مبادئ التدريس

إعداد

أ.د/ ممدوح محمد عبد المجيد

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التربية ــ جامعة السادات

وكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة

اسم الكتاب : مبادئ التدريس
إعداد : أ.د/ ممدوح محمد عبد المجيد

الناشر : دار جوانا للنشر والتوزيع

العنوان : ٩٩ أبراج الأمل
الاوتستراد – المعادى
ت : ٠١٠٠٣١٨٢٦١٥
البريد الالكترونى
dar_farha_2020@yahoo.com
Dargwana2050@yahoo.com
رقم الايداع : ٢٠٢٠/٣١٨٦
الترقيم الدولى : 978-977-6465-96

الموزع : دار العلوم للنشر والتوزيع

العنوان : ٢٩ شارع ٩ – المعادى
ت : ٠١٢٢٦١٢٢٢١٢

البريد الالكترونى
daralaloom@hotmail.com

الموقع الالكترونى
www:dareloloom.com

محمد عبد المجيد ، ممدوح
مبادئ التدريس / ممدوح محمد عبد المجيد ، القاهرة : جوانا
للنشر والتوزيع – ٢٠٢٠
ص – سم
تدمك 978-977-6465-96
١- التدريس
أ- العنوان ٣٧٨.٣

طبعة ٢٠٢٠

المحتويات

م	المحتويات	الصفحات
1	**الفصل الأول :مهنة التدريس .. الطبيعة والأهمية**	5
2	أهمية مهنة التدريس	9
3	أهمية دور المعلم	11
4	واجبات المعلم ومسئولياته	13
5	بعض صفات المعلم الناجح	26
6	**الفصل الثانى :المعلم ومهنة التعليم**	37
7	الخصائص التى يجب أن تتوافر فى المعلم	40
8	الجوانب المختلفة لدور المعلم	45
9	نماذج غير مرغوبة من المعلمين	54
10	المعلم وبعض المشكلات التى تواجهه	57
11	**الفصل الثالث :التربية العملية وأهميتها للطالب المعلم**	71
12	أهداف التربية العملية	75
13	واجبات الطالب المعلم فى التربية العملية الميدانية	80
14	كفايات أساسية يجب توافرها لدى الطالب المعلم	83
15	**الفصل الرابع : التخطيط للتدريس**	95
16	أولاً : التخطيط التمهيدى	97
17	ثانياً : التخطيط المستمر	107
18	**الفصل الخامس : مهارات التدريس**	119
19	مهارت التهيئة للتدريس	121
20	مهارة عرض الحقائق والمفاهيم العلمية	124
21	مهارة صياغة وتوجيه وتقبل الأسئلة	127
22	مهارة التفاعل بين المعلم والمتعلم	129

م	المحتويات	الصفحات
23	مهارة التعزيز	130
24	مهارة استخدام تكنولجيا التعليم فى التدريس	132
25	مهارة ادارة الفصل	137
26	مهارة تقويم الدرس	138
27	تعريف التقويم	139
28	**الفصل السادس: التقويم**	143
29	التقويم – مفهومه والغرض منه	145
30	الأسس التى يقوم عليه التقويم	148
31	أدوات التقويم	153
32	**المراجع**	164

1
الفصل الأول
مهنة التدريس ..
الطبيعة والأهمية

لعله من المناسب في مقرر مثل هذا يدور في معظمه حول المعلم وخطورة دوره الذي يؤديه في الحياة أن نتناول طبيعة المهنة الجليلة التي يؤديها . إن آلاف البشر ـ رجالاً ونساء ـ يؤدون هذا العمل ويحترفونه إما إيماناً به وبالأهداف السامية التي يسعى إليها . وإما لمجرد كونه عملاً يكتسبون منه بغض النظر عن إيمانهم بخطورته أو أهميته .

لقد لحق بمهنة التدريس شيء من سوء الفهم ـأو سوء التقديرـ في كثير من المجتمعات بسبب أن البعض تصور أنها "مهنة من لا مهنة له" أي أن أي إنسان يستطيع أن يدرس، دون إعداد، أو حق دون استعداد. ولعل بعض الظروف التي مرت فيها بعض المجتمعات هي التي دعمت هذا التصور في بعض الفترات من حياتها، خاصة عندما كانت الحاجة شديدة لأعداد كثيرة من المعلمين، فسمعنا عن معلمي الضرورة وهم أفراد كانوا يؤخذون للعمل كمعلمين دون أن يكون لديهم أية فكرة عن التدريس ولا عن طبيعته، ناهيك طبيعة المتعلم وطبيعة الجو المدرسي وطبيعة المادة . . . الخ .

ماذا يقصد بالمهنة؟

أن هناك فرقاً بين المهنة والحرفة، فالأخيرة لا تحتاج لإعداد ذي شأن، ولا دراسات أو تدريبات، وإنما قد يكتفي فيها حتى بمجرد التقليد، وهذا معروف في المجتمعات البدائية عندما كان الطفل يقلد والده في الصيد من الغابة أو من البحر، أو في جمع الفواكه أو التقاطها، أما المهنة فليست بهذه البساطة، كما أنها ليست مجرد مجموعة من الأفراد يعملون سوياً في مكان ما كي يحصلوا على أجورهم أو مرتباتهم من هذا العمل .

إن المهنة ـ في مفهومها العلمي السليم ـ أعمق من هذا وأشمل، ولعلنا نستحضر في أذهاننا ونحن نفكر مهنة الطب، فالمهنة بالدرجة الأولى تتطلب من أصحابها نوعاً أو أنواعاً معينة من الفهم يمارسونها من خلالها، والطبيب الذي يمارس مهنة الطب بعيداً عن القيمة وعن الأخلاق يمثل كارثة بالنسبة لمجتمعه الذي يعمل فيه .

كذلك فإن المهنة تستوجب على أعضائها حداً أدنى من الكفاءة لا تقبل بدونه ولا تتنازل عنه، بل أن بعض نقابات المهندسين في بعض البلدان المتقدمة في أوروبا الغربية مثلاً تشترط على أعضائها نوعاً من التدريب يذهبون فيه إلى حيث يكتسبون الجديد وبالذات في الجامعات ثم يعودون لأعمالهم، وذلك كل عدد معين من السنين حتى يظلوا على صلة بالعلم الحديث في مجال تخصصاتهم وبالتطورات الجديدة فيه.

هذا ولقد حدد بعض العلماء، أمثال "فليكسنر" شروطاً معينة للمهنة ـأية مهنةـ وكان من بين هذه الشروط ما يلي:

١ـ أنها تتطلب قدراً معيناً من النشاطات التي يستخدم فيها الذكاء بدرجة عالية.

٢ـ أنها تتطلب قدرا كبيراً من تحمل المسئولية الفردية.

٣ـ أن أصحابها يستعينون في عملهم بالعلم وتطبيقاته، وأن لديهم قدراً متفق عليه من المعرفة التخصصية.

٤ـ إن استخدامهم للعمل هو بقصد تحقيق هدف معين يعلمونه مسبقاً ويسعون إليه.

٥ـ إن العاملين بها يحتاجون إلى إعداد مسبق يؤهلهم للعمل فيها، كما أن معظمهم يستمر في التدريب على كل جديد يستحدث في مهنته مهما وصل علمه وتعمقت خبرته، وهذا هو ما يعرف بالنمو المستمر أثناء الخدمة.

٦ـ من طبيعة المهنة أنها تمنح أصحابها أماناً معاشياً وظيفياً، بالإضافة إلى عضوية دائمة تربطهم بها.

٧ـ إن العاملين داخل مهنة معينة يستنون لأنفسهم مجموعات من المعايير الأخلاقية والمستويات العلمية التي تميزها عن غيرها، ولا تقبل بأقل مما تضعه من معايير.

٨ـ إنه يفترض في أصحابها أنهم يؤثرون خدمة المجتمع على مصالحهم الشخصية أو الخاصة، وهم بذلك يفترضون فيهم أن يبتعدوا عن الأنانية أو حب الذات.

٩ـ يفترض أن يسعى أصحاب كل مهنة إلى تحسين مستواهم العلمي والتدريبي عن

طريق الدورات التدريبية والمؤتمرات العلمية والندوات . . . الخ .

وإذا ما طبقنا هذه الشروط أو المواصفات على مهنة التدريس فإن الفكرة القائلة بأن أقصر طريق لامتهان هذه المهنة يكون بالتدريس الفوري، دون المرور بالإعداد والاهتمام بالتدريب . تصبح فكرة غير مقبولة، ذلك أن مهنة التدريس ينبغي أن تكون محددة وواضحة وشروطها منفذة وغير خاضعة للتجاوزات مثلها في ذلك مثل أية مهنة أخرى . . كالطب، أو الهندسة، أو المحاماة . . قائمة على أسس علمية من المعرفة التخصصية والمهارات والممارسات المفتنة حتى وإن دخلها في أي وقت من الأوقات عدد من غير المؤهلين لها، إن الاتجاه الآن هو نحو التخصص حتى في الدول النامية .

أهمية مهنة التدريس:

لقد ذهب بعض الباحثين بعيداً عن مقارنة مهنة التدريس بغيرها من المهن، فقالوا أن العاملين في ميدانها ـوهم المعلمونـ يتركون أثاراً واضحة على المجتمع كله، وليس على أفراد منه فحسب كما هو الحال مع الأطباء مثلاً، فالمعلم عندما يدرس في الفصل لا يدرس للطالب واحد فقط، وإنما للعشرات، وهو بهذا يمر على مئات التلاميذ خلال يوم واحد من أيام عمله . ثم أن الطبيب عندما يعالج فهو إنما يعالج الجزء المعتل في بدنه فحسب وليس البدن كله، وحتى على فرض أن يعالج البدن كله إلا أنه لا يؤثر على المرض ذلك التأثير الذي يتركه المعلم على عقول طلابه وعلى شخصياتهم وكيفية نموها وتفتحها على حقائق الحياة، وأحياناً على مسارات حياتهم ما بقى فيهم عرق ينبض .

إن عظماء العالم وكبار السياسة فيه وصناع القرارات الخطيرة . . كل هؤلاء جميعاً قد مروا من خلال عمليات تربوية طويلة ومعقدة شارك فيه أساتذة ومعلمون وضع كل منهم بصماته على ناحية معينة من نواحي معينة من نواحي تفكيرهم أو على جانب من جوانب شخصياتهم، وليس من المحتمل أن يكون هؤلاء العظماء وقواد الأمم ومصلحيها قد مروا على عيادات الأطباء والمهندسين والمحامين والصيادلة والمحاسبين . . . !

بل أن العكس هو الصحيح إذ لابد أن يكون كل هؤلاء الأطباء والمهندسين والمحامين والمحاسبين وغيرهم . . . لابد أن يكونوا قد مروا من تحت يد المعلم، لأنهم من ناتج عمله وجهده وتدريبه . . سواء كان ذلك في مراحل التعليم الجامعي، أو في المراحل التي تسبقها.

إن المعلمين يخدمون البشرية جمعاء، ويتركون بصماتهم واضحة على حياة المجتمعات التي يعملون فيها، كما أن تأثيرهم على حياة الأفراد ومستقبلهم يستمر مع هؤلاء الأفراد لسنوات قد تمتد معهم ما امتد بهم العمر. إنهم يتدخلون في حياة كل فرد مر من باب المدرسة، ويشكلون شخصيات رجال المجتمع من سياسيين وعسكريين ومفكرين وعاملين في مجالات الحياة المختلفة . . . رجالاً وسواء على السواء.

هذا ويشير عالم من علماء التربية هو "شاندار" إلى مهنة التدريس على أنها المهنة الأم وذلك لأنها تسبق جميع المهن الأخرى، كما أنها لازمة لها، وهي بذلك تعتبر المصدر الأساسي الذي يمهد المهن الأخرى ويمدها بالعناصر البشرية المؤهلة علمياً واجتماعياً وفنياً وأخلاقياً.

ويضيف عالم آخر هو "فردريك" ما ير بعداً آخر لمهنة التدريس حين يقول أنها المهنة التي يحاول من خلالها المعلمون أن يجددوا وأن يبتكروا وأن يثيروا عقول طلابهم، وأن يوضحوا الغامض ويكشفوا الستار عن الخفي، كما أنهم يحاولون أن يربطوا بين الماضي والحاضر، وبين الطيب والرديء، وكذلك بهدف أن يبنوا لطلابهم الطريق السوي . . . والمعلمون بعملهم هذا إنما يخلقون في نفوس الأجيال الناشئة الأمل واليقين، ويبينون لهم الغث من الثمين . . . إنهم باختصار يتركون آثاراً عميقة وتغييرات لا تمحى من حياة المجتمعات التي يعملون فيها، كما أنهم من جانب آخر يسهمون بلا حدود في رفاهية مجتمعاتهم، وفي ربط أبناء أمتهم بعضهم إلى بعض من خلال توحيد أفكارهم وبالتالي مشاعرهم، إنهم في حقيقة الأمر يعتبرون ـومعهم الحقـ أن عملهم في مهنة التدريس هو خير ما يقدموا لمجتمعاتهم، وليس هذا فحسب، بل أنهم بعملهم هذا إنما يسهمون في

تشكيل مستقبل تلك المجتمعات بتشكيلهم لشخصيات الشباب منذ نمو أظافرهم، هؤلاء الشباب الذين يحملون عبء المسئولية في مستقبل أوطانهم وشعوبهم. وبطبيعة الحال لا يمكن أن يترك المعلمون أثاراً طيبة في طلابهم ما لم يكونوا هم أنفسهم قد اعدوا إعداداً طيباً، وإلا فإن الحصاد سوف يكون مؤسفاً.

أهمية دور المعلم:

وإذا كانت مهنة التدريس ـمن خلال الوصف السابقـ بهذا القدر من الأهمية والخطورة في حياة الأفراد الصغار أو الناشئة الذين هم ميدان عمل المعلمين، بل وعلى هذا القدر من الأهمية والخطورة في حياة الشعوب بلا جدال فإن المعلم ـصاحب هذه المهنةـ ينتظر أن تكون له أدوار ذات أهمية . . بل أن ذات خطر عظيم يؤديها. ولو فرض أن هناك أعداداً من المدرسين لا يؤدون واجبهم على الوجه الأكمل، أو لا يقدرون خطورة مواقعهم التي يعملون فيها إلا أن الغالبية العظمى منهم تقوم بتلك الأدوار خير قيام وتحاول جاهدة رغم كثير من الظروف المعاكسة وغير المواتية أن ترضى ضمائرها وترضى ربها، ولعله يكون من المناسب هنا أن نحاول استعراض جوانب أهمية دور المعلم بشيء من التفصيل، وإذا أردنا الدقة العلمية لوجب أن نقول أهمية دور المعلم بشيء من التفصيل، وإذا أردنا الدقة العلمية لوجب أن نقول أهمية وخطورة الأدوار ـأو هذا يفترض وينبغيـ سواء داخل حجرة الدراسة أو في المدرسة ذاتها، أو في المجتمع المحيط بالمدرسة متمثلاً الاتصال بأسرة الطالب أو منزله، أو في الاتصال بالمؤسسات الأخرى العاملة في ذلك المجتمع والمؤثرة في عمله التربوي مع الأجيال الناشئة.

إن الاتجاه الحديث في التربية أوسع وأعمق بكثير من مجرد تحصيل المعرفة أو الوقوف على شيء من المعلومات الجديدة بالنسبة للطلاب، كما أنها أبعد أيضاً من مجرد امتلاكهم لبعض المهارات والتدرب عليها أو تكوين شيء من الاتجاهات سواء الموجب منها أو السالب.

إن التربية تكمن في تكامل كل هذه المعارف والمهارات والاتجاهات والأفكار . . تكاملها مع بعضها لتتداخل في نسيج شخصية الطالب ولكي تصبح جزءاً لا يتجزأ من هذه الشخصية بحيث تؤثر على آرائه التي يدلى بها ومواقفه التي يتخذها حيال القضايا التي تعرض له .

إن المتعلم الذي لا يؤثر في صاحبه ولا في شخصيته أبعد ما أن يكون عن التربية ، بل أنه لا يتعدى أن يكون شيء من المعارف التي يكتسبها الإنسان ، والتي ـأيضاًـ قد يفقدها بمرور الوقت . . فهي إذن قشور سطحية لا تؤثر فيما تحتها ولاسيما حولها . . ضياعها في المستقبل أمر بديهي ولاشك أن أهم عنصر في العملية التربوية ، بهذا المعنى الذي سبق هو – المعلمـ حيث أنه هو القادر على أن يجعل من المهارات والمعارف التي يكسبها لطلابه خيوطاً قوية تتلاحم في شخصياتهم ، وذلك من خلال تفاعله معها ومعهم ، وأيضاً من خلال المواقف التي يتخذها هو شخصياً أثناء حياته داخل المدرسة . . بل وخارجها أيضاً . ولعل هذا المهني سيتضح لنا شيئاً فشيئاً من خلال محاولتنا البحث في الأدوار التي يقوم بها المعلم أو ـحتى تكون محددينـ الأدوار التي يفترض فيه أن يقوم بها .

لقد أثبتت البحوث التربوية أن التدريس الفعال يعتمد بالدرجة الأولى على شخصية المعلم وذكاؤه ومهاراته التدريسية التي يتمتع بها ، ذلك أن المعلم الناجح لا يتوقف دوره عند حدود التعليم فقط ، وإنما يتخطاها إلى مجالات التربية . . والفرق كبير ولاشك ، ونحن هنا نتكلم عن المعلم المطبوع أو الذي يولد بهذه الصفات وليس المعلم المصنوع ، كالفرق بين مجرد الذهاب إلى المدرسة والتربية . يقول كاتب : إن المناهج تكاد تكون واحدة في معظم المدارس متمثلاً في الخريجين من الطلاب وما حصلوا من علوم ومعارف ومهارات ، وما اكتسبوا من صفات جديدة أضيفت إلى شخصياتهم التي دخلوا بها المدارس من قبل . . هذا الناتج يختلف من مدرسة إلى أخرى ، ويستنتج أن العنصر الفعال والفارق المميز في الحالتين هو المعلم .

واجبات المعلم الجديد ومسئولياته:

الأدوار التي يقوم بها المعلم، داخل حجرة الدراسة، وداخل المدرسة عامة ـبل وخارجهاـ في المجتمع المحيط بها . . هذه الأدوار قد يقوم بها المعلم كافة إن استطاع، وقد يتحرر أو يتحلل من القيام ببعضها، وذلك حسب طاقته وحسب إمكانياته، بل أننا نصادف صنفاً من المعلمين يتحرر منها جميعاً ولا يلزم نفسه بشيء منها، مع استثناء واحد فقط . . ألا وهو توصيل المعلومات للطلاب إيماناً منه بأن هذا هو الدور الأساسي والوحيد للمعلم، وما عدا ذلك تزيد لا مكان له داخل حدود وظيفته.

أما حديثنا عن الواجبات التي ينبغي على المعلم أن يؤديها في هذه تعني أنها ملزمة لأي معلم يحترم نفسه، ويحترم المهنة التي ينتسب إليها ويعمل في مجالها، ولو فرض، وكان هناك صف من المعلمين لا يأخذ عمله مأخذ الجد ولا يتصور أن هذه الواجبات ركائز أساسية في عمله، فإنه يجب التنبيه على هذا الصنف من المعلمين وتوضيح حدود تلك الواجبات لهم، وذلك حتى تبتعد بمهنة التدريس عن منطلق أنها يستطيع أي إنسان أن يقوم بها، بل يستطيع أن يؤديها في الأوقات التي قد لا يجد فيها عملاً . . حتى إذا وجد من الأعمال ما يناسبه . . تركها إليه . . ! ! ولعلنا نبدأ الآن في تفصيل بعض هذه الواجبات التي ينبغي على كل معلم أن يأخذ بها، وعلى كل معلم جديد بالذات أن يدرب نفسه عليها نظراً لما لها من أهمية في حياته العملية الجديدة:

أولاً: المعلم والدرس الأول:

من المسلم به في العلاقات الإنسانية ـبصفة عامةـ أن اللقاء الأول بين الأفراد وبعضهم يترك انطباعا يبقى لفترة أو لفترات طويلة، وقد يصعب تغييره بعد ذلك أو اقتلاع أثره، وهذا القول ينطبق بشكل واضح جداً على اللقاء الأول بين المعلم وتلاميذه، خاصة إذا كان هذا المعلم جديداً تماماً على مهنة التدريس، وبالتالي ليست لديه الخبرة الكافية في التعامل مع مجموعات من البشر دفعة واحدة.

إن هذا اللقاء الأول يعكس صورة المعلم في عقول التلاميذ، وذلك من حيث مظهره وأسلوبه في الحديث، وطريقته أو طرقه التي يتبعها في التدريس وكذلك مدخله إلى الدرس بل وسياسته التي يتبعها في معاملة طلابه.

إن كل ذلك تنطبع عنه صورة كاملة في أذهان الطلاب من الدرس الأول، وهذه الصورة قد يصعب تغييرها مع مرور الوقت ولذلك فأن العاملين في ميدان التربية ينصحون المعلمين الجدد بأن يكونوا واعين لكل صغيرة وكبيرة، حتى نبرة الصوت . . . إذ يجب أن تكون واضحة ومعبرة كي لا تنم عنها رائحة التردد، حتى اللفتة أو النظرة يجب أن توزع بالعدل على جميع الطلاب في اتجاه الفصل حتى لا يتهم المدرس طلابه بأنه يجامل أحداً منهم على حساب الآخر.

ذلك على المعلم الجديد أن يوضح نفسه للطلاب وكذا سياسته التي سيتبعها معهم من حيث أداء الواجبات المنزلية، ومن حيث الالتزام بالنظام في الفصل، ومن حيث الانضباط في التعامل. إن توضيح هذه الأمور من أول درس يجد حدود التعامل معه واضحة المعالم فيتأكد للطالب أين موضع تصرفاته منها؟

إن التربية إذا كانت تهتم بالمعرفة وبالمهارات وبالأشخاص أنفسهم وبالعلاقات بينهم، وبالقيم السائدة التي تحكم تصرفاتهم فأن الشخص الذي أوكلت إليه المدرسة وأوكل إليه المجتمع أمر هذه التربية، وهو المعلم وهو المسئول عن كل أولئك، بمعنى أنه هو المسئول عن توصيل المعرفة لأفراد الجيل الجديد وتمكنهم من المهارات المطلوبة منهم في المرحلة التي يمرون بها، كما أنه مسئول ـمهما يكن التخصص الذي يدرسهـ عن تعويدهم على إقامة علاقات طيبة بين مجموعاتهم، ومن باب أولى فإن هذا المعلم مطالب بأن يكون واضح الشخصية أمام الطلاب منذ يومه الأول، كذلك فإن عليه أن يجدد علاقاته مع طلابه بحيث لا تخطئها عين . . فهو صديق لهم . . ولكنه في منزلة الوالد، وهو ناصح لهم ومعلم، وهو قريب منهم ومن مشاكلهم ولكن الاحترام يجب أن يبقى. إن هذه الخبرة الأولى أيضاً بالنسبة للطلاب

أنها تزرع أو تغرس الصورة الأولى للتعامل بين الطرفين سواء كانت هذه الصورة طيبة أو غير ذلك، ومعروف أن الانطباع الأول قد يصعب تغييره لفترة طويلة من الوقت. وكم من المعلمين ووجهوا بمشكلات في درسهم الأول، وكان صعباً عليهم بعد ذلك أن يصححوا تلك الصورة لمدة طويلة بعد ذلك.

ومادمنا نتحدث عن الحدود التي يجب أن يضعها المعلم للتعامل مع طلابه منذ الدرس الأول، فإنه يحسن أن نشير إلى المسافات الاجتماعية التي يجب أن يبقيها المعلم بينه وبين طلابه . . وهي التي سبق أن تحدثنا عنها بحيث يبقى الطالب طالباً . . والمعلم معلماً.

كذلك حاولت بعض الدراسات أن توضح أثر صوت المعلم ارتفاعا وانخفاضا وكذا سرعة الكلام أو بطئه، وأيضاً الضغط على مخارج الحروف أو الكلمات . . وأثر كل ذلك على انطباعات الطلاب عن المعلم منذ اللحظة التي يدخل فيها إلى الفصل للمرة الأولى. ثم أثر كل ذلك على العملية التربوية ذاتها، وعلى توصيل المعلومات المطلوبة للتلاميذ.

وكمثال على ذلك فلقد حاول باحثان هما "بينش" و"جريم" أن يحددا نوعية صوت المعلم . . العالي أو المنخفض . . العميق أو العادي . . المفرح أو المحزن . . الجاد أو الضاحك . . وكذلك بحثاً على ما أسمياه نغمة الصوت وأثرها على المستمع . . الذي هو الطالب، وخرجا بنتائج يجرى الآن اختبارها وتطبيقها وفي تدريب المعلمين عليها في بعض المعاهد والمدارس الأمريكية . . وكل ذلك نعكس اهتماماً واضحاً بجوانب معينة في خاصية المعلم قد لا نراها نحن هامة في حياتنا وحياة المعلمين في مجتمعاتنا، ولكن مجتمعات غيرنا أو ارتأت فيها موضوعات تستحق الاهتمام والبحث والدرس . . بل وتسجل فيها رسائل الماجستير . . بل والدكتوراه . . !!

ثانياً: أساسيات في كل درس:

إن المعلم الجديد الذي يهتم بأن النجاح في وظيفته الجديدة، والذي يهمه أن يصل علمه إلى طلابه بأفضل صورة، عليه أن يبذل جهداً يومياً دائماً . . سواء في منزله . . أو في مكتبه،

وذلك قبل أن يدخل إلى حجرة الدرس.

إن هذا الجهد الذي يبذل تنعكس آثاره على كل طالب من طلابه، وليس هذا بالثمن القليل، ومن هنا فإنه يعتبر كل درس شيئاً جديداً يحتاج لحظة فريدة، ليس هناك درس يشبه درساً آخر، حتى وإن أتفق الموضوع.

هذا وهناك أساسيات يجب أن تشتمل عليها كل خطه لكل درس وهذه الأساسيات هي:

١ـ الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها من خلال الدرس.

٢ـ موضوع الدرس ذاته . . . أو مادته.

٣ـ النشاطات التي سيمارسها المعلم نفسه خلال الدرس، أو التي سيطلب من طلابه أن يمارسوها خلال الدرس أيضاً.

٤ـ قائمة الأدوات التي يحتاجها المعلم أثناء الدرس.

٥ـ وأخيراً التعيينات التي سيطلب من تلاميذه القيام بها أو تنفيذها.

إن هذه الأساسيات لا غنى لأي معلم يحترم عمله ومهنته، وهي في حد ذاتها تعطينا فكرة واضحة عما ينبغي على المعلم عمله وتحضيره يوماً بيوم دون توان أو تقاعس، وذلك حتى لا تختل الصورة الطيبة له بين طلابه التي بينها كل يوم . . بل كل درس. إن مرة واحدة يدخلها المعلم إلى طلابه دون أن يكون جاهزاً بصورة يرضى عنها قد تهدم كثيراً مما بناه من قبل، بل وقد يصبح تعديلها صعباً للغابة.

ورغم أن مسئولية التخطيط لكل درس تقع على أكتاف المعلم وحده، إلا أنه يستطيع بحصافة أن يجعل طلابه يشاركون في ذلك ويتحملون شيئاً من المسئولية، وفي ذلك إنضاج لهم وتدريب تربوي هام يجعل تحمل المسئولية جزءاً كبيراً من بناء شخصياتهم.

ثالثاً: المعلم وأهمية إقناع طلابه بفائدة ما يدرس لهم:

إن المعلم الذي يتصور أن مجرد وجود الطلاب في الفصل في صفوف منظمة يجلس أصحابها في أدب هادئين، وحضوره إليهم في مواعيد دقيقة ومحددة، وتوفر الكتب

والأدوات المدرسية الأخرى بكميات كافة، هو في حد ذاته دليل على نجاح الدرس . . إنما يعيش في وهم كبير.

إن حضور الطلاب وتواجدهم العضوي أو الجسمي لا يعني أن أذهانهم حاضرة مع المعلم، ولا أن عقولهم تتابع ما يقول، بل ولا يعني أنهم مقتنعون بما يقدمه لهم من علم أو بما يشير عليهم من قراءات.

إن من المهام الأساسية للمعلم أن يحاول إقناع طلابه بأن التعلم شيء آخر أكثر من هذا وأعمق، إنه أمر حيوي لهم . . هم . . ولمستقبلهم، فإذا استطاع المعلم أن يعمق هذا الإقناع لديهم فإنه سوف يولد فيهم الرغبة في الاستزادة من العلم ومن الإقبال على طلبه وتحصيله بدافع داخلي. إنه من المتعارف عليه في مجال التربية أن الكثير من الطلاب لا يشاركون الكبار ـوالمعلمون من بينهمـ في قاعدة ما يدرس لهم، ومن هنا فإنهم يتلقونه بقليل من الحماس لأنه مفروض عليهم من أعلى . . ممن هم أكبر منهم، بينما هم لا يعلمون لماذا قرر عليهم كل هذا الذي يدرس لهم.

إن من أهم واجبات المعلم هنا أن يحاول إقناع طلابه بالمنطق والإقناع بفائدة ما يدرس لهم في حاضرهم ومستقبلهم، بل ومستقبل أمتهم، وعليه أن يشرح لهم هذه الفائدة لأنها ربما تعمل عليهم إن مجرد حدوث هذا الإقناع ورسوخه لديهم سيكون حافزاً لهم للمشاركة في تحصيل المعرفة، وهذا التحصيل الذي يتم عن اقتناع ورغبة لا يكون من السهل نسيانه. هكذا يقول علماء النفس. وعكس ذلك التعلم الناتج عن الرهبة أو الخوف من الامتحان . . أو أولياء الأمور . . أو من المشرفين على المدرسة، إذ يزول بزوال المؤثر، وكم من مقررات نسيها الطلاب عقب أداء امتحاناتهم مباشرة . . ! ولكن كيف يمكن أن يتم هذا الإقناع؟ إن هناك بعض الأساليب التي لو اتبعها المعلم لوصلوا إلى هذا الهدف.

وهذه الأساليب هي :

١ـ على المعلم أن يحترم أراء طلابه، وأن يناقشهم فيها بمنتهى الموضوعية، وذلك حتى يشعرهم بأهميتهم كبشر يفكرون وبأهمية ما يفكرون فيه، ومن هذا الباب يستطيع أن يقدر إليهم أفكاره هو ليناقشوها بنفس الموضوعية التي يجب عليه أن يدربهم عليها .

٢ـ على المعلم أن يشجع التفتح الذهني قد يبدو لدى بعض طلابه لا أن يقف منه موقف العداء أو الانتقاد، وهذا يتطلب منه أن يوسع لهم صدره، وأن يستمع لما يفكرون فيه، لا أن يسخر منهم أو يكبت النشيط صاحب الذهن الوقاد أو الحماس للتحصيل العلمي .

٣ـ عليه أن ينظم الموقف التعليمي في الفصل بحيث تتحدث الحقائق عن نفسها ولا تبدو غريبة على الطلاب، ويستطيع كل معلم أن يفعل هذا في درسه في تخصصه، فمعلم اللغة العربية عند تدريسه لقطعة من الشعر الجاهلي ـ مثلاُ ـ يستطيع أن يجعل الطلاب يتصورون الحياة البدوية التي كان يعيشها الشاعر صاحب القصيدة، ولو من خلال الصور المرسومة، أو من خلال فيلم سينمائي يعرض كوسيلة تعليمية ناجحة تظهر فيه الصحراء بجوها الصافي واتساع أفقها . . الخ . كما يستطيع معلم الجغرافيا أو التاريخ أن يفعل نفس الشيء في دروسه التي يدرسها .

٤ـ عليه أن يهتم بتنظيم الطلاب في مجموعات متجانسة، أو شبه متجانسة، وذلك يهدف جمع المعلومات التي تفيد الدرس، وأن يستثير حماس الطلاب فيما بينهم كمجموعات، مما يدعم وحدة كل مجموعة على حدة، ويزيد من تماسك أفرادها وحماسهم للعمل ويجعلهم أكثر استعداداً للتنافس . . إن هذا العمل في حد ذاته يخلق بذرة المواطن الصالح المتعاون الذي لا ينغلق على نفسه ولا يعيش لها فقط .

٥ـ على المعلم أن يساعد الطلاب في تكوين الآراء والفروض ذات المعنى، وأن يشجعهم في نفس الوقت على البعد عن لغة الاستشارة والحماس الكاذب. وليس معنى هذا أن يطفئ حماسهم أو يكبتهم، ولكن معناه أن يعلمهم أن كل قضية من القضايا الاجتماعية ـ مثلاً ـ فيها أكثر من وجه، وأن الفرد لا يجب أن يتسرع في الحكم حتى يرى جميع الوجوه.

٦ـ عليه أيضاً أن يتأكد أن كل طالب من طلابه ينال نفس الفرصة التي ينالها زملاؤه في التعبير عن آرائهم أمام بعضهم وأيضاً في تصحيح معلوماتهم من جانبه. إن الطلاب في غاية الحساسية بالنسبة لموضوع عدل أستاذهم، وهذه الحساسية قد لا يدركها بعض المعلمين ولكنها هناك تترك آثاراً في نفسيات الطلاب قد تؤثر على تحصيلهم العملي في مادة الأستاذ الذي يستشعرون عدم عدله، أو يشعرون أنه بجانب بعضهم على حساب البعض الآخر.

٧ـ يجب أن يضفي المعلم من شخصيته هو على عمل الجماعة وروحها، كذلك فأنه ينبغي أن يشجعهم على العمل وعلى بذل الجهد، وألا يحدث هذا إلا إذا كان هو متحمساً للعمل محباً له على أساس أن "فاقد الشيء لا يعطيه" ولا يمكن أن نتوقع تخرج طلاب متحمسين نشيطين فعالين من تحت يد أستاذ كسول أو خامل.

٨ـ عليه أن يزرع جواً من الصداقة والمحبة بين طلابه بحيث يشعرون أنهم أخوة تظللهم أبوته رغم تنافسهم في العمل. إن الأسرة التي يكونوها في الفصل تضمهم جميعاً، بما فيهم المعلم ذاته بصفته الوالد الذي يرعاهم ويأخذ بيدهم.

رابعاً: المعلم وواجبه الوطني:

إن خطورة الدور الذي يقوم به المعلم لا تكمن في . . تدريسه . . للناشئة والشباب الصغار بقدر ما يكمن فيه . . قيادته وريادته لهم . . إن دور المعلم كقائد لطلابه هو الذي

يميزه عن دور غيره من القائمين بالعمل في مجالات أخرى غير التدريس، إن المعلم الجيد يشترط فيه أن يقوم بدور القائد الواعي الذي يستطيع أن يسبغ من روحه وعقله وشخصيته على طلاب فصله الشيء الكثير مهما كانت المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.

إن هذا المعلم ـإن أخلص في العمل وأتقنهـ يستطيع أن يخرج للوطن مواطنين أصحاء عقلياً ونفسياً، علاوة على المهارات التي يكتسبونها منه كمواطنين صالحين يستعدون لحمل المسئولية . . مسئولية المواطنة.

إن كل الأمور يمكن أن يدرب المعلم طلابه عليها من خلال التزامه وسلوكه، ومن خلال تصرفاته معهم. إننا في مجال التربية نؤمن بما يقول به علماء النفس من "انتقال أثر التدريب" بمعنى أن ما يحدث في حجرة الدراسة تكون له انعكاساته وآثاره على تصرفات الطلاب وسلوكهم خارج الفصل، وفي مستقبل حياتهم كمواطنين صالحين.

إن إعداد المواطن الصالح المخلص لربه ودينه ليس دور معلم فرد بعينه، كما أنه ليست هناك مقررات محددة لتربية المواطن الصالح ـ مسئولية كل معلم مخلص في عمله، يضرب لطلابه المثل في المواطنة الصالحة من خلال عمله وحده واجتهاده ومحافظته وسلوكه القويم.

خامساً: المعلم وسياسته التي يتبعها:

إن المعلم يتعامل يومياً مع العديد من الطلاب الآتين من بيئات مختلفة كما يجمعهم معاً في مكان واحد هو الفصل الدراسي، إنما يؤثرون على بعضهم البعض ويستمعون لبعضهم البعض وينقلون عن بعضهم أنماطاً من السلوك يأتون بها من بيئاتهم المختلفة والمتفاوتة، وفي نفس الوقت فإن أية حركة أو لفته أو حتى همسة من المعلم إنما تفسر من جانب كل هؤلاء الطلاب تفسيرات مختلفة وكذلك فإن نوع المعاملة التي يعامل بها المعلم طلابه تلقى استجابات معينة منهم ولو جاء بعد فترة وغير من أسلوبه في التعامل معهم فإن ذلك قد يثير في أذهانهم علامات من الاستفهام قد يصعب الإجابة عليها.

ولعلاج هذا الوضع فإن المعلم الواعي عليه منذ البداية أن يحدد علاقته بطلابه وان يبين

لهم أسلوبه في التعامل معهم فيما يختص بكل شيء في الحد في العمل . . والتحصيل . . وأداء الواجبات والالتزام بإحضارها في مواعيدها وفي الانضباط في الفصل وخارجه، وفي التعامل بأخلاق كريمة سمحة معهم بحيث يشعرون بسمو أخلاقه وبوالدتيه . . . في كل شيء.

والمعلم يفعل ذلك ليؤكد لطلابه أن هذه سياسته التي سيتبعها طلبة عمله معهم وأن هذه السياسة لن تتغير ما بقى معهم، فعندما يسن قاعدة ويطبقها فإنه لا يحيد عنها وهو في نفس الوقت يطبقها على الجميع لا يستثنى منها أحداً، سواء ما تعلق منها بطلب القيام ببعض الواجبات، أو ما تعلق منها بفرض عقوبة معينة . . . الخ.

إن المعلم عندما يفعل ذلك إنما يجعل طلابه يفهمون أسلوبه في العمل بل ويتعاملون معه أساساً، وفي نفس الوقت نجدهم ينتظرون منه رد الفعل الذي تعودوه منه في المواقف المتشابهة وليس معنى ذلك . .الجمود. . والتصلب أو التحجر، وإنما معناه الثبات والاستقرار النفسي من جانبه . . . وبالتالي من جانب طلابه أيضاً ذلك أن ملامح شخصية المعلمين لها تأثير عظيم ـ كما يقول بعض الخبراء في ميدان التربية ـ على شخصيات طلابهم وعلى ردود أفعالهم نتيجة للجو الذي يشبعونه في الفصل أو حجرة الدراسة.

سادساً: المعلم وممارسة العدل مع الطلاب:

إن الطلاب في أي فصل دراسي إنما هم رعيه، والمسئول الأول عنها هو المعلم عملاً بحديث رسول الله ﷺ: "كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته"، والعدل صفة هامة من صفات الراعي الصالح ينبغي أن يمارسها مع جميع أفراد رعيته . . ولتحقيق متطلبات هذه الصفة فإن المعلم مطالب بأن يتعامل مع جميع طلابه على أنهم سواسية جميعاً، بغض النظر عن أوضاعهم الاجتماعية المتفاوتة التي قد يعلمها فلا يجامل طالباً لثرائه، أو لمركز والده الاجتماعي، كما لا ينبغي أن يحط من قدر طالب أخر لفقره أو لوضع والده في المجتمع.

كذلك مظاهر الأولاد الجسمية أو ملابسهم التي تبدو أمامه لا يجب أن تكون مثيرة فيه أي نوع من السخرية أو الاستهزاء بأصحابها، إن مجرد ابتسامة منه قد تشتم من ورائها رائحة السخرية من مظهر طالب ذي عاهة معينة قد تكون كفيلة بالقضاء على مستقبله، وفي صده عن العلم الذي يعطيه أو يقدمه. وكذلك فيما يختص بالفروق الفردية بين الطلاب في النواحي العقلية فهو لاشك يعلم أن لديه الطالب السريع الفهم واللماح جنباً إلى جنب مع بطئ الفهم أو المتبلد.

ودور المعلم هنا يكمن في تشجيع الأول ودفعه نحو مزيد من التقدم، كذلك يتمثل في حفز الثاني والأخذ بيده حتى يقف على قدميه ويلحق بالركب لا يتخلف عنه، فالعلم هنا بهذا الوضع يبدو عادلاً مع الطرفين، كل على قدر استطاعته.

سابعاً: المعلم وتقديره للمجتمع الذي يعيش فيه:

على المعلم بطبيعة الحال أن يكون حساساً جداً لمجموعات القسم السائدة في المجتمع الذي يعمل فيه والتي تتحكم في تصرفات المواطنين في علاقاتهم ببعضهم البعض فمن المجتمعات من يشتق قيمته العليا من الدين الذي يعتنقه أفراده ويندرج تحت ذلك الأمانة والشرف وحسن الجوار ومراعاة الحقوق، ومنها من يجعل القيمة الأولى في حياة إدارة في تحصيل المثال وجمعه في كيفية استثماره أو اتفاقه وينظر للأفراد ويقدرهم على أتساس ما يملكون.

وهذا الجزء من تكوين المجتمع يندرج تحت الثقافة الخاصة به، ومعروف أن لكل مجتمع ثقافته التي استاقها لنفسه عبر تاريخه الطويل ومن خلال ممارسات أفراده وصراعاتهم سواء مع الطبيعة المحيطة به أو مع جيرانه، أو حتى مع نفسه أثناء عملية نموه وتطوره، ولا ينبغي على المعلم أن يقارن تلك الثقافة ـ ثقافة المجتمع الذي يعمل فيه ـ بثقافة مجتمع آخر مهما بلغت درجة تقدم ذلك المجتمع الآخر، لان الثقافات لا تتفاضل.

ردود المعلم هنا . . أو واجبه أن يوضح لطلابه ثقافة المجتمع المسلم الذي ينتمون إليه وأن يشير دوماً إلى الإنجازات الإنسانية التي حققها كثيرون من أبناء هذه الأمة في كل مجال مع التركيز بطبيعة الحال على ما أنجزوه في مجال تخصصه الذي يدرسه، ولن يعجزه أن يجد مثالاً في كل مجال، فمعلم الرياضيات لديه أمثلة طيبة عن الخوارزمي، وعن جابر بن حيان. ومعلم العلوم لديه أمثلة طبية عن أطباء المسلمين وعلمائهم وعن تجاربهم التي أجروها وابن سيناء مثل رضاء لهم. وأستاذ المواد الاجتماعية لديه الكثير عن رحاله المسلمين وما قاموا به من رحلات وأسفار وابن بطوطة وأبن جبير مثلان طيبان في هذا المجال . . . الخ.

ثامناً: المعلم وتوضيح القيم السائدة في المجتمع:

إن لكل مجتمع مجموعة من القيم السادة به والتي تحكم تصرفات المواطنين وتتحكم في علاقاتهم ببعضهم البعض فمن المجتمعات من يشتق قيمه العليا من الدين وما يدعو إليه من أمانة وأخلاق وحسن تعامل بصفة عامة كما هو الحال في مجتمعنا المسلم ومنها من يجعل القيمة الأولى في حياة الأفراد تحصيل المال وجمعه وكيفية استثماره أو إنفاقه . . . الخ.

