نشر في **مجلة الطفولة العربية**، (مجلة علمية بحثية محكمة)، الكويت، مارس 2001، صص.49-72.

"الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية اللبنانية: قراءة في تقارير المدرسين المكلفين بمهام تربوية

عزّه شرارة بيضون

تمهيد

في مؤسسات الدولة اللبنانية ، وخلافاً للشائع والمتداول في الكلام المرسل على عواهنه ، بؤر نشِطة تخوض تجارب ريادية. وفي ما عدا ما يوظّف لأغراض سياسية شخصية أو طائفية(1)، فإن الإعلان عن هذه التجارب ليس من تقاليد دولتنا ومؤسساتها. وهي إن حظيت بالإعلان فهي قلّما تحظى بتوثيق علنيّ لمسارها يواكب تطوّر هذا المسار . هذا ، ومع أن مفهومي الشفافية والمساءلة تسللا إلى خطابنا حول المسائل العامة ، فإن استعراض مجريات الأمور في مؤسسات الدولة تعبيراً عن الشفافية ، وتأميناً لشروط المحاسبة.... هذا الاستعراض ما زال خجولاً، ومسوّغات تحقيقه ما تزال غير مقبولة تماماً من المعنيين بها. هكذا يحرم المواطن المهتم بهذه التجارب من مواكبتها والمساهمة بتطويرها كفرد مختص في شؤونها ، أو كفرد في إطار جماعات مدنية معنية بها. و تحرم الدولة ، في الوقت ذاته ، من "نصرة " مواطنيها لتجاربها ، الريادية منها خاصة . هذه النصرة تبدو ضرورية بمواجهة تعسّف الطوائف وتدخّلها في وظائف الدولة التي غالبا" ما تنصاع صاغرة لشروط هذا التدخّل وذلك التعسّف (2) .

ما يلي ، تقرير عن واحدة من هذه التجارب تخوضها " مديرية الإرشاد والتوجيه " في وزارة التربية والشباب والرياضة ، هي تجربة " التوجيه التربوي "(3) . وهذا يشمل المدارس الرسمية الابتدائية ،أساساً، والمتوسطة، بدرجة ثانية، في محافظات لبنان الست . وقد انتدبت المديرية لهذه المهمّة، وبالتعاون مع المناطق التربوية في هذه المحافظات ومدراء المدارس، مدرّسين في تلك المدارس حاملين إجازات في علم النفس (حوالي 80 بالمائة)، أو إجازة في الفلسفة أو علم الاجتماع (حوالي 20 بالمائة) . وفي ما عدا قلّة متفرّغة منهم للمهمة، فإن أكثرهم يقوم بالتدريس على امتداد ثلاثة أرباع نصابهم (18 ساعة)، وبالمهمة التوجيهية في الساعات الست المتبقية منه . ومن هؤلاء من يقوم بها في مدرسة واحدة وبعضهم تتوزّعهم مدارس عدّة في المحافظة . وقد بلغ عدد هؤلاء الثمانية والخمسين في الدفعة الأولى خضعوا لدورة تدريبية لشحذ مهاراتهم التوجيهية قبل الشروع في عملهم للعام الدراسي 1998-1999 . ويخضع ، حالياً، حوالي الستين من زملائهم ، وبالتعاون مع اليونيسف، لدورة تدريبية تمتد على ثمانية وعشرين يوماً متقطعاً(نهايات أربعة عشر أسبوعاً) تؤهّلهم للمباشرة بالمهمّة في العام القادم .

هذا ، وفي سياق تقييم عمل المدرّسين المكلّفين بمهام في التوجيه التربوي – بموجب التسمية التي تطلق عليهم رسمياً – طلب إليهم ملء استمارات متعددة الأغراض ، منها واحدة مخصصة للتقرير عن حالات(انظر الملحق) من تلامذة تعاملوا معهم ، أرفقوها تقاريرهم السنوي للعام المدرسي 1998-1999 . وما يلي ،هو بمثابة قراءة تحليلية في هذه التقارير. وفيما قام كل مدرّس مكلّف بكتابة تقرير عن حالتين ، فقد تخلّف عدد معدود منهم عن ذلك وكتب عدد معدود آخر عن حالة واحدة أو، أيضاً ، عن أكثر من حالتين .

أولا" :
القراءة وحدودها

تهدف هذه القراءة إلى الإضاءة على **الوضعية التوجيهية** بما هي كاشفة لتفاصيل تعامل المدرّس المباشر مع التلميذ و تساهم في عملية تقييم العمل التوجيهي : في تعيين شروط **النجاحات** وتحديد أسباب **الاخفاقات** . وذلك سعياً للتوظيف الأقصى للإمكانات المتوفّرة ، وبهدف تثبيت قوائم تجربة العمل التوجيهي على أسس صلبة .

انطلاقاً من تقاريرر الحالات ، إذن ، وبالاستناد إلى المعالم العامّة التي تصف دور الموجّه التربوي Educational counselor، نقرأ ما يلي :
إن النتيجة العامة لتدخّل المدرسّين / الموجهين ، وكما تقيّمها تقاريرهم ، هي **إيجابية** على وجه الإجمال . وقد جاءت بإزاء أسباب الإحالة (والتي سنستعرض لاحقا") على الوجه التالي :

نتيجة التدخّل	النسبة المئوية من الحالات
تحسّن	31
تحسّن جزئي	31
تحسّن إضافي	13
لا تحسّن أو تأرجح	14
غير مذكور	11
المجموع	100

جدول رقم 1 : توزّع النسبة المئوية للتلامذة على نتيجة عملية التوجيه التربوي

ما المقصود **بالتحسّن ؟**
كتب بعض المدرّسين أن التلميذ **تحسّن** في تفاصيل أسباب الإحالة :
*فإذا كانت علاماته دون معدّل النجاح ، أثبت المدرّس في تقريره صورة عن وثيقة علاماته تبيّن نجاحه أو تقدّمه في الأشهر الأخيرة .
*وإذا كانت أسباب إحالته سلوكية كتب المدرّس عمّا يدل أن التلميذ المعني اكتسب سلوكات بديلة مرغوب به. الخ .

والتحسّن الجزئي يصف واحدا" من حالتين :
*إما **درجة** التحسّن ، (كأن تتحسّن علاماته دون أن يصل إلى النجاح) ،
*أو **نوعية** التحسّن ، (كأن يتحسّن في بعض أسباب إحالته دون أخرى : في السلوك ، مثلا" ، دون الأداء المدرسي)
اما التحسّن الإضافي فيصف ، من جهته ، تقدّما"في مجالات لم تذكر في أسباب الإحالة ، (كأن يحال التلميذ بسبب خجله فيتحسّن أداؤه المدرسي بالإضافة إلى تراجع مظاهر الخجل بنتيجة تدخّل المدرّس) .

