

أدوار المعلم وعوائد التعليم

- ١ - مسئوليات المعلم في مجتمع الغد.
- ٢ - المعلم وتحرير طاقات الإنسان.
- ٣ - المعلم وتشكيل الوعي.
- ٤ - المعلم مدخلاً لإصلاح التعليم
- ٥ - نحو ترشيد جهود المعلمين.
- ٦ - معلم لذوى الاحتياجات الخاصة.

أولاً - مسؤوليات المعلم في مجتمع الغد

نوع التربية هو الذى يشكل نمط المجتمع، فالتربية تحطم وتجاوز نمط التخلف السائد في المجتمع لتشكله على هيئة الحياة المعاصرة، وهى المحافظة على المستوى الحضارى المنشود، حيث تكسب المتعلم خصائص بعينها في عصر العولمة، منها التفكير المنطلق، ومرونة التفكير، والحلول المتنوعة للمسألة الواحدة، والبحث عن بدائل، والانفتاح الفكرى، وقبول الآخر، والانفتاح على خبرات الآخرين، والأصالة عن طريق القيام باستجابات غير مألوفة، وبذلك يفهم المتعلم ما يحدث حوله ويدرك الدور المهم للإنسان في إطار أنسنة الإنسان.

وتتنوع عمليات تطوير التربية، فهناك تطوير يعتمد على المناهج الدراسية كمنظومة متكاملة، وتطوير نظم القبول، وتطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع الذى هى جزء منه، وتطوير إعداد المعلم وتدريبه، وتطوير التقويم كمدخل لتطوير التعليم. والتطوير يتطلب فلسفة واستراتيجية واضحة، بحيث يأتى متسقاً ومتناسقاً ومتكاملاً وحسب خطة زمنية مناسبة. غير أن تطوير تكوين المعلم يحتل مكانة واضحة، من حيث الدور المحورى الذى يقوم به على كافة الأصعدة التربوية، وباعتباره المنشط والميسر لمصادر المعرفة الحية المتفاعلة مع الطلاب على اختلاف بيئاتهم ومستوياتهم الخبرية، وباعتباره مصدراً مهماً للقيم والاتجاهات ومعايير السلوك والأخلاق الفاضلة. وتنطلق قضية التطوير المهني للمعلم والتنمية المهنية للمعلم وارتباطها باستراتيجية أساسية في التغيير التربوى من نموذج التطوير الشامل للمعلم وللمدرسة في ضوء إطار شامل يضم عناصر أساسية، منها: أهداف المعلم في عمله بمهنة التعليم، والثقافة التى تحدث فيها عملية التعليم،

وعلاقات العمل بين المعلمين داخل المدرسة وخارجها، والتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي حدثت محلياً وإقليمياً وعالمياً، ففرضت على المعلم أدواراً تحلى بها وأخرى تخلى عنها.

إن مسؤولية المعلم الأولى هي توجيه نشاط التعلم لدى الطلاب، إنه يساعدهم على التعلم، وهو القائد يتفاعل معهم على شكل أفراد وجماعات، يؤثر فيهم ويعدل سلوكهم في إطار مخطط مسبقاً بطرق فاعلة واعية من خلال سلوك التدريس، وهو يمنع تقويض البنى الثقافية والحضرية وثقافة السوق التي تخاطب الحواس والغرائز وتشل العقل والإرادة وتشيع التبعية والإحباط والخضوع لتوحش العولمة والأمركة.

والملفت للنظر في عالمنا العربى تدنى مستوى إنتاجية التعليم، وأن العائد التعليمى لا يتناسب مع حجم الإنفاق عليه، وضعف مستوى أداء المعلمين والتحدى المعاصر أمام المعلم فى عالمنا العربى هو البحث عن الكيفية التى يتلاءم بها فكر الناشئة مع متغيرات العصر فهماً ونقداً وتحليلاً ومشاركة فى إحداث التغيرات المستقبلية على نحو مرغوب فيه، والمعلم يواجه الحرص على تأكيد وإثراء الأداء التعليمى المرتبط بالذاتية الثقافية والهوية الحضارية المميزة لعالمنا العربى الإسلامى. والمعلم تواجهه الحيرة والتناقض فى الواقع العربى المعقد، فأمامه الماضى العريق والحاضر المتوتر، والمشاعر القومية والمشاعر الإسلامية، والولاءات القطرية والولاءات القومية، ولا تتطابق فيه حدود الجغرافيا مع حدود المشاعر، ولا حدود السياسة مع حدود الأمة، ولا تخضع فيه الأنماط الحياة لأنظمة تتسق مع القيم، وتستقيم فيه وفرة السكان مع ندرة الموارد، ولا وفرة الموارد مع ندرة السكان، ولا تتناسب فيه مقومات القوة الكامنة مع مؤشرات القدرة الظاهرة. إن هذه المفارقات تجعل علماء المستقبلات يرسون علامات استفهام حول مستقبل العالم العربى فى الألفية الثالثة. عالمنا العربى يطمح للحركة لكنه بطيء التحرك، يرنو إلى الانطلاق لكنه يكبل نفسه أو يسمح للآخرين بتكيله فيبدو وكأنه يدور حول نفسه. إنه وطن

تتحرق شعوبه إلى الوحدة وأنظمتها تركز الاستبداد. إن الأنظمة التعليمية في العالم العربي عاجزة عن مواكبة الانفجار المعرفي والثورة العلمية والتقنية كما في الدول المتقدمة، كما أن حصة الفرد العربي في الإنفاق على التعليم لا تزال متدنية. وعليه فنحن مطالبون بالتوجه نحو التعليم الإبداعي بتطوير الإنسان المبدع القادر على التعامل مع التقنية الحديثة لمواجهة متطلبات المستقبل، وهو ما يتطلب تغييرات جوهرية في النظم التعليمية والنهوض بالمناهج وتأهيل وتدريب الأطر التعليمية بما يتناسب ومطلوبات الألفية الثالثة.

- إن المعلم حتى يقوم بأدوار متعددة تناسب مجتمع الغد والنهوض به فإن عليه:
- تعريف الطلاب بمقومات الحياة العربية ومكوناتها، والإفادة من تاريخها وحضارتها مع تشجيع التنافس وحفز الهمم وتقدير التفوق والنبوغ وصقل المواهب ومساعدة ذوي الاحتياجات وتوفير سبيل تنمية قدراتهم ومهاراتهم.
- المحافظة على القيم والأخلاق العربية الإسلامية، والانتقاء منها بما يناسب روح العصر ورؤى المستقبل.
- توضيح المفاهيم وترشيح المعارف وتجديدها وتطبيق السلوك الديمقراطي في التعامل اليومي مع الطلاب باستخدام أساليب تدريس حديثة وتكنولوجيا متقدمة.
- تنمية الاتجاهات والوعي بقيمة العلم والعلماء، وتشجيع البحث عن المعرفة من مصادرها المتنوعة، وإكسابهم مهارات الحوار والتعلم الذاتي.
- تنشيط مجالس الآباء بمراحل التعليم المختلفة تحقيقا لمفاهيم الشراكة التربوية من أجل تفعيل أدوار المدرسة الحديثة كبيئة تعليمية ثرية.
- ممارسة البحث العلمي التربوي محل المشكلات التربوية والتعليمية التي تواجهه في عمله واكتساب مهارات إدارة الفصل وإدارة الوقت.

إن المعلم فى الألفية الثالثة عليه أن ينظر إلى ما يحيط به على أنه نقله من المحدود المراقب إلى اللامحدود وهو العالم أى الكرة الأرضية والفضاء الكونى، أى تقييم الشئ وتوسيع دائرته ليأخذ الصفة العالمية، وعليه أن يدرك أن طلابه يعيشون ضمن صيرورة العالم الواحد، والعالم محطة تفاعليه للإنسانية كلها، وهى نموذج للقريبة الصغيرة الكونية التى تربط بين الناس والأماكن مع إلغاء المسافات، وجعل المعارف دون قيود مع سهولة الحركة بين الدول على النطاق الكونى، وعلى المعلم ألا يحصر نفسه وأفكاره ومفاهيمه فى المستوى القومى والوطنى، بل يمتد إلى المجال الكونى كله، وعليه أن يأخذ بمفهوم المشاركة مشاركة الناس جميعا فى دراسة ظاهرة ما، حيث جعلتها تقنيات المعلومات والاتصال تعم الكرة الأرضية. وما يجب أن يلتفت إليه هو أننا أمة لها رسالة عالمية و خصوصية ثقافية وحضارية وطموحات نحو قيادة العالم وتوجيهه، ولا يجوز بنا أن نتجاهل كل ذلك لنشغل ببعض الإنجازات الصغيرة أو التطلعات المحدودة، وأن أى مواجهه صحيحة لآثار العولمة يجب أن تعتمد على التحول من الاهتمام بالشأن الخاص إلى الاهتمام بالشأن العام، ومن الإصلاح إلى الإصلاح، ومن الخطاب المحلى إلى الخطاب العالمى، إن أفضل وسيلة لحماية حدودنا الثقافية أن نبنى خطوطاً متقدمة فى ثقافة الآخرين نبلغ من خلالها رسالتنا، ونضفى على أنفسنا مسحة التألق واللياقة الحضارية، وأن على مثقفينا أن يوضحوا للناس ما عليهم أن يفعلوه فى هذا السبيل، فذاك هو جوهر الريادة الاجتماعية وهو استحقاقها.

إن مفاهيم المعلم يجب أن تتغير ليعرف أن العولمة هى صورة معاصرة لعملية التمدد الجغرافى السياسى والاقتصادى الذى مارسته دول أوروبا، وأن العولمة ثوب جديد تشكل المصالح الاقتصادية، ويحمل قيما تدعم انتشار تلك المصالح وترسيخها، إنها الاستعمار بلا هيمنة سياسية مباشرة، أو مخالب عسكرية واضحة، إنها البحث عن الأسواق والسعى للتسويق مطلباً إنسانياً قديماً حديثاً مشروعاً، وما يحدث يؤدى إلى منافسة غير متكافئة وربما غير شريفة، ويؤدى إلى إضعاف كل ما قد

يقف في طريقه من قيم وممارسات اقتصادية أو ثقافية. ومع ذلك فإن ما نخلص إليه أيضا وبالقدر نفسه هو أن الجماهير العربية لا تزال أكثر صحواً والنخبة المثقفة أكثر تحرراً وصقلاً وفهماً لقواعد اللعبة الدولية، ونخلص أيضاً إلى أنه على الرغم من هذه الصحوّة فإن ثمة عوامل تفكك تظهر في دول العالم الثالث ومنها العالم العربي، حيث ظهرت نخب محلية مستوعبة تماماً في المنظومة القيمية والمعرفية والاستهلاكية الغربية يمكنه أن يتعاون معها ويحبذها، وهي نخب يمكن أن تحقق له من خلال السلام والاستسلام ما فشل في تحقيقه من خلال ترسانة الأسلحة الحديثة، لذلك قررت الهيمنة الأمريكية المتوحشة أن تلجأ إلى الالتفاف بدلاً من المواجهة مستخدماً ديباجات العدل والسلام والديمقراطية.

إن التحديات التي تواجه المعلم في عصر العولمة والتي تؤثر على مهنة التعليم وعلى كفاءة المعلم أهمها: الثورة العلمية والتكنولوجية والتقدم العلمي المذهل، وثورة الديمقراطية والتعاون والوفاق الدولي، وكذلك الاعتماد الاقتصادي المتبادل، وتحدي المنافسة العالمية والاحتكارات الدولية. وعليه فنحن في حاجة إلى معلم جديد له مواصفات محدودة وقدرات ومهارات خاصة بدءاً من اختبارات القبول بكليات إعداد المعلمين، وقدرة مراجعتها للتأكد من صلاحية المقبولين لممارسة مهنة التدريس، مروراً بنظم إعداده التي تحتاج انفتاحاً على التجارب العالمية، وتنوعاً في القدرات والخبرات والمهارات التي يزود بها خلال دراسته، وتزويده بمهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر. وفي تكوين المعلم يجب أن يتدرب على التعامل مع الفصول ذات الكثافة العالية، والمشاركة في تطوير التعليم والقيام بالبحث التربوي لحل المشكلات التي تواجهه، وكيفية إدارة الفصل وإدارة الوقت لاستغلال وقت الحصة وتشكيل مناخ تعليمي ملائم، وتوظيف أجهزة التقنيات الحديثة في العملية التعليمية وكيفية إنجاز الأعباء الإدارية إضافة إلى عبء التدريس، وإقامة علاقات ناجحة مع أولياء الأمور. ولعل كل ذلك يسهم بصورة فاعلة في تغيير وتطوير المجتمع المحلي باعتبار أن المدرسة مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لخدمته والمعلم

قوامها بصفته قائدا وميسرا ورائدا لمسيرة التعليم والتعلم، ومواجهها لميول واستعدادات الطلاب، ومربيا يسهم في تنشئة الأجيال المتعاقبة، ومشاركا في حل مشكلات مجتمعه ونشر الوعي والتنوير الاجتماعي.

وإجمالاً فإن مجموع هذه الأدوار في علاقتها بالطلاب تحدد أدوار المعلم في تشكيل الفكر وتنمية القيم وتعديل السلوك وتكوين إدارة العمل. وكلها يفرض على المعلم التحلي برؤى واضحة بمعالم النظرية التربوية في المجتمع العربي مراعي مكانه القيم الدينية والأخلاقية ضمن عناصر النسق الثقافي ومتطلبات التنمية العربية والمكانة الإقليمية والعالمية لموقع العالم العربي جغرافياً ومادياً، ومن حيث الإمكانات والموارد والقدرات والتسلح بالمهارات والقيم والاتجاهات من أجل صناعة نمو أكثر إشراقاً لأمتنا العربية.

إن الكفايات التدريسية اللازمة للمعلم العصري يجب أن تشارك في إعدادها وزارة التربية والتعليم، والجامعة، ومراكز تدريب المعلمين، بجانب مركز ينشأ لتحديد المعايير القومية في التربية. وهذه المشاركة الفاعلة بين المؤسسات المعنية بتشكيل المعلم العصري تحقق التوافق بين وجهات نظر العاملين في مجال التدريس وأساتذة الجامعات من حيث تحديد معايير الكفايات اللازمة للأداء الفعال في التدريس. وتنقسم هذه الكفايات إلى أربعة أنواع هي: المعرفة والفهم العميق لمادة التخصص، والتخطيط والتدريس وإدارة الفصل، والمتابعة والتقويم وكتابة التقارير والمحاسبة، ثم متطلبات مهنية ويمكن تفصيل ذلك كما يلي:

١- الكفايات المعرفية في التخصص الأكاديمي، وتشمل:

- معرفة واستيعاب المفاهيم والمهارات الخاصة بمادة التخصص في مستوى يسمح بتدريسها في ثقة ودقة.
- فهم محتوى المادة الدراسية التي تقدم للطلاب في المنهج القومي بالمدارس.
- التصدي للأسئلة التي يطرحها الطلاب والتي تتصل بمادة التخصص.

- الوعى بالدراسات والبحوث المتصلة بمادة التخصص، وكيفية الإفادة منها في تحسين العملية التعليمية.
- معرفة الأخطاء الشائعة للطلاب في مجال التخصص.
- تفهم كيفية تأثر تعلم الطلاب لمادة التخصص بنموهم الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى.
- معرفة تامة وفهم لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال فى ميدان التخصص الأكاديمى.

٢. كفايات التخطيط:

- تحديد الأهداف التعليمية والمحتوى الملائم للمادة وتبسيطها للمتعلم.
- تحديد المهام التعليمية لجميع الطلاب وللعمل الفردى والجماعى من حيث التعينات التى تخاطب اهتمامات المتعلم.
- التنبؤ بالتوقعات الملائمة لتحصيل المتعلم والدافعية وأداء العلم.
- تحديد الأهداف التعليمية للطلاب التى تعتمد على التحصيل السابق والتأكد من معرفة الطلاب لما يفعلون.
- التعرف على الطلاب الذين لهم احتياجات تعليمية خاصة وصعوبات تعلم وكذلك معرفة المتفوقين، ومن لا يتحدثون بطلاقة مستخدمين اللغة الأم، وكيفية الحصول على المساعدة اللازمة لهؤلاء الطلاب.
- بناء خطوات الدرس وتتابع الدروس على المدى القصير والمدى الطويل والذى يزيد من معدل السرعة فى الأداء ودافعية وتحدى الطلاب.
- الاستفادة من المعلومات المتوافرة من عملية تقويم تحصيل الطلاب فى التدريس والتخطيط للدروس المستقبلية وتتابع هذه الدروس.

- التخطيط بهدف نمو الطلاب الشخصي النفسى والأخلاقى والاجتماعى والثقافى.

- تغطية المقرر وبرامج المنهج القومى حسب خطة موضوعة.

٢- كفايات التدريس وإدارة الفصل:

- القدرة على التدريس الجماعى وفى مجموعات والتدريس الفردى داخل الفصل وتحقيق الأهداف المعلنة باستغلال وقت الحصة جيدا
- المتابعة والتدخل للتأكد من حدوث التعلم السليم.
- خلق مناخ مناسب للعمل والمحافظة عليه.
- تحديد توقعات عليا لتوقعات سلوك المتعلم والحفاظ على مستوى النظام الملائم من خلال الحفاظ على تعليم فعال وعلاقات إيجابية منتجة.
- خلق مناخ تدريس آمن يدعم التعليم حيث يشعر المتعلم بالأمان والثقة
- استخدام طرق تدريس تدعم الطلاب وتجعل كل الطلاب منشغلين بالتعلم.
- حفز حب الاستطلاع العقلى وخلق الحماسة لموضوع التعلم وتنمية وحفظ دافعية المتعلم وقت التدريس.
- استخدام طريقة التدريس المناسبة لطبيعة كل جزء من أجزاء المادة العلمية وطبيعة الأهداف ومستويات الطلاب.
- الحفاظ على بنية المعلومات عن طريق وضع تخطيط جيد للمحتوى والأهداف وتوضيح نقاط الانتقال والنقاط الأساسية فى تقدم الدرس
- تقديم واضح للمحتوى يدور حول الأفكار الرئيسة، وباستخدام مفردات لغوية محدودة وملائمة وأمثلة للتوضيح.
- استخدام تعليمات واضحة وعروض واضحة وشرح بمعدل سرعة ملائم لمستويات متنوعة من المتعلمين.

- استخدام الأسئلة بفاعلية لتعادل سرعة التقديم واتجاهات الدروس والتأكد من مشاركة الطلاب كل الطلاب.
- الاهتمام بأخطاء المتعلم وإدراك الطلاب الخاطئ ومعالجة ذلك.
- الاستماع الجيد للطلاب وتحليل استجاباتهم وتقديم التغذية الراجعة الملائمة التي تساعد على تحقيق التعلم.
- الاختبار الجيد الاختبار الجيد والاستخدام الجيد للكتب الدراسية المقررة ومصادر التعلم الأخرى والتي تساعد على تحقيق أهداف التعلم.
- توفير الفرص التي تساعد المتعلم على تدعيم معرفته من خلال العمل في الفصل، وكذلك تحديد الواجبات المدرسية التي تدعم التعلم.
- استغلال الفرص لتحسين المهارات الأساسية واستخدام الكمبيوتر ومهارات الدراسة التي يحتاج إليها الطلاب في التعلم الفعال.
- استغلال الفرص الملائمة للمساهمة في النمو الشامل، ويتضمن هذا النمو الشخصي والأخلاقي والاجتماعي والثقافي للطلاب.
- تحديد توقعات عملية للطلاب بغض النظر عن الفروق الفردية والتي تشمل: الجنس والخلفية الثقافية واللغوية.
- توفير الفرص المتنوعة لتنمية فهم الطلاب بربط تعلمهم باحتياجات العمل.

٤. المتابعة والتقييم وتسجيل وكتابة التقارير:

- تقويم مدى تحقق الأهداف التعليمية واستخدام هذه في تقديم تغذية راجعة لتحسين أوجه التعلم المحددة.
- متابعة التعيينات للطلاب، وتقديم التغذية الراجعة الملائمة سواء شفوية أو كتابية وتحديد أهداف واضحة لتقويم الطلاب.

