الباب الأول

التحديات والاتجاهات الحديثة في تربية المعلم

الفصل الأول : التحديات التي تواجه تربية المعلم في العالم العربي .

الفصل الثاني: الاتجاهات الحديثة في تربية المعلم .

obeikandl.com

obeikandl.com

إن من يكتب عن المعلم يجد نفسه أمام مهمة صعبة للغاية. فالمعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية، تصلح بصلاحه، وتهن بوهنه. وإذا أردنا أن نقف على مدى نجاح أي نظام تربوي علينا أن نبدأ بالمعلم، فهو العامل الأول في إيصال واقع هذا النظام إلى ما آل إليه.

ومما يجعل المعلم بالغ الأثر في العملية التربوية أن النظام التربوي ـ والمعلم عموده الفقري ـ يؤثر في مختلف الأنظمة الأخرى بالمجتمع، ومنها: النظام القيمي والنظام السياسي والنظام الاجتماعي، والنظام الاقتصادي. والمعلم هو المثل الأعلى لطلابه، يقتدون به في المظهر والقول والعمل، وهو عنصر مهم وفاعل في مجتمع المؤسسة التربوية وفي بيئتها المحلية، وهو المسؤول الأول عن جعل حجرة الدراسة مناخا صالحا لازدهار ابتكار المتعلمين وإبداعهم، أو متاهة تضيع فيها القدرات وتنطفئ فيها المواهب والاستعدادات، وهو مسؤول أيضا عن تطوير تخصصه العلمي والمهني. إضافة إلى ما سبق، فإن المعلم في المجتمع المسلم ينبغي أن ينشر الأخلاق الإسلامية في مجتمع المدرسة ويسلك بمقتضاها، ويربى طلابه تربية إسلامية، ويوجههم ويرشدهم وفق تعاليم الدين الحنيف، ويعمل على الارتقاء بالمجتمع المسلم والمحافظة على هويته ووحدته. كما ينبغي أن يبصرهم بحسن معاملتهم لغير المسلمين دون تفريط أو إفراط، فدين الإسلام دين سماحة ومحبة. كثيرة هي مهمات المعلم المسلم ومتشعبة، وما ذكرناه هنا مجرد أمثلة.

والتطوير التربوي الذي أصبح من أهم سمات العصر الحاضر يعتمد على تقويم الواقع التربوي بعامة وواقع تربية المعلم بخاصة. وذلك لكشف ما يعتريه من ضعف وما يعترضه من مشكلات، وصولا إلى إيجاد حلول علمية لها، والعمل على التطوير الشامل لهذا الواقع. ولكن التطوير الشامل لا يمكن أن يتحقق على الوجه الذي يواكب التقدم المعاصر، إلا إذا أمكن تحديد عنصرين

مهمين ـ من بين عناصر أخرى مثل معايير التقويم وغيرها مما سوف نتناوله في البابين الثاني والثالث من هذا الكتاب ـ العنصر الأول: التحديات التي تواجه تطوير الواقع، والعنصر الثاني: أهم الاتجاهات الحديثة التي ينبغي الأخذ بها في تطوير هذا الواقع. وهذا ما نهدف إلى تحقيقه ـ في هذا الباب ـ بالنسبة للمعلم بتعبير آخر، فإننا نهدف ـ في الفصل الأول من هذا الباب ـ إلى تحديد أهم التحديات التي تواجه تربية المعلم المسلم وعمله، وفي الفصل الثاني منه سوف يكون هدفنا ـ بحول الله ـ هو تحديد أهم الاتجاهات الحديثة في تربية هذا المعلم.

obeikandl.com

الفصل الأول

أهم التحديات التي تواجه تربية المعلم في العالم العربي

أ.د. محمود أحمد شوق

أولاً : تحديات تتعلق بتربية المعلم

ثانيًا : تحديات تتعلق بالمتعلم .

ثالثًا : تحديات تتعلق بالمجتمع .

رابعًا : تحديات تتعلق بالتقدم العلمي والتقني والبحثي .

خامسًا : تحديات تتعلق بالتطور في دور التربية ، عمومًا .

obeikandl.com

obeikandl.com

إن العصر الذي نعيشه مليء بالتحديات التي تواجه الإنسان كل يوم. فكل يوم يظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة وفكر جديد وأساليب جديدة ومهارات جديدة وآليات جديدة للتعامل معها بنجاح. أي إنها تحتاج إلى إنسان مبدع. ومبتكر، بصيرته نافذة، قادر على تكييف البيئة وفق القيم والأخلاق والأهداف المرغوبة، وليس التكيف معها فقط.

ولا يتحقق هذا دون تربية تواكب متطلبات العصر. وتستشرف آفاقه المستقبلية. ولكن: ما متطلبات العصر؟، وما آفاق المستقبل المراد استشرافها؟ إذا فكرنا فيما تحتويه الساحة في عالمنا نجد أن العصر الذي نمر به قد حقق تقدما ماديا وفر للإنسان الكثير من أسباب الرفاه ووسائل الراحة ومآتي المتعة: فهذه سيارات مكيفة، وهذه طائرات سرعتها تفوق سرعة الصوت، وتلك أدوية حديثة لأمراض كانت بالأمس مستعصية، ناهيك عن قطع غيار لبعض أعضاء جسم الإنسان تعمل بكفاءة عالية وعمليات جراحية عالية التقنية. وعلى النمط نفسه نجد سفن الفضاء تتردد بين الأرض والكواكب الأخرى، وأقمارا صناعية تجوب الفضاء في مداراتها إلى حين، والهندسة الوراثية التي تفرز جينات جديدة، خواصها غير مشهودة من قبل.

ونستطيع أن نضرب مزيدًا من الأمثلة عن التقدم المعاصر في الطب والصناعات الالكترونية، والهندسية الوراثية والاتصالات. ففي الطب نضرب مثلا، باستخدام المناظير في الجراحة والتشخيص واستخدام أشعة الليزر في العلاج. ونضرب مثلا في الصناعات الالكترونية بالحاسب الآلي الذي دفع بالأبحاث العلمية ــ والفضائية منها بخاصة ــ إلى آفاق لم تكن في الحسبان. ونضرب مثلا في الهندسة الوراثية بالفواكه والخضروات المهجنة التي وصل إنتاجها إلى كميات هائلة لم تعرف من قبل. ونضرب مثلا في الاتصالات بالهاتف المرئي، والتصوير الليلي من مسافات شاسعة وتغطية البث الإذاعي والتلفازي

آفاقا غير مسبوقة باستخدام الموجات المتناهية الصغر (الميكروويف). أما ثورة المعلومات فقد جعلت وفرتها سلامة القرارات في مختلف المجالات يتوقف ـ بالدرجة الأولى ـ على قدر ما يتاح منها. ونستطيع أن نستمر في ضرب الأمثال في التقدم المعاصر في مجالات أخرى. إلا أن الهدف هنا ليس استقصاء مجالات التقدم، ولكن الهدف هو الإشارة إلى كثرتها عددا وشدتها أثرا في المجتمع.

ولو أن الأمر استقر على النحو السابق ذكره لتميز عصرنا الحاضر بالخير العميم، إلا أن هذا التقدم قد أصاب حياة الإنسان بالخلل في جوانب كثيرة. فقد تخلى الإنسان عن كثير من القيم الأخلاقية فاهتزت، وأخذ الفساد يطبق على حياة الإنسان في صور شتى منها: انتشار المخدرات والإرهاب والرشوة والاختلاس وضياع الحقوق وسيادة شريعة الغاب بين الكثير من الأفراد والمجتمعات والدول وأصبح القويُّ يسخر القانون لخدمته في معظم الأحيان. بل إن التقدم الذي وفر الرفاهية للإنسان في كثير من جوانب حياته، هو نفسه الذي يصيبه في مقتل في أحايين أخرى. فالأقمار الصناعية التي يكشف الإنسان بها مخبآت الفضاء هي نفسها التي تستخدمها الدول المتقدمة في التجسس على الدول الأخرى، ومن خلالها تقتحم حرماتها دون وازع من دين أو خلق. وأشعة الليزر التي يستخدمها فئة من العالمين بها لعلاج بعض الأمراض يستخدمها آخرون في القتل في الحروب، وانتشار البث الإذاعي والتلفازي الذي يمكن أن يكون عاملا من عوامل تقارب الأفكار بين الشعوب وتوجيهها نحو الخير والبر، يستخدمه آخرون في غزو غيرهم ثقافيا وتربويا. والهندسة الوراثية انحرفت هي الأخرى، إلى جانب الحرب الكيماوية التي تهلك الحرث والنسل والزرع والضرع. فالأمثلة كثيرة ـ أيضا ـ لمثالب التقدم المعاصر، وهي تزداد كل يوم إلى أن يشاء الله أن تتوقف.

مما تقدم يمكن أن نرى أن عصرنا حافل بالمتناقضات، ومن ثم يحتاج إلى

تربية غير تقليدية كالتي عهدناها، وكنا نتواصى بها حتى الأمس القريب.

ولهذا، فإن البحوث التربوية في دول السبق على أشدها، إذ أصبح استثمار الذكاء البشري وحسن توجيهه وفق نظام تربوي فائق من مجالات المنافسة بين هذه الدول. ولهذا نجد تنافسا محموما في هذا المضمار بين أمريكا واليابان وألمانيا وسائر الدول المتقدمة. أما الدول النامية، فكثير منها يكاد يجلس في مقاعد المتفرجين. يشهد التقدم ولا يوجهه، ويستقبل ما ينتجه الآخرون ولا يشارك في صنعه، ويتأثر بالغير ولا يكاد يؤثر في أحد. ولهذا، فإن تغيير أوضاع هذه الدول من المستقبل إلى المشارك يحتاج إلى انتهاج تربية عابرة لمسافات التخلف الذي يعروها. تربية تستنفر طاقاتها البشرية وتستثمر طاقاتها المادية إلى أقصى ما يكون الاستنفار وأقصى ما يكون الاستثمار. وتربية هذا شأنها ــ في عالمنا الإسلامي ــ لا بد من أن تكون تربية أصيلة، تنبع جذورها من أرض الإسلام وتنمو فروعها من خلال التطبيق العلمي الميداني على أبنائه، تربية لا تنقل عن الغير ولكن يستنبطها بنو الإسلام من قيمهم، ويأخذون كل مناسب من تجارب الأمم والأفراد أيا كان انتماؤهم ما دام هذا سوف يساعدهم على التحرر من قيود التخلف ويرد إليهم هويتهم. ومهما كان نوع التربية المنشودة فإنها لا يمكن أن تؤتي أكلها دون معلم قادر على استنهاض قدرات المتعلمين نحو الارتواء من بحر الخبرات التربوية، ويساعدهم على الانطلاق نحو السبق في العالم الجديد ويستثير استعداداتهم نحو الريادة في مختلف مجالات العلم والتقنية المعاصرة، ويسبر غور عقولهم وأفئدتهم ليغرس فيها قيم الدين الحنيف، وكل مثمر من معطيات العصر.

ومن أهم عوامل تحقيق ما سبق، هو الوقوف على التحديات التي تواجه مسيرة هذا المعلم، بغية التغلب عليها والتوقي منها، ونعني بالتحديات هنا: تلكم المشكلات التي تواجه تربية المعلم سواء في أثناء اختياره أو تكوينه في فترة

الإعداد أو تنميته بالتدريب أثناء الخدمة، وكذلك المشكلات التي تواجهه في أثناء عمله، على أن يدرك هو ومن يقوم على تربيته ومن يشرف على أدائه في أثناء الخدمة وجود هذه المشكلات ويعملون على حلها ولكن تحول دون وصولهم إلى الحل عقبات ينبغي التغلب عليها قبل الوصول إلى الحل.

في هذا الفصل سنحاول ـ بمشيئة الله ـ عرض أهم التحديات التي تواجه المعلم في عالمنا الإسلامي ـ على وجه العموم ـ وفي عالمنا العربي على وجه الخصوص. وذلك على النحو التالي:

أولاً: تحديات تتعلق بتربية المعلم.

ثانيًا: تحديات تتعلق بالمتعلم.

ثالثًا: تحديات تتعلق بالمجتمع.

رابعًا: تحديات تتعلق بالتقدم العلمي والتقني والبحثي.

خامسًا: تحديات تتعلق بالتطور في دور التربية، عموما.

وينبغي أن نوضح هنا أن هذا التقسيم يهدف إلى اتاحة الفرصة للتركيز على كل جانب من الجوانب الخمسة المذكورة من «أولاً» إلى «خامسًا». ولا يعني بحال أنها مستقلة أو منفصلة تماما عن بعضها البعض، بل هي متداخلة مثنى وثلاث ورباع وخماس. لذلك، سيلاحظ القارئ تكرارا في جانب لما ذكر في جانب أو أكثر من الجوانب الأخرى، بسبب هذا التداخل والاتصال. ولكن، رغبة في إعطاء كل جانب قدرًا من الاهتمام الخاص رؤى التقسيم إلى الخمسة جوانب المذكورة. وما يلاحظ من تكرار يرجع إلى أمرين أساسيين: الأول: أن جميعها تتعلق بالمعلم الذي يقع في إطار مهنته كل من المتعلم والمجتمع والعلم والتقنية ويحيط بها جميعا النسق التربوي الذي يستخدمه هذا المعلم، والثاني: أن المعلم يربي متعلما ليعيش في المجتمع مستخدما في سبيل ذلك خبرات علمية

وتقنية وبحثية مصاغة في مواقف تعليمية تربوية تشتمل على أنشطة وطرائق ووسائل، بهدف الوصول إلى أهداف تربوية محددة سلفا.

كما ينبغي أن نوضح أن ما سوف يذكر في كل من الجوانب الخمسة لا يستقصى التحديات التي تواجه المعلم بخصوصه، ولكن ما سوف يذكر هو ـ بالدرجة الأولى ـ أهمها وأكثرها ارتباطات بالتطورات المعاصرة بعامة وبمهمات المعلم المسلم بخاصة.

أولاً: تحديات تتعلق بتربية المعلم:

من المعلوم أن تربية المعلم عملية مستمرة تبدأ منذ اختياره للالتحاق بمعاهد إعداد المعلمين وتمتد إلى أن ينتهي عمره الوظيفي في مهنة التعليم، وتختلف هذه التربية محتوى ومستوى بناء على الأسس التي تقوم عليها عملية اختيار المعلم وبرامج إعداده وتنميته بالتدريب في أثناء الخدمة، والأهداف التي يعمل على تحقيقها.

وفي هذا المشوار الطويل الذي يقطعه المعلم بدءًا بمحاولته الدخول إلى عالم الإعداد لمهنة التعليم وانتهاء بعمره الوظيفي في المهنة، يواجه المعلم تحديات كثيرة منها ما يرجع إلى تربيته من خلال اختياره للمهنة وإعداده لها وتنميته فيها، ومنها ما يرجع إلى عناصر عملية التعليم نفسها. وفي كل الأحوال فإن هذه التحديات تتطلب مواكبة قيمية ومهارية للتغلب عليها.

ونادرًا ما تأتي هذه التحديات فجأة، ولكنها ـ غالبا ـ ما تتراكم على مدى زمني بعيد، إلا أن عصرنا الحاضر يتميز بالإيقاع السريع في مختلف المجالات ونتيجة لهذا كثرت التحديات التربوية أكثر من أي وقت مضى، وأصبحت ملاحقتها تحتاج إلى مؤسسات يتوافر فيها العلم الحديث في المجالات التربوية،

والخبرة الميدانية، والبحث التطبيقي في المجتمع، والنظام الذي ييسر استثمار هذه العوامل كلها ويحافظ على ارتفاع مستوى مخرجاتها.

فللتحديات ـ إذن ـ جذور تاريخية كما أن لها أسبابا معاصرة تتلاحق وفق سرعة المستحدثات في حياة كل من الفرد والمجتمع. ولكي نتحرى الجذور التاريخية للتحديات في عالمنا العربي ـ نرجع إلى حوالي منتصف هذا القرن لبحث بعض الطموحات الخاصة بتربية المعلم خلال النصف الثاني من القرن العشرين، وصولا إلى تحديد بعض التحديات التي تواجه تربيته.

وأحسب أن من أهم مصادر هذه الطموحات هي المؤتمرات والندوات والدراسات التي تناولت هذه التربية، وبخاصة إذا كان من بين هذه المؤتمرات ما أشرفت عليه جامعة الدول العربية ووزارات التربية والتعليم في العالم العربي. . فتوصيات هذه المؤتمرات ـ بالإضافة إلى نتائج الدراسات التي تقوم بها القيادات التربوية في العالم العربي ـ تعبر إلى حد كبير عن طموحات المجتمع العربي بالنسبة للمعلم ومن ثم تصبح من التحديات إذا وجدت أسبابا تحول دون تحقيقها.

ولقد عنى عالمنا العربي بالتعليم عناية فائقة منذ حصلت البلدان العربية على استقلالها بعد الحرب العالمية الثانية. فعلى سبيل المثال، في عام ١٩٥٧م نظمت جامعة الدول العربية حلقة عن إعداد المعلم في بيروت. وفي عام ١٩٦٥م عقدت في القاهرة حلقة توحيد أسس المناهج الدراسية في التعليم العام(١)، وفي عام ١٩٦٤م عقد المؤتمر الثاني لوزراء المعارف والتربية في بغداد وكان خاصا بإعداد المعلم العربي، وفي عام ١٩٦٦م عقدت حلقة في دمشق لتوحيد أسس المناهج الدراسية في دور المعلمين والمعلمات، وفي عام ١٩٧٢م قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتنظيم «مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي» في القاهرة(٢)، وفي العام نفسه بدأت المنظمة نشاطها في وضع استراتيجية تربوية

عربيـة تسترشد بها الـدول العربية في تطـوير نظمها التربـوية وانتهت منهـا عام ١٩٧٧م(٣).

ولا يـزال هنـاك الكثير من المؤتمرات والندوات التي استهـدفت تـربيـة المعلم العربي نظمتهـا هيئات مختلفـة، ففي عام ١٩٧٤م انعقـد في جامعـة الملك عبد العزيز بمكة المكـرمة المؤتمر الأول لإعداد المعلم بالمملكة العـربية السعودية، وفي عام ١٩٧٥م انعقد في دولة البحرين «حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمـة، وفي عام ١٩٧٧م عقـد «المؤتمر العالمي الأولى للتربيـة الإسلاميـة» في مـدينـة مكـة المكـرمة، وفي عـام ١٩٨٠م عقـدت نـدوة «خبراء أسس التربيـة الإسلاميـة» في مركز البحوث التربـوية والنفسية بجامعـة أم القرى تحت إشراف المنظمة العربية للتربية والثقافـة والعلوم. وفي عام ١٩٨٢م نشرت المنظمة دراسة عن «الكفـايـات البشريـة في قطـاع التعليم قبل الجامعي. وفي عـام ١٩٨٤م عقدت نـدوة» إعداد المعلم بدول الخليج في جـامعة قطر نظمهـا مكتب التربية العربي لدول الخليج(٤).

يضـاف إلى مـا سبق مشـاريع تطـوير المنـاهج مثل مشروع تطـويـر منـاهج الرياضيات الذي بدأ في أواخر الستينـات في معظم بلدان العالم العربي بالتعاون مع اليونيسكو بمؤتمر في القاهرة، والمشروع الريادي لتطوير مناهج العلوم الذي تم في السبعينات تحت إشراف المنظمة العربية للتربيـة والثقافة والعلوم. وفي كل مشروع كان تدريب المعلم في بؤرة الاهتمام.

ولا ينبغي أن نغفل هنا المؤتمرات المحلية التي نظمهـا كل بلد عربي والإدارات التعليمية والمؤسسات التشريعية والتنفيذية المعنية بالتعليم فيه.

هذا عـدا ما نظمتـه المؤتمرات السنويـة للجماعات المهنيـة مثل اتحاد المعلمين العرب، ورابطة التربية الحديثة ورابطة خريجي كليات التربية بالقاهرة، والجمعية

المصرية للمناهج وطرق التدريس، والجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية وجمعية المعلمين بالكويت، وغير هؤلاء من الجماعات المهنية في البلاد العربية.

ومن الغريب أنه رغم الخضم الهائل من النشاط الخاص بالمعلم في عالمنا العربي، لازالت ساحة المعلم مليئة بالتحديات والطموحات.

وتعتبر حلقة إعداد المعلم العربي التي عقدت في عام ١٩٥٧م نقطة تحول نحو العناية بتربية المعلم، إذ وافق على توصياتها مجلس جامعة الدول العربية في دورة انعقاده العادي التاسع والعشرين بموجب قراره رقم ١٤٧٠ الصادر في ٢٧/ ٤/ ١٩٥٨م.

ونختار من بين توصيات هذه الحلقة ما يلي(٥):

(١) العناية باللغة العربية، وبتعريب التعليم في جميع مراحله وأنواعه بما في ذلك معاهد إعداد المعلمين، حتى يتخرج المعلمون متمكنين من التدريس بلغة عربية صحيحة.

(٢) دراسة الحضارة العربية وقيمها وتطويراتها دراسة مفصلة، وإظهار الأثر الذي تركته هذه الحضارة في الحضارات الإنسانية الأخرى.

(٣) أن تقوم معاهد إعداد المعلمين وغيرها من مؤسسات البحوث النفسية والتربوية بدراسات نفسية وتربوية مستمدة من الواقع العربي.

أما المؤتمر المهم الثاني الخاص بإعداد المعلم العربي وتدريبه الذي انعقد في القاهرة عام ١٩٧٢م تحت إشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فكان من أهم توصياته أن يشمل برنامج إعداد المعلم العربي(٦):

(١) برامج عملية يمارس فيها الطلاب المعلمون دراسة البيئة وأساليب الخدمات الطلابية والتطبيق العملي للإرشاد النفسي.

(٢) متابعة خريجي معاهد وكليات المعلمين عن طريق الزيارات والاجتماعات ونماذج الاستبيانات المتنوعة التي يجيب عليها كل من خريجي المعهد ومعلمه ومديره بهدف مساعدة الخريجين وتحسين برامج معاهد وكليات المعلمين.

(٣) أن يتم تدريس اللغة العربية على أساس أنها لغة القرآن وركيزة الحضارة العربية ولغة التعليم لسائر المواد.

(٤) تضمين برامج إعداد المعلمين دراسات أكاديمية وعملية في التربية المستمرة وتعليم الكبار. . .

وقد حدد هذا المؤتمر أهداف تكوين المعلم العربي وتدريبه على النحو التالي(٧):

١ ـ تلبية حاجات الطلاب المعلمين باعتبارهم أفرادا مواطنين وأعضاء في مهنة التعليم.

٢ ـ تنمية القدرة على التفكير السليم والتعبير واكتساب عادات التفكير والدراسة الصحيحة، وتوجيه الطلاب في النواحي الشخصية والاجتماعية.

٣ ـ تنمية قدرة الطلاب على الإفادة من طرق الاتصال، وخاصة في مجال التعليم.

٤ ـ التدريب على ممارسة طرق التدريس المتطورة مثل الرياضيات الحديثة وطرق تدريس اللغات.

٥ ـ اكتساب الطلاب المعلمين في جميع التخصصات عادات المطالعة والبحث وإتقان المهارات اللغوية العربية.

٦ ـ تشجيع الأبحاث والتجارب التربوية وتنمية القدرة على فهم نتائج البحوث وتطبيقاتها.

٧ ـ تـوثيق الصلة بين الطـلاب والمعلمين والبيئة التي يعـدون للعمل فيها بحيث يـدخل ضمن برنـامج الإعـداد تدريب عملي على الإسهـام في حل بعض مشكلات البيئة .

ويرى المؤلف أن ما ذكـر سابقًا من توصيـات وأهداف يعتبر تحديات في مجال تربيـة المعلم ـ في عالمنا العـربي ـ لأنها لم تترجم بعد إلى واقع فعلي في تـربية المعلم حتى كتابة هذه السطور.

أ ـ تحديات تتعلق باختيار المعلم:

إن اختيار المعلم يضع الأساس لإعداده ومـمارسته لمهنته . فإذا أحسن اختياره وروعى متطلبات مهنته في هذا الاختيار فإن هذا يكون خطوة مهمة نحو إعداده الإعداد المنـاسب ، ومن ثم رفع مستوى أدائه لمهنتـه . والعكس بالعكس ، إذا لم يكن الاختيار على أسس سليمة ، فإن هذا سيؤدي بالضرورة إلى إعداد معلم غير كفء لمهنة التعليم ، ولهذا أثـاره السيئة على العملية التعليميـة في المدى القريب والبعيد .

وإذا نظرنا إلى اختيار المعلم في منطقتنا العـربية على وجه الخصوص وفي عالمنا الإسلامي عمـوما نجـد أن فيه تحديـات كثيرة ينبغي مواجهتهـا . فمهنة التعليم مليئـة بـالمشكـلات التي تصرف العنـاصر الممتـازة عنهـا ، ومن أمثلتهـا تـدنى المرتبـات ، وظروف العمل غير المشجعـة ، وعدم التقـدير الاجتماعي المنـاسب ، وغير هذه من العوامل التي لا تجتذب العناصر الممتازة من الأفراد لمهنة التعليم .

والمستقرئ لتـاريخ تطويـر المهنة (مهنـة التعليم) في منطقتنا العـربية يقف في أماكن كثيرة منهـا على مثل الحقيقة التي مفادهـا «أن الذي يحدث في بعض دول العالم العـربي . . . الآن هو أن مهنة التعليـم في تقهقر مستمر (٨) . ولقـد صار

من العسير اجتذاب العناصر الطموحة من ذوي القدرات والاستعدادات الممتازة لهذه المهنة(٩).

يضاف إلى ما سبق، أن من يلتحقون بمعاهد إعداد المعلم وكلياته في بعض البلدان العربية لا يختارونها بأنفسهم. بل يوجهون إلى هذه المعاهد وتلكم الكليات بناء على الدرجات التي حصلوا عليها في اختبارات نهاية المرحلة المتوسطة في حال معلم المرحلة الابتدائية ـ أو اختبارات نهاية المرحلة الثانوية ـ في حال معلم المرحلتين المتوسطة والثانوية. وكما هو معلوم، فإن كلا من الاختبارين هو اختبار تحصيلي قد يركز على الحفظ والاستدعاء أكثر من الفهم والتحليل والتركيب والتقويم والإبداع. وحتى إن كان اختبارا تحصيليا جيدا فإنه وحده لا ينبغي أن يكون الأساس الذي بناء عليه يوجه الفرد إلى مجال أو لآخر من مجالات الدراسة. يشير سعيد إسماعيل إلى هذا بقوله(١٠):

«إن الطلاب الذين يتقدمون إلى كليات التربية وإعداد المعلمين في بلد مثل مصر، يأتون إليها عن طريق «مكتب التنسيق» الذي يختارهم بناء على المجموع الذي حصلوا عليه في الثانوية العامة، بغض النظر عن أية كفاءة شخصية لممارسة مهنة التدريس. ولما كان المكتب يبعث إلى كل كلية عددا يفرض عليها قبوله، فإن الاختبارات الشخصية التي تقوم بها الكلية بعد ذلك لهؤلاء الطلاب، تكون شكلية ولا تعدو أن تكون مجرد عمل روتيني لا يغني ولا يسمن من جوع».

وحتى إذا كان الطالب حرا في اختيار الكلية التي يلتحق بها كما في القليل من البلدان العربية، فإننا نجد عزوفا من الطلاب عن كليات إعداد المعلم. فكما نقول مجموعة من التربويين العرب(١١):

«ففي مثل هذه البلاد يشد اهتمام الشباب رواج قطاعات كبيرة غير التعليم تتميز بمستويات عالية من حيث المكانة الاجتماعية في المجتمع ومستويات

الأجور والحوافز فيها، ونوعية العاملين، وطبيعة العمل فيها وبهذا تشكل هذه القطاعات قوة منافسة كبيرة لها في جذب أفضل العناصر والكفاءات العلمية من خريجي المرحلة الثانوية».

ويضيف هؤلاء بعض المشكلات الأساسية التي تنجم عن نظام اختيار طلاب كليات إعداد المعلمين على النحو التالي: (١٢):

أولاً: أن النظام التعليمي في جميع البلاد العربية لا يحصل من إنتاجه إلا على أضعف العناصر البشرية، في الوقت الذي يقدم فيه للقطاعات الأخرى أفضل العناصر التي ينميها.

ثانيًا: أن كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين بأنواعها المختلفة وبصرف النظر عن تبعيتها، عجزت حتى الآن عن الوفاء باحتياجات النظام التعليمي ومطالب التوسع التي يواجهها باستمرار. وذلك بسبب عزوف الشباب عن الالتحاق بهذه الكليات والمعاهد. مما يدعو السلطات التعليمية إلى الاستعانة بغير المؤهلين لمهنة التدريس لسد العجز رغم افتقاد هؤلاء للأسس والمقومات العلمية والمهنية لهذه المهنة.

ثالثًا: هبوط المستوى العلمي للناشئين والشباب. وهذا تأكيد للعلاقة العضوية بين مدخلات التعليم ومخرجاته. فإذا أردنا مخرجات أو إنتاجا جيدًا من النظام التعليمي لا بد أن نبدأ بمراجعة الأسس والمعايير التي نختار على ضوئها مدخلات هذا النظام والتي يمثل المعلمون فيها أكبر نصيب بعد التلاميذ، ولنا أن نتصور أن شخصًا أصبح طالبا في معهد أو كلية لإعداد المعلم لأنه حصل على مجموع درجات بذاته. وأن هذا الشخص نفسه سوف يعمل بمهنة التدريس طوال حياته. ولنا أن نتصور أداء هذا الشخص إذا لم يكن راغبا في مهنة التدريس أو أن قدراته لا تؤهله لها.

ويكون التحدي أكثر حدة إذا ما كان اختيار الشخص لمهنة التعليم من قبل مؤسسة الإعداد هو سد العجز في مدرسي بعض التخصصات، أو كان واقع قبول العمل بالمهنة عند الشخص هو التخلص من البطالة. ففي بعض البلدان يوجه خريجو الكليات التي لا تهدف إلى إعداد المعلمين ـ ولكن تحتاج المدارس إلى مدرسين في تخصصات هذه الكليات ـ إلى مهنة التدريس إثر تخرجهم من كلياتهم بعد إعدادهم إعدادا سريعا للمهنة الجديدة.

وقد يكون من أسس الاختيار في النموذجين السابقين ـ إلى جانب مجموع الدرجات في الأول، والحاجة أو الضرورة في الثاني، النجاح في مقابلة شخصية يعقدها معهد أو كلية إعداد المعلم تهدف إلى الكشف عن أمور مثل الاستقرار الانفعالي وسلامة الحواس، وسلامة النطق، وسعة الثقافة العامة، والرغبة في العمل بمهنة التدريس. . وطلاب البحث العلمي يعرفون ما على «المقابلة الشخصية» من مآخذ، فضلا عن أن هذه المقابلة ـ أحيانا ـ تكون شكلية كما سبق ذكره. وكما أن الطلاب لا يقبلون على الالتحاق بمعاهد وكليات الإعداد لمهنة التعليم، فإن العاملين بالمهنة أيضا يرغبون في التسرب منها، حتى أصبحت ظاهرة العزوف عن هذه المهنة والتسرب منها من سماتها في عالمنا العربي:

فمن خلال عينة كبيرة (٨٣٣٤) شملت معظم البلاد العربية لطلاب المراحل المغذية لمعاهد إعداد المعلم وجد أن ٧٠٪ من طلاب هذه المراحل لا يفكرون بالالتحاق بمهنة التدريس وكانت نسبة الراغبين في المهنة من الذكور ١٩٪ فقط، أما الإناث فكانت نسبتهم ٤٢٪ ولنسبة الإناث ما يبررها في المجتمع العربي حيث تضيق فرص الأعمال الأخرى أمامهن أما

التفكير في ترك مهنة التدريس فكانت نسبة من يفكرون في تركها من الذكور ٥٣٪ ومن الإناث ٢٨٪ (١٣).

هذه الأمور مجتمعة أدت إلى عدم تحقيق عملية «اختيار المعلم» أهدافها. إذ أصبحت التحديات التي تواجه هذه العملية تحول دون اختيار العناصر المناسبة لمهنة التعليم للالتحاق بمعاهد إعداد المعلم. بل جعلت هذه المعاهد ـ في كثير من الأحيان ـ ترحب بمن يدق باب القبول إليها، بغض النظر عن الصفات المؤهلة للمهنة.

والمطلع على أدبيات اختيار المعلم لا يجد من بين شروط القبول إلى معاهد إعداد المعلم في معظم البلاد العربية والإسلامية أمور مهمة مثل:

ـ الالتزام بالأخلاق الإسلامية.

ـ المهارة في التعبير باللغة العربية الفصحى.

ـ اتساع الثقافة الإسلامية بخاصة.

وإغفال مثل الخصائص يعتبر من التحديات الأساسية للاختيار السليم لمهنة التعليم في كل بلد مسلم.

وعلى وجه العموم، يمكن تلخيص أهم التحديات التي تواجه اختيار العناصر المناسبة لمهنة التعليم في العالم العربي بخاصة فيما يلي:

١ ـ عدم التأكد من توافر الخصائص التالية في المتقدمين للالتحاق بكليات إعداد المعلم:

ـ الالتزام بالأخلاق الإسلامية.

ـ اكتساب المهارات الأساسية في التعبير باللغة العربية الفصحى.

ـ اتساع الثقافة الإسلامية.

هذا إضافة إلى الخواص الأخرى مثل :

ـ الرغبة في العمل بمهنة التعليم .

ـ الثقافة العامة واتساع الأفق .

ـ المهارة في الحوار والصبر عليه .

ـ الحس الاجتماعي والثبات الانفعالي .

ـ الاستعداد للقيادة وخدمة البيئة .

٢ ـ تدني نظرة المجتمع إلى المعلم، والمعلم إلى نفسه على أنه أقل من غيره من أصحاب المهن الأخرى .

٣ ـ قصور مهنة التعليم عن تحقيق طموحات الشباب ورغباتهم في الصعود الاجتماعي مما يكافئ مختلف المهن الأفضل في هذا الأمر(١٤) .

٤ ـ سوء الظروف التي يواجهها المعلم في عمله مثل نقص الإمكانات وتعقد العلاقات، وضخامة العبء التدريسي، وكثرة المهمات التربوية والإدارية الأخرى .

٥ ـ إحساس الشباب بما يتحمله المعلم من إرهاق شديد نتيجة العمل مع جماعات كبيرة من الأطفال والمراهقين، وما يسببه هؤلاء من مشكلات تنعكس على المعلم صحيا ونفسيا واجتماعيا .

٦ ـ شعور الشباب بأن مجال التعليم يضم مستويات متباينة متفاوتة من حيث التأهيل والحماسة لمهنة التعليم والرغبة فيها، مما يقلل من فرص تحقيق الانسجام، والتعاون والوحدة الفكرية بين المعلمين، وقد يضيِّع الكفاءات .

٧ ـ الشعور بعدم توافر الخدمات الاجتماعية والسكنية والصحية والعلمية والثقافية المناسبة، وغير ذلك مما يتوافر لأصحاب مهن أخرى .

٨ ـ ضعف فرص الترقية أمـام المعلم نتيجة الأعداد الكبيرة من المعلمين في الكثير من البلدان ونقص المخصصـات المالية لوزارات التربيـة والتعليم، مما يجعل المعلمين يتخلفـون نسبيـا في فرص الترقي عن زمـلائهم في قطـاعـات المهن الأخرى.

ونضيف إلى ما سبق:

٩ ـ الأعباء الاجتماعيـة والأخلاقية التي يتحملها المعلم داخل المدرسـة وخارجها من حيث كونه قدوة للسلوك الحسن والشخصية المتكاملة والمظهر المشرف.

١٠ ـ الأعبـاء المدرسية الثقيلـة مثل تقويم أعمال التـلاميذ والتعـاون مع كل من الإدارة والتـوجيـه الفني وأوليـاء الأمـور ومختلف قيـادات المجتمع الثقـافيـة والاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

١١ ـ الحاجة الـدائمة للتنمية الذاتية العلمية والمهنيـة التي تتطلبها مهنة التعليم أكثر من غيرها من ناحيـة، وعدم توافر فرص مناسبـة لهذه التنمية من ناحية أخرى.

١٢ ـ النـزعة التسلطية التي قد تـوجد في الإدارة المدرسية والتوجيـه الفني اللذان يشكـلان عنصرين مهمين في العمل اليـومي للمعلم وفي ترقيتـه للمنـاصب الأرفع.

١٣ ـ عدم إعطاء الاعتبار المناسب لوجهة نظر المعلم في مختلف جوانب العملية التعليمية بعامة، وفي تطوير المناهج بخاصة.

١٤ ـ عدم تأسيس اختيار معلمي المستقبل على أسس علمية سليمة نظرا لغياب تطبيق الاختبارات والمقاييس المناسبة في اختيـار المتقدمين للالتحاق بمعاهد وكليات المعلمين.

١٥ ـ رغم قصور أساليب الاختيار المطبقة حاليا فإنها تعتبر نهائية في حين أنها ينبغي أن تستمر طوال مدة وجود الطالب بمعهد أو كلية إعداد المعلمين بحيث تستبعد أثناءها العناصر التي يثبت عدم ملاءمتها للمهنة .

١٦ ـ قصور معاهد وكليات المعلمين عن توعية طلاب الصف الأخير في التعليم الثانوي بما في مهنة التعليم من فرص الخدمة للدين والمجتمع إضافة إلى فرص الترقي في الحياة العامة .

ومن الملاحظ أن التحديات التي عبرت عنها المؤتمرات منذ أكثر من عشرين سنة خلت لا تزال تتبوأ مكانها في اختيار المعلم العربي(١٥)، بل وتفرخ تحديات جديدة مثل :

١٧ ــ ضرورة إعداد بطاريات مقاييس لقياس الاتجاهات والميول نحو مهنة التدريس والاستعدادات والقدرات المؤهلة لها والمهارات اللازمة لإعداد لها، وما تستلزمه من سعة في الأفق والاطلاع والاستعداد للقيادة والخدمة العامة وغير ذلك من المقاييس التي تساعد على الكشف عن الخصائص الفكرية والنفسية والاجتماعية والمهنية للمتقدم إلى معاهدوكليات إعداد المعلم .

١٨ ـ أن تجعل كليات إعداد المعلم من نفسها مركزًا لجذب أفضل العناصر من الطلاب للالتحاق بها، وذلك عن طريق توفير حوافز لهم في أثناء الدراسة فيها وتوفير مناخ اجتماعي وتربوي مناسب، ومنح مكافآت مالية للمتازين منهم في الدراسة .

وهناك تحديات في مجال اختيار المعلم في بلادنا العربية لم تكُف المؤتمرات ولم يتوقف الباحثون عن التنبيه إليها، وقد تكرر بعضها في أكثر من مؤتمر ومن قبل أكثر من باحث، ولكن لأنه لم يؤخذ بها لسبب أو لآخر، فإنها ظلت طموحات يرجى تحقيقها . وتحديات ينبغي التغلب عليها . من هذه التحديات ما عبر عنها مجموعة من الباحثين فيما يلي(١٦) :

١٩ ــ تحسين ظروف العمل في مهنة التعليم من حيث أجور ورواتب المعلمين ونظم ترقياتهم وأنواع الخدمات التي تقدم إليهم في مجالات الإسكان والصحة والترويح وخاصة في المناطق النائية، وتحسين ظروف العمل في داخل المدرسة نفسها بتقليل نصاب المعلم وكثافة الفصول وتوفير الامكانيات اللازمة لحسن الأداء التعليمي ورفع كفايته وتغيير نظام الإدارة المدرسية بما يحقق ديمقراطيتها وحريتها في إطار النظم أو إشراك المعلم إشراكا فعليا في إدارة المدرسة وتطوير برامجها وأساليب العمل بها.

٢٠ ــ تغيير النظرة التقليدية للمجتمع إزاء مهنة التعليم ومكانة المعلم الاجتماعية، ولا شك أن هذا يتحقق بتغيير ظروف العمل للمعلم في المدرسة، وتحسين أوضاعه الاقتصادية والاجتماعية.

٢١ ـ تغيير أساليب التعليم في المدرسة بما يتيح للمدرس فرصا حقيقية للابتكار والبحث والتجديد في عمله وتوفير المناخ الملائم في جو من الحرية والتقدير لعمل المعلم باعتباره مربيا للناشئة وموجها لهم وقائدًا للتغيير والتقدم ليس داخل مدرسته فحسب، وإنما بالنسبة للبيئة المدرسية والمجتمع بأكمله.

ولا شك أن هذا إذا تحقق سوف يستثير في الشباب الحماسة والرغبة للعمل في مهنة التعليم.

٢٢ ـ توحيد مصادر إعداد المعلم داخل إطار الجامعة. فبالرغم من أن كليات ومعاهد إعداد المعلم الثانوي قد أصبحت جزءًا مكملاً من الجامعات في أغلب البلاد العربية، إلا أن إعداد المعلم للتعليم الابتدائي والتعليم الفني مازال خارج إطار الجامعة في بعض البلدان ولا شك أن توحيد مصدر الإعداد للمعلمين جميعا في مختلف المراحل والأنواع سوف يرفع من مكانة معاهد وكليات الإعداد وبالتالي ترفع من مكانة المعلم، ونظرة المجتمع له. وهذا يجذب العناصر الممتازة أكاديميا للاشتغال بالتدريس.

ويعتقد مجموعة الباحثين الذين عبروا عن الطموحات الأربعة سابقة الذكر أن مثل هذه الإجراءات سوف تؤدي إلى تحول كبير في اتجاهات الشباب واهتماماتهم نحو مهنة التعليم وبالتالي، فإن ذلك سيؤدي إلى تغيير وضع كليات التربية بالنسبة للكليات الأخرى بما لا يجعلها تقع في ذيل قائمة رغبات الالتحاق بالكليات الجامعية(١٧).

ويرى المؤلف أن من أهم التحديات التي تواجه اختيار الملتحقين بكليات إعداد المعلم، غياب معيار الالتزام بالأخلاق الكريمة، فضلا عن الأخلاق الإسلامية، ففي أي مهنة أخرى، يمكن أن يكون تأثير العاملين فيها محدودًا ولكن في مهنة التعليم حيث يكون المعلم قدوة لطلابه ومركز إشعاع علمي وسلوكي في بيئة المؤسسة التربوية، تصبح الأخلاق من أهم أسس اختيار من سوف يعدون لهذه المهنة، وفي المجتمع المسلم تكون الأخلاق الإسلامية هي المقصودة، إذ يقع في بؤرة اهتمام المؤسسات التربوية تنشئة الطلاب على الأخلاق الإسلامية. لذلك، فإن الالتزام بهذه الأخلاق ينبغي أن يكون من أهم أسس اختيار من يعدون لمهنة التعليم في هذا المجتمع.

ب ـ تحديات تتعلق بإعداد المعلم:

يتم إعداد المعلم في معاهد خاصة مهمتها تقديم برامج لتكوينه التكوين المناسب لمهنته. وحتى زمن قريب كان يوجد في عالمنا العربي ـ على سبيل المثال ـ معاهد خاصة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية، وأخرى لإعداد معلم المرحلة المتوسطة، وثالثة لإعداد معلم المرحلة الثانوية، واليوم اتجهت معظم الدول ـ ومنها الكثير من دول عالمنا العربي ـ إلى إعداد المعلم لمختلف مراحل التعليم العام في المستوى الجامعي، وتركت ملاءمة الإعداد لكل مرحلة لتفاصيل

البرنامج ونوع الخبرات التي يقدمها . بمعنى أن يقدم برنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية الخبرات المناسبة لمهمات المعلم التدريسية بالمرحلة الابتدائية ، وكذلك الأمر بالنسبة لبرنامجي إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية .

ونجد في هذا التطور ـ إعداد معلمي جميع المراحل في المستوى الجامعي ـ نظامين أساسيين ـ الأول ، يعرف بالنظام التكاملي ، حيث تتكامل جميع أنواع الخبرات الخاصة بكل من التكوين التخصصي والمهني والثقافي في برنامج موحد يدرسه الطالب الذي يعد لمهنة التعليم يبدأ ببداية المرحلة الجامعية وينتهي بنهايتها .

أما النظام الأساسي الثاني فيعرف بالنظام التتابعي حيث يبدأ الإعداد المهني بعد الانتهاء من الإعداد التخصصي في الجامعة والحصول على الدرجة الجامعية الأولى ـ البكالوريوس أو الليسانس ـ ويتلوه الإعداد المهنى بعد ذلك .

ولسنا ـ هنا ـ بصدد المفاضلة بين النظامين ، ولكن هدفنا هو الإشارة إلى كل منهما تمهيدا لما هو آت من الدراسات والآراء الخاصة ببرنامج كل من النظامين كما تقدمه كليات التربية أو كليات المعلمين وهي الكليات المنوط بها إعداد المعلم ـ على وجه العموم ـ في عالمنا العربي .

وسوف نبدأ بسرد أهم التوصيات التي وردت في مؤتمرين مهمين يعتبران علامتين متميزتين في مسيرة العناية التي توليها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بجامعة الدول العربية لإعداد المعلم بالعالم العربي ، هما حلقة عقدت في بيروت عام ١٩٥٧م ومؤتمر عقد بالقاهرة في ١٩٧٢م . وذلك باعتبار أن هذه التوصيات تعبر عن طموحات يؤمل تحقيقها ولكنها لم تتحقق بعد . بعد هذا سوف نستعرض نتائج عدد من البحوث التي تعتبر تحديات تواجه هذا العالم ، ينبغي التغلب عليها . وكل من هذه الطموحات وتلكم التحديات تتعلق بكليات إعداد المعلم لأنها تخص برامج الإعداد بهذه الكليات .

وسوف نبدأ بتوصيات حلقة «إعداد المعلم العربي الذي انعقدت في بيروت عام ١٩٥٧م تحت إشراف جامعة الدول العربية، إذ جاء في توصياتها ما يلي(١٨):

١ ـ أن يعمل القائمون على إعداد المعلمين في البلاد العربية على دراسة الأسس السليمة التي يجب أن يستند إليها تقويم أعمال الطلاب في معاهد إعدادهم، وتقويم أعمال المعلمين خلال ممارستهم مهنتهم.

٢ ـ أن تنظم حلقات للبحث في كل مدرسة أو دائرة تعليمية لتبادل وجهات النظر والخبرات.

٣ ـ ضرورة الاهتمام بالهوايات والنشاط الحر في مناهج إعدادا لمعلمين.

أما مؤتمر «إعداد المعلم العربي وتدريبه» الذي انعقد بالقاهرة عام ١٩٧٢م تحت إشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فمن بين توصياته أن يشمل برنامج إعداد المعلم العربي ما يلي (١٩):

١ ـ برامج عملية يمارس فيها الطلاب المعلمون دراسة البيئة وأساليب الخدمات الطلابية والتطبيق العملي للإرشاد النفسي.

٢ ـ تدريس اللغة العربية على أساس أنها لغة القرآن، وركيزة الحضارة العربية، ولغة التعليم لسائر المواد.

٣ ـ متابعة خريجي معاهد وكليات المعلمين عن طريق الزيارات والاجتماعات ونماذج الاستبيانات المتنوعة التي يجيب عليها كل من خريجي المعهد ومعلمه ومديره بهدف مساعدة الخريجين وتحسين برامج معاهد وكليات المعلمين.

٤ ـ تنمية القدرة على التفكير والتعبير واكتساب عادات التفكير والدراسة الصحيحة، وتوجيه الطلاب في النواحي الشخصية والاجتماعية.

٥ ـ تشجيع الأبحاث والتجارب التربوية وتنمية القدرة على فهم نتائج البحوث وتطبيقها.

أما عن واقع برامج إعداد المعلم، فقد توصل أحد الباحثين إلى الآتي عن هذا الواقع في منتصف الثمانينات(٢٠):

١ ـ تعجز برامج التكوين الحالية عن تزويد الطالب المعلم بمهارة التعليم الذاتي، الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التي تطرأ على محتويات المنهج نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي (التقني) في العصر الحديث.

٢ ـ لا يحظى الجانب العملي التطبيقي بالقدر الكافي من الاهتمام، بل تغلب عليه الطابع الشكلي في الإشراف والتنظيم بينما تبالغ هذه البرامج في أهمية الدراسات النظرية ذات السمة غير الوظيفية مما أدى إلى معاناة حقيقية لدى خريج تلك المؤسسات من شعور بالفجوة بين ما مر به من خبرات خلال إعداده وما يواجهه في حياته العملية، ولا شك أن هذا ينعكس على المعلم أثناء أداء أدواره في عملية التعلم.

٣ ـ التكامل بين الجوانب الثلاثة للبرامج (التي تقدمها كليات التربية) ـ الجانب الأكاديمي، والجانب الثقافي، والجانب المهني ـ موجود كفكرة، بينما هو غائب في الممارسة العملية، فالتنسيق ضعيف للغاية بين أولئك القائمين على تعليم الجانب التخصصي والجانب الثقافي، مما ينعكس بدوره على عملية الإعداد بحيث يبدو البرنامج كأنه مجموعة من المواد المنفصلة، ويصبح الأمر بالنسبة للطالب مجرد دراسة كل مادة بصورة مستقلة لأداء امتحان فيها، بل غالبا ما يخفى على الطالب مبررات ودواعي دراسة الموضوعات التي تعلمها أو ممارسة الأنشطة التي قام بها

بالإضافة إلى ما سبق، «فإن تقويم نمو المتعلمين كما يمارسه المعلمون يتم

بصورة متخلفة رغم أن كليات التربية تهتم بالقياس والتقويم التربوي إلا أن هذه الكليات نفسها تستخدم الأساليب القديمة في تقويم طلابها، وكثيرًا ما يتم التركيز في الإعداد والتدريب على تقويم الجانب التحصيلي فقط»(٢١).

هذا عن برامج كليات إعداد المعلمين وأداء المعلمين بعد التخرج، أما أثر هذه الكليات في اتجاهات طلابها، «فلقد أثبتت بعض الدراسات التي أجريت على عينة كبيرة من طلاب كليات المعلمين أن اتجاهاتهم لا تتغير نحو مهنة التدريس بعد الدراسة في هذه الكليات عنها قبلها»(٢٢).

ولقد توصلت دراسة قدمت إلى حلقة عن إعداد المعلم في العالم العربي نظمها مركز البحوث التربوية والنفسية في كلية التربية جامعة أم القرى والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى ما يلي (٢٣).

أن الدارس لفلسفة إعداد المعلم العربي الحالية والسياسة التربوية والتعليمية النابعة منها يجد نفسه أمام مجموعة من الحقائق، أهمها:

١ ـ أن مجموعة المبادئ المكونة لإطار هذه السياسة، إنما قامت في معظمها تقليدًا لما كان يوجد في أوروبا.

٢ ـ أن نظم وأساليب إعداد المعلم العربي الحالية.. حاولت استيعاب الفكر التربوي الحديث، إلا أنها أخذت منه بالقليل حيث ركزت أول الأمر على طرق التدريس الحديثة ولكن دون أن تهز الفكر التربوي التقليدي الذي كان الإطار الأساسي للنظام التعليمي.

٣ ـ أن مجموعة الضوابط المكونة لهذه السياسة كانت ولا تزال تقوم على نظرة جزئية، لا نظرة شاملة للعملية التربوية.. فلم توضح العلاقة بين إعداد معلم المرحلة الابتدائية، وإعداد معلم المرحلة الثانوية، وإعداد معلم التعليم الفني. ومن هنا كان التضارب أحيانا والتداخل أحيانًا، والتباعد بين النوعين في أكثر الأحيان.

٤ ـ أن السياسة التربوية العربية ما تزال تخضع لنظرة اجتماعية متخلفة عن دور المرأة في الحياة . . ، وما تزال للأسف تهمل إعداد معلمة ما قبل المدرسة الابتدائية .

٥ ـ أن من بين مبادئ السياسة التربوية العربية لإعداد المعلم ما من مظاهره هذه النظرة الضيقة التي تعطيها الأمة العربية لجماعة المعلمين وتصنفهم تبعا لها إلى فئات .

٦ ـ أن السياسة العربية فيما يتصل بإعداد المعلم العربي، لا تزال تتسم بعدم الاستقرار في الرأي حول مكان إعداد المعلم العربي وأين يجب أن يكون . . .

٧ ـ ما يزال اعتقاد بعض السلطات بأن لها الأحقية في الإشراف على إعداد المعلم لأنه يعمل في مدارسها .

٨ ـ أن سياسة إعداد المعلم في المنطقة العربية ما تزال تعتبر أن التدريس حرفة وليس مهنة ، وأنها ممارسة أكثر مما تعتمد على الدراسات العلمية المتخصصة .

٩ ـ أن السياسة العربية لإعداد المعلم مازال يغلب عليها صفة الارتجال والسطحية في التخطيط ، وعدم الشمول في النظرة إلى تكامل إعداد شخصية المعلم كفرد .

١٠ ـ أن السياسة الحالية بطيئة في تقبل ما هو مستحدث وجديد ومن أمثلة هذه المستحدثات :

التعليم الذاتي ـ التعليم المبرمج ـ التعليم المصغر ـ الإعداد القائم على الأداء ـ الإعداد القائم على أساس التمكن والمقدرة . استخدام أوعية تكنولوجية حديثة لنقل المادة العلمية إلى الطلاب تعتمد في ذات الوقت على قوالب تنظيم محتوى المنهج مثل المنظومة والتعيينات وغيرها من الأساليب والاستراتيجيات والاتجاهات المستحدثة ، وهي متنوعة وكثيرة .

١١ ـ أن السياسة الحالية لإعداد المعلم العربي لا تزال تنتظم مبادئ وخطوطا مهزوزة غير واضحة المعالم ولا مدروسة، بالنسبة لإعداد معلم التعليم الفني الصناعي أو الزراعي أو التجاري.

ومن أحدث البحوث الميدانية التي أجريت في مصر عن تقويم الإعداد المهني للمعلم، هذا الذي قام به الدكتور رجب الكلزة لبرنامج إعداد المعلم في كلية التربية جامعة الاسكندرية وفق النظام التتابعي (الدبلوم العام ذي العام الواحد وذي العامين)(٢٤) وقد جاءت نتائج هذا البحث كاشفة لمدى حاجة برنامج تكوين المعلم في النظامين إلى تطوير.

فالبنسبة لمقررات مثل علم النفس الاجتماعي «والتربية المقارنة» و«فلسفة التربية»، و«تاريخ التربية»، و«التربية ومشكلات المجتمع»، اتفق طلاب النظامين على أن درجة الفائدة منها في تدريسهم متوسطة. ويرى طلاب برنامج العامين إلغاء كل من المقررات: «أصول التربية»، و«التربية ومشكلات المجتمع»، و«التربية المقارنة»، و«تاريخ التربية»، و«تاريخ التعليم». ويطالب هؤلاء الطلاب بزيادة عدد ساعات مقرر «طرق التدريس» ويرى كل من طلاب برنامج العام الواحد وبرنامج العامين إلغاء كل من المقررات: «الصحة النفسية»، و«علم النفس الاجتماعي»، «والتربية الصحية»، و«أعمال السنة». أما بالنسبة لمقرر «التربية العملية»، فإن هؤلاء الطلاب يرون أن عدد الساعات المخصصة له في برنامج تكوينهم غير كافية.

وأما بالنسبة لطرق تدريس مقررات البرنامجين، فإن الطلاب يرون أن السائد فيها هي طريقة المحاضرة إلا في بعض المقررات تستخدم المناقشة إلى جانب المحاضرة.

ومن الملفت للنظر في نتائج هذا البحث أنه رغم تدريس أساليب التقويم الحديثة في البرنامجين فإن أسلوب تقويم الطلاب السائد فيهما هو أسلوب المقال.

ومما يكشف عن أثر المقررات التي يدرسها الطلاب في اكتسابهم لمهارات التدريس، ما أبداه طلاب البرنامجين عن أهمية هذه المقررات في إعدادهم للتدريس. إذ يرون أن مقررات: «طرق التدريس» و«التربية العملية»، و«أساسيات المناهج»، و«الوسائل التعليمية»، و«تنظيمات المناهج»، و«علم نفس النمو»، و«علم النفس التعليمي»، مهمة بنسبة تتراوح بين ٥١٪، ٩٧٪ وعلى وجه التحديد فإن النسبة المئوية للطلاب الذين عبروا عن أهمية كل من هذه المقررات كانت على الترتيب ـ على الوجه التالي ٣٣, ٩٧٪، ٧٨٪، ٧٢٪، ٣٣, ٦١٪، ٦٧, ٥٦٪، ٣٣, ٥٥٪، ٣٣, ٥١٪. أما مقررات: «تاريخ التربية» و«تاريخ التعليم« و«الصحة النفسية»، و«التربية الصحية»، و«علم النفس الاجتماعي»، و«التربية المقارنة»، «التربية ومشكلات المجتمع»، و«فلسفة التربية»، و«أصول التربية»، و«أعمال السنة» فقد كانت النسبة المئوية للطلاب الذين عبروا عن أهميتها على الترتيب كما يلي: «٦٧, ٤٤٪، ٦٧, ٤٠٪، ٣٣, ٢٩٪، ١٨٪، ٣٣, ١٥٪، ٦٧, ١٢٪، صفر للبقية.

ومن أهم الصعوبات التي يحددها الطلاب في هذا البرناج المهني ما يلي:

١ ـ بعد الجانب النظري عن واقع العملية التعليمية.

٢ ـ كثرة المواد النظرية.

٣ ـ يغلب على بعض المقررات الجانب الفلسفي.

٤ ـ طول الامتحانات واعتمادها على الحظ دون التفكير والفهم.

٥ ـ السنة الدراسة قصيرة جدًا بالنسبة لطول المقررات.

ونستطيع أن نستطرد في سرد التحديات التي عبرت عنها المؤتمرات والبحوث والدراسات الخاصة بإعداد المعلم، غير أن إجراء دراسة مسحية لهذه التحديات ليس من أهداف هذا البحث. ولكن الهدف هو تحديد أهم التحديات التي

تواجه إعداد المعلم في عالمنا العربي، وبالاستعانة بنتائج المؤتمرات والدراسات السابقة، يمكن تحديدها على النحو التالي:

١ ـ العناية بإعداد معلمي المستقبل لتربية تلاميذهم تربية إسلامية ولتوجيه تدريس مادة تخصصهم توجيها إسلاميا، والإلمام بإسهامات العلماء المسلمين في مجالها.

٢ ـ العناية باللغة العربية الفصحى ليس فقط من حيث كونها لغة مصادر الثقافة الإسلامية، ولكن أيضا من حيث كونها لغة تدريس جميع المواد الدراسية في مختلف المراحل.

٣ ـ أن يتضمن برنامج إعداد المعلم دراسة للثقافة الإسلامية بهدف تمكين الدارسين من القيم الأساسية للدين الحنيف واستيعاب أهم حقائق التاريخ الإسلامي، والتعرف على أهم المشكلات المعاصرة للعالم الإسلامي والقوى المؤثرة فيه، وقيادة حياتهم المهنية وفق تعاليم الدين الحنيف.

٤ ـ إعداد معلمي المستقبل لإجراء البحوث التربوية التي تسهم في إيجاد حلول لمشكلات كل من المتعلمين والمناهج الدراسية والإدارة المدرسية وغيرها.

٥ ـ العناية باكتساب المعلم كفايات العمل داخل حجرة الدراسة، ومن ثم التركيز على اكتسابه المهارات اللازمة لذلك من خلال الأساليب الحديثة مثل التعليم المصغر والتحليل اللفظي لأداء المعلم وغيرها.

٦ ـ التركيز على كل من التقويم الذاتي وتقويم النمو الشامل للتلاميذ باستخدام أساليب موضوعية متنوعة واستثمار التغذية العائدة من التقويم في التشخيص والعلاج ورفع مستوى عملية التعليم والتعلم على وجه العموم.

٧ ـ العناية بالتطبيقات العملية لنظريات التربية وعلم النفس وعدم التركيز على الجوانب النظرية فقط، والاهتمام بطرق التدريس الحديثة.

٨ ـ العناية بمهمات المعلم في حال استخدام الحاسب الآلي أو التعليم المبرمج أو التعليم عن بعد أو غيرها من الأساليب التي تغير من النمط التقليدي لمهمات المعلم في العملية التعليمية .

٩ ـ العناية بمختلف جوانب مسؤوليات المعلم التربوية التي سوف يواجهها في عمله مثل : تحديد الأهداف التربوية والتعبير عنها بأسلوب إجرائي ولغة دقيقة وترجمتها إلى أنماط سلوكية ، والتخطيط لتحقيق هذا السلوك والتعاون مع الآخرين لتحقيقه في سلوك تلاميذه بخاصة .

١٠ ـ إعداد المعلم لمهماته الأخرى مثل : إرشاد الطلاب وتوجيههم وحل مشكلاتهم ، وتعاونه مع إدارة المدرسة وأولياء الأمور ومختلف قيادات المجتمع ، وإسهامه في خدمة بيئة المدرسة على وجه العموم بما يخدم تنمية طلابه وعلاجه مشكلاتهم ويجعل المدرسة مركز إشعاع تربوي في البيئة .

١١ ـ العناية بالتطورات الحديثة في مجال التخصص ، وبالمهارات التدريسية الخاصة بما يقدم منه في المناهج الدراسية .

١٢ ـ العناية بتطبيقات مادة التخصص في مقررات الدراسة الأخرى بالمرحلة التي يعد المعلم للتدريس فيها وتطبيقاتها في الحياة العملية .

١٣ ـ التركيز على المهارات التدريسية التي تساعد المعلم على أن يعني بتنمية طلابه تنمية شاملة ، وأن يفتح لهم آفاق التفكير الناقد وحل المشكلات والتعليم الذاتي والمستمر وأن يساعدهم على اكتساب المهارات اللازمة لذلك .

١٤ ـ الاهتمام باكتساب المعلم للمهارات الخاصة باختيار التقنية التعليمية الحديثة ووسائلها المعاصرة وباستخدامها في تدريسه .

١٥ ــ الاهتمام باكتساب المهارات التدريسية الخاصة بكل من تعليم الأعداد الكبيرة من الطلاب والعناية بالفروق الفردية، وباستخدام أساليب التدريس الحديثة مثل التدريس بالفريق، والتدريس لتحقيق التمكن وتفريد التعليم وغيرها.

١٦ ــ الاهتمام بتخطيط النشاط المدرسي وتنفيذه وتقويمه بما يحقق الأهداف التربوية، ومنها أن يكون مجالا للتالي:

ـ ممارسة الشورى والمحافظة على الحق العام وحقوق الآخرين.

ـ تنمية مواهب الطلاب وقدراتهم ورعاية ميولهم.

ـ مساعدة الطلاب على اكتساب المهارات العملية والعمل الميداني.

ـ تعويد الطلاب على العمل الجماعي وتحمل المسؤولية.

ـ مساعدة الطلاب على اكتساب الثقة بالنفس واكتساب مهارات القيادة.

ـ فتح مجالات التعاون بين أفراد المجتمع المدرسي ومستوياته.

ـ اتاحة فرص للإبداع والابتكار، والتعبير عن النفس بالأسلوب المناسب.

ــ فتح قنوات الاتصال بين المجتمع المدرسي وبيئة المدرسة أفرادا وجماعات ومؤسسات.

١٧ العناية بتزويد المعلم بالمفاهيم الحديثة لتنظيم خبرات المنهج الدراسي مثل مفهوم النظم، ومفهوم المنظومة(Module) ومفهوم التعليم المبرمج ومفهوم البنية المعرفية، ومفهوم التنظيم الحلزوني وغير ذلك من المفاهيم.

١٨ ـ توجيه عناية خاصة إلى تزويد المعلم بأساليب التدريس غير التقليدية مثل: التعيينات الفردية، والتقسيم إلى مجموعات مناقشة، واستخدام المكتبة، وإجراء الدراسات والبحوث الميدانية، والتدريس للزملاء، ولعب

الأدوار، واستخدام المسرح التربوي، والتسجيلات الصوتية، وتسجيلات الفيديو، وغيرها.

١٩ ـ إعداد المعلم للتغيرات المتوقعة في دوره، فعلى سبيل المثال:

أ) أن المعلم لم يعد المصدر الوحيد للمعلومات ولكن تُنافسه مصادر أخرى أكثر جاذبية للتعلم مثل التلفاز والفيديو والتعليم بواسطة الحاسب الآلي.

ب) أن مهمته بالنسبة للمتعلمين سوف تركز على إثارة دوافعهم نحو التعلم، وتحديد حاجاتهم من الخبرات، ومتابعة نموهم، وتشخيص جوانب الضعف فيه، ورسم خطط لعلاجها وتنفيذها.

جـ) أن اكتساب المتعلم للتعليم الذاتي وحل المشكلات وأساليب التفكير الابتكاري وسرعة الاطلاع والاستيعاب، ومتابعة مصادر المعلومات، وحسن الاستفادة منها والحرص على استثمار أوقات الفراغ، والقدرة على التكيف للمواقف الجديدة، والاستفادة بالتقنية ووسائلها في عملية التعلم، سوف تكتسب أهمية كبيرة في عملية التعليم والتعلم.

د) أن تنظيم بيئة التعلم ووفاء المعلومات عن المتعلم وخبرات التعلم وأساليبه وحداثتها، والتعاون مع الزملاء وحسن الاستفادة من التغذية العائدة من البحث العلمي والتقويم المتواصل لنمو المتعلم سوف يتعاظم أثرها باستمرار في عملية التعليم والتعلم.

هـ) أن دور المعلم التربوي سوف يحتل حيزا أكبر في مواجهة الغزو التربوي الذي تبثه وسائل الاتصال الحديثة، وما يكتنف العصر من اهتزاز خلقي، وأن عليه أن يتعاون مع بعض مؤسسات المجتمع مثل الأسرة والمسجد والنوادي الثقافية لأداء هذا الدور بنجاح.

٢٠ ـ على كليات إعداد المعلم أن تتابع خريجها من خلال استمرار الاتصال بهم وبأماكن عملهم بهدف مساعدتهم من ناحية وتطوير برامجها، بناء على التغذية العائدة من هذا الاتصال من ناحية أخرى.

٢١ ـ لكي تسهم كليات إعداد المعلم في إعداده للبحث والتجريب التربوي، ينبغي أن تقود حركة تجريب تربوي تستشرف فيها حاجات المتعلمين والمعلمين وتطور من خلالها برامجها بخاصة ومناهج التعليم بعامة وتكون مجالا لتدريب طلابها على البحث والتجريب في مجال التربية، كما تكون مجالا لتوجيه المؤسسات التربوية للتفاعل مع معطيات البيئة المحلية تفاعلا بناء.

٢٢ ـ العمل على إحداث التوازن المناسب بين مختلف جوانب برنامج إعداد المعلم بما يحافظ على التكامل بينها، ويؤدي إلى إعداد معلم لديه المهارات المختلفة التي تؤهله لممارسة مهنة التعلم بنجاح.

٢٣ ـ العمل على رفع مستوى التعليم في كليات إعداد المعلم، وأن تعطي طرق التدريس فيها أنموذجا لمختلف المهارات التدريسية التي يمكن أن يستخدمها معلم المستقبل في تدريسه بعد التخرج.

جـ) تحديات تتعلق بتنمية المعلم:

يواجه المعلم في عمره الوظيفي متغيرات شتى لا يمكنه مواكبتها إلا بالتزود بالخبرات التي تؤهله لذلك. فالعلوم تتغير والأبحاث تضيف إليها كل يوم جديد، والتقنية تتسارع خطاها إلى المستحدثات والمبتكرات التي تغير الكثير من معوقات البيئة وأنماط الحياة، والمجتمعات هي الأخرى تتغير نظمها وسياساتها وأساليب العمل وخطط التنمية فيها والعلاقات بين أفرادها ومؤسساتها. والمتعلم يتأثر بهذه المتغيرات كلها بتغير حاجاته وطموحاته ونظرته إلى المستقبل.

والتربية ليست بمعزل عن هـذا كله، بل هي الوعاء الـذي تصب فيه قنوات التغير آنفة الـذكر وتتبلور في خبرات متكاملـة ومتجانسة في نسق تعليمي تـزكيه الأسـاليب التربويـة الحديثـة وتطوّعـه لمدركـات المتعلم واستعـداداته، التقنيـة التربوية المستحدثة وطرائق التعليم الجديدة.

لـذلك أصبح التحدي الأكبر لـدى المعلم في أثنـاء الخدمـة أن يواكب هـذه المتغيرات التي تغني جميع عنـاصر عمليـة التعليم والتعلم، ويحتاج إلى مهـارات متجددة لملاحقتها. مهارات لا تكتسب بالصـدفة، ولا يمكن اكتسابها بدراسة برنامج ما، بل بدراسة سلسلة متكاملة وشاملة من برامج التنمية المستمرة، التي تعتمد على التخطيط العلمي والتناسق المنهجي وترتبط بـالمشكلات اليومية التي يواجهها المعلم في عملـه، إضافة إلى استثمارها للمستجـدات في جوانب عملية التعليم والتعلم.

ومع هذا، فإن هـذه البرامج وحدهـا لا تكفي، إذ لا بد من أن يحرص المعلم على النمو الـذاتي المتواصل، ولتكـن برامج التنميـة منطلقات لتكويـن مهارات جديدة لهذا النمو الذي لا غنى للمعلم عنه، الأمر الذي يتطلب حرص كل من بـرامج إعداد المعلم وتنميتـه على اكتساب هـذه المهارات، وقـد عبر المؤلف عن هذا منذ أكثر من عشرين عاما خلت بقوله (٢٥):

«إن بـرامج إعداد المعلمين مهما كـانت على درجـة من الجودة لا يمكن لها في عصر يحفل بـالتطـورات والتغيرات المستمـرة أن تمد المعلم بحلـول للمشكـلات العديدة التي تعترض العمل التعليمي، ولا تستطيع أن تسد الفجوة التي يحدثها التفجير المعـرفي سـواء في مجال التخصص العلمي، أو في الجانب التربـوي، فالتطورات السريعة في مادة التخصص وطـرق تدريسها وفي العلوم التربوية على وجـه العموم تحتـاج إلى برامج تـدريب مستمـرة للمعلم، وتحتاج ــ في الدرجـة

الأولى ـ إلى تزويده بمقومات النمو الذاتي، الأمر الذي يلقى على برامج إعداد المعلم مسؤولية تأهيله لهذا النمو أثناء تعليمه (ممارسته للمهنة)».

ويؤكد أحد المربين ضرورة النمو الذاتي للمعلم وتجديد معلوماته ورفع مستوى مهاراته بقوله (٢٦):

إن من العوامل الأساسية في زيادة كفاءة المعلم رغبته في التعلم باستمرار وقدرته على تحسين مهاراته الذهنية بما يكفل له تقبل الجديد والمحافظة باستمرار على مستوى عال من الكفاءة. وهذا يتطلب منه تجديد معارفه ومهاراته باستمرار، وقد قيل أن ٢٠٪ من وقت المعلم يجب أن يخصص لعملية المتابعة المهنية حيث أن المعارف والخبرات في هذا العصر ما هي إلا بضاعة قابلة للاستهلاك.

ويشير آخر إلى اختلاف مهمات المعلم اليوم عن ذي قبل، ومن ثم عليه أن يتمتع بكفاءات معينة، بقوله (٢٧):

إن المعلم لم يعد السلطة المطلقة (التي لا تسأل عما تفعل) بل أصبح مرشدًا يساعد الآخرين ليطوروا قدراتهم وإمكاناتهم ويحققوا تطلعاتهم وعليه أن يبقى قادرًا على التعلم، وعلى النقد الذاتي، وعلى المحافظة على علاقته الودية مع تلاميذه.

ولقد حظيت تنمية المعلم في مختلف دول العالم بالعناية والاهتمام. ففي سويسرا ـ على سبيل المثال ـ أخذت نقابات المعلمين في المحافظات على عاتقها منذ زمن طويل تدريب المعلمين. . كما تم تأسيس مراكز لتدريب المعلمين بالتنسيق مع فروع النقابات في المحافظات(٢٨).

وفي المملكة المتحدة تلعب «الجامعة المفتوحة» وكليات التربية ومعاهد المعلمين العليا دورًا أساسيا في تنظيم الدورات التدريبية وتنفيذها بشكل

يتضمن تحقيق الأهداف. أما مراكز المعلمين فتعتبر عاملا مساعدا لعمليات التربية في أثناء الخدمة للمناطق التي تقوم فيها (٢٩).

أما في «الولايات المتحدة الأمريكية» فقد ساد الاعتقاد أنه لا يمكن لمعاهد إعداد المعلمين أن تخرج المعلم الحقيقي غالبا حتى لو قاربت فترة إعداده الأربع أو الخمس سنوات. ذلك لأن المعلم الحقيقي هو تلميذ طوال حياته، ويؤمن بصدق وإخلاص أنه تعلم ليعلم ويتعلم. وهذا يعني ازدياد الحاجة إلى التدريب (٣٠).

وفي «الاتحاد السوفييتي (السابق)» أنشئ عدد كبير من معاهد تربية المعلمين أثناء الخدمة، ويشجع المعلمون مرة كل خمس سنوات على الالتحاق بالبرامج فيها.

وفي «ألمانيا الديموقراطية (قبل توحيد المانيا)» كان يوجد لهذا الغرض معهد مركزي للإشراف على تدريب المعلمين يتعهد بتطوير المناهج وطرق التدريس ومعالجة المشكلات التربوية، واطلاع المعلمين على التطورات السياسية والاقتصادية (٣١).

فالشيء الذي لا خلاف عليه أن التدريب أثناء الخدمة لكل العاملين في المؤسسات الإنتاجية منها أو الخدمية غدا جزءًا هاما من خططها لرفع مستوى كفاءة العاملين وتحسين أدائهم، بغية الوصول إلى درجة عالية من الإنتاجية بأقل التكاليف وأقل الخسائر، وهذه النتائج قد تكون الأهداف من وراء التدريب أثناء الخدمة، وقد تكون هناك أهدافا أخرى ولا شك، والمهم في القول أنها جميعا ترمي إلى أحداث التنمية الشاملة التي ننشدها في المجتمعات في مختلف الجوانب عن طريق إنماء مواردها البشرية (٣٢).

وقد حاولت الدول العربية السير على الدرب نفسه. فعلى سبيل المثال لا الحصر، نظمت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عدة مؤتمرات وحلقات

منها: مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي الذي عقد في القاهرة من ٨ ـ ١٧ يناير عام ١٩٧٢م، وحلقة المسؤولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة التي عقدت في البحرين من ٢٣ ـ ٢٩ نوفمبر ١٩٧٥م، ومؤتمر وزراء التربية والتعليم والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في البلاد العربية الذي عقد بالتعاون مع اليونيسكو في أبو ظبي من ٧ ـ ١٤ نوفمبر ١٩٧٩م، والحلقة الدراسية حول متطلبات استراتيجية التربية العربية في إعداد المعلم العربي التي نظمت في مسقط في أواخر فبراير وأوائل مارس ١٩٧٩م (٣٣).

هذا، بالإضافة إلى الندوات والمؤتمرات الإقليمية والوطنية مثل ندوة «إعداد المعلم بدول الخليج» التي انعقدت بالبحرين في الفترة ٧ ـ ٩ يناير ١٩٨٤م: ومؤتمرات عدة نظمتها الجامعات ووزارات التربية والتعليم في البلدان العربية. وفيما يلي نستعرض بعضا من توصيات المؤتمرات العربية فيما يتعلق بتدريب المعلم.

أوصى المؤتمر الثالث لوزراء التربية العرب عام ١٩٦٨م بتنظيم دورات تجديدية بين الحين والآخر (مثل كل خمس سنوات) للمعلمين في الدول العربية(٣٤):

وفي حلقة لإعداد المعلم العربي، أوصت الحلقة (٣٥):

١ ـ تدريب غير المؤهلين منهم تأهيلا علميا أو تربويا كافيا.

٢ ـ تجديد معلومات المعلمين وخبراتهم حتى يلموا بما يستحدث من أساليب التربية.

٣ ـ تدريب المعلمين على إعداد الوسائل التعليمية واستعمالها.

٤ ـ تدريب المعلمين بمختلف الوسائل على خدمة المجتمع ودراسة البيئة الطبيعية والاجتماعية للإفادة منها وخدمتها.

٥ ــ لرفع مستوى المعلمين توصى الحلقة بأن تنظم حلقات للبحث في كل مدرسة أو دائرة تعليمية لتبادل وجهات النظر والخبرات .

٦ ــ لكي يتسنى للمعلم أثناء حياته العلمية تجديد معارفه وتنمية قابلياته المهنية ، توصى الحلقة بأن يترك له أوقات من الفراغ تمكنه من متابعة دراسته وممارسته ألوانا مختلفة من النشاط الثقافي الحر.

وقد جاء في استراتيجية تطوير التعليم في مصر بالنسبة لتدريب المعلمين عدة توجهات (٣٧) :

الأول : أنه ينبغي وضع أسلوب منهجي لتدريب المعلمين أثناء الخدمة يهدف إلى رفع مستوى ثقافتهم العامة ومعلوماتهم العلمية والتربوية وتحديثها وتحسينها على أساس منتظم ومتواتر. وينبغي أن يتمشى هذا الأسلوب مع مستوى المؤهلات الحالية لمختلف فئات المعلمين واحتياجات المعلمين وتشجيعهم على إجراء البحوث الميدانية والقيام بالتجارب التربوية وتقديم خلاصة الخبرات التجديدية في مختلف مجالات التعليم .

والثاني : أنه لإعداد المعلم يجب ألا يكون ملقنا أو مرددًا للمادة التي يدرسها ، وإنما نريده رائدًا وموجها وخلاقا ، فلا يمكن أن نغرس المنهج العلمي وروح الابتكار والإبداع في نفوس التلاميذ والطلاب ، ما لم يقم المعلم بالتدريس لهم وفقا لمنهج تربوي قادر على إعطائهم هذا المنهج وغرس هذه الروح فيهم .

أما التوجه الثالث : فيشير إلى أنه تنفيذًا لذلك يجب وضع خطة دقيقة لتدريب المعلمين بصفة دورية وجادة يكون لها بالغ الأثر في رفع المستوى الثقافي والعلمي والمهني للمعلمين ، ويجب عند تقييم المعلم أن يؤخذ في الاعتبار النتائج التي يحققها في الدورات التدريبية .

والتوجه الرابع : يشير إلى أنه ينبغي إقامة دورات تدريبية للقيادات التعليمية

وللمرشحين لشغلها تتوافر في برامجها كل العناصر اللازمة لتربية هذه القيادات ورفع مستواها .

مما سبق يتضح أن تنمية المعلم جزء أساسي في تربيته وأنها عملية منظمة تلقى اهتماما كبيرًا على مستوى المنظمات الإقليمية والدول والإدارات ـ التعليمية ، وأن لها أهدافا محددة ينبغي أن تحققها لكي ترفع من كفايات المعلم بالمحتوى والمستوى المناسبين للتطورات السريعة المعاصرة ، ولها أساليبها الفاعلة في تحقيق هذه الأهداف ، ولها وسائلها التي ترفع من مخرجاتها ، ولها أدوات تقويم تتعدد وتتنوع وفق الخصائص والأساليب والوسائل . هي ــ إذن ــ عملية منهجية ، عملية تتمتع بخصائص تشخيصية علاجية تنموية ، وتتميز باهتمامها البالغ بواقع الميدان التربوي التعليمي وترنو دائما إلى المستحدثات فيه لتواكبه . وهي لا تتوقف على المعاهد التعليمية فقط لتنفيذها ، ولكنها تتوقف ـ أيضا ـ على جهود الأفراد والجماعات والمنظمات والهيئات والمؤسسات سواء الخدمية منها أو الإنتاجية فهي عملية شاملة الأثر في المجال التربوي .

ولهذا كله ، تواجهها تحديات كثيرة ، منها ما يتعلق بالأهداف وما يتعلق بالخصائص ، وما يتعلق بالأساليب ، وما يتعلق بالتقويم والمتابعة ، فأي أهداف ينبغي أن تتحقق؟ وأية خصائص ينبغي أن تتوافر فيها؟ وأية أساليب ينبغي أن تتبع؟ ومتى؟ ، وأي تقويم يناسب من برنامج لآخر؟ الاختيار الصحيح لإجابة كل من هذه الأسئلة يعتبر تحديا يواجه عملية تنمية المعلم ، وعلى وجه العموم ، يمكن تحديد أهم التحديات التي تواجه برامج تنمية المعلم على النحو التالي :

*** بالنسبة لأهداف تنمية المعلم:**

ينبغي أن تعمل برامج تنمية المعلم على تحقيق ما يلي (٣٨) .

١ ـ تلافي أوجه النقص والقصور في إعداد المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة إذ ليس غريبا أن تختلف المعاهد والكليات عن ملاحقة الجديد ومتابعة الاتجاهات الحالية الحديثة في مجال إعداد المعلم بسبب نقص في إمكاناتها المادية والبشرية .

٢ ــ اطلاع العاملين في النظم التعليمية على الجديد والمستحدث في طرق وتقنيات التدريس أو في محتوى المناهج أو في نظم وأساليب إدارة المنظمات التعليمية .

٣ ـ رفع الكفاية الإنتاجية للمعلمين عن طريق زيادة كفايتهم الفنية ومهارتهم التدريسية .

٤ ــ إعطاء نوع من التعزيز لمعاهد وكليات إعداد المعلم عن نوعية وكفاية المعلمين المتخرجين منها ، حتى يتسنى لها مراجعة خطط وبرامج الإعداد على أساس إجرائي اختياري أساسه دراسة الأداء الواقعي للخريجين .

٥ ـ تحسين جو العمل في المنظمات التعليمية عن طريق رفع الروح المعنوية بين العاملين .

٦ ـ مساعدة المعلمين الجدد على التأقلم مع المهنة والأجواء المحيطة بها .

٧ـ إشاعة روح التعاون بين المتدربين من خلال التدرب على أعمال جماعية .

٨ ــ تغيير الاتجاهات السلبية لدى بعض المعلمين نحو المهنة إلى اتجاهات إيجابية .

٩ ـ تدريب المعلمين على أساليب التعليم الذاتي .

١٠ ــ إعداد المتدرب لتولي مركز وظيفي جديد (مدرسين أوائل ــ نظار ـ موجهين) .

*** بالنسبة لخصائص برنامج تنمية المعلم (٣٩)**

ينبغي أن تتوافر في برامج تنمية المعلم ما يلي :

١ ـ أن يستند التدريب إلى :

ـ تصنيف الوظائف التعليمية ، وتحديد مواصفاتها ، والمؤهلات العلمية والفنية اللازم توافرها فيمن يشغلها .

ـ إجراء مسح شامل للوقوف على مستويات كفاية القائمين بالعمل في الحقل التعليمي من قادة ومعلمين وإداريين .

ـ تحديد نواحي النقص الموجودة في تلك المستويات من الناحيتين الكمية والكيفية ، ومن ثم تحدد مستويات برامج التنمية للوصول بها إلى المستويات الوظيفية المطلوبة .

٢ ـ أن يكون تدريب المعلم بعد تخرجه تدريبا مستمرًا متصلا متكاملا بما يحقق الارتفاع المستمر بمستوى أداء المعلم والارتفاع بمهنة التعليم .

٣ ـ أن يفتح التدريب المجال أمام المعلمين نحو مستويات علمية أرقى بحيث لا يجد المعلم نفسه في أي فترة من فترات حياته الوظيفية من أصحاب الكفاءة المتوسطة العاجزين عن الوصول إلى مستويات الكفاءة العليا ، بل يعمل أصحاب المستويات العليا إلى مستويات أعلى .

٤ ـ أن يتناول التدريب الكفاية للجوانب العلمية التطبيقية التي تمس العملية التربوية وجوانب الأداء وطرق تحسينها بما يواجه الاحتياجات الحقيقية للمتدربين تمكينًا لهم من الارتفاع بمستواهم الأدائي .

٥ ـ أن ينتقل محور التدريب من مجرد الرتق والترميم إلى الصقل والتشييد ومسايرة أحدث التطورات في المادة العلمية ، وفي ميادين التربية والعلوم المسلكية والطرق الخاصة المتجددة في التدريس .

٦ ــ أن يخطط محتوى البرنامج التدريبي، وتحدد طريقته، على ضوء تحديد مستويات الكفاية المطلوبة لكل مستوى من المستويات التعليمية والوظيفية.

٧ ــ أن يشمل التدريب بجانب المعاملين ومساعديهم والعاملين في ميادين الإشراف الفني والإدارة والتنظيم المدرسي.

٨ ــ أن يكون التخطيط لها عملية تعاونية بين الأطراف المعنية بها والمستفيدة منها.

٩ ـ أن تتنوع أساليبها فتشمل الورش الدراسية، والتدريبات العملية والمناقشات والدراسات النظامية والدراسات بالمراسلة، وغيرها.

١٠ ـ أن تتناول برامج التنمية كلا من:

ـ تحليل المشكلات العملية التي يواجهها المعلمون والبحث عن حلول لها.

ـ كيفية الوفاء بالحاجات المعاصرة لكل من المعلم والمجتمع.

ـ المعاصر في تقنية التعليم واستخدام أدواتها والنشاط المدرسي والتقويم.

ـ المهارات التدريسية الخاصة بكل من تفريد التعليم، وتعليم المجموعات الكبيرة.

ـ مهارات الاتصال.

*** بالنسبة لأساليب تنمية المعلم:**

أن يستخدم برنامج تنمية المعلم أسلوبا أو أكثر من الأساليب التالية:

١ ـ دورات قصيرة.

٢ ـ حلقات الدراسة المنظمة.

٣ ـ الرحلات التعليمية، وتبادل الزيارات وكتابة التقارير.

٤ ـ دروس المذياع والتلفاز.

٥ ـ المؤتمرات التربوية .

٦ ـ الدروس النموذجية .

٧ ـ النقاش الجماعي والحوار.

٨ ـ الورشات التربوية والمشروعات .

٩ ـ المحاضرات العامة والمتخصصة .

١٠ ـ إجراء البحوث والتجارب المنظمة .

١١ ـ دراسات المسح التربوي والاجتماعي .

١٢ البعثات الدراسية إلى الأقطار الأخرى .

١٣ ـ التعليم المبرمج والتعليم بالمراسلة .

١٤ ـ إعداد اختبارات التحصيل وغيرها من وسائل التقويم .

١٥ ـ التدريس المنهجي ولعب الأدوار.

١٦ ـ الحقائب التعليمية والتعيينات .

١٧ ـ التدريب الميداني المتنقل لمدد قصيرة .

١٨ ـ استخدام الأشرطة المصورة والمسجلة والمطبوعات .

١٩ ـ تكوين مجموعات لتبادل الخبرات .

٢٠ ـ أسلوب التحليل اللفظي .

٢١ ـ تمثيل الأدوار وتحليل الأداء المشاهد .

٢٢ ـ تحديد الأهداف وصياغتها .

obeikandl.com

٢٣ ـ إعداد خطط الدروس .

٢٤ ـ دراسة الحالة وتحليل المشكلات .

٢٥ ـ تصميم وسائل تقنية التعليم و إعدادها واستخدامها .

٢٦ ـ المسابقات التربوية .

٢٧ ـ المواسم الثقافية .

*** بالنسبة لتقويم مخرجات برامج تنمية المعلم:**

أن تستخدم برامج تنمية المعلم الأساليب التالية أو مجموعة منها لتقويم مخرجاتها :

١ ـ التطبيقات العملية .

٢ ـ الاختبارات الشفوية والتحريرية واختبارات المواقف .

٣ ـ كتابة البحوث والتقارير.

٤ ـ الملاحظات الميدانية .

٥ ـ المشاركة في نشاطات البرنامج .

٦ ـ التقويم الذاتي، وتقويم الزملاء .

٨ ـ المشروعات التطبيقية والعملية .

٩ ـ متابعة المتدربين في مواقع عملهم .

١٠ ـ آراء مديري الدورات التدريبية .

١١ ـ آراء الموجهين والمشرفين على المتدربين في المدارس ومديري المدارس التي يعمل بها المعلم بعد انتهاء البرنامج .

obeikandl.com

١٢ ـ استطلاع آراء المعلمين أنفسهم دوريًا .

١٣ ـ دراسات عن أداء المعلم قبل التدريب وبعده وبخاصة بالنسبة لتحضير الدروس والتفاعل مع التلاميذ .

ثانيًا: تحديات تتعلق بالمتعلم:

المتعلم هو أهم عناصر العملية التعليمية على الإطلاق . لذلك ، تتعاون جميع العناصر المشاركة في هذه العملية لكي تساعده على النمو وفق أقصى ما تمكنه قدراته واستعداداته ومواهبه ، ومن ثم فإن الاهتمام الأكبر في هذه العملية يوجه إلى استقطاب المتعلم فيها .

ولكن اهتمام المعلم بالمتعلم اليوم ليس كمثله بالأمس . فبالأمس كان اهتمام المعلم موجها إلى أن يقدم هو للمتعلم الخبرات التي تعدها المؤسسة التربوية ، أما اليوم فقد أصبحت مهمة المعلم إقدار المتعلم على أن يكتسب هذه الخبرات بنفسه تحت إشرافه (المعلم) . وقد أصبحت خبرات اليوم أكثر تعقيدًا وتنوعا وحداثة من خبرات الأمس .

لذلك ، فإن العملية التعليمية تحتاج ـ اليوم ـ من المعلم بخاصة ومن بقية المعنيين بالعملية التعليمية بعامة طرائق جديدة وأساليب جديدة ، ومهارات جديدة كي يقوم كل منهم بواجباته على الوجه الصحيح . ومن أهم العناصر التي اكتسبت أهمية خاصة ـ اليوم ـ في العملية التعليمية :

أ ـ تحديات إعداد المتعلم للتعلم المستمر مدى الحياة:

إضافة إلى تكوين قناعة لدى المتعلم بأهمية التعلم مدى الحياة ، فإن على المعلم مساعدته على اكتساب المهارة في كل مما يلي :

١ ـ دقة اختيار مصادر التعلم وسرعة الوصول إليها .

٢ ـ الاطلاع والتلخيص والتبويب والتصنيف والتحليل والمقارنة والاستنتاج .

٣ ـ صياغة النتائج ودقة التعبير عن الأفكار.

٤ ـ حسن استثمار الوقت عن طريق حسن التخطيط ودقة التنفيذ .

٥ ـ الاعتماد على النفس ـ بعد الله ـ في جميع ما سبق .

ب ــ تحديات تتعلق بالسباق المحموم بين دول العالم في الاستثمار الأقصى لقدرات أبنائها:

ضرورة أن يكتسب المعلم مهارات فائقة في كل مما يلي :

١ ــ تطبيق مقاييس القدرات والاستعدادات والميول وغيرها مما يستخدم في الوقوف على خصائص المتعلمين العقلية، وتحليل معلوماتها، واستخلاص النتائج منها، وتفسير هذه النتائج، وتوزيع المتعلمين في فصول الدراسة بناء عليها .

٢ ــ التوجيه التعليمي للطلاب وإرشادهم نحو الاختيار الأفضل لهم من بين مسارات التعليم، ومساعدتهم على حل ما يواجهون من مشكلات .

٣ ــ تنويع مسارات التعليم وطرائقه وأنشطته بما يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ويواكب مقدراتهم الخاصة .

٤ ــ استثمار المسرح المدرسي والنشاط المدرسي والتقنية الحديثة في إثراء عملية التعليم والتعلم، وفي إثارة دوافع المتعلمين للتعلم، وفي تنويع خبرات التعلم، والتدريب على تحمل المسؤولية، واكتساب الثقة في النفس .

٥ ـ إعداد خبرات أو مناهج خاصة بكل من المتفوقين والمتوسطين وبطيئي التعلم بحيث يجد كل من الفئات الثلاث ما يناسب قدراته واستعداداته .

٦ ـ التركيز في مناهج المتفوقين على الخبرات الحديثة، والإبداع والحلول المبتكرة للمشكلات واكتشاف العلاقات واستنتاج التعميمات.

٧ ـ إعطاء المتعلم دورًا إيجابيا في عملية التعلم من خلال المشاركة الفعلية فيها، وتوزيع الأدوار بين المتعلمين بما يناسب استعداداتهم.

٨ ـ تنويع مصادر التعليم داخل المدرسة وخارجها، والتعاون في هذا مع مؤسسات التعليم غير الرسمي وبخاصة مؤسسات الإعلام.

٩ ـ تنويع أساليب تقويم أداء المتعلمين والحرص على اشتراكهم فيها، واستثمار نتائجها في حفزهم على بذل مزيد من الجهد، وفي تخطيط كل من التدريس الوقائي والعلاجي وتطبيقهما، ورفع مستوى العملية التعليمية، على وجه العموم.

جـ ـ تحديات تتعلق بإعداد المتعلم للحياة في عالم سريع التغير:

ضرورة أن يكتسب المعلم المهارة في كل من التالي:

١ ـ مساعدة المتعلمين على اكتساب المهارة في ممارسة كل من طرق التفكير بعامة، والتفكير العلمي والتأملي والناقد بخاصة، وحل المشكلات والتخطيط والتجريب على أسس علمية.

٢ ـ تنويع خبرات التعلم بحيث تغطي مجالات متعددة، وتفي بالحاجات المستجدة للفرد والمجتمع، وتلاحق المستجدات العلمية والتقنية بقدر الإمكان، وتسهم في إعداد المتعلم لأكثر من مهنة.

٣ ـ مساعدة المتعلمين على ممارسة الدراسات المستقبلية، وتقدير دورها في توجيه حياة الفرد والمجتمع.

٤ ــ توثيق صلة المدرسة بالمؤسسات الإنتاجية المتقدمة، وصولا إلى اطلاع المتعلمين على أحدث التطورات الحديثة فيها.

٥ ـ مساعدة المتعلمين على اكتساب المهارة في التعليم الذاتي، وعلى تقديرهم للتعليم المستمر مدى الحياة وممارسته.

٦ ـ تدريب المتعلمين من خلال النشاط المدرسي بخاصة على مواجهة مواقف جديدة، واكتساب المهارة في مواجهتها بالأسلوب المناسب، واكتسابهم عادة الاعتماد على النفس والثقة فيها.

٧ ــ تشجيع المتعلمين على الاطلاع على سير المخترعين وقصص الاكتشافات الجديدة في مجالات مختارة مناسبة.

د) تحديات تتعلق بكثرة المشتتات التي تجذب المتعلم نحوها مثل الفيديو والبث الفضائي الإذاعي والتلفازي والمباريات الرياضية... وغيرها:

من أهم هذه التحديات، اكتساب المهارة فيما يلي:

١ ـ تنويع البيئة التعليمية بما يوفر فيها الحيوية، والجاذبية بالنسبة للمتعلم، والحرص على ربط خبرات التعلم بحياة المتعلم ومشكلاته الشخصية والمجتمعية.

٢ ـ استخدام مختلف وسائل التقنية في إدخال عناصر التغيير والتنويع والتشويق في الموقف التعليمي، وإعطاء المتعلم فرصا في استخدامها وفي إعداد المناسب منها كلما كان هذا ممكنا.

٣ ــ استخدام الدراسات الميدانية والتطبيقية والعملية التي تناسب قدرات المتعلمين ومهاراتهم، واستثمار النشاط المدرسي في التواصل مع حياتهم

خارج المدرسة، وفتح قنوات لاتصالهم بالمؤسسات المجتمعية في بيئة المدرسة.

٤ ــ إدخال عناصر الترفيه المناسب على الموقف التعليمي داخل المدرسة في الصباح بما يساعد المتعلمين على الاستمتاع به وتخطيط نشاط اجتماعي وثقافي ورياضي وفني، يمارسه الطلاب بعد انقضاء وقت الدراسة في المساء تحت إشراف المدرسة.

٥ ـ تنظيم مسابقات علمية وفنية ورياضية وغيرها بين مستويات الدراسة في المدرسة وفصوها وجماعاتها وأفرادها، يحضرها القيادات التربوية والمجتمعية، تمنح فيها جوائز للفائزين.

٦ ـ التعاون مع الأسرة على ملء أوقات فراغ المتعلم خارج المدرسة، بما يعين على تثقيفة واكتسابه مهارات تغذي طموحاته وميوله، ويعود بالنفع عليه وعلى مجتمعه.

٧ ـ إعطاء المتعلمين دورا إيجابيا في إدارة شؤونهم التعليمية داخل المدرسة، وفي عملية التعليم والتعلم، على وجه الخصوص.

هـ) تحديات للمعلم نابعة من مشكلات أخذت تطفو على سطح الحياة في المجتمعات مثل (المخدرات والتلوث البيئي والإرهاب) تُعرِّض المتعلم لأخطارها:

تفرض هذه المشكلات على المعلم أن يهيىء نفسه لما يلي:

١ ـ توعية المتعلم بأخطار هذه المشكلات، ومساعدته على التوقي منها وبيان ما تسببه من أضرار للإنسان بخاصة، وللأحياء بعامة.

٢ ـ رسم خطط لخدمة بيئة المدرسة للتوعية ضد هذه الأخطار، و إرشاد المواطنين إلى سبل التوقي منها، وأساليب مقاومتها وحماية المجتمع من شرورها.

٣ ــ تثقيف المتعلمين ثقافة إسلامية مع التركيز على كل من تحريم المخدرات والمسكرات وعلى حثه على النظافة الشخصية والنظافة العامة، وعلى المحبة والإخاء والتسامي عن استخدام العنف وسيلة للخطاب والمعاملة.

٤ ـ تنظيم حملات لمقاومة التلوث البيئي البصري والسمعي والصحي والتعاون في هذا مع المؤسسات المعنية وبخاصة مؤسسات الإعلام والخدمات الصحية.

٥ ـ التعاون مع الجهات المسؤولة عن مكافحة المخدرات ومؤسسات الإعلام على تنظيم برامج للتوعية من تعاطي المخدرات والكشف عن أساليب إيقاع الشاب في حبائلها.

٦ ــ التعاون مع كل من المؤسسات الدينية والثقافية والاجتماعية والجامعات ومؤسسات الدعوة ومؤسسات الأمن على تنظيم خطة لمقاومة الإرهاب، ودراسة العوامل التي تسهم في إيجاده ورسم خطة للتغلب عليها تتعاون في تنفيذها الجهات المعنية بالمشكلة وأفراد الشعب ومؤسساته.

و) تحديات نابعة من معاناة المتعلم:

فيما سبق كان حديثنا عن التحديات التي تتعلق بالمعلم من وجهة نظر الكبار الذين يعملون في مجال التربية، ولهم رؤى في دور المعلم في الحال والاستقبال ووجهات نظر في اختياره و إعداده وتنميته في أثناء ممارسته لعمله، وكان مصدرها ـ أيضا ـ بحوثا ودراسات قام بها هؤلاء للتعرف على مشكلات الواقع المعاش بالنسبة لهذا المعلم واستشفاف حلول لها. واستجابة لخاطر وردَ على

ذهن المؤلف يتعلق بإحساس المتعلم نحو معلميه ومدرسته، طلب من طالب أتم لتوه اختبار الثانوية العامة أن يكتب ما يشاء عن مشاعره نحو معلميه ومدرسته.

ويطيب لي أن أبدأ هذا الجزء بتساؤلاته عن المناخ التربوي بمدرسته، علما بأن مدرسته من أفضل المدارس الخاصة في إحدى البلدان العربية، وهو من أكثر الطلاب تميزًا، فقد حصل على تقدير «الامتياز» في جميع سنى دراسته، وفي الثانوية العامة كانت النسبة المئوية لدرجاته ٣, ٩٤٪.

والكاتب يعلم أن هذا الرأي لا يمثل الطلاب تمثيلا صادقًا، ولكنه رأْيٌ لفرد في مجموع الطلاب الذين توجه العملية التعليمية كلا منهم، ولهذا يختار المعلم ويُعَدُّو يُنَمَّى. ولهذا وجدت المؤسسات التربوية على اختلاف مهماتها.

يتساءل الطالب في إصرار وأسى ملحوظين عدة تساؤلات تكشف عن الكثير من العورات والتحديات التي تتعلق بأداء المعلم بخاصة وبالعملية التربوية، على وجه العموم.

يتساءل هذا الطالب قائلاً:

١ ـ لماذا لا يستكشف المعلم قدرات تلاميذه ويتعهدها بالري والنماء ويستفيد منها في تدريسه؟

٢ ـ لماذا لا يولي المعلم قدرة تلاميذه على التفكير وحل المشكلات في حياتهم المدرسية والاجتماعية جانبا من الاهتمام بدلا من حصر اهتمامه في المعلومات؟

٣ ـ لماذا افتقد المعلم الموضوعية في معاملة تلاميذه؟ ولماذا تمتد يد العوامل الشخصية ـ كثيرًا ـ لإفساد علاقته بالبعض منهم؟

٤ ـ لماذا ندرت صورة المعلم القدوة التي يتمسك بسلوكه القويم مع طلابه عملا ولفظا دون التأثر بانحرافهم؟

٥ ــ لماذا يرى التلاميذ دائما في اختباراتهم تلك الأسئلة التي تطرق في أذهانهم جانب الذاكرة والسرد والتزويد، لا جانب الذكاء والتحليل والتجديد؟

٦ ـ لماذا غاب عن الطالب إحساسه نحو المعلم الأب؟

٧ ــ لماذا أضحت الإدارة المدرسية عند التلاميذ شبحا يتوعدهم أو يردعهم بالعصا كلما أخطأوا، لا أما حانية تنفض عن صغارها الغبار حين يتعثرون في الطريق؟

٨ ــ لماذا ندرت تلك البراءة لدى التلاميذ، فأصبحت شراسة عند صغارهم وتفلتًا أخلاقيًّا في سلوك كبارهم؟

٩ ـ لماذا يعاني التلاميذ من الدراسة ويكرهون المدرسة؟

١٠ ـ لماذا كانت الثانوية العامة كابوسا على صدر التلاميذ وذويهم بدلا من أن تكون الحلم الجميل إلى السلم الجامعي المشرف؟

إنها (لماذيات) يعبر عنها هذا الطالب لتوجه ـ بحق ـ بنان اللوم نحو سلوك المعلم الذي يحسر اهتمامه في نطاق العملية التعليمية فقط، مهملا آفاق التربية الرحبة، مهملا دوره كقدرة، مفتقدا الموضوعية في معاملة تلاميذه، مركزًا اهتمامه في حشو أذهان التلاميذ بالمعلومات، على حساب التفكير والإبداع، وهو خطأ ـ لو يعلم ـ جسيم.

وينتقد الطالب في (لماذياته) أسلوب الإدارة: سواء إدارة الفصل من قبل المعلم أم إدارة المدرسة من قبل المسؤولين عن إدارتها، ويتضح منه الشعور السيء لدى التلاميذ قِبَلَ المعلمين والإدارة على السواء.

وعلى وجه العموم نستطيع أن نستنتج من هذه (اللماذيات) التحديات التالية للمعلم:

١ ـ الحرص على أن تكون العلاقة بينه وبين تلاميذه علاقة أبوة قائمة على المحبة والنصح والإرشاد، بعيدة عن جميع أنواع التسلط والقهر، وأن يلتزم فيها بالحياد والموضوعية.

٢ ـ النظر إلى الخبرات التي تقدمها المدرسة للتلاميذ على أنها تهدف إلى تنميتهم وإلى مساعدتهم على ممارسة مختلف النشاطات المتوقعة منهم في البيئة والمجتمع بمهارة، وأن مهمة المعلم هي ـ بالدرجة الأولى ـ مساعدة تلاميذه على استيعاب هذه الخبرات بأنفسهم تحت إشرافه وتوجيهه.

٣ ـ أن يهتم بإيجابية المتعلم في عملية التعليم والتعلم ويشجعه على ممارسة حل المشكلات والإبداع، ويجتهد في الكشف عن قدرات كل متعلم ومهاراته، واستثمارها في إرشاده وتوجيهه.

٤ ـ أن يكون قدوة حسنة لتلاميذه في القول والعمل، ويهتم بدوره التربوي وأن يتعاون مع كل من إدارة المدرسة والأسرة وغيرهما من الأفراد والمؤسسات على حسن أداء هذا الدور.

٥ ـ أن يهتم في تقويم التلاميذ بالجانب التربوي، وبمختلف مستويات التحصيل وبخاصة الفهم والإبداع، وأن يحرص على استخدام نتائج التقويم في تشخيص نقاط الضعف لدى التلاميذ وعلاجها، في إطار تربوي.

٦ ـ أن يتعاون مع إدارة المدرسة على أن تفسح المجال للتلاميذ للاشتراك فيها وإعطائهم قدرًا من الحرية في تصريف شؤون الدراسة.

ز) تحديات تتعلق بتزايد حملات الغزو الثقافي بواسطة الأقمار الصناعية:

من أهم هذه التحديات أن يعمل المعلم على اكتساب المهارة في كل مما يلي:

١ ـ مساعدة المتعلمين على التمسك بالعقيدة الإسلامية، والعمل على تربيتهم تربية إسلامية، وأن يكون قدوة للسلوك وفق هذه التربية.

٢ ـ مساعدة المتعلمين على إدراك أن الدين الحنيف يستوعب جميع أنواع العلوم والتقنية ومختلف عوامل الحضارة طالما أنها لا تتعارض مع القيم الإنسانية الفاضلة.

٣ ـ مساعدة المتعلمين على وضع مجموعة من المعايير التي يمكن تقويم مختلف البرامج في وسائل الإعلام المبثوثة في القنوات الفضائية على أساسها وتدريبهم على استخدامها.

٤ ـ التعاون مع المؤسسات المجتمعية بعامة والدينية والإعلامية بخاصة والأسرة بصورة أخص، على توجيه المعلمين وإرشادهم نحو الأساليب الصحيحة للتعامل مع البرامج الغازية، وتحديدها ولفت أنظار المتعلمين إليها.

٥ ـ متابعة توعية المتعلمين بأهداف الغزو الثقافي للأمة بعامة ولشبابها بخاصة، وبأساليبها المختلفة.

ثالثًا: تحديات تتعلق بالمجتمع:

عالمنا الإسلامي فسيحة أرجاؤه شاسعة رقعته، مهمة مواقعه على خريطة العالم. فإذا نظرنا إلى المسلمين نجدهم ينتشرون في شتى بقاع الأرض فلا يكاد يجد الإنسان بلدا من بلدان العالم إلا وللمسلمين فيه دار، وعدد المسلمين في العالم يربو على المليار، أكثرهم في داخل العالم الإسلامي والبقية تنتشر في شتى بلدان المعمورة الأخرى.

وإذا نظرنا إلى مواقع الدول الإسلامية نجد تركيا وقد سيطرت على اتصال البحر الأسود بالبحر الأبيض المتوسط، كما أنها مركز اتصال أوروبا بأسيا.

ومصر مركز اتصال حيوي بين أمريكا وأوروبا من ناحية وجنوب شرق آسيا واستراليا من ناحية أخرى، ونجد باكستان وأندونيسيا هما واسطة العقد في جنوب شرق آسيا. ونجد نيجيريا مركز الثقل في غرب أفريقيا ونجد الصومال واريتريا هما واسطة العقد في شرقها.

ونلاحظ أن البحر الأحمر بحيرة إسلامية، وأن بلاد المسلمين تحتل معظم شواطئ البحر الأبيض المتوسط، أما الخليج العربي فتحيطه بلاد المسلمين من جميع جوانبه. ولا يخفى على كل ذي بصيرة تأثير هذا في التنمية الاقتصادية والاتصالات والتجارة والدعم السياسي والاستراتيجي.

وعالمنا الإسلامي غزيرة مصادره البشرية والطبيعية. فمصادره البشرية أكثر خصوبة من مثيلاتها في العالم إلى درجة أن المعنيين بالتنمية الاقتصادية فيه يجأرون بأن أوقفوا هذا السيل البشري العارم. أما مصادره الطبيعية ففياضة، فنهر النيل ـ أطول نهر في الدنيا، يشق السودان جنوبا ومصر شمالا، ونهرا دجلة والفرات ـ وهما من أغزر الأنهار عطاء في العالم يبدآن من تركيا ويصبان في العراق وسوريا. هذا إضافة إلى الأمطار الغزيرة في كل من باكستان وأندونيسيا وماليزيا. أما البترول والمعادن فهما من خصوصيات عالمنا الإسلامي فبلدان الخليج، وإيران وأندونيسيا ونيجيريا وليبيا والجزائر أمثلة للبلدان التي يتدفق منها البترول بكميات هائلة. وتوجد كميات أقل في بلاد مسلمة أخرى، مما يجعل العالم الإسلامي يمتلك معظم الذهب الأسود في العالم. ولم يحرم الله عالمنا الإسلامي من المعادن وإمكانات السياحة وغير هذه من النعم. وهذه مجرد أمثلة.

وبالرغم من الثروة البشرية الغزيرة والمادية الكثيرة التي وهبها الله سبحانه وتعالى لبلاد المسلمين، نجد المشكلات تأخذ بتلابيب الكثير منها. فالبعض منهم غارق في الديون يستورد طعامه من غير المسلمين، ومعظمها متخلف علميا وتقنيا يعتمد على غيره في توظيف العلم والتقنية لرفع مستوى الإنتاج وحل مشكلات التنمية.

والمسلمون على كثرتهم غثاء كغثاء السيل انتزعت المهابة منهم من قلوب أعدائهم وأصيبت قلوبهم بالوهن. لذلك نجد المسلمين في البوسنة والهرسك تستباح حرماتهم، وتنتهك أعراضهم وتصادر أموالهم، ويقتل شيوخهم وأطفالهم. والمسلمون في ألمانيا يتعرضون لانتقام النازية الجديدة وتحرق بيوتهم، ويقتل أولادهم. وفي فرنسا يطردون من بيوتهم ويتنادى الفرنسيون أن طهروا أرضكم من الغزاة. والفلسطينيون أصبح قتلهم وهدم بيوتهم ومصادرة مزارعهم أمرا مألوفا لا يعيره أحد اهتماما. والأمثلة كثيرة على اضطهاد المسلمين في مختلف أركان العالم، وعلى القهر والمهانة اللذين يتعرضون لهما في شتى أنحاء المعمورة.

إضافة إلى ما سبق ذكره من مشكلات، فإننا نجد الكثير من المسلمين قد أصابهم التلوث في عقيدتهم ولم يبق لهم من الإسلام سوى الاسم والهوية، فمن يتفقد أحوال المسلمين يجد منهم من تخلوا عن التمسك بدينهم، وابتعدوا عن تعاليمه وراحوا يأخذون من الشرق ومن الغرب، فأصبح الكثير منهم مخلوقا مهزوز العقيدة ضعيف الإيمان يتخلف عن أداء الفرائض ويتحلل من الالتزام بالدين، ويستبدل به أنماط حياة لا صلة لها به.

وهناك آخرون فهموا الدين على أنه توحيد واعتراف برسالة محمد ـ ﷺ ـ وصلاة وزكاة وحج وصوم من الوجهة التعبدية فقط، وأضروا بأنفسهم وبأهليهم وبالمسلمين جميعًا، فالدين الإسلامي أسلوب حياة متكامل يقوم على عبادة الله وحده والعبادة مفهومها واسع تشمل العقيدة والعبادات والمعاملات والأخلاق، والسعي على الرزق الحلال، واستفراغ الطاقة في العمل على تقدم المجتمع بتحصيل علوم الدين وعلوم الدنيا. فالطبيب الذي يراعي الله في طبه، والمهندس الذي يراعي الله في هندسته، والمعلم الذي يراعي الله في تعليمه، والقاضي الذي يراعي الله في قضائه، والمحاسب الذي يراعي الله في محاسبته، وعالم الذرة الذي يتقي الله في علمه اكتسابا وتطبيقا، كل هؤلاء يعبدون الله

بأعمالهم تلك . وعبادة الله ليست قاصرة على أداء الفرائض التعبدية فقط ، بل تتسع لتحيط بكامل حياة الإنسان والمجتمع . . بهذا المفهوم الشامل يتكامل عالم الشريعة مع عالم الفيزياء والرياضيات والأحياء والهندسة الوراثية والفضاء وغيرهم في دنيا الناس وآخرتهم .

وهناك فئة قليلة ـ بحمد الله ـ أخذت بجهلها ـ بظاهر القول ، ولم تتفقه في الدين تفقها يؤهلها للفهم ، وادعت أنها حريصة على الدين وأنها قادرة على تغيير المجتمع على هواها ، ولجأت في سبيل هذا الهدف المعلن إلى العنف ، فأضرت المسلمين بذلك ضررا بليغا إذ أنها ألقت في طريق تقدمهم بمعوقات جديدة لأنها أخذت تعصف بمصادر الرزق ـ في كثير من الأحيان ـ وتقتل الأبرياء في أحايين أخرى ، والإسلام لم يأمر بدعوة الناس إليه بالقهر أو الإرهاب ولكن بالحكمة والموعظة الحسنة .

ولذلك فإن التحديات التربوية التي تواجه العاملين في حقل التربية في العالم الإسلامي كثيرة وصعبة تحتاج إلى صبر ومثابرة ، ويتحمل المعلم العبء الأكبر في هذا كله . فلا عودة لهابة المسلمين ولا جمعا لشملهم ولا تحقيقا لتقدمهم إلا بالأخذ بالتربية الإسلامية التي تستند إلى نظرة الإسلام للإنسان والكون والحياة وتكوّن مجتمعا يعتمد على العقيدة الصافية وتحكيم شرع الله وتحقيق التكافل بين المسلمين كافة أفرادا وجماعات وشعوبا ، ويتحمل مسؤولية الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والدعوة إلى دين الله على بصيرة ، ويُربى العلماء القادرين على إيجاد حلول لمشكلات المسلمين اليومية وفق معطيات العصر ، وينهض بالمجتمع الإسلامي مستخدما علم العصر وتقنيته .

ومن المعروف بين التربوين أن هذا كله لا يمكن أن يتحقق إلا بنهضة شاملة تشمل المجتمع كله وتحفز الناس إلى الجهاد : الجهاد ضد الأميات : الأمية العلمية والأمية التقنية والأمية الدينية ، والجهاد من أجل غرس الإيمان بالله وحده

وتطبيق العـدل والشورى والثقـة في النفس وفي الأمـة . إيمان نابع من كتـاب الله وسنة رسوله يسير على خطى الخلافـة ويستلهم الخير منها ويترسم مسارها، وفي الوقت نفسه يوظف علم العصر وتقنيته ويواكب التطور الحضاري المعاصر.

هذا يعني إيجاد نهضة تربوية شاملة تتناول العناية بالمناهج الدراسية وبالإدارة التربويـة والمدرسية وبـالإرشاد والتـوجيه التعليميين وبـالتوجيـه الفني، بحيث تتكامل جميعـا للعناية بـالعلوم الشرعية وباللغـة العربية وبتـوجيه جميع الخبرات التي يحتويها المنهـج توجيها إسـلاميا، وكـذلك المناخ المدرسي والعـلاقات بين أعضاء المجتمع المدرسي، وإحـداث هذا التوجيه في بيئة المدرسـة المحلية وذلك بـالتعـاون مع مختلف المؤسسـات المجتمعيـة وبخـاصـة مـؤسسـات الإعـلام، والاغتراف من العلوم المعاصرة، ومحاولة الدخول إلى حلبة السباق فيها وصولا إلى حسن استثمار الطاقات البشرية والمادية.

ومن أبرز التحديات التنموية في البلدان العربية ـ كما يعبر عنها أحد الباحثين ـ نسوقهـا هنا على سبيل المثـال ـ المشكـلات ذات الطابع الاقتصـادي وتشمل ضعف الطاقـة الإنتاجيـة للمجتمع العربي، وقلة لـوعي الإنتاجي لـدى الأفراد وارتفـاع الوعـي الاستهلاكي، ومشكلـة العمالـة المدربـة والعمالة غير المدربـة، ومشكلة نقص أو سـوء التخطيط وقلة الإحساس بضرورتـه، ومشكلة الاستثمار وأساليبه ومجالاتـه خارج مجالي الزراعة والتجارة، وصعوبـات أو عقبات توظيف الأموال العامـة والخاصة في المسائل التنمويـة بالشكل الذي يتيح لكـافة الفئات الانتفاع منـه، إضافـة إلى مشكلات الاستثمار عن طـريق المشاركـة الدوليـة من خلال البنوك، وما يترتب على ذلك من مساوئ أو محاسن (٤٠).

مـواجهـة هذه التحـديـات يبـدأ من المدرسـة، من المعاهـد التعليميـة على اختلاف مستوياتها، من تحري المجتمع نوع التربية الذي يناسب قيمه ومعتقداته ونمط الحياة المرغـوبة فيه، نـوع التربية الذي يعد شبـابه فيه لإنهاض التنميـة فيه وحل مشكلاته، نوع التربية الذي يتحمل عبء الأخذ بيده إلى دائرة المجتمعات

النـاهضة الـرائدة القائدة، نـوع التربية التـي تستثمر طـاقاتـه البشرية والماديـة الاستثمار الأمثل.

وهذا يعـود بالـدرجة الأولى ــ إلى المعلم. فهـو المهندس الأول المنفـذ للتربية والتعليم في المدارس والمعـاهـد والجامعـات. وهــو الـذي يتحمل عبء تعليم الشباب وتـوجيههم أكثر من أي مشـارك آخر في العملية التعليميـة. وهو الخط الأول للـدفـاع ضـد التحـديـات التربـويـة في المجتمع. ويمكن تلخيص أهم التحــديـات الخاصــة بــالمجتمع والتي ينبغي أن يتأهل المعلـم لـلإسهــام في مواجهتها، فيما يلي:

١ ــ تحقيق التربية الإسـلاميـة لأبناء المسلمين، وجعلهـا مـوجها لسلـوكهم مع مراعاة التوازن فيها بين شؤون كل من الدنيا والآخرة، والأخذ بالمفهوم الشامل للعبـادة، والمفهوم الصحيـح للدعـوة والأمـر بالمعـروف والنهي عن المنكـر، والأسس السليمة لتحكيم شرع الله.

٢ ـ إعداد التلاميذ للحياة في مجتمع دولي واسع تخطت وسائل الاتصال الحواجز بين مجتمعاتـه الجزئية، ويدور تنـافس محموم بين هذه المجتمعـات للسيطرة على العقول والغزو الفكري للمجتمعات الأخرى.

٣ ــ إعــداد التـلاميـذ لاستثمار المصـادر الطبيعيــة في المجتمع استثمارًا راشـدًا وبخاصـة بالنسبـة للمياه ومصـادر الغذاء وتـوظيف أفضل التقنيـات فيه، وللحياة في عالم أصبح حسن استثمار الـذكاء البشري فيه من القضايـا الفارقة بين المجتمعات.

٤ ـ العناية بتربية الباحثين في مختلف مراحل التعليم، والعمل على تنظيم قنوات اتصال دائمة بين مؤسسات التعليم من نـاحية، ومؤسسات البحث العلمي من ناحية أخرى.

٥ ــ العمل على إحداث تكامل وتنسيق بين مؤسسات التعليم من ناحية ومؤسسات الإعلام من ناحية أخرى. وذلك بهدف التعاون على تربية الشباب وتوعيته بمشكلات مجتمعة ومساعدته على الإسهام في حلها وبخاصة بالنسبة لمشكلة محو الأميات الدينية والأبجدية والثقافية والاقتصادية والتقنية والعلمية.

٦ ـ العناية بالقضاء على البطالة عن طريق تنويع خبرات المناهج في مختلف المؤسسات التعليمية واهتمامها بالمهارات العملية المناسبة لمجالات العمل بالمجتمع وتوثيق الصلة بين مؤسسات سوق العمل من ناحية والمؤسسات التعليمية من ناحية أخرى.

٧ ـ توعية الشباب من المخدرات والإرهاب والتلوث البيئي ومساعدتهم على التوقي منها، واكتساب المهارات اللازمة لإسهامهم في حماية المجتمع من شرورها وذلك بتنظيم الندوات والمحاضرات وعرض الأفلام والتعاون مع المؤسسات المعنية بهذه الآفات في المجتمع، وتبصيرهم بموقف الدين الإسلامي منها وبالمفهوم الصحيح للجهاد الإسلامي.

٨ ــ تبصير الشباب بخاصة والمجتمع بعامة بالمشكلات التي تعاني منها المجتمعات العربية والإسلامية بعامة وبآثارها على تقدم الأمة، والاجتهاد في اقتراح حلول لها، وبخاصة بالنسبة لضعف التضامن الاقتصادي والسياسي بين هذه المجتمعات.

٩ ـ الدعوة إلى تعاون الجامعات ومؤسسات البحث العلمي في مختلف البلدان العربية والإسلامية على إجراء بحوث أساسية على مستوى العالم الإسلامي وعلى المستوى المحلي في هذه البلدان، وتبادل الخبرات في هذا مع الجامعات ومؤسسات البحث العلمي في مختلف بلدان العالم الأخرى.

١٠ ـ نشر فكرة التعاون على التعليم الشامل المستمر وإحداث نهضة تربوية شاملة في المجتمع حيث يتعاون فيه الأفراد والجماعات المهنية ومؤسسات الإعلام ومؤسسات الخدمات ومؤسسات الإنتاج إلى جانب الأسرة ومؤسسات التعليم، ولقد آن الأوان لأن تدرب معاهد التعليم الأسرة على دورها التعليمي والتربوي ومساعدتها على أدائه، وتوجيه اهتمام خاص في هذا للأسرة غير القادرة.

١١ ـ تبصير الأمة الإسلامية بضرورة تكوين كيانات كبرى اقتصادية وثقافية وإعلامية وتعليمية وعسكرية وسياسية تواكب الكيانات المماثلة في الشرق والغرب تكون مهمتها رفع مستوى المجتمعات الإسلامية ورعاية شؤون الأمة، كل في مجال تخصصه.

١٢ ـ التوعية بضرورة رسم صورة مستقبلية للعالم الإسلامي على ضوء معطيات الحاضر من ثوابت ومتغيرات ورؤى المستقبل وحركة المجتمعات والكيانات الكبرى من حوله، وإعداد الخبرات اللازمة لمسيرة المستقبل.

١٣ ـ العمل على تقنين التعليم النظامي في ضوء حاجة سوق العمل، ورسم خطط التعليم المستمر لمختلف المهن بناء على قياس المستوى المهارى لكل منها وجعل هذه المقاييس المقننة لمستويات المهارة متاحة لجميع الأفراد والمؤسسات في المجتمع، وإيجاد مؤسسات يلجأ إليها من يريد أن يرفع مستواه المهاري في مهنة معينة.

١٤ ـ إن التحدي الخطير الذي يواجه المجتمعات كلها هي أن البقاء للمجتمعات التي تواصل التعليم طوال الحياة مستخدمين مختلف الوسائل الرسمية وغير الرسمية، والتي يعرف أفرادها كيف يتعلمون وكيف يصنعون الحياة، ويبحثون دائما عن الجديد فيها ليكتسبوه ويستثمروه لصالح المجتمع، على وجه العموم وصالحهم على وجه الخصوص، وعلى المجتمع العربي والإسلامي أن يكون من بين هذه المجتمعات.

رابعًا: تحديات تتعلق بالتقدم العلمي والتقني والبحثي:

إن من أكثر التحديات التي تواجه المعلم ـ اليوم ـ أنه يربى إنسانا لعالم مجهول. فقد فتح الله لعباده آفاقا رحيبة للكشف عن المستور من خلقه الذي شاءت إرادته ـ سبحانه وتعالى ـ أن يعرفها عباده. واتسعت هذه الآفاق بحيث فتحت المجال أمام صور مختلفة لعالم المستقبل بناء على معطيات واقع التقدم العلمي والتقني المعاصر، ومعطيات الحاضر ودروس الماضي، ومن خلال البحث العلمي.

ففي مجال الافتراضات التي تقوم عليها هذه الدراسات لم يعد هناك حديث عن التنبؤ بالمستقبل أو ادعاء بأن هناك شكلا واحدًا للمستقبل يجب علينا اكتشافه، ولكن تركِّز الدراسة على الصور والأشكال المختلفة التي يمكن أن يكون عليها المستقبل. ومن هنا جاءت تعبيرات «استشراف المستقبل» و«المستقبلات البديلة» و«السيناريوهات البديلة» ولم تعد مهمة الباحث ـ إذن ـ الحديث عن حتمية مستقبلية معينة باسم العلم أو التكنولوجيا ولكن التفكير في الصور المختلفة التي يمكن أن يتخذها المستقبل، والمسار الذي يمكن أن تأخذه كل صورة (٤١).

إن الدراسات المستقبلية بهذا المعنى هي أمر لا غنى عنه لكل المجتمعات المتقدمة والمتخلفة على حد سواء. فهي تنبهنا إلى صور المستقبل المحتملة والممكنة، وهي تشير إلى جوانب ومصادر للخطر غير متوقعة اليوم، كما أنها تشير إلى مصادر للقوة والحيوية ليست ظاهرة اليوم. وفي كل الحالات فإنها تخاطب الإرادة والإنسانية وتستثيرها وتحفزها على الإقدام والإبداع (٤٢).

فليس غريبا ـ اليوم ـ أن أصبح الإنسان الآلي ينافس الإنسان في أعمال المنزل والمصنع والاتصالات والعمليات الجراحية. وغدا سوف تزاحم هذه الآلة الإنسان في مزيد من مجالات العمل. ولذلك، يصبح على الإنسان أن يكون هو

الأعلى إبداعا وابتكارا. وعليه أن يستثمر وقت الفراغ فيما يفيده في هذا السباق ـ الذي لا مفر له منه ولا مهرب من علم يتدفق وتقنية تزحف وبحوث تفرخ.

وتتوقع علوم المستقبل أن تزيد قدرة الآلة على الإنتاج، وتقل الحاجة لتدخل الإنسان لزيادة ما تنتجه هذه الآلة من طعام وكساء، وعلاج ووسائل للبناء والانتقال والإعلام وغير ذلك. ولن يحتاج الإنسان للعمل سوى يومين في الأسبوع، ويصبح مشكلته في كيف يستفيد من الوقت المتبقي (٤٣).

وليس غريبا ـ اليوم ـ أن يسافر الإنسان من الأرض إلى الكواكب الأخرى في رحلات متعددة يستكشف واقعها ويدرس إمكانات الحياة فيها ويستقصى المزيد من الخصائص والتكوينات على سطحها. وغدا، قد يجد الإنسان عوالم أخرى جديدة سواء في المجموعة الشمسية أو في غيرها، أو أن يجد مخلوقات أخرى على كواكب أخرى أكثر ذكاء من الإنسان. فيصبح على الإنسان أن يواكب التحدي لكي يبقى عنصرا فاعلا وسط البيئة الجديدة.

وتقرر علوم المستقبل أن سلطان الإنسان على الطبيعة وقوانينها سيزداد ويشتد وأنه قد يستعمر القمر وبعض الكواكب، وأنه قد يتمكن ـ بحول الله ومشيئته ـ من تغيير ملامحه ولونه وطوله وجنسه ومزاجه، بل إنه سيتمكن من توليد نسله في أجهزة وأنابيب صناعية. وتقرر هذه العلوم أن الإنسان سيكون مجبرًا على اختيار إحدى القدرات المطروحة لشق طريق المستقبل والويل له ما لم يحسن الاختيار (٤٤).

وليس غريبا اليوم أن يكتشف ـ الإنسان بحول الله ثم بالعلم والتقنية والبحث ـ أن لصوته بصمة متفردة مثل بصمة أصبعه. وغدا، قد يصبح في الإمكان جمع تسجيل كامل لما تفوه به الإنسان في حياته من أحاديث، وقد يكتشف الإنسان أن لحركته مجالا مغناطيسيا أو كهربيا أو ذريا أو خلافه مما يمكن به تتبعها عبر

الأزمان غابرها وحاضرها . وبهذا يمكن إعادة كتابة تاريخ البشرية من جديد ليعكس واقعه دون تحيز أو توجيه من قوى مؤثرة من هنا أو هناك .

ناهيك عن الهندسة الوراثية التي بدأت تعمل على إيجاد تكوينات جديدة عن طريق تهجين الجينات في النباتات والحيوانات وصولا إلى إيجاد عناصر تحمل صفات جديدة إضافة إلى صفاتها ولازال الطريق في بدايته ، وسبحان من علم الإنسان ما لم يعلم .

وقد يمكن غدا (بحول الله ثم بتسخير العلم والتقنية والبحث) تحسن مستوى آداء العقل البشري بنسبة كبيرة تزيد على مستوى أدائه الحالي بوساطة التأثير الكهربائي بالموجات وبعض المواد الحيوية الكيماوية ، بقصد المساعدة في التعليم وتيسير الاستفادة من قوى الدماغ الكامنة . كما يمكن للبحوث العلمية الخاصة بالدماغ وعملية التعلم أن تقود إلى التحكم في السلوك الإنساني (٤٥) .

ويرى بعض المربين أن هذه التغيرات المحتملة سوف تجعل تعليم الغد مطالبا بتأكيد عدد من المهارات الرئيسية مثل القدرة على التكيف والمرونة والقدرة على التعامل مع التغير السريع بما يرافقه من غموض وعدم وضوح . بل وفوضى في ترابطها وتشابكها ، والقدرة على استشراف التغير والاستعداد له والتهيؤ للتأثير فيه(٤٦) .

ولكن هل يكفي هذا النوع من التعليم لعالم تجتاحه التغيرات ، وتغير ملامحه الاكتشافات التي تهز كيانه وتنال من مقوماته وقيمه على النحو السابق ذكره ؟

وأنى للمعلم أن يستقرئ ملامح الغد الذي يعلم تلاميذه ليحيوا فيه؟ وأنى لمخططي المناهج أن يستقرئوا الخبرات المناسبة لنوع هذه الحياة؟ فجميع ما تتوصل إليه الدراسات المستقبلية هي افتراضات احتمالية أما حقيقة المستقبل فهي في علم الله وحده ـ سبحانه وتعالى ـ وهذا هو التحدي الكبير.

ولكن الأمر المؤكد هو أن التقدم العلمي والتقني والبحثي يدق الأبواب بشدة. فالفيض العلمي ينهال والفوران التقني ينهمر وأمواج البحوث تتلاطم في بحر من المستحدثات التي صبغها هذا الثالوث. فخرجت علوم لم نسمع بها من قبل، وتقنية لا تكاد تستقر حتى تغشاها غيرها أكثر تقدما وأشد بأسا، ومعامل الأبحاث تبدع هذه وتلك وتؤسس عليها لاستنباط جديد، وقد تستبدل بها غيرها، وكل هذا بفضل الله ثم بفضل العقول التي تفكر وتحلل وتستنبط وتبتكر وتبدع. وكلما تقدمت العلوم والتقنية، أفرز البحث جديدا فيها وفي الكثير من نشاطات الحياة، وأساليبها وطرقها وأدواتها، وازدادت حاجة القوى العاملة إلى مزيد من المهارات وطرق التفكير والقدرة على المبادأة. وهذا لا يتحقق إلا من خلال المؤسسات التعليمية حيث المعلمون القادرون على تربية أجيال تقود حركة التحديث والابتكار والإبداع، ولكن الطريق أمامهم ليس مفروشا بالورود. بل تكتنفه تحديات ينبغي التغلب عليها قبل تحقيق هذه القيادة بالصورة المطلوبة. من بين هذه التحديات:

١ ـ أن يكون المعلم قادرا على مواكبة الاطلاع على الجديد المناسب في كل من مجال تخصصه العلمي والمهني، الأمر الذي يجعل المعلم في تلمذة مستمرة سواء ذاتية أم في برامج خاصة بتنميته.

٢ ـ أن يقف المعلم على حاجة المجتمع بعامة وبيئة المدرسة بخاصة من إفرازات العلم والتقنية ويعطيها الأهمية المناسبة في تدريسه.

٣ ـ أن يعتني بمساعدة تلاميذه في تحصيل العلوم الحديثة والتقنية الجديدة وأن يتخذ في سبيل هذا الأسلوب المناسب.

٤ ـ أن يكون قادرًا على استثمار التقدم التقني وأدواته في إثراء عملية التعليم والتعلم، سواء من خلال تقديم خبراتها في المنهج أم استخدامها كتقنية مساعدة على تقديم خبرات بقية المواد الدراسية.

٥ ـ أن ينـوع الخبرات العلمية والبحثية والتقنية بما يغطي مجالا واسعـا من أنشطة الحياة تهيئـة للمتعلم لمواكبة التغير الذي يعتبر سمة أسـاسية للعصر الحاضر والمستقبل .

٦ ـ أن يساعـد تلاميـذه على اكتساب المهـارة في كل من التفكير العلمي وحل المشكلات والتعليـم الذاتي، والدراسـات المستقبلية، وتقبـل التغيير وسرعة التكيف معه والتأثير فيه .

٧ ـ لقـد أحدث التقـدم التقني ثورة في وسائل الاتصـال والإعلام، الأمـر الذي جعل الدوائر التي يتأثر بها الفرد أوسع من أي وقت مضى، وجعل الثقافات التي يتعـرض لها الفرد أكثـر تنـوعا وتعقيـدًا، ممـا يتطلب من الفرد مهـارات متميزة في الاختيار أو الرفض كما يتطلب قدرة أكبر على الاستيعاب . والمجال الأساسي لتكوين هذه المهـارات هي معاهد التعليم حيث يكون المعلم المهيأ لتكوينها .

٨ ـ إن وفرة الخبرات العلمية والتقنيـة والبحثية قد جعلت كل من المعلم والمتعلم يحتاج إلى مصـادر متعددة يكتسب منهـا الخبرات . لذلك ينبغـي أن تتعاون المصادر غير الرسميـة مثل المكتبات ومؤسسات الإعـلام ومؤسسات التعليم المستمـر على تخصيص بـرامج في كـل منهـا تسهم في إثـراء خبراتهم . وذلك بالتنسيق مع مـؤسسات التعليم الرسميـة، واستثمار التقنية في تيسير التعليم الذاتي .

٩ ـ إن هذه الـوفرة تتطلب من بـرامج إعـداد المعلم أن تواكب المستحـدث من الخبرات العلميـة والتقنيـة والبحثيـة، وأن تستثمـر التقنيـة في تقـديم هـذه الخبرات وفي غيرها ممـا تحتويه بـرامج الإعداد مثل استخـدام التعليم المصغر والدوائر التلفازية المغلقة .

١٠ ـ إن استخدام التقدم التقني قد أدخل إلى عملية التعليم عناصر جديدة تفيد في التعليم الذاتي والتعليم عن بعد، وهذا يضع على كاهل المعلم مسؤولية استمرار تأهيل نفسه لاستخدام الأساليب والأدوات المستحدثة في مجال التعليم إضافة إلى إعداد نفسه للقيام بمهماته التدريسية في تكامل مع ما تقوم به أدوات التقنية مثل الحاسب الآلي والتلفاز والفيديو والحقائب التعليمية.

١١ ــ إن الطلب الهائل على التعليم الناتج من مد فترة البقاء في المدرسة حتى سن مناسبة ومن تبني فكرة التربية مدى الحياة، لا يمكن أن يواجه إلا باستخدام أدوات ووسائل التقنية الحديثة بإمكاناتها اللامتناهية وعلى نطاق كاف، وبطرق مناسبة.

١٢ ـ لقد قابل النمو الكبير في التعليم الرسمي نموا كبيرًا في برامج التعليم غير الرسمي وفي الثقافة العامة، وفي المجالات الفنية والمهنية في الصناعة والتجارة. وقد ساهمت في هذا النمو، وسائل الإعلام والاتصال كالراديو والتلفاز والفيديو، وبرامج التعليم بالمراسلة والمكتبات العامة ومراكز تعليم الكبار، وكليات تنمية المجتمع والدراسات المسائية بصفة عامة. يضاف إلى هذا، البرامج التدريبية المتخصصة التي تقدمها المؤسسات الصناعية والتجارية والشركات والوزارات والدوائر الحكومية الأخرى، ودوائر الخدمات في المجتمع (٤٧). وعلى المعلم أن يمهر في التفاعل مع هذا كله.

خامسًا: تحديات تتعلق بالتطور في دور التربية، عموما.

يعلم التربويون أن التربية تعني ـ على وجه العموم ـ توجيها مقصودًا للسلوك نحو تحقيق أهداف معينة، وهذا المفهوم لا يزال صحيحا حتى يومنا هذا. ولكن

الذي اختلف جذريا هو الأهـداف التي يعمل الإنسان على تحقيقها والبيئة التي يتربى الإنسـان للحياة فيهـا . وأضرب مثلا أوضح بـه ما أريـد بالبيئـة الزراعيـة والبيئة الحضرية ، التربيـة في كليهما توجيه لسلوك الفـرد لتحقيق أهداف معينة ، إلا أن الأهداف المراد تحقيقهـا في سلوك الفرد في البيئـة الزراعيـة محدودة نظرًا لأن متطلبات الحياة في البيئـة الزراعية من المهارات السلوكيـة محدودة كذلك . والفرد في هـذه البيئـة في حـاجة إلى مهـارات سلـوكيـة تتعلق بـذاتـه من حيث المأكل والمشرب ، والملبس والمركب وهذه ـ غالبا ـ لا يـواجه فيها صعوبات لأن مطالبها ميسورة سواء بالنسبة له أو بالنسبة لبيئته ، كما أن علاقاته بغيره من الأفراد والأسر بسيطـة وغير معقدة . وكـذلك الأمـر بـالنسبة لمختلف أمـور الحيـاة في المجتمع الريفي . ومن ثم فإن المهارات التي يحتاجها الفـرد بسيطة نسبيا . هذه العلاقات نفسها تختلف بالنسبة للفرد في المجتمع الحضري ، فهي أكثر تعقيدًا وتشابكا مع الغير ، وتحتاج إلى مهارات أكثر كفاية من نظيراتها التي يحتاجها من يعيش في بيئة ريفية .

نستطيع أن نستنتج من المثال السابق أن التربية تتفاعل مع عدة عناصر ، أهم هـذه العنـاصر وأكثرهـا تعقيـدا المتعلم وبخـاصـة من حيث طبيعته وتكـوينـه ووظيفته ومراحل نموه . وقد لاحظنا ـ فيما سبق ـ مدى المتغيرات التي تؤثر عليه والأعباء التربوية التي تتعلق به . والعنصر الثـاني هو بيئة المتعلم والمجتمع الذي يعيش فيـه وقد أوضحنـا ـ سابقـاً ـ أنه أصبح سريع التغير بصـورة لم يسبق لها مثيل ، أما العنصر الثالث والأخير فيتعلـق بمستودع الخبرات المتاح للمتعلم من علم ومعرفـة تتعلق بالإنسان والكـون والمجتمع ومقوماتـه ومنطلقاته وأهـدافه ، ومفهوم الحياة وعلاقتها بالإنسان وبالمجتمع .

ويعلم علماء التربيـة أن التربيـة هي التي تضع المتغيرات السـابقـة (المتعلم والمجتمع ، وخبرات التعلم) في نسق قـابل للتعلم ، ولكي تصـل إلى الأهـداف

المرجوة من هذا النسق لا بد أن يواجه المربون ومنهم المعلم ــ عدة تحديات مواجهة ناجحة . ومن أهم التحديات التي تتعلق بالتطور في دور التربية :

أ) التعرف على طبيعة المتعلم وتكوينه ووظيفته وخصائصه في مختلف مراحل نموه، وما يتميز به كل فرد من قدرات واستعدادات وميول واتجاهات، وما قد يوجد من فروق في هذه الجوانب لدى الفرد الواحد باختلاف الظروف وبين كل فرد وغيره من الأفراد وفي المكتسب من الخبرات السابقة، وأفضل السبل لاستثمار هذا كله في تربية المتعلم .

ب) معرفة مقومات المجتمع وقيمه وأهدافه وطموحاته ومتطلبات تحقيق هذه الأهداف وتلكم الطموحات، وتحديد الطاقات البشرية والمادية الكائنة في هذا المجتمع، وكيفية استثمار هذه الطاقات الاستثمار الأمثل .

جـ) متابعة التطورات المعاصرة في مادة التعلم (العلوم والتقنية) والاستفادة منها في إعداد المناهج التعليمية بأفضل صورة ممكنة، وفي تخطيط العملية التعيمية ورسم سياستها وتطوير أساليبها وتقويم مخرجاتها، والنهوض بإعداد المعلم وتنميته وبالتوجيه والإرشاد التعليمي، وبالتوجيه الفني وبالخدمات التعليمية، على وجه العموم .

د) الاعتماد على التجريب الفعلي في التطوير التربوي والاستفادة من المناسب من المستحدثات والاتجاهات التربوية في المجتمعات الأخرى، ومع الحرص على تأصيل قيم المجتمع والتركيز على حل مشكلاته بعامة ومشكلات التنمية بخاصة .

هـ) إن فكرة إعداد المتعلم للتغير والتهيؤ النفسي له، ينبغي أن تكون القيمة الأساسية في التعليم، فالتكيف لم يعد كافيا من وجهة نظر البعض، وإنما الأهم هو توقع التغير والاستعداد له، والتأثير عليه، فإن الثورة العلمية

والتقنية بما تتضمنه من انفجار معرفي تفرض على المهتمين بالنظم التعليمية تحديات ينبغي مواجهتها .

ومن الوجهة الإجرائية نستطيع أن نعبر عن التحديات المتعلقة بالتربية كما يلي(٤٧) :

(١) التأكيد على مفهوم التعليم الشامل بما يتضمنه من تزاوج في التخصصات وإعادة تنظيم الجامعات ومراكز البحث بما يسمح بهذا التزاوج في وقت يسير. ويدخل في هذا إنشاء وحدات بحثية لا تنتمي إلى مجال معرفي بعينه، وإنما تسعى لحل مشكلات بذاتها وتركز على التكامل بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية .

(٢) الاستفادة من التقنية الحديثة في العملية التعليمية والتفكير في النتاج الفكري الذي تطرحه ـ ولا بد من التفكير فيما إذا كان استخدام الأدوات البصرية والسمعية يؤدي إلى تفكير أقل خطية؟ فكما أن الثورة الصناعية أثرت على استخدام الإنسان لقوته العضلية فإن الثورة التقنية الراهنة سوف تؤثر على عمله الذهني وعلى التعليم في مناهجه وطرقه وأهدافه .

(٣) إعادة النظر في العلاقة بين نظام التعليم الرسمي وأدوات التعليم الأخرى ففي إطار الثورة التقنية يصبح الإعلام بمثابة مدرسة موازية ويزداد دوره في العملية التعليمية .

(٤) إعادة النظر في مفهوم محو الأمية، فإذا كنا قد انتقلنا من مفهوم محو الأمية الأبجدية إلى الأمية الثقافية، فإن التطور العلمي الحديث يطرح مفهوم محو الأمية التقنية ومحو الأمية العلمية .

(٥) إقامة مراكز للتميز، ويقصد بها إقامة وحدات بحثية على مستوى عال قادرة على متابعة التطور واستيعاب نتائجه .

ويمكن أن نضيف :

(٦) النظر إلى التعليم على أنه نظام جزئي من منظومة أكبر تشتمل على نظام قيمي ونظام اجتماعي، ونظام اقتصادي، ونظام إعلامي . . . وأن التناغم بين جميع هذه النظم هو من وظائف التربية وصولا إلى رفع مستوى كفاءة المنظومة كلها .

(٧) العناية بالتكامل بين مختلف أنواع التعليم الفني والتعليم العام فيما قبل المرحلة الجامعية، وفتح قنوات جميع أنواعه لتصب في تعليم جامعي مناسب والعمل على إحداث التوازن بين مختلف أنواع التعليم وبين حاجات سوق العمل توقيا للبطالة واستثماراً للطاقة البشرية بصورة فعالة .

(٨) إن الهدف من التربية ينبغي أن يتجه إلى تنمية مواهب الجميع إلى أقصى قدراتهم، وتحقيق ذلك الهدف يتطلب أن نعين كل طالب على بذل الجهد إلى آخر حدود قدرته، كما يتطلب وجوب أن نتوقع من مدارسنا إداء مرتفعا وأن يشجع الآباء أبناءهم على استثمار مواهبهم وقدراتهم إلى أقصى ما تسمح به(٤٨) .

(٩) بما أن الثورة العلمية والتقنية تعني التغير المستمر في المعرفة والتجديد المتواصل للحقائق العلمية، فإن التربية يجب أن تخصص اهتماما أقل لعملية تخزين المتعلم للمعلومات ونقلها واهتمامها أكبر بوسائل اكتسابه للمعلومات (أي كيف يتعلم)(٤٩) .

بالإضافة إلى ما سبق (٥٠) :

(١٠) أكثر من أي وقت مضى تصبح مسؤولية التربية ـ على شكل برامج تعليمية عامة وتدريبية خاصة ـ سببا وعاملا أساسيا للتقدم الاقتصادي، ومن ثم تصبح مسؤولة عن إعداد الأفراد لنوع جديد من النظم والعلاقات التي يفرزها التغيير السريع في نواحي الحياة .

(١١) يبدو أنه سوف يوجد تناقض بين نتاج النظم التربوية والتعليمية من الخريجين والحاجيات الحقيقية للمجتمعات. فكثير من المجتمعات اليوم وبخاصة النامية منها، تعاني بشدة من عدم ملاءمة هؤلاء الخريجين للوظائف والأعمال القائمة يضاف إلى هذا، أن من هم على رأس العمل في هذه المجتمعات سوف تعوزهم مهارات كثيرة ومفاهيم أكثر لملاحقة التقدم المعاصر في متطلبات أعمالهم، وهذه من مهمات معاهد التعليم بالدرجة الأولى.

(١٢) ينبغي أن تتهيأ معاهد التعليم للتعليم لفترات طويلة، وزيادة كبيرة في عدد المتسربين والراسبين، في الوقت الذي يصبح فيه ترشيد الإنفاق على التعليم قضية ملحة، ويصبح إدراك القائمين على معاهد التعليم أن التعليم عملية استثمارية لها مدخلات ومخرجات، وينبغي أن تفوق مخرجاتها ومدخلاتها، أمرا بالغ الأهمية.

(١٣) في الوقت الذي نطالب فيه معاهد التعليم بالتوسع في الدراسات الفنية والمهنية والتقنية، وزيادة الترابط بين الدراسات العلمية والتطبيقية والإنسانية والثقافية فإنها مطالبة في الوقت نفسه بمزيد من التخصص استجابة للتقدم العلمي والتقني المعاصر.

(١٤) في الوقت الذي نطالب فيه معاهد التعليم بضرورة تكافؤ الفرص بين المتعلمين من حيث فئات الذكاء، وفئات العمر، والمستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية فإنها مطالبة ـ اليوم أكثر من أي وقت مضى ـ بأن توصل كل فرد في كل فئة إلى أقصى ما يستطيع أن يتعلم، وإعداد الجميع للحياة في مجتمع المستقبل غير المعروفة ملامحه. وتربية المعلم الذي يقوم بهذه المهام من مسؤوليات القائمين على شؤون التربية.

ونضيف إلى ما سبق :

(١٥) في الوقت الذي ينقسم العالم إلى من لا يجد ما يأكل ومن لا يجد ما يلبس ومن لا يجد ما يركب وربما ما يشرب يصبح استنفار التربية لهؤلاء جميعا نحو البحث عن وسائل إنتاج ما يأكلون وما يشربون وما يلبسون وما يركبون تحديا مهما . وهذا يحتاج إلى معلم يخطط الخبرات التعليمية الأكثر فعالية في تحقيق ذلك ويطبقها باقتدار.

(١٦) مع مرور الوقت يتضح أن العالم ينقسم قسمين : أحدهما يعلم ويسير بسرعة الصاروخ إلى كشف المزيد من المعرفة، والقسم الآخر: يزداد جهلا وأمية في العلوم والتقنيات المعاصرة . والتربية هي المركبة الوحيدة القادرة على عبور هذه الفجوة وإيجاد التوازن المطلوب عن طريق إحداث طفرة شاملة في التعليم فتتحول البيوت ودور العبادة ومراكز النشاط الاجتماعي والثقافي والرياضي والمؤسسات الإنتاجية والخدمية إلى دور للتعليم، وأن يقبل الجميع صغارًا وكبارًا وشيبًا وشبابا على التعليم طول الوقت ومدى الحياة، وعلى المعلم أن يقود حملة التوعية بهذا، ويشارك فيه بقدر الإمكان .

(١٧) لما كان استثمار الوقت قد أصبح من أهم العوامل الفارقة بين الأفراد والمجتمعات وخاصة في التعلم، وفي الوقت نفسه فإن التفرغ للتعليم لم يعد ـ في كثير من الأحيان ـ مناسبا، فإنها أصبحت ضرورة تربوية أن تستخدم التقنية الحديثة في إيصال الرسالة التعليمية للمتعلم حيثما يكون ووقتما يكون وأينما يكون، وأن يربى المعلم القادر على إعداد الرسالة على أفضل ما تكون وإرسالها على أحسن وجه وتقويم أثرها على أحسن صورة .

(١٨) إن الإقبال على التعليم قد أوجد ازدحاما في قاعات الدراسة وخاصة في البلدان غير القادرة ماديا، والتربية مطالبة ــ في عصر السباق التربوي المحموم الذي نعيشه ــ بإيجاد المعلم القادر على تعليم المجموعات الكبيرة وإيجاد الطرائق والأساليب والأدوات التي تسهم في تحقيق تعليم الأعداد الكبيرة على الوجه المطلوب.

(١٩) يلاحظ أن معظم التحديات السابقة يعود غالبها إلى طبيعة التغير السريع الذي يغشى حياتنا المعاصرة. ورغم أن التربية طبيعتها البطء لأنها تهدف إلى تغيير السلوك، وهذا يحتاج إلى وقت طويل وجهد مستمر، إلا أنه قد آن الأوان لأن يستثمر المربون معطيات التقنية الحديثة في استنباط أساليب تربوية جديدة وطرائق للتعليم جديدة، وتنظيم للمناهج جديد، واستخدام حوافز جديدة، وصولا إلى إنضاج السلوك في وقت أقل وبكفاية أكثر، وهذا من أكبر التحديات التي تواجه التربويين ـ عموما ـ والمعلم على وجه الخصوص. ولا يبدو مفر لهم من مواجهته.

أما بعد، فقد حاولنا في هذا الفصل معالجة التحديات التي تتعلق بالمعلم في أثناء تربيته في كل من المراحل الثلاث: اختياره وإعداده وتنميته وما يتعلق بمهماته المهنية نحو كل من المتعلم والمجتمع والعلم والتقنية والبحث ثم أخيرًا ما يتعلق بالتطور في التربية، على وجه العموم.

ولم تكن المعالجة استقصائية بل انتقائية، وكان معيار الانتقاء هو الأهمية والارتباط بالقيم وبمطالب العصر. لذلك، يمكن أن تمثل هذه التحديات منطلقا نحو أهم التطورات التي ينبغي أن تحدث في تربية المعلم أو فيما يتعلق بمهماته نحو كل من المتعلم والمجتمع والعلم والتقنية والبحث، والتطورات الجديدة في التربية. على وجه العموم.

وفي الفصل التالي نحاول ــ بمشيئة الله ــ تحديد أهم الاتجاهات الحديثة في تربية المعلم. فإذا كنا قد حددنا في هذا الفصل التحديات التي تتعلق بالمعلم من حيث كونها طموحات يرجى تحقيقها ومشكلات يرجى التغلب عليها، ففي الفصل الثاني سوف نحاول ــ بحول الله ــ تحديد أهم الاتجاهات الحديثة التي ينبغي أن يؤخذ بها في تربية المعلم لكي تتعامل مع معطيات العصر أخذا وعطاء. وبذلك فإنها تسهم في التغلب على هذه التحديات إضافة إلى العمل على مواكبة التقدم التربوي المعاصر.

obeikandl.com

obeikandl.com

هوامش الفصل الأول

(١) مؤتمر إعدادوتدريب المعلم العربي، (القاهرة ٨ ـ ١٧/ ١/ ١٩٧٢م) (القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، ١٩٧٣) ص ص ٢٧٢، ٢٧٣.

(٢) المرجع السابق، ص ص ٨٥، ٩٥.

(٣) مركز البحوث التربوية والنفسية بكلية التربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة الكفايات البشرية في قطاع التعليم قبل الجامعي. (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وحدة البحوث، ١٩٨٢م) ص ٣٩.

(٤) وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي (الدوحة ٤ ـ ٦ ربيع ثان ١٤٠٤هـ، ٧ ـ ٩ يناير ١٩٨٤م) (الدوحة: مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، بدون) ص ص ٢٧٢، ٢٧٣.

(٥) المرجع السابق، ص ص ٩٥ ـ ١٠٤.

(٦) المرجع السابق، ص ص ٢١، ٢٨.

(٧) المرجع السابق، ص ص ٢٣، ٢٤.

(٨) الكفايات البشرية في قطاع التعليم قبل الجامعي، مرجع سابق، ص ١٤.

(٩) أحمد حسن عبيد، «فلسفة إعداد المعلم وتنظيمه، عرض مقارن» بغداد، مستلة من الجامعة المستنصرية، العدد (٢) لسنة ١٩٧١م مطبعة سليمان الأعظمي، ١٩٧١م) ص ١٥.

(١٠) مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، مرجع سابق ـ ص ٣٨٣.

(١١) المرجع السابق، ص ٤٤٥.

(١٢) المرجع السابق، ص ٤٤٦.

(١٣) عبد العزيز الجلال، «المعلم العربي: مستوى الإعداد ومنزلة المهنة، عرض للواقع والمأمول» وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج، مرجع سابق ص ٢٩٨.

(١٤) مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، مرجع سابق، ص ص ٤٤٧ ـ ٤٤٨.

(١٥) وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج، مرجع سابق، ص ص ٢٤٠ ـ ٢٤١.

(١٦) مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، مرجع سابق، ص ٤٤٨.

(١٧) المرجع السابق، ص ٤٤٩.

(١٨) مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، مرجع سابق، ص ص ٩٥ ـ ١٠٤ .
(١٩) المرجع السابق، ص ص ٢١ ـ ٢٨ .
(٢٠) جبرائيل بشارة، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية (التكنولوجية) الطبعة الأولى، بيروت: المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، ١٤٠٦ ـ ١٩٨٦م ص ص ١٠٢، ١١٢ .
(٢١) الكفايات البشرية في قطاع التعليم، مرجع سابق، ص ص ١٨ ـ ٢٥ .
(٢٢) جبرائيل بشارة، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية (التكنولوجية) مرجع سابق ص١١٣ .
(٢٣) محمد عبد الله بن حجر وآخرون، الكفايات البشرية في قطاع التعليم الجامعي إعداد مركز البحوث التربوية والنفسية بكلية التربية جامعة أم القرى بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٢م) ص ص ١٨ ـ ٢٥ .
(٢٤) رجب أحمد الكلزة، «البرنامج التربوي لطلاب الدبلوم العامة في التربية وأثره في اكتسابهم بعض الكفايات التدريسية: دراسة تقويمية» (الاسكندرية مجلة كلية التربية، جامعة الأسكندرية، العدد الثاني، أكتوبر ١٩٨٩م) ص ص ١٢٣ . ـ ٢٣٣ .
(٢٥) محمود أحمد شوق «إعداد معلم الرياضيات للمدرسة الثانوية» مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، مرجع سابق، ص ٢٨٠ .
(٢٦) أنطون رحمة «التربية العلمية في معاهد المعلمين في الوطن العربي، واقعها وسبل تطويرها» بحث قدم لندوة التربية العربية الخرطوم من ١٧ إلى ٢٣ ديسمبر ١٩٨٢م .
(٢٧) أحمد حسن عبيد، «في فلسفة إعداد المعلم وتنظيمه»، مرجع سابق، ص ٨ .
(٢٨) عبد رب الأمير الوكيل «من تجارب بعض الدول في أساليب إعداد المعلمين ـ ماليزيا واليابان والنرويج وسويسرا ـ ندوة توحيد السلم التعليمي في الوطن العربي في ضوء استراتيجية تطوير التربية العربية (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨١م) ص ٢٣ .
(٢٩) أحمد بلقيس، «عرض تحليلي لمادتين تعليميتين تستخدمان لأغراض تربية المعلمين في بريطانيا» المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريب المعلمين في البلاد العربية، (٢٠ ـ ٢٥ شباط، ١٩٧٨م) (بيروت: معهد التربية أونروا يونيسكو) ص ٤٠٣ .

(٣٠) بـديع محمد مبـارك القاسم، تخطيط بـرامج التـدريب أثناء اخـدمة لمعلمي المرحلـة الابتدائية في العراق، (بغداد: مطبعة الأمة، ١٩٧٥م ص ص ٤، ٥.

(٣١) وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج، مرجع سابق، ص ١١٠.

(٣٢) Hacon R.J. Managemet, Training Aims and Methods. (London: the English University Press, 1961) P. 16.

(٣٣) جبرائيل بشارة، مرجع سابق، ص ص ٩٠، ٩١.

(٣٤) مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، مرجع سابق، ص ٩٤٠.

(٣٥) المرجع السابق، ص ص ١٠٠ ـ ١٠٢.

(٣٦) المرجع السابق.

(٣٧) أحمد فتحي سرور، استراتيجيـة تطـويـر التعليم في مصر (القـاهـرة: وزارة التربيـة والتعليم، ١٩٨٧م) ص ١٤٠.

(٣٨) محمـد عـزت عبـد الموجـود، «تـدريـب المعلمين أثنـاء الخدمـة، دراسـة في المفهـوم والوظيفـة» حلقة المسـؤولين عن تدريب المعلمين (القاهـرة: صحيفة التربيـة العدد ١٤، عام ١٩٧٦م) ص ص ١٩، ٢٠.

(٣٩) مؤتمر إعداد المعلم العربي، مرجع سابق، ص ص ٢٩، ٣٠.

(٤٠) منير سرحـان، «دور كليـات التربيـة في التنمية الاجتماعيـة والاقتصـاديـة في الـوطن العربي»، بحث مقدم إلى النـدوة الثانية لكليات التربية بالجامعـات العربية المنعقدة بكلية التربية، جامعة الرياض، بدون.

(٤١) على الدين هـلال، «آفاق المستقبل وتطوير التعليم» مستقبل النظـام العالمي وتجارب تطوير التعليم (تحرير سعد الدين إبراهيم وآخرين). (عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٨٩) ص ص ٢٨، ٢٩.

(٤٢) المرجع السابق.

(٤٣) عبد الحميد خلدون كناني، تخريج المعلمين حسب التربية الإسلامية، المنهج وإعداد المعلم، (الرياض: شركة عكاظ للنشر والتوزيع ١٤٠٤ ـ ١٩٨٤م) ص ٢١٦.

(٤٤) مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم، ص ٢٩.

(٤٥) حسن جميع طـه ويـوسف عبـد المعطي، اتجاهـات وأنماط تربـويـة معـاصرة، تعلم لتكون، عالم التربية اليوم وغدا (الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٧٩م) ص ٧٥.

(٤٦) Alvin Toppler, Preview and Premise, (London: Pan Books, 1983) P. 107.

(٤٧) تعلم لتكون، مرجع سابق، ص ٥٢ .

(٤٨) B.W. Wilson, When Technology Enhances Training. (the American Education, 1986) P.9.

(٤٩) أمة معرضة للخطر حول حتمية إصلاح التعليم (ترجمة يوسف عبد المعطي) مستلة من العدد الثاني عشر، مجلة رسالة الخليج (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٣م) ص ٢٣ .

(٥٠) تعلم لتكون، مرجع سابق، ص ص ٢٢، ٢٣ .

obeikandl.com

الفصل الثاني

أهم الاتجاهات الحديثة في نظم تربية المعلم للمجتمع المسلم*

أ.د. محمود أحمد شوق

أولاً : التأكيد على تأهيل المعلم لتربية تلاميذه تربية إسلامية.

ثانيًا: العناية بتزويد المعلم بالثقافة الإسلامية.

ثالثًا: العناية بالتوجيه الإسلامي للعلوم، وبإسهامات العلماء المسلمين فيها.

رابعًا: تمكين المعلم من مهارات التعبير باللغة العربية الفصحى، ومن التعليم بها.

خامسًا: الأخذ بمبدأ التعلم مدى الحياة، والنظر إلى تربية المعلم في إطار نظام موحد.

سادسًا: رفع مستوى برامج تربية المعلم وتكاملها وتنوع خبراتها.

سابعًا: الأخذ بالتطورات المعاصرة في التقنية التربوية.

ثامنًا : العناية بأداء المعلم داخل حجرة الدراسة: أسلوب الكفايات.

تاسعًا: العناية بأداء المعلم داخل حجرة الدراسة: التعليم المصغر.

عاشرًا: ظهور النموذج الإنساني في تربية المعلم.

حادي عشر: التركيز على البحوث وتطبيقاتها الميدانية.

ثاني عشر: اتساع قاعدة المشاركين في اتخاذ القرارات الخاصة بتربية المعلم.

(*) من أبحاث ندوة: نحو استراتيجية مستقبلية لأعداد المعلمين والمعلومات في المملكة العربية السعودية التي عقدت في الفترة من ١٤ ـ ١٦/ ٦/ ١٤١٣هـ.

(الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م).

obeikandl.com

obeikandl.com

لقد عالجنا في الفصل السابق أهم التحديات التي تواجه تربية المعلم في عالمنا العربي، وهي تعبر - إلى حد كبير - عن التحديات التي تواجه المعلم المسلم، وفي هذا الفصل، ينصب اهتمامنا على تحديد أهم الاتجاهات الحديثة التي ينبغي الأخذ بها في تربية المعلم المسلم، آخذين في الاعتبار مواجهة هذه التحديات.

وتقتضي المنهجية العلمية أن نبين معاني الألفاظ التي تحدد معنى عبارة «الاتجاهات الحديثة في نظم أعداد المعلم» من خلال تفهم معاني الألفاظ التي تحدد موضوع البحث تحديدًا واضحا.

فما المقصود بالاتجاهات؟ هل هي الأفكار التي يتداولها التربويون فيما ينشرون من تطلعات وتصورات للمستقبل؟ أما أنها الأفكار التي يعبر عنها التربويون فرادى في محاولاتهم استشراف المستقبل؟ أم أنها الخبرات التي دخلت مجال التجربة الفعلية ولكنها لم تستقر بعد من حيث القبول أو الرفض؟ وهل مضى على الإنسان حين من الدهر كانت فيه التربية مقبولة قبولا تاما أو مرفوضة رفضًا مطلقًا؟ أم أنها دائما بين هذا وذاك؟

وتوقفت مرة أخرى عند تفسير كلمة «الحديثة» فما معنى الحداثة التي ينبغي أن أبحث عنها؟ هل هي الحداثة التاريخية؟ بمعنى أن الأقرب تأريخا في الظهور هو الأحدث أم أن الحداثة تتعلق بالكفاية في الاستجابة للحاجات المتجددة للمجتمع، وهنا يختلف معنى «الحداثة» من مجتمع لآخر؟ أم أنها الحداثة في التطبيق. وليست حداثة الوجود؟

وانتقلت إلى تفسير معنى «النظم». فهل يقصد بها المعنى التقليدي الذي درجنا عليه في إعداد المعلم مثل ما يسمى «النظام التتابعي» و«النظام التكاملي» أم يقصد بها ما يتعلق بخطط الدراسة في إعداد المعلم مثل ما يسمى «النظام السنوي» و«النظام الفصلي» و«نظام الساعات المعتمدة» أم يقصد بها «جوانب

برنـامج الإعداد مثل مـا يسمى «الإعداد العـام» و «الإعداد الثقـافي» و«الإعداد المهني» و«الإعداد التخصصي»، أم أن معنـاها ينصرف إلى ما يسمى هـذه الأيام «أسلوب النظام»؟

أما «إعداد المعلمين» فإن مـا استوقفني فيه هو، أي معلم؟ هـل هو معلم ما قبل المرحلة الابتدائيـة؟ وقد يكون معلم الحلقة الأولى منهـا. كما قد يكون معلم الحلقـة الثـانية، أم أنـه معلم المرحلـة المتـوسطـة أو الحلقة الثـالثـة من التعليم الأساسي. وقد يكون معلـم المرحلة الثانوية أو ما بعدهـا. فكل هؤلاء معلمون، ولكل هؤلاء نظم لـلإعداد. وبينهـا جميعا خصائص مشتركـة، كما أن لكل منها خصائص يتفرد بها.

بالنسبة لمعنى الاتجاه، بالرجـوع إلى كتب علم النفس نجد أن الاتجاه له طائفة من التعريفات منها(١)، أنه:

جماع نزعات الفرد ومشـاعره، وأفكاره العامة وانطباعاتـه السابقة، ومخاوفه، ونزعاته عن أي موضوع معين.

وله معنى آخر حول المفاهيم المعرفية الفسيـولوجية والعصبية، بأنه: حالة من الاستعداد العقلي والعصبي تنتظم خـلال الخبرة. وتحدد استجابات الفـرد نحو كل الموضوعات والمواقف المتعلقة به

وعرف الاتجاه أيضًـا بأنـه: نزعـة للاستجـابة نحـو موضـوع معين، وأضاف تعريف آخر إلى هذا التعريف الأخير، بأن تظل النزعة للاستجابة ثابتة.

طبقـا لهذه التعـريفـات، فإن الاتجاه تنظيـم شخصي غير ملحـوظ، وتعتبر تعبيرات الشخص واستجاباته وتوجهاته مؤثرات لوجوده

وبالنظر إلى هذه التعـريفات، تصورت أنها لا تنطبق على البحث الذي نحن بصدده. فالمطلوب هنا هـو الخبرات التي تحدد توجهات معينة في إعداد المعلم. وهذا يعني أننا نعتبر **معنى الاتجاه، أنه: خبرات نظرية أو تطبيقية أو عملية تحدد نظاما جديدًا في إعداد المعلم.**

أما معنى «الحداثة» فيختلف الكاتبون فيها اختلافا كبيرًا. فمنهم من يعتبر الحداثة مرتبطة بمقياس الزمن، بمعنى أن الأقرب في الوجود هو دائما الأحدث. وأن الأحدث منها ينسخ الأقدم استنادًا إلى أن عدم كفاية الأقدم هو بالضرورة مبرر لوجود الأحدث.

وإذا ما حاولنا النظر إلى واقع حياتنا المعاصرة، فإننا نجد أمرا قد استقر بيننا حتى كاد أن يكون حقيقة مسلما بصحتها. ذلك هو اعتبار أن ما يكتبه علماء الغرب وبخاصة الأمريكيون منهم، وفي الآونة الأخيرة ما يكتبه علماء الشرق وبخاصة اليابانيون منهم «اتجاهات حديثة».

ولهذا ما يبرره بقوة فهذه البلدان تملك ناصية القيادة في العالم، القيادة بمعناها الحضاري حيث الصناعة والتقنية والتقدم في تطبيق العلم، وما دون هؤلاء وبخاصة ما يعرف بالعالم الثالث، ونحن في القلب منه، لهم تبعا إلى الحد الذي أصبحنا أو كدنا نصبح سوقًا استهلاكية لما ينتجون، بما في ذلك الأفكار والقيم التي تصدر عن هؤلاء ومن يسير على دربهم. فهم يزرعون ونحن نأكل ويصنعون ونحن نستهلك، ويقولون ونحن نسمع. ويكتبون ونحن نقرأ، وكثير ممن يتابع القراءة منا يحاول أن يطبق فينا ما يقرأه طلبا لدفع الأمة من المؤخرة إلى المقدمة، وذلك على اعتبار أن ما يأتي من هناك هو «الحديث».

وسار التربويون المسلمون، وبخاصة العرب منهم، على الدرب نفسه. فأوفدت البعثات تباعا إلى الغرب بالدرجة الأولى والشرق بالدرجة الثانية، لتأتي بالحديث هناك من التطبيقات والاتجاهات وغيرها، وأصبح المتحدثون بالإنجازات الغربية أو الشرقية وناقلوها يعرفون في بلادنا برواد الفكر التربوي الحديث أو المعاصر، وأصبح صوتهم الأعلى. وظهر في الآفاق التربوية دعوة الخيار بين الأصالة والمعاصرة، وربط البعض الأصالة بالتأخر أما المعاصرة القادمة من هناك فقد ارتبطت بالحداثة وكأن الأصالة صنو للقدم والبلى،

وهذه المعاصرة صنو للتقدم والازدهار. وظلت الأمة الإسلامية بعامة، والعربية بخاصة، تدور في فلك المعاصرة الوافدة زهاء قرنين من الزمان وإلى يومنا هذا.

ولكن الحقبة الأخيرة من الزمن حملت معها الكثير من التساؤلات الملحة حول الأصالة النابعة من تراثنا والحداثة الوافدة إلينا. فالأصالة في أمة الإسلام تختلف في مفهومها وأهدافها ومحتواها ومصدرها عن غيرها من الأمم. فهي لا ترجع إلى تطور تاريخي أو تراكم خبرى للمجتمع، ولكنها تنبع من تراث حي منزل من عند الله سبحانه وتعالى، ومفهومها عقدي، وهدفها عبادي، ومحتواها منزل في هندسة ربانية يحيط به كتاب الله وسنة رسوله، وما جاء فيهما صالح لكل زمان ومكان. وبذلك فإنه ليس تراثا بالمعنى التاريخي. إنما هو قيم حية تشكل الأساس المكين للتطبيقات التربوية في المجتمع المسلم في كل زمان ومكان.

وبدأت التساؤلات تترى حول التربية المعاصرة الوافدة التي تربعت على عرش التطبيق التربوي في بلادنا ولا تزال. إلى أين قادت المجتمعات المسلمة؟ وما دورها في الانفصام الواقع في الأمة بين السلوك العملي والانتماء إلى الإسلام؟ وما دورها في شطر الأمة إلى فريقين: فريق بها مغرم. يناضل من أجل تطبيقها، وآخر يحاول الصعود إلى التربية الإسلامية وخاصة بعد أن ثبت فشل غيرها في إقامة الأمة على الصراط المستقيم، ومن ثم في إنهاضها من عثرتها؟ وهل كل ما في التربية الوافدة مرفوض؟ وكيف يمكن التمييز بين المرفوض منها والمقبول؟ كثيرة هي التساؤلات التي تدور حول التربية الوافدة وما تحمله إلينا من اتجاهات حديثة كانت أم قديمة.

وإنه لأمر مسلم به أن الحكمة ضالة المؤمن أنَّى وجدها فهو أحق بها. وهذا يعني أن المجتمع المسلم ينبغي أن يستفيد من الاتجاهات المعاصرة للمعلم والتقنية، وغير ذلك من أساليب التفكير ومناهج العمل وأساليب الأداء بغض النظر عن مكانها وزمانها ومصدرها طالما أنها لا تخالف منهج الله الذي بينه في

القرآن والسنة والذي درج عليه السلف الصالح. وفي هذه الحدود، ينبغي أن يكتسب المسلمون الخبرات من اجتهادهم وجهادهم في عمارة الأرض ولهم أن يستعينوا في ذلك بخبرات من الشرق والغرب وتوظيف هذا كله للارتقاء بالحياة في المجتمع المسلم بعامة وفي التربية على وجه الخصوص، لإعداد المعلم المسلم والطبيب المسلم والمهندس المسلم، . . . بحيث يجمع كل من هؤلاء بين معطيات العصر من التقدم العلمي والتقني في مهنته والثقافة الإسلامية حيث يجد القيم والمعايير التي تحدد له إطار السلوك وفق منهج الله عز وجل.

بناء على ما تقدم فإن «الحديث» في هذا البحث يعني:

الخبرات الجديدة التي تتفق مع منهج الله والتي يمكن أن تطبق في نظام إعداد المعلم أو التي طبقت حديثا فيه بهدف تحقيق أهدافه بصورة أفضل. طبقا لهذا التعريف قد تكون الخبرات حديثه الوجود بمعنى أنها لم تكن موجودة أصلا وحين اكتشفت طبقت في مجال إعداد المعلم مباشرة. مثال لهذا «التعليم المصغر». وقد ترجع الحداثة إلى حداثة تطبيق الخبرات في مجال إعداد المعلم رغم أنها طبقت في مجالات أخرى، مثال لهذا «أسلوب النظم». وقد ترجع الحداثة إلى تطبيق خبرات كانت مطبقة من قبل في مجال إعداد المعلم، بأسلوب جديد. مثال لهذا، تمهين تدريس مواد الأعداد التخصصي في برامج إعداد المعلم. وقد ترجع الحداثة إلى زيادة حيز تطبيق خبرات معينة كان حيزها قليلا من قبل. مثال لهذا العناية بمهارات التعبير باللغة العربية الفصحى.

أما النظم فسوف يحدد معناها بالاسترشاد بـ «أسلوب النظم». فقد كثر الحديث عن نظرية النظم في المجالات التربوية في العقد السابع من القرن العشرين الميلادي، إلا أن تطبيق أسلوب النظم في التربية لم ينتشر إلا في نهاية العقد السابع وبداية العقد الثامن من هذا القرن(٢).

ويمكن فهم النظام بأنه: مجموعة الأشياء المترابطة والمتكاملة بعلاقات ذات صفات موحدة ومتجانسة تمثل أجزاؤها خصائص أساسية تؤلف هذا النظام، وتطرح معطيات ثابتة لإنجاح العمل من خلالها(٣) وكل نظام يتكون من عناصر رئيسية عدة مثل الأهداف والعمليات والمحتوى. ومن أهم ملامح النظام هو التغذية العائدة في كل نظام أو مردوده أو مخرجاته التي بناء عليها يتم تعديل النظام وتحسينه(٤).

وعلى وجه العموم، يمكن اعتبار أسلوب النظام منظومة خبرية تسير في خطوات مرتبة تختلف باختلاف وجهة نظر من يستخدمها، ولكنها تبدأ، عادة بالأهداف من حيث كونها مؤسسة وموجهة لعلاقات المنظومة وينتهي بالوصول إلى المخرجات نتيجة لعملية تقويم شاملة تحدد مدى تحقيق الأهداف وبناء على المخرجات تبدأ عملية تعديل وتحسين مبتدئة بالأهداف ومنطلقة منها.

وسوف تحدد معنى النظام في هذا البحث بأنه:

مجموعة من العناصر المتكاملة، توظف لتحقيق أهداف محددة لها، تكون التغذية العائدة من التقويم المستمر لمخرجاتها أساسا لتحسينها، وقد تكون هذه العناصر نظما جزئية في نظام أشمل كما قد تكون خبرات تربوية أو غيرها، ولكنها في جميع الأحوال تكون منظومة متفاعلة دائمة التطور.

ونعني بالمعلم: كل من يعد لأن يكون معلما أو يعمل فعلا بمهنة التعليم.

ونعني بالأعداد، التربية. أي توجيه سلوك من يرغبون في أن يعدوا أنفسهم لممارسة مهنة التعليم أو الذين يمارسونها فعلا بما يجعلهم يسهمون دائما في عملية التعليم والتعلم بأقصى ما تمكنهم منه استعداداتهم وقدراتهم.

وبناء على التعريفات السابقة، يصبح عنوان البحث هو:

(أهم الاتجاهات الحديثة في نظم تربية المعلم للمجتمع المسلم)

وبمراجعة أدبيات هذا البحث تبين أن الاتجاهات الحديثة في نظم تربية المعلم، أكثر من أن يحيط بها بحث في الحيز المطلوب. ومن ثم رأى الكاتب أن يتخير أهمها من حيث الملاءمة للتطبيق في عالمنا الإسلامي، وعرضها على النحو التالي:

أولاً: التأكيد على تأهيل المعلم لتربية تلاميذه تربية إسلامية.

ثانيًا: تزويد المعلم بالثقافة الإسلامية.

ثالثًا: العناية بالتوجيه الإسلامي للعلوم، وبإسهامات العلماء المسلمين فيها.

رابعًا: تمكين المعلم من مهارة التعبير باللغة العربية الفصحى، ومن التعليم بها.

خامسًا: الأخذ بمبدأ التعلم مدى الحياة والنظر إلى تربية المعلم في إطار نظام موحد.

سادسًا: رفع مستوى برامج تربية المعلم وتكاملها وتنوع خبراتها.

سابعًا: الأخذ بالتطورات المعاصرة في التقنية التربوية.

ثامنًا: العناية بأداء المعلم داخل حجرة الدراسة: أسلوب الكفايات.

تاسعًا: العناية بأداء المعلم داخل حجرة الدراسة: التعليم المصغر.

عاشرًا: ظهور النموذج الإنساني في تربية المعلم.

حادي عشر: التركيز على البحوث وتطبيقاتها الميدانية.

ثاني عاشر: اتساع قاعدة المشاركين في اتخاذ القرارات الخاصة بتربية المعلم.

أولاً: التأكيد على تأهيل المعلم لتربية تلاميذه تربية إسلامية.

قيل عن التربية اليابانية :

وفي حقيقة الأمر، فإن مجتمع اليابان المعاصر، الذي نعرفه اليوم، مجتمع تؤدي التربية رسالتها الهائلة في توجهه، حيث أن التربية الرسمية تأخذ شكلا جادًا. ولعل تعاليم «كونفوشيوس» لها تأثير كبير على اليابانيين في هذا المجال(٥).

وفي تقرير عن التربية في أمريكا :

«لو قامت قوة معادية بفرض أداء تعليمي قليل الجودة على الشعب الأمريكي لاعتبر ذلك مدعاة للحرب». ويضيف التقرير أن المشكلة (مشكلة تدني مستوى التعليم)، ليست مجرد قضية تهم المدارس، بل هي قضية أمة تود أن تأخذ مكانها في عالم شديد التنافس، ليس لديها من أداة لتحقيق ذلك إلا التربية التي تصوغ مواردها البشرية، فهي التي تحدد بنوعيتها ومستواها مكان الولايات المتحدة وسط هذا العالم(٦).

لقد أوردت مثالين فيما سبق، من أكثر البلدان تقدما في العالم. في الأول يذكر أن تعاليم «كونفوشيوس»، وهي مجموعة من التعاليم البشرية الأخلاقية، لها تأثير كبير على اليابانيين في تقدمهم المعاصر الذي أذهل العالم كله. ففي أقل من نصف قرن انتفض عملاق من بين حطام هيروشيما ونجازاكي يهدد أمريكا، أقوى دولة في العالم كله. إنها تربية يابانية نابعة من شيء يؤمنون به.

ونحن المسلمين، الذين أنعم الله علينا بنعمة الإسلام، وبين أيدينا قرآن لو أنزله الله على جبل لتصدع من خشية الله. ورسولنا، الذي لا ينطق عن الهوى، ترك لنا سنته المطهرة المبينة المضيئة لكل غامض. ومع ذلك نبحث هنا وهناك عن أساليب تربوية غير التربية الإسلامية النابعة من هذا القرآن وتلك السنة، واستبدلنا الأدنى بالذي هو خير.

أليست هي التربية الإسلامية التي حولت في بضع سنين عرب الجاهلية،

الـذين كان شغلهم الشـاغل معاقـرة الخمر ووأد البنـات والتفاخـر بالأنسـاب والتردي في ألـوان القتل والظلم والفسق والميسر والـرباء وقبـل هذا وذاك عبـادة الأصنام، إلى هداة متقين، دعاة لله قانتين؟ أليست هذه التربية هي التي جعلت هؤلاء الأعراب في بضع عشرات من السنين يكوّنون امبراطـورية ترفرف عليها راية الإيمان والعدل والحرية والمساواة بين الناس جميعا؟

أمـا المثال الآخـر، فترى فيه أقـوى دولة في العـالم تعتبر مستوى التعليم فيهـا متدنيـا، ووفق هذا الاعتبار فإن التقـرير يستنفـر الأمة بأسرها لتهب عـاملة على توفير العلاج الـوحيد، وهو التربية. التربية التي تحافظ على أمـريكا «الأقوى». ليس هـذا فحسب، بل إن التقـرير يقـرر بمنتهى الـوضوح أن الحرب ضـد من يعمل على تدني التعليم فيهـا قضية مسلَّمة، أنهم أيضا يـريدونها تربية أمـريكية صرفة لا يتدخل فيها أحد.

فلنتأمل خبراء التعليم في أقوى دولـة في العالم يعتبرون أن التعليم الذي أوصل دولتهم لأن تكون الأقوى في العالم كله، متدنيا. أنهم يحرصون على تعليم فائق، ليحافظ على مكانـة دولتهم. ولنسأل أنفسنا إذا كانت أقـوى دولة في العالم تعتبر أن التعليم فيها متدنيا، فماذا نقول نحن أبناء الإسلام؟ وماذا ينبغي لنا أن نفعل؟

إن التربية عندنا في معظمها، منقـولة من الغير، وبعض البلدان الإسلامية لا ترضى بغيرها بديلا. فماذا جنينا منها؟ هل سأل مؤيدو هذه التربية عن أسباب المشهود من الاهتـزاز العقدي والتحلل العبـادي، والتفلت الأخلاقي والتفككك الاجتماعي والتخلف الحضـاري؟ وهـذا قليل من كثير ممـا أصـابنـا من التـدمير التربوي نتيجة لاستيراد أنظمة تربوية دخيلة.

وإحساسًـا بالخطر الـداهم أدرك المخلصون من أبنـاء أمة الإسلام أنـه قد آن الأوان أن نتـوقف عن تنشئة أبنـائنا على تـربيـة أقوام غير قـومنا، عقيـدتهم غير عقيدتنا، وأهدافهم غير أهدافنا، ونظرتهم للحياة والكون والمجتمع غير نظرتنا،

كما أن آمالهم غير آمالنا . اختصارا للقول، هم قوم غيرنا لا نأخذ منهم إلا ما فيه صلاح أمرنا . فالحكمة ضالة المؤمن أني وجدها فهو أحق بها . ودعوا بالعودة إلى ما صلح به أول هذه الأمة، فهو وحده الذي يصلح به آخرها وأوسطها وأدناها وأقصاها .

ونادى هؤلاء أن يا أمة الإسلام، اتباع محمد عليه السلام، خذوا ما شئتم من خبرات غيركم دون أفراط أو تفريط، ودون إغفال لأصول التربية الإسلامية التي بها يتحرر الإنسان، ويرود المجتمع وتنمو المعرفة .

وبحلول الصحوة الإسلامية المعاصرة قوى النداء وأسمع، أن اغدوا على قرآنكم وسنة نبيكم مصبحين واستنفروا هممكم لتستخرجوا منهما تربية لقومكم تجمعون فيها خير الأولين والآخرين . وبحمد الله أخذ هذا النداء يقوى إلى أن أصبح هدفا يعمل على تحقيقه كثير من التربويين في عالمنا الإسلامي، حتى الذين كانوا في العمل على تحقيق غيره إلى آذانهم غارقون، أخذ البعض منهم يتلمس طريقه مع العائدين .

ويجدر بنا هنا أن نعطي لمحة سريعة عن التربية الإسلامية التي تتزايد قوة الاتجاه الذي ينادي **بضرورة تأهيل المعلم لمساعدة تلاميذه** على اكتسابها . **هي تعني في جوهرها، توجيه سلوك المتعلم بما يساعده على النمو الشامل المتكامل المتوازن، وعلى اكتساب الخبرات الخاصة بالقيم الإلهية الثابتة والخبرات البشرية، بما يجعل سلوكه قولا وعملا وفق منهج الله .**

ولكل من الإنسان (المتعلم) والمجتمع والمعرفة، في التربية الإسلامية، خصائص تختلف عن خصائصها في التربيات الأخرى . فالإنسان وفق التربية الإسلامية ليس تطورًا عن فصيلة غير فصيلته، والعياذ بالله، إنما هو مخلوق ذو طبيعة خاصة به . خلقه الله من تراب، ومن ثم فإن الناس جميعًا يتساوون أمام الله، ولا يتميز واحد منهم على آخر إلا بالتقوى .

قال تعالى: ﴿ومن آياته أن خلقكم من تراب، ثم إذا أنتم بشر تنتشرون﴾. (الروم: ٢٠).

وقال تعالى: ﴿إن أكرمكم عند الله أتقاكم﴾ (الحجرات: ١٣).

وفي التربية الإسلامية، لا يولد الإنسان محملا بخطيئة كبرى يعمل طول حياته ليكفر عنها، ولكنه يولد مفطورا على التوحيد ولديه استعداد للخير والشر.

قال تعالى: ﴿قالوا لن نؤثرك على ما جاءنا من البينات والذي فطرنا﴾ (طه: ٧٢).

وقال تعالى: ﴿ويدع الإنسان بالشر دعاءه بالخير، وكان الإنسان عجولا﴾ (الإسراء: ١١).

بل إن الإنسان مكرم عند الله، ومفضل على كثير من خلقه، ومستخلف في الأرض.

وقال تعالى: ﴿ويستخلفكم في الأرض فينظر كيف تعملون﴾. (الأعراف: ١٢٩).

وقال تعالى: ﴿ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر، ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا﴾. (الإسراء: ٧٠).

وليس في التربية الإسلامية، أن يتخلص الإنسان من ذنوبه إذا ما اعترف بها لإنسان مثله بل الإنسان في التربية الإسلامية، مسئول أمام الله سبحانه وتعالى عن أعماله، وسوف يحاسبه الله عليها، ولا وساطة بينه وبين ربه.

قال تعالى: ﴿فمن يعمل مثقال ذرة خيرًا يره، ومن يعمل مثقال ذرة شرًّا يره﴾ (الزلزلة: ٧، ٨).

وقال تعالى: ﴿وإذا سألك عبادي عني فإني قريب أجيب دعوة الدَّاع إذا دعان﴾ (البقرة: ١٨٦).

ولا تقتصر مهمة التربية الإسلامية على تربية الإنسان للحياة الدنيا فقط كما في تربيات أخرى وإنما تعنى بالحياتين الدنيا والآخرة في توازن واعتدال. وبذلك، ليس فيها شيء يتعلق بالبشر تعنى به التربية بالمدارس، وآخر لله تعنى به التربية في الكنائس.

قال تعالى: ﴿**وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا**﴾. (القصص: ٧٧).

والأمر، في التربية الإسلامية، كله لله وحده. والمدرسة والمسجد والحانوت والمصنع والمتجر والملعب والنادي ومختلف المؤسسات في المجتمع الإسلامي عليها واجب القيام بالتربية الإسلامية لمنسوبيها.

والتربية الإسلامية لا تختص بفرد بذاته أو بمجتمع بعينه، وإنما تعمل على تحقيق صالح البشرية جمعاء، وفق منهج الله. فبالنسبة للفرد تهدف التربية الإسلامية إلى مساعدته على الوفاء بأمرين الأول: الوفاء بواجب عبوديته لله سبحانه وتعالى على سراطه الحميد، والثاني: عمارة الأرض لصالح المسلمين خاصة وصالح خلق الله عامة وفق منهج الله. وهو في هذا يعبد الله كذلك.

قال تعالى: ﴿**وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون**﴾. (الذاريات: ٥٦)

وقال تعالى: ﴿**هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها**﴾. (هود: ٦١).

أما المجتمع المسلم الذي تهدف التربية الإسلامية إلى تكوينه، فلا يتكون نتيجة لتفاعلات بين جماعات أو ظروف تاريخية أو قيم نحتها الناس من أفكارهم أو صور وتوقعات لفلاسفة ينظرون لواقع يتخيلونه كما في التربيات الأخرى.

فالمجتمع المسلم هندسته ربانية وقيمه الثابتة إلهية. مجتمع أساسه عقيدة التوحيد والحكم فيه لشرع الله، وتتواصل فيه وتنطلق منه الدعوة إلى الله والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر مجتمع يتقوى بالتعاون والتضامن والوحدة بين

المسلمين تحت راية الإسلام. مجتمع يربي علماء في جميع مجالات المعرفة يصوغون الحياة فيه وفق منهج الله، ويستثمرون معطيات العصر للارتقاء بالحياة فيه وإعداد القوة التي ترهب أعداء الله وأعداء المسلمين، ويجتهدون في استنباط حلول إسلامية لمشكلات المسلمين اليومية. مجتمع يربي مجاهدين طلاب شهادة في سبيل الله، يذودون بجهادهم عن الدين والنفس والولد والعرض والمال. وفي سبيل المستضعفين في الأرض إحقاقا للحق والعدل الإلهي. مجتمع يسود فيه التكافل الاجتماعي بين المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها مجتمع الحاكم فيه مطاع ما أمر الناس بطاعة الله وأخذ نفسه بها. خلاصة القول، إن المجتمع الذي تعمل التربية الإسلامية على تكوينه هو مجتمع رباني حدد مقوماته خالق البشر، وترك للبشر الاجتهاد في الارتقاء بالحياة فيه وفق هذه المقومات الإلهية بتوظيف المناسب من معطيات العصر.

أما المعرفة في التربية الإسلامية فليست فقط تراكمات خبرية نتيجة تفاعلات البشر مع عناصر الكون، ولكن فيها قيم الهية ثابتة أنزلها الله ليهتدي بها الخلق في حياتهم الدنيا، وصولاً إلى حياتهم الأخرى. قيم تبين حدود الله في الحياتين الدنيا والآخرة، ونجد مثلا لهذه القيم في أسس العقيدة والشريعة والعبادات والمعاملات، ومبلغ جهد البشر في هذه القيم هو فهمها والاهتداء بها في حياتهم، ولا يمكن بحال أن يتناولوها بالتغيير أو التعديل أو المخالفة.

إضافة إلى ما سبق فإن للمعرفة، وفق التربية الإسلامية، جانب آخر يتناوله البشر بالتعديل والتغيير والحذف والإضافة بما يحقق صلاح أمرهم في الدنيا والآخرة، على أن يراعي في ذلك الأسس التي حددتها القيم الثابتة السابق ذكرها. ونضرب لهذه مثلا بما يقدر الله الناس عليه من تجديد وابتكار في شئون حياتهم: في الزراعة والتجارة والمعاملات والصناعة وشتى الخدمات إلا أن القيم الثابتة في التربية الإسلامية تمنع المسلم من أن يزرع نباتات تتسبب في تسمم

الكائنات النافعة أو لصناعة المخدرات بهدف الإثراء على حساب إفساد عقول الناس وأخلاقهم، والقيم الثابتة تمنع المسلم من أن يصنع القنابل ليبيد الناس قهرًا لهم وسيطرة عليهم واستيلاء على مصادر ثروتهم ظلما وعدوانا، والقيم الثابتة تمنع المسلم من أن يتعامل بالربا في تجارته وأن يغش أو يخدع في معاملاته. وهكذا، تطلق التربية الإسلامية للمسلم الحرية لأن يحصل على المعرفة ليستثمرها في حياته على أن يلتزم بحدود الله في ذلك.

وبعد فهذه لمحة خاطفة عن التربية الإسلامية التي ينادي بها المخلصون من أبناء الأمة الإسلامية بأن تكون جزءًا لا يتجزأ من برنامج تربية المعلم، لكي تعده لأن يربي أبناءه الطلاب على نهجها. وأن يزيل بها عن عقولهم الغبش التربوي التي تغشاهم به التربيات الوافدة. ويصحح مفاهيمهم عن الإنسان والكون والحياة والمعرفة.

ثانيًا: العناية بتزويد المعلم بالثقافة الإسلامية.

الثقافة الإسلامية ضرورة حياة لغير المتخصصين في العلوم الشرعية. وبخاصة، المعلمون منهم. فالمعلم يربي أجيالاً تعتمد عليها الأمة في مسيرتها الحضارية، وفي قيادة الصحوة الإسلامية المعاصرة وترشيدها وتوجيهها وجهة الخير لدين الله ولعباده، إلى غير ذلك من حاجات الأمة. ومن هذا المنطلق ينبغي أن يتزود بزاد من الثقافة الإسلامية يعينه على أداء هذه المهمة بنجاح. هذا إضافة إلى الإسهام في تبصيره بشئون المسلمين المهمة في ماضيهم وحاضرهم وإثراء معرفته حول ما يتعرض له الإسلام من تشويه والمسلمين من غزو، ووفاء لهذا، ظهر اتجاه قوي نحو ضرورة أن يعمل برنامج تربية المعلم على تزويده بثقافة إسلامية مناسبة.

وفيما يلي يقترح الكاتب أهم ما ينبغي أن تعنى به الثقافة الإسلامية للمعلم، على أن يكون الاختيار من القضايا المطروحة هنا على أساس حاجة المعلم، وحاجة تلاميذه، وحاجة مجتمعه المحلي، وحاجة المجتمع المسلم بعامة.

ومن أهم ما يرى الكاتب أن تعنى به **الثقافة الإسلامية للمعلم دراسة المذاهب المعاصرة في ضوء العقيدة**. فالعقيدة عماد الدين، وهي الأساس الذي يبني عليه نظام المجتمع، وهياكله التنظيمية وتعتمد عليه تربية الأفراد والجماعات، فضلا عن كونها الأساس الذي يقوم عليه البناء التعبدي، وهي منطلق تحرر النفس الإنسانية من العبودية لغير الله، ومن الولاء لأحد سواه، ومصدر قوة المسلم في حياته، ومنطلق اعتزازه بخالقه وخشيته في السر والعلن.

قال تعالى: ﴿**قل إن صلاتي ونسكي ومحياي ومماتي لله رب العالمين**﴾ (الأنعام: ١٦٢).

ودراسة المذاهب المعاصرة في ضوء العقيدة الإسلامية يجلى العقيدة ويعين على فهم مرامي هذه المذاهب ومقاصدها ونواقصها. وفي هذا تثقيف وتوعية للمعلم.

ويرى الكاتب أن تعنى الثقافة الإسلامية للمعلم بدراسة بعض القوانين الوضعية في ضوء الشريعة الإسلامية فالشريعة الإسلامية هي جميع الأحكام المنزلة من الله سبحانه وتعالى على نبيه محمد بن عبد الله، والتي وردت في القرآن الكريم وفي السنة المطهرة، وهي صالحة لكل زمان ومكان. وقد أنزلها الحق تبارك وتعالى ليحتكم المسلمون إليها. ومن لم يحكم بها يكون فاسقًا وظالما وكافرًا، مصداقا لقوله تعالى:

﴿ومن لم يحكم بما أنزل الله فأولئك هم الكافرون﴾ (المائدة: ٤٤).

﴿ومن لم يحكم بما أنزل الله فأولئك هم الظالمون﴾ (المائدة: ٤٥).

﴿ومن لم يحكم بما أنزل الله فأولئك هم الفاسقون﴾ (المائدة: ٤٧).

وقد بين الحق تبارك وتعالى في هذه الشريعة قواعد مختلف المعاملات والحدود والمواريث وقوانين الأسرة وغيرها. وتحليل بعض القوانين الوضعية في ضوء هذه القواعد يوضح للمعلم عطاء الشريعة الفياض ويساعده على فهمها كما يظهر نواقص القوانين الوضعية.

وفي السيرة النبوية العطرة نماذج فريدة لم تتكرر في التاريخ. ففي حياة الرسول وجهاده في سبيل الله وصبره على المكاره وكدحه في سبيل الدعوة إلى الله، ومعاملته لأصحابه وأعدائه، مدرسة متفردة تولد في نفوس الشباب طاقات متجددة للعمل والكفاح في سبيل الحق والعدل والهداية، وتقدم لهم مثلا وقدوة غير مسبوقة في الأخلاق الإسلامية وفي الالتزام بمنهج الله عز وجل.

لذلك، فإن السيرة مصدر هداية وسبيل رشاد للمعلمين في أداء مهامهم التعليمية. وفيها فيض من المعرفة والهداية والخلق الإسلامي ينبغي أن يتزود به المعلمون وأن يساعدوا تلاميذهم على اكتسابه.

والمجال الرابع الذي ينبغي أن تعنى به الثقافة الإسلامية هو العبادات.

فالعبادات، في الإسلام، ليست طقوسا تمارس أو شعائر تؤدي فقط. ولكنها أيضا قنوات اتصال للعبد بربه. وهي على تنوع أشكالها من صلاة وزكاة وصيام

وحج على سبيل واحد يؤدي إلى تقريب الأمزجة الوجدانية وتوحيدها بين الناس . وتؤدي إلى تضامن في السلوك الجمعي و إلى وحدة العقل الجمعي(٧) .

والمجال الخامس الذي يرى الكاتب أن تعنى به الثقافة الإسلامية هو الأخلاق . فقد بين الإسلام بجلاء ما ينبغي أن يتخلق به المسلم مع والديه وأبنائه وزوجه و إخوانه وأخواته وأقاربه وأصدقائه وجيرانه ورفقاء الطريق، وغيرهم من عناصر المجتمع المسلم، وبيَّن أيضا الأخلاق الإسلامية بالنسبة لليتيم والمسكين وابن السبيل، وفي الحرب وفي السلم، حتى الأعداء بيَّن الإسلام في كتاب الله وفي سنة رسوله وفي أعمال السلف الصالح أمثلة طيبة . هي الآن لنا شجرة طيبة أصلها ثابت وفرعها في السماء تؤتى أكلها كل حين . وما علينا إلا أن نقطف منها الثمار.

ويرشح الكاتب مقارنة الأديان لتكون المجال السادس الذي تعنى به الثقافة الإسلامية للمعلم . ففي البلدان التي فيها تعدد للأديان . وفي الأقليات بخاصة يحدث أحيانا نوع من التساهل الذي قد يصل إلى حد التفريط في سلوك المسلمين، بدعوى تقارب الأديان ويكون هذا مدخلا لصرف المسلمين عن الممارسة الصحيحة لدينهم وتفكيك العرى بينهم ودينهم عروة عروة، مما يجعل التثقيف عن الأديان الأخرى أمرا مهما .

والمجال السابع الذي يرشحه الكاتب للثقافة الإسلامية للمعلم هو حركات الإصلاح في الفكر الإسلامي في العصر الحديث، وحركات الحيود عن الطريق الصحيح للإسلام في الوقت الحاضر. فالأولى علامات مضيئة في الدعوة الإسلامية و إصلاح مسار المسلمين . وفي دراسة الثانية نوعية بخطرها وتبصير بأهدافها ومراميها وأساليبها .

ونجـد في التاريخ الإسـلامي ثراء كبيرًا من الخبرات المفيـدة في تثقيف المعلم، نجد معرفة ينبغي أن تدرك، ومواقف ينبغي أن تحيا في ذاكرة المسلمين، وأخلاقا ينبغي أن تحتذي، وعبرًا ينبغي أن تعتبر. فإلى جانب سيرة المصطفى عليه الصلاة والسلام نجـد سيرة الخلفاء الراشـدين نهرًا يتدفق بخير الأعمال والأقوال المتـوجة بهدى الإسلام، كما نجـد فيهم وفي غيرهم من الصحابة الأخيار قـرآنا يسعى بين الناس، ويقضي بينهـم بالحق ويرفـع شأن الأمة تحت رايـة التوحيد، ونجـد من يحمل لواء الدعوة إلى أركان العـالم الأربعة، ويحق الحق بين، الأصدقاء والأعداء والصغير والكبير، والغني والفقير، والقـاصي والـداني، اختصـارًا للقـول نجـد المجتمع الذي صوره الإسلام في القرآن والسنة، حقيقة رأتها العين المجردة.

ونجـد مجالا مهما آخـر، أرى أن تعنى بـه الثقـافـة الإسـلاميـة للمعلم، في التحديات المعـاصرة التي تواجه المسلمين. ومن أمثلتها الغـزو الثقافي والتخلف الحضـاري، وما يتعـرض لـه المسلمون بعـامـة والأقليـات بخاصـة من حملات تنصيرية شرسة وخطط محكمة لتشويه دين الله في عقول أبناء المسلمين ونفوسهم وغـزو ديـار المسلمين كما يحدث في كل من فلسطين وأفغـانستـان وكما يفعل المستشرقون لتشويه دين الله.

ومن بين التحديـات الخطيرة التي تواجه المسلمين في الوقت الحاضر صيـاغة حياتهم صياغـة إسلامية ويقتضي هذا توضيح المفـاهيم وأساليب التطبيق حتى يرى عامة المسلمين أن الإسلام له نظمـه مثل النظام التربوي الإسلامي، والنظام الاقتصادي الإسلامي، ونظام الحكم الإسلامي. .

وما نود أن نؤكـده هنا هو **أن الثقافة الإسلاميـة التي نقدمها للمعلم ينبغي أن تستنفـره لتربية تـلاميذه وتـوجيههم وإرشادهم وحفـز همهم نحو دفع الأمـة إلى الانطـلاق الحضـاري تحت رايـة دين الله الحنيف وتعـريفهم بماضي أمتهم وواقع حاضرها.**

ثالثًا: العناية بالتوجيه الإسلامي للعلوم، وبإسهامات العلماء المسلمين فيها.

تسهم المعرفة في توجيه تفكير الإنسان ونظرته للأمور واتجاهه نحو نفسه ونحو العالم من حوله. ويسهم في هذا مفهوم الإنسان للمعرفة نفسها من حيث كنهها ومصادرها وخصائصها، وما تحمله المعرفة من مفاهيم وقيم وحقائق، وما تدعو إليه صراحة أو ضمنا من معتقدات، إلى غير ذلك من خصائص المعرفة التي تكون من الأسس المهمة في تكوين أحكام الإنسان وفي سلوكه ووجدانه.

ولقد مضى على المسلمين حين من الدهر ومناهجهم الدراسية تعب من مناهل معرفة لا تستقيم مع أصول التربية التي يبغون، ولا تؤدي إلى الأهداف التي يرجون، ولا تقود إلى نوع الحياة التي ينشدون. وأخذ علماء المسلمين يدقون ناقوس الخطر الذي يغزو أمة الإسلام في أعز ما تملك، هو عقول شبابها.

فها هو الدكتور/ عبد الحميد أبو سليمان يذكر صراحة أن مناهج العلوم الإنسانية التي تقدمها جامعاتنا لا يمكن أن تحدث نوع التربية التي نريد لشبابنا، لأنها لم تستنبت، في معظمها في أرضنا. وذلك في قوله «إذن فالتعليم الجامعي في العلوم الإنسانية، كما هو اليوم، تعليم يؤدي مهمة فنية لقوم غير قومنا ولعقلية غير عقليتنا، ولحوافز غير حوافزنا، ولضمائر غير ضمائرنا»(٨).

أما الأستاذ/ محمد قطب، فيخص مناهج الاجتماع بقوله: «إننا حين نتحدث في «الاجتماع» لا نجد كتبا إسلامية تحدثنا عن الاجتماع فننقل آراء مفكري أوربا، وإن الذي ينشر على طلاب العلم في معظم بلاد العالم الإسلامي هو نظريات «دوركايم اليهودي» ويشير فضيلته إلى العلاج بقوله «الأولى أن نقدم نظرية اجتماعية إسلامية متكاملة(٩).

أما دراسة التاريخ الذي يتصور البعض أن حقائقه لا تتحمل الزيف والتشويه، فأسوق لهؤلاء قول أحد مهندسي التربية الاستعمارية الأوربية حين

تحدث عن أثر ما أسماه بالتثقيف التاريخي «أما التأثير الوحيد الذي يمكن أن يتركه مثل هذا التثقيف التاريخي في عقول الشباب من غير الشعوب الأوربية، فإنما هو الشعور بالنقص فيما يتعلق بثقافتهم الخاصة وبماضيهم التاريخي الخاص. . وهكذا يتربون تربية منظمة على احتقار ماضيهم ومستقبلهم، اللهم إلا إذا كان مستقبلا مستسلما للمثل العليا الغربية»(١٠).

أما أبناء المسلمين، فقد خصهم بهدية تساق إليهم من خلال دراستهم للأدب الأوربي، يقول مهندس غزو العقول «إن تعليم الأدب الأوربي على الشكل الذي يسود اليوم الكثير من المؤسسات الإسلامية يقود إلى جعل الإسلام غريبا في عيون الناشئة المسلمة»(١١).

وما إخالني بحاجة إلى إضافة جديد عن التخريب التربوي الذي يتعرض له أبناء الأمة من خلال مناهج العلوم الإنسانية. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هو: ماذا عن العلوم الأخرى؟ فمثلا، إلى أي حد تتصل مناهج كل من العلوم التطبيقية والبحتة بتصورنا الإسلامي عن الكون والحياة؟ ذلك التصور المستمد من إيماننا بالله؟

يجيب الدكتور/ راشد المبارك على هذا التساؤل بقوله:

«لعلي لا أكون مخطئًا إذا قلت أن المرء سيضنيه البحث دون أن يعثر على مثل هذه الصلة. إن هذه العلوم في أكثر الجامعات الإسلامية تدرس وهي مقطوعة الصلة بهذا التصور. وتلك صورة من صور التقليد أو التبعية لما يحدث في الغرب»(١٢).

وسؤال آخر أجد طرحه مهما. ما موقف فتياتنا من هذا التشويه التربوي؟ ماذا عن الاختلاط بين الفتية والفتيات؟ ماذا عن الالتزام بالزي الإسلامي؟

وهل مناهج تعليمها تعدها لوظيفتها في الحياة؟ بل نسأل سؤالا مبدئيا: هل نعلم فتياتنا وفق فطرتهن التي فطرهن الله عليها؟

نحن نعلم جميعا أن الفتاة، في الإسلام، زوجة وأم وأخت و. . . وهي راعية لأبنائها وزوجها وبيتها . . فهل أعددناها لهذه الوظائف؟

إن غاية ما قدمناه للفتاة بعض مهارات في الطهي وخياطة الملابس، أما فعاليات الأمومة وواجبات الزوجية وحقوقها ورعاية الأبناء وتربيتهم، وفق منهج الله، فلا يكاد يكون لهذا مكان في مناهجنا.

بل قلدنا غير المسلمين في التوحيد بين مناهج الفتية والفتيات، ولما كانت المناهج كما سبق أن بينا قد أصابها تلوث تربوي، فقد أصبح كثير من فتياتنا، مثل كثير من فتياننا، غريبات المزاج والفكر والمظهر والمخبر، واتخذن من غير المسلمات مثلا وقدوة. وتباكينا نحن على حالها. فهل جنينا إلا ما غرسناه بأيدينا؟

ولتصحيح مسار المناهج الدراسية ولدرء خطر التلوث التربوي ينادي علماء المسلمين اليوم بإعادة صياغة مختلف العلوم والحرص على تقديمها للناشئة وفق التصور الإسلامي. ومن أهم ما يساعد على تحقيق هذا الهدف، تطوير نظم إعداد المعلم وبرامجه بحيث تعد معلما قادرًا على توجيه ما يعلمه لتلاميذه من خبرات، توجيها إسلاميًا.

وهذا يتطلب ضرورة مراعاة ذلك في إعداده الثقافي والتخصصي والمهني، وفي برامج تدريبه في أثناء الخدمة، على السواء.

أما بالنسبة لإسهامات العلماء المسلمين في تقدم العلوم، فإن القارئ المدقق في تاريخ العلوم يلحظ طمسًا متعمدًا لهذه الإسهامات، رغم أن للمسلمين أيادي بيضاء في مسيرة الحضارة الإنسانية إلا أن أعداء الإسلام يعمدون إلى طمس جهودهم، والتقليل من شأنها، متجاهلين حفظ المسلمين لتراث من سبقوهم من الضياع حين نقلوا للعربية أعمال الهنود والإغريق وطوروا ما وصلت إليه أيديهم في أسفارهم الكثيرة إلى أرجاء المعمورة، وأهدوا إلى أوروبا مفاتيح المعرفة والبحث، التي بها فتحت أوروبا طرق الكشف والبحث العلمي.

وإذا كان الفضل للأسبق، فإن الأمة الإسلامية، بشهادة المؤرخين الثقات، ووفق ما جاء في المراجع الثوابت، هي أمة عريقة أسهمت في حضارة الإنسان إسهامات ساعدته على الانطلاق من إسار التخلف. فالحضارة الإسلامية سلسلة متصلة الحلقات لا ينتظم عقدها ما لم تتواصل حلقاتها، وقد قدم المسلمون للعالم في العصور المظلمة حلقات مضيئة بددت الظلام وأنارت الطريق إلى آفاق التقدم.

ولم يكن المسلمون ناقلين لأعمال غيرهم مطورين لها فقط، ولكن كان لعلمائهم كشوفهم في الرياضيات والفلك والكيمياء والطب والهندسة وعلوم البحار، وغير ذلك من مجالات المعرفة ومما يمكن ذكره في هذا الصدد أن أول كتاب ألف في الجبر هو كتاب «الجبر والمقابلة» للخوارزمي، وأن نظام العد الذي نستخدمه اليوم هو من إسهامات العلماء المسلمين.

وإذا أردنا أن نعطي أمثلة لهؤلاء العلماء نجد جابر بن حيان في الكيمياء، والخوارزمي والطوسي والكافي في الرياضيات، وابن سيناء في الطب، وابن خلدون في الاجتماع، وابن الجوزية في التربية وغيرهم، وغيرهم من العلماء الذين أثروا التراث الإنساني بعلمهم.

ومن المؤسف حقا أن إسهامات العلماء المسلمين لم تأخذ حظها من الدراسة في ديار الإسلام، وإن كانت قد قتلت بحثا في غير بلاد المسلمين بهدف الاستفادة منها واتخاذ السبل المناسبة لطمسها.

وغنى عن القول أن شباب المسلمين في حاجة، اليوم أكثر من أي وقت مضى، لأن يدركوا أن أمتهم لم تكن في الماضي تبعا في ركب العلم والتقدم كما هي اليوم. ولكن، أتى عليها حين من الدهر كانت فيه رائدة للعالم. وأن دوره هو الكدح في سبيل استعادة الأمة مكانتها التي فقدتها في هذا الركب.

وتحقيقًا لهذا الهدف ظهر اتجاه قوي نحو تجلية إسهامات العلماء المسلمين، وتقديمها لأبناء المسلمين، ومن ثم العناية بها في برامج إعداد المعلم. وأصحاب هذا الاتجاه يرون أن هذا يحقق أهدافا عدة منها:

١ ـ إثراء حصيلة المعلم في تخصصه الذي يقوم بتعليمه عن طريق إيقافه على إسهامات العلماء المسلمين في تطوير المفاهيم التي يعلمها في هذا التخصص.

٢ ـ تزويده بمواقف يستطيع بواسطتها مساعدة تلاميذه على تقدير التطور العلمي المعاصر عن طريق المقارنة بين مراحل التطور وبخاصة ما أسهم فيه العلماء المسلمون.

٣ ـ الترويح عن تلاميذه بما يدرسونه من مواقف مختلفة ممتعة في تاريخ العلوم.

٤ ـ إزالة وصمة التخلف التي بصم الأعداء بها الأمة الإسلامية.

٥ ـ تكوين شعور بالاعتزاز بالأمة الإسلامية لدى التلاميذ.

٦ ـ حفز التلاميذ على الجد والاجتهاد في سبيل استعادة الأمة لدورها الريادي.

٧ ـ تقديم قدوة صالحة ومثلا تحتذى في الإبداع والجهاد في سبيل الله ثم في سبيل رقى الأمة وازدهارها.

رابعًا : تمكين المعلم من مهارات التعبير باللغة العربية الفصحى ومن التدريس بها.

لقد نزل القرآن بلسان عربي مبين، فيه بلاغة، وعليه طلاوة، نافذ بفصحاه إلى العقول وبجرس عباراته إلى الأفئدة، وبجزالة أسلوبه إلى الوجدان. ترقى بمعانيه النفوس، وترق له القلوب، وقد أحاط بجوامع الكلم.

وقد اقتضت حكمة الله بأن يحفظ كتابة وسنة رسوله في وعاء الفصحى من العبث أو التغيير. فظل هذان النبعان العظيمان يفيضان على أمة الإسلام بالهدى والتقوى والتمسك بحبل الله المكين. وكلما تمكن الإنسان من الفصحى كان على الارتواء منهما أقدر، ودلف إلى دين الله بصورة أقوى وأشد وكلما سبر غورها ومهر في السباحة في بحرها، ازداد فهماً وإدراكًا وبصيرة بهدى هذا الدين القيم وإدراكًا لعظمته.

أما من صرفه صارف، أو شغله شاغل، أو تكاسل عن اتقان اللغة، فإنه بهذا قد بنى سدا بينه وبين منابع الدين الحنيف والتراث الإسلامي الذي يبين أصول العقيدة ومقاصد الشريعة وحكمة التشريع وأسس العبادات والمعاملات وماهية الأخلاق. وإذا فات المسلم هذا كله أدركته أمية تتركه في تخبط عقدي وتيه إيماني وتذبذب عبادي، وضعف أخلاقي.

لذلك يحذر أحمد العسال المعلمين من أبناء المسلمين من التهاون في إتقان اللغة العربية بقوله :

ولا بد أن يدرك الشباب أن من الوسائل الأساسية التي لا يحصل المعلم عليها إلا باتقان اللغات، وفي مقدمتها لغة القرآن، فهي الطريق للفهم الصحيح والتعبير القويم. فمن سنة الله على الإنسان أنه خلقه وعلمه البيان وأنزل له الكتاب العزيز بلسان عربي مبين، صرف له فيه القول وآتاه الحكمة من قول رسوله الكريم. فلا يمكن أن يدلف إلى هذا الدين وهذا التراث العظيم إلا إذا

استجمع في عقلـه وفكـره وحسـه وذوقـه ملكـة اللغـة، وأن يحذر (المتعلم) الاستخفـاف بـاللغة والتكـامل في إتقـانها، فإن في ذلك ضعفـا للفهم وهجـرًا للتراث وعجمة للسـان وركاكـة للأسلـوب. وكل ذلك مؤثـر في النفس والعقل وحسن الأداء والقدرة على العطاء والبذل للأمة(١٣).

ولقد أدرك أعداء الأمـة الإسلامية بالغ أثـر اللغة في توثيق الـرباط بينها وبين دين الله الحنيف، ومن ثم وحدتها وسيـادتها. فخططوا ومكروا. فأثـروا النعرات القومية بما في ذلك اللهجـات العامية واتهموا اللغة العربيـة بالقصور عن التعبير عن مـواقف العصر وأساليبـه وأدواتـه. وشجعوا كتـاب العـامية وأفسحـوا لهم المجالات، والسـاحات، وأخيرًا نجـد قمما للأدب العـربي يتعرضـون لفج الآراء وهابط القول، وكل هذه حلقات في حملة منظمة على لغة القرآن.

وأهم مـا تـوصلت إليه هـذه الحملـة مـا يحدث في معاهـد التعليم ووسـائل الإعلام، ففي معاهـد التعليم نجد المعلم يعلم باللغة العـامية إلى درجة أن كثيرًا من معلمي الفصحى يعلمـونها بالعـامية. ناهيك عـن بقية المعلمين والإداريين وبقية العاملين في مجال التعليم.

ولقـد كان لكـاتب هـذا البحث خبرة في هـذا المجال يجد مـن المفيد الإشـارة إليها. فقد قام بتجربة(*) في بناء منهج لتدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية من بين أهدافه الإسهام في رفع مستوى الطـلاب في اللغة العربية. ولتحقيق هذا الهدف كان لا بـد، إضافة إلى أشياء أخـرى، من أن يقدم المعلم دروسه بـاللغة العربية الفصحى، فكان هذا مـن أصعب الأمور بالنسبة للمعلمين، نظرًا لأنهم لم يعـدوا للتدريس بها. ورغم التـدريب المكثف إلا أن المعلمين قـاوموا الفكـرة بشدة في بدايـة الأمر ولكنهم بعد أن اكتسبوا الخبرة شعروا بتقـدير لما اكتسبوه من

(*) انظر: محمود أحمد شوق، بناء منهج للرياضيات للصفوف الأول والثاني والثالث والابتدائية الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٧ هـ/ ١٩٨٦م.

مهـارات في اللغة وفي استخـدامهـا ، ولما حققوه من إثـراء للحصيلـة اللغويـة لتلاميذهم ، ومن تنسيق وتكامل بينهم ومعلمي اللغة العربية بالمدرسة نفسها .

وتثبت هذه التجـربة أن أعداد المعلم للتعليم بـاللغة العربيـة ينبغي أن يكون جزءًا من برنامج إعداده ، وأن التدريس بها له مردود طيب على كل من المعلمين والطلاب والمدرسة .

أما وسائل الإعـلام فأمرها واضح للعيان في معظم البلدان العربيـة بخاصة . فما علينا إلا ننظـر في الصحف اليومية . أو نستمع إلى نشرة للأخبـار أو مسلسلة إذاعية . ففي الصحف نجـد الأخطاء الإملائية والنحويـة ، ناهيك عن التفكك في البنية ، وضعف في التراكيب ، وغيبـة للجزالة واختفاء للـذوق الأدبي ، أما في الإذاعـة فلا يكـاد الإنسان يصـدق أنه يستمع إلى أبنـاء اللغة من التـواء في نطق الأحرف ، إلى ركـاكة في الأسلـوب ، إلى أخطاء في النحـو . وهذه مجرد أمثلـة على مأساة اللغة العربية في وسائل الإعلام .

أما في البلدان الإسـلامية غير العربية فقـد لاحقتها الحملة على اللغة العـربية بأساليب متعددة منها : حجب اللغة العـربية عن مناهج التعليم وإضعافها إلى حد يجعل أثرها يمحي بالتقادم ، ولما كـان أحياء اللغة استخدامها فقد حيل بين اللغة العربيـة وجعلها اللغة الرسميـة للتخاطب في البلاد . إضافـة إلى هذا ، تم استبـدال الحروف اللاتينيـة بالحروف العـربية إبعـادًا لأبناء المسلمين عن الألفـة بالحروف التي كتب بها القـرآن الكريم ، وتشجيع علية القوم على التحـدث بلغة غير عربية وربط ذلك بالتميز الاجتماعي . والمخطط لا يزال مستمرًا .

ولكن العقـد الأخير من الـزمن حمل معه اتجاهـا للعنـاية بلغـة القـرآن . فإزاء الحملة الشرسة على اللغة العربيـة ، وإزاء التدني الخطير في مستوى استيعابها بين خريجي المعـاهد العلمية على وجـه الخصوص هبت صحـوة صادقة للمحـافظة عليهـا . فخصصت بعض الجامعـات مثل جـامعـة الإمـام محمـد بن سعـود

الإسلامية درجات للغة العربية في الاختبارات التحريرية لجميع المقررات، وقدمت بعض الجامعات مقررات في اللغة العربية من بين «متطلبات الجامعة» أو «التعليم العام»، من أمثلتها جامعة الملك سعود.

من مؤثرات اتجاه العناية باللغة العربية في عالمنا العربي هو الاتجاه إلى تعريب جميع العلوم ورفع مستوى المعلم فيها، ومساعدته على التدريس بها. ويبدأ هذا برفع مستوى مناهجها في مراحل التعليم وبصفة خاصة في معاهد إعداد المعلم. . وتحقيقا لذلك، بدأت مقررات اللغة العربية تأخذ مكانها في برامج إعداد المعلم، ليس فقط بالنسبة لمعلمي اللغة العربية، ولكن بالنسبة لمعلمي المجالات الأخرى أيضا. ونأمل غدا أن تأخذ اللغة العربية مكانها في برامج تدريب هؤلاء المعلمين، وأن يتابع تدريسهم بها.

خامسًا: الأخـذ بمبدأ التعلم مدى الحياة والنظر إلى تـربية المعلم في إطار نظام موحد.

إن التطورات المعاصرة في التدفق المعرفي والتقني، والحاجة إلى استثمار التعليم استثمارا فـوريًا، جعل تطبيـق مبدأ التعليم مـدى الحيـاة في تربيـة المعلم خطـوة منطقية، كما أصبح من الاتجاهات التي ينادي بها التربويون، والتي بدأت تأخذ مكانها في التطبيق.

فنظرًا لهذه التطورات، ونظرًا للحاجات الفردية والاجتماعية المتزايدة كمًا ونوعًا بصورة غير مسبوقة في تـاريخ البشرية، ونظرًا للارتباط الذي يتوثق يـوما بعد يوم بين التعليم وحركـة الإنتاج في المجتمع، وبين التعليم والتقـدم العلمي والتقني لهذا المجتمع، فإن برامج إعـداد المعلم لم تعد كافية لإعـداده للممارسات المهنية بقدر مقبول من الثقة.

لذلك، فقد أملت هذه التطـورات وتلكم الحاجات تفكيرًا جديدًا في أهداف التعليم ومن ثم في مهـام المعلم. الأمـر الذي جعل مـراحل تـربية المعلم تتـوثق عراها وتتكامل في منظومة هدفها الاحتفاظ بكفاية المعلم مدى حياته المهنية.

وبناء عليه، أصبح الاتجاه إلى نظـام موحد لتربية المعلم يجمع في ثنـاياه النظم التقليديـة، مثل نظام قبـول المعلم إلى معاهد الأعـداد، ونظام إعـداده، ونظام تدريبه. وإضافة إلى هذه النظم، هناك اتجاه لإدخال نظامين جديدين، الأول: نظام التهيئة للممارسة العملية. وهذا يأتي بعد نظام الأعداد ويكون على غرار نظام التفـرغ للممارسة الفعليـة للأطبـاء في المستشفى قبل الخروج إلى الحياة العمليـة. فقد بدأ اتجاه في أوروبـا إلى تأسيس ما أسموه «مدارس التطويـر المهني» بالتعاون مع الجامعات وإدارات التعليم. وتـؤدي هذه المدارس بالنسبـة للمعلم المبتدئ الـوظيفـة نفسهـا التي يـؤديها المستشفـى التعليمي بـالنسبـة للطبيب المبتـدئ. والثـاني: نظـام التعليم المستمـر مدى الحيـاة المهنيـة ويـدخل البعض في هـذا النظام، التعليم الذاتي.

وهذا الاتجاه يؤثر بالضرورة على تربية المعلم إذ أنه لم يعد مقبولا، وفق هذا الاتجاه، التفكير في نظام قبول المعلم أو إعداده أو تدريبه في معزل عن النظم الأخرى، بل يصبح التفكير في كل من هذه النظم من حيث كونها مراحل لنظام واحد يهدف إلى الاحتفاظ بقدرة المعلم على أداء عمله بأقصى درجة يستطيعها من الامتياز طيلة حياته الوظيفية.

فعن أوروبا يقول: (Svatopluk petracek) مدير المركز الأوربي لتنمية المعلمين: في تقرير عن تربية المعلم في أوروبا:

إن أحد الاتجاهات التي ظهرت بسبب الحاجة إلى التطبيق الفوري للتجديدات في العملية التعليمية، وبذل الجهود لتنظيم تربية المعلم كعملية مستمرة متكاملة تبدأ باختيار العناصر المناسبة لمهنة التدريس وصولا إلى تدريب المعلم، ومتوجه ببرنامج منظم للتدريب في أثناء الخدمة يستمر طيلة مدة تدريس المعلم، ومن ثم فإن مفهوم إعداد المعلم وتدريبه يؤسس على فكرة التعليم مدى الحياة(١٤).

من هذا يتضح أن هناك اتجاها في أوروبا، إلى اعتبار تربية المعلم نظاما واحدا يحتوي عدة نظم، هي: نظام اختياره، ونظام إعداده، ونظام تدريبه، ونظام لاستمرار هذه التربية مدى حياة المدرس المهنية.

ويتضح بصورة أقوى، أن تربية المعلم تتكون من نظام واحد، يتسم بالمرونة والانفتاح على التطورات المعاصرة، ويتسم بالاستمرار مدى الحياة، من قول مدير المركز الأوروبي لتنمية المعلم:

إن مشاريع تربية المعلم (في أوروبا) يُنظر إليها، أكثر من أي وقت مضى على أنها نظم مرنة ومنفتحة تسمح، بدون صعوبات كبيرة ووفق المتطلبات المتطورة للنظرية والتطبيق، تسمح للمدرس بأن يحصل على المؤهلات المطلوبة، ويمدها أو يكملها في إطار التعلم مدى الحياة(١٥).

ونجد الاتجاه ذاته في منطقة الباسيفيك. يقول Lin Bing متحدثا عن التعليم في هذه المنطقة:

إن الخبرة قد أوضحت أن التعليم المستمر للمدرسين يسهم إسهاما عظيما في تحقيق النوعية في التعليم. وقد أصبح هذا معترفا به بصورة واسعة في المنطقة، كما أدى إلى بذل جهود لجعل برامج إعداد المعلمين وبرامج تدريبهم جزءين مترابطين لا يمكن الاستغناء عنهما في عملية تربية المعلم جميعها(١٦).

متحدثا عن المنطقة نفسها يؤكد Paz G. Ramos. أن نظم القبول والإعداد والتدريب والتعليم المستمر مراحل في نظام واحد. وذلك في قوله: «في جميع مراحل برنامج تطوير هيئة التعليم (جميع المعنيين بالتعليم ومنهم المعلم): الإعداد والتدريب والتعليم المستمر، فإن التصميم على التطوير يكون ضرورة لجميع المعنيين(١٧).

ولا يقف توحيد النظم عند الإحاطة بعناصر تربية المعلم بدءًا من اختياره إلى تعليمه مدى الحياة ولكن يشمل أيضا البحوث المتعلقة بهذه التربية في أي من مراحلها. وقد ساعد على هذا أن تطوير النظام يعتمد اعتمادًا كبيرًا على التغذية العائدة من التقويم.

والتغذية العائدة تعتمد على البحوث التقويمية، بالدرجة الأولى. وبناء عليه أصبح «البحث التربوي» من عناصر تربية المعلم.

ولقد كانت أوروبا من بين المناطق التي ظهر فيها هذا الاتجاه، إذ يقول أحد التربويين عن تربية المعلم في أوروبا، «نتج عن تنفيذ هذا الاتجاه (اتجاه تكامل تربية المعلم) تكامل أنشطة متصلة، بالدرجة الأولى، بتحديد مطالب مهنة التعليم، وبتنظيم المحتوى، وبالمفهوم التنظيمي لإعداد المعلم وتدريبه وتحديد أطر البحث التربوي، واستشفاف السياسة التربوية» (١٨).

وقد كان كاتب هذا البحث من بين من نادوا بالأخذ باتجاه، تكامل مراحل تربية المعلم في عالمنا العربي وجعلها تربية مستمرة طيلة حياته المهنية وذلك في

مؤتمر إعـداد المعلم الذي نظمته، المنظمـة العربية للتربيـة والثقافة والعلـوم عام ١٩٧٣م حين ذكر في هذا المؤتمر عن إعداد المعلم:

إن هذا يعني أن تكون عملية الأعداد قبل الخدمـة والتدريب في أثنائها عملية مستمرة ما دام المعلم قائما بالعمل في الميدان. وهنا يأتي مفهوم التكوين (تكوين المعلم) ليعني كـلا من الأعداد قبل الخدمـة والتـدريب في أثنائهـا، كما يعني في نفس الوقت الاستمرار. فالتكوين هنـا كالنمو، وتأسيسًا على ذلك، فإن عملية تكـوين المعلم نبدأ في مـؤسسة التكـوين قبل الخدمة وتستمـر في أثنائهـا. ومن جانب آخر، فإنه من المسلم به أنه ليس هناك مهنة يكون الاستمرار في النمو فيها بـالغ الأهميـة كمهنـة التـدريس، إذ أن كفـاءة التـدريـس تتطلب مجهـودات متواصلة(١٩).

ونجد من بين توصيات ندوة تربية المعلـم في دول الخليج العربية توصية تؤكد على تكامل البحث مع تـربية المعلم إذ توصى بضرورة أن تكون كليـات ومعاهد تربية المعلم مراكزًا للتجديد والبحث (٢٠).

ومن الاتجاهات الحديثـة تطبيق «أسلوب النظم» في تـربية المعلم، وهو يـركز على التقويم والتغذيـة العائدة منه في التحسين والتطوير. ولعل هـذا جاء نتيجة للوعي باقتصـاديات التعليم، فأصبحت النظرة إلى مخرجـات العملية التعليمية مرتبطة بمدخـلاتها، وأصبح التركيز على المتعلم أكثر من المعلم، وأصبح التركيز على المخرجات هو معيار كفاية العملية المؤدية إليها.

نتيجة لـذلك، تأثرت بعض نظم تربيـة المعلم تأثرًا مبـاشرًا بأسلوب النظم، ومن أمثلتها «تربية المعلم بناء على الكفايـات». كما تأثر نظام تربية المعلم، على وجـه العمـوم، بهذا الأسلوب فـأصبح الارتباط بين النظـريـة والتطبيق أقـوى. ونشط دور التقـويم والبحث والتغذيـة العـائدة منهما في تطويـر منـاهج تربيـة المعلم، كما حدث تركيز على المهارات الأدائيـة داخل حجرة الدراسة، بل تغيرت مهام المعلم فأصبحت أكثر تحديا.

مما سبق يتبين لنا وجود الاتجاهات الحديثة الآتية في تربية المعلم .

١ ـ إضافة نظامين جديدين إلى النظم المعروفة المتعلقة بتربية المعلم، هما : نظام للتهيئة للممارسة العملية، ونظام التعليم المستمر مدى الحياة المهنية .

٢ ـ توحيد جميع النظم المتعلقة بالمعلم وهي : نظام القبول، ، ونظام الأعداد، ونظام التهيئة للممارسة العملية، ونظام التدريب، ونظام التعليم المستمر مدى الحياة المهنية للمعلم، في نظام واحد، هو «نظام تربية المعلم»، تشكل هذه النظم مراحل فيه .

٣ ـ تآخي نظام تربية المعلم مع البحث التربوية .

٤ ـ تطبيق نظام تربية المعلم لأسلوب النظم في بعض التطبيقات التطويرية فيه، وتأثره بهذا الأسلوب، على وجه العموم، في مجال توثيق الصلة بين النظرية والتطبيق، والاهتمام بالتغذية العائدة من مدخلات تربية المعلم .

obeikandl.com

سادسًا: رفع مستوى برامج تربية المعلم وتكاملها وتنوع خبراتها.

لا يمل الإنسان الحديث عن التغيرات المذهلة التي تجتاح حياتنا، ولا يفتأ يتحدث عن المعلم وتربيته في هذا البحر المتلاطمة أمواجه، المتلاحقة متغيراته، الكاسح طوفانه. وقد أصبحت المتغيرات التربوية كثيرة إلى حد جعل التربويين ينقسمون فرقا وأشياعا، كل فريق يتأثر بطائفة من المتغيرات يرى فيها أساسا مناسبا لاجتهاداته. وما يهمنا، بالدرجة الأولى، من هذه لمتغيرات هو ما يعتبر اتجاها حديثا يحظى باتفاق الكثرة من التربويين، ويشكل مدرسة فكرية في تربية المعلم.

ونبدأ بالاتجاهات الحديثة في مناهج تربية المعلم في أوروبا. يقول: (٢١) Svatopluk عن هذه الاتجاهات: «إن الفوارق بين مستويات تربية المعلم لمختلف المراحل في طريقها إلى الزوال، نتيجة لمشكلات المجتمع التي تواجه التلاميذ، وظهرت في المناهج مقررات دراسية لم تأخذ الأهمية التي تتبوأها الآن، من أمثلتها: التربية البيئية، والوقاية من الإيدز، والوقاية من المخدرات». ويضيف «لقد أصبح المعلم، ليس فقط وسيطا للتعلم، ولكن أيضا للتغيرات الاجتماعية. وأن من بين ما ينبغي أن يتعلمه المعلم هو حاجات وقيم البيئة المحلية والمجتمع واستراتيجيات وأساليب تسهيل تعلم التلاميذ، وأنه ينبغي على المعلم أن ينمي هذه الحاجات والقيم في التلاميذ».

كما يشير الرجل إلى اتجاه واضح في أوروبا يعني بتكامل جوانب برامج تربية المعلم ومجالاته بمعنى تكامل الأعداد الثقافي والتخصصي والمهني تحت مظلة المتطلبات المهنية لتربية المعلم، وتمهين تدريس مختلف المقررات في مناهج تربية المعلم، وذلك بمراعاة الأصول التربوية لتدريسها.

ومن بين الاتجاهات الحديثة القوية في أوروبا تكامل برامج إعداد المعلم لما قبل المرحلة الابتدائية وللحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية، وتكامل برامج إعداد

معلم الحلقة الثانية من المراحلة الابتدائيـة مع الحلقة الأولى من المرحلة الثانوية، وتقـديم بـرنـامج الأعـداد لمواد تخصصيـة في كـلا الحالتين، وتقـويـة مستـوى التخصص في برامج معلمي الحلقـة الأولى من المرحلة الثـانوية وتقـوية التطبيق الميـداني فإن جـدلا يثـار الآن حـول الـوقـت الـذي ينبغي أن يخصص لكل من النظـريـة والتطبيق. أمـا بـالنسبـة لبرامج تـربيـة معلم التعليم الفني فإن اتجاه التجديد فيـه له منحيان: الأول يتعلق بتقوية الأعـداد الثقافي في هذه البرامج كما في فنلندا، وإيرلندا، والسويد، وسويسرا، والثاني: إيجاد توازن بني التخصص والمحور العام للأعداد، ونجد في المانيـا الاتحادية اتجاه تقوية الأعداد الثقافي بينما في كل من فرنسا والمملكة المتحدة ونيوزيلندا نجد اتجاه تقوية التخصص(٢٢).

أما في أمـريكا الشمالية فإننا نجـد من بين الاتجاهات الحديثة في تـربية المعلم التـوجيه الـذاتي للمتعلم في أثناء تعلمـه Shapiro (٢٣) مـؤكـدًا هـذا الاتجاه في منـاهج تربيـة المعلم في كنـدا» إن المعلم لكي يؤدي وظيفتـه في التـوجيه الـذاتي للتعلم فإنه يحتـاج إلى أن تتاح لـه هذه الفرصـة في خبرات شخصية متكـاملة في تعليمه وتعلمه».

وفي منطقـة الباسفيك نجـد الاتجاهات الحديثـة تتعلق بـرفع مستوى بـرامج الأعداد، على وجـه العموم، وتنـوعها (٢٤) إذ منها مـا يحتاج إلى تفـرغ كامل، ومنها ما يحتاج إلى تفـرغ جزئي. ومن أهم التجديدات التي أدخلت على البرامج تقوية العلاقة بين كل من النظرية والتطبيق في برامج الأعداد وبرامج التدريب، وبرامج تـربية المعلم والمجتمع. ويتضح اتجاه العنـاية بالمهـارات العملية في كل من اليـابان والفلبين، ففي اليـابان يـدرس المعلمون في الأعـداد مقررات مهنيـة تتكامل فيها النظرية مع التطبيق.

بالإضـافة إلى ما سبق نجد في هـذه المنطقة اتجاه الأخذ بمبـدأ التعليم المستمر أمـا في الصين(٢٥) فنجد اتجاهـات أخـرى في التعليم في برامـج تربيـة المعلم.

وذلك بأن يوجه التعليم في هذه البرامج نحو تأهيل المعلم لأن يكون مجددًا للتفكير، قادرًا على استخدام التخيل المبدع في مواجهة التحديات الاجتماعية التي تواجه التعليم.

وفي المنطقة نفسها نجد مزيدًا من الاتجاهات الحديثة في برامج تربية المعلم، من أهمها: (٢٦) أن تهييء هذه البرامج المعلم للتوجيه الذاتي، والاعتماد على النفس، والدافعية الذاتية، والعمل الجماعي، والتمكن من تسهيل التعليم وتنظيمه.

ويضيف طاهر عبد الرزاق اتجاهات أخرى تتمشى مع طبيعة هذا العصر، حين يرى أن تزود برامج تربية المعلم بالآتي: (٢٧).

أ ـ القدرة على فتح خبرات عقلية بأسلوب مبدع.

ب ـ القدرة على معايشة الغموض والتعقيد والتعارض.

جـ ـ الانفتاح على الأساليب لجديدة وتقبلها.

د ـ الحساسية.

هـ ـ القدرة على المبادأة والإصرار.

بالإضافة كلى ما سبق من اتجاهات، فإن برامج إعداد المعلم قد اكتسب بعض السمات التي فرضتها النظرة إلى التعلم من حيث كونه استثمارا للطاقة البشرية. من بينها:

أ ـ العناية الخاصة بالتفاعل داخل حجرة الدراسة للوصول به إلى الحد الأقصى من الإنتاجية.

ب ـ العناية الخاصة بأعداد مدرسي المتفوقين من حيث كون هذا استثمارا لطاقاتهم الفكرية، وتربية للعلماء من بينهم.

جـ ـ العناية الخاصة ببرامج إعداد معلمي الفئات الخاصة (المعاقين) بهدف رفع مستوى إسهامهم في الحياة خدمة لأنفسهم وتخفيفا لأعبائهم عن المجتمع.

د ـ العناية الخاصة ببرامج معلمي التعليم الفني من حيث كون خريجو هذا النوع من التعليم يقومون بدور مهم في التقدم التقني المعاصر.

هـ ـ العناية الخاصة بالتربية الابتكارية، وهي تعني باستقراء ما يمكن أن يحدث وتقدير المتغيرات التي تتعلق به، وتصور النمط الحيوي الذي يتعلق بهذه المتغيرات.

و ـ العناية الخاصة بالتوجيه والإرشاد التعليمي بهدف توجيه التلميذ المناسب لنوع الدراسة المناسبة ترشيدا للذكاء والطاقة البشرية.

ز ـ رفع مستوى برامج تربية المعلم لجميع المراحل بحيث يكون الحد الأدنى لمرحلة الأعداد مكافئا للشهادة الجامعية الأولى.

ح ـ التصور العام لمشكلات الحياة المعاصرة والتفاعل الإيجابي معها.

ط ـ القدرة على الإدراك والبحث وحل المشكلات.

ي ـ تقديم مقررات تواكب العصر مثل: التربية البيئية، والوقاية من الإيدز، والوقاية من المخدرات.

ك ـ تنمية قدرة التلاميذ على التكيف والتناول الذكي للمعلومات المتعددة التشكيل والتطبيقات المحلية للمعرفة التي يتعلمونها.

ل ـ تكامل جوانب الإعداد الثقافي والتخصص والمهني تحت مظلة المتطلبات المهنية لتربية المعلم، وتمهين تدريس مختلف المقررات في برنامج تربية المعلم، ومراعاة ذلك في تدريبه أيضًا.

م ـ تقبل غير العادي من ظواهر الحياة.

ويمكن تلخيص مجموعة من الاتجاهات الحديثة في برامج تربية المعلم، استنتاجا مما سبق، على النحو التالي:

أ ـ التأكيد على الإلمام بخصائص المتعلم وتنميته إلى الحد الأقصى المؤهل له، والحرص على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والتعرف على حوافز التعلم لدى كل فرد على حدة واستثمارها في تربيته.

ب ـ التركيز على فهم عملية التعلم وتنظيم مصادرها وتقويمها وتشخيص ضعفها وعلاجه .

جـ ـ العناية بمهارات التعليم الفردي والجمعي ومع فريق .

د ـ التركيز على التطبيق الميداني وتكوين المهارات العملية ، وتطوير العمل في حجرة الدراسة .

هـ ـ توجيه التعليم لخدمة المجتمع إلى جانب تنمية المتعلم ، والوفاء بمتطلبات تنميته تنمية شاملة .

و ـ إعداد المعلم للتوعية بأهداف المجتمع وبالمشكلات التي تواجه التلاميذ ومجتمعهم .

ز ـ الاهتمام بتكوين شخصية المتعلم وتنمية تفكيره وثقته في نفسه ، وقدرته على حل المشكلات ، واستخدام الأسلوب العلمي للتفكير.

ح ـ التحكم النوعي في برامج تربية المعلم للتأكد من أنها تربي المعلم المطلوب .

obeikandl.com

سابعًا: الأخذ بالتطورات المعاصرة في التقنية التربوية.

لا مبالغة في القول أن التقنية المعاصرة قد جعلت حياة الإنسان تفور بالمستحدثات وتتوشح بالمفاجآت. وهي وإن كانت قد بدأت في مجالات الصناعة إلا أنها ما لبثت أن غشيت جميع دروب الحياة ومواقفها، وشغلت البشر بأخبار متابعتها نظرا لأنها تشكل ملامح المستقبل وفق نفاذها إلى أعماق الكون أرضا وبحرا وجوا وفضاء، ووفق إسهامها في زيادة قبضة العلم على مقدرات الإنسان، بما يوفق الله العقل البشري إلى كشفه من كوامن خلقه.

ولقد كان أثر التقنية على التعليم غامرا. فغيرت من نظمه ومناهجه وإدارته، والإشراف عليه إلى غير ذلك من الكثير الكثير الذي لا يمكن أن نفى بمعالجته هنا. ولكن غاية ما نستطيعه. أن نذكر أمثلة من آثارها على تربية المعلم. وهذا ليس شأننا وحدنا ولكن في العالم كله.

ففي آثار التقنية على تربية المعلم في أوروبا، يقول .Svatopluk:

إن مفاهيم إعداد المعلم وتدريبه تأخذ اعتبارا أكبر للموقف الجديد الذي يتطلب من المعلمين أن يعدوا أنفسهم بمستوى يناسب تطبيق التقنية الحديثة، وبخاصة تقنية المعلومات والاتصال والأساليب الجديدة لتطبيقها(٢٨).

ويضيف Vonk عن أوروبا قوله:

ليس هذا فحسب، فإن تقديم التقنية الجديدة في المدارس سوف تؤثر على عملية التعليم والتعلم بحيث لا يمكن أن يتحمل مدرس ما أن يتجاهلها، وسوف تتحدى المدرسين في أن يكتسبوا مهارات جديدة لإدارة فصولهم الدراسية(٢٩).

ويضيف عبد الرزاق عن التغير في دور المعلم بسبب تطبيق التقنية في التعليم(٣٠):

ـ أقل ممارسة لتقديم المعلومات، وأكثر ممارسة للتوجيه والنشاط نحو تحقيق الأهداف، والتقويم.

ـ أقل توجيهـا لـلأسئلة، وتصحيحـا للكـراسات، وأكثـر متـابعة للتقـدم الفـردي، وتحديد الأهـداف الإجرائيـة للتدريس، والمنـاقشة الجماعيـة. وتفسير المعلومات.

ـ اختيار المعرفة من مصادرها المتعددة والمعقدة.

ـ استعراض أساليب مناقشة أوسع مدى وأكثر عناية بالجانب الوجداني.

ـ تحمل مسئـولية أكبر في الجوانب الشخصية. وممـارسة وظائف كـان يمارسها المتخصصون في علم النفس، واستخـدام تفاعل الجماعة في دفع تطـوير النضج الاجتماعي والتفكير الإبداعي.

ـ تقويم وتشخيص حاجات كل تلميذ وتقدمه.

ـ تطوير خطط الدراسة الفردية.

ـ إعداد خطط قصيرة الأجل، وأخـرى طـويلة الأجل للعمل داخل حجـرة الدراسة، تأخذ في الاعتبار الحاجات الفردية للتلاميذ.

ـ تخطيط حجـرة الـدراسـة وتنظيمهـا، وتخطيط وقت التعليم لابتكـار بيئـة تعليمية فعالة.

ـ تطوير خطط الدراسة اللازمة للمجموعات الكبيرة.

ـ الإشراف على عمل الطلاب كمرشحين للمهنة.

ـ دراسة النظام وتقويمه لتطوير العمل في حجرة الدراسة.

ويـرى عبـد الـرزاق، أن تعـاونـا أوثق بين كليـات التربيـة والمدارس أصبح مطلوبا، وكـذلك الأمر بالنسبة لـلاهتمام بالبحوث الأساسية وتطـوير استخدام التقنية.

وهذه مجرد مقدمة لقصة طويلـة. إذ أن التقنية قد جعلت التعليم شيئا مختلفا عن المعهود فـالأقمار الصناعيـة جعلت العالم تجمعًـا تعليميًا واحـدًا تختلف فيه المجتمعات والثقـافات، الحضارات والآمـال، بل جعلت الغزو التربـوي أطول

باعا وأشمل أثرا. ومن ثم أصبح على المعلم أن يستوعب متغيرات هذا الموقف وأن يأخذها في الاعتبار في تعليمه. وهذا يتطلب تربية معينة للمعلم يسمونها «تربية تنبؤية» وهي في جوهرها تعتمد على الأسلوب العلمي وحل المشكلات. كما جعلت الأقمار الصناعية بلدا شاسعا مثل الصين ينظم برامج لتربية المعلم ويبثها عن بعد خلال هذه الأقمار. وغدا أوروبا الموحدة والبقية آتية، بحول الله.

ويتصور الكاتب أن التعليم عن بعد الذي مكنت منه التقنية، سوف يكون الأسلوب الأكثر شيوعا في القريب العاجل بالنسبة للبلدان ذات المساحة الواسعة والأعداد الكبيرة من السكان وعلى النمط نفسه تكون برامج تربية المعلم حيث يكون التعليم الذاتي، والمهارة في الرجوع إلى المصادر وسرعة القراءة والتسجيل والتلخيص و. . . . والاعتماد على النفس، بعد الله، هي الأساس.

والحاسب الآلي وأشرطة الفيديو دخلت مجال التعليم، وأصبح المعلم يتنافس مع أجهزة شيقة بالنسبة للمتعلم، فكيف يؤهله نظام تربيته لأن يكون تدريسه أكثر تشويقا، وكيف يتكامل دوره مع هذه الأجهزة؟ نجتهد فيما يلي بتقديم تصور لهذا الدور:

ويمكن تلخيص دور المعلم في التعليم بمساعدة الحاسب الآلي فيما يلي:(*).

١ ــ التخطيط: تخطيط وحدات وتتابعات جديدة تكمل عمل الحاسب لاستخدامها في مساعدة تلاميذه في الفصل حسب احتياجات كل منهم.

٢ ـ التقويم: فبناء على تحليل إجابات تلاميذه، وفي ضوء المعلومات التي يحصل عليها من الحاسب عن أداء تلاميذه، يستطيع المدرس أن يتابع الوقوف على مستوى أداء كل تلاميذ، وعلى التعرف على نقاط الضعف والقوة عنده، وأن يختار ويخطط دروسا للوقاية والعلاج.

(*) للمزيد: محمود أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات، الرياض: جامعة الرياض ١٣٩٥/ ١٩٧٥، ص: ٢٩٠ ـ ٢٩١.

٣ ـ الإرشاد الفردي : الإرشاد الفردي لتلاميذه إلى المجالات التي ينبغي أن يتابعوا دراستهم فيها . . . وهذا بناء على التقويم الذي يساعد فيه الحاسب ويعطي فكرة واضحة عن كل تلميذ .

٤ ـ المناقشات أو الإرشاد الجماعي : يعقد المدرس مناقشات جماعية مع تلاميذه من آن لآخر ليتعرف منهم على الصعوبات التي يواجهونها كمجموعة ، ويمكن أن يقوم بالتدريس العلاجي والتدريس الوقائي في هذه اللقاءات .

٥ ـ تشغيل الحاسب لغرض استخدامه في التعليم ، وقراءة برامجه وتفسيرها وشرحها .

ونظرًا لأن الحاسب الآلي يتطور بسرعة كبيرة وكذا وظائفه في التدريس ، فإن وظائف المعلم هي الأخرى تتغير، ومن ثم فإن برنامج تربية المعلم ينبغي أن يواكب هذا التغيير.

فلا نكاد اليوم نجد تلميذا لا يقتني بعض هذه الأدوات أو يسمع عن تطورها . ولا يوجد مجتمع الآن لا يحاول تعليم أبنائه خبرات تخص هذه الأدوات . فكيف يستطيع المعلم مواكبة المستحدث من هذه الأدوات والإلمام بها وتشغيلها ويساعد التلاميذ على استخدامها؟ إجابة هذه السؤال نبحث عنها في برامج تربية المعلم .

والكتاب الآن ينسحب من ساحة تخزين المعلومات لحساب الخازن الالكتروني مثل (الميكروفيلم والميكروفيش ، وغيرها) ، ويذكر البعض أنه في خلال عشرين عام سوف تحفظ معظم المعلومات في هذا الخازن .

فكيف يعد معلم الغد لاستيعاب هذا التطور ومواكبته ؟ هذه مهمة برامج تربية المعلم .

ونتيجة لضغط التقنية ظهر منهج يشار إليه بالمنهج التقني ، نعطي فيما يلي لمحة عن أسسه وأهدافه وأساليبه(٣١) :

ـ أسس المنهج التقني :

النمط العام للتعليم في المنهج التقني يعتمد على الأسس التالية :

ـ أن تكون الأهداف واضحة بالنسبة للمتعلم ، وأن يعرف المتعلم نوع السلوك المطلوب لتحقيقها .

ـ أن يعرف المتعلم نوع الأداء المطلوب منه ومستـواه ، وتتوافر له فرص تعلم ما يعتبر متطلبا سابقا لما يتعلمه .

ـ أن يعـرف المتعلم نتيجـة عمله ، وذلـك عن طريـق معرفـة مـا إذا كـانت استجاباته صحيحة أم لا ، ويحصل على المساعدة اللازمة عند الضرورة .

ـ النمط العام لعرض المادة في هذه المناهج يتبع الخطوات التالية :

١ ـ تعريف مفهوم معين .

٢ ـ التعرف على أمثلة لهذا المفهوم .

٣ ـ توحيد مفهومين سبق دراستهما في قاعدة واحدة .

٤ ـ توحيد القواعد في استراتيجية لحل المشكلات الجديدة .

كما يعتمد منهج التقنيـة في عرض المادة تحليل العمل إلى خطـوات ، وتفصيل الأهداف إلى عناصرها الأساسية وخواتها وقواعدها .

ـ لعـل جوهر ثـورة التقنية المتعلقـة بالمنـاهج هي الاعتقاد بأن محتـوى المنهج ينبغي أن يحقق كفايات معينة لـدى المتعلم بمجرد استعماله لها . وهذا الاعتقاد ، في حد ذاتـه ، يعتبر خطوة متقـدمة على الاعتقـاد الذي كان سـائدا من قبل بأن محتوى المنهج مجرد خبرات قد تفيد أولا تفيد المتعلم في موقف بذاته .

ـ خصائص أهداف المنهج التقني :

على وجـه العمـوم ، فإن الأهداف التـي تعمل على تحقيقها تكـون في العـادة مفصلـة محدودة ومـوجهـة نحـو تحقيق مهـارات ، وتميل إلى تحقيـق الأهـداف الأكاديمية التقليدية للمواد الدراسية .

وينظر التقنيـون إلى عملية التعلم على أنها سلسلة من ردود الأفعـال لسلسلة من المثيرات تقـود إلى تحقيق أهـداف محددة سلفا ، والتفـريـد في التعليم التقني

محدود في السرعة، والتغذية العائدة والأعمال المكملة عند نقص ويعمل المتعلم عادة وحده، وفي بعض الأحيان يعمل مع مجموعة صغيرة.

ـ أساليب المنهج التقني:

تؤثر التقنية في المنهج من جانبين: النظرية والتطبيقية. فمن حيث النظرية تفيد التقنية في تطوير محتوى المنهج وطرق التدريس المستخدمة فيه وتقويها. وفي أثناء عملية التطوير هذه يستنتج التقنيون قوانين من شأنها أن تقود إلى تنبؤ أكثر بالنتائج، إذا ما اتبعت.

أما من حيث التطبيق، فإن التقنية خطة لاستخدام مختلف الوسائل والوسائط التعليمية في نظام تتابعي على أساس مبادئ من علم السلوك. فالتدريس بمساعدة الحاسب، وأساليب النظام التي تستخدم الأهداف، والمواد المبرمجة، والتدريس الخاص الذي يهدف إلى تعليم مهارات معينة، ، كلها مجرد أمثلة للتطبيقات التقنية في المناهج.

ومن أهم معطيات التقنية أن نظمها ونتائجها يمكن أن تعطي المخرجات نفسها عند تكرار تطبيقها، كما يمكن استخدام النظام نفسه في مواقف كثيرة.

ومن الوهلة الأولى، يبدو التقنيون يفكرون في أنفسهم على أنهم يبحثون عن أفضل السبل والأساليب وأكفئها في تحقيق غايات معينة، وإذا ما دققنا النظر نجد أن المنظومات التدريبية التي ينتجونها معنية بالدرجة الأولى بما أمكن تعلمه وما لم يمكن تعلمه.

مما سبق يتبين أن الأخذ بالتطورات الحديثة في التقنية تعد اتجاها أصيلا في تربية المعلم وبرامج تربية المعلم دائبة السعي لمواكبتها، وقد أثرت هذه التقنية في برامج تربية المعلم من أوجه كثيرة أهمها:

١ ـ أدخلت نظما جديدة لتربية المعلم مثل نظام التعليم عن بعد ومن أمثلته نظام التعليم من خلال القمر الصناعي ونظام التعليم بمساعدة الحاسب الآلي.

٢ ـ ساعدت على تفريد التعليم وإثراء الموقف التعليمي بأساليب وأدوات

تقنية تربوية متطورة مثل الحاسب الآلي والفيديو ودوائر التلفاز المغلقة والتعليم المبرمج.

٣ ـ ساعدت على إيجاد أساليب جديدة في تربية المعلم مثل التعليم المصغر والتفاعل اللفظي وأسلوب الكفايات، وسوف نعالج اثنتين منها بشيء من التفصيل فيما بعد.

٤ ـ ساعدت على إيجاد أجهزة أكثر كفاءة في حفظ المعلومات، وفي استدعائها مما يسر استيعاب الكم الهائل منها، وسهل على المطلعين الحصول عليها.

٥ ـ يسرت الاتصال بين مراكز التعليم والبحث، ومنها مراكز إعداد المعلم، الأمر الذي جعل تبادل المعلومات سهلا مما دفع تطوير نظم تربية المعلم إلى الأمام.

أما بالنسبة للتغير في مهام المدرس فيمكن تلخيصها على النحو التالي:

١ ـ انتقال التركيز في عمل المعلم من عرض المعلومات إلى التقويم والمتابعة والتشخيص والعلاج وحل المشكلات.

٢ ـ بذل جهل أقل في توجيه الأسئلة وتصحيح الكراسات، وبذل جهد أكبر في تحليل المعلومات وتفسيرها واستخلاص النتائج منها.

٣ ـ عناية أكبر بالفروق الفردية ومتابعة التقدم الفردي وتغذية القدرات والمهارات الخاصة والتفكير المبدع ومعالجة مشكلات التأخر الدراسي.

٤ ـ عناية أكبر بالإرشاد والتوجيه والنمو الوجداني والاجتماعي وتفاعل الجماعة.

٥ ـ الاهتمام بعبور الفجوة بين النظرية والتطبيق، بل العمل على تكاملها في الأداء.

٦ ـ الاهتمام بالتغذية العائدة، وجعلها أساسا للتطوير.

٧ ـ ترشيد الفاقد في التعليم عن طريق استمرار مقارنة المدخلات بالمخرجات.

ثامنا: العنـاية بأداء المعلم داخل حجرة الدراسـة(١): تربية المعلم على أساس الكفايات.

يـرجع أسلوب الكفـايات، في جـوهـره إلى النظريـة السلوكيـة في علم نفس التعلم، ومن أهم مـلامحه الارتباط الـوثيق بين النظـرية والتطبيق، والتركيـز على أداء المتعلم وأهدافه، وعلى ناتج عملية التعليم والتغذية العائدة من تقويمها.

وفيما يلي نعالج تربية المعلم على أساس الكفايات على النحو التالي:

أ ـ المفهوم والخصائص والتصميم.

ب ـ خطوات التصميم.

جـ ـ أمثلة للكفايات.

د ـ مآخذ على أسلوب الكفايات.

يعـرف أحد التربـويين، تربيـة المعلم على أساس الكفـايات بأنها «البرنـامج الذي يحدد الكفايات التي ينبغي على المتعلم أن يكتسبها، كما يحدد المعايير التي ستستخدم في تقـويم مدى اكتساب المتعلم للكفايـات، وتجعل المتعلم مسئولا عن اكتساب هذه الكفايات»(٣٢).

ويؤكد تربوي آخر(٣٣) بأن تربية المعلم على أساس الكفايات هي:

مفهوم بسيط ومباشر متميز بالخصائص المركزية التالية:

١ ـ تحديد أهداف المتعلم في صورة إجرائية.

٢ ـ تحديد الـوسائل التي بها يمكن الحكم فيما إذا كـان الأداء يوفي بمستـوى المعايير المبينة.

٣ ـ توفير نمـوذج تـدريسي أو إطـار يناسب الأهـداف المحـددة يمكن من خلاله تنفيذ الأنشطة.

٤ ـ اتفـاق الجميع على الأهـداف، والمعـايير، وطريقـة المتـابعـة، وبـدائل النشاط.

٥ ـ متابعة خبرات التعلم على أساس معايير الكفايات .

٦ ـ تحديد موقف المتعلم على أساس مدى مقابلة المعايير ويوجد ثلاث خواص(٣٤) مهمة لتربية المعلم على أساس الكفايات .

الأول : وجود أهداف تعليمية محددة ومعرفة بأسلوب إجرائي ومعروفة لدى كل من المتعلم والمعلم .

والثانية : تحديد المسئولية ، بمعنى أن المتعلم يعرف أنه مسئول عن أداء الكفايات المعنية بالمستوى المطلوب وفق المعايير المحددة .

أما الثالثة : فهي خاصة ضمنية تتعلق بتفريد التعليم بمعنى أن كل متعلم له نوع من الحق في اختيار الأهداف ، وفي اختيار الأنشطة التعليمية ويسير في هذه الأنشطة بسرعته الخاصة . ولذلك فإن الوقت الذي يستغرق في تنفيذ هذه الأنشطة له دلالته .

ونتيجة لهذا التعريف وتلكم الخصائص أمكن تحديد بعض النتائج بالنسبة لتربية المعلم على أساس الكفايات ، منها : (٣٥)

أولاً: أن التركيز سواء في التقويم أو في المسؤولية قد انتقلت إلى الفرد . فلم يعد تقويم الفرد منسوبا إلى موقعه بين أقرانه أو إلى اختبار جمعي ، ولكن يقارن أداؤه بمجموعة أهداف ومعايير.

النتيجة الثانية : هي انتقال التركيز من المعلم وعملية التعليم إلى المتعلم وعملية التعلم .

فكثيرا ما تختار الخبرات التي تحتويها المناهج لأنها تناسب خبرات المعلمين ، أما في تربية المعلم على أساس الكفايات ، فإنها ترتكز على حاجات المتعلم وتقدمه .

النتيجة الثالثة : لتطبيق تربية المعلم على أساس الكفايات تتعلق بالتقنية . فالتقنية هي محور تفريد التعليم إذ من خلالها فقط يستطيع المتعلم التخلص من

الاعتماد الكلي أو المبالغ فيه على المعلم، ومن خلالها يمكن مد فرص التعليم للفرد وتوسيعها. وحقيقة الأمر فإن الحاجة إلى أهداف التدريس لم يعترف بها بهذا القدر الكبير إلا بعد استخدام التقنية. وتربية المعلم على أساس الكفايات تستفيد من هذه التقنية وخاصة في عملية التفريد، وفي تحقيق الأهداف.

النتيجة الرابعة، استخدام «أسلوب النظم» ويستخدم «أسلوب النظم» التغذية العائدة في تصميم المنظومات التدريسية الصغيرة. ويمكن اعتبار «أسلوب النظم» مثله مثل التقنية، عاملا مساندًا يزيد من فعاليات تربية المعلم على أساس الكفايات.

(ب) مراحل تصميم نظم التدريس التي تعتمد على الكفايات:

ويحدد هوستون، عشرة(٣٦) مراحل لتصميم نظم التدريس التي تعتمد على الكفايات نذكرها فيما يلي دون تفصيل(*)

(١) المرحلة الأولى:

تحديد المسلمات أو الفروض: وهذه تنتمي إلى ثلاثة مجالات نلخصها هنا لأهميتها في توضيح الفكر الذي تقوم عليه الكفايات:

المجال الأول: المجتمع والتربية، والتعلم وتربية المعلم:

ـ التربية تحافظ على استمرار المجتمع كما تغيره وينبغي أن تكون مسئولة أمامه.

ـ تربية المعلم برنامج مهنى يمتد مدى الحياة.

ـ يكون التعلم أكثر فعالية عندما:

١ ـ يشترك المتعلم بنشاط في خبرات التعلم.

٢ ـ يشترك في اختيار ما سوف يتعلم.

(*) لمزيد من الاطلاع عن هذه المراحل، ارجع إلى:

W. Robert Houston, Designing C.B.I.S Journal of Teacher Education. Vol. XXIV, No. 3, Fall 1973 PP. 200 - 204.

٣ ـ يحصل على التغذية العائدة لنتائج جهده في التعلم .
٤ ـ يتوقع النجاح .
٥ ـ يتوقع الآخرون ، ممن يحترمهم ، له النجاح .
٦ ـ يتذوق حلاوة النجاح .
٧ ـ يختار نوع التدريس الخاص به .
٨ ـ يكون لديه اتجاهات موجبة .
٩ ـ ينظر إلى خبرات التعلم على أنها تفي بحاجاته الخاصة .
ـ تزدهر الابتكارية في النظم المرنة والمفتوحة للتطوير .

المجال الثاني : للمسلمات عن دور المشاركين في العملية (التعليمية) مثل الموجهين والإداريين والمدرسين ، فمثلا يكون المدرسون أكثر فعالية إذا :

ـ استخدموا استراتيجيات مختلفة وكثيرة لتدريسهم .
ـ كانوا طلابا حساسين للسلوك الإنساني .
ـ شجعوا التلاميذ على اكتشاف أنفسهم وعلى العمق في التعبير .
ـ كانوا أعضاء في فرق تدريسية مختلفة .
ـ نظروا إلى التدريس على أنه فرصة للتعلم بالنسبة لهم .

المجال الثالث : برنامج تربية المعلم .

يكون برنامج تربية المعلم أكثر فعالية إذا ما حقق الآتي :

ـ تضمن تشكيلة من النماذج التدريسية والخبرات .
ـ كان متتابعا في التنظيم والتنفيذ .
ـ اشرك الطلاب في عملية اختبار ذاتي .
ـ نظم في صورة نماذج تدريبية .

(٢) المرحلة الثانية : تحديد الكفايات :

ويوجد عدة أساليب لتحديد الكفايات منها : (١) ترجمة المقرر إلى لغة الكفايات كما توضحها الخواص والنتائج المذكورة سابقا ، (٢) تحليل العمل المطلوب إلى مكوناته ، وتحديد حاجات المتعلم .

(٣) التعبير عن الكفايات في صورة أهداف محددة يمكن ملاحظتها .

(٤) بيان مستويات المعايير ونماذج التقويم .

(٥) تجميع وتنظيم أهداف التدريس .

(٦) تصميم استراتيجيات التدريس .

(٧) تنظيم إدارة البرنامج .

(٨) تطبيق البرنامج تجريبيا .

(٩) تقويم البرنامج .

(١٠) تعديل البرنامج .

(جـ) أمثلة للكفايات :

في ضوء ما سبق عن مفهوم أسلوب الكفايات وخصائصه وتصميمه يمكن أن نحدد معنى الكفاية بأنها : «أداء يمكن ملاحظته وتصنيفه» . وهذا يعني أن الكفاية لا تكون ضمنية في السلوك كما أنها لا تكون نتيجة لتفسير السلوك ، ولكنها ، بالأحرى ، تكون فعلا مشهودًا ، أما أنه يمكن تصنيفه فهذا يعني أن الأداء يعلن عن نفسه صراحة في سلوك المتعلم فيما إذا كان ينتمي إلى مجال من مجالات التعليم أو آخر ، مثل : إدارة الفصل أو التشخيص أو العلاج أو تطوير المفاهيم أو . . . .

ومن الأمثلة الكفايات التي يمكن أن تصنف تحت مجال إدارة الفصل : توجيه التلاميذ للجلوس في أماكنهم ، أو إعادة ترتيب جلوس التلاميذ أو إعطاء التلاميذ تعليمات عن السلوك المتوقع منهم في أثناء السير في الدرس . . . .

ومن أمثلة الكفايات التي يمكن أن تصنف تحت مجال العلاج ، (مثال في الرياضيات) :

٣ ٤ ٥
٩ ٧ ٢
١٢ ١١ ٧

كم رقما يمكن أن نسجلها في الخانة الواحدة؟ هل يمكن أن نسجل أكثر من رقم واحد في الخانة الواحدة ؟ في (٣ + ٩ = ١٢) في أي خانة يقع رقم «٣»، ورقم «٩»؟ في أي خانة ينبغي أن نسجل الرقم «٢». وفي أي خانة ينبغي أن نسجل الرقم «١»؟ . . . . . .

(د) مآخذ على أسلوب الكفايات :

الحال دائما في الأمور التربوية، أن يوجد لكل تجديد مؤيدون ومعارضون. ويكون لكل من الفريقين أسبابه ومرئياته التي تؤيد وجهة نظره. هكذا الأمر بالنسبة لتربية المعلم على أساس الكفايات يوجد لها معارضون كما أن لها مؤيدين. ومن بين ما يأخذه المعارضون على أسلوب الكفايات (٣٧) :

١ ـ أنه يفترض أن الأساليب الأخرى لم تؤسس على كفايات، أو أنها تؤسس على كفايات لا تتوافر في البرامج التقليدية.

٢ ـ أنها تفتت التدريس إلى أداءات صغيرة، سهلة الملاحظة إلى حد أن تقويمها يهبط إلى التسجيل والعد.

٣ ـ إذا صح هذا الأسلوب من التقويم مع الأهداف السلوكية، فما موقف الأهداف غير السلوكية فمثلا : إذا كانت حسابات الكسور يمكن تقويمها بهذا الأسلوب فلا يمكن تقويم التذوق والتقدير والدوافع باستخدامه لأنها لا تخضع للتسجيل أو العد.

٤ ـ تعتمد على أن مخرجات الحياة المدرسية يمكن تحديدها مسبقا، وما لم يحدد مقدما من مخرجاتها لا يستحق العناية.

٥ ـ لا يمكن أن يحدد الإنسان في مجموعة من الأفعال الميكانيكية، فهذه الأفعال نفسها ناتجة عن التخيل الذي تحاول هذه الأفعال حرمان الإنسان من ممارسته.

مما سبق تبين أن تربية المعلم على أساس الكفايات لها خصائص تتفرد بها.

تعتمد أساسا على تحديد أهداف سلوكية في صورة إجرائية يمكن ملاحظتها، وتقويم الأداء بناء على مجموعة من المعايير، وتعتمد مبدئيا، على علم النفس السلوكي، وتستفيد من التقنية في تفريد التعليم، وتستفيد من أسلوب النظم في الارتباط القوي بين النظرية والتطبيق وفي استخدام التغذية العائدة في تطويره. وكما أن لها ميزات فإن لها عيوبا تتعلق، في معظمها، بميكنة عملية التعليم وتجاهل الجوانب الإنسانية للمتعلم.

obeikandl.com

تاسعًا: العناية بأداء المعلم داخل حجرة الدراسة (٢)، التعليم المصغر.

هو نتيجة من نتائج تطبيق التقنية التربوية في مجال تربية المعلم، وبالأخص التربية العملية. الشغل الشاغل، للمعنيين بتربية المعلم. ونتيجة لأسباب كثيرة منها تقدم علم النفس التربوي وظهور نظرية التعزيز، وتتفق من حيث المبدأ مع قاعدة في التعلم مؤداها أنه بالنسبة للفرد نفسه فإن التعلم على فترات لمادة تعلم، أسرع وأبقى أثرا من تعلم المادة نفسها على فترة واحدة تساوي مجموع فترات التعلم الأولى. هذا على اعتبار أن المتغيرات الأخرى ثابتة.

ويستخدم التعليم المصغر في تدريب الطلاب الذين يعدون لمهنة التعليم، كما يستخدم أيضا في تدريب المعلمين الذي يمارسون التعليم. وثبتت كفاءته في الحالين. وقد ساعد تطبيقه على حل كثير من مشكلات التربية العملية التقليدية في مراحل الإعداد، وتصحيح أخطاء الممارسة في أثناء الخدمة ويقوم التعليم المصغر على فروض، وله مفهومه وأساليبه. وفيما يلي يحاول الكاتب معالجة بعض جوانب هذا النوع من التعليم، على النحو التالي:

أ ـ الفروض التي يقوم عليها التعليم المصغر.

ب ـ نشأته. جـ ـ مفهومه د ـ أساليبه. هـ ـ نماذج من المهارات التي يركز عليها.

وفيما يلي نبذة عن كل من هذه العناصر.

أ ـ الفروض التي يقوم عليها التعليم المصغر:

١ – وضوح الهدف بالنسبة للمتعلم يساعده على النجاح في التعلم.

٢ – اكتساب الخبرات في المواقف البسيطة أسهل من اكتسابها في المواقف المعقدة.

٣ – قصر فترة التعليم تساعد المتعلم على تركيز انتباهه في عملية التعليم.

٤ – التعزيز الفوري يساعد على تكوين حوافز نحو مزيد من التعلم.

ب ـ نشأته :

نشأ التعليم المصغر في أحضان جامعة ستاتفورد بالولايات المتحدة الأمريكية قال : Hargie and Maidment :

في عام ١٩٦٣م قرر مجموعة من أساتذة التربية بالجامعة أن نظام تدريب الطلاب «كيف يُدرِّسون» بعيد عن الكفاية . فالطالب في هذا النظام يقاس نجاحه بمدى قدرته على التقولب في قالب المدرس الممارس الذي يشاهده . وقد لا يتوافر عند هذا المدرس المهارات المراد تعلمها . لذلك من المحتمل ينتهي الطالب من فترة المشاهدة وقد تعلم مهارات غير مرغوب فيها أو أنه لم يتعلم شيئا يذكر. إضافة إلى هذا فإن الطلاب، في معظم الأحيان لم يدربوا على طرق الملاحظة قبل أن يذهبوا للمشاهدة . هذا رغم أن موقف التدريس مليء بالمشكلات والتعقيدات(٣٨) .

نتيجة لهذه المشكلات وتلكم التعقيدات، فكر علماء التربية في جامعة ستانفورد في تبسيط الكثير من المهارات المعقدة التي يمكن تعلمها إذا قسمت إلى مهارات بسيطة وبناء عليه، رأى الفريق أن عمل الشيء نفسه في موقف التدريب على التدريس يستحق الاعتبار(٣٩) .

ويقول أوليفرو(٤٠) .

في عام ١٩٦١م اكتشف Keith Acheson وكان أنذاك طالبا يدرس لدرجة الدكتوراه في جامعة ستانفورد مقالا في إحدى الجرائد عن عالم ألماني اخترع مسجلا للشريط التلفزيوني قابل للحمل . . . ولما كان منهاج تعليم الطالب الذي يعد للتعليم يتضمن اشتراكه في تعليم عدد قليل من التلاميذ، أطلق عليه «عروض التدريس» حيث يقوم الطالب بتعليم خمسة أو ستة تلاميذ درسا مختصرًا، وفي نفس الوقت يقوم زملاؤه من الطلبة بلعب أدوار مختلفة للتلاميذ كالمشاغب والهزلي و. . . . ولقد رأى أشون إمكانية استخدام شريط الفيديو

لتوفير تغذية راجعة مباشرة للمتدرب، كما يحدث في دروس العرض ولكي يكون هناك إطار عام يرجع إليه كل من المتدرب والمشرف. وتم ذلك وكانت هذه هي بداية الخطى نحو التعليم المصغر.

جـ ـ مفهومه:

بدأت محاولات التعليم المصغر بتبسيط الموقف التدريسي على النحو التالي:

تقليل عدد التلاميذ الذين يقوم الطالب بالتدريس لهم (٥ ـ ١٠ تلاميذ) وتقصير مدة التدريس (٥ ــ ١٠ دقائق)، والتركيز على مهارة تدريسية واحدة مثل توجيه الأسئلة. وبعد التدريس مباشرة يحصل الطالب على التغذية العائدة من تدريسه(٤١).

والتعليم المصغر لا يخرج عن كونه عينة مصغرة لتدريس واقعي يستغرق عادة ما بين عشر دقائق وثلاثين دقيقة، ويضم ما بين أربع إلى عشرة تلاميذ وبذلك، فإن جلسة التدريس المصغر تماثل حصة الفصل العادية من جميع الجوانب، فيما عدا كل من الطول الزمني وعدد التلاميذ الذي يكون أقل كثيراً(٤٢).

د ـ أساليب التعليم المصغر:

يقدم المعلم درسا لعدد من التلاميذ يتراوح ما بين خمسة وعشرة في زمن محدد وليكن عشر دقائق ويلي تقديم الدرس تلقيه لنقد الموجه أو المشرف، ثم يعيد تعليم الدرس نفسه لمجموعة أخرى من التلاميذ. ويهدف هذا التسلسل الدوري لإظهار حدوث التحسن في الأداء، فيما بين الأداء التدريسي في المرة الأولى والثانية وجعله واضحا أمام المعلم. وبالطبع خلال فترة من الزمن يمكن ملاحظة حدوث تغيرات ذات دلالة في سلوك كل من المعلم والتلاميذ والمشرف.

ويمكن تلخيص أسلوب التعليم المصغر على النحو التالي(٤٣):

١ ــ يقوم الطالب المعلم بالتعرف على المهارة المطلوب التدريب عليها من المشرف.

٢ ـ يبدأ الطالب في التحضير للدرس موضحا الأهداف والمحتوى والطريقة .
٣ ـ يبدأ الطالب التدريس الفعلي لعدد من زملائه .
٤ ـ تبدأ عملية التقويم بواسطة المشرف .
٥ ـ تبدأ التغذية الراجعة بعد انتهاء الدرس .
٦ ـ يسمح للطالب بمراجعة درسه و إعادة تخطيطه .
٧ ـ يبدأ الطالب في التدريس مرة أخرى على مجموعة أخرى .
٨ ـ تبدأ التغذية الراجعة للمرة الثانية .

ولقد حدث تطورات في أسلوب التعليم المصغر نتيجة لما حدث في مجاله من تجارب وبحوث ولكن هذه التطورات تتوقف على المؤسسة التربوية التي تطبقه ، بمعنى أنها لا تشمل جميع المؤسسات التي تطبق التعليم المصغر. فمن بين هذه التطورات(٤٤) :

١ ـ أن التلاميذ الذين يتلقون التدريس من تلاميذ المدارس ، وليسوا زملاء الطالب ، بل أن من التوصيات المهمة التي أوصى بها الباحثون في جامعة ستانفورد أن يمثل هؤلاء التلاميذ المدارس التي سوف يقوم الطلاب بالتدريس فيها بعد التخرج .
٢ ـ رأى باحثو جامعة ستانفورد أن خمس دقائق كافية لدرس التعليم المصغر، ويرون تحديد الدرس بهذه الفترة . ولكن توجد كليات أخرى ترى التدرج في زيادة الفترة فتبدأ بخمس دقائق وتزاد إلى خمس عشرة دقيقة . من أمثلة هذه الكليات Ulser College التي تبدأ بزمن الدرس خمس دقائق ثم تزيده إلى عشر دقائق وخمس عشرة دقيقة . ويرى أساتذة هذه الكلية أن زيادة الوقت على النحو المذكور يعتبر مكافأة للطالب على نجاحه في المرحلة الأولى ذي الخمس دقائق ، ويناسب تكوين المهارات ، ويقرب التدريس المصغر من التدريس الفعلي .

٣ ــ تختلف نتائج البحوث بالنسبة لحضور المشرف في أثناء تدريس الطالب دروس التعليم المصغر. فبعضها أوصى بضرورة وجوده، وأخرى انتهت إلى أن وجوده يؤثر سلبيا على أداء الطالب. إلا أن النتائج في الحالين تتوقف على متغيرات البحث من حيث المشرف نفسه، ومرحلة التدريب ومادة التدريب.

ولا تزال البحوث تترى في متابعة التعليم المصغر بهدف تحسينه بعد أن أثبت تفوقه على الأسلوب التقليدي للتربية الميدانية، ولكن يظل الباب مفتوحا لتحسينه وتطويره.

هـ ـ نماذج من المهارات التي يركز عليها التعليم المصغر

سنورد فيما يلي مثالين أحدهما قديم بدأ مع بداية التعليم المصغر والآخر أحدث ويمثل ما تشمله نماذج أخرى في التعليم المصغر حاليا.

القائمة الأولى التي اقترحها فريق البحث التربوي في جامعة ستانفورد في بداية نشأته، ، ، وهي نتيجة لتبادل الآراء وليست نتيجة لبحوث هي (٤٥):

١ ـ تنويع الحوافز

٢ ـ استقراء المجموعة.

٣ ـ الغلق.

٣ ـ السلوك غير اللفظي.

٥ ـ التدعيم.

٦ ـ الطلاقة في توجيه الأسئلة.

٧ ـ الأسئلة الكاشفة.

٨ ـ أسئلة أعلى مستوى.

٩ ـ أسئلة متشعبة.

١٠ ـ التعرف على السلوك الحاصل

١١ ـ التوضيح . واستخدام الأمثلة

١٢ ـ المحاضرة .

١٣ ـ الاستقبال المخطط .

١٤ ـ كفاءة الاتصال .

القائمة الثانية ، هي قائمة «مشروع تطوير المهارات التدريسية» الذي استخلصه قسم التربية في جامعة سدنى عام ١٩٧٣ م وتشمل (٤٦) :

١ ـ التدعيم .

٢ ـ توجيه الأسئلة .

٣ ـ التنوع .

٤ ـ الشرح .

٥ ـ استقراء المجموعة .

٦ ـ الغلق .

٧ ـ إدارة وحفظ نظام الفصل .

٨ ـ مهارات التدريس الفردي وللمجموعة الصغيرة .

٩ ـ مهارات تعليم التلاميذ الاكتشاف والإبداع .

هذان النموذجان يوضحان أهم المهارات التعليمية التي يعنى بها التدريس المصغر. وكما هو متوقع ، يوجد نماذج أخرى تتفق في الكثير وتختلف في القليل معهما . ولذلك فإن المهارات المشتركة في النموذجين غالبا ما نجدها في النماذج الأخرى نظرا لكونها تعتبر مهارات أساسية في عملية التعليم .

مما سبق نلاحظ أن أهم خصائص التعليم المصغر ما يلي :

١ ـ قصر الدرس بالمقارنة بالدرس العادي .

٢ ـ قلة عدد التلاميذ .

٣ ـ التركيز على تعلم مهارات بذاتها .

٤ ـ التحكم في معظم المتغيرات .

٥ ـ معرفة النتيجة بعد الأداء مباشرة .

٦ ـ التركيز على تنفيذ نموذج معين من التدريس ، وليس تقليد مدرس معين .

كما نلاحظ أن من أهم مزاياه :

١ ـ يقلل من الحاجة إلى المشرفين في أثناء الأداء الفعلي نظرًا لتصوير الأداء .

٢ ـ يقلل من المشكلات التي تواجه الكليات في إيجاد العدد الكافي من المدارس لتدريب طلابها تدريبًا ميدانيا ، وفي إيجاد العدد الكافي من المشرفين على التدريب الميداني .

٣ ـ يقلل المشكلات بين المشرف والطالب نظرًا لتصوير الموقف وتحليله من خلال مشاهدة الصور.

٤ ـ يعود الطالب على التقويم الذاتي الموضوعي نظرًا لأنه يتم بناء على الأداء المصور.

٥ ـ يبسط الموقف بالنسبة للطلاب الذين يخافون من مواجهة مجموعة كبيرة من الطلاب .

٦ ـ في البداية يساعد الطالب على الاستفادة من المشرف بصورة أكبر، نظرًا لأنه يعلم أن عليه أن يطبق توجيهات المشرف في المحاولة التالية .

٧ ـ يساعد المدرس على استيعاب الإطار النظري للتدريس نظرًا لأن إتقان مهارة من مهارات التدريس في هذا الموقف المصغر يستدعي بالضرورة إتقان الخبرات اللازمة للتدريس .

عاشرًا: ظهور النموذج الإنساني في تربية المعلم.

إن العصر المادي الذي نعيش فيه ، وسيطرة الآلة على مقدرات البشر وعجزهم عن التخلص من سيطرتها ، وزحف التقنية على الحياة جعل الإنسان يلهث وراء مستحدثاتها التي تمطره بوابل منها . ويغرق في مشكلاتها حتى

أصبحت هي الصديق اللدود الذي لا يحبه وفي الوقت نفسه لا يقدر على فراقه. فأغفلت هذه الظروف عقول الناس وأنفسهم وشغلتهم عن أخذ أنفسهم بالتربية الروحية التي فيها الدواء والشفاء بحول الله، كما شغلتهم عن القيم الإنسانية التي تثرى الحياة وتغنيها.

وزاد الطين بلة، في غير بلاد المسلمين بخاصة، أن التكالب على ماديات الحياة واجتياح التقنية قد أتى على كثير من القيم الاجتماعية مثل تماسك الأسرة ونقاء المجتمع، وثقلت موازين الإنسان بالانحرافات الداهمة مثل الإرهاب والمخدرات وتلوث البيئة وما خفى كان أعظم.

ويحاول البعض أن يعيد الإنسانية إلى الجسد الذي أزهقت منه في غمرة السعي إلى السبق الحضاري والتفوق العلمي والتقني، والذي معه قذفوا بأنفسهم في هوة الخواء الروحي، وإن كان هذا التفوق لم يكن بالضرورة سببا له. فنادوا بالمنهج الإنساني.

وهدفنا هنا أن نلقى بعض الضوء على هذا المنهج وأثره على تربية المعلم. وذلك على النحو التالي:

أ ـ أهداف المنهج الإنساني وأسسه النفسية.

ب ـ اتجاهات المنهج الإنساني.

جـ ـ أثر المنهج الإنساني على تربية المعلم.

أ ـ أهداف المنهج الإنساني وأسسه النفسية.

إن أهم أهداف المنهج الإنساني هي إمداد المتعلم بخبرات تشعره بالمكافأة الداخلية وتسهم في تحرره وتنميته. وبالنسبة للإنسان فإن التربية عملية ديناميكية شخصية ترتبط بالتنمية الذاتية، والكمال الإنساني والاستقلال الذاتي. وينبغي أن تحقق اتجاها أسلم نحو الذات والأقران والتعلم. وتحقيق الذات هو في موضع القلب من هذا المنهج، فلكل متعلم ذات خاصة ينبغي اكتشافها وبناؤها وتعليمها(٤٧).

ويـرفض أنصـار المنهج الإنسـاني نظريـات فـرويـد في علم النفس وكـذلك نظريات السلـوكيين. فهم يرون أن السلوكية ميكنـة، وأن السلوكيين ينظرون إلى المتعلم من حيث أنـه خاصة ذكـاء منفصلة، ويتجـاهلون عـواطفه والمقـومات العليـا لشخصيتـه مثل الإيثـار. وأن الفـرويـديين متشككين في دوافع الأفـراد، ويؤكدون القوى العاطفية المرضية وغير الواعية(٤٨).

والنظرية التقنية التي اعتمد عليها أنصار المنهج الإنساني يشيرون إليها «بعلم نفس القوة الثالثة».

ويرى ماسلو Maslow رائد هذه النظرية أن تحقيق الذات له عدة أبعاد مؤداها أن المنهج الإنســاني ينبغي أن يسمح للمتعلمين أن يعبروا، وأن يتصرفــوا، وأن يجربوا، وأن يخطئوا، وأن يروا وأن يحصلوا على التغذية العائدة، وأن يكتشفوا من هم. وعلى المنهج الإنسـاني أن يمـدهـم بـالنمـو المعـرفي والشخصي في الـوقت نفسه(٤٩).

ويذكر نيل Neil أن نظرية الجشتـالت في التعلم من الأسس التي يعتمد عليها المنهج الإنسـاني الاندماجـي. على أن تطبق هذه النظـرية فيما هـو كائن الآن، وليس فيما يعتبر تاريخا لـلإنسان. ويكون الأسـاس بالنسبـة لما يمكن أن يدرس من الماضي هو مدى الفائدة التي تعود على المتعلم في حاضره(٥٠).

ب ـ أهم اتجاهات المنهج الإنساني(٥١).

من الملاحظ أيضا أن هـذا المنهج بينما يضع التنمية الإنسـانية في بـؤرة اهتمامه فإنـه استجاب في الثمانينـات لضغط الـرأي العـام من حيث المزيـد من العنايـة بـالمعرفـة في الجانب الأكاديمي، مـع إدراك أن لا تبعد هـذه العنايـة المنهج عن جوهره الإنساني.

وفي المنهج الإنسـاني اتجاه لــدمج المجـال الـوجـداني مـن حيث العـواطف والاتجاهات والقيم، بـالجانب المعرفي من حيث المعـرفة التي تعتمد على الـذكاء

والقدرات . وبذلك تختلط فيه الأبعاد العاطفية مع الأبعاد المعرفية مما يضع معنى شخصيا فيما يتعلم المتعلم .

وأصحاب اتجاه الدمج في هذا المنهج يعتقدون في أن المنهج ينبغي أن يعلم التلاميذ ببدائل أكثر يختارون من بينها ، على أساس من حياتهم الخاصة ، ويتحملون مسئولية تقدير البدائل المتاحة ويتحققون من أنهم يستطيعون أن يقرروا .

ويمكن التعبير عن عناصر المنهج الإنساني الاندماجي كما حددها Shapiro على النحو التالي :

١ ـ المشاركة حيث تتوافر المسئولية الجماعية بين المشاركين ، والتقبل وتوزيع القوة واستخدام التفاوض للوصول إلى القرارات .

٢ ـ التكامل ، حيث يتوافر التفاعل والاندماج ، وتكامل التفكير والمشاعر والأفعال .

٣ ـ الانتماء ، حيث كون المادة العلمية وثيقة الصلة بالحاجات الأساسية للتلاميذ وذات معنى لهم من حيث العاطفة ومن حيث الذكاء .

٤ ـ الذات ، حيث أن الذات هدف حقيقي في التعلم .

٥ ـ الهدف ، الهدف الاجتماعي هو تنمية الشخص تنمية شاملة في مجتمع أساسي .

وهناك اتجاه آخر في المنهج الإنساني يعنى بالمجالين الوجداني والمعرفي ، فإن بعض هؤلاء الإنسانيين يعنون بالتعامل مع المجالات الأعلى من الشعور أيضا ، فيما يشبه ما نعرفه «بالتصوف» حيث يعتمد على التأمل الغيبي ويعنى بالتحكم الإرادي في المشاعر الداخلية فيما بعد الذات ، وتغيير الشعور. ويذكر نيل أن هذا الاتجاه وجد متصلا بمناهج المدرسة الإعدادية والثانوية لمقاومة انتشار المخدرات بين التلاميذ .

وهناك اتجاه ثالث في المنهج الإنساني يعتمد على التوجيه الذاتي في التعلم ، وذلك عن طريق : (٥٢)

١ ـ الدافع، فالأشخاص الذين لديهم أمل في النجاح يكون لديهم حافز للتعلم حتى لو كان العمل ليس سهلا ولكنهم يتوقعون النجاح. أما الأشخاص الذين يدفعهم الخوف من الفشل فإنهم يميلون إلى اختيار أعمال سهلة جدا بحيث لا يمكن أن يخفقوا فيها أو أعمال صعبة جدا إلى حد أنهم لا يخجلون من الإخفاق فيها.

٢ ـ نظرية تقدير الذات، فالأشخاص الذين يكون توجههم الذاتي هو التحصيل، هم الذين يرون أنفسهم السبب الأكبر في نجاحهم.

٣ ـ الميول، فعندما لا يتذوق التلاميذ العمل المدرسي، ومع ذلك يدفعون إلى الانخراط في المزيد منه فإنهم يصابون بالإحباط، وتتكون لديهم ميول متعلقة بالتعلم. ويبدو أن حرية اختيار الدراسة التي تعتمد على التوجيه الذاتي وتثير اهتمام المتعلم تعتبر شرطا أساسيا لتوليد جهد موجه نحوها.

٤ ـ بؤرة التحكم، فإن بؤرة التحكم هي الحد الذي يشعر به الأفراد أنهم يسيطرون على مصيرهم وارتباط التحكم الداخلي بالتحصيل كبير.

ويهدف هذا المنهج الإنساني ذو التحكم الذاتي إلى التنمية في عدة مجالات، هي(٥٣):

ـ المجال المعرفي، حيث يستجيب الأطفال للمواقف التي تحوي مشكلات، وليس فقط للتعليمات التي تأتيهم من الخارج، وحيث المكافآت تمنح لهؤلاء الذين يرتبط تفكيرهم بالاستبصار الفوري، وهؤلاء هم الذين يكونون مستعدين دائما للأفكار القابلة للتعميم.

ـ المجال الوجداني، حيث يتعلم الأطفال التعامل عاطفيا مع الأشياء غير المؤكدة مثل المشكلات الاجتماعية، والتقويم الناقد، ويتعلمون التعامل مع الفشل على أنه خبرة تعليمية.

ـ المجال الاجتماعي، حيث يكون التدرب على لعب الأدوار، والمرور بتجارب للمنافسة مع آخرين وأخرى للتعاون معهم، والتدرب على تأكيد الذات.

ـ المجال الأخلاقي، حيث تقدم التنمية الأخلاقية عن طريق تقويم المشكلات الأخلاقية التي تحدث في أثناء النشاط الاجتماعي للفصل والبيئات الأوسع من ذلك.

ـ تربية الذات، حيث تربية احترام النفس، والثقة فيها في مناخ اجتماعي وعلى أن لا يتوقف عالم الإنسان على القدرة أو مستوى النضج، ولكن يتوافر لدى كل شخص فرصة للنجاح.

ج ـ أثر المنهج الإنساني على تربية المعلم.

غنى عن القول أن أي تعديل في المناهج الدراسية يستتبعه تغيير في خبرات المعلم بما يمكنه من استيعاب هذا التعديل بصورة تجعله قادرًا على تقديم المنهج إلى طلابه بأفضل الطرق والأساليب الممكنة. وإذا كان المنهج جديدًا كما هو الحال في المنهج الإنساني فإن حاجة المعلم إلى هضم متطلبات تطبيق المنهج الجديد وتمثلها تكون أشد. وبالنسبة لمتطلبات المنهج الإنساني من تربية المعلم فإن له فروضا يقوم عليها وله مكونات، إلا أن هذا كله لا يتضح معناه، ما لم يتعرف، أولا، على أهداف التربية الإنسانية ولذلك فسوف نبدأ بها.

١ ـ أهداف التربية الإنسانية التي ينبغي على المعلم تحقيقها:

يمكن تلخيص أهم أهداف التربية الإنسانية على النحو التالي (٥٤):

ـ قبول حاجات المتعلم وأهدافه، وتطوير الخبرات والبرامج بما يتلائم مع اهتماماته الخاصة.

ـ تسهيل تحقيق الذات، والعمل على أن يكتسب جميع الأفراد الليـاقة الشخصية.

ـ تزويد المتعلم بالمهارات الأساسية للحياة في مجتمعات متعددة الثقافات، ويشمل هذا المهارات الشخصية، ومهارات الاتصال بالآخرين، والقدرة الاقتصادية.

ـ تقدير العملية التعليمية.

ـ الاعتراف بخصوصية المشاعر الإنسانية، وتسخير القيم الشخصية للمساهمة في تكامل العملية التربوية.

ـ تنمية بيئة المتعلم بحيث تحوي التحدي والفهم والإثارة وتكون خالية من التهديد.

ـ تنمية مهارات احترام الآخرين وتقديرهم، ومهارات حل المشكلات.

٢ ـ الفروض التي يقوم عليها برنامج تربية المعلم (٥٥):

ـ حيث أنه لم يبرهن أن برنامجا معينا هو أكفأ البرامج في تربية المعلم، فإن الباب مفتوح لتعاون التربويين، والطلاب والباحثين ليقترحوا ويختبروا احتمالات جديدة.

ـ حيث أن المجتمع في تغير سريع مستمر، ينبغي أن تتجدد البرامج ذاتيا لتواكب حاجات المستقبل.

ـ إن البرنامج المتجدد ذاتيا ينبغي أن يكون نظاما منفتحا، من خصائصه الفعل والتغذية العائدة لتكون أساسا للتعديل.

ـ المعلم الذي يحافظ على التجديد الذاتي، ضرورة تبرر الحاجة إلى برامج تدريب مستمرة في أثناء الخدمة.

ـ ينبغي أن يراعي التفريد والدفع الذاتي لينشط التوجيه الذاتي والتجديد الذاتي.

ـ أن يعتمد البرنامج على التعاون بين المدارس والجامعات والصناعات التربوية.

٣ ـ أهداف برنامج تربية المعلم:

يتطلب المنهج الإنساني من برنامج تربية المعلم، أن يراعي الاعتبارات الآتية(٥٦):

ـ أن يحتفظ بعلاقة حميمة إيجابية مع طلابه مع استمرار كونه مركز معلومات لهم.

ـ أن يستخدم في تدريسه المواد التعليمية بصورة تثير الخيال وأن يبتكر مواقف مستحدثة تسهل التعلم على الطلاب.

ـ أن تكون الثقة المتبادلة بينه وبين طلابه دافعا لهم على التعلم.

ـ أن يكون الافتراض الذي يعلم على أساسه أن كل طالب قادر على التعلم، وأن يتخذ من ميولهم مدخلا لتعليمهم.

ـ أن يعتبر التدريس فنا وليس حرفة.

٤ ـ مكونات برنامج تربية المعلم (٥٧):

من المكونات المعروفة لبرامج إعداد المعلم التربية الحرة، والمناهج وطرق التدريس، ونظرية التدريس، والتربية العملية، والنمو الإنساني وتكوينه، والأصول الثقافية والاجتماعية للتربية. وتعالج هذه المجالات وفق منظور المنهج الإنساني.

ولكن يوجد مجالان أكثر ارتباطا بفكر هذا المنهج وأهدافه هما «التوجيه الذاتي» «والحساسية المهنية» وفي المجال الأول يدرس الطلاب، وفق مجهوده الفردي تحت إشراف أحد أعضاء هيئة التدريس ويهدف إلى أن يعتمد الطالب على جهده الذاتي وأن يمارس الاختيار واتخاذ القرار. أما المجال الآخر فيتكون من منظومة تشمل قراءات وحلقات مناقشة وخبرات جماعية. ويهدف إلى تكوين ديناميكية العلاقات بين الأفراد.

ونلاحظ مما سبق أن «المنهج الإنساني» له خصائص أهمها:

١ ـ أنه يجابه مشكلات المجتمع المعاصرة.

٢ ـ أنه يركز على ذاتية الفرد وقدراته على الاختيار واتخاذ القرار، ودوافعه وميوله.

٣ ـ أنه لا يهمل البعد الاجتماعي حيث تتوافر المسئولية الجماعية، ومشاركة الآخرين، والتفاهم والتقبل.

٤ ـ تكـون المادة العلمية فيـه وثيقة الصلـة بحاجـات الفرد الأسـاسية وذات معنى له .

٥ ــ التركيز على التحكم الـذاتي واحترام النفس والثقـة فيها ، وعلى الأخـلاق والمشكلات التي يواجهها المتعلم .

وللمنهج مطالب من تربية المعلم ، أهمها :

١ ـ أن يحتفظ المعلم بعلاقة حميمة مع تلاميذه وأن يطلق خيالهم بتدريسه وأن يبتكر مواقف تتحدى تفكيرهم .

٢ ـ أن يعتبر أن كل طالب قـادر على التعلم ، وعليه أن يجد المدخل المناسب لتعليمه .

٣ ـ أن يعتبر التدريس فنا ، ومن ثم ينبغي أن يجلب المسرة لتلاميذه إلى جانب حثهم على الارتقاء والإبداع .

٤ ـ أن تكـون الثقة بينه وبين وطلابـه من مثيرات دوافعهم نحو التعلم ، ومن أهم عوامل إيجاد هذه الثقة أن يكـون مصدرا للمعلومات الصحيحة ، ومجددا في أساليبه .

٥ ـ أن يكون قادرًا على تفريد تعليمه ، ويدفع تلاميذه إلى التعليم الذاتي .

٦ ــ أن يكون بـرنامج تـربيته مفتـوحا ومستمـرا ومتجددًا ومـواكبا لحاجـات تلاميذه ومجتمعهم .

حادي عشر: التركيز على البحوث وتطبيقاتها الميدانية:

في عصر العلم لا بد وأن تسود لغة العلم ، ولغة العلم ليست رموزا ومعادلات ونماذج ، ومنظـومـات وجـداول فقط ولكنها ، إضـافـة إلى أشيـاء أخـرى منهج وأسلوب وفكر واتجاه .

لـذلك، نجـد الأمم التي أخـذت بـالمنهج العلمي وثبتت على هـذا الاتجاه، أسرعت الخطى وطوت مسافات شاسعة واسعة في عالم التقدم، ونجد أمما أخرى ظنت، بجهلهـا، أن المنهج العلمي مضياع للـوقت ومعوق للمسيرة فأصـابتها الأميّ العلمية، ووقعت في غياهب الجهل في عصر المعرفة المتوقدة.

والمنهج العلمي لا يتحقق إلا بـالبحث العلمـي. فبـالبحث العلمي تضبط التـوجهـات وتصحح الأخطـاء وتحصر نطـاق التعميمات، وتحدد المشكـلات، وتعرف الأساب ويوصف العلاج، وتفتح آفـاق التقدم فتحا مبينا، وبه يكشف الله للمحسنين في عملهم في البحث، مكنونات خلقه.

وثمرة البحث تطبيقه. فلا فائدة منه ما لم يتحول إلى أفعال تؤثر وتعدل وتوجه وترشـد. وهذا مـا دفع المربين إلى العنايـة بتطبيق البحث العلمي في مجال تـربية المعلم. فإن كان البحث العلمي مهما كما ذكرنا. فإن تطبيقه في تربية المعلم تزداد أهميته، لأن إحسان تـوجيه تربية المعلم، إحسان لتوجيـه الناس الذين يعلمهم جميعا، لـذا أصبح هذا التطبيق اتجاها يسـود يومـا بعد يوم مجالات تـربية المعلم ومراحلها.

التطبيق الميـداني للتـدريس هـو البوتقـة التي تنصهـر فيهـا خبرات المعلم في مختلـف المجـالات. وهو جمـاع خبراته في المحـك التطبيقـي. فما يتعلمه المعلم سواء في مـرحلة الإعداد أو في مرحلـة التنمية في أثناء الخدمـة وفي أي جانب من جـوانب الإعـداد الثقـافي منهـا أو التخصصي أو المهني، إنما تتبلـور جميعـا في التطبيق الميداني. ولهذه الأهميـة التي يتبوأهـا التطبيق الميداني لا يفتأ التربـويون يبذلـون جهودًا كبيرة في الارتقـاء بالعائد منـه، ومن أجل هذا استحـدثت طرق جديدة لـرفع العائد من التطبيق الميداني في مرحلتي الإعـداد وفي التنمية في أثناء الخدمـة، وفي عصر التغير السريع يصبح التطبيـق الميـداني جـديـر بـالعنـايـة الخاصة.

ومع سرعة الخطى أصبحت الموضوعية العلمية أساسا لكل تطوير ممكن، وما كان التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة والتعليم المصغر وأسلوب الكفايات وغيرها وغيرها من المستحدثات التربوية في مجال تربية المعلم، أو في غيره من المجالات إلا نتيجة للبحوث العلمية.

ومن بين مجالات تطبيق البحوث التقويم. فقد حظي التقويم هو الآخر بأهمية كبيرة وظهرت فيه اتجاهات حديثة أثرت على تربية المعلم. فأصبح له أنواع كثيرة مثل التقويم القبلي والتقويم البنائي والتقويم النهائي والتقويم التتابعي. واختلفت أهدافه كالاستطلاع والتشخيص والتقدير واختلفت أساليبه كالتقويم بالأهداف والتقويم بالنماذج. هذه التطورات التي حدثت في التقويم جاءت نتيجة مباشرة للبحوث.

والأهداف التربوية ومستوياتها وخصائصها وأغراضها وأساليبها وأدواتها ومجالاتها وصياغتها تطورت هي الأخرى نتيجة للبحوث التربوية.

واليوم أصبح البحث، على وجه العموم، وفي جميع المجالات التربوية على وجه الخصوص الأساس الذي يبنى عليه اتخاذ القرار والتحسين والتطوير والبناء والتخطيط والتشخيص والعلاج و. . . . . وبدونه لا شيء من هذا يمكن إنجازه بالصورة المطلوبة. وهذا الاتجاه لا يخص منطقة بذاتها، ولا قوما دون قوم، ولا فئة من المعلمين دون أخرى، ولكنه كذلك حيثما يكون. وفيما يلي نستعرض اتجاهات البحث في بعض مناطق العالم.

متحدثا عن النموذج الجديد في تربية المعلم في شمال أمريكا يقول (٥٨) Willis D. Hawley:

ينبغي أن تتاح فرص لدى المعلمين للعودة مرة أخرى للجامعة لفترة قصيرة لمزيد من التعليم الرسمي الذي يركز مبدئيا على النظرية والبحث ولا يقتصر على الدراسات المهنية وحدها. ومتحدثا عن المشكلات التي تواجه الاستفادة من هذا الاتجاه، يقول Hawley:

يبدو أن المعنيين بالبحث في تربية المعلم يركزون اهتمامهم على المناهج ودروس التدريب وعلى تقديم استراتيجيات تسهيل تعليم المدرسين المنتظرين ومن في الميدان. إذا كانت هذه الجهود ناجحة في تشكيل سلوك المعلمين، وتحقيق تعليم متكامل أفضل للمعلمين، فإن سوق المعلومات المؤسسة على البحث سوف يتطور بين صناع القرار والممارسات من بين المدرسين والإداريين. وحين ينصرف متخذو القرار وفق مقدرتهم أو استجابة لضغوط سياسية فإنهم في الغالب يفتتون تربية المعلم ولا يشجعون التغيرات التي تعتمد على البحوث، وحين يحاول المدرسون الجدد تطبيق البحوث، فإنهم غالبا، ما ينصحون بواسطة المدرسين القدامى بأن البحوث ليست ذات علاقة وليست عملية. وأنه شيء لا يدعو للدهشة حين يستعجل المدرسون القدامى التغيير في تربية المعلم ولكن بشرط أن يؤكد على تطوير المهارات ذات المستوى المتدني وعمل تدريب أكثر وأن يقومه المدرسون ذوو الخبرة وليس بواسطة الباحثين. اختصارا للقول، فإنه إذا ما قدر الأكاديميون دور البحث في تشكيل تربية المعلم ولكن المصادر الأخرى ذات التأثير لم يقدروه، فإن تكامل البحث مع تربية المعلم يكون أمرًا صعبا.

ويحاول تقديم المقترحات التالية لعلاج المشكلات السابقة، على النحو التالي:

١ ـ ينبغي أن يخطط الباحثون بحوثهم بما يجعلها ذات أثر عند التطبيق.

٢ ـ أن تركز البحوث على مشكلات واقعية وأن تقدم الحلول في الوقت المناسب للحاجة إليها، وتبين طرق تطبيقها في الميدان.

٣ ـ استمرار تدفق المعلومات الناتجة عن البحوث وتناسقها وتبسيطها، وصياغتها بلغة إجرائية سهلة.

٤ ـ تحسين العلاقة بين مؤسسات البحث ومؤسسات تربية المعلم.

أما اتجاهات البحث في تربية المعلم الأوروبي فيعبر عنها Svatopluk بقوله(٥٩):

إن مشكلة إيجاد وصلة بين إعداد وتدريب المعلم من ناحية والبحث التربوي والبحث ذي العلاقة من ناحية أخرى، لذو أهمية عظيمة. حيث يقوم على هذا البحث تطوير المناهج والمقررات، وتصميم أدوات تقنية التعليم وإنتاجها. وأننا لنرى أنه يوجد اتجاه موجب نحو حل هذه المشكلة. ولكن هذا يتطلب تعاون عمل فريق لا يتكون فقط من مدرسين مختلفي التخصصات والمؤهلات والتركيبة المهنية ولكن ينبغي أن يشترك مع هؤلاء متخصصون في التربية ممن يعملون في حقل تربية المعلم ومتخصصون في مجالات غير تربوية.

ويضيف Vonk معلومات جديدة عن اتجاهات البحث في مجال تربية المعلم في أوروبا بقوله (٦٠):

فيما يتعلق بالبحث في مجال تربية المعلم في أوروبا. فإننا نستطيع أن نحدد اتجاهات ثلاثة:

بحوث على مستوى القطر، وبحوث مستقلة تقوم بها الجامعات، وبحوث على مستوى قارة أوروبا.

النوع الأول يعني بدعم السياسات التربوية واتخاذ القرارات بشأنها. وهي تجري بطلب وتمويل بواسطة الحكومة المعنية وغالبا ما ينفذها مراكز متخصصة في البحث.

والنوع الثاني يجري بواسطة مؤسسات تربية المعلم بالتعاون مع الجامعات التي تنتمي إليها. وهذا النوع من البحوث ينحصر في الغالب، في الممارسات ويهدف إلى تحسين إعداد المعلم وتدريبه.

أما النوع الثالث مثل الأول في طبيعته إلا أن مجاله على مستوى أوروبا، ويعني بالدراسات المقارنة بين الأقطار الأوروبية بهدف تبادل الخبرات بينها، كما يعني بتطوير تربية المعلم على مستوى أوروبا ويضيف Ramos عن البحث في أسيا (منطقة الباسفيك) بقوله (٦١): إنه لمن المسلمات الأساسية لبرنامج

متكامل لتربية المعلم أن تؤسس معلوماته وتشتق، بقدر الإمكان، من البحث. ويحدد الرجل نوعين من البحث يرى أنهما تناسبان، بصفة خاصة، تربية المعلم هما: البحث في تربية المعلم، والبحث في التعليم، ويرى هذا التمييز ضروريا لكي تعطي البحوث الحد الأقصى لمرودها. أما عن مجالات البحث في كل نوع فإنه يحدد للنوع الأول مجالات مثل عملية تربية المعلم، والمحتوى، والمشاركين، والظروف الأخرى لتربية المعلم حيثما تقع ويحدد للنوع الثاني مجالات مثل التلاميذ، والمدرسين، والأداء في حجرة الدراسة.

ويتفق مع Svatopluk في أن نتائج البحوث ينبغي أن تأخذ طريقها في تربية المعلم. فهو يرى أن خططا لبرامج البحث ونتائجه في إعداد المعلم وتدريبه والتعليم المستمر للمعلمين ينبغي أن تسير بحرص مقترنة بمحتوى المقررات أو بالتربية الميدانية.

ومن أمريكا اللاتينية يأتي صوت يعبر عنها فيما يتعلق بصلة البحث بتربية المعلم. تشير Maria Marta Pajuelo إلى التخطيط بدقة وتركيز أعمال البحث في معاهد تربية المعلمين وأن تستخدم نتاجه في تجديد البرامج.

وترى أنه إذا كان للتعليم أن يرتبط بالمجتمع، فإن الحاجة تدعو إلى دراسة لتحديد المشكلات في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية بعمق أكبر. وترى أيضا أن مناهج البحث في معاهد تربية المعلمين ينبغي أن تدعم وأن تبين للطلاب أن الحقيقة المجردة تأتي من البحث، وترى أن في ذلك إعدادا للطلاب بأن يكونوا معلمين لليوم وغدا(٦٢).

مما سبق يتبين لنا الآتي بالنسبة للبحث في تربية المعلم:

١ ـ أن البحوث التربوية جزء لا يتجزأ من تربية المعلم، وتطبيق نتائجها أساس تطوير هذه التربية.

٢ ـ أن المعلم يحتاج إلى ممارسة البحث العلمي لكي يستطيع تطوير أدائه في مهنته، ومن ثم ينبغي تهيئته في برنامج تربيته للقيام بهذه المهمة.

٣ ـ تحقيقا لما ذكر في (١) ينبغي أن يدرس المعلم في مرحلة إعداده مناهج البحث وأدواته وأن يطبق ما درسه في مواقف واقعية، وأن يكون التدريب عمليا على البحث جزءًا أساسيًا في برامج تدريبه وأن يكون البحث من الممارسات المستمرة للمعلم في أثناء عمله.

٤ ـ أن تؤسس القرارات والتجديد والتعديل والتحسين في نظم تربية المعلم على البحث العلمي.

٥ ـ أن يكون من يقوم بهذه البحوث أو يشرف عليها ممن لهم خبرة بتربية المعلم.

٦ ـ أن تتناول البحوث المشكلات الواقعية التي تواجه المعلمين سواء خاصة بعملية التعليم أو بنظم تربية المعلمين. وأن تكون نتائجها قابلة للتطبيق، وأن يكون تطبيقها سهلا واضحا وأن تكون منسقة فيما بينها، ومنسقه مع بحوث المجالات الأخرى بقدر الإمكان.

٧ ـ إضافة إلى ما سبق في (٤)، فإنه لكي يسهل تطبيق هذه البحوث ينبغي أن يكون أصحاب القرار في تطبيقها من المتابعين لتطور مراحلها أو متعاونين في إنجازها، ما أمكن.

ثاني عشر: اتساع قاعدة المشاركين في اتخاذ القرارات الخاصة بتربية المعلم.

إن التفكير التقليدي لمن يشترك في اتخاذ القرار بالنسبة لتربية المعلم كان يتوقف عند حدود معينة. فمن الأمور المسلمة أن يشترك في اتخاذ هذه القرارات ذوو التخصصات التربوية والنفسية. وربما يفسح المجال لمديري المدارس لإبداء الآراء، وليس الاشتراك في اتخاذ القرارات فيما يخص التربية العملية فقط. أما أن يؤخذ برأي أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في العلوم التربوية أو النفسية في مناهج التخصص أو العكس، فهذا أمر دونه خرق القتاد، وغاية ما يمكن أن يتبادل هؤلاء وهؤلاء الرأي حوله بصعوبة بالغة هو الاتفاق على تقسيم ساعات برنامج تربية المعلم بين المجالات فكل فئة عن حوضها تذود، وتخطط وحدها الجانب الخاص بها. تعبر عن هذا (٦٣) Margret Buckmann بقولها:

إن المتخصصين في المادة يرون أنه ينبغي على المدرس أن يحيط بدقائقها، وأن كل تفاصيلها ضرورية لتكوينه المعرفي فيها، ويضيقون صبرا بهؤلاء الذين يتحدثون عن المتعلم وأهميته في العملية التعليمية، ويعتبرون الترتيب المنطقي للمادة هو المحدد الوحيد لطريقة تقديمها للتلاميذ.

وتلوم انعزال المتخصصين في المادة عن تربية المعلم بقولها (٦٤).

الجامعات والكليات التي تشكو من ضعف طلابها في القراءة والكتابة، لا ينبغي أن تلوم إلا نفسها. فلتسأل نفسها كم أعطت من الوقت والجهد والاهتمام لتربية المعلم؟

ويؤيد هذا: Randall M. Whally، عضو الأكاديمية القومية الأمريكية للعلوم والمركز القومي للبحوث بقوله: «لمدة طويلة نحن أصحاب التخصص في العلوم والإنسانيات في الأقسام أو الكليات أو الجامعات لم نتحمل مسئولياتنا

ونصيبنا في التخطيط التربوي ولمدة أطول من اللازم كنا نتحدث فقط عن الجامعات الخاصة بمدرسي المستقبل (٦٥).

غير أن هذا النمط من التفكير لم يعد متسقا مع معطيات العصر إذ أن ضرورة النمو المتكامل للمجتمع قد أدى إلى تكامل في التعليم، وفي تربية المعلم. ومن ثم أخذت الفجوات بين المعنيين بشئون المعلم تضيق.

فمثلا، لتضييق الفجوة بين المتخصصين في المادة والمتخصصين في الإعداد المهني للمعلم ظهر اتجاه في أمريكا بتغيير تعليم المادة الدراسية، مادة التخصص، بحيث يكون تعليما مهنيا.

بمعنى يراعي في تدريس التخصص الأصول التربوية لتدريسها، ومن ناحية أخرى أن يتغير التركيز في الإعداد المهني من بناء كفايات التعليم فقط إلى بناء قنطرة فكرية للتواصل مع ما يعلم في مجال التخصص وفي الفنون الحرة أيضا، وهذا يستدعي، بالضرورة أن يتأسس من يقدمون الإعداد المهني في هذين المجالين بصورة أفضل (٦٦).

وفي أوروبا يوجد اتجاه إلى اعتبار تدريب المتخصصين (في التخصصات الإدارية والفنية والتعليمية) هو من أعمال إعداد المعلمين وتدريبهم، وينادي هذا الاتجاه بالتطبيق المستمر لقاعدة مؤداها أن مسئولية النشاط التربوي لا يمكن أن تتحمله المدرسة وحدها، ولكن بالتعاون مع كل من الأسرة ومؤسسات الإعلام إلى أقصى حد.

ونجد رأيا آخر يوسع الدائرة فينادي بأن يشترك في قرارات تربية المعلم كل من «الجامعات والتربويين والمعنيين بالتعليم والمدارس، ونظم التعليم والبيئة المحلية». ويضيف بأن «هناك من يقترح بأن يشترك في هذه القرارات كل من »«التربويين وأولياء أمور الطلاب والموظفين ومنظمات الشباب، والفلاحين، والتجار، والنساء، ورجال الحكم، ورجال الأعمال(٦٧).

أما بالنسبة لمنطقة الباسيفيك في آسيا فهناك جهات عديدة أيضًا تشترك في اتخاذ القرارات بالنسبة لتربية المعلم. فقسم التربية يتحمل العبء الأساسي في عملية تربية المعلم. وذلك فيما يتعلق بمراجعة سياساته ومناهجه، وتوزيع الطلاب وجدول الدروس والاختبارات والتقويم، أما الجمعيات المهنية للمعلمين ومعلمي المعلمين فعليهم أن يحددوا مستويات التعليم وتربية المعلم ويعدون نظام الاعتراف بمؤهل المعلمين على أن يتعاونوا في ذلك مع الجمعيات المهنية المماثلة بما فيها جمعيات المتخصصين في الآداب والعلوم، والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والتعليم العالي في مجال التربية. يضاف إلى هؤلاء جميعا المعلمون تحت التمرين، ومنظمات أولياء الأمور والطلاب(٦٨).

ويتفق هذا مع ما ذكر في أحد مصادر الأمم المتحدة من أن المشاركين في رسم السياسات والمتابعة والتقويم لبرامج تربية المعلم وغيره من المتخصصين في التربية، ممثلون عن الحكومة ومعاهد التعليم ومنظمات مهنة التربية ومؤسسات البيئة الأخرى مثل منظمة المعلمين وأولياء الأمور ومكاتب الصحة وغيرها(٦٩).

وفي أمريكا الجنوبية نجد من يصر على أن يخطط التعليم، ومن بين عناصره تربية المعلم، مجلس تمثل فيه قطاعات الإنتاج والصناعة والتجارة والتعدين والاتصالات والنقل في المجتمع، ومعاهد الضمان الاجتماعي، والقطاع الخاص(٧٠).

وهكذا نجد أن الاهتمام بقضايا التعليم، ومن أهمها تربية المعلم لم تعد معنية بالمتخصصين في التعليم فقط، ولكن امتد الاهتمام بها إلى عامة الناس وخاصتهم من حيث كونها تعنى بتربية الأبناء في عصر يشعر الناس فيه بتعاظم دور التربية، وأن فهم الحياة، على وجه العموم، يتوقف على مدى ما أدرك الفرد من تعليم، وأن مشكلات العصر مثل المخدرات والتلوث البيئي والإرهاب تتطلب تعليما جيدا للتعامل معها بذكاء، وأن سرعة إيقاع الأحداث والمنافسة الحادة على

مقاعـد الدراسة وفـرص العمل ومكان في المنظمات المهنية تحتـاج أيضا إلى تعليم جيـد . ويعود هـذا كلـه إلى تربيـة المعلم ممـا جعل اتخاذ قرار بشأنها مهمـة جميع قطاعات المجتمع . يضاف إلى هذا :

١ ـ أن التعليم أصبح عملية اجتماعية تهم المجتمع كله ، وليس القائمين على التعليم فقط . ومن ثم إن قيادات المجتمع وبخـاصة السياسيـون منهم يتطلعون إلى دور في شئونه ـ ولا سيما بالنسبة للمعلم .

٢ ـ أن الهيئـات المهنية أصبح لها متطلبـات محددة في منسوبيها ، وبنـاء عليه فإن هذه الهيئات ترى ضرورة اشتراكهـا في تسيير دفة التعليم ضمانا لتحقيق هذه المتطلبات .

٣ ـ أن المؤسسات الإنتـاجيـة تتطلع إلى عناصر مـؤهلـة أو على الأقل مهيأة للتأهل للعمل فيها وأصبح هـذا مبررا لإسهام هذه المؤسسات في تـوجيه التعليم وتربية المعلم .

٤ ـ أن العنـاية باقتصـاديات التعليم أدت إلى التـدقيق في مخرجات التعليم ، ومن ثم فـإن دافعي الضرائب ورجـال الحكـم يـودون الاطمئنـان على الاستثمار الأمثل لما ينفق على التعليم ، وأهم مـا ينبغي الاطمئنان على استثمار الأمـوال فيه بالنسبة للتعليم هو تربية المعلم .

٥ ـ أن تغير متطلبـات العمالـة فتـح قنـوات الاتصـال بين رجـال الأعمال ومؤسساتهم مـن ناحية ومؤسسات التعليم مـن ناحية أخرى ، مما جعـل لرجال الأعمال نصيبا مفروضا في شئون التعليم .

أما بعد، فهذه لمحة خاطفة عن الاتجاهات الحديثة في تربية المعلم للمجتمع المسلم، وقد حاولنا فيها أن نتخير أهم الاتجاهات التي تهم هذا المجتمع مدركين أن هناك اتجاهات أخرى يمكن إضافتها إلى ما جاء في هذا البحث.

والعبرة في تصورنا ليست في حصر هذه الاتجاهات من هنا وهناك ولكن العبرة بالأخذ بالمناسب منها، والحرص على استثمارها في تكوين المعلم في المجتمع المسلم وتنميته.

والأهم من هذا كله هو إيجاد حركة للبحث التربوي بعامة وللبحث في مجال تربية المعلم بخاصة في المجتمع المسلم تنبع من حاجات هذا المجتمع، وتؤسس على أهدافه، وتتصل بجذور ثقافية إسلامية، حركة يتعهدها القادرون ويقودها علماء مسلمون. حركة ترشد مسيرة التربية في بلاد الإسلام، بهذه الحركة سوف تستنبت التربية في أرض الإسلام وتثمر في مناخه، وتؤتى أكلها على هدى من الله ورسوله، وتنفطم عن الرضاعة من تربيات نشأت في أرض غير أرضنا لقوم غير قومنا ولتحقق أهدافا، هي بالضرورة ليست أهدافنا. ومن لا يصنع خبزه بنفسه لا مفر له من أن يأكل خبزا أعده غيره ويكون له في ذلك تبعا.

وإنني لأنتهز هذه الفرصة لأوصي بالآتي:

أ ـ أن تطبق معاهد أعداد المعلم بالعالم الإسلامي بالأخذ بما جاء في هذا البحث، وإذا وجدت ضرورة لمرحلة هذا التطبيق، فإننا نرى أولوية للاتجاهات من «أولاً» إلى «خامسا» ولكننا نفضل الأخذ بها جميعا.

ب ـ أن تتعاون البلدان الإسلامية على إيجاد أكاديمية للبحث العلمي في مجال التربية بعامة وتربية المعلم بخاصة تكون مهمتها الأساسية العمل على تحقيق الآتي:

١. توجيه العلوم التربوية وفق نظرة الإسلام للإنسان والكون والحياة والمعرفة.

٢. استنباط حلول علمية للمشكلات التربوية يراعي فيها متطلبات التربية الإسلامية.

٣ . توظيف المناسب من الخبرات والأدوات الجديدة التي تظهر خارج المجتمع المسلم في ترشيد مسيرة التربية داخل هذا المجتمع وتحسينها .

٤ . القيام بالبحوث النظرية التي تعمل على صياغة نظريات تربوية إسلامية نابعة من الكتاب والسنة .

جـ ـ أن تتعاون كليات التربية في العالم الإسلامي على ما يأتي :

١ . تطبيق ما سبق ذكره في (أ) ، في المجتمع المحلي .

٢ . توجيه جميع برامجها وفق التصور الإسلامي مع الاستفادة في ذلك من الخبرات المناسبة من خارج العالم الإسلامي وداخله .

٣ . إجراء بحوث تستشرف حاجات المجتمع المحلي التربوية بعامة ومن حيث تربية المعلم على وجه الخصوص وتعمل على تحقيقها .

٤ . تشجيع أعضاء هيئات التدريس بها أفرادا وجماعات على القيام بالبحوث العلمية التي تسهم في ترشيد التربية في المجتمع المحلي وبخاصة تربية المعلم وفق التوجيه الإسلامي في كل حال .

٥ . الكشف عن الإسهامات الجيدة للعلماء المسلمين في مجال التربية قديما وحديثا وبخاصة في مجال تربية المعلم وتجليته ونشره .

٦ . التأكيد على تحقيق السلوك والأخلاق الإسلامية داخل هذه الكليات ومراعاة هذا في تقويم أعضاء هيئة التدريس والطلاب بها ، والعمل على تحقيق ذلك في المؤسسات التعليمية الأخرى بالمجتمع المحلي .

د ـ وأخيرًا أناشد إخواني التربويين العرب بخاصة والمسلمين بعامة أن يحاول كل منهم أن يضيء شمعة على درب التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية ، شمعة تنير الطريق لأبناء الإسلام ، شمعة يقدمها بحث يصبرون عليه ، ويكدحون فيه ، يكون منهلا لطلاب العلم ورواد المعرفة . حينئذ سيكتب الباحثون : قال عبد الله ، وقال أحمد ، وقال على بدلا من أن يكتبوا فقط ، قال : جون ، وقال كلباترك ، وقال جاك . والله المستعان .

١ ـ بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية، المجلد السابع، الجزء الثاني، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، ١٩٨٤ ص(٤٥٤).

٢ ـ مصطفى محمد متولي، «الأطار النظري للنظام التعليمي» نظام التعليم في المملكة العربية السعودية ـ الرياض: مطابع الفرزدق، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م ـ ص (٢٨).

٣ ـ بشير عبد الرحيم الكلوب، التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم ـ عمان: دار الشروق ١٩٨٧م ص(٣٣).

٤ ـ رشدي لبيب وآخرون، الوسائل التعليمية ـ القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٣. ص (١٠).

٥ ـ إدوارد ر. بوشامب، التربية في اليابان المعاصرة، محمد عبد العليم مرسي (ترجمة) ـ الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٥م. ص (١٧).

٦ ـ يوسف عبد المعطي (مترجم)، أمة معرضة للخطر، حول حتمية إصلاح التعليم. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م ـ ص (١٤).

٧ ـ طارق البشري، وآخرون (تحرير) منهج في الثقافة الإسلامية، نحو وعي إسلامي بالتحديات المعاصرة ـ البحرين: جامعة الخليج العربي، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م ص(٧٦).

٨ ـ عبد الحميد أبو سليمان، «بدون عنوان» من قضايا الفكر الإسلامي المعاصر ط ٣ ـ الرياض: الندوة العالمية للشباب الإسلامي، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م ـ ص (١١٠).

٩ ـ محمد قطب «دعم الفكر الإسلامي لمواجهة الغزو الفكري» من قضايا الفكر الإسلامي المعاصر ط٣ ـ الرياض: الندوة العالمية للشباب الإسلامي، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م ـ ص (١٩٤).

١٠ ـ أبو الحسن الندوي، التربية الإسلامية الحرة في الحكومات والبلاد الإسلامية، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٣٩٧هـ/ ١٩٧٧م ـ ص (٢٧).

١١ ـ المرجع نفسه، ص (٢٦)

١٢ ـ راشد المبارك «بدون عنوان» من قضايا الفكر الإسلامي المعاصر، مرجع سابق ـ ص(١٠٣).

(١٣) أحمل العسال«توجيه طاقات الشباب المسلم لبناء مجتمعهم» بحوث وتوصيات ندوة تربية الشباب المسلم ودور الجامعات فيها ـ الرياض: مكتب رئيس رابطة الجامعات الإسلامية ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٨م ـ ص (٦١).

(١٤) Svatopluk Petracek, "Regional Paper on I.E. in Europe" UNESCO Interregional Seminar to develop Practical Suggestions Concerning the Establishment of Coordinating Structures and Machinary for Application of Integrated Training (Preservice and Inservice) of Edeational Personnel, Cairo Egypt, December 16-20, 1989. pp. [4, 5].

(١٥) Ibid, p. 9.

(١٦) Lin Bing "Current Innovations" Teacher Education Regional Paper, ASIA PACIFIC UNESCO... p. 5.

(١٧) PAZ G. Ramos "On Ingegrated Teacher Program" Rigional Paper, ASIA PASIFIC, UNESCO. P. 10.

(١٨) Svatopluk Patracek, "Regional Paper on Teacher Education in Europe, Ibid. p. 5.

(١٩) محمود أحمد شوق، «إعداد معلم الرياضيات للمدرسة الثانوية»، بحث مقدم إلى مؤتمرا إعداد وتدريب المعلم العربي، القاهرة ٨-١٧ يناير، ١٩٧٢م (القاهرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٢م).

(٢٠) Teacher Education in the Arab Gulf States, Proceedings..... Ibid.

(٢١) Svatopluk, Ibid, p. 89.

(٢٢) J.H. Vonk. "Regional Paper, Europ" UNESCO..., Ibid, pp. 10-13.

(٢٣) Bernard Shapiro "Regional Paper, North America" UNESCO.... Ibid, p. 20.

(٢٤) Bing Bing, Ibid. pp. 2-8.

(٢٥) Paz G. Ramos, Ibid. pp.

(٢٦) Dean Corrigan, "Crucial Issues in Contemporaty Teacher Education" Teacher Education in Arab Gulf States: Ibid. p. 50.

(٢٧) Taher A. Razik, "Innovations in teacher Training and Preparation" Teaher Education in arab Gulf states, Ibid. p. 89.

(٢٨) Svatopluk, Ibid. p. 8.

J.H. Vonk, Ibid. p. 20. (٢٩)

Taher A. Razik, Ibid. p. 80. (٣٠)

John D. Menell, Carriculum: A Comprehensie Approach :Little (٣١) Brown & Company. 1985. pp. 452-45.

J.M. Cooper, W.A. Weber, and C.E. Johnson, A. System Approach (٣٢) Program Desision. Berkeley: Mc Cutenan, 1973. p. 14.

Robert Houston, and Robert B. Howsam (Eds), Competency Based (٣٣) Teacher Education, Progress, Problems, and Prospects, chicago: Sience Resarch Associates, Inc., 1972. pp. 6-7.

Ibid. p. 4. (٣٤)

Ibid. p. 5 (٣٥)

W. Robert Houston, "Designing Competency Based Teacher Educa- (٣٦) tion" Vol XXIV, No. 3, Fall, 1973. pp. 200-204.

Harry S. Boudly, "Why We Oppose PBTE and CBTE", Society of (٣٧) Professors of Education, Annual Meeting, Feb. 22, 1973. Conrad - Hilton Hotel Chicago, Illinois, pp. 194-204.

Owen Hargie and Paul Maidment, Micro Teachign Prespective, (٣٨) Dundonald: Black Stuff Press, 1979. pp. 1-2.

Ibid. p. 2. (٣٩)

(٤٠) جمس ل. أوليفرو، التعليم المصغر وسيلة للارتفاع بمستوى التدريس، ترجمة: محمد عبد العزيز عيد، الكويت: دار البحوث المعلمية للنشر والتوزيع، ١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م، ص ٢٤.

Owen Hargie, Ibid. p. 3. (٤١)

(٤٢) جمس ل ـ أوليفرو، مرجع سابق، ص ١٥.

(٤٣) حسن حسني جامع، «التعليم المصغر ودروه في إعداد المعلم»، مجلة تكنولجيا التعليم العدد التاسع، الكويت: المركز العربي للتقنيات التربيوية، ١٩٨٢م.

Owen Hargie, Ibid. pp. 4-12. (٤٤)

Ibid. pp. 3-4. (٤٥)

Ibid. pp. 13-14. (٤٦)

John D. Mcnerl, Ibid. p. 5. (٤٧)

Ibid. p. 6. (٤٨)

Ibid. p. 6. (٤٩)

Ibid. p. 12. (٥٠)

Ibid. pp. 11-12. (٥١)

Ibid. pp. 16-17 (٥٢)

Ibid. p. 17. (٥٣)

Morrel J. Clute, "Humanistic Education Goals and Objectives" Hu- (٥٤)
manistic Assocition of Supervision and Crriculum development, Washiigton D.C. 1978. pp. 9-10.

Taher A. Razek, Ibid. p. 85. (٥٥)

John D. McNeil, Ibid. p. 18. (٥٦)

Taher A. Razek, Ibid, pp. 86-87. (٥٧)

Willis D. Hawley, "Guidelines for Improving education of Teachers, (٥٨)
Regional Paper, North America, UNESCO... pp. 25-26.

Svatopluk, Ibid. pp. 8-10. (٥٩)

Vonk, Ibid. pp. 17-18. (٦٠)

Ramos, Ibid. pp. 18-21. (٦١)

Maria Marta Pajuelo. "Regional Paper, south Central Caribbian" (٦٢)
UNESCO..... p. 9.

Margret Buckmann. "The Use of Research Knowledge in Teacher (٦٣)
Education". American Journal of Education No. 4. August, 1984. pp. 38-40.

obeikandl.com

(٦٤) Ibid. p. 40.

(٦٥) G.K. Hoden Field and T.M. Stinnett, The Education of Touchers. In-glewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc. 1961. p. 27.

(٦٦) Willis D. Hawley, Ibid. pp. 17-18.

(٦٧) Trand H. Klassen, "Global Trends in Teacher Education" Teacer Education the Arab Gulf States Proceedings of the Conference on Teacher Education. Doha, State of Qatar, January 6-9, 1984. p. 44.

(٦٨) Paz G. Ramos, Ibid. pp. 5-6.

(٦٩) Ibid. p. 3.

(٧٠) Maria Marta Pajuelo, Ibid. pp. 7-10.

obeikandl.com

في هذا الباب،

عالجنا موضوعين لهما - من وجهة - نظرنا - أهمية كبيرة، أولهما يتعلق بواقع حال إعداد المعلم إذ أنه بدون التعرف على هذا الواقع، فإن جميع ما سوف نعالجه في هذا الكتاب يكون مبنيا على تصوراتنا وآرائنا التي قد ترتبط بالواقع أو لا ترتبط.

ودرءا لهذا النقص بكرنا بدراسة الواقع في الفصل الأول كما توارد في البحوث والدراسات وتوصيات المؤتمرات وغيرها مستخلصين منها التحديات التي تواجه تربية المعلم المسلم.

وفي الفصل الثاني، عالجنا «الاتجاهات الحديثة في تربية المعلم» آخذين في اعتبارنا كلا من هذه التحديات، ومتطلبات تربية المعلم المسلم التي تستثمر المستحدث في الفكر والتطبيق التربويين في تلكم التربية.

أما الباب الثاني،

فوسف نخصصه لاشتقاق معايير لمختلف جوانب تربية المعلم، آخذين في الاعتبار هذه التحديات وتلكم الاتجاهات الحديثة، إضافة إلى التوجيه الإسلامي لتربية المعلم.