Association for supervision
and curriculum development

الدار العربية للعلوم ناشرون
Arab Scientific Publishers, Inc.

تفعيل الرغبة في التعلّم

بوب سولو

يتضمن هذا الكتاب ترجمة الأصل الإنكليزي
Activating the Desire to Learn
حقوق الترجمة العربية مرخّص بها قانونياً من الناشر
ASCD: Association for Supervision and Curriculum Development,
بمقتضى الاتفاق الخطي الموقّع بينه وبين الدار العربية للعلوم ناشرون، ش.م.ل.
Copyright © 2007 by ASCD
All rights reserved

Arabic Copyright © 2007 by Arab Scientific Publishers, Inc. S.A.L

PDF مكتبة نرجس
www.narjes-library.blogspot.com

تفعيل
الرغبة في التعلّم

تأليف
بوب سولو

ترجمة
مركز ابن العماد للترجمة والتعريب

مراجعة وتحرير
مركز التعريب والبرمجة

الدار العربية للعلوم ناشرون ش.م.ل
Arab Scientific Publishers, Inc. S.A.L

بسم الله الرحمن الرحيم

الطبعة الأولى

1429 هـ - 2008 م

ردمك 978-9953-87-285-8

جميع الحقوق محفوظة للناشر

الدار العربية للعلوم ناشرون
Arab Scientific Publishers, Inc.

عين التينة، شارع المفتي توفيق خالد، بناية الريم
هاتف: 786233 - 785108 - 785107 (1-961+)
ص.ب: 13-5574 شوران - بيروت 2050-1102 - لبنان
فاكس: 786230 (1-961+) - البريد الإلكتروني: asp@asp.com.lb
الموقع على شبكة الإنترنت: http://www.asp.com.lb

يمنع نسخ أو استعمال أي جزء من هذا الكتاب بأية وسيلة تصويرية أو الكترونية أو ميكانيكية بما فيه التسجيل الفوتوغرافي والتسجيل على أشرطة أو أقراص مقروءة أو بأية وسيلة نشر أخرى بما فيها حفظ المعلومات، واسترجاعها من دون إذن خطي من الناشر.

إن الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة عن رأي الدار العربية للعلوم ناشرون ش.م.ل

التنضيد وفرز الألوان: أبجد غرافيكس، بيروت - هاتف 785107 (9611+)

الطباعة: مطابع الدار العربية للعلوم، بيروت - هاتف 786233 (9611+)

المحتويات

كلمة شكر 7

مقدمة.....9

القسم الأول: النظرية والبحث

الفصل الأول: فهم الدافع الداخلي.....13

الفصل الثاني: أين الدليل؟.....27

القسم الثاني: المدرسة الابتدائية

الفصل الثالث: أهمية التنافس بقدر أهمية التعاون 49

الفصل الرابع: مساعدة التلاميذ على تقدير قيمة التعلّم.....61

الفصل الخامس: من التآمر إلى القيادة.....79

الفصل السادس: العواقب ليست وخيمة على الدوام.....91

القسم الثالث: المدرسة المتوسطة

الفصل السابع: العلاقات الإيجابية تدعم الكفاءات والمعايير المرتفعة 99

الفصل الثامن: التقييم الذاتي يؤدي إلى تغيير دائم.....119

الفصل التاسع: الإلهام من خلال التعاون 137
الفصل العاشر: أن نكون ما نختار 159

القسم الرابع: المدرسة الثانويّة

الفصل الحادي عشر: إيجاد بيئة تلبي الحاجات 169
الفصل الثاني عشر: من الأوامر إلى الأسئلة.....183
الفصل الثالث عشر: من فرض إلى تعليم تحمل المسؤولية
وتعزيز العلاقات الإيجابية 195
الفصل الرابع عشر: تأملات طالب في سنة التخرج من المدرسة الثانوية....209

أفكار ختامية 219

كلمة شكر

مـــا يزال وليام جلاسر يلهمني بتفكيره وكتابته وحديثه، ويبقى أكثر الناس تأثيراً في حياتي المهنية؛ أنا مدينٌ له للأبد بسبب تعليمه لي ودعمه وتشجيعه.

وأود أن أشكر صديقي وزميلي جون ايروين الذي ساعدني في نقـــل هذا الكتاب من حيز الفكرة إلى حقيقة ملموسة. كما أشكر مـــيلاني سولو على ما قدمته من تغذية مرتجعة ومساعدة في الفصل الأول، وغـــريغ ســـولو علـــى إصراره بأن أضمّن أصوات التلاميذ (الطلاب) في هذا الكتاب.

أشـــكر أيـــضاً سكوت ويليس على تشجيعه لي خلال عملية الكـــتابة والتسليم والمراجعة. لقد أدرك قيمة هذا الكتاب وساعدني علـــى مواصـــلة الطريق حتى النهاية. زودني السيد ايرنستو بيرمولي بطـــريقة حاذقة لتحرير الكتاب، تلتزم بالمضمون مع ضمان وضوح وسلاســـة الأسلوب. ونتيجة لذلك فإن هذا النتاج المُنجز أيسر قراءة مـــن الأصـــل. فالـــشكر كل الشكر لايرنستو على تحويل عملية التحرير إلى متعة.

أخـــيراً، أعـــبر عن امتناني للمدرسين والمستشارين والإداريين وكادر الدعم والتلاميذ والطلاب الذين أسهموا بقصصهم وأسئلتهم في ورشات العمل التي نظمتها على مر السنين. لقد ألهمتموني كتابة هذا المؤلَف.

مقدمة

تأمـــل أداءك وأنت تُجبر على القيام بعمل ما. إنك تُتم المهمة المطلوبة، ولكن قد لا تبذل قصارى جهدك. ولأن الدافع الشخصي ينـــبع من الداخل - أنت تستثار من الداخل - فإن هدفك، عندما يجبرك شخص على فعل شيء، أن تجعله يتركك بحالك (أي تتخلص من تحكمه بك). قد تدفعك السيطرة الخارجية إلى الإذعان والامتثال ولكنها لن تلهمك أبداً أن تبذل أقصى ما لديك من جهد.

والآن فكّـــر في وقت بذلت فيه قصارى جهدك، حين عكس أداؤك مـــستوى رفـــيعاً من الجودة. لقد وجدت دون شك التجربة مُرضية. ولربما جعلك هذا النشاط على اتصال بالآخرين. وفي غمرة اســـتغراقك في المهمـــة، شعرت بأنك كفوء ومؤهل، وذقت حلاوة الرضا الذاتي المصاحب للنجاح الذي اكتسبته بالجد والكد والكدح. لـــربما امتلكت بعض الخيارات في كيفية إتمام المهمة، أو تمكنت حتى مـــن اختـــيار ما إذا كنت ستؤدي المهمة أصلاً. ومن المحتمل أنك اســـتمتعت وتعلمـــت شيئاً وأنت تعمل. باختصار، لأن العمل لي حاجة لديك فقد رغبت ببذل قصارى جهدك فيه.

في المهمة الأولى كنت مدفوعاً للتخلص من سيطرة شخص آخر. والنتيجة: أقل قدر من الإذعان وأدنى مستوى من الأداء. في المهمة الثانية، كنت مدفوعاً لتبذل قصارى جهدك لأن أداء عمل رفيع المستوى يسمح لك بإشباع حاجاتك الخاصة. في المثالين كليهما كان الدافع الذي يحركك ينبع من الداخل.

لقد عملت في مجال التربية طيلة ثلاثين عاماً، راقبت التلاميذ الذين يبذلون أقصى ما لديهم من جهد، والتلاميذ الذين يبذلون أقل جهد ممكن من أجل إرضاء مدرسيهم وآبائهم الذين كانوا يحاولون السيطرة عليهم. في السنوات الاثنتين والعشرين الأخيرة، اكتشفت أن إلهام التلاميذ لبذل جهد أكبر في العمل يعد أكثر إثارة وإثراء للحرفية المهنية.

إن عمل التربويين مسؤولية رهيبة حقاً، مثلما هو فرصة لا تصدق. نحن نبتكر المستقبل في صفوفنا وفي مدارسنا كل يوم. لقد آن الأوان لتجاوز سيكولوجية السيطرة الخارجية، ذلك النمط الذي أخذنا إلى أقصى حدٍّ ممكن. فبتطبيق سيكولوجية السيطرة الداخلية، نستطيع إيجاد بيئات تعليمية يمكن فيها تلبية حاجات التلاميذ والإداريين والمدرسين عن طريق الانخراط النشيط في المسعى لتحقيق الامتياز الأكاديمي.

تفعيل الرغبة في التعلم يقدم نظرية شاملة للسلوك تتحدى نموذج السيطرة الخارجية السائد. سوف تتعرفون على البحث الذي يثبت فعالية ونجاعة مقاربة تعتمد على سيكولوجية السيطرة الداخلية. وستقرؤون وصفاً - في قالب حواري/قصصي - لمدرسين ومستشارين وإداريين وتلاميذ وطلاب من الحياة الواقعية المعاشة، وضعوا هذه الأفكار النظرية موضع التطبيق العملي. لقد آن الأوان لتزويد أولادنا بتجربة تربوية/تعليمية تلائم ما نعرفه اليوم عن السلوك والحوافز الإنسانية. وأزف الوقت لنبتكر مدارس مبنية على الحافز المنبثق من الداخل باتجاه الخارج.

القسم الأول

النظرية والبحث

الفصل الأول

فهم الدافع الداخلي

معظـــم المـــدارس والصفوف المدرسية تعمل على مبدأ الثواب والعقاب، أو تستعمل أسلوب المنبه/الاستجابة، أو تعديل السلوك، أو طرق الانضباط الحازمة. يعتمد هذا النموذج، الذي تعود جذوره إلى القـــرن التاســـع عشر، على الاعتقاد بأن السلوك البشري هو نتيجة عوامل بيئية. إن تفسير الدافع للأعمال الفنية العظيمة، وللسلوكيات العفـــوية الأخـــرى، يتطلب منا تبيان عيوب ومثالب نموذج الثواب والعقاب ورفضه بسبب قصوره.

نظـــراً لأنـــنا أمضينا قرناً من الزمان أو نحوه ونحن نعتقد بأن الحوافـــز الخارجية تفسر السلوك البشري، فإن برامج تدريب وتأهيل المدرســـين تتطلب في الحالة النمطية من التربويين تعلم كيفية مكافأة ومعاقـــبة التلامـــيذ بـــشكل نظامي/منهجي. وبالتالي يرى كثير من التـــربويين أنفسهم مسؤولين عن تشكيل سلوك التلاميذ عن طريق مكافـــأتهم مـــن الخارج على امتثالهم. والمفارقة أن نظامنا في مكافأة التلامـــيذ علـــى الإنجاز الأكاديمي يحط من قيمة الشيء نفسه الذي نـــريده: الـــتعلم. نحن نرسل رسائل تثير القلق في وضوحها حتى لو

كانت غير مقصودة: "لولا المكافأة التي نقدمها، فإن ما ندرسه لكم لا يستحق التعلم". وباختصار، فإن نظام التربية المعتمد على الثواب والعقاب مناقض للمبادئ التربوية بشكل جوهري.

وحسب وليام باور (1998) مطوِّر نظرية السيطرة الإدراكية، وهي واحدة من أوائل النظريات المعبرة عن السيطرة الداخلية:

> البشر يسيطرون على تجاربهم. والطريقة الوحيدة التي تمكنك من إجبارهم على التصرف كما تشاء هي من خلال التهديد والوعيد أو عبر واقع قوة مادية متفوقة بشكل ساحق؛ وحتى هذا يعتبر حلاً مؤقتاً. (ص 122).

يوافق التربويون على ذلك. فالمؤلف والمستشار والمتحدث المشهور، الفي كون (1993) يشير إلى ما يلي:

> الحقيقة الأولى: لا يحتاج الأولاد إلى مكافأة لكي يتعلموا... الحقيقة الثانية: مهما كان العمر، تكون المكافآت أقل فعالية من الدافع الداخلي لتعزيز التعلم الفعال... الحقيقة الثالثة: المكافآت من أجل التعلم تضعف الدافع الداخلي. (ص 144، 148).

يكتب اريك ينسن (1995) المؤلف والمستشار التربوي المشهور في مجال التعلم المعتمد على الذكاء:

> إذا قام المتعلم بالمهمة ليحصل على المكافأة فسوف يُفهم ذلك بشكل أو بآخر بأن المهمة غير مرغوب فيها أصلاً. عليكم أن تنسوا استعمال المكافآت... اجعلوا المدارس هادفة، ووثيقة الصلة وذات مغزى، ومليئة بالمرح، وبعد ذلك لن تحتاجوا لتقديم رشوة للتلاميذ. (ص 242).

وكما يشير وليام جلاسر (1990) مبتدع نظرية الاختيار، والرائد المعترف به عالمياً في مجال سيكولوجية السيطرة الداخلية:

مـــا يحدث خارجياً له علاقة وطيدة بما نختار نحن أن نفعله، ولكن الحدث الخارجـــي لا يـــسبب سلوكنا. فما نحصل عليه، وكل ما حصلنا عليه، من الخـــارج هـــو المعلومات؛ أما ما نختار نحن أن نفعله بتلك المعلومات فهو أمر يعود لنا. (ص 41).

مـــن أجل تطبيق أي نموذج سيكولوجي بنجاح، من الضروري أن نمـــتلك معـــرفة كافية حول ذلك النموذج. ولكي نساعدك على الاستفادة الكاملة من دراسات الحالة التي تشكل قوام *تفعيل الرغبة في التعلم*، فإن هذا الفصل يقدم نظرة شاملة حول سيكولوجية السيطرة الداخلـــية مع التأكيد على نظرية الاختيار. لقد سلطت الضوء على نظرية الاختيار لعدة أسباب:

- نظرية الاختيار هي نظرية كاملة التطور عن السلوك الإنساني، وليست مجرد مجموعة من الخطط والاستراتيجيات.
- عمـــل ولـــيام جلاســـر في المدارس أكثر من أربعين عاماً، وصـــمدت أفكاره أمام تحديات الزمن وأدخلت تحسينات على جودة العملية التربوية.
- نظـــرية الاختيار هي الطريقة التي مارستها شخصياً ومهنياً لأكثر من 20 عاماً.

مسألة اعتقاد

إذا اعـــتقدت بـــأن الـــسلوك الإنـــساني هو نتيجة المكافآت والعقوبات، وأن الأحداث الخارجية *تجعلنا* نفعل ما نفعل، فإنك بلا شك مقتنع بنموذجنا التربوي/التعليمي الراهن. من جهة أخرى، إذا آمنت بالإرادة الحرة وبالمسؤولية الشخصية، فحينئذ سوف تنـــزعج وتقلق من الافتتان السائد بالمكافآت والعقوبات والرغبة في السيطرة

الخارجية على الآخرين. وإذا اعتقدت بأن إنجازاتنا لا يمكن تفسيرها عـــن طريق الإغراءات المرتبطة بالخوف من العقوبة، فإن سيكولوجية السيطرة الداخلية ستكون منطقية وحكيمة وذات معنى بالنسبة لك. إنك تشعر الآن بأننا مدفوعون من الداخل إلى الخارج.

وباعتـــباري مؤمناً بالمسؤولية الشخصية، فأنا أرفض فكرة أن المكافـــآت والعقوبات هي التي شكلت سلوكي وصاغت شخصيتي. إن القوى الخارجية لها تأثير علي، ولكنها لا تشكلني. فأنا أقبل تحمّل المـــسؤولية على نجاحي وفشلي. الحرية، والاختيار، والمسؤولية، هي جوهر الإنسانية؛ وأنا أؤمن بها بشكل تام، وأتقاسم ذلك مع التلاميذ والمدرســـين والآباء الذين أعمل معهم كل يوم. ولهذا السبب كتبت هذا الكتاب. هذا ما أؤمن به.

الدافع من الداخل إلى الخارج

تعـــتمد سيكولوجية السيطرة الداخلية على الاعتقاد بأن البشر يُستثارون من الداخل وليس من الخارج. والتعليمات القوية المدمجة في تـــركيبتنا الوراثـــية هي التي تحرك سلوكنا. العالم الخارجي - بما فيه المكافآت والعقوبات - يزودنا بالمعلومات فقط، ولا يجبرنا على فعل شيء.

ولـــيس مـــن المفاجـــئ أن التلاميذ الذين يخضعون للمكافآت والعقـــوبات خلال مدة طويلة من الزمن يرون أنفسهم *خارجين عن السيطرة*؛ أي أفـــراداً يعزى نجاحهم وفشلهم إلى قوى خارجة عن ذواتهـــم. ويصبحون لا مسؤولين. ومسألة أن الأولاد يطورون عقلية عـــدم المـــسؤولية يجب ألا تفاجئنا عندما يُكرر على مسامع هؤلاء

الأولاد عبارات مثل: سوف *نجعلهم* يسلكون السلوك كذا، ويؤدون واجباتهم المنزلية، ويتعلمون مقررات معينة... إلخ. لقد أنجب اعتمادنا على مبادئ سيكولوجية السيطرة الخارجية دون قصد منا أفراداً غير راغبين بتحمل المسؤولية الشخصية، والاعتراف بأن حياتنا هي على الأغلب نتاج الخيار الذي اتخذناه.

تعد نظرية الاختيار لوليام جلاسر (1998) أكثر نظريات سيكولوجية السيطرة الداخلية شمولاً، وأكملها تطوراً. فهي نظرية *بيولوجية* تشير إلى أننا ولدنا ولدينا حاجات خاصة، وأعطينا التعليمات الوراثية لإشباعها. إن سلوكنا بمجمله يمثّل أفضل محاولة في أي لحظة لإشباع حاجاتنا الأساسية أو تعليماتنا الوراثية. وبالإضافة إلى حاجتنا الجسدية للبقاء، لدينا أربع حاجات سيكولوجية أساسية يجب إشباعها حتى تكون صحتنا العاطفية سليمة.

- الانتماء أو الاتصال
- السلطة أو الكفاءة
- الحرّية
- المرح/المتعة

الحاجة إلى الانتماء أو الاتصال تدفعنا لنطوّر علاقاتنا مع الآخرين ونتعاون معهم. ولولا الحاجة إلى الانتماء والتعاون لكافحنا فقط لنكون مستقلين. لكن التعليمات الاجتماعية التعاونية تدفعنا إلى ما وراء الاستقلال باتجاه الاعتماد المتبادل والاجتماع. وبإمكان المدارس أن تكون بيئات يشبع فيها التلاميذ (وكادر العاملين) هذا الحافز للاتصال والشعور بالانتماء. إن بناء روح الترابط والاتصال

والاجتماع أمر أساسي لإيجاد مدرسة تشبع الحاجات وتتميز بإنجازها الرفيع.

الحاجة للسلطة هي أكثر من مجرد دافع للهيمنة. تُكتسب السلطة من خلال الكفاءة والمنجزات والتفوق. وتعليماتنا الوراثية تدفعنا لنحقق إنجازات، ونبرع في مهارات جديدة، ونتميز بإنجازاتنا. إن التعليمات الوراثية التي تدفعنا لنكون أكفاء ونحقق إنجازات شيء هام بالنسبة للتربويين. واعتماداً على معرفتنا بأننا مدفوعون من الداخل لكي نحقق شيئاً، نستطيع أن نبتدع مدارس يكتسب التلاميذ والكادر فيها السلطة والكفاءة بطريقة تدعم الرسالة التربوية. وحتى لو كان التلاميذ مدفوعين من الداخل كي يكونوا أقوياء فربما هم لا يعرفون كيف يتحملون مسؤولية القوة. إحدى مهماتنا كمربين أن نعلِّم التلاميذ كيف يكونون أقوياء بطريقة مسؤولة. إنه لأمر هام جداً أن نبقى محترسين من مغبة السلوك المتنمر أو غيره من السلوكيات المعتمدة على القوة التي يمكن أن تدمر المدرسة. عندما نساعد التلاميذ في تطوير طرق مسؤولة يزيدون فيها من قوتهم/سلطتهم الشخصية عن طريق اكتساب كفاءة أكاديمية، فإنهم بذلك يكونون أقل طلباً للقوة والسلطة بطرق مدمرة.

نحن كبشر مدفوعون أيضاً لنكون أحراراً، ولنختار. وامتلاك الخيارات جزء من إنسانيتنا، وأحد الأسباب التي تجعل نوعنا قادراً على التطور والتكيف والازدهار. المدرسون الأكفاء يساعدون التلاميذ على اتباع الدافع الذي يجعلهم أحراراً بطريقة تحترم الآخرين. التلاميذ الذين يشعرون بأن لديهم حرية واسعة لا يندفعون باستمرار لإشباع هذه الحاجة. وعلى العكس، فالتلاميذ الذين يشعرون بأنهم لا

يملكـــون خيارات يتصرفون بطرق يظنون أنها ستمنحهم الحرية التي يعتقدون أنهم بحاجة إليها. وفي الأعم الأغلب، توقع هذه السلوكيات الـــصفوف المدرسية في الفوضى وتتدخل في التعلم وتكون مؤذية من الناحـــية الجـــسدية. والتربويون الذين يفهمون سيكولوجية السيطرة الداخلـــية يـــشجعون البيئات التي توفر حرية كافية للتلاميذ ضمن محددات آمنة ومناسبة نمائياً وداعمة لعملية التعلم.

في كـــل مرة نتعلم فيها شيئاً جديداً نشعر بالمتعة، وهي حافز إنـــساني شمـــولي آخـــر. إن متعتنا وشعورنا بالاكتشاف هما اللذان يسمحان لنا بتعلم الكثير. لقد أوضح جلاسر (1990) أن المتعة هي النتيجة الطبيعية للتعلم. فالعلاقة الحميمة بين المتعة والتعلم ذات أهمية خاصـــة في المدارس. والصفوف المدرسية الخالية من البهجة لا تلهم التلاميذ أبداً القيام بأعمال أكاديمية رفيعة المستوى على أساس منتظم. المدرســـون الحاذقـــون يُوجدون صفوفاً ممتعة ومبهجة تشجع الإنجاز الأكاديمي الجيد. حين يخيم جو المتعة والمرح على المدرسين والتلاميذ يصبح التعلم أشد عمقاً وقوة، كما يحافظ التلاميذ على رغبة جامحة في التعلم تميز مراكز تعلم الأولاد في سن مبكرة.

تقودنا حاجاتنا الأساسية إلى ابتداع عالم فذ مثالي يحفزنا. وفي حـــين أن هناك حاجة شاملة تدفعني للتواصل والانتماء، فإن فردانيتي تحـــثني على التواصل مع هذا الشخص والشعور بحس الانتماء عندما أقـــوم بذاك النشاط. وبينما نحن نعيش حياتنا فإننا نوجد عالماً مثالياً يـــضم الناس والسلوك والقيم والمعتقدات التي تعد هامة جداً بالنسبة لنا. يسمى هذا العالم المؤمثل في نظرية الاختيار *عالم الجودة*، وبغض النظـــر عن التسمية فهو مصدر التحفيز. وبما أن تركيز هذا الكتاب

ينـــصب على الحافز أو الدافع الداخلي، فسوف أشير إلى هذا المفهوم بعـــبارة *العالم الداخلي*. وحالما يضع التلاميذ الجد والاجتهاد في هذا العالم فلسوف يزدهرون وينجحون أكاديمياً.

كـــل شيء نضعه في عالمنا الداخلي يرتبط بواحدة أو أكثر من حاجاتـــنا الأساســـية: الانتماء، السلطة، الحرية، المرح/المتعة، البقاء. فـــلأن هـــذا الشخص أو النشاط أو الاعتقاد أو القيمة بالذات تلبي الحاجـــة، تـــصبح جزءاً من عالمنا الداخلي. يبني كل واحد منا عالمه الداخلـــي، ولا يوجد اثنان، حتى لو كانا توأمين متماثلين، يشتركان بجمـــيع الـــصور الموجـــودة في عالمهما الداخلي. ما نضعه في عالمنا الداخلـــي هو ما نكون نحن راغبين في العمل من أجله. إذا كنا نأمل أن نحث مزيداً من التلاميذ على القيام بعمل رفيع المستوى فإننا نحتاج لأن نُـــوجِد بيئات تعليمية تؤدي إلى أن يضع أكثر التلاميذ الدرسَ والـــتعلم والجـــد في عـــالمهم الداخلي. وهذا يحدث عندما يكتشف التلامـــيذ أن التعلم يساعدهم على التواصل، وعلى التمتع بالكفاءة والحـــرية وامتلاك الخيارات، كل ذلك في بيئة تشجع على السلامة والبقاء.

مـــا نـــسميه *الواقع* هو العالم الذي نجربه؛ عالمنا المُدرَك. وعلى الـــرغم من جميع النوايا والأغراض، فإن الإدراك هو الواقع. نظرياً، العالم المدرك يمكن أن يماثل العالم الواقعي. لكن يختلف عادة إلى حدٍّ ما لأن المعلومات تختلف وتتغير وهي تنتقل من العالم الواقعي (خارج ذواتنا) إلى العالم الذي نبتدعه في رؤوسنا، العالم المُدرَك.

أولاً، تؤثر حواسنا في المعلومات الواردة من الخارج، على الأقل بدرجـــة مـــا. المعلومات الواردة تتغير بسبب مقيدات نظام الحواس

لدينا. نحن نتخذ القرارات اعتماداً على ما نسمعه ونراه. فإذا لم نتلقَ المعلومات على مستوى الحواس، فكأنما هي غير موجودة؛ على الأقل بالنسبة لنا.

بعد ذلك تمر المعلومات عبر ما تعرّفه نظرية الاختيار *بمصفاة المعرفة*. فمن وظائف الإنسان الطبيعية أن يفهم العالم ويجعل له معنى. نحن الذين نصنع المعنى، ومن طرق تمظهر هذه النزعة فهم العالم استناداً إلى معرفتنا الحالية. وبصورة لاواعية، نعالج المعلومات الواردة كي تطابق نموذج الواقع الموجود سلفاً. ومثلما فهم علماء النفس الأوائل السلوك الإنساني اعتماداً على منطق السبب والنتيجة لفيزياء نيوتن الذي ساد آنذاك، فإن كل واحد منا ينشئ المعنى اعتماداً على معرفته الحالية. في بعض الأحيان، نملك معرفة دقيقة موجودة لدينا مسبقاً وتكون المعلومات الواردة غير مشوهة. لكن في أحيان أخرى تكون *معرفتنا* ناقصة ومشوهة. المدرسون الحاذقون يقيِّمون ذلك بشكل روتيني عن طريق مساءلة المعرفة السابقة قبل إدخال مفاهيم جديدة. فهم يعرفون بأن تعلم تلاميذهم سيتأثر بالمعرفة التي يجلبونها معهم إلى الدرس. نستطيع أن نؤثر في المدركات عبر إضافة معلومات جديدة إلى مصفاة المعرفة. وبمعلومات جديدة ودقيقة يمكن لمدركاتنا الحسية أن تقارب *العالم الواقعي*. المدرسون الأكفاء يضمنون تزود تلاميذهم بأكثر المعارف دقةً، بحيث تضاهي مدركاتهم الواقع الخارجي.

وأخيراً تنتقل المعلومات عبر ما تسميه نظرية الاختيار *المصفاة التقييمية*. نحن - وغالباً في اللاشعور - نعيّن قيمة محايدة أو إيجابية أو سلبية لجميع المعلومات الواردة اعتماداً على ما إذا كانت تشبع حاجتنا في تلك اللحظة. وكلما كان تقييمنا لشيء ما قوياً سلباً أم

إيجاباً زاد احتمال إدراكه بشكل مختلف عن الآخرين. وهذا يساعدنا على تفسير حادثة شائعة: يمكن لتلميذين اثنين (أو عضوين من كادر العاملين) مراقبة شيء ما في *العالم الواقعي* والتوصل إلى تفسيرات مختلفة حول ما شاهداه لأن القيم تؤثر فيه. غالباً ما نفترض أن إدراكنا دقيق، وندعي بأن ذلك *أمر مفقود* لدى الشخص الآخر. وكما علّق أحد الأشخاص الحكماء قائلاً: "أنا أفهم المسألة بصورة صحيحة تماماً؛ أدركها بصورة مختلفة تماماً عنك". عندما يخبر المدرس تلاميذه أنهم على وشك الانتقال إلى نشاط جديد، فإن التلاميذ تصبح لديهم فكرة عن النشاط القادم معتمدين على معلوماتهم الموجودة وقيمهم الحالية. فالواقع المفرد الموضوعي لذلك النشاط يصبح *واقعاً متعدداً* حين يُذاع في صف مليء بالتلاميذ. إن المربين الذين يفهمون سيكولوجية السيطرة الداخلية يعرفون أن الواقع أشد تعقيداً مما يبدو للوهلة الأولى.

في المحصلة، نحن نتلقى المعلومات عبر حواسنا، ونفهمها اعتماداً على معرفتنا، ونقيّمها حسب قيمنا الشخصية، وننشئ بكل نشاط مدركاتنا التي نعتقد بأنها متطابقة مع ما هو موجود في *عالم الواقع*. وسواء أكانت تعكس الحقيقة أم لا فإن ذلك لا علاقة له بالموضوع جوهرياً. إننا نعيش حياتنا معتمدين على المدركات الحسية التي نطورها.

في كل لحظة تقارن عقولنا بين صورتين مدركتين؛ الصورة الداخلية لما نحب أن يكون عليه شكل العالم في تلك اللحظة، وإدراكنا لما هو واقعي في تلك اللحظة. وفي لحظة المقارنة، نقيّم آلياً مدى اقتراب الصورتين المدركتين من بعضهما. فإذا تشابهتا بشكل

معقول فإن كفتي ميزاننا الداخلي متوازنتان؛ وحياتنا تلبي حاجتنا على الأقل في تلك اللحظة. ومن جانب آخر، إذا كانت الصورتان مختلفتين فإن الميزان مائل وبالتالي فنحن نتلقى إشارة تخبر بأن ثمة خطأ ما.

تخيّلْ أنك أستاذ رياضيات تقدم لتلاميذك مفهوماً جديداً. أنت أمام الصف توضّح نقطة هامة. جميع المدرسين لديهم صورة عما يجب أن يكون عليه حال الصف في تلك اللحظات. وعلى نحو نموذجي، أنت تريد تلاميذك أن يكونوا منتبهين، وأن يشاركوا بفاعلية في الدرس، وأن يتبدى أنهم قد بدؤوا يفهمون الفكرة التي تقدمها. وبينما أنت تراقب الصف فإن إدراكك لما يجري يحاكي تماماً صورتك (الداخلية). الميزان في أفضل حال. تتلقى إشارة إيجابية وتستمر في تقديم المادة بالطريقة نفسها. لكن إذا اختلف إدراكك للصف اختلافاً جوهرياً عما هو في الصورة الداخلية لديك، فإن إحدى كفتي الميزان ستميل، وستتلقى إشارة سلبية، وهكذا ستغير طريقتك.

مكان المقارنة هذا يوجد حيث يجري تقييم للذات، بينما نحن نقرر إذا كان ما نفعله يفي بالغرض بشكل كافٍ حتى نرضى عنه. إنني أغيّر سلوكي فقط عندما أصل إلى نتيجة مفادها أن العالم الذي أدركه بحواسي يختلف جوهرياً عن العالم الذي أريده؛ أي عبر الإشارة الداخلية التي نتلقاها والتي تشير إلى أن ميزاننا متوازن أو مائل. في الصفوف التي تستعمل مفاهيم سيكولوجية السيطرة الداخلية، يُعلَّم التلاميذ تقييم أنفسهم بشكل واعٍ ومنتظم. حين تسير الأمور على ما يرام، من المهم للتلاميذ أن يصبحوا مدركين وواعين لما يقومون به بحيث يحافظون على نجاحاتهم. وعندما تسير الأمور

بـــشكل سيئ، من المفيد أن نتخذ إجراءً تصحيحياً قبل أن تميل كفتا الميزان الداخليتان بشكل مريع. من الأسهل دوماً أن نجري التغييرات عندما يميل الميزان بشكل طفيف ونشعر بأننا قادرون على ذلك. فلو انتظـــرنا حتى يحدث تعارض صارخ بين ما نريد وما ندرك، سنصبح أشـــد يأساً ونخاطر بالتورط في سلوك عقيم يفرز نتائج عكسية من *أجل فعل شيء مختلف فقط*. عملية تقييم الذات التي يقوم بها التلاميذ بوعي وانتظام تعد ميزة من ميزات الصف الذي يستخدم/وينتفع من سيكولوجية السيطرة الداخلية.

موضـــوع الـــسلوك درس بتفصيل وإسهاب من قبل جلاسر (1998). إحـــدى مـــساهماته الكبيرة في علم النفس تتصل بفهم ما يـــسميه السلوك الكلي. يتألف السلوك من أربعة مكونات: العمل، والـــتفكير، والـــشعور، والفيزيولوجيا. غيّرْ أي مكون من مكونات السلوك الكلي فتتبدل المكونات الأخرى أيضاً.

جمـــيع أنمـــاط السلوك - حتى السلوك الذي لا نفهمه - تُعدّ هادفة. وهذا لا يعني أنه سلوك مسؤول أو فعال، بل يعني ببساطة أن الـــسلوك يـــؤدي وظيفة. فغرض السلوك أن نشعر بالرضى وتحسن الحـــال عبر الحفاظ على كفتي الميزان الداخلي في حالة توازن. ليس لديـــنا ســـوى سيطرة مباشرة وضعيفة على مشاعرنا. ومن الصعوبة بمكـــان أن نشعر بالتحسن لمجرد أننا نريد ذلك. لكن، وبشكل دائم تقريباً، نمتلك بعض السيطرة على العمل والتفكير؛ العنصرين الآخرين للـــسلوك الكلي. عندما نغيّر تصرفنا (أي عملنا) أو تفكيرنا، فنحن نغيّـــر سلوكنا الكلي، فتتغيّر مشاعرنا وفيزيولوجيتنا أيضاً. إنّ الذين يمارسون نظرية الاختيار يركزون عموماً على العمل والتفكير لأنهما

مكونا السلوك الكلي اللذان نستطيع بشكل واعٍ أن نغيّرهما بسهولة كبيرة. ليس من السهل دائماً أن نغيّر عملنا وتفكيرنا، ولكن ذلك - دائماً تقريباً - أسهل من محاولة تغيير مشاعرنا وفيزيولوجيتنا. إن معرفة السلوك الكلي تزود المربين بطريقة لمساعدة التلاميذ على تغيير سلوكهم بسهولة أكبر، والتخلي عن حالات عاطفية مَرَضية (غير صحية) بصورة أسرع، وتحقيق نجاح أكاديمي أعظم.

مفهوم السلوك الكلي فكرة هامة وفعالة، تدعونا لتحمل كامل مسؤوليتنا عن حياتنا. عندما يكتشف التلاميذ أن سلوكياتهم تمثّل خياراً يصنعونه بأنفسهم، فإنهم يكونون أحراراً في اتخاذ الخيارات المسؤولة والفعالة. وحين يكتشفون أنهم سوف يشعرون بالتحسن والرضى عندما يتصرفون (يعملون) بشكل مختلف، فإنهم سيمتلكون العملية التي تسهل التغيير. إن مفهوم السلوك الكلي لا ينطبق على تلاميذنا حصراً؛ فهو يتعلق بنا نحن أيضاً. في المرة القادمة، عندما تعاني من انزعاج عاطفي أو فيزيولوجي، فكّر بمفهوم السلوك الكلي وانخرط بأعمال وأفكار تقدِّم لك شيئاً من الارتياح. ليس كافياً أن تتحدث عن المسؤولية؛ بل مارس هذه المسؤوليَّة.

خلاصة

السلوك له معنى وهدف على الدوام. فهو مصمم للحفاظ على التوازن أو استعادته، لذا فإن ما أدركه بالحواس يقترب كثيراً مما أريده. هذا النسق المكون من الرغبة، والإدراك، والمقارنة، والعمل (التصرف) ليس له نهاية، ونحن نكدّ ونسعى باستمرار كي نشبع

الحاجات التي تحفزنا: لنتواصل، ونقوى، ونتحرر، ونستمتع، ونمرح، ونبقى على قيد الحياة.

سيكولوجية السيطرة الداخلية عموماً ونظرية الاختيار خصوصاً تقـــدمان نموذجاً دقيقاً لفهم السلوك الإنساني. فهما تساعداننا على فهـــم حقيقة أن البشر كائنات فاعلة وليست منفعلة. وتعلماننا بأننا نتحـــرك من الداخل ولسنا محكومين بحوادث أو حوافز خارجية. إن سيكولوجية السيطرة الداخلية تدحض نظرية السيطرة الخارجية، التي اعتبرت بشكل خاطئ نموذجاً للمنطق البديهي السليم لفهم السلوك الإنساني.

عندما نطبق أفكار سيكولوجية السيطرة الداخلية نوجد صفوفاً ومدارس منسجمة مع الحقيقة القائلة بأن البشر مدفوعون من الداخل باتجـــاه الخـــارج. أنت تعرف بأن الصعوبة لا تكمن في كيفية حثّ التلامـــيذ على التعلم، بل في ابتكار دروس وبيئات صفية تركز على – وتجـــتذب – دافـــع التلامـــيذ الذاتي والداخلي؛ وبالتالي تزيد من احـــتمال انخـــراط التلاميذ في عملية التعلم بشكل فعال". (روجر، لودينغتون، غراهام، 1997، ص 2).

الفصل الثاني

أين الدليل؟

في الفصول اللاحقة سوف تقرؤون عن المستشارين(*) والمدرسين والإداريين والتلاميذ وهم يطبقون بنجاح مبادئ سيكولوجية السيطرة الداخلية. وقبل تقديم دراسات الحالة التي تشكل الجزء الغالب من **تفعيل الرغبة في التعلم**، أود أن أطلعكم على الأبحاث والنتائج التي تظهر كيف تشجع سيكولوجية السيطرة الداخلية الإنجازات والمسؤوليات الأكاديمية.

يعتبر كل قسم في هذا الفصل قسماً قائماً بذاته، يوفر لمحات خاطفة ومتعددة لكيفية ممارسة سيكولوجية السيطرة الداخلية بشكل فعال ودعمها بالأبحاث. من الممكن استعمال أحد أو كل هذه الأقسام لتعزيز فهمكم لسيكولوجية السيطرة الداخلية والمشاركة مع الزملاء الذين قد يكون لديهم أسئلة حول قيمتها.

(*) المستشار هو الموجه المعني بمشكلات الطلاب التعلمية والأدائية والسلوكية والنفسية والوجدانية... إلخ. وأقرب نظير له هو *الأخصائي الاجتماعي* الذي يعمل في العديد من المدارس العربية. (م)

الأهداف والبيانات

نظـــراً لأن المدرســـين الـــذين يمارسون سيكولوجية السيطرة الداخلـــية يركزون بؤرة اهتمامهم على إيجاد بيئات تشبع الحاجات، قـــد يبدو ظاهرياً أن البيانات لا تجمع - ولا تنال - ما تستحق من احترام. هذا الأمر ليس صحيحاً على الإطلاق. إذ تشير سيكولوجية الـــسيطرة الداخلية إلى أننا نتأثر بباعث الهدف المرسوم ونصبح أشد فاعلية حين نكون واضحين في ما يتعلق بأهدافنا وقادرين على التقييم الذاتي عن سابق قصد وتصميم. ولا يمكن لشيء أن يكون أكثر تأثراً وتحدداً *بالبيانات* من ذلك.

يقـــول مايك شموكر في كتابه **الأهم فالمهم: كشف الغموض عـــن تحلـــيل البـــيانات** (2003): "تشير وفرة من الأبحاث والأدلة المستمدة من المدارس إلى أن وضع الأهداف قد يكون الإجراء الأهم في عملـــية تحسين المدارس، حيث يزيد فرص النجاح إلى حدٍّ كبير" (ص 23). وبالرغم من أن شموكر لا يؤيد مقاربة محددة لعلم النفس، إلا أن وضـــع الأهـــداف متـــسق مـــع توجه سيكولوجية السيطرة الداخلـــية. فإذا لم نحدد بوضوح ما نريد تحقيقه، يستحيل علينا اتخاذ خطـــوات فعالة ومؤثرة. فسيكولوجية السيطرة الداخلية مبنية على عملية انتقاء الهدف والتقييم الذاتي/الداخلي المستمر. أما جمع البيانات فيحـــتل مركزاً محورياً في الصفوف المدرسية التي تطبق سيكولوجية السيطرة الداخلية. ولسوف تقرؤون في **تفعيل الرغبة في التعلم**، عن تـــربويين حققوا النجاح لأنهم طوروا رؤية واضحة حول ما أرادوه وتشبثوا بمسارهم حتى حين واجهوا الصعوبات.

العلاقات الإيجابية، والصحة النفسية، والسلامة

إن إقامة صلات إيجابية بين التلاميذ وكادر العاملين في المدرسة والمجتمع المحلي، مَعْلَم مميز للمدارس التي تطبق مقاربة سيكولوجية السيطرة الداخلية. وبحكم ارتباط العلاقات الإيجابية بالحاجة الشاملة/الجامعة إلى الانتماء والتواصل، فهي تحسن الصحة النفسية للتلاميذ. ومن المرجح أن ينجز التلاميذ الأكثر سعادة وقدرة على الاتصال أعمالاً أكاديمية أفضل من حيث النوعية والجودة أيضاً. يقول ادوارد هالويل من كلية الطب بجامعة هارفارد: "وفقاً لكل مقياس نستخدمه للصحة النفسية والسعادة، فإن التلاميذ المتفوقين هم القادرون على الاتصال بالآخرين" (وردت في: غود، غرامي، روي، 2003، ص 47).

وعلى أقل تقدير، لا يشعر التلاميذ الذين تنقطع صلاتهم مع الآخرين بالسعادة. واحتمال اللجوء إلى العنف الموجه إلى الداخل أو الخارج، أكبر بكثير لدى التلاميذ الذين يشعرون بانقطاع الصلات مع غيرهم. ومن الحقائق الواقعية المؤسفة ما شهدته مدارسنا(*) في السنوات الأخيرة من أعمال عنف مريعة ارتكبها التلاميذ أنفسهم. وفي كل حالة تفجَّر فيها العنف المدرسي، كان المسؤولون عنها تلاميذاً عانوا من العزلة وغياب الصلات مع الآخرين. فإذا أردنا أن تكون مدارسنا ملاذاً آمناً كما نطمح ونشتهي، علينا بناء وتعزيز الصلات الإيجابية بين التلاميذ والعاملين في المدارس. لأن التلاميذ الذين يتمتعون بصلات قوية مع غيرهم يسهمون في تعزيز مناخ المدرسة الإيجابي، حيث يتضاعف احتمال تحقيق إنجازات رفيعة

(*) في الولايات المتحدة الأميركية.

المستوى، ويتقلص احتمال تفجر العنف. إن بناء صلات إيجابية أمر مهم على كل مستوى من مستويات المجتمع المدرسي.

العلاقات الإيجابية، والثقة، وتحسين المدارس

يقول وليام جلاسر في كتاب **مدرس مدرسة الجودة** (1992):

> العمل المدرسي المتميز من حيث الجودة (وما ينجم عنه من حياة متميزة في جودتها أيضاً) لا يمكن إنجازه إلا في بيئة ودودة داعمة تسود الصف. ولا يمكن أن يوجد إذا وجدت علاقات عدائية بين الذين يعملون والذين يطلب منهم التعلم... وفوق كل شيء يجب أن تبني الثقة بينهم: وعليهم جميعاً أن يؤمنوا بأن خيرهم بهم غيرهم. ومن دون هذه الثقة لن يبذل التلاميذ ولا المدرسون الجهد الضروري لإنجاز عمل جيد النوعية. (ص 11)

هل تدعم الأبحاث رأي جلاسر؟ في كتاب **الثقة في المدارس: مصدر أساسي لإصلاح حال المدرسة** يجيب برايك وشنايدر عن ذلك السؤال: "باختصار، هناك جملة من دراسات الحالة والمشاهدات التجريبية التي توجه انتباهنا إلى الفكرة الجذابة – لكن المراوغة – حول الثقة الاجتماعية باعتبارها أداة جوهرية لتحسين حال المدارس بطريقة هادفة وذات مغزى". (ص 41) لقد أمضى المؤلفان قرابة أربع سنوات في أكثر من أربعمائة مدرسة ابتدائية في شيكاغو لدراسة هذه *الفكرة المراوغة*. ومكنتهما جهودهما الشاملة من تحديد وتعريف الثقة العلائقية، واستنتجا أن بالإمكان تنميتها ورعايتها والحفاظ عليها من أجل تحسين مستوى التلاميذ. أما أهمية بناء علاقات إيجابية وتطوير الشعور بالثقة فقد أكدها العديد من الأبحاث.

إن أخذ الوقت الكافي لإيجاد مناخ إيجابي يسهِّل عملية تحسين الأداء الأكاديمي. ولقد حالفني الحظ في العمل مع مدرس يمضي خمس

عشرة دقيقة صباح كل يوم اثنين في لقاء داخل الصف مع التلاميذ، حيث يروي هؤلاء شيئاً مهماً أو مسلياً أو مثيراً فعلوه خلال عطلة نهاية الأسبوع. ومن الواضح أن التلاميذ يجدون متعة في الاستماع إلى بعضهم بعضاً، كما يساعد هذا اللقاء الصباحي في الحفاظ على المناخ الإيجابي الذي يميز هذا الصف. أما خلال بقية أيام الأسبوع، فيشارك التلاميذ بفعالية في تحدي العمل الأكاديمي. ويعود جزء من السبب الكامن وراء عملهم الدؤوب وتميزهم في أدائه إلى أن مدرسهم يعزز العلاقات الإيجابية بينهم ويرعى مشاعر الثقة المتبادلة داخل الصف.

العلاقات الإيجابية، والسلوك الفوضوي، والإنجاز الأكاديمي

المؤلف المشهور روبرت مارزانو خبير قدير في مجال إدارة الصف والتوجيه الفعال. وبعد مراجعة أكثر من 100 دراسة استنتج مارزانو (2003) في كتابه **مفتاح إدارة الصف** أن "نوعية العلاقات التي تربط بين المدرس والتلميذ هي مفتاح جميع المقومات الأخرى لإدارة الصف". (ص 6) البحث مفحم ويشير إلى أن المدرسين الذين يتمتعون بعلاقة إيجابية مع تلاميذهم تقل مشاكل الانضباط لديهم بنسبة 31% عن نظرائهم من المدرسين الذين لم يتمكنوا من تطوير علاقات جيدة مع تلاميذهم.

النتائج تذهب إلى أبعد من حدود سلوك التلاميذ. يقول مارزانو (2003): "إدارة الصف هي مفتاح إنجاز التلاميذ الرفيع". (ص 12) فحينما نغذي دافع التواصل ضمن الصف فإن الدافع الطبيعي يقود إلى إنجاز أكاديمي. يؤكد سترونغ وسيلفر وبيريني وتوكوليسكو (2003) في كتاب **الضجر ونقيضه** على أننا مدفوعون من الداخل

بهـــذه الحاجات: "إننا كبشر نكافح جميعاً كي نـــزيد من إحساسنا بالـــتفوق. إننا نبتهج حين نطور قدرات جديدة". (ص 25) "ونظراً لأنـــنا بشر فإننا نتشارك جميعاً في الحاجة إلى التفاعل مع الآخرين". (ص 28) إن أهمية تطوير علاقات إيجابية وقوية بالإضافة إلى الكفاءة الأكاديمية تعد جميعاً خصائص للصف الذي يعتمد على سيكولوجية السيطرة الداخلية.

ســـوف تقـــرؤون في الفصل الثالث أن السلطة والانتماء "من الحاجات التي يتمم بعضها بعضاً". فعندما نقيم صفوفاً تغذي الشعور بالجماعة وبالانتماء، يصبح من الأسهل على التلاميذ أن يتبعوا دافع الإنجاز بطرق مشبعة بروح المسؤولية والاحترام. وتدل الأبحاث على أن روح المشاركة الجماعية وامتلاك الكفاءة أمران يدعمان بعضهما بعضاً. المدرسون الذين يركز عليهم هذا الكتاب يوجدون عن سابق قصد وتصميم صفوفاً تشبع حاجات التلاميذ والكادر التدريسي على حـــدٍّ ســـواء. في هذه الصفوف يظهر الدافع الداخلي للنجاح على شكل إنجاز أكاديمي عالي المستوى.

بناء المشاركة الجماعية والدافع الأكاديمي

بعـــد مـــراجعة البحوث التربوية التي تدرس العلاقة بين الدافع الأكاديمي والشعور بالزمالة والمشاركة الجماعية، يشير إيريك شابس مؤســـس مركز الدراسات التنموية إلى "عدد متزايد من الأبحاث التي تـــؤكد فـــوائد بناء شعور بالمشاركة الجماعية في المدارس. فتلاميذ المـــدارس الـــذين يمتلكون شعوراً قوياً بالمشاركة الجماعية هم أكثر احتمالاً لأن يتأثروا بالحوافز الأكاديمية" (2003). يتابع شابس قائلاً:

تبين أن تلاميذ المدارس الابتدائية التي طبقت مشروع مركز الدراسات التنموية لتنمية الولد... يتفوقون في الأداء على تلاميذ المدارس المتوسطة من خلال مقارنة المدارس الابتدائية على صعيد النتائج الأكاديمية (معدل علامات أعلى ودرجات أعلى على اختبارات الإنجاز)، وتقديرات المدرسين للسلوك (المشاركة الأكاديمية الأفضل، والسلوك اللائق، والمهارات الاجتماعية)، والسلوك الشائن الذي يقر به التلاميذ أنفسهم (سوء سلوك أقل وحالات جنوح أقل في المدرسة). (ص 31-32)

ويدعو شابس المربين إلى "رعاية علاقات احترام داعمة بين التلاميذ والمدرسين والآباء وتنميتها بشكل فاعل". (ص 23) كما يقترح مقاربات لذلك مثل عقد اجتماعات صفية، وتمييز الصفوف المبنية على مبادئ الدافع الداخلي. مرةً بعد أخرى تدعم الأبحاث إقامة علاقات إيجابية تكون حجر الزاوية في الصفوف التي تستخدم مفاهيم سيكولوجية السيطرة الداخلية. وحين تقرؤون دراسات الحالة التالية، لاحظوا كم يتكرر موضوع إقامة/والحفاظ على العلاقات الإيجابية.

عملية التفكير المسؤول: نتائج سلوكية وأكاديمية

قام اد فورد بتطوير عملية التفكير المسؤول التي وصفها وليام باورز (1998) في كتابة **فهم مدلول السلوك**. تدعو مقاربة فورد - اعتماداً على نظرية التحكم بالإدراك - التلاميذ الذين يتصرفون بشكل غير لائق في المدارس إلى الانخراط في عملية بنيوية منظمة تبلغ ذروتها في تقييم الذات بشكل واعٍ. المقاربة قُدمت أول مرة في إحدى مدارس فينيكس (بولاية أريزونا) لتخدم تلاميذ الصف الرابع وحتى السادس. وبمقارنة السلوك بالسنة التي سبقت التطبيق جاءت النتائج على النحو التالي (باورز 1998، ص 160):

- انخفاض الاعتداءات الجسدية بنسبة 62%.
- انخفاض نسبة حيازة الأسلحة بنسبة 100%.
- انخفاض حالات العراك بنسبة 69%.
- انخفاض نسبة السرقة بنسبة 27%.

بعد ذلك، طُبّقت عملية التفكير المسؤول التي ابتكرها فورد في إحدى مدارس الينوي وأعطت النتائج التالية بعد مرور سنة واحدة: انخفضت حوادث السلوك السيء بنسبة 65%. كما انخفض الانقطاع المؤقت عن المدرسة بنسبة 66% (باورز 1998، ص 160).

وفي حين أن الصفوف التي تستخدم سيكولوجية السيطرة الداخلية تمنع معظم الأعمال الفوضوية عبر إقامة علاقات إيجابية تقلص احتمال السلوك الإشكالي، فإن بعض الأعمال الفوضوية تحدث في أفضل الصفوف. إن عملية التفكير المسؤول التي ابتكرها فورد تظهر أن السلوك الفوضوي المشتت ينحسر بشكل ملحوظ عند استخدام سيكولوجية السيطرة الداخلية. فعملية التدخل المبنية على أساس فهم أننا مدفوعون من الداخل تعزز تطوير الشكل الوحيد والفعال حقاً للانضباط: الانضباط الذاتي.

إتاحة فرصة المشاركة للجميع

استخدمت عملية التفكير المسؤول أيضاً لمساعدة تلاميذ التعليم الخاص في أوضاع مستقلة تماماً، على الاندماج بشكل ناجح في صفوف التعليم النظامي. هنالك مدرسة في تكساس تضم تلاميذاً كثيرين يتلقون برامج تعليمية خاصة مصممة للأولاد الذين يعانون من إعاقات عاطفية/وجدانية. بعد عدة أشهر من تطبيق عملية

الـتفكير المـسؤول، أصبح بعض هؤلاء التلاميذ مؤهلاً للالتحاق بـصفوف التعلـيم النظامي لمدة ثلاث حصص أو أكثر في اليوم (باورز 1998).

التلامـيذ الـذين يعانون من إعاقات عاطفية/وجدانية يلجؤون مراراً إلى السلوك الفوضوي في الصف. في حقيقة الأمر، إنّ سلوكهم (الفوضـوي) المـزمن هو الذي أدى إلى إخضاعهم لبرامج تعليمية خاصة. العديد من هؤلاء التلاميذ يتمتعون بقدرة إدراكية تتراوح بين المعـدل ومـا فـوق المعدل، وهم قادرون على القيام بواجباتهم في صـفوفهم. والتلامـيذ الـذين يـصنفون بأنهم يعانون من إعاقات عاطفية/وجدانية يشتركون مع التلاميذ العاديين بالحاجات الأساسية نفـسها. ومـع أن سلوكهم مربك وغير مقبول، إلا أنه يستهدف غرضـاً معيناً. فهو يمثل أفضل محاولاتهم لإشباع حاجاتهم. وتصبح عملـية الـتفكير المـسؤول فعالة مع هؤلاء التلاميذ لأنها منظمة، وتحترمهم وتنسجم مع فكرة الدافع الداخلي. خلال أكثر من عشرين عامـاً أمـضيتها كأخصائي نفسي في المدارس، وجدت أن التلاميذ الذين يعانون من إعاقة عاطفية/وجدانية ينجحون حين تقدم لهم بنية مناسبة لأن لديهم متسعاً من الحرية للتعرض لمحفزات مفرطة وإعطاء نـتائج عكـسية. في الوقت نفسه، يتوقون بلهفة للاحترام. وعملية التفكير المسؤول تساعدهم في اختيار السلوك المناسب بطريقة تحفظ لهم ماء الوجه وتقدير الذات. وأخيراً، تنجح عملية التفكير المسؤول لأنهـا تنـسجم مع حقيقة أن التلاميذ مدفوعون من الداخل، وأنهم قـادرون علـى اتخاذ خيارات أقل إرباكاً وفوضوية حينما يتعلمون سلوكيات تشبع الحاجات وتلائم صفوف التعليم النظامي في آن معاً.

وباستخدام سيكولوجية السيطرة الداخلية، يمكننا تجاوز التصنيفات التشخيصية وتعليم كل تلاميذنا كيفية تلبية حاجاتهم بطرق مسؤولة في أقل البيئات تقييداً.

نظرية الاختيار، وسلوك التلميذ، والتحسن الأكاديمي

كشف بيز ولو (2000) نتائج البحث المستمدة من دراسة استمرت خمس سنوات في مدرسة فيرنال الثانوية (في ولاية يوتاه) بين عامي 1994 حتى 1999. فقد درب التلاميذ وكادر العاملين على استخدام نظرية الاختيار، والمعالجة الواقعية، وسياسة الإدارة، وهي جميعاً من مظاهر ومقومات سيكولوجية السيطرة الداخلية. خلال السنة الأولى من الدراسة، كانت هناك 1393 إحالة نتيجة مخالفات انضباطية. وبحلول السنة الخامسة للدراسة انخفض رقم الإحالات إلى 799، أي بنسبة 42%. والأهم أن عدد *إحالات الانتهاكات الخطيرة* قد انخفض من 287 إلى 26 أي بنسبة 90%. لقد تعلم المدرسون كيف يعالجون حالات النزاع والفوضى غير الخطيرة داخل الصف بشكل فعال. ونتيجة لذلك، فإن لقاءات التلاميذ داخل الصف قد ارتفعت من 19 خلال السنة الأولى من الدراسة إلى 1291 خلال السنة الخامسة، حيث أصبح المزيد من المدرسين قادرين على معالجة الحالات الفوضوية ضمن الصف بنجاح.

وعلى الرغم من أن التحسينات المبتكرة في مدرسة فيرنال الثانوية موجهة بشكل رئيس نحو سلوك التلاميذ، إلا أنها لم تكن مقتصرة على الانضباط فقط. لقد علّم بيز ولو المدرسين كيف يستخدمون نظرية الاختيار في تعليم القراءة. ووصلوا إلى نتيجة

مفادها أن "الإنجاز الأكاديمي يزداد حين يقل الإكراه" (ص 9). نتائج هـذه الدراسـة منسجمة مع ما قيل مراراً وتكراراً: الانخفاض في السلوك الفوضوي يصاحبه باستمرار ارتفاع في الإنجاز الأكاديمي. في تفعيل الرغبة في التعلم سوف تشاهدون كيف استطاع المدرسون بحرفية وبراعة إقامة علاقات إيجابية، الأمر الذي أدى إلى انخفاض في المخالفات الانضباطية. فالمدرسون الذين يقضون وقتاً أقل في التعامل مع سلوك غير مرغوب فيه يملكون مزيداً من الوقت للتدريس، ويحقق تلاميذهم تقدماً أكاديمياً أعظم في جو من البهجة والمرح.

نظرية السيطرة، والسلوك، والتطوير المتواصل لكادر العاملين

في كتاب مدرسة التواصل (غود وآخرون، 2003)، يناقش المؤلف جيف غروملي عمله مع التلاميذ وكادر العاملين في مدرسة روكفورد المتوسطة في روكفورد (بولاية الينوي) حيث درس نظرية السيطرة إحدى أهم فروع سيكولوجية السيطرة الداخلية. في العام 1992، بُعد عمله مع المدرسين مدة سنتين، حدث انخفاض في عدد الإحالات الانضباطية بنسبة 40%. وبعد بدء التدريب بإحدى عشرة سنة، كان هناك انخفاض بنسبة 64% بعدد الإحالات الإنضباطية. هذه الحقيقة الأخيرة تسلّط الضوء على أن دمج أفكار سيكولوجية السيطرة الداخلية بشكل كامل في ثقافة المدرسة يجعل التغييرات الإيجابية تصمد أمام اختبار الزمن. لقد دامت التغييرات الإيجابية بسبب التطوير المتواصل لكادر العاملين والالتزام بسيكولوجية السيطرة الداخلية. وبيّنت دراسات أخرى أن المكاسب تصبح مؤقتة

إن لم يكـــن هناك تطوير متواصل للكادر. الحلول السريعة والقصيرة الأجـــل لا تجـــدي نفعاً على المدى الطويل. فالالتزام طويل الأجل والتطوير المتواصل للكادر أمران جوهريان لضمان استمرارية ودمومة التغيير.

النـــتائج الإيجابية التي أشار إليها غروملي امتدت لتشمل الإنجاز الأكاديمي. المجموعة الأولى من التلاميذ التي استهدفها التدخل اعتبرت *معرضة للخطر*. لكن بعد أن تم تعليم أفرادها نظرية السيطرة، ارتفع معدل درجات هؤلاء بنسبة 20 % بالمقارنة مع التلاميذ على المستوى الوطني، والعديد منهم مصنفون في خانة *أصحاب الإنجازات الرفيعة*. يشير عمل غروملي إلى الفائدة الأكاديمية والسلوكية من تعليم مبادئ ســـيكولوجية السيطرة الداخلية للتلاميذ وكادر العاملين. مرة أخرى نقول إن هناك حاجة للتطوير المتواصل للكادر والالتزام بتغيير إيجابي مستدام، على المستويين السلوكي والأكاديمي.

الاجتماعات الصفيّة، والدافع المحفز، وثقافة الصف الإيجابية

اللقـــاءات الـــصفية حالة شائعة في الصفوف وهي تؤكد على الدافع الداخلي والسيطرة الداخلية. وأولئك الذين يؤيدون تعليمات ولـــيام جلاسر ونظرية الاختيار معجبون بشكل خاص بالاجتماعات الـــصفية كطريقة لبناء المشاركة الجماعية وإيجاد بيئة تشبع الحاجات وتشجع على الإنجازات الأكاديمية.

كان ليتشمان وفيكتور (2003) – المدرسان في الصف السادس في مـــدارس ســـاكرامنتو (بولاية كاليفورنيا) – باحثين في **أكاديمية**

كارنيجي لعلم التدريس ومشروع التعلم، حينما قررا تشييد الصفوف بطريقة منسجمة مع مبادئ سيكولوجية السيطرة الداخلية. وناقشا نتائج أبحاثهما في *اللقاءات الصفية* التي يديرها التلاميذ بأنفسهم. كما قررا - من بين أشياء أخرى - "الابتعاد عن المكافآت والتهديدات والعقوبات، وتركيز بؤرة الاهتمام على تنمية التلاميذ أكاديمياً واجتماعيا، (ص 64). ومن أهم مظاهر المبادرة التي أطلقاها استخدام اللقاءات الصفية التي يديرها التلاميذ بأنفسهم. وحرص الباحثان على تزويد تلاميذهما بالمهارة اللازمة لقيادة اللقاءات الصفية بفعالية، والتأكد من إعطاء أفكارهما الإبداعية وقتاً كافياً للعمل والنجاح، مع مقاومة ذهنية الحلول السريعة التي غالباً ما تفسد المسعى للتغير الإيجابي المنشود.

وجد المؤلفان أن استخدام أسلوب اللقاءات الصفية التي يديرها التلاميذ قد أدى إلى "تحسن في الدافع المحفز لدى التلاميذ، وإمكانية التعويل عليهم، ومشاركتهم في النشاطات الصفية". (ص 66) كما طرأ تحسن على ملكات التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات، وهي من السمات الجوهرية للإنجاز الأكاديمي الرفيع.

الاجتماعات الصفية التي يديرها التلاميذ أسلوب فعال لأنها تشبع الحاجات. ذكر ليتشمان وفيكتور ما يلي:

> لكي نزيد الدافع الداخلي للتلاميذ، اعتمدنا ببساطة على اهتماماتهم وأهدافهم التي قادتنا إلى لقاءات صفية موجهة من قبلهم. وفهمنا أن هذه اللقاءات توجد ثقافة صفية إيجابية تشجع التلاميذ على الثقة ببعضهم بعضاً وركوب المخاطرة. هذه اللقاءات تفتح الباب أمام التلاميذ لينشطوا ويستثاروا، ويصبحوا متعلمين مستقلين ذاتياً، يمتلكون الثقة بالنفس، ويؤمنون بمبدأ التعاون، ويتحملون مسؤولية تطورهم ونمائهم. (ص 67)

بالـــتوافق والانسجام مع سيكولوجية السيطرة الداخلية، تصبح اللقـــاءات الصفية التي يديرها التلاميذ استراتيجية فعالة تعزز الدافع الداخلي وتلهم الإنجازات الأكاديمية.

نظرية الاختيار، الموقع الداخلي للسيطرة، المسؤولية الاجتماعية

اســـتخدم برنامج **خيار السلوك المسؤول**، وهو برنامج جماعي استـــشاري يتـــضمن ثماني جلسات وهو مبني على نظرية الاختيار لجلاســـر، لدراسة الموقع الداخلي للسيطرة والمسؤولية الاجتماعية مع مجموعة من تلاميذ الصف الخامس في كوريا الجنوبية (كيم، 2002). جـــرى تطويـــر البرنامج بشكل خاص ليكون مقاربة توفر الوقت. وطُـــبقت خطـــة تجـــريبية نظامية شملت استخدام مجموعات تجريبية مقارنة، وعملية اختيار عشوائية، واختبارات سابقة ولاحقة.

جمعـــت البـــيانات باستخدام ميزان التحكم الذي وضعه روتر وميـــزان المـــسؤولية الذي وضعه كانغ. أما النتائج التي ذكرها كيم (2002) في *تأثير برنامج المعالجة الواقعية في المسؤولية بالنسبة لتلاميذ المـــدارس الابتدائـــية في كوريا*، فتشير إلى أن أولئك التلاميذ الذين شـــاركوا في برنامج الأسابيع الثمانية أظهروا كسباً ملحوظاً في كل من الموقع الداخلي للسيطرة والمسؤولية الاجتماعية.

نحـــن كمـــربين نـــرغب بأن يُظهر تلاميذنا سلوكاً اجتماعياً مسؤولاً. وتذكرنا سيكولوجية السيطرة الداخلية أنه على الرغم من أن جمـــيع أنواع السلوك هادفة وذات مغزى، إلا أننا لم نولد ولدينا ذخـــيرة من السلوكيات المسؤولة لإشباع حاجاتنا. لقد ولدنا ولدينا

دوافع داخلية، لكن ينبغي تطوير السلوك لإشباع تلك الدوافع. وتدل الأبحاث على أن برنامج خيار السلوك المسؤول يقدم طريقة توفر الوقت لتعليم التلاميذ السلوكيات الضرورية لتطوير المسؤولية الاجتماعية باستخدام مبادئ سيكولوجية السيطرة الداخلية.

المعالجة الواقعية، والسيطرة الداخلية، ودافع الإنجاز

جرى اختبار برنامج صنع العالم الذي أريد، وهو برنامج جماعي استشاري مدته ثمانية أسابيع ومبني على نظرية الاختيار لجلاسر، باستخدام خطة تجريبية قياسية مع تلاميذ الصف الخامس في كوريا الجنوبية. كان هدف التجربة فحص كل من الموقع الداخلي للسيطرة ودافع الإنجاز. نتائج البحث أعلنها كيم وهوانغ (2001) في *تأثير السيطرة الداخلية ودافع الإنجاز في المشورة الجماعية اعتماداً على المعالجة الواقعية*. دلّت البيانات المستخلصة على فائدة كبيرة حصل عليها التلاميذ الذين شاركوا في هذا البرنامج الاستشاري المعتمد على مفاهيم الدافع الداخلي في مجالي موقع السيطرة الداخلية ودافع الإنجاز.

تفحصت الدراسة أيضاً ما إن كان دافع الانجاز قد استدام مدة طويلة. بعد عام من تطبيق برنامج صنع العالم الذي أريد، لم يحتفظ التلاميذ بدافع قوي للإنجاز على الرغم من أنهم تابعوا إظهار تحسن في مجال الموقع الداخلي للسيطرة. يقول المؤلفان: "بما أن التأثير قصير الأجل لدافع الإنجاز المتنامي لا يمكن أن يستدام مدة طويلة، فإن الإدارة المستمرة لبرامج المتابعة ضرورية". (ص 14) البرامج القصيرة الأمد التي تعتمد على سيكولوجية السيطرة الداخلية لا تؤثر في التغيير

الدائم. المتابعة المتواصلة والدعم المستمر أمران جوهريان إذا أردنا أن يطور التلاميذ رغبة دائمة في الإنجاز. في موضع سابق من هذا الفصل قرأتم عن النجاح الذي حققه غروملي (غود وآخرون، 2003) عندما عمل مع مدرسين وتلاميذ فترة طويلة من الزمن.

يتصل دافع الإنجاز بالحاجة إلى السلطة والكفاءة. ولكي نساعد التلاميذ على الاحتفاظ برغبتهم في الإنجاز الأكاديمي يجب تذكيرهم بإلحاح وبشكل منتظم بالصلة الوثيقة بين ما يطلب منهم أن يتعلموه والمناقشة الروتينية حول قيمة الإنجاز الأكاديمي. بالدعم المتواصل وحده يحتفظ التلاميذ بالصورة الداخلية للإنجاز الأكاديمي.

مدرسة جلاسر للجودة: الامتياز الأكاديمي وجو المرح

في العام 1997 أسس جلاسر (2000) معايير لتحديد وتعريف **مدرسة جلاسر للجودة**، تضمنت ما يلي:

- يتلقى المدرسون والتلاميذ التدريب على كيفية استخدام نظرية الاختيار.
- يؤدي التلاميذ بشكل أفضل في اختبارات الكفاءة العامة.
- يؤدي جميع التلاميذ بعض الأعمال الجيدة كل عام.
- تعكس جميع الأعمال الأخرى الكفاءة.
- يقول التلاميذ والآباء والإداريون إن هناك جواً من المرح يسود المدرسة.

في حين أن مئات من المدارس عبر الولايات المتحدة قامت ببعض التدريبات على نظرية الاختيار، إلا أن عدد المدارس التي أعلنت انتماءها إلى **مدرسة جلاسر للجودة** حتى شهر

أيلول/سبتمبر 2005 كان 21 مدرسة. يتطرق جلاسر (2000) إلى مدرسة ابتدائية في هيرفورد (بولاية تكساس) في الصفحات الأولى من كتابه **كل تلميذ يمكن أن ينجح**. المدرسة تضم 500 تلميذ غالبيتهم من الأولاد المحرومين اقتصادياً، ولا تتجاوز نسبة الذين كانوا يتحدثون الإنكليزية حين التحقوا بالمدرسة 20%. في العام 2000، وبعد إدخال نظرية الاختيار في المدرسة، اجتاز جميع تلاميذها امتحان *تقييم تكساس للمهارات الأكاديمية* (بالإنكليزية) بنسبة 90% أو أكثر (جلاسر 2000). قبل تعرفهم على أفكار نظرية الاختيار، كانت درجات تلاميذ المدرسة متدنية في امتحان *تقييم تكساس للمهارات الأكاديمية*. في حين أن المدارس التي تستخدم سيكولوجية السيطرة الداخلية لا تميل كثيراً إلى التركيز على الاختبارات، إلا أن تلاميذها يبرزون فيها. وكما تشير معايير **مدرسة جلاسر للجودة**، فإن المدرسة ليست مكاناً يسوده المرح والبهجة فقط؛ بل هي مكان يحقق فيه التلاميذ نجاحاً أكاديمياً أيضاً. وحينما يطالب المربون بالدليل على فعالية سيكولوجية السيطرة الداخلية، فليس عليهم سوى النظر إلى المدارس التي أعلنت التزامها بتطبيق هذه المفاهيم عن سابق قصد وتصميم وتمسكها بمفاهيم التقييم الذاتي والتحسن المستمر.

إدارة القيادة والتعاون

في خريف العام 1997، خضعت كلية التربية في جامعة انديانا (في غاري بولاية انديانا) لمراجعة المجلس الوطني لاعتماد إعداد المدرسين. لم توفق كلية التربية في استيفاء معيار واحد! ولاحظ

المجلس العلاقة العدائية بين أعضاء الهيئة التدريسية. أما الروح المعنوية فكانت متدنية إلى حدٍّ مريع.

جرى تعيين عميد جديد لكلية التربية في كانون الثاني/يناير عام 1999، الذي تبنى سيكولوجية السيطرة الداخلية كنموذج لقيادته من أجل تحسين فعالية القسم. ونظراً لأنه مدرّب على المعالجة الواقعية فقد استفاد من مقاربة *إدارة القيادة* التي نادى بها وليام جلاسر مبتدع سيكولوجية نظرية الاختيار. أما نتائج جهوده فقد عرضها بالتفصيل ويغل وساندوفال في **التغيير والتحديات في كلية التربية: نظرية الاختيار كنموذج للقيادة الفاعلة** (2000):

> لأكثر من خمسة عشر شهراً حققت كلية التربية (في جامعة انديانا) تقدماً هائلاً. فقد استبدل بالجو العدائي بين أعضاء الهيئة التدريسية جو من الاحترام المتبادل والسلوك التعاوني. وأحدثت الهيئة التدريسية تغييرات مهمة وهادفة ودائمة بحيث جعلت برامجها قادرة على إعداد تربويين محترفين للقرن الحادي والعشرين. وليس من قبيل الصدفة أن يجد المجلس الوطني لاعتماد إعداد المدرسين في زيارته للكلية في نيسان/أبريل 2001، أنها استوفت معاييره العشرين. (ص 8)

إن قيادة الكادر الإداري والتدريسي ليست بعيدة الشبه بقيادة الصف. فلجميع أعضاء الكادر آراؤهم حول كيفية عمل الكلية. سيكولوجية السيطرة الداخلية تعلمنا بأن هذه الصور الداخلية هي التي تحفزنا. فمن المهارات الأساسية التي يتمتع بها القائد صياغة رؤية مشتركة. وكلية التربية (في جامعة انديانا) جسدت نموذجاً نمطياً للعديد من المدارس والصفوف. فقد اتسمت بمجموعة متعددة ومختلفة من الصور الداخلية، كما كانت تتجاذبها اتجاهات متباينة. النتائج كانت متوقعة وتعلن عن نفسها: علاقات عدائية، وإخفاق في

استيفاء معايير متوقعة. لكن تحت توجيه وإرشاد قائد حاذق يستخدم سيكولوجية السيطرة الداخلية، تمكنت كلية التربية من تطوير الصورة الداخلية المشتركة الضرورية لتحقيق الجودة. لقد انقلب الوضع المحبط والمثبط رأساً على عقب في أقل من سنة ونصف. ولو لم يشترك الكادر في العملية لاستمر الصراع والنزاع بين أفراده من دون شك. فالمقاربة الإدارية التي تعتمد على إصدار الأوامر والإكراه والقسر ما كانت لتؤدي إلى إيجاد رؤية مشتركة تساعد على نجاح كلية التربية بجامعة انديانا.

القيادة التي تستند إلى سيكولوجية السيطرة الداخلية تبرز أفضل ما عند الكادر الإداري والتدريسي، سواء أكان ذلك في الجامعة أو في المدرسة الثانوية أو المتوسطة أو الابتدائية. المدرسون الذين يعملون مع تلاميذ لتطوير صورة مشتركة سيلهمون هؤلاء التلاميذ تحقيق إنجازات أكاديمية رفيعة المستوى. وباستخدام سيكولوجية السيطرة الداخلية، يحل التعاون محل الإكراه، ليستتبع ذلك تحسن دراماتيكي مثير في أغلب الأحيان.

خلاصة

الدليل أساسي ومؤثر. وبدءاً بالبرامج الرسمية المنظمة والمعتمدة على نظرية الاختيار في يوتاه (بيز ولو، 2000)، مروراً بنظرية السيطرة الإدراكية في اريزونا وتكساس (باورز، 1998) والدراسات التجريبية التي أجريت في كوريا الجنوبية (كيم، 2002)، والتقارير حول فعالية التدريب على نظرية السيطرة في الينوي (غود وآخرون، 2003)، وانتهاء بتفحص تأثيرات نظرية الاختيار على القيادة في انديانا (ويغل

وساندوفال 2000)، وأكثر من 100 دراسة مستقلة راجعها مارزانوا (2000) وغـــير ذلـــك، يتضح أن المدارس التي استخدمت مفاهيم ســـيكولوجية السيطرة الداخلية شهدت انخفاضاً في حالات السلوك الفوضـــوي، وتحـــسناً في أداء التلاميذ الأكاديمي عن ذي قبل. ومع تـــراجع استخدام أسلوب الإكراه، وإيجاد بيئات تشبع الحاجات من قبل المربين، تتحول المدارس إلى تلك المجتمعات التعليمية التي نريدها.

إن لنموذج الثواب والعقاب المستند على الإكراه والترهيب حداً أقصى للامتثال لا يتجاوزه. ولكي نبلغ أعلى مستوى من الجودة في مجـــال الـــتعلم نحـــتاج إلى نموذج ينسجم مع سيكولوجية السيطرة الداخلـــية، أي نموذج يحترم البشر ككائنات فعالة لها هدف يدفعها، وتـــستثار وتحفز داخلياً. تشير الأبحاث مراراً وتكراراً إلى أننا عندما نناقش أعلى مستويات الإنجاز، ندفع من الداخل إلى الخارج. وعندما نـــشئ صـــفوفاً ومدارس مرتكزة على مبادئ سيكولوجية السيطرة الداخلية، نقدم لتلاميذنا الفرصة للتميّز ونعزز التفوق في مجال التربية والتعليم.

تـــروي الفـــصول اللاحقة قصصاً عن المدرسين والمستشارين والإداريـــين والتلامـــيذ. وتظهـــر كل واحدة بوضوح سيكولوجية السيطرة الداخلية وهي تشتغل ميدانياً. التفاصيل الدقيقة تختلف لأنها تـــشمل تلاميذاً من مختلف الأعمار وراشدين يقومون بأدوار مختلفة، لكن كل قصة تُظهر بأننا مدفوعون من الداخل حقاً.

القسم الثاني

المدرسة الابتدائية

الفصل الثالث

أهمية التنافس
بقدر أهمية التعاون

درّســـت بام في الصفوف الابتدائية مدة ثماني سنوات، وقضت الـــسنوات الخمس الأخيرة تدرس الصف الأول. وحتى قبل أن تطّلع علـــى سيكولوجية السيطرة الداخلية، اعتبرت نفسها ماهرة وخبيرة. أما أكبر مواطن القوة لديها فتكمن - كما تعتقد - في إنشاء مجتمع يرعى تلاميذها. قبل أن تسمع بسيكولوجية السيطرة الداخلية كانت لـــديها رؤية واضحة عن الشكل الذي يجب أن يتخذه الصف. تمثل هـــدفها في إيجـــاد بيـــئة مليئة بالمرح والضحك والإثارة. كان من أولـــويات بام أن تحمل أولادها على حب المدرسة بحيث تستهويهم الدراســـات الأكاديمية الأكثر صعوبة التي تواجههم وهم يرتقون من صف إلى صف.

أقامـــت المنطقة التعليمية التي تعمل فيها بام ورشة عمل صيفية حـــول الدافع الداخلي. شارك عدد من زملائها في المدرسة الابتدائية في المجمـــوعة، وبدا الأمر مثيراً. في اليوم الأول، تعلمت المجموعة عن

الحاجـــات الأساسية التي تحرك السلوك. وافترضت بام أن الحاجات متساوية نسبياً في القوة إلى أن قامت المجموعة بنشاط اختبرت فيه قوة كل حاجة. و لم يكن من المفاجئ أن تكتشف بام بأنها شخص ينتمي *ويتواصل*. وعلى الرغم من أن جميع الحاجات تحفزها، إلا أن حاجتها إلى التواصل والانتماء تتمتع بقوة خاصة.

خـــلال ورشة العمل، بدأ المشاركون معاينة كيفية وضع مفاهيم الدافع الداخلي موضع التطبيق داخل الصفوف. في أحد الأنشطة، كان يطلـــب من المشاركين أن ينظروا إلى كل شيء طلبوا من الأولاد القيام بـــه خلال وقت محدد، في الصباح مثلاً أو المساء. بعد ذلك طُلب منهم تحديـــد الحاجة أو الحاجات التي يمكن أن يلبيها الأولاد عن طريق القيام بمـــا يطلب منهم فعله. قال المدرب: "تذكروا بأن كل سلوك هو سلوك هادف. نحن نعمل لنلبي حاجاتنا. فإذا جعلتم الصف مكاناً يمكن للأولاد أن يـــشبعوا حاجـــاتهم فيه عبر القيام بما تريدون أنتم أن يفعلوه، فإنهم ســـيفعلون ذلك على الدوام تقريباً. من جهة أخرى، إذا كانت الطريقة الوحـــيدة لتلبـــية حاجـــات التلامـــيذ هي أن يفعلوا شيئاً آخر، فإنهم سينخرطون على الأرجح بما يمكن تسميته *سوء سلوك*.

عند هذه النقطة سألت بام: "ألا يعد من *سوء السلوك* أن يفعل التلاميذ شيئاً لا ينبغي أن يفعلوه في غرفة الصف؟"

قـــال المـــدرب: "سمّيه *سوء سلوك* إن أردت. سأحاول عدم استخدام هذا التعبير. حينما أصف شيئاً بأنه *سوء سلوك* فأنا أنظر إلـــيه بـــشكل سلبي. وبالتومع، يمكن أن أنظر إلى الأولاد بصورة ســـلبية، أنا أسميه *سلوكاً* فقط. وكمثل كل سلوك، فهو هادف، وغرضه تلبية حاجة ما".

سألت بام: "هل تقول إن علينا أن نقبل السلوك لمجرد أنه هادف؟"

رد المدرب: "لا، أبداً. ولكن من المفيد لي أن أتذكر أن السلوك ليس اعتباطياً أو ينحصر غرضه في مجرد التحدي. فغرضه تلبية حاجة".

- "إذاً، ماذا ينبغي أن نفعل؟"

- "أقترح إيجاد بيئة عن سابق قصد وتصميم تسهّل على التلاميذ إشباع حاجاتهم عبر القيام بما تطلبونه منهم. فإذا تم ذلك، ينتفي أي سبب فعلي يمنعهم من التعاون. وفي الحقيقة، يفرز التصرف بطريقة أخرى نتائج معاكسة. وباستخدام تعبيرك، فإن *سوء السلوك* يفجر صراعاً داخلياً عبر التدخل في دافع الانتماء والتعاون. وهذا هو سبب ندرة السلوك غير المرغوب فيه في الصف الذي يشبع الحاجات".

- "هل تعتقد أن بإمكاننا إلغاء السلوك المشين؟"

- "في كل صف سيحدث بعض الاضطراب والفوضى. ولكن في الصفوف التي تشبع فيها الحاجات، سيحفز التلاميذ بشكل طبيعي لحل المشكلات بسرعة".

- "هل لك أن تعطينا مثالاً؟"

- "بالتأكيد، ولكن أريد أن أبدأ باستعمال مثال من خارج المدرسة. أريد منك أن تفكري بأحد أصدقائك الطيبين الأعزاء. هل تتجادلين مع هذا الصديق العزيز؟"

"طبعاً نحن نتجادل من وقت لآخر. في بعض الأحيان نرى الأمور بشكل مختلف. إننا أصدقاء ولكننا لسنا متماثلين".

- "تماماً. وحين تقع مثل هذه المجادلات أو الاختلافات بين الحين والآخر هل تفكرين بإنهاء علاقة الصداقة؟"

- "بالطبع لا، فهذا تهور جنوني. وعلى الرغم من أنني لا أحب الجدال، إلا أنني لا أسمح أبداً للخلاف أن يفسد للود قضية. وأعتقد بعدم وجود من يرغب بفعل ذلك حين تربطه علاقة متينة بالآخرين".

-"إذاً، هل من الإنصاف القول إن الأصدقاء يريدون حل المسائل العالقة لأنهم يحترمون الصداقة، حتى ولو كانوا في خضم الخلاف؟"

-"يبدو هذا وصفاً معقولاً".

- "بالضبط. حتى في أفضل العلاقات، مثل الصداقات المتينة، سيكون هناك مجادلات وأمور تسبب الإزعاج. من المتعذر تجنب ذلك حين يجتمع شخصان أو أكثر. الاختلاف في الرأي أمر محتم. ونظراً لأن الصداقة تشبع الحاجات، فهناك باعث محفز لحل الخلافات بشكل سريع يحفظ كرامة الطرفين. هل توافقين على ذلك؟"

- "أجل، فمن الصعب أن نتخيل خلافاً كاسحاً يدمر صداقة راسخة مهمة".

- "حسناً. والآن أريدك أن تفكري بصداقة لا تشبع الحاجة. تخيلي شخصاً تريدين التفاعل معه، في العمل ربما، شخصاً لا تحبينه. إن عملكما معاً في مشروع ما يسبب جدالاً خلافياً. فهل يراودك الشعور ذاته؟"

- "لا، أبداً. حتى الجدال حول التوافه يمكن أن يجعلني أبتعد عن ذلك الشخص قدر المستطاع!"

- "شـــكراً. دعيـــنا الآن ننقل هذا إلى الصف. حتى إذا اعتبر الأولاد الـــصف مكاناً يمكّنهم عموماً من إشباع حاجاتهم عن طريق فعـــل مـــا تريدين منهم فعله، فسوف يظل هناك شيء من الفوضى والاضـــطراب بـــين الحين والآخر. حتى أقرب الأصدقاء يتجادلون ويختـــلفون أحياناً. ولكن مثلما يشعر الأصدقاء بباعث محفز يدفعهم إلى حـــل خلافـــاتهم بسرعة وبشكل يحافظ على الاحترام المتبادل، كـــذلك سيشعر التلاميذ الذين يسببون الفوضى والاضطراب بباعث يستحثهم على حل المشكلة بسرعة وسهولة نسبية".

- "ولكن ماذا لو لم يكن الصف يشبع حاجات التلاميذ؟"

- "وماذا في ذلك؟"

-"عـــندئذ، لن يتوفر الحافز لحل المشكلة. في الحقيقة، يمكن أن يـــشبع الأولاد جـــزءاً كبيراً من حاجاتهم بإساءة التصرف وإشاعة الفوضى، وخصوصاً حاجتهم للحرية والسلطة".

• • •

وجـــدت بام النقاش مثيراً ولكن لا يمت لها بصلة على الصعيد الشخـــصي. إذ لم تـــواجه في العمل مع الصفوف الابتدائية الأولى مـــشاكل سلوكية كثيرة (تلك التي دعتها بسوء السلوك). ولم تفكر كثيراً بذلك الموضوع إلى أن انضمت إلى مجموعة نقاش في مدرستها بعـــد بـــضعة أشـــهر. فقد بدأ خمسة أو ستة مدرسين يجتمعون معاً بانـــتظام للحـــديث حول عملهم في الصف لتقوية الدافع الداخلي وتعزيـــز الـــشعور بالمسؤولية. في العادة، لم يمضِ أفراد المجموعة وقتاً طـــويلاً في الحـــديث عـــن السلوك الفوضوي وغيره من المشكلات الـــسلوكية. بل قرروا التركيز على ما هو إيجابي وتقاسم المعلومات

حـــول ما يفعلونه لتشجيع وتعزيز الدافع الداخلي. ومع ذلك، رغبوا بتناول كيفية معالجتهم للسلوك الفوضوي سابقاً، ولذلك قضوا بعض الوقت في مناقشة الموضوع.

خـــلال المناقـــشة، ســـأل أحـــد الحاضرين بام كيف عالجت المـــشكلات السلوكية في صفها. فأجابت: "لأنّ تلاميذي صغار في الـــسن، لا تحدث هذه المشكلات كثيراً. ولكن حين تحدث، تكون عـــادةً بسبب أن أحدهم لا يريد المشاركة، أو يمارس السيطرة على آخـــر، أو لا يـــريد أن يعمل مع زميله الذي طلب منه أن ينضم إلى مجموعته. أشياء صغيرة من هذا القبيل".

ســـأل أحـــدهم بـــام: "مـــا هي الحاجات التي تشملها هذه الحالات؟"

أجابـــت بـــام: "الحرية والسلطة". ووافقها الجميع على ذلك. "الاســـتراتيجية التي يبدو أنها تنجح دوماً معي هي إعادة توجيه الولد المنـــــزعج أو الـــذي يسيء التصرف. أشدد على نحو خاص على مـــسألة الانتماء والجماعة الراعية. وحالما أرى السلطة والحرية تقفان في الطـــريق، أعيد توجيه الأولاد نحو شيء يمتع ويسلي ويصلنا معاً. وعـــادة مـــا ينـــسى الولد المشكلة في غضون ثوانٍ معدودات وتتم استعادة الهدوء".

في نهايـــة المناقـــشة ســـأل أحـــد زمـــلاء بام عمّا إذا قرأت كـــتاب **الأسلوب الأبوي المسالم** الذي كتبته نانسي باك، وأردف: "أحـــب أن أعـــيرك نـــسخة منه. أعتقد أنه سيعلمك طريقة أخرى للنظـــر إلى الأشـــياء. ويهمني بشكل خاص رأيك بفكرة *الحاجات التكميلية*".

ما قرأته بام أعطاها طريقة جديدة لفهم الحاجات. تشير باك إلى أن الحاجات النفسية تقع في مجموعتين. إذ تعتبر الانتماء والمرح من الحاجات التعاونية، بينما تعتبر السلطة والحرية من الحاجات التنافسية. نحن نمر خلال حياتنا بمراحل، حيث تحتل واحدة من مجموعتي الحاجات – التعاونية أو التنافسية – مركز الصدارة. لا يعني ذلك أن بقية الحاجات تختفي، بل إن زوجاً أو أكثر منها ينزع للهيمنة خلال مراحل التطور المختلفة. معظم الأولاد في الصفوف الأولى تُحفّزهم بشكل رئيس الحاجات التعاونية كالانتماء والمرح. عندما قرأت بام هذا تبيّن لها سبب سعادتها الغامرة في صفها! ومع التشديد على المشاركة الجماعية والمرح، تبدى نوع من التطابق الطبيعي بين ما تقدره وتثمنه بام ودرجة تطور ونماء الأولاد.

فهمت بام أيضاً سبب نجاح إعادة التوجيه بهذا القدر. فعندما غامر تلاميذها المتعاونون عادة بالدخول إلى عالم التنافس الخاضع لهيمنة السلطة والحرية، أعادتهم بام بسرعة عن طريق التركيز على حاجاتهم المهيمنة المتمثلة في الانتماء والمرح. لكن هناك ممن ينبغي دفعه لقاء هذا النجاح القصير الأجل.

لكي نصبح بالغين ناجحين نتصف بالفعالية والكفاءة، نحتاج لأن نتعلم كيف نتنافس، بالإضافة إلى كيف نتعاون. لقد ولدنا ولدينا حاجات أساسية، لكن من دون سلوكيات تستهدف إشباع حاجاتنا بشكل مسؤول. ما أدركته بام عندما قرأت كتاب **الأسلوب الأبوي المسالم** هو أنها فوّتت الفرصة لتعلم تلاميذها كيف يتنافسون بطريقة نزيهة ومحترمة. ففي كل مرة ينتقلون فيها إلى عالم التنافس كانت تعيد توجيههم إلى عالم التعاون. ولأنهم كانوا

خاضـــعين إلى هيمنة الحاجة إلى التعاون فقد كانت إعادة توجيههم عملـــية سهلة. وفي حين أن بام نجحت في مسعاها، إلا أنها أدركت ضياع فرصة عظيمة سانحة لتعليمهم.

الـــذين لا يتعلمون كيف ينافسون بشكل فعال ومسؤول يمكن أن يـــستأسدوا على زملائهم ويفعلوا أي شيء للوصول إلى السلطة. ولـــربما يصبحون بالغين لا ينافسون بنـــزاهة، ويسببون الأذى لكل مـــن يعتـــرض سبيلهم. وقد يتجنب غيرهم في سن الرشد المنافسة والـــصراع مهما كان الثمن. فلأنهم عوّضوا النقص عن طريق تطوير مهـــارات تواصل مدهشة، سوف يفعلون كل شيء ممكن لتخفيف حـــدة الأمـــور، وحل النـــزاعات، والحفاظ على السلام؛ حتى وإن تعرضوا للظلم في مسار العملية.

أدركت بام أنها كانت توجد دون قصد بيئة لم يمارس التلاميذ فـــيها الـــسلوكيات التنافسية الملائمة. وعلى الرغم من أن الحاجات التنافسية تسبب الاضطراب والفوضى أحياناً، إلا أن بام اعتقدت أن مسؤوليتها كانت تكمن في مساعدة الأولاد على تلبية جميع حاجاتهم بطـــرق مناســـبة وملتزمة بالقواعد الاجتماعية. فلقد كانت تبعث بشكل لا شعوري رسالة لم تكن تقصدها إلى تلاميذها: التعاون أمر جيد والتنافس عادة سيئة. في الواقع، الحاجات تكميلية يتمم بعضها بعضاً. وكلها أساسية وجوهرية. لقد ركّزت بام اهتمامها على وجه واحـــد مـــن العملة. ولكنها صممت على تقدير أهمية الوجه الآخر أيضاً.

عـــندما الـــتقت مجموعة النقاش بعد بضعة أسابيع، كانت بام متلهفة تملؤها الإثارة لتسهم بما تعلمته. قالت: "بعد قراءة الأسلوب

الأبـــوي المـــسالم، أرى أن الحاجات تكاملية، ولدي طريقة جديدة لمعايـــنة الـــسلوكيات المصممة للحصول على الحرية وعلى السلطة، خاصة بأساليب فوضوية".

سأل أحدهم: "هل تفسرين ذلك؟"

أجابت: "من الأسهل أن نتعامل مع الأولاد عندما يستخدمون ســـلوكيات تعاونية بدلاً من سلوكيات تنافسية. وحتى وقت قريب، كنت أعيد توجيه الأولاد بسهولة إلى عالم التعاون. والآن أرى أنهم بحاجة إلى أن يتعلموا كيف يتنافسون بطريقة لائقة، وإذا لم أساعدهم على تعلم كيفيّة ذلك، فأنا لا أقوم بما يكفي لمساعدتهم على التعاون والتنافس معاً".

- "هل لديك أدنى فكرة عن طريقة تحقيق ذلك؟"

- "لـــدي اقتـــراح مفـــيد على نحو خاص حصلت عليه من الكتاب. استخدمته بضع مرات، ونجح نجاحاً باهراً. عندما يحاول ولد أن يوقع الصف في الفوضى أو ينتهك قواعده، أقول له الآن، بدلاً من إعـــادة توجيهه: 'ما الذي أردت الحصول عليه حين فعلت كذا..؟' إنه لأمر مدهش! فلأن علاقاتي جيدة مع الأولاد يخبرونني! بعد ذلك أســـأل: 'لو أننا عثرنا على طريقة يمكن من خلالها أن تحصل على ما تـــريد دون أن تخـــرق قواعد الصف، ألا تستحق أن تتعلمها؟' مرة أخرى، نجح الأسلوب! يستجيب الأولاد لأنني أساعدهم في الحصول على ما يريدون. أشعر بسعادة أكبر لأنني أساعدهم على تعلم كيف يـــشبعون حاجاتهم التنافسية بطرق محترمة ومسؤولة. أعلم أن أمامي الكثير لأتعلمه، لكن أشعر بأنني حققت اكتشافاً مذهلاً. فمن يعلم؟ ربما سيأتي يوم أتوقف فيه عن تسميته *سوء سلوك*!".

تعليق:

مـــثل العديـــد من مدرسي الصفوف الابتدائية، استطاعت بام بمهارة وحذق أن تنشئ بيئة في الصف ترعى التلاميذ وتشجعهم. وفي مثل هذه البيئة، يملؤهم شعور بالتواصل والانتماء. واجهت بام بعض المـــشاكل الانضباطية لأن الأولاد يدفعهم باعث الحاجة إلى الانتماء على وجه الخصوص. وحين يتصرف التلاميذ بطريقة غير لائقة تعيد بـــام توجيههم مستفيدة من رغبتهم الفطرية في التعاون. على سبيل المـــثال، يمكـــن لـــولد يبالغ في سلوكه الفوضوي أن يدعى إلى لعبة مفضلة لديه على الحاسب، حيث يستطيع العمل بشكل مستقل دون إزعـــاج أو إربـــاك الآخـــرين. صحيح أن بام قضت على السلوك الفوضوي، لكنها فوتت فرصة تعليم تلاميذها كيف يتصرفون بشكل لائق في أي نشاط تعلّمي تعاونيّ.

بعد أن اطلعت على سيكولوجية السيطرة الداخلية، تعلمت بام أن الحاجات النفسية الأربع هي حاجات تكاملية يتمم بعضها بعـــضاً. فأهمـــية الحاجات التنافسية (السلطة والحرية) تعادل أهمية الحاجات التعاونية (الانتماء والمرح). وإلى أن اكتشفت بام ذلك، بقـــيت تمارس استراتيجيات إعادة التوجيه التي يستخدمها معظم المدرسين.

مـــا الخطـــأ في مقاربة المنطق البديهي السليم؟ كل سلوك هو ســـلوك يستهدف تلبية حاجة معينة. وعندما يحاول تلميذ الحصول على السلطة ويعاد توجيهه نحو شيء يلبي حاجة الانتماء لديه، تبقى حاجـــة الـــسلطة دون إشباع. وما لم يتعلم التلاميذ كيف يشبعون حاجاتهم بشكل مسؤول، فسوف يستمرون في اللجوء إلى التصرف

غـــير اللائق، وغالباً ما يتدخلون في عملية تعلّم الآخرين في كل مرة يحاولون فيها اكتساب السلطة.

يحـــتاج التلامـــيذ في الطـــور الـــتعاوني إلى السلطة والحرية. ويـــستجيبون بشكل خاص لتعليمات البالغين ومساعدتهم مدفوعين بالحاجـــات التعاونـــية. هذا هو الوقت المثالي لمساعدتهم على تطوير ركيزة سلوكية تمكنهم من اكتساب السلطة والحرية بالطرق المناسبة. ولأن بـــام قد أكدت على مسألة العلاقات وأنشأت مجتمعاً مدرسياً يرعى التلاميذ ويشجعهم، استطاعت أن تساعد تلاميذها على تطوير ســـلوكيات تنافسية قائمة على الاحترام. وحالما أدركت هذا الأمر رأت أنهـــا تملـــك الكـــثير من الفرص لمساعدة الأولاد على تطوير سلوكيات السلطة والحرية التي كانت مناسبة ومسؤولة.

عـــرّفت بام نفسها بأنها تملك حاجة قوية للانتماء. ومن المهم بالنسبة للمدرسين تقدير قوة حاجاتهم. فغالباً ما يكتشفون أنهم قاموا بنـــشكل لاشـــعوري بإحداث بيئة في الصف تعكس توجههم الذاتي الخاص. على سبيل المثال، المدرسون الذين يملكون حاجة قوية للحرية يـــوجدون بيـــئة متخمة بالخيارات. والتلاميذ الذين تشابه حاجاتهم حاجات مدرسيهم يتفوقون في إنجازهم الأكاديمي. أما التلاميذ الذين تخـــتلف حاجاتهم عن حاجات مدرسيهم فغالباً ما يعانون. إن أكثر المدرســـين نجاحـــاً هم الذين يوجدون بيئات تعليمية تلبي فيها جميع الحاجـــات، فـــيلبي التلامـــيذ حاجاتهم حين يفعلون ما يطلبه منهم المدرســـون. تتميز هذه الصفوف بارتفاع مستوى الإنجاز، وانخفاض حالات الفوضى والإرباك إلى الحدّ الأدنى.

تعليق:

مـــثل العديـــد من مدرسي الصفوف الابتدائية، استطاعت بام بمهارة وحذق أن تنشئ بيئة في الصف ترعى التلاميذ وتشجعهم. وفي مثل هذه البيئة، يملؤهم شعور بالتواصل والانتماء. واجهت بام بعض المـــشاكل الانضباطية لأن الأولاد يدفعهم باعث الحاجة إلى الانتماء على وجه الخصوص. وحين يتصرف التلاميذ بطريقة غير لائقة تعيد بـــام توجيههم مستفيدة من رغبتهم الفطرية في التعاون. على سبيل المـــثال، يمكـــن لـــولد يبالغ في سلوكه الفوضوي أن يدعى إلى لعبة مفضلة لديه على الحاسب، حيث يستطيع العمل بشكل مستقل دون إزعـــاج أو إربـــاك الآخـــرين. صحيح أن بام قضت على السلوك الفوضوي، لكنها فوتت فرصة تعليم تلاميذها كيف يتصرفون بشكل لائق في أي نشاط تعلّمي تعاونيّ.

بعد أن اطلعت على سيكولوجية السيطرة الداخلية، تعلمت بام أن الحاجات النفسية الأربع هي حاجات تكاملية يتمم بعضها بعـــضاً. فأهمـــية الحاجات التنافسية (السلطة والحرية) تعادل أهمية الحاجات التعاونية (الانتماء والمرح). وإلى أن اكتشفت بام ذلك، بقـــيت تمارس استراتيجيات إعادة التوجيه التي يستخدمها معظم المدرسين.

مـــا الخطـــأ في مقاربة المنطق البديهي السليم؟ كل سلوك هو ســـلوك يستهدف تلبية حاجة معينة. وعندما يحاول تلميذ الحصول على السلطة ويعاد توجيهه نحو شيء يلبي حاجة الانتماء لديه، تبقى حاجـــة الـــسلطة دون إشباع. وما لم يتعلم التلاميذ كيف يشبعون حاجاتهم بشكل مسؤول، فسوف يستمرون في اللجوء إلى التصرف

غـــير اللائق، وغالباً ما يتدخلون في عملية تعلّم الآخرين في كل مرة يحاولون فيها اكتساب السلطة.

يحـــتاج التلامـــيذ في الطـــور الـــتعاوني إلى السلطة والحرية. ويـــستجيبون بشكل خاص لتعليمات البالغين ومساعدتهم مدفوعين بالحاجـــات التعاونـــية. هذا هو الوقت المثالي لمساعدتهم على تطوير ركيزة سلوكية تمكنهم من اكتساب السلطة والحرية بالطرق المناسبة. ولأن بـــام قد أكدت على مسألة العلاقات وأنشأت مجتمعاً مدرسياً يرعى التلاميذ ويشجعهم، استطاعت أن تساعد تلاميذها على تطوير ســـلوكيات تنافسية قائمة على الاحترام. وحالما أدركت هذا الأمر رأت أنهـــا تملـــك الكـــثير من الفرص لمساعدة الأولاد على تطوير سلوكيات السلطة والحرية التي كانت مناسبة ومسؤولة.

عـــرّفت بام نفسها بأنها تملك حاجة قوية للانتماء. ومن المهم بالنسبة للمدرسين تقدير قوة حاجاتهم. فغالباً ما يكتشفون أنهم قاموا بـــشكل لاشـــعوري بإحداث بيئة في الصف تعكس توجههم الذاتي الخاص. على سبيل المثال، المدرسون الذين يملكون حاجة قوية للحرية يـــوجدون بيـــئة متخمة بالخيارات. والتلاميذ الذين تشابه حاجاتهم حاجات مدرسيهم يتفوقون في إنجازهم الأكاديمي. أما التلاميذ الذين تخـــتلف حاجاتهم عن حاجات مدرسيهم فغالباً ما يعانون. إن أكثر المدرســـين نجاحـــاً هم الذين يوجدون بيئات تعليمية تلبي فيها جميع الحاجـــات، فـــيلبي التلامـــيذ حاجاتهم حين يفعلون ما يطلبه منهم المدرســـون. تتميز هذه الصفوف بارتفاع مستوى الإنجاز، وانخفاض حالات الفوضى والإرباك إلى الحدّ الأدنى.

ما الذي تستطيع فعله؟

- تذكر بأن الحاجات النفسية تكميلية يتمم بعضها بعضاً.
- تذكـــر أن الأولاد في طـــور الـــتعاون لا يزالون بحاجة إلى الـــسلطة والحـــرية وهم يستجيبون بشكل خاص لمساعدة البالغين.
- علّـــم تلاميذك كيف يشبعون حاجاتهم بشكل مسؤول بدلاً مـــن الاكتفاء بإعادة توجيههم عندما يتصرفون بشكل غير لائـــق. إعـــادة التوجيه حل قصير الأجل. وإعداد التلاميذ وتسليحهم بسلوكيات جديدة مناسبة مفيد على مرّ الزمان.
- اعمـــل علـــى إيجاد بيئة في الصف تمكن التلاميذ من إشباع حاجـــاتهم عـــبر القيام بما تريد. لسوف تنخفض حالات الفوضى والإرباك، ويتوفر الوقت الكافي للتعلم والإنجاز.
- اعمل على وضع خطط مدروسة تسمح للتلاميذ بالتواصل والإنجاز والاختيار في بيئة آمنة يسودها المرح والبهجة، بينما ينهمك تلاميذك في الأنشطة التي صممتها لهم.
- اعمـــل على إيجاد مجتمع مدرسي يرعى التلاميذ ويشجعهم، كـــذلك الموجود في معظم الصفوف الابتدائية. إن النجاح الأكاديمـــي مـــرتبط بـــصلة وثيقة مع نوعية العلاقات التي تؤسسها ومتانتها.

الفصل الرابع

مساعدة التلاميذ
على تقدير قيمة التعلّم

عـــندما تعلمـــت جين سيكولوجية السيطرة الداخلية بشكل مـــتعمق، كـــان قد مضى عليها خمسة أعوام وهي تعمل مستشارة (مـــوجهة) في مدرسة ابتدائية. ولم تطّلع على أفكار الدافع الداخلي والـــسيطرة الداخلـــية إلا بـــشكل سطحي حين كانت في مدرسة للخـــريجين. معظـــم الأساتذة الجامعيين كانوا يؤكدون على تعديل الـــسلوك وكـــذلك كانت النصوص التي اختاروها. وعندما نظمت منطقة مدرستها ورشة عمل عن الدافع الداخلي التحقت بها.

أول مـــا أثر في جين حول ورشة العمل كان التوكيد على بناء علاقة إيجابية. فهي تعتبر نفسها *اجتماعية* ونجحت دوماً في التواصل مع الأولاد بسهولة. لم تحظَ تلك القدرة بقيمة خاصة على ما يبدو في سياق عملها، الذي تركزت بؤرة اهتمامه على تخطيط السلوك وتعيينه وتطوير برامج داعمة مستمرة أو متقطعة لإنتاج سلوك محسن. أصبحت جين خبيرة ماهرة في تطبيق سيكولوجية السيطرة الخارجية.

قبل أن تشارك في هذه الورشة، كانت جين تقول إنها تتواصل بشكل طبيعي مع الآخرين. لكن مدربها تحداها هنا: "لم تكوني تتواصلين بشكل طبيعي مع الأولاد. كانت لديك حاجة قوية للانتماء، لكن ذلك لا يجعلك ناجحة بشكل طبيعي في الاتصال مع الآخرين. فكري بجميع الأولاد الذين تعوزهم المهارة الاجتماعية وعملت معهم. صحيح أن لدى العديد منهم حاجة قوية للانتماء، لكنهم لم يطوروا سلوكيات تساعدهم على الاتصال مع الآخرين بشكل مريح. ولأنك عملت على تذويت العديد من السلوكيات الفعالة اجتماعياً، فقد خدعت نفسك بالاعتقاد أنك ناجحة بشكل طبيعي مع الناس. أنت تستحقين فضلا أكبر. فمقدرتك على بناء علاقات إيجابية مع الأولاد هي نتيجة حاجة قوية للانتماء مقرونة بسلوكيات فعالة قمت أنت بتطويرها".

استحوذ التعليق على شيء كانت جين تثمنه حول النظر إلى الحياة من الداخل إلى الخارج: التأكيد على حمل المسؤولية عن حياتنا، عن النجاحات التي حققناها والصعوبات التي واجهناها. وهي ترى الآن أنها تستحق أن ينسب إليها فضل تطوير السلوكيات التي تساعدها على بناء علاقات متينة مع الآخرين، بمن فيهم تلاميذ مدرستها.

على الرغم من أن جزءاً كبيراً من سيكولوجية السيطرة الداخلية كان مفهوماً ومنطقياً بالنسبة إلى جين، إلا أن هناك مفهوماً واحداً رفضته. في بداية ورشة العمل، قيل لها إننا ولدنا ولدينا حاجات أساسية، وإننا مدفوعون من الداخل منذ ولادتنا. كانت جين تعتقد أن دوافع البالغين والمراهقين داخلية، كما عرفت أهمية إعطاء الأولاد الكثير

مـــن الحرية والسلطة في المدرسة عندما يكبرون. لكنها، كمستشارة في مدرســـة ابتدائية، نجحت في برامج تعديل السلوك المعدة بشكل جيد. بدا أن الأولاد مولعون بالمكافآت، ونتيجة لذلك تحسن أداؤهم في المدرســـة. حـــسبت جـــين أن المحفز الخارجي هو المسيطر على الأولاد، ثم يتطور لديهم الدافع الداخلي خلال فترة المراهقة.

بعـــد حـــوالى ستة أشهر من ورشة العمل، أبلغت جين أحد زملائهـــا أنهـــا تجد صعوبة في تقبل فكرة أن الأولاد مدفوعون من الـــداخل. وعلـــى الرغم من أن مفهوم الدافع الداخلي أثار فضولها واهـــتمامها، إلا أن تجـــربتها أشارت إلى أن بمقدورها حثّ الأولاد وتحفيزهم بالمكافآت.

كانـــت معها في ورشة العمل صديقتها برندا، وهي مُدرّسة في مدرسة ابتدائية أخرى. قررت جين أن تتحدث إلى برندا لأنها تحبها وتحترمها. "تعلمين تلك الفكرة التي تؤكد أننا مدفوعون من الداخل منذ الولادة. فإذا صح ذلك، كيف يتسنى لي تحفيز الأولاد باستخدام المكافآت (الخارجية)؟ لم أتوقف عن تقديم المكافآت لتلاميذي، فهي مجدية!"

"لا مانـــع لـــدي من استخدام برامج تحفيزية، ومكافأة من هم تحت إشرافك. فقد دعينا في ورشة العمل إلى استعمال أفكار نظنها أنجح من أفكارنا السابقة".

سألت جين: "ما رأيك بمكافأة الأولاد؟ تبدين متحمسة لسلوك اتجاه مختلف".

أجابت برندا: "أعتقد أن تقديم المكافآت للأولاد على تعلمهم أمر مضر، ولكنني أتفهم تشبثك بنظام المكافآت".

قالـــت جـــين: "اختلط عليّ الأمر، كيف تتفهمين استخدامي للمكافآت في حين تعتبرين أنها تعطي نتائج عكسية؟"

ردت بـــرندا: "تناسي الأولاد لبرهة. انظري إلى حافزك. ماذا تريدين؟"

أجابت جين: "المسألة سهلة. أريد أن يكون الأولاد منتجين في المدرســـة. أريدهم أن يطوروا أخلاقيات العمل. أريدهم أن يتصرفوا بشكل لائق".

ســـألت برندا: "هل حاولت الحصول على ما تريدين من دون مكافآت؟"

ردت جين بنبرة أشبه بالصراخ: "أجل! تلك هي المسألة! كلما تخلـــيت عـــن المكافآت (الخارجية) يسوء سلوك التلاميذ. وعندما أستخدمها يتحسن أداؤهم وأحصل على نتائج أفضل! إنه أمر يسبب الإحباط!"

- "رويـــدك. توضـــح الأمر. أتذكرين حين قلت إنك ناجحة بشكل طبيعي في تأسيس علاقات إيجابية؟"

- "طـــبعاً، لم يمر على ذلك وقت طويل. بعد ذلك اكتشفت بأنني طورت مجموعة من السلوكيات الفعالة على مر الزمن. و لم يكن ذلك مجرد أمر *طبيعي*".

- "بالـــضبط. لقد جمعت ذاك المخزون طيلة سنوات. ومع أنـــك لم تقـــرري العمل كمستشارة إلا منذ عشر سنين، إلا أنك كنت تشيّدين *سلوكيات العلاقات* مذ كنت ولدة. مارست ذلك كثيرا".

- "ما هو قصدك!"

- "ببساطة، أنت حديثة العهد نسبياً في ممارسة استخدام الدافع الداخلي والاستفادة منها. فمن المنطقي أنك لم تجمعي بعد مخزوناً كاملاً من السلوكيات المتصلة بالسيطرة الداخلية. تذكري أن الدوافع الداخلية هي التي تحفزك. وإذا بدا أن المكافآت التي تستخدمينها تساعد على النجاح في عملك الاستشاري، فمن الطبيعي أن تستمري في استخدامها! وحالما تتوقفين عن مكافأة الأولاد ستشعرين بالحيرة والارتباك، فمازال لديك عمل تؤدينه دون أن تملكي أدواته ووسائله".

- "دعيني أوضح الأمر. لدي رؤية حول ما أريده كمستشارة. لدي أدوات *تعديل السلوك*، وهي تعمل بنجاح. فلماذا أتخلى إذاً عن الأداة الناجحة؟"

توقفت برندا برهة. "لو كنت مقتنعة حقاً بأن المكافآت ترضيك لتوقفت عن دراسة الدافع الداخلي بعيد ورشة العمل. وعلى أحد المستويات، لا بد أنك تؤمنين بأن تنفيذ خطط تعديل السلوك لن تساعدك في الحصول على ما تريدين".

بعد بضع لحظات من الصمت، تابعت برندا: "حاولي انتقاء أي ولد كنت تعملين معه، ودعينا نتحدث عنه ونجد إذا كنت راضية عن المكافآت، ولسوف نقرر بعد ذلك ما إذا كان الدافع الذي يستحث الولد داخلياً أو خارجياً".

قالت جين: "حسناً. لنتحدث عن بول. إنه مقصر في دروسه".

- "أخبريني المزيد عنه".

- "بول ولد لطيف. محبوب جداً. لا يسبب أي مشاكل في الصف. وهو يضاهي أترابه في الصف الرابع. لكنه لا يبذل جهداً

كافياً في المدرسة. أنت تعلمين أن الصف الرابع حاسم الأهمية، تتزايد فيه المطالب والواجبات الأكاديمية. ويخشى المدرسون من أن بول إذا لم يحسن أداءه فسوف يتخلف عن زملائه في الصف. وإذا تخلف عنهم فسوف يقع في مشاكل سلوكية".

- "وماذا فعلت مع بول حتى الآن؟"

- "وضعنا - أنا ومدرسوه - نظاماً بسيطاً لتعديل السلوك. عندما يكسون بول منتجاً وينفذ المهمة وفقاً لأجل محدد، فإنه يقضي بعض الوقت معي. ويحق له اختيار ما يريد طالما كان ضمن حدود المعقول. في العادة، يطلب الذهاب إلى صالة الألعاب الرياضية ليلعب كرة السلة، وفي بعض الأحيان يطلب اللعب على الكمبيوتر في مكتبي".

- "هل تريدين القول إن الطريقة نجحت؟"

- "أجل بالفعل. ذكر المدرسون أن بول أصبح منتجاً بدرجة أكبر منذ بدأنا البرنامج التحفيزي".

- "إذاً، يعتقد المدرسون أنها طريقة ناجحة. وماذا عن رأي بول؟"

- "للأمانة أقول إنني لم أسأله قط. عندما يمضي وقتاً معي (كمكافأة)، أثني عليه وأسأله ماذا يحب أن يفعل. وكما قلت، يريد في العادة الدخول إلى صالة الألعاب أو اللعب على الكمبيوتر".

- "هل بدا على بول الانزعاج من البرنامج الذي قمت بوضعه وتطويره؟"

- "على الإطلاق. يبدو أنه يستمتع بوقته معي. وبالطبع، لم يسبب سلوكه أية مشكلة. فهو مقصر فقط. الآن ينتج أكثر ولا يتذمر أبداً؟"

- "هـــل تعتقدين أن ما تفعلينه أنت مع المدرسين يساعد بول علـــى تقديـــر قيمة التعلم. هل يطور حباً متنامياً للقراءة؟ هل أصبح تلميذاً أفضل أداء أم ازداد تذمراً وشكوى؟"

شـــعرت جين بأنها أصبحت في موقع دفاعي وهي تتحدث إلى زميلـــتها: "لـــست متأكدة من أننا نساعده على تطوير ولع بالتعلم، ولكـــن تشجيعه بالمكافآت جعله ينجز مزيداً من العمل في المدرسة. أنت مدرسة صف، وهذا يعني شيئاً في دلالته، أليس كذلك؟"

- "طبعاً. ولكن ما هو ثمن الإذعان المتزايد الذي أظهره بول؟"

- "ثمن؟ أي ثمن؟ كأنما هناك ضرر ينجم عندما ينجز ولد مزيداً من العمل في المدرسة!"

- "قلت للتو إنك لا تعتقدين أن هذه الاستراتيجية تساعد بول في تطوير حب التعلم. بل أعتقد أن ما تقومين به يمكن أن يقلل فرص بول في اكتشاف القيمة الحقيقية للتعلم ومتعته. لماذا أصبح بول أكثر إنتاجا الآن؟"

- "هذا سهل. إنه يبذل جهداً أكبر الآن لكي يقضي وقتاً معي في الصالة الرياضية أو يلعب على الكمبيوتر".

- "بالـــضبط. إن بـــول مدفـــوع بما يريده. مدفوع بباعث داخلي. يريد وقتاً حراً. فهو يبذل جهداً أكبر في المدرسة ليكتسب الحق في تجنب العمل الأكاديمي! بموافقة المدرسين! لا يستحثه دافع ليـــتعلم المـــزيد. وحالما تحجبين عنه ما يريد - اللعب في الصالة الرياضـــية أو علـــى الكمبيوتر - يعود إلى تقصيره. إن أفضل ما تـــأملين به هو ألا تكوني قد عرضت للخطر قدرته على الاهتمام بالاجتهاد والجد في المدرسة".

ردت جين غاضبة: "أفضل ما آمل به؟ ماذا يعني ذلك؟"

- "أنا لا أشكك في مقصدك. أعلم أنك تريدين مصلحة بول. لكنني مقتنعة بأن ما تقومين به يُبعدك أكثر عن هدفك. فكري بما يتعلمه بول في أي برنامج تحفيزي *ناجح*: بذل الجهد في المدرسة مجرد وسيلة لغاية. لقد اختزل بول التعلم إلى عمل يؤديه كي يحصل على وقت حر يذهب فيه إلى صالة الألعاب الرياضية أو يلعب على الكمبيوتر".

لابد أن برندا شاهدت أمارات التجهم على وجه صديقتها. "أنا لا أقول إنك تحاولين أن تعلمي هذا لبول. ما أقوله فقط إن هذه هي الرسالة التي تلقاها بالتأكيد تقريباً. نتعلم لنكسب وقتاً حراً. هل هذا ما تريدين تعليمه لبول؟"

- "طبعاً لا؟ هل هذا هو ما يتعلمه بول منا؟" لم تستكشف جين أبداً ما يتعلمه تلاميذها من برنامج تعديل السلوك الناجح. كانت برندا على حق: من خلال مكافأة الأولاد، نعلمهم أن التعلم ليست له قيمة جوهرية بحد ذاته. كم عدد الذين فعلوا ذلك منا، دون أن يدركوا فحوى الرسالة المناهضة للمبادئ التربوية التي يرسلونها؟

تابعت برندا قائلة: "أفضل شاهد أقتبسه في هذا السياق يأتي من كتاب **العقوبة بالمكافآت** لالفي كون، حيث يؤكد: 'حين تقول افعل هذا وسوف تحصل على ذاك فإنك تحط من قيمة هذا الذي طلبته'. هذا ما نفعله لكل تلميذ مثل بول في المدارس. وحينما نقول: 'قوموا بواجبكم وسوف نكافئكم باللعب' فإننا نحط من قيمة العمل الذي نطلب من الأولاد أن يقوموا به. ونؤكد فكرة أن العمل في المدرسة شيء نقوم به لنحصل على مقابل؛ مثل وقت حر نلهو

خلالـــه. إذا كـــنا نأمـــل أن نلـــهم أولادنا العمل بشكل أكاديمي ونساعدهم لكي يدركوا القيمة والمتعة في التعلم، فعلينا أن نتخلى عن مثل هذه الممارسات التي تعطي نتائج عكسية".

كانـــت تعليقات برندا معقولة ومنطقية. فبرامج التحفيز لم تفعل شـــيئاً لمساعدة بول ليصبح متعلماً مُلهماً. وفي حين أن من المريح معرفة أنها اعتمدت على استراتيجيات قديمة لأنها تمثل ما كانت تعرفه وتحسبه الأفضل للأولاد، إلا أن جين مازالت تواجه مشكلة: إذ لم تكن تدري ماذا تفعل غير ذلك! "أنت تقولين إن بول يحفّز من الداخل. هذا شيء ممكن. كل ما أعرفه هو أن الطريقة الوحيدة التي استطعت عبرها إقناعه بـــأداء مزيد من الواجبات المدرسية هي بأن أمنحه وقتاً حراً بشكل أو بآخر. الآن جعلتني أعتقد بأن هذا غير مفيد في أحسن الأحوال، ولربما يكـــون ضاراً. ما الذي يمكنك فعله بالنسبة لبول؟ أنت مُدرِّسة صف. لابد أنك عرفت تلاميذاً مثل بول من قبل".

"أنت على حق. إنني مقتنعة بأن بول يحفز من الداخل. هذا لا يعـــني أنه مدفوع بحافز ليفعل ما تريدين أنت أن يفعله، ولا ليؤدي واجـــبات مدرسية رفيعة المستوى". توقفت برندا لبرهة، ثم أردفت: "تذكـــري أنـــنا لا يمكننا أن نجبر بول أو غيره على فعل شيء. ومع ذلك فأنا أعرف ما يمكنني فعله مع بول. لسوف أبدأ بالحصول على صـــورة واضـــحة لما أريده أنا. ولكي أكون مؤثرة، يجب أن أحدد دوري وهدفي. ربما أريد من بول أن يبدأ بتقدير قيمة العمل بجد أكثر في صـــفي. واعتماداً على ما أخبرتني به، أرى الآن بول تلميذاً قادراً علـــى القيام بعمله بكفاءة. أليس كذلك؟ أمن المحتمل أنه يعاني من مشكلة تعلّم لم تُشخص؟"

ردت جين: "لا، أجرينا عدداً من المناقشات حول بول مع فريق دراســة الأولاد. ووافق جميع أعضاء الفريق على أنه قادر على القيام بعمــل على مستوى صفه. مدرسوه ووالداه يعتقدون ذلك أيضاً. لم يُظهر أي علامة على وجود ما يعيق لديهم التعلم. مشكلته تكمن في عدم وجود الباعث المحفز فقط".

قاطعتها برندا قائلة: "برنامجك التحفيزي يقدّم دليلاً دامغاً على وجود وفرة من الدوافع التي تحفز بول. فعندما يرى شيئاً يريده، مثل فرصة الذهاب إلى صالة الألعاب الرياضية أو اللعب على الكمبيوتر، يــصبح راغباً في العمل بجد. الأشخاص الذين يرغبون في العمل بجد كي يحصلوا على ما يريدون لديهم حوافز بالتأكيد".

قالت جين: "حسناً. ثمة حوافز تدفع بول. كيف نستطيع تحفيزه للتعلم؟" ابتسمت برندا: "مدهش! معرفة أن الدافع الداخلي موجود مــنذ الولادة نقلة نوعية كبرى بالنسبة لك. إذاً، كيف لنا أن ندفع بــول لتقدير قيمة المدرسة؟ لقد رأينا أهمية تجنب أي مقاربة تحط من قــيمة العمل الأكاديمي، حتى دون قصد. وبالتالي، نحن نعلم ما الذي يجب ألا نفعله. علينا أن نقرر الآن ما الذي يجب أن نفعله. هل لديك أي أفكار؟"

أجابت جين: "لو كان لدي أي منها فأنا واثقة من أنني كنت سأجربها".

"إنه لأمر حاسم، أكثر من أي شيء آخر، أن نساعد بول على تقدير سبب أهمية المدرسة، وعلاقة الواجب الذي يطلب منه بذلك. هل تعتقدين أن لدى بول أدنى فكرة عن أهمية الاجتهاد والتعلم قدر المستطاع؟"

"لا أعلم. المدرسون يشعرون بضغط متزايد بسبب الاختبارات الصعبة ومتطلبات المنهاج المتعاظمة. أنت تعلمين ذلك مثلك مثل الجميع. فهم يعارضون التضحية بالوقت الثمين للحديث عن أهمية الاجتهاد وبذل الجهد في المدرسة. ويعتقدون أن على الأولاد الوثوق بهم والقيام بواجبهم".

قالت برندا: "أوافقك الرأي. لا شك أنّ على التلاميذ الوثوق بنا والقيام بواجبهم. يجب ألا يضيع المدرسون أوقاتهم. ثمة سؤال يطرح: هل يُعد بول الولد الوحيد في الصف الذي لا يعمل حسب إمكاناته؟"

قالت جين: "بالطبع لا. أنت تعرفين جيداً أن العديد من الأولاد مقصرون. وربما يمثل ذلك أكبر شكوى من المدرسين. كثير من التلاميذ قادرون تماماً ولكنهم ببساطة يختارون عدم بذل جهد كاف".

قالت برندا: "وبالتالي، هل يعتبر من التضحية وإضاعة الوقت أن نشرح للأولاد سبب أهمية التعلم؟ الآن، هل يثق بالمدرسين عدد كاف من الأولاد ويعملون بجد؟ يبدو لي أن العديد من الأولاد لا يثقون بالمدرسين ولا يعملون بجد. وهدفي ينصبّ على مساعدة الأولاد، مثل بول، على اكتشاف قيمة العمل الذي نطلبه منهم. حتى لو تطلب ذلك الكثير من الوقت فإنه لا يعد ضائعاً".

سألت جين: "هل سيجدي هذا نفعاً؟"

أجابت برندا: "لستُ متأكدة، ولكن إذا لم نغير أسلوبنا فلن نحصل على نتائج مختلفة. وإذا لم نكن راضين على الوضع الراهن للأمور، فعلينا أن نجرب طريقة أخرى. وخلافاً للمخاطر التي ترافق

برنامج التحفيز، فإن هذه المقاربة لا تشكل أي مخاطرة. فحتى إذا افتقدنا إلى الفاعلية فإننا لن نؤذي أحداً".

"هل تعتقدين أننا نستطيع الوصول إلى كل ولد؟"

"مائة بالمائة. ولو لم أكن مؤمنة بذلك لتركت التدريس. أعتقد أننا نستطيع أن ننجح مع التلاميذ كلهم. أولاً، نحن بحاجة إلى تطوير علاقات إيجابية متينة معهم. وهذا ما نجحت فيه أنت. وانطلاقاً من هذا الأساس لديك على الأقل فرصة لمساعدة بول على بناء صورة عن نفسه كولد يقدر قيمة التعلم ويكون منتجاً. إنه يحتاج إلى صورة عن نفسه تظهره تلميذاً ناجحاً جداً. هل تعتقدين أنه يملكها الآن؟"

أجابت جين: "لا، أبداً. إنه ولد لطيف، لكنه لا يمتلك عن نفسه صورة التلميذ الناجح. فكيف لي أن أصنع تلك الصورة له؟"

أجابت برندا: "أنت لا تستطيعين، فهذه مهمته. أما مهمتك أنت فتتمثل في إيجاد الظروف التي تسمح له بذلك".

"إذاً ماذا أفعل؟"

"لقد قلت إن بول يجتهد في الدراسة بين الحين والآخر، ويقوم بعمل كفء. أليس كذلك؟"

ردت جين: "نعم. لا يحدث ذلك غالباً، لكن بول ينجز عملاً جيداً من وقت لآخر".

سألت برندا: "الوتيرة ليست مهمة، طالما يؤدي واجبه على أكمل وجه بين الحين والآخر. ماذا تفعلين أنت ومدرسته عادة حين ينجز عمله بشكل جيد؟"

أجابت جين: "أثني عليه طبعاً. ونبدي له كم نحن فخورون به".

قالـــت بـــرندا: "في المرة القادمة حين يقوم بول بعمل جيد لا تمدحـــيه. افعلي شيئاً مختلفاً، شيئاً يتصل بإحساسه حول الدافع المحفز الداخلي".

"ماذا تعنين؟"

"بدلاً من الثناء عليه اسأليه عن شعوره عندما يكون ناجحاً".

احتجّت جين قائلة: "لكن ماذا لو لم يكن يشعر بالارتياح؟"

"أنـــا مقتنعة بأن بول يشعر بالارتياح فعلاً لدى نجاحه. فإن لم يكـــن يشعر بالارتياح لما اجتهد أبداً لينجز عمله. إن مشاعرنا أفضل مؤشر على مدى فعاليتنا في إشباعنا لحاجاتنا. عندما نشبع حاجاتنا، نـــشعر بالارتياح. أنا مقتنعة بأن بول يشعر بالارتياح حين يبلي في المدرسة بلاء حسناً".

سألت جين: "ماذا يحدث بعد ذلك؟"

"بافتـــراض وجـــود علاقـــة متينة تربطك مع بول، وهذا هو الحاصل، سيكون راغباً في إبلاغك بأن النجاح في المدرسة يملأ النفس بالراحة. هذا هوا المفتاح. تستطيعين مساعدة بول على البدء بإدراك أنـــه يملك تحكماً في كيفية شعوره عبر تقرير طريقة تصرفه وعمله في المدرسة. فإذا استمر بالتصرف بطريقة تؤدي إلى النجاح في المدرسة، سيـــشعر بالارتياح. تلك هي المكافأة. الشعور الإيجابي الذي يأتي مع الـــنجاح. وليس قضاء بعض الوقت في صالة الألعاب الرياضية. ولا اللعب على الكمبيوتر. إنه الشعور بالرضا عن نفسه. إن بول ناضج بما يكفي ليفهم أن شعوره بالرضا عن ذاته يستحق العمل من أجله. وعـــبر التركيـــز علـــى المشاعر الإيجابية الداخلية بدلاً من المكافأة الخارجية، تساعدين بول على تطوير صورته عن نفسه كتلميذ منتج

مجتهد مجد يريد أن يتعلم. حين يحدث هذا تكونين قد ألهمت الولد. ولا شيء أكثر إرضاء لمدرس من أن يكون مصدر إلهام للولد".

انتهت المحادثة. اترعت نفس جين سلسلة من العواطف، بعضها متعارضة. فقد أثار اهتمامها العمل مع بول بطريقة جديدة. وتلهفت على مساعدته لبناء صورة لذاته كتلميذ مجتهد ومجد ومنتج. في الوقت نفسه، كانت متوترة. فقد استخدمت مع بول برنامجاً تحفيزياً جعله يبدأ بإنجاز عمل وجدته مقبولاً. تنازعتها المشاعر المتناقضة، فقررت أن تثق بحدسها وغرائزها الطبيعية. كانت برندا على حق. فلو كانت جين راضية ومرتاحة تماماً لمقاربة تعديل السلوك، لتخلت عن أفكار الدافع الداخلي قبل مدة. اتضح أنها كانت مخدوعة. وأزف الوقت لاكتشاف إمكانية مساعدة الأولاد المقصرين، مثل بول، على تطوير صور ذاتية تظهرهم كتلاميذ مجتهدين مجدين وقادرين على الإنجاز.

في البداية، قاوم بول المقاربة الجديدة. وعلى الرغم من أنه أحب بشكل واضح مناقشة نجاحه ومدى رضاه عن نفسه عندما كان يحقق إنجازاً، إلا أنه أغرم أيضاً بالمكافآت التي كان يتلقاها. مالت جين إلى الاستمرار في تقديم المكافآت له، بينما كانت تناقش نجاحاته معه، إلا أنها بقيت صارمة. لم تستمر مقاومة بول طويلاً. في الواقع، كان يحب أن يناقش مشاعره الطيبة أكثر من اللعب على الكمبيوتر أو الذهاب إلى صالة الألعاب الرياضية. وأغرم باكتشاف قدرته على السيطرة على مشاعره عبر اختيار العمل بجد والإجتهاد بشكل منتظم. في غضون شهرين، أصبح بول تلميذاً أكثر نجاحاً. وظل يتمتع بعلاقة منتظمة مع جين ولكنه غدا تلميذاً ناضجاً. وبدا أن

الـــتحدث عن نجاحاته وكيف يمكنه المحافظة على مشاعر ذاتية إيجابية بمثابة عامل مساعد له.

حـــين أخبرت جين قصة هذا النجاح لبرندا بعد بضعة شهور، بـــدت بـــرندا سعيدة. قالت: "يبدو أنك أوجدت وضعاً عمت فيه الفائـــدة علـــى الجميع. أصبح بول تلميذاً أكثر نجاحاً وأكثر سعادة يحمل صورة عن ذاته تظهر تفوقه في المدرسة. لقد ازداد عدد التلاميذ الذين نجحت معهم واحداً. فما هو شعورك؟"

ارتـــسمت على وجه جين ابتسامة عريضة وصاحت: "إنه أمر عظيم!"

تعليق

إن الـــنجاح الواضـــح لبرامج مكافأة التلاميذ لا يتعارض مع ســـيكولوجية الـــسيطرة الداخلية. فكثيراً ما تدفع الحاجات التعاونية تلامـــيذ المـــدارس الابتدائـــية. ونتيجة الدوافع الداخلية التي تحفزهم للحـــصول على القبول والاستحسان والحفاظ على صلات إيجابية، فإنهم يمتثلون لبرامج المكافآت التي نضعها. ونظراً لوجود علاقة إيجابية قوية بين معظم تلاميذ المدارس الابتدائية ومدرسيهم، إضافة إلى دافع متأصـــل للتعاون، يتصرف هؤلاء في الحالة النمطية بطرق تؤدي إلى كـــسب المكافـــآت. إذ لا تحفزهم المكافآت الخارجية؛ بل تدفعهم الـــرغبة الداخلـــية للـــتعاون والحفاظ على علاقة إيجابية مع البالغين المهتمين بهم.

إحـــدى التبعات غير المقصودة لاستخدام برنامج المكافآت مع الأولاد هـــي تعزيز توقع أن التعلم (مكافأة داخلية) مترافق دائماً مع

مكافأة خارجية ملموسة، كمنح وقت حر أو اللعب على الكمبيوتر. وبمرور الوقت، كثيراً ما يطالب التلاميذ الذين جرت مكافأتهم (خارجياً) باستمرار المكافآت لكي يستجيبوا ويمتثلوا. ولا تقدر قيمة التعلم بحد ذاته، بل يعد مجرد طريقة للفوز بمكافآت خارجية.

لقد تعلمت جين من بول دروساً كثيرة. فالتلاميذ الذين يخرجون عن القاعدة المعيارية يكونون كذلك دائماً عندما نوليهم الاهتمام. وفي حين أن معظم زملاء بول في الصف الرابع كانوا راغبين في الاجتهاد والإنجاز من أجل المكافآت المادية التي يقدمها المدرسون، كان دافع الحاجات التعاونية لدى بول أقل تأثيراً، ولم يمتثل إلا حين يمنح مكافأة يريدها (وقت حر أو لعب على الكمبيوتر). اكتشفت جين أن بول لا يملك صورة داخلية عن ذاته تظهره كتلميذ مجد وناجح. إن صورتنا الداخلية عن أنفسنا هي التي تحفزنا. ومن دون رغبة قوية في التعاون أو النجاح أكاديمياً، كان محتماً على بول أن يقصر في دروسه وواجباته.

كان بول بحاجة لإدراك مغزى ما يطلب منه فعله ليصبح تلميذاً ناجحاً. عندما كانت ابنتي ميلاني في الصف الثاني بذلت أقصى جهد لديها "لأن السيدة واتسون طلبت ذلك!". لقد كانت رغبة ميلاني القوية في التعاون وإرضاء مدرستها كافية لدفعها إلى الإنجاز. التلاميذ من أمثال بول في مدارسنا ليسوا متشابهين. فهم بحاجة لمعرفة مغزى ما يفعلونه قبل أن يجتهدوا. وحالما يفهمون السبب الذي يجعل التعلم يضيف قيمة لحياتهم، يتفوقون في إنجازهم على الدوام تقريباً. كما أن معرفتهم بقيمة ما يُطلب منهم فعله تسمح لهم بإيجاد الدافع الداخلي الذي يحتاجونه لأداء عمل رفيع المستوى. وبالتالي، ينتقلون من الحد

الأدنى من الامتثال القائم على المكافآت الخارجية إلى القيمة الحقيقية المعتمدة على المكافأة الداخلية للتعلم.

لا نشكك في نوايا ومقاصد والتزام أولئك الذين يستخدمون المكافآت الخارجية. فهم يحبون الأولاد ويقدرون قيمة التعلم. المشكلة في المكافآت الخارجية، حسبما اكتشفت جين، أنها تحط من قيمة التعلّم. فحين يقال للتلاميذ: "إذا أنهيتم عملكم في غضون عشر دقائق فستمنحون خمس دقائق للعب على الكمبيوتر"، فإن هذا يحط من قيمة التعلم. وعلى الرغم من عدم وجود مُدرّس يقصد أن يرسل مثل هذه الرسالة، إلا أنها ترسل إلى الصفوف يوماً بعد يوم في طول البلاد وعرضها.

تأمل الفارق بين هاتين العبارتين: "إذا أنهيتم عملكم بسرعة فسوف تحصلون على وقت حر"، و"لدينا وقت كاف لاستكمال هذا الواجب، ولا يزال لدينا بضع دقائق في نهاية الحصة نخصصه لكم كي تستحدثوا بهدوء مع زملائكم". الأولى تعتبر التعليم عبئاً يجب تحمله. بينما تقدم الثانية الفرصة ذاتها للتواصل الاجتماعي دون تعريض قيمة التعلم الأكاديمي للخطر. لا عيب في منح التلاميذ وقتاً حرّاً، أو السماح لهم باللعب على الكمبيوتر، أو التنزه في حديقة المدرسة. إن المربين الأكفاء يوجدون بيئة تسمح للتلاميذ بإشباع حاجاتهم للحرية والمرح لأنها تدعم التعلم. لكن حتى عندما يمنح التلاميذ فترة راحة يتوقفون فيها عن العمل، فليس ثمة حاجة (متزامنة) للحط من قيمة التعلم التي نقدرها ونجلها.

اكتشفت جين أنه حتى التلاميذ الصغار تحفزهم بواعث داخلية. لقد ساعدت بول على تقدير حقيقة أن التعلم يشعر المتعلم بالرضا

الـــذاتي. وعبر مساعدة بول على بناء صورة داخلية عن ذاته كتلميذ نـــاجح، سهّلت جين تحوله من الإذعان بحده الأدنى إلى الإنجاز بحده الأعلى.

ما الذي تستطيع فعله؟

- تذكـــر أن جمـــيع التلاميذ، حتى الصغار منهم، مدفوعون ببواعث داخلية.
- ســـاعد التلاميذ على بناء صورة داخلية لهم تظهرهم تلاميذاً مجدين وناجحين.
- ســـاعد تلامـــيذك على رؤية مغزى ما يطلب منهم تعلمه. وحيـــنما يـــسألك التلامـــيذ: "لماذا ينبغي أن نتعلم هذا؟" أجبهم! فسؤالهم يمثل فرصة لكشف أهمية ما تدرسه.
- كـــن على وعي بالرسائل التي نبعثها إلى تلاميذنا. وعندما نعـــرض علـــيهم مكافآة خارجية على إنجاز أكاديمي، فإننا نرسل رسالة غير مقصودة تزدري التعلم.
- أكـــدّ علـــى المـــشاعر الإيجابية التي تصاحب الإنجاز الرفيع المـــستوى. إن مكافـــأة الإنجاز هي الشعور بالرضى الذاتي الذي يحسه التلميذ.
- ســـاعد التلامـــيذ علـــى إدراك أنهم يستطيعون أن يشعروا بالرضى على الذات عبر التصرف بطرق تؤدي إلى النجاح الأكاديمـــي. إن معرفتك بقدرتك على النجاح هي إشباع للحاجة وتمكين (empowerment) في آن معاً.

الفصل الخامس

من التأمّر إلى القيادة

يحـــدد بعـــض التـــربويين تغـــيرات بارعة قاموا بها بعد تنفيذ اســـتراتيجيات تعتمد على سيكولوجية السيطرة الداخلية. وبينما كانت النتائج مهمة، كان التغيير هادئاً. لكن ذلك لا ينطبق على جين، مديرة إحـــدى المدارس الابتدائية. فهي تصف التغيير الذي حدث عندها بأنه ضخم. "نعم هو كذلك". هذا ما أخبرتني به. "ليس في الكلمة مبالغة. لقد سمعت قصصاً عن تغييرات بسيطة حققت نتائج كبرى. بالنسبة لي، لم يكن التغيير أقل من مذهل!"

سألتُ جين: "هل يمكنك وصفه؟"

"بالتأكـــيد. أســـهل وصف هو مقارنة ما اعتدت عليه سابقاً بطريقة معالجتي للأمور الآن".

"حـــسناً. لنـــبدأ بجين *القديمة*. هل ستقولين إنك كنت مديرة مدرسة فاشلة؟"

أجابت بابتسامة: "لم تكن تلك خطتي. لن ترى التغييرات التي أتحدث عنها في أي تقييمات أداء أو شيء من هذا القبيل. لقد عملت مديـــرة في هـــذه المنطقة طيلة ست سنوات قبل أن تستغرقني أفكار

سيكولوجية السيطرة الداخلية. لم أفكر كثيراً بأسلوب إدارتي. وعندما أتأمل الأحداث الماضية، أرى أنني كنت نموذجا صارخاً للإدارة المتأمرة".

عرفت جين منذ سنوات، وكان من الصعب تخيلها ضمن فئة *المدير المتآمر*. "يصعب تصورك، بأسلوبك السهل وطريقتك التعاونية، كمديرة متأمرة. أخبريني ماذا تعنين؟"

"أعد نفسي اليوم مديرة *شفيت من آفة التآمر*. كنت أرعى كل شخص في المدرسة. أحمل مسؤولية إدارة كل شيء حتى أدق التفاصيل. كانت لدي حاجة لا تشبع للتدخل في الشؤون التفصيلية للمدرسة كلها. كان شعاري: *لا أحب المفاجآت*. طلبت من كادر العاملين إبلاغي بكل شاردة وواردة، وكنت على استعداد لمعالجة كافة الأمور. فهذا هو واجبي الذي أتلقى أجري عليه. رأيت أن عملي هو حل المشكلات، لكي يركز المدرسون طاقتهم كلها على التعليم. حسبت أنني إذا أدرت المدرسة بسلاسة، فسيركز المدرسون بؤرة اهتمامهم على التدريس، وتكون مدرستنا رائعة ومتفوقة".

اعترضت قائلاً: "لا يبدو ذلك كله سيئاً. أعرف المئات من المدرسين الذين يحبون العمل لدى مدير يأخذ على عاتقه تلك المسؤولية ويترك لهم أمر التدريس. بعضهم يسمونه المدير الحلم".

"هذا صحيح. فالعديد من المدرسين يحبون العمل لدى مدير يتحمل كامل المسؤولية عن إدارة المدرسة. في الحقيقة، شعر بعض المدرسين بالانزعاج عندما قررت استبدال القيادة بالتآمر. يحب الكثير من الموظفين العمل تحت إمرة مدير كفوء ولطيف المعشر ومفعم بالحيوية والنشاط؛ ديكتاتور مطبوع على حب الخير. فذلك

أسهل من العمل مع قائد، لأن الأسلوب التعاوني يتطلب جهداً أكبر ومدخلات أكثر من قبل الكادر. لربما يكون ذلك أكثر إرضاء على المدى الطويل، إلا أنه ليس طريقاً سهلاً، وخاصة إذا كانت المدرسة تدار بواسطة مدير لطيف وكفوء يدير المشهد برمته".

تابعت جين: "قلتَ شيئاً حول العمل لدى مدير. تلك الكلمة لدى مهمة الدلالة. ففي المدارس التقليدية التي يديرها مدراء متآمرون، يعمل المدرسون لدى مدير متآمر كفوء. ربما يكونون محظوظين في عملهم لدى مدير متآمر وكفوء، أو أقل حظاً حينما يكون أقل كفاءة ومهارة. ولكن في الحالات كافة يعمل المدرسون لدى شخص آخر". توقفت برهة ثم تابعت: "في المقابل، يدعو نموذج الإدارة القيادية المدرسين للعمل مع المدير. إنها نقلة كبيرة في العلاقة. نموذج تعاوني لا تراتبي. يتطلب عملاً أكثر والتزاماً أشد من قبل المدرسين. العمل لدى مدير أسهل من العمل مع مدير. لهذا السبب يصعب تطبيق الإدارة القيادية بشكل فعال".

قلت: "قد تكون المهمة صعبة. ولكن من الواضح أنك قمت بها. أنا مهتم بسبب إحداث التغيير في المقام الأول، ونجاحك في تطبيقه، خصوصاً وقد عرفنا مدى صعوبته".

"هناك عدة أسباب جعلتني أتحول من التآمر إلى القيادة. أولها إدراكي بأنني كنت مديرة متآمرة. وكما قلت، لم أفكر كثيراً بأسلوبي في الإدارة. عرفت فقط أنني كنت أدير مدرسة ناجحة وفاعلة، وأن المدرسين يبدون نحوي مشاعر الحب والاحترام. وأنهم لم يطلبوا نقلهم إلى مكان آخر، وأن مكتب المنطقة التعليمية كان معجباً بما يحدث في مدرستنا".

"ما الذي ساعدك على اكتشاف أنك أردت التغيير، خصوصاً وأنك مديرة ناجحة؟"

أجابـــت جين: "حضرت ورشة عمل حول السيطرة الداخلية والدافع الداخلي، وناقشنا كيف ندير مدارسنا. كان جميع المشاركين من المدراء. وخلال إحدى جلساتنا اكتشفت أنني كنت بؤرة اهتمام كل شيء يحدث في مدرستي. كل شيء كان يجري بواسطتي. كنت مـــثل تلك الأم التي ترعى أولادها كلهم. حين أنظر إلى تلك الأيام يبدو المشهد هزلياً تقريباً. لكن كان من الطبيعي بالنسبة لي أن أكون مسيطرة على كل شيء".

قلت: "لم يتضح لي بعد سبب تحولك".

"خـــلال ورشة العمل فاجأتني حقيقة أنني شخص لديه حاجة قـــوية للسلطة. وأعتقد أن معظم المدراء على هذه الحال. تعلمنا في ورشة العمل أن كل سلوك هو سلوك هادف. بدأت بالتفكير كيف أدير مدرستي. حاول المدرسون والتلاميذ معرفة الهدف الذي يكمن وراء سلوكي. اكتشفت بأن سيطرتي حتى على أدق التفاصيل كانت مـــرتبطة بحـــاجتي إلى السلطة. أردت أن تجري الأمور على ما يرام، واقتـــنعت بأنني إذا كنت وراء كل قرار يتخذ فسوف تسير الأمور على ما يرام. أسلوبي في الإدارة أشبع حاجتي إلى السلطة".

ســـألت: "كيف أمكنك التخلي عن السلطة إذا كنت بطبعك تنشدين السلطة؟"

أجابت جين: "بالكف عن التسلط امتلكت سلطة أكبر. السلطة أكثـــر مـــن بحـــرد السيطرة على الآخرين. لست مدفوعة بالحاجة إلى الهيمـــنة؛ مـــا يدفعني هو باعث الكفاءة والأهلية. حين تبنيت أسلوب

القـــيادة التشاركية أصبحت مديرة أكثر كفاءة. كانت مدرستنا جيدة وهـــي الآن أفضل حالاً. تحسن أداء العاملين. وتلاميذنا يؤدون بشكل أفضل في الاختبارات المعيارية. لا نعاني من مشكلة تخريب للممتلكات العامة، والعاملون في المدرسة يبدون أكثر استمتاعاً بأداء واجباتهم مقارنة بحالهم في الماضي. كما تقلصت حالات الشكوى والتذمر".

تابعت جين: "في خضم ذلك كله، أشبعت حاجتي إلى السلطة. لم أتـــنازل عـــن شيء. لم أستطع أن أقرر أنني *بحاجة* إلى سلطة أقل. أنا مدفـــوعة بحافـــز داخلي لطلب السلطة والكفاءة. وعلى أية حال، ما استطعت فعله هو تعديل صورة السلطة المتصلة بكوني مديرة مدرسة".

سألتُ: "كيف فعلت ذلك؟"

أجابـــت: "كان ذلك الجزء سهلاً نسبياً. أنا أفكر عادة بشكل منطقـــي ومترابط ومتسلسل. قررت ببساطة أن أوضح نوع الإدارة الـــتي أريـــدها وأضع الأهداف لنفسي. اعتنقت فكرة أنني في حاجة ماســـة للـــسلطة، وشرعت في إشباع تلك الحاجة بطرق ساعدت الآخرين على رفع مستوى كفاءتهم وقوتهم (سلطتهم) في الوقت ذاته. دعني أقدم لك مثالاً. خلال عملي كمديرة مدة ست سنوات، لم أنقل أياً من المدرسين إلى الإدارة. لدي كادر من المدرسين الأكفاء، لكن لم يرتقِ أحد منهم ليشغل منصباً إدارياً. في مدارس المنطقة الأخرى، انتقل عدد من المدرسين من التدريس إلى الإدارة. تبيّن لي أن أسلوب الإدارة المتآمـــرة مـــنع كـــادر المدرسين من الارتقاء. فقررت رعاية إمكاناتهم القيادية وتعزيزها بدلاً من كبحها وكتمها.

قررت أيضاً أن أكون أكثر تعاوناً مع كادر العاملين. ولطالما شاعت دعابـــة في مدرستنا مفادها أنني أمارس طريقة *اتخاذ القرار المشترك*! "جين

تستخذ جميع القرارات لوحدها ثم تشاركنا فيها!' ومثل جميع الدعابات، هنالك جانب صحيح في تلك الدعابة. قررت عبر تعمد تطبيق الأسلوب التعاوني أن أجذب مزيداً من طاقة المدرسين ومشاركتهم. كان المدرسون أكفاء؛ وأردت أن أوفر لهم الفرصة ليكونوا أكثر كفاءة".

"كيف بدأت إدخال الأسلوب الجديد؟ هل أظهر المدرسون استجابة إيجابية، أم حذرة، أم أصابهم التشوش والارتباك؟"

أجابت جين: "في البداية لم أعلن عن مقصدي. بدأت بتقليص ما أعمله *من أجل* المدرسين ونيابة عنهم بحيث يتمكنون من تطوير مجالات جديدة من قدراتهم. تذكر أن قصدي كان إيجابياً. كنت أحاول أن أجعلهم يشعرون بقدر أكبر من الملكية في المدرسة. بدأت أعترف بأن لديهم مجالات من الخبرة لم تكن موجودة عندي. اعتقدت أن ذلك سيسرهم".

"يبدو أن الأمر لم يكن بتلك السهولة".

"إطلاقاً. ظنوا في البداية أنني أعاني من التعب أو الكسل أو المرض. ونظراً لأننا عملنا سوية على الدوام كفريق واحد، تجاهلوا ما يحدث لفترة قصيرة. لكن بعد مضي شهر تقريباً بدأت أسمع عبارات تدل على القلق. أراد المدرسون أن يعرفوا ما إذا كنتُ على ما يرام. أخبروني أنني أتصرف بشكل مختلف، و لم أعد جين التي عرفوها. راوغت تعليقاتهم لفترة، إلا أنني بعد ذلك قررت أنه من الضروري تقديم بعض التفسيرات وإجراء نوع من الحوار معهم. وهكذا، عقدت اجتماعاً مع العاملين والمدرسين.

أبلغت المدرسين في الاجتماع عن رغبتي بتقاسم السلطة وتحسين حال المدرسة عن طريق الاستفادة من مدخلاتهم. وقلت إن لديهم

خـــبرات ليـــست متوفرة لدي، وإن بإمكاننا تحسين حال مدرستنا إذا وجدت السبل الكفيلة بالاستفادة من إمكانياتهم التي لم تستغل".

سألت: "وكيف استقبلوا الأمر؟"

"لـــو أنني توقعت من الكادر أن يحتفي بذلك لكنت مخطئة. في الـــبداية التـــزموا الصمت. ثم بدأت أسمع تعليقاتهم: 'نحن نبلي بلاء حسناً. لا نريد التغيير. الأمور على ما يرام. الحكمة تقول: لا تصلحْ ما لا يحتاج لإصلاح'. ظل هؤلاء المدرسون يتلقون الأوامر لسنوات. لقـــد كانت العلاقات مريحة وتكافلية. وقراري بالتقدم إلى الأمام لا يعني أن التغيير ملأهم بالحماسة والإثارة.

أعـــتقد أنهم شعروا بالخوف، بالرغم من أن أحداً لم يظهر ذلك. كانـــت مدرستنا ناجحة. ولدينا طريقة للأداء تأكدت فاعليتها. كنت أغير الأمور وأقلبها رأساً على عقب فشعروا بالقلق. أنا لا ألومهم. لربما اعـــتقدوا أن الأمـــر مجـــرد نـــزوة عابرة. طريقة تتعارض مع سلوكي المألـــوف. لقـــد أخذتهم على حين غرة. لم أكن أطلب منهم إلا أمراً واحـــداً: أن يدرّسوا بشكل جيد. حددت لهم على نطاق ضيق ما هو مطلـــوب مـــنهم. لم يكونـــوا بحاجة لتوسيع أفق عملهم. وطالما أدوا الواجب المطلوب، سيسير كل شيء على ما يرام كما أكدت لهم".

"وماذا حدث؟"

أجابـــت جين: "نجحنا في المسعى في نهاية المطاف على الرغم من التخـــبط والارتـــباك. مرّ شهر أو اثنان دون أن يتقدم أحد لأخذ زمام القيادة في المدرسة. وخلال هذه الفترة الانتقالية، كانت القيادة عبارة عن وظـــيفة من وظائفي امتنعت عن أدائها. وعندما أدرك المدرسون أنني لن أفعل كل شيء لهم أو *نيابة عنهم*، بدأ نشاطهم يزداد بشكل تدريجي".

"وماذا فعلت أنت؟"

"قررت أن أفضل سبيل، في البداية على الأقل، هو الامتناع عن فعل أي شيء. اكتفيت بالمراقبة ولذت بالصمت. أردت تجنب الثناء على جهودهم. بدا الأمر مدبراً ومعاكساً لما كنت أحاول تعزيزه ورعايته. فامتداحهم على تحمل أعباء مزيد من المسؤوليات كان سيبدو كطريقة أخرى من *ممارسة السلطة* عليهم، وهذا ما لم أكن أريده. وكمؤمنة بقوة الدافع الداخلي، أردت أن يقوم المدرسون بما هو هادف وجدير بالاهتمام بالنسبة لهم. فلو حفزتهم الرغبة في إرضائي فقط، لما بذلوا كل هذا الجهد. جهودهم الفاترة المترددة سوف ترجعنا إلى الوراء. فإذا أردنا لمسعانا النجاح فإنه يتوجب علينا إقناع العاملين بأن مضاعفة مشاركتهم سوف تؤدي إلى إرضاء الذات فعلاً. ومن المؤكد أنهم بحاجة إلى دافع داخلي.

بعد شهرين عقدنا اجتماعاً آخر. فعبّرت عن شكري لأولئك المدرسين الذين تحملوا مسؤوليات متزايدة في المدرسة. وطلبت منهم تقييم شعورهم حينما خرجوا من المنطقة المريحة التي شيدناها معاً على مر السنين. ونظراً لمتانة العلاقة بيننا، تمكن كل مدرس من الاعتراف ببعض الخوف والتردد عندما خرج وغامر بالدخول إلى منطقة جديدة. والأهم أن كلاً منهم استطاع تحديد مستوى الإثارة حين بدأ بتنفيذ مهمات جديدة. تحدث بعضهم عن الشعور القوي الذي لازمهم عندما وسعوا أدوارهم، بغض النظر عن مدى نجاحهم في لعبها.

كانت تلك بداية الدخول في المنعطف بالنسبة لنا كمجموعة. بعد أن أخذ عدد من المدرسين على عاتقهم مزيداً من المسؤولية القيادية ضمن المدرسة وحددوا مدى الثقة التي شعروا بها، أعطى

المترددون لأنفسهم إذناً بالمحاولة أيضاً. وفي غضون بضعة شهور، جدد جميع المدرسين تقريباً بناء أنفسهم. لم تتراجع سلطتي أو تضمحل بأي حـــال من الأحوال. فمازلت مديرة المبنى وتركزت صلاحياتي على تصريف بعض الأمور المعينة. مازلت المتحدث الرسمي باسم كل من في المبنى؛ لكن حدث فيه تغيير جذري عميق.

بدا الأمر وكأن ماردا خرج من قمقمه، وأدهشنا جميعاً. كنت فخـــورة بمدرستنا دوماً. لكن حين كنت مديرة متآمرة تسيطر على كـــل شيء، قيدت قدرتي حرية حركة العاملين. وما إن انخرطوا في حياة المدرسة برمتها، حتى توسعت آفاقنا وامتدت. كان الأمر رائعاً ومشهوداً فعلاً".

قلت: "إذاً، أحسب أن من الإنصاف القول إن ذلك مثّل نجاحاً بالنسبة لك".

"أجـــل. نجاح باهر مثير. في السنوات القليلة التي مرت منذ أن تحـــولت إلى أســـلوب الإدارة القـــيادية التعاونية، ارتقى العديد من المدرســـين وأصـــبحوا مـــن الإداريين الناجحين. شعرت وكأنني أم فخـــورة قـــدّمت لهؤلاء المدرسين الفرصة للارتقاء والتقدم بطريقة ناجحة. ظل بعضهم في مكانهم، لكنهم يعتبرون المدرسة الآن أفضل حالاً مما كانت عليه قبل بضع سنوات؛ وكانت الحال جيدة آنذاك! المفارقة تمثلت في المدة التي تطلبها مني اكتشاف ذلك".

سألت: "ماذا تقصدين؟"

"تبلغ المدرسين دائماً أن أعظم ميزة للمدرس الكفوء هي أن يحمل تلاميذه على المشاركة، ليس *من أجلهم* بالذات إذا جاز التعبير، بل من أجـــل مـــساعدتهم على تطوير كفاءاتهم. لا يشكك أحد في الحكمة

الكامنة وراء هذه المقاربة. ومع ذلك حين يتعلق الأمر بإدارة مدرسة، فإن معظم الإداريين يحددون ما يفعله المدرسون، ويفعلون الكثير لمساعدتهم، ويتدخلون دون قصد في قدرتهم على تطوير كفاءات جديدة. ولو تصرف الإداريون مع المدرسين بالطريقة التي نطلب من المدرسين التصرف عبرها مع التلاميذ لشكّلنا قيادة نموذجية فعالة.

أشعر بالامتنان للتعرف على الإدارة القيادية وأهمية التعاون. لقد ساعد ذلك على زيادة تحفيز العاملين من الداخل، والنتائج مرضية بالنسبة لنا جميعاً. أشعر بأنني أكثر نجاحاً من أي وقت مضى، وأعرف أن السبب يعود إلى أنني عثرت على طُرُق للاستفادة من قدرات الكادر وطاقاته الإبداعية. كانت تلك القدرات والطاقات موجودة دوماً، لكنني تقيدت (وقيدتها) بالخوف حين كنت مديرة متآمرة. كنت أخشى أن أفقد السيطرة على المدرسة إن منحت المدرسين السلطة. لاشيء أبعد عن الحقيقة من ذلك. عندما تخليت عن سيطرتي، ساعد الإحساس المشترك بالملكية والمسؤولية على إيجاد مدرسة أفضل حالاً بكثير. لن أعود إلى *الأيام الخوالي* أبداً. فالوضع الجديد يخيم عليه جو مفعم بالمرح والبهجة والإثارة".

تعليق

قصة جين نموذجية/نمطية. فمعظم الإداريين لديهم حاجة ماسّة للسيطرة. والدافع للإنجاز هو الذي يحفزهم على تولي زمام القيادة. ولأنهم يرغبون في أن تكون مدارسهم ناجحة، فإن العديد منهم يتصرفون مثل جين، فلا يتركون شاردة ولا واردة ويسيطرون سيطرة كاملة على مدارسهم.

على وجه العموم، يدفع المدراء المتآمرين المسيطرين حسنُ النية ونبل المقصد. وكما اكتشفت جين، فإن لأسلوب قيادتهم تأثيراً محدوداً في كوادرهم. والأهم أنه يمارس تأثيراً محدوداً في المدرسة. فطالما بقيت جين مديرة تهتم بكل صغيرة وكبيرة، ستظل مدرستها مقيدة بما تعرفه وبما تستطيع فعله. وحين سمحت للعاملين بتحمل مزيد من المسؤولية، زاد عدد المشاركين في عملية القيادة، وتضاعف نشاط ونجاح وحيوية المدرسة. تعلمت جين أن السلطة هي الدافع للإنجاز والكفاءة. وعندما قررت تعزيز مقاربة أكثر تعاونية، لم يضعف ذلك سلطتها. ولو حدث شيء من هذا القبيل لما تشبثت بها. وكما أخبرتنا، استحثها دافع البحث عن السلطة. أما كيف تبلغ مرادها فذلك أمر يعود إليها. واكتشفت أنها حققت سلطة أكبر وشعرت أنها أصبحت أكثر كفاءة كمديرة حين غدت أكثر تعاوناً، ويسرت الارتقاء المهني لكادر العاملين في المدرسة.

في الماضي، مارست جين *السلطة على* موظفيها، الأمر الذي أدى إلى شعورهم بالرضى والقناعة فتقيد تطور ما لديهم من إمكانات وطاقات كامنة. وحين انتقلت إلى أسلوب *السلطة التشاركية*، استطاعت تجنيد طاقاتهم وحكمتهم. لقد وجد المدرسون طرقاً جديدة للنمو وإشباع حاجاتهم للسلطة، فشعرت بقوة أكبر. والأهم، أن المدرسة أصبحت أكثر فعالية وكفاءة.

انتقلت جين من التآمر إلى القيادة التشاركية، من إدارة كل صغيرة وكبيرة إلى التعاون. تعلمت أن هناك سلطة أكبر في التيسير والتسهيل مقارنة بالسيطرة على الآخرين والتحكم بهم. تذكرنا جين بأن موقفها مشابه لموقف المدرس والتلاميذ. ففي الصف، يمكن للمدرسين أن

يسهلوا أمور تعلم تلاميذهم بدلاً من التحكم بكل شاردة وواردة. يمكنهم مساعدة التلاميذ على النمو والتقدم بدلاً من التدخل في كل شأن من شؤونهم وأداء المهمات نيابة عنهم. وسيتمتع المدرسون بسلطة أكبر حين يتعاونون مع تلاميذهم في متابعة وتنفيذ التعليمات المفيدة.

ما الذي تستطيع فعله؟

- تقبل حاجتك إلى السلطة باعتبارها المحرك للإنجاز والكفاءة.
- تحقق من استخدامك أسلوب *السلطة على* الذين تديرهم (وحاول تغييره).
- اعرف أن توجه *السلطة على* الآخرين توجه محدود ومقيد. فنتيجة الحاجة الفطرية للاستقلالية، لن يتحمل الذين يخضعون لإمرتك طويلاً قبل تقويض أركان سلطتك.
- طور مهارات التعاون. فإذا دعوت إلى مشاركة هادفة من أولئك الذين تديرهم، ستكسب مدرستك مزيداً من العقول، والإبداع، والطاقة، والحماسة، ووجهات النظر المتعددة.
- اعمل على تسهيل وتشجيع نمو الآخرين وارتقائهم. فكلما زاد ما تشجعه من سلطة وكفاءة، زادت ذخيرتك منهما.
- عبِّر بوضوح عن الهدف المؤسسي، واستحث بإلهامك أولئك الذين تديرهم على تحقيق الأهداف بطرق متعددة. إن وضع معايير مناسبة ومنح الحرية لهم سوف يؤديان إلى نتائج وإنجازات عالية الجودة.

العواقب ليست وخيمة على الدوام

ناثـــان تلمـــيذ في الصف الرابع. ولربما مثلت طاقته وحماسته إشـــكالية معقدة لو لم تتوفر مدرسة ماهرة تعرف كيف تشركه في الأنـــشطة وتساعده على توجيه طاقته غير المحدودة بطريقة ملائمة. وبسبب وجود مثل هذه المدرسة المؤهلة، يحب ناثان المدرسة ويحقق نجاحاً أكاديمياً واجتماعياً.

طلـــبت مـــن ناثان أن يخبرني عن مدرّسته، فقال: "مدرستي تعلمـــنا الكـــثير عن الخيارات المتاحة في صفنا. وتقول إننا نختار الـــبدائل علـــى الدوام، على الرغم من أننا صغار في السن، مثل اختـــيار بـــذل قصارى جهدنا في المدرسة. وتتحدث عن السبب المـــوجب لأن نبذل قصارى جهدنا حتى في الأمور الصعبة والمملة. بعـــد هذه الأحاديث، أدرك أن المدرسة هي عملي الرئيس وأن عليّ أن أبـــذل أقـــصى جهد لدي. إنها مدرسة لطيفة ولربما تكون أفضل مدرسة عرفتها في حياتي. أنا أحبها كثيراً!"

سألته: "ما الذي يجعل مدرّستك جيدة إلى هذا الحدّ؟"

"تجعل المدرسة مكاناً بهيجاً مفرحاً. أحياناً نمارس أنشطة مملة إلى حدٍّ ما، إلا أن الجو المخيم يسوده المرح والبهجة. بعض أصدقائي ليس لديهم مدرسون على هذه درجة من اللطف، يحولون الصف إلى مكان بهيج، ولذلك فهم لا يحبون المدرسة كثيراً. أنا أحب المدرسة وسأبقى أحبها إذا وجد مثل هؤلاء المدرسين الذين يدرسوني الآن".

قلت: "هل لك أن تخبرني ما الذي تفعله مدرّستك بالضبط لتجعل المدرسة مكاناً بهيجاً يمتعك ويسعدك؟"

"نحن نقوم مثلاً، بمشاريع عديدة. في مدرستي القديمة، كنا نكتب صفحات كثيرة ونملأ الفراغات. أما في هذه المدرسة فنادراً ما نؤدي واجبات كتابية. المشاريع أفضل لأنها أكثر متعة. تقول المدرّسة إننا عندما نقوم بمشروع فإننا نصيب عصفورين أو ثلاثة بحجر واحد. أنهينا للتو مشروعاً علمياً حول البيئات الطبيعية، لكنه كان أيضاً مشروعاً حول فنون وأساليب اللغة الإنكليزية وذلك لأن علينا أن نكتب قصة. وهو مشروع فني أيضاً لأن علينا أن نقدم عرضاً. لذلك فإن القيام بمشروع واحد يشابه العمل على ثلاثة موضوعات في وقت واحد. أحب ذلك وكذلك أصدقائي".

"وماذا تحب أيضاً في صفك؟"

"أحب كثيراً العمل ضمن مجموعات. في بعض الأحيان، عندما نجري اختبارات مثلاً، نعمل بشكل إفرادي. لكننا في أغلب الأوقات نعمل ضمن مجموعات. وكثيراً ما تغير المدرّسة تكوين المجموعات، لذلك نعمل دوماً مع أعضاء جدد. في البداية لم يعجبني التغيير لأنني

أحب العمل مع أصدقائي القدامى. لكن المدرِّسة تقول إنّه من المفيد أن نتعلم العمل مع زملاء جدد، لذلك فهي تغير دائماً أفراد المجموعات. عندما تعودت على الأسلوب أحببته أكثر، لأنك عندما تعمل مع عدد أكبر من الأولاد يزداد أصدقاؤك. الآن لدي أصدقاء أكثر مقارنة ببداية العام الدراسي".

"أخبرتني أن مدرِّستك تتحدث عن خيارات. حدثني أكثر عن ذلك".

"عندما تكلفنا بعمل تدلنا على طريقتين أو ثلاث للقيام به. مثلاً، حين كنا نكتب تقريراً عن كتاب، أخبرتنا أن بمقدورنا قراءة أي كتاب نريد طالما أنه يدور حول الموضوع ذاته. في مناسبة أخرى، طلبت أن نكتب تقريراً أو نضع ملصقاً لنشرح الكتاب للزملاء. أحب العمل عندما يكون أمامنا خيارات. تتحدث أيضاً عن العواقب".

قلت: "يبدو هذا مثيراً حقاً. وماذا تقول لكم عن العواقب؟"

"معظم الأولاد يعتقدون أن العواقب تشير إلى تبعات وخيمة، لكن مدرستنا تقول إن العواقب يمكن أن تكون حميدة أيضاً. فإذا أنجزت عملك وانتبهت إلى دروسك فإنه من المرجح أن تنجح في الامتحان. هذه عاقبة. تعودت على النفور من العواقب لأنني اعتقدت أنها وخيمة دوماً. الآن أصبحت أحبها لمعرفتي بقدرتي على اختيار بدائل تؤدي إلى عواقب حميدة ومفيدة".

"هل هناك شيء آخر تريد أن تخبرني به عن صفك؟"

"أشد ما أحبه في صفي أن معلمتي تفيض حناناً ورِقة. فنادراً ما تصرخ في وجوهنا، ولم تكن أبداً فظة وحادة الطبع. جميع الأولاد

يحبون عدم إزعاجها لأنها لطيفة المعشر. بعض المدرسين يعتقدون أن اللطـــف يعني دعوة التلاميذ إلى حفلة *بيتزا*. ولكنّ مدرِّستنا لا تفعل ذلـــك. إنها لطيفة وطيبة معنا دائماً وأبداً، ويمكنك التأكد من حبها الحقيقـــي لـــلأولاد. في صف كصفي، من السهل أن تمرح وتفرح وتتعلم الكثير من المعلومات المثيرة، مثلما حدث في مشروع البيئات الطبيعـــية. أتمـــنى أن يكون جميع المدرسين بمثل لطف ورِقة وكفاءة مُدرِّستي هذا العام".

تعليق

يبلغـــنا تلاميذ المدارس الابتدائية عن أسلوب التدريس الجيد حـــين نجـــد الوقت الكافي للإصغاء. لقد وجد ناثان فرصة جيدة ليكون تلميذاً ناجحاً لأنه يحب المدرِّسة. تتمثل إحدى مسؤوليات مدرسي المدارس الابتدائية في إلهام الأولاد وإقناعهم بحب المدرسة والتعلم.

يقـــول ناثـــان إنـــه يستمتع بالمدرسة لأنها مكان يسوده المرح والـــبهجة. الكـــثير مـــن تلاميذ المدارس الابتدائية، بمن فيهم ناثان، تدفعهم الحاجات التعاونية والانتماء والمرح. ذكر ناثان بشكل محدد أنه يستمتع بالعمل الجماعي (ضمن مجموعة) الذي توفره له المدرسة، الأمـــر الذي يسمح له بالاتصال مع أصدقائه في الوقت الذي يكون فـــيه منتجاً على الصعيد الأكاديمي. وتعمل مدرِّسة ناثان على تغيير أفـــراد المجموعات باستمرار لكي تعزز الإحساس بالجماعة المشتركة. إن إيجـــاد بيـــئة في الصف تدعم حوافز المرح ودوافع الانتماء يلهم التلاميذ للانخراط في أعمال أكاديمية رفيعة المستوى.

لقد ساعدت مدرّسة ناثان التلاميذ على إدراك حقيقة أن العواقب يمكن أن تكون إيجابية أو سلبية، مع أن معظم تلاميذ المدارس الابتدائية سيؤكدون أن العواقب تدل على تبعات وخيمة فقط. من المفيد للأولاد أن يتعلموا أن العواقب يمكن أن تكون إيجابية. فعاقبة الدراسة من أجل الامتحان مزيد من العلم ودرجات أعلى. وعاقبة كتابة الوظيفة هي الاستعداد للدرس والمشاركة فيه بشكل إيجابي. عندما يتعلم التلاميذ أن العواقب يمكن أن تكون إيجابية وأنها تأتي كنتيجة طبيعية للخيارات التي اتخذوها، يملؤهم إحساس متزايد بالسيطرة والتحكم.

حين نصغي لتلاميذ المدرسة الابتدائية سوف يخبروننا كيف نوجد بيئة في الصف تلهم العملية التعليمية وترفع مستوى جودتها. وناثان يرشدنا إلى الوجهة الصحيحة.

ما الذي تستطيع فعله؟

- أوجدْ بيئة في الصف تدعم الحاجة إلى المرح. مدرسو الصفوف الابتدائية يشكلون مصدر إلهام لتلاميذهم عندما يغرسون في نفوسهم حب التعلم. الجو المرح أمر جوهري وأساسي.
- وفّر الفرص للتلاميذ كي يعملوا ضمن مجموعات. لأنها تدعم الحاجة إلى الانتماء.
- غيّر أفراد المجموعات بانتظام لترسيخ الإحساس بالجماعة المشتركة وكسر الحواجز في الصف.
- علّم التلاميذ أن *العواقب* ليست دوماً وخيمة. وأنها يمكن أن

تكـــون إيجابـــية، وأن بإمكانهم اختيار السلوكيات التي من شأنها أن تفرز عواقب حميدة.

- ســـاعد التلاميذ على تطوير أخلاقيات العمل عبر التشديد علـــى أن *وظيفتهم* في المدرسة هي الجد والاجتهاد والتعلم قـــدر المستطاع. والتلاميذ الذين يعتنقون هذا المبدأ سوف يـــتعلمون أكثر من التلاميذ الذين يتبنون توجهاً أكثر سلبية إزاء المدرسة.

القسم الثالث

المدرسة المتوسطة

الفصل السابع

العلاقات الإيجابية

تدعم الكفاءات والمعايير المرتفعة

وجـــدت ليـــندا، مدَرِّســـة الاجتماعيات في إحدى المدارس المتوســـطة، أن مـــنهاجها متخم بالكامل. لقد تمنت دوماً لو نقص حجمه لتدرس عدداً أقل من المفاهيم لكن بدرجة أعمق. في السنتين الأخيرتـــين، شعرت ليندا بمزيد من الرضى على عملها. وسرعان ما تذكـــر أن مقاربـــتها الجديدة ليست أسهل، بل في الحقيقة أصعب. لكـــنها تعلمـــت أن التدريس *بسعادة أكبر* أكثر أهمية من التدريس *بسهولة أكبر*.

بـــدأ الأمـــر عندما بدأت منطقة ليندا التعليمية تهتم بالتعليم المرتكـــز على المعايير. وفي حين أن ليندا لا تدعي الخبرة في التعليم المرتكز على المعايير، إلا أن الانتقال إلى تلك التقنية ساعدها على تنظـــيم أســـلوب تدريسها. في التعليم المرتكز على المعايير تحدد المفاهـــيم ضـــمن فئات ثلاث: *من الضروري معرفتها*، *ومن المهم معرفتها*، *ومن الممتع معرفتها*. وتصوَّر في الحالة النمطية على شكل

ثلاث دوائر متحدة المركز، تمثل دائرة *من الضروري معرفتها* عين الدريئة إذا جاز التعبير.

تعتبر ليندا منهاج الدراسات الاجتماعية في الصف الثامن (تاريخ الولايات المتحدة) *هائل الحجم*. وكثيراً ما شعرت بالإعياء من فرط الجهد المبذول. كان أسلوبها معقداً في وضع العلامات. فمثل العديد من مدرسي الثانويات، استخدمت ليندا *نظام النقاط*. التلاميذ يكسبون النقاط في كل شيء، من المشاركة في أنشطة الصف، إلى الواجب المنزلي، إلى الاختبارات والمسابقات والمشاريع. في نهاية الفصل الدراسي، تحسب ليندا النسبة المئوية للنقاط التي اكتسبها التلاميذ وتعلن العلامات وفقاً لها. أرادت أن تكون مرنة، لذلك منحت التلاميذ فرصاً لأداء واجبات إضافية. وكرهت تسميتها: *ائتمان إضافي*. وعبر الانخراط في أنشطة يستمتعون بها، يمكن للتلاميذ اكتساب النقاط وتحسين علاماتهم.

ونتيجة لذلك، كانت علامات ليندا *عادلة*، ولكنها لا توضح للتلاميذ وآبائهم حجم ما اكتسبوه من علم. إذ يمكن لتلميذين الحصول على درجة ب في صف ليندا مع أنهما قاما بعملين مختلفين تمام الاختلاف. فكل ما كانت تعنيه ب أن التلاميذ حازوا على نسبة تتراوح بين 80-89 % من المجموع الكلي لعلامات الواجب *المطلوب*. حتى هذا لم يكن دقيقاً بشكل كامل. فبعض التلاميذ حصلوا على أقل من 80% من النقاط *المطلوبة*، لكنهم حازوا على الدرجة ب بسبب النشاط الإضافي الذي اختاروا القيام به.

التعليم المرتكز على المعايير ساعد قسم الاجتماعيات ليصبح أفضل تنظيماً ككل. فقد قرر المدرسون بشكل جماعي أن يستعملوا

المعـــايير الـــرسمية كأدلة إرشادية. وباستخدام أطر المنهاج، أوجدوا مجموعة من المفاهيم المتفق عليها وكان من الضروري معرفتها، ومن المهـــم معرفتها، ومن الممتع معرفتها في كل صف. الأمر الذي جعل تدريسهم أشد تركيزاً، وأتاح فرصة معقولة لاستقبال المعلومات من قبل المدرسين، والحكم على التلاميذ الذين يتقاسمون ملامح جوهرية مـــشتركة في مـــا يعـــرفونه ويقدرون على القيام به، بحيث يصبح التدريس أكثر فعالية.

أحـــدثت مقاربـــة التعليم المرتكز على المعايير تأثيراً جذرياً في تدريس ليندا. فبدلاً من أن تشعر بالإرهاق والتشتت، عرفت الوجهة الـــتي يجب أن يتركز عليها جهدها. لا بد من الاعتراف بأن التلاميذ تمـــتعوا بحـــرية أقل في ما يتعلق بالعمل *الإضافي*، إلا أن هناك مرونة كافية بحيث لا يحاصر المتعلم.

علـــى الرغم من حماستها لمقاربة التعليم المرتكز على المعايير، لم تشعر ليندا بالارتياح. فهناك انقطاع على ما يبدو بين نظام الدرجات الذي اتبعته والمفاهيم التي *من الضروري معرفتها* كما حددها القسم. بكلمـــات أبـــسط، على الرغم من أن بعض التلاميذ لم يتضلعوا من جمـــيع المفاهـــيم في فئة *من الضروري معرفتها*، إلا أنهم نجحوا لأنهم جمعـــوا نقاطاً كافية. المدرسون الذين استقبلوا تلاميذ ليندا السابقين استخدموا أساليب أكثر تطابقاً، ولكن التغييرات تجاوزت ما كانت تريده.

في ذلـــك الـــوقت سمعت ليندا عن ورشة عمل باسم *الصف المرتكز على الكفاءة*. لم تكن متأكدة من موضوعها، إلا أن العنوان لفت انتباهها فقررت الحضور. ولم يخبْ ظنُّها.

بعد حضور هذه الدورة التدريبية، توصلت ليندا إلى نتيجة مفادها أن *الصف المرتكز على الكفاءة* هو ما كانت تحتاجه لتجعل مقاربة التعليم المرتكز على المعايير أكثر فاعلية. واستناداً إلى عمل وليام جلاسر، فإن *الصف المرتكز على الكفاءة* انطلق من إدراك حقيقة أن الكثير من التلاميذ كانوا يتركون المدرسة وهم غير أكفاء. أما المتهم الرئيس فهو ممارستنا الحالية في تقدير الدرجات ووضعها. في معظم مدارسنا التقليدية، يستطيع التلاميذ أن يحصلوا على الدرجة د (أي ضعيف أو دون المعدل)، وينجحوا في صفهم. ولربما يحرمون من القبول في المستوى التالي في مدرسة للغات الأجنبية أو الرياضيات، لكنهم ينجحون ويتخرجون من المدرسة الثانوية دون أن ينجزوا عملاً متميزاً يتسم بالكفاءة!

في مقاربة *الصف المرتكز على الكفاءة* لا يمكن للتلميذ أن يحصل إلا على درجة أ (على عمل متفوق فعلاً، يتجاوز توقعاتنا)، أو ب (على عمل على مستوى توقعاتنا بالنسبة للتلاميذ)، أو غير مكتمل (أو درجة تشير إلى أن التلميذ لم يكمل بعد المنهاج لأنه لم يُظهر كفاءة كافية). ولا شك في أن مقاربة *الصف المرتكز على الكفاءة* تسد بشكل كامل الثغرة التي تؤدي لنجاح التلاميذ وتخرجهم من خلال نظامنا مع أن عملهم كان دون المستوى المطلوب.

كانت السنة الدراسية في أواخرها تقريباً عندما عرفت ليندا مقاربة *الصف المرتكز على الكفاءة*. بدا الأمر رائعاً في ورشة العمل، ولكن ليندا رأت أشياء كثيرة تبدو عظيمة نظرياً في ورشة العمل، ومخيبة للآمال حين وضعت موضع التطبيق. وأملت ألاّ تكون مقاربة *الصف المرتكز على الكفاءة* واحدة منها.

عقدت ليندا اجتماعاً للصف. الاجتماعات الصفيَّة شائعة في الصفوف التي تطبق مبادئ سيكولوجية السيطرة الداخلية. يشعر التلاميذ بالتواصل. ولأن بمقدورهم *النجاح* حتى لو لم يرغبوا في المشاركة الفاعلة، فقد لبى ذلك حاجتهم للحرية. الطبيعة الديمقراطية لاجتماعات الصف تساعد التلاميذ على الشعور بأن هناك من يصغي إليهم، وتزيد إحساسهم بالقوة والسلطة في الصف. كما أن معظم التلاميذ يذكرون أن الاجتماعات الصفية تمتعهم وتبهجهم، خصوصاً حينما تعقد بانتظام وليس عند ظهور مشكلة ينبغي مناقشتها.

بدأت ليندا اللقاء بالقول لتلاميذها: "أرغب في تنظيم الأشياء بشكل مختلف. ما زلنا نعاين الدوائر قبل كل اجتماع بحيث تعرفون المفاهيم التي *من الضروري معرفتها*. لسوف نستمر في استخدام الدوائر، ولكن أريد أن أضيف إليها شيئاً. فلأن كل تلميذ سوف يحصل على درجة أ أو ب فقط، آمل أن تكونوا متلهفين ومتحمسين مثلي. هل تبدو فكرة الحصول على أ أو ب فقط فكرة جيدة بالنسبة لكم؟"

سيطرت مشاعر الإثارة والفضول على تلاميذ الصف الثامن. وأعجبوا جميعاً بفكرة الحصول على الدرجة ب على أقل تقدير. راودهم بعض الشكوك، لكنهم كانوا على استعداد لسماع التفاصيل.

"سوف نستعمل الدوائر، وإذا تمكنتم من المعلومات والمفاهيم كلها ضمن دائرة *من الضروري معرفتها* فسوف تحصلون على درجة ب. سأزودكم بالتفاصيل كلها حول ما ينبغي عليكم معرفته وكيف

يمكنكم إثبات ما تعلمتموه وإظهاره. عند هذه النقطة، كل ما تحتاجون تذكره هو أن استكمال مفاهيم دائرة *من الضروري معرفتها* يكسبكم الدرجة ب".

سأل أحدهم: "وكيف نحصل على درجة أ"؟

أجابت ليندا: "هناك طريقتان اثنتان للحصول على أ. بإمكانكم استكمال جميع عناصر دائرة *من الضروري معرفتها*، بالإضافة إلى بعض الأجزاء من دائرتي *من المهم معرفتها* و*من الممتع معرفتها*. سوف نناقش التفاصيل خلال عملنا. سنكتشف الأمر معاً وستعرفون بالضبط ما هي المتطلبات الملحة. لن تحدث مفاجآت، أعدكم بذلك". وعبر إبلاغها التلاميذ بأنهم سوف يكتشفون الأمر معاً، زودتهم بطريقة للحصول على السلطة من خلال المشاركة النشطة في العملية التقييمية والأكاديمية. عمل ذلك على إثارة اهتمام تلاميذها وحثهم على العمل بجدية، لأنها كانت تجعلهم شركاء في التعلم.

سأل تلميذ: "ما هي الطريقة الأخرى؟"

"إذا استكملت جميع عناصر دائرة *من الضروري معرفتها* تستطيع مساعدة تلميذ آخر لم يتضلع بعد من تلك العناصر. فالعمل كمساعد مدرس سيمثل طريقة جديدة للحصول على درجة أ".

قال أحد التلاميذ على الفور: "لن يسمح والداي بذلك. فهما يعتقدان بأن التعليم عملك أنت. أنا هنا لأتعلم، كما يقولان لي دائماً. فإذا اكتشفا بأنك تطلبين مني تدريس تلميذ فسوف يتملكهما غضب جنوني".

"سررت لأنك أثرت هذه المسألة. سوف أرسل ملاحظة إلى أبويك بحيث يعلمان بما يجري. وساخبرهما بأن من يعلّم يتعلّم قدراً هائلاً من المعلومات. فإن لم يكن أبواك يدركان ذلك، يمكنني أن أتفهم سبب غضبهما حين تعلّم زميلاً لك في الصف. وعندما يدركان أنك تتعلم حين تساعد زميلاً لك في الصف فلربما تعجبهما الفكرة. وحتى إن لم تعجبهما، لن يُجبَر أحد على ذلك. فإن فضلت أنت أو والداك ألا تكون مدرساً مساعداً، فبإمكانك الحصول على درجة أ عبر توسيع مدى تعلمك ليتجاوز دائرة *من الضروري معرفتها*".

عرفت ليندا أن السؤال التالي لابد أنه قادم. لكنها لم تكن متيقنة من الذي سيطرحه.

"لنفترض أنني أريد درجة ج وحسب؟" أتى السؤال من جوش، وهو تلميذ لا يبدو أنه يبالي كثيراً بالتفوق، ولا يتلقى دعماً كبيراً من والديه في ما يتعلق بالواجبات المدرسية.

شرحت ليندا الأمر قائلة: "الآن، لا تتوفر على القائمة سوى درجتي أ وب. لو قبلت بأقل مما حددناه *بالضروري* لما كنا - أنا وأنتم - نؤدي واجبنا المطلوب. وإذا لم تتعلموا مفاهيم وعناصر دائرة *من الضروري معرفتها* فسوف تواجهون صعوبة كبيرة في المستقبل. ولأن هدفي هو مساعدتكم على تطوير المهارات التي تحتاجون إليها للنجاح في المدرسة الثانوية، فسأفعل كل ما بوسعي لمساعدتكم على امتلاك ركيزة مكينة. إذاً، ما هو رأيكم؟"

رفعت كارا يدها. "أظن أنني أعجبت بالفكرة. أعتقد أن كل واحد سيسره الحصول على درجة أ أو ب. لكن اختلط عليّ الأمر

قليلاً. ما الذي تفعلينه مع التلاميذ الذين لا يؤدون واجبهم المفروض؟"

أجابت ليندا: "خطتي الآن عدم إعطاء درجات لهم".

سأل عدد من التلاميذ بصوت واحد: "ماذا تقصدين؟"

"لن أعطي درجات. بدلاً من إعطائكم علامات متدنية لعدم تعلمكم *الضروري*، سأترك بطاقة التقدير من دون علامات. إذا حصلتم على درجة د فسوف تنجحون، حتى وإن لم تثبتوا لي اكتساب المهارات التي نعتقد أنكم بحاجة إليها. وحتى لو فشلتم، فإن معظم التلاميذ سيلتحقون بمدرسة صيفية ويترقون إلى الصف التالي. سوف أترك بطاقة التقرير خالية، إلى أن تثبتوا لي بأنكم تعرفون ما تحتاجون إلى معرفته، وتستطيعون فعل ما تحتاجون فعله".

سأل أحد التلاميذ: "وماذا سيرى الآباء؟"

"إذا شرحت العملية بما فيه الكفاية قبل القيام بها، فسيعرف الآباء ماذا تعني بطاقة الدرجات الخالية. فإن لم يعرفوا، آمل أن يتصلوا بي. أعتقد أن آباءكم يريدون منكم أن تغادروا هذا الصف مزودين بالمهارات والمعارف التي تحتاجونها للنجاح في المدرسة الثانوية".

بدا أن ذلك قد أرضى التلاميذ، وشرعت ليندا وتلاميذها بكل حماس باختبار مقاربة *الصف المرتكز على الكفاءة*. إن تخصيص وقت للحديث عن المقاربة مع التلاميذ في اجتماع الصف قبل تطبيقها كان أمراً حاسماً في أهميته، لأنه ساعدهم على تطوير رؤية مشتركة حول ما أرادوه. ولأن ليندا تعرف أن التلاميذ تحفزهم دوافع داخلية، لذا كانت بحاجة لإقناعهم بالفكرة قبل تنفيذها.

حقق صف لينـدا المعجزات. فقد أظهر كل واحد من تلاميذها معرفة متعمقة بعناصر دائرة *من الضروري معرفتها*. تفوّق حوالى 40% منهم، وحصلوا على درجة أ. بعضهم عملوا كمُدرِّسين مساعدين في الصف، وبعضهم الآخر استكملوا العمل الإضافي، فارتفعت درجتهم من ب إلى أ. لم يختبر أي منهم مقاربة لينـدا من خلال الحصول على درجة أدنى. لقد كانت متأكدة من أن مزيداً من التلاميذ سيتفوقون في عملـهم مقارنة بأي صف آخر درَّسته. كان الأمر مثيراً. انتهت السـنة وقـد تعاظم الاهتمام بعمل لينـدا، وتعهدت بتطبيق مقاربة *الصف المرتكز على الكفاءة* منذ بداية السنة الدراسية التالية.

• • •

عندما عادت إلى المدرسة بعد عطلة الصيف، عقدت لينـدا اجتماعاً شـرحت فـيه مقاربـة *الصف المرتكز على الكفاءة* لتلاميذها الجدد بأسلوب مفعم بالنشاط والحيوية والإثارة. وحين سمعوا بها للمرة الأولى، بـدا التلاميذ متحمسين فعلاً للدراسة في صف يضمن نجاحهم تقريباً. تعمدت لينـدا تغذية نوع من الدافع الداخلي الضروري لنجاح مقاربتها. وعلـى الرغم من الحماسة الأولية، إلا أن المشاكل سرعان ما ظهرت. فالعديـد مـن تلاميذ المدارس المتوسطة يفتقدون إلى التنظيم. وبحلول الـوقت الذي يبلغون فيه الصف الثامن، يحدد بعضهم أداءه بأنه هزيل، ويقـنع بعمـل متوسط الجودة. علاوة على ذلك، يُعدّ تلاميذ المدارس المتوسـطة مهـتمين بالحاضر والآني فقط. وفكرة عدم الحصول على درجـات عند نهاية فترة تقديرها لا تعني الكثير بالنسبة لهم في منتصف الفصل. وتبدو بعيدة بحيث لا تؤثر في الكثيرين منهم.

الثقة أهم قيمة بالنسبة لتلاميذ المدارس المتوسطة. فعندما أبلغتهم

ليـــندا في بداية العام أن درجاتهم ستكون محصورة بين أ وب فقط، حاول بعضهم أن يكتشف ما إذا كانت تخبرهم الحقيقة أم أنها تحاول *خـــداعهم* كـــي يجتهدوا في دروسهم. كان العديد منهم يختبرونها. واعـــتقدوا أنهم سينالون درجة ج أو د على عملهم حين يفتقد إلى الكفاءة، كما توقع الكثيرون منهم.

في نهاية الفترة الأولى لتقدير الدرجات، لم يحصل نصف تلاميذ ليـــندا في الاجتماعـــيات على درجات. فوجئ العديد منهم فعلاً عـــندما استلموا بطاقة درجاتهم. فسألوا: "ماذا يفترض بنا أن نفعل الآن؟"

"مازلـــتم بحاجـــة إلى العمل على مفاهيم دائرة *من الضروري معرفتها* لتحصلوا على درجة أ أو ب. أعلم أنكم ستنالونها. لم يفت الأوان بعـــد. يمكـــن أن تتـــبدل الـــدرجات. ما زلتم قادرين على التعويض. أنا واثقة من ذلك".

سأل أحدهم: "ماذا لو فشلنا؟"

أجابت ليندا: "لن تحصلوا على درجات طيلة العام".

"إذاً، علينا الالتحاق بالمدرسة الصيفية".

"لـــست مـــتأكدة. فالمدرسة الصيفية هي لأولئك الذين فشلوا خلال العام. وأنتم لم تفشلوا. أنتم لم تحصلوا على درجات وحسب. لست متأكدة مما سيحدث. نحن في نوفمبر، والدراسة لا تنتهي حتى يونيو. لم أفكر بما سيحدث خلال هذه المدة الطويلة. أفضل أن تؤدوا واجبكم". حاولت ليندا أن لا تحمل نبرتها حكماً. في الوقت نفسه، سُرَّت لأن بعض التلاميذ عرفوا بأن لخياراتهم عواقب.

"أينبغي أن نكرر الدرجة؟"

"لا أدري. ولكـــن أظـــن أن ذلـــك ممكن. ولكنكم تقدرون طاقـــاتكم علـــى أمـــر لا يعد مشكلة. كل ما ينبغي أن تفعلوه هو استكمال أداء واجباتكم، وسوف تنتظم الأمور". كانت ليندا تحاول أن تبقى إيجابية مع هؤلاء التلاميذ، ولكنها لم تنـــزعج من حقيقة أن الكـــثيرين مـــنهم لم يشعروا بالارتياح. كانت تتيح لهم فرصة تحمل المسؤولية وتقرير كيفية معالجة الوضع الذي أوجدوه.

تحـــسنت الأمور ببطء ولكن بثبات خلال العام. عدد بطاقات الـــدرجات الخالية كان يتناقص في كل فصل. خلال الربع الأخير، كـــان بعـــض تلامـــيذ ليندا ما يزالون يستكملون واجبات الفصل الدراســـي الأول، ولكـــنها عرفت بأنهم قد تعلموا مفاهيم دائرة من *الضروري معرفتها*.

مـــع اقتراب نهاية السنة الدراسية، لم يتبقَ سوى حفنة قليلة من بطاقات الدرجات الخالية. اجتمعت ليندا مع التلاميذ بحضور المدير، وأعطت كل واحد منهم قائمة كاملة بما يحتاجونه لينالوا درجة ب. كما أبلغتهم بأن عليهم الالتحاق بمدرسة صيفية إذا لم يكملوا العمل بـــنجاح خـــلال المهلـــة المحددة. ومن بين التلاميذ السبعة في تلك المجمـــوعة، فشل ثلاثة فقط في الحصول على علامة النجاح في تلك السنة.

في الـــبداية شعرت ليندا وكأنها فشلت. كانت لديها رؤى عن كل تلميذ نال درجة أ وب. لم تبذل مثل هذا الجهد في التدريس من قـــبل. عـــندما طبقت مقاربة *الصف المرتكز على الكفاءة* في العام الماضي على فصل واحد، بدا الأمر سهلاً ومثيراً وناجحاً. أما تطبيقها طيلة العام فمسألة مختلفة. التحدي الأعظم (والصداع الأشد إيلاماً)

تمثّل في حفظ السجلات والأعمال الكتابية. في مايو ويونيو، كان التلاميذ ما يزالون ينجزون واجبات بدأ العمل عليها في سبتمبر وأكتوبر. لقد عرفوا أن إنجاز العمل المطلوب ثم إظهار الكفاءة في نهاية المطاف، كفيلان بجعلهم ينالون درجة ب.

عند مراجعة هذا الجهد المبذول على مدار العام، حددت ليندا عدداً من النواقص والعيوب الرئيسة. إحداها تتعلق بمفاهيم أخلاقيات العمل والمسؤولية. إذ تعتقد - كمدرِّسة - أنها تقوم بأكثر من مجرد تدريس محتوى المنهاج للتلاميذ. فهي تساعدهم في تطوير عادات سوف تخدمهم في المدرسة وما بعدها. العديد من التلاميذ ليست لديهم أخلاقيات عمل مؤثرة، ولم يتعلموا كيف يتصرفون بمسؤولية كتلاميذ. وعبر السماح لهم بتسليم واجباتهم المنجزة بعد شهور من فرضها، فلربما أسهمت دون قصد بإضعاف أخلاقيات العمل. على الصعيد التطوري/التنموي، كان تلاميذ المدرسة المتوسطة بحاجة إلى مزيد من البناء. وبمنحهم حرية أكبر من قدرتهم على التعامل معها بشكل مسؤول، ساعدتهم على إحداث بعض الثغرات الأكاديمية الواسعة. وعلى الرغم من أن الجميع، ماعدا ثلاثة، استطاعوا اجتياز الامتحان بنجاح، إلا أن الأمر لا ينبغي أن يكون على هذا القدر من الصعوبة.

استغرق حفظ السجلات وقتاً طويلاً. لم تمانع ليندا في قضاء وقت خارج دوام المدرسة من أجل مضاعفة قدراتها التدريسية، ولكنها أرادت أن تمضي أقل وقت ممكن في الأعمال الكتابية. لقد رغبت في جعل العملية انسيابية ومنظمة لرفع درجة الكفاءة.

أخيراً، شغلت ليندا مسألة إدراك وتلقي الآخرين لمقاربة

الصف المرتكز على الكفاءة. إذ عدَّها الزملاء وآباء التلاميذ *لينة* أو *سهلة*. والمفارقة أن ما جذب ليندا إلى المقاربة هو كونها تتطلب من التلاميذ جميعاً إظهار وإثبات الكفاءة. فالمقاربة كثيرة المطالب وبحاجة إلى قدر كبير من البراعة والمهارة. ومع ذلك، حين رآها الزملاء والآباء أقل صرامةً، احتاجت ليندا إلى تطبيقها بشكل أكثر فاعلية.

وبنهاية السنة الدراسية، كان من الضروري أن تقرر ما إذا كانت سوف تستخدم المقاربة مجدداً أو تلجأ إلى أخرى أكثر تقليدية. في منطقتها التعليمية، منح المدرسون حرية أكاديمية كافية لاتخاذ القرار. وتناقشت مع مديرها لتبيان وتوضيح ما تريد. أبدى المدير دعماً لجهودها، وثمنت رأيه الحصيف.

سأل جون (المدير) ليندا مستوضحاً: "ما هو أكثر شيء تريدينه كمدرِّسة؟"

أجابت: "هدفي أن يتعلم التلاميذ قدر المستطاع". كانت ليندا قد راجعت كثيراً كيفية ارتقاء تفكيرها عبر السنين. فحين بدأت مهنتها، ركّزت بؤرة الاهتمام على *تغطية* المادة واستيعابها كلياً، ثم حوّلت التركيز بعد ذلك إلى تدريس المادة؛ حتى وإن تراجعت التغطية قليلاً. أما في السنوات الأخيرة فقد انقلب التركيز من *التدريس* إلى *تعليم* التلاميذ.

رد جون: "حسناً. ابدئي من هنا. في هذه السنة، استخدمت عملية مختلفة في التدريس وتقييم مستوى التلاميذ. فهل تعلم التلاميذ برأيك قدراً أقل أو أكثر أو القدر ذاته تقريباً مقارنة بما تعلمه تلاميذك في السنوات الماضية؟"

نَفَذَ السؤال عبر مشاعر ليندا المتناقضة ليخترق صميم المشكلة. كان الجواب لافتاً في سهولته: "لا يخامرني أدنى شك في أن تلاميذي قـــد تعلمـــوا في هذا العام أكثر من أي عام آخر درست فيه. وعلى الـــرغم من صعوبة هذه السنة، إلا أنني متأكدة من أن التلاميذ أنجزوا عملاً رفيع المستوى".

سأل جون بابتسامته المعهودة والبريق المتلألئ في عينيه: "ما هي المشكلة إذاً؟"

اعترفت ليندا قائلة: "لماذا تضاعف العمل والجهد إلى هذا الحدّ؟ مع أن ذلك يبدو مشكلة تخص غير المحترفين!"

"إذاً، انتقلنا من مشكلة فلسفية عويصة إلى كيفية تطبيق مقاربة *الصف المرتكز على الكفاءة* بأسلوب أكثر فاعلية، أليس كذلك؟"

قالت ليندا: "على الأغلب. مع بقاء جزء فلسفي من المشكلة. لكـــن الأمر يتعلق غالباً بكيفية تطبيق المقاربة دون أن أصل إلى حدّ الجنون".

قال جون: "دعيني أسألك سؤالاً آخر قبل أن نتابع حديثنا. هل تتـــصورين إمكانـــية العودة إلى الطريقة التي اعتدت استخدامها في التدريس والتقييم؟"

"لا، إطلاقـــاً!" ذهلت ليندا من سرعة إجابتها المفعمة بالحماسة والحيوية.

"إذاً أنـــت بحاجـــة إلى توضيح وحل مشكلة تطبيقها بكفاءة وفعالية دون أن تجهدي نفسك إلى حدّ الإعياء".