- تقويم تقدم الطلاب بطريقة نظامية تشمل الملاحظة الدقيقة بهدف: التأكد من أن الطلاب قد استطاعوا فهم العلم والانتهاه منه، ومتابعه نقاط القوة ونقاط الضعف واستخدام المعلومات كوسيلة للتدخل المنظم فى العملية التعليمية للطلاب، والتخطيط الجيد، والتأكد من تحقيق الطلاب للنمو الملحوظ فى اكتسابهم للمعرفة والمهارات وفهمهم للمادة العلمية.
- الإلمام بالتقويم وتسجيل المتطلبات ومعرفة كتابة التقارير عن تقويم الطلاب بواسطة أولياء الأمور.
- فهم متطلبات خاصة بالمتعلمين لكل مستوى طلابى وفى نهاية كل مرحلة أساسية.
- فهم ومعرفة كيفية استخدام متطلبات التقويم لمواصفات الطلاب فى كل مرحلة سنية.
- إدراك مستوى تحصيل الطلاب وتقدمهم بالنسبة للأهداف التى يمكن تحقيقها وذلك بمساعدة المدرس الجيد.
- فهم ومعرفة كيفية استخدام البيانات على المستوى القومى والمحلى والمدرسى وذلك يتضمن استخدام بيانات الاختبارات القومية كى يحدد أهدافا واضحة لتحصيل الطلاب.
- استخدام وسائل ملائمة ومتنوعة للتقويم ولأغراض مختلفة وذلك للإعداد للاختبارات القومية المقننة.

٥- متطلبات مهنية أخرى:

- التمكن من المعرفة الخاصة بقواعد العمل وفهمها من حيث:
- واجبات المعلم وأدواره المهنية والتى يجب أن تعلن على المعلمين فى وثيقة.
- وعى المعلم بمسئوليته القانونية الواجبات والحقوق.
- توافر علاقات حميمة فاعلة بين أعضاء هيئات التدريس.

- المدرس أسوة ونموذج ومثال جيد للطلاب أثناء تقديم الدرس والسلوك الشخصي والمهني.
- التأكد من أن الطلاب قد منحوا الفرصة لتحقيق كل إمكانياتهم وحققوا كل التوقعات المحددة.
- تحمل مسئولية نموه كمعلم مهنيًا ومتابعة البحوث في مجال التربية وفي ميدان التخصص.
- تحمل المسئولية بالنسبة لسياسة الدرس والممارسات الخاصة بالحفاظ على الأمان الشخصي.
- إدراك أن التعلم يمكن أن يحدث داخل المدرسة وخارجها ثم إدراك أهمية التواصل مع أولياء الأمور، وكذلك من الجهات التي تتعهد تربية الطلاب.
- الوعي بدور الإدارة الديمقراطية للمدرسة العصرية وأهمية المشاركة المجتمعية.

إن ما يستحق العناية في كليات التربية هو الإشراف على التربية العملية، حيث يجب أن يتقاسم الإشراف على الطلاب المعلمين أثناء التدريب الطلابي أعضاء هيئات التدريس بالجامعة والمعلمون ذوو الكفاءة والخبرة في المدارس. وينقسم الإشراف كما يلي:

١- المشرف الداخلي:

وترشحه إدارة المدرسة للقيام بوظيفة الإشراف والتقويم على الطلاب المعلمين وغالبًا ما توكل المهمة إلى المدرس الأول في مادة التخصص. وأهم مسئوليات المشرف الداخلي ما يلي:

- التقويم المهني لأداء الطلاب المعلمين.
- تنفيذ مراحل تطور الخبرات التدريسية للطلاب المعلم من مرحلة المشاهدة إلى مرحلة التدريس الفعلي للفصل كمجموعة.

- تزويد الطلاب المعلمين بالتأيد اللازم.
- مناقشة تقدم الطلاب المعلمين مع المشرف المتخصص من الجامعة أثناء الزيارات المدرسية.
- يمارس دور الناقد الصديق للطلاب المعلم.
- يشجع ويناقش تقدم النمو المهني للطلاب المعلم أثناء وجوده بالمدرسة.

٢- المشرف الإداري:

- وهو أيضا من المعلمين أو مدير المدرسة، وله مهام محددة هي:
- الاتفاق مع المشرف العام على أكثر البرامج المدرسية ملائمة للتدريب وطرق تقويم الطلاب من حيث الأداء، وكذلك الجوانب العامة للخبرات والرعاية التي يحتاج إليها الطالب المعلم.
- تحديد القضايا المدرسية التي يجب تدرسها للطلاب المعلمين مع توفير التأيد أثناء إعطاء هذه الخبرات.
- تعريفهم بسياسة المدرسة و تشجيعهم على المشاركة في الأنشطة المدرسية

٣- المشرف المتخصص: وهو من الجامعة ويسعى إلى تحقيق ما يلي:

- توفير التأيد والرعاية والنصح في نطاق مادة التخصص.
- مناقشة تقدم الطالب المعلم مع المشرف الداخلي في المدرسة
- إعطاء النصح والتعاطف مع مشكلات الطلاب المعلمين، والاتفاق مع المشرف الداخلي حول الصعوبات التي تقابل المتدرب.
- ملاحظة أداء الطالب المعلم في الفصل وتوجيهه.

٤- المشرف العام: وهو من الجامعة أيضا ومهامه هي:

- زيارة المشرف الإداري لمناقشة وضع كل طالب في التربية العملية داخل المدرسة.

- توصيل القضايا والاهتمامات الخاصة بالطالب المعلم إلى المشرف المتخصص.

- إطلاع المشرف الداخلي بمصاعب ومشكلات طلاب التربية العملية ومقابلة الطلاب المعلمين أثناء الزيارات المدرسية لمناقشتهم.

- إن الهدف الأساسي من التدريب العملي هو اكتساب الطالب المعلم مهارات التدريس في مادة تخصصه، ثم إكسابه بعد ذلك المهارات التي يتطلبها للمشاركة في الأعمال الإدارية المدرسية، والقيام بواجباته في المدرسة مثل حضور الاجتماعات ومجالس الآباء ومجالس الأقسام والمشاركة في الأنشطة الطلابية وأنشطة المدرسة لخدمة البيئة المحلية المحيطة.

إن الكشف عن معتقدات المعلمين حول مسارات تفكير الطلاب وقدراتهم حول حل المسائل والاستدلال والتواصل وممارستهم لهذه العمليات، وفحص العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم الفعلية في التدريس داخل قاعات الدراسة أمور مهمة تستوجب الدرس والفحص والكشف بغية الارتفاع بعوائد العملية التعليمية. وهذه الأمور تتطلب بناء واستخدام أدوات موضوعية لجمع المعلومات من مقاييس لمعتقدات المعلمين حول حل المسائل والاستدلال والتواصل ومدى تطبيق هؤلاء المعلمين لهذه العمليات في قاعات الدرس ونتائجها في تحصيل الطلاب بالإضافة إلى بناء واستخدام الاستبانات المقننة وكذلك المقابلات الفردية المنظمة في إطار التوجهات التربوية الحديثة للتدريس والتي تراعى بنية المادة الدراسية وثقافة المجتمع.

إنه لم يعد مقبولا أن يحفظ الطلاب في عمليات التعليم والتعلم ثم يطبقون ما حفظوه دون فهم أو نقد، فالتعليم الجيد غايته نقد المعرفة وليس نقل المعرفة، وما هو مطروح على الشارع التربوي هو الفهم من خلال حل المسائل والاستدلال والتواصل، لأن التعليم الهادف ذا المعنى لا يأتي إلا من خلال بناء المعرفة المنبثقة

عن المعاشة والخبرة التى يتفاعل فيها الطالب مع بيئة التعلم، وتتم عملية البناء هذه عندما يعمل الطلاب بنشاط فى حل المسائل التى تتحدى تفكيرهم وتراعى خبراتهم السابقة.

إن عمليات حل المسائل والاستدلال والتواصل هى ما يطلق عليه الاستقصاء وذلك هو مركز الاهتمام فى كل ما يخص أنشطة التعليم والتعلم بل وبناء المعايير الحديثة فى العملية التعليمية إذا أضفنا إليها مهارات التمثيل والترابطات، حيث إشغال عقول الطلاب بمهمات تعليمية تناسب خبراتهم وتتحدى تفكيرهم وتفعّل أدوارهم فى العملية التعليمية والتعلمية وتزودهم بالقدرة على الاستكشاف ووضع الفروض والاستدلال المنطقى، والقدرة على حل المسائل غير التقليدية والدقة فى التواصل والربط بين الأفكار داخل المادة الدراسية وبين المادة الدراسية وغيرها من المواد الدراسية الأخرى.

إن الأدوار المنوطة بالمعلمين والأدوار المنوطة بالمتعلمين قد تغيرت حيث أصبح الطلاب مسئولين عن اتخاذ قرارات متعددة كانت تعدّ مسبقاً من مسئوليات المعلم والكتاب المقرر الذى أصبح هو الآخر ليس المصدر الوحيد للتعلم بل هو أحد مصادر التعلم المدرسى.

أصبح الطلاب مسئولين عن اختيار طريقة الحل المناسبة، ووضع الفروض والافتراضات، وتحديد مدى معقولية الحل من خلال القدرة على التقدير، ومن مسئوليات الطلاب أيضاً أن يرسموا مسارات تفكيرهم لحل المسألة وأن يشرحوا طرق حلهم أمام زملائهم، وأن يدافع كل منهم عن مساره فى الحل ويحاول إقناع الآخرين بها بالبرهنة والتدليل، أما المعلم فهو ميسر وموجه عليه أن يكتفى باختيار المسائل والخبرات والأنشطة التى تناسب طلابه والتى تتحدى قدراتهم التفكيرية وتستثير قواهم العقلية العليا، وتدفعهم إلى النشاط والبحث والرغبة فى الاشتباك فى المسألة ووضع الحل المناسب لها، وعلى المعلم أيضاً أن يوفر البيئة التعليمية الثرية

والظروف الملائمة لضمان انشغال التلاميذ واستغراقهم في التعلم بالإرشاد والتوجيه وزيادة دوافع التعلم والتسامح والحرية والمسئولية وبهجة التعلم لأن حل المسائل والمشكلات يتضمن تنمية مهارات وقدرات الاستدلال والتواصل واختيار الطالب للاستراتيجية الملائمة لحل المشكلات أو المسألة، والقيام بخطوات منطقية مخططة تقود الى حل مقبول ومعقول، كما أن عملية المراجعة والتفكير في الحل يرافقها التواصل ليتتجا معا روابط وعلاقات. والطلاب تنمو لديهم مهارات التواصل العليا عندما يتم تشجيعهم على تقديم وصف واضح ودقيق لعملهم وفروضهم واستراتيجياتهم في حل المسألة أو المشكلة لأن ذلك يتطلب عمليات عقلية في التواصل هادفة ومخططة ومقنعة.

إن هذه نظرة بنائية منظومية في عملية التعلم تتطلب من المعلم أن يوفر بيئة تعليمية تحفز الطلاب على الاستكشاف وطرح الأسئلة واستخدام الأدلة والبراهين والتواصل بدقة ووضوح وهو عكس ما كان سائدا في المعتقدات السابقة من أن الطلاب لا يستطيعون حل المسائل والمشكلات غير التقليدية دون السير في خطوات محددة يرسمها لهم المعلم مسبقا، حيث أظهرت البحوث الحديثة أن الطلاب قادرون على التعامل مع مواقف معقدة وحل مسائل غير مألوفة دون تدخل مباشر من المعلم وهناك ثلاث طرق لحل المسألة داخل قاعات الدراسة هي: التدريس من أجل حل المسألة، والتدريس حول حل المسألة، والتدريس عبر حل المسألة. في التدريس من أجل حل المسألة يتم تدريس المفاهيم والمهارات وتقديم المعلومات لاستخدامها فيما بعد في حل المسألة. وفي التدريس حول حل المسألة يتم تدريس الاستراتيجيات اللازمة لحل المسائل مع التركيز على خطوات حل المسائل من حيث فهم المسألة والتخطيط للحل وتنفيذ الحل ثم التحقق من صحة الحل. أما في التدريس عبر حل المسألة فيتم تدريس المحتوى والمادة التعليمية من خلال حل مسائل تتدرج منطقيا من المحسوس إلى المجرد أو من البسيط إلى المركب أو من القريب إلى البعيد أو من الجزء إلى الكل.

إن السؤال المهم هنا هو: ما مدى تقبل المعلمين لهذه الأفكار التي أثمرت عنها البحوث الحديثة؟ وهل هم على استعداد لاستخدامها والعمل في إطارها؟ وهل المعلمون في مدارسنا كما تشير المشاهدات اليومية يعملون على تنمية مهارات حل المسائل والمشكلات وتنمية الاستدلال والتواصل لدى طلابهم؟ الإجابة تشير إلى أن المعلمين في أغلب الأحيان لم يوفقوا إلى ذلك ولم يغيروا الأنشطة والعمليات والممارسات التقليدية التي ألفوها وعرفوها ونفذوها منذ وقت ليس بالقصير. وتشير الدراسات التي أجريت لاستكشاف معتقدات المعلمين حول التدريس للمسائل والمشكلات وممارساتهم لها إلا أنهم كانوا ولا يزالون أقرب إلى أساليب تقديم الحلول مباشرة إلى الطلاب ومطالبتهم بنقلها وحفظها. وتلك هي ممارسات تقليدية. وأظهرت نتائج البحوث الحديثة أنهم لا يوافقون على إعطاء الطلاب فرصة لاستخدام استراتيجياتهم الخاصة في التوصل إلى حل مناسب وأن المعلمين يستخدمون طرقاً تقليدية تلقينية في تدريسهم لحل المشكلات والمسائل وأنهم لا يطبقون استراتيجيات حديثة والاكتفاء بتقديم مساعدة الطلاب وتوجيههم إذا طلبوا ذلك، وإعطاء المسألة ما تستحقه من وقت، وتشجيع الطلاب على طرح حل آخر مغاير، أو مداولا لهم معا في شكل مجموعات صغيرة بحثاً عن الحل المناسب. إن المعلمين يعتقدون أن استراتيجياتهم وأنشطة حل المسائل أمور لا طائل من ورائها، وأنها مستهلكة للوقت وللجهد حتى وأن أكد لهم الموجهون التربويون أهميتها وطالبوهم بالتركيز عليها عند القيام بالتدريس. وإنهم يرفضون تغيير معتقداتهم في أن تدريس حل المسألة والمشكلة أمر معقد وصعب، ولذلك بات على المهتمين بتغيير معتقدات المعلمين أن يدرّبوا المعلمين قدامى ومحدثين في دورات متتابعة على أنشطة حديثة وأن يتابعوهم في مدارسهم وأن يتعرفوا عوائد تدريسهم. إن تدريس المسائل والمشكلات يتطلب من المعلم:

- توظيف أساليب الطلاب المختلفة في حل المسائل بشكل فاعل في عملية التدريس، ويقرر متى يتدخل في عمل الطلاب وماذا يقترح عليهم

للمساعدة دون تقديم حل للمسألة، ويمارس حل المسائل مع تلاميذه دون معرفة مسبقة بطرق الحل.

- تتوافر للمعلمين الخبرة الكافية لفهم الأساليب المختلفة التي قد يتبعها الطلاب في حل المسائل، وتقييم فاعلية هذه الأساليب وملاءمتها، وذلك لأن تدريس حل المسائل والمشكلات صعب على المعلمين علمياً وتربوياً وشخصياً. إن معظمهم يعاني من ضعف في الخلفية الأكاديمية مما يدفعهم إلى تجنب هذه المواقف ومن الناحية التربوية فإن حل المسألة يتطلب أن يقرر المعلمون بجذر مستوى صعوبة المسألة التي يطرحونها على الطلاب وعليهم التدخل في الوقت المناسب في عمل الطالب وتقديم المساعدة المناسبة دون الإخلال بمسئولية الطالب في حل المسألة.

ومن الناحية الشخصية فإن تدريس حل المسألة قد يضع المعلم أحياناً في مواقف محرجة، حيث لا يتوصل إلى الحل، وهو وضع لا يروق كثيراً من المعلمين. إن المعلم الواعى الذى يمتلك ثقة عالية فى نفسه هو المستعد لخوض مثل هذه التجربة، وهو ما يسمى المعتقدات بفاعلية الذات. إن ما يؤثر فى معتقدات المعلم، وبالتالي فى ممارساته ثلاثة أمور: منظومة المعتقدات حول المادة الدراسية التى تخصص فيها من حيث تعليمها وتعلمها، والسياق الاجتماعى للموقف التدريس، ومستوى التفكير لدى المعلم. غير أن المهم هو أن أسلوب المعلم فى التدريس يعتمد على منظومة معتقداته حول ما يدرسه وكيف يدرسه، والنماذج الذهنية التى كونها أثناء السنوات التى قضاها فى التدريس. إنه لا يمكن إصلاح التدريس ما لم يتم تغيير معتقدات المعلمين حول ما يقوم بتدريسه وكيف يدرسه ويقومونه، بل حول الاستراتيجيات التى يستخدمها الطلاب فى أثناء تعلمهم، وحول أدوار المعلم الحديث. إن علينا أن نكشف معتقدات المعلمين وكيفية ارتباط هذه المعتقدات بممارسات التدريس، بل والتخلى عن مفاهيم خاطئة تتمثل فى أن الطلاب المتفوقين

فقط هم القادرون على القيام بعمليات التفكير العليا وأنهم يمتلكون استراتيجيات للحل ، إن الطلاب متدنو التحصيل يحفظون دون تركيز على العمليات العقلية. علينا أن نؤكد على أنشطة التعليم المتمركز حول المتعلم من أجل استثمار قدرات وطاقات المتعلمين، وتحقيق عوائد تعليمية أفضل من خلال معتقدات مهنية تربوية ونفسية حديثة يتبناها معلمو المستقبل.

ثانياً - المعلم وتحرير طاقات الإنسان

إن مجتمع الغد ينهض به إنسان الألفية الثالثة الذى يعتبر التعليم والتدريب ضرورة حياة وتقدم لصناعة أجيال قادرة على مواجهة تحديات المستقبل، تمتلك استقلالية الفكر والرأى، وتتسلح بالمهارات والقدرات والأخلاق، والعلم والفكر المستنير والمعرفة الصحيحة التى تطلق قدرات الابتكار وتنمى روح المبادرة والإبداع. إن المستقبل صناعة تربوية، ومستقبلنا يعتمد على نوع التعليم الذى يقدم إلى أطفالنا وشبابنا وعلى وعى وقدرة النظام التعليمى بالمتغيرات الداخلية والخارجية فى يومنا وغدنا كى يشكل هؤلاء الأبناء. إن مجتمعنا العربى لابد أن ينهض على فكرة إعادة النظر فى مفهوم التعليم ليتخطى أسوار المؤسسة التعليمية، وحيث يصبح بكافة هيئاته ومؤسساته بيئات التعليم، وهذا يستوجب تحرير المتعلم من قيود الزمان والمكان ليصبح التعليم كتاباً مفتوحاً، ومواقف حياة ثرية للتعليم والتعلم.

إن مفاهيم التعليم الجديدة لصناعة مستقبل الوطن وتحديثه تقوم على معطيات تكنولوجيا المعلومات والتقنيات التعليمية الحديثة والمتطورة فى إحداث تغيرات نوعية على مجمل البيئة التعليمية للأخذ بنمط جديد فيه تعدد الوسائط التعليمية وتزامنها وتغيير أساليب التعليم والتعلم وتعدددها بما يفضى إلى إثراء بيئة التعليم، وزيادة قابلية المتعلمين ودوافعه للتعلم وتنشيط دور المتعلم فى عمليات التعليم من خلال تفاعله الحى والواعى مع مصادر التعلم المتنوعة، والمشاركة الإيجابية مع الوسائط والطرائق فى عملية التعلم.

ومفاهيم التعليم الحديثة تقوم على تكامل المعرفة، ذلك التكامل الذى يحدث بين حقول المعرفة المختلفة، مما يعنى أن التعامل مع أى مشكلة يستدعى معرفة متصلة من حقول زالت من داخلها الحواجز الاصطناعية بين فروعها، وهذا يؤثر بدوره على مضمون العملية التعليمية، بل وشكلها التى تواكب نمط هذا التفكير العلمى المتكامل.

ومن مفاهيم التعليم الحديثة تنمية عمليات التفكير، والقدرة على الإنتاج المعرفى، والتى ينبغى أن تكون هى المخرجات ناهيك عن التعلم الذاتى، والتعامل مع المصادر المتعددة للمعرفة الحديثة.

ومن تلك المفاهيم التوزيع العادل للمعرفة على كل أبناء الأمة فى جميع الشرائح والفئات الاجتماعية لنصل بالجميع إلى التعلم للإتقان وفق معايير الجودة العالمية، شريطة أن يتم ذلك فى عمليات مستمرة متواصلة لبناء مناهج دراسية متكاملة تعكس المفاهيم والمبادئ التى نسير عليها دون تكرار أو حشو مع مساهمة كل ما هو جديد، وحتى نقدم كتاباً مدرسياً يساعد المتعلم فى إطلاق قواه الإبداعية الخلاقة فى التعامل مع الحياة والبيئة الاجتماعية والثقافة المحيطة.

ومن المفاهيم الجديدة بناء الشخصية المنتجة، حيث إن هناك ارتباطاً بين التعليم والعمل الإنتاجى، وعليه لابد من تبنى صيغ جديدة لمؤسسات تعليمية يتم بموجبها تحويل حياة إنسان المستقبل إلى عملية متصلة متداخلة متبادلة بين الدراسة والعمل، أى أن المدرسة الفعالة فى المستقبل هى التى تكون أشد ارتباطاً وتفاعلاً واندماجاً مع مواقع العمل والإنتاج لتمكين المتعلم من التعامل مع سوق العمل والإنتاج بكل دينامياته وتحدياته المتجددة دائماً والتى لا تميز بين العمل العقلى والعمل اليدوى والعمل الإدارى. وبذلك تتحول المدرسة إلى وحدة إنتاجية مدرة للدخل ذلك أن المدرسة تضم مجموعة من البشر طلاباً ومعلمين وإداريين وعاملين تمثل قوة عمل، كما أن بها من الإمكانيات المادية والتجهيزات العلمية والمعملية

والتكنولوجية التي إذا ما أحسن التخطيط لاستثمارها تصبح هذه المدرسة وحدة إنتاجية قادرة على تقديم خدمات مختلفة للبيئة المحلية المحيطة بها، فمن الممكن أن يكون بها متجر صغر أو مقهى للإنترنت أو مركز للتدريب على الكمبيوتر، كما تستطيع التعاقد مع أحد المصانع لتزويده بحاجاته من الدوائر الكهربائية البسيطة، أو تنتج له بعض الأدوات التي تحتاج إلى ابتكار وترتبط بحاجات البيئة. وعليه فإن على المدرسة أن تقوم بدراسة جدوى للمشروع الذي تريد تنفيذه على أن يشارك الطلاب في إعداد هذه الدراسة بحيث تتضمن: أهداف المشروع، والفوائد التي يمكن أن يحققها للمدرسة والبيئة، ومدى مناسبتها للمستوى العمري والتعليمي للطلاب ومعامل الأمان فيه، ثم خطة العمل في المشروع وتوزيع الأدوار والمسؤوليات وأسلوب المتابعة والتقييم، والإمكانات والتجهيزات اللازمة لإنجازه، وحصر المتوافر منها، وتحديد مصادر الحصول على التمويل اللازم، ثم أسلوب تسويق منتجات المشروع وكيفية توزيع عوائده. ومن الممكن أن يكلف مجموعة من خبراء التربية والعلوم التجارية باقتراح عدد من المشروعات النموذجية تطرح في كتاب يوزع على المدارس لاختيار المشروع المناسب لبيئة المدرسة والاسترشاد بهذه المشروعات في اقتراح مشروعات مناظرة أكثر مناسبة للبيئة المحلية. وهنا لابد من أن تقدم وزارة التربية والتعليم أو إحدى الوزارات أو المؤسسات الإنتاجية قروضاً للمدارس لتنفيذ هذه المشروعات بحيث تتناسب قيمة الفرص وجودة المشروع ومعامل الأمانة فيه وتسديد قيمة هذا القرض من حصيله ما سوف يحققه من فوائد مادية.

ومن المفاهيم الحديثة أن نظام التعليم الفاعل في المستقبل هو الذي لديه القدرة على تطوير الذات العارفة ودفعها نحو البحث والاستقصاء عن طريق مصادر جديدة ومتعددة للمعرفة من خلال الاستثمار الأمثل لما تفرزه التكنولوجيا الجديدة من تقنيات ومبتكرات وأدوات التعليم الإلكتروني. إن تعدد مصادر المعرفة تساعد في إثراء وتفعيل محليات التعليم والتعلم من خلال:

- عدم الاقتصار على كتاب مدرسى كمصدر وحيد للتعلم والمعرفة بل يتم التوجيه بشكل متزايد نحو تزويد المدارس بالأدوات التعليمية الجديدة والتكنولوجيا الجديدة متعددة الوسائط.
- تزويد المدارس بأعداد كافية من أجهزة الكمبيوتر وبالقدر الذى يصبح معه استخدام هذه الأجهزة جزءاً لا يتجزأ من عمليات التعليم والتعلم.
- عقد اتفاقيات مع وزارة الاتصالات والمعلومات يتم بموجبها مد خدمة الإنترنت إلى المدارس وإلى منازل الطلاب.
- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والحدّ من الفروق التى يمكن أن تنشأ بين من يملكون القدرة على اقتناء أدوات التعليم الإلكتروني ومن لا يملكونها وذلك بتوافر أدوات تعليمية إلكترونية رخيصة الكلفة عالية الفاعلية يفيد منها غير القادرين فى إثراء تعليمهم أسوة بالقادرين من أبناء المجتمع.
- تدريب المعلمين على الأدوار الجديدة التى يعترضها الاستخدام الكثيف للمصادر المتنوعة للمعرفة فى عمليات التعليم والتعلم.
- تطوير نظم التقويم وأساليبه بما يتناسب ودمج التكنولوجيا الحديثة ومصادر التعلم المتعددة فى عمليات التعليم والتعلم.

إن دمج المفاهيم الجديدة فى التعليم يتوقف على مدى قدرتنا على إحداث ثورة فى طرائق وأساليب التعليم تمكن الطالب من مفاتيح المعرفة، ومهارات الدراسة المستقلة، والتعلم الذاتى وبحيث يصبح الطالب مسلحاً بالخبرات والقدرات اللازمة للألفية الثالثة، بحيث يتحول دوره من المتلقى السلبي إلى الباحث المنتج للمعرفة، والكشف المبدع للتكنولوجيا وهذا كله يتطلب استحداث أساليب تدريس مبتكرة تتعامل مع مختلف القدرات العقلية للطلاب، تخاطب كل أنواع الذكاوات، وكل حواس المتعلم وعواطفه بالصورة والرمز والإشارة وبالأغنية

والعبارة وبالموسيقى والرياضة وبالإثارة والحماسة بالتشجيع والرعاية بالمرح والأنشطة بالحقل والحديقة بالمكتبة وقاعة البحث، وبحيث تستغل كل موارد المعرفة من كتاب وموسوعة وكمبيوتر وآلة موسيقية وبحوث ميدانية إلى اطلاع على المعاجم واستخدام الإنترنت وأن يساند ذلك كله الاستعانة بالتكنولوجيا الحديثة وتقنيات تعليمية جديدة وصولاً إلى التوعية التربوية الجديدة التي تطلق الطاقات والقدرات والإبداعية لدى الطلاب الرصيد الذهبي لتحديث الوطن.

وهناك وجه سياسى للتعليم، كما أن هناك وجهًا تعليميًا للسياسة، وترتبط آليات كل منهما وطرقه ووسائله بمدى الحرص على إعداد وإنتاج الأوضاع القائمة أو العمل على تغييرها إذا ما توافق كل منهما على السعى إلى تحرير طاقات الإنسان، وبهذا التصور للتعليم كعملية سياسية وللسياسة كعملية تعليمية ليس ثمة تعليم محايد، وإنما هناك تعليم من أجل القهر وتعلم من أجل التحرير. والتعليم فى عالمنا العربى عليه إعادة إنتاج النمط الإنسانى العربى بتغيير أحوال التعليم السائدة التى تدعم جانب القهر، وتكون ثقافة الصمت والإذعان للسلطة إلى تعليم ديمقراطى يحكم العلاقة بين المتعلم والمعلم، وفى بناء المناهج الدراسية وفى التخلّى عن امتحانات أحادية الإجابة عن الأسئلة بالحقائق الثابتة المطلقة، وفى عدم التقدير لأفكار وآراء وخبرات المعلمين وفى التخلّى عن الإدارة البيروقراطية وفى الكتب المدرسية المقررة، وفى نظام توزيع الطلاب على مختلف التخصصات، وفى إعلاء قيمة الفنون والأنشطة وفى احترام قدرات وطاقات وميول واتجاهات ورغبات المعلمين، وفى الانتقال بالتعليم فى توازن بين ثقافة الإيداع وثقافة الإيداع، وفى إحداث التوازن بين ثقافة التحصيل وثقافة التفكير وإطلاق الخيال الحر المبدع المبتكر، وفى العلاقة بين نمط التعليم الذى يوفر فرص العمل المنتج علينا أن نرفع شعار كلمة (لا) لثقافة السلطة، وللاتباع والتكيف مع المسلمات والقيم المعرفية والسلوكية التى تنشدها السلطة ثقافة للتلقين السلبي بدلاً عن تعليم يجدد المعرفة

ويكرس ثقافة النقد وإبداء الرأي. لا للمعلم باعتباره مصدرًا وحيدًا للمعرفة وتكريس ثقافة الصمت، وقولية المتعلم في دور المتلقى بعيدًا عن خبراته وقدراته وإنسانيته، بل إن المطلوب هو غرس ثقافة التساؤل وثقافة المشاركة، وثقافة جديدة للمعرفة تقوم على الشك والتقييد والمراجعة والتجديد.

إن التغيير السريع المتنامي أحد خصائص بيئة مدرسية وجامعية جديدة تؤمن بالتجول من إدارة التسيير التقليدي للعمل الإداري إلى قيادة جديدة تقوم على التعامل مع متغيرات المستقبل، وتتطلب إحساسًا يوميًا مستقبليًا، وقدره على التركيز في فهم واستيعاب التغيرات المعقدة، وتأكيد القدرة على التعامل بمهارة مع المتغيرات الحادثة، وعلى إحداث تغيير في العمليات والبنى المدرسية كلما تطلبت الظروف المتغيرة ذلك، وبسرعة مواتية. ولا بد لمدير المؤسسة التعليمية بهذا المعنى أن يكون صاحب رؤية في خلق وقائع تربوية جديدة تطلق قوى الإبداع الخلاقة بين المتعلمين والمعلمين على حدّ سواء.

ولا بد أن يتمتع هذا المدير بمزيد من الاستقلال حتى يتمكن من الخروج عن إطار البنية الهرمية البيروقراطية التي هيمنت على النظام التعليمي العربي ولا تزال. وما يتوجب الأخذ به أن يصبح العمل في النظم التعليمية على كل المستويات مؤسسًا على مبادئ ثلاثة هي: تفويض السلطة، والمشاركة في توزيع المسؤولية، ثم المساءلة. إن العمل على تحقيق هذه المبادئ وتعميقها يحقق اللامركزية، والإدارة الذاتية، وتوسيع قاعدة المشاركة والديمقراطية وعليه فإن المطلوب من وزارات التربية والتعليم في عالمنا العربي إعطاء المديريات التعليمية والمدارس المزيد من الصلاحيات في التخطيط والتقييم وصنع القرارات اليومية، وكذلك تفعيل دور مجالس الآباء في الإدارة المدرسية، ثم تنشيط دور مجالس الاتحادات الطلابية في الإدارة المدرسية من خلال تحقيق مشاركة فعالة لهذه المجالس في العمل المدرسي على كافة الأصعدة.

إن التعليم لتحرير طاقات الإنسان يتطلب إجراءات عدة، هي:

- التوسع في الاستثمار الأمثل للسنوات الذهنية للطفولة المبكرة عن طريق التوسع في رياض الأطفال بما يساعد على توفير مكان لكل طفل على أرض الوطن العربي في هذه المرحلة المهمة مع مراعاة الشروط التربوية والهندسية من حيث: مساحات الفصول، والأثاث، والتهوية، والإنارة، والنظافة، ونوعية البرنامج والأنشطة، والمعامل، والأفنية، والألعاب التعليمية، ووسائل الترفيه بحيث يأتي كل ذلك متناغمًا مع طبيعة هذه المرحلة وخصائصها وحاجاتها التعليمية لتحقيق روضة عربية جميلة لطفل عربي سعيد.
- تطوير برامج مرحلة رياض الأطفال لتواكب طبيعة المستقبل ومتغيراته وتلبي حاجات الأطفال وخصائص نموهم، ثم مواكبة التقدم الحادث في التفكير التربوي والبحوث العلمية المرتبطة بالطفولة مع الاهتمام بمعلمات الروضة من حيث التكوين والرعاية.
- دمج التكنولوجيا المتقدمة وتوفيرها باعتبارها أدوات تعليمية وألعابًا كمبيوترية لتنمية طاقات وقدرات الأطفال الإبداعية الخلاقة باعتبار أن التعليم هو الاستثمار الأمثل للأمة العربية، وأن من الضروري المواءمة بين متطلبات التعليم وحقوق الطفل في الاستمتاع بطفولته، وإشباع حاجاته الطبيعية من حب وحنان وعطف وتقدير وانتماء وحب استطلاع وإنجاز ونجاح.

إن التعليم لتحرير طاقات الإنسان العربي يجب أن يبدأ من التعليم وذلك من خلال تزويد المتعلم بالمهارات والقدرات التي تعينه على مواجهة المستقبل بصورة إيجابية. واستقراء الدول المتقدمة في هذا الشأن يشير إلى بدائل ثلاثة يمكن الاعتماد على أي منها، أو الاختبار من بينها وهي:

- مدرسة المستقبل وهى صيغة جديدة للمدرسة تقوم على استشراف المستقبل فى المجالات المختلفة فى مجتمعتها وفى العالم المحيط بها، ومد قرون الاستشعار إلى الجوانب الإنسانية والتربوية فى دول العالم والاتجاه ببصيرتها إلى المستقبل البعيد بكل ما نتوقعه من تغيرات وتطورات ومن ثم تعكس مدرسة المستقبل كل ذلك فى أهدافها وبرامجها وأنشطتها وما تقدمه من زاد علمى ومهارى وأدبى للمتعلمين.

- تكوين فريق مفكرى المستقبل داخل مدرسة، وهؤلاء مجموعة من المعلمين المتميزين يكونون فيما بينهم ما يعرف بالوعاء الفكرى المستقبلى، وحيث يناط بهم مهمة استشراف المستقبل محلياً وقومياً ودولياً فى المجالات المختلفة، ومن ثم اقتراح سبل وأساليب ترجمة هذه الرؤى المستقبلية فى أهداف المدرسة وأنشطتها ومناهجها لتدريب المتعلمين على هذه الأبعاد المستقبلية وتنمية قدراتهم على استبصار الغد.

- تحميل مكون المستقبل داخل المناهج الدراسية ويكون ذلك عن طريق مشاركة مجموعات من الخبراء المتميزين أصحاب الاهتمامات المستقبلية مع مخططى المناهج الدراسية ومطورها، وبحيث يكونون فيما بينهم لوى للمستقبل يناط بهم تضمين المناهج الدراسية رؤى مستقبلية متوقعة يمكن أن تشهدها هذه التخصصات على المستويين القريب والبعيد الأمر الذى يفضى إلى تدريب المتعلمين على التفكير المستقبلى وإكسابهم مهارات التنبؤ والحدس والتوقع والتحسب.

إن مؤسساتنا التعليمية فى حاجة إلى قاعدة معرفية عريضة، ذلك أن الآلية الجديدة التى باتت المعرفة والأعمال تتطور بها، تجعل من التقادم المعرفى والمهارى سمة أساسية من سمات المستقبل، وتسقط بموجبه أعمال وتخصصات وتبرز أخرى غيرها كل مدة زمنية قصيرة يقدرها بعض الخبراء بثلاث أو أربع سنوات. ومن ثم

فلم يعد مقبولاً الاكتفاء بتزويد المتعلم بقدر معين من المعارف والمعلومات والمهارات والخبرات باعتبار أنها ستظل صالحة لديه مدة زمنية، لتمكينه من التعامل الفاعل مع وقائع الحياة المتشابكة، والأجدى أن نفكر في صيغة تعليمية مناسبة يمكن من خلالها تمكينه من مفاتيح المعرفة، وتزويده بقاعدة عريضة من المعارف والخبرات تيسر له الانتقال والانسيابية بين أنواع التعليم التخصصات المختلفة، أو المروحة بين التعليم والعمل بحسب الظروف وتغير مفاهيم الحياة. وقد يكون في الأخذ بأسلوب المداخل البينية أسلوباً يساعد على تحقيق ذلك باعتباره أكثر مناسبة لمساعدة المتعلم على:

- إدراك ما بين الحقول المعرفية والتخصصات المختلفة من تقارب وتفاعل وتداخل.
- تكوين نظرة شاملة للحياة والطبيعية والبيئية ومشكلاتها بدلاً من النظرة الجزئية التي يكتسبها من خلال تعامله مع المعارف والخبرات حينما تقدم له بصورة متناثرة.
- التفكير الفوقى الشامل من خلال تدريبه على الاشتقاق من مختلف الحقول المعرفية وعبر تلك الحقول وما بينها.
- التفكير المنطقي في كل مسألة والإقلاع عن التفكير بلغة المواضيع والنظريات التي باتت عرضه للتغيرات المتسارعة.

وفي كلمة موجزة فإن تحرير طاقات الإنسان العربي يتطلب تعليمًا جديدًا يتسم بتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعة، وتحقيق مبدأ الجودة الشاملة في خدمة التعليم، واستكمال البنية الأساسية للمعرفة، وإتاحة الفرص للقطاع الخاص والمجتمع المدني للمشاركة في تطوير التعليم، ووضع التعليم القومي في إطار معايير عالمية واضحة لتشكيل منتج تعليمي جديد، ثم العمل على تنشئة أجيال جديدة من أبناء الأمة العربية المسلحين بالمعرفة والتقنية الحديثة والقيم الأخلاقية.

ثالثاً - المعلم وتشكيل الوعي

الوعي ركيزة أساسية مدعمة للسلوك الإنساني، وهذا الوعي يتفاوت من لحظة إلى أخرى تبعاً لمجموعة من المؤثرات الداخلية أو الخارجية. وإذا كانت التربية تعنى بصناعة الشخصية الإنسانية فإنها في حاجة إلى وعى وتخطيط ومعرفة، ذلك أن معظم مشاكل الإنسان مصدرها فهمه الخطأ للحياة ووعيه بها. إن الوعي بمشاكل الحياة والمجتمع عنصر أساس من عناصر النهضة. فما لم يتكون الوعي لدى الأمة بأسباب تخلفها وطبيعة المشكلة والحلول التي يجب اللجوء إليها لما تقدمت. الأمر الذي يستدعى التأكيد على أهمية الوعي. إن كل وعى هو وعى بشيء ما، سواء أكان بالذات أم بالعالم والأشياء وتفاعل الأسباب أو الأعداد، أو قل لى كيف تقيم صلات مع العالم الخارجى أقل لك مَنْ أنت.

إن الوعي له دور فاعل ومؤثر فى العملية التعليمية هى تزويد المعلم بالمعارف والخبرات التى تمكنه من ممارسة عمله بنجاح، فقد يواجه المعلم موقفاً مشكلاً يفترض له مجموعة من الحلول، وهذه الحلول مستندة إلى وعى المعلم وتفهمه لعناصر الموقف. إن الوعي يخدم هدفين هما: تحديد جهاز الفعل الذى سيكون مسيطراً على الاستجابة لمثير ما، ووضع هدف لهذا الجهاز. إن هناك نوعين من العوامل المؤثرة فى الوعي بعضها يكون الوعي وبعضها يشكل الوعي:

١- العوامل المؤثرة فى تكوين الوعي: حيث يتكون الوعي من المعرفة والإدراك والشعور والتصور والحس والتذكر والفهم والعقل والخبرات السابقة فى انسيابية تؤدى فى النهاية إلى بناء إنسان واع. ومن أهم العوامل التى تكون الوعي:

- المعرفة: وهى أولى درجات الوعي يكتسبها المتعلم من خلال أنشطته المختلفة وقراءاته والإطار الثقافى للمجتمع، وما يحصل من معلومات من خلال وسائل الإعلام والمؤسسات التعليمية وكلها خبرات يسترشد بها فى

تصرفاته في المواقف المختلفة، فإذا لم يكن لدى المتعلم مخزون ثقافي كبير لا يستطيع مواجهة المواقف المختلفة ويواجه علماء النفس مشكلة كيف يستقبل الإنسان المعلومات ؟ وكيف يدركها ويعالجها ويخزنها ويحوّلها ؟ ثم كيف يسترجعها ويطبّقها ؟ وقد وضع علماء النفس نماذج معرفية لمعالجة المعلومات وتجهيزها وعملية استقبال المعلومات وتجهيزها تمرّ بعدة مراحل هي: (المستقبلات الحسية) وهي أولى عمليات الاتصال المباشر بالبيئة المحيطة بالفرد وهذه المستقبلات هي الحواس الخمسة، وإحدى قصور أو تلف في هذه الحواس يؤثر على كيفية معالجة وتجهيز المعلومات لدى الفرد. ثم (المسجلات الحسية)، حيث يعد الإدراك الحسي واحدًا من أكثر العمليات المعرفية أهمية في معالجة وتجهيز المعلومات فهو العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى المعاني ودلالات الأشياء والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق المثيرات الحسية المتعلقة بها، وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى. ومن مقوماته: القدرة على التمييز بين المدركات، والقدرة على التمييز بين شكل المدرك أو صيغته الإجمالية، والقدرة على الغلق. والناس في إدراكهم للأشياء فريقان: فريق يدرك الشيء كما تراه إحدى الحواس، وفريق آخر يرى أن الأشياء المحسوسة وراءها أشياء هي التي تؤلف حقيقة الشيء ولبه. والفرق بين الإحساس بشيء وإدراكه كالفرق بين رؤية شيء ما ومعرفة ماهيته. وكل عملية من هذه العمليات تأخذ زمنًا، فالإدراك ليس فوريًا، حيث يظهر العديد من المثيرات بسرعة مذهلة، ومن الممكن الإشارة إلى أن تحليل المثيرات تتوقف جزئيًا وهي لا تحدث بالنسبة لجميع الأفراد، وهذه الأنظمة هي المسجلات الحسية التي تؤدي دورًا حاسمًا في التعليم والاكتماب والفهم. ثم (الذاكرة بعيدة المدى)، وهي بمثابة مخزن أو مستودع دائم لكل المعلومات، ومن خلالها يمكن استرجاع أي أحداث أو وقائع أو معلومات تتعلق بالماضي، كما أنها وتؤثر على إدراك الماضي وتصور

المستقبل. ثم (الذاكرة العاملة أو الفاعلة)، وتمثل أهم مكونات عملية التفكير، فالذاكرة الإنسانية تتمثل مثيرات العالم الخارجى رمزياً، ولا تحتفظ بصورة طبق الأصل لهذه المثيرات. والذاكرة العاملة تختص بعمليات التحليل والمقارنة بما هو مخزن في الذاكرة بعيدة المدى من خلال نمط التعرف. ومن العمليات المعرفية وثيقة الصلة بالذاكرة العاملة الانتباه وهو تركيز الجهد العقلى على أحداث حسية أو عقلية، حيث يزخر العالم بالعديد من المثيرات وتزداد الصعوبة حينما يتزايد من أكثر من مثير في آن واحد، وفي هذه الحالة ينتبه الإنسان إلى المثيرات التى تحظى باهتمامه، بينما تحتل المثيرات الأخرى مركزاً هامشياً وبذلك يكون للانتباه محددات منها: المحددات الحسية والعصبية، والمحددات العقلية المعرفية، والمحددات الانفعالية الدافعية. ومن مكونات الذاكرة العاملة أيضاً:

- الذاكرة قصيرة المدى، وهى عبارة عن مخزن أو مستودع للتخزين السريع للمعلومات.
- القدرة على التركيز، ذلك أنه إذا تزامن أكثر من مثير في آن واحد فعلى الإنسان أن يركز على المثيرات الأكثر أهمية بالنسبة له دون إغفال باقى المثيرات.
- الخبرة الشخصية والاجتماعية، حيث تؤدي دوراً بارزاً في تشكيل وعى الإنسان حيث يقدم على فعل الشيء كالذى يمثل ذكرى سعيدة بالنسبة له بتفاؤل ورحابة صدر، ويتجنب فعل ما يمثل ذكريات أليمة ويأخذ احتياطاته في المواقف المشككة، ويكون في ذلك منطلقاً من تجاربه وخبراته السابقة.
- القدرة على التصرف، أى الممارسة الفعلية، ويشمل هذا الجانب ما يسمى باستراتيجية التنبؤ التى تعنى توقع الإنسان من خلال خبراته ومعارفه

السابقة ما سيحدث في المستقبل، إضافة إلى حسن التصرف فيما يواجهه من مواقف ومشكلات.

إن الوعي يمتد ليشمل ما يطلق عليه استراتيجية ما وراء المعرفة التي تتضمن مجموعة معقدة من العمليات منها: المراقبة الواعية من جانب الشخص لعملياته الإدراكية والمعرفية، ومعرفته وقدرته على التحكم في تفكيره، وأنشطة التعلم لديه، وإدراكه لمدى فهمه للنص المقروء وقدرته على معالجة مشكلات عدم الفهم حينما تظهر، وقدرته على التحكم في أفعاله حتى يستطيع تحقيق الهدف المرجو. ويشير علماء النفس إلى ثلاثة أنواع من الذاكرة تتحكم في استقبال المعارف وتصنيفها هي (الذاكرة الأيقونية) وهي تستقبل المادة المعرفية وتحفظها لوقت قصير نتيجة مؤثر بصرى أو سمعى أو لمسى، ويكون هذا الوقت كافيًا لتمثيل العنصر المعرفى أو تصنيفه أو تحويله إلى الذاكرة العاملة فإنه يصبح قابلاً للتخزين في الذاكرة طويلة المدى أو التفاعل مع محتوياتها السابقة. ثم (الذاكرة العاملة) وهى موقع تحدث فيه معظم الأعمال المعرفية، حيث تتم معالجة المعلومات والمعارف التى تم تحويلها من الذاكرة الأيقونية لتخزينها فى (الذاكرة طويلة المدى) وهى مستودع المعلومات والمعارف والمهارات المستدامة. وهذه الذاكرة لها قدرات تخزينية غير محدودة وتقوم بتنظيم وهيكله كميات المعارف التى تستقبلها بطريقة تيسر استدعاءها من خلال شبكات تبادلية الارتباط وبينية العلاقات، مما يمكنها من اشتقاق معارف جديدة من تلك المخزنة.

إن تنظيم المعرفة تشمل خمس استراتيجيات هى (التخطيط)، ويعنى وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسة قبل التعلم، ثم (إدارة المعلومات) وتعنى القدرة على استخدام المهارات والاستراتيجيات فى اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فاعلية للمعلومات وتتضمن التنظيم والتفصيل والتلخيص، ثم (المراقبة الذاتية) وتعنى وعى الفرد بما يستخدمه من استراتيجيات مختلفة للتعليم، ثم (تعديل الغموض)، ويعنى القدرة على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم

وأخطاء الأداء، ثم (التقويم) وهو القدرة على تحليل الأداء، والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم من خلال الإجابة عن الأسئلة والتدريبات.

* **الحاجات:** وهى توجد عند الفرد والجماعة، وتلح فى الرغبة نحو تحقيقها، والسعى لإرضائها. ومما لاشك فيه أن هذه الحاجات هى من أهم مشاكل التكيف الاجتماعى، إذ أن تلبيتها شرط أساسى وجوهري للتوافق الاجتماعى بين الفرد والمجتمع، وذلك فى إطار الشرعية الاجتماعية.

* **التعليم:** هو النشاط العقلى الذى يمارس فيه الإنسان نوعاً من الخبرات الجديدة، ويتم تعديل السلوك بواسطته حتى يتهيأ له الموقف الإدراكى الواعى للتكيف الاجتماعى.

* **الاتصال:** وهو الإجراء الذى يتم به تبادل الفهم بين الأفراد والجماعات لنقل الخبرات والتجارب والمعانى من إنسان لآخر أو من جماعة لأخرى. لذلك فإن أدوات الاتصال لها أهميتها فى تكوين الوعى.

٢- عوامل تشكيل الوعى: يتشكل الوعى فى ظلال مخزون ثقافى موروث يسمى اللاشعور الجمعى، وهى تلك الأساطير التى يحركها نداء اللاوعى فتبدو فى أحلام الأفراد ورؤى العرافين، وهى التى تطلق قوى المخيلة للمبدع. وتشكل مفاهيم الوعى لدى الإنسان من خلال المعاشية الميدانية للأحداث وتطوراتها يصاحبها شعور وجدانى يتجه نحو التحرك السليم لمعالجة المشكلات الطارئة بطرق علمية مستمدة من (المبادئ والأخلاق) وفى مقدمتها القيم النبيلة ذات المرجعية الدينية. فكلما تمتع الفرد برصيد قيمى زاخر ارتفع مؤشر الإحساس بالمسئولية، مما يؤدى إلى تفعيل القيم وتحويلها إلى واقع سلوكى ملموس. ثم (التثقيف الذاتى)، وهذا دور القراءة فى تنمية الوعى والخروج بمخزون المعارف لتثير الفكر بتجارب السابقين، ثم (الوعى بكثير من المفاهيم والخصوصيات) وفى مقدمتها وعى الذات والقدرة على التفاعل مع ما يحدث

من خلال بذل الجهود في التعرف على الأنا العليا وتهيئة آليات المواجهة التي من أهمها الوعي المعرفي، مما يؤدي إلى تحقيق التراكم الثقافي المعرفي. إن وعي الإنسان يكون بمقدار تواصله مع الآخر.

إن ما يؤثر في تشكيل وعي الطلاب عوامل كثيرة منها:

- العوامل الفطرية وهي التي وهبها الله للإنسان وأهمها الذاكرة والذكاء. إنه لا يكفي انتشار ممارسات ثقافية لدى تلميذ ما للتعبير عن وجود ذكاء معين لديه وإنما لابد من تحديد موضوعي للخلايا العصبية التي تشغلها تلك الممارسات في الدماغ.
- استعداد التلميذ ومدى تقبله لعمل شيء ما.
- الثقافة السائدة في الأسرة وأسلوب التعامل.
- النظام الذي تتبعه المدارس والجامعات في التعليم بأبعاده المختلفة الثقافي والأكاديمي والمهني ومدى تقبل المتعلم له.
- الخبرات الشخصية، ومدى إسهامات المؤسسات الاجتماعية المختلفة.

إن المعرفة هي أساس كل عمل يقوم به الإنسان في الألفية الثالثة، ومجتمع اليوم يعتمد على الأذكاء، والمبدعين ومن يوظفون معارفهم فيما يرغبون التفوق فيه. كما أن تأثير الانفعال والوجدان على السلوك والتعلم يفوق تأثير العمليات المنطقية، فحتى يتمكن المتعلم من اكتساب معلومة أو خبرة من الخبرات فإنه يجب أن تتوافر له الظروف الآمنة البعيدة عن التهديد والقلق حتى يزداد تركيزه، وتزداد قدرته على استدعاء الخبرات السابقة، وبالتالي فهم الموقف والتعامل معه، وعندما تكون الخبرة مصحوبة بانفعال إيجابي كالفرح أو الإنجاز يزداد إتقان المعلومة وحفظها وتخزينها في صورة واضحة يسهل استدعاؤها، والاستفادة منها، وإذا كانت الانفعالات المصاحبة للخبرة مؤلمة فإن ذلك يؤدي إلى المزيد من التوتر، وبالتالي يتدنى الانتباه

والتركيز والتعلم. ومن ناحية ثالثة، فإن الممارسة تصقل خبرة المتعلم وتبرز مواهبه. وهذه المعطيات التربوية الحديثة تستوجب أن يكون التفاعل مع الموقف التعليمي قائماً على إثارة تفكير المتعلم، وأن يبحث عن إجابات متعددة للسؤال الواحد، وأن يحدد منذ البداية إجابة لكل سؤال من الأسئلة التالية: ماذا أتعلم؟ لماذا أتعلم؟ متى أتعلم؟ كيف أتعلم؟ وتكون مهمة المتعلم أن يتعدى حدود التفكير إلى ما وراء التفكير أى أن يفكر فيما يفكر فيه، وهو ما يتطلب إعداد المتعلم للتعامل مع الوعي بأبعاده ومستوياته.

إن للوعي درجات كثيرة تتفاوت من الفهم الكامل للمكان والزمان إلى إدراك جزء منه، وهذا الأمر من أنشطة المخ ومراكزه الكثيرة التي تجند شبكة معقدة من الأعصاب للإحساس بالتغيرات في البيئة المحيطة ثم تجند شبكة أخرى للرد المناسب على هذه التغيرات ويتم كل ذلك في أقل من ثانية بسرعة ودقة مذهلة. ويركز فيه على الشكل والمعنى والنص والجملة، وتحديد الخطأ ووضع أولوية العلاج، وطبيعة الرد السليم من قبل المتعلمين. وهذا كله يتم من خلال مستويات الوعي وهي:

- مرحلة الإدراك التي تعنى الشعور التلقائي، وهو مجرد الإحساس بالشئ.
- مرحلة النزوع التي تعنى الشعور التأملى المؤدى إلى المعرفة المتمثلة في التنظيم الفكرى لهذا الشئ المنعكس بما يسمح بالتفكير فيه.
- مرحلة الممارسة الفعلية التي تتعدى الإدراك والمعرفة إلى أسلوب الفهم وعملية التقييم من جانب الفاعلين وتصرفاتهم وردود أفعالهم.

وللوعي صور وأشكال متعددة تختلف باختلاف المعيار الذى يتم التصنيف على أساسه، فهناك من يقسم المخ إلى قسمين أحدهما للوعي باللغة ومعالجتها في النصف الأيسر من المخ، والآخر للوظائف المكانية في النصف الأيمن من المخ. وهناك تصنيف للوعي على أساس معرفي ويتضمن الوعي اليومي العفوى السطحي،

والوعى النظرى المتعمد الذى يمتد إلى جوهر الظواهر وكشف قوانين وجودها الفعلى وتطورها. وهناك تصنيف للوعى على أساس درجة صدقة، وينحصر فى تبنى فكرة سلبية يفرضها الحاكم باستخدام وسائل الإعلام مع خطر كامل على كل مصدر لمعلومات مختلفة أو رأى مخالف، ويتمثل النوع الآخر فى إدراك قضايا المجتمع وممارسة صنع القرار بالفعل. وهناك تصنيف للوعى على أساس اجتماعى ويتمثل فى: الوعى الفردى الضيق، والوعى الاجتماعى الذى يمثل ظاهرة فكرية أكثر تنوعاً، وأكثر غنى فى محتواها. ويمكن أن ينبثق عن الوعى الاجتماعى أنواع مختلفة من الوعى من بينها: الوعى السياسى، والوعى الدينى والوعى الصحى والوعى الطبقي والوعى التخطيطي والوعى القانوني والوعى اللغوي. وهناك من يصنف الوعى على أساس العلاقة بينه وبين نظم الذاكرة. فالوعى بالخبرات الشخصية يرتبط بذاكرة الخبرات الشخصية، والوعى بالأحداث والأشياء فى غيابها يرتبط بذاكرة المعانى الواعية، والوعى بالأحداث البينية الراهنة يرتبط بالذاكرة التلقائية. إن الوعى بالخبرات الشخصية يتضمن تذكر الأحداث التى تمثل خبرات شخصية، ويطلق عليه اللامعرفة لأنه مرتبط زمنياً بالموقف الراهن ويستجيب للبيئة الحاضرة. والوعى بالأحداث والأشياء فى غيابها. يرتبط بالمعلومات التى يمكن تصورها عن العالم، ويطلق عليه المعرفة وفيه يكون المتعلم واعياً بالأشياء والأحداث والعلاقات التى بينها فى غياب هذه الأشياء. والوعى بالأحداث البينية الراهنة يرتبط بكيفية عمل الأشياء واكتساب المهارات والاحتفاظ بها، وهو أكثر أنواع الوعى تعقيداً ويطلق عليه المعرفة الذاتية، وفيه يتم تذكر حدثاً شخصياً يعتبره حقيقة عن حياته الماضية، وإلى جانب الوعى يوجد اللاوعى وهو مخزن ينتظم جميع الخبرات الماضية التى لا يستطيع الإنسان استحضارها وهذه الخبرات تتحكم فى تصرفاته الغريزية دون أن يشعر.

وهناك تصنيف للوعى ويتمثل فى القدرة على التصرف، وتفهم الشعور الشخصى ومعرفة الأشياء التى تحفزنا وتأثير ذلك على الآخرين، كما أن نموذج

السلوك الذكى يتضمن عمليات معرفية وجدانية تسمى بالذكاءات المتعددة هى: المثابرة، ومقاومة الاندفاع، والاستمتاع بتفهم وتعاطف، ومرونة التفكير، والسعى نحو الدقة، والتساؤل، وتطبيق الخبرات السابقة فى مواقف جديدة، والتعبير بدقة، ووضوح عن التفكير، واستخدام كل الحواس، والإبداع والخيال، والحماسة للحياة، والمخاطرة المحسوبة، والمرح، والتفكير مع الآخرين. أما النوع الثانى من الوعى فهو الوعى الاجتماعى ويتمثل فى القدرة على تعرف كيف يشعر الآخرون، والتعامل معهم وفق استجاباتهم العاطفية.

إن مدارسنا فى حاجة إلى تنمية الوعى لدى طلابها وذلك من خلال:

1- إشراك المتعلمين فى مجموعات النشاط، حيث إن ذلك يرفع الوعى التربوى. ومن الاستراتيجيات التى تسهم فى تنمية الوعى وتطويره، والتى يمكن للمعلم تدريب الطلاب عليها: استراتيجية ما وراء المعرفة للإجابة عن الأسئلة التالية: ما الذى يعرفه الإنسان ؟ وما الأشياء التى يجب معالجتها بصورة مختلفة وفقاً لما توصل إليه من معرفة ؟ وكيف يوظف هذه المعرفة بصورة جيدة ؟ وهناك أنشطة تسهم فى جمع المعرفة وتنمية الوعى من بينها: مشاهدة الفيديو والاستمتاع إلى الدروس مسجلة، والتدريب على التخطيط والتلخيص، واستغلال الألعاب والمشاركة فى جماعة التمثيل، ومشاهدة مواقع الأحداث على الطبيعة، وحكاية القصص من خلال المسابقات حول أحسن حكاية، ومناقشة المقالات والكتب، والتعليم بالقودة.

2- تنمية قدرة التلميذ على المرونة والوعى فى التفكير، حيث إن المتعلم فى حاجة للتدريب على الاعتماد على النفس فى هذه المواقف، والمرونة على تنمية القدرة على تعديل السلوك نحو الموقف المشكل، وتشمل التحكم فى التفكير الذى يرجع إلى الوعى أو الوصول إلى ما وراء المعرفة، حيث تسمح بأن يحول التلميذ ما تعلمه فى مواقف جديدة تساعده فى الوصول إلى الحلول الصحيحة

والمتنوعة للمشكلات، والمطلوب من المعلم زيادة الزمن المتاح للتلميذ لحل المشكلة من خلال انتظار المعلم فترة من الزمن بعد طرح السؤال الأمر الذى يزيد من المرونة لدى المتعلم فى طرح أكبر عدد من التفسيرات البديلة. وعلى المعلم أن يثير دافعية المتعلم لتذكر القوانين والمعلومات وتحليل الموقف المشكل ومحاولة الإجابة عن الأسئلة التالية: أين توجد الصعوبة ؟ وما العناصر التى لا تنتمى إلى المشكلة وما بدائل حل المشكلة ؟ وما البديل المناسب من بين هذه البدائل ؟ وعليه أن يدرّب المتعلم على الاستفادة الواعية من المواقف الحالية فى التطبيق على مواقف جديدة مشابهة، وتنمية قدرة المتعلم على التفكير الناقد والابتكارى والاكتشاف والاستقصاء والبحث عن الأفكار والمبادرة بالحلول الذكية.

3- تنمية قدرة المتعلم على طرح الأسئلة المختلفة، وتنمية وعيه بكيفية حل الأسئلة، وطرح الأسئلة فى مستوياتها المختلفة، مع تشغيل العمليات الخاصة بالوعى، والتى تدور فى مجالات ثلاثة: الأول المجال المعرفى والذى يتضمن المستويات المعرفية من التذكر والفهم والتطبيق إلى المستويات العليا من تحليل وتركيب وتقويم. والثانى المجال الوجدانى ويعنى المشاعر والقيم التى تصف التغيرات الداخلية فى سلوك المتعلم وتتضمن الاستقبال والاستجابة والتقدير والتنظيم والتخصيص، والثالث هو المجال المهارى ويشمل الملاحظة والتهيئة والاستجابة الموجهة والاستجابة الآلية، ثم الاستجابة المركبة والتكيف والتنظيم والابتكار.

