجيدة. وقد أفضى البحث إلى النتائج التالية : طراً تحسّن كبير على أداء المجموعة التي تعلّمت من خلال مشاهدة اللحظات الناجحة، بالمقارنة مع المجموعة التي عُرضت أمامها الإخفاقات. من هنا يمكن الاستنتاج بأنّ الشعور بالقدرة على صنع النجاحات المستقبلية بقوانا الذاتية يعتمد في الأساس على نجاحاتنا السابقة. وإذا ما أردنا التوجّه إلى التلميذ بهذه الروح، فبإمكاننا التوجّه إليهم بأسئلة ومقولات كالآتي :

- برغم الصعوبات، ما هي الأمور التي حدثت بك لتحقيق النجاح وإحراز أفضل النتائج في هذا الموضوع؟
- من أين استمدت القوّة للحصول على هذه النتائج؟
- هل توجد شخصيات قد أثرت على نجاحك؟ ماذا فعلت تلك الشخصيات للوصول بك إلى هذا النجاح؟

٤ . توجيه أسئلة فيها تحدُّ وتقدير للتلاميذ

تحفيز تلاميذ لاستثمار الطاقة الكامنة في داخلهم

يعرض هذا القسم نهج عمل شخصي من قبل المعلم تجاه التلاميذ، بهدف تعزيزهم، تنميةهم ومساعدتهم لاستخلاص الطاقة الشخصية الكامنة لديهم. كما يعرض التصور الذي يرى بالمعلم المدرب، مساعداً للتلميذ - المدرب، ويعمل على تحسين إنجازاته في مجالات حياتية مختارة. هذا التصور هو استمرارية لتصورات سابقة تُظهر أهمية وظيفة المعلم ليس فقط كشخصية مربية وتُعلم في الصف، ولكن أيضاً كشخصية تعمل على تشكيل علاقات شخصية بناءً وموضوعية مع التلاميذ في داخل الصف وخارجه (فريدمان فكس، 2001). الافتراض هو أنه توجد علاقة مباشرة بين نوعي الوظائف، وأن العمل الشخصي الداعم والبناء مع التلاميذ يؤدي أيضاً إلى سيطرة أفضل في الصف ويساهم في تقدّم إنجازات وتحصيل التلميذ.

يتطرق هذا الفصل للحالات التي يبدي فيها المعلمون الرغبة في وضع تحديات تحفّز التلميذ/ة أو مجموعة تلاميذ من أجل استثمار الطاقة الشخصية الكامنة لديهم، وتكوين تفكير لوضع التلاميذ أمام تحديات في مستويات نشاط وتعلم متنوّعة، مع أخذ ظروف الحياة المتنوّعة للتلميذ في الإطار المدرسيّ بعين الاعتبار. في هذا الفصل، سيتمّ استعمال هذه النظرية، خاصة مع تلاميذ عاديين، لا يتواجدون في كثير من الأحيان في مركز العمل الشخصي - المدرسيّ بسبب الضغط والنقص في موارد الوقت.

يعتمد المنهج المقترح على مبدأ التدريب (coaching)، وكنا قد تعرّفنا على هذا التوجه من عالم الرياضة، فلكل شخص رياضي ولكل مجموعة رياضية مدرب ملازم، وظيفته هي النهوض بكفاءات الرياضيين لتحقيق الإنجازات الواعدة والنجاح، إذ يخطط المدرب مع الرياضي طرق التدريب الملائمة له، يحدّد مراحل التقدّم وفقاً لصعوبة التدريبات الملائمة له، يدعمه، يشجعه، يتأمّل في إنجازات المدرب ويعطيه تغذية مرتدة بشكل دائم. في العقد الأخير تمّ استعمال مبادئ التدريب في مجالين إضافيين من الحياة أيضاً: في المجال التجاري وفي المجال الشخصي. الاستعانة بمدرب تجاري (Business - Coach) من قبل المديرين أخذ بالارتفاع حيث يرافق طريقة إدارتهم في عملية الحصول على النتائج المنشودة، مقارنة بعدد الأشخاص الذين يستعينون "بمدرب ذاتي" (Life - Coach) للحصول على نتائج طيبة في حياتهم الخاصة. في هذا الفصل سنعتني بمعنى طريقة التدريب الشخصي في وظيفة المعلم.

إضافة إلى ذلك، يدمج هذا الفصل مصطلحات من النهج السردي (white&Epson,1990). تدّعي نظرية النهج القصصي أن الشخص هو بطل قصة حياته ويُبَلور قصة ذاتية بالاعتماد على بعض الأحداث التي عاشها في حياته، في الوقت الذي يترك فيه بعض تجاربه خارج القصة، مع العلم أنّ هذه القصة تصوّر الطريقة التي ينظر فيها الشخص إلى نفسه وإلى الطرق التي يعمل فيها. القصة التي يرويها الشخص عن نفسه تُسمى في النهج السردي "القصة السائدة"، فيما يطلق على باقي التفاصيل غير الواردة في القصة السائدة في النهج

القصصي . تسمى ” نتائج متميزة (unique outcomes) ، كشف النتائج المتميزة تُمكنُ الشخص من تكوين قصة أخرى ، بشكل أفضل وأكثر إيجابية عن ذاته . سوف نقترح في هذا الفصل استعمال هذا المنهج كطريقة لكشف قوى التلميذ ولتَمكينه من ” شق طريقه “ للحصول على نتائج مهمة ولتقوية إيمانه بنفسه وبقدراته .

يجمع هذا الفصل بين المناهج المختلفة وَيَهْدُ طريقة العمل مع التلميذ المتدرب ، وهو مبني على الافتراض بأن تدريب وإثارة التحدي لدى التلاميذ هما من المهارات . وكلما تمرنا على تلك المهارات أكثر وتم تنفيذها أكثر ، فإن تلك المهارات ستتحسن بشكل متواصل .

سيتم في هذا الفصل أيضاً عرض مبادئ وأدوات يُمكن استعمالها في لقاءات إثارة التحدي مع التلاميذ ، لخلق حوار حول معنى مسارات التدريب والتحدي في الجهاز المدرسي . إننا نفترض بأنكم ، خلال قراءة الكتاب والعمل ، سوف تكتشفون أن مبادئ وأدوات معينة مناسبة لعملكم ، بينما هناك مبادئ وأدوات أخرى مناسبة بدرجة أقل . ويمكنكم التفكير بطرق أخرى من المفضل اتخاذها .

بماذا عليك الالتزام؟

إذا أردت الانضمام إلى مسار ” المعلم كمدرب “ فعليك الالتزام بمبدأين :

الأول ، الالتزام بأن تكون مدرباً يزرع روح التحدي لدى تلاميذ ، ويعمل على تحفيزهم ومرافقتهم في مسار التحسن والتقدم . الثاني ، الالتزام أيضاً بأن تكون متدرباً - ومتابعة مسارات البحث الخاصة بك ، الحصول على تدريب من الآخرين ، بحث وفحص إنجازاتك كمدرب وكيفية تحسينها وتطويرها . إذا كنت مستعداً للالتزام بهذين المبدأين يمكنك مباشرة العمل والخروج إلى المسار .

يتابع هذا الفصل مراحل مسار التدريب . سوف نتمركز في كل مرحلة في أوجه مختلفة من التدريب ونضيف أداة أو وجهة نظر أخرى ، كما تُرفق كل مرحلة أيضاً بمهام مطلوبة تنفيذها لمساعدتك في التفكير ، فحص وتطبيق المهارات والأدوات المقترحة .

أن تكون معلماً مدرباً - محفز للتحدي (أو ما هو ”التدريب“؟)

التحدي = دعوة للمواجهة

شيء أو فكرة تثير رغبة الشخص أو الجمهور لمواجهتها والتعامل معها أو تحقيقها

السؤال الأول والمركزي الذي نحن بصدده هو : من هو ”المعلم - المدرب“؟ كذلك الأمر - أليس كل معلم من خلال وظيفته هو مدرب أيضاً؟

للإجابة عن هذه الأسئلة، علينا أولاً تعريف المصطلح تدريب . هناك تعريفات مختلفة وكثيرة لهذا المصطلح . نحن نهتم بتعريف التدريب على النحو التالي :

التدريب: مسار يعزز ويُمكّن الناس من استخلاص الطاقة والقوى الذاتية ويحسن بشكل ملحوظ من إنجازاتهم على طول الزمن بمجال حياتي معين . يحتاج هذا التعريف إلى عدّة إيضاحات ، خلال عرض مبادئ مجال التدريب .

السيرورة: مسار مشترك لمدرّب ومدرب ، يمتدّ فترة زمنية متواصلة ، حيث يتمركز التدريب في العلاقة بين المدرّب والمتدرب ، بهدف تعزيز المدرّب والمتدرب . هذا هو مبدأ التبادلية القائم في أساس عملية التدريب . فالتدريب الجيد يُنمي ويطوّر المدرّب أيضاً من خلال الالتزام والمسؤولية المشتركة . لذلك ، فإن بلورة التزام مشترك واتصال ببناء تساهم في التقدّم للوصول إلى الهدف ، كما أنها جزء مركزي وأساسي في عمل المعلم مقابل التلميذ المتدرب . يمكن رؤية كل واحد من لقاءات السيرورة ”مخيم تدريبات“ ، حيث ينفصل فيه التلميذ المتدرب عن حياته اليومية ويعمل على تحسين مجال معين .

استخلاص الطاقة الذاتية: هنالك تعريفات مختلفة ومتنوعة لفهم مصطلح ”استخلاص الطاقة الشخصية“ . يدّعي مدرّب التنس المعروف في الولايات المتحدة طيم غلاواي (1973) ، والذي بحث مجال التدريب خلال عمله مع رياضيين كثيرين ، أنه تكمن في كل شخص طاقة ما للقيام بمهام مختلفة ومتنوعة ، لكن ، هناك في كثير من الأحيان ”هواجس وأفكار مضايقة“ تعيق تحقيق هذه الطاقة الكامنة . هذه نفس الأفكار التحكيمية التي تكبت السعادة الأساسية المتواجدة في الإنسان لخوض تجارب جديدة ولتحقيق إنجازات عديدة في حياته . لذلك ، لتحسين إنجاز شخص في مهمة ما ، علينا مساعدته للتقليل من الأفكار المزعجة والمعوّقة ، وبذلك نساهم في تعزيز وتحقيق الطاقة الطبيعية الكامنة في داخله (Gallwey, 1973) .

تحسين فعّال ومهم للإنجازات والتحصيل: يعتمد مقياس النجاح في مسار التدريب على النتائج المرئية لإنجازات المتدرب . هذا هو مبدأ النتيجة - لا يكفي بأن يشعر المتدرب انه طراً تحسّن ، بل يجب أن يكون التحسّن واضحاً للعيان بشكله الكمي والكيفي .

بمجال حياة منتقى: يتمركز كل تدريب في تحسين إنجازات في مجال معين ومعرّف ، يختاره المتدرب كمجال مهم يكون معنياً بتحسينه - هذا هو مبدأ الاختيار .

لكي يكون المتدرب ملتزماً بالتدريب ، عليه تعريف تحدياته والتحسّن الذي يكون معنياً بإنجازه . إن وظيفة المعلم هي مساعدة التلميذ في تعريف مجالات التحسين المرتبطة بجوانب مختلفة لتحقيقه الذاتي في الإطار المدرسي .

سؤال ذاتي للتفكير :

إذا كنت اليوم تختار أن تتدرّب - ما هو المجال الذي كنت تختار أن تعمل فيه؟ على ماذا كنت تريد أن تتدرّب؟ من كنت تريد أن يدربك؟

رسم توضيحي - رقم 1 :



محاوَر التّدريب المركزيّة

كما يظهر في الرسم التخطيطي رقم (١)، يعمل المدرّب مع المتدرّب في كلّ تدريب من خلال محورين مركزيين : المحور الأوّل هو العمل على الجانب الذهني حيث يتوجب على المتدرّب بأن يركّز رغباته والإيمان بقدراته في تحقيق تلك الرغبات .

المدرّب يساعد المدرّب في بناء صورة مستقبلية واضحة ومثلى ، رسم صورة شخصية مفصلة لنفسه بحيث ينجح في القيام بالمهمّة وفي تعزيز الشعور بقدراته الشخصية مع تقليل الأصوات التحكيمية .

محور العمل الثاني هو ”تقوية العضلات الضعيفة - نقاط الضعف“ . يقوم المدرّب والمدرّب بتشخيص ”العضلات الضعيفة- نقاط الضعف“ ، ما هي المهارات والقدرات التي يمكن أن تشكّل نقاط علاج عند المدرّب بالنسبة لتحقيق الهدف ، والعمل وقت التدريب على تقويتها . فمثلاً ، إذا شعر تلميذ بعدم استطاعته على إدارة وقته وتنظيمه بالشكل الصحيح ، تكون نقطة الضعف هنا هي إدارة الوقت ، ولذلك يجب أن يعمل المعلم مع التلميذ أيضاً على تلك النقطة خلال اللقاء . (من الممكن أن تكون تلك وظيفة التلميذ لإدارة وقت اللقاء) وأيضاً من خلال بناء برنامج إدارة الوقت للأسابيع التالية .

أن تكون معلماً مدرّباً ، معناه أن تتجرأ وأن تدخل إلى مسار العمل الشخصي مع التلميذ ، أو مع مجموعة صغيرة من التلاميذ ، وأن تؤمن بقدرتهم على اختيار مجال معين للتقدم به ومحاولة مستمرة لرفع حرية العمل والتصرّف للطاقة الكامنة الذاتية من أجل تكوين معرفة مشتركة في مسار العمل المتبادل . كما ذكر في فصل التأمّل ، فإن أحد المتطلبات المسبقة من المعلم هو القدوم إلى التدريب بموقف الشخص غير العارف وأن يتيح للتلميذ فرصة اختيار المجالات المهمة في حياته . من هنا ، وظيفة المعلم هي الحضور وبمعيته الوسائل ، أساليب العمل ، الإيمان بالتلميذ والأسئلة الموجهة . في سياق الفصل سوف نتطرّق إلى الوظائف الأساسية للمعلم المدرّب (التي تظهر في الرسم التوضيحي رقم ١) ، وإلى الوسائل التي تخدمه وطريقة إدارة المسار .

الصفات المركزية في المعلم - المدرّب قلب وعمود فقري :

تمرين :

حاول أن تتذكر شخصية مهمّة في حياتك ، ساعدتك على تحقيق هدف معين في حياتك . فكر بهذه الشخصية وبمميّزاتها ، وتساءل كيف كانت بالنسبة لك . سجّل هنا باختصار بماذا تميّزت علاقتك بها وكيف ساعدتك في التقدّم والتطورّ :

افحص - ما هي الصفات المركزية التي توفّرت في تلك الشخصية بالنسبة لك؟

أغلبية الأشخاص الذين يجيبون على هذا السؤال ، يتحدثون عن علاقة تتصف بهذه العبارات : ”لقد كانت المعلمة هناك من أجلي“ ، ”لقد آمنت المعلمة بي“ ، ”قالت لي المعلمة إنني أستطيع“ ، ”لقد عاندتني المعلمة“ ، ”كانت المعلمة قدوة لي“ ، ”لقد أحببتي المعلمة“ وما شابه ذلك .

خلال المحادثة مع التلاميذ في المدرسة ، وصف أحد التلاميذ علاقته مع طاقم المعلمين بالقول : ”إنهم لم يتنازلوا لي ولم يتخلوا عني“ . هذه هي خلاصة صفات المدرّب : المدرّب يؤمن بالمدرّب ، لا يتنازل له ، بل ويصرّ على قدرته للوصول لإنجازات ، وفي نفس الوقت هو متواجد هناك من أجله ، يدعمه ويشجّعه .

يطلق الباحث أونيل (2000) على ذلك اسم ”تدريب له عامود فقري وقلب“ أي أنه تدريب يقوم على أساس متين وعلى مشاعر جيّاشة . يتوجب على المعلم في كلّ لقاء تدريبي ، أن يتزوّد بهذين العنصرين المهمين ، وهما ”العامود الفقري والقلب“ . التدريب النابع من ”القلب“ يعني أن تكون متعاطفًا مع التلميذ ، متفهمًا لصعوباته ، وأن تتقبّله كما هو ، الإصغاء إليه بشكل كامل حين يعبر عن مشاعره وتكون مشاركًا حقيقيًا في عملية تحقيق النتائج ، دعمه وتشجيعه . التدريب الذي يوجد له عامود فقري ، يعني أن يكون متينًا وفيه إصرار وتصميم ، وأن يأتي المعلم مزودًا بتوقعات بالنسبة لإنجازات التلميذ وعند الحاجة ، أن يقوم بمساءلة التلميذ حول تقصيره في عمله أو حول قلة التزامه ، يعطي تغذية مرتدة بناءة ، يعبر المعلم عن موقفه وعمّا يدور في فكره ويأتي بحضوره الخاص كمعلم وكإنسان .

في كلّ مرحلة من مراحل العمل مع التلاميذ ، حاولوا أن تفحصوا هل أنتم تأتون إلى التدريب مزودين بـ ”القلب“ وبـ ”العامود الفقري“ أي أن يكون لديك إحساس وعزيمة متينة .

إليكم فيما يلي مجموعة من الأسئلة التي تسهّل عليكم تمييز ذلك (أونيل ، 2000) :

هل أحضر بإحساسي وعواطفني (مع القلب)؟

- هل أنا متفهم لوضع التلميذ؟ هل أصغي إليه؟
- هل آتي ولديّ فضول حقيقيّ لقصة التلميذ؟
- هل أستطيع التعبير عن أفكار ومواقف التلميذ بشكل واضح؟
- في حالة وجود عدم موافقة بيني وبين التلميذ ، هل يمكنني أن أستم وأكون مشاركًا بمشاعري أو أن لا أتدخل؟
- هل أوّمن بالتلميذ؟ وهل أعبر له عن ذلك أمامه وبحضوره؟
- هل أعبر عن تقديري للتلميذ في الصعوبات التي يواجهها وعن تحصيله؟

هل آتي مزوداً بعزيمة وإصرار متين ”عمود فقري“؟

- هل آتي ولدي توقعات لنجاح التلميذ؟
- هل يعلم تلميذي ما هو موقفني ورأيي في الموضوع الحالي؟ إلى أي حد أقول له ”أنا موافق معك“ أو ”لست موافق معك“؟
- هل أصرّ على المطلوب من التلميذ لأستطيع مساعدته؟ هل أقول له أي نوع من التعاون والمشاركة احتاج منه؟
- هل أستطيع أن أعطي تغذية مرتدة بناءً للتلميذ في وقت الحاجة؟

19 تشرين الثاني 1957 .

السيد جيرمان العزيز ،

بعد هدوء الضوضاء التي أحاطتني أقول لك كلمات نابغة من القلب

وهبوني احتراماً كبيراً لم أسعى إليه أو أطارده ولكن عندما وصلتني البشارة كان الأول الذي فكرت به بعد أمي هو أنت . بدونك وبدون أليد الدافئة التي مدت إلي كولد فقير لم أكن لأصل إلى ما أنا فيه الآن .

هذه فرصة لأقول لك من أنت بالنسبة لي ، ولأن أوكد لك أن جهودك وكرمك لا زالوا ينبضون داخل احد تلاميذك الصغار ، رغم السنوات لم اكف عن كوني تلميذك المدين لك بالشكر .

احتضنك بكل قواي .

في سنة 1957 حصل كامبي على جائزة نوبل للأدب

مسار التدريب

يتكوّن مسار التدريب من ٥ مراحل أساسية:

مرحلة ١: بناء اتفاقية- في هذه المرحلة يجد المعلم الطريق ليكون مشاركاً مع التلميذ. توجد للمعلم في هذه المرحلة وظيفتان أساسيتان: أولاً- التعرف على تحديات التلميذ، وثانياً- بناء اتفاقية تدريب مع التلميذ، تتضمن مسؤولية مشتركة.

مرحلة ٢: تعريف حلم - يساعد المعلم التلميذ على تعريف حلمه الشخصي الذي يسعى إلى تحقيقه.

مرحلة ٣: تحديد برنامج عمل شخصي لتحقيق الهدف الأول بتحقيق حلمه.

مرحلة ٤: "مخيم تدريبات"- تنفيذ برنامج العمل: دعم، تغذية مرتدة، تقوية العضلات الضعيفة، المحافظة على البرنامج أو تغييره.

مرحلة ٥: تلخيص "موسم التدريبات"- من خلال التعلم من العمل والتحصيل والتحضير للموسم القادم.

اقترح لتوزيع مراحل التدريب

في العمل المدرسي، يفضل أن توزيع هذه المراحل على ٤ - ٥ لقاءات مبنية بالطريقة التالية:

مراحل	مواضيع / مضامين	الزمن المخطط للقاءات
1-2	بناء اتفاقية تعريف الحلم	ساعة واحدة
3	تحديد برنامج العمل	ساعة واحدة
مرحلة 4 بعد شهر	محافظة / تغيير برنامج العمل : تغذية مرتدة وبرنامج تدريب للاستمرار	ساعة واحدة
مرحلة 4 - تكملة بعد حوالي شهرين	محافظة / تغيير برنامج العمل : تقييم وبرنامج تدريب للاستمرار	ساعة واحدة
مرحلة 5 مع انتهاء الزمن المحدد	تلخيص التدريب وتخطيط : تأمل ذاتي، بناء برنامج مستقبلي	ساعة

مرحلة أولى - بناء اتفاقية : دعوة للتواصل والاتفاق مع التلميذ على طريقة العمل

الخطوة الأولى بين المعلم والتلميذ هي الاتفاق على طرق العمل المشتركة . ربما يفكر بعض المعلمين في هذه اللحظة : ”الاتفاق على طرق العمل!! حيث إنه من وظيفة المعلم الالتقاء مع التلميذ، على ماذا نتفق؟ . لذلك ، فإن وظيفة المعلم تتضمن بداخلها الحقوق والواجبات لتشكيل طرق العمل مع التلميذ ومن ضمنها العمل بشكل فردي/ شخصي . ومع هذا، فمن المهم والمفضل أن نعرف بأنه توجد بين كل شخصين علاقة متبادلة (علاقات عمل أو علاقات شخصية)، توجد بينهما ”اتفاقية علاقات“ غير مكتوبة، وغالبًا لا يتم التحدث عنها حيث تحوي توقعات الشخص من الآخر .

فكر للحظة ما هي الاتفاقية غير المكتوبة الموجودة بين المعلم وتلاميذه؟

يدرك التلميذ أن وظيفة المعلم هي أن يربّهم ويهتمّ بهم خلال تواجدهم في المدرسة ، ويدركون صلاحيته وسلطته داخل الصفّ ويتوقعون منه أن يعلمهم الموادّ التعليميّة على أحسن وجه ، ويراعيهم بحسب الحاجة . ولكن ، إذا لم تعقد بين التلميذ والمعلم لقاءات خاصة حتى اليوم ، فهم لا يتوقعون ، وربما يكون بعضهم غير معنيين بعقدها . الخطوة الأولى في التّدريب هي توجيه دعوة لعلاقة شخصيّة والاتفاق بشكل واضح على العمل المشترك .

يوافق المعلم على تدريب التلميذ ، ويوافق التلميذ على الالتزام بمسار التّدريب . يحظر التنازل عن هذه المرحلة ، فبدونها لا توجد للمعلم شرعية لتنفيذ مسار تدريبي مع التلميذ ، وفي هذه المرحلة يقترح المعلم على التلميذ برنامج التّدريب ويوضح له الأمور والالتزامات لكل منهم تجاه البرنامج .

يجب أن يتبلور هذا الاتفاق في اللقاء الشخصيّ الأول . يشمل الاتفاق الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ماذا؟ - ماذا يحصل في اللقاءات الخاصّة ، على أي موضوع نعمل؟ يحدد المعلم للتلميذ في هذه المرحلة تحدياته في السنة الدراسيّة الحاليّة .
- كيف؟ - كيف يتمّ العمل وبأي وتيرة تعقد اللقاءات؟ .
- ما هي التوقّعات من الطرفين؟ - ما هي التوقّعات من التلميذ؟ ما هي التوقّعات من المعلم؟

لتوضيح الأمر ، نأخذ المثال التالي :

المعلّمة أميرة : كيف حالك يا سعاد ، هذا القاوّن الأوّل ضمن سلسلة اللقاءات الشخصيّة التي سنجريها خلال السنة . تهدف اللقاءات إلى تشخيص تحدياتك في هذه السنة ، الأمور التي تريدين تحقيقها ، ومحاولة بناء طرق للحصول عليها . يمكن القول ، إنني سوف أرافقك خلال السنة ، وفي نهايتها تستطيعين القول إنها كانت سنة تعليميّة ناجحة بالنسبة لك في مجالات حياتية مختلفة . أدعوك

لتحديد رغباتك وطموحاتك لهذه السنة في جميع مجالات الحياة: في المجالات التعليمية وفي مجالات حياتية إضافية. هل هذا يناسبك؟ هل أنت معنية بإجراء لقاءات من هذا النوع؟
سعاد: نعم، بالرغم من أن ذلك قد يكون غريباً نوعاً ما. هل تريدني مني أن أتحدث معك عن مشاكلتي؟

أميرة (بتبسم): حقاً، قد يكون ذلك غريباً. . . أريدك أن تحدثيني عن أي شيء ترغبين،

ويسرني أن نتحدث بشكل صريح ومنفتح. اقترح عليك أن نقرر معاً، الالتقاء مرة واحدة كل شهرين لإجراء محادثة شخصية وفحص كيفية تقدم الأمور. المواضيع التي تطرحينها هي مواضيع نسعى إلى تعزيزها: تحدّيات في التعليم، مواضيع في الحياة الاجتماعية التي تخصّك، أو أي شيء تريدني تحقيق النجاح فيه. يمكنك التفكير بمواضيع تريدني تحقيق النجاح فيها هذه السنة.

سعاد وأميرة لاذتا بالصمت. أميرة تتيح لسعاد فرصة للتفكير. بعد مرور نصف دقيقة من الصمت تقرر أميرة أن تسأل سعاد:

سعاد؟ هل تريدني ان تحدثيني بما تفكرين به؟

حركت سعاد الكرسي بعدم ارتياح، وأخيراً قالت: كأنه يوجد ما أفعله هذه السنة، لكن هذا غير مرتبط بالتعليم وبالمدرسة بالمرّة.

أميرة: وهو...؟

سعاد (بهدهوء): أريد أن أشارك في فرقة رقص شعبي (دبكة).

أميرة: هل ترقصين؟

سعاد: لا. في الماضي كنت أرقص كثيراً، لكنني توقفت عن الرقص قبل ثلاث سنوات. ولكن ذلك ينقصني حقاً. رقصت رقصاً شعبياً (دبكة) وأحبّ ذلك، وقد قرّرت هذه السنة العودة إلى مزاولة الرقص.

أميرة: جميل جداً، فعلاً هذا أحد الأمور التي سنعمل عليها. هل توجد أمور أخرى ترغبينها في هذه السنة؟

سعاد: نعم، حقيقة، يسرّني التحسّن في اللغة الإنجليزية، حيث إنني لست جيّدة في هذه اللغة. . . ما عدا ذلك أظنّ أنّ كل شيء جيّد في المدرسة.

أميرة: أنت تريدني أن تشتركي بفرقة رقص، وهذا تحدّ موجود خارج إطار المدرسة، وتريدني التحسّن باللغة الإنجليزية، وأنت راضية عن المدرسة نوعاً ما.

سعاد: نعم .

أميرة: أنا مسرورة لمشاركتي في أمور تودين إنجازها هذه السنة . أريد أن اقترح عليك أن نعمل سوياً بطريقة التدريب - كما هو متبع في الرياضة : أنت الرياضية وأنا المدربة . المسؤولية الشخصية لتحقيق النجاح في هذه المهام ملقاة على عاتقك . أنا أقوم بوظيفة المدرب الموجود خارج الملعب ، ووظيفتي هي مساعدتك ، مرافقتك ، تشجيعك وتحفيزك لكي تحققي النجاح . في لقاء اليوم سوف نحدد حلمك الشخصي . في اللقاء القادم قومين ببناء ”برنامج تدريبات“ ، وفي لقاءين إضافيين نتابع معاً إنجاز البرنامج . حسناً؟

سعاد: نعم ، بكل سرور .

أميرة: جميل ، هيّا نبدأ العمل .

مبادئ في مرحلة بناء اتفاقية العمل المشترك :

بناء الثقة

بناء اتفاق للعمل المشترك هو الخطوة الأولى لتكوين علاقة مهمة مع التلميذ . هذه مرحلة مهمة في تحديد جودة العلاقة بين المعلم والتلميذ . من المهم أن يكون المعلم صادقاً مع التلميذ ويجب الحذر من تقديم الوعود غير القابلة للتنفيذ . مثلاً : يجب أن لا نعد التلميذ بأن ”كل ما يقال في اللقاءات الشخصية سيقى سرّاً“ ، حيث لا نعرف المضامين التي ستطرح خلال اللقاءات ، وهل توجد حاجة لإدخال أطراف أخرى لحل الموضوع . يمكن القول ”أن العمل على تحدياتك هو عملنا معاً ، بدون إدخال الصفّ ومعلمين آخرين . أنا مسرور بأن يتم إطلاع والديك في مسار عملنا وأن يعرفا التحديات التي وضعتها لنفسك . كذلك ، من المهم إعلام المعلمين/ أطراف أخرى في مسار عملك ، نعمل ذلك سوياً“ . يكون التلميذ بهذه الطريقة واعياً ومدركاً لقوانين اللعبة وينظّم أموره حسب تلك القوانين مع اختياره لفحوى الحديث .

خلق أجواء من حب الاستطلاع ، الاهتمام والتلهّف

أحد الأهداف الرئيسية خلال اللقاء الأول مع التلميذ هو تكوين اهتمام وحب استطلاع بالنسبة لمسار العمل والإمكانيات المقترحة . ينبع حب الاستطلاع من التجربة الشخصية ، لذا ، فإن أهم وظائف المعلم في هذه المرحلة هي التواصل مع التلميذ وفهم تحدياته والسماح له ببدء العمل باللقاء الأول . المفهوم العملي هو أن لا يعتمد اللقاء على بناء اتفاقية فقط ، بل أن يبدأ التلميذ المدرب العمل وأن يبني حلمه الشخصي منذ اللقاء الأول .

مشاركة الأهل :

يمكننا أن نفهم من السياق بأننا نؤمن بأهمية مشاركة الأهل في التحديات التي يواجهها التلميذ . في مثال سعاد: ربما يعارض أهلها فكرة الرقص ، لأنهم قلقون من انخفاض مستوى تعليمها . ولذا فإننا نقترح تعريف التحدي على اعتبار أنه ، أي التحدي ، مهمة يكون الأهل شركاء فيها .

