

رؤى التعليم ما قبل الجامعى

- ١- رؤية النخبة الأمريكية لمستقبل التعليم.
- ٢- الرؤية الموسعة فى فلسفة التعليم الأساسى للجميع فى العالم المعاصر.
- ٣- المكانة الاجتماعية للمعلم فى المجتمع العربى المعاصر.
- ٤- الاحتراق النفسى للمعلم العربى.

(١) رؤية النخبة الأمريكية لمستقبل التعليم

ثمة إجماع في الخطاب الاجتماعي العالمي المعاصر، على: أن التعليم سيكون حلبة هذا الصراع، بين القوى العالمية والمصالح المحلية، وخاصة في عالم يزداد فيه الاعتماد المتبادل والترابط بشكل متزايد.

ونقد النظم التعليمية الحالية، ظاهرة تشترك فيها أغلب المجتمعات المتقدمة والنامية، وللعالم الأمريكي "سيمور بابيرت" Symour Pappert بمعهد ماساشوستس للتكنولوجيا (MIT) عبارة دالة: "إنه إذا ما سافر ضيف قادم من أوائل القرن التاسع عشر عبر الزمن، ووصل إلى مستشفى أو بنك، فإنه سيصاب بالدهشة مما يرى، غير إنه إذا ما زار مدرسة في أواخر القرن العشرين، فإن ما يجري أمامه سيكون مألوفاً؛ إذ لم يتغير شيء مما اعتاد أن يراه في المدرسة".

وإذا كان الحديث عن أزمة التعليم العربي، والبحث محتمد عن صيغ لتطويره، فإن الالتفات مما يرجى حولنا يصب في صميم هذا المسعى.

وبقراءة سريعة لعناوين أغلب الندوات والمؤتمرات، والكتب التي نطالعها في المجال التربوي حولنا، فإن مفردات مثل: "عصر العولمة" أو "الألفية الثالثة" أو "القرن الحادي والعشرون" سوف تكون قاسماً مشتركاً بينها.

وتأتى هذا الدراسة فى إطار الجهود المبذولة، تجاه السعى للخروج من أزمة التعليم العربى، ومجابهة ضغوط التغير السريع حولنا، وتلبية تكافؤ الفرص التعليمية، والتغير فى سوق العمل، وهى بعنوان "إعداد التلاميذ للقرن الحادى والعشرين" والتى صدرت ترجمتها عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والمركز العربى للترتيب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق مؤخرًا، وعنوانها الأصلى: Preparing Students For the 21st Century.

من تأليف "دونا أو تشيدا ومارفين سيترون فلوريتا ماكينزى" وترجمة للمفكر التربوى العربى الكبير د. "محمد نبيل نوفل"، والمعروف بسعة إنتاجه، وقلة حديثه، وعمق أفكاره.

مشروع تاريخى:

يعود الأصل فى التعرف على تصور النخبة الأمريكية لمستقبل التعليم الأمريكى إلى: "الرابطة الأمريكية لمديرى المدارس" وقد تأسست عام ١٨٦٥ والتى استطلعت خبرة، وآراء أكثر من القادة البارزين فى مجالات التعليم والأعمال والحكومة، وطلبت منهم أن يحددوا ما الذى يجب أن يعرفه التلاميذ ويكونوا قادرين على القيام به، وأنماط السلوك التى يتعين عليهم ممارستها، للحياة بنجاح فى القرن المقبل.

يذكرنا هذا التقرير فى الثمانينيات بتقرير أمريكى سابق وهو "تقرير مجموعة هولمز" عن تطوير إعداد المعلومات الأمريكى، كما أن هناك تقريرين مهمين وأكثر شهرة وهما: "أمة فى خطر" Nation at Risk والذى قدم إبان رئاسة "ريجان"، من قبل "الهيئة الوطنية للتفوق فى التعليم" و"تعليم الأمريكان فى الثمانينيات" وقد أعد أثناء رئاسة "بوش" الأب.

استخدمت الدراسة الحالية "أسلوب دلفى" الشهير فى دراسات المستقبل، وعبر ثلاث جولات، وتركز البحث عن الدور الذى يجب أن يقوم به مديرو المدارس والآباء ورجال الأعمال، والمسؤولون الحكوميون، وأصحاب المهن إذا أرادوا لمدارسهم وأطفالهم النجاح.

والفرضية الأساسية التى ينطلق التقرير منها هى: أنه ينبغى زيادة سرعة حركات التعليم فى القرن الحادى والعشرين، ونستدعى عبارة "جون ديوى" الشهيرة بأن: "التعليم هو محرك المجتمع".

مؤشرات النجاح التعليمى فى القرن الحادى:

تصدرت ستة مجالات أساسية مجال الاهتمام، كمؤشرات للنجاح فى القرن الحادى والعشرين، كما كشف عنها استطلاع رأى النخبة الأمريكية وهى:

١- الاتصال والتعامل مع الآخرين: وذلك بإتقان التلاميذ مهارات الحديث والاستماع والكتابة، كذلك مهارات العلاقات الإنسانية التى تمكنهم من العمل من الآخرين كأعضاء فى فريق، وينسحب هذا المبدأ على الآباء بتنمية تواصلهم مع أبنائهم ومدارسهم، ومجتمع الأعمال وبقية المواطنين بتعميق شراكتهم مع شؤون التعليم والمدارس.

٢- زيادة الدعم للتعليم: بتنوع مصادر التمويل، وزيادة احترام التلاميذ لمعلميهم، وأن يرحب الآباء أنفسهم بمفهوم التعليم مدى الحياة، ودعم أصحاب الأعمال بتوظيف العمال الأكفاء المؤهلين للبرهنة على قيمة التعليم.

٣- الأخلاق: يجب أن يتعلم التلاميذ أهمية تحمل مسؤولية أعمالهم، والتحلّى بضبط النفس والصدق والاستقامة، كما طوّل الآباء وأصحاب الأعمال بتجسيد القدرة الخلقية والمعنوية، ويدخل فى هذا الصدد احترام الآخرين والاختلافات بين الناس.

- ٤- التقانة: بإتقان التلاميذ الوصول إلى المعلومات، ومعالجتها، ويتم ذلك باستخدام الحاسوب وأنواع التقنية المختلفة، وعلى المدارس إدخال الدارس لتقنية السوق في برامجها وأنشطتها.
- ٥- المعايير والمحاسبة: على المدارس أن تطور وتحدد الأهداف التي يطلب من التلاميذ تحقيقها، وأن تقوم بتقويم التقدم المتحقق من قبل التلاميذ. وعلى الحكومة أن تساعد المدارس في تطوير المعايير وتوقع النتائج.
- ٦- الفهم الاجتماعي والثقافي: الحاجة إلى فهم التاريخ، وجغرافيا العالم واللغات الأجنبية؛ لضرورة فهم الشعوب والحضارات الأخرى واحترام التنوع والاختلاف سواء داخل مجتمعه أم خارجه.

مناهج ومحتوى التعليم:

- استطلعت الدراسة ما الذي سوف يحتاجه التلاميذ إلى معرفته؛ لكي يكونوا متعلمين تعليماً جيداً في القرن الحالى، فما الذى حددته النخبة الأمريكية من مناهج وحقوق معرفية وضعت لها الأولوية؟
- ١- استخدام الرياضيات، والمنطق، ومهارات التفكير، والتعليم الوظيفى والعلمى، وفهم مبادئ الإحصاء.
- ٢- مهارات التعامل مع الآخرين من: استماع والعمل الفريقي Team Work، ويعنى ذلك: تحول الفصل إلى مختبر للتدريب على اتخاذ القرارات بطريقة تعاونية.
- ٣- استخدام التقنية فى الوصول إلى المعلومات ومعالجتها بطريقة فاعلة.
- ٤- إتقان مهارات الكتابة لتمكن التلاميذ من الاتصال بفاعلية، فعملية الكتابة تتطلب أعمال الفكر، والتقييم، وتنظيم الأفكار، وتنمية مهارات القراءة.
- ٥- معرفة التاريخ الأمريكى ونظام الحكم؛ بما يساعد التلاميذ على الحياة بفاعلية فى مجتمع ديموقراطى، وفهم الوطنية الأمريكية.

- ٦- قاعدة من المعرفة العلمية والتطبيقية للنجاح في عصر المعلومات، ليست للتلاميذ فقط، بل لجميع المواطنين عن طريق فهم الأسس العلمية والتقنية.
- ٧- فهم التاريخ العالى والشئون الدولية: يساعد فهم تاريخ العالم وأوضاعه، كما يساعد التلاميذ على تجنب ما يمكن أن يحدث في المستقبل من: فظائع، أو محاولة القيام بتعاون إقليمي أو دولي.
- ٨- فهم التعدد الثقافي وتقبل تنوع الثقافات والحاجة إلى اكتساب نظرة دولية.
- ٩- معرفة لغات أجنبية.
- ١٠- معرفة جغرافية العالم.

وربما تستوقفنا النقاط الأربع الأخيرة والتي ازداد وزنها بعد أحداث سبتمبر، فهي تصب في قناة (فهم الآخر) وهي الدعوة التي تصدرت غيرها بعد الهجوم على مركز التجارة. صحيح أن هذه العقلانية حجبتها حمى العدا والكراهية التي أطلقتها "ثقافة الكراهية" وخاصة ضد الآخر المسلم، إلا أن مكونات فهم الآخر من فهم تاريخه وجغرافيته وثقافته ولغته، والاعتراف بالتنوع الثقافي تظل مرتكزات أساسية في تنشئة أجيال أمريكية أكثر احتراماً وتقديراً واعترافاً بالآخر كما ترى النخبة.

المهارات الأساسية للمستقبل:

اتفقت النخبة الأمريكية على أن: المهارات الأساسية التي يحتاجها التلاميذ لكي يكونوا متعلمين تعليماً جيداً في قرننا، مرتبطة بأوضاع اقتصاد العولمة، وثقافتها، وخاصة التعرف على ثقافات أخرى، والاستعداد للتغير وهو ما سبق أن أشار إليه محذرا السوسيولوجي المستقبل الشهير "إلفين توفلر" في كتابه "صدمة المستقبل" ثم في كتبه التالية تباعاً هي:

- ١- مهارات الاتصالات الشفوية والتحريرية.
- ٢- مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي.

- ٣- الانضباط وتحمل المسؤولية، والالتزام الخلقى، ووضع الأهداف وتقييمها،
- ٤- مهارة استخدام الحاسوب، والتقنيات.
- ٥- مهارات النجاح فى العمل (التعامل مع الآخرين، والعلاقات الإنسانية الجديدة، والعمل الفريقى).
- ٦- التكيف والمرونة.
- ٧- مهارات حل الصراعات، والتفاوض.
- ٨- المقدرة على القيام ببحوث، وتفسير البيانات وتطبيقها.
- ٩- مهارات معرفة لغات أجنبية.
- ١٠- مهارات القراءة والفهم.

السلوكيات الأساسية للمستقبل:

ما أهم السلوكيات اللازمة للنجاح فى المستقبل؟

نستدعى تعريف مفكر تربوى بارز مثل: "حامد عمار" لمهمة التعليم بأنه: "تعليم كل الفرد، وكل فرد" حيث يشير النصف الأول إلى شمول التعليم لشخصية الفرد وتنميتها إلى أقصى نقطة من: معرفة ومهارات وسلوك وعواطف وأخلاق، بينما يشير النصف الثانى "وكل فرد" إلى شمول التعليم لمختلف أبناء المجتمع بلا تفرقة بينهم، ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

ترى النخبة الأمريكية أن أهم السلوكيات الأساسية للنجاح فى المستقبل هى:

- ١- فهم وممارسة الأمانة والاستقامة والقاعدة الذهبية.
- ٢- احترام قيم الجهد، وفهم أخلاقيات العمل والحاجة إلى الإسهام الشخصى.
- ٣- فهم واحترام الآخرين وتقدير التنوع.

يقول التقرير فى هذه النقطة: "يجب أن يصبح احترام الآخرين، قيمة سائدة فى المجتمع. وعندئذ يمكن أن يجرى تشكيلها فى المدارس".

- ٤- المقدرة على العلم مع الآخرين كعضو فى فريق.
 - ٥- تحمل الفرد مسؤولية أعماله.
 - ٦- احترام الآخرين، واحترام السلطة.
 - ٧- الالتزام بالحياة الأسرية، والحياة الشخصية، والمجتمع المحلى.
 - ٨- الاعتزاز بالمواطنة، ومعرفة مسؤوليات الفرد فى مجتمع ديموقراطى.
 - ٩- الحل فى حل المنازعات بطريقة سلمية.
 - ١٠- تقدير المربين واحترامهم.
 - ١١- الإقبال على الحياة، ووضع أهداف أخرى للتعلم مدى الحياة.
- مسؤوليات المدرسة فى المستقبل:**

ثمة قناعة أساسية فى العقل الأمريكى، بأن التعليم قاطرة تقدم الأمة، ولذا.. نفهم ظاهرة التقارير والدراسات المتتالية بخصوص تطوير التعليم الأمريكى، وخاصة لمواجهة التحدى السوفيتى سابقا، ثم التحدى اليابانى والألمانى لاحقا، ولذا.. فإن النخبة المشاركة فى الدراسة تحدد خريطة وأجندة للعمل. لمسؤوليات المدارس الأمريكية؛ لكى تحقق المهام السابقة لنجاح التلاميذ.

وأهم الاقتراحات التى تقترحها النخبة الأمريكية لعمل المدارس الأمريكية هى:

- ١- دمج تقنية سوق العمل فى عملية التعليم المدرسية؛ بحيث يصبح جزءا من متطلبات التخرج.
- ٢- احترام قدرات جميع التلاميذ على التعلم، بتشجيع التعلم الإيجابى بدلا من التعليم السلبي.
- ٣- تكريس مزيد من الوقت للتنمية المهنية للمدرسين والإداريين.
- ٤- تطوير مؤشرات عالمية للتحصيل الدراسى، يمكن محاسبة المدارس على ضوءها.

- ٥- توافر وقت أطول للتلاميذ والمدرسين، للعمل في مشروعات واقعية.
- ٦- زيادة اهتمام الآباء والمجتمع المحلي بالمدارس، ومشاركتهم في شؤونها.
- ٧- تقوية سلطة وسيطرة المدارس والمدرسين.
- ٨- خلق أنظمة جديدة تدعم الروابط بين المدرسة والمنزل، ومكان العمل وتكمل التعلم المدرسي.
- ٩- إبراز البعد الدولي في المنهج.

ونلاحظ فيما سبق: الاهتمام بفكرة "الشراكة" بين المدرسة والمنزل وسوق العمل، كما تظهر النزعة البرجماتية النفعية في التركيز على ربط التعليم بسوق العمل، كما تزداد أهمية التدريب والتعليم المستمر.

ومن المهم: الالتفات إلى فكرة المنظومة في الإصلاح التربوي، بمعنى شمولية التغير لمكونات العملية التعليمية، ويحذر "أرنولد فيجي" مدير العلاقات الحكومية في الرابطة القومية للآباء والمدرسين (National PTA) من أن: "الإصلاح الجزئي دون تغيير شامل سوف يكون بلا جدوى في إعداد الأطفال للقرن الحادي والعشرين. هذه التغيرات يجب أن تكون موجهة للوصول إلى نتائج عملية، قائمة على أساس من البحث العلمي وجوهريته".

وتؤكد "سيتفاني مارشال" المديرة التنفيذية "لأكاديمية أيللينوي للرياضيات والعلوم" على نفس المعنى بقولها: "يجب أن تعود المدارس إلى الأساسيات، إذا كنا نريد أن نعد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين".

الشراكة بين الحكومة والمواطنين:

أحد المبادئ الرئيسية في تعليم المستقبل هو: مبدأ الشراكة بين الجهود الحكومية والأهلية، ربما يختلف نظام الحكم في الولايات المتحدة، وخاصة فيما يخص دور حكومة الولايات والحكومة الفيدرالية، لكن التكامل بين ما هو حكومي وأهلي يبدأ أساسيا.

فبالنسبة للمواطنين: اتفقت النخبة على تخصيص الأهالى جانبا من أموال الضرائب؛ للإنفاق على التعليم باعتباره استثمارا طويل المدى، وإدراك العلاقة بين التعليم وقوة الدولة، والمساواة فى الفرص التعليمية والدعم المتاح، وزيادة اهتمامهم بمؤسسات التعليم، والمشاركة فى إدارتها، واختيار القيادات وزيادة المدارس، والمشاركة فى تحديد مستويات علمية عالية معيارية أمام التلاميذ، وتوثيق الصلة بين المدارس والمجتمع المحلى، والمشاركة فى عمل المدارس كمتطوعين، ومرشدين ومؤازرة التلاميذ بكافة السبل.

أما بالنسبة لحكومة الولايات والحكومة الفيدرالية، فيأتى فى مقدمة ودعم التنمية المهنية فى تمويل التعليم اللازم لتعليم جميع الأطفال، ودعم التنمية المهنية للمعلمين والإداريين، وتشجيع التجديد، وتطوير معايير للمحاسبة، ورسم سياسة للبحوث العلمية تساهم فى حاجات الحاضر والمستقبل.

يعترف التقرير بالأزمة رباعية الأضلاع، التى يواجهها المجتمع فى المنزل والمدرسة والحكومة والكنيسة، ويرى "دونالد أورليك" أن يقدم المنزل الدعم والتغذية وتقدير الذات والثقة والرعاية، التى قدمتها المدرسة. التعليم النظامى وتوسيع الأفكار التى قدمتها الأسرة والمجتمع، وتقدم الكنيسة الظهير الدينى والخلقى، وتوافر الحكومة الدعم القانونى والمالى.

والمدارس مدعوة إلى الانفتاح على المجتمع بشكل أوسع، وذلك بتقديم بعض الخدمات مثل: فصول تعليم الكبار، وإتاحة استخدام أجهزة الحاسوب بعد الدوام المدرسى، وفتح ملاعبها للراغبين فى ممارسة الرياضة من السكان، وتقديم برامج لمحو أمية المهاجرين وتقديم برامج للمسنين، وفى العناية بالأطفال.

أما بالنسبة للشراكة بين مؤسسات العمل فيخصص له محور خاص دافعية تعظيم قدرة الأمريكيين على المنافسة فى السوق العالمى، ويعترف التقرير بوجود

فجوة بين مخرجات التعليم والمهارات اللازمة لسوق العمل، وقد تكلفت الشركات والمصانع ٢٥ مليار دولار لتدريب العمال الجدد على المهارات الأساسية سنة (١٩٩٠)؛ نظرا لانخفاض مستواهم، وخاصة أنه من المتوقع أن تحتفى خلال الأعوام القادمة ٨٠٪ من الوظائف القائمة حاليا في الاقتصاد الأمريكي.

ويقترح التقرير تطوير نظام التلمذة المهنية والتدريب في مكان العمل، والتأكد في المقررات الدراسية على مهارات العمل الجماعى.

وتتعدد صور إسهامات مؤسسات العمل، وأصحاب الأعمال في دعم المستقبل التربوى الأمريكى، ويأتى فى مقدمة هذه الإسهامات: قيامهم بدعم الضرائب المخصصة للتعليم، وتطوير سياسات مرنة لشراكتهم تشجع العاملين فيها على الاهتمام بأمور المدارس والمشاركة فيها، والمشاركة فى الموارد التعليمية، تنظيم رحلات ميدانية للتلاميذ لزيارة مؤسساتهم وشركاتهم، الخبرة بأجهزة الحاسوب والموارد التعليمية... إلخ)، إرشاد المؤسسات التعليمية إلى المهارات والمعارف التى تحتاجها سوق العمل، وتقاسم المعلومات والأفكار والوقت والمال والدعم، وتشجيع توظيف العاملين الأكفاء فقط، والمشاركة فى مجالس إدارة المدارس (توازي مجالس الآباء لدينا، أو القيام بالتوجيه والإشراف للتلاميذ)، وإعلاء مكانة التدريس والتعليم بالحديث للتلاميذ عن خبراتهم ونجاحاتهم، وكذلك يمكنهم تنظيم تدريبات عملية للمعلمين داخل المدارس.

وماذا عن تعليمنا العربى؟

ربما تبقى من التقرير الذى ترسم فيه النخبة الأمريكية نهضة تعليمية، لمستقبل تعليم أبنائها فى القرن الحادى والعشرين: فصول خاصة بمسئولية الآباء عن النجاح التعليمى لتلاميذها، ومسئوليات أصحاب الأعمال ومؤسسات العمل عن العملية التعليمية.