4- استخدام استراتيجية العصف الذهنى وهى تتكون من جلسات تتكون الجلسة من جماعة عددها يتراوح بين (٦-١٢) متعلّمًا يجلسون على شكل دائرة ينتجون الأفكار تلقائيًا وكلها يرتبط بحل مشكلة معينة، ويراعى استبعاد أى نوع من الحكم أو النقد أو التقويم فى بداية الجلسة، وتشجيع التداعى الحر الطليق، وتقبل جميع الاستجابات، وتأكيد كم الاستجابات، لا كيفها، مما يؤدى إلى

تنوع الأفكار، وبالتالي إلى جذتها وأصالتها، ومشكلات المناقشة تدور حول تحسين ظاهرة معينة، أو الربط بين أطراف متعددة.

إن كل جانب من جوانب التطوير يسير في منظومة ويلتقى حول خط فكري وينطق في النهاية بأن المعلم هو رأس حركة التغيير كما أن معتقدات المعلمين تؤثر على ممارستهم الصفية، وتبدو معتقداتهم كأنها مصفاة يفسرون من خلالها معاني تجاربهم أثناء تفاعلهم مع طلابهم، وهذه المعتقدات تنشأ وتشكل من الخبرات التعليمية داخل المدرسة، حيث أصبح دور المعلم مرشداً وموجهاً ومعزّزاً وباحثاً منشطاً وميسراً. ومن أهم أدوار المعلم الحديث إعداد بيئة وثرية للتعليم، وتزويد التلاميذ بالمشكلات والمواقف، ومتابعة سير المجموعات وتقديمها، وحثهم على تقديم حلول متنوعة، وأن يأخذ بعقول التلاميذ إلى ما وراءه الدرس ليصبحوا مفكرين في مواقف تعليمية طبيعية. وهنا يتوجب على المعلم احترام التنوع والانفتاح، وإعطاء وقت كاف للتفكير، وإعطاء تغذية راجعة إيجابية، وتشجيع المناقشة وطرح الأسئلة ومساعدة التلاميذ على الاكتشاف، وتشجيعهم على تقبل الأفكار الجديدة، وربط الدروس بمواقف الحياة، وربط النظرية بالتطبيق، واستخدام الألغاز والمغالطات العلمية، والتميز في التعليم ليناسب جميع المستويات العادية ومن هم دون ذلك والمتفوقين من التلاميذ.

إن المعلم وهو يشكل وعى المتعلم يواجه عبر وسائل الإعلام المختلفة مفاهيم مغلوطة عن أسئلة امتحانات الثانوية العامة بقصد أو بدون قصد، وهذه المفاهيم المغلوطة عن أسئلة الامتحانات تتناقض مع الفكر التربوي الحديث، كما أنها لا تعبر بدقة عن مواصفات ومعايير أسئلة ورقة الامتحان.

وأول هذه المفاهيم الخطأ أن امتحان الثانوية العامة في مستوى الطالب المتوسط. والصواب أن أسئلة امتحان الثانوية العامة تميز بين الطالب المتوسط العادي والطالب فوق المتوسط والطالب المتميز فهي لا تقيس القدرات العقلية المتدنية من

تذكر وفهم وتطبيق فقط بل تتعدها إلى القدرات العقلية العليا من تحليل وتركيب وتقويم وتذوق وحل مشكلات وإبداء رأى وتفسير وتعليل أى أن من معايير الامتحان أن يقيس كل القدرات العقلية. وإلا فما معنى ثورة الطلاب الكسالى والعاديين وأنصاف المتعلمين كل عام من صعوبة أحد أسئلة الامتحان أو صعوبة أجزاء مختلفة فى أسئلة الامتحان ؟ الجواب لأن هذه الأسئلة تقيس المستويات العقلية العليا وهى مخصصة للطلاب المتميز وذلك فى كل مادة دراسية من مواد الامتحان.

وثانى هذه المفاهيم الخطأ والمغلوطة أن أسئلة الامتحان منقولة من داخل الكتاب المدرسى المقرر. والصواب أن أسئلة الامتحان تأتى فى معظمها على نسق ومنوال أسئلة الكتاب المدرسى، فهى تأتى مقيسة عليها ولكنها تقيس انتقال أثر التدريب أى أنها معدلة ومحورة وليست هى ما ورد فى الكتاب المدرسى، خاصة وأن أسئلة الامتحان ترتبط بالأحداث الجارية وليست قوالب نمطية جامدة ميتة. والأحداث الجارية متغيرة داخليا وعربيا ودوليا.

وثالث هذه المفاهيم الخطأ أن أسئلة الامتحان طويلة ولا تناسب الوقت المخصص للامتحان، ولكن الصواب هو أن الزمن المخصص للإجابة يتفق تماما مع الأسئلة المطلوب إجابتها. وإن قصر الوقت المخصص للإجابة مصدره أن الطلاب يحلون الأسئلة الإجبارية والاختيارية معا أى يجيبون على كل الأسئلة الواردة فى ورقة الامتحان بهدف الحصول على أعلى الدرجات فى ورقة الامتحان بهدف الحصول على أعلى الدرجات بعد تصحيح هذه الأسئلة وهذه حقيقة لأنها فى صالح الطالب.

ورابع هذه المفاهيم الخطأ أن الإجابة التى تخالف ما ورد فى نماذج إجابة الأسئلة التى وضعتها لجان وضع أسئلة الامتحان تحصل على (صفر). والصواب أن لجان التصحيح مطلوب منها أن تقبل الإجابات المشابهة لنموذج الإجابة وأن يحصل

الطالب على الدرجة النهائية نفسها إذا جاءت إجابته صحيحة، حيث إن أسئلة الامتحان تقيس التفكير مع قياسها للتحصيل، بل أن أسئلة الامتحانات تشجع الطلاب على استخدام عقولهم والوصول إلى إجابات متنوعة للسؤال الواحد.

وخامس هذه المفاهيم المغلوطة هو أن الأسئلة التي وردت في امتحان العام الماضي لا تتكرر في امتحان هذا العام في المادة الدراسية نفسها، وعليه تبدأ نظرية التخمين لأجزاء محددة من المقرر. وهذا أمر خطأ والصواب هو أن الأسئلة تشمل جميع أبواب المقرر الدراسى أو جميع فصول الكتاب المدرسى وهذا شرط أساسى من شروط وضع أسئلة الامتحان لتحقيق الشمول في المقرر.

فلا صحة مطلقاً أن يدرّب الطلاب على أنماط ونماذج أسئلة متوقعة قياساً على العام الماضي مثلاً، وهنا تسقط نظرية التخمين وتبقى القاعدة الصحيحة أن أسئلة الامتحان شاملة لكل مكونات الكتاب، شاملة لكل قدرات المتعلمين مرتبطة بالأحداث الجارية، تميز بين الطلاب وتسمح باختلاف الآراء مع تقبل الإجابات الصحيحة للسؤال الواحد، وأنها مناسبة للوقت المخصص للامتحان، وأن كل خطوة من خطوات الإجابة مخصص لها درجات محددة.

ما يبقى هو أن تسييس التعليم لاستهالة الجماهير والآباء هو تزييف للوعى بطبيعة أسئلة الامتحانات.

رابعاً - المعلم مدخلاً لإصلاح التعليم

فرضت المتغيرات العلمية والتكنولوجية وما صاحبها من ثورة في مجال المعلومات والاتصالات، إضافة إلى العولمة بمعطياتها الواعدة والمتوعة تحديات كثيرة على الأنظمة التعليمية في العالم عامة والعالم العربى خاصة، الأمر الذى يفرض ضرورة التعامل مع هذه المتغيرات بفاعلية ووعى ومسيرة حركة المستقبل ومتطلباته في ظل استراتيجية تعليمية جديدة.

والمعلم مدخل حقيقى يمكن عن طريقه الانطلاق إلى تحسين مخرجات النظم التعليمية باعتباره العنصر المؤثر والفاعل فى أى نظام تعليمى وهو المحور الحقيقى لإصلاح التعليم وتطويره. وهذا الأمر يفرض علينا تقديم بعض الاتجاهات والتوجيهات العالمية الحديثة فى إعداد المعلم وتنميته مهنياً وأكاديمياً وثقافياً وتكنولوجياً، بغية تحديث منظومة إعداد المعلم فى كليات التربية وتدريبه وفق متطلبات الحاضر ورؤى المستقبل.

إن أهم ما يتوجب رعايته فى إعداد المعلم أن يكون عاملاً للتغير باعتباره صاحب مهنة له أدواره وكفاياته واتجاهاته، وأن توحيد مصادر إعدادة على المستوى الجامعى، وأن يتم إعدادة داخل كليات التربية، شريطة أن تعتمد برامج إعدادة على مدخل الكفايات فى إطار تحقيق الجودة الشاملة وصولاً به إلى مستوى معيارى عالمى.

إن الفكرة المحورية فى إعداد المعلم هى تمكينه من أنشطة التربية العملية باعتبارها مكوناً رئيساً فى إعداد المعلم فى ضوء المشاركة المتبادلة بين كليات التربية والمدارس. ومن المؤشرات العالمية فى إعداد المعلم الاهتمام بقضية التنمية المهنية المستدامة والتى تتسع لتشمل تدريب المعلمين الجدد، والتدريب المهنى فى الموقع، والتنمية المهنية الذاتية، مع الاهتمام بالمرتبات المناسبة للجهد المبذول ومؤثراته: نسبة الطلاب الناجحين ومستويات التفوق معاً فى كل مرحلة تعليمية.

وهنا لابد من الإشارة إلى أن التفوق الذى نراه عند الطلاب أصحاب المجاميع العالية هو تفوق تحصيلى لا يدل على قدرة عقلية متميزة، كالقدرة على حل المشكلات، أو القدرة على التفكير الناقد أو التفكير الإبداعى أو الوعى بعمليات التفكير وهذا التفوق فى التحصيل يشير إلى نوع من التعليم لا يتناسب مع ما يحتاجه ويتطلبه إعداد إنسان جديد للألفية الثالثة، وما نريده هو أن يكون المعلم قادراً على إعداد التلاميذ للحياة بأن يدرهم على أساليب التفكير ومهاراته لا أن يركز على

تحصيل المعلومات والمعرفة الجاهزة التي سرعان ما يتجاوزها التقدم العلمى، وإذا لم يعدّ المعلم طلابه كى يسهموا فى إنتاج المعرفة فسيظل إعدادهم للحياة قاصرًا، لأنهم لم يعدوا لمواجهة ما سوف يصادفهم من مواقف وتحديات جديدة ومتجددة فى مسيرة حياتهم، والقضية المحورية التى يجب أن يتسلح بها المعلم ويتدرب عليها ويمارسها بكفاءة واقتدار هى أن التعليم من أجل التفكير، وأننا لابد أن نعلمه الجمع بين ثقافة الإبداع وثقافة الإبداع، وأن ينوع فى مصادر التعلم، وأن يؤكد على ثقافة التعلم الذاتى والتقويم الذاتى.

إن التطوير المستمر سمة أساسية من سمات العصر، وعليه فقد أصبح استحداث آليات لتفعيل التطوير ضرورة لا غنى عنها فى كل مؤسسات الدولة تحقيقا للجودة الشاملة، ومواكبة للمتغيرات والتحديات المعاصرة والمستقبلية. ومن هنا فإن الاتجاهات والتوجهات العالمية حريصة على تحديد مستويات معيارية للتعليم عامة تهدف إلى الوصول إلى رؤى واضحة للمخرجات وللعمليات والمدخلات باستخدام أسلوب تصميم المنظومة التى تنطوى على المستقبل لا تحليل المنظمة التى تبدأ من الحاضر، وعليه فقد انتشرت حركة المعايير بقوة على المستويات العالمية والقومية بغية إعادة هيكلة التعليم وإعطاء ترخيص لمزاولة مهنة التدريس. وكان الاهتمام منذ البداية عالميا بتنمية الوعى لدى المؤسسات التعليمية بمفهوم المعايير وخلفيتها النظرية والمفاهيمية، ووضعت الآليات والمشروعات كترجمة للاهتمام بحركة المعايير. ولم يكن الهدف من ذلك وضع نظام موحد متجانس، بل على العكس من ذلك حيث قامت هذه البرامج على التعددية والمرونة والواقعية.

إن المعايير التى وضعت لإعداد المعلم جاءت لاعتماد برامج إعداد أو لمنحه الشهادة أو رخصة مزاولة المهنة بل إن الأهم من ذلك هو منح بعض المواثيق والتأكيدات لمؤهلات من يمارسون التدريس من حيث: (١) الانضمام وهو تشجيع الأفراد المثقفين على دخول مجال التدريس باعتباره مهنة لها أسوار وتضم أفرادا

أكفاء مثقفين ومدرّبين تدريباً يؤهلهم للتدريس الجيد. (٢) التحديد حيث يتم التأكد من أن الذين يسمح لهم بممارسة التدريس لديهم مؤهلات محددة. (٣) جودة الأداء حيث توجه المعايير إلى طبيعة الإعداد الذى يجب أن يتلقاه من يلتحق بمهنة التدريس ويحصل بمقتضاه على رخصة، كما يتوجه الأداء إلى جودة البرنامج الذى يعدّ المعلم فى إطاره. (٤) الشرعية وهى التأكيد على أن المعلم كفء ومدرّب بصورة مناسبة ويمكن الاعتماد عليه، وهو ما ينشده الرأى العام.

إن وضع قاعدة عامة للارتقاء بأداء المعلم فى شتى التخصصات تنطلق من الأسس التالية: المعلم مسئول عن المتعلمين وحسن تعليمهم، وهو على دراية كافية بالمادة التخصصية التى يدرّسها وأساليب تدريسها لمختلف مستويات المتعلمين، وهو المسئول عن ضبط ومراقبة كل متعلم على حدة. والأخذ بفكرة المعايير يتوجب على واضعى السياسة التعليمية، حيث تساعد على تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب، كما أنها تؤدى إلى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية فضلاً عن زيادة التحصيل الأكاديمي، ويضاف إلى ذلك أن المعايير تزود المعلمين بسلسلة متتابعة من الأهداف يمكن أن يواجهوا تعليمهم نحوها، وتقدم دليلاً مترابطاً يستفيد منه المعلمون والطلاب والقائمون على إدارة التعليم، وهى فوق ذلك تحدد المعرفة والمهارات المطلوبة من المتعلمين وفى ذات الوقت توضح الممارسات التدريسية التى يجب على المعلم اتباعها، وتستخدم الاختبارات مرجعية المحك، مما يقدم تغذية راجعة مستمرة عن مستويات الطلاب ومستويات التعليم والمعايير جزء أساس من مدخل الإصلاح عن طريق تحسين أداء المعلم وكفاءته واقتراح استراتيجيات تدريسية وتقويمية تفيد الطلاب والمعلمين على حدّ سواء.

إن ما يتوجب الالتفات إليه فى مدارسنا حتى نقلها إلى المستقبل هو استخدام المعايير لتحفيز المناقشات حول ماهية التدريس الجيد، واستخدامها لفتح للحوار بين المعلمين والآباء والقيادات التعليمية والمجتمع المحلى حول متطلبات ومواصفات التدريس الجيد، واستخدام المعايير كمحور لتدريب المعلمين على

مستوى المدرسة والمنطقة التعليمية. إن هناك حاجة ماسة إلى إنشاء (أكاديمية مهنية للمعلمين) تهدف إلى الارتقاء بمهنة العاملين في مجال التعليم، ووضع المعايير القومية لكل فئة من العاملين في هذه المهنة، وإعداد قواعد التقدير المتدرجة لمستويات المعلم الحديث والنامى والكفاء والمتمكن والخبير، ووضع متطلبات التدريب اللازمة لكل مستوى من مستويات المعلمين، وتقييم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية وإجازتها، ومنح تراخيص التدريس للمعلمين الجدد، وتجديد منح التراخيص بصفة دورية في ضوء تحقيق المعلمين للمتطلبات المعلنة ووضع شروط لتجديد التراخيص للمعلمين.

إن ما يجب الأخذ به هو إعادة هيكلة كليات التربية وهى وحدها المنوط بها إعداد المعلم وتدريبه حتى يتسنى لها (١) إنشاء تخصصات نوعية جديدة تعكس الاحتياجات والمهارات المطلوبة من المعلم. (٢) تقييم برامج الإعداد بين الفينة والفينة وفى ضوء المستجدات الداخلية وفى إطار المعايير القومية العالمية من حيث المحتويات والعمليات وأنشطة التقييم، بحيث يستطيع أن يحقق الأدنى المناسب. (٣) السعى نحو تشكيل معلم جديد له أدوار المربي والمخطط والباحث والمفكر والمقيم والقائد. (٤) تحديث البرنامج المهني، بحيث يمكن الطالب المعلم من تكوين بنية معرفية وأساس نظري والتمكن من مهارات وقدرات واتجاهات وأخلاقيات تتسق مع هذه البنية المعرفية الفكرية. (٥) إجراء البحوث العلمية الميدانية التى يتم على أساسها اتخاذ القرار التربوى وليس تبرير القرار التربوى لمتخذى القرار، وتوظيف هذه البحوث فى مجالات إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة. (٦) إثراء جرعة الثقافة العامة للمعلمين من حيث العلم والعولة والتقدم التكنولوجى وحتى يجمع معها الهوية القومية بمكوناتها التى تتفق مع الانفتاح الثقافى والرؤى المستقبلية غير المغلقة. (٧) تدريب الطلاب المعلمين على استخدام نظرية الذكاءات المتعددة فى التدريس، وكذلك السعى نحو تنمية هذه الذكاءات ومن ناحية ثالثة قياس المهارات المرتبطة بها لدى المعلمين كل على حدة فى ضوء رؤية شاملة مع شمولية التقييم.

إنَّ الانشغال بقضايا التعليم والتعلم تتطلب اقتحاما نافذا فيما يشغل معظم المعلمين والتربويين من جودة التعليم وحيويته، وتجسير الفجوة بين الفكر والتطبيق، وما يشغلهم كذلك من تجارب ناجحة، وما قدمته البحوث التربوية من خبرات ثرية في ممارسات العملية التعليمية ومشاهدات عيانية في المدارس، وما يدور فيها من حوارات حول دور التعليم وخياراته بين أن يكون أداة للقهر أو طاقة للتحرر، وبين أن يكون خانقا للإبداع أو خالقا للإبداع.

إن القضية المحورية في مسيرة تطوير التعليم هي المعلم الذى يمتلك قناعات راسخة بالنسبة لموقفه من طلابه، مزدريا كل توجه نحو التسلط وامتلاك الحقيقة القطعية في السياسة والمعرفة. إن ما يجعل المعلم معلما هو مسؤوليته الأخلاقية في ممارسة مهنة التعليم، والتي لا يجب أن تختزل في صورة تدريب، بل ترتبط بجذور التشكيل الأخلاقى للذات الإنسانية والتاريخ الإنسانى، وهى شرط من شروط المكونات المركبة لقضايا تربية الحرية، والمسؤولية الأخلاقية ضرورة عند ممارسة المهنة التعليمية. إنها ليست أخلاقيات السوق، بل هى أخلاق إنسانية عالمية، لا تخشى المناورات التى تحيل الإشاعة إلى حقيقة، والحقيقة إلى إشاعة، ومن شجب صناعة الأوهام التى يصبح عن طريقها غير المؤهل محاصرا بلا أمل والضعيف ومن لا مدافع عنه فى حكم المدمّر.

إن المضامين الأخلاقية التى هى ضرورة للممارسة التربوية يهينها التمييز العرقى أو الجنسى أو الدينى أو الطبقي، إنها أخلاق إنسانية لازمة لجميع المتعلمين بصرف النظر عن أعمارهم وإن أفضل طريق للنضال من أجل هذه الأخلاق هو أن يحياها المعلم فى عمله التربوى، وفى علاقاته بطلابه، وفى الطريقة التى يتعامل بها مع المادة الدراسية التى يقدمها لطلابه، إن الطبيعة الأخلاقية يجب النظر إليها باعتبارها نشاطا إنسانيا محصّا يتصف به الكائن البشرى دون غيره من المخلوقات، خاصة وأن أخلاقيات السوق هى التى تسود كافة المؤسسات فى دول كثيرة.

