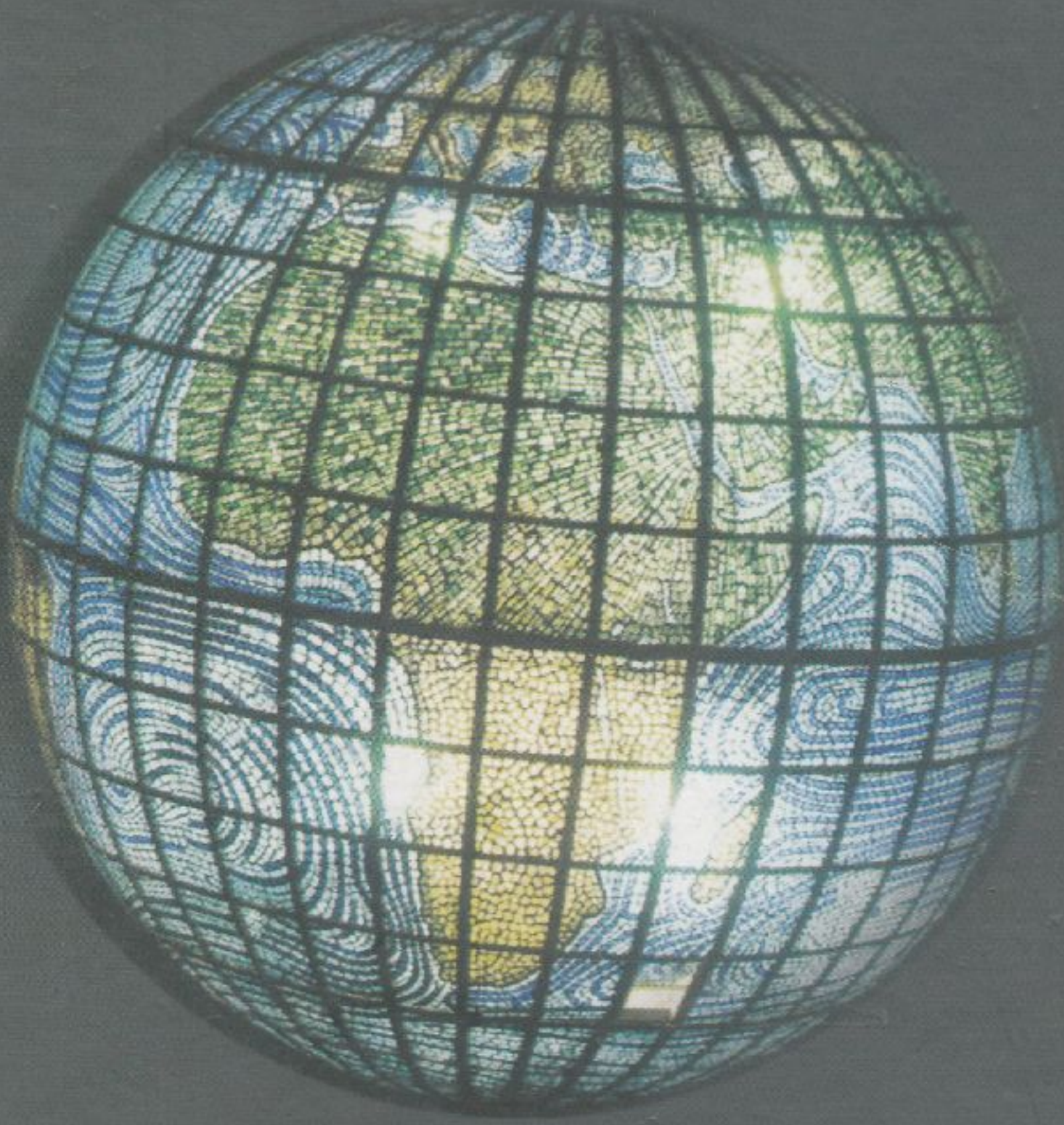


معلم الألفية الثالثة

فى إطار معايير جودة الممارسة المهنية



دكتور

سعيد سليمان

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كلية التربية - جامعة الإسكندرية

دكتور

شبل بدران

أستاذ أصول التربية
عميد كلية التربية - جامعة الإسكندرية



دار الجامعة الجديدة

معلم الألفية الثالثة

فى إطار معايير جودة الممارسة المهنية

دكتور

سعيد سليمان

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كلية التربية - جامعة الإسكندرية

دكتور

شبل بدران

أستاذ أصول التربية
عميد كلية التربية - جامعة الإسكندرية

٢٠٠٩



دار الجامعة الجديدة

٤٠،٣٨ شارع سوتير - الأزاريطة

ت : ٤٨٦٣٦٢٩ - ٤٨٥١١٤٣ تليفاكس : ٤٨٦٨٠٩٩ / ٠٣

E.mail : darelgamaaelgadida@hotmail.com

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إهداء

رسالة مفتوحة إلى المعلم المصري ...

عزيزي المعلم المصري ...

مستقبل أمتك أمانة بين يديك، وبقينا فانت أهل لحمل هذه الأمانة

أحرص على أن تكون لك رؤيتك الشخصية في التعليم، تكن معلماً

فعالاً تمتلك معايير جودة الأداء ...

مقدمة

عالم يتغير ومعالم حضارية تتبدل

تعيش البشرية اليوم حقبة حضارية جديدة، بمقومات كيفية معقدة، ومعطيات نوعية غير محددة، فالحياة من حولنا تتغير بسرعة غير مسبوقة، وكل شيء يتبدل بطرق غير معهودة، وصار اليقين الوحيد الذي نملكه حول أي شيء هو عدم اليقين، مما يمكن معه القول بأننا نعيش اليوم معالم حضارة تحمل في صلبها الخير الوفير، بقدر ما قد يرافقها من شر مستطير. وفي هذا السياق فلعل الصفة البارزة للتنافس الحضاري بين مجتمعات اليوم، أنه حول هدف العلم من السيطرة على الطبيعة إلى السيطرة على الإنسان، ومن السعي للتحكم في إيقاعات الحياة الطبيعية إلى التحكم في إيقاعات الحياة الاجتماعية للبشر، دون استثناء عرقي أو ديني أو قومي، بحيث يمكننا القول بأن هذه العملية تمثل نقلة نوعية في تاريخ البشرية يتم بموجبها تحويل هدف المنافسة العلمية بين الأمم من تحقيق سعادة الإنسان، إلى الهيمنة عليه أينما كان.

فلقد بات للتطور والتقدم مقومات وآليات غير تلك التي عرفتھا البشرية من قبل، وهو الأمر الذي أسفر عن تطور الطريقة التي تتطور بها الحياة، أي أن التطور ذاته بات يتطور، تبتكر عملية التطور ما بين الحين والآخر آليات جديدة للتطور، مما يمكن معه القول بأن المستقبل، بل المستقبل القريب، مرشح لأن يشهد نمو وتغير الكائنات الحية كافة بما فيها الإنسان، نمو وتغير الحياة ذاتها.... وقد بدأنا نشهد بالفعل بوادر هذا التحول التطوري، آية ذلك ما توصل إليه العلماء مؤخرًا، فيما يعرف بمشروع الجينوم البشري القائم أصلاً على لغة الجينات أو لغة البيولوجي، والذي لا يخرج عن كونه إلا واحداً من ثمرات هذا التحول، وهو في ذات الوقت يعد مؤشراً على أننا سوف نشهد خلال السنوات القليلة القادمة تحولا في الطريقة التي يحيا بها البشر.

وهكذا، نرى البشرية تهرول منطلقة قدما نحو آفاق جديدة واعدة، سوف تتحول بموجبها الحياة الشخصية والسياسات العالمية بطرق مثيرة ومقلقة، يتحول على أثرها العالم إلى كوكب الكتروني تربطه الأسلاك، وتغمره نظم المعلومات التي ترقب صحته، وتتنبأ بمستقبله وتتحكم في نظمه الاجتماعية والاقتصادية، السياسية والفكرية، الثقافية والتربوية.

مطالب وتحديات تعليمية جديدة تتولد

وإذا كانت التجربة الإنسانية تؤكد في دلالة قاطعة أن تاريخ البشر لا يصنع من وراء ظهورهم، وأنه إذا ما أحسن إعدادهم فبإمكانهم أن يصنعوا تاريخهم بأيديهم، وأن يكون لهم دور فاعل في تقرير مصائرهم وبناء مستقبل مجتمعهم، وأن يكون لهم دور فاعل للمشاركة في تشييد صرح الحضارة الإنسانية. فإن ذلك رهن بقدرة التعليم والنظام التعليمي على إعداد إنسان يؤمن بأن المستقبل ليس وليد العوامل الموضوعية وحدها، وإنما يتأثر أيضا بالعوامل الذاتية، كالتطلع والطموح، الإقدام والمغامرة، إنسان لديه القناعة التامة بقدراته وإمكاناته على صنع المستقبل، إنسان تتجذر في وجدانه أن "المستقبلية" ليست مجرد تنبؤ أو توقع للمستقبل بقدر ما هي اختراع وصناعة له.

وبغير شك فإن هذه القدرات والمهارات تختلف، من حيث الشكل والمضمون، عن تلك التي ندرّب أبنائنا عليها اليوم. وهو ما يستلزم بالضرورة تبني سياسات تعليمية وتربوية جديدة تؤكد على أن تعليم هؤلاء الأبناء في المستقبل يجب أن يكون:

- تعليما توقعيا: يدرّب المتعلم على مهارات التحسب للتغيرات المنظورة والمحتملة، والاستعداد القبلي لها، والتعامل بفاعلية مع أحداثها، بل والسعي لإحداثها.

- تعليمًا تشاكريًا: يعد الإنسان للتعود على التعامل مع الآخرين والتعاون معهم، في إطار من حرصه على الاختلاف عنهم وليس معهم.
- تعليمًا علميًا ناقدًا: يغرس في الإنسان رفض أية حتمية أو التسليم بالحقائق أو الاستسلام للمعارف السائدة أو العمل بموجبها قبل التحقق من صحتها وتمحيصها واختبارها.
- تعليمًا إبداعيًا: يكسب الإنسان مهارات التفكير الإبداعي والابتكاري، ويدربه على أصول الإنتاج المعرفي والإبداع التكنولوجي.
- تعليمًا أخلاقيًا: يحرص على تربية الضمير الخلقى فى الفرد على سلم واضح من المعايير والقيم الإنسانية التي تعلى من شأن العدل والعدالة الاجتماعية، الاستقلال والحرية، كرامة الإنسان والديمقراطية، المساواة والمسئولية.
- تعليمًا وطنيًا : يدعم لدى الفرد قيم الولاء والانتماء لوطنه ، ويعينه على الاقتران بثقافته والاعتزاز بعقيدته فى إطار من الحرص على احترام ثقافات الآخرين وعقائدهم، تعليمًا يهدف إلى بناء مجتمع (ثقافى) قوامه المعرفة، وركيزته الحوار الهدف والتفاهم العاقل، تسوده المساواة وعدم التفرقة، تقوده حكومة جيدة رشيدة، ومواطنون صالحين قادرين على حمل لواء المسيرة وتوجيهها نحو تشييد صرح مجتمع ديمقراطي وأمة مستتيرة متسامحة ومنتجة.
- تعليمًا مستمرًا: يدعم لدى الفرد مبدأ مواصلة التعليم مدى الحياة، ويكسبه مهارات التعلم المستقل والذاتي.

أدوار ومسئوليات جديدة للمعلم

وتجاوبا مع مقتضيات ذلك كله فقد بدأت العديد من المفاهيم التربوية الجديدة تتبلور، كما بدأت بنية البيداغوجيا التربوية بدورها تتغير، ولقد كانت السمة البارزة التي جمعت بين ذلك كله تتمثل في المقولة التي تؤكد أنه " خير للمدرسة أن تساعد المتعلمين على اكتساب مهارة تحديد المشكلات بدلا من أن تصنعها لهم... وخاصة المشكلات مرنة البنية وليست محددة البنية (المشكلة العميقة)، وأن تكسبهم مهارات التفكير بأنواعه المختلفة، ورؤية الأشياء بطرق جديدة، وأن تعلمهم المعارف من أجل الاستعمال لا من أجل الامتحان، وأن تغرس فيهم المرونة، وتدريبهم على ممارسة الشك المتأمل، والتفسير المتعقل، والتأويل المرجح، والبحث والتقصي.

وفي هذا الإطار فقد حظي موضوع المعلم، من حيث اختياره وانتقائه، إعداد قبل الخدمة، وتنميته المهنية المستديمة في أثنائها، باهتمام غير مسبوق، حيث تقاطرت خلال السنوات الأخيرة الكتابات، وأجريت العديد من البحوث والدراسات، كما عقدت المؤتمرات والندوات، التي استهدفت في مجملها الإجابة على العديد من التساؤلات التي تناولت طبيعة عمل المعلم، وحدود دوره الجديد، في إطار بيئة التعلم الناشئة، والتي من أبرزها تساؤلات كالتالية :

- ما النوعية التعليمية الجديدة التي يتوجب على نظم التعليم المعاصرة أن تسعى إلى تقديمها لطلابها في ظل التحديات الحضارية الجديدة المفروضة على هذه النظم؟
- وإلى أي مدى يمكن للمعلم أن يسهم في تقديم هذه النوعية التعليمية في إطار من المحافظة على تحقيق الجودة المطلوبة للنظام التعليمي ورفع كفاءته في ظل التحديات الحضارية الجديدة، والمطالب التعليمية الوليدة؟

- وما طبيعة الدور الذي يمكن أن يلعبه المعلم في هذا الصدد؟ وما حدود الحرية التي يجب أن تتاح له في إطار هذا الدور؟
- وإذا كانت التجربة البشرية، على تاريخها الطويل والممتد، تؤكد في وضوح تام أن الارتقاء التعليمي يمثل مقدمة ضرورية وشرطا لازما لتحقيق أية نهضة مجتمعية منشودة، فما السبيل للارتقاء بمهنة التعليم ذاتها، بحسبانها أما لكافة المهن؟
- ما طبيعة الأخلاق المهنية؟ وما السبيل إلى تدريب المعلمين على الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم؟ وكيف يمكن تنمية الشعور لديهم بالمسئولية الذاتية تجاه الارتقاء المستمر بالمهنة التي ينتسبون إليها؟
- وإذا كانت الشواهد المتواترة تشير إلى أن المكتشفات العلمية بصاحبها، في العادة، العديد من القضايا الأخلاقية الخلافية التي قد يرى البعض أنها تتعارض مع إرثنا من القيم الاجتماعية وأدلتها الدينية التي استقرت في وجداننا على مدى مئات بل آلاف السنين، فكيف يمكن للمعلم أن يدرب المتعلمين على البحث والاستقصاء الخلفي Moral Inquiry؟
- وما المعايير التي يمكن الركون إليها في الحكم على أداء المعلم لدوره في إطار بيئة التعلم الجديدة التي دشنتها التطورات المصاحبة للثورة العلمية والتكنولوجية التي تحكم وتتحكم في شكل ومضمون الصيغة الحضارية التي تعيش فيها البشرية اليوم؟
- وهل يصدق الرأي القائل بأن التطورات الهائلة الواقعة والمتوقعة في تكنولوجيا التعليم تنبئ بإمكانية الاستغناء عن المعلم كلية في المستقبل؟ وهل هذه التكنولوجيا يمكن أن تفرز معلما آليا يحل محل المعلم الإنسان؟

• أم أن هذه التطورات تستلزم فقط تعديل وتغيير في أدوار المعلم ومسئوليته المهنية ليتمكن من الاستجابة لمنطق ومتطلبات تلك التطورات؟ وفي أي اتجاه سيكون هذا التغيير؟

• وإذا كان الأمر كذلك، فما حدود الدور المستقبلي للمعلم؟ وما التغيرات المطلوبة في نظم اختياره وبرامجه وخطط إعدادة قبل الخدمة وتنميته مهنيًا في أثنائها؟

• وهل سيظل للمعلم نفس المكان والمكانة في مدرسة المستقبل وفي مجتمع القرن الحادي والعشرين؟ أم أن هذا المكان وتلك المكانة سينالهما التغيير؟ وإذا كان الأمر كذلك ففي أي اتجاه سيكون؟

إلى غير ذلك من التساؤلات التي سيطرت - ولم تزال تسيطر - على الفكر التربوي المتعلق بالمعلم، ومن الطبيعي أن تتعدد الرؤى وتباين المدخل حول هذا الموضوع، حيث تتفق الآراء تارة وتختلف تارات.

وهذا الكتاب ...

بأخذنا في سباحة فكرية علمية، نجوب فيها مواضيع عدة نسعى من خلالها الإجابة على تلك التساؤلات وأخرى على شاكلتها، حيث تم تقسيمه إلى ثمانية فصول، يدور الأول منها حول موضوع المعلمين كبناء ثقافتهم والذي كتبه دكتور/ شبل بدران، أما الفصلين الثاني والثالث وكتبه أيضا دكتور/ شبل بدران فيتناول موضوع مهنة التعليم ومهنية المعلم، في حين يحدثنا الفصل الرابع عن أخلاقيات مهنة التعليم والسلوك الأخلاقي في إطار هذه المهنة، ثم يأخذنا الفصل الخامس لنلقي نظرة على مستقبل مهنة التعليم في إطار سيطرة اقتصاديات السوق على مجمل المهن المتعارف عليها، ويقدم الفصل السادس حوارًا متعدد الرؤى حول أدوار

معلم القرن الحادي والعشرين ومسؤولياته المهنية، ثم يعرض الفصل السابع لمعايير الجودة في أداء المعلم، ويأتي الفصل الثامن والأخيرة ليطلعنا على الجديد في مجال التنمية المهنية المستدامة للمعلم.

ونحن إذ نقدم هذا الكتاب إلى القارئ العربي، إنما يحدونا الأمل أن نكون قد نجحنا في إيصال رسالة صريحة، إلى جميع المهتمين بالشأن التربوي، والمنشغلين بهومهم، مفادها: يا أحبائنا من منكم لم يزل وجدانه ينبض، حتى اليوم، بفعل تأثيرات معلم إنسان؟ ومن منكم لم يزل يحمل في عقله، حتى اليوم، بصمات معلم فعال؟ يا أحبائنا أعيذوا للمعلم العربي إعتباره الذي كان، فالمعلم يمثل عقل الأمة وضميرها، فهو يحمل في وجدانه مشاعرها وآمالها، ثقافتها وتاريخها، وعلى عاتقه يقع صنع مستقبلها وأمجادها، فهو بحق " أمة كاملة تعيش في قلب واحد " . ذلك أنه من الصعب أن تفكر في مهنة لها هذه الدرجة من الأهمية والتأثير في حياة المجتمع وحياة أبنائه .. فالمعلم هو صانع الطبيب وصانع المهندس، وهو صانع الضابط وصانع القاضي، وهو كذلك صانع الأنيب وصانع المفكر ... إنه صانع كل الرجال والنساء في المجتمع.

هذا، والله من وراء القصد،،

د. شمسبيل بسدران

د. سعيد سليمان

الفصل الأول

المعلمون بناة ثقافة

(دراسة للذين يتجاسرون على إتخاذ التدريس مهنة

- مؤسسات إعداد وتكوين المعلم في مصر)

بدلاً من المقدمة:

تشكل قضية إعداد وتكوين المعلم أحد أهم المحاور الرئيسية التي تشغل بها نظم التعليم المعاصرة في سعيها نحو تطوير وتحسين الجودة في النظام التعليمي، في ظل المتغيرات العالمية المعاصرة، وعلى رأسها التقدم العلمي والتكنولوجي وثورة المعرفة والمعلومات، وهيمنة العولمة بكافة صورها وأشكالها على حياتنا الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والتعليمية، لقد أصبح من المحتّم على النظم التعليمية المعاصرة إعادة طرح القضية من جديد في ضوء تلك المتغيرات.

ولقد سادت في ثقافتنا التربوية خلال القرن الماضي العديد من المفاهيم المغلوطة: "المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية" هذا المفهوم ساد في معظم الأدبيات التربوية باعتبار المعلم "حجر" في زاوية البناء، وهذا المفهوم تعامل معه المعلم بوصفه كيان صامت جامد لا حراك فيه ولا أمل منه، على الرغم من كونه حجر الزاوية. وتم إعتقاد هذا المفهوم المغلوط لسنوات كبيرة عطلت بطبيعتها محاولات التطوير والتجديد في تكوين المعلم.

والمفهوم الثاني الذي ساد في مطلع الخمسينات من القرن العشرين "تعلم بدون معلم" تلك المقولة كان وراءها فكر علمي إحتل فيه موقع الصدارة - آنذاك - عالم النفس الأمريكي "اسكندر" وصاحبها ظهور ما سمي "بالتعليم البرنامجي" والذي أدى إلى ظهور "آلات التعليمية" التي

أخذت بدورها تتطور فى ظل فلسفة التعليم المستمر مدى الحياة، وتطبيقات التعلم الذاتى، وتكنولوجيا التعليم من بعد إلى نظام علمى مبتكر بعملية التعليم، صاحبه تكنولوجيا متقدمة متكاملة تحل فيه الأقمار الصناعية مكانها.

وعلى الرغم مما أثمرته مقولة "تعلم بدون معلم" عبر الخمسين عاما الماضية من تطور فى عالم التربية، وفى العملية التعليمية وفى تكنولوجيا التعليم، أدركت البشرية أن المعلم ضرورة، وأن الحاجة إليه متزايدة، وأن الاستغناء عنه ضرب من الخيال أو ضرب من العبث، وأصبح العبث هو ما تصوره البعض - لبرهة من الزمان - أنه يمكن الاستغناء عن المعلم بالتكنولوجيا.

إن المعلم هو أداة التفاعل الحى الخلاق بين العقول المتعلمة، وقلب التربية الخلقية الخفاق، والعقل المدبر وراء اكتساب المتعلمين طرائق التفكير، وأنواع السلوك السوى الإيجابى وضمير الأمة فى تشكيل الشخصية الإنسانية وتنميتها وتشكيل الوعى الإنسانى للطلاب، وأداة التواصل الإنسانى فى نقل القيم والثقافة الوطنية وتعظيم الديمقراطية وحقوق الإنسان، إن المعلم هو الطاقة الديناميكية التى تتواصل مع الطلاب داخل الفصل الدراسى، ولا يمكن للتكنولوجيا أو شبكات "الانترنت" أن تحدث التواصل الإنسانى والدفء الإنسانى وتعظيم القيم الإنسانية النبيلة وتحافظ على الكرامة الإنسانية، إنها مهمة ودور ووظيفة المعلم منذ البداية وإلى النهاية.

والسورقة الحالية تتشغل بشكل رئيسى بمؤسسات إعداد وتكوين المعلم فى مصر منذ أواسط القرن التاسع عشر وللاّن، طارحة فى تصوراتها الإشكاليات المعاشة والقضايا الحائرة على مائدة البحث

والتحليل ساعية في تحليلها الأخير إلى وضع تصور نقدي لمستقبل تلك المؤسسات في ضوء المتغيرات العالمية التي نعيشها ونتكبد آلامها وقسوتها على كافة الأصعدة.

أولاً: مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين في النصف الثاني من القرن التاسع عشر (١٨٧٢م).

ثانياً: مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين في النصف الأول من القرن العشرين (١٩٢٩م).

ثالثاً: مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين في النصف الثاني من القرن العشرين (١٩٦٦ - ١٩٧٠م).

رابعاً: الموقف الراهن لإعداد المعلمين في مصر.

خامساً: تصور مستقبلي لمؤسسات إعداد وتكوين المعلمين في ضوء المتغيرات العالمية.

وتأتى أهمية الورقة من أنها تعتبر تأصيلاً تربوياً وإطلالة تاريخية فلسفية في مجال إعداد المعلم وتأهيله منذ عام ١٨٧٢ وحتى الآن، ولعل أبرز ما تطرحه الورقة.

• أن مصر التي أنشأت أول معهد لإعداد المعلمين عام ١٨٧٢ (مدرسة دار العلوم) لم تتأخر كثيراً عن الدول المتقدمة في ذلك الوقت حيث ظهر أول معهد لإعداد المعلمين في إنجلترا عام ١٨٤٦ وفي فرنسا بالنصف الثاني من القرن التاسع عشر.

• إن الاستعمار البريطاني في بدايته من عام ١٨٨٢ إهتم بغرس ثقافته في مصر من خلال التعليم وتربية النشء وأن تحل الثقافة الإنجليزية محل الثقافة الفرنسية وكانت وسيلته لذلك هو المعلم الذي أنشئ

لإعداده مدرسة يكون فيها التعليم باللغة الإنجليزية (مدرسة المعلمين الخديوية، ١٨٨٨).

• إن مصر كانت سباقة في إنشاء النظام التتابعى فى إعداد المعلمين الذى سار جنبا إلى جنب مع النظام التكاملى، وتم ذلك بإنشاء معهد التربية العالى للمعلمين عام ١٩٢٩ وفرعه بالإسكندرية عام ١٩٤٥ ومعهد التربية للمعلمات عام ١٩٣٣، وإن وزارة التربية والتعليم التى توسعت فى إنشاء كليات المعلمين بداية من عام ١٩٥٥ تابعة لها ما لبثت أن سعت إلى ضمها إلى الجامعة المصرية وتحقق لها ذلك عام ١٩٦٦ وتم تحويلها إلى كليات تربية عام ١٩٧٠، وعمل المجلس الأعلى للجامعات على التوسع فيها حتى تقوم بإعداد المعلمين على النظامين التكاملى والتتابعى وتفتح المجال أمامهم للحصول على درجتى الماجستير والدكتوراه.

أولا: مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر:

لقد أدرك محمد على مؤسس دولة مصر الحديثة أهمية التعليم وضرورته فى النهوض بالأمة وإحراز التقدم على كافة الأصعدة، لذلك قام منذ توليه حكم مصر عام ١٨٠٥ بإنشاء المدارس العليا فى كافة التخصصات والمجالات مستعينا باستقدام نظام التعليم الفرنسى فى ذلك الوقت، ولقد ترتب على بناء دولة حديثة عمادها العلماء والمفكرين والقادة العسكريين، إنشاء مؤسسات لإعداد المعلمين ليكونوا الأداة والوسيلة التى عن طريقها يتم تكوين النشء وتشكيل الوعي لدى المتعلمين إلى جانب التوسع فى المدارس العليا وإنشاء "ديوان المدارس عام ١٨٣٧" وغيرها من المدارس العليا التى قام ببناءها هو وأحفاده وإرسال البعثات العلمية إلى أوروبا.

إن مؤسسات إعداد المعلمين بمصر قد مرت بالعديد من المراحل التاريخية والمحطات الرئيسية في تكوينها وهيكلتها ونستطيع من خلال السطور التالية عرض أهم الخطوات التي تمت خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر وفي عهد الخديو إسماعيل.

١- دارالعلوم ١٨٧٢:

يرجع إنشاء أول معهد متخصص لإعداد المعلمين (دار العلوم) إلى عام ١٨٧٢، وكان يتولى إعداد المعلمين للتعليم الثانوى (التجهيزى) والابتدائى (المبتدیان)، ولقد أنشئ إلى جواره مدرسة المعلمين العليا عام ١٨٨٠، وعملت سلطات الاحتلال البريطانى على تأهيل بعض خريجي هذين المعهدين فى إنجلترا، ولكنهما لم يفييا بحاجات ومتطلبات التعليم الثانوى والابتدائى من المعلمين، لذا فقد أنشأت نظارة المعارف إلى جانبها معاهد وأقسام لإعداد معلمى التعليم الابتدائى (عوض توفيق، ٢٠٠٦، ص ٢).

ولقد أرادت الدولة عام ١٨٧٤ أن تضع معايير للتعيين فى وظيفة معلم فى المدارس بجميع مستوياتها جاء فى مقدمة تلك المعايير أنه "لا يجوز أن يقبل أحد من بعد فى وظيفة التدريس بالمكاتب الأهلية والمدارس الملكية، ابتدائية وخصوصية إلا بامتحان علنى وانتخاب رسمى (كامل حامد، ١٩٩٠، ص ص ٧٢ - ٧٣) ومنذ تلك اللحظة أصبح الاهتمام بالمعلمين وفق معايير متفق عليها، وهم من نوى الكفاية لنشر التعليم والثقافة والإرتقاء بمستواه بعيدا عن الأزهر، لعدم رغبة شيوخه فى التجديد ووقوفهم بكل حزم فى وجه كافة محاولات التحديث والتجديد التى تمت على نظام التعليم فى مصر، ولقد بدأ العمل بدار العلوم فى ٦ مايو ١٨٧١ بإلقاء كبار الأساتذة المصريين والأجانب محاضرات فيها جمعت

بين علوم الأدب والدين (النظرية) وبين علوم الطبيعة والفلك والنبات (التجريبية) وكان يحضر هذه المحاضرات كبار موظفي الدولة، موظفو نظارة المعارف ومعلميها وفريق من طلبة الأزهر الشريف.

ومرت دار العلوم منذ نشأتها عام ١٨٧٢ وحتى عام ١٩٢٩ بعدة تطورات كانت في أغلبها إنعكاسا للسياسة التعليمية خلال تلك الفترة، فقد صاحب عدم استقرار الأوضاع التعليمية والتغيرات المستمرة التي لحقت بنظارة المعارف تغييرا مستمرا في تبعية دار العلوم ومسمياتها التي بدأت عام ١٨٧٢ مستقلة، ولكنها غير مستقرة فقد سارت فيها الدراسة بدون خطة ولم يطبع منهجها الذي وزعت بموجبه الدراسة على خمس سنوات، إلا في عام ١٨٧٥، وألحقت دار العلوم خلال القرن التاسع عشر بمعاهد تربوية أعلى أو أقل منها، ولم يستمر هذا الوضع طويلا إذ استقلت دار العلوم بمبناها عام ١٩٠٠ وسميت باسم "مدرسة المعلمين الناصرية" التي عاد إليها اسمها "دار العلوم" رسميا عام ١٩١٩م واستقرت مدة الدراسة بها إلى جانب سنة - عام - تحضيرى وأربع سنوات دراسية لتكون مدة الدراسة خمس سنوات لإعداد المعلم.

وكانت شروط القبول، أن يكون لدى الراغبين دراسة النحو، وأن تتراوح أعمارهم بين الثلاثين والأربعين عاما، ويطلب منهم حضور دروس العلوم العربية والشرعية نحو ساعة ونصف كل يوم إلى جانب دراستهم في الأزهر، وكان حضورهم لدروس الفلك والطبيعة إختياريا، ولترغيب الطلبة في حضور هذه الدروس كان يصرف لهم ٢٥ قرشا في الشهر من قبيل الإعانة وعند تعيينهم يقدر لهم المرتب المناسب (أحمد عزت عبد الكريم، ١٩٤٥، ص ٥٨٤) وبعد ذلك في عام ١٨٧٢ تم تقليل سن القبول لعشر سنوات وتم اشتراط وجود الأهلية واللياقة البدنية

وحضور جميع المحاضرات والدروس، ولقد شكل "ديوان المدارس" لجنة للإختيار من طلاب الأزهر وأقتصر دور دار العلوم على تخريج معلم اللغة العربية وأن تستمد طلبتها من الأزهر.

وفى عام ١٨٨٠ عندما ضمت دار العلوم إلى مدرسة المعلمين المركزية كانت شروط القبول أن يكون العمر ثلاثين عاما وأن يؤدي إمتحانا فى المعارف الأولية، وأن يكون حسن السير والسلوك وصحيح الجسم وإلا يقل عمره عن ١٦ سنة، وأن يأخذ عليه عند إلتحاقه تعهد بأن يخدم الحكومة عددا من السنين، يعادل ضعف المدة التى قضاه فى الدراسة، ولترغيب الطلاب فى الامتحان تقرر أن يصرف لكل من الطلبة الخريجين النظاميين مكافأة قدرها مائة قرش ولكل الطلبة الخريجين الداخليين ثلاثون قرشا (أحمد عزت عبد الكريم ١٩٤٥، الملاحق).

وكانت الدراسة تتم فى قاعة المحاضرات وتقوم على الدروس العامة التى تلقى على من يحضرها وكان الطلبة يضمنون فى الاستماع للدروس سبع ساعات أو ثمانى ساعات فى كل يوم مقسمة إلى أربع حصص، منها حصتان قبل الظهر وحصتان بعده، وكانت طريقة التدريس هى المحاضرة والاهتمام بالحفظ والإستظهار، وكان ناظر المدرسة هو المسئول عن إدارتها يعاونه فى ذلك معلمو المدرسة الذين كان لهم الحق فى إبداء رأى فى منهج الدراسة وإخال التعديلات التى يرونها عليه (محمد طنطاوى، ١٩٧٩، ص ص ١٠١ ، ١٠٢) وبعد ثورة ١٩١٩ وتحقيقا لنشر الديمقراطية وصدر دستور ١٩٢٣ صدر قانون ١٩٢٣ الذى أنشئ بموجبه مجلس إدارة لمدرسة دار العلوم يتألف من ناظرها واثنين من أساتذتها تنتخبها جمعيتها العمومية وعضوين آخرين يعينهما وزير المعارف ويتولى المجلس إبداء رأى فى مقترحات الجمعية

العمومية للأساتذة الخاصة باللائحة الداخلية للمدرسة، وتحديد عدد من يقبل بها والنظر في ميزانيتها وإبداء الرأي فيما يعرضه ناظر المدرسة.

وكان يقف إلى جوار مجلس الإدارة جمعية عمومية لأساتذة المدرسة تشكل برئاسة ناظرها، وتتولى إعداد لائحة المدرسة، واختيار الكتب المدرسية، وكتب المراجع والدوريات العلمية وتوزيع مواد الدراسة على الأساتذة واختيار الطلبة للبعثات العلمية وتوثيق الصلة بين المدرسة والجهات الأخرى واختيار مدارس التمرين (التدريب الميداني) وتوزيع الطلبة عليها (عوض توفيق، ٢٠٠٦، ص ١٤).

أما فيما يخص الامتحانات فلقد إهتمت القوانين التي صدرت لدار العلوم إهتماما خاصا بالامتحانات وطريقة تنظيمها، فكان الطالب حسبما جاء في قانون عام ١٨٩٦ يمتحن كل سنة من السنوات الأربع المقررة للدراسة بمعرفة ناظر المدرسة ومدرسيها إمتحانين عموميين: الأول في الشهور الثلاثة الثانية بالإضافة إلى امتحان طلبة كل من السنوات الأربع أمتحانا خصوصيا بمعرفة لجنة تعينها نظارة المعارف كل سنة من ناظر المدرسة ومدرسيها ومندوبين من قبل النظارة على أن يكون امتحان الانتقال في السنوات الأولى والثانية والثالثة في المواد المقررة للدراسة في كل من هذه السنوات، أما امتحان الدبلوم نهاية السنة الرابعة فيكون في جميع المواد المقررة للدراسة في كل من هذه السنوات الأربع، وكانت الامتحانات تحريرية وشفوية أما امتحان البيداجوجيا (التربية) فكان تمرينات عملية على التدريس.

وكان يشترط لنجاح الطالب حصوله على نصف الدرجة في الامتحانات التي تتم في أواخر السنة بالنسبة للسنوات الأربع في كل مواد اللغة العربية وفن التربية والرياضة والجغرافيا والتاريخ والخط، ونصف

مجموع الدرجات النهائية لجميع المواد، وكان يشترط ألا تعطى إجازة التدريس للطلبة الذين أدوا إمتحان السنة الرابعة بنجاح إلا بعد أن يقضوا سنتين في التدريس وأن يحصلوا على شهادة مفتشوا النظارة بحسن أدائهم وقدرتهم على القيام بعملية التدريس.

وكان إلى جانب دار العلوم "مدرسة المعلمين" التي أنشأت عام ١٨٨٠ باسم "مدرسة المعلمين المركزية"، (Ecole Normale Centerale) ولقد أكدت تلك المدرسة منذ نشأتها على التنوع في طريقة إعداد المعلمين حيث بدأ التجانس بين الثقافة الفرنسية والثقافة الإنجليزية التي وجدت لها مكانا بعد الاحتلال البريطاني لمصر عام ١٨٨٢ وإنشاء مدرسة أخرى هي مدرسة "المعلمين الخديوية" التي إهتمت باللغة الإنجليزية، ولم تختلف القواعد في القبول والامتحانات بكل من دار العلوم و"مدرسة المعلمين المركزية" التي إهتمت باللغة الفرنسية، و"مدرسة المعلمين الخديوية" التي إهتمت باللغة الإنجليزية سوى الاهتمام باللغات الأجنبية تدعينا وتكريسا للثقافة الإنجليزية والفرنسية في مصر (عبد المنعم الجميعة، ١٩٩٥، ص ص ١٦ - ١٩).

٢- معاهد إعداد معلم التعليم الابتدائي:

وإلى جانب ذلك أنشئ العديد من المعاهد لإعداد معلم التعليم الابتدائي ومعلمي الكتاتيب، لكن تلك المعاهد لم تكن معاهد عليا مدة الدراسة بها أربع سنوات جامعية حسب القواعد المعمول بها الآن، ولكنها كانت معاهد مدة الدراسة بها عامين أو ثلاثة أعوام، نشأت لمواجهة التوسع السريع الذي حدث في التعليم الابتدائي في مطلع القرن العشرين وتحديدًا بعد ثورة ١٩١٩ ونمو الحركة الوطنية في مواجهة الاحتلال البريطاني، والذي إنحصر الاهتمام إلى جانب النضال السياسي إلى زيادة

عدد المتعلمين والتوسع فى التعليم بوصفه وسيلة وأداة فعالة لتكوين الوعي والثقافة التى تساعد الشعب المصرى على مواجهة الاحتلال البريطانى الذى حاول بثتى الطرق ومنها التعليم غرس ثقافته ولغته وهيمنته على الثقافة المصرية والثقافة الوطنية، فكانت هناك العديد من المعاهد التى اهتمت بشكل رئيسى بإعداد وتكوين معلم التعليم الابتدائى، ولم تكن تلك المعاهد تستخدم أية علوم أو أساليب تربوية فى الإعداد لكنه كان قاصرا على تعليم اللغة العربية والحساب والقراءة والكتابة بشكل بسيط.

ثانيا: مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين فى النصف الأول من القرن العشرين:

• معهد التربية العالى للمعلمين ١٩٢٩:

بعد عام ١٩٢٩ عاما حاسما وفاصلا فى تاريخ وتطور مؤسسات إعداد المعلم فى مصر، ففي هذا العام شهدت مصر عودة للعديد من المبعوثين العائدين من أوروبا وتحديدا إنجلترا وعلى رأسهم إسماعيل القبانى الذى تخرج من مدرسة المعلمين العليا عام ١٩١٧ ومحمد عبد السلام أحمد وبعد ذلك عبد العزيز القوصى ومحمد خليفة بركات، ونجيب غالى فرج، ورأفت نسيم، ولقد عملوا جميعا مع "كلاباريد" العالم الإنجليزى المتواجد فى مصر على ترجمة اختبارات "استانفورد بينيه" للذكاء المصور "وسبيرمان" وستيفنس"، وتشكلت مدرسة علم النفس فى مصر لدعم المعهد العالى للتربية، ولقد قامت الحكومة المصرية بإصدار مرسوم بقانون فى ١٩ سبتمبر ١٩٢٩ بإنشاء "معهد التربية العالى" وتعود أهمية ذلك المرسوم الذى يعد إنقلابا على نظام إعداد المعلمين، أنه أوجد نظاما جديدا لإعداد المعلمين لم تعرفه مصر من قبل هو النظام التتابعى، الذى سار عليه القسم العالى من المعهد، وأدى نجاحه إلى إنشاء معهد للبنات عام ١٩٤٣ وفرع لمعهد البنين بالإسكندرية عام ١٩٤٧ يسير على نفس نظامه، وأدى إنشاء الجامعة المصرية عام ١٩٢٥ ومنها كلية الآداب

والعلوم وتوالى إنشاء الجامعات إلى نجاح معاهد التربية العالية لأنها كانت تستمد طلبتها من خريجي هذه الجامعات وتحديدا من كليات الآداب والعلوم.

وكان يقف إلى جانب معاهد التربية العالية التي كانت تعد المعلمين على النظامين التتابعى والتكاملى كليات ومعاهد عليا تعد المعلمين على النظام التكاملى هى: دار العلوم، وكلية اللغة العربية، ومدارس المعلمين العليا، وكانت جميع هذه الكليات والمعاهد تعد المعلمين للتعليم الابتدائى والثانوى.

أما فيما يتعلق بتأهيل المعلمين، فقد أنشأت الوزارة عام ١٩٤٢ معهدا باسم "معهد الدراسات العليا للمعلمين"، لتأهيل معلمى التعليم الثانوى الذين كانت تعينهم الوزارة من خريجي الجامعات دون الحصول على مؤهل تربوى لتسد بهم العجز فى المعلمين الذى جاء نتيجة التوسع فى التعليم الثانوى قبل إعداد المعلمين اللازمين له (عوض توفيق، ٢٠٠٦، ص ٥٦) كما توسع التعليم الجامعى بإنشاء جامعة إبراهيم باشا (عين شمس، عام ١٩٥٠) والتي ضمت إليها فى نفس العام "معهد التربية للمعلمين" و"معهد التربية للمعلمات" وتقرر تحويل "معهد المعلمين العالى" إلى كلية الآداب والعلوم وإدرجت ضمن كليات جامعة عين شمس، ثم أنشأت جامعة الإسكندرية فى مطلع الأربعينات ثم جامعة أسيوط فى أواسط الخمسينات.

لقد كان لعام ١٩٤٤ أثرا بالغا فى تطور مؤسسات إعداد المعلمين فى مصر، حيث تم إلغاء المصروفات الدراسية وتقرير مجانية التعليم الابتدائى فى ظل حكومة الوفد حينما كان "طه حسين" ناظرا للمعارف، ولقد أتى منذ هذا العام لأبناء الشعب فرصة الالتحاق بالتعليم المجانى

وحدثت زيادة فى أعداد الطلاب بالتعليم الابتدائى والثانوى، ولم تعد أعداد المعلمين كافية التى كانت تخرج من دار العلوم، وكلية اللغة العربية، ومعهد التربية للمعلمين، ومعهد للتربية للمعلمات حتى عام ١٩٤٤، كما فتح باب التحويل من المدارس الإلزامية الابتدائية، وإلى جوار ذلك صدور القانون الخاص بإنشاء الجامعة المصرية وتنظيمها عام ١٩٢٥ والذى أدى إلى فى التوسع وزيادة الإقبال على التعليم الثانوى الذى كان هو الطريق الوحيد للالتحاق بالجامعة ثم الوظيفة الحكومية، ولقد ترتب على التوسع فى التعليم الثانوى وزيادة الإقبال عليه، إلى التوسع فى التعليم الجامعى، فإلى جانب الجامعة المصرية التى أنشأت عام ١٩٢٥ وتحولت عام ١٩٣٨ باسم "جامعة فؤاد الأول" وجامعة الإسكندرية التى كانت فرعاً لجامعة فؤاد الأول عام ١٩٣٨ وإستقلت عام ١٩٤٨ باسم جامعة "فاروق الأول".

ولقد أستقر الوضع فى النصف الأول من القرن العشرين على وجود كليات جامعية، الآداب والعلوم بتخصصاتها المختلفة إلى جانب كلية دار العلوم وكلية اللغة العربية والتى كانت تخرج معلمى التعليم الثانوى، ومدة الدراسة الجامعية بها أربع سنوات، ولكن لم يكن هناك إعداد تربوى أو مهنى لخريجى هذه الكليات الجامعية، وكان الإعداد التربوى قاصراً على معهد التربية العالى للمعلمين، والمعلمات ومعاهد المعلمين الأخرى التى كانت تعد معلمين للتعليم الابتدائى.

ويمكن اعتبار عام ١٩٢٩ بداية ظهور البحث العلمى المنظم فى مجال التربية، ففي هذا العام نشأ ما يعرف "بمعهد التربية العالى للمعلمين" والذى شهد مولده بداية للنشاط المكثف والمنظم للبحوث التربوية والسيكولوجية فى مصر بل وفى العالم العربى أجمع. ومنذ البداية بل وقبل البداية جاء مولد هذا المعهد من أحشاء العلم التربوى الغربى وأمعائه،

لذلك جاء هذا المعهد وما أنجزه من أنشطة علمية وبحثية كأجزاء لا تتجزأ من نسيج العلم التربوي الغربي (كمال نجيب ٢٠٠٠، ص ٣٩٣).

ولقد سادت العلوم النفسية والنظريات الغربية في البحث التربوي وإعداد وتكوين المعلمين، وأصبح معهد التربية العالي هو المؤسسة التربوية العلمية التي تعد المعلمين وفق النظام التتابعى على أسس وقواعد علمية وتربوية، حيث اقتصرت الدراسة خلال العام أو العامين على علوم التربية وعلم النفس وطرق التدريس وغيرها من العلوم التربوية المؤهلة للمهنة في عملية التدريس، وأصبح الأداء التربوي والتعليمي لخريجي هذه المعاهد (البنين - البنات - ومعهد الإسكندرية) معلمين مؤهلين تأهيلا تربويا للقيام بأعباء العملية التعليمية والتدريسية داخل النظام التعليمي الذي توسع في قبول أعداد من الطلاب في مراحله المختلفة بعد إقرار مجانية التعليم الابتدائي عام ١٩٤٤ والتعليم الثانوي عام ١٩٥٠.

ثالثا: مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين في النصف الثاني من القرن العشرين:

لقد شكل النصف الثاني من القرن العشرين محورا هاما في مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين، حيث ظهرت العديد من الأفكار والنظريات التربوية وكان على رأسها أفكار "جون ديوى" واعتماد نظم التعليم في وطننا العربي على البراجماتية كنظرية تربوية في إعداد المعلم وطرائق التدريس وبناء المناهج الدراسية، وتجاهلت نظم التعليم العربية عن عمد كل الأفكار والنظريات التربوية التي ظهرت في الشرق وتحديدا في الاتحاد السوفيتي - السابق - وأفكار أنطوان مكارنيكو في التربية وعلم النفس وكل علماء التربية وعلم النفس الروس، ولم يبق منهم سوى أفكار "بافلوف" في علم النفس التربوي، على الرغم من أن الخطاب السياسي والمصالح الاقتصادية في أواخر الخمسينات والستينات تحديدا

كانت متعاقبة تماما مع الخطاب السياسى الاشتراكى، ومن هنا كان هناك تناقض بين سياسة اقتصادية وسياسة تدعى الاشتراكية وفى نظمها التعليمية تسقط برمتها فى أفكار جون ديوى البراجماتية.

١- الكليات الجامعية والمعاهد العليا للمعلمين:

وخلال الفترة من عام ١٩٥١ إلى عام ١٩٦٦ تم فيها العديد من المتغيرات والقرارات التى غيرت مسار مؤسسات أعداد وتكوين المعلمين فى مصر، فلقد تم ضم كليات المعلمين للجامعة، واستمرت كليات ومعاهد المعلمين إما بإسمها أو تغيرت مسمياتها ونظمها مثل: كلية دار العلوم التى أنشئت عام ١٨٧٢ أو كلية اللغة العربية التى أنشئت عام ١٩٣٠ أو معهد التربية للمعلمين الذى أنشئ عام ١٩٢٩ ومعهد التربية للمعلمات الذى أنشئ عام ١٩٣٣ ومعاهد المعلمين الابتدائية التى أنشئت عام ١٩٤٦.

ولقد ألغيت فى تلك الفترة معاهد وكليات مثل المعهد العالى للمعلمين (مدرسة المعلمين العليا) الذى أنشئ عام ١٩٤٤ وضم لكلية الآداب والعلوم بجامعة إبراهيم باشا عام ١٩٥٠ ومعهد التربية بالإسكندرية الذى ألغى عام ١٩٥٨، ومدارس المعلمين الابتدائية (معاهد المعلمين الخاصة) التى تمت تصفيتها عام ١٩٥٧، ومدارس المعلمين والمعلمات الأولية التى عرفت عام ١٩٥٢ / ١٩٥٣ بمدارس المعلمين والمعلمات العامة، وأدمجت فيها بعض المعاهد والمدارس مثل مدارس المعلمين الريفية التى أدمجت فى مدارس المعلمين والمعلمات العامة عام ١٩٦٠ وأصبحت تعرف منذ ذلك التاريخ باسم دور المعلمين والمعلمات العامة.

كما ظهر فى تلك الفترة معاهد وكليات جديدة لإعداد المعلمين مثل: كليات المعلمين، ومدارس (معاهد) المعلمين والمعلمات الفرنسية التى أنشئت عام ١٩٥١، والدراسات التكميلية الصباحية والمسائية لإعداد معلمين للتعليم الابتدائى.

ولعل إقرار مجانية التعليم الثانوى بموجب القانون رقم (٩٠) لعام ١٩٥٠ الذى أدى بدوره إلى زيادة الإقبال على التعليم عامة والثانوى خاصة، وكان لصدور القانون رقم (٥٥) لعام ١٩٥٧ الذى فصل المرحلة الإعدادية عن المرحلة الثانوية وقرر مدة الدراسة لكل منهما إلى ثلاث سنوات إلى جانب مرحلة التعليم الابتدائى ومدتها ست سنوات أستقر السلم التعليمى فى المراحل الثلاث، إلى جانب مدارس إعدادية فنية ونسوية ومدارس ثانوية فنية (تجارية، زراعية، وصناعية) لمرحلة التعليم قبل الجامعى، قد أدى إلى مزيد من الحاجة إلى التوسع فى إنشاء كليات لإعداد المعلمين فى كافة المراحل الدراسية، شريطة أن تكون كليات جامعية تتبع الجامعة والمجلس الأعلى للجامعات ووزارة التعليم العالى.

كما ظلت كلية دار العلوم بالرغم من التطورات التى لحقت بها مؤسسة تعليمية تربوية تعنى بإعداد معلمى اللغة العربية ولقد تم ضمها إلى جامعة فؤاد الأول عام ١٩٤٦ وحتى ١٩٦٦ تؤدى هذا الدور، إلى جانب كلية اللغة العربية (كلية الدراسات العربية من عام ١٩٦١) تؤدى دور إعداد معلمى اللغة العربية إلى جانب كلية العلوم.

وبقيت كليات المعلمين بعد إلغاء "المعهد العالى للمعلمين" عام ١٩٥٠ وتم ضم طلبته إلى كليتى الآداب والعلوم بجامعة إبراهيم باشا، وكانت هناك كلية للمعلمين بالقاهرة أنشئت تابعة لوزارة المعارف (التربية والتعليم من عام ١٩٥٥)، وتبعتها فى ذلك كلية المعلمين فى أسنوط والمعلمات فى المنيا ويعود تبعتها فى ذلك الوقت إلى رغبة إسماعيل القبائى وزير المعارف وكان ذلك إستجابة لسياسته فى إعداد المعلمين حيث يعد إسماعيل القبائى من رواد التربية فى مصر ومن أوائل الذين أرسلوا إلى إنجلترا لدراسة التربية وعلم النفس، والذى كان يرى أن تكون تبعية كليات المعلمين إلى وزارة التربية والتعليم.

هذا إلى جانب معهد التربية للمعلمين (كلية التربية) والذي أنشئ
من عام ١٩٢٩ وخلال الفترة من عام ١٩٢٩ وحتى عام ١٩٦٦، هذا
بالإضافة إلى معهد التربية للمعلمات (كلية البنات) الذي أنشئ عام
١٩٣٣ - ١٩٣٤ ومن خلال الفترة من عام ١٩٥٠ - ١٩٦٦، كل ذلك
إلى جانب بعض معاهد المعلمين الخاصة (١٩٥٣) التابعة لوزارة التربية
والتعليم ومدارس المعلمين والمعلمات الفرنسية (١٩٥١) ومدارس
المعلمين العامة والريفية ودور المعلمين والمعلمات من عام ١٩٥٩،
وكانت هناك بعض الدراسات التكميلية لإعداد معلمين للمدارس الابتدائية.

لقد كان السبب وراء كل تلك الأشكال والصور من مؤسسات
إعداد المعلمين هو العجز الشديد في تأهيل معلمين حاصلين على مؤهلات
متوسطة (ثانوية عامة) للدراسة لمدة عام أو عامين لسد العجز في
المدارس الابتدائية والاعدادية.

لقد كان لثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ أثرا كبيرا على تطور حركة
التعليم في المجتمع المصري، حيث قامت الثورة بإتاحة التعليم للفقراء
ولغير القادرين من أبناء الشعب المصري تعويضا على سنوات الحرمان
الاجتماعي والطبقي الذي عاشت فيه لسنوات طويلة أبان فترة الاحتلال
والفترة الملكية، وكان ذلك من أهم أسباب جماهيرية ثورة يوليو في مجال
التعليم والعمل، ونشر التعليم الشعبي، لكن سياسة إعداد المعلمين القائمة
كانت دور، مستوى طموحات الحكومة لنشر التعليم، حيث لم تكن متوفرة
في كافة ربوع الوطن فاهتمت الثورة بإعداد القوى البشرية اللازمة للتعليم
من نظار ومدرسين ومديرين وغيرهم، وبأدرت بإعادة النظر في أمر
إعداد المعلمين وأسفرت الجهود على فتح معاهد وكليات جديدة لتخريج
معلم التعليم الاعدادي والثانوي والفني (عبد السلام نويرة، ٢٠٠١، ص ٦٥).

٢. كليات التربية (١٩٧٠):

لقد مرت كليات المعلمين - التي تحولت فيما بعد إلى كليات جامعية عام ١٩٦٦، ثم إلى كليات تربية عام ١٩٧٠، بالعديد من التحويلات والتطورات، ولقد كان ذلك وفقا لشروط القبول ونظام الدراسة والامتحانات، لقد كان الهدف من التوسع في إنشاء الجامعات الإقليمية سببا مباشرا في تحويل كليات المعلمين التابعة لوزارة التعليم العالي إلى كليات جامعية. ولقد إنقسم الرأي حول إعداد وتكوين المعلمين إلى فريقين: أحدهما يرى ان يكون تابعا لوزارة المعارف العمومية والآخر يرى أن يكون فى إطار الجامعة، وكان لكل فريق رأيه وحججه، فقد كان رأى أنصار أعداد المعلمين فى كليات معلمين تابعة لوزارة المعارف وعلى رأسهم الأستاذ إسماعيل القباني يقوم على أن (إسماعيل القباني، ١٩٦١، ص ص ٩٣٤ - ٩٣٥):

أ - الجامعة ترمى إلى: إعداد درجات العلم، وتكوين الروح العلمية، أما الإعداد لمهنة التدريس فيجب أن يكون فى جو صالح، لتنمية صفات المعلم.

ب - المواد العلمية التى يتلقاها معلمو المستقبل يجب أن تكيف وفقا لعمل المعلم.

ج - طالب الجامعة يتعلم بطريقة تختلف عن الطريقة التى ينبغى إتباعها فى التدريس بالمدارس الثانوية.

أما أنصار إعداد وتكوين المعلم فى إطار الجامعة فكان على رأسهم طه حسين الذى بنى رأيه على أساس أن: (طه حسين، ١٩٤٤، ص ٦٩، ص ٢٧٠).

أ - بقاء معاهد المعلمين تابعة لوزارة المعارف سوف يجعلها مقيدة بالنظم الإدارية العتيقة التي تتبعها الوزارة.

ب - مجالس إدارة المدارس العليا ضيقة السلطة إلى حد لا يسمح لها بالإشراف المنتج على هذه المدارس.

ج - مدرسة المعلمين العليا الفرنسية جزء من الجامعة، وهي فيما يظهر النموذج الصالح لمدارس المعلمين العليا.

ولقد غير الأستاذ إسماعيل القباني رأيه فيما بعد حيث يرى أنه: قد يكون من المستحسن أن تلحق كليات المعلمين بالجامعات بشرط أن تكفل لها الجامعة حياتها الخاصة وتعينها على تحقيق أغراضها (إسماعيل القباني، ١٩٦١، ص ٩٣٦) ولقد ظلت التقارير العلمية والفنية للعديد من اللجان الوزارية المشكلة لدراسة هذا الموضوع بين مؤيد ومعارض، ولكن التقرير الذي أسرع بضم كليات المعلمين إلى الجامعة فكان تقرير: "اللجنة الوزارية للقوى العاملة" التي شكلت عام ١٩٦٥، لقد انتهت اللجنة من إعداد التقرير عام ١٩٦٦ إلى أن: إعداد المعلمين لمراحل التعليم المختلفة لا ينهض على أسس واحدة تمكن من تحقيق الكفاية التربوية، إذ يوجد مستويات ومؤهلات مختلفة بعضها مؤهل تربوي وبعضها غير مؤهل، وكلها تعمل في مجال التدريس مما لا يتحقق معه الإنسجام الضروري للعاملين في هذا المجال. (اللجنة الوزارية للقوى العاملة، ١٩٦٦، ص ١١).

ولقد تم تحويل جميع كليات المعلمين إلى كليات تربوية، إعتباراً من عام ١٩٧٠، وتم التوسع في إنشاء تلك الكليات حتى بلغت عام ٢٠٠٧ حوالي ٢٧ كلية تربوية جامعية مدة الإعداد فيها أربع سنوات دراسية إلى جانب ١٧ سبعة عشر كلية تربوية نوعية لإعداد المعلم النوعي (الاقتصاد المنزلي، التربية الفنية، التربية الموسيقية، مشرف الأنشطة المدرسية في

مراحل التعليم العام فى مجالات تكنولوجيا التعليم والاعلام التربوى) إلى جانب ثلاث كليات لرياض الأطفال، ناهيك عن وجود أقسام بكليات التربية "لشعب الطفولة" وبلغ إجمالى الكليات التربوية التى تقوم بإعداد المعلم فى مصر الآن حوالى ٤٧ سبعة وأربعون كلية تربية جامعية يشكل طلابها ٢٥% من إجمالى طلاب التعليم الجامعى البالغ مليون ونصف المليون طالب وطالبة.

٢. تأهيل المعلمين:

لقد صدرت بعض القرارات الوزارية منها القرار رقم ١٠٨ لسنة ١٩٧٧ الذى يسمح للمعلمين من خريجي معاهد التربية العليا والمتوسطة خمس سنوات بعد مرحلة التعليم الاعدادى، وستين بعد مرحلة التعليم الثانوى، والذين يعملون بالتدريس بمرحلة التعليم الابتدائى بالالتحاق بكليات التربية فى برنامج "تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى"، وكذلك تأهيل المعلمين غير المتخصصين فى اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية والذين يمارسون التدريس وهم ليسوا خريجي أقسام اللغات، سمح لهم للالتحاق "ببرنامج غير المتخصصين فى اللغة الإنجليزية والفرنسية" للدراسة أربع سنوات فى مجال اللغة إذا كانوا خريجي كلية التربية من أقسام غير اللغات، أما خريجي كليات الآداب فيجب أن يدرسوا العلوم التربوية واللغة الإنجليزية بحيث يعادل ويكافئ خريجي كليات التربية شعب اللغة الإنجليزية والفرنسية (حسن بشير، ١٩٩٤، ص ١٢٤).

وبذلك حاولت الوزارة وفق المعايير العالمية فى إعداد المعلم أن يكون قد درس لمدة أربعة سنوات جامعية وفى كلية التربية وتم تأهيله تأهيلا تربويا معترفا به، وأصبحت كليات التربية منذ عام ١٩٧٠ تمنح درجة الليسانس فى الآداب والتربية ودرجة البكالوريوس فى العلوم والتربية وتلك هى الدرجة المؤهلة مهنيا للعمل بالتدريس فى أى مرحلة دراسية.

رابعاً: الموقف الراهن لإعداد المعلمين:

١- مجتمع المعلمين والمتعلمين:

يشكل الموقف الراهن للتعليم المصرى على مستوى عدد طلاب التعليم قبل الجامعى من مرحلة ما قبل الابتدائى إلى مرحلة التعليم الثانوى العام والفنى، إلى جانب مدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع والتربية الخاصة، حوالى ١٦ مليون طالب وطالبة موزعين على أكثر من ٢٥ محافظة من محافظات جمهورية مصر العربية، حيث يبلغ عدد المدارس فى العام الدراسى ٢٠٠٦/٢٠٠٥ حوالى ٣٩,٩٢٦، ويبلغ عدد الفصول الدراسية قرابة ٣٨٧,٨٠٨، ويبلغ عدد الطلاب بنسب متقاربة للبنين والبنات حيث بلغ عدد الطلاب ٧,٩٦٥,٣٤٧ طالباً، والطالبات حوالى ٧,٤٧٨,١٣٤ طالبة. والجدول يوضح ذلك

جدول (١)

عدد المدارس والفصول والتلاميذ للعام الدراسى ٢٠٠٦/٢٠٠٥

المرحلة	مدارس	فصول	بنين	بنات	الجملة
ما قبل الابتدائى	٦٢٥٩	١٧٩٤٥	٢٨١٠٧١	٢٥٣٢٦٠	٥٣٤٣٣١
الابتدائى	١٦٤١٢	٢٠٥٣٨٩	٤٥٥٩١٠٧	٤٢٢٥١٨٢	٨٧٨٤٢٨٩
الفصل الواحد قتيات	٣٠٨٠	٣٠٨٠	٤٧٩	٦٤٦٦١	٦٥١٤٠
الفصل الواحد مشترك	٦٦	٦٦	٢٤٧٦	١٠١١	٣٤٨٧
صديقة القتيات	٢٩٨	٢٩٨	١٠٢٢	٦٩٥٣	٧٩٧٥
الاعدادى	٨٩٥٨	٧٣٣٦٢	١٤٥٩٤٢١	١٣٥١٧٠٦	٢٨١١١٢٧
الثانوى العام	٢٢٣٩	٣٢١٥٢	٥٩٦٣٨٠	٦٤٢٨٠٩	١٢٣٩١٨٩
الصناعى	٨٧٤	٢٧٤٠٢	٦١٧٦٢٠	٣٧٤٤٣٧	٩٩٢٠٥٧
الزراعى	١٧٢	٥٧٤٠	١٧٢١٦١	٥١٢٢٥	٢٢٣٣٨٦
التجارى	٧٦٤	١٨٤٤٥	٢٥٢٣٤٣	٤٩٣٣٧٦	٧٤٥٧١٩
التربية الخاصة	٨٠٤	٣٩٢٩	٢٣٢٩٤	١٣٥١٤	٣٦٨٠٨
الجملة	٣٩٩٢٦	٣٨٧٨٠٨	٧٩٦٥٣٧٤	٧٤٧٨١٣٤	١٥٤٤٣٥٠٨

المصدر: وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، القاهرة، ٢٠٠٦.

جدول (٢)

يوضح تبعية المدارس الحكومية والخاصة للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٥

المرحلة	التبعية	مدارس	اصول	بنين	بنات	جملة
ما قبل الابتدائي	حكومي	٤٨٧٦	١١٨٢٦	٥٩٣٥٧	١٧١١٢٧	٢٩٠٦٨٠
	خاص	١٢٨٢	٦١١٩	٨٧٥١٨	٨٢٦٢٢	١٦٩١٥١
إجمالي ما قبل الابتدائي						
الابتدائي	حكومي	١١٩٦٣	١٨١٢١٧	١١٩٢٤٥٩	٢٨٨١٧٤٢	٨.٧٨٢.٢
	خاص	١١٤٩	٢١.٧٢	٥٦٥٦٤٨	٢١.٤٢٩	٧.٦٠٨٧
إجمالي الابتدائي						
الفصل الواحد فتيات	حكومي	٢.٨٠	٢.٨٠	١٧٩	٦٤٦٦١	٦٥١١.٠
	خاص	١٦	١٦	٢٤٧٦	١.١١	٢٤٨٧
إجمالي الفصل الواحد						
صفحة الفتيات	حكومي	٢٩٨	٢٩٨	١.٢٢	١٩٥٢	٢١٧٥
	خاص	٧٦٢١	٦٦٢٨	١٢.١٧٢٨	١٢٥٦٦.٩	٢٥٥٨٢٢٧
إجمالي الصف						
إعدادي مهني	حكومي	٢٧٢	٢٦٠	٨٦٢١٣	٢٢٢٩٥	١١٩٥٣٨
	خاص	١.٣٦	١.٣٦	٦٩١٨٥	٦.٦٦٦	١٢٩٨٥١
إجمالي الإعدادي						
ثانوي علم	حكومي	٨٩٥٨	٧٧٢٦٦	١١٥٩١٢١	١٢٥٦٧.٩	٢٨١١١٢٧
	خاص	٥٩٧	٢٢٦٥	١٧٩٠.٧	٥٩٥١٢٧	١١٤٢١٥٤
إجمالي الثانوي						
إجمالي الثانوي العام	حكومي	١٦٤١	٢٨٧٨٥	٥٤٨٧٦٩	٥٩٦٤١٥	١١٤٥١٧٤
	خاص	٥٩٨	٢٢٦٧	١٧٦٦٦	١٦١٠٤	٩٤.١٥
جملة الثانوي العام						
صناعي ٢ سنوات	حكومي	٥٧٦	٢٢٦٥٢	٥٢٢٢٥٩	٢١١٨٥٥	٨٧٤١١١
	خاص	١٠	١٠	١٢.٥	١٨٦٢	٢.١٨
صناعي ٥ سنوات						
صناعي مهني	حكومي	٢٥٦	٢١١٢	٤٩.٩٠	٢٢.٨١	٢٢١٧١
	خاص	١١	١١	٦٦.٠	٠	٢٦.٠
إجمالي الصناعي						
جملة الصناعي	حكومي	٨٧٤	٢٧١.٢	١١٧٦٢.٠	٢٧٤٤٢٧	٩٩٢.٥٧
	خاص	١١٤	٥٢٧٢	١٥٩٦.٢	١٧٨١٦	٢.٧٤٤٨
زراعي ٢ سنوات						
زراعي ٥ سنوات	حكومي	٢	٦٢	١٢٦٥	٢٨٢	١٧٤٨
	خاص	٥٦	٤.١	١١٩٩٤	٢٩٩١	١٤١٩.٠
زراعي مهني						
جملة الزراعي	حكومي	١٧٢	٥٧٤.٠	١٧٢٦٦١	٤١٢٢٥	٢٢٢٢٨٦
	خاص	٢٢٩	٢٩٩٩	٢٩٤٦٢	٧٢٥٩١	١٢٢.٥٢
تجاري ٣ سنوات						
تجاري ٥ سنوات	حكومي	١٧	١١٤٤	١٦٥.٩	١٨١٧٥	٢١٧٨١
	خاص	٩	٩.٠	١٨٥١	١٧٢	٢٥٢٢
إجمالي التجاري						
جملة التجاري	حكومي	٥٢٦	١٤٢٥٦	٢٠١٠٣.٠	١١٩٦٦١	٦٢.١١٤
	خاص	٢٢٨	٢.٨٩	٤١٢١٢	٧١٤٦٢	١٢٥٨٧٥
جملة التعليم الفني						
جملة الثلاثي وما في مستواه	حكومي	١٨١.٠	٥١٥٨٧	١٠٤٩١٢١	١١٩.٢٨	١٩٩١٦٦٢
	خاص	٤.١٩	٨٢٧٢٩	١١٢٨٥.١	١٥٦١٨١٧	٢٢.٠٣٥١
جملة التعليم قبل الجامعي						
إجمالي						
		٢٩٩٦٦	٢٨٧٨.٨	٧٩٦٥٢٧١	٧١٧٨١٢١	١٥١١٢٥.٨

هذا هو مجتمع المتعلمين في كافة المراحل، والمعلم الذي يقوم بالتدريس في كافة تلك المراحل هو خريجى كليات التربية الجامعية أو كليات التربية النوعية أو كليات رياض الأطفال، والمعلمين الذين عملوا بالتدريس بمؤهلات جامعية فقط (كلية الآداب - العلوم - الزراعة - التجارة ... إلخ) يتم تأهيلهم من خلال الدراسة بكليات التربية، وفق النظام التتابعى فى دراسة "الدبلوم العام فى التربية" لمدة عامين، ويتم تدريس مقررات أصول التربية، وعلم النفس، والمناهج وطرائق التدريس، وتكنولوجيا التعليم وكل المكونات التربوية والمهنية للمعلم وهذه الدراسة كانت إختيارية لمن يرغب من المعلمين الذين عينوا بالفعل ويشغلون وظيفة معلم، وفى ضوء ما قامت به الوزارة والدولة نحو إنشاء "الهيئة القومية للاعتماد وضمان جودة التعليم" وصدر الكادر الخاص بالمعلمين عام ٢٠٠٦ ولقد ترتب على ذلك ضرورة أن يؤهل المعلم غير المؤهل، تأهila تربويا بالحصول على إحدى الدبلومات فى مجال التربية، وأصبح هذا المؤهل متطلب للاستمرار فى العمل بالتدريس.

أما بقية المعلمين الذين يعملون فى المدارس الابتدائية ولم يؤهلوا تأهila جامعيًا وهم من خريجى معهد المعلمين والمعلمات الذى كان يتلقى طلاب المرحلة الثانوية للدراسة لمدة عامين، أو خريجى المرحلة الإعدادية للدراسة لمدة خمس سنوات فإنه تم تأهيلهم تربويا من خلال "برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى"، اعتبارا من عام ١٩٨٠ ولأن، ولقد تم تأهيل كل هؤلاء المعلمين تأهila تربويا جامعيًا بكليات التربية.