إن وعى النخبة الأمريكية بمسؤولية التعليم عن كسب بلدها للتنافس العالمى فى عصر العولمة، تؤكد عبارة "لفلوريتا ماكينزى" Floretta Mikenzie رئيسة مجموعة ماكينزى: "علينا أن نساعد الناس، على تقدير قيمة التعليم فى هذا البلد. إن نوعية الحياة بالنسبة لنا جميعا مرتبطة بنوعية التعليم العام".

والشأن التعليمى المصرى والعربى، ليس بعيدا عن هذه الدراسة الأمريكية، فالخطاب التعليمى الرسمى يصعد رؤوسنا ليلا ونهارا بأن: "التعليم مشروع مصر القومى" على الرغم من الفجوة الواسعة بين النص والواقع؛ حيث تحول التعليم إلى جرعة عذاب يومية لدى أغلب الأسر المصرية، وحيث تحول التعليم - وخاصة فى المرحلة الثانوية - إلى المنازل بدلا من المدارس عن طريق الدروس الخصوصية، ولم تصل المؤسسة التعليمية إلى تكوين الكتلة الخرجة من المتعلمين اللازمة للنهوض، وبدا أن فقر الفكر التربوى يسم مجالنا التربوى، وأن تمثل المؤسسة التعليمية لتناقضات المجتمع المصرى، وخاصة فروقه الطبقيّة، واستبداديته، وفساده.

علينا أن نتعلم من دروس الآخرين، وأن نكف عن التشدد باعترافات بعض المنظمات الدولية بتحسين التعليم المصرى، وإنجازاته وهى شهادات مشكوك فيها وفى سياقاتها، ولكن علينا من رؤية نقدية، أن نسأل أنفسنا؛ ماذا فعل الآخرون؟ وكيف يبدع الآخرون حلولهم الخاصة؟ وما آليات التقدم وخاصة فى التعليم؟

وعلىنا أن نشير فى النهاية إلى تقرير مصرى مشابه حول: "تصور النخبة المصرية لتطوير التعليم" شارك فيه كاتب هذه السطور، مع فريق عمل يرأسه المفكر التربوى الكبير د. "حامد عمار" ويضم الأساتذة د. "حسان محمد حسان" و"عبد السميع سيد أحمد" - رحمهما الله - ود. "مصطفى عبد القادر"، د. "على

الشخبي" ود. "إيهاب إمام" ود. "عبد السميع سيد" ود. "نادية جمال الدين" بتكليف من أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا، إلى تصور النخبة المصرية من تخصصات مختلفة، ومواقع فكرية وتنفيذية متباينة، واستغراق إعدادة ثلاث سنوات، وخلص فيها إلى رؤية مستقبلية تبلور وعى النخبة المصرية بالدور الرئيسى للتعليم فى حلحلة الركود الاجتماعى، وإحداث اقتراحات فى الوعى العام، وفتح قنوات للمستقبل فى تربة الأزمة.

(٢) فى فلسفة التعليم الأساسى للجميع فى العالم المعاصر

(من مؤتمر جوميتين ١٩٩٠ إلى العقد الأول من القرن الجديد)

ثمة رؤية موسعة تجاه التعليم الأساسى، تبتتها منظمة اليونسكو، ومعها دول العالم فى السنوات الأخيرة. ومعنى ذلك: أننا انتقلنا من رؤية ضيقة إلى رؤية أوسع فى فلسفة التعليم الأساسى، تستوعب متغيرات العصر.

رأى مؤتمر جوميتين بتايلند (١٩٩٠) والذى عقدته منظمة اليونسكو، أن هنالك خمسة مكونات "للرؤية الموسعة" لابد من توافرها، وهى: تعميم الالتحاق بالتعليم، وتحقيق مبدأ المساواة، التركيز على اكتساب التعلم، توسيع نطاق التربية الأساسية ووسائلها، تعزيز بيئة التعلم، تقوية المشاركة لتحقيق التربية الأساسية للجميع.

ويمكن أن نورد بإيجاز شرحاً من هذه المكونات:

١- تعميم الالتحاق بالتعليم، وتحقيق مبدأ المساواة:

المقصود هنا: توافر خدمات التعليم الأساسى ذى المستوى الرفيع؛ لتصبح فى متناول كل المواطنين من أطفال ويافعين وراشدين، دون تمييز بسبب الوضع الاقتصادى، أو بسبب الجنس، أو اللون، أو الإعاقة... أو غيرها. ويشترط هنا أن تكون البرامج ملائمة لحاجات الدارسين وظروفهم.

٢- التركيز على التعلم:

وهذا يعنى: أن نركز برامج التربية الأساسية على التعلم الفعلى والتحصيلى، وليس على مجرد الالتحاق بالدورات الدراسية والمواظبة على المشاركة فيها والحصول على الشهادات.

ويصبح من الضرورى هنا: تحديد المستويات المقبولة من اكتساب التعلم، وفى الوقت ذاته، يجب تطبيق معايير دقيقة وشاملة، لتقييم إنجاز الدارسين ومكتسباتهم من التعليم. بمعنى آخر: أن التوسع الكمى فى التربية، يجب أن يصحبه اهتمام بنوعية التعليم؛ بحيث يلبي حاجات الفرد الجوهرية ويسهل تأمين الحاجات الإنسانية الأخرى: (الصحة والتغذية مثلاً)، ثم تحقيق الاهتمامات الكبرى للمجتمع بأسره.

ويرى مؤتمر جوميتين: أن مسألة التركيز على التعلم تتطلب جهوداً خاصة للمحافظة على مهارات التعلم الأساسية، وفى هذا الصدد، يدعو المؤتمر إلى الاستفادة من وسائل الإعلام كالصحافة والمذياع والتلفزيون. كما يتطلب الأمر اهتماماً خاصاً بسكان المناطق الريفية والفقيرة؛ بحيث تتوافر لهم كل المواد التعليمية الملائمة.

٣- توسيع نطاق التربية الأساسية، ووسائلها:

فى ضوء تنوع وتشابك، وتغيير طبيعة حاجات التعليم الأساسية للأطفال واليافعين والراشدين، يصبح من الضرورى: توسيع نطاق التربية الأساسية، وإعادة تجديده باستمرار؛ ليشمل أربعة مكونات:

- أ- الرعاية المبكرة للطفولة، وتوافر التربية الأولية بمشاركة الأسرة والمجتمع.
- ب- إضافة إلى المدرسة الابتدائية - وهى النظام التربوى الرئيسى لتوافر التربية الأساسية - يجب الإفادة من المؤسسات الدينية والاجتماعية والثقافية،

القائمة بتقديم خدمات تعليمية أساسية، دون أن يؤدي ذلك إلى مستويات مختلفة من التعليم، باسئراط تطبيق معايير الإنجاز المقبولة نفسها على مختلف قنوات التربية الابتدائية. ولعل هذا الاتجاه يصبح ضروريا بالنسبة للدول التي تحول إمكاناتها المادية دون توافر فرص التعليم لكل المواطنين.

ج - وتعتبر برامج محو الأمية: من الأمور الأساسية، إذ إنها تؤمن لليافعين والراشدين المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، والتي تعتبر أساسا للمهارات الحياتية الأخرى في مختلف مجالات المعرفة من خلال برامج تعليم مستمر: نظامى وغير نظامى، يحقق للأفراد التدريب على المهارات والتدريب المهنى.

د - فى نطاق وسائل تعميم التعليم الأساسى وتعزيز برامجه، يمكن استخدام جميع أدوات وقنوات الإعلام والاتصال والعمل الاجتماعى؛ للمساعدة على نقل المعارف الأساسية وإعلام الناس وثقيفهم. ويمكن تعبئة إمكانات المكتبات والتلفزيون والإذاعة ووسائل الإعلام الأخرى لتلبية حاجات التربية الأساسية. هذه الوسائل مجتمعة، يمكن أن تستخدم فى توافر تعليم مباشر للأطفال والراشدين، كما يمكن أن تستخدم فى تدريب المعلمين والمشرفين.

٤- تعزيز بيئة التعلم:

لكى تستطيع التربية الأساسية تلبية حاجات الأفراد والمجتمع، فإن التخطيط لها يجب أن يكون وفق السياق الاجتماعى والثقافى والاقتصادى، كما يجب أن ينطلق من تحديد حاجات التعلم الأساسية، وهنالك ظروف، يمكن أن تؤثر فى تسيير التربية سلبا أو إيجابا. فمن المؤثرات السلبية: الفقر والمرض وسوء التغذية، الإعاقة وعدم وعى الأهل بأهمية التعليم، وعدم تشجيعهم لأبنائهم للالتحاق بالمدرسة، وعدم التحاق الأهل أنفسهم ببرامج التعليم الأساسى. أما المؤثرات الإيجابية، فأهمها: توافر الظروف الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والصحية اللازمة للتعليم،

وتشجيع الأطفال للالتحاق بالتعليم، وحفز اليافعين والراشدين على الاستفادة من برامج التعليم الأساسى المعدة لهم، ذلك.. أن تربية الأطفال وتربية آبائهم تعزز كل منهما الأخرى، وينبغى استخدام هذا التفاعل لخلق بيئة تعلم نابضة بالحياة وجذابة للجميع.

٥- تقوية المشاركة لتحقيق التربية الأساسية للجميع:

لاشك في أن السلطات التربوية المسؤولة وطنيا وإقليميا ومحليا ملزمة بصفة أساسية بتوافر التربية الأساسية للجميع، إلا أنه من غير الممكن لهذه السلطات التربوية أن تقوم بتلبية جميع المتطلبات البشرية والمالية والتنظيمية اللازمة لهذه المهمة الشاقة، ولذا.. وجب توزيع دائرة الالتزام بتحقيق قدر من المشاركة الفاعلة على كل المستويات بدءا بالإدارات الداخلية في قطاع التربية، وبين قطاع التربية والقطاعات الأخرى مثل: التخطيط والاقتصاد والمالية والعمل والصناعة والزراعة.. وغيرها. كما يجب أن تشارك المجتمعات المحلية والجماعات السياسية والدينية والأسر والقطاع الخاص بصورة فاعلة.

مؤتمر دكاكر عام (٢٠٠٠):

عقد في دكاكر - عاصمة السنغال - "المنتدى العام للتربية" في أبريل عام (٢٠٠٠)، ووضع نصب أعينه تحقيق "هدف التعليم للجميع" بحلول عام (٢٠١٥) باعتباره حقا إنسانيا نص عليه الإعلان العالمى لحقوق الإنسان في المادة ٢٦.

وقد حدد منتدى دكاكر الأهداف الستة التالية، باعتبارها: الموجه لتحقيق التربية للجميع، في أقطار العالم المختلفة حتى عام (٢٠١٥):

أهداف منتدى دكاكر:

- توسيع وتحسين الرعاية والتربية الشاملتين في مرحلة الطفولة المبكرة، وخصوصا لصالح أكثر الأطفال تأثرا وأشدّهم حرمانا.

- العمل على أن يتم بحلول عام (٢٠١٥م) تمكين جميع الأطفال فى الالتحاق بتعليم ابتدائى جيد: مجانى إلزامى، وإكمال هذا التعليم، مع التركيز بوجه خاص على البنات والأطفال الذى يعيشون فى ظروف صعبة.
- ضمان تلبية حاجات التعلم لجميع النشء والكبار، من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة، للتعلم واكتساب المهارات الحياتية، وبرامج المواطنة.
- تحقيق تحسين بنسبة ٥٠٪ من مستويات محو أمية الكبار بحلول عام (٢٠١٥م)، ولاسيما لصالح النساء، وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسى والتعليم المستمر لجميع الكبار.
- إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين فى مجال التعليم الابتدائى والثانوى بحلول عام (٢٠٠٥م)، وتحقيق المساواة بين الجنسين فى ميدان التعليم بحلول عام (٢٠١٥م)، مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات، للانتفاع والتحصيل الدراسى فى تعليم أساسى جيد.
- تحسين جميع الجوانب النوعية للتعليم، وضمان الامتياز للجميع، بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج معترف بها، ويمكن قياسها، ولاسيما فى القدرات: القرائية والحسابية والمهارات الحياتية الأساسية.

التعليم للجميع فى العقد الأول من القرن الجديد:

صدر تقرير الرصد العالمى "التعليم للجميع" الصادر عن منظمة اليونسكو عام (٢٠٠٢م)، ليسجل ويقوم مدى التزام أقطار العالم بالأهداف الستة السابقة التى وضعت فى مؤتمر داكار، ومدى تنفيذ التعهدات التى قطعتها دول العالم على نفسها لتحقيق هدف التعليم للجميع (٢٠١٥م).

أكدت إحصائيات التقرير من جديد التشخيص الذى توصل إليه "المنتدى العالمى للتربية" من أن قرابة ثلث سكان العالم يعيشون فى بلدان، سيظل تحقيق

أهداف التعليم للجميع يمثل فيها حلما أكثر منه مقترحا واقعيا ما لم تبذل جهود قوية ومنسقة لهذه الغاية، وأن البلدان المهتدة أكثر من غيرها في هذا المجال توجد أساسا في جنوب وغرب آسيا، وفي إفريقيا جنوب الصحراء وفي منطقة الدول العربية وشمال إفريقيا، وأن البلدان ذات الأعداد الضخمة من السكان في شرق آسيا وفي المحيط الهادئ تشهد حاليا بعض التقدم، ولكنها لن تتمكن من تحقيق التعليم للجميع ما لم تضاعف جهودنا في هذه السيل، في حين أن بعض البلدان الأخرى في أوروبا الوسطى والشرقية معرضة للتراجع عن الأهداف التي تم تحقيقها.

وأظهر التقرير إحصائيات ونسب دولية بخصوص تحقيق تعهدات والتزامات منتدى دكاكار مستندا في ذلك إلى ما يخص (١٤٥) بلدا تتوافر بيانات رقمية بشأن مسارها نحو التعليم للجميع، ومن تلك الإحصاءات ما يلي:

■ حقق ٨٣ بلدا الأهداف الكمية الثلاثة المتعلقة بالتسجيل في التعليم الابتدائي، ومحو الأمية، والتكافؤ بين الجنسين، في التسجيل للتعليم الابتدائي أو أن من المرجح أن تحققها بحلول (٢٠١٥م)، وهذه البلدان تمثل ٣٢.٤٪ من سكان العالم، وتشمل جميع بلدان أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية وآسيا الوسطى. و٨٧٪ من بلدان أوروبا الوسطى والشرقية، و٨١٪ من بلدان شرق آسيا والمحيط الهادئ و٦٩٪ من بلدان أمريكا اللاتينية والكاريبي.

■ أحرز ٤٣ بلدا تقدما خلال التسعينيات، ولكن من المرجح أنها لن تتمكن من تحقيق هدف واحد على الأقل بحلول عام (٢٠١٥م) وتندرج أربعة من البلدان التسعة ذات الأعداد الضخمة من السكان (بنغلادش - الصين - مصر - أندونيسيا) في هذه المجموعة وتمثل نسبة ٣٥.٨٪ من مجموع سكان العالم.

■ يواجه ٢٨ بلدا احتمالا كبيرا للعجز عن تحقيق أى من الأهداف الثلاثة، وتتألف هذه البلدان من بلدان إفريقيا جنوب الصحراء، بالإضافة إلى باكستان والهند

وتمثل ما نسبته ٢٥٪ من مجموع سكان العالم، وهى تمثل - على حد رأى التقرير - التحدى الأكبر فى مجال التعليم للجميع.

وتطرق التقرير إلى ستة أمور مهمة تدرج تحت التعليم للجميع فى العالم موضوع الرصد، هى:

تعميم التعليم الابتدائى:

استنادا إلى بيانات سنة ١٩٩٩م، وهى آخر سنة تتوافر إحصائيات عنها، يقدر أنه كان هناك ١١٥.٤ مليون طفل فى السن المدرسية غير ملتحقين بالمدارس من بينهم ٥٦٪ من البنات. وعلى ذلك.. فإنه لم يطرأ سوى تغير ضئيل، أو أنه لم يطرأ أى تغير، على رقم الـ ١١٣ مليون الذى ذكر فى دكاكر بالنسبة لعام ١٩٩٨م. وكان قرابة ٩٤٪ من هؤلاء الأطفال يعيشون فى البلدان النامية، وكانت أقل البلدان نموا تضم ثلث مجموع هؤلاء الأطفال يعيشون فى البلدان النامية، وكانت أقل نموا تضم ثلث مجموع هؤلاء الأطفال فى حين كانت مجموعة البلدان التسعة ذات الأعداد الضخمة من السكان (E9) تضم ٤٩٪ من هذا المجموع. وكان ما يزيد قليلا على ثلث هؤلاء الأطفال يعيشون فى بلدان إفريقيا جنوب الصحراء. وثلث آخر فى جنوب وشرق آسيا و١٣٪ فى بلدان شرق آسيا والمحيط الهادئ. وفى التسعينيات عاد معدل التسجيل فى المدارس إلى التزايد بسرعة فى جنوب وغرب إفريقيا وفى الدول العربية وشمال إفريقيا وفى أمريكا اللاتينية والكاريبى، وظل بطيئا فى بلدان إفريقيا جنوب الصحراء، وفى آسيا الوسطى والشرقية. وفى نهاية العقد كانت البلدان ذات المعدلات الإجمالية للتسجيل فى التعليم التى تقل عن ٧٠٪ مركزة فى منطقة إفريقيا جنوب الصحراء.

المساواة بين الجنسين:

طراً فى جميع بلدان العالم تحسن على مستوى التحاق البنات بالتعليم الابتدائى

خلال التسعينيات، فقد ازدادت المعدلات الصافية لتسجيل البنات بمقدار (٣) نقاط مئوية، فارتفعت من ٩٣.١٪ في ١٩٩٠م إلى ٩٦.٥٪ في ١٩٩٩م في حين انخفضت المعدلات الإجمالية لتسجيل الصبيان خلال الفترة ذاتها من ١٠٥.٥٪ إلى ١٠٤٪ وتحسن مؤشر التكافؤ بين الجنسين في جميع المناطق وفي قرابة ثلثي الـ ٩٢ بلدا التي تتوافر بيانات بشأنها. بيد أن مؤشر التكافؤ بين الجنسين ظل بوجه عام أقل من ١٠٠، وكان راجحا لصالح البيان في جنوب وشرق آسيا والدول العربية وأفريقيا جنوب الصحراء.

وذكر التقرير في هذا الجانب أن ٨٦ بلدا من الـ ١٥٣ بلدا التي تتوافر بشأنها بيانات مفصلة، قد حققت الهدف في التكافؤ التعليمي بين الجنسين، وأن ١٨ بلدا من الـ ٦٧ الباقية ستتمكن في تحقيق هذا الهدف، وأنه من بين الـ ٤٩ بلدا الباقية يوجد أقل من ٥٠٪ بقليل في إفريقيا جنوب الصحراء. وهناك أيضا عدد من البلدان في أمريكا اللاتينية والكاريبى يرجح فيها مؤشر التكافؤ بين الجنسين لصالح البنات.

محو أمية الكبار:

أشار التقرير في هذا الجانب المهم إلى أن العالم يحرز تقدما، إلا أنه بطيء؛ حيث ارتفعت نسبة الراشدين من الجنسين والمتعلمين من قرابة ٧٠٪ في عام ١٩٨٠م إلى ٨٠٪ في عام ٢٠٠٠م.

وانخفض عدد الأشخاص الذين ينطبق عليهم تعريف الأمي من ٨٧٠ مليوناً في عام ١٩٨٠م إلى ٨٦٢ مليوناً في عام ٢٠٠٠م، وذلك يعكس معدلات عالية للنمو السكاني خلال السنوات العشرين الماضية، والتفاوت بين الذكور والإناث كبير، وهو آخذ في الانخفاض ولكن بصورة بطيئة، وثلثا الأميين هم من النساء، وإذا ما اقتصر التحليل على محو أمية الشباب (من سن ١٥ عاماً إلى ٢٤ عاماً) ومع افتراض حدوث توسع في التعليم الابتدائي، فمن المقدر أنه سيكون هناك ١٠٧ ملايين من الشباب الأميين في عام ٢٠١٥م، (منهم ٨٦ مليوناً من الإناث).

الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة:

يرى التقرير أن هذا المجال غير واضح نسبياً، ولا تتوافر عنه بيانات دقيقة إلا أنه يؤكد أهميته، فهو يرى أن التعليم المبكر (من سن ثلاث سنوات فما فوق) حتى وصل إلى سن التعليم المدرسى له نتائج إيجابية في نجاح الأطفال المستفيدين منه في التعليم المدرسى، والاندماج الاجتماعي، والتفاعل مع معطيات المجتمع، والتمتع بصحة جيدة. وأظهر التقرير أن برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة في (١٢٤) بلداً خلال السنة الدراسية ١٩٩٩م - ٢٠٠٠م، أنه كانت هناك ٢٥ دولة تزيد فيها المعدلات الاجتماعية للتسجيل على نسبة ٥٠٪، و٣٦ بلداً بمعدلات أقل من ٢٠٪ و٢٠ بلداً أخرى بمعدلات أدنى من ٥٪، وأن هناك شواهد تشير إلى وجود زيادة في هذا المجال في البلدان المتقدمة، والبلدان النامية معاً، وأن هناك اتجاهها مزعجاً في التسعينيات نحو تدنى المعدل في أوروبا الشرقية وآسيا الوسطى.

احتياجات التعليم لجميع الشباب والكبار:

يذكر التقرير في هذا الشأن: أنه لا يمكن في الوقت الحاضر تكوين صورة شاملة عن الوضع في جميع أنحاء العالم، وذلك لأسباب، منها: أنه مازالت هناك قضايا تتعلق بالمفاهيم لم تتم تسويتها، ومنها: مفهوم المهارات الحياتية، والدراسات المتعلقة بنماذج البرامج ومستويات المشاركة، وعمليات تقويم نتائج التعلم مازالت محدودة، كما أنها تخص بلداناً بعينها، إلا أن التقرير يشير إلى أن هناك تزايداً مطرداً في حجم المعارف عن التعلم من أجل سبل العيش المستديم.

نوعية التعليم:

اعترف التقرير أنه من الصعب رصد نوعية التعليم؛ وذلك لعدم القدرة على تقويم حقيقى لنتائج التعلم، إلا أنه يمكن تقدير هذا الجانب من خلال جانبين هما: الاستثمار في التعليم الابتدائي، الآخر: نسبة التلاميذ إلى المعلمين.

وذكر التقرير فى الجانب الأول، ومن المقارنة بين مستويات الإنفاق الجارى وأعداد الملتحقين بالتعليم الابتدائى خلال الفترة من ١٩٧٥م إلى ١٩٩٩م أنه تم فى إفريقيا جنوب الصحراء وفى جنوب غرب آسيا تخصيص استثمار إضافى لزيادة معدلات الالتحاق بالتعليم بصورة رئيسية، فى حين تم تخصيص موارد إضافية لزيادة مستويات الإنفاق على كل طالب فى أمريكا اللاتينية والكاريبى، وشرق آسيا، والمحيط الهادى، وفى الدول العربية، وشمال إفريقيا.

كما يؤكد التقرير أن المعلمين المدربين تدريباً جيداً يمثلون عاملاً أساسياً فى تأمين جودة التعليم، وهناك حاجة لتوافر المزيد من هؤلاء المعلمين لتحقيق تعميم التعليم الابتدائى يتراوح بين ١٥ و ٣٥ مليون معلم، كما يشير أيضاً إلى أن المستويات المرتفعة للرسوب والتسرب، تدل على تدنى مستويات فاعلية النظم التعليمية ونوعية التعليم.

التخطيط من أجل التعليم للجميع:

خلص التقرير إلى ضرورة وضع خطة عمل وطنية لكل بلد؛ لتحقيق التعليم للجميع/ الهدف الإنمائى للألفية وإعطائه أولوية فى مناقشة التنبؤات الوطنية، وأشار إلى ما تبناه منتدى دافوس الدولى من: عدم حرمان أى بلد ملتزم بهذا الهدف بسبب نقص المواد، وأن هذا البلد الأحق بالحصول على تمويل خارجى، ثم يجب على البلاد أن تضع فى عين خططها الوطنية التعليمية ألا تكون عملية تقنية صرفة؛ فيحرم الفقراء منها، وألا ترتبط بدخل الدارسين أو بمرحلة تعليمية بعينها، وأن تأخذ بعين الحسبان قضايا الجنسين، بلا تفریق، وأن تكون الخطة ملبية لعامل: الطالب والتنوع، وأن تبدأ بالأولويات.

ويعتقد التقرير الذى هدف إلى مدى تحقيق تعهدات اجتماع دافوس: أن التخطيط من أجل التعليم للجميع يستحق هدفين جليدين إضافيين هما:

(٣) الإمكانية المتجددة للتعليم عن بعد فى إصلاح التعليم العربى

إذا كان المجتمع الإنسانى يعيش مرحلة تحول، ينتج عنها إعادة ترتيب سياسات واقتصاديات القرن القادم، فإن التعليم مطالب بالتوسع فى فتح الآفاق أمامه، تتماشى مع توسع العالم فى فتح آفاق جديدة. ومن الملاحظ: أن الطاقات الأساسية لكل أمة تكمن فى: مهارات وإمكانات المواطنين. وإذا كان العالم يتجه نحو الترابط بتأثير العولمة، فإن الأمة العربية تقف أمام منعطف تاريخى، يتعين عليها أن تحقق ذلك الترابط أولاً، وتلك المهمة تشارك فيها النظم التعليمية فى المقام الأول؛ باعتبار أن التعليم والثقافة يشكلان معا إحدى ساحات التغير والصراع العالمى، وخاصة من خلال مبدأ الاعتماد المتبادل، وبالأخص بين النظم الاجتماعية.

ويتحدد التحدى فى تلبية النظام التعليمى للتحديات المعاصرة، عالمياً وإقليمياً، من خلال تبنى صيغ تعليمية جديدة، وفى مقدمتها: إمكان قيام جامعة عربية فضائية مفتوحة، تسهم فى تلبية الطلب الاجتماعى على التعليم المتزايد وخاصة العالى - من ناحية، وتسهم فى تعميق التكامل القومى، والتوحد العربى فى ظل واقع التجزئ والإقليمية والتشرد السياسى والنفسى معا.

إن العولمة - فى جانبها الإيجابى - تفتح أمامنا آفاقاً أوسع متمثلة فى التحديات الثلاثة: بناء مجتمع منتج، وشعور بالهدف المشترك، والعمل على تنمية وتطوير الفرد.

إنه توليد للإبداع من الفوضى، والتوحد والتنسيق من أرضية التفتت.

تحدى عملية التعلم:

ربما كانت أهم وظيفة للتعليم على الإطلاق هو: تعليم الفرد كيف يتعلم، وإذا كان التعليم - كما يشير تقرير نادى روما الأخير - هو: "مفتاح معرفة القدرات البشرية شريطة أن يفهم التعليم على أنه: سلسلة من العمليات التى لا تستهدف فقط إكساب الفرد مؤهلات مهنية، بل إنه أيضا يمكنه من الأعمال الفاعلة لطاقاته من خلال الاستيعاب والسيطرة على العوامل الثقافية اللازمة للمشاركة الواعية فى المجتمع والقبول بالمسؤولية، واللازم أيضا للحفاظ على الكرامة الإنسانية الحقيقية، إلا أن المعرفة والعلاقات الاجتماعية، جعلت النظام التعليمى فريسة لثلاث علل: وفرة المعرفة، وعدم التوافق الزمنى، وعدم الملاءمة"^(١).

ويشير نفس التقرير إلى: أن التعليم "يجب أن يدخل الفرد فى عملية واعية حاسمة، تستمر طيلة حياته بدءا بالمنزل والأسرة، ومرورا بالمراحل الدراسية ومكان العمل، وأنشطة وقت الفراغ، وكذلك فى إطار بنيتة الدينية داخل أى جماعة منظمة مثل: النقابات العمالية، والمنظمات السياسية، بل وطوال سنوات ما بعد التقاعد عن العمل"^(٢).

وثمة شروط بعضها البعض لهذه الوظيفة والمدى الجديدين للتعليم، حيث يشير "بولا" إلى أنه: "يجب خضوع مفهوم التعليم المستمر، وتعليم الكبار لمقياس الحرية الفردية، والتحرر الوطنى، إذا، يجب أن يخدم المصالح الخاصة للمحرومين، ويجب أن يصبح تعليميا شعبيا يخدم بحق مصالح الجماهير"^(٣).

ونتفق مع رأى السابق، فمن الأهمية أن ننظر إلى التعليم بحيث يخدم الجميع بحق، وأن يمكننا من تعليم طريقة تعليم أنفسنا؛ بحيث نتحول إلى أفراد يتعلمون تعليمًا ذاتيًا مدى الحياة.

وقد أضحى من المؤكد أن المجال السمعي البصري، وبالأخص التلفاز يقوم بأدوار مهمة في مجال التربية والتكوين، وأن تكون قدرته على النفاذ لأعداد كبيرة والتأثير فيها كبير، لأنه ناقل لمنتج معين، يترك بصماته الفكرية والثقافية بدرجات متفاوتة، وخاصة إذا لحظنا أن الإمكانيات المتطورة في مجال الاتصال ساعدتها على التواجد خارج حدودها، وبكفاءة عالية تمس الجوانب النفسية والمهنية، والرسالة المثبوتة للجمهور، وهي مصدر ثقافي يرتبط بالجوانب الفكرية النفسية ومكونات الهوية لديه، والجوانب اللغوية والاقتصادية. إن هذه المتغيرات الاتصالية ذات تأثيرات عابرة للحدود، وخاصة: أن مجتمعاتنا وجدت نفسها أمام واقع معقد من التقنيات الاتصالية الفضائية، لها مردودها الثقافي، وخاصة: في ظل الحضور المكثف للقنوات الفضائية الأجنبية في الحقل الإعلامي العربي^(١) مما دفع بمؤسسات عربية إعلامية مختلفة إلى مجال البث الثقافي؛ لتأسيس قنوات جديدة لمحاولة تلبية رغبات الجمهور العربي، ولتبليغ الخطاب العربي إلى جمهور عالمي من جهة أخرى، إلا أن ذلك الزخم، لا يزال بعيداً عن بلورة رؤية حضارية، قادرة على التعايش مع الرؤى الأجنبية المطروحة.

ولعل أهم التحولات البنيوية في النسق الإعلامي: إلغاء المكان باعتباره مقولية فيزيائية وتقلص نفوذ عامل المساحة، من خلال تقريب مصادر المعلومات عبر الوسيط التقني الاتصالي الفضائي، وأدت التحولات النورية المعرفية الحديثة، وتطورات العلوم التقنية في تقديم الفضاء التواصل إلى تفضيل النسق الاتصالي الفضائي؛ بغية تنمية التيارات الاجتماعية والمؤسسات المجتمعية^(٢).

ومن هنا.. تأتي أهمية التعليم عن بعد، كمفهوم رئيسي في عملية التعلم اليوم، وفي النظم التعليمية المعاصرة، وسوف نحاول ربطه بإحدى أدواته الرئيسية التي تفرضها ثورة الاتصال والحاسوب، في مجال البث الفضائي، والتي تمثلها الدعوة إلى إنشاء جامعة عربية فضائية مفتوحة مقترحة.

ويحدد البعض أوجه الشبه بين التعليم عن بعد، بطريقة العمل الصناعى فى إنتاج السلعة والبضائع فى الجوانب التالية:

١- إن تطوير الدورات الدراسية فى التعليم عن بعد، مقابل أهمية العمل التحضيرى والذى يسبق عملية الإنتاج.

٢- إن فاعلية عملية التعلم والتعليم، تعتمد بشكل خاص على التنظيم الدقيق والتخطيط الثقافى.

٣- إن وظيفة المعلم تنقسم لعدة وظائف فرعية يقوم بها متخصصون تماما، مثل: عملية الإنتاج فى خطة التجميع.

٤- يمكن للتعليم عن بعد، أن يكون اقتصاديا فى حالة ما إذا كان عدد الطلاب كبيرا وبذلك يتفق التعليم بالجملة مع الإنتاج بالجملة.

٥- يحتاج التعليم عن بعد لاستثمار رؤوس الأموال، وتركيز الموارد المتاحة، وإدارة مركزية مؤهلة مثل: عملية الإنتاج.

تظهر المقابلة السابقة أن التعليم عن بعد بالمقارنة بأشكال التجديد الأخرى هى أكثر أنواع وأشكال التعليم المقدمة اجتماعيا^(١).

ويلاحظ "صيداوى" أن الجامعات المفتوحة هى: جامعات للتعليم عن بعد، وهى مفتوحة لمن يريد التعلم واستمرار التعليم، بصرف النظر عن هدف الطالب فى الحصول على شهادة جامعية، أو مجرد الاستزادة من العلم المعرفى للرقى بمهاراته فى مهنته الحالية أو المستقبلية، وبصرف النظر أيضا - فى بعض الأحيان - عن سابق حصول الطالب على مؤهل دراسى معين^(٢).

١- التعليم عن بعد: الفلسفة والضرورة

إذا كانت علاقة الوجه لوجه Face to face بين المعلم والمتعلم تسم نظام التعليم التقليدى، فإن غياب هذه العلاقة يعد من أهم سمات نظم التعليم عن بعد، حيث

تراجع هذه العلاقة، وقد توجد أحيانا بين الطرفين، بما يعنى ذلك من: غياب الأثر النفسى والإنسانى لوجود المعلم، وتعاضل اعتماد المتعلم على نفسه.

ويلاحظ: أن المجتمع الإنسانى كلما توغل فى مجتمع المعلوماتية، تراجع مكانة المعلم لصالح المتعلم، ويتحول دور المعلم إلى مجرد "مسهل" أو "وجه"، ويضخم هذا الاتجاه الطلب المتزايد على المقاعد الدراسية، والتطور السريع فى العلوم والتقنية من ناحية أخرى، ويعنى هذا: تزايد الدور الذى تؤديه الوسائط التقنية: (المكتوبة والبصرية والسمعية مثل: الفيديو والصور والرسوم والمسجل).

إن تبنى مجتمع، لنظام التعليم عن بعد، يعنى: أن ملامح هذا النظام تحده الأوضاع المجتمعية لهذا المجتمع من: سياسية واقتصادية واجتماعية وتعليمية، ويرتب على هذه المقدمة اختلاف وزن ومحتوى، وفلسفة نظام التعليم عن بعد من مجتمع إلى آخر.

ويمكن تعريف مصطلح التعليم عن بعد بأنه: "يعكس حقيقة وضع المتعلم والمعلم، وهو: عدم ضرورة وجودهم معا فى نفس المكان والزمان"^(٨).

ويعرفه "نادر فرجاني" بأنه: "يشترط عدم الوجود المتزامن للمتعليم والمعلم فى الواقع نفسه، ومن ثم.. تنشأ الضرورة لأن يقوم وسيط بين المعلم والمتعلم، ويكون الوسيط جوانب تقنية وبشرية وتنظيمية"^(٩).

ويستعين بالتعليم عن بعد بعدد من الوسائل والوسائط مثل: الرسومات المصورة، والمذياع والتليفاز والوسائل السمعية.

ويحدد عصام الفقهاء الركائز الخمس لعملية التعليم عن بعد، وهى: فهم الذات Personal Mastary، وبناء نماذج عقلية Mental Mcodeles، وتشكيل الرؤية المشتركة Shared Vision، وبناء فريق التعلم Team Learning، والتفكير النظمى

Systems Thinking.^(١٠)

ويخلق التعليم عن بعد: مداخل جديدة للتعليم، خصوصا في الدول النامية. ويجب أن يشمل التعليم على إجابات من جانب المعلمين وعلى تغذية راجعة من جانب المعلمين في كافة مراحل التعليم، كما يستخدم كتعليم أساسى للكبار، وفي مستويات التعليم الثانوى والعالى في أنحاء العالم، وتدريب المعلمين وخاصة الأقل كفاءة، كما يقدم عددا كبيرا من برامج تعليم الكبار غير الرسمية مثل: الصحة والزراعة والرفاهية الاجتماعية^(١).

ويشير إدخال نظام التعليم عن بعد في مجتمع ما، إلى القرار السياسى والإدارة السياسية قبل أن تكون أكاديمية أو فنية؛ لأنها تترجم فلسفة الدولة، ومدى انحيازها إلى تحقيق مبادئ تكافؤ الفرص التعليمية، وديمقراطية التعليم لمواطنيها، والالتزام السياسى بتقديم خدمة تربوية عادلة وكفؤة ومجانية، وخاصة إذا وضعنا في الاعتبار كون التعليم ضرورة وطنية وقضية أمن قومى، كما يقدمها الخطاب السياسى المعاصر.

ويشير الإعلان العالمى حول "التربية للجميع" المنعقد في جوميتين بتايلند (٥-٩ مارس ١٩٩٠) بحضور ممثلى ١٥٥ حكومة و ٢٠ هيئة دولية و ١٥٠ منظمة غير حكومية إلى أنه: "ينبغى تمكين كل شخص من الاستفادة من الفرص التربوية، المصممة على نحو يلبي الحاجات الأساسية للتعليم، وتشمل هذه الحاجات كلا من وسائل التعليم الأساسى: (القراءة والكتابة والتعبير الشفهى والحساب وحل المشكلات) والمفاهيم الأساسية للتعليم، كالمعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات التى يحتاجها البشر؛ من أجل البقاء والتنمية كافة، وللعيش والعمل بكرامة وللمساهمة مساهمة فاعلة في عملية التنمية ولتحسين نوعية حياتهم لاتخاذ قرارات مستنيرة ولمواصلة التعلم.

إن الغاية النهائية لهذا الإعلان: تأمين حاجات التعليم الأساسية لجميع الأطفال

وبالغين والراشدين، والحفاظ على فاعلية أكبر للجهد الطويل المبدول لتحقيق ذلك الهدف. ويحدد تقرير "لجنة ديلور" "التعلم: الكنز المكنون، اليونسكو ١٩٩٦" الدعائم الأساسية للتربية داخل إطار التعلم مدى الحياة وهى: التعلم للمعرفة، والتعلم للعمل، والتعلم لتكون، والتعلم للعيش معا^(١٢).

وتشير الوثيقة الرئيسية للمؤتمر الخامس لتعليم الكبار هامبورج (١٤ - ١٨ يوليو ١٩٩٧) إلى وجوب إنشاء نظم قابلة للبقاء للتعلم مدى الحياة، والربط البنىوى بين تعليم الكبار والتعليم النظامى، بإدراج الأول فى جميع المؤسسات الحكومية المعنية بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وتلاحظ وثائق المؤتمر أن وسائط الإعلام لا تقوم بدور تعليمى إيجابى فى توافر تعليم الكبار والتعليم للجميع، ويحدد ثلاث وظائف مهمة لهذه الوسائط، منها: تقديم برامج ذات هدف تعليمى مباشر، الإسهام فى تهيئة مناخ موات للاعتراف التلقائى بقيمة التعليم، والدعاية لفرص التعليم المتاحة، وحفز الأفراد على اعتناقها^(١٣).

وبوجه عام.. لا يزال استخدام التكنولوجيا التعليمية ضئيلا فى البلدان النامية، وخاصة: شرائط الفيديو، فى حين تتاح فى ٢٤ دولة إمكانات التعلم عن بعد (منها: اليابان وكوريا وباكستان وأسبانيا، وإنجلترا، والتشيك، والبرازيل) وتتوقع الوثيقة ازدياد - الطلب الفردى على التعلم عن بعد باستمرار ارتفاع مستوى التحصيل التعليمى فى العالم، وزيادة الطلب الاجتماعى على مزيد من فرص التعليم؛ من أجل الاحتفاظ بالوظائف أو تعزيز التطلعات إلى خلق وظائف أعلى، أو إثراء حياتهم الفكرية والثقافية.

ويندرج التعلم عن بعد Distance Education تحت مسارات جديدة، وجسور تعليمية مبتكرة ووحدات مرنة.

ويمثل التعليم الإلكتروني E- Learning أحدث صيغ التعليم عن بعد،

ويعرفه "محمد سعيد حمدان" بأنه "التعليم الذى يقدم المحتوى التعليمى فيه بوسائط إلكترونية مثل الإنترنت Internet أو الإنترنت Intranet أو الأقمار الصناعية، أو الأقراص الليزرية CD. Room أو الأشرطة السمعية البصرية، أو التدريس المعتمد على الحاسوب Computer- Based Training .

ويلاحظ: "أنه يمكن التقدم بين التعليم عن بعد كبديل للتعليم التقليدى، ومن التعليم عن بعد كمكمل للتعليم التقليدى فى سياق التعليم متعدد القنوات، الذى تقوم فيه أشكال التعليم عن بعد فى صفيرة، حول التعليم فى المؤسسات التعليمية النظامية. وقد أصبح التعليم عن بعد، وتعدد القنوات التعليمية عنصرتين جوهريتين، ومتناميتين فى منظومة التعليم المتكاملة المجتمعات الحديثة^(١٤).

ويتحدث البعض عن نظام التعليم عن بعد: يمزج بين نظام الانتساب الموجه والمعلوماتية التعليمية، والذى يتاح للطالب من خلال نظام خبرة ومعرفة متكاملة Knowledge expert integrated system فى جميع التخصصات، ومن ثم.. يعد نظام التعليم عن بعد هو التطوير المعاصر لنظام الانتساب الموجه، من خلال استخدام تقنية المعلومات بكل مكتسباتها، أو هو نظام انتساب موجه يعتمد على معلوماتية التعليم، وينظم الاستفادة منها على كل المستويات؛ لأن فى مقدوره أن يوافر لكل ماد عددا من المحاضرات المناسبة لهذا النظام، والإرشاد الأكاديمى، والأمثل الذى ينمى الاعتماد على الذات للطالب، ونظام معلوماتية تعليم متكاملة وكاملة، تمكن الطالب من استرجاع أى مادة علمية فى التوقيت الذى يحتاجه^(١٥).

إمكانات ومجالات التعليم عن بعد:

إن أفضل ما يقدمه التعليم عن بعد لدارسيه: المرونة والسيطرة، وهو ما يفسر شيوع استخدامه فى العقدين الأخيرين.

تتسم إمكانات التعلم عن بعد بالقدرات التالية:

- يخلق التعليم عن بعد مداخل جديدة للتعليم، وخصوصا في الدول النامية.
- يشمل التعليم عن بعد على إجابات من جانب المتعلمين، وعلى تغذية راجعة من جانب المعلمين، كما يستخدم في كافة مراحل التعليم.
- يستخدم كتعليم أساسي للكبار، وفي مستويات التعليم الثانوى والعالى في أنحاء العالم، وتدريب المعلمين وخاصة الأقل كفاءة كما يقدم عددا كبيرا من برامج تعليم الكبار غير الرسمية مثل: الصحة والزراعة والرفاهية الاجتماعية^(١٦).
- وبالنسبة لمجالات التعليم: فيمكن أن يسهم التعليم عن بعد، والتعليم المفتوح مساهمة فاعلة في التربية في المجالات التالية:
- (أ) تأهيل العاملين في التربية، والتدريب المستمر للفئات المختلفة عن الهيئات التدريسية والإشرافية والإدارية، مع إعطاء أولويات التأهيل العلمية.
- (ب) دعم البرامج الدراسية في التعليم النظامى، باستخدام تقنيات الاتصال المختلفة.
- (ج) تطوير المهارات الأساسية للتعليم للجميع لدى المواطنين: صغارا وكبارا بما فيها محو الأمية وتعليم الكبار، والفئات المتسربة ودعم مهارات القراءة والكتابة لدى المواطنين، وتنمية المهارات الحياتية في ميادين الصحة والسكان والمهارات الإنتاجية.
- (د) تطوير المهارات المهنية للعاملين بالصناعة والزراعة والإدارة والخدمات والميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المختلفة.
- (هـ) توافر أشكال جديدة للتعليم العالى والجامعى.
- (و) تقديم برامج لتعليم اللغة العربية لأبنائها وللأجانب.

ز) تقديم خدمات تربوية وثقافية للجاليات العربية المقيمة خارج الوطن العربي^(١٧).

أولاً: توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في: التعليم عن بعد:

تؤدي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات Telematics دوراً أساسياً مهماً في التوجه نحو المستقبل بتحدياته المتعاضمة؛ حيث يسمح للأفراد بالتعليم متى أرادوا عن طريق تحسين الوصول إلى تسهيلات التعلم، ومتى يرغبون في ذلك، وطبقاً لمدى التقدم الذي يسعون إليه، ويرتبط بالبنيات الأساسية للمعلوماتية من خلال شبكات الاتصال السريعة توافر الخدمات المعلوماتية والتعليمية كالفديو التفاعلي، والبريد الإلكتروني، والوصول السريع إلى المعلومات، وخلق تطبيقات يتقدم للعمل عن بعد Teleworking والتعليم عن بعد Distanced والتدريب عن بعد Teletraining والتجارة عن بعد Teletrade والطب عن بعد Telemedicin مما يربط مراكز ومؤسسات التعليم والبحوث والإنتاج والتعليم في نظام متكامل بهدف التنمية القومية الشاملة^(١٨).

ونلاحظ.. أن وسائل التعليم عن بعد، تعتمد على البريد والهاتف والمذياع والتلفاز والأقمار الصناعية والحاسوب والإمكانات البشرية والمادية من: مبان وتجهيزات ومعدات. إن نظام التعليم عن بعد يعني بالضرورة - إلى جانب مضمونه الديمقراطي والإنساني والشعبي - قوته وكفاءته الأكاديمية، وتشير الوزارة البريطانية "جيني لي" (١٩٦٩) المكلفة بتنفيذ فكرة الجامعة البريطانية المفتوحة إلى هذه الحقيقة بقولها: "إنني من البداية، أصر على أن هذه المؤسسة الجديدة، يجب أن تكون جامعة بكل معنى الكلمة، ولها نفس الاستقلال والحق في منح الشهادات والدرجات العلمية كأى جامعة أخرى".

وإذا كانت تكنولوجيا التعليم عن بعد تضم: الأجهزة والمعدات الإلكترونية

ذات التقنية المتقدمة التى تقوم بنقل المعلومات عن بعد، بواسطة نظم كهربية أو كهرومغناطيسية، فمن المنتظر أن يتأثر دور المدرسة ذاتها فى تنمية المهارات الأساسية للتعليم وهى: توجيه الأسئلة، والتعاون مع الآخرين والابتكار فى حل المشكلات، والتنبيه.

ومن أهم أشكال تكنولوجيا الاتصالات عن بعد:

(أ) المذيع التفاعلى.

(ب) التلفاز التفاعلى (تلفاز تقليدى - دوائر تلفازية مغلقة - كابل تلفازى - ميكروويف - أقمار صناعية - كابل ألياف زجاجية).

(ج) الحاسبات.

(د) معامل الأوساط المتعددة، "تكامل الكتاب والرسوم المتحركة والجرافيك والفيديو"

(هـ) الهاتف المتكامل.

(و) البريد الإلكتروني، والتعليم الإلكتروني.

(ز) الفاكسيميلى.

وفى ما يلى: بعض (١٩) الأمثلة على توظيف التيلتكس، والتعليم المفتوح والتعلم عن بعد:

١- تحسين إمكان الوصول إلى التعليم، والتدريب للجميع بدون استثناء:

(أ) (مشروع JANUS) الأوروبي: ويمثل: جامعة المستقبل المبنية على بتكنولوجيا الاتصالات USAT والذى طورته جامعات التعليم عن بعد، ويستخدم المشروع ٤٨ موقع توزيع Delivery Sites يطلق عليها: مراكز الدراسة الأوروبية Euro-Study تتواجد فى خمس دول أوروبية تعتمد على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى التعليم والتدريب. ويتوقع أن تمتد هذه الشبكة لكى تصل إلى خمس

عشرة مؤسسة جامعية، و ٨٧٥ مركز دراسة أوروبية تتواجد في خمس دول أوروبية تعتمد اعتمادا مباشرا على تكنولوجيا التلمياتكس والتدريب والتعليم.

ب) الجامعة التكنولوجية N. Technological في ولاية كلورادو في الولايات المتحدة لتوافر برامج تعليمية موجهة للحصول على درجة الماجستير في أحد عشر مجالا تكنولوجيا عن طريق توافر أشرطة الفيديو المصممة، ويتم إنتاجها مشاركة بين حوالى (٤٠) جامعة عضوا في الشبكة. وتصل تكلفة النظام إلى أقل حد ممكن باستخدام أسلوب ضغط الفيديو، وبث الخدمات المتاحة بصفة مستمرة، كما تستخدم الشبكة مؤتمرات الفيديو والتليفون والفاكس والهاتف والمراسلات.

٢- خدمة الفيديو تكتس Videotex من قبل هيئة الاتصالات France Telccue ويشتمل على كثير من التطبيقات التعليمية كقواعد البيانات والمباريات التعليمية والمقررات الدراسية ونماذج الامتحانات والمعينات التعليمية، والإبداع الفنى.

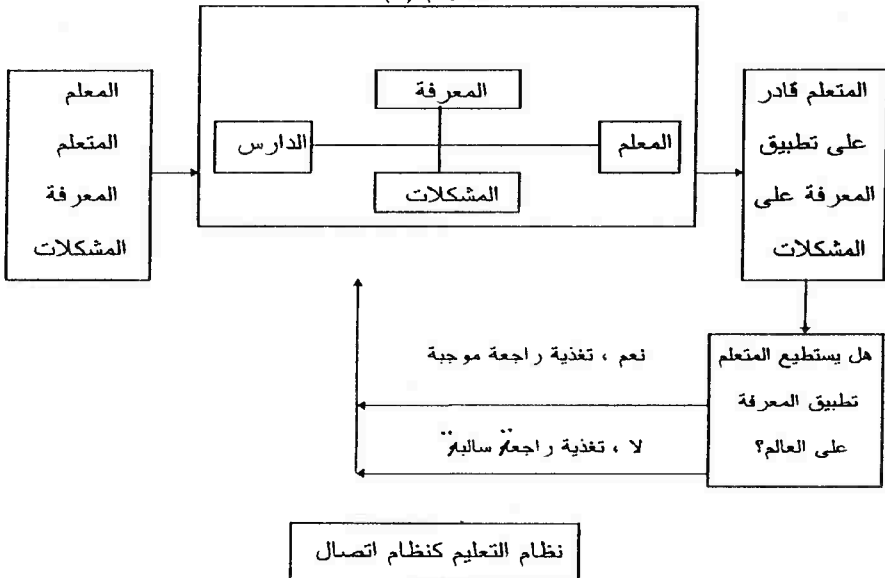
ثانيا: تحسين وتعزيز جودة ومرونة التعليم:

يوظف المتعلم إمكانات التلمياتكس بالتعليم بواسطة الاكتشاف Exploring؛ مما يقوى الدعم التعليمى الذى يحتاجه التعليم، ويصير المتعلم عنصرا نشطا فى عملية التعلم، ويرتبط بهذا المعنى مفهوم التعليم التعاونى Cooperative يتعلم منه المتعلمون معا فى مجموعات، والمشاركة فى استخدام مواد التعليم بطرق مشتركة Team Work. وأفترزت هذه الصيغة مدرسة الوسائط المتعددة Multi Media الذى يستخدم شبكة ISDN وشبكة DBS ويسمح المحاضر بالاتصال مع المتعلمين المنتشرين على منطلق جغرافى واسع، وكذلك تفاعل الدارس مع المحاضر، وتشمل موضوعات هذه المدرسة: تعلم اللغات الأجنبية، والاتصالات، الوعى البيئى لحوالى ١٦٠٠ دارس يعملون فى المشروعات الصغرى فى^(١١) دولة أوروبية، لا يمكنهم من التفرغ للتدريب.

ثالثاً: تلبية الطلب المتزايد على تقليل تكلفة التعليم:

- يمكن مواجهة الطلب المتزايد على إعادة التدريب والتأهيل للموارد البشرية.
- (أ) نماذج إعادة الاستخدام Reusability: الذى يسمح بإعادة استخدام مناهج دراسية، كما سبق استخدامها في تجمعات جديدة.
- (ب) مزج البرامج التعليمية معا Pick and Mix.. فيسمح للمتعلم والمدرّب مزج عدة برامج تعليمية مناسبة للموقف.
- (ج) تطوير مجموعة مرشدة من الأدوات التي تساعد في تطوير وتأليف مواد التعليم الدراسية Courseware وتسهم في تصميم المواقف التعليمية واكتشاف الرغبات، باستخدام أسلوب المحاكاة Simulation وتتضمن: مكتبات كاملة لبناء المفاهيم الدراسية^(٢٠).

شكل رقم (١)



UNESCO: Education in Communication, 1982

نظام التعليم عن بعد كنظام اتصال:

ونظام التعليم عن بعد بحكم فلسفته وخصائصه وأهدافه، بحاجة متزايدة إلى كوادرمؤهلة لهذا الدور، ولا يغنى استعداد العلمى عن أهمية إعدادة، وخاصة من خلال التلفاز وخاصة أن الثقافة الإنسانية تعيش الآن "عصر الصورة" حيث تنافس الصورة بجاذبيتها الكلمة المكتوبة، وفي غياب علاقة الوجه لوجه، فإن قدرة المحاضر على جذب الانتباه ونقل الرسالة، وتوظيف الوسائط المختلفة فى الشرح تعد شرطاً لنجاح النظام.

ويعنى ذلك: حسن اختيار وإعداد المحاضرين فى هذا النظام، ممن يملك القدرة على إعداد المادة العلمية المثبة للدارسين، مما يستلزم امتلاكهم القدرة على إعداد المادة العلمية، ويملكون الخبرة فى مجال توظيف واستخدام التقنيات الحديثة التى تستخدم كوسائط لنقل المادة العلمية، وتعنى مسئولياتهم: التعاون المشترك بين التربويين والمخرجين والوحدات الفنية للوسائط التعليمية لإعداد هذه الوسائط اللازمة.

ويعد امتلاكهم لغة مبسطة مسألة مهمة فى العمل، وبفضل أن تكون اللغة العربية الفصحى المبسطة: لغة الشرح لضمان الاستفادة القصوى لدى المتلقين، وتساعد اللغة المنطوقة والتعبيرية واللغة الصامتة Silent language المحاضر فى توصيل أفكاره للآخرين؛ مما يسهل عملية الاتصال. ويمكن النظر إلى نظام التعليم كعملية اتصال كما يلى:

طبيعة العلاقة بين الأستاذ فى التعليم عن بعد:

إننا بحاجة - وفقاً للفهم السابق - إلى أن تتوافر فى نظام التعليم عن بعد الفرصة للدارس؛ كى يلتقى بالمحاضر فى فترات دورية فى مبنى تابع للنظام، وخاصة أن نظام البث لن يتيح فرصة المناقشة والمراجعة، ولذا، فإن التقاء المتعلمين بمعلميهم

يعوض نسبيا غياب طريقة التفاعل المباشر (وجهها لوجه)، وفي ظل علاقة ذات اتجاه واحد، كما يبدو في النظام المقترح للبث، يتلقى المتعلم المادة المعرفية من: خلال التلفاز وأشرطة الفيديو والكتب والسمعيات، وهذه اللقاءات مكاملة وضرورية في نظام التعليم عن بعد، المطبقة في كثير من دول العالم.

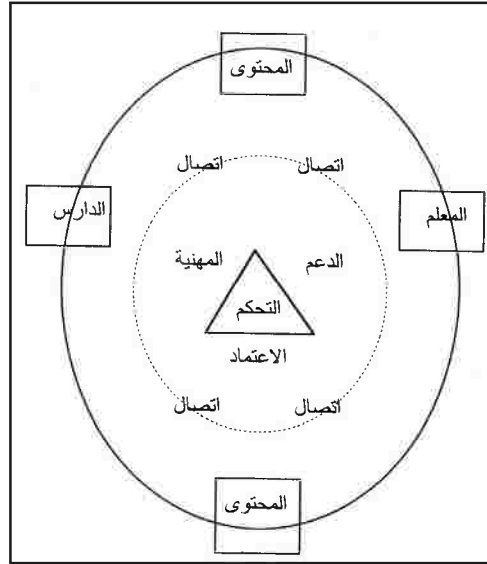
وتتزايد أهمية هذه اللقاءات في المقررات العملية مثل: توافر المهارات الجراحية في دراسة الطب، ودراسة الهندسة التطبيقية.

كما يوصى بإنشاء مركز خاص للتقنيات التربوية: يقوم بإعداد مواد تعليمية عالية الكفاءة، ولأغراض الاستخدام الواسع في إطار برامج التعلم عن بعد، كما يقوم بالأبحاث والتجارب المستمرة، ويقوم بإنتاج نماذج من المواد التعليمية المتكاملة.

والمحاضر في هذا النظام، سواء أكان أستاذا أم خبيرا أم معلما يحتاج إلى أعداد مكثفة في هذا المركز المقترح من خلال: برامج مكثفة يشارك فيها التربويون من أساتذة كلية التربية الفنيين من معدي ومعلمي ومخرجي البرامج.

إن دور المحاضر لن يقتصر على الشرح، بل يكمله بدور أساسي هو: تصميم شرائط فيديو وشرائط سمعية تكون جزءا من المساحة المقررة، بحيث يمكن للدارس الاعتماد عليها في التعليم الذاتي بالمنزل، كما أنه أثناء تسجيل المحاضرة أو الدرس المبث تلفازيا سيكون عليه (بالاتفاق مع الوحدة الفنية) تجهيز اللوحات الإرشادية والصور والبروجكتور والتمثيلية والرسوم البيانية المبينة للشرح، وإلا سيتحول النظام إلى مجرد شرح نظري، يناظر الموجود الآن بالبرامج التعليمية بالتلفاز المصري، وحتى تتحول مهمة المحاضر التقليدية إلى "وجه" أو "منسق" بالفعل^(٢١).

شكل رقم (٢)



الضبط والتفاعل التربوي في التعليم عن بعد

المصدر: "جارليون وبايتون" (١٩٨٧)

يحدد "على السلمي" أهم مقومات نجاح الجامعة المفتوحة والتعليم عن بعد في المقومات التالية:

١- المقومات الفكرية:

- أ) وضوح مفهوم الجامعة المفتوحة، والتعليم عن بعد.
- ب) وضوح رسالة الجامعة المفتوحة، ودورها في المجتمع.

٢- المقومات التربوية:

- أ) ارتباط برامج الجامعة المفتوحة باحتياجات، ورغبات الدارسين.
- ب) بناء المناهج والمقررات، بما يناسب القدرات الفكرية والمستويات التعليمية للدارسين.

ج) تصميم المقررات، بحيث تعوض القصور النسبي في التكوين العلمى للدارسين.

د) استثمار شبكة الإنترنت والبريد الإلكتروني في: تحقيق التفاعل والتواصل بين الدارسين والمعلمين.

هـ) تعميق الأساس التقنى في كافة عناصر الجامعة المفتوحة، وليس فقط في العملية التعليمية.

٣- المقومات التقنية:

أ) التعليم المفتوح (عن بعد) يستند أساسا على تقنية الحاسب الآلى والمعلوماتية وخاصة الإنترنت.

ب) توافر إمكانات إنتاج المواد التعليمية بالوسائط المتعددة.

ج) استثمار البث الفضائى والتليفزيونى، وشبكة الإنترنت.

د) إدماج عناصر داعمة في بناء المناهج والمقررات؛ لتعويض فترات الانقطاع عن الدراسة وطول الفترة الزمنية التى يستغرقها الدارس عادة لإنهاء البرنامج الدراسى.

هـ) إدماج عناصر مهنية وعملية في المقررات، للتوافق مع المتطلبات الشائعة لمعظم الدارسين.

و) تصميم المقررات بما يتفق ومتطلبات التعلم الذاتى، الذى يقوم عليه التعليم عن بعد.

ز) تنسيق عناصر المقررات، بما يتناسب مع تقنيات التعليم وأنماط التوصيل Delivery Systems المستخدمة^(٢١).

تشير الجامعة المفتوحة البريطانية إلى وجود ٥٩ أسلوبا تستخدم التكنولوجيا في تعليم، ١٥ ألف طالب عام ١٩٩٦.