هذا في حال أثبت المدرّس في تقريره تفاصيل كالتي ذكرت . ففي ثلث عدد التقارير اكتفى المدرّس بإطلاق حكم التحسّن / التحسّن الجزئي ، التأرجح أو اللاتحسّن الخ دون ذكر تفاصيل تفسّر قوله . هذه التفاصيل تبدو لنا ضرورية لأن الأكثرية الساحقة من التقارير لم توضح أهداف التدخّل لا العامّة منها ولا الخاصة ؛ فبدا حكم "التحسّن " أو خلافه دون **مضمون** فعلي .

نتوقّف عند هذه النقطة من العرض لنشير إلى الأمور التالية :
أ _ إن النتائج الإحصائية والوصفية التي نحن بصددها تصف ، حصراً ، الحالات التي فصّلها المدرّسون وعددها 104 من أصل (4224) قاموا بالتدخّل فيها . بكلام آخر ، إن العيّنة التي تجمعت **لدينا لا تمثّل إحصائياً** (هي غير عشوائية) العيّنة الإجمالية من الحالات التي تعامل معها المدرّسون المكلفون بمهام تربوية . لكنها ، من جهة ثانية ، عيّنة جامعة **لكل** التقارير عن الحالات التي قدّمها هؤلاء .
ب _ إن التقرير عن الحالة كتب بناء على طلب " مديرية الإرشاد والتوجيه" . وحيث إن الطلب لم يرفق بمعايير / توجيهات محددة يمكن للمدرّس أن يستند إليها في اختياره للحالة المعروضة دون غيرها ، فإن هذه المعايير جاءت مضمرة وذاتية ، وبالتالي غير معمّمة .
ج _ إن ملء الاستمارة المذكورة جاء متفاوتا" ، إن لجهة أسلوب الاستجابة ، أو لجهة شمولها للبنود المثبتة فيها ، (أكثر المدرّسين أغفلوا الإجابة على بند أو اكثر منها ، ومنهم من قدّم إجابات تفصيلية بينما اكتفى آخرون بإجابات مقتضبة) .
د _ بعض المدرسين قدّموا معلوماتهم عن الحالات المختارة من بين تلامذتهم في تقرير خاص ولم يملأوا الاستمارة الموحّدة . على أن المعلومات التي قدّموها كانت وافية ، في أكثر الأحوال .

الأمور المذكورة هذه تستوجب تقديم **وصف لأفراد العيّنة** من التلامذة الذين أحيلوا على المدرّسين ، لأن ذلك يرسم خلفية ضرورية **لرصد** و**لتحليل** الاتجاهات البارزة لدى الأطراف المعنيّة بالوضعية التوجيهية . هذه الخلفية نجدها ضرورية لتعيين أوجه **التحفّظ** على صدقية وشمولية هذا الرصد وذلك التحليل . نقول ، بكلام آخر ، إن استنتاجتنا هي صادقة ، بدرجة أولى ، على العيّنة الموصوفة في الكلام الذي يلي ؛ وإنها تنطبق ، على مجموع التلاميذ المسترشدين بمقدار ما تكون هذه العيّنة ممثّلة لهذا المجموع ، ونحن لا نملك معطيات تؤكّد أو تنفي ذلك .

ثانياً :
وصف العيّنة

نستعرض ، إذن ، أوصاف عيّنة من 104 تلاميذ / مسترشدين (56 تلميذاً ذكراً و48 تلميذة أنثى) يتوزّعهم ستة وخمسون مدرّساً (أربعون مدرّسة وستة عشر مدرّساً) في المحافظات اللبنانية الست هكذا :

	الإناث	الذكور	المجموع
بيروت	11	10	21
جبل لبنان	7	6	13
النبطية	4	8	12
الشمال	4	8	12
الجنوب	8	7	15
البقاع	14	16	30
المجموع	48	56	104

جدول رقم 2 : توزّع التلامذة المسترشدين بحسب المحافظة والجنس

وقد استرشد حوالي ربعهم لدى مدرّسين، فيما قامت المدرّسات بمهمّة توجيه ثلاثة أرباعهم مناصفة بين الإناث والذكور كما في الجدول التالي :

	لدى مدرّسة امرأة	لدى مدرّس رجل
التلميذات المسترشدات	38	10
التلاميذ المسترشدين	39	17
مجموع التلامذة من الجنسين	77	27

جدول رقم 3 : توزّع التلامذة المسترشدين بحسب جنسهم وبحسب جنس المدرّسين الموجّهين :

وتوزّع المسترشدون من التلامذة بحسب المرحلة المدرسية ، وبحسب الجنس هكذا :

	إناث	ذكور	المجموع	النسبة المئوية
روضة	2	2	4	3. 8
ابتدائي	28	41	69	66. 3
متوسط	16	10	26	25
غير مذكور	2	3	5	4. 8
المجموع	48	56	104	99 . 9

جدول رقم 4 : توزع التلاميذ وتوزّع نسبتهم المئوية بحسب المرحلة الدراسية وبحسب الجنس

وتوزّعت أعمارهم هكذا :

	إناث	ذكور	المجموع	السبة المئوية
5 سنوات أو أقل	2	---	2	2
من 6 إلى 10 سنوات	8	13	21	20
من11 إلى14 سنة	21	21	42	40
15 سنة أو أكثر	7	7	14	13
غير مذكور	10	15	25	24
المجموع	48	56	104	99

جدول رقم 5 :توزّع التلاميذ وتوزّع نسبتهم المئوية بحسب الفترة العمرية وبحسب الجنس :

لدى تفحّص الجدولين السابقين (4 و5) نستنتج ما يلي :

فيما تتركّز النسبة الأعلى من التلامذة في الفترة العمرية (11 - 14) ، فإن النسبة الأعلى منهم تتركّز ، من جهة ثانية ، في المرحلة الابتدائية . أي ، أن النسبة الأعلى من التلاميذ يدرسون في صف " غير مناسب" ل"فئتهم العمرية ". فيعاني أكثرهم ، وبحسب أوصاف المدرسين لهم ،من التأخّر المدرسي . وإذا افترضنا أن سن الطفل لدى دخوله إلى المدرسة – الروضة الأولى هو خمس سنوات ، فإن إحصاءات التأخّر في العيّنة من التلاميذ " المتأخّرين دراسيا" "

و بحسب الجنس هي كما يلي:

	العدد (الذين ذكر سنهم وصفهم من المتأخرين دراسيا")	المتوسط الحسابي للتأخر	الانحراف المعياري
الذكور	29	2 ، 6	1 , 5
الإناث	30	2 , 5	1، 4

جدول رقم 6 : إحصاءات التأخر بحسب الجنس

ويتسلوى ، إحصائياً($p = 0.01$)، و بحسب الجدول رقم 6 ، الإناث والذكور في درجة التأخر وفي شيوعها فيما بينهم ، (دائما" بحسب هذه العيّنة).

ثالثا" :أسباب الإحالة

يصف ما سبق بعض ملامح عيّنة التلامذة الذين قدّم المدرسون تقريرا" عن أحوالهم وعن مسار التعامل معهم .هؤلاء تمّت إحالتهم على المدرّس / الموجّه من قبل المدرّسين أو مربّي الصفوف أو المدراء بحسب الحالة ، ولأسباب توزّعت بحسب الجنس كما يلي :

سبب الإحالة	عدد الإناث	نسبة الإناث	عدد الذكور	نسبة الذكور	المجموع	النسبة المئوية
تأخر مدرسي	9	18	8	14	17	13 ، 3
تأخر مدرسي+ مشاكل سلوكية	6	12. 5	18	32	24	23
تأخر مدرسي + مشاكل شخصية	15	31	13	23	28	27
مشاكل شخصية	15	31	7	12. 5	22	21
مشاكل سلوكية	3	6	9	16	12	5،11
غير مذكور	----	----	1	1	1	0، 5
المجموع	48		56		104	

جدول رقم 7 : توزّع التلاميذ بحسب سبب (أو أسباب) التحويل

يفيد تفحّص الجدول (رقم 7) أن **التأخر المدرسي** ، إما منفرداًمصاحباً بمشاكل **سلوكية** أو أخرى **شخصية** تعيق عملية التعلّم ، هو في طليعة أسباب الإحالة ؛ فهو يستأثر بحوالي 66 بالمائة من الحالات جميعاً . هذا التأخر هو إما عام ، يشتمل على المواد جميعها ، أو هو خاص ببعضها فقط . وتنال مادتا الرياضيات والأجنبي القسط الأكبر منه . وهو إمّا **مزمن** ، يتمثّل برسوب متكرر ويدلّ عليه مدى الفرق في العمر الزمني والعمر المفترض للانتماء للصف الحالي للتلميذ ، أو هو **طارىء** سببت به ظروف راهنة مستجدّة .

أما المشاكل **السلوكية** فهي تتراوح بين أن تصف سوء انضباط بقواعد السلوك في الصف في حد أدنى ، وبين ما يشبه "الانحراف " الذي يتمثّل بالتكسير المتعمّد أو التخريب أو السرقة أو غيرها من السلوكات ، مرورا" بأنماط من العدوانية على الذات وعلى الآخرين .

ومن المشاكل **الشخصية** التي أثبتها المدرّسون في تقاريرهم ما يتعلّق مباشرة بعملية التعلّم ومعيقة لها ، كصعوبة النطق أو الديسلكسيا أو التأتاة أو الإعاقة السمعية أو الصعوبة في التركيز الخ ، أو أخرى معيقة بشكل غير مباشر ، كالمرض المزمن أو الخجل او الانطواء او الخوف الشديد الخ .

هذا ، ويضاف إلى الأسباب المعلنة للإحالة أمور تبرز في مسار عملية التدخّل بوصفها **ضغوطا"** واقعية يعاني منها بعض التلامذة جاءت في سياق عرض الحالة (لم تذكر مع أسباب الإحالة) على الشكل التالي :

	عدد الإناث	نسبة الإناث	عدد الذكور	نسبة الذكور	المجموع	النسبة المئوية
الصحية	16	33	9	16	25	24
الأسرية	11	23	14	25	25	24
عنف أسري	5	10	13	23	18	17
جسمانية	---	---	2	3 ، 5	2	3، 5
المجموع *	32	66	38	67 ، 5	70	68, 5

جدول رقم 7 : توزّع التلاميذ بحسب الضغوط التي يتعرضون لها وبحسب الجنس
*المجموع لا يصل إلى المجموع العام لكل من الجنسين لأن بعض التقارير لم تثبت أي ضغوط

وتشتمل **الضغوط الصحية** على ضعف حاسة البصر أو السمع ، الأمراض المزمنة كالسكري أو صعوبات التنفس أو الأمراض الخلقية أو سوء التغذية المزمن ، أو أخرى معدودة ذات أصول نفسية (أنوركسيا ، مثلا") .

ويتمثّل **العنف الأسري** بضرب مبرح شبه يومي ؛ وحيث ان الأب هو المعنّف ، غالبا" ، والأم أو أفراد آخرون من العائلة ، أحيانا" . وهناك حالات معدودة من الاغتصاب أو التعدي ّالجنسي وحالة وحيدة من السلوك السادي على طفلين أخوين .

ومن **الأوضاع الأسرية** الضاغطة يذكر المدرّسون الطلاق ، الانفصال ، هجر أحد الوالدين ، العيش خارج إطار الأسرة في ميتم أو مع أحد أفراد الأسرة أو الأقارب لأسباب مختلفة (تفكك العائلة أو الفقر الشديد) ، خلاف حاد يومي وصاخب بين الوالدين ، إدمان الأب على المخدرات ، سمعة "مشينة " للأم (بحسب التلميذ)، مرض أحد الوالدين مرضا" مزمنا" الخ.

ولدى تفحّص الجدولين السابقين 6 و7 تبرز **فروقات جنسية** ذات مترتّبات تربوية / توجيهية :

* تطغى المشاكل الشخصية لدى الإناث / التلميذات (مترافقة أو غير مترافقة مع تأخّر مدرسي) ، فيما تطغى المشاكل السلوكية (مترافقة أو غير مترافقة مع تأخّر مدرسي) لدى الذكور / التلاميذ .
* وحيث يتساوى الإناث والذكور في المعاناة من ضغوط أسرية (حوالي الربع من كل من الجنسين في العيّنة) ، فإن ثلث الإناث يعانين أوضاعا" صحية معيقة للتعلّم مقابل 16 بالمائة من الذكور . ويتعرّض الذكور من التلامذة للعنف الجسدي الأسري مرّتين أكثر من الإناث .

ويسجّل ، من جهة أخرى ، الغياب شبه التام للعنف المدرسي (تذمّر تلميذ واحد من أن أحد المدرّسين ضربه) .كما يسجّل ، أيضاً ، الغياب شبه التام للمشاكل العاطفية / الجنسية ، على الرغم من أن الأكثرية) (53 بالمائة) في العيّنة تنتمي لفئة عمرية من الذين يتحضّرون للبلوغ أو للمراهقة .

