الفصل التاسع

الثقافة والمعلم

مقدمة :

هناك عدة اعتبارات هامة تبرر أهمية دراسة الثقافة بالنسبة للمشتغلين بالتربية . أولها أن التربية عملية ثقافية في حد ذاتها . ومن ثم فإن دراسة الثقافة تمكن المربين من تخطيط العملية التربوية وتوجيهها على أساس سليم من الفهم الواضح لأبعادها الثقافية .

ثاني هذه الاعتبارات أن المعلم نفسه ناقل هذه الثقافة ومفسرها وشارحها لتلاميذه . وكيف يتسنى للمعلم أن يقوم بهذه الأدوار إذا لم يكن على علم بالأبعاد الثقافية التي تجعل من هذه الأدوار معنى ومغزى . إن دراسة الثقافة تساعد المعلم على تعميق فهمه لثقافة بلده . كما تمكنه من القيام بدوره الثقافي بصورة علمية موضوعية في ضوء من الفهم لخصائصها ونظرياتها .

وثالث هذه الاعتبارات أن دراسة الثقافة تساعد المعلم على أن يكون معبرا عن الثقافة كل الثقافة بدلا من أن يكون معبرا عن جانب واحد من الثقافة بحكم انتمائه إلى أصول اجتماعية معينة . فالمعلم وهو عادة من الطبقة الوسطى ، يستفيد من دراسته للثقافة ألا يكون معبرا فقط عن قيم هذه الطبقة ومثلها العليا ، وإنما يجب أن يكون معبرا عن ثقافة المجتمع ككل .

رابع هذه الاعتبارات أن دراسة الثقافة للمعلم تجعله يؤمن بحقيقة التغيير ، وأن الأشياء لاتثبت على حال ، ومن ثم يعمل على تأكيد هذا الاتجاه في عقول تلاميذه . يضاف إلى ذلك أن الثقافة تساعد المعلم على فهم وتفسير ألوان السلوك التي تصدر عن التلميذ ومؤثراتها الثقافية المختلفة . كما تساعده على فهم النظام الثقافي ككل في ارتباطه بدور المدرسة بل وبدوره الذي يقوم به داخل الفصل . وأخيرا فإن دراسة الثقافة تساعد المعلم على التخلص من تعصبه ضد الثقافات الأخرى ، وتمجيد ثقافته القومية ورفعها فوق كل الثقافات . كما تفرض على المعلم ألا يحمل تلاميذه على تقبل الأفكار تقبلا أعمى دون مناقشة . وإنما يجب عليه أن يناقش معهم الأمور بموضوعية . ويجب ألا يلزمهم برأي معين . كما يجب أن ينمي فيهم الولاء للثقافة القومية في غير تعصب للثقافات الأخرى.

كما ينمي فيهم الانتماءات الصحيحة للإنسان العربي المسلم . وأول هذه الانتماءات هي الانتماء إلى الإسلام والعروبة معا ، وثانيها الانتماء إلى الإنسانية جميعا . فنحن جميعا نشترك في الإنسانية وهي تراث مشترك لنا جميعا . فكلنا لآدم وآدم من تراب كما أشرنا أكثر من مرة .

ويهمنا أن نبحث في السطور التالية ثلاث قضايا تتعلق بعلاقة المعلم بالثقافة والتربية في المجتمع .

أولا : ما مدى اهتمام المجتمع بإعداد المعلم وتأهليه مهنيا ؟

ثانيا : ما موقع المعلم من هذه الثقافة ؟ أي ما هي منزلته ومكانته ؟

ثالثا : ما هي السلطة التي تخولها الثقافة بالنسبة لتلاميذه ؟

إعداد المعلم :

يعتبر إعداد معلمي المستقبل عملية بالغة الأهمية . فنجاح المعلم في عمله يتوقف بالدرجة الأولى على نوعية الإعداد المهني الذي تلقاه . ومهما تحدثنا عن تطوير العملية التربوية فإن المعلم الجيد يمثل دائما شرطا رئيسيا فيها . إن أحسن المناهج الدراسية قد تموت في يد معلم لايقدر على تدريسها . والمنهج الميت قد تعود إليه الحياة إذا ما وجد معلما قديرا متفتحا . ومن هنا يمكن أن نتصور ببساطة أهمية إعداد المعلم إعدادا جيدا . ويمثل اختيار الشخص المناسب منذ البداية حجر الأساس في إعداد المعلم الناجح . ويقوم هذا الاختيار على أسس متعددة منها ما تستخدمه بعض الدول من عقد اختبارات شخصية لاختيار أصلح العناصر من بين المتقدمين لمعاهد وكليات إعداد المعلمين .

الصفات الشخصية : من الضروري توافر عناصر رئيسية في معلم المستقبل مثل سلامة السمع والنطق والبصر ، إلى جانب عناصر شخصية أخرى هامة كالثبات الانفعالي والاتزان النفسي ، والميل الصادق نحو مهنة التدريس . ومن ثم فإن السمات الشخصية يمكن أن تميزبين المعلمين ذوي القدرة العالية وغيرهم ذوي القدرة الضعيفة . فالمدرس الضعيف يتميز بقلة المثابرة وشدة الحساسية والشعور بالخوف والتوتر والقلق الشخصي . ويغلب عليه اليأس والحزن بسرعة ويميل إلى تثبيط النشاط الجماعي وإضعاف معنويات المجموعة .

ولما كانت طبيعة عمل المعلم تحتم عليه التعامل مع أنماط مختلفة من التلاميذ فإن ذلك يقتضي أن يكون ذا شخصية متكاملة متعددة الجوانب . وهناك بعض الباحثين يقول بأن سمات شخصية المدرسين متنوعة ومتباينة ، وأنه من الخطأ الزعم بأنها متميزة لديهم عادة أكثر مما لدى غيرهم من أرباب المهن الأخرى. وهناك من يؤمن بأن هناك سمات شخصية يتميز بها المدرس الجيد عن غيره . وهناك مقاييس مستخدمة لقياس كفاءة المعلمين ، وإن كان لايوجد اتفاق بينها . منها اختبار العوامل الشخصية الستة عشر 16 Personality Factors لعالم النفس الأمريكي المعروف كاتل Cattel . وهناك أيضا مقياس أعده معهد كمبريدج لقياس القدرة على التدريس مكون من خمس فئات أو مستويات للأداء تتراوح بين الممتاز والرديء . وقد أكدت بعض الأبحاث أن الاختبار الأول وهو اختبار كاتل بعد مقياسا جيدا للتنبؤ بالنجاح في مهنة التدريس ، من حيث أن بعض السمات كيقظة الضمير ورجاحة العقل وضبط النفس ترتبط بالقدرة على التدريس .

بيد أن نظم إعداد المعلمين في مصر والبلاد العربية مازالت تقتصر في اختيارها لمعلمي المستقبل على الشهادات الدراسية والمقابلات الشخصية ، ويتحكم في عملية الاختيار بالدرجة الأولى أعداد ونوعية المتقدمين والفرص المتاحة لهم في المعاهد الأخرى .

وهناك جدال نظري حول الأهمية النسبية للجانب النظري والتطبيقي في برنامج إعداد المعلم . ويناقش أحد الباحثين هذه القضية فيقول : " خلاصة رأيي هو أنه بينما تعتبر الممارسة والتطبيق جزءا رئيسيا من إعداد المعلم ، فإنه من الخطأ الواضح أن نتصور وجود شيء يسمى التفكير العملي على أنه نوع متميز عن التفكير النظري (BJES : 1999 , p. 316) .

أسس إعداد المعلم :

مهما اختلفت نظم إعداد المعلم فإن عملية الإعداد نفسها يجب أن تشمل ثلاثة جوانب رئيسية هي الإعداد الثقافي العام والإعداد الأكاديمي الخاص ، والإعداد المهني ، وهو ما سنفصله في السطور التالية :

(١) **الإعداد الثقافي العام :** وهو شرط أساسي لمهنة التدريس على خلاف مهنة الطب أو الهندسة مثلا . فالثقافة العامة ضرورية لكل معلم بحكم كونه

مربياً . وكلما زادت المعلومات العامة للمعلم كان أقدر على نيل ثقة تلاميذه والتأثير فيهم . ومن ناحية أخرى تساعد الثقافة العامة المعلم على نضوج شخصيته واتساع أفقه وسعة إدراكه مما يخلصه من روح التعصب لتخصصه الدقيق أو ميدان عمله الضيق . والثقافة العامة ضرورية أيضا لنجاح المعلم في قيامه بالدور الاجتماعي المطلوب منه . فالمعلم قائد وموجه في منطقته وتحتم عليه طبيعة العلاقات الاجتماعية المستمدة من دوره المهني أن يكون على صلة بقطاع كبير من الناس سواء أكانوا آباء تلاميذه أو أهالي منطقته . وتفرض عليه هذه العلاقات مواقف يتحتم عليه فيها أن يكون له أساس عريض من الثقافة العامة إذا أراد أن يواجه هذه المواقف بنجاح .

لكن ما هي مقومات الثقافة العامة اللازمة للمعلم ؟ الواقع أن إجابة هذا السؤال محل اجتهاد كبير . والأساس فيها بالطبع أن يلم المعلم بقدر واسع من ميادين المعارف والمعلومات العامة . فإجادة اللغة القومية ضرورية بالطبع لأنها أداة المعلم ووسيلته ، وإجادته للغة أجنبية على الأقل شرط أساسي لانفتاح عقله على العالم الخارجي واتصاله بصورة مباشرة ومستمرة بالجديد في ميدان تخصصه. ويلزم المعلم أيضا قدراً من العلوم الإنسانية كالتاريخ والاجتماع والاقتصاد والسياسة والأدب . وقدراً عاماً من العلوم الطبيعية والتكنولوجية ، وقدراً من الفنون الجميلة على اختلاف أشكالها . وقد يبدو ذلك كثيرا أو مبالغا فيه ، ولكن الواقع أن مطالب المهنة تزداد وتتسع باستمرار ، ومعلم اليوم ينبغي أن يكون دائرة معارف صغيرة متنقلة .

(٢) الأساس الأكاديمي التخصصي : ويقصد به مادة تخصصه أو المادة التي يدرسها . فإلى جانب الثقافة العامة يلزم المعلم أن يكون على معرفة تخصصية بأحد فروع المعرفة ، وأن يكون متمكنا منها . إن تعمق المعلم في مادة تخصصه شرط ضروري لنجاحه كمعلم . ويجب أن يؤمن المعلم بقيمة مادته وأهميتها حتى يستطيع أن يؤثر في تلاميذه ويحملهم على احترامه . إن الصغار يكرهون من الكبار شيئين : جمود عقولهم وعدم إخلاصهم . ويكون المعلم غير مخلص إذا كان يدرس مادة لايجيدها . إن

فاقد الشيء لايعطيه . ولن يستطيع المعلم أن يفهم التلميذ مادة هو نفسه لايجيد فهمها ولايقتنع بأهميتها أو يعتبرها أنها لاتستحق أن يتعب في تدريسها . إن ما يخرج من القلب يصل إلى القلب ولن يكون شرح المعلم صادراً عن القلب إذا لم يكن مؤمنا بما يقول ، متحمسا له . وهنا يقتضي من المعلم أن يكون متجددا في معلوماته باستمرار غير روتيني ، يجتر اليوم ما قاله بالأمس ، وإلا فقد الإحساس بقيمته كإنسان وبأهميته كمعلم.

ولكن إذا كانت الثقافة العامة ضرورية لكل المعلمين سواء كانوا بالمرحلة الابتدائية أو الثانوية، وكذلك بالنسبة للثقافة المهنية كماسيرد . فهل التخصص ضروري بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية ؟ الواقع إن الإجابة على هذا السؤال ليست بسيطة أو مباشرة لاختلاف وجهات النظر حولها . فمن قائل بأن الأساس في إعداد معلمي المرحلة الابتدائية أن يكون عاما غير تخصصي ، وهو ما جرت عليه سياسة إعداد هذا النوع من المعلمين في كثير من الدول . والأساس الذي يستند إليه هذا الرأي هو أن تلميذ المرحلة الابتدائية لا يتطلب معلومات متخصصة . وهناك وجهة نظر أخرى تقول بأن معلم المرحلة الابتدائية يلزمه أيضا قدر من التخصص في ميدان من الميادين إلى جانب الأساس الثقافي العريض . فتدريس بعض المواد في السنوات النهائية من المرحلة الابتدائية يتطلب قدرا من التخصص. وقد أخذت نظم تعليمية بهذا الاتجاه ووحدت نمط إعداد معلم المرحلة الابتدائية والثانوية . وهذا الاتجاه بدأ يأخذ به نظام إعداد المعلمين للمرحلة الأولى في مصر من حيث قيام الدراسة بدور المعلمين على أساس تقسيمها إلى شعب خاصة كما سنرى .

(٢) الأساس المهني : وهو الذي يتعلق بالجانب المهني وما يميز المعلم كرجل له أصوله المهنية التي تتطلب التدريب والمران . وتشمل الثقافة المهنية للمعلم ناحيتين أساسيتين :

١ - إكساب معلم المستقبل أسرار مهنة التدريس وأصولها . فلكل مهنة أسرارها التي لايعرفها سوى أصحابها . ولمهنة التدريس أيضا أسرارها . صحيح أن لكل مهنة مشاكلها المهنية الخاصة بها وفي مقدمتها مشكلة

أولئك الذين يدخلون إلى المهنة من الباب الخلفي دون سابق إعداد مهني . ولكن ذلك يصدق على المهن الأخرى . وقد تزداد حدته بالنسبة لمهنة التعليم . وعلى كل حال فإن الجانب المهني في إعداد المعلم يشتمل على الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمتعلم وشخصيته ونموه وما يفرضه هذا النمو من واجبات تربوية على المعلم ، ويشتمل أيضا على طرائق التدريس وأهداف العملية التربوية وطبيعتها ومغزاها بالنسبة للفرد والمجتمع ، وشروط التعليم الجيد وغيرها من الأمور التي تساعد المعلم على إجادته لمهنته . ولذلك فدراسة علم النفس التعليمي والاجتماعي وسيكولوجية النمو وأصول التربية وفلسفتها وطرائق التدريس والتربية المقارنة ، كلها ضرورية ولازمة للإعداد الفني والمهني للمعلم .

نظم إعداد المعلم :

ما زالت الدول العربية ، بما فيها مصر ، تفرق بين إعداد معلم المرحلة الابتدائية ومعلم المرحلة الثانوية ، وهو ما يناقض الاتجاهات العالمية المعاصرة في النظم التعليمية المعاصرة . ففي كل من انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من الدول المتقدمة يتقارب نظام إعداد معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة الثانوية بدرجة كبيرة . فالمعهد الواحد يضم النوعين من المعلمين . وتتساوى مدة الدراسة وشروط الالتحاق والمواد الدراسية بل وتتوحد بعض هذه المواد ولا يكون الاختلاف إلا في بعض المواد المرتبطة بطبيعة كل مرحلة من حيث مميزات النمو الخاصة بها وطرق التدريس .

وفي روسيا نجد اتجاها مماثلا . إذ يمكن لمعلم المرحلة الابتدائية مواصلة الدراسة في معاهد إعداد معلمي المرحلة الثانوية ، وبذلك تختفي تدريجيا الفروق القائمة في بإعدادهما ،وبالتالي تختفي معاهد إعداد معلمي المرحلة الابتدائية . ومع أن فرنسا تعد معلمي المرحلتين في معاهد مختلفة وفق نظام خاص فإنه يتاح لمعلمي التعليم الابتدائي الالتحاق بمعاهد إعداد معلمي التعليم الثانوي بشروط معينة ، وهونظام معمول به في مصر وبعض الدول العربية ، إلا أنه مازال على نطاق ضيق ولايحقق الغرض منه . ذلك أن معلم المرحلة الابتدائية الذي يواصل الدراسة في معاهد إعداد معلم التعليم الثانوي ينقل إلى المرحلة الثانوية بعد انتهائه من الدراسة ، وبذلك يحرم التعليم الابتدائي من أحسن عناصره باستمرار.

ومع أننا ندرك تماما مبررات هذا الإجراء فإنه ينبغي على السلطات التعليمية أن تبقي على هذه العناصر الصالحة في التعليم الابتدائي ، وأن تعمل على تطعيمه بها باستمرار .

أما بالنسبة لإعداد معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية فقد أصبح مسئولية الجامعات وهو يشمل نظامين هما النظام التتابعي والنظام التكاملي .

النظام التتابعي :

يقوم على أساس انتظام الطالب أكاديميا في كليات الآداب والعلوم لمدة أربع سنوات تنتهي بحصول الطالب على الدرجة الجامعية الأولى وهي الليسانس أو البكالوريوس ، ثم يتابع بعدها الإعداد المهني في كليات التربية لمدة عام دراسي يدرس فيه الطالب دراسة نظرية تربوية وعملية ويحصل في النهاية على الدبلوم العام في التربية . وهذا الدبلوم هو الذي يؤهله تربويا للعمل بمهنة التدريس بالمرحلة الإعدادية والثانوية . وأهم ما يتميز به هذا النظام مساعدة المعلم على التعمق في دراسة مادة تخصصه وتأهيله على مستوى عال . ولكن يلاحظ عليه من ناحية أخرى طول مدته نسبيا ، وبالتالي زيادة نفقاته وتكاليفه إلى جانب ابتعاد المعلم مدة سنة كاملة عن مادة تخصصه .

النظام التكاملي :

وهو النظام الذي يقوم على أساس تكامل الإعداد الأكاديمي والمهني في كليات التربية . ومدة الدراسة بها أربع سنوات بعد اتمام الدراسة الثانوية العامة . وهو النظام الذي تطور في مصر عن مدرسة المعلمين العليا التي بدأ إلغاؤها بالتدريج عام ١٩٢٨م . ثم أعيد فتحها عام ١٩٤٦/١٩٤٧ باسم المعهد العالي للمعلمين بالأرومان لتخريج معلمي الرياضيات والعلوم واللغات . وفيما بعد تمت تصفية المعهد عام ١٩٥٢ بعد ضم أقسامه إلى كليتي الآداب والعلوم بجامعة عين شمس. ثم حلت محله كليات المعلمين والمعلمات التي بدأ أنشاؤها سنة ١٩٥٢ خارج الجامعة ، فأنشئت كلية المعلمين بالعباسية بالقاهرة عام ١٩٥٢. وفي عام ١٩٥٧ أنشئت كلية المعلمين بأسيوط وكلية المعلمين بالمنيا . وفي عام ١٩٦٦ تقرر ضم كليات المعلمين إلى الجامعات . وفي نفس العام ١٩٦٦ أنشئت كلية المعلمين بجامعة الإسكندرية . وفي عام ١٩٦٩ أنشئت كلية المعلمين

بالمنصورة وطنطا .وفي عام ١٩٧٠ توحدت تسمية كليات المعلمين وكلية التربية بجامعة عين شمس وأصبحت تعرف بكليات التربية . ثم توالى إنشاء كليات التربية في المحافظات والأقاليم وعرفت باسم الكليات الإقليمية . وتمثل كلية البنات التي أنشئت سنة ١٩٥٤ والتابعة حاليا لجامعة عين شمس هذا النظام التكاملي أيضا بالنسبة لأقسامها التربوية . كما كانت كلية دار العلوم بجامعة القاهرة تمثله أيضا في عام ١٩٥٨ و ١٩٥٩ عندما كانت تدرس بها العلوم التربوية والنفسية والتمرين العملي على التدريس في المدارس .

وأهم ما يتميز به هذا النظام تزامن الإعداد المهني والأكاديمي وعدم ابتعاد الطالب عن المادة العلمية ، ومن ناحية أخرى يساعد هذا النظام الطالب على الإعداد النفسي له لتقبله مهنة التدريس والاستعداد لها . وأخيرا فإن هذا النظام يعتبر أقل اقتصادا في الجهد والتكاليف إذا ما قورن بالنظام التتابعي .

وفي الفترة الأخيرة اتخذت خطوات كبيرة نحو توحيد النظامين مع بقائهما منفصلين في نوع واحد من الكليات تعرف حاليا باسم كليات التربية . هذا بالنسبة لمدرسي المواد الأكاديمية . أما بالنسبة لمدرسي التربية الرياضية والفنية فإن أعدادهم يتم في معاهد نوعية تخضع لوزارة التعليم العالي ومدة الدراسة بها أربع سنوات .

أما إعداد معلمي التعليم الثانوي الفني فما زال في حاجة شديدة إلى وضعه على أسس سليمة رشيدة تضمن جودة المعلم الذي يصلح لهذا النوع الحيوي من التعليم . وبصرف النظر عن المحاولات السابقة غير الموفقة ، فإن إعداد معلمي التعليم الثانوي الصناعي يتم حاليا في كلية المعلمين الصناعية وهي مناظرة في شروط القبول بها ومدة الدراسة لكليات المعلمين سابقا . وهناك اتجاه لفتح كليات مماثلة لكل من التعليم الثانوي التجاري والزراعي . وقد بدأ الأخذ بهذا الاتجاه والعمل به بالفعل .

طرق التدريب على الأداء :

قام علماء التربية خلال العقدين الماضيين بتطوير أنماط وأساليب متعددة من طرائق التدريب على الأداء للمعلمين منها طريقة التعليم المصغر Micro Teaching ولعب الدور Role Playing وطريقة تحليل التفاعل Interaction Analysis وطريقة

الكفاءات التدريسية وغيرها من الطرق التي بدأت كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في استخدامها بنجاح في مختلف بلاد العالم . وقد بهرت هذه الطرق المربين وسحرت عقولهم عند بدأ ظهورها . ولكن حماسهم لها سرعان ماأخذ في الهبوط عندما بدأ يساورهم الشك في كفاءة هذه الطرق وفاعليتها كأساليب أفضل لتدريب المعلمين وإعدادهم . ومع ذلك فإن هذه الأساليب لم تفقد قيمتها وأهميتها ومازالت تشكل أساسا معرفيا هاما لكل المشتغلين بالتربية .

وسنحاول أن نفصل الكلام عن كل طريقة أو أسلوب من هذه الأساليب في السطور التالية :

١ - التعليم المصغر Micro Teaching :

التعليم المصغر كما يعرفه " جود " في معجمه التربوي هو أسلوب من أساليب التدريس الذي طورته جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية من أجل الاستفادة به في المجالات الآتية :

- تقديم الخبرة الأولية والممارسة في التدريس (لمعلمي المستقبل) .
- بحث واستقصاء فاعلية التدريب مع تحكم في الشروط والظروف .
- التدريب أثناء الخدمة للمعلمين ذوي الخبرة .

ويرجع الفضل في تقديم فكرة التعليم المصغر إلى دوايت ألين Dwight Allen من جامعة ستانفورد سنة ١٩٦٦م . ويكون التعليم المصغر عادة لفترة مدتها خمس دقائق لمجموعة من الطلاب لاتزيد عن ثمانية يتم تدريبهم خلالها على مهارة معينة يسهل اكتسابها . . وهكذا يعني أن التعليم المصغر مصغر من حيث عدد المتعلمين ومدة الدرس والمهارة المراد تعليمها . وفي مجال إعداد المعلم يطلب من المعلم أن يقوم بتدريس درس ما أو إعادة تدريسه في ضوء توجيهات المشرف وملاحظات زملائه من الطلبة . ومن الممكن تسجيل الدرس على شريط فيديو حتى يمكن للمعلم أو المتدرب مشاهدته فيما بعد والوقوف على طريقة أدائه للدرس . والتعليم المصغر ، إلى جانب كونه أسلوبا من أساليب إعداد المعلمين قبل الخدمة ، هو أيضا أسلوب لتدريبهم أثناء الخدمة . وفي كل هذه الأحوال يكون المعلم أو المتدرب في موقف أشبه ما يكون بالموقف في المعمل ، حيث يقوم بالتدريب على أداء الدور أوتمثيله أو محاكاته .

ب - التمثيل أو المحاكاة Simulation :

وهو أسلوب من أساليب التعليم والتدريب يتم من خلاله توفير المواد التعليمية والمناخ والظروف التي تشبه ظروف الموقف الفعلي أو الأصلي المطلوب من الفرد أداء العمل فيه . وهذا يعني أن يقوم المتعلم بلعب الدور المطلوب منه في المستقبل في موقف تعليمي صناعي يقترب في عناصره من الموقف الأصلي ، وهو ما يسمى بطريقة تمثيل الدور . هناك أسلوب آخر يقوم على اختيار مشكلات معينة يستعان على عرضها أو شرحها بفيلم قصير ثم يطلب من المتدرب أن يتصرف لحل هذه المشكلات أو مواجهتها بصورة طبيعية تماما كما لو كان في الموقف الحقيقي .

جـ - لعب الدور Role Playing :

هو موقف تمثيلي يقوم فيه المتعلم عن قصد بلعب دور معين منفردا أو في مجموعة من خلال جلسة تعليمية أو علاجية بهدف تفهم الدور أو الموقف الذي ينبغي على القائم به أن يتعامل معه . وهو يتطلب إعدادا جيدا للدور في علاقته بالموقف وما يرتبط به من أنواع السلوك المتوقع من القائم بلعب الدور .

د - تحليل التفاعل Interaction Analysis :

يعتبر تحليل التفاعل من أساليب تدريب المعلمين على الأداء . وهو يقوم كما يبدو من تسميته على ملاحظة ورصد شتى التفاعلات التي تحدث في الفصل أثناء الدرس . ويقوم برصد التفاعل داخل الفصل أحد المتدربين من المعلمين أو شخص آخر مدرب . ويقوم هذا المتدرب بملاحظة سلوك المعلم والتلاميذ في تفاعل كل منهم مع الآخر ورصد هذا السلوك في استمارة خاصة أعدت لهذا الغرض . ويجب أن يدرب الفرد على استخدامها قبل القيام بالمهنة . وقد يستخدم أيضا التسجيل السمعي البصري . وهناك عدة طرق لتحليل التفاعل من أشهرها طريقة فلاندرز Flanders . ووفقا لهذا النظام يقوم المتدرب بملاحظة مايحدث داخل الفصل كل ثلاثة ثوان . والسلوك المطلوب ملاحظته داخل الفصل إما أن يكون كلاماً من جانب المعلم أو من جانب التلاميذ ، أو سؤالا من جانب المعلم أو التلاميذ ، أو فترات صمت . والهدف النهائي هو تحديد نمط وطبيعة التفاعلات التي تحدث داخل الفصل ونمط طريقة التدريس وتأثيرها على العلاقات التي تسود الفصل .

هـ - إعداد المعلم القائم على الكفاءة (الكفاءة التدريسية)

: Competency Based Teacher Education

من الاصلاحات التي حدثت في مجال إعداد المعلم تبني أسلوب برنامج الكفاءات التدريسية . وبموجب هذا الأسلوب يتعلم كل طالب وفق برنامج خاص به على أساس مهاراته واحتياجاته الراهنة . وهذا الأسلوب يعتبر أهم تجديد في مجال إعداد المعلم في السبعينات . وقد سبق أن أشرنا إلى تفصيل الكلام عن هذه الطريقة في مكان آخر .

و - إعداد المعلم على غرار إعداد الطبيب :

من أحدث التطورات الراهنة في مجال إعداد المعلم في أمريكا أن يكون هذا الإعداد على غرار إعداد الطبيب . لأن مهنة الطب تعتبر مثالا جيدا للإعداد المهني الناجح . ويتضمن هذا الإعداد جوانب أكاديمية وعلمية وإكلينيكية . كما يتطلب تحويل كليات التربية الحالية إلي كليات للدراسات المهنية العليا للمعلمين يلتحق بها معلمو المستقبل بعد أن يكونوا قد حصلوا على الدرجة الجامعية الأولى في مجال التخصص ، وتكون دراساتهم المهنية في كليات التربية مؤدية إلى الحصول على درجة الماجستيرفي التربية كحد أدنى للدخول في مهنة التدريس . كما تلحق بكليات التربية مدارس نموذجية تكون حقلا للتجريب والتدريب على غرار التدريب الإكلينيكي للطبيب .

إن الأساس الفلسفي الذي تستند إليه هذه الدعوى هو أن تمهين التدريس يتطلب قاعدة معرفية تخصصية مهنية لعلوم التدريس يكتسبها المعلم من خلال إعداده في كليات التربية وتوجه أسلوب ممارساته التدريسية في الفصل . هذا يعني تحويل مهنة التدريس من مفهوم العمل الخيري الذي يقوم على رعاية التلاميذ والعناية بهم إلى المفهوم المهني الذي يقوم على المقدرة الفنية في ممارسة أصول المهنة . ويتطلب ذلك أيضا تقنين عملية التدريس وتحديد أبعادها ووضع المعايير العلمية الموضوعية لها التي ينبغي على المعلم مراعاتها واتباعها .

إن من النتائج الهامة التي تمخضت عنها حركة تمهين التدريس في مختلف دول العالم المعاصر تتمثل في رفع مستوى أساتذة التربية في كليات التربية بصورة مستمرة بحيث يزداد تأثيرهم على طلابهم معلمي المستقبل . لقد أثبتت

التجربة في بعض الدول المعاصرة أن ضعف تأثير كليات التربية على إعداد المعلم وتكوينه كان سببا في عدم نجاح كثير من محاولات التطوير في إعداد المعلم .

ونخلص مما سبق إلى أن النظام الجديد لإعداد المعلم على غرار إعداد الطبيب يستند إلى أسس رئيسية ثلاثة هي :

١ - دراسة أكاديمية جامعية تؤدي إلى الدرجة الجامعية الأولى في مادة التخصص .

٢ - دراسة مهنية متخصصة في علوم التدريس تؤدي إلى الحصول على درجة الماجستير باعتبارها الشرط الأساسي للعمل بالمهنة .

٣ - تلقي تدريب إكلينيكي في مدرسة خاصة بالتطوير المهني للمعلم تكون ملحقة بكلية التربية .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن عميد الأدب العربي الراحل طه حسين كان قد دعا في كتابه القيم " مستقبل الثقافة في مصر " عام ١٩٣٨ إلى اقتراح مشابه هو اشتراط حصول معلم الثانوي على درجة الماجستير كحد أدنى ، كما ان مدرس الجامعة يشترط حصوله على الدكتوراه كحد أدنى . لكنه عدل عن هذا الاقتراح إلى اقتراح آخر يرتفع فيه مستوى إعداد المعلم إلى مستوى عال على غرار نظام امتحان المسابقة لشهادة " الأجرجاسيون " في فرنسا .

والواقع أن نظام إعداد المعلم على غرار إعداد الطبيب له بريقه وجاذبيته ، إلا أنه مكلف في الجهد والمال ، وفوق ما تستطيع أن تتحمله الدول لاسيما النامية منها . ومع أننا نسلم بذلك إلا أن هذا النظام له مايبرره . فإذا كان المجتمع يولي اهتماما بإعداد الطبيب فإن إعداد المعلم لاينبغي أن يقل عن هذا الاهتمام إن لم يزد عليه . وقد يقال إن المجتمع يستخدم عددا قليلا نسبيا من الأطباء ، لكنه يحتاج إلى أعداد كبيرة من المعلمين . وقد يقال أيضا إن الأطباء يتعاملون مع المرضى أما المعلمون فيتعاملون مع الأصحاء والمريض أولى من الصحيح . وقد تقال أشياء أخرى كثيرة . إلا أن ذلك لايقلل من أهمية هذا النظام . أليس من المضحكات المبكيات أن الدول المختلفة بما فيها الدول النامية تخصص أموالا هائلة للدفاع وشراء أسلحة الحرب والدمار؟ . وإذا كانت هذه الدول في ظل أوضاعها الاقتصادية الرهنية تعمل على توفير المال اللازم لذلك ،

فمن باب أولى توفير المال اللازم للارتقاء بمستوى إعداد المعلم وتحسين مكانته المهنية والمادية . لقد أثبتت نتائج البحوث العلمية أن مستوى إعداد المعلم دالة للتنبؤ بمستوى نوعية التعليم وتحصيل التلاميذ . وهنا في حد ذاته يبرر أي مال وأي جهد ينفق في سبيل تحسين مستوى إعداد المعلم .

وقد يؤخذ بهذا النظام على نطاق ضيق في بعض كليات التربية على أن يعين خريجو هذا النظام في مناصب قيادية تدريسية في المدارس مع تساوى مرتباتهم مع باقي المهن الأخرى في الطب والهندسة وغيرها . وفي نفس الوقت يوضع برنامج للمعلمين الآخرين لتحسين مستوى أدائهم عن طريق ما يسمى بالتدريس الرسمي أو الترسيمي Formalistic Teaching الذي يعتمد على برنامج للتدريس أثناء الخدمة على مستوى المناطق التعليمية أو المستوى المركزي . ويراعى في هذا التدريب أن يقوم على الأساليب الفنية الحديثة في إعداد المعلم لاسيما ما يتعلق منها بمهارات التدريس والمدة الزمنية لاكتسابها وطريقة التدريب عليها .

إن الآراء حول إعداد المعلم على غرار إعداد الطبيب قد تختلف وتتباين . وقد يرى البعض أنها دعوة في غير أوانها ، وقد يرى آخرون غير ذلك . وهذا كله لايقلل من أهمية هذا الأسلوب الجديد ، ولا ينبغي أن يصرف أنظارنا عن رؤية جوانبه المشرقة .

دروس في الإلقاء على غرار الممثلين :

يعتبر فن الإلقاء من الأمور الهامة التي ينبغي أن يجيدها المعلم لاعتماد أدواره في التعليم والتعلم عليه . وعلى الرغم من هذه الأهمية فإن المعلم للأسف الشديد لايتلقى أي تدريب على ذلك أثناء إعداده المهني . ويترك الأمر عادة إلى الفرد نفسه . ولما كانت دراسة الممثلين لفن الإلقاء تعتبر مثالا ناجحا ، فإن على برامج إعداد المعلمين أن تتضمن دراسة مماثلة . وهذا يعني أن يتضمن برنامج إعداد المعلم دراسة منهجية عملية على فن الإلقاء على غرار الممثلين . كما يجب أن تتضمن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على تدريب من هذا النوع . وإني أعتقد أن ذلك سيؤدي إلى رفع مستوى أداء المعلم وتحسين طريقته في التدريس وزيادة تأثيره على التلاميذ .

منزلة المعلم ومكانته :

يتحتم على المجتمع الحديث ، كلما زاد التخصص فيه ، أن يستمر في تحسين تربية الغالبية من أعضائه حتى يضمن مقدرتهم على أداء الأدوار التي ينتظرها منهم .

ويحتاج الجمهور الذي حصل على تربية أفضل إلى معلمين مدربين أفضل تدريب ، أي أنهم أكثر تخصصا . وكلما زاد نمو التدريس تخصصا وأهمية بالنسبة للمجتمع صار أقرب إلى اعتباره مهنة . . إذ يتحتم على المدرسين حاليا أن يكونوا أكثر معرفة وأكثر وعيا بمسئولياتهم تجاه المجتمع . إلا أن هناك اتفاقا عاما على أن المعلم عندنا في القرن العشرين لم يعترف به كاملا كصاحب مهنة ، فما هو السبب ؟

إن الإجابة الأولية على هذا السؤال تحتم علينا القول بأنه من الضروري أن تسيطر المهنة في المكان الأول لا على تدريب أعضائها فحسب ، ولكن على سلوكهم أيضا . إلا أن المدرسين لايشترط تأهيلهم ، فهناك من المعلمين غير المؤهلين تربويا من يدخل إلى مهنة التعليم من الباب الخلفي دون أن يعد سلفا لها. وهناك نقطة أخرى هي أنه يتحتم على الفرد المهني أن يكون قادرا على اتخاذ قرارات هامة . إلا أن المدرس لايزيد كثيرا عن كونه " ترسا " في عجلة التربية الجماهيرية . ولا تسمح التربية الجماهيرية بما تسمح به المشروعات التجارية الكبرى التي تتطلب من المديرين ممارسة المبادأة بينما لا يسمح للمدرس إلا بمجال ضيق لإبداء رأيه الخاص . هذا على الرغم من أن المعلم له رأيه الخاص مع تلاميذه في داخل الفصل .

ويحد من استقلال المدرس الزيادة الكبيرة في عدد المتخصصين التربويين والمستشارين والمشرفين والاخصائيين . وإن كان هؤلاء الأخصائيون ضروريين إلا أنهم يقللون من عدد الأمور التي يمكن أن يقررها المدرس . ومن ناحية أخرى لامجال لكثير من الشك في أن عمل المدرسين معا كفريق يمكنهم من أن يتابعوا واجباتهم المعينة دون تدخل ممايتسبب في إضعاف عمل كل منهم كما هو الحال غالبا حاليا .

وأخيرا بينما يتمتع صاحب المهنة بتقدير اجتماعي كبير فإن هذا لاينطبق على المدرس باستثناء أستاذ الجامعة . ويشعر رجل الشارع الذي قد لايحلم

بمناقشة الأطباء في مسائل مهنية تتعلق بالمعرفة المهنية والكفاءة بحرية تامة في انتقاد قرارات المدرسين .

ومن الطبيعي أن يطمح التربويون في الارتفاع بمركزهم المهني . ومن بين الطرق التي تساعد على ذلك أن يكون للمدرسين رأي في تقرير اختيار زملائهم . ومنها أيضا تحسين نوعية المدرسين ، ولكن قد يعترض على ذلك بأنه سيؤدي إلى تقليل عدد المؤهلين المصرح لهم بالعمل في الوقت الذي يزداد فيه الطلب على المعلمين نظرا لتزايد عدد التلاميذ وطول فترة التعليم . والواقع أن هناك عوامل تسهم في تحديد مكانة المعلم المهنية من أهمها :

١ - الأهمية النسبية للمادة التي يدرسها ، فمعلم العلوم والرياضيات أو اللغات مثلا قد تفوق مكانته في نظر الناس مكانة معلم الرسم أو الأشغال أو التربية الرياضية .

٢ - الطبقة الاجتماعية للتلاميذ الذين يعلمهم ، فكلما زادت مكانتهم علا قدرهم .

٣ - عمر التلاميذ الذين يتعامل معهم ، فكلما كبر سنهم زادت مكانته .

٤ - الأصل الاجتماعي للمعلم نفسه ، فمكانة المعلم لاتتوقف على صفاته الشخصية ومسئولياته فحسب ، وإنما أيضا على صلته الاجتماعية ومستواه العائلي ، ونجد هذا بوضوح في النظم الاجتماعية الطبقية .

٥ - الجنس أيضا له دور في تحديد المكانة المهنية للمعلم ، فنظرا لما جرت عليه التقاليد في المجتمعات المختلفة من عدم تساوي مكانة المرأة مع الرجل ، ووضعها في مكانة أقل ، نجد أن الوضع المهني للتعليم يتحدد بمدى غلبة الجنس. وقد يفسر هذا إلى جانب العوامل الأخرى انخفاض المكانة المهنية لمعلم المرحلة الأولى ، حيث نجد نسبة كثيرة من الإناث . ولنأخذ مثالا آخر على سبيل المناظرة من التعليم في اليابان ، حيث نجد أن " الذكورة "عامل هام للاشتغال بمهنة التدريس . وللمعلم هناك مكانة محترمة مرموقة تضفيها عليه التقاليد . ومع أن هذا الوضع قد بدأ يتغير بالنسبة للتعليم الابتدائي ، إذ يزيد فيه عدد المعلمات على النصف ، إلا أن معظم المعلمين مازالوا من الذكور .

ويحصل المدرس على بعض المكانة من جانب التلاميذ بسبب الاتجاهات التي يحضرون بها إلى المدرسة . فالأطفال الصغار في روضة الأطفال وفي الصفوف الأولى ينظرون إلى معلمهم على أنه بديل للوالدين وله كل القوة والسلطة التي يتمتعان بها . وهذه القوة التي يستمدها المدرس من الدور البديل للوالد تأخذ في التناقص بسرعة بوصول الطفل إلى السنوات الابتدائية ، مما قد يعكس تناقص هيبة الوالد عند الطفل ، وذلك بسبب استمراره في النمو والتفتح . والمدرس في بعض الثقافات يكتسب مكانة من مصادر أخرى . ففي فرنسا مثلا ينظر إلى المدرس على أنه من أكثر المواطنين هيبة في أي مجتمع صغير . فالأطفال يحضرون إلى المدرسة وهم موقنون بأن المدرس شخص ذو نفوذ كبير .وهو وضع يشابه وضع المعلم في الريف المصري في الماضي . والواقع أن الحاجة ماسة لإجراء مزيد من الدراسات الخاصة بمكانة المعلم وكيف تتنوع من مجتمع لآخر .

فالمدرس في بعض البلدان يكون مبجلا تاما وهو في قليل من البلدان ينال قسطا أقل من الاحترام . لقد قامت مؤسسة " جالوب " وهي مؤسسة لاستطلاع الرأي العام في أمريكا بعمل استفتاء عما يعتقده الشعب عن التعليم . وأظهرت نتائج هذا الاستفتاء أن المدارس لها مكانتها العالية ، وأن جمهور الناس يعتقدون أن المدرسين يؤدون عملا عظيما . ولكن عندما سئل جمهور الناس أن يذكروا مهنا أخرى لأصحابها نفس المكانة التي لدى المدرسين لم يذكروا مهنا مثل مهن المحامين والأطباء ، وإنما ذكروا حرفا مثل الكهربائي والسباك وأعمال الخدمات الأخرى مثل الشرطي ورجل الإطفاء . وهذا يعني أن العامة يعتقدون أن المدرسين يقومون بعمل طيب ، ولكن مستوى عملهم من ناحية المكانة ليس عاليا جدا . وهذا الموقف يتعارض مع الموقف في بعض الدول الأخرى التي يكون فيها للمدرس مكانة عالية .

سلطة المعلم ودوره :

لقد انقسمت أدوار المدرس انقساما حادا في نهاية القرن . فقد كان من المنتظر من المدرس أن يدرب الفكر ويعلم أصول اللياقة . لقد كان له امتياز تطوير اهتمام شخصي في تلاميذه ولكن بطريق غير رسمي . وتوسعت وظيفة المدرس تدريجيا حتي أنه اليوم يعلم على الأغلب خبرات تلاميذه العاطفية والفكرية كذلك . ويهتم على سبيل المثال باختيارهم للأصدقاء وأنشطتهم بعد

خروجهم منالمدرسة وتكيفهم الاجتماعي والنفسس . وفي نفس الوقت قلت المسافة الاجتماعية بين المدرسة والتلاميذ ، ولم يعد المدرس الحديث يوحي بالرهبة والاحترام مثلماكان الحال مع سابقيه ، ولكنه أصبح أكثر مرونة وأكثر تفهما وأكثر اهتماما رسميا بطلبته الذين يتمتعون بدورهم بمزيد من حرية الحديث وممارسة مزيد من المبادأة . و لقد سلم كثيرا من نفوذه إلى مجموعة الرفاق ، والكثير من مسئولياته إلى مختلف الأخصائيين التربويين .

وقد اعتبر المدرس تقليديا كمحافظ على التراث الثقافي .. وكان واجبه هو توصيل أية عناصر في الخبرة الثقافية مما يجب الحفاظ عليه . إلا أن التربية التقدمية الأمريكية تتحدى هذا الرأي . . فبالنسبة للمدرسة التقدمية الأمريكية واجب المدرس جزئيا محافظ وجزئيا محرك ومجدد للتقاليد الثقافية بمعاونة الشباب على التفكير البناء حول مشاكل العالم المعاصر .

ويؤمن المدرس العصري بأن التلميذ لو كان لديه مشكلة يريد حلها وذات اهتمام أصيل لديه فإنه يميل إلى مزيد من التعاون مع مدرسه وزملاء الفصل . ويتحتم على المدرس حينئذ أن يكون مرشدا يساعد التلميذ على حل المشكلات التي يواجهها ، وإرشاده إلى كيفية اكتساب المعرفة والمهارات كي يقوم بذلك . ومن الناحية المثالية نجده يضع كل معرفته وخبرته تحت تصرف التلميذ حتى يستطيع الأخير أن يجد ما يحتاجه من عناصر لم يكن ليدركها أو يكتسبها إلا بعمل شاق .

ويخطط المدرس مع تلاميذه ما يدرسون بدلا من أن يقول لهم ما يجب أن يدرسوه . ولكي يقوم بذلك فإنه يخلق فصلا دراسيا غير رسمي يعبر فيه التلاميذ عن ذواتهم بحرية وفي ظروف ملائمة . وقد ينتقدونه في الواقع . . ويعتبر هذا التدريس من وجهة النظر التربوية أكثر طلبا وأكثر فائدة عن ذلك النمط من التدريس الذي يعد مسبقا ما يدرسه التلميذ دون معرفة رأيه في ذلك .

يقول كاونتس Counts وهو من المربين الأمريكيين المعروفين في كتابه الذي يحمل عنوانا تساؤليا مثيرا :" هل تجرؤ المدرسة على بناء نظام اجتماعي جديد ؟ Dare The School Build a New System ? . . إن يقيني الذي لايتزعزع هو أن المعلمين يجب أن يصلوا إلى مراكز القوة التي تمكنهم من تحقيق انتصاراتهم . وبمقدار ما يتاح لهم من صياغة المناهج وطرائق التدريس في المدرسة يستطيعون

أن يؤثروا تأثيرا إيجابيا على تشكيل الاتجاهات الاجتماعية والمثل العليا وأنماط السلوك لدى الجيل القادم . فعلى المعلمين مسئولية اجتماعية كبرى في كل هذه الجوانب دون تحيز لطبقة معينة أو اهتمام وقتي طارئ . ولهذا يحتلون مكانا فريدا في المجتمع . . وكذا تحقق مهنة التعليم قوتها وفعاليتها في خدمة مصالح الجموع الكبيرة من الناس .

ونحن إذا ما نظرنا إلى السلطة على أنها القوة أو النفوذ الذي يخول بحكم القانون أو يمارس بصفة عملية فإننا نجد أن سلطة المعلم هي واقع حقيقي . فمما لاجدال فيه أن المعلمين كأفراد أو كأعضاء في مهنة التدريس يمارسون تأثيرا معينا على التعليم في معاملاتهم اليومية مع التلاميذ والآباء . وصحيح أن وزارة التربية تضع المناهج وتقرر الكتب الدراسية لكل مدارسها ، وأن على كل مدرس أن يتبع وينفذ تعليمات الوزارة وإرشاداتها . وصحيح أيضا أن الوزارة بجهاز تفتيشها أو توجيهها الفني تستطيع أن تتأكد من اتباع المدرسين لهذا التعليمات والإرشادات . ولكن المدرس على الرغم من ذلك له تصرفاته وقراراته الخاصة به . فهو وحده في الفصل مع ثلاثين أو أربعين تلميذا لم يكتمل نضجهم بعد . وكل ما يحدث داخل الفصل يتوقف عليه . أعنى المعلم . فهو الذي ينجح التلميذ أو يرسبه ، وهو الذي يكافئه أو يعاقبه . وهو الذي يشجعه أو يتجاهله ، وهو الذي يستطيع أن يكون واضحا مفهوما أو ملغزا محيرا . وبمعنى آخر هو صاحب سلطة فعلية . بل إن الجو العام داخل الفصل يتوقف عليه وهو الذي يحدده . فإذا استطاع أن يحافظ على النظام بسهولة وبمزاج طيب وتفاهم متبادل سارت عملية التعليم في طريقها الصحيح وأدت نتائجها المرغوبة . والعكس إذا كان لازع اللسان حاد المزاج . وليس في إمكان التلاميذ أن يعملوا شيئا بهذا الخصوص ، فالمعلم هو الذي يلون الجو العام داخل الفصل .

وتأتي سلطة المعلم أيضا من المعرفة والمعلومات التي يجيدها . فهو بالطبع يعرف الكثير عن تلاميذه وعن مادته الدراسية التي يعلمها ، وعن طرق التعليم وعن المجتمع ، بل ويعرف عن حياة تلاميذه معلومات أكثر مما يعرفون عنه . وتقويم المعلم لتلاميذه قد يكون متحيزا غير عادل أو متأثرا بعوامل أخرى غير دراسية أو تحصيلية . وقد يختلف التلاميذ والآباء مع تقويمه . وقد يرفضون مفاهيمه عن السلوك الجيد والسلوك السيء ، وقد يختلفون في أمور أخرى

كثيرة. ولكن المعلم هو الذي يضع درجة التلميذ ، وهو الذي يكتبها ويسجلها ، وهو الذي يحكم على نجاحه وفشله . إن للمدرس أدوارا متعددة يلعبها في الفصل . وفي كل واحد من هذه الأدوار تجلل المعلم هالة القوة والسلطة . لقد ذكر ماكليلاند (١٩٧٥) أن التدريس مهنة موجهة بالقوة وأن وظيفة المعلم في الفصل ربما تفي ببعض احتياجات القوة ، وخاصة بالنسبة للمعلمين الذكور . والمدرس بالتأكيد هو الذي يستخدم القوة بمهارة ويمكنه ممارسة هذه القوة بأساليب مستبدة أو لطيفة . والاستبداد الزائد نادرا ما يكون بالفصل . فالمعلمون عادة يطالبون التلاميذ بما يجب عليهم أن يفعلوه . ثم يحاول التلاميذ من ناحيتهم عمل ذلك وينفذون الأوامر بالضبط بقدر إمكانهم . وهذا لايعني أن المعلمين في فصل بدون قيود لايمارسون القوة لأن الأمر بالنسبة لهم أنهم يمارسون القوة ولكن بطريقة أكثر ذكاء ولطفا . وقد يكون معلم الفصل الذي لايفرض قيودا ذا تأثير هائل على مايفعله التلاميذ ، وعلى الكيفية التي يتفاعل بها معهم ، أو التي يتفاعلون بها مع بعضهم البعض .

ولقد كشفت دراسات ماكليلاند أيضا عن اختلافات هامة في الطريقة التي يمارس بها كل من المدرسين والمدرسات القوة . فالمدرسون يمارسون القوة من خلال تأكيد ذاتهم عقليا . أما بالنسبة للمدرسات فإنهن يمارسن القوة بطريقة تتسم بأساليب أكثر رقة . ويؤثرن على الآخرين بالحيل التي يمارسنها حسبما يتطلبها كل موقف من المواقف . وبناء على ذلك قد يتأتى للمعلمة ممارسة القوة بكونها جذابة أو مؤثرة أو بطريقة تتسم بالفراسة . أما المعلم فيكون أكثر ميلا لمحاولة الإمساك بزمام الموقف والتحكم فيه . إن مثل هذه الاختلافات بين الذكور والإناث من المعلمين في حاجة إلى دراستها في إطار العمل داخل الفصل ، ومن خلال الهيكل الإداري للمدارس أيضا .

بيد أن الاختلافات بين المدرسين والمدرسات في استخدام السلطة ربما تكون نتيجة لتاريخ طويل للجنس البشري يرجع إلى العصور البدائية . وهناك مايشير إلى أن الطريقة التي يمارس بها المدرسون والمدرسات السلطة على التلاميذ في سبيلها إلى التغير . ذلك أن المناهج والبرامج الراهنة الخاصة بإعداد المعلمات وعملهن تجعلهن أكثر حزما وصرامة . ويجب دراسة مثل هذه الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء ما تكشف عنه دراسة كيفية تأثير مثل هذه البرامج

في سلوك المدرسين في الفصل . ويبدو أن حزم المعلم وصرامته في الفصل ليست بالأمر المستحب . كما يبدو أن الدور التقليدي للمرأة في ممارستهاللقوة بوسائلها الخاصة هو الأسلوب الأمثل في التطبيق في الأنواع المختلفة من الفصول وخاصة تلك التي لاتتمسك بالرسميات . والواقع أن النموذج الأمثل لاستخدام المعلم للسلطة يجب أن يكون ملائما للعمل داخل الفصل التقليدي حيث يكون قائدا حازما . وبمعنى آخر :

« إن الدور الرئيسي للمدرس بصفته المهنية هو الدور التنفيذي . فالمدرس ممثل النظام القائم ، وعليه أن يكون مستعدا دائما لفرض الانسجام والنظام . إن المدرس يمثل النظام القائم للعمل ، وهو لهذا يعيد الفصل إذا حاول الشرود إلى دائرة العمل الروتيني المجهد في اكتساب المهارات والمعلومات . إن المعلم ممثل السلطة وهو لهذا في موقف صاحب العظمة » .

ولعل من أهم التساؤلات الرئيسية حول الدور الذي يلعبه المعلم يتعلق بطبيعة هذا الدور . هل هو دور المحافظ على تقاليد المجتمع ؟ أو الوسيط بين جيل وآخر ؟ أو هو العنصر الفعال في إحداث التغيير الاجتماعي ؟ وعلى كل حال يمكن القول بأن التقاليد المتبعة في معظم المجتمعات تضفي عليه أول هذه الأدوار وهو المحافظة على تقاليد المجتمع .

وإذا كان هدف التربية والتعليم كما تحدده المادة الأولى في ميثاق الوحدة الثقافية العربية هو " تنشئة جيل عربي واع مستنير مؤمن بالله مخلص للوطن العربي ، يثق بنفسه وبأمته ويدرك رسالته القومية الإنسانية ويتمسك بمبادئ الحق والخير والجمال ، ويستهدف المثل العليا الإنسانية في السلوك الفردي والجماعي ، فإن دور المعلم يتمثل في الالتزام الخلقي والمهني بالعمل على تحقيق هذا الهدف .

المعلم الجيد :

أشارت نتائج البحوث والدراسات التربوية أن تحصيل التلميذ في أي مادة دراسية يتحدد بدرجة كبيرة بمقدار طول الفترة الزمنية التي يتعرض لها لتعلم هذه المادة . ويضع طول اليوم المدرسي والسنة الدراسية الحدود القصوى لما يمكن أن يتعلمه التلميذ في المدرسة . وتعتمد فرصة تعلم التلميذ من خلال هذه الحدود على ما يتاح له من وقت للتحصيل في الدروس وغيرها من أنشطة التعلم . ومن

هنا فإن المعلم الجيد هو الذي يستغل معظم الوقت المتاح للتدريس في شغل التلاميذ بالدرس والتحصيل . وقد ثبت من نتائج البحوث أيضا أن المعلمين الذين يهتمون بتهيئة المناخ الإيجابي والفرص المواتية لتعليم تلاميذهم أكثر نجاحا من زملائهم الذين يركزون على دورهم في حفظ النظام والانضباط في الفصل . إن المعلم الجيد هو الذي لايضيع وقته في الانشغال بمشكلات النظام في حجرة الدراسة على حساب الدرس والتحصيل . وإنما يعمل على جذب اهتمام التلاميذ إلى شرحه ومتابعته واشراكهم في الحوار والمناقشة . وإتاحة الفرصة لهم لمعاونة بعضهم بعضا والتعلم من بعضهم البعض .

الإدارة الجيدة للفصل :

تشير الدراسات العلمية إلى الأسس والقواعد التي تستند إليها الإدارة الجيدة للفصل المدرسي من جانب المعلم . من أهم هذه الأسس والقواعد التي يجب أن يتحلى بها المعلم ما يأتي (Blandford : pp. 73 - 74 .) :

١ - أن يكون المعلم منضبطا في مواعيده .

٢ - أن يكون حسن الإعداد لدرسه .

٣ - أن يصر على تعاون جميع تلاميذ الفصل .

٤ - أن يكون عادلا مع تلاميذه وزملائه .

٥ - أن يحسن استخدام صوته ولايرفعه عاليا .

٦ - أن يكون واعيا بما يحدث في حجرة الدراسة .

٧ - أن يلاحظ ويقوم ما يحدث في حجرة الدراسة .

٨ - أن يكون له استراتيجية واضحة ومفهومة للتلاميذ بشأن التعامل مع المشكلات .

٩ - أن يوزع اهتمامه على التلاميذ بطريقة عادلة .

١٠- ألا يؤخر تصحيح أعمال تلاميذه وأن يلتزم بسياسة المدرسة في هذا الشأن.

١١- أن يفي بكل وعوده للتلاميذ .

١٢- أن يحسن استخدام توجيه الأسئلة للتلاميذ .

١٣- أن يوفر الوقت والفرصة للأعمال التحريرية والعملية .

١٤- أن ينوع في استخدام أساليبه وطرائقه التدريسية .
١٥- أن يكل للتلاميذ الأعمال الروتينية عندما يكون ذلك مناسبا .
١٦- أن ينظم حجرة الدراسة بطريقة فعالة مواتية لعملية التعليم والتعلم .
١٧- أن يتعامل مع ما يعانيه أي تلميذ من مشكلات .
١٨- أن يكون منتظما وثابتا في استخدامه للحوافز الإيجابية والسلبية .
١٩- أن يلخص أهم نقاط الدرس ملخصا جيدا .
٢٠- أن يغادر الفصل بطريقة نظامية .

متناقضات دور المعلم :

إن وضع المعلم في نطاق النظام التعليمي وكذلك في نطاق التركيب الاجتماعي يتحدد بالضغوط المتضاربة للمطالب التي يتطلبها غيره منه ، ويتطلبها هو من نفسه . ومن هنا يمكننا أن نتوقع أن ما يعرف بالصورة المهنية التي يرى المعلم نفسه عليهاهي أبعد ماتكون عن التوحد . حقيقي أن التناقض بين النشاط المهني وبين البيئة الخارجية ووقت الفراغ يمكن أن يحدث في أي مهنة، ولكن بالنسبة للمعلمين بصفة خاصة يكون هذا التناقض حادا ومشحونا بالتوتر لأنه يعكس تعارض عالمين : عالم الناشئة من التلاميذ الذي ينتمي إليه المعلم ، وعالم الكبار الخارجي بجوانبه الاجتماعية الذي يحياه المعلم . ولاتوجد بحوث ميدانية على المجتمع العربي بصفة عامة لإلقاء الضوء على متناقضات دور المعلم بين المهنة وحياته الاجتماعية .

وربمايكون من المفيد أن نهتدي ببعض الدراسات التي عملت في الخارج ونعني بها الدراسات التي قام بها " جيتزيلز Getzels وجوبا Guba (ص ١٦٤) عن متناقضات دور المعلم . وعلى الرغم من أن هذه الدراسات عملت على المجتمع الأمريكي ، ومن ثم يصعب تعميمها ، إلا أنها مفيدة في استخدامها أسسا للمقارنة . وعلى كل حال فقد كشفت هذه الدراسة عن ثلاثة ميادين رئيسية يتناقض فيهادور المعلم . أول هذه الميادين يتعلق بالدور الاجتماعي الاقتصادي للمعلم ، حيث يتوقع منه مستوى من الحياة والمعيشة لاتوفره له إمكانياته المادية . وثانيها يتعلق بدور المعلم كمواطن . وفيه يواجه المعلم قيودا مفروضة على سلوكه العام والخاص . وقد تمتد هذه القيود فتشمل التدخين وشرب

الخمور والرقص والملبس والانتظام في حضور الصلوات والنشاط الديني . وثالثها يتعلق بالدور المهني وإجادته لفنه وميدان تخصصه . وفيه قد يواجه المعلم قيودا على حريته الأكاديمية أو معارضة لأحكامه المهنية من جانب الفئات الاجتماعية ومنها الآباء .

وإذا جاز لنا أن نتخذ هذه الميادين الثلاثة أساسا للمقارنة نجد أن وضع المدرس في بلدنا بصفة عامة لايختلف عن نظيره من حيث توقع المجتمع مستوى معيشة للمعلم لايتسنى له بحسب امكانياته المادية . أما من حيث دور المواطنة فالمدرسون كمواطنين يتمتعون بحرياتهم العامة والخاصة بنفس الدرجة التي تتمتع بها أي فئة أخرى في المجتمع . وليست هناك قيود خاصة على المدرسين في سلوكهم العام أو الخاص إلا ما يتعلق بقواعد وأصول الآداب العامة التي يجب على كل فرد في المجتمع أن يراعيها . وبالنسبة لدورهم المهني نجد على مايبدو أن المدرسين لايلقون معارضة خاصة لحريتهم الأكاديمية من فئة اجتماعية معينة . وربما يحدث ذلك من جانب بعض النظار أو المفتشين أو الموجهين عندما يحاولون أن يفرضوا على المعلم رأيا معينا ، فقد لايوافق عليه أو يرفضون له رأيا يكون مقتنعا بجدارته الفنية .

المعلم والنظام :

إذا نظرنا إلى مشكلة النظام المدرسي نجد أن المدرس الآن قد أصبح له مزيدا من السيطرة على التلاميذ لأن التربية والتعليم أصبحتا بشكل متزايد مفتاحا لأحسن الوظائف والنفوذ الاجتماعي . إلا أن هذه السيطرة لاتعوض السلطة التي فقدها . إن من ينسبون إليه السيطرة هم التلاميذ الذين يرون فيه مصدرا للمعرفة والمهارات التي يرغبون في اكتسابها . وعلى المدرس في محافظته على النظام أن يتعامل مع تلاميذه إلى حد يمكن أن يبعده عن الموقف التسلطي والاستبدادي. ويشجع المدرسون المحدثون عادة تلاميذهم على إطلاق دوافعهم بدلا من كبتها لأنهم يتعاملون معهم على أساس من الحرية والتسامح . إلا أن ذلك قد يوقع المدرس في حيرة إذ كيف يساعد الطفل على إطلاق دوافعه . وفي نفس الوقت يفرض عليه شيئا ما . وكيف ينقل التراث إذا لم يهتم به تلاميذه بحيث يتقبلونه.

وتسمح وجهة النظر المحافظة بأن يكون الأطفال تحت سيطرة مدرسيهم الذين يحترمونهم ، فإذا توقف المدرس عن القيادة اضطرب الفصل واختل النظام . وإذا أصبح من ناحية أخرى أوتوقراطيا فإن التلاميذ يتضايقون ويشعرون بالإحباط . ويجب أن يتأكد المدرس من أن الضوابط المطبقة على تلاميذه عادلة وإلا فلن يتقبلوها ، ولن يتحقق النظام الذاتي . وبإيجاز نقول لو استطاع الأطفال أن يضبطوا أنفسهم فإنهم في حاجة إلى قيود تمكنهم من احترامها كما أنهم في حاجة إلى مدرسين يترسمون خطاهم .

إن إحدي طرق تحقيقي نفوذ وسلطة المدرس هي العمل على جذب مزيد من الناس للعمل في المهنة وتقليل ساعات العمل حتي يمكن أن يقضي أولياء الأمور ساعات أطول مع أبنائهم في منازلهم . وسيؤدي ذلك حتما إلى بعث سلطة الرجال لا في المدرسة فحسب ، وإنما في الأسرة أيضا .

لقد كان العقاب معروفا في الممارسات التربوية منذ العصور القديمة كوسيلة لحفظ النظام وحمل التلاميذ على التعلم . إلا أن الثواب كان ينظر إليه أيضا على أنه وسيلة أفضل . ودعا كثير من المربين على مختلف العصور إلى تفضيل استخدامه . وقد أكدت التجارب التي أجراها علماء النفس على أثر الثواب والعقاب هذه النتيجة . إذ وجدوا أن كلا النوعين يؤدي إلى التعلم ، إلا أن الثواب أبقى أثرا ، في حين أن أثر العقاب مرهون بوجود العقاب . وهذا يعني أن الطفل إذا آمن العقاب ، فإنه يعود إلى مسلكه القديم . أي أن العقاب لايحل المشكلة ، وإنما يمنع من ظهورها بطريقة مؤقتة على طريقة غاب القط العب يافار.

والواقع أن العقاب كوسيلة للتأديب والتهذيب شرعته الأديان والقوانين المدنية ، والإسلام شرع العقاب لمافيه من صلاح حياة الناس واستقرار أمورهم . قال تعالى : " ولكم في القصاص حياة " . وبالنسبة للتربية الإسلامية للصبيان والناشئة فإنه يجوز استخدام العقاب لكن بالشروط التي وضعت لها . وبناء على ما يذهب إليه المربون المسلمون أن التأديب يجوز إذا كان بهدف منفعة الصبيان وليس بسبب غضب المؤدب .

ولا يجوز أن يزيد المؤدب في ضربه على ثلاث درر تمشيا مع قول النبي صلى الله عليه وسلم : " أدب الصبي ثلاث درر ، فما زاد عليها قوصص يوم القيامة " ومع أن هذا الحديث واضح بالنسبة لعدد الضربات التي يوقعها المؤدب على

تلميذه ، إلا أن بعض علماء المسلمين يزيدونها إلى عشر تبعا لماجاء عن النبي صلى الله عليه وسلم : " لايضرب أحدكم أكثر من عشر أسواط إلا في حد . . " ويبدو أن الحديث الأول أقرب إلى مقصدنا لأنه يتعلق بتأديب الصبيان صراحة .

واشترط المربون المسلمون أن يكون العقاب على قدر الذنب دون إسراف . وطالبوا المعلم بأن يكون رفيقا بتلاميذه عادلا معهم لأنه ينزل منهم منزلة الوالد . ويجب ألا يبادر المعلم إلى العقاب عندما يخطئ الطفل ، وإنما يجب أن ينبهه مرة بعد أخرى . ويكون العقاب هو الأسلوب الذي يلجأ إليه المعلم في نهاية المطاف . وقد نهى المربون المسلمون المعلم عن استخدام العقاب وهو في حالة الغضب حتى لايكون ضرب أولاد المسلمين لراحة نفسه . وعندمايلجأ المعلم إلى الضرب يجب أن يكون الضرب من واحدة إلى ثلاث كما أشرنا ، ويستأذن ولي الأمر فيما زاد عن ذلك ، وأن يقوم المعلم بالضرب بنفسه ولايتركه لأحد من التلاميذ . وأن يكون الضرب في أماكن غير حساسة من الجسم كالرجلين أو اليدين مثلا ، ويتجنب الضرب على الوجه والرأس والأماكن الحساسة من الجسم . وأن تكون آلة الضرب هينة لينة كالدرة أو الفلقة أو عصا رفيعة رطبة . ويتشدد علماء التربية الإسلامية في جزاء المعلم إذا خالف أصول عقاب تلاميذه . فذهب ابن سحنون إلى أن المعلم إذا عاقب تلميذا لا يجوز له تأديبه فأخطأ وفقأ عينه أو أصابه فقتله ، فإن على المعلم الكفارة في القتل ودفع الدية للتعويض إذا جاز حد التأديب إلى القسوة . وإذا لم يجاوز المعلم الحد فلا دية عليه . وإذا ضرب المعلم الصبي بشئ غير مسموح به فقتله فعلى المعلم القصاص . وهكذا نجد أن التربية الإسلامية تضع شروطا مقيدة ومنظمة لاستخدام العقاب . وأولى بالمعلم أن يستخدم أسلوب الترغيب بدلا من الترهيب . ويجب أن ينظر المعلم إلى مشكلات النظام في الفصل على أنها قد تعني أن درسه وطريقته وأسلوبه لايبعث على إثارة اهتمام التلاميذ بالتعليم . وقد دعا كثير من المفكرين التربويين المعلمين إلى أن يجتهدوا دائما في أن يكون درسهم مشوقا ومثيرا للرغبة والفضول إلى التعلم عند التلاميذ . وعندها ستختفي كثير من مشكلات النظام في الفصل . كما يجب على المعلم أن يدرس دائما الأسباب التي تؤدي إلى ظهور أي مشكلة من مشكلات النظام كعدم الانتباه مثلا في أثناء الدرس أو الغش في الامتحانات أو الشغب أو الكذب أو السرقة وغيرها . .

مظاهر السلوك غير المقبول :

للسلوك غير المقبول من التلاميذ في المدرسة عدة مظاهر من أهمها :

١ - عدم احترام التلميذ لنفسه وعدم الانتباه للمعلم والتكلم بدون إذن .

٢ - قلة اعتبار التلاميذ الآخرين وعدم احترامهم ويشمل ذلك العدوان اللفظي أو الجسمي وتدمير ممتلكاتهم وتعطيلهم عن العمل والجدل والخلاف معهم والتهكم عليهم .

٣ - التأخير والغياب وعدم انتظام الحضور إلى المدرسة .

٤ - فقد الاهتمام بالدراسة والاتجاه السلبي نحوها وما يتصل بذلك من عدم احضار الكتب والكراسات والأدوات ، وعدم بذل المجهود في التحصيل والتعليم وما يترتب عليه من تأخر دراسي .

٥ - الامبالاة بقوانين المدرسة وقواعدها وما يترتب على ذلك من سلوك مخل بنظامها .

٦ - عدم احترام الملكية العامة للمدرسة والمحافظة عليها ، وما يتصل بذلك من تشويه المبنى خصوصا حجرات الدراسة والممرات ودورات المياة والكتابة على حيطانها ورمي القمامة على الأرض وقطف الزهور وتدمير الأثاث المدرسي .

٧ - عدم إطاعة أوامر المعلم وتحدي تنفيذها .

٨ - فرض النفوذ بالقوة على التلاميذ الآخرين وإرهابهم وتهديدهم .

٩ - العداوة الدينية أو الطائفية أو العنصرية للتلاميذ الآخرين .

١٠- إحداث أصوات بدون داع مثل فرقعة الأصابع أو التصفير أو الضحك أو القهقة أو الكحة أو حك الأرض بالقدم .

وينبغي على إدارة المدرسة في ضوء معرفتها لهذه المظاهر غير المقبولة للسلوك أن تؤكد للتلاميذ دائما ضرورة الالتزام بحسن السلوك وعدم الاخلال بالنظام المدرسي وكذلك بالأمن والأمان المدرسي ، واحترام المبنى المدرسي وما فيه من أثاث وممتلكات عامة .

مشكلة التزويغ :

وهي تعني هروب التلاميذ من المدرسة بعد الحضور إليها . وهي مشكلة مدرسية عامة ، ولكن في معظم الحالات يكون منشؤها في الفصل الدراسي . ومن هناكان من المهم أن يعنى المعلم ببذل أقصى جهده لمنع حدوثها في فصله . ويرجع سبب التزويغ إلى عدة عوامل من أهمها :

١ - الملل والبحث عن الإثارة : فبعض التلاميذ لايرون في المدرسة أنها مرتبطة باحتياجاتهم واهتماماتهم ، ولذلك يتركونها ليذهبوا إلى أماكن أخرى أكثر إثارة وأكثر إشباعا لاهتماماتهم ، فيذهبون إلى دور السينما أو اللهو أو الصيد أو مجرد التجول في الشارع .

٢ - المشكلات الأسرية : عندما توجد مشكلات مستمرة في الأسرة فإن ذلك يؤثر على الأبناء تأثيرا كبيرا ، وقد يهربون من المنزل ومن المدرسة على السواء. وقد يهربون من الواقع ككل ليستسلموا لأحلام اليقظة والبحث عن أماكن الإثارة والتشويق . إن الخلافات الأسرية تشعر الطفل بالقلق . وفي ظل هذه الخلافات لامجال للاهتمام بالأبن .

٣ - الخوف والقلق من العنف داخل المدرسة : والوقوع تحت طائلة البلطجة وفارضي النفوذ بالقوة ، وقد يكون الخوف من المعلم نتيجة تقصير التلميذ أو إهمال الواجب أو العمل المدرسي أو نسيان الكتب والأدوات . وقد يكون الخوف من الامتحانات لعدم الاستعداد لها .

مشكلة البلطجة وفرض النفوذ :

إن البلطجة وفرض النفوذ صورة من صور سوء سلوك التلاميذ في المدرسة والإخلال بنظامها . وهي تأخذ عدة صور منها التنابذ بالألقاب والإساءة والإرهاب والتخويف والتهديد والابتراز والوعيد واستخدام القوة الجسمية والاعتداء الجسمي. وتنتشر هذه الظاهرة بين البنين أكثر منها بين البنات . فهي بين البنين تزداد حوالي ثلاث أو أربع مرات عنها عند البنات . كما يختلف البنات عن البنين في أسلوب البلطجة . فالبنات يعتمدن في الغالب على نبذ ضحيتها ومقاطعتها اجتماعيا ، وهذا لا يعني أن العنف لايستعمله البنات ، وتنتشر هذه الظاهرة في مختلف النظم التعليمية المتقدم والنامية منها على السواء . وتسبب

لهذه النظم التعليمية كثيرا من المشكلات . كما أنها تكلفها كثيرا من الجهد والمال والوقت ، كما أنها تنسحب أيضا على علاقة الرؤساء بالمعلمين أنفسهم . ففي بريطانيا على سبيل المثال أشارت جريدة الديلي ريكورد Daily Record في عددها الصادر في ١٩ يونيه ١٩٩٩ (ص ٥) أن مشكلة البلطجة والهيمنة وفرض النفوذ Bullying تكلف السلطات التعليمية سبعة آلاف مليون جنيه استرليني في العام (٤٠ ألف مليون جنيه مصري) . وقد ذكر ذلك في مؤتمر عن محاربة فرض النفوذ في العمل ، عقد في مدينة ادنبرة في تلك الفترة . وقد أثار المتحدثون في هذا المؤتمر إلى آثار هذه المشكلة على المعلمين من جانب مديري المدارس ومدى التعاسة والبؤس الذي يسببه هؤلاء الرؤساء المتسلطون لمرؤسيهم الضحايا من المعلمين وعائلاتهم ، وما يترتب على ذلك من إصابتهم بالمرض الجسمي والنفسي نتيجة التوتر الذي يعانونه . وقد يترك العمل التدريسي كثير من ذوي الخبرة والمهارة التي يصعب تعويضه . هذا إلى جانب سوء السمعة التي تصيب هؤلاء الرؤساء ومدارسهم نتيجة ترك المعلمين لها ، أو كثرة غيابهم أو مرضهم . وقد أشارت الإحصاءات القومية عن فرض النفوذ في العمل أنه منذ يناير ١٩٩٦ كانت هناك ٣٠٠٠ ثلاثة آلاف حالة . وأن خمس هذا العدد من المعلمين ، وأن ثلاثة أرباع المعلمين كن من النساء . وهذا يعني أن النساء أكثر تعرضا للهيمنة وفرض النفوذ في العمل من الذكور . ومن المعروف أنه توجد في بريطانيا حملات ترصد لها الأموال الكثيرة لمحاربة مشكلة فرض النفوذ في مجالات العمل المختلفة بما فيها التعليم .

استراتيجية عدم توجيه اللوم لأحد :

من ا لاستراتيجيات التي يمكن أن تتبعها إدارة المدرسة في معالجة مشكلة البلطجة وفرض النفوذ بالقوة استراتيجية عدم توجيه اللوم لأحد . وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس الخطوات الآتية :

١ ـ **الخطوة الأولى** : عمل لقاء للتلميذ الضحية بواسطة المعلم لمعرفة مشاعره وما يحس به . وذلك بدون سؤال التلميذ عن أي تفاصيل للحادث أو المشتركين فيه .

٢ ـ **الخطوة الثانية** : عقد اجتماع مع الأفراد المشتركين في الحادث ، ويشمل

ذلك شهود الحادث والضالعين أو المتعاونين فيه دون الاشتراك الفعلي (يفضل أن يكون المجموعة ما بين ٦ - ٨ أفراد) .

٣ - **الخطوة الثالثة** : شرح المشكلة . وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بشرح شعور التلميذ الضحية وما يعانيه من توتر . وقد يستعين على ذلك بالرسم أو الشعر أو النثر . ويجب عدم الخوض في أي تفاصيل للحادث أو توجيه اللوم لأحد أفراد المجموعة .

٤ - **الخطوة الرابعة** : لايوجه المعلم أي لوم ، وإنما يقرر أن أفراد المجموعة يتحملون المسئولية ويقترح عليهم قيامهم بعمل شيء في هذا الصدد .

٥ - **الخطوة الخامسة** : يقوم المعلم بسؤال المجموعة عن رأيهم في الاقتراح . ويقوم بتشجيع كل فرد فيها على اقتراح أسلوب لمعالجة التلميذ الضحية وتحسين مشاعره ، ويقوم المعلم ببعض الاستجابات الإيجابية نحو المجموعة ولا يحاول جبرهم على عمل أي وعود بشأن المصالحة .

٦ - **الخطوة السادسة**: يترك المعلم الأمر للمجموعة ، وينهي اجتماعه معهم بنقل المسئولية إليهم في البحث عن حل للمشكلة . ويرتب لاجتماع لاحق معهم ليقف على ما تم في الموضوع .

٧ - **الخطوة السابعة** : يجتمع المعلم مع المجموعة والتلميذ الضحية بعد حوالي أسبوع ، ويناقش كل فرد منهم في مدى التقدم الذي أحرز . ويستطيع المعلم أن يراقب مشكلة البلطجة في المدرسة ، كما يستمر التلاميذ في اندماجهم في العملية ، أي عملية البحث عن حل .

وقد قامت بعض المدارس بالفعل بتطبيق هذه الاستراتيجية . وكانت نتائجها مرضية . فقد شعر المعلمون بأنها قد ساعدتهم على معالجة مشكلة كبيرة بطريقة بناءة . كما أن حوادث البلطجة قد قلت في المدرسة بدرجة كبيرة . وأصبح التلاميذ أكثر ثقة في بعضهم . (أنظر : Blandford : p. 113)

أسباب سوء سلوك التلاميذ :

تشير الدراسات العلمية إلى أن أهم أسباب سوء سلوك التلاميذ في الفصل هي :

١ - **الملل** : وذلك عندما يفقد التلميذ اهتمامه بالدرس ويشعر بعدم أهمية ما

يدور في الدرس .

٢ ـ **عدم القدرة على أداء العمل** : قد يجد التلميذ أنه غير قادر على أداء العمل المطلوب منه إما لأنه صعب أو لأن المطلوب غير واضح بالنسبة له .

٣ ـ **طول مدة المجهود الذهني** : معظم الأعمال الأكاديمية أو التحصيل المدرسي يتطلب جهدا ذهنيا مستمرا أو متصلا . وقد يكون من الصعب على بعض التلاميذ الاستمرار في القيام بمجهود ذهني متصل .

٤ ـ **الفكرة المتدنية عن الذات** : بعض التلاميذ لديهم فكرة متدنية عن أنفسهم فيما يتعلق بالتحصيل المدرسي ، وبالتالي يفتقرون إلى الثقة بأنفسهم . ولهذا يواجهون الفشل والإخفاق . وهذا الفشل بدوره يثبط من عزيمتهم في القيام بأي مجهود دراسي فيما بعد .

٥ ـ **الصعوبات الانفعالية** : يواجه بعض التلاميذ صعوبات انفعالية تعوقهم أو تحول بينهم وبين التوافق مع أقرانهم أو مع متطلبات الدرس والتحصيل . وقد يكون ذلك بسبب ما يلاقونه من إهمال في المنزل أو ما يتعرضون له من بسط نفوذ أقراتهم في المدرسة وإرهابهم وتخويفهم .

٧ ـ **عدم الاكتراث بالتحصيل** : بعض التلاميذ لايكترثون بالتحصيل لعدم إدراكهم لأهميته وقيمته بالنسبة لحياتهم ومستقبلهم . ولذلك فإنهم يستصعبون التحصيل ولا يتعبون أنفسهم في إدراكه . وقد يتأخرون عن الدروس ويهملون دورسهم . وبالتالي يتأخرون عن أقرانهم ولا يجدون لأنفسهم مكانا مناسبا في حجرة الدراسة . ويكون المتنفس الطبيعي لهم هو إساءة السلوك في الفصل .

استرتيجية تجنب سوء السلوك :

يستطيع المعلم أن يحول دون سوء سلوك التلاميذ في الفصل باستخدام استراتجيية تقوم على ما يأتي :

أ ـ القاء نظرة على الفصل من حين لآخر وملاحظة ما يدور في حجرة الدراسة بالنظر .

ب ـ التحرك في حجرة الدراسة من حين لآخر والتعرف على التلاميذ الذين يحتاجون للمساعدة والتلاميذ الذين يشك في أنهم يحاولون الخروج على

النظام أو إساءة السلوك .

جـ - الاتصال بالتلاميذ في الفصل عن طريق النظر بالعين إلى بعض التلاميذ من حين لآخر . ولكن يجب ألا يكون النظر لفترة طويلة ، وإنما لفترة قصيرة . وإذا شك المعلم في أن تلميذا ما سيخالف النظام أو يسيء السلوك فإنه ينظر إليه ويطيل النظر إليه ، وهو ما يوحي للتلاميذ بملاحظة المعلم له وبالتالي يعزف عن سوء السلوك .

د - توزيع المعلم أسئلته على مختلف تلاميذ الفصل ولا يقتصر على تلميذ معين أو مجموعة معينة . ويعمل على جذب التلاميذ جميعهم في الاشتراك في الإجابة ومناقشتها .

هـ - الاقتراب من التلاميذ الذين يشك في أنهم سيحاولون إساءة السلوك . فوجود المعلم قريبا منهم يحول بينهم وبين ذلك . وقد يقوم المعلم بالوقوف بجانب تلميذ انصرف عن عمله حتى يعيده مرة أخرى لمواصلته .

و - تقديم المساعدة للتلاميذ لتشجيعهم على مواصلة الدرس والقيام بعملهم .

ز - تنويع الأنشطة التعليمية لتجديد نشاط التلاميذ وقطع الرتابة في العمل .

ح - ملاحظة أي إساءة للسلوك والتعامل معها بما يناسبها .

ط - تحريك أو نقل التلميذ من مكانه إذا تطلب الأمر ذلك .

حفظ النظام :

عندما يلتقي المعلم مع تلاميذ جدد في الفصل لأول مرة تكون مسألة حفظ النظام أهم ما يشغل باله . هل سيقبلون سلطته وقيادته ؟ هل سيستطيع أن يحملهم على العمل بنشاط ؟ إن كثيرا من المعلمين يقلقهم ذلك في البداية ، وإن كثيرا من المعلمين ذوي الخبرة يعتبرون أن الدروس الأولى للمعلم مع التلاميذ الجدد تكون حاسمة في تحديد علاقته بهم .

إن تحقيق النظام في أي مجموعة يتضمن تقبل الأعضاء لأهداف معينة مشتركة يتعاونون على تحقيقها من خلال حفظ النظام . وهذا ينطبق على التدريس بالطبع . لكن يحتاج المعلم بالإضافة إلى ذلك أن يعمل على إرساء قواعد السلوك والتي يتحدد بمقتضاها ما هو مقبول ، وما يريده وما يتوقعه المعلم

من التلاميذ من ناحية النظام أو الانضباط أو العمل في الفصل . إن لدى التلاميذ معايير خاصة بهم اكتسبوها من مصادر مختلفة كالمنزل أو الأصدقاء أو المعلمين أو من المدرسة بصفة عامة . وإذا كانت مجموعة التلاميذ في الفصل الدراسي قد تعايشت معا فترة من الزمن فإن بعض هذه المعايير تكون قد استقرت بينهم بالفعل . ففي أحد الفصول الدراسية على سبيل المثال قد يكون من النمط السلوكي السائد بينهم الرغبة والحرص على توجيه الأسئلة . وفي فصل آخر قد يكون العكس تماما ، وتكون السلبية وعدم الاستجابة هي النمط السائد بينهم . ومثل هذه الأنماط السلوكية للتلاميذ في الفصل إذا ما تكونت تميل إلى الاستمرار لما يترتب عليها من تحقيق الثبات والاتزان بين المجموعة . فكل تلميذ لديه توقع عن سلوك الآخرين وتوقع الآخرين لسلوكه . ومن ثم فعليه أن يكيف سلوكه تبعا لذلك . وقد تعمل المجموعة على فرض معايير بالقوة إذا خالفها أحد أعضائها . ومن مصلحة المعلم أن يعرف هذه المعايير حتى يعمل على الاستفادة منها . فإذا علم المعلم مثلا أن التلاميذ يجلسون في الفصل كيفما أرادوا يكون من العبث إذن أن يصر على أن يجلس كل تلميذ في المكان الذي يحدده هو له . وإذا استطاع المعلم أن يوازن بين ما يجب أن يعمله وبين ما يتوقعه فإنه سيتفادى خلق المشكلات أو تعقيد الأمر ، وقد يكون الأمر نفسه تافها أو لايستحق الوقوف عنده . وفي نفس الوقت ينبغي على المعلم أن يعرف أين ومتى يقف بثبات ويصر على رأيه .

وعندما يتولى المعلم أمر فصل جديد فإن التلاميذ يعرفون عن يقين أن له سلطة عليهم بحكم دوره ، وأنه بدون شك سيستخدم هذه السلطة بفهم . لكنهم لايعرفون على وجه التحديد حدود هذه السلطة ولا كيف أو متى سيستخدمها . ومن ثم يبادر التلاميذ إلي اكتشاف الموقف بالتحرك بحرص لاختبار هذه الحدود واستيضاح الأمور التي يتقبلها المعلم واكتشاف الأمور الأخرى التي تساعدهم على التنبؤ بسلوكه . وهكذا يستطيع التلاميذ بالتدريج أن يتوسعوا في فهمهم وتوقعهم لسلوك المعلم وأن يصلوا من خلال ذلك إلى معرفة الفجوات التي ينفذون منها لتحقيق مآربهم . يقول " أرجايل " Argyle وهو أحد المربين : لم يعد السلوك الاجتماعي في الفصل وفي غيره سرا كما كان الحال منذ عشر سنوات مضت . إننا نعرف أن العلاقات الشخصية المتبادلة تتكون من خلال الإشارات غير

اللفظية كحركات العين وتعبيرات الوجه وحركة الجسم والإشارات والمجاورة والتهيؤ ونغمات الصوت . ويستخدم المعلمون عادة حركات العين والإشارات ونغمات الصوت لضبط الفصل وحفظ النظام فيه . ويمكن أن نمثل لذلك بنظرة المعلم عن قصد إلى تلميذ معين أو مجموعة من التلاميذ ، أو رفع الحاجبين كدليل على الدهشة ، أو ابتسامة الرضا عندما يبذل تلميذ ما جهدا في الإجابة، أو الصمت المفاجئ في وسط الجملة أو الصمت من أجل الهدوء أو التحول المفاجئ لنغمة صوتية أيضا ، وهكذا .

إن من الصعب أن يقوم الإنسان بحوارين في وقت واحد . لكن ذلك هو ما يفعله المعلم عادة أثناء تدريسه . فالحوار بالكلام الذي يقوم به المعلم في شرحه للدرس يكون مصحوبا بحوار آخر بدون كلام لحفظ الإنضباط في الفصل . وهذا النوع الأخير من الحوار يتضمن علاقة متبادلة بين المعلم والتلاميذ كأي نوع آخر من الحوار . فالتلميذ يصدر إشارات يستقبلها المعلم ويفسرها ويقوم بدوره بالرد عليها أو الاستجابة لها بالإشارات أيضا .

وهناك من الدلائل ما يشير إلى أن هذا النوع من الحوار إذا ما أحسن استخدامه يساعد على فعالية الانضباط . فأحد البحوث التي أجريت على دراسة الطفل المشكل يؤكد الفكرة العامة أن من المهم بالنسبة للمعلمين أن يعطوا انطباعا لتلاميذهم أنهم على وعي بما يدور حولهم ، وأن لهم عيونا فيي ظهورهم يرون بها .

ومن المهم للمعلم إذن أن يتعرف على الإشارات غير اللفظية التي تصدر عن التلاميذ حتى يستطيع أن يبدأ في مثل هذا الحوار . ويمكن أن نضرب أمثلة لمثل هذه الإشارات مثل عدم استقرار التلميذ في الجلوس كدليل على التعب أو الرفض، ووجوم الوجه الذي يدل على عدم الفهم ، والنظرات الجانبية الخفيفة التي تحاول أن تختبر ما إذا كان المعلم يرى التلميذ أم لا وهكذا .

ويحتاج المعلم إلى تفسير مثل هذه الإشارات ، وهذا يتطلب ألفة وحساسية بلغة الاتصال غير اللفظي . وفي ضوء هذا التفسير يستجيب المعلم بإشارات تحمل رده . ومن أمثلة هذه الإشارات أن ينظر المعلم إلى أصحاب النظرات الجانبية حتى يشعرهم بأنه يراهم أو أن يقطب جبينه كدليل على الرفض ، أو بالنظرة غير العادية إلى التلميذ لإشعاره بالخطأ ، وهز الرأس كدليل على

الموافقة. وكل هذه الإشارات يمكن أن تتم بينما يقوم المعلم بالشرح أو مناقشة التلاميذ . *

تخصيص حجرة خاصة لعزل المشاغبين :

قد يصعب على المعلم التعامل في الفصل مع مشاغب متعب . ويكون الحل الوحيد أمامه مغادرة التلميذ للفصل تخلصا منه . وهنا ينبغي أن يكون للمدرسة نظام خاص للتعامل مع مثل هذا التلميذ ، وذلك بتخصيص حجرة في المدرسة يوضع فيها تحت إشراف معلم ذي خبرة ، ويطالب بإكمال العمل المطلوب منه . وبهذا تكون المدرسة قد حققت مصلحة التلميذ بعدم ضياع الوقت عليه ومصلحة زملائه في الفصل بعدم ضياع وقتهم والإخلال بتعليمهم . كما أن هذا النظام يتيح الفرصة للتلميذ المشاغب بالتفكير فيما صدر منه ومحاسبة نفسه عليه .

سياسة الآداب العامة والنظام المدرسي :

يجب أن يكون للمدرسة سياسة واضحة معلنة للجميع بشأن الآداب العامة والنظام المدرسي بها . ويجب أن تعكس هذه السياسة القيم العليا للمدرسة التي يشارك فيها جميع العاملين فيها بما فيهم بالطبع التلاميذ . كما يجب أن تتصل هذه السياسة وتتمشى مع النمو الاجتماعي للتلميذ ومع عمره واحتياجاته الشخصية ، ويجب أن تتضمن الآداب العامة القيم المدرسية ما يأتي :

- قول الصدق .
- الوفاء بالوعد .
- احترام حقوق الآخرين وملكياتهم .
- التصرف باعتبار واحترام نحو الآخرين .
- مساعدة الضعفاء ومن هم أقل منا حظا .
- تحمل مسئولية التصرف الشخصي .

---

* لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع ارجع لكتاب لنفس المؤلف بعنوان : المعلم والنظام. عالم الكتب . القاهرة .

ويجب أن ترفض الآداب العامة والقيم المدرسية ما يأتي :

- الغش والخداع .
- عدم الأمانة .
- عدم المسئولية .
- القسوة والعنف .
- البلطجة وفرض النفوذ بالقوة .
- التزويغ من المدرسة .

كما يجب أن تكون للمدرسة سياسة معلنة للنظام المدرسي وقواعد واضحة مفصلة للجزاء ثوابا وعقابا على السواء . بيد أن سياسة النظام المدرسي لاتعمل لوحدها أو بمفردها ، وإنما تحتاج إلى من ينفذها ويتابع تنفيذها . وإدارة المدرسة هي المسئول الأول عن تنفيذ هذه السياسة من خلال كبار مسئوليها والتزامهم بالحزم والعدل في أدائها ، ومن خلال مساندتهم للمعلمين في تنفيذ هذه السياسة في فصولهم ، ومن خلال مساندة لجنة النظام والتأديب ، وأخيرا وليس آخرا من خلال كسب مساندة الآباء للمدرسة وتأييدهم لها وتعاونهم معها في ضبط سلوك أبنائهم سواء من خلال أنفسهم كأفرار أو كأعضاء في مجالس الآباء ومجالس التأديب في المدرسة .

ويجب على المعلمين أن يتحدثوا بصراحة عن مشكلات النظام في الفصل مع زملائهم في حجرة اجتماعهم . ويجب ألا ينظروا إلى ذلك على أنه ضعف في شخصيتهم ، ذلك أن كل المعلمين على السواء يواجهون هذه المشكلة بدرجات متفاوتة . والواقع أن العزلة التقليدية للفصل المدرسي أو حجرة الدراسة قد تمثل عائقا في سبيل تحقيق ذلك . كما أن هذه الطريقة لاتفيد كثيرا في تقديم المساعدة الفعلية للمعلم على أساس أن هذه المساعدة من جانب الزملاء قد تفسر على أنها اعتراف بضعف شخصية المعلم وتدخل في شئونه المهنية . ومع ذلك فإنها لاتخلو من فائدة . فهي على الأقل تخفف وتريح صدر المعلم وفكره من التفكير فيها وتشعره بالتعاطف والمساندة المعنوية من جانب زملائه . والواقع أنه من الضروري تكاتف المعلمين وتعاونهم معا من أجل التغلب على مشكلات النظام المدرسي . وبدون ذلك فإنهم قد لايستطيعون كفرادى أن يتغلبوا على هذه

المشكلات . فالمعلم لايستطيع أن يؤدي عمله بكفاءة وهو في عزلة عن بقية زملائه في المهنة .

أسئلة المعلم :

تلعب الأسئلة التي يثيرها المعلم أمام تلاميذه دوراً هاما في مساعدتهم على التعلم . ولذلك يعتبر توجيه الأسئلة من جانب المعلم إلى التلاميذ جزءا لاينفصل من عملية التدريس . وقد يشار إلى هذه الطريقة أحيانا بطريقة الحوار أو الطريقة " السقراطية " نسبة إلى سقراط الفيلسوف الإغريقي الشهير الذي تنسب إليه هذه الطريقة . وإثارة مثل هذه الأسئلة تحمل التلاميذ على التفكير وتستثير دوافعهم للتعلم وحب استطلاعهم لمعرفة مايجهلون . كما أنها تحقق تفاعلا مرغوبا في عملية التعلم بين المعلم والمتعلم . وتجعل من طريقة التدريس أسلوبا للأخذ والعطاء . وينبغي على المعلم أن يعد أسئلته بعناية ودقة . وأن يحسن توجيهها للمتعلم . وهناك عدة اعتبارات ينبغي على المعلم أن يراعيها في هذا الصدد ، ومن أهمها :

- أن تكون صياغة الأسئلة بطريقة واضحة مفهومة ومحددة .
- ألا يوجه أكثر من سؤال في وقت واحد .
- أن يتيح بعض الوقت بعد توجيه السؤال للتفكير في الإجابة من جانب التلاميذ.
- أن يستخدم نفس الألفاظ والعبارات عند إعادة السؤال منعا للغموض واللبس إذا احتاج الأمر إلى تكرار السؤال ثانية .
- أن تكون الأسئلة مثيرة للتفكير ، متحدية لذكاء التلاميذ دون أن تكون على درجة كبيرة من الصعوبة أو الغموض .
- أن تكون الأسئلة متدرجة في صعوبتها حتى يضمن استجابة التلاميذ من أول سؤال .
- أن يمتدح دائما إجابات التلاميذ ويشجعهم لاسيما في حالات الإجابة الجيدة .
- أن يستخدم عبارات المدح والتشجيع مثل : أحسنت ، عظيم ، ممتاز ، وذلك لحفز التلاميذ على مزيد من التفاعل في عملية التعلم .

- ألا يركز الأسئلة على تلميذ معين أو مجموعة قليلة من التلاميذ ، وإنما يجب أن يوزع الأسئلة ، وأن يحاول اشراك جميع التلاميذ في المناقشة .
- أن يلخص في نهاية المناقشة أهم النقاط التي أثيرت فيها ، وهذه تعتبر طريقة جيدة لإنهاء المناقشة .

أنواع الأسئلة :

هناك عدة أنواع من الأسئلة من المفيد للمعلم أن يلم بها لأن هناك أسئلة أفضل من غيرها ، ونصنف أنواع الأسئلة إلى أربعة أنواع رئيسية هي :

أ - أسئلة مباشرة مغلقة : وهي الأسئلة التي يوجهها المعلم إلى تلميذ معين ، وتكون لها إجابة واحدة فقط مثل : ما هي عاصمة سويسرا ياوائل ؟

ب - أسئلة مباشرة مفتوحة : وهي الأسئلة التي توجه إلى تلميذ معين أو تلميذة معينة وتكون لها أكثر من إجابة مثل : ماذا تفضلين من الهوايات ياسهام؟

جـ - أسئلة غير مباشرة مغلقة : وهي الأسئلة التي توجه لكل التلاميذ وتكون لها إجابة واحدة مثل : ما هي الدول المكونة لمجلس التعاون الخليجي ؟

د - أسئلة غير مباشرة مفتوحة : وهي الأسئلة التي توجه لكل التلاميذ وتكون لها أكثر من إجابة مثل : كيف يحافظ الإنسان على صحته ؟

والجدول التالي يلخص التصنيفات الأربعة لأنواع الأسئلة :

	أسئلة مغلقة	أسئلة مفتوحة
أسئلة مباشرة	موجهة لتلميذ معين ولها إجابة واحدة	موجهة لتلميذ معين ولها أكثر من إجابة
أسئلة غير مباشرة	موجهة لكل التلاميذ ولها إجابة واحدة	موجهة لكل التلاميذ ولها أكثر من إجابة

وينبغي أن نشير إلى أن الأسئلة المغلقة سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة

لاتثير كثيرا من النقاش حولها عادة . أما الأسئلة المفتوحة فهي على خلاف ذلك لتعدد إجاباتها وإمكانيات إثارة الحوار والنقاش حولها . كما أن هذه الأنواع من الأسئلة يمكن تقسيم كل منها إلى مستويين :

الأول : هو الأسئلة ذات المستوى العالي التي تتطلب التفكير والتحليل والتقويم.

الثاني: هو الأسئلة ذات المستوى المنخفض التي تتطلب الفهم واسترجاع المعلومات والحفظ .

وتشير البحوث والدراسات العلمية في الدول المختلفة إلى أن المعلمين يميلون بصفة عامة إلى توجيه الأسئلة المقفولة ذات المستوى المنخفض بصورة أكثر من الأسئلة المفتوحة ذات المستوى الرفيع . ومن المعروف أن المربين يفضلون استخدام الأسئلة ذات المستوى الرفيع التي تستحث التلاميذ على التفكير والتحليل والنقد. وهذا لا يعني بالطبع عدم استخدام الأسئلة الأخرى .

أسئلة التلاميذ :

يخشى كثير من المعلمين أية أسئلة يوجهها التلاميذ لهم توجسا منهم بأنهم قد لا يعرفون إجاباتها أو الرد عليها . ومن ثم يكونون في موقف محرج أمام تلاميذهم ، مما يؤثر على مكانتهم ونفوذهم وتأثيرهم . وقد تكون الأسئلة عامة لاتتصل بمادة تخصص المعلم أو قد تكون الأسئلة متعلقة بهذه المادة . ولاشك في أن سعة أفق المعلم وخبرته وإجادة معرفته بالمادة الدراسية ضرورية لكي يستطيع التعامل مع مثل هذه الأسئلة . وقد يشرك التلاميذ في المناقشة ويطالبهم بالتفكير في الإجابة لاسيما إذا كان السؤال مفاجأة له ، أو أنه لايعرف الإجابة عليه . ويجب أن يبدو المعلم في مظهر الواثق من نفسه أما تلاميذه . وليتذكر دائما أنه في موقف المربي مثله مثل الآباء قد يتعرضون لأسئلة محيرة من أطفالهم ، وقد لايعرف الآباء الإجابة عليها . ومع ذلك فإنهم يحسنون التصرف مع أبنائهم في مثل هذه المواقف . وربما يطلب المعلم من تلاميذه الرجوع إلى المكتبة للبحث عن الإجابة ومناقشتها في الدرس القادم . ويجب أن يعد المعلم نفسه جيدا بالنسبة لموضوع درسه قبل أن يقوم بتدريسه حتى يكون متمكنا من المادة التي يقوم بتدريسها . ويستطيع المعلم أن يتوقع كثيرا من الأسئلة التي يمكن أن يثيرها التلاميذ ، وأن يكون مستعدا للإجابة عليها . وقد يكون السؤال

متعلقا بموضوع سيأتي شرحه فيما بعد فيجب أن يوضح ذلك . إن أسئلة التلاميذ تتيح فرصة طيبة للمعلم للتفاعل مع تلاميذه ، وعليه أن يمتدح إثارة مثل هذه الأسئلة ، وأن يعبر لهم عن سعادته وسروره وترحيبه بها .

مواجهة المواقف الحرجة :

يواجه المعلم أحيانا بعض المواقف الحرجة . ومن السهل على المعلم المتمرس ذي الخبرة أن يتوقعها ، وأن يتعامل معها . أما بالنسبة للمعلم المبتدئ فقد تضعه في موقف لايحسد عليه إذا لم يحسن التصرف إزاءها . وسنحاول في السطور التالية أن نشير إلى بعض هذه المواقف وكيف يتصرف المعلم إزاءها :

س ١ : ماذا يفعل المعلم إذا وجه إليه أحد التلاميذ سؤالا لايعرف إجابته ؟

جـ ١ : في هذه الحالة يجب أن يكون المعلم هادئ الأعصاب ، وألا يظهر أي انفعال يدل على الضعف أو التخاذل . وينبغي ألا يتفادى المعلم السؤال أو يتجاهله إلا إذا كان لديه سبب قوي لذلك . ويجب ألا يستخدم المعلم أسلوب الهجوم أو التحقير أو التأديب للتلميذ ليحطم روحه المعنوية كرد فعل للموقف . بل يجب أن يشكر التلميذ على السؤال ويبين أهميته . ويجب أن يعطي نفسه فرصة للتفكير والتريث بأن يوجه السؤال إلى الفصل برمته مطالبا التلاميذ بأن يحاولوا الإجابة على السؤال . وما إذا كان هناك أحد يعرف الإجابة . وهذه الطريقة تثير اهتمام التلاميذ لاسيما بالنسبة لأولئك الذين يعرفون الإجابة الصحيحة. وقد يطالب المعلم التلاميذ بأن يبحثوا عن الإجابة الصحيحة لمناقشتها في الحصة القادمة . وعلى المعلم أيضا في هذه الحالة أن يبحث عن الإجابة الصحيحة وأن يستعد لها في الحصة التالية . ومن الأفضل ألا يتخذ المعلم كل المسئولية على عاتقه ، وإنما يجب أن يشترك معه التلاميذ وأن ينتهز الفرصة ليجلعها موقفا تعليميا حقيقيا بعيدا عن التكلف أو السيطرة .

س ٢ : ماذا يفعل المعلم إذا لاحظ تزايد الملل وفقد الاهتمام عند بعض تلاميذه؟

جـ ٢ : هنا ينبغي على المعلم أن يتصرف على الفور بذكاء حسب تقديره للموقف . فقد يكون ذلك راجعا إلى أن جو حجرة الدراسة خانق غير

متجدد الهواء نتيجة لإغلاق الشبابيك . وفي هذه الحالة قد يطالب المعلم التلميذ بجوار الشباك أن يقوم بفتحه لتجديد الهواء . وقد يكون في هذا الإجراء تنشيطا للفصل برمته وتجديدا للحيوية فيه . وقد يكون الموقف راجعا إلى أن أسلوب المعلم في التدريس غير مشوق بدرجة كافية . وهنا ينبغي أن يراجع المعلم أسلوب تدريسه ، وأن يقطع رتابة الدرس بإثارة سؤال متعلق بموضوع الدرس . أي ينتقل المعلم من موقف الإلقاء إلى موقف المناقشة . ويمكن أن يغير المعلم في مواقف التعلم حسب تقديره . وقد يكون الملل راجعا إلى التعب والإجهاد لأن وقت الدرس في آخر الدروس ، وهنا قد يفضل المعلم استخدام الأسلوب العملي في التدريس لتجديد النشاط ، أي يطالب التلاميذ بعمل شيء تحريري أو ممارسة نشاط عملي. ويجب أن يستفيد المعلم من هذه المواقف لتحسين أساليب تدريسه واكتشاف طرق أخرى أفضل وأكثر استثارة لنشاط التلاميذ واهتماماتهم .

س ٣ : ماذا يفعل المعلم إذا وجه إليه نقد أو صحح أحد التلاميذ خطأ في كلامه أو عدم دقة في عبارة ؟

ج ٣ : يجب أن يكون المعلم في هذه الحالة واسع الصدر ، وأن يتقبل الموقف بروح رياضية ، وأن يناقش التلميذ فيما يوجهه من نقد مع إشراك التلاميذ في المناقشة ومعرفة رأيهم فيها . وقد يمتدح المعلم وجهة نظر التلميذ ، وقد يبين له فه الخطأ فيها أو نقط الضعف . وفي حالة تصحيح الخطأ فعلى المعلم في هذه الحالة أن يشكر التلميذ صراحة على ذلك وعلى اهتمامه ومتابعته،وأنه يود أن يرى غيره في الفصل على هذه الدرجة من الاهتمام ، ويجب ألا يلتمس المعلم أي أعذار أو أن يتبع أسلوبا معوجا أو ملتويا لتصحيح الموقف ؛ كأن يقول للتلميذ مثلا إنني كنت أختبركم ووقعت في الخطأ عمدا لأعرف مدى انتباهكم . فهذا أسلوب مكشوف يفقد التلاميذ الثقة في المعلم . وخير له أن يكون واضحا صريحا في تقبل تصحيح الخطأ ،وليعلم أن كل إنسان معرض للخطأ وجل من لايسهو . ويجب أن يعمل المعلم كل ما في وسعه لكسب ثقة تلاميذه في علمه ومعرفته وثقافته بسعة إطلاعه وتجدد معلوماته .

مراجع الكتاب

أولا : المراجع العربية :

١ - الأبشيهي : (شهاب الدين محمد) : المستطرف في كل فن مستظرف ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، الطبعة الأخيرة .

٢ - ابن خلدون : المقدمة .

٣ - ابن سينا : كتاب السياسة .

٤ - ابن القيم الجوزية: تحفة المودود بأحكام المولود . دار الكتب العلمية.بيروت.

٥ - ابن مسكويه(١٩٥٩):تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق،مطبعة صبيح بالقاهرة.

٦ - احمد أمين (١٩٦٩) : الأخلاق ، دار الكتاب العربي ، بيروت .

٧ - أحمد أمين (١٩٧٨) : زعماء الإصلاح في العصر الحديث ، مكتبة النهضة المصرية .

٨ - أحمد شلبي(١٩٧٩):تاريخ التربية الإسلامية،دار النهضة العربية،القاهرة

٩ - أحمد فؤاد الأهواني (١٩٧٥) : التربية في الإسلام،دار المعارف، القاهرة .

١٠- أسماء حسن فهمي (١٩٤٧) : مبادئ التربية الإسلامية ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر . القاهرة .

١١- الأصفهاني (الراغب) (١٩٨٠) : الذريعة إلى مكارم الشريعة ، دار الكتب العلمية ، بيروت .

١٢- الأصفهاني (الراغب) (١٩٨٨) : تفصيل النشأتين وتحصيل السعادتين، دار الغرب الإسلامي ، بيروت .

١٣- توفيق الطويل (١٩٧٦) : فلسفة الأخلاق ، دار النهضة العربية .

١٤- خليل طوطح : التربية عند العرب .

١٥- الخوارزمي (جمال الدين أبو بكر) (١٩٨٠) :مفيد العلوم ومبيد الهموم، الشئون الدينية ، دولة قطر .

١٦- الزرنوجي (برهان الإسلامي) (١٩٤٨) : تعليم المتعلم طريق التعلم .

١٧- زكريا إبراهيم : عبقريات فلسفية : كانت .

١٨- صادق سمعان : الفلسفة والتربية . محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية .

١٩ - طه حسين (١٩٣٨) : مستقبل الثقافة في مصر ،دار المعارف ، القاهرة .

٢٠- عباس محمود العقاد : التفكير فريضة إسلامية .

٢١- عباس محمود العقاد : المرأة في الإسلام .

٢٢- عباس محمود العقاد : الفلسفة القرآنية .
٢٣- عبد الله عبد الرحيم العبادي (١٩٧٦) : من الآداب والأخلاق الإسلامية .
٢٤- عبد الوهاب خلاف (١٩٥٠) : علم أصول الفقه ، مطبعة النصر ، القاهرة.
٢٥- الغزالي(أبو حامد)(١٣٥٦هـ):إحياء علوم الدين،لجنة نشر الثقافة الإسلامية .
٢٦- الغزالي (أبو حامد) (١٩٦٣) : ميزان العمل ، مطبعة صبيح ، القاهرة.
٢٧- الغزالي (أبو حامد) : المستصفي .
٢٨- فينكس (١٩٦٥) :فلسفة التربية : ترجمة محمد لبيب النجيحي ، دار النهضة ا لعربية ، القاهرة .
٢٩- القرطبي (ابن عبد البر) (١٩٦٨) : جامع بيان العلم وفضله ، المطبعة السلفية ، المدينة المنورة .
٣٠- لنتون (رالف) (١٩٦٤) : دراسة الإنسان . ترجمة عبد الملك الناشف ، منشورات المكتبة العصرية ، بيروت .
٣١- المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم .
٣٢- محمد أبو زهرة : تاريخ المذاهب الإسلامية ، دار الفكر العربي ،القاهرة .
٣٣- محمد اقبال (١٩٦٨) : تجديد الفكر الديني في الإسلام . ترجمة عباس محمود ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة .
٣٤- محمد عطية الإبراشي (١٣٩٥هـ) : التربية الإسلامية وفلاسفتها ، عيسى البابي الحلبي .
٣٥- محمد منير مرسي (١٩٩٦) : الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث ، عالم الكتب ، القاهرة .
٣٦- محمد منير مرسي (١٩٩٣) : المعلم وميادين التربية ، الأنجلو المصرية ، القاهرة .
٣٧- محمود قاسم : في النفس والعقل لفلاسفة الإغريق والإسلام ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
٣٨- مصطفى عبد الرازق : تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية ، النهضة المصرية ، الطبعة الثالثة .
٣٩- نيللر (١٩٧٢) : الأصول الثقافية للتربية ، ترجمة د. محمد منير مرسي وآخرين ، عالم الكتب ، القاهرة .
٤٠- نيللر (١٩٧٣) : في فلسفة التربية ، ترجمة محمد منير مرسي وآخرين ، عالم الكتب ، القاهرة .

Selcected References :

1- Archambault, R. (ed.) (1972) : Philosopical Analysis and Education, Routeldge and Kegan Paul. London.

2 - Arronson, E. (1976): The Social Aminal. Freeman, San Francisco.

3 - Beck, R. N. (1979) : Handbook in Social Philosophy, Macmilan Comp. N.Y.

4 - Bernbaum , G. (ed .) (1974): Schooling in Decline. Macmillan, London,

5 - Bernbaum, G. (1977): Knowledge and Ideology in the Sociology of Education. Macmillan. London.

6 -Blandford,S.(1998):Managing Discipline in Schools.Routledge. London.

7 - Brameld, T. (1965) : Education as Power . Holt Rinehart and Winston. N.Y.

8 - Brameld, T. (1956) : Patterns of Educational Philosophy. Harcourt, Brace & World.

9 - Brameld, T. (1956) : Toward a Reconstructed Philosophy of Education . Holt, Rinegart and Winston, N.Y.

10- (BJES) (1990) : British Journal of Educational Studies.Vol. XXXVIII N.4. Nov.1990.Basil Blackwell,Oxford&Cambrige. MA.

11- Broudy, H. (1961) : Building a Philosophy of Education. Prentice-Hall Englewood Cliffs. N.J.

12- Brubacher, J. (1969) : Modern Philosophies of Education McGaw-Hill Book Co, N.Y.

13- Cahn. S. (1970) : The Philosophical Foundations of Education, Harper & Row Publisers, N.Y.

14- Callahan, J. & Clark, l. (1977) : Foundationbs of Education, Mac-

millan Publishing Co. U.S.A.

15- (CJE) Cambridge Journal of Education. Vol.20 No. 1-2-1990 Cambridge. Institute of Education , U.K.

16- Carnegie Task Force on Teaching As A Prfession 1986 : A Nation Prepared : Teachers for 21 st Century, U.S.A.

17- Chabaud, Jacqueline (1970) : The Education and Advancement of Women.Unesco-paris.

18- Clark, B. et al . (eds.) (1992) : The Encyclopedia of Higher Education. 4 Vols. Pergamon Press.

19- Cohen, L. & Manion, L.(1981) : Perspectives on Classrooms and Schools . Holt, Rinehart and Winston Ltd, U.K.

20- (CE) Comparative Education, Vols. 26-27-No. 1. 1990-1990 : Carfax, Publishing. Oxfordshire, U.K.

21- Connell, W. et al, (1967) : Readings in the Foundadtions of Education. Routledge & Kegan Paul, London.

22- Counts, G. (1932) : Dare the Schol Build a New Social Order ?John Day Co.N.Y.

23- Couvert, R. (1979) : The Evaluation of Literacy Programmes. A Practical Guide-Unesco - Paris.

24- Curtis, B. and Mays, W. (eds.) (1987) : Phenomeology and Education, Methuen, Londdon.

25- Dewey, J . (1916) : Democracy and Education . Macmillan and Co. N.Y.

26- Elvin, H. (1965) : Education and Contemporary society, C.A. Watts & Co. London.

27- Entwistle, H. (1978) : Class, Cultre and Education, Methnen and Co. Ltd. London .

28- Epstein, I. (ed.) (1992) : Comparative Education Review, University of Chiacgo, U.S.A.

29- Evans, G.(1974) :Learning in Midieval Times, Longman Group Limited, London.

30- Evetts, J. (1973) : The Sociology of Edcational Ideas, Rutledge & Kegan Paul . London.

31- Fontana, D. (1994) : Manaaging calssroom Control . The British Psychological Society. U.K.

32- Gange, R. (1977): The Conditions of Learning-Third Edition Holt Rinehart and Winston, N.Y. London.

33- God, C.(1973) : Dictionary of Education, McGraw Hil Inc.

34- Gratler, A.(1972) : The Training of adult Middle -Level Personnel. Unesco-Paris.

35- Griese,A. (1981) : Your Philosophy of Education : What is it ? Good Your Publishing Comp . Inc. California.

36- Getzels, J. adn Guba, E. (1954) : Role Conflict and Effectiveness. American Sociological Review. XIX.

37- Hanson, E. (1991) : Educational Restructuring in the U.S.A. Movements of the 1980s. In Journal of Educational Administration, Vol. 29 No. 1991 MCB University Press, England.

38- Hanson, E. (1990) : Administrative Refom and the Egyptian Ministry of Education. University of California USA-in :Journal of Educational Administration. Vol. 28, No. 4 1990 MCB University Press- Balford- Engalnd, P. 59.

39- Haralambos, . and Holborn, M. (1995) : Sociology Themes and Perspectives. The Bath Press. Avon-Collins Educatioal .London.

40- Havighurst, R. et al . (1962): Society and Education. boston.

41- Hely, A. : New Trends in Adult Education : From Elsinore to Montreal. Unesco - Paris.

42- Henderson, A. (1970) :Training University Administrators : A Programme guide, Unesco- Paris.

43- Holmes Group (1986) : Tomorrow's Teachers. U.S.A.

44- Horne , H. (1927) : The Philosophy of Education, MacMillan, Publishing Co. N.Y.

45- Hummel , C. (1977) : Education Today for the World of Tomorrow, Unesco-Paris.

46- Hunt, M. (1974) : Foundations of Education : Social and Cultural Perspective. Holt. Rinehart and Winston, N.Y.

47-Illich,I.(1970):Deschooling Soçiety,Harper&Row Publishers, N.Y

48- Johnston, H. (1963) : A Philosophy of Education . McGraw-Hill Book Co. N.Y.

49- Judge, H. (1974) : School is Not Yet Dead. Longman Ltd. London.

50- Karabel, J. & Halsey, A (eds.) (1979) : Power and Ideology in Education N.Y. , Wxford University Press, U.S.A.

51- Kerlinger, F . (1977) : Influence of Research on Education Practice . In Edcational Research 6. No. 6. 1977.

52- kobayshi, T. (1976) : Society , Schools and Progress in Japan, Pergamon Press, London.

53- Knight, G. (1982) : Issues & Alternativies in Educational Philsophy. Andrews University Press-Michigan.

54- Le Gall. A. & Lauwerys. J. and Holmes, B. and Dryland, A. & Mattsson. S. (1973) : Present Problems in the Democratization of Secondary and higher Education, Unesco-Paris.

55- Lewy , A. (1977) : Handbook of Curriculum Evaluation . Unesco- Paris.

56- Linton, R. (1945) : The Cultural Background of Personality, Appelton Century, Crofts - U.S.A.

57- Morris, B. (1977) : Some Aspects of Professional Freedom of Teachers, Unesco -Paris

58- O'Conner, D. (1957) : An Introduction to the Philosophy of Education . Routledge and kegan Paul . London.

59- Ottaway, A. (1966) : Education and Society. Routledge & Kegan Paul, London, N.Y.

60- (ORE) Oxford Review of Education. Vol. 16 November 3 , 1990- Carfax Publishing Ltd.

61- Palardy (ed.) Macmillan Publishing Co. Inc. N.Y.

62- Palardy, J. (1975) : Teaching Today. Tasks and Challenges- Macmillan Publishing Co., Inc., N.Y.

63- Peters, R.(1974) : The Philosophy of Education . Oxford University Press, G.B.

64- Phenix, P. (1964) : Realms of Meaning. McGraw-Hill Series in Education, U.S.A. 1964.

65- Pring R. et al. (eds.) (1992) : British Journal of Educational Studies Vol. XXXX Nos. 1-4 1992 & Nov. 1990.

66- Reid, L. (1974) : Sociological Perspectives on Scool and Education. Open Books Publishing, london.

67- Ross, J. (1962) : Ground Work of Educational Theory, George Harrap & Co. London.

68- Schofield, H. (1970) : The Philosophy of Education : an Introducation, George Allen & Unwin - London.

69- Smith, B. & Ennis. R. (1961) : Language and Concepts in Education, Rand Mcnally & Co. Chicago.

70- Taylor , W. (ed.) (1973) : Research Perspectives in Education. Routledge & Kegan Paul. London.

71- The World Year Book of Education (1965) : Evans Ltd. London.

72- Trethewey, A. (1979) : Introducing Comparative Edcuation. Pergamon Press Australia.

73- Unesco and the Inernational Association of Universities. Life-Long Edcuation and University Resources.

74- Unesco (1973) : Technical and Vocatioal Teacher Education and Training Monographs on Edcuation.

75- U.K. Daily Record Newspaper (1999) Scotland.

76- Van Scotter, R. and Others (1979) : Foundations of Education. Social Perspectives. Prentice- Hall. Inc. Engle Wood Cliffs, N.J.

77- Venables, P. (1956- 1976) : Higher Education Developments : The Technological Universities.

78- Waller, W. (1965) : The Sociology of Teaching . First Science Edition. Printing, U.S.A.

79- Whithead, North : Aims of Education.

80- Williams, G. (1977) : Towards Life Long Edauction : A Ner Role for Higher Education Institutions , Unesco-Paris.

81- Wolman, B. : Dictionary of Behavioral Science.

82- Wrag, T. (ed.) (1992) : Research Papers in Education, Policy and Practice . June 1992. Routledge, U.K.

83- Young, M. (1965) : Innovation and Research in Edcuation. Routledge & Kegan Paul Ltd. London.

كتب للمؤلف

أولا : كتب مؤلفة بالعربية :

١- أصول التربية . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٨٤ وله طبعة منقحة ١٩٩٩.

٢- تاريخ التربية فى الشرق والغرب . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٧٨ وله طبعة حديثة ١٩٩٩.

٣- التربية الإسلامية أصولها وتطورها فى البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة. صدر عام ١٩٧٧ وله طبعة حديثة ٢٠٠٠ .

٤- فلسفة التربية . إتجاهاتها ومدارسها . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٠ وله طبعة حديثة ١٩٩٩ .

٥- المرجع فى التربية المقارنة . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨١ . وله طبعة حديثة مزيدة ومنقحة عام ١٩٩٩ .

٦- الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧١ . وله طبعة حديثة منقحة عام ١٩٩٨ .

٧- الإدارة المدرسية الحديثة . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٤، وله طبعة مزيدة ومنقحة وبها إضافات قيمة سنة ٢٠٠٠ .

٨- تعليم الكبار ومحو الأمية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٨ وله طبعات أخرى . (بالاشتراك).

٩- البحث التربوى وكيف نفهمه . صدر عام ١٩٨٧، وله طبعة جديدة . عالم الكتب. القاهرة . ١٩٩٦ .

١٠- العربية الحديثة للناطقين بالإنجليزية والفرنسية. عالم الكتب - القاهرة . جزءان . صدر الأول عام ١٩٨٠ والثانى ١٩٨٥.(بالاشتراك)

١١- المنتخب من عصور الأدب (جزءان). عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٦ وله طبعات أخرى (بالاشتراك) .

١٢- التعليم العام فى البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ وله طبعات أخرى .

١٣- إدارة وتنظيم التعليم العام . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٧٤ وله طبعات أخرى .

١٤- التعليم فى دول الخليج العربية . عالم الكتب - القاهرة - الرياض. صدر عام ١٩٨٩ وله طبعات أخرى .

١٥- اختبار القيادة التربوية ومجموعة الاختبارات الموضوعية فى العلوم التربوية . صدر عام ١٩٧٧ وله طبعات أخرى . وصدر في طبعة منقحة عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨ .

١٦- الاتجاهات الحديثة فى التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه . دار النهضة العربية - القاهرة . صدر عام ١٩٩٢.

١٧- الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة . عالم الكتب . القاهرة . صدر عام ١٩٧٤ وله طبعة حديثة عام ١٩٩٢ .

١٨- دراسات فى التربية المعاصرة . دار النهضة العربية ، القاهرة ١٩٧٧ .

١٩- التعليم الجامعى المعاصر : قضاياه واتجاهاته . دار النهضة العربية . القاهرة . صدر عام١٩٧٧وله طبعة أخرى منقحة عام١٩٨٧عن دار الثقافة -الدوحة - قطر.

٢٠- المدخل فى التربية المقارنة . مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة . صدر عام ١٩٧٣ وله طبعات أخرى (بالاشتراك) .

٢١- الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث : عالم الكتب . القاهرة صدر عام ١٩٩٢. وله طبعة مزيدة ومنقحة عام ١٩٩٦ .

٢٢- المعلم وميادين التربية . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، صدر عام ١٩٩٣ .

٢٣- الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار . عالم الكتب . القاهرة ١٩٩٧.

٢٤- كيف تتفوق في دراستك الجامعية ؟. دليل المتعلم إلى التعلم . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨ .

٢٥- تخطيط التعليم واقتصادياته . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨.

٢٦- المعلم والنظام : دليل المعلم إلى تعليم المتعلم . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة ، ١٩٩٨ .

٢٧- المدرسة والتمدرس : صدر عن عالم الكتب بالقاهرة ، ١٩٩٨ .

٢٨- مجتمع الفضيلة : الأخلاق في الإسلام . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة ، ١٩٩٨.

٢٩- التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة ، ١٩٩٩ .

ثانيا : كتب مؤلفة بالإنجليزية :

Education in the Arab Gulf States . University of Qater Education Research Centre 1990 .

ثالثا : كتب مترجمة من العربية إلى الإنجليزية :

-Islam and Contemporary Thought . Four Public Lectures . By His Eminence Sheikh Mohamed M. El - Shaarawi . Qatar National Printing Press . Doha 1978 . (بالاشتراك)

رابعا : كتب مترجمة عن الإنجليزية :

١- المدرسة الشاملة : روبين بيدلى . عالم الكتب القاهرة.صدر عام ١٩٧١ . (بالاشتراك)

٢- المدرسة اليابانية : سنجلتون . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢

٣- التعليم والتنمية القومية : آدامز (محرير) عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٣

٤- أنثروبولوجيا التربية نيللر: عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ (بالاشتراك)

٥- فى فلسفة التربية : نيللر . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ (بالاشتراك)

٦- الأحلام :تفسيرها ودلالتها: نيريس دى .عالم الكتب -القاهرة. صدر عام ١٩٨٦

٧- الضعف فى القراءة : تشخيصه وعلاجه : بوند وآخرون . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٣ . (بالاشتراك)

٨- التاريخ الإجتماعى للتربية : ر.بك . عالم الكتب . القاهرة ١٩٧٣ . (بالاشتراك)

٩- نظرية الإدارة : جريفث عالم الكتب - القاهرة ١٩٧١ . (بالاشتراك).

١٠- مدارس بلا فشل : جلاسر . عالم الكتب. القاهرة ، ١٩٧٤

١١- المدرسة.والمجتمع العصرى :جوسلين .عالم الكتب.القاهرة ١٩٧٣ . (بالاشتراك) .

خامسا : كتب مترجمة عن الروسية :

١- مع المخطوطات العربية : صفحات من الذكريات عن الكتب والبشر: كراتشكوفسكى . النهضة العربية - القاهرة . صدر عام ١٩٦٩

٢- ثلاث أزهار فى معرفة البحار لأحمد بن ماجد: شوموفسكى . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٦٩ .

٣-الرسالة الثانية لأبى دلف . أنس خالدوف وآخر . عالم الكتب - القاهرة صدر عام ١٩٧٠ .

٤-الشعر العربى فى الأندلس : كراتشكوفسكى . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧١ .