التعلم الاجتماعي- رافعة للتغيير في المدارس العربية

تحليل حالة case study*

محمد عيساوي, جمال أبو حسين

تلخيص:

تعتبر المدارس مراكز ثقافية, ليس فقط لكونها تتعامل مع تحصيل الطلاب الفكري بل لكونها جزءا من البيئة المحيطة والمجتمع الذي تقدم له خدماتها. تحدث في المدرسة عمليات تعليمية واجتماعية ووجدانية مختلفة.

تشير الأبحاث التربوية إلى وجود علاقة بين العلاقات الاجتماعية داخل الصف والمدرسة وبين عملية التعلم (شماك وشماك, 1978) حيث أن المناخ الاجتماعي والبيئة الصفية والمدرسية تساعد على تكوين سلوكيات التلاميذ. إن جزءا كبيرا من التعلم يحدث من خلال التفاعل الاجتماعي والعلاقات الإنسانية بين التلاميذ. إن نظرية التعلم الاجتماعي تؤكد أهمية العلاقات الإنسانية الإيجابية بين التلاميذ مثل حب المساعدة والمشاركة والشعور مع الآخرين وأثرها الإيجابي على تحصيلهم التعليمي والاجتماعي(Bandura,1962).

كما تشير الأبحاث التربوية إلى وجود علاقة إيجابية بين الثقافة التنظيمية في المدرسة وبين قدرتها على التجديد والتطور (yin-cheong,1993;hargreaves,1995) لقد وجد أن الثقافة التنظيمية في المدارس العربية في إسرائيل تحتوي على عراقيل وعقبات تقف أمام تطور المعلم المهني (عيساوي, 2001).

إن تشجيع ودعم الإدارة في المؤسسة يعتبر عاملا مركزيا لتنمية ثقافة تنظيمية داعمة, حيث ينبغي أن تتحول الأقوال إلى أفعال. وعلى مدير المدرسة أن يشجع المعلمين ويشعرهم بالثقة ويدعم حب الاستطلاع عندهم ويقوم بالتشاور معهم حول تساؤلات وقضايا متعلقة بالمدرسة. إن تقوية التفاعل بين طواقم العمل المختلفة وبين المعلمين والتلاميذ في بيئة منفتحة في المدرسة تساعد على تدعيم العمل الإبداعي والمثير. إن بناء ثقافة تنظيمية تتسم بالمزايا التي ذكرت سالفا لا يحتاج الى طاقات مادية ومالية إضافية بل يحتاج إلى قيادة تقوم بفحص الإمكانيات الموجودة وتوظيفها بطريقة ناجعة من أجل تحقيق أهداف المدرسة.

اعتمادا على ما ذكر أعلاه قامت كلية الشريعة والدراسات الإسلامية- إعداد معلمين في باقة الغربية وبالتعاون مع الهيئتين الإدارية والتدريسية في إحدى المدارس الإعدادية بتحضير مبادرة تربوية تعتمد على نموذج التعلم الاجتماعي التجريبي.

لقد حققت المبادرة وفي زمن قصير نسبيا تحسنا في العلاقات الإنسانية بين التلاميذ وبينهم وبين المعلمين. كما أنها حسنت الدافعية والانفتاح عند المعلمين والطلاب.

إن النتائج التي حصلنا عليها من آليات القياس ومن خلال المقابلات مع المعلمين والطلاب والإدارة تبعث على التفاؤل بأنه من الممكن أن نحدث لقاء أكثر تفاعلا وأكثر ناجعا بين مختلف أطراف العملية التربوية داخل الصف والمدرسة.

---

* عرض المقال في المؤتمر الدولي الرابع لأعداد المعلمين في كلية أحفا 7\2002 .

مقدمة:

تعتبر المدارس مراكز ثقافية, ليس فقط لكونها تتعامل مع تحصيل الطلاب الفكـــري بـــل لكونها جزءا من البيئة المحيطة والمجتمع الذي تقدم له خـــدماتها. تحـــدث في المدرســـة عمليات تعليمية واجتماعية ووجدانية مختلفة.