وساندد التكنولوجيا الحديثة مجموعة الاتصالات كالتالى:

- ١- تحقيق الاتصالات المتفردة المشتركة؛ لإيجاد نظام الجامعة المفتوحة ولدراسة أنظمتها.
 - ٢- مساعدة طلاب الجامعة المفتوحة، خاصة المعزولين على الاتصال بغيرهم من الطلاب، وباقى أقسام الجامعة.
 - ٣- دعم الطلاب ومساعداتهم على استخدام الكمبيوتر والاتصالات.
 - ٤- محاضرات لاتصالات الطلاب مع غيرهم بالأقسام المختلفة.
 - ٥- تلبية الجامعة لاحتياجاتهم عن طريق المحاضرات غير المنتظمة وأقسام الجامعة.
- ووجد أن الجامعة المفتوحة أفضل بكثير عن نظام طلاب المنازل لتوافرها للاتصالات بين زملائهم، كما يكون القمر الصناعى قناة إرسال للتعليم المفتوح على المستوى الجامعى باعتبار التعليم من أهم وظائف وسائل الإعلام، ويجب أن تكون القنوات الفضائية العربية القائمة هى: قنوات الإرسال المتاحة للجامعة المفتوحة العربية.
- وتسهم الاتصالات المتعددة Multi media فى تحقيق المهام التالية:
- تحقيق التواصل الفردى والجماعى فى أنظمة الجامعة المفتوحة.
 - مساعدة طلاب الجامعة المفتوحة المعزولين، وتوافر اتصالاتهم بالطلاب الآخرين.
 - تصميم مقدمة لبناء قاعدة جديدة لاحتياجات الطلاب والمحاضرين.
 - تحديد قاعدة البيانات والمعلومات بدقة للطلاب الذى يستخدم مكونا من مناهج الجامعة المفتوحة.
 - مساعدة الطلاب فى المجال العلمى (اسطوانات C.D)، والإرشاد الإلكتروني وغيرها^(٢٣).

تجارب عالمية ومحلية فى التعليم عن بعد باستخدام تكنولوجيا الاتصالات:

من التجارب الناجحة فى مجال التعليم عن بعد باستخدام إمكانات المعلوماتية نذكر^(٢٤).

١ - جامعة الصين المتلفزة CTVU،

٢ - المركز القومى للتعليم عن بعد فرنسا CNED .

٣ - جامعة "إنديرا غاندى" الوطنية المفتوحة بالهند IGVOU ، وجامعة ترييوكا بأندونيسيا UT ، وجامعة بايام نور الإيرانية PNU ، وجامعة كوريا الوطنية المفتوحة KNOU ، وجامعة جنوب أفريقيا UNISA ، والجامعة الوطنية للتعليم عن بعد UNED ، وجامعة سوخو تاي شعيرات المفتوحة بتايلند STOU ، وجامعة الأناضول التركية UKOU، كما تمثل الجامعة الإلكترونية Virtual University صيغة جديدة تضاف إلى النماذج السابقة ومن أمثلتها: جامعة جونز Jones الأمريكية، جامعة إتلنتا العالمية AIU ، والجامعة الافتراضية الأفريقية UVA والجامعة الافتراضية الشرق أوسطية، والجامعة العربية المفتوحة، وجامعة القدس المفتوحة وجامعة آل لوثان العالمية بالاتصالات الحديثة بدبي، وجامعة الملك عبد العزيز بجده .

ويحذر "محمد سعيد حمدان" من أن فجوة الغد لن تكون بين الأغنياء والفقراء، بل بين الفاعلين فى مجال التعليم الإلكتروني وبين المتلقين لهذا الفعل.

ويلاحظ "سعد ليبب": "أن الأمة العربية تحتاج إلى قناة تلفازية فضائية باعتبار أن هذه هى الوسيلة المثلى حالياً للتواصل الثقافى بين الجماهير على مستوى الوطن العربى كله، وذلك تأكيداً للعناصر المشتركة فى الثقافة العربية الإسلامية، ولدعم الانتماء إليها، والدفاع عنها فى مواجهة محاولات التشويه، والمشاركة فى تحديثها وتواصلها مع معطيات الحاضر ومتطلبات المستقبل فى عصر العلم والمعلومات..". وإن كان يلاحظ أن التفكير فى أى مشروع قومى فى مجال الثقافة والإعلام يصطدم دائماً بالمنظور القطرى. والمشروع القومى الوحيد الذى أمكن قيامه بتمويل مشترك

هو " الشبكة العربية للاتصالات الفضائية " عربسات " لأن قيامه أساسا لتيسير عمليات الاتصال التليفوني بين الدول العربية، ولكل منها مصلحة محققة فيها، بالإضافة إلى أنه يقوم على أساس اقتصادى بحث (٢٥).

طبيعة الجامعة المفتوحة:

ذاعت صيغة الجامعة المفتوحة منذ السبعينيات، بعد تأسيس الجامعة البريطانية المفتوحة التى تضم حوالى ١٥٠ ألف من الطلاب حاليا، وقد دعا خبراء التعليم العرب إلى تبنى صيغة الجامعة المفتوحة منذ الثمانينيات، فقد أوصى اجتماع خبراء التعليم المفتوح والتعليم عن بعد (١٦ - ١٨ مايو ١٩٩٥ بعمان) بضرورة "إرساء دعائم راسخة للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد فى كل دولة عربية كنهجين مكملين للنهوج التقليدية للتربية داخل المؤسسات التعليمية".

وقبلها بعشر سنوات أكدت توصية أخرى لمؤتمر "التعليم عن بعد" الذى عقده مكتب التربية العربى لدول الخليج (٢ - ٦ نوفمبر ١٩٨٦) على "أن تقوم الدول الأعضاء بإنشاء جامعة مفتوحة لخدمة منطقة الخليج" .. و"أن تتبع فى ذلك الكيفية التى تراها ملائمة لظروفها، بما فى ذلك استخدام وسائل الإذاعة السمعية والبصرية". كما لاحظ البيان الختامى "أن قيام الجامعة المفتوحة فى منطقتنا أصبح ضرورة تفرضها الظروف الاقتصادية وطبيعة الزمن" (٢٦).

وثمة دراسات عربية مبكرة، حول إنشاء جامعة مفتوحة، لعل أشهرها جامعة القدس المفتوحة، والدعوة إلى إنشاء جامعة مفتوحة فى مصر أسوة بتجربة اليابان والمملكة المتحدة (٢٧).

وربما كانت دعوة الأمير "طلال بن عبد العزيز" الذى أطلقها منذ عام ١٩٩٧ لإنشاء جامعة مفتوحة هى الدعوة الأبرز فى التسعينيات حيث لاقت اهتماما كبيرا سياسيا وإعلاميا، وحتى خرجت إلى حيز التنفيذ وأصبحت من أبرز التجارب العربية فى مجال التعليم المفتوح.

وقد خرجت هذه الجامعة بالفعل إلى حيز التنفيذ في بداية القرن الحادى والعشرين.

ويمكن أن تجتذب الجامعة العربية المفتوحة قسماً كبيراً من الطلاب العرب الذين يسافرون للدراسة في الخارج، ويتعثرون بسبب عدم إتقانهم اللغة الأجنبية، أو لضعف مستواهم، أو الجمع بين العمل والدراسة، ولذلك، طرحت أفكار عديدة لاستقطاب هؤلاء الطلاب في نظم دراسة جامعية عربية ملائمة لهم. ومن هذه الأفكار:

- الانتساب إلى جامعة رسمية.
- إقامة جامعات تعتمد أسلوب التعليم بالمراسلة.
- الانتساب إلى جامعة الهواء أو الجامعات بلا جدران.
- اعتماد مبدأ الجامعة الشعبية التي تقبل جميع المستويات الثقافية دون اشتراط مؤهل علمى محدد.
- الانتساب في جامعات خاصة ذات مصروفات.
- الانتساب إلى جامعات مفتوحة، وهى طريقة للتعليم، يمكنها السماح لمن فاتهم فرص متابعة تعلمهم الجامعى، وهم في بيوتهم، مدى الحياة معتمدة على وسائل تكنولوجية حديثة كالأقمار الصناعية، والإذاعة المسموعة، والتلفاز، والتسهيلات البريدية (٢٨).
- إن التحديات التي تفرضها طبيعة العصر والتقنية الهائلة، وعاصفة العولمة، واختلال ميزان الصراع العربى الصهيونى لصالح الأخيرة، وثورة حقوق الإنسان المعاصرة، ومكونها التعليمى تضغط جميعاً باتجاه تبنى صيغ تعليمية جديدة، تلبي تحديات المعطيات السابقة، وتقدم صيغة وحدوية ثقافية في تمتين العلاقات بين الشباب العربى في أقطاره المختلفة، توازن الآثار السلبية للشقاق السياسى والخصام الإقليمى، ويمكن النظر إلى هذه الجامعة بهذا الفهم كمجمع توحيدى قومى.

الهوامش:

- ١- ألكسندر كينج وبرتراند شفيدر: الثورة العالمية الأولى، تقرير نادى روما، ترجمة: وفاء عبد الإله، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ١٩٩٢، ص ١٩٧.
- ٢- المصدر السابق، ص ٢٠٠.
- ٣- هـ. س. بولا: تعليم الكبار وقضايا واتجاهات عالمية، ترجمة: عبد العزيز السنبل وصالح عزب، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، تونس، ١٩٩٣، ص ٢٣.
- ٤- محسن خضر: الهيمنة الاتصالية الفضائية وتحدياتها التربوية والثقافية في الوطن العربي، مؤتمر التربية والإعلام، رابطة التربية الحديثة ١٩٩٤.
- ٥- أحمد العاقد: من نسق الانغلاق إلى نسق الانفتاح والسياسة، عن التواصل في النوات الفضائية العربية، المجلة العربية للثقافة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ع ٣٣، تونس سبتمبر ١٩٩٧.
- 6- Peters, Otto. Distance education in a Postindustrial Society in: Keegan, Desmond. (editor). Theoretical Principles of distance education, Routledge, New York, 1993, pp. 44-45.
- ٧- أحمد صيداوى: اتجاهات وتوجهات إصلاحية في التعليم العالى، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المؤتمر السادس للوزراء العرب المكلفين بالتعليم العالى والبحث العلمى، الجزائر، ١٩٩٦.
- ٨-
- ٩- نادر فرجاني: التعليم عن بعد في خدمة التعليم الأساسى في مصر، مركز المشكاة للبحث، القاهرة، ١٩٩٩.
- ١٠- عصام الفقهاء: الأسس الفلسفية والنفسية لاستراتيجيات التعلم عن بعد، وديناميات

التطور التربوي في عصر الاقتصاد المعرفي، مؤتمر (التعليم عن بعد ومجتمع المعرفة)، مركز التعليم المفتوح بجامعة عين شمس، القاهرة، ٥-٧ مايو ٢٠٠٧

-١١

-١٢

-١٣

-١٤

-١٥

-١٦

-١٧

١٨- محمد أحمد كامل: توظيف التعليماتكس في التعليم المفتوح، والتعليم عن بعد، (ندوة التعليم عن بعد وتحديات القرن الحادي والعشرين)، مرجع سابق.

١٩- سعاد بسيوني: التكنولوجيا التعليمية في التعليم عن بعد، مجلة التربية والتنمية.

٢٠- محمد أحمد كامل، المرجع قبل السابق.

٢١- محسن خضر: المحاضر في نظام التعليم عن بعد، الموصفات والمسئوليات، ورقة مقدمة إلى ندوة نظر التعليم بقنوات النيل الفضائية، وكالة الأهرام للصحافة، القاهرة ٦/٦/١٩٩٨.

٢٢- على السلمي، مقومات نجاح الجامعة المفتوحة والتعليم عن بعد، المرجع السابق.

23- Fage, Judith and others, New Technology in Student Guidance And Support, UK the Open University, May 1997, p.3.

وكذلك :

محمد سعيد حمدان: الخبرات الدولية والعربية في مجال التعليم الإلكتروني الجامعي، المؤتمر السنوي الثالث للتعليم عن بعد ومجتمع المعرفة، مركز التعليم المفتوح بجامعة عين شمس، القاهرة ٥-٧ مايو ٢٠٠٧

٢٤ - عصام الدين هلال: في إشكاليات التعليم المستمر والتدريب العادي، مرجع سابق ص ٩٤

٢٥- سوزان القليني: القمر الصناعي المصري ضرورة إعلامية، مجلة الدراسات الإعلامية، المركز العربي الإقليمي، ع ٩١، القاهرة أبريل - يونيو ١٩٩٨.

- ٢٦- سعد لبيب: نحو إقامة قناة تلفزيونية ثقافية عربية موحدة، المجلة العربية للتربية والعلوم والثقافة، تونس، ع٣٣، سبتمبر ١٩٩٧.
- ٢٧- مكتبة التربية العربى لدول الخليج: وقائع ندوة التعليم العالى عن بعد، البحرين ٢-٦/١١/١٩٨٦.
- ٢٨- إبراهيم محمد إبراهيم: جامعة الهواء فى اليابان، عالم الكتب، القاهرة ١٩٩١.
- ٢٩- أحمد بلال: الجامعات العربية المفتوحة: مبررات وجودها، ومنعكساتها الوطنية والقومية، مجلة الوحدة، المجلس القومى للثقافة العربية، ع٧٢، الرباط، سبتمبر ١٩٩٠.
- ٣٠- سعاد خليل إسماعيل: أنماط التعليم غير النظامى، عالم الفكر، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، م١٩-ع١٢، الكويت، يوليو- سبتمبر ١٩٩٨.
- زكريا يحيى لال: التعليم عن بعد ودول الخليج العربى، مجلة الفيصل، دار الفيصل، ع٢٦١، ٢٦٢، الرياض ١٩٩٨.
- راجع أهم تجارب التعليم عن بعد فى: مجلة مستقبلات، منظمة اليونسكو، ١٩٨٨، ٦٦.

أ.د. محسن خضر

- أستاذ أصول التربية بجامعة عين شمس.
- قاص، وناقد، وأستاذ جامعي.
- من مجموعته القصصية المنشورة:
"سأعود متأخراً هذا المساء" ١٩٩٤، (أصوات أدبية)، و"الربع الخالي" ١٩٩٨
(من منشورات اتحاد الكتاب العرب بدمشق)، و"سلام الروح" (تحت الطبع).
- يكتب للأطفال، وله عشرات القصص، والمسرحيات المنشورة للأطفال.
- حاز على جائزة: "أفضل باحث عربي" من وزارة الدفاع السعودية، ومؤسسة (العالم) الرياض ٢٠٠٣.
- رئيس الجمعية العربية للإصلاح التربوي (قيد الإشهار)
- من مؤلفاته السياسية والنقدية والتربوية:
"الاتجاه القومي في التعليم المصري" (١٩٩٢)، و"تعريب مصر السياسي" (١٩٩٢)، "من فجوات العدالة في التعليم" (٢٠٠٠) (٢٠٠٦)، "تربية العولمة وتعليم الحداثة" (١٩٩٤)، "الحداثة وما بعد الحداثة" (١٩٩٣)، الرواية والوطن: "دراسات في الرواية الواقعية" (٢٠٠٧)، "أسئلة الثقافة العربية في مطلع القرن الحادي والعشرين" (٢٠٠٧)، "استقالة الثقافة العربية" (تحت الطبع)، "خيانات المثقف العربي" (تحت الطبع)، "المجد للمقاومة" (تحت الطبع)، "التعليم العربي من الأزمة إلى الإصلاح" (٢٠٠٧)

E-Mail: mohsen_khader@hotmail.com

(٣) المكانة الاجتماعية للمعلم فى المجتمع المعاصر:

"المعلم هو ذلك الظالم فى الفصل، المظلوم خارجه"

محمد عابد الجابرى (مفكر مغربى)

مقدمة:

إذا كان المعلمون من أكثر الناس جهدا وإسهاما فى بناء الحضارة، فإن رواتب المعلمين والقضاة، يجب أن تكون الأعلى فى المجتمع؛ لأن الأول يبنى العقل، والثانى يبنى العدل، وكلاهما من ركائز المجتمع، بل وبصائره.

فى رواية "السكرية" لأدينا الكبير "نجيب محفوظ" يصرخ السيد "أحمد عبد الجواد" وهو ينهر ابنه "كمال" الذى يود الالتحاق بمدرسة المعلمين العليا بدلا من مدرسة الحقوق: "ولكن الناس لا تقيم التماثيل لمعلم، أرنى تمثالا أقيم فى بلادنا لمعلم" كان الابن يحاول استمالة إلى صف مدرسة المعلمين، فيذكره أن الشعوب فى الغرب تقيم التماثيل للمعلمين.

صحيح، إن الناس لا تقيم التماثيل فى الميادين والقاعات للمعلمين كالمشاهير والزعماء، ولكن كل فرد يقيم تمثالا فى ذهنه لمعلم، أو أكثر مر فى حياته، وتعلم على يديه، واستحق التقدير والإعجاب.

متى يكون التقدير الاجتماعى للمعلمين، مؤشرا من مؤشرات التقدم الإنسانى فى مجتمع ما؟

ومع تسليمنا، أنه لا يمكن بناء مجتمع صالح دون مدرسة جيدة، فإن الملاحظ أن الصورة الإعلامية المقدمة فى وسائط الإعلام عن المعلم تبدو سلبية، فهو متهم أحيانا بأنه يكون "مافيا الدروس الخصوصية" على صفحات الصحف، ويبدو شكله هزليا فى الأعمال الفنية. تذكر مثلا مسرحية مثل "مدرسة المشاغبين" أو فيلما مثل "الشقة من حق الزوجة" أو "صباح الخير يا زوجتى العزيزة" أو "غزل البنات" بل سل نفسك: هل قام رئيس الجمهورية، أو رئيس الوزراء ذات يوم بتكريم المعلمين، أو حضور عيدهم وتكريم المتميزين منهم؟

وربما لا نتذكر برنامجا تلفازيا واحدا استضاف معلما أو معلمة مقارنة بالمثلثين ولاعبى الكرة والإعلاميين(*) . أى غبن هذا! فى الوقت الذى نحمل فيه المدرسة مسؤولية تقصير أو انحراف أبنائنا، ولكن هل وفر المجتمع لهذا المعلم الإمكانيات والتقدير الذى يستحقه قبل أن يحاسبه، وقبل أن يؤمن له حياة كريمة، ويسبغ عليه التكريم اللائق؟ إن أمن المجتمعات يتحدد فى الفصول المدرسية وقاعات المحاضرات ومعامل المختبرات، وأنتك إذا أردت أن تعرف مستقبل بلد ما فما عليك إلا أن تحكم على نوع التعليم الذى يتم فى الفصول، وقاعات المحاضرات الآن.

ومع كل ما يقال عن التقدم فى التقنية التعليمية، وإدخال الحاسوب فى المدرسة، وثورة الانفوميديا، والتعليم الافتراضى (الإلكترونى) والمدارس الذكية فإن مكانة

(*) يلاحظ د. "عاطف عبدى العبد" فى دراسته حول صورة المعلم فى وسائل الإعلام، أن وسائل الإعلام عززت الصورة السلبية منها "إهمال المظهر - عدم الأمانة - منافق - متسلق - يسعى جاهدا لإعطاء الدروس الخصوصية - غير مبال بعمله فى المدرسة، مما أثر سلبيا على صورة المعلم خاصة لدى النشء والأطفال.

المعلم لن تقلص ولكن يتغير دوره من المعلم الملحق إلى المعلم "المسهل" و "الميسر" Facilitator أو المنيب عنه Delegator. أو المفاوض Negotiator.

تبحث هذا المداخلة في المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع المعاصر. يقول المثل الشعبي "إطبخى يا جارية، كلف يا سيدي"، فعلى قدر طموحنا في تعليم المستقبل، يكون حسن استجابتنا وتقديرنا للمعلم.. فماذا فعلنا لنجذب أفضل العناصر إلى مهنة التدريس؟

ماذا فعلنا لرفع مستوى إعداد هذا المعلم قبل تخرجه، ودوام تدريبه بعد تخرجه؟ وماذا وفرنا للمعلم من حياة كريمة ليتفرغ لمهنته، ورسالته المفتوحة على المستقبل؟. عندما تزل قدم طبيب أو محام، أو يرتكب خطأ مهنياً أو جرماً، توكل نقابة الأطباء أو المحامين من يدافع عن عضوها في التحقيق، ولكن هل سمعنا مرة عن إفاد نقابة المعلمين محامياً للدفاع عن معلم موقوف أو متهم؟

وعندما قدمت السينما صورة طبيب أو محام منحرف - فيلم عادل إمام "الأفوكاتو" مثلاً - غضبت النقابة وتحركت قانونياً لتوقف عرض الفيلم الذى تدعى أنه يسئ إلى المهنة، بينما رأينا أن نقابة المعلمين لم تحرك ساكناً عندما مسخت السينما صورة المعلم فى أكثر من عمل فنى (فيلم "الإنسان يعيش مرة واحدة" لعادل إمام مثلاً). والذى صور المعلم فى صورة مقامر يمارس الميسر، وسكير، وينام فى الفصل أثناء الحصة.

ويلاحظ "موريش" فى تصوره لتطوير المهنة أن البناء الاجتماعى لمهنة التعليم يتطلب مستويات عالية للالتحاق بها، كما يتطلب تعويضاً مناسباً يمكن مقارنته بالمهن الأخرى، ويساعد مهنة التعليم على أن تكون على قدم المساواة مع المهن الأخرى، عندئذ يكون من اليسير تحقيق المكانة الاجتماعية بالنسبة لمن مثل الطب أو القانون، ولكن يبقى الموقف حساساً بالنسبة للمعلم؛ نظراً للتعارض فى المكانة.