وماذا نفعل في حالة عدم استجابة التلميذ للدعوة؟

من المهم فهم عدم الاستجابة ، فقد عبّر التلاميذ ضمن المحادثات التي أجريناها عن وجهتي نظر بالنسبة للمحادثات الشخصية مع المعلمين . فمن جهة ، يتوق التلاميذ إلى العلاقة ، ويطلبون الانتباه من الآخرين لوضعهم ولتقديم المساعدة لهم في طريقهم ، ومن جهة أخرى ، فإنهم يخشون من فقدان السيطرة على خصوصياتهم وحياتهم في المدرسة (الخشية من تدخل المعلم بصورة كبيرة في حياتهم الشخصية) . لذلك ، في المرحلة الأولى على التلميذ ان يشعر بأن المعلم يحترم رغباته وخياراته ، وبأنه هو الذي يختار المحادثة ونوعية العمل . في حالة تفضيل التلميذ عدم الاستجابة للدعوة فإننا نوصي باحترام رغبته وأن نتيح له فرصة أخرى . يمكن صياغة هذا الأسلوب على النحو التالي : ”أنا أحترم رغبتك ، أنا متأكد بأن لديك آمنيات ورغبات متنوعة مع حلول هذه السنة . أنا أحترم رغبتك بعدم إطلاعي في ذلك ، وأتمنى لك إيجاد شخصيات في المدرسة والبيت كي تشركها . نحن سنستمر في العلاقة والتواصل معك خلال السنة بالطبع في إطار العمل الصفي . كذلك نلتقي ضمن لقاءات أخرى حتى نرى كيف حالك بشكل عام . على أي حال ، ليكن معلوماً لديك بأنني دائماً مستعدٌ وفرحٌ لمساعدتك في أي هدف تختاره“ .

المرحلة الثانية أن نحلم معاً : مراحل في تطوير الحلم الشخصي

الخيال أهم من المعرفة

البرت اينشتاين 1984

الحلم الشخصي هو صورة المستقبل المرغوبة التي أبنينا لنفسي . يشكّل تحديد الحلم عملاً متواصلًا للتمركز بما أريده حقًا . كل مسار تدريب يبدأ بتحديد حلم شخصي ، حيث يقرّر التلميذ أهدافه ، طموحاته في أحد مجالات الحياة . يمكن أن تكون أحلامنا في مجالات حياة كثيرة ومتنوعة ، لكننا ، في عملية التدريب ، نعمل على مساعدة التلميذ في تحديد حلمه ، حتى يصبح هدفًا واضحًا .

لماذا الحلم؟

طبيعة الحلم، دافع للتحدّي والطموح، يقودنا إلى الأمام، لكي نتقدّم ونحقّق أهدافاً يجب تحديد الحلم. نحن نؤمن بأن التحدّث عن الرغبات والأهداف غير كاف، فالحلم هو مقولة عن المستقبل الأفضل والمنشود بالنسبة للإنسان، ويمكننا لهنهية أن نترك المؤلف في الحاضر، وأن نبخر في الخيال باتجاهات أخرى مثيرة ومفاجئة. هناك أبحاث كثيرة ومتنوعة تبيّن أنّ البشر يتصرّفون حسب التصورات الذاتيّة والبيئة المحيطة بهم. إذا قمنا بمساعدة تلميذ في بناء تصوّرات ذاتيّة وصور مستقبلية إيجابية وواضحة، فإننا، من خلال ذلك، نساعد على تحقيق إنجازات إيجابية في حياته.

رغم ذلك، يفاجئنا أنّ الكثير ممّا يمتنعون عن الحلم، لأنّ الحلم بحاجة لشجاعة، قوّة وإرادة. ماذا لو لم ننجح في تحقيق أحلامنا؟ ماذا سيحدث إذا فشلنا؟ في المقابل، نحن نخاف ان نحلم مع تلاميذنا. ماذا لو لم ينجح التلميذ في تحقيق حلمه؟ ماذا سيحدث في حالة خيبة أمله؟ ماذا لو تعارض حلم التلميذ مع رغباتي، أهداف النظام التربوي، وأهداف أهله. ماذا سنفعل إزاء هذا التناقض؟

ملاحظات حول الحلم الذاتي:

أولاً، الحلم الذاتي هو الدافع للتقدّم، حتى لو لم ننجح في تحقيقه كما توقّعناه. توجد حالات كثيرة في تاريخ الإنسانيّة توضح هذا المبدأ، والحالة الأكثر بروزاً هي أسطورة كولومبس الذي حلم بالوصول إلى الهند، لكنه وصل، في النهاية، إلى مكان آخر. السؤال المهمّ الذي يجب أن نسأله ليس ما هو الحلم؟ بل: ما الذي يحرّكه فينا، وإلى أين سيوصلنا؟

ثانياً، على أيّ حال، يحلم التلميذ أحلامه. السؤال الذي يطرح نفسه هو: هل سنقف إلى جانبه وكيف سنساعد في التعامل مع تحدياته.

كيف نبني الحلم؟

يعمل المعلم على الحلم الذاتي للتلميذ بهدف إيصاله إلى مرحلة يشعر فيها ويرى صورة أكثر وضوحاً لحلمه. الافتراض الأساسي هو أنّه يوجد للتلميذ حلم ذاتي معيّن، لكنه يكون أحياناً غير واضح بشكل كاف، ومن هنا فإنّ وظيفة المعلم هنا هي إخراج وتوضيح الحلم الذاتي للتلميذ ومساعدته في تحديد وتركيز أهدافه بواسطة طرح أسئلة ومن خلال الإصغاء الفعال. وعليه، من أجل تحقيق ذلك، فإنّ المهمّة الرئيسيّة في هذه المرحلة هي القيام بعملية التوضيح البصري المرئي للحلم: على التلميذ رؤية الحلم، أن يرى نفسه داخل الحلم والمكوّث في واقع الحلم.

المبادئ الأساسية في تركيز الحلم الذاتي :

- أ . المبدأ الأساسي : الحلم يجب أن يصف المستقبل الأفضل الذي يريد المتدرّب أن يراه . المفهوم الأوّل هو إثارة التحدي لدى التلميذ لوصف واقع مستقبلي يختلف عن حاضره . المطلوب من التلميذ هو أن يصف نفسه بعد مرور نصف سنة ، سنة ، ثلاث سنوات وما إلى ذلك . في الجهاز المدرسيّ نوصي أن يتمحور الحلم حول السنة الدراسية ، لكن ، من الممكن أن نعمل مع التلميذ على مدى ثلاث سنوات - مثلاً : من لحظة دخوله إلى المرحلة الثانوية وحتى نهاية تلك المرحلة . مدى الحلم يقرره المعلم ، وعليه أن يحدده .
- ب . نوصي بدعوة التلميذ إلى حلم منفتح - كيف أحلم عن ذاتي ، بدون تحديد مضامين معيّنة مسبقاً . لكن ، أحياناً من الصحيح تحديد الحلم وحصره في مواضيع معيّنة . في هذه الحالة ، نوصي بالتطرق إلى التحديات التي عرضها التلميذ في مرحلة بناء الاتفاق واستعمال الحلم كوسيلة توضح التحدي . يعود القرار هنا أيضاً لوجهة نظر المعلم .
- ج . يجب صياغة الحلم بصيغة الحاضر ، يطلب المعلم من التلميذ وصف الحلم كأنه يحدث الآن ، في الحاضر . استعمال لغة الحاضر تجعل من الحلم ملموساً وأكثر وضوحاً .
- د . بالإضافة لذلك ، يجب صياغة الحلم بمصطلحات إيجابية . عليه ان يصف فعلاً ما يحدث في الحلم وما لا يحدث فيه . غالباً ، يصف الناس مستقبل يتطرق لأمر كانوا يريدون الامتناع عنها (مثلاً : في السنة القادمة ، أنا غير مضغوط من التعليم . تحدي المعلم هو جعل التلميذ بأن يقول ماذا يريد أن يحدث له (مثلاً : أنا أتعلّم بصورة مريحة وهادئة) .
- هـ . يجب صياغة الهدف بمصطلحات مطلقة وليست نسبية . إننا نبحث في الحلم عن الصوت الداخلي ، ونحاول الامتناع عن مقارنة التلميذ مع الآخرين ، حيث نقوم بتحفيز وإثارة الحلم للتعرف على مفهومه الداخلي . هكذا ، بدل الحلم يطلب ”أن أكون الأكثر قبولاً في الصف“ ، نحفز التلميذ على التطرق لنفسها فقط : ”أن أكون مع صديقات جيّدات ، بناء علاقات مع الجنس الآخر“ .
- و . يجب أن تتم صياغة الهدف بمفاهيم حيوية : ماذا أفعل بحلمي ، وليس ماذا يفعل لي الآخرون . هذا الفرق بين القول ”في السنة القادمة لن أكون وحيداً“ (صيغة المستقبل ، بمصطلحات سلبية وخاملة) والقول ”يوجد لي الكثير من الأصدقاء ، وأدعوهم لزيارتي في البيت (صيغة الحاضر ، إيجابية وفعّالة)

فعالية يمكن تقديمها للتلاميذ :

سأطلب منك الانتقال عبر بوابة الزمن من الحاضر إلى المستقبل : التاريخ اليوم هو _____ (سنة منذ الآن) وأنت تنظر إلى نفسك وتراها في مستقبل مثالي : ماذا كنت تتمنى أن يحدث بعد سنة من اليوم؟ كيف تريد أن ترى نفسك بعد سنة داخل المدرسة؟ ماذا الآن؟ صف الواقع المستقبلي بصيغة الحاضر . ابدأ الجمل باستعمال كلمة "أنا" . حاول فعلاً أن ترى نفسك تفعل الأشياء . هنالك وسيلتان لتوجيه الطالب باستخراج حلمه : الأولى هي استعمال الرسم . نوصي بأن يرسم الطالب الصورة التي يريدها . الوسيلة الثانية هي استعمال كاميرة عملية وتصوير حلمه ، ووصف ما يرى في الصورة .

بعد وصف الحلم تصبح وظيفة المعلم هي بحث الحلم مع التلميذ وفحصه :

- أ . أصغ وكنّ محباً للاستطلاع ، اسأل أسئلة تتعلق بأمور غير واضحة وغير مفهومة . حاول حقاً فهم الحلم والتحدّي .
 - ب . حاول الاستفسار مع التلميذ عن المفاهيم التي يجدها في حلمه : "كيف تشعر في الحلم - ما هي الأحاسيس؟ ما هو الأكثر أهمية في الحلم؟"
 - ج . حاول أن تستفسر من التلميذ عن الجوانب العملية في الحلم : "ما هي النشاطات التي تنفذها والأكثر بروزاً في الحلم؟"
 - د . التأكد من أن لدى التلميذ رؤيا واضحة بالنسبة لحلمه . إحدى الطرق المقترحة هي : يقرأ المعلم بصوت عال حلم التلميذ بصيغة الحاضر ، مع إبراز أعمال التلميذ وأحاسيسه . عبر هذا الانعكاس ، تسنح للتلميذ فرصة الاستماع إلى الحلم بصيغة الحاضر ، ويستطيع عندها أن يفحص هل هذا هو الحلم الحقيقي بالنسبة له .
- من المهم إتاحة الفرصة للتلميذ للمكوث في حلمه والتمتع به . في كثير من الأحيان ، يصف الناس الحلم ، ولكنهم يضيفون ويقولون "لكن . . . هذا لا يمكن أن يتحقق" . وظيفة المعلم في هذه المرحلة هي تشجيع التلميذ على تحقيق حلمه . لكي نفعل ذلك ، يجب أن نترك الواقع اليومي وترك التلميذ ، ببساطة ، يسرح في خياله . في هذه المرحلة نبقي الأصوات التحكيمية جانباً وعلى المعلم أن يبقى مع التلميذ في حلمه ، بدون الانشغال بالواقع أو بطرق تطبيق إمكانيات مختلفة .
- إذا كان الحلم واسعاً ويحوي الكثير من مجالات الحياة ، ننصح في توجيه التلميذ ، مع التأكيد على أنه لا يمكننا الانتقال إلى مرحلة تحديد الحلم وتركيزه إلا بعد انقضاء زمن المكوث في الحلم .
- هـ . من خلال فهم المعنى المميز للحلم بالنسبة للتلميذ ، وجه المتدرّب الطالب لتركيز حلمه في مجال واحد ومركزي في حالة وجود حلم واسع ، يشمل نواحي حياة مختلفة ومتنوعة : "ذكرت في الحلم مجالات مختلفة . الآن حاول فحص الأمور التي ذكرتها : أي مجال تتمناه بشكل خاصّ وتريد أن تختار التمرکز فيه في السنة القريبة" .

عمل ذاتي :

- اكتب ماذا سيكون حلمك بعد سنة/ بعد ٥ سنوات .
(تذكر استعمال صيغة الحاضر بصورة إيجابية وفعّالة .
بعد _____ سنوات أنا . . .

أمثال وأقوال عن الهدف أو الحلم الذاتي :

- ”إنك تستطيع تحقيق كل ما تحلم به“ والت ديزني
- ”عليك أولاً تحديد ما تريده ، بعدها أفعل المطلوب منك“
- ” اللوحة بالنسبة لي هي أشبه بقصة تثير الخيال وتوصل الفكر لعالم مليء بالتوقعات والانفعالات والمتعة“ يوستون
- ”لعالم الواقع حدود تخصّه ، أما عالم الخيال فهو بدون حدود“ جان جاك روسو
- ”مهما سرح الخيال فالحقيقة حدود بينه“
- ”خذ الأمور بكاملها“
- ”الرسام تكشفه لوحاته“
- ”العزيمة تحقّق ما رأيناه بأفكارنا مستحيلاً“
- ”الضغط يفت ويصقل الجواهر“
- ”الضغط يؤدّي للإبداع“

المرحلة الثالثة : المحافظة على جهد الإبداع ، أو مواجهة الواقع

توضيح الحلم والتحدّي هو إحدى الطرق السهلة والبسيطة لتحقيق الذات، في كثير من الأحيان تكون الفجوة بين الحلم والواقع كبيرة، وهي قد تكون مصدرًا للقوة أو الإبداع أو عكس ذلك، وتستطيع الوصول للطرفين: تحويل الواقع إلى حلم أو تحويل الحلم إلى واقع، مع العلم بأن الفجوة بين المنشود والموجود تؤدي إلى حالة من الإحباط، القلق والتوتر النفسي، مما يجعلنا لا نتميز بين الإحباط الناجم عن التوتر النفسي أو الضغط المؤدي للإبداع، وإذا لم نستطع التمييز، فقد نميل إلى خفض أحلامنا وإلى إيجاد حلول وسط، وعليه تكون وظيفة المعلم هنا هي مساعدة التلميذ في تأمل الواقع، وملاحظة الضغط الناشئ بين الحلم والحقيقة كجهد إبداعي وليس كضغط عاطفي.

في حالة فهم الجهد الإبداعي يتحوّل الحلم إلى قوّة فعّالة. السؤال المهمّ هو ليس ما هو الحلم، وإنما ماذا يفعل الحلم؟. حتى لو لم نحقق هذا الحلم، فالمحافظة على التوتر والجهد الإبداعي يقودنا إلى أماكن أخرى، جديدة وجيدة. نستنتج من ذلك، أنّ أحد مفاهيم التوتر والجهد الإبداعي هو أن ننظر إلى الفشل على اعتبار أنه فجوة بين الحلم والواقع وفرصة للتعلّم.

كيف نواجه الواقع؟

على المعلم أن يتساءل مع التلميذ: أين أنا بالنسبة لحلمي؟ لكي نساعد التلميذ في المحافظة على الجهد والتوتر الإبداعي، يرشد المعلم التلميذ للتأمل والتفكير الإيجابي والفعال بالنسبة للواقع، ويساعده في الفصل بين نشاطات وتصرفات التلميذ وبين قول عام يناسب شخصيته. لذلك تتطرق الأسئلة لتصرفات وأعمال التلميذ وليس لصفات الشخصية.

على المعلم أن يعرض في هذه المرحلة ٣ أسئلة مركزية:

1. أيّ من الأنشطة/ التصرفات قد تساعدك في التقدم نحو تحقيق حلمك؟
 2. أيّ من الأنشطة/ التصرفات تعيقك في تحقيق حلمك؟
- انتبه - التركيز هنا على حواجز موجودة في العالم الداخلي للتلميذ. يسجل المعلم والتلميذ تلك الحواجز على ورقة/ لوح.
- وظيفة المعلم هي توجيه التلميذ:
3. من بين التصرفات التي ذكرتها بأنها تعيقك في تحقيق الحلم: أيّ تصرف حسب رأيك يعيقك بشكل خاص، أو تصرف كنت تريد الابتداء به وتغيّره.

من بين التصرفات التي ذكرتها والتي تساعدك في التقدّم نحو تحقيق الحلم: أيّ تصرف كنت ترغب في استمراره وتقويته؟

المعلم والتلميذ يحددان التصرف / النشاط الخاص . توجد أهمية قصوى لإتاحة المجال لكي يقوم التلميذ نفسه بعملية الاختيار : هو الذي يختار نشاطه ، ومن ثم ، أي بعد الاختيار ، يقوم المعلم بتوجيهه في صياغة جملة بمصطلحات إيجابية للنصف سنة القريية . ” في نصف السنة القريية انوي / أريد . . . “ .

مثلا : ” في نصف السنة القريية انوي زيادة عدد أصدقائي على الأقل بإثنين . . . أو ” في نصف السنة القادمة انوي أن أستمتع بوقت دراستي “ .

والآن هيا نبني برنامجا للتدريبات : ما هي النشاطات التي يمكنك أن تفعلها اليوم لكي تتقدم ؟

في هذه المرحلة ، من المفضل منح التلميذ الفرصة لكتابة خطة عمل شخصية تتطرق إلى العوامل التالية :

1 . ماذا أريد أن أفعل ؟

2 . كيف سأفعل ذلك ؟ ٤ خطوات عمل ، وجدول زمني .

3 . عوامل داعمة .

4 . تقييم ذاتي : متى وكيف سأفحص تقدمي ؟

تمرين ذاتي :

مواجهة الواقع

سجل / ي ٣ نشاطات / تصرفات تساعدك في تحقيق حلمك :

1 .

2 .

3 .

سجل / ي ٣ نشاطات / تصرفات تعيقك في تحقيق حلمك :

1 .

2 .

3 .

من بين التصرفات / النشاطات الستة التي قمت بتسجيلها - ما هو التصرف الذي إذا غيرته أو عززته يساعدك على التقدم باتجاه تحقيق حلمك؟
سجل / ي جملة توجّه: ”في نصف السنة القادمة أنوي . . .

سجل / ي خطة عمل شخصية حسب الصيغة المرفقة .

خطة عمل شخصية لتحقيق الحلم

أ. ما هو التغيير الذي تريد / ين ان تتمركز / ين حوله ؟
سجل / ي جملة توجّه لنصف السنة القادمة (بمصطلحات إيجابية):
في نصف السنة القادمة أنوي / أريد . . .

ب. كيف سأطبق التغيير؟

اعد / ي خطة عمل . سجل / ي ٤ خطوات عمل ، وجدولا زمنيا:

1

2

3

4

ج . مَن الذي سيساعدني في تحقيق الهدف؟

سجّل / ي عوامل مساعدة تساعدك في تذكّر برنامجك . قد تكون العوامل داخلية أو خارجية

إنسان قريب داعم

فكر / ي بشخص تثق / ين به؟

ما هو الدعم الذي يمكن أن يقدمه لك؟

ماذا كنت تريد / ين أن تطلب / ي منه؟

د . تقييم ذاتي

قرر / ي خلال أيّ فترة زمنية من اليوم تريد / ين فحص تقدّمك وكيف ستفعل / ين ذلك .

تاريخ كتابة البرنامج : _____

التوقيع على البرنامج : _____

المرحلة الرابعة : تنفيذ خطة العمل ، متابعة ودعم مع التقدم إلى الأمام ، المهم أن لا نياس

في كثير من الأحيان نقرّر تحقيق هدف معين فنبني برنامجًا، نبدأ بتنفيذه، ولكن في وسط الطريق نشعر باليأس ونتراجع . هذا ما يحدث لنا عندما نحاول إحداث تغيير أو تحقيق هدف صعب المنال . في أعماق داخلنا توجد أصوات شكوك لا تؤمن بقدراتنا في عمل تغيير معين . هذا هو نفس الصوت الذي يهمس لنا: ”حقيقة، أنت لن تنجح . . . نفس الصوت موجود لدى التلميذ الذي حدّد لنفسه خطة عمل معينة . هذا الصوت موجود عند سعاد التي تريد أن تكون في جوقة الرقص (أنت غير مؤهلة للرقص بشكل كاف) وحسام الذي يريد التواصل مع مزيد من الأولاد (أنت هادئ وخجول)، وسماح التي تريد التقدم باللغة الإنجليزية ”أنت غير جيّدة باللغة الإنجليزية“

وظيفة المعلم في هذه المرحلة هي دعم وتشجيع التلميذ الذي ينفذ تغييرًا معينًا بأن يهتم بهذا الأمر من أجله ويكون محبًا للاستطلاع وتهذئة الأصوات التحكيمية الموجودة في التلميذ، ومساعدته في التقدم نحو تحقيق حلمه . مثلاً يقول : هذا ممتاز ، كيف ستفعل ذلك؟

نحن نقترح توزيع هذه المرحلة على مدار لقاءين ، يفحص التلميذ والمعلم فيهما النجاحات والصعوبات الكامنة في عملية التغيير .

سنعرض الآن عدّة خطوات أو وسائل تساعد المعلم في هذه اللقاءات :

وسيلة 1 - المتابعة :

على المعلم أن يسأل التلميذ إلى أيّ مرحلة وصل والاهتمام بتقدمه ، من خلال لقاء منظم أو لقاء عشوائي في نهاية الدرس . هذا الأمر يعزز ويقوّي شخصيّة التلميذ . من المهم المحافظة على اهتمام وحبّ استطلاع غير حكيم وبدون خيبة أمل في حال عدم التقدم في البرنامج . الاهتمام الحكمي الذي يحوي في داخله رمز (ظاهر أو خفي) الحسن مقابل السيئ، من شأنه أن يؤدي إلى انخفاض الدافعية . لذلك يفضل الانتباه إلى طريقة السؤال ، حيث تشكّل دعوة للمشاركة : خالد، أنا أريد معرفة كيفية تقدّمك . . . أو خالد، أنا مسرورة جدًا لسماع خطتك“ . إذا قال التلميذ ”لم أفعل“ ، ”لم أتقدّم“ ، فمن المفضلّ الإجابة بمقولة داعمة وغير تحكيمية ، مثلاً : ”بشكل عامّ نستصعب تغيير عادات ، وهذا لا يحدث فورًا . هل تريد أن نرى ماذا تستطيع أن تفعل للتقدّم في تحقيق حلمك؟“

وسيلة 2 - أسئلة ومواقف تحفز التحدي للقاءات دعم ومتابعة :

نحن نؤمن أن طريقة طرح الأسئلة تُعتبر وسيلة مهمة لبناء عملية تغيير وتقدم لدى التلميذ . ستعرض عدة أسئلة مركزية نوصي بطرحها في لقاءات الدعم ، تهدف إلى إثارة التفكير والتحدى لتحقيق خطة العمل وفي نفس الوقت فحص النجاحات التي تحققت حتى الآن في خطة العمل من ناحية ، والصعوبات التي واجهت خطة العمل ، من ناحية أخرى . يجب أن نوضح للتلميذ بأنه لا يوجد صح/ خطأ ، بل هناك تجارب ناجحة وتجارب أقل نجاحًا ، الهدف من فحص هذه التجارب هو الوصول لطريقة العمل الأفضل من أجل تحقيق برنامجه .

نموذج أسئلة :

- ماذا أسعدك في تحقيق خطة العمل؟
- أية مرحلة كانت الأكثر تحديًا في تحقيق الخطة؟
- من اشترك/ ساعدك أو قد يساعدك في التحدي؟
- ماذا ستفعل/ ماذا أيضًا تريد وتستطيع أن تفعل؟
- ما العمل الذي أردت أن تفعله ولم تكن لديك الجرأة لتنفيذه؟
- ما الذي يعطيك الجرأة لعمل ذلك؟
- ما الذي باستطاعتك أن تفعله لكي تتقدم نحو تحقيق حلمك؟

وسيلة 3 - استعمال طريقة العرض والكشف الذاتي -

إطلاع التلميذ في القصص والتجارب الشخصية للمعلم

يشرك المعلم التلميذ في قصته وتجربته الشخصية شرط أن تكون مشابهة للتحدي الذي يواجهه التلميذ . قد تكون التجربة حول تغيير حدث ، حول حالة مشابهة مر بها المعلم ، حول صعوبة في المسار التعليمي للمعلم وكيفية معالجتها . الهدف من هذه الوسيلة هو إعطاء قوى للتلميذ مع تقوية شعوره بأنه ليس وحيدًا حيث إن المعلم في الماضي والحاضر صادف صعوبات مشابهة . لذلك على القصة أن تكون :

أ . حقيقية .

ب . تشجع وتخلق جوًا من المشاركة الفعالة والملائمة للوضع .

ج . قصيرة وذات مغزى هادف .

وسيلة 4 - رفع درجة التركيز بالمهمة

الهدف الأساسي لعملية التمرين، هو استخلاص الطاقة الكامنة في التلميذ- المتدرب لذلك يجب إلغاء الأصوات المزعجة- أصوات تحكيمية، وتقوية تركيز التلميذ في المهمة ذاتها. إحدى الطرق المهمة لفعل ذلك هي توجيه إصغاء التلميذ لعوامل خارجية- أمور تتعلق بالمهمة. بدل أن يكون الإصغاء موجهاً إلى الداخل ويحكم على الإنجازات ("أنا غير ناجح" "أنا غير مؤهل بشكل كاف" "أنا صفر" "لا يحبونني" وما إلى ذلك) وظيفة المعلم هي مساعدة التلميذ في توجيه الإصغاء نحو الخارج بدلاً من الداخل. في لحظة انشغال التفكير فإن الأصوات التحكيمية الداخلية تكون هادئة ويتحسن الإنجاز. مثلاً في موضوع الرياضيات- "وظيفتك هي ليست حلّ تمارين لكن فقط تسجيل الأمور المهمة في التمرين"؛ "مهمتك في الحصة القادمة هي الإصغاء إلى حديث المعلم وتسجيل ما يهكم". بهذه الطريقة يوجه المعلم التلميذ إلى وجود عوامل مثيرة في المهمة.

وسيلة 5 - تقوية عضلات ضعيفة خلال التدريب - لعبة أدوار :

مرام تلميذة في الصف السابع وحلمها هو: "بعد مرور سنة سأكون فعّالة في الصف، حيث توجد لدي صديقات جيدات اقضي معهن وقتاً في الاستراحات وأيضاً بعض الظهر، أدعوهن لزيارتي في البيت ولا أعطي مجالاً للآخرين في مضايقتي". في خطة عملها سجلت مرام خطوتين أساسيتين ستقوم بهما.

: الانضمام لمجموعة أولاد من الصف يقومون بتنظيم حفلة عيد الأم ودعوة رنين للانضمام إليها للتحضير لحفلة عيد ميلادها.

في اللقاء التالي، أمام المعلم، اعترفت مرام بأنها لم تقم بأيّة خطوة لأنها لم تملك الجرأة لتطلب الانضمام لمجموعة أولاد من الصف يقومون بتنظيم حفلة عيد الأم ودعوة رنين للانضمام إليها. مرام تواجه مشكلة في موضوع المبادرة. لهذا، من المهم العمل على هذه النقطة في اللقاء الحالي، ويمكن تنفيذ ذلك بعدة طرق.

لعبة تبادل أدوار- يقول المعلم لمرام: "ستمثلين الآن دور فتاة اجتماعية وغير خجولة". والآن، هي تمثل دور الاتصال بصديقتها من أجل دعوتها لتحضير معها الحفلة. الكاميرا ستصوّرك أنت فقط دون أن تصوّر صديقتك. عندما تنجح مرام بتمثيل دور الطفلة الاجتماعية، فإنها بهذا تكون قد حققت الدعوة التي لم تستطع تحقيقها عندما أرادت دعوة رنين. بعد انتهاء الفعالية يسأل المعلم مرام "كيف كان شعورك؟" "هل تستطيعين القيام بهذا أيضاً في الواقع". وهكذا يمكن دعوة كلّ تلميذ بأن يمثل لعبة أدوار حول أيّ تحدّ.

المعلمة تدعو مرام للاتصال برنين وتأمّل ما سوف يحدث. من المهم أن نتذكر بأن هذه دعوة فقط- يمكن للتلميذ أن يستجيب/ يرفض الدعوة. من المهم عدم ضغط التلميذ إذا كان ذلك يحرّجه أو إذا كان غير مريح بالنسبة له.

وسيلة 6 - التفكير بصورة فائزة

أحد المعوقات الأكثر صعوبة للتقدم في تحقيق الحلم هو الميول لاشتراط أعمالنا بعوامل خارجية .

”إذا تم افتتاح فرع مسرح في المدرسة فسوف أنضم إلى المسرح . . . “ ، ”إذا قرّر مدير المدرسة أنني ملائمة فسوف أكون مركزة الطبقة“ ، ”إذا قاموا بدعوتي إلى الحفلة فسوف اذهب“ . نحن نسّمّي تفكيراً من هذا النوع ”التفكير الخامل“ ، حيث إنّ الأنا يشترط القيام بالمهامّ بعوامل خارجية . هذا وضع مريح طبعاً حيث إنني غير ملزمة بعمل شيء إلا في حالة إعطائي مهام من قبل الآخرين . ولكن ، ماذا يحدث إذا لم يوكلني شخص ما بتنفيذ مهمّة؟ ماذا لو لم يدعوني إلى الحفلة؟ أو إذا كانت معلّمة الرياضيات غير لطيفة معي؟

وظيفة المعلّم هي دعوة التلميذ للتفكير الفعال : تفكير يتطرق للأفعال التي يستطيع تنفيذها بنفسه بدون علاقة بعوامل خارجية : ”إذا حدث X فسوف أفعل Y“ ، لكن : إذا قمت بعمل Y ، وعليه سوف يحدث X“ . مثلاً : ”إذا قمت بالبحث في كلّ المدينة ، أين يمكن أن أتعلّم المسرح - فهذا يعني أن باستطاعتي تعلّم المسرح“ ، ”إذا أثبتت للمدير بأنني أستحق بأن أكون مركز الطبقة إذا سوف أكون“ ، ”إذا قمت بطلب الحضور إلى الحفلة فسوف أكون في الحفلة“ .

السؤال دائماً هو : ماذا باستطاعتي عمله الآن والذي يساعديني في التقدّم نحو تحقيق الهدف .

وسيلة مساعدة عامّة ”كرة الصوف“ : في وقت المحادثة مع التلميذ تخيّل أنّ في يدك كرة صوف ، وفي كلّ مرّة يتحدّث فيها التلميذ تقوم برمي كرة الصوف باتجاهه وعندما تتحدّث أنت المعلّم يرمي التلميذ كرة الصوف باتجاهك وانتبه في معظم وقت المحادثة أين تتواجد كرة الصوف؟ كم من الوقت هي لديك وكم من الوقت هي لدى التلميذ وكم مرّة انتقلت من يد إلى يد . الوضع الأفضل في عمليّة التدريب هو ان كرة الصوف عليها أن تكون موجودة غالباً في يد التلميذ . هو الذي يعطي الإجابات على الأسئلة ، هو الذي يعمل ، هو الذي يجد الطريقة الصحيحة بالنسبة له . وظيفة المعلّم هي توجيه التلميذ ، ولذلك فعلى كرة الصوف أن تكون غالباً في يد التلميذ وإذا كان عكس ذلك ، على المعلّم فحص نفسه وأن يفكر بطرق تقويّ فيها تداخل التلميذ وإطلاعه : تقوم بطرح أسئلة كثيرة ، الدعوة لألعاب أدوار والتقليل من إعطاء حلول وما إلى ذلك .

المرحلة الخامسة - التأمل والتعلّم من العمل والإنجازات

تلخيص مرحلة التدريب والتحصير للمرحلة القادمة :

تنهي هذه المرحلة فترة العمل المشترك ، فيدعو المعلّم التلميذ لتلخيص المسار ، التعلّم والتأمل من أجل الاستمرار . موعد لقاء التلخيص هو وفقاً لاتفاقية العمل . في بداية الطريق بين المعلّم والتلميذ من المهم أن

نوضح بأن هدف اللقاء هو تلخيص العمل المشترك من أجل تحقيق هدف معيّن وليس الفراق، وعليه فمن المهمّ جدًّا تنظيم هذا التلخيص مع استمرار التقاء المعلّم والتلميذ في المدرسة والصفّ. يرمز التلخيص إلى نهاية ”مخيمّ التدريبات“، وهو يعتبر أحد الالتزامات المهمّة للمعلّم - لمساعدة التلميذ للتعلّم من التجربة التي حصل عليها خلال عميلة التغيير.

أسئلة للقاء النهائي :

1. حسب رأيك، إلى أية درجة حققت أهدافك في هذه المرحلة. وما الذي ساعدك في التقدّم؟
2. ما هي القوى الجديدة التي اكتشفتها لديك؟
3. ماذا تعلّمت أثناء تحقيق خطة العمل؟ ما هي العبر التي تستطيع تسجيلها والتي يمكنها أن تساعدك في تحقيق برامج مشابهة في المستقبل؟
4. ما هي التحديات الإضافية التي تواجهها؟
5. ما هي خطواتك التالية لتحقيق هدفك؟
6. من سيساعدك في تحقيق الخطوة؟
7. كيف تلخّص عملنا المشترك في هذه الفترة؟
8. ما هي المساعدة التي أستطيع تقديمها لك في الفترة القادمة؟
9. هل كنت تفضل أن تبدأ في السنة القادمة ”مرحلة تدريبات إضافية“؟ يطرح هذا السؤال في حالة ان المعلّم يستطيع القيام بها في هذه المرحلة.

ملحق

توجيه أسئلة مثيرة للتحدي والاحترام

إعداد: دفنة ايزن - براشي

تمرين:

اكتب بسرعة، وبدون تفكير مطوّل، عشرة الأسئلة الأكثر انتشارًا التي تسألها لتلاميذك (أو اكتب عشرة الأسئلة الأكثر انتشارًا في الأسبوع الأخير):

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

افحص:

- كم سؤالًا مغلقًا وكم سؤالًا مفتوحًا من بين هذه الأسئلة؟
- كم سؤالًا يحوي بين طياته احترامًا ومديحًا للتلميذ؟
- كم سؤالًا يحوي أساسًا من النقد (مثل، ربما هذا السؤال . .)؟
- كم سؤالًا يشير إلى الاهتمام بالتلميذ؟

• كم سؤالاً يدفع التلميذ إلى التفكير العميق؟

• أسأل نفسك: ما المشترك لكل الأسئلة؟

كلنا نوجه أسئلة كل الوقت . حقيقة توجيه السؤال هي جزء عادي من المحادثة بين المعلم والتلميذ . ولكن ليس كل سؤال نسأله يكون مشيراً للتحدي أو الاحترام .

أحد المفاهيم المهمة في توجيه الأسئلة يكمن في التشخيص لمن يوجه أو يخصص السؤال .

هل السؤال مخصص للسائل ، من أجل إكمال المعلومات ، من أجل الفهم وتدعيم شعوره بالسيطرة (”أين كنت أمس؟“ ، ”ماذا يعمل والداك؟“ ، ”لماذا بكيت؟“) ، أو أن السؤال مخصص للمسؤول ، من أجل إكمال معلومات شخصية لذاته ، من أجل تنمية فهمه وإدراكه لذاته وبيئته .

في كثير من الأحيان ، خلال عملية الاتصال اليومية مع الآخر ، نميل إلى توجيه أسئلة من النوع الأول ، النابعة من حاجتنا كموجهين للأسئلة .

خلال عمليات التحدي نقوم بتوجيه أسئلة تهدف إلى إشباع حاجات التلميذ بهدف تفعيل تحدياته تشجيعه والتعبير عن تقديره في السيرة التي يمر بها .

نستطيع القول إن السؤال الدائم الذي يسأله المعلم لنفسه هو : ”ما هو السؤال الذي يمكنني أن أوجهه للتلميذ الآن بحيث يستطيع أن يطرده؟“ .

يهدف السؤال إلى تنمية تفكير التلميذ وتمكينه من توجيه سؤال لنفسه يسمع من خلاله ذاته وصوته الخاص حول وضعه وحول تحدياته . يجب الانتباه إلى أن المعلم يبحث عن السؤال الصحيح للتلميذ ، وليس عن الجواب الصحيح . الجواب الصحيح هو ذلك الجواب الذي يبصره هو . توجيه السؤال (وليس أخذ النصيحة التي تميل لتقدمها أحياناً) تطوّر عند التلميذ عمليات التفكير المستقلة ، وتكسبه مهارات للاستمرار بقواه الذاتية .

السؤال الذي يثير التحدي ينتقل بالتلميذ خطوة إضافية إلى الإمام في تحقيق ذاته .

السؤال الذي يثير الاحترام يحوي بين طياته الإيمان بأنه توجد لدى التلميذ قوى وقدرات في العمل لتطوير نفسه . إعداد أسئلة مثيرة للتحدي والاحترام هو عملية تنطوي على تحدّ لذاته .

أسئلة لا أريد الإجابة عنها :

”أأنت ولد جيّد؟“

”أسمع كلام أبيك وأمك؟“

”كيف أنت في المدرسة؟“

”هل علامتك جيّدة؟“

”هل أنت الأفضل في الصف؟“

يهودا اطللس

كيف نسأل أسئلة تثير الاحترام، التحدي والتطور - مبادئ وأمثلة:

(في أعقاب التوجّه الروائي وتوجّه البحث المحترم).

(David cooperrider 1987.)

ترتكز الأسئلة المثيرة للتحديات والاحترام على خمسة أسس أساسية:

مبدأ التزامن - السؤال والتغيير مربوطان معًا: عملية توجيه السؤال هي عبارة عن جزء من عملية تطوير التلميذ. الأسئلة التي نوجهها للتلميذ تؤثر على ما نجد.

مبدأ الشاعرية - الناس مثل الكتاب - يمكن فهمهم بعدة اتجاهات. نحن نصغي لكل التفسيرات ولكلّ قراءات التلميذ لقصته هو، ونحن نبحث عن التفسيرات الإبداعية التي تنتج طاقة واتجاهات نمو.

مبدأ التنبؤ - دراسات عديدة تشهد بأن ما يتوقّعه الناس في كثير من الأحيان يؤثر على ما يحدث عندهم. من هنا، فإنّ مَنْ يتوقّع الفشل - فسيجد الفشل، ومَنْ يتوقّع النجاح - فسيجد النجاح.

مبدأ الإيجابية - الناس الذين يكون تصوره لذاتهم إيجابيًا، يتصرّفون بشكل دائم حسب هذا التصوّر. توجيه أسئلة إيجابية والتي تؤدي إلى حماس وإلى إيمان بالقدرات تؤثر على نجاح التغيير.

مبدأ الفاعلية ومركزة السيطرة الداخلية:

إن مصطلح ”مركزة السيطرة الداخلية“ يصف وضعًا يفسر به الإنسان أحداثًا في حياته، معزيا أو معلقا النجاح أو الفشل على أعمال يقوم بها هو. هذا مقابل ”مركزة السيطرة الخارجية“ والذي به يفسر الإنسان النجاح أو الفشل حسب عوامل خارجية. مثلًا، وهذا هو الفرق بين الجمل:

”لم أنجح في الامتحان لأنني لم أدرس جيّدًا“ مقابل ”لم أنجح في الامتحان لأنّ المعلم لم يكن نزيهاً“.

إن أفضلية ”مركزة السيطرة الداخلية“ هي في أن يتولى الفرد مسؤولية أعماله، أن يشعر بالسيطرة عليها، ويستطيع بناء طرق فاعلة من أجل التقدّم في إنجاز مهامّه.

تبرز من هذه المبادئ الفرضية الأساسية: يسير الناس نحو التصوّرات الأكثر إيجابية التي يحملونها عن

أنفسهم في زمن محدد. فالتصورات الإيجابية عند الناس تقودهم إلى أعمال إيجابية. من هنا، علينا توجيه أسئلة للتلميذ تدعم صورة الإيجابي عن ذاته وتقوده إلى القيام بعمل إيجابي وفاعل بالنسبة لتحدياته.

التحدي الذي يقف أمام "رافع" هو أن يتحسن في موضوع الرياضيات، ان اليوم هو حسب تعريفه "فشل ذريع". انتبهوا للفروق بين نصي السؤالين التاليين:

"هل تستطيع التفكير بأسباب فشلك في الرياضيات؟ ما هي مشكلتك في هذا الموضوع؟"

مقابل:

"هل تستطيع، على الرغم من هذا، أن تتذكر لحظة معينة شعرت فيها بالاكْتفاء في درس الرياضيات؟"

أو: "ماذا تحب، على الرغم من هذا في موضوع الرياضيات؟ كيف تستطيع أن تشعر بهذا أكثر؟" أو: "ماذا عساك أن تفعل لتشعر بالاكْتفاء في دراسة الرياضيات؟"

انتبهوا: السؤال المثير للتحدي لا يدعم الوضع القائم الذي يكون التلميذ فيه "بدون حول ولا قوة" أو يشعر فيه بالفشل، إنما يثير تحدي التلميذ ليكتشف قوى، حلولاً وطرقاً إضافية للعمل.

أحياناً، أن نقول "أنا لا أستطيع" أو "أنا غير كفؤ" هو الأمر الأسهل، لأن مثل هذه الأقوال تجعلنا غير ملزمين بالمواجهة وتدعو على الاستسلام.

وبشكل مناقض، فإن الشعور بالضعف أحياناً مريح. إن دور المعلم هو توجيه أسئلة مثيرة للتحديات والاحترام، مع العلم بأن إحدى طرق القيام بذلك هي عن طريق دراسة نجاحات التلميذ. مثلما رأينا في المثل السابق، فقد ناشد المعلم الطالب رافع بأن يتذكر حدثاً أشعره بالاكْتفاء في درس الرياضيات (في اللغة الروائية، تسمى هذه العملية "البحث عن الاستثناء").

خلال سرد "رافع" لقصته يشجعه المعلم ويوجه له أسئلة تساعده في دراسة نجاحه وشعوره بالاكْتفاء:

"ماذا كان الحدث بالضبط؟"

"ماذا فعلت في هذا الحدث؟" (مركزة السيطرة الداخلية).

"من هم الناس الآخرون الذين كانوا معك؟ بماذا ساهموا؟"

"إذا كنا نريد أن نسجل وصفة (بالضبط مثل وصفة الكعكة...) "للحظات الاكْتفاء عند رافع في موضوع الرياضيات"، ماذا نسجل هناك؟ سجل وصفتك أنت."

استعمال اللغة الإيجابية: كما ذكرنا، فإن الأسئلة المثيرة للتحديات مكتوبة بلغة فاعلة وتوجه إلى مركزة السيطرة الداخلية، وبهذا تقود التلميذ إلى التمتع بذاته وبأفعاله: "ماذا يستطيع/ يريد/ يؤمن التلميذ وليس ماذا يستطيع/ يريد/ يؤمن الآخرون".

مثلاً: السؤال ”ماذا عسانا أن نفعل؟“ هو سؤال عام، وليس واضحاً مَنْ يقوم بالعمل (إحدى الإجابات الممكنة: ”أكون سعيداً أن تتحدث مع المعلّمة . . .“)، مقابل السؤال: ”ماذا عساك أن تفعل؟“ الذي يلزم التلميذ بالتفكير بأفعاله هو ذاته.

أمثلة لأسئلة مثيرة للتحديات والاحترام:

- ”ما هي صفاتك الشخصية التي يمكنها تحقيق رغباتك؟“
- ”مَنْ هم الناس الذين تثق بهم ويستطيعون مساعدتك؟ ماذا تطلب منهم؟“
- ”أنت تقول إنه لم يكن لك صديقٌ جيّدٌ بتاتاً، وأنا أريد بالذات ان اتحدّك بأن تتذكر صديق جيّد (في الصفّ، في الحارة، في العائلة . . .)؟ حدّثني عن هذه الصداقة – ماذا أحببت بها؟ كيف بدأت؟ ماذا عساك أن تستنتج عن نفسك من هذه القصة؟“
- ”ما هو أهمّ شيء بالنسبة لك في المدرسة؟“
- ”ماذا يشرك في المدرسة؟“
- ”ما هو أكثر شيء تحب أن تفعله؟“
- ”ما هو أكثر شيء تحب أن تتعلمه؟“
- ”ماذا تستطيع أن تعمل أيضاً من أجل أن تتقدّم لـ . . ؟“
- ”ماذا تفعل لتفرح ولتشعر بالاكتمال الذاتي؟“
- ”ماذا تقول لنفسك ويساعدك في أن تعمل . . ؟“
- ”كيف تعرف أنك نجحت؟ – حدّد ٣ أمور تساعدك في معرفة أنك قد نجحت . . .“
- ”كيف تستطيع مفاجأة نفسك (ما هو العمل الذي تقوم به ويفاجئك)؟“ ماذا يعطيك الجرأة لنفعل هذا؟“.

القسم الثالث

تساؤلات ومعضلات في إجراء محادثات شخصية مع التلاميذ

إن إجراء محادثة شخصية هو عملية مركبة وفعّالة . يوجد لدينا في أغلب الأحيان هدف واضح ومحدد من إجراء المحادثة وهدف معين نرمي إليه ، ونحن نحاول التحكم بمسار المحادثة وتحقيق نفس الهدف . ولكن ، لا يمكن دائماً التوقع مسبقاً كيف ستدور المحادثة ، أحياناً توجد هنالك مفاجآت من الحالات الناتجة ، من ردود فعل الطرف الآخر وحتى من ردود فعلنا - أحياناً يمكن التحكم بها وأحياناً أخرى فلا .

ستتطرق في هذا الفصل إلى الأسئلة ، التخبّطات والمعضلات التي يمكن أن تظهر في سياق إجراء محادثات شخصية متنوعة ، من خلال إعطاء أمثلة ونماذج لإمكانيات ردود فعل مختلفة .

سنحاول الإجابة على ثلاث فئات من الأسئلة : كيف يواجه المعلم الحاجة التي تظهر لديه بصدد وضع حدود عند إجراء محادثة شخصية؟ كيف تتغلب على المعارضة ، المباشرة وغير المباشرة ، التي تنشأ قبل المحادثة الشخصية أو في سياقها؟ كيف يواجه الحالات التي تخلق مضامين شخصية صعبة؟

مواجهة مسألة وضع الحدود

تظهر قضية الحدود على الغالب في كل لقاء بين المعلم والتلميذ . قد تكون المصاعب بالنسبة لوضع الحدود مختلفة . يحتمل وجود حالة يكون أسلوب وشكل حديث التلميذ فيها مرفوضاً ، ويجد المعلم نفسه عندها في حيرة من أمره : كيف يوفق بين محادثة مفتوحة ووضع حدود للمحادثة . يحتمل أيضاً وجود وضع تنبثق منه مضامين صعبة بشكل خاص ، ويحتمل المعلم فيما إذا كان عليه تأطير وتحديد مشاركته في هذه المضامين وكيف يجب عليه فعل ذلك . ومن ناحية أخرى ، ثمة تساؤل بصدد الحد الذي يضعه المعلم في حالات يشعر بها (المعلم) بتعاطف تام مع الأمور وعندها يشعر ، أحياناً ، بأنه بحاجة "للحفاظ" على نفسه ؛ أو عند نشوء معضلة لدى المعلم في حالات يشعر بها (المعلم) بصعوبة فائقة لقبول قصة مرفوضة من قبله أو وصف واقع ، مشاعر ، أحاسيس ، مفاهيم وقيم تثير لديه المعارضة .

هل توجد "خطوط حمراء" في المحادثة؟ ما هي هذه الحدود؟

(الأمثلة في هذا الفصل الفرعي التي تتطرق إلى وضع الحدود تمثل استعمال وسيلة الحوار الموجه).

1. حدود الحفاظ على نفسي في محادثة أضع بها لنفسي مهمة احتواء التلميذ:

من الممكن أن نجد أنفسنا في وضع يتكلم فيه التلميذ إلينا بصورة مؤذية، غير انضباطية، فظة. هل يجب علينا في الحالة التي نشكل بها "وعاء" ان نقبل ونحتوي جميع التفوهات؟
مثال:

التلميذ: إنني غاضب جداً لأنك أخرجتني من الدرس. لم أفعل شيئاً، ضايقوني وعندها أجب . . .
المعلمة: أسمع لديك نبرة غضب لأنني أخرجتك من الدرس، هل تعتقد أنك لم تفعل شيئاً. . . ببساطة ضايقوك وعندها أجب . . .

التلميذ: . . . أنا أعرف أنني لم أفعل شيئاً. هل ترين، أنك لا تسمعينني كما يجب وأنك تستهدينني كالعادة. ببساطة أنت سيئة. . . تنبشين وتستهدين، انك أسوأ معلمة عرفتها، ببساطة أنت سيئة (يرفع صوته)، مثيرة للعصبية وحمقاء. . .

المعلمة: كنت أود أن أقول لك إنني أصغيت لك وحاولت أن أفهمك، ولكن توجد هنالك قواعد معينة للحوار بيننا تشمل الحديث اللائق. لا أسمح لك أن ترفع صوتك، أن تشتمني وأن تجرحني، حتى ولو تصايقت مني. نحن موجودان هنا، لإيضاح الموضوع بيننا. أنا معنية جداً ان اصغي إليك وأن أفهمك، ولكن بدون، ولا في أي شكل، أن تجتاز حدود الحديث اللائق.

بحث المثال السابق:

وظيفة المعلم هي الإصغاء بصورة موجهة ومقصودة. ولكن "الوعاء" نفسه بحاجة إلى دفاع. ولا يمكنه التحول إلى "سلة قمامة". مهمة الـ "مرسل"، والمقصود هنا التلميذ، التكلم بشكل يستطيع المعلم المحتوي أن يصغي إليه، ويفهمه.

وجود الحدود ضروري ليتمكن المعلم، المحتوي، أن يفتح قلبه وأن يصغي إلى التلميذ، المتدمر، بدون أن تصدر شحنة عكسية منه (المعلم). هذه الحدود لا تعبر بالضرورة عن سلطته، وإنما تشكل وسيلة مساعدة تمكنه من عبور الجسر إلى التلميذ. طبعاً، في هذه الحال التي ينعدم فيها التكافؤ بين موقف المعلم وموقف التلميذ، تسري قواعد السلطة والصلاحيات أيضاً (انظر إلى البند رقم 5 في هذا الفصل).

قواعد الحديث التي يتم وصفها مسبقاً تمكن التلميذ من أن يفتح قلبه، حيث يعرف أن المعلم موجود إلى جانبه بإصغاء كامل ومتفهم، وتمكن المعلم بالشعور بأنه محمي من التشهير أو من أي شكل من أشكال الحديث غير اللائق.

يتضمن تعريف قواعد الحديث التشديد على عدم استغلال سلبي لما ذكر أعلاه وضرورة المحافظة على السرية (مع جميع التحفظات المنوطة بذلك).

2. حدود التعاطف (التفهم العاطفي):

نحن لسنا معتادين على التفهم والتعاطف . في بداية استعمال هذه الأداة سنجد هنالك حالات غير قليلة تكون فيها المعارضة حاجزاً لإمكانية إقامة حوار موجه، كامل ومفيد . يجب أن لا نرتدع . تشير التجارب إلى أنه كلما تدرّبنا على هذه الأداة اكتشفنا أن الخطّ المحيط بقدرتنا على التفهم و التعاطف يزداد مرونةً واتساعاً . الوسائل التي ذكرت آنفاً، كتطوير ”عضلة الرحمة“ ورؤية الولد الصغير الكامن في الغير، تساعد بشكل عام على شدّ وتوسيع خطّ الحدود هذا .

هنالك حالات لا ينجح فيها المعلم بأن يكون متعاطف . تتوفر لديه جميع النوايا السليمة والصحيحة، ولكنّ الموقف والشعور الذي يبديه التلميذ المائل أمامه، يتناقضان مع كلّ ما يؤمن به . فهو يثور بسبب كلّ ما يقول ويشعر بمقاومة داخلية تمنعه ”تقمص دوره“ . في هذه الحالات حتى وأن استطاع صياغة شكل من أشكال ”التعاطف الكلامي“ فلن يؤدي ذلك إلى تحقيق الهدف المنشود للحوار . ذلك هو حدّ استعمال الأداة . في هذه الحالة يُفضّل استشارة اختصاصي نفسي، صديق، زوجة، ومحاولة التغلب على المقاومة الداخلية .

يجب قبول الحقيقة بأننا لسنا كاملين، وأحياناً (حتى عندما تكون لدينا الخبرة)، فإنّ موقفاً ما يمكنه أن يلامس عصباً حساساً لدينا، جرحاً قديماً منذ الطفولة، أو نقطة انطلاق إنسانية وحضارية مناقضة، ولذلك لا ننجح في أن نكون متعاطفين ومتفهمين . في هذه الحال، لا يبقى أمامنا إلا أن نبدي تعاطفاً مع الصعوبة التي يواجهها المعلم في أن يكون متعاطفاً ويمكن القول له: ”أنا أرى الصعوبة الموجودة لديك، ويمكنني فهم ذلك!“

3. حدود التطفل (الاختراق):

يقف المعلم في كثير من الأحيان أمام معضلة (صراع): إلى أيّ مدى يمكن أن يسأل التلميذ عن حياته الشخصية؟ هل تعتبر هذه الأسئلة تطفلاً؛ وعليه، هل يمكن اعتبار التجاهل عدم اهتمام أو عدم اكتراث؟ يمكن أن يؤدي ذلك في العلاقة مع المراهقين إلى انكماشهم، إذا ما شعروا بأننا نقوم باستجوابهم و”بالتحقيق“ معهم . وبناءً عليه، كيف نتغلب على الأوضاع التي نتخوف فيها من خطر أو نريد التعبير فيها عن قلق، أو أن نفهم مازقاً ما، الخ؟

مثال:

التلميذ: لم أحضر إلى المدرسة يوم أمس لعدم رغبتني بالمجيء . لم يكن لي مزاج جيّد .

المعلمة: إنني أسمع بأنك لم تحضر أمس إلى المدرسة لأنه لم يكن لديك مزاج جيّد .

التلميذ: نعم . فعلاً لم يكن لي مزاج جيّد، أمل أن تفهمي ذلك وألا تعاقبيني . وليس لديّ إذن موقع من أمّي، وأطلب منك أن لا تخبريها بذلك إذا كان بالإمكان . . .

المعلّمة: أنت تطلب مني أن لا أخبر أمك بأنك تغيّبت أمس عن الدوام، رغم أنك لا تملك إذناً موقّعاً منها، وأنت لم تأتِ إلى المدرسة لأنه لم يكن لديك مزاج جيّد. سمعتك؟ هل لديك ما تضيف؟

التلميذ: كلا، أنا أطلب فعلاً . . .

المعلّمة: أنت تطلب فعلاً . . . هل لديك ما تضيف؟

التلميذ: كلا .

المعلّمة: أستطيع أن أفهم بأنه لم يكن لديك مزاج جيّد أمس، وأحياناً عند انعدام المزاج الجيّد لا توجد رغبة بالمجيء إلى المدرسة. وأستطيع أن أفهم كذلك بأنك لا تريدني أن أشرك والدتك بالأمر. أنا أيضاً أعرفك واعرّف أنك في أعقاب حديثك الصريح ستتحمل المسؤولية، ولذا فإنك تطلب مني عدم معاقبتك؟ هل فهمتك؟

التلميذ: نعم .

المعلّمة: هل هنالك ما تريد أن تضيفه؟

التلميذ: كلا، لقد فهمتني .

المعلّمة: إنني أفترض أيضاً بأن شعورك كان سيئاً لعدم مجيئك، وشعرت ببعض الخوف أو حتى الخجل إذا علمت أمك بالموضوع . . . هل هذا ما شعرت به فعلاً؟

التلميذ: نعم، تقريباً . . .

المعلّمة: هل هنالك ما تريد أن تضيفه؟

التلميذ: كلا، رائع . . .

المعلّمة: عندما تريد إطلاعي أكثر، سأستمع إليك بسرور .

بحث:

يمكن أن تسأل المعلّمة نفسها في هذه المرحلة: ماذا حدث في أمس؟ وهل يُحتمل أن تكون هنالك معلومات إضافية يجب عليها الاستماع إليها من الولد. الدافعية والرغبة بتوجيه الأسئلة له، أو الاتصال بأمه شديداً للغاية، لكنّ الولد قال إنه ليس لديه ما يضيفه .

حدود اختراق الخصوصيات يحدّد بدايةً وقبل كلّ شيء بواسطة المرسل (ولد، معلّم، أب/ أم الخ). لا يستطيع الوعاء أن يحقق مع المرسل، وإنما يستطيع فقط أن يسأله ”هل من مزيد؟“ أو ”هل لديك ما تضيف؟“ .

في هذه الحالة، إذا شعر التلميذ بأمان ورأى أنه من المناسب أن يسرد أمور أخرى، فترتب على المعلم أن يحتويها، يدعمها وأن يكون متعاطفًا، بدون إصدار حكم ومن غير هلع من اجتياز حدود الحرية الشخصية .

يجب على المعلم أن يحافظ على حدود السريّة، ولكن، ليس بدون أن يأخذ بعين الاعتبار حدود القانون، بكل ما يتعلق بواجب الإبلاغ، مثلاً، وحدود المسؤولية في إطلاع شخص مهني ومختص آخر مثل مستشار، أخصائي نفسي، مستشار كبير الخ. وفي حالات معينة يجب حتى إبلاغ الأهل .

(انظر إلى البحث في هذه المعضلة في الفصل الفرعي ”هل يجب التعهد بالمحافظة على السرية“ صفحة 95).

4 . حدود الكشف عن نفسي :

يوجد في كلّ محادثة تفاعلٌ متبادل يمكن أن يطلب التلميذ من خلاله أن يعرف أكثر عن المعلم أو يخلق له التحدّيات عن طريق طرح أسئلة أخرى حول موضوع النقاش . يمكن أن تكون هذه الأسئلة أحياناً تطفليةً وتتجاوز الحدّ الذي وضعه المعلم للعلاقة القائمة بينه وبين التلميذ . كيف يجب عليها أن تتصرّف؟

مثال :

المعلم: أودّ أن أتكلّم معك بالنسبة للتدخين . فهمت أنّهم رأوك تتجوّل وبيدك سيجارة خلال الفرصة . . .

التلميذ: هذا ليس دقيقاً، كان ذلك بعد دوام المدرسة، عندما كنتُ ننتظر الباص، هل هذا ممنوع؟

المعلم: إنني أسمع أنّ ذلك كان بعد دوام المدرسة، وانك تسأل فيما إذا كان ذلك ممنوعاً . . . هل من مزيد؟

التلميذ: قل لي، هل دخنت مرة؟ عندما كنت شاباً كان الجميع يدخنون، أليس كذلك؟

المعلم: أسمعك وكأنك تسألني إذا كنتُ قد دخنتُ السجائر مرةً، وهذا يبدو لك منطقياً لأنهم في سنّي كانوا يدخنون

التلميذ: نعم . فما هو جوابك؟

المعلم: أفهم أنّ الأمر يهّمك جدّاً، إنّ كنتُ قد دخنتُ عندما كنتُ شاباً . وأفهم أنّ هذا يبدو لك منطقياً، حيث إنّ أبناء جيلي كانوا يدخنون في هذه السنّ . . . أستطيع أن أفهم أيضاً أنّ ذلك يثير لديك حُبّ الاستطلاع لأنني معلّمك ولأنني طلبتُ التحدّث إليك بالنسبة لموضوع التدخين . . .

التلميذ: صحيح . . .

المعلم: يبدو لي أنك تريد أن تعرف كيف تصرف الكبار الموجودون حولك عندما كانوا في مثل سنك، لتعرف فيما إذا كانوا يشبهونك أم لا؟ بعضهم كانوا يدخنون أما البعض الآخر فلم يدخن. والسؤال هنا: ما هو شعورك بالنسبة للتدخين؟ وكيف يؤثر عليك هذا؟

البحث:

كما رأينا، من المحتمل أن يوجه التلميذ إلينا أسئلة شخصية محرجة، تطفلية، وحتى وقحة. فما هي الحدود؟ يكون إعطاء إجابة مباشرة أحياناً بمثابة رد الفعل الصحيح، ولكن بشرط أن نتأكد من أن السؤال جاء من منطلق "نظيف" أو نتيجة لمأزق حرج، وليس بدافع التطفل والرغبة في إحراج المعلم.

يتوجب على المعلم في كل الحالات أن يسأل نفسه: ماذا يقف وراء سؤال التلميذ، ماذا يريد أن يعرف حقاً (في هذه الحالة: هل أنا فعلاً شاذ مقارنة مع الكبار الموجودين حولي عندما كانوا في سني)، ومن ثم تلبية هذه الحاجة. مثلاً، الحاجة لمعرفة مدى اختلافي عن الآخرين في تصرفاتي، إلى أي مدى تتسبب تصرفاتي في إثارة الهلع لدى الكبار؟ إلى أي مدى تنطوي تصرفاتي على خطر؟ الخ.