رابعا":
وسائل التدخل

كما هو متوقع، تباينت وسائل المقاربة للمسائل المطروحة . والمادة التي بين أيدينا لا تسمح بتقييم فعلي لمدى ملاءمة الوسيلة مع المشكلة التي يجري التعامل معها. أو فيما إذا كانت هي الوسيلة الأفضل. خاصةً، وأن الخانة المثبتة في الاستمارة التي تبيّن نقاط **القوة والضعف** لدى التلميذ لم يتم ملؤها في معظم الحالات. فإذا كانت وظيفة هذه (أي نقاط القوة والضعف) تعيين المداخل المناسبة للتعامل مع التلميذ، فإن إغفالها، أو ملأها بأحكام سريعة غير مسوّغة لا يفيد كثيراً. يضاف إلى ذلك، أن قلّة من المدرسين أثبتت **الأهداف** العامة أو الخاصة بالتدخل. فافتقرت وسائل التدخل ، في هذه الحالة ، إلى **منطلق** صلب وإلى **هدف** مرسوم، فبدت وكأنها اتكأت على " الحكمة الشعبوية"popular wisdom أكثر من العلم ؛ أو أنها ارتكزت على تجربة المدرّس الذاتية و"حسه السليم" أكثر من ارتكازها على أسس موضوعية.

على أن الأكثرية أثبتت في تقاريرها وصفاً يدل على مهارات التلميذ الاجتماعية/العلائقية/العاطفية وعلىموقفه من ذاته وعلى قيمه المتعلقة بعملية التعلم. ويبدو جلياً، في بعض الأحيان، الاستفادة من هذه المهارات في مسار التعامل معه. ومن الأمثلة على ذلك:

* تلميذ في الابتدائي الثالث (العمر غير مذكور) يعاني من التأخر الدراسي، لديه "مقدرة في التنظيم الزماني" و يهمه النجاح، لجأ المدرس إلى تحديد **برنامج** معه ليساعده في تنظيم أوقات درسه وأوقات فراغه.

* آخر في الروضة الثانية له نفس المقدرة، لكنه لا يتقيّد بالتعليمات ولا يحترم قواعد اللعب، اتّبعت المدرسة معه برنامجاً أسبوعياً لمعالجة البذاءة والضرب.

* وحيث يبدي تلميذ (عمره 13 سنة) رغبة بإرضاء مدرسيه، تطلب المدرّسة/ الموجّهة مساعدة مدرّسة المادة التي يعاني قصورا" فيها مقترحة الالتفات إليه في الصف لإستعادة ثقته المفقودة بنفسه. الخ...

هذا وقد اتصفت المداخلات، عموماً، **بتعدد وتنوع الاستراتيجيات**، وهي قلّما اقتصرت على واحدة وحيدة. ويتضمن ذلك، ربما، رغبة المدرّس / الموجّه "محاصرة" الوضعية من الزوايا المتاحة جميعاً.

ويمكن ترتيب **وسائل التدخل** في الجدول التالي هكذا:

وسيلة التدخل	لدى الإناث	لدى الذكور	لدىالإثنين
إشعار بالثقة / الاهتمام/ العناية /الأمان	23	34	29
تدعيم / تشجيع	27	36	32
تعاون مع المدرسين	15	29	22
تعاون مع الأهل	19	25	22
تدريس /تدريب على مهارات	10	28	20
المقابلة والحوار	29	13	20
تشجيع على الاشتراك بأنشطة خارج صفية	16	19	17
تعاون مع المدير أو الناظر	---	16	9
مراقبة داخل الصف / خارج الصف	8	9	9
إشراك في أنشطة صفية	4	12	10
وعظ / توجيه	13	7	11
عقاب	-----	5	3

جدول رقم 8 : النسبة المئوية لتكرار وسيلة التدخّل بحسب الجنس

ملاحظة : إن مجموع النسب يتعدّى المائة في الخانات كلها بسبب تعدد وسائل التدخّل للحالة الواحدة .

يتصدر **"التدعيم" و "التشجيع" و"التعزيز الإيجابي"** وسائل التدخل التي يلجأ إليها الموجّه. وهذه غالباً، معنوية تتمثّل بالثناء على سلوك التلميذ وإبراز نجاحاته أمام أترابه، وبإبراز دوره ضمن الجماعة، أو بتجاهل إخفاقاته، وبدعوة الأساتذة، وأحياناً الرفاق، إلى تجاهلها. إلخ.. لكنها في حالات قليلة هي مادية (حلوى أو لعبة أو أقلام تلوين، للأطفال خاصةً). هذا ، ويخترق التدعيم والتعزيز المشاكل جميعها، وكأنهما وسيلتان مفيدتان لكل أنماط الحالات التي يتعامل معها المدرسون.

ويلي التدعيم مباشرة وسيلة للتدخّل **" الاهتمام " والإشعار بالعناية " و" خلق الثقة "** الخ في ترتيب الوسائل المعتمدة من المدرسين/الموجهين.وتبدو هذه جميعا" "وسائل " تعتمدها الموجّهات الإناث أكثر بكثير مما هي وسيلة يعتمدها الرجال . وكثير من المدرسات أثبتنها في تقاريرهن

وسيلة للتدخل، ولم نجدها إلا لدى قلّة من المدرسين. وهي استعملت مع التلميذات الإناث اكثر مما استعملت مع الذكور من التلاميذ .

لعل كلاً من "الاهتمام" و"الإشعار بالعناية" والثقة "الخ، تشكل منفردة أو مجتمعة، الشرط الضروري القاعدي الذي يصف الوضعية التوجيهية أكثر مما تصف "وسيلة" للتدخل. خاصة، لدى ذكرها في أغلب الأحيان دون وصف **إجرائي** لسلوكات تفضي إلى إشعار التلميذ بها. نشير إلى أنه من مظاهرها المذكورة دعوة الطالب للجلوس في مقعد أمامي في الصف ، السؤال عنه ودعوته كل مرة يزور فيها الموجه المدرسة، الخ .

ويلي ذلك **إشراك المدرسين والأهل** سواء بسواء . ومع أن المدرّسين يبدون في أحيانٍ كثيرة، وبحسب تقارير الموجهين، تلكؤاً في التعاون معهم ، فإن بينهم من قد وفّر للموجّه تقارير دورية عن تقدم التلميذ. وتبدو مقاربة المدرّسين ومحاولة إشراكهم في العملية التوجيهية أمراً مبرراً، خاصة، وإن حوالي الـ 70% من التلاميذ الذين تمّت إحالتهم يعانون من تأخر دراسي في مادة أو أكثر. هذا، وقد يكون التعاون أحياناً، مقتصراً على الطلب إلى المدرّس المعني "التركيز" على الطالب، أو تبديل مكانه إلى الصفوف الأمامية أو "التسميع" له بتواتر أكبر، أو إعطاءه مسؤوليات صفية بسيطة الخ، لا أكثر...

على أن المدرّسين المكلّفين بمهام تربوية، يقومون أحياناً هم أنفسهم بالتدريس، أو ما يقوم مقامه. أي، بإعطاء تمارين تفضي إلى تعلّم مهارات ذهنية معينة . ويقوم بعضهم الآخر بتدريب التلامذة الذين لديهم مشكلة في النطق أو الكتابة خاصةً، للتخفيف من مشكلاتهم.