وما يجعل المعلم معلماً بعد ذلك هو نهج الممارسة الديمقراطية في سياق تربية الحرية أسلوباً للحياة. إن خيار الديمقراطية هو في قلب الحرية ويتمثل ذلك في العملية التعليمية التي هي التعليم التحرري في مقابل التعليم البنكي، ففي تعليم المهوورين تختبئ السلطة من خلال العنف الرمزي. ففي عملية التدريس يمثل المعلم في الطريقة البنكية مصدر المعرفة الوحيد، وكأنها التلاميذ ليس لديهم أى معرفة أو خبرة، وهو الذى يتكلم ويشرح وهم يستمعون وينصتون، وهو الذى يودع المعرفة فى عقولهم، وعليهم أن يخزنونها، وهو الذى يسأل وعليهم أن يجيبوا من مخزون ما أودعهم من رصيده المعرفى، ومن ثم فإن موقف التدريس فى الفصل وفى غيره مما يسود جو المدرسة من أوامر وعلاقات تسلطية أحادية يتحرك من أعلى إلى أدنى، ومن ثم يعكس نمط العلاقات السياسية غير الديمقراطية فى المجتمع ويؤدى إلى ترسيخه وإعادة إنتاجه. لابد هنا من تنمية روح الاستقلالية لدى المتعلم، واحترام ما لديه من معرفة. وهذا يقتضى أن تقوم عملية التعليم على أساس المنهج الحوارى لا الصورى بين المعلم والمتعلم، وعلى ممارسة التفكير النقدى فى فهم الواقع المعيش، والاستقلالية فى اتخاذ القرار، والتساؤل الفضولى. إن هذه قدرات لا تنمو وحدها، بل تتبلور نتيجة عوامل شتى تؤدى إلى النضج السليم أو تؤدى إلى التشويه أو الكبت لهذه القدرات الإنسانية.

إنه لا يصبح المتعلم ناضجاً فجأة، بل مع كل يوم يمرّ عليه. إن الاستقلالية عملية نضج، وهى رهينة بالخبرات التى تثير اتخاذ القرار والمسئولية. وعليه فإن تعليم الاستقلالية يركز على حق الحوار والتحدث مع الآخر وليس الحديث إلى الآخر، وحق التساؤل مدخل للتعبير عن الذات الفاعلة، وهدف للديمقراطية الصحيحة، وهى سبيل التواصل بين المتعلمين والمعلم، ومن ثم أصبحت شرطاً لازماً كي يتبلور المجتمع الديمقراطى الإنسانى فى المدرسة.

والمعلم يصبح معلماً مهنيّاً بعد ذلك إذا اتصف بالشجاعة، وهى من سمات الوعى بوجوده كإنسان، وهى التى تجعل المعلم مسئولاً يعى ما يحيط به من

صعوبات وعقبات ويدرك أنها ليست سرمدية، وأنه متداخل مع العالم، وهو ذات فاعلة مؤثرة، وهو يغضب من الواقع ويتمرد عليه، وهو يغامر ويخاطر ليصنع إنساناً أفضل من خلال الالتزام واختيار المواقف المتسقة مع الطبيعة الأخلاقية التي تخص ما ليس صحيحاً أخلاقياً. وتتضمن المواقف التي تتطلب الشجاعة صوراً متنوعة، منها أنه يؤكد على أن الفكر الصحيح هو العمل الصحيح، وأن ينظر إلى العالم باعتباره حلماً يستحق النضال من أجله، من أجل تغيير الأشياء، ومن الضروري أن يتجاوز المعلم الغضب وأفعال التمرد إلى موقف نقدي وثورى، موقف لا يقتصر على شجب الظلم بل هو إعلان عن مدينة فاضلة جديدة حيث يغرس في طلابه الأمل والحماسة والتصميم على تجاوز العقبات وطرح البدائل والحلول.

إن امتلاك المعلم المسؤولية الأخلاقية، ونهج الممارسة الديمقراطية، والشجاعة هو ما يحقق تربية الحرية في الحياة التعليمية من أجل تشكيل صناع الحلم بمجتمع جديد تقوم على رؤية الإنسان وقدرته على أنه صانع مستقبله بيديه وأنه قبل ذلك كله هو صانع تاريخه أكثر مما هو صنيعة.

إن أهم المواقف والقناعات التي تشكلها المبادئ والمعتقدات التي يتوجب على المعلم أن يؤمن بها ويسلك وفقاً لها هي أن القيام بالممارسة التربوية بشكل عاطفي وببهاجة لا يحول دون القيام بالتربية الجادة العلمية، أو دون تشكيل وعي سياسي واضح لدى المعلم. إن الممارسة التربوية تشمل كل ما تتضمنه العاطفية والبهاجة والجدية العلمية والخبرة الفنية في خدمة التغيير وأيضاً خدمة الحفاظ على ما هو مقبول من الوضع القائم وفي هذا السياق العولمي ليس المطلوب من المعلم الرغبة في تغيير العالم، بل عليه أن يتقبله وأن يكيف نفسه له فهو خبير بسر الصنعة، إنه يغير نفسه ذاتياً من خلال خبرة فضائية حياتيه وتربوية. إن عليه أن يحل مشكلة العلاقة المتوترة بين السلطة والحرية، لأنه تعرض لسيادة تراث من التسلطية المنتشرة. إن التحدي الأكبر للمعلم صاحب العقل الديمقراطي هو كيف ينفذ إلى الإحساس

بالحدود التى يمكن أن تتكامل أخلاقيا مع الحرية ذاتها. وكلما اقترنت الحرية بوعى حدودها الضرورية زاد امتلاكها للسلطة من جهة أخلاقية لمواصلة النضال باسمها، أما الفصل بين الحرية والسلطة فيعنى لدى المعلم التحريض على مخالفة أحدهما أو كليهما، فليس من الممكن أن تكون هناك سلطة دون حرية. المعلم منشغل بهوم الإنسان، وهو الذى يصنع حضارته، وينشئ أجياله الحاملة الناقدة الواعية بالاختيار الحر الصحيح لإنجاز مهمات المجتمع الجديد الفاضل التى تطرد اكتمالاً مع مسيرة العمران البشرى. إن المعلم العربى لابد أن يتجاوز تربية المقهورين إلى تربية الأمل إلى تربية الحرية. وعلى المعلم العربى أن يقول نعم للحياة، نعم لكل ما فيها، لنشارك فيها بمرح وتواضع وتمرد، ونقرّ بفضل النضال المغامر لنجعل عالماً عالماً متميزاً بإنسان جديد لألفية ثالثة جديدة، ولنؤكد على أن الموضوعية تحمل في طياتها دائماً بعداً من الذاتية، ومن ثم فهى جدلية، وأن العلم لا يمكن أن يقوم دون جرعة مناسبة من النقد الذاتى والشك والتفنيد، وأن الخطاب النقدي والتفنيد هما في الغالب تلويث للموضوعية في العلوم التربوية، ولابد من النظر إلى المعلومات في ترابط للحصول على قراءة للعالم أكثر نقدية، وأن المعلم لابد أن يلقي الضوء على المعارف الأساسية الأخرى التى يجب أن يتمكن منها زملاؤه، فالتدريس يتطلب اعترافاً بأن التربية ذات طابع أيديولوجى، وأن التدريس يتضمن دائماً الأخلاق، ويتطلب القدرة على أن يكون نقدياً، ويتطلب الاعتراف بحدودنا ويتطلب التواضع ويتطلب التأمل النقدي، وأن المعارف الأساسية الأخرى ضرورية من أجل تطوير قراءة نقدية للعالم، وتتضمن فهماً دينامياً بين أقل إدراك متسق للعالم، وأكبر فهم متسق للكلمة.

إن المعلم صانع المستقبل عليه إقامة علاقات الثقة بينه وبين الإداريين والطلاب، واحترام الطلاب وما يعرفونه بالفعل، وعليه غرس القيم الإنسانية بطريقة غير قمعية، ونشر الوعى النقدي، وأن تكون التربية محور أى نشاط للاستكشاف الذاتى، يحاول الطالب اكتشاف ذاتيته الخاصة، والأخذ بفكر جديد يتمثل في

الفصول المفتوحة، والمناهج التي يشكّلها الطلاب، وذلك لأن التربية فعل إنساني خاص للتدخل في العالم يقوم على التعليم الحوارى الذى يهدف إلى التغيير للفرد والمجتمع، فالتربية تحدث عندما يكون هناك متعلمان اثنان يشغلان مكانين مختلفين وهما فى حوار مستمر يضعان المعرفة على هذه العلاقة لاستكشاف ما يعرفه كل منهما، ويمكن أن يعلمه الواحد منهما للآخر مع تعزيز التأمل فى الذات باعتبارها فاعلاً فى العالم نتيجة للمعرفة التى تم التوصل إليها. إن المعلم إنسان مثقف ينخرط، مثل الطالب فى إنتاج المعرفة انخراطاً مستمراً، غير أن خلق معرفة جديدة يدخل المعلم والطالب فى موقف التعلم ولديهما معرفة سابقة، وإن كانت من مصادر مختلفة. فالطالب يدخل الموقف ومعه خبرات حياته وما تعرض له فى حياته المدرسية سابقاً واللحظة المهمة فى موقف التعلم هى التى يقوم فيها الطالب بتقويم نقدى لما يعرفه ليجعل المعرفة متاحة فى عملية إنتاج جديد للمعرفة والتأمل هو المناسبة التى يتدخل فيها الطالب فى اختبار وتغيير الحياة. إن هذه الأفكار تعطى مزيداً من الرنين فى آذان المعلمين على امتداد الأرض العربية لشاركوها فى صناعة الغد من منظور تربية عالمية جديدة.

خامساً - نحو ترشيد جهود المعلمين

يتنامى الشعور بالإحباط لدى متخذى القرار والقائمين على التخطيط بأن العملية التعليمية لا يتم تنفيذها على النحو المأمول، وأن ثمة هدراً كبيراً فى مردود العملية التعليمية يبدو جلياً بين أداء معلم وآخر. ومن المحتمل أن هذه الفروق ناتجة عن اختلاف فى تكوين المعلمين من جهة وعدم توافر كفايات تدريسية مناسبة لدى من سيعملون فى حقل التعليم وليسوا مؤهلين تربوياً، علاوة على تباين اتجاهاتهم وقدراتهم ومعتقداتهم، بالإضافة إلى اختلاف الإمكانيات والسياسات التعليمية الضاغطة، والعلاقات والظروف التعليمية من مدرسة إلى أخرى، ومن صف دراسى إلى صف دراسى آخر.

يضاف إلى ما سبق أنه من الصعب تحليل المواقف التعليمية والحكم عليها لأسباب كثيرة. منها تعقد عملية التدريس أصلاً، وارتباطها بابتكارية المعلم،

واتصالها بعناصر المنهج المتعددة. فهذه العملية التعليمية تتأثر وتؤثر بهذه العناصر بنسب متفاوتة. غير أن الدراسات التربوية تشير إلى نمو اتجاه تحليل التفاعل الصفى بعد أن اقترب التربويون الأكاديميون من فهم عملية التدريس، وإدراكهم لمواقعها وأهميتها فى قيام المدرسة بدورها التربوى والتعليمى على حد سواء. وبدأت أول محاولة لقياس طرق التفاعل الصفى بتقسيم سلوك المعلمين اللفظى فى الفصل إلى نوعين: متسلط وغير متسلط، أى إلى محجم عن المشاركة والتفاعل أو مبادر بتلقائية، ثم توالى المحاولات وتنوعت أنظمة تحليل التفاعل اللفظى فى الفصل لتشمل:

- دراسة الممارسات المستحدثة فى سلوك المعلم.
- دراسة سلوك المعلم فى المناخ الاجتماعى الانفعالى.
- دراسة وظائف المعلم فى أثناء التدريس ذات الأثر فى نمط سلوك التلاميذ وتمشى عملية نموهم العملى.
- دراسة الجانب غير اللفظى لسلوك التدريس ومدى تقيده للجانب اللفظى فى سلوك التدريس.
- المقارنة بين سلوك التدريس لدى المعلم فى حصتين.
- دراسة المناخ الاجتماعى الانفعالى مع التركيز على أداءات المعلم التى تشجع أو تحبط حرية التلاميذ.

إن من أهم الأفكار التربوية فى هذا المجال نظام فلاندرز Flandars الذى يركز على التفاعلات اللفظية بين المعلم والتلاميذ. ويقوم هذا النظام على فكرة أن السلوك اللفظى فى عملية التواصل يشكل عينة ممثلة لمجموع السلوك القابل للملاحظة داخل الأقسام الدراسية. وهو كافٍ لتقديم صورة واضحة عن نوع المعلم ونمط التفاعل السائد فى القسم ومقدار الحرية المتاحة للتلاميذ للمساهمة فى

النشاط التعليمي. وبتطبيق هذا النظام تبين أن ٦٠٪ من النشاط داخل الفصل هو من النوع اللفظي، وأن ٧٠٪ من هذا السلوك اللفظي يتفرد به المعلم داخل الفصل. وقد تألفت شبكة فلاندرز من عشر مفردات هي: يتقبل الشعور، يمدح أو يشجع، يقبل أو يوظف أفكار التلاميذ، يطرح أسئلة، يلقي أو يشرح، يقدم توجيهات أو تعليقات، يبرر سلطته أو ينتقد، استجابة التلاميذ، مبادرة التلاميذ، صمت أو ارتباك. والملاحظ أن الشبكة تتمكن من إعطاء فكرة عن خصائص التفاعل الصفّي، وعن نمط التفاعل السائد في الدرس المشاهد، وقد تكون آلات التسجيل الصوتي أو المرئي أكثر صدقاً في تسجيل وقائع الدرس، كما تفيد في أنها تمكن المعلم من مشاهدة سلوكه وتحليله.

وهناك نظام آخر لتحليل عمل المعلم في الفصل والسعي نحو تطويره. وجاء هذا النظام مركزاً على أبعاد التدريس الكبرى في شكل خطة أهم معاملة: الاستعداد العام للعمل، وعناصر التخطيط السنوي والشهري، والفضاء الصفّي، وإعداد الدروس وتحديد الأهداف والمحتوى ومراحل الإنجاز والوسائط التعليمية، ثم مدى إنجاز عملية التعليم، واستعمال المعلم للسموعة، والسلوك التربوي، ومشاركة التلاميذ، ومظاهر العدالة، ثم نسبة تحقيق الأهداف في الدرس.

وهناك شبكة مستحدثة تسعى إلى تحليل التفاعل الصفّي من مدخل العمليات الذهنية الموظفة في عملية التدريس هي: شبكة التحليل الوظيفي الفارقي، والتحليل المقطعي للسلوك التربوي. وتقوم على المفاهيم الأساسية الآتية:

- الخطاب التعليمي، ويتمثل في كل ما يحدث في الفصل لفظاً كان أم حركة، وله علاقة بالمعلم. ويمكن للملاحظ تمثيل الخطاب كتابة أو على مسجل.
- الوحدة الخطبية، وهي جزء من الخطاب التعليمي متصل بموضوع الدرس صادر عن المعلم. وهي تحدد بوحدتين الأولى وحدة الاتجاه، وتمثل في الجزء من التواصل في الفصل، والصادر عن المعلم والمتجه إلى التلاميذ أو

مجموعة التلاميذ، والثانية وحدة المعنى، أى أن الجزء يحمل معنى واحدًا متميزًا عن الجزء الذى يسبقه أو الذى يليه.

- السلوك التربوى، ذلك أن كل وحدة خطية لها دلالة تربوية، لذا يمكن ترجمتها إلى سلوك تربوى. والسلوك التربوى يكمن فى أن المعلم يوجه سؤالًا، وعدد السلوكات التربوية يساوى عدد الوحدات الخطية.

- الوظيفة التربوية، ذلك أنه ليس للسلوك التربوى غاية، وإنما يسهم فى تحقيق هدف لمرحلة من الدرس أو الدرس كله. وهكذا فالوظيفة التعليمية هى الدور الذى يقوم به السلوك التربوى بهدف تحقيق هدف أو أهداف فى حصة دراسية.

وفى هذه الشبكة المستحدثة لم يعد السلوك ينقسم إلى سلوك لفظى وسلوك حركى. والجديد هنا هو إعادة صياغة مفهوم الوظيفة واعتداد المكونات الأربعة السابقة، واقتحام الحركة الجسدية فى الشبكة باعتبار أن لها معنى تعليميا، وأن لها القدرة على التمتع بالموثوقية من حيث صدقها وثباتها وقدرتها على التمييز. ويمكن عرض نص الشبكة ومفرداتها كما يلى:

- وظيفة التنظيم، وتشمل: التحكم فى مساهمة التلاميذ، وفى الاستعدادات المادية، وفى تنظيم العمل، وفى انتباه التلاميذ، وتعليل تدخل المدرس واستجابته لحادث خارجى.

- وظيفة الفرض، وتشمل: فرض معلومة أو إتمام معلومة، وفرض المشكلات وتوجيه أسئلة، وفرض نشاط للقيام به، وفرض طريقة كل مسألة وطريقة عمل، والإيحاء بالجواب، وإعطاء الجواب لسؤال طرحه المعلم بنفسه، وتلخيص لما يقوله هو بذاته أو بمشاركة التلاميذ.

- وظيفة تنمية عمل التلاميذ، وتشمل: خلق ظروف حافزة، واستقبال مبادرة، وتوضيح المعلومات المقدمة عفويًا من قبل التلاميذ، وتوضيح

- الإجراءات المقدمة بحرية من قبل التلاميذ، وتوجيه وتنظيم البحث عن حل، والاستجابة لطلب معلومة، وتلخيص وتأليف للمعلومات القديمة.
- وظيفة الشخصية، وتشمل: شخصية المعلومات أو المشكلات، ودعوة التلاميذ للإبلاغ عن تجربتهم التي تمت خارج المدرسة.
- وظيفة ضبط البنية، وتشمل: طلب تحسن بنية الإجابة، وتحسين المعلم بنفسه بنية الإجابة.
- وظيفة ضبط المحتوى، وتشمل: دعوة للتأكد من صحة الإجابة من قبل التلاميذ ثم من قبل المعلم، والدعوة لتصحيح الإجابة وإكمالها من قبل التلاميذ والمعلم.
- وظيفة ذات طابع وجداني، وتشمل: ربط علاقة وجدانية موجبة بين التلاميذ وموضوع الدرس، وبينهم وبين بعضهم وبعض، وبينهم وبين المعلم.
- إن ما يتوجب علينا الأخذ به في مدارسنا هو تحليل التفاعل اللفظي وغير اللفظي وسرعة تطبيقه في مدارسنا بهدف التعرف على فاعلية التدريس وفاعلية المعلمين. كما أن هذا التحليل للسلوك اللفظي للمعلمين يوفر عدة إمكانيات لدراسته داخل الفصل، ومن هذه الإمكانيات ما يلي:
- تعرف هوية الباعث على العمل في الفصل هل هو المعلم أم عدد من المعلمين؟
 - إقامة توزيع للمقاطع حسب طبيعتها البسيطة أو المركبة وكشف دلالة ذلك، حيث إن تواتر المقاطع البسيطة في التدريس يدل على أن مستوى التدريس دون المتعلمين، وأن ارتفاع تواتر المقاطع المركبة يدل على أن مستوى تدريس المعلم أعلى من مستويات التلاميذ، الأمر الذي يتطلب الحد منها.
 - التحليل الداخلي لمقاطع التدريس يكشف النماذج الأكثر استخداماً في التدريس هل هو النموذج الإلقائي أو النموذج الاستجوابي أو غير ذلك.

• كشف أخطاء المتعلمين واتجاه المعلمين نحوها والطرق المستخدمة في علاج هذه الأخطاء.

• كشف العلاقة بين مفاصل الدرس في شكله الكلى بمعنى هل هناك اتصال بين المقاطع ؟ هل المقطع الأول مقطوع عن المقطع الثاني ؟ هل الثاني يضيف إلى الأول جديداً ؟ هل العلاقة تكرارية ؟ هل العلاقة تفسيرية أو استنتاجية ؟

إن هذه الملاحظات على السلوك اللفظي وغير اللفظي أثناء قيام المعلم بالتدريس في الفصل يساعد على التدخل المبكر لإجراء التعديلات اللازمة لتجاوز الموضوع الملاحظ والحد من حجم التباين بين التفاعل القائم في قاعات الدرس وأهدافه وآلياته وأسبابه وعلاقاته الفورية مع ضرورة الالتفات إلى أن التفاعل اللفظي يتطلب تفاعلاً آخر هو التفاعل الاجتماعي حيث يتم من خلاله التبادل المشترك للأفكار والمشاعر والسلوك الاجتماعي حيث يتم من خلاله التبادل المشترك للأفكار والمشاعر والسلوك المقبول، كما يتطلب تفاعلاً آخر هو سلوك التفاوض بالبحث عن أرضية مشتركة بين المتعلمين المشاركين في الدرس وآلية ذلك الحوار مع التعامل مع الآخر القائم على الاحترام المتبادل، والمحافظة على العلاقات الإيجابية والتركيز على حل المشكلات وامتلاك مهارات الاستماع الناقد وعدم القابلية للاستهواء أو تصديق كل ما يقال وطرح الأسئلة وتجنب المغالطات والانغلاق الفكري أو التفكير الأحادي أو الاندفاع ومراعاة أسلوب حضارى في التفكير والتعبير.