والمعلم داخل الفصل ومع طلابه عليه دور هام في توضيح قيم المجتمع لتلاميذه وفي إزالة ما يتعلق بفهم بعضها من غبار . . ليس هذا فحسب وإنما ينبغي أن يتوافق هذا الذي يقول مع تصرفاته هو بحيث يكون مثلاً حياً على ما يقول وعلى ما يطلب من تلاميذه . . إن المعلم حين يقوم بهذا الدور التربوي الهام عن فهم عميق وأصيل لقيم المجتمع الذي يربي له إنما يؤثر في بناء المجتمع كله بما يخرج له من مواطنين صالحين.

تاسعاً: المعلم والفهم العميق لما يدرسه:

إن كثير من المعلمين يقصرون دورهم أمام طلابهم على شرح ما هو موجود بالكتاب المدرسي فقط، ولا يتعدون ذلك بحجة أن هذا هو الكتاب المقرر الذي طلب المسئولون والخبراء تدريسه، إن هذا الموقف من المعلم يجعله عبداً لهذا الكتاب المدرسي أو الكتاب المقرر لا يحيد عنه كما أنه لا يقرأ شيئاً غيره وهو بالتالي لا يشجع طلابه على الاستزادة من

أية مصادر علمية أخرى، وتتم الكارثة عندما تأتي الامتحانات لتدعم هذا الاتجاه المحدود وتؤديه.

إن إتباع هذا الأسلوب في التدريس يخرج قوالب جامدة من البشر بمعنى أنه ينتج للمجتمع أفرادا يلغون عقولهم التي منحهم الله إياها ويدورون في ذلك الذين يكتبون لهم وفي مستقبل حياتهم يصبحون صنفاً من المواطنين البيروقراطيين الذين يقدسون اللوائح والقوانين ولا يستطيعون منها فكاكاً إن بعض الذين يكتبون في التربية يقولون بأن هذا الصف من المعلمين قد يرسبون في امتحان يعقد لهم فيما يدرسون هم من مواد دراسية من قبل وذلك بطبيعة الحال لأنهم أصبحوا بمرور الوقت ـ عبيداً للكتاب المقرر.

وتأتي الطامة الكبرى بالنسبة لهذا الصف من المعلمين حين يغير المسئولين والخبراء الكتاب المدرسي أو المقرر الذي يدرس إنهم هنا يقاومون هذا التغيير وذلك لسبب بسيط ومخزن في نفس الوقت أنه سيفرض عليهم أن يقرؤوا من جديد، وهذا شيء نسوه من زمن بعيد . . . أما المعلم الجيد أو المسئول فهو الذي لا يقطع الصلة بينه وبين العلم الذي يعلمه، فهو يقرأ حوله بتوسع وتعمق وذلك حتى يستطيع أن يفسر أمام تلاميذه ما يغمض عليهم كما أنه يستطيع بقراءته الخارجية أن يربط في تناسق منطقي بين أجزاء ما يدرس.

إن العلاقة بين ما في الكتاب المدرسي وما في غيره من الكتب الأخرى التي في نفس التخصص وفهم الأفكار التي يخرج بها المعلم منها جميعاً أهم بكثير من مجرد نتف من المعلومات لا رابط بينهما إن المعلم الناجح هو الذي يربط بين الأفكار في تسلسل منطقي ولو وجد هذا المعلم فإن أثره في المجتمع يكون عظيماً من حيث تخريج أعداد من المواطنين متفتحي الذهن ذوى خلفيات ثقافية تفهم حقائق الأمور ومجرياتها وذلك من خلال الربط بينهما وفهم العلاقات التي تقرب بينها وهذا الصنف من المواطنين يربى أفراده أن يكونوا عبيداً للكتاب . . أو لما هو مكتوب حتى وأن تعذر فهمه.

عاشراً: المعلم وموقفه من الجديد:

إن هذا العصر الذي نعيشه يختلف عما سبقه من عصور من حيث ملامحه التي تميزه ولقد حاول الكثير من المفكرين أن يطلقوا عليه مسميات تمت إلى بعض ما تم خلاله إنجازات أو مخترعات فالبعض أطلق عليه عصر السرعة أو عصر الطائرة النفاثة تلك التي ألغت المسافات ـ أو كادت ـ بين جهات على الأرض عاشت متباعدة لآلاف السنين.

ولعل هذا الصنف هو الذي عادي فأسماه عصر الصواريخ إذ المنطلق واحد وأن كانت مجالات استخدام الصواريخ في الأغراض السلمية لم تتضح بعد وإن اتضحت في الأقمار الصناعية تلك التي حملتها الصواريخ إلى مداراتها في القضاء كي يجرى استخدامها في تحسين الاتصالات بين الدول وكي يستفاد منها في التنبؤ بأحوال الجو ومعرفة أماكن هبوب الزوابع والأعاصير . . . الخ.

هذا بينما أطلق عليه البعض عصر الراديو أو التليفزيون، متأثرين في ذلك بالإنجاز الهائل الذي تم في مجال الثقافة العالمية التي ينقلها هذا الجهازان عبر حدود بلاد العالم المختلفة كما أطلق عليه بعضهم عصر الكمبيوتر أو عصر الحاسبات الإليكترونية تلك الأجهزة البالغة الحساسية والدقة والفائدة والتي يعم الآن استخدامها في الركن الشمالي من الأرض وخاصة الغربي منها أي غرب أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية وكندا وحيث أصبحت هذه الأجهزة تقوم بملايين العمليات الحسابية والرياضية وبحيث تخزن فيها البيانات والمعلومات في كل مجال.

والإجابة عن أن على المعلم أن يزيد من حجم قراءاته ليس هذا فحسب وإنما عليه الربط بين تلك الأحداث والظواهر والمتغيرات الاجتماعية، وأن يكون متعمقاً في فهم دلالاتها بحيث يستطيع أن يقنع طلابه بما يقوله من تفسيرات وإلا انصرفوا عنه إلى غيره وهذا خطير، إذ أن البديل الذي قد ينصرفون إليه ربما يكون خطيراً عليهم وعلى أفكارهم، فليس هناك مؤسسة أخرى يأمنها المجتمع وعلى تربيه أبنائهم مثل المدرسة والمعلم هو المحور الأساسي فيها، فوجب أن يكون عند حسن ظن المجتمع به.

بعض صفات المعلم الناجح

كان ما مضى حديثاً عن الأدوار أو الواجبات التي يقوم بها المعلم، أو التي ينبغي أن يقوم بها وما دمنا نتحدث عن الواجبات فإننا لا يجب أن ننتظر أن يكون كل معلم ملتزماً بأداء هذه الأدوار، ولكن كلما كان المعلم مؤدياً لمعظم هذه الأدوار أو الواجبات كلما اقترب من حدود النجاح في مهنته التي اتفقنا على أهميتها وخطورتها ولعل هذا الحديث يقودنا إلى أن نتلمس بعض صفات المعلم الناجح. ولقد حرصنا عامدين أن نقوم "بعض" تلك الصفات لان حصرها أمر ليس بالسهل من جانب ومن جانب آخر فإن معيار أو معايير نجاح المدرس لم يتفق عليها بين التربويين بشكل حاسم.

وعموماً فلقد قامت محاولات عدة للبحث في مجال التربية لتحديد العديد من المواصفات الأساسية للمعلم الناجح والفعال ورغم أن نتائج البحوث والدراسات الإنسانية غير حاسمة النتائج وغير قاطعة كما هو الحال في العلوم الأخرى ـ الفيزياء والكيمياء مثلاً ـ إلا أن باحثاً في الميدان التربوي مثل "جيمس ميتشتر" يقرر أن هناك خمسة أمور تشكل النجاح الكبير في عملية التدريس وهذه الأمور التي يجب أن يكون المعلم متمكناً منها كي يحقق النجاح في مهنته هي:

١ـ فهم إيجابي وعميق للفلسفة التربوية السائدة في المجتمع الذي يعمل فيه.

٢ـ التمسك الكافي من المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.

٣ـ الإلمام بأكثر من أسلوب من أساليب التدريس.

٤ـ فهم طبيعة نمو أطفال المرحلة التي يقوم بالتدريس فيها.

٥ـ أن يمتلك في شخصيته الاستعداد الذاتي للقيام بمهنة التدريس.

ولكن ما هي تلك الصفات التي تميز الإنسان المتمتع بشخصية المعلم الناجح عن غيره؟ ذلك الإنسان الذي يطلق عليه البعض صفة المعلم المطبوع وليس "المعلم المصنوع" أو ذلك الإنسان الذي يولد معلماً . . ذلك المعلم الذي يفترض فيه أنه العنصر الأول والأساسي في

نجاح العملية التربوية . . فكم من منهج ممتاز وضعه وفصله خبراء مختصون في التربية ثم حني عليه معلم غير فاهم وسلب منه الحياة، وكم من مدرسة أنفقت على إنشائها الألوف وأضاع جهد العاملين فيها معلم متسيب؟ لعلنا بعد ذلك تتعدد أهم الصفات التي يتمتع بها المتعلم الناجح والفعال:

١ـ البحث عن الحقيقة، والدفاع عما يعتقد أنه حق، ذلك أن المعلم ذو درجة خاصة عند الله حيث جاء في الحديث الشريف " العلماء ورثة الأنبياء لم يورثوا ديناراً ولا درهماً إنما ورثوا العلم والعلم نور والعلماء مصابيح الدنيا " والمعلم الذي يكون له موقف يدافع عنه عند الضرورة يغرس في طلابه صفة من أجل الصفات ويرى فيهم روح الإيمان وروح الدفاع عنه.

٢ـ التفاؤل الذكي المبني على الواقع المدروس، فالمعلم المتشائم ينقل تشاؤمه إلى طلابه، ولو أن معلمينا كانوا متشائمين لخرجوا لنا أجيالاً لا أمل لها ولا طموح، وعلى الرغم من أن حال المسلمين اليوم لا يسر إلا أن المعلم يجب أن ينبه طلابه إلى أن تاريخ تاريخنا كان مختلفاً عن حاضرنا ذلك عندما كنا متمسكين بديننا إنه عندما يفعل ذلك يغرس بذرة للتفاؤل في نفوس طلابه تحتاجها مجتمعاتنا في قادم أيامها.

٣ـ التفاعل الاجتماعي مع البيئة المحيطة، وهذه الصفة تجعل المعلم متصلاً دوماً بالبيئة التي يعمل فيها، إذ أن الطلاب يأتونه من هذه البيئة، وما لم يتفهم هو ظروف تلك البيئة، فلقد يصعب عليه التعامل مع طلابه في كثير من المواقف، كذلك فإن تفاعله مع البيئة المحيطة يجعل الناس فيها يؤمنون أكثر بالمدرسة وبالعاملين فيها، وبما تقدمه لأبنائهم وبما تسهم به من حل لمشكلاتهم أو على الأقل بمشاركتها لهم، وهذا عنصر هام في نجاح المدرسة في أداء إحدى وظائفها.

٤ـ التميز بالعطف الإنساني والتفهم لظروف طلابه الاجتماعية والنفسية، والمعلم الذي لا يكسر الحواجز بينه وبين طلابه ولا يحاول مشاركتهم في بعض مشاعرهم وحل بعض مشكلاتهم يصبح كالآلة الصماء أو مثل جهاز التسجيل (الريكوردر) الذي يذيع على الطلاب دروسهم دون أن يعي مضمنها، وذلك ليعده عن الروح التربوية الأصلية.

٥ـ أن يكون مثلاً طيباً للمواطن الصالح، وأن ينمى هذه المواطنة الصالحة في نفوس طلابه. وكثيرون من الطلاب في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي يبحثون عن نماذج لهم بين البشر يقلدونهم ويتخذونهم أمثلة عليها لهم، وكثيرون منهم هم الذين يتخذون هذه الأمثلة من بين المعلمين أنهم يعايشونهم فترة طويلة خلال اليوم المدرسي، فهم بذلك ربما يرونهم أكثر مما يرون آبائهم، وربما لا يعرف كثير من المعلمين أن بعض تصرفاتهم تنعكس فوراً على سلوك طلابهم.

٦ـ أن يتميز بالنظرة الموضوعية الواقعية لأمور، وأن يبتعد عن التعصب لرأيه الخاص، إذ أنه إنسان مثقف فيجب عليه أن يقلب الأمور من جميع النواحي فلا يندفع تأييداً لرأي أو وقوفاً ضده من النظرة الأولى، وإنما يجب أن يبحث هذا الأمر من جميع جوانبه، وأن يعلم طلابه أن يفعلوا ذلك، وألا يكونوا من المتعصبين.

٧ـ أن يمتلك عقلية ناضجة لديها القدرة على التفسير السليم للأحداث، وهذه الصفة ترتبط بالصفة السابقة، فالإنسان الناضج عقلياً وانفعالياً يستطيع أن يرى الصورة من جميع جوانبها، وإذا رأى جميع الوجوه أو الجوانب فإن تفسيره للأحداث سوف يكون سليماً لأنه لن يغفل بعداً من الأبعاد في الموقف الذي يتعامل معه.

٨ـ أن يكون لديه الاستعداد الكافي لمسايرة التغير والتقدم، بل وأن يدفع الهمم في رفق، ذلك أن طبيعة المجتمعات عن التغير إذ أن الثبات في حركة المجتمعات شيء مستحيل فهي في حركة دائبة، والمدرس الجامد الذي لا يؤمن بالتغير سوف يكون مثلاً سيئاً أمام طلابه بسبب تحجره، ومن هنا فالمدرس الناجح هو الذي يفهم أبعاد التغير وحدوده ويوضح لطلابه كل ذلك، بجانب إن يكون واعياً فينبههم إلى أن التغير ليس كله خيراً، ويجب عليه أن يفتح عيونهم على الجوانب الطيبة في التغير وينبههم إلى الجوانب الرديئة منه.

٩ـ ألا يفقد حبه للعلم وللجديد من الآراء والمكتشفات، وأن يقف منها موقف المستقبل المتفتح العاقل والناقد الواعي الذي يعرف حدود دينه وصالح مجتمعه، وهذا العنصر يجعل من المعلم إنساناً متفتحاً على مكتشفات العلم لا منغلقاً على نفسه، وإن كنا ونحن نتحدث عن الجديد من المكتشفات ينبغي أن تكون عيوننا مفتوحة جداً كي نعرف ماذا نتقى منها، وماذا نترك، فالذي لا يمس دين وقيم الجماعة وصالحها مقبول . . بل ومطلوب، وعكس ذلك صحيح تماماً.

١٠ـ أن يكون مثقفاً واسع الأفق لا يحصر اهتمامه كله في مادة تخصصه التي يدرسها، وذلك أمر مطلوب جداً لمعلم اليوم، فلا يمكن أن تنحصر ثقافة المعلم الذي نريده رائداً لطلابه وقدوة حسنة لهم في مادة تخصصه فحسب، بمعنى أن مدرس الجغرافيا ـمثلاًـ لا يتحدث مع طلابه إلا فيما يدور حولها . . أي حول الجغرافيا . . إن سمة العصر الذي نعيشه أنه عصر فاق كل تصور من حيث ميادين المعرفة الواسعة والمتعمقة والتي يجب أن يلم الإنسان المثقف بأطراف منها، والمعلم أولى الناس بهذا.

١١ـ أن يمتلك القدرة على التخيل ورؤية الواقع في صورته المحسنة والمرجوة والتي لا تتحقق إلا من خلال إعمال الفكر والخيال، والمطلوب هنا من المعلم أن يكون من المصلحين الذين لا يرضون بحال مجتمعهم إذا وجده من المتخلفين. وعدم الرضا في حد ذاته ليس كافياً وإنما ينبغي أن تواكبه رؤية جديدة لما ينبغي أن يكون عليه المجتمع فيما لو أزيلت أسباب عدم الرضا.

١٢ـ أن يكون على استعداد لقبول تحدي عقول التلاميذ الآتيين من بيئات مختلفة والذين ينتظر كل منهم أن يضع المعلم في يده مفاتيح العلم التي يفترض أنه يملكه. وذلك لأن المعلم الجيد يعرف كيف يتعامل مع هؤلاء الطلاب كلاً حسب قدراته واستعداداته، وحسب البيئة الثقافية والاجتماعية القادم منها.

١٣ـ أن يشهر بأنه يمارس شيئاً محبباً إلى نفسه عند ممارسة عملية التدريس، لا مجرد أنه يؤدي عملاً يفترض فيه أن يؤديه، أي أن يصبح هاوياً لوظيفته. والواقع أن الهوية التي يحاول الإنسان إشباعها إذا كانت هي وظيفته فإن ناتج العمل يكون عظيماً إذ شتان بين عمل مفروض على الإنسان وعمل آخر يؤديه وهو سعيد ومرتاح النفس. والمعلم الذي يدفع إلى حجرة الدراسة بحكم النظام لا يمكن أن ينجح في التعامل مع طلابه بعد أن يغلق الباب على المجتمع.

١٤ـ أن صديقاً لطلابه يقترب من عقولهم. كما يقترب من مشاعرهم ومشاكلهم، فهو لهم الناصح الأمين، ولن يكون ذلك إلا أن يثقوا بشخصيته. وهذا العنصر يبين الجانب الإنساني المطلوب في شخصية المعلم الذي لا يقتصر دوره على مجرد تحضير الدرس في المنزل ثم على مجرد إلقائه في الفصل أمام طلابه كالآلة الصماء. إن الطلاب يقبلون على المعلم الذي يشعر بهم ويعيش أحاسيسهم ومشاكلهم، والذي ينصحهم عند اللزوم، وبالتالي تصبح المادة التي يدرسها ذات جاذبية عظمى لهم، وكم من طالب كره مقرراً دراسياً بعينه لأن معلمه لم يكون شخصاً محبباً إلى نفسه.

١٥ـ أن يمتلك القدرة على تناول الموضوعات التي يدرسها بأسلوب جذاب يحبب الطلاب فيها ولا ينفرهم منها، وبالتالي يجب أن يكون تمكنه من اللغة أمراً مفروغاً منه، ويا حبذاً لو تمكن من لغة أخرى حديثة، إن أسلوب المعلم وطريقته في تقديم درسه لطلابه هو الذي يفرق بينه وبين أي معلم أخر، ولا يزال كثيرون من الذين تخرجوا وعملوا في مناشط الحياة المختلفة يذكرون مادة معينة بالخير لأن معلمها كان يجذبهم إليها، والعكس صحيح، إذ نجد أن بعض الناس قد اضطروا مرغمين أن يتركوا تخصصاً كانوا يحيون السير فيه نظراً لأنه لم ينسجم مع الأسلوب الذي كان بدرسه به معلم بعينه.

١٦ـ أن يمتلك القدرة على استخدام أكثر من أسلوب في التدريس تجنباً للملل. وهذا العنصر يرتبط بالعنصر السابق تماماً، فالمدرس الناجح يعرف كيف ينوع من أساليبه وكيف يختار الأسلوب المناسب لدرس معين، أو حتى لوقت معين من اليوم المدرسي، فالأسلوب الذي ينجح في الصباح الباكر قد لا يكون هو المطلوب في نهارية اليوم المدرسي بعد أن يكون الطلاب قد تشبعوا بما مر عليهم من أساتذة ودروس ومواقف، بل إن هذا المعلم الناجح قد يغير من أسلوبه في الدرس الواحد إذا أحسن أن طلابه غير منسجمين، فهو ينظر في داخله هو في أسلوبه وطريقته . . . فلعل الخطأ عنده هو.

١٧ـ أن يكون هادئاً لتلاميذه خلال رحلتهم العلمية الطويلة، ومن صفات الهادي أو الدليل أن يكون متمكناً من معرفته بمسالك ودروب الطريق، وهي في حالة المعلم التمكن من المعرفة والاستعانة بالخبرة الواجبة. كذلك فإن من أهم صفات الدليل أن يكون أميناً في نصحه بالنسبة لأولئك الذين أسلموا له قيادهم بصرف النظر عن أية مكاسب مادية قد تعود عليه أو لا تعود.

١٨ـ أن يكون عالماً بأحوال المسافرين خلفه على الطريق، أي أن يكون فهماً لنفسيات طلابه ولدوافع سلوكهم ولحاجاتهم النفسية ولقدراتهم الجسمية والعقلية، ليس هذا فحسب، وإنما ينبغي عليه أن يتحسس ظروفهم الاجتماعية خارج المدرسة، لعل تحسسه هذا يجنبه لومهم في أمراً من الأمور، إذ أن الطالب الذي يحضر إلى المدرسة ليس خالياً من المشكلات التي قد يعيش بعضها تقدمه أو تحصيله من الأصل. وإذا استطاع المعلم بأسلوب هادئ وأمين أن يتحسس مواطن العلل فقد يستطيع مساعدة بعض طلابه على التغلب على بعض مشاكله التي قد تعرض مستقبلهم كله للضياع.

١٩ـ أن يكون شخصاً متحملاً للمسئولية، لا يتهرب منها ولا يلقيها على غيره، وأن تكون لديه الشجاعة، لأن يعترف بالخطأ . . . وبأن يقول عند اللزوم: لا أعلم . . وذلك من منطق الحكمة القائلة من قال لا أدري . . . فقد أفتى . . . وإنه لخير للمعلم ألف مرة أن يقول لا أعلم، من أن يفتي في كل شيء، ثم يكتشف بعد ذلك أنه قد ضلل طلابه أو وضع أقدامه على طريق خاطئ.

٢٠ـ أن يضيف إلى عمله الذي يدرس من حصيلته المعرفية والثقافية، وألا يبخل أو يضن بمساعد تطلب منه طالما كان في إمكانه، فالمعلم الذي يتوقف تحصيله للعلم بعد تخرجه يحكم على نفسه بالتأخر عن الركب. إن فيضان العلم والمعرفة لا ينتهي ولا يتوقف وفي نفس الوقت فإن هذا المعلم ينبغي أن يوجه جزءاً كبيراً من عمله ومعرفته لطلابه حتى يكونوا على المستوى المطلوب.

٢١ـ أن يكون موضع ثقة طلابه والمؤتمن على أسرارهم التي قد يفضون إليه بها، وأن قادراً على حل المشكلات الخاصة التي تعترض حياة بعض طلابه والتي قد تشغلهم عن التحصيل العلمي النافع. ولن يصل المعلم إلى هذا الوضع إلا بأن يقترب من طلابه وأن يتحسس مشكلاتهم، لا بقصد معرفتها ولكن بقصد

التوصل إلى جذورها بغية حلها والقضاء على أثارها الضارة حتى يتفرغ الطلاب لرسالتهم الأصلية وهي تحصيل العلم.

٢٢ـ أن يكون حساساً لطبيعة العلاقات التي تربطه بطلابه وأن يضع لهذه العلاقات من الحدود ما يتصور أنه يتمشى مع البيئة التي يعمل بها ومع مركزه كمعلم بكل ما تحمل هذه الكلمة من صفات. وهذا العنصر يرتبط بسابقه، فليس معنى أن يقترب المعلم من طلابه أن يزيل الحواجز تماماً بينه وبينهم بحيث يصبح كواحد منهم، بل أن هناك خطأ فاصلاً يجب أن يبقى بين الطالب والأستاذ حتى لا تختلط الأمور . . إن الحب المتبادل بينهما مقلوب، ولكن الاحترام والتقدير يجب أن يبقيا في مكانها. حقيقة أن الخيوط الفاصلة هنا بين الحب والاحترام خيوط جد رفيعة ولكن المعلم الواعي هو الذي يعرف كيف يبقيها وكيف يتعامل مع وجودها.

٢٣ـ يجب أن يكون المعلم لماحاً للعلاقات التي تربط الطلاب ببعضهم نتيجة أوضاع بعضهم الاجتماعية، وأن يتفهم أنواع التصرفات التي قد تصدر عن هذا البعض، وان يشجع الجيد منها وان يشجب السيء والمنحرف ولا يسمح به، وإذا وجد فعليه أن يحاول القضاء عليه. إن المعلم الناجح يظل في موقع متوسط أو وسط بالنسبة لطلابه بحيث لا ينحاز لفئة على فئة ولا يناصر جماعة ضد أخر مهما تكن الأسباب.

٢٤ـ يجب أن يتكون لديه القدرة على التصرف السليم والحاسم طبقاً لما يقتضيه كل موقف، سواء كان ذلك داخل حجرة الدراسة أو أثناء فترات المناشط المختلفة، والمعلم صاحب الشخصية القوية هو الذي يمتلك الشجاعة للتصرف بسرعة ويحزم دون تردد لأن عدم الحسم أمام الطلاب قد يفتح عليه نوافذ وأبواباً للمتاعب لا حدود لها، خاصة ونحن نعلم من خلال الخبرة أن الطلاب

يكونون كلهم عيوناً وآذاناً لالتقاط تصرفات المعلم والحكم عليه من خلالها، وإذا ما بدر منه تصرف يوحي بضعف في شخصيته فلقد يصعب، بل قد يستحيل اقتلاع هذا التصرف من أذهان التلاميذ، بل أن كثيرين منهم سوف يستغلون هذا كنقطة ضعف لدى المعلم يضايقونه بسببها مما قد يجعله يندم على اليوم الذي قبل فيه العمل في مهنة التدريس دون مبالغة.

٢٥ـ أن يكون لديه القدرة على جعل طلابه متوافقين مع أنفسهم ومع المجتمع المحيط، ولن يتأتي ذلك إلا أن يكون العلم فاهماً لجوانب شخصياتهم وفاهماً لجوانب شخصياتهم وفاهماً للمجتمع المحيط بالمدرسة وللقوى المؤثرة فيه. وأيضاً أن يكون فاهماً لخطورة الدور الذي يؤديه لخدمة مجتمعه الذي يعيش فيه ويعمل من أجله. وكل ذلك يتطلب من المعلم أن يكون إنساناً نشيطاً خارج المدرسة بحيث يسهم في أوجه النشاطات الاجتماعية في البيئة المحيطة بمدرسته لأنه ـ بحكم وظيفته ـ يعتبر من القادة الاجتماعيين لتلك البيئة.

٢٦ـ أن يتخلى عن جزء من الدور التقليدي الذي تعود المعلمون أن يقوموا به في الفصل، وهو دور المتحدث والموجه والمنظم الذي لا يرى في الطلاب إلا مجرد أجهزة استقبال أو استماع فقط. وهذا الدور المحدود للمعلم والذي يحد من قدرات الطلاب أنفسهم يجب أن يتغير إل دور آخر . . . دور المسمع للطلاب والمتفهم لأفكارهم والمشجع لهم. حتى وإن أخطئوا في التعبير عنها لغوياً فلا يجب أن يتوقف ليصحح لطالب عبارة أخطأ في نطقها، بينما الطالب المسكين مشحون بمشكلته التي يشتكي منها.

٢٧ـ ويتبع النقطة السابقة أن يعترف المعلم بينه وبين نفسه بأنه قد يتعلم هو نفسه شيئاً جديداً من خلال الأسئلة التي يوجهها له طلابه، من خلال المناقشات التي تدور بينهم. إن التعلم في حجرة الدراسة لا يجب أن تسير في قناة واحدة . . . بل في قناتين مختلفتي الاتجاه والتأثير . . من العلم إلى الطلاب . . وبالعكس.

٢٨ـ على المعلم ألا يكون عبداً للمادة الدراسية، وإنما يجب أن يكون معلماً بحث، وأستاذاً متمكناً واثقاً من نفسه ومن علمه، كما يجب أن يكون صاحب رأي فيما يدرس حتى وإن اختلف مع المنهج أو مع الكتاب المدرسي شريطة أن يوضح رأيه بحجج مقنعة أمام طلابه.

٢٩ـ على المعلم كي يكون ناجحاً أن يفهمه العالم الذي حوله كما هو لا كما يجب هو أن يكون، ثم من بعد ذلك عليه أن يبدأ في إفهام الطلاب أنواع الإصلاح التي يتخيلها هو أو يفكر فيها، وأن يناقش تصوراته معهم، مبيناً لهم أن الحاضر على الرغم مما قد يكون فيه من عيوب هو نتيجة لجهد الأجيال وأن تغيير هذا الحاضر لا يمكن أن يتأتى إلا من خلال فهمه ومعرفة كيف تكون وتتراكم، فإذا فهم الطلاب ذلك وربطوا الماضي بالحاضر ومشكلاته أمكنهم معاً أن يتصوروا خريطة الغد وكيف تكون.

٣٠ـ على المعلم كي يكون فعالاً ومقنعاً أن يكون متوافقاً مع ذاته أولاً، وذلك قبل أن يحدث طلابه عن التوافق النفسي.

هذه هي بعض صفات المعلم الناجح أو الفعال، وبطبيعة الحال فإننا لا ننتظر أن تجدها جميعاً متمثلة في معلم بذاته لان الكمال غاية لا تدرك، ولكن وجود عدد منها في شخصية معلم من المعلمين كفيل بأن يجعله ناجحاً في عمله سعيداً بين طلابه، وجزء من هذه الصفات يكتسبه الإنسان من بيئته الأولى . . . في الأسرة والمجتمع المحيط، وجزء آخر يكتسبه من تدريبه قبل العمل في التدريس، والباقي قد يأتي إليه مع الخبرة والعمل. والمهم أن يكون متفتحاً قابلاً لأن يتعلم كل يوم من المجتمع الكبير . . . .

*****

2
الفصل الثانى
المعلم ومهنة التعليم

لم تعد وظيفة المعلم اليوم مقصورة على التعليم، أي توصيل العلم إلى المتعلم ـ كما يظن بعض الناس ـ ولكن وظيفته تعدت هذه الدائرة المحدودة إلى دائرة التربية. فالمعلم مرب أولاً وقبل كل شيء.

ونحن ننتظر من المدرسة الحديثة أن تنمى عند الطلاب ذكاءهم، وتكون أخلاقهم، وتكسبهم المهارة في العمل، وترقى تذوقهم للجمال، وتصبرهم اجتماعين. فوظيفة المعلم على هذا هي: "تمكين الأطفال من الحصول على المعارف والعادات الصالحة، والمثل العليا، وإتقان المهارات، وتعودهم السلوك الاجتماعي". وبعبارة أخرى: "تمكين الطلاب من أن يلاءموا بين أنفسهم وبين البيئة التي يعيشون فيها من الناحيتين المادية والاجتماعية".

وإذا اعتبرنا التربية عملية ملائمة وتوفيق بين الطالب وبين البيئة أدركنا أن وظيفة المعلم ـ أو المربي ـ هي مساعدة الطالب على أن يوفق بين نفسه ـ حاجاته ونموه ـ وبين البيئة بوضعه في الوضع المناسب لهذا التوفيق، وكل ما يعلمه المعلم ينحصر في هذه الوظيفة.

وقد عبر أحد المربين عن وظيفة المعلم بقوله: " إن عملي التربية تقوم بين الفرد وعوالمه الثلاث : عالم الطبيعة، وعالم المجتمع، وعالم الأخلاق. وموقف المعلم بين الفرد وعوالمه، والتفاعل مستمر بين الفرد وهذه العوالم والمعلم يعين ويشرف، ويوجه ويرشد، حتى يسهل هذا التفاعل ويوجهه إلى الهدف المنشود".

المعلم نائب عن الوالدين وموضع ثقتهما، لأنهما قد وكلا إليه أمر تربية ابنهما. فهو إذاً يقوم في المدرسة بوظيفة الوالدين. وهو أيضاً نائب عن المجتمع الذي عهد إليه أن يربي أبنائه حتى يصيروا مواطنين صالحين.

ومن هذا يمكن تلخيص وظيفة المعلم في: "أنه يقوم مقام الوالدين والمجتمع في تربية الطفل، بتوجيهه وإرشاده في جميع نواحي تربيته بحيث يتمكن من الملائمة والتوفيق بين نفسه وبين بيته.

الخصائص التي يجب أن تتوافر في المعلم:

يقف المعلم بين الطفل من ناحية وبين بيئته من ناحية أخرى، ويقوم بوظيفة اقدار الطفل على التوفيق بين نفسه وهذه البيئة. وإذاً فيجب أن تتوافر في المعلم خصائص جسمية وعقلية وخلقية تتصل بكل من الطفل والبيئة، وتمكنه من أداء وظيفته خير أداء. وسنتعرض هنا لهذه الخصائص:

الخصائص الجسمية:

لا يستطيع المعلم القيام بوظيفته كما ينبغي إلا إذا توفرت فيه الخصائص الجسمية الآتية:

١ـ أن يكون سليم الصحة خالياً من الضعف والأمراض. فالمدرس المريض لا يستطيع القيام بوظيفته كما لو كان سليماً. ولاشك أن المرض يصرفه عن أداء واجبه، ويفوت على التلاميذ كثيراً من الفرص المفيدة في حياتهم المدرسية.

٢ـ أن يكون خالياً من العاهات والعيوب الشائنة، كالصم والعور وحبسة اللسان أو الثأثأة، لأن هذه العاهات من طبيعتها تجعله يقصر في وظيفته وتعرضه لسخرية التلاميذ ونقدهم.

٣ـ أن يكون فياض النشاط. فالمعلم الكسول يهمل عمله ولا يجد من الحيوية مما يحركه للقيام بواجبه. وقد يكون الكسل عادة، لا نتيجة لضعف أو مرض، وقد يكون مصدر الكسل شيئاً نفسياً. وعلى أية حال فالتلميذ هو الذي يعاني نتيجة الكسل.

٤ـ أن يكون حسن الزى، نظيفاً منظماً، فالمعلم نموذج لتلاميذه. وإهماله زيه يوحي إليهم بذلك. وقد يجعله موضع سخريتهم وعدم احترامهم له.

الخصائص العقلية:

المعلمون، سواء منهم من في المدارس الأولية والرياض، أو من في الإعدادية والثانوية ـ يجب أن يكونوا على نصيب من الذكاء. وعلى هذا فالخصائص العقلية المطلوبة هي:

١ـ الذكاء: فالمعلم لابد أن يصل إلى مستوى خاص في التحصيل العلمي وهو مستوى لا يمكن بلوغه في المواد المدرسية المختلفة بدون الذكاء. والمدرس على صلة دائمة بالتلاميذ

ومشكلاتهم فلابد له من التصرف الحكيم والقدرة على حل المشكلات. وأين يكون له ذلك إذا لم يكن ذكياً؟

٢ـ إلمامه بمادته وبما يجد فيها من نظريات: فضعف المعلم في مادته يجعله يقصر في تحصيل التلاميذ لها، ويعرضهم للخطأ فيها. ثم إن هذا الضعف يزعزع ثقة التلاميذ فيه، وقد يصرفهم عنه فيسقط في نظرهم. وأثر ذلك في نفسه من ارتباك وشعور بمركب النقص.

ويستحيل في مثل هذه الحال أن يقوم المعلم بعمله. وخير للمعلم أن يعترف بأنه يجهل ما يفعله من أن يعطي التلاميذ معلومات خاطئة على أنها صحيحة.

٣ـ والإلمام لا يكفي ما لم يحط المعلم علماً بنفسية التلاميذ وعقليتهم وميولهم واستعداداتهم ومراحل نموهم. فهو ـ كما قلنا ـ موجه مرشد. وهو كالطبيب لا يستطيع وصف الدواء ما لم يعرفه حقيقة المرض. ومن أجل هذا جعلت مادة علم النفس أساسية في إعداد المعلم، وكانت معاهد المعلمين أولى المعاهد التي درست فيها هذه المادة. وما يدخل في علم النفس معرفة المعلم بالفروق بين التلاميذ حتى يعامل كلاً بحسب عقليته الخاصة به.

٤ـ الإلمام بقواعد التدريس المناسبة للتلميذ وللمادة. فليست معرفة المعلم بالمادة وبنفسية التلميذ كافية لنجاحه في مهمته، ولكن لابد أن يعرف طريق التطبيق، ولهذه المعرفة أصول وقواعد تدريس في معاهد المعلمين، ويمرن الطلبة بمقتضاها في المدارس حتى يتعلموا كيفية تطبيقها. وما التمرين في التربية العملية إلا إعداد للطالب في حياته لمهنة التدريس تحت إشراف الأستاذ وتوجيهه، وهنا يعرض سؤال شائع وهو:

هل المعلم مطبوع أو مصنوع؟

والجواب عن هذا هو: أن المعلم كغيره من ذوى المهن لابد أن يتوافر فيه عنصران: أولهما فطرى والثاني مكتسب. فالعنصر الفطري هو استعداده لهذه المهنة. وكلاهما ضروري والعنصر المكتسب هو إعداده وتمرينه لهذه المهنة. وكلاهما ضروري والعنصر المكتسب أساسه الفطري، فكما لا يمكن أن نخلق مهندساً بارعاً ممن لا تتوافر فيه بالفطرة

المواهب الضرورية لهذه الفطرة، كذلك لا يمكن أن نتوقع مدرساً قديراً ممن لا يوهب استعداداً لهذه المهنة. ورب استعداد لها ميزة صاحبة وقداه إلى النجاح بدون أن يعد في معهد إعداداً مهنياً. ونحن نعرف أن من فقهاء القرية من كان بصيراً بمهنة التدريس موفقاً فيها بالطبع، كالفنان أو الشاعر المطبوع ينتج إنتاجاً بديعاً بالرغم من عدم معرفته أصول الفن أو موازين الشعر.

٥ـ والخاصية السابقة تشير إلى أن يكون المعلم على استعداد بالطبع وميل لصناعة التدريس. نعم إن الإعداد يبصر بقواعد هذه الصناعة، وقد يكشف عن هذا الاستعداد، ولكن ما لم يكن لدى المعلم ميل طبيعي وموهبة فلن يكون معلماً من الطراز الأول.

٦ـ أن يكون كثيراً الاطلاع ميالاً لإنماء معارفه، وكم من معلم يقف بمعلوماته عند المستوى الذي ترك به معهد المعلمين: فيأخذ هذا المستوى في الهبوط بالتدريج حتى يصير قريباً من مستوى الطفل. ولا يخفي أن هذا النوع من المعلم محدود المعارف، ضيف الأفق، عرضه للخطأ إذا سأله أو ناقشه تلميذ ذكي مطلع، والمعارف في تجدد دائم، وقد تظهر نظريات وآراء لم يتعلمها المدرس أثناء تلمذته فلا ينبغي أن يكون جاهلاً بما يجد متخلفاً عن ركب المعارف. كذلك يجب أن يكون المعلم على صلة بالجديد من الآراء التربوية والسيكولوجية التي تتصل بمهنته حتى يستفيد منها في صناعة التعليم.

٧ـ أن يكون ملماً بعلم الأخلاق والسياسة لأنه يخدم المجتمع، ويعد الطفل ليكون عضواً فيه، ولا يتأتي له هذا الإعداد الكامل السليم إلا إذا عرف نظام المجتمع السياسي ومعاييره الخلقية، حتى يراعيها في تكوين الطفل وتربيته.

الخصائص الخلقية:

والمعلم يعامل ـفي مهنتهـ الصغار من البشر. وهو يكونهم خلقياً، كما يكونهم جسمياً وعقلياً. وهو المثل الذي يحتذ به الصغار ويتأثرون به. والأخلاق تغرس بطريق غير مباشرة أكثر مما تعلم بطريق التلقين والوعظ. فالمعلم إذاً في حاجة إلى الصفات الخلقية الطيبة لسببين:

أولاً: لأنه مؤثر فعال في نفوس الأطفال يتأثرون به.

ثانياً: لأن مهنة التدريس تحتاج إلى صفات خاصة حتى يصير المعلم ناجحاً فيها، ومن هذه الصفات:

١ـ العطف واللين مع التلاميذ: فلا يكون قاسياً عليهم فيسنفرهم، ويفقد لجوءهم إليه واستفادتهم منه/ والتفاهم الروحي حوله. ولا يكون عطوفاً لدرجة الضعف فيطمعهم فيه ويفقد احترامهم له، ومحافظتهم على النظام.

٢ـ الصبر والأناة والتحمل: فالأطفال صغار لا يقدرون المسئولية. وهم يحتاجون للسياسة والمعالجة. ولا يجدي فهم المعلم لسيكولوجية الأطفال إلا إذا كان صبوراً في معاملتهم قوى الأمل في نجاحه في مهمته. والقلق أو القنوط في معاملة الأطفال دلائل الإخفاق. ولذلك نجد النساء أصلح في تعليم الأطفال من الرجال لما يلتزمون به من الصبر والجلد ومن اتصافهن بخصائص الأمومة.

٣ـ الحزم والكياسة: فلا يكون ضيق الخلق، قليل التصرف، سريع الغضب فيفقد بذلك إشرافه على التلاميذ ويفقد احترامهم له. ولذلك يجب ألا يوجه إلى مهنة التدريس من كان ذا مزاج قلق غير مستقر، ومن يميل إلى الهوج والتسرع.

٤ـ أن يكون مخلصاً في عمله، جاداً فيه، محباً ل.

٥ـ أن يكون طبيعياً في سلوكه مع تلاميذه وزملائه، غير متكلف، وساء في حجرة الدراسة أو في ميادين النشاط الأخرى خارجها، حتى لا تنكشف أخلاقه الحقيقية ويعرف تكلفه. والتلاميذ قديرون على معرفة حقيقة مدرسهم مهما أخفاها.

٦ـ أن يكون محترماً لدينه وتقاليده القويمة، محتشماً غير مستهتر، لأنه ـ كما قلنا ـ نائب عن المجتمع في إعداد الصغار. فلا ينبغي والحال هذه أن يستخف بتقاليد هذا المجتمع ودينه. ولا يمكن أن ينشأ الطفل على احترام تقاليد قومه إلا إذا وجد مدرسه كذلك. نعم للمدرس أن يفكر وأن يستخدم عقله ومنطقه في الدين والتقاليد، وعليه أن يشرك التلاميذ في هذا

التفهم، ولكن على ألا يكون ساخراً أو مستهتراً بما لم يعجبه أو ما لم يقتنع به.
ومتى توافرت في المعلم الخصائص الجسمية والعقلية والخلقية السابقة فقد كملت شخصيته.

المعلم مصلح اجتماعي:

قد مضى العهد الذي كان فيه فقيه القرية هو المعلم، والطبيب الذي يعالج المرضى بالتمائم والأدعية، والإمام الذي يصلي بالناس، والخطيب الذي يعظم من فوق المنبر، والمأذون الذي يكتب عقود الزواج، والمستشار في اللمات، والأمنيين على الأسرار، والرجل الصالح الذي يتبرك به الناس. نعم مضى ذلك العهد، لأن الحضارة البشرية أخذت في التطور نحو التخصص وقيام الفرد بعمل خاص يناسبه، كما أنها أخذت لوناً عملياً جديداً. فلم يعد الطب هواية كل راغب أو مسألة روحانية تسهل مزاولها، بل صار علماً له قواعد وأصول. ولم يعد نظام الزواج من البساطة بحيث يقوم به شخص كعمل إضافي على وظيفته الأصلية. وصارت الإمامة والخطابة من الوظائف التي تحتاج للتخصص والدرس والتفرغ.

ونتيجة هذا كله انصرف المعلم إلى وظيفته فقط، وحسبانه أنها مقصورة على المدرسة. فهو يعلم التلاميذ ويوجههم ماداموا تحت سلطانه داخل جدران المدرسة، ولكن هذا الفهم لوظيفة المعلم قد حاصرها في أضيق الحدود، وحرم المجتمع من كثير من المزايا التي تعود عليه لو اهتم المدرس بإصلاحه.

إن وظيفة المعلم ـ كما ذكرنا ـ هي التربية، والمعلم مرب. والمدرسة جزء من الحياة العامة، ووظيفتها استمرار لوظيفة المنزل. فلم يعد من الخير إذا أن يقتصر المعلم همه على ناحية التعليم فقط داخل ميدان المدرسة، بل لابد له أن يساهم بنصيب اجتماعي في المجتمع الذي به المدرسة قرية كان أم مدينة.