أما **إشراك الأهل** في التعامل مع مشاكل التلامذة، وبرغم احتلالها كوسيلة موقعاً متقدماً في وسائل التدخل، فهي دون رغبة بعض المدرّسين/الموجّهين وتوقعاتهم. ونجد أحياناً في خانة التوصيات دعوة للأهل للمشاركة أكثر في التعامل مع مسائل أولادهم باهتمام أكبر، إما لضمان متابعة التحسن، أو لالتزام جدي بمشكلة ابنهم أو ابنتهم التي تفترض انتباهاً طبياً أو معالجة متخصصةً.

وفي أحيان قليلة، برز الأهل بوصفهم أحد مكوّنات الصعوبة التي يعاني منها التلميذ. أما بسبب العنف الذي يمارسونه على أولادهم الذي يصل في حالات معدودة إلى حد الأذى الجسدي المبرح، أو بسبب الحماية المفرطة أو التعلق الشديد ذي المردود السلبي على التحصيل الدراسي لأولادهم. في هاتين الحالتين يُوصي المدرس بالتدخل مع الأهل أو هو يتدخل فعلاً.

نشير، في هذا الصدد، إلى أن تعاون الأهل يبدو في أكثر الحالات أدنى من المتوقع لظروف موضوعية يذكرها المدرسون أنفسهم. وتتمثل هذه الظروف بالمستوى المتواضع الدراسي/الاقتصادي/الاجتماعي الذي تنتمي لها الشريحة الأكبر من تلامذتنا في المدارس الرسمية. لذا، وبالرغم من أهمية تعاون الأهل، قد يضطر الموجّه التربوي لتحييدهم في مسار تدخله، وأن يخطط لاستراتيجية ذلك التدخل بتعاون حد أدنى معهم. ولربما، وكما فعل البعض منهم، باللجوء إلى رفاق التلميذ، مدرّسيه أو أحياناً حتى جيرانه، بوصفهم (مجتمعين أو متفرّقين) محيطاً داعماً له.

هذا، وإذ يتجه للجوء إلى الأهل لأن يصف التلاميذ الذكور والإناث على نحوٍ متساوٍ، فإن **اللجوء إلى المدرسين وإلى المدراء والنظار** يصف وسيلة التدخل مع التلامذة الذكور أكثر بكثير. (45% للذكور، 15% للإناث). ولعل إرتفاع نسبة المشاكل السلوكية لدى الذكور (مقارنة مع الإناث) هي السبب في ذلك (الإناث لا تتعدى الـ 19% لكنها تتجاوز الـ 48% لدى الذكور). أيضاً، استخدم ثلاثة من الموجّهين **العقاب** في مسار تدخله، وأقتصر ذلك على التعامل مع الذكور.

ويكتب بعض الموجهين التربويين **"المقابلة والحوار"** وسيلة يستعملونها بشكلٍ خاص مع الإناث من التلامذة. وهي، إن كانت تصف التدخل مع التلميذات من الفئة العمرية الأكبر لكنها، تستخدم أحياناً، مع من هن دون السنة العاشرة. ويقرن الحوار، أحياناً، بالتوجيه والوعظ. وقد يكتب الموجّه أحياناً مضمون هذا الوعظ . وهذا الأخير يعكس مواقف "محافظة" و"عرفية" على وجه الإجمال، خاصة فيما يطول إلى المشاعر العاطفية تجاه الجنس الآخر.

ويدعو بعض الموجّهين التلامذة إلى **الاشتراك في أنشطة لاـصفية** حيث تكون هذه الأنشطة متاحة. ويساعدونهم في توفير ذلك فيقترحون لتقوية لغتهم، المطالعة مثلاً، أو الرياضة للذكور الذين يعانون من كثرة الحركة، أو حتى من مشاكل جنسية وعائلية حادة.

أخيراً، وجدنا من بين التقارير عن الحالات الـ 104، ثلاث حالات ناقش فيها الموجّهون مع التلاميذ المعنيين مسألة **توجههم المهني** الملائم لقدراتهم وميولهم.

خامساً :
توصيات الموجّهين

أغفلت نسبة غير قليلة (28%) من الموجّهين ذكر التوصية التي يقترحونها للتلميذ بنتيجة تعاملهم معهم. أما الذين كتبوها فتوزّعت توصياتهم كما يلي:

طبيعة التوصية	النسبة المئوية لاعتمادها
متابعة الموجّه للتلميذ	18
متابعة المدرّسين أو المدرسة	12
إحالة إلى طبيب مختص /مركز متخصص	20
متابعة الأهل	8
اقتراحات مهنية أو أنشطة للطالب نفسه	14
غير مذكورة	28

جدول رقم 9 : توزّع نسبة التوصيات بحسب طبيعتها

ويلاحظ أن الذين أوصوا بإحالة التلميذ/التلميذة على طبيب أو معالج أو مركز متخصص إنما يتعاملون مع حالات مرضية مزمنة أو طارئة، أو مع صعوبات تحتاج، فعلاً، لتدخل متخصص (ديسلكيا، تأتأة، إعاقة سمعية)، أو لطبيب صحة (سكري، أوجاع مزمنة، مرض وراثي)، أو لمعالج نفسي (أنوركسيا، الخ..) وحيث أن معالجتها هي، بالطبع، تتجاوز مهارة الموجه وقدراته.

سادساً:
قراءة تحليلية في النتائج

حين تطلب الإدارة المركزية للإرشاد والتوجيه تقريراً عن حالة عالجها الموجّه التربوي، فإن غرضها من ذلك يتركّز، أساساً، على محاولة التعرّف، عن كثب على مجريات الوضعية التوجيهية، مفسحة في المجال أمام الموجّه أن يعّبر عن الرؤية التي يحملها عن دوره. فيساعدها ذلك على تقييم العملية التوجيهية للبحث عن وسائل وشروط تحسينها.

على أن كتابة التقرير هي، أيضاً، مناسبة للموجّه التربوي نفسه لصياغة تجربته وللتأمل فيها: في منطلقاتها وأهدافها، في مسارها ونتائجها، فيسعه أن يقيّم عمله وأن يعّيّن هفواته والبحث عن سبل تفاديها. ويسعه، أيضاً، أن يقوم بتبادل مضمون تجربته ونتائجها مع الموجّهين الآخرين في سبيل توسيع أفق هذه التجربة وتعميقها، والاستفادة من تنوّع المقاربات للحالات المشابهة.

هذه التقارير كتبت، وكما سبق وذكرنا، بتفاوت في الجدية. ويمكن الإشارة، بصدد تحليلها، إلى أمور ستة:

أ-التوجيه التربوي في صيغته المهنية

نزع بعض الموجهين إلى **الالتزام المهني** في عملية التوجيه، وإلى انتهاج مقاربة تهدف إلى تعديل سلوك التلميذ ومواقفه من التعليم ومن المدرسة ومن ذاته ومحيطه. هؤلاء لم يكتفوا بالأحكام

والأوصاف العامة لهذه السلوكات والمواقف، بل أثبتوا في تقاريرهم وثائق عن مسار العملية التوجيهية ومبيّنات(indicators) من نتائجها: صورة عن وثيقة العلامات، تقارير من الأساتذة، نماذج من الوسائل المستعملة في تنمية مهارات التلميذ وقدراته، تفاصيل النقاشات مع التلاميذ ووصف للمهام التي طلبوا من التلميذ تنفيذها . وأثبتوا ، أحياناً، مضامين النقاش مع الأهل والتقارير الطبية للحالات التي تستوجب ذلك .وفي ذلك كله إثبات عن عمل توجيهي جدي والتزام بموضوعه (التلميذ).على أن أكثرية التقارير كانت مقتضبة. وفي حالات كثيرة، كما تبين لنا، أهمل المدرّس / الموجّه ملء بنود كثيرة من الاستمارة.

ب-حدود المقاربة"الشعبية"

برزت في عرض الحالات تعابير يمكن وصفها بالشعبية(popular) أو العامة نقدم نماذج منها :

في وصف التلميذة: "مظهرها يدل أنها تعاني حياة صعبة ومشوّشة".
"مشكلتها الأساسية في البيت وكل ما تفعله تنفيس عن ما تعانيه فيه"

في وصف الأهداف: "أن تعيش غدها حياة إنسانية يرضاها الضمير والمجتمع".
"النجاح في الحياة".

في وصف نقاط الضعف: "جسدية-نفسية، عائلية، مادية وإجتماعية".

في وصف المشكلة: "ليس لديه تنظيم"
"العشوائية"

في وصف التدخل: "العطف".
"خلق جو نفسي مريح".
"علاج نفسي".

في وصف النتائج : "تخلصت من كآبتها وانطوائيتها".
"أصبح ينتظرني بفارغ الصبر".

يعبّر نمط الخطاب (the discourse) المعتمد كتابة أو شفاهة، وإلى حد بعيد، عن مرجع المقاربة للموضوع قيد البحث وعن منهج تناوله. ويميل قارئ التقارير التي بين أيدينا لأن يفترض أن الخطاب العلمي المصوغ بمفردات وتعابير علمية إجرائية ، إنما ينمّ عن أسلوب في التعامل مع التلاميذ، يتسم ،هو أيضاً ، بالعلمية والمنهجية. وأن من يلجأ إلى الخطاب العلمي يستلهم، على الأرجح، النظريات العلمية في علم النفس التربوي في تعامله مع التلميذ: في رسم خطة تدخله، في وسائل تنفيذها، في تقييم استجابة التلميذ وفي تعديل خطة ذلك التدخّل الخ..

أما الخطاب ذو المنحى "الشعبي " فهو يشي ، من جهته ، عن مقاربة للوضعية التوجيهية "شعبية " هي الأخرى ، مستلهمة الحدس الشخصي أو ما يسمّى ب" الحس السليم " . ونحن نجد أن هذه المقاربة تنطوي على احتمال تسوير الوضعية بإطار المدرّس / الموجّه المرجعي ، العاطفي أو المعرفي ، أو خاصة القيمي ؛ فيتعطل ، بذلك ، عامل رئيسي في إنجاح العملية التوجيهية : نقصد الحالة الناجمة عن الترحيب الحيادي المشوب بالقدر الأدنى من التقييم والأوصاف والأحكام . فالحس الشعبي/الحدسي لا يكون دائماً سليماً من هذه الشوائب الثلاثة، وهو قطعاً، غير كاف للتعامل مع الصعوبات التي يعاني منها التلميذ على اختلافها.

ج- التعلق بالموجّه

برز في تقارير كثيرة واقعة ملفتة تتمثل بـ**تعلق** التلميذ بالمدرس(ة)/الموجه(ة).وهذا أمر جيد، وشرط يعتبره البعض **حاضناً** ضرورياً للتعامل مع الأشخاص الذين يحتاجون لتدخّل توجيهي. هذا

التعلق قد يكون حاثّاً للتلميذّ على تعلّم سلوكات بديلة مرغوبة. أيضاً، هو محفّز على تفحّص أفكار وقيم ومشاعر مثيرة للأسى أو "خاطئة" (مشوّهة للواقع)، وإعادة بناء أخرى إيجابية ومرغوبة.

على أن هذا التعلّق غير كافٍ إذا توقف التدخل عنده واعتبر، كما كتب مدرّس أو أكثر ، بأنه **غاية** التدخل. وقد كتبت مدرّسة، مثلاً، في وصفها لنتيجة تدخلها "أصبح وجهه يطفح بشراً لدى رؤيتي". هذا التعلّق، قد يصبح **بديلاً** للتحسن المرتجى، بل هو قد يعيقه، لأن حالة التلميذ قد تعود إلى حالها الأول فور توقف عملية التوجيه. وهوما حدث، بالفعل، في حالات معدودة عاد التلميذ فيها إلى حاله الأولى لدى ابتعاده، بسبب العطلة الفصلية، عن المدرّسة/الموجّهة.

د- التصوّر المضمر لدور التلميذ في العملية التوجيهية:

تتكرر، استنادا إلى مجمل التقرير الذي كتبه المدرس/الموجه، (لا التقرير حول الحالتين، الموضوع الأساسي لهذا التقرير، لوحدهما)، ما يشبه التذمّر من عدم تعاون الأهل أوالمدرّسين أو مربيّ الصفوف في التعامل مع التلامذة. من جهة ثانية ، يلجأ الموجّهون في وصف التلامذة بمفردات تنمّ ، في بعض الأحيان، عن **خلط** بين الشخص وبين سلوكه. كأن يقال، مثلاً، وكما جاء في التقارير أن التلميذ "عدواني، بالفطرة" أو أنه "ذكي" "ذو شخصية قوية" وغيرها من الصفات المصوغة بتعابير غير إجرائية، تبدو كأنها ثابتة لدى التلميذ وأنها محددة لسلوكه على نحو نهائي، وغير قابلة للتعديل.

ونحن نعتقد أن هذين المنحيين يتضافران للحدّ من جدوى العملية التوجيهية. وذلك، لأنهما ينطلقان من تصوّر لدور التلميذ في هذه العملية مبتسر، وتصوّر لدور المدرس/الموجه محدود. وذلك للسببين التاليين:

1- يفترض التعويل على دور أكثر فاعلية للمدرسين أو للأهل أن عدم لعبهم ذلك الدور من تلقاء نفسهم، سببه عدم "تنبّههم" لذلك، وأن دور الموجه هو تنبيههم عليه. والحال، أن مسألة التعاون الفعلي الذي يتعدّى الدعم العام تتجاوز طاقات المدرس أو الأهل عندنا، المثقلين جميعاً بأعباء مختلفة نعرفها جميعاً
2- إن للتلميذ في العملية التوجيهية **دوراً ناشطاً**، لا متلقّياً فحسب. ونضرب على ذلك مثلاً : حين يطلب مدرّس / موجّه من مدرّس الرياضيات أن يعطي التلميذ الذي يعاني من صعوبة تعلمية في هذه المادة اهتماماً خاصاً فإن أثر ذلك الطلب على التلميذ هو، ربما، إيجابي على سلوك التلميذ في الصف. لكن هذا الأثر سيكون، على الأرجح، أكثر فعالية واستدامة إذا اقترن الطلب المذكور بجهد يبذله المدرّس / الموجّه والتلميذ معاً بشأن إشعار هذا الأخير أن من حقه أن يسأل وأن يسأل ، أن يشارك بأن يخطىء أحياناً وأن يصيب أحياناً أخرى ، أن يتعلّم ، بكلام آخر. وذلك بوسائل تتعدى الارشادات والتوجيهات والطلبات بتمارين ، ربما ، من "لعب الأدوار" وغيرها .
3- إن مقاربة التدخّل التوجيهي بوصفه محاولة **لتعديل السلوك** غير المرغوب به، ومناسبة تتيح للتلميذ فرصة فريدة لإعادة فحص أفكاره ومشاعره الخاطئة واستبدالها بأخرى أكثر ملاءمة مع الواقع ...هذه المقاربة لا تحقق غايتها إذا جعلت لنفسها الحدود المذكورة لدوري التلميذ والموجّه سواء بسواء.

ه- الروائز والقياسات:

استخدمت الروائز والقياسات أحياناً قليلة، وأثبتت نتائجها في التقرير، كما أثبت، أحياناً، التحليل "العميق" للمآزم الأسرية/العلائقية التي يعاني منها التلميذ. أيضاً طلب بعض المدرسين/الموجهين أن يتعلموا مهارة استعمال رائز بعينه.

ونحن نجد أن استخدام الروائز من قبل المدرّس/الموجّه، هو ذو وظيفة محدودة، وأنه يتعيّن على المدرّس / الموجّه أن يلتزم بهذه الحدود. فهي مفيدة إذا ما اقتصر دورها على أمرين :

1- توفير مساحة حيادية للتبادل بين التلميذ والموجّه في المواضيع الحرجة والتي لا يملك التلميذ الوسائل التعبيرية المباشرة عنها. مثلاً ، إذا تحفّظ التلميذ عن إبداء مشاعر غير مرغوب بها تجاه أفراد من أسرته، فإن رائز Pattes Noires يصلح وسيطاً ملائماً لذلك . وقد يساهم التعبير غير المباشر للتلميذ عن مشاعره أو أفكاره غير المرغوبة أمام شاهد آخر هو المدرّس على التفريج عنها أولاً ، وعلى فحصها، ثانياً.
2- مساعدة الموجّه/المدرّس في تأكيد طبيعة "التشخيص" الذي يحتاجه لتحديد نقطة التدخّل في تعامله مع التلميذ، خاصة إذا كان هذا التدخّل يتجاوز قدرة المدرّس . ولا ننس أن كل هذه الروائز والقياسات هي غير مقنّنة. لذا فإن الاعتماد عليها لإطلاق "حكم" ما هو على الدوام غير صائب. فضلاً عن أن إطلاق أي "حكم" هو أمر غير مرغوب به، أصلاً، في المقاربة التوجيهية.
ولابد من الإشارة إلى أن استخدام الروائز سعياً إلى التشخيص لا يمكن أن يكون بديلاً عن التعامل مع الحالة. وقد كتب عدد قليل من المدرسين تحليلات "عميقة" لأسباب المشكلة، وبدا من خلال تقريرهم، أن "تدخّلهم" لم يتجاوز ذلك التشخيص/التحليل. ويبدو الأمر لقارئ هذا التقرير وكأن التحليل "العميق" المذكور **جاء بديلاً** التدخل ووقف **عائقا** في سبيله.

و- الفروقات الجنسية:

تشير بعض الاحصاءات الوصفية الناتجة عن تقارير المدرسين/الموجهين إلى توجّه يخشى أن يكون منمطاً. الأمر الذي يدعونا إلى الطلب من هؤلاء إلى المزيد من التنبّه لهذا التنميط . ويمكن رصد ذلك في مثلين:
الأول- الضغوط الصحية: والإناث يعانين منها أكثر من الذكور. ولعل ذلك ناجم من أنه يسع الإناث، وتبعاً للنموذج الافتراضي المرغوب إجتماعياً، أن "يتذمرن" وأن "يشكين" أكثر مما يسع الذكور أن يقوموا بذلك. فيتعيّن على المدرّس/الموجّه أن يلتفت إلى الوضع الصحي للذكور بعناية أكثر استدراجاً للبوح بمتاعب محتملة في هذا المجال لا تلقى من قبل التلميذ الذكر الأهمية الكافية.

من جهة ثانية، قد تكون وفرة الحالات الصحية المهملة لدى الإناث واقعية، وناتجة عن **تمييز جنسي** هو مألوف لدى الطبقات الاجتماعية/الثقافية المتدنية. هنا أيضاً، يتعين على الموجّه/المدرّس التنبّه اللازم لرصد هذه الحالات والبحث ، بالتعاون مع المرشد الصحي، عن السبل المتاحة للتدخّل فيها.
الثاني- إن العنف ضد الإناث الصغيرات على أشكاله أمر قد يبدو مستبعداً. على أن الحوادث الصاخبة التي طغت على سطح الإعلام بكل وسائله عندنا في السنوات الأخيرة تدل على غير ذلك. وحيث تدلّ الإحصاءات في هذا التقرير أن ضحايا العنف هم من الذكور أكثر من الإناث، فإن ذلك يستدعي
أمرين :

1- التنبّه إلى علامات العنف على أجساد الذكور من التلاميذ، بوصفهم الأكثر تعرضاً لهذا النوع منه.
2-التنبّه إلى أن الإناث، وبحكم تربيتهن، ينزعن لأن "يحمين" والديهن ولأن يخفين، تالياً، تعرّضهن للعنف أو للإنتهاك. لذا وجب التنبه، هنا أيضاً، لهذا العنف على أجسادهن ، أو إلى مترتّباته في سلوكهن الإجمالي.

سابعا":التوصيات

ننطلق في صياغة توصياتنا على قاعدة **التقييم الإيجابي** للتجربة بمجملها: فالجهد الذي بذلته الأكثرية من المدرسين، والنتائج الإيجابية التي أحرزوها يستوجبان العمل على تطوير التوجيه التربوي في مدارسنا الرسمية، والعمل على رفع كفاءة المدرسين التوجيهية.