وإنطلاقا من ذلك، فإن كل المعلمين الذين يعملون بالتدريس فى كافة المراحل الدراسية هم مؤهلين تأهila جامعيًا مدة الدراسة أربع سنوات

سواء كانوا من خريجي كليات التربية أو وفق برامج التأهيل التربوي إذا لم يكونوا من خريجي كليات التربية، فكل المعلمين جامعيين وتربويين، وهذا لا يمنع أن يكون هناك نسبة عالية ما زالت تعمل وليست مؤهلة تأهيلا تربويا، أى من غير خريجي كليات التربية تبلغ حوالى ٦٥ % من جملة المعلمين الذين يصل عددهم حوالى ٨٥٠ ألف معلم. والجدول التالى يوضح تطور أعداد المعلم فى الأعوام ٢٠٠٣/٢٠٠٤ - ٢٠٠٦/٢٠٠٧

جدول (٢)

أعداد المعلمين للعام الدراسى ٢٠٠٣/٢٠٠٤ - ٢٠٠٦/٢٠٠٧

المرحلة / العام	٢٠٠٣/٢٠٠٤	٢٠٠٦/٢٠٠٧
المرحلة ما قبل الابتدائى	١٠١,١٦	٢٣,١٥٢
التعليم الابتدائى	٣٣٠,٨٧٠	٣٣٠,٠٩٥
التعليم الاعدادى	٢٢٤,٣٧٤	١٩٧,٢٤٠
التعليم الثانوى	٩٣,٦٩٤	٩٩,٨٣٥
التعليم الثانوى الفنى	١٨٣,٤٥٤	١٨٥,٥٤٤
إجمالي عدد المعلمين	٨٤٢,٥٠٨	٨٣٥,٨٦٦

المصدر: وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى، (القاهرة، ٢٠٠٧)

ويتضح من الجدول السابق أن أعداد المعلمين تراوحت ما بين ٨٤٢,٥٠٨ لعام ٢٠٠٣/٢٠٠٤ ، ٨٣٥,٨٦٦ لعام ٢٠٠٦/٢٠٠٧، ومع ملاحظة ثبات العدد عند هذا الرقم الذى لم تتجاوز ٨٣٥,٨٦٦ معلم، فإن هناك ظاهرة هامة لابد أن يشار إليها فى مثل هذا المقام وهى، أن الدولة فى مصر قد تخلت تماما وبلا رجعة عن تكليف خريجي كليات التربية

للعمل كمدرسين بحجة أن هناك أعداد أكثر من اللازم، لكن الواقع ليس هكذا فالعجز المعلن من قبل وزارة التربية والتعليم يتجاوز ١٦٥ ألف معلم، لكن السبب الجوهري في تخلى الدولة عن دورها ومهامها الوطنية يعود بالدرجة الأولى إلى الضائقة الاقتصادية التي يمر بها المجتمع المصري خلال الربع قرن الأخير، والتي كانت نتيجة مباشرة لإتباع سياسة تحرير الاقتصاد وإعادة هيكلته واعتماد آلية السوق وسياسة العرض والطلب والاندماج بشكل واضح في فلك النظام الرأسمالي العالمي بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية، أدى إلى الأخذ بسياسة عدم تكليف معلمين جدد من خريجي كليات التربية، ولقد قامت الدولة بسياسة بديلة لسد العجز، وهو الاستعانة "بمعلم الضرورة" وهم الخريجين الذين يتم الاستعانة بهم في التدريس خلال العام الدراسي فقط وبعقود مؤقتة، فعلى الرغم من كونهم معلمين يقومون بالتدريس داخل الفصول الدراسية الحكومية والخاصة، إلا أنهم لا يسجلون ولا يحسبون في الإحصائيات الرسمية بوزارة التربية والتعليم، من هنا ظهرت الأرقام شبه متوقفة عن ٨٤٢,٥٠٨ في عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥ و ٨٣٥,٨٦٦ في عام ٢٠٠٦/٢٠٠٧.

هذا على الرغم من التوسع الشديد والسريع في التعليم الخاص والاستثماري والأجنبي الذي يشهده المجتمع المصري خلال الربع الأخير من القرن العشرين ومطلع الألفية الثالثة حيث بلغت زيادة المدارس الخاصة من ٦٧٨ مدرسة عام ١٩٧٧ إلى حوالي ١,٢٤٧ مدرسة عام ١٩٨٦، ومن ٢,٧٢٣ مدرسة عام ١٩٩٢ إلى حوالي ٣,٩٢١ مدرسة عام ٢٠٠١، بنسبة زيادة قدرها ٤٤%، كما زادت الفصول بنسبة ٥٣%، والطلاب بنسبة ٣٦% للفترة من عام ١٩٩١ - ٢٠٠١، وزادت المدارس الرسمية التجريبية لغات بنسبة ١٩٥%، حيث زادت عدد المدارس من ١٩٥ مدرسة عام ١٩٩٢ إلى حوالي ٥٧٥ مدرسة عام ٢٠٠١، إلى

حوالى ٧٥٧ مدرسة عام ٢٠٠٣ بزيادة مقدارها ٢٨٨,٧%، كما زاد عدد طلاب التعليم الخاص من ٣٧,٧٥٩ عام ١٩٩٢ إلى حوالى ١,٠٩٧,٨٢٦ عام ٢٠٠٠ بنسبة ٣١,٠٤%، ولاشك أن هذه الزيادة غير المسبوقة فى التعليم الخاص والتي كانت تستوعب ٣% من مجموع طلاب التعليم قبل الجامعى إلى حوالى ١١% عامى ١٩٨٥ - ٢٠٠٦ (شبل بدران، ٢٠٠٧ ص ٢٥)، كانت تستلزم التوسع فى إنشاء مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين لمواجهة تلك الزيادة فى أعداد الطلاب والمدارس التى تنشئ سنوياً.

٢- مشروع تطوير كليات التربية:

ومنذ عام ١٩٩٨ تكونت لجنة قومية لتطوير كليات التربية بدعم من البنك الدولى بحوالى ١٣ مليون دولار أمريكى قرض حسن، ودعم من هيئة المعونة الأمريكية بمنحة مقدارها حوالى ١٨ مليون دولار، وثم تشكيل لجنة من عمداء كليات التربية، وبعض الخبراء ورجالات التربية وأساتذتها فى مصر. حيث أكد المؤتمر القومى للتعليم العالى "مشروع الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالى" والذي عقد فى ١٣-١٤ فبراير عام ٢٠٠٠ وصدر عنه خمسة وعشرون مشروعاً لتطوير منظومة التعليم العالى فى مصر، وكان المشروع الثالث: "تطوير وإعادة هيكلة كليات التربية وإعداد المعلمين"، ولقد إنطلق المشروع من أهمية الإعداد الجيد للمعلم ليوائم الاحتياجات المستقبلية المطلوبة فى خطط التطوير والإرتقاء بمستواه حتى يقوم بدوره المطلوب فى تطوير العملية التعليمية، ولقد تمثل الغرض من مشروع تطوير كليات التربية وإعداد المعلمين وإعادة هيكلتها فيما يلى:-

أمدارك الآثار الناجمة عن التوسع في قبول أعداد كبيرة من طلاب المرحلة الثانوية في كليات التربية التي لا تتوافر لها الإمكانيات البشرية والمعملية في التخصصات الفنية والتطبيقية (ولعل الغرض والهدف الخفي من ذلك هو تقليل أعداد الطلاب الراغبين في الالتحاق بكليات التربية) لأنه اتضح فيما بعد عقد العزم والنية حسب توجهات البنك الدولي ومنظمة التجارة العالمية التي نادى بتحرير التجارة والخدمات بحلول عام ٢٠١٠ بإلغاء النظام التكاملي في إعداد المعلم والعودة إلى النظام التابعى الذى بدء فيه فى مطلع القرن الماضى مع إنشاء معهد التربية العالى للمعلمين عام ١٩٢٩.

ب- ضرورة الإرتقاء بدور كليات التربية فى تأهيل وتنمية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمعاهد العليا والمتوسطة بحيث تكون الدراسة بها ملزمة لكافة القائمين بالتدريس قبل تعيينهم.

ج- تكوين وتنمية كوادى هيئات التدريس بكليات التربية لمواكبة خطط التطوير وإيفسادهم إلى الدول المتقدمة فى التخصصات التى تتطلبها المرحلة الجديدة فى عصر ثورة المعرفة والمعلومات.

ولقد أوشك مشروع تطوير كليات التربية على الإنتهاء بإنتهاء الغرض والمنحة المقدمة من الدول المانحة، وانتهت اللجنة القومية لتطوير كليات التربية إلى العديد من الإنجازات وتأتى على رأسها:

١. الإتفاق على أن يكون مكون العلوم الأساسية الأكاديمية ٧٥%، والمكون التربوى والثقافى ٢٥ % ، منها ٢٠% للمكون التربوى، و ٥% للمكون الثقافى، الذى ينحصر فى اللغات الأجنبية وعلوم الحاسب وبعض المقررات الاختيارية فى الثقافة العلمية والأدبية والسياسية، وأصبح هذا الأمر مطبقا على لوائح الكليات التى تم الإنتهاء منها فى ضوء أهداف مشروع تطوير كليات التربية.

٢. الإتفاق على وجود مقررات أساسية ومقررات اختيارية للطالب خلال سنوات الدراسة الأربعة وفي مرحلة الدراسات العليا، الدبلومات، والماجستير، والدكتوراه.

٣. تم التوسع في الأقسام التربوية بحيث تشمل على:

- قسم أصول التربية
- قسم التربية المقارنة
- قسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم
- قسم المناهج وطرق التدريس
- قسم تكنولوجيا التعليم
- قسم علم النفس التربوي
- قسم الصحة النفسية

وذلك بدلا من الوضع السابق الذي كان يشكل ثلاثة أقسام أساسية، قسم أصول التربية، وقسم علم النفس التربوي، وقسم المناهج وطرق التدريس، وأصبح على الكليات التي تعد لوائح جديدة في ضوء مشروع تطوير كليات التربية الالتزام بتلك الأقسام مع ضرورة توافر القوى البشرية والمادية.

٤. الإتفاق على مكون التربية العملية (التدري الميداني بالمدارس) يكون تحت إشراف الأقسام التربوية والتخصصية ومدراء المدارس وأن يكون مجموع الدرجات ١٠٠ (مائة درجة) مقسمة كالتالي: ٢٠ درجة لمدير المدرسة، ٤٠ درجة للمشرف التربوي و ٤٠ درجة للمشرف التخصص أو الموجه من وزارة التربية والتعليم، وأن الطالب الذي يرسب في التربية العملية لا يسمح له بالتقدم للامتحان، ويبقى للإعادة.

٥. أنجزت اللجنة توصيفا علميا راع المتطلبات الأكاديمية والتربوية ومعايير الجودة للمقررات الدراسية جميعها، وذلك يعد خطوة هامة ومستطورة، حيث كان التدريس فيما سبق بكليات التربية وغيرها من كليات الجامعة المصرية يتم الإلتزام فقط بمسمى المقرر، وللأستاذ كامل الحرية فى أن يدرس ما تعلمه أو يعرفه، الآن أصبح هناك توصيفا ملزما كحد أدنى للتدريس، هذا التوصيف شارك فيه أساتذة التربية بكافة تخصصاتهم وكذلك الأساتذة التخصصيين فى مجالات التخصص (الطبيعة، الكيمياء، البيولوجيا، الرياضيات ... ألخ).

٦. تم تزويد كليات التربية بمعامل للحاسب الآلى ومعامل علمية - افتراضية - وشم تدريب هيئة التدريس على إستخدام تلك المعامل، ومن هنا تم إدماج التكنولوجيا داخل قاعات الدرس، ولعل ذلك جاء إستجابة لأن وزارة التربية والتعليم إستطاعت أن تزود العديد من المدارس بأجهزة الحاسب الآلى وشم إعتداد مقرر الحاسب الآلى ضمن مقررات مراحل الدراسة المختلفة.

٧. هذا إلى جانب تطوير الدراسات العليا التى تطلبت ضرورة دراسة الطالب لمدة عام قبل التسجيل لدرجتى الماجستير والدكتوراه وضرورة الحصول على رخصة القيادة الدولية فى الحاسب الآلى واجتياز امتحان "التويقل" المحلى فى اللغة الإنجليزية.

٣- الكادر الخاص للمعلمين: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦، ص ص ٢- ١٥)
١. الاتجاه العالى المعاصر نحو مهنية المعلم:

الاتجاه العالمى الآن فى تطوير التعليم - فى كثير من دول العالم - يؤكد على أن المعلم صاحب مهنة والتعليم مهنة، من حيث أنه نوع من الخدمة التى تقدم إلى جمهور معين - التلاميذ - وهذه الخدمة تتطلب من

القائمين بها - أى المعلمين - التمكن من معارف ومهارات فنية معينة قائمة على الدراسة المستمرة الجادة والبحث العلمى المستمر، وتتطلب منهم - كذلك - شخصية جادة متحملة لمسئولية العمل من أجل تنمية تلاميذهم وإعدادهم لمستقبل جديد أرحب، كما تتطلب منهم أيضا إلتراما بميثاق أخلاقى مهنى، تجاه مهنتهم وتلاميذهم، ومجتمعهم.

فلم يعد التدريس على الصعيد العالمى كله - خاصة فى الدول المتقدمة أو الساعية إلى التقدم - مجرد وظيفة، أو حتى مجرد عمل يتطلب قدرا من المعارف والمهارات، إنما أصبح التدريس مهنة بالمعنى الكامل للكلمة، كالطب والهندسة، وغير ذلك من المهن الأخرى، والمهنة هنا تعنى - كما يتفق على ذلك كثير من المتخصصين - الفرد المتخصص، كما تعنى - العمل المتخصص بوجه عام، وتتطوى "المهنة" على ثلاثة أبعاد: المعارف المتخصصة، ومهارات إستخدام هذه المعارف فى أداءات تستند على معايير الجودة، وأخيرا على مسئولية وإلتزام خلقى يتمتع به المتخصص، وتلقى على عاتقه فى شكل تقبله للمحاسبة والمساءلة .. أمام أعضاء المهنة وأمام المجتمع بأسره.

وإرتفاع مستوى هذه الأبعاد الثلاثة فى أى منها (المعارف، المهارات، المسئولية، المساءلة) من شأنه أن يؤدى مباشرة إلى إرتفاع مستوى المكانة المهنية لهذه المهنة بين المهن الأخرى، وإرتفاع المكانة المهنية يؤدى بدوره بالضرورة إلى إرتفاع المكانة الاجتماعية ومن ثم الاقتصادية لأصحاب تلك المهنة، وإرتباط المكانة الاجتماعية برفعة المكانة المهنية لأصحاب المهنة هو ما يؤدى إلى عراقة المهنة وإرتفاع شأنها فى المجتمع، وهنا نؤكد أن إرتفاع المستوى الاقتصادى لبعض المعلمين من خلال "الدروس الخصوصية" لا يؤدى إلى رفعة المكانة الاجتماعية، لأن الزيادة فى الدخل فى المستوى الاقتصادى ليست مؤسسة

على رفعة المكانة المهنية بمعنى آخر أن المكانة المهنية هي الأساس في نهضة أى فئة مهنية أو أعضاء أى مهنة ما.

إن ما يسعى إليه "الكادر الخاص للمعلمين" هو تأسيس جديد لمفهوم "مهنية المعلم والتعليم فى مصر" لأول مرة، إن المعلمين فى مصر جديرون بالمكانة المهنية اللائقة، لأن المعلمين فى مصر يقع عليهم الآن عبء تنفيذ خطة إصلاح التعليم ابتداء من حجرة الدراسة، لتغيير نمط التعليم والتحول من التعليم التقليدى المرتكز على الحفظ والتلقين إلى التعلم النشط المرتكز على التلميذ بإعتباره ركيزة العملية التعليمية لتنميته كمواطن قادر على ممارسة التفكير النقدى وقادر على التمكن من القدرات العلمية والعملية التى يتحلى بها نظيره فى الدول المتقدمة .. من أجل تحقيق تعلم مستمر مدى الحياة للجميع فى مصر.

إن إصلاح التعليم المتمركز على "المعايير القومية للتعليم" - الذى نسعى إليه فى مصر - إنما هو تغيير شامل لكل جوانب المدرسة، وفى قلب هذا التغيير تكمن أهمية بناء نظام جديد لمهنية المعلم فى مصر، ترتبط فسيه بنية الأجور والحوافز بجملة أداءات المعلم التى تؤكد على الجودة وتطوير التعليم، وكذلك على المعارف المتقدمة والمهارات والقدرات، والإلتزام بالمسئولية من أجل تطوير التعليم وتحديثه، لذلك فإن الكادر الجديد للمعلمين فى مصر هو جزء لا يتجزأ من جهود الإصلاح وتطوير التعليم لتحقيق الجودة الشاملة بالمقاييس العالمية.

٢. الأوضاع الوظيفية الحالية للمعلمين فى مصر:

إن الوضع الحالى للمعلم المصرى فى إطار قانون نظام العاملين المدنيين بالدولة إنما يعانى من مجموعة المشكلات الهامة نلخصها - فى ضوء الدراسات التى تمت فى الموضوع - وذلك كما يلى: (وزارة التنمية الإدارية، ٢٠٠٦، ص ٥).

أ - إن تعيين المعلم إستنادا على ما يملكه من مؤهلات أكاديمية فقط بصرف النظر عن مستوى أدائه المهنية والكفايات التي يملكها واتجاهاته نحو المهنة، أدى إلى تكريس نمط التعليم القائم على الحفظ والتكرار، كما أدى إلى غياب الاهتمام بتنمية القدرات والمهارات العلمية والعملية لدى التلاميذ في السياق التربوي في المدارس وفي حجرات الدراسة.

ب - هناك انفصال بين الدرجة المالية للمعلمين عن ترقياتهم الأدبية، أي أنه لا توجد علاقة بين مستوى الوظيفة والدرجة المالية، بمعنى أن المعلم قد يصل إلى أكبر الدرجات المالية (درجة كبير مثلا) وهو ما زال معلما ولم يصل بعد إلى معلم أول، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٤)

إعداد العاملين بالمديريات والإدارات التعليمية

موزعة على وظائف ودرجات مالية في التعليم العام

الدرجة المالية	مدير	نائب مدير	ناظر	وكيل	موجه عام	موجه أول	موجه	معلم أول	معلم	الجملة
كبير	١٩٦٦٩	١٨٠٥	٢٨٥٠	٢٦٥٢	٢٧٢٥	٢١٨٢	٢٨٠٠	١٦٩٩	١٢٧٠	٩٠٧٦٢
الأولى	١٨٢٤٥	١٧٩٢	١٣٣١٩	٢٧٢٤١	٧١٦	٧٠٤٨	١٣٧١٨	٢٩٦٠٠	١٠٤٤٤	٦٣١٢٢٢
الثانية	٥	٥٣٠	١٤٦٠٨	٥٤٢٠٤	٠	٢٣٢	١٤٠٢٧	١٢٤٦٥٨	٨٦٩٧٦	٢٩٥٢٤٠
الثالثة	٠	٠	١٠	٩٥٤	٠	٠	٠	٤٨٤٥٧	٤٢٨٠٠٠	١١٢٣٣١
الرابعة	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢٥٠٦٧	٢٥٠٦٧
الإجمالي	٢٨٠١٩	٤١٣٧	٣١٧٨٧	٨٦٠٥٢	٢٤٥١	١٠٤٦٢	٢٩٥٤٥	٢١٤٤١٤	٥٦١٨٥٧	٩٧٩٧١٤

ج - إن مستويات ترقية المعلم في مجال التدريس محدودة بمستوى واحد فقط من معلم إلى معلم أول، ويتم الترقى بطريقة شكلية، أما الترقيات الأخرى بعد معلم أول فتتم من خلال إختبارات لا ضمان للموضوعية فيها في مجال العمل الإداري وبعيدا عن مجال التدريس، كما لا يوجد وصف دقيق لتمييز أداء المعلم عن المعلم الأول، وبالتالي غابت المعايير التي

يجب أن تقاس عليها كفايات الأداء لدى المعلم وغابت موضوعية عملية التقويم من أجل الترقى.

د- إن الترقية بعد وظيفة معلم أول إنما تصبح عملية طاردة للمعلمين من مجال التدريس، حيث تدفع بالعناصر الساعية إلى الترقى إلى مجال الإدارة، ولذلك نجد أن متوسط عمل المعلم المصرى بالتدريس - كما بينت الدراسات العالمية المقارنة - فى حدود ١٥ سنة.

هـ - إن تحديد وضعية المعلم فى هيكل أو سلم وظائف، إنما يتم وفقا لعدد سنوات الخبرة بصرف النظر عن الحاجة إلى الوظيفة، حيث لا توجد معدلات لكل وظيفة فى الهيكل الإدارى، الأمر الذى أدى إلى تضخم الوظائف الإدارية العالية فى الهيكل الوظيفى مما أدى إلى تداخل الأدوار وصراعاها فى مجال العمل وخاصة على مستوى المدرسة وذلك كما هو الحال فى وظيفة وكيل مدرسة وناظر مدرسة ونائب مدير مدرسة ومدير مدرسة.

إن مقارنة متوسط بقاء المعلم فى مجال التدريس فى مصر ضعيف جدا إذا ما قورن بالمتوسطات العالمية، بينما نجد فى مصر أن متوسط بقاء المعلم هو ١٥ سنة فى مجال التدريس، نجد هذه النسبة ٣٥ سنة فى بلدان مثل شيلي والصين و ٢٥ سنة فى الهند والأرجنتين و ٢٨ سنة فى البرازيل، وقد يصل متوسط بقاء المعلم فى مجال التدريس حتى ٤٥ سنة فى الأردن.

إن هذه المقارنة بين متوسط بقاء المعلم المصرى فى مجال التدريس ونظرائه فى العالم تكل على وجود خلل فى نظامنا الوظيفى فى مجال التعليم يتمثل فى هجرة المعلمين المتميزين من التدريس بحثا عن الترقية فى مجال العمل الإدارى، وهذه الظاهرة لا تفقد مجال التدريس عناصر متميزة فحسب، بل تسببت فى إحداث تضخم فى الجهاز الإدارى

بأعداد كبيرة بدون حاجة إليهم، حيث وصل معدل عدد أعضاء الجهاز الإدارى تقريبا (١ : ١) فى النظام التعليمى المصرى.

و — غياب معايير الأداء التى يجب أن تقاس عليها كفاءة المعلم، أدى إلى غياب نظم التقويم الموضوعية، وبالتالي غياب النظم التى تحدد المسئولية والمساءلة المتوقعة، إن غياب المسئولية والمساءلة على أساس المعايير والنتائج المتوقعة كانت أحد الأسباب التى وفرت فرصا غير مشروعة لتفشى ظاهرة "الدروس الخصوصية" لدى بعض المعلمين.

٢. الخبرة العالية فى الكادر الخاص للمعلمين:

لقد أوضحت خبرات دول كثيرة فى العالم أن وجود كادر وظيفى خاص للمعلمين منفصل عن الكادر العام للموظفين بالدولة لا يكفى وحده لتحسين العملية التعليمية، بل لابد من ربط الكادر الخاص ومزاياه بمستوى المعارف ومعايير الأداء ومقدار الكفايات وحجم المسئولية والمساءلة، وفى هذا السياق يمكن أن نحدد أربعة نظم عالمية لتنظيم الكادر الخاص للمعلمين كما يلى: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦، ص ص ٧ - ٩).

١. المكافأة على أساس الجدارة: وفى هذا النظام يحصل المعلمون على مكافآت تستند على مستوى تحسين أدائهم، وبالتالي يتم تحديد المكافأة على أساس الجدارة.

٢. الأجر على أساس المعرفة والمهارة: وفى هذا النظام يحصل المعلمون على زيادة فى الأجر الدائم باكتسابهم معارف ومهارات جديدة وكذلك على مدى قدراتهم على تطبيق وإستخدام المعارف والمهارات فى مجالات عملهم اليومى بالتدريس.

٣. الحافز على أساس أداء التلاميذ: وفي هذا النظام يحصل المعلمون على حوافز ترتبط بتحسين أداء تلاميذهم، وأداء التلاميذ يقاس بالاختبارات المدرسية.

٤. الحافز على أساس أداء المدرسة: وفي هذا النظام يحصل أعضاء هيئة التدريس على زيادة في الحوافز حينما يتحقق أهداف المدرسة في تحسين أدائها في كل جوانب العملية التعليمية.

٥. آليات الترقى داخل الكادر في إطار الخبرة العالمية:

يقوم الترقى في النظم العالمية على أساليب متعددة في عملية التقويم ومن أهمها ما يلي:-

١. اختبارات الكفاية المهنية للمعلمين Teacher Proficiency Tests
مثل الاختبارات المشهورة التي أهمها اختبارات , Praxis1
Praxis2 واختبار PLACE وغيرها من الاختبارات التي تقيس
مكون الثقافة والمهارات العامة ومكون المعارف المتخصصة
والرياضيات لدى المعلم مهما كان تخصصه، وهناك اختبارات تقيس
تمكن المعلم في مجال تخصصه الأكاديمي، وهكذا هناك اختبارات
مهنية متنوعة لابد أن يجتازها المعلم في كل مستوى من مستويات
الترقى.

٢. نظم المتابعة والتقويم المستندة على معايير الأداء للمعلم والتي
يشترك فيها الإدارة، والتوجيه الفني، والأقران والآباء وجميع
المعنيين.

٣. تقويم أداء تلاميذ المعلم وكذلك مستوى أداء المدرسة ككل.

٤. الدرجات الأكاديمية التي يحصل عليها المعلم من الجامعة (دبلوم أو ماجستير أو دكتوراه) وكذلك شهادات المعلم التي تصدرها أكاديميات المعلم المنتشرة في البلدان المتقدمة، والدورات التدريبية التي يجتازها المعلم أو الدراسات أو الزيارات أو المؤتمرات العلمية.
 ٥. حافظة المعلم من الأدوات الهامة التي يقوم المعلم بإعدادها بنفسه ولنفسه ليضع فيها كل الشواهد التي تدل على مستوى أدائه وجدارته.
- شروط تعيين المعلم وممارسة عملية التدريس في إطار الخبرة العالية:

إن نظم تعيين المعلم في العالم الآن، إنما يتم في معظمها بعد منح "رخصة للمعلم لممارسة التدريس"، وتجدد الرخصة كل فترة زمنية تتراوح بين خمس أو ست سنوات، ويتم منح هذه الرخصة من خلال السلطات التربوية أو الجمعيات المهنية المعترف بها من السلطات التربوية - أو الجامعات المعتمدة في إعداد المعلم.

كما يوجد إلى جانب الرخصة النظام المعروف "بشهادة المعلم" وتمنحها هيئات مهنية مثل "الهيئة القومية للمعايير المهنية للمعلم" في الولايات المتحدة الأمريكية ولها ما يماثلها في الدول الأوروبية، وتسعى وزارة التربية والتعليم الآن إلى تأسيس هيئة مستقلة متخصصة تعمل على وضع المعايير المهنية للمعلم كجهة محايدة مستقلة تعمل على وضع المعايير والنظم التي تساعد على تنمية المعلم مهنيًا أثناء الخدمة، وتساعد هذه الهيئة المقترحة إنشاؤها على إصدار:

- شهادات المعلم كفرد.
- تراخيص المعلم وإعادة التراخيص كل خمس أو ست سنوات.
- معايير التنمية المهنية.

- تقويم جودة الجهات التي تقدم البرامج سواء كانت بالوزارة أو خارج الوزارة على أساس المعايير المتفق عليها.

هـ. ملامح الكادر الخاص المقترح:

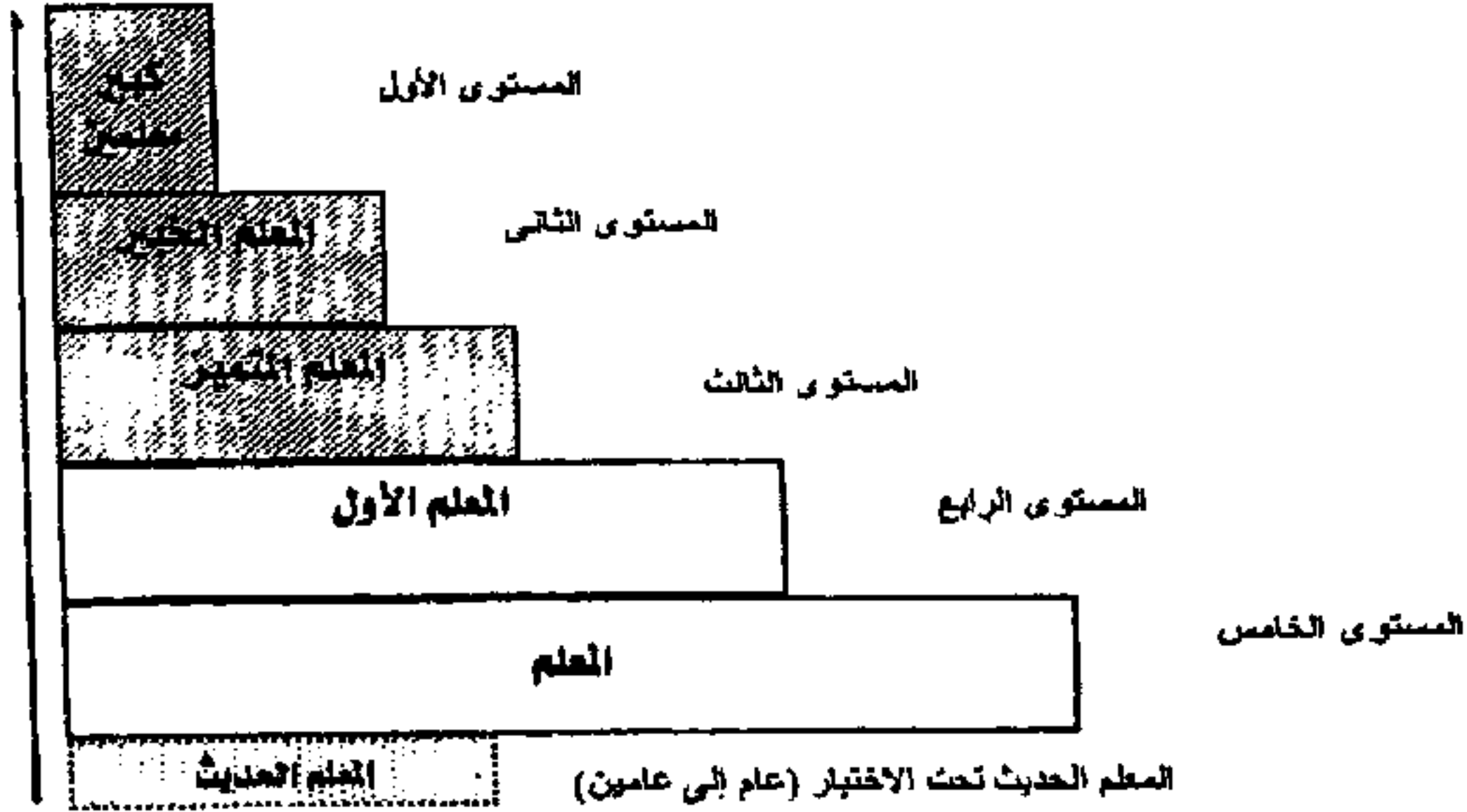
لما كان الكادر المقترح يمثل إطاراً قانونياً جاوز فكرة نظام التوظيف الخاص ويضم وظائف التعليم باعتبارها وظائف ذات طبيعة خاصة تقتضي تأهيلاً علمياً وفنياً خاصاً، ولا تشغل إلا بمن تتوافر لهم مؤهلاتها، ومن خلال تدرج وظيفي متميز يبنى على درجات وظيفية لها ربط مالي خاص يتجاوب والاحتياجات الخاصة للنهوض بالتعليم، وتتطلب فكرة الكادر الخاص إخراج الوظائف التي تنتمي لفئات المعلمين المختلفة من نظام العاملين المدنيين بالدولة الصادر بالقانون رقم ٤٧ لسنة ١٩٧٨ (وظائف الكادر العام) والمغايرة في معاملتها من حيث شروط الشغل والتدرج الوظيفي والمعاملة المالية، والضوابط العامة وذلك للتقدم لأول مرة:

١- شروط شغل الوظيفة: يشترط للتقدم لأول مرة:

- الحصول على مؤهل علمي تربوي.
- اجتياز إختبار (شفهي - تحريري) للتأكد من حسن المظهر ووجود السمات الشخصية والقدرات والثقافة المؤهلة.
- مهارة في اللغة العربية.
- مهارة في لغة أجنبية إضافية.
- مهارة في الكمبيوتر.

٢- التدرج الوظيفي: يضم الكادر المقترح خمسة مستويات مهنية تمثل مساراً وظيفياً مغلقاً، تشغل بحسب الأصل عن طريق التصعيد من المستوى الأدنى للأعلى، وفقاً للضوابط والشروط المقررة، وبعد

إجتياز الاختبارات المقررة، وقد تم تحديد مستويات مهنية للترقى على أساس المهارات وكفاية الأداء، وأن يكون لكل مستوى حد أدنى من سنوات الخبرة، ويتم زيادة أجر المعلم عند الانتقال إلى المستوى الأعلى وهذه المستويات هي:



- يقضى المعلم المتقدم لأول مرة فترة إختبار تتراوح من عام إلى عامين، ويطلب منه خلالها الحصول على رخصة لممارسة التدريس أو "شهادة المعلم" تعتمد مؤقتًا كبديل للرخصة حتى يتمكن المعلم من الحصول على الرخصة بعد مدة زمنية يحددها الخبراء.
- الحد الأدنى للخبرة الزمنية في كل مستوى هو خمس سنوات للمعلم وله بعد قضاء هذه المدة الزمنية التقدم للترقى وفق المعايير الفنية المطلوبة.

المعايير الفنية للترقى:

- اجتياز إختبار مهني يتم إعداده للمعلم المصري بحيث يقيس جوانب ثقافية عامة، وقدرات في التواصل اللغوي (لغة عربية + لغة إنجليزية)، بالإضافة إلى المعارف والمهارات المطلوبة لمادة

التخصص، ويوجد لكل مستوى إختبار خاص به، ويجب أن تتم
الدورات التدريبية المؤهلة للإمتحانات فى جهة مختلفة عن جهة
الإمتحانات.

- إجتياز دورات تدريبية محددة ومتفق عليها فى هيكـل نظام التنمية
المهنية ومرتبطة بالتوصيف الوظيفى لكل مستوى وفقا للمعايير
القومية بحيث تكون مؤهلة للإمتحانات.

- شواهد إنجازات التلاميذ مثل: تحصيل التلاميذ وأنشطتهم والنتائج
التي حققوها فى عملية التعلم.

- نظم تقويم المعلم المرتكزة على "المعايير القومية للتعليم المصرى"
وتستـم سنويا من خلال مدير المدرسة والزملاء والموجه والمعلم
نفسه وأولياء الأمور وتشمل هذه المعايير بالطبع مكون التنمية
المهنية الذاتية ومكون التزام المعلم بالأخلاق المهنية للمعلمين.

- ملف المعلم: ويعسده المعلم بنفسه من خلال الطرق المتعارف
عليها، ويتضمن الملف كل أنشطة المعلم فى المحاور الأربعة
السابقة.

المعاملة المالية: الأجر فى الكادر الخاص ذى أربع مكونات (أساسى -
طبيعة عمل - حافز تميز - حافز أداء).

المكون الأول: الأجر الأساسى المرتبط بالمستوى الوظيفى:

وسيكـون هو الأجر الأساسى الوارد فى قانون نظام العاملين
المدنيين بالدولة الصادر بالقانون رقم ٤٧ لسنة ١٩٧٨، بالإضافة إلى
مكافأة الإمتحانات الحالية التى يتقاضاها جميع من يعمل بالتعليم قبل
الجامعى (مدرس - ناظر - موجه - إدارى - فنى - عامل)، هذا على

أن يتم إعداد جدول مرتبات خاص بكل مستوى وظيفي من مستويات الكادر الجديد، المشار إليها سابقاً.

المكون الثاني: بدل طبيعة عمل وفق الضوابط الآتية:

١. بدل معلمين يعطى لجميع المعلمين الذين يقومون بالفعل بالتدريس.
٢. بدل طبيعة عمل لمن يعمل فقط من المعلمين في المناطق النائية.
٣. بدل طبيعة عمل للتخصصات النادرة.

المكون الثالث: حوافز التميز، وهذا الحافز قد يعطى على النحو التالي:

- الحصول على شهادة جامعية بعد المرحلة الجامعية.
- الحصول على شهادات المعلم الصادرة عن الهيئات المعترف بها محلياً وعالمياً.
- التميز في الحصول على شهادات دولية معتمدة في اللغة الإنجليزية والكمبيوتر.
- إبداعات المعلم وما يقوم به من أدوار مختلفة تثرى العملية التعليمية والمناخ التعليمي داخل المدرسة (في العلوم والفنون والآداب).

المكون الرابع: حوافز الأداء:

- ويعنى الانتظام في الحضور، وجودة نتائج، ومستوى التلاميذ، وتقدير أولياء الأمور، وكذلك الناظر، ويكون لنسبة ١٠% من المدرسين.
- ٤- وظائف الإشراف والتوجيه: يتم شغل وظائف الإشراف والتوجيه بمسابقات عامة مفتوحة لكل من يجد في نفسه الكفاءة (حيث يؤدي الوضع الحالي إلى انخفاض جودة الإدارة التعليمية حيث يرتبط شغل هذه الوظائف بالأقدمية بصرف النظر عن الكفاءة)، وذلك من

المدرسين داخل الكادر وإذا لم يجد له في وظيفته يعود إلى التدريس. وتحصل هذه الفئات على بدل إدارة يساوى أو يزيد على بدل المعلم الممنوح للمعلمين.

ويجب تحديد عدد الوكلاء بكل مؤسسة تعليمية وفق معدلات الإدارة المدرسية (وسوف يتم تحديدها في ضوء دراسات عالمية مقارنة لمعالجة التضخم الإدارى الحادث فى كل مدرسة نتيجة التزايد اللامنتهى لعدد الوكلاء والنظار) كما يتم النظر فى وظيفة "ناظر" مدرسة فى ضوء ما يتم إجراؤه من دراسات.

٦. الضوابط العامة للكادر الخاص للمعلمين:

- ينطبق هذا الكادر على المعلم، ونعنى بالمعلم، كل من يقوم بالتدريس للطلاب مباشرة داخل المدرسة وحجرة المدرسة.
- الكادر الخاص المقترح للمعلمين تم إنشاؤه خارج قانون نظام العاملين المدنيين بالدولة رقم ٤٧ لسنة ١٩٧٨ الذى ينظم ترقية وأجور العاملين المدنيين بالدولة.
- الترقية بالكادر الخاص المقترح تعنى صعود المعلم فى السلم الوظيفى من مستوى إلى مستوى أعلى مع زيادة الأجر لكل مستوى مرتبطاً بالمستوى المعرفى والمهارى للمعلم وكفايات التدريس وجودة أداء المعلم داخل حجرات الدراسة، وفقاً للمعايير القومية بالإضافة إلى الفترة الزمنية اللازمة كحد أدنى للترقية فى كل مستوى من مستويات العمل.

٧. شروط ومبادئ عامة للكادر الخاص للمعلمين:

١. المعلم فى أى مستوى يأخذ نفس المرتب بصرف النظر عن المرحلة التى يعمل بها (رياض الأطفال - ابتدائى - إعدادى - ثانوى)

فالمعلم معلم ، وكل مرحلة لها خصائصها التربوية وإلها متطلباتها الفنية من المعارف والمهارات والكفايات المهنية، ومعظم النظم العالمية تأخذ بذلك المبدأ.

٢. فالمعلم يؤهل إما للطفولة المبكرة أو الابتدائي أو الاعدادي أو الثانوي.

٣. المعلم الذي ينتقل من مرحلة إلى مرحلة إنما يتم عبر تأهيل جديد للمرحلة التي ينتقل إليها.

٤. المعلمون المؤهلون للتعليم هم أولئك الذين يحصلون على الترخيص المطلوب، أى أولئك الذين اجتازوا بنجاح المتطلبات المعرفية والمهارية المطلوبة منهم وفق مجال التخصص في التدريس ووفق المرحلة التي يعملون بها.

٥. لذلك فإن ممارسة مهنة التعليم لا يجب أن تكون أمرا متاحا لأي من الحاصلين على الدرجات العلمية، إنما يجب أن ترتبط بالحصول على رخصة لمزاولة مهنة التدريس.

٦. العمل بالتدريس لأول مرة يتم بعد الحصول على ترخيص بمزاولة المهنة خلال العامين الأولين للمعلم تحت التدريب ويعاد الترخيص كل ستة أعوام.

٧. سوف يتم تحديد نظم للمساءلة تستند على المعايير القومية للتعليم بما فى ذلك أخلاق المهنة للمعلم، وذلك وفقا لكل مستوى من مستويات السلم المهني للكادر الخاص، وسوف تحدد أيضا آليات المساءلة.

د. متطلبات تنفيذ الكادر الخاص:

يتضح مما سبق أن الكادر الخاص للمعلمين مفهوم جديد يدخل لأول مرة إلى نظامنا التعليمي، من أجل دعم جودة الأداء، وتطوير التعليم والتعلم بما يتناسب مع توجهات مصر نحو تطوير وتحديث التعليم. ويتطلب تنفيذ ما سبق مجموعة من المتطلبات كما يلي:

• متطلبات فنية.

• متطلبات تنفيذية وإدارية.

• متطلبات تشريعية.

أ. متطلبات فنية:

أ- الوصف الوظيفي: تحديد الوصف الوظيفي، كذلك النتائج المتوقعة من المعلمين في كل مستوى من المستويات الخمسة.

ب - الوحدات القياسية Rubrics يتطلب تطبيق "المعايير القومية للتعليم" لتقويم عمل المعلم في كل مستوى وأن تتحول هذه المعايير ومؤشراتها كما هي واردة في "وثيقة المعايير القومية" إلى وحدات قياس تساعد على عملية الملاحظة وتقويم أداء المعلم تقويماً موضوعياً.

ج - بناء وإعداد اختبارات مهنية: ومعظم الدول تأخذ بهذه الاختبارات لتحديد المستويات الملائمة للمهارية والثقافية للمعلم لكل مستوى من مستويات العمل.

د - تصميم دورات وبرامج تدريبية: مطلوب بنية هرمية لبرامج تدريب متنوعة تسير على التوازي مع البنية الهرمية لترقية المعلم، حتى تساعد المعلم على ترقية أدائه وفقاً للمستوى الأعلى المرقى إليه،

كما تساعد أيضا الإدارة على تقويم كفاية أداء المعلم وفق متطلبات ذلك المستوى.

هـ- بناء كوادرن لتقويم المعلم: لابد من تدريب من يقوم بتقويم المعلم على استخدام هذه الأدوات والنظم الجديدة من الموجهين والمديرين وأولياء الأمور كل حسب دوره فى عملية التقويم.

و- التدريب على إعداد ملف المعلم: تدريب المعلمين على التقويم الذاتى، وعلى كيفية إعداد ملفاتهم الخاصة وجمع الشواهد التى تدخل على الأنشطة وجودة الأداء والإنجازات وجودة أداء تلاميذهم فى المجالات المختلفة.

خامسا: تصور مستقبلى لمؤسسات إعداد المعلم وتكوين المعلمين فى ضوء المتغيرات العالمية فى ضوء ما سبق طرحه حول الوضع الراهن لكليات التربية فى مصر (إعداد المعلمين) وفى ضوء ما أستجد على ساحة العمل التربوى والمهنى بين وجود كادر خاص للمعلمين فى مصر تم تطبيقه (ماليا) اعتبار من يوليو ٢٠٠٧، وفى ضوء المتغيرات العالمية على صعيد المعرفة التربوية وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم وما تحمله "شبكة المعلومات الدولية - الإنترنت" نقول فى ضوء كل ذلك أصبحت مهمة كليات التربية غاية فى الصعوبة، وذلك لأنه لم يعد يقتصر عملها على إعداد وتكوين المعلم فقط، بل أصبح لزاما عليها فى ضوء ما سبق أن تؤهل المعلمين قبل الالتحاق بمهنة التدريس، وأن تواصل معهم نموهم المهنى أثناء العمل والترقى.

ولعل المتطلبات التى جاءت فى وثيقة "الكادر الخاص للمعلمين" بآليات الترقى المهنى وشروط تعيين المعلمين .. المستويات الخمسة التى يتعامل بها المعلم من معلم حديث إلى معلم كبير، فإن الترقى خلال هذا

السلم سيقى على كليات التربية إعداد البرامج التدريبية والشهادات الدراسية (الدبلومات) التى ستؤهل كل معلم لكى ينتقل من مستوى إلى مستوى آخر، وهذه المهمة ستجعل كليات التربية تعيد النظر فى برامجها وأهدافها وخططها الدراسية لكى تتكامل مع أهداف المعلمين ووزارة التربية والتعليم، حيث أن العلاقة بين الطرفين علاقة جدلية تبادلية، فمدخلات كليات التربية، هم مخرجات نظام التعليم قبل الجامعى، ومخرجات كليات التربية، مدخلات جديدة - معلمين جدد - لوزارة التربية والتعليم، من هنا فإن العلاقة وثيقة وهامة وجوهرية، وهناك ضرورة أكيدة للتنسيق بين الجهتين.

فأمام كليات التربية تحديات كثيرة، لعل من أبرزها إعادة تأهيل هؤلاء المعلمين الذين يبلغون أكثر من ٦٥% من جملة المعلمين لم يؤهلوا تربويا الآن، وتلك مهمة مستقبلية لأنه لا مكان لمعلم غير مؤهل تربويا فى المستقبل، والتحدى الثانى: هو إتمام البرامج والدورات والمتطلبات الضرورية للمعلم قبل إلحاقه بالخدمة وأثناء الخدمة، وإنتقاله من مستوى إلى آخر من الكادر الخاص، الذى لن يتم إلا بعد اجتياز إختبارات مهنية ودورات تدريبية مهنية للعمل بالتدريس.

ومن خلال ما سبق فإن كليات التربية أيضا مطالبة بعد مشروع تطويرها الذى تم إنجازه ويتم الإنتهاء منه فى ديسمبر ٢٠٠٧، أن تحاول الحصول على "الاعتماد الأكاديمى" الذى يؤهل تلك الكليات للقيام بالمهام المناطة بها، وذلك لأنه نصاعدت فى السنوات الأخيرة الحاجة إلى العمل من أجل "ضمان الجودة Quality Assurance" فى مؤسسات التعليم العالى بصفة عامة وكليات التربية بصفة خاصة، ولقد تم تحقيق ذلك الهدف من خلال إستحداث مؤسسات وجمعيات متخصصة، تختص بوضع وتطبيق معايير موضوعية ومؤشرات عملية وإجراءات تدقيق أكاديمية

مقننة، وهذه المؤسسات أو الجمعيات هي مؤسسات مستقلة على المستوى القومى، وتتألف من كبار الأساتذة المهتمة بجودة التعليم العالى وقياسه وتنقيقه، وتعمل هذه المؤسسات على مستوى المجتمع، حيث تعتمد الدولة ممثلة فى السلطة التربوية العليا بها. ويهيء لها الدعم المادى، وتعمل هذه المؤسسات بطريقة مستقلة عن السلطات التربوية وليس عليها من سلطة إلا "السلطة الأكاديمية" ممثلة فى الخبراء والأساتذة المكونين لهذه المؤسسات، وتتميز هذه المؤسسات برصيد عالى من الخبرة والمستويات العلمية والمعايير المحددة نتيجة الأبحاث والعمل العلمى الأكاديمى الجاد فى التقويم والقياس والتدقيق (نسرين عبد الفتاح، ٢٠٠٦، ص ص ٦٥ - ١١٢).

وفى مجال التربية ظهر العديد من المؤسسات التربوية التى اهتمت بمسألة "ضمان الجودة"، أو بالأحرى الاعتراف (أو الاعتماد) الأكاديمى لكليات التربية، ومن أهم هذه المؤسسات "المنظمة القومية للاعتراف الأكاديمى لإعداد المعلم (NCATE)، والسؤال الذى يطرح نفسه:

١. ماذا نعنى بالاعتراف (أو الاعتماد) الأكاديمى Academic Accreditation؟

إن الاعتراف الأكاديمى هو: (حسن البيلوى، ٢٠٠٠، ص ٢٠).

- مكانة أكاديمية يحظى بها (أو تمنح لـ) برنامج أكاديمى أو مؤسسة تعليمية.
- توفر مجموعة من المعايير ترتبط بهذه المكانة.
- المعايير ترتبط بالخبرة التعليمية التى تؤثر فى جميع أوجه العملية التعليمية.

- ثنائى الغرض .. تقويم الأنشطة التربوية القائمة .. وتحسين التعليم فى المستقبل.
 - الاعتراف الأكاديمى يتم من خلال منظمات أكاديمية غير حكومية ومستقلة.
 - الجهد المؤدى إلى الاعتراف الأكاديمى دائما هو جهد ذاتى لأعضاء المؤسسة.
 - تسعى المؤسسات التربوية إلى الإعراف الأكاديمى طواعيه.
٢. مبادئ أساسية فى التربية وإعداد المعلم:

- كل التلاميذ فى جميع المراحل قادرون على التعلم والتفوق.
 - كل الكليات والمدارس التى تعتمد أكاديميا عليها ما يلى:
 - يجب أن تضمن أن المدرسين الجدد يتوفر لديهم المعايير المتفق عليها والمعارف والمهارات والاتجاهات الخلفية التى تمكنهم من العمل باستقلال.
 - قدرة على بناء معارف فنية من خلال البحث العلمى، ونشر هذه المعارف خلال الجماعة المهنية التربوية.
 - ملتزمة أخلاقيا بإعداد المعلم الديمقراطي الحر المؤمن بالتعددية وقبول الآخر.
 - ترى أن الأعداد عملية متصلة لذلك فإن المعلم الخريج يكون:
 - قادرا على شرح مادة تخصصه من خلال ممارسة الفكر الناقد والإبداعى.
 - قادرا على استخدام أساليب التعليم القائمة على التفكير
- Reflective Teaching

- قادرا على التفكير في، وعلى، وحول .. الممارسة.

- ابتكار الخبرات التعليمية.

٢. منظمات الاعتماد الأكاديمي: (حسن البيلوي، ٢٠٠٠، ص ص ١٧ - ١٩).

NCATE: National Council for Accreditation of teacher Education

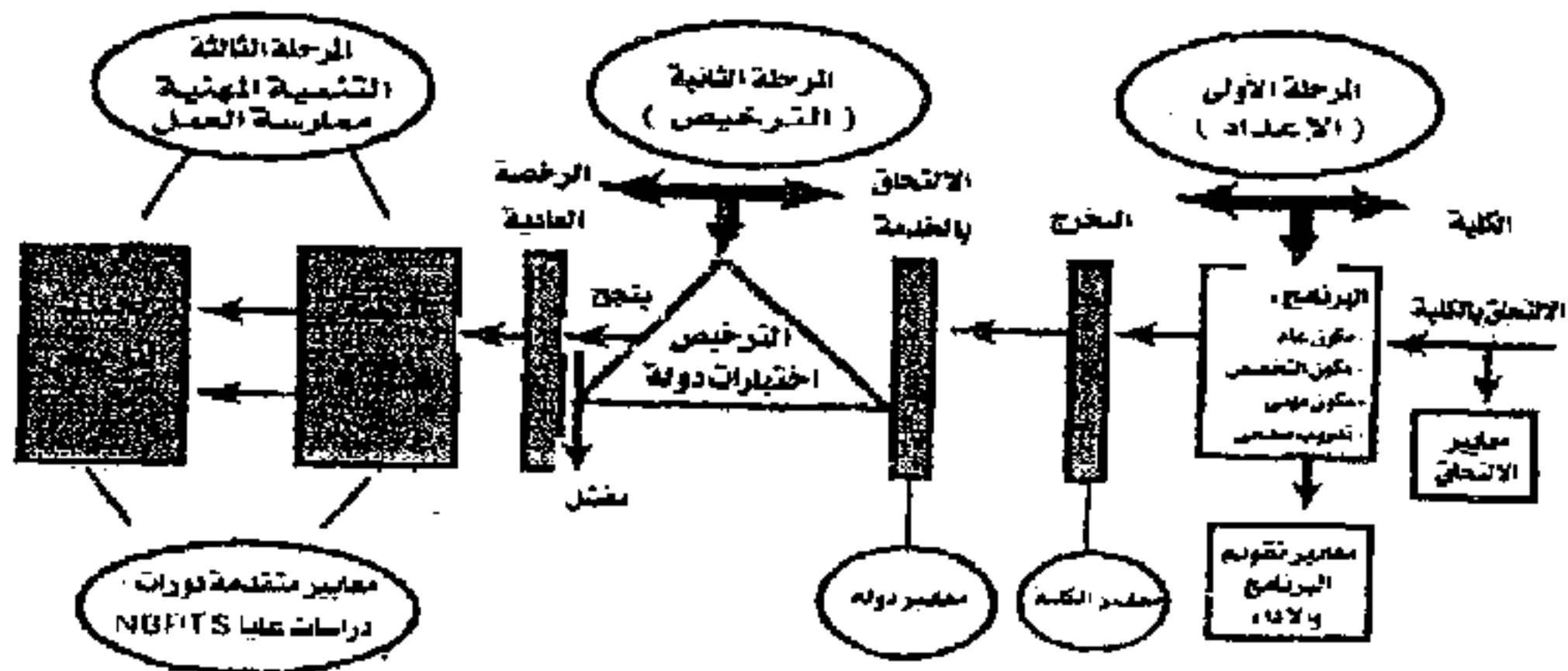
CEC : The Council for Exceptional Children

NBPTS : The National Board for Board for Professional Teaching Standards.

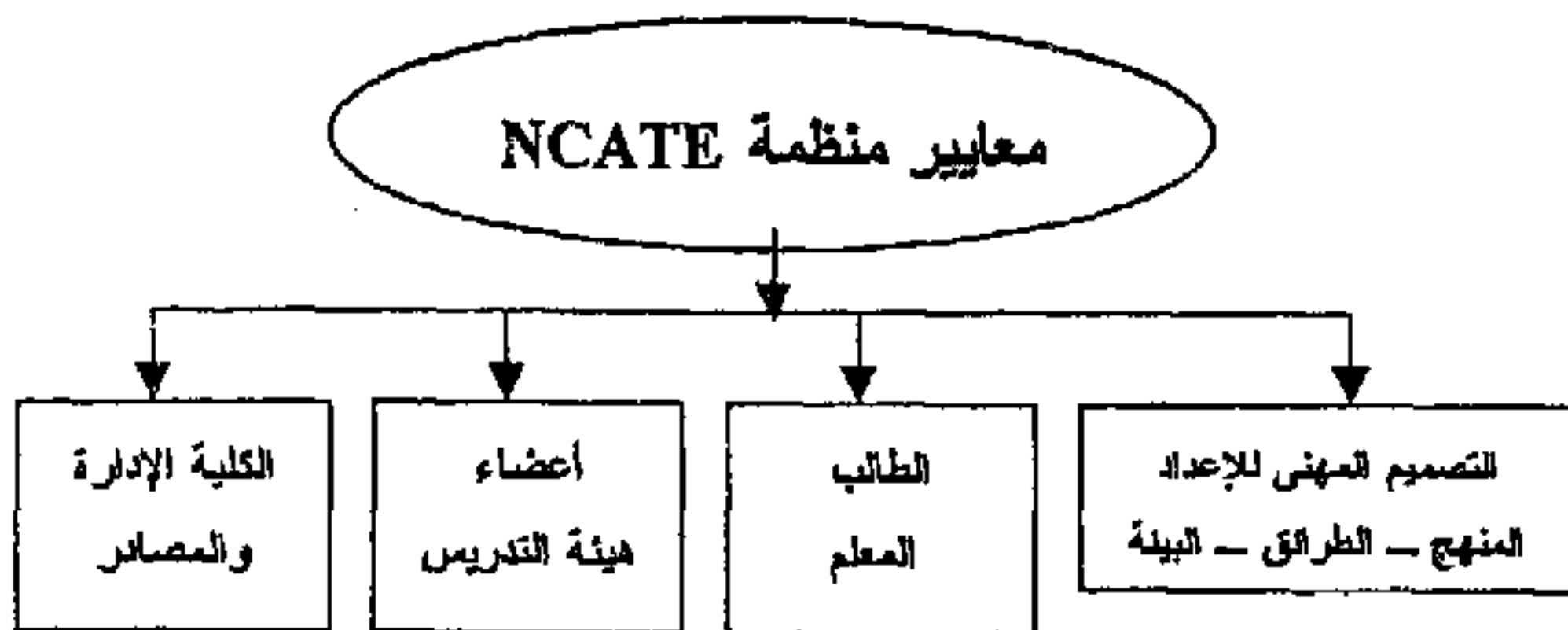
إلى جانب هذه المنظمات الثلاثة يوجد أكثر من ٣٥ منظمة
للاعتناء الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية وحدها وتحمل منظمة

NCATE الشعار الآتي: High Standards High Status

نموذج منظمة NCATE



هذا النموذج يؤكد ضمنا وصراحة أن تكوين المعلم عملية متصلة في إطار شراكة فاعلة



• يندرج تحت كل جانب من هذه الجوانب مجموعة من العناصر.

• لكل عنصر من هذه العناصر معيار.

• لكل معيار مجموعة من المؤشرات.

(المنهج – الطرائق – البيئة)

١- إطار المفاهيم: أن يكون للكلية إطار مفاهيمي واضح، قائم على معرفة واضحة ومشتركة ومتماسكة ومنسجمة مع رسالة الكلية.

٢- المكون العام: أن تضمن الكلية دراسة مكون تربوي عام General Education يشمل خبرات في الآداب والعلوم فضلا عن معارف نظرية وتطبيقية (الفيزياء والرياضيات وعلم النفس والفلسفة والاجتماع والتفكير ومهارات الاتصال والقراءة والكتابة).

٣- المكون التخصصي للمحتوى: أن تضمن الكلية حصول الطلبة على كتابة أكاديمية في المستوى المعرفي الذي سيقوم الطالب بتدريسه.

٤- المكون المهني: أن تضمن الكلية اكتساب الطلبة / المعلمين معارف وتطبيقات ومهارات بيداغوجية مهنية.

٥- الدراسات الأكاديمية: تنمية مقدرة الطلبة على تكامل المعرفة العامة – والمحتوى – والمعرفة المهنية – لتكوين خبرات تعليم ذات معنى.

٦- جودة التدريس: أن تتسجم الخبرات الميدانية في الكلية مع إطار المفاهيم.

٧- التربية العملية Practical: أن تتسجم الخبرات الميدانية في الكلية مع إطار المفاهيم.

٨- البيئة التعليمية Community: أن تكون البيئة التعليمية معبرة عن
جماعية وترابط في تصميم وتقويم وتحديث البرامج التعليمية
(حسن البيلاوي، ٢٠٠٠، ص ١٩).

الطلبة العاملون

المؤهلات: طلاب لديهم إمكانيات النجاح والتفوق

التكوين: تكوينات ثقافية متنوعة Diversity

الإرشاد والتقويم: متابعة وتقويم الطلاب دورياً، وأن تضمن الكلية
حصولهم على الإرشاد الأكاديمي والمهني المناسبين منذ
القبول حتى التخرج.

الكفايات: أن تضمن الكلية وجود كفايات تمثل المخرجات التعليمية
المرغوبة بحيث يمكن قياسها والتعرف عليها.

أعضاء هيئة التدريس

المؤهلات: درجة الدكتوراه.

الخصائص: تنوع الخلفيات الثقافية Diversity

التقويم: المساهمة بفاعلية في التدريس والبحث وخدمة المجتمع

النمو المهني: استمرار نمو الكفاءة والنشاط العلمي ومتابعة الجديد

الكلية الإدارة والمصادر

المسئولية: تعمل الكلية كجماعة متكاملة Community مهنية ولديها
المسئولية والكفاءات الإدارية.

مصادر التعلم والبحث: توافر مصادر التعلم/ التعليم والبحث العلمي

المصادر اللازمة للعمل: التجهيزات والمعامل والأجهزة والميزانية.

المبادئ الخمس الأساسية لإنجاز عملية التعليم

١. المعلمون ملتزمون أخلاقيا نحو تلاميذهم وتعلم تلاميذهم.
٢. المعلمون يتقنون مادة تخصصهم كما يتقنون كيف يعلمونها للتلاميذ.
٣. المعلمون مسئولون عن إدارة ومتابعة عملية التعليم والتعلم.
٤. المعلمون يفكرون بانتظام في ممارستهم العملية ويتعلمون من خبراتهم اليومية.
٥. المعلمون أعضاء في جماعة (أو بيئة) التعلم.

ولقد صدر القرار الجمهوري في عام ٢٠٠٦ بإنشاء "الهيئة القومية للاعتماد وضمان جودة التعليم"، وكان الهدف أن تكون مستقلة في بداية الأمر، ولكن مع الحوار والجدل داخل البرلمان قيل أنها تتبع السيد رئيس الجمهورية، ومع مزيد من الحوار داخل البرلمان أيضا أسفر الأمر على أن تكون تتبعها للسيد رئيس الوزراء، ولقد لاقى ذلك إعتراض ونقد كبير من المعنيين ومؤسسات المجتمع المدني وأساتذة الجامعات وكل الجماعة الأكاديمية في مصر، وذلك لأن السيد رئيس الوزراء هو رئيس السلطة التنفيذية ويتبعه وزير التربية والتعليم ووزير التعليم العالي، من هنا فإن من يسأل من؟! ومن سيتابع الجودة والاعتماد لدى المؤسسات الحكومية من خلال هيئة حكومية تتبع السلطة التنفيذية المسؤولة عن العملية التعليمية في مرحلة التعليم قبل الجامعي، ومرحلة التعليم الجامعي، ولكن على أية حال الهيئة رغم صدور القرار الجمهوري بإنشائها لم تعمل الآن ولم تشكل لها الهياكل والبنية الإدارية والتنظيمية وما زالت حبرا على ورق الآن.

وأخيرا فإن كليات التربية — إعداد المعلمين — عليها من الآن أن تستعد لكي تتعاطى مع كل تلك المستجدات: متطلبات الكادر الخاص،

تطوير البرامج والتوسع فيها، الاعتماد أو الاعتراف الأكاديمي الذي هو قادم لا محالة، فكل ذلك يؤكد بما لا يدع مجالاً للشك في أهمية دور ومهام كليات التربية الذي سيتغير من الإعداد فقط، إلى الإعداد والتأهيل للعمل قبل الالتحاق بالخدمة وأثناء الخدمة، ووضع المعايير الفنية والتربوية ومتطلبات لترقية المعلمين أثناء الخدمة، ولعل تلك مهمة جديدة وهامة ستضع تلك الكليات على عتبات الألفية الثالثة بما يجعلها تقوم بعملية تسريع للزمن، حتى تحصل على الاعتماد أو الاعتراف الأكاديمي، لكي تواصل دورها بالعمل الجاد الناجز في عملية إعداد وتكوين المعلم في مصر ليواصل مهامه الأساسية في تكوين وتشكيل الشخصية الوطنية.

المراجع

- ١- أحمد عزت عبد الكريم
محمد على ج ٢، عصر إسماعيل
(القاهرة، وزارة المعارف العمومية).
(١٩٤٥)
- ٢- إسماعيل القباني (١٩٦١)،
إعداد المعلم في إطار الفلسفة التربوية
المتجددة في: أسس التربية في الوطن
العربي، (القاهرة، المجلس الأعلى للفنون
والآداب والعلوم الاجتماعية)
- ٣- اللجنة الوزارية للقوى
العامة (١٩٦٦)،
"تقرير اللجنة عن سياسة التعليم"،
(القاهرة، وزارة القوى العامة)
- ٤- حسن البيلالوي (٢٠٠٠)،
"الاعتراف الأكاديمي لكليات التربية"،
المؤتمر الخامس عشر لرابطة التربية
الحديثة بالقاهرة بالاشتراك مع كلية
التربية جامعة طنطا، كليات التربية،
الحاضر والمستقبل.
- ٥- حسين بشير (١٩٨٤)،
نظم وبرامج إعداد المعلم في بعض
الدول العربية والأجنبية (سلطنة عمان،
وزارة التربية والتعليم)
- ٦- شبل بدران (٢٠٠٧)،
الفساد في التعليم: "الدروس الخصوصية،
ظاهرة تربوية أم ظاهرة مجتمعية"، ورقة
بحثية قدمت إلى ورشة العمل: الشفافية
في قطاع التعليم في مصر، (الإسكندرية،
مكتبة الإسكندرية، منتدى الإصلاح
العربي)

- ٧- طه حسين (١٩٣٨)، مستقبل الثقافة فى مصر، (القاهرة، مطبعة المعارف)
- ٨- عبد السلام نويرة (٢٠٠١)، المتعلمون والسياسة فى مصر، (القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام)
- ٩- عبد المنعم الجميع (١٩٩٥)، تاريخ مدرسة المعلمين العليا، ١٨٨٠-١٩٣٣ (القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات التاريخية)
- ١٠- عوض توفيق عوض، (٢٠٠٦)، المعلم المصري، مسيرة الإعداد والتأهيل (القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية)
- ١١- كامل حامد جاد (١٩٩٠)، تاريخ دار العلوم ودورها فى إعداد المعلم (رسالة ماجستير - كلية التربية جامعة عين شمس)
- ١٢- كمال نجيب (٢٠٠٠)، مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية (القاهرة، مكتبة النجلو المصرية)
- ١٣- محمد طنطاوى (١٩٧٩)، إعداد معلم المدرسة الثانوية فى مصر (رسالة دكتوراه، كلية التربية - جامعة المنصورة)
- ١٤- نسرین عبد الفتاح (٢٠٠٦)، دراسة مقارنة لنظم اعتماد المعلم فى الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة البريطانية وكوريا الجنوبية وإمكانية الاستفادة منها فى مصر، (رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة بنها).

١٥- وزارة التربية والتعليم الإدارة العامة للمعلومات والحاسب
(٢٠٠٦)،
الآلى، القاهرة)

١٦- وزارة التربية والتعليم الإدارة العامة للمعلومات والحاسب
(٢٠٠٧)،
الآلى، القاهرة)

١٧- وزارة التنمية الإدارية وثيقة الكادر الخاص للمعلمين (القاهرة،
مجلس الوزراء). (٢٠٠٦)،

ووزارة التربية والتعليم

الفصل الثاني العمل المهني ومتطلباته

مقدمة:

فى هذا الفصل نناقش بالدراسة والبحث العديد من القضايا المحورية التى تتعلق بالعمل المهني ومتطلباته وعلى رأس تلك القضايا كيفية التعرف على الاتجاهات نحو مهنة التعليم وكيف تنمى؟ ومتطلبات العمل المهني وشروط تجسيد المهنة، كما يناقش هذا الفصل أيضا الدور الذى تلعبه الأخلاق المهنية فى تحقيق الانضباط المهني.

كما نناقش أيضا المقصود بالضмир المهني ودوره فى الرقى والارتقاء بمهنة التعليم، ويتعرض الفصل أيضا إلى التفرقة بين المعايير الذاتية والموضوعية فى إطار أخلاقيات المهنة.

وأن أخلاقيات مهنة التعليم لا يمكن تناولها دون مناقشة السلوك المهني الحالى للمعلمين، وبنود أخلاقيات مهنة التعليم كما يعكسها تراثنا العربى، ونناقش أيضا معايير جودة الممارسة المهنية فى مجال التعليم كما تتبلور فى الخبرة العالمية ولبعض البلدان التى كان لها قصب السبق فى تناول وتفعيل معايير جودة أداء المعلم.

إن المهام الملقاه على عاتق المعلم اليوم وغدا تتطلب منا جميعا تفعيل أخلاقيات مهنة التعليم وتفعيل العمل المهني ومتطلباته وكذا التمسك بمعايير الجودة فى الأداء والتى هى جزء من معايير الجودة الشاملة بشكل عام فى نظم التعليم العالمية والمصرية.

أولا: تعرف على اتجاهاتك نحو العمل فى مهنة التعليم:

اقرأ كل فقرة من الفقرات التالية بعناية، ثم ضع علامة (√) فى الخانة التى تعبر عن وجهة نظرك قرين كل فقرة منها، لاحظ أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، تحري الأمانة مع نفسك لتتعرف على

اتجاهاتك الحالية للعمل كمعلم، فقد تتغير هذه الاتجاهات بعد انتهائك من دراسة هذا المساق وتحقيقك لأهدافه.

م	العبارة	بدرجة				
		عالية جدا	عالية	غير متأكد	منخفضة	منخفضة جدا
١	العمل في التدريس يحقق لي ذاتي.					
٢	أحسب الأطفال لكن تزعجني شقاوتهم.					
٣	أفضل أن أكون بمفردي أطول فترة ممكنة.					
٤	يزعجني عدم قدرتي على اقناع الآخرين بوجهة نظري					
٥	ليس من السهل على أن أتنازل عن وجهة نظري أمام الآخرين.					
٦	التدريس عمل شاق يصعب على مزاولته.					
٧	لدي ميل واضح لتوجيه الآخرين.					
٨	أرى أن المستكبر موهبة فطرية.					
٩	يصعب على المتحدث بطلاقة أمام الآخرين.					
١٠	لو اتاحت لي فرصة الالتحاق بكلية أخرى غير التربية فلن أتردد.					

م	العبارات	بدرجة			
		عالية جدا	عالية	غير متأكد	منخفضة جدا
١١	المعلم يحظى بمكانة محترمة في المجتمع.				
١٢	أفضل العمل في التدريس لأنه من الأعمال التي تحمل طابع الرسالة.				
١٣	أجيد فن الإنصات للآخرين ولا أجيد فن الحديث إليهم .				
١٤	أفضل العمل في التدريس لرغبتني في الإسهام بشيء مفيد لمجتمعي.				
١٥	أميل للعمل في التدريس لقناعتي بأن التعليم هو طريق النهضة.				
١٦	أرى أن التدريس مهنة سامية لكنني لا أرتغب في مزاومتها.				
١٧	أسعى للحصول على شهادة جامعية بغض النظر عن الكلية التي أخرج منها.				
١٨	أرغب في العمل في التدريس لأنه يساعدني على مواصلة حياة العلم والتعليم.				
١٩	أميل للعمل في التدريس نظرا لتأثري ببعض المعلمين الذين أحببتهم وأريد أن أقتدهم.				

م	العبارات	بدرجة			
		عالية جدا	عالية	غير متأكد	منخفضة جدا
٢٠	العمل في التدريس يحتاج إلى التحلي بالصبر وأنا لست كذلك.				
٢١	عدم إلمامي الكافي بأدوار المعلم ومسئوليّاته المهنيّة يجعلني غير قادر على أن أجدد موقف من العمل بمهنة التدريس.				
٢٢	أفضل العمل في التدريس لأنه عمل مريح نسبيا أكثر من غيره.				
٢٣	أفضل العمل في التدريس لأنه يحقق لي الأمن الاقتصادي.				
٢٤	لا تهمني المكاسب المادية التي يمكن أن أحققها من العمل في التدريس لأنني أرى فيه مكاسب معنوية أكثر.				
٢٥	أعترف بأنني لا أستطيع تحمل المسؤولية.				
٢٦	التحقت بكلية التربية لقناعتي بأن التدريس أكثر المهن التي أحبها.				
٢٧	لدي الجرأة الكافية على تبني وجهة النظر المخالفة لرأي متى اقتنعت بذلك.				