قالت ليندا: "أنت على حق. أدرك ونحن نتحدث عنها استحالة العـــودة إلى إعطاء التلاميذ درجات ج رد... أشعر بتحسن كبير في

قدراتي كمُدرِّسة عند استخدام مقاربة *الصف المرتكز على الكفاءة*. أحتاج فقط إلى فهم كيف أطبقها بشكل أفضل. وأسهل".

ذكّرها جون قائلاً: "قلت إنك واجهت معضلة فلسفية أيضاً".

أجابت ليندا: "أجل. مشكلة أخلاقيات العمل ومسؤولية العمل. أخشى من أن عدم تعيين حدود زمنية قصوى يجعل التلاميذ يعتقدون أن بمقدورهم إنجاز عملهم وفقاً لجدول مواعيدهم الخاصة لذا لا يتصرفون بمسؤولية. المراهقون يعانون بما يكفي من الأنانية وحب الذات، ولا يحتاجون إلى تغذية تمركزهم حول ذواتهم".

انتهت المحادثة بتحديد التزام ليندا بمقاربة *الصف المرتكز على الكفاءة*، مع بعض التعديلات المتعلقة بالتطبيق. في العام التالي، أجرت بعض التغييرات التي جعلت الأمور أكثر سهولة، ودعمت الأخلاقيات التي تثمنها، وحافظت على العمل الأكاديمي المتفوق بجودته الذي شهدته في العام الماضي. أما التغير الذي يبدو أنه أحدث كل هذا الفارق فهو إضافة الدرجة ج ومنحها إلى أولئك التلاميذ الذين تأخروا في إنجاز عملهم عن الموعد المحدد. قالت ليندا لتلاميذها: "سوف تتحملون مسؤولية إظهار كفاءتكم في كل شيء يحدد ضمن دائرة *من الضروري معرفتها*. فإن أنجزتم واجباتكم في الوقت المحدد ستنالون درجة أ أو ب. وإذا تأخرتم عن الموعد المحدد فستنالون درجة ج عن العمل ذاته. آمل أن تنهوا عملكم في الوقت المحدد نظراً لأنكم ستنجزونه في كل الأحوال".

على وجه العموم، استعملت ليندا أسلوباً هادئاً بعيداً عن الإثارة لإحداث هذا التغيير. وقررت أن استعمال نبرة واقعية عادية سيكون أكثر فعالية مع تلاميذ المدرسة المتوسطة مقارنة بإعطائهم محاضرة

ثقيلة الوطأة. أما الأمر الذي شددت عليه فعلاً فهو حقيقة أن لديها حياة تعيشها خارج أسوار المدرسة، وأن إنجاز العمل المطلوب في الموعد المحدد دليل على الاحترام.

شكّل تطبيق مقاربة *الصف المرتكز على الكفاءة* للعام الثاني على التوالي نجاحاً هائلاً لليندا. استمر التلاميذ في إنجاز أعمال رفيعة المستوى، وساعد الإصرار على سرعة الإنجاز التلاميذ على مغالبة نزوع فترة المراهقة إلى المماطلة والتأجيل. اشتهر صف ليندا بالقاعدة التالية: "ستحصل على درجة جيدة لكن عليك أن تكسبها بالجهد والمثابرة". تلك هي السمعة التي كانت تريدها! لقد ساعد تطبيق مقاربة *الصف المرتكز على الكفاءة* ليندا على أن تصبح المدرِّسة التي أرادت أن تكونها دوماً.

تعليق

بذلت ليندا كل ما بوسعها لتعطي تلاميذها درجات عادلة وهادفة. وباستخدامها لنظام الدرجات، مثلها مثل العديد من مدرسي المدارس الثانوية، حققت ليندا العدالة. لكن ما أزعجها (وأقلق الكثير من المدرسين) أن الدرجات العادلة لا تعبّر بالضرورة عما تعلّمه التلاميذ. ولا يمكن للتلاميذ والآباء ومدرسي المستقبل معرفة ما تعلّمه التلاميذ من خلال الدرجات التي حصلوا عليها.

وتسلط قصة ليندا الضوء على مبادرتين هامتين اثنتين: التعليم المرتكز على المعايير، والصف المرتكز على الكفاءة. لكلا النموذجين مزاياه، ولكن لا يمكن لأحدهما أن يعمل بمفرده بنجاح دون الآخر. صحيح أن مقاربة التعليم المرتكز على المعايير توضح

ما ينبغي تدريسه والتشديد عليه. لكنها لا تضمن تعلم التلاميذ ما يدرسونه. وصحيح أن مقاربة الصف المرتكز على الكفاءة تقدم نموذجاً لكيفية التدريس، ولكنها لا توفر التفاصيل حول المحتوى والمضمون. إذ يمكن للتلاميذ أن ينجزوا بشكل نظامي عملهم بكفاءة دون أن يتضلعوا من المواد والمفاهيم الضرورية. تمكنت ليندا من توليف المقاربتين للتصدي لسؤالي *ماذا* وكيف اللذين يكونان جوهر التدريس الفعال.

لقد ساعدت مقاربة التعليم المرتكز على المعايير ليندا وقسمها على تطوير التناغم والانسجام والاتساق في المواد التي تدرس. فالاتفاق على الدوائر الثلاث: *من الضروري معرفتها*، *ومن المهم معرفتها* و*من الممتع معرفتها* جعل المدرسين يركزون طاقتهم بشكل أكثر فعالية. ضحى المدرسون بقدر من الاستقلالية، وتخلوا عن بعض الموضوعات *المفضلة*، ولكنهم فعلوا ذلك لأنهم حددوا بشكل جماعي ما هي العناصر المناسبة لكل دائرة. ولا ريب في أن مقاربة التعليم المرتكز على المعايير ضمنت الاتساق الضروري للنجاح التنظيمي.

التفاصيل المحددة التي تعرضها مقاربة التعليم المرتكز على المعايير تدعم فعالية مقاربة الصف المرتكز على الكفاءة. وهذه الأخيرة تضمن للتلاميذ الحصول على السلطة (أي الكفاءة) طالما أنهم يعملون بجد، ويشعرون بالدوافع المحفزة للنجاح حين يدركون أنه هدف يمكن تحقيقه. ومع توجيهات المدرِّس ودعم الزملاء (الأنداد)، يستطيع جميع التلاميذ تحقيق الإنجازات في مقاربة *الصف المرتكز على الكفاءة*. لكن التصدي للحاجة إلى السلطة/الكفاءة ليس كافياً.

فمقاربة *الصف المرتكز على الكفاءة* ستكون أقل فاعلية لو لم تشجع ليـــندا العلاقات الإيجابية مع تلاميذها. ومن خلال اللقاءات الصفية، أشـــركت التلامـــيذ في ابتكار ومقاربة *الصف المرتكز على الكفاءة* وتطبيقها. فمن دون علاقات متينة، قد يختار العديد من التلاميذ عدم بذل أقصى ما لديهم من جهد، لكن ليندا جعلت تلاميذها يشاركون في العملية وساعدتهم على النجاح.

لا عـــيب في وضـــع معايير محددة، لكنها تصبح عديمة النفع وفاقـــدة المعـــنى حين لا يعمل التلاميذ على استيفائها. في الوقت نفـــسه، لا يعني إظهار التلاميذ لكفاءتهم أنهم تضلعوا من المفاهيم الأساســـية والمعـــارف الضرورية. لقد جمعت ليندا مقاربة التعليم المرتكز على المعايير مع مقاربة *الصف المرتكز على الكفاءة* لإيجاد بيئة في الصف يستطيع فيها التلاميذ التمكن من المفاهيم الأساسية والمعـــارف الـــضرورية. ولم تعكـــس درجاتها إنجازات تلاميذها المشهودة فقط،، بل فصّلت أيضاً ما تعلموه بالضبط وبلّغته إلى جميع الجهات المعنية.

ما الذي تستطيع فعله؟

- طوِّر علاقات إيجابية مع التلاميذ. أنت بحاجة لأن تشركهم في العملـــية التعليمـــية إذا أردت منهم إنجاز أعمال رفيعة المستوى.
- اعقـــد اجـــتماعات صفية منتظمة مع تلاميذك. فمثل هذه الاجـــتماعات تشبع الحاجات، وتشرك التلاميذ في العملية التعليمية، وتؤدي إلى تحقيق إنجازات أكبر.

- يجب أن تكون الصورة واضحة في ذهنك لما تريد من تلاميذك أن يتعلموه ويستطيعوا فعله. مقاربة التعليم المرتكز على المعايير تمثّل عملية فعالة لمساعدة المدرسين على وضع أولويات لما يجب تدريسه.
- بلّغ تلاميذك أنك تتوقع منهم الكفاءة، وأنك تثق بقدرتهم على النجاح. مقاربة *الصف المرتكز على الكفاءة* تتصدى لحاجات السلطة/الكفاءة، وتزيد فرص بذل التلاميذ الجهد المطلوب للنجاح في بيئة أكاديمية صارمة.
- كن على استعداد لأن يمتحنك التلاميذ. فالتلاميذ الذين لم يظهروا كفاءتهم في الماضي سيرضون بدرجات النجاح الدنيا. وهم بحاجة لمساعدتك. عليك أن تتشبث بعزمك على مساعدتهم على النجاح. العلاقات الإيجابية ضرورية أكثر من أي شيء آخر مع المتعلمين المترددين الذين اعتادوا الفشل في الدراسة.

الفصل الثامن

التقييم الذاتي
يؤدي إلى تغيير دائم

شكلت السنتان الأخيرتان دوّامة بالنسبة لبن. لقد عمل مستشاراً في مدرسة متوسطة طيلة خمسة عشر عاماً. وهو يتمتع بسمعة حسنة بين أقرانه ووسط المجتمع المدرسي، حيث اشتهر بقدرته على *تسيير الأمور* ونجاحه في التعامل مع التلاميذ.

عندما أعلن مدير الإرشاد والتوجيه في منطقة بن التعليمية عزمه على تنظيم ورشة عمل حول سيكولوجية السيطرة الداخلية، كان بن واحداً من أكثر المشككين بها صراحة وحِدَّة. فقد تضلع من سيكولوجية الاستجابة للمنبه، ونجح في استخدام مقاربة تعديل السلوك مع تلاميذ المدرسة المتوسطة. ومع أنه لم يعرف الكثير عن السيكولوجيات المرتكزة على الدافع الداخلي، لكنه عرف بأنه سيذهب إلى ورشة العمل حاملاً آراءه السلبية معه.

علم بن أن سيكولوجية السيطرة الداخلية تتبنى موقفاً يعتمد على أن الدوافع الداخلية هي التي تحفز البشر. وعرف من سنوات

التجـــربة أن الدوافع الخارجية، كالمخاوف أو الإغراءات، قد أنقذت الكثير من تلاميذ المدرسة المتوسطة من الفشل، على الأقل وهم تحت رعايـــته. سمع بن أن ممارسي سيكولوجية السيطرة الداخلية يشددون في الحالـــة النمطية على إقامة العلاقات وترسيخها. وفي حين أنه لم يجـــادل في أهمية ذلك، إلا أنه لم يعتقد أن هذا الأسلوب قد أخذ في الحسبان ما يجري نمطياً في المدرسة. فلدى المستشارين حمل ثقيل من الحالات. اعتقد بن أنه بحاجة إلى نقل التلاميذ من مكان لآخر بسرعة لكي يستطيع *إطفاء الحريق* التالي. وما سمعه عن سيكولوجية السيطرة الداخلية بدا غير عملي بالنسبة للمدارس ويتطلب وقتاً طويلاً.

في الـــيوم الـــثالث مـــن ورشـــة العمل انقسم المشاركون إلى مجمـــوعات، وتحدثـــوا عـــن قوة الحاجات التي تحفز وتدفع السلوك الإنساني. قال بن إن أقوى حاجاته برأيه هي للحرية والمرح. فقالت ايـــريكا: "هـــذا مـــثير للاهتمام. ما كنت أظن بأن تلك هي أقوى حاجاتك. أخبرنا المزيد".

قـــال بن: "بالتأكيد. الحرية هي الأكثر وضوحاً. أعتقد أنها سبب توجهـــي إلى التربية وخصوصاً الاستشارة. أشعر بالكثير من الفخر بما أقوم به، ولكني لا أخجل من القول إنني أحب وقت العطلة. وبقدر ما أحببت التدريس، أشعر - كمستشار - بحرية أكبر. أذكر أياماً عديدة كنت فيها مع تلاميذي في غاية الإثارة والتشويق في حصة التاريخ، قبل أن يـــضطرنا الجرس للتوقف. ومع أن من واجبي - كمستشار - حل المشاكل، إلا أنني أضع برنامجي الخاص ولا أتقيد بالجرس".

قالـــت ايريكا: "ما تقوله ينطبق على العديد من التربويين. لكن ماذا عن الحاجة إلى المرح؟"

"أرى نفسي شخصاً يسعى للاستمتاع بكل ما يفعله. الطريقة التي اعتمدها هي: *ما يستحق أن أفعله، يستحق أن أستمتع به*. أعتقد أن ذلك يرتبط بالانتماء. وكمستشار، أرى نفسي شخصاً اجتماعياً يحب الناس، لذلك أضيف الحاجة للانتماء أيضاً".

علّق بيت، وهو عضو آخر في المجموعة، بالقول: "الحاجتان اللتان لم تذكرهما هما الحاجة للبقاء والحاجة للسلطة".

قال بن: "حسناً. البقاء شيء لم أفكر فيه كثيراً. لست متشدداً في ممارسة التدريبات البدنية. لكنني أحافظ على لياقة جسدية معقولة. ولست متطرفاً في ما يتعلق بنوعية الطعام. ولا أمضي وقتاً طويلاً في التفكير في مسائل الأمان والاقتصاد والتوفير للمستقبل".

ردّ بيت: "حسناً. ولكن ماذا عن السلطة؟ ومن المؤكد أن لديك حاجة هائلة للسلطة، ألا توافقني الرأي؟"

في العادة، يسارع بن إلى الاعتراف وهو يضحك بأن لديه حاجة قوية للسلطة. ولكن في تلك اللحظة غضب وذهل؛ غضب لأن زملاءه يرونه *مهووساً بالسلطة*، وذهل لرؤية من يعتبر المستشار شخصاً تدفعه حاجة كبيرة إلى السلطة. سأل زملاءه: "هل تقصدون أنني مهووس بالسلطة؟" في الواقع، بدا السؤال أقرب إلى الاتهام. ولحسن الحظ فإن ايريكا وبن وبيت عملوا سوية عدة سنوات وتجمعهم علاقة عمل تتحمل مثل هذه المناقشات.

قالت ايريكا: "لا أحد يدعوك مهووساً بالسلطة. أراك شخصاً لديه حاجة قوية للسلطة، لا للتسلط. ولا أعتبر ذلك أمراً سلبياً على الإطلاق. أنت تعرف بأنك مستشار كفوء، أليس كذلك؟"

"بالتأكيد. الكفاءة في العمل أمر مهم بالنسبة لي".

قـــال بيت: "أعتقد أن هذا هو ما نفكر به كلانا. من المؤكد أنـــك تحـــب المرح والمتعة، لكنك تكرس نفسك للعمل. أنت تأخذ عملك ونفسك على محمل الجدّ؛ وبطريقة جيدة. أنت تريد فعلاً أن تحـــدث فارقـــاً مهمـــاً في حياة التلاميذ، وجهدت لاكتساب سمعة المستشار الكفوء. هذه هي السلطة".

قال بن وقد تخلى تقريباً عن موقف الدفاع: "بكلمات أخرى، أحسب أن لدي فعلاً حاجة للسلطة. لا أعتقد أن بإمكاني تحمل أن أكون مستشاراً عادياً. من المهم أن أنجح في ما أفعله. إن كان هذا ما تعنيه بالسلطة، فأنا أرى أن لدي حاجة كبيرة للسلطة".

بدأ بن بالتحول من رؤية الأشياء من منظور خارجي إلى رؤيتها مـــن منظور داخلي. التوجه الخارجي كان يعني أن بن ركّز اهتمامه علـــى مـــا فعله من أجل الآخرين. لقد جعل التلاميذ أكثر نجاحاً في المدرســـة، وأدّى عملـــه إلى تمكينهم. نظر إليهم عندما كان يُفكّر بعملـــه. وفجأة، بدأ بالنظر إلى نفسه حين فكّر بعمله؛ ليس بطريقة أنانـــية أو سلبية، لكن بطريقة سمحت له برؤية ماذا كان يعني نجاحه بالنسبة إليه، وليس فقط بالنسبة للتلاميذ.

مـــنذ ذلك الحين، حقق بن مزيداً من الاكتشافات التي غيرت طـــريقة مقاربته لعمله، واستطاع فهم ما يعنيه أن يكون مستشاراً. نظمت ورشة العمل حول الدافع الداخلي في أوائل الصيف، وأمضى بن بقية الصيف في إجازة، مؤكداً على أن حاجته للحرية مهمة كما كـــان يعـــتقد. عندما بدأت المدرسة، سار على الإيقاع الذي غدا مألـــوفاً ومـــريحاً بعـــد خمسة عشر عاماً. بقي ملتزماً ببرامج تعديل الســـلوك المجربة والصحيحة التي استخدمها بنجاح. وما زال العمل

يـــرهقه، وحيرته الأحجية: كيف يمكن لهدر الوقت الثمين في إقامة العلاقات مع التلاميذ أن يساعده على أداء عمله بشكل أفضل؟ الآن، وقـــد عرف أن نجاحه في عمله مرتبط بحاجته إلى السلطة، اقتنع بأنه كان يستعمل أكثر السلوكيات المتوفرة فعالية.

كـــان كـــل شـــيء يسير على ما يرام حتى عقد اجتماع على مستوى القسم بين مستشاري المدرسة المتوسطة والمدرسة الثانوية. في الواقع، لم يجرِ من قبل أي حوار بين المستشارين من مستويات مختلفة، ولكـــن في هذا الاجتماع كان الموضوع الرئيس نقاش حول تلاميذ السنة الأولى ومدى تحسن عملهم خلال الأشهر القليلة التي انقضت منذ بدء العام الدراسي.

يقـــول بن متذكراً ذاك الاجتماع: "لم أُفكّر كثيراً في التلاميذ الـــذين قدمت لهم المشورة بعد تخرجهم من المدرسة المتوسطة، لأني كـــنت أركـــز اهتمامي على قضايا التلاميذ الجدد. ذكرت الأسماء، وتحـــدث زملاؤنا في المدرسة الثانوية عن التلاميذ المتفوقين، وأولئك الـــذين اســـتطاعوا التأقلم بشكل جيد في المدرسة الثانوية، والذين يعانون من الصعوبات الأكاديمية. يبدو أن جميع استشاراتي الحاذقة في المدرســـة المتوســـطة كانت وهماً خادعاً. بعض التلاميذ الذين فشلوا فـــشلاً ذريعاً كانوا هم الذين زعمت أنني *أصلحت* حالهم بالمكافآت والحوافز خلال سنوات المدرسة المتوسطة".

عـــندما يـــسترجع الأحـــداث الماضية، يعتقد بن أنه شارك في مؤامرة دون قصد منه. فقد ابتكر برامج تعديل السلوك لحمل التلاميذ على الاجتهاد، أو تجنب الرسوب أو المدرسة الصيفية، أو الفوز بهدية خاصـــة مـــن الأب والأم. لم يكـــن التلاميذ يبالون كثيراً بالعمل

الأكاديمي الذي كان يشجعهم بن عليه. كانوا يريدون فقط تجنب الالتحاق بمدرسة إضافية (المدرسة صيفية مثلا) أو البقاء في صفهم. أو كانوا مدفوعين بوعد من أسرهم بتقديم *هدية ثمينة*. ولذلك أذعنوا وامتثلوا. كان لدى المدرسين كثير من التلاميذ المذعنين الذين ينجزون مزيداً من الأعمال (قال لي بن: "من الغريب أنني لا أتذكر أننا أجرينا نقاشاً حول زيادة المعلومات التي يتعلمها التلاميذ، بل ركّزنا الاهتمام على حقيقة وجود مزيد من الإشارات في دفتر العلامات، ومزيد من الواجبات التي تنجز في موعدها المحدد"). كان المدرسون جميعاً سعداء، وقدروا كل ما فعله بن *ليجعل التلاميذ يبذلون جهداً أكبر*. ولأن ذلك ساعد على إحساس بن بأنه كفوء، فقد شعر بالرضا عن نفسه واعتقد أنه يساعد التلاميذ على تطوير حس بالمسؤولية.

كانت هناك مشكلة واحدة: لم يكن ذلك كله صحيحاً. فقد غادر التلاميذ المدرسة المتوسطة دون أن يزداد حبهم للتعلم وتقديرهم لقيمة التعليم الجيد. ولم يتمكنوا من تطوير حس حقيقي بالمسؤولية. وما إن وصلوا إلى المدرسة الثانوية حتى عادوا على الفور إلى طرقهم القديمة العقيمة. لم يودِّ عمل بن إلى أي تغيير مهم. فإن حدث، فقد كان نحو الأسوأ، لأن التلاميذ طالبوا الآن *بأجر* مقابل أداء عمل لا يرقى حتى إلى الحدّ الأدنى من الكفاءة. كان السؤال الشائع على لسان كل منهم: "لماذا يجب عليّ أن أقوم بذلك إذا كنت لن تعطيني شيئاً بالمقابل؟" لم يقدم إليهم أي سبب منطقي وجيه للعمل بجد سوى تجنب المدرسة الصيفية، أو تفادي البقاء في صفهم، أو الحصول على مكافأة ملموسة.

ونتيجة للاجتماع، تذكر بن مقولة ترددت في ورشة العمل الصيفية: تعتمد المدركات، في جزء منها، على المعرفة. لقد قدّمت إلى بن للتو معرفة جديدة لم تسره، و لم يعد يرى نفسه ذلك المستشار الناجح الكفوء الذي كان يطمح إليه.

في هذه اللحظة بالذات فهم بن تماماً ما معنى أن تصبح *كفتا الميزان غير متوازنتين*. كان هناك فرق هائل بين الصورة الداخلية التي احتفظ بها عن نفسه كمستشار والإدراك الجديد عن المستشار الحقيقي الذي كانه فعلاً. من المثير أن نظرة الآخرين إلى بن لم تختلف. فقد ظل زملاؤه يحترمونه كعهدهم دائماً. كان الفارق داخلياً بالكامل، لكنه أثر تأثيراً عميقاً فيه.

رأى بن الآن نفسه مستشاراً لديه حاجة إلى السلطة، لكنه عاجز يفتقد إلى الفاعلية. ونظراً لأهمية الكفاءة في العمل بالنسبة له، فقد قرر اتخاذ خطوات إجرائية. لم يعد كافياً أن ينظر إليه من حوله نظرة احترام وتقدير. فإذا لم يتغير لن يحترم ذاته. وهذا لمن باهظ لم يكن مستعداً لدفعه.

لحسن الحظ، تذكر بن المناقشة التي دارت حول الفرق بين الصور الداخلية الفريدة التي نبتكرها وبين الحاجات الأساسية التي نشترك بها جميعاً. أدرك بن أن دفع التلاميذ للقيام بما يعتبره مفيداً وصالحاً لهم كان أسلوبه في الحصول على السلطة. وعلى الرغم من أنه لم يدرك ذلك في حينها، إلا أن التوجه كان *سلطوياً*. وضع بن نفسه موضع الخبير وطبق برنامجاً يعتمد مبدأ الجزرة والعصا. ولأن التلاميذ أذعنوا عموماً، على الأقل إلى حدٍّ ما، فقد شعر بالقوة والسلطة.

مع اختبار بن للأشياء من منظور السيطرة الداخلية، قرر أنه لا يـــرغب في الحـــصول على السلطة عن طريق *التسلط* على الآخرين وإجـــبارهم علـــى القـــيام بما يعتقد أن عليهم القيام به. أراد تقاسم الـــسلطة معهم، عن طريق مساعدة التلاميذ على اكتشاف أن العمل بجـــد واجـــتهاد في المدرسة والتعلم بقدر الإمكان من شأنهما تعزيز وإثراء حياتهم.

تعلم بن أيضاً أن استراتيجيات *التسلط* التي اتبعها لم تنتج سوى مكاســـب قـــصيرة الأجـــل. فما إن خرج الذين نصحهم من دائرة نفـــوذه، وحرموا من المكافآت (والتهديدات) الخارجية التي أغراهم (وخـــوّفهم) بهـــا بـــشكل منهجي، حتى عادوا إلى عاداتهم المألوفة وتقصيرهم المعهود. اعترف بن بأنه لم يكن ناجحاً (على الأقل على المـــدى الطـــويل). وهذا الاعتراف هو الذي ساعده على أن يكون مستشاراً أكثر نجاحاً.

تعلم بن أيضاً – كما تذكر – أن ما نريده يظل عرضة للتغيّر. كان مدفوعاً بالوراثة للسعي إلى السلطة، ولكنه امتلك خيارات في ما يـــتعلق بالصور التي ابتكرها لإشباع تلك الحاجة. وحتى ذلك الحين، كانـــت غالبـــية صور السلطة لديه عبارة عن "تسلط: دعني أسيطر علـــيك وأتحكم بك، أنا أعرف مصلحتك، اترك الأمر لي وحسب". قرر بن أن يبتكر صوراً جديدة. لم يصل في حياته إلى مثل هذا العزم علـــى ابـــتكار صورة لما يريده كمستشار. التأمل الواعي كان صعباً لكنه عملية مثمرة. قرر أنه سيحكم على نجاحه بناء على ما فعله هو، وليس ما فعله التلاميذ نتيجة تدخلاته، وقرّر تحمل مسؤولية سلوكه وأفعالـــه. في الـــوقت ذاتـــه، لن يتنازل عن السلطة عبر تقييم نفسه

اعـــتماداً علـــى ما اختار الآخرون أن يفعلوه. سيكون مسؤولاً عن قراراته وأفعاله، ويكون الآخرون مسؤولين عن قراراتهم وأفعالهم.

قـــرّر بـــن أن يركز اهتمامه على مساعدة التلاميذ على تطوير حس بالمسؤولية وأن يصبحوا صناع قرار على المدى الطويل. تاريخياً، كـــان بـــن شخصاً يهتم بالنتائج الفورية: الواجب المنـــزلي التالي، المـــشروع التالي، الاختبار التالي. وفي حين بقيت هذه القضايا تحظى بالأهمية، إلا أن بن قرر بأنها ليست مهمة أكثر من مساعدة التلاميذ على تعلم أشياء تفيدهم على المدى الطويل.

إذا اختار تلميذ عدم بذل أقصى جهد لديه في المشروع القادم، فـــإن ذلك لا يمثل فشلاً لبن. بل اعتبره عوضاً عن ذلك بديلاً اختاره التلمـــيذ. كانت مهمة بن اكتشاف كيف يساعد التلميذ على التعلم إلى أقـــصى قدر ممكن من قراراته. في السابق، عندما يؤدي التلاميذ عمـــلاً جيداً، كان بن ينهال عليهم بالمديح ويبلغهم عن مدى قربهم مـــن تحقيق أهدافهم (تجنب المدرسة الصيفية، أو الحصول على تلك المكافآت الخارجية الثمينة... إلخ). وبالمقابل، عندما يفشل التلاميذ في القـــيام بمـــا يفتـــرض بهم أن يقوموا به في المدرسة، كان بن يبلغهم بأســـلوب رقـــيق لكن صارم بأنهم اختاروا بدائل سيئة، ثم يعلمهم بالعـــواقب، مـــع التأكد من أنهم فهموا كم ستكون هذه العواقب وخيمة.

الآن، أخـــذ بن يطرح العديد من أسئلة التقييم الذاتي بدلاً من توزيـــع المكافـــآت والعقوبات: "كيف سارت الأمور معكم؟ هل ســـرّتكم مجـــريات الأمور؟" تمثلت إحدى استراتيجيات بن في إبعاد الآباء عن مناقشاته مع التلاميذ. فيما مضى، كان يطرح على الأغلب

أسئلة مثل، "هل تريدون أن يفخر آباؤكم بكم؟ هل تعتقدون أنهم سوف يسعدون عندما يرون درجات هذا الامتحان/المشروع/التقرير؟" على الرغم من أنه لم يدرك الأمر آنئذ، إلا أنه كان يؤيد توجهاً خارجياً عن طريق الإحالة الروتينية إلى توقعات الآباء.

الآن أبعد الآباء عن مناقشاته مع التلاميذ. من منظور نمائي، يحاول المراهقون فصل أنفسهم عن آبائهم وإيجاد هوية خاصة بهم. ومن منظور الدافع الداخلي، تعلّم بن أن المراهقين لديهم في الحالة النمطية حاجة قوية للحرية. لقد كان التركيز على التلميذ دون الإشارة إلى سلطة الأبوين متسقاً مع حاجة المراهقين للاستقلال الذاتي.

الآن، اتخذت استفسارات بن الشكل التالي: "إذاً، هل رضيتم عن كيفية أداء هذا الواجب؟" أذهله عدد التلاميذ الذين ألمحوا إلى آبائهم في إجاباتهم ("سأخيب أمل والدي. من المحتمل أن أسجن في المنزل مدى الحياة عقابا لي!") ومن أجل مساعدة التلاميذ على الانتقال من التوجه الخارجي لإسعاد أو إحباط الآخرين، قال بن الآن: "أريد منكم أن تنسوا آباءكم لوهلة. أريد منكم أن تفكروا بالضبط كيف كان شعوركم أنتم عندما نلتم هذه الدرجة. كيف كانت مشاعركم أنتم قبل أن تبدؤوا بالتفكير بردة فعل آبائكم؟"

وبوصفه مستشاراً، لم يكن ثمة فارق بالنسبة لبن إن فخر التلاميذ بأنفسهم أو شعروا بالإحباط. الأمر الوحيد المهم هو أن التلاميذ كانوا صادقين في إجاباتهم. وطالما كانت الإجابة صادقة، فهي تعكس تقييماً ذاتياً صادقاً من قبل التلاميذ. وعندما يرضى

التلاميذ عن أنفسهم، يطرح بن أسئلة مثل: "هل تحب هذا الشعور؟ هل تعرف ما تحتاجه للحفاظ هذا الشعور الإيجابي؟ هل تعرف ماذا فعلت لتحقيق هذا القدر من النجاح؟ هل يستحق منك ذلك أن تكرر ما فعلت؟ هل ترغب في أن يعاودك هذا الشعور مجدداً؟ على الدوام؟ هل أنت مستعد للاجتهاد والكد بما يكفي لتحافظ على هذه المشاعر الطيبة التي تحس بها الآن؟" هذه الأسئلة كلها، وجميع التنويعات عليها التي تخطر ببالك، تساعد التلاميذ على تطوير حس بالمسؤولية، والتحول إلى صناع قرار أفضل حالاً.

المقاربة ذاتها تنجح أيضاً حين يشعر التلاميذ بخيبة أمل. في هذه الحالة، يمكن لبن أن يسأل: "لا تشعرون بأنكم على ما يرام بسبب هذا، أليس كذلك؟ هل تريدون أن تشعروا بالارتياح؟ هل لديكم أدنى فكرة عما يجب فعله لتشعروا بالارتياح؟ هل تستطيعون فعل ذلك؟ هل تحتاجون إلى بعض المساعدة؟ وفي هذه الحالة، هل تعرفون من أين؟ وهل ستحصلون على المساعدة المطلوبة؟ هل تعتقدون أنكم تملكون قدراً من السيطرة على مشاعركم؟" هذا السؤال الأخير بالغ الأهمية. إذ لا يرى بعض التلاميذ أي صلة بين ما يفعلونه وما يشعرون به. هذا هو النموذج المجسد للعجز: الاعتقاد بأن أفعالنا ليس لها صلة بما نشعر به من سعادة ورضى. حينما نقابل مثل هؤلاء التلاميذ، يجب أن نعطي الأولوية لمساعدتهم على رؤية الصلة الجامعة بين أفعالهم ومشاعرهم. وإلى أن يطور التلاميذ إحساساً بالسيطرة والتحكم بحياتهم، سيواجهون خطراً داهماً في كل مجال من مجالات وجودهم، أكاديمياً واجتماعياً.

على الرغم من حماسه، اكتشف بن أن بعض التلاميذ الذين استشاروه وجدوا مقاربته الجديدة مقلقة ومربكة إلى حدٍّ ما. "كيف

لا تـــبلغ آباءنا بأن عليهم مكافأتنا حين نقوم بعملنا؟"، "لم يعد من السهل التحدث معك. أنت تجبرنا على التفكير!" في بعض الأحيان، تعـــرض بـــن لإغـــراء العودة إلى أسلوب الجزرة والعصا، والسماح للجميع برؤيته كمهندس لاستراتيجيات التدخل الناجحة. أما ما منعه عـــن العـــودة لاستعمال ذلك الأسلوب فهو التشبث بالتركيز على صورته الجديدة؛ ما يريد هو لنفسه أن يكون كمستشار.

على الرغم من الصعوبات، التزم بالقيام بما يراه ضرورياً لمصلحة التلامـــيذ علـــى المدى الطويل، ولمصلحته هو ليكون مستشاراً على درجـــة رفـــيعة مـــن الكفـــاءة. وعندما بدأ تقديم المشورة والنصح باســـتخدام مبادئ السيطرة الداخلية، أدرك أهمية بناء علاقة متينة مع التلامـــيذ تعتمد على الثقة المتبادلة. لم يكن أسلوبه القديم يعتمد على العلاقـــات القـــوية. إذ ركّز على المشكلة وعلى الحل، وليس على التلميذ. وحين بدأ يطرح أسئلة تقييمية، أصبحت العلاقة القوية أمراً أساســـياً وجوهـــرياً. ليس من الضروري أن تربطك بالآخرين صلة خاصـــة لـــتوجههم. ولكن الحوار الحقيقي الذي يشمل تقييماً ذاتياً صادقاً يتطلب علاقة متينة. وحالما بدأ بالاستفادة من الدافع الداخلي، أخذ يقدر أهمية العلاقات.

في البداية خصوصاً، كان من الصعب عليه تخصيص وقت محدد لبـــناء صلات قوية مع التلاميذ. وعندما تحدث مع أحد تلاميذه في مكتبه، استحضر ذهنه رؤى مزعجة لطابور من التلاميذ ينتظرون أمام المكتب لمقابلته. في أكثر من مناسبة، استعجل إنهاء اللقاءات دون أن يعطـــي التلاميذ الوقت الكافي الذي يحتاجونه. لكن هؤلاء التلاميذ الـــذين أخطأ واستعجل إنهاء اللقاء معهم كانوا يعودون على الدوام

ليهدروا مزيداً من وقته، وقد ازدادت مشكلاتهم المستمرة صعوبة وتعقيداً. وسرعان ما أدرك أن قضاء بضع دقائق إضافية مع التلاميذ، خصوصاً وأنه بدأ لتوه التعرف عليهم، سيوفر عليه وقتاً طويلاً لا بد أن يمضيه معهم فيما بعد. والأهم من ذلك كله ربما هو أن الصلات التي كانوا يبنونها هي التي مكنت بن من طرح أسئلة التقييم الذاتي الصعبة التي أصبحت علامة مميزه له.

لا يقتصر *زبائن* المستشار على التلاميذ وحدهم فقط. فهو يساعد المدرسين على القيام بواجبهم بشكل أفضل أيضاً. وعندما انتقل بن إلى تقديم مشورته باستخدام سيكولوجية السيطرة الداخلية، لم يشعر جميع المدرسين بالبهجة والحبور. لقد ظل لسنوات عديدة الشخصية المفضلة لدى المدرسين. فما إن تصادفهم مشكلة حتى يضع استراتيجية تدخلية لحلها، فيتحسن أداء التلاميذ. ولكن كما اكتشف، كان التحسن مؤقتاً وحسب. وباستخدام مقاربة إسداء النصح والمشورة اعتماداً على سيكولوجية السيطرة الداخلية، وجد أن بعض التلاميذ اختاروا تحسين أدائهم، بينما بقي غيرهم على تقصيرهم. تعامل مع كل حالة على حدة وبذل ما بوسعه ليجعلها تجربة تعلم التلاميذ. لم يكن ذلك يؤدي دوماً إلى تحسُّن فوري على صعيد الأداء الأكاديمي. لكن ما ساعده على الاستمرار هو تشبثه بالتركيز على صورته الداخلية، وعلى وضوح دوره. تمثل جزء من عمل بن في مساعدة التلاميذ على التحول إلى صناع قرار يتميزون بروح المسؤولية. وعبر مساعدتهم على معالجة عواقب أعمالهم والسماح لهم بتحمل قدر مناسب من المسؤولية، كان يؤدي عمله على أكمل وجه.

من حسن حظ بن أنه عمل في المنطقة مدة طويلة وأقام علاقات عمـــل قوية مع معظم زملائه. وحين غيَّر أسلوبه في المشورة، تمكنوا مـــن التحدث عن أدوارهم ومسؤولياتهم تجاه التلاميذ. وحالما عرف المدرســـون أن بـــن لا يحركه سوى دافع الرغبة في مساعدة التلاميذ علـــى الـــتحول إلى صناع قرار مسؤولين، استطاع معظمهم تحمل حالات التمرد والتقصير القليلة من قبل تلاميذهم.

اســـتمر بـــن طيلة ما تبقى من العام الدراسي في تقديم النصح والمشورة مستخدماً مفاهيم الدافع الداخلي. وتخلى عن برامجه لتعديل السلوك، حيث استبدلها بالطلب من التلاميذ تقييم سلوكهم في كلّ مناسبة تقريباً. وفي حين لم يحقق نجاحاً باهراً على المدى القصير، إلا أنـــه اقتنع بأن التلاميذ الذين استطاعوا التأقلم مع الأسلوب الجديد وتحـــويل الفشل إلى نجاح قد أحدثوا تغييراً حقيقياً. وبدا أن التلاميذ الـــذين تحـــسَّن أداؤهـــم قـــد سرّهم فعلاً اختيار جملة مختلفة من الـــسلوكيات، وتضاعف استمتاعهم بالمدرسة والدراسة. في السابق، كـــان تلامـــيذ بـــن أكثر إذعاناً وامتثالاً، إلا أنهم ظلوا ينفرون من المدرسة. ولكنه شعر الآن أن التلاميذ الذين أحدثوا التغييرات الإيجابية شعروا برضى أكبر على أنفسهم؛ وأكّد المدرسون ما شعر به. وحتى بعض أشد المشككين منهم قالوا إنهم شهدوا تحسناً حقيقياً في الأداء والموقـــف علـــى المستوى الأكاديمي مقارنة بالأعوام السابقة. هذه الـــتغذية المرتجعة جعلت بن يتشبث بأسلوبه طيلة ما تبقى من السنة الدراسية.

يكمـــن المفـــتاح الحقيقـــي للسر في معاينة أداء التلاميذ الذين اســـتفادوا من مشورة بن حالما انتقلوا إلى المدرسة الثانوية. في السنة

التالـــية، وبعيد فترة وضع العلامات الأولى، عقد اجتماع لمستشاري المدرســـة المتوســـطة والثانوية. أبدى الكل اهتمامه بمدى تحسن أداء تلامـــيذ المدرســـة المتوســـطة في المدرســـة الثانوية، على الصعيدين الأكاديمي والاجتماعي.

كـــان بن متوتراً عندما بدأ الاجتماع. فقد قام بنقلة كبيرة في الـــسنة الـــسابقة. حيث غير مقاربته مع التلاميذ برمتها، وتخلى عن الأســـلوب الـــذي أكسبه رضا واستحسان زملائه، إضافة إلى سمعة إيجابـــية ذائعة بناها على مدى أكثر من خمس عشرة سنة. كان على وشك أن يعرف ما إذا كانت جهوده قد أحدثت فارقاً. شعر بسرور لا يصدق عندما سمع مستشاري المدرسة الثانوية يقولون دون تحفظ بأن التلاميذ الذين استشاروه (في المدرسة المتوسطة) هم أكثر التلاميذ الذين قابلوهم استعداداً وتهيؤاً، وأكثر إحساساً بالمسؤولية من الذين أرســـلهم في السنوات السابقة. كان العمل كله الذي قام به يستحق العـــناء! وبيـــنما كان النقاش يجري، وجد نفسه ينجرف إلى العام المنصرم، عندما عقدوا اجتماعاً مماثلاً. في ذلك الوقت، شعر بالعجز وانعـــدام الكفاءة حين عرف مدى تدني مستوى أداء تلاميذه الذين طلبوا مشورته عندما انتقلوا إلى المدرسة الثانوية. لكن هذا العام، شعر بالأهلية والكفاءة والرضا.

تعليق

السلطة هي الحاجة الأساسية الأشد تعرضاً لسوء الفهم. عندما بـــدأ بـــن يتعلم سيكولوجية السيطرة الداخلية، كان تعبير *السلطة* بالنـــسبة إليه يمثّل قيمة سلبية. وباعتباره شخصاً كرّس حياته المهنية

لخدمـــة الآخرين، لم يكن يعتبر نفسه مدفوعاً بباعث السلطة. وحين وسّـــع تعريفه للسلطة لتشمل الكفاءة، أدرك بسرعة أنه كان – في الحقـــيقة – مستشاراً تدفعه حاجة قوية للسلطة. اجتهد وكدح ليبني سمعة إيجابية حسنة، وأراد أن يعتبره الآخرون كفوءاً ومؤهلاً.

حققت مقاربة الثواب/العقاب التي استخدمها ردحاً طويلاً من الزمن نجاحاً على المدى القصير فقط. فطالما هو موجود هناك ليحمل الجـــزرة والعصا أمام عيون تلاميذه الذين يريدون مشورته ونصحه، فإنهم يذعنون ويمتثلون. لكن ما إن انتقلوا إلى المدرسة الثانوية، خارج نطاق نفوذه المباشر، حتى ارتدّوا إلى أساليبهم غير المسؤولة وطرقهم الفاشلة.

انهمـــك بن بكل همة ونشاط في عملية تقييم ذاتي ساعدته على تنمـــية قدراتـــه وكفاءته كمستشار. أما أهم نقلة قام بها فهي إعادة رســـم خطوط المسؤولية. في السابق، كان يقوّم نجاحه أو فشله بناء علـــى ما يفعله الآخرون. وما إن تعلم سيكولوجية السيطرة الداخلية حـــتى بـــدأ يقوّم نفسه اعتماداً على سلوكه هو وليس على سلوك الآخـــرين. بـــدأ يتحمل المسؤولية عما فعله هو، بينما يترك التلاميذ يتحملون مسؤولية ما فعلوه هم.

تحظـــى هـــذه الـــنقلة بأهمية خاصة بالنسبة لكل من يعمل مع مجمـــوعات من الناس معرضة لخطر شديد. فإذا قيّمت نجاحك وفقاً لسلوكيات الآخرين، ثم فشلوا، فإنك تضع نفسك في موقع العاجز. ومهمـــا بلغـــت درجة كفاءتك، فلن تستطيع التحكم بأفعالهم. ولا ريـــب في أن تقييم الذات اعتماداً على خياراتهم هو الوصفة المناسبة للإرهاق والإنهاك.

حـــاول تطويـــر صورة واضحة المعالم عن دورك والمسؤوليات المـصاحبة لـــه. وباعتبار التوقعات من دورك، والتوقعات من ذاتك كمحتـــرف، هل كنت ناجحاً؟ هذا لا يعني أنك لا تهتم بنجاح من يعمـــل معـــك. بل على العكس، فهو يعني أنك قد حددت خطوط المسؤولية وأجريت عملية تقييم ذاتي على أساس ما تستطيع أن تفعله أنت، لا ما يختار الآخرون فعله.

اكتشف بن أن تلاميذه لا يرغبون دوماً في إجراء عملية التقييم الـــذاتي. فالكـــثير منهم يفضلون إجراءها حين يوجههم وينصحهم. التقيـــيم الذاتي وتحمل المسؤولية عملان صعبان. والكثير منا يفضلون أن يوجههم وينصحهم شخص آخر. فذلك أسهل علينا، ولا يتطلب منا اتخاذ مواقف مسؤولة عن حياتنا. وعلى الرغم من تردد تلاميذه، تمكـــن بن من الحفاظ على عزيمته وتصميمه، لأنه تذكر دوماً دوره وهدفـــه. لقد عرف أنه يريد مساعدة التلاميذ على تطوير إحساس بالمسؤولية، يكون بمثابة مصدر إلهام لإحداث تغيير دائم.

أخـــيراً، يذكـــرنا بن أنه يقدم خدماته للمدرسين علاوة على التلامـــيذ. كانـــت مقاربته الجديدة تعني أن بعض التلاميذ لم يتغيروا كثيراً على المدى القصير كما كان متوقعاً، حتى لو كان التغيير أشد فاعلـــية على المدى الطويل. ولأن المدرسين لم يجنوا ثمار النجاح على المـــدى القصير، كان بن بحاجة إلى التأكد من أنهم فهموا مغزى ما كان يفعله. خلال مسيرته المهنية، أقام بن علاقات إيجابية مع زملائه في المدرسة المتوسطة، الأمر الذي مكنه من إبلاغهم بأنه كان يساعد التلامـــيذ على تطوير إحساس بالمسؤولية والقدرة على صنع القرار. وعبر رسم صورة مشتركة مع زملائه، حشد دعمهم وتأييدهم، حتى

وإن عنى ذلك أن يكون بعض التلاميذ أقل نجاحاً على المدى القصير. ولو لم يتواصل مع زملائه، لاعتبروه أقل كفاءة وفاعلية.

ما الذي تستطيع فعله؟

- كوِّن صورة واضحة عن دورك وهدفك.
- قرِّر فيما إذا كنت تبحث عن نجاح قصير الأجل أو إحداث تغيير دائم. أسلوب الثواب/العقاب يفرز على الدوام - تقريباً - نجاحاً فورياً.
- إذا كنت تعمل لإحداث تغيير دائم، اطرح أسئلة حول التقييم الذاتي بدلاً من وصف مسار للعمل.
- تحمَّل مسؤولية سلوكك، ودع الآخرين يتحملون مسؤولية سلوكهم.
- قوِّم نفسك اعتماداً على دورك ومسؤولياتك، وليس على خيارات الآخرين وحالات ليس لك سيطرة عليها. فإن لم تفعل، فستبقى عاجزاً.
- عندما تطلب من الآخرين إجراء عملية التقييم الذاتي، عليك أن تتوقع ممانعتهم. فالناس يفضلون غالباً أن يوجههم أحد فلا يضطرون لتحمل المسؤولية.
- إذا كنت مستشاراً/موجهاً، تذكر أنك تساعد المدرسين بالإضافة إلى التلاميذ. ولكي تنجح، طوِّر رؤية مشتركة عن النجاح مع زملائك بالإضافة إلى تلاميذك.

الفصل التاسع

الإلهام من خلال التعاون

حين التقيت برون في مؤتمر عقد منذ سنتين، تأثرت على الفور بطاقته وحماسه وفاعليته. ولو طلب مني وصف مدير هذه المدرسة المتوسطة بكلمة واحدة لاخترت كلمة *ساحر*. إذ كان أكثر من مجرد *جذاب*. تمتع رون بالأصالة والصدق. أحضر معه عدداً من مدرسيه، وورشة العمل التي أداروها لوصف نجاح مدرستهم المتوسطة التي تضم ستمائة تلميذ، كانت احترافية، ومدعمة ببحث إجرائي، ومؤثرة. بمقدور رون أن يضيف الكثير إلى هذه القصة بسرد قصته. أنا متأكد من ذلك.

قبل الحديث مع رون، اجتمعت مع اثنين من المدرسين الذين شاركوه التقديم. سألت ساندي وغلين ماذا يعني العمل عند رون. عرفت على الفور أن رون يختلف عن معظم المدراء. ردّ ساندي بسرعة: "أنت لا تعمل عند رون، بل معه. لقد اهتم كثيراً بهذا الأمر عندما وظفني. أحياناً أكون متشككاً، ولم أقتنع بكلماته. ولكن حالما بدأت العمل في المدرسة، تبيّن لي بكل وضوح أن رون كان يجهد ليكون أكثر تعاوناً من أي مدير آخر عرفته".

أضـــاف غلين: "عندما وصل رون كنت في المدرسة. أتذكره يقـــول الشيء ذاته لكادر العاملين كلهم في المرة الأولى التي خاطبنا فيها. كان واضحاً منذ البداية أن رون سيكون شخصاً مختلفاً".

طلبتُ من غلين أن يسهب.

"كانـــت المدرسة تقليدية إلى حدٍّ ما. لم يعرف أحد منا رون. لقـــد جـــاء من منطقة أخرى. معرفتنا الوحيدة به أتت مما قرأناه في الـــصحيفة ومـــا علمناه خلال مقابلة التوظيف. لم يكن لدينا سبب يدعـــونا لنـــتوقع أنـــه سيكون مختلفاً عن سواه. على أية حال، بدا واضـــحاً منذ الاجتماع الأول لهيئة العاملين أن رون سيمثل بالفعل تجربة مختلفة".

سألتُ: "وما هو الشيء المختلف الذي فعله؟"

"الأمـــر الذي لاحظناه على الفور هو ترتيب الغرفة لعقد أول اجتماع لهيئة العاملين. اعتدنا على الجلوس حسب نظام الصف، على شـــكل صفوف، والمدير في صدر الغرفة. حين دخلنا غرفة اجتماعنا الأول مـــع رون، كانـــت المقاعـــد مرتبة على شكل حلقة كبيرة، ومـــساوية لعددنا بالضبط. بالطبع، أول شيء أردنا معرفته هو مكان الصدارة! أعتقد أننا شعرنا بالقلق خشية الجلوس على كرسي المدير، فتبدأ الأمور بداية سيئة. أتذكر أننا بقينا مترددين إلى أن سأل أحدهم رون أين كرسيه. فأجابه: 'سأجلس على أي كرسي أجده شاغراً'. عـــندما بدأنا الاجتماع، تناول مسألة ترتيب الغرفة، وتحدث بشكل مقتضب مركزاً على أهمية *العمل مع المدير لا عنده*. قال إنه اختار أن نجلـــس علـــى شكل حلقة 'لأنه لا يوجد شيء اسمه صدر الغرفة في الحلقـــة'. أراد أن نجلـــس في اجتماعنا الأول بهذا الترتيب ليؤكد –

مادياً وجسدياً – على أننا فريق واحد، نعمل بشكل تعاوني من أجل هـــدف مـــشرك. قال إنه سيخبرنا في الوقت المناسب بأفضل ترتيب للجلـــوس، لكنه مازال يفضل – كما أشار – شكل حدوة الفرس، بحيث يرى بعضنا بعضاً ونتفاعل بصورة أكثر فعالية".

سألت: "ما الشيء الآخر المختلف الذي قاله؟"

تابع غلين: "ما جعل رون يبرز ويبدو مختلفاً منذ اليوم الأول هو مـــا لم يقله وما لم يفعله. لم يشاركنا رؤيته. لم يشجعنا على ترتيب الصفوف على شكل حلقات. لم يلقِ علينا مواعظ. اكتفى بالقول إنه يـــريد أن نتعاون، ويريد مدرسة عظيمة نعشق العمل فيها". توقف غلين برهة، ثم تابع: "خلال ذاك الاجتماع الأول، لم يأتِ على ذكر التلامـــيذ أو الآبـــاء على الإطلاق. لربما يكون أكثر التربويين الذين عـــرفتهم تركيزاً على التلاميذ، ولكنه لم يتطرق إليهم أبداً في ذلك الـــيوم. لم يقل الكثير. كان اجتماعاً سريعاً، وهو أمر قدرناه جميعاً، نظـــراً لأن الدراسة ستبدأ يوم غد وعلينا الذهاب إلى غرفنا لترتيب أمورنا. تركّزت كلماته القليلة علينا. على العمل معاً والاستمتاع به. لم يذكر درجات الاختبار، ولا المشاركة في الأنشطة خارج المنهاج، ولا العـــثور علـــى طرق لإشراك أولياء الأمور والمجتمع المحلي، ولا الواجـــبات المنـــزلية ولا وضع العلامات، ولا الانضباط. ركّز علينا نحـــن وحـــسب. ثم أبلغنا بأنه يعتقد أن علينا جميعاً الاستعداد لليوم الأول. ثم قـــال إنه مستعد للحديث أو الإجابة عن الأسئلة، لكنه لا يـــريد إهدار وقتنا الثمين. اعتقدنا آنذاك أن الأمر غريب إلى حدٍّ ما. مديـــر جديـــد، يخاطب كادر العاملين لأول مرة، وليس لديه الكثير ليقوله! عند مراجعة ما حدث، اكتشفنا أن رون أدى مهمتين اثنتين

علـــى درجة لا تصدق من الأهمية خلال ذلك الاجتماع. أولاً، قدم مثالاً نموذجياً لكل شيء. فهو، كقائد، يعتقد أنه ينبغي عليه أن يبيّن لا أن يـــروي. فعل ذلك بترتيب أماكن الجلوس، وباحترام حِرَفيتنا المهنـــية، وبإعطائـــنا أقصى قدر ممكن من الوقت لنؤدي عملنا على أكمـــل وجه. ثانيا، ركّز بؤرة اهتمامه علينا، وأعلمنا أن بناء مجتمع تعليمي مهني حيث يعشق العاملون عملهم يحتل قمة أولوياته".

قلـــت: "حسناً. ولكنني متلهف لمعرفة كيف وصلتم إلى ما أنتم علـــيه الآن. لقـــد حضرت ورشة العمل التي قمتم بتنظيمها اليوم. تحدثـــتم عـــن البحث الإجرائي، ودرجات الاختبار، وإشراك أولياء الأمـــور والمجـــتمع المحلي، وغياب حالات الفوضى عن مدرستكم. تناولـــتم جميع الأمور التي لم يتطرق إليها رون في الاجتماع الأول! كيف وصلتم إلى هنا؟"

قـــال ســـاندي: "انتظر لحظة. أريد إضافة معلومة أخرى قبل الدخول في هذا الموضوع. سأقدم وصفاً موجزاً لمقابلتي مع رون حين وظفـــني. كـــان الأمر مشابهاً لذلك الاجتماع الأول لكادر العاملين الـــذي ذكره غلين، باستثناء أنني كنت أنا ورون لوحدنا في مكتبه. وعلى الفور، أدهشتني بعض الأمور. فمثل معظم غرف المدراء، كان هـــناك مكتب وبضعة مقاعد للزوار. توقعته أن يجلس خلف مكتبه خـــلال المقابلة. ولكن بدلاً من ذلك، جلسنا على اثنين من كراسي الـــزوار، دون أن يفـــصل بيننا المكتب لتأكيد سلطته. وعلى الفور، أوجد رون لدي شعوراً بأنني سوف أعمل معه لا عنده. الأمر الآخر هـــو أن رون ســـألني عما يمتعني وما هي هواياتي. وعن موقفي تجاه التلاميذ في بداية سن المراهقة. فتلاميذ المدارس المتوسطة يمرون بمرحلة

نمائـــية صعبة، وأبدى اهتماماً بمعلوماتي حول المرحلة النمائية في سن المـــراهقة المبكـــرة وموقفي تجاه العمل مع التلاميذ الذين قد يكون ســـلوكهم إشكالياً. وتبيّن لي أنه متعاطف جداً مع المدارس المتوسطة ويعـــتقد أن مدركات الناس سلبية عن مدرسيها وتلاميذها. سألني: 'إذا عرضت عليك الآن وظيفة مُدرِّس لمادة الاجتماعيات في مدرسة متوســـطة أو مدرســـة ثانوية أيهما تختار؟' أعتقد أنني حصلت على الوظيفة لأنني أجبت 'المدرسة المتوسطة' من دون أي تردد".

ســـألت: "ما الذي قاله رون حول التعليمات وعلم التدريس؟ هل أشار إلى مؤهلاتك أو خبراتك؟"

أجـــاب ســـاندي: "ليس بشكل مباشر. حين سأل عني وعن موقفـــي تجاه التلاميذ، خصوصاً في مرحلة المراهقة المبكرة، استطاع تقيـــيم ما إذا كنت الشخص المناسب للتلاؤم مع العاملين والمدرسة. كان يحاول اكتشاف ما إذا كنت منسجماً ومنحازاً فلسفياً إلى توجُّه المدرســـة. وتبيّن له أنني شخص يحب الأولاد (التلاميذ) فعلاً، ويريد أن يحب عمله".

ســـألت: "إذاً، المحتوى وعلم التدريس لا يعنيان الكثير بالنسبة لرون؟"

أجـــاب ساندي: "أنت تخطئ هنا. اكتفى رون بعدم التشديد علـــى مثل هذه القضايا، خصوصاً في البداية. فهو يعتقد أن توظيف الـــشخص المناسب، الذي يتبنى مواقف إيجابية تجاه التلاميذ والعمل، أكثـــر أهمـــية مـــن البحث عن مرشحين يتمتعون بأفضل المؤهلات والخـــبرات. ويعـــتقد أن بمقـــدوره مساعدتنا على تطوير مهاراتنا التدريسية بسهولة نسبية إذا جلبنا موقفاً إيجابياً إلى المدرسة معنا. إلا

أن هـــذا لا يعني أن رون لا يقدر قيمة الممارسة التدريسية السليمة. نحـــن ننظـــر باستمرار إلى المعطيات والبيانات لتحسين ما لدينا من فاعلية تدريسية. لا تنخدع بمسلك رون المتساهل. فهو يهتم اهتماماً شـــديداً بإنجازات التلاميذ، ويعمل جاهداً للحفاظ على دعم أولياء الأمور والمجتمع المحلي. ثمة أمر أخير يتعلق بالمقابلة".

"ما هو؟"

"سألتني عن وثائق المؤهلات والخبرات. فعلى الرغم من أن رون لم يذكـــرْ شيئاً عنها خلال المقابلة، إلا أنه أبدى عدة ملاحظات في مناســـبات كثيرة خلال سنتي الأولى أكدت بوضوح أنه قرأ بتعمق طلـــب التوظـــيف والوثائق المرفقة، وأنه مطلع على الموضوعات التي درســـتها، وما أجلبه معي من معلومات إلى المدرسة. لم يسألني رون عـــن تلـــك الأمور خلال المقابلة لأن الوثائق لديه. فقد درسها ولم يـــرغب في تـــضييع الوقت بسؤالي عما يعرفه! وبدلاً من ذلك ركّز اهـــتمامه علـــيّ كشخص وعلى موقفي تجاه التلاميذ اليافعين، وهي معلـــومات لا يمكـــن الحصول عليها من وثائق المؤهلات الموجودة أمامـــه! يبدو رون في الظاهر متساهلاً وتلقائياً وبعيداً عن الرسميات، ولكن أفعاله وتصرفاته هادفة على الدوام".

قلـــت: "في الوقت الذي قبلت فيه في الوظيفة، غدت المدرسة مكانـــاً رســـخ فـــيه المُدرّسون والإداريون مقاربة الدافع الداخلي وطبقوها. أتصور أن المسألة خضعت للنقاش خلال المقابلة".

أجاب ساندي بضحكة تنم عن الطيبة: "هذا خطأ آخر ترتكبه! لم يتطـــرق رون إلـــيها أبداً. ومن حسن حظي أنه لم يفعل. فأنا لا أعـــرف إلا القلـــيل عن سيكولوجية السيطرة الداخلية. لقد ذكرت

بشكل عابر وهامشي في دورة *مناهج التدريس*، ولكنني لم أتمكن من مناقشتها بشكل متعمق. علاوة على ذلك، لو أنه سألني عنها لما شعرت بالارتياح. كان الأمر سيبدو غريباً وشاذاً لو أن رون بدأ يتحدث عن سيكولوجية السيطرة الداخلية وأعلن 'هذا ما نفعله هنا'".

سألت: "إذاً، كيف عرف أنك ستنسجم مع الثقافة التي كان بصدد إيجادها؟ أما خشي من أنه اختار الموظف غير المناسب إذا لم تسهم في تدعيم ركيزة السيكولوجية التي تدفع المدرسة قدماً؟"

قال ساندي: "عليك أن تسأل رون عن مدى قلقه. بالنسبة لي، لو أجرينا نقاشاً حول سيكولوجية السيطرة الداخلية، فإن كل ما سيعلمه رون هو أنني لم أكن أعرف سوى القليل عنها. لست متأكداً من أن ذلك كان سيساعده. ولو بدأ يشرحها لي، لمثل ذلك انعطافاً لا يصدق خلال المقابلة. لم أكن هناك لأستمع إلى محاضرة، حتى حول موضوع أقدر قيمته. كنت هناك لأجري مقابلة للحصول على وظيفة في التدريس!"

وافقته الرأي: "يبدو هذا منطقياً. ولكنني لم أعرف حتى الآن كيف تأكد رون من أنك الشخص المناسب للعمل في المدرسة؟"

تابع ساندي: "عندما سأل رون عني وعن اهتماماتي وعن موقفي تجاه التلاميذ اليافعين والتدريس، عرف ما يكفي من المعلومات ليتأكد من أنني سأنسجم مع فلسفة المدرسة وتوجه الدافع الداخلي الذي يقدر قيمته وأهميته".

كان غلين يصغي بانتباه: "هناك شيء آخر سوف يساعدك على فهم رون بشكل أفضل. لم يطلب من أحد الانحياز إلى سيكولوجية

الـــسيطرة الداخلية. في الحقيقة، لا أعلم إن كان رون قد شجع حتى على تبنيها. و لم يتحدث عنها بإسهاب إلا مع من يبدي اهتماماً بها. كان يساعدنا على شراء الكتب المتعلقة بها. ومن أحد الأسباب التي جعلـــت الكـــل يؤمن بأفكار الدافع الداخلي في مدرستنا هو أنها لم تفـــرض فرضـــاً!" بدأ غلين يضحك. "تخيل أنك تقول للمدرسين والإداريين بأن الدافع الداخلي هو الذي يحركهم، ثم بعد ذلك تجبرهم جميعاً على الانسجام مع طريقة واحدة للنظر إلى العالم!".

صـــاح ســـاندي: "بالضبط. صحيح أن هناك أموراً *غير قابلة للتفاوض* بالنسبة لرون، لكنها لا تتصل بسيكولوجية محددة أو نظرية معيـــنة. فهـــي متعلقة بمحبة التلاميذ في سن المراهقة المبكرة، وفهم القـــضايا المـــتعلقة بـــنموّهم، وامتلاك الحماس والطاقة الضروريين للـــتدريس، والرغبة في التطور المهني، وحب العمل. فإذا تمتعت بهذه الـــسمات والمـــزايا، فستكتـــشف على الأرجح أن التعلم وتطبيق ســـيكولوجية الـــسيطرة الداخلية سيمثلان عاملاً مساعداً. المقاربة ليست إجبارية، إنها شيء نحب القيام به. ورون يُسهّل ذلك علينا".

كلمـــا استمعت إلى ساندي وغلين زاد تأثري برون. لم يكن مجـــرد شخصية آسرة. كان قائداً أريباً ومنظماً، شيّد مدرسة رفيعة المـــستوى في الأداء، أحـــب فيها المدرسون عملهم. لكنني لم أتبين بوضوح كيف ساعد رون على دفع المدرسة في ذلك الاتجاه.

قلـــت: "حـــسناً. لقـــد حضرت ورشة العمل. أنا مقتنع بأن مدرســـتكم عظـــيمة، أن المدرسين يحبون عملهم، والتلاميذ يحققون الإنجـــازات، وأن الأمور اختلفت عما كانت عليه، وأن رون مدير ماهر وحاذق رعى وغذى ذلك كله. لكن كيف فعل ذلك؟"

قال ساندي: "ذلك شيء عليك أن تسأل عنه رون".

أضاف غلين: "الخبر السار هو أن رون سيكون سعيداً بالتحدث إليك. أنا متأكد من ذلك. هذا أحد أسباب وجودنا هنا. فهو يبحث عن فرصة للتواصل مع المزيد من الأشخاص. قل له إنك تريد التحدث معه ولسوف يروي لك القصة. أراهن أنك سوف تجدها مثيرة ومفاجئة نوعاً ما؟"

أصاب غلين في الأمرين كليهما. فقد كان رون على أتم الاستعداد للحوار والحديث، وكانت قصته مختلفة عما توقعته.

• • •

قلت لرون: "من دواعي سروري أن ألقاك. لقد تحدثت إلى ساندي وغلين. من المؤكد أنهما يكنان لك كل الاحترام. إنني أقدر موافقتك على الحديث معي".

قال رون: "بكل سرور. لكن بشرط واحد".

سألت: "ما هو؟"

"سوف أخبرك عن بعض الأشياء التي قمنا بها وساعدتنا على تذوق طعم بعض النجاح شرط أن تعدني بأن تضيف أدائي الهزيل في المنصب السابق الذي شغلته".

قلت: "بالتأكيد، ولكن عليك أن تعترف بأن الطلب غير عادي".

أجاب رون: "بلا شك. ولكنني أعتقد أن إعطاء الناس فكرة عن الأخطاء التي ارتكبتها قد يكون أكثر فائدة من تدبيج عبارات المدح والإطراء التي تعترف بأفضالنا. ليس سراً القول إنك لا تستطيع تحقيق النجاح بمحاكاة ما فعله الآخرون من قبل، ولذلك فإن نجاحنا

مع التلاميذ قد لا يكون ملهماً ومفيداً لغيرنا على أية حال. من جهة أخـــرى، أعـــتقد أن من الممكن تعلم الكثير من أخطاء وإخفاقات الآخرين كي لا نرتكب الأخطاء ذاتها".

لم أمـــضِ مع رون سوى دقائق معدودات، ومع ذلك أدركت أنـــه فريد ومتميز. فكلما تحدث عن النجاح، استعمل صيغة الجمع *نحن*؛ في حين لجأ إلى ضمير المتكلم المفرد *أنا* كلما تطرق إلى النواقص والعيوب والمثالب. كان يسارع إلى تقاسم المجد والنجاح، والانفراد بتحمل المسؤولية الكاملة عن الأخطاء والفشل. وما جعل ذلك كله لافتاً ومشهوداً صدقه وأصالته، الأمر الذي أذهلني فعلاً. لم أشعر أبداً بأنه كان مدعياً أو متصنعاً.

قلت: "حسناً. دعنا نبدأ من كيف جعلت مدرستك تسير قدماً نحو الأمام. لم يعرفك أحد قبل أن تأتي إلى المدرسة، وفي غضون بضع ســـنوات تحـــسن أداء التلاميذ أكاديمياً، وتحمس المدرسون، ودعم المجتمع المحلي المدرسة. لا بد أنك فعلت شيئاً صائباً!"

"بالتأكيد. كنت وسيلة – أداة – مؤثرة في نجاحنا. لا أزعم أنني لم ألعـــب دوراً مهمـــاً. وكمدير للمدرسة، أنا شخصية مفتاحية في نجاحنا. ولكنني أعرف بوضوح ما هو دوري وكيف يمكن أن أسهم في دفع مدرستنا لتحقيق مزيد من النجاح. دعني أوضح الفارق المميز بـــين صـــاحب الرؤية والقائد. صاحب الرؤية يملك صورة واضحة المعالم عن الجودة، ويشتغل بشكل رئيس كموزع للأدوار والمهمات بحيث يجعل الرؤية تثمر. أنا أرى نفسي قائداً. لدي صورة أقل تحديداً للجـــودة. في الحقيقة، أتعمد إبقاء صورتي مبهمة. وفي حين أن لدى صاحب الرؤية أسلوباً محدداً ويستطيع أن يخبرك بتعابير محددة ودقيقة

كيف تبدو مدرسة الجودة، فإن القائد المؤثر لا يستطيع تقديم سوى أوصـــاف عامة للجودة. على سبيل المثال، أعرف بأنني أريد مدرسة يحـــب فيها المدرسون التلاميذ، ويعشقون عملهم، ويرغبون بالتوسع والـــتطور والنمو، ويعملون بأسلوب تعاوني، ويعتبرون أولياء الأمور والمجـــتمع المحلـــي حلفاء في المسعى للتوصل إلى أفضل تجربة تعليمية ممكنة للتلاميذ. كادر كفوء؛ وصورة مبهمة. لا يوجد انحياز هنا لأي مذهب فكري أو فلسفي معين، أو مقاربة محددة. الصورة تبهم عمداً لكي تشمل كل شيء".

"مـــا هـــو الدور الرئيس للقائد برأيك إن لم يكن تقديم صورة واضحة ومفصلة عن الجودة؟"

"أنا أقدم الخطوط العريضة، التوصيفات العامة التي تسهل الإبداع وتـــشجع المرونة. إن وظيفة القائد هي إيجاد البيئة المناسبة بحيث يشارك جمـــيع أعـــضاء الكادر مشاركة كاملة وينون بأسلوب جماعي صورة محددة وتعاونية للجودة. لا أريد أن أقلل من أهمية ما فعلناه. إنها حكمة الـــتعلم التعاوني وضعت موضع التطبيق: *كلنا أذكى من أي واحد فينا*. فـــبغض النظر عما قد أتمتع به من التزام ونفاذ بصيرة، فإن المدرسة التي نبتكرها والرؤية التي نستمر في تنميتها أكثر كمالاً وأهمية وواقعية وثباتاً مـــن أي شيء تصورته. وهذا هو سبب تأييدي ومناصرتي للتعاون. لا لمجـــرد أن العمـــل الجماعي يعطي شعوراً بالارتياح. فلو أعطى شعوراً بالارتـــياح وجاءت النتائج متوسطة الجودة، لن يستحق الجهد المبذول. التعاون له قيمة ثمينة لأنه يساعدنا على تجاوز قيودنا الفردية وإبداع شيء أعظم منا. صحيح أنه يتطلب قدراً لا يصدق من الطاقة والالتزام، لكن دفع كادر العاملين للتعاون يعد أعظم مصدر للإلهام خبرته في حياتي".

سـألت: "وكيف فعلت ذلك؟ أرى أنك لا تستطيع أن تقدم صيغة يمكن للآخرين نسخها ببساطة، ولكن لا بد من وجود بضعة أشـياء يمكـنك تقاسمهـا معهم بحيث يمكنهم استخدامها كنقطة انطلاق".

"بالتأكيد. أستطيع تقديم عدد من الأفكار، شرط أن يفهموا أن هذه استراتيجيات نجحت معنا. لربما تحتاج إلى التعديل لتصبح فعالة معهـم. كما يمكن أن تنجح أفكاري معنا لأنني أؤمن بها. وقد يتبنى قائد آخر أفكاراً واستراتيجيات مختلفة تحقق قدراً مساوياً من النجاح. كـل ما أستطيع أن أشارك به الآخرين هو طريقة وليس الطريقة بأل التعريف.

إن أفـضل توصية أقدمها إلى كل من يشغل منصب القيادة هي أن يـبدأ بالـتدريج ويركز جهوده. ليس من الأمور غير العادية أن يمتلك القائد الجديد حشداً من الأفكار والمبادرات التي يحب أن يراها مطـبقة. هناك إغراء محاولة التأثير في كادر العاملين عبر تقديم قائمة تضم العديد من الممارسات المبتكرة. أنصح بتقليص بنود القائمة إلى الحد الأدنى. وبعد الانتهاء من ذلك، يجب حذف بنود أخرى! لربما يظـن القائد أنه يضحي بفرصة استعراض مدى ألمعيته أمام موظفيه، لكـنني أعتقد أنه سيكون في وضع أفضل حين يدخل أقل عدد ممكن من المبادرات والممارسات.

أخـبرك غلين عن أول اجتماع لكادر العاملين. يمكن اعتباره مـثالاً يجسد التدريج والتركيز. أردت أن تجلس المجموعة على شكل حلقـة، حـتى نرى بعضنا بعضاً خلال اللقاء، ونتعرف على مفهوم الـتعاون. الأمـر الآخـر الذي أعجبني بشكل خاص في الاجتماع

التمهيدي هو تجنب كل الأمور التي توقع الكادر سماعها. لم أتحدث عن التلاميذ. أنا نصير متحمس لأولادنا التلاميذ وللإنجاز الأكاديمي الـــرفيع، لكـــن كنت أكثر اهتماماً آنئذ بتعريف أفراد العاملين بأنني نصير لهم ومدافع عنهم.

في الـــشهر الأول مـــن عملي، لم أنطق بكلمة يمكن أن تفسر كانـــتقاد. وبوصـــفي مؤمناً بالدافع الداخلي، لست بارعاً في المديح أيضاً، لأنه من أدوات السيطرة على الآخرين. مع ذلك، كلما رأيت شيئاً أعجبني، سواء في الصفوف، أو *الكافتيريا*، أو الممرات... فإنني أعترف به، الناس يقدرون من يعترف بقيمة عملهم ويشكرهم عليه عندما يعرفون بأن ما يقوله حقيقي ولا يستهدف الاستغلال".

ســـألته: "مـــا هو الفرق بين المديح، والاعتراف بقيمة العمل وشكر من قام به؟"

"يستخدم المديح غالباً للسيطرة على الآخرين ودفعهم للقيام بما تريد. أما الاعتراف بقيمة العمل وشكر من قام به فيتضمن قدراً أقل من السيطرة الخارجية. لكن، وعلى الدرجة نفسها من الأهمية، كلما اعترفت بقيمة عمل، أسأل من قام به عن رأيه وشعوره حول الوضع. كـــنت أتعمد محاولة نقل بؤرة التركيز من التوجه الخارجي إلى آخر يستند على الدافع الداخلي. فإذا اكتشف الشخص أنه شعر بالرضى والارتـــياح، سيجد مغزى دلالياً أعمق من مجرد الحصول على مدح شفهي من المدير".

سألت: "ألم يزعجك شيء خلال الشهر الأول؟"

صاح رون: "بالطبع! فإلى جانب كل الأشياء الرائعة التي رأيتها وسمعتها، كنت أرى وأسمع أشياء لم تكن منسجمة مع القيم الجوهرية

الـــتي أؤمن بها. كنت بحاجة - كمدير - إلى تقرير هل التركيز على السلبيات سوف يساعدنا على تحسين حال المدرسة. ارتأيت أن ذلك ســـيفرز نتائج عكسية. ولربما أوجد علاقة عدائية مع كادر العاملين. وقـــد أخسر - جراء ذلك - أي أمل في كسب ثقتهم. لربما كنت نجحـــت في دفعهـــم إلى الإذعان والامتثال، لكن ما كنت لأكسب قلـــوبهم وأحملـــهم على إظهار ما لديهم من طاقات إبداعية. وكان القلـــق سيجبرهم على البحث عن طريقة لتجنب المشاكل مع المدير، إلى درجة تمنعهم من التفوق في عملهم. لذلك، قررت عامداً متعمداً إقامـــة علاقة إيجابية مبنية على الثقة وتعزيزها. لم يكن الأمر سهلاً. جـــربت مـــن قبل نفاد الصبر! من السهل بالنسبة لي الانـــزلاق إلى طـــريقة الإكراه والقسر، بل إقناع نفسي بأن ما أفعله كان *في سبيل* مـــصلحتهم! ولكني ملتزم برعاية وتنمية بيئة إيجابية. لذلك، انتظرت *اللحظة التعليمية المناسبة*".

"أعطني مثالاً على هذه اللحظة التعليمية المناسبة".

"بعـــد بضعة اجتماعات، جاءتني إحدى المدرّسات وأمارات الاهـــتمام بادية عليها. كانت تتساءل ما الذي سأفعله مع هيلين، وهي مدرسة زميلة. اعترفت بأنني مشوش، نظراً لأنني لم أعرف ما هي الأخطاء الفظيعة التي ترتكبها بحيث تضطر زميلة لها إلى مقابلة المدير. أخبرتني أنها وجدت حياكة الصوف طيلة مدة الاجتماعات التي عقدناها عملاً يدل على *قلة احترام* من جانب هيلين. وقالت إنهـــا جـــاءت إليّ لأنـــني مدير جديد وأرادت أن أكون ناجحاً، واعتقدت أنه من المهم أن أبيّن لكادر العاملين أن قلة الاحترام أمر لا يمكن التساهل معه أو تحمله.

وكما قد تحزر، فإن *الخبرة* مدرِّسة متمرسة وملتزمة بالمقاربة التقليدية للتعليم والتعلم. قلت لها إنني أقدر مساندتها لي وسوف أتحدث مع هيلين حتماً.

بعد بضعة أيام تحدثت مع هيلين وقلت لها إنني رأيتها تحيك الصوف خلال الاجتماع الأخير. سألتها بشكل محدد عما كانت تحيكه، وهل هي عادة قديمة تشبثت بها أم هواية جديدة اكتشفتها. عبّرت هيلين عن شكرها لأنني لم ألجأ إلى أسلوب التوبيخ. فسألتها: 'ولِمَ أفعل ذلك؟' أجابت: 'لأن المدير السابق وضع قواعد صارمة تحظر مثل هذه الأمور. قال إن الوقت ملك للمدرسة، ويجب أن نعطيه انتباهنا الكامل، دون أن يشتته شيء'. سألت هيلين عن رأيها حول ذلك فقالت: 'المضحك أنني وافقته الرأي! الحقيقة أنني حين أحيك الصوف تتعاظم قدرتي على تركيز انتباهي، وحين لا تعمل يداي يتشتت ذهني وأنساق مع تيار أفكاري. فعلت ما أراد، لكنني أقسم بأن انتباهي تضاءل'.

قلت لهيلين إن الأمر لا يقتصر على مديرها السابق، فهناك عدد من الزملاء يعتبرون حياكة الصوف خلال الاجتماع عملاً يدل على قلة الاحترام. سألتها إن كانت على استعداد لإبلاغ كادر العاملين خلال اجتماعنا القادم بأن الحياكة تساعدها على التركيز والانتباه. وأكدت لها أن ذلك ليس ضرورياً إذا كان سيسبب لها إزعاجاً، إلا أنني أرى أنه من المفيد إعلامهم بالحقيقة. عبّرت هيلين بوضوح عن تقديرها لهذه الفرصة التي تمكنها من مخاطبة زملائها: 'لا أريد أبداً أن يظنوا أنني أتصرف كالهواة. آمل ألا أبدو في موقف دفاعي حين أخبرهم أن الحياكة تساعدني على التركيز والانتباه'".

سألت رون: "كيف يمكن لهذا أن يكون *لحظة تعليمية مناسبة*؟"

"عندما خاطبت هيلين كادر العاملين في الاجتماع التالي، أثارت نقاشاً حول مسألة كيف يتعلم التلاميذ بشكل مختلف عن بعضهم بعضاً، وكيف نخطئ أحياناً في تفسير سلوكياتهم. النقاش أدى إلى إيجاد طرق تساعد مزيداً من التلاميذ على تركيز انتباههم بصورة فعالة في الصف. اكتشفنا، خلافاً لما كنا نظن، أن قلة منهم تعاني من *مشكلات تتعلق بالانتباه*. عثرنا على سبل تصلنا بعدد أكبر منهم، وفجأة تحسن مستوى انتباههم! لو قدمت أمام الاجتماع عرضاً نظامياً حول أساليب التعلم، وشجّعت الحاضرين على إيجاد طرق لإشراك التلاميذ الذين يعانون من مشكلات تتعلق بالانتباه في الدروس، لكانت الطريقة أقل فعالية. لكن عبر الاستفادة من *اللحظة التعليمية المناسبة* التي سنحت، تمكن كادر العاملين من مناقشة أمر أكثر أهمية مُبدين درجة أكبر من الحيوية والالتزام، من دون إكراه أو إجبار من جانبي".

سألت: "باعتبار ارتباطك بسيكولوجية السيطرة الداخلية، متى وكيف عرَّفت الكادر بها؟"

"لم أحاول مطلقاً تعريف العاملين بها. عملت فقط على بناء علاقاتنا المهنية، وجهدت لحملهم على الثقة بأنفسهم وبي. وبمرور الوقت، طلبوا مني اقتراح كتب مفيدة في هذا الشأن. في تلك الأيام، قمت بإعارتهم مؤلفات تشدد على السيطرة الداخلية والدافع الداخلي. حرصت على عدم الترويج لها. سألني بعضهم عما إذا كان بمقدورنا تكريس جزء من وقت التطوير المهني لتعلم المزيد عن الدافع

الداخلي وكيفية تطبيقه داخل المدرسة. كانت تلك الجلسات مفيدة، وقـــرر بعض الزملاء الانخراط في ورشات عمل أكثر تعمقاً في تناولها للموضـــوع. اتخذت موقفاً تشجيعياً داعماً، إلا أنني أوضحت دون لـــبس أن دراســـة ســـيكولوجية الـــسيطرة ليست أمراً *مطلوباً ولا مفروضاً*".

سألت: "ألم يقلقك احتمال أن يرغب المدرسون عن تعلم شيء تقدر قيمته؟ أليس من المجازفة تجنب الإجبار والإكراه هنا؟"

أجـــاب رون: "لا أظن ذلك. قد تكون على حق. ولكن كان مـــن المهـــم بالنـــسبة لي تجنب الأسلوب القسري في دراسة الدافع الداخلي. *الأمور غير القابلة للتفاوض* بالنسبة لا تشمل سوى رعاية التلامـــيذ، وتقديـــر قيمة إنجازاتهم، والعمل بأسلوب تعاوني في بيئة يسودها المرح والمتعة. كانت المصداقية التي أملكها ستدمر لو قلت إن هناك طريقة واحدة وحيدة نتبعها وأنا الذي أعرفها. توجب عليّ بناء علاقـــة وطـــيدة مع كادر العاملين، والثقة بأن سيكولوجية السيطرة الداخلية سوف تجذبهم إذا وجدوا فيها معنى ومغزى وجدوى. وكما تعلم، أعجبوا بها، ونحن نتابع بناء مدرسة تسودها بيئة أفضل وأكثر مـــواءمة للتلاميذ والإداريين والمدرسين. لا يهمني سوى بناء مدرسة يحـــصل فيها التلاميذ على أكبر قدر ممكن من العلم والتعلم، ويحب فـــيها المدرسون عملهم، ويقدرون فرصة إلهام التلاميذ كل يوم عبر الاستفادة من الدافع الداخلي الذي يصاحبهم إلى المدرسة يومياً".

شـــكرت رون على وقته الذي قضاه معي وعلى المعلومات التي قدّمها. ولكنه قال: "مهلاً، لم ننتهِ بعد. وعدتني بسماع حكايتي عن منصبي السابق وأدائي الهزيل فيه".

قلـــت: "آه، لقد نسيت. ذكرني مرة ثانية بفائدة إعادة الإشارة إلى أخطائك بعد مضي فترة طويلة على وقوعها".

"قمت ببعض الأشياء النمطية التي أفرزت نتائج كارثية متوقعة. فـــإذا ســـاعدت الإشارة إلى أخطائي بضعة أشخاص على تفاديها، فسيكون ذلك أمراً مفيداً".

"حسناً، دعنا نسمع".

"باختصار، حينما علمت بسيكولوجية السيطرة الداخلية، دون إدراك كـــنهها، تعصبت لها وتحمست كما أحسب. لكنني أصبحت مستبداً ومتسلطاً. ظننت أنني أتقاسم أمراً رائعاً مع العاملين معي. في الحقـــيقة، كـــنت أقدم لهم معلومات لا يريدونها. أصبحت صاحب الرؤية، لكن صاحب الرؤية الوحيد بينهم. ولأنهم لم يروا ما رأيت، افترضـــت أنني مصيب وعارف وهم جهلة لا يعرفون. وكلما زادت محاولاتي لتثقيفهم وتنويرهم، *لإنقاذهم*، تعاظم ما أظهروه من معارضة وممانعة".

"وماذا كانت النتيجة؟"

أجـــاب رون: "لا شيء. بقيت متشبثاً بالمحاولة سنة أو اثنتين. وكلمـــا ازددت عناداً، تفاقم الوضع وازداد سوءاً. كانت المعنويات مـــنهارة تقـــريباً. وفي حين اعتبرت نفسي قائداً متحمساً وملهماً، اعتبرني المدرسون متعجرفاً ومتغطرساً. ولأنني سلكت السبيل الخاطئ في كـــل شـــيء، فشلت في إلهامهم وتحفيزهم. بحلول ذلك الوقت، أدركـــت مدى حمقي، وعرفت أن الوقت قد فات ولن أصبح قائداً حقيقـــياً في تلـــك المدرسة. ولحسن الحظ، أعلن عن هذه الوظيفة، فقدمت طلباً للالتحاق بها، وحالفني الحظ بما يكفي لاختياري مديراً.

لقـــد قطعـــت عهداً على نفسي أن أتصرف في المرة القادمة كقائد منفتح لا كمتعصب عنيد. وحين أتأمل ما أحرزناه من تقدم سوية، أعرف أن القرار كان صائباً".

اســـتمتعت بالـــوقت الذي قضيته مع رون. كان من الأسهل بالنسبة له أن يروي كيف قاد الكادر الذي يعمل معه حالياً في رحلته نحـــو تحقـــيق مزيد من الجودة في الأداء. لكنه أراد مساعدة الآخرين علـــى اختبار وتجريب الجودة في الأداء من دون مواجهة الصعوبات الـــتي عانى منها. لقد استطاع رون تسخير حماسته وتوجيه عاطفته، والتحول إلى قائد ناجح يتجنب أساليب الإجبار والإكراه، ويستمر في إلهام وتحفيز كادر العاملين معه. أما النتيجة فهي مدرسة يُسرُّ فيها المدرسون، ويُسعد الإداريون وينجح التلاميذ أكاديمياً واجتماعياً.

تعليق

لم يكـــف شغف رون الحماسي بالتعليم، وطاقته غير المحدودة ليصبح قائداً ناجحاً كحاله الآن. فنجاحه ناجم عن عدد من العوامل المفتاحـــية. أولاً، تأكد أن كادر العاملين معه يعتبرونه مدافعاً عنهم ونصيراً لهم. العديد من المدارس تتصف بالخلاف والشقاق بين الهيئة الإدارية والهيئة التدريسية. ولذلك، بدأ رون اجتماعه التمهيدي الأول ببناء علاقة شراكة مع المدرسين.

يحـــتاج كل مدير إلى دعم كادر العاملين معه ليحقق النجاح. لـــيس من المهم مدى ذكاء أو نشاط أو التزام المدير، فلن ينجح أبداً من دون دعم المدرسين ومساعدتهم. عرف رون ذلك، فبنى تحالفات معهـــم. والمدرسون الذين تُقدر قيمة عملهم بشكل حقيقي لا زيف

فـــيه، ويتلقون الدعم والتأييد والمساندة، سوف يبذلون جهداً أكبر لتحقق المدرسة النجاح والتقدم.

لقـــد قـــدّم رون نمـــوذجاً عملياً لكل ما يقدر قيمته. فخلال الاجـــتماع التمهـــيدي مع المدرسين، رتب رون مقاعد الغرفة على شـــكّل حلقـــة، لأن ذلك الترتيب يدعم مفهوم التعاون الذي أراد تـــشجيعه ورعايـــته. وبـــدلاً من الاكتفاء بالتنظير الكلامي حول معـــتقداته، وضـــعها موضع التطبيق العملي. وعلى الرغم من إيمانه بمبادئ سيكولوجية السيطرة الداخلية، إلا أنه لم يروِّج لها. وبدلاً من ذلـــك، عـــاش هذه المبادئ، فبدأ المدرسون يقدرون قيمتها وأهميتها بطريقة طبيعية ومريحة.

عامـــل رون المدرسين باحترام، فلم تزد مدة الاجتماعات مع المدرســـين دقـــيقة واحـــدة عن الوقت الضروري، وذلك لأنه كان يحتـــرمهم ويعرف أن لديهم مهمات أخرى تنتظرهم. والمدراء الذين يدعمون مدرسيهم ويحترمونهم سيعاملهم هؤلاء بالمثل.

في كـــل تفاعـــل مـــع كادر العاملين معه، كان رون يغذّي العلاقـــات الإيجابية الضرورية للنجاح ويرعاها. وحتى حين لم تعجبه بعض الأمور، تمتع بما يكفي من الحكمة لمعرفة متى يتصدى لها ومتى يـــتجاهلها. كان يتذكر أهدافه دوماً ويتخذ الإجراء الذي يساعده على الانتقال نحو الاتجاه الذي يريده. أما التزامه الراسخ بالهدف فقد ســـاعده على القيادة الهادفة بدلاً من التعثر أمام المعوقات التي كانت تظهر باستمرار.

كان نجاح رون يعتمد – في جزء منه – على تعريفه لمعنى القيادة. وعبَّـــر بوضـــوح عن هدف عريض، هدف مغرٍ وجاذب بما يكفي

ليسهم فيه المدرسون ويشاركوا في تحقيقه. ومن خلال تعزيز وتشجيع التعاون الحقيقي وإشراك كادر العاملين، شكّل مصدر إلهام وتحفيز لطاقة استطاعت تغيير حال المدرسة.

ما الذي تستطيع فعله؟

- وطّد علاقة إيجابية مع كادر العاملين معك. فهم بحاجة لمعرفة أنك تهتم بهم قبل أن يهتموا بما تعرف.
- تأكد من أن العاملين معك يعتبرونك مدافعاً ونصيراً. فحينما يرونك حليفاً لهم سوف يبذلون جهدهم من أجلك، وحين لا يعتبرونك حليفاً فسوف تحركهم حاجتهم للبقاء، لا الحاجة ليصبحوا أكثر كفاءة.
- حوّلْ ما تقدره وتثمنه إلى نموذج معيّن. واجعل أفعالك تعكس أقوالك.
- استفد من جميع اللحظات التعليمية المناسبة التي تسنح لك. فهذا يجعل قيادتك أوثق صلة بالواقع وأقل تجريداً.
- ادعُ إلى تعاون حقيقي. فالمدرسون يبذلون قصارى جهدهم حين يحدث فارق مهم في الوضع.
- احتفل بالنجاح الذي تصنعه العديد من الأيدي العاملة بتناغم وانسجام.

الفصل العاشر

أن نكون ما نختار

تيفاني فتاة ذكية وناجحة. عانت قبل بلوغها الصف الثامن من صعوبات كبيرة في الصفين السادس والسابع، وكادت أن ترسب أو تـــذهب إلى المدرســـة الصيفية. أما محاولات والدتها لمساعدتها فقد مكنـــتها في الواقع من التشبث بتوجهها غير المسؤول، إلى أن تلقت العـــون مـــن المستشارة في مدرستها. طلبت من تيفاني إخباري عما ساعدها على التحول إلى تلميذة ناجحة كحالها الآن.

بـــدأت بالقول: "التعرف على الدافع الداخلي ساعدني كثيراً، خصوصاً طريقة استخدامه معي من قبل موجهتي المرشدة. مرت عليّ أوقـــات عـــصيبة في المدرسة طيلة سنتين. أنا الآن في الصف الثامن وأستعد للانتقال إلى المدرسة الثانوية. أشعر بالرضى عن نفسي، وأنا واثقة بأنني سأكون تلميذة ناجحة في المدرسة الثانوية وما بعدها".

سألت: "كيف ساعدتك المستشارة؟"

"عـــندما كان أي شخص (بالغ) يتحدث معي، كان يسألني: ماذا تفعلين؟ في الواقع، كان السؤال يعني أنني أواجه مشكلة لأنني لم أكن أعمل ما يريدا كانت موجهتي مختلفة فعلاً. حالما التقينا، جعلتني

أشـــعر بأنني شخصية مهمة، وبأن ما أريد أن أكونه مثير للاهتمام. سألتني عن الشخص الذي يثير إعجابي، وماذا أريد أكون. استعملتُ كلمات مثل *ذكية وناجحة وأهلاً للثقة وواقعية، وغير متوانية*. سألتني عـــن معاني هذه الكلمات بالنسبة لي. اعتدت أن يسألني الكبار عن تعـــريفات للكلمات، لكن موجهتي سألتني عما أعنيه أنا بها. أشعر باهميتي حين أتحدث إليها".

سألتها: "هل تقصدين أن مستشارتك وقفت في صفك دوماً؟"

أجابـــت: "لست متأكدة من ذلك. لم يكن يبدو أنها تريد أن تكون صديقة لي. ومع أنها أشعرتني باهميتي، إلاّ أنها لم تكن تفتقد إلى الـــصرامة معـــي. عندما تراجع أدائي كثيراً، خاصة في بداية الصف الـــسابع، ظلت تسألني عما إذا كنت فعلاً *أهلاً للثقة وناجحة* وذكية وغير *متوانية*. لم تسألني أبداً ماذا كنت أفعل، أو ما هي مشاعري، أو هـــل أحـــب المدرسين. ركّزت الأسئلة على شخصيتي وما أريد أن أكـــونه. ولأنني أحترمها وأثق بها، كنت صادقة معها. أحسب أنها كانـــت إلى جـــانبي لأنها أرادت مصلحتي. لكنها لم تقبل كل شيء أفعله. كانت تحملني على النظر إلى ما كنت أفعله، وأقرر هل أنا كما أريـــد أن أكـــون. لم تأمرني بشيء أبداً، وكنت أحب ذلك. ظلت تسألني من أريد أن أكون".

قلت: "كأنما ذلك ساعدك كثيراً كما يبدو من حديثك".

"أجـــل. حالمـــا ركّزت اهتمامي على من أريد أن أكون، بدأ أدائـــي يتحسن في المدرسة، وارتفعت علاماتي، حتى عند المدرسين الـــذين لم أكن أحبهم. وهناك شيء آخر أحببته لدى موجهتي، وهو أنهـــا لم تحاول أبداً دفعي إلى حبهم. فقد عرفت أنني أحب بعضهم

وأكـــره بعـــضهم الآخر. سألتني فقط هل أريد أن أكون *ناجحة* أم *ناجحة مع المدرسين الذين أحبهم فقط*. والمرة الوحيدة التي وجَّهت إليّ ملاحظة مباشرة كانت عندما بدأت أشتكي من بعض المدرسين. قالت إنني إن تصرفتُ كما أريد أن أكون مع الذين أحبهم فقط، فأنا أتـــرك المجـــال للآخرين للسيطرة عليّ. وأتيح لمن لا أحبهم الفرصة لحرماني من أن أكون ذكية وناجحة. لن أنسى أبدًا كلماتها. قالت: 'عليك أن تقرري ما إذا كنت تريدين النجاح أو التخلي عن النجاح عندما تقابلين من لا تحبين'".

"هل ساعدتك ملاحظتها؟"

"تبدو الآن معقولة ومنطقية. لكنني لم أرغب حينذاك بسماعها. أردت اختلاق الأعذار ووضع اللوم على الآخرين حين يتدنى مستوى أدائـــي. ومـــع أنها بالغة اللطف إلا أنها لم تسمح لي بذلك. جعلتني أتخلـــى عن أسلوب اختلاق الأعذار، وأقول لنفسي كل يوم أريد أن أكـــون ذكية وناجحة وأهلاً للثقة وغير متوانية. أريد أن أجمع هذه الخصال سواء كنت أحب المدرسين أم لا. قررت أن أكون كما أريد حـــتى ولو غاب المدرسون الذين أريدهم. جعلتني أعرف أن الدوافع داخلية ويمكنني اختيار من سأكون".

قلـــت: "أعلـــم أنك متفوقة هذه السنة وجيّدة. ما الذي فعله المدرسون لمساعدتك على التفوق والنجاح هذه السنة؟"

"معظـــم المدرســـين ممتازون. يقولون لنا ما ينبغي أن نعرفه ونفعلـــه حـــتى نكون ناجحين في صفوفهم، ولكنهم يقدّمون لنا خيارات حول كيفية القيام بذلك. أحب أن يكون لدي خيارات؛ وكذلك أصدقائي".

سألت: "هل تقصدين أن على المدرسين أن يتركوا التلاميذ يفعلون ما يحلو لهم؟"

أجابت: "لا. قد يبدو الأمر غريباً، لكنني أعتقد أحياناً أن على المدرسين أن يشيروا إلينا بما يجب أن نفعل وألا يكتفوا بإعطائنا الخيارات. التلاميذ يحبون أن يكون لديهم خيارات، لكننا بحاجة إلى مدرسين في موقع المسؤولية لدفعنا إلى التركيز. فإذا سمح المدرسون للتلاميذ بفعل ما يريدون، فإن معظمهم سوف يضيعون وقتهم سدى ولا يتعلمون الكثير. أعتقد أن المدرسين الأكفاء يقدمون بعض الخيارات، لكنهم يحافظون على تركيز التلاميذ. نريد مدرسين يُصغون إلينا ويحترموننا. لكننا بحاجة إلى مدرسين يتأكدون من أننا لا نخرج عن حدود السيطرة".

"ما هي الصفات الأخرى للمدرِّس الجيد؟"

"من الأمور الجيدة التي قام بها أحد المدرسين هذا العام أنه جعلنا نضع دستوراً للصف، بدلاً من أن يبلغنا بالقواعد والأنظمة كما يفعل معظم المدرسين. وهكذا تبنى الصف قوانين وأفكاراً تبيّن السلوك السليم لجعل الصف ناجحاً. شارك كل تلميذ في النقاش، ووقّعنا جميعاً على الدستور. ومع أن بعض التلاميذ ربما يلجؤون إلى المشاكسة أحياناً، إلا أنهم توقفوا عن السلوك الأحمق في الصف. أعتقد أننا اتبعنا دستورنا لأننا شاركنا جميعاً في وضعه. إنه شيء مختلف تماماً عن قيام شخص آخر بإبلاغنا ماذا نفعل، حتى ولو كنا سنتبع القواعد ذاتها".

"هل لديك أي شكاوى ضد مدرسيك؟"

"ما يزال بعض المدرسين يفعلون أشياء تثير غضبي. وكان ذلك يمنعني من التفوق في الأداء، ولكنني الآن لا أعتبره مشكلة كبيرة.

أريـــد أن أكـــون تلمـــيذة ناجحة حتى مع مدرس لا أعتبره جيداً. أحسب أنني عندما أصل إلى المدرسة الثانوية والجامعة سيكون هناك مدرســـون قد لا أحبهم كثيراً. وعلى الأقل الآن، أعلم بأنني أستطيع اختيار أن أكون ناجحة مهما حصل. أسعدني أن مرشدتي ساعدتني على اكتشاف ذلك العام الماضي. أعتقد أن هذا هو أهم الدروس التي تعلمتها في المدرسة.

تعليق

ناتـــان، تلمـــيذ الـــصف الرابع الذي أوردنا قصته في الفصل السادس، كانت تدفعه بشكل رئيس الحاجات التعاونية. حيث تحدث كثيراً عن محبته الشديدة لصفه، لأن جواً من المتعة والمرح يسوده. أما في حالة تيفاني، المراهقة، فكان دافع الحاجة إلى السلطة والحرية أكثر قـــوة. ولـــذلك تطلب منها مرشدتها الحكيمة أن تحدد ما تحب أن تكونه، مؤكدة احترامها لاستقلالها الذاتي والسلطة المتأصلة في اختيار الهـــوية. إن تشكيل الهوية هو المهمة النمائية الأولى لمرحلة المراهقة. وحين تسأل المستشارة تيفاني ماذا تريد أن تكون وتقيّم سلوكها تبعاً لهـــذه الـــصورة، فإنها ترعى تطوّر تيفاني النمائي وتعزّزه. إن مرحلة المراهقة هي الفترة المثالية لتوجيه أسئلة التقييم الذاتي التي ترتكز على الكيـــنونة. وعبر التركيز على الكينونة، فإن مستشارة تيفاني تساعدها بـــشكل غـــير مباشر على تقدير السلوك المنسجم مع صورتها الداخلية حول ما تريد أن تكون. (جديرة بالثقة، ناجحة، ذكية، غير متوانية).

على الرغم من أن المراهقين تدفعهم بقوة الحاجات إلى السلطة والحرية، إلا أن قصة تيفاني توضح الأهمية المستمرة للعلاقة والانتماء.

فهـــي تثق بمرشدتها وبعلاقتهما القوية، وهذه العلاقة القوية هي التي تسمح لتيفاني بتجاوز الأوقات الصعبة بنجاح.

أحبت تيفاني وضع دستور للصف. هذه الفعالية تسمح للتلاميذ بـــتحديد قـــواعد الصف وكيفية تعاملهم مع بعضهم بعضاً لمؤازرة التعلم. وفي حين أن من المفيد إشراك التلاميذ في صياغة قواعد الصف وأنظمـــته، فإنه مهم على نحو خاص في المدرسة المتوسطة. من ناحية نمائـــية، يقدر تلاميذ المدرسة المتوسطة فرص امتلاك السلطة والحرية. والحكـــم الـــذاتي المتمـــثل في وضع دستور للصف يشبع مثل هذه الحاجـــات ويـــؤدي إلى إيجاد بيئات تعليمية تتميز بانخفاض حالات السلوك الفوضوي وازدياد الإنجازات الأكاديمية.

كانـــت تيفاني محظوظة. فقد تدهور أداؤها في الصف السادس والـــصف السابع. والعديد من التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الصفوف الأولى يفشلون أكاديمياً، ولا يكتشفون أبداً طريق النجاح. والـــذين يدفعـــون ويستحثون ويكافؤون على أقل قدر من الامتثال والإذعان يحاصرون بدائرة الإخفاق والفشل ويصعب عليهم الخروج مـــنها. لقد حالف الحظ تيفاني فتوفر لها مدرسون، ومرشدة، وأبوان ساعدوها جميعاً على التعلم من أخطائها وبناء هويّة لتلميذة ناجحة. ولا ريب في أن كل تلميذ يستحق الفرصة التي سنحت لتيفاني.

ما الذي تستطيع فعله؟

- زوِّد المـــراهقين بأكبر قدر ممكن من السلطة. فهم يتلهفون علـــيها، وسوف يسعون إليها بطرق غير مناسبة بل خطيرة إذا لم يحـــصلوا علـــى مـــا يكفي منها. إن تزويد تلاميذك

بالكفـــاءة الأكاديمية سوف يساعدهم على تحقيق السلطة بطريقة مسؤولة.

- وفّر الخيارات للتلاميذ لكن ليس على حساب المعايير.
- وفّر البنية والتحكم في بيئة تسمح ببعض الخيارات. فالتلاميذ بحاجـــة إلى التمتع بما يكفي من التحكم الذاتي للتعامل مع الحـــرية بالشكل المناسب. لكن إذا أعطيت تلاميذك حرية أكبر مما يتحملون، فلسوف يتسم صفك بالفوضى.
- تذكر أن المراهقين بحاجة للشعور بحس الانتماء والتواصل مع أشخاص مهمين – بالنسبة لهم – من البالغين. حافظ على علاقـــات إيجابـــية معهم حتى عندما يتصرفون بطريقة أقل لباقةً.
- وفـــر للمراهق فرصة ليكتشف من يريد أن يكون. فباعتبار ضـــروريات المراهق النمائية، من الأفضل التركيز على من يريد أن يكون لا على ما يريد أن يفعل.

القسم الرابع

المدرسة الثانويَّة

الفصل الحادي عشر

إيجاد بيئة تلبي الحَاجات

ظـــل ديف يدرِّس في المدرسة الثانوية مدة عشر سنوات إلى أن سمـــع للمرة الأولى بسيكولوجية السيطرة الداخلية. في الدورات التي حـــضرها قـــبل وبعـــد التخـــرج، كان التأكيد مركزاً على الدافع الخارجـــي، وكـــيف نجعـــل الطلاب ينجحون باستخدام التوليفة الصحيحة من المكافآت والعقوبات. عندما استلم ديف وظيفته الأولى في الـــتدريس، بدا المشرفون أكثر اهتماماً بقدرته على ضبط الصف مقارنـــة بمقدرته على التدريس. وطالما لم تظهر مشاكل سلوكية في صفه، فقد اعتُبر مدرساً جيداً.

ونظـــراً لاهـــتمامه الدائم بعلم النفس والدوافع، التحق ديف بورشـــة عمل حول الدافع الداخلي، ورأى على الفور أن باستطاعته اســـتخدام مفاهـــيمه لـــتدريس الأدب. كان ذلك مناسباً وطبيعياً. وبـــسبب اهـــتمامه الـــشديد بالدوافع، استمتع بشكل خاص بتعلم الحاجات الأساسية التي تحرك سلوكنا.

دمـــج ديف بسرعة سيكولوجية السيطرة الداخلية في أسلوب تدريـــسه لمادة الأدب، ووجد أن الطلاب قد طوروا ملاحظات ثاقبة

في رؤيتها حالما تسلحوا بفهم كيف تحرك الدوافع الداخلية الأشخاص المتخيلة (في الرواية الأدبية مثلاً)، كما تحرك الأشخاص الحقيقيين. وانخرط ديف وطلابه في نقاش مهم حول الحاجات التي تحرك الشخصيات في القصص، والرغبات المتناقضة التي تحدث توتراً درامياً. فمثلاً، يتيح ناثانيل هوثورن في روايته **الحرف القرمزي** الفرصة لإجراء استكشاف متعمق للدوافع، لأن روجر تشيلنغوورث وارثر ديمسديل وهيستر برين، شخصيات كاملة التطور لها رغبات متعارضة ودوافع متصارعة. تعلم طلاب ديف أن حقيقة تأثرنا بالدوافع الداخلية تعني أن سلوكنا مبني على التصورات والمدركات التي نبتدعها، بغض النظر عن دقتها وصحتها. روميو في مسرحية شكسبير الشهيرة يقتل نفسه لأنه يعتقد أن جولييت ماتت، أما حقيقة أنها ما تزال حية فغير ذات صلة، لأن عروسه الحبيبة رحلت في نظره. اكتشف الطلاب أننا مدفوعون من الداخل حتى عندما تعاني مدركاتنا من عيوب ومثالب ونواقص مأساوية.

إن حبك أفكار السيطرة والدوافع الداخلية في نسيج الدروس، ساعد ديف على أن يصبح مدرساً أكثر فاعلية. فقد وجد أنه من المثير مشاهدة الطلاب وهم يتجادلون ويتحاورون حول ماهية الدوافع التي تحرك الشخصيات، وهل كانت أفعالها مسؤولة أم طائشة. وعلى الرغم من أنه لم يستخدم أفكار سيكولوجية السيطرة الداخلية لمعالجة حالات السلوك الفوضوي، إلا أن طلابه كانوا أشد تركيزاً وأكثر انتباهاً على ما يبدو. وأيقن أن ذلك ناجم عن حقيقة أن مناقشاتهم حول الدافع الداخلي جعلت الصف أكثر إثارة وصلة بالموضوع.

قبل أن يبدأ ديف بتعلم الدافع الداخلي، اشتهر بأنه مُدرِّس عادل لكن كثير المطالب. وعرف الطلاب أنه ينتظر منهم الكثير. وبدوره، أعطاهم أفضل ما عنده؛ يوماً بعد يوم وسنة إثر سنة. وبالطبع، ظهرت بعض المشكلات بين الفينة والأخرى، لكن معظم طلابه بذلوا قصارى جهدهم وحققوا النجاح.

التصدي لحاجة الانتماء عند الطلاب

في البداية، وفّر التضلع من سيكولوجية السيطرة الداخلية إطاراً مرجعياً لديف مكنه من تعزيز تدريسه للأدب وإغنائه. بعد بضعة شهور، وسع تطبيقاته لسيكولوجية السيطرة الداخلية. بدأ يفكر بالحاجات الأساسية للطلاب بشكل فرديّ، خصوصاً أولئك الذين قصروا في أدائهم. ميغان مثلاً، وهي طالبة لديها حاجة قوية للانتماء، كانت أول حالة يتناولها. كانت فتاة لطيفة وودودة، ولم تتعمد إظهار أي علامة تدل على قلة الاحترام، لكنها كثيراً ما احتاجت إلى من ينبهها على سلوكها في الصف؛ تأخرها عن الحصة أصبح عادة متكررة.

كل مشكلة تواجه ميغان لها علاقة بحاجتها للانتماء. كانت المقابل الاجتماعي للفراشة. هنالك شبيه لها في كل صف تقريباً. كانت تتأخر على الدرس لأنها اعتادت على تجاذب الحديث مع صديقاتها خارج الصف. وبالغت في الاستجابة لدافعها الاجتماعي إلى حدّ تدخله في الحاجة إلى الكفاءة التي ركّز عليها ديف في تدريسه. كان ديف متأكداً تقريباً من أن ميغان ستصبح طالبة راشدة ناجحة. كانت ذكية وجذابة. المشكلة تكمن في أن حاجتها إلى

الانـــتماء أثرت سلباً في أدائها الأكاديمي. وعلم من زملائه أن ميغان تتبع السلوك ذاته في الدروس الأخرى.

وضـــع ديـــف نـــصب عينيه هدفاً: مساعدة ميغان على تلبية حاجـــتها للانتماء بحيث تصبح سعيدة ومنتجة. وتعمد إتاحة الفرص لها لتستفيد من مهاراتها الاتصالية والاجتماعية القوية. بدأ أداء ميغان يتحـــسن؛ والدليل الدامغ هو أنها لم تعد تتأخر على الدرس. وما إن اكتشفت، عن وعي أو من دون وعي، أنها قادرة على تلبية حاجتها للانتماء في الصف، حتى انتفى السبب الموجب للتأخر. لقد ساعدت ديـــف بـــضع اســـتراتيجيات بسيطة على النجاح مع ميغان، وعلى اســـتخدام أفكـــار الدافع الداخلي كوسيلة أداتية لا كطريقة وحيدة لـــتدريس الأدب. عـــرض علـــى ميغان تحديداً مهمة توزيع المواد الضرورية للدروس اليومية، وهي مهمة يجب إنجازها في بداية الحصة، وبالـــتالي لا تستطيع أداءها إذا جاءت متأخرة. ونظراً لأن عليها أن *تقابـــل وتـــرحب* بكـــل زميل وزميلة تقريباً عند بدء الدرس، فقد حـــصلت على *حل يشبع دافع الانتماء*. ونتيجة لذلك، تمكنت من التركيـــز والإنجاز الأكاديمي، وهو أمر كانت ستعده مستحيلاً لو لم يـــتعمد ديف إيجاد بيئة تمكنها من تلبية حاجتها الاجتماعية بطريقة مناسبة.

توفير الخيارات

عرف ديف أنه ما كان لينجح لو لم يتمكن من التواصل إيجابياً مـــع طلابـــه. عرفوا هم أيضاً أنه كثير المطالب، وأنه يحبهم بصدق ويريد منهم أن يتفوقوا في أدائهم. هذا هو سبب النجاح. جوش مثلاً

لديـــه حاجة قوية للحرية وكان يفضل الفشل على القيام بعمل يُجبر علـــيه. وحالما وفر له ديف الخيارات أصبح طالباً مشاركاً ومنتجاً. فمـــن خـــلال مساعدة جوش على اكتشاف طرق مسؤولة لإشباع حاجـــته للاستقلالية، زادت كفاءته كمُدرّس. لقد كان ديف بحاجة لمعرفة أهدافه وتوقعاته بكل وضوح. في كل درس، كان يكرر لطلابه الفكـــرة نفـــسها: "هـــذا ما تحتاجون لمعرفته وتقدرون على عمله. وجدت طريقة لكم لتحقيق النجاح. فإذا أردتم تصور طريقة أخرى تبيّن أنكم تعرفون ما يفترض معرفته ويمكن أن تطبق هذه المعرفة، فأنا علـــى اســـتعداد لدراسة فكرتكم". تحسن أداء جوش بفضل حاجته القوية إلى الاستقلالية. كان مفكراً مبدعاً ومتعدد المواهب، وكثيراً ما اكتـــشف طرقاً بديلة لتعلم ما كان ديف يحاول تدريسه. على سبيل المثال، في ختام مقرر القصة القصيرة، طلب ديف من الطلاب كتابة تحلـــيل لأربع شخصيات من القصص التي قرؤوها. وباعتباره مولعاً بالموســـيقى وكتابة الأغاني، اختار جوش أن يؤلف ويلحن موسيقى وقـــصائد تـــصور الـــصراعات والقـــرارات والتبعات التي رافقت شخصيات القصص القصيرة، ويسجلها على قرص مدمج. إن حقيقة توفير الخيارات لجوش قلّصت حاجته الدائمة لفعل الأشياء *على طريقته*. وغدا أسلوب تعلمه المبتكر المتنوع مصدر نفع وفائدة للصف.

توجيه المرح لصالح الإنتاجية

يملك ارون موهبة تؤهله ليصبح فناناً فكاهياً محترفاً في المستقبل. لكن لسوء الحظ كان يستخدم صف ديف لممارسة هوايته. وعندما وجد ديف طرقاً مناسبة لممارستها في الصف، خفف حدتها فاستمتع

الطـــلاب بإبداعـــه دون أن يتشتت انتباههم. وضع ديف نوعاً من الاتفاق/الترتيبات مع ارون، وهو أمر سيكون مستحيلاً لولا العلاقة الإيجابـــية الـــتي تربطهما. أولاً، أقر الاثنان بالاحترام المتبادل بينهما. حـــيث وافق ارون على عدم التدخل في تدريس ديف، ووافق ديف على دعم ارون في مسعاه للعثور على الفكاهة في كل شيء. المفتاح هـــو التوقـــيت. سمح ديف لارون بدقيقتين كل يوم لإطلاق بعض التعلـــيقات الفكاهـــية. لكن بشرط واحد: يجب أن يكون التعليق الفكاهـــي علـــى صلة بموضوع الدرس. توجب على ارون أن يضع إبداعه ضمن بنية هيكلية، وهو شيء يحتاجه كل فنان ناجح. فمثلما تحـــتاج قصيدة السونيته إلى أربعة عشر بيتاً، كذلك يحتاج ارون إلى توجيه إبداعه وتنظيمه. ولأنه فخور بإبداعه في الهزل والفكاهة، فقد اخـــتار الترفيه عن *الجمهور* عندما يجد فكرة مهمة أو موضوعاً يثير الاهـــتمام؛ أي بمعـــدل لا يـــتجاوز مرة أو اثنتين كل أسبوع مدة دقيقـــتين. طبق الاتفاق دون أن يربك الصف. وصف ديف تجسيد ارون لشخـــصية روب فـــان ونكل، الذي استفاق بعد سبات دام عشرين عاماً، بأنه لا يثير الضحك فقط بل يساعد أيضاً زملاءه على تذكـــر تلـــك القصة القصيرة الشهيرة بشكل أكثر وضوحاً وجلاء. عـــندما تستخدم الفكاهة بأسلوب حصيف، فإنها تعزز التعلم، وهو أمـــر تمكـــن ديف من دمجه في صفه. أصبح ارون مصدر نفع عندما منحه ديف الفرصة للاستمتاع والإمتاع بشكل مسؤول ضمن صف ارتفع فيه سقف التوقعات الأكاديمية.

هـــنالك قصص أخرى من تلك السنة، توضح جميعاً الموضوع ذاتـــه: عندما شيد ديف بيئة يستطيع فيها الطلاب إشباع حاجاتهم

بشكل مسؤول، اختفت تقريباً السلوكيات الإشكالية. وعلى الرغم من عدم وجود العديد من الطلاب المشاكسين، إلا أن اثنين منهم قادران على إيقاع الفوضى في الصف، وسرَّ ديف العثورُ على طريقة للوصول إلى مزيد من الطلاب، ومزيد من الاستمتاع بعمله.

الاجتماعات الصفيّة تشبع الحاجات

لمسة استراتيجية أخرى وجدها ديف فعالة على نحو خاص هي استخدام الاجتماعات الصفية. فقد اعتاد على عقد لقاءات وجيزة مرتين أو ثلاث مرات في الأسبوع. وعلى الرغم من أن مدتها تتراوح بين 5 - 10 دقائق، إلا أنها وفرت للطلاب فرصة للشعور بالتواصل، والإصغاء إلى بعضهم بعضاً، والاستمتاع خلال الدرس. في بعض الأحيان، نظّم ديف اجتماعات محددة المضمون، مصممة لكشف ما عرفه الطلاب عن موضوع سوف يعرض. وفي مناسبات نادرة، أدار ديف لقاءات لحل المشكلات ومعالجة قضية تعيق إنجازات الصف. وفي أغلب الأحيان، كان يعقد لقاءات مفتوحة يناقش فيها الطلاب قضايا وجدوها مثيرة للاهتمام. هذه الاجتماعات الوجيزة أشركت الطلاب وساعدت على تقليص حالات الفوضى إلى أدنى حدّ. واستطاع ديف، من خلال الاجتماعات المنتظمة، إيجاد بيئة يمكن للمتعلمين فيها تلبية حاجاتهم بشكل مسؤول.

الكل يفوق حاصل جمع أجزائه

بعد حوالى عام على البدء بوضع أفكار الدافع الداخلي موضع التطبيق في الصف، دعت منطقة ديف التعليمية محاضراً للمشاركة في

أيام التطوير المهني. أمضى جون ايروين، مؤلف كتاب **حجرة الصف المفضل** (2004)، اليوم وهو يساعد المدرسين على إيجاد بيئات صفية تدعم إنجاز الطلاب. أما حقيقة عمل جون مدرساً في المدارس الثانوية، فقد جعلت طريقة عرضه مثيرة للاهتمام على نحو خاص بالنسبة لديف. برز شيء واحد ربما كان ناجماً عن اهتمام ديف الشديد بالحاجات الأساسية. فقد قال ايروين إن للصفوف حاجات مثلها مثل الأفراد، وإن قوة الحاجات يمكن أن تتفاوت بشكل دراماتيكي من صف إلى آخر. وعلى الفور، بدأ ديف يفكّر بصفوفه ذلك العام. وحالما فعل ذلك، تبيّن له أن أحدها لديه حاجة قوية للانتماء. فطلابه مجموعة اجتماعية مذهلة. وعندما يتطلب منهم الدرس العمل في مجموعات تعاونية، يؤدون عملاً رائعاً. لقد عملوا بجدّ وهم يتفاعلون، واستطاعوا إنجاز المهمات المطلوبة.

كلما فكّر ديف بالحاجات من منظور الصف الكلي، ازداد اهتماماً وفضولاً. فاعتماداً على الحاجة التي يشبعها النشاط، استطاع ديف أن يتوقع بدقة ما إذا كان طلاب هذا الصف سوف ينجحون. تعمل مدرسة ديف وفقاً لبرنامج دوري، ولا يهم إذا اجتمع بهذا الصف صباحاً أو ظهراً أو مساء. كان طلابه اجتماعيين تدفعهم الحاجة إلى الانتماء دوماً. ما إن اكتشف ذلك حتى أصبح الحل واضحاً. بنى أسلوبه التدريسي ليناسب أسلوب التعلم الجماعي اعتماداً على حاجات الطلاب القوية للانتماء. وعلى الفور تقريباً، تحسن السلوك أثناء العمل وارتفع مستوى الإنجاز بشكل مؤثر.

هنالك صف آخر يدرّسه ديف تدفعه حاجات الكفاءة والحرية. وعلى وجه العموم، انخفض مستوى أداء طلاب هذا الصف عندما

وضعوا في مجموعات تعاونية: حاجتهم القوية للسلطة أدت إلى صراعات متكررة. وحاجتهم للحرية دفعتهم لرفض الأدوار المرسومة والاستقلالية المحدودة. وعلى الرغم من المودة بين هؤلاء الطلاب، إلا أنهم فضلوا العمل بشكل مستقل في معظم الأحيان. صحيح أن النشاط التعاوني بين الحين والآخر قد يكون مفيداً، لكن المبالغة في استخدامه ربما تفرز نتائج عكسية. والحل؟ حدد ديف هدفه وابتكر درساً منسجماً مع حاجتهم المفضلة. عانى طلاب الصف الذين تتفوق لديهم الحاجة إلى الحرية حين زادت الأنشطة التعاونية عن الحدّ، لذلك أتاح لهم ديف خيارات عديدة وأبقى الأنشطة متخمة بالتحدي.

يعتقد ديف أن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل عندما يمنحون وقتاً لمعالجة المعلومات التي تعلموها، وابتكار معنى داخلي لها. ففي صف يتسم طلابه بالنزعة الاجتماعية، ربما يستطيع أن يطلب من كل منهم أن يلتفت إلى جاره ويناقش - خلال دقيقتين - ما تعلمه. فإن خشي أن تشرد أفكارهم عن الدرس، عليه أن يطلب من كل منهم كتابة جملة، ثم تقاسمها مع شريك له (مدة دقيقة). النقلة الحاذقة صنعت المعجزات. ففي الصف الذي تكون دوافع حاجات الكفاءة والإنجاز أقوى من حاجات التواصل الاجتماعي والانتماء لدى طلابه، يطلب ديف منهم الكتابة لعدة دقائق. وكثيراً ما يتعلم هؤلاء الطلاب عبر معالجة المعلومات بشكل مستقل. أما الصف الذي تدفع طلابه حاجة أقوى للحرية، فقد يعرض عليهم خيار كتابة أو رسم ما تعلموه، ثم خيار انخراط كل واحد في حديث مع جاره مدته دقيقة. في كل حالة، نال ديف بغيته: الطلاب يفكرون بالمادة التي درسوها

ويتكرون معنى لأنفسهم. ومن خلال تصميم الأنشطة بطرق متعددة، وسّع ديف عدد المتعلمين الذين يستطيع تدريسهم بكفاءة وفعالية.

بمرور الوقت، أصبح ديف خبيراً ماهراً في تحديد ما إذا مال أحد صفوفه باتجاه حاجة معينة. معظمها متوازن تماماً، لكن في كل عام يبدي صف أو اثنان تفضيلاً لحاجة معينة. في كل صف، طوّر ديف أنشطة تعليميّة تنسجم مع كل منطقة من مناطق الاحتياجات. فحين يظهر أحد الصفوف حاجة كبيرة للانتماء، يصمم له ديف العديد من الأنشطة التي تشبع حاجة الانتماء. وحين يبدي صف حاجة أقوى للحرية، تبقى مواضيع التعلم على حالها، لكن ديف يستخدم العديد من الأنشطة التي تشبع الحاجة للحرية. لقد كان طلابه أكثر نجاحاً لأنه أوجد بيئة تناسب بجمل حاجات الصف ككل. وأساليبه في إشباعها لم تكن أبداً على حساب توقعات التعلم. فلو كان هدفه معرفة ما إذا قرأ الطالب قصة معينة أو رواية محددة، فلربما قنع بالمحادثة التي تظهر أن الطلاب استكملوا المهمة بنجاح. من جهة أخرى، إذا كان هدف التعلم يشمل جمع سلسلة من الفقرات المكتوبة المتعمقة والمتطورة، فليس من المقبول الاكتفاء بمحادثة حول القصة. إن كل ما يستخدمه ديف يتناسب مع أهدافه.

مازال ديف يبني عن سابق قصد وتصميم الصف اعتماداً على قوة الحاجة التي تدفع الطلاب. قال له بعض زملائه إنهم يعتقدون بأنه يستسلم لطلابه حين يفصّل تدريسه على مقاس قوة الحاجة التي تدفعهم: "يتمثل جزء من النمو والنضج في تعلم التكيّف مع مطالب البيئة. العالم لا يتكيّف معنا. نحن نزدهر وننجح عندما نتعلم التكيّف مع البيئة". حين جابه هذا المنطق، ذكّر ديف نفسه بأن هؤلاء الزملاء

ينظرون إلى الأشياء من منظور خارجي. وباعتباره ملتزماً بمفهوم الدافع الداخلي، يستخدم ديف مقاربة داخلية. ويسأل نفسه ماذا يريد هو كمُدرِّس. يريد أن يوجد بيئة تشبع الحاجات. ولا يعتقد أنه يستسلم لطلابه. "هذه ليست منافسة، بل مشروع تعاوني". وبالطبع، فإن الصفوف التي تهيمن عليها حاجات السلطة والحرية تضم أحياناً طلاباً لديهم حاجة قوية للانتماء، مثلما يوجد في بعض الصفوف التي تتصف بحاجة قوية للاتصال بضعة طلاب تنخفض نزعتهم الاجتماعية وينجزون واجباتهم بشكل أفضل عند العمل بشكل مستقل. ولا ريب في أن جعل الدروس والتدريس والأنشطة متناسبة مع الحاجات الفردية يسمح لديف ببناء بيئات تشبع حاجات جميع الطلاب في صفوفه.

مقاربة ديف المبنية على تعزيز الدافع الداخلي والرغبة في النجاح الأكاديمي وتغذيتهما، تسمح لطلابه بتحقيق مزيد من النجاح. هذا هو المهم في نظره كمُدرِّس. وعبر تعمد إعطاء صفوفه، وطلابه بشكل فرديّ، ما يريدون، يحسِّن قدرته التدريسية.

تعليق

في البداية، طبَّق ديف سيكولوجية السيطرة الداخلية على تدريسه لمادة الأدب. فمناقشة الصور الداخلية للشخصيات في الأدب، والحاجات التي تحركها وتدفعها، تمثِّل تطبيقاً طبيعياً لسيكولوجية السيطرة الداخلية في الدروس. يمكن للطلاب في درس التاريخ أن يدرسوا الشخصيات التاريخية باستخدام العملية ذاتها. وفي الحقيقة، يمكنك تطبيق سيكولوجية السيطرة الداخلية على أي موضوع يشمل تفاعلات إنسانية وأهدافاً متنافسة.

ونظـــراً لأن ديـــف أصـــبح أكثر دراية بسيكولوجية السيطرة الداخلية، بدأ يُفكّر بالسلوك غير المرغوب الذي قد يوقع الفوضى في صـــفه أحـــياناً. ولأنه يعرف أن جميع السلوكيات هادفة ومصممة لإشباع الحاجات، شرع باكتشاف ما هي الحاجة التي تشبع بواسطة الـــسلوك الفوضوي. ومن ثم أوجد فرصاً لطلابه لتلبية حاجاتهم عن طـــريق المشاركة في نشاطات أقرّها وتعزز التعلم. وسرعان ما ألغى عملياً كل سلوك غير مرغوب فيه، وأصبح طلابه أكثر سعادة وأفضل إنتاجاً على الصعيد الأكاديمي.

تخـــتلف الصفوف، كحال الطلاب الأفراد، تبعاً لقوة الحاجة. وجـــد ديـــف أن بعـــض الـــصفوف تحتاج إلى مزيد من الاتصال والتواصـــل، وبعـــضها الآخر إلى مزيد من الحرية، وفي غيرها يكون الدافـــع للإنجـــاز المحـــض أشد قوة. ولذلك صمم تدريسه ليناسب أســـلوب كل صف. وفي حين أنه قدّم المضمون نفسه وحافظ على التوقعات ذاتها، إلا أنه طوّر طرقاً مرنة للتدريس تناسب الحاجة العامة لكـــل صف. وعن طريق تطوير المرونة، أضاف بعداً خلاّقاً لأسلوبه التدريـــسي ســـاعده على تحقيق مزيد من النجاح مع عدد أكبر من الـــصفوف. وعـــبر الانتباه لقوى الحاجات المحددة، بالنسبة للطلاب كأفـــراد، استطاع مضاعفة فرص جعل جميع الطلاب أكثر مشاركة وإنتاجاً في صفوفه.

ما الذي تستطيع فعله؟

- إذا كنت تدرس مادة تشمل تفاعلات إنسانية مثل الأدب أو الدراســـات الاجتماعـــية، ناقش الصور الداخلية ودوافع الشخـــصيات مـــع طلابـــك. هـــذه المناقشات ستساعد

الشخصيات على الظهور بمظهر أكثر *واقعية*، كما ستزيد من مشاركة الطلاب في التعلم.

- ركّز انتباهك على قوة حاجات طلابك. في معظم الصفوف يوجد بضعة طلاب لديهم حاجات قوية بشكل خاص في مجال أو مجالين. ابحث عن الطرق التي تساعدهم على إشباع هذه الحاجات عبر القيام بما تطلبه. وسوف يتراجع سلوكهم الفوضوي ويزداد إنتاجهم.
- اعتبر صفك كلاً واحداً وقرّر هل تدفعه حاجة معينة في مجال خاص، وما إذا كانت هذه الحاجة قوية بشكل خاص. اجعل تعليماتك ملائمة لأسلوب وشخصية الصف: هل يحركه دافع الانتماء، أم الحرية، أم الكفاءة. عندما تلائم تعليماتك حاجات الصف، سيصبح الطلاب أكثر مشاركة وإنتاجاً.
- اعقد اجتماعات صفيّة بشكل متكرر. يمكن للقاءات أن تكون وجيزة. وأن تركز على مضمون أكاديمي، أو سلوك إشكالي، أو قضايا تثير الاهتمام. الاجتماعات الصفية تشبع الحاجات لأن الطلاب يشعرون بالتواصل، ووجود من يصغي إليهم، وبالحرية.
- حاول مواءمة تدريسك ليناسب أسلوب الصف. يرجح تحقيق مستويات أعلى في الأداء حين تكون تعليماتك متناسبة مع شخصية المتعلمين.

الفصل الثاني عشر

من الأوامر إلى الأسئلة

عـــندما أخـــبرت آن بأنني أجمع قصصاً وحالات عن أشخاص يستخدمون سيكولوجية السيطرة الداخلية، وسألتها إن كانت راغبة بالانضمام إلي، وافقت على الفور.

قلـــت: "بوصـــفك مستشارة مرشدة في مدرسة ثانوية، ما هو الفارق الذي أحدثه تعمد العمل على أساس أفكار الدافع الداخلي؟ الـــناس المعنـــيون بحاجـــة إلى معرفة كيف تبدو الأمور مختلفة عملياً ليظهروا اهتماماً بتعلم سيكولوجية السيطرة الداخلية".

قالـــت آن: "لا يمكن أن ألومهم على ذلك. فمعظمنا مشغول بواجباته إلى حدٍّ يمنعه من تعلم شيء ليس له قيمة في الحياة الواقعية".

تتمتع آن بخبرة أكثر من ثلاثين سنة، شهدت خلالها مد وجزر مخـــتلف الأفكـــار والنظريات. ولا مانع لديها من التعبير عن آرائها بـــصراحة وبقوة. كان من المثير بشكل خاص التحدث مع آن، لأن معرفتها بسيكولوجية السيطرة الداخلية مرتكزة على قراءاتها والحوار مع صديقة واسعة الاطلاع على النظرية.

قلت: "أنتِ تقدمين وجهة نظر مهمة حول هذا المشروع. لديك

مزايا تجعلك على درجة كبيرة من المصداقية بالنسبة للعديد من القراء؟"

قالت مبتسمة ونبرة صوتها توحي بأنها لم تعتبر ذلك بمثابة إساءة: "تعني أنني تقدمت بالعمر؟" آن امرأة راضية بما هي عليه، وتحب أن تنال الاعتراف بأنها خبيرة متمرسة.

"أعني أن خبرتك الطويلة تحول دون تعرضك للخداع بسهولة. وعلى القدر نفسه من الأهمية، لم تلتحقي بأي ورشة عمل حول سيكولوجية السيطرة الداخلية. أريد تبيان أن هذه المفاهيم متاحة ولا تتطلب تدريباً نظامياً شاملاً لاستخدامها".

"إذاً، أحسب أنني - تقريباً - أفضل من يمكنك اختياره لتتحدث إليه. لم أحضر أبداً أي ورشة عمل متخصصة بسيكولوجية السيطرة الداخلية. ولم ألتحق بأي دورة تركز حصراً على السيطرة الداخلية. قرأت بعض الأفكار في كتب جلاسر والفي كون، والتقطت معلومات أخرى من الصحف التي أقرأها بانتظام. لدي إدراك معقول للمفاهيم، وأعجبت بما عرفته، لكنني لست خبيرة".

سألت: "هل تعدين نفسك ممارسة لسيكولوجية السيطرة الداخلية؟"

ردت ضاحكة: "لا أفكر أبداً بسؤال نفسي ذلك. يمكنني أن أرى الآن سبب اهتمامك بالمسألة، لكنها لا تعني لي شيئاً. أعد نفسي مستشارة في مدرسة ثانوية وحسب".

"منذ اطلاعك على سيكولوجية السيطرة الداخلية، ما هو الاختلاف الذي طرأ على عملك مع الطلاب؟"

قالت: "هذا سهل. لقد انتقلت من الأمر إلى السؤال. هذا أهم تغيير حدث في عملي الاستشاري. أما الأمور الأخرى فلم تتغير أبداً".

سألت: "مثل ماذا؟"

"التوكـــيد علـــى العلاقات. أقوم بهذه المهمة منذ أكثر من ثلاثين عامـــاً. اختلف الاسم باختلاف المنظرين. الاسم لا يهم. ما يهم هو أن المستـــشار بحاجـــة إلى إقامة صلات مع من يستشيرونه. من دون هذه الصلات، سوف يفشل فشلاً ذريعاً. بينما يمكنه بها تحريك الرواسي".

"إذاً، التوكـــيد علـــى العلاقات أمر توافقين عليه، حتى ولو لم تأخذيه من سيكولوجية السيطرة الداخلية؟ أليس كذلك؟"

أجابـــت: "بالضبط. يتحدث جلاسر عن المشاركة والعلاقات. ويشير روجر إلى الاهتمام الإيجابي غير المشروط. تختلف الأسماء، لكن المسمى واحد: تذكرْ أنك إنسان تساعد إنسانا آخر. عرفت أن ذلك أمر جوهري قبل أن أسمع بسيكولوجية السيطرة الداخلية".

سألت: "أخبريني كيف انتقلت من الأمر إلى السؤال؟"

"كـــنت أتـــناول العشاء مع اثنتين من صديقاتي، إحداهما غلوريا، صديقتي الواسعة الاطلاع على سيكولوجية السيطرة الداخلية. ذكرتُ أن لقبي في المدرسة هو *الأم*. لأنني اعتدت أن أقول لأبنائي الطلاب: 'لكل منكم أم في المنـــزل وأنا أمكم هنا. سأخبركم بما يجب أن تفعلوه. ثقوا بأمكم وحسب. افعلوا ما أقول، وستكونون بأحسن حال'.

أحبـــبت دور الأم البديلة. كنت آمر الطلاب بما يجب أن يفعلوه. اعـــتدت علـــى توجيه النصائح إليهم، طيلة اليوم، وكل يوم، وعلى مر السنين. بالمناسبة، كانت نصائح صادقة ومفيدة. لا أتذكر أنني نصحت طالباً بفعل أمر ما وندمت عليه. لم تكمن المشكلة في مضمون نصائحي وملاحظـــاتي، بل في حقيقة أنني أمرتهم بما يفعلون بدلاً من مساعدتهم على اكتشاف ما يريدون وما هم بحاجة إلى فعله".

قلت: "يبدو أن ذلك مثل نقلة كبيرة. ما الذي قادك إلى التغيير؟"

"أعـــرف أن عـــاملين هامين على الأقل كانا جزءاً من التغيير. الأول يـــبدو بسيطاً: كنت أركز الانتباه على ملامح وجوه الطلاب عندما آمرهم؛ عندما أصرّ بإلحاح على ما يجب عليهم فعله. ظهرت علـــى بعضهم أمارات الغضب، كأنما شعروا بالإهانة لأنني أمرتهم بما يجب أن يفعلوه، على الرغم من أن الوصفة التي قدمتها كانت جيدة ومفـــيدة. بعض الوجوه الأخرى بدت عليها علامات السأم، كأنما سمـــع أصـــحابها نسخاً لا حصر لها من الوصفة من قبل، ويريدون الانـــتهاء مـــنها بأسرع ما يمكن. وبدا على غيرهم الارتياح، كأنما وجـــدوا مـــن ينقذهم، لأنهم لم يتأكدوا من الوجهة التي ستأخذها حياتهم. هل تحزر ما الذي لم أشاهده أبداً؟"

"ما هو؟"

"المـــتعة. فالوصفات التي فرضتها لم تساعد الطلاب أبداً على الاكتـــشاف بأنفـــسهم. شـــغلني التنسيق والتنظيم إلى حدٍّ أنني لم أساعدهم قط على تطوير القدرة على النمو والنضج. حسبت آنذاك أنني أجعل حياتهم أسهل وأيسر من خلال الأوامر التوجيهية التي تحدد لهـــم مـــا يفعلون. فأنا - كما اعتقدت - أكبر عمراً، وأكثر تجربة، وأشد قدرة على النظر إلى الأمور بموضوعية. الآن، أعتقد أنني سببت تأخيراً في النمو والنضج، مع أن تشجيعهما يمثل المهمة التي يجب علينا جمـــيعاً أداؤها. غياب المتعة والبهجة عن وجوههم وعيونهم هو الذي قدّم لي الدليل والمفتاح لحل اللغز".

"قلـــت إن هناك عاملين اثنين على الأقل. ما هو العامل الآخر، إضافة إلى غياب دلائل المتعة عن الوجوه وعلائم البهجة عن العيون؟"

"العامـــل الثاني أتى من مصدرين اثنين: أحد الطلاب وصديقتي غلـــوريا. *ضـــربتان على الحافر!* كنت أعمل مع تشاد، التلميذ في الـــصف العاشـــر. وكعهـــدي دوماً، كنت آمره بما يجب أن يفعل، والنـــصائح المفـــيدة المعتادة تتخم كياني! وحين استخدمت عبارتي الـــشهيرة: 'أنـــا أمك هنا في المدرسة..'، قال لي: 'لدي أم، تحبني وتأمـــرني بما يجب عليّ أن أفعل على الدوام. لا أريد واحدة أخرى. أريد من يساعدني على اكتشاف ماذا أريد أنا أن أفعل في حياتي".

قلت: "لابد أن هذا كان بمثابة جرس التنبيه".

ردت: "أتمنى لو كان كذلك. في الحقيقة، استطعت بطريقة ما مـــراوغة ملاحظـــة التلميذ لأتابع إبلاغه بما هو الأفضل لمصلحته. لكن الحظ ساعدني. فقد تناولت العشاء مع غلوريا في تلك الليلة، وذكـــرت لهـــا لقائي مع تشاد. فسألتني: 'هل تظنين أنه ربما على حق؟'

لم أعـــتقد أبـــداً بوجـــود خطأ في توزيع النصائح، كما فعلت كمستـــشارة علـــى مر السنين. لم أسمع شكوى من أحد. نلت دوماً تقيـــيمات إيجابـــية. وتوصلت إلى قناعة مفادها أن واجبنا - كبالغين راشدين - أن نأمر الطلاب بما ينبغي عليهم فعله. أتى سؤال غلوريا في الوقت المناسب. اعترفت بأنني كنت أستخدم أسلوب الأمر لا السؤال. وهذا ما لم أكن أريده، كمستشارة. ومنذ ذلك اليوم تغير كل شيء".

"أريـــد مـــنك أن تخبريني بالضبط كيف تغيرت الأمور بعد ذلك الـــيوم. مـــا الـــذي بدا مختلفاً عن ذي قبل؟ أستطيع تقدير قيمة النقلة الداخلـــية التي خبرتها، ولكنني أريد صورة تفصيلة توضح كيف عبرت عنها بشكل مختلف في استشاراتك. هل يمكن التعبير عنها بالكلمات؟"

"بالتأكيد. دعني أستخدم مثالاً ينمّط ما أقوم به بانتظام كمستشارة في مدرسة ثانوية. عندما أتحدث مع الطلاب، طلاب الصف العاشر مثلاً، أفترض أن تفوقهم يعني رغبتهم في الالتحاق بالجامعة. كنت أقول شيئاً مثل: 'هل اكتشفتم ما هي الكلية التي تثير اهتمامكم؟' دون اعتبار أن بعضهم ربما لا يكون مهتماً بدخول الجامعة في ذلك الوقت. فحين يسألك أحدهم هل فكرت بالكلية التي تهمك، فإن ذلك يعني أنه حذف السؤال الذي ينبغي أن يسبقه: 'هل تهتم بدخول الجامعة؟' وحالما كان الطالب يحدد بضعة احتمالات مناسبة - وأتأكد أنا من توجيه الحديث بطريقة تدفعه لاختيار الكليات التي أريدها - آمره بما يجب عليه فعله لمضاعفة فرص الوصول إليها. وحين قررت أن أكون مستشارة لا مديرة، بدأت أطرح العديد من الأسئلة".

"مثل؟"

"مثل: 'هل لديكم أي فكرة عما تريدون فعله بعد التخرج من المدرسة؟'، 'ماذا ترون أنفسكم فاعلين بعد خمس سنين؟'، 'هل تظنون أنكم ستبقون في هذه المنطقة، أم ستنتقلون إلى أخرى؟'. أسئلة لا تتضمن الإجابة الصحيحة. أسئلة تدعو الطلاب للتفكير والتعبير عن أنفسهم. أسئلة تدعوهم للنمو والنضج وامتلاك زمام أمور حياتهم".

قلت: "يبدو وكأنك تخليت عن قدر كبير من السيطرة التي نجحت في امتلاكها زمناً طويلاً. هل كان ذلك صعباً؟"

"صدمت، بل صعقت، في البداية. أعتقد أنك عرفت لب المسألة. كنت من قبل أنسق الأمور. كانت تظهر استثناءات من حين

لآخـــر، ولكن على وجه العموم، كان كل شيء تحت سيطرتي. في البداية، كان الأمر مرعباً".

قلت: "ولكن من الواضح أنك تشبثت بالسيطرة والتحكم".

"مـــن المـــثير أن ذلـــك لم يكن صعباً. كان الخوف يكمن في داخِلَتِـــي. الأماكن التي اختار الطلاب الذهاب إليها عندما منحتهم مـــزيداً من الحرية والسيطرة، كانت على الدوام تقريباً الأماكن ذاتها التي اعتدت على أخذهم إليها. أذكر أنني قرأت قبل سنين أن الأبناء يتبـــنون عمـــوماً قيم آبائهم الأساسية والجوهرية ذاتها. لربما يختلفون معهـــم حـــول الموسيقى واللباس وقصة الشعر - وكلها من الأشياء الثانوية - ولكنهم يميلون إلى مشابهة آبائهم أكثر من الاختلاف معهم في مـــا يـــتعلق بالقيم الجوهرية الأساسية. كنت دائماً المديرة الآمرة الناهية. الآن أنا أسهِّل الأمور وأيسِّرها. والمفارقة أننا انتهينا في المكان ذاته. أما الفارق فتمثل في أن الطلاب امتلكوا قدراً أكبر من السيطرة والتحكم. لم يعد أحد يتلاعب بهم. والمتعة التي لم أشاهدها من قبل بدت واضحة الآن على وجوههم.

أذكـــر إحدى الطالبات بالتحديد، ربما لأنها تمكنت من التعبير بوضـــوح عمـــا كان يفكر به الكثيرون. بعد انتهاء حديثنا حول ما كانت تريده، رسمت على محياها ابتسامة مشرقة، ثم قالت: 'إنه لأمر غـــريب. كنت أعتقد دائماً أنني سأدرس في الجامعة، وأحصل على وظـــيفة جـــيدة، لأن ذلك ما كان ينتظره والداي. أدركت للتو أن ذلـــك ما أريده أنا أيضاً. ولكن حتى في حالة التطابق هذه، فأنا أريد ذلـــك من أجل نفسي، لا من أجلهما'. هنا، عرفت أن السؤال لا الأمر مفتاحُ عمل المستشار الكفوء".

سألت: "هل سارت الأمور بيسر وسلاسة على الدوام؟"

أجابت: "لا، بالطبع. ظلت التحديات تواجهني. هنالك سؤال واحد يساعدني فعلاً على تحديد مستوى الدافع عند الطلاب. أنا الآن أسـأل عموماً: 'ما مدى رغبتك بهذا..؟ هل نكتفي بما قلنا عنه، أم أنك راغب فيه بما يكفي لتعمل فعلاً من أجله؟"

سألتُ: "وهل نجح الأسلوب؟"

أجابت: "إنه كالسحر. لا يهم حتى ما يقولون".

قلت: "هذا مثير. ماذا تقصدين؟"

"عـندما يريد طالب شيئاً فعلاً ويلتزم بالعمل من أجله، تصبح العمليـة سهلة. أحياناً أضطر لمساعدته، ولكن في العادة ينجح دونما حاجة للمساعدة حين يمتلك صورة واضحة (عما يريد) ودافعاً قوياً (لما يريد)".

قلـت: "فهمـت هذا الجزء، لكن ماذا عن الطلاب الذين لا يحركهم دافع قوي؟"

"وجـدت أن الأسـئلة تساعد الطلاب على اكتشاف مدى رغبـتهم الفعلية في شيء ما. في الغالب، يكتشفون أنهم لا يريدون شـيئاً بالقـدر الذي يريده لهم غيرهم (كآبائهم مثلا)". توقفت آن لحظـة: "وفي بعـض الأحيان، يكتشفون أنهم يريدون شيئاً بيد أنهم يفتقدون إلى الدافع المحفز للحصول عليه".

قلت: "أريد شرحاً وافياً لهذه النقطة".

قالـت: "بالتأكيد. ساعدني كثيراً التحققُ من شدة الدافع. إذ يـرغب الكثيرون منا في الحصول على أشياء لا تضطرهم لبذل جهد يـضنيهم للحـصول عليها! على سبيل المثال، لو سألتني هل تريدين

امتلاك ثروة من المال، فسأقول: 'نعم'. إلا أنني راغبة عن بذل جهد إضافي لأصبح ثرية. نعم، أريد المال لكنني لا أريد أن أكدح للحصول عليه".

قلت: "اشرحي لي علاقة ذلك بالمدرسة؟"

قالت: "العديد من الطلاب يريدون التفوق، وكثيرون لا يرغبون بأداء العمل الضروري للنجاح. الآن، لا تقتصر مساعدتي للطلاب على تحديد رغباتهم فقط، بل على تقدير مستوى الدافع لديهم أيضاً".

سألت: "وما هي الطريقة؟"

"أبدأ بسؤال طلابي: هل أنتم على استعداد للقيام بالعمل الضروري للنجاح؟ فإن قالوا نعم، أنتقل إلى مرحلة التخطيط".

"وإذا قالوا لا؟"

"لا أقبل إجابتهم تبعاً لقيمتها الظاهرية. بل أطلب منهم أن يتخيلوا النجاح، وهل يكونون أكثر سعادة عندما يفكرون بهذه النتيجة الافتراضية. في أغلب الأحيان، يساعد تصور النجاح المستقبلي الطلاب على إيجاد الدافع للانطلاق. إذ يمكن للتخيل أن يقوي الرغبة ويولّد الدافع الضروريين للإنجاز. إنه أداة فعالة لتقديم المشورة".

سألت: "وهل نجح ذلك؟"

أجابت: "أجل، نجح نجاحاً باهراً. أعطت السنة الماضية أفضل نتائج حققتها في حياتي المهنية. اقتصر دوري على التسهيل والتيسير، وهذا ما كنت أريده حين بدأت العمل في المهنة. أشعر بالارتياح حين لا يستحث الطلاب باعثٌ يدفعهم إلى حيث وجهتهم. في الوقت نفسه، أعمل مع العديد من الطلاب الذين يملكون الدافع الكافي لكنهم يفتقدون إلى السلوكيات الضرورية لتحقيق النجاح.

الآن وقد اكتشفت كيفية التمييز بين الحالتين، أستطيع تقديم مساعدة أكبر. فإن امتلكوا دافعاً كافياً لكنهم لا يعرفون سبيل النجاح، أساعدهم على توسيع ترسانتهم السلوكية. الطريقة أكثر فائدة ونفعاً بكثير من الوصفة التي اعتدت على فرضها عليهم".

سألتها: "هل تحبين إضافة شيء آخر؟"

قالت: "أمر واحد فقط. لقد أمضيت في دور *الأم* مدة أطول مما أردت. أما الآن فيقتصر دوري على التسهيل والتيسير والإرشاد. وهو دور أكثر إرضاء لي، وتحقيقاً لذاتي، ومساعدة للطلاب. أشعر بالسعادة والامتنان، وقد قاربت سن التقاعد وانتهت أيام التعب والإرهاق، لأنني أستخدم السؤال بدلاً من الأمر. وهذا ما يفعله جميع المستشارين الأكفاء".

تعليق

ناقشت آن أهمية بناء علاقات إيجابية مع طلابها، فقالت: ".. من دون هذه الصلات، سوف يفشل [المستشار] فشلاً ذريعاً. بينما يمكنه بها تحريك الرواسي". وعلى الرغم من أنها لم تتعلم سيكولوجية السيطرة الداخلية حتى وقت متأخر من حياتها المهنية، إلا أنها شددت على الدوام على تطوير صلات قوية مع طلابها. هذه الركيزة الوطيدة كانت حجر الزاوية في نجاحها.

تعلمت آن أهمية توجيه الأسئلة بدلاً من الأوامر. ولربما شمل التدريب الذي تلقته دورات حول مواضيع مثل *التحليل والعلاج السلوكي*. لقد تعلمت تقديم الوصفات العلاجية. إن توزيع النصائح – حتى الصادقة المفيدة – عملية محفوفة بالمشاكل. فإن عمل الطلاب

بنصيحتك وساءت الحال، فأنت الملام. وحين تتحسن، يزداد استقلال الطلاب (عنك). وفي الحالتين كلتيهما، يضيّع الطلاب الفرصة للتطور والنماء بشكل مسؤول.

عندما تحولت آن من توجيه الأوامر إلى توجيه الأسئلة، ساعدت طلابها على ممارسة صنع القرار والتصرف بشكل مسؤول. وجهت آن - اعتماداً على خبرتها الطويلة في المشورة - أسئلة تؤدي إلى التقييم الذاتي المفيد، بعد أن تخلت عن دور *الخبيرة المحنكة* لتكتفي بدور التسهيل والتيسير، الذي كان أكثر إرضاء لها. ومثل بن الذي عرفناه في الفصل الثامن، ساعدت آن على توضيح خطوط المسؤولية. تمثّلت مهمتها في إرشاد طلابها، وتمثّلت مهمتهم في تحمل مسؤولية قراراتهم وحياتهم.

من الأمور التي أشدد عليها في عملي مع التربويين التوصل إلى تعريف واضح لأدوارنا ومسؤولياتنا. فعلى الرغم من نواياها الطيبة عندما لعبت دور الأم، إلا أنه أثر سلباً على مقدرتها كمستشارة فاعلة. وحين ركّزت على المشورة والإرشاد أصبحت أكثر فاعلية وأكثر رضى من الناحية المهنية.

ساعدت آن الطلاب على تقدير مستوى الدافع لديهم. هذه الممارسة مهمة. إذ لا يكفي سؤال الطلاب هل يريدون النجاح، بل ينبغي معرفة مدى رغبتهم فيه، وحجم الجهد المستعدين لبذله من أجل تحقيقه. المستشار الحاذق يساعد طلابه على تحديد قوة الدافع لديهم. ولذلك انخرط طلاب آن في عملية تصور وتخيل. هذه الاستراتيجية الفعالة يمكن أن توفر باعثا محفزاً وقوياً للطلاب الذين ينقصهم الدافع الكافي للنجاح. التخيل/التصور يساعد في ابتكار

صورة داخلية تقود إلى الدافع الضروري للنجاح. استعملت آن هذه الاستراتيجية لتطلق عملية التغيير مع طلاب يُشتبه بقوة الدافع لديهم.

ما الذي تستطيع فعله؟

- قبل كل شيء، وطِّد أركان علاقة إيجابية مع الذين يحتاجون إلى مشورتك ونصحك.
- حدِّد دورك ومسؤوليتك.
- امتنع بقدر المستطاع عن تقديم النصائح وتوجيه الأوامر للطلاب حول ما يجب أن يفعلوه. حتى النصيحة النصوح لا تساعد الطلاب على التحول إلى صناع قرار مسؤولين.
- وجِّه لمن يطلبون استشارتك ونصحك أسئلة تيسِّر لهم تقييم الذات. احملهم على تحديد ما يريدون، واستكشف الخيارات السلوكية التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم.
- اعمل على تحدي طلابك بأسئلة تقدر مستوى الدافع لديهم. هل هو قوي بما يكفي لمجرد التحدث إليك في المكتب، أم هو مؤثر وفعال بما يكفي لحثهم على النجاح؟
- استخدم أسلوب التخيل/التصوّر مع الطلاب الذين يفتقدون إلى الدافع لاتخاذ عمل إجرائي وفعّال. في أغلب الأحوال، عندما يتخيل الطلاب النتائج الإيجابية التي يريدونها، يملؤهم ما يكفي من الطاقة والحيوية والنشاط.

من فرض إلى تعليم تحمل المسؤولية وتعزيز العلاقات الإيجابية

يقوم ستيف، نائب مدير إحدى المدارس الثانوية، بدراسة أفكار سيكولوجية السيطرة الداخلية وتطبيقها في عزلة عن الآخرين. وهو يصف المدير بأنه داعم ومساند، ولكن يلاحظ أنه غير مطلع بشكل جيد على المفاهيم وغير مهم بتطبيقها في المدرسة. كما لم يتلقَ أحد من أعضاء الهيئة الإدارية أو التدريسية (في المدرسة التي تضم 800 طالب من الصف التاسع وحتى الثاني عشر) تدريباً عليها. ستيف يعمل في عزلة فعلاً، فهو ملتزم بفكرة الدافع الداخلي وسط مدرسين يستخدمون أسلوب المكافآت والعقوبات المألوف.

من النادر وجود وضع كوضع ستيف. في الحالة النمطية، يبدأ المدير بتدريب كادر العاملين، أو يلتحق المدرسون بورشة عمل، ثم ينقلون الأفكار التي تعلموها إلى زملائهم. وليس من المعتاد أن يكون معاون مدير مدرسة ثانوية الشخص الوحيد الذي يدرس سيكولوجية

السيطرة الداخلية ضمن المدرسة. سألت ستيف وقد تملكني الفضول كيف أصبح مهتماً بمجال الدافع الداخلي.

قـــال ستيف: "في البداية، أملت أن يحسن الانضباط. وبوصفي معـــاون المدير في مدرسة ثانوية، أنا المسؤول عن التعامل مع معظم المخالفـــات السلوكية. لذا أبحث دوماً عن استراتيجيات تجعل حياتي أكثر سهولة وعملي أقل مشقة".

هـــناك أبحـــاث كـــثيرة تظهر أن السلوك يتحسن حين تطبق سيكولوجية السيطرة الداخلية، ولكن التركيز ينصب عادةً على إيجاد بيـــئات تشبع حاجات كادر العاملين والطلاب على حدٍّ سواء، لأن الـــسلوك الفوضوي قلما يحدث في مثل هذه البيئات. عندما يُناقَش الانضباط من قِبَل الذين يمارسون سيكولوجية السيطرة الداخلية، يعبَّر عنه عموماً بلغة الانضباط الذاتي.

يجسد رون، مدير المدرسة المتوسطة الذي تعرفنا عليه في الفصل التاســـع، نمـــوذجاً لمن يوجد بيئة ينتفي فيها سبب السلوك السيئ. وأتساءل هل كان ستيف يسعى للحصول على الدواء السحري الذي يـــستأصل السلوك غير المرغوب فيه من المدرسة، دون تغيير مناخها والعلاقات السائدة فيها. "ما هو رأيك الآن؟"

أجـــاب ستيف: "أظن أنني أحدثت تغييراً جذرياً مذ بدأت هـــذه الـــرحلة قـــبل عدة سنوات. لقد توضح من البداية أننا لن نـــتحدث عن الانضباط، على الأقل ليس بمفهوم المكافأة/العقوبة. إلا أن عـــدة أمـــور أثـــرت فيّ فقررت أن هذا التدريب سيكون مفيداً".

سألت: "ما الذي أثار اهتمامك؟"

"الأمران اللذان كان لهما أبلغ الأثر في نفسي هما: فكرة أن كل سلوك هو سلوك هادف، وأن كل شخص يقدم أفضل ما عنده. كنائب للمدير، أتعامل باستمرار مع جميع المخالفات والانتهاكات المزعجة التي تميز معظم المدارس الثانوية. فجأة، اتخذت الأشياء كلها معنى منطقياً ومترابطاً. كل سلوك هو سلوك هادف. الطلاب الذين يلجؤون إلى السلوك السيئ لا يفعلون ذلك دون سبب. نحن لا نُقر بما يفعلونه، إلا أنه هادف. الفكرة الأخرى أشارت إلى أن كل شخص يقدم أفضل ما عنده. في البداية، واجهت صعوبة في فهمها. أنا أعمل طيلة اليوم مع طلاب يثيرون المشاكل، فكيف يقال لي إنهم يقدمون أفضل ما عندهم؟ لم تنسجم الفكرة مع وجهة نظري حول كيفية تصرف الطلاب. لكن جرى شرح المفهوم بصورة أكمل: الطلاب يقدمون أفضل ما عندهم، باعتبار الموارد المتاحة في الوقت المعين. لقد زودني ذلك بطريقة جديدة للتعامل مع الطلاب".

سألت: "هل يمكن أن تشرح ذلك؟"

"في السابق، عندما كانوا يرسلون إليّ طالباً انتهك بعض أنظمة المدرسة، كنت أطبق القواعد والأنظمة. صحيح أنني أعامله بالحسنى، لكنني أطبق القواعد المنصوص عليها في كتيب الإرشادات، لا أكثر ولا أقل. الآن، أشتغل كمعلم لا كمنفذ للقواعد والأنظمة. مازلت أطبق القواعد وأفرض العقوبات. ولن أقوض أركان النظام في المدرسة. في الوقت ذاته، تجاوزت دور منفذ القوانين الذي لعبته. الآن، أعلّم الطلاب التصرف بالطرق التي نقرها. جمعت ذلك مع فكرة أن كل سلوك هو سلوك هادف، فحصلت على طريقة أفضل للقيام بعملي".

"اشرح لنا ما هو الفارق؟"

"حسناً. أتذكر متى حدث ذلك. اعتدى رسل على أحد زملائه بالضرب. ووفقاً لسياسة المدرسة يجب فصله مؤقتاً. طبقت هذه القاعدة بحذافيرها مراراً وتكراراً على الطلاب، بأقل قدر ممكن من التعاطف، أملاً بأن تردع عقوبة الفصل المؤقت من تسوّل له نفسه سوء السلوك مرة أخرى. كانت العقوبة تنجح حيناً، وتفشل أحياناً. أما مع رسل، فقد قررت أن أجرب أسلوباً مختلفاً. قلت له إنني علمت بما فعل، فاعترف دون تحفظ. أبلغته بالعقوبة المعتادة في هذه الحالة. أردت منه أن يعرف أن الحوار الذي سيجري بيننا لن يغير العقوبة التي تنص عليها القوانين. ثم قلت: 'أتساءل لِمَ قررت الاعتداء على زميلك وأنت تعلم أننا لا نسمح بذلك في المدرسة، لابد أن لديك سبباً دفعك لذلك. وبغض النظر عما ستقوله، فهو لن يغير قرار فصلك المؤقت، ولكنني مصرّ على معرفة السبب'. عند هذه النقطة، أصبح رسل أكثر استعداداً للكلام، وقال: 'هذا الولد يزعج ابن عمي منذ أسابيع. طلبت منه أن يتوقف، لكنه لم يستجب، فضربته'. قلت: 'هل تهتم بأسرتك إلى هذا الحدّ؟' أجاب: 'طبعاً'. قلت: 'وما رأيك بالصداقة والإخلاص؟' أجاب: 'على الدرجة نفسها من الأهمية'. سألته: 'إذاً، إذا اكتشفت طريقة لتكون صديقاً جيداً، ومخلصاً، وتهتم بأسرتك، ألا تستحق منك أن تعرفها؟' قال: 'ذلك ما لا تستطيعه؟' قلت: 'لم تجب عن سؤالي. أريد أن أعرف منك ألا تستحق الطريقة التي تدلك كيف تكون صديقاً جيداً ومخلصاً ومهتماً بأسرتك، من دون شجار وانتهاك قوانين المدرسة، أن تتعلمها؟' بدا رسل محتاراً، ولكنه قال: "حسناً، أجل، لكن كيف؟'

قلـــت: 'لـــدي خبر سار لك. أستطيع مساعدتك. عندما تعود إلى المدرســـة دعنا نتحدث عن ذلك'. في تلك اللحظة تحولت من منفذ للقوانين إلى معلم. و لم أعد ألتفت إلى الوراء أبداً".

قلـــتُ: "لقـــد بـــدأتَ بإسداء النصح باستخدام فكرة الدافع الداخلي حين واجهت مخالفات تتعلق بالانضباط. في الحالة النمطية، يحـــب الطـــلاب لوم الآخرين، ويخبروننا كيف اضطروا لفعل شيء وكـــيف اضـــطرهم شخص لفعله. يبدو وكأنك تقلب الأمور رأساً على عقب. أليس كذلك؟"

أجاب "لم أمارس تأثيراً إيجابياً سوى على قلة قليلة من الطلاب. حرصت على العمل بشكل وثيق مع المستشارين، كي لا يظنوا أنني أحـــاول أخـــذ دورهم. يريد المدرسون الحصول على دعم الإدارة. ولكنني أعلّم الطلاب وأساعدهم على تحمل المسؤولية".

سألته: "لقد بدأت تعلم سيكولوجية السيطرة الداخلية لتحسين سلوك الطلاّب. هل ساعد ذلك في مجالات أخرى أيضاً؟"

قال: "فكرت بالأشياء التي يمكن أن تتحسن في مدرستنا، فبدت كل حالة إشكالية جزءاً من مشكلة نوعية العلاقات التي تجمعنا".

"وماذا فعلت؟"

"أولاً، يجـــب أن تعرف أمراً يتعلق بالمدرسة الثانوية. إذ يشعر المدرســـون أنهم يتعرضون لهجوم متواصل ومتزايد. فهناك الكثير من المطالـــب، معظمهـــا يبعدهم عن السبب الذي دفعهم لاختيار المهنة أصلاً. لقد اختار أغلب المدرسين المهنة لأنهم يحبون الأولاد، ويريدون مـــساعدتهم على النمو والنضج ليصبحوا بالغين راشدين وناجحين. لكن ضاق تعريف *بالغين ناجحين* باطراد، بعد أن قرره أشخاص لا

علاقـــة لهـــم بالتـــربية والتعليم. والمطلوب من المدرسين الآن إجراء اختبارات صعبة، العديد منها لا علاقة له بمدى ما سيحققه الطلاب مـــن نجاح، على الصعيدين الأكاديمي والعمومي. وبغض النظر عن صـــحة ومصداقية هذه الاختبارات، يتعرض المدرسون لخطر فقدان وظـــائفهم إذا لم يعملـــوا على تهيئة الطلاب لاجتيازها وتحضيرهم لذلك. وفيما وراء ذلك، هنالك متطلبات شعار *لا يجوز تخلف طالب عـــن الـــركب*. إذ يمكن تفهم حقيقة أن المدرسين يشغلهم هاجس إظهار كفاءتهم وأهليتهم، حتى ولو عنى ذلك أنهم أقل فعالية! فكرتي هـــي ببساطة أن المدرسين يعانون من ضغوط متعاظمة. في المدارس الـــثانوية على وجه الخصوص، يتركز التشديد على الخبرة الواسعة في مجـــال المادة المقررة. وحين نتذكر ذلك، يتقلص عدد المجالات الأخرى التي يمكن للمدرس ممارسة التأثير فيها، وفق تنظيم المدرسة الراهن".

قلت: "ذكرتَ شيئاً عن العلاقات".

"أجـــل. أتذكـــر سماع أحدهم يستشهد بدراسة حول مدى معرفة مدرسي المدارس الثانوية بطلابهم. في هذه الدراسة، طلب من المدرس تبيان ماذا كان يعرف الطالب. وبحسب المتحدث، وضع 40% مـــن الطـــلاب في فـــئة *من غير أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية*. سأعترف بأنني ذهلت بالنتيجة. ولا أدري هل هي دقيقة أم لا، لكنها دفعـــتني إلى التفكير بالمسألة برمتها. أتساءل كم عدد المدرسين الذين يعرفون طلاب الصفوف التي لا يدرسونها. فحين لا يكون الطالب في صفوفنا لا نعرف أبداً من هو".

"وماذا فعلت لتمتين العلاقات ضمن المدرسة الثانوية التقليدية؟"

"أنـــا مـــشارك في وضع برنامج الدروس والأنشطة للمدرسة برمتها. سألت عدداً من المدرسين عن الموضوعات التي يتطرقون إليها خلال فترات التحضير أو الغداء. ولم تفاجئني حقيقة أن معظمهم لم يتحدثوا عن الطلاب بالتحديد، فالأحاديث تركزت حول ما يفعلونه في عطلة نهاية الأسبوع، والأمور العائلية، والأخبار... إلخ. بين الحين والآخـــر، يناقش مدرسان من القسم ذاته موضوعاً يتعلق بالمنهاج. لكن النقاش لم يتطرق للطلاب أبداً".

سألت: "لماذا؟"

"بـــسبب البرنامج النمطي السائد في المدارس الثانوية. يمكن أن يتقاسم مدرسان نسبة ضئيلة من الطلاب، ولكن في ما يتعلق بمعظم القسم، تختلف جداول أسماء طلاب كل مدرس عن الآخر. ولا معنى للحـــديث حول الطلاب كأفراد. وإذا جرت مناقشة قضايا مهنية، فمن المرجح أن تتركز حول أمور تؤثر في المدرسين من القسم ذاته. ولا تـــتداخل جـــداول أسمـــاء الطلاب إلا نادراً. ومن الأرجح أن يتحدث المدرسون فيما بينهم عن الطقس. فهو – على الأقل – يمثل عاملاً مشتركاً بينهم".

"وكيف عملت على التصدي لهذا الوضع؟"

"نفّذت ثلاثة أشياء لم تؤثر في المدرسين بشكل مباشر، ولكنها قـــادرة علـــى تغيير ثقافة المدرسة. أولاً، أنشأت نظاماً يظل فيه كل مـــدرس مـــشرفاً على غرفة الاجتماع ذاتها (التي يلتقي فيها طلاب الـــصف الـــواحد تحت إشرافه) مدة أربع سنوات. في السابق، كان الطـــلاب يغـــيرون الغرفة كل سنة. الآن أصبح عليهم الاجتماع في الغرفة ذاتها أربع سنوات".

"وكيف ساعدكم ذلك؟"

"الطـــريقة تعـــني أنه على كل مدرس أن يعرف الطلاب جيداً خلال فترة ممتدة من الزمن، حتى لو لم يدرس هؤلاء في صفه. طبقنا هذه الممارسة منذ سنتين فقط، ومع ذلك فإن المدرسين يتحدثون عن مـــدى المـــتعة الـــتي يشعرون بها وهم يشاهدون الطلاب ينضجون ويكـــبرون بمرور الزمن. الشيء الثاني الذي فعلته هو إدخال *برنامج التواصل*".

سألت: "وما هو هذا البرنامج؟"

"طلبت من المستشارين المرشدين تحديد الطلاب الذين يعتقدون أنهـــم ربما يستفيدون من رعاية البالغين الإيجابية يومياً. وقد لا يحتاج هـــؤلاء لمقابلة المستشارين بانتظام، ولكنهم يمثلون من يخطئهم النظام ويـــتجاهلهم، أو الذين يتدهور مستوى أدائهم إذا لم يجدوا شخصاً بالغاً يرعاهم فعلاً".

"وكيف يعمل البرنامج؟"

"إنـــه تطوعـــي كلياً. في البداية لم يشارك سوى قلة قليلة. أما الآن، فالغالبية تشارك".

ســـألت: "هـــل تطلـــب من المدرسين تقديم المشورة والنصح للطلاب؟"

صاح ستيف: "لا، أبداً. الهدف الوحيد هو التواصل مع هؤلاء الطلاب. من دون تقديم المشورة، لا شخصياً ولا أكاديمياً. واقترحت على المدرسين عدم مناقشة أي أمر أكاديمي ما لم يرغب الطلاب في ذلك. نحن نطلب منهم فقط التواصل مع الطلاب كل يوم عبر إلقاء التحـــية عليهم والسؤال عن أحوالهم، وما هي خططهم لعطلة نهاية

الأسبوع... إلخ. هذه الصلة تجمع هؤلاء الطلاب مع المدرس المشرف عليهم في غرفة الاجتماع. ولذلك لا تحتاج إلى وقت مخصص، كما تعمدنا أن تكون بسيطة".

سألت: "لقد بالغت في التبسيط. ما هو الهدف؟"

أجاب ستيف: "هناك أبحاث عديدة تشير إلى أن الطلاب الأفضل تواصلاً واتصالاً هم الأفضل من حيث الأداء الأكاديمي والسلوك. رأيت أنها طريقة للقيام بعمل سهل لا يمكن أن يضر لكن يحتمل أن ينفع".

"وهل نفع؟"

"قال ستيف: "أجل. تتبعت عدد إحالات سوء السلوك التي تلقيتها، فتبين لي أنه انخفض بشكل حاد في العامين الأخيرين، فالطلاب الذين يشعرون بالتواصل يقل احتمال سوء سلوكهم. في الوقت نفسه، يتحسن أداء طلابنا في الامتحانات العامة".

قلت: "إذاً، أنت الآن تبقي طلاب كل غرفة اجتماع تحت إشراف المدرس ذاته طيلة أربع سنوات، كما أدخلت برنامج التواصل. هل قمت بأي عمل آخر لتحسين العلاقات؟"

"معظم المدارس الثانوية تشتغل وفقاً لبرنامج لا يؤدي فيه المدرسون مهمات مشتركة. أردت أن أغيّر ذلك دون أن نعرقل برنامجنا، لذلك أطلقت مبادرة الشراكات التدريسية غير الرسمية".

سألت: "وكيف تعمل هذه المبادرة؟"

"جمعت مدرسي اللغة الإنكليزية والدراسات الاجتماعية معاً، ومدرسي الرياضيات والعلوم معاً، على شكل فرق ثنائية. لنفترض أننا - أنا وأنت - نشكل فريقاً، ولدينا، أنا مدرس اللغة، وأنت، أستاذ الدراسات الاجتماعية، المجموعة ذاتها من الطلاب. قد لا يكون

الطـــلاب من الصف ذاته، لكن كل طالب أشرف عليه أنا، مدرس اللغة - ستشرف عليه أنت - أستاذ الاجتماعيات - وسوف نحضّر الـــدروس في الوقت ذاته. هذا سيجعل من الأسهل (ومن الطبيعي) بالنـــسبة لنا أن نتحدث ونخطط معاً. النظام نفسه يستخدم مع فرق ثنائية تضم مدرسي الرياضيات والعلوم".

"لماذا لا توسعه ليشمل المواد الأربع، فيصبح لديك فرق أكاديمية كما هي الحال في العديد من المدارس المتوسطة؟"

"لسبب واحد: سوف يؤثر ذلك في مرونة البرامج التي نتمتع بها الآن. إضـــافة إلى أن المدرسة الثانوية تختلف عن المدرسة المتوسطة، ونحـــن نريد الحفاظ على هذا الاختلاف. الفرق الصغيرة غير المحددة بشكل صارم تناسبنا تماماً".

سألت: "ما هي المزايا والفوائد بالنسبة للعلاقات؟"

قال ستيف: "هناك فائدتان رئيستان. أولاً، يزداد احتمال تبادل الحـــديث حـــول الطـــلاب حين يشرف المدرسان الشريكان على المجمـــوعة ذاتها منهم، ومن الطبيعي أن يتناول الحديث أولئك الذين يؤدون بشكل جيد، والذين يعانون ويواجهون الصعوبات، وما هي الأشياء التي يدرسانها؛ الأمر الذي يسهل بشكل طبيعي الحوار المهني حول الطلاب. ثانياً، وجدنا أن المدرسين يخططون بمزيد من الحرص الآن. فـــإذا علمت أنك ستجري امتحاناً رئيساً يوم الخميس، أتجنب إرهـــاق الطلاب بالواجبات، بل أقلص حجم الواجبات المنـــزلية في اللـــيلة الـــسابقة للامـــتحان. الطلاب يؤدون بالمستوى ذاته، لكن المدرسين يظهرون قدراً أكبر من الاحترام والتقدير لشركائهم مقارنة بحالهم لو عملوا بشكل منعزل نسبياً عن بعضهم بعضاً".

"أترغب بإضافة أي شيء آخر؟"

"نحـــن نـــدمج مزيداً من التخصصات مقارنة بحالنا في الماضي. ومـــثلما قلـــت آنفـــاً، تحاصر قواعد التدريس الرسمية (الفيدرالية) المدرسين ضمن مجالات اختصاصهم، لكن كل ما من شأنه مساعدة الطلاب في العثور على الصلات الجامعة بين التخصصات والمقررات يعـــد مفيداً. لقد استطاع عدد من المدرسين الشركاء وضع مقررات تجمع التخصصات معاً بشكل متسق. ومن منظور العلاقات، ساعد ذلك في إيجاد صلات قوية بين كادر العاملين، وكسر القيود المحددة لمجال الاختصاص التي توجد نمطياً في المدارس الثانوية".

قلت: "يبدو وكأنك تمكنت من إحداث بعض التغييرات المهمة في مدرستك. هل تعتقد أن مدرستك على استعداد لتبني سيكولوجية السيطرة الداخلية؟"

"لا أدري، تبقـــى مدرســـتنا تقليدية في أمور وطرق عديدة. أزعجني ذلك في البداية ولكن زوجتي ساعدتني على رؤية الانـــزعاج كخـــيار اتخذته أنا. ونظراً لأنني لم أكن أخطط لترك المدرسة، ومن المـــرجح أن المدرســـة لن تجري تغييراً عميقاً، كان عليّ اختيار إما التعاســـة والسكوت، أو فعل شيء لتحسين الأمور بطرق لا تزعج الآخرين أيضاً. واخترت القيام بدوري الصغير".

أســـلوب ســـتيف المتواضع والبعيد عن حب الظهور وجلب الاهتمام، يناقض حقيقة أنه شكّل القوة المحفزة وراء تغيير مهم حدث في مدرســـته. وتظهـــر قصته أن التغييرات المؤثرة يمكن تنفيذها حتى بواسطة أولئك الذين يعملون في عزلة نسبية. يعمل ستيف في مدرسة ثانـــوية تقليدية، مع مدير تقليدي، و لم ينضم إليه زملاؤه في محاولاته

لتطبيق مفاهيم سيكولوجية السيطرة الداخلية. وعبر توسيعه لدوره من *منفذ* إلى *معلّم*، يستمد ستيف من دوره الجديد مزيداً من الرضى الذاتي. ومن خلال تصميم برنامج لتعزيز العلاقات الإيجابية، ساعد على تخفيض حالات الفوضى والاضطراب وزيادة مستوى إنجاز الطلاب ورفعه. ونتيجة لمبادراته، تعاظم تعاون المدرسين وزادت تجارب دمج التخصصات التي وفروها للطلاب وتكاملها، بينما هم يعملون في مدرسة ثانوية تقليدية تواجه جميع الضغوط الخارجية التي مارستها القواعد والتوجيهات على مستوى الولاية والمستوى الفيدرالي. لربما يقول إنه يتخذ خطوات صغيرة، لكنه في الحقيقة فعل الكثير لتحسين مدرسته.

تعليق

في البداية، جذبت سيكولوجية السيطرة الداخلية ستيف لأنه اعتقد أنها ستحسن الانضباط في مدرسته. وفي هذا السياق، تعد قصته شائعة ومعروفة. وعلى الرغم من أن معظم ممارسي سيكولوجية السيطرة الداخلية يركزون بؤرة اهتمامهم على إيجاد بيئة تعليمية تشبع الحاجات وتعزز الانضباط الذاتي، إلا أن العديد من التربويين مهتمون أولاً بكيفية التصدي لحالات الفوضى والاضطراب بشكل فعال. وجد ستيف أن بمقدوره القيام بأكثر من مجرد ضبط النظام بشكل فعال إذا بدأ بتطبيق مبادئ سيكولوجية السيطرة الداخلية.

تعلم ستيف بأن كل سلوك، حتى السلوك غير اللائق، هو سلوك هادف. وأتاح هذا المفهوم لستيف الانتقال من مجرد شخص ينفذ القواعد والأنظمة، إلى آخر يعلّم ويدرّس رغم وجوده في

منـــصب إداري. وحين استكشف مع طلابه الغرض الكامن وراء سوء السلوك، ساعدهم على تطوير سلوكيات اجتماعية مسؤولة لتلبـــية حاجـــاتهم. معظـــم المدراء سيقولون إنهم يحنون للتدريس ويفتقدونه. وبمساعدة سيكولوجية السيطرة الداخلية، وسَّع ستيف دوره وأصـــبح معلماً/مدرساً، فاعلاً ومؤثراً، في الطلاب المعرضين للخطر.

تطوير ستيف لبرنامج التواصل يبرز أهمية بناء علاقات إيجابية مع الطلاب والحفاظ عليها. وعلى الرغم من أن المراهقين تدفعهم بـــواعث الـــسلطة والاستقلال الذاتي، إلا أنهم يظلون بحاجة إلى الـــشعور بالتواصـــل مـــع الأنداد ومع المدرسة. وتدل الأبحاث باستمرار على أن الطلاب الذين يشعرون بالتواصل والاتصال يقل احـــتمال لجـــوئهم إلى السلوك العدواني. الصلات برنامج بسيط، يخفـــف الشعور بالعزلة والاغتراب الذي يصيب بآفته العديد من المدارس الثانوية.

إن تشكيل فرق صغيرة يوجد شعوراً بالجماعة المشتركة ضمن المدرسة. والمدارس الكبيرة ترى باطراد حكمة تشكيل فرق وجماعات تعليمـــية صغيرة. الفِرَق الصغيرة التي شكّلها ستيف قامت بأكثر من تعزيز الشعور بالجماعة المشتركة بين الطلاب. فعلى القدر نفسه من الأهمـــية، أقامت علاقات بين كادر العاملين، والأقسام. ومع التركيز على المقررات الأكاديمية المتميزة، يسهل على مدرسي المدارس الثانوية تناســـي أن التعلم مشروع متعدد التخصصات في الجوهر. استطاعت فرق ستيف الثنائية كسر الحواجز غير الضرورية، وأدت إلى مزيد من التدريس المتعدد التخصصات.

ما الذي تستطيع فعله؟

- تذكَّر أنك - قبل كل شيء - مدرس. تأكد من أن دورك يدعم التعلم دوماً. الانضباط الفعال يشمل التدريس الجيد.
- تذكَّر أن كلَّ سلوك هو سلوك هادف. عندما يكتشف الطلاب كيف يشبعون حاجاتهم بالسلوك اللائق، سوف يتقلص احتمال لجوئهم إلى السلوك غير اللائق. في البيئة التي تشبع الحاجات، ينتفي السبب الدافع لسوء السلوك.
- وطِّد علاقات إيجابية وحافظ عليها. لا يمكنك التدريس بشكل فعال إلا الطلاب الذين طورت معهم علاقات إيجابية. وهذا يصدق بشكل خاص على الطلاب الذين ينتهكون قواعد المدرسة وأنظمتها. الطلاب الذين تربطهم الصلات مع الآخرين يقل احتمال سلوكهم العدواني والعنيف. إن أفضل برنامج لمنع العنف هو بناء الإحساس بالجماعة المشتركة.
- إذا كنت تعمل في مدرسة كبيرة ابحث عن طرق لتقليصها.
- تذكَّر أن التعلم هو تجربة متعددة التخصصات. شجِّع المدرسين على كسر الحواجز المصطنعة بين المقررات، واعرض على الطلاب أكبر قدر ممكن من تجارب التخصصات المتعددة. ولسوف يشعر المدرسون والطلاب على حدٍّ سواء بالطاقة والحيوية والنشاط.

تأملات طالب في سنة التخرج من المدرسة الثانوية

ماثيو شاب جدي وصريح، يستعد للتخرج من مدرسته ثانوية. استخدم العديد من مدرسيه سيكولوجية السيطرة الداخلية، الأمر الذي جعله يعتقد بأن ذلك قد ساعد على تهيئته وإعداده لدخول الجامعة. سألت ماثيو أن يحدد بوضوح ما اعتبره الأكثر عوناً ومغزى وجدوى.

قال ماثيو: "لا شك في أن الأكثر نفعاً لي هو *الصف المرتكز على الكفاءة*. لقد حالفني الحظ بوجود مدرسين اثنين استخدما هذه المقاربة في الصف التاسع. المقاربة كانت حاسمة في أهميتها بالنسبة لما شهدته من تطور ونمو كطالب، خصوصاً في الصف التاسع. أخبرنا المدرسان اللذان استخدما المقاربة في الصف، منذ اليوم الأول، بأنهما يؤمنان بقدراتنا، وأنهما لن يقبلا عملاً ينال أقل من درجة ب. لم يكن الأمر صعباً في مقرر تاريخ العالم. فقد كنت أحبه ووجدته سهلاً. ومع أن المدرّس قد ألحّ على إعادة كتابة بضع أوراق وإجراء

اختبارين لإظهار كفاءتي، إلا أنني نلت بسهول درجة ب أو أ في كل فصل".

سألته: "وماذا عن المقررات الأخرى؟"

"الرياضيات وضعها مختلف. وضعوني في صف رياضيات متقدم في السنة الأولى لأن أدائي كان جيداً في المدرسة المتوسطة. لكنني لم أكن متفوقاً على نحو خاص في الرياضيات. فقد كان السبب وراء أدائي الجيد في المدرسة المتوسطة هو الالتزام الدائم بكتابة واجباتي المنزلية، واكتساب نقاط إضافية لأنني طلبت مساعدة إضافية قبل الاختبارات، كما شاركت بفعالية ونشاط في الدروس. صحيح أنني حصلت على درجة أ في الرياضيات في المدرسة المتوسطة، ولكن لم أكن متفوقاً فيها.

في الصف الأول الثانوي، قال لنا مدرّس الرياضيات إن علينا جميعاً الحصول على درجة أ أو ب، ولسوف نمنح الوقت الذي نحتاجه. وسرعان ما عرفت أن هذا المقرر بالغ الصعوبة، وأن عليّ أن لا آمل بأعلى من درجة ج. بل إنني أبلغت المدرّس بذلك. لكنه قال إنني سأنجز - حسب رأيه - المطلوب وأنال درجة ب أو حتى أ، مثلي مثل زملائي".

سألته: "هل شكّل ذلك حافزاً لديك لبذل مزيد من الجهد؟"

أجاب: "في البداية، حسبت أنه يختبرني، وبذلت ما يكفي من جهد للحصول على درجة ج على الأقل. أنجزت الواجبات المنزلية، وشاركت في الصف بنشاط، وأظهرت تعاوناً كبيراً. لكنني لم أتفوّق في الاختبارات والامتحانات. وحين صدرت بطاقات التقدير (أي جدول العلامات)، لم أجد علامة للرياضيات. ظننت أن ثمة خطأ قد حدث. لكن مدرسي قال إن علامة الرياضيات لن تحدد

حتى أنال درجة ب التي يعتقد أن بمقدوري الحصول عليها.

ظننت أنه يمزح، لكنه أكد لي أن عليّ الحصول على درجة ب أو أ، أو أعيد السنة. قلت له إنني لست متفوقاً في الرياضيات، وتكفيني درجة ج، أنالها عبر أداء الواجبات المنزلية والتصرف كطالب بجد ومهذب. فقال إنه مسرور لأنني طالب بجد ومهذب، لكن ذلك غير ذي *صلة* بالنسبة له. فهو يريد الكفاءة ولا يرضى بأقل منها".

قلت: "يبدو أنه كان صارماً. أليس كذلك؟"

أجاب: "لن أقول هذا. كان على استعداد لمساعدة أي طالب يواجه الصعاب. الأمر الوحيد الذي كان يرفضه هو حصول الطلاب على درجة أقل من ب في الرياضيات. كان الأمر شاقاً بالنسبة لي، ولكني حصلت في الرياضيات على درجة ب في نهاية المطاف. تعلمت في ذلك الصف ما لم أتعلمه في أي صف آخر. مازلت لا أحب الرياضيات. ولكن هذا المدرس علمني الكثير لأنه آمن بي كطالب وأصرّ على أن أنجز وأتفوق. لم يكن يكفي التعاون وأداء الواجبات المنزلية؛ بل كنت بحاجة للإنجاز والتفوق. بقي إلى جانبي لمساعدتي على الإنجاز طيلة السنة. أنا الآن أكثر فخراً واعتزازاً بتلك الدرجة - ب - مقارنة بأي درجة أخرى نلتها في المدرسة الثانوية. أعرف بأنني بذلت جهداً كبيراً من أجل هذا المدرس، لأنه لم يكن مؤمناً بقدرتي فقط، بل لأنه يحب الطلاب فعلاً. صحيح أنه لم يكن متساهلاً، لكنه أظهر كل يوم اهتمامه الشديد بطلابه كلهم".

قلت: "يبدو أنك من مناصري مقاربة *الصف المرتكز على الكفاءة*".

أومـــأ ماثـــيو برأسه موافقاً وقال: "برأيي، يجب استخدامها في السنة الأولى والسنة الثانية في المدرسة الثانوية. كنت سأرضى بدرجة ج في الرياضيات. أعرف كثيراً من الطلاب الذين يسعدهم مجرد الانتقال مـــن الـــسنة الأولى والثانية. لم أكن أعرف آنذاك أن الدرجات التي أحصل عليها ستؤثر على مستقبلي. أخطط للدراسة في كلية جامعية جـــيدة لمدة أربع سنوات. ولو لم يكن أدائي جيداً في الرياضيات في الصف الأول الثانوي فلربما لن أحظى بالقبول من الكليات التي قبلتْ التحاقـــي بها. مقاربة *الصف المرتكز على الكفاءة* تضمن نجاح جميع الطـــلاب. وهذا برأيي أمر بالغ الأهمية بالنسبة لطلاب السنة الأولى والثانية في المدرسة الثانوية. فمعظم طلاب هذين الصفين لا يفكرون كـــثيراً بمـــستقبلهم. إذ يمكن أن يفشلوا في أحد المقررات، ويلحقوا الـــضرر بأنفسهم، ولا يدركون ما فعلوه إلا بعد فوات الأوان. إن مقاربة *الصف المرتكز على الكفاءة* تساعد الطلاب على الأداء الجيد قبل أن ينضجوا ويصبحوا قادرين على اتخاذ قرارات أفضل لأنفسهم. فما إن وصلت إلى السنة ما قبل الأخيرة، حتى بدأت أركز الاهتمام علـــى الدخـــول إلى كلية جيدة، والتمتع بفهم أفضل لما أردت فعله لبلوغها".

ســـألت: "ما هي العوامل البارزة الأخرى التي ساعدتك بشكل خاص؟"

أجـــاب: "معرفة أن المدرسين يهتمون بي، ويعرفون من أكون. مـــن الـــسهل أن تضيع بين الحشد في المدرسة الثانوية. المدرسون لا يـــرونك إلا في الصف، وهم منشغلون بمقررات المنهاج بحيث يسهل علـــيهم عدم معرفتك شخصياً. وهؤلاء الذين سأتذكرهم هم الذين

وجـــدوا الوقت الكافي لمعرفة القليل عني، الذين سألوني كيف كانت عطلـــة نهايـــة الأســـبوع، وماذا كنت أفعل. وبسبب معاملة هؤلاء المدرســـين، زاد حـــبي لدروسهم، وازداد ما حصلت عليه من علم، ولـــربما رغبت بدراسة موادهم في الجامعة. لن يعرف مدرِّس المدرسة الثانوية مدى تقدير وامتنان طالبه حين يعترف به كإنسان حقيقي.

الأمـــر الآخـــر الذي كان يعني الكثير بالنسبة لكل طالب هو معاملـــته باحترام. فالمدرسون الذين أكن لهم أكبر إعجاب هم الذين عاملـــوا جميع الطلاب باحترام، حتى الذين تصرفوا بحمق وسخف. لـــيس من المهم كثيراً التعامل باحترام مع الطلاب المهذبين وحدهم، ولكن المدرِّس الذي يعامل الطلاب كلهم باحترام ينال إعجابي حقاً. عـــرفت مدرِّســـة وضـــعت في صفها إعلاناً يقول: 'الاحترام ليس موهوبا، بل مكتسباً'. اعتقدت على الدوام أنه أسخف إعلان قرأته. أي فـــضل في احترام من *اكتسب الاحترام*؟ أريد أن أعامل الآخرين باحترام بغض النظر عن معاملتهم لي. فإذا احترمت من يحترمني فقط، فأنا أسمح للآخرين بالسيطرة عليّ. يمكنك أن لا تحترمني، لكنك لن تستطيع أن تجعلني قليل الاحترام. هذا جوهر الدافع الداخلي".

ماثيو شاب يتبنى آراء حماسية. سألته إن كان يريد إضافة شيء آخر، فقال:

"كـــنت أســـرّ عندما يشرح المدرسون لنا سبب أهمية تعلم ما يدرســـونه. في كثير من الأحيان، لم يكن السبب الكامن وراء التعلم واضحاً لنا تماماً. على الأقل لم يتضح بالنسبة لمعظم الطلاب. وعندما يقولـــون إنّ هـــذه المعلومات *ستأتي في الامتحان*، أو أنها جزء من *امـــتحانات الكفاءة العامة*، يبدو الجواب منفراً ومضجراً فعلاً. فكأنما

أخيراً، يشدد ماثيو على أهمية ما يدرسه وفائدته ومغزاه ومعناه وصلته بالعالم الواقعي. فالمدرسون الذين يفتقدون إلى المهارة لا يشرحون بشكل كاف فائدة ما يدرِّسونه. ويعدون من القضايا المسلم بها أن يفهم الطلاب مغزى الدروس، وأنهم سوف يبذلون أقصى ما لديهم من جهد. وما لم تجمع الطلاب بمدرِّسهم صلة قوية على نحو خاص، فإنهم لن يبذلوا أقصى جهدهم إلا إذا فهموا تماماً سبب أهمية الدرس. والمدرسون الذين يتمتعون بالقدرة والفاعلية يقدمون أمثلة محددة على كيفية تطبيق التعلم من قبل الطلاب بطريقة وثيقة الصلة بهم. وما إن يرى الطلاب مغزى وفائدة ما يطلب منهم عمله، حتى يقودهم دافعهم الداخلي الطبيعي نحو إنجاز أعمال أكاديمية أرفع مستوى.

ما الذي تستطيع فعله

- تذكَّر أن طلاب المدرسة الثانوية يريدون أن يشعروا بالاتصال والتواصل مع مدرِّسيهم ومدرستهم. وحتى الطلاب الذين يظهرون عدم المبالاة يريدون أن يشعروا بإحساس الجماعة المشتركة والاتصال والتواصل. اجعل من السهل على الطلاب الشعور بالانتماء في مدرستك.
- دع طلابك يعرفون أنك تثق بقدرتهم على إنجاز الأعمال الأكاديمية على مستوى رفيع من الجودة. وحين تقدم تجربة مستخمة بالتحدي على وجه الخصوص (مثل مقاربة *الصف المرتكز على الكفاءة*)، يحتاج الطلاب لأن يعرفوا أنك تثق بهم. يمكن لثقتك أن تلهمهم وتستحثهم على إنجاز أعمال لم يعتقدوا أنهم يقدرون على أدائها.

- إذا أردت تكـــون محتـــرماً، أظهـــر احترامك غير المشروط للآخـــرين، حتى أولئك الذين لم يكتسبوه. لسوف يحترمك الطـــلاب أكثر عندما تحترم الجميع من دون تفرقة. وحين تحتـــرم الآخرين، تساعدهم على إشباع حاجتهم للسلطة، وسوف يتحسن أداؤهم لما طلبته منهم.
- تأكّـــد مـــن مساعدة الطلاب على رؤية مغزى وفائدة ما تطلـــب منهم تعلمه. السؤال: "لماذا يجب أن نتعلم هذا؟" يمثل فرصة سانحة لشرح أهمية ما تدرّسه.

أفكار ختامية

الدافع المحفّز للطالب (التلميذ) أهم قضية في التربية والتعليم هذه الأيام. وعلى الرغم من تدني مستوى أجور المدرسين، وارتفاع أعداد الطلاب (التلاميذ) في الصف، إلا أن الصف الذي يحفز دوافع الطلاب (التلاميذ) يحقق إنجازات تثير الإعجاب. علينا فقط أن نكتشف كيف نزيد من تحفيز الطلاب (التلاميذ). الحقيقة المحزنة أن قلة قليلة من الطلاب (التلاميذ) يستغلون طاقتهم الكامنة كلها. وإلى أن يقرر مزيد من الطلاب (التلاميذ) بذل جهد أكبر، لن يحدث تحسن مهم في مدارسنا، مهما ارتفع مستوى التدريس فيها.

تستهدف معظم مبادرات التطوير المهني تعزيز التدريس وتقوية المنهاج. وفي السنوات الأخيرة، تحسنت قدرتنا على التدريس بشكل كبير. وهناك تساوق أكبر فيما ندرِّس. والمضمون أفضل الآن من حاله في أي مرحلة من تاريخنا. لكن المنهاج والتدريس لا يمثلان سوى نصف المعادلة. فالمعايير المرتفعة، والمنهاج المصمم على أحسن ما يكون، والتدريس النموذجي، ليس لها جميعاً سوى قيمة محدودة من دون مشاركة الطلاب الفاعلة وتحفيزهم على تعلم ما يُدرَّس لهم.

لقـــد اعتمدنا، حتى الآن، على سيكولوجية السيطرة الخارجية، في محاولـــة لتحفيـــز الطلاب من الخارج بالمكافآت والعقوبات. أما النـــتائج فتتحدث عن نفسها: بعض الطلاب أداؤهم رائع، وبعضهم الآخـــر مريع، ومعظمهم يُذعن ويمتثل. لكن نادراً ما يبذل قصارى الجهـــد. ومـــن أجـــل تعزيز الدافع وتشجيع الإنجاز، شهدنا انتشار وذيـــوع *امتحانات الشهادة الثانوية*، السلاح الأخير في ترسانة نظام المكافـــأة/العقـــوبة. فمـــثل هذه الاختبارات مبنية على معايير توجه السيطرة الخارجية، ومبنية على افتراض أن رفع مستوى المعايير وتهديد الطـــلاب بالرسوب سوف يحسنان التعلم. وفي حين أن المقصد سليم وإيجابي (تحسين الإنجاز الأكاديمي)، فإن نتائج هذه الامتحانات بحاجة إلى تفحص ودراسة.

مـــاذا تظهـــر لنا الأبحاث حول الجهود المبذولة لتحسين التربية والتعليم اعتماداً على الدافع الخارجي؟ في كتاب **تأثيرات امتحانات الشهادات على تحفيز وتعلم الطالب**، خلص امرين وبيرلنر (2003) إلى النتيجة التالية:

> تـــشير الـــدلائل إلـــى أن مثل هذه الاختبارات تقلص فعلاً دوافع الطلاب (التلامـــيذ) وتزيد نسبة الذين يتسربون من المدرسة. علاوة على ذلك، فإن إنجـــاز الطـــلاب (التلاميذ) في 18 اختباراً منها لم يتحسن وفق سلسلة من المقاييس... لقد وجد الباحثون أنه عندما ترتبط المكافآت والعقوبات بالأداء فـــي الامـــتحانات، يتراجع لدى الطلاب (التلاميذ) الدافع الذاتي للتعلم ويقل احتمال انخراطهم في التفكير النقدي. (ص 32).

وعلى الرغم من أن الطلاب يؤدون بشكل أفضل في امتحانات الـــشهادات العامـــة (فوظيفة المُدرِّس هي *تدريس الطالب استعداداً للامتحان*)، إلا أنهم فشلوا في تحسين أدائهم وفقاً لمقاييس أخرى، مثل

التقديـــر الوطني للتقدم التعليمي. أما نسبة التسرب قبل التخرج فهي في ارتفاع، وخاصة في الولايات التي ترفع المعايير إلى حدِّها الأعلى. وكما لاحظ امرين وبيرلنر (2003):

> وفقـا لحـساباتنا، فإن 88% من الولايات التي تجري امتحانات تخرج من المدرسة الثانوية (ما يعادل الثانوية العامة في الدول العربية)، ارتفعت فيها معـدلات التسرب مقارنة بتلك التي لا تجري هذه الامتحانات. وفي 62% مـن هذه الولايات، ارتفعت معدلات التسرب بالمقارنة مع المعدل الوطني بعـد أن طبقت الولاية امتحانات التخرج من الثانوية. وبالإضافة إلى ذلك، فـإن الـولايات العـشر التـي تـشهد أضعف معدلات تخرج أجرت هذه الامتحانات خلال السنين التي توفرت عنها المعطيات والبيانات. (ص 33)

ومـــع توقعـــنا الاستمرار في استخدام امتحانات الشهادات العامـــة في المستقبل المنظور، فإنه من الضروري مساعدة الطلاب علـــى رؤيـــة مغزى وفائدة وصلة ما يطلب إليهم تعلمه، وإيجاد صـــورة مـــشتركة للـــنجاح. إن الاعـــتماد المستمر على نموذج الثواب/العقاب سوف يؤدي إلى مزيد من تسرب الطلاب ومزيد من التشكك والتهكم بين أولئك الذين بقوا ونجحوا. وفي مواجهة الـــتهديدات الكامنة ضمناً في الامتحانات العامة، من الأهم إيجاد بيـــئات في الـــصفوف والمـــدارس تشبع الحاجات، وتشجع على التعاون، وتعزز الدافع الداخلي.

لم نحقق نجاحاً في محاولة تحفيز مزيد من الطلاب على الإنجاز الأكاديمـــي والـــسلوك المسؤول، لأننا أسسنا جهودنا على اعتقاد مغلوط وهو أنه من الممكن تحفيز الناس من الخارج لبذل أقصى ما لـــديهم مـــن جهد في العمل. وفي الحقيقة، فإن ما يحفزنا هو الدافع الداخلي.

نتائج الأبحاث لا تُدحَض: يتقلص احتمال لجوء الطلاب إلى السلوك الفوضوي ويتحسن أداؤهم الأكاديمي في المدارس التي ترعى وتراعي وتشبّع دوافعهم الداخلية.

في كتابه «تفعيل الرغبة في التعلُّم» يُظهر التربوي المحنّك والمربي المتمرس بوب سولو كيف يمكن تطبيق الدروس المستخلصة من الأبحاث حول التحفيز في الصفوف المدرسية.
ووفقاً للمؤلف، هنالك بواعث تدفعنا لتلبية خمس حاجات أساسية: التواصل، والكفاءة، والاختيار، والاستمتاع، والأمان. وتبين الدراسات أن تلبية هذه الحاجات في المدارس تستتبع نزوعا طبيعيا نحو حسن السلوك وجودة الإنجاز الأكاديمي.

«تفعيل الرغبة في التعلُّم»، المقدّم على شكل سلسلة من الحوارات الصريحة بين المؤلف وطلاب ومدرّسي ومستشاري وإداريي المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، يغطي كل ما تريد معرفته لتغيير ديناميات التعلّم في صفك أو مدرستك، كما يشمل:

- نظرة عامة شاملة حول الأبحاث المتعلقة بالحافز الداخلي؛
- دراسات حالة تتناول استراتيجيات تفعيل الحافز الداخلي في المدارس الابتدائية والمتوسطة (الإعدادية) والثانوية؛
- اقتراحات حول كيفية تقويم وتقدير درجات الحوافز لدى الطلاب؛
- إرشادات عامة لدمج مبادئ الحافز الداخلي مع التدريس المرتكز على المعايير.

لا تكمن القضية في تحفيز الطلاب - فالنهم للتعلم حاضر على الدوام. لكن المدارس مستمرة في الإصرار على التشبث بنموذج الثواب / العقاب، ملحقةً الضرر بقدرة الطلاب على الإنجاز. ومن الواضح أن وقت التغيير قد أزف. هذا الكتاب المثير للفضول والمحفّز للتفكير سوف يساعدكم على تحقيق ثقافة النجاح اعتماداً على الدافع المتأصل للتفوق الذي يصاحب الطلاب إلى المدرسة كل يوم.

الدار العربية للعلوم ناشرون
Arab Scientific Publishers, Inc. فاكس 786230 (1 961+)
www.asp.com.lb · www.aspbooks.com البريد الإلكتروني asp@asp.com.lb

جميع كتبنا متوفرة على شبكة الإنترنت
نيل فرات.كوم w.neelwafurat.com