الفصل السابع

المعلم إعداده كفاياته تدريبه

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل السابع
المعلم إعداده كفاياته تدريبه

مقدمة:-

ان العصر الذي نعيش فيه هو عصر التقدم العلمي التكنولوجي الذي تغيرت معه أهداف المجتمعات وبالتالي أهداف التربية الرامية إلى تكوين مواطنين صالحين منتجين يجمعون بين المعرفة النظرية في أرقى مستوياتها، وبين العمل المنتج في أرقى مهاراته حتى يمكنهم مواكبة الحياة في تطورها وازدهارها وتكاملها.

وتشترك في تكوين المواطن الصالح ثلاث مؤسسات هي الأسرة والمدرسة والمجتمع. وتطورت بذلك النظرة إلى المعلم، فهو مدير العملية التعليمية وعليه يعتمد نجاحها أو فشلها بما يتخذه من قرارات بشأن مراحل وجوانب عملية التدريس المختلفة والتي لها علاقة بالتخطيط والتنظيم والقيادة والتوجيه والضبط[1].

ولم يعد المعلم في الوقت الحاضر مجرد ملقن للمعلومات، كما لم يعد مجرد محافظ على النظام في الفصل، بل أنه اليوم يعمل على تحقيق أهداف التربية بشكل عام. فهو يهتم بأن يساعد تلاميذه على اكتساب

---

(1) كوثر كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، مرجع سابق، ص117-118.

المعرفة والمهارات، كما يهتم بصحتهم وبتوافقهم الشخصي والاجتماعي، وبآمالهم وأهدافهم وطموحاتهم. فالاعتقاد القديم بأن المدرس مطبوع لا مصنوع ربما كان مفيدا في اختيار المدرسين في الماضي، فالمدرسون الناجحون في الوقت الحاضر مصنوعون لا مطبوعون في الغالب وليس كافيا ان يفترض الواحد منا أنه يستطيع ان يعلم، فهناك مصفوفة من المهارات والكفاءات والمعرفة يحتاجها المعلم حتى يكون قادراً على إدارة عملية التعليم بكفاءة تمكن المتعلمين من تحقيق أقصى تعلم ممكن وبشكل مشوق وممتع يرتبط بحياة المتعلم وبيئته وبشخصيته. وقد أوضحت بعض الدراسات ان كفاءة التدريس أكثر وضوحاً لدى المعلمين المؤهلين تربوياً وغير واضحة لدى من يمارسون التدريس بشكل تقليدي[1].

ويؤكد الدكتور عمر بشير الطويبي على أهمية الإعداد التربوي للمعلمين فيقول «أنه ليس بإمكان أي فرد تحصل على قدر من المعرفة في ميدان تخصص معين مهما بلغ مستواه ان يعمل كمدرس إلا إذا توفر عنده الإعداد التربوي المهني الذي يمكنه من العمل بالتدريس»[2].

---

(1) حسن جامع، وحصة الشاهين، وفوزية الهادي، الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، المجلة التربوية، السنة الأولى، العدد الثاني، سبتمبر 1984م، ص75.

(2) عمر بشير الطويبي، التدريس والصحة النفسية للتلميذ، ط1، مرجع سابق، ص25.

ومن تم فليس في وسعنا ان نحدد نوع المعلم الذي نحتاج إليه أو نتعرف على كيفية إعداده إلا بعد ان نعرف نوع المدارس التي نريدها والرسالة التي تضطلع بها هذه المدارس من حيث الأهداف والفلسفة التربوية التي يتبناها المجتمع التي تعمل فيه المدرسة[1].

لقد أثبتت البحوث التربوية ان التدريس الفعال Effective Teaching يعتمد بالدرجة الأولى على شخصية المعلم وذكائه ومهاراته التدريسية التي يتمتع بها، ذلك ان المعلم الناجح لا يقتصر دوره على حدوث التعليم فقط، وإنما يتعداها إلى بناء شخصية الإنسان في أبعادها الجسمية والنفسية والعقلية والأخلاقية وإلى ربط التعليم بالحياة وتحسين مخرجات التعليم، ومن هنا نرى أهمية دور المعلم في العملية التربوية[2].

هذا ويشير عالم من علماء التربية هو شاندلر Chandler إلى ان مهنة التدريس هي المهنة الأم The Mother Profession وذلك لأنها تعتبر المصدر الأساس الذي يمهد للمهن الأخرى ويمدها بالعناصر البشرية المؤهلة علمياً واجتماعياً وفنياً وأخلاقياً. ويعتقد المعلمون ان عملهم في مهنة التدريس هو خير ما يمكن أن يقدموا لمجتمعاتهم، وليس هذا فحسب، بل أنهم بعملهم هذا إنما يسهمون في تشكيل

---

(1) بوول وودرنج، اتجاهات حديثة في إعداد المعلم، ترجمة دكتور حسين سليمان قورة، أستاذ التربية بجامعة قاريونس، الطبعة الثانية، مزيدة وموضحة، 1978م، ص14.

(2) Laska, John A Schooling and Education. Basic Concepts and Problems. Van Nostrand Company. N.Y., 1976. P.111.

مستقبل تلك المجتمعات بتكوينهم لشخصيات الشباب منذ نعومة أظفارهم، هؤلاء الشباب الذين يحملون عبء المسؤولية في مستقبل أوطانهم وشعوبهم.

فالإعداد الكامل للمعلم يتضمن أربعة عناصر هي:

1 - التربية الحرة وهي التربية العامة ويقصد بها غير التخصصية أو الجزء من التربية التي يحتاج إليه كل مواطن لتكمل مواطنته الصالحة.

2 - الدراسة المتعمقة للمادة المطلوب تدريسها.

3 - الدراسات المهنية النظرية باعتبارها ميداناً مختلفاً عن المهارات العملية في ميدان التدريس.

4 - المهارات الخاصة بإدارة الفصل والعمل مع الأطفال والشباب والإشراف على عملية التعليم (التربية العملية).

وهذه العناصر تعمل بشكل متوازن ولا يمكن لأي عنصر منها ان يحل محل غيره من بقية العناصر ويجب ان ترتبط المعارف المهنية النظرية ارتباطاً وثيقاً بخبرات الفصل العملية بهدف ربط الأفكار النظرية بالتطبيق العملي[1].

لقد أصبح الإيمان بأهمية المعلم وبدوره القيادي في العملية التربوية داخل الفصل وخارجه أحد المبادئ والمسلمات الأساسية التي

---

(1) بول وودرنج، اتجاهات حديثة في إعداد المعلم، مرجع سابق، ص

تقوم عليها التربية الحديثة من الناحية النظرية والتطبيقية. ولكي ينجح المعلم المسلم في عمله وفي تأدية أدواره الأخرى في المجتمع الإسلامي، لابد من الاهتمام بإعداده قبل المهنة، وتدريبه أثناء قيامه بعمله بشكل مستمر، ببرامج يقوم بإعدادها وتنفيذها مدير المدرسة بالتعاون مع جهاز الإشراف الفني[1].

إن الإعداد الصالح للمعلم يعتبر من الشروط الأساسية لإصلاح وتحسين النظام التربوي وزيادة كفاءته وفاعليته. ويتوقف نجاح المعلم في عمله بالدرجة الأولى على نوع الإعداد المهني الذي يتم في المعاهد والكليات، وعلى حسن الاختيار لهذه المهنة منذ البداية[2].