تشير الأبحاث التربوية إلى وجود علاقة بين العلاقات الاجتماعية داخل الصف والمدرســـة وبين عملية التعلم (شماك وشماك, 1978) حيث أن المناخ الاجتمـــاعي والبيئـــة الصـــفية والمدرسية تساعد على تكوين سلوكيات التلاميذ. إن جزءا كبيرا من التعلم يحدث مـــن خلال التفاعل الاجتماعي والعلاقات الإنسانية بين التلاميذ. إن نظرية التعلم الاجتمـــاعي تؤكد أهمية العلاقات الإنسانية الإيجابية بين التلاميذ مثل حـــب المســـاعدة والمشـــاركة والشـــعور مـــع الآخـــرين وأثرهـــا الإيجـــابي عـــل تحصـــيلهم التعليمـــي والاجتماعي(Bandura,1962).

كما تشير الأبحاث التربوية إلى وجود علاقة إيجابية بين الثقافة التنظيمية في المدرسة وبـــين قدرتها على التجديد والتطور (yin-cheong,1993;hargreaves,1995) لقـــد وجـــد أن الثقافة التنظيمية في المدارس العربية في إسرائيل تحتوي على عراقيل وعقبات تقـــف أمـــام تطور المعلم المهني (عيساوي, 2001).

إن تشجيع ودعم الإدارة في المؤسسة يعتبر عاملا مركزيا لتنمية ثقافة تنظيميـــة داعمـــة, حيث ينبغي أن تتحول الأقوال إلى أفعال. وعلى مـــدير المدرســـة أن يشـــجع المعلمـــين ويشعرهم بالثقة ويدعم حب الاستطلاع عندهم ويقوم بالتشاور معهم حول تســـاؤلات وقضايا متعلقة بالمدرسة. إن تقوية التفاعل بين طواقم العمل المختلفـــة وبـــين المعلمـــين والتلاميذ في بيئة منفتحة في المدرسة تساعد على تدعيم العمل الإبداعي والمثير. إن بنـــاء ثقافة تنظيمية تتسم بالمزايا التي ذكرت سالفا لا يحتاج الى طاقات مادية ومالية إضافية بـــل يحتاج إلى قيادة تقوم بفحص الإمكانيات الموجودة وتوظيفها بطريقة ناجعة من أجل تحقيق أهداف المدرسة.

هناك ثلاثة مناح مركزية تصنف النظريات والأبحاث المتعلقة بالتنظيم الاجتماعي في المدرسة (Thew,1975) يرى المنحى الأول أن وظيفة المعلم هي مرب ومصمم لشخصية الأولاد. حيث يعمل المعلم ويسلك وفق التوقعات منه كمعلم, ويعمل ويسلك التلميذ وفق التوقعات منه كتلميذ.

يقع التلميذ تحت مسئولية المعلم, تجاربه الحياتية, ومشاعره وحاجاته وأفكاره لا تعطى أهمية واهتمام من قبل المدرسة.

ركز المنحى الثاني اهتمامه على رؤية المعلم والتلاميذ كمجموعة أفراد متساوين, لقد قام أصحاب هذا المنحى بدراسة العلاقات الاجتماعية في الصف وأثرها على التعلم كما ودرست العلاقة الموجودة بين البيئة المدرسية كمصممة لسلوكيات التلاميذ وبين العلاقات الموجودة بين التلاميذ أنفسهم. (Shaw&shaw, 1962)

رأى المنحى الثالث المدرسة كمؤسسة اجتماعية تتكون من مؤسسات اجتماعية صغيرة تتكون بدورها من مجموعات صغيرة تحدث داخلها عمليات اجتماعية ديناميكية مختلفة مثل: الجذب, الرفض, القيادة والتفاعل, الوحدة والتفرق, المنافسة والمشاركة وغيرها.

يعتمد نموذج التعلم الاجتماعي بشكل أساسي على السياق الاجتماعي وأثره الكبير على تعلم الفرد. حيث أن كثيرا من السلوكيات تكتسب من خلال المشاهدة والتقليد (Bandura,1962) يتأثر السلوك بشكل أساسي من البيئة, ومن الإدراك الذاتي لكل فرد. حيث تتفاعل هذه العوامل وتؤثر على بعضها بشكل تبادلي.

إن التغيير في المدرسة يبدأ عادة بجهد تجريبي معين ثم ينتشر تدريجيا. هناك ثلاث مراحل أساسية للتغيير, مرحلة التذويت حيث تتم في هذه المرحلة عملية استيعاب الفكرة دون أن تحدث عملية تغيير للبنى (סכמות) القائمة داخل المؤسسة. مرحلة الملاءمة, حيث تتم عملية ملاءمة المؤسسة لتحقيق عملية التذويت مع تغيير البنى القائمة. ومرحلة الإبداع حيث تتم عملية بناء وتكوين بنى جديدة.