التوصية الأولى: العمل على إرصان (elaborate) المعايير التي يتم بموجبها اختيار المدرّس/الموجّه. وينبغي أن تتضمن هذه، **التزاماً أخلاقياً** من المدرّس بالمهنة والتزاماً بالعمل على تطوير أهليته لممارستها. ولعله من المفيد أن تبادر مديرية الإرشاد والتوجيه إلى الاتصال بـ "جمعية ممارسي النفسعلاج والاستشارات النفسولوجية " اللبنانية والعمل على ربط هؤلاء المدرسين/الموجهين بها سعياً لإخضاع ممارستهم لقواعد وقيود ومعايير مهنية عامة، لا خاصة بالتعليم الرسمي فقط.

التوصية الثانية: تدريب تمهيدي يهدف إلى تحديد دور المدرّس/الموجّه، وإلى إتاحة فرصة له لاكتساب المهارات التي تعينه على لعب هذا الدور. لهذا التدريب أهمية غير قليلة لأن أقسام علم النفس في فروع الجامعة اللبنانية، التي خرجت الأكثرية الساحقة من هؤلاء، لا تلحظ ذلك التدريب بشكل جدي. فالمتخرّج من هذه الجامعة يمتلك معارف لا تصب مباشرة في الممارسة العملية لمهنة الـ Educational Counseling. هذه الجامعات تؤسس لقاعدة نظرية، لا بأس بصلابتها، لاكتساب هذه المهنة بسرعة نسبية.ويتعيّن على المخططين لبرامج التدريب هذه أن يقوموا بإدماج (mainstream) التجربة التوجيهية في المدارس الرسمية بعد إخضاعها لتقييم وتعديل مستمرّين ، فلا يأتي التدريب على مثال حاجات مدارس أخرى لا تشبه مدارسنا كثيرا"، بل مستجيبا" لقضايا خاصة بالتعليم الرسمي لا غريبة عنه وعن وهموم أفراده .

التوصية الثالثة: دعوة المدرسي / الموجّهين مرة في السنة على الأقل الورشة عمل مكثفة تتمحور حول:

أ - الانفتاح على الخبرات والتجارب المدرسين/الموجهين ولتبادلها فيما بينهم.
ب-معاودة التدريب على المهارات وتطويرها.
ج- عرض حالات ونقاشها.

التوصية الرابعة : تزويد كل مدرّس مكلّف بمهام توجيهية ب " حقيبة " kit من مواد و منشورات (مقالات ، كتب ، وأدوات الخ) تكون بمثابة مراجع نظرية أو عملية أساسية تغنى وتجدد تدريجيا" وتباعا" في مسار عمله التوجيهي . وذلك بانتظار إنشاء مكتبة متخصصة باللغات الثلاث العربية والفرنسية والانكليزية في كل مدرسة .

التوصية الخامسة: التعاون مع وزارة الشؤون الاجتماعية ووزارة الصحة وذلك:

أ- لتعيين المنظّمات غير الحكومية العاملة في مجال التربية/التعليم على كل الأراضي اللبنانية والتي تلحظ في برامجها معالجات التأخر المدرسي (برنامج تدريس خاص بالراسبين، أو القابلين للرسوب).

ب- تعيين المنظمات غير الحكومية أو المراكز الحكومية الصحية التي تلحظ بين برامجها معالجة المشاكل الصحية/النفسية.

ج- إيداع لائحة بهذه المنظمات في كل مدرسة رسمية، وإيجاد آلية للإحالة عليها بالتعاون مع مدير المدرسة والأهل.

التوصية السادسة: التعاون مع المنطقة التربوية والهيئات الأمنية والمنظمات غير الحكومية المختصة لصياغة آلية تسمح بتدخّل القوى الأمنية مع الأهل في الحالات القصوى التي تستدعي ذلك (العنف والإنتهاك أو التعذيب)، ولتأمين التغطية اللازمة للمدرّس/ الموجّه في تدخّله الناشط لوقفها.

التوصية السابعة: دعوة الأكاديميين المعنيين بالإرشاد والتوجيه التربويين في الجامعات كافة، والجامعة اللبنانية بخاصة، إلى التعرّف على تجربة المدرّس/الموجّه في المدارس الرسمية عندنا، والعمل على إدماج متطلبات المهنة في مناهجها و في برامجها التأهيلية والتدريبية، سعياً لتعاون متبادل في المستقبل.

خاتمة

يستند هذا التقرير على تقارير المدرّسين المكلفين بمهمات توجيهية عن الحالات التي عالجوها، وهو، إذاً، محدود بمادتها. هذه المادة ليست قليلة بأية حال. وهي تسمح برصد توجهات عامة في التوجيه التربوي Educational Counseling في مدارسنا ولدى العاملين في المجال وهو ما حاولنا القيام به في الصفحات السابقة .

إن المحصّلة العامة التي تبرزها تقارير المدرّسين عن عملهم التوجيهي هي إيجابية. وما هو أهم، برأينا، يتمثل في واقعة أن بعض الموجّهين/المدرّسين قد أثبتوا جدارة مهنية في التعامل مع حالات التلامذة، ومن ضمن الظروف الضاغطة (عدم التفرّغ للمهمة ، افتقارهم لمرجع فني متفرّغ مواكب لعملهم ، التعاون غير الكامل للمدرسين والأهل الخ) التي يعملون من ضمنها. وهو أمر يوفّر احتمال تطوير هذه التجربة الرائدة في إطار الإمكانيات المتاحة من الموارد البشرية والمادية والخبراتية. ولا ضرورة لتأكيد أهمية العمل على ذلك التطوير في الحدّ من **الرسوب والتسرّب** في المراحل الدراسية الأولى من التعليم في مدارسنا الرسمية .

ملاحظات

(1) نشير في صدد التوظيف الشخصي إلى مسار الإعداد للمناهج التربوية الماقبل جامعية الأخيرة وحيث غلب على الإعلان عنه طابع الشخصنة الفجّة .

(2) يندرج تحت هذا الانصياع ، وفي المجال التربوي تحديدا" ، قضيتا "التربية الجنسية " و"التربية الدينية " في المدارس الرسمية .

(3) وهو ما اصطلحت هذه المديرية أن تطلق على ما يعرف بـ(Educational Counseling) الذي يترجم في الأدبيات التربوية ، عادة، بـ" الإرشاد التربوي " . وحيث درجت المديرية على إطلاق هذه التسمية (أي ، الإرشاد) على أنشطتها الأكاديمية ، من تدريب للمدرسين ورفع كفاءتهم التعليمية والتربوية في المدارس الرسمية وتنسيق فيما بينهم أو غير ذلك ، فقد اعتمدت مصطلح "التوجيه " من أجل التمييز بين الوظيفتين ، ومنعا" للالتباس بينهما .