ولذلك يرى الدكتور عمر التومي الشيباني أن تربية المعلمين في مفهومها الواسع تشمل[3]:

أ- تحديد فلسفة وأهداف الإعداد الجيد للمعلمين في إطار الفلسفة التربوية العامة التي يتبناها المجتمع وفي إطار احتياجات المعلم وتوقعات المجتمع منه.

---

(1) عبدالسلام عبدالله الجقندي، دراسة عن دور مدير المدرسة كمشرف فني مقيم بالمرحلة الابتدائية بطرابلس، مرجع سابق، ص90-96.

(2) محمد منير مرسي، إدارة وتنظيم التعليم العام، القاهرة، عالم الكتب، 1974م، ص183-184.

(3) عمر محمد التومي الشيباني، من أسس التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص311.

ب- الاختيار الأمثل لطرق ووسائل وأساليب التدريس ووسائل التقويم.

ج- الاهتمام بتقويم نتائج العملية التربوية طبقاً للأهداف المحددة.

د- ضمان حسن اختيار الطلاب للدخول في معاهد المعلمين وكليات إعداد المعلمين وما في حكمها.

ه- التدريب المهني المستمر أثناء الخدمة لمن تم انخراطهم بالفعل في مهنة التدريس.

و- مراعاة ربط الدراسات النظرية بتطبيقاتها العملية في المنهج، وتعليم المادة الدراسية مرتبطة بطريقة تدريسها بقدر الإمكان[1].

ويعد المعلم من أهم مدخلات العملية التربوية، فهو القادر على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس، وهو الذي يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند التلاميذ عن طريق تنظيم العملية التعليمية وضبطها وإدارتها واستخدام تقنيات التعليم ووسائله، ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم وتعلمهم، وتحديد أهداف التربية في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية النشء تربية صحيحة تتسم بحب الوطن والدفاع عنه والمحافظة على التراث الوطني الإنساني[2].

---

(1) المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، إدارة التربية، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي – المنعقد في القاهرة مابين 8-7، 1972م، التقرير النهائي، 1973م، ص35.

(2) جبريل بشارة، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، بيروت، 1986م، ص28.

وإذا أردنا لإعداد المعلم ان يحقق نجاحاً فلابد ان يتضمن برنامج الإعداد خططاً لتغير الأفكار والمفاهيم التقليدية السائدة في المدارس وبين المدرسين وبذلك نضمن العون والمساعدة للمدرس الجديد. ان تقدير المدخلات النفسية والاجتماعية اللازمة لإعداد المدرس الجديد وتحليلها ووضع البرامج المحققة لها يعتبر من أهم العوامل الفعالة في إعداد المعلمين والوصول إلى المخرجات المطلوبة[1].

وأكدت الدراسات ان معرفة المدخلات اللازمة لإعداد المدرس الجديد يتضح من معرفة ان الطالب الذي سيصبح معلماً في المستقبل قد تكون فعلاً كمدرس نتيجة للقوى المختلفة التي أترث فيه وشكلته طيلة حياته الدراسية، فقد أمضى الطالب مدة الدراسة في المعهد أو الكلية اكتسب أثناءها أنماطاً من السلوك والقيم والمعارف والاتجاهات نحو مهنة التعليم والعلاقات السائدة بين المدرسين والتلاميذ طيلة فترة الدراسة. وهذا كله نتيجة القوى الثقافية والاجتماعية التي مر بها وتركت تأثيرها عليه. ويدخل هذا فيما يسمى التطبيع الاجتماعي للفرد[2].

ومعنى هذا ان الطالب خلال مدة الدراسة قد اكتسب وتعلم أنماطاً من السلوك والقيم والاتجاهات والعلاقات عن طريق تعامله

---

(1) محمد لبيب النجيحى، في الفكر التربوي، ط2، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1981م، ص241.

(2) Alfred L. Kroeber. An Thropology, Hart Courl Brace and Company New York 1948, P288.

مع عدد كبير من المدرسين وعن طريق ضغوط الثقافة المختلفة التي يعيش فيها وقيم واتجاهات هذه الثقافة نحو المدرس ونحو مهنة التدريس، وهذا كله يجب ان ينسى، إلى جانب اكسابه أنواع السلوك اللازمة للمدرس وفق متطلبات التربية الحديثة والتي ستغير وتطور وتحل محل أنواع السلوك القديمة الغير مرغوب فيها.

إنما يمر به العالم اليوم من تغير متسارع في جميع مكوناته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، يعتمد على نتائج الثورة العلمية ـ التكنولوجية ـ وانعكاساتها الإيجابية، على التربية والتعليم. ويركز التخطيط التعليمي على القوى البشرية عامة وعلى القوى العاملة خاصة ودورها في عملية التنمية الشاملة للموارد البشرية وذلك بوضع البرامج الفعالة التي تؤدي إلى كفاءة مؤسسات التعليم العام والعالي في إعداد الكفاءات المطلوبة من القوى العاملة في مختلف المجالات[1].

ان التطور الذي حصل في التربية والتعليم يلقى على إعداد المعلم مسؤوليات كبيرة. ويقدم لنا – مارتن هابرمان – المخرجات التي ينبغي ان ينتهي بها برنامج إعداد المعلمين فيما يلي[2]:-

---

(1) محمود أحمد مرسى، التربية ومجالات التنمية في الإنماء التربوي، مكتبة وهبة، مصر، ط1، 1985م، ص120 وما بعدها.

(2) Martin Haberman. Educating The Teachers: Changing Problems in Freedom Bureaucracy and Schooling ed. Vernon F. Haubrich Washington D. C. Association for Supervision and Curriculum Development, 1971. P112.

- يجب على المعلم ان يعرف الكثير عن مادة تخصصه، وان يتدرب على الإحساس بالموقف التعليمي، وان يدرس طرق وأساليب واستراتيجيات التعليم. وان يمتلك القدرة على تشخيص ووصف وتقويم العملية التعليمية، وان يفهم ويستوعب البحث العلمي وطرقه وأساليبه، وان يتدرب على العمل مع الفريق، وان يدرك أهمية الوسائل التعليمية المناسبة لتلاميذه ولمادته وتقويمها، وان يعرف الأهداف التربوية العامة والخاصة وطرق صياغتها.
- بناء على الأدوار المتوقع من المعلم القيام بها في البيئة المدرسية والبيئة الاجتماعية، كان لابد من الاهتمام بالتكوين المهني للمعلمين قبل الخدمة وبعدها في مختلف مستويات التعليم بدءاً من الروضة والمرحلة الأساسية وانتهاء بالمرحلة الثانوية، والعمل على تمكينهم من استمرار النمو المهني، ومتابعة تطور علوم التربية وبحوثها، والمساهمة فيها بالتطوير والتحسين للتحول من التخلف إلى التقدم في مختلف المجالات.

وبعد هذا العرض نشرح بعض المفاهيم المتعلقة بإعداد المعلمين وهي:

أولاً ـ مفهوم الإعداد:

الإعداد هو صناعة أولية للمعلم ليكون قادراً على مزاولة مهنة التعليم، وتقوم به مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد

المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة... وبهذا المعنى يتم إعداد الطالب المعلم ثقافياً وعلمياً وتربوياً في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة.