اعتمادا على ما ذكر أعلاه قامت كلية الشريعة والدراسات الإسلامية- إعداد معلمين في باقة الغربية وبالتعاون مع الهيئتين الإدارية والتدريسية في إحدى المدارس الإعدادية بتحضير مبادرة تربوية تعتمد على نموذج التعلم الاجتماعي التجريبي.

مراحل المبادرة:

طاقم موجه (צוות היגוי) من الكلية التقى مع طاقم موجه من المدرسة من أجل تنظيم وتخطيط يومين دراسيين لجميع الأطراف المشاركة في العملية التربوية التعليمية في المدرسة. في اليومين الدراسيين اشترك ممثلون عن الكلية, الهيئة الإدارية والتدريسية في المدرسة, لجنة أولياء أمور الطلاب, لجنة الطلاب, المرشدين التربويين والطلبة المتدربين في المدرسة.

في اليوم الأول تم الحديث عن الفكرة والمبادرة, درست الفكرة ونوقشت من خلال ورشات عمل, لقد ظهرت خلال النقاش معارضة من قبل بعض المعلمين وذلك من خلال توجيه التساؤلات والتردد والخوف من فشل المبادرة. هذه المعارضة تنبع عادة عند الانتقال من وضع معروف إلى وضع غير معروف, حيث يستلزم إلى تغيير السلوكيات واستبدالها بسلوكيات جديدة(Sarason,1982).مما يولد عادة رفضا للتغيير ويؤدي الى عدم توازن والى عدم اتساق مهني (argyle,1967). يبرز هذا الوضع بشكل كبير عند المعلمين العرب الذين يعملون في مجتمع نام يتميز بانفتاح قليل نسبيا تجاه التغيير كما يتميز بالمسايرة وبعدم الانكشاف أحيانا كثيرة على الآخرين.

من أجل إزالة توتر المعلمين وخوفهم, تم في اليوم الثاني الإعداد للقاءات للمناقشة المفتوحة حول جميع القضايا التي سببت التوتر كما وأجريت محادثة شخصية مع بعض المعلمين. بعد ذلك تم صياغة أهداف المبادرة ووضع الأطر لتحقيقها وتوزيع المهمات على الطواقم المختلفة. وكتبت وثيقة عمل تم التوقيع عليها من قبل جميع المشتركين.

أهداف المبادرة هي:

1. تطوير ثقافة تنظيمية منفتحة وإنسانية داخل المدرسة.
2. تشجيع التدريس والتعلم السياقي وذات المعنى بالنسبة للطلاب.
3. تشجيع العمل التطوعي في المجتمع.
4. تشجيع التعاون والمشاركة بين الأهل والمدرسة.
5. تقوية العلاقة بين الكلية والمدرسة.
6. تقوية الوعي بالفروق الفردية بين الطلاب.

أطر العمل التي تم تكوينها هي:

1. ورشات عمل في المواضيع التالية: العنف كظاهرة اجتماعية, الاتصال الإنساني, الثقافة التنظيمية, حل مشاكل.
2. تحضير مراكز تعلم في مواضيع مختلفة (شملت مراكز التعلم على التعلم بمجموعات, بأزواج وتعلم فردي)
3. مشاريع لمجموعات الطلاب في المدرسة.
4. مشاريع فردية لطلاب المدرسة.
5. تحضير وحدات تعليمية في مواضيع مختلفة (تم تحضير الوحدات بمساعدة وتحت إشراف الطلبة المتدربين).
6. مشروع تقوية- (أنا مسئول عن هذا الطالب). كل طالب متدرب قام بمرافقة مجموعة من الطلاب يتراوح عددهم بين 12-15 طالبا.
7. مشروع لتشجيع القراءة عند طلاب المدرسة.

تم بناء طواقم العمل التالية:

1) طاقم موجه مكون من مدير المدرسة, مركز الفعاليات اللامنهجية في المدرسة وممثل من قبل الكلية.

2) طواقم عمل:من المعلمين المربين, المرشدين التربويين, الطلبة المتدربين, وأشخاص مساعدين (أطباء, علماء نفس ومستشارين).

أ) طاقم تقوية للغة العربية- من الطلبة المتدربين المتخصصين باللغة العربية والمرشدين التربويين والمعلمين المدربين.

ب)طاقم تقوية للغة الإنجليزية -من الطلبة المتدربين المتخصصين باللغة الإنجليزية والمرشدين التربويين والمعلمين المدربين.

ت)طاقم تقوية للرياضيات-من الطلبة المتدربين المتخصصين بالرياضيات والمرشدين التربويين والمعلمين المدربين.

ث)طاقم تقوية للحاسوب-من الطلبة المتدربين المتخصصين بالحاسوب والمرشدين التربويين والمعلمين المدربين.

ج) طاقم متخصصين- من علماء نفس, مستشار تنظيمي, مستشار تربوي.

في برامج العمل المختلفة لدى جميع الطواقم تم تفصيل المهمات والمضامين ومواعيد الالتقاء, وطواقم العمل, والأهداف المرجوة وآلية تغذية راجعة لكل فعالية. من يعمل ماذا؟ متى وكيف؟

لقد تم إجراء بحث للإجابة على الأسئلة التالية:

1) هل تحسنت البيئة التربوية التعليمية في المدرسة؟

2) هل حدث تغيير نحو الانفتاح في مواقف المعلمين تجاه التلاميذ؟ وهل أعطى المعلمون للطلاب فرصا أكثر للمبادرة ولاتخاذ القرارات في أمور تربوية وتعليمية وسلوكية داخل الصف؟

3) ما هو تأثير المبادرة على التلاميذ في جوانب مختلفة.

4) كيف أدرك المعلمون الطلبة المتدربين والمرشدين التربويين؟

حتى نستطيع الإجابة عن هذه الأسئلة ونعرف مدى التغييرات التي حـــدثت عنـــد المعلمين والطلاب والإدارة داخل المدرسة نحو العملية التربوية قمنا بـــإجراء مشـــاهدات ومقابلات وتم توزيع استمارة مواقف في بداية المبادرة وفي نهايتها.

تم إجراء مقابلة مبنية ومفتوحة مع المعلمين حيث قام كل معلم بالتحدث عـــن المبـــادرة بشكل حر ومن ثم وجهت له بعض الأسئلة المحددة مسبقا. هذه الأسئلة تتعلق بالبنود التي تم فحصها في استمارة المواقف. لقد استعملت المقابلة كمرحلة أخرى لتحقيـــق وتأكيـــد النتائج التي وجدت من خلال الاستمارة.

أجريت المقابلات مع 26 معلما, خمسة من معلمي المدرسة رفضوا اجراء المقابلة لأسباب شخصية. لقد أجريت المقابلات في بداية السنة الأولى من المبادرة وفي نهاية السنة الثانيـــة. لقد تم اختيار المقابلة كآلية بحث مركزية لما فيها من إمكانية كبيرة للتعرف على مواضـــيع ذات صلة بالجوانب العاطفية عند المعلمين ولإعطائهم الفرصة للتعبير الحـــر دون تـــدخل فرضيات مسبقة. لم يكن من أجرى المقابلات من الذين شـــاركوا في المبـــادرة. لقـــد تم التأكيد للمعلمين على سرية جميع المعلومات, حيث أنها ستستعمل للبحث العلمي فقـــط. لقد قمنا بتحليل مضامين هذه المقابلات.

النتائج:

القائمة رقم 1: المعدل والانحراف المعياري لمواقف المعلمين قبل اشتراكهم في المبادرة وبعد انتهاء المبادرة.

رقم	البند	الوقت	المعدل	الانحراف المعياري	مستوى العلاقة
1	العلاقات بين المعلمين	قبل بعد	3.6 3.8	0.50 0,62	غير بارز
2	المناخ التربوي في المدرسة.	قبل بعد	3.5 3.7	0.32 0,57	0.05 *
3	العلاقة مع التلاميذ.	قبل بعد	3.00 4.02	0.55 0.47	0.01 *
4	العلاقة مع الطلبة المتدربين.	قبل بعد	2.5 4.2	0.49 0.21	*
5	إدراك سلوكيات تعليمية وتعلمية.	قبل بعد	3.3 4.0	0.45 0.62	0.05*
6	العلاقات مع المرشدين التربويين	قبل بعد	3.1 4.1	0.42 0.52	0.05
7	مواقف نحو المبادرة	قبل بعد	2,5 4.0	0,36 0,42	0,000 *
8	العلاقة مع الأهل والمجتمع المحيط	قبل بعد	3,0 3,5	0,52 0,66	غير بارز

* P<.05

تشير المعطيات في القائمة رقم 1 أعلاه إلى حدوث تغيير واضح في مواقف المعلمين حيث أن التغيير حدث في معظم الجوانب وبشكل بارز كان هناك تغيير في علاقتهم مع التلاميذ ومواقفهم نحو المبادرة وفي إدراكهم لسلوكيات تعليمية تعلمية ومواقفهم نحو الطلبة المتدربين والمرشدين التربويين. لقد ذكر المعلمون مواقف إيجابية لمدى تأثير المبادرة على جوانب شخصية ومهنية عندهم وعلى تأثيرها على ازدياد اهتمام الأهل والمجتمع كما أنها أدت إلى تغييرات عند التلاميذ.

القائمة رقم 2

المعدل والانحراف المعياري للمعطيات التي تم أخذها من تحليل المقابلات مع المعلمين (سلم التدريج 0–3)

رقم	البند	الوقت	المعدل	الانحراف المعياري	مستوى العلاقة
1	المناخ التربوي في المدرسة	قبل بعد	1.26 2.14	,70 ,70	*
2	العلاقات بين المعلمين	قبل بعد	0.47 0,53	,30 ,30	غير بارز
3	العلاقة مع الهيئة الإدارية	قبل بعد	1.78 1.85	,73 ,78	غير بارز
4	المواقف نحو المبادرة	قبل بعد	1,60 2.42	,87 ,67	*
5	العلاقة مع الأهل والمجتمع	قبل بعد	1.43 1,83	,84 ,89	غير بارز
6	إدراك سلوكيات تعليم وتعلم	قبل بعد	0,91 2,09	,08 ,88	*
7	العلاقة مع التلاميذ	قبل بعد	0,85 1,95	,47 ,67	*
8	العلاقة مع الطلبة المتدربين	قبل بعد	0,85 2.0	,46 ,85	*
9	العلاقة مع المرشدين التربويين	قبل بعد	0,65 1,80	,26 ,45	*
10	الاستعداد للمشاركة في مبادرة جديدة	قبل بعد	1,68 1,75	,73 ,68	غير بارز

التمعن في القائمة رقم 2 أعلاه يشير إلى أن المعطيات تؤكد على المعطيات الموجودة في القائمة رقم 1 كما تشير القائمة إلى أن لمعلمين يؤكدون التحسن الواضح والبارز في المناخ

التربوي في المدرسة. ولكن في البند العاشر يظهر أنهم غير مستعدين للاشتراك بمبادرة جديدة.

لقد أثارت المبادرة اهتمام كل من عمل فيها حيث حظيت المدرسة باهتمام واضح من قبل الأهالي ووزارة المعارف ومدراء المدارس في المنطقة. فيما يلي اقتباس من أقوال مدير المدرسة "**لقد خفت من المبادرة في البداية ... شعرت بفقدان السيطرة... ضجة في الصفوف... ولكن بعد مدة بدأت أهدأ وخاصة عندما رأيت التلاميذ في الصف الثامن يبحثون عن مصادر ويسألون,ينظمون ويرسمون... لقد تأثرت كثيرا... لقد تحولت هذه الأمور إلى ظاهرة داخل المدرسة... صحيح أن من الصعب التعود على الضجة ولكن هذا مهم جدا للأولاد**".

يذكر أحد المعلمين "**في بداية المبادرة شعرت بأنني مهدد... النقاش المفتوح مع الأولاد... إشراكهم في اتخاذ القرارات أشعرني أن وظيفتي كمعلم قد أخذت مني... ولكن بعد مدة معينة رأيت كيف أن الأولاد أخذوا يهتمون بما يحدث... العلاقة معهم تحسنت... فجأة أخذ الأولاد يأتون إلى المدرسة بفرح...**".

لقد قامت المبادرة بكسر أطر ومفاهيم كان متفق على أنها صحيحة وخاصة في موضوع المحافظة على بعد معين بين المعلم والطلاب. وساعدت المبادرة على إعطاء الطلاب أن يتحركوا بحرية أكثر وأن يعتمدوا على أنفسهم ويتحدثوا بحرية.

لقد فوجئ المعلمون ببعض الطلاب الذين لم يشتركوا بأي فعالية في السابق بأنهم الآن يقومون بتنفيذ مهمات تعليمية مركبة وأخذوا يحسنون وضعهم في المجال التحصيلي أيضا. لقد تعلم الطلاب كيف يخططون مهمة معينة وقد أثبتوا للمعلمين أن لديهم القدرة على النقاش والتعلم الذاتي. لقد قام الطلاب بجمع المواد التعليمية وقاموا بدمج مضامين من ميادين معرفة مختلفة, واستخلصوا النتائج وأظهروا تحمل المسئولية.