والمعلم من أرقى سكان القرية ـ أو المدينة ـ ثقافة، وأكثرهم بصراً بالأمور. وهو يستطيع الاشتراك في نواحي الإصلاح بالقرية، ويستطيع التوجيه، وأن يكون مصدراً للقيادة. فمن الإصلاحات التي يمكن أن يقوم بها ما يأتي:

١ـ تأسيس بعض الجمعيات الثقافية والتعاونية أو الاشتراك في تأسيسها: كجمعية المحافظة على القرآن الكريم، وجمعية المطالعة والقراءة، وجمعية المحاضرات، وجمعية التمثيل الشعبي، وجمعية التعاون الزراعي، وجمعية تحسين الصحة . . . الخ.

٢ـ أن يحاضر سكان القرية في الموضوعات التي تهتم أو التي هم في حاجة إلى الاستنارة فيها: كأن يحاصرهم في شئون دينهم، أو النظافة والصحة، أو الأمور الاقتصادية، أو عند المناسبات الهامة كالمولد النبوي، والهجرة، والأعياد . . . الخ . . بقدر ما يستطيع.

٣ـ أن يسهل على أولياء الأمور الاتصال بالمدرسة ومعرفة حال التلاميذ ودرجة تقدمهم، وأن يتصل بأولياء الأمور لمساعدتهم في مشكلاتهم الاجتماعية التي تؤثر في تقدم التلميذ.

٤ـ أن يكون رسول خير وسلام بين الأفراد المتخاصمين أو الأسرات، وأن يصلح بينهم.

٥ـ أن يساعد الآباء في توجيه أولادهم التوجيه الدراسي والمهني بالإيحاء والاقتراح، وذلك بقدر ما تسمح به ثقافته.

٦ـ أن يشعر بما يشعر به سكان القرية من مشكلات، اقتصادية أو إدارية، أو اجتماعية، ويسعى معهم في حلها.

٧ـ أن يكون نموذجاً صالحاً للأخلاق الكريمة، وأن يتجنب مواطن الشبه.

الجوانب المختلفة لدور المعلم:

لعلك سألت نفسك عن الدور الذي يجب أن يقوم به المعلم، ولعلك عدت بذاكرتك إلى أيام الدراسة بالمدرسة لتتذكر ما كان يقوم به من تعاملت معهم من المعلمين، ولكن لا تتعجل الإجابة فمعظم المعلمين في مصر يرون دورهم ينتهي عند تقل المعرفة الموجودة في الكتاب المدرسي إلى التلاميذ وإعدادهم للنجاح في الامتحانات التقليدية المعروفة، ولكن ذلك لا يمثل كل الأدوار المطلوبة من المعلم . . ولا تتعجب . . فذلك إن كان مقبولاً في أوائل هذا القرن كدور للمعلم إلا أن المعلم في أواخر القرن مطالب بالقيام بأدوار متعددة تتجاوز كثيراً عملية نقل المعرفة هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن دور

المعلم لا ينتهي عند تركه الفصل أو المدرسة، ولكنه يمتد خارج أسوار المدرسة في البيئة المحلية والمجتمع ككل.

وسوف نناقش هنا بعض جوانب دور المعلم الأساسية تتبلور في النقاط السبع التالية:

١ـ دور المعلم كناقل للمعرفة:

دور المعلم في نقل المعرفة للتلاميذ دور أساسي ورئيسي في وظيفة المعلم، وينال هذا الدور اهتماماً كبيراً من كل أطراف العمل التربوي : المعلم والتلميذ، وولي الأمر، والناظر.

ولكن لنا وقفة هنا، ونقدم مجموعة من التحفظات على موقف المعلمين من نقل المعرفة للتلاميذ، فالتصور الشائع بين المعلمين أن دور المعلم في هذا المجال هو تلقين التلاميذ مجموعة من المعارف والحقائق العلمية وتدريبهم على حفظها واسترجاعها وقت الامتحانات. ونحن لا نذكر أن عملية حشد ذهن التلميذ بكم من المعرفة وقدرته على إعادتها قد تحقق له النجاح في الامتحان مادامت الامتحانات بشكلها التقليدي الذي يختبر قدرة التلميذ على تحصيل المعلومات، ويعطي المعلم نوعاً من الإشباع عندما ينجح تلاميذه ولأولياء الأمور الرضا عندما يتفوق أبناؤهم.

ولكن المسألة ليست بهذه البساطة، فهذه الطريقة في نقل المعرفة تفرغها من وظيفتها الأساسية وهي المساهمة في حل المشكلات التي تواجه الإنسان في حياته ولو كانت المسألة مجرد نقل مجموعة من المعارف لما احتجنا إل معلمين وكان جهاز واحد للكمبيوتر كافياً ليحل محل عدد كبير من المدارس.

ولكن دور المعلم في المعرفة يختلف عن ذلك كثيراً، فالمعلم عليه أن يقوم بما يلي:

أـ مساعدة التلميذ على اختيار المعرفة المناسبة للموضوع الذي يقوم بدراسته أو المشكلة التي تواجهه سواء في المنهج المدرسي أو في حياته الشخصية.

بـ تزويد التلميذ بالمهارات والقدرات اللازمة لنقد المعرفة التي حصلها والتأكد من

سلامتها وصحتها.

ج- تدريب التلميذ على كيفية استخدام المعرفة والإفادة منها في حل المشكلة أو المشكلات التي يقوم ببحثها.

٢- دور المعلم كمسئول عن النمو المتكامل للتلميذ:

من الوظائف الأساسية للمعلم أن يقوم بتنظيم وترشيد وتقويم نمو التلاميذ في النواحي المختلفة العقلية والاجتماعية والنفسية. بمعنى آخر المعلم مسئول عن تكوين شخصية التلميذ، وهذه الوظيفة ألقيت على عاتق المعلم نتيجة تغير مفهومنا عن عملية التربية حيث لم تعد مجرد عملية معرفية بل اتسع مفهومها ليشمل الاهتمام بالشخصية في جوانبها المتعددة.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن عملية تكوين شخصية التلميذ عملية مشتركة بين مؤسسات متعددة كالآسرة، والمدرسة، ووسائل الإعلام. ويؤثر فيها أشخاص كثيرون كالآباء والمعلمين والمفكرين والزعماء السياسيين . . . . الخ.

إلا أن دور المعلم في ذلك دور رئيسي وحاسم، فهذا عمله الأساسي والمفروض أنه مدرب ومؤهل للقيام به.

وعملية توجيه وتنظيم نمو التلميذ ليست مسألة بسيطة أو هيئة، بل هي عملية صعبة ومعقدة، ويرى البعض أنها المحك الأساسي الذي يوضح كفاءة المعلم.

وتتطلب عملية تنمية شخصية التلميذ من المعلم القيام بما يلي:

أولاً: فهم خلفية التلميذ وظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية مما يساعد في تقديم تعليم منفرد مستجيب لظروف كل طفل.

ثانياً: التعرف على قدرات التلميذ وتقدير احتياجاته مما يساعد في تنظيم وتصميم الخبرات التعليمية المناسبة لحالاتهم.

ثالثاً: القيام بمسئوليات معينة تجاه عملية التكامل بين البيت والمدرسة متعاوناً مع المشرف

الاجتماعي، والأخصائي النفسي، والطبيب المعالج، ويصبح المعلم فرداً في مجموعة عمل هدفها تحديد القدرة الحقيقية للطالب وتنميتها، ودور المربي يكون مناسباً للمعلم في هذا المجال.

٣ـ دور المعلم كخبير في مهارات التدريس:

قد يتصور البعض أن من يعرف مادة دراسية معينة يستطيع القيام بتدريسها، وعلى ذلك يستطيع أي فرد أن يكون معلماً، وكثيراً ما تسمع أن مهندساً يقوم بتدريس الرياضيات أو أن مترجماً يقوم بتدريس اللغة الإنجليزية . . وقد تسمع البعض يقولون أن التدريس مسألة موهبة، فيمكن للشخص أن يكون معلماً بالاعتماد على بعض مهارات خاصة لديه كالطلاقة اللفظية، أو قدرته على الإقناع . . ولكن المسألة ليست بهذه البساطة فالتدريس لا يعتمد على مجرد معلومات أو بعض مهارات شخصية، ولكنه علم له فنونه وطرقه الخاصة. والشخص الذي يعمل بالتدريس لابد له من التمكن من طرق التدريس والمهارات الفنية التي يستطيع عن طريقها توصيل المعلومات، وغرس القيم، وتعديل سلوك التلاميذ.

٤ـ دور المعلم كمسئول عن حفظ النظام:

من الطبيعي أننا في حاجة إلى توفير درجة من الضبط الاجتماعي داخل الفصل وفي المدرسة، وذلك حتى يمكن تنظيم أنشطة المدرسة وضمان النظام التلاميذ أثناء العملية التربوية، وهذه أمور ضرورية حتى نتمكن من الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة والتي تشكل الضبط الاجتماعي ذاته أحد أركانها الأساسية.

والمعلم مطالب بتحقيق النظام في المدرسة وبين تلاميذه، وتقف مشكلة حفظ النظام على رأس المشكلات العديدة التي تواجه المعلم وخاصة في المدرسة الثانوية.

وكثيراً ما يلجأ المعلمون إلى العقاب البدني كوسيلة لحفظ النظام، ولعلك قابلت بعض المعلمين الذي يؤمنون بتطبيق النظم الصارم في المدرسة، ويعتقدون في أهمية الضرب وإشاعة جو من الرهبة حتى يتحول الجو العام في المدرسة إلى ما يشبه السجن. وكثيراً ما

نسمع الكبار يتحدثون بشيء من الفخر عن مكانة المعلم وشخصيته في الماضي، والتي كان يستمدها في الغالب من العصي التي لا تفارقه، ويودون لو عادت طرق العقاب القديمة إلى المدارس. وبالطبع كانت هذه الطرق تكتم الأفواه فلا نسمع صوتاً في المدرسة، وإذا وجد همس في فصل اعتبر ذلك دليلاً على ضعف شخصية المعلم، ولعلك فكرت في هذه الطرق وما أدت إليه من تخريج بعض الشخصيات الإنهزامية وما خلفته من أمراض اجتماعية كالنفاق والغش والتملق.

ولا يفهم مما سبق أننا ضد النظام أو ندعو إلى الفوضى ولكننا كمربين يجب أن نسأل أنفسنا الأسئلة التالية:

ـ ما ضرورة الضبط الاجتماعي في الفصل والمدرسة؟

ـ ما الهدف النهائي من حفظ النظام؟

ـ ما نوع النظام الذي يجب أن نتبعه؟

ولعل التفكير في إجابات لمثل هذه التساؤلات يساعد المعلم في أداء دوره في هذا الجانب.

٥ـ تحتل عملية تقويم تقدم التلاميذ مكانة خاصة في العملية التعليمية حيث أننا كمربين نحتاج وباستمرار إلى التعرف على ما إذا كنا قد حققنا أهدافنا من العمل التربوي أم لا، ونحتاج إلى التعرف على مدى مناسبة الوسائل والإجراءات والقواعد المختلفة التي نستخدمها كالكتب، ووسائل للإيضاح، وطرق التدريس، وتوزيع التلاميذ في مجموعات، والأنشطة، والنظام المدرسي . . الخ. فهل هذه الوسائل كافية . . وهل نستخدمها بطريقة سليمة فعالة؟ وهل هي مناسبة لمستوى التلاميذ وقدراتهم ؟ وهل هي ملائمة لخلفيتهم الاجتماعية الاقتصادية والثقافية؟

٦ـ دور المعلم كعضو في المجتمع :

ينظر إلى دور المعلم من زاويتين :

أولاً : اعتباره معلماً للتلاميذ .

ثانياً: اعتباره عضواً في مجتمع .

والنظر إلى المعلم باعتباره عضواً في مجتمع تأتي من أنه يمثل قيادة فكرية في المجتمع، فالمعلمين بطبيعة عملهم وإعدادهم يتقنون ـ أو المفروض أنهم يتقنون ـ مهارات مختلفة مرتبطة بعمليات التوجيه. والتنظيم، والعرض والمناقشة، والإقناع مما يجعلهم أقدر من غيرهم على تحمل المسئوليات الثقافية في مجتمعهم.

والمعلم بوصفه فرداً في مجتمع يتوقع منه الاهتمام بدراسة مشكلات مجتمعه والعمل على حلها، والمشاركة في المنظمات الشعبية ومشروعات الخدمة العامة، والتعاون مع المتخصصين الآخرين في المجتمع.

ودور المعلم هنا يمثل قدوة لنماذج السلوك والاتجاهات والقيم والفكر، فأنت كمعلم أينما ذهبت عليك أن تكون قدوة ومثلاً أعلى في : حديثك وفي طريقة مصادقتك للناس، وتناول المشكلات ومعالجة الأمور، في فكرك واتساع ثقافتك حتى في السلوك الشخصي واختيار أماكن للترفيه وتمضية وقت الفراغ، فوضعك كمعلم يضع عليك حدوداً كثيرة يجب ألا تتعداها، فأنت معلم صباحاً في المدرسة وأنت معلم مساءً في المجتمع.

هكذا قدمنا لك بعض وليس كل الأدوار المطلوبة من المعلم فهناك أدوار أخرى ترتبط بعملية الإدارة والتنظيم والإشراف داخل المدرسة، وأدواراً أخرى مرتبطة بتنظيم وإدارة أوجه النشاط المصاحب للمنهج كالزيارات والرحلات والجماعات والأسر والمسابقات والصحافة المدرسية ومشروعات خدمة البيئة . . . وغيرها، وهناك ادوار أخرى مرتبطة بتكوين علاقات مع التلاميذ بعملية التوجيه التربوي والمهني للتلاميذ وإرشادهم والإجابة عن تساؤلاتهم واستفساراتهم. هذا بالإضافة إلى دور المعلم في الامتحانات

المدرسية وفي تطوير مناهج الدراسة ونظم المدرسة وتحسين العمل بها .

وهكذا يتسع دور المعلم ليشمل جوانب عديدة يقسمها بعض المربين إلى قسمين :

١ـ أدوار أساسية : كالتدريس والتطبيع الاجتماعي والانتقاد الاجتماعي .

٢ـ أدوار مساعدة : مثل دور المعلم في حفظ النظام والمسئوليات الإدارية والإشرافية .

اتجاهات التغيير في دور المعلم :

إن التغيرات الحادثة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بصفة عامة من ناحية، والتطور الذي لحق بالفكر والممارسات التربوية من ناحية أخرى، ينعكس بكل صوره وأبعاد المختلفة على دور المعلم .

فمن الخطأ أن نتصور أن هناك محتوى ثابتاً لدور المعلم صالح لكل العصور . ولكن دور المعلم يتغير باستمرار ويطالب المعلم بأدوار لم يكن له صلة بها في الماضي .

ولنأخذ مثالاً على ذلك التغير الذي لحق بالأسرة المصرية، حيث الاتجاه نحو الأسرة الصغيرة محدودة العدد، وحيث خروج المرأة للعمل، وحيث تغيرت الأدوار داخل الأسرة، وحيث غياب أحد الوالدين للعمل خارج البلد . . . الخ .

ولك أن تفكر في آثار ذلك كله على دور المعلم وما ألقاه من تبعات ومسئوليات على المعلم .

ولنأخذ مثالاً أخر من داخل المدرسة حيث تغير هدف عملية التربية من كونها عملية معرفية إلى عملية بناء للشخصية في جوانبها المتعددة، ولك أن تفكر في انعكاسات هذا التغير على دور المعلم .

تناقضات دور المعلم :

مع هذا الاتساع الكبير لدور المعلم ومع هذه الحساسية التي يتمتع بها لا نتصور أن المعلم يؤدي دوره في بساطة ويسر، ولكن هناك مجموعة من التناقضات الملازمة لدوره والتي تسبب اضطراب عملية وقوعه في صراعات تؤثر في أدائه وبالتالي في كفاءة العملية التعليمية .

ولعل دراسة هذه التناقضات ووضوحها والتعرف على أساليبها مسألة أساسية في محاولة التخفيف من حدتها والتخلص من آثارها .

ومن بين التناقضات لدور المعلم التي كثفت عنها بعض الدراسات تذكر ما يلي :

١ـ على الرغم من أن المعلم إنسان عادي له قدرات متواضعة إلا أنه مطالب بالقيام بأدوار متعددة في مجالات شتى، والقدرات اللازمة للقيام بكل هذه الأدوار تفوق إمكانيات أي إنسان، ويصعب تصور إمكان قيام شخص واحد بكل هذه الأدوار في نفس الوقت، ولاسيما أن المعلم مطالب بالامتياز في أدائها مجتمعة .

٢ـ يتوقع المجتمع من المعلم أن يقوم بدور أساسي في عملية غرس القيم وتكوين الاتجاهات وأنماط السلوك اللازمة للمواطن الصالح، ولكن في نفس الوقت لا يمنح نفس الثقة في اختيار هذه القيم والاتجاهات وأنماط السلوك، ولا يستطيع التأثير في التلاميذ وفق معتقداته واتجاهاته الخاصة لأن هذا يتنافى مع الدستور الخلقي للمهنة، فمثلاً لا يمنح المعلم الحرية في أن يشارك في المسائل السياسية وفي معتقداته الخاصة في الوقت الذي يشجع فيه المجتمع أي مواطن آخر على المشاركة بحماس في العمل السياسي كل وفق معتقداته الخاصة بحرية .

٣ـ في حين أن عدداً كبيراً من الوظائف يمكن لأفرادها السلوك بحرية تامة، فإن المجتمع يتوقع من المعلم أن يسلك على نحو معين، فبعض أنواع السلوك التي يقوم بها الأشخاص العاديين وتعد مقبولة منهم ـ أو على الأقل لا تثير قلق الجمهور ـ قد تعتبر غير مقبولة من المعلم، ولعلك تفكر في بعض الأمثلة مثل : التدخين، أو الملابس، أو أماكن التسلية . . . فلا يقبل من المعلم ولا يسمح له أحياناً إلا بالسلوك المستحسن من قبل عامة الناس .

٤ـ على الرغم من أن المعلم له فنه الخاص وبحكم تخصصه هو المسئول عن تربية الأبناء ويجب استخدام الطرق والوسائل اللازمة لذلك، إلا أننا نجد كل فرد في المجتمع له تصور معين لما يجب أن يقوم به المعلم وعن كيفية التربية السليمة للأبناء .

والمعلم يعاني كثيراً من تدخل أفراد المجتمع في صميم تخصصه المهني . على الرغم من أنه لا

يسمح لأحد بالتدخل مثلاً في عمل الطبيب أو المهندس بل يعتبر هذا في بعض الأحيان جريمة يعاقب عليها القانون.

هذه بعض تناقضات في دور المعلم والتي تتطلب منه أن يكون إنساناً حازقاً له قدرات خرافية في حين أنه إنسان عادي له قدراته وميوله ونوازعه كأي شخص آخر في مهلة أخرى.

والفجوة بين توقعات المجتمع لدور المعلم وإمكانياته المحدودة تصيب المعلم في أغلب الأحيان بالإحباط في عمله، وتشيع جواً من الملل والسأم بين المعلمين نتيجة عجزهم عن مقابلة هذه التوقعات مما يؤدي إلى سلبية المعلمين، أو تدفعهم إلى اللامبالاة، أو التركيز على جانب واحد يكون الأكثر إشباعاً لتوقعات أفراد المجتمع وينصرفون عن جوانب أخرى قد تكون أكثر أهمية وخطورة.

هذا، والأمر لا يتوقف عند الفجوة الموجودة بين توقعات المجتمع وقدرات المعلم المتواضعة، بل أكثر من هذا نجد أن هذه التوقعات نفسها تكون متعارضة ومتضاربة في أغلب الأحوال، وكان يطلب منه إعداد شخصيات متكاملة وفي نفس الوقت استخدام أساليب صارمة في حفظ النظام، وقد يطلب منه الاهتمام بجانب معين في تربية التلاميذ، وفي نفس الوقت يسلب الوسائل والسلطات التي تمكنه من تحقيق ذلك، ودور المعلم في الإعداد للمواطنة شاهد على هذا النوع من التناقض. وبالطبع نحن لا نذكر أن أي مهنة تنطوي على مجموعة من التناقضات ولكن في نفس الوقت يمكن القول بأن هذه التناقضات تظهر بصورة أكثر حدة في مهنة التعليم أكثر من غيرها.

ومن الجدير بالذكر أيضاً أن المعلمين لا يتأثرون بهذه التناقضات بدرجة واحدة، فيختلف تأثيرها نتيجة عوامل كثيرة مثل الجنس، والتخصص، والخبر، ونوع المدرسة، والبيئة التي توجد بها وغير ذلك ـ حاول مناقشة أي أنواع المعلمين أكثر تأثراً بهذه التناقضات من غيرهم.

نماذج غير مرغوبة من المعلمين:

إذا نظرنا إلى المعلمين وهم يؤدون عملهم في الميدان نجدهم في الغالب والأعم يحيدون عن النموذج الأصلي الذي ترسمه توقعات أفراد المجتمع لدور المعلم، ذلك لأنه نموذج تصوري يصعب تحقيقه في الواقع العملي، فإنك لن تجد نموذجاً واحداً ولكن نماذج متعددة، وسوف نحاول هنا توضيح بعض النماذج غير المرغوبة والتي يشيع وجودها بين المعلمين:

١ـ النموذج العاطفي:

وفي هذا النموذج يستجيب المعلم إلى تلاميذه بعاطفة مفرطة بعيدة كل البعد عن العقل، وتسيطر العاطفة على نظرته إلى كل الأمور، فهو ينساق بعاطفته وراء أحزان وأفراح التلاميذ بغير أساس عقلي، وبالطبع تؤثر هذه العاطفة في كفاءة المعلم في أدائه لدوره. فالمتوقع من المعلم أن يكون أهلاً للرأي والحكمة، وهو قائد وموجه يجب أن يبني قراراته وأحكامه على أساس من التعقل ويحتاج دوره إلى قدر معقول من الضبط والحزم، وينظر إلى المعلم من هذا النوع على أنه معلم معقول من الضبط والحزم، وينظر إلى المعلم من هذا النوع على أنه معلم سطحي النظرة ضحل التفكير ضعيف الشخصية. وأشارت بعض الدراسات أنه لا يحظى باحترام التلاميذ، وبالطبع نحن لا نستطيع أن ندرس بنجاح دون توفر قدر من الاحترام.

وهنا لا نقصد أن ننتزع العاطفة من الموقف التدريسي، فنحن لا نقف عند العاطفة الأصلية الحقة والتي لها مكانتها ودورها الأساسي في عملية التدريس، وهي العاطفة القائمة على وعي وأسس عقلية تتيح للمعلم أن يقف موقف الموجه الحكيم المتزن.

٢ـ النموذج الساخر:

وفي هذا النموذج يكون المعلم مغروراً متكلفاً يشعر بأن لديه عقلية رفيعة ـ بالنسبة لثقافة التلاميذ ـ ونظر إلى المادة التي يقوم بتقديمها بشيء من السخرية والتفاهة. وهذا النوع

من المعلمين نجده ساخراً باستمرار وغير راض عن المستويات الموجودة بين التلاميذ، وهو يناقش تلاميذه كي يسخر منهم ويختبرهم من أجل الاستخفاف بهم والتعالي عليهم. ويبحث هذا المعلم وبمهارة فائقة عن اكتشاف العيوب والأخطار في كل عمل أو سلوك يقوم به التلاميذ.

وهذا المعلم يحتقر كل أنواع العاطفة وهو يرفض أن يتصف باللطف أو الرقة ولذلك تجده متكلفاً يتصف بالتعالي واحتقار الآخرين.

وهذا النوع من المعلمين يترك آثاراً سيئة في نفوس التلاميذ، فإنهم قد يتعلمون شيئاً ولكن غالباً يسيء إليهم ويضرهم في شخصياتهم أكثر مما يقدمه من مساعدة في الجانب التحصيلي.

٣ـ النموذج السادي:

المعلم في هذا النموذج يسيطر عليه التشاؤم فهو يعتقد أن كفة الشر هي الكفة الراجحة في هذا العالم، ويتميز باتجاهات سالبة نحو تلاميذه بصفة خاصة فهم الضحية في النهاية، حيث يسر ويفرح عندما يخطئ التلاميذ وخاصة عندما يخطئ أحدهم خطأ فاحشاً لأنهم بذلك يوفرون له فرصاً سانحة للعقاب.

وهذا النوع من المعلمين يستمتع بمعاناة الآخرين، فهو يحقق ذاته عندما يرسب أكبر عدد من التلاميذ، ويعتز بنفسه إذا كانت نتائج فصله أقل النتائج في المدرسة كلها.

وبالطبع لا يستطيع هذا المعلم تكوين علاقات طيبة مع التلاميذ أو توفير بيئة تعليمية مناسبة، هذا بالإضافة إلى التأثير السلبي الذي يحدثه في شخصية التلاميذ، فقد يؤدي هذا السلوك السادي إلى تكوين شخصيات ضعيفة تتميز بالخضوع والاستسلام واليأس، أو قد تكون استجابة التلاميذ مزيداً من العنف والسيادية تشابهاً بمعلمهم.

هذا وقد يسبب هذا النوع من المعلمين إحساس التلاميذ بالعجز والفشل وقد يؤدي بهم في النهاية إلى ترك المدرسة أو التعليم ككل.

٤ـ النموذج الاستعراضي:

المعلم في هذا النموذج معجب بنفسه وينظر إلى الموقف التعليمي على أنه فرصة لإظهار قدراته ومهاراته، فهو يستخدم الفصل كخشبة مسرح يستعرض فيها نفسه أمام جمهور من التلاميذ المعجبين.

وهذا المعلم مهتم بنفسه جداً ولا يقلى بالاً بالآخرين، وبالطبع فهو لا يهتم بالتلاميذ فلا يهمه أنهم تعلموا أو لم يتعلموا، نجحوا أو رسبوا، فكلها مسائل ثانوية بالنسبة له، ولكن كل اهتمامه يوجه إلى ما يحققونه من فوائد مدهشة عندما يشاهدونه أو يستمعون إليه، وعندما يمتدحونه كما يستحق أن يمتدح.

ونحن عندما نوجه النقد إلى هذا النموذج لا يعني أننا ننكر أن المعلم الجيد هو إلى حد ما ممثل بارع، ولا ننكر على التلميذ أن يعجب بمعلمه ويقدره، ولا مانع من أن يمتدحه ويثنى عليه، كذلك لا نرى أن تكون عملية التدريس مملة فاترة، بل على العكس يجب أن يكون التدريس حيوياً شيقاً إلى أقصى درجة ممكنة.

ولكن من جهة أخرى نقول أن التدريس الذي يتمحور حول رغبة المعلم في استعراض شخصيته، وإظهار ما لديه من قدرات ومهارات، ولا يهتم باحتياجات التلاميذ يكون غالباً تدريساً سيئاً.

٥ـ النموذج أحادى النظرة:

والمعلم في هذا النموذج ينظر إلى العالم من منظور واحد يجعله ضيق الأفق، مما يؤدى إلى التحامل والتعصب والتحيز وإصدار أحكام مسبقة وذلك يؤثر بشكل سئ على سير العملية التعليمية واتجاهها الوجهة السليمة.

فقد نجد المعلم العالم الذي يرى دوره من خلال التركيز على المعرفة والحقائق العلمية فقط ولا يرى أي أهمية للفن، وفي المقابل نجد المعلم الفنان الذي ينظر إلى دوره من خلال الفن والتذوق الفني ولا يرى أهمية كبيرة للعلم والحقائق العلمية المجردة، وقد نجد

المعلم الأخلاقي الذي لا يرى قيمة لا في قيمة لا في العلم ولا في الفن ويركز على القيم والسلوك الخلقي، وقد نجد المعلم الذي ينظر إلى دوره من خلال الفن والتذوق الفني ولا يرى أهمية كبيرة للعلم واستيعابه ولا يرى أهمية فيما هو حديث، وفي المقابل نجد المعلم المؤمن بالحديث ولا يرى أهمية للقيم وينظر إليه كشيء عديم القيمة لا يصلح للحياة المعاصرة، وقد ترى المعلم شديد الحماسة للوطن ولا يرغب بالنسبة لنفسه أو بالنسبة لتلاميذه أو يطلعوا على الثقافات الأجنبية، وفي المقابل نجد المعلم المؤمن بانفتاح على الثقافات الأجنبية المتحمس لكل ما يفد من الخارج.

ومن الطبيعي أن المعلم في هذا النموذج يحاول أن يشكل تلاميذه من خلال تصوره الضيق ونظرته المحدودة، ويعتبر أن شخص لا يشاركه هذه النظرة مخطئاً، وبالطبع يؤثر ذلك في حكمه على تلاميذه وتقييمه لهم ويحرمهم من المزايا العديدة للنظرة الشاملة للحياة.

٦ـ النموذج التلقيني:

والمعلم في هذا النموذج يعتقد أن دوره يقتصر على تلقين التلاميذ مجموعة من المعارف والحقائق العلمية، وبالطبع لا تقصد أن المعرفة غير هامة، وبالعكس المعرفة في غاية الأهمية سواء أكانت لحد ذاتها أم باعتبارها وسيلة لتحقيق غايات أخرى.

ويكن وجه النقد هنا أن الاقتصار على تلقين المعرفة غير كاف بالنسبة لدور المعلم، فوراء المعرفة هناك مبادئ وعلاقات وعمليات تفكير وأحكام قيمية وهذا ما يجب أن يمثل الاهتمام النهائي للمعلم . . فالجهل خطير نعم ولكن المعرفة بدون مسئولية تكون أكثر خطورة.

المعلم وبعض المشكلات التي تواجهه:

من المتفق عليه عادة أنه كلما ازدادت أهمية المهنة كثرت المشكلات المرتبطة بها والتي من المحتمل أن تعوق أداء صاحبها لواجباته. ونظراً لأهمية مهنة التعليم بالنسبة لكل من الفرد والمجتمع وكثرة من يتعامل معهم المعلم من تلاميذ وأولياء أمور وإداريين وزملاء في المهنة ومسئولين، نجد أنه يواجه الكثير من الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تقف

حائلاً دون أدائه لوظيفته كما يجب أن تكون، ولذلك فإن هدف تناولنا لهذه المشكل هو محاولة عرض لبعض المشكلات التي تواجه المعلم سواء كانت مشكلات مرتبطة بالمجتمع ككل ونظرة أعضاء المجتمع لمهنة التعليم، أو مشكلات مرتبطة لعلاقات المعلم داخل المدرسة مع كالأولياء أمور التلاميذ ومدير المدرسة وزملائه المعلمين، أو مشكلات تنتج عن علاقة المعلم بالتلاميذ داخل حجرة الدراسة، بعبارة أخرى سوف نحاول فيما يلي الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١ـ ما أهم المشكلات التي تواجه المعلم في علاقاته بكل من أولياء الأمور ومدير المدرسة والزملاء والمعلمين؟

٢ـ ما أهم المشكلات التي تواجه المعلم في علاقاته بتلاميذه داخل حجرة الدراسة؟

٣ـ كيف يمكن مساعدة المعلم للتغلب على بعض هذه المشكلات؟

أولاً: المشكلات التي تواجه المعلم داخل المدرسة:

يتضمن هذا المستوى المشكلات التي تنتج عن تفاعل المعلم مع الراشدين الذين يشتركون معه في مسئولية العملية التعليمية داخل المدرسة، وتؤثر هذه المشكلات تأثيراً سلبياً على أداء المعلم لواجبات وظيفته. وتختلف هذه المشكلات باختلاف مكانات الأفراد الذين يتعامل معهم، فالمشكلات التي تنتج عن علاقاته بأولياء أمور التلاميذ تختلف عن تلك التي تنتج عن علاقاته بمدير المدرسة أو الموجه أو الزملاء المعلمين.

وسنحاول فيما يلي أن نتحدث عن بعض هذه المشكلات كل على حده، وكيفية تأثيرها على وظيفة المعلم:

١ـ مشكلات المعلم مع أولياء أمور التلاميذ:

نظراً لأن كل من المعلم وولي أمر التلميذ عنصران أساسيان في العملية التعليمية، فإنه من المفروض أن تكون العلاقة بينهما قائمة على التعاون والمحبة حتى تصل العملية التربوية إلى بر الأمان وتحقق أهدافها، إلا أنه في الواقع غالباً ما تسود هذه العلاقة عدم الثقة

والعدوانية من جانب كل منهما للآخر كما يشير إلى ذلك والر Waller بقوله: " إن التفاعل بين المعلم أولياء أمور التلاميذ يتميز بعدم الثقة والعدوانية أكثر من تميزه بالمحبة والتعاون والتنسيق " .

فالمعلم في كثير من الأحيان يعتقد في نفسه أنه صاحب مهنة ومتخصص في تربية وتعليم الأطفال والمراهقين، ومن ناحية أخرى يعتقد أن كثيراً من أولياء أمور التلاميذ لديهم الخلفية في مهنة التعليم وأنهم غير قادرون على فهم العملية التعليمية، وأقل فهماً للمشكلات التي يتعرض لها المعلم في علاقاته بتلاميذه، وبالتالي فإن وجهة نظر المعلم هي أن أولياء الأمور ليس لهم الحق الشرعي أو القانوني في التدخل في عمله داخل المدرسة .

ومما يزيد هذه الصراعات والخلافات بين المعلم وولي أمر التلميذ اختلاف نوع العلاقة بين كل منهما وبين التلميذ، والعلاقة بين ولي الأمر والتلميذ تقوم على أساس العاطفة والعمق الانفعالي التي يكون مصدرها القلب، والتي يطلق عليها "تالكوت بارسونز T.Parsons" العلاقة الخصوصية Par - ticularstic أي العلاقة التي تقوم على العمق الانفعالي والحب الشديد للابن مهما كانت تصرفاته وسلوكه داخل وخارج المنزل، ومهما كان مستواه العلمي وعلاقاته بزملائه، أما المعلم فتقوم العلاقة بينه وبين تلاميذه على أساس من الرسمية والموضوعية التي يكون مصدرها العقل في كثير من الأحيان، وتحدد هذه العلاقة المسافة الاجتماعية بينهما، ويطلب عليها "تالكوت بارسونز" العلاقة العامة Universalistic، ويقصد بها تلك العلاقات التي تقوم على الموضوعية والتجريد والتي لا تسمح للحاجات الانفعالية للطفل أن تأخذ صورة العمق، بمعنى آخر أن العلاقة بين المعلم وتلميذه تقوم على أساس شخصية التلميذ وسلوكه ومستواه العقلي ومد مسايرته لقواعد ونظم المدرسة بغض النظر عن جنسه أو مستواه الاقتصادي والاجتماعي، ونتيجة لهذه الاختلافات في نوع العلاقة بين كل من ولي الأمر والمعلم من جانب والتلميذ من جانب آخر، فإنه غالباً ما تحدث صراعات ومشكلات بينهما، حيث أن كثيراً من أولياء

الأمور يسيئون فهم مساعدتهم للمعلم إزاء مشكلة تتعلق بأحد أبنائهم، خاصة إذا كان أولياء الأمور ينتمون إلى مستويات اقتصادية اجتماعية عالية أو أصحاب سلطة ونفوذ، فيحاول مثل هؤلاء تبرئة ابنهم من أنه مصدر هذه المشكلة، لأنه من وجهة نظرهم أنه من أسرة تسودها الأخلاق والقيم، ومن ثم يطالبون المعلم بالبحث عن مصدر آخر لمثل هذه المشكلة، وغالباً ما يتهمون المعلم نفسه بأنه مصدر هذه المشكلة.

مشكلة أخرى تحدث نتيجة لاختلاف وجهات النظر بين المعلمين وأولياء الأمور، تتصل هذه المشكلة بمن يكون له الفضل عندما ينجح التلميذ ويتفوق في دراسته، ومن يقع عليه اللوم عندما يفشل التلميذ دراسياً. فبالنسبة لموضوع تفوق التلميذ فإن المعلم غالباً ما يرى أن نجاح التلميذ وتفوقه ما هو إلا ثمرة لمعلمه الجاد وصبره، حيث أنه استطاع أن يقف على مستوى التلميذ العقلي واستعداداته وميوله، ويعلمه كيف يتلقى المعلومات ويستعيدها في الوقت المناسب، أما أولياء الأمور فلهم وجهة نظر مختلفة وهي أنهم يرون المناسب، أم أولياء الأمور فلهم وجهة نظر مختلفة وهي أنهم يرون أن قدرات التلميذ وذكائه مرتبطة بالوراثة أي الأسرة التي ينتمي إليها، معنى ذلك أن نجاحه وتفوقه يرجع إلى اهتمام الأسرة به وتبييتها لرغباته، وتوفير الجو المناسب له.

أما من يقع عليه اللوم عندما يفشل التلميذ دراسياً أو خلقياً فإن لكل من المعلم وولي الأمر وجهة نظر مختلفة كما سبق، حيث يرى المعلم أن أسباب فشل التلميذ ترجع إلى الأسرة والتلميذ نفسه، معنى ذلك أن الأسرة لم تقم بالدور الذي يجب أن تقوم به ي العملية التعليمية، أما أولياء الأمور فيرون عكس ذلك، بمعنى أن ابنهم ليست لديه مشكلاته في الأسرة، وأنه مؤدب ومطيع، حيث يؤدي كل ما يطلب منه داخل المنزل، وبالتالي فإن المعلم لم يستطيع فهم ابنهم ويقع عليه اللوم.

مشكلات أخرى كثيرة يمكن أن تحدث بين المعلمين خاصة صغار السن وبين أولياء الأمور خاصة الفضوليين منهم في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين، حيث أنه في كثير من

المواقف ما يكون لكل منهم وجهة نظر خاصة والتي غالباً ما تكون مختلفة مع وجهات نظر الطرف الآخر، وكل منهم يريد أن يعمم وجهة نظره.

٢ـ مشكلات المعلم مع مدير المدرسة:

تحدث الكثير من المشكلات بين المعلم ومدير المدرسة التي يعمل بها نتيجة لاختلاف عمل كل منهما وعدم معرفة كل منهما لحدود عمل وسلطة الآخر، فعمل مدري المدرسة هو في الغالب عمل إداري، أما عمل المعلم فغالباً ما يكون فنياً، ونظراً لوجود كل منهما في مؤسسة واحدة فإنهما يتوقعان أن يقوم كل منهما بالتعاون ومساعدة الآخر حتى ينجح في أداء واجبات وظيفته.

ومن المتفق عليه بين المعلمين أن مدير المدرسة هو صاحب السلطة الإدارية العليا في المدرسة، ويشير إلى ذلك أحد المعلمين بقوله لأحد زملائه: " يجب أن تعرف أنه الناظر، أنه المدير، ما يقوله يجب أن ينفذ، ويجب عليك أن تفهم ما أعنى، الناظر أنه السلطة، وما عليك إلا أن تنفذ ما يمليه عليك من أوامر " .

هذه حقيقة معترف بها بين المعلمين، إلا أن كثيراً منهم يعرفون حدود هذه السلطة، ومن هنا تبدأ المشكلات بينهم وبين المدير، وذلك عندما يعتقد المدير أن المعلمين لا يعرفون ويتدخل فيما لا يعنيه، فعلى سبيل المثال يحاول بعض مديري المدارس معاقبة المعلمين أمام التلاميذ أو أولياء الأمور.

وأيضاً عندما يحاول بعض مديري المدارسة معاقبة المعلمين أمام التلاميذ أو أولياء الأمور.

وأيضاً عندما يحاول المدير معاقبة المعلم بطريقة غير قانونية حتى ولو كان مخطئاً، فإن كثيراً من المعلمين ينظرون إلى ذلك على أن تحدياً لعملهم وكرامتهم وتعدى لحدود سلطته القانونية.

بالإضافة إلى ذلك يتوقع المعلمون من مدير المدرسة أن يقف إلى جانبهم ويدافع عنهم في صراعاتهم مع التلاميذ أو أولياء الأمور. ففي بعض الأحيان يحاول بعض أولياء الأمور التدخل في عمل المعلم الرسمي داخل حجرة الدراسة، وعندما بتدخل المدير كطرف في الصراع يتوقع منه المعلم أن يؤكد سلطته ويدافع عنه باعتباره زميل له في المهنة، وذلك حتى لا يعطي أولياء الأمور الفرصة لكي يتطاولوا على عمل المعلم مما قد يؤثر على أداء المعلم لوظيفته وعلى علاقته بتلاميذه، أما إذا حدث عكس هذه التوقعات لأسباب كثيرة منها ضعف شخصية المدير أو شدة نفوذ وسطوة ولي الآمر أو العلاقة السيئة بين المدير والمعلم، فإن كثيراً من المشكلات تحدث بين المعلم ومدير المدرسة.

ومن توقعات المعلم أيضاً أن يكون عمل المدير هو تأكيد سلطة المعلم داخل حجرة الدراسة، فإذا حدث خلاف بين المعلم وأحد التلاميذ فإن المعلم يتوقع من المدير أن يؤديه ويدافع عنه، أما إذا حدث عكس ذلك نتيجة لمحاباة المدير للتلميذ، أو تدليله له، أو صلة القرابة التي تجمعها، أو شدة نفوذ وليأمره، أو ضعف شخصية المدير، فغالباً ما تحدث مشكلات يكون طرفاها كل من المعلم ومدير المدرسة.

ومن مصادر الصراع بين المعلم ومدير المدرسة شعور المعلم بفضولية وتدخل مدير المدرسة في صميم عمله المهني، ففي بعض المواقف يدعى مديري المدارس أن لديهم معلومات في مختلف المواد الدراسية تساعدهم على القيام بالتدريس فيها، ومن ثم يحاولون مناقشة المعلم فيما ليسوا به علم مما يؤدي إلى كثرة المشكلات، ومثال ذلك أن أحد نظار المدارس كان يطلب من معلمي العلوم أن يقوم بشرح الفصل الخاص بالجهاز التناسلي اعتقاداً منه أن المعلم لا يستطيع أن يتحكم في الفصل أثناء شرحه لمثل هذا الموضوع، والأمثلة كثيرة على مثل هذا السلوك الفضولي الذي يسئ العلاقة بين المعلم ومدير المدرسة. ومصدر آخر للمشكلات بين المعلم ومدير المدرسة حينما يتوقع مدير المدرسة من المعلم أن يساعده ويتعاون معه حتى يستطيع أن يقوم بمهام وظيفته كمدير للمدرسة، وعندما يشعر

المدير أن المعلم لا يقوم بهذا العمل مما يعرض المدير للنقد والتجريح من جانب التلاميذ أو أولياء الأمور أو المسئولين في المجتمع، فإن كثيراً من الخلاف ما يدب بينهما.

٣ـ مشكلات المعلم مع زملائه المعلمين:

يتوقع أفراد المجتمع من المعلمين أن تتسم العلاقات بينهم بالتعاون والمحبة والمسئولية وذلك لأسباب منها:

أ) أن تعاون المعلمين يساعد كل منهم أن يقوم بدوره في العملية التعليمية بطريقة إيجابية، لأن نجاح العملية التعليمية يؤدي إلى تطوير المجتمع وتقدمه.

ب) أن قوة العلاقات بين المعلمين تؤدي إلى تخفيف حدة الشعور بعدم الثقة عند بعضهم وتؤكد عندهم الإحساس بقيمة الذات.