ثانياً ـ التأهيل:

يقتصر مفهوم التأهيل على الإعداد التربوي فقط حيث يكون الطالب المعلم قد أعد ثقافياً وعلمياً في إحدى المعاهد أو الكليات الجامعية حسب اختصاصه العلمي، ثم ينسب إلى معاهد المعلمين أو كليات التربية ليدرس العلوم التربوية والنفسية ويمارس التربية العملية بما لا يقل عن سنة دراسية كاملة، ويستخدم التقنيات التربوية وكل ما يتطلبه التأهيل التربوي بهدف تحسين نوعية الأداء. وتمنح شهادة التأهيل التربوي للمتخرجين طبقاً لهذا المفهوم.

ثالثاً ـ مفهوم التدريب:

يطلق هذا المفهوم على تلك العمليات النمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطوير الذي يطرأ على المناهج وطرائق التدريس نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر. ويعرف التأهيل أثناء الخدمة عموماً بأنه أي نوع من النشاط الذي يقدم للمشترك فيه أفكار جديدة ونمواً وفهماً وتأهيلاً وتحسناً أثناء العمل.

وتصف اللجنة القومية لإعداد المعلم بالمنظمة الوطنية للتربية NEA عملية التأهيل التربوي أثناء الخدمة بأنها: (ذلك النمو الذي

يحدث أثناء العمل، فهو استمرار للتطور المهني الذي ابتدأ قبل الخدمة خلال فترة الإعداد. فالتأهيل التربوي أثناء الخدمة عملية موجودة في داخل أي برنامج مخطط ومصمم لجعل المعلم أكثر فعالية. وهذا النوع من التعليم يجب ان يكون جزءاً أساسياً من أي برنامج دراسي)[1].

وبناء على ما سبق يمكن تحديد معنى أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة بأنها: (التغيرات المرغوبة والمنشودة التي تسعى برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لتحقيقها، في تطوير وتحسين معارف المعلمين ومفاهيمهم ومداركهم ومهاراتهم وقدراتهم ومواقفهم واتجاهاتهم وفي أنماط سلوكهم وشخصياتهم بصورة عامة، كما تهدف برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة إلى احداث تغيرات في مهنة التعليم التي ينتمون إليها وفي المجتمع الذي يعشون فيه ويتفاعلون معه، ويساهمون في النهوض به وفي تحسين ظروفه[2].

وهناك من عرف التدريب بأنه: (العملية المقصودة التي تهيئ وسائل التعليم وتعاون العاملين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم

---

(1) كما نقله/ محمد هاشم الفالوقي، اتجاهات حديثة في التربية، ط1، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، 1987م، ص181.

(2) عمر محمد التومي الشيباني، ديموقراطية التعليم في الوطن العربي، ط1، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، 1986م، ص215.

الحاضرة والمستقبلية، وهو النشاط المستمر لتزويد الفرد بالخبرات والمهارات والاتجاهات التي تجعله صالحاً لمزاولة عمل ما)[1].

ومن التعريفات والمعاني السابقة نستخلص أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة هو عملية نشاط مقصود يهدف إلى تجديد معلومات المعلم وتنمية مهاراته المهنية باستمرار وبذلك يكون التدريب امتداداً طبيعياً للإعداد بوجهه الأكاديمي والمهني الذي يتلقاه المعلم أثناء دراسته بالجامعة أو بإحدى دور المعلمين[2].

فالتدريب أثناء الخدمة ضرورة ملحة لاستكمال النقص في أعداد المعلمين، ولمواجهة الانفجار المعرفي وسهولة تدفق المعلومات بفضل تعدد قنوات الاتصال الجماهيرية وتطورها في هذا العصر. هذا بالإضافة إلى التطور في مفهوم التربية فقد أصبح المعلم هو المنظم والمنسق للبيئة التعليمية بما فيها من موارد وعناصر واختيارات وقرارات. فالتطورات السريعة في مادة التخصص وطرق تدريسها وفي العلوم التربوية عموماً، تحتاج إلى برامج تدريب مستمرة للمعلم، وتحتاج في الدرجة الأولى إلى تزويد المعلم بمقومات النمو الذاتي الأمر الذي يلقي على برامج الإعداد مسؤولية تأهيل المعلم لهذا النمو أثناء الخدمة[3].

---

(1) نبيل أحمد عامر صبيح، التدريب مفاهيمه، أسسه، أساليبه مع التطبيق باستخدام منهج تحليل النظم، مجلة التربية المستمرة، العدد الثاني، السنة الأولى، يونيو 1980م، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار البحرين.

(2) جبرائيل بشارة، تكوين المعلم العربي، مرجع سابق، ص94.

(3) نفس المرجع السابق، ص92.

ويقع على عاتق المعلم جزء من النمو أثناء الخدمة وملاحظة التطورات الجديدة في ميدان التربية والتعليم، وهو ان يكون على معرفة ودراية بالنظريات العلمية التي تقوم عليها ممارساته، والتغير الذي طرأ على هذه النظريات وبالتالي ما يتطلبه هذا التغير من تغير مقابل في الممارسة[1] وأن يكون كذلك على معرفة ودراية بالبحث العلمي في الميدان التربوي. بمعنى ان يكون المعلم قادراً على إجراء هذه البحوث العلمية والربط بينها وبين ممارسته والقدرة على الاستفادة منها في تطبيقاته التربوية في ميدان تخصصه[2].

ويهدف التدريب أثناء الخدمة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1 - معالجة وإصلاح النقص والضعف في إعداد المعلمين، وذلك بتزويدهم بما يستجد من معلومات في مجال تخصصاتهم وفي مجال التقنيات والطرائق التعليمية. وبذلك نضمن الإعداد والتخطيط السليم للنمو المهني المستمر للمعلمين.

2 - مواكبة التطورات التربوية المختلفة بهدف تطوير المهنة ورفع كفاءة المدرسين وهو ما يعرف بالتربية المستمرة[3]. فالتطورات السريعة في مادة التخصص وطريقة تدريسها وفي العلوم التربوية والنفسية

---

(1) Joseph Feather Stone. Schools Where Children Learn. New York. Live Right 1971. P5-6.

(2) محمد لبيب النجيحى، في الفكر التربوي، مرجع سابق، ص244.

(3) نفس المرجع السابق، ص214.

على وجه العموم يلقي على برامج إعداد المعلم مسؤولية تدريبه أثناء الخدمة[1].

3 - إتاحة الفرصة للمعلمين للتدريب على المهارات التي يقتضيها العمل الجديد في حالة الترقية إلى وظيفة أخرى. فعند نقل المعلم أو ترقيته ليشغل وظيفة مدير مدرسة أو مشرف تربوي أو غير ذلك يحتاج إلى فهم أبعاد الوظيفة الجديدة ومتطلباتها العلمية والفنية[2].

رابعاً ـ التكوين:

يقصد بالتكوين برامج الإعداد قبل الخدمة والتدريب المستمر أثناءها، في إطار نمو معارف المعلم وتطوير قدراته وتحسين مهاراته وأدائه التربوي بما يتلاءم والتطور المتعدد الجوانب للمجتمع. فالمعلم يقوم بدور ريادي في المجتمع الذي يعمل فيه ليسهم في تطويره وتقدمه عن طريق التربية. ان ما يكتسبه المعلم خلال فترة الإعداد من معارف ومعلومات يساعده فقط على البدء في ممارسة المهنة وهو بحاجة ماسة لمواصلة رفع كفاءته المهنية (إذ ليست هناك مهنة يكون الاستمرار في النمو فيها بالغ الأهمية كمهنة التدريس، إذ ان كفاءة التدريس تتطلب مجهودات خاصة متواصلة)[3].

---

(1) محمد أحمد شوق، إعداد معلم الرياضيات للمدرسة الثانوية، بحث مقدم لمؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي المنعقد في القاهرة من 8-17/ 1/ 1972م، تحت إشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص28-29.

(2) جبرائيل بشارة، تكوين المعلم العربي، مرجع سابق، ص94.

(3) كما نقله جبرائيل بشارة عن / محمد سليم صابر، إعداد معلم العلوم، بحث مقدم لمؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، 1982م، ص8.

ويتم التدريب المستمر من خلال المكتبات العلمية بالمدارس والمؤسسات التعليمية، فهي أداة التربية المستمرة ووسيلتها، بالإضافة إلى مراكز تدريب المعلمين التي تنشؤها الإدارة التعليمية والجامعات وهذه تتيح الفرصة أمام المعلمين لتجريب طريقة علمية، أو لحل مشكلة تعليمية، وهناك أيضاً المقررات الصيفية والمسائية التي تقوم بها الجامعات للراغبين في تحسين مستواهم ورفع كفاءتهم أو زيادة معلوماتهم أو تطوير أدواتهم التعليمية، بهدف الحصول على شهادات جامعية تسهم في ترقيتهم الوظيفية.

كما أن تمكين المعلمين من حضور الندوات العلمية والجمعيات العلمية التي تهتم بإجراء المناقشات والحوار في موضوعات علمية وتربوية، يؤدي بدون شك إلى تكامل الخبرة والتنمية المهنية المستمرة. فكل جديد في عمل المعلم يحي نفوس التلاميذ ويبعث فيها الشوق إلى المادة التعليمية ومحبتها[1].

إعداد المعلم قبل الخدمة:

ان أهم عنصر في إعداد المعلم هو حسن اختياره لمهنة التدريس. وقد أثبتت الدراسات ان هناك علاقة بين العوامل والمعايير التي قام عليها اختيار المدرسين لمهنة التدريس ونجاحهم بعد ذلك في المهنة[2].

---

(1) سمير محمد كبريت، منهاج المعلم والإدارة التربوية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 1998م، ص69.

(2) Lambert. W. Baker, An Analysis of Some Assumed Predictors of Success in Teaching. Doctoral Dissertation, United State International University, 1970.

ان الهدف من برامج إعداد المعلمين هو تنمية الطالب في نواحي الثقافة الشخصية والتعليم العام، والقدرة على التدريس وتعليم الآخرين. ويجب ان تشمل نظم إعداد المعلمين ثلاثة جوانب رئيسية هي:

1 - التربية العامة «الإعداد الثقافي العام».

2 - التربية التخصصية «الإعداد العلمي المتخصص».

3 - التربية المهنية «الإعداد المهني الفني».

1- التربية العامة «الإعداد الثقافي العام»:

إن نجاح المعلم في حياته العامة وفي تدريسه يتوقف، إلى حد كبير، على مدى سعة ثقافته العامة، ووعيه بمشكلات مجتمعه وأمته، والعالم الكبير الذي يعيش فيه. وينبغي عليه أن يكون مستوعباً لثقافة وفلسفة وأهداف المجتمع الذي ينتمي إليه بأبعاده الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، بالإضافة إلى الإلمام بأساسيات المعرفة وحضارة العصر. وبذلك يكون بإمكانه مساعدة تلاميذه على فهم الحياة ومواجهة المشكلات بما يكفل لهم حسن التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي، ويمكنهم من المساهمة في تطوير مجتمعهم وتقدمه، لذلك فإنه من الضروري أن يكون التعليم العام والثقافة العامة جزءاً أساسياً من مناهج وبرامج إعداد المعلمين[1].

(1) عمر بشير الطويبي، التدريس والصحة النفسية للتلميذ، ط1، مرجع سابق، ص313.

2- التربية التخصصية «الإعداد العلمي التخصصي»:

وتتعلق بنوع التخصص الذي يختاره المعلم طبقاً لقدراته وإمكاناته. إن حسن إعداد المدرس في تخصصه يقتضي أن يدخل إلى ميدان العمل وهو متمكن من المادة أو المواد التي سيقوم بتدريسها بدرجة تؤهله للتدريس بشكل جيد. فالحكم على كفاءة أي مدرس يجب أن ينصب على قوة إلمامه بالمادة العلمية التي يدرسها، وتمكنه بقدر كاف من اللغة العربية مهما كان تخصصه.

3- التربية المهنية «الإعداد المهني الفني»:

لا يكفي المعلم أن يكون واسع الإطلاع والثقافة ومتمكناً في ميدان تخصصه، بل يحتاج بالإضافة إلى ذلك دراسات تربوية ونفسية وخبرات عملية في التدريس، لمساعدته على تكوين المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التربوية والفنية اللازمة للبداية الناجحة في التدريس، وتمكينه من الإلمام بأصول مهنة التدريس، وبالأسس التاريخية والفلسفية والاجتماعية والنفسية لعملية التدريس، وما يتعلق بها من عمليات التوجيه والإرشاد وإدارة الفصل والقدرة على استعمال الوسائل السمعية والبصرية، وتمكينه في النهاية من تكوين فلسفة تربوية فعالة.

من هنا كان لابد من الاهتمام الشديد بالتكوين المهني للمعلم في مختلف مستويات التعليم العام، والعمل على تمكينه من النمو المهني

المتواصل، ومتابعة تطور العلوم التربوية وبحوثها، والمساهمة فيها؛ لأنه العنصر الفعال في قيادة العملية التربوية وتوجيهها.

فالمعلم لا يكتسب خلال فترة إعداده سوى الأسس التي تساعده على البدء في ممارسة المهنة، وعليه يكون بحاجة ماسة لمواصلة الدراسة والإطلاع على كل جديد في العلوم التربوية، حتى لا يصيبه الركود في القدرة والأداء، إذ (ليست هناك مهنة يكون الاستمرار في النمو فيها بالغ الأهمية كمهنة التدريس، لأن كفاءة التدريس تتطلب مجهودات خاصة ومتواصلة)[1].

إن النظرة إلى برامج إعداد المعلمين ينبغي أن تتسم بالتوازن السليم بين جوانب الإعداد الثقافي، والأكاديمي التخصصي، والتربوي المهني، وأن تتجاوز مجرد تأكيد هذه الجوانب، وتؤكد أهمية أن يكون البرنامج متكاملاً يشمل أبعاداً متكاملة ومترابطة يؤدي اكتسابها إلى تكوين معلم متكامل الشخصية، قادر على تحمل المسؤولية في عالم سريع التغير والتطور في جميع المجالات[2].

ويؤدي مقرر التربية العملية دوراً هاماً وأساسياً في عملية الإعداد التربوي؛ إذ يتيح مجالاً واسعاً أمام الطالب المعلم، ويمكنه من مواجهة الموقف التعليمي بأكمله على الواقع، ويدرسه ويحلله ويصمم النشاط الملائم لحل مشكلاته، وبذلك يكتسب الطالب

---

(1) محمد سليم صابر، إعداد معلم العلوم، مرجع سابق، ص8.

(2) جبرائيل بشارة، تكوين المعلم العربي، مرجع سابق، ص73.

المتدرب الخبرات والمهارات اللازمة للقيام بالتدريس على أحسن وجه، ويتدرب على الحياة المهنية بصورة متكاملة مباشرة، بما تشتمل عليه من مواقف في إطار العملية التربوية داخل المدرسة، فالتربية العملية تعود الطالب على تحمل المسؤولية في عمله وممارسة النقد والنقد الذاتي، والاشتراك في خدمات المدرسة والنهوض بها، وتنمية العلاقات الاجتماعية والتعاون مع المعلمين والتلاميذ[1].

وقد لوحظ أن حسن انتقاء المعلمين عند الدخول إلى المعاهد والكليات للتدريب أو الدراسة أو العمل يتوقف على القدرة على تحديد أحسن الصفات التي يجب أن يتصف بها المعلم؛ حتى لا يلتحق بالمهنة من لا يصلح ولا يرغب فيها. وقد أسفرت الدراسات عن جمع ما يقرب من خمس وعشرين صفة يجب أن تتوفر في المدرس وهي[2]:

1 - القدرة على الملاءمة.

2 - جاذبية المدرس ومظهره الشخصي.

3 - سعة ميوله (ميله إلى المجتمع - ميله إلى المهنة - ميله إلى تلاميذه).

4 - العناية بالمهنة (الدقة - التجديد).

5 - الذوق والأدب والحكمة، والمشاركة الوجدانية والعطف (حسن المواتاه).

---

(1) نفس المرجع السابق، ص71.

(2) صالح عبدالعزيز، التربية الحديثة، مادتها - مبادئها - تطبيقاتها العملية الجزء الثالث، مرجع سابق، ص431-432.

6- التعاون (مساعدة الغير والإخلاص).

7- الثبات.

8- الحماس (القدرة على الإيحاء – اليقظة – الحب).

9- الانطلاق.

10- القوة (الشجاعة – القدرة على التصميم – الحزم – وضوح الهدف).

11- الحكم السليم (بعد النظر – البصيرة).

12- الصحة.

13- الأمانة.

14- حب العمل (الصبر والمثابرة).

15- القيادة التربوية (التلقائية – الثقة بالذات).

16- الجاذبية (سهولة الاقتراب – المرح – التفاؤل – تذوق الفكاهة – حب الاجتماع – رخامة الصوت).

17- الأناقة (النظافة).

18- سعة الأفق العقلي.

19- العبقرية (التخيل).

20- التقدمية.

21- الدقة في المواعيد.

22- الرقي في الأخلاق (الذوق الطيب – التواضع – الأخلاق – البساطة).

obeikandl.com

23-الميل إلى الإطلاع العلمي.

24-ضبط النفس (الهدوء).

25-الاقتصاد.

وبناء على ما تقدم يمكن القول بأن الوظيفة الأساسية للمعلم هي التربية، فالمعلم مرب في المقام الأول والتعليم جزء من عملية التربية. إن الإصلاح الذي ننشده، ونرجوه هو أن يكون المعلم مربياً كاملاً، ينشد الكمال ويعمل للوصول إليه في بناء الإنسان القادر الحر الملتزم دينياً وخلقياً، الإنسان الذي يحب وطنه ويدافع عنه ويضحي من أجله ويسعى إلى تقدمه ورفعته. إننا إذا استطعنا أن نصل إلى إعداد وتأهيل وتكوين المربي الجيد لمراحل التعليم المختلفة فإننا سنصل حتماً إلى الدرجة التي نبتغيها من التربية والتعليم في إعداد وتربية النشء تربية متكاملة في أبعادها الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية والأخلاقية والإيمانية في إطار التربية الإسلامية الصحيحة التي تتصف بالشمول والتكامل في نظرتها إلى الإنسان[1].

وقد أشار القرآن الكريم إلى دور المعلمين من الأنبياء وأتباعهم في كثير من الآيات القرآنية مبيناً أن من أهم وظائف الرسول صلى الله عليه وسلم تعليم الكتاب والحكمة وتزكية الناس - أي تزكية

---

(1) عبدالسلام عبدالله الجقندي، تربية الأطفال في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة ومضامينها التربوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية، جمهورية السودان، 1996م، ص63 وما بعدها.

نفوسهم وتطهيرها فقال الله تعالى: ﴿ رَبَّنَا وَٱبْعَثْ فِيهِمْ رَسُولاً مِّنْهُمْ يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ ۚ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴾[1].

وقد بلغ من شرف مهنة التعليم أن جعلها الله من جملة المهام التي كلف بها رسوله صلى الله عليه وسلم فقال تعالى: ﴿ لَقَدْ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولاً مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُواْ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَـٰلٍ مُّبِينٍ ﴾[2].

وقوله تعالى: ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِى ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ ٱلأَلْبَـٰبِ ﴾[3].

وقوله تعالى: ﴿ يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ دَرَجَـٰتٍ ۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾[4].

وقال صلى الله عليه وسلم: «العلماء ورثة الأنبياء، والأنبياء لم يورثوا ديناراً ولا درهماً، وإنما ورثوا العلم، فمن أخذه أخذ بحظ وافر» (من حديث رواه أبو داود والترمذي)، وقال صلى الله عليه وسلم: «من تعلم من العلم ليعلم الناس أعطى ثواب سبعين صديقاً» (رواه أبو منصور الديلمي في مسند الفردوس).

---

(1) سورة البقرة، الآية 129.

(2) سورة آل عمران، الآية 164.

(3) سورة الزمر، الآية 9.

(4) سورة المجادلة، الآية 11.

ولكي ينجح المربي المسلم في عمله التدريسي والدعوي وفي تأدية أدواره الأخرى في المجتمع الإسلامي والمجتمع العالمي لابد أن تكون له شخصيته الإسلامية المتميزة، ولابد من أن يتمتع بالصفات الروحية والإيمانية والصفات الخلقية والنفسية والمزاجية والعقلية واللياقة البدنية، وأن يكون قدوة لغيره في الأخلاق الفاضلة والآداب الحميدة كما جاءت في التربية الإسلامية، وأن يدرك تمام الإدراك أن تعليمه للناس بسيرته أبلغ من تعليمه لهم بلسانه وطريقته. قال الله تعالى في كتابه العزيز: ﴿وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلاً مِّمَّن دَعَآ إِلَى ٱللَّهِ وَعَمِلَ صَٰلِحًا وَقَالَ إِنَّنِى مِنَ ٱلْمُسْلِمِينَ﴾[1].

ويوجد أسلوبان رئيسيان لإعداد المدرسين حسب النظم المتبعة في الجامعات وهما:-

1- **النظام التتابعي المجرد:** «ويقصد به تفرغ الطالب للدراسة بإحدى كليات الجامعة ذات الصلة بإعداد المعلمين لمدة أربع سنوات يحصل بعدها على شهادة التخصص العلمي الذي درسه في كليته، ثم يلتحق بكلية التربية لدراسات ما بعد الليسانس أو البكالوريوس لمدة سنة واحدة يؤهل فيها الطالب تربوياً للعمل بمهنة التدريس يمنح بعدها إجازة التدريس. ويتميز هذا النظام بتمكين الطالب من الدراسة الأكاديمية

(1) سورة فصلت، الآية 33.

المتعمقة. إذ يتفرغ لها، ثم يتفرغ لدراسة المواد التربوية مدة عام. ويؤهله ذلك لنجاح في كلا الأمرين، أكاديمياً وتربوياً. وهناك نظام آخر يسمى (النظام التتابعي الوظيفي) ويقصد به التحاق الطالب منذ تخرجه من الثانوية العامة بإحدى الكليات لدراسة التخصص على أن يدرس في نفس الوقت مواد تربوية معينة تهيئه لمهنة التعليم[1].

2- **النظام التكاملي**: وهو النظام الذي يتزامن فيه الإعداد الأكاديمي والمهني للطالب بأن توزع مواد التخصص والمواد المهنية والثقافة العامة على سنوات الدراسة ويقوم الطالب المعلم بدراسة المواد التخصصية والمهنية والثقافية بصورة متواكبة طيلة سنوات الإعداد يحصل في نهايتها على درجة البكالوريوس في الآداب والتربية أو في العلوم والتربية[2].

خصائص المعلم الجيد:

المعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية التعليمية، فالإصلاح الذي ننشده هو أن يكون المعلم مربياً يعمل على تحقيق أهداف التربية في كل مرحلة من مراحل التعليم. وبذلك ينبغي أن تتوفر فيه عدة خصائص شخصية واجتماعية ووظيفية يتمكن بواسطتها من أداء

---

(1) رشدي طعمية، - المعلم - كفاياته - إعداده - تدريبه، مرجع سابق، ص234-235.

(2) جبرائيل بشارة، تكوين المعلم العربي، مرجع سابق، ص77-78.

واجباته على أفضل وجه. وفي هذا المجال يقول ابن سينا: (ينبغي أن يكون مؤدب الصبي عاقلاً، ذا دين، بصيراً برياضة الأخلاق، حاذقاً بتخريج الصبيان، وقوراً رزيناً، غير كز ولا جامد، حلواً لبيباً ذا مروءة ونظافة ونزاهة)[1].

وقد وضع التربويون جملة من الخصائص التي يجب أن تتوفر في المعلم المربي نذكر منها ما يلي[2]:

أولاً ـ الخصائص الجسمية:

1 – أن يكون موفور الصحة يمتلك من القوة والنشاط ما يمكنه من القيام بمهنته بنجاح.

2 – أن يكون خالياً من العاهات والعيوب الواضحة مثل الصم، والعور وحبسة اللسان والتأتأة؛ لأن ذلك يجعله موضع سخرية من جانب التلاميذ فيؤثر عليه في أداء وظيفته. فالأصل أن يكون المعلم سليماً صحيح الجسم.

---

(1) محمد عطية الأبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، ط2، القاهرة، عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، 1969م، ص225.

(2) اعتمد الباحث في كتابة الموضوع على:

أ- صالح عبدالعزيز، عبدالعزيز عبدالمجيد، التربية وطرق التدريس، مرجع سابق، ص160-166.

ب- عمر محمد التومي الشيباني، من أسس التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص53 وما بعدها.

3 - أن يعتني المعلم بمظهره، وأن يظهر بالمظهر اللائق أمام تلاميذه في تصرفاته وسلوكه لأنهم يرون فيه القدوة والمثل الأعلى الذي ينبغي أن يحتدى به.

ثانياً ـ الخصائص العقلية والعلمية:

إن نجاح المعلم يتوقف بدرجة كبيرة على مدى ذكائه وسرعة بديهته وعمق تفكيره، ولابد له أن يكون دقيق الملاحظة، متسلسلاً في أفكاره، صادق النظرة، قادراً على المناقشة والإقناع، ومن مكونات هذا الجانب المهم نذكر ما يلي:

أ- الذكاء، فالمعلم في أي مرحلة من المراحل التعليمية يجب أن يكون على درجة مقبولة من الذكاء ليتمكن من توصيل المعلومات إلى طلابه بأيسر السبل وأفضلها، وهذا يجلب له احترام طلابه، وينقده من كثير من المواقف المحرجة ويساعده في ترتيب المعلومات ترتيباً منطقياً ونفسياً يسهل على الطلاب استيعابها ويساعد على الإبتكار والتنويع في أساليب التربية والتعليم.

ب- أن يكون المعلم متمكناً من المادة أو المواد التي يقوم بتدريسها وعلى معرفة وافية بأصول التدريس وأساليبه الحديثة، فالطريقة توجد لخدمة المادة، ولا فائدة من طريقة جيدة بدون مادة غزيرة تسعى الطريقة إلى توصيلها للتلاميذ، فحسن الطريقة لا يعوض

فقر المادة، ولذلك كانت الطريقة التدريسية الصالحة والمادة الغزيرة عنصرين هامين لنجاح المعلم في أداء رسالته المقدسة[1].

ج- المعلم الجيد هو الذي يسعى لمعرفة نفسيات طلابه وعقلياتهم وميولهم واستعدادهم وقدراتهم؛ ليتمكن من التعامل معهم بالصورة التي تؤدي إلى النجاح في أداء رسالته.

د- ضرورة أن يكون المعلم ملماً بأصول وقواعد التدريس المناسبة لتلاميذه في كل مرحلة من المراحل التعليمية، ويتم هذا الأمر بدراسة طرق التدريس العامة والخاصة والوسائل التعليمية والتقويم التربوي، كما يجب على المعلم أن ينمي باستمرار معلوماته في كل الميادين المعرفية وبخاصة في حقل تخصصه وعمله، قال الله تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِى عِلْمًا﴾[2].

ثالثاً ـ الخصائص الخلقية:

ما من شك في أن شخصية المعلم لها أثر عظيم في عقول التلاميذ ونفوسهم، فهم يتأثرون بمظهره وبشكله، وحركاته وسكناته، وإشاراته وإيماءاته، وألفاظه وسلوكه، ولعل أبلغ ما ذكر عن تأثير المعلمين في شخصية المتعلمين ما رواه الجاحظ من كلام عقبة بن أبي سفيان لمؤدب ولده قوله: (ليكن أول ما تبدأ به من إصلاح بني

---

(1) عبدالسلام الجقندي، المرشد في طرق التدريس العامة، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، الجماهيرية العظمى، 2001م، ص130.

(2) سورة طه، الآية 114.

إصلاح نفسك، فإن أعينهم معقودة بعينيك، فالحسن عندهم ما استحسنت والقبيح عندهم ما استقبحت)[1].

إن المعلم في حاجة إلى الصفات الخلقية الطيبة وذلك لأنه المثل الذي يحتذي به الطلاب ويتأثرون به، فهو المؤثر الفعال في نفوسهم، وثانياً لأن مهنة التدريس تحتاج إلى صفات خاصة حتى يصير المعلم ناجحاً في عمله، ومن أهم هذه الصفات الخلقية ما يلي:

1- أن يدرس بمقدار كاف مبادئ علم الأخلاق والسياسة وعلم الاجتماع وعلم الاقتصاد، وذلك لأن المدرس يخدم المجتمع، ويعد الأطفال ليكونوا أعضاء نافعين فيه، ولا يتصور أن يؤدي دوره بكفاءة إلا إذا عرف نظام المجتمع الاقتصادي والاجتماعي والسياسي ومعاييره الخلقية، حتى يراعيها وينميها عن طريق العملية التربوية.

2- يجب على المعلم أن يكون عطوفاً ولين مع طلابه، ليتمكن من شد الطلاب إليه وجلب حبهم وتقديرهم له، فلا يكون قاسياً شديداً مع تلاميذه كي لا ينفروا منه ويفقد بذلك احترامهم وثقتهم ومحافظتهم على النظام، على أساس الطاعة والاحترام لا الخوف وسوء المعاملة، قال الله تعالى لمعلم الإنسانية محمد عليه الصلاة والسلام: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ

(1) نقلاً عن أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، مرجع سابق، ص196.

لَٱنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ﴾[1]، ولا ينبغي أن يصل بالمعلم عطفه ولينه ورحمته إلى درجة يشعر معها الطلاب بضعفه؛ فيؤدي ذلك إلى نتائج عكسية غير متوقعة من وراء رحمته وعطفه ولينه، فالمطلوب التوسط الذي يؤدي إلى لين في غير ضعف ورحمة في غير تهاون، وأن يستخدم أساليب الثواب والعقاب بطريقة تربوية مناسبة تؤدي إلى تقويم سلوك التلميذ ووقايته وعلاجه، وفي هذا المجال يقول سعيد البوطي عن علاقة المدرس بطلابه: (إنها علاقة أخ كبير بإخوانه وأصدقائه الصغار، قبل أن تكون علاقة مدرس بتلاميذه، وإن ساعة الدرس ليست إلا طريقاً لاكتشاف مشكلاتهم، ومحاولة إيجاد حلول لها..)[2].

3- الحزم والكياسة والحكمة، وذلك بحسن التصرف مع تلاميذه والقدرة على حل مشكلاتهم، وهذا يجعل التلاميذ يحسون بالحاجة إلى المدرس ويبادلونه الثقة والاهتمام، واتصاف المربي بالحزم يغرس في نفوس طلابه احترامهم لجميع تصرفاته وتقديرهم لقراراته، وينعكس ذلك على ممارستهم في حياتهم اليومية، ويجب أن يدرك المربي تمام الإدراك أن اتصافه بالشدة والقسوة ليس دليلاً على قوة الشخصية.

---

(1) سورة آل عمران، الآية 159.

(2) نقلاً عن أحمد محمد جمال، نظرية التربية الإسلامية، مجلة قراءات في التربية الإسلامية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس، 1982م، ص68.

4- الإخلاص في أداء رسالته: إن المعلم مطالب بأن يعرف لرسالة العلم قدرها، فيكون أميناً عليها مخلصاً في أدائها ونقلها، فيتحرى الصدق وينتقي المفيد النافع من العلم ولا يدرس الآراء الضارة، ومن الإخلاص أن يعمل بما يقول، وتتفق أعماله مع أقواله، ولا يعطي رأيه إلا إذا كان متأكداً منه، فالعالم حقاً هو الذي يشعر باستمرار بحاجته إلى الاستزادة من العلم، ويضع نفسه موضع تلاميذه في البحث عن الحقيقة، ويخلص لهم، ويحافظ على أوقاتهم، وعلى قدر إخلاص المعلم وحبه لرسالته التي يضطلع بها يكون نشر العلم والمعرفة على يديه، وحب الناس لهم وإقبالهم على الدرس والتحصيل.

رابعاً ـ الخصائص المهنية:

1 - احترام آداب وقوانين مهنة التعليم.

2 - دراسة مادة أخلاقيات مهنة التعليم.

3 - الرغبة في النمو المهني وذلك بالاستمرار في الإطلاع والعمل على تحسين وتطوير العملية التعليمية.

4 - العلاقة بالمجتمع المحلي:

أ- إلقاء محاضرات لتوعية المواطنين في المناسبات الوطنية والدينية.

ب-تسهيل الاتصال بأولياء الأمور بالمدرسة وتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

ج- مساعدة أولياء الأمور في التوجيه المهني والتعليمي لأبنائهم.

د- المشاركة مع تلاميذه في الأعمال التعاونية التي تحتاجها البيئة المحلية.

ه- أن يكون نموذجاً صالحاً للأخلاق الكريمة وأن يتجنب مواطن الشبهات[1].

و- التعاون مع إدارة المدرسة والإشراف التربوي من أجل مصلحة العمل المدرسي.

ولقد أورد الإمام الغزالي الآداب الخاصة بالمعلم في التربية الإسلامية فيما يلي[2]:

1 - الشفقة على المتعلمين ومعاملتهم معاملة أبنائه.

2 - أن يُعلم لوجه الله لا ينتظر جزاء ولا شكوراً دافعه في ذلك التقرب إلى الله وتقواه.

3 - أن يبذل قصارى جهده في نصح المتعلمين وإطلاعهم على مختلف العلوم.

4 - أن يستعمل أسلوب التعريض لا التصريح والرحمة لا التوبيخ في تأديب المتعلمين، فالتصريح يهتك حجاب الهيبة ويقوي الحرص على الإصرار.

---

(1) صالح عبدالعزيز، عبدالعزيز عبدالمجيد، التربية وطرق التدريس، مرجع سابق، ص159-165.

(2) محمد عطية الأبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، مرجع سابق، ص150.

5- ألا يقبح في نفس المتعلم العلوم التي لا يعلمها هو وأن يراعي التدرج في ارتقاء المتعلم من درجة إلى أخرى.

6- مراعاة مستوى الضعفاء من المتعلمين في المنهج والطريقة، وأن يبدأ بالجلي الواضح ويخاطبهم على قدر فهمهم ولا يشعرهم بأشياء تصعب عليهم حتى لا تفتر رغبتهم وتضطرب عقولهم.

obeikandl.com

المعلم والتربية العملية

تعد التربية العملية ركناً مهماً في عملية إعداد المعلم وتضطلع به كليات التربية وغيرها من المعاهد التي تهدف إلى تخريج معلمين. ويقصد بالتربية العملية ان يتدرب طلاب المستويات قبل النهائية بكليات التربية والمعاهد على ممارسة التدريس، وذلك من خلال معايشة الطالب للواقع التعليمي (أي المدرسة) معايشة كاملة تكفل له إمكانية التدريب العملي الفعلي على المهام والوظائف والأدوار التي يتوقع منه القيام بها. وتعد فترة التربية العملية بمثابة فترة انتقال من دور الطالب إلى دور المدرس وذلك بعد ممارسة التدريس تحت إشراف متخصصين في العلوم التربوية والتخصصات الأكاديمية.

ويمكن القول ان التدريب العملي على مهنة التدريس، يمثل مطلباً أساسياً وحيوياً ضمن متطلبات التخرج في كليات التربية والمعاهد المتخصصة.

ولكي تنجح مقررات التربية العملية في تحقيق أهدافها، ينبغي ان يدرس الطالب/ المعلم قدراً كافياً من المقررات التربوية والمهارات التخصصية الأكاديمية قبل البدء في ممارسة التدريب العملي.

وقد أولت الكثير من كليات ومعاهد إعداد المعلمين في العالم الاهتمام الكبير للتربية العملية والتدريب قبل الخدمة، وفي بريطانيا

يقضي المعلمون سنة كاملة في التدريب العملي تحت التجربة بعد التخرج حتى يصبح مدرساً معترفاً به[1].

وفيما يلي بعض المصطلحات الخاصة ببرنامج التربية العملية رأيت من المفيد ان يتعرف عليها الطالب/ المعلم قبل البدء في برنامج التربية العملية وهي:

1- الطالب/ المعلم Student Teacher وهو طالب يدرس بالسنوات الأخيرة في معهد أو كلية إعداد المعلمين ويتم التحاقه بمدرسة معينة أثناء فترة التربية العملية. وتسمى المدرسة التي يلتحق بها الطالب بهدف التدريس مدرسة متعاونة ويطلق على معلم تلك المدرسة معلم متعاون[2].

