عملية الإرشاد في المدارس العربية في جهاز التربية والتعليم في إسرائيل

جوانب تطبيقية

جمال أبو حسين

عرسان عيادات

تلخيص:

يهدف هذا المقال إلى تسليط الضوء على موضوع الإرشاد بشكل عام والإرشاد في المدارس العربية في إسرائيل بشكل خاص. كمحاولة متواضعة للمشاركة في جعل الإرشاد عملية تحقق أهدافها وتتصل مع السياق الثقافي والاجتماعي الذي تعمل فيه المدرسة والمعلم. كما ويقترح المقال مهارات إرشادية تساعد المرشد على تحسين أدائه الوظيفي.

رغم أهمية موضوع الإرشاد في المدارس العربية في إسرائيل لم يعط حتى الآن اهتماما من قبل الباحثين التربويين، يعتبر الإرشاد العمود الفقري والآلية المركزية لنمو المعلمين مهنيا، وهو في غاية الأهمية حيث يساعد على تشخيص المشكلات والأخطاء ويعمل على معالجتها، كما أنه يعمل على تطوير مستوى الأداء داخل المدرسة مما يرفع مستوى التحصيل لدى الطلاب. وذلك من خلال تحسين قدرات التخطيط التفكري (Reflection pre- action) والتنفيذ التفكري (Reflection on- action) لدى المعلمين ليستطيعوا تحقيق أهداف الجهاز التعليمي ولجعلهم أكثر قدرة على أداء عملهم. تشير الأبحاث والدراسات المختلفة إلى أن إرشاد المعلم وتطوير قدراته الإدراكية على إجراء عملية التفكير الانعكاسي على مختلف مراحل العملية التعليمية يعتبر شرطا مركزيا لجعل تجربته واعية أكثر ولاستمرار نموه المهني (Short & Rinehart, 1993؛ זילברשטיין ואחרים, 1998).

ويعتبر بناء علاقة ثقة مع المعلم عاملا هاما لنجاح عملية الإرشاد. فإذا شعر المعلم بالأمان عندها يمكن إرشاده ومساعدته على أن ينمو مهنيا وذلك سينعكس ايجابيا على أداء واجبه وتنمية قدرات طلابه.

وتتميز لغة الإرشاد بأنها لغة إيجابية وغير ناقدة، هي لا تحتوي جملاً عامة، بل جملا وصفية تشمل معطيات موضوعية. وأسئلة مفتوحة تساعد المعلم على أن يتذكر أو يستنتج أو يربط أو يقيم ما قام به (קוסטה וגרמסטון, 1999)

حتى يستطيع المرشد أن يمارس عملية الإرشاد بشكل جيد ويحقق أهدافها ينبغي أن يستخدم مهارات إرشادية مختلفة تتلاءم مع السياق الثقافي والاجتماعي ومع الوضع الموجود فيه المعلم. تناولنا هذه المهارات متوخين الترتيب الذي يشير إلى كثرة استخدامها في جلسات الإرشاد، مرفقين بعض الأمثلة من الحقل التعليمي.

مقدمة:

يمتاز عالمنا بالتطورات العلمية والتقنية في مختلف المجالات، ورافق ذلك عدد من التحديات والتغيرات التي تواجه التعليم مما يتطلب إعادة النظر في مجمل قضايا الحياة، ومنها نظام التعليم الذي يستلزم دراسة علمية شاملة ومستمرة بحيث يتم على أساسها إعادة التخطيط والتنظيم، والمراجعة المستديمة.

فعلى الرغم من التطورات الإيجابية المختلفة، ما زال التعليم العربي في إسرائيل محصورا في أنماط وقوالب تقليدية عاجزا عن تمكين الفرد من تنمية مهاراته وقدراته. حيث تعاني المدارس العربية في إسرائيل من تحصيل متدن، كما تظهر نتائج الامتحانات الدولية (**PISA**) وامتحانات وزارة التربية المختلفة (אבו-חסין, 2007).

بالرغم من الجهود والموارد المبذولة من قبل وزارة التربية في السنوات الأخيرة من خلال الخطة الخماسية لتطوير التعليم العربي في إسرائيل، لم يحدث التغيير المتوخى على التحصيل الدراسي بل هناك مؤشرات تشير إلى تراجع. والسؤال هو لماذا؟ وكيف يمكن التعامل مع هذا الواقع؟ وما هو دور الإرشاد في محاولة توفير حلول لجزء من هذه الأسئلة؟ كيف يمكن أن نجعل الإرشاد أكثر فاعلية وأكثر نجاعة ليؤدي أهدافه؟

يعتبر الإرشاد في جهاز التربية آلية مركزية لنمو المعلمين مهنيا، وهو في غاية الأهمية حيث يساعد على تشخيص المشكلات والأخطاء ويعمل على معالجتها، كما أنه يعمل على تطوير مستوى الأداء داخل المدرسة مما يرفع من مستوى التحصيل لدى الطلاب. وذلك من خلال تحسين قدرات التخطيط التفكري (Reflection pre action) والتنفيذ التفكري (Reflection on action) عند المعلمين ليستطيعوا تحقيق أهداف جهاز التربية ولجعلهم أكثر قدرة على أداء عملهم. تشير الأبحاث والدراسات المختلفة إلى أن إرشاد المعلم وتطوير قدراته الإدراكية على إجراء عملية التفكير الانعكاسي في المراحل المختلفة للعملية التعليمية يعتبر شرطا مركزيا لاستمرار نموه المهني ولجعل تجربته واعية أكثر (Short & Rinehart, 1993؛ זילברשטיין ואחרים, 1998).

يتخذ الإرشاد أشكالا متنوعة من حيث مفهومه وأهدافه وأساليبه (פוקס, 2002)، هناك من يعرفه على أنه عملية مستمرة يحدث خلالها اتصال منظم بين المرشد والمعلم المرشد، بهدف التحسين والنمو (אשרת, 1998). وهناك من يصف الإرشاد بأنه وظيفة عامة تتعلق بعمل المؤسسة بجميع جوانبها (Harris, 1975) ويؤكد هاريس على أن عملية الإرشاد موجهة بشكل مباشر للمعلم من أجل تحسين أدائه وبشكل غير مباشر للمتعلم لتحسين تحصيله الدراسي. هناك من يرى الإرشاد على أنه وكيل تغيير خارجي وهناك من يراه على أنه داخلي (פלדמן, 1994).

أحد المناهج الأساسية في الإرشاد هو "الإرشاد الفردي" ويتلاءم هذا المنهج كثيرا مع نظرية الإرشاد التطوري لكارل جليكمان (Garmston et.al., 1993) حيث يعتمد هذا المنهج على أن يقوم المرشد بتحديد أسلوب الإرشاد.

المنهج الأساسي الآخر في الإرشاد هو منهج الإرشاد الإدراكي (Cognitive coaching) والذي تم التركيز عليه في هذا المقال، وذلك من منطلق الاقتناع بملاءمته كأسلوب إرشادي للواقع الذي يعمل فيه المعلم والمرشد، حيث يوفر هذا الأسلوب إمكانية التعامل مع مختلف المعلمين وينسجم مع معايير إنسانية تساعد المرشد على أن يكون مرنا ومنفتحا ومتكيفا للواقع الذي يعمل فيه. وهو المنهج الذي يقترحه كل من جارمستون وكوستا (Garmston,et.al., 1993) حيث يرى هذا المنهج أن عملية الإرشاد تساعد المعلم على إجراء عملية دراسة وبحث ذاتي من أجل أن يقيم نفسه ليجعل تجربته المهنية واعية أكثر.