ج) أن العلاقات القائمة على التعاون بين المعلمين يساعدهم على أن كغيرهم من أعضاء المجتمع الذي يعيشون فيه، عادة ما تحدث بينهم مشكلات غيرهم.

ولكن غالباً ما يختلف الواقع عما يجب أن يكون عليه، فالمعلمين كغيرهم من أصحاب المهن الأخرى كالأطباء والمهندسين والمحامين هذا من ناحية، وهم كغيرهم من أعضاء المجتمع الذي يعيشون فيه، عادة ما تحدث بينهم مشكلات كثيرة.

وقد تؤدي كثر هذه المشكلات إلى التأثير على أداء كل منهم لوظيفته وبالتالي يؤثر على مكانتهم الاجتماعية داخل المجتمع الأشمل، وللمشكلات بين المعلمين مصادر عديدة: شخصية المعلم ـ جنس المعلم ـ المؤهل الدراسي الحاصل عليه المعلم ـ الخبرة في مجال التدريس، المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها ـ الصف الدراسي الذي يقوم بالتدريس فيه ـ المستوى الاقتصادي والاجتماعي للمعلم . . الخ. **والمواقف التي يحتدم فيها الصراع بين المعلمين كثيرة منها:**

ا) عندما يحاول بعض المعلمين التقرب من صاحب السلطة الأعلى في المدرسة أو الإدارة التعليمية كالمدير أو الموجه أو أولياء أمور التلاميذ بغرض الحصول على امتيازات شخصية

يرى زملاؤه أنه ليس له الحق فيها، أو أنهم يرون أن تصرفه يسئ إلى وصفهم المهني ومكانتهم الاجتماعية.

ب) الدروس الخصوصية: تلك الظاهرة التي انتشرت في كل مكان وفي جميع المراحل التعليمية بما فيها الجامعة، هذه الظاهرة لها نتائجها السيئة على العلاقات بين المعلمين بعضهم وبعض.

ج) محاولات بعض المعلمين ذوى الشخصيات الضعيفة الإساءة إلى زملائهم في حضور التلاميذ أو أولياء الأمور بغرض الحصول على مكسب شخصي.

د) سوء الإدارة: عندما يحاول بعض مديري المدارس التقرب إلى بعض المعلمين واستخدامهم كجواسيس على زملائهم داخل وخارج المدرسة، والمشكلة المنتشرة في مجتمعنا هي أن غالبية نظار المدارس يميلون إلى المعلمين ذوى الشخصيات الضعيفة واستغلالهم ضد مصلحة زملائهم الشرفاء.

ه) سوء التوجيه الفتي، حيث أن كثيراً من الموجهين لا تعجبهم شخصية المعلم المستقل الحر، ويميلون إلى المعلمين ذوى المصالح الشخصية الذين لا يهمهم إلا الحصول على تقديرات ممتازة حتى ولو على حساب زملائهم في المهنة.

و) سوء نظام الإعارات الخارجية، حيث أن هذا النظام في الغالب ما يثير الكثير من الخلافات بين المعلمين نظراً لاختيار بعض المعلمين دون المستوى والخبرة والتخصص على حساب زملائهم.

ثانياً: مشكلات المعلم مع تلاميذه داخل حجرة الدراسة:

العمل مع الصغار والمراهقين ليست بالعمل السهل لاسيما للمعلمين الجدد الذين يأتون إلى المدرسة بعد فترة إعدادهم، ومعهم بعض الأفكار والنظريات التربوية والنفسية والتي غالباً ما تكون بعيدة عن أرض الواقع المدرسي فمثل هؤلاء المعلمون يأتون إلى المدرسة يراودهم الأمل في بناء علاقات اجتماعية مع تلاميذهم يملأها الحب والعطف والاحترام مما

يساعدهم على بذل قصارى جهدهم في العملية التعليمية، إلا أن هؤلاء المعلمين سرعان ما يفاجئون بعد فترة ليست بالطويلة أن آمالهم وأحلامهم قد تبخر منها جزء كبير، ومن ثم يستنتج الكثير منهم أن علاقاتهم بتلاميذهم، وبالتالي تؤدي هذه النتائج إلى إحباط الكثيرين منهم لدرجة تدفع بعضهم إلى مراجعة نفسه وأسباب اختياره لهذه المهنة الشاقة المليئة بالمشكلات التي يكون سببها في كثير من الأحيان من أحبهم واختار مهنة التعليم من أجلهم وهم تلاميذه.

وعلى الرغم من كثرة المشكلات بين المعلم وتلاميذه فإنه من الصعب تحديد عامل واحد يمكن أن يكون سبباً لإحدى هذه المشكلات وذلك لكثرة مصادر هذه الأسباب، فقد يكون المعلم نفسه مصدراً رئيسياً للمشكلة، ويتمثل ذلك في شخصيته، جنسه، خبرته في المهنة، خلفيته الاقتصادية الاجتماعية، ميوله نحو المهنة، مشكلات أسرية تنعكس في نتائجها على علاقاته مع تلاميذه، ومستواه العلمي والثقافي، وقد يكون التلميذ نفسه مصدراً لهذه المشكلات ويتمثل ذلك في جنسه، عمره، استعداده للتعلم، المستوى الاقتصادي الاجتماعي لأسرته، نفوذ وسلطة ولي أمره، وقد تكون مصادر هذه المشكلات خارجة عن إرادة المعلم والتلميذ وترتبط بالظروف المدرسية المحيطة بهما، النظام التعليمي، مكانة المعلم الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع، وفيما يلي سنحاول مناقشة بعض هذه المشكلات.

تتمثل إحدى هذه المشكلات في الإحباطات التي يشعر بها المعلم وخاصة حديث التخرج والتي تنشأ نتيجة للتناقض بين ما يجب أن تكون عليه علاقاته بتلاميذه وبين ما هو واقع فعلاً في حجرة الدراسة، حيث يكون لدى المعلمين الجدد آمالاً عريضة ورغبات كثيرة يودون على أساسها بناء علاقات قوية مع تلاميذهم، ومن ثم يحاولون أن يبذلوا أقصى ما في طاقاتهم من جهد، وهدفهم من ذلك جذب انتباه التلاميذ واستثارة دوافعهم نحو المادة الدراسية التي يقومون بتدريسها، ولكن نظراً لأن بعض التلاميذ لم يعودوا على مثل هذه

المعاملة من المعلمين الأكثر خبرة الذين يعملون في نفس المدرسة، فإنهم يسيئون فهم سلوك المعلم الجيد وحسن معاملته لهم وذلك الجهد الذي يبذله من أجل مصلحتهم، وبالتالي يحدث صراع بين هؤلاء، التلاميذ خاصة في مرحلة المراهقة وبين المعلم الجديد، فالذي يراه المعلم لطيفاً ومثيراً لانتباههم يراه التلاميذ تساهلاً وضعفاً من جانب المعلم، وما يقوم به من عمل جاد لتسهيل عملية تعلمهم، يستقبلونه على أنه ممل وثقيل يجب التخلص منه، ثم يبدأ هؤلاء التلاميذ في اختبار سلوك مثل هذا المعلم الذي يعتبره من جانبه تحديداً لسلطته مما يضطره إلى استخدام وسائل التخويف والعقاب مع تلاميذه، والتي لا تتفق مع ما خطط له من قبل.

أما المشكلة الثانية فتتعلق بكثافة حجرة الدراسة، والتي يقصد بها زيادة عدد التلاميذ داخل حجرة الدراسة، وقد بدأت هذه المشكلة في الانتشار مع تبنى الدول مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أفراد المجتمع مما أدى إلى التوسع في التعليم وانتشار المدارس في مختلف المراحل التعليمية في أي منطقة بها تجمعات مكانية، وقد استطاعت الدول الغنية أن تحل مثل هذه المشكلة بالتوسع في إنشاء المدارس والاهتمام بإعداد المعلمين وتوفير الإمكانيات المدرسية وتوفير الأماكن لجميع التلاميذ المقبولين بالمراحل المختلفة، إلا أن كثيراً من الدول النامية وخاصة الفقيرة منها لم تساعدها ظروفها السياسية والاقتصادية على توفير الأماكن لجميع تلاميذها وقد أدى ذلك إلى تكدس التلاميذ في حجرات الدراسة خاصة في المناطق الريفية والمناطق الفقيرة في المدن.

ولمشكلة زيادة عدد التلاميذ في حجرة الدراسة مع قلة الإمكانيات والمعلمين وعدم توافر الأماكن أثر كبير على أداء كل من المعلم والتلميذ وبالتالي على العملية التربوية ككل، ففي دراسة مسحية أجرتها الهيئة القومية للتربية مثل معظم معلمي المدارس الأمريكية ـ على الرغم من قلة عدد التلاميذ بحجرة الدراسة بها ـ هذا السؤال: "ما التغيير الأول الذي لو حدث يمكن أن يؤدي إلى تحسين أداء المعلم المهني والأخلاقي داخل حجرة الدراسة؟".

وكان إجابتهم جميعاً على هذا السؤال هي: " أن يقلل عدد التلاميذ في حجرة الدراسة ذلك لأن زيادة عدد التلاميذ في حجرة الدراسة مع اختلاف مستوياتهم العقلية والاجتماعية والاقتصادية والجنسية والعرفية تقف عائق أمام المعلم في أدائه لواجبات مهنته، حيث الصعوبة في التعامل مع كل تلميذ على حده وزيادة المسافة الاجتماعية بينه وبين تلاميذه، وهذا بدوره يؤثر على ثقة التلاميذ بمعلمهم وعلى تحصيلهم الدراسي.

أما المشكلة الثالثة فترتبط بنوع التفاعل والعلاقات المتبادلة بين المعلم وتلاميذه داخل حجرة الدراسة، وقد يكون المصدر الرئيسي لمثل هذه المشكلة شخصية المعلم وسلوكه داخل حجرة الدراسة، فمن المعروف أن حجرة الدراسة تضم بين جدرانها تلاميذ من مختلف المستويات الاقتصادية والاجتماعية حيث يوجد بها ابن الغني وابن الفقر، ابن العالم وابن المدير، إلى جانب ما تضمه من بنين وبنات في بعض المناطق، وفي نفس الوقت أثبتت الدراسات أن الأسر التي نشأ فيها المعلمون تختلف فيها بنيها في المستوى الاقتصادي والاجتماعي معنى ذلك أن بعض المعلمين نشئوا في أسر فقيرة والبعض الأخر في أسر متوسطة، أو غنية، إلا أن الفرد بمجرد التحاقه بمهنة التعليم فإنه غالباً ما ينتمي إلى المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتوسط، وقد تلعب الأصول الاقتصادية الاجتماعية لكل من المعلم والتلميذ دوراً كبيراً في نوع العلاقة بينهما، وقد تكون بدورها سبباً لبعض المشكلات التي تنشأ بينهما.

فمن خلال خبرات كل منا التعليمية نتفق أن بعض المعلمين يتعاملون مع تلاميذهم داخل حجرة الدراسة وخارجها ليس على أساس قدرات التلاميذ العقلية واستعداداتهم ومسايرتهم النظم وقواعد المدرسة كما يجب أن تكون، ولكن على أسس أخرى غير موضوعية ومنها المستوى الاقتصادي الاجتماعي لأسرة التلميذ أو وظيفة الأب أو سلطة أو جنس التلميذ. فعلى سبيل المثال نجد بعض المعلمين يحابى ويدلل تلميذ على أساس أنه ابن أحد أغنياء المنطقة أو أصحاب النفوذ أو ابن زميل أو قريب، ويستفيد منه فوائد شخصية

كالدروس الخصوصية، وغالباً ما تكون مظاهر هذا التدليل والمحاباة ممثلة في إعطائه درجات أعمال سنة لا يستحقها، أو مشاركته في الأنشطة المدرسية كالجماعات المدرسية والفرق الفنية والرياضية على الرغم من أن قدراته لا تؤهله لذلك، وبالطبع تكون مثل هذه المحاباة والتدليل لبعض التلاميذ داخل حجرة الدراسة على حساب البعض الآخر منهم، ويخطئ بعض هؤلاء المعلمين عندما يعتقدون أن التلاميذ لا يشعرون بمثل هذه التفرقة نظراً لصغر سنهم وقلة خبراتهم، ولكن العكس هو الصحيح حيث أن لديه من الذكاء ما يجعله يشعر بمثل هذه التفرقة ولكنه لا يستطيع أن يعلن رفضه لها خوفاً من بطش المعلم وسلطته، وتكون النتيجة الطبيعية لهذه التفرقة حدوث الكثير من المشكلات حيث يؤدي ذلك إلى تمادى التلاميذ المدللين في تصرفاتهم مع زملائهم ومع المعلم نفسه مما يؤدي إلى إخراجه في كثير من المواقف، وفي نفس الوقت لا ينال مثل هذا المعلم احترام أو تقدير التلاميذ الذين وقع عليهم ظلمه دون سبب من جانبهم.

كانت هذه بعض المشكلات التي يمكن أن تواجه المعلم أثناء أدائه لواجبات مهنته سواء داخل المجتمع الذي يعيش فيه أو مع الراشدين داخل المجتمع المدرسي، أو مع تلاميذه داخل حجرة الدراسة. ومع كثرة هذه المشكلات نلاحظ أننا يمكن أن نواجه بعضها بقدر الإمكان، وسنحاول فيما يلي تقديم بعض المقترحات لمواجهة مثل هذه المشكلات.

ثالثاً: كيف يمكن للمدرس مواجهة هذه المشكلات؟

المعلم كغيره من البشر من المحتمل أن يخطئ كي يشعر بقيمة النجاح في عمله، وعندما تكون أخطاء المعلم بسيطة من الممكن علاجها وحلها بأسهل الطرق، ولكن إذا تعددت هذه الأخطاء وازداد خطرها على المهنة فمن الضروري أن نقف في مواجهتها لأن مهنة التعليم من المهن التي لا تهم من يقوم بها فقط ولكنها تهم كل المجتمع ويعتمد عليها ذلك المجتمع في تقدمه الحضاري.

ومن خلال مناقشتنا للمشكلات التي يمكن أن تواجه المعلم من الخطأ أن نلوم المعلم وحده على مثل هذه المشكلات، ذلك لأن مصادرها وأسبابها متعددة، وبعض هذه الأسباب يرجع إلى شخصية المعلم، ولكن معظمها يأتي من مصادر أخرى منها النظام التعليمي، والمجتمع، والإدارة، وأولياء الأمور والتلاميذ والعصر الذي نعيش فيه. وفيما يلي سنحاول تقديم بعض المقترحات لمواجهة مثل هذه المشكلات:

أ) يجب ألا تؤثر زيادة عدد المعلمين وشعبية المهنة على مكانة المعلم ووضعه الاجتماعي في المجتمع الذي يعيش فيه، وهذا يتطلب زيادة الوعي المهني والاجتماعي عند أفراد المجتمع خاصة التلاميذ وأولياء الأمور.

ب) يجب أن يرتفع المستوى الاقتصادي للمعلم، ويتمثل ذلك في ضرورة زيادة راتبه الشهري حتى يتساوى مع زملائه أصحاب المهن الأخرى والجهد الشاق الذي يبذله وزيادة المرتبات لها أثرها أيضاً على مكانة المعلم الاجتماعية وإخلاصه في مهنته والحد من ظاهرة الدروس الخصوصية.

ج) عند اختيار الطلاب بكليات التربية ودور المعلمين والمعلمات يجب أن يعتمد معيار الاختيار على الموضوعية حيث يستبعد من ليس لديه مقومات العمل في مهنة التعليم، لأن بعض المعلمين أصحاب العاهات الجسدية وغيرها يصبحون مصادر لمشكلات كثيرة يتعرضون لها خلال عملهم، وتؤثر بالتالي على عملهم وعلاقتهم بتلاميذهم، وبالإضافة إلى ذلك يجب أن يكون الطلاب الذين يتأهلون للعمل كمعلمين من الشباب الجيد وليسوا من الطلاب الفاشلين دراسياً كما يحدث في مصر خلال هذه الأيام بإلحاق راسبي الثانوية العامة بدور المعلمين والمعلمات.

د) الحد من الاعتماد على معلمي الضرورة الذين لم يتأهلوا تربوياً للعمل في مهنة التعليم، والذين يكونون مصادر للكثير من المشكلات نتيجة لتعدد تخصصاتهم وخلفياتهم العلمية.

هـ) زيادة وعي المعلمين بواجبات مهنتهم ومكانتهم الاجتماعية، حيث أن الكثير من

المعلمين يؤدون وظيفتهم كأي موظف عادي، وبالتالي يصبحون مصادر لمشكلات كثيرة في المجتمع وفي المدرسة أيضاً، فالمعلم الجيد هو الذي يؤمن برسالته ويؤدي عمله على أكمل وجه بغض النظر عن العائد المادي لهذا العمل أو نظرة بعض أفراد المجتمع له.

و) استمرار تدريب المعلمين والإداريين أثناء الخدمة مع التأكيد على أهمية نجاح العملية التربوية ومساعدة كل من المعلم ومدير المدرسة والموجه على التعرف على حدود مهنته ودوره في العمل المدرسي.

*****

3

الفصل الثالث
التربية العملية وأهميتها للطالب المعلم

يكاد المربون يجمعون على أهمية وجود التربية العملية في برامج تربية المعلمين، ولكن فئة قليلة منهم تشكك في فائدة التربية العملية. ومن الحجج التي يسوقها هؤلاء المشككون:

١) القدرة على التدريس موهبة تولد مع الإنسان، ولذا فإن تدريب طلاب الكليات والمعاهد التربوية على مهارات محددة غير ضروري، ما دامت القدرة على التدريس تتفتح تلقائياً عند من تتوافر فيهم تلك الموهبة.

٢) تعمل التربية العملية على قولبة الطلاب المعلمين، وجعلهم يتكيفون مع الأوضاع السائدة في المدارس المتعاونة التي تقوم بإلحاق الطلاب المعلمين بمدارس معينة، وملاحظة معلمين معينين، والالتزام بتعليمات معينة. وبناء على ذلك فإنه يمكن القول بأن كل ما يحيط بالطالب المعلم يسهم في توجيهه للتكيف مع الأوضاع السائدة في المدارس المتعاونة.

٣) يستطيع طلاب المعاهد والكليات التكيف مع أوضاع المدارس والتدريس بطريقة فعالة بعد وقت قصير من التخرج. وما تهدف التربية العملية إلى إكسابه للطلاب المعلمين يمكن أن يتحقق في وقت قصير بعد التخرج، وبجهد أقل. وهكذا فإن التربية العملية تقتطع وقتاً كبيراً من برامج تربية المعلمين، وتضيع كثيراً من جهود المعلمين، وتضيع كثيراً من جهود المعاهد والكليات التربوية.

٤) تنطوي التربية العملية على مهارات وأنشطة عديدة، ولا يستطيع المشرفون على التربية العملية ضبطها ضبطاً سليماً. وضعف الإشراف ينجم عنه احتمال تعلم الطلاب المعلمين عن طريق المحاولة والخطأ، وهذا يعني أن التربية العملية قد تكسب الطلاب المعلمين أموراً سلبية.

إن ما يقال عن ارتباط التدريس بقدرات موروثة ينطوي على شيء من الصحة. ولكن من الخطأ المبالغة في هذه القضية ورد كل شيء في التعليم إلى الصفات الموروثة. فالذكاء يتأثر بالبيئة، مع أنه يغلب عليه الطابع الوراثي. والوظائف المتعددة التي يقوم بها المعلم

مثل: الشرح، وتوجيه الأسئلة، وضبط النظام وحل المشكلات التي تعترض تعلم الطلاب، وغير ذلك، تقتضي من المعلم دراية بنفسية الطلاب وطرق تعليمهم، وهذه لا تنبع من فراغ، بل لا بد من تعلمها واكتسابها. وإذا ما أحكم تصميم برنامج التربية العملية فإنها تسهم بلا شك في تربية المعلمين تربية سليمة. والانتقادات التي تشير إلى إمكانية تعلم الطلاب المعلمين عن طريق المحاولة والخطأ في برنامج التربية العملية ليست من طبيعتها، ولكنها ناتجة عن سوء بعض البرامج التي تنفذها المعاهد والكليات التربوية. فالتربية العملية التي يمكن الدفاع عنها هي التي تشكل بالفعل المحصلة النهائية للمقررات التربوية والنفسية التي يتضمنها برنامج تربية المعلمين. فالتربية العملية مرحلة مهمة من مراحل تربية المعلمين وعندما يشعر الطلاب المعلمون بأن التربية العملية مضيعة للوقت، فإن الكلية التربوية مطالبة بالبحث عن الأسباب، ووضع الخطط الكفيلة بإعادتها إلى مسارها الصحيح.

لاشك في أن أول يوم يقف فيه الطالب المعلم أمام الطلاب في فصل من الفصول يعلمهم بدلاً من معلمهم الذي ألفوه لا يقل إثارة عن اليوم الأول الذي التحق فيه الطالب المعلم بالمدرسة عندما كان طفلاً صغيراً. وأهمية التربية العملية لا تأتي من مجرد الإثارة، بل تنبع من الآثار الطيبة التي تتركها على الطلاب المعلمين.

وهناك حقيقة تؤكد أهمية التربية العملية وهي أنه مع وجود خلافات حادة بين التربويين فيما يتعلق بما ينبغي أن يتضمنه برنامج تربية المعلمين من مقررات، إلا أن هناك شبه إجماع على أن التربية العملية لا يمكن الاستغناء عنها.

وتظهر أهمية التربية العملية من ناحية واقعية من إعطاء مزيد من الوقت لها في العديد من البلاد الغربية كالسويد، والولايات المتحدة الأمريكية. ويرى جيمس كونانت- وهو الذي انتقد بمرارة بعض مواد الإعداد التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية وفي مقدمتها طرق التدريس العامة - أن التربية العملية يجب أن تعطي ما لا يقل عن ثماني ساعات معتمدة من مجموع الساعات المخصصة لبرنامج تربية المعلمين.

والأهمية التي يعلقها المربون على التربية العملية نابعة من اقتناعهم بأن لها فوائد عديدة. فهي تمكن الطالب المعلم من التدريب على مهارات عملية لا يمكن إتقانها إلا من خلال الممارسة العملية. كما أنها تمكنه من إيجاد تكامل بين عناصر برنامج تربية المعلمين،

لأنها تربط المواقف التي يمر بها في المدرسة المتعاونة بالمفاهيم النظرية التي تعلمها في المعهد أو الكلية.

والتربية العملية تتيح للطالب المعلم تعلم حقائق جديدة عن طريق الخبرة، وتمكنه من اختبار قدراته على التدريس في جو حقيقي. وعندما تكون التربية العملية منظمة، فإنها تتدرج بالطلاب المعلمين من مرحلة لأخرى في ميدان التدريس. فالطلاب المعلمون لا يقومون بالأعباء التي يكلف بها المعلمون دفعة واحدة، وإنما يتدرجون نحو ذلك الهدف كل حسب استطاعته، وحسب الظروف المتاحة له.

والتدرج في تحمل المسؤوليات يساعد الطلاب المعلمين على تنمية الاستقلال في التفكير، والاعتماد على النفس في مواجهة المواقف.

وفوق هذا وذاك، فإن التربية العملية قد تساعد المدارس المتعاونة في بعض الحالات على حل بعض مشكلاتها. فالشكوى من نقص المعلمين يمكن التقليل من حدتها إذا كان هناك تعاون وثيق بين المدارس المتعاونة والكليات التربوية، كما أن وجود الطلاب المعلمين في مدرسة متعاونة قد يمكن بعض المعلمين من الالتحاق بدورات تربوية في أثناء الخدمة لتنمية قدراته، وهذا ينعكس إيجابياً على التربية العملية في المستقبل. ثم أن تبادل الرأي والخبرة بين المعلمين المتعاونين والمعلمين المشرفين يعد رافداً من روافد التجديد في المدارس.

أهداف التربية العملية:

الهدف العام للتربية العملية تمكين الطالب المعلم من أداء الوظائف التي يقوم بها المعلم في المدرسة، ويتفرع عن هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف، نوجزها فيما يلي:

١) معرفة الأعباء التي يقوم بها المعلم عن طريق الخبرة المباشرة، ومعرفة كيفية تذليل الصعوبات التي تعترض أداء الوظائف المطلوبة منه. كما يؤمل أن يتعرف الطالب المعلم على الوظائف التي يقوم بها المعلم. وهذا ينبغي أنه مدعو إلى معرفة ما ينبغي أن يقوم به المعلم نحو ربه، ونفسه، والطلاب، والعاملين في المدرسة، والمجتمع.

٢) فهم المبادئ والحقائق التي يدرسها الطالب المعلم في المواد النظرية في برنامج تربية المعلمين بصورة أفضل. فالطالب يتعلم في المقررات النظرية ـ على سبيل المثال ـ

الفروق الفردية بين الطلاب. والتربية العملية تجعله يلمس هذه الحقيقة، فيزداد فهمه لها.

٣) تنمية القدرة على الملاحظة الهادفة، ذلك أن عمل المعلم يقتضي منه أن يكون فطناً مدركاً لما يجري حوله، وبخاصة في الموقف التعليمي التعلمي داخل حجرة الصف. والتربية العملية تخطط للوصول إلى هذا الهدف عندما تجعل الملاحظة المرحلة الأولى التي يمر بها الطلاب المعلمون. وحتى لو لم تكن هناك مرحلة للملاحظة منفصلة عن غيرها من المراحل، فإن الطالب المعلم مدعو باستمرار إلى ملاحظة مختلف جوانب الموقف التعليمي التعلمي.

٤) تطبيق ما تعلمه الطالب المعلم من مبادئ تتعلق بالعملية التعليمية التعلمية. فالجانب النظري الذي يسبق التربية العملية يمكن أن يتحول إلى ممارسات واقعية في المدارس. ومن هنا، فإنه ينظر إلى التربية العملية على أنها جسر يصل مؤسسات الإعداد التربوي بالمدارس المتعاونة.

٥) إتقان مهارات التدريس، مثل: التخطيط، والتمهيد للدرس، واختيار الوسائل التعليمية المناسبة، والتعزيز المناسب، وطرح الأسئلة الصفية، والإجابة عن أسئلة الطلاب.

٦) اختبار مدى ملاءمة المبادئ النظرية والأساليب التعليمية التعلمية التي يتعلمها الطالب المعلم في المعهد أو الكلية التربوية فالتربية العملية هي إحدى الوسائل التي تساعد على تقويم المبادئ النظرية التي سبق أن تعلمها الطالب المعلم، وترك ما لا ينسجم مع متطلبات الواقع. ثم إنها تساعد على تقويم الأساليب التعليمية التعلمية، فمن خلال التربية العملية يستطيع الطالب المعلم معرفة نقطة القوة ونقاط الضعف في هذا الأسلوب أو ذاك.

٧) تطوير العملية التعليمية من خلال المعلومات والخبرات بين المعاهد والكليات التربوية من جهة والمدارس المتعاونة من جهة أخرى، فالكليات والمعاهد التربوية ـ بحكم طبيعتها ـ أكثر إدراكاً لطبيعة المنهاج الدراسي، والأساليب التعليمية التعلمية، والوسائل التعليمية، ولهذا فإن الطلاب المعلمين يمكن أن يثروا العملية التعليمية التعلمية في المدارس المتعاونة. فهم قد ينقلون إلى المعلمين المشرفين المشكلات التي تواجه المدارس بشكل عام، وتلك التي تواجههم بشكل خاص. وهذا التفاعل الإيجابي بين الجانب النظري والجانب العملي في التربية العملية يؤدي إلى وضوح أكبر في الجانب النظري، ويزيد من كفاءة الممارسات العملية.

٨) إكساب الطالب المعلم القدرة على التعامل مع الطلاب، ومع معلمي المدرسة، وجهازها الإداري، فالمعلم بحكم عمله يتعامل مع الأشخاص العاملين في المدرسة، سواء أكانوا طلاباً، أم معلمين، أم إداريين، كما أنه يتعامل مع أولياء أمور الطلاب، وغيرهم من أفراد المجتمع المحلي، وبما أن النجاح في التدريس يعتمد على حسن العلاقات الإنسانية التي تسود المدرسة، فإن هذا الهدف يعد أحد أهداف التربية العملية ومن الأمور التي يؤمل أن يحققها الطالب المعلم:

- التعامل مع الطلاب، كل وفق خصائصه، وسماته المميزة له.
- تبادل الآراء مع المعلمين والإداريين والطلاب.
- العمل مع مجموعات من الطلاب داخل المدرسة وخارجها.
- تشجيع الطلاب على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المعلمين، ومهنة التعليم.

٩) تحسين قدرة الطلاب على تهيئة المناخ الصفي الملائم للتعليم والتعلم، هذا ويؤمل أن يكتسب الطالب المعلم الأمور التالية التي تساعده على تحقيق هذا الهدف:

- معرفة الأنماط السلوكية في المدرسة، وكيفية التعامل معها.

- معرفة أفضل السبل لتوجيه أنشطة الطلاب نحو ما فيه الخير لهم ولمجتمعهم.
- معرفة أفضل السبل لكسب ود الطلاب.
- معرفة أساليب الثواب التي تباعد بين الطلاب وبين السلوك العدواني.
- القدرة على جذب انتباه الطلاب لمدة طويلة.
- الحرص على توفير العوامل التي تساعد على راحة الطلاب النفسية.

١٠) تنمية القدرة على النقد، والنقد الذاتي، وتقبل نقد الآخرين برحابة صدر فالمعلمون المشرفون والمعلمون المتعاونون، ومديرو المدارس المتعاونة يشاركون في تقويم الطلاب المعلمين. ولذا كان لابد من أن تهدف التربية العملية إلى تنمية القدرة لدى الطلاب المعلمين على تقويم العملية التعليمية وغرس الاتجاهات الملائمة لهذا الهدف. ففي التربية العملية يشترك في تقويم الطالب المعلم كل من المعلم المشرف، والمعلم المتعاون، وزملاء الطالب المعلم، ويعينه هذا النقد على التعرف إلى جوانب القوة، وجوانب الضعف، في تدريسه. وعندما يتقبل الطالب المعلم نقد الآخرين، فإنه تتشكل لديه اتجاهات طيبة.

١١) تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القدرة على التعليم. ففي التربية العملية يعيش الطالب المعلم الواقع المدرسي، ويتذوق حلاوة التعليم ومرارته، ويتعرف إلى الإيجابيات، والعقبات التي تواجه المعلم. وما من شك في أن الخبرات التي يمر بها الطالب المعلم تؤثر في الاتجاهات التي يحملها. ولذا يجب أن تنظم التربية العملية بطريقة تؤدي إلى تعزيز ثقة الطالب المعلم بذاته، وبقدراته على التعليم ومن الأمور التي قد تؤدي إلى زيادة ثقة الطالب المعلم بنفسه، وبقدرته على التدريس:

- ملاحظة مدى تقدم تعليم طلابه.
- ملاحظة نجاحه في إدارة الفصل.

- إدراك مدى تقبل الطلاب للأفكار التي يطرحها .
- الإحساس بأن إدارة المدرسة تعامله بثقة واحترام كبيرين .
- الشعور بأن المعلومات التي يقدمها للطلاب تزيد من حصيلتهم المعرفية .
- الشعور بالارتياح للطريقة التي يتعامل بها مع معلمي المدرسة المتعاونة، ومع الإدارة .

١٢) تشكيل اتجاهات ملائمة نحو مهنة التعليم، فتبادل الآراء بين الطلاب المعلمين والمعلمين المتعاونين ومديري المدارس، والتفاعل بين الطلاب المعلمين وطلاب المدارس، يكسب طلاب المعلمين بصيرة نظرية، ويجعلهم أكثر وعياً بواجبات المعلم. ومن المتوقع أن يكتسب الطلاب المعلمون مهارات العمل التعاوني، وأن يتعلموا الصبر والحلم والتأني، وغيرها من القيم، فأخلاقيات مهنة التعليم هي التي يفترض أن تسود في المدارس المتعاونة. والتربية العملية تضع الطلاب المعلمين وجهاً لوجه أمام تلك الأخلاقيات. ومن الضروري التأكيد على أن هذا لا يتم بمجرد وجود الطلاب المعلمين في المدارس، فالأجواء يجب أن تهيأ لكي يتفاعل هؤلاء مع البيئة المدرسية، كما يجب أن يشجع الطلاب المعلمون على بذل أقصى جهد ممكن .

وتحقيق الأهداف المرسومة للتربية العملية يقتضي وجود إجراءات وأساليب محددة، وأفراد على جانب كبير من الخبرة والدراية، وهذا ما سيناقش في الفصل التالي .

واجبات الطالب المعلم في التربية العملية الميدانية:

يقصد بالطالب المعلم (المتدرب) : هو طالب كلية التربية الذي أنهى مقررات تخصصية وتربوية وثقافية تؤهله للقيام بالتدريب لمهنة التدريس ويقع على هذا الطالب المعلم أعباء ومسئوليات، وهذه الأعباء تختلف من مرحلة إلى أخرى داخل برنامج التربية العملية كما يلي :

أولاً : مرحلة ما قبل الملاحظة والتخطيط :

- يقر الدور المهني للمعلم ويظل ويؤدي ما يطلب منه باحترام داخل المدرسة في الساعات المطلوب منه قضاؤها .
- يطيع سياسات المدرسة فيما يتعلق بـ: الملابس ـ مواعيد الحضور والانصراف، تنفيذ المنهج ـ تأدية كل الواجبات التدريسية مثله مثل المعلم العادي .
- يسجل المعلومات الأساسية التي تهمه في العملية التعليمية مثل : الجدول المدرسي ـ العطلات الرسمية ـ أسماء المعلمين في تخصصه للاستفادة منهم والعبء التدريسي الذي سيقوم به وذلك في سجل خاص به .
- يستعد استعداداً تاماً لمواجهة متطلبات المدرسة ويشارك في أنشطتها المختلفة .
- يتعرف على مناخ المدرسة وبناء المدرسة، وهيكلها التنظيمي ومجتمعها التعليمي .
- يحضر إلى المدرسة كل المواد المتعلقة بالتربية العملية (خطاب توجيه ـ وغيره) لكي يتواصل مع المدرسة .
- يصبح على وعي ببروتوكول الحياة المدرسية ويشترك في الأنشطة الاجتماعية داخل المدرسة .
- يدرك أن حالات الغياب عن المدرسة يكون فقط في الحالات الآتية : المرض ـ حادث ـ قضايا شخصية أو عائلية خطيرة .

ثانياً: مرحلة التدريس الفعلي:

- **يتعرف على أدوار المعلمين.**
- **يلاحظ ويتأمل ويسهم في عمل المعلم المتعاون قدر الإمكان.**
- **يحتفظ بوثائق عن تدريس المعلمين وتعليم الطلاب مثل مواقف تدريسية فعلية على شرائط فيديو.**
- **يخطط وينفذ ويقوم حصصاً تدريسية تمتد من مجموعة صغيرة إلى قائمة مكتملة العدد.**
- **يقدم خططاً تفصيلية للمهام التدريسية للمشروع في مرحلة التدريس المتصل من أجل الحصول على الموافقة المسبقة للالتحاق بمرحلة التدريس المتصلة.**
- **يعمل كعضو في مهنة التعليم، الحفاظ على أعلى مستوى من المسئولية تجاه التلاميذ وهيئات التدريس، طلاب التربية العملية كممثلين للجامعة يجب أن يتأكدوا أن أنماط سلوكهم تدعم علاقات مهنية إيجابية منها:**
- **يلتزم بجميع لوائح وسياسات المدرسة الموفد إليها.**
- **يتصل بموقع التدريب العملي أو بالجامعة قبل بداية الدرس في حالة التغيب الاضطراري.**
- **يحترم حقوق التلاميذ وهيئة التدريس بالمدرسة، وأولياء الأمور، وأن يحترم سرية المعلومات التي قد تؤدي إلى الضرر أو الإحراج.**
- **يخاطب كل تلميذ بأسلوب يتفق مع عمره ومهاراته اللغوية وقدرته على الفهم.**
- **يساعد التلاميذ بأقل درجة ممكنة حتى يحقق التلاميذ أقصى درجة من الاعتماد على النفس.**
- **يتعامل مع أولياء الأمور فقط كما يرشده المعلم المتعاون.**
- **الاشتراك في الأنشطة اللاصفية، مثل:**
  - **المشاركة في إعداد البرامج والموضوعات للإذاعة المدرسية.**
  - **المشاركة في الإشراف على عمل الصحف الحائطية واللوحات الإرشادية.**
  - **المشاركة في الجمعيات الخاصة.**

- المشاركة في حفظ النظام داخل المدرسة .
- المشاركة في شغل حصص الفراغ (الاحتياطي) .
- الإطلاع على نماذج من الامتحانات والواجبات التي يعدها المعلمون الأكفاء وتحليل نماذج منها والاستفادة منها .
- مناقشة الحصص التي قام بتدريسها مع المشرفين بعد الانتهاء من تدريسها وتحديد جوانب القوة والضعف والاستفادة من التغذية الراجعة .
- الاستفادة من الإمكانات التكنولوجية الموجودة بالمدرسة وإنتاج بعض الوسائل التعليمية غير المكلفة .

ثالثاً : مرحلة التدريس المتصل :

- يكتب ويضمن في ملفه ملخصاً تأملياً لخبراته ومحصلة ما تعلمه حول التدريس .
- يخطط وينفذ ويقوم أياماً تدريسية كاملة مع زيادة مستوى الإشراف المباشر من قبل فريق الأشراف .
- يحدد أهداف واحتياجات تعلم ومجالات أخرى من أجل التدريس اللاحق .
- يشارك في إعداد الامتحانات ولجان النظام والمراقبة .
- يشارك في الزيارات العلمية والرحلات الترفيهية .
- يشارك في اجتماعات مجالس الآباء .
- ويمكن أن يكون النشاط اليومي للمتدرب داخل المدرسة على النحو التالي :
- التأقلم مع ثقافة المدرسة .
- العمل في المكان الأصلي للتعليم مع المعلمين والطلاب .
- فحص وتحليل خطط المدرسة والمتعلقة بكيفية تعلم الطلاب .
- استغلال التكنولوجيا المتاحة داخل المدرسة .
- ملاحظة التعليم/ التعلم المصاحب لأكثر من معلم بقاعات الدرس .

- إجراء بحوث تعليمية متاحة.
- تعلم أساليب التقييم المختلفة.
- مقابلة أعضاء هيئة التدريس والمشرفين ومحاولة الاستفادة منها.

كفايات أساسية يجب توافرها لدى الطالب المعلم:

النقاط العامة التي يجب مراعاتها من جانب المعلم قبل البدء في التدريس.

هناك نقاط عديدة هامة لابد أن يكون المعلم المبتدئ ملماً بها إلماماً كافياً قبل أن يبدأ التدريس لأول مرة، غالباً ما تساهم كل المواد التربوية والأكاديمية التي يدرسها طلاب كليات التربية في إلمامه بهذه النقاط أثناء فترة إعداده كمعلم. وتضم هذه النقاط أهداف تدريس المادة الدراسية، محتوى المادة الدراسية، طرق التدريس، سيكولوجية التعلم، الوسائل والإمكانيات التعليمية، والإدارة التعليمية.

أولاً: أهداف تدريس المادة:

أن أول ما يجب إلمام المعلم به هو أهداف تدريس المادة الدراسية. حيث تكون بمثابة النتائج المرجو تحقيقها من التدريس طوال التيرم أو العام الدراسي، ومعرفة المعلم بأهداف تدريس المادة ينير الطريق أمامه ويمكنه توظيف كل ما يملك في سبيل تحقيق تلك الأهداف، وبناء على إلمامه بالأهداف يتوقف نجاحه في إتقان وممارسة بقية النقاط التالية.

وإلمام المعلم بأهداف تدريس مادته يبدأ منذ بداية دراسته للمواد التربوية بكلية التربية وخاصة مواد طرق التدريس. حيث يتعرف الطالب المعلم على معنى ومفهوم الأهداف نفسها، وأنواعها، ومستوياتها، وطرق صياغتها في صورتها العامة وصورتها الإجرائية (السلوكية)، ثم التعرف على أهداف تدريس المادة مجال تخصصه. وقد يزداد إلمام الطالب المعلم بأهداف تدريس مادته من خلال مواقف التربية العملية حيث يكون هناك ممارسة لمبادئ وطرق التدريس التي يدرسها بصورة نظرية.

ويجب ألا يكتفي المعلم بما عرفه من أهداف لتدريس مادته أثناء فترة إعداده، ولكن لابد وأن يطلع على أهداف تدريس المادة قبيل ممارسته للتدريس بصورة فعلية عقب استلامه العمل من مهنة التدريس وغالباً ما يقوم المدرس الأول أو وكيل القسم في المدرسة أو المسئولين عن تدريس المادة بالمدرسة بتسليم المعلم نشرة معينة واردة من وزارة التربية والتعليم أو من المديرية أو الإدارة التعليمية، حيث تتضمن تلك النشرة أهداف تدريس المادة وتوزيع المنهج. أما إذا لم يستلمها المعلم مباشرة من المسئولين بالمدرسة، فعليه أن يسأل عنها، ويطلع عليها، وذلك لتحليل تلك الأهداف ومقارنتها بما عرفه من أهداف لتدريس المادة أثناء فترة إعداده. فربما كانت الأهداف التي عرفها من قبل أكثر أو أقل شمولية وعمومية من تلك الواردة من الوزارة أو الإدارة التعليمية.

ثانياً: محتوى المادة الدراسية:

يمثل محتوى المادة الدراسية المجال الذي من خلاله يحقق المعلم الأهداف التربوية المرغوبة وأهداف تدريس مادته، وعليه تتوقف طريقة التدريس المناسبة، وفيه يستخدم المعلم والتلاميذ الوسائل والمواد والأنشطة التعليمية، ومنه يختار المعلم الأسئلة والاختبارات المناسبة لتقويم تلاميذه والحكم على مدى تحقيق الأهداف المرغوبة. لذا فإن إلمام المعلم بمحتوى المادة الدراسية يعتبر من أساسيات تدريسه الناجح.

وكما أن الطالب يتعرف على أهداف تدريس مادته أثناء فترة إعداده، فإن إلمامه بمحتوى المادة يتم أيضاً من خلال المواد الدراسية الأكاديمية المتعددة التي يدرسها بكلية التربية.

وحول المادة مجال التخصص، يدرس الطالب المعلم فروع علمية عديدة التي هي بمثابة أساسيات التخصص، فالطالب المعلم في مجال العلوم البيولوجية لابد وأن يدرس ـ بجانب علوم النبات والحيوان ـ الكيمياء والطبيعة والرياضيات والجيولوجيا، وغير ذلك من العلوم التي ترتبط بعلم البيولوجي ومن شأنها أن تخدم ذلك التخصص. والطالبة المعلمة في مجال

الاقتصاد المنزلي التي تختار تخصص الصناعات الغذائية كمجال للتدريس، لابد وأن تدرس ـ بجانب علم الصناعات الغذائية ـ الكيمياء لتتعرف على أنواع التفاعلات الكيميائية التي تتم أثناء طهي وإعداد الأطعمة، وتدرس علم الأحياء لتتعرف على نشاط الكائنات الحية وتدرك علاقتها ببعض الأغذية.