مثلاً: إذا سئلت معلّمة: ماذا يعمل زوجك؟ تتساءل المعلّمة فيما إذا سئل هذا السؤال من منطلق حب الاستطلاع الصّرف أم أنه جاء ليعبر عن استعلاء، عن شعور بالنقص، عن منافسة وغيرها، وفقاً للسياق. وتكون للمعلّمة حرية الاختيار: إما أن تجيب على السؤال أو أن تعكس وتعبّر عن فهمها للسؤال كما كان القصد من ورائه.

5. التوتّر (الصراع) بين إظهار التفهّم وتفعيل السلطة:

هل يضرّ التفهّم والتعاطف بالسلطة؟

يتكون لدينا أحياناً شعوراً بأننا إذا عبّرنا عن التعاطف فيمكن استغلال ذلك بشكلٍ سلبيّ، وتفسير التعاطف كموافقة منّا على ما قيل.

هل يمكن مثلاً أن يستغل التلميذ علاقته الخاصة بالمعلم من أجل الاعتراض على صلاحيته؟

مثال:

المعلم: أريد التحدّث إليك عن شعورك في الصفّ . . . أعرف بأنك تواجه مصاعب . . .

التلميذ: أستصعب التركيز قليلاً، ولكنك تستهدفني وتتهمني بكلّ ما يحدث . . . تخرجني من الصفّ حتى قبل أن تعرف من قام بفعل الأمر . . .

المعلّم: أسمع أنّك تستصعب التركيز قليلاً، وأنني أستهدفك في كلّ شيء وأنك متّهم . . . أخرجك من الصفّ حتى قبل أن أعرف مَنْ قام بارتكاب الأمر . . . هل سمعتك؟
التلميذ: نعم .

المعلّم: هل يوجد لديك ما تضيف؟
التلميذ: نعم . أواجه صعوبة كبرى في التركيز لأنني أعرف أنّك تكرهني ولا توجد لدي رغبة للقيام بأيّ شيء . يا للخسارة إنّك تعلمنا موضوع الرياضيات وليس العلوم كمربّية السنة الماضية . . .
المعلّم: أسمع أنّك تشعر أنني أكرهك وأنه لا توجد لديك رغبة في القيام بأيّ شيء، بل وأنك لا تستطيع التركيز . . . ويا للخسارة، فأنا أعلمكم موضوع الرياضيات بالتحديد، وليس، مثلاً، مواضيع العلوم كما كان يعلمكم المربّي من العام الماضي . هل سمعتك؟ هل يوجد لديك ما تضيف؟
التلميذ: كلا .

المعلّم: أريد أن أرى هل سمعتُ كلّ شيء . . . (يلخّص) . هل سمعت كلّ ما قلت؟
التلميذ: نعم .

المعلّم: أستطيع ان أفهم أنني عندما أقوم بإخراجك من الصفّ مرات كثيرة، وبطبيعة الحال يصعب عليك التركيز، فإنك تشعر في كلّ مرّة بأنني استهدفك أنت بالذات وبأنني أكرهك طبعاً . . . كما أفهم أنّه بسبب تدريسي لموضوع الرياضيات حصراً، وأنا أعرف أنّك لست واثقاً تماماً من هذا الموضوع، وأنني لا أراك متميّزاً به مثلما أنت متميّز في مواضيع العلوم، كما رأيت بك مرّية العام الماضي، ولذلك كانت علاقتك بها أفضل . . . هل فهمتك؟
التلميذ: نعم، صحيح . . .

المعلّم: إذ، أنا أفترض بأنّه يتتابك شعورٌ بالإحباط، الغضب، خيبة الأمل والظلم، صحيح؟ هل هذا ما تشعر به؟
التلميذ: نعم، بالضبط .

المعلّم: كلانا سنفكّر بالأمر . والآن سنعود إلى الصفّ لأنّ الجرس قد قرع . . .

البحث :

لقد تحسّن تصرّف التلميذ قليلاً في الصفّ بعد إنهاء المحادثة، لكنّه تفوّه مرّة واحدة ردّاً على طلب المعلّم منه بأن يحافظ على الهدوء . وبعدها تقول إنّك تفهمني . . .
بعد هذا التفوّه يستدعيه المعلّم ويوضح له حدود صلاحيّاته .

المعلم: إننا نتحدث معاً بصورةٍ جديدةٍ ومميّزة، في المحادثة الشخصية فقط. ولكنني ما زلت معلّمك ومريّك، وتسري عليك جميع قوانين وقواعد التصرف التي تسري على سائر التلاميذ في الصف. ومن المهمّ جداً أن أقول لك إنه يمنع الإفصاح في الصف عن أيّ شيء من الأمور التي نتحدث حولها فيما بيننا، لا منك ولا مني. ومع ذلك عليك احتراممي كمعلّم وأنا سأحترمك كتلميذ.

يجب أن نتذكر أننا مهتمّان ببناء علاقةٍ فيما بيننا، والتقدّم فيها هو تدريجي. ومع ذلك، طبعاً، يجب استدعاء التلميذ والإيضاح له بأن العلاقة بيننا تشمل تفهّماً وتعاطفاً، ولكننا ما زلنا نحن السلطة ونحن نحدد كيف يتصرّفون.

مواجهة كشف مضامين صعبةٍ من قبل التلميذ في وقت المحادثة تروي عليا، مربية الصف الثامن، ما يلي:

”لقد استدعيت نعمات لمحادثة في بداية السنة. أردت أن أتحدث معها حول التحديات والرغبات الموجودة لديها لهذه السنة. عندما سألتها عن التحديات سكتت وبدأت التحرك على الكرسي بشكل غير مريح. وعندما استفسرت عما جرى انفجرت بالبكاء. وروت لي أن الوضع في البيت صعبٌ جداً، حيث إنّ والديها يتشاجران دائماً، فالأب يشتم الأم وهذا غير محتمل. وقالت إنّ أبها ينوي مغادرة البيت وعلى ما يبدو أنّ والديها مقبلان على الطلاق. في الواقع تفاجأت قليلاً وشعرت بإحراج. لم أعرف كيف أتصرّف. قلت لنعمات إنّ هذا وضعٌ صعبٌ فعلاً، وإنني أقدر صراحتها معي حول وضعها. وقد طلبت نعمات أن لا أحدث أي شخص في المدرسة حول ما يجري في عائلتها، بين أبيها وأمها، حيث لا يعلم أحد من أصدقائها عن وضع عائلتها في البيت، وهي لا تريد أن يعلم أحدٌ بذلك. وقالت نعمات إنّها ستحاول ان لا يعود وضعها العائلي بالضرر على دروسها، بالرغم من أنها تستصعب التركيز. وقد بقيت لدي أسئلة كثيرة من المحادثة التي أجريتها معها: هل كان ردّ فعلي صحيحاً؟ كيف يجب أن يكون ردّ فعلي في هذا الوضع؟ هل كان تصرّفني صحيحاً عندما وعدت نعمات بالحفاظ على سرّيّة الأمر وعدم إطلاع آخرين؟ هل يتوجّب علي التوجّه إلى مستشارة المدرسة وأن أطلب منها التحدّث مع نعمات؟ هل يجب عليّ المبادرة إلى إجراء محادثة مع والديها؟

تجسّد هذه القصة جزءاً من الأسئلة التي تظهر في الحالات التي يختار بها التلميذ إطلاع المعلم على مضامين مؤلمة وصعبة يحاول التغلب عليها. هنالك العديد من الحالات والمضامين الصعبة والمؤلمة التي يُحتمل ظهورها في اللقاءات التي تتم بين المعلم والتلميذ: مرض التلميذ أو أحد أقربائه، التخبط بهوية التلميذ، جنحةٌ اشترك بها التلميذ، حالات إدمان، تصرّفات خطيرة، عنف في البيت، عنف في المدرسة، حالات

اعتداء . هذه المضامين صعبةً على التلميذ، وهي كثيراً ما تكون صعبةً حتى على المعلم الراشد الذي يستمع إليها . وبطبيعة الحال، قد تثير هذه المضامين أحاسيس بعدم الراحة، الخوف والهلع، الاضطراب، القلق والعجز .

بشكل عام، من أجل مساعدة التلاميذ الذين يعانون من أوضاع صعبة، هنالك حاجةً لتشكيل "فريق للتفكير" ولتخطيط التدخل، وأحياناً توجد حاجةً لتدخل عددٍ من الأشخاص . وظيفة المعلم الذي كشفت أمامه المعلومات هي مرافقة التلميذ في جميع مراحل المواجهة . لذا، في سياق المحادثة، يكون هدف المعلم هو الانضمام إلى التلميذ من حيث المشاعر وإلى الصعوبة التي يبيدها، وبعدها يجب عليه البحث عن أشخاص مهنيين يتوجب إطلاعهم، بينما يحافظ المعلم على تواجد في الصورة كداعم ومرافق .

يهدف هذا الفصل إلى تزويد المعلم بأدوات تمكّنه من إجراء محادثاتٍ حول مضامين صعبةٍ ومؤلمةٍ مع التلاميذ، مع التطرق إلى قضايا ومعضلاتٍ من شأنها الظهور في مثل هذه الحالات .

1 . إصغاء، احتواء، ردّ انعكاسي

في المحادثة التي يذكر فيها التلميذ مضامين صعبةً ومؤلمةً، يمكن الاستماع إليه بمستويين :

المستوى الأول - الإصغاء إلى ماهية المضامين التي ذكرها التلميذ . المستوى الثاني - الإصغاء إلى ماهية سيرورة المشاركة والتفاعل بين المعلم والتلميذ . يقرر التلميذ إطلاع المعلم في وضعه . هذا خيارٌ يجدر الاهتمام به . وهو يدلّ على ثقة التلميذ بالمعلم . ويشير إلى حاجة التلميذ إلى إطلاع شخص آخر، راشد، في وضعه . ويشير أيضاً إلى القوى الكامنة لدى التلميذ، حيث إنّ عملية الإطلاع تشكل خطوةً في مواجهة وضعه (التلميذ) . فمن هذا المنطلق، يُستحسن أن نظهر للتلميذ حقيقة عملية الإطلاع، وأن نقدّره ونمتدحه على ذلك، تماماً كما فعلت، بشكل طبيعي، المعلمة عليا في المثال التالي . مثلاً: "أرى أنك اخترت إطلاعي على أمرٍ فيه صعوبة بالنسبة لك، أتصوّر بأن هذا ليس بالأمر السهل عليك، وإنني أؤمن ذلك" .

إن الأداة المكتملة هي الردّ الانعكاسي المضامين التي يذكرها التلميذ . تشكل مبادئ الحوار الموجه (انظر إلى الفصل عن الإصغاء والتعاطف في الصفحات 26-36 وإعطاء نموذج لمحادثة تعبر عن مأزق، في الصفحات 127-134) أداةً تمكّن من احتواء التلميذ والمضامين المذكورة، حتى وأن كان المعلم في وضع مفاجئ أو محرج (كما صرّحت عليا)، حيث يمكّننا الحوار الموجه من أن نكون مع التلميذ، وأن ندخل إلى "بلاده" وتعكس أو تظهر له الأمور التي قالها، من خلال استيضاح دائم: هل فهمت أقواله بالشكل الصحيح؟ السؤال "هل هنالك شيء آخر؟" يمكّن التلميذ من كشف تفصيلاً أو مشاعرٍ إضافيةٍ حسب اختياره .

2. هيا إلى العمل

بعد أن أصغى ، احتوى وردّ بشكل عكس المعلم فيه أقوال التلميذ ، فإنّ بمقدوره الآن الاستفسار من التلميذ فيما إذا كان معنيًا بمعالجة وضعه وكيف سيعالجه . ويمكن ، هنا ، توجيه أسئلة إلى التلميذ لإعادة الإحساس بالقوة إليه . يعاني الأولاد والأشخاص المنغمسون ، أحياناً ، من حالات حرجة ومن إحساس بالإحباط وعدم المقدرة ، اليأس وفقدان السيطرة على حياتهم . يتوجب علينا ، خاصةً في مثل هذه الحالات ، إيصال رسالة إلى التلميذ مفادها أنّه يستطيع العودة لإدارة حياته . لذلك ، يجب المحافظة على التلميذ كشريكٍ فعالٍ في عملية إعطاء الحلول للوضع الذي يتواجد فيه .

نماذج لأسئلة :

- ”ماذا يمكن أن يساعدك الآن؟“
- ”ماذا كنت تودّ أن يحدث الآن؟“
- ”ماذا تعتقد أنّه بإمكانك و / أو تريد فعله بالنسبة لوضعك؟“
- ”كيف كنت تودّ أن أرافقك؟“
- ”من كنت تريد أن نشرك بالتفكير في وضعك؟“
- ”من المهمّ إطلاع والديك والمستشارة . كيف يلائمك؟ هل تريدني التوجّه إليهم لوحدي أم أنك تريد أن نتوجّه إليهم معاً؟ أو أنك تبغي التوجّه بمفردك؟“

يحتمل حدوث وضع يشعر به المعلم بأنّه لا يعرف كيف يتصرّف وكيف يقدم المساعدة للتلميذ . في هذه الحالات ، يمكن التصريح للتلميذ بذلك ، ويمكن القيام بذلك على النحو التالي : ”أقدّر جداً أنك أخبرتني ، وتهمني مساعدتك ، ولكنني بحاجة إلى بعض الوقت للتفكير في الأمور . لنعيّن موعداً نلتقي فيه غداً في نفس الساعة“ . قول من هذا النوع يخلق استمرارية في العلاقة القائمة بين المعلم والتلميذ ويعزز الشعور بالجدية والمسؤولية . بالنسبة للمعلم ، تكون الأربعاء والعشرون ساعة القادمة بمثابة فرصة للاستشارة ، للتفكير ولإعادة الجاهزية .

3. ماذا أفعل ، كشخصٍ بالغٍ وراشدٍ ، عندما تغمرني المضامين الناجمة (عن المحادثة)؟

تروي سميرة مربية الصفّ الحادي عشر:

”في المحادثات الشخصية التي بادرت إليها، توجّه إليّ عايد، وهو تلميذٌ أعرفه من السنة الماضية وأودّه، وطلب إطلاعي بالمصاعب التي يواجهها. اعترف لي عايد بأنه على علاقةٍ بفتاه يكبره بسنةٍ واحدة، وبأنه شعر بأحاسيس لم يشعر بها من قبل تجاهها. وان علاقتهما تطوّرت إلى حد غير مقبول اجتماعياً. وقال إنه مضطربٌ جدًّا وإنه لا يعرف فيما إذا كان عليه أن يصارح والديه وأنه خائفٌ من ردّ فعل أبيه. واعترف لي بأنه توجّه إليّ لأنه يشعر أن ثمة علاقة جيّدة بيننا وأنه يعتقد بأنني سأفهمه، وطلب مني بأن أنصحه ماذا يجب عليه أن يفعل، وكانت عينا عايد تنظران إلى الأسفل خلال المحادثة، ولم ينظر إليّ إطلاقاً. وفجأةً تبادرت إلى ذهني شكوكٌ راودتني بخصوص ابنتي، البالغة من العمر ١٨ سنة، وتساءلت بيني وبين نفسي إذا كانت على علاقة مع احد، فذهلت وتوترت جدًّا، ولم أعرف ماذا أقول. ماذا كان يجب أن أفعل؟“.

تتسبّب المضامين التي يثيرها التلاميذ أحياناً، في إحراج المعلم الراشد، تذهله وتشلّه. لكلّ منا مواضيع حساسةٌ وصعبةٌ، ومن الطبيعي أن تثير فينا المعلومات المتعلقة بهذه المواضيع أحاسيس وشحناتٍ شعورية.

ومن المهمّ في هذا السياق التعامل مع المصطلح ”مواضيع حسّاسة“ كتعبير شخصيٍّ وغير موضوعيٍّ، حيث إنّه من المحتمل أن يكون موضوعٌ معيّن ذا وقعٍ صعبٍ ومذهلٍ على شخصٍ معيّن، بينما لا يكون كذلك بالنسبة لشخصٍ آخر. هنالك أسبابٌ عديدةٌ لجعل موضوعٍ معيّن ”حساساً“. وأحياناً ينجم الذهول عن إحساس المعلم بالمسؤوليّة تجاه القضية. توجد أحياناً أمور شاذةٌ في مضامين القصة ولا يمكن استيعابها. وتوجد أحياناً حالاتٌ تتعلق بتجارب قاسيةٍ أو عالقةٍ في حياة المعلم، حيث إنّ مجرد الاعتقاد، في وصف سميرة، بأنه من الممكن أن تكون ابنتها على علاقة كهذه فذلك يخيفها ويشلها، وعند إصغائها لقصة عايد ظهرت مخاوفها الشخصية. يصعب الفصل، في هذا الوضع، بين المضامين الشخصية والمقدرة على التجاوب والتعامل بشكلٍ مهنيٍّ.

إذن، ماذا يمكن أن نفعل في الحالات التي أكون فيها كشخصٍ راشدٍ مذهولاً؟

كما أسلفنا، يشكّل استعمال تقنية الحوار الموجهٍ وسيلة مساعدة مركزية، ويعتبر تصوير أقوال التلميذ وأحاسيسه مرعاةً بالنسبة للمعلم أيضاً. ممكن أن تكون الحاجة بالتمحور في أقوال الغير بهدف تكرارها في عملية الانعكاس وسيلةً تمكن المعلم من ترك المضامين والمشاعر التي تغمره وشأنها. عندما يعكس المعلم التلميذ، فإنه يحاول التخلص من مشاعره الشخصية، وأن ينخرط كلياً في قضية التلميذ. ويحتمل أن يشعر المعلم أنه بحاجة لوقت إضافيٍّ للاستشارة والجاهزية. يمكن تكرار الأمور: ”أقدر لك أنك صارحتني،

يهمني أن أقدم لك المساعدة، وأشعر أنني بحاجة لبعض الوقت للتفكير بالأمر. دعنا نعين جلسة أخرى غداً في نفس الساعة“.

في لقائهما في اليوم التالي، وبعد أن فكرت المعلمة بالوضع وتشاورت مع بعض الأشخاص، يمكن إطلاع التلميذ في شعورها بالنسبة للأمر بشكل عقلائي وواعٍ: ”أتدري، فكرت بك كثيراً أمس، فكرت بما قلته لي، وأود إطلاعك بما شعرت...“.

هدف الإطلاع هو الاقتراب من التلميذ وإطلاعه بمشاعر القلق، التشجيع والاهتمام. وأخيراً - من المهم أن يستشير المعلم ويحصل على الدعم بنفسه. هذا يساعد دائماً... .

4. هل نتعهد بالمحافظة على السرّ؟

في القصة التي روتها عليا، في بداية هذا الفصل، طلبت منها نعمات المحافظة على سرّيّة مضامين المحادثة التي دارت بينهما بالنسبة للمصاعب التي تواجهها في البيت، كما طلب التلميذ من المعلمة عدم إطلاع والديه بالنسبة لتغيّبه عن المدرسة كما رأينا في الفصل ”حدود الاختراق“. هل يصحّ أن نعدّ التلميذ بالمحافظة على سرّيّة المعلومات التي يصارحنا بها؟

ينشأ في كثير من الأحيان وفي مثل هذه الحالات صراعٌ بين الرغبة في الحفاظ على الثقة في العلاقة التي تكوّنت بين التلميذ والمعلم، وبين الحاجة لمساعدة التلميذ والتي تستوجب عادةً إطلاع أشخاص آخرين.

عندما يتوجّه تلميذٌ إلى معلّمه ويطلب منه أن يكون شريكه في السرّ، فإنّ ذلك يدلّ على التقدير الكبير والثقة العظيمة التي يوليها التلميذ للمعلّم. ولهذا فإن الإغراء يكون كبيراً للاستجابة لطلب التلميذ للمحافظة على الثقة والعلاقة الخاصّة القائمة بين المعلّم والتلميذ. ومجرّد مصارحة أشخاص آخرين يمكن أن تُفسّر من قبل الطرفين كنقض للعهد والثقة. ومن جهةٍ أخرى، إذا توجّه تلميذ إلى المعلّم الراشد، فإنّ في ذلك طلباً للمساعدة، حيث لا يعي التلميذ في كثير من الأحيان مجموع الإمكانيّات المتوفرة لمساعدته، وتكون وظيفة المعلّم مساعدته في اكتشاف هذه الإمكانيّات والعمل على تحسين وضعه. وغالباً ما يتطلب هذا إطلاع جهاتٍ وعناصرٍ أخرى. يمكن القول إنّ السؤال المركزي هو ليس مصارحة أشخاص آخرين أم لا، بل كيف نحافظ على الثقة القائمة في العلاقة مع التلميذ، حتى عندما تكون هنالك حاجةٌ لاطلاع الآخرين.

كيف أتصرّف عندما أواجه معضلةً من هذا القبيل؟

فيما يلي عدّة قواعد لمعضلة المحافظة على السرّ:

القاعدة الأولى: يجب أن لا نتعهد بالمحافظة على السرّيّة مسبقاً. يتوجّه التلميذ أحياناً إلى المعلّم، وقبل أن يصارحه، يطلب التلميذ من المعلّم أن يتعهد بالحفاظ على السرّيّة. يجدر بالمعلّم أن يشرح للتلميذ أنه

وبسبب تقديره له ، فإنه لا يستطيع (أي المعلم) التعهّد بالحفاظ على السريّة . إنّ مثل هذا القول يعزّز الثقة في العلاقة مع التلميذ ، ويحوّل دون حدوث مشاكل وسوء تفاهم مع المعلم ، خاصةً بعد أن استمع المعلم إلى مضامين حسّاسة تستدعي إبلاغ ذوي الشأن وإطلاع جهاتٍ أخرى .

القاعدة الثانية : عندما نتكلم عن مضامين قد تعرّض حياة التلميذ أو حياة الآخرين للخطر - هذا الأمر يتطلب الإبلاغ عنه . يجب العمل بسرعة ، التوجّه إلى مستشارة ، إلى عاملة اجتماعيّة ومعهما يجب التوجّه إلى جهاتٍ مختصة أخرى .

القاعدة الثالثة : هنالك مضامين تتطلب الإبلاغ حسب القانون أو حسب تعليمات وزارة المعارف ، مثل : الاعتداءات الجنسية المحرّمة داخل العائلة (سفاح القربى) ، تعاطي المخدّرات وغيرها . بالإمكان القراءة عن واجب الإبلاغ حسب القانون وحسب التعليمات في مناشير المدير العامّ المتعلقة بالموضوع . يجب التوجّه إلى مستشارة المدرسة أو إلى الاختصاصية النفسيّة في جميع هذه الحالات .

القاعدة الرابعة : تطبيق اعتبارات ومعايير مهنيّة من قبل المعلم . في الحالات التي لا تتطلّب الإبلاغ ، من المهمّ أن يفحص المعلم فيما إذا كانت هنالك حاجةً موضوعيّةً لإبلاغ جهاتٍ أخرى . ومن الممكن أن يشعر المعلم أنّ ثمة حاجةً لإبلاغ جهاتٍ أخرى لمساعدة التلميذ . من المهمّ إعلام التلميذ في هذه الحالة بشأن الخطوات التي سيّخذها المعلم والتعهّد له بأن يتمّ إبلاغ الجهات الأخرى بالتنسيق معه ، بعلمه ، وبالتعاطف مع وضعه . في المقابل ، يمكن أن يشعر المعلم بأنّه يمكن احترام رغبة التلميذ بالحفاظ على سريّة المعلومات . فمثلاً ، من المحتمل أن تشعر المعلّمة علياً أنّ بإمكانها احترام طلب نعمات بالحفاظ حالياً على سريّة الوضع القائم في بيتها . في هذه الحال ، من المهمّ التأكيد على أن المحافظة على سريّة الأمر سارية المفعول في الوقت الراهن فقط ، وأنه يجب فحص الأمر مجدّداً في المستقبل . وضع التلميذ هو وضعٌ ديناميكيٌّ وفعال ، ويحتمل أن يتغير الأمر الذي يمكن المحافظة عليه سرّاً الآن ، ويكون ذا تأثير حاسم على أداء التلميذ ، بحيث يتوجّب إعلام جهاتٍ وعناصرٍ أخرى في جهاز التعليم . يمكن صياغة الكلام على النحو التالي : ” حالياً ، يمكنني احترام وتلبية طلبك ، ولكنني لا أستطيع التعهّد بذلك مستقبلاً . يمكنني التعهّد بأن أبذل كلّ ما في وسعي من أجل مصلحتك ، وإذا اقتضى الأمر إبلاغ جهاتٍ أخرى فسأفعل ذلك ، ولكن ليس بدون إعلامك . ” إضافةً لذلك ، يمكن التشاور بشكل سرّي (بدون ذكر اسم التلميذ) مع المستشارة والأخصائيّة النفسيّة ، واتخاذ القرار بالنسبة لكيفيّة متابعة العمل على ضوء المحادثة معهما .

إجمال

الدعوة لمحادثاتٍ شخصيّةٍ مع التلاميذ قد تعرّض المعلم لمضامين صعبةٍ ومؤلمةٍ يواجهها التلميذ . إنّ مجرد اشتراك المعلم هو دلالةٌ على الثقة التي يمنحها التلميذ للمعلم وتعبيراً عن طلب المساعدة من قبله .

قد تظهر أحياناً مضامين مذهلةً ، مخيفةً وصعبةً للاستيعاب . وبالتالي فمن المفضل في كثيرٍ من الأحيان

عدم البقاء مع المعلومات بمعزل، بل من الأجدر إطلاع عناصر وجهاتٍ أخرى، يمكنها معاً تشكيل طاقم لتخطيط التدخل المشود. إن وظيفة المعلم هي مرافقة التلميذ ودعمه في مراحل المواجهة المختلفة. يبدأ هذا الدعم منذ المحادثة الأولى، حيث يصغي المعلم للتلميذ ويتفهم وضعه، ويصوب نحو إعادة الإحساس لدى التلميذ بالسيطرة على حياته، ويؤدّي استعمال الأدوات مثل التصوير (الانعكاس)، الاحتواء، الإصغاء وطرح الأسئلة إلى البدء بالعمل. إن جميع هذه الأدوات هي أدوات تخدم المعلم في هذه المحادثة. ورغم ذلك، فإن قوة المضامين تفاجئ المعلم أحياناً، تشلّه وتربكه. ومن المهم جداً الاعتراف بذلك وفسح المجال لهذا الأمر. مسموح لنا أن لا نعرف، وشرعي أن نشعر أننا بحاجة إلى وقت إضافي للتفكير وللتشاور مع جهات أخرى: المستشارة، الأخصائية النفسية، صديق الخ. من المهم في هذه الحالات المحافظة على الاستمرارية في العلاقة مع التلميذ، بالتعامل مع المشكلة التي أثارها وبتقديم الدعم له. في المقابل، من المهم جداً أن يزود المعلم نفسه بمصادر دعم يمكنه إطلاعها على المصاعب التي تواجهه نتيجة لوضع تلميذه.

معارضات

يحدث في العديد من الحالات أن لا يجري لقاء للمحادثة الشخصية كما كان متوقّعا، حيث يتطلّب الحوار بين الطرفين شريكين، وقد يفسح المجال لحدوث أمور غير متوقّعة مثل معارضة أحد الطرفين لتنفيذ هذه المحادثة أو للمضامين التي تثار فيها. فالمعارضة تصف وضعا يشعر فيه أحد الطرفين بصعوبة في تبادل الحديث مع الطرف الآخر، حيث تتجسّد الصعوبة بعدم الراحة بالنسبة للموضوع الذي يدور الحديث حوله، أو عدم ارتياح للشخص الذي يجري الحديث معه. قد تأتي المعارضة من قبل الطرفين، معلّما كان أم تلميذاً، بالرغم من المبادرة، الترتيب والتجهيز المسبق للقاء. ليست المعارضة دائماً رد فعل مدرّكا، وإنما قد تأتي لتعبّر عن صعوبة يجدر بنا تحليلها ومحاولة تفكيكها وفهمها.

قد تتجسد المعارضة من قبل التلميذ بالطرق التالية:

طريقة غير كلامية:

- أ. تغيّب - عدم حضور التلميذ للقاء الذي بادر إليه المعلم.
 - ب. التسبّب بتشويشات في سياق المحادثة - التأخر عن موعد اللقاء، التكلّم بالهاتف الخليوي خلال اللقاء، أو الانشغال بالمفكرة، بالخليوي، بكتاب أو الانقطاع عن المحادثة - التحديق بالفراغ . . .
 - ت. السكوت: يتوجّه المعلم إلى التلميذ في سياق المحادثة، ولكن التلميذ يصمت ولا يتجاوب بالمرّة حتى وأن سُئل بشكل مباشر.
- طريقة كلامية:

ث. معارضة كلامية مباشرة - يعارض التلميذ كلّ ما قيل خلال المحادثة، "ضد"، ويمكن أن يقول: "ليس لديّ رغبة في الكلام . . . أتركني . . . لا تتدخل بأموري الشخصية . . ."

إن ردّ الفعل الذي يعبر عن المعارضة يخلق عند المعلم وبلا شك إحساساً بالأذية، الغضب، الإهانة وحتى إحساساً بالفشل. قد يؤدي مخزون الأحاسيس إلى ردود فعل مختلفة من قبل المعلم ابتداء من بذل الجهود الجبارة لإقناع التلميذ بالرغم من معارضته ورفضه، وانتهاءً بخنوع المعلم وتنازله عن المحادثة وهدفها.

معارضة التلميذ لا تعكس بالضرورة انعدام الرغبة في العلاقة مع المعلم أو في الحديث معه، بل يمكن أن تنبع من الصعوبة الشعورية الناجمة من صلب العلاقة بين المعلم والتلميذ، من إحراج معين، من صعوبة الكشف والانكشاف، من انعدام التجربة في إجراء محادثة، أو من مضمونٍ صعبٍ في المحادثة من شأنه إثارة الحديث عن ظروف حياتية قاسية، عن مأزقٍ نفسيٍّ وأسبابٍ عديدةٍ أخرى.

لذا، وبالرغم من الإحساس بالإحراج وعدم الراحة، فمن المهم أن يحاول المعلم الإصغاء وفهم مصدر الصعوبة الذي يتجسد عن طريق المعارضة. بعبارة أخرى، فإن التصرف الذي ينم عن المعارضة يشكل لغةً بحد ذاتها، أحياناً تكون مباشرةً وواضحةً وأحياناً تكون مصنفةً ومشفرةً بسبب الصعوبة القائمة في عملية الكشف بواسطة الطرف الآخر والانكشاف له. رغم الصعوبة التي يواجهها الطرفان، تجدر محاولة دراسة وفك طلاسم هذه اللغة المباشرة بالمحادثة.

أ. في حالة تغيّب التلميذ عن اللقاء، بإمكان المعلم التوجه إليه في وقت لاحق والحديث معه بهذا الصدد، استيضاح الأمر (ماذا حصل)، لماذا قرر عدم المجيء، ما هي المصاعب التي واجهته. من المهم أن نوضح مرةً أخرى هدف . . .

لقاء والحاجة للمحادثة، من المفضل تحديد موعد آخر للقاء.