يعتمد الإرشاد الإدراكي على الإرشاد اللولبي والمكون من ثلاثة مراحل أساسية وهي: المحادثة حول مرحلة التخطيط، مشاهدة الفعالية\الدرس، المحادثة بعد المشاهدة. كما ويهدف الإرشاد الإدراكي إلى مساعدة المعلم على تحسين وتطوير قدراته من خلال التفكر بعمله في مرحلة التخطيط قبل عملية التدريس (Reflection pre-action) وخلال عملية التدريس (Reflection in action) وبعدها (Reflection on action).

ينبغي أن تستند عملية الإرشاد على فرضيات مركزية منها:

- في عالم مركب ومتعدد الرؤى أصبح الحديث بمفاهيم مثل "صح" "خطأ" إمكانية صعبة، ولا توجد بين يدي أي سلطة عليا الإجابات المطلقة.

- إن العملية التعليمية عملية سياقية تأخذ معناها الحقيقي من الواقع الذي تحدث فيه، ونسبية وغير مطلقة، حيث أن الحديث عنها ينبغي أن يتعامل مع البيئة المحيطة بها ويأخذ بعين الاعتبار إمكانية إعطائها تفسيرات مختلفة.
- التعلم الحقيقي هو التعلم النابع من دافعية ورغبة داخلية لدى المتعلم.

الإرشاد هو أن تحاول مساعدة المعلم على الانتقال من المكان الموجود فيه إلى المكان الذي يريد أن يصل هو إليه (קוסטה וגרמסטון, 1999). عملية الإرشاد هي عملية تحدث بين المرشد والمعلم في سياق ثقافي واجتماعي معين وتأخذ معناها الحقيقي منه، وتهدف إلى تنمية وتطوير القدرات الموجودة لدى المعلم لتحقيق أهداف محددة مسبقا. كما تؤدي إلى مساعدة المرشد نفسه كي يتطور وينمو مهنيا.

السلوك الظاهر الذي يقوم به المعلم نابع من عمليات تفكير داخلية عنده، وحتى نستطيع التأثير فيه ليغير سلوكه ينبغي أن نعمل على أن يقوم بتغيير هذه العمليات التفكيرية. خلال جلسات الإرشاد المختلفة يحاول المرشد أن يساعد المعلم في التعرف على العوامل الشخصية والمعايير والقيم والفرضيات وعمليات التفكير التي جعلته يقوم بسلوك أو بعمل معين. يعتمد الحوار بين المرشد والمعلم على التماثل حيث أن قدرات المرشد لا تظهر للمعلم وكأنها تعليمات أو وصفات جاهزة يعطيها المرشد له (Daloz, 1990). إصغاء المرشد لما يقوله المعلم يساعده أن يدرك ما يقوله في السياق المهني وما يتعلق بعمله وبتجربته. حيث يحاول المرشد أن يكتشف المعنى الكامن في حديث المعلم ليصل معه إلى الفرضيات المركزية التي ينبع منها حديثه وذلك في بعدين أساسيين: البعد الأول هو بعد المحتوى والمضمون والبعد الثاني هو بعد العمليات التفكيرية الداخلية غير المعروفة– أحيانا– للمعلم نفسه.

إن تدخل المرشد يهدف إلى مساعدة المعلم لصياغة أقواله بشكل واع أكثر لتتحول تجربته إلى تجربة واعية يستفيد منها مستقبلا، وهذا التدخل من قبل المرشد ينبغي أن يعتمد على أمور أدركها ومعان وتفسيرات يقترحها حول ما قاله المعلم، إن اكتشاف المعلم وبمساعدة المرشد للفرضيات المركزية التي تقف وراء أقواله تؤدي به إلى فحصها وصياغتها من جديد، وهذا بدوره يمكن أن يؤدي إلى تعلم وتغيير لديه والى تطوير رؤية عميقة ومصاغة بشكل أفضل. ينبغي التأكيد في هذا السياق أن هذه العملية تحدث أيضا لدى المرشد نفسه.

هناك حالات يمكن أن يرفض فيها المعلم ما يقوله وما يفسره المرشد، وذلك ليس لأنها غير صحيحة، بل لأن المعلم لا يرغب بسماع مثل هذا القول أو التفسير. وهذا يشير إلى أن تدخل المرشد جاء في وقت غير مناسب، لذا يفضل أن يقوم المرشد بعرض أقواله وتفسيراته من خلال توجيه الأسئلة أو مساعدته على أن يسأل الأسئلة بنفسه ويبحث عن إجابات لها (Barnett, 1995).

هناك ثلاثة مراحل أساسية لعملية الإرشاد يمكن أن يقوم بها المرشد مع المعلم وهي:

1. مرحلة ما قبل المشاهدة (جلسة التخطيط) (Reflection pre- action):

التخطيط هو رؤية ذهنية مسبقة للمواقف التعليمية تساعد المعلم على تهيئتها لتحقيق الأهداف. نجاح المعلم في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية يتوقف لدرجة عالية على مدى إتقانه لمهارات التخطيط التفكري (أبو حسين وعيساوي، 1997).

يفضل القيام بجلسة التخطيط قبل موعد تنفيذ العملية التعليمية بمدة قصيرة قدر الإمكان . في هذا النوع من الجلسات يقوم المرشد بإرشاد المعلم على أن:

1- يوضح لنفسه أهداف الدرس الذي سيعلمه.
2- يحدد شواهد تدل على تحصيل الطلاب.
3- يتوقع استراتيجيات وطرائق تدريس وقرارات سيتخذها خلال التدريس.
4- يتوقع عراقيل ممكن أن تحدث في مرحلة التنفيذ.
5- يحدد آليات ووسائل لفحص ولتقييم مدى تحقيق أهداف الدرس وذلك وفق معايير محددة مسبقاً (קוסטה וגרמסטון, 1999).

لجلسة التخطيط دور هام في عملية الإرشاد وذلك للأسباب التالية:

1- تعتبر جلسة التخطيط فرصة هامة لبناء علاقة ثقة مع المعلم. ينبغي أن يعمل المرشد وباستمرار على بناء الثقة وتقويتها والمحافظة عليها، حيث من الصعب أن تحدث عملية إرشاد نافعة دون وجود مثل هذه الثقة. إن إعطاء المعلم الفرصة أن يقرر محتوى وزمن جلسة التخطيط والوقت المناسب لزيارة المرشد لدرسه، وطبيعة الأمور التي يود أن ينتبه لها المرشد عند مشاهدة الدرس تساعد على تقوية الثقة بينهما.

2- تساعد جلسة التخطيط المرشد على أن يتعرف على أهداف المعلم من الدرس الذي سيشاهده. إن عدم معرفة المرشد لأهداف المعلم من الدرس يمكن أن تؤدي به أن يصل إلى نتائج وأحكام غير دقيقة أو خاطئة .

3- تعمل جلسة التخطيط على مراجعة الدرس ذهنيا وتساعد المعلم على إجراء عملية تفكير على تفكيره التخطيطي وعلى رسم صورة ذهنية لما سيحدث معه عند التنفيذ. كما تساعد المعلم على تطوير استراتيجيات العمل وعلى إيجاد مواطن الضعف لتفاديها ومواطن القوة لدعمها ولتقويتها. وتساعده أيضا على التفكير الانعكاسي حول مدى نجاعة تخطيطه لمرحلة التنفيذ المستقبلية. من الأسئلة الهامة التي يمكن أن توجه للمعلم في هذه الجلسة لمساعدته على إجراء عملية التفكير الفوق إدراكي (Meta cognitive thinking) ما يلي:

كيف ستعرف عند تعليمك أن إستراتيجية التدريس التي تقوم بها ناجعة؟

كيف ستعرف متى ستقوم بالانتقال للجزء الآخر من الدرس؟

4- تعمل جلسة التخطيط على تحديد معايير جلسة الإرشاد بعد المشاهدة، حيث يتم تحديد الأمور التي سيقوم المرشد بالانتباه والتركيز عليها وجمع المعلومات عنها خلال المشاهدة. هذه الأمور هي موضوع المحادثة والنقاش في جلسة ما بعد المشاهدة.

5- تهدف جلسة التخطيط إلى مساعدة المعلم في التفكير عند تخطيط دروسه في المستقبل وذلك من خلال أسئلة يسألها لنفسه، مما يقوي لديه الإرشاد والتوجيه الذاتي (Lee & Bruce, 1994).

بعض الأسئلة التي يمكن أن يوجهها المرشد للمعلم خلال جلسة التخطيط:

ما هي القضايا التي ستتعامل معها في الدرس؟ ماذا سيفعل التلاميذ – حسب رأيك– عندما يسير الدرس كما تريد؟ عندما تحاول أن تتخيل الدرس، ماذا ترى نفسك تعمل من أجل الحصول على نتائج مرضية عند الطلاب؟ ماذا ستفعل في بداية الدرس؟ ماذا ستفعل بعد افتتاح الدرس؟ ماذا ستفعل لتنهي الدرس؟ حاول أن تخمن الزمن الذي ستستغرقه افتتاحية الدرس؟ ماذا تريد من طلابك أن يفعلوا وأن يقولوا كي تعرف أن درسك ناجح؟ كيف ستعرف أن الطلاب

قد فهموا تعليماتك خلال الدرس؟ ما هي الأمور التي تود أن أعطيك عليها تغذية مرتدة بعد أن أشاهد الدرس؟

ينبغي الانتباه للعراقيل التي يمكن أن تظهر في هذه المرحلة مثل:

1- رغبة المعلم في إعطاء إجابات متوقعة، وليست الإجابات الحقيقية الموجودة لديه.

2- طلب المعلم من المرشد لإجابات جاهزة، وخاصة عندما يعجز من إعطاء أفكار بديلة.

يفضل في هذه المرحلة أن لا يقوم المرشد بإعطاء إجابات جاهزة، بل ينبغي أن يحث المعلم أن يبحث بنفسه عن إجابات وحلول.

2. مرحلة مشاهدة الدرس\ الفعالية:

المشاهدة هي عملية مخططة ومنظمة وهادفة يقوم بها المرشد لجمع المعلومات حول سلوكيات تدريسية يقوم بها المعلم وحول مدى فهم التلاميذ وتفاعلهم بهدف تحليلها تحليلا تعاونيا وتزويد المعلم بتغذية راجعة تطويرية حولها لتحسينها، يقوم المرشد بالتركيز على الأمور التي تم الاتفاق عليها في جلسة التخطيط. يستطيع المرشد أن يستعمل آليات واستراتيجيات مختلفة لجمع المعلومات والمعطيات، مثل: استعمال خارطة يحدد من خلالها حركات المعلم في الصف أو التسجيل بواسطة كاميرة فيديو وغير ذلك. في جلسة التخطيط يتفق المرشد والمعلم على الآليات التي سيتم استعمالها.

3. مرحلة ما بعد المشاهدة (جلسة الإرشاد بعد مشاهدة الدرس\ الفعالية) (Reflection on action):

بعد أن قام المرشد بمشاهدة الدرس الذي علمه المعلم وجمع المعلومات حول مدى تحقيق أهداف الدرس والإستراتيجيات والقرارات التدريسية التي اتخذها المعلم، يقوم بالجلوس معه. يفضل أن تكون جلسة الإرشاد بعد فترة زمنية تعطي المرشد والمعلم فرصة للتفكير بما جرى وليحضروا أنفسهم للجلسة. كما ويقوم المرشد بتنظيم ما جمعه وبتخطيط استراتيجيات إرشاد للتفكير الانعكاسي.

في هذه الجلسة يقوم المرشد بإرشاد المعلم كي يقوم بـ:

1. تلخيص انطباعاته من الدرس وتقويمه له.
2. تذكر معطيات وشواهد تؤيد هذه الانطباعات وهذا التقويم.
3. المقارنة بين قرارات تدريس خطط لها وبين قرارات تدريس قام باتخاذها عملياً.
4. استخلاص النتائج حول العلاقة الموجودة بين تحقيق الأهداف وتحصيل التلاميذ من جهة وبين القرارات التي اتخذها خلال التدريس من جهة أخرى.

في بداية الجلسة يقوم المعلم بالحديث عن انطباعاته من الدرس وعن الأحداث والشواهد التي تدعم هذه الانطباعات. وبمساعدة المرشد يقوم بإجراء مقارنة بين ما حدث في الدرس– حسب رأيه– وبين ما أراد أن يحقق كما حدد في تخطيطه. بعد ذلك يعرض المرشد المعلومات والمعطيات التي قام بجمعها ومن خلال توجيه أسئلة للمعلم تجعله يقوم بالبحث عن علاقات سببية بين ما قام به وبين النتائج التي حصل عليها خلال الدرس (Garmston et.al, 1993) ومن ثم يمكن تلخيص الأمور التي تم الحديث عنها وتحديد القضايا التي سيقوم المعلم بتطبيقها أو بعدم تطبيقها في الدروس التي سيقوم بتخطيطها وتعليمها في المستقبل (קוסטה וגרמסטון, 1999).

أمامك اقتراح لبعض الأسئلة التي يمكن أن تسألها خلال جلسة ما بعد مشاهدة الدرس:

عندما تفكر بالدرس كيف تشعر وكيف ترى مراحل سيره؟ ما هي السلوكيات والأقوال التي قام بها التلاميذ خلال الدرس والتي جعلتك تشعر بهذا الشعور وترى هذه الأمور؟ ما هي السلوكيات التي تتذكر أنك قمت بها خلال الدرس؟ حاول أن تقارن بين سلوكيات وأقوال توقعتها مسبقا من التلاميذ وبين السلوكيات والأقوال التي قاموا بها فعلا خلال الدرس؟ حاول أن تقارن بين التخطيط والتنفيذ؟ ما مدى تحقيق أهداف الدرس التي خططتها؟ هل حاولت أن تحدث تغييرا على سير الدرس كما خططته؟ ولماذا؟ كيف تفسر تفاعل قسم من التلاميذ وعدم تفاعل قسم آخر؟، ما هي الأمور التي قمت بها والأمور التي لم تقم بها من أجل أن تحصل على نتائج مرضية بالنسبة لك؟ ما هي الأفكار التي تتبادر إلى ذهنك من هذا النقاش؟ ما هي الأمور التي ستقوم بها والأمور التي ستحذر منها عند تخطيطك للدروس القادمة؟ ما رأيك بهذه الجلسة؟ وبماذا ساعدتك؟

بناء علاقة ثقة مع المعلم تعتبر عاملا هاما لنجاح عملية الإرشاد فإذا شعر المعلم بالأمان عندها تستطيع أن ترشده وتساعده لينمو مهنيا. يستطيع المرشد أن ينمي هذه العلاقة من خلال سلوكيات لفظية وأخرى غير لفظية يرسلها للمعلم خلال الجلسة معه. أبحاث مختلفة تشير إلى أن للاتصال غير اللفظي تأثير كبير على معنى الرسالة المرسلة، وهناك من يذكر أن 60٪ من معنى الرسالة يحدد من خلال الاتصال غير اللفظي (Burgoon et.al, 1989) . مما يستوجب الاهتمام بهذا النوع من الاتصال لما له من أثر كبير على معاني الأفكار والرسائل التي تصل المعلم.

تتميز لغة الإرشاد بالإيجابية وغير الناقدة، ولا تحتوي جملاً عامة، تحكم من خلالها على ما قام به المعلم بكلمات مثل: **ما فعلته جيدا ...أو ما قمت به حسن** ... بل تحتوي جملاً تشمل على معطيات موضوعية، وأسئلة مفتوحة تساعد المعلم على أن يتذكر أو يستنتج أو يربط أو يقيم ما قام به (קוסטה וגרמסטון, 1999) مثل: **كيف شعرت نحو الدرس؟ ماذا حسب رأيك يمكن أن يحصل لو ...؟**

حتى يستطيع المرشد أن يمارس عملية الإرشاد بشكل جيد ويحقق أهدافها ينبغي أن يستخدم مهارات إرشادية مختلفة سنتحدث عنها متوخين الترتيب الذي يشير إلى كثرة استخدامها في جلسات الإرشاد.

مهارات الإرشاد

1. مهارة الإصغاء

يطلب المعلمون عادة النصيحة من المرشدين رغم أنهم غالبا لا يرغبون بأخذها. ونادرا ما يذهب المعلمون للمرشد لسماع ما يقول. ينبغي أن يعطي المرشد للمعلم فرصة للتحدث كي يفرغ ما بداخله من أمور وقضايا تزعجه وتضايقه، وهذا بدوره يساعد على جعل علاقة الإرشاد أنجح وأفضل. الإصغاء مهارة يحتاجها المرشد في عمله كي يكون مصغيا لما يقوله المعلم حتى يكون بمقدوره مساعدته على أن يفهم بنفسه ويصنف ويكتشف مصادر إزعاجه وارتباكه ويصل لوحده إلى الخيارات التي يريدها. فالتريث والتروي تساعد على الإصغاء الفاعل وذلك من خلال استعمال ردود الفعل والإجابات القليلة ويفضل أن تكون غير لفظية مثل حركة الرأس أو تعابير لفظية بسيطة مثل آه .. نعم .. صح .. معك حق ..الخ. يساعد الإصغاء الفاعل المرشد على الانتباه لكل ما يقوله المعلم ولجميع الرسائل اللفظية وغير اللفظية التي يرسلها خلال اللقاء.

جلوس المرشد بطريقة مشابهة لجلوس المعلم وقيامه ببعض الحركات و/أو السلوكيات التي يقوم بها بصورة حذرة وببطء ودون مفاجآت بل جعلها تنساب مع الجلسة وتنسجم مع مراحلها، يمكن أن تشعر المعلم بنوع من الألفة والمودة والراحة والاطمئنان. وهذا بدوره يمكن أن يساعد بدرجة معينة على إنجاح عملية الإرشاد.

الاتصال بواسطة العين مهم جدا لتحديد الصلة مع المعلم، ولكن التحديق والاستمرار بالنظر إلى عينيه بنظرة حشرية يمكن أن يولد عند المعلم عدم ارتياح. من خلال النظر إلى عيون المعلم يستطيع المرشد أن يتعرف على حالته النفسية وعلى وضعه التفكيري مما يساعد على التعامل معه وعلى منع المفاجآت مثل: توقف مفاجئ عن الحديث أو القيام والخروج وما إلى ذلك.

الإصغاء إلى ما يقوله المعلم يساعد المرشد على فهمه **من وجهة نظره هو وليس من وجهة نظر المرشد.**

الإصغاء الجيد هو الذي لا يهدف إلى إعطاء الحلول، أو لربط– ما يقول المعلم أو ما حدث معه– مع تجارب المرشد، أو لتوجيه النقد والحكم على الأمور التي يتحدث عنها (סטיבן,

1992)، لأن هذا النوع من الإصغاء قد يولد عندك ردود فعل تؤدي إلى انغلاق المعلم وإحباطه وتمنع انسيابه في الحديث والتفكير (Barnett, 1995).

للتلخيص يمكن القول أن الإصغاء الفاعل يحتاج إلى التروي والمكوث (pause)، والى إعادة صياغة جملة قالها المعلم (paraphrase)، أو إلى توجيه أسئلة توضيحية حول ما قاله المعلم.

2. مهارة إعادة صياغة النص (paraphrasing).

مهارة إعادة صياغة النص تهدف إلى توضيح وتحديد الأمور للمعلم وتجعله يشعر بأن المرشد مهتم بما يقول. إعادة صياغة ما يقول المعلم يمكن أن يتم من خلال ذكر أهم التفاصيل التي يذكرها، وذلك بأسلوب تعبيري وبصورة واضحة، مما يساعد المعلم على تحديد الأمور والتفكير بها بشكل محدد وواضح أكثر مما قاله هو بنفسه، لأن المعلم يتحدث عادة باستطراد وبتفصيل عن قضية أساسية و/أو موضوع مركزي يود الحديث عنه.

هناك أنواع من إعادة صياغة النص وهي:

1. صياغة مبسطة: إعادة صياغة ما قيل من قبل المعلم بلغة المرشد.
2. إعادة الصياغة كتلخيص: تلخيص ما قاله المعلم بهدف تنظيم وترتيب أقواله.
3. إعادة الصياغة بهدف رفع مستوى التفكير: تهدف للتعميم ولكشف بعض الفرضيات الأساسية والقيم والمواقف والأهداف الموجودة في كلام المعلم.
4. صياغة الأحاسيس: إعادة صياغة الأحاسيس والمشاعر الموجودة في أقوال المعلم.

إليك صورة تمثيلية عن جلسة إرشاد بين مرشد ومعلم، مستخدمة فيها طريقة إعادة صياغة النص:

المعلم: إنني أقضي مع زملائي الذين يعلمون نفس الموضوع خمسة أيام في المدرسة، ونقوم خلال الأسبوع بالجلوس معا للتخطيط وللتحضير، ولكن معظمهم منزعج ومشغول ويحاول أن يجعلني أقوم بمعظم الفعاليات والنشاطات، تحدثت مع بعضهم ولكن دون جدوى بل شعرت أنهم غير مرتاحين من حديثي.

المرشد: ها ها ها ...

المعلم: حتى أن احدهم غضب عندما تحدثت معه عن الموضوع.

المرشد (إعادة صياغة النص): الظاهر أنك منزعج من عدم اهتمام زملائك.

إذا أمعنت النظر في الصورة التمثيلية أعلاه، سوف تلاحظ أن المرشد في المرحلة الأولى استعمل مهارة الإصغاء ورد الفعل المختصر، وفي المرحلة الثانية استعمل مهارة إعادة صياغة النص.