إن التعليم هو الطريق إلى تشكيل مجتمع الديمقراطية والعدل والرفاهية، ومن ثم أصبح من المحتم اقتحام آفاق جديدة لاستحداث صيغ جديدة في التعليم تملك من الطاقات ما يعينها على مواجهة مشكلات الواقع وتطلعات المستقبل، مسيرة لاقتحام المستقبل طلباً للمزيد من التقدم، والمعلم هو محور تطوير التعليم، ذلك أن صلاح التعليم في صلاح المعلم، وفاعلية النظام التعليمي تتحقق بصلاحية أداء

المعلم، وقبل ذلك بحسن إعداده وتأهيله وحسن اختياره، وتهيئة المناخ التعليمي المناسب، وإصلاح أحواله المادية والاجتماعية. إن نجاح السياسة التعليمية وإنجاح الاستراتيجيات التعليمية مرهون بمعلم فاعل ومثقف وكفاء مهنيًا وأكاديميًا.

إن معلم المرحلة الأولى هو أولى المعلمين بالرعاية، لأن معلم المرحلة الابتدائية يؤدي دورًا مهمًا في تشكيل شخصية الطفل، وغرس القيم والاتجاهات المرغوبة والهادفة لمواجهة التغيرات والمؤثرات المتنوعة والمتنامية في الحاضر والمستقبل، والتي تتغلغل بيسر إلى أعماق التلاميذ عبر مختلفة وسائل الإعلام مسموعة ومرئية. إن المدرسة الابتدائية في حاجة إلى نوعية من المعلمين معدة إعدادًا يمكنهم من تأكيد الدور التعليمي والتربوي المرغوب.

وعلى ذلك بذلت جهود متواصلة لتطوير أساليب تأهيل معلم المرحلة الابتدائية، رغبة في الارتفاع بالمستوى العلمي والتربوي له، ولكي يحقق أدواره على أفضل وجه ممكن. وجاء برنامج تأهيل معلم المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي كتجربة رائدة للتعليم عن بعد لرفع مستوى المعلمين في مصر، خاصة تدريب المعلم وتأهيله في أثناء الخدمة من أجل تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع، حيث لا تنمية بدون بشر ولا بشر دون تنمية. إن لمحة تاريخية عن تجارب إعداد معلم المرحلة الابتدائية في مصر تشير إلى أدوار مدارس المعلمين والمعلمات الريفية، ثم دور المعلمين باعتبار ذلك من الجهود والتجارب التي سبقت توحيد مصادر إعداد المعلم. إن فكرة تأهيل معلم المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي تنطوي على نظرة تجديدية تتفق وفكرة التعليم الأساسي التي تم الأخذ بها بعد تجربتها عام ١٩٨١/٨٠ بمقتضى قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، والذي امتد التعليم الأساسي بموجبه ليصبح تسع سنوات دراسية، ثم عدل بالقانون ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ ليصبح ثمانى سنوات دراسية، ثم يعود إلى تسع سنوات اعتبارًا من العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣.

إن فلسفة برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعى تقوم على توصيل المادة التعليمية للدارسين حيثما وجدوا خلال العام الدراسى، نظراً لصعوبة تفرغ المعلمين للدراسة أو انتقلهم إلى مراكز الدراسة.

واستخدام التعلم الذاتى الذى يعتمد على وسائط تعليمية من كتب وأدلة وبرامج تليفزيونية وإذاعية، وحضور الدارسين إلى مراكز تجمع لعدد قليل من الساعات فى أوقات فراغهم بعض أيام الأسبوع أو أيام الإجازات للحصول على المواد الدراسية والتشاور مع هيئة التدريس فيما يقابلهم من صعوبات. ومن هذا المنطلق أعدت وزارة التربية والتعليم مع كليات التربية فى الجامعات برنامجاً لتأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى ممثلة فى كلية التربية جامعة عين شمس والمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ووافق المجلس الأعلى للجامعات على مشروع البرنامج فى مارس ١٩٨٣ م مع منح من يستكمل الدراسة فى البرنامج شهادة جامعية تعادل درجة البكالوريوس أو الليسانس التى تمنحها الجامعات من كليات التربية، وقد بدأت الدراسة فى البرنامج فى أكتوبر ١٩٨٣ والتحق بالبرنامج ستة آلاف من معلمى الابتدائى فى محافظتى القاهرة والجيزة فى كلية التربية جامعة عين شمس، وفى عام ١٩٨٤ / ١٩٨٥ انضم إلى البرنامج سبع كليات أخرى للتربية ثم عمم فى جميع كليات التربية فى مصر عام ١٩٨٩ م، وبلغ عدد الدارسين المشتركين أربعين ألف معلم، وتخرج أول فوج منهم فى كلية التربية جامعة عين شمس عام ٨٦ / ١٩٨٧، وبلغ عدد من تخرجوا فى هذا البرنامج عشرة آلاف معلم. وتم تقويم هذا البرنامج عام ١٩٨٧ لتدعيم أوجه القوة فيه ومواجهة ما يقابله من مشكلات ووضع الحلول المناسبة لها.

وأهم هدف لهذا البرنامج هو رفع المستوى العلمى والمهنى لمعلمى المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعى التربوى. وجاءت الأهداف الفرعية متمثلة فى تنمية قدرة الدارس على:

- القيام بوظائفه كمعلم في الحلقة الابتدائية، سواء أكان معلم فصل في الصفوف الأربعة الأولى، أو معلم مادة تخصصية في الصفين الخامس والسادس.

- مساهمته في الأنشطة التعليمية التربوية والنواحي الإدارية في المدارس الابتدائية.

- تمكنه من النمو علميًا ومهنيًا ووظيفيًا.

- قيامه بدور فاعل في مسيرة تطوير التعليم والارتقاء بمهنة التعليم الابتدائي.

- القيام بدور مؤثر في تطوير بيئته ومجتمعه المحلي.

وقد تطلب تحقيق هذه الأهداف الدراسة في البرنامج مدة تعادل أربع سنوات جامعية على اعتبار أن السنة الجامعية ثلاثون أسبوعاً. والدراسة على نظام الفصول الدراسية، وينقسم العام الدراسي إلى فصلين دراسيين مدة كل منهما أربعة أشهر، إضافة إلى فصل صيفي لمدة شهرين. وتجرى الامتحانات في الفترة الأخيرة من كل فصل دراسي، ويضع الامتحانات لجان من بين أساتذة كليات التربية.

واستمراراً لدعم مسيرة تطوير معلم المرحلة الابتدائية تم استبدال هذا النظام في عام ١٩٨٩م بأن أنشئت شعب في كليات التربية تحت مسمى التعليم الأساسي يلتحق بها الطلاب الحاصلون على الثانوية العامة ليدرسوا في كليات التربية توحيداً لمصادر إعداد المعلمين.

إن الفترة التي يقضيها الطالب في كليات التربية ليصبح مؤهلاً لممارسة مهنة التعليم كافية فقط لوضعه كمعلم في أولى خطوات هذه المهنة التي تتطلب بجانب الإعداد والتكوين استمرار التدريب، حتى يستطيع المعلم أن يواجه الانفجار المعرفي، واستراتيجيات التدريس الحديثة، والوسائل المهنية، لأن المعلم بعد تخرجه في كليات التربية بفترة ليست بالطويلة تصبح مهاراته في حاجة إلى تجديد. ومن هنا فإن وزارة التربية والتعليم تنطلق في نظرتها إلى المعلم باعتباره القوة المحركة الدافعة

لخطط التطوير. ومن هنا أيضًا استلزم الأمر توفير المعلم بالكم والكيف اللازمين لقيادة العملية التعليمية نحو غايات محددة حالية ومستقبلية. وذلك بتوفير المعلمين في جميع التخصصات، وتوفير فرص التنمية المهنية المستدامة، وتحقيق فرص الرعاية المتكاملة للمعلمين وأسراهم. ناهيك عن اشتراط فيمن ينضم إلى قافلة المعلمين أن يكون مؤهلًا علميًا وتربويًا وتجديد معارف المعلمين ومهاراتهم في ضوء المستجدات العلمية والمكتشفات السيكلوجية والتكنولوجية، الأمر الذي تطلب تطبيق معايير الجودة من خلال:

- تحقيق شراكة فاعلة بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية في الجامعات المصرية حتى يأتي خريجو هذه الكليات متوافقين مع متطلبات تحقيق رؤية مستقبلية جديدة للمعلم.
- الحصول على الاعتراف الأكاديمي بالبرامج التي تقدمها هذه الكليات للمعلمين، وحتى يتوافق بأعدادهم مع المعايير العالمية لإعداد المعلم.

إن التنمية المهنية المستدامة ضرورة لتحديث المعلمين من خلال تنوع واستمرارية البرامج التدريبية لرفع كفاءة المعلم وتحسين الأداء المهني، ناهيك عن استخدام استراتيجيات وآليات جديدة للمتابعة الميدانية وذلك من خلال تطبيق معايير ومؤشرات الجودة، ووضع خطة لتدريب المعلمين على تدريس المقررات الدراسية في إطار الأنشطة والتجريب والتطبيق وتنمية مهارات التفكير العليا. وهنا لابد أن نركز على استخدام تكنولوجيا التعليم من بعد عن طريق ما توافر لدى وزارة التربية والتعليم من آليات في مقدمها الفيديو كنفرنس حيث القاعدة الرئيسة بمركز التطوير التكنولوجي في وزارة التربية والتعليم في القاهرة والتدريب فيها مع الحوار والتنافس مع باقي المتدربين في المراكز الفرعية بالمحافظات المختلفة. وتلك نقله حضارية في مسيرة تطوير التعليم المتنامية بعامة، وتدريب المعلمين بصفة خاصة. وهنا لابد من التحقق من جدوى هذا التدريب عن بعد بإعداد دراسة

منهجية، وفقاً لقواعد الضبط والموضوعية بهدف تقويم برامج التدريب ومحاولة التعرف على مدى نجاح البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات المعرفية والأدائية لدى المعلمين المتدربين، والكشف عن الدوافع الأساسية للمتدربين للإقدام على التدريب، وأثر الوسائل والمعدات التكنولوجية في تحقيق التدريب، وأهم من ذلك كله تعرف مدى استفادة المتدربين من هذه البرامج التدريبية المقدمة لهم عن بعد في مواقف التدريس الفعلي في المدارس، باعتبار أن ذلك هو الغاية من التدريب أثناء الخدمة. الأمر الذي يتطلب بناء بطاقات الملاحظة، والاستبانات التي تطبق على المتدربين لأخذ آرائهم في التدريب عن بعد من حيث: الإعداد والتنفيذ، واختبار مواقف التدريس لقياس انعكاس أثر التدريب على النمو المهني للمعلم، وتحسين أدائه داخل قاعات الدرس.

إن تجديد الخبرة وتنميتها أمر أساسي وضروري، حيث إن ما يتعلمه الفرد في أي مجال يلبث أن يتطور ويتغير مع مرور الزمن، خاصة ونحن نعيش عصر المعلومات الذي يتميز بالتدفق المتسارع واليومي للمعرفة في جميع المباحث. إن الولايات المتحدة الأمريكية تقدم حوافز للمعلمين الذين ينخرطون في سلك التدريب والذين يواصلون الدراسة في الجامعات للحصول على درجات علمية رفيعة، كما أنها أنشأت أكاديمية خاصة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وأصبح التدريب المستمر سمة من سمات العصر حتى أطلق على المهني أنه شخص يتعلم طوال حياته.

إن المجالس القومية المتخصصة قد أولت بالبحث والدرس تدريب المعلمين أهمية واضحة حيث أكدت على ضرورة الاهتمام بالمعلم والحث على تدريبه، وأهمية تنمية الكفاءة المهنية للمعلم، وفهم المعلم لقضايا العصر، وللتطورات الدولية التي تدور حوله، وإيمان المعلم العميق بقيم مجتمعه والحفاظ على الذات وعمق الولاء للوطن، والحرص على أن تكون الديمقراطية طابعاً لفكره وسلوكه باعتباره قدوة للطلاب. إن رعاية المعلمين ثقافياً تتطلب إتاحة الفرص أمامهم للاطلاع على كل جديد في الفكر والعلم والثقافة والاطلاع على الكتب المترجمة عن أمهات الكتب

العالمية الإنجليزية والفرنسية والألمانية، والتي تتناول الموضوعات المتصلة بالمعلم والعملية التعليمية والمستقبلات في مجال التنمية المهنية والثقافية، ومن أهمها: اكتشاف التعليم المفتوح والتعليم عن بُعد، الألفية الجديدة: الراحون والراسون في النظام العالمى القادم، التدريس لتكوين المهارات العليا للتفكير وتنمية المشاركة بين البيت والمدرسة من المفاهيم إلى التطبيق، وقاموس المصطلحات التربوية، ومبادئ التدريس الفعال، ومدرسة المستقبل نحو بناء حضارة جديدة، وسياسة الموجة الثالثة، ودراسات مقارنة في التربية الخاصة، والمرشد التعليمى: معلومات عن المدارس المختلفة بمدينة بون ألمانيا الاتحادية، ونظام التعليم في ألمانيا، وتدريس الفصول كبيرة الأعداد في التعليم العالى، ووثائق ونظام التعليم في فرنسا، وتصميم التعليم للدارسين الكبار، نظرية النظم وتطبيقاتها في التدريب، وتصميمات جديدة للتعليم والتعلم، تشجيع التعليم الفعال في مدارس الغد، والتربية والحضارات ومجتمعات الأمس، ودراسة في التربية المقارنة، ومواجهة تحديات المستقبل، والخبرة الأسترالية في التعليم عن بعد، وتربية الشمس المشرقة، ومواجهة تحديات المستقبل: المعلومات التربوية والبحث وصناعة القرار. إنها أفكار وتجارب تربوية لصناعة المستقبل العربى.

سادسا - معلم لذوى الاحتياجات الخاصة

الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة في حاجة إلى استراتيجيات تدريس خاصة بهم ومواد تعليمية يتم ضبطها لتلائم احتياجاتهم الخاصة. ومكونات التدريس الفعال لذوى الاحتياجات الخاصة تشمل: تخطيط التدريس، وضبط التدريس، وتوصيل التدريس، وتقويم التدريس، وهى مكونات تنطبق على التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة وللطلاب العاديين على السواء. ففي مرحلة تخطيط التدريس يتم تحديد ما الذى سيدرس، وكيف يدرس، وتحقيق توقعات فعلية. وفي مرحلة ضبط التدريس يتم تحديد الإعداد للتدريس، واستخدام الوقت بطريقة بناءة، ثم

بناء بيئة تعلم إيجابية، وفي مرحلة توصيل التدريس يتم تحديد مهارات تقديم التدريس، ومراقبة التدريس، وضبط التدريس، وفي مرحلة تقويم التدريس يتم تحديد مراقبة فهم الطالب، ومراقبة مدة الانهماك، والاحتفاظ بسجلات تقدم الطالب، وإعلام الطالب بتقدمه، واستخدام البيانات لاتخاذ القرار.

إن تخطيط التدريس يأتي في إطار أن المدارس أصبحت بيئات شديدة التنوع والتخطيط، مما يعنى اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالمحتوى التعليمي، وتحديد المواد والمناشط التي ستستخدم، وكيفية تقديم المعلومات، وكيف نقرر أن الطلاب يتعلمون وقبل ذلك كله يضع المعلمون الأهداف والتوقعات لطلابهم، وهي أساسية للمساعدة على التعلم. والتخطيط للتدريس يشمل ثلاث مهارات كبرى، هي:

(١) تحديد ماذا سندرس عن طريق قيم مستويات مهارة الطلاب، وتحليل مهمة التدريس، ووضع تسلسل منطقي للتدريس، ووضع متغيرات السياحة في الاعتبار، والتحقق من الفروق بين مستوى أداء الطلاب الفعلي والمتوقع منهم.

(٢) تحديد كيف ندرس من خلال بعض الاستراتيجيات التي تبدأ بوضع أهداف تدريسية، ووضع تسلسل للتدريس، ثم اختيار طرائق التدريس والمواد، وتحديد مستوى سرعة التدريس بدقة، وتجهيز نسبة من المادة الدراسية، ومراقبة أداء الطالب، واستخدام المعلومات عن أداء الطالب لتخطيط التدريس التالي.

(٣) ثم تحديد توقعات فعلية باعتبارها أحد العوامل المهمة للتخطيط للتدريس وكلما اقتربت هذه التوقعات من الواقع تحقق نجاح الطلاب، وكلما ابتعدت عن الواقع أخفق الطلاب. وهناك بعض الاستراتيجيات التي تستخدم في تحقيق توقعات فعلية للطلاب، أهمها حث الطلاب على النشاط والانهاك، وتعريف الطلاب بعواقب الفشل، وتحديد التوقعات بوضوح.

والمكون الثانى من مكونات التدريس الفعال لذوى الاحتياجات الخاصة هو ضبط التدريس. وهناك ثلاث مهارات لضبط التدريس هى: الإعداد للتدريس، واستخدام الوقت بطريقة فعالة، وبناء بيئة تعلم إيجابية:

(١) إن هناك مجموعة من الاستراتيجيات التى يمكن استخدامها فى عملية الإعداد للتدريس وهى: وضع قواعد للفصل الدراسى فى بداية العام الدراسى، ومشاركة الطلاب فى وضعها، ثم تعريف الطلاب بنتائج سلوكهم، والتعامل مع المداخل بكفاءة، والاستمرار فى عملية التدريس، وتعليم الطلاب أن يتحكموا فى سلوكهم.

(٢) وهناك استراتيجيات يمكن استخدامها لاستعمال الوقت بطريقة بناءة وهى: تحديد الإجراءات والخطوط الروتينية، وتنظيم المساحة المادية بكفاءة، وجعل التحولات من نشاط لآخر قصيرة، والحد من التدخلات، واستخدام مهارة أكاديمية موجهة، وتوزيع الوقت بطريقة كافية تناسب المادة التعليمية.

(٣) أما من جهة بناء بيئة تعلم إيجابية فهناك بعض الطرق التى تحقق ذلك، وهى: جعل بيئة التعلم سارة وتقبل الفروق الفردية، وجعل التفاعلات إيجابية، وحث الطلاب على المشاركة والانهاك.

أما المكون الثالث من مكونات التدريس الفعال لذوى الاحتياجات الخاصة فهو توصيل التدريس. وبداية فإن التعليم لا يقتصر على مجرد حدوث عملية التدريس، بل التدريس الجيد يتطلب بعض التفكير عن كيفية توصيل التدريس إلى الطلاب. وعملية توصيل التدريس تتضمن ثلاث مراحل، هى: تقديم التدريس، ومراقبة التدريس، وضبط التدريس.

(١) إن تقديم التدريس يتضمن أربعة عناصر أساسية، هى: تقديم المحتوى، وتدريب مهارات التفكير، وإثارة دافعية الطلاب، ثم تزويد الطلاب بمهارات ذات صلة بهم. وتفصيل ذلك يتضح فى أن تقديم المحتوى يشمل جذب انتباه

الطلاب، وتعريفهم بأهداف التدريس، والاستمرار في جذب انتباههم، والتفاعل بإيجابية مع الطلاب والتحقق من فهم الطلاب، ومراجعة الدروس السابقة والمهارات الأساسية، واختيار موضوعات ذات صلة بالطلاب، والتحمس، وتنظيم الدروس، ووضع متطلبات التدريس ومقصده. وأما تدريس مهارات التفكير فإنها تشمل تقديم نماذج مهارات التفكير، والتحقق من فهم الطلاب، ودراسة استراتيجيات التعلم بشكل مباشر.

وأما العمل على إثارة دافعية الطلاب، فإنه يشمل إظهار اهتمام المعلم وحماسه، واستخدام المكافآت بمعدل محدود، ومساعدة الطلاب على فهم أهمية المواد وعلى الاعتقاد بقدرتهم على العمل. وأما تزويد الطلاب بمهارات ذات صلة بهم، فإن ذلك يشمل جعل المواد والمهام ذات صلة بالطلاب، ودراسة المهارات التي يمكن للطلاب إتقانها، والتنويع في مواد التدريس، ثم إعطاء الطلاب وقتاً كافياً، ومساعدتهم على النمو الآلى.

(٢) مراقبة التدريس، وتشمل استخدام الاستراتيجيات التالية: تزويد الطلاب بتغذية راجعة واضحة، وبالتشجيع والمديح، ونماذج الأداء الصحيح، وجعل الطلاب منهمكين في النشاط، وحثهم على المشاركة في المناقشات، وتعليم الطلاب أن يكونوا نشطين، والتوزيع البصرى على الطلاب غير المنهمكين في التعلم، والعمل بشكل فردى مع الطلاب الذين ينتمون مبكراً، وتزويد الطلاب بمكانزمات للمساعدة عندما يحتاجون إليها.

(٣) ضبط التدريس، ومعناه أن جميع الطلاب لا يتعلمون بنفس الطريقة أو بنفس السرعات، وعلى هذا فعلى المعلمين أن يضبطوا التدريس بما يتفق مع الاحتياجات الفردية للطلاب. وهذه العملية تقوم على أساس المحاولة والخطأ، حيث يقوم المعلم بتجريب مداخل بديلة وصولاً إلى أنسب المداخل في التدريس. وهناك بعض الاستراتيجيات المستخدمة في ضبط التدريس، هي:

ضبط الدروس بما يتفق مع احتياجات الطلاب، وتزويد الطلاب بالعديد من البدائل التدريسية وبتدريس إيجابى ومراجعة، ثم ضبط سرعة التدريس.

أما المكون الرابع من مكونات التدريس الفعال للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة فهو تقويم التدريس، ذلك أن التقويم جزء مهم من عملية التدريس، وهو العملية التى من خلالها يحدد المعلمون ما إذا كانت الطرق والمواد التى يستخدمونها فعالة أم لا. وهناك نوعان من التقويم هما: التقويم التكوينى الذى يحدث أثناء عملية التدريس، حيث يقوم المعلم بجمع البيانات أثناء التدريس ويستخدمها لاتخاذ قرارات تدريسية. ثم التقويم الختامى الذى يحدث فى نهاية عملية التدريس حيث يقوم المعلم بإجراء اختبار ليحدد ما إذا كان الطالب قد حقق الأهداف التدريسية أم لا. وهناك خمسة مبادئ لعملية التقويم هى: مراقبة فهم الطلاب، ومراقبة فترة الانهماك فى التعلم، والاحتفاظ بسجلات تقدم الطالب، وإحاطة الطلاب بتقدمهم واستخدام البيانات لاتخاذ القرارات.

(١) مراقبة فهم الطلاب والاستراتيجيات المستخدمة هنا هى: مراقبة فهم الطلاب للاتجاهات المتوقعة منهم، ومراقبة العملية التى يستخدمها الطلاب لأداء عملهم، والتحقق من معدل نجاح الطلاب.

(٢) مراقبة مدة الانهماك، وتشمل مراقبة الانهماك النشاط فى التدريس، وتعليم الطلاب أن يراقبوا مدى مشاركتهم، وتصفح الفصل لتقع عينة على الطلاب غير المنهمكين.

(٣) الاحتفاظ بسجلات تقدم الطلاب، وتشمل الاحتفاظ بالسجلات وتعليم الطلاب أن يوضحوا مدى تقديمهم من خلال رسوم وتوضيحات.

(٤) إحاطة الطلاب بمدى تقدمهم، وتشمل تحيير الطلاب بشكل منظم ومنتظم، وتزويدهم بتغذية راجعة متكررة، والسرعة فى تصويب الأخطاء، واستخدام

التشجيع والمديح للقيام بمهام محددة، ومساعدة الطلاب على تصويب أخطائهم فوراً.

(٥) استخدام البيانات لاتخاذ القرارات، وتشمل: استخدام البيانات المتعلقة بتقدم الطالب لاتخاذ قرارات بشأن تعلمه، واستخدام البيانات المتعلقة بتقدم الطالب لإحداث تغييرات في التدريس، واستخدام البيانات المتعلقة بتقدم الطالب لوقف استمرارية الخدمة المصممة لفئة معينة.

ولبناء نموذج تدريس فعال لذوى الحاجات الخاصة يمكن السير فى الخطوات التالية على الترتيب:

- توضيح ما يتوقع من الطلاب أن يقوموا به فى شكل لفظى وأداء عملى.
- التأكد من قدرة الطالب على القيام بما هو متوقع منه، على أن يزود الطالب بتغذية راجعة للتدعيم والتصويب.
- بمجرد أن يظهر الطلاب قدرتهم على أداء السلوك المتوقع بنسبة كبيرة يطلق لهم العنان فى الممارسة المستقلة. وهنا يقتضى مراقبة أداء الطالب وتزويده بالتغذية الراجعة والعمل على تصويب أخطاء الطلاب، وإعطاء فرصة أمام الطلاب لاستخدام مهارات جديدة فى أنشطة متنوعة، مثل الأنشطة الإثرائية وحل المشكلات والألعاب، ثم تأتى الخطوة النهائية وتحدد فى إثبات تعلم الطلاب لمهارة جديدة.

إن أدوار المعلم فى ظل التدريس الفعال لذوى الاحتياجات الخاصة يمكن تحديدها فى:

- مساعدة الطلاب على تنمية كل طاقاتهم من خلال تعليمهم المهارات الأساسية كى يوظفوها فى الحياة.
- تخطيط التدريس وإدارته وتوصيله وتقويمه.

- يصدر قرارات للتخطيط تتضمن التشخيص أى ما الذى يدرس، والوصف أى كيف تدرسه، وتحقيق توقعات فعلية من الطلاب.
- إدارة عملية التدريس بشكل فعال حيث يجهز المعلم للتدريس من خلال بناء قواعد السلوك فى بداية العام، والالتزام بها بشكل مستمر، واستخدام الوقت بطريقة بناءة وإقامة بيئة تعلم ثرية إيجابية.
- يوصل التدريس عن طريق تقديم الدروس ومراقبتها وضبطها كتلبية احتياجات الطلاب، وتدريب مهارات التفكير وإثارة دافعية الطلاب.
- مراقبة التدريس من خلال تقديم تغذية راجعة مصححة ومدعمة، وجعل الطالب فى حالة من الانهماك النشاط.
- ضبط عملية التدريس من خلال ضبط محتوى الدرس، وتقديم بدائل تدريسية مختلفة، وإعادة عملية التدريس والمراجعة، ثم تغيير سرعة العمل استجابة لحاجات الطلاب الفردية.
- استخدام التقويم كعملية يقرر المعلم من خلالها فعالية الطرق والتقويم الفردى لأداء الطلاب.
- جمع البيانات أثناء التدريس واستخدامها لاتخاذ قرارات تتعلق بالتدريس أو تبنى التقويم التكويني، والتقويم النهائى فى نهاية التدريس لقياس مدى تحقق الأهداف التدريسية.

وهناك تأثيرات مباشرة على كفاءة التدريس تشمل: مخرجات التعلم، ومناشط تعلم الطالب، والسلوك التفاعلى للمعلم، وسلوك المعلم قبل التدريس، وكفايات المعلم، وخصائص الطلاب. تلك المعاملة المهنية اللازمة لتصحيح المفاهيم مع الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة، وكلها أمور تلزم معرفتها كل المحيطين بهذه الفئة من المتعلمين، كما أنه تقع على كليات التربية تنمية الوعى وصناعة معلم للتربية الخاصة للتعامل بنجاح مع الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة.

قائمة المراجع

- ١- إبراهيم العيسوى : التنمية فى عالم متغير، دراسة فى مفهوم التنمية ومؤشراتها، القاهرة، دار الشروق ٢٠٠٢ م.
- ٢- أحمد زويل : رحلة عبر الزمن (ترجمة مصطفى سليمان) القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر ٢٠٠٣ م.
- ٣- أحمد منصور : الإنترنت استخداماته التربوية، المنصورة، المكتبة العصرية ٢٠٠٠ م.
- ٤- إسماعيل صبرى عبد الله : " تمويل التعليم العالى "، مؤتمر التعليم العالى فى مصر وتحديات القرن الحادى والعشرين، جامعة المنوفية ١٩٩٦ م.
- ٥- ألفت محمد فوده : " أهمية الإنترنت للمعلم والطالب "، مؤتمر تطوير المعلم الجامعى، الرياض، جامعة الملك سعود ٢٠٠٢ م.
- ٦- برت ذكر : فن الاتصال (ترجمة عبد الرحمن الشمرانى)، الرياض، دار المعرفة للتنمية البشرية ١٤٢١ هـ.
- ٧- البنك الدولى : تقرير عن التنمية فى العالم، المعرفة طريق إلى التنمية، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر ١٩٩٦ م.
- ٨- البنك الدولى : تقرير عن التنمية فى العالم ٢٠٠٢ م بناء المؤسسات من أجل الأسواق، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر ٢٠٠٢ م.
- ٩- البنك الدولى : تقرير عن التنمية فى العالم ٢٠٠٣ م التنمية المستدامة فى عالم دائم التغير التحويل فى المؤسسات والنمو ونوعية الحياة، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر ٢٠٠٣ م.
- ١٠- البنك الدولى : مصر والنوع الاجتماعى رؤية استشرافية، القاهرة، المجلس القومى للمرأة، يونيو ٢٠٠٣ م.
- ١١- بلقيس إسماعيل داغستانى : " رؤية جديدة لدور المعلم لمواجهة العولمة والتبعية الثقافية "، القاهرة، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ٢٠٠٤ م.
- ١٢- تغريد عمران : نحو آفاق جديدة للتدريس، القاهرة، دار القاهرة للكتاب ٢٠٠١ م.

- ١٣- تغريد عمران : " فاعلية التدريس باستخدام بعض استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مستويات أداء تلميذات المرحلة الإعدادية واتجاهاتهن نحو مادة التربية الأسرية "، مؤتمر مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ٢٠٠٢ م.
- ١٤- جوزيف لومان : إتقان أساليب التدريس، (ترجمة حسين عبد الفتاح)، عمان، مركز الكتب الأردني ١٩٨٩ م.
- ١٥- الحزب الوطني الديموقراطي : التعليم والبحث والعلمى، القاهرة، الأمانة العامة للحزب ٢٠٠٣ م.
- ١٦- حسام محمد مازن : نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمي في إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة، رؤية مستقبلية، مؤتمر مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ٢٠٠٢ م.
- ١٧- حسام محمد المازن : " نموذج مقترح لمنظومة البحث التربوى في ضوء معايير ومتطلبات الجودة الشاملة واحتياجات المواطن العربى والمعاصر، رؤية مستقبلية "، مؤتمر مناهج التعليم والإعداد للحياة والمعاصرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ٢٠٠٣ م.
- ١٨- حسن شحاتة، وهيا المزروع : " التقويم الذاتى لأعضاء وقيادات كليات البنات بالمملكة العربية السعودية مدخل لتطوير الأداء الجامعى "، مؤتمر تطوير المعلم الجامعى، الرياض، جامعة الملك سعود ٢٠٠٢ م.
- ١٩- حسين بشير : تطوير نظم التقويم التربوى والامتحانات للتعليم قبل الجامعى، مؤتمر الامتحانات والتقويم التربوى رؤية مستقبلية، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى ٢٠٠١ م.
- ٢٠- حياة المجادى : الإبداع والتعليم فى الطفولة المبكرة، الكويت ١٩٩٦ م.
- ٢١- حياة المجادى : أساليب ومهارات رياض الأطفال، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ٢٠٠١ م.
- ٢٢- رجاء أبو علام : النظريات الحديثة فى القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات، مؤتمر الامتحانات والتقويم التربوى رؤية مستقبلية، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى ٢٠٠١ م.
- ٢٣- سلوى عبد الله الجسار : " دور التعليم فى التنمية البشرية، المناهج الدراسية كحالة "، القاهرة، مستقبل التربية العربية، أكتوبر ١٩٩٧ م.
- ٢٤- السيد إسماعيل وهبى " اتجاهات معاصرة فى تقويم أداء المعلم "، مؤتمر مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ٢٠٠٢ م.

- ٢٥- السيد عبد العزيز البهواشى : التربية الدولية الإعداد للحياة المعاصرة دراسة تحليلية للاتجاهات الحديثة، مؤتمر مناهج التعليم والإعداد للحياة والمعاصرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ٢٠٠٣ م.
- ٢٦- شكرى سيد أحمد : تقويم المهارات العملية، مؤتمر مناهج التعليم فى ضوء مفهوم الأداء، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ٢٠٠٢ م.
- ٢٧- عادل السيد الجندى : " التخطيط الاستراتيجى ودوره فى الارتقاء بكفاية وفعالية النظم التعليمية، دراسة تحليلية "، مستقبل التربية العربية، القاهرة، ١٩٩٦ م.
- ٢٨- عادل العدل، وصلاح عبد الوهاب : " القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا "، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٢٠٠٣ م.
- ٢٩- عبد المنعم الدردير : " أساليب التفكير لـ ستيرنج لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لـ ييجز وبعض الخصائص الشخصية "، كلية التربية جامعة عين شمس ٢٠٠٣ م.
- ٣٠- عثمان نايف السواعى : " مفتقدات معلمى الرياضيات فى الإمارات العربية المتحدة حول تعليم الرياضيات وتعلمها وممارستهم الفعلية فى التدريس الصفى "، القاهرة، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٢٠٠٤ م.
- ٣١- عزت عبد الموجود : " تنوع التعليم الثانوى فى دول الخليج ترف أم ضرورة ؟ "، القاهرة، مستقبل التربية العربية، أكتوبر ١٩٩٧ م.
- ٣٢- علاء عبد البارى وآخرين : " تأكيد الجودة فى التعليم والتدريب "، مؤتمر مناهج التعليم فى ضوء مفهوم الأداء، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ٢٠٠٢ م.
- ٣٣- على أسعد وطفة : بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوى فى الوطن العربى، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية ١٩٩٩ م.
- ٣٤- على عبد الله الدفاع : نوابع علماء العرب والمسلمين فى الرياضيات، القاهرة، دار جون وايل ١٩٧٨ م.
- ٣٥- على محمد الصغير، وصالح عبد العزيز النصار : " ممارسات المعلمين التدريسية فى ضوء نظريات التعلم "، القاهرة، مجلة القراءة والمعرفة- نوفمبر ٢٠٠٢ م.
- ٣٦- عيسى عبد الله جابر : " دافع الإنجاز وأنماط التعليم والتفكير لدى الطلبة المعتمدين والطلبة المستقلين عن المجال الإدراكى "، مستقبل التربية العربية ١٩٩٩ م.
- ٣٧- فؤاد أبو حطب : " التعليم المصرى فى القرن الحادى والعشرين "، القاهرة، مستقبل التربية العربية، أكتوبر ١٩٩٧ م.

- ٣٨- فاروق فهمى ومنى عبد الصبور : المدخل المنظومى فى مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، القاهرة، دار المعارف ٢٠٠١ م.
- ٣٩- فايز مراد مينا : " مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة وجهة نظر"، مؤتمر مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ٢٠٠٠ م.
- ٤٠- فايز مراد مينا : قضايا فى مناهج التعليم، القاهرة، الأنجلو المصرية ٢٠٠٣ م.
- ٤١- فتحى عبد الرحمن جروان : تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، العين، دار الكتاب الجامعى ١٩٩٩ م.
- ٤٢- فتحى مصطفى الزيات : " تقويم الكفاءة المعرفية نحو نموذج معرفى معاصر منتج للكفاءة المعرفية فى نظامنا التعليمى"، مؤتمر الامتحانات والتقويم التربوى، رؤية مستقبلية، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى ٢٠٠١ م.
- ٤٣- كمال زيتون : التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة، القاهرة، عالم الكتب ٢٠٠٣ م.
- ٤٤- المجلس القومى للمرأة : تقرير عن الأوضاع الإحصائية للمرأة المصرية، القاهرة (بدون تاريخ).
- ٤٥- محمد الأنصارى : " هل يمكننا تدريس الذكاء ؟ " القاهرة، مستقبل التربية العربية، أكتوبر ١٩٩٧ م.
- ٤٦- محمد عباس المغربى، وجيليلة عبد المنعم موسى : " فعالية استخدام استراتيجيات معلوماتية متخصصة فى تعلم مهارات التفكير الناقد لدى مجموعتين للتعلم الفردى والتعاونى من تلاميذ الصف الأول الثانوى"، القاهرة، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ٢٠٠٤ م.
- ٤٧- محمود أحمد السيد : فى قضايا التربية المعاصرة، دمشق، دار الندوة والدراسات والنشر ٢٠٠٠ م.
- ٤٨- محسن خضر : " تطوير سياسات التعليم والعمل والتدريب العربية فى ضوء معطيات الثورة العلمية والتقنية المعاصرة، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ٢٠٠١ م.
- ٤٩- محسن خضر : " النزعة الإنسانية فى الفكر التربوى الإسلامى عند أبى حيان التوحيدي"، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ٢٠٠٣ م.
- ٥٠- المركز القومى للبحوث التربوية : تجارب رائدة فى مجال التعليم قبل الجامعى فى مصر، القاهرة، قطاع الكتب بوزارة التربية والتعليم ٢٠٠٢ م.
- ٥١- ملكة حسين صابر : " دراسة تحليلية لبعض المواقف التدريسية"، مستقبل التربية العربية، القاهرة ١٩٩٩ م.
- ٥٢- ميخائيل فولان، وأندى هارجريفز : النمو المهنى للمعلم والتغيير التربوى، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ٢٠٠٠ م.

- ٥٣- نظلة حسن خضر : معلم الرياضيات والتجديدات الرياضية، القاهرة، عالم الكتب ٢٠٠٤ م.
- ٥٤- وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم، القاهرة، روز اليوسف ٢٠٠٢ م.
- ٥٥- وزارة التربية والتعليم : إنجازات التعليم في مصر، القاهرة، روز اليوسف ٢٠٠٣ م.
- ٥٦- يسرية إبراهيم موسى : " دراسة مقارنة بين نمط المناخ التنظيمي وعلاقته بالانتهاء المهني لمعلمي المدارس الإعدادية "، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ٢٠٠١ م.
- ثانيا : المراجع الأجنبية :**

- 57- Alexander, S. : "Trolls take giant Step from Folklore to toy boxes", The Wall Street Journal, 1992.
- 58- Anderson J. : Cognition Psychology and its Implications, New York W.H. Freeman & Co. 1990.
- 59- Brooks, J & Brooks, M. : In Search of Understanding : The Case For Constructivist Classrooms Virginia, Association for Supervision and Curriculum development, 1993.
- 60- Ceci, S. : How much does Schooling influence general intelligence and its Cognitive Components ? A reassessment of the evidence Developmental Psychology, 1991.
- 61- Fosnot, C. : Constructivism A Psychological theory of learning in C, Fosnot Ed. Constructivism Theory, Perspectives, and Practice, New York, Teachers College Press. 1996.
- 62- Gergen, K. : Social Construction and the educational Process. In L. Steffe & Gale Eds. Construction in education, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1995.
- 63- Gronlund, E. : Assessment of Student achievement, Boston : Allyn and Bacon, 1998.
- 64- Hanley, S. : Constructivism, College Park University of Maryland, 1994.
- 65- Hashway, R. : Assessment and Evaluation of developmental learning qualitative individual assessment and evaluation models. Westport Connecticut Praiger Publishers, 1998.
- 66- Klein, P. : Handbook of Psychological testing, London : Routledge, 2000.

- 67- Marin, N. & Benarroch, A. : A Comparative Study of Piagetion and Constructivist work on Conception in Science, International Journal of Science Education, 1994.
- 68- Meredeen, Sander : Study for Survival and Success for College Students, Champan Ltd. London, 1988.
- 69- Oliver, K. : Methods for developing Constructivist learning on the web. Educational Technology, November, 2000.
- 70- Savery, J. & Duffy, T. : Problem based learning : An instructional model and its Constructivist Framework, Educational Technology 35 (2), 1995.
- 71- Wilson, B. : Reflection on Constructivism and Instruction Design, University of Colorado, 1997.
- 72- Yger, R. : The Constructivist Learning model, Science Teacher 58 (6), 1991.