يذكر أحد المعلمين "**لقد فوجئت من الأفكار الإبداعية التي أحضرها الطلاب... فجأة جميع الطلاب يعملون... قدرات كامنة أخذت تظهر... لقد تأثرت كثيرا من أحد الطلاب الذين لم أسمع صوتهم خلال السنة ولم يقم بحل وظائفه أبدا... تحول إلى طالب**

مهتم ... يريد أن يشارك في العمل... وفجأة اكتشفت أنه فنان في التصوير على كاميرا الفيديو... لقد أصر أن يقوم بتصوير المقابلة التي سيتم إجراؤها مع رئيس المجلس..."

في المجال الاجتماعي, ظهر تقدم ملحوظ, حيث أخذ الطلاب يعملون معا, تعلموا أن يتنازلوا لبعضهم البعض وأن يحترموا بعضهم وأن يصغوا للطالب الضعيف, لقد حاولت المبادرة أن تجعل تعامل الطلاب مع المضامين مثمرا وذلك من خلال الأطر الاجتماعية الدافئة والودية, زالت الحدود بين الأنا(העצמי) عند الطالب داخل المدرسة وبين الأنا(העצמי) عنده خارج المدرسة. تحدثت إحدى المعلمات قائلة **"إن كسر إطار نظام الحصص ساعد على التقاء الطلاب وتفاعلهم مما استجاب لحاجاتهم الشخصية والوجدانية والاجتماعية"**.

كما ذكر أحد المعلمين **"لقد فوجئت من الفائدة الكبيرة لكسر الأطر القائمة... يريد الأولاد العمل بمواضيع تهمهم وقاموا باختيارها بأنفسهم..."**

يؤكد سرجيفاني (סרגיוואני, 1994) أهمية الجانب العاطفي في تعلم الأولاد. إن بناء علاقة طيبة وحسنة مع الأولاد تساعد على الأتصال والحوار بين المعلم وطلابه, وهذا بدوره يؤدي إلى شعور الطالب بالأمان العاطفي. لقد ذكر أحد الطلاب **"أردت أن يصغي لي المعلم ولكن كان مشغولا دائما... اليوم نتحدث مع المعلمين بحرية..."**.

وذكر طالب آخر **"لقد خصصت لي المعلمة اهتماما خاصا... وهذا أعطاني شعورا جيدا... اليوم أرغب في الذهاب إلى المدرسة"**.

من خلال التغذية الراجعة التي أعطاها الطلبة المتدربون الذين رافقوا بعض التلاميذ وأرشدوهم يظهر جليا أن التلاميذ كانوا فرحين من الاهتمام الخاص الذي أعطي لهم ومن أهمية الإصغاء لمشاكل الطلاب الشخصية. لقد ذكر الطلبة المتدربون المحادثة الشخصية والمحادثة بواسطة التلفون مع الطلاب ومدى تأثيرها حيث أدت إلى انكشاف أكثر من قبلهم وأدت إلى زيادة دافعيتهم للتعلم. أكد التلاميذ بأنهم أخذوا يشعرون بالمسئولية نحو التعلم وأنهم يذهبون إلى المدرسة برغبة أكثر مما كانوا عليه من قبل. في المجال الشخصي

هناك الكثير من الطلاب الذين أصبحوا أكثر هدوءا وانضباطا ومشاركة في تنفيذ المهمات. تحدث المعلمون عن الفرح الذي شعر به الطلاب.

من خلال المقابلات التي أجريت مع المعلمين نرى أنهم تحدثوا عن ردود فعل سلبية من قبل الطلاب في بداية المبادرة ولكن فيما بعد أخذ الطلاب يشاركون بالفعاليات ويهتمون بالقيام بالمهمات الملقاة عليهم. ذكر المعلمون أيضا بأن العلاقات بين الطلاب تحسنت وأصبحت تتسم أكثر بالمشاركة والتسامح. ذكر أحد المعلمين **"لقد بدأ الأولاد يأتون إلى المدرسة وهم فرحون, إحدى الطالبات المنبوذات والتي لم تتحدث في الصف بتاتا أخذت تتفاعل مع مجموعة الأولاد وهذا فاجأني"** يذكر معلم آخر **"...لقد استغربت وتأثرت كثيرا عندما جاء أحد الطلاب المنبوذين وطلب مني أن أرى الأمور التي حضرها... لقد كان عندي الوقت الكافي للاهتمام به... لقد كان مسرورا جدا..."**.

أما فيما يتعلق بتحصيل الطلاب, فقد ذكر المعلمون أن هناك ارتفاعا في معدل العلامات في صفوف الثامنة والتاسعة كما أن شكاوى الطلاب قد قلت بالنسبة لسنوات ماضية. كما ذكر المعلمون أن المناخ الاجتماعي في المدرسة تحسن وأخذوا يشعرون بمودة أكثر فيما بينهم وبين الإدارة مما ولد عندهم الرغبة في المجيء للمدرسة والدافعية للعمل.

أما فيما يتعلق بالطلبة المتدربين والمرشدين التربويين فقد ذكر المعلمون بأن علاقة إيجابية تطورت بينهم مقارنة بالماضي حيث كانت العلاقة تتصف بالحذر. ما قاله المعلمون تم تأكيده أيضا من قبل المرشدين التربويين والطلبة المتدربين. لقد ذكر المعلمون الصعوبات والعراقيل والخوف من التغيير, هناك من ادعى بأن هناك (وقتا يضيع) نتيجة طرائق وأساليب منهج التعلم الاجتماعي, حيث من الصعب تمرير جميع المواد المطلوبة. كما ذكر بعض المعلمين أن بعض التلاميذ رفضوا التعامل مع الأولاد ذوي الاحتياجات الخاصة ورفضوا إشراكهم في المهمات المختلفة.

كما ذكر معظم المعلمين أن هذه المبادرة أخذت منهم وقتا وجهدا كبيرين في البيت.

لقد كشفت المبادرة بعض المشاكل عند بعض المعلمين, حيث ذكر البعض أنهم لا يرغبون المهنة ويعملون كمعلمين دون رغبة, لقد انتقدوا المبادرة حيث أنها كما يدعون أدت إلى خلل في الوضع القائم المريح الذي كانوا يعملون فيه قبل المبادرة.

تلخيص واستنتاجات:

يمكن تطبيق المبادرة في المدرسة في وضعها الحالي وفي الأطر الموجودة ومن خلال نظام الساعات القائم, والقوى العاملة والظروف الفيزيقية, بدون أي مصاريف أخرى تقريبا. ينبغي التكيف مع الموجود وملاءمة ما هو مطلوب مع ما هو موجود.

لقد حققت المبادرة وفي زمن قصير نسبيا تحسنا في العلاقات الإنسانية بين التلاميذ وبينهم وبين المعلمين. كما أنها حسنت الدافعية والانفتاح عند المعلمين والطلاب.

بعد خمسة أشهر من انتهاء المبادرة عدنا إلى المدرسة لمقابلة المعلمين ومدير المدرسة وذلك كي نفحص مدى تذويت وبقاء بعض التغييرات والسلوكيات التعليمية التي أحدثتها المبادرة. للأسف وجدنا أن المدرسة عادت إلى ما كانت عليه في الماضي تقريبا, رغم وجود بعض التغييرات البسيطة التي كانت نتيجة لمبادرات فردية من قبل بعض المعلمين. لم نجد أن هذه التغييرات نابعة من سياسة تربوية شاملة.

للمحافظة على الإنجازات والتغييرات التي حققتها المبادرة لمدة زمنية طويلة ينبغي تطبيق وتنفيذ المبادرة لمدة زمنية أطول وينبغي القيام بإعداد بعض المعلمين والهيئة الإدارية في المدرسة كي يعملوا على الاستمرار والقيام بالتغييرات المطلوبة. ينبغي جعل التعلم الاجتماعي هدفا وكجزء من السلوكيات والمعايير الاجتماعية والثقافية داخل المدرسة.

إن النتائج التي حصلنا عليها من آليات القياس ومن خلال المقابلات مع المعلمين والطلاب والإدارة تبعث على التفاؤل بأنه من الممكن أن نحدث لقاء أكثر تفاعلا وأكثر ناجعا بين مختلف أطراف العملية التربوية داخل الصف والمدرسة.

ביבליוגרפיה

1. שרן, ש. ; שרן, י. (1978). מורים ותלמידים בתהליך שינוי/ אוניברסיטת תל-אביב : רמות.
2. שמאק, ; שמאק, (1978) תהליכים קבוצתיים בכיתה/ חיפה : אח.
3. Argyle, M. (1967) The social psychology of social change. In: Burns and S.B. Saul (Eds.), **Social theory and economic change**. London: Tavistock Publications.
4. Bandura, A. (1962). **Social Learning through inhibition**. In M.R. JONES (Ed.) Nebraska symposivm on motivation Lincoln: University of Nebraska Press.
5. Essawi, M. (2001). "The gap between the declared and actual attitudes of Arab teacher in Israel". **Jame'a,** 5,2001, pp.219-243.
6. Hargreaves, D. (1995). Development and desire. In: Gusky, T.; Hubrman, M. (Eds.). **Professional development in education**. New York: Teche, Wileye Press. Pp. 9-35.
7. Joyce, B.; Weil, B. (1972) **Models of teaching**. Englewood cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
8. Sarason.S. (1982). **The culture of the school and the problem of change**. Boston: Allyn and Bncan.
9. Seriovanni,T (1994) **Building community in schools.** Josey Bass, San Fransisco.
10. Shaw, M.; Shaw, L. (1962) Some effects of sociometric grouping upou Learning in a second grade classroom. **Journal of Social psychology**. 57, 453-458.
11. Thew, D. (1975) The Classroom social organization category system. **The classroom Interaction News letter**. 11, 18-24.
12. Walbery, H. (1969). Social environment as a mediator of classroom learning. **Journal of Educational psychology.** 60, 419-443.
13. Yin- Cheong, ch (1993). Profiles of organization culture and cffective schools. **School Ettectiveness an school improvement**. Vol, 4, No, 2, pp. 85-110.

תקציר;

בתי הספר הם אתרי תרבות. לא רק בכך שהם מציגים בפני התלמידים את הישגיהם האינטלקטואליים, אלא גם בזיקתם לקהילה ולחברה אותה הם משרתים. בביה״ס מתרחשים תהליכים לימודיים, חברתיים וריגושיים שונים. הספרות המקצועית מצביעה על קשר בין היחסים החברתיים בכיתה ובביה״ס לבין הלמידה(שמאק ושמאק, 1978) כך שהסביבה הכיתתית והבית ספרית תורמת לעיצוב ההתנהגות של התלמידים. חלק ניכר מהלמידה מתרחש באמצעות פעילות גומלין חברתית ויחסים בין אישיים. הגישה של למידה חברתית, מדגישה את פיתוח אפיוני התנהגות של רגישות, של מעורבות, של התייחסות לזולת ושל עזרה הדדית, גישה זו אמורה לשפר את הישגי התלמידים הלימודיים והחברתיים.

הספרות המקצועית מצביעה על קשר חיובי בין תרבות ארגונית בביה״ס והתחדשותו (Yin cheong, 1993; Hargreaves, D, 1995), בתרבות הארגונית בביה״ס במערכת החינוך הערבית בישראל נמצאו מאפיינים מעכבים בהתפתחותו המקצועית של המורה (Essawi, 2000).

התמיכה האדמינסטרטיבית היא המפתח לביסוס תרבות כזו. המילים חייבות להיות מגובות במעשים. על המנהל לעודד את המורים לתת אימון, לפתח סקרנות אינטלקטואלית, לחלוק ולהעלות שאלות, להיפתח לאתגרים, לספק תמיכה הדדית וגם לבטא ספקות. דבר זה מחייב שינוי בתרבות בית הספר ובמבנה הארגוני כך שתהיה יותר אינטראקציה בין הצוותים ובין כלל המורים ובין המורים לתלמידים באווירה של פתיחות היוצרת עבודה מאתגרת ועניינית. תרבות תומכת בעקרונות הנ״ל אינה בהכרח דורשת משאבים חדשים. נדרש צוות הנהלה שיבחן את המשאבים הקיימים באור חדש ויפנה אותם למטרות חדשות.

לאור הסקירה הספרותית דלעיל, מכללת השריעה ולימודי האיסלאם להכשרת מורים בבאקה אלג׳רבייה בשיתוף מנהל וצוות המורים בבית ספר חטיבת ביניים אלביירוני בג׳ת, עבדו על הכנת יוזמה על בסיס מודל למידה חברתית התנסותית.

היוזמה השיגה בזמן קצר יחסית שיפור ביחסים הבינאישיים בין הילדים לבין עצמם וביניהם לבין מוריהם, הגבירה את הפתיחות והמוטיבציה בקרב הילדים והמורים.
התוצאות האובייקטיביות, כפי שהן באו לידי ביטוי בכלי המדידה מחד גיסא,
והתוצאות הסובייקטיביות, שבאו לידי ביטוי בדיווחי המורים, הילדים והמנהל,מאידך גיסא, מעוררים אופטימיות, כי ניתן ליצור מפגש משמעותי ומעניין יותר בתוך בית הספר ובתוך חדר הכיתה.