ب. في حالة حدوث إزعاجات أثناء المحادثة، والتي تظهر في التأخر للقاء، عدم الاتصال (انقطاع) أو الانشغال بمثيرات أخرى أثناء المحادثة يمكن أن نعمل رد انعكاسي للتلميذ عما يحدث. كأن نقول ”أرى أنك مشغول جداً بالهاتف“. أو ”لاحظت أنك تأخرت مرتين للقاء“. مجرد التحدث عما يحدث يفتح عند الطالب مجالاً لمشاعر أعمق وقد يكون قد وجد صعوبة في التحدث عنها حتى الآن. يمكن أيضاً أن نضيف ”أرى أنك شارد الذهن، من المحتمل أن يكون لقاءنا هذا صعب عليك“. وبعد ذلك أن نعمل انعكاس لرد التلميذ الذي يعبر عن معارضته كأن نقول ”أنت صامت“ مهم أن يرى التلميذ أننا نصغي للغته وللغة المعارضة.

ج. لغة أخرى لا تقل أهمية يجب التطرق إليها وهي لغة الجسد ففي الصمت التلميذ لا يقول شيئاً لكن جسمه يقول بطريقة الجلوس قد يكون جدي، مستهتر عند حدوث صمت مهم أن نعطي مكاناً لهذا الصمت، أن نصغي له وأن نحترمه. هذا يعطي مجالاً للتعبير عند التلميذ يعطيه مساحة وفرصة للتفكير والفهم بأننا معه نتقبله ونتقبل سكوته ولا نضغطه. في الوقت الذي يراه المعلم مناسباً يمكنه التطرق إلى الصمت كأن يقول ”يهمني أن اعرف ما يدور براسك“. إمكانية أخرى لعمل انعكاس للغة الجسد هي ”حسب تعبيرك تبدو غاضباً جداً (أو حزينا، مهانا، قلقا). هذا التعامل والتطرق يخلق إحساساً بالاحترام، التقبل، الأمن عند التلاميذ ويسهل عليهم الحديث.

د . المعارضة قد تكون ظاهرة كلامية مباشرة فيها يرفض التلميذ كل ما يقوله المعلم او يعمله مهم ان ترسل رسالة من قبل المعلم بأنه غير مندهل من معارضة التلميذ وبالأساس هو لا يتنازل عن التلميذ . هذه الرسالة قد تقال مباشرة ”لن أتنازل عنك ، لأنك تهمني“ . أو بشكل غير مباشر ”افهم بأنك تعارض ما اقترحه“ قل لي ماذا تريد ، ماذا تقترح؟ إيمان التلميذ بصدق واهتمام المعلم نتيجة للمكان الذي يتيح المعلم للتلميذ أثناء المحادثة يساعد في إجراء المحادثة .

المعارضات قد تبدو ليس فقط عند التلميذ بل عند المعلم أيضا مثل السلوكيات الآتية :

أ . أزعاج أثناء المحادثة كأن يشغل المعلم خلال المحادثة في القراءة في الهاتف ولا يتفرغ حقا للتلميذ .

ب . إلغاء وتأجيل محادثة مع التلميذ .

ت . رسوخ (Πηλοπ) - تقف المحادثة ولا يوجد الى اين تتجه .

مثلما قد يصل التلميذ وهو محمل ومشحون بمشاعر مختلفة قسم منها متعلق في المحادثة مع المعلم وقسم لا ، هكذا يأتي المعلم للمحادثة وهو مشحون ، بعد حادث مفرح ، مغضب ، وهو تعب . يدير محادثة مشحونة بما يحمله معه ، بل أكثر من ذلك فقد تثير المحادثة مع التلميذ مضامين صعبة ولهذا فالمعلم قد يلغي او يؤجل المحادثة او لا يكون حتما كله في المحادثة ولا يستطيع أن يقدمها .

بما أن المعارضة هي ليس فعل مدرك لكنها رد فعل يعبر عن صعوبة يجب تحليلها ، على المعلم ان يصغي لما يحدث داخله قبل وخلال المحادثة ويحاول أن يميز سبب وجود المعارضة لديه .

هل المعارضة موجهة للتلميذ المحدد ، وإذا كان كذلك إذا ماذا يثير به التلميذ ، أو قد تكون المعارضة موجهة لموضوع المحادثة ، وعندها يسأل لماذا يجد صعوبة بالموضوع ، ماذا يثير به وكيف يهدده .

توجيه الإصغاء لأصوات المعارضة الداخلية عند كلا الطرفين في المحادثة قد يحرر هذه المعارضة ويؤدي إلى حوار مفتوح مريح ومطور . المهم عدم الذهول من المعارضة هذه وتقبلها كجزء من اللغة التي تحكى في اللقاء .

القسم الرابع

أمثلة لمحادثات شخصية

يعرض هذا القسم أمثلة لمحادثات بين المعلم والتلميذ تحدث في سياقات يومية مختلفة في الإطار التربوي . من خلال المحادثات يمكن أن نرى كيف تنضم المفاهيم والأدوات المختلفة والتي تناولتها الفصول السابقة حتى الآن معاً لتتجسد في المحادثة مع التلميذ . كما يمكن عرض هذه المحادثات للقارئ للتأمل بنفسه وبردة فعله حول كل مرحلة من مراحل المحادثة، والأفكار التي يتبناها والأمور التي يحب أن يتدرّب عليها بواسطة نماذج المحادثات .

تختلف طريقة تداول المحادثة مع التلاميذ مع اختلاف السياق الذي يتواجد فيه التلميذ، وأيضاً مع اختلاف جيله . لذا، فإن أجيال التلاميذ المعطاة هي من سنّ الروضة حتى المرحلة الثانوية وذلك لمساعدة القارئ على الاندماج مع كل سنّ يعمل ويتحدث معه .

بعد التخبّط قرّرنا أن نعرض مجموعة محادثات من عدّة فئات : محادثات تعارف ، محادثات تقييم وتعليم ، محادثات في مواضيع أخلاقية وحرّية . لقد اخترنا هذه الفئات لكونها منتشرة في أطر تربوية . وتمثل هذه المحادثات الطرق لمواجهة مضامين اعتيادية من جهة، ومضامين صعبة من جهة أخرى ، من منطلق أن كل هذه المضامين موجودة في بيئة عمل المعلم المعقدة .

بداية المحادثة :

أحياناً تكون جمل بداية المحادثة صعبة . بشكل عام يفضل بدء كل محادثة (حتى وأن كانت محادثة طاعة) بجمل إيجابية .

يمكن للمعلم أن يقول كل شيء يظهر تقديراً للولد، حتى وإن كان شيئاً صغيراً، بشرط أن يكون إيجابياً، وذلك لأنّ مثل هذه الخطوة تساعد على زيادة الثقة، تخلق جوّاً جيّداً وإمكانها ”ترطيب“ كل العملية . مثلاً: ”قبل البدء بمحادثة حول الموضوع الذي استدعيتك بشأنه، أريد أن أقول لك إنني أقدرك جداً لأنك قمت بمناوبتك على أكمل وجه في الصف“ .

هذه جمل يمكن أن نبدأ بها المحادثات :

- يسرني سماع موقفك في الموضوع .
- أنني مهتم كثيراً لسماع رأيك في الموضوع .

- سأصغي لكلّ ما تقول وسأطلب منك الموافقة على أنه بعد عدّة جمل سأوقفك وأكرّر كلامك حتى ترى أنني أصغيت . . .
- هيا اشرح لي ما هي الصعوبة التي تواجهها في الموضوع .
- سمعت أنه . . . وأريد جدًّا أن أعرف ماذا تفكرين وتشعرين . . .
- هيا حدثني ماذا حدث البارحة حسب رأيك . . . أو في نظرك .
- أنا التقى بأولاد عديدين من الصفِّ لمحادثة تعارف بيننا . حدثني ماذا يخطر ببالك حتى أعرف . . .
- يهمني أن أسمع منك بماذا تمتاز ، ماذا تحبّ ، وماذا تستصعب؟
- ما هي الأمور التي تساعدك على التقدّم حسب رأيك ، وما هي الأمور التي تعيقك؟
- وقع بيننا أمس حدثٌ غير لطيف . يهمني أن استمع إلى وجهة نظرك بالنسبة لما حدث . . .

محادثات تعارف :

محادثات تعارف في سنّ الطفولة المبكر :

تقضي المعلّمة وقتًا طويلًا في الروضة مع الأطفال بحيث يمكنها التأمل الأولاد في أوضاع مختلفة (في الساحة ، خلال لقاء ، خلال تأدية مهام ، فراق ، انتقال) ، بذلك يحصل تعارف أعمق مع كلّ ولد بمستويات مختلفة . يميل الأطفال في سنّ الطفولة إلى إطلاع الراشدين على التجارب التي يعيشونها في الروضة ، في البيت وفي كل زمان ومكان . ولهذا فإنّ محادثة التعارف في رياض الأطفال قد تستوفي الأهداف التالية :

- التعرّف على عالم الولد بعمق .
 - تقوية العلاقة بين المعلّمة والولد وزيادة الإحساس بالأمان والانتماء عند الطفل .
 - معرفة مجالات حبّ الاستطلاع عند الطفل ومدى إثارة التحديّ لديه .
- يمكن أن تكون المحادثة داخل نطاق التعليم في الروضة عندما تتفرغ المعلّمة من مشاغلها ، مثلاً في الوقت الذي تقام فيه جولة في الروضة أو في الساحة .

المعلّمة سحر : أردت التحدّث معك اليوم يا حلا ، كيف حالك؟ .

حلا : جيّدة .

المعلّمة سحر : أخبريني ، ما هو شعورك في الروضة .

حلا: ممتع ، أحبّ المجيء إلى الروضة .

المعلّمة سحر: أسمع أنّك تحبين المجيء إلى الروضة . ماهي الأمور التي تحبينها في الروضة .

حلا: أحب أن التقى بالأولاد وأن العب لعبة المكعبات .

سحر: أنت تحبين اللقاءات واللعب بالمكعبات . هل هذا صحيح؟

حلا: نعم .

سحر: هل هنالك المزيد؟

حلا: نعم . في وقت اللعب في الساحة عندما تنادينني ربما للعب معها بالرّمل أحبّ أن العب معها .

سحر: أنت تحبين اللعب بالساحة عندما تناديك ربما للعب بالرّمل . أنت تحبينها؟

حلا: ربما صديقتي ، إنها تزورني بعد الروضة وأنا أزورها .

سحر: أسمع أنها صديقتك وتلتقيان أحياناً بعد دوام الروضة .

حلا: نعم .

سحر: وماذا بعد؟

حلا: أحب كل شيء في الروضة .

سحر: أسمع أنّك تحبين كل شيء في الروضة .

حلا: نعم .

تأمّل المحادثة :

تجري المعلّمة سحر محادثة مفتوحة مع حلا وحتى الآن موجهة لموضوع معيّن ، وحلا تجري في المحادثة باتجاهاتها .

تستطيع المعلّمة في هذه النقطة إكمال المحادثة كمحادثة تحدّ ، يمكنها أن تسألها مثلاً : ”ماذا تحبين أن يحصل هذه السنة في الروضة؟ ماذا يمكن أن يفرحك؟“ كما تستطيع المعلّمة توجيه المحادثة لموضوع معيّن يجذب حلا . مثلاً : ”هل يوجد شيء تودين التحدّث عنه؟“ وتستطيع المعلّمة أن توجه الحديث بشكل أعمق في موضوع ما من خلال معرفتها مع حلا من أجل مساعدتها في أمر معيّن (اجتماعي ، عائلي مهارات تعليمية ، سلوك ، أمر عاطفي . . .)

وهنا نكمل محادثة تعارف عامّة أكثر .

سحر : أنا سعيدة جدًا لأنني أسمع أنك مسرورة في الروضة وتحيين اللعب بالرمل مع ريماء . ما هو الأمر الذي تشعرين بأنك جيّدة فيه؟

حلا : الترتيب ، أعرف دائمًا إلى أين أعيد ألعابي وأقوم بذلك بسرعة .

سحر : تقولين إنك تحسنين الترتيب وإعادة الألعاب إلى مكانها بسرعة .

حلا : نعم ، هذه متعة بالنسبة لي ، لأنني أحصل على الكثير من الطوابع اللاصقة التي يراها الأطفال وأمّي ، وهي تقول لي كلّ الاحترام .

سحر : أسمع أنك تحبّين الترتيب لأنك تأخذين الطوابع اللاصقة التي يراها جميع الأولاد وأمك ، وهي تقول كلّ الاحترام .

حلا : نعم . أمي تقول إني بنت جيّدة .

سحر : أمك تقول إنك بنت جيّدة . هل هناك أمور تشعرين بأنك تمتازين بها في الروضة؟

حلا : أجل . أجد التلوين والرسم .

سحر : جميل جدًا لديك الكثير من الأمور التي تجيدينها : مثل : الرسم ، الترتيب ، التلوين . وأنت تحبّين اللعب بالرمل وأخذ الطوابع اللاصقة . أنا أفهم أنّ هناك متعة كبيرة بالحصول على الطوابع اللاصقة لكي تراها أمك ، وعندها تكون أمك سعيدة جدًا ، وحينها تكونين أنت سعيدة أيضًا وتحسّين بشعور جميل . وتقول لك أمك كلّ الاحترام وهذا يمنحك شعورًا أفضل . وهل هناك أمور أخرى؟

حلا : كلا . هذا كلّ شيء .

تأمّل المحادثة :

تكون علاقة الأطفال بأهلهم في سنّ الروضة قوية ، ويولي الأولاد أهميّة كبرى لنظرة الأهل وتعاملهم مع ما يدور في الروضة ، بالرغم من أنهم ليسوا موجودين هناك . من المهمّ جدًا إعطاء أهميّة لهذا الأمر من خلال المحادثة مع الولد وإتاحة الفرصة للولد لأن يدخل الأهل كعنصر إضافي في علاقة الولد مع الروضة .

التطرق لنقاط القوّة لدى الآخر ونواح إيجابيّة أخرى في بداية المحادثة تخلق الشعور بالأمان والراحة . ومع ذلك ، وفي سنّ لطفولة أيضًا توجد إمكانيّة للتطرق لنقاط أكثر حساسية والتحدّث عنها بشكل مباشر . يعيش الأطفال في هذا الجيل ويشعرون أكثر من مرّة بإحباط أو بفشل في نواح عديدة من حياة الروضة . وتجري الأمور في كثير من الأحيان على ما يرام بصورة تلقائيّة كجزء من التأقلم ومن تطوّر الأطفال ، ولكنّ المحادثة عن الصعوبات تمكّن الأطفال من تأمّل الوضع أكثر وإمكانيّات التكيّف معه .

سحر: هل هناك أمور تشعرين بأنك لا تنجحين فيها؟

حلا: أنا لا أعرف اللّعب بالمطاط وأحياناً لا يلعبون معي .

سحر: ما اسمعه أنك لا تحسنين اللّعب بالمطاط وأحياناً لا يلعبون معك .

حلا: نعم ، وهذا يُشعِرُنِي بِالْإِهَانَةِ (تخني رأسها) .

سحر: هذا يهينك . هل هناك أمور تشعرين فيها هكذا؟

حلا: كلا . هذا فقط .

سحر: حلا أنا أفهم بأنهم لا يلعبون معك بالمطاط ، هذا يجعلك حزينة ويهينك . أنا أرى هذا منطقياً ، هل أفهمك؟

حلا: نعم .

سحر: هل تودّين تغيير ذلك .

حلا: نعم ، ولكن لا أعرف كيف .

سحر: هيا فكري مَنْ وماذا يساعدك .

حلا: ربما تساعدني . فهي صديقتي وهي تجيد اللّعب بالمطاط .

سحر: رائع ، تعتقدين أنّ ربما تستطيع تقديم المساعدة لك . ماذا تعتقدين بأنك تستطيعين أن تفعلي لكي تجعلي ربما تقدّم لك المساعدة؟ .

حلا: سأطلب منها أن تعلّمني اللّعب بالمطاط وسأذهب إليها أو تأتي هي إليّ بعد الروضة ونتدرّب أكثر حتى أجيد اللّعب .

سحر: أسمع أنه يوجد لديك خطة : التعلّم والتدرّب مع ريمّا حتى تستطيعي اللّعب بالمطاط . وبعد ذلك هل ستشتركين في اللّعبة؟

حلا: أعتقد ذلك ، سأطلب أن يشركوني وأريهم أنني أجيد اللّعب .

سحر: أنا سعيدة جداً يا حلا ، لقد فكرت بطريقة خاصة بك تستطيعين النجاح بها للتوصل إلى ما تريدين . هل هناك شيء تودّين أن تعرفيه مني حتى تنجحني؟

حلا: حالياً، كلا .

سحر: حسناً ، سأكون سعيدة إن تطلعيّني على التقدّم في الأمر . ما رأيك في أن نلتقي في الأسبوع المقبل وتطلعيّني .

حلا: نعم .

سحر: حالياً بالنجاح لك يا أمورة .

محادثة تعارف في المدرسة الابتدائية :

رامي هو مربّب جديد للصفّ الرابع (أ)، وقد دعا التلميذ أدهم إلى محادثة تعارف بينهما . قبل المحادثة حدّد رامي لنفسه الأهداف التالية للمحادثة :

- التعرّف على نقاط القوّة عنده .
- التعرّف على التحدّيات للسنة التعليميّة الحاليّة .
- إيجاد طريقة لأنّ يكون شريكاً لأدهم في تحقيق تحدّياته .

أمثلة على أسئلة لمحادثة تعارف :

- ماذا تحبّ في المدرسة؟ .
- ما هي الصفات التي تفتخر بها في المدرسة؟ .
- ما هي تحدّياتك في السنة التعليميّة الحاليّة : من الناحية الدراسيّة ، من الناحية الشخصيّة - الاجتماعيّة .
- ماذا يجب أن يحدث في هذه السنة الدراسيّة كي يجعلها سنّة ناجحة من ناحيتك؟ وما هو حلمك لهذه السنة؟
- (في حالة وجود وفرة من الأحلام)، ما هو أهم شيء بالنسبة لك من جميع هذه الأحلام لهذه السنة؟ .
- ما هي الأمور الثلاثة التي تريد أن تفعلها لكي تحقّق حلمك؟ .
- ماذا يمكن أن يساعدك في القيام بهذا؟ .
- ما هي المساعدة التي تحتاجها مني؟ .
- هل هناك شيء تريد أن تسألني إياه؟ (مبدأ العلاقة المتبادلة، التحفيز على السؤال - كثيراً ما نتعلّم عن الولد بواسطة الأمور التي يحبّ أن يستفسر عنها . . .)

إمكانية لحدوث محادثة :

رامي (مربّب) : مرحباً أدهم، دعوتك لمحادثة تعارف بيننا . والهدف من المحادثة هو أن أتعرف عليك أكثر، على الأمور التي تهتمّك، ماذا تريد أن تحقّق في هذه السنة، وأمور أخرى يهتمّك أن أعرفها عنك كمربّب . سأكون سعيداً إذا أخبرتني قليلاً عنك بشكل عامّ: ماذا تحبّ؟ من هي عائلتك؟ من هم أصدقائك؟ .

أدهم (تلميذ): أنا أدهم، أحب أن العب كرة القدم كثيرًا، أحب فريق بلدي. أنا مؤيد لهم وأذهب برفقة أبي لمشاهدتهم. أحب أيضًا اللعب على الحاسوب. اسم أبي أسعد وأمي نعمة وعندي أخت كبيرة اسمها ليار وكلبة اسمها لالا.

رامي: أسمع أنك تحب كرة القدم كثيرًا، وتحب أن تلعبها وتشاهدها، وأنت وأبوك تشجعان فريق بلدك. أنك تحب الحاسوب جدًا. والداك هما أسعد ونعمة وأختك الكبيرة ليار.

هل لديك المزيد لتروييه لي؟

أدهم: نعم. أصدقائي في الصف هم شادي وسامر ونعيم ونحن نلعب كرة القدم والحاسوب معًا.

رامي: ماذا تحب في المدرسة؟

أدهم: أحب اللغة الإنجليزية والحساب. أحب الرحلات كثيرًا، أحب صفي، يوجد أولاد لطفاء جدًا في الصف، وأحب أيضًا جوان نائبة المدير فهي دائمًا لطيفة وتضحك معي.

رامي: يعني، أنت تحب اللغة الإنجليزية والحساب وأولاد صفك، ومن الناحية الاجتماعية تحب صفك وأولاد صفك والرحلات وجوان نائبة المدير. هل سمعتك؟

أدهم: نعم.

رامي: أنا سعيد لأنك تطلعني على الأمور التي تحبها في المدرسة. شعورٌ جميل أن تكون في المدرسة مواضيع تهتمك وأناس تحبهم. الآن نحن في بداية السنة الدراسية في الصف الرابع وأريد أن أسألك ما هو الشيء الذي سيجعل هذه السنة ناجحة بالنسبة لك؟

أدهم: حلم يخص المدرسة؟

رامي: نعم، حلم، إرادة، رغبة موجودة عندك تجاه شيء تريد أن يتحقق هذه السنة.

أدهم: أرغب بأن تفوز فرقتي ببطولة كرة القدم وأن أحسن اللعب. أريد أن أحصل على علامات جيّدة في جميع المواضيع وأريد أن يحبني الجميع - البنات والأولاد.

رامي: (يقوم بتصوير انعكاسي لما سمع) هل سمعتك؟

أدهم: نعم.

رامي: هل لديك أحلام أخرى لهذه السنة؟

أدهم: كلا.

رامي: أي حلم من جميع هذه الأحلام الجميلة تريد أن يتحقق هذه السنة؟

أدهم: كنت أودّ أن العب في فريق كرة القدم التابع للصفّ وأن نفوز. في السنة الماضية خسرتنا في مبارياتنا مع الصفّ الثالث ”ب“، وغضبت لأنهم لم يسمحوا لي بأن أعب في جميع المباريات. نادر وسامي هما اللذان يقرّران دائماً من الذي سيلعب، وهذا ليس عدلاً.

رامي: أسمع أنّ أملك خاب في السنة الماضية لأنكم خسرتم في بطولة كرة القدم، ولأنك لم تشارك في جميع المباريات. أنت تقول إنك تريد اللّعب كثيراً هذه السنة. دعنا نفكر ماذا يمكن أن تفعل لكي تحقّق رغبتك: ما هي الأمور التي يمكنك فعلها لتلعب أكثر وليفوز فريقك بالمباريات؟ (يدمج رامي في هذه المقولة التصوير - الانعكاس - مع التحدّيات).

أدهم: قبل كلّ شيء، يجب أن أشارك بجميع التّدريبات بعد الظهر. في السنة الماضية لم أحضر دائماً. وأيضاً أستطيع التحدّث مع يوسف، معلّم الرياضة، الذي ينسق المباريات. وأيضاً - التوجّه إلى نادر وسامي وإقناعهما بضرورة مشاركتي في المباريات.

رامي: قلت إنّ هناك ثلاثة أمور مهمّة يجب عليك فعلها: أولاً، أن تشارك في جميع التمارين. يبدو لي أنّ هذا الشأن هامّ للغاية لمن يريد اللّعب في الفريق. ثانياً، التحدّث مع المعلّم يوسف وثالثاً، التحدّث مع الأولاد الذين يلعبون ويقرّرون من سيلعب. هل سمعتك جيّداً؟

أدهم: نعم.

رامي: رائع! هل يوجد هناك شخص ما يمكنه أن يساعدك في تنفيذ جميع هذه المهامّ؟

أدهم: ممكن أن اقترح على ربيع أن ينضم إليّ - فهو صديق حميم وتسرّني مشاركته، وهو يحبّ لعبة كرة القدم.

رامي: يخيل لي أنّك فخور جداً بصديق كهذا، وهذا رائع لأنك تستطيع الحصول على المساعدة منه.

أدهم: نعم . . .

رامي: هل أنت بحاجة لمساعدتي؟

أدهم: ليس فعلاً . . . لا أستطيع التفكير بأيّ شيء الآن.

رامي: حسناً. أنا سعيد بلقائك والتعرّف عليك وعلى أحلامك لهذه السنة. سوف نستمر في إجراء اللقاءات بيننا والتحدّث خلال هذه السنة وسنرى إذا ما كانت هنالك أمور نستطيع أن نفعّلها لتحقيق أحلامك. أدهم، بإمكانك التوجّه إليّ دائماً. حتى الآن سألتك أسئلة. هل تريد أن تسألني أنت شيئاً ما؟

أدهم: (يبتسم ويجرؤ) نعم . . . ما هو حلمك لهذه السنة؟

رامي : (يبتسم) حلمي لهذه السنة هو أن أنجح بتربية صفكم بشكلٍ جيّد وأن تكون سنة غنية ومفيدة بالتعليم ومفعمة بالمتعة .

أدهم : جميل ، أنا مسرور .

رامي : وأنا أيضًا . إلى اللقاء .

محادثة تعارف في المرحلة الإعدادية

وفاء مربية الصفّ السابع تلتقي تلميذًا جديدًا في بداية السنة اسمه عامر .

وفاء : سأسرّ جدًا إذا أخبرتني يا عامر بأمور تتعلّق بك وتعتقد بأنّه من الجدير أن أعرفها . . . أريدك أن تعرف أنني سألخص أحيانًا ما ستقوله لكي نرى ، أنت وأنا ، بأنني سمعتك حقًا وأصغيت إليك .

ملاحظة : في محادثة التعارف يجب عادة أن نقوم بتلخيص ما يقوله الطالب ، وليس أن نعمل تصويرًا انعكاسيًا لكلّ جملة أو جملتين ، وذلك لأنّ العلاقة بين الاثنين لم تتوطد بعد ، وقد يكون هذا الأمر متعبًا . التلخيص الذي يشمل التصوير الانعكاسي لكلّ ما قيل قد يخلق الأمان الذي نتوخاه من هذا اللقاء . يجب الخيار بين التصوير الانعكاسي الدقيق وبين التلخيص حسب إحساس ”الوعاء“ ، في هذا السياق ، المعلم .

عامر : أنا الابن الأوسط في البيت ، لديّ أخ أكبر مني يعمل في فندق وأخ أصغر مني في الصفّ الخامس . يعمل أبي في مجال الحاسوب وأمّي في المكتبة . نحن نسكن قريبًا من المدرسة . أحبّ أن العب كرة القدم مع الأولاد في الحي كثيرًا .

وفاء : تلخّص (بالحفاظ على ما قاله عامر) وتساءل : هل سمعت كلّ شيء ، وهل من المزيد لديك ؟

عامر : لديّ الكثير من الأصدقاء في المدرسة ولكنكم وضعتوني في صف ليس فيه سوى اثنين ، وأخاف من هذا . . . كنت أعتقد بأنّه سيكون لي أصدقاء أكثر في الصفّ . . . نحن نحبّ قضاء وقت ممتع وأن ندرس معًا بعد الظهر أيضًا .

وفاء : (تصوّر وتضيف) أخبرني أكثر . . .

عامر : لا أعرف إذا قالت لك أمّي بأنهم قاموا بتقييمي في الصيف . . . ؟ أعاني من بعض الصعوبات في التعلّم . . . سوف تخبرك أمّي . . .

وفاء : هل لديك المزيد؟

عامر: لا، ليس فعلاً.

وفاء: (تؤكد في الأساس الحقائق التي لا تبدو تلقائية قطعاً): أفهم أنك أردت أن تتواجد مع كثير من الأصدقاء من المرحلة الابتدائية، وهذا الأمر طبيعي لأنك تعرفهم ومعتاد عليهم، فجميع الأولاد يرغبون بأن يكونوا مع أولاد يعرفونهم من قبل، وأفهم أنّ هذا الأمر يخلق بعض المخاوف مثل: مَنْ سيكون معي في الصف، كيف سنتأقلم، يمكن أن نفترق عن أصدقاء نعرفهم من السابق. هل فهمتك؟

عامر: نعم... لم أقلّ إنني أخاف أن أبتعد عن أصدقائي ولست متأكدًا إذا ما كان هذا سيحدث ولكن يبدو لي ذلك صحيحًا، عندما قلت هذا...

للاتباه: مقولة وفاء بأنها فهمت ما قاله عامر، هي بالأحرى تفسيرها الخاص وليس تأكيدًا لأقواله، ولذلك فهو لم يقبل ذلك فورًا.

وفاء: أنا أفهم أيضًا أنهم قاموا بتشخيصك، وأنت تفضّل بأن تقوم أمك بشرح الأمر لي وبشرح الصعوبات التي تواجهها. ولكنني أفهم أنك تدرك أن لديك صعوبات في التعلم ويجب مساعدتك بالأمر، هل هذا صحيح؟

عامر: نعم...

وفاء (متفهمة ومتعاطفة): وأستطيع أن أحمّن بأنك تشعر بقليل من التوتر والخوف في علاقتك مع أصدقائك ولكنك تتوقع شيئًا جيدًا أيضًا. هل هذا ما تشعر به فعلاً؟

عامر: نعم...

وفاء: بالنسبة للتشخيص، فأنا أرى بأنك تشعر بالتوتر والخوف أيضًا، وقد يكون هذا خوفًا مما سيحدث معك في التعليم هنا، أو خجلًا... إخراجًا... هل هذا ما تشعر به؟

عامر: نعم، تقريبًا...

وهكذا يمكن التأكيد والتعاطف مع كل معلومة ذكرت.

يجب الحفاظ على مصداقية نصّ التلميذ بدون إعطاء تفسيرات ومفاهيم تتعدّى ما قيل.

في نهاية المحادثة تقول وفاء لعامر إنها استمتعت كثيرًا، وسوف تدعوه للحديث بصدق أيّ موضوع يرغب في التحدّث عنه.

محادثات بالنسبة للانضباط والطاعة

محادثة انضباط في سنّ الطفولة المبكرة :

في وقت الاستراحة لعب علاء وعبير بالكرة معاً . وعندما مرّ أمير ، في سنّ الخامسة من عمره ، من جانبهما خطف الكرة من علاء وبدأ يركض في الساحة . فقام علاء وعبير بمطاردة أمير وطلباً منه إرجاع الكرة ، ولكن بدون جدوى . وفي النهاية توجه عبير وعلاء إلى المعلمة سحر وأخبرها بما حدث . أخبرت سحر علاء وعبير بأنها ستتحدث مع أمير وطلبت منهما أن يلعبا مؤقتاً بكرة أو بلعبةٍ أخرى . وذهبت إلى أمير الذي كان يلعب بالكرة في إحدى زوايا الساحة .

للانتباه : لا تستطيع المعلمة أن ترى وبشكل دائم كيف تؤدي مجريات الأمور إلى اندلاع شجار بين الأولاد . ولهذا ، فمن المهمّ بأن تبقى المعلمة موضوعيّة قدر المستطاع ، حتى تستوضح الأمر قبل أن تحكم بين الطرفين . قد يؤدي انحياز المعلمة إلى جانب أحد الأطراف إلى انغلاق الطرف الآخر وحرمانه من الشعور بالأمان والانتماء ويمنعه من إطلاع المعلمة على مأزقه .

في هذه الحال ، لو توجهت سحر إلى علاء وطلبت منه بدايةً إرجاع الكرة ، فإنّ ذلك قد يجعل علاء يشعر بصعوبة أخرى ، وعلى هذه الخلفية كان من الصعب إجراء محادثةٍ إيجابيةٍ معه . ولذلك ، فقد طلبت سحر من الأولاد الذين توجهوا إليها برهةً من الزمن لكي تتمكن من إجراء محادثة هادئة مع أمير .

سحر : أمير ! توجه إليّ علاء وعبير واخبراني بأنك أخذت الكرة منهما خلال اللعبة ، ولم توافق على إعادتها إليهما رغم إلحاحهما . هل تريد أن تروي لي ما حدث؟

أمير : (يحتضن الكرة) نعم . ليس هذا ما حدث . ذهبت إلى الساحة وفجأة وصلت الكرة إلى رجلي ، فالتقطتها وبدأت اللعب بها . لقد لعبت بها ولم أوافق على إرجاعها إليهما .

سحر : سمعت بأنك مشيت في الساحة ووصلت الكرة إلى رجلك ، فالتقطتها وبدأت اللعب بها ، ولم توافق على إرجاعها إليهما . هل سمعت كل شيء؟

أمير : نعم ، فهما لا يشاركانني ، وأنا لا أريد إعطاءها الكرة .

سحر : أنت تقول إنهما لا يشاركانك أبداً ، ولا تريد أن تشاركهما .

أمير : نعم . هذا حقي (يقول بغضب ، وهو يضرب الكرة بقوة بالحائط) .

سحر : أمير ، تعال ضع الكرة جانباً ، وهيا نرى إذا ما سمعت ما قلت . . . (يوصل أمير ضرب الكرة ، ورويداً ، ورويداً ، بينما تضع سحر يدها على كتفه وتنتظر بهدوء ، فيهدأ عندها أمير ويضع الكرة) .

تأمل المحادثة :

يتجسّد قسم من المحادثة بواسطة "لغة الجسم". من المهمّ إفساح المجال للتعبير من خلال هذه اللغة، فقد انتظرته سحر قليلاً، ومجرّد انتظار سحر خلق عند أمير إحساساً بالتقبّل، بالاحتواء والدعم. والآن صار من الممكن إكمال المحادثة.

سحر: سمعت من قبل أنك قلت بأنك مشيت في الساحة فوصلت الكرة إلى قدمك فتناولتها. . .
وقلت أيضاً بأنهما لا يشركانك بالمرّة، ولذا فلا توافق على أن تعطيهما الكرة. هل سمعتك جيّداً؟
أمير: نعم.

سحر: أنت تعرف يا أمير، أستطيع أن أفهمك حيث إنه عندما وصلت الكرة إليك، أردت أن تلعب بها
وعدم إعطائها لأصحابك لأنّهم لا يشركونك في اللّعب. . . يبدو لي ذلك منطقياً، فليست لديك
رغبة في أن تعطيهما الكرة. . . فهمتك؟
أمير: نعم.

سحر: كيف تشعر عندما لا يشركانك؟

أمير: عندما لا يريدان اللّعب معي فإنّ هذا يشعرني بالإهانة.

سحر: أنا أفهم بأنك تشعر بالإهانة عندما لا يشركانك في اللّعب.
أمير: نعم.

سحر: أعتقد أن علاء وعبير حزينان أيضاً الآن: فلقد فرحا باللّعب بالكرة وفجأة توقّف اللّعب. أمير،
أنت تعرف، هذا هو الوقت المناسب لتتذكّر قانون مساعدة الصديق في الروضة. في الروضة، نحن
نحاول مساعدة الأصدقاء وليس مضايقتهم. ما رأيك أن نحاول التحدّث مع علاء وعبير كي نرى
بماذا يشعران؟ ومن الممكن بعدها أن أرى إذا كان بالإمكان الانضمام إليهما واللّعب معهما؟.

تأمل المحادثة :

وضّحت سحر لأمير القانون ومعناه، وكان أمير قد ثار ولم يُبدِ أية مسؤوليّة تجاه الإزعاج. لا حاجة لانشغال
المعلمة باتهامه وتأنيبه الآن (الأمر الذي من شأنه أن يحبطه ويجعله يتبنى موقف المعارضة)، بل عليها
مساعدة أمير لكي يقوم بإظهار التفهم والتعاطف، وتوجيهه للقيام بالتصرّفات الإيجابية المطلوبة وتقويته
بالاتجاه الإيجابي.

أمير: آه . . . لا أدري .

سحر: إذا تحدثنا معهما واستوضحنا الأمور التي حصلت بينك وبينهما وكيف كان شعورهما فمن المحتمل عندها أن يشعرا بالرضا، ومن ثمّ يمكنك الانضمام إليهما للعب معهما .

أمير: ولكنهما لا يشركانني في اللعب بتاتاً .

سحر: هل تذكر حدثاً أشركك به الأولاد في لعبهم؟

أمير: نعم، قبل بضعة أيام لعب إياد وسلطان بالمكعبات، وأردت الانضمام إليهما، وجلست بجانب إياد وقلت له إنني أريد أن أبني معهما بعض الأشكال من المكعبات إذا كان بالإمكان، فوافقا وبنينا معاً سفينة أبحرت في المحيط وأصبحت غواصةً سريعة، وقد وصلت هذه الغواصة إلى كلّ مكان، وكنت أنا القبطان .

سحر: أسمع أنه قبل عدّة أيام أردت الانضمام للعبة مكعبات مع إياد وسلطان، وجلست لجانبهما وطلبت منهما الانضمام، فوافقا ولعبتم معاً بالسفينة التي أصبحت غواصةً سريعة وصلت إلى كلّ مكان، وكنت أنت القبطان . سمعت كل شيء .

أمير: نعم .

سحر: هل من مزيد؟ . . .

أمير: كلا .

سحر: أفترض . . . أنك سررت عندما نجحت بالانضمام إليهما .

أمير: نعم .

سحر: أمير، حسب رأيك ما هو سبب موافقتهما على إشراكك معهما في اللعب؟

أمير: السبب هو أنني طلبت منهما اللعب معهما .

سحر: كنت تحب اللعب معهما، ولما طلبت منهما فقد وافقا على أن تلعب معهما، وهذا ما حصل .

أمير: نعم .

سحر: أمير، هل تعتقد أنك تستطيع أن تطلب اللعب أيضاً مع عبيير وعلاء؟

أمير: نعم . لا أدري .

سحر: من يمكنه مساعدتك؟

أمير: أنت .

سحر: كيف تريدني أن أساعدك؟

أمير: أن تأتي معي لنسألهم؟

سحر: هل تريد أن آتي معك لتسألهم أنت إذا كان بإمكانك الانضمام إليهما للعب .

أمير: نعم .

سحر: حسناً . سأتي معك الآن . ما رأيك أن نتكلم ثانيةً بعد أن تلعبوا؟

أمير: نعم

سحر: جميل . هيا نذهب .

تأمل المحادثة :

كان تدخل سحر مباشرةً في أعقاب الحدث قصيراً، موضوعياً وموجهاً لتصرف داعم واجتماعي وبدون تهويل الشعور بالذنب . يوجد داخل الحوار توجيه لأحاسيس أمير من خلال محاولة حقيقية لعبور الجسر إلى طرفه، لفهمه وإظهار التعاطف معه .

ومن هنا، عندما يكون أمير هادئاً ويشعر بثقة وبأمان بأن سحر تتفهمه فعلاً بدون أن تتخذ موقفاً ضده، تستطيع سحر أن تقوّي التصرفات الإيجابية لدى أمير حسب قوانين الروضة، ولأن تفحص مع أمير كيف يمكن تعزيز الاتصال مع أصدقائه في الروضة بشكل يمكنه من الاندماج ويشعره بأنه مرغوب فيه، بمساعدة أسئلة موجهة مثلاً:

سحر: أمير، رأيت أنك لعبت مع عبير وعلاء اليوم . استمتعت برؤيتكم .

- كيف أحسست عندما طلبت الانضمام؟
- كيف أحسست خلال اللعب؟
- ماذا تعلمت عن نفسك اليوم؟
- أي شيء من الأمور التي قمت بها اليوم تستطيع عمله غداً أيضاً؟

محادثة في الانضباط والطاعة في المرحلة الإعدادية :

في الصفّ التاسع تلميذ وتلميذة ”شاجرا“ وتبادلا الضرب ، فتمّ إبعاد التلميذ من المدرسة ليومين بادعاء أنّه قام بمهاجمة التلميذة .

أجريت المحادثة بين سماح مركزة الطبقة وبين فادي ، التلميذ المستبعد ، عند عودته إلى المدرسة . تشهد مركزة الطبقة على أن لها علاقة وطيدة مع فادي .

سماح : لقد تواجدت لمدة يومين في البيت ، هذا يؤسفني كثيراً . أنت ولد أحبّه كثيراً وأريد أن أتحدّث قليلاً معك بالنسبة لما حصل .

فادي : نعم . أنا غاضب جداً على إبعادي . لقد ضايقتني هالة طيلة الدرس . أهانتني لدرجة أنني لم أقدر أن أتحمّل أكثر .

سماح : ماذا تقصد ”لم أقدر أن أتحمّل أكثر“؟

فادي : هي فعلاً هاجمتني ، وفي النهاية صفعتني أمام جميع تلاميذ الصفّ ، ولم أقدر أن أتمالك نفسي أكثر .

سماح : أنا آسفة جداً ، لكن ردّ فعلك كان غير معقول حيث قمت بمهاجمتها بطريقة عدوانية . . .

فادي : نعم ، لكنك لا تأخذين بعين الاعتبار أبداً بأنّها هي التي ضايقتني كلّ الوقت ، ورغم ذلك أبعدموني عن المدرسة . أين العدل؟ لماذا أبعدموني يومين عن المدرسة ، أمّا هي فلم تبعدها رغم أنها اعتدت عليّ؟ هل هذه معاملة متساوية؟ أنتم تثيرون أعصابي جداً ولا توجد لدي رغبة في العودة إلى هنا أبداً .

سماح : لقد أبعدناك عن المدرسة لأننا لا نتحمّل العنف في مدرستنا . إذا كانت هي التي ضايقتك فقد كان من واجبك المجيء إلينا وإخبارنا بذلك . أنت تعرف أنه ممنوع أن تصفي حساباتك معها ، بل عليك التوجّه للمدرسة ، وبما أنك لم تتوجّه إلى المدرسة واعتديت عليها فإننا مضطرون لإبعادك . أنا لا أقول إن هالة لم تفعل شيئاً ، ولكن ردّ فعلك كان مبالغاً فيه .

فادي : أنا أستغرب منك يا سماح ، لأنك تعاملينا أنا والجميع بشكل عامّ بصورة جيدة . . . أنا أرى أنك أنت أيضاً لا تفهميني ولا تتصرّفين بعدل . . . لا أحد يصغي إليّ . . . لقد سممتُ هذا الوضع . . .

تأمّل المحادثة :

حاولت سماح أن توضح لفادي أصول القوانين في المدرسة من خلال قولها له إنها تفهمه ، ولكنها في نفس الوقت لا توافق على تصرّفاته . رغم كونها متحيرة بالنسبة لإبعاد فادي وحده بدون اتخاذ أية إجراءات ضد

البنات، وهي، أي التلميذة المسؤولة عمّا حدث، إلا أن سماح لم تستطع أن تعبّر عن أية مشاعر أو تعاطف. تحدث هذه الصعوبة لكون المحادثة ناتجة عن ردّ فعل، وفي هذا النوع من المحادثة تتواجد سماح في عالمها، الذي يشمل حدوداً واضحة لا يمكن تجاوزها. وهي تعتقد أنّ عليها أن توضح لفادي ما هو التصرف المناسب وغير المناسب (أي، أن تصف له مكانتها) وهي تشعر أنّها لا يمكن التعبير عن شيء يمكن تفسيره وكأنّه موافقة على تصرفاته. لم تكن، عملياً، هنالك محاولة حقيقية من ناحيتها "لعبور الجسر" إلى عالم فادي ورؤية ما يحدث هناك. إن الشعور الرائج لدينا، بأنّه إذا عبّرنا عن تفهّمنا، فمن الممكن أن يفسّر التلميذ هذا كموافقة من طرفنا على تصرفاته، حقيقة غير صحيحة. وهكذا، فإن الاتصال بينهما "مسدود" يرافقه شعور متبادل من الطرفين بأنّه لا يوجد بينهما أي تفاهم. ونتيجة لذلك، يفقد فادي الثقة التي كان يوليها لسماح، ويبدو أن المحادثة تعود بالضرر على العلاقة. يشعر فادي بالغضب وبأن طاقم المدرسة لا يتفهّمه، بينما يشعر سماح من جهتها بأنّها لا تنجح في توضيح نفسها وبالتالي تفشل في المحافظة على علاقتها الجيدة مع فادي.

حوار موجّه في الموضوع:

سماح: صباح الخير يا فادي. عدت بعد أن قضيت يومين في البيت، أود التحدّث إليك عن الموضوع، وبالتحديد أن أصغني إليك. ولكن قبل هذا، من المهمّ جدّاً أن تعرف بأنني أقدر الطريقة التي تقبلت بها العقاب، باحترام، ووصلت اليوم في الوقت ودخلت إلى الصفّ بدون أيّة مشاكل. (هذه جملة افتتاحية تهدف إلى إعطاء جوّ من الأمان والدفء بالرغم من أن موضوع المحادثة يحتمل أن يكون صراعياً).

فادي: حسناً. هل تريدون أن تعرفي رأيي بالذي حدث؟

سماح: نعم.

فادي: أود أن أقول لك إنّ ما حدث هو شيء غير جيّد. لا أفهم لماذا أبعدموني لوحدي ولم تبعدوا هالة. لقد تصرفت معي هالة بشكلٍ مسيء للغاية، فقد أهانتني، واعدت عليّ ومزقت قميصي.

سماح: أنت تقول... (تحاول أن تصوّر وتعكس بقدر الإمكان ما قيل). هل هذا ما قلته؟

فادي: نعم. وأريد أن أقول لك إنّني لا أفهمك، وأنت تحديداً لم أتوقع منك التصرف بهذا الشكل. ظننت أنّ بيننا علاقة جيّدة وطعتني بالسكين في ظهري. لماذا أبعدموني أما هي فلم تبعدوها؟ لقد أغضبني هذا ولم أتوقف عن التفكير به طوال الوقت.

سماح: أريد أن أرى إذا كنت قد سمعتك... أنت تقول إنّ... (تصوّر وتعكس). هل سمعتك؟
!

فادي : نعم .

سماح : هل من مزيد؟

فادي : أنا متأكد بأنني لم أكن لأضربها لو لم تهاجمني ، ولم يكن في نيتي مضايقتها ، هي التي جرّتني للقيام بذلك ، وأنا أيضًا غضبت من نفسي . . .

سماح (تعكس) : هل سمعت؟

فادي : نعم .

سماح : أريد أن أرى إذا ما سمعت تقريبًا ما قلته . . . قلت أنك غاضبٌ جدًا عليّ لأنني أبعدتك وأنت لا تستحقّ الإبعاد ، وبالذات لأنني لم أبعد هالة التي كانت هي السبب الذي دفعك إلى القيام بهذا التصرف . وأنت لم تقصد مضايقتها ولكن بعدما أهانتك هي وأخرجتك أمام الصفّ فقد صفعتها على وجهها . وفهمت أيضًا أنك مستاء من نفسك ومني ، لأنّ العلاقة جيّدة بيننا ولم تتوقّع أنت أن أتصرف معك أنا بهذه الطريقة . . . هل سمعت كل شيء؟

فادي : نعم ، وقلت أيضًا إنك طعنتني بسكين في ظهري . . .

سماح : أنت تقول أيضًا إنني طعنتك بسكين في ظهرك .

ملاحظة : (لخصت سماح حسب الترتيب الذي تذكرته ، وقالت مجمل الأمور مقربةً إليها إلى أقوال فادي ، ودائمًا يوجد مجال لفادي بأن يكمل ما لم تذكره).

سماح : (دعم - تفهّم ، تعاطف) : أنا طبعًا أستطيع فهمك يا فادي ، فأنت غاضبٌ جدًا على ما حدث في المدرسة ، لأنّ هالة فعلًا استفزّتك وأهانتك أمام كلّ طلاب الصفّ ، وأفهم بأنك تماكنت نفسك كثيرًا ولكن عندما بالغت في الأمر فلم تستطع التحمل و صفعتها . وأنا أفهم بأنك لم تخطّط صفعها ، بل كان هذا ردّ فعلك للوضع الذي كان غير محتمل بالنسبة لك . رغم ذلك ، ما زلت غاضبًا على نفسك ، وربما لم تكن ترغب بأن تتصرّف هكذا . . . ومن هذا المنطلق فإنني أدرك بأنك خائب الأمل من تصرّفني وهذا يبدو لي منطقيًا ، وأيضًا خائب الأمل من المدرسة لأنها أبعدتك وكأنك أنت المذنب الوحيد والأساسي ، بالرغم من أنّ هالة بادرت إلى افتعال المشكلة لم يتمّ استبعادها من المدرسة . وأفهم أيضًا خيبة أملك مني على ضوء العلاقة القائمة بيننا ، حيث توقّعت مني تفهّمًا أكبر ، وحتّمًا توقّعت مني تصرّفًا يختلف . هل فهمتك جيّدًا؟

فادي : نعم . . . (يخفض عينيه).

سماح : (تعاطف - وصف المشاعر) : أفترض بأنك شعرت بغضب ، خيبة أمل ، إحباط ، إذلال وظلم عند حدوث ذلك . هل هذا صحيح؟ هذا ما شعرت به؟ أستطيع أن أفهم بأنك تشعر هكذا ، خاصة

لأنك أتيت بعد أن أبعدناك عن المدرسة وعرفت أنه لم يتم إبعاد هالة . عدم إبعاد هالة يحبطك ويغضبك .

فادي : نعم ، وهذا ما أشعر به حتى الآن . . . بالضبط .

سماح : (تتخبط بين تعاطفها مع فادي وواجبها كمرکزة أن توضح له ما هي الأنظمة في المدرسة الخ . . .) : بالطبع يمكنني أن أفهم أنك تشعر هكذا وحتى الآن لأنك أتيت بعد فصلك وعملياً رأيت هالة مرّة أخرى التي لم يتم إبعادها ، ورأيتني أنا التي فعلت لك ذلك . . . وهذا فعلاً يحبط ويثير الغضب .

فادي (مبتسماً) : صحيح .

سماح : هل يمكن أن نتبادل الأدوار أنا وأنت وأن أشرح لك الأمور من وجهة نظري ونرى أن كنت ستصغي لي أو حتى ان تفهمني وان كنت لا توافقني بتاتا؟

فادي : حسناً . . .

تُعطى هنا إمكانية لتبادل أدوار لكي تستطيع سماح أن تعبّر عن موقفها وتشرح وجهة نظرها ، بحيث لا يكون فادي انفعالياً ، بل يأخذ على عاتقه قوانين الحوار الموجه . لقد تحسّن شعور فادي عند تبادل الأدوار ، وأصبح مستعداً بأن يظهر تعاطفه تجاه سماح . بالرغم من ذلك ، قال لها في نهاية المحادثة ”على أية حال ، أنا أشعر بأنكم لا تصغون إليّ هنا . . .“ . هذه الجملة تصف جيّداً صعوبة الخروج من الطابع الدفاعي المعروف لنا وطابع ردّ الفعل ، وتجسّد ضرورة أن تكون هذه العملية تنابعية ، تدريجية واستمرارية لكي تكون هناك قدرة على خلق مكان آمن تتواجد فيه مشاعر الاحتواء الحقيقية حتى في أوضاع مأزومة .

محادثات تقويم

محادثة بين معلّمة الفنون سناء والتلميذ جلال حول العلامة التي وضعتها له .

هذه المحادثة عرضت في ورشة عمل معلّمين واستعملت في لعبة الأدوار، قامت إحدى المعلّمت بدور التلميذ جلال .

جلال : أتيت إليك لأخبرك أن شعوري سيء جدًا نتيجة للعلامة التي أعطيتني إياها، فالعلامة ٦ هي شيء مهين .

سناء : أرى أنك غاضبٌ جدًا مني ، وهذا واضح من تصرّفاتك في الصفّ ، ولكنك غير محقّ في ذلك . حسب معايير الفنيّة ، مع الأسف فإنّ الرسمة تستحقّ علامة "نجاح" فقط وليس أكثر .

جلال : أعتقد أنّ هذا التصرف غير مناسب ويبعث على اليأس لأنني بذلت مجهودًا كبيرًا حتّى أنّ الجميع في البيت انفعّلوا من الرسمة وكذلك أمي فقد علّقتها على الثلاجة من شدّة إعجابها بها .

سناء : مع احترامي الشديد لك ، فأنا لا أريد أن أرحك ولا أستطيع أن أعطيك أكثر من هذه العلامة ، فهذا رأي مهنيّ والدّرس مهنيّ .

جلال : حسنًا ، لكن اعلمي أنّه ليست لديّ رغبة في المشاركة وبذل مجهود في هذا الدّرس ، أعتقد أنك غير صادقة وأنك لا تعيريني أيّ اهتمام .

سناء : ستكون خسارة كبيرة بالنسبة لي إذا لم تحضر الدرس وإذا توقّفت عن الإبداع ، فأنا واثقة بأنك إذا بذلت مجهودًا أكبر ، يمكنك أن تحصل على علامة أعلى .

تأمّل المحادثة

للمعلّمة معاييرها وهي غير مستعدة للتداول بخصوصها ، ولكن مع ذلك فهي تحاول أن تكون مؤدّبة وفي مرحلة متقدّمة تحاول تشجيع التلميذ . واضح أنّها لا تريد أن تجرح مشاعره وهي تشعر بأنّها تفعل ما بوسعها لتوضيح الحقيقة المهنيّة التي حكمت حسبها ، لكن هل حاولت أن تحتوي التلميذ حقًا؟ هل حاولت أن تعبر الجسر لتصل إلى عالمه ولتري الأمور من منظوره هو؟

في فحص ردود الفعل حول المحادثة قالت المعلّمة التي لعبت دور التلميذ جلال إنّها بقيت محبّطة . قالت معلّمة الفنون إنّها شعرت بأنّها تقول وجهة نظرّها ، وهذا صراع يرافقها طوال سنوات وشعرت أنّها حقًا لم ترضِ التلميذ .

حوار هادف وموجه في الموضوع

سناء : سمعت أنك غير راضٍ عن العلامة وأنا مستعدة لسماع ما لديك بالنسبة لهذا الموضوع .

جلال : نعم ، أنا خائب الأمل جداً من هذه العلامة ، فقد بذلت مجهوداً كبيراً في رسم الصورة وحسب رأيي فإن الصورة جميلة جداً .

سناء : هل سمعتك جيداً ، أنت بذلت مجهوداً كبيراً وتعتقد أن الرسمة جميلة جداً ، وأنت غير راضٍ عن العلامة التي حصلت عليها . هل هذا ما تقصده بكلامك ؟

جلال : نعم

سناء : هل لديك ما تضيفه ؟

جلال : نعم من الجدير ذكره أن أمي أعجبت كثيراً بالرسمة وقالت إنها سوف تضعها في إطار ، وإلى حين وضعها في إطار فقد علقتها على الثلاجة . فكيف يعقل أن تكون الرسمة في عيني أمي جميلة جداً ، أما بالنسبة لك فهي لا تستحق سوى العلامة ٦ . . .

سناء : سمعتك تقول إنها جميلة في نظر أمك . هل سمعتك جيداً ؟

للتنبية

توجد لدى المعلّمة في هذه المرحلة إجابات مختلفة عن معاييرها المهنية التي توجّهها ، ومن الممكن حتى أن يدفعها ذلك إلى الدفاع عن نفسها ولكن خطوة كهذه تكون بمثابة رجوع من عالم التلميذ إلى عالمها الذاتي ، أي ، الرجوع عبر الجسر إلى نفسها ، مع العلم أن مثل هذه الخطوة ستكون خاطئة بحيث نقضي على شعور التلميذ بالتسهيل ، الأمان والثقة التي لديه ونصادر منه المكان الذي يعبره بدون أي ردود . هذا ليس شعوراً سهلاً . هذه ضغوط صعبة وغير سهلة للمعلّمة ، لكنّها ضرورية ، وتعتبر المعلّمة نفسها تشاهد "فيلمًا" للتلميذ لزمان معين . بالإضافة لذلك فهي تستطيع أن تذكر نفسها أن الاستماع والفهم اللذين يأتيان في المرحلة القادمة ليسا بالضرورة موافقة على كلام التلميذ .

سناء : هل لديك المزيد ؟

جلال : ليس تمامًا ، لكن ليكن معلوماً لديك أن الحصّة مهمّة بالنسبة لي ، وأحبّ أن أبذل مجهودي فيها ، ويؤلمني رؤية علامة متدنية في الشهادة .

سناء : هل سمعتك جيداً ؟

جلال : نعم

سناء : هل لديك المزيد؟

جلال : لا

سناء : أريد التأكد أنني سمعت كل ما لديك ، لذلك أنا أُلخّص (تلخّص ما سمعت منه) . هل هذا كل شيء؟

جلال : نعم ، عدا عن ذلك ، لم تقولي إنني أحبّ بذل مجهودٍ في الحصة .

سناء : هل سمعت جيّدًا؟

جلال : نعم

سناء : (تحاول أن تعطي مصداقية لأقوال التلميذ عن طريق رؤية الأمور بعينه هو) أنا حقًا متفهّمة بأنك تشعر بإحباط بسبب هذا الموضوع ، حيث إنك تهتمّ بالموضوع وتبذل قصارى جهدك وعلى الرغم من ذلك فقد أعطيتك أنا علامة غير مرضية ، وأنا أيضًا أتفهّم بأن هناك فجوةً بين رأي أمك التي أعجبت بها الرسمة وأرادت أن تضعها في إطار ورأيي أنا . هذا غير مفهوم وبالتالي فهو محبط . إنني بالتأكيد أتفهّم أنك وبعد كل هذه الجهود التي بذلتها توقّعت أن تحصل على علامة تضاهي مجهودك وهذا طبيعي ومنطقي . هل أنا أفهمك الآن؟

جلال : نعم

سناء : (تبدي تعاطفًا وتفهمًا) وأنا أخمّن أنّ هذا الأمر يسبّب لك الشعور بالإحباط ، اليأس ، الغضب ، خيبة الأمل والظلم . هل هذا ما تشعر به؟

جلال : نعم ، لكنني حزينٌ قليلًا ولستُ يائسًا لهذه الدرجة .

سناء : حزينٌ قليلًا!

خلال مناقشة ردود الفعل حول المحادثة قالت المعلمة التي قامت بدور التلميذ إنها شعرت بارتياح أكبر في المحادثة الثانية ، وإنها فهمت ، وبالتالي فإنّ كلّ التهجم الذي شعرت به تجاهها قد تلاشى .

في هذه النقطة تنتهي المحادثة الموجهة حسب مراحل مخطّطة ، وعلينا التذكّر بأن الحوار لم يكن بالضرورة ليحلّ مشكلة العلامة ، ولا يجعل من جلال رسامًا ناجحًا . الشعور بأنه يوجد لدى التلميذ من يتحدث إليه . يمكن القول من خلال التجربة بأن الحملة الهجومية قليلة ، وأن الولد قد يشعر بأنه ذو قيمة وبأنه شخص مفهوم ، ومن الممكن أن يفتح قلبه لفهم موقف المعلمة ، وبأنها مجبرة على إعطائه علامة . لذلك فإنّ إعطاء التلميذ علامة لا يتوقّعها هو عمل شرعي . إحباطه من العلامة ما زال كما كان ولم يُحلّ . لكنّه لم يعد يشعر على الأقلّ بأنه مهمل وأنه لا توجد له أي قيمة .

محادثة تقييم على أثر علامات منخفضة في الشهادة نصف السنوية

فيروز هي مربية الصف العاشر في مدرسة البلدية. بعد تسليم الشهادات نصف السنوية حصل التلميذ رائد على علامات متدنية نسبياً، وكانت أقلّ العلامات في موضوعي الرياضيات واللغة الإنجليزية مع العلم أنه بالكاد نجح في اللغة الإنجليزية، ولم ينجح في الرياضيات. لدى فيروز مخاوف حول مستقبل رائد في المدرسة بسبب هذه العلامات المنخفضة فقررت إجراء محادثة معه حول علاماته بروح رياضية من خلال القيام بتوجيه أسئلة واقعية إليه تنطوي على التحدي. قبل المحادثة، كتبت فيروز أهدافها من المحادثة مع رائد:

1. تقوية إيمان رائد بنفسه، وبأنه يستطيع النجاح في دراسته وأن يبعد الأفكار السلبية عنه.
2. النجاح في تحقيق رغبات وتحديات رائد.
3. التركيز على هدف محدد يمكن تحقيقه (ولذلك، فمن الأفضل أن تركز في الوقت الحالي على موضوع واحد هو الرياضيات).
4. تحديد برنامج فعال والخطوة الأولى.

سير المحادثة

فيروز: مرحباً رائد. دعوتك اليوم بسبب العلامات التي حصلت عليها في موضوعي الإنجليزية والرياضيات. الهدف من هذه المحادثة هو أن أسمع منك رأيك في هذا الشأن، ماذا ترغب، ماذا بمقدورك أن تفعل وكيف أستطيع أن أساعدك. يهمني في البداية أن أسمع ما هو شعورك تجاه الشهادة.

رائد: اليأس الشديد. أصبت بخيبة أمل من هذه الشهادة خاصة وأني بذلت مجهوداً خاصاً في الدراسة خلال هذا الفصل.

فيروز: هل سمعتك جيداً؟ أنت تشعر بخيبة أمل من هذه الشهادة خاصة وأنتك بذلت مجهوداً أكبر في هذه الفترة من السنة. هل هذا ما تريد قوله؟

رائد: نعم.

فيروز: هل لديك أفكار وأحاسيس أخرى تجاه الشهادة؟

رائد: في الحقيقة أنا يائس جداً، ولا أعرف ماذا أفعل، ووالداي يائسان أيضاً، فقد رأى أبي الشهادة وغضب غضباً شديداً.

فيروز: أنا أفهم أنك يائس من وضعك التعليمي ولا تدري ماذا تفعل، ولا تعرف ماذا تفعل لأنّ أهلك أيضاً يائسون، خاصّة وأن أباك غاضبٌ بسبب الشهادة. هل هذا ما تريد قوله؟

رائد: نعم.

فيروز: هل لديك المزيد من الكلام؟

رائد: كلا.