٢	العبارات	بدرجة				
		عالية جدا	عالية	غير متأكد	منخفضة	منخفضة جدا
٢٨	أعترف بأنني متقلب المزاج ولا أثبت على موقف .					
٢٩	لدي الجرأة الكافية لقول الحق ولو على نفسي .					
٣٠	أرى أن التدريس عمل يمكن أن يزاونه أي إنسان متى اتقن المادة التي سيعلمها للآخرين.					

ثانياً:- العمل المهني ومتطلباته:

إن التعرف على متطلبات العمل المهني يستوجب منا بداية تحديد مفهوم المهنة ، وتحقيقاً لهذه الغاية فسوف نستعرض فيما يلي عدداً من التعريفات العامة الأمر الذي قد ييسر لنا الوصول إلى مفهوم للمهنة نتفق عليه ونتخذه موجهاً لحديثنا في الجزء التالي :

- فهناك من يشير إلى المهنة باعتبارها ميل واستعداد شخصي يدفع صاحبه إلى ممارسة عمل خاص مقنع له نفسياً وأدبياً .. والمهنة من هذا المنظور هي " عمل منظم يقتنع به المرء ويحاول أن ينهض من خلاله بمسئوليات ومطالب وظيفية محددة يلتزم في أدائها بمعايير خلقية معينة.

- وهناك من ينظر إلى المهنة على أنها عمل عام، لا يسعى من يزاولها إلى تحقيق نفع خاص، وأن مزاولتها تتطلب مهارات وقدرات عقلية وجسمية تكتسب من خلال التعليم والتدريب والمران ... ومن ثم فإن مفهوم المهنة من هذا المنظور يشير إلى أنها " أعمال خدمية تطبق فيها مجموعة من المعارف والمهارات على حل مشكلات يقدرها المجتمع ".

- ويشار إلى المهنة، من وجهة نظر ثالثة، على أنها مجموعة من المهام والوظائف المحددة التي يؤديها موظفون ينهضون بها وفق نماذج سلوكية محددة ... وعلى هذا الأساس فإن مفهوم المهنة يشير إلى أنها " أعمال محددة تجمع أشخاصا حول أهداف مشتركة يتطلب تحقيقها مهام ونماذج سلوكية معينة.

وهكذا، فإذا حاولنا أن نستخلص من التعريفات السابقة مفهوما للمهنة يوفق بين تلك التعريفات... فإنه يمكن القول بأن المهنة هي : " مجموعة من المهام والأعمال أو الوظائف والواجبات والمسئوليات، التي يتطلب أدائها بنجاح وفاعلية، وتحقيق أهدافها القريبة والبعيدة، امتلاك كفايات وقدرات يستلزم إتقانها التعلم والتدريب في مؤسسات خاصة ".

وبصفة عامة، فإذا ما حاولنا تحليل العمل المهني في مجال المهن المستقرة والمتعارف عليها كمهنة الطب والهندسة والصيدلة والمحاماة وما شابهها، فإنه يمكن القول بأن تجسيد المهنة - أية مهنة - يتطلب توافر مجموعة من المعايير أو الشروط التي تشكل في مجملها مقومات العمل المهني ... ولعل أبرز هذا المعايير تتمثل في ثمانية المعايير التالية:

(١) تعتمد المهنة في ممارستها على النشاط العقلي أكثر من اعتمادها على النشاط الجسدي .

(٢) تمثل المهنة خدمة عامة حيوية من الناحية الاجتماعية، كما أن ممارستها يترفع عن الاستغلال وعن تحصيل أية مكاسب شخصية.

(٣) أن النجاح في ممارستها مرهون بتوافر جملة من الخصائص أو السمات الشخصية في الممارس المهني.

(٤) أنها تتطلب الإلمام بنوع من المعرفة المتخصصة ، كما أنها تتطلب تأهيلا على المستوى الجامعي.

- (٥) المهنة تضع المعايير أو المستويات اللازمة لممارستها.
- (٦) أن لكل مهنة منظومة من الأخلاق المهنية التي تحدد للممارس المهني ما له من حقوق وما عليه من واجبات، وتفرض معايير وأنماط سلوكية محددة عليه الالتزام بها في المجتمع الذي يعمل فيه.
- (٧) تستوجب المهنة احترافا مهنيا منظما، تصبح بموجبه المهنة حياة دائمة للعمل والنمو فيه.
- (٨) يفرض العمل المهني على الممارس الحرص على ممارسة النمو المهني المستمر في أثناء الخدمة.

تعال نتفكر

- (١) حاول تطبيق المعايير السابقة للمهنة على مهن مختلفة في المجتمع كمهنة الطب، ومهنة القضاء، ومهنة الهندسة ... ما مدى توافر هذه المعايير في تلك المهن.
- (٢) ما المقصود بالحرفة ... وما الفرق بين المهنة والحرفة؟
- (٣) إلى أي مدى تنطبق المعايير السابقة على التعليم؟ وهل يمكن القول بأن التعليم في مجتمعنا يرقى إلى مفهوم المهنة؟ أم أنه لا يخرج عن كونه حرفة؟

ثالثا:- مفهوم مهنة التعليم :

إذا حاولنا تطبيق المفهوم السابق للمهنة على التعليم فيمكن القول بأن التعليم مهنة من المهن الرفيعة باعتباره فنا من الفنون له قواعده وأصوله وتتوافر فيه جميع معايير العمل المهني السابق ذكرها. والمعروف أن الإعداد لأي مهنة يتطلب تخصصا في مجال عمل المهنة والأنشطة المتعلقة بها سواء منها ما هو نظري أو ما هو تطبيقي يقوم على أسس علمية. وفي هذا الإطار فإن النظرة الحديثة في مجال إعداد

المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم في أثنائها تؤكد على ضرورة جعل هذا الإعداد إعداداً مهنياً حقيقياً من خلال توجيه الدراسات والتدريبات التي يتلقاها المعلم عند إعدادهِ وتدريبهِ باتجاه احتياجات المهنة ومتطلباتها أسوة بما هو متبع عند الإعداد للمهن الأخرى.

ولقد كان ينظر إلى التعليم قديماً على أنه خدمة، تؤدي تطوعاً حيث كان يقوم بها كبار القوم ممن لا يبتغون من ورائها كسب العيش، ثم تحول بعد ذلك إلى حرفة أقبل عليها من كان في حاجة إلى عمل للارتزاق منه حيث احترفه في بادئ الأمر كل من أُم بالقراءة والكتابة وابتغي من وراء ذلك الرزق ... حتى صار يقال عنه آنذاك بأنه: " مهنة من لاهنة له ". غير أنه مع تعقد أمور الحياة وتحول نظرة المجتمعات إلى التعليم بحسبانه أحد أهم آليات صنع التقدم، وما صاحب ذلك من نمو البحوث في مجال التربية وتكنولوجيا التعليم وطرائقه واستراتيجياته، كذا التطورات التي لازمت ذلك في مجالات العلوم النفسية والاجتماعية، فقد تعدلت النظرة إلى التعليم وبات ينظر إليه على أنه علم وفن لا يستطيع ممارسة مهاراته إلا من تلقى الإعداد والتدريب اللذين يخولانه امتلاك الكفايات والقدرات التي تعينه على الوفاء بمتطلبات الممارسات المهنية في مجال المهنة التعليم .

وهكذا، فقد أصبح التعليم مهنة رفيعة، بل يمكن القول بأن مهنة التعليم هي " أم لكافة المهن " باعتبار القائمين عليها يقع على عاتقهم الإعداد للمهن الأخرى كافة، ومن هنا يأتي تأكيدنا على أن التعليم علم وفن والتزام بأخلاق المهنة.

فالتعليم علم: لأن ممارسته تتطلب معارف ومعلومات علمية ومهنية دقيقة لا تتوافر إلا من خلال الدراسة والاجتهاد والبحث، كما تتطلب مهارات وكفايات سلوكية تربوية متطورة، لكي يتمكن الممارس

المهني في مجال التعليم من تخطيط المواقف التعليمية وإدارتها وتقويمها بفاعلية، وكما يمكن أيضا من إدارة وقت التعلم ومصادره وموارده وتوجيهها لتحقيق تعلم فعال للطلبة، وليكون قادرا على ممارسة التفكير في ممارساته ومحاكمتها بطريقة ذاتية واتخاذ القرارات التصحيحية التي تساعد على تهيئة الظروف المادية والنفسية المواتية للتعلم الفعال.

والتعليم فن لأن ممارسته تتطلب حسا مرهفا وحكمة بالغة وتفهما لمشاعر كافة المتعلمين ووعيا بحاجاتهم، النمائية والتعليمية، والإمام الذكي بالأساليب المختلفة لتلبيتها، ودفعهم نحو التعلم وتنمية الرغبة لديهم للحرص على ممارسته والاستمرار في تحصيله، إلى جانب حفظ التوازن بين سير العمل التعليمي باتجاه تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ورفع كفايات طلابه ومستوياتهم التحصيلية والاهتمام بمشكلاتهم وشؤونهم الأخرى من ناحية، وخدمة المجتمع المحلي والعمل على تطويره إيجابيا من ناحية ثانية.

وتجدر الإشارة إلى أن الكفايات المتصلة بالعلم والفن، في مجال مهنة التعليم، وكذلك المهارات المعرفية والأدائية المتفرعة من هذه الكفايات والمكونة لها ليست موروثة، وفق آراء العلماء والباحثين، بل يتم اكتسابها عن طريق التعليم والدراسة والدربة والمران، حتى يصبح الممارس المهني في مجال التعليم قادرا على المواجهة والانسجام والتناغم مع الأدوار المتغيرة المنتظرة منه، وقادرا في الوقت ذاته على إحداث التغييرات الإيجابية المنشودة في إطار مهنته وفي محيط المجتمع الذي تعمل فيه مدرسته.

والتعليم أخلاق: ذلك أنه لكي يتمكن الممارس المهني في مجال التعليم من القيام بتبعات أدواره ومسؤولياته المهنية بكفاية وفاعلية، فلا بد وأن يركز في ممارساته لهذه الأدوار والمسؤوليات إلى قاعدة أخلاقية

ووطنية راسخة وواضحة، أساسها الصدق مع الذات ومع الآخرين، والتجرد والموضوعية والعدل، وحب الخير والحق والجمال، والإيمان بالقيم والمثل العربية والدينية الأصيلة، وبالتربية ودورها في بناء الإنسان وتحقيق تقدم الوطن، مما يجعل منه قدوة ومثلاً لمن يقوم على تعليمهم وتربيتهم، أو يتعاملون معه في أوجه النشاط المدرسي والمجتمعي المختلفة.

رابعاً: مقومات مهنة التعليم :

من خلال العرض الذي تقدم يمكن القول بأن شروط ومعايير العمل المهني تتوافر في مهنة التعليم وذلك على النحو التالي:

(أ) فالممارسات التعليمية يغلب عليها النشاط العقلي أكثر من النشاط الجسمي ... ذلك أن تخطيط الموقف التعليمي وتنفيذه وتقويم نتائجه وما يشتمل عليه ذلك من اختيار الاستراتيجيات المناسبة للتعليم والتعلم والتوظيف الفعال لتكنولوجيا التعليم وإدارة وقت التعلم ... وحفز المتعلمين نحو التعلم وتزويدهم بالتغذية الراجعة إلى غير ذلك من الممارسات المشابهة كلها نشاطات عقلية ... مما يمكن معه القول بأن هذا الشرط متوافر في مهنة التعليم.

(ب) وقد لا نكون في حاجة إلى التأكيد على أن التعليم يشكل خدمة عامة وحيوية من الناحية الاجتماعية. فلقد صار التعليم مطلباً عاماً لجميع الأفراد بغض النظر عن أصولهم الاجتماعية أو مقدراتهم الاقتصادية أو خلفياتهم الثقافية، بل إن أحد أهم مسؤوليات الممارس المهني في مجال التعليم تتمثل في سعيه المستمر إلى تنويع الخبرات التعليمية التي يقدمها للمتعلمين بما يتلاءم وما بينهم من تباينات وفروق فردية. كما أن الأصل في مهنة التعليم هي أنها تعتبر بمثابة خدمة للآخرين، وأن المعلم الأمين يترفع عن استغلال

طلابيه أو العمل على تحقيق مكاسب شخصية تتعارض مع التشريعات واللوائح والقوانين التي تنظم العمل في مهنته، الأمر الذي يجعلنا نطمئن إلى توافر هذا الشرط في مهنة التعليم.

(ج) وإذا كنا قد أوضحنا فيما سبق أن الكفايات اللازمة للممارس المهني في مجال التعليم والمتصلة بكون التعليم علما وفنا، لا تـورث بل يتم اكتسابها من خلال التعليم والتدريب، فإن البحوث والدراسات في مجال إعداد المعلم تشير إلى أن ثمة مجموعة أخرى من الخصائص أو السمات الشخصية التي يجب توافرها في المعلم والتي تمثل شرط ضرورة لنجاحه سواء في مرحلة الإعداد أو في مرحلة مزاولة المهنة، وأن هذه المجموعة من السمات هي استعدادات طبيعية لا تكتسب من خلال التعليم والتدريب، وسوف يرد توضيح لهذه السمات في الوحدة التالية والخاصة بأدوار معلم القرن الحادي والعشرين ومسئوليته المهنية. وقد يكون ما يهمنا في هذا الصدد هو الإشارة إلى أن العديد من المجتمعات المتقدمة بدأت في تطبيق بعض الشروط على راغبي الالتحاق بمهنة التعليم لـدي تقدمهم لكليات إعداد المعلم، ومن أبرز هذه الشروط هي توافر تلك الخصائص والسمات الشخصية في المتقدمين لهذه الكليات وذلك من خلال الاستعانة ببعض المقاييس النفسية التي تكشف عن توافر هذه الخصائص والسمات.

(د) وإذا ما انتقلنا للمقوم أو الشرط الرابع للمهنة والذي ينص على أن: المهنة تتطلب الإلمام بنوع من المعرفة المتخصصة، فيمكن القول بأن هذا المقوم يتوافر وبشدة في مهنة التعليم ... وذلك من خلال ما سبق أن أوضحناه من أن التعليم صار علما له أصوله وقواعده، نظرياته ومبادئه، ومن ثم فلم يعد بمقدور أي فرد ممارسة مهاراته

ما لم يتلق إعداداً مهنيًا متخصصًا يكتسب من خلاله الكفايات التي تعينه على القيام بمتابعات العمل التعليمي والإجادة فيه بشكل يعجز عنه دون هذا الإعداد. ولعل هذا الأمر يفسر لنا ما بدأنا نشهده في السنوات الأخيرة من اهتمام متزايد بإعداد معلمي جميع المراحل التعليمية وفي جميع التخصصات في إطار الجامعة داخل كليات التربية التي تزودهم بالمعارف والمهارات التربوية اللازمة للنجاح في ممارسة المهنة ... كما قد يفسر لنا ذلك أيضًا ما بدأنا نشهده أخيرًا من حرص وزارة التربية والتعليم في مجتمعنا على عدم التعيين في وظيفة معلم من لم يتلق الإعداد التربوي اللازم. ولعل هذا أيضًا يعينك على فهم السبب وراء دراستك لعلوم التربية جنبًا إلى جنب مع ما سبق ودرسته من علوم أخرى في إطار تخصصك الأكاديمي بالجامعة.

(هـ) وفيما يتعلق بالمقوم أو الشرط الخامس، والذي يشير إلى أن المهنة تضع المعايير أو المستويات اللازمة لمزاولة المهنة ... فمن المعروف أن لكل المهن المتعارف عليها كالطب والهندسة والمحاماة وما شابهها تنظيماتها المهنية المستقلة التي يقوم أفرادها بوضع المعايير أو المستويات اللازمة لمزاولة المهنة ولا يسمح لأي فرد بمزاولة المهنة إلا إذا أقر التنظيم المهني المعين مؤهله وتم التأكد من وفائه بالمعايير والمستويات المطلوبة ومن ثم يتم قيده ضمن الصالحين لمزاولة المهنة. وفيما يتعلق بمهنة التعليم، فإن هذا الأمر لم ينضج بعد بالقدر الكافي في مجتمعنا ... فلم يزل التعليم خدمة تضطلع الدولة عادة بتوفيرها، والدولة من جانبها لم تستطع حتى الآن، لأسباب تاريخية وتربوية، أن تحدد مستوى مهنيًا تلتزم به في السماح بمزاولة مهنة التعليم، كما أن التنظيم المهني للمعلمين في مجتمعنا لم يصل بعد إلى

القوة التي تمكنه من تحديد معايير أو مستويات معينة لمزاولة المهنة ... من أجل ذلك كله يمكن القول بأن مهنة التعليم في مجتمعنا لم تستكمل بعد هذا الشرط بالقدر الكافي.

(و) بالنسبة للمقوم السادس، فكما سبق القول بأن الممارسة المهنية في مجال التعليم وفي بلداننا العربية على وجه الخصوص تركز إلى منظومة أخلاقية رصينة مستمدة من ثقافتنا العربية الأصيلة وديننا الإسلامي الحنيف، ولقد كان المعلم العربي ولم يزل يمارس نظاما قيميا راقيا وواضحا ينعكس في تصرفاته بصفة خاصة وفي سلوكه مع طلابه بصفة عامة ... وسوف نوضح فيما بعد بنود أخلاقيات مهنة التعليم كما تعكسها ثقافتنا العربية.

(ز) وبالنسبة للمعيار السابع والذي ينص على أن: المهنة توفر لصاحبها عملا له طابع الدوام وعضوية مستمرة فيه ... حيث يبدو ذلك واضحا في المهن المستقرة، فالطبيب والمهندس والصيدلي ... يبقون على صفاتهم ملتحقين بتنظيماتهم المهنية مهما طرأ على نشاطهم من تغير ... أما فيما يتعلق بمهنة التعليم فمن الواضح أن هذا المعيار لم يتحقق بعد بالقدر الكافي خاصة في مجتمعنا، فبالرغم من أن هناك تنظيم مهني للمعلمين في مجتمعنا يضم في عضويته المنتسبين إلى مهنة التعليم إلا أن معظم هذا التنظيم لم يستكمل بعد المقومات اللازمة لتحقيق هذا المعيار. ومن ناحية أخرى فإن المعلمين الذين يتركون العمل في مجال مهنة التعليم ويلتحقون بأي عمل آخر فإنهم يفقدون صفاتهم المهنية كما يفقدون عضويتهم في هذا التنظيم المهني. غير أن ثمة العديد من المؤشرات الاجتماعية والتربوية التي تنبئ بقرب تحقق هذا المعيار، ولعل أبرز هذه المؤشرات يتمثل فيما بدأ يتواتر على

الساحة العربية من اهتمام متزايد بالتعليم وبتحسين الأوضاع المادية والأدبية للمعلمين، وربما يفسر لنا ذلك ما بدأنا نشاهده في السنوات الأخيرة من تنامي أعداد كليات التربية في مجتمعاتنا من ناحية، ومن تنامي مماثل في أعداد راغبي الالتحاق بهذه الكليات وبمهنة التعليم والاستمرار فيها من ناحية ثانية.

(ح) وأخيرا فإن مهنة التعليم تحقق المعيار الثامن للمهنة والذي يشير إلى أن: المهنة تفرض على الممارس المهني الحرص على النمو المستمر في أثناء الخدمة. ذلك أن النمو المهني للمعلم أصبح ضرورة عصرية ملحة تفرضها اعتبارات كثيرة يتمثل أبرزها فيما يلي:

١. ما يشهده عصرنا الراهن من انفجار معرفي وتطور مذهل في مجالات العلوم والتكنولوجيا ... والذي يفرض على المعلم أن يظل على اتصال دائم بالمستجدات في مجال تخصصه الأكاديمي والمهني، فيكتسب لها ويكسبها لاحتياجاته المهنية بما يتناسب ومتطلبات التعليم المستمر مدي الحياة. ومن ثم فإن عدم مواكبة المعلم لهذه المستجدات يجعله غير قادر على مواجهة التحديات وغير فعال في تنظيم تعليم طلابه وتعلمهم، لأنه في مثل هذه الحالة سوف يزودهم بمعلومات ومعارف أصبحت لا غية ويكسبهم مهارات غير صالحة للانتقال والتطبيق في المستقبل المجهول الذي يواجهونه.

٢. التقدم والتطور المذهلين في طرائق وأساليب التعليم والتعلم وفي تقنياتها، يجعلان السعي للنمو المهني المستمر التزاما حيويا لمعلم اليوم، ليتمكن من مواكبة هذه التطورات ومواجهة التحديات التربوية المرتبطة بها.

٣. المكتشفات الميكولوجية الحديثة التي تتصل بشخصية الإنسان ومراحل تطوره المعرفي والعوامل المختلفة المؤثرة في تعلمه، وما

تؤدي إليه من تغير في الحاجات النمائية والتعليمية للمتعلم ... فكل هذا يحتم على المعلم ضرورة الحرص على الإطلاع عليها وتطوير أساليبه في تنظيم التعلم بما يتلاءم وهذه المكتشفات.

وهكذا نصل إلى القول بأن مهنة التعليم تفرض على الممارس التربوي ضرورة الحرص على النمو المهني المستمر بحساباته مقوما هاما من مقومات التربية المتجددة وبعدها أساسيا من أبعاد استراتيجية الكسيف في التربية التي يسعى إليها مجتمعنا والتي تستند إلى وجود معلم متجدد متطور دائم السعي لتنمية ثقافته الأكاديمية وتطوير ذاته المهنية، معلما لا يتوقف عند حد معين لتطوير قدراته وإمكاناته وتوظيفها جميعا بالتزام وإخلاص في توفير النمو الشامل المتكامل السوي لطلابه جميع طلابه.

والخلاصة هنا ... تتمثل في القول بأن التعليم أصبح اليوم مهنة تتوافر فيها معايير ومقومات ومتطلبات العمل المهني شأنها في ذلك شأن المهن الأخرى المتعارف عليها والمستقرة كالطب والهندسة والصيدلة وسواها ... غير أن هناك بعض شروط المهنة التي لم تستكمل بعد بالقدر الكافي بالنسبة لمهنة التعليم، الأمر الذي يتطلب بذل مزيد من الجهود المخلصة في هذا المجال لاستكمال هذه الشروط والمقومات في سبيل الارتقاء بهذه المهنة باعتبارها أما لكافة المهن الأخرى.

قضايا للتفكير والنقاش

(١) ما اسم التنظيم المهني للمعلمين في مجتمعنا؟ وما متطلبات الانضمام لعضوية هذا التنظيم المهني؟ وما الدور الذي يقوم به هذا التنظيم للارتقاء بمهنة التعليم في مجتمعنا في الوقت الراهن؟
اكتب تقريراً في حدود صفحتين حول التنظيم المهني للمعلمين في مجتمعنا انطلاقاً من الإجابة عن الأسئلة السابقة، مبيناً مستقبل هذا التنظيم.

(٢) ما مقومات المهنة التي لم تستكملها مهنة التعليم في مجتمعنا بالقدر الكافي بعد؟ وما الأسباب وراء ذلك؟ وما الدور المطلوب من كل من المعلم والسلطات التربوية في المجتمع لاستكمال هذه المقومات؟
تجاوز مع بعض المعلمين حول هذه المقومات ... واكتب تقريراً في حدود صفحتين تبين فيه وجهة نظرك في هذه القضية.

(٣) قم بالتعاون مع بعض زملائك بدراسة ميدانية تسعون من خلالها إلى التعرف على الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في مجال التنمية المهنية للمعلمين من حيث: أنواع البرامج التي تقدم لهم في هذا الشأن، مدى كفايتها لتلبية احتياجاتهم التدريبية الفعلية، مدى إسهام هذه البرامج في الارتقاء بمهنة التعليم في مجتمعنا.

الفصل الثالث

مهنة التعليم ومهنية المعلم

مقدمة:

لا شك أن التعليم يعد من متطلبات الحياة الحديثة، حيث يساهم التعليم في تطوير وتحديث المجتمع، وكذلك يساهم التعليم في إعداد أفراد الأمة وتشكيلهم ثقافيا واجتماعيا لكي يكونوا مواطنين قادرين على إقادة وتطوير مجتمعهم، وكذلك المعلمون يقومون بأدوار متباينة عبر التاريخ الإنساني كله في تربية وتنشئة الأجيال الجديدة لكي تساهم في تطوير المجتمع.

ولكن على الرغم من ذلك كله فإن الكثيرين من منا لم يكونوا على مدى السنوات الطويلة الماضية راضين عن الأوضاع الحالية لمهنة التعليم، وما زال الكثيرين منا أيضا يشعرون بأن إعداد المعلم وتنظيم مهنة التعليم والارتقاء بها وبمكانتها أمور تحتاج إلى دفعة قوية للأمام لدعم مكانة هذه المهنة وتمكين المعلم من القيام برسائله الحقيقية في المجتمع المعاصر.

وبسبب إزدياد الطلب الاجتماعي للفئات الاجتماعية المختلفة في المجتمع على التعليم، أصبحت مهنة التعليم من المهن المرغوب فيها، كما أصبح التعليم مناط به مهام كثيرة بصدد تطوير المجتمع المعاصر. ومن هنا فإن الحديث عن التعليم كمهنة أمر ضروري لطلاب كليات التربية، وهم معلمى الغد الذين سوف يتحملون تبعات مهنة التعليم في تربية وتنشئة الأجيال الجديدة وتحقيق الآمال الكبيرة الملقاه على عاتق التعليم في مصر. ومن هنا فإن الأمر يلزم التعرف على المهنة ومقدماتها، وكذلك على أسس ومحددات مهنة التعليم، والمراحل التاريخية المختلفة التى مرت بها مهنة التعليم. وهذا ما سوف نعالجه في الصفحات التالية.

أولاً: تعريف المهنة:

لتصنيف وتسويب المهن والأعمال، يجب أولاً أن نفرق بين اصطلاح "النشاط الاقتصادي" وإصطلاح "المهنة" فالنشاط الاقتصادي هو الميدان الذي يعمل فيه الفرد بصرف النظر عن مهنته، أما المهنة فهي مجموع الوظائف والأعمال والمهارات والواجبات التي يجب أن يؤديها الفرد.

ويتم تصنيف المهن على أساس تجميعها في مجموعات متشابهة تضم كل مجموعة عدداً من المهن المتشابهة، وتختلف النظم المتبعة في تسويب وتصنيف المهن والأعمال باختلاف الغرض من تطبيقها، إلا أنها تكون جميعها في شكل مجاميع أو أقسام رئيسية يحتوى كل منها على أقسام أو مجاميع أخرى فرعية، يربطها طابع العمل وخصائصه وتنقسم بدورها إلى مهن وتخصصات مختلفة^(١).

وقد أعد مكتب العمل الدولي تصنيفاً دولياً للمهن يصلح دليلاً للدول - المختلفة - لتبنى كل دولة على غرار التصنيف الذي يلائم ظروفها ويحتوى هذا التصنيف الدولي على ١١ قسماً رئيسياً ينقسم إلى ٧٣ باباً ويضم ٢٠١ فصل بها ١٣٤٥ مهنة. والأقسام الرئيسية هي^(٢).

١. أصحاب المهن الفنية والعلمية.
٢. المديرون والمشتغلون بالأعمال الإدارية والفنية.
٣. المشتغلون بالأعمال الكتابية.
٤. المشتغلون بأعمال البيع.
٥. المشتغلون بأعمال الزراعة والصيد والغابات.
٦. المشتغلون بالمناجم والمحاجر.

٧. المشتغلون بأعمال النقل والمواصلات.

٨. أصحاب الحرف والعمال والصناع.

٩. الفعلة والعتالون.

١٠. المشتغلون بالخدمات والرياضة والترفيه.

١١. عمال غير مصنفين حسب المهن.

وقد استخدمت منظمة الدول الاقتصادية المتقدمة O . E . C . D التصنيف الدولي للمهن ، إلا أن التصنيف الأمريكى للمهن الذى يحتوى على ٤٠,٠٠٠ مهنة لم يراع التصنيف الدولى للمهن، ويهتم توصيف المهن بوصف الوظيفة Job Description أى بيان الخصائص الرئيسية التى تساعد على التعرف على أفراد المهنة، وخصائص التخرج Qualification Rating التى تهتم ببيان المهارات والمعارف التى يجب إكسابها للفرد للعمل فى مهنة ما ^(٣).

ولقد نتج عن ذلك ظهور العديد من المستويات التى تقسم إليها الأعمال المختلفة وهى: ^(٤).

١. مستوى الأعمال المهنية Professional

٢. مستوى الأعمال شبه المهنية Semi – Professional

٣. مستوى العمالة الماهرة Skilled Labour

٤. مستوى العمالة غير الماهرة Un – Skilled Labour

ولا شك أن هذه المستويات السابقة تمثل عددا من الخدمات التى تؤدى، ويلزمها الالمام بمعلومات ومهارات معينة، كما أن الفروق بين هذه المستويات ليس فى نوع العمل، بل يكمن فى طبيعة العمل من حيث علاقته بمستوى الاعداد المطلوب لهذا المستوى.

ولقد ظهر العديد من التصنيفات للمهن، نذكر منها تصنيف يطلق عليه الأسلوب العلمي ويتضمن تصنيف المهن والحرف إحدى عشرة مجموعة هي: (٥).

١. الأعمال المهنية والفنية ما أشبه.

٢. أعمال الفلاحة والزراعة وإدارة المزارع.

٣. المديرون والمسئولون والملاك.

٤. الأعمال الكتابية.

٥. أعمال المبيعات.

٦. العمالة المهرة.

٧. العمال أنصاف المهرة.

٨. الأعمال المنزلية.

٩. أعمال الخدمات العامة.

١٠. العمال الملاحظون الزراعيون.

١١. العمال غير المهرة.

وإلى جانب ذلك ظهر التصنيف البريطاني الذي يقوم على أساس الألقاب المهنية حيث تضمن أربع مجموعات رئيسية، ثم تقسيمها إلى مجموعات فرعية للمجموعات الرئيسية هي: (٦).

١. المهن الفنية والإدارية.

٢. مهن الخدمات العامة.

٣. المهن الكتابية والمبيعات.

٤. المهن الزراعية والصيد وأعمال الغابات.

ولا شك أن ظهور هذه المهن وتعددتها، يوضح لنا أن حياة الإنسان المعاصر لم تعد بسيطة، بل أصبحت معقدة ومتنوعة، ولم يعد بإمكان الإنسان الفرد أن يقوم بكل احتياجات الحياة فأصبح في حاجة ماسة إلى العديد من الآخرين الذين يقومون بأداء مهن ما تسهم في تطوير وتلبية احتياجات الإنسان المعاصر، الذي لم يعد قادراً بمفرده على مجابهة الحياة بكل مشاكلها وهمومها ومتطلباتها العديدة. ولكي يكون الإنسان آمناً على تلبية احتياجاته المتعددة، فإنه يلجأ إلى آخرين يمتثلون مهن نوعية تؤدي للإنسان حاجاته وهو في طمأنينة من أن هذه الحاجات المتعددة، يقوم بها إنسان ذو مهارات وخبرات وإعداد وتدريب على المهنة المناطة به القيام بها. إن تعدد المهن رهن بتغير وتعدد حياة الإنسان المعاصر وتقسيم العمل حيث أنه لم يعد قادراً على أن يلبي احتياجاته بمفرده كما كان يفعل في المجتمعات البدائية.

ثانياً محددات المهنة:

بتعدد المهن والوظائف والأعمال التي يقوم بها الإنسان في الحياة المعاصرة، مرت المهنة بتعريفات كثيرة ومتنوعة، بل متضاربة أحياناً، فهناك العديد من التعريفات والمحددات حول مفهوم المهنة، اختلفت هذه التعريفات والمحددات باختلاف الزمان والمكان، وكذلك باختلاف الفكر أو العالم صاحب التعريف، والتوجهات الاجتماعية والاقتصادية التي حكمت تفكيره أثناء صياغته لمفهوم المهنة. ونحن هنا لن نخوض طويلاً في تلك الدروب الشائكة حول محددات المهنة، وسوف نعرض لمجموعة من المحددات (الأسس) التي تميز المهنة عن غيرها من الأعمال كالحرفة والوظيفة ... الخ.

١. أن المهنة تتضمن بصفة أساسية أعمالاً عقلية بمعنى أن يعتمد أعضاء المهنة على المهارات العقلية في مزاولة أعمالهم أكثر من اعتمادهم على المهارة اليدوية أو الجسمانية. إلا أن هذا لا يعني أن تكون هناك بعض المهن التي قد تعتمد على قدر من المهارة اليدوية أو الجسمانية، غير أن النشاط العقلي للمهن هو الذي ينبغي أن يتحكم في المهارة اليدوية أو غيرها ويوجهها.
٢. أن المهنة تقوم على أساس من الثقافة المهنية، ويقصد بالثقافة المهنية مجموعة المعلومات والمعارف الفنية وأنماط السلوك المهني والقيم والاتجاهات المرتبطة بالمهنة، والجدير بالذكر أن كل مهنة تستند إلى واحد أو أكثر من المبادئ المعرفية والعلوم والتي تستقى منها الأسس العامة لها وتبنى عليها التطبيقات والمهارات اللازمة لها، ومن الطبيعي القول أنه يجب أن لا تتوافر هذه الثقافة - بغير أرباب المهن.
٣. أن يستغرق الإعداد للمهنة أطول فترة ممكنة من التعليم والتدريب المتخصصين على المستوى الجامعي، فلا شك أن ممارسة أية مهنة من المهن ذات المكانة العالية تتطلب فترة طويلة نسبياً من الإعداد السابق بحيث يحتل التخصص أطول فترة ممكنة.
٤. أن المهنة توجه مبادئها الأساسية "تعمل" إلى أهداف ونهايات محددة وعملية، بمعنى أن تهتم المهنة بالخدمة التي يجب أن تقدمها للمجتمع أكثر من إهتمامها بما يعود على أعضائها من نفع مادي كأساس لتنظيم المهنة وممارستها، بحيث يتحتم على الممارسين لها أن يؤدوا واجبات معينة بغض النظر عن أية اعتبارات أخرى، وهذا بالطبع يتضمن ثقة الجمهور بالممارسين المهنة.

٥. للمهنة عادة رابطة أو روابط مهنية، حيث لكل مهنة مستويات وطرق الانتقاء والإعداد لها والاشتراك فيها، ومعنى هذا أن يكون لكل مهنة رابطة تكون مسئولة عن تنظيم دخول الأفراد للمهنة وتجديد مستوياتهم بحيث لا يقبل بها إلا الفرد الذي تتوفر فيه السمات التي تخول له الدخول في المهنة.

٦. للمهنة دستور أخلاقي يرجع إليه عند الضرورة، ولعل أهم الأسباب التي دعت إلى إنشاء المنظمات أو الروابط المهنية إيجاد جهاز يستطيع أن يراقب مستويات السلوك المهني، وهذه المستويات متضمنة فيما يطلق عليه "الدستور الأخلاقي" والجدير بالذكر أن أعضاء المهنة هم الذين يضعون الدستور الأخلاقي وتفسيره، كما أنه منوط بهم مراجعة مدى تنفيذه والالتزام به من جانب أعضاء المهنة.

٧. أن يتمتع أعضاء المهنة بقدر من حرية التصرف في ممارسة العمل المهني، لأن المهني غالباً ما تواجهه مشكلات تتطلب قدراً من المبادأة واتخاذ القرارات، لذا فتوفير قسط من الحرية أمر ضروري ويتم ذلك في ضوء أهداف المهنة وأخلاقياتها.

٨. تؤكد المهنة على أهمية التعلم الذاتي Self Learning والتدريب أثناء الخدمة، حتى يستطيع أفرادها المواكبة بين التراكم المعرفي السريع والمشكلات الناجمة من ناحية وقدراتهم وثقافتهم المهنية من ناحية أخرى.

ثالثاً: مهنة التعليم في ضوء محددات المهنة:

طالما نادى المعلمون بأن التعليم مهنة من المهن الرفيعة على الرغم مما يجابههم به المجتمع أحياناً من عدم الاعتراف بهذه المهنة.

فالشروط أو المحددات السابقة، كثيرا ما تنطبق على المعلمين المشهود لهم بالكفاية والمهارات والسلوك المهني المشرف، إلا أن المهنة ككل ينقصها في أحيان أخرى بعض هذه المحددات الهامة، وسنحاول فيما يلي تحليل موقف مهنة التعليم في ضوء المحددات الثمانية السابقة:

١. بالنسبة للأعمال أو الأنشطة العقلية:

وفي هذه الناحية يمكن أن يطرح التساؤل التالي. ما هي أسرار مهنة التعليم؟ وهل هذه المهنة تتطلب أو تتضمن أنشطة عقلية؟ والإجابة على هذا السؤال تتضمن جانبين وإن كان من الصعب الفصل بينهما نظرا لارتباطهما معا وهما الجانب النظري والجانب التطبيقي فالمعروف أن النظام المعرفي لمهنة ما يتمثل في مجموعة المعارف والمهارات المتعلقة أو المرتبطة بها، وهذا واضح وجلي فيما يتلقاه المعلم أثناء إعدادة، وجانب كبير من هذه المعارف والمهارات يتعلق بالمادة الدراسية التي سيقوم بتدريسها بعد انتهاء الإعداد، وعن كيفية توصيل هذه المادة فهي تتعلق بالتعليم من حيث صفاته وخصائصه هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى ما يتعلق بالمجتمع ومدى الارتباط بينه وبين التعليم وما يحدث داخل الفصل^(٨).

ومن هنا تتضح أهمية الجوانب المهنية في إعداد المعلم أضف إلى هذا أن عملية التعليم - في جوهرها - تتضمن تحليلا عقليا - كما أن صياغة الأهداف التربوية والإجرائية وبناء المقررات الدراسية يتطلب في جوهره - تحليلا عمليا للمعلومات المتعلقة بالمجتمع والمتعلم والمادة الدراسية. هذا بالإضافة إلى أن الموقف التعليمي يتطلب من المعلم معرفة قدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم، الأمر الذي يتطلب من المعلم الإلمام بالعديد من الدراسات المختلفة.

٢. أما بالنسبة إلى الثقافة المهنية في مجال التعليم:

لاشك أن القرن الحالى كان مسرحا لكثير من البحوث والدراسات والتجارب التى أنتجت مجموعة هائلة من المعلومات والمهارات وجددت عدة قسيم واتجاهات تتعلق بالثقافة المهنية التربوية التى تشمل على علم النفس والتربية والتدريب العملى، وعلى مجموعة منتقاه من المواد المفيدة للمعلم كالمنطق والفلسفة وعلم الاجتماع وعلم الاقتصاد والصحة وغيرها .. (٩).

وبذلك انعدمت أهم الموانع التى تحول دون إرتقاء التعليم إلى مستوى المهن المعترف بها، وتستقى مهنة التعليم الأسس والتطبيقات التى تلزم لها من أكثر من ميدان من ميادين المعرفة، مثل الفلسفة والاجتماع والانثروبولوجيا، وقد اسهمت هذه العلوم الأساسية وغيرها فى بناء قدر كاف من الثقافة المهنية التربوية التى وضعت موضع التجريب للتحقيق من صحتها^(١٠) ومع ذلك فإن قلة من المعلمين الذين يدركون علاقة العمل الذى يمارسونه بهذه العلوم أو يحاولون التعمق فى دراستها بقصد الاستفادة منها فى عملهم.

ومن المعروف لنا جميعا أن المشتغلين بالتعليم فى المدارس ليس لديهم جميعا قدر مشترك من الثقافة المهنية التى تنمى المعلم باستمرار فى مهنته، بل أن الملاحظ أن بعض المعلمين الذين تلقوا هذه الثقافة التربوية فى معاهد وكليات متخصصة كثيرا ما يستخدمون استراتيجيات شخصية مستقلة عما يستخدمه الآخرون وكثيرا ما ترتفع أصوات بين المعلمين أنفسهم تنادى بأن المهارة الكامنة فى عملية التعليم تقوم أساسا على خبرة المعلم وحكمته والأساليب السائدة، أكثر مما تقوم على مهارات ومعلومات مهنية ثبت صحتها.

لقد كانت النظرة القديمة إلى العملية التعليمية هي أنها عملية يمكن أن تستم نون حاجة إلى مهارة خاصة، وأن أى شخص يعرف المعلومات أو المهارات المطلوب تعليمها يستطيع أن يعلمها للغير وما زالت هذه النظرة سائدة فى كثير من الأوساط التعليمية وبخاصة فى التعليم الفنى والتعليم الجامعى، وواضح أن هذه النظرة تجمد التعليم وتجعل منه حرفة من الحرف البسيطة التى لا تحتاج إلى ثقافة مهنية خاصة ولا تهتم إلا بنقل المعلومات فتهمل الأهداف التربوية من التعليم وتتجاهل أثر الطريقة التى تستخدم على تفكير الطالب ونمو شخصيته وغير ذلك من الآثار السلوكية التى ترتبت على هذا التعليم^(١١).

٣- أما بالنسبة للإعداد للمهنة:

ليس من شك فى أن الاهتمام المتزايد بالإعداد المتخصص للمعلم يعتبر من أهم التطورات التى شهدتها ميدان التربية، وقد يتضح هذا من الدراسة التتبعية لتاريخ التربية. حيث لم يعد الباب مفتوحا لأى فرد لامتھان مهنة التعليم^(١٢) كما صار هناك نوع من الاهتمام بتوفر شروط ومستويات معينة لمن يلتحق بمهنة التعليم، ولعل ذلك يتضح من تنوع أساليب الإعداد "الاسلوب التتابعى" و "الاسلوب التكاملى" هذا علاوة على تعمق النظرة نحو فلسفة وأسس إعداد المعلم من حيث التركيز على الجانب الثقافى العام الذى يعد ضرورة لمعلمى المدارس الابتدائية والثانوية وأساتذة الجامعة على السواء، والذى يعتبر الأساس الأول للمعلم لكى يخلق نوعا من التكيف مع المجتمع الذى يعيش فيه، فالمعلم بدون هذا الإطار الثقافى العام كمن يعيش فى كهف مظلم لا تطل نوافذه على العالم الخارجى^(١٣) هذا إلى جانب الإعداد المهنى التخصصى الذى يكسب المعلم الحس المهنى اللازم لعمله.

٤- أما بالنسبة لما تقدمه المهنة من خدمات إجتماعية للمجتمع:

فإن مهنة التعليم تنطبق عليها هذه الضرورة، حيث أن التعليم يقدم لقطاعات المجتمع بأكملها بغية تعديل السلوك وتنمية أنماط التفكير العلمي وتنمية القيم والاتجاهات، ومن هنا فإن التعليم عملية متكاملة تستهدف تنمية شخصية الأفراد المنخرطين فيه في غالبية النواحي، دونما انتظار من جانب القائمين على عملية التعليم لتحقيق أية مكاسب شخصية أو ذاتية. لذلك فإن التعليم من هذا المنظور يعد مهنة كسائر المهن وينطبق عليه معيار "الدافعية الاجتماعية" أي تقديم خدمات اجتماعية لمجتمع بغية تقدمه وتطوره نحو الأفضل.

٥- أما بالنسبة إلى الروابط أو تنظيمات المهنة:

فإننا نلاحظ أن معظم المعلمين في البلاد المختلفة لهم جمعيات أو نقابات مهنية، وهذه التنظيمات أو الروابط تختلف سلطاتها من بلد إلى آخر، من حيث التركيز على تمثيل مصالح المعلمين باعتبارهم يعبرون عن مصالح فئات إجتماعية في المجتمع. أو تحسين أحوالهم المادية أو الاجتماعية المحيطة بهم، أو من حيث التركيز على السيطرة على المهنة والعمل على رفع مستوى الأداء في الخدمة والتدخل في مستوى الإعداد لها، واشتراط المؤهلات اللازمة لممارستها والمطالبة بحد أدنى لمستوى الأداء ومساءلة المعلم عن عدم وصول تلاميذه إلى المستويات المناسبة لهم^(١٤).

٦- أما بالنسبة لدستور المهنة وأخلاقياتها:

فنتضمن أخلاقيات مهنة التعليم تأكيدات لضمان المصلحة العامة في أفضل صورة ممكنة، وهذا بالإضافة إلى كون دستور المهنة دليلاً للعمل والسلوك، علاوة على أنه يعتبر أساساً لمحاسبة أفراد المهنة بما

يضمن حماية أفرادها من ناحية، علاوة على إعلام المجتمع وتنويره من ناحية ثانية على تقديم بعض الخدمات والأعمال للعاملين بمهنة التعليم.

وقد قامت بعض نقابات المعلمين في البلاد العربية وغيرها بوضع ميثاق لأخلاقيات المهنة الواجب مراعاتها في عملهم بحيث يحال المخالفون إلى المحاكمة التأديبية حرصا على سمعة المهنة وثقة الجمهور بها. ويبدو أن هناك وعيا متزايدا في العالم المعاصر بأهمية تنظيم هذه المهنة وزيادة فعالية المنظمات أو النقابات التي تسيطر عليها، وهذا يبشر بأن مهنة التعليم تتجه إلى مستوى المهنة المعترف بها.

٧. أما فيما يتعلق بحرية التصرف واتخاذ القرار:

فإن المعلم يمارس مدى معين من الحرية في مهنته، حيث يحدد مستوى المتعلم ويقومه، ويرفض نوعا من السلوك ويقبل آخر. ويحدد الطريقة الملائمة للتدريس، وهكذا وهو في هذا كله يمارس حرية التي خولها له إعداد، غير أن هذه الحرية - شأنها شأن المهن الأخرى - مشروطة بتحمل مسؤولية أحكام المعلم وقراراته - كما أن هذه الحرية تتباين تباينا كبيرا وفقا لنوع الإدارة التعليمية من زاوية المركزية واللامركزية^(١٥) وطبيعة وبنية النظام السياسي السائد.

إن المعلم شأن الطبيب ورجل القضاء عليه أن يتخذ في كثير من المواقف التي تتصل بمهنته الكثير من القرارات التي لها آثار بعيدة المدى في حياة من يتعامل معهم. فالمعلم هو الذي يمهد الطريق على أوسع مدى أمام الطالب لكي يتعلم ويتفتح ذهنه وتنمو شخصيته، وقد يشجعه ويعدل من فكرته عن نفسه ويزيد من طموحه وثقته بنفسه وينمي قدراته ويوجه سلوكه وعلاقاته بغيره مستخدما في ذلك الاستراتيجيات التي تؤدي إلى ذلك.

أما بالنسبة إلى المحدد الأخير والخاص بالتعليم الذاتي والتدريب أثناء الخدمة.

فتكاد تكون تلك السمة من أهم مقومات المهنة نظرا لأنها تسهم في التجديد المعرفي والمهاري للقائمين على المهنة، وإذا ما تتبعنا التعليم - في حركته - نلاحظ الاهتمام المتزايد بالدراسات وأساليب البحث والتجريب سواء في الجامعات أو مراكز البحوث، كما يبدو ذلك واضحا في برامج التدريب المختلفة التي تعقد أثناء الخدمة سواء التأهيلية أو التجديدية.

إن عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة كعملية مكملية للتنمية الذاتية التي يقوم بها الفرد بنفسه بتعليم نفسه بطريقة مستمرة طول حياته. أن العمل على توجيه ونجاح هذه العملية سوف يجعل مهنة التعليم عملا محببا إلى النفس ومجددا للنشاط والذهن ويقضى على الجمود في المهنة والملل الذي يعاني منه بعض المعلمين. ويمكن أن تقوم منظمات المعلمين والإدارات التعليمية بتنظيم فرص التدريب أثناء الخدمة والتخطيط الكافي لهذه العملية وأن توثق الصلة بين القائمين بهذا العمل وبين كليات إعداد المعلمين لضمان اتصال عملية الإعداد قبل الخدمة وفي أثنائها وحصول هذه الكليات على التغذية المرتجعة من خلال التدريب^(١٦) وعن طريق التعليم المستمر والنمو الذاتي في المهنة بتزايد إنتاج المعلم كما وكيفا ويحقق له التقدم والرضا عن نفسه ويميزه عن الآلة التي يتناقص إنتاجها عن طريق الاستعمال المستمر.

رابعاً: التعليم كمهنة:

مر التعليم من خلال تطوره كمهنة بثلاث مراحل متميزة هي:

١. المرحلة قبل المهنية.

٢. المرحلة شبه المهنية.

٣. المرحلة المهنية.

١- التعليم فى المرحلة قبل المهنية:

هذه المرحلة دامت عصوراً طويلة، حيث كانت التربية نشاط تلقائى ظهرت مع ظهور الجماعات الإنسانية، وبظهور الحاجة إلى العيش والبقاء والاستمرار ومع تراكم الخبرات والمعرفة، كان من الواجب على كل فرد ناضج أن ينقل إلى الجيل الذى يليه المعارف والخبرات التى مر بها واكتسبها أو توارثها وكان هذا النوع من التربية يتم فى إطار عائلى، حيث يقوم الآباء بتربية الأبناء من حيث تعليمهم فنون الصيد وأساليب الزراعة والأنشطة لمواجهة صعوبات الحياة، كما قامت الأمهات بدور المعلمات للصغار من حيث تعليمهم اللغة والعادات المنتشرة، وتولى الكهنة الجانب الأخلاقى فى تعليم الناشئة.

ولم تكن الحاجة تدعو فى القبائل (البدائية) إلا إلى ما يلقنه الآباء والأمهات إلى صغارهم وما يلاحظ الصغار من أعمال وسلوك الكبار، ولم ينتظر من الصغار إلا تعلم ما يؤهلهم ليكونوا أعضاء مقبولين فى مجتمع القبيلة وفى هذه المرحلة عهد تعليم الكتابة إلى موظفين حكوميين، وإلهم عهد أيضاً الإشراف على نسخ المواد المكتوبة، والتى كان الطلبة يقومون بنسخها، وما فوق هذه الأعمال البسيطة كان يعهد إلى أفراد من جماعة الكهنة المسئولين عن تدريس الدين والمحافظة على التراث الأدبى والدينى^(١٩).

فى مصر الفرعونية لم يكن هناك نظام المعلمين المتخصصين الذين ترصدهم الدولة لتعليم النشء، ولكن النظام السائد كان يتبلور فى وجود طائفة من المتعلمين المثقفين الذين يشغلون وظائف ملحوظة فى كافة أعمال الدولة ومرافقها، كان أولئك الكبار من موظفى الدولة يؤدون أعمالهم ويقومون إلى جانب ذلك بتعليم النشء ولذلك كان من الطبيعى أن يضاف إلى الألقاب والرتب التى يحملونها، لقب "المعلم".

ولقد كانت نظرة (المجتمع الإسبرطى) إلى المعلم باعتباره موظفاً فى الدولة إحياءاً للعادة البدائية القبلية حيث كان يقوم بتربية الأولاد كل الذكور الكبار فى المجتمع واختلفت وجه نظر (المجتمع الأثينى) حيث لم يكن المعلمون موظفين فى الدولة، كما أن نظرة الناس لديهم كانت تختلف باختلاف الظروف الاجتماعية والسياسية. وكان ينظر إلى معلم المدرسة الأولية فى أثينا نظرة بسيطة، وذلك بسبب قبوله رسوماً لتعليم الأبناء (٢٠).

وبسبب الشعور السائد والمنتشر فى ذلك الوقت بأن "من لا يستطيع أن يفعل شيئاً يستطيع أن يعلم" وهناك من كتاب اليونان من ذكر بأن معلمى اللغة كانوا من بين الذين لم ينجحوا فى أى مهنة أخرى. وقد ساعد اسناد وظيفة التدريس إلى العبيد على الانتقاص من قدر هذه المهنة (٢١) ولم يكن هؤلاء العبيد من الطبقة الدنيا بالضرورة، لأن كلمة العبيد كانت تطلق على المواطنين من دولة معينة أخرى. الذين هزموا فى الحرب وقد يكونوا من المواطنين العاديين أو الممتازين فى مدينتهم قبل أسرهم.

وفى خلال فترة الإمبراطورية الرومانية كانت عملية التعليم جزءاً من وظيفة الأسقف وكبير الأساقفة وقادة الكنيسة بوجه عام. ولم يكن الفرد الذى يدرس على يدى الأسقف يحصل على درجة علمية أو يجتاز امتحانات معينة بقدر ما كان حضوره معه يعد دليلاً على أنه قد درس على يدى معلم معروف، وهذا يعطيه الحق فى ان يصبح معلماً، وأن يجتنب الطلاب إليه، أو أن يعين كمعلم بواسطة الامبراطور والسلطات البلدية ورؤساء الأساقفة (٢٢).

وعلى الرغم من أن معرفة الفنون الحرة قد أصبحت بمرور الزمن أقل ما يطلب من شخص يريد أن يكون معلماً، فإن أمر تحديد

برامج معينة للدراسة كسبيل إلى الحصول على رخصة ودرجة تؤهل صاحبها للتدريس قد ترك إلى العصور الوسطى، فحتى تلك العصور لم يكن المعلمون جماعة مهنية متماسكة.

ومع تطور حركة المجتمع، وعجز الفرد والأسرة عن القيام بعملية التربية نشأت المؤسسات المنظمة للتعليم (المدارس) وتوعدت هذه المدارس واختلفت تخصصاتها، حيث نهضت بتعليم الصغار مدارس أولية يلقي فيها الصغار مبادئ القراءة والكتابة والحساب وتعليم الدين، وكان معلموا هذه المدارس تتوافر لديهم هذه المبادئ أو بعضها، فالمعلم "المؤدب" في التربية اليونانية ملقن فقط لما يعرفه. وفي أوروبا في العصور الوسطى كان المعلمون من رجال الدين "القساوسة" ممن اهتموا بالمعرفة الدينية وإهمال ما عدا ذلك ^(٢٣) كما عرف معلموا الصغار في الشرق العربي بأن غالبيتهم لم يكن يعرف سوى بعض ما حفظه من القرآن الكريم، هذا بالإضافة إلى أن معظم هؤلاء المعلمين ينتمون إلى بيئات اجتماعية متواضعة (الطبقة الدنيا) مما حدا بهم أو بعضهم إلى الإشتغال ببضع الأعمال أو الحرف أو الخدمات التي قد لا تتناسب مع وقار العلم، أو إضطرار بعضهم أحيانا إلى الاعتماد على الإعانات أو الهبات سواء من الحكومة أو من الأهالي لمواجهة مطالب حياتهم ^(٢٤).

أما بالنسبة للمستويات العليا عن التعليم فكان المعلمون في وضع آخر فقد أصبح التعليم المتقدم في الفنون الحرة والقانون والطب واللاهوت، الوظيفة الأساسية لبعض الرهبان في الأديرة وللمستشار أو المشرف على التعليم في مدارس الكاتدرائيات. وقد جاء التطور من القيام بالتعليم كوظيفة عابرة أو إضافية على الأعمال الأخرى برجال الدين إلى واجب أساسي من واجباتهم على نحو تكريجي، فلم تصبح وظيفة مدير

مدرسة الكاتدرائية Scholasticus وأعضاء هيئة التدريس بالمدرسة وظيفة كاملة تشغل كل وقتهم، إلا في القرنين الحادى عشر والثانى عشر. وقد عرف كثير من العاملين بتلك المدارس كعلماء ومعلمين أكثر من أن يكونوا رجال دين وما الرجال من أمثال "برنار أوف شارتر" و "جون أوف سالسبورى" و "وليم أوف شامبو" و "ابلرا" إلا أمثلة بسيطة وعلى الرغم من قيام هؤلاء العلماء بالتدريس إلا أننا نستطيع القول بأن وجود مهنة مستقلة للتدريس لم يتم إلا فى أثناء عملية تطوير الجامعات (٢٥).

وقد أصبح التدريس فى الجامعات فى القرن الثالث عشر من الوظائف ذات الحظ والأهمية التى تتنافس فى أهميتها وظائف الكنيسة والدولة ومن ثم يقبل عليها أفضل الشباب. ولعله أمر يستحق النظر أن كل المفكرين والكتاب الكبار فى القرن الثالث عشر كانوا أساتذة فى الجامعات أو من درسوا بها فقد أصبحت الجامعات فى ذلك القرن القوى التى شكلت الحياة الفكرية وأغنتها بدرجة أكبر من أى وقت مضى. وقد ارتفعت مهنة التعليم فى الجامعات إلى درجة كبيرة وأحيطت بكثير من الامتيازات، وأعفى العاملون بها من بعض الواجبات وتمتعوا بكثير من الحصانات، ولم يصل أساتذة الجامعات فى مستوى الثروة إلى ما كان عليه النبلاء أو رجال الكنيسة الكبار، غير أنهم كانوا يعيشون عيشة فوق المتوسط المتوسط. وكانوا متمتعون بمركز عال فى الحياة الاجتماعية وقد حصل أساتذة الجامعات فى "أكسفورد" و "كامبردج" على حق تمثيلهم فى البرلمان، وكان يرجع إليهم دائماً فى مسائل اللاهوت والسياسة (٢٦).

٢. التعليم فى المرحلة شبه المهنية (٢٧):

وقد دامت هذه المرحلة ما يقرب من قرن، بدأت مع بدايات القرن التاسع عشر وفيها استمر التعليم العالى فى تطوره، ونموه كمهنة لها

معاييرها وخصائصها المحكمة خاصة في الدول الأوروبية، إلا أن التطور الحقيقي كان بالنسبة للتعليم الشعبي "الأولى" حيث بدأ ينتقل في شكل حركة سريعة من مستوى الحرفة البسيطة المتواضعة إلى مستوى شبه مهني، حيث اتجهت العديد من الدول إلى فرض رقابتها للتأكد من صلاحية الأفراد للدخول إلى المهنة، واشترطت في أعضائها تملك حد مناسب من الكفاءة المهنية.

فقى مصر كانت مدارس المبتدیان - التي أنشأها محمد علي - تحصل على معلمها من بين خريجي الأزهر والأجانب الحاصلين على دبلومات معترف بها، كما ألزمت الدولة معلمى الكتاتيب الإمام بقدر مناسب من المعارف والمعلومات الأساسية، وفي مرحلة تالية كان عليهم أن يجتازوا امتحان الصلاحية للتدريس وذلك قبل العمل كمعلمين. بعبارة أخرى فإن التعليم في المرحلة الأولى أصبح ذا صبغة شبه مهنية يشترط فسيمن يمارسه أن يكون على دراسة بمعارف ومهارات معينة وأن يفرغ لهذا العمل، إلا أن هذا يجب إلا يذهب بعيدا في اتجاه التمهين، حيث كانت هذه الحركة بسيطة ومحدودة الأثر، حيث كان إعداد المعلمين في مستوى غير مرتفع ولا يختلف كثيرا عن مستوى المدارس الأولية، ولهذا لم يرتفع التعليم الأولى إلى مستوى المهن المتقدمة، أما في مرحلة التعليم العالى فقد كانت هناك مؤسسات تقوم بإعداد المعلم مثل الأزهر الذى كان يمد الدولة بمدرسى اللغة العربية والقرآن الكريم، ومدرسة الألسن التى كانت تمد الدولة بمدرسى اللغات الأجنبية والمواد الأوربية ومدرسة المهندسخانة التى كانت تمد الدولة بمدرسى الرياضة ودار العلوم وكانت تمد الدولة بمدرسى اللغة العربية (٢٨).

٢- التعليم في المرحلة المهنية (٢١):

وقد تبلورت هذه المرحلة في أعقاب الحرب العالمية الثانية، مع إيمان العديد من قطاعات المجتمع ومفكره بقدرة التربية على بناء ما خربته الحرب ووضع مستقبل يحق للناس تطلعاتهم في حياة أفضل. وتابع ذلك قيام العديد من الدول بإصلاحات تعليمية واسعة النطاق. وكان في مقدمة هذه الإصلاحات تحسين الأوضاع المهنية للمعلمين وخاصة معلمى التعليم الابتدائى، فعلى سبيل المثال، صدر فى إنجلترا قانون "بترل" عام ١٩٤٤، وجاء به: ضرورة الارتفاع بمستوى إعداد معلمى التعليم الابتدائى ليرتفع إلى مستوى التعليم الجامعى ومدته ثلاث سنوات بدلا من سنتين. ويمنح الخريجون بعدها الليسانس التربوى والذي لا يفرق فى الدرجة أو المرتب بين معلمى التعليم العام سواء العاملين فى المرحلة الابتدائية أو المرحلة الثانوية.

كما كانت الولايات المتحدة الأمريكية سباقة فى هذا المضمار، حيث حولت كثير من مدارس النورمال - وهى التى كانت تضطلع بمسئولية إعداد معلمى المرحلة الابتدائية - إلى كليات المعلمين، مما جعل مستوى إعداد ومعلمى الابتدائى فى مستوى شبه جامعى. كما سارت العديد من الدول وخاصة النامية فى اتجاه التمهين التربوى ولا سيما فى مجال تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية ومن أمثلة هذه المجالات.

١. الارتفاع بمستوى القبول بمعاهد إعداد المعلمين إلى مستوى خاص أو شبه جامعى، بحيث أصبحت شهادة الثانوية العامة شرطا أساسيا للالتحاق بقصد الارتفاع بمستوى الطلاب المرشحين لمهنة التعليم.

٢. التركيز على برامج الإعداد على المستويين النظري والعلمي مع تنوعها بحيث تشمل على النواحي الأكاديمية المتخصصة والثقافية العامة والمهنية.

٣. الأخذ بأساليب التربية المستمرة والتدريب أثناء الخدمة لكل المعلمين مع الأخذ في الاعتبار محاولة تحسين ظروف العمل وفتح مجالات الترقى أمامهم.

وفي مصر فإن معلم المرحلة المتوسطة ينالون إعدادا بعد المرحلة الثانوية مدته أربع سنوات، ما عدا معلم المرحلة الابتدائية الذي يعد في سنتين بعد المرحلة الثانوية أو خمس سنوات بعد المرحلة الإعدادية. ولقد أخذت وزارة التربية والتعليم المصرية بتوجيهات المؤتمرات الدولية والعالمية التي تنادي بإطالة فترة الإعداد المهني والثقافي للمعلم، فأخذت بتطبيق نظام الإعداد الجامعي لمعلم المرحلة الابتدائية ليصل إلى مستوى قرينه في المرحلة الثانوية. ففتحت كليات التربية أبوابها لإعداد وتدريب معلم المرحلة الابتدائية ليحصل على الليسانس أو البكالوريوس في التربية لمدة أربع سنوات وذلك الإعداد يتم على مستوى محافظات كثيرة في الجمهورية ويتم بالإشتراك مع كليات التربية وزارة التربية والتعليم. وهو يعد تدريب إعداد أثناء الخدمة لترقية مستوى معلم المرحلة الابتدائية هذا إلى جانب الإعداد التابعي في الدبلوم العام والخاص في التربية لغير المؤهلين تربويا للتدريس. ولعل هذا خطوة طيبة على طريق تأهيل معلم المرحلة الابتدائية بتعليم جامعي مدته أربع سنوات.

ومما سبق يمكن القول أن التعليم يكاد يكون من أقدم الأعمال، ولكن التعليم كمهنة يكاد يكون من أحدث المهن، ويرجع البعض سبب ذلك

إلى ارتباط التعليم بالدين أحيانا - خاصة في أوروبا - حيث كان التعليم - إلى عهد قريب نسبيا - وظيفة من وظائف رجال الدين. ففي القرون الوسطى لم يكن هناك منظمة معينة أو رابطة خاصة بالمعلمين تشابه مثيلاتها للأطباء أو المحامين، وظلت العلاقة كما هي حتى بدايات القرن التاسع عشر، حيث إزدادت مسئولية الحكومات تجاه مهنة التعليم وخاصة من ناحية التمويل وما صاحب ذلك من نمو الطرق والنظريات التربوية الجديدة، علاوة على ظهور الروابط بين المعلمين، كل ذلك ساعد على ظهور مهنة التعليم ووضع معايير أو مقاييس لها والاشتغال بها.

وترتب على ذلك ظهور العديد من المنظمات والنقابات المهنية التي حاولت أن ترسخ دعائم مهنة التعليم، وربما يكون ذلك الأمر قد تم ببطء شديد وعلى مراحل تاريخية طويلة، إلا أننا نلاحظ اليوم وفي عالمنا المعاصر تعاظم دور النقابات المهنية الخاصة بالمعلمين وغيرهم من فئات المهن المختلفة.

وبتزايد عدد المدارس وعدد العاملين بها، تكونت التنظيمات الخاصة بالمعلمين، وكانت قاصرة عليهم وحدهم، وكانت أولى هذه التنظيمات التي ظهرت هي "منظمة مديري المدارس الثانوية" التي تأسست عام ١٨٤٦ بواسطة نظار المدارس الصغيرة المعانة في إنجلترا وكان التنظيم منذ بدايته يهدف إلى إيجاد قواعد معينة بقبول وإعداد معلمى المرحلة الثانوية. أما بخصوص معلمى المرحلة الابتدائية، فى إنجلترا أيضا، فبالرغم من وجود عدد من التنظيمات الخاصة بهم عام ١٨٧٠ فقد كان تأثيرها محدودا إلى أن ظهرت "النقابة القومية لمدرسى المرحلة الأولى" عام ١٨٨٨ وكان الدافع وراء تأسيسها هو عدم الرضا عن الطريقة التى يعامل بها معلمو هذه المرحلة وقد تطورت وتعدلت هذه

النقابة إلى أن أصبحت تمثل كل معلمى المستويات المختلفة فى المرحلة الأولى من التعليم^(٣٠):

وفى الولايات المتحدة الأمريكية، كانت بدايات التنظيمات المهنية للمعلمين فى الجمعيات التى أسست من أجل الضغط لإنشاء مدارس عامة وكان من ضمن هذه الجمعيات جمعية "بنسلفانيا" لتشجيع وتأسيس المدارس العامة و"جمعية أصدقاء التعليم" وغيرها إلا أن أهمها هى جمعية "تقدم وترقى التعليم" التى تأسست عام ١٨٤٩ برئاسة "هوارس مان" ويمكن القول أن أولى التنظيمات المهنية للمدرسين كانت "المنظمة المتحدة للمعلمين" التى أسست عام ١٧٩٤ فى مدينة نيويورك وبحلول عام ١٨٥٦ كان قد تم تأسيس منظمات خاصة بالمدرسين فى ١٧ ولاية وتوجد منظمات أخرى فى الولايات المتحدة الأمريكية على مستوى الدولة ومن أهمها "منظمة التعليم القومية" وهى تجمع كل العاملين بمجال التربية والتعليم.

أما فى فرنسا وألمانيا ذات النظم التعليمية العريقة فقد وجدت تنظيمات خاصة بمعلمى كل نوع من المدارس بل ومعلمى كل مادة من المواد على حدة، ولكن مع منتصف القرن العشرين، وكانت هذه التنظيمات قد تحالفت وكونت نقابة تعليمية على المستوى القومى تجمع كل العاملين فى ميدان التعليم.

أما فى وطننا المصرى، فكانت أول نقابة تجمع شتات معلمى مصر عام ١٩٥٥، حيث تم إنعقاد أول جمعية عمومية لها، فى ١٨ فبراير ١٩٥٥، وتلسيها معظم الدول العربية فى العراق وسوريا تحديداً فى أوائل الستينات وتشكل اتحاد التربويين العرب وهو شكل نقابى يضم العاملين فى مجال التعليم على مستوى الوطن العربى.

وفى معظم الدول العربية الآن غالبا ما توجد منظمة أو هيئة أو نقابة تعليمية واحدة على المستوى القومى، وينتمى إليها معظم المعلمون ويدفعون رسوم الاشتراك بها، ولكن أحيانا تكون عضوية هذه النقابة أو التنظيم إجبارية وأحيانا أخرى نادرة اختيارية.

وتلعب منظمات أو نقابات المعلمين دورين أساسيين تجاه المعلمين ومهنة التعليم:

أولهما: محاولة رفع مستوى المعلم الاقتصادى وتحسين ظروف عمله.
ثانيهما: تحسين مستوى الخدمات التى تؤديها المهنة للمجتمع عن طريق تحديد المستويات، العلمية والأخلاقية للقائمين بالمهنة ورفع مستوى أدائهم (٣١).

وقد لعبت المنظمات المهنية فى معظم دول العالم دورا هاما فى رفع مرتبات المعلمين، وتحسين ظروف عملهم عن طريق التفاوض مع السلطات فى تنظيم الحالات وعن طريق الأحزاب السياسية والقوى السياسية الفاعلة فى المجتمع.

كذلك تلعب هذه المنظمات دورا هاما من أجل النمو المهنى للمعلمين عن طريق عقد المؤتمرات التعليمية، والقيام بالأبحاث، ونشر نتائجها وإصدار إعلان والدوريات العلمية والمطبوعات والتقارير التى تتناول مختلف نواحي النشاط التعليمى إلا أن دور منظمات ونقابات المعلمين فى تحديد مستوى الأداء العلمى والمهنى للقائمين بمهنة التعليم كان محدودا حتى وقت قريب.

فالتعليم العام منذ بدايته كان خدمة إضطلعت بها الدولة، وكانت هى المسؤولة عن تحديد هذا المستوى وأحيانا اضطرت إلى التنازل عنه

تحت ضغوط معينة، صحيح أن جميع المستويات اللازمة لممارسة أغلب المهن تحددها قوانين، ولوائح تصدرها الدولة ولكن الدولة عادة تأخذ في الاعتبار مقترحات وتوصيات أعضاء هذه المهن فيما يتصل بالشروط والمستويات اللازمة لمن يريد ممارستها ولقد تخلفت نقابات المعلمين في ذلك عن المهن الأخرى ولكن يبدو أن منظمات ونقابات المعلمين في العالم الغربي منذ وقت ليس ببعيد أخذت تلعب دورا أكثر فاعلية في هذا المضمار. كما أن دور نقابات ومنظمات المعلمين ما زال محدودا في معاقبة وإيقاف الخارجين عن أخلاقيات المهنة عن العمل.

إن نقابات المعلمين في ظل المجتمع المدني الذي يحترم المؤسسات ويعول عليها في تطوير المجتمع ونفعه إلى الأمام منتظر منها أن تلعب دورا ملحوظا على الصعيد المهني والتربوي ولأن مصر في طريقها الآن لأن تكرر إحترام مؤسسات المجتمع المدني في ظل سياسة تحرير الاقتصاد وإصلاح الاقتصاد المصري وفق شروط البنك والصندوق الدوليين مطالبة أن تعطى النقابات والهيئات والمؤسسات المدنية والمهنية مساحة أكبر للعمل المهني والاجتماعي والسياسي، وما زالت النقابة هي ملاذ المعلم من عسف الإدارة ومن أي ظلم يقع عليه ليس هناك مفر من أن تقوم النقابة بدورها الرائد في حماية المعلمين ووضع دستور أخلاقي لمهنة التعليم.

خامسا: مهنة التعليم بين النظرية والممارسة^(٣٢):

تتطوى مهمة التعليم على جانبين إثنين، الجانب الأول: وهو جانب النشاط العملي الذي يشمل مجموعة الوسائل والأساليب، فهناك طرق "تدريس، وضبط الفصل، وجذب انتباه التلاميذ وتهيئة المواقف التي يتعلم فيها الأفراد أو اختيار المعرفة وتنظيم العلاقة بين المدرس والتلميذ،

واستخدام الوسائل التعليمية .. وما إلى ذلك مما يشمل المجال الكلى لعملية التدريس والتدريب الخلقى ونمو الشخصية. أما الجانب الثانى: فهو جانب النشاط النظرى أى ذلك النشاط العلمى الذى يتخذ من الجانب الأول (جانب النشاط العلمى) موضوعا للبحث والدراسة العلمية الأكاديمية. فطريقة التدريس التى يمارسها معلم ما داخل الفصل إنما تتبثق. أو ينبغى أن تتبثق عن نظرية التدريس والأخيرة بدورها جزء من نظرية أعم للتربية. وتوجد هذه النظريات فيما نطلق عليها العلوم التربوية التى تدرس فى كلية التربية. مثل علوم أصول التربية، وعلوم النفس التربوية، وعلوم المناهج وطرق التدريس.

ومهنة التعليم فى ارتكازها على هذين الجانبين، مثلها فى ذلك مثل أى مهنة أخرى كالطب والمحاماة والهندسة .. ألخ فهناك فى كل مهنة الجانب العلمى — النشاط العلمى كما يتم فى الميدان — والجانب النظرى — مجموعة العلوم النظرية التى يستند إليها النشاط العلمى ويقوم عليها. وثمة علاقة جدلية بين الجانبين: فالنشاط العلمى يقوم بالضرورة — إذا كان له أن يكون نشاطا واعيا فعالا — على فكر نظرى ومبادئ وقوانين علمية وهذا الفكر النظرى، وهذه المبادئ والقوانين العلمية المواجهة للنشاط العلمى تم التوصل إليها جميعا خلال نشاط علمى أكاديمى. اتخذ من النشاط العلمى نفسه موضوعا له للبحث والدراسة، وهو ما نسميه بجانب النشاط النظرى.

فإنتاج النظريات والمبادئ الموجهة للعمل إنما يتم باتخاذ ميدان العمل نفسه لنشاط نظرى أكاديمى تبحث فيه عدة علوم مختلفة كل فى دائرتها المتخصصة، وتتجه نتائج هذه العلوم النظرية فى نفس الوقت إلى ميدان العمل نفسه توجه النشاط العلمى فيه وتضاعف من إنتاجيته. وهكذا

فهناك علاقة جدلية بين الجانب العملى والجانب النظرى فى كل مهنة، وكلما تحققت هذه العلاقة الجدلية بين هذين الجانبين على نحو أفضل فى مهنة ما، أى كلما ارتبط الجانب العملى بالجانب النظرى، أو تحققت وحدة قوية بين العمل والفكر فى مهنة ما، زادت فاعلية هذه المهنة، وارتقى الأداء فيها، وتحسنت نوعية الخدمة التى يقدمها أصحاب المهنة للجمهور. وكان ذلك بالتالى سببا لارتفاع مكانة المهنة وعلو قدرها بين المهن الأخرى.

وهناك يثار سؤال هام فيما يتعلق بمهنة التعليم: هل ثمة علاقة جدلية فعالة بين الجانبين النظرى والعملى المكونين للمهنة؟

والجواب عن هذا السؤال يفصح عن وجود مشكلة فى مهنة التعليم: مشكلة فى العلاقة بين الجانب العملى والجانب النظرى فى الممارسة اليومية للمهنة. ولعل هذه المشكلة تتضح بشكل كبير فى ممارسة المهنة فى مرحلة التعليم قبل الجامعى. وتتجسد فى أوضح صورها فى تلك الاتهامات المتبادلة بين المعلمين الطلاب (طلاب كليات ومعاهد التربية الذين يعدون لمهنة التعليم) والمعلمين الممارسين (الذين يقومون بالعمل التعليمى فى المدارس بالفعل) من جهة، والأساتذة الأكاديميين (القائمين بالنشاط النظرى الأكاديمى فى كليات ومعاهد التربية) من جهة ثانية. حيث أصبح من المعتاد أن نسمع من الطالب / المعلم - وفى مادة التربية العلمية على وجه التحديد - أنه كلما يستخدم ما تعلمه من نظريات أو علوم تربوية نظرية فى قيامه بدروس التربية العلمية وأكثر من ذلك نجده كثيرا ما يردد أنه عند دخوله إلى حجرات الدراسة فى التدريب العملى غالبا ما يطالب منه "صراحة" أن "ينس" ما تعلمه من علوم تربوية أو يدعها جانبا وكذلك كثيرا ما نسمع من المعلمين

الممارسين عبارات تقلل من شأن الأفكار النظرية والعلوم التربوية الأكاديمية، بحجة أنهم لا يستخدمونها في الواقع ولا يستفيدون منها شيئاً، فهي بالنسبة لهم مجرد "كلام كتب" وعلى الجانب الآخر، جانب النشاط النظرى، نجد الأساتذة الأكاديميين المشتغلين بالعلوم التربوية، كثيراً ما ينتقدون الممارسات القائمة في المهنة على أنها ممارسات عقيمة بعيدة عن العلوم التربوية، والتبصير الفكرى والنظرى ونتائج الأبحاث الأكاديمية^(٣٣).

إن هذه الاتهامات المتبادلة من كلا الجانبين، من المشتغلين بالجانب العملى ومن المشتغلين بالجانب النظرى في مهنة التعليم، إنما تدل مهما كانت النغمة السائدة في هذه الاتهامات، على وجود مشكلة في العلاقة (أو بالأحرى انفصال) بين جانبى النظرية والممارسة في مهنة التعليم. فما هو سبب هذه المشكلة؟ وكيف نفسر حدوثها؟ وما العمل إزاءها؟ وكيف نواجهها ونضع الحلول لها؟.

حقيقة لقد خطى التعليم العام - قبل الجامعى - كمهنة خطوات متطورة وتجاوز تلك النماذج التقليدية التاريخية، التى قوضت المهنة وأحطت من شأنها في الماضى. وقد أخذت بلادنا بنموذج متقدم نسبياً، شبيه على الأقل في هيكله - بذلك الذى يسود معظم بلدان العالم المتقدم. وهو نموذج المعلم المعد جامعياً في كليات التربية، ليس فقط في مادة التخصص التى يدرّبها بل أيضاً في الجانب المهنى والثقافى. وقد أخذت معظم أقطار الوطن العربى بهذا النموذج بل أن بعضاً من هذه الأقطار. بدأت تتخذ خطوات فعالة نحو تعميم هذا النموذج في تمهين عمل معلم التعليم الابتدائى (الذى لم يكن يعد جامعياً من قبل) من خلال برامج تمهين جامعية.

ونحن بداية نسلم بأن هذا النموذج السائد الآن فى إعداد المعلم فى بلادنا هو خطوة متقدمة نسبيا لمجاوزته النماذج التقليدية التاريخية فى مهنة التعليم. كما نسلم أيضا بأهمية الإعداد الجامعى للمعلم. فالتعليم الجامعى ضرورى فى تمهين التعليم والشهادة الجامعية. كما يقول "ما سجراف وتايلور F. Musgraue and Tylor تعطى إتساقا فى مكانة المعلم ودوره.

ومع ذلك، ورغم هذا النموذج المتقدم الذى إتخذته معظم الدول العربية فى مهنة التعليم، فما زالت هذه المهنة تعاني تدهورا شديدا فى بلادنا وتدهور المهنة من أشد مشكلاتها. بل إن تدهور المهنة يعتبر من العوامل القوية التى تقف خلف كثير من المشكلات التى يعاني منها التعليم العام نفسه فى معظم أقطار الوطن العربى. وهنا نسلم — منطقيا — بأن ضعف العلاقة الجدلية بين الجانبين العلمى والنظرى المكونين للمهنة من أهم الأسباب التى تعوق تقدم مستوى الأداء فى المهنة إن لم تكن تسبب تدهور المهنة كلية. ومن ثم يبدو لنا أهمية معالجة هذه المشكلة معالجة تحليلية نقدية للوقوف على تفسيرها والتوقف على أسبابها وطرق علاجها وذلك لأن مهنة التعليم تعد من أخطر المهن فى المجتمع المعاصر حيث هى التى يوكل إليها بناء وتكوين وتشكيل عقول الأمة فى أبنائها. إن بناء الأجيال الجديدة وإكسابها المعارف والعلوم التى تعينهم على فهم واقعهم والسعى الحثيث نحو تغييره وتطويره، يتوقف على حل مشكلات مهنة التعليم.

سادسا: معلم الألفية الثالثة:

إن الإنجازات العلمية والتكنولوجية وثورة المعرفة تعد من أهم إنجازات الألفية الثانية ونستقبل الألفية الثالثة بما تحمله لنا من تقدم علمى

وتكنولوجى، سواء كان على صعيد ثورة الإتصالات وشبكات الإنترنت والكمبيوتر، أو على صعيد الإقتصاد من طغيان أليات العولمة وسيادة وهيمنة النظام الرأسمالى العالمى على مقدرات العالم الثالث، ووضع هذا العالم فى مكانه غير متكافئة مع تقدم الغرب، وما سوف تسفر عنه الألفية الثالثة من تسريع للزمن وللأحداث والتطورات. نحن نودع الألفية الثانية وأمامنا وحولنا كل تلك المنجزات السريعة والتي لم نستطع لأن ملاحقتها.

وعلى الصعيد التربوى فإن الواقع الحالى لكليات إعداد وتكوين المعلم لا يساعدنا على تخريج معلم ممتلك لأدوات المعرفة وكذا لأدبيات البيداجوجيا المعاصرة، فالألفية الثالثة تأتى والعالم يعيش ثورة اتصالات ومعرفة هائلة ولم تعد الدول الكبرى تعتمد فقط على قواها العسكرية بقدر اعتمادها على قدرتها المعرفية حيث أصبحت المعرفة قوة حقيقية تؤدى إلى التقدم ولا يمكن أن تتحقق تلك المعرفة إلا من خلال نظام تعليمى كفء وقادر على إنتاج تلك المعرفة وتطويرها.

ومن هنا فإنه من ضروريات تحقيق القدرة على التعايش فى الألفية الثالثة، تطوير النظام التعليمى برمته وعلى رأسه كليات إعداد وتكوين المعلم لأنها مناط بها تشكيل وتكوين المعلم الذى سيكون الأداة الرئيسية فى تفعيل الواقع التعليمى وتحقيق تقدمه، ومن أهم وأبرز مبادئ تطوير كليات تكوين المعلم ما يلى:

١- أن دور الدولة يجب أن يظل فاعلا فى التعليم، فعلى الرغم من طغيان تيار الخصخصة الجارى فى حياتنا الاقتصادية، إلا أن الدولة سيلقى عليها عبء تعليم غير القادرين - وهم كثر والحمد لله - لأن آليات السوق وحدها لا تستطيع تكوين المجتمع المتعلم وخصخصة كليات

تكوين المعلم أمر مستبعد لأنه مناط بها تشكيل معلم قومي يخلق أجيال تنتمي إلى وطنها وترابها القومي، وفتح باب خصخصة تلك الكليات سيهدد الأمن القومي بصورة أو بأخرى - وقد تم فتح كلية تربية في إحدى الجامعات الخاصة ١٩٩٢ - وكما أن دور الدولة سيظل فاعلا وأساسيا في الجيش والبوليس وحماية أمن الوطن الخارجى. سيظل التعليم مناطا به تحقيق أمن الوطن الداخلى إنطلاقا من أن التعليم هو المشروع القومى الأكبر لمصر.

٢- إن عملية تطوير التعليم لابد أن تنطلق من قرار سياسى وذلك لوجود أكثر من سبعين كلية للإعداد المعلم؛ بين كليات التربية والتربية النوعية ورياض الأطفال والتربية الرياضية وكليات التعليم الصناعى والزراعى وغيرهم. من هنا فإن عملية التطوير فى جوهرها عملية سياسية بالدرجة الأولى وتستند إلى دعم القرار السياسى لها.

٣- توحيد مصادر إعداد وتكوين المعلم، وذلك نظرا لتعدد الكليات وتباينها واختلاف لوائحها ومقرراتها الدراسية، فإنه لابد من توحيد مصادر الإعداد التى يجب أن تقتصر على كليات التربية من خلال منظومة معرفية متجانسة ومتقاربة للمناهج والمقررات الدراسية.

٤- معلم لكل مرحلة دراسية، ونظرا لاختلاف أهداف المراحل التعليمية (رياض أطفال، ابتدائى، إعدادى، ثانوى) فإن الأمر يستلزم بالأساس إعداد معلم لكل مرحلة دراسية وفق أهداف وغايات تلك المرحلة.

٥- إن معلم الألفية الثالثة لابد أن يكون لديه مكون معرفى أساسى يتمثل فى إجادة إحدى اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة القومية - اللغة العربية - وعلوم الحاسب الآلى. وذلك سينترتب عليه إعادة تكوين تلك

الكليات وتحديث معاملها ومعارفها وإعداد الكوادر اللازمة لتلك العلوم فلا يمكن أن نتصور أن استخدام التكنولوجيا التعليمية في مراحل التعليم قبل الجامعي يمكن أن يتم دون إستحداث لتلك التكنولوجيا في مراحل التعليم الجامعي وتحديدا في كليات إعداد المعلم، وسيظل ذلك رهنا بالتمويل وإعتماد الميزانيات اللازمة، وهنا يمكن أن يساعد رأس المال الخاص في عملية التمويل المحلي أو الخارجي، لأن عملية التطوير إذا كانت تستند في الأساس إلى قرار سياسي فإنها تعتمد بالدرجة الأولى على تمويل يحقق الغرض منها.

٦- خلق آليات جديدة ومتطورة بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم بحيث تستطيع تلك الكليات أن تتابع الخريج وتقوم بعملية التكريب وإعادة التأهيل للمعلمين أثناء عملهم وتزويدهم بالمعارف والعلوم الجديدة التي تطرأ على المجالات العلمية المختلفة.

٧- تحديث الأجهزة والمكتبات - الكمبيوتر وشبكات الانترنت - في كليات التربية بما يحقق التواصل المعرفي والعلمي بين تلك الكليات وعلوم العصر واستخدام التكنولوجيا العالية في التعليم والتعلم.

٨- التعليم عن بعد صيغة جديدة تحقق إتاحة فرص التعليم لهؤلاء الذين يعيشون بعيدا عن أماكن الدراسة، وكذلك يمكن استخدام التعليم عن بعد في عملية التدريب وكذلك يحقق الهدف في ظل الأعداد الكبيرة، لأن الغاية من التعليم عن بعد هو تحقيق مزيد من ديمقراطية التعليم بإشراك هؤلاء الذين دفعتهم ظروف حياتهم للعيش بعيدا عن أماكن الدراسة.

٩- تحديث المعرفة التربوية وذلك من خلال الانتقال من مفهوم " التعليم " إلى مفهوم "التعلم" وإعتبار المتعلم عنصرا إيجابيا في عملية التعليم

وتفعيل لصيغ الجديدة مثل التعلم الذاتى والتعليم المستمر والتعليم مدى الحياة و غيرها من مفاهيم جديدة فى الأدبيات التربوية المعاصرة وذلك سينقلنا من مفهوم الحفظ والتذكر إلى مفهوم الإبداع والإبتكار لدى المتعلم.

١٠- الترخيص بممارسة المهنة، فالتدريس مهنة لها أصولها وفناتها وعلومها التى لا تقل فى الهدف والغاية عن مهنة الطب أو الهندسة أو الصيدلة أو المحاماة لذا فإن الأمر فى حاجة إلى دراسة موضوع الترخيص بممارسة المهنة وقصر العمل التعليمى والتربوى على هؤلاء الذين يتخرجون من كليات التربية وتمنحهم النقابة رخصة لممارسة المهنة ولكن تطبيق ميثاق شرف المعلم لمن يتجاوز حدود وأخلاقيات المهنة.

نعتقد من خلال المحاور السابقة يمكن لنا أن نكون ونعد معلمًا قادرًا على مواجهة تحديات العولمة وتحديات مستجدات العصر العالمية والتكنولوجية، ولاشك أن ذلك قليل من كثير يمكن أن يقال فى هذا الصدد، ولكن نعتقد أن ذلك كبداية يعد أمرا حيويًا ومطالبًا وطنيًا يحقق تطوير وتحديث نظامنا التعليمى الراكد.

المراجع

- ١- شبل بدران، "الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للتعليم المصري ١٩٥٢ - ١٩٦٧" (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا ١٩٨٢)، ص ٨٢.
- ٢- مختار حمزه التنمية والتخطيط والتعليم الوظيفي في البلاد العربية، (سرس اللبان، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار، ١٩٧٢)، ص ٧١.
- ٣- المركز الاقليمي حلقه دراسية حول طرائق التخطيط وأساليبه لتخطيط التربية وإدارتها (لبنان، بيروت، ١٩٧١)، ص ١٣٥. للبلاد العربية،
- ٤- يوسف صلاح الدين مهنة التعليم ورسالة المعلم (صحيفة التربية السنة ٢٩، العدد الأول، فبراير ١٩٧٧)، ص ٧. قطب،
- ٥- زيدان عبد الباقي، علم الاجتماع المهني (القاهرة، النهضة العربية، ١٩٧٨) ص ص ٤١ - ٤٠.
- ٦- المرجع السابق، ص ص ٤٢ - ٤٣.
- ٧- شحاته زهران، "الاختيار والانتقاء لإعداد معلمى المرحلة الثانية فى مصر" (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٨٣) ص ص ١٦ - ١٩.
- ٨- المرجع السابق، ص ص ٢٤ - ٢٥.

- ٩- جميل صليبا، مستقبل التربية في العالم العربي (بيروت - منشورات عويدات، ١٩٦٧)، ص ٣٧٢.
- ١٠- يوسف صلاح مرجع سابق، ص ص ٩ - ١٠. الدين قطب،
- ١١- المرجع السابق، ص ١٠.
- ١٢- شحاته زهران، مرجع سابق، ص ٢٥.
- ١٣- جميل صليبا، مرجع سابق، ص ٣٧٠.
- ١٤- يوسف صلاح مرجع سابق، ص ص ١٢ - ١٣. الدين قطب،
- ١٥- شحاته زهران، مرجع سابق، ص ص ٢٦ - ٢٧.
- ١٦- يوسف صلاح الدين مرجع سابق، ص ١٤.
- ١٧- شحاته زهران، مرجع سابق، ص ص ١٩ - ٢٤.
- ١٨- سعد مرسى أحمد تاريخ التربية (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧١)، وسعيد إسماعيل على، ص ٥٣.
- ١٩- المرجع السابق، ص ٧١.
- ٢٠- وهيب سمعان، الثقافة والتربية في العصور القديمة (القاهرة - دار المعارف، ١٩٦١)، ص ٢٢٣.
- 21- Woody, Thomas, Life and Education in early Societies (N-Y: The Macmillan Co. 1949) pp. 300 - 302.
- ٢٢- وهيب سمعان، الثقافة والتربية في العصور القديمة، مرجع سابق، ص ص ٣٤٣ - ٣٤٤.

- ٢٣- سعد مرسى مرجع سابق، ص ص ١٠٧ - ١٤٥.
أحمد وسعيد
إسماعيل على،
- ٢٤- شحاته زهران، مرجع سابق، ص ٢١.
- ٢٥- وهيب سمعان، الثقافة والتربية فى العصور الوسطى، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٢)، ص ٢٠٨.
- ٢٦-المرجع السابق، ص ٢٠٨.
- ٢٧- شحاته زهران، مرجع سابق، ص ٢٢.
- ٢٨- سعد مرسى مرجع سابق، ص ٣٤٣.
أحمد وسعيد
إسماعيل على،
- ٢٩- شحاته زهران، مرجع سابق، ص ص ٢٣ - ٢٤ز
- ٣٠- نازلى صالح مهنة التعليم، (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، أحمد وآخرون، ١٩٩٠)، ص ص ٣٦ - ٣٧.
- ٣١-المرجع السابق، ص ٣٧.
- ٣٢-حسن حسين "العلاقة بين النظرية والممارسة العلمية فى مهنة التعليم - وجهة نظر نقدية" - (قطر، حولية كلية التربية، العدد السادس السنة السادسة، ١٩٨٨)، ص ص ٨١ - ٨٤.
- ٣٣-المرجع السابق، ص ٨٣.

الفصل الرابع أخلاقيات مهنة التعليم

مقدمة:

يتناول هذا الفصل العديد من القضايا الجوهرية والتي تتعلق بأخلاقيات مهنة التعليم وبستورها الحاكم للعمل بها، ولعل من أهم تلك القضايا: تحديد مفهوم الأخلاق وأهميتها في عملية الضبط الاجتماعي، وتحديد مفهوم مناسب لأخلاق مهنة التعليم، ووضع ضوابط ومحددات لأخلاقيات مهنة التعليم، كما يناقش الفصل الضمير المهني وأهميته في تحقيق الانضباط المهني الذي يؤكد دائما على أن مهنة التعليم أو التدريس، مهنة لها أخلاقيات أساسية تعد العمود الفقري في سيادة الانضباط المهني الذي يدعم ويكرس مهنية التعليم وقداسية تلك المهنة.

١) مفهوم الأخلاق وأهميتها في تحقيق الضبط الاجتماعي :

الأخلاق هي مجموعة القيم والأعراف والتقاليد التي يتفق عليها أفراد مجتمع ما حول ما هو خير وحق وعدل في تنظيم أمور حياتهم في المجتمع الذي يعيشون فيه. وتمثل الأخلاق قوة لضبط سلوك الأفراد في المجتمع الذي يعبر عن استيائه واستنكاره لأي خروج عنها من قبل أي فرد، ويكون هذا التعبير عن الاستياء والاستنكار بأشكال مختلفة تتراوح بين عدم الرضى والانتقاد والتعبير عنهما لفظا أو زجرا إلى المقاطعة، وقد يصل الأمر إلى العقوبة المادية والبدنية بل والعزل.

وتمثل القيم الخلقية صلب ثقافة المجتمع، أي مجتمع، والقيم هي تقاضيات تظهر في سلوك أفراد المجتمع وتوجههم في مواقف الاختيار، وتفسير ذلك أن هناك ما يمكن تسميته (الثقافة الظاهرة)، أي الثقافة كما تتبدى في أفعال الناس وتصرفاتهم، وهي تتألف من السلوكيات الظاهرة مباشرة سواء أكانت لفظية أو غير لفظية، وهناك ما يمكن تسميته

(الثقافة الضمنية) وتتألف من معايير تفسر السلوك الظاهر، وتلك المعايير نطلق عليها القيم الخلقية، وتشكل هذه القيم اللبنة الأساسية التي تقوم عليها العلاقات الاجتماعية، كما يتم الاستناد إليها في قياس أخلاقيات الناس في تفاعلاتهم وتعاملاتهم المختلفة.

ويرتكز الإنسان، أي إنسان، في سلوكه وممارساته المختلفة إلى ما لديه من ضمير خلقي، يتمثل فيما استقر في وجدانه من قيم أخلاقية تحمله على احترام أو عدم احترام القيم المقبولة في مجتمعه. على أن التزام المرء في سلوكه وتصرفاته بالقيم الأخلاقية التي ارتضتها الجماعة البشرية التي ينتمي إليها يحقق لديه الانسجام مع الذات ومع الآخرين ويولد لديه شعورا بالراحة والطمأنينة، أما عدم التمسك بهذه القيم والخروج عليها فيولد لديه شعورا بعدم الرضى الداخلي وعدم التوافق مع جماعته الاجتماعية، ولعل هذا يفسر لنا السبب وراء تخفي الفرد الذي يخالف المعايير الأخلاقية للجماعة أو لا يراعيها في سلوكه وتصرفاته.

وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن الأخلاق تمثل قوة تعتمد عليها الجماعة الاجتماعية في تحقيق الضبط الاجتماعي بين أفرادها، فهي بما تشتمل عليه بنيتها الخاصة من قواعد وقوانين، غير مكتوبة، تمثل موجّهات لسلوك الأفراد، ويكون الحكم على سلوك الفرد بأنه سلوك أخلاقي إذا انسجم هذا السلوك مع معايير الجماعة النابعة من أخلاقها التي استقرت في وجدانها وضميرها، بينما يكون هذا السلوك سلوكا غير أخلاقيا إذا ابتعد عن هذه المعايير وتناقض معها، وهو ما يعرض صاحب هذا السلوك لاستياء جماعته البشرية واستنكارها له، مما قد يدفعها إلى توقيع العقاب المناسب عليه لردعه وإعادته إلى التمسك بالمعايير المتفق عليها، ومن ثم فيمكن النظر إلى الأخلاق على أنها تمثل قوة جبر وقسر والزام تحفظ للأمة تماسها وتحقق لها الأمن والأمان.

والأخلاق والقيم الخلقية لاتورث، ولكنها تكتسب وتعلم، كما يمكن قياس مدى تمسك الفرد بالقيم الأخلاقية المستقرة في ضمير ووجدان أمته، ويتم ذلك باستخدام طرق وأساليب ومقاييس خاصة بهذا الغرض.

٢) أخلاقيات مهنة التعليم :

أ) المفهوم :

تأسيسا على ما تقدم يمكن القول بأن أخلاقيات المهنة مفهوم يشير إلى مجموعة القواعد والقوانين والأعراف والقيم التي تتصل بمهنة معينة، وتحدد ما لأعضاء هذه المهنة من حقوق وما عليهم من واجبات وترسم لهم طرق وأساليب الحصول على حقوقهم والالتزام بواجباتهم في إطار من الوعي بطبيعة المهنة من ناحية، والتمسك بثقافة المجتمع الذي يمارس فيه هؤلاء المهنيون أدوارهم ومسئولياتهم المهنية ونظامه القيمي والخلقي من ناحية ثانية.

وترتبط مهنة التعليم، شأنها في ذلك شأن المهن الأخرى، بالأخلاق، التي يتم التعبير عنها في صورة نظام أو نسق قيمي أخلاقي، تشتق منه معايير وأنماط سلوكية يتعارف عليها أعضاء المهنة ويتمسكون بها كميثاق شرف، يحتكمون إليه في ممارساتهم المهنية ويوجهون في ضوئها سلوكهم المهني في المجتمع الذي يعملون فيه. وعادة ما يحدد هذه المعايير أعضاء من المهنة ذاتها، حيث يباشرون من خلالها اتخاذ التدابير التي ترفع من شأن المهنة وتعمل على تحسين أحوال المهنيين العاملين فيها من ناحية، كما ويتم الاعتماد على هذه المعايير في تحقيق الضبط الداخلي والخارجي لأعضاء المهنة من ناحية ثانية.

ب) الضوابط والمحددات :

وهكذا يمكن القول بأن أخلاقيات المهنة تمثل أحد أهم الضوابط التي تحول دون إخلال المهني بمعايير المهنة والجماعة المهنية التي ينمي إليها، بحسبانها تمثل تعبيراً صادقاً عما يمكن تسميته بالرقابة الذاتية أو الضمير المهني الذي يرتبط رأساً بتقوى الله سبحانه وتعالى وخشيته، ومراقبته في السر والعلن، وتتسق مع النظام القيمي للممارس المهني نفسه. وتساهم الرقابة الذاتية في مجال التعليم في تحقيق أهداف عدة تذكر منها الهدفين الرئيسيين التاليين:

الهدف الأول: ويتمثل في سعي الممارس التربوي بالتفكير المستمر في ممارساته التعليمية والتقويم الذاتي لعمله وتوجيه أدائه دائماً نحو تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بأكبر قدر من الفاعلية وبأقل جهد ومن خلال الاستثمار الأمثل للمصادر والموارد التعليمية المتاحة والمحافظة على إمكانيات المؤسسة التربوية، والتصرف على نحو مسئول مع المتعلمين وأولياء أمورهم، وأعضاء المجتمع المحلي، والتمسك بالأمانة والموضوعية والدقة والالتزام... وجميعها تمثل سمات بارزة للمعلم الفعال على نحو ما سيرد في موضع لاحق من هذا الكتاب.

أما الهدف الثاني: فيتمثل في ما تلعبه هذه الرقابة في مساعدة الممارس المهني في تحقيق ذاته المهنية والرضا عن مهنة التعليم، وما يصاحب ذلك من إيمان بالدور الذي تلعبه هذه المهنة في تحقيق نهضة مجتمعه وتقدمه، ومن ثم نراه يندفع بإرادة ذاتية نحو العمل والإجادة فيه، وتجنب ما يسئ إلى المهنة.

ومن الجدير بالذكر أن هذين الهدفين متلازمين، وكل منهما يدعم الآخر ويؤكدده، فهما يتحققان معاً دون أن يطغى أحدهما على الآخر، ويستوازن، ودون تعارض بينهما، فالثقة بالنفس والرضا عن الذات وعن

المهنة، من العوامل الأساسية لرفع الروح المعنوية للمهني، والتي تعتبر بدورها قوة محركة، تحرك سلوك المهني وتدفعه نحو بذل مزيد من الجهد برضى وقناعة دون أن يعتريه شعور بالسأم أو الملل، فترتفع بالتبعية فعالية الأداء، فتتحقق الأهداف المرجوة وعلى النحو المنشود، بقليل من الجهد والوقت والنفقات.

ومن ناحية أخرى، يمكن القول بأن أخلاقيات المهنة، في مفهومها، ترتبط بدرجة كبيرة بمبدأ المحاسبية (Accountability) الذي ينهض على أساس التوفيق بين مفهومي السلطة والمسئولية، فالأخلاق المهنية جزءا من المفهوم الواسع للمسئولية، كما أنها تمثل أحد أهم الضوابط الذاتية والموضوعية التي تحول دون تعسف المهني في ممارساته المهنية أو إساءته في استعمال السلطة المخولة إليه.

والضوابط الذاتية ... هي ما أطلقنا عليه سابقا الضمير المهني أو ما يسميه البعض بالمسئولية الذاتية أو الداخلية ... التي تتبع من نفس المهني كما تحتمها أخلاقه المهنية وهي تتصل بالولاء للمهنة، والإخلاص في العمل، والالتزام بالمعايير الخلقية التي تحتمها قيم المهنة.

الضمير المهني من المنظور الإسلامي

قد لا يفوتنا هنا الإشارة إلى أن ما أسميناه بالضوابط الذاتية أو الضمير المهني، على نحو ما سبق، يتفق مع مفهوم " النفس اللوامة " كما ورد في الآية الثانية من سورة القيامة في القرآن الكريم، كذا مع ما ورد في قول الله سبحانه وتعالى في الآيتين (١٤ ، ١٥) من نفس السورة حيث يقول سبحانه : " بل الإنسان على نفسه بصيرة ولو ألقى معاذيره " . كما نرى رسولنا الأعظم صلي الله عليه وسلم يوضح هذا المفهوم وأثره البالغ على إتقان العمل وجودته والإحسان فيه ... فحينما سئل عليه الصلاة والسلام عن الإحسان قال : " الإحسان أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك " وقوله عليه الصلاة والسلام : "إن الله يحب أنه إذا عمل أحدكم عملا أن يتقته "، وفي نفس الاتجاه نرى أمير المؤمنين عمر بن الخطاب رضي الله عنه وأرضاه يؤكد على المسؤولية الذاتية للمرء عن الأعمال التي يقوم بها... حيث يقول : " حاسبوا أنفسكم قبل أن تحاسبوا، وزنوا أعمالكم قبل أن توزن عليكم: " .

أما فيما يتعلق بالضوابط الموضوعية: أو ما يسميه البعض بالمسؤولية الموضوعية فتعني مسؤولية المهني أمام رؤسائه والتزامه بمتطلبات العمل وأدائه للأدوار المتوقعة منه بما يحقق أهداف العمل والمؤسسة التي يعمل فيها. ومعنى ذلك فإن معايير المسؤولية الموضوعية معايير خارجية ... أما معايير المسؤولية الذاتية، على نحو ما رأينا، معايير داخلية، وكلا النوعين من المسؤولية تتكاملان معا في إطار المفهوم الواضح لأخلاقيات المهنة ... ومعاييرها فتشكلان معا معايير المحاسبية... محاسبية الرؤساء للمهني .. ومحاسبية المهني لذاته.

المسئولية الموضوعية من المنظور الإسلامي

تتجلى المسئولية الموضوعية في العمل المهني، وفقا للمفهوم الذي تقدم، من وجهة النظر الإسلامية في كثير من آيات القرآن الكريم ... من ذلك على سبيل المثال لا الحصر قول الله تعالى: " وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون وستردون إلى عالم الغيب والشهادة فينبئكم بما كنتم تعملون " ... وقوله سبحانه: " وأن ليس للإنسان إلا ما سعى، وأن سعيه سوف يرى ثم يجزاه الجزاء الأوفى " ، كذلك قول الله سبحانه: " فمن يعمل مثقال ذرة خيرا يره، ومن يعمل مثقال ذرة شرا يره " ... كما يتجلى ذلك في قول رسولنا الكريم عليه الصلاة والسلام: " ألا كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته " .

والخلاصة هنا، تتمثل في القول بأن أخلاقيات مهنة التعليم لها محدداتها المهنية التي تتمثل في متطلبات المهنة ومقوماتها ومهامها ووظائفها، ولها محدداتها الاجتماعية التي تتصل بنسق القيم الأخلاقية والأعراف والعادات المتجذرة في وجدان المجتمع الذي تمارس فيه، كما أن لها محدداتها القانونية أو التشريعية التي ترتبط بالقوانين والتشريعات التي تضعها السلطات التربوية في الدولة والتي تعتبر أساسية لتنظيم شؤون المهنة وحل مشكلاتها وتحصيل حقوقها، وتأكيد التزاماتها. وبداهة فإن هذه المحددات جميعها تترجم في صورة معايير تشكل في مجملها ميثاق شرف المهنة ... أو ما نسميه ببند أخلاقيات مهنة التعليم التي يجب أن يلتزم بها الممارس المهني في مجال التعليم في سلوكه وممارساته، وسوف نوضح فيما بعد بنود أخلاقيات مهنة التعليم في مجتمعنا كما تعكسها ثقافتنا العربية الإسلامية.

٢) السلوك الأخلاقي في إطار مهنة التعليم :

لا شك في أن الالتزام المهني يفرض على العاملين في مهنة التعليم التمسك بقيم المهنة وأخلاقياتها في ممارساتهم المهنية المختلفة، ومن ثم فإن عليهم أن يحرصوا على ترجمة هذه القيم والأخلاقيات المهنية في سلوكهم وتصرفاتهم المختلفة، سواء مع ذواتهم أو رؤسائهم وزملائهم في المهنة أو طلابهم وأولياء أمورهم وجميع أبناء المجتمع، وتستطيع أن تميز الممارس المهني الملتزم عن سواه من خلال رصد وملاحظة سلوك الممارس المهني. وهنا يمكن القول بأن الممارس المهني الحريص على التمسك بأخلاقيات مهنة التعليم يسعى دوماً لأن يترجم هذه الأخلاقيات المهنية في سلوكه ويكون ذلك على النحو التالي:

- النظر إلى مهنة التعليم على أنها خدمة عامة حيوية، ورسالة سامية تترفع عن مستوى الاستغلال والتركيز على المكاسب الشخصية.
- الاقتناع بدور التربية والتعليم في تحقيق تقدم المجتمع ورفقه، والانطلاق من ذلك في تقدير العلم والعلماء، وتقدير الجهود التي تبذلها الدولة في نشر التعليم.
- الصدق مع الذات ومع الآخرين، والتجرد والموضوعية والعدل، وحسب الخير والجمال، مما يجعل منه قدوة ومثلاً لأبناء المجتمع كافة.
- احترام عادات وتقاليد وقيم المجتمع والالتزام بها في سلوكه وتصرفاته، ويكون ذلك من خلال الإسهام الفاعل في الحفاظ على قيم التربية والمدرسة والمجتمع، وغرس قيمنا الدينية النبيلة - المغيبة - في سلوك أبناء المجتمع.

- الالتزام بالقوانين واللوائح والتشريعات التي تنظم العمل التربوي في المجتمع والعمل على إنجاز الواجبات والمهام الموكلة إليه بكل دقة وإخلاص.
- إعلاء شأن الضمير المهني في الممارسات والتصرفات، من خلال الحرص على تحمل مسؤولية العمل واحترام هذه المسؤولية بدوافع داخلية، والرقابة الذاتية على النفس بالنسبة للتعامل مع الآخرين وبالنسبة لأداء المهام الوظيفية بأمانة وجدية.
- الاعتدال والحرص على أن تعكس أفعاله أقواله، وأن يعبر مظهره عن جوهره، ويكون ذلك من خلال المحافظة على أوقات الدوام الرسمي، وتوخي العدالة والموضوعية في التعامل مع الآخرين وإعطاء كل ذي حق حقه، والدقة في تخطيط أعماله وتنفيذها وتقييمها.
- الحرص على متابعة الجديد في مجال تخصصه، والسعي إلى النمو المهني المستمر لمواكبة المستجدات العلمية والتربوية التي يفرزها التفجر العلمي والتكنولوجي والثورة المعرفية التي يعيشها عالمنا المعاصر، وأن يضرب في ذلك المثل والقُدوة لطلابه وأفراد المجتمع ليدفعهم نحو المداومة على التعلم المستمر.
- أداء الدور الريادي المتوقع من الممارس المهني التربوي، على مختلف الأصعدة الثقافية والاجتماعية والتربوية، ويكون ذلك من خلال السعي لتقصي المشكلات التي يعاني منها الوسط الاجتماعي، والتعاون مع زملائه في المهنة وأعضاء المجتمع المحلي للتصدي لها.

• أداء دور فاعل في ربط المدرسة بالمنزل والمجتمع المحلي، انطلاقاً من الإيمان بأن المدرسة والبيت نظامان فرعيان داخل المجتمع المحلي، ولا بد لعمل المربي من أن يرتبط بما يجري في بيت المتعلم وبيئته.

وهكذا، يتبدى لنا مما سبق، أن جانباً كبيراً من الارتقاء بمهنة التعليم يقع على عاتق أعضاء هذه المهنة أنفسهم ومدى تمسكهم بأخلاقيات هذه المهنة والحرص على أن تكون ممارساتهم وتصرفاتهم ترجمة حقيقية لهذه الأخلاقيات.

٤) بنود أخلاقيات مهنة التعليم كما تعكسها ثقافة مجتمعنا:

قد يكون من المناسب أن نختم هذا الجزء بتقديم بنود أخلاقيات مهنة التعليم كما تعكسها ثقافتنا العربية الإسلامية من ناحية، وكما تتطلبها طبيعة المرحلة التاريخية التي سيعمل فيها المعلم الذي نعهده الآن من ناحية ثانية. وكما نلاحظ فقد انقسمت هذه القائمة إلى قسمين يتناول أولهما: واجبات المعلم. في حين تناول قسمها الثاني: حقوق المعلم. وقد تم توزيع واجبات المعلم في المحاور التالية:

- أ) التزامات المعلم تجاه ذاته.
- ب) التزامات المعلم تجاه طلابه.
- ج) التزامات المعلم تجاه زملائه.
- د) التزامات المعلم تجاه الإداريين.
- هـ) التزامات المعلم تجاه وزارة التربية والتعليم.
- و) التزامات المعلم تجاه الآباء.
- ز) التزامات المعلم تجاه المجتمع المحلي.
- ح) التزامات المعلم تجاه المجتمع الأكبر.

ط (التزامات المعلم تجاه المجتمع العالمي.

ي (التزامات المعلم تجاه الجماعات المهنية.

ك (التزامات المعلم تجاه اللوائح والقوانين.

ل (التزامات المعلم تجاه المدرسة.

وإليك هذه القائمة بينود أخلاقيات مهنة التعليم - واجبات المعلم وحقوقه - والتي يتوجب عليك التمسك بها في ممارساتك التعليمية من الآن .

قائمة بينود أخلاقيات مهنة التعليم

أولا : الواجبات: يحرص المعلم الفعال، كممارس مهني، على أن تعكس ممارساته المهنية

الالتزامات التالية:

العبارة
(أ) التزامات المعلم تجاه ذاته :
١) يحكم تصرفاته بالاستقامة والنزاهة.
٢) يسلك بعدالة.
٣) يسلك بأمانة.
٤) يتبع طرقا مناسبة للتغلب على ما يظهر من ممارسات غير عادلة وغير أخلاقية.
٥) يتجنب استخدام منصبه كمعلم للحصول على مكسب شخصي.
٦) يسأل عن أفعاله ويحاسب على نتائجها.
٧) ينخرط في عملية تعلم مستمر وتتمية مهنية دائمة.

(ب) التزامات المعلم تجاه طلابه:

- ١) يضع نصب عينيه صالح طلابه في جميع قراراته وأفعاله.
- ٢) يحافظ على علاقات مهنية مع طلابه طيلة الوقت.
- ٣) يبدي احتراماً كاملاً لطلابهم جميعاً كأفراد لهم قدرات وحاجات تميزهم عن بعضهم البعض.
- ٤) يظهر احتراماً لمواهب المتعلمين المختلفة والمتنوعة.
- ٥) يظهر التزاماً نحو مساعدة طلابه على تنمية ثقتهم بأنفسهم.
- ٦) يحافظ على سرية المعلومات عن طلابه ما لم يطلب إفشاؤها بالقانون أو للتأمين من مخاطر ما.
- ٧) يكون نموذجاً يحتذى به طلابه طبقاً للشريعة الإسلامية والتقاليد العربية .

(ج) التزامات المعلم تجاه زملائه:

- ١) يتعامل مع أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة بنزاهة وأمانة وعدل وكرامة.
- ٢) يؤدي واجباته تجاه زملائه من المعلمين الجدد.
- ٣) يعمل مع زملائه لتوفير بيئة مهنية تدعم نمو الطلاب الاجتماعي والجسمي والعقلي والروحي والثقافي والخلقي والعاطفي.
- ٤) يحترم سرية المعلومات المهنية الخاصة بزملائه ما لم يطلب إفشاؤها بالقانون أو للتأمين من مخاطر ما.

(د) التزامات المعلم تجاه الإداريين:

- ١) يدعم الأدوار الإدارية في المدرسة .
- ٢) يعمل بنجاح تحت إشراف وتوجيه وقيادة إداري المدرسة .

(هـ) التزامات المعلم تجاه وزارة التربية والتعليم

- (١) يستخدم ممتلكات الوزارة كالأجهزة والمعلومات وغيرها لصالحها.
- (٢) يعتبر نفسه مركزا للخبرة والدعم لكل المشروعات والبرامج التطويرية والتموية للوزارة.
- (٣) يشارك في جميع الأنشطة التي تهدف إلى وتشجع على التعاون بين كليات التربية والوزارة.
- (٤) يعتبر نفسه عاملا مبادئا في التغيير في كل جهود وتنمية المدرسة كمؤسسة

(و) التزامات المعلم تجاه الآباء:

- (١) يؤسس علاقات مع الآباء أو أولياء الأمور كشركاء في العملية التربوية تقوم على الفهم والثقة والاحترام المتبادلين.
- (٢) يتعامل بتعقل مع المسائل السرية فيما يتعلق بالتلاميذ أو آبائهم.
- (٣) يعترف بدور الآباء وخبراتهم باعتبارهم مصدرا لخبرات التعلم الأولى للمتعلمين.
- (٤) يعترف بالدور التربوي للمنزل.

(ز) التزامات المعلم نحو المجتمع المحلي :

- (١) يلتزم في جميع سلوكياته بقيم وتقاليد مجتمعا.
- (٢) يتخذ الخطوات المنطقية لضمان نمو المجتمع خلقيا وروحيا وفكريا.
- (٣) يساعد في بناء مجتمع التعليم والتعلم.
- (٤) يشارك في الأنشطة المجتمعية.
- (٥) يشجع التغيير نحو الأفضل .

(ح) التزامات المعلم نحو المجتمع الأكبر:

- (١) يحترم القانون ويسلك طبقاً له.
- (٢) يحترم الآخرين ويعاملهم بكرامة.
- (٣) يحمي الحقوق المدنية والإنسانية للأفراد.
- (٤) يسعى لتنمية كرامة الإنسان والقيم الروحية والثقافية.
- (٥) يدافع عن مفاهيم الحرية والعدالة الاجتماعية.
- (٦) يحافظ على البيئة.
- (٧) يستجيب بذكاء للمعايير الثقافية والمجتمعية.
- (٨) يستخدم اللغة العربية في التواصل مع الآخرين.
- (٩) يعزز استخدامات اللغة العربية في الممارسات اليومية.

(ط) التزامات المعلم تجاه المجتمع العالمي :

- (١) يلعب دوراً حيوياً في مساعدة تلاميذه على فهم العولمة.
- (٢) يساهم في تفسير المفاهيم العالمية الجديدة مثل اقتصاديات السوق والتعددية الثقافية.
- (٣) يطبق مفاهيم التربية من أجل السلام.
- (٤) يتابع ما يجري من أحداث عالمية ويعلم تلاميذه بها باستمرار.

(ي) التزامات المعلم تجاه الجماعات المهنية:

- (١) يؤدي مسؤولياته المهنية بأمانة.
- (٢) يصون خصوصية المهنة.
- (٣) يدعم ويساهم في الرقي بمستوى مهنة التعليم.
- (٤) يحافظ على السمعة المهنية لأي زميل.
- (٥) يقدم النصيحة المهنية للمسؤولين حين تكون السياسات أو الممارسات موضع مراجعة.
- (٦) يتبنى مفهوم التفكير Reflective Thinking في ممارساته المهنية.

(ك) التزامات المعلم تجاه اللوائح والقوانين:

- ١) يحترم العقد المبرم بينه وبين الوزارة.
- ٢) يتبع قواعد وقوانين وزارة التربية والتعليم.
- ٣) يتبع قواعد وقوانين المدرسة.
- ٤) يتبع أي اتفاقات أو أي قوانين معلنة.

(ل) التزامات المعلم تجاه المدرسة :

- ١) يتبنى ويؤسس برامج شراكة داخلية أو خارجية مع وزارة التربية والتعليم والمناطق التعليمية وكلية التربية .
- ٢) يقدر أهمية التعاون مع المعلمين الآخرين، والآباء ويدعم الأعضاء الآخرين في وكالات المجتمع .
- ٣) يساعد طلابه على تنمية استراتيجيات تعليمية ويراقب تعلمهم .
- ٤) يفتح على آراء و أفكار الآخرين .
- ٥) يحترم ويعكس فهما لعادات الآخرين وسلوكياتهم وقيمهم ومعتقداتهم .
- ٦) يحترم حاجات الطلبة خاصة ذوي الاحتياجات الخاصة .
- ٧) ينقد السياسات والممارسات التربوية .
- ٨) يستنتج توصيات ومقترحات طبقا لمعايير مهنية ومجتمعية

ثانيا قائمة الحقوق.

يسعى الممارس المهني إلى الحصول على حقوقه التالية وفقا للقواعد والتقاليد المرعية .. ويتمسك في سلوكه هذه بأخلاقيات المهنة .

العبارة

- (١) وضع مادي لائق.
- (٢) توفير الرعاية الصحية الكاملة للمعلم.
- (٣) توفير الرعاية الصحية الكاملة لأسرة المعلم.
- (٤) توفير (رعاية اجتماعية) معاش مناسب بعد التقاعد.
- (٥) وضع (رعاية مهنية) عن طريق حماية حقوقه وتوكيل من يدافع عنه.
- (٦) تقدير مجتمعي من وسائل الاعلام.
- (٧) تقدير مجتمعي بالاحتفال بيوم المعلم وتكريم المعلمين فيه.
- (٨) توفير مناخ عمل ايجابي داخل المدرسة.
- (٩) توفير فرص الترقى العادل.
- (١٠) توفير فرص النمو المهني المناسبة.
- (١١) توفير فرص الدراسات العليا.
- (١٢) أخذ رأيه في الأمور المتعلقة بالتعليم.
- (١٣) إشراكه في أعمال ومراحل التطوير المختلفة.

قضايا للتفكير والبحث والمناقشة

(١) اقرأ النص التالي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

أوصى عمرو بن عتبة مؤدب أولاده فقال :

" ليكن أول إصلاحك لولدي إصلاحك لنفسك، فإن عيونهم معقودة بعينيك، فالحسن عندهم ما صنعت، والقبيح عندهم ما تركت، علمهم كتاب الله ولا تملهم فيه فيكرهوه، ولا تتركهم فيه فيهجره، وروهم من الحديث أشرفه، ومن الشعر أعفه، ولا تنقلهم من علم لآخر حتى يحكموه، فإن إزدحام الكلام في القلب مشغله للفهم، وعلم سنن الحكماء، ولا تتكل على عذر مني لك، فقد اتكلت على كفاية منك ."

- ما القيم الخلفية التي يجب أن يتحلى بها المعلم والتي يمكن استخلاصها من النص السابق.

(٢) يقول ابن جماعة في كتابه " تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم ": على المعلم أن يحب للصبي ما يحب لنفسه، ويكره له ما يكره لنفسه، وينبغي أن يعتني بصالح الصبي، ويعامله بما يعامل به أعز أولاده من الحنو والشفقة والإحسان إليه، والصبر على جفاء ربما وقع منه، أو نقص لا يكاد يخلو الإنسان منه، وسوء أدب في بعض الأحيان، ويبسط عذره بحسب الإمكان، وموقفه مع ذلك على ما صدر منه بنصح ولطف .

كما يقول أيضا : " وأن لا يظهر للأطفال تفضيل بعضهم على بعض عنده في مودة أو اعتناء، مع تساويهم في الصفات من سنن أو فضيلة أو تحصيل أو ديانة، فإن ذلك ربما يوغر منه الصدر وينفر منه القلب ."

- يزخر النص السابق بالعديد من القيم الأخلاقية التي ينبغي أن يتضمنها ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم ... ما أبرز هذه القيم، وإلى أي مدى ترى توافرها في بنود أخلاقيات مهنة التعليم التي أوردناها سابقا.

أنشطة تقويمية ميدانية

نشاط ميداني (١) :

في ضوء ما درست حول أخلاقيات مهنة التعليم .. قم بتطوير بطاقة ملاحظة تستعين بها في رصد سلوك بعض معلمي المدرسة التي تترب فيها ... ثم اكتب تقريراً توضح فيه مدى التزامهم بأخلاقيات المهنة. واستعن ببند أخلاقيات مهنة التعليم في صياغة عبارات هذه البطاقة.

نشاط ميداني (٢) :

قم بتصميم بطاقة مقابلة لتستعين بها في إجراء عدد من المقابلات مع بعض معلمي المدرسة التي تتلقى فيها تدريبك الميداني لتتعرف منهم على:

- مدى قناعتهم بحقوق المعلم كما وردت في بنود أخلاقيات المهنة التي أوردناها سابقاً، وإلى أي مدى يحصلون على هذه الحقوق بالفعل.

- مفهوم الضمير المهني لديهم ... وكيف يمارسونه في الواقع.
- مدى رضاهم عن العمل في مهنة التعليم، ومدى انعكاس هذا الرضى في سلوكهم وممارساتهم المهنية.

ثم اكتب تقريراً حول ذلك في حدود خمس صفحات.

نشاط ميداني (٣) :

"إن الارتقاء بمهنة التعليم يستوجب من المعلم الحرص على السعي الدائم لممارسة النمو المهني بوسائله وأساليبه المختلفة".

قم بتصميم استبانة لتستعين بها في جمع المعلومات والبيانات من بعض معلمي المدرسة التي تتلقى فيها تدريبك الميداني لتتعرف منهم على:

- مدى كفاية الدورات التدريبية التي تنظمها لهم وزارة التربية والتعليم لإشباع حاجاتهم التدريبية الفعلية.
- الجهود والمساعدات الذاتية التي يبذلها المعلمون أنفسهم لتنمية نواتهم مهنية.
- مصادر المعلومات التي يعتمدون عليها في تحقيق هذا الهدف.

ثم اكتب تقريراً حول ذلك في حدود خمس صفحات.

الفصل الخامس مستقبل مهنة التعليم

مقدمة:

قد يكون من المناسب أن نبدأ هذه الوحدة ببيان أوجه القوة وأوجه الضعف في التعليم المصري في الوقت الراهن، واتجاهاته المستقبلية، فقد يساعدنا ذلك على تلمس الطريق الذي يتوجب علينا السير فيه لدى سعينا لإصلاح وتطوير مهنة التعليم في مجتمعنا:

١. واقع التعليم المصري في الوقت الراهن:

لعلنا في هذا السياق نجد أنفسنا في مواجهة عدد من الأسئلة التي تحتاج إلى إجابات محددة .. وهى من قبيل :

ما مدى أهلية التعليم المصري بوضعه الراهن لتمكين أبناء مجتمعنا من القدرات والمهارات اللازمة لاستشراق المستقبل ؟ هل يسعى التعليم المصري إلى تنمية اتجاهات المتعلم للتفكير في المستقبل؟ أم انه يكتفي بتدريبه على الاستغراق في الماضي والاستسلام للحاضر ... ومن ثم يغيب وعيه عن النظر إلى المستقبل؟ بمعنى آخر .. هل يمكن أن نطمئن إلى أن ما يقوم به تعليمنا في الوقت الراهن يساعد على إكساب الإنسان المصري القدرات والمهارات التي تعينه على تصور مستقبل معين يحلم به لنفسه ولمجتمعه ويعد نفسه لتحقيقه؟ أم أنه -أي الإنسان المصري- في حاجة إلى من ينوب عنه ويفكر له في مستقبله ويحدد له مجال حركته واتجاهها ومداها ؟ .. إجمالاً : هل نحن مستعدون للمستقبل؟ وهل مستقبلنا هو ما نتصوره ونحلم به ونكتبه بأيدينا .. أم ما يكتبه الآخرون لنا ويملونه علينا؟.

بداية، لابد من التأكيد مرة أخرى على أن الإجابة العلمية الجادة على هذه الأسئلة تتدرج تحت إطار الاستعداد للمستقبل، وذلك انطلاقاً من القناعة العلمية بأن "أحسن طريق لتوقع المستقبل والاستعداد الذكي للمشاركة في صنعه تتمثل في فحص معطيات الماضي وفهم أبعاد الحاضر بحسبان ذلك يمثل نقطة الانطلاق نحو المستقبل. ومن ناحية أخرى، لا ينبغي أن يفهم من ذلك أننا نسعى إلى محاكمة التعليم المصري في الوقت الراهن ونقده من أجل النقد فحسب، إذا أن المسعى الحقيقي هو المراجعة بهدف الاطمئنان على مدى أهلية هذا التعليم، بوضعه الراهن، على العبور بنا إلى مستقبل أفضل في ظل معطيات حضارة عصر المعلومات. ومن ثم التعرف على مواطن الخلل بهدف تطويقها وتجميعها ثم تجاوزها من خلال وضع تصور لما ينبغي أن يكون عليه تعليمنا في المستقبل.

وهناك نقطة ثالثة جديرة بالملاحظة، وهي أن ثمة الكثير من الدراسات والبحوث التي تناولت واقع التعليم المصري بالتحليل والتشخيص والنقد. وهو أمر قد يعفينا من الدخول في الكثير من التفاصيل .. حيث يمكن الاكتفاء هنا بالإشارة إلى ما توصلت إليه هذه الدراسات والبحوث من نتائج^(١).

(١) لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى :

- محيا زيتون ، مستقبل التعليم في الوطن العربي في ظل إعادة الهيكلة الرأسمالية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، حلقة دراسية لقادة الفكر التربوي المتخصصين في الدراسات المستقبلية ، بيروت ١٨-٢١/١١/١٩٩٦ .
- سعيد أحمد سليمان ، طبيعة العلاقة بين أزمة التنمية وأزمة التربية في بلدان العالم الثالث " في التربية والتنمية ، السنة الرابعة ، العدد ١١ ، ١٩٩٦ .
- على الشوملي ، "ضعف الطلاب في الإملاء من الصف الثالث إلى السادس وطرق العلاج" ، في دراسات (العلوم الإنسانية)، المجلد الثاني والعشرين (أ)، العدد ٣ ، ١٩٩٥ .
- نادر الفرجاني ، " عن التعليم والاقتصاد : البلدان العربية في سياق العالم " ، في المستقبل العربي ، السنة (١٢) العدد (١٩٦) (يونيه ١٩٩٥) . ==

وفى هذا الصدد، يمكن القول بأن التعليم المصري بوضعه الحالي يعيش أزمة تقعه عن القيام بالدور المنتظر منه في إعداد الإنسان المصري لمواجهة تحديات المستقبل حيث تتجلى أبرز مظاهر هذه الأزمة فيما يلي:

أ. تدنى مستوى النوعية التربوية التي ينتجها نظامنا التعليمي:

حيث تشير الدراسات إلى أنه بالرغم مما هو معروف من أن التعليم المصري يقوم أساساً على الحفظ والتلقين، وأن ما ينتج عنه من مهارات الخلق وحل المشكلات والمسائل تكون محدودة للغاية. إلا أن الأمر لا يتوقف عند هذا الحد، بل يتجاوز إلى تدنٍ ملحوظ في قدرة هذا النظام على إكساب المتعلمين الذين أتموا التعليم الابتدائي، بل والثانوي في أحيان كثيرة، مهارات -القراءة، الكتابة، الحساب- وذلك مقارنة بالمعايير المطلوبة. كذا وبالرغم من أن البعض يقدر أن الطالب في مجتمعنا إلى أن ينتهي من دراسته الثانوية يقض حوالي (٥٠٠٠) ساعة على الأقل في تعلم العلوم، سواء من خلال المدرسة أو التحضير في المنزل، إلا أن كل هذه الساعات والجهد المبذول من جانب الطالب والمعلم لا يؤدي إلى اكتساب المهارات العلمية والضرورية والقدرة على التعلم الذاتي، فعلى سبيل المثال، يفشل هذا الطالب في تصميم اختبار بسيط كمقياس للحرارة الناتجة عن احتراق ورقة، أو سرعة نمو نبتة، وذلك ما لم يكن الطالب قد

== - انطوان زحلان ، "نقل التكنولوجيا في العالم العربي : مراجعة للتجارب السابقة" في برهان الدجاني (محور) ، عبر التنمية الاقتصادية في الوطن العربي ، الأمانة العامة للاتحاد العام لغرف التجارة والصناعة والزراعة للبلاد العربية ، بيروت ، ١٩٩٢ .

- ضياء الدين زاهر ، كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل ؟ منتدى الفكر العربي عمان ١٩٩٠ .

- سعد الدين إبراهيم ، مسودة المشروع التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي ، منتدى الفكر العربي ، عمان ، ١٩٩٠ .

أجرى هذا الاختبار من قبل. كذلك فإن هذا الطالب يحفظ معلومات علمية كثيرة متفرقة غير أنه يفشل في تطبيق أي منها في حياته العملية، فعند قراءة مقال أو خبر علمي في إحدى الصحف أو المجلات لا يستطيع تقويم هذا الخبر، والحكم على مدى صدقه من عدمه. والأكثر من هذا يتمثل في الضعف الواضح في المهارات اللغوية والذي يمكن ملاحظته عند إجراء الاختبارات المختلفة وتصحيحها .. بل وتشير هذه الدراسات إلى أن عددا لا يستهان به من الطلاب المصريون وصلوا للصف الثامن والتاسع وهم لا يجيدون القراءة. ناهيك عن التدني الملموس لدى السواد الأعظم من الطلبة المصريين الذين يnehون التعليم العام في مهارات لا غنى عنها لإنسان اليوم فما بالنا بحاجة إنسان المستقبل إليها .. وهذه المهارات من قبيل المهارات الخاصة بممارسة عمليات التفكير، التحليل والتركيب، التقويم والعمليات التفاضلية، حل المشكلات والربط بين النتائج والمسببات، التنبؤ والتخمين والتقدير، فهم كنه الظواهر وتتبع مساراتها والتنبؤ بسلوكها ... كل ذلك فضلا عن النقص الواضح في كفايات استعمال المبتكرات الرمزية كالحاسوب والأدوات العلمية الأساسية.

وفي الإجمال نقول، أنه بالرغم مما شهده نظامنا التعليمي من توسعات هائلة وخاصة في العقود الثلاثة الأخيرة، إلا أن هذا التوسع كان لصالح الاهتمام بالكم على حساب إهمال الكيف، ويتمثل هذا فيما نلاحظه من تدنى مستوى النوعية التربوية التي ينتجها نظامنا التعليمي على نحو ما سبق، مما يمكن معه القول بأن هذا التعليم بهذه الوضعية .. غير مؤهل للعبور بامتنا إلى حضارة عصر المعلومات.

بد التركيز في أهداف التعليم وممارساته على الماضي دون الاهتمام بالمستقبل:

فبالرغم من أن التعليم هو في الأساس "عملية مستقبلية" إلا أن تعليمنا أكثر افتتانا "بالماضي" وأكثر استغراقا في "الحاضر" ويغيب فيه الاهتمام

ببعد "المستقبل". ينطبق هذا الأمر على أهداف هذا التعليم وسياساته .. بنفس القدر الذي ينطبق به على عملياته وممارساته. إذا يندر أن نجد في الوثائق الرسمية للتعليم اهتماما واضحا ببعد المستقبل إلا في النذر القدير، هذا في الوقت الذي نجد فيه تركيزا، بل إلحاحا صريحا أو ضمنيا، على الماضي، مع التفات نسبي للحاضر .. ولعل التركيز في التعليم بوضعه الحالي على الماضي والحاضر، يفسر لنا ما نراه من اهتمام واضح، في طرق وأساليب التعليم، بالتلقين والتخزين، الحفظ والاسترجاع. ويفسر لنا كذلك ما نراه في مناهجنا من تركيز على المعارف والعلوم التي تجاوزها الزمان بزمان، كما يفسر لنا أزمة الطالب المصري مع الاختبارات .. فما لم تكن هذه الاختبارات من النوع الذي تعود عليه، أي "حفظ" طرق التعامل معها عن ظهر قلب، فإن أدائه يصبح متعثرا. ويفسر لنا أخيرا ضعف قدرات الطالب المصري على التحليل والتفكير، الخلق والإبداع، التصور والتخيل... وما يصاحب ذلك كله مما نراه من سلبية وانكالية، امتثال واتباع، الاعتماد على النقل دون سعى لإعمال العقل ... الخ، وبداهة فإن تعليما على هذه الشاكلة لا يسهم في تنمية العقل بقدر ما يسهم في تغييبه بل وتشويبه، وبدلا من أن يسهم في إيقاظ وعي الإنسان المصري وتنمية قدراته للمشاركة في تطوير الواقع نرى إسهامه أكبر في إبعاده عن واقعه، فيؤثد فيه الاستجابة الفاعلة لمطالب التنمية واتجاهاتها المستقبلية، ويعوق قدراته الإنتاجية، وينمى لديه النزعة الاستهلاكية.

وفي الجملة، يمكن القول، بأنه نظرا لغياب البعد المستقبلي في تعليمنا الراهن، سواء في أهدافه وسياساته، أو في خططه وبرامجه، أو ممارساته وعملياته، فإن هذا التعليم يصبح عائقا طريق الاستعداد للمستقبل ... فهو تعليم "ماضياوي" يتعامل مع المستقبل من منظور الماضي، وفي أحسن الأحوال من منظور الحاضر، وهو بهذا يصبح أكثر مقاومة

لحركات التغيير والتحديث والتجديد، لأنه يعجز عن تقديم مهارات فاعلة لطلابه، ويتقاعس عن تزويدهم بالقدر الملائم من القيم والمهارات التي تعينهم على إحداث التغيير والتحديث المنشود.

على أننا والأمر كذلك ينبغي أن نلتفت إلى أنه إذا كان تعليمنا بوضعه الراهن، وللأسباب السابقة، يعجز عن توفير الكفايات العلمية والأطر الفكرية اللازمة لمواجهة المستقبل، فإن ممارساتنا المجتمعية تعمق هذا العجز وتسهم في تهميته... وذلك من خلال السياسات التنموية السائدة في مجتمعنا والتي يترتب عليها تهميش دور التعليم في التنمية. ذلك أن السياسات التي يتم الاعتماد عليها في هذا الشأن تعمل في اتجاه تبعية تكنولوجية شبه كاملة... وما يرتبط بذلك من السعي للحصول على النتائج العلمية جاهزة من الخارج، ومن ثم يتبدى عدم فاعلية المهارات والقدرات التي يكتسبها الإنسان المصري من التعليم في التعامل مع هذه التكنولوجيا وحل المشكلات العلمية والتقنية التي تنشأ عن تطبيق المعرفة العلمية المستوردة في تطوير المجتمع وتحديثه. وغنى عن البيان ما يترتب على هذه الممارسات من تفاقم مشكلة بطالة المتعلمين .. وما يصاحب هذه الممارسات كذلك من شعور الإنسان بالدونية تجاه كل ما هو أجنبي، وضعف ثقته في قدراته الذاتية وعدم تحمسه لتطويع التكنولوجيا المستوردة، أو التفكير في خلق بدائل تكنولوجية محلية.

والخلاصة هنا، تتمثل في القول، أنه نظرا لغياب البعد المستقبلي في تعليمنا الراهن، فقد بات هذا التعليم أكثر إسهاما في تكريس عزلة الإنسان المصري عن واقعه، واغترابه عن ذاته وعن حضارته وعن منطق عصره .. فقد أصبح هذا الإنسان أكثر انجذابا للماضي، وأكثر استغراقا في الحاضر .. ولا يمتلك المقومات التي تجعله مستعدا لمواجهة مطالب وتحديات المستقبل.

ج. تكريس الثنائيات وتعظيم التمايزات:

فالمتمعن لواقع تعليمنا بصورته الراهنة يستطيع أن يرصد جملة من الثنائيات التي تمثل معالم بارزة في نظامنا التعليمي، وما يرتبط بهذه الثنائيات من تمايزات صارخة، تصاحبها وتتشأ عنها. من ذلك على سبيل المثال لا الحصر، انقسام هذا التعليم من حيث الشكل والمضمون والاتجاه إلى تعليم "عصري" تتداخل فيه النخبوية والحدائثة وتتكاملان لتندمجا في قمة هرم تتخرج منه نخبة "عصرية" أمريكية أو أوربية التكوين والميول والرؤية غربية عن واقعنا وتراثنا، وعادة ما يستقطب هذا النوع من التعليم أبناء الصفوة والأغنياء المحظوظين. وتعليم آخر "تقليدي" تتداخل فيه "البداءة" و"الماضوية" وتتكاملان لتندمجا في قمة هرم يقذف إلى الحياة العامة بنخبة "تقليدية" تراثية التكوين والميول والرؤية، غربية عن العصر الذي تعيش فيه مقطوعة الصلة تقريبا بالفكر العالمي المعاصر ومكتسباته الإنسانية. والنوع الثاني يستقطب الغالبية العظمى من المواطنين... وجميعهم من أبناء الفقراء والطبقة الوسطى والمهمشين. الأمر الذي يمكن معه القول بأن تعليمنا في الراهن ومن خلال دوره في تفعيل هذه الثنائية.. يصبح بمثابة أداة أو آلية لإعادة إنتاج الوضع الاجتماعي القائم، وتكريسا لامتيازات الأغنياء الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وقيدا على الحراك الاجتماعي.

وتتقاطع مع الثنائية السابقة، ثنائية أخرى، تتمثل في توزيع الطلاب على أنواع التعليم... فهناك تعليم "تيني" وآخر "مدني"، وتعليم "عام" وآخر "تقني" وتخصصات "علمية عملية" وأخرى "أدبية نظرية" ... الخ. والقاسم المشترك الأعظم بين هذه الأنواع من التعليم هو غياب السؤال النقدي : لماذا وكيف؟ وما يترتب على هذا الأمر من خطورة. ومكمن الخطورة هنا يتمثل في أن الطلاب الذين يتخصصون في الدراسات والعلوم

التقانية...تغلب عليهم العقلية "القانونية" وهي عقول فارغة من الأمور النظرية التي ينظر إليها باعتبارها الحاضنة لنمو وبروز الأسئلة العلية السببية والإجابات التفسيرية. ولذا نجد هذه العقول مستعدة لتلقى "العقائد" الجاهزة بمثل للسهولة والعادة اللتين تتلقى بها القوانين العلمية. وعلى الجانب الآخر، فإن الطلاب الذين يتخصصون في الدراسات الأدبية والنظرية، تغلب عليهم العقلية "الأسطورية" والعقل الأسطوري تصنعه مدارسنا الابتدائية والثانوية، كذا المعاهد والكلية النظرية... وهذا العقل يتلقى المعرفة في صورة أساطير، روايات وتلقينات وحقائق جاهزة...فالتاريخ أساطير، والتلاوة والأدب وتاريخه حكايات وروايات، والجغرافيا مكان على الورق وأشباح في المخيلة، والتربية الوطنية مراسيم بروتوكولية وتعليمات إدارية، والتربية الدينية قشور فقهية ومشاهد من الآخرة، واللغة تعلم لتتسى .. وهكذا يصبح التعليم، من خلال تفعيل هذه الثنائيات، غير موات لتنمية العقلية النقدية، ومن ثم يصبح مجتمعنا عرضة "للاختراق الثقافي" وما يصاحبه من اهتزاز قيمي واغتراب وسيطرة على الإدراك وتسطيح للوعي، وتكييف للذوق، وتوجيه للسلوك، وتدعيم للوهم .. ومن ثم تكريس للهيمنة والاستسلام، وفتح الباب على مصراعيه للتطرف والإرهاب والانسحاب.