يقول الفيلسوف الألماني الشهير "كانط" فى كتابه الرائع: "تأملات تربوية": "إن

التربية عملية مصدرها الآخرون، ولو كان هناك - ولو مرة واحدة - كائن أعلى، مسؤول عن تربيتنا، لأدركنا ما يمكن أن نقوم به لتربية الإنسان"، ويدعو المفكر التربوي البرازيلي الشهير "باولوفيري" في كتابه الأخير "تربية الحرية" إلى أنه إذا كان هناك شيء يجب أن يعرفه الطالب البرازيلي عن سنواته المبكرة، فهو احترام المعلمين والتعليم نفسه، بما في ذلك النضال من أجل رواتب تستحقها مهنة التدريس، وهذه المؤازرة واجب مهيب. وبهذا المعنى، يجب فهم مؤازرة دفاع المعلمين عن كرامتهم وحقوقهم، على أنها جزء لا يتجزأ من ممارستهم للتدريس، وهذا شيء ينتمي أساساً إلى الأساس الأخلاقي لهذه الممارسة، ولا يأتي من خارج نشاط التدريس. فهو شيء متكامل معه؛ فالنضال من أجل إضفاء الكرامة على ممارسة التدريس جزء من نشاط التدريس، مثله في ذلك مثل الاحترام الذي يجب أن يكنه المعلم لهوية المتعلم لذاته، لحقه في أن يكون.

ويلاحظ أشهر تقرير تعليمي عن المعلمين - وهو تقرير "مجموعة هولمز" التي تشكلت بالولايات المتحدة (١٩٨٣) لتصور إعداد معلمى الغد - أن الطلاب لم يعودوا يقبلون على دراسة التربية ليمارسوا مهنة التعليم، ولم تعد تلك الدراسة تلقى إقبالا يماثل الإقبال على الدراسات الأخرى، التي تؤهل الطالب لممارسة مهن أخرى تتمتع بقدر أكبر من المكانة الاجتماعية، أضف إلى هذا أن التدريس مهنة لا يحظى من يمارسها بالتقدير المادى المناسب، ولا يتاح إلا للقليل منهم فرص الترقى في تلك المهنة، بل ويصل الطموح بالتقرير إلى الدعوة إلى قصر الالتحاق بالمهنة على الأذكى والمتفوقين.

ويلاحظ الخبير التعليمي الأمريكى "دون ديفنز" (أستاذ التربية بجامعة بوسطن، ومؤسس اتحاد المدارس التي تنتهج أسلوب المشاركة - وتضم ٩٠ مدرسة) أن المجتمعات عامة لا توافر مكانة متكافئة أو تعويضا متكافئا في المستويات المختلفة، فأساتذة الجامعات في معظم دول العالم يتمتعون بمكانة عالية نسبية، ودخل معتدل، وظروف عمل معتدلة. غير أن المعلمين في المرحلة الابتدائية

والثانوية يكونون في درجة دنيا عادة على نطاق العالم، مقارنة بمكانة ودخل الموظفين المدنيين الآخرين في المجتمع، ومما يثير السخرية - كما يلاحظ "ديفيز" - أن معلّمي الأطفال الصغار - الذين هم قرة العين في كل الثقافات - يعيشون في أدنى طبقة اجتماعية، رواتبهم هي الأقل.

ومن الغريب.. أن معظم المخصصات المالية التعليمية، في مصر وبقيّة دول العالم، تتفق على مرتبات المعلمين (تذكر أن في مصر أكثر من مليون معلم)، وتحدد بنية مرتبات المعلمين في معظم الدول بناء على مستوى ما تلقاه المعلم من تعليم قبل وأثناء الخدمة، وعلى عدد سنوات التدريس، وتبقى الإشكالية إذا كان بند الأجور والمرتبات والحوافز للمعلمين والإداريين يلتهم ٨٥٪ من موازنة التعليم، ومع ذلك فهو غير كاف، وهزيل في ظل ظروف الغلاء والتضخم الحالية، فكيف يمكن تحسين أجور المعلمين في ظل هذه الوضعية؟

معلمون محبطون.. معلمون منهكون:

هل سمعت عن "بول ماكميلان"؟

الرجل كان معلّما في مدرسة بريطانية كبرى براتب ٣٣ ألف جنيه استرليني سنويا، وترك مهنته كمعلم وأصبح سائق قطار براتب ١٠ آلاف جنيه استرليني سنويا، وذلك استجابة لنصيحة ابنته عندما عاد إلى منزله من المدرسة متعبا ومنهكا، لاحظته ابنته وبادرته بالنصيحة "أبي، اترك مهنة التدريس قبل أن تقتلك، يقول: كان طلبها بمنزلة قرار لي، فمن الصعب تجاهل ما يعبر عنه طفلك".

يصف "ماكميلان" إنهاكه: كنت أخرج من عملي مصابا بإحباط هائل، لأن الطلاب لا يستفيدون من النظام التعليمي القائم، وأصبح التعليم تقلبا بسبب التغيرات الكثيرة، كأنه كرة قدم سياسية. لقد استعدت الآن احترامى لذاتى.

ليس "ماكميلان" وحده الذى ترك المهنة، بل هناك الآلاف من المعلمين المحبطين، يتركون المهنة سنويا في إنجلترا. حاولت الوزارة مواجهة الموقف بصرف

مكافأة خمسة آلاف جنيه استرليني للمعلمين الذى يحصلون على دورة تدريبية، وربط الأجور بأداء المعلمين.

ولمواجهة هذا الواقع .. تم إنشاء خدمة جديدة على مدى ٢٤ ساعة لمساعدة المعلمين المحبطين، الذين يعانون من الاحتراق النفسى Burnout أو الإجهاد النفسى من جراء العمل فى مهنة التدريس، وسمى بهاتف المعلم Teacher Line، والغرض منه تقديم المشورة من المتخصصين للمعلمين، بإشراف شبكة مساعدة المعلم الخيرية بتمويل ربع مليون جنيه استرليني لتوفير خسائر تبلغ ١٨ مليون جنيه استرليني؛ نتيجة ارتفاع ظاهرة تغيب المعلمين ومرضهم فى مدارس المملكة المتحدة وويلز.

ولنتقل إلى المعلم اليابانى ..

يمتد يوم المعلم اليابانى من الثامنة صباحا حتى الخامسة مساء، يليها اجتماعات خاصة بالأنشطة المدرسية؛ بحيث يصل المعلم إلى منزله فى العاشرة مساء، ويقوم معلم المرحلة الإعدادية والثانوية بالتدريس من ٣ - ٦ حصص يوميا، بالإضافة إلى إعداد دروس اليوم التالى، والتحدث مع الطلبة، وتولى المهام الإدارية ويعمل المعلم اليابانى فى الشهر يوم العطلة (السبت) وكذلك العطلة الصيفية (عشرة أيام فى شهر أغسطس)، ويعمل عدة أيام فى نهاية السنة الدراسية (مارس ويناير)، ويقضى المعلم اليابانى وقتا طويلا فى لقاءات مدرسية مع زملائه لتبادل المعلومات، بالإضافة إلى شغله قائمة طويلة من عضوية اللجان، بالإضافة إلى اجتماعات خارج المدرسة بحيث تمتد حياتهم الاجتماعية مع زملائهم ربما أكثر من أسرهم.

هذه الأمثلة: تقربنا إلى حالة الإنهاك النفسى أو الاحتراق النفسى، الذى يعانى منه المعلمون، بسبب ضغوط المهنة، وتعرف ضغوط المهنة التى يعانىها المعلم بأنها: مجموعة من الأنشطة والتفاعلات فى التدريس، التى تخلق متطلبات كثيرة على العلم، أو إنها إدراك المعلم لعدم قدرته على مواجهة أحداث ومتطلبات وأدوار مهنة

التدريس، والتي تشكل تهديدا لذاته، وتحدث لديه معدلا عاليا من الانفعالات، والتي يصاحبها استجابات سلوكية كرد فعل لتلك الضغوط.

وتتعدد مصادر الاحتراق النفسى للمعلم، وإنهاكه بين أسباب صراع الدور وغموضه، وعبء الدور، وعدم المشاركة فى صنع واتخاذ القرار، ونقص الإعداد الجيد للمعلم، والأسلوب الإدارى والضغط المدرسى الجيد للمعلم، والأسلوب الإدارى، والضغط المدرسى، وعدم الرضا الوظيفى، وعدم الرضا عن الحياة، ونقص المساندة من الزملاء. وتظهر أعراض الاحتراق النفسى عند المعلم من خلال الظواهر التالية كما يحددها "لومباردى" "Lombardi" (١٩٩٧):

- التبلد، وعدم الحماس لتعلم الجديد، والنفور من ممارسة التدريس.
- مقابلة اقتراحات التلاميذ وأفكارهم بروح عدائية.
- السعى نحو الكمال المهنى، وعدم النظر بموضوعية إلى واقعية.
- ينتابه وسواس من أن عمله غير كاف وغير متقن.
- تفضيل العمل الكتابى عن التفاعل مع الطلاب، وانسحابه من التدريس.
- الندم على احترافه مهنة التدريس.
- افتقاد المتعة فى عملية التدريس، وتربط العطلات باستمرار.
- تصاحبه مشاعر الإحباط إلى المنزل.

الاحتراق النفسى رد فعل للضغط المتصل بعمل المعلم المرهق، والذى يختلف بطبيعة لشدة وفترة التعرض للضغط النفسى، ويظهر عليهم أعراض الإجهاد النفسى مما يدفعهم إلى ترك العمل.

ووجد "سام ريك" فى دراسته على أن: أهم مصادر الضغوط التى يتعرض لها المعلم مسببة الاحتراق والإجهاد النفسى المصادر التالية:

العلاقة مع الآباء، ثم العلاقة مع الطلبة، وغموض الدور، والعلاقة مع الزملاء،

ويمكننا أن نضيف: ضعف التقدير المادى والاجتماعى، والقلق حول مكانة المهنة الاجتماعية، وقلة الدعم المقدم للمعلم، وعدم شعوره بالأمن النفسى والوظيفى.

لأسباب السابقة.. فإن درجة الرضا الوظيفى عن عمل المعلم تبدو منخفضة، حيث يفهم الرضا الوظيفى على أنه شعور بالارتياح وحماس يتتاب المرء تجاه عمله، وتجعله يتكامل معه، ويتوزع الرضا الوظيفى إلى الرضا عن عائد ومزايا العمل ماديا، والرضا عن العلاقة بالآخرين فى العمل، والرضا عن العمل ذاته.

الالتباس حول مكانة المعلم فى مجتمعا:

فى الوقت الذى كانت المهنة تجتذب الطلاب المتفوقين فى الثانوية العامة، بسبب نظام التكليف الذى يؤمن الوظيفة، فإن إلغاء التكليف جرد المهنة من إحدى مزاياها الرئيسية فى مجتمعا، وبالتالى.. حول الكثير من هؤلاء الطلاب وجهتهم إلى كليات أخرى.

على أن أخطر آفات العملية التعليمية هى ظاهرة الدروس الخصوصية، التى نخرت كالسوس فى البنية التعليمية، حيث حولت التعليم الحقيقى إلى المنزل على يد المعلم، وتخلت نسبة غير قليلة من المعلمين عن رسالتهم ومسئوليتهم، فأصبحت الأولوية تعطى لإلقاء الدروس الخصوصية^(*)، وليست العمل البيداجوجى فى المدرسة كما تعاقد المجتمع معهم عند تعيينهم، ومن الغريب أن حجم الكعكة

(*) ينفث الكاتب الساخر "أحمد رجب" عن حزنه تجاه مكانة المعلم المهزوزة فى مجتمعا، فيكتب متعجبا:

"سوف نعترف أن الحكومة حققت تحولا ضخما فى تطوير التعليم، إذا أعادت إلى المدرسة دورها وللمعلم احترامه وإنصافه، كما هو الحال فى العالم المتحضر. أما المعلم الذى كان موضع التبجيل والاحترام على مر أزمنة مضت، فقد احترامه وأصبح عرضة للضرب والمهانة من الطلاب، ومحاضر الشرطة شاهد على هذا الهوان، فقد عاملته وزارة التعليم باعتباره أشد أعداء الدولة إجراما بسبب الدروس الخصوصية مع أنه ليس السبب فى وجودها، فإن التلقين - أخط أنواع التعليم، الذى تنتهجه الوزارة - وغياب دور المدرسة - هما السبب الرئيسى فى أن المعلم الخصوصى أصبح ضرورة كبرى" - (أخبار اليوم ٢٩ يناير ٢٠٠٥).

كبيرة، إذ تقدر بعض الدراسات حجم سوق الدروس الخصوصية من ١٣ - ١٥ مليار جنيه سنوياً، وهى نسبة تساوى ما ترصده الدولة فى موازنتها على التعليم برمته، نعم، نقول عن المعلم: إنه ذلك الظالم فى الفصل، المظلوم خارجه، ولكن أخطر آثار ظاهرة الدروس الخصوصية أنها جعلت بعض المعلمين يتظاهر بأنه يعمل وهو لا يعمل فى الحقيقة داخل الفصل حتى يؤثر طلابه فى الدروس الخصوصية بعمله. هنا يرقى الأمر إلى مرتبة التقصير وينخر السوس فى جسد التعليم؛ حيث لا يتعلم إلا القادر، ولا يتمتع بهذه الخدمة إلا من يملك قيمتها، فى حين يتخلى المعلم عن رسالته الأساسية المقدسة لتعليم جميع أبناء المصريين دون تفرقة داخل المدرسة العامة.

ويصف مفكر مصرى كبير مثل: "مصطفى سويرف" هذا التحول بقوله:

"انحسر دور المعلم إلى مجرد نمط للتكيف، يضمن السلامة فى مواجهة ظروف بيئية شديدة التهديد لكيان العلم، وذلك بعد أن كان دور المعلم ثرياً؛ لأنه مركب من أدوار جزئية متعددة فيها التعليم، والتربية، والتثقيف، والصدقة والقوة، بل وفى تقديم العون والحماية المادية والأدبية أحياناً، أخذ فى الانكماش إلى مجرد جزئية تلقين المعلومات داخل قائمة الدرس، فى الوقت المحدد حسب جدول الدراسة المحدد، وسقطت الأجزاء الأخرى تماماً، عن وعى أحياناً، وعن ذبول بغير وعى أحياناً"

ويصف المفكر التربوى الكبير "حامد عمار" ظاهرة الدروس الخصوصية بتعبير جميل فيقول: "تحول البيت المصرى إلى مدرسة من الدرجة الثالثة؛ حيث الدروس الخصوصية فى مواد معينة، وفى مواسم وأوقات محددة، وباعتبارها أداة للتلقين والتحفيز والتسميع وتنميط التفكير وتقع وسائل الإعلام والتلفزيون بخاصة فى المنزل الثابتة فى ضوء المتطلبات الاجتماعية. أما الوظائف الفكرية والتربوية والاجتماعية الأخرى فلا مجال لها فى الدروس الخصوصية فى البيت الذى يمثل المنزل الأول والمعلم الأول.

وما أشبهها تلك الدروس الخصوصية بسرطان يتحتم استئصاله".

ويعبر "د. خليل فاضل" عن هذه الوضعية الدائرية (مجلة روز اليوسف في

٣ / ٩ / ٢٠٠٤ قائلًا:

"المعلم جزء لا يتجزأ من المجتمع يتأثر بالخلل القائم بين الأجور والدخل، هنا تأتي أزمة استعمال الدروس الخصوصية التي تستنزف الأسرة المصرية، فتصبح المسألة تدويراً تغريراً، الكل يضغط على الكل، والكل يمتص الكل، والكل يخاف من الكل، والجميع قابعون يهبأون لاقتناص الفرصة، للانقضاض على شيء وكل شيء، والمعلم وسط هذا يحترق وظيفياً، ولا يتمكن من الإبداع، أو يتكلس ويخشن جلده، أو يتوحش في ظل خصخصته التعليم، إنه مجتمع حرق المعلمين".

قياس المكانة الاجتماعية للمعلم:

تعرف "المكانة الاجتماعية" Social Status كمكافئ للوضع الاجتماعي للفرد، على أساس قيمة مهنته بالنسبة للمجتمع، ويعرفها معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنها: "الوضع المهني للمعلم، والدرجة التي يصل إليها المعلم في كفاءته المهنية واتجاهاته، واعتراف المجتمع بمقارنا بأفراد المهن الأخرى".

وتعني "المكانة": سلوك الفرد في علاقته بالآخرين، وهي تختلف عن "الدور" Role الذي يتكون من مجموعة من الأساليب المعتادة، في عمل أشياء معينة بالمكانة المهنية Professional Prestige والأخيرة مجموعة مركبة من العوامل التي جعلت بعض الوظائف أو المهن أفضل من غيرها، سواء من ناحية الدخل أم احترام المجتمع لها أم السمو الاجتماعي. ولذا.. نلاحظ أن دور المعلم يتشكل من خلال ممارسات، يقوم بها في حدود وضعه في النسق الاجتماعي والتربوي، محكوماً بمعايير وقواعد يلتزم بها داخل النسق مع شبكة من العلاقات والتفاعلات الاجتماعية.

ويعرف "أحمد زكى بدوي" المكانة الاجتماعية بأنها: "الوضع الذى يشغله الفرد فى البناء الاجتماعى، مرتبطا بفكرة الدور".

ويمكننا أن نقيس المكانة الاجتماعية لأى مهنة - ومنها مهنة التعليم بطرق عدة:

١- سؤال الشخص أن يجيب عن السؤال التالى:

إذا كانت لديك كل الفرص لأن تعمل فى المجال الذى تريده، فكيف تقيم المهن التالية من وجهة نظرك؟

ويكون الاختيار رباعيا:

أ- ممتازة ب- جيدة ج- متوسطة د- سيئة.

وقد استخدم "هامل Hammel هذه الطريقة فى المجتمع اليوغسلافى السابق.

٢- أما الطريقة الثانية فهى طريقة "نورس" و "هات".

حيث قاسا مكانة ٩٠ مهنة فى المجتمع الأمريكى، وفقا لمقياس من ستة مستويات، يطلب من كل مواطن أن يضع عليه كل مهنة يسأل عنها كالتالى:

أ- ممتاز ب- جيد ج- متوسط

د- أقل من المتوسط هـ- ضعيف و- لا أعرف

٣- أما تقدير "سيجل" Segel لمكانة المهنة الاجتماعية، فحدده فى ضوء المعايير التالية:

- الوضع الاجتماعى.

- الدخل.

- المهارات.

- أهمية المهنة بالنسبة للمجتمع.

- مدى سهولة أو صعوبة المهنة.

- المدى الذى تتيحه من الحرية والاستقلال.
- جاذبيتها.
- الظروف المحيطة بممارستها.
- ويرى "حسن البيلالوي" أن المكانة الاجتماعية لأى مهنة - ومنها مهنة المعلم - تتحدد وفقا لعوامل:
- قوة الإعداد والتأهيل المهني.
- التقدير المادى للمهنة.
- ولكن ماذا عن مكانة المعلم فى المجتمع المصرى المعاصر؟. يمكن الاستفادة من نتائج الدراستين "لزين العابدين درويش" و"عبد اللطيف محمد خليفة" حول المكانة الاجتماعية للمهن المختلفة فى المجتمع المصرى، وسوف نلاحظ التطور التالى (المقياس من ١٠٠ درجة).

- فى السبعينيات

يتكون المقياس من سبعة مستويات. كان أستاذ الجامعة يقع فى المستوى الأول، والمدرس الجامعى فى المستوى الثانى، والمعيد بالجامعة، وناظر الثانوى، والمدرس الثانوى، والموجه بالمرحلة الابتدائية يقعون فى المستوى الثالث، أما معلم المرحلة الابتدائية، ومعلم المرحلة الإعدادية، وناظر المرحلة الابتدائية، والأخصائى الاجتماعى يقعون فى المرحلة الرابعة.

- فى الثمانينيات:

وقع أستاذ الجامعة، والمدرس بالجامعة فى المستوى الأول (نفس المستوى مع الوزير، مستشار رئيس الجمهورية، ووكيل الوزارة والقاضى).