هذا المثال يمكن أن يساعدك على التدرب على هاتين المهارتين، ولكن تذكر بأنه لا يوجد مرشدان اثنان يتعاملان بنفس الطريقة عند إعادة صياغة النص.

إعادة صياغة النص هي مهارة سهلة الاستعمال حيث أنها تتم من خلال الإصغاء وصياغة أهم ما قاله المعلم بكلماتك الخاصة، هذه الإعادة تشعر المعلم بأنك تسمعه، مما يجعله أكثر إدراكا وفهما لما يقول، ويؤدي ذلك إلى تخفيف إرباكه و/أو قلقه.

3. مهارة انعكاس المشاعر (Reflection of feelings).

مهارة انعكاس المشاعر من أهم المهارات وأدقها، فهي تشبه مهارة إعادة صياغة النص التي تتعامل عادة مع المعلومات والأفكار التي تعالج المحتوى الذي قاله المعلم. ولكنها تختلف عنها لأنها تتعامل أيضا مع شعور المعلم وأحاسيسه.

المشاعر والأحاسيس تختلف عن الأفكار، فالأفكار تدور في العقل وتعالج من خلاله، ولكن المشاعر تدور في الأمعاء. هناك من يستصعب التمييز بين الأفكار والمشاعر، حيث يستعمل كلمة أشعر للتعبير عن فكره، فمثلا عندما أقول: "**أشعر بالفرح**" هنا أعبر عن شعور، ولكن إذا قلت: " **أنا أشعر بأن التلاميذ يتعلمون أكثر من خلال الفعاليات**" فهنا أعبر عن فكرة وليس شعور، وإذا أردت أن أكون دقيقا أكثر ينبغي أن أقول "**أعتقد أن التلاميذ يتعلمون أكثر من خلال الفعاليات**".

عندما يستعمل التعبير "**أشعر أن**" وتتبعه مجموعة من الكلمات، غالبا تعني فكرة يعبر عنها وليس شعورا، فالمشاعر عادة موضحة من خلال كلمة واحدة، مثل "**أنا أشعر بالغضب أو بالفرح**" الخ.

عندما يريد المرشد أن يعكس شعور المعلم ليس من الضروري أن يستعمل كلمة "***نشعر***". إليك بعض الاختيارات عن انعكاس المشاعر:

"أنت غاضب، أو أنت تشعر بغضب، أو أنت تشعر بالغضب"

"أنت فرح، أو أنت تشعر بفرح، أو أنت تشعر بالفرح"

أحيانا ينبغي أن تخمن ما يشعر به المعلم وذلك من خلال الإصغاء لمحتوى ما يقول أو ملاحظة سلوكه أو الإصغاء لنبرات صوته ولتعابير ولرسائل غير لفظية يبثها المعلم.

4. مهارة انعكاس المحتوى والمشاعر (Reflection of content & feelings).

التدرب على المهارات الثلاث السابقة تزيد من خبرة المرشد لأنها تعتبر أساسا لإضافات أخرى، مما يجعله قادرا على أن يتفهم المشاعر والمحتوى معا، والتعامل معهما بشكل بناء وبصورة أفضل.

إليك صور تمثيلية تستخدم فيها مهارة انعكاس المحتوى والمشاعر معا.

مثال رقم (1):

المعلم : أنا أتوقع من زملائي دائما أن يظهروا اهتماما بالتخطيط والتحضير المشترك، لقد طلبت منهم مرات عديدة أن نقوم معا بالتحضير والتخطيط للمهمات لكنهم لا يفعلون شيئا بل إنهم لا يهتمون.

المرشد: "أنت تشعر بخيبة أمل من سلوك زملائك". أو "إنك تشعر بحرج أو أذى من عدم اهتمام زملائك".

مثال رقم (2):

المعلم: في الحصة التي علمتها في الصف اليوم قام أحد الطلاب بكسر القلم لجاره، ولم يقم حتى بالتأسف له، بل قال له كسرته وأريد أن أكسر رأسك أيضا، لقد رغبت بضربه.

المرشد: أنت غاضب جدا من الطالب.

5. مهارة توجيه الأسئلة (Asking questions).

خلال جلسة الإرشاد يحتاج المرشد عادة إلى توجيه بعض الأسئلة للمعلم، وذلك للاستفسار أو لتطوير الفكرة أو القضية المتداولة، كما تهدف الأسئلة الموجهة للمعلم إلى مساعدته وحثه لمتابعة

الحديث. تعتبر مهارة طرح الأسئلة من المهارات الهامة التي ينبغي أن يتقنها المرشد لأنها تعمل على تطوير وتنمية التفكير الانعكاسي عند المعلم (Barnett, 1995).

الإكثار من الأسئلة وخاصة الأسئلة التي تهدف إلى إرغام المعلم على الحديث، يمكن أن تقلل من الرغبة عنده بالمواصلة. انتقاء الأسئلة وأنواعها قد يساعد المرشد والمعلم على جعل المحادثة بينهما أكثر عمقا وفائدة كما وتشجع المعلم على الكشف عن اهتماماته ومشاغله.

هناك نوعان رئيسيان من الأسئلة التي يمكن أن تستخدم وهي:

1- الأسئلة المفتوحة (Open questions).

2- الأسئلة المغلقة (Closed questions).

للسؤال المغلق عادة جواب محدد وقصير، أما السؤال المفتوح فتأثيره إيجابي أكثر، لأنه يعطي المعلم رؤية أوسع وأشمل، ويشجعه على الحديث أكثر.

أمثلة من الأسئلة:

الرقم	أسئلة مغلقة	أسئلة مفتوحة
1	هل تشعر بالغضب؟	كيف تشعر؟
2	هل عاقبت الولد المشاغب في الصف؟	ماذا فعلت عندما شاغب الولد في الصف؟
3	كم مرة غضبت اليوم؟	كيف كان شعورك اليوم؟

الأسئلة التي تبدأ بـ لماذا؟ يمكن أن تولد إجابات لبقة من قبل المعلم ومحاولة الابتعاد عن الواقع الحقيقي الذي يود المرشد الوصول إليه، كما يبدأ المعلم بالبحث عن أعذار وتفسيرات بعيدة عن الواقع. الأسئلة المغلقة يمكن أن تساعد على الحصول على معلومات دقيقة ومحددة أكثر من الأسئلة المفتوحة.

إن مهارة توجيه الأسئلة من قبل المرشد للمعلم يمكن أن تساعد على تحقيق الأهداف التالية:

1. تشجيع المعلم على التعبير عن آرائه بانفتاح.
2. مساعدة المعلم على أن يكون أكثر تحديدا وتركيزا.
3. مساعدة المرشد على فهم وضع المعلم بوضوح أكثر.

الأسئلة التي يمكن أن تثير تفكير المعلم تتميز بـ:

1. أسئلة مفتوحة تفسح المجال لإجابات مختلفة.
2. أسئلة تستند على فرضيات إيجابية.
3. أسئلة بصيغة الجمع وتستدعي التفكير المتعدد الاتجاهات.
4. أسئلة موجهة نحو فعاليات وسلوكيات إدراكية محددة.