وثمة مجموعة ثالثة من الثنائيات، لا تقل خطورة عن سابقتها، وهي ترتبط بالتمييز بين أبناء الأمة في "الجودة التعليمية" ... وما يصاحبها من هدر لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. فلم تزل الأرياف والمناطق النائية محرومة من الخدمات التعليمية لحساب الحضر وعواصم المحافظات، ولم تزل هناك مدارس سيئة قليلة التجهيزات مكتظة بالمتعلمين، وأخرى متميزة متخمة بالإمكانات والتجهيزات غير مكتظة. ولم تزل الحظوظ التعليمية مرتبطة بالأصول الاجتماعية والقدرات الاقتصادية للأفراد،

وبالإمكان الاستمرار في سرد العديد من هذه الثنائيات في هذا الإطار. وهى جميعا تعظم التمايزات والفوارق بين أبناء الأمة، الأمر الذي يمكن معه القول بأن التعليم بوضعه الراهن غير محايد اجتماعيا ... وينحاز إلى جانب الأغنياء على حساب الفقراء. وبديهي فإن ذلك كله يتنافى مع ما يدعو إليه الخطاب التربوي الرسمي... وما تفرضه ظروف العصر ومطالب المستقبل... من التأكيد على ديمقراطية التعليم وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، حيث نستطيع أن نعدد ثنائيات أخريات وما يصاحبها من تمايزات باتت جميعها شاخصة اليوم في تعليمنا.

وهكذا ، فبالإمكان الاستمرار في سرد العديد من السلبيات التي يعانى منها التعليم المصري في الوقت الراهن، وقد نكتفي هنا بذكر بعضا من هذه السلبيات دون تفصيل، حيث يمكن لمن يريد معرفة المزيد حول هذه السلبيات، وغيرها ، الرجوع للدراسات والبحوث التي استهدفت تشخيص أزمة التربية العربية بصفة عامة والمصرية بصفة خاصة.. حيث يعانى التعليم، خلافا لما سبق ذكره، من السلبيات التالية:

- ارتفاع معدلات الهدر التربوي .
- التضخم في ميزانية التعليم مع ارتفاع كلفته ومحدودية مصادر تمويله.
- الانفصال بين توجهات النظم التعليمية ومطالب وحاجات خطط التنمية.
- تنمية بطالة المتعلمين وتوسيع وتعميق مفهوميها وآلياتها.
- مرض الشهادة وانخفاض قيمة التربية.

وهنا تجدر الإشارة إلى أهمية الالتفات إلى ما بين هذه السلبيات من تداخل وتشابك مما يعنى صعوبة الفصل بينها... فكل منها قد تكون سببا للأخريات وتترتب عليها في الوقت ذاته بحكم ما بينها جميعا من عوامل تأثير وتأثر متبادلة.

وهكذا، نصل إلى القول بأن التعليم المصري، خلال العقود الثلاثة الأخيرة، قد شهد نموا لا يمكن إغفاله، غير أن هذا النمو ولأسباب تاريخية، اجتماعية واقتصادية وتربوية، جاء في جانب التركيز على الكم في حين أهمل بعد الكيف، الأمر الذي جاءت معه التنمية التربوية، خلال هذه الفترة، مشوهة أو معوجة، وقد أفرزت بدورها ممارسات تعليمية وأوضاعا ثقافية واجتماعية واقتصادية مشوهة أو معوجة هي الأخرى. ولعل هذا يجعلنا نتساءل .. هل من بقية من أمل ؟ وإذا كان هناك أمل .. فمن أين نبدأ ؟ وفي أي طريق نسير ؟

"قضايا للبحث والتذكير"

١- ارجع إلى ما سبق ذكره من دراسات وبحوث حول واقع التعليم المصري .. واعد تقريرا بعنوان "التعليم المصري بين الواقع والمأمول" على أن توضح فيه رؤيتك للخروج من هذه الأزمة التربوية.

٢- ناقش مع زملائك ما طرحناه سابقا من سلبيات يعاني منها التعليم المصري في الوقت الراهن .. ثم اعد تقريرا تبين فيه رؤيتك الشخصية، اتفاقا أو اختلافا مع ما تم طرحه من آراء وأفكار.

ثانيا: النوعية التربوية المطلوبة في إطار الاستعداد للمستقبل:

يتبين من العرض السابق أن إصلاح وتطوير التعليم المصري بات شرطا لازما للتعامل الفعال مع مقتضيات الصيغ الحضارية المستقبلية ... غير أن ما ينبغي الالتفات إليه في هذا السياق، هو ضرورة التأكيد على انه لكي يؤتى هذا التطوير أكله... فلا بد وأن يتم في إطار إصلاح مجتمعي شامل، يتناول كافة جوانب الحياة، الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية... في مجتمعنا هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى ينبغي أن يستهدف هذا التطوير في جملته تأصيل قيم الحداثة في ثقافتنا دون

التفريط في أصالتنا، كما وينبغي أن يتجه هذا التطوير نحو تربية الإنسان المصري المستقبلي وإكسابه القدرات والمهارات والمعارف التي توظف وعيه وتنمي إرادته وتستثير دوافعه ورغباته للمشاركة النشطة في صنع مستقبل أمته. وبداهة فإن فعالية التطوير التربوي المنشود تتوقف على مدى توجهه إلى الأمام، كذا مدى تفاعله مع تحديات المستقبل والإفادة من معطياته في ترسيخ دعائم المجتمع العارف. وهو ما يستلزم بدوره أن تكون لدينا صورة واضحة عن المستقبل الذي نحلم به ونرتضيه لأنفسنا نتصوره بعقولنا وأفكارنا ونصنعه بإرادتنا، دون أن يغيب عنا اتجاهات الحركة العالمية ومعطياتها وطبيعة الدور الذي يتوجب علينا القيام به في إطار هذه الحركة والمساهمة الفاعلة في بناء صرح الحضارة الإنسانية انطلاقاً من المكانة التي حددها لنا المولى عز وجل في كتابه الكريم بقوله: "كنتم خير أمة أخرجت للناس".

إن تصورنا لمستقبلنا إذن، على الأسس السابقة، يجب أن يمثل نقطة الانطلاق والركيزة الأساسية في تحديد اتجاه الحركة المستقبلية للتعليم المصري، وما يتطلبه ذلك من تحولات في شكل ومضمون هذا التعليم. وانطلاقاً من معطيات السيناريو المتفائل لمستقبل أمتنا العربية...والذي ينهض على فكرة رفض تكرار الماضي أو إطالة أمد الحاضر يمكن القول بأن أقدار مجتمعاتنا على الانتقال من حالة الانفعال إلى حالة الفعل، ومن حالة المفعول به إلى حالة الفاعل، ومن حالة السكون إلى حالة الحركة، ومن حالة التخلف إلى حالة التقدم، ومن حالة الاكتفاء باستهلاك المعرفة إلى حالة المساهمة الفاعلة في إنتاجها وتوظيفها...رهن بتوافر نوعية تربوية جديدة تختلف اختلافاً جذرياً عن النوعية التربوية التي تفرزها الممارسات السائدة في نظامنا التعليمي في الوقت الراهن. مما يمكن معه القول بأن ذلك يستلزم جملة من التحولات التعليمية التي تستهدف الانتقال بالنوعية التربوية السائدة إلى النوعية الأخرى التي يجب أن تسود في المستقبل وذلك على النحو التالي.

أ. التحول من ثقافة الاجترار والاتباع إلى ثقافة الابتكار والإبداع:

ذلك أن المتأمل في الممارسات التعليمية السائدة في نظامنا التعليمي في الوقت الراهن، يجد أنها تؤكد على التعليم اللفظي الذي يركز على العمليات العقلية الدنيا كالحفظ والتذكر والاستدعاء والاسترجاع، ويعلي من شأن المعرفة النظرية ويتجاهل أنشطة المتعلمين وابتكاراتهم، ومن ثم فهو يعوق نموهم الفكري والاجتماعي والنقدي والإبداعي. وذلك لاعتماد هذا التعليم على مناهج دراسية قليلة الارتباط بحياة المتعلم وبيئته ومجتمعه، تتجاهل عقله وتسعى لملأ رأسه بمعلومات صماء يخزنها دون وعي على نحو يعمل على وئد ملكات التحليل والنقد لديه. ويكون ذلك من خلال أساليب التلقين، وما يصاحبها من ثقافة فرض الصمت والاجترار التي تعطل الطاقات الابتكارية وتقتل إرادة الإبداع وتخلق بدلا منها إرادة التلقي لدى المتعلم وما يرتبط بها من قيم الطاعة والامتثال والاتباع. ومما لا شك فيه أن تعليما على هذه الصورة يكون ضرره أكثر من نفعه، لأنه يقود إلى اغتراب المتعلم عن ذاته وعن مجتمعه وعن عالمه، فيصبح أشد سلبية وأكثر قابلية للتكيف والتلاؤم مع الأوضاع القائمة وتقل لديه الرغبة والقدرة على التغيير.

وفي هذا السياق فقد لا نكون في حاجة إلى القول بأن هذه الملامح التعليمية نتاج عوامل تاريخية وأنية مازالت تحتل داخل نظامنا التعليمي وتحرك أهدافه وممارساته.

وهكذا، فإن ما تقدم يقودنا إلى القول بأن تحول التعليم المصري تحولا جذريا من الممارسات التي تنمى هذه الثقافة السلبية إلى ثقافة الابتكار والإبداع بات أمرا حتميا تفرضه متطلبات التعامل مع المستقبل ومواجهة تحدياته... ذلك أن تقارير المنظمات الدولية والإقليمية والمحلية عن التعليم في القرن الحادي والعشرين تؤكد أن التربية للابتكار والإبداع لابد أن تكون لها الصدارة، أما ثقافة الاجترار والاتباع والاسترجاع الآلي فتعتبر من أهم معوقات التنمية في هذا القرن.

بد التحول من ثقافة التسليم إلى ثقافة التقويم :

ولعل من أبرز مسالب التعليم المصري في الوقت الراهن سيطرة ما يسمى بثقافة التسليم التي تمثل نتيجة منطقية لأسلوب التعليم البنكي الذي يغلف معظم، إن لم يكن كل، ممارساتنا التعليمية، فالحقيقة وفقا لهذا الأسلوب تتمثل عادة في ما يتضمنه الكتاب المدرسي، وحل المشكلة هو ما يقدمه المعلم، والرأي رأي السلطة التربوية...وهكذا يفقد الطالب والمعلم والإدارة المدرسية العقلية الناقدة الفاحصة أو ما يمكن أن يسمى بثقافة التقويم.

التعليم البنكي!!!

يقول باولو فريري عن التعليم البنكي الذي ينمى ثقافة التسليم أنه تعليم يتسم بطابع "الرواية" فالموقف التعليمي يتضمن "رواية" هو المعلم ومستمعين صبورين هم المتعلمون، وفي هذا الموقف يتحدث المعلم عن الحقيقة كما لو كانت شيئا جامدا مفتتا، يسهل التنبؤ به، غريبا عن واقع وحياة المتعلمين ويساعد على غربتهم. وأن الصفة المميزة لهذا التعليم القائم على الرواية أن "الكلمات" فيه فارغة، وليست قوة محركة، وأن المتعلمين يحفظون الرواية بطريقة آلية، بل أنهم يتحولون إلى "مستودعات" يقوم المعلم بملئها، وكلما استطاع المعلم أن يملأ هذه المستودعات أكثر كلما كان معلما جيدا، وكلما سمح المتعلمون للمعلم بأن يملأ رؤسهم بالمعلومات، وكانوا مستسلمين له، كلما كانوا متعلمين طبيين. أي أن التعليم يصبح "عملية إيداع"، المعلم فيها هو المودع والمتعلمون مكان الإيداع، يتحدد دورهم بمجرد تلقي المعلومات وتصنيفها وتخزينها.

ولعل هذا يفسر لنا ما نراه سائدا بين السواد الأعظم من طلابنا من حيث تعاملهم مع ما يتلقونه من معارف ومعلومات ونظرتهم إليها على أنها حقائق بعينها، بل وفي كثير من الأحيان ما يتعاملون مع ما يقدمه إليهم معلومهم وما تتضمنه كتبهم المدرسية من هذه المعارف والمعلومات على أنها تشكل معيارا لصدق الحقائق، بثباتها تثبت الحقائق وبانعدامها تنعدم.

وبغير شك، فإن تعليما على هذه الصورة يعود المتعلمين على الكسل الفكري، ويدربهم على ثقافة التسليم وعلى كيفية تزيف الواقع وتحريف المنطق وعكس الحقائق. ولعل هذا يقودنا إلى القول بحتمية التحول الجذري من هذه الممارسات التعليمية إلى أخرى تنمى في أبنائنا ثقافة التقويم وتدعم لديهم الإدراك بأن المعلومات والمعارف تتجدد كلما تجددت الجهود العلمية، وأن العصر الذي نعيش فيه، وما يتسم به من ثورة معلوماتية، يجعل أية معلومات عرضة للتقادم بعد وقت قصير، بل وقصير جدا، لأنه سرعان ما يتجاوزها العلم إلى آفاق جديدة، وأن مجرد حصول الإنسان على المعلومة لا يجعله يجاوز مرحلة الجهل إلى العلم.

وفي هذا الصدد فإن الطريقة المناسبة لتنمية ثقافة التقويم لدى المتعلمين باعتبارها السلاح الماضي للتعامل مع معطيات ومقتضيات المستقبل، هي التي تنهض على أساس عدم التسليم بالمعلومات والمعارف قبل تمحيصها واختبارها والتحقق منها - أي تقويمها - وأنه لا بد من تربية مدارك المتعلمين على أنه لا يوجد يقين واحد مهما كان نوعه، وأن جميع المعلومات ليست موضوعية، وأن بعض الحقائق على هذا الجانب من هذا الجيل ما هي إلا أكاذيب على جانبه الآخر. وأن الطريق إلى ذلك كله يستلزم تغيير طرائقنا في التعليم بحيث يحل "التعلم" مكان "التعليم" و"البحث" مكان "النقل" و"الحوار" بدلا من "الاستماع" و"القدرة على الاختلاف" بدلا من "التسليم بالمعارف والأفكار والمعلومات السائدة".

محمل القول، فإن التحول من "ثقافة التسليم" السائدة في تعليمنا في الوقت الراهن إلى "ثقافة التقويم" باعتبارها من أهم السبل للتعامل الآمن مع مقتضيات الصيغ الحضارية المستقبلية بما تحمله من تحديات، يجعلنا نقرر أن طريقة التعليم الفعالة هي التي تستهدف تنمية الرغبة والقدرة لدى المتعلم في البحث والاستقصاء، وتدفعه إلى بذل مزيد من الجهد الذاتي في الفهم الصحيح والتحليل المنهجي الدقيق، وتدرجه على الاستنباط الموضوعي للأحكام، والاستدلال المنطقي والتجريبي وصولاً إلى القناعة العلمية، وتدعم لديه الوعي بأن التفكير العلمي عادة ذهنية يمكن تعلمها واكتسابها والتدرب عليها وتتميتها، كما هو الحال بالنسبة لبقية العادات الأخرى.

امتلاك مهارات التفكير العلمي

شرط لازم لتكريس ثقافة التقويم

ليس ثمة شك في أن الوصول إلى "المجتمع العارف" بات يمثل مطلباً ملحا لضمان التحرك المرن صوب المستقبل... بيد أن الوصول إلى هذا المجتمع وما يتسم به من مرونة فكرية وانفتاحية، تعدد الرؤى والتقنية النسبية والترجيحية القابلة للتعديل والتغيير، يتطلب تكريس ثقافة التقويم بين أبناء المجتمع بحيث يصبح كل منه لديه الرغبة والقدرة على أن يختبر ويسأل ويقارن ويدرك أنه لا توجد حقيقة مطلقة خالدة عند إنسان بمفرده أو جماعة بعينها، وأنه لابد من قبول الرأي والرأي الآخر إلى أن تثبت "الصحة النسبية" لأي منهما، وهي صحة يمكن أن تكون مؤقتة على أي الأحوال. وبداهة فإن ذلك كله رهن بمدى قدرة أبناء المجتمع على ممارسة التفكير العلمي وقناعتهم بجعله أسلوباً للحياة. ومن ثم فإن ذلك يفرض على المؤسسة التربوية تدريبهم على مهاراته والإمام بشروطه وآلياته والانطلاق في ذلك من جملة الأسس التالية:

- الإيمان الراسخ بأن تنمية عمليات التفكير يجب أن تكون خلاصة الناتج من وظيفة المؤسسة التعليمية، والنظر إلى ما تقدمه من معلومات ومعارف على أنها لا تخرج عن كونها خامات ووسائط لتنمية هذه العمليات، فالمناهج هي المدخلات... وأنماط التفكير ينبغي أن تكون هي المخرجات.

- أن تنمية التفكير لا تعتمد على ما يعرف بالذكاء وتوفره لدى المتعلم، فكل إنسان قابل للتعلم، وأن هناك أنواعا متعددة للذكاء وليس نوعا واحدا يركز على القدرات اللغوية والرياضية كما هو شائع الآن فيما تقيسه اختبارات الذكاء. ومن ثم يتعين تنمية التفكير من خلال إنضاج مختلف أنواع الذكاء التي يتمتع بها مختلف فئات المتعلمين، من ذكاء المجردات والعلاقات الاجتماعية والتنظيمية والعملية الإبداعية وحلول المشكلات، وسواها.

- أن التفكير مهارة يمكن تمييزها، وليست سمة فطرية كلون البشرية أو العيون مثلا، وإنما هي مهارة تتطلب الممارسة الجادة والمتواصلة والدؤوبة.

- لمنظومة التفكير العلمي أنماط ودرجات متنوعة يتنوع المواقف والمعطيات التي تقتضي ممارسة عملية فكرية معينة، وتشمل تلك الأنماط مجالات واسعة من أعمال العقل، ومن تلك الأنماط التفكير الإدراكي للمحسوسات، التفكير المنطقي، التفكير العلمي التجريبي، التفكير المنظومي، التفكير النقدي، التفكير التقني، التفكير من منظور كلي، التفكير التحليلي، التفكير الترجيحي الاحتمالي، التفكير الابتكاري الإبداعي، التفكير البدائي في تصور حلول مغايرة. وكل هذه الأنماط من التفكير تكون منظومة التفكير العلمي العقلاني، وقد تتداخل هذه الأنماط فيما بينها، كما أنه قد يختص بعضها بمواقف معينة، وقد تتكامل في كثير من الحالات.

- تتطلب هذه الأنماط من التفكير العلمي مكنات ودرابات ذهنية لممارستها، كالقدرة على الإلمام بالعناصر المطلوبة للموضوع وجمع المعلومات والبيانات اللازمة، والقدرة على التصنيف والتحليل والتركيب، وإدراك التتابع الزمني والعلاقات المكانية والمقارنة وتكوين المفاهيم العامة من الجزئيات، والمراجعة والاستفادة من المعرفة والخبرة السابقة، إلى غير ذلك من العمليات العقلية بما فيها الحدس واللمعة الذهنية .

- تتطلب تنمية منظومة التفكير العلمي تكوين عادات الثقة بالنفس، وتبديد مصادر الخوف لدى المتعلمين لتتمكن طاقاتهم الفكرية من الانطلاق وممارسة أنماط التفكير وأدواته ومهاراته وعملياته في أوسع أفاق الحرية الفكرية ومقتضياتها.

- أن تنمية منظومة التفكير العلمي ينبغي أن تكون هدفا لكل موضوعات التعليم والتعلم، ولا تقتصر على مجال العلوم الطبيعية مثلا، كما أن تنمية القيم الأخلاقية ينبغي أن تدخل في لحمة مختلف أنشطة التعليم والتعلم، ولا تقتصر على مجال التربية الدينية أو التربية الوطنية.

وهكذا، فإذا وعت مؤسساتنا التعليمية هذه الأسس وانطلقت بموجبها في تمكين أبناء مجتمعنا من مهارات التفكير العلمي، فإنها تكون بذلك قد لعبت الدور المتوقع منها في إرساء وتكريس ثقافة التقويم التي يفتقر إليها طلابنا في الوقت الراهن... والتي تعتبر المدخل الأساسي لتكوين "المجتمع العارف" الذي بات بدوره مطلبا ملحا للولوج الآمن إلى الألفية الثالثة.

ج- التحول من ثقافة الحد الأدنى أي ثقافة الإلتقان والجودة:

قد يكون من الغريب والعجيب والخطير في نفس الوقت أنه بالرغم من أننا نعيش الآن في عصر الكثافة العلمية والتعليمية والذي تعتبر فيه المعرفة هي المصدر الجديد والأساسي للقوة، ومن ثم تشتد حاجة مجتمعنا

إلى المعارف والمهارات العلمية كي نضمن المحافظة على استقلالنا واستقرارنا، نقول بالرغم من هذا كله نجد نظامنا التعليمية متخصصة في إنتاج نوعيات رديئة من المتعلمين، بل أن مؤسساتنا التعليمية - في مختلف مراحل التعليم ومستوياته - تخرج أجيالا أقل مهارة ومعرفة من الأجيال السابقة، مما يمكن معه القول أنه في الوقت الذي نغرق فيه في طوفان المعلومات فلم نزل عطشى إلى المعرفة، وفي الوقت الذي نشهد فيه حاجتنا إلى ثقافة الإتقان والجودة لم نزل نعيش في ثقافة الحد الأدنى.

ذلك أنه إذا أمعنا النظر في واقع الممارسات الحالية في مجال التقويم في تعليمنا العربي، فإنه يمكن القول، دون تجن أو مبالغة، أن هذه الممارسات تمثل أحد الأسباب الرئيسية وراء استئراء ما يمكن أن نسميه بظاهرة "ثقافة الحد الأدنى" في التعليم المصري. فمن ناحية نجد أنه لم نزل أهداف وأساليب التقويم المتخلفة هي الأكثر شيوعا حتى اليوم، فمثلا نركز أساليب التعليم المستخدمة على تلقين المتعلمين المعارف والمعلومات، وليس على الفهم والخلق، الابتكار والإبداع، فإن قياس القدرة على الحفظ والتذكر والاسترجاع هي غاية التقويم وهدفه، أما وسيلته الأساسية فهي الامتحانات والتي قلما تتضمن أسئلة محددة تقيس مدى قدرة المتعلم على استخدام المهارات التحليلية أو النقدية أو قدراته التنبؤية لتكشف عن مدى توافر طريقة معينة لديه في التفكير، أو لتقيس مدى استعداد له لتبني موقفا ويدافع عنه، أو التعرف على ما يستطيع عمله أو يفكر فيه أو يبتكره، أو للكشف عن مهارته في عرض الأفكار المتسلسلة المرتبة بطريقة منطقية تتم عن الفهم الصحيح ... الخ. ومن ثم فمادامت أهداف التقويم وإجراءاته، على هذا النحو، قاصرة على قياس "كم" ما استظهر من معارف ومعلومات دون النظر إلى "كيفية" الوصول إليها، أو إلى "طريقة" توظيفها، فإن ذلك من شأنه أن يقتل ملكات التفكير والإبداع

لدى المتعلم طالما كان مخه مقتصرًا على "التخزين الكمي" عاجزًا عن "التشغيل الكيفي"، وبديهي فإن ذلك يدعم لدى كل من المعلم والمتعلم الاهتمام "بتقافة الحد الأدنى".

ومن ناحية ثانية، فإنه نظرا لعدم استناد عمليات التقويم إلى معايير أو مستويات محددة للأداء المقبول الذي يتوجب على الطالب أن يصل إليه، والتي عادة ما تستق من أهداف البرنامج التعليمي الذي يدرس فيه الطالب. نقول نظرا لذلك فإن الممارسة المعمول بها في هذا الصدد هي مقارنة أداء الطالب بأداء أقرانه في نفس المستوى التعليمي الذي ينتمي إليه. وينهض هذا الأسلوب على تصور نظري مفاده "التوزيع الطبيعي" والذي يسمى أحيانا "المنحنى الجرسى" حيث يفترض هذا التصور النظري أن يتوزع الطلاب، بناء على نتائجهم في عملية التقويم، على هذا المنحنى، وكلما كان توزعهم أقرب إليه، كانت عملية التقويم أكثر صلاحية، وإذا حدث واختل هذا المعيار فالطريق إلى تصحيحه يتلخص في إعادة توزيع الدرجات على أسئلة الامتحان بحيث تزداد الدرجات المخصصة للأسئلة الأسهل، وتقل مثيلاتها المخصصة للأسئلة الأصعب. المهم أن تقترب النتيجة في النهاية من هذا المنحنى "المقدس" بغض النظر عن المستوى الحقيقي للطالب، ودون النظر إلى أهداف البرنامج التعليمي المطلوب تقويم أداء هذا الطالب في ضوءها. وهكذا فبالرغم من وجود الكثير من التحفظات العلمية على هذا الأسلوب، إلا أنه لم يزل الموجه الأساسي للممارسات التقويمية في تعليمنا حتى الآن، الأمر الذي يترتب عليه نجاح الكثير من الطلاب في الامتحانات، بل وحصولهم على درجات مرتفعة فيها بالرغم من أن الدرجات الفعلية التي يستحقونها والتي تعبر عن قدراتهم الفعلية تشير في دلالة قاطعة إلى تدنى مستوياتهم بشكل يدعو إلى الرثاء.

وفى جانب ثالث، ونظرا للمعرفة المسبقة بالمستوى المتواضع للغالبية العظمى من الطلاب، فكثيرا ما يكتفى في الامتحانات بتوافر قدر متواضع من المعرفة أو المهارة في حدود (٥٠ %)، بل في بعض الأحيان قد يصل هذا الحد إلى ما هو أدنى من ذلك عندما يتم خفض هذا الحد عن هذه النسبة تمشيا مع مقتضيات تحقيق فكرة التوزيع الطبيعي والمنحنى الجرسى. غير أنه حين نتأمل هذه الحدود الدنيا نجدها ذات معنى خطير بل ومدمر، ذلك أنه في حين أن النجاح في مجال معرفي أو مهاري بنسبة (٥٠%) أو أقل قد يعنى عند المؤيدين "ثقافة الحد الأدنى" أنه "تصف تعلم" و"تصف مهارة" فإنه يعنى عند أصحاب الرأي المؤيد "ثقافة الإلتقان والجودة" "تصف جهل" و"تصف عجز".

وهكذا، يتبدى من الطرح السابق، أن عمليات التقويم في تعليمنا في الوقت الراهن، من حيث أهدافها وأساليبها وتصوراتها، تمثل صورة واضحة عن عجز هذا التعليم عن فرز الأفراد المبدعين الذين لديهم القدرة على التحليل والتفكير، التجديد والتأصيل، وفى المقابل نراه ينتج مجموعة من أنصاف المتعلمين أو أنصاف الجهلة، الحفظة غير الفاهمين، ذوى الفكر المقلد والعقول المغمورة، أصحاب ثقافة الحد الأدنى، الذين لا يمكنهم التعامل مع مقتضيات عصر المعلوماتية والتفجر المعرفي والتغير التكنولوجي المتسارع.

ومن هنا، نرانا مرة ثالثة، تؤكد على أنه لا بديل عن تحول التعليم في مجتمعنا في المستقبل عن الممارسات التي تنمى ثقافة الحد الأدنى إلى أخرى غيرها تؤكد على ثقافة الإلتقان والجودة. غير أن هذا التحول يتطلب إعادة النظر في مفهوم التقويم التربوي وفلسفته، أهدافه ووظائفه، أساليبه ووسائله.

الشروط الواجبة لترسيخ ثقافة الإلتقان والجودة

لدى المتعلم

قد لا يجانبنا الصواب إذا قلنا أن ترسيخ ثقافة الإلتقان والجودة لدى المتعلم، يستوجب من نظامنا التعليمي الإلتزام في ممارسته التقويمية الانطلاق من القناعة بأن الاختبارات وأدوات التقويم الأخرى، إذا ما أحسن إعدادها والسعي للإفادة العلمية من نتائجها، يمكن أن تصبح من أبرز - إن لم تكن أبرز - التقنيات التربوية التي تسهم في تطوير أساليب وطرائق التعليم والتعلم واستراتيجياتهما، وفي دفع المتعلمين، أفرادا وجماعات، للتنافس مع الذات ومع بعضهم البعض نحو مزيد من الإلتقان في التعليم، وفي تطوير عادات دراسية جديدة حافزة نحو ثقافة الإلتقان والجودة. وفي هذا الصدد يمكن القول بأن التقويم الفعال والمنتج لهذه الثقافة يجب أن ينهض في أهدافه وعمليات بناء أدواته والإفادة من التغذية المرتدة التي يوفرها ... على جملة من الشروط يتمثل أبرزها فيما يلي :

- أن يوجه لقياس بوضوح النتائج التعليمية المشتقة من أهداف المقرر أو الوحدات الدراسية أو الموضوع الدراسي، في إطار من الفهم الشامل لأهداف البرنامج التعليمي المعين ككل.
- أن يستخدم الأدوات أكثر مناسبة لقياس كل نتاج تعليمي.
- أن تكون الاختبارات التي تجرى في إطاره في مستوى مدارك الطلاب من جهة، والمستوى التعليمي المراد بلوغه من جهة أخرى.
- أن تشتق معايير الأداء المقبول التي يستند إليها في عمليات تصحيح الاختبارات من الأهداف المبتغى بلوغها، وليس من المستوى التعليمي الفعلي الذي وصل إليه الطلاب في دراسة المقرر المعين بالاعتماد على مقارنة مستوياتهم التحصيلية بعضهم ببعض.

أن توجه بعض جوانب الاختبار لقياس قدرة المتعلم على التنبؤ والتوقع بالسلوك المستقبلي للظواهر المطروحة في إطار المقرر المعنى، سواء أكانت ظواهر طبيعية أو اجتماعية أو إنسانية أو سواها.

- أن تستثمر المعلومات التي يتم التوصل إليها من تطبيق هذه الاختبارات وتصحيحها في تحسين تعليم الطلاب وتعلمهم .

- أن يستهدف ترسيخ الرغبة لدى المتعلمين في التوسع في المعرفة وحفزهم على المزيد من الفهم والتركيز، سبر الحقائق ودقة التحقيق، جودة البحث وصحة الاستنتاج، تقبل النتائج بموضوعية كلما كانت قائمة على صحة علاقتها بالمقدمات التي نشأت منها، استخدام الأدوات المنهجية والمصادر التعليمية المناسبة لنوع المعرفة التي يدرسونها وشروط تعلمها.

- ألا تكون عمليات التقويم وسيلة لإرهاب المتعلمين وأسرهم، أو وسيلة لقتل إبداعاتهم والحجر عن انبثاق إمكاناتهم وقدراتهم الكامنة.

- أن ينمي لديهم الرغبة والقدرة على التقويم الذاتي وتلمس مواطن ضعفهم بأنفسهم... وحفزهم على التوجه نحو مزيد من التعلم الذاتي لتعويض تواقصهم بأسلوب التعلم الذاتي والدراسة المستقلة.

- أن تكون عمليات التقويم مستمرة ... وشاملة لجميع جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية.

فهنا .. وهنا فقط يمكن أن تترسخ ثقافة الإتقان والجودة لدى المتعلم.

د التحول من القفز على النواتج إلى معاناة العمليات:

لم يزل تعليمنا يعيش معتمداً في ما يقدمه لطلابه من معارف ومعلومات، على ما توصل إليه الفكر الغربي من نواتج ونتائج يحصل عليها جاهزة، وينطبق هذا على التعليم والتكنولوجيا والبحث العلمي، الأمر الذي أصبحنا معه، في هذه المجالات جميعاً، مجرد مستهلكين ومستخدمين للمعرفة أكثر من أن نكون منتجين لها. وبالرغم مما قد يروج له البعض في هذا الصدد من أنه لا ضير في ذلك بدعوى أن العلم لا أرض له ولا وطن، فكل البلاد أوطانه، وأن المهم ألا نتأخر عن الركب طالما نبدأ من حيث انتهى الآخرون.. الخ. إلا أن هذا الأمر لا يستقيم في عصر تقاس فيه قوة الأمم وتقدمها بمدى قدرتها على إنتاج المعارف والمعلومات والتحكم فيها. المشكلة إذن هي مشكلة الملكية، فالمجتمع الذي يملك القدرة على صناعة المعلومات والسيطرة عليها وتوجيهها لخدمة أهداف دون أخرى والرقابة على هذه الصناعة ... هو ذلك المجتمع الذي ستكون له فرصة الريادة والصدارة في عالم المستقبل. صناعة المعلومات إذن باتت سلاح استراتيجي، وأنها ليست حرة أو مجانية كما قد يبدو على السطح، أو كما قد يتصور البعض، ومن المهم أن نتذكر هنا أن أحد مجالات الصراع، كما نراه اليوم، والذي سيكون أشد ضراوة في المستقبل، هو الصراع على المعلومات. حتى لقد بدأت البلدان المتقدمة "المنتجة للمعارف والمعلومات" في إطار سعيها لبسط المزيد من سيطرتها وهيمنتها على البلدان المتخلفة "المستوردة والمستهلكة للمعارف والمعلومات"، في سن القوانين المعروفة "بحماية الملكية الفكرية". وحتى لو سلمنا جدلاً بإمكانية الحصول على ما تنتجه تلك البلدان من معلومات ومعارف ببسر وحرية ومجاناً، فلا بد من الالتفات إلى أن هذه المعلومات وتلك المعارف بعيدة عن أصالتها لكونها تعبر عن قضايا مطروحة في

سياقات فكرية مغايرة للسياق الفكري لمجتمعنا، وتدور في إطار مفاهيم نظرية تخص ثقافات ذات خصائص بعيدة عن الخصائص الثقافية للذاتية المصرية، فضلا عن تركيزها على أبعاد حضارية بعيدة عن أبعاد حضارتنا. ومن ثم فلا ينبغي أن نغفل عما يمكن أن يترتب على ذلك من احتمالات التسال الثقافي والتأثير الفكري على أبنائنا وعقولهم .

ومن ناحية أخرى، فقد يكون من السذاجة الفكرية أن نتصور أن البلدان المنتجة للمعارف والمعلومات سوف تسمح لنا بالاستفادة من معطيات منتجاتها الفكرية إلا بعد أن تكون هذه المنتجات قد أصابها التقادم، كذا بعد أن تكون هذه البلدان قد استنفدت أغراضها منها وتجاوزتها إلى منتجات فكرية أكثر تطورا وحدثة. وهذا هو نفس الأسلوب الذي تتعامل به هذه البلدان في تصدير منتجاتها التكنولوجية والعسكرية إلى البلدان المتخلفة، حيث لا تسمح إلا بتصدير ما تقادم من هذه المنتجات وبعد أن تكون عمليات تخزينها باتت تشكل مشكلات تحتم التخلص منها. معنى ذلك أنه فيما لو استمر نظامنا التعليمي في هذا الشأن على ما هو عليه فإنه بذلك يكرس في مجتمعنا عوامل التخلف والتبعية، ناهيك عما يدعمه في أبنائنا من قيم الاستهلاك والأتكالية والنقليد واللجوء إلى الحلول السهلة والأفكار الجاهزة "Take away" .

أرقام ودلالات

لا أتصور أننا نكون قد وقعنا في الخطأ .. إذا قلنا أن الممارسات التعليمية العقيمة التي تستشري في جسد نظام التعليم العربي في الوقت الراهن ، يمكن أن يفسر لنا هذا الجذب المذهل في الإبداع النظري والإنتاج المعرفي في عالمنا العربي

- فبالرغم من أن عالمنا العربي يضم عددا هائلا من معاهد ومؤسسات البحث العلمي قياسا للمتوافر لدولة صغيرة كإسرائيل .. إلا أن مؤسساتنا هذه لا تنتج سوى (٥٢٣٢) بحثا علميا في العام في حين يصل إنتاج إسرائيل إلى نحو (١٠.٠٠٠) أي ضعف الإنتاج العربي .

- وبالرغم كذلك من أن عالمنا العربي يضم ما يقرب من ٣٠٠ مليون نسمة إلا أنه لا ينتج سوى ٩٦٠٠ كتابا في العام ، أي بنسبة لا تتجاوز ٣٥ كتابا لكل مليون نسمة . ولا يدانيه في انخفاض هذه النسبة إلا أفريقيا - ٢٧ كتابا لكل مليون نسمة - في حين تصل هذه النسبة إلى نحوه ٦٥ كتابا لكل مليون من السكان في آسيا ، أما في أوروبا وأمريكا فترتفع هذه النسبة لتصل إلى نحو ٥٦٠ كتابا لكل مليون فرد ... وتبلغ هذه النسبة على مستوى العالم نحو ١٨٢ كتابا لكل مليون نسمة في المتوسط .

- ولا ينبغي ألا يغيب عن الذهن أن المؤلفات العربية في الأغلب الأعم ما هي إلا ترجمة مباشرة للكتب الأجنبية والإنتاج الفكري لعلماء الغرب .. أو ترجمة غير مباشرة أي تأليف عربي للأفكار والمعارف المنتجة في الخارج .

هل عرفت إذن لماذا نحن ؟ بينما هم يتقدمون ؟

وهكذا، ومن خلال ما تقدم، تصبح الدعوة إلى تحول تعليم المستقبل العربي من القفز إلى النواتج والنتائج إلى التدريب على الطريق الصعب المتمثل في معاناة العمليات ، معرفية وإنتاجية، مطلباً على جانب كبير من الأهمية تحتّمه ظروف الحاضر وتمليّة تحديات المستقبل، وبحيث يصبح هذا التعليم قادراً على صنع نواة قاعدة بحثية وتعليمية تعين على توليد المعارف وإنتاج التكنولوجيا والأساليب العلمية المتقدمة، وبما يؤدي في النهاية إلى أن يصير مجتمعنا العربي منتجا للمعرفة بأدواتها ومضمونها بالإضافة إلى اكتساب المعرفة واستخدامها وتوظيفها بفاعلية في اتجاه تحقيق نهضة عربية شاملة تحفظ لنا استقلالنا وتماسكنا وتصون هويتنا الثقافية .

وهنا تجدر الإشارة إلى أن التحول إلى التعليم على العمليات يستوجب إدخال تعديلات وتغييرات جذرية شاملة على مفهوم التعليم والتعلم ودور كل من المعلم والمتعلم والاستفادة من معطيات التكنولوجيا التربوية الحديثة وبما يفضي ذلك كله في النهاية إلى التعظيم من دور المتعلم في العملية التعليمية ليتحول من دور المتلقي المستهلك للمعرفة إلى دور الباحث والمكتشف والمنتج للمعرفة.

العمليات العلمية اللازمة

للتحول من استهلاك المعرفة إلى إنتاجها

ثمة بعض العمليات العلمية المغيبة - جزئيا أو كليا - من تعليمنا الراهن، بالرغم من الأهمية البالغة لتدريب طلابنا عليها ليتحولوا من مستهلكين للمعارف إلى مشاركين نشطين في إنتاجها .. وتوظيفها توظيفا فعالا .. ويمكن إجمال هذه العمليات فيما يلي:

- الاستقراء: استقراء الجزئيات من الكليات في الظواهر المشابهة، للوصول إلى العلاقات ذات التكرار الدال على ثبوت هذه الكليات في الظواهر المشابهة، ومدى ترابطها ومن ثم تحديد عواملها ومسبباتها، وخصائصها والقوانين التي يمكن أن تحكم هذا الترابط .

- الاستنباط: من حيث هو استخلاص للكليات من الجزئيات واستخلاص النتائج من مقدماتها المنطقية، وعلاقة الفروع بأصولها .. وبذلك يكون الاستنباط مكملا للاستقراء.

- المقارنة: من حيث هي دراسة الكليات في نظم فعلية تخضع في تناظرها واختلافها إلى منطق وظروف التجربة التاريخية، الأمر الذي يساعد على إدراك الفروق الكلية بين النظم المختلفة لمعرفة الخصائص المميزة لشخصياتها.

- التحليل والتفسير: تحليل وتفسير الظواهر والإشكاليات، لتعقب أبعادها وتعقيداتها، وإدراك العلاقات بين مسبباتها والاجتهاد العلمي في تحليلها، وتحليل أسباب تناقضها واختلافها أو اتفاقها.

- التنبؤ: بسلوك الظواهر والإشكاليات من حيث توقع الاحتمالات المختلفة القريبة والبعيدة، لما يمكن أن يحدث لها أو

يترتب عليها، في القريب العاجل، والبعيد الآجل، والأساليب المختلفة للتعامل معها والسيطرة عليها ومن ثم توجيهها في هذه الحالة وتلك.

وقد لا يغيب عن الذهن ما ينبغي أن يلازم العمليات السابقة من اهتمام واجب بالتجربة العملية والدراسة الميدانية والممارسة العملية بما يساعد على تدريب طلابنا على ضرورة استخدام المنهج العلمي بآلياته، ومن ثم نسهم في إعدادهم للتمكن منه والسيطرة على ميدانه، فيدركون أهمية استخدامه ويصيروا أكثر وعياً بكيفية توظيف نتائجه في مجالات الحياة كافة . فيصبحون أكثر استعداداً وقدرة على المساهمة في اكتشاف أسرار الكون وتطوير العلوم .. وهنا فقط يصيرون منتجين للمعرفة ومستخدمين واعين لها، بدلاً من اكتفاء بدور المستهلكين لما ينتجه الآخرون .

.... ألا ترى أن هذا الأمر هو عين التحدي لتعليم المستقبل العربي.

هـ. التحول في الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات :

ذلك أن المتأمل في الكثير من الممارسات التعليمية السائدة في نظم التعليم العربية في الوقت الراهن يستطيع أن يرصد العديد من صور الاعتماد على الآخر ... فلم يزل هذا التعليم يعتمد في جوهره على التلقين أسلوباً للتعليم ... ولم يزل المعلم والكتاب المدرسي والمواد التعليمية التي تعدها السلطات التعليمية هي المصادر الوحيدة للمعرفة، ولم تزل أهداف التقويم وإجراءاته قاصرة على قياس "كم" ما استظهر من معارف ومعلومات دون النظر إلى طرائق الوصول إلى هذه النواتج، ودون النظر كذلك إلى قدرة المتعلم على فهم وتطبيق ما تعلمه. ومادامت هذه هي

مقاصد التعليم وغاياته .. فقد أصبح اهتمام الطالب منصبا على الحفظ والاستظهار وهو في ذلك يعتمد على الملخصات وعلى ملخصات الملخصات وفي أحيان كثيرة على المعونة الخارجية المتمثلة في الدروس الخصوصية، بل وعلى الغش في الامتحانات طالما ظل الهدف الأساسي من وراء ذلك كله هو الحصول على أعلى الدرجات في هذه الامتحانات.

على أن ما قد يعنينا في هذا السياق هو الإشارة إلى الآثار السلبية والانعكاسات الخطيرة التي تصاحب ظاهرة الاعتماد على الآخر كأحد الظواهر المرضية التي باتت تشكل سمة بارزة في تعليمنا العربي، فمن ناحية نجد أن هذه الممارسة تسهم بصورة مباشرة وغير مباشرة في تكريس العجز المكتسب "Trained Helplessness" أو العجز المدرب لدى المتعلمين، والعجز المكتسب أو المدرب هو حالة متعلمة يكتسبها الفرد نتيجة تكرار تعامله مع الحلول الجاهزة للمشكلات دون تدريبه على البحث عن حلول مناسبة لها وتوقع المخرجات التي يمكن أن تصاحب تلك الحلول، ومن ثم نراه يعجز عن مواجهة أية مشكلة يمكن أن تصادفه، مما قد يترتب عليه فقدان الثقة بالنفس، ويتحول الفرد عندئذ إلى البحث عن الأسهل والأيسر، وتنخفض لديه الدافعية ويصاب باللامبالاة، واللامبالاة - ويصاب العجز المكتسب أو المدرب ظاهرة أخرى تعرف بالقصور المكتسب أو المدرب "Trained Incapacity" وهو حالة متعلمة كذلك يكتسبها الفرد عندما يظل يمارس التعلم بأسلوب المتلقي والمستقبل السلبي لفترة طويلة مما يطبعه بطابع الجمود، ويسم شخصيته - معرفيا ووجدانيا واجتماعيا - بعدم المغامرة والنمطية والروتينية، والتكرار والرتابة، وفقدان الحماسة والانطفاء وفقدان الشعور بالذات وبالنحن. وبغير شك فإن تربية على هذه الشاكلة إنما يقتصر دورها على تحقيق التوافق والتجانس ، التشابه والتماثل بين أبناء المجتمع. والمعروف أن

تربية التشابه والتماثل هي تربية المجتمع التابع الذي يسهل انقياده للطغيان ويفلج فيه مكر الإعلام، ويشله سحر الخداع والتمويه لأنها تدرب أبنائه على الرضوخ والاستسلام.

وهكذا، نرانا نصل إلى القول بأن التحول في تعليمنا العربي المستقبلي من الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات، بات ضرورة تربوية مستقبلية تملئها حاجة مجتمعنا العربي إلى إعادة بناء الإنسان العربي على أسس ومقتضيات "مجتمع المعلومات". حيث لن يكن مضمون التعليم فقط أو في الأساس تلقين المعارف والعلوم، فهذه، كما سبقت الإشارة باتت تنمو وتتغير بوتيرة متسارعة، لذلك فمهما كانت كفاءة المدرسة في التلقين، فإنها، أولاً لا تستطيع تلقين كل شيء لكل تلميذ، وهي ثانياً وإن استطاعت - جدلاً - أن تفعل ذلك فإن ما سوف تنجح في تلقينه للمتعلم سرعان ما يتم تجاوزه ومن ثم يصبح بالياً بعد عدد قليل من الأيام ولا نقول من السنين، ومن ثم يصبح عديم النفع قليل الجدوى، وهي ثالثاً لا تستطيع أن تستبقى التلميذ في حالة من التمدرس طول حياته .. من أجل ذلك كله وغيره فإن المفهوم الحاكم للعملية التربوية في المستقبل سيكون تعليم المتعلم "كيف يتعلم ذاتياً" من خلال العمل على إكسابه مهارات التعلم الذاتي، ومعرفة مصادر المعلومات وطرائق استكشافها، ومهارات معالجتها وتحليلها، وتخزينها واسترجاعها ونقدها، والاختيار الأمثل من بين ما يتوافر لديه منها في "حل المشكلات".

والتعلم الذاتي ينقل مسؤولية التعلم - كلياً أو جزئياً - من الآخر (المعلم مثلاً) إلى الذات (المتعلم نفسه) . فهو - أي التعلم الذاتي - شكل من أشكال الدراسة يأخذ المتعلم فيه المبادرة، بمساعدة أو بدون مساعدة آخرين في عمليات: وضع الأهداف، التخطيط، التنفيذ، التقويم، النشاطات المختلفة، ويكون في سياق رسمي منظم أو غير رسمي .

والتحول في عملية التعليم من الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات إلى جانب كونه ضرورة تربوية مستقبلية فإنه يعد إحدى بديهيات التعلم الفعال في جميع العصور. فقد جاء في التراث العربي. أن الذي لا يستطيع أن يعلم نفسه لن يعلمه معلم. هذا فضلا عن أن الاعتماد على الذات في التعلم هو الذي يجعل للتعلم معنى شخصي للمتعلم ويدفعه إلى مزيد من التعلم، ويعطيه الإحساس بالثقة في نفسه والتقدير الصحيح لذاته وإمكاناته.

والاعتماد على الذات في التعلم إلى جانب كونه الطريق إلى المعرفة الجيدة، فهو كذلك يمثل سبيلا مضمونا لاختبار صدق هذه المعرفة، وإدراك أهميتها والاقتناع بدورها في تطوير الحياة وإكسابها معنى وقيمة بالنسبة للمتعلم .. الأمر الذي يمكن معه القول بأن هذا النوع من التعلم يمثل استثمارا للمعرفة في تجديد المعرفة ذاتها وتوظيفها في إنتاج المزيد منها، وكما هو معروف فإنه لا قيمة للمعرفة ما لم تسهم في توليد المزيد من المعرفة وفي تطوير قدرات الذات العارفة ودفعها نحو البحث عن طريق ومصادر جديدة للمعرفة.

خطوات نواز للتعلم الذاتي

- ١- تحديد الحاجات التعليمية.
- ٢- تحديد أهداف التعلم.
- ٣- تحديد المصادر اللازمة للتعلم.
- ٤- اختيار وتنفيذ الاستراتيجيات المناسبة للتعلم.
- ٥- تقويم نتائج التعلم.

في التعلم الذاتي يتنافس المتعلم مع ذاته ومع أقرانه، فهو ينشط ويعمل، يبحث ويجرب، يناقش ويحاور، يحلل ويستقرئ، يربط ويستنتج، ينقد ويقوم. وهو بذلك كله يصبح شريكا فاعلا في عملية التعلم، يعتمد على نفسه وعلى قيمه الخاصة وثقافته ولغته وخبرته الشخصية، وهنا تتبدى له قدراته الحقيقية والإحساس بالقدرة يعطى مزيدا من القدرة، وكلما زادت قدرته زادت معها رغبته في مزيد من القدرة، وزادت رغبته في استثمار هذه القدرة والوصول بها إلى منتهاها، ونراه بذلك يتحدى ليتجاوز الإخفاق، ويبذل الجهد ليصل إلى جزيرة النجاح التي تقوده إلى شاطئ النجاح، وكلما حقق نجاحا زادت رغبته ودافعيته لتحقيق مزيدا منه، ونمت قدرته على الإثجاز، وعلى توجيه ذاته بذاته، وعلى الاستقلالية والنقة بالنفس والالتزام. وبديهي فإن هذه الصفات وهذه المهارات تمثل روافد أساسية وضرورية للتعامل الفاعل مع مقتضيات المستقبل و"مجتمع المعلومات". وعلى الجانب الآخر، فإن الاعتماد على الغير يورث الاتكالية والسلبية، والتعطيل والخواء، واللامعنى واللااهداف، وفقدان الشعور بالنقة في الذات وفي الغير .. وهذا هو الاغتراب بعينه.

وفي التعلم الذاتي كذلك يتغير دور المعلم من كونه مرسلا للمعلومات وملقنا للتلاميذ يصبح مرشدا وموجها أو مستشارا لهم وميسرا ومنظما لبيئة التعلم، ومن ثم يتقلص دوره من التركيز على "نقل المعلومات والمعارف" جاهزة إلى عقول الدارسين وأدمغتهم باعتبارها مستودعات يتوقف نجاحه في عمله على مدى قدرته على ملئها وحشوها. وفي المقابل يتعاظم دوره في تعليمهم "كيفية التعلم"، فيدربهم على خطوات الطريقة العلمية في التفكير وحل المشكلات، ويعلمهم أصول صوغ الأسئلة وإثارتها، وكيفية الوصول إلى المصادر الأولية، المتعددة والمتنوعة، للمعلومات وأساليب الحصول عليها وطرق استخدامها في اشتقاق الفروض العلمية واختبار صحتها في سبيل الإجابة عن الأسئلة التي أثاروها، ويدربهم كذلك على فنون المناقشة العلمية

والحوار الموضوعي وعرض وجه النظر، ويكسبهم مهارات الإنصات للآخر والإفادة من رأيه، ومهارات التقويم الذاتي والإفادة من معطياته في تحديد حاجاتهم وأهدافهم التعليمية وفي توجيه تعلمهم بالاعتماد على الذات ويشجعهم على ارتياد المجهول انطلاقاً من المعلوم المتوافر لديهم وهو - أي المعلم - بذلك كله يتحول من اعتبار ذاته المالك الأوحد للمعلومات والمعارف إلى شريك فاعل في عملية التعليم والتعلم يسعى لأن ينمو هو وتلاميذه في آن واحد. فالمعلومات ليست ملكاً له، وليست صادقة صدقاً أزلياً، بل هي مادة للتأمل والتفكير يتعامل معها هو وتلاميذه، يقوم هو بطرحها أمامهم كي يتأملوا ويفكروا فيها، ويقوم هو بدوره بإعادة التفكير في تصوراتهم ومفاهيمهم في ضوء مناقشتهم، باعتبار أن الهدف الأساسي لعملية التعليم يتمثل في الكشف المستمر للحقيقة والحياة. وعند هذا الحد سوف يختفي الانفصال بينه وبين تلاميذه، كما وستحطم العلاقة الرأسية بينه وبينهم، ويزول مفهوم "معلم التلاميذ" و "تلاميذ المعلم" ليحل محلها مفهوم جديد "المعلم التلميذ" و "التلاميذ المعلمون". ولذلك تصبح عملية التعليم والتعلم ذات معنى ومغزى لكل من المعلم والمتعلم، ويختفي شعور المتعلم بالاغتراب وينمو لديه الإحساس بالتحدي والرغبة في مواجهة هذا التحدي والتغلب عليه.

في التعلم الذاتي سوف تتبدل النظرة إلى الكتاب المدرسي من حيث كونه المصدر الوحيد والأساسي للمعلومات والمعارف إلى اعتباره أحد المصادر المتعددة والمتنوعة لها. وبذلك تختفي الملخصات وملخصات الملخصات .. وتختفي الدروس الخصوصية باعتبارها الوجه السافر للاعتماد على الآخر في عملية التعليم والتعلم، كما وسيتعاضد الاعتماد على تكنولوجيا التعليم الحديثة وتوظيفها في إثراء هذه العملية، الأمر الذي يفضي في النهاية إلى تحسين نوعيتها وجودة مخرجاتها .

و- التحول في التعلم محدود الأمد إلى التعلم مدى الحياة:

وتتجلى أهمية هذا التحول من كون الزمان الاجتماعي بات يتغير بسرعة غير مسبقة في التاريخ البشري، وأن سرعة هذا التغير ستكون أكثر ضراوة في المستقبل المنظور، وأن تأثيراته أصبحت غير محدودة، فهي تتناول شتى جوانب الحياة بما تبلى معه المعارف والمعلومات والمهارات، انساق القيم والمعايير والعادات، وسواها، بعد زمن غير طويل. ولذا فإن الوقائع الحياتية المنظورة، والرؤى المستقبلية المحتملة، باتت تؤكد جميعها على أن من ينقطع عن تجديد علمه ومعارفه ومهاراته، ولو لسنوات معدودة ومحدودة، سيصبح فاقدا للقدرة على التعامل النشط والفعال مع مطالب الحياة في مجتمع سريع التغير والتبدل، كما سيصبح عقيما مهاريا، منعزلا عن عالم المهنة التي يمارسها. وانطلاقا فقد جاء تقرير منظمة اليونسكو عن التعليم في القرن القادم ليؤكد على هذه المعاني ويشير إلى أن التعلم مدى الحياة هو أحد مفاتيح التعامل الإيجابي مع مقتضيات الصيغ الحضارية المقبلة.

وعلى هذا الأساس فإن نظام التعليم الفاعل في عالم المستقبل هو الذي يتخلص من الصيغ والقوالب الجامدة التي تطبق مفهوما للتربية التي تقدم للإنسان مرة واحدة إلى الأبد في مرحلة معينة من مراحل العمر، وليحل محلها صيغا نماذج تعليمية جديدة تتسم بالمرونة وتجعل من التعلم مدى الحياة استراتيجية تربوية يتحقق من خلالها تعليم متجددا وتكريبا مستمرا طوال عمر الإنسان، كل إنسان، لاحقا بالعصر واستجابة لحاجات المجتمع المتجددة، ولحاجات سوق العمل المتطورة، ولمقابلة التحديات التي يفرضها عالم سريع التغير وما يصاحبه من تقادم الكثير من المهن وما يرتبط بها من مهارات.

ووثيق الصلة بما تقدم وأهم منه القول بأن نظام التعليم الفاعل في عالم المستقبل هو الذي يتوسل كل ما من شأنه أن يولد، عن طريق التعليم، مواقف واتجاهات مبكرة لدى الأطفال منذ مراحل التعليم الأولى تجعلهم يمجدون العلم ويقدرّون أهميته ويحرصون على الاستمرار في طلبه مع السعي لإكسابهم المهارات التي تعينهم على التعلم بصورة مستقلة . وقد يتطلب ذلك ، من بين ما يتطلبه، التأكيد على مبدأ التعليم المستمر كأحد الأسس التي ينبغي أن تنهض عليها فلسفة تعليم المستقبل وأهدافه، برامجه ومناهجه، طرقه وأساليبه، إدارته وتنظيمه. وما يستلزمه ذلك من تغييرات في الكثير من المفاهيم والممارسات التعليمية التي تنهض عليها نظم التعليم التقليدية.

وقد يكون من مكرور القول بأن الدعوة إلى التحول من التعلم محدود الأمد إلى التعلم مدى الحياة تتبع من جملة الخصائص التي يتميز بها الأخير والتي تجعل منه الاستراتيجية التربوية أكثر ملاءمة لتعليم المستقبل في المجتمعات كافة، وفي مجتمعنا العربي على وجه الخصوص، ويمكن أن نوجز أهم هذه الخصائص فيما يلي:

- أنه نقيض الشكل المتميز للتعليم الداعي إلى تكوين النخب الاجتماعية، ومن ثم فهو يسهم في تحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم والذي يعتبر بدوره أحد أهم السبل للوصول إلى المجتمع العارف، وما يرتبط به من فرص وافرة، أمام أبناء المجتمع كافة، للتجدد المعرفي، والارتقاء المهاري، والحراك المهني، الأفقي والرأسي، وكلها تمثل مطالب حيوية للتعايش الفاعل مع مقتضيات الصيغ الحضارية المستقبلية.

- أنه يتميز بمرونته التنظيمية، وتعدد محتواه ومساراته، وتنوع طرقه وأساليبه التعليمية الأمر الذي يكسبه قدرة تصحيحية وعلاجية ذاتية تمكنه من استدراك الكثير من مواطن الخلل وأوجه القصور التي تعاني

منها نظم التعليم القائمة والتي تقعدها عن القيام بدورها المنتظر في تربية إنسان المستقبل وإشباع حاجاته التعليمية المتنامية والمتغيرة.

- أنه تعليم عالي الفاعلية منخفض الكلفة، ومن ثم فهو يسهم ودرجة كبيرة في مواجهة المشكلات المالية المتوقعة ظهورها كنتيجة طبيعية للتوسع التعليمي، الأفقي والرأسي، المنتظر أن تشهده مجتمعات المستقبل.

- أنه تعليم يتمثل هدفه النهائي في المحافظة على نوعية الحياة الإنسانية وتحقيق تقدمها وازدهارها من خلال دوره الفاعل في تمكين الإنسان من تطوير قدراته وتجديد معارفه وتنمية مهاراته على مدار حياته وتحريره من قيود الزمان وقيود المكان التي كثيرا ما حالت بينه وبين رغبته في التعليم والتدريب وإعادة التعليم وإعادة التدريب.

ثالثا: إصلاح وتطوير مهنة التعليم ضرورة مجتمعية مستقبلية:

لعل للعرض السابق يوضح الحاجة الملحة لتطوير مهنة التعليم، بما يساعد على الارتقاء بمستوى أداء المعلم ليتمكن من تطوير ممارساته لمواجهة نقاط الضعف في التعليم المصري في وضعه الراهن، وليصبح أكثر قدرة على التجاوب مع التحديات الجديدة التي تفرضها النوعية التعليمية المستقبلية، التي بينا أبرز خصائصها فيما سبق من ناحية.

وفي هذا السياق فقد شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين جهودا عالمية، حديثة ومتنامية، لإصلاح مهنة التعليم والارتقاء بها، وذلك في إطار المحاولات المتعددة والرامية لإصلاح النظم والممارسات التعليمية كاستجابة حتمية لمنطق العصر ومواجهة متطلبات المستقبل وتحدياته، خاصة في ظل ما أكدته التجربة التاريخية من أن التعليم - والتعليم وحده - بات يمثل الطريق الأكثر ضمانا لتقدم المجتمعات وتحقيق ريانتها وتقدمها، بحسبانه السبيل الأمثل لإعداد الأفراد وتزويدهم بالمهارات والقدرات التي تجعلهم أكثر كفاية للإسهام بفاعلية في صياغة وصناعة مستقبل أفضل لأمتهم ولذواتهم.

وقد انطلق دعاة إصلاح مهنة التعليم والارتقاء بها في دعوتهم تلك من جملة من المبادئ التي بلورتها نتائج البحوث والدراسات التربوية خلال السنوات الأخيرة، حيث يتمثل أبرز هذه المبادئ فيما يلي:

(أ) أن فاعلية أي مجتمع في المستقبل تتوقف على مدى قدرته على توفير تعليم عالي الجودة يتيح لكافة أبنائه فرصاً تعليمية تساعدهم على أن يكتسبوا مهارات أكثر تعقداً وتقدماً ليتمكنوا من المشاركة الإيجابية في مجتمع قائم في الأساس على المعرفة - Knowledge Based Society وهو ما يعني أن فاعلية مدارس الغد تقاس بمدى نجاحها في تقديم فرص تعليمية متكافئة وعالية الجودة لمجموعات من المتعلمين ذوي خلفيات اجتماعية واقتصادية وثقافية متباينة.

(ب) أن نوع التعليم الذي نحتاجه لمساعدة مجموعات متباينة من المتعلمين على ممارسة مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات المعقدة ، وأن يبدعوا ويبتكروا ، وأن يتقنوا محتوى المواد الدراسية الأكثر طموحاً له متطلبات ومقتضيات أبعد وأكبر من ذلك النوع الذي نحتاجه لكي يتعلم هؤلاء المتعلمون مهارات روتينية رتيبة .

(ج) أن المعلم الماهر الفعال صاحب المعرفة العميقة هو وحده القادر على توفير هذه النوعية من التعليم والاستجابة لحاجات الطلبة استجابات متميزة وملائمة لتباينهم واختلافهم بما يضمن لهم جميعاً النجاح ، بل والتفوق في تحقيق أهداف تعليمية على هذه الشاكلة من التحدي للعقل وإمكانيات الشخصية البشرية.

(د) أن مراجعات السبوحث العلمية في مجال التعليم تشير إلى زيف الخرافة التي صدقناها لزمّن طويل والتي مؤداها: "أن المعلم الفعال يولد ولا يصنع" وأن "بإمكان أي فرد أن يصير معلماً ناجحاً إذ يكفيّه فقط إتقان المادة التي سيقوم بتعليمها".

(هـ) أنه في ظل التوجه العالمي نحو الاقتصاد الحر وتطبيق مبدأ حرية السوق في مجال التعليم، فإن عدم وجود معايير واضحة ومستويات محددة للممارسة المهنية في مجال التعليم من شأنه أن يفتح المجال أمام أصحاب المدارس الخاصة وتجار المعرفة من راغبي الكسب الضخم والسريع من الاستعانة بمعلمين غير أكفاء، كما قد يفتح المجال في نفس الوقت أمام المدارس التي تملكها الدولة، عندما يقل المعروض من المعلمين الأكفاء عن حاجتها، إلى الاستعانة بمعلمين غير مؤهلين لملء الفراغات التدريسية لديها، وعلى وجه الخصوص في المناطق النائية والفقيرة، وبغير شك فإن هذا وذاك يتناقض ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع الأفراد.

(و) أن وجود معايير واضحة ومستويات محددة للممارسة المهنية في مجال التعليم من شأنه أن يساعد على:

- التقسيم الموضوعي لأداء المعلم من خلال مقارنة أدائه الفعلي بالأداء المتوقع منه.
- دفع المعلم للتفكير في ممارساته ومحاكمتها ذاتياً .. ومن ثم تطوير هذه الممارسات أولاً بأول باتجاه مستويات الأداء المحددة المتضمنة في تلك المعايير.
- توجيه برامج التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة باتجاه أهداف مرغوبة تشتق من معايير الممارسة المهنية المتفق عليها .

وهكذا، فقد بات من الضروري إصلاح وتطوير مهنة التعليم انطلاقاً من المبادئ والمبررات السابقة، بما يتطلبه ذلك من تطوير الأسس الضرورية للنهوض بنوعية المعلم، من حيث عمليات اختياره وانتقائه وإعداده قبل الخدمة وتدريبه في أثنائها، إلى جانب وضع أسس ومعايير السماح للأفراد بالممارسة المهنية في مجال التعليم. وفي هذا الصدد، ففي أواخر تسعينيات القرن العشرين الماضي، بدأت العديد من كليات التربية بالجامعات الأمريكية العمل في إصلاح نظم وبرامج إعداد المعلمين، متأثرة في هذا العمل بجهود مجموعة هولمز Holmes Group التي تشكلت من ممثلي أكثر من مائة جامعة أمريكية مهتمة بالتربية وإعداد المعلمين بهدف التصدي للأزمة التي تواجه مهنة التعليم، حيث أصدرت هذه المجموعة، بعد دراسات مستفيضة، إعلاناً تحت عنوان " معلمو الغد"، تضمنته الأسس الضرورية للنهوض بنوعية المعلم. كما عكفت بعد ذلك على دراسة موصفات برامج إعداد وتربية المعلمين التي تستطيع تحقيق أهداف إصلاح وتطوير مهنة التعليم ومفاهيم عمل المعلم وتنظيم المدارس، والنماذج الجديدة للأدوار القيادية أو التدريسية لمدارس الغد التي أطلقت عليها هذه المجموعة اسم "مدارس التنمية المهنية".

رابعاً- تطبيق ثقافة الجودة الشاملة مدخل لإصلاح وتطوير مهنة التعليم :

وهكذا فإن وجود معايير مهنية بات يمثل ضرورة ملحة يتطلبها تطبيق مبدأ المحاسبية Accountability في مجال التعليم بحسبان ذلك يساعد على مطابقة الممارسات التعليمية لمتطلبات تحقيق الجودة العالية المطلوبة في التعليم ومن ثم تجسير الفجوة بين الواقع والمأمول من هذه الممارسات، الأمر الذي ينعكس، بغير شك، على زيادة كفاءة المربين المهنية وعلى ضمان تكافؤ الفرص التعليمية لجميع الأفراد، وبصفة عامة فقد بات ينظر إلى تطبيق ثقافة الجودة الشاملة باعتباره مدخلاً لإصلاح وتطوير مهنة التعليم.

وفي هذا الصدد، ففي مهنة المهن المنظمة كالطب والهندسة والمحاماة ... وغيرها، فإن الوسيلة الأساسية لترسيخ المعرفة المهنية ونشرها وتطويرها على نحو مستمر هي استخدام معايير واضحة للممارسة المهنية ومستويات محددة للأداء توجه الإعداد المهني وتحكم الممارسة. وثمة ثلاث طرق تعتمد عليها مثل هذه المهن في تحديد المعايير وفرض الالتزام بها ... وهذه الطرق هي :

(أ) الاعتماد المهني Accreditation لبرامج الإعداد، بحسبان عملية الاعتماد هذه تمثل ضماناً أساسية لأن توفر برامج الإعداد - باختلاف مؤسسات الإعداد - قدراً مشتركاً من المعرفة المهنية، وخبرات تدريب واضحة البنية بحيث تكون هذه المعرفة وتلك الخبرة عميقة وشاملة ومتابعة للجديد.

(ب) الترخيص أو الإجازة Licensing بالممارسة أو العمل في المهنة، وعادة تمنح هذه الإجازة من قبل الدولة أو الجهة المسؤولة عن المهنة، حيث يتقدم طلاب المهنة بعد تخرجهم في كلياتهم المهنية لامتحانات الإجازة أو الترخيص ... إذ تستهدف هذه الامتحانات الاطمئنان إلى أن المرشحين للمهنة قد أتقنوا المعارف والمهارات التي يحتاجونها للممارسة المهنية المسؤولة. وعادة تضم هذه الامتحانات، التي يضعها أعضاء من المهنة، مسوحاً بالمعرفة المتخصصة وبمكونات الأداء التي تتعلق بالممارسة والتطبيق في المجال . ففي مهنة كالطب مثلاً يطلب من المرشح أن يفحص بعض المرضى وتشخيص حالاتهم المرضية ووصف العلاج، وهكذا... وفي مهنة كالهندسة تستهدف امتحانات الإجازة أو الترخيص التأكد من أن المهندس المعماري مثلاً ملم بالمتطلبات الفيزيائية لإقامة مبان آمنة، وملم كذلك بالملامح

الجمالية للتصميم، ويطلب منه تطبيق مبادئ معينة على تصميمات هندسية بعينها ... وهكذا .

ج) التأهيل Certification وهو الاعتراف المهني بمستويات عالية من الكفاءة، حيث ينبغي أن يتخرج طلاب المهنة من كلية مهنية معتمدة Accredited. وعادة ما تكون معايير أو مستويات التأهيل ذات تأثير في مجموعات المعايير الأخرى التي تحكم الاعتماد Accreditation والترخيص أو الإجازة Licensing وإعادة الترخيص أو الإجازة Relicensing ، حيث تستخدم هذه المعايير للتأكد من أن الكلية المهنية تضمن برامجها ومقرراتها الدراسية معرفة جديدة شاملة ومتطورة، كما وتستخدم معايير التأهيل كموجهات للنمو المهني المستمر وتقويم الأداء أثناء ممارسة المهنة.

وهكذا يمكن النظر إلى هذه العمليات، الاعتماد والترخيص والتأهيل، بما تشتمل عليه كل منها من معايير ومستويات متقدمة باعتبارها دعائم أساسية تضمن جودة المهن وتساند نضجها، وتقود القاعدة المعرفية والمهارات الأدائية لأي مهنة نحو التطور المستمر.

خامساً:- معايير جودة الممارسة المهنية في مجال التعليم من منظور عالمي:

قد لا يكون غريباً القول بأن ثقافة معايير الجودة في التعليم لم تنزل حتى الآن مغيبة في بلداننا العربية على وجه العموم... فمن ناحية تعتبر هذه الثقافة جديدة نسبياً حتى في العديد من البلدان المتقدمة، ومن ناحية ثانية فلا توجد حتى الآن في بلداننا العربية مؤسسات مستقلة تمنح الاعتماد Accreditation لكليات إعداد المعلم، كما أنه لا توجد امتحانات للترخيص أو الإجازة للعمل في المهنة.

وتستند معايير الأداء المقبول للممارسة المهنية في مجال التعليم التي وضعتها (NCATE) على سياسة المجلس القومي للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، تلك السياسة التي تمحور مسئوليات المعلم كممارس مهني في خمسة المجالات التالية:

(أ) مسئوليات المعلم عن تلاميذه وعن تعلمهم: بحسبانه مسئولاً عن تكريس جهوده لتيسير حصول جميع التلاميذ على المعرفة ، ومن ثم توجيه وتعديل ممارساته في ضوء ميول التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم وخلفياتهم ، بالاستناد إلى فهمه لكيفية نمو التلاميذ وكيفية تعلمهم.

(ب) معرفة المعلم للموضوعات والمواد الدراسية التي يعلمها وكيفية تعليمها للتلاميذ: فالمعلم الفعال يتوافر له فهم خصب للموضوعات والمواد التي يقوم على تدريسها، وبمقدوره الكشف عن هذه الموضوعات والمواد للتلاميذ، كما أنه يعي ما يحمله التلاميذ معهم من معارف ومدرجات ومفاهيم سابقة، وباستطاعته إبداع مسارات معرفية متعددة تتناسب وتباين تلاميذه واختلافهم، ويسعى لتعليمهم كيف يحددون مشكلاتهم وي طرحونها ويبحثوا عن حلول ناجعة لها.

(ج) مسئوليات المعلم عن إدارة تعلم التلاميذ ومراقبته: والمعلم المهني مسئول عن ابتكار أوضاع تعليمية تحافظ على ميول تلاميذه، كما وأنه يتقن مدى واسع ومتنوع من الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المناسبة، ولديه من المعرفة والمهارة ما يمكنه من التوظيف الفعال لها في الوقت المناسب لاستثارة دوافع التلاميذ للتعلم ودمجهم فرادى وجماعات في أنشطة وخبرات تعليمية ثرية، ويستخدم طرق وأساليب عديدة لمراقبة تعلم التلاميذ وقياس نموهم وشرح وتفسير أداء التلميذ لوالديه.

د) القدرة على التفكير بطريقة منظمة في ممارساته والتعلم والنمو المهني من خلال الخبرة : فالمعلم المهني يملك القدرة على والرغبة في فحص ومحاكمة ممارساته بطريقة ذاتية، ويسعى للحصول على مشورة ونصح الآخرين والإفادة من البحث التربوي لتعميق معرفته، وتطوير ممارساته بما يتلاءم مع ما يستجد من أفكار ومكتشفات.

هـ) الانخراط بشكل عضوي في مجتمعات التعلم (Learning Communities): والمعلم المهني يمارس عمله على نحو تعاوني مع آباء التلاميذ ويشركهم في العمل المدرسي ويسعى لإستثمار إمكانيات المدرسة والمجتمع المحلي ومصادره المختلفة في إثراء تعلم التلاميذ.

وانطلاقا من هذه المسؤوليات قامت ((NCATE بصياغة مجموعة من المعايير يحدد في ضوئها المعارف الأساسية والبيداغوجية والمهارات الأدائية التي ينبغي أن تتوفر لجميع المعلمين، إضافة إلى مجموعات أخرى من المعايير النوعية اللازمة لإتقان تعليم العلوم المختلفة في المستويات التعليمية المتنوعة، وتستهدف هذه المعايير وتلك توجيه برامج إعداد المعلم وتأهيله نحو تمكين المعلم المرشح من أن يصبح قادرا على: أولا: أن يفهم المفاهيم الأساسية وبنية العلوم التي سيتخصص في تدريسها، ويتقن مهارات البحث والاستقصاء الخاصة بميدانها، بما يساعده على إعداد خبرات تعلم ذات معنى للتلاميذ.

ثانيا: أن يقدم فرصا للتعلم تدعم النمو العقلي والاجتماعي والشخصي للمتعلم، بما يتطلبه ذلك من معرفته بكيفية تعلم الأطفال وكيفية نموهم.

ثالثا: يبتكر وضعيات ومواقف ويخلق فرصا تعليمية تتلاءم مع تنوع المتعلمين وتباينهم، بما يتطلبه ذلك من وعيه وإلمامه بالكيفية التي يفسر بها ما بين المتعلمين من اختلافات وفروق فردية تؤثر في الطريقة والسرعة التي يتعلم بها كل منهم.

رابعاً: يمتلك مدى واسع ومتنوع من طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم ويستخدمها في تشجيع وتنمية قدرات التلاميذ على التفكير الناقد وحل المشكلات وأداء المهارات.

خامساً: يوفر بيئة تعلم تحفز التفاعل الاجتماعي الإيجابي، والإندماج النشط في التعلم وتشتير الدافعية الذاتية للتعلم، بما يحتاج إليه ذلك من وعي بطبيعة الفرد والجماعة وموجهات السلوك والدوافع للتعلم.

سادساً: يعزز البحث الإيجابي والإستقصاء النشط والتعاون والتفاعل الصفّي الداعم في غرفة الصف من خلال إلمامه بأساليب التواصل اللفظية وغير اللفظية وتوظيفها بفاعلية في تحقيق ذلك. سابعاً: يخطط للتعليم معتمداً على معرفته بمحتوى المادة الدراسية، والطلاب، والمجتمع المحلي وأهداف المنهج .

ثامناً: يستخدم بفاعلية الأساليب والاستراتيجيات التقويمية المناسبة لتقويم وتأمين النمو العقلي والاجتماعي والجسمي للمتعلمين ويحافظ على استمراره.

تاسعاً: يمارس التفكير والتأمل على نحو مستمر في ممارساته، ليقوم آثار اختياراته وافعاله على الآخرين (تلاميذ وآباء ومعلمين وغيرهم من المهنيين التربويين) ويتحرى الفرص التي تدعم نموه المهني المستمر.

عاشراً: ينمي علاقات مع الزملاء في المدرسة ومع الآباء وأسر التلاميذ والهيئات الأخرى في المجتمع المحلي من أجل دعم تعلم التلاميذ ورفاههم.

ومنذ نشر هذه المعايير بدأت ما يربو على ثلاثين ولاية أمريكية في تطبيقها على عمليات الإجازة ومنح الترخيص بمزاولة مهنة التعليم، كما بدأت العديد من كليات إعداد المعلم في إعادة تصميم برامج وخطط تأهيل

المعلم انطلاقاً من هذه المعايير. وهو نفس الاتجاه الذي بدأت تتبناه كليات التربية في مصر في السنوات الأخيرة.

وهكذا، فلعل ما سبق يشير إلى أن مهنة التعليم في طريقها إلى تطبيق ثقافة ومعايير الجودة الشاملة مما يمكن معه القول بأن هذه المهنة سوف تشهد خلال السنوات القليلة القادمة نموا وتطوراً يجعلها بحق أما لكافة المهن ... كما هي النظرة المتوقعة منها ولها.

قضايا للتفكير والبحث والمناقشة

١- اكتب تقريراً في حدود صفحتين حول كل قضية من القضايا التالية:

- (أ) مستقبل مهنة التعليم في إطار الاقتصاد الحر .
- (ب) مستقبل مهنة التعليم في ظل تطبيق مبدأ حرية السوق في مجال التعليم
- (ج) مستقبل مهنة التعليم لدى الاستعانة بالمعلم الآلي جنباً إلى جنب مع المعلم الإنسان .
- (د) مستقبل مهنة التعليم في إطار ثقافتنا العربية الإسلامية.

٢- اكتب تقريراً في حدود صفحتين حول:

- المقصود بمدارس التنمية المهنية.
- الأسس التي تنهض عليها هذه المدارس.
- الدور الذي يمكن أن تلعبه هذه المدارس في تحقيق الإصلاح والتطوير المنشود لمهنة التعليم.

٣- نشاط ميداني :

بالرجوع إلى معايير جودة الممارسة المهنية في مجال التعليم، التي وردت سابقاً، قم بتصميم بطاقة ملاحظة، واستعن بها في رصد ممارسات بعض المعلمين أثناء مشاهداتك الميدانية .. ثم اكتب تقريراً حول مدي التزام هؤلاء المعلمين بهذه المعايير في ممارساتهم.

الفصل السادس

معلم القرن الحادى والعشرين

(أدواره ومسئولياته المهنية)

مقدمة:

إن المتغيرات العالمية والمستجدات التى يعيشها العالم ومنه عالمنا العربى سواء على الصعيد الاقتصادى أو السياسى أو التعليمى يتطلب - ضمن ما يتطلب - أدوار ومسئوليات جديدة ومستجدة على معلم القرن الحادى والعشرين، ولعل أهم تلك الأدوار والمسئوليات هى تغير الصورة النمطية للمعلم الملقن مالك الحقيقة المطلقة، إلى المعلم الموجه والمرشد والميسر والمعلم الباحث والمفكر والمتأمل .. إن عملية التعليم والتعلم فى عالمنا المعاصر هى جد مختلفة عن القرون السابقة، لذلك هناك مفاهيم مفتاحية لابد للمعلم أن يعرفها ويعيها .. وهذه المفاهيم هى:

- ١- الدور.
- ٢- المسؤولية.
- ٣- المهنة
- ٤- الاتجاه.
- ٥- القيمة.
- ٦- الأخلاق.
- ٧- الكفاية.
- ٨- الكفاءة.
- ٩- الفاعلية.
- ١٠- المهارة.

أولا : محددات وموجهات أدوار المعلم ومسئوليّاته المهنية في القرن الحادي والعشرين:

لعلك تتفق معي على أننا نعيش اليوم في عالم بات يتغير بسرعة غير مسبوقة في التاريخ البشري، كل شيء من حولنا يتغير ويتبدل بوتيرة متسارعة، بما في ذلك الطريقة التي تتطور وتتغير بها حياة الكائنات الحية كافة ومنها الإنسان ... مما يبشر باندثار المبدأ الذي طالما استقر في أفكار السّاس ووجدانهم والذي يشير إلى: " أن كل شيء يتغير إلا التغير " ... فلقد أصبح التغير ذاته يتغير".

وفي إطار هذه الثورة العارمة من التغير والتطور ... فلعلك ترى معي أن معايير قوة المجتمعات وبقائها باتت هي الأخرى تتبدل وتتغير تبدا نوعيا وجذريا مما يمكن معه القول بأن القوة اليوم وفي المستقبل ليست لمن يملك مالا أوفر أو مواد خام أو قوى عاملة أكثر، بل الغلبة لمن يملك معلومات أكثر ومعارف أنفع وتكنولوجيا أذكى .

وقياسا على الشواهد المتواترة، فلعلك تقتنع بنفس درجة قناعتي بأن نقطة الانطلاق الأساسية للمشاركة الإيجابية في إحداث هذا التغير وأحداثه، قيادته أو اللحاق به، التكيف معه والتأقلم مع تداعياته، يجب أن تكون من التعليم .. ومن التعليم وحده. ذلك أن التحليل الواعي للتجربة المعاصرة للمجتمعات التي تقف الآن في موقف الصدارة لقيادة هذا التغير، وتلك التي تسعى إلى ذلك، يشير في دلالة قاطعة إلى أن هذه المجتمعات بدأت مسيرتها في هذا الصدد من التعليم. فلقد أصبح ينظر إلى التعليم باعتباره قوة بحسبانه المسئول الأول والمباشر عن إعداد الإنسان " المنتج معرفيا والمبدع تكنولوجيا " وتزويده بالمهارات المختلفة التي تعينه على الإسهام الفاعل في تحقيق نهضة أمته وصنع مستقبل مجتمعه، ولعل هذا يدعونا إلى أن نقر سويا بأنه : يندر في عالمنا المعاصر أن نجد مجتمعا متقدما ونظامه التعليمي متخلف .. وبنفس المنطق يصعب أن نجد مجتمعا متخلفا ونظامه التعليمي متقدم.

وكاستجابة لمتطلبات التغير وتفاعلا مع أحداثه، كذا انطلاقا من
القناعة بدور التعليم في تحقيق الوثبة الحضارية المبتغاة للمجتمع - أي
مجتمع - وتمكينه من لعب دوره في حلبة التنافس الدولي والإسهام الفاعل
في تشييد صرح الحضارة الإنسانية والمشاركة في معطياتها إنتاجا
واستهلاكاً، فلقد بدأت العديد من المجتمعات النامية - ومنها مجتمعنا - في
المراجعة الشاملة لنظمها التعليمية وإدخال تعديلات جذرية عليها لتمكينها
من مواجهة حضارة القرن الحادي والعشرين المحكومة أساسا بالعلم
والموجهة في الأساس بالتكنولوجيا.

ولدي قيام المجتمعات النابهة بعمليات مراجعة وإصلاح نظمها
التعليمية، فلقد حظي موضوع المعلم باهتمام خاص نظرا لما أكدته
التجربة التاريخية من أن المعلم يمثل حجر الزاوية في نجاح أي تطوير
تربوي وتحقيقه لغاياته المنشودة . حيث تعالت الصيحات منادية بضرورة
تطوير نظم اختياره وبرامج إعداده قبل الخدمة وتتميته مهنيا باستمرار في
أثنائها .. مع ضرورة الاهتمام بتحسين أوضاعه المادية والاجتماعية.

ووسط هذا الاهتمام، غير المسبوق بالمعلم بدأت تطرح العديد من
التساؤلات التي تتعلق بمعلم القرن الحادي والعشرين .. والتي من أبرزها
جملة التساؤلات التالية:

- هل يصدق الرأي القائل بأن التطورات الهائلة الواقعة والمتوقعة
في تكنولوجيا التعليم تنبئ بإمكانية الاستغناء من المعلم كلية في
المستقبل ؟ وهل هذه التكنولوجيا يمكن أن تفرز معلما آليا يحل
محل المعلم .الإنسان؟

أم - أن هذه التطورات تستلزم فقط تعديل وتغيير في أدوار المعلم
ومسئوليته المهنية ليتمكن من الاستجابة لمنطق ومتطلبات حضارة
القرن الحادي والعشرين؟ وفي أي اتجاه سيكون هذا التغيير؟.

وإذا - كان الأمر كذلك، فما حدود الدور المستقبلي للمعلم؟ وما التغيرات المطلوبة في نظم اختياره وبرامجه وخطط إعدادة قبل الخدمة وتنميتها مهنيًا في أثنائها؟.

- هل سيظل للمعلم نفس المكان والمكانة في مدرسة المستقبل وفي مجتمع القرن الحادي والعشرين؟ أم أن هذا المكان وتلك المكانة سينالهما التغيير؟ وإذا كان الأمر كذلك ففي أي اتجاه سيكون؟.

إلى غير ذلك من التساؤلات التي سيطرت - ولم تزل تسيطر - على الفكر التربوي المتعلق بالمعلم، ومن الطبيعي أن تتعدد الرؤى والطروحات حول هذا الموضوع، حيث تتفق الآراء تارة وتختلف تارات. وفي محاولة للإجابة عن هذه الأسئلة علينا أن نقرب أكثر من خصائص حضارة القرن الحادي والعشرين، والذي سيعمل في ظلها المعلم الذي نعهده الآن .. حيث تتحدد أدوار هذا المعلم ومسئوليّاته المهنية ويتم توجيهها بمعطيات هذه الحضارة وما يعمل فيها من قوى وعوامل، وما ينتظر أن يصاحبها من تداعيات وتحديات ومطالب جديدة تلقى على عاتق المعلم .

تعال الآن ... نبحث ونفكر ونتأمل معا في خصائص حضارة القرن الحادي والعشرين، فسوف يعيننا ذلك على أن نستخلص ما يتوجب على معلم المستقبل القيام به من أدوار وما ينبغي أن يتحمله من مسئوليات. هيا بنا نبحث ونفكر ونتأمل ... ومن ثم نحلل ونستقرئ ونستخلص.

خصائص حضارة القرن الواحد والعشرين:

١) حضارة عصر المعلومات:

لقد بات من المتفق عليه بين المشتغلين بعلوم المستقبل، أن حضارة القرن الحادي والعشرين هي حضارة " عصر المعلومات "، وأن نوعية الحياة في أي مجتمع في وقت السلم، وفي احتمالات النصر أو الهزيمة في حالة الصراع الدولي والمواجهة العسكرية، ستتحدد وبدرجة كبيرة بما يملكه

المجتمع من معارف ومعلومات . فالمعلومات إذن أضحت تمثل سلاحا استراتيجيا ومن ثم فلن تكون حرة أو مجانية في المستقبل كما قد يبدو على السطح، أو كما قد يتوهم البعض، وأن أحد، بل أهم مجالات الصراع المستقبلي سيكون على المعلومات، كما وأن سرعة تغيرها وتطورها سترتب عليه العديد من مشكلات التكيف بين الإنسان والعالم الذي يتغير من حوله بسرعة مذهلة، وأن هذا العالم في تغيره يفرض أسئلة جديدة ويثير تحديات مستحدثة لم يكن للإنسان سابق عهد بها.

في ظل حضارة عصر المعلومات، ونظرا لاعتماد كافة النشاط في شتى مجالات الحياة، والسيطرة التامة للمفاهيم العلمية والأساليب المستندة إلى العلم والبحث العلمي على مجمل الممارسات الحياتية، فسوف يصبح " رأس المال الفكري " أهم من " رأس المال المادي "، بل وأهم من أي مصدر آخر من مصادر توليد الثروة ... حيث سيصبح مصدر الثروة لأي أمة هو " حاملو المعرفة " الذين يحملون في رؤوسهم كميات متزايدة من الأفكار والمعلومات و المعارف القابلة للتوظيف والتطبيق، ومن ثم سيتحول الإنتاج في المستقبل من " الإنتاج الضخم للسلع المادية " إلى " الإنتاج الضخم للمعرفة ".

دعوة للحوار الفكري

ناقش مع زملائك المقصود بقانون " حماية الملكية الفكرية ". ما الدولة أو الدول التي كانت وراء صدور هذا القانون؟ وما تأثيراته على حرية تداول المعلومات والأفكار بين الأفراد والمجتمعات؟ وما مقترحاتك لكيفية تعامل مجتمعنا مع هذا القانون؟

معني ذلك، فإن على أي مجتمع إن هو أراد الدخول في حلبة المنافسة الدولية، فاعلا وليس مفعولا به، أن يسعى بكل السبل لأن يعتني بموارده البشرية، ويعمل على تنمية هذه الثروة علميا، ولعل هذا يبرر ما

نلاحظه اليوم من الاهتمام المتزايد من قبل المجتمعات صاحبة الريادة وتلك التي تسعى إلى احتلال مكانا لائقا في عالم المستقبل، بالاستثمار الضخم في التعليم والتدريب وفي التنمية البشرية، باعتبار ذلك يمثل الرافد الرئيسي لتوفير الدعامات الأساسية لاقتصاد القرن الحادي والعشرين وهو " اقتصاد المعرفة " . والمعلومات تكتسب ويتم تعلمها كما يتم التدريب على طرق إنتاجها ومعالجتها، توظيفها وتخزينها، استرجاعها وتداولها . الأمر الذي يمكن معه التأكيد على ما سبق أن أكدناه من أن التعليم وليس شيء آخر سواء أصبح ينظر إليه باعتباره وسيلة الإنتاج الأساسية اليوم وسوف تتعمق هذه النظرة أكثر وأكثر في المستقبل، بل والمستقبل القريب جدا . وذلك من منطلق ما أثبتته التجربة الإنسانية المعاصرة من أن الاستثمارات الفكرية تضيف قيمة أكبر على الاقتصاد بين عشية وضحاها تزيد بكثير عن القيمة التي يحققها الاستثمار لسنوات في موارد مالية أو مواد أولية.

" الرابعون في المستقبل "

يشير الاستقراء الواعي للتجربة الإنسانية إلى أن الرابعين الاقتصاديين في القرن (١٩) هم أولئك الذين أجادوا استثمار الاقتصاد القائم على الآلة البخارية، وكانت عدتهم آنذاك رأس المال المادي والفحم . أما الرابعون في القرن (٢٠) فهم أولئك الذين قاموا بإدخال البحوث العلمية (الكهربائية والميكانيكية) في الصناعة، ... في حين سيكون الرابعون في المستقبل ... هم ذلك الذين سوف يتقنون فنون التعامل مع المعلومات ، إنتاجا وتوظيفا، ويسعون لقيادة ثورة المعلومات من خلال العناية بالتعليم " المنتج معرفيا " والذي يمكن من خلاله إعداد الإنسان الذي يستطيع أن يستثمر قدراته في إنتاج المعارف والمعلومات وتوظيفها والتحكم فيها حتى يستطيع بفضلها أن يصنع مصيره، وأن يسهم في بناء مجد أمته.

إجمالا : نقول أن التعليم في ظل حضارة عصر المعلومات، لا بد وأن يختلف في فلسفته وأهدافه، مناهجه وطرائقه ... تنظيمه وإدارته، عن تعليم اليوم وبالأحرى عن تعليم الأمس.

تعال نفكر ونستنتج

- أظنك تتفق معي على أن تعليمنا بوضعه الراهن غير مؤهل لإعداد " الإنسان المنتج معرفيا "

- وأظنك تتفق معي كذلك على أن ذلك يرجع في جزء كبير منه إلى الممارسات التعليمية التقليدية التي يتمسك بها النسبة الغالبة من معلمينا. والسؤال الآن :- إذا أردنا اقتحام عصر المعلوماتية حتى لا نكون خارج التاريخ، حيث يتقدم العالم ويتخلف من لا يتابع خطاه.

فما المسؤوليات الجديدة التي ترى ضرورة التزام المعلم بها ليتمكن من لعب دوره المنتظر في إعداد " الإنسان المنتج معرفيا " الذي تتطلبه حضارة عصر المعلومات ؟.

فكر في هذه المسؤوليات، ناقش واستنتج مع زملائك.

هل تعلم؟

١- أن الدلائل تشير إلى أن المستقبل سيشهد تخيرا في معايير الفقر والغني حيث سيكون الفقير هو الفقير معرفيا ... والغني هو الذي يملك معرفة ومعلومات أكثر ؟

٢- أن بل جيتس أغنى رجل في العالم ، والذي تجاوزت ثروته الثلاثمائة مليار دولار، كون هذه الثروة من استثمار معلوماته وأفكاره.

٣- أن المستقبل سيشهد نمو تجارة جديدة وتجار من نوع جديد : هي تجارة المعرفة وتجار المعلومات؟.

٤- أن خبرة الفرد في المستقبل سوف تقاس بحداثة معلوماته ومهاراته وأفكاره .. وليس بعدد السنين التي قضاه في مزاولة عمل معين ؟

٥- أن الدلائل تشير إلى تغير مفهومي الذكاء والغباء ... فالذكي هو الذي يسعى إلى تطوير معلوماته ومعارفه باستمرار ... ويجتهد لأن يكون منتجا معرفيا ... أما الغبي فهو ماعداه ؟

والآن هل عرفت كيف تكون من أثرياء المستقبل .. ومن أذكيائه ؟

(١) حضارة عصر التكنولوجيا

أنظر حولك ترى سيطرة شبه تامة للتكنولوجيا على مجمل النشاط الإنسانية، وتشير الدلائل المتواترة الآن إلى أن هذه السيطرة سوف تزداد في المستقبل من خلال الاعتماد على تكنولوجيا أكثر ذكاء ورقياً، مما يمكن معه القول بأن حضارة القرن الحادي والعشرين ستكون محكومة في الأساس بالتكنولوجيا الذكية ومعطياتها، إننا وبحق نتجه نحو ثورة تكنولوجية جديدة بكل ما تحمله هذه الكلمة من معان ومدلولات.

فالنظور التكنولوجي الذي نعيشه اليوم يرتبط بالتطور المذهل في مجال المعلومات والاكتشافات العلمية التي لم ير الإنسان لها مثيل من قبل. ومن ثم فإذا أخذنا في الاعتبار الفجوة الزمنية التي تفصل بين أي اكتشاف علمي وتحويله إلى منتج تكنولوجي واستخدامه في مجالات الحياة المختلفة، فإن ذلك يعني أننا لم نشهد بعد سوى جزء يسير من ثمار الثورة العلمية التكنولوجية المعاصرة، ومع ذلك فإن النتائج التي تمت بالفعل في مجالات الإلكترونيات الدقيقة، الكيمياء الحيوية والهندسة الوراثية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتكنولوجيا الطاقة الجديدة والمتجددة والمواد الجديدة، نقول أن النتائج التي تمت في هذه المجالات حتى الآن أكثر من مبهر، ومن المتوقع أن يحمل المستقبل معه تطورات هائلة ومتلاحقة في هذه المجالات التي يطلق عليها عادة التكنولوجيا الراقية ((HT= High Technology تميزا لها عن التكنولوجيا الأقل تقدما والتي سادت في الماضي والتي تعد ذات محتوى علمي ومعرفي أدنى.

ويحلو للبعض أن يطلق على ما يشهده عالم اليوم من تطور تكنولوجي مذهل مصطلح "الثورة التكنولوجية الثالثة" تميزا لها عن الثورتين الصناعيتين الأولى والثانية، والثورة الأولى هي التي صاحبت اكتشاف الجغرافية في أوائل القرن التاسع عشر، حيث اعتمدت تلك الثورة على البخار والميكانيكا والفحم والحديد، وعلى القوة العسكرية

للدولة لتأمين المواد الخام وفتح الأسواق من خلال الاحتلال العسكري
السافر . أما الثورة الثانية فهي التي تفجرت في أواسط القرن العشرين،
وقد اعتمدت في الأساس على طاقة الكهرباء والنفط والطاقة النووية، وفن
الإدارة الحديثة والشركات الوطنية المساهمة، والاحتلال العسكري لتأمين
المواد الخام والأسواق . أما الثورة التكنولوجية الثالثة، التي نعيش بعض
مظاهرها اليوم، فتعتمد في الأساس على العقل البشري، والإلكترونيات
الدقيقة، والهندسة الحيوية والكمبيوتر والذكاء الصناعي، وتوليد المعلومات
حول كل شئون الأفراد والمجتمعات والطبيعة، ومعالجة هذه المعلومات
وتخزينها واسترجاعها وتوصيلها بسرعة متناهية كما تعتمد على الشركات
العملاقة المتعددة الجنسية كأوعية تنظيمية لكل هذه العناصر.

وقد نرى أن من الأهمية بمكان الإشارة هنا إلى أن الاستقراء
الواعي للتاريخ يوضح في دلالة قاطعة أن القاعدة العلمية - التكنولوجية لكل
عصر أو حقبة شكلت العامل الأهم في تحديد معالم هذا العصر أو تلك الحقبة
ووجهت مسار تطوره، وأن العلاقات بين المجتمعات والدول حكمها -
بالدرجة الأولى - موقع كل منها من الإنجاز التكنولوجي للعالم . ومن هنا
يجسئ المصطلح الذي أطلقناه على حضارة القرن الحادي والعشرين حيث
أسميناها " حضارة عصر التكنولوجيا الذكية " ومن ثم فمن المتوقع أن تكون
أحد مجالات الصراع المستقبلي بين المجتمعات هو الصراع على الاستئثار
بالتكنولوجيا الذكية ، فمن يحقق هذا السبق سيضمن سيطرة أكثر على
الاقتصاد العالمي ، أو أضعف الإيمان سيضمن الاستقلال أو الانحلال من
برائن التبعية التكنولوجية وما يترتب عليها من آثار سلبية.

ولأن العقل البشري، هو العماد الأول للتقدم التكنولوجي الحالي
والمستقبلي ، فإن تحقيقه لن يكون حكرا على أو احتكارا على المجتمعات
الكبيرة المساحة، أو التي تتمتع بتعداد سكاني ضخم، أو الغنية بمواردها
الأولية، أو القوية بجيوشها التقليدية . أن تحقيق هذا التقدم التكنولوجي

مفتاح لأي مجتمع - صغيرا كان أم كبيرا - إذا أن الشرط اللازم هنا يتمثل في وجود نظام تعليمي قادر على إعداد الفرد " المبدع تكنولوجيا " من خلال الاستعانة بالتكنولوجيا التعليمية الحديثة وما توفره من فرص وخبرات تعليمية ثرية تساعد في تحقيق هذا الهدف.

إعداد الفرد " المبدع تكنولوجيا " إذن بات شرطا لازما أمام أي مجتمع يريد أن يحتل مكانا لائقا على خريطة العالم في المستقبل، وهو أمر يمكن أن يحققه مجتمعنا إن أردنا نحن أبنائه، غير أن هذا الأمر يحتاج إلى تطوير نظامنا التعليمي باتجاه هذا الهدف، وأن يلعب المعلم دوره المتوقع في هذا الاتجاه .

تعال نفكر ونستخلص

أظنك تتفق معي على أننا لم نزل نعيش على استيراد التكنولوجيا .. وأننا مستهلكين للتكنولوجيا أكثر من كوننا منتجين لها ، وأظنك تتفق معي كذلك على أن نظامنا التعليمي بوضعه الراهن غير مؤهل لإعداد الفرد " المبدع تكنولوجيا " والذي يمثل مطلبا ملحا لمجتمعنا ليتمكن معه التعايش الإيجابي مع حضارة عصر التكنولوجيا الذكية، ولعلك تتفق معي ثالثا على أن معلمينا الحاليين بدورهم غير مؤهلين بالدرجة المطلوبة للقيام بالدور المنتظر منهم في هذا المجال على النحو المنشود.

والسؤال الآن

ما المسئوليات والواجبات الجديدة التي يجب أن تتناط بمعلم المستقبل ليتمكن من القيام بدوره المنتظر في إعداد الفرد المتوقع، وليتمكن كذلك من دمج التكنولوجيا الحديثة في عمليات التعليم والتعلم. فكر وابحث، ناقش واستنتج مع زملائك.

ومهما يكن من أمر التطور التكنولوجي، الذي نعيش بعض مظاهره السيوم، فإن ما يهمنا في هذا المقام هو البحث في مضامينه التربوية وانعكاساته على أدوار معلم القرن الحادي والعشرين ومسؤولياته المهنية ... وتحقيقاً لهذه الغاية نعال أولاً نقرأ النص التالي:-

صورة متخيلة لمدرسة القرن الحادي والعشرين

تخيل مدرسة لا تعطي أية واجبات منزلية لأن كل ما هو مطلوب من التلميذ من مهام يمكن عمله في المدرسة نفسها من خلال الاستعانة بالحاسب الآلي وتحت إشراف وتوجيه المعلم. يأتي التلميذ إلى المدرسة فيسجلون بأنفسهم موعد وصولهم على بطاقة خاصة بالوقت، ويدرسون حتى يذق الجرس فيسجلون موعد خروجهم، وفي نهاية كل أسبوع يتلقى كل تلميذ سجلاً بما قام به. كل تلميذ لديه حاسب آلي فرعي شخصي ويدرس بسرعه الخاصة، ويسجل الحاسب الآلي ما يقوم التلميذ بإنجازه، ويستطيع المعلم أن يقرأ من خلال الحاسب الآلي الرئيسي مقدار ما أنجز التلميذ، ويتم تقويم الإنجاز التعليمي للتلميذ على أساس ساعات العمل.

أما المقررات فكلها اختيارية، إلا أن دراسة بعض المواد تفوق دراسة غيرها من حيث التقدير، فإذا كان هناك نقص في المتخصصين في العلوم الطبيعية مثلاً، كان معدل مقرراتها أعلى كثيراً من غيره، ولأن مقررات الرياضيات تحتاج في دراستها إلى جهد أكبر من مقررات الأدب، ويستطلب التمكن منها مهارات أكثر وأصعب مما تحتاجه دراسة مقررات التاريخ، فكل ساعة معتمدة لمقررات الرياضيات تعادل ساعتين معتمدتين لمقررات الأدب أو مقررات التاريخ، وفي نهاية كل أسبوع تحسب ساعات كل تلميذ في المقررات المختلفة التي درسها وبالمعدلات المحددة لذلك المقرر، ويتلقى بياناً بإنجازه، كل الدراسة من خلال الحاسب الآلي والتقويم كذلك بالحاسب الآلي.

الواقع أن هذه المدرسة المتخيلة تعبير عن سيطرة التكنولوجيا على العملية التعليمية في المستقبل، وهي وإن كانت تبدو لنا الآن شيئاً مستحيل التحقق، فربما تصبح في الغد، بل والغد القريب جداً، مجرد خيال عقيم لأن ما تتبئ به التكنولوجيا الذكية يفوق قدرتنا على التصور، وقد بدأنا نشاهد الجذور الجنينية لهذه الإمكانيات اليوم في مجال التعليم .

والآن تعال لنرى معا ما يقوله خبراء التربية والمهتمون بشئون المعلم، عن تأثير التكنولوجيا الذكية على أدواره ومسئوليياته في القرن الحادي والعشرين :-

١. من شأن التطور التكنولوجي، الواقع والمتوقع، أن يسهم في توفير أدوات تعليمية إلكترونية عديدة ومتنوعة، مما يترتب عليه تعدد وتنوع مصادر التعلم، وهذا معناه زوال قنسية الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للتعلم، ومعناه كذلك ضرورة أن يتخلص المعلم من دورة التقليدي الذي طالما مارسه "كناقل للمعرفة" وأن يتبنى دوراً جديداً يمارس من خلاله "التوجيه الفردي" والإشراف أكثر من التدريس والمحاضرة والامتحان.

٢. أن تعدد مصادر الحصول على المعارف والمعلومات والذي توفره التكنولوجيا الذكية من شأنه أن يفتح الباب على مصراعيه لتدفق المعلومات والمعارف أمام الطلاب عبر طريق واسع وسريع ومتشعب ... وهو ما يضع على عائق المعلم مسئوليات جديدة لم يكن له سابق عهد بها ... وتتمثل هذه المسئوليات في جملة من التساؤلات كالتالية :

- هل يسمح للطلاب باستخدام هذه المصادر كما يشاءون في البحث عما يريدون؟

- ما مقدار الحرية التي يسمح لهم بها في العمل هكذا منفردين؟
- هل يسمح لهم بالوصول إلى أية معلومات حتى وإن كانت تتعارض مع رغبة الآباء لأسباب دينية أو خلقية أو اجتماعية؟
- هل يكون من المسموح به أن يراقب المعلم كل ما يقوم به الطلاب في حينه؟ أم أن الأفضل أن يقوم بتسجيل هذه الأعمال ومن ثم مراجعتها في وقت لاحق؟
- كيف يستطيع المعلم ضبط تعلم الطلاب وتوجيههم إلى التمييز بين الأساسيات التي يجب عليهم أن يتعلموها، والأشياء الأخرى التي قد تكون مسلية أو جذابة ولكنها غير مهمة لحياتهم وعملهم ومستقبلهم؟
- كيف يستطيع المعلم أن يوازن بين الآثار الإيجابية للتكنولوجيا الحديثة وما يمكن أن يصاحب استخدامها بكثافة في العملية التعليمية من زوال الطابع الإنساني عن هذه العملية وفرض العزلة على التلاميذ؟
- ما التنظيم الأكثر ملائمة لغرفة الصف لدي الاعتماد على الأدوات التعليمية الإلكترونية في عمليات التعليم والتعلم؟ وهل إدارة الصف في هذه الحالة تحتاج إلى مهارات جديدة غير تلك التي يمارسها المعلم الآن في هذا العمل؟ وما هي هذه المهارات؟
- إلى غير ذلك من التساؤلات التي يفرضها الاعتماد على المصادر المتعددة والمتنوعة للتعلم التي توفرها التكنولوجيا الحديثة، وهي تلقى على المعلم بمسؤوليات جديدة يصبح بموجبها مرشدا وموجها للمتعلمين وميسرا لتعلمهم ومنظما لبيئتهم التعليمية ومديرا للتعلم وملاحظ سيكولوجي.

٣. إن الاعتماد على الأدوات التعليمية الإلكترونية من شأنه أن يقلص من دور طرق وأساليب التدريس التقليدية التي طالما ركزت على الحفظ والاستظهار والتفكير التسلسلي الخطي والتعليم البنكي، وفي المقابل سيتعاضد دور الطرق والأساليب التي تنمي مهارات التفكير الإبداعي والابتكار، التفكير النقدي والاختيار العقلاني، الاستشراف والتنبؤ، السبوح والاستقصاء، الاستدلالي العقلي والتجريبي والفهم الصحيح وصولاً إلى الفناعة العلمية المؤقتة وعدم التسليم بيقين واحد .. ومن الملاحظ أن هذه المهارات جميعاً تفرض على المعلم تبني دوراً جديداً يسعى من خلاله إلى تكريب المتعلم على كيفية التعلم ... وكيف يستطيع المتعلم بذاته الحصول على ما يريد من معلومات مفيدة دون أن يضل طريقه وسط هذا الفيض من المعلومات الذي يتواتر عليه من كل صوب وحذب.

٤. من شأن هذه التكنولوجيا أن توفر للطلاب " معلمين آليين " جنباً إلى جنب مع المعلم الإنسان، حيث يمكن أن يقوم المعلم الآلي بالكثير من الأعمال الروتينية التي كان يقوم بها المعلم الإنسان .. مما يوفر للأخير الوقت والقدرة للأعمال الإبداعية . كما يمكن أن يقوم المعلم الآلي بدور المدرس الخصوصي فيساعد الطالب على أداء واجباته المنزلية، ويعينه على تقويم تعلمه أولاً بأول والتعرف على أخطائه بدقة وعلاجها على نحو أفضل.

٥. إن ما توفره التكنولوجيا الحديثة من الأجهزة ذات الوسائط المتعددة، ومحاكاة الكمبيوتر، والفيديو التفاعلي، وسواها، سوف تمكن المعلم من أن يقدم لطلابه خبرات تعليمية أكثر جاذبية وتشويقاً وأكثر ثراءً من خلال البيئات المتخيلة أو ما يسميه البعض الحقيقة المتخيلة أو الواقع الافتراضي الذي يمكن المتعلم من أن يعيش الخبرة التعليمية كما لو كانت خبرة حقيقية مباشرة.

وهكذا نستطيع أن نستمر في سرد العديد من تأثيرات التكنولوجيا الحديثة على العملية التعليمية ومن ثم على أدوار معلم القرن الحادي والعشرين ومسئوليائه المهنية .

تعال نتفكر ونتوقع

بعد أن انتهى الأستاذ من عرضه السابق حول تأثيرات التكنولوجيا الحديثة على أدوار معلم القرن الحادي والعشرين ومسئوليائه المهنية، دار بينه وبين طلابه الحوار التالي:

الطالب (س) : إذا كنا نعيش الآن ونرى بالفعل جزء كبير مما ذكر من تأثيرات التكنولوجيا على مجمل العملية التعليمية وعلى أدوار المعلم ... أليس من الممكن أن يتم الاستغناء في المستقبل عن خدمات "المعلم الإنسان" ليحل محله "معلم آلي" خاصة وأن المستقبل ينبئ بتكنولوجيا أكثر ذكاء من المتوافرة اليوم ؟

الأستاذ: أحسنت ... فهذا سؤال ممتاز ويدل على متابعة ذكية، ثم دعي الطلاب إلى المشاركة في هذا الحوار والإجابة عن هذا السؤال .

الطالب (ص) : أنا أتفق مع زميلي (س) ... إذ ما الحاجة إلى معلم غير كفي طالما توافر بديل تكنولوجي أكفأ .

الأستاذ: قد أوافقك على هذا الرأي ... لكن لاحظ أنك قلت أن المعلم الآلي يمكن أن يحل محل المعلم غير الكفي . وبالتالي فلا يمكن أن نأخذ رأيك على إطلاقه.

الطالب (ع) : بالعكس، فإن ما ورد في العرض الذي تقدم، يشير إلى احتمال زيادة الطلب على خدمات المعلم الإنسان في المستقبل وبالتالي زيادة الأعداد المطلوبة منهم .

الأستاذ: ما المبررات التي تستند إليها في رأيك ؟ زنا توضيحاً.

الطالب (ع) : في الحقيفة هناك مبررات كثيرة، منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

- سيظل الطالب بحاجة إلى المعلم الكفي الذي يساعده في تخطيط وقته وعدم إهدار وقت طويل في استخدام ومشاهدة برامج قد تكون مسلية، ولكن ليس لها فائدة تربوية أو تعليمية حقيقية .
- ستنطل التهيئة الاجتماعية للتعلم واحدة من المهام الأساسية للمدارس وهو ما يتطلب اتصالا دائما بين المتعلمين بعضهم البعض، وبينهم وبين معلمهم .
- نحن نعرف أن الإنسان بطبيعته يميل إلى العيش في مجموعة وأن ينتمي إلى جماعة، ولهذا فسوف يظل الطلاب يفضلون التعلم معا .. وهم في حاجة إلى معلم إنسان يضبط ويوجه تفاعلاتهم مع بعضهم البعض.

الأستاذ: أحسنت فهذه آراء مقنعة، هل هناك من يريد أن يضيف مبررات أخرى لما طرحه زميلكم (ع)؟.

الطالب (ل) : لا ينبغي أن نغفل دور المعلم في تثقيف العواطف، وتنمية الوجدان، وتكوين القيم، وهي مهام يستحيل على المعلم الآلي القيام بها، والأكثر من ذلك فلسوف تشتد الحاجة إلى الاهتمام بتنمية هذا الجانب في متعلم المستقبل، خاصة وأن هذه التكنولوجيا كما تحمل في طياتها قوة بناء .. فإنها تحمل قوى تدمير، ومن ثم تشتد الحاجة إلى المعلم الإنسان الذي يصبح عليه تنمية الضمير الخلقى في المتعلمين وتوجيههم إلى استخدام التكنولوجيا بحكمة وعقلانية وتوجيهها إلى البناء لا الهدم .

الطالب (م) : أنا أرى أنه لا يمكن الاستغناء عن خدمات المعلم الإنسان مهما قدمت التكنولوجيا من خدمات تعليمية ... فهي قد يستعاضم دورها في تنمية الجانب العقلي من شخصية المتعلم .. إلا أنها ستظل عاجزة كما قال زميلنا (ل) عن تنمية الجانب الوجداني من شخصيته .. وأضيف إلى ذلك عجزها عن تنمية جسده وكيفية المحافظة على صحته وقوته البدنية .. ولا ينبغي أن يغيب عنا دور هذه التكنولوجيا في تشجيع الفرد على عدم القيام بأي نشاط أو جهد بدني .. وبالتالي فهي تهدد صحته .. ويكفي أن أشير هنا إلى ما نراه وما نمارسه من جلسات طويلة أمام الكمبيوتر نتصفح الإنترنت .

الطالب (ن) : في الحقيقة، فإن ما أود التأكيد عليه ... هو أننا أبناء ثقافة تبجل المعلم، لا باعتباره مصدرا من مصادر المعرفة وحسب، ولكن باعتباره أبا روحيا ومربيا، وكانت ثقافتنا في الماضي ترفض " تشيخ" الصحيفة " وتعتبر أن " من لا شيخ له فوليه الشيطان " ومن هنا أرى أنه كان المعلم وسيظل ركنا أساسيا في العملية التعليمية حتى مع الاعتماد على التكنولوجيا الذكية .. بل والذكية جدا.

الأستاذ: بارك الله فيكم، فإن ما قدمتموه من آراء يدل على ما يتوافر لديكم من نضج فكري وتبصر رائع بالمستقبل ... وهو ما يبشر بالخير لمجتمعنا إن شاء الله .

٢) عصر العولمة والتعددية الثقافية :

أظنك تتفق معي على أن العالم الذي نعيش فيه، عالم غريب وعجيب، تقاربت أطرافه وتداخلت حضاراته واختلطت ثقافته ... حيث بات بمقدور أي فرد أن يرى أي حدث يقع في أية منطقة في العالم لحظة وقوعه ويعايشه كما لو كان هناك ، يمكنه أن يتصل بأي مكان في هذا

العالم ويصل إليه بيسر وسهولة ، يستطيع الحصول على فيض من المعلومات ومن أي مكان في العالم حول أية قضية لحظة طلبه لها .. لقد صارت الكرة الأرضية وبحق أشبه " بالقرية الإلكترونية " أو كما يطلق عليه الفن توفلر " الكوخ الإلكتروني " .

فلقد كان للتطور المذهل في وسائل الاتصال والاتصالات الذي يمثل أحد التذاعيات التي صاحبت الثورة التكنولوجية الثالثة، أثر بالغ في ما يعيشه عالمنا اليوم من انفتاح إعلامي ثقافي حضاري، وأظنك ترى أنه بفضل وسائل الاتصال السريعة والآنية ، فلقد باتت الرسائل الإعلامية تتساقط علينا من كل صوب ومن كل حذب، من أي مجتمع ومن كل مجتمع، في أي مكان وفي أي زمان ، الأمر الذي باتت معه الحدود السياسية للدول ووسائل الرقابة التقليدية أدوات بدائية عديمة الكفاءة وقليلة الفاعلية في منع أو تحصين الفرد والمجتمع من استقبال محتويات الرسائل الإعلامية والثقافية الوافدة من مجتمعات وثقافات أخرى . وهكذا لم يعد في استطاعة أي شخص أو أية فئة أو أية دولة أن تعزل أو تعزل أحدا داخل حدود أمانة بمعزل عن التغيرات والأحداث التي تقع في أي مكان مهما كان بعيدا، وأصبح الفصل بين المجتمعات مستحيلا في ظل هذا التقدم الرهيب في تكنولوجيا الاتصال والمواصلات .

مداخلة فكرية بين الأستاذ وطلابه

أثناء تقديم الأستاذ لهذا الموضوع على النحو الذي تقدم، رفع أحد الطلاب يده مستأذنا في الحديث ... فأذن له الأستاذ ... ودار بينهما الحوار التالي:

الطالب (أ) : يا أستاذنا إن كل هذه المعلومات التي تفضلت بطرحها باتت مألوفة لنا، بل ونعيش هذه الأحداث في الواقع فعلا. أليس من المفيد لنا أن نوضح لنا علاقة هذه القضية بموضوعنا، وهو تأثير هذه العولمة وهذه التعددية الثقافية على مجتمعنا ومن ثم على أدوار المعلم ومسئوليته المهنية ؟

المعلم: دعني أتفق معك على مطلبك ... والآن، قل لنا كيف نرى أنت هذا التأثير ؟ كما دعي المعلم باقي الطلاب للمشاركة في الإجابة على هذا السؤال.

الطالب (أ) : لقد قرأت مقالة في إحدى الصحف المحلية حول هذا الموضوع يشير فيها الكاتب إلى أن هذا التطور يمكن أن يكون ميسرا برخاء الإنسان على ظهر الأرض، حيث تتقارب الشعوب وتنعم بالمشاركة في خيرات عصر جديد لم تعرفه البشرية من قبل. وبالتالي أرى أن مجتمعنا لا ينبغي أن يخشى من هذه العولمة والتعددية الثقافية، المهم يجب أن يكون لدينا معلم مثقف لديه القدرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة والتعليم من منظور عالمي متعدد الثقافات.

الطالب (ب) : أظن أنني قرأت نفس المقالة، حيث أشار الكاتب ذاته إلى بعض الجوانب السلبية لهذا التطور من خلال تأكيده على أنه قد يكون سبيلا لعولمة التخلف وعولمة الانهيار الأخلاقي، وعولمة الثقافة التافهة، وهذه الأمور جميعها تحتاج إلى معلم يمارس مسؤولياته في تحصين أبنائنا من الوقوع في المشكلات التكيفية، وعلاج من يقع منهم فيها من خلال ممارسة دوره كباحث وحلال مشكلات.

وتلك بسهل نقلها، ولذا فهي أكثر قدرة على الغزو من غيرها. وأظنكم تتفقون معي على أن هذا الأمر بات شاخصا أمامنا اليوم في الكثير من مظاهر السلوك على شبابتنا. ورغم هذا فإن ما يحيرني هو أنني لا أعرف بالضبط مسئولية المعلم في هذا الصدد.

الأستاذ : أشكر لكم جميعا هذه الآراء القيمة التي تعبر عن وعي بما يجري ويدور حولنا بالإضافة إلى ما تتمتعون به من إطلاع واسع ... ودعوني أوضح لزميلكم (د) بعض واجبات المعلم تجاه الغزو الثقافي، وفي هذا الشأن أشير إلى ما يلي :

- على المعلم أن يلم إماما كافيا بالعناصر الأصيلة في ثقافتنا وأن يسعى من حين لآخر أن يقدمها لأبنائنا من خلال ممارسة الأسلوب العلمي .
- عليه كذلك أن يسعى من خلال توجيهه وسلوكه إلى تدعيم القيم الإيجابية للتغلب على القيم السلبية .
- عليه مثلا لدعم قيمة العمل والإتقان والمثابرة أن يكون قدوة حسنة لطلابه فيتقن عمله ويثابر عليه .
- وعليه إذا أراد دعم قيمة التفكير العلمي أن يمارسه أمام طلابه ويدربهم على اتباع خطواته .
- وعليه كذلك دور هام في الانتقاء بين القيم وذلك من خلال اقتترانه بثقافة مجتمعه .
- وعليه دور في تنمية الضمير الخلقى في المتعلمين، على سلم واضح من المبادئ والقيم بما يساعدهم على الاختيار الصحيح حين يوضعون في مواجهة بدائل مختلفة .
- وهكذا ... تستطيعون، يا أبنائي، من خلال أعمال عقولكم أن تضيفوا إلى هذه المسئوليات التي يتوجب على المعلم القيام بها لمواجهة الغزو الثقافي.

وعولمة الثقافة النافهة، وهذه الأمور جميعها تحتاج إلى معلم يمارس مسؤولياته في تحصين أبنائنا من الوقوع في المشكلات التكيفية، وعلاج من يقع منهم فيها من خلال ممارسة دوره كباحث وحلال مشكلات.

الطالب (ج) : وأنا قرأت مقالة لسكرتير عام الأمم المتحدة كوفي عنان، يؤكد فيها على الأضرار الإيجابية للعولمة بقوله: " إن الشيء المثير في وقتنا هذا أن امتياز الحصول على المعلومات قد أصبح امتيازاً فورياً متوافراً على مستوى العالم، حتى يعيش الجميع حياتهم في ظل المعرفة والتفاهم. وبالتالي فحتى لا نحرم أبناء مجتمعنا من الاستفادة من هذه الميزة، أرى أن على المعلم مسؤولية كبيرة في تدريب أبنائنا على ممارسة التفكير الناقد ليتمكنوا من التمييز بين الغث والسمين في ما يتلقونه من معلومات وعناصر ثقافية وافدة.

الطالب (د) : وأنا قرأت بدوري عن الجوانب الضارة لظاهرة العولمة والتعددية الثقافية حيث يمكن أن تتسبب هذه الظاهرة في ما نسميه " بالغزو الثقافي " أو " الغزو الفكري " وما يصاحبه من خلط في القيم أو ما يسميه البعض " الاهتزاز القيمي "، ذلك أنه من المعروف أن الثقافة الأقوى أقدر على غزو الثقافة الأضعف، وأنه إذا غزت ثقافة ثقافة أخرى، كانت أضعف عناصر الثقافة الغازية أكثرها قدرة على التغلغل والنفاذ في الثقافة الثانية، ومعنى ذلك أن العناصر الثقافية القوية والتي تتمثل في العلم والفن، والتنظيم، والقيم الحضارية، وتلك عناصر يصعب نقلها أما العناصر الضعيفة فتتمثل في وسائل الترويج، والاستمتاع وأنماط الملابس والقيم الهابطة عامة.

٤. عصر الثورة البيونية:

ذلك أن اندماج الثورة الإلكترونية التي يشهدها عالمنا المعاصر مع الثورة الناهضة في العلوم البيولوجية - اندماج البيولوجيا مع الإلكترونيات - ينبئ بظهور ثورة جديدة يطلق عليها البعض الثورة البيونية (أو البيو/

إلكترونية) وبموجب هذه الثورة سيصبح للتطور والتقدم مقومات وآليات أخرى غير تلك التي - عهدناها -، حيث تتطور الطريقة التي بها تتطور الحياة، أي أن التطور ذاته يتطور، تبتكر عملية التطور ما بين الحين والآخر آليات جديدة للتقدم، فترفع نفسها إلى مستوى آخر، وتبدأ مرحلة جديدة من التطور، ولذا فسوف يشهد هذا العصر نمو وتغير كل الكائنات الحية بما فيها الإنسان، نمو وتغير الحياة ذاتها... وقد بدأنا نشهد بالفعل بؤادر هذه التحول التطوري، وما عملية الاستتساخ التي شهدناها في السنوات الأخيرة إلا واحدة من ثمرات هذا التحول، وهي في ذات الوقت تعتبر مؤشرا على أن السنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين سوف تشهد تحولا في الطريقة التي يحيا بها البشر، حيث ينهمك العلماء الآن في حمية يكشفون الشفرة الوراثية للإنسان، ويرسمون خريطة الجينية، ويحورون التركيب الوراثي للأنواع الأخرى من الكائنات الحية، ويبتكرون ضروبا جديدة من الكائنات الحية. تنطلق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قدما متعاونة مع العلوم البيولوجية، وهما سويا يحولان في طريقهما الحياة الشخصية والسياسات العالمية بطرق واعدة مثيرة مقلقة، وفي نفس الوقت يتحول العالم إلى كوكب بيوني (نسبة إلى الثورة البيونية) تربطه الأسلاك وتغمره نظم المعلومات التي ترقب صحته، وتتنبأ بمستقبله، وتتحكم في نظمه الاجتماعية والاقتصادية، والسياسية والفكرية.

والآن أظنك تتفق معي على أن هذه الثورة تتبئ بميلاد أدوار جديدة للمعلم وتلقي عليه بمسؤوليات وواجبات لم يكن يعهدها من قبل. ويمكن أن نوضح أبرز انعكاسات هذه الثورة على دور معلم القرن الحادي والعشرين فيما يلي:

- فمع التطور الهائل في مجال العلوم البيولوجية مقترنا مع مثيله في مجال الإلكترونيات فإن ذلك من شأنه أن يثير العديد من القضايا

الأخلاقية التي يمكن أن تتعارض مع إرثنا من القيم الاجتماعية وأدلتها الدينية التي استقرت في وجداننا على مدى مئات بل آلاف السنين، وهو ما يتطلب من المعلم تدريب أبنائنا على البحث والاستقصاء الخلقى Moral Inquiry ويسعى لإكسابهم مهارات التفكير التأملية والاستدلال العقلي والانطلاق من ذلك كله إلى تحويل الصف الدراسي إلى مجتمع للنقضي الذي يمثل أحد المتطلبات الهامة والضرورية لتربية إنسان القرن الحادي والعشرين .

- نظرا لما قد يشهده التقدم العلمي في مجال الهندسة الوراثية وبحوث الدماغ كإفرازات طبيعية للثورة البيونية، وما قد تسببه الألعاب الإلكترونية من استثارات عقلية، فسوف نشهد قريبا بعض الأطفال يبدعون تعليمهم النظامي في سن مبكرة، مما يعني أن غرفة الصف الواحدة قد تضم أفرادا في مستويات عمرية مختلفة لديهم استعدادات وقدرات تعليمية متقاربة، كما قد نرى غرضا أخرى تضم أفرادا من فئة عمرية واحدة ولكن استعداداتهم وقدراتهم التعليمية متباينة، وهو ما يستوجب من المعلم دورا أكبر في اتجاه تفريد التعليم وشخصنته، كما يتطلب منه دورا مغايرا في توفير بيئة فيزيقية وبيئة سيكولوجية تتناسب وهذا التباين العمري والتعليمي بين المتعلمين ليتمكن من تحقيق التعلم الفعال للجميع. وبداية فإن ذلك كله يتطلب منه ممارسات جديدة في تنظيم غرفة الصف وإدارتها وهو - أي المعلم - في ذلك كله مدعو لممارسة التأمل والتفكير بصفة مستمرة لتحقيق الانضباط الصففي وتوفير بيئة تعليم وتعلم جيدة.

غرفة الفصل الدراسي : مجتمع للتقصي

عندما يقوم المعلم بدوره في تحويل غرفة الفصل إلى مجتمع للتقصي، فإن عليه أن يدرّب طلابه على فن الإصغاء، حيث يصغي بعضهم إلى بعض باحترام، يبنون على أفكار بعضهم بعضاً، يتحدثون بعضهم بعضاً في تقديم أسباب لتعزيز أفكار تكون بدون هذا الدعم لا قيمة لها، ويساعدون بعضهم بعضاً في استخلاص النتائج مما يقال، ويسعون إلى تحديد افتراضات بعضهم بعضاً وتمييزها، يحاول مجتمع التقصي تتبع التقصي إلى حيث يفضي بدلاً من الانحصار ضمن حدود الأفكار والمعارف السائدة. إنه حوار يحاول التوافق مع المنطق لكن من خلال القناعة بأن طول التعلّق بفكرة معينة، وكثرة عدد المطمئنين إليها والمتعاملين بها لا يعني أنها الأنسب للجميع على مدي الزمن . إنه إذن ينهض على فكرة التشكك التأملي الذي يقتضي تأمل المؤلف والتفكير فيه، والبحث في بدائل جديدة لربط الأفكار والمعارف والقيم بالسياقات التي تتبع منها، والبحث كذلك عن أكثر من منطلق جديد للعلاقات الشخصية والعملية، الاقتصادية والسياسية، حتى لو كانت البدائل والمنطلقات الجديدة متناقضة مع ما يألّفه الإنسان في حياته الراهنة، وبالتالي عندما يستبطن الطلاب المشاركون في الحوار هذه المعاني والممارسات ويتشربونها في ذاتهم، فإنهم يصلون إلى التفكير بنقلات تشبه مجريات عملية الحوار، إنهم يصلون إلى التفكير كما تفكر العملية ذاتها.

- وإذا كنّا نضع على كاهل المعلم اليوم دوراً مهماً في التربية الخلقية لأبنائنا، فإن دوره في هذا المجال سيصبح أكثر أهمية وعلى أية حال فإن دور المعلم في هذا الإطار ينهض على جملة المبادئ والاعتبارات التالية:

١- تهيئة الظروف التعليمية الملائمة التي تتيح للمتعلم إدراك الحقائق إصراكاً كلياً من خلال تدريبهم على الجدل المنظم بطريقة تحليل

المسائل والإشكاليات العلمية مع الأخذ في الحسبان كافة المتغيرات ذات الصلة بالموضوع والعلاقات المتنوعة التي يمكن أن تنتج عنها.

٢- توفير تدريب مناسب للعقل بما يمكنه من استيعاب مجموعات مختلفة من المتغيرات في وقت واحد، وإرجاع هذه المتغيرات إلى سياقاتها الثقافية والزمانية والمكانية.

٣- مساعدة المتعلم على التفكير المنطقي في أية مسألة، والإقلاع عن التفكير بلغة المواضيع والنظريات التي باتت عرضة للتغير السريع.

٤- تشجيع المتعلم على إثارة الأسئلة ذات الصلة الصحيحة بالموضوع، واستثارة ما لديه من غريزة حب الاستطلاع والرغبة في المغامرة العلمية المحسوبة وارتياح المجهول .

٥- تدريب المتعلم على الربط بين الحرية والمسؤولية، وبين حرية الفكر وحرية العمل، الأمر الذي يعني ضمنا ضرورة اعتراف المعلم بحق المتعلم في الحوار والمناقشة وفي التقدم بالمبادرات الفردية وحقه - أي المتعلم - في أن يرتكب أخطاء في إطار اجتهاده ... " فمن اجتهد وأخطأ فله أجر المحاولة، فإن أصاب فله أجران " .

وهكذا يمكن القول بأن الثورة البيونية تتطلب من المعلم توسل كل ما من شأنه تدريب المتعلم على الحوار والتساؤل والشك بدلا من التسليم بيقين واحد مهما كان نوعه خاصة في المسائل الخلافية، وفي المقابل فإن عليه - أي على المعلم - التخلص من طرفه وأساليبه التقليدية التي طالما اعتمد عليها في نقل المعارف والمعلومات جاهزة إلى رؤوس وعقول المتعلمين - فلقد بات من المؤكد أن أي معلم يركز ممارساته على نقل المعرفة فقط جاهزة إلى عقول المتعلمين إنما يقدم لهم تعليما رديئا يعجزهم عن مواجهة مستقبل أبرز ملامحه انعدام اليقين وأنصاف الحلول ، بل والفوضى العلمية والحيرة الأخلاقية والبليلة الثقافية ... في أحيان كثيرة " .

ممارسات بعض معلمينا بنظرة نقدية

إن المتأمل في ممارسات النسبة الغالبة من معلمينا يلحظ أنهم يميلون إلى التلقين أو ما يسميه البعض بأسلوب "التعليم البنكي"، وينهض هذا الأسلوب على تصور خاطئ مؤداه افتراض الجهل المطلق في الآخرين، والنظر إلى المتعلمين على أنهم كائنات متكيفة يمكن التحكم فيها، كما أن هذا التصور الخاطئ لا يعتبر التعلم والمعرفة عملية بحث وتقصى عن الحقيقة، وهو بهذا يضيع المعلم والمتعلم في طرفين متناقضين، ومن ثم فحينما نتأمل ممارسات مثل هؤلاء المعلمين يمكن أن نلاحظ ما يلي:

المعلم	الطلاب
- يقوم بدور الراوية.	- مستمعون صبورين.
- يتصور أنه يعرف كل شيء.	- ينظر إليهم على أنهم لا يعرفون أي شيء.
- يملك وحده مهارات التفكير.	- المعلم يفكر لهم نيابة عنهم.
- يفرض النظام ويعاقب.	- يخضعون للنظام وعليهم الطاعة.
- يختار ويفرض اختياراته.	- عليهم الامتثال لاختيارات المعلم.
- ينشط ويفعل وينفعل.	- يتوهمون أنهم ينشطون ويفعلون وينفعلون.
- هو الذات ومصدر السلطة.	- مجرد أشياء، حرياتهم تخضع لإرادة المعلم.

ففي الحقيقة فإن مثل هذه الممارسات لم تعد تصلح لإعداد إنسان عصر الثورة البيونسية، حضارة عصر المعلومات، لأنها - أي هذه الممارسات - تؤند في المتعلمين القدرة على التفكير الناقد، وتنمي فيهم السلبية والإتكالية، الأمر الذي يحولهم إلى أفراد يسهل انقيادهم للطغيان ويفلح فيهم مكر الإعلام، ويشلهم سحر الخداع والتمويه، لأنها لا تخرج عن كونها ممارسات تدربهم على الرضوخ والاستسلام.

تعال نتفكر

- ١- هناك العديد من قيمنا العربية الإسلامية الأصيلة التي تحتاج من معلمينا التأكيد عليها لدى تعاملهم مع الناشئة . عدد خمس من هذه القيم .
- ٢- هناك العديد من أنماط السلوك السلبية ، التي أفرزتها الحضارة المعاصرة ، والتي يتوجب على معلمينا وقاية أبنائنا من الوقوع فيها . عدد خمس من هذه الأنماط السلوكية السلبية .
- ٣- هب أنك معلم. ما الدور الذي يتوجب عليك القيام به لحماية أبنائك الطلاب من الوقوع في شباك البلبلة الفكرية التي يمكن أن تسببها منجزات الثورة البيونية ؟
- ٤- بعد معرفتك للانعكاسات السلبية التي يتركها الاعتماد على الأسلوب البنكي في شخصيات المتعلمين ... فمن خلال ملاحظاتك الميدانية أكتب ثلاث ممارسات تتبدى في سلوك المعلم الذي يسعى من خلال ممارساته التعليمية إلى تدعيم كل خاصية من الخصائص التالية في سلوك المتعلمين .
أ-الإتكالية ب -السلبية. ج-الرضوخ لأفكار الغير
- ٥- من خلال ملاحظاتك الميدانية لممارسات المعلمين ، قلت في نفسك : " فعلا هذا هو المعلم القدوة والمثل كم أتمنى أن أكون مثله " . ما أبرز خمس خصائص تميز الممارسات التعليمية لهذا المعلم؟
- ٦- من خلال ملاحظاتك الميدانية قلت في نفسك " بالفعل فإن التعليم التقليدي لم يعد يصلح لإعداد الفرد لحضارة القرن الحادي والعشرين وفقا لخصائصها التي عرفتھا"
أ-من وجهة نظرك ... ما أبرز نقاط الضعف في التعليم التقليدي التي تری أنها تعجزه عن القيام بدوره المتوقع ؟
ب-من وجهة نظرك أيضا ... ما الإجراءات التي تری إمكانية القيام بها لجعل هذا التعليم أكثر قدرة على إعداد الفرد المنشود ؟

الفصل السابع

معايير الجودة في أداء المعلم

مقدمة:

بداية لعلك تتفق معي على أن جميع الدلائل، المتوافرة أمام أنظارنا والمتواترة في جميع مناشط حياتنا، تؤكد في دلالة واضحة أن الحضارة التي نعيش البشرية اليوم في ظلالها، محكومة في الأساس بالعلم وموجهة بالتكنولوجيا. ولعلك تتفق معي كذلك على أن المجتمعات التي تحتل مكان الصدارة اليوم في قيادة عمليات تشييد صرح هذه الحضارة والتحكم في مقدراتها تمتلك نظاما تعليمية متقدمة، أقل ما يمكن أن توصف به أنها نظم تعليمية عالية الجودة مرتفعة الفاعلية، حيث يستحيل أن نجد مجتمعا متقدما ونظامه التعليمي متخلف، وبنفس القدر يستحيل أن نجد مجتمعا متخلفا ونظامه التعليمي متقدم. ومن ثم قلعلك تتفق معي ثالثا على أن كفاءة وفعالية أي نظام تعليمي اليوم تقاس بمدى قدرته على إكساب المتعلمين فيه المهارات والقدرات التي تمكنهم من الإسهام الفاعل في بناء نهضة مجتمعهم وتحقيق نهضة أمتهم، حيث يصبح الهدف الأساسي، الذي تتمحور حوله كافة الأهداف الأخرى لمثل هذا النظام، يتمثل في إعداد الفرد المنتج للمعرفة، المبدع للتكنولوجيا، باعتبار الإنتاج المعرفي، كما وكيفا، والإبداع التكنولوجي، إنتاجا وتوظيفاً، بابت الأدوات الأساسية لبناء أية نهضة مجتمعية، فضلا عن كونها أضحت من أبرز المعايير التي يقاس على ضوءها تقدم أية أمة.

وفي سياق هذا الطرح يبرز الدور المحوري للمعلم في تحقيق كفاءة وفعالية النظام التعليمي، باعتباره الركيزة الأساسية لتحقيق جودة هذا النظام، نظرا لحيوية دوره في الارتقاء المستمر بمستوى أداء المتعلمين، الذي يمثل الغاية الأساسية التي يسعى إليها أي نظام تعليمي، بغض النظر

عن حالة مدارسها، وكثافة حجرات الدراسة بها، وطبيعة المناهج الدراسية المستخدمة فيه، ونوعية التكنولوجيا ومصادر التعلم التي يعتمد عليها، ومقومات البيئة المحيطة، أو أي عامل من العوامل المرتبطة ببيئة التعلم التي ينتظم فيها التلاميذ. فبالرغم من أهمية ذلك كله لضمان جودة وفاعلية النظام التعليمي، إلا أنها ستظل عديمة الجدوى قليلة الفاعلية ما لم يتوافر المعلم القادر على/ الراغب في توظيفها بفاعلية وتوجيهها بحكمة صوب الأهداف التربوية التي يسعى النظام لتحقيقها.

وهكذا فليد بات من الأمور المتفق عليها بين جميع المهتمين بالشأن التربوي على اختلاف توجهاتهم الفكرية أن ثمة ارتباط قوي بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي ونوعية أداء المعلمين العاملين فيه. ذلك أن المعلم يمثل محور الارتكاز في تحقيق الأهداف التربوية التي يتبناها النظام التعليمي وعلى عاتقه تقع مسؤولية تحويل الأفكار والرؤى التجديدية التي يطرحها القائمون على هذا النظام ووضع خططه ورأسمو سياساته إلى نواتج تعليمية تتمثل في صورة معارف ومهارات واتجاهات تتبدى في سلوك المتعلمين.

ومن هنا يمكن القول بأنه إذا كان الدور المتوقع من المعلم على هذه الدرجة من الأهمية في جميع الأوقات، فإن الاستقرار الواعي للتجربة البشرية يجعلنا نقرر أن قيمة هذا الدور تتعاظم على نحو خاص في مراحل التحولات الكبرى التي تشهدها المجتمعات والتي تنتقل بموجبها من نمط حضاري إلى نمط آخر، نظرا لما تفرضه هذه التحولات على النظم التعليمية من ضرورة إحداث تغييرات جذرية عميقة، كيفية ونوعية، تتناول فلسفتها وأهدافها وما يرتبط بها من مفاهيم وأفكار وممارسات تعليمية، حيث يصبح المعلم أحد الدعامات الرئيسة التي يعتمد عليها النظام التعليمي في تحقيق أهداف التغيير وبلوغ غاياته التي ترمي، في المقام

الأول، إلى تمكين النظام التعليمي من ترسيخ مقومات ثقافة تربوية جديدة تتناسب ومقتضيات النمط الحضاري الجديد، بحيث يفضي ذلك كله في نهاية المطاف إلى تنمية المتعلم وإكسابه القدرات والمهارات التي تمكنه من التعايش الآمن مع ما تفرضه هذه الصيغة الحضارية من تحديات، والمشاركة الفاعلة مع بني وطنه لتمكين مجتمعهم من الإسهام الإيجابي في تشييد صرح هذه الصيغة الحضارية.

وهكذا يمكن تفسير هذا الاهتمام المتنامي الذي توليه نظم التعليم في البلدان المتقدمة تعليميا في الوقت الراهن لتطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتوفير الفرص الكافية والمناسبة للتنمية المهنية المستدامة لهم أثناءها، وتبني كافة السبل لتحسين أوضاعهم المادية والاجتماعية والصحية، والانطلاق في هذا كله من النظر إلى المعلم باعتباره أحد أهم الدعائم التي يمكن الركون إليها في تحقيق الجودة الشاملة في النظم التعليمية في ظل التحديات التربوية التي تملأها المقتضيات التربوية للصيغة الحضارية التي تعيش البشرية اليوم في ظلها والتي تعرف بمجتمع المعرفة.

وانطلاقا من هذه الرؤية التي أرجو أن تكون قد تبلورت لدينا عبر الطرح المتقدم، فقد تشكلت مجموعة من المعتقدات التربوية الأساسية التي باتت تقود وتوجه نظم التعليم في البلدان النابهة نحو تطبيق معايير محددة لضمان الجودة في أداء المعلمين العاملين فيها، بما يضمن تحقيق الجودة الشاملة لهذه النظم، ولعل أبرز هذه المعتقدات تتمثل فيما يلي:

المعتقدات التربوية الأساسية لمعايير الجودة في أداء المعلم.

١. النظر إلى مستقبل المجتمع - أي مجتمع - باعتباره صناعة تربوية.
٢. أن المنافسة العالمية اليوم وفي المستقبل ما هي في جوهرها ومظهرها إلا منافسة تعليمية، ومكان حسمها هو المؤسسة التعليمية.