ووقع المعيد بالجامعة فى المستوى الثانى، ووقع ناظر الثانوى، ومعلم الثانوى،

وموجه المرحلة الابتدائية، ومعلم الإعدادى، وناظر المرحلة الابتدائية فى المستوى الثالث (مع ضابط الجيش والشرطة والمحاسب والمخرج المسرحى والطبيب البيطرى والفنان التشكيلى) أما معلم الابتدائى، والأخصائى الاجتماعى بالمدرسة فيقعان فى المستوى الرابع (مع التاجر والممثل السينمائى ومصور التلفاز).

- فى التسعينيات (الدرجة من مائة)..

حاز أستاذ الجامعة على (٩٤) درجة، يليه المدرس بالجامعة (٨٧) درجة، فالمعيد (٧٩) درجة وناظر الثانوى (٧٤) درجة فموجه الابتدائى (٦٦) درجة، فمعلم المرحلة الثانوية (٦٥)، فناظر المرحلة الابتدائية (٦٠) درجة، فمعلم المرحلة الإعدادية على (٥٩) درجة، فمعلم المرحلة الابتدائية على (٥٣) درجة من مائة درجة.

مع ملاحظة: أن المستوى الاجتماعى للمعلمين وأساتذة الجامعات، ومدرس الجامعة، والمعيد، ومدراء المراحل التعليمية المختلفة يرتفع عن المكانة الاقتصادية (عدا: معلم المرحلة الثانوية، فلا فرق بين المستويين: الاجتماعى والاقتصادى).

ويشير الترتيب السابق: (عقد التسعينيات) أن أستاذ الجامعة والمدرس بالجامعة يقعان فى المستوى الأول (توجد سبعة مستويات) بدرجات تتراوح من (٨٦ - ١٠٠) درجة، ويقع معيد الجامعة وناظر المرحلة الثانوية فى المستوى الثانى (يتراوح من ٧١ - ٨٥) درجة، وموجه المرحلة الابتدائية، ومعلم المرحلة الثانوية، وناظر المرحلة الابتدائى، ومعلم الإعدادى يقعون فى المستوى الثالث (من ٥٦ - ٧٠) درجة، أما الأخصائى الاجتماعى ومعلم المرحلة الابتدائية فيقعان فى المستوى الرابع (٤١ - ٥٠) درجة، لكن يبقى الفرق: أن المكانة الاجتماعية للمهن السابقة أعلى من المكانة من مكائنها الاقتصادية؛ لأن الدخل المرتفع لا يذهب بالضرورة إلى المهن التى تتطلب مستوى تعليميا مرتفعاً، والذى أصبح يتجه أكثر إلى الحرفيين والسماسرة ورجال

الأعمال والمقاولين، أما أحدث دراسة حاولت معرفه المكانة الاجتماعية للمعلم المصرى حاليا، فهي أطروحة الماجستير للباحثة "سامية أحمد فرغلى"، بقسم أصول التربية بجامعة عين شمس، وتمت تحت إشراف أستاذنا "حامد عمار"، بالاشتراك مع كاتب هذه السطور (٢٠٠٥)، حيث اختارت عينة المعلمين تصنيف المعلم فى المكانة الخامسة بين المهن بعد مهن الطبيب، والمهندس، والصحفى، والصيدلى، بينما وضعت عينة غير المعلمين المعلم فى الترتيب الثامن بعد فى تصنيف المهن بعد مهن الطبيب، ورجل الأعمال، والمهندس، والصيدلى، والمحاسب، والمحامى، والصحفى وبالطبع فإن عينة المعلمين تميزوا إلى مهنتهم فى الاختيار السابق. فلم تعد عبارة مثل: "بلد شهادات صحيح" كما كان "عادل إمام" يصرخ فى مسرحية "أنا وهو وهى" الشهيرة فى الستينيات، بل أصبحت الشهادة عقوبة لأنها مرتبطة بالبطالة، ولم يعد الكثير من الأنشطة والأعمال فى سوق العمل بحاجة إلى خريج الجامعات بالضرورة، وذلك بسبب تآكل دولة الرعاية التى كانت مسؤولة عن تعليم الطلاب بالمجان، وتعيين الخريجين وضمان فرص التوظيف كما كان الحال زمن "جمال عبد الناصر" وحتى نهاية السبعينيات، وبسبب تبنى سياسة الباب المفتوح، واقتصاد السوق، أو التكيف الهيكلى، والتى يميل إلى التضحية بالأعداد الكبيرة من العاملين؛ لتقليل المصروفات، وعظم الأرباح بالتالى، وحجم البطالة بين المتعلمين المصريين، بل بين خريجي كليات التربية مما يدعو إلى القلق والتفكير فى أيهما أحق بالتغيير: الحصان أم العربية، أم تغيير الطريق نفسه؟

تنمية المكانة الاجتماعية للمعلم:

كيف يمكننا تنمية المكانة الاجتماعية للمعلم المصري؟

يحصل المعلم اليابانى المخضرم، الذى يعمل فى الريف والجبال على مرتب يعادل مرتب رئيس الوزراء، وتقارب مرتبات المعلمين فى ألمانيا الحد الأقصى لمرتبات

موظفى الدولة، بالإضافة إلى تمتعهم بمزايا أخرى مثل شرائهم المنازل بأسعار أقل عن بقية المواطنين. وفي كينيا يقف ممثل للمعلمين مع رئيس الجمهورية وكبار رجال الدولة فى استقبال رؤساء الدول الأخرى فى المطار.

ثمة اتفاق على أن تحسين المكانة الاجتماعية للمعلم يرتبط بالتنمية المهنية للمعلم، فهازلنا نساعد إلى المعلمين نفس الواجبات التى كنا نساعدنا إليهم قبل انبثاق ثورة المعرفة والتقنية.

لكن المفكر البرازيل الكبير "باولو فريري" يضع الكرة فى ملعب المعلم، ويحمله المسؤولية الأساسية عن تحسين مكانته الاجتماعية، فيطالب المعلمين بالنضال من أجل الدفاع عن كرامتهم وحقوقهم^(*)؛ على أنها جزء لا يتجزأ من ممارستهم للتدريس. ويتطلب ذلك غرس التواضع والتسامح لديهم.

يقول: "فليس هناك؛ هناك سبب فى قيامى بوظيفة التدريس بشكل سيئ. واستجابتى للإساءة التى ترتكب ضد التعليم هى النضال بضمير، وبشكل نقدى، وسياسى، وبأسلوب إستراتيجى ضد أولئك الذين يرتكبون هذه الإساءة".

ويعتبر "فريري" أن من أشكال النضال ضد نقص احترام السلطات الرسمية للتعليم، رفض تحويل التدريس إلى مجرد عمل جانبى "ففى حديثنا كمهنيين ذوى كفاءة فى منظمة سياسية - يقصد نقابة المعلمين - يكمن نضالنا كمعلمين".

والتعليم بهذا المعنى عمل سياسى "ونظراً لكونى إنساناً، فالتعليم عملية روحية وموجهة، ولذا فهو سياسى".

من المهم أن يتمتع المعلم بصلاية فكرية مصدرها: قوة إعداد المهني فى كليات التربية، وثقافته العامة: إنه يجب أن يقرأ، ويتابع تطورات السياسة والاقتصاد، ويقرأ

(*) دعوة البعض إلى أضراب المعلمين عن العمل للضغط على الحكومة لتحقيق مطالبهم، هو صورة من هذا النضال المطلوب.

فى التاريخ والأدب، ويرتاد معارض الفن التشكيلى، ويستمع إلى الموسيقى، ويطور أحاسيسه وأفكاره، بل ويمارس الرياضة. يجب أن يتخلى معلمونا عن هشاشتهم الفكرية، وضحالتهم المعرفية خارج مجال تخصصهم، ليس الطالب فقط هو الذى يتعلم بل المعلم أيضا، يجب أن يحكم المعلم قبضته على موضوع معرفته؛ لأن التعلم لدى الإنسان وحده مغامرة خلاقة.

ولا يقتصر دور المعلم على المتابعة والتكيف مع العالم فقط، بل يجب أن يتدخل فى تشكيل هذا العالم، وإعادة خلقه فيتمتع بسمو الأولياء والقديسين، وروح الثوار، وعقل المفكر، ومشاعر الفنان.

توجد رؤية تربط بين حقوق المعلم المهنية، وحقوق المعلم المادية، وحقوق المعلم المعنوية.

١- حقوق المعلم المهنية:

تطوير مستوى إعداده وتأهيله، وتنميته المهنية بعد التخرج وأثناء العمل، ورعاية النابغين من المعلمين، وتوافر البيئة المدرسية المناسبة وتحسينها.

٢- حقوق المعلم المادية:

بحيث يكون تمييز الأجور والمكافآت مرتبطا بأدائه وكفاءته، مع إعطائه مقابلا ماديا عند تكليفه بأعمال خارج وقت العمل الرسمى، يجب أن تميز درجات الاختلاف بين المعلمين فى المعرفة، والمهارات، والنتائج، ومدى الالتزام بمهامهم^(*).

نلاحظ أن قانون ١٩٨٣ فى إنجلترا كفل للمعلم الذى لم يرق لمنصب أعلى مكافأة ٦٩٪ من بدء تعيينه إلى تقاعده، أما من يرقى إلى منصب أكبر فتبلغ هذه الزيادة ١٠٢٪، وأوصت منظمة اليونسكو أن التدرج من الحد الأدنى لسلم الرواتب إلى

(*) دعوة البعض إلى اضراب المعلمين عن العمل للضغط على الحكومة لتحقيق مصالحهم هو صورة من هذا النضال المطلوب .

الحد الأعلى يجب ألا يمتد لفترة زمنية تزيد عن ١٠ - ١٥ عاما بعد تعيينه، وتشير التجربة المصرية إلى زيادة النسبية التى تحققت فى دخل المعلم المصرى، خلال الأعوام القليلة الماضية، ولكن يبقى السؤال - كما يطرحه تقرير مشروع ٢٠٢٠ - هل جملة ما يحصل عليه المعلم نتيجة عمله الرسمى يغطى الاحتياجات الأساسية للمواطن المعلم؟

إن الدعوة إلى ضرورة الإعداد التربوى للمعلم، وإلى إحياء الحاجة إلى "المعلم التربوي" ومهنة التعليم دعوة مستمرة ومفتوحة، ويبقى جوهر الرسالة إلى أن الحاجة إلى مهنة التعليم ترتبط بالدرجة الأولى بالارتقاء بمستوى التعليم، بحصول المعلم على حد مناسب من الدخل نتيجة عمله، فضلا عن مشاركته الفاعلة فى القضايا المهنية والعامة.

٣- حقوق المعلم المعنوية:

وتتم بمنح المعلم مزايا إضافية عن المهن الأخرى، مثل: الإعفاءات أو التخفيضات فى أجور المواصلات والسفر، وفى العلاج والسكن.. وإحياء ميثاق شرف المعلم، بحيث يقسم عليه قبل أداء المهنة، إلا أن تقوية دور نقابة المعلمين الهزيلة - أكبر نقابة مصرية - يجب أن يتصدى الاهتمام بفصلها عن السلطة السياسية، فلا يتولاها إلا معلم لا مسئول أو وزير، كما عليها أن تنخرط انخرطا حقيقيا فى الدفاع عن حقوق المعلمين، وعن الإساءة إلى صورتهم، وعن محاسبة المقصرين منهم وعن انتزاع حقوقهم من السلطة السياسية، المعلمون ليسوا ملائكة، ولكنهم ينطوون فى عملهم عن بعض سمات الملائكة.

شعور المعلم بالأمن والاستقرار: ضمانه أساسية قبل لوم المعلم، أو المحاسبة على تقصيره -، والمجتمع الذى لا يقدر معلميه مجتمع فاقد التمييز؛ لأنه يضع مستقبل أبنائه بين أيدي مرتعشة، وقلوب منكسرة.

ولكن نتذكر: أن تطوير أداء نقابة المعلمين رهن بالإصلاح السياسى فى المجتمع ككل، وبإطلاق مناخ الديموقراطية وحزمة الحريات وتخفيف القيود المفروضة على عمل النقابات والأحزاب، وخاصة: السياسية منها، فالحرية شرط لكل تعليم حقيقى .

بعد ثورة ١٩٥٢ أطلق الزعيم الراحل "جمال عبد الناصر" مقولته الشهيرة "ارفع رأسك يا أخى فقد مضى عهد الاستعباد"، فمتى يرفع المعلم المصرى رأسه باعتزاز وكرامة.

مراجع للمزيد من القراءات:

- ١- فايز مراد مينا (محرر): التعليم في مصر (الواقع والمستقبل حتى عام ٢٠٢٠)، منتدى العالم الثالث، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠١.
- ٢- فرناندو ساباتير: التعليم والقيم المعاصرة، ترجمة: جمال سليمان وخوان خيمينيث، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، ٢٠٠٠.
- ٣- دون ديفيز (محرر): التعليم والعالم العربى، تحديات الألفية الثالثة، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.
- ٤- باولو فريرى: تربية الحرية، ترجمة: أحمد عطية أحمد، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٤.
- ٥- ستيفن هاينيمان: النمو الاقتصادى والتجارة الدولية فى الإصلاح التعليمى، ترجمة: أحمد عطية أحمد، مجلة مستقبلات، مكتب التربية الدولى، م٢٧ع٤، جنيف، ديسمبر ١٩٩٧، ص ص ٥٤٩ - ٥٨٠.
- ٦- إبراهيم الفريوتى وفيصل عبد الفتاح: الاحتراق النفسى لدى عينة معلمى الطلاب العاديين، ومعلمى ذوى الاحتياجات الخاصة، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، ١٥ع، العين ١٩٩٨، ص ص ٩٥ - ١٣٥.
- ٧- محسن خضر: الاحتراق النفسى للمعلم العربى، مجلة المعرفة، وزارة المعارف، الرياض، أكتوبر ١٩٩٨.
- ٨- مكتب التربية الدولى: مجلة مستقبلات، عدد خاص عن (معلمون للقرن الحادى والعشرين)، جنيف، سبتمبر ٢٠٠٢.
- ٩- شبل بدران: ضرورة تغيير نظام التعليم للقضاء على الدروس الخصوصية، مجلة الهلال، دار الهلال، القاهرة، فبراير ٢٠٠٢، ص ص ١٦: ٢٣.

- ١٠- يوسف عبد المعطى: معلم الغد وتحديات القرن الحادى والعشرين، مجلة المعلم، وزارة التربية والتعليم، ع١١٨، أبو ظبى، نوفمبر ١٩٩٨.
- ١١- السيد إبراهيم الحما دونى: الإنهاك النفسى لمعلمى التربية الخاصة، وتبعاته، مجلة التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، ع٣٦، القاهرة ١٩٩٥، ص ص ٢٢٧، ١٦٩.
- ١٢- أفنان دروزة: دور المعلم فى عصر الإنترنت، والتعليم عن بعد، المجلة العربية للتربية، الأليكسو، م ٩-٢٤، تونس ١٩٩٩.
- ١٣- مصطفى سويف: نحن والمستقبل، مكتبة الأسرة، القاهرة ٢٠٠٢ ص ص ١٥٣، ١٥٤.
- ١٤- حامد عمار: من مشكلات العملية التعليمية، مكتبة الدار العربية للكتاب ما القاهرة ١٩٩٦.
- ١٥- باولو فريرى: تربية الحرية، ترجمة: أحمد عطية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ٢٠٠٤.
- 16- Anderson, I.w., International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, 2nd edition Pergamon, London, 1995.
- 17- Davidson, A.L., Making and Molding Identity in Schools, state University of new york press, Albany,ny,1996.
- 18- Wilson, J. 8 Cowell, B., Taking Education Seriously, the Flamer Press, the Athouse press, London – 1989.

(٤) الاحتراق النفسي للمعلم العربي

مقدمة:

يروى "فدريكو مايور ثاراجوتا" مدير عام منظمة اليونسكو في كتابه: "تأملات في مستقبل البشرية" هذه الواقعة لدى زيارته لواحدة من أفقر الدول الأفريقية، فعند زيارته لإحدى المدارس الريفية داخل أحد الفصول بصحبة ناظرها، وكان المعلم مشغولاً بتعليم الطلبة أسرار الأبجدية، ومفاتيح المعرفة، لم يجد "مايور" في الفصل سبورة أو طباشير، كانت بلا إمكانات تقريبا، وقدمه الناظر إلى المعلم والتلاميذ، قائلا:

- أقدم لكن البروفسور "مايور".

فما كان من "مايور" إلا أن التفت إليه، معترضا وقائلا:

- قبل دخولي إلى هذه الحجرة كنت البروفسور مايور، أما الآن فأنت الأستاذ بحق، بل أنت البطل.

ووجه عبارته إلى هذا المعلم المجهول الذي يمارس مهنته في مثل هذه الظروف.

نتحدث إذا، عن مئات الألوف من أبطالنا الذين يقومون بالعمل التربوي على أكتافهم، والذين يعملون أحيانا في ظروف صعبة، وإمكانات ضعيفة، لكنهم يحملون على كاهلهم، ويضعون في قلوبهم آمال المجتمع، وثقته في إنجاز هذه الرسالة النبيلة نحو تلاميذهم. وإذا كان مفهومنا للمدرسة العربية أقرب ما يكون

إلى حقل يزدهر بطاقاته وحركته، ولكل عضو حى فيه أو نبت وجوده الحى، ومسيرته الخاصة، وهويته الذاتية، ويصير دور المعلم فيه أقرب إلى الموجه أو المرشد أو المعين، الذى يرعى حركة ونمو نباتاته - كأى بستانى ماهر إلى أقصى وأخصب نمو ممكن.

وإذا كانت هذه المداخلات تتناول إحدى الظواهر الشائعة فى المدرسة العربية، وهى: ظاهرة الاحتراق النفسى للمعلم Burnout فإننا نشير إلى أن دور المعلم يقع ضمن رؤية شبكية للتعليم، يندغم فيها السياسى والفنى، وهو ما يشير إليه المفكر التربوى الكبير "حامد عمار": "إن للتعليم بعدين رئيسيين: أحدهما: هو البعد السياسى بمفهومه الشامل الذى يحكم حركة المجتمع داخليا وخارجيا فى فترة زمنية معينة، والبعد الثانى هو البعد الفنى الذى تحكمه القواعد والعلوم التربوية والتنشئة الاجتماعية... وغيرها من العلوم الاجتماعية، وحيث يتشابك هذان البعدان ويتفاعلان مع مختلف أنشطة النظام التعليمي"^(١).

إن التعليم الذى نعينه أقرب إلى عملية التفتح، إنه عملية تحرير المتعلم من استرقاق الأنا، وقهر النظام والمؤسسة والجماعة، واكتشاف طاقاته وقدراته وملكاته، وكما يذهب الروائى الروسى الكبير "تولستوي": "إن الحرية شرط لازم لكل تعليم حقيقي"، فماذا عن موقع المعلم العربى فى هذا التعليم؟

دور المعلم:

تتعدد وتتداخل أدوار المعلم بين الدور المعرفى، والتقويمى، والضبطى، والإدارى، وكلما كان دور المعلم أقل جهودا وارتباطا بالتقاليد وجد المعلم نفسه مشاركا فى نوع معين من العلاج الاجتماعى الذى تختفى فيه المسافة الاجتماعية المعوقة له، ويفرق البعض بين الأدوار الأساسية للمعلم: (التدريس، والتطبيع الاجتماعى، والانتقاد الاجتماعى) والأدوار المساعدة: (حفظ النظام، والمسئوليات الإدارية، والإشرافية).

ويتحدد أداء الدور بالعوامل الشخصية والبناء الاجتماعي والبناء الإيجابي لمهنة التعليم، كمهنة قيمتها تتطلب مستويات عالية للالتحاق بها، كما أنها تتطلب تعويضا مناسباً يمكن مقارنته جيداً بما يوجد في مهن أخرى، ومما يساعدها على مد التنافس على قدم المساواة.

وكما يلاحظ "موريش" فإن مهنة التعليم إحدى المهن التي يبدو فيها الطريق إلى الحراك الاجتماعي إلى أعلى غير مرسوم بوضوح. كما أنها مهنة يجد كثير من الأفراد أنفسهم تحت ضغط الظروف في مواقف لا يمكن تبريرها بمؤهلاتهم.