هناك حالات كثيرة يقوم المعلم فيها بإعطاء إجابات مبهمة، ويتحدث عن قضايا غير واضحة وبشكل عام، مثلا "**هذا النوع يضايقني دائما**" عندها يسأله المرشد "**أي نوع تقصد؟**" أو أن يجيب "**لا أستطيع التحمل أكثر من هذا**" **فكلمة** "**هذا**" غير محددة، حتى تساعد المعلم على إزالة الإبهام تسأله "**ما هو هذا الذي لا تستطيع تحمله؟**".

6. مهارة التلخيص (Summarizing):

تعرّفنا حتى الآن على المهارات التي تساعد المرشد على بناء علاقة جيدة مع المعلم، هذه العلاقة تساعد المعلم على أن يفضي بما لديه مشاركا المرشد بالمواضيع التي تسبب له الانفعالات المؤلمة والمزعجة.

التلخيص هي مهارة يرسم بواسطتها المرشد صورة للخطوط والنقاط الرئيسية التي ذكرها المعلم آخذا بعين الاعتبار المشاعر والأحاسيس التي أعرب عنها المعلم خلال حديثه.

يساعد تلخيص المرشد المعلمَ على التمعن بما قاله ويوضح له ذلك بطريقة منظمة تساعده على رؤية صورة واضحة عن حالته. هناك حالات يكون المعلم فيها وكأنه يسير في غابة مليئة بالأشجار، مضطربا أحيانا ولا يرى بوضوح ما يدور حوله، من خلال تلخيص المرشد يستطيع المعلم أن يرى الأشجار بوضوح أكثر ويجد طريقه بينها. يربط التلخيص عادة جميع العناصر التي تحدث عنها المعلم، مما يجعله قادرا على الوصول إلى نتيجة معينة بنفسه.

التلخيص من وقت لآخر يمكّن المعلم من التعبير عن أفكاره، ومن تركيب العناصر المختلفة من خلال ما يقول، ويحوّله إلى محتوى مفهوم وواضح. كما أن التلخيص يساعد على ربط الخواطر والأفكار بالمشاعر والأحاسيس التي تمّ الحديث عنها خلال الجلسة، مما يساعد المعلم على التعامل مع الواقع الذي هو فيه بشكل أفضل.

7. مهارة تقديم الخيارات (Exploring options):

هناك حالات يكون فيها المعلم حيران ولا يجد حلولا واضحة لمشاكله، وهذا يولد عنده شعور بالألم أحيانا وبالقلق أحيانا أخرى.

جميع المهارات التي ذكرت سابقا قد تساعد المعلم أن يكتشف ما عنده من مشاكل ويستطيع تحليلها وتخفف من ألمه وقلقه، وقد يستطيع أن يستكشف بعض الخيارات لنفسه وإيجاد حلول لمشاكله. ولكن في بعض الحالات لا يستطيع المعلم أن يصل إلى هذه المرحلة، وقد يصل إلى طريق مسدود. الطريقة الملائمة للتعامل مع هذا الوضع هي أن يحاول المرشد أن يعيش المشاعر الموجودة عند المعلم والتي توحي إلى عدم استطاعته الوصول إلى خيارات بنفسه. يمكن أن يوجه له سؤالا مثل: **ما هي خياراته؟** وذلك قد يشجعه على الاعتماد على نفسه وتحمل المسئولية لحل مشاكله، وقد يساعده أن يفكر ويقترح بعض الخيارات.

عندما يتحدث المعلم عن الخيارات الممكنة والموجودة أمامه، حاول أن تتذكر جميع الخيارات التي ذكرها، كي تساعده على اختيار الخيار الأفضل له، وذلك من خلال تشجيعه بالحديث عن إيجابيات وسلبيات كل خيار، للوصول إلى اختيار ما يناسبه، وحاول أن تجعله يفكر بانعكاسات كل خيار فيما بعد.

هناك حالات كثيرة يرى المعلم بأن اختيار أي خيار أو اتخاذ أي قرار يولد عنده خسارة ويحتوي على سلبيات، وأن جزءا من نفسه يفضل القرار x بينما جزء آخر يفضل اتخاذ القرار y، عندها حاول أن تشجعه بالحديث عن كل جزء بصورة تفصيلية أكثر. إن هذه العملية تساعد المعلم على أن يقوم باختيار أحد الخيارات، والتخلي عن الآخر وقبول الخسارة الناجمة عن هذا الاختيار.

8. مهارة إعادة صياغة محتوى النص (Reforming):

لكل إنسان نظرة خاصة به للأمور التي تدور حوله، فالطريقة التي يرى بها المعلم أمرا أو قضية معينة قد تختلف عن رؤية المرشد لها، فنرى أن المعلم ينظر إلى أمر ما بصورة سلبية ويفسر أحداثا معينة بواسطة مشاعر وأحاسيس سلبية، وهنا يكون دور المرشد متابعة حديث المعلم بدقة محاولا النظر للأمر أو القضية من وجهة نظر المعلم نفسه. المرشد الماهر هو الذي يستطيع أن يعيد صياغة ما قاله المعلم بصورة مختلفة وبموضوعية أكثر. إعادة الصياغة لا تهدف إلى تغيير الطريقة

التي عرض المعلم من خلالها قضيته، بل لنقدم له رؤية أوسع تساعده– بصورة غير مباشرة – على رؤية زوايا وجوانب أخرى لقضيته.

أمثلة تبين كيفية إعادة صياغة محتوى النص:

مثال رقم (1):

المعلم: أنا أغضب كثيرا من تعامل معلمي المدرسة مع التلاميذ، دائما يلفظون كلمات غير تربوية وأحيانا يقومون بضربهم، وهذا يجعلني أشعر بالكثير من الألم والتعاسة، لا أدري ماذا أفعل؟

المرشد (إعادة صياغة محتوى النص): يبدو أنك ترغب أن يكون المعلمون أفضل مع تلاميذهم، وأنت تتألم وترغب بشدة أن يكون هؤلاء المعلمون أفضل، ولكنك تبحث عن وسيلة؟

صياغة كهذه قد تؤدي لأن يشعر المعلم بإيجابية نحو شخصيته، مما يجعله ينظر لنفسه بأنه يهتم بالمعلمين وبمصلحتهم على حساب أحاسيسه. إن إعادة الصياغة قد تساعد المعلم على أن يخفف من ألمه وأن يفكر بشكل عقلاني أكثر ليجد طريقة و/أو وسيلة لمساعدة هؤلاء المعلمين.

مثال رقم (2):

المعلم: المدير يكرهني وأنا متأكد من هذا، إنه لا يتحدث معي إلا عن الأمور السلبية، وأشعر أنه يفرح عندما أقوم بسلوك غير صحيح حسب رأيه، وهو كثير الانتقاد...

المرشد (إعادة صياغة): لدي انطباع أن المدير يريد أن تكون معلما جيدا وناجحا، والواقع أنه مهتم بك لدرجة كبيرة، حتى أنه يشعر بعدم راحة عندما تفشل في سلوك معين.

مثال رقم (3):

المعلم: أغضب من نفسي جدا عندما أرتكب أخطاء خلال تعليم درس معين، أخطط للدرس جيدا ولكن عندما أقوم بتدريسه أنسى بعض الأمور وأخطئ أنا يائس، متى سأتعلم وأصبح معلما جيدا.

المرشد (إعادة صياغة): الذي لا يعمل لا يخطئ، وعمل الأخطاء قد يكون علامة على أنك تحاول أن تعمل، ومعرفة المشكلة هي نصف الحل.