٣. أن النظام التعليمي الفاعل اليوم وفي المستقبل هو الذي يحرص القائمون على تخطيط برامجه ورسم سياساته ومراقبة عملياته على توجيه الممارسات التعليمية التي تتبناها مؤسساته لتصبح أكثر انفتاحاً نحو تدريب المتعلمين على الأصول العلمية للإنتاج المعرفي والإبداع التكنولوجي.

٤. أن ضمان الفعالية لأي نظام تعليمي يجب أن تنطلق من تطبيق مبادئ ومعايير للجودة الشاملة، تعكس روح العصر وما يحكمه من ثورات وتغيرات مختلفة تشكل في مجملها القوى والعوامل التي تقود وتوجه حركة المجتمعات في عالمنا المعاصر.

٥. أن تأكيد جودة النظم التعليمي، أي نظام تعليمي، رهن بطبيعة أداء المعلمين الذين يعتمد عليهم هذا النظام، بيد أن ضمان جودة أداء هؤلاء المعلمين، رهن بتوافر معايير محددة معلنة ومتعارف عليها يتم الركون إليها في كل ما يتعلق بعمل المعلم والارتقاء بمستوى أدائه وممارساته المهنية.

ومن جانبنا فسوف نتمثل هذه المعتقدات كإطار مرجعي يوجه معالجتنا للموضوع الذي يحمله عنوان هذا الفصل وهو "معايير الجودة في أداء المعلم" فلعل ذلك يساعد القائمين على نظم التعليم في مجتمعاتنا العربية على تطوير رؤية أكثر نضجا تسهم في الارتقاء بمستوى أداء المعلم العربي، كمقدمة منطقية لضمان جودة أداء نظمنا التعليمية، وإقرارها على تبني ممارسات تعليمية جديدة تتمكن من خلالها من تقديم نوعية تربوية تكون أكثر مناسبة لإكساب أبنائنا المهارات التي تمكنهم من التعامل الواعي مع التحديات الجديدة التي يعيشها عالمنا المعاصر الذي بات يتغير ويتبدل بسرعة لم تشهد البشرية مثيلاً لها من قبل، حيث صار اللاتقنين واللاتحدد، والانظام بل والفوضى، سماته البارزة.

وسوف نسعى في إطار هذه المعالجة الإجابة على جملة الأسئلة التالية:

- ما أبرز خصائص ومواصفات إنسان القرن الحادي والعشرين، والتي يجب أن يحرص المعلم على استهدافها في ممارساته؟.
 - وإلى أي مدى يمكن للمعلم أن يسهم في تقديم هذه النوعية التعليمية في إطار من المحافظة على تحقيق الجودة المطلوبة للنظام التعليمي ورفع كفايته في ظل تلك التحديات؟.
 - وما طبيعة الدور الذي يمكن أن يلعبه في هذا الصدد؟ وما حدود الحرية التي يجب أن تتاح له في إطار هذا الدور؟.
 - وما المعايير التي يمكن الركون إليها في الحكم على أداء المعلم لذلك الدور في إطار بيئة التعلم الجديدة التي دشنتها التطورات المصاحبة للثورة العلمية والتكنولوجية التي تحكم وتتحكم في شكل ومضمون الصيغة الحضارية التي تعيش فيها البشرية اليوم؟.
- إلى غير ذلك من التساؤلات التي سيطرت - ولم تزال تسيطر - على الفكر التربوي المتعلق بالمعلم، ومن الطبيعي أن تتعدد الرؤى وتباين المداخل حول هذا الموضوع، حيث تتفق الآراء تارة وتختلف تارات.
- أولاً: خصائص ومواصفات إنسان حضارة القرن الحادي والعشرين:
- بعد كل الذي عرفناه عن خصائص حضارة القرن الحادي والعشرين، اعتقد أننا أصبحنا متفقين على أن التعايش الإيجابي مع مقتضيات هذه الحضارة وما يعتل فيها من تداعيات وتحديات يتطلب إنساناً بخصائص ومواصفات جديدة ويمتلك قدرات ومهارات غير تلك التي تتوافر لإنسان اليوم. وفي هذا الإطار، فقد اجتهد العديد من رجالات التربية ومفكريها، خاصة المنشغلين منهم بهوم المستقبل، إلى بلورة جملة من الخصائص والمواصفات التي يجب أن تتوافر في إنسان المستقبل،

والتي يتوجب على تعليم المستقبل أن يمحور أهدافه وبرامجه حولها، كما وتستلزم من معلم المستقبل أن يوجه كل ممارساته صوبها ... وسوف نرى أن هذه الخصائص والمواصفات تتمحور جميعها حول حقيقة أن الإنسان الفاعل في القرن الحادي والعشرين هو " الإنسان المنتج معرفيا - المبدع تكنولوجيايا"، وبغير شك فإن هذا الإنسان يجب أن يكون:

١. متفرد وغير نمطي: فحضارة القرن الحادي والعشرين، على نحو ما تبيننا من خصائصها، ترفض النمطية والتماثل، وتتطلب التنوع والتمايز، ومن ثم التفرد، بحسبان أن إنتاج المعرفة وتوليد المعلومات والتعامل مع التكنولوجيا الذكية، يحتاج إلى إنسان يتمتع بإرادة الفعل ولا يرضى أن يكون صورة مكررة من الآخرين، إنسان يرفض القولية والتطابق ويسعى إلى الاعتماد على موارده وقدراته الخاصة للانفتاح على سيل المعلومات والمعارف الذي يتدفق عليه من كل صوب والإفادة منه في زيادة ثرائه العرفي وفي تحسين نوعية الحياة على المستويين الفردي والمجتمعي.

٢. مبدع خلاق يمارس التفكير الابتكاري : ذلك أن اقتصاد المعلومات الذي يمثل معلما بارزا لاقتصاد القرن الحادي والعشرين يفرض نوعية جديدة من العمل تعتمد وبالدرجة الأولى على المهارات العقلية من خلال الاعتماد على التكنولوجيا الذكية من حاسب آلي ونظم التسيير الذاتي التي تقتضي من الفرد تشغيل العقل وممارسة التفكير الابتكاري وتوظيفه في خلق وإبداع وتصوير أشكال جديدة وأهداف متجددة لنفسه ولعمله ولمجتمعه بشكل مستمر.

٣. ممارس للتشكك التأملّي والاستقصاء والتفكير النقدي : فمع التدفق المتسارع والتغير المستمر للمعلومات والمعارف، يصبح الإنسان مطالب بالمراجعة المستمرة لأفكاره، وإعادة النظر بين الحين والآخر فيما استقر عليه رأيه من قبل، وعدم الاستسلام للمعارف والمعلومات والأفكار

والعمل بموجبها قبل التحقق من مدى مصداقيتها واختبارها من خلال إخضاعها للتحليل والتأمل والنقد. إنه إذن مطالب بممارسة التشكك التأملي والاستقصاء والتفكير النقدي، الأمر الذي يساعد على زيادة يقينه بعدم موضوعية جميع المعلومات، وأنه لا توجد حقيقة دنيوية مطلقة خالدة عند إنسان بمفرده أو جماعة بعينها. وبداهة فإن ذلك كله سوف يدفعه إلى مزيد من البحث والتقصي والتحليل والاستدلال، النقد والتجريب، وبغير شك فإن هذه العمليات جميعها تمثل لوازم ضرورية للإنتاج المعرفي والإبداع التكنولوجي .

٤. **مقترن بثقافته ومعتز بعقيدته :** ففي إطار عصر العولمة والتعددية الثقافية، فإن مجتمعات القرن الحادي والعشرين مرشحة لأن تشهد سيطرة ثقافات معينة على ثقافات أخرى، بما تتطوي عليه الثقافات المسيطرة من معتقدات وقيم، عادات وتقاليد، أنماط إنتاج واستهلاك وسواها . الأمر الذي يندرج باندثار الثقافات الضعيفة وذوبانها في إطار الثقافات الأقوى، لذا فإن حاجتنا تصبح شديدة إلى إنسان يتمسك بعقيدته ويعتز بثقافته وأفكاره طالما أخضعها لتفكير الناقد من آن لآخر واقتنع بصحة نهجه وسلامة منطقته .

٥. **محترم لثقافات الآخرين وعقائدهم :** وهي خاصية أخرى تملئها العولمة والتعددية الثقافية، كما تفرضها حاجات إنسان المستقبل للتفرد والتميز، ذلك أن التفرد والتميز يعني اختلاف الفرد عن الآخرين مع استعداده لتقبل اختلاف الآخرين عنه، والوعي بأن هذا الاختلاف يمثل مصدرا للثراء الثقافي والمعلوماتي له وللآخرين على حد سواء، وليس ركيزة للتعصب الفكري والتحجر العقلي والطائفية والعنصرية. إن الاختلاف عن الآخرين واحترام ثقافتهم وعقائدهم يؤكد أهمية الدعوة للحوار الهادف بين الأفراد وبين الثقافات بما يساعد على إغناء ثقافة الفرد، وإثراء ثقافة المجتمع ومن ثم الإسهام الفاعل في بناء وتطوير الثقافة الإنسانية بصفة عامة .

٦. إنسان مقبل على التعلم الدائم والشامل : فمع التغيرات السريعة المتلاحقة تصبح المعلومات والمعارف والمهارات عرضة للتقادم السريع، بل وسوف تسبب هذه التغيرات، في أحيان كثيرة في سقوط علوم بأكملها وقيام علوم أخرى جديدة لتحل محلها، كما وأن التطورات التكنولوجية المتسارعة سوف تتسبب بدورها في التقادم السريع لمهارات الفرد، بل سوف يصاحبها اندثار أعمال وصناعات بأكملها وبزوغ أعمال وصناعات جديدة غير مسبوقة تحتاج إلى مهارات جديدة، وبداهة فإن هذا كله يستوجب من إنسان المستقبل ما يلي:

أ- الاقتناع بأن الحياة يجب أن تكون سلسلة متواصلة ومتعاقبة من التعليم المتناوب مع العمل، تعليم فعمل، ثم تعليم وتدريب فعمل ... وهكذا . وأنه كلما حرص الفرد على تطبيق هذا المبدأ كلما أتاحت له فرص أوفر للحصول على مزايا حياتية أفضل.

ب- أن يكون شمولي المعرفة، مستعدا للتحول من عمل إلى عمل ومن تخصص إلى آخر، متجاوزا في ذلك حدود الخبرة الضيقة ومعارف التخصص المحدود، حتى يتمكن من التفاعل النشط مع ديناميات العرض والطلب في سوق العمل الذي باتت تتغير وتتقلب بوتيرة متسارعة .

٧. قادر على التعلم الذاتي ويمتلك مهاراته : وترتبط هذه الخاصية بمسابقاتها ... حيث بات من المؤكد أن إنسان المستقبل مطالب بالحرص الدائم على ممارسة التعلم الذاتي والدراسة المستقلة والاعتماد على مصادر التعلم المتعددة والثرية التي تتيحها تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة في أن يعلم نفسه بنفسه، خاصة وأن هذه التكنولوجيا بمقدورها أن تحرره من قيود الزمان والمكان والموضوع التي طالما حالت بين رغبة الكثيرين في التعلم وفي المزيد منه ... فلقد أصبح في استطاعة الإنسان أن يتعلم

اليوم في أي زمان وأي مكان ويدرس أي موضوع بفضل تعدد وتنوع مصادر وقنوات التعلم التي أفرزتها تكنولوجيا التعليم الحديثة ... وسوف تصبح هذه المصادر وتلك القنوات أكثر تنوعا وثراء في المستقبل.

قضايا للتفكير والمناقشة

(١) الإنسان الفاعل في المستقبل هو " الإنسان المنتج معرفيا - المبدع تكنولوجيايا " . إلى أي مدى ترى تمحور الصفات والخصائص التي أورناها سلفا حول هذه الحقيقة ... بين كيف تسهم كل خاصية أو صفة منها في تحقيق هذا الإنسان.

(٢) من خلال ملاحظتك الميدانية ... إلى أي مدى ترى الممارسات التعليمية الحالية لمعلمينا تسهم في تربية إنسان بهذه المواصفات ... أذكر من مشاهداتك بعض المظاهر السلوكية التي يمارسها المعلمون والتي تدافع بها عن وجهة نظرك.

(٣) هل ترى أن هناك صفات أخرى يجب أن يتسم بها إنسان حضارة القرن الحادي والعشرين بناء على ما عرفت من خصائصها ؟ ... أذكر ما تقترحه من صفات.

ثانيا: خصائص ومقومات بيئة التعلم الجديدة:

التفكير الشامل، الطريق السريع للمعلومات، الواقع الافتراضي، وحدة المعرفة، حرية تبادل المعلومات، التعلم عن بعد، التعليم المتكرر، شخصية التعليم، التعليم المنتج معرفيا، البيئة التفاعلية، الفيديو التفاعلي، الحقائق التعليمية، الوسائط المتعددة، قاعات التدريس الذكية... الخ. كل هذه المفاهيم وغيرها تمثل إفرازات لما بدأ يتواتر حول شكل وطبيعة بيئة التعليم والتعلم الجديدة في إطار مجتمع المعرفة.

يقول " بيل جيتس " صاحب شركة مايكروسوفت العملاقة في عالم الكمبيوتر، في كتابه "المعلوماتية بعد الإنترنت : طريق المستقبل" : "إن

طريق المعلومات السريع سوف يساعد على رفع المقاييس التعليمية لكل فرد في الأجيال القادمة. فسوف يتيح ظهور طرائق جديدة للتدريس، ومجالاً أوسع بكثير للاختيار، وسيكون بالإمكان توفير مقررات دراسية عالية الجودة بتمويل حكومي مجاني وسينافس البائعون من القطاع الخاص على تجويد المواد التعليمية، وسيصبح الطريق السريع للمعلومات وسيلة فعالة تختبر المدارس من خلالها مدى صلاحية المعلمين الجدد للعمل أو تستخدم خدماتهم من خلالها عن بعد، وسوف يجعل الطريق السريع للمعلومات التعليم المنزلي أكثر سهولة، وسيتيح للأباء فرصاً أكثر للتدخل في تعليم أبنائهم، وسيمثل التعليم باستخدام الكمبيوتر نقطة الانطلاق نحو التعليم المستمر والمتكرر، وسوف يقوم معلمو المستقبل الجيدون بما هو أكثر من تعريف المتعلمين بكيفية العثور على المعلومات عبر طريق المعلومات السريع، فسيظل مطلوباً منهم أن يروا متى يختبرون ومتى يعلقون أو ينبهون أو يثيروا الاهتمام، وسيظل مطلوباً منهم كذلك أن ينموا مهارات الطلاب في مجالات الاتصال الكتابي والشفهي، كما سيستخدمون التكنولوجيا كنقطة بداية أو كوسيلة مساعدة. إن المعلم الناجح في المستقبل سيعمل بوصفه مدرب وشريك وكمنفذ خلاق وجسر اتصال بالعالم".

هذه بعض مشاهد من الصورة التي بدأت تتشكل لبيئة التعليم والتعلم الجديدة في مجتمع المعرفة. والآن إلى بعض تفاصيل هذه الصورة كما يتوقعها المهتمون بمستقبل التعليم.

١- نظراً لما تتمتع به حضارة مجتمع المعرفة من حاجة الفرد إلى الجميع بين القدرة على التفكير الشامل وبين الإحاطة بما وراء حدود التخصصات الرئيسية، فسوف يؤدي ذلك إلى زيادة الاتجاه نحو "وحدة المعرفة" وتقارب العلوم والاختصاصات. مما يعني زيادة الحاجة إلى تدريس الإنسانيات للعاملين في المجالات العلمية التكنولوجية، وتدريس

العلوم الأساسية والتطبيقية للعاملين في المجالات الإنسانية . ومن ثم فسيكون على معلم المستقبل أن يرتد مرة أخرى إلى العمومية أكثر من التخصص.

٢- يفرض مجتمع المعرفة اتجاهها متزايدا نحو الدراسات متعددة التخصصات مثل الكيمياء الحيوية، الكيمياء التوفيقية، والبيوتكنولوجيا، الهندسة الوراثية، هندسة البروتينات، هندسة الاتصالات والمواصلات، الصناعات الطبية، الإلكترونيات الدقيقة وعلوم البيئة ... وما على شاكلتها، وهو ما يفرض على المعلم أدوارا مغايرة ويلزمه بأداء وممارسات من نوع جديد.

٣- كما يفرض هذا المجتمع على النظام التعليمي سرعة الاستجابة للتغيرات المتوقعة في هيكل العمالة وبنية المهن والناشئة بدورها عن وحدة المعرفة وترابط العلوم وتداخلها وسرعة تغيرها، حيث سيفرض ذلك على النظم التعليمية المستقبلية أن تخرج نوع جديد من المتخصصين هو "العامل ذو التخصص العريض" أو "متعدد التخصصات" كبديل عن العامل ذو "التخصص الضيق" أو "التخصص الواحد". وبديهي فإن عملية إعداد هذا المتخصص وتعليمه سوف تختلف عن عمليات الإعداد والتدريب الحالية، وهو ما يتطلب بدوره تغييرات في مفهوم التخطيط التعليمي وفلسفته وأهدافه، ومن ثم أدوار المعلم ومسئوليته.

٤- وكنسجة طبيعية للارتباط المتزايد بين "التعليم" و "العمل الإنتاجي" أصبح على "المؤسسات التعليمية" ضرورة الارتباط والتفاعل بل والاندماج مع "مواقع العمل" مما يفرض بدوره على المعلمين ضرورة تبني طرائق وأساليب تعليمية جديدة يتم من خلالها:-

- شخصنة التعليم وتفريده، بهدف إتاحة الفرص المناسبة والكافية أمام كل فرد ليتعلم حسب السرعة والعمق التي تتفق وقدراته وبأفضل شكل ممكن، وبما يسمح لإمكاناته الكامنة أن تظهر وأن تعبر عن نفسها.

- إتاحة درجات عالية من المرونة لتتيح للأفراد الدخول إلى النظام التعليمي والخروج منه والانتقال من مستوى تعليمي إلى آخر ومن تخصص إلى آخر - في ضوء ما تميله ظروف الفرد وحاجاته التعليمية المتنامية والمتغيرة - ببسر وسهولة وبلا تعقيدات مبالغ فيها.

٥- ساعدت تكنولوجيا المعلومات والتقانات التعليمية الحديثة والمتطورة في إحداث تغييرات جذرية ونوعية على مجمل بيئة التعليم بما يؤدي إلى الانتقال إلى نمط جديد من التعليم يتسم بتعدد الوسائط التعليمية وتزامنها، وتغير أساليب التعليم والتعلم وتعددها مما أدى إلى إثراء هذه البيئة وإلى اتساع مفهوم التعليم في المساحة الزمانية والمكانية وفي المدار الموضوعي. الأمر الذي رسخ لبروز مفهوم "مجتمعات التعلم" "Learning Communities"، والذي يتسم بزيادة قابلية أفراد التعلم وللمزيد منه كذا تنشيط دور المتعلم في عمليات التعليم من خلال تفاعله الحي والواعي مع مصادر التعلم والمشاركة الإيجابية بينه وبين الوسيلة في عملية التعلم.

٦- سيظل للتطور التكنولوجي المستمر دوره البارز في ظهور أدوات تعليمية إلكترونية عديدة ومختصرة تساعد استخدامها على:

- مواجهة الطلب المتزايد على التعليم وما يصاحبه من مشكلات الأعداد الكبيرة من المتعلمين متفاوتي المستويات والنوعيات والميول والرغبات.

- إتاحة مصادر متعددة للتعليم مما يعنى عدم الاقتصار على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للتعليم والانتقال بالدور التقليدي للمعلم من كونه "ناقل للمعرفة" إلى دور آخر جديد يصبح فيه المعلم مرشدا وموجها للمتعلمين وميسرا لتعلمهم ومديرا ومنظما لبيئتهم التعليمية.
 - إتاحة مزيدا من الحرية للمتعلم وتوفير بيئة نفسية مواتية للتعليم الفعال نظرا لما تنسم به الأدوات التعليمية الإلكترونية من جاذبية وتشويق وصبر وحضور دائم وحيادية، مما يجعل المتعلم يشعر بالاطمئنان ولا يخجل من التعامل معهما، وارتكاب أخطاء أمامها.
 - تطوير مفهوم التقويم ليصبح أكثر موضوعية، ويتم بصورة سريعة وآنية، ويقدم تغذية راجعة هادئة وفورية للمتعلم تساعد على التعرف على أخطائه بدقة وعلاجها على نحو أفضل، مما يساعده على رصد تقدمه صوب أهدافه التعليمية أولا بأول.
 - إمكانية الاستغناء عن المعلم غير الكفاء وغير الفعال طالما توافر بديل تكنولوجي أفضل.
 - الانتقال السريع والحر للمعارف والمعلومات، وتفعيل الحوار الأكاديمي الهادف، ليس بين أبناء المجتمع الواحد، بل كذلك بين أفراد ينتمون إلى ثقافات متباينة ومجتمعات مختلفة.
- ٧- يفرض التطور المعرفي والتكنولوجي الراهن والمستقبلي ضرورة إحداث تغييرات، شاملة وجذرية، في طرائق وأساليب التعليم والتعلم لتنمي أنماطا جديدة من التفكير سيفرزها الاعتماد المكثف على أدوات التعليم الإلكترونية، ومن ثم فسوف يتقلص دور الطرائق والأساليب التقليدية التي تركز على الحفظ والاستظهار، والتفكير التسلسلي الخطي والتعليم البنكي، وفي المقابل سيتعاظم دور الطرائق

والأساليب التي تتمي القدرة على التفكير الإبداعي والابتكاري، النقد الموضوعي والفرز الرشيد، الاختيار العقلاني والوعي بالمتطلبات والعواقب، الاستشراف والتنبؤ، ارتياد المجهول والسعي للمغامرة المحسوبة، البحث والاستقصاء، التحليل المنهجي الدقيق والاستنباط الموضوعي للأحكام، الاستدلال العقلي والتجريبي والسعي للفهم الصحيح وصولاً إلى القناعة العلمية وعدم التسليم بيقين واحد، ... فذلك كله يشكل طرائق التعليم وأهدافه في آن واحد في مجتمع المعرفة الذي يمثل تطوراً طبيعياً للثورة المعرفية التي تشهدها البشرية، وهو ما يجعل من الصعب الفصل بين الهدف والطريقة في التعليم في ظل هذا المجتمع.

٨- بات من الضروري أن ينشغل التعليم في مجتمع المعرفة بتوليد المعارف وإنتاجها وتوظيفها أكثر من انشغاله بنقلها وتوزيعها واستهلاكها. ومن ثم فقد أصبحت قدرة النظام التعليمي على تدريب الطلاب على العمليات العلمية اللازمة لإنتاج المعرفة معياراً لقياس كفايته وفعاليته، بحسبان الإنتاج الضخم للمعرفة مطلباً أساسياً لصناعة التقدم في ظل حضارة مجتمع المعرفة، وعليه فإن جعل التعليم "قوة إنتاجية"، يستلزم التعامل معه من هذا المنظور، وهو ما يعنى محورة عمليات النظام التعليمي وممارساته حول هدف "إنتاج المعرفة"، واستثمار المعارف والمعلومات المتوافرة في توليد المزيد منها. وكان نظام التعليم الفعال في هذا المجتمع هو الذي تصبح لديه القدرة على تطوير قدرات الذات العارفة لدى المتعلمين، ودفعهم نحو البحث والاستقصاء عن طرق ومصادر جديدة للمعرفة.

٩- بالرغم من الدور الهائل المتوقع أن تلعبه تكنولوجيا المعلومات في تغيير شكل ومضمون عمليات التعليم والتعلم في إطار مجتمع

المعرفة، إلا أنه لا ينبغي أن يفهم من ذلك أن هذه التكنولوجيا ستحل محل المعلمين كما يتصور البعض، بل ويروج البعض الآخر لذلك. لكن الصحيح أن هذه التكنولوجيا سوف توفر أنواعا جديدة، متنوعة وثرية، من الخبرات التعليمية تجعل تعليم التلاميذ وتعلمهم أفضل من خلال الاستعانة بما تقدمه هذه التكنولوجيا من إمكانيات في توفير خبرات تعليمية مباشرة - أو يمكن أن تكون كذلك - في إطار ما يعرف بالبيئات التخيلية أو الواقع الافتراضي، وهو ما يجعل العملية التعليمية أكثر تشويقا وأعلى كفاءة وجودة، كما ويجعل عمل المعلمين أكثر إبداعا وأكثر بعدا عن العمل الروتيني. مما يعنى أن الحاجة إلى المعلم المبدع الذي يمتلك المهارة للاستفادة من تكنولوجيا المعلومات في إثراء العمل التعليمي باتت أكثر إلحاحا، وهو ما يعنى في الوقت ذاته أنه لن يكون هناك من سبب مقنع يدعو للحصول على خدمات تعليمية رديئة من قبل معلمين ذوي مستويات متدنية إذا توافر بديل إلكتروني أفضل.

١٠- من المنتظر أن يلعب علم اجتماع التربية، وعلم النفس التربوي - وليس التقنية فحسب - دورا جوهريا في تشكيل معالم بيئة التعليم في مجتمع المعرفة وفي إعادة هيكلة الجامعات والمدارس. ذلك أنه بينما سيكون في مقدور المجتمعات الإلكترونية للباحثين والطلاب أن تحل محل المجتمعات المادية بالكامل، إلا أنه من غير المرجح أن تفعل ذلك. فلكون الإنسان بطبيعته يميل إلى العيش في مجموعة، وأن ينتمي إلى جماعة، فإن ذلك يدعونا إلى القول بأننا قد نرى نسبة كبيرة من الطلاب يفضلون إلى حد بعيد العيش معا والتأقلم معا، حتى وإن كانت هذه العملية باهظة الكلفة وأقل كفاءة. ومن ناحية أخرى فبالرغم من أن التهيئة الاجتماعية واحدة من المهام الحيوية

والأساسية للمدارس، وهو ما يتطلب اتصالاً مباشراً بين المتعلمين بعضهم البعض، وبينهم وبين معلمهم .. إلا أنه - مرة أخرى وكما سبق القول - ليس هناك من مبرر عاقل يرغب الفرد على أن يسعى للحصول على تعليم رديء من قبل معلمين قليلي الفعالية، خاصة إذا توافر بديل إلكتروني أفضل يمكن أن يغني عن خدمات هؤلاء المعلمين غير الأكفاء. ولعل بحث قضايا تربوية على هذه الشاكلة سيكون بمثابة إيذانا ب بروز فروع جديدة لعلم الاجتماع "كعلم اجتماع المعرفة التكنولوجية (الإلكترونية)". وفروع جديدة لعلم النفس .. "كعلم نفس التكنولوجيا التعليمية" أو على هذا النحو.

١١- بات على المعلم في ظل التغيرات التي يفرضها مجتمع المعرفة على بيئة التعليم والتعلم أن يهتم بشكل خاص بتثقيف العواطف وتنمية الوجدان وتكوين نظام جديد من القيم الأخلاقية، ذلك أنه في ظل التطور التكنولوجي الهائل الذي نشهده اليوم والذي سيكون أكثر ضراوة في المستقبل أصبح الإنسان يملك بيده قوة هائلة يستطيع من خلالها أن يصنع ما يريد، بل ويكاد يصبح قادراً على الخلق والتحكم في الأشياء، وهو ما يحتاج إلى تثقيف عواطفه وتنمية وجدانه، وتهذيب أخلاقه لمساعدته على أن يستخدم هذه القوى الهائلة، التي بين يديه، بحكمة وعقلانية .. وهو ما يتطلب من المعلم أن يولي اهتماماً خاصاً لتنمية الضمير الخلقى، في المتعلمين، على سلم واضح من المبادئ والقيم بما يساعدهم على الاختيار الصحيح حين يوضعون في مواجهة بدائل مختلفة.

فمع بزوغ إمكانيات جديدة يولدها التطور التكنولوجي، يواجه الأفراد باختيارات شخصية عديدة كما تواجه المجتمعات بمشكلات جديدة في الحكم والعدالة .. ومع زيادة الاتجاه نحو العولمة سوف تظهر ثقافة

عالمية، تكاد تكون واحدة، تتحطم معها الحدود والحواجز التي طالما ظلت تفصل بين الحضارات الإنسانية التي كونتها البشرية على امتداد تاريخها الطويل، حيث كان لكل حضارة نظامها القيمي الخاص، وفي ظل الحضارة الواحدة يصبح العالم في حاجة إلى نظام عالمي من القيم. وهنا يصبح المعلم مسئولاً أكثر من غيره، بحكم دوره الجديد، عن إرساء قواعد هذا النظام القيمي، والانطلاق منه في تكريس مبدأ التعلم للعيش مع الآخرين .

ومع التطور الهائل في مجال العلوم البيولوجية، الواقع والتوقع، أصبحت الأخلاقيات البيولوجية صناعة أخرى تنمو، مما دفع الكثيرين من رجال العلم والدين يسعون في جدية تامة إلى بحث إرثنا من القيم الاجتماعية وأدلتها الدينية التي استقرت في وجداننا على مدى مئات بل آلاف السنين، وينشغلون بالبحث عن أدلة جديدة تتناسب وهذه البيئة المتغيرة من المعلومات وهنا يصبح المعلم مسئولاً أكثر من غيره عن تدريب المتعلمين على البحث والاستقصاء الخلقى وإكسابهم مهارات التفكير والاستدلال العقلي والانطلاق من هذه القاعدة لتكريس مبدأ التعلم للمعرفة .

وعلى طول هذا الخط، فإن التفكير الاقتصادي بات يتغير هو الآخر، حيث يصبح الإنتاج الضخم للمعرفة بديلاً للإنتاج الضخم للسلع المادية، وتصبح المعرفة والمعلومات الموارد الأساسية للعالم، وعلى أساسها يعاد ترتيب نسق القيم الاقتصادية والسياسية، لأنها نوع من الموارد يختلف جذرياً، من حيث الشكل والمضمون والقيمة، عن غيره من الموارد التي ألفتها البشرية على طول تاريخها الممتد. وهنا يصبح المعلم مسئولاً أكثر من غيره عن ترسيخ قاعدة التعلم للعمل وليس لمجرد الحصول على تأهيل مهني وحسب، بل أيضاً لاكتساب كفاءة ومهارة تؤهل الفرد

للمساهمة في الإنتاج المعرفي وتوظيف المعلومات في توليد المزيد من المعارف والمعلومات.

ووثيق الصلة بما تقدم القول بأهمية دور المعلم في تدعيم مبدأ التعلم لنكون ، بما يساعد الفرد على أن ينمي شخصيته على نحو أفضل، وأن يكون قادرا على التصرف باستقلال ذاتي أعظم، وحكم عقلاني أرشد، ومسئولية شخصية أعمق، مع عدم إغفال إمكانات الشخص من حيث الذاكرة، والفهم والإحساس بالجمال والقدرات الجسمية، ومهارات الاتصال.

وهكذا، فلعل ما تقدم يمثل محور الدعوة التي تبنتها "اللجنة الدولية المعنية بالتربية والتعليم للقرن الحادي والعشرين"، التي شكلتها منظمة اليونسكو وقدمت تقررها في عام ١٩٩٦ باسم التعلم : ذلك الكنز المكنون "Learning The Treasure Within" حيث حددت أربع مبادئ للتعلم يمكن أن تمثل الدعائم الأساسية لتعليم المستقبل وهي : (J. Delars et al. 1996).

- التعلم للمعرفة.

- التعلم للعمل.

- التعلم للعيش مع الآخرين.

- التعلم لنكون.

ثالثا:- طبيعة عمل المعلم في بيئة التعلم الجديدة:

لاشك في أن بيئة التعليم والتعلم الجديدة التي أبرزنا بعضا من ملامحها بتحدياتها وتداعياتها المختلفة، على نحو ما تقدم، تفرض على المعلم أداء من نوع جديد وتحمله تبعات دور متغير ومغاير لدوره التقليدي، وليصبح هذا الدور أكثر تلاءما مع طبيعة التغيرات في تلك البيئة، التي بدأت تتشكل في ظل مجتمع المعرفة.

وفي هذا السياق نقول أن الأداء الجديد المتوقع من المعلم والدور المتغير والمغاير الذي يتوجب عليه القيام به في ضوء طبيعة هذا الأداء، ينبغي أن يتمحور حول تمكينه من تقديم النوعية التعليمية الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة والتي يستوجبها إكساب أبنائنا المهارات التي تعينهم على التعامل الفعال مع تحديات هذا المجتمع.

وفي الإجمال نقول، أن النوعية التربوية الجديدة المطلوبة لمجتمعنا العربي ليست من لعب دوره المنتظر في الإسهام الفاعل في بناء صرح حضارة القرن الحادي والعشرين، يتطلب من المعلم أن يغير دوره كلية من كونه مرسلًا للمعلومات وملقنًا للتلاميذ ليصبح مرشدًا وموجهًا أو مستشارًا تعليميًا لهم ومنظماً لبيئة التعلم، ومن ثم يتقلص دوره من التركيز على "نقل المعلومات والمعارف" جاهزة إلى عقول المتعلمين وأدمغتهم باعتبارها مستودعات يتوقف نجاحه في عمله على مدى قدرته على ملئها وحشوها. وفي المقابل يتعاظم دوره في تعليمهم "كيفية التعلم"، فيدربهم على خطوات الطريقة العلمية في التفكير وحل المشكلات، ويعلمهم أصول صوغ الأسئلة وكيفية إثارتها، وأساليب الوصول إلى المعلومات والمعارف من مصادرها الأولية، المتعددة والمتنوعة، وطرق المفاضلة بينها واختيار أنسبها واستخدامها في اشتقاق الفروض العلمية واختبار صحتها في سبيل الإجابة عن الأسئلة التي أثاروها، ويدربهم كذلك على فنون المناقشة العلمية والحوار الموضوعي وعرض وجهة النظر، ويكسبهم مهارات الإنصات للآخر والإفادة من رأيه، ويدربهم كذلك على مهارات التقويم الذاتي والإفادة من معطياته في تحديد حاجاتهم وأهدافهم التعليمية، وفي توجيه تعلمهم بالاعتماد على الذات وتشجيعهم على المغامرة العلمية المحسوبة وارتداد المجهور انطلاقاً من المعلوم الذي توافر لديهم من تعلمهم السابق.

رابعاً: أبعاد وحدود الدور الجديد للمعلم في بيئة التعلم الجديدة:

وهكذا، نصل إلى النقطة التي يمكن عندها أن نحدد معالم الدور المتغير والمعايير للمعلم العربي في إطار بيئة التعليم والتعلم الجديدة التي دشنها مجتمع المعرفة ... حيث تشير الدراسات في هذا الصدد إلى أن هذا المعلم مطالب بأدوار متعددة يتمثل أبرزها في جملة الأدوار التالية:

- دوره كملاحظ سيكولوجي ومشخص صحة نفسية.
- دوره كمشخص تعلم.
- دوره كمحفز للطلاب على التعلم.
- دوره كتكنولوجيا فني في عالم تقنيات التربية.
- دوره كجامع معلومات لبرامج الحاسب الآلي.
- دوره كمرب يعمل على تنمية جماع الشخصية عقلاً وروحاً وجسداً.
- دوره كمؤلف مقررات دراسية وكمصمم برامج تعليمية.
- دوره كمقوم لإنجازات الطلاب التعليمية.
- دوره كمرشد اجتماعي يعمل على إيماج الصغار في عالم الكبار ومساعدتهم على التكيف مع التغير ومواجهته.
- دوره كمقوم مهارات اجتماعية.
- دوره كباحث تربوي.
- دوره كحلل لمشاكل الطلبة التكيفية.
- دوره كمعلم للتفكير ومدرّب على مهاراته.
- دوره كمدير لبيئة التعليم وعملية التعلم.
- دوره كمخطط للتعليم و منظم لخبرات التعلم.

- دوره كمدير لوقت التعلم لتعظيم وقت التمدرس وإنقاص الوقت الضائع.
- دوره كمشرف على تعلم الجماعات الصغيرة أو الكبيرة.
- دوره كمصمم أو مشرف على التعلم في المنزل.
- دوره كرائد اجتماعي يعمل على إصلاح المجتمع وترقية الحياة الاجتماعية.
- دوره كمثقف يعمل على تنقية ثقافة المجتمع ومواجهة الغزو الثقافي.

ولدى قيام المعلم بهذه الأنوار فسوف يكون :

- عضوا في فريق تدريب أعضائه من داخل المدرسة ومن خارجها.
- عليه الاستفادة من تكنولوجيا التعليم الحديثة ودمجها في العملية التعليمية.
- عليه التحول من التعليم للجميع والتعليم الجماعي إلى التعليم لكل فرد والتعليم المفرد.
- عليه التحول من التعليم النمطي المغلق إلى التعليم المفتوح.
- عليه التخصص في علوم جديدة : نمو المخ، بيئة التعلم، التقويم المعرفي والنفسي - جسمي، والنمو الانفعالي، النمو الأخلاقي.
- عليه الحرص على التنمية المهنية المستمرة من خلال الدراسة الذاتية والتعلم المستقل والحرص على المشاركة الفاعلة في برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة.
- الإفادة من أدوات التقويم الذاتي ومن نتائجه في تحقيق النمو المهني المستمر.

خامسات: خصائص ومهارات المعلم الفعال:

لقد حاولنا من خلال العرض الذي تقدم إبراز الدور الجديد للمعلم وتحديد مسؤولياته المهنية في إطار من إبداع أهم الخصائص المتوقعة لحضارة هذا القرن، وكما ترى معي فإن هذا المعلم كي يتمكن من القيام بتبعات هذه الأدوار وما تتضمنه من مسؤوليات، فعليه أولاً وقبل كل شيء أن يلتزم في ممارساته التعليمية بأصول الممارسة المهنية في مجال التعليم... وباختصار شديد نقول أن المعلم الذي نقصده بهذا القول هو المعلم كممارس مهني أو بتعبير أكثر دقة هو المعلم الفعال. فمن هو المعلم الفعال؟ وما أبرز خصائصه التي تميزه عن غيره من المعلمين؟ كيف يراه زملائه ورؤسائه في العمل؟ وكيف يراه تلاميذه؟ وكيف تراه أنت من خلال خبراتك التعليمية التي مررت بها في مراحل تعليمك المختلفة؟.

في الواقع لقد حاول كثير من الباحثين التربويين عبر قرن من الزمان أو يزيد أن يجيبوا على هذا السؤال المركب، ولعل المنتبج لحركة البحث التربوي في هذا الصدد بإمكانه أن يلحظ أن هذه الحركة مرت في تطورها بمراحل عدة، وأنها في كل مرة استهدفت تحديد الخصائص والسمات وأنماط السلوك المهني التي تجمع بين المعلمين الذين يمكن النظر إليهم على أنهم معلمون فعالون. فتوجهت البحوث تارة لتبحث العلاقة بين التقديرات التي يحصل عليها المعلم من رؤسائه (مديرين وموجهين) وبعض سماته الشخصية، وتوجهت تارة أخرى لفحص العلاقة بين المستوي التحصيلي للطلاب والخصائص الشخصية لمعلمهم، ثم سعت تارة ثالثة للتعرف على خصائص المعلم الفعال من وجهة نظر تلاميذه... وأخيراً نجد هذه البحوث تتحو منحى آخر لتبحث في خصائص المعلم الفعال من خلال دراسة تأثيره في تلاميذه ومدى قدرته على مساعدة تلاميذه على تحقيق تعلم أعظم من خلال سعيه لتوفير خبرات تعليمية تعليمية أكثر ثراء لهم.

" تعال نتفكر ونتوقع "

تشير البحوث والدراسات التي وجهت للبحث عن المعلم الفعال إلى ما يلي :

١- أن التقديرات العالية التي يحصل عليها المعلم من رؤسائه، بالرغم من أهميتها، إلا أنها وحدها لا تكفي للتعبير عن مدى فعاليته. لماذا من وجهة نظرك؟.

و ٢- أن المستوى التحصيلي العالي للتلاميذ، بالرغم من أهميته، إلا أنه لا يمثل دليلا وحيدا على مدى فعالية المعلم. لماذا من وجهة نظرك؟

و ٣- أن رضي التلاميذ عن المعلم ليس هو المعيار الوحيد عن فعاليته.

لماذا من وجهة نظرك ؟

و لكن

• المعلم الفعال هو الذي يؤثر في تلاميذه تأثيرا له دلالة ومغزاه .

كيف يكون ذلك من وجهة نظرك ؟

• ومن خلال خبراتك التعليمية في مراحل تعلمك السابقة ... لا بد وأنك

تأثرت بمعلم أو أكثر .. ما أوجه هذا التأثير كما تتبدى لديك .. وما

خصائص هذا المعلم ؟ أو هؤلاء المعلمين ؟

من هو إذن المعلم الفعال ؟

إذا كنا اتفقنا على أن المعلم الفعال هو المعلم صاحب التأثير القوي على التلاميذ ... فبالإمكان تعريف هذا المعلم على أنه، هو الذي يجعل ما يدرسه تلاميذه ذا معنى لهم، ويمكنهم من أن يروا جدوى ما يحصلون عليه من معارف ومعلومات ومهارات، ويدركون فائدته متجذرة في حياتهم، فضلا عن كونه يهتم برعاية تلاميذه ويجعل تعلمهم ممتعا.

كما أنه يظهر حماسا وإخلاصا وطاقة تكشف لتلاميذه عن اعتقاد راسخ لديه بأن ما يقوم على تدريسه يستحق ما يبذل فيه من جهد وما ينفق فيه من وقت، فتراه ينقل حماسه للتعلم وعدواه لتلاميذه، وفضلا عن كفايته التقنية، تجده يستخدم حوافز وحيل متعددة ومتنوعة ليستثير الدافعية الداخلية للتلميذ ويخلق مواقف تعليمية حافزة للتعلم ويستخدم أساليب تدريس ذكية تجعل تلاميذه يريدون تعلم ما يقدمه لهم. والخلاصة هنا تتمثل في القول بأن المعلم الفعال هو المعلم الذي ينجح في أن يجعلك تصف التعلم الذي تتلقاه على يديه تحت توجيهه بقولك : " أنا أتعلم الكثير لأنه لا يبدو وكأنه عمل، إنه يبدو لي كما لو كان شيئا أريد حقا أن أقوم به، أنا لا أشعر بالملل أو السأم، أنا أريد الكثير منه، والاستمرار فيه " .

وبالاتساق مع ما تقدم فإن النظريات السيكلوجية والسوسولوجية ترجح أن المعلم المؤثر (الفعال) هو الذي يراه تلاميذه على أن لديه : -

- (١) سيطرة على الموارد والمصادر التي يرغب فيها.
- (٢) خبرة وكفاءة في مجال معين من مجالات المعرفة.
- (٣) سلطة ليكافي ويعاقب.
- (٤) ولد لديه الحماس للتعلم من خلال الاندماج الشخصي في المادة الدراسية والمهارة في تدريسيها.
- (٥) ينقل إليهم إحساسا بالاستثارة والتشويق عن تعلم المادة.
- (٦) يجعل التعليم ممتعا بدلا من أن يكون عملا روتينيا يكلفون به.
- (٧) يشرح الأشياء ويوضحها بطرق جديدة أصيلة أو غير عادية.
- (٨) يقترب منهم ويتفاعل معهم.
- (٩) مستعد دائما للإصغاء إليهم .. وهم كذلك مستعدون للإصغاء إليه.

١٠) يثبت فيهم الثقة بالنفس، ويشعرهم بقدرتهم على تحقيق النجاح.

١١) يظهر اهتماما حقيقيا بهم ويسعى دوما لرعايتهم.

خصائص وصفات المعلم الفعال:

أ:- الصفات الشخصية للمعلم الفعال:

١. شخصية دافعة: فالمعلم الفعال يمتلك شخصية دافعة ومثيرة للاهتمام ومشوقة، يبدي استمتاعه بعمله، يساند تلاميذه، ويستحوذ على اهتمامهم ويوجههم للتعلم والاندماج فيه، ينال ثقتهم.

٢. طهارة النفس من مذموم الأوصاف : فكما لا تصح العبادة إلا بطهارة الظاهر من الأحداث والخبائث، فكذلك لا تصح عمارة القلب بالعلم إلا بعد طهارته من خبائث الأخلاق.

٣. الحماسة والإخلاص في العمل: فالعلم لا يعطيك بعضه ما لم تعطه لك، وحماس المعلم لعمله ينتقل بالتبعية لطلابه، فيقبلون على التعلم ويندمجون فيه ويثابرون على تحمل صعوباته، لأنهم يرون فيما يدرسون نفعا وقيمة تعكسها تصرفات المعلم فيشعرون بسعادة بما يعملون. وهذه كلها أشياء تنفعهم إلى مزيد من التعلم، ويتحمس الطلاب للتعلم كذلك عندما يكون معلمهم حيويا، ويظهر رغبة صادقة في الحياة وشغفا بالعلم والمعرفة وروح المغامرة المحسوبة والدينامية، وسلوكه الظاهر والضمني يوحى باهتمامه بمادته وبطلابه.

كيف تتعرف على المعلم المتحمس؟	
فيما يلي بعض أنماط السلوك التي يدركها التلاميذ باعتبارها دالة على سلوك المعلم المتحمس، استعن بقائمة الرصد التالية للتعرف على هذا النمط من المعلمين وذلك من خلال مشاهداتك الميدانية.	
م	النمط السلوكي الدال على المعلم المتحمس
١	يحرص على وقت الدرس ويقلل من الوقت المتبخر.
٢	يبدو واثقا من نفسه ومن مادته.
٣	مندمج في العمل التعليمي ومثير للحماس حين يدرس.
٤	ودود يبدي اهتماما واضحا بالتلاميذ فرادى وجماعات.
٥	مبدع ومبتكر وينوع في أساليبه التعليمية.
٦	يملاُ غرفة الصف بالنشاط والحركة للإستحواز على اهتمام الجميع.
٧	يستثير استجابات جميع التلاميذ ويحرص على إشراكهم في الدرس.
٨	لديه حضور وينوع من الأمثلة لمراعاة الفروق الفردية بين تلاميذه.
٩	مبادرا في مقترحاته، ومجددا في آرائه يعظم من دور التلاميذ في المناقشات
١٠	يبرز أهمية مادته بالقول والفعل.
١١	يصبر على أن يتم تلاميذه المهمة التعليمية بنجاح.
١٢	يحافظ على التقاء بصره بأبصار التلاميذ جميعا.
١٣	يتصرف في المواقف الطارئة بلباقة.
١٤	قليل النقد للتلاميذ، يسعى لبث الثقة فيهم، يتسم دائما.
٥	حيويا ، متفائلا، بشوشا، يستطيع أن يضحك على تصرفاته.

٤. الاستقرار العاطفي والصحة النفسية: إن شعور المعلم بقيمته، وشعوره بالأمن واحترام الذات، فضلا عن كونها تنتقل منه إلى طلابه وتنعكس في اتجاهاتهم وسلوكياتهم، فإنها كذلك مولد هام لدافعيتهم للتعلم .. بحسبانها - أي الاستقرار العاطفي والصحة النفسية - تدفعه إلى احترام فردية الأشخاص وتقرير ما بينهم من فروق، ومن ثم يصبح التلاميذ بالنسبة له أشخاص ذوو قيمة وليسوا أعباء أو مصادر هم وقلق ومضايقة له، فيهتم بهم اهتماما جادا مخلصا ويعاملهم بأدب واحترام وتفهم، فتزداد ثقتهم فيه ويقبلون عليه وعلى التعلم برضى وحب، والمعلم الذي يتسم بالاستقرار العاطفي والصحة النفسية، قادر على توفير بيئة مساندة مسترخية مرضية ومنتجة بالنسبة لتلاميذه، لأنه من خلال ثقته في نفسه وفي قدراته يصبح قادرا على توفير الدفء العاطفي وروح الفكاهة لتلاميذه ومن المعروف أن الدفء العاطفي وروح الفكاهة يسهمان في توفير بيئة آمنة منتجة من خلال دورهما في تنمية علاقات صافية إيجابية تدفع التلاميذ للحوار الحر والانفتاح والتعبير عن الذات دون توتر وهذه جميعها تجعل التعلم متعة.

٥. الموضوعية والتجرد: بحسبانها توفر جوا مناسباً لإقبال التلاميذ على التعلم والانفتاح على المشاركة المتحمسة في فعالياتهم دون خوف من الوقوع في الخطأ. والمعلم الذي يتسم بالموضوعية والتجرد يغرس في سلوك طلابه حرية الحوار والشعور بالمسؤولية وتقدير قيمة العدل والاعتراف بالفضل، وكلها قيم وسلوكيات ضرورية لتحقيق لتعلم الفعال. والمعلم الذي يتسم بالموضوعية والتجرد يثق فيه تلاميذه. ويعتمدون عليه، باعتباره صورة لسلطة الراشدين، ومن ثم فلا تتحقق هذه الموثوقية ما لم يكن المعلم جديرا بها... ويدركها تلاميذه في جميع سلوكياته وتصرفاته.

ب) :- الخصائص والصفات المهنية للمعلم الفعال :-

إن المعلم الفعال يلتزم في ممارساته بالسلوك المهني وبأخلاقيات مهنة التعليم ومقوماتها ومتطلباتها... وهو ما يتطلب منه أن يتسم بالخصائص والمزايا المهنية التالية:-

١- تتوافر لديه توقعات عالية بالنجاح بالنسبة له ولتلاميذه: فهو يعتقد وبصدق أن جميع التلاميذ يستطيعون أن يتقنوا المحتوى وأن لديه هو نفسه القدرة على أن يمكن تلاميذه من ذلك . وتشير الدراسات إلى أن التوقعات التي لدى المعلم عن نفسه وعن تلاميذه تؤثر في سلوكه الذي يؤثر بدوره في تعلم التلاميذ. ومثال ذلك أنه إذا كان المعلم يعتقد أن تلميذا ما غير قادر على تعلم مادة معينة، فمن المحتمل أن ينفق وقتا أقل في العمل مع هذا التلميذ، وأن ينصرف عنه ليركز على تلميذ آخرين يعتقد أنه من المحتمل بدرجة أكبر أن يفيدوا من مساعدته، وهكذا يتلقى هذا التلميذ توجيهها أكاديميا أقل ويزداد احتمال إخفاقه، بينما يتلقى آخر اهتماما أكبر من المعلم فيزداد احتمال نجاحه.

ولنتعرف أكثر على الدور الذي تلعبه توقعات المعلمين عن تلاميذهم على نجاح هؤلاء التلاميذ أو إخفاقهم .. تعالى نقرأ معا هذه الدراسات التي قام بها فريق من الباحثين للتعرف على الكيفية التي يكون بها المعلمون انطباعاتهم عن تلاميذهم، وكيف توجه تلك الانطباعات سلوك المعلمين أنفسهم مع التلميذ في غرفة الصف ؟ كذا كيف تؤثر هذه الانطباعات على تعلم التلميذ ؟

النبوة المحققة لذاتها

فلقد أجريت مجموعة من الدراسات التي استهدفت بحث الكيفية التي يكون بها المعلمون انطباعاتهم عن تلاميذهم، ومن ثم مدى تأثير هذه الانطباعات على توقع المعلمين بنجاح أو إخفاق التلاميذ وما يؤدي إليه هذا التوقع بالفعل .. وأجريت هذه الدراسات تحت عنوان النبوة التي تحقق ذاتها Self – Fulfilling Prophecy. أي أن تتوقع حدوث شيء ما ثم توجه سلوكك وأفعالك تجاه ما تتوقع .. فيحدث بالفعل. وفي إحدى هذه الدراسات، قدمت لمجموعة من المعلمين ممن أمضوا فترة طويلة نسبيا في التدريس، مجموعة من الصور لبعض التلاميذ، وطلب منهم أن يعطوا انطباعاتهم وتنبؤاتهم عن صاحب كل صورة، وكانت النتيجة على النحو التالي :

يدلي المعلم برأيه في صاحب الصورة ذي المظهر الحسن بانطباعات مثل: ذكي، لمار، حسن الخلق، جيد التعامل مع الآخرين، منظم ... أتوقع له النجاح والتفوق .

ويدلي برأيه في صاحب الصورة ذي المظهر السيئ بانطباعات مثل : بطئ الفهم، شارد الذهن، شرس، فوضوي ... أتوقع ألا يكمل دراسته بنجاح. لكن الواقع كان غير ذلك تماما، فلم يكن ذوو المظهر الحسن من المتفوقين، ولم يكن ذوو المظهر السيئ من المتخلفين، وكل ما في الأمر أن المعلمين الذين أجري عليهم البحث ربطوا من خبراتهم السابقة بين المظهر والجوهر، فأعطوا انطباعات شخصية غير صحيحة.

وفي دراسة أخرى مشابهة، زعم مجموعة من الباحثين أنهم أجروا اختبارا تحصيليا لعدد كبير من التلاميذ ... واختاروا ٢٠% منهم عشوائيا وقدموهم للمعلمين تحت زعم أنهم التلاميذ الأكثر تفوقا، بيد أن هذا الاختيار لم يتم في الواقع على أساس الاختبار المزعوم، ولم يكن هناك أية مؤشرات حقيقية لتوقع تفوق هؤلاء التلاميذ عن أقرانهم. فماذا حدث؟ لقد بدأ المعلمون

في تعاملهم مع التلاميذ يولون هذه المجموعة اهتماما أكاديميا خاصا أدى بدوره إلى تفوقهم أكاديميا بالفعل في نهاية العام الدراسي، وكأن تصنيفهم، في بادئ الأمر، على أنهم الأكثر تفوقا كان مبنيا على أسس حقيقية، إلا أنه لم يكن كذلك. والواقع هنا أن توقعات المعلمين زادت من المكاسب العقلية لهذه المجموعة من التلاميذ مما أدى إلى هذا التفوق، ومرة أخرى يبدو أن هذا التفوق نتج عن الفروق في طرق تعامل المعلمين مع التلاميذ .

وهكذا تلعب توقعات المعلمين وتنبؤاتهم عن تلاميذهم دورا حاسما في ما يحققه التلاميذ من نجاح أو إخفاق .. ومن هنا يجيء قولنا بأن المعلم الفعال لديه توقعات عالية بالنجاح في مهمته وفي تفوق تلاميذه ... وهو يسلك وفقا لهذه التوقعات .. فتتحقق توقعاته .. وتتحقق نبؤاته .. سر النجاح إذن: ضع نبؤة وانظر بعد ذلك كيف تعمل هذه النبؤة ، من شأن ذلك أن يزيد ذكاءك، ويقوي قدرتك على المنافسة، ويشحز إرادتك لتحقيق توقعك فتتحقق نبؤتك.

كيف نتعرف على المعلم الذي لديه توقعات عالية بالنجاح؟	
فيما يلي بعض أنماط السلوك التي يمارسها المعلم الذي لديه توقعات عالية بالنجاح لذاته ولتلاميذه... بإمكانك التعرف على هذه النوعية من المعلمين بالاستعانة بقائمة الرصد التالية.	
م	سلوك المعلم الذي لديه توقعات عالية بالنجاح
١	أهدافه التعليمية واقعية ومناسبة لمستوى تلاميذه.
٢	يتجنب الحكم القبلي على التلاميذ بناء على انطباعاته الشخصية.
٣	يعتمد على الأساليب العلمية في دراسة شخصيات تلاميذه.
٤	يكلف تلاميذه بأنشطة تعليمية يستطيعون تحقيق النجاح فيها.
٥	يوفر للتلاميذ الفرص المناسبة لتحقيق المزيد من النجاح في الجوانب التي يعانون فيها من صعوبات في التعلم.

٦	يضع معايير ومستويات معقولة لنجاح تلاميذه ويغيرها كلما حققوا تقدما صوب المهمات التعليمية المخطط لها.
٧	يدرك نواحي القوة ونواحي الضعف في تلاميذه، ويخصص وقتا كافيا لعلاج صعوبات التعلم التي تواجههم حين يكون ذلك ضروريا.
٨	ينقل لجميع تلاميذه توقعه بنجاحهم في المهمة التعليمية باستمرار.
٩	يظهر معرفة متقنة بموضوع التعلم.
١٠	يسبدي لتلاميذه استعدادا لمساعدتهم على النجاح في أداء المهمة التعليمية التي يكلفهم بها عندما يطلبون المساعدة.
١١	يدعو التلاميذ للتأمل والتفكير وفحص أفكارهم بعمق أكثر.
١٢	يشجع التلاميذ على طرح الأسئلة، ويتيح لهم وقتا مناسباً لذلك.
١٣	يسنادي علي جميع التلاميذ للإجابة على السؤال المطروح وليس من يرفع يده فقط، ويساند التلميذ الخائف والمتردد.
١٤	يحترم قدرات التلاميذ وما بينهم من فروق فردية.
١٥	ينتقل من مهمة تعليمية إلى أخرى بيسر وسلاسة، وبما يساعد التلاميذ جميعهم على إدراك العلاقات بين أفكاره.
١٦	يقدر جهود التلاميذ وإمكاناتهم وليس مجرد الإجابة الصحيحة.
١٧	يرعى ما يحققه التلاميذ من تقدم في العمل التعليمي، ويدفعهم نحو المزيد.
١٨	يثني على أعمال التلاميذ.. ولا ينتقد إلا قليلا..
١٩	يتحدى أفكار التلاميذ.
٢٠	يصغي باهتمام للتلميذ الذي يستجيب، ويساعده على تعديل استجابته غير الصحيحة، أو غير الدقيقة.

٢- الإبداع وسعة الحيلة : والإبداع هنا بمعنى الخروج على المألوف في الممارسة المهنية مع الالتزام بأخلاقيات المهنة ومقوماتها، ومن ثم نرى المعلم الفعال يسعى دوماً لأن يجرب طرائق وأساليب تعليمية جديدة، ويبتكر وضعيات تعليمية أكثر ملاءمة لتعليم تلاميذه المواد والموضوعات التي يعلمها، كما وأنه يوفر فرصاً كافية ومناسبة لطلابه كي يجربوا أساليب مختلفة لحل المشكلات، في مواقف حقيقية أو مصطنعة. هذا إلى جانب سعيه الدؤوب للكشف عن موارد ومصادر إضافية لإثراء تعلم تلاميذه من خلال البحث والتجريب، ويستخدم الأصالة والجدة في توظيف ودمج التكنولوجيا التعليمية في تنظيم تعلم التلاميذ.

٣- الحرص على النمو المهني والسعي لتحقيقه بصورة مستمرة: والمعلم الفعال يحرص دائماً على مواصلة تعلمه بصورة دائمة مستمرة، ويسعى للنمو في مهنته وتطوير ممارساته، وتحديث معلوماته ومعارفه عن الموضوعات التي يعلمها وعن التلاميذ الذين يعلمهم وعن خصائصهم النمائية ومطالبهم التعليمية، وذلك كي يصبح قادراً وباستمرار على التحديد الجيد والتوقع الدقيق لما يلزمهم معرفته وما يقدرّون على عمله وما هم مهينون لإنتاجه، ومن ثم تنظيم خبرات تعليمية تتناسب وخصائصهم وإمكاناتهم ومطالبهم التعليمية.

٤- السيقظة والكفاية والجدية في العمل: فالمعلم الفعال يبرهن من خلال سلوكه المهني على وعيه ويقظته وتأهبه ومواظبته على عمله، وبغير شك فإن هذه جميعاً سلوكيات ضرورية ليقّدي بها تلاميذه، فكفايته في تخطيط وتنفيذ النشاطات الصفية واللا صفية وإدارة التعلم وكذا إدارة الوقت تساعد تلاميذه على تطوير عادات علمية وعملية فعالة.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن التلاميذ هم أقدر الناس على اكتشاف أي خلل يصيب دقة التخطيط والتنفيذ، ومن ثم فإن ذلك يتطلب من المعلم الفعّال أن يتفاعل مع خطئه بمرونة حتى لا تتحول ممارساته إلى نمطية مملّة، وأن تكون لديه القدرة على تعديل وتكييف طرائقه التعليمية وفق مقتضى الحال.

وعلى الجانب الآخر، فقل من أبرز الخصائص الشائعة في المعلم الفعّال توجهه نحو العمل الهادف، والتصرف في المواقف التعليمي بجدية ورشد، فهو يسعى دائما إلى توجيه سلوكه وسلوك تلاميذه نحو إنجازات ناجحة وتعلم عالي الجودة، ونتائج تعليمية واضحة محددة المعالم ذات معنى ومغزى للتلاميذ.

وعادة ما يعجب التلاميذ بالمعلم الجاد والحازم الشديد في غير عنف، واللين الحكيم في غير ضعف، والذي يقدر العلم والتعلم ويعلي من شأنهما، ويسعى إلى ترجمة هذه المعاني في سلوكه وتصرفاته قولا وعملا . ففراهم يحرص على نقل هذه الجدية، وذلك الحزم إلى التلاميذ من خلال التعبيرات والتصرفات الجادة والصادقة والحقيقية التي تبين قيمة العمل المكلفون به، كذا من خلال تبنيه لتوقعات معقولة من تلاميذه، ومن إدارته لوقت التعلم بكفاءة وفاعلية. أما إذا كان المعلم من ذلك النوع الذي لا يحترم قراراته وسرعان ما ينثني عنها فإن الطلاب سيخفقون في توقعاتهم منه، مما يؤدي إلى إرباكهم ومن ثم عدم التكيف في تعاملهم معه .

وقد يكون من المفيد في هذا السياق الإشارة إلى أن المحافظة على الحزم والجدية في العمل لا يعنيان التضحية بالدفع الوجداني والاهتمام بالتلاميذ ورعايتهم، فرادى وجماعات، إنهما يعنيان التوجه نحو الهدف والتركيز على نحو صريح وواضح على العمل والجهد الذي ينمي تعلم التلاميذ، وعدم التذبذب في الأداء، كذا عدم السماح بتبخر الوقت في

الأمور النافهة وتحويلها إلى مشكلات. إن المعلم الفعال يبادر إلى تأمين الحلول العادلة والمقبولة للمشكلات حين تظهر، ولا ينتظر المشكلات حتى تقع ثم يبدأ في البحث عن حلول لها .

٥- الأمانة والإخلاص: حيث يبدو المعلم الفعال في سلوكه المهني مع تلاميذه صادقاً وأميناً قولاً وفعلًا، وهو يدرك دائماً أن تلاميذه قادرون على كشف عدم الإخلاص والأمانة في العمل بسرعة عجيبة، كما أنه يعي أن إخلاصه وأمانته في سلوكه وتصرفاته تنتقل بدورها إلى سلوك التلاميذ، فضلاً عن أنهما يسهمان في بناء الشعور لديهم بالثقة فيه.

إنك تراه يبدي رغبة صادقة وأمانة في مساعدة تلاميذه وتيسير عمليات تعلمهم ونمائهم ثقافياً واجتماعياً. ومن السهل ملاحظة هذا الأمر في مسعاه المستمر لتنظيم أنشطة التعلم أو المهام في ترتيب منطقي بما في ذلك التقديم الواضح للدرس والعرض الجلي لأهدافه والختام المناسب لفعالياته، وتنفيذ التعليم على نحو متأمل، بطرق وأساليب متعددة ومتنوعة تستلهم جذب اهتمام جميع التلاميذ وشحذ همهم للمشاركة الفاعلة في عمليات التعلم.

وتتبدى أمانة المعلم وإخلاصه كذلك من خلال حرصه على تنظيم وترتيب حجرة الدراسة وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة للأهداف التعليمية المراد بلوغها، بما في ذلك تنظيم الأثاث والموارد والمصادر والمواد والأجهزة التعليمية، وضبط الإضاءة والتهوية ... وتوسل كل ما من شأنه التقليل من تشتيت انتباه التلاميذ وانصرافهم عن المهام التعليمية، كما تتبدى في اهتمامه بتصحيح أعمال تلاميذه بدقة وموضوعية .

٦. الحفز والتعزيز لمساندة نظم التلاميذ: إن المعلم الفعال يثني على تقدم تلاميذه وإنجازاتهم في إطار سعيه لاستخلاص أفضل ما لديهم. ويبتكر أساليب فعالة تستثير دافعتهم للعمل عندما تفتقر همهم، ويحثهم على بذل أقصى جهد ممكن لديهم، ويوفر لهم ما يعينهم على ذلك عندما لا يستجيبون بالطرق أو بالمستوى المتوقع المناسب .

إن تشجيع التلاميذ ومساندتهم يشبع حاجتهم لأن يكونوا محبوبين وناجحين، ويشعرهم بأنهم مقبولين كأفراد، وتستطيع أن تلمس حرص المعلم الفعال على تحقيق هذه الغايات من خلال حرصه على احترام تلاميذه، وتقدير إمكانياتهم وقدراتهم والانتلاق في تعليمهم من هذه القدرات، كذا من خلال إتقانه أساليب التواصل اللفظية وغير اللفظية التي تقدر الجهد والإمكانيات وليس مجرد الإجابات الصحيحة ... إنك تراه حين يقول أو يفعل يضع تلاميذه وتعلمهم محورا لاهتماماته.

٧. التفكير في ممارساته وتقويمها ذاتيا: وهو ما يشير إلى أن المعلم الفعال يطبق ما يعرف بمنهج "التعليم العكسي" أي مبدأ إعادة النظر في كل عمل تعليمي يقوم به سواء أكان هذا العمل صغيرا أو كبيرا، وسواء أكان هذا العمل له علاقة بالتلميذ أو المادة العلمية التي يقدمها لهم، أو أسلوبه وطريقته في تقديم هذه المادة، أو مع نفسه كمعلم، وذلك بأن يطرح على نفسه أسئلة تجعله ينظر بعين ناقدة لأساليب تدريسه في الصف وطرق تعامله مع الطلاب ولذاته كمعلم.

ومبدأ "التحقيق المستمر مع الذات" يساعد المعلم على تحسين وتطوير ممارساته التعليمية أولا بأول، ويشجعه على تغيير مبادئه ومعتقداته التقليدية في عملية التعليم والتعلم ويجعله إنسانا ذا جودة وجدة في تفكيره وآرائه وتعامله مع الآخرين.

ويعتبر التفكير (Reflecaton) مهارة أساسية للمعلم الفعال يحرص على تطبيقها على ممارساته ويحاكمها ذاتيا، مما يجعل هذه المهارة مدخلا فعالا في التنمية المهنية المستمرة للمعلم، فضلا عن كونها وسيلة أساسية في سعيه للبحث عن نقاط القوة في ممارساته لتعزيزها وأوجه الضعف لتلافيها، في جو من الطمأنينة والثقة والأمان وبعيدا من المراقبة والرغبة التي تصاحب التقويم الخارجي الذي تقوم به السلطات التربوية ممثلة في مديري المدارس والموجهين التربويين.

وهناك أساليب وأدوات عدة يمكن أن يعتمد عليها المعلم الفعال في تطبيق منهج " التعليم الانعكاسي " أو ما نسميه بالتقويم الذاتي على ممارساته التعليمية ... وتعد طريقة الجورنال " إحدى طرائق هذا المنهج " والجورنال " هو " سجل " يسجل فيه المعلم بعد انتهاء الدرس كل ما جرى من أحداث وأفعال وما صاحبه من أنشطة تعليمية وتعلمية وما طرح فيه من أفكار وما جرى فيه من مناقشات، سواء منه أو من طلابه، وسواء أكانت هذه الأحداث والمناقشات صغيرة أو كبيرة .. ثم ينظر بعد ذلك فيما سجله بعين فاحصة ناقدة محللة مستفسرة مغيرة .

وتعتبر صحائف التقويم الذاتي هي الوسيلة الأكثر شيوعا والأسهل في الاستخدام في مجال "التحقيق المستمر مع الذات المهنية " ، وصحيفة التقويم الذاتي عبارة عن قائمة تتضمن كافة أنماط السلوك التي يتوجب على المعلم القيام بها لدى تنفيذ مهمة تعليمية محددة، حيث تصاغ عباراتها بأسلوب المتحدث حتى توحى للمعلم بالمحاكمة الذاتية لممارساته بعيدا عن الرقابة الخارجية، الأمر الذي يكسب استجاباته الصدق والموضوعية ... لشعوره بأن لا أحد سوف يطلع على استجاباته سواء.

أيما ما كان الأمر، فإن المعلم الفعال يسعى دوما للتفكير في ممارساته المهنية ومحاكمتها بطريقة ذاتية، باعتبار هذا الأمر دليل على انتمائه للمهنة واحترامه لرسالته.

بقي أن نذكر بأن ديننا الإسلامي الحنيف يدعونا لممارسة التفكير في أعمالنا ومحاكمة ممارستنا بطريقة ذاتية .. انطلاقاً من أن الرقابة الذاتية تمثل دعوة للإحسان في العمل .. وها هو رسولنا الأعظم صلى الله عليه وسلم يدعونا إلى الرقابة الذاتية نراه حين سؤل عن الإحسان يقول عليه الصلاة والسلام " الإحسان أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك " .

وإليك نموذج لصحيفة تقويم ذاتي من نوع معيار الرتب.

صحيفة تقويم ذاتي " معيار رتب " يمكن للمعلم الاستعانة لها في التفكير في ممارساته لتهيئة تلاميذه للتعلم الجديد الفعال:

٨	السلوك المتوقع من تهيئة تلاميذي للتعلم الجديد الفعال	مارست هذا السلوك بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
١	قبل أن أبدأ في درس اليوم حرصت على إعادة ترتيب غرفة الصف وفقاً لمتطلبات التعلم الجديد والطريقة التي استخدمتها في التدريس.			
٢	قبل البدء في درس اليوم تأكدت من ملائمة البيئة الصفية للتعلم الفعال وأدخلت عليها التعديلات والترتيبات اللازمة .			
٣	راجعت ولخصت لتلاميذي المعلومات السابقة ذات العلاقة بتعلم اليوم.			
٤	بدأت الدرس اليوم بطرح سؤال استثار حب تلاميذي للإطلاع واستحوذ على انتباههم وميولهم وكان ذلك بعرض مشكلة فريدة أو سيناريو غير مألوف لهم.			