فالمعلم يصبح بنقله للثقافة والمعلومات والقيم، خبيراً أكاديمياً ومدرّباً أخلاقياً، ويهتم بالمساعدة في التطبيع الاجتماعي لكل طفل تحت رعايته، وفي بناء شخصيته، وخلقه وتطوير القيم والاتجاهات، وقد يعتقد المعلم أن دوره الأساسي المرشد والناصح والموجه لتلاميذه والقاضي والحكم، وقد يعتبر أن دوره الأساسي دمج تلاميذه في المجتمع أي تطبيعهم الاجتماعي، وخاصة في مجال التفاعل الشخصي مع الأطفال في عملياتهم، ويصبح عمل المعلم ضعيفاً؛ لأنه يتعامل مع بشر، ويمارس علاقات إنسانية، ويدخل في نسيج متشابك من علاقات التلاميذ والآباء ونظار المدارس والموجهين، ويبدو أننا بحاجة إلى وعي أكبر بدور المعلم، وتناقضات هذا الدور وصراعاته، فبينما يأتي التلاميذ إلى حجرة الدراسة ببيوتهم وآبائهم، فإن المعلم كما يلاحظ "ما نهيم" "يستدعى إلى حجرة الدراسة، آراءه عن عمله وتحيزاته، ومخاوفه ونقائضه وطموحاته وإنسانيته ومجتمعه، ويحمل كل معلم في أعماقه وفي شخصيته فلسفة للحياة، ولدوره ولوجهات نظره عن عمله"^(٢).

وإذا كان المعلم كما يلاحظ "هويل" و"مسجريف" - وسيطا بين العالم الحقيقي والعالم المثالي، فإن كثيراً من مشكلاته الشخصية وصراعاته تنبع من هذا الموقف، حيث يحتدم الصراع بين مسؤولياته ومتطلباته المهنية "من ناحية" وعن صورة المستقبل المنتظر الذي يعد له.

وإذا كان وعى المعلم بأدواره، وإجاداته لها تنعكس على نجاحه المهنى، فإن الأدبيات تشير إلى هذه العلاقة حيث تبين إحدى الدراسات^(٣) حول أبرز خصائص المعلم الناجح من وجهة نظر الموجهين والمشرفين التربويين والمديرين والمعلمين أنفسهم والطلاب كانت على الوجه التالى:

- التمكن من المادة التعليمية التى يدرسها المعلم (٦٣٪).
- الديمقراطية والتسامح ومشاركة الطلاب فى اتخاذ القرارات (٦١٪).
- التنوع فى أساليب التدريس (٤٧٪).
- قوة الشخصية والذكاء وسلامة العقل والجسم (٤٥٪).
- التحضير السابق للمادة والحماس الشديد لها (٣١٪).
- توزيع الأسئلة بالعدل ومراعاة الفروق الفردية (١٩٪).
- التحلى بالأخلاق الفاضلة والمبادئ بالملتزمة (١٨٪).
- التأهيل العملى والإلمام بالأهداف والمنهج (١٨٪).
- المحافظة على المظهر بشكل لائق (١٧٪).

وإن أغفلت الدراسة السابقة نشاطه المهنى خارج حجرة الدراسة، ومشاركته النقابية والسياسية الواسعة.

اتجاهات المعلم نحو مهنته:

تتداخل ظاهرة الاحتراق النفسى للمعلم مع ظواهر أخرى متشابكة، منها: اتجاهات المعلم نحو المهنة، والرضا الوظيفى، وكفايات المعلم، والتفاعل الاجتماعى، والسلطة المدرسية، وربما يعد اتجاه المعلم نحو المهنة Educational attitudes هو المحدد الأساسى لمدى تحمله للمهنة، وضغوطها النفسية والجسمية، وبالتالى .. للاحتراق النفسى الذى يواجهه، وثمة اتفاق: أن كلمة السر لنجاح المعلم فى عمله هى اتجاهاته الإيجابية نحو مهنته؛ لأن هذه الاتجاهات هى القاعدة

التي يبنى عليها معظم النشاطات التربوية ^(١) كما أن الاتجاهات نحو مهنته التدريسية هي مفتاح التنبؤ بنموذج الجو الاجتماعي الذي سوف يؤكد المعلم في حجرة الدراسة، وأن الاتجاهات الإيجابية هي ركيزة معظم النشاطات التربوية ^(٢).

وترتبط اتجاهات المعلم نحو مادته بإعداده الأكاديمي، والاتجاهات التربوية للمعلم انعكاس لوجهة نظره أو معتقداته نحو التدريس، وعلاقة المعلم بالتلميذ، والضبط والعقاب، والممارسات الديمقراطية وممارسات التدريس، ومعينات التدريس، والمنهج. وثمة ملاحظة أساسية، في أغلب الدراسات التي تناولت قضية اتجاهات المعلم تشير إلى: بروز الاتجاهات التربوية الإيجابية أثناء فترة الإعداد بكليات التربية، ثم تعود إلى الانخفاض بعد التخرج، وممارسة التدريس بسبب المعوقات التي يجدها المعلمون في مجال عملهم، والتباعد بين الرؤية اليوتوبية في ذهنهم والواقع المتجسد كما يلمسونه بعد ممارسة العمل.

ولاحظت إحدى الدراسات بخصوص التغير في اتجاهات المعلمين النفسية والتربوية وجود فروق بين مجموعات المعلمين في سنوات الخبرة في اتجاههم نحو مهنة التعليم، ونحو الدراسات النفسية والتربوية، ويبدو أنه كلما زادت عدد سنوات الخبرة للمعلم، فإنها لا تهتم ببرامج النمو المهني والتدريب، بل يتركز الاهتمام نحو الوظائف الإدارية ويقل الأداء التدريسي، وتذهب دراسة أخرى "لجابر عبد الحميد" أن سنوات الخبرة لا ترتبط بدرجات التصرف في المواقف التربوية ^(٣) وتشير دراسة ثالثة أجريت حول اتجاهات المعلم الأردني: أن اتجاهات طالبات كليات التربية أعلى من اتجاهات الطلاب، نحو المهنة، واتجاهات طلاب الأقسام الأدبية أكثر إيجابية من اتجاهات طلاب الأقسام العلمية، كما توصلت إلى زيادة ارتباط المعلمين بمهنة التعليم، ازدادت سنوات الخبرة، كما لم نجد فروقا تذكر بين الخبرة التدريسية للمعلمين، واتجاهاتهم نحو المهنة بسبب فقدان المعلم الحرية والحماس لمهنة التعليم كلما زادت خبرته التدريسية؛ وذلك لعدم تحقيقه

المكانة الاجتماعية والاقتصادية اللائقة، التي تتماشى مع طبيعة المهنة، بالإضافة إلى الاحتياطات المتكررة التي قد يواجهها بشكل متكرر مع طلابه وزملائه ورؤسائه^(٨).

ومن أخطر ما توصلت إليه الدراسة.. أن الإعداد الأكاديمي بمفرده للمعلم ليس كافياً لتكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس، وإنه لابد من توافر الخبرة العملية.

ومن المهم: المضي في رفع مستوى الأعداد بكلليات التربية العربية، فمستوى الأعداد المرتفع ليس مسئولا فحسب عن تكوين اتجاه تربوي إيجابي للمعلم نحو مهنته، بل يعينه من ناحية أخرى على تحمل ضغوط العمل، والاحتراق النفسي في عمله.

الاحتراق النفسي للمعلم:

تؤدي الضغوط الداخلية والخارجية، التي يتعرض لها المعلم إلى استنزاف جسمي وانفعالي، وأهم مظاهره: فقدان الاهتمام بالتلاميذ، وتبلد المشاعر، ونقص الدافعية، والأداء النمطي للعمل، ومقاومة التغير وفقدان الابتكارية. ويؤدي افتقاد المعلم إلى الدعم الاجتماعي ومهارات التكيف لمستوى الأحداث، إلى زيادة احتمال وقوع المعلم فريسة للاحتراق النفسي، وتتعدد مصادر الضغوط المسببة للاحتراق النفسي للمعلم بين سلوك التلاميذ، وعلاقة المعلم بالموجه، وعلاقته العلمية بزملائهم، والصراعات المدرسية، وعلاقة المعلم بالإدارة، والأعباء الإدارية، وضيق الوقت، وغياب التفاهم بين المعلم والإدارة، والمعلم وأولياء الأمور.

وتشير دراسة "شواب" و"أيوانيكى" أن صراع الدور أدى إلى الإجهاد النفسي وتبلد المشاعر، كما أن المعلمين من فئة العمر (٢٠ - ٣٩) كان لديهم إجهاد نفسي أكثر من المعلمين عمر خمسين عاما فأعلى، كما أظهر المعلمون الذكور اتجاهات سلبية نحو التلاميذ أشد من اتجاهات المعلمات^(٩).

ومن مظاهر الاحتراق النفسي: فقدان الحماس للاهتمام بالعمل وبعملائه، واللامبالاة، وبلادة المشاعر، وقلة الدافعية، وعدم الحماس للتجديد والابتكار، يعيش المعلم العربى فى مناخ تنظيمى معقد وبارد: فصول مكدسة بتلاميذ ينتمون إلى مستويات وأسر مختلفة، يفتقد أغلبهم الاهتمام بالتعليم، ويظهر ذلك فى محاولاتهم الخروج على النظام، وتكبله سلطات بيروقراطية متربصة به وبعمله.

ويشعر المعلم بالعزلة، وغياب المساندة، والتجريد من السلطات، والنظرة المشككة إلى ولائه وأدائه، والاستهتار بآرائه وخبراته عند إدخال تغييرات فى العملية التعليمية، ويفتقد مؤازرة النقابات والتنظيمات المهنية كغيرها من نقابات المهن الأخرى، وتطارد الصورة المهزوزة التى يكرسها الإعلام الجماهيرى عنه.

وبينت إحدى الدراسات حول الاحتراق النفسى لدى معلمى الدراسة الحكومية فى الأردن: أن درجة الاحتراق النفسى لديهم كانت متوسطة، كما بينت أن الاحتراق النفسى لدى المعلمات أكثر من المعلمين بسبب الوضع الاجتماعى والثقافى للمعلمات فى المجتمع الأوروبى، فيقابله توقعات غير عالية يدفعهن للإجهاد النفسى للوصول إلى توقعات أعلى.

ومن بين العوامل المسببة لإحباط المعلم واحتراقه النفسى: تدخل الآباء فى عمل المعلمين، فكثير من الآباء يجادلون المعلمين فى عملهم، ويخطئونهم فى أساليب تعاملهم مع أبنائهم، ويتشككون فى قدراتهم وكفاءتهم، مما يهز ثقة المعلم فى نفسه، ويقلل من كونه التعليم مهنة مغلقة، ويحولونها إلى مهنة مكشوفة يتزاحم فيها غير المؤهلين، سواء من الآباء أم من معلمى الضرورة غير المؤهلين (تحمل عناوين الصحف المصرية خبر تعيين ٥٠ ألفاً من خريجي الجامعات غير التربويين فى مهنة التعليم وبلإعداد تربوى لازم وكأنها مهنة من لا مهنة له).

وتؤدى هذه الضغوط إلى سلب المعلم هويته المهنية المتخصصة دون غيره من المهن الأخرى فى المجتمع.

كما يتصل بنفس الظاهرة انخفاض المكانة الاجتماعية للمعلم، فيلاحظ تقرير "لجنة هولمز" الأمريكية أن الطلاب لم يعودوا يقبلون على دراسة التربية ليعملوا بالتدريس، ولم تعد تلك الدراسة تلقى إقبالا يماثل الإقبال على الدراسات الأخرى التى تؤهل الطالب لممارسة مهن تتمتع بقدر أكبر من المكانة الاجتماعية. نضيف إلى هذا: أن التدريس مهنة لا يحظى ممارستها بالتقدير المادى المناسب^(٤).

فالمعلم يصاب بالاحتراق النفسى، فى ظل المعوقات التى تحول دون قيامه بمهمته المهنية بشكل كامل، بما يصيبه بالإحباط وضعف الدافعية.

الباب الموارب أمام المعلم:

إذا كانت نذر التغير التى يحملها عالم التفجر المعرفى والتكنولوجيا، ورياح العولمة، وفردوس السوق، والهيمنة الاتصالية الفضائية والمعلوماتية، تهدد سلطات المعلم التقليدية، إلا أنه من المبكر: الحكم على عمل المعلم العربى بالاستغناء، وخاصة فى ظل سيادة التعليم الأبوى التلقينى، وثقافة الاستظهار الدوغمائية، ووظة العمل الصفى البيروقراطى، ولذا، تظل الحاجة إلى عمل المعلم، وتطويره فى مدارسنا العربية حاجة متزايدة، وخاصة فى ظل الطلب الاجتماعى المتزايد على التعليم، ومجانيته.

وثمة أفكار يمكنها أن تطرح نفسها لتفسح حيزا مواربا فى الباب المغلق أمام معلمنا العربى، وتخفف من حدة إجهاده واحتراقه النفسى، ويمكن أن نطرح عدة أفكار فى هذا الصدد:

أولا: تعظيم قدرة المعلم على التأثير، والتغير التربوى بإنهاء الانفصال المؤسسى بين المعرفة النظرية والممارسة فى التربية، نتيجة تقسيم العمل التقليدى بين منتج المعرفة وممارسها، وذلك ببناء مفهوم نقدى جديد لمعنى مهنة التعليم، وبناء علاقات بنوية بين كليات ومعاهد التربية الجامعية، وبين المدارس

ومؤسسات التعليم المختلفة، وذلك لتفسير الظروف البيئية التي يتم من خلالها إنتاج النظرية، وأداء الممارسة بإدخال مشروع للتدريب الدائم للمعلمين داخل المدرسة؛ ليقول مدرسة متمركزة حول التدريب المستمر أثناء الخدمة School Focused Service Training بحيث يكون تدريباً متصلاً بواقع الحياة اليومية في المدرسة، وبناء مشاريع تتيح للأساتذة الأكاديميين في كليات التربية الجامعية العمل داخل المدارس بعض الوقت، كخبراء أو مستشارين ومشرفين، أو في الجماعات المهنية، أو في المشروعات البحثية للمعلمين داخل مدارسهم^(١٠).

ثانياً: تطوير نظم الإعداد بكليات التربية، من خلال الإصلاح التعليمي الشامل، وزيادة التدقيق في تمهين التعليم، وفرز الزبائن الملحقين بالمهنة..، وربما أقل قليلاً مما يطمح إليه تقرير "لجنة هولمز": (لا ينبغي بأن يسمح بأن ينضم إلى هذه المهنة سوى الأذكياء والمتفوقين) ورفع ما يسمى بالمحتوى المعرفي، ومحتوى التقنيات التي تتم هذه المهنة داخل كليات التربية، والاهتمام بالتربية العملية، أي: تطوير إعداد معلم المعلم.

فلا بد من تغيير الإعداد والتغيير بتطوير نظم إعداد وتدريب المعلم العربي نحو مزيد من الإبداع، والكفاءة، والمكانة الاجتماعية.

وربما من باب جلد الذات أن نعترف أن كليات التربية العربية من أهم مكنات التخلف التربوي، وأنها بتسييد طرق التدريس البالية، والقائمة على ثقافة التلقين وتجاهل التعليم الحوارى والنقدى والإبداعى سوف تعيد بدورها إنتاج ثقافة التلقين والتعليم المصرفى القائم على نظرية الدلو، وذلك من خلال خريجها البؤساء، ولهذا فتطوير إعداد معلم المعلم هو البداية الصحيحة للتغيير.

ويلاحظ تعدد الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتدريبه بين اتجاهات قائمة،

على أساس الكفايات وتطوير أدوار المعلم، واتجاهات قائمة.. على أساس استخدام النماذج (تنموى / سلوكى / إنسانى)، واتجاه قائم على أسلوب تحليل النظم، واتجاه قائم على أسلوب التدريس المصغر، واتجاه قائم على أساس التعليم عن بعد، ويجب ألا يقتصر التجديد على برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، بل بالنسبة لبرامج التدريب أثناء الخدمة أيضا.

(هل نذهب إلى أن التربية العملية المطبقة الآتية في مدارسنا لتدريب الطلاب المعلمين بحاجة إلى ثورة عميقة؟)

من المهم تشجيع المعلم على أداء دوره النقدي، أى: المبادرة بالتطور التربوى المعقول، وتجديد الموقف التعليمى، ونقد الطريقة والمحتوى ومواصلة دراساته العليا وربطها بترقياته، وهذا النوع من العلميين المسؤولين والناقدين والمتعاونين والشجعان يجعل المعلم ركيزة كل تغييره تجديد وتحديث، وكما يشير تقرير "لجنة هولمز": "من المهم أن تتيح هذه المهنة المجال للمبرزين والمتفوقين في الممارسة؛ حتى يقودوا مسيرة التطور، وحتى يكون لهم دورهم في إدخال كل جديد وفاعل، ويساهموا في تدريب زملائهم، وتطوير أدائهم التربوي".

انطلاقاً من مبدأ اعتبار التعليم قضية أمن قومى، وربط الحق في التعليم بحقوق الإنسان والديمقراطية كإطار أوسع، فإن تطوير المدارس، لكى تكون مكاناً أفضل للعمل والتعلم تصب في هذا الاتجاه، ومن هنا.. فإن دعم المعلمين، وتحسين ظروف عملهم وفي مقدمتها توسيع الحرية الأكاديمية، وتخفيف كثافة الفصول، ودعم تنظيماتهم المهنية، وتحسين أوضاعهم المادية تظل شروطاً مهيئة لتخفيف احتراقهم النفسى، وإحباطاتهم المتزايدة. وتلخص "خيرية قدوح" هذا المسعى بقولها: "هل يمكن أن نتوصل إلى أن نقدم للمعلمين فعلاً لا قولاً مستلزمات احترام الذات

المنشودة دائماً، وذلك من خلال تأمين الشروط الاقتصادية والثقافية، اللازمة لمثل هذا الإحساس، أو ما ينتج عنه من مواقف أو سلوكيات؟^(١٢).

وربما نفهم هنا الطبيعة المحافظة لمهنة التدريس، ولماذا يقاوم المعلمون الذين أعدوا بأسلوب تلقيني دوغمائي أي تطوير يلحق بعملهم.

ما يزال الطريق طويلاً لإعداد قادة ثقافيين بكليات التربية العربية، وليس مجرد إعداد أرقام بئسة جافة على خطوط الإنتاج المتخلفة بكليات التربية العربية، وكما يقول "بروسن فولر" Fuller "الدول القوية.. معلمون أقوياء"^(١٣).

المراجع

- ١- حامد عمار: في التوظيف الاجتماعي للتعليم، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة ١٩٩٥، ص ٣٣.
- ٢- إيفور موريش: علم الاجتماع التربوي، ترجمة: حسن الفقى، دار القلم، الكويت ١٩٩٣، ص ٢٦٠ - ٢٦١.
- ٣-
- 4- Chase, C. I. Tow Thousand Teachers View Their Profession, Journal of Education, Vol, 79, No. 1, pp 12-18 September, 1985.
- 5- Kitchent, R. D. Study of Student Teacher Attitudes Using Semantic Defferent Technique Australia Journal of Education, vol, 12, No 3, 1985.
- راجع: نصر يوسف مقابلة: دراسة لانتجاهات المعلمين الأردنيين نحو مهنة التدريس، في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (١٥)، القاهرة ١٩٩١.
- ٦- مستويات الاحترق النفسى لدى معلمى المدارس الحكومية فى الأردن، المجلة التربوية مجلس النشر العلمى، جامعة الكويت، ع (١٩) أ (٥)، شتاء ١٩٨٩.
- ٧- المرجع السابق.
- ٨- المرجع السابق.
- ٩- مجموعة هولمز: معلمو الغد: تقرير مجموعة هولمز لتطوير التعليم وإعداد المعلمين بالولايات المتحدة، مكتبة التربية لدول الخليج، الكويت ١٩٨٧.
- ١٠- حسن البيلاوى: العلاقة بين النظرية والممارسة التعليمية فى مهنة التعليم. وجهة نظر نقدية، مؤتمر رابطة التربية الحديثة الحادى عشر، القاهرة ١٩٩٠.

١١- راجع حول بعض الركائز لتطوير إعداد المعلمين:

محمد متولى غنيمه: سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ١٩٨٧.

- Gidenose, Hendrik. (ed). Teacher Education Policy, State University of New York Press, 1993.

١٢- خيرية قدوح: إعداد اللاإعداد للمعلمين، المؤتمر التربوي لكلية التربية، الجامعة اللبنانية الأول، ٩-١٣ يوليو ١٩٨٦.

13- Bruce Fuller. Strong states, strong teachers?. In: Bruce Fuller, Growing-up Modern: The Western State Builds Third-World Schools, Critical Social Thought, New York, Routledge, 1991.