فيروز: يهمني أن أقول لك إنني أفهم شعورك باليأس وخيبة الأمل بسبب العلامات المنخفضة في شهادتك مع أنك بذلت مجهوداً كبيراً في هذا الفصل، وتشعر إذا كان الأمر كذلك فلا داعي لبذل مجهود أصلاً لأنه لا يُفيد، بالإضافة لخيبة أمل الأهل. هذا محزن وغير مرضٍ. هل هذا ما تريد قوله؟

رائد: بالضبط.

لقد نجحت فيروز حتى الآن في إعطاء شرعيةً لمشاعر التلميذ والصعوبات بالنسبة للعلامات من خلال الحوار الهادف. هذه مرحلة مهمّة في بناء العلاقة مع رائد.

تفهم الوضع الموجود فيه وإعطاء تعزيز لمشاعره.

الآن يمكن التركيز على أحد المواضيع وكشف قدرات التلميذ فيه.

فيروز: بالرغم من كلّ المشاعر غير المريحة التي ذكرناها هيّا نركّز معاً على أحد هذه المواضيع ونفكر معاً كيف يمكن أن تحسّن وضعك فيه، في أيّ موضوع حسب رأيك علينا التركيز؟

رائد: (بوجه حزين) الرياضيات بدون شك، فأنا لم أنجح في هذا الموضوع، أنا اكرهه ولا أفهمه إطلاقاً، وليست لدي فرصة لتحقيق النجاح فيه.

فيروز: أنت تشرح كم تكره الرياضيات، فأنت تكرهه ولا تفهمه على الإطلاق، وهذا الحال يبدو صعباً جداً، وحتى الآن مع أنك لا تحبّ الموضوع فمن شروط المدرسة تحقيق النجاح في موضوع الرياضيات.

أنا أطلب منك أن تتذكر هل حدث لك ذات مرّة أن طلبوا منك القيام بشيء ما لا تريده واعتقدت أنك لن تنجح في فعله، ولكنك في النهاية حققت النجاح، هل حدث معك هذا في أحد مجالات الحياة؟

وجهت فيروز إلى رائد سؤالاً ينطوي على تحدٍّ للبحث معه عن تجربة كان رائد قد نجح فيها، مع أنه لم يكن يحب هذه التجربة، ولم يؤمن بأنّه يستطيع القيام بها.

كشفت ذاكرة فريدة من نوعها يحدّد الأفكار السلبية والمعمّمة (أنا دائماً لا أنجح) ويبعث الثقة بالنفس ويمكن الاستفادة منه في المستقبل.

رائد: (يصمت ثم تظهر ابتسامة خفيفة على وجهه) في حفلة إنهاء المرحلة الإعدادية الخاصة بي لم أفكر أبداً بأنني سوف أنجح في قراءة قصيدة، وقد حفظت القصيدة عن ظهر قلب لفترة من الزمن، ولم تكن هذه المهمة سهلة بالنسبة لي، ولكن الأمر كان سهلاً جداً في الحفلة، حتى أنني شعرت بمتعة كبيرة خلال قراءة القصيدة أمام جميع الطلاب، وقد انفعلت كثيراً من القراءة.

فيروز: يا لها من قصة جميلة!

أنت تقول إنك فكرت بأنك لن تتمكن من النجاح في المهمة، إلا أنك في النهاية حققت نجاحاً كبيراً في قراءة القصيدة، مع أنك كنت تظنّ في البداية بأنك لن تنجح.

رائد: أنا أعرف أنني مجبر، ولم يكن لدي خيار آخر، وكان من المهم جداً بالنسبة لوالدي أن أفعل ذلك. لذا فقد درّست مدة طويلة من الزمن، وفي النهاية خلال الحفل، شعرت بأن جميع أولاد صفّي يرغبون في الاستماع إليّ وأنا أقرأ لهم القصيدة التي اخترتها.

فيروز: أنت متأكد مما تقول؟ أنت تقول إنك أحببت المهمة ونجحت بها لأربعة أسباب:

أولاً- عرفت أن هذه المهمة إجبارية وعليك القيام بها.

ثانياً- شعرت أن نجاحك في المهمة هو أمر مهم بالنسبة لوالديك.

ثالثاً- بذلت جهوداً كبيرة خصّصتها من أجل القيام بهذه المهمة، حيث حفظت القصيدة عن ظهر قلب وتدرّبت عليها.

رابعاً- ساعدك كثيراً على النجاح في المهمة وجود العائلة والأصحاب الذين شجعوك.

رائد: نعم، بالضبط.

فيروز: هل تعتقد أن هناك سبباً من أسباب نجاحك في إلقاء القصيدة خلال الحفل، يمكنك أن تطّبه في أثناء دراستك ومراجعتك لموضوع الرياضيات.

رائد: دراسة موضوع الرياضيات تختلف تماماً عن حفلة إنهاء المرحلة الإعدادية.

فيروز: صحيح، لكن في هذه الحالة من موضوع الرياضيات أنت مجبر مثلما كنت مجبراً هناك، وعليك القيام بهذه المهمة مع أنه لا توجد لديك أية رغبة في القيام بذلك. هيا نرى معاً ماذا يمكن أن نتعلّم من تجربة الحفلة وماذا يمكن أن يساعدك لتتقدّم في الرياضيات.

رائد: في الحقيقة، أنا أعرف بأنني مجبر على تحقيق النجاح في الرياضيات، وأعرف بأن نجاحي مهم بالنسبة لوالدي، وأعرف أنني لا أحصّص الوقت الكافي ولا ابذل الجهود لتحقيق النجاح في الرياضيات.

فيروز: أنت تقول إن هذا مهمّ بالنسبة لوالديك، لكنني أريد أن أسألك إذا كان النجاح مهمًا بالنسبة لك أنت؟

للتنبيه

تحاول فيروز في هذه المرحلة أن تجعل رائد يأخذ على عاتقه بعض الواجبات الشخصية من خلال ربطها بأمر مهمّ له شخصيًا. ثم تنتقل من هنا إلى مرحلة حاسمة وفيها يعرف رائد لنفسه ماذا يعني النجاح في الرياضيات وكيف يستطيع الوصول إليه.

رائد: نعم، يهمني إكمال تعليمي في هذه المدرسة، ويعجبني الجوّ والأصحاب، والنجاح مهمّ بالنسبة لي.
فيروز: أخبرني ما هي العلامة التي تعتبر نفسك ناجحًا إذا حصلت عليها في الرياضيات.

رائد: سأشعر بالسعادة فعلاً إذا حصلت على علامة ٦٥ وما فوق، وقد بقيت لديّ خمسة أشهر لكي أفعل ذلك.

فيروز: تقول إنك إذا حصلت على علامة ٦٥ ولديك خمسة شهور لفعل ذلك. لنفكر سوياً ماذا يمكن أن يساعدك أيضاً.

رائد: ربما عليّ أن أكرّس وقتاً أطول لحلّ ومراجعة التمارين، وأن أجد شخصاً يساعدني وآخر يشجّعني.

فيروز: صحيح أنني إذا استمعت إليك، فإن هذا الأمر قد يساعدك، لكن أعتقد بأن عليك التركيز على كيفية مساعدة نفسك بنفسك. حاول أن تقول جملاً تبدأ بـ (إذا أنا فعلت كذا... . . . فسيتحسن تحصيلي).

هذا تحقيق لمبدأ التفكير المنتصر - فيروز تساعد رائد على أن يفكر تفكيراً عملياً والأهم هو الأمور التي يستطيع فعلها بنفسه والمتعلقة به وهذا ليس سهلاً دائماً.

رائد: إذا جلست وقمت بواجباتي البيتية ووجدت من يساعدني بها، وإذا طلبت من أبي تشجيعاً ووجدت من يؤمن أنني أستطيع، عندها يمكن أن أحسن ويمكن أن أنجح في الرياضيات.

فيروز: أنا مؤمنة أنك تستطيع أن تحسن نتائجك في الرياضيات.

رائد: حقاً.

فيروز: حقاً، أنت شاب مؤهل وذكي وأنا متأكدة أنك سوف تعرف الوصول إلى الطريق، فقد قلت أموراً مهمّة: إنك تستطيع الجلوس لساعات أكثر للدراسة وإنك تريد من يشجّعك ويؤمن بك. من أين تريد أن تبدأ؟

في هذه المرحلة تستمر فيروز في تقوية التزام رائد للقيام بشيء ما ، وتقوية إيمانه بنفسه كخبير لحياته والإجابة عن أسئلة تدور في دماغه ونفسه .

رائد: أنا واثق أنه بالإضافة إلى مادة الصف أنا بحاجة لمن يساعدني ، فقد شاركت من قبل في مركز تعليمي في الحي لكنني تركته .

فيروز: وهل تريد الرجوع إليه؟

رائد: نعم ، خاصة أن المعلمين فيه هم من تلاميذ الجامعات وهم لطفاء جداً .

فيروز: إذن ، قل لي ما هي المهمة التي تريد البدء منها .

رائد: أريد أن أطلب من والدي أن يعيد تسجيلي في المركز التعليمي لكي أدرس موضوع الرياضيات وسوف أطلب من أبي أن يكون في الصورة .

فيروز: متى نفع ذلك؟

رائد: هذا الأسبوع .

فيروز: إذن ، نستطيع أن نتكلم بعد أسبوع ونرى ماذا حدث .

رائد: نعم .

فيروز: كل الاحترام لك رائد- هل تريد مني أي مساعدة كمربية لصفك .

رائد: هل تستطيعين أن تذهبي معي لمحاضرة مع دينا معلّمة الرياضيات .

فيروز: نعم ، بكل سرور ، ولكن من المهم أن نتحدث أنت معها . هيا نرى ماذا تريد أن تقول لها .

رائد: سوف أحسن وضعي في نصف السنة الآتية وأريد إكمال المواد التي تنقصني وأتمنى أن أحرز علامة تتعدى الـ ٦٥ ، وأتمنى من المعلّمة أن تساعدني .

فيروز: سوف أنظّم لقاء بيننا نحن الثلاثة ، ولا تنس أن تطلع أهلك ، ربما ننظّم لقاء آخر مع الأهل ، ما رأيك؟

رائد: نعم - حسناً .

فيروز: حسناً ، أخذت على عاتقك مهام مهمة . هيا نلخص الأمور ، هل تستطيع القول ماذا قرّرت وما هي المهمة التي سوف تبدأ منها؟

رائد: قررت أن أتقدم في الرياضيات وأن أحقق علامة تفوق الـ ٦٥ في موضوع الرياضيات .

لديّ ثلاث مهامّ هذا الأسبوع: أن أتكلّم مع أهلي ، خاصّة مع أبي - التسجيل للمركز التعليمي وأن نتحدّث أنا وأنت مع معلّمة الرياضيات دينا .

فيروز: سجّل لنفسك هذه الأمور، وأما مهمّتي فهي تنظيم لقاء مع المعلّمة دينا ومع أهلك، وبعد أسبوع سوف أفحص ماذا حدث بالنسبة للتسجيل في المركز التعليمي، وأقترح أن نتقابل مرّة أخرى كهذه بعد شهر هل أنت موافق؟

رائد: نعم، بكل سرور .

فيروز: بالنجاح .

نظرة ملخصّة لمراحل المحادثة الأساسيّة

- 1 . تقوم المعلّمة بكتابة أهداف المحادثة قبل إجرائها .
- 2 . تعرض المعلّمة الموضوع المراد مناقشته في بداية المحادثة وأهداف المحادثة .
- 3 . تطلب المعلّمة من التلميذ التحدّث عن مشاعره وموقفه حول العلامات المنخفضة
- 4 . تركّز المعلّمة في مجال تعليمي معيّن والطموح لإحراز التقدّم به .
- 5 . تساعد المعلّمة التلميذ في تحديد قدراته مقابل المهمّة الصعبة، وتوجّه إليه سؤالاً أساسياً ينطوي على التحدّي، بحيث توجّه التلميذ للتعرفّ على قدراته وعلى الأمور التي تساعده في تحقيق النجاح .
- 6 . المعلّمة والتلميذ يبحثان عن نجاح في الماضي يمكن الاحتذاء به في تنفيذ مهمّة ما في المستقبل .
- 7 . تساعد المعلّمة التلميذ في أن يأخذ على عاتقه مسؤوليّة شخصيّة تجاه المهمّة (التحسّن في الرياضيات)، بحيث يحدّد لنفسه هدفاً واقعياً يُعتبر نجاحاً .
- 8 . تساعده في بناء برنامج فعّال، في مركزه أعمال فعّالة للتلميذ .
- 9 . مرحلة التعهّد بالتنفيذ: يلخصّ التلميذ المهامّ التي يتوجّب عليه القيام بها بنفسه وتشمل الجدول الزمني الذي عليه الالتزام به . تتعهد المعلّمة بالقيام بالمهمّة التي أخذتها على عاتقها .
- 10 . يقوم التلميذ والمعلّمة بتعيين موعد لفحص التطوّرات بصورة مشتركة .
- 11 . في كلّ نقطة يوجد فيها حاجة للتعامل مع مشاعر التلميذ أو لتقوية الرابط بين المعلّمة والتلميذ يمكن استعمال الحوار المتبادل الهادف والموجّه الذي يظهر إصغاء المعلّمة وتفهمها لمشاعر التلميذ .

محادثة حول الأزمات

محادثة حول الأزمات في سنّ الطفولة المبكرة

لاحظت المعلمة سيرين خلال ساعات النهار في الروضة أنّ سلوك الطالبة حلا قد تغيّر، حيث كان فراقها عن أبيها في الصباح صعباً عليها وقد تأخّرت في الاندماج بفعاليات الروضة، إذ لم تشارك كثيراً في اللعب مع رفاقها، وكثيراً ما كانت تجلس وحدها، بعيداً عنهم، وكان الحزن ظاهراً عليها. تعرف المعلمة سيرين بأن هناك خلافاً بين والدي حلا، لكنّ هذا الخلاف لم يظهر حتى الآن بصورة واضحة في العائلة، كما أنها لم تتحدث عنه مع والديها ولا مع معلّمتها.

تقترب المعلمة سيرين من حلا وتجلس بجانبها.

المعلمة سيرين: أنا أرى يا حلا أنك تلعبين اليوم وحدك بعيدة عن رفاقك، وتجلسين في زاوية العائلة.

حلا: نعم.

سيرين: هل أنت تحضرين الطعام للعائلة؟

حلا: نعم، أنا أحضّر معكرونة، فالجميع يحبّون المعكرونة، حتى الطفل.

سيرين: أنت تحضرين المعكرونة؟ هل يحبّونها.

حلا: نعم.

سيرين: لاحظت اليوم أنّك تلعبين وحدك بدون صديقاتك.

حلا: نعم، هذا ما أريده.

سيرين: أراك اليوم حزينة نوعاً ما يا حلا. هل تريدان أن تخبريني ما سبب حزنك؟

حلا: (تستمر بتحضير الطعام)، والداي يتشاجران طوال الوقت، وينسيان أن يتصالحا. هذه ليست صداقة جيّدة.

سيرين: أسمع منك بأنهما يتشاجران طوال الوقت ولا يتصالحان، هل ما سمعته صحيح؟

حلا: نعم. قالت أُمي إنهما يتشاجران، كما نتشاجر أنا وأختي حنان، لكننا، أنا وأختي نتصالح أحياناً، أمّا هما فلا يتصالحان.

سيرين: تقولين إنهما يتشاجران ولا يتصالحان؟

حلا: تضع للمعلّمة معكرونة في الصحن وتساءلها: هل تريدان المعكرونة؟

سيرين : نعم ، شكرًا . هل هناك شيء آخر يحزنك؟

حلا : هذا هو الموضوع . أنا أخاف أن يبقى أبي وأمي متخاصمين .

سيرين : أسمع أنك تخافين من استمرار الخصام بين أبيك وأمك .

حلا : ليس هذا فقط .

سيرين : إذن ، أنت اليوم حزينة لأنَّ أباك وأمك يختلفان كثيرًا وينسيان أن يصطلحا ، وتخافين أن يبقيا متخاصمين .

حلا : نعم ، وقد أخبرتهما بأن عليهما أن يتصالحا ، إلاَّ أنهما لا يصغيان إلي ما أقول .

سيرين : الآن فهمت . أخبرتهما بأن عليهما أن يتصالحا ، إلاَّ أنهما لا يصغيان إلي ما تقولين ، وأنا أفهم بأن هذا يحزنك وتخافين أن يبقيا على خلاف إلى الأبد . وعندها فأنت تشعرين بالحزن ، وما يغضبك هو أنَّهما لا يسمعان كلامك ، وأنهما غير مهتمين بما يحدث لك .

حلا : نعم بالضبط . أنت تعرفين كم يحزنني أنَّهما لا يسمعان كلامي حتى ولا ينظران إليّ ، وأنا أخشى أنَّهما قد نسياني تقريبًا .

سيرين : أفهم بأن هذا يحزنك وهما لا يتبهان إليك .

حلا : نعم .

سيرين : وماذا أيضًا .

حلا : لا شيء .

سيرين : يا حلا ، أنت تعرفين بأن الأب والأم يحتاجان أحيانًا بعض الوقت ليتفاهما .

حلا : نعم ، أعرف .

سيرين : هل يوجد في البيت شخص تتكلمين معه في هذا الموضوع؟

حلا : نعم ، أتكلم مع أبي ومع أمي ومع أختي حنان .

سيرين : جميل . أنا مسرورة بأنك تتحدثين مع والديك ومع أختك . وهل يساعدك هذا؟

حلا : نعم .

سيرين : حلا ، هل يوجد شيء في صف البستان يمكنه أن يساعدك اليوم؟

حلا : أريد أن العب مع ريماء ، فهي تلعب معي دائمًا ، وتعرف أنني حزينة .

سيرين : أنا أفهم بأن لعبك مع رima اليوم يساعدك ، حسنًا ، هل يوجد شيء آخر أستطيع أن أساعدك به .
حلا : المعانقة . (تعانق سيرين حالاً) .

سيرين : أنا مسرورة حيث أطلعتني على ما يحزنك ، ولأنك تتحدثين مع أفراد العائلة حول ذلك . كنتُ
أودّ أن نشترك في الحديث مع أبيك وأمك ، ونقول لهما إنّنا تحدّثنا في الموضوع .
حلا : نعم .

سيرين : حسنًا . عندما يأتي والداك ليأخذاك إلى البيت ، سوف نتحدّث معهما . أرى أن رima جلست
وبدأت ترسم .
حلا : جميل . أنا ذاهبة إلى رima (تبتسم وتذهب) .

تأمل المحادثة :

عندما يكون الطفل في حالة ضيق أحياناً فليس من الضروري أن تكون له علاقة في جو البستان ومن المناسب
والمرغوب به أن تتحدث المعلمة مع الطفل في الموضوع .

عندما يصل الولد إلى البستان وتزعجه أمور ليست لها علاقة بالبستان ، فإنّ مجرد الحديث حول الموضوع
يخفّف من ضيقه وانزعاجه ويمنح الطفل فرصة التفرّغ للعب .

تستطيع المعلمة عن طريق الإصغاء أن تقيم علاقة مع الطفل للتغلب على الصعوبة في الانتقال بين البيت
والبستان . بهذا ، تكون المعلمة شريكة في عالم الطفل ، وبحسب وظيفتها وبكونها شخصاً مهماً للطفل ،
وهذا يشعر الطفل بأن المعلمة تهتم به دون تدخّل في شؤونه . وعندما تسأل المعلمة : هل هناك شيء آخر؟
فإنّ المعلمة تكون ، على هذا النحو ، مهتمة بشؤون الطفل ولا تتطفّل على عالمه الخاصّ .

من المهمّ أن نذكر بأن المعلمة ليست معالّجة ، ولكنها تستطيع أن تحوّل الطفل أو والديه لإجراء محادثة مع
المستشارة ، أو إلى الأخصائي النفسي كي يعطي الطفل المشورة والمساعدة .

محادثة حول الأزمات في المدرسة الإعدادية :

توجّهت التلميذة أسمهان إلى مربية صفها هبة وطلبت أن تتحدّث معها على انفراد . أسمهان هي فتاة في الصفّ التاسع ، طويلة وسمينة تضع نظارات وذات تصوّر ذاتي غير عالٍ ، لكنّها ذات قدرات تعليميّة جيّدة . تعتبرها المعلّمة فتاة منطوية على نفسها وذات قدرات لغويّة محدودة ، وقد تراجعت مؤخراً في دروسها كما تراجع وضعها الاجتماعيّ . اقترحت هبة على أسمهان عدّة مرّات أن تتحدّث معها ، لكنّ أسمهان رفضت ذلك بحجج مختلفة .

أكدت أسمهان خلال المحادثة أنها تريد السريّة التامة وأن ما تطلبه هو أن لا تصل المعلومات التي تقولها لأيّ شخص آخر بما فيه والداها . من المهمّ أن نلاحظ بأن هبة تعرف أنّه لكي تبني علاقة جيّدة مع أسمهان ، فعليها أن تعدّها بالسريّة التامة والخصوصيّة ، ولكن هبة تعلم أنّ هنالك مواضيع عليها أن تبلغها لغيرها ، ورغم سرورها من توجّه أسمهان إليها ، فهي تشرح لأسمهان قبل البدء بالحديث أنّه إذا ظهرت مواضيع تتعلّق بأمور مصيريّة فيجب أن تخبر والديها وأن هنالك مواضيع أخرى تضطر المعلّمة إلى أن تخبر السلطات المعالّجة ، وأن عليها القيام بذلك لأنّ القانون يلزمها بأن تتصرّف على هذا النحو . بالإضافة إلى ذلك ، فقد وعدتها بالسريّة وبأن أيّ شخص آخر لن يطّلع على ما دار من حديث بينهما ، إلّا بعد أخذ موافقتها .

أسمهان : (توافق) أريد أن أخبرك بأنني لستُ مسرورة من المدرسة ، وبأنه ليس لي صديقات ، وأنني لا أحبّ أن آتي إلى هنا ، وليس لمجرد أنني لا أريد أن أتعلّم .

هبة : أسمع أنّك قلت كذا كذا . . . هل هذا صحيح؟

أسمهان : نعم وادخل كلّ مساء إلى (الانترنت / التشات) وهناك أنا مسرورة حتى لي هناك صديق .

هبة : تؤكّد وتقول لها أكملّي كلامك حديثني .

أسمهان : أشعر في الصفّ بأن البنات أصغر من جيلي ، وأحياناً يضايقنني ولا أعرف السبب ، ولكن يبدو لي أن الطلاب والطالبات في المدرسة لا يحبّونني .

هبة : أكملّي كلامك .

للانتباه :

لا تشمل عمليّة الحديث عرض أسئلة مباشرة عن الموضوع ، ولكن ، تقول لها : هل عندك شيء آخر تريدني قوله؟ شيء آخر بلغة بسيطة . أكملّي حديثك فتظهر التفاصيل وتسمع . هذه حالة معروفة عندما تؤكّد كلمات التلميذ وبصورة دقيقة يظهر ميل أكبر إلى الانفتاح وإظهار أمور عميقة من طرف التلميذ لأنّه بهذه الطريقة يُتاح حيّز آمن يمكن الحديث فيه عن أمور إضافيّة دون أن يشعر التلميذ بأنّه قد هوجم أو ألحق ضرر بحقّه .

رغم ذلك، قد تخاف هبة في هذه المرحلة من غزارة التفاصيل المفاجئة التي كشفتها أسمهان، ويجب الامتناع في هذه المرحلة عن تشجيع التلميذ على الاستمرار في الإدلاء بالتفاصيل والحديث. يجب أن نعرف أن تخفيف الضيق وفهم الآخرين يعزّز بصورة قاطعة الشعور بالثقة، وبأن العلاقة التي نشأت بين الاثنين أصبحت قويّة وبأنها لا تضرّ بقدرته على الاستمرار في نشاطات أخرى، بما في ذلك الحاجة إلى التوجّه إلى الآباء، المستشار أو إلى الإدارة. . . .

أسمهان: أنا أشعر أحياناً بالإحباط، ولذلك فإنني لا أحضر إلى المدرسة. وفي البيت ليس عندي من أتحدّث معه، كما أنني لا أجد هنا من أتحدّث معه.

هبة: ماذا عندك أيضاً.

أسمهان: هذا كلّ ما لديّ.

هبة: (التلخيص يعطي شعور للأخر انه فعلاً تم الإصغاء له وليس فقط الاستماع لأقواله وكذلك في التلخيص هنالك توضيح للنقاط التي ذكرت). هيا نرى يا أسمهان. أنا سمعت كلّ ما قلته. ويهمني جداً أن أرى بأنني سمعتك تؤكدين ذلك. لقد فهمت تماماً وذوّتُ بأنك قلت . . . (تلخّص ما سمعته منها). هل سمعت كلّ شيء؟

أسمهان: نعم.

هبة: (تصوّر انعكاسي وتفهم) أنا فعلاً أفهمك وهذا منطقي بأنك لا ترغين المجيء إلى المدرسة، ما دام الأولاد يتهجمون عليك، وأنت تشعرين بأنك أكبر سنّاً من البنات الأخريات. . . لك صديقٌ يفهمك وتستطيعين رؤية الفرق وكيفية الشعور عندما نتفهمك، وهذا يمنحك شعوراً أفضل بالطبع. كما أنك غير ناجحة في الدروس لأنّ رغبتك في الدراسة قليلة ولأنك تتغيين عن المدرسة وتخسرين الموادّ المدرسيّة كما فهمت. . . بالإضافة إلى ذلك، فأنا أفهم بأنك تشعرين بالإحباط عندما تتحيّز أمك لأختك وتمدحها أكثر منك، خاصّة وأنك لست ناجحة مثل أختك. أنا أستطيع أن أرى كيف يكون شعورك عندما لا يفهمك أحد، لا في المدرسة ولا في البيت. هل فهمتك بشكل صحيح؟ وماذا تبقى. . . هل فهمتك فعلاً؟

أسمهان: نعم، وما تبقى هو الرغبة في الاختفاء. . . أن لا أكون. . . أغضب من أمي وأختي لدرجة. . . وليس غريباً أحياناً أنني "أنفجر" تماماً. ماذا باستطاعتي العمل فهما تثيران عصبيتي.

هبة: أسمعك تقولين (تؤكد على الكلام) وأستطيع أن أفهمك. أن أمك، حسب شعورك، تفضّل أختك عليك أي أنّك غير معبّرة. (الدعم يعبر فقط عن التعاطف مع أسمهان وليس الموافقة معها، هبة في هذه الحالة لا تؤكد صحّة المعلومات ولكن المهمّ هو شعور أسمهان بأن هبة "عبرت الجسر" إليها وتستطيع أن ترى الأمور من وجهة نظرها ويمكنها أن تفهم ضائقها. كذلك، لا توجد أيّ تفسيرات أو ضغوطات لإعطاء معلومات إضافية.

ولهذا، فأنت تظهرين الغضب الشديد عليهم؟ هل فهمتك بشكل صحيح؟

أسمهان: نعم، أريد أن أقول لك ثانية، لكن لا تخبري أمي، بأن صديقي يختلف عنهما، فهو شخص رائع . . .

هبة: هل هناك شيء آخر.

أسمهان: لا. ليس لدي شيء آخر.

هبة: (تعاطفًا وتعبيرًا عن المشاعر) أريد أن أخبرك أنه يُخَيِّل لي أن ما يحدث في البيت هو أنك تشعرين بغضب، بياس، بغيرة من أختك، بإجحاف، بتمييز ضدك من جهة أمك، وبالتالي فأنت لا تشعرين بأنك مساوية للآخرين في نظرهم. تشعرين بأنك محتقرة، بأنهم لا يفهمونك وبأنك وحيدة. هل هذا هو شعورك؟

أسمهان: بصورة كبيرة نعم. ولكني لست محتقرة ولكن لا يهتمهم أمري.

هبة: هل عندك شيء آخر؟

أسمهان: لا.

هبة: يبدو لي أنك تشعرين بأسى وغضب في الصف، وربما باستخفاف وبنوع من التعالي على صديقاتك، ولكنك تشعرين بالضعف نحوهن أحيانًا، وربما تغضبين عليّ لأنني لا أساعدك في الصف، وربما أنت محبطة لعدم نجاحك في الدروس. ربما تخافين مما سيحدث معك في السنة القادمة!! . هل هذا ما تشعرين به؟

أسمهان: غالبًا نعم. ولكنني لا أشعر بأنهم يتعالون عليّ، وأنا لا أظهر لهم بأنني أشعر بذلك.

هبة: تؤكد وتعيد التعبير. أنا أفهم بأنك لا تتعالين على صديقاتك، يعني أنك تشعرين بأنهن لا يتعاملن معك بصورة لائقة. هل عندك شيء آخر؟

أسمهان: كلا.

هبة: أقدر كثيرًا مجيئك للتحدث معي، وأكثر ما أثر في نفسي أنك تحدثيني عن أمك وأختك. هذه أمور لم أعرفها من قبل، وهذا جعلني أفكر بأن الأمور تتعلق ببعضها البعض، وما يجري في الصف متعلق بما يحدث في البيت لأن كل هذا يدور حولك، وأنت إنسانة واحدة، ومشاعرك التي تصفيتها لي متشابهة في البيت والمدرسة.

(التأمل في نهاية الحديث)

حاولت المريية هبة أن تعبر الجسر الذي يؤدي إلى عالم أسمهان. وقد أصغت المريية وأظهرت تفهمها، إصغاءها واهتمامها بمشاعر التلميذة. وفي نهاية الحديث قالت جملةً جعلتها ترجع إلى عالمها، والجملة هي

(ما أثار في نفسي هو ما قلته) هذا الانتقال على الجسر يعطيها إمكانية أن تردّ بقوة على بعض الأمور التي ذكرت وبمساعدة جملة انتقالية مثل (وهذا جعلني أفكر بأن) أمكنها أن تقترح اقتراحاً بناءً للاستمرارية . . .

(جمل انتقالية إضافية)

• ”ماذا تحتاجين مني . . . ؟“

• ”كيف أستطيع أن أساعدك في هذا الموضوع؟“

اختتام ممكن :

هبة : ماذا تطلين مني؟ ما هي رغبتك؟ حاولي أن تطلبي شيئاً ما كان بودّك أن تطلبيه من ساحرٍ يحققه لك . صوغي ذلك باستعمال كلمة ”دائماً دائماً دائماً“ ولا مرّة أبداً ولا مرّة أبداً .

أسمهان (احتارت ولكن بعد تشجيع المعلمة) : أريد دائماً أن يحبّوني في البيت وفي المدرسة وأن يصغوا لي ولا أريد أبداً أن يحتقروني ويهملوني .

هبة : الآن هيّا نشاهد كيف نترجم هذه الأمور إلى الواقع . اطلبي مني ثلاثة طلبات وأنا كبداية أوافق على الأول . . . بدون شروط حاولي أن تسلسلي طلباتك بصورة إيجابية محسوسة ومحدّدة .

أرجو أن تعبّري بصورة ملموسة ماذا تطلين مني أن أعمل وما هو الطلب الأوّل الذي تطلينه .

أسمهان : (١ -) أريدك أن تقابليني مرّة كلّ أسبوع لمدة ساعة كاملة وأن تسمعيني .

(٢) أن تجتمعي مع أمّي وتشرحي لها أنني لا أقول كلاماً فارغاً بالنسبة لأختي .

(٣) بخصوص العلاج الذي تقترحينه عليّ ، أرجو أن تفسري هذا لأمّي وأن ترسليني إلى مكان مناسب .

هبة : أختار أن ألبي طلبك الأوّل ، ومن خلال تلبية طلبك هذا يمكننا أن نصل إلى تلبية الطلبات الأخرى . الآن سأنفذ طلبك بدون شروط .

أسمهان : شكراً .

هبة : أنا مسرورة لأنك أطلعتني على خصوصياتك وأقدر كلّ ما قلت لي .

تأمل النهاية المقترحة :

الربح الأول : تلبية الطلب الأول قد تؤدي إلى هدوء وإلى الشعور بأنه تمت تلبية الحاجة .

في مثل هذه الحالة يجب أن نفهم بأنه من المهم تلبية طلب واحد على الأقل لكي نبنى جواً من الثقة المتبادلة بيننا ، وهكذا نبنى ثقة التلميذة بالنيّة على تقديم المساعدة لها .

الربح الثاني : بناء على إصغائي لصعوبتها يمكننا أن نتأمل أنفسنا ونرى هل تلبية الطلب ستطور لديّ مهارة معينة . هل أتغلب على صعوبة ما عندي عن طريق تلبية الطلب ، وبهذه الطريقة فإنني أتطور وأنمو أيضاً .

القسم الخامس

المدرسة كمنظمة تشجع الحوار

خلق بيئة تنظيمية تشجع الحوار

لو أردنا أن نرسم مدرسة تدور فيها لقاءات للحوار الفردي الشخصي بين معلمين وتلاميذ بشكل منظم وثابت - ماذا كنا نرسم؟ ماذا يجول بخاطرنا عندما نفكر بمدرسة من هذا النوع؟ ماذا نعني ببيئة مطورة للحوار؟

نبدأ أولاً برسم اللقاء ذاته: ها هي المعلمة تجلس أمام التلميذ، وهما يتحاوران، فيخبرها عن المصاعب التي يواجهها في المدرسة، عن تحدياته وعن نجاحاته. تصغي له المعلمة وتوجهه وتعطيه مجالاً للتحدث في أسئلتها. المعلمة بالنسبة له شخصية بالغة وداعمة. ربما نقوم بعد ذلك بتصوير البيئة التي يتواجدان فيها. ها هما يجلسان على كرسيين في غرفة مريحة للنظر. بعض الصور معلقة على الجدران. باب الغرفة مقفل أو مفتوح جزئياً مما يخلق جوّاً هادئاً وإحساساً بالخصوصية. عندئذ ربما نستهيوي الخروج والسير في أروقة المدرسة.

الأروقة هادئة نسبياً، فهذا وقت الحصّة، تخرج من الصفوف أصوات المعلمين والطلاب خلال الحصّة. أقدامنا تقودنا إلى غرفة المعلمين، في غرفة داخلية حيث يجلس في هذه الأثناء مربّو الصفوف التاسعة منغمسين في نقاش عميق في مجال عملهم. تتحدث سلوى عن بعض الصعوبات التي تواجهها مع تلميذ مميّز جداً، ولكنه يشوش مجرى الدرس، إذ يزعج ويؤذي التلاميذ وحتى المعلمين. إنها عاجزة، ومرتبكة لا تدري كيف تتصرّف معه وهل تشرك أهله وكيف. تعترف المعلمة أنها تقف عاجزة أحياناً أمام تميّز هذا التلميذ وذكائه. يصغي المعلمون إلى كلامها بفضول ويقدمون بعض النصائح لها، ويتدارسون الوضع لأنّ لديهم حالات مشابهة أيضاً في صفوفهم. ترك الغرفة بهدوء لأننا لم نتلق دعوة للاستماع إلى هذه المحادثة الداخلية التي تخصّ المربين. نتجول أكثر في أروقة المدرسة، ونجد أن باب أحد الصفوف مفتوح، فنلقني نظرة على تلاميذ الصف السابع، وهم يجلسون في مجموعات صغيرة حيث يتعلمون سوياً عن عادات التعلّم وتدور المعلمة بينهم.

لحظة - لحظة - توقّفوا. نسمع صوتاً ينادي "انتظروا! ليس لدينا غرف للقاءات في المدرسة. ليس لدينا لقاءات معلمين أثناء التعليم. لا يوجد سجّاد ولا خصوصية. عمّ تتحدثون؟"

صورة خيالية؟ هل يمكن أن تكون؟ نريد أن نبدأ من هنا:

إنّ المدرسة عبارة عن منظمة تشجع الحوار وتعمل على تطوير أساليب ومناهج مدرسية ثابتة في الزمان والمكان تتيح لقاءات شخصية وحوارات متنوّعة داخل المدرسة وخلال ساعات الدوام.

انطلاقاً من القناعة بأن اللقاءات من هذا النوع والتي تُطبَّقُ بشكل مهنيٍّ ومؤسَّسٍ ومعروفٍ تؤدي إلى تطوُّر الفرد ضمن الأطر المختلفة يبحث هذا الفصل الانتقال من المستوى الشخصيِّ والبيِّن شخصيٍّ - مستوى المعلِّم، مستوى التلميذ والحوار بينهما - إلى المستوى الجهازي - المستوى العام للمعلِّمين والتلاميذ والإدارة والحوار بينهم من خلال هذا الانتقال . هناك حاجة لتحديد أسس وقيم توجيهية مدرسية وتقودها في المقابل في بناء برنامج جهازي مدرسيٍّ يمكن هذه الأسس من أن تتحوَّل من النظرية إلى التطبيق .

الرؤية - أسس وقيم موجَّهة :

أن نمارس الحوار ، وليس أن نتحدَّث عنه

هنالك نوعان من النظريَّات في التنظيمات : نظرية معلنة ومصرَّح عنها (Espoused theory) وهي تلك النظرية التي يصرِّح التنظيم بأنه يؤمن بها، ونظرية أخرى مطبَّقة (In use theory) وهي التي يطبِّقها التنظيم، والتي تنعكس في سلوكيات وتصرفات أعضائه اليومية . هذا ما يدعيه كلٌّ من روجرز وشون (1996) وهما باحثان كبيران في مجال الثقافة التنظيمية قد بحثا مئات التنظيمات . إنهما يعتقدان أن التنظيم المدرسيٍّ يستطيع أن يصرِّح بأنه يؤمن بالحوار الشخصيِّ بين المعلِّمين والتلاميذ نظريًّا، ولكنه لا يخصِّص في الواقع وقتاً للقاءات الشخصية، وكذلك يقيِّم المعلِّمون تحصيل التلاميذ في الامتحانات فقط، ثم إن مدير المدرسة لا يجري محادثات شخصية مع المعلِّمين . يوجَّهنا الباحثان في الواقع للإصغاء إلى ”الأعمال“، وليس إلى ”الأقوال“، عندما نحاول تشخيص القيم التي تدفع التنظيم للعمل .

أحد المبادئ الأساسية في المدارس التي تشجِّع الحوار هو الوصول إلى الفهم بأنه يتوجب على المدرسة، من الناحية التنظيمية، إجراء حوار، ممَّا يعني أن العمل في مجالات الحياة المركزية في المدرسة يجب أن يحوي حالات ووضعيَّات من الحوار والمحادثة الشخصية .

هنالك مجموعة من الأسئلة التي يمكن أن نختبر بواسطتها النظرية التي تعمل بها المدرسة :

- 1 . من هم المعلِّمون ”الأبطال“ في المدرسة وعلى ماذا تتم مكافأتهم وتقييمهم؟
- 2 . إلى أيِّ مدى تتم مكافأة المعلِّمين الذين يخصِّصون الوقت لإجراء محادثات شخصية؟ كيف يتم تقييم التلاميذ وإلى أيِّ مدى يتم تقييمهم في النواحي اللامنهجية التي هي نواحي غير تعليمية؟ كيف تكرَّس الإدارة وقتها؟ وكم من هذا الوقت يكرَّس للحوارات مع التلاميذ والمعلِّمين والأهل؟ ما هي الظروف التي تجري فيها المحادثات؟ كيف يكون الجوُّ والحيز المدرسيِّ؟ هل يحوي مناطق للقاء؟ كيف تستغل المدرسة الوقت؟ وهل هناك ساعات مخصَّصة للحوار بين التلاميذ والمعلِّمين؟ بين المعلِّمين وزملائهم المعلِّمين؟ بين الإدارة والمعلِّمين؟ ما هي المدة الزمنية المخصَّصة لمثل هذه المحادثات؟

3. نقترح على المعلم في الوقت ذاته أن يختبر هذه الأسئلة في صفه . من هم التلاميذ الأبطال في الصف؟ ما هي المدة الزمنية التي يكرّسها المربي لإجراء المحادثات؟ كيف يصمّم ويرتب الحيز الصفّي والوقت الصفّي؟

2. مبدأ الاحتواء - "كل فرد محتوى"

المدرسة التي تشجّع الحوار هي عبارة عن مكان، يتم فيه احتواء كل فرد من قبل الآخر، مبدأ الكل هو فرد محتوى، يعني أن كل فرد في المدرسة المشجّعة للحوار البناء والهادف (تلميذ، معلم، طاقم، مدير) يشعر أن هناك شخصيّة واحدة على الأقل تصغي له، وأنها موجودة من أجله، وعندما يكون هو، أي التلميذ، بحاجة لذلك (الرغبة بالمشاركة بفرح، نجاح، تخبّط، ضائقة، فشل، شك، خوف، حماس، حلم الخ) وأن هذه الشخصيّة على استعداد لتقديم المساعدة له . بشكل عمليّ: يمكن بناء جهاز مدرسيّ يكرّس فيه لكل تلميذ بالغ - مربّ، ولكل معلم / شخصيّة إدارية/ زميل مرشد أو مدير مرشد . بصورة أخرى يمكن بناء "دوائر نقاش" يشترك فيها عددٌ من التلاميذ المتواجدين في دائرة حوار مع بالغ، وفي المقابل هناك "دوائر حوار" لمجموعات من المعلمين الذين يشكّلون مكاناً للاحتواء ولتجدد القوى .

3. مبدأ التزامن والتطور الموازي

إن المدرسة التي تشجّع الحوار تسمح بحدوث عددٍ من الحوارات واللقاءات الشخصيّة في نفس الوقت ومن دون علاقة بينها، وفي مستويات مختلفة في المدرسة . ضمن هذا المفهوم، تشكّل المدرسة مكاناً يعمل على تجزئة الحوار . هذا النقاش الجزأً يساعد في تنمية التلميذ، المعلمين والجهاز ككل بصورة متوازية ومتساوية .

نحن نؤمن بأن عمليّة الحوار تتيح للطرفين الشريكين فيه إمكانيّة التطور والنمو، ولذلك تحدث ثلاث عمليّات متوازية في المدرسة: تطوّر قدرات التلاميذ - تطوّر قدرات المعلمين وتطوّر قدرات الإدارة والتنظيم ككل . يمكننا تشبيه هذه العمليّة بنموّ الزرع، حيث تنمو في أرجاء المدرسة في الوقت ذاته أزهار متنوّعة، تحديات، أحلام، ومحادثات تشكّل معاً منظراً واسعاً أخضر ومورقاً .

يقودنا الإيمان بالتطور الموازي إلى الافتراض بأنّه رغم إجراء محادثات منفردة ومختلفة في أرجاء المدرسة، فمن الممكن تشخيص مواضيع مركزيّة تتكرّر في دوائر الحوار المختلفة في وقت محدد . قد تشكّل هذه المواضيع تحديات رئيسيّة أمام المدرسة تميّز نشاطها في تلك الفترة . أما بالنسبة للمعنى العمليّ التطبيقي بالنسبة للإدارة فهي بذل الطاقات والجهود في إيجاد المواضيع التي تتكرّر في الحوار المدرسيّ . مثلاً: من

الممكن أن تظهر في دوائر الحوار المختلفة في المدرسة مشاعر انعدام الأمان الشخصي، حيث يتحوّل هذا الموضوع عندها إلى موضوع تنظيمي مدرسي يعمل على الإحساس بالأمن الشخصي لكل أفراد.

هذه الأسس الثلاثة تشكّل طريقة العمل: يجب القيام بحوار بحيث يكون كل فرد في المدرسة محتوي بقنوات حوار متعدّدة مبتكرة ومخطّطة تحدث في نفس الوقت داخل المدرسة وخلال ساعات العمل.

التطبيق - بناء أنظمة مدرسيّة:

1. أنظمة تشجّع اللقاءات الشخصية - في الأوقات، في الأماكن في تعريف الوظائف

إن بناء إطار يمكننا من إجراء اللقاء الشخصي نفسه هو الخطوة الأولى في بناء وتشجيع اللقاءات الشخصية في المدرسة، وهو ما ينعكس في عدّة مستويات:

1. التوقيت: ينبغي أن تكون اللقاءات الشخصية جزءاً من الحياة اليومية التعليمية المدرسية وينبغي أن يتم تخصيص وقت لها في برنامج الدروس المدرسي. يمكن القيام بذلك بطرق متعدّدة، مثلاً: يتم تخصيص الحصّة الأولى والحصّة الأخيرة من اليوم للحوار مع مربّب لنصف الصف، شخصية بالغة تربي في المدرسة وتلتقي بالتلميذ مرّة في الشهر في وقت "نقاط اللقاء"، وقت مخصّص لمربي كل طبقة للعمل الذاتي، وقت ثابت للإدارة وغيره.

2. الأماكن: يجب إجراء اللقاءات داخل المدرسة في أماكن تمنح الشعور بالخصوصية، الهدوء والتركيز، ليس المقصود هنا أن تبدأ المدرسة ببناء غرف صغيرة، ولكن هناك حاجة لإعطاء أهمية لهذا الأمر، ينصح بأن يقوم طاقم المربين والإدارة بتخصيص الأماكن التي تقام بها هذه اللقاءات، ومن ثم تعريفها كأماكن لقاءات، من الممكن أيضاً خلق مناخ حوارّي بوسائل بسيطة: كرسي أو كنبه، صورة، سجادة. في هذا السياق يجب التطرّق إلى المستوى الرمزيّ في خلق أماكن اللقاء، والهدف من إقامة وتعيين أماكن كهذه. من الجدير ذكره أن المدرسة تشهد طوال الوقت لقاءات ومحادثات متواصلة بين التلاميذ والمعلمين في الأماكن العامّة - في المدرسة وفي الأروقة - في الصفوف - في الساحات. تخصيص زوايا للحوار يساعدنا على بناء المحادثات - بحيث تميّزها عن المحادثات الأخرى اليومية السريعة - وتمنحنا الشعور بالخصوصية وبإمكانية الحوار العميق. إضافة إلى ذلك، يمنع هذا البناء إهدار الوقت في البحث عن أماكن ملائمة لإجراء الحوار ويمنع أيضاً سوء التفاهم والاحتكاكات غير الضرورية مع شركاء آخرين في المدرسة.

3. في تعريف الوظائف: من خلال محادثات متنوّعة أجريت مع المربين يستنتج بأنهم ينظرون إلى الحوارات الشخصية مع التلاميذ على اعتبار أنها جزء لا يتجزأ من وظيفتهم كمربين، وهنا يبرز السؤال: هل

يقوم الجهاز بتعريف وتحديد وظائفهم؟ وهل هذا التعريف محدد وموثق ومكتوب في اتفاقية العمل مع المعلم؟

إن وظيفة الإدارة التي تختار إدخال عملية الحوار والمحادثات الشخصية في المدرسة، هي أن تحدد هذا المجال ضمن وظيفة المعلم ومنظومة التوقعات الخاصة بأدائه. في اتفاقية العمل المبرمة مع المعلم الجديد أو مع المعلم القديم يتوجب على الإدارة أيضاً تحديد أهداف العملية التعليمية وأهداف التربية والحوار، بما في ذلك المعنى الحقيقي لإجراء المحادثات الشخصية مع التلاميذ. مع الأسف، في كثير من الأحيان يكون التطرق لهذه النقاط ضمن وظيفة المعلم غير واضح مع أنه من المفروض أن يكون واضحاً ودقيقاً، بما في ذلك بناء طرق لتقييم ومكافأة المعلمين الذين يبذلون الجهود والطلاتعيين في هذا المجال.

2. أجهزة تطوّر نوعيّة وكيفية اللقاءات - أجهزة التعليم ومهنيّة إدارة المحادثات :

إن بناء أطر للمحادثات الفردية هو أمر غير كافٍ، ويجب الاهتمام وتكريس الموارد لتطوير نوعيّة الحوار. كثيراً ما يشعر المعلمون بأنهم لا يملكون الأدوات الكافية للقيام بلقاء بناء ومثير للتحديات مع التلاميذ. إحدى الصعوبات في الانتقال من تعليم المواد في الصف إلى محادثة فردية تكمن في حقيقة أن الدرس يمكن بناؤه وتحضيره مسبقاً، أما المحادثة الفردية فيصعب التكهّن بها، ولا نعرف كيف يمكن أن تتطور "حول ماذا سنتحدث طوال ٤٥ دقيقة؟" "ماذا لو لم يحدثني؟" "كيف سأصرف في حال وجود مواجهة بيني وبين التلميذ؟" "ماذا لو كان التلميذ يحلم أحلاماً غير واقعية؟" "ما هي الطريقة المثلى لمشاركة الأهل؟" "كيف سأساعد التلميذ الذي لا يستطيع القيام بالمهام التي أخذها على كاهله؟" "تساؤلات وأفكار أخرى. تلعب المدرسة دوراً جوهرياً في بناء أطر التعلم والتخصّص في مجال الحوار بين المعلمين والتلاميذ.

أ. تطوير مهنيّة مهارات المعلمين

يتم تأهيل المعلمين خارج أسوار المدرسة للعمل في جهاز التعليم في إسرائيل، فهم ينخرطون في الاستكمالات المهنية، ويتطورون ضمن مساقات في سنة الإجازة، يتعلمون في مراكز الإرشاد وما شابه. إذا انتقلنا هنيهة للتفكير في مهن أخرى، نلاحظ أن أماكن العمل في عصرنا تُعبّر بصورة عامّة مكاناً للتعلم وللتطور المهني، هكذا مثلاً، لا يخطر بالبال أن طبيباً يعمل في مستشفى يستكمل ويتعلم خارج المستشفى، بل على التعلم أن يكون جزءاً من عمله، فهو شريك في زيارات الأطباء التي يتعلم من خلالها، وفي لقاءات القسم التي يدرسون من خلالها خبرات تم اكتسابها في القسم وفي العالم. العمل والتعلم متضافران في أماكن العمل، إذ يتعلمهما العامل من خلال الخبرة والتنفيذ. مفهوم أيضاً أنه بالإضافة إلى ذلك، فإن هناك لقاءات واجتماعات مختلفة قطرياً وحتى عالمياً تشكل مكاناً واسعاً للتعلم، ولكن جميع هذه اللقاءات والاجتماعات لا تشكل بديلاً للتعلم الرئيسي الذي يحدث داخل

التنظيم . يختلف الأمر في جهاز التعليم ، حيث يدرّس المعلّم في المدرسة ويستكمل خارجها ، ويبدو أنه يجب فحص العلاقة بين التجربة والتعلّم بين المعلّمين داخل المدرسة مرّة أخرى .

إن عمليّة تأهيل المعلّمين والمربّين داخل المدرسة تعني التعلّم المتواصل من التجربة التي تمّ اكتسابها من خلال عمل المعلّمين في المدرسة . من خلال حوار مثر مع زملاء الذين يعملون في نفس البيئّة المدرسيّة عبر عملهم في المدرسة . يمكن أن تكون جلسة طاقم مربّي الصفوف التاسعة الذين وصفناهم في مقدّمة هذا الفصل مثلاً على ذلك ، حيث يجتمع مربّو الشريحة في جلسات من هذا النوع بشكل ثابت ، مرّة في الأسبوع أو الأسبوعين للاطلاع على مجالات المحادثات الشخصيّة مع التلاميذ ، وعلى طرق خلق التحديات التي تجعل التلميذ يستغل قدراته الذاتيّة ، حلّ الصّراعات ، العمل مع الأهل ، العمل في مجموعات للتلاميذ . إنهم يستمعون إلى تجارب بعضهم ، حيث يحضر أحد المربّين في كلّ لقاء وصفاً لحالة مختلفة من التخبّط للتعلّم منها . مرّة في كلّ عدّة لقاءات يمكن إحضار مقال تعليمي في مجالات تربوية ، نموّ الأولاد ، التدخّلات التربوية التي تساعد الأولاد الخ .

نحن نؤمن بأنّه ورغم الصعوبات يمكن بناء جهاز من هذا النوع ، وهذه المهمّة ممكنة ، حيث تمكّن المعلّمين من التطوّر والتأهل والتعلّم داخل المدرسة ، وذلك عندما تشكّل مجموعة زملاء مجموعة واحدة تحتوي وتتطوّر .

ب . تطوير مهنيّة مهارات الجهاز المدرسيّ ككلّ

في مقالهما حول التعلّم التنظيميّ يثير الباحثان ليفشيتس وبوبر (1996) السؤال الذي يبدو لأول وهلة بسيطاً : كيف يتعلّم التنظيم؟ نحن نعلم اليوم كيف يدرس أيّ جهاز حيّ : إنّ التعلّم عند البشر والحيوانات هو تواصل بين مجموعة نشاطات في جهاز الأعصاب تمكّن الكائن الحي من التأقلم مع بيئته ومن التطوّر ، ونحن نلاحظ اليوم بأنّ التنظيمات تتعلّم . التنظيم الذي يتعلّم يعني أنّ التنظيم كلّ ، بالإضافة إلى الأفراد الذين يشكّلونه ، يتغيّر ، يتطوّر ويذوّت طرق عمل جديدة . لا يملك التنظيم جهاز أعصاب أو أجهزة فيسيولوجية تمكّنه من التعلّم . إذن ، كيف يحدث ذلك؟

يقترح ليفشيتس وبوبر أنّ التعلّم التنظيميّ يتاح بواسطة أجهزة التعلّم القائمة في التنظيم والتي تتيح الفرصة لعمليّتين من التعلّم في نفس الوقت : تعلّم الفرد وتعلّم التنظيم . أحد الأمثلة الناجحة على ذلك هو أبحاث الطيران في سلاح الجوّ . في نهاية كلّ رحلة جوية للتدرّب يدخل إلى غرفة التحقيق والبحث مع كلّ الطاقم الذي اشترك في التمرين . يشاهد كلّ الطاقم شريط الرحلة الجوية لأحد الطيارين ويحلّله بشكل مهنيّ . يقضي القانون في هذا البحث بأنّه لا توجد درجات ، حيث يستطيع كلّ شخص إبداء رأيه بشكل متساو ، فالجندي ذو المرتبة المنخفضة يمكنه إعطاء أيّ ملاحظة لضابط ذي مرتبة عالية . يشكّل هذا القانون شرطاً أساسياً للتعلّم . خلال التحقيق والبحث تحدث بشكل فعليّ عمليّتان تعليميّتان : الأولى - للطيار الذي يتمّ تحليل طيرانه ويتعلّم بشكل شخصيّ عن أدائه وكيفية

تحسينه؛ الثانية - لكل الطاقم الذي يتعلم من خلال التعلم المشترك عن عمليات أكثر صحة أو أقل دقة خلال التحليق ويضع مبادئ مشتركة لعملية الطيران المحترفة والناجحة.

وهكذا فإن مجموعات المربين التي وصفناها سابقاً تشكل بشكل فعلي آلية للتعلم التنظيمي، حيث يحسن المربي الواحد قدراته للتعاطي بصورة أفضل مع وضع مركب في إدارة المحادثات، أما طاقم المربين كله فيتعلم سوياً من تجاربه ويمكنه من وضع أسس عمل مشتركة لكل الطاقم: مشاركة الأهل، إجراء محادثات ضمن مجموعات صغيرة، الاتفاق على مواعيد مفضلة لإجراء المحادثات، تطوير نظام موحد في حال إخلال التلاميذ بالنظام أو اجتياز حدود معينة. هذا مثال لآلية ممكنة. قد تكون آليات التعلم التنظيمي كثيرة ومتنوعة - مرة في الشهر اجتماع مركزي موضوع ما حتى الآن في مجال المحادثات الشخصية، مرة في الشهر اجتماع إدارة لتحليل المحادثات الشخصية مع المعلمين، لقاء الإدارة مع المعلمين لتحليل الحالات، مرة في كل نصف سنة محادثات مع الطلاب حول مشاعرهم بخصوص المحادثات الشخصية مع المعلمين، لقاءات تعلم واسعة لكل المدرسة حول مواضيع تبغي المدرسة النمو فيها، وما شابه. وفي الواقع فإن المؤسسة تتعلم من خلال كافة التجارب والخبرات التعليمية لأعضائها. كلما كانت التجربة أكبر في إدارة المحادثات، فإن المدرسة يمكنها النمو كتنظيم، التقدم، ووضع الطرق الكفيلة بتطور تلاميذها وتشجيع الحوار المدرسي. يتوجب على المدرسة التأكد من أنها خلقت لنفسها "الجهاز العصبي" أي الأجهزة التي تمكنها من التعلم من خلال التجارب الذاتية لأفرادها في مجال الحوار بين المعلم والتلميذ ومن ثم التعميم على كل المدرسة.

٣- التغذية المرتدة - كيف نقيم؟

أحد الأسئلة المركزية في المستوى التنظيمي هو كيف يمكن للمدرسة أن تقيم الحوار بين التلاميذ والمعلمين؟ ما الذي يُعتبر نجاحاً؟ ما هي الأمور التي نحصل على تغذية مرتدة تجاهها؟ يمكن أن تكون الإجابات عن هذه الأسئلة كثيرة ومتنوعة، وسنحاول اقتراح مجموعة من المعايير المدرسية الممكنة:

معايير كمية:

- معدل اللقاءات الفردية التي حصل عليها كل تلميذ خلال الفترة - السنة الدراسية
- معدل اللقاءات الشخصية التي عقدها المعلمون
- عدد لقاءات المربين التي أقيمت خلال هذه الفترة
- فحص تأثير المحادثات على المستوى التحصيلي للتلاميذ في الفترة المحددة

معايير كفيّة نوعيّة :

- كيف يرى التلاميذ المحادثات الشخصية مع المعلمين قبل بداية المحادثات وبعدها: وسائل ممكنة: مجموعات تركيز، استمارات مواقف مفتوحة.
- نظرة المعلمين لوظيفتهم في إدارة المحادثات الشخصية قبل إجراء المحادثات وبعدها.
- استمارات بدون أسماء لكلّ التلاميذ والمعلمين في موضوع المحادثات الشخصية ودرجة الرضا منها ومن تحقيق الأهداف الشخصية التي وضعها كل فرد لنفسه.
- معايير المناخ التنظيمي المدرسيّ.

- אוסטרול, ז' (1995). *פתרונות פתוחים*, ירושלים: שוקן.
- אריאלי, מ' (1994). *אי נחת בהוראה*, תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- בובר, מ"מ (1973). *אני ואתה, בתוך: בסוד שיח*, ירושלים: מוסד ביאליק.
- הנדריקס, ה' (1992). *לבסוף מוצאים אהבה*, תל אביב: אחיאסף.
- הנדריקס, ה' (1993). *לשמור על האהבה הזאת/לקראת זוגיות*, תל אביב: אחיאסף.
- הנדריקס, ה' והאנט, ה' (1998). *הורות מודעת*, תל-אביב: אחיאסף.
- טבעון, א' (2003). *הסמכות השלמה-שיטה ומודל הומני לבניית סמכות הורית וחינוכי*, תל אביב: הורים וילדים.
- משרד החינוך, חוזר מנכ"ל (2000). *התמודדות בית הספר עם פגיעה מינית של תלמידים בתלמידים*, ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך, חוזר מנכ"ל (1998). *מניעת התעללות בקטינים ובחסרי ישע*, ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך, חוזר מנכ"ל (1997). *נוהל הטיפול בתלמיד הנמצא מעורב בשימוש בסמים*, ירושלים: משרד החינוך.
- סנג'י, פ"מ (1998). *הארגון הלומד*, תל אביב: מטר.
- עומר, ח' (2000). *שיקום הסמכות ההורית*, תל אביב: מודן.
- עמיחי, י' (1998). *פתוח סגור פתוח*, ירושלים: שוקן.
- פרידמן, י' (2003). *בית ספר בניהול עצמי*, בתוך: ע' וולנסקי וי' פרידמן. *בית ספר בניהול עצמי - מבט בין-לאומי*, ירושלים: משרד החינוך.

Argyris. C.& Schon. D. (1996). *Organizational Learning*, Reading MA.

Bohm, D. (1985). *Unfolding Meaning: A Weekend of Dialogue with David Bohm*, London: Routledge Ark Paperbacks

Cooperrider. D.L (1987). *Positive Image, Positive Action: The Affirmative Basis of Organizing. In Appreciative Inquiry: An Emerging Direction for Organization Development*, David L. Cooperrider, Peter F. Sorensen, Jr., Therese F. Yaeger, and Diana Whitney, editors, Champaign IL: Stipes Publishing L.L.C., 2001

Deci, E.I.& Ryan, R. (2000).The "what "and "why" of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry*, 11,pp. 227-268.

Gallwey. W.T. (1974). *The Inner Game of Tennis*, New York:Random House.

Fernandez-Balaoa, J.M. & Marshall, J.P. (1994). Dealogical Pedagogy in Teacher Education: Toward an Educational Democracy, *Journal of Teacher Education*, 45(3), pp. 172-182.

Hamre B. K. & Pianta R. C. (2005). Can Instruction and Emotional Support in the First Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure, *Child development* 76(5) pp.949-967

- O'neill, M.B. (2000). *Executive Coaching With Backbone and Heart: A Systems Approach to Engaging Leaders with Their Challenges*. Jossey-Bass.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (June 1998). Organizational Learning Mechanisms: A structural and Cultural approach to organizational learning, *Journal of Applied Behavioral Science*, Vol 34,, pp. 161-179.
- Smokowski, P.R., Reynolds, A.J. & Bezruczko, N. (1990). Resilience and protective factors in adolescence: An autobiographical perspective form disadvantaged youth, *Journal of School Psychoogy*, 37 (4), pp. 425-448.
- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence, *Child Development* 73,1, pp. 287-301.
- White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Theapeutic Ends*. New-York: Norton
- Wylie, R. C. (1974). *The self-concept*, Lincoln, NB: University of Nebraska.