٥	أوضحت لتلاميذي أهداف درس اليوم والتعلم المراد بلوغه وعلاقته بما لديهم من تعلم سابق.		
٦	قدمت درس اليوم لتلاميذي في صورة مشكلة ليندمجوا في تناول المفاهيم التي كان عليهم أن يتعلموها اليوم .		
٧	نجحت في أن أوضح لتلاميذي ارتباط درس اليوم بحياتهم وأهميته لهم.		
٨	نجحت في أن أنقل لتلاميذي الميول والحماس والتشويق وحب الاستطلاع عن الموضوع.		
٩	نجحت في أن أنقل لتلاميذي توقعاتي منهم في درس اليوم وأعبر لهم عن ثقتي في قدرتهم على النجاح في تحقيق أهدافه .		
١٠	زودت تلاميذي بخطة السير في درس اليوم ودور كل مهم في بلوغ أهدافه .		

ج) الخصائص الاجتماعية للمعلم الفعال :

بالإضافة إلى مجموعة الخصائص النفسية والمهنية للمعلم الفعال على النحو الذي تقدم، فإن ثمة مجموعة ثالثة من الخصائص الاجتماعية الواجب توافرها في هذا المعلم، يتمثل أبرزها في جملة الخصائص التالية:-

١- حسن الهندام والرزانة وصفاء القول والعقل.

٢- الكياسة واللفظ واللباقة والعطف.

٣- التأثير في المجتمع عن طريق الأبناء.

٤- التعاون البناء مع الزملاء.

وإليك النصين التاليين اللذين يعبران عن عمق نظرة ديننا الحنيف
ونقافتنا الرشيدة للمعلم.

أول معلم فعال في تاريخ البشرية

قد يكون حريا بنا في هذا المقام أن نتذكر ما جاء في القرآن الكريم
موضحا كيف كان المعلم الفعال الأول للبشرية جمعا، رسولنا محمد
صلى الله عليه وسلم يعلم المسلمين الأوائل أمور دينهم.
حيث يقول رب العزة سبحانه وتعالى في هذا الشأن " فيما رحمة من
الله لنت لهم ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك ". كما
يقول سبحانه مخاطبا المؤمنين مبينا صفات هذا المعلم الأعظم :
" عزيز عليه ما عنتم، حريص عليكم، بالمؤمنين رؤوف رحيم ".

كاد المعلم أن يكون رسولا

اذكر بك قول أمير الشعراء أحمد شوقي في المعلم الفعال :
قف للمعلم وفه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا

سادسا: مراحل التطور المهني للمعلم في ضوء مبادئ ومعايير الجودة الشاملة:

تشير الأدبيات المتعلقة بإعداد المعلم ونموه المهني إلى أنه يمر خلال
رحلته المهنية بالمراحل التالية:-

١- المعلم المبتدئ (Novice Stage):

وتكون في بداية الدخول إلى المهنة، ويتسم أداء المعلم في هذه
المرحلة بالسعي لاستجلاء الميدان والعمل على تثبيت أقدامه.

٢- المعلم المبتدئ المتقدم (Advanced Beginner Stage):

ويُتسم أداء المعلم في هذه المرحلة بالسعي للتجريب والاندماج في العمل المهني.

٣- مرحلة الكفاءة (Competent Stage) :

ويُتسم أداء المعلم في هذه المرحلة بالتمكن والاستقرار المهني.

٤- مرحلة الخبير (Proficient Stage) :

ويُتسم أداء المعلم في هذه المرحلة بالقدرة على التحليل (تحليل مهام العمل) وتداول الأفكار والآراء مع الأقران.

٥- مرحلة الأخصائي (Expert stage) :

ويُتسم أداء المعلم في هذه المرحلة بالسلاسة والمرونة.

سابعاً: كفاية المعلم وفاعليته في إطار معايير الجودة:

ربما يكون أبسط التعريفات للفاعلية (effectiveness) هو أن "تفعل الأشياء صحيحة"، وأبسط التعريفات للكفاية (efficiency) "أن تعمل الأشياء بطريقة صحيحة". كم من أشياء نؤديها بدقة في حياتنا، لكنها في النهاية غير مجدية، أو غير ذات تأثير فعال في التغيير إلى الأفضل؟ معنى ذلك أن الكفاية لا قيمة لها إلا إن كانت لها نتيجة مرغوبة في النهاية، أو بعبارة أخرى: الكفاية ضرورة للفاعلية، لكن الفاعلية لا تتحقق بالكفاية وحدها، يمكنك أن تحفظ عن ظهر قلب بعض نظريات التعلم، لكن هذا لا يضمن أنك تعلم جيداً، تلك كفاءة في الحفظ بلا فاعلية. وفي الوقت ذاته لا يمكنك أن تكون فاعلاً في التعليم إلا إذا استوعبت بعض نظريات التعلم، وكانت لديك القدرة على تطبيق ما عرفت.

على هذا الأساس فإن دراسة الكفايات اللازمة للمعلم لا تعتبر وصفاً مقننة جاهزة تضمن فاعلية التعليم، وذلك لعدد من الاعتبارات منها:

١- أن الفصل الدراسي ليس حجرة مليئة بمجموعة من التلاميذ المتحمسين بنفس الدرجة للتعلم، المتماثلين في درجة الذكاء، المتقاربين في الخلفية الأسرية، وإنما هم مجموعة توجد بينهم اختلافات، بل تباينات في نواح كثيرة.

٢- أن المقرر الدراسي ليس بالضرورة مقرا مثاليا في كل أجزائه لكل التلاميذ. فالمقررات الدراسية عرضة للتغيير باستمرار، حيث يتكشف فيها بعد التطبيق خلل أو ثغرات من نوع أو آخر، أو تحدث تطورات في المعارف التي يتناولها محتواها.

٣- أن الوقت المخصص للدراسة، والمحيط الفيزيقي في الفصل، والتكنولوجيا التعليمية، كل تلك الشروط ليست كافية بالضرورة.

٤- أن مفهومي الكفاية والفاعلية مثلها مثل سائر المفاهيم المتعلقة بالتربية تنطبق عليهما مسألة النسبية، بمعنى أن ما يعتبر سلوكا مؤثرا تأثيرا إيجابيا من جانب المعلم في مجموعة من التلاميذ، قد يكون ذا تأثير سلبي في مجموعة أخرى، وما يعتبره معلم خبرة ثرية يقدمها للتلميذ، قد يعتبره أولئك التلاميذ خبرة لا قيمة لها.

٥- أن كل مفاهيم ونظريات التربية تكتسب قيمتها من محك واحد، وهو التعلم الذي يحدث للتلميذ. التعليم الجيد يعتبر جيدا إن أدى إلى تعلم جيد، وكفايات المعلم لا قيمة لها إن لم تؤد في النهاية إلى تحقيق الهدف في التلميذ أنفسهم.

بناء على ما سبق يحدو من الضروري أن يعتمد المعلم على نفسه في التواء مع الموقف التعليمي، وما فيه من تقلبات وعناصر غير متوقعة، وإلا ظهرت كل دراسات التربية ونظرياتها وكأنها أشياء محقة في الخيال تتكسر حين تصطدم بالواقع اليومي. ومن ثم فمن الضروري أن يكون للمعلم رؤيته الخاصة للتعليم، رؤية تعبر عن فلسفته التي توجه

عمله بما فيها من أهداف ووسائل، وموقفه مما درس من علوم التربية، والخبرات التي تتراكم لديه فيثبت بعضها ويحذف البعض الآخر الذي لا يتفق مع الواقع. وبهذا يضمن المعلم لنفسه تحقيق الكفاية والفاعلية في التعليم لا باعتبارهما مفهومين مقننين على معايير ثابتة جامدة - ولكن باعتبارهما مدخلين للتغيير والنمو، ومرتكزات لتحقيق جودة الأداء، في سياق الواقع من ناحية، وفي إطار تراكم خبرته من ناحية أخرى.

ثامنا: المعايير المصرية لجودة أداء المعلم:

في ضوء الإنجازات التعليمية التي تحققت على أرض مصر خلال السنوات الماضية، والرغبة الجارفة لدى القائمين على الشأن التربوي في مجتمعنا، للتحول بالأداء التعليمي من مجرد التركيز على الكم إلى الاهتمام بالكيف، والانتقال من الإتاحة إلى الجودة، كتوجهات مستقبلية لتطوير التعليم في مصر، فقد أصبح الطريق ممهدا أمام تطبيق معايير الجودة في المدارس المصرية، وهو الأمر الذي استلزم بالضرورة وجود وثيقة لمعايير المدرسة الفعالة، تتسم ببساطة المبنى ورونق المظهر، عمق المحتوى وسلامة الجوهر، سهولة التطبيق وسلاسة الاستخدام. ولقد كان من أبرز ما تضمنته هذه الوثيقة هو قائمة بمعايير للمعلم الفعال، وفيما يلي هذه القائمة:

المجال الأول: التخطيط للتعليم:

معيارا: التخطيط لأهداف كبرى وليس لمعلومات تفصيلية.

المؤشرات:

١. يخطط المعلم للدرس في ضوء احتياجات التلاميذ التعليمية.
٢. يخطط لتنمية مهارات التلاميذ على البحث والاستقصاء.
٣. يضع أهدافا تعليمية لتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات.
٤. يخطط لتنمية الجوانب الوجدانية والاجتماعية لدى التلاميذ.

معياري ٢: تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة:

المؤشرات:

١. يصمم المعلم أنشطة لتعزيز زمن التعلم الفعلي.
٢. يصمم أنشطة تتيح استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة مثل تعلم الأقران والتعلم التعاوني.

المجال الثاني: استراتيجيات التعليم وإدارة الفصل

معياري ١: استخدام استراتيجيات تعليمية تستجيب لحاجات التلاميذ.

المؤشرات:

١. يشارك المعلم جميع التلاميذ في خبرات تعليمية متنوعة تلائم طرائقهم المختلفة في التعلم.
٢. يستخدم استراتيجيات متنوعة لتعليم مفاهيم المادة الدراسية ومهاراتها لجميع التلاميذ وشرحها وإعادة صياغتها.
٣. يطرح أسئلة مفتوحة ومتشعبة ويقوم بتيسير المناقشة لتوضيح تفكير التلاميذ وإثرائه.
٤. يستخدم التكنولوجيا لتيسير وتحسين تعلم التلاميذ.

معياري ٢: إشراك التلاميذ في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداع.

المؤشرات:

١. يشجع المعلم التلاميذ على تطبيق مايتعلمونه في المواقف التعليمية والحياتية.
٢. يشجع التلاميذ على طرح أسئلة ناقدة.
٣. يشارك التلاميذ في أنشطة حل المشكلات ويشجع المداخل المتعددة للحلول.

معياري ٣: توفير مناخ ميسر للعدالة.

المؤشرات:

١. يؤكد المعلم على المساواة والاحترام في حجرة الدراسة.
٢. يشجع إنجازات التلاميذ وإسهاماتهم ويقدرها دون تمييز.

المجال الثالث: المادة العلمية

معياري: تمكن المعلم من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها.
المؤشرات:

١. يتابع المعلم أحدث التطورات في المادة العلمية.
 ٢. يستخدم مصطلحات المادة العلمية بطريقة صحيحة.
 ٣. يوظف المادة العلمية في أنشطة تعليمية ترسخ مفاهيمها.
- معياري: تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى.
المؤشرات:

١. يربط المعلم بين مفاهيم مادته ومفاهيم المواد الأخرى.
 ٢. يستخدم مفاهيم مادته في حل مشكلات متعلقة بمواد أخرى.
- المجال الرابع: التقويم
- معياري: تبني مفاهيم التقويم الذاتي.
المؤشرات:

١. يستخدم المعلم أساليب وأدوات متنوعة لتقييم أدائه.
 ٢. يشجع التلاميذ على تقييم أدائهم ذاتياً.
 ٣. يستخدم نتائج التقييم لتحسين الأداء.
- معياري: تقويم فعال لأداء التلاميذ.
المؤشرات:

١. يصمم المعلم أساليب وأدوات متنوعة ومبتكرة لتقويم أداء التلاميذ.
٢. يرصد التغيرات الحادثة للتلاميذ في مجالات التعلم المختلفة أولاً بأول.
٣. يكتشف نقاط القوة لدى التلاميذ ويعززها ويشخص نواحي الضعف ويعالجها.

المجال الخامس: مهنية المعلم
معياري ١: إلتزام المعلم بأخلاقيات المهنة:
المؤشرات:

١. يلتزم المعلم بقواعد العمل المتبعة في مدرسته.
 ٢. يتواصل مع زملائه ورؤسائه على أسس الإحترام المتبادل.
 ٣. يقدم نموذجا يحتذى به في الإلتزام المهني.
- معياري ٢: حرص المعلم على تنمية ذاته مهنيا بشكل مستمر.
المؤشرات:

١. يواكب المعلم ما يستجد في المجال التربوي من نظريات وممارسات.
 ٢. يتبادل الخبرات مع زملائه ورؤسائه.
- يتبع خطة لتنمية ذاته مهنيا.
- تاسعا: الرؤية الجديدة لتقييم أداء المعلم:

من المعروف أن عملية تقويم أداء المعلم تنهض على أساس معايرة الدور الذي يقوم به في الواقع بالدور المتوقع منه أي الدور الذي يتوجب عليه القيام به وذلك لتحقيق جملة الأهداف التالية:

- ١- تحديد مدى كفاية المعلم في أداء الأدوار المنوطة به.
- ٢- التعرف على ما لدى المعلم من إمكانيات مختلفة بغية تحقيق الاستثمار الأمثل لها في تحقيق الأهداف المدرسية.
- ٣- تحديد مجالات وجوانب الأداء التي تحتاج إلى تطوير وتحسين من خلال التحديد الدقيق للحاجات التدريبية الفعلية للمعلم.
- ٤- تخطيط برامج التنمية المهنية باتجاه التحسين المستمر للأداء بناء على رؤية علمية.
- ٥- الترخيص وإعادة الترخيص لمزاولة المهنة أو الترقية في العمل أو تحديد العلاوات والمكافآت.

٦- توثيق المشكلات التي تستوجب الاستغناء عن خدمات المعلم أو توقيع الجزاء المناسب عليه نظرا لتقصيره عمدا في القيام بالدور المطلوب منه على النحو المرجو.

٧- مساعدة المعلم على تقدير ذاته بالتفكير في ممارساته ومراجعة أدائه. وباختصار يمكن القول بأن تقويم أداء المعلم محدد بهدفين كبيرين:

الأول : هدف تطويري (Developmental): وذلك عن طريق تحديد نقاط القوة في الأداء لتدعيمها والتعرف على نقاط الضعف لاتخاذ التدابير العلاجية المناسبة بالإضافة إلى تخطيط برامج التنمية المهنية المستمرة وحفز المعلم على تطوير ذاته المهنية من خلال مساعدته على التفكير في ممارساته ومراجعة أدائه انطلاقا من الاعتماد على طرق وأساليب موضوعية في عمليات تقويم الأداء.

الثاني: هدف إداري (Administrative): - وذلك للمساعدة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالنقل والترقية ومنح المكافآت وتوقيع الجزاءات والاستغناء....

مراحل عملية تقييم أداء المعلم:

تتضمن عملية تقويم الأداء المراحل التالية:

١- تحديد المعايير التي يتم في ضوءها تقويم الأداء: ويتم ذلك من خلال التعرف على طبيعة العمل وتوصيفه (Job Description) ويشترط في هذه المعايير أن تكون واضحة وموضوعية بشكل ييسر فهمها وقياسها وشاملة وتقع في نطاق أدوار المعلم وما يرتبط بها من مسؤوليات.

٢- إبلاغ المعايير للمعلمين: كي يعرف المعلم ما هو متوقع منه وما يتوجب عليه إنجازه والمستوى المنشود، ومن ثم فعلى مدير المدرسة أو

من يقوم على تقويم أداء المعلم التأكد من أن المعلمين العاملين معه قد تسلموا هذه المعايير والتعليمات المتعلقة بالإنجاز المتوقع وأنهم قد فهموها بشكل صحيح.

٣- قياس الأداء الفعلي: للمعلم بناء على المعلومات المتوافرة عن أدائه ويكون ذلك بواحد أو أكثر من أدوات قياس الأداء. والمهم في هذه المرحلة هو أن يكون المقياس المستخدم يتسم بجملة الخصائص التالية:-

- الثبات (Reliability): بمعنى أن يعطي هذا المقياس نتائج متماثلة ومتشابهة نتيجة استخدامه من قبل أكثر من مقيم لأداء نفس المعلم في نفس الوقت.

- المصداقية (Validity): بمعنى أن يقيس المقياس المهارات التي صمم لقياسها دون غيرها.

- العملية (Practicality): بمعنى أن يكون المقياس سهل الاستخدام.

٤- مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير: وذلك بهدف تحديد الانحرافات بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع.

٥- مناقشة نتائج عملية التقويم مع المعلم: ليتأكد من أن عملية تقويم أدائه تمت بطريقة موضوعية من ناحية، وليتعرف على حقيقة أدائه فيسعى ذاتياً لتطوير ممارساته في الاتجاه المنشود من ناحية ثانية، وللاقتناع معه حول سبل التطوير الممكنة ووضع الحلول المناسبة لأية مشكلات تعوقه عن الوصول بأدائه إلى الأداء المعياري من ناحية ثالثة. وهنا تجدر الإشارة إلى أن هذه المرحلة تعد أصعب المراحل التي يواجهها من يقوم بعملية تقويم الأداء لأنها تتضمن مناقشة المعلم في أمور تتعلق بقدراته وإمكاناته، الأمر الذي قد يجرح

أحاسيسه لأنه يتعلّق بذاته مباشرة ونحن نعلم أن الكثير من الأفراد يسبالغون في تقييم ذواتهم أكثر مما يعبر عنه واقع أدائهم. ولهذا فإن الأمر يحتاج إلى لباقة ودبلوماسية وكياسة في مناقشة المعلم بحقيقة أدائه والعمل على إقناعه بموضوعية عملية التقييم شريطة أن تكون هذه العملية قد تمت هكذا بالفعل.

٦- المرحلة الأخيرة : في عملية تقييم الأداء هي اتخاذ القرار المناسب بالإجراءات التصحيحية إذا كان ثمة ضرورة لذلك.
وسائل وأساليب تقييم أداء المعلم:

ثمة العديد من الأساليب والأدوات التي يمكن الكون إليها في تقييم المعلم ولعل من أبرزها ما يلي:-

- ١- الملاحظة المقتنّة.
- ٢- الملاحظة بالمشاركة.
- ٣- المقابلة.
- ٤- التسجيلات المسموعة والبصرية.
- ٥- الاختبارات.
- ٦- التقارير الدورية.
- ٧- التعليق على المواقف.
- ٨- المذكرات اليومية.
- ٩- الأدلة المصورة.
- ١٠- لمحات عن الأشخاص والمواقف.

وثمة بعض الأساليب الأخرى التي يمكن الاعتماد عليها في هذا المجال غير أنه ينبغي أخذ المعلومات التي تتوافر منها بحذر شديد ومن هذه الأساليب:-

١- تقويم الأقران.

٢- تقويم التلاميذ للمعلم.

٣- المستوى التحصيلي للتلاميذ.

٤- تقويم أولياء الأمور.

الأخطاء الشائعة في تقييم أداء المعلم، وسبل التخلص منها:

وهي أخطاء تؤدي إلى عدم موضوعية عمليات تقويم الأداء ومن أبرزها ما يلي:-

١- خطأ التساهل: ويعني أن القائم بعملية التقويم يعطي جميع الأفراد تقديرات عالية بغض النظر عما بينهم من تفاوتات وفروق في القدرات حيث يكون مرجعه في ذلك التسليم بالقول: " إن إعطائهم تقديرات عالية يجعلهم يشعرون بالرضا".

٢- خطأ التشدد: وهو عكس خطأ التساهل، حيث يميل القائم بعملية التقويم بإعطاء جميع المعلمين تقديرات منخفضة بغض النظر عما بينهم من تفاوتات وفروق في القدرات ومرجعه في ذلك التسليم بالقول: " لا أحد يمكنه أن يصل إلى درجة الإتقان التام".

٣- خطأ النزعة المركزية: ويشير إلى أن القائم بعملية التقويم يميل إلى إعطاء جميع المعلمين تقديرات تتراوح حول المتوسط دون مراعاة ما بينهم من تفاوتات وفروق في القدرات.

٤- خطأ تعميم الصفات: ويحدث عندما يقوم القائم بعملية التقويم بتقدير أداء المعلم في جميع القدرات بناء على معرفته الشخصية بأداء هذا المعلم في قدرة واحدة.

٥- خطأ التشابه: ويظهر هذا الخطأ عندما يسعى القائم بعملية التقويم بمعايرة أداء المعلمين بما لديه هو من قدرات فإن كان أداؤهم يتشابه مع أدائه هو فإنه يميل إلى إعطائهم تقديرات عالية والعكس بالعكس.

٦- خطأ الانطباع الأول: حيث يوجه الانطباع الأول للقائم بعملية التقويم على المعلم موضوع التقويم تقديره لأداء هذا المعلم.

٧- خطأ المغايرة: حيث يسعى القائم بعملية التقويم هنا بمعايرة أداء المعلم موضوع التقويم بأداء آخر معلم قام بتقويمه.

٨- خطأ الموقف الحالي: ويحدث عندما يميل القائم بعملية التقويم بإصدار حكمه على أداء المعلم بناء على رؤيته لأدائه في الموقف الحالي فقط حيث ينطلق في عمله هنا من التسليم بالقول: " ما الذي باستطاعة هذا المعلم أن يقدمه أكثر من ذلك في مواقف أخرى".

الضمانات الأساسية لموضوعية ووظيفية تقييم أداء المعلم:

ثمة مجموعة من المقترحات التي تعتبر بمثابة ضمانات تساعد على تحقيق فعالية وموضوعية تقويم أداء المعلم نذكر منها ما يلي:-

١- ضرورة وجود أكثر من نموذج لتقويم أداء المعلم بحيث يتم تصميمها لهذا الغرض خصيصاً في ضوء أدوار المعلم المتغيرة وما يرتبط بها من مهام ومسئوليات وخصائص ومواصفات. شريطة أن تتضمن هذه النماذج ما ينبغي أن يقوم به المعلم من نشاطات داخل الصف وخارجه، على أن يتم تطبيق هذه النماذج أكثر من مرة خلال العام الدراسي، ثم يحسب متوسط التقديرات الكمية والوصفية لتحديد التقدير النهائي للأداء.

٢- تعديل النظرة إلى تقويم المعلم والتأكيد على أنه لا يستهدف تحديد نقاط القوة والضعف في أدائه بهدف المحاسبة فقط وإنما يكون ذلك بهدف التطوير والتحسين المستمرين، إضافة إلى تحديد وتحليل أية مشكلات وظيفية والعمل على حلها، فضلاً عن تحديد الحاجات التدريبية الفعلية.

٣- دقة المعلومات وتكاملها وموضوعيتها حيث يعتبر ذلك محددًا أساسيًا لنجاح عملية التقويم ويتطلب هذا الأمر أن تكون الأدوات التي يعتمد عليها في هذا الشأن تتصف بالموضوعية وأن يتم تجنب أخطاء التقويم السابق الإشارة إليها.

٤- أن تبنى نماذج تقويم أداء المعلم في ضوء مجموعة معايير ضمان جودة الأداء المتوقع.

٥- عدم اقتصار تقويم أداء المعلم على فرد واحد، بل لابد وأن يشارك في هذا العمل إلى جانب المشرف التربوي و مدير المدرسة كل من المعلم الأول وزملائه فضلًا عن تقويم المعلم من قبل تلاميذه وأولياء أمورهم، شريطة أن يتم ذلك باستخدام نماذج تعد خصيصًا لهذا الغرض.

٦- من الأهمية بمكان تدريب القائمين بعمليات تقويم أداء المعلم على الأصول العلمية لهذه العملية.

٧- علنية عملية التقويم وإتاحة الفرصة للمعلم لمناقشة القائم بعملية التقويم وإعطائه الحق في التظلم. فكل هذا من شأنه أن يقلل من الأخطاء فضلًا عن أنه يدعم مبادئ الموضوعية بما تشتمل عليه من الشفافية والعلاقات الإنسانية، وبغير شك فإن ذلك يوفر مزيدًا من الثقة والإحساس بالعدالة. وفي الحقيقة فإن العلنية تمثل جوهر عملية التقويم بالمعنى الصحيح والمتكامل والذي يستهدف رفع كفاءة المعلم وكفاءة المؤسسة التعليمية، أما إذا نظرنا إلى التقويم باعتباره أداة للثواب والعقاب فحسب فإنه يمكن التكتم على النتائج وإحاطتها بهذه الهالة من السرية بما يترتب على ذلك من سوء العلاقات التنظيمية وقصورها بين المعلمين بعضهم البعض وبين القائمين على عملية التقويم والإدارة.

٨- استمرارية عملية التقويم وشمولها لمجمل أدوار المعلم ومسئوليّاته.

الفصل الثامن

التنمية المهنية المستديمة للمعلم

أولاً:- الرسالة الجديدة للتنمية المهنية المستديمة للمعلم:

انطلاقاً من التصورات التي تفرضها متطلبات ضمان الجودة في التعليم عامة وجودة أداء المعلم خاصة، يمكن القول بأن رسالة التنمية المهنية الفاعلة للمعلم في إطار دوره الجديد يجب أن تنطلق من جملة الأبعاد التالية:

(أ) أن إتاحة فرص التنمية المهنية المتكافئة لجميع المعلمين وتوسيع مجالاتها وتنويع مصادرها ومساراتها وأساليبها فضلاً عن كونها باتت جميعاً من أهم شروط ومعايير تحقيق الجودة الشاملة للنظام التعليمي، فإنها أضحت من الأمور الحتمية التي تستوجبها دواعي التطوير المستمر والشامل للنظام التعليمي ليكون أكثر قدرة على الاستجابة الفورية لمقتضيات التطورات المذهلة في كافة المجالات العلمية والتكنولوجية وما تفرضه من تغيرات سريعة في أهداف التعلم الفعال ومتطلباته وما يستلزمه ذلك من تبدلات متلاحقة في شروطه وبيئته.

(ب) أن أي إصلاح أو تطوير تعليمي باتجاه معايير ومتطلبات تحقيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي، لا يمكن أن يحقق أهدافه أو يبلغ مقاصده ما لم تشكل التنمية المهنية المستديمة للمعلم بعداً أساسياً من أبعاد هذا الإصلاح وذلك التطوير، نظراً لحيوية وأهمية الدور الذي تلعبه في تجاوز فجوة الأداء بين الممارسات الحالية للمعلمين الموجودين في الخدمة أو المنتظر دخولهم إليها وبين الممارسات الجديدة التي ينبغي أن يقوموا بها ليتمكنوا من تحقيق كفاءة وفعالية النظام والتحسين المستمر لمخرجاته للارتقاء بها إلى مستوى معايير الجودة المنشودة.

ج) أن أحد أهم المعايير للحكم على مدى فعالية أنشطة التنمية المهنية المستدامة للمعلم، كركيزة أساسية لضمان جودة النظام التعليمي، يتمثل في مدى انطلاقتها، في فلسفتها وأهدافها ومن ثم تخطيط برامجها وفعاليتها، من الاقتناع بأن برامج الإعداد قبل الخدمة مهما بلغت كفايتها فهي لا تخرج عن كونها مقدمة أو مدخلا لسلسلة متواصلة من فعاليات وأنشطة التدريب والتأهيل وإعادة التدريب والتأهيل على مدار الحياة المهنية للمعلم، خاصة في ظل مجتمع سريع في تبدلاته، عنيف في تحولاته.

د) أن أحد أهم ضمانات استمرارية التنمية المهنية للمعلم، كأحد المطالب الأساسية لضمان استمرارية تأكيد الجودة في النظام التعليمي، يحتاج إلى مشاركة مجتمعية حقيقية ومخططة في جميع مراحلها وفعاليتها من خلال دمج كل من يؤثر في تعليم التلاميذ وتعلمهم في إطار ما يعرف بـ «مجتمعات التعلم».

هـ) أن التنمية المهنية للمعلم في إطار السعي لتأكيد جودة النظام التعليمي، تنجح أكثر عندما تكون جزءا من نظام أكبر لاختيار وإعداد وترخيص ومنح شهادات التأهيل الراقى للمعلمين، وهو ما يعني كذلك ضرورة توسيع رسالة معاهد ومؤسسات إعداد المعلم لتشارك بفاعلية في هذا الأمر جنبا إلى جنب مع مؤسسات التعليم الجامعي الأخرى...

ثانيا: المبادئ والمرتكزات الحاكمة لتخطيط برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم:

تتطلب عمليات تخطيط وتنفيذ وتقويم برامج متكاملة للتنمية المهنية عالية الجودة للمعلمين في إطار متطلبات ومعايير الجودة الشاملة للنظام التعليمي من جملة من المبادئ يتمثل أبرزها فيما يلي:

(أ) الواقعية: بمعنى الانطلاق في تخطيط برامج التنمية المهنية الموجهة للمعلمين على أساس من الاستقراء الواعي والتحديد الدقيق لحاجاتهم التدريبية الفعلية الحالية والمستقبلية، الأمر الذي يضمن واقعية هذه البرامج ويحقق فعاليتها.

(ب) الاستمرارية: بمعنى استمرارية عمليات التدريب لتستجيب للمستجدات التربوية والمكتشفات العلمية والتكنولوجية من ناحية ولتستوعب أهداف خطط التجديدات التربوية التي تتبناها نظم التعليم كاستجابة منطقية لمطالب التغيرات السريعة والمتلاحقة التي يملئها مجتمع المعرفة من ناحية أخرى.

(ج) الغرضية: بمعنى توجيه أغراضها ومقاصدها لتستهدف تجاوز فجوات الأداء بين الممارسات التعليمية الراهنة للمعلمين وتلك التي تتطلبها التجديدات التربوية أو التي تفرضها التطورات التكنولوجية المتلاحقة وما تمليه من تغيرات في أدوار المعلم ومسئوليّاته التعليمية.

(د) التنوع والتعدد: بمعنى تنوع أساليب وأنشطة التدريب وتعددتها من ناحية، إلى جانب تنوع البرامج التدريبية لتتلاءم وتنوع الفئات المستهدفة من المعلمين وتباين حاجاتهم التدريبية وفقا لتباين تخصصاتهم واختلاف مستويات أدائهم من ناحية ثانية.

(هـ) التكامل: بمعنى مراعاة التتابع في بناء البرامج الموجهة لكل فئة من المعلمين المستهدفين على حدة من ناحية، إلى جانب ترابط البرامج المختلفة الموجهة للمستهدفين من الفئات المختلفة منهم من ناحية أخرى.

(و) التعاونية: بمعنى أن يتم تخطيطها تعاونيا بواسطة هؤلاء الذين يستفيدون من فعاليتها وأولئك الذين يقومون على تخطيط برامجها وتنفيذها وتقويم نتائجها، وأن تدار كخطة متكاملة طويلة الأجل.

(ز) الدافعية: بمعنى أن تستند على نظام حوافز شامل يكافئ المعلم الملتزم بالاندماج في برامجها والمتميز في إنجاز متطلباتها وأنشطتها من ناحية، كما يكافئ الجادين والمبدعين من القائمين على تسييرها من ناحية ثانية.

(ح) الإنسانية: بمعنى أن تخطط برامجها وتدار فعاليتها على أساس من احترام أفكار واتجاهات المعلمين وما لديهم من خبرات ميدانية من ناحية، مع ضرورة مراعاة طاقاتهم وقدراتهم التدريبية، وخصائصهم النفسية وظروفهم الاجتماعية والعملية من ناحية ثانية.

(ط) الاختيارية: بمعنى أن تركز على المعلمين بصفقتهم جوهر عملية تعليم التلاميذ وتعلمهم، وإن شملت جميع أعضاء المجتمع المدرسي.

(ي) تمكين الأداء : بمعنى أن تركز بشكل أساسي على مهنية المعلم وتستهدف الوصول بمهاراته إلى مستويات محددة للأداء والتأهيل المهني ومتطلبات الترخيص وإعادة الترخيص لمزاولة المهنة بما يضمن قدرا محددا من تمكين الأداء المهني للمعلمين يوجههم نحو تنمية معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم في مجال التخصص وفي استراتيجيات التعليم والتعلم واستخدام التكنولوجيا وتوظيف مصادر التعلم المختلفة لبلوغ أعلى مستويات الأداء.

ك) الدمج: بمعنى دمج التكنولوجيا المتقدمة في عمليات التدريب كوسائل التدريبية من ناحية، وتمكين المعلمين من دمج هذه التكنولوجيا في عمليات تعليم وتعلم الطلاب من ناحية ثانية، ورفع كفاياتهم في استخدام المصادر المتعددة والمتنوعة التي تتيحها هذه التكنولوجيا كروافد فاعلة للتنمية المهنية الذاتية وفي تعظيم نتائج تعلم الطلاب من ناحية ثالثة.

ل) المتابعة والتقويم: بمعنى متابعة أداء المتدربين في الميدان ليتم تقويم برامجها على أساس مدى تأثيرها على فعالية أداء المعلمين وتطوير ممارساتهم وارتفاع مستوى تعلم التلاميذ وبحيث تستخدم نتائج هذا التقويم وهذه المتابعة في ترشيد جهود وخطط التنمية المهنية التالية، إضافة إلى التعرف على المتميزين من المتدربين للاستفادة منهم في تولي أدوار القيادة والتدريب في مواقع العمل المختلفة.

عناصر الرؤية الشخصية في التعليم:

١. تعامل مع التدريس على أنه خبرة عاطفية انفعالية:

يختبر المعلم طوال حياته المهنية مشاعر مثل الأمل والخوف وارتفاع المعنويات والإحباط، والشعور بالزمانة والصحبة، والشعور بالوحدة، وتمتلى نفسه زهوا بالانتصارات وتعاني من مرارة الهزيمة، وربما كانت تلك الخبرة العاطفية الانفعالية موجودة في كثير من المهن، لكنها موجودة على نحو أشد وأوضح في مهنة التعليم وذلك لعدد من الاعتبارات منها:

١) أن عمل المعلم مرتبط دائما ببشر، أكثرهم عددا تلاميذه الذين يصغرونه سنا، حيث تنشأ بينه وبينهم عاطفة من نوع خاص نتيجة لتفاعله معهم لمدى زمني طويل نسبيا. والمعلم وتلاميذه كبشر لديهم

حاجة نفسية إلى الحب وتقدير الذات. وما من معلم ينكر أن حب التلاميذ له يمثل دافعا كبيرا لعمله، لأن تحقيق المعلم لذاته يستمدّه بطريقة مباشرة من تقدير تلاميذه له، وإن افتقد هذا التقدير أصيب بالإحباط.

(٢) وكما يتعامل المعلم مع من يصغرونه سنا فهو يتعامل مع رؤسائه الذين يكبرونه، وكما يسعى لتحقيق ذاته في أعين التلاميذ، يسعى أيضا إلى تقدير ذاته من خلال ثناء رؤسائه عليه، والجزء المعنوي في هذه الحالة يراه كثير من المعلمين أعلى قيمة من الجزء المادي. وتؤكد على هذا بعض الدراسات التي أجريت على بعض المعلمين، وتبين أن حاجتهم إلى التقدير المعنوي تفوق حاجاتهم إلى زيادة رواتبهم.

(٣) ويتعايش المعلم مع مجموعة من الزملاء تنشأ بينه وبينهم علاقات التعاون أو التنافس، والتواد أو الغيرة، وتجمع بينهم ذكريات طيبة أو مريرة. وكما يبين هرم (ماسلو) فإن العلاقات التي تنشأ في العمل جزء أساسي من الشعور بتقدير الذات والدافعية إلى العمل، فضلا عن العمل من أجل الرزق أو كسب العيش.

(٤) ويرتبط التدريس في الأذهان بأنه شيء أقرب إلى الرسالة، لأنه ليس من نوع الأعمال التي تنتهي يوما بيوم، لكنه عمل متكامل متواصل لفترة طويلة نسبيا يلعب الضمير فيه دورا كبيرا، ومن ناحية أخرى يعتبر الأنبياء والرسل والمصلحون والقادة العظام معلمين للبشرية، أحدثوا تغييرا في العقول والنفوس، وهم بهذا يقدمون جوهر التعليم " تغيير العقول والنفوس "، حتى في عصر العلم والتكنولوجيا. وربما لهذا السبب تركز الأعمال الدرامية دائما على صورة المعلم الذي يتفانى في عمله لتربية الأجيال، ويعطي أكثر مما يأخذ، ومع كل متاعبه يجد التقدير في النهاية في الاعتراف بفضله على التلاميذ.

٢. كن واضحا في تحديد غرضك من التعليم:

والمقصود هنا أن تكون لنفسك رؤية شاملة كلية من عملية التعليم قائمة على مبررات أنت مقتنع بها، عليك أن تعرف أن علوم التربية ليست مماثلة للعلوم الطبيعية بمعنى أن لها قوانينها التي تحتمل أكبر قدر من الصواب والاحتمالية، وإنما هي علوم تقوم على فروض نافعة تفيد في الممارسة. وهي كذلك عرضة للصيحات التي تلو يوما وتخبو يوما آخر، خذ مثلا لذلك الصيحة التي ظهرت في ستينيات القرن العشرين المنصرم والتي كانت تطالب بإلغاء المدارس التي ظهرت. كان لها دعائها ومروجوها ونالت اهتماما كبيرا، وحملت المدرسة كل أنواع القصور والعيوب التي يظهر معها أن التخلص منها أفضل وسيلة للتعليم، لكن الواقع العملي مازال حتى الآن يقول: إن المدرسة بكل ما فيها أفضل وسائل التعليم بالنظر الى مئات الملايين الذين يستحقون بها كل عام، وبالمقارنة بوسائل التعليم الأخرى. هذا المثل يوضح أن دارس التربية عليه دائما أن يختار ويصنع القرار، وألا يتقبل كل ما يقال على أنه صواب، وإلا أصبح بمثابة قارب تتقاذفه الأمواج، وإذا كانت لك أغراضك الخاصة انعكس ذلك على أدائك وعلى التلاميذ أنفسهم. فهنا وهنا فقط سوف يشعرون أنهم يتعاملون مع معلم يعرف ما يفعله ويحدد طريقه بوضوح، وهذا شعور ضروري لمن نسلم له التوجيه والقيادة.

٣. فكر وأنت تعلم كيف كنت وأنت تتعلم:

تذكر موقفك في حجرة الدراسة حين كنت تلميذا، بم كنت تشعر؟ أنت في تلك الحالة " ذات " حساسة تستشعر التهديد من جانب المعلم بكلمة نابية أو معاملة جافة تقلل قدرك بين زملائك، أو تتحفر للإجابة عن سؤال لكنك تجد نفسك محرجا لأنك تخشى الخطأ، أو تبذل جهدا

ففى متابعة المعلم لأن ذهنك يشرد منك، أو تتعطل عن المتابعة لأنك تفكر فيما قاله المعلم قبل أن ينتقل إلى موضوع جديد. لا شك أنك مررت بخبرات سارة ومؤلمة في حياتك كتلميذ، وأحببت بعض المعلمين وشعرت بالعداء نحو الآخرين.

حجرة الدراسة إذن مكان ملئ بالمشاعر، وأنت تتعامل كمعلم مع بشر من لحم ودم لا مع نظريات، والعملية التعليمية ليست عملية عقلية صرفة. لتعرف أنك تسهم إلى حد كبير في تكوين "صورة الذات" لدى التلميذ بطريقة تعاملك معه، فصورة الذات نأخذها من ردود فعل الآخرين ذوى الأهمية في حياتنا. وإن كان التلميذ قد مر بخبرات النجاح والفشل قبل دخوله المدرسة، إلا أن نجاحه وفشله بعد الالتحاق بالمدرسة يصبح رسميا مؤسسيا، ومن ثم تصبح سعادته أو تعاسته رسمية مؤسسية.

ومؤدى ذلك أنه من المفروض أن توازن بين الثواب والعقاب، على أن ترجح كفة الثواب على كفة العقاب، التشجيع يحفز إلى العمل، وشعور التلميذ بقيمته في نظرك يسهم في تكوين صورة إيجابية عن ذاته، والتحقير أو التصغير يؤدي إلى تصور مشوه للذات، جزء من أمانة المعلم مسئوليته عن تكوين شخصية التلميذ، وبناء الجانب العاطفي فيه.

٤ - حاول أن تتقن عملك، ولا تحاول أن تكون كاملا:

ضع في اعتبارك أن المعلم الكامل أسطورة، ومن يزعم أنه أستاذ فى التدريس إنما هو فى الحقيقة أستاذ فى الادعاء. فى ذهن كل منا نماذج لمن نعتبرهم معلمين أكفاء، قد يكون منهم من درسنا على يديه، وقد يكون منهم نجوم فى وسائل الأعلام أو غير ذلك. والمشكلة أننا لا نستطيع أن نجمع بين مزايا كل واحد منهم لنتحلى بها، أو حتى أن نقلد أحدهم فى أسلوبه لأن لكل فرد تميزه الخاص. لذلك تعتبر الطريقة المثلى لتكون معلما متميزا أن تكون أنت نفسك، أن تكتشف تفردك الخاص

وتتميه. إن كنت هادئ الطباع مثلا لا تحاول أن تكون الشخصية المرححة الصاخبة مثل بعض من تعجب بهم، لأن الهدوء أيضا ميزة، المهم أن تحدد لنفسك طابعا وألا تتقلب بين النماذج التي تعجبك وسوف يتقلبك تلاميذك كما أنت، لأن هؤلاء الصغار قادرين على أن يستشعروا الصدق مع النفس، وينفروا من النظاهر.

كذلك عليك ألا تعتقد أن هناك طريقة مقدسة للتعليم، أو أسلوبا يمكن استخدامه في كل الأوضاع، فليس ثمة فلسفة أو نظرية من الممكن أن تأسر الواقع وتسيطر عليه سيطرة تامة، حتى كبار المنظرين مثل: (جون ديوى أو هيلدا تابا أو باولو فريري) ليس في إمكانهم أن يكونوا معلمين كاملين. نحن نستفيد من هذا وذاك، لكن لننتج شيئا جديدا بحمل طابعنا، وما ندرسه يصلح فقط كنقاط بداية علينا أن ننميه بتقويمنا لأنفسنا باستمرار، وبإصدارنا لأحكام من خلال الممارسة على ما يصلح وما لا يصلح من طرق وأساليب، لهذا يقال: إن التدريس علم وفن، لأن فيه الجانب القائم على الدراسة، وفيه المهارة في التطبيق، وفيه أيضا الجانب الأبداعي، كما أنه محوط بالجانب العاطفي.

٥. رضا التلاميذ ليس المعيار الوحيد لكفاءتك:

كل معلم يتوقع أن يكون محبوبا من تلاميذه، ومن ينكر رغبته في الحصول على حبهم فهو ينكر واحدا من أهم الدوافع للعمل بالتدريس. الأكثر من هذا أن المعلم تداخله رغبة في أن يعتبره التلاميذ أفضل المعلمين، وأن يحبوه أكثر من غيره، وذلك ما يسبب الخيرة المهنية، وإن لم يحصل المعلم على هذا الحب والتقدير فلربما انقلب إلى شخص عدواني ليحصل على الاحترام الناتج عن الخوف، كبديل لما فشل في الحصول عليه من حب وتقدير، لكن الرغبة المشروعة في حصول المعلم على حب وتقدير التلاميذ لها جوانب سلبية. حين يقابل التلاميذ جهودنا

بالنفور أو اللامبالاة، نصاب بالإحباط. في هذه الحالة علينا أن نتبين السبب الحقيقي في النفور أو اللامبالاة، ربما يكون السبب راجعا إلى المقاومة الطبيعية من جانب بعض التلاميذ لتقبل الأساليب الجديدة في التعليم، حين تطلب منهم التحليل، والنقد، والتركيب، والتطبيق، وما إلى ذلك من عمليات عقلية، بدلا عن أسلوب الحفظ والتسميع الذي درجوا عليه، فتوقع أن تقابل بالمقاومة. وحين يكون المقرر الدراسي غير مناسب لتفكيرهم أو سيئ العرض، فسيوجه التلاميذ مشاعر الغضب إليك وكأنك المسئول عن المقرر. وهناك حقيقة هامة، وهي أن كثيرا من نشاطات الخبرة التعليمية لا يقدرها التلاميذ إلا بعد فترة طويلة، وهم يعانون أثناء عملية التعلم ذاتها، فلا تتوقع دائما أن تجد الجزاء الفوري على كل أعمالك، لكن هذا لا يمنع أيضا من مراجعة نفسك إن لم تجد الحب والتقدير الكافيين، المهم ألا تفقد الثقة بقدراتك، وألا تختبئ خلف آليات الدفاع والخداع في الوقت ذاته، فمن المتوقع أن تخفق أحيانا، والاعتراف علامة من علامات السوية.

٦- اجعل دافيتك محركا لدافعية التلاميذ:

التدريس تفاعل بين اثنين وليس مجرد عمل يؤديه المعلم بمساعدة تكنولوجيا التعليم، ولا يتم التفاعل إلا إذا كان المعلم مدفوعا لكي يعلم، وكان التلميذ أيضا راغبا في التعلم، لا يستجيب التلميذ لمعلم يشعر بأنه يؤدي واجبا مفروضا عليه، ولا لمعلم لا يشعر بقيمة ما يعلمه. بينما قد يغفر التلميذ لمعلم زلات كثيرة أو يتجاوز عن بعض نواحي القصور إذا شعر أن معلمه متحمس لعمله. والحماس يعدى، كما أن الفتور هو الآخر يعدى، وربما في حياة كل منا معلم شعرنا أن دافعه الأول لكي يعلم هو حبه لما يعرف، ورغبته الشديدة في أن يجعل الآخرين يعرفون شيئا مما يعرف. المعلم الذي يهيم حبا في اللغة العربية يقوم ألسنتا وطريقة

تفكيرنا، وهو ما يتجاوز إيماننا ببعض قواعد اللغة. والمعلم الذى يؤمن بأن الفيزياء أم العلوم يكون لدينا اتجاهها إيجابيا نحو علوم العصر يتجاوز معرفتنا ببعض قوانين الطبيعة. وتلك الأشياء هى ما يبقى معنا حتى وإن نسينا بعض المعلومات التى درسناها. وذلك المعلم المتحمس لعمله يمكن أن يتعبنا وقت الدراسة، ولكننا نحمل له ذكرى طيبة وتظهر في مخيلتنا صورته بارزة، بينما تتوارى صورة المعلمين الآخرين في طي النسيان لأنهم لم يتركوا أثرا إيجابيا فى نفوسنا، أو لأنهم كانوا يمارسون عملهم بأسلوب باهت لا حياة فيه.

وهناك وجهتي نظر في مسألة الدافعية، الأولى ترى أن التعليم يجب أن يكون ممتعا كما هو الحال في الهوايات والألعاب. والوجهة الثانية ترى أن نشاطات المدرسة مملة بالضرورة، بل وربما تكون كسرية على النفس أيضا، ومن ثم يجب الاعتماد على الثواب والعقاب، والوجهة الأولى ترى أن الدافع يجب أن يكون داخليا، والوجهة الثانية ترى أن الدافع يجب أن يكون خارجيا، وكلا من الوجهتين يعتبر متطرفا. أما الدراسات الحديثة في الدافعية فتثبت أنه إلى جانب حماس المعلم لعمله، فإن عدالته في معاملة التلاميذ لها أثر كبير في إذكاء دافعيتهم أو إخمادها. شجع الخامل، ساهم في ترقية تصور المنطوي على ذاته، تحدى أفكار المتفوق، ركز على أن ٩٥ % من العبقرية مثابرة، والباقي ذكاء.

٧- هين المناخ التعليمي المناسب:

المقصود بالمناخ التعليمي هنا مجموع العلاقات الإنسانية بين التلاميذ وبعضهم البعض من ناحية، وبينهم وبين المعلم من ناحية أخرى، وما يسود تلك العلاقات من حماس أو فتور، وتواد أو عدا، ومشاركة أو تنافس. وكثير من المعلمين لا ينتبهون إلى ذلك الجانب، علما بأنه من أهم جوانب العملية التعليمية التي تستلزم كفاية خاصة من المعلم. البعض

يقول: "علي أن أقدم الدرس كما ينبغي، ومن لا يفهم فتلك مشكلته".
 والبعض يهتم باستقطاب اهتمام التلاميذ بحيث تكون العلاقات في حجرة
 الدراسة علاقات أحادية، بين المعلم من جهة، وكل تلميذ من جهة أخرى،
 ويقاس نجاحه بمدى الاهتمام الذي حصل عليه من تلاميذه، ومدى
 تجاوبهم معه أثناء التدريس. لكن ما يجب أن يعطى الأولوية في الأهمية
 هو تفاعلات التلاميذ مع بعضهم لبعض، مدى مشاركتهم في الأعمال
 الجماعية، ومدى تقدير كلا منهم للآخر، ومدى تقبل الاختلاف و احترام
 الرأي المغاير وحسن الاستماع. بعبارة أخرى، من المفروض أن يكون
 التلميذ بؤرة الاهتمام للمعلم نفسه، لأن الهدف من العملية التعليمية في
 الأساس هو تنمية شخصيات التلاميذ من كافة الجوانب، وليس إشباع
 رغبة المعلم في الحصول على الاهتمام من جانبهم وتحقيق ذاته باعتباره
 قائدا. تلك نقطة وإن بدت بسيطة إلا أنها نقطة فارقة بين نوع من
 التدريس وآخر، وتحتاج من المعلم إلى مجاهده النفس لكي ينكر ذاته إلى
 حد ما وإلا كان اتجاهه من التدريس إشباع "نرجسيته" الخاصة ونزعه
 إلى السيطرة على الآخرين.

٨. تفهم اللحظة الحقيقية للتعليم:

لو أن التلميذ أعاد ما تقول، أو ما قرأ في الكتاب بكل دقة، فهذا لا
 يعني أنه في الحقيقة قد تعلم، هذا يعني فقط أنه اختزن في الذاكرة ما سمعه
 أو قرأه، لكن اللحظة الحقيقية للتعليم تحدث حين يدرك التلميذ معنى فكرة
 مهمة، وكل ما عدا ذلك إنما هو وسائل لتلك الغاية. لذلك يعني التدريس
 الجيد بمساعدة التلميذ على فهم أعداد قليلة من الأفكار والمفاهيم والتعميمات
 والقوانين والمبادئ المنهجية. هذه المجردات من شأنها أن توجد الرباط
 بين حشود المعلومات المتناثرة، ويصير للمعلومات فائدة إذا تأكدت المعاني
 الرئيسية بخبرات متتالية. ومهارة المعلم في هذه الحالة تتمثل في قدرته

على انتقاء ما يدرسه مما يمثل صلب المادة التعليمية، والذي يمكن أن يفيد فيما بعد. وليس ذلك شيئاً معتاداً من جانب المعلمين، ولا من جانب التلاميذ، فالفكرة التي مازالت سائدة هي أن المعلم الجيد " بحر من المعلومات " لا منظماً أو موجهاً للتفكير، ويقنع التلاميذ بالعلم الذي يملأ رؤوسهم بالمعلومات ليستطيعوا أن يجيبوا في الامتحانات. ولهذا السبب ستجد بعض المقاومة من جانب التلاميذ بإصرارك على عمليات التفكير المختلفة أكثر من الذاكرة. وعليك أن تدرك أن من بين التلاميذ من سيقاومك في عناد، لكن تأكد أن رؤيتك الخاصة أفضل من رؤيته، وأن المقاومة في بداية تدريس المقرر ستخف مع نهاية تدريسه، وأفضل نتيجة تصل إليها في النهاية هي أن تترك تلاميذك وهم يشعرون أن في إمكانهم الاعتماد على أنفسهم في التعلم، وأن دورك بالنسبة لهم قد انتهى.

٩- جرب مغامرات الأفكار:

من آفات أي عمل الرتابة والتكرار، وليس التدريس حالة خاصة لا تصيبها تلك الآفة. يصير التدريس مهمة ثقيلة إن كرر المعلم نفسه شهراً بعد شهر، وعاماً بعد عام. لأنه لحسن الحظ أن التدريس يختلف عن أعمال كثيرة في أنه عملية تشكيل، أو عملية إعادة صياغة للإنسان. وكانت تلك العملية محور عمل " ببجماليون " ومسرحية " سيدتي الجميلة " وكان ذلك عملاً إبداعياً، لأن الإبداع ما هو إلا عملية تشكيل.

وكل منا يمتلك تلك الرغبة ويحاول إشباع عاطفة التشكيل. لكن في التدريس توجد قواعد وتوجد قيود، والإبداع شذوذ عن القاعدة فمعنى ذلك أنه لا بد من وجود القاعدة أولاً، ودون القاعدة فليس ثمة إبداع، وإنما توجد الفوضى. ترجمة ذلك أن المعلم إن أراد الإبداع فمن الضروري أن تتوفر لديه معلومات وخبرات، لأن الخيال الثرى المبدع يقوم على خبرات ثرية لها رصيدها في الذاكرة، ثم لا بد أن تتوافر الشجاعة لمغامرة الأفكار بمحاولة التجريب والاستعداد لتحمل الإخفاق، أو مواجهة ضغط أصحاب

الأساليب التقليدية. جرب أساليب وطرقاً جديدة في التدريس والتقويم، عدل أهدافك في بعض الأحيان أثناء تفاعلك مع التلاميذ حين يظهر موضوع لم يكن في الحساب ويستحق الدراسة، أدخل بعض أساليب التشجيع والثواب التي لم تستعملها من قبل، راهن نفسك على النجاح بعد أن يصيبك شيء من الإحباط بالتعديل في أسلوبك، استمع إلى صوتك الداخلي الذي يقلقك، ويقول لك أن ثمة شيئاً يحتاج إلى تغيير. بهذا تتكون رؤيتك الخاصة في التدريس، وهنا وهنا فقط تكون قد حققت فعاليتك كمعلم وتشعر أن لك قيمة، وأنتك تملك ما لا يملكه كثيرون غيرك.

رسالة للقائمين على شئون إعداد المعلم المصري وتنميته المهنية

أعيدو للمعلم العربي اعتباره الذي كان!!!.

لعلنا من خلال ما قدمناه، من أفكار ومعلومات، حوارات ونقاشات، آراء ووجهات نظر، حول موضوع معايير الجودة في أداء المعلم، نكون قد وصلنا إلى جملة القنوات التالية:

١- أن بيئة التعلم التي دشنتها حضارة مجتمع المعرفة التي تعيش البشرية اليوم في ظلها، ألقت - ولم تزال تلقي - بظلال كثيفة على دور المعلم ومسئوليته المهنية ... مما ترتب عليه أن أصبح دور معلم اليوم، وبالأحرى سيكون دور معلم المستقبل، يختلف من حيث الشكل والمضمون عن الدور التقليدي للمعلم، بحسبانه مسئولاً عن تقديم نوعية تربوية جديدة تتطلبها مقتضيات حضارة جديدة لم تشهد البشرية مثيلاً لها من قبل، من حيث كونها محكومة في الأساس بالعلم، وموجهة أساساً بالتكنولوجيا ... بل التكنولوجيا الذكية ... والأكثر ذكاءً.

٢- أنه بالرغم من تعدد أدوار معلم اليوم، ومسئوليته المهنية وتشعبها على نحو ما ورد، إلا أن عمله في هذه الأدوار وتلك المسئوليات سيكون أكثر جاذبية وأشد تشويقاً من العمل في أية مهنة أخرى.

٣- أن التكنولوجيا التعليمية الذكية والأكثر ذكاء سوف تخلص المعلم من الكثير من الأدوار والمسؤوليات الروتينية ليتفرغ للأعمال الإبداعية ... الأمر الذي يساعده على تحقيق ذاته والشعور بالرضى المتنامي عن عمله وعن مهنته أقصد رسالته السامية.

٤- أنه وفي ضوء الاعتبارات السابقة، كذا في ضوء الاهتمام المتزايد من قبل المجتمعات، خاصة النابغة منها، بالتعليم، وسعيها لتطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة في مؤسساته، فقد واكب ذلك اهتماما مناظرا للإرتقاء بمستوى أداء المعلم من خلال تبني مداخل جديدة لتطبيق معايير لضمان جودة إختياره وانتقائه، إعداده قبل الخدمة وتنميته المهنية المستمرة في أثنائها، بما في ذلك معايير الترخيص وإعادة الترخيص للانخراط في مزاولة مهنة التعليم.

٥- أن نظرا لما يشهده مجتمعنا العربي في الوقت الراهن من محاولات لتحقيق نهضة تعليمية، كمية وكيفية، فسوف يسعى العديد من الأفراد للالتحاق بالعمل كمعلمين، مما يستلزم بالضرورة تبني سياسات جديدة للإرتقاء بمستوى أداء المعلم العربي ليتمكن من لعب دوره المنتظر في تطوير الممارسات التربوية في نظامنا التعليمية ودفعها نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة، وما الطريق إلى ذلك إلا من خلال الأخذ بفكرة معايير محددة لضمان الجودة في عمليات إختياره وإعداده قبل الخدمة، الترخيص له بمزاولة المهنة، إلى جانب تقويم إدائه وتنميته المهنية في طور الانخراط في الخدمة.

٦- وكما رأينا أهمية وحيوية الدور الذي يقوم به المعلم الفعال للتأثير في مجتمعه من خلال تأثيره في أبنائه، فإننا على أمل بأن تتبنى مجتمعاتنا العربية، قيادات وشعوب، فرادي وجماعات، كافة السبل التي من شأنها أن تعيد في القريب العاجل، بل والعاجل جدا، للمعلم العربي جلاله الذي

كان ... وذلك أنه إذا كانت الخبرة التاريخية قد رسخت لدى حكماء أمة القناعة بأن مستقبل أمتهم يتحوصل في نوعية التعليم الذي تقدمه لأبنائها، فإن نوعية هذا التعليم تتحوصل بدورها في طبيعة أداء معلمي هذه الأمة، وهو الأمر الذي يستوجب منا جميعا الإقرار بأن معلمينا يمسون بأيديهم مستقبل أمتنا العربية وهو ما يفرض علينا ضرورة إعادة الاعتبار لمعلمينا، والانطلاق في ذلك من النظر إلى المعلم، كل معلم، على أنه أمة في واحد، وأن تأثيره بات يمتد لكل قطعة على أرض المجتمع، وإلى كل ركن في كل بيت. ولعل هذا يتطلب منك أن تختتم هذه الجولة بقراءة النص التالي:

المعلم : أمة في واحد

إننا حينما نتأمل في عمل المعلم وأدواره ومسئوليته المهنية ... لن نتردد في القول : إن المعلم يمثل عقل الأمة وضميرها، فهو يحمل في وجدانه مشاعرها وآمالها، ثقافتها وتاريخها، وعلى عاتقه يقع صنع مستقبلها وأمجادها، فهو بحق " أمة كاملة تعيش في قلب واحد " . ذلك أنه من الصعب أن تفكر في مهنة لها هذه الدرجة من الأهمية والتأثير في حياة المجتمع وحياة أبنائه .. فالمعلم هو صانع الطبيب وصانع المهندس وهو صانع الضابط وصانع القاضي، وهو كذلك صانع الأديب وصانع المفكر ... إنه صانع كل الرجال والنساء في المجتمع ... ومن ثم فمن غير المعلم ينبغي أن يلم ويتابع المعرفة في علم أو أكثر، من غيره ينظم مجموعة أو أكثر من التلاميذ ويديرها، ومن غيره كذلك يوفر لهم ما يكفل رضاهم ونجاحهم. من غير المعلم يتعامل مع هذا الكم من الأدوات التكنولوجية، ومن غيره لا يسعى للاهتمام بالعمل وحده، بل وبالحفاظ على علاقات طيبة مع أسرة العميل ... ومجتمعه المحلي، من غيره أيضا يكون موضوع حديث كل الأسر كل مساء، وأخيرا وليس آخرا، من غير المعلم يجد أن لكل فرد في المجتمع تقريبا رأي فيما يتوجب عليه عمله .. وكيف يقوم بهذا العمل ؟ لا أحد غير المعلم ..

ألم أقل إن المعلم أمة في واحد.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. الدرامكة، مأمون (وآخرون): إدارة الجودة الشاملة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠١.
٢. الكندري، جاسم، وفرج، هاني (٢٠٠١): " الترخيص لممارسة مهنة التعليم: رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي"، كلية التربية، جامعة الكويت.
٣. الكيلاني، أنمار: " التخطيط للتغيير نحو إدارة الجودة الشاملة في مجال الإدارة التعليمية " في المؤتمر العلمي السنوي السادس لكلية التربية -جامعة حلوان: نحو تعليم عربي متميز لمواجهة تحديات متجددة، ١٢-١٣ مايو ١٩٩٨.
٤. الهلالي، الهلالي الشربيني: " إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي "، في مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، العدد ٣٧ مايو ١٩٩٨.
٥. جابر، عبد الحميد جابر: مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال: المهارات والتنمية المهنية ، دار الفكر العربي، القاهرة ، ٢٠٠٠.
٦. _____: استراتيجيات التدريس والتعلم ، دار الفكر العربي، القاهرة ، ١٩٩٩.
٧. _____: التدريس والتعلم: الأسس النظرية- الاستراتيجيات والفاعلية ، دار الفكر العربي، ١٩٩٨.

٨. حسان، حسان محمد (وآخرون): أصول التربية ، دار الكتاب الجامعي، العين، الطبعة الثانية ، ٢٠٠١.
٩. درباس، أحمد سعيد: " إدارة الجودة الكلية: مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي: دراسة وصفية"، في رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد ٥٠، ١٩٩٤.
١٠. زين الدين، فريد عبد الفتاح: حلقات الجودة: المفهوم والتطبيقات، ظافر للطباعة، الزقازيق، ١٩٩٨.
١١. سيد أحمد، عبد السميع: دراسات في علم الاجتماع التربوي ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، ١٩٩٣.
١٢. سيد أحمد، عبد السميع، سليمان، سعيد أحمد: التربية والمستقبل، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠١.
١٣. سليمان، سعيد أحمد (وآخرون): خبرات تربوية استكشافية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٢.
١٤. عشية، فتحي درويش: "الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري: دراسة تحليلية" في المؤتمر العلمي السنوي السابع لكلية التربية - جامعة حلوان: تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة، ٢٦-٢٧ مايو ١٩٩٩.
١٥. عقيلي، عمر وصفي: مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة: (وجهة نظر)، دار وائل للنشر، عمان الأردن، ٢٠٠٠.

١٦. غنيمه، محمد متولي: سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي ، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ، ١٩٩٦.

١٧. ماضي، محمد توفيق: تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الخدمية في مجالي الصحة والتعليم ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ٢٠٠٢.

١٨. مجاهد، محمد إبراهيم عطوة: " الاعتماد المهني للمعلم: مدخل لتحقيق الجودة في التعليم " في مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، العدد ٤٨ يناير ٢٠٠٢.

١٩. مرعي، توفيق (وآخرون): أخلاقيات مهنة التعليم، وزارة التربية والتعليم، دائرة إعداد وتوجيه المعلمين ، مسقط ، ١٩٩٣.

٢٠. _____: مدخل في التربية ، وزارة التربية والتعليم، دائرة إعداد وتوجيه المعلمين، مسقط ، ١٩٩٣.

٢١. _____: معلم الصف، وزارة التربية والتعليم، دائرة إعداد وتوجيه المعلمين ، مسقط ، ١٩٩٣.

ثانياً : المراجع الأجنبية:

- 1- Blackington III and another, *School Society and the Professional Educator*, N.Y. Holt Rinehart and Winston Inc., 1968.
- 2- Darling-Hammond, L. ``Educating teachers for the next century, Rethinking practice and policy``. In Gray A. griffin (ed.) *the education of teachers Ninety-eighth Yearbook of NSSE*. The University of Chicago Press, Chicago, III, 1999.
- 3- McClure, G.A. `` Teacher employment and professionalism ``. In Gray A Griffin (ed.) *The education of teachers*, NSSE, 1999.
- 4- Michell, G.D., *Dictionary of Sociology*, London, Routledge and Kegan Paul, 1968.
- 5- National Council for Accreditation of Teacher Education, *Standards, Procedures, and Policies for the Accreditation of Professional Education Units*, 1995.
- 6- National Council for Accreditation of Teacher Education *A Vision of the Professional Teacher for 21st Century*, NCATE, 2002.
- 7- National Council for Accreditation of Teacher Education *Standards for Professional Development Schools* NCATE, 2001.
- 8- Yonger, R.J. `` the role of standards in teaching and teacher education``. In Gray a Griffin (ed.) *the education of teachers*, NSSE, 1999
- 9- Zeichner, Kenneth M., *Reflective Teaching: An Introduction*, N.J., LEA Publishers, 1996.
- 10- <http://www.ncate.org>. *The Standards of Excellence in Teacher Preparation*.

محتويات الكتاب

الصفحة	الموضوع
٧	المقدمة
	الفصل الأول
١٥	المعلمون بناة ثقافة
	أولاً: مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين في النصف الثاني من
١٨	القرن ١٩
	ثانياً: مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين في النصف الأول من
٢٤	القرن ٢٠
	ثالثاً: مؤسسات إعداد وتكوين المعلمين في النصف الثاني من
٢٧	القرن ٢٠
٣٤	رابعاً: الموقف الراهن لإعداد المعلمين في مصر
	خامساً: تصور مستقبلي لمؤسسات إعداد وتكوين المعلمين في
٥٧	ضوء المتغيرات العالمية
	الفصل الثاني
٧١	العمل المهني ومتطلباته
٧١	أولاً: التعرف على الاتجاهات نحو العمل في مهنة التعليم
٧٥	ثانياً: العمل المهني ومتطلباته
٧٧	ثالثاً: مفهوم مهنة التعليم
٨٠	رابعاً: مقومات مهنة التعليم
	الفصل الثالث
٨٧	مهنة التعليم ومهنية المعلم
٨٨	أولاً: تعريف المهنة
٩١	ثانياً: محددات المهنة

الموضوع	الصفحة
ثالثا: مهنة التعليم فى ضوء محددات المهنة.....	٩٣
رابعا: التعليم كمهنة.....	٩٩
خامسا: مهنة التعليم بين النظرية والممارسة.....	١١٠
سادسا: معلم الألفية الثالثة.....	١١٤
الفصل الرابع	
أخلاقيات مهنة التعليم	
أولا: مفهوم الأخلاق وأهميتها فى تحقيق الضبط الاجتماعى...	١٢٣
ثانيا: أخلاقيات مهنة التعليم.....	١٢٥
ثالثا: السلوك الأخلاقى فى إطار مهنة التعليم.....	١٣٠
رابعا: بنود أخلاقيات مهنة التعليم.....	١٣٢
الفصل الخامس	
مستقبل مهنة التعليم	
أولا: واقع التعليم المصرى فى الوقت الراهن.....	١٤١
ثانيا: النوعية التربوية المطلوبة.....	١٥٠
ثالثا: إصلاح وتطوير مهنة التعليم.....	١٧٦
رابعا: تطبيق ثقافة الجودة الشاملة.....	١٧٩
خامسا: معايير جودة الممارسة المهنية.....	١٨١
الفصل السادس	
معلم القرن الحادى والعشرين	
أولا: محددات وموجهات أدوار المعلم.....	١٨٨
ثانيا: خصائص حضارة القرن الواحد والعشرين.....	١٩٠

الموضوع	الصفحة
---------	--------

الفصل السابع

٢١٥	معايير الجودة في أداء المعلم
	أولاً: خصائص ومواصفات إنسان حضارة القرن الواحد والعشرين.....
٢١٩	
٢٢٣	ثانياً: خصائص ومقومات بيئة التعلم الجديدة.....
٢٣٢	ثالثاً: طبيعة عمل المعلم في بيئة التعلم الجديدة.....
٢٣٤	رابعاً: أبعاد وحدود الدور الجديد للمعلم في بيئة التعلم الجديدة..
٢٣٦	خامساً: خصائص ومهارات المعلم الفعال.....
٢٥٣	سادساً: مراحل التطور المهني للمعلم.....
٢٥٤	سابعاً: كفاية المعلم وفاعليته في إطار معايير الجودة.....
٢٥٦	ثامناً: المعايير المصرية لجودة أداء المعلم.....
٢٥٩	تاسعاً: الرؤية الجديدة لتقييم أداء المعلم.....

الفصل الثامن

٢٦٧	التنمية المهنية المستدامة للمعلم
٢٦٧	أولاً: الرسالة الجديدة للتنمية المهنية المستدامة للمعلم.....
	ثانياً: المبادئ والمرتكزات الحاكمة لتخطيط برامج التنمية المهنية.....
٢٦٨	
	ثالثاً: رسالة للقائمين على شؤون إعداد المعلم المصري وتنميته المهنية.....
٢٨٠	
٢٨٩	الفهرس.....

٢٠٠٨/١٤٨٧٤	رقم الإيداع :
I.S.B.N	الترقيم الدولي :
977-328-496-4	

ونحن إذ نقدم هذا الكتاب إلى القارئ العربي، إنما يحدونا الأمل أن نكون قد نجحنا في إيصال رسالة صريحة، إلى جميع المهتمين بالشأن التربوي، والمنشغلين بهوموم، مفادها: يا أحبائنا من منكم لم يزل وجدانه ينبض، حتى اليوم، بفعل تأثيرات معلم إنسان؟ ومن منكم لم يزل يحمل في عقله، حتى اليوم، بصمات معلم فعال؟ يا أحبائنا أعيدوا للمعلم العربي إعتباره الذي كان، فالمعلم يمثل عقل الأمة وضميرها، فهو يحمل في وجدانه مشاعرها وآمالها، ثقافتها وتاريخها، وعلى عاتقه يقع صنع مستقبلها وأمجادها، فهو بحق " أمة كاملة تعيش في قلب واحد ". ذلك أنه من الصعب أن تفكر في مهنة لها هذه الدرجة من الأهمية والتأثير في حياة المجتمع وحياة أبنائه .. فالمعلم هو صانع الطبيب وصانع المهندس، وهو صانع الضابط وصانع القاضي، وهو كذلك صانع الأديب وصانع المفكر ... إنه صانع كل الرجال والنساء في المجتمع.

Bibliotheca Alexandrina



0993063

٣٨-٤٠ ش سوتير - الأزارطة - الإسكندرية

تليفاكس: ٤٨٦٨٠٩٩ - ٤٨٦٣٦٢٩ - ٤٨٥١١٤٣

E-mail: darelgameaelgedida@hotmail.com