أضف إلى ذلك أن الطالب المعلم يتعلم جوانب تربوية تخص المحتوى مثل كيفية اختيار المحتوى، وأسس اختياره مثل صدق المحتوى، أساسية المعرفة، ودلالة المعرفة، والتوازن والشمول، ومراعاة ميول وحاجات التلاميذ، ومراعاة المجتمع والبيئة. كما يتعلم الطالب خطوات اختيار المحتوى، ومعايير تنظيم المحتوى، وأنواع المناهج المختلفة مثل منهج المواد الدراسية المنفصلة، ومنهج الوحدات، ومنهج النشاط، والمنهج القائم على الخبرة . . . الخ.

ودراسة المعلم لهذه الجوانب التربوية تكون لديه البصيرة حتى يستطيع الحكم على الكتاب المدرسي الذي يستلمه بمجرد بدء عمله كمعلم بالمدرسة. فالمعلم عند البدء في ممارسة التدريس لابد وأن يطلب ـ إن لم يُسلم إليه ـ الكتاب المدرسي الذي سوف يستخدمه في التدريس ليطلع عليه من حيث حجمه، وعناصره، وتنظيمه، وما به من أشكال ورسوم توضيحية، وبناء على ما لديه من اقتراحات ـ إذا أتيحت له الفرصة في سبيل تعديله وتطويره.

ثالثاً: طرق التدريس:

إن إلمام المعلم بطرق التدريس المختلفة عامل هام جداً بالنسبة لإنجاز التدريس بصورة جيدة. حيث تستطيع اختيار طريقة التدريس المناسبة لموضوع كل درس من موضوعات مادته الدراسية. وكثيراً ما يستخدم المعلم أكثر من طريقة لمعالجة نقطة دراسية معينة بهدف زيادة توضيحها وشرحها للتلاميذ بشرط ألا تؤدي ذلك إلى ضياع وقت المعلم والتلاميذ. حيث يتوقف اختيار طريقة التدريس على عوامل عدة منها:

(أ) **الهدف من الدرس:** فعندما يكون الهدف من الدرس إكساب التلاميذ معلومات وبعض المهارات الأكاديمية النظرية، فتكون طريقة التدريس المناسبة هنا هي طريقة المحاضرة أو المناقشة، وعندما يكون الهدف من الدرس تنمية التفكير العلمي السليم، فيمكن للمعلم أن يستخدم طريقة حل المشكلات، وعندما يكون الهدف من الدرس تنمية المهارات اليدوية لدى التلاميذ وإكسابهم الخبرات الواقعية أو التجارب العملية. وعندما تشمل أهداف الدرس إكساب وتنمية كل الجوانب السابقة، فلابد أن ينوع من طرق التدريس بقدر الإمكان لتحقيق الأهداف المتنوعة من ناحية ولمواجهة الفروق الفردية من ناحية أخرى. وهكذا بناء على الأهداف التعليمية للدرس يمكن للمعلم أن يختار طرق التدريس المناسبة في ظل ظروف ومتطلبات أخرى.

(ب) **محتوى الدرس:** يتوقف اختيار طريقة التدريس على محتوى الدرس، فعلى سبيل المثال: عندما يكون المحتوى في صورة كم نظري مثل موضوع في التاريخ أو الأدب أو موضوع نظري في مجال العلوم، فيمكن للمعلم أن يستخدم طرق العرض النظري المختلفة. وإذا كان المحتوى في صورة تدريبات عملية، فيستخدم المعلم الطرق العملية مثل العروض العملية، أو التجارب العملية، أو النشاط العملي. وعندما يكون المحتوى مصاغ في صورة مشكلات مطلوب حلها، فيمكن للمعلم أن يستخدم طريقة المناقشة أو حل المشكلات. إذاً في ضوء طبيعة المحتوى وطريقة تنظيمه يستخدم المعلم طريقة التدريس المناسبة لتنفيذ ذلك المحتوى.

(ج) توافر الوسائل التعليمية: في ضوء الوسائل والإمكانيات التعليمية المتاحة، يستطيع المعلم أن يستخدم الطريقة المناسبة في التدريس. فربما يكون محتوى الدرس في صورة تدريبات عملية يستدعي ضرورة استخدام طريقة التجريب العملي، ولكن عندما لا تتوفر الوسائل والأدوات والمواد التعليمية اللازمة لأداء التجربة العملية، فقد يلجأ

المعلم إلى توضيح الدرس بصورة نظرية، أو يحاول بقدر الإمكان إحضار ما يتوفر من وسائل ومواد تعليمية لإجراء التجربة في صورة عرض عملي يشاهده كل التلاميذ مرة واحدة بدلاً من طريقة التجريب العملي التي تتطلب أن يقوم كل تلميذ بالتجربة.

(د) عدد التلاميذ بالفصل: عندما يكون عدد التلاميذ بالفصل كثير، غالباً يلجأ المعلم إلى استخدام طريقة المحاضرة لضمان السيطرة على الفصل، بينما عندما يكون عدد التلاميذ محدود، قد يكون ذلك دافعاً لأن يستخدم المعلم طريقة المناقشة أو أسلوب حل المشكلات، حيث يسهل عليه مشاركة التلاميذ معه أثناء التدريس كما يتمكن المعلم من ملاحظة الفروق الفردية بين التلاميذ وبالتالي مراعاتها من خلال التنوع في طرق التدريس.

(هـ) الوقت المخصص للتدريس: بناء على الوقت المتاح للتدريس، يستطيع المعلم أن يحدد طريقة التدريس المناسبة حيث هناك من الطرق التدريسية ما يحتاج إلى وقت طويل ومنها ما يحتاج إلى وقت قصير في تنفيذها. فمثلاً عندما يكون الوقت محدود، يميل المعلم إلى استخدام طريقة المحاضرة لضمان تغطية أكبر جزء من المادة العلمية، خاصة إذا رأى المعلم أن هناك كم نظري كبير في مادته الدراسية وضرورة تغطيته بالكامل حيث لا يزال ضرورة إنهاء المعلم للمنهج في الوقت المحدد من المعايير التي بها يحكم على كفاءة المعلم.

ولقد اقترح أن طرق التدريس الحديثة ينبغي أن تستند إلى الأهداف التالية:

١- ينبغي أو تساهم في إكساب معلومات وظيفية كافية تساعد المتعلمين على التكيف مع مواقف الحياة المختلفة.

٢- ينبغي أن تساهم في إكساب بعض مهارات الاتصال بين المتعلمين بعضهم البعض.

٣- ينبغي أن تساهم في إكساب المتعلمين بصيرة "بعد نظر" إلى حاجات ومشاعر الآخرين، وأيضاً إلى حاجاتهم ومشاعرهم أنفسهم.

٤- ينبغي أن يهتم التدريس بتوقعات التلاميذ. فمثلاً هؤلاء التلاميذ يفترض أن نتوقع أن يمتلكوا عقولاً باحثة. مستفسرة، وأن يكونوا قادرين على أن يؤدوا عملاً علمياً متعاونين مع بعضهم البعض، وأن يكون قادرين على حل مشكلات مجتمعهم الذي يعيشون فيه.

ويرى بعض الخبراء التربويين أنه لتحقيق هذه الأهداف ينبغي الاهتمام بما يأتي:

- ينبغي الاهتمام بابتكار وسائط تربوية حديثة مثل الألعاب، وتمثيل الواقع، والوسائط المتعددة، والتعليم البرنامجي الذي يستخدم الشرائح الملونة وأشرطة التسجيل، وتتضمن هذه الوسائط التربوية مهارات هامة في التدريس مثل المناقشة والجدل، وتكون القرارات والاتصال وغير ذلك.
- ينبغي الاهتمام بابتكار أدوات حديثة لتقويم ما تحقق من أهداف تربوية وحتى يمكن تحقيق هذه الأهداف الموضوعة في ضوء النتائج التي يحصلون عليها. ولكي يساهم المعلم المتخصص في تحقيق هذه الأهداف، ينبغي الاهتمام بإعداده هو أولاً حتى يكون قادراً على تحقيق تلك الأهداف.

بالإضافة إلى ما سبق فإن الطريقة التي يستخدمها المعلم في تدريسه يجب أن تعتمد على بعض الأسس العامة التي تجعل منها طريقة ناجحة، ومن الواجب على المعلم أن يلم بهذه الأسس التي تقوم عليها الطرق المختلفة كما يتخذ منها معايير تساعده في تقويم الطرق المستخدمة لتحقيق الأهداف المنشودة واختيار طريقته الخاصة التي تؤدي إلى الغاية المرجوة بأيسر جهد يبذله مع تلاميذه.

ومن هذه الأسس:

١) أن تكون الطريقة مناسبة لعمر الطلاب ومراحل نموهم وموافقة للظروف الاجتماعية والاقتصادية والأسرية التي يعيشها الطلاب.

٢) أن تأخذ الطريقة بالترتيب المنطقي في عرض المادة حسب ما تتطلبه القواعد المنطقية العقلية، لذلك ينبغي أن يراعي المعلم بعض القواعد العامة في معالجة الدروس مثل:

- التدرج من المعلوم إلى المجهول.
- التدرج من السهل إلى الصعب.
- التدرج من البسيط إلى المركب.
- التدرج من الواضح إلى المبهم.
- التدرج من المحسوس إلى المعقول.
- التدرج من المباشر إلى غير المباشر.

٣) أن تأخذ الطريقة بالأساس السيكولوجي أثناء عرض المادة الدراسية. فلابد من الاهتمام بميول، ورغبات، وقدرات، واستعدادات المتعلم فالهدف المرجو تحقيقه وهو فاعلية المتعلم ومراعاة قابليته واستعداده ويسهم المعلم في توجيه التلميذ وإرشاده ومساعدته في التعلم. والمعلم النابه هو الذي يوفق بين الطريقتين المنطقية والنفسية ويوازن بين استخدام التنظيم المنطقي والسيكولوجي.

٤) أن تأخذ الطريقة في الاعتبار الفروق الفردية بين تلاميذ الفصل الواحد. فالتلاميذ يتفاوتون في القدرات، والسمات الشخصية، والأخلاق، والذكاء، والقدرة على العمل، وهم لا يختلفون من حيث عوامل السن والجنس فحسب، إنما عوامل الاختلاف أكثر من عوامل التوافق. والطريقة الناجحة لابد أن تأخذ هذه العوامل في الاعتبار.

٥) توفير فترات منتظمة للعمل يشعر التلاميذ فيها بالنجاح ويتمكنون خلالها من أن يتقدموا تقدماً مجدياً من المستوى الذي هم فيه إلى المستوى الذي يليه.

٦) أن يكون دور التلميذ إيجابياً أثناء العملية التعليمية وذلك عن طريق اشتراكه بتوجيه الأسئلة عليه أو تلقي الإجابة عنها، واستثارة تفكيره وخبراته الماضية، والبعد عن الرتابة التي تؤدي إلى الانصراف والملل، وخلق المواقف والمشكلات التي تمس التلاميذ مباشرة، وتتصل بمواضع اهتمامه. عند ذلك يجد التلميذ نفسه مدفوعاً من تلقاء نفسه إلى حلها والتفكير فيها، فهو الذي يعالجها ويحاول أن يصل إلى حلها بجهده وتفكيره ونشاطه.

٧) أن تنمي الطريقة التطلع لدى التلميذ وأن تثير اهتمامه وبواعثه ونزعته إلى الاكتشاف والابتكار.

٨) أن تبعث الطريقة على السرور والانتباه، وأن يسلك المعلم إلى ذلك أسهل الطرق وأقربها إلى الغاية حتى يجذب انتباه التلاميذ وبالتالي يستجيبوا ويشتركوا مع المعلم.

٩) أن تثير الطريقة التفكير الجيد وتساعد التلاميذ على التتبع والدراسة المستمرة واستنباط المعلومات من الكتب الدراسية ومن البيئة والرحلات وكل ما يقع تحت أنظارهم من أحداث اجتماعية واقتصادية.

١٠) أن تكون الطريقة مرنة وسهل تكيفها حسب طبيعة المحتوى الذي يتم تدريسه للتلاميذ. فقد تقتضي الظروف تغيير الطريقة أو تغيير بعض خطواتها بالحذف أو الإضافة أو التقديم أو التأخير، وقد يخرج المعلم عن الطريقة التي أعد بها الدرس إلى طريقة أخرى فرضتها الظروف داخل الفصل أثناء التدريس للتلاميذ.

١١) أن تنظم خطوات الطريقة حسب الزمن المخصص للحصة الدراسية وذلك بالحد من استطردات المعلم، واستطردات التلاميذ، وقصر العمل وتركيزه على موضوع الدرس.

١٢) أن تنمي الاتجاهات السليمة والأساليب الديمقراطية في التعاون والمشاركة في الرأي واحترام الآخرين والاضطلاع بالمسئولية ورعاية المجتمع والمصالح العامة.

١٣) أن تراعي صحة الطلاب النفسية والعقلية ويتضمن ذلك.

- عدم تخويف الطلاب وتهديدهم أثناء التدريس.
- تنمية الانضباط الذاتي وتجنب القسوة والشدة المتناهية.
- عدم تهديد الطلاب بالدرجات ورسوبهم.
- خلق الرغبة في العمل والتعاون بين الطلاب.
- تعزيز دور الطلاب أثناء مشاركة المعلم في الفصل أثناء التدريس.

١٤) أن تستند الطريقة على فلسفة أو نظرية تربوية معينة وتستفيد من قوانين التعلم.

رابعاً: سيكولوجية التعلم:

لابد للمعلم أيضاً أن يتوفر لديه الأساس السيكولوجي لعملية التعلم. أي إلمامه بعلم النفس التعلم، علم النفس التعليمي، وعلم الصحة النفسية، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس النمو والمراهقة، تلك الفروع التربوية التي من شأنها أن تخدم العلمية التربوية. فبرغم أن التدريس مهنة شيقة، إلا أنها ليست سهلة أو بسيطة، فلابد أن يكون المعلم قادر على خلق جو نفسي مريح له وللتلاميذ أثناء التدريس لضمان مساعدة تلاميذه على التحصيل والاستيعاب. أيضاً يجب على المعلم أن يكون قادراً على فهم الظروف والحالات النفسية للتلاميذ والأخذ بيدهم نحو التغلب عليها إذا وجدت. وهناك بعد آخر يتعلق بإلمام المعلم بسيكولوجية التعلم وهو مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ومواجهتها. فالمعلم مطالب أن يراعي كل تلاميذه وليست مجموعة بعينها، لذا فلابد من مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ومواجهتها على الفور من خلال التنوع في طرق التدريس واستخدام الأنشطة التعليمية المختلفة. أيضاً إلمام المعلم بسيكولوجية التعلم يساعده على كشف ميول وحاجات التلاميذ وإشباعها. فبدون إلمام المعلم بسيكولوجية التعلم. لا يستطيع أن يدرك بسهولة

معنى تكرار استفسار التلميذ عن نقطة معينة في المنهج دون غيرها. ويعني أن التلميذ لديه ميل تجاه هذه النقطة ويريد الاستزادة في الحصول على المعلومات والخبرات حولها. ودور المعلم عندما يكتشف مثل تلك الميول والحاجات أن يشبعها من خلال تكليف التلاميذ بعمل واجبات معينة، أو القراءة، أو تقصي الحقائق حول ما يرغبون التعمق فيه.

خامساً: الوسائل والإمكانيات التعليمية:

سبق الكلام عن هذه النقطة في هذا الفصل كمعيار من ضمن المعايير التي يتوقف عليها اختيار طريقة التدريس المناسبة. ولكن بصفة عامة يجب على المعلم أن يكون ملماً إلماماً كافياً بالوسائل التعليمية المتطلب استخدامها في تدريس المادة أو المواد الدراسية مجال تخصصه. وقد يكتسب الطالب المعلم كثيراً من المعلومات والمهارات والخبرات في مجال تكنولوجيا التعليم أثناء فترة إعداده ولكن غالباً ما يكون ذلك في صورة نظرية. ولكن يستطيع الطالب الواعي أن يربط بين دراسته النظرية في تكنولوجيا التعليم وبين ما يمارسه من وسائل وأدوات تعليمية في دراسته للمواد العلمية إذا كان متخصصاً في أحد فروع العلوم، وبالإضافة إلى إلمام الطالب المعلم بالوسائل التعليمية نظرياً أثناء فترة إعداده يجب أن يلم بالوسائل التعليمية المتاحة والموجودة بالمدرسة لأنها الوسائل الواقعية التي سوف يستعملها بصورة حقيقة أثناء تدريسه لمقرراته في المدرسة التي يتواجد فيها. والمتتبع دائماً أن المعلم بمجرد استلامه للعمل كمعلم وحضوره للقسم الذي سوف يعمل به، يساعده المدرس الأول أو وكيل القسم للإطلاع على الوسائل والأدوات والمواد التعليمية الموجودة بالقسم.

سادساً: مهارات الإدارة التعليمية:

أن المعلم لا يقتصر دوره على تنفيذه المقرر أو المقررات الدراسية في مجال تخصصه فقط، بل لابد أن يتوفر لديه بعض المهارات الإدارية في مجال التعليم. صحيح أن التدريس المهمة الأولى للمعلم ولكن في نفس الوقت لابد أن يكون جاهزاً لتحمل جزء من الأعباء الإدارية بالمدرسة والتي في الغالب تبدأ بفن إدارته لتلاميذه داخل الفصل أو المعمل. فمن التوقع أن

يكون هناك دور ريادي أو قيادي بالمدرسة مثل الإشراف على فصل بالكامل في المدرسة أو ريادة رحلة تعليمية أو ترفيهية أو الإشراف على المدرسة في حالة غياب المسئولين بالمدرسة مثل المدير أو وكلاء المدرسة عند حضور ندوة أو اجتماع عام أو مؤتمر علمي. من هنا فإن إلمام المعلم بمهارات القيادة والإدارة من ضمن المتطلبات التي تكمل دوره داخل المدرسة.

وقد يتعلم الطالب المعلم نظرياً أثناء فترة إعداده من خلال دراسته لمقررات تتعلق بالإدارة التعليمية ونظم التعليم، وقد يكتسب البعض منها مباشرة من خلال الاشتراك في الأسر الطلابية واتحاد الطلاب والاشتراك في الرحلات العلمية والترفيهية.

وبالتمعن في النقاط السابقة، نجد أن كل العلوم التربوية التي تدرس في كليات التربية تساعد في إكسابها لدى الطالب المعلم. فبالنسبة لأهداف تدريس المادة وطرق تدريس العلوم، يتم إطلاع الطلاب عليهم من خلال دراسة المقررات الخاصة بمبادئ وطرق التدريس وممارسة التدريس في مواقف التربية العملية. وبالنسبة لإلمام المعلم بمحتوى المادة الدراسية يتحقق من خلال دراسته وهو طالب بكلية التربية لمقررات المناهج حيث يتعرف على أسس اختيار المحتوى ومعايير وخطوات تنظيمه والأنواع المختلفة للمنهج مثل منهج المواد الدراسية المنفصلة، ومنهج الوحدات والمنهج القائم على الخبرة ومنهج المشروعات . . الخ. هذا بجانب إلمام الطالب المعلم بالمحتوى العلمي من خلال دراسته للمقررات الأكاديمية سواء كانت العلمية أو الأدبية حسب تخصصه.

وتساعد مقررات علم النفس المختلفة مثل علم النفس التعلم، وعلم النفس التعليمي، وعلم النفس المراهقة، وعلم النفس النمو، وعلم الصحة النفسية، وعلم النفس الاجتماعي . . . الخ في إلمام المعلم بسيكولوجية التعلم بصفة عامة التي من شأنها المساعدة على خلق وتهيئة جو نفسي مناسب لعملية التدريس.

أما بالنسبة لإلمام المعلم بالوسائل التعليمية فيساهم فيها دراسته لمقررات تكنولوجيا التعليم، وممارسته للمتاح منها في معمل تكنولوجيا التعليمية أو في مواقف التربية العملية

وبالنسبة لمهارات القيادة يتعلمها الطالب المعلم من خلال دراسته لمقررات الإدارة التعليمية ونظم التعليم وتطبيق بعضها في إدارة الفصل في مواقف التربية العلمية. وأيضاً من خلال المشاركة في الإشراف المدرسي والرحلات والزيارات التي تتم خارج المدرسة.

4
الفصل الرابع
التخطيط للتدريس

أولا: التخطيط التمهيدي :

يحتاج المدرس والتلاميذ إلى تحقيق أنواع من التكيف في الأيام الأولى من السنة الدراسية، وذلك لأن العناصر في الموقف الجديد تختلف في مجموعها عن خبرة المدرس والتلاميذ في المواقف السابقة، وبتكوين جماعات جديدة في اللعب والعمل يواجه المدرس مشكلة إقامة علاقات شخصية مرضية بين الطلبة بعضهم وبعض، وبينه وبينهم، ويستطيع المدرس أن يسهم في الإقلال من الشعور بالضيق آو عدم الاطمئنان الذي قد ينشأ في المرحلة الأولى للقيام بأي نشاط، وذلك بالتخطيط لهذا النشاط بعناية .

الحاجة إلى التخطيط التمهيدي :

تعتبر الحاجة إلى تخطيط تمهيدي حاجة ملحة بصفة خاصة للمدرس المبتدئ والمدرس الحديث في مدرسته .

ويتطلب الآمر للقيام بذلك أن يدرك المدرس أن التدريس هو أحد أعمال الإنسان كثيرة التعقيد بالغة الأهمية، وذلك بسبب القيم المعنوية والجوانب الإنشائية التي تتضمنها، والتي ترجع أهميتها إلى قوتها في تشكيل مصير الإنسان والاتجاه إلى الخير والشر، والكمال في التدريس مثل أعلى جدير بالسعي للوصول إليه، ومما يساعد على بلوغ تلك المرتبة أن يخطط المدرس له مقدما .

ويفيد التخطيط في الآتي :

- ـ يجعل المدرس أوضح فهما لأهداف التربية، وللعلاقة بين التدريس وتلك الأهداف .
- يساعد المدرس على الوضوح الفكري فيما يتصل بدور مادته في خدمة أهداف التربية .
- فيه ضمان للوصول إلى التقدير السليم للقيم النسبية لمختلف المواد والأساليب التعليمية .

- يجعل المدرس أكثر قدرة على إشباع حاجات التلاميذ، واستخدام اهتماماتهم وتوفير الوسائل الفعالة لحفزهم على العمل.
- يقلل مقدار المحاولة والخطأ في التدريس، وذلك بتنظيم مواد المنهج تنظيماً أفضل، واستخدام طرق أنسب، وتوفير في الوقت اللازم لها.
- يكسب المدرس احترام التلاميذ، فهم يقدرون المدرس الذي بتعلم معهم، والذي يعد لعمله كما يتوقع منهم أن يعدوا لعملهم.
- يساعد المدرس على آثاره حماس التلاميذ، والإبقاء عليه، وذلك عن طريق عرض المواد التعليمية بطرق شيقة.
- يهيئ للمدرس فرصا ممتازة لاستمرار نموه المهني والشخصي.
- يساعد على شعور المدرس بالثقة بنفسه.

ويتفق اكثر المدرسين على آن التخطيط خطوة ضرورية كي يكون التدريس فعالاً، غير أن بعض المدرسين لا يقدر الحاجة للتخطيط حق قدرها، والخلط والشك في أهمية التخطيط الذي نراه بين هؤلاء المدرسين ورفض بعضهم مبدأ التخطيط للتدريس يمكن آن نرجعه إلى ما يأتي:

- تأكيد أهمية "الشكل" في التخطيط وما يترتب على ذلك من انعدام المفتشين والمشرفين الفنيين.
- إثقال كاهل المدرس بعدد كبير من الحصص لا يترك له المجال إلا للإعداد السطحي لعمله.
- النجاح الظاهري للتدريس غير المخطط.

وينبغي على المدرس المبتدئ ـعند استعداده لتحمل مسئوليات وظيفتهـ أن ينظر بعين الاعتبار إلى المشكلات التي يصادفها المدرسون الجدد في السنة الأولى من اشتغالهم بالتدريس.

ومن المشكلات الرئيسية والصعوبات التي تواجه المدرسين الجدد ما يلي :

- تعلم النظم الإدارية والأساليب المتبعة في المدرسة .
- فهم طريقه المدرسة في تقويم تحصيل التلاميذ .
- مشكلات النظام .
- التكيف مع ظروف العمل، وقله المواد التعليمية كالمعينات السمعية والبصرية والكتب الإضافية والمجلات وما إلى ذلك .
- إقامة علاقات طيبة مع التلاميذ، ومع المدرسين القدامى .

مصادر المعلومات اللازمة للتخطيط :

ومن الأسس اللازمة للتخطيط التمهيدي أن يحصل المدرس قبل بدء السنة الدراسية على معلومات متصلة بالمدرسة وبالطلبة وبالمجتمع المحلى وبطبيعة واجباته . وتقع مسئولية الحصول على هذه البيـــانات على عاتـق المدرس نفسه أولاً .

ويستخدم المشرفون والفنيون والمديرون في كثير من الدول الأكثر تقدما مواد وأساليب مختلفة تعين المدرسين الجدد على القيام بواجباتهم، **ومن أمثلة ما يستخدم لهذا الغرض ما يأتي :**

- **دليل إداري :** فيه معلومات تفضليه عن سياسة المدرسة من حيث تنظيم مدارس المنطقة، والتقاعد، والمعاش، والرواتب، والإجازات المرضية، والخدمات الصحية، والخدمات الخاصة .
- **دليل المدرس** : ويشتمل على :
  - ملخص لتاريخ المدرسة وأهدافها وفلسفتها التربوية .
  - معلومات عامة عن الجدول اليومي والميزانية واختيار وشراء المواد التعليمية، ونظم المكتبة، ومدرسي البدل . . . الخ .
  - واجبات المدرس في اللجان والإشراف .

- سياسة المدرسة وواجبات الموظفين الفنيين فيها: تعليمات خاصة بغيابهم، وما يخصم من مرتباتهم، والاجتماعات المهنية والأخلاق المهنية. . . الخ.
- الخدمات الخاصة، كالإرشاد النفسي، والعيادة الصحية والتربوية.
- قسم الاختبارات، وقسم الوسائل التعليمية.

- **برامج النشاط الدراسي**: الأندية والجماعات، والفرق الرياضية، والخدمات الاجتماعية للطلبة . . . إلخ.
- **العلاقات بيت المدرس والطالب**: الحضور والغياب، النظام، الإشراف، كتابه التقارير التي تسجل تحصيل الطالب وتقدمه.
- **دليل المنهج العام**: وفيه تذكر المواد الدراسية التي تدرس في المدرسة وكذلك أهداف وأساليب التدريس المقترحة، وطرق تقويم الطالب ومقترحات بأسماء المراجع لتدريس مختلف المواد الدراسية . . . إلخ.
- **دليل تعليمي**: وفيه تقترح الخبرات التعليمية المناسبة للأطفال منذ التحاقهم بالمدارس حتى إتمامهم الدارسة، وهذا الدليل يفيد المدرس الجديد في الوقوف على ما حصله التلميذ من خبرات في الأعوام السابقة.
- **نشرة مديرية التربية والتعليم**: وتحوى القرارات الجديدة، وأخبار وتقارير تهم المدرسون للاطلاع عليها.
- **نشرات المواد الخاصة**: وتعين على تدريس المواد والفنون والموسيقى، وهذه يعدها مفتشو هذه المواد.
- **نشرات للمشرفين على النشاط المدرسي**: وتشتمل على أسباب تسرب التلاميذ من المدرسة قبل التخرج، ودراسات لاهتماماتهم، والحاجات التي يشعرون بها.

- **دليل الطالب:** وهو مصدر هام للمعلومات بالنسبة للمدرس الجدي، ولو أن الغرض الأصلي منه مساعدة التلميذ على فهم مدرسته.

ويشمل دليل الطالب المواد الدراسية التي تدرس، ونواحي النشاط المدرسي، والتعليمات المتعلقة بسلوك التلاميذ، وتقاليد المدرسة، والخدمات الخاصة التي توفرها المدرسة للطلبة.

***مواد وصفية خاصة بالمجتمع المحلي:** وتشمل على معلومات هامة عن المؤسسات والهيئات التربوية والثقافية في المجتمع المحلى للمدرسة، كما تحوى معلومات ضرورية للمدرس الجديد ليكون على وعى بالبيئة والمجتمع الذي تقع فيه المدرسة.

برامج تهيئة المدرسين الجدد:

إن وجود كثير من المدرسين الجدد في معظم المدارس في السنوات الأخيرة قد جعل المسئولين عن التعليم يلمسون ضرورة تخطيط برامج تدريبية لتهيئة هؤلاء المدرسين للعمل. والواقع أن البرنامج الجيد يجب أن يستمر عامين أو ثلاثة أعوام على الأقل، وإن كان الجانب الأكبر من المساعدة يمكن أن يوفر للمدرس في السنة الأولى من قيامه بالعمل.

ومن الأساليب التي تتبع في المدارس ما يلي:

- ترسل المدرسة إلى المدرس الذي تقرر تعيينه بعض المطبوعات السابق ذكرها، وإلى جانب المعلومات الخاصة بالكتب المدرسية وغيرها من المواد التعليمية والتنظيمات المدرسية تضيف بعض المدارس معلومات من ظروف السكن والترويح والطعام في المجتمع المحلى.
- في بعض المدارس تعقد دورة للتخطيط التمهيدي لمدة ثلاثة أيام آو أربعه قبل افتتاح الدراسة، وفى هذه الدورة تناقش فلسفة المدرسة وأهدافها التربوية، ويتبادل المدرسون والإداريون وأولياء الأمور التحية ويتعارفون، كما يشرح الناظر

للمدرسين الجدد كل ما يلزم معرفتهم كمهمة المفتشين، والأخلاق المهنية، وأساليب التقويم . . الخ، ويجتمع مدرسي كل مادة على حدا لتخطيط سير العمل فيما يتصل بمادته.

- تخصص بعض المدارس لكل مدرس جديد مدرساً قديما ليكون رائدا له في هذه الفترة.
- تكون بعض المدارس لجنه تتولى توجيه المدرسين الجدد.
- تنظم بعض المدارس رحلات إلى البيئة المحيطة بالمدرسة ليحصل المدرس الجديد على معلومات عن الواقع وليرى بنفسه مظهر الحياة في ذلك المجتمع الجديد.

مسئوليه المدرس الجديد:

ورغم المحاولات الكثيرة التي يقوم بها موظفي المدرسة لمساعدة المدرس الجديد على التكيف مع عمله الجديد فإن نجاحه في البدء بداية حسنة في عمله يتوقف على مجهوداته الشخصية، لذا فان عليه إلى جانب دارسته للمواد التي يقدمها لها المسئولون في المدرسة، ودراسته لسجلات الطلاب المقرر قيامه بالتدريس لهم، أن يكون على علم بطبيعة العمل المنوط به وان يعمل على تحقيق ذلك بكل وسيله لازمة.

دراسة المدرس لطبيعة عمله:

على المدرس الجديد آن يدرس طبيعة العمل الذي سيقوم به، مثل المقررات التي سيقوم بتدريسها، ونواحي النشاط المدرسي التي سيشرف عليها . . والأعمال الأخرى التي سيرتبط بها، ثم عليه أن يقرأ في كل من هذه الميادين، كما عليه آن يدرس مدى ما يتوافر في المدرسة من وسائل ومواد تعليمية.

دراسة نظم المدرسة:

وعليه أيضا أن يدرس قبل بدأ السنة الدراسية نظم المدرسة ومناهجها وطرق الإدارة وتنظيم العمل بها.

دراسة المجتمع المحلى :

وأن يدرس الحرف والصناعات المنتشرة في البيئة، وأنواع المساكن، فإن هذا يمكنه من فهم تلاميذه واهتماماتهم، كما يمكنه من الاستفادة من البيئة كمرجع في تدريس المنهج.

دراسة الطلاب :

إن ما يستنفذه المدرس من وقت في دراسة تلاميذه الذين سيقوم بالتدريس لهم لا يضيع سدى، فيجب أن يقف على مستوى ذكائهم العام، ومستوى تحصيلهم واتجاهاتهم، وأن يعرف أسماء الطلبة ذوى المشاكل الخاصة ومعلومات عنها، مثل أسماء النابهين ومعلومات عنهم، كما يدرس وسائل استغلال الطلبة لأوقات الفراغ في ذلك المجتمع.

التخطيط للعام الدراسي :

قبل بدء العام الدراسي يجب أن يعد المدرس تخطيطاً طويل المدى لهذا العام، وذلك بالرجوع إلى المنهج وتعيين الوحدات آو الموضوعات التي ستدرس.

ويبدأ التخطيط بتحديد الأهداف من تدريس هذه المادة الدراسية، ثم تحديد مدى تفصيل هذه المادة في ضوء الأهداف المرسومة، ثم تنظيم المادة حول مشاكل هامة في صورة وحدات تدور حول اهتمامات الطلبة، ويخصص لكل وحدة الوقت الذي يتناسب مع قيمتها في تحقيق أهداف تدريس تلك المادة، وأخيراً يضع خطة عامة لتدريس كل وحدة من الوحدات.

وليلاحظ أن كل الخطوات السابقة يجب أن يتم وضعها في ضوء حاجات الطلبة واهتماماتهم وقدراتهم. ومما يجب أن يأخذ أيضا في الاعتبار عند وضع الخطة الطويلة المدى مقدار توافر مواد القراءة الإضافية والأجهزة التعليمية لمعرفة فرص القيام برحلات موجهة للحصول على معلومات مباشرة متصلة بكل من هذه الوحدات.

ويمكن أن تقسم المواد الدراسية إلى أقسام تحقق دراسة كل قسم منها هدف من الأهداف المحددة المباشرة.

ويتم تقسيم عمل السنة بإحدى الطرق الآتية :

- تنظيمه حول سلسلة من المشكلات .
- تقسيم المادة الدراسية إلى السام فرعية أو وحدات .
- تنظيمه حول اهتمامات التلاميذ أو حاجتهم .
- تقسيمه وفق فترات من الوقت بأسبوع أو شهر .

والتخطيط الإجمالي أمر جوهري بغض النظر عن الأساس الذي يقوم عليه التقسيم .

آما التخطيط التفصيلي للمادة فيجب أن يؤجل حتى يتعرف المدرس على تلاميذه نتيجة اتصاله بهم يوماً بعد يوم .

التخطيط لليوم الأول :

رغم قلة معلومات المدرس على تلاميذه فإنه من الضروري أن يعد خطه محددة لليوم الأول من تدريسه، فقد يحاول بعض الطلبة اختبار المدرس الجديد، وقد يكون بعضهم محملا بالكراهية لتلك المادة نتيجة خبراتهم غير السارة بمدرسين آخرين لهذه المادة، ثم أن التلاميذ جميعاً عائدون من عطلة طويلة ابتعدت فيها عن اهتماماتهم عن العمل الدراسي .

وفى تخطيط عمل اليوم الأول يجب على المدرس الجديد آن يحدد طريقه علاجه للمسائل الإدارية والتنظيمية فى الفصل، كما يجب آن يحدد ما سوف يستخدمه من الأساليب والمواد التعليمية، وعليه آن يقرر المدخل الذي سيلجأ إليه في تدريبه سواء أكان ذلك مناقشة للمادة الدراسية أم للقيام بتوضيح عملي، أم بسؤال الطلبة عن بعض الأحداث التي مرت بهم في الصيف .

ويرى بعض المدرسين أن هذا الأسلوب يفيد في القضاء على الشكلية التي غالبا ما تميز الاجتماع الأول للفصل .

ويجب أن يقرر المدرس مقدماً ما سيقدمه للفصل من معلومات عن أهداف المادة الدراسية ومداها، وكيف سيقدمها، كما ينطبق ذلك أيضا على الكتب الدراسية والمواد

التعليمية التي سيتعلمها الطلبة، وإذا كان من المنتظر أن يشترك التلاميذ في تخطيط نواحي النشاط التعليمي وجب عليه أن يقرر ما سيذكره لهم خاصا بدورهم وطبيعة ذلك الدور، كما يجب آن يحدد الخطة عملاً محدداً يكلف به الفصل للاجتماع الثاني.

وفى تخطيط العمل للاجتماع الأول يجب أن يهتم المدرس بان ينهمك تلاميذ فصله في العمل طول فتره الاجتماع. كما يجب أن يهتم بإدارة العمل بطريقه ودية لا تخلو من حزم الوقت نفسه، فتلاميذ المدارس كغيرهم من الناس يميلون إلى الحكم على طبيعة غيرهم على أساس الانطباعات الأولى، حتى ليصعب بعد تغيير أو تصحيح تلك الانطباعات.

ولهذا كان من الضروري للمدرس الجديد أن يبدأ بداية قوية في اليوم والأسبوع الأول من عمله كيفيه الأيام.

ومن بين ما يساعد على تحقيق ذلك ما يأتي:

- أن يزود المدرس نفسه بأكبر قدر ممكن من المعلومات عن تلاميذه.
- أن يخطط لعمله أثناء الأسبوع الأول بعناية على أن يكون مستعد لتعديل خططه إذا اقتضى الأمر ذلك.
- أن يعد للتلاميذ واجبات منزليه محدده تناسبهم.
- أن يفحص بعناية مجهود تلاميذه الذين يبذلونه في الواجبات المنزلية.
- ألا يتكلف القسوة أو الآلفة بل يكون طبيعيا.
- أن يتأكد مقدما من توافر الأدوات والاجهزه اللازمة للعمل.
- ألا يتحدث كثيرا عن نفسه وعن سياسته بالنسبة للنظام وغيره.
- أن يحاول حفظ الأسماء الأولى لتلاميذه، وخاصة قادتهم.
- أن تكون المادة والطريقة والواجبات المنزلية محدده و واضحة في ذهنه قبل دخول الفصل.
- أن يتأكد قبل انتقال إلي جزء ثان من المادة من فهم التلاميذ للجزء الأول، وتفيد المراجعة والواجبات في ذلك.

- أن يناقش مشاكله مع غيره من المدرسين.
- أن يتغاضى عن ببعض تصرفات التلاميذ في اليومين الأولين.

أما مشاكل النظام الكبيرة فيجب أن:

- تعالج بحزم ينم عن ثقته بنفسه.
- يتعاون مع الإدارة فيما تطلبه من بيانات عن الفصل.
- يتعاون مع الإدارة باتباع النظم التي تسير عليها.

مسئولية المدرس ذي الخبرة:

أن المدرس ذي الخبرة في التدريس اقدر من المدرس المبتدئ في التكهن بكثير من المشاكل التي ستعترضه عند العمل بمدرسه أخرى. وإذا كان عمل المدرس هو التدريس لتلاميذ فرقه سبق له أن قام بالتدريس لمثلها فسيكون فاهما لخصائصهم العقلية والجسمية، ومع أن التلاميذ يتشابهون في خصائص كثيرة في سن معينة فقد يختلفون فيما بينهم في ردود أفعالهم اختلافا كبيرا، وذلك كان أساسا حتى يتسنى له معرفة تلاميذه الجدد وحينئذ يعدل فيها وفق الظروف الجديدة.

والمدرس الذي ينتقل من مدرسه لأخرى لتدريس مواد سبق له تدرسيها يستطيع أن يتكهن بصعوبات التعلم التي سيصادفها الطلبة في هذه المواد الدراسية، ومثل هذه الصعوبات يجب أن يضعها نصب عينه عند وضع التخطيط التمهيدي، كما يجب أن يلم المدرس بالنظم والأساليب المتبعة في المدرس ذي الخبرة في جعل نفسه عضوا نافعا في هيئة المدرسة يشبه كثيرا المدرس المبتدئ.

وقبل اليوم الأول من العام الدراسي ينبغي على المدرس ذي الخبرة في موقعه الجديد أن يحصل على اكبر قدر ممكن من المعلومات عن الطلبة والبيئة التي تقع فيها المدرسة نفسها، وخاصة ما يتصل بفلسفتها والأدوات والمواد التعليمية المتوافرة فيها وواجبات التدريس العادية، والواجبات الخاصة، وخاصة الإشراف الفني، والأساليب المتبعة في

معالجة مسائل النظام . . . الخ . وعلى أساس هذه المعلمات سيجد المدرس ذو الخبرة انه من الأفضل أن يضع خطه العمل ليومه الأول بعناية ويشكل محدد شانه في ذلك شان المدرس المبتدئ.

ثانيا: التخطيط المستمر[طويل المدى]:

أن وضع خطط مرنه يمكن تعديلها مع تقدم العمل- بعكس خطط التدريس الجامدة- تضمن استخدام اهتمامات الطلبة كنقط للبداية في كسب الخبرات التعليمية .

وان مفهوم التخطيط المشترك بين المدرس والطالب لنواحي النشاط التعليمي لا يتفق مع قيام المدرس بوضع خطة التدريس مقدما، فالنمو المتطور لخطة التدريس بحيث تشبع الحاجات التي تظهر لدى الطلبة يعطى المنهج طبيعته الديناميكية الحقة . وهذا لا يعنى أن المدرس غير مسئول عن الطلبة في التخطيط، بل أن العكس هو الصحيح . فالتخطيط الذي يقوم به المدرس بعناية . والذي يدمج فيه اهتمامات الطلبة في إطار أساسيات المعرفة هو أساسي لسير النشاط التعليمي سيرا ناجحا .

ولهذا فانه يجب عند التخطيط للتدريس أن يوضع في الاعتبار كل من المواد التعليمية والمتعلمين .

ويتسع مدى التخطيط بقدر اتساع علم المدرس، فكل جانب من عمله يتطلب التفكير فيه مقدما، ويتضمن التخطيط بالمعنى الواسع المواد التعليمية والإرشاد، والنشاط المدرسي، والتقويم، وأساليب التدريس المتبعة .

التخطيط للعام الدراسي :

سبق أن بينا في الحديث عن التخطيط التمهيدي أن المدرس يجب أن يلم بالكتب المدرسية التي سيقوم بتدريسها وذلك بالاطلاع على دليل المنهج، والنشرات والكتب المدرسية، وغيرها من المواد التعليمية .

وفى كثير من المدارس في الخارج يعطى المدرس الحرية في تعديل المقترحات الواردة في

النشرات الرسمية بحيث تتناسب طلبته بصفة خاصة على حين تلتزم غيرها بما جاء في التعليمات الواردة في نشره المنهج .

وعلى المدرس قبل بدء الدراسة أن يلم بمحتويات المنهج ليكون ذلك أساسا للتخطيط الذي يضعه لتدريس تلك المادة، ويتقدمه في عمله، وزيادة وضوح قدرات الطلبة واهتماماتهم له، ينبغي عليه أن يعيد فحص حاجات الطلبة وهذه التعديلات يجب أن تتم في حدود الإطار العريض للمنهج الذي يمكن أن يخططه المدرس على مدى طويل

ويتضمن التخطيط طويل المدى للمادة ما يلي :

- صياغة أهداف المادة الدراسية في صورة تبين فائدتها أو قيمتها بالنسبة للخبرات التربوية للطلبة .
- اختيار محتوى المادة الدراسية ونواحي النشاط التعليمي في ضوء أهدافها .
- تنظيم المحتوى في شكل وحدات هامة .
- إعداد تنظيم مؤقت لتتابع وحدات التعلم مرتبطة بأهداف المادة الدراسية .
- الاختيار المؤقت لأساليب التدريس .
- تحديد طرق التقويم .

تخطيط الوحدات التدريسية :

قد يجد المدرس في متناول يده عند تخطيط وحدة تدريسية عددا من الوحدات التدريسية تمثل المجهودات المشتركة لعدد من المدرسين . وهى وحدات تخطط لتمد المدرس بطائفة من المقترحات التي تشمل النتائج والتعميمات ونواحي النشاط والمواد التعليمية وأساليب التقويم التي يمكن أن يستخدم في تخطيط الوحدات التعليمية مع الطلبة .

ويختار المدرس من هذه المقترحات ما يراه مناسبا ومفيدا لتلاميذه، ويستطيع المدرس المجد عادة أن يضيف إلى نواحي النشاط المقترحة في وحده مصدرية بحيث يصبح خبرات الطلبة التعليمية غنية عميقة الأثر .

وعلى أساس معرفة المدرس باهتمامات الطلبة في فصله يستطع أن يخطط وسائل لتقديم الوحدة التدريسية بالإضافة إلى تلك الوسائل المقترحة في الوحدة التدريسيةـوبذلك يضمن حفز تلاميذ فصله على العمل في الوحدة من أول الأمر.

وخطة الوحدة في تنظيم المواد التعليمية لا تتضمن بالضرورة استخدام طريقة الوحدة في التدريس، كالمواد يمكن أن تنظم في وحدات مادة دراسية وتقدم إلى الفصل كسلسلة من حصص يومية. على أن استخدام طريقة الوحدة في التدريس أمر مرغوب فيه.

معالم تخطيط الوحدة:

يمكن أن ترتب المادة في تخطيط الوحدة وفق المعالم الآتية:

المادة الدراسية: ..... الفصل: .....

المـــدرس: ..... التاريخ: .....

- **المشكلة الرئيسية (الموضوع):**
- الأهداف: التغيرات السلوكية المرغوبة في الطلب وتشمل :اتجاهاتـ معرفةـ مهاراتـ اهتمامات. . . الخ
- تقديم الوحدة: عرض صور ـ توضيح عملي ـ فيلم ـ مناقشه . . الخ.
- **الأنشطة المقترحة:** رحلات قصيرة – مقابلات ـ عمل جماعي ـ تقاريرـ لجان ـ مناقشات . . . إلخ.
- **مواد تعليمية مقترحة:** مراجع أساسية ومتنوعة للقراءة، وسائل سمعية وبصرية، خبراء في بعض النواحي.
- **أنشطة ختامية:** تعرض فيها نتائج الدراسة.
- **التقويـــــم:** تحدد أساليبه ويتم في ضوء النتائج المتوقعة والأهداف ويقوم به المدرس والطلبة.
- **قائمة مراجع:** مواد تعليميةـكتب ومراجع للطلبةـالمواد السمعية والبصرية.

التخطيط المشترك للمدرس والطلبة :

تتوافر فرص العمل المشترك بين المدرس والطلبة عند تخطيط الوحدة، وقد ينصب ذلك على اختيار الوحدة نفسها، أو صياغة أهدافها بعد اختيارها باقتراح نواحي النشاط التعليمي، وغير ذلك من جوانب العمل في الوحدة.

وقيادة المدرس ضرورية في توجيه نواحي النشاط في اتجاهات مرغوب فيها، على أنه يجب ألا يلجأ المدرس إلى إملاء رغباته على الطلبة، فالمدرس الذي يعرف اهتمامات طلبته وقدراتهم الخاصة ومشاكلهم يكون قادراً على إرشادهم للعمل في موضوعات يقبلون عليها.

وبعض التخطيط المشترك بين المدرس والطلبة قد يكون بينه وبين طالب واحد للتغلب على صعوبة تعليمه، أو لمتابعة ناحية اهتمامه، وأحياناً يكون التخطيط المشترك فين المدرس ولجنة من الفصل، كما قد يكون التخطيط مع الفصل بأجمعه.

وقد يشمل التخطيط المشترك بين المدرس والطلبة جهوداً مشتركة في البحث عن المواد التعليمية، والقيام برحلات قصيرة، وإعداد التقارير، والقيام بتوضيحات عملية، وتقويم تحصيل التلاميذ ومدى تقدمهم.

وفي كل نواحي النشاط يؤدي المدرس دوره باعتباره القائد المسئول والشخص الخبير، فالتخطيط المشترك للمدرس والطلبة لا يعني أن الطلبة أحراراً في عمل أي شئ يرغبون فيه، بل يعني أنه في حدود المنهج وتحت قيادة المدرس تكون لهم حرية بحث قيمة اتجاهات العمل المختلفة في دراستهم للمشكلة.

وتفشل الفصول التي تتركز فيها السلطة في يد المدرس وحده، في إعداد التلاميذ لتقبل مسئولية التخطيط المشترك وإكسابهم المهارات اللازمة لذلك، فهم ينتظرون من المدرس أن يضع لهم تفصيلات النشاط التعليمي، ويقفون في حيرة إذا ما اقترح المدرس عليهم أن يسهموا في اتخاذ قرارات تتعلق بذلك النشاط.

ويجد مدرس المدرسة الثانوية صعوبة كبيرة في جعل التلاميذ يشتركون في بذل جهود مشتركة إذا لم يسبق لهم الاشتراك في تخطيط نواحي نشاطهم التعليمي في المدرسة الابتدائية.

تخطيط العمل اليومي:

لا تسمح كراسة تحضير الدروس التي يستخدمها المدرس بغير تسجيل عبارة موجزة عن خططه في التدريس تتضمن الأهداف وأنواع النشاط التعليمية والمواد التدريسية، والطرق التي تتبع في تدريس كل موضوع.

ولهذا التخطيط فائدة كبرى رغم أنه أقرب ما يكون إلى المذكرة المختصرة منه إلى الخطة، ولكن ذلك لا ينفي ضرورة وضع خطط للدروس أكثر تفصيلاً.

ومن المبادئ النفسية الثابتة أنه إذا تساوت العوامل الأخرى فإن الهدف المباشر يكون ذا تأثير أقوى من غيره، ولهذا يجب أن تلحق الأهداف البعيدة للوحدات التعليمية بأهداف أخرى مباشرة، ويؤيد هذا اهتمام كثير من الطلبة بدراستهم إذا ما قرب موعد الامتحان، ويمكن أن تكون للحصة الدراسية اليومية قيمة واضحة ـرغم عيوبهاـ إذا ما بررت للمتعلم أهدافاً مباشرة جديرة بسعيه إليها. وهذه الأهداف المباشرة يجب أن ترتبط بالأهداف الكبرى للوحدة والمادة الدراسية، وليس هنا ما يدعو إلى أن يكون العمل في الحصة نشاطاً منفصلاً عن غيره في الحصص الأخرى، وهذا يستلزم تخطيطاً يومياً واضحاً.

وإذا كانت حصة الدراسة اليومية تشتمل على تدريس من جانب المدرس ودراسة من جانب التلاميذ يتوجب منه وجب أن يعد التخطيط لهذين النوعين من النشاط. ويتضمن التخطيط للدراسة الموجهة من قبل المدرس والتي يقوم بها الطالب ما يلي:

- أن تكون البيئة مشجعة للطالب على الدراسة.
- توفير المواد التي يحتاج إليها الطالب.
- تحديد الأساليب التي تتبع لحفز التلاميذ على العمل.
- تشخيص الصعوبات التعليمية لكل طالب.

- تنويع أساليب الدراسة تبعاً للفروق الفردية بين الطلبة .
- تقرير طرق التغلب على الصعوبات الشائعة بينهم .
- الكشف عن درجة الكفاية في عادات الطلبة ومهاراتهم في الدراسة .

وفي التخطيط جانباً للحصة التي يشغلها المدرس بالتدريس من جانبه يجب أن يضع خطته بحيث يتضح فيها الجوانب الآتية :

- أهداف يمكن تحقيقها بصفة عامة أو خاصة مصاغة بوضوح .
- واجبات يتوافر فيها الحافز على العمل، وتشتمل على تمارين تعليمية محددة، وتعليمات معينة للدراسة .
- اختيار وتنظيم للمواد التعليمية للاستفادة منها في تحقيق الأهداف .
- أساليب مختارة متنوعة ومفصلة للاستخدام الفعال لهذه المواد .
- بيان مؤقت بالوقت الذي يخصص لكل جانب من الدرس .
- ملاحظات عن تطبيق المادة التعليمية المدرسية خارج المدرسة .
- إعداد لتقويم تحصيل التلاميذ .
- ترابط الموضوع مع الموضوعات الأخرى في المادة .
- قائمة بمواد القراءة للمدرس والطالب وغيرها من المواد الإضافية .
- مقترحات لتحديد الخطة ـ يمكن إضافتها بعد تنفيذ الخطة .

تحديد الأهداف :

يجب أن تشمل خطة المدرس النص على الأهداف التي يأمل تحقيقها من وراء هذا النشاط، والنص على الأهداف جزء جوهري لكل نوع من خطط الدروس. وأهمية الأهداف في أي عمل تعين على تحديد الوسائل والأساليب التي تستخدم عند القيام بهذا العمل، ويتعذر على المدرس تحديد الأهداف تحديداً سليماً إذ لم تكن لديه فكرة واضحة عن أهداف التربية عامة وأهداف التعليم في المرحلة التي يعمل بها خاصة .

والنص على الأهداف العامة والخاصة لا غنى عنه في كل درس، فوجود الهدف العام ضروري لتوجيه العمل توجيهاً عاماً، والأهداف الخاصة لازمة للتركيز والانتباه على المادة، والأساليب المستخدمة في عمل يوم معين والتي تتصل مباشرة بالأهداف النهائية. ويجب أن يكون للأهداف الخاصة المحددة علاقة واضحة بالهدف العام، ويعبر عن الأهداف الخاصة في شكل معرفة أو وجدان أو مهارات، ويسود الآن اتجاه يؤكد ضرورة تدوين الأهداف السلوكية المرتبطة بالأهداف الخاصة تيسيراً لعملية التقويم.

ويختلف دور كل من المدرس والتلميذ في الموقف التعليمي، ولكن نواحي نشاطهما يجب أن تسير في اتجاه واحد فضلاً عن أنه يجب أن يتبين كل منهما أسباباً لما يقوم به من أعمال.

معايير اختيار الأهداف وصياغتها:

- أن يكون للأهداف سمة قيمة من وجهة نظر إحدى فلسفات التربوية المقبولة.
- أن تصاغ الأهداف بحيث تناسب نمو التلميذ في إطار الأهداف الاجتماعية، لا لخدمة المادة الدراسية فحسب.

وفيما يلي أمثلة للطريقة التي تصاغ بها التغيرات المرغوب فيها في الطلبة:

- مساعدة الطلبة على تكوين عادة . . . . . ، قيادة الطلبة ليتذوقوا . . . . . تعليم الطلبة تفسير . . . . . تنمية قدرة الطلبة على التمييز بين . . . . . الخ.
- أن يكون تحقيق الأهداف متمشياً مع قدرات الطلبة واهتماماتهم.
- أن تتوافر المواد التعليمية والوقت اللازمين لتحقيق الأهداف.
- أن تكون الأهداف واضحة ومحددة تسمح باختيار المادة الأساليب المناسبة لها.
- أن تكون الأهداف مترابطة.
- أن تتسع الأهداف لأنواع التعلم المصاحب المرغوب فيها.

اختيار وتنظيم محتوى الدرس:

إن محتوى الدرس وسيلة لتحقيق الأهداف، ولهذا يجب أن يختار المحتوى على أساس قيمته أو فصله في تحقيق الأهداف، كما ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار عند اختيار محتوى ما بلغه الطلبة من استعداد، الأمر الذي يستلزم مرونة المدرس في اختياره، وأن يأخذ المحتوى شكله النهائي في الفصل، عندما يشترك فيه التلاميذ بأغراضهم واهتماماتهم.

وعند اختيار محتوى الدرس، يقرر المدرس أولاً أي المواد المتوافرة يتصل بالأهداف وبعد اختيار المادة تنظم في شكل هيكل أو تخطيط عام مع مراعاة الأسس النفسية والترتيب المنطقي، ويجب أن يحتوى الدرس على كل المبادئ الأساسية والحقائق والتوضيحات التي يلزم مناقشتها في الفصل.

كما يجب ألا تقتصر المادة على ما ورد في الكتاب المدرسي بأن يضاف إليها مما يساعد على التوضيح، وفي تخطيط تنظيم المادة يحسن ألا يتبع نظام الكتاب المدرسي بل تنظم المادة حول مشكلات رئيسية تثير اهتمامات الطلبة.

تخطيط الطريقة:

يتضمن تخطيط نواحي نشاط المدرس والتلاميذ في الفصل بحث الأساليب التي يمكن أن تتبع، ومع ذلك فإنه يجب دائماً أن ينظر إلى الطالب باعتباره الركن الأساسي في كل قرار يتصل بتوجيه التعلم في الفصل.

ولعل أفضل الأساليب هي تلك التي تستخدم اهتمام التلميذ كنقطة ابتداء لمزيد من الخبرات تقدم له، كما يجب أن تستخدم التوضيحات المناسبة وأن تربط نواحي النشاط الجديدة بالخبرات السابقة للتلاميذ.

والتنويع في طريقة التدريس من أنسب الوسائل المستخدمة لمراعاة الفروق الفردية بين تلاميذ الفصل الواحد.

وتمتاز الدراسة الموجهة بأنه تهيئ فرصاً كبيرة للمدرس ليساعد كل فرد من تلاميذه على اكتساب عادات فعالة في الدراسة، ويمكن التكهن بصعوبات التلاميذ ووضع الخطط للتغلب عليها.

ويمكن أن تستغل الفترة المخصصة للتدريس في الفصل للنشاط الجماعي العام أو أن يقسم الفصل فيه إلى جماعات حسب اهتماماتهم، أو أن يعمل التلاميذ كل على انفراد في مشكلات خاصة ويقدموا تقارير عن نتائج دراساتهم للفصل جميعاً.

وإذا ما استخدمت طريقة السؤال والجواب ـ وهي الطريقة الشائعة ـ فإن الأسئلة الرئيسية يجب أن تصاغ مقدماً، وقد يجد المدرس المبتدئ من المفيد له أن يضمن خطة درسه اليومي قائمة كاملة من الأسئلة التي يرى الاهتمام بها، وإذا رأى أن يترك قيادة النشاط لأحد الطلبة وجب أن يشترك معه في إعداد التخطيط اللازم لهذا النشاط، كما ينبغي أن ترتب المواد والأدوات اللازمة ترتيباً سليماً.

وتحديد الواجبات لليوم التالي يستحق عناية في التخطيط، وكذلك كي يقف الطلبة على ما يفعلونه، ولماذا؟ وكيف يفعلونه؟ كما يجب أن يسمح التخطيط بإشباع حاجات طلبة الفصل فرداً فرداً.

ويقترح بعض المربين وضع ميزانية مؤقتة للحصة، يحدد فيها وقت كل وجه من أوجه العمل.

ويتضمن التخطيط لتقويم تقدم التلميذ وتحصيله تقرير أنواع الاختبارات والأوقات التي تجري فيها وأوجه الاستفادة من نتائجها.

شكل الخطة:

يتوقف نفع الخطة إلى حد بعيد عن شكلها، وليس هناك شكل واحد يعتبر أفضل أشكال الخطة لجميع أنواع الدروس، ولجميع المدرسين، فقد يرى بعض المدرسين أن خطة تفصيلية مكتوبة هي أفضل الأشكال، على حين يفضل غيرهم وضع مذكرات مختصرة عن المادة والطريقة.

على أنه من المشكوك فيه أن يحصل المدرس على أقصى فائدة من الخطة دون وضعها في شكل مكتوب.

ولما كان الاعتماد على الذاكرة في حفظ خطة ما أمر غير مضمون، فإن الخطة المكتوبة تكون أفضل سجل يمكن استخدامه في المستقبل، كما أنها تصبح أساساً مفيداً للتخطيط في المستقبل بعد تنفيذها وإدخال التعديلات المناسبة عليها، ومن الأشكال الشائعة لخطة التدريس أن تقسم الصفحة عمودياً إلى نصفين وتكون في الجانب الأيمن المادة، وفي الأيسر الأساليب التي تتبع لتدريسها.

وقد تقسم الصفحة إلى عدة أعمدة يذكر في الأول مفردات المحتوى، وفي الثاني الأهداف السلوكية، وفي الثالث الأنشطة المقترحة، وفي الرابع المصادر والمواد التعليمية.

وفي شكل آخر تقسم الصفحة عمودياً في ثلاثة أقسام تدون في الأول الأهداف، وتدون في الثاني أمام كل هدف المادة المتصلة به، وفي القسم الثالث تُوضع لكل مادة الأساليب التي تتبع في تدريسها.

وتشمل خطة الدرس اليومي العناوين الآتية:

التاريخ ـ الفصل ـ الحصة ـ المادة الدراسية ـ الموضوع العام ـ موضوع الدرس ـ الأهداف الخاصة ـ الأهداف العامة ـ الواجبات المطلوبة لليوم (أعطيت للتلاميذ في اليوم السابق) ـ والوسائل التعليمية ـ والمادة، والطريقة. وتقسم إلى مراحل: الملخص السبوري ـ الواجبات المطلوبة للدرس التالي ـ ميزانية وقت الدرس ـ تقويم النتائج.

وليس من الضروري أن يتقيد المدرس بتفاصيل خطته تقيداً شديداً، وإن كان إهمالها يلقى معارضة أيضاً نظراً لما يترتب على ذلك من عدم الاستفادة من التخطيط الواعي، وتحديد النشاط المخطط يمكن تبريره إذا ما كان هذا التعديل يساعد على تحقيق إحداث التعديلات المناسبة إذا لزم الأمر أثناء الحصة.

وبعد تطبيق الخطة مباشرة وفي الوقت الذي يكون نشاط الفصل مازال حياً في ذاكرة المدرس ينبغي أن يدخل على الخطة أي تعديل يراه ضرورياً للاستفادة منها مستقبلاً.

التخطيط لدروس النقد:

ففي ختام الحديث عن التخطيط نشير إلى التخطيط اللازم لدروس النقد، ففي هذه الدروس التي يقوم بها طالب بالتدريس، ويحضر معه زملاؤه لنقد درسه ينبغي أن يعد الطلبة أنفسهم بدراسة المادة العلمية للدرس، والتفكير في الأساليب المناسبة لتدريسها، وتزداد الفائدة إذا أعد الطالب الناقد الدرس كما لو كان سيقوم هو نفسه بتدريسه.

ونقد الدرس ينبغي أن يكون شاملاً للجوانب المختلفة التي تميز التدريس الجيد وهي:

١- **مقدمة الدرس (التمهيد):** ربطت موضوع الدرس بسابق خبرة التلاميذ، هل هي مناسبة من حيث الوقت الذي استغرقته؟ هل أثارت انتباه التلاميذ لموضوع الدرس؟

٢- **المادة العلمية:** هل هي صحيحة؟ هل هي في مستوى التلاميذ؟ هل هي مترابطة؟ هل هي متدرجة؟ هل هي مناسبة مع زمن الحصة؟

٣- **الطريقة:** هل ربطت المادة العلمية بالمواد الأخرى؟ هل ربطت المادة العملية بالحياة العملية؟ هل المادة العلمية أجابت على مشكلات أثيرت؟

٤- الإلقاء: هل كان واضحاً؟ هل كان ضرورياً؟

٥- **الأسئلة الشفوية:** هل الصيغ سليمة؟ هل وجه السؤال للفصل جميعه؟ هل الأسئلة موزعة على التلاميذ؟ هل معالجة إجابات التلاميذ سليمة؟

٦- **المناقشة:** هل أتيحت الفرصة لعدد كبير بالاشتراك في المناقشات؟ هل التزمت المناقشة بموضوع الدرس؟ هل استخدمت كلما أمكن ذلك؟

٧- **الوسائل التعليمية:** هل استخدمت الوسائل التعليمية المفيدة؟ هل هي في حالة

جيدة؟ هل استخدمت في الوقت المناسب؟ هل استخدمت بالطريقة المناسبة؟

٨- **اكتساب المدرس:** هل استخدم استخداماً صحيحاً قبل الدرس؟ وأثناء الدرس؟ وبعد الدرس؟

٩- **الجو الانفعالي والاجتماعي:** هل يشيع جو الاطمئنان؟ هل الاحترام متبادل؟ هل ا لنظام مكفول؟

١٠- **السبورة:** هل هي منظمة؟ هل تم تدوين الملخص على مراحل؟ هل اشترك التلاميذ في ذكر مادة الملخص؟ هل الخط واضح؟

١١- **أسئلة التقويم:** هل ارتبطت بالأهداف؟ هل تضمنت صفة مقارنات واستنتاجات؟

١٢- **شخصية الدرس:** هل صوته مناسب؟ هل سرعته في الكلام مناسبة؟ هل حركته مناسبة؟ هل أماكن وقوفه في الفصل مناسبة؟

5
الفصل الخامس
مهارات التدريس

يتم التحدث في هذا الجزء عن المهارات التدريسية المتضمنة في البحث واللازمة لتنفيذ الدرس بطريقة هادفة . وهذه المهارات هي :

١- مهارات التهيئة للدرس (التمهيد) .

٢- مهارة عرض الحقائق والمفاهيم العلمية (المحتوى العلمي للدرس) .

٣- مهارة صياغة وتوجيه وتقبل الأسئلة .

٤- مهارة التفاعل بين المعلم والمتعلم .

٥- مهارة التعزيز .

٦- مهارة استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس .

٧- مهارة إدارة الفصل .

٨- مهارة تقويم الدرس .

٩- مهارة ختم (غلق) الدرس .

١- مهارة التهيئة للدرس [التمهيد]:

ما المقصود بالتهيئة؟ وما الهدف منها؟

ليست فكرة تهيئة التلاميذ للدرس بجديدة على الممارسات التربوية. فقد استخدمها المعلمون المتمرسون على مر العصور كوسيلة لإثارة اهتمام التلاميذ وزيادة دافعيتهم وجذب انتباههم للدرس الجديد. ولكن كان يعتمد في الغالب على موهبة المعلم وابتكاريته. فلم يهتم القائمون على إعداد المعلمين بتدريب طلابهم على هذه المهارة باعتبارها مهارة أساسية من مهارات عرض الدرس، وقد يرجع الفضل إلى روزنشين V.B.Rosenshine في إدخال هذه المهارة ضمن المهارات التي يدرب عليها المعلمون قبل الخدمة وكذلك في إعداد المواد أو يفعله بقصد إعداد التلاميذ للدرس الجديد بحيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول. ولذلك أن بعض المعلمين على الرغم من أنهم يهتمون بعملية التهيئة في

بداية الدرس إلا أنهم يركزون أساساً على ما يسمى بالتمهيد للدرس وهو ينحصر في التمهيد المنطقي للمادة العلمية الجديدة. فمثل هؤلاء المعلمون يغفلون جانباً هاماً من التهيئة وهو الجانب الانفعالي لدى تلاميذهم فاهتمام الأول ينصب على المادة التعليمية للدرس ولا يريدون أن يضيعوا وقت في غيرها. وعلى الرغم من أن هذا الاهتمام مغلوب وليس خاطئاً إلا أنهم ينسون في غمرة هذا الاهتمام أن للتلاميذ مشاعر واهتمامات يجب فهمها والتجاوب معها حتى يتمكن المعلم من جذب انتباههم ويضمن مشاركتهم وتجاوبهم معه أثناء الدرس لذلك يجب على المدرس حينما يدخل الفصل أن يعرف ما يدور بين التلاميذ من حوار أو نقاش ويظهر اهتماماً بالتلاميذ ومشاعرهم ولقد أكدت بحوث "أميدون وفلاندرز Amidon & Fianders" أن المعلمين الذي يحاولون التأثير على تلاميذهم بطرق غير مباشرة مثل تقبل مشاعرهم وإظهار الاهتمام بما يشغلهم يحققون نتائج أفضل بكثير ممن لا يفعلون ذلك ـ هذا بالإضافة إلى أن المعلم قد يجد فيما يشغل التلاميذ مدخلاً طبيعياً شيقاً لدرسه.

وتهدف عملية التهيئة إلى تحقيق أغراض متنوعة من أهمها تركيز انتباه التلاميذ على المادة التعليمية الجديدة كوسيلة لضمان اندماجهم في الأنشطة الصفية. ولقد أوضحت نظريات علم النفس أن من أهم وظائف المعلم أن يستثير دافعية التلاميذ للتعلم ولن يتحقق ذلك إلا بتهيئتهم لبدء دورة جديدة من النشاط التعليمي بعد أن وصلوا في الحصة السابقة إلى مرحلة الغلق والإشباع.

كما تهدف التهيئة إلى خلق إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدرس. فلقد ثبت بالبحث العلمي أن إعطاء التلاميذ مقدماً فكرة عن محتوى الدرس أو عما هو متوقع منهم يساعدهم على فهم الدرس وتحقيق ما هو متوقع منهم.

وتساعد التهيئة على توفير الاستمرارية في العملية التعليمية عن طريق ربط موضوع الدرس بما سبق أن تعلمه التلاميذ وبخبراتهم السابقة. فالتعلم يصبح ذا معنى بالنسبة للتلميذ إذا تم ربط المعلومات الجديدة بما سبق أن تعلمه التلميذ عن طريق إدخالها في الخريطة المعرفية عنده، بما يكون صورة متسقة عن العالم المحيط به فبالإشارة من المعلم إلى ما حدث في الدرس الماضي يمكنه أن يساعده تلاميذه على التركيز على الحقائق والأفكار التي يهدف إلى شرحها لهم ويساعدهم على تنظيمها داخل خريطتهم المعرفية. وهنا يجب أن ينتبه المعلم إلى ضرورة الربط بين التمهيد وموضوع الدرس بطريقة مشوقة هادفة.

ويعتقد كثير من المعلمين أن التهيئة تقتصر على بداية الدرس وهذا غير صحيح ذلك أن الدرس عادة ما يشتمل على عدة أنشطة متنوعة يحتاج كل منها إلى تهيئة مناسبة حتى يتحقق الغرض منه. وهذا يعني أن كل نشاط أو موقف جديد أو عنصر جديد يحتاج من المعلم أن يهيئ التلاميذ له حتى يتحقق الهدف منه بشوق واهتمام وفهم ومتابعة دون ملل أو سأم.

أنـواع التهيئـــة:

لا يوجد تصنيف واحد محدد لأنواع التهيئة يتفق عليه جميع المعلمين ورجال التربية ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من التهيئة وهي:

أ- **التهيئة التوجيهية:**

ويتصف هذا النوع من التهيئة بمجموعة من الخصائص منها ما يلي:

- تستخدم أساساً لتوجيه انتباه التلاميذ نحو الموضوع الذي يعتزم تدريسه.
- يستخدم المعلم في التهيئة التوجيهية نشاطاً أو شخصاً أو شيئاً يعرف مسبقاً أنه موضع اهتمام من التلاميذ أو أن لهم خبرة سابقة به كنقطة بدء لتوجيه انتباههم نحو موضوع الدرس أو إثارة اهتمامهم به.
- يقدم إطاراً يساعد التلاميذ على تصور الأنشطة التعليمية التي سوف يتضمنها الدرس.
- يساعد في توضيح أهداف الدرس.

ب- التهيئة الانتقالية:

ويتصف هذا النوع من التهيئة بخاصية أساسية، هي أنه يستخدم لتسهيل الانتقال التدريجي من المادة التي سبقت معالجتها إلى المادة الجديدة، أو من نشاط تعليمي إلى نشاط تعليمي آخر ويعتمد المعلم عادة على الأمثلة التي يمكن أن يقاس عليها وعلى الأنشطة التي يعرف أن تلاميذه مولعون بها أو لهم خبرة فيها وذلك لتحقيق الانتقال التدريجي المنشود.

ج- التهيئة التقويمية:

ويستخدم هذا النوع لتقويم ما تم تعلمه قبل الانتقال إلى أنشطة أو خبرات جديدة ويعتمد هذا النوع إلى حد كبير على الأنشطة المتمركزة حول التلميذ وعلى الأمثلة التي يقدمها التلميذ لإظهار مدى تمكنه من المادة التعليمية. وقد لاحظت الباحثة خلال الإشراف على شعب العلوم بالتربية العملية أن كثيراً من الطلاب لا يوفق في اختيار التمهيد الشيق ولا يتمكن البعض من الربط بين التمهيد وموضوع الدرس ولذا يجب تدريب الطلاب على مهارة التمهيد.

٢- مهارة عرض الحقائق والمفاهيم العلمية [المحتوى العلمي للدرس]:

هناك طرق عديدة يمكن للمعلم أن يستخدمها ويستعين بها في تدريسه للعلوم ولكل طريقة من هذه الطرق مميزاتها التي تتميز بها وعيوبها التي تشوب استخدامها.

ومن المسلم به أنه لا توجد طريقة تدريس واحدة يمكن اعتبارها أصلح الطرق جميعها ولكن الطريقة أو الطرق المثلى هي تلك التي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية التي يضعها المعلم ويعمل جاهداً على تحقيقها. ويتمكن المعلم عن طريق ممارسته لأنواع مختلفة من طرق التدريس من خلال تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة أو المحددة.

وتختلف طريقة التدريس تبعاً لعدة أمور منها طبيعة الدرس وطبيعة المتعلمين ومدى إعداد المدرس ومدى توفر الإمكانات والتجهيزات المعملية وخبرة المعلم واستعداده لمهنة التدريس وغير ذلك.

وبالرغم من اختلاف وتنوع طرق التدريس، إلا أن هناك مميزات عامة لطرق التدريس الفعالة منها ما يلي:

- تهتم بإثارة تفكير التلميذ وتنمية ميوله وقدراته ومراعاة جميع جوانب الخبرة.
- يتم التعلم بطريقة التعاون بين التلاميذ، ومع الآخرين خارج المدرسة.
- احترام شخصية التلميذ وتنميتها.
- التعليم عن طريق إثارة مشكلة والبحث عن حل لها أي التفكير العملي.
- مراعاة مستويات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- توفير الوسائل التعليمية التي تساعد على الفهم المتكامل للدرس.
- إثارة النواحي الوجدانية نحو المدرسة والعمل المدرسي ونحو العادات والتقاليد المرغوبة.

ويجب أن يراعي في طريقة التدريس ما يلي:

- التدرج من المعلوم إلى المجهول.
- الانتقال من السهل إلى الصعب.
- التدرج من البسيط إلى المعقد.
- التدرج من المحسوس إلى المجرد.
- التدرج من الجزئيات إلى الكليات أو من الكليات إلى الجزئيات حسب الموقف والهدف منه.

ونظراً لأن المعلم ليس مجموعة غير مترابطة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ بل هو جسم عضوي تترابط جزئياته في هياكل تترابط بدورها معاً لتشكل هيكلاً عاماً واحداً، فيمكن تصوير مادة أي علم في صورة هرمية تبدأ من قاعدة متسعة من المعارف والحقائق التي تتجمع وتصنف بناء على العوامل المشتركة بينها لتعطي ما يسمى بالمفاهيم، ثم تتجمع هذه المفاهيم في علاقات متبادلة بينها وبين بعض لتعطي ما يمكن أن يكون مبدأ أو قانوناً علمياً. ولكن هذه المبادئ والقوانين يمكن أن تتجمع أيضاً لتعطي مبادئ أوسع أو تعميمات ويجب أن نشير هنا إلى أن هياكل العلم ليست ثابتة بل أن التطور المستمر في العلم يغير منها ويعيد تشكيلها فالحقائق الجديدة تغير من مفاهيم العلم ومبادئه كما أن درجة الترابط في هيكل أي علم تتوقف على مدى نموه وتطوره فبينما نجد في علوم مثل الفيزياء والكيمياء نظرية مترابطة تجمع في إطار واحد حقائق العلم ومفاهيمه وقوانينه لا نجد في علم آخر مثل الجيولوجيا مثل هذه النظرية.

وإذا نظرنا إلى الحقائق العلمية لوجدنا أن كلمة حقيقة Fact تشير إلى ما هو صحيح، وما ينطبق على الواقع كعائد ونتيجة لعمليات الملاحظة والخبرة الحسية المباشرة فالحقيقة العلمية قابلة للإثبات والبرهنة على صحتها، كما يمكن إعادتها وتكرارها والتوصل إليها مرات أخرى تالية.

ويستلزم لإثبات الحقيقة أساليب فرض الفروق والتجريب بجانب الملاحظة العلمية المباشرة. الحقيقة نسبية أي ترتبط بظروف معينة وبزمان معين وبالتالي فهي قابلة للتعديل والتغيير (٢٠، ٨٦، ٨٧) وكل هذا يجب أن يكون واضح في ذهن المعلم حتى يمكنه أن يعكس طبيعة العلم عند تدريسه للعلوم ويجب أيضاً أن يكون المعلم متمكناً من المادة العلمية مبسطاً لها قادر إفهامها لتلاميذه مراعياً ما بينهم من فروق فردية وفي مجال المفاهيم يجب أن يعود المعلم تلاميذه على الملاحظة الدقيقة والتفكير العلمي وإجراء التجارب بأسلوب مناسب وصحيح وبأمان. وعلى التمييز بين العناصر ويعودهم على إعطاء تفسيرات علمية

للظواهر الكونية. ويعودهم على إمعان الفكر والتنبؤ بما قد يترتب على حدوث بعض الظواهر. وبالتالي ضبط العوامل المؤثرة في النتائج، مع مراعاة ما بين التلاميذ من فروق فردية. ذلك لأن المفهوم عبارة عن استنتاج عقلي للعلاقات التي يمكن أن توجد بين مجموعة من المثيرات ويتم بناؤه على أساس التمييز بين تلك المثيرات ويمكن الاستدلال على تكوينه من قدرة المتعلم على أداء واحد من أكثر من العمليات العلمية (التنبؤ ـ التفسير).

ولاحظت الباحثة أن بعض الطلاب لا يوفق في عرض المحتوى العلمي للدرس بطريقة مسلسلة مشيقة، وقد لا يتمكن البعض من تحقيق الأهداف. لذا يجب الاهتمام بتنمية هذه المهارة لدى طلاب كلية التربية لأهميتها في عملية التدريس وفي نجاحه في مهنة التدريس.

٣- مهارة صياغة وتوجيه وتقبل الأسئلة:

تعتبر مهارة صياغة وتوجيه وتقبل الأسئلة من المهارات الهامة والواسعة الانتشار فعن طريقها يمكن تقدير مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التربوية. فالأسئلة يمكن أن تكون ذات فائدة كبرى في تقدير مدى فهم التلاميذ لمحتوى العلوم. وتقدير قدرتهم على التفكير، وأنواع السلوك التي اكتسبوها نتيجة لدراسة العلوم. وبواسطتها يمكن تقدير عدد كبير من التلاميذ في وقت واحد. وهي تعطي التلاميذ خبرة في التعبير الشخصي وبواسطتها يمكن لكل تلميذ أن يكتشف خطأه ويحاول أن يصحح نفسه، كما يتاح للتلاميذ فرصة الاستفادة من إجابات بعضهم البعض.

وقد أجمع المربون على أن المعلمين يستخدمون في التدريس كثير من الأسئلة وأثبتت نتائج الدراسات في مهارات التدريس أن ٧٠٪ إلى ٨٠٪ من وقت التدريس يستخدمه المعلم في توجيه الأسئلة لتلاميذه. وبالرغم من كثرة استخدام المعلم للأسئلة كنشاط تدريسي فقد أوضح "أوتو Otto" أن معظم هؤلاء المعلمين لا يستخدمون استراتيجية محددة واضحة للتساؤل. فالمدرس عادة ما يستخدم الأسئلة ليعطي تعليمات أو لتصحيح سلوك خاطئ أو لتنظيم النشاط داخل الفصل، أو في بداية الدرس أو لتقييم تعلم تلاميذه أما الاستعمال غير

الشائع أو النادر لأسئلة المعلم فهو تشجيع التلاميذ على التفكير. وعليه فإن أقل عائد لأسئلة المعلم هو تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ بالرغم من أن هذا العائد هو الهدف الرئيسي من استعمال الأسئلة في العملية التعليمية بإجماع المربين. وإذا كان معظم المعلمين يستخدمون الأسئلة في تقويم تلاميذهم في امتحانات أخر العام فقط، فإن التساؤل يمكن أن يستخدم في كافة مجالات التدريس في العلوم مثل المناقشة التدريبات العملية ـ معينات التدريس والتقويم ـالعروض العملية ويجب أن تكون الأسئلة معدة إعداداً مسبقاً وجيداً قبل التدريس وهذا يتطلب مجهوداً كبيراً من المدرس.

ولقد تم تصنيف الأسئلة تبعاً لمستويات بلوم المعرفية ويجب أن يتم التدرج بالأسئلة تبعاً لتدرج المستويات الستة وفي كل مستوى من هذه المستويات توجد الأسئلة البسيطة والأسئلة المعقدة، ففي مستوى التذكر وهو أدنى المستويات المعرفية يمكن أن يضع المعلم أسئلة بسيطة وأخرى معقدة. ويتوقف تسكين السؤال في موضعه المناسب على أساس طبيعة السؤال وطبيعة الموقف وطبيعة التلاميذ.

أن أول مستويات التفكير وأدناها هو التذكر أو المعرفة ويقتضي السؤال من هذا النوع أن يتعرف على التلميذ على المعلومات أو يستدعيها ولكي يجيب التلميذ على سؤال في مستوى التذكر أو المعرفة يجب عليه أن يتذكر الحقائق والملاحظات والتعريفات والتعميمات التي تعلمها من قبل.

وعلى الرغم من أن أسئلة التذكر تعرضت إلى انتقادات شديدة من بعض المربين إلا أن تذكر المادة العلمية أمر لابد منه فالتذكر ضروري لأي مستوى آخر من مستويات التفكير. وكلما كانت المعلومات التي يتذكرها التلميذ أكثر أهمية وفائدة زادت فرصة نجاحه في مستويات التفكير الأخرى. ويجب الاهتمام بالفهم فتذكر الحقائق لا يكفي للاستفادة بها في الحياة الاجتماعية وإنما فهمها هو الذي يمكن التلميذ من استخدامها. وبالتالي يجب أن يكون التدرج بالأسئلة ليتحقق الهدف منها ولذا يجب تدريب الطلاب في كليات التربية على

مهارة صياغة وتوجيه وتقبل الأسئلة ـ ففي مواقف المعلم يسأل التلميذ وفي مواقف أخرى التلميذ يسأل المعلم لكي يفهم أو يستفسر عن شيء أو يطلب إيضاح فكرة أو حقيقة أو غير ذلك.

٤- مهارة التفاعل بين المعلم والمتعلم:

اتفق معظم المربين على أن عناصر الموقف التعليمي هي المعلم والمتعلم والخبرة التعليمية التي يمر بها المتعلم خلال إعداد وإرشاد وتوجيه المعلم. وما يقوم به المعلم في الموقف التعليمي وما يقوله له أثر كبير على تلاميذه بل أن سلوك المعلم يؤثر على سلوك تلاميذه حتى في حالة عدم وجوده. فالمعلم عنصر أساسي في الموقف التعليمي فهو الذي يختار استراتيجية التدريس ويحدد دوره ودور المتعلم فيها. ويعرف الدارسون استراتيجية التدريس بأنها تنظيم يعده المعلم ويقوم به يكفل التفاعل المتكامل بين المعلم والمتعلم والمادة الدراسية على أن يكون المتعلم هو محور الاهتمام لكل من طرفي التفاعل وهما المعلم والمادة الدراسية. وعلى ذلك فإن دور المعلم هو تصنيف الخبرات الدراسية وتنظيمها وإتاحة الفرصة لكي يتم التفاعل بين المتعلم والمادة الدراسية.

وهناك عوامل خارجية كثيرة تؤثر على المتعلم أثناء عملية التعلم وهذه العوامل تحدد إلى درجة كبيرة طبيعة وقيمة الخبرة التربوية في الموقف التعليمي وهذه العوامل تبرز في الشروط اللازمة للتعلم وكفاءة المعلم والتفاعل الإنساني بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم ومتعلم آخر.

وما يقوم به المعلم أو ما يفعله في الموقف التعليمي يسمى بعملية التعليم بينما ما يقوم به المتعلم في الموقف التعليمي يسمى بعملية التعلم. وتتم عملية التعليم والتعلم في وقت واحد أثناء التدريس في الموقف التعليمي وما يظهر من سلوك المعلم أكثر وضوحاً مما يظهر من سلوك المتعلم.

ومعظم ما يتم من سلوك داخل الفصل الدراسي بين المعلم والمتعلم يتم في صورة لفظية أو غير لفظية ومن الملاحظ في الفصول الدراسية أن الطابع اللفظي في الغالب في الموقف التدريسي أما الطابع غير اللفظي فيتمثل في سلوك المعلم من انفعالات ودرجة وحدة الصوت والأداء اليدوي والبدني وحركة الرأس وغير ذلك.

والسلوك التدريسي يتم في إطار من التفاعل الاجتماعي لأنه يؤدي إلى تحقيق الاتصال بين المعلم والمتعلمين، وعملية التفاعل في الموقف التعليمي تعبر عن السلوك الواقع بين كل من المعلم وتلاميذه أثناء الدرس فكل استجابة من جانب المعلم والمتعلم سواء يمكن ملاحظتها أو لا تتأثر بما يحدث من استجابات سابقة لها وتؤثر في الاستجابات اللاحقة لها، وقد قام فلاندرز بإعداد نظام لتحليل التفاعل اللفظي في الفصل أسماه بنظام الملاحظة.

ويجب أن يدرك المعلم أن عملية التدريس ليست عملية من طرف واحد أي ليست إلقاء من جانبه ومجرد استماع من جانب التلاميذ، وإنما التدريس الفعال هو الذي يعتمد على إيجابية المتعلم وفاعليته بحيث يكون محوراً أساسياً للعملية التعليمية لا مجرد طرف هزيل فيها.

فإذا استخدم المعلم وسائل تعليمية وأشرك التلاميذ في استخدامها ليكتسبوا المهارة وكلفهم بواجبات معينة ليضمن إفادتهم منها، تمكن التلاميذ من الفهم والإقبال على التعلم بصدر رحب.

ومما يوطد العلاقة بين المعلم والتلاميذ أثناء التدريس المناقشة، فالمناقشة الحيوية الهادفة تحقق تفاعلاً إيجابياً بين التلاميذ ومعلمهم. فلا يجب إغفال مهارة التفاعل بين المعلم والمتعلم بل يجب تدريب طلاب كلية التربية عليها بحيث يتم تنميتها بصورة مستمرة.

5- مهارة التعزيز:

للمعلم دوراً أساسياً في خلق الظروف التعليمية الجيدة في حجرة الدراسة فشخصيته وسلوكه يجعلان منه نموذجاً يحتذى به تلاميذه كما أن سيطرة المعلم على عمليات الثواب

والعقاب داخل الفصل تخلق إطاراً مناسباً تتحقق من خلاله أهداف العملية التعليمية. وعملية الثواب والعقاب تسمى بعملية التعزيز لسلوك التلاميذ سواء كان هذا التعزيز إيجابياً أو سلبياً فالتعريف الإيجابي للسلوك الموجب المرغوب فيه أما التعزيز السلبي فهو للسلوك السالب أي غير الصحيح. وكلما كان التعزيز فورياً أي عقب حدوث السلوك مباشرة كلما كانت نتائجه أفضل لسرعة وقوة تأثيره في نفس التلميذ أو المتعلم.