2- التربية العملية Student Teaching هي إحدى مواد الإعداد التربوي التي تتيح للطالب ممارسة التدريس الفعلي، والهدف منها ان يتعرف الطالب/ المعلم على جميع جوانب العملية التعليمية بالتدريج بحيث يبدأ بالمشاهدة Observation وهي المرحلة الأولى من برنامج التربية العملية، وفيها يقوم الطالب/ المعلم بملاحظة الموقف التعليمي وكل ما يتطلبه ذلك من حسن التصرف في الوقت المناسب[3].

---

(1) محمد لبيب النجيحى، في الفكر التربوي، دار النهضة العربية، ط2، 1981م، ص313.

(2) عبدالرحمن صالح عبدالله، التربية العملية أهدافها ومبادئها، ط2، دار البشير للنشر والتوزيع 1997م، ص10.

(3) عبدالرحمن صالح عبدالله، التربية العملية أهدافها ومبادئها، مرجع سابق، ص10.

3- المعلم المشرف Supervising Teacher هو أحد أعضاء هيئة التدريس في الكليات أو المعاهد التربوية يتولى الإشراف على طالب أو أكثر طيلة فترة التربية العملية وتقويم كفاءة المتدربين باستخدام نماذج خاصة بذلك.

4- المشرف التربوي Educational Supervisor هو أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصص في التربية يتولى وضع خطة التربية العملية في كليته، كما يتولى متابعة تنفيذها بالتعاون مع إدارات المدارس المتعاونة[1].

أهداف التربية العملية:

1- تعريف الطالب/ المدرس بمفهوم المجال المهني التربوي الذي سوف يعمل به عقب تخرجه إلى ميدان العمل التربوي الفعلي في المدرسة. بما يشتمل عليه هذا الميدان من عناصر مادية وبشرية وأدوار ومسؤوليات جديدة.

2- إتاحة الفرصة للطالب/ المعلم لتطبيق ما درسه من مبادئ وقواعد ونظريات تعليمية وتربوية خلال مراحل إعداده الأكاديمي في الكلية أو المعهد، وبذلك تكتسب عملية إعداده لمهنة التدريس أبعادها النظرية والتطبيقية مما يزيد من كفاءته وفعاليته للقيام به بالتدريس.

---

(1) عبدالرحمن صالح عبدالله، دور التربية العملية في إعداد المعلمين، ط2، دار الفكر، 1979م، ص97.

3- العمل على تهيئة الطالب/ المعلم للانتقال من دور الطالب إلى دور المعلم بشكل طبيعي متدرج، ويساعد في هذه التهيئة مدير المدرسة والمشرف الفني التربوي للانتقال من طور الطلاب الدارسين إلى طور المدرسين العاملين[1].

4- تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس وزيادة الثقة بالنفس والتغلب على المخاوف التي قد يشعر بها الطالب/ المعلم عند ممارسة التدريس[2].

5- تتيح للمتدرب فرصا واقعية ومباشرة لمعرفة تلاميذ المدرسة في النواحي النفسية والسلوكية والتربوية، بما يمكنهم من تطوير أساليب سلوكية ملائمة لمعاملة تلاميذهم ومعالجة حاجاتهم ومشاكلهم ورغباتهم وآمالهم بأساليب تربوية ونفسية مناسبة[3].

مراحل التربية العملية:

التربية العملية مرحلة مهمة ولازمة في برامج إعداد المعلمين حيث يجد الطالب/ المعلم فرصة لتطبيق ما درسه نظرياً تحت إشراف

---

(1) رشدي طعمية، المعلم كفاياته – إعداده – تدريبه، مرجع سابق، ص158-159.

(2) عبدالله عمر الفرا وآخر، المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر، مرجع سابق، ص15.

(3) محمد زياد حمدان، التربية العملية الميدانية، مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1981م، ص28.

وتوجيه مربين مؤهلين من كلية الإعداد ومدرسة التطبيق معا أو أحدهما. وتقسم فترة التربية العملية إلى أربع مراحل رئيسية هي: مرحلة المشاهدة، ومرحلة النقد، والتدريب المنفصل، والتدريب المتصل، وهنالك من يرى ان مراحل التدريب العملي تتم من خلال مرحلة الإعداد الأكاديمي مؤتمر ما قبل الملاحظة، الملاحظة، مؤتمر ما بعد الملاحظة، التدريس الفعلي والمنظم لطلبة التربية في المدارس الرسمية[1].

وفي الغالب تنظم التربية العملية في مرحلتين أساسيتين هما:

أ- مرحلة المشاهدة.

ب-مرحلة المشاركة الفعلية في التدريس.

أولاً ـ مرحلة المشاهدة:

وفي هذه المرحلة يقوم طلاب المجموعة مع مشرفهم بزيارة بعض الفصول لمشاهدة أداء المعلم الرسمي وتدوين ملاحظاتهم من بداية الحصة حتى نهايتها، ومن شأن عملية التدوين أنها تعين الطالب/ المعلم على وصف ما يشاهده وصفاً دقيقاً، وكلما كان وصفه دقيقاً وشاملاً كان تقويمه لذلك الموقف أكثر صدقاً وموضوعية[2]. ومن الأمور التي يمكن ان تشملها المشاهدة ما يتعلق بالطلاب

---

(1) نفس المرجع السابق، ص47-48.

(2) عبدالرحمن صالح عبدالله، دور التربية العملية في إعداد المعلمين، مرجع سابق، ص109-110.

والإدارة والمدرسين والمكتبة المدرسية والمختبرات والمعامل، وكذلك مستوى أداء الطلاب المعلمين الآخرين[1].

ويتبع مرحلة المشاهدة اجتماع بين المشرف وطلابه وذلك لتحديد نقاط القوة والضعف في أدائهم أثناء التدريب ويناقشها معهم بطريقة مناسبة. وعلى ضوء المناقشة ومعرفة نقاط القوة والضعف، يمكن تحديد استراتيجيات جديدة لتحقيق الأهداف السلوكية المتعلقة بالمهارات التدريسية[2].

ولكي تحقق المشاهدة أهدافها في إعداد المتدرب للقيام بالتدريس الفعلي فلابد ان تسير وفق المبادئ الآتية:

1- ان تكون المشاهدة منسجمة مع حاجات وإمكانيات ورغبات الطلاب المعلمين.

2- تمكين الطلاب المعلمين من مشاهدة مواقف تعليمية حقيقية في فترات مختلفة ومتباعدة لأن ذلك يمكنهم من التدريب على أداء بعض المهارات التعليمية، من خلال مشاهدتهم لهذه المهارات فعليا داخل غرفة الصف.

3- التعرف على المناهج المقررة في الصفوف التي يرغب الطالب/ المعلم المشاهدة فيها وعلى الكتب الدراسية المقررة على الطلاب وكذلك معرفة نوعية الأهداف التي يسعى الطلاب

---

(1) عبدالرحمن صالح عبدالله، التربية العملية أهدافها ومبادئها، مرجع سابق، ص33-34.

(2) محمد زياد حمدان، التربية العملية الميدانية، مرجع سابق، ص49.

لاكتسابها. ولهذا فالطالب مدعو للتعرف على الموقف الكلي قبل البدء في تقويم عناصر ذلك الموقف بما تشتمل عليه من مختلف النشاطات الصفية واللاصفية التي يقوم بها الطالب والمعلمون والإدارة[