9. مهارة المواجهة (Confrontation):

المفهوم السائد للمواجهة هو التحدي، والشخص الذي تواجهه يشعر عادة أنه مهدد وقد يكون دفاعيا، والشخص الذي يقوم بالمواجهة يشعر أحيانا بالقلق من العواقب. المواجهة هي إحدى

المهارات المستعملة في الإرشاد، قد تساعد المعلم لأن يعي ويدرك المعلومات والقضايا التي لا يراها ويفشل أن يعرفها بنفسه. هذه المهارة من المهارات التي يصعب إتقانها، وينبغي عدم استخدامها إلا عند الضرورة.

قبل أن تستخدم هذه المهارة اسأل نفسك الأسئلة التالية:

1- هل أريد أن أواجه لأنني غير صبور؟
2- هل أريد أن أواجه لأنني أستمتع بالمواجهة؟
3- هل أريد أن أواجه لأعطي تقييمي الخاص عن المعلم؟
4- هل أريد أن أواجه لأنني أشعر بغضب نحو المعلم؟

إذا كانت الإجابة عن أي سؤال من هذه الأسئلة بنعم، فيفضل عدم استعمال هذه المهارة لأنها يمكن أن تكون غير ملائمة وأحيانا كثيرة تكون مضرة. إن إشباع حاجات و/أو رغبات المرشد ليست مبررا للمواجهة.

بعض الحالات التي يمكن أن تستعمل فيها هذه المهارة:

1. عندما يتجنب المعلم بقصد قضية أساسية تبدو مزعجة له.
2. عندما يفشل المعلم بالتمييز بين سلوكه المدمر وسلوكه الدفاعي.
3. عندما لا يستطيع المعلم أن يرى العواقب الخطيرة لسلوكه.
4. عندما يفقد المعلم الاتصال مع واقعه.
5. عندما يصرح المعلم تصريحات متناقضة.
6. عندما يتحدث المعلم عن الماضي والمستقبل ولا يريد التحدث عن الحاضر.
7. عندما يكون المعلم موجودا في دائرة مغلقة، حيث يقوم بالحديث عن قضية معينة باستمرار.
8. عندما يسلك سلوكيات غير لفظية لا تتلاءم مع سلوكياته اللفظية.

تحتوي المواجهة النافعة عادة العناصر التالية:

1. انعكاس أو تلخيص ما قاله المعلم حتى يشعر بأنه مسموع ومفهوم.
2. يعبر المرشد عن مشاعره نحو الوضع.
3. يعبر المرشد عن قلقه نحو المعلم.

أساليب وأنماط النظر والسمع والشعور (The seeing, hearing and feeling modes):

قدرات الناس مختلفة ومتباينة، بعضهم يجيد الرياضيات، وبعضهم يجيد اللغات والبعض الآخر يجيد عمل أمور أخرى. وخلال حياته يكتسب الإنسان المهارات التي تجعله يجيد أمورا معينة أكثر من أمور أخرى. وهكذا أيضا بالنسبة للأحاسيس، فبعض الناس يستخدم الأحاسيس أفضل من الآخرين، فمثلا هناك من يمتلك القدرة على تمييز الأشياء بواسطة حاسة الشم، وهناك من عنده حاسة السمع متطورة أكثر، وهناك من يلاحظ أشياء لا ينتبه لها الآخرون.

هناك اختلاف بين الناس بأسلوب وبطريقة التفكير (Bandler & Grinder, 1982)، بعضهم يسود عندهم أسلوب النظر وآخرون يفكرون بأسلوب السمع أو بأسلوب الشعور أو الإحساس الجسدي، وهناك من يدمج بين أسلوبين أو أكثر.

الإصغاء للكلمات التي يستعملها المعلم يساعد على التعرف على الأسلوب الذي يفكر به، مثلا: يستخدم بعض المعلمين تعبير "**أسمع ما تقول**" أو "**أسمع أصوات مختلفة في رأسي**" وغير ذلك، هؤلاء المعلمين يستعملون الأسلوب السمعي في التفكير. هناك من يستخدم "**أصبحت لدي صورة أوضح ...**" أو "**تبدو القضية واضحة**" وغير ذلك، هؤلاء المعلمين يستعملون أسلوب النظر في التفكير.

إن التحدث بنفس الأسلوب الذي يفكر به المعلم قد يولد ارتياحا عنده ويمكن أن يساعد على التقرب منه.

مثال من الحقل التعليمي

المعلم: يبدو لي أن زملائي في المدرسة غير مكترثين ولا مبالين، ولا أرى حلا سوى أن ابحث عن مدرسة أخرى.

المرشد: أنت صورتهم مهملين، والوضع الذي تراه مناسبا هو تغيير المدرسة.

المعلم: لقد سمعت من خلال كلامك أنك ستساعدني على الانتقال من المدرسة.

المرشد: لقد أصغيت لي جيدا.

تحدي معتقدات مدمرة للذات (Challenging self-destructive beliefs):

لكل منا نظام من المعتقدات، وللمعلم نظام من المعتقدات والأفكار والمفاهيم حول مهنة التعليم، ومن الصعب تغيير هذه المعتقدات بل يمكن أن نجعل المعلم يدرك ويعي هذه المعتقدات. قد يتبنى أحد المعلمين معتقدات مدمرة عن ذاته، والسؤال هو كيف يمكن أن يتعرف المرشد على هذه المعتقدات؟ عادة نسمع المعلم يقول (**أنا يجب** ...)، (**أنا لازم** ...)، (**أنا ضروري** ...) هذه الكلمات تقال بحماس وحزم، وكأن هناك طرف آخر يقول للمعلم (**أنت يجب** ...)، (**أنت لازم** ...)، (**أنت ضروري** ...)، وبهذا يشعر المعلم بعدم الراحة ويجبر على تقبل هذه الرسالة، وهذا يولد عنده التذمر والتعاسة، ولن يشعر بسيطرة على حياته، وسلوكه يكون مفروضا عليه من رسائل الواجب، وليس نابعا من اختياره الذاتي. في مثل هذه الحالات يعمل المرشد على مساعدة المعلم ليشعر بانسجام مع قراراته ويقوم بسلوك معين نتيجة اختيار ذاتي ودون إجبار خارجي.

عندما يستخدم المعلم كلمات: اللازم، الواجب والمفروض فإنه يصنع معتقدا أصله من ماضيه ولكنه لا يلائمه في الحاضر، وعندما يتفوه بعبارات مثل (**أنا قررت** ...)، (**أريد أن** ...)، (**اخترت أن** ...)، فهذا يشير إلى أنه يتقبل المعتقد ويراه خاصا به. في مثل هذه الحالات يقوم المرشد بتشجيع المعلم للوصول إلى مرحلة السيطرة على قراراته.

يصعب على الإنسان أحيانا أن يفصل بين أحاسيسه ومشاعره وأفكاره وخبراته، جميعها متصلة وينبغي أن تكون منسجمة مع بعضها حتى يشعر بالراحة والهدوء.

إليك قائمة من المعتقدات اللاعقلانية المدمرة ومن المعتقدات العقلانية:

الرقم	معتقدات لاعقلانية مدمرة	معتقدات عقلانية
1	يجب أن لا أخطئ أبدا	الطريقة الوحيدة للامتناع عن الخطأ هي ألا تفعل شيئا
2	على جميع الناس أن لا يخطئوا	لا أحد كامل، وأستطيع أن أتقبل من يخطئ
3	يغضبني الكثير من الناس	أنا أغضب نفسي بنفسي عندما لا أتقبل تصرفات الآخرين
4	سعادتي تتوقف على سلوكيات الآخرين	تنبع سعادتي من داخلي ولا تعتمد على الآخرين
5	يجب أن أتصرف كما يتوقع الآخرون مني	لست بحاجة دائما أن أكون كما يتوقع مني الآخرون
6	أحتاج لموافقة الآخرين حتى أكون بحالة جيدة.	جميل أن أحصل على موافقة الآخرين، ولكنها ليست شرطا لأكون بحالة جيدة
7	يجب أن أسعد الآخرين دائما	ليس منطقيا أن أتوقع من نفسي أنني استطيع أن أسعد الآخرين دائما
8	يجب أن لا أغضب أبدا	لا بأس أن أغضب بعض الوقت
9	يجب أن لا أكون سعيدا دائما	هناك وقت للسعادة ووقت آخر للحزن
10	يجب أن لا أبكي أبدا	لا بأس من البكاء أحيانا
11	أشعر بعدم سعادة عندما يسيء الناس حكمهم علي	يسيء الناس الحكم علي أحيانا، ولكن أعرف نفسي جيدا وهذا ما يهمني

إذا كان المعلم يحمل معتقدا لاعقلانيا، فحاول أن تشجعه أن يتحداه، وذلك من خلال أن توجه له سؤالا. **مثال: هل يستطيع أي إنسان إرضاء جميع الناس؟**

إن توجيه هذا السؤال للمعلم يجعله يتحدى معتقده المدمر **(يجب أن أسعد الآخرين دائما)** وعندما يقوم المعلم بهذا التحدي عندها اقترح عليه معتقدا عقلانيا بديلا.

إن تعامل المرشدين مع ما ورد في المقال وإتقانهم للمهارات الإرشادية وتوظيفها في السياق الاجتماعي والثقافي الذي تحدث فيه عملية الإرشاد، قد تساعدهم على القيام بعملهم بنجاعة أكثر مما سينعكس ايجابيا على عمل المعلم ونموه المهني، وهذا بدوره سيعمل على تحسين العملية التربوية والتعليمية داخل الصف والمدرسة.

ببليوغرافيا:

1. أبو حسين، ج.؛ عيساوي، م. (1997) مرشد لتخطيط وحدة تعليمية: **جامعة**، العدد رقم 1، أكاديمية القاسمي– كلية أكاديمية للتربية، باقة الغربية : 49–35.
2. אבו-חסין, ג. (2007) שפת החשיבה של מורי מורים במכללות להכשרת מורים במערכת החינוך הערבית בישראל- השלכות להכשרת מורים. בתוך: **ספר הכנס הבין לאומי החמישי -הכשרת מור ים על פרשת דרכים,** מכללת קיי ומכון מופ״ת.
3. אשרת, צ. (1998) הדרכת עובדי הוראה חדשים. בתוך נ. פלס ס., אוריון (עורכות). **הדרכת מורים** (עמ׳ 61-46) ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המזכירות הפדגוגית, לשכת ההדרכה.
4. זילברשטיין, מ.; מ. בן פרץ; ש. זיו (1998) (עורכים) **רפלקציה בהוראה- ציר מרכזי בהתפתחות מורה**. מכון מופ״ת, הפקות חן, תל אביב.
5. סטיבן, ק. (1992) **שבעת ההרגלים של אנשים אפקטיביים במיוחד**, אור העם.
6. פוקס, א. (2002) **על מדריכים, מודרכים והדרכה**. צ׳ריקובר בע״מ, תל-אביב.
7. פלדמן, א. (1994) הדרכה- מהות ומודל. בתוך נ. פלס ס., אוריון (עורכות). **הדרכת מורים** (עמ׳ 45-41) ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המזכירות הפדגוגית, לשכת ההדרכה.
8. קוסטה, א. ל.; ר., ג׳. גרמסטון (1999) **אימון קוגניטיבי**, תורגם לעברית ע״י מיכל, צוקרמן, ישראל, דפוס מאור ולק בע״מ.
9. Bandler, R., & Grinder, J. (1982) *Reframing neuro-linguistic programming and the transformation of meaning*. Moab: Real people press.
10. Barnett, B. G. (1995). "Developing reflection and expertise: Can mentors make the difference? "*Journal of Educational Administration*, vol. 33. No. 5, pp. 45-59.
11. Burgoon, J. K., Buller, D. B., & Woodall, W. G. (1989). *Nonverbal communication: The unspoken dialogue*, New-York, NY: Harper & Row.

12. Daloz, A. L. (1990) *Effective teaching and mentoring*, San Francisco & London: Jossey Bass Publishers.
13. Garmston, R., Linder, C., & Whitaker, J. (1993) "Reflection on Cognitive Coaching". *Educational Leadership*. Vol. 51, No. 2, pp 57-61.
14. Harris, B. M. (1975) *Supervisory behavior in education*. NY: Prenctice Hall and Winston.
15. Lee, G. V., & Bruce, G. B. (1994) "Using reflective questioning to promote collaborative dialogue", *Journal of Staff Development*, Vol. 15, No. 1, pp. 16-21.
16. Short, P. M. & Rinehart, J. S. (1993) "Reflection as a means of developing expertise", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 29, No. 4, pp. 501-521.

ההדרכה בבתי הספר הערביים במערכת החינוך בישראל- היבטים יישומיים

תקציר

ההדרכה מוגדרת כאמצעי חשוב בתהליך התפתחותם הפרופסיונאלית של המורים, אשר מטרתה לפתח את היכולות הקוגניטיביות שלהם לחשיבה רפלקטיבית, בכדי שיבצעו את תפקידם בצורה נאותה.

מחקרים שונים מציינים כי הדרכת מורים ופיתוח יכולתם הקוגניטיבית לחשיבה רפלקטיבית מהווה תנאי מרכזי להתפתחותם הפרופסיונאלית (זילברשטיין ואחרים,1998; Short & Rinehart 1993).

עבודתו של המדריך מתמקדת, בין היתר, בניסיונו לעזור למורים להתקדם מהמקום שהם נמצאים בו למקום שהם חפצים להגיע (קוסטה וגרמסטון, 1999).

יחסי אמון בין המדריך והמורים תורמים רבות להצלחת עבודת ההדרכה של המדריך. ומאפשרת עזרה והנחיה יעילה למורה בהתפתחותו המקצועית.

שפת ההדרכה מתאפיינת כשפה חיובית ואינה ביקורתית, שפה אובייקטיבית, מדויקת ותיאורית ואינה שיפוטית (קוסטה וגרמסטון, 1999).

בכדי שהמדריך יעשה את עבודתו בצורה נאותה וישיג את מטרותיה של ההדרכה, הוא צריך להשתמש במיומנויות אימון והנחיה מגוונות המתאימות לסיטואציות ההנחיה ולקונטקסט החברתי והתרבותי אשר נמצא בהן. במאמר ניסינו לדבר על מיומנויות אלו ועל חשיבותן להדרכה ולהתפתחותו המקצועית של המורה ושל המדריך עצמו. ניסינו לתת דוגמאות מתוך השדה החינוכי.