ولا يقتصر عمل المعززات على زيادة التعلم فحسب وإنما هي أيضاً وسيلة فعالة لزيادة المشاركة من التلاميذ في الأنشطة التعليمية المختلفة، وهي تؤدي بدورها إلى زيادة التعلم فاشتراك التلاميذ في الأنشطة داخل الفصل يؤدي إلى زيادة تفاعلهم مع الخبرات التعليمية وبالتالي يصبحون أكثر انتباهاً ـ كما أن التعزيز يساعد في حفظ النظام وضبطه داخل الفصل.

وإذا نظرنا إلى الواقع في مدارسنا الحالية نجد أن التعزيز السلبي هو الشائع ولكن أليس من الأفضل أن يدرب المعلم على استخدام أساليب التعزيز الإيجابية؟ إذا تم ذلك يسعد المدرس بتلاميذه ويسعد تلاميذه به ولذلك كان ذلك موضع اهتمام البحث الحالي.

إن مهارات التعزيز من أهم مهارات التدريس لأنها تتيح للمعلم أن ينمي إمكاناته كإنسان وكقائد للعملية التعليمية. فكل معلم يستخدم التعزيز يجد لزاماً عليه أن يدرس خصائص التلاميذ ويفهمها. وهذا يضعه على الطريق لكي يصبح شخصاً يستطيع التعامل مع الآخرين بكفاءة يفهمهم ويشجعهم وسلوك التعزيز سلوك فردي بين المعلمين المتمرسين. أنهم يستخدمون مجموعة من الألفاظ والعبارات والأفعال تؤدي وظيفة التعزيز ويحاول كل معلم أن يستخدم المناسب منها للموقف التعليمي فمثلاً أحسنت، إجابتك صحيحة، ممتاز، جيد، أصبت، وغير ذلك من الألفاظ تبعث البهجة والسرور والفرح في نفس التلميذ فلا يجب أن يبخل عليه المدرس بإحداها إذا كان يستحقها.

أن كثيراً من المعلمين الأكفاء يتفاعلون مع تلاميذهم تفاعلاً على مستوى رفيع وهم لهم سيلاً متصلاً من التشجيع والتعزيز وأفعالهم مع ذلك تكون متنوعة بدرجة تجعل الطلاب يشعرون أن هناك شخصاً عطوفاً صدوقاً يتعامل مع تلاميذه.

ومن المهم جداً أن يعرف المدرس أن سلوك التلميذ وأفعاله الصغيرة يجب أن تكون محور التعزيز والتشجيع لأن ما يراه المعلم صغير قد يبدو في عين التلميذ كبير.

أنواع المعززات:

هناك أنواع متعددة من المعززات الإيجابية فيوجد الكثير من العبارات والألفاظ التي يمكن أن تقوم بوظيفة التعزيز إذا استخدمت بعد إجابة التلميذ ويطلق عليها المعززات اللفظية مثل صحيح، مدهش، رائع، ممتاز، جميل، إجابتك ممتازة، وهناك معززات غير لفظية يعتمد فيها المعلم على الحركات والإشارات والإيماءات وتعبر تعبيرات الوجه من أسهل المعززات غير اللفظية فهماً وأقواها تأثيراً فابتسامة المعلم لتلميذ أجاب إجابة صحيحة تشجعه وتوحي إليه بأن المدرس ليس فقط راضياً عن إجابته بل يريده أن يستمر في حديثه. بينما تقطيب الجبين يعطي دلالة واضحة بأن المدرس غير راضي عن الإجابة وكذلك إيماءات الرأس من المعززات المعبرة القوية التأثير في المعلم ويجب أن يعرف المعلم متى يستخدم التعزيز؟ وأي نوع يستخدم؟ وكيف يقوم بعمل التعزيز الهادفة؟ وهذا ما يهتم به البحث الحالي ضمن تنميته لمهارة تنفيذ الدرس.

٦- مهارة استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس:

من الممكن تحسين التعليم بدءاً من مرحلة الحضانة حتى المرحلة الجامعية تحسيناً كبيراً بواسطة توظيف تكنولوجيا التعليم الحديثة. ذلك لأن هذه التكنولوجيا تستطيع إذاً أحسن استخدامها أن تجعل الخبرة التعليمية أكثر واقعية وأقرب للحياة وأكثر قبولاً للتطبيق وأن تحقق أكثر أنواع التعليم فائدة وتأثيراً سواء كان المتعلم طفلاً في رياض الأطفال أو شاب في الجامعة.

ولا نقصد بذلك أن هذه التكنولوجيا التعليمية تستعبد حديث المعلم فهو جزء هام من تقنياتها. ولا نقصد أن تدخل المنجزات التكنولوجية الحديث في كل موقف تعليمي دون ضرورة ولا نقصد إهمال كل طرق التعليم التي لا تستعمل مجموعة مختلفة من المنجزات والآلات فإن لحديث المعلم أهمية كبرى وللقراءة دورها في التعليم ولكن لأهداف خاصة وهذا يرى ل. س بويل L.S. Powell أن هناك ضرورة في بعض الأحيان أن يعزم المدرس على أن يسحب من بين تلاميذه ليتيح لهم الفرصة ليختبروا معلوماتهم ويتيح لهم أن يتعلموا شيئاً يتجاوز ما تعلمه هو أو عرفه.

ينبغي مع ذلك أن يكون الداعي لهذه التكنولوجيا التعليمية أو المتحمس لاستخدامها وكذلك الطالب الذي يدرس كيفية استعمالها يقظاً، لأن هذه التكنولوجيا شأنها ـ وهي تقوم أساساً على مستحدثات تكنولوجية ـ شأن أي هدية جديدة جذابة، قد تبهر الإنسان بكل أنواع الأماني فلا يرى الحقائق ويظن أن كل طرق التدريس فيما قبل هذه المستحدثات التكنولوجية كانت خاطئة، عقيمة، مضيعة للوقت، أو يرى الاستغناء عن الكتب المدرسية، أو عن شرح المعلمين ومناقشتهم. ولو ظن أحد ذلك لكان خاطئاً متطرفاً فيما يرى، لأن هذا الظن لا تبرره أبداً البحوث العلمية في التربية، بل يعطي فكرة خاطئة عن هذه التكنولوجيا التعليمية فلا شك أن القراءة ستظل دعامة التربية الحديثة، فهي شكل من لغة الاتصال الأولى، لغة الأم اللفظية وسيظل شرح المعلم وألفاظه ناقلاً خبرة السابقين في بعض المواقف.

يجب أن نفهم كذلك أن هذه الوسائل التكنولوجية في صلتها بطريقة التعليم كل لا يتجزأ، وكذلك هي في صلتها بعملية التعلم، ولا يستطيع المعلم أن يفيد بهذه الوسائل التي تساعد في عملية أكبر مساعدة ويستعملها الاستعمال المثمر إلا إذا فهم هذه العلاقة التي أشرنا إليها، وعليه أن يعرف أن المبتكرات التكنولوجية ما هي إلا مجموعة من الوسائل التي

ابتدعها الإنسان وسيظل يبدع غيرها في تحسين التعلم، وتخطى العقبات والتغلب على الصعاب.

من المهم أن يفهم المعلم أن هدف استخدام هذه الوسائل هو إتاحة الفرصة لتحسين التعليم والتعلم وترقيته، وهذا هو أقوى الأسباب التي يجب من أجلها أن يعود المعلم نفسه فهمها وحسن استخدامها واستنباط الجديد منها. فيصبح مؤهلاً ولا ينظر لهذه الوسائل على أنها غاية في ذاتها، وإنما ينظر إليها على أنها وسائل قوية تسير به نحو هدف أكبر هو تحسين التعليم والتعلم.

أن تحسين التعليم يقتضي تخطي عقبات الزمان والمكان كما يتطلب إحساس المتعلم بمسئوليته عن تعلمه، والخبرة التي يجنيها منه، ويتطلب هذا أن نستخدم وسائل تعليم غير حديث المعلم، ولا تقتصر عليه وحده، ولا على اللغة اللفظية المكتوبة في كتاب مدرسي وحدها، فاستعمال الكلمة، والصورة، والرسم، والفيلم السينمائي، والتليفزيون والكمبيوتر، والمعرض، والمتحف والنموذج، والتسجيل الصوتي أو المرئي، والحوار، والمسرح استعمالاً حكيماً، يجعل الماضي السحيق حيث كما يجعل الحاضر الباهت خبرة غنية فياضة. لذلك يجب تدريب الطالب بكلية التربية على الاستخدام الصحيح الهادف لتكنولوجيا التعليم. ويمكن إيجاز دواعي استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس العلوم فيما يلي:

- تساعد في تقريب بعض المفاهيم العلمية والألفاظ التي يقولها المعلم أثناء الشرح:

  وذلك لأن تكنولوجيا التعليم تزود التلاميذ بأساس مادي محسوس، فكثيراً ما نرى بعض التلاميذ يرددون ويكتبون ألفاظاً دون إدراك لمعانيها أو مدلولاتها، فهم يعتمدون على حفظها واستظهارها حتى يحين وقت الامتحان ليتخلصوا منها إلى الأبد ولكن استعمال تكنولوجيا التعليم يساعد المتعلم على فهم ما قد يغمض أو يصعب عليه فهمه.

- تعمل على إثارة اهتمام التلاميذ وإيجابيتهم للتعلم :

وذلك لأن في مجال استخدام تكنولوجيا التعليم ينشط التلميذ جسمياً وذهنياً وخاصة عند تنويع الأدوات التكنولوجية التي تبعث فيه الشوق للتعلم فلا ينشأ الملل أو الخمول أو الكسل .

- تساعد في جعل التعليم أبقى أثراً :

بدون استخدام تكنولوجيا التعليم قد ينسى التلميذ ما تعلمه بمجرد أداء الامتحان أما إذا شاهد فيلماً تعليمياً أو تمثيلية أو مجسم أو عينة أو غير ذلك أنه يحكي الفيلم أو التمثيلية أو غيرها فلا ينساها، ولقد أثبتت بعض الدراسات أن استخدام تكنولوجيا التعليم تقلل عامل النسيان وبالتالي تقلل الفاقد في التعليم .

- تؤثر في اتجاهات التلاميذ :

تسهم تكنولوجيا المعلومات في إثارة النشاط الذاتي والحماية لدى التلاميذ فإذا شاهد التلميذ فيلماً تعليمياً عن أضرار الذباب أو دودة البلهارسيا ربما يدفعه ذلك إلى مكافحة الذباب والبلهارسيا . وإذا شاهد فيلماً أو شرائح عملية أو عينة فعلية عن أضرار التدخين أو أثر التدخين على الجهاز التنفسي، ربما يمتنع عن التدخين أو يقاومه، وإذا شاهد لوحة أو في فيلم عن أضرار سوء التغذية، ربما ينتقي الغذاء الصحي المناسب حتى لا يصاب بهذه الأمراض .

- تساهم في زيادة الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ :

يؤدي تفاعل التلميذ مع تكنولوجيا التعليم إلى زيادة الثروة اللغوية لديه وذلك بتعرفه على ألفاظ جديدة، وكذلك يتعرف خلالها على مفاهيم جديدة ففي رحلة علمية لمصانع حفظ الأغذية يمكنه أن يتعرف على المفاهيم الخاصة بها مثل : (التسكير ـ التمليح ـ التعقيم ـ البسترة ـ التطهير ـ وغير ذلك) .

- تساهم في توسيع مجال الخبرات التي يمر بها التلاميذ: يؤثر استخدام تكنولوجيا التعليم تأثيراً كبيراً في توسيع مجال الخبرات التي يمر بها التلاميذ ويتضح ذلك عن دراسة بعض الموضوعات البعيدة التحقيق أو المنال أو التي بها خطورة مثل دراسة حيوان مفترس أو تفجير الصخور أو دراسة بعض الظواهر الطبيعية في غير وقت ظهورها أو حدوثها أو لبعد المكان . . . . أو غير ذلك، فباستخدام تكنولوجيا التعليم يتمكن التلاميذ من دراسة كل ذلك والتخطي على هذه الصعاب بمختلف أنواعها.
- توفر وقت وجهد المعلم والتلاميذ:

تسهم تكنولوجيا التعليم في توفير وقت وجهد كل من المدرس والتلميذ وذلك بمساعدتها في تحقيق الفهم الأسرع والأعمق.

- تقابل ما بين التلاميذ من فروق فردية:

وذلك لأن تعدد الأدوات في تكنولوجيا التعليم يقابل المستويات المختلفة والاستعدادات المختلفة بين التلاميذ.

- تعمل على تنمية الميول العلمية لدى التلاميذ:

وذلك لتعدد الخبرات وتنوعها في تكنولوجيا التعليم.

- تساعد على تحقيق التفاعل الإيجابي البناء مع المواقف التعليمية: حيث يسهم التلميذ بدور فعال في عملية التعلم لاكتساب الخبرات المتنوعة.

ولكي يتفاعل المدرس تفاعلا حقيقياً جاداً يجب أن يتدرب على مهارة استخدام تكنولوجيا التعليم، وتقع هذه المسئولية على عاتق كليات التربية . . لذا كان اهتمام الباحثة بهذا الجانب.

٧- مهارة إدارة الفصل:

إن إدارة الفصل وضبطه من أهم جوانب عملية التدريس التي تشغل بال المعلمين سواء كانوا مبتدئين أو لازالوا طلاباً معلمين يمارسون التدريب الميداني وربما كان هذا الجانب من أكثر الجوانب التي تتعرض للنقاش والجدل في التراث التربوي وفي لقاءات هيئات التدريس. وتعبر إدارة الفصل عن مجموعة من الأنماط السلوكية المعقدة التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها، بما يمكن المعلم من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. وتتوقف كفاءة المعلم وفاعليته على حسن إدارته للفصل والمحافظة على النظام الهادف الفعال فيه. وإذا تساءلنا عن تعريف واضح صريح لإدارة الفصل لوجدنا أن هناك وجهات نظر متباينة حول تعريف إدارة الفصل. فإذا نظرنا إلى المدخل التسلطي لوجدنا أنها تعرف بأنها مجموعة من الأنشطة التي بواسطتها يحقق المعلم في الفصل ويحافظ عليه.

وإذا نظرنا إلى المدخل التسامحي لوجدنا أن إدارة الفصل تعرف بأنها مجموعة من الأنشطة التي يستطيع المعلم بواسطتها أن يزيد من حرية التلاميذ إلى أقصى حد ممكن "وإذا نظرنا إلى المدخل الذي يستند إلى مبادئ تعديل السلوك لوجدنا أن إدارة الفصل تعرف بأنها "مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لكي ينمي السلوك المناسب لدى التلاميذ ويحذف السلوك غير المناسب" .

وإذا نظرنا إلى ضرورة إيجاد جو اجتماعي إيجابي داخل الفصل لوجدنا أن إدارة الفصل تعرف بأنها "مجموعة من الأنشطة التي يستطيع المعلم بواسطتها أن ينمي علاقات إنسانية جيدة ويخلق جواً اجتماعياً انفعالياً إيجابياً داخل الفصل" .

وإذا نظرنا إلى أن الصف الدراسي نسق اجتماعي لوجدنا أن إدارة الفصل تعرف بأنها "مجموعة من الأنشطة التي يستطيع المعلم بواسطتها أن يوجد تنظيماً اجتماعياً فعالاً داخل الفصل وأن يحافظ على استمراريته ويرى" أن التعريف الذي يستفيد من المداخل السابقة هو

ذلك التعريف الذي يراه أن إدارة الفصل مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ وحذف الأنماط غير المناسبة وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الفصل والمحافظة على استمراريته .

أهمية اكتساب وتنمية مهارة إدارة الفصل :

بما أن التعلم مجموعة من الأنشطة التي تستهدف تيسير تحقيق التلاميذ للأهداف التعليمية على نحو مباشر، وبما أن إدارة الفصل تستهدف خلق الظروف وتوفير الشروط التي يحدث في إطارها التعلم فإن هذا يعني أن الإدارة الفعالة للفصل شرط ضروري للتعلم الفعال فالمنطق البسيط يدعم الفكرة القائلة بأن الإدارة الفعالة للفصل جانب هام من عملية التعليم والتعلم ـ ولقد أثبتت البحوث التربوية والنفسية التي أجريت على فعالية التدريس يؤكد أهمية الإدارة الفعالة للفصل في تحقيق الأهداف التربوية ولقد أثبتت البحوث أن هناك علاقات موجبة بين أساليب المعلم في إدارة الفصل وبين تحصيل التلاميذ الدارس واتجاهاتهم العلمية، وهذا يوضح ضرورة تدريب الطلاب بكلية التربية على مهارة إدارة الفصل، ولذلك كان موضع اهتمام الباحثة .

٨- مهارة تقويم الدرس:

حظي موضوع التقويم بأهمية كبيرة في جميع الممارسات التربوية سواء كانت تقليدية أو متطورة ولقد بدأ التقويم في العصر الحديث على أنه مرادف للقياس فبدأ استخدام الاختبارات التحصيلية على يد (ثورنديك) حيث وجه اهتمام التربويين إلى ضرورة قياس جوانب النمو الإنساني ثم تطورت الاختبارات المقننة لقياس الذكاء والقدرات العقلية والمهارات والاتجاهات وكان الهدف من وراء ذلك تمكين العاملين والمتخصصين من إصدار أحكام حول البرامج التعليمية أي تقويمها .

تعريف التقويم:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التقويم منها ترى على أنه عملية تشخيصية وقائية علاجية تستهدف الكشف عن مواطن الضعف والقوة في التدريس بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة.

ما الذي نقومه؟

بالنظر إلى أهداف التدريس عامة نجد أنها تتضمن ثلاثة مجالات أساسية هي:

المجال المعرفي ـ المجال الانفعالي ـ المجال النفس حركي

وعليه فإن التقويم في التدريس يجب أن يتناول جوانب النمو في تلك المجالات.

أولاً: المجال المعرفي:

من أهداف التدريس الرئيسية معرفة التلاميذ بالحقائق والمفاهيم والتعميمات والقوانين والنظريات العلمية. ففي هذا المجال لابد من إدراك التلاميذ للمعرفة العلمية وفهمها واستيعابها وتطبيقها وتحليلها وتركيبها وتقويمها، **وهذه هي مستويات الأهداف المعرفية حسب تصنيف بلوم**. ولتقويم تحصيل التلاميذ في المجال المعرفي تستخدم الاختبارات التحصيلية والاختبارات التشخيصية بالإضافة إلى أدوات التقويم الأخرى مثل الملاحظة، وبطاقات التقويم . . وغيرها.

الاختبارات التحصيلية:

من أكثر هذه الأدوات شيوعاً واستخداماً لأنها تمثل أحد المصادر الآن في الحصول على معلومات وبيانات دقيقة عن تحصيل التلاميذ في الجانب المعرفي، ولذلك فمن الضروري أن تكون هذه الاختبارات قادرة على إعطاء فكرة دقيقة عن تقدم التلاميذ في تعلمهم لمادة العلوم. والاختبار يعرف ببساطة على أنه سلسلة من المثيرات تتطلب استجابات من المتعلم لمعرفة مدى تقدمه في المعرفة أو في السلوك.

فالاختبارات التحصيلية متعددة وكثيرة ومن أهمها: اختبارات المقال والاختبارات الموضوعية. والاختبارات الموضوعية متعددة فمنها: الصواب، ومنها الخطأ، والاختيار من متعدد، والتكميل والمزاوجة أو المقابلة . . وغيرها.

ثانياً: المجال الانفعالي:

ويقصد بالمجال الانفعالي الميول والقيم والاتجاهات وأوجه التقدير التي تتكون لدى المتعلم نتيجة مروره بالخبرات التعليمية ويمكن التعرف على الاتجاهات بمقاييس الاتجاهات وكذلك بالنسبة للقيم وأوجه التقدير.

ثالثاً: المجال النفس حركي:

يقصد بهذا المجال تلك المهارات العملية التي يبلغها التلميذ نتيجة مروره بالخبرات التعليمية التعلمية، ومن الأمثلة على ذلك مهارات التلاميذ في استخدام المجاهر وموازين الحرارة ومقاييس الطول والحجم والبارومترات.

وتعتبر المهارات العملية في غاية الأهمية في تدريس العلوم لأن طبيعة تعلم العلوم يعتمد على التجريب المخبري وما يتطلب ذلك من استخدام للأدوات والأجهزة العملية. ولعل دروس العلوم أكثر الدروس تنمية للمهارات التي يحتاجها المتعلم في حياته. وباكتساب المتعلم المهارات العملية يصبح للتعلم معنى ووظيفة في حياة المتعلم.

قياس المهارات العملية:

يمكن قياس المهارات العملية بواسطة الملاحظة خلال ممارسة التلاميذ لاستخدامهم للأدوات والأجهزة العلمية فمثلاً يمكن أن يعطي المعلم تلاميذه موازين الحرارة لقياس درجة سائل، ويسجل الدقة التي وصل إليها كل منهم. وكذلك يمكن للمعلم اختبار قدرة التلاميذ على قياس حجم سائل بواسطة مخبار مدرج أو استخدام البارومتر في قياس الضغط الجوي. فالتقويم ينبغي أن يكون شاملاً ومتكاملاً ومستمراً باستمرار الخبرة.

وإذا نظرنا إلى التقويم المتبع في مدارسنا الحالية لوجدنا أن أهداف التقويم ممكنة التحقيق ولكنها لا تتحقق بدرجة مناسبة لأنها تتحقق بنسبة ٤٧٪ فقط، والوسائل المستخدمة في التقويم قاصرة عن تحقيق الغاية المنشودة من التقويم وهذا يلقي العبء الأكبر على كليات التربية بحيث يكتسب طلابها مهارات التقويم حتى يمكنهم التقويم بطريقة سليمة بعد تخرجهم في تلك الكليات والعمل في ميدان التربية والتعليم.

مهارة ختم (غلق) الدرس:

مفهوم الغلق:

المقصود بالغلق تلك الأفعال أو الأقوال التي تصدر عن المعلم والتي يقصد بها أن ينتهي من عرض الدرس بنهاية مناسبة. ويستخدم المعلمون الغلق لمساعدة التلاميذ على تنظيم المعلومات في عقولهم وبلورتها مما يتيح لهم استيعاب ما عرض عليهم خلال الدرس.

ويمكن النظر إلى الغلق على أنه مكملاً للتهيئة. فإذا كانت التهيئة للدرس نشاطاً يبدأ به المعلم فإن الغلق نشاط يختم به الدرس وينهيه.

وتدل بحوث سيكولوجية التعلم على أن التعليم يزداد كفاءة وفاعلية عندما يبذل المعلمون جهداً مقصوداً لمساعدة تلاميذهم على تنظيم المعلومات التي تعرض عليهم وإدراك العلاقات بينهما ويمكن أن ننظر إلى الغلق من زاوية أخرى، حيث أن الغلق يمثل المرحلة الأخيرة في خطة الدرس التي أعدت عناصره بعناية. فخطة الدرس تحدد عادة الأهداف التي يجب أن يسعى التلاميذ التي تحقيقها والطرق التي سوف يتبعونها في ذلك. وكيف يعرفون أنهم قد أنجزوا تلك الأهداف. وهذه الخطوة الأخيرة يمكن أن تتحقق عن طريق الاستخدام الفعال لمهارات الغلق. وعلى الرغم من ندرة البحوث التي تناولت أهمية الغلق بالدراسة فإن خبرة المعلمين المتمرسين تدل على أن استخدام الغلق له مزايا عديدة لا يمكن إنكارها.

والوظيفة الأولى للغلق هي جذب الانتباه وتوجيه التلاميذ لنهاية الدرس. ولكي يحقق المعلم هذه الوظيفة يجب عليه أن يخطط لعملية الغلق أثناء إعداده لخطة الدراسة، ولكننا نجد

أن كثيراً من المعلمين ينهمكون في الشرح حتى يدق الجرس معلناً نهاية الدرس دون أن تتم عملية الغلق بالصورة التي يجب أن تكون، وقد يخرج المدرس مباشرة، وقد يعلق بقوله سوف نكمل في الحصة القادمة، لقد انتهى وقت الحصة. ومن يفعل ذلك من المعلمين ويعتبر أن هذا التعليق هو غلق الدرس يكون مخطئ لأن التعليم الفعال يعتمد على التتابع المنظم لعناصر الدرس ومن أهم مقومات التتابع الفعال، أن يوفر تغذية مرتدة وراجعة لكي يعرف المعلم والتلاميذ ما تم إنجازه.

وتوجد وظيفة أخرى للغلق وهي المساعدة على تنظيم معلومات التلاميذ. فمجرد جذب الانتباه إلى أن الدرس قد انتهى ليس كافياً ذلك أن الدرس قد يحتوي على العديد من التفاصيل والأنشطة والمعلومات ومن ثم فإن من واجب المعلم أن يحاول ربط هذه المكونات في إطار شامل متكامل، فالمتعلم شأنه شأن مشاهد التليفزيون أو المسرحية لا ينبغي أن يترك المشهد وهو شاعر بعدم الاكتمال أو بالإحباط والغلق الجيد وسيلة المعلم لتحقيق ذلك.

وللغلق أيضاً وظيفة ثالثة، هي إبراز النقاط الهامة في الدرس وتأكيدها، فبعد أن يلمح المعلم إلى قرب انتهاء الدرس ويبذل جهداً مقصوداً في تنظيم عناصره وبلورتها، عليه أن يوجه انتباه التلاميذ إلى أهم النقاط الأساسية التي شملها الدرس، أن الهدف الأساسي هنا هو مساعدة التلاميذ على تذكر النقاط أو العناصر الأساسية التي قدمت من قبل.

فالغلق إذن مهارة تستهدف إبراز أهم عناصر الدرس وربطها في شكل متماسك وضمان تكاملها في الخريطة المعرفية للطالب ولذا لا يجب إهمال هذه المهارة في إعداد طالب كلية التربية للعمل في ميدان التدريس، ولذلك كان موضع اهتمام الباحثة ضمن مهارات التدريس التي يجب تنميتها.

*****

6
الفصل السادس
التقويم

التقويم. مفهومه والغرض منه:

إن المربي يضع لنفسه برنامجاً محدداً، ويتبع طريقة معينة بقصد تحقيق أهداف تربوية منشودة، لا يلبث أن يواجه مشكلة هامة وهي: كيف يستوثق من مدى نجاحه في بلوغ هذه الأهداف، أو بعبارة أخرى: إذا كان المربي يستهدف من وراء عملية التربية أن يحدث تغييرات معينة في سلوك التلميذ فإنه يجد نفسه في حاجة إلى استخدام وسيلة تمكنه من تقدير نوع هذه التغيرات، ومداها، والمعدل الذي تتم به والاتجاه الذي تسير فيه، فهو في حاجة إلى أن يعرف هل يسير التلميذ نحو الأهداف التي يرجوها! وإلى أي مدى وصل في تقدمه نحو هذه الأهداف؟

والعملية التي يلجأ إليها المربي لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها تسمى "التقويم"، وهذا المصطلح كما يهم من اشتقاق الكلمة يرتبط أساساً بموضوع القيم. وحيث أن الحكم على الخبرات التربوية في المدرسة الحديثة يبنى على أساس ما تحققه من القيم التي تؤمن بها المدرسة، فإن القيم هي المعايير التي تحكم في ضوئها على أي مجهود تربوي، فحينما نقول مثلاً أن طريقة التدريس التي تتيح للتلميذ المجال لأن يكتسب أسلوب التفكير العلمي أفضل من الطريقة التي تعوده على الحفظ عن ظهر قلب، أو الاستظهار دون فهم، فإن سبب هذا التفضيل هو أن الطريقة الأولى تحقق لنا من الأهداف والقيم الديمقراطية مالا تحققه الطريقة الثانية.

وعلي ذلك فإن الغرض من عملية التقويم هو مساعدة كل تلميذ والمدرس على السواء على معرفة مدى تقدمهم نحو بلوغ أهدافهم، ومحاولة تحديد العوامل التي تؤدي إلى تقدم التلميذ أو تحول دونه، سواء أكانت هذه العوامل تتصل بطبيعة التلميذ مثل العوامل العقلية أو النفسية أو لا تتصل بها اتصالاً مباشراً مثل ظروفه المنزلية والاجتماعية والمدرسية، ثم دراسة ما قد يلزم عمله لتحقيق التقدم المنشود، والاستفادة من ذلك فيما بعد بحيث نتقي أسباب الخطأ أو التخلف، فالتقويم إذن عملية ترمي إلى التشخيص والعلاج والوقاية.

وقد تؤدي هذه الدراسة إلى تعديل الطرق والوسائل التي تستخدمها للوصول إلى أهدافنا. فالتربية الخلقية السليمة مثلاً هدف يتفق عليه جميع المعنيين بتربية الطفل، ولكن ما الوسيلة إلى تحقيقه؟ هل يكون ذلك بتلقين الطفل نظريات الأخلاق؟ أم بالقسوة في معاملته إذا أخطأ؟ أم بتركه يعاني من وسائل التهذيب؟ لاشك أن هذه الأساليب تتفاوت في مدى تحقيقها للهدف المنشود، بل إن منها ما يتعارض مع بلوغ هذا الهدف. وعلى ذلك فلابد من تقويم كل أسلوب من هذه الأساليب لتحديد مدى نجاحه في تحقيق ما نتبعه.

كما قد تؤدي هذه الدراسة إلى تعديل الأهداف نفسها، إذا اتضح منها أنها فوق المستوى أو دونه، أو أنها لم تعد ملائمة لحاجات المجتمع للتطور أو لنظريات علم النفس الحديثة.

ولاشك أن تقويم جميع نواحي شخصية التلميذ أمر ضروري لزيادة فهم المدرس لتلاميذه حتى يعمل على مراعاة الفروق الفردية بينهم، ويحقق مبدأ تكافؤ الفرص أمامهم، وللتوجيه الدراسي والمهني، بل أنه لازم كذلك لتحقيق الأهداف ذاتها.

وليس التقويم في التربية وحدها بل في جميع الأعمال والمشروعات فبدونه لا نستطيع أن نحدد أخطاءنا أو مدى تقدمنا أو عوامل النجاح، وبدونه يتخبط الإنسان على غير هدى.

القياس والتقويم:

يظن بعض الناس خطأً أن القياس والتقويم مترادفان، لذلك يحسن أن يوضح الفرق بينهما.

فالقياس عملية تقدير أشياء مجهولة الكم أو الكيف باستعمال وحدات رقمية متفق عليها أو مقننة. فنحن نقيس الأطوال بالسنتيمترات، والأوزان بالجرامات، وكمية الحرارة بالسعرات، ويراعى أن تكون هذه الوحدات صالحة لقياس ما نقيسه، وأن تكون ثابتة بقدر الإمكان حتى لا تختلف نتائجها.

وقد تقدمت العلوم الطبيعية تقدماً كبيراً في تحسين مقياسها وموازينها وقد خطت الدراسات النفسية والتربوية خطوات كبيرة نحو تحسين مقياسها، وبذلك اقتربت من دائرة العلوم الطبيعية، فقد قامت في التربية حركة للقياس ترتب عليها تطور سريع واستخدام واسع النطاق لما يطلق عليه حالياً اختبارات الشخصية واختبارات القدرات والميول، والاختبارات الموضوعية للتحصيل المدرسي، ومع ذلك فإن هنالك كثيراً من النواحي لا يسهل استخدام القياس فيها . . وعندئذ نكتفي بتقدير وصفي لها.

والقياس مع دقته لا يعطينا سوى فكرة جزئية عن الشيء الذي يقاس، لأنه يتناول من ناحية محدودة من نواحيه، فإذا قلنا إن وزن شخص ما هو أربعون كيلوجراما مثلاً، فإن هذا التقدير الكمي لا يمدنا بأية فكرة عما إذا كان هذا الشخص يتمتع بصحة جيدة، أو يعاني ضعفاً في صحته، أو أنه قد وصل إلى الوزن المناسب. وعلى ذلك فينبغي أن يكون المربي على حذر عند استخدامه بعض المقاييس النفسية أو التربوية، فلا يفسر نتائجها تفسيراً يحمل هذه المقاييس فوق ما وضعت لقياسه. فإذا أردنا أن نقارن بين تلميذين على أساس النتائج التي نستخلصها من تطبيق بعض المقاييس عليها مثل اختيارات التحصيل المدرسي، فإن حكمنا لا يعطي صورة صادقة عن كل منهما بسبب إهمالنا لبعض النواحي الأخرى التي لم نتعرض لها، هذه الاختبارات مثل: أسلوب تفكير كل منهما، وميولهما، واتجاهاتهما، وقيمتهما، وعاداتهما.

أما التقويم فيحاول أن يعطينا صورة صادقة عن جميع المعلومات والبيانات التي لها علاقة بتقدم التلميذ نحو أهدافه، سواء كانت هذه المعلومات كمية أم وصفية، وسواء كان ذلك بالالتجاء إلى القياس أم بالملاحظة والتجريب. ويتضح مما تقدم أن التقويم أهم من القياس، وأوضح منه.

الأسس التي يقوم عليها التقويم:

ينبغي أن يراعى تقويم التلميذ في المدرسة الحديثة ما يأتي:

أولاً: أن يكون التقويم شاملاً:

أن المدرسة الحديثة لم تعد تقصر اهتمامها على الناحية العقلية للتلميذ دون غيرها من النواحي، بل نعني بجميع جوانب شخصيته، وتفسح أمامه المجال لكي ينمو إلى أقصي حد نؤهله له قدراته واستعداداته، فلا ينبغي أن يكون تقويمها للتلميذ مقصوراً على قياس قدراته التحصيلية في المواد المختلفة، بل ينبغي أن يكون التقويم شاملاً لجميع نواحي نموه الجسمي والنفسي والاجتماعي بالإضافة إلى نموه العقلي.

والتقويم الشامل لا يقتصر على تقويم نمو التلميذ نحو هدف واحد، بل نحو جميع الأهداف التربوية المنشودة. ولقد أخطأت المدرسة التقليدية حين قصرت اهتمامها على تقويم مدى تحصيل التلاميذ للمعلومات، وأهملت تقويم المهارات والميول وأساليب التفكير والاتجاهات والقيم، وجميعها تؤثر في شخصية التلميذ وتوجه سلوكه، وهي تعد بسبب ذلك أهدافاً تربوية هامة، ينبغي أن يعمل المربي على تحقيقها، ويستوثق عن طريق التقويم الشامل من مدى تقدم التلاميذ نحوها.

ثانياً: أن يكون التقويم متكاملاً مع التدريس ومستمراً طوال مدة دراسة التلميذ:

لما كان الغرض من عملية التقويم هو مساعدة كل من الدرس والتلميذ على معرفة مدى بلوغهم لأهدافهم أو مدى تقدمهم نحوها، ومحاولة استخلاص الأسباب التي تؤدي إلى التقدم أو تعوقه، فمن الضروري أن يسير التقويم والتدريس جنباً إلى جنب، بدلاً من أن يحدد للتقويم وقت خاص كنهاية الشهر أو نهاية العام مثلاً. فليس الهدف من التقويم هو مجرد الحكم على مدى صلاحيته، وإنما يستهدف التقويم فوق ذلك تشخيص نواحي القوة أو الضعف عند التلميذ، ومحاولة تنمية نواحي القوة، وعلاج نواحي الضعف. ولا يتيسر ذلك إلا إذا كان التقويم متكاملاً مع التدريس.

وينبغي أن تحفظ جميع البيانات الخاصة بتقويم التلميذ في سجل خاص يستخدم في توجيه التلميذ.

ثالثاً: أن يُبنى التقويم على أساس ديمقراطي:

سبق أن أوضحنا أن المنهج ينبغي أن يخطط ويبنى بطريقة ديمقراطية ولما كان التقويم جزءاً متكاملاً مع العملية التربوية، فإنه ينبغي أن يبني أيضاً على فلسفة ديمقراطية، وهذا يقتضي:

١ـ أن يقوم التقويم على أساس حرية التفكير:

ومعنى حرية التفكير ـ كما ذكرنا من قبل ـ أن تكون الأعمال التي يقوم بها التلاميذ محققة لأغراضهم. وتطبيق هذا في المبدأ ميدان التقويم يقتضي أن يدرك التلاميذ أهداف التقويم ويؤمنوا بها، وأن يشتركوا في وضع خطة التقويم المناسبة واختيار وسائله . . . وبذلك يحقق التقويم أهدافه، ويتقبل التلاميذ نتائجه بنفس راضية . . . أما الامتحانات التقليدية فإن المدرس يقوم فيها بدور الحاكم المستبد، فهو الذي يحدد الأهداف والمواقيت والوسائل . . وهو الذي يصدر الأحكام النهائية وينفذها، بينما يقف التلاميذ موقفاً سلبياً من العملية كلها.

٢ـ أن يكون التقويم تعاونياً: والتعاون ـكما أوضحنا من قبلـ يقتضي العمل على تحقيق الأهداف المشتركة بحيث يقوم كل فرد بأفضل ما تؤهله له إمكانياته في سبيل تحقيق هذه الأهداف، وبحيث يكون تحقيق كل هدف من هذه الأهداف راجعاً إلى تضافر الجهود، واستبداد العون من جميع الأطراف المشتركة. وتطبيق هذا المبدأ في التقويم يقتضي أن تكون أهدافه واضحة بالنسبة إلى جميع المهتمين بالأمر وهم: المدرسة والتلميذ والبيت. فالمدرس يقوم التلميذ من حيث جميع الأهداف التربوية ليرى مدى تقدمه في تحقيقها، وما يمكن عمله تهيئة أقصى أسباب النمو أمامه. ويستطيع البيت أن يسهم في هذا الأمر بالنسبة إلى كل تلميذ بما يقدمه من معونة لدراسة التلميذ، ومعرفة إمكاناته وظروفه الخاصة التي تؤثر في

عمله وإنتاجه. والتلميذ إذ يتقبل هذه الأهداف ويدرك أهميتها ويسمى محور تحقيقها، ويستطيع أن يتقبل عمل المدرسة. ويقدر جهودها، ويشارك في تحقيق أهدافها، كما أنه يصير أكثر تقبلاً لنتائج تقويمه، بل إنه يقوم نفسه، ويكتشف نواحي قوته وضعفه، ويسعى إلى التحسن في جميع المجالات، وبكل ذلك يكون التقويم عملاً تعاونياً.

٣ـ أن يعترف التقويم بالفروق الفردية بين التلاميذ: وينبغي أن يكون محور اهتمامنا في عملية التقويم هو مدي تقدم التلميذ في جميع نواحي شخصيته في حدود إمكاناته، بدلاً من الاكتفاء بمقارنته بغيره من تلاميذ الفرقة. وبعبارة أخرى ينبغي أن تقويم التلميذ بالنسبة لنفسه، وبالنسبة لقدرته على التقدم نحو الأهداف المنشودة أما الحكم على التلميذ بالنسبة لغيره فقط، ففيه تجاهل لمبدأ الفروق بين التلاميذ، وقد يشعر التلميذ ذو الإمكانيات الممتازة بالغرور مما قد يدعوه إلى التراخي والإهمال.

٤ـ أن يبني التقويم على أساس الأسلوب العلمي: والأسلوب العلمي يمتاز على غيره من الأساليب بأنه دائماً الدليل والبرهان، ولذلك فإنه يستخدم الأساليب الموضوعية الدقيقة والشاملة الوافية، وينظم نتائجها، ويستخدم هذه النتائج في إصدار الأحكام. ولكي تكون الوسائل التي نستخدمها في التقويم عملية، ينبغي أن تتوافر فيها الشروط الآتية:

أـ الصدق: والوسيلة الصادقة هي التي تقيس الشيء الذي وضعت لقياسه بحيث لا تتأثر النتيجة بعوامل أخرى خلاف النواحي التي نريد قياسها في هذا المجال. فإذا أردنا أن نختبر مدى تقدم التلاميذ في مادة الحساب مثلاً، فينبغي أن نستخدم لغة واضحة في مستوى التلاميذ، بحيث لا تكون صعوبة اللغة التي صيغت بها الأسئلة، أو ضيق الزمن المحدد للإجابة، أو غيرها عائقاً من كشف القدرة الحقيقية للتلاميذ في هذه المادة.

بـ الثبات: ومدى الثبات هنا، أن تعطي الوسيلة نفس النتائج تقريباً عند تكرار استخدام صورة مكافئة لها بعد فترة زمنية معقولة أو في نفس الوقت. وقد يكون من السهل تحقيق هذا الشرط في المقاييس المستخدمة في العلوم الطبيعية، فالميزان والترمومتر مثلاً يعطيان نتائج

ثابتة. أما الاختبارات العقلية والنفسية فليس من السهل أن تعطي نتائج ثابتة كل الثبات بسبب النمو وتأثير العوامل النفسية والصحية. وذلك فإننا نقتنع هنا باستخدام وسائل تعطي قدراً معقولاً من الإثبات، بحيث لا تكون هنالك اختلافات كبيرة ببين نتائجها، مما يضعف الثقة فيها. ولا شك أن الاختبار الذي يتألف من عدد قليل من الأسئلة، ويختبر التلاميذ في أجزاء محدودة من المنهج، يعطي غالباً نتائج غير ثابتة.

جـ الموضوعية: ومنها عدم تأثر نتائج الاختبار. بقدر الإمكان، بالعوامل الشخصية للمصحح مثل: حالته المزاجية، وتقديره النسبي لمدى صحة الإجابات، كما يحدث في تقدير درجة موضوعات التعبير مثلاً، حين تختلف درجات المصححين للموضوع الواحد، بل قد تختلف تقديرات المصحح الواحد لنفس الموضوع في أوقات مختلفة بحسب العوامل الذاتية.

دـ التنوع: ومعناه استخدام مجموعة من الوسائل التي يكمل بعضها بعضاً. ففي تقويم السلوك الإنساني بسبب الاعتماد على وسيلة واحدة. فالاختبارات والمقابلات والملاحظة . . وغيرها يكشف كل منها على استخدام واحد منها فحسب، أهميته. بل ينبغي أن نستعين بعدد معقول منها، حتى تكتمل الصورة التي نريد أن نحكم عليها.

هـ مراعاة المستوى: ينبغي أن تكون الوسائل المستخدمة مناسبة لمستوى التلاميذ. ويبذل واضعي الاختبارات جهوداً كبيرة لتحديد الاختبارات المناسبة لكل مستوى على أساس علمي. وبهذه الوسيلة وحدها يمكن فهم معنى الدرجات التي يحمل عليها التلاميذ وتشخيص نواحي قوتهم وضعفهم.

وـ التميز: ينبغي أن يساعد التقويم على إظهار الفروق بين التلاميذ لا عليه ليسهل توجيههم ولتحديد مدى تقدم كل منهم.

زـ التخطيط: ينبغي أن يوضع برنامج شامل لتقويم التلاميذ في جميع نواحي نموهم بحيث يتضمن النواحي التي نريد تقويمها، ومواقيتها المناسبة، وبحيث نستطيع الاستفادة من نتائج

كل عملية في الوقت المناسب وبالقدر المناسب. كما ينبغي أن تسجل نتائج هذه العمليات في بطاقات يمكن الرجوع إليها والاستفادة منها في معالجة نواحي الضعف، وتنمية نواحي القوة، وفي التوجيه الدراسي والمهني.

حـ قابلية النتائج للتنظيم والتحليل: ينبغي أن تكون النتائج التي نحصل عليها باستخدام الوسائل المختلفة قابلة للتنظيم والتحليل بحيث يسهل كشف العلاقات بينهما، وفهم مغزاها واستخلاص النتائج منها، وإصدار أحكام، وبذلك يؤدي التقويم وظيفته.

رابعاً: أن يكون التقويم اقتصادياً:

ويتضمن الاقتصاد هنا ثلاث نواح هي: النفقات، والوقت، والجهد. فالاختبارات المستخدمة ينبغي أن تكون معقولة التكاليف، حتى لا تكون ضخامة النفقات عبئاً على ميزانية المدارس أو حائلاً دون استخدام الاختبارات. وليس الاختبار غالي النفقات دائماً هو أفضل الاختبارات. كذلك ينبغي ألا يستغرق في التقويم فترات طويلة كما يحدث عندما نضيع أحياناً ما يقرب من شهر لإجراء امتحان نصف العام أو نهايته، ويترتب على ذلك ضياع كثير من الوقت الذي كان يمكن الانتفاع به في وجوه أخرى. كما لا ينبغي ألا يستغرق كثيراً من وقت المدرس. وكذلك ينبغي أن يكون التقويم اقتصادياً بالنسبة لوقت المدرس، فلا يضيع وقتاً طويلاً استعداداً لوضع الامتحانات وإجراءاتها وتصحيحها، مما يصعب العملية التربوية عند إجراء الاختبارات وتصحيحها.

أدوات التقويم:

سنتعرض هنا لمعالجة الأساليب المتلفة التي يستخدمها المدرسون عادة لتقويم نتائج عملية التعلم، أو التي ينبغي عليهم أن يستخدموها على أساس أن هدف عملية التعلم، أو التي ينبغي عليهم أن يستخدموها على أساس أن هدف العملية التربوية لم يعد قاصراً لي النواحي المعرفية، وإنما يشمل تنمية النواحية الانفعالية والاجتماعية والجسمية أيضاً.

أولاً: الاختبارات الشفهية:

بالنسبة لبعض الأهداف تعتبر الاختبارات الشفوية ضرورية لقياس مدى تحقيقها. فإذا أردنا أن نرى مدى إجادة التلميذ لنطق اللغة العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية، أو إذا رغبنا في أن نعرف مدى إجادته للقراءة مثلاً أو مدى قدرته على التعبير عن نفسه، أو على الخطابة، لابد أن نلجأ إلى الاختبارات الشفوية وليس هناك بديل لها. وعلاوة على ذلك يتيح الاختبار الشفوي للدرس الفرصة ليقوم بعملية التعليم أثناء الاختبار، فمن الممكن له أن يصحح ما يظهر من أخطاء خلالها بمجرد حدوثها، وهذا مفيد جداً من وجهة النظر التربوية. غير أن لهذه الاختبارات عيوباً، فمثلاً يتطلب اختبار عدد كبير من التلاميذ شفوياً وقتاً طويلاً. هذا بالإضافة إلى أن الاختبار الشفوي له عيوب اختبارات المقال التي سنتناولها فيما يلي:

ثانياً: الاختبارات التقليدية أو اختبارات المقال:

هذه الاختبارات صالحة ومناسبة لقياس مدى تحقيق بعض الأهداف، فإذا أردنا أن نحدد مدى قدرة الفرد في الإنشاء لابد من أن نسأله أن يكتب موضوعاً. . (وحين تكون مدى مهاراته في كتابة الإنشاء ليست الهدف الأول فقد تكون هدفاً ثانياً)، فكثيراً ما نعتبر أن قدرة التلميذ على تنظيم أفكاره المتصلة بموضوع معين والتعبير عنها أحد الطرق الدالة على فهمه للموضوع ومعرفته به. ولاسيما عندما نرى أن القدرة على التعبير جزء أساسي من المادة المدروسة كما في بعض مقررات المدرسة الثانوية والجامعة. فقد تذهب إلى أن الطالب

الذي لا يستطيع أن يكتب عبارات مفهومه عن القوانين التي تستخدم في ساحات الفضاء يكون فهمه للموضوع ناقصاً، ولا يكفي أن يضع التلميذ علامة على الإجابة أو الصياغة السليمة.

وفي أحسن الظروف تمكن الامتحانات التقليدية للتلميذ مما يأتي:

١ـ إظهار قدرته على كتابة عبارات مفهومة.

٢ـ إظهار مدى فهمه للعلاقة بين أجزاء الموضوع.

٣ـ إظهار مدى قدرته على تنظيم الأفكار في سياق متسق.

٤ـ إظهار مدى قدرته على التميز بين النقاط الهامة في الموضوع.

٥ـ ينتج هذا النوع من الامتحانات للتلاميذ أن يعبروا عن حيثيات آرائهم ويحول دون إحساسهم بالضيق والإحباط عندما يجدون أنفسهم مضطرين للإجابة بنعم أو لا عن سؤال يصلح مجرد الإيجاب أو النفي، في الإجابة عليه.

ويقلل هذا النوع من الاختبارات من جاذبية التخمين وإن يمنع حدوثه. وإذا كان لابد للتلميذ من أن يخمن في هذه الاختبارات فإنه يختار إجابة من إجابات ممكنة عديدة وكثيرة، أما في الاختبارات الموضوعية فتكون الإجابة قليلة العدد نسبياً وهذا يمكن عامل الصدفة من أن يلعب دوراً في إجابة الاختبارات الموضوعية.

وحينما نخبر التلاميذ بأننا سنخبرهم بطريقة الامتحانات التقليدية يستذكرون دروسهم بطريقة تخالف تلك التي يتبعونها حين يعرفون أنهم سيختبرون بواسطة الاختبارات الموضوعية القصيرة. فإذا كان الامتحان تقليدياً يحاولون دراسة الأسس العامة العريضة والنقاط الرئيسية، وتنظيم مادة الموضوع تحت عناوين أساسية وأخرى فرعية أو جانبية. أما حينما يستذكرون استعداداً للنوع الثاني من الاختبارات، فإنهم يدرسون جزئيات المادة التي يعتقدون أن من الممكن صياغتها في أسئلة موضوعية، ويحفظونها. ولا ينبغي أن نفترض بطبيعة الحال أن الطريقة التي تستخدم في الإعداد للاختبارات التقليدية هي

التي تحقق أفضل النتائج، فهناك شك كبير في هذا. وفي النهاية نقول: إن امتحانات المقال لها ميزة جد عملية، إنها لا تتطلب جهداً كبيراً في صياغتها وبنائها. وبطبيعة الحال تتطلب هذه الاختبارات بعض الوقت والتفكير، ولكنها لا تشتمل على العمل الشاق الذي تتطلبه الاختبارات الموضوعية المألوفة.

عيوب الاختبارات التقليدية أو امتحانات المقال:

١ـ إن هذا النوع من الأسئلة يترك التلميذ في شك مما يريده المدرس أو الممتحن في الإجابة فقد لا يعرف مدى العمق الذي يريده الممتحن أو مدى التفصيل أو كمية الإجابة. والشك عيب أساسي في هذا النوع من الاختبارات. وكثيراً ما نسمع طالباً بعد الامتحان يقول "آن لو عرفت أن الممتحن يريد كل هذه التفاصيل في الإجابة".

٢ـ ولما كانت الإجابة عن سؤال واحد من هذا النوع تستغرق وقتاً طويلاً فإن الامتحان لا يحتوي إلا على عدد محدود من الأسئلة. وهذا يعني أن العينة التي يقوم عليها الامتحان محدودة وغير شاملة للعديد من الموضوعات التي يشتمل عليها المنهج، ولا نستطيع عادة أن نسأل إلا في عدد من الموضوعات قد يتراوح بين أربعة وثمانية. ولا نستطيع أن نحكم على مدى إجادة التلميذ الموضوعات التي لم يشتمل عليها الامتحان إلا بالاستنتاج، وكثيراً ما يحدث أن يركز التلميذ على ثلاث موضوعات في ورقة الامتحان فيتفوق على أقران له درسوا الموضوعات كلها. وقد يخفق تلميذ آخر تماماً لأنه هذه الموضوعات كلها. وقد يخفق تلميذ آخر تماماً أنه لم يدرس هذه الموضوعات مع أنه درس جميع الموضوعات الأخرى.

ويمكن التغلب على هاتين الصعوبتين إلى حد ما حين نسأل التلميذ عدداً أكبر من الأسئلة ونطلب منه أن يجيب عن كل منها فيما لا يزيد عن عدد أكبر من الأسئلة ونطلب منه أن يجيب عن كل منها فيما لا يزيد عن عدد قليل من الأسطر. وبتأكيد الإجابات المختصرة يمكن أن نطلب منه أن يجيب من عدد كبير من الأسئلة، ولكن عيب هذه الأسئلة أنها لا تتيح للتلميذ فرصة لتنظيم أفكاره أو للعرض الوافي للموضوع، ولكنها تشتمل على بعض المزايا الأخرى للاختبارات التقليدية.

٣ـ الأسلوب يخفي الفكرة: إن هذه النوع من الاختبارات تتيح للتلميذ الفرصة للتعبير عن أفكار معينة. وكثيراً ما يجد تلميذ الكتابة الانسيابية المقنعة مع ضآلة أفكاره مما يؤدي بنا إلى رفع تقديره، ويصعب علينا في كثير من الأحيان إغفال أسلوبه في اللغة العربية لنوجه الاهتمام إلى الأفكار التي ساقها وعبر عنها. ومثل هذه يقال عن حسن تنظيم الموضوع وعرضه.

٤ـ اختبارات المقال ذاتية: فالمصححون المختلفون يقدرون المقال الواحد تقديرات مختلفة، ولا يحدث ذلك في اللغة العربية والتاريخ فحسب، بل يحدث أيضا في الهندسة والفيزياء، وعلى هذا تتوقف درجة التلميذ على ما كتب بقدر ما تتوقف على من هو المصحح. ويمكن التقليل من اختلاف المصححين بإتاحة الفرص لهم ليناقشوا طريقة تصحيحهم وبأن يصححوا بعض الأوراق معاً. ويحسن أن يصحح الورقة شخصان وإن اختلفا يلجأ إلى ثالث.

ويجب بعد الاختبار أن تكون الدرجة التي ينالها التلميذ واحدة مهما اختلف المصحح، مثل هذا الاختبار يكون موضوعياً وتقل هذه الموضوعية إذا كان لدينا فكرة مسبقة عن التلميذ، فإذا كان رأينا العام عنه هو إنه ممتاز فنحن معرضون لأن نعطيه درجة عن السؤال المشكوك في إجابته عنه، ولهذا تستخدم الأرقام السرية.

ولا يقتصر عيب هذا النوع من الاختبارات على عدم اتفاق المصححين والمقدرين لأن المدرس الواحد قد لا يكون متسقاً مع نفسه. فإذا افترضنا أن المدرس صحح مجموعة من مائة ورقة امتحان وسجل هذه الدرجات على ورقة منفصلة، ثم بعد يوم أو بعض يوم صحح نفس الأوراق مرة أخرى، هل سيجد اتفاقا كاملاً بين ما أعطى من درجات في الحالتين؟ هذا أمر يعيد الاحتمال. فهناك أشياء كثيرة تعمل على تغيير درجاته لأن حالة المدرس الانفعالية تتغير من وقت لآخر، وموازينه تتغير تبعاً لذلك، وقد يكون ذلك بطريقة غير منظمة أو قد يميل إلى التساهل أو التشدد والحقيقة أن من الصعب ألا تدع حكمك يتغير بينما نقرأ ورقة بعد أخري، فالإجابة التي تبدو رديئة جدا عندما تبدأ في قراءة أو أوراق الامتحان تصبح بعد ذلك مقبولة بعد قراءة عدد من الأوراق الضعيفة. وبالعكس، فإن

الإجابة التي تبدو ممتازة بعد أوراق متوسطة قد تبدو أقل من ذلك إذا قرأنا بعد عدد من الأوراق الممتازة.

وهناك مقترحات للتغلب على هذه الصعوبات منها:

أ ـ أن نقرأ جميع الإجابات عن السؤال الأول قبل أن تنظر إلى إجابة التلميذ عن السؤال الثاني، وبالمثل بالنسبة للسؤال الثاني . . . وهكذا.

بـ تصنف أوراق الإجابة وذلك بوضعها في خمس أو ست مجموعات ذات مستويات مختلفة من حيث جودة الإجابة، وبعد الانتهاء من وضع الأوراق في هذه المجموعات، ارجع إلى كل مجموعة واقرأ عدة إجابات تتأكد من تقارب مستوى الأوراق في المجموعة.

٤ـ ومن بين مساوئ هذا النوع من الامتحانات أنه يصعب تصحيحها، فهي تستغرق وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً. وسنحس خلال هذا التصحيح بأننا نلتقي بكثير من القرارات الصعبة المضايقة.

وفي النهاية نقول إن اختبارات المقال هذه ليست خيراً لها وليست شرا. وهي ضرورية لأنها تقيس القدرة على تنظيم مادة المقرر وإبرازها وعرضها وقد تكون مضللة، إذا اتخذت وسيلة لقياس مدى إلمام التلميذ بمحتويات المنهج وهي طريقة متعبة مضايقة لقياس هذا المحتوى.

ثالثاً: الاختبارات القصيرة الإجابة أو الموضوعية:

لهذا النوع من الاختبارات صور متعددة، فمنها الأسئلة ذات الاختبار المتعدد، ومنها أسئلة الصواب والخطأ، ومنها أسئلة المزاوجة، ومنها تكملة لجمل أسئلة الترتيب. وسوف نستعرض هذه الصور من الاختبارات على النحو التالي:

١ـ أسئلة الاختبار المتعدد:

في كل عنصر من عناصر الاختبار من هذا النوع، نجد بعد كل سؤال أو بعد كل جملة غير تامة ثلاث إجابات أو أربع أو خمس، على التلميذ أن يختار واحدة منها هي الإجابة الصحيحة. وينبغي أن تكون صياغة الإجابات هذه مناسبة لصياغة الجملة غير التامة التي في

صدر العنصر أو مناسبة للسؤال، فلو كان الفعل في السؤال مفرداً وجب أن تتفق الإجابة أو التكملة معه.

ويفضل أن تكون الإجابات خمس إجابات لأن التخمين في هذه الحالة يلعب دوراً يوازي ٢٠٪، أما إذا كانت أربع فإن التخمين يوازي ٢٥٪.

وهذا النوع من الأسئلة يتعرض لأخطاء نذكر منها:

أـ أن تكون الإجابة الصحيحة أطول الإجابات، لأنها تكون عادة أكثر شرحاً وتوضيحاً للموضوع.

بـ وجود علاقة لغوية تميز الإجابة الصحيحة عن بقيمة الإجابات، فمثلاً الجملة غير التامة في اللغة الإنجليزية التي تنتهي بكلمة An وجميع الإجابات تبدأ بحروف ساكنة ما عدا إجابة واحدة تبدأ بحرف متحرك، أو التطابق للغة العربية بين العنصر والإجابة الصحيحة في الإفراد الوثنية والجمع والتذكير والتأنيث.

جـ أن توضح العبارة " جميع الإجابات السابقة غير صحيحة " كإجابة على سؤال في البداية أو في الوسط. إذ أن الوضع السليم لها ينبغي أن يكون في النهاية. ويفضل استعمال هذه العبارة في المسائل الرياضية، أو عندما يتناول السؤال تعريفاً لحقيقة علمية.

وهذا النوع من الأسئلة يعتبر أفضل أنواع الأسئلة الموضوعية ويتخذ الصور الآتية:

الصورة الأولى: أن يكون المطلوب اختيار أحسن إجابة. وفي هذه الحالة يتكون السؤال من عبارة غير تامة أو سؤال يتبعه عدد من الإجابات الصحيحة أو المتفاوتة من حيث الصحة، وعلى التلميذ أن يختار أحسن إجابة أي الأقرب إلى الصواب من بين الإجابات المعطاة في السؤال.

مثال: ضع خطأ تحت أنسب إجابة للعبارة التالية: الهواء مخلوط لأنه:

ـ شفاف عديم اللون. ـ يتنفسه الإنسان.

ـ لا يذوب في الماء. ـ غلاف يحيط بالأرض.

الصورة الثانية : أن يكون المطلوب اختيار الإجابة الصحيحة، ويتكون السؤال في هذه الحالة من جملة غير تامة أو سؤال يتبعه عدد من الإجابات إحداها صحيحة تماماً والأخرى خاطئة .

أمثلـــــة :

ضع علامة √ على يمين الإجابة الصحيحة في كل سؤال مما يأتي :

ـ الكلمة التي تعبر عن الأطوال فيما يأتي هي :

(. . . . .) فدان (. . . . .) ثانية، (. . . . .) قصبة،

(. . . . .) قيراط، (. . . . .) كيلو جرام.

ـ معي ٨٠٠ ريال، صرفت منها ٦٠ ريال في شراء قميص فكم عدد الريالات التي تبقي معي؟

(. . . . .) ٢٠ ريال، (. . . . .) ٣٠ ريال، (. . . . .) ٤٠ ريال

(. . . . .) ٥٠ ريال، (. . . . .) ١٠٠ ريال.

الصورة الثالثة : صورة الاستجابات المتعددة. ويكون للسؤال عدة إجابات صحيحة واضحة، ويطلب من التلميذ أن يحدد جميع الإجابات الصحيحة ويعطى للتلميذ في هذه الحالة درجة الإجابة صحيحة . وهذا النوع شبيه بأسئلة الصواب أو الخطأ :

مثال : ضع علامة √ أمام جميع الإجابات الصحيحة للعبارة التالية :

ـ الدول العربية المنتجة للبترول هي :

( ) السعودية ( ) نيجيريا ( ) أمريكا

( ) الجزائر ( ) الكويت

٢ـ أسئلة الصواب والخطأ :

إن مجرد أخذ عبارة من كتاب أو إدخال النفي عليها لا يعتبر سؤالاً جيداً. وينبغي أن تصاغ العبارة في هذا النوع من الأسئلة بعد تفكير متأن. والجملة التي تأخذها من فقرة في كتاب قد لا يكون لها معني متسق، أي أنها تستمد معناها من كل الذي ينتمي إليه، واستخدام مثل هذه الجملة قد تؤدي إلى الحفظ .

ويجب أن تحتوي أسئلة الصواب والخطأ على فكرة واحدة مهمة لأن احتواها على أكثر من فكرة يربك التلميذ، ويجعل من الصعب عليه أن يميز أي الفكرتين يحكم عليها بالصواب أو الخطأ.

ويجب الابتعاد عن نفي النفي، لأن هذا يجعل الجملة معقدة. والتلاميذ الذين يعتمدون على التخمين دون استيعاب المادة الدراسية يميلون إلى اعتبار الجمل المنفية خاطئة والمثبتة صحيحة، ولذلك فمن المستحسن أن يكون الصواب والخطأ موزعاً بين المثبتة والمنفية.

ويجب استبعاد الكلمات التي لها أكثر من معنى عند وضع مثل هذه الأسئلة. وينبغي أن تكون العبارات قصيرة بقدر الإمكان وواضحة وتتناول فكرة هامة، وألا تكون موحية بالإجابة المطلوبة. وأن تتجنب الصياغة التي تساعد على التعرف على الإجابة الصحيحة مثل إطلاقاً، ولا واحد، وجميع، ولا شك فيه.

وعند صياغة الجملة، تترك مسافة عند بدايتها ليضع التلميذ علامة (√) أو علامة (×). ويلعب التخمين دوراً كبيراً في هذا النوع من الأسئلة إذ تصل نسبته إلى ٥٠٪. ولذلك ينبغي أن ينبه على التلاميذ بتجنيب التخمين، وأن تطرح الإجابات الخاطئة من الصائبة.

وتقيس هذه الأسئلة نواحي مختلفة:

فقد تقيس حقائق علمية مثل:

ـ (. . . . .) الماء مركب كيميائي من الأوكسجين والأيدروجين.

ـ (. . . . .) الهواء مركب كيميائي من الأوكسجين والنيتروجين.

ـ (. . . . .) المادة تفنى أثناء التفاعلات الكيميائية.

وقد تقيس فهما مثل:

ـ (. . . . .) النبات مفهوم وليس تعميماً.

وتكون هذه العبارة غير موجودة في الكتاب المدرسي الذي يدرسه التلميذ، ويمكن أن تصاغ أسئلة تقيس قدرة التلميذ على التطبيق والاستنتاج وحل المسائل.

٣ـ أسئلة المزاوجة:

يتكون العنصر أو السؤال من مجموعة من الكلمات أو العبارات على التلميذ أن يبحث عن الكلمة أو العبارة المرتبطة بها من بين مجموعة أخرى أمامها. ويجب أن يراعي أن تتكون كل مجموعة من عدة عبارات أو كلمات وألا تكون العبارات متساوية من حيث العدد في المجموعتين حتى لا تستخدم عملية الطرح في التعرف على الإجابة الأخيرة.

ويجب أن يوضح السؤال بأكمله، أي المجموعتين التي يتألف منهما. في نفس الصفحة، وأن يكون هناك تعليمات توضح للتلميذ طريقة الإجابة، ويستخدم هذا النوع في المجالات التالية:

النظريات وإثباتها ـ الأقطار والأنهار الرئيسية ـ الأحداث التاريخية الهامة وأزمتها ـ القطع الأدبية ومؤلفها وأساليبهم ـالكلمات الصعبة ومعانيهاـ المصطلحان الأجنبية ومقابلها باللغة العربية . . الخ.

مثال: اكتب أمام كل دولة رمز عملتها:

العراق	( )	أـ الدولار
الهند	( )	بـ الفرنك
روسيا	( )	جـ الروبل
لبنان	( )	دـ الإسترليني
أمريكا	( )	هـ ـ الليرة
		و – الدينار
		زـ الجنيه
		حـ الروبية

٤ـ أسئلة التكميل :

ويطلب فيه التلميذ أن يضع كلمة أو كلمات في المسافة الخالية من العبارة المعطاة. وهذا النوع من الأسئلة يسهل وضعه واستخدامه. إلا أنه لابد أن يراعي عند وضعه أن تكون هناك كلمة محددة أو جملة أو جزء من جملة هو الذي يملأ المسافة وليس غيره.

ويستخدم هذا النوع عادة في قياس حفظ المعلومات.

أمثلة : أكمل العبارات الآتية :

ـ الغدة التي تفرز الصفراء هي . . . . . .

ـ مؤلف كتاب الفتية الكبرى هو . . . . . .

وفي هذا النوع قد يصاغ المطلوب من التلميذ في صيغة سؤال قصير محدد الإجابة ويترك للتلميذ مكان خال للإجابة أمام كل سؤال، مثل :

ـ في أي جزء يمتص الطعام في القناة الهضمية؟

(. . . . .)

ـ ما اسم عاصمة الجمهورية العراقية؟

(. . . . .)

ـ إذا كان عقرب الساعة الصغير بين ٧، ٨ والعقرب الطويل على ٦ فما الزمن الذي تبينه الساعة؟ (. . . . .)

ـ كم متراً في ٧٠٠ سم؟

(. . . . .)

٥ـ أسئلة الترتيب : ويطلب فيها ترتيب مجموعة من الكلمات أو العبارات أو الأحداث وفقاً للحجم أو التتابع الزمني أو الأهمية أو أي أساس آخر، ويتحدد أساس الترتيب عادة في صدر السؤال.

مزايا وعيوب الاختبارات الموضوعية :

١ـ تزودنا هذه الاختبارات بعينة ممتازة وشاملة من المادة الدراسية لأننا نستطيع أن نضع فيها عدداً كبيراً من الأسئلة المنفصلة، وهي لا تفسح المجال لهؤلاء الذين يعتمدون على أسلوبهم لإقناع الممتحنين بأنهم يعرفون الموضوع وهم لا يعرفون في الواقع .

٢ـ الأسئلة موضوعية، ولهذا سيصححها الممتحنون المختلفون على نفس النحو، بل من الممكن على أي شخص غير فني يصححها مادام لديه الإجابات الصحيحة .

٣ـ لا تطلب من التلاميذ أن ينظموا أفكارهم، وتجنبهم عادة معالجة أي أسئلة تثير اختلافاً في الرأي . غير أنه أحياناً يطلب الممتحن في الاختبار الموضوعي من التلميذ أن يبرر وجهة النظر التي اختارها .

٤ـ يستطيع التلاميذ أن يخمنوا بعض الإجابات وأن يستدلوا على خطأ الإجابة أو صحتها من بعض الألفاظ الواردة في السؤال، أو من طريقة صياغته . فالتعبيرات القاطعة مثل : فحسب أو لا أحد، أو لا شيء، أو لا ظاهرة، لم يحدث قط، أو هذه علة ذلك، تدل التلميذ على أن السؤال خاطئ. أما الصياغة التي تعكس الحرص والحذر مثل : يحتمل، وقد، وينبغي، وبعض، وكثيراً، وعامة، فتغلب عليها الصحة .

٥ـ لا تسمح الاختبارات القصيرة الإجابة بقياس المادة المعقدة أو التي تحتاج إلى تفكير كثير وتأمل . هذا على الرغم من أنه من الممكن بذل الجهد وبشيء من الابتكار أن نضع أسئلة تقيس هذه النواحي .

٦ـ وضع الاختبارات القصيرة للإجابة يحتاج إلى مجهود كبير، فلابد من تكريس وقت طويل لاختبار الأسئلة ولصياغتها .

*****

المراجـع

أولاً: المراجع العربيـــــــة:

١- إبراهيم أحمد مسلم الحارثي (١٩٩٩)، **تعليم التفكير، كتاب الرواد، الكتاب (٢)**، ردمك: مدارس الرواد.

٢- إبراهيم عصمت مطاوع (١٩٩٥): التربية البيئية في الوطن العربي، القاهرة: دار الفكر العربي.

٣- إبراهيم محمد الشافعي، وراشد الكثيري، وسر الختم عثمان (١٩٩٥م): المنهج المدرسي من منظور جديد، الرياض، مكتبة الريان.

٤- أحمد النجدي وآخرون (٢٠٠٢): تدريس العلوم في العالم المعاصر، المدخل في تدريس العلوم، القاهرة: دار الفكر العربي.

٥- أحمد النجدي وآخرون (٢٠٠٣): طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم "**تدريس العلوم فى العالم المعاصر**"، القاهرة، دار الفكر العربي.

٦- أحمد النجدي، ومنى عبد الهادي سعودي، وعلي راشد (١٩٩٩)، **تدريس العلوم في العالم المعاصر: المدخل في تدريس العلوم، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب الرابع**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٧- أحمد النجدي، ومنى عبد الهادي سعودي، وعلي راشد (٢٠٠٥)، **اتجاهات حديثة في تعليم وتعلم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب (٣٣)**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٨- أحمد حسين القاني، وعلي أحمد الجمل(٢٠٠٣): **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

٩- أحمد عزت راجح (١٩٩٩)، **أصول علم النفس، ط١١**، القاهرة: دار المعارف.

١٠- إيمان أحمد خليل (١٩٩٦): الاكتشاف الموجه كطريقه لتكوين بعض المفاهيم العلمية عند أطفال الرياض، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١١- بام روبينز، وجان سكوت (٢٠٠٠): **الذكاء الوجداني**، ترجمة: صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

١٢- جابر عبد الحميد (١٩٨٩): سيكولوجية التعليم ونظريات التعلم، الكويت، دار الكتاب الحديث.

١٣- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨م) : التدريس والتعلم – الأسس النظرية – الاستراتيجيات والفاعلية، ط (١)، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٤- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩)، **علم النفس التربوي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٥- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩م) : استراتيجيات التدريس والتعلم، ط (١)، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٦- جابر عبد الحميد جابر(٢٠٠٣): **الذكاءات المتعددة والفهم**: تنمية وتعميق، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب ٢٨، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٧- جمال مثقال مصطفى (٢٠٠٣): **استراتيجيات التدريس**: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، سلسلة أصول التدريس، الكتاب ٤، القاهرة: عالم الكتب.

١٨- جمال مثقال مصطفى(٢٠٠٠): **أساسيات صعوبات التعلم**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

١٩- حسن حسين زيتون (١٩٨٢م) : دائرة التعلم، مجلة العلوم الحديثة، العدد الأول، مركز تطوير تدريس العلوم – جامعة عين شمس.

٢٠- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣)، **تعليم التفكير**: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، **سلسلة أصول التدريس، الكتاب (٥)**، القاهرة: عالم الكتب.

٢١- حسن حسين زيتون، وكمال عبد الحميد زيتون (١٩٩٢م) : البنائية: منظور أبستمولوجي وتربوي، الإسكندرية، منشأة المعارف.

٢٢- حسن حسين زيتون، وكمال عبد الحميد زيتون(٢٠٠٣): **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، القاهرة: عالم الكتب.

٢٣- حسن شحاتة (١٩٩٦): قراءات الأطفال، القاهرة، الدار المعرفية اللبنانية.

٢٤- حسين بشير محمود (٢٠٠٠): حول الكشف عن الموهوبين، المؤتمر القومي للموهوبين، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٩ أبريل.

٢٥- حمدي عبد العظيم ألبنا (١٩٩٦): انقرائية كتب العلوم وعلاقتها بالمستوى اللغوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد ٣٠.

٢٦- خليل الخليلي، وآخرون (١٩٩٦): تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار القلم للنشر، دبي.

٢٧- خليل يوسف الخليلي وآخرون (١٩٩٦): تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دبي، **الإمارات العربية المتحدة**، دار القلم للنشر والتوزيع.

٢٨- خليل يوسف الخليلي، وعبد اللطيف حسين حيدر، ومحمد جمال الدين يونس (١٩٩٦)، **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دبي**: دار القلم.

٢٩- خليل يوسف الخليلي، وعبد للطيف حسين حيدر، ومحمد جمال الدين يونس(١٩٩٦): **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

٣٠- رافع النصير الزغلول، وعماد عبد الرحيم الزغلول (٢٠٠٣)، **علم النفس المعرفي، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع**.

٣١- رزق حسن عبد النبي(٢٣): "**الاتجاهات الحديثة في مواصفات كتب العلوم**" دبي: دار القلم للنشر والتوزيع

٣٢- رشدي طعيمة (١٩٩٧): المدخل الاتصالي في تعليم اللغة، مسقط، سلطنة عمان. (١٩٩٨): الأسس العامة لمناهج اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٣- رشدي فآم منصور(١٩٩٧): "حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد ٧، العدد ١٦، ص ٥٧ـ٧٥.

٣٤- روبير بلانشي (٢٠٠٣)، التفكير الاستدلال، **ترجمة محمود اليعقوبي، القاهرة: دار الكتاب الحديث**.

٣٥- رونتري، ديريك (١٩٨٤م): تكنولوجيا التربية في تطوير المنهج، ترجمة: فتح الباب عبد الحليم سيد، المركز العربي للتقنيات التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة.

٣٦- ريتشارد رسون (١٩٩٧): أمة قارئة، ترجمة شوقي السيد، القاهرة، دار المعرفة.

٣٧- زينب محمود شقير(١٩٩٩): **سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين**: الخصائص، صعوبات التعلم، التأهيل، الدمج، القاهرة: دار النهضة.

٣٨- صفاء يوسف الأعسر (١٩٩٨)، التعليم من أجل التفكير، القاهرة: دار قباء.

٣٩- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠١): **الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٤٠- عادل محمد العدل (١٩٩٢): "فاعلية استخدام التعزيز الموجب في التغلب على صعوبات التعلم في مادة الكيمياء بالصف الثاني الإعدادي"، **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، العدد١٩.

٤١- فؤاد البهي السيد (١٩٧٨): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة: دار الفكر العربي.

٤٢- فؤاد سليمان فلادة (١٩٩٩): **طرائق التدريس وتربية الإنسان ط (٢)**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٤٣- فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٨): الموهبة والتفوق والإبداع، الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

٤٤- فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٥)، **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، ط ٢، عمان**: دار الفكر العربي.

٤٥- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٥)، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، **سلسلة علم النفس المعرفي، الكتاب (١)**، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر.

٤٦- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨): **صعوبات التعلم**: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة: دار النشر للجامعات.

٤٧- فتحي يونس (٢٠٠١): تحديات الأمة أو خطورة الجهل بالقراءة، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الرابع، القاهرة.

٤٨- كريمان بدر (٢٠٠٣): الأنشطة العلمية لطفل ما قبل المدرسة، القاهرة: عالم الكتب.

كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢)، **تدريس العلوم للفهم: رؤية بنائية**، القاهرة: عالم الكتب.

٤٩- كوثر حسين كوجك (٢٠٠١): **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

٥٠- مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠٣ب)، تعليم التفكير في عصر المعلومات: المداخل ـ المفاهيم ـ المفاتيح ـ النظريات ـ البرامج، القاهرة: دار الفكر العربي.

٥١- محمد أمين المفتى(٢٠٠٤)الذكاءات المتعددة: النظرية والتطبيق"، **المؤتمر العلمي السادس عشر(تكوين المعلم)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، المجلد١، ٢١ـ٢٢ يوليو، جامعة عين شمس.

٥٢- محمد حسن عبد الله(٢٠٠٦): **الذكاء بين الأحادية والتعدد**، القاهرة: أيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

٥٣- محمد رضا البغدادي (١٩٩٨)، الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: دار الفكر العربي.

٥٤- محمد رضا البغدادي (٢٠٠٣): تاريخ العلوم وفلسفة التربية العلمية، القاهرة: دار الفكر العربي.

٥٥- محمد رضا البغدادي (٢٠٠٣)، تاريخ العلوم وفلسفة التربية العلمية، القاهرة: دار الفكر العربي.

٥٦- محمد سيف الدين فهمي (٢٠٠٠): فلسفة رعاية الموهوبين، المؤتمر القومي للموهوبين، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٩ أبريل.

٥٧- محمد طه(٢٠٠٦): **الذكاء الإنساني(اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية)**، عالم المعرفة سلسلة كتب ثقافية شهرية، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٥٨- محمد عطية خميس (٢٠٠٣): عمليات تكنولوجيا التعليم، مكتبة دار الحكمة، القاهرة.

٥٩- محمد علي نصر، (٢٠٠٢): رؤية مستقبلية لتفعيل اكتشاف ورعاية الموهوبين بالمراحل التعليمية بمصر، **المؤتمر العلمي الخامس، تربية الموهوبين والمتفوقين، المدخل إلى عصر التميز والإبداع**، كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٤ـ١٥ ديسمبر.

٦٠- محمد محمود الحيلة (١٩٩٩م): التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

٦١- محمود عبد الحليم منسي(٢٠٠٣): **التعلم: المفهوم، النماذج، التطبيقات**، القاهره: مكتبة الأنجلو المصرية.

٦٢- مصباح الحاج عيسى (١٩٨٥م): التقنيات التربوية بين النظرية والتطبيق (الكتاب النظري)، مكتبة الفلاح، الكويت.

٦٣- نايفة قطامي (٢٠٠٢)، **تعليم التفكير للأطفال، عمان: دار الفكر العربي**.

٦٤- نبيل أحمد عبد الهادي (٢٠٠٤)، **نماذج تربوية تعليمية معاصرة، ط ٢، عمان**: دار وائل للنشر.

٦٥- نبيل عبد الفتاح حافظ(٢٠٠٦): **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، ط٣، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٦٦- هوارد جاردنر(٢٠٠٥): **الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين**، تعريب: عبد الحكم أحمد الخزامى، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

٦٧- وليد يوسف محمد، أشرف أحمد عبد العزيز (٢٠٠٥): تصميم المواقف التعليمية، دار الفكر، القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

68- Anderman, E., (1998): The middle school experience : effects on the math and science achievement of adolescents with ld," gournal of learning disabilities,vol . 31,no ,2 .

69- Armstrong, T., (1994); multiple intelligences in the classroom, Alexandria, av, association for supervision and curriculum development (ascd), "gournal of learning disabilities,vol . 31,no ,6. .

70- Baum, S. (2004): An Enrichment program for gifted learning disabled students, In twice exceptional and special populations of gifted, U.S.A., Corwin press.

71- Bayraktar,Sule(2002).A Meta-Analysis of Effectiveness of computer- Assisted Instruction in Science Education. Journal of Research on Technology in Education.V.34, N,2 ,pp.173-188.

72- Berger, I. (1997): The Demographics of Recycling and the Structure Of Environmental Behavior, New York: Oxford University press, Vol. 29, No.4.

73- Bergquist W.H(2000).The four culture of the academy .Insights and strategies for Improving Leadership in collegiate organization .jossy Bass publishers. San Francisco.

74- Bowen ,Craig W.(2000).A quantitative Literature Review of Cooperative Learning Effects on High school and college chemistry Achievement. Journal of chemical Education, Vol.77,N.1, Jun,pp.116-119.

75- Bragett, F. (1999): The Developmental Sportier, A Study Of Accelerated Development in Young Children, Australian Journal of Early Childhood, Vol. 9, No. 3.

76- Brier, N., (1994) : Psychologiacal adgustment and adults with sev learning difficulties;implications of the literature on child and adolescents with learning disabilities, Journal research and practice, Vol . 5,NO . 1.

77- Cavallo, A.M. (1996), Meaningful Learning, Reasoning

Ability and students' Understanding and problem solving of Topics in Genetics, Journal of Research in science Teaching, (6), pp.625 - 656.

78-Chmpagene ,Audrey B &Newell,Sigrin T.(1992).Directions for Research and Development: Alternative Methods of Assessing Scientific Literacy. Journal of Research in Science Teaching ,Vol.49, N.8 ,pp. 814-860.

79-Cohen, S & Winger, D. (1998): Children and the Environment Ecological Aworeness Among Pre-School Children, Environment and Behavior, Vol. 25, No.1.

80-Costa, A. L.(1991), Teacher behaviors that enable student thinking, In Costa, A. L., Developing minds: A resource book for teaching thinking, Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum Development.

81-Costa, A.L. & Lowery, L. F.(1998), Techniques for teaching thinking: the practitioners' Guide to Teaching Thinking Series, pacific Grove CA: Critical thinking press & Software.

82-Ely ,D.P(1987).Educational Technology Research: A status Report on Classroom Application, Educational Media International.V.24, N.2,pp.2-23.

83- Feldhusen, D. (1997): Teaching Creative Thinking, Elementary School Journal of Environmental Education, Vol.70, NO.20,.

84-Feldhusen, J. (1995): Gifted and Talented Children, Encyclopedia of Special Education, Journal of Environmental Education Vol.2, NO.5

85-Ferguson,P&Womack,S.T(1999).The Impact of subject Matter and Education Course Work on Teaching Performance. Journal of Teacher Education ,V.44,N,1,pp.56-65.

86-Ferrant, M.(1997): Exploring Oral Tradition Environmental Awareness and Peace Justice, Journal of Catholic, Library, world,Vol.63, No.34,

87-Gameel (1993): An investigation of read ability and extent to which the teacher's guide to well come to English, book one of

the first year prop in Egypt actually helps teachers of English MA faculty of education, Ain Shams University.

88-Goodnough , K. (2000) :"Exploring Multiple Intelligences Theory in the Context of Science Education ; An Action Research Approach, "ph.D,University of Toronto , Canada, Dissertation Abstracts International, Vol , 61, NO.6, p.2164,

89-Hewitt, P. (1999): Games in Instruction Leading to Environmentally Responsible Behavior , The Journal of Enr.Ed.,Vol.No.3.

90-Hoke (1999): Comparison of recreational reading book livel using the fry reading groph and flasch – Kincaid grade level M. A. research project.

91-Kaufman, D.;Patel, v.& Magder, S. (1996), "The explanatory role of spontaneously generated analogies in reasoning about physiological concepts", International Journal of Science Education, (18 (3). pp. 369 - 386.

92-Klate, G. R: Read ability, handbook of reading research edict, p. david personal Longman, newyork, London.

93-Klauer, K., J. (1996), fostering higher order reasoning skills :The case of inductive reasoning, pp. 131 - 156 in Teaching and learning thinking skills by Hamers, J.H.;vanluit, J.E. & CsApo, B.(1999), Lisse: Swets & Zeitlinger publisher.

94-Kulik,James ,A.(1993).Haw can chemists Use Educational Technology Effectively? Journal of chemical Education, V.60 N.1, Nov. pp,957-759.

95-Lawson, A. & Johnson M.(1998), what are the Relative Effects of Reasoning Ability and prior knowledge on Biology Achievement in Expository and Inquiry Classes?, Journal of Research in Science Teaching, 53 (1), pp. 89 - 103.

96-Lawson, A. (2005), What is the Role of induction and deduction in Reasoning and Scientific Inquiry?, Journal of Research in Science Teaching, 42 (6) pp. 716 - 740.

97-Leeming, F., et al., (1999): Effects of Participation in class Activities on Children's Environmental Attitudes and Knowledge, The Journal of Env. Ed.,Vol.28, No.2.

98- Lim , C. & WANG, K, (2001): ”Effects of project Activities based on Multiple Inelligences to Elememntary school children’s Science Achievement”, Journal of the korean Association for Research in Science Education , Vol. 1 Mar.

99- Moyesky, M. (1998): Creative Activities For Young Children, Duke University, Delmer Publishing Inc.

100- Niaz, M. (1996), Reasoning Strategies of Students in Solving chemistry problems as a function of developmental level, functional M-Capacity and disembeding ability, International Journal of science Education, 18(5), pp. 525 - 541.

101- Norman, O. (1997), Investigating the Nature of formal Reasoning in Chemistry: Testing Lawson's Multiple Hypothesis Theory, Journal of Research in Science Teaching, 34(10), pp. 1067 - 1081.

102- Orlich,D.Harder.R,Callahan,R &Gibson ,H(1998).Teaching Strategies:A guide to better in Stuction (5 th) Boston MA:Houghton Mifflin.

103- Ramzy, J. (1993): The Effects of Issue Investigation and Action Training on Eighth-Grade Students, Environmental Behavior, Journal of Environmental Education, Vol.24, No.3

104- Retting, M. (2005): "Using the Multiple Intelligences to Enhance Instruction for Young Children with Disabilities ", journal of Early Children Eduction , Vol . 32, NO. 4.

105- Rosser, R. (1994), Cognitive Development Psychological and Biological Perspectives, Massachusetts: Allyn & Bacon.

106- Sanders, P. A. (1999): ”"The Effects of Special Eeduction placement on the Multiple jntelligences profiles of students with Learning Disabilities ",M.A., california state University, United States.

107- Schecher (2001): An investigation of the cognitive process under line the melecagnitive of text.

108- Scruggs , T. E. (1998): ”Science Education for Studtionwith Disabilities :A REVIEW OF Recent Research “Studies in science Eduction , VOL.32.

109- The Astor Program for Gifted Children Prekindergarten

Through the Primary Grades, (1999), New York: Teacher College.

110- Thomas, E. S.: Margo ,A.n.:Frederick, J.B.&Heffrey , P . B (1993):"THE relative Effects of Textbook- Based and Inquiry-Oriented Approaches to science Learning in Special Education classroom ", The journal of Special Eduction , Vol .27 , No.1.

111- Tylor, M. R (1985) changing the meaning of experience empowering learning through the USe of concept maps, Diss, Abs, Vol. (36), No. (8), P. 2255.

112- Tytler, R. & Peterson, S. (2003), "Teaching Your Children's Science Education", Research in science Education, 33 (2), pp. 433 - 465.

113- Vass, E.;Schiller, D.& Nappi, A.(2002), " The Effects of Instructional Intervention on Improving proportional, probabilistic and correlational Reasoning skills among undergraduate Education Majors", Journal of Research in Science Teaching, 37(9), pp. 981 - 995.

114- Wilson, R. (1998): The Importance of Environmental Education at the Early Childhood Level Inter, Journal of Env.Ed. and Information, Vol. 12, No. 1, pp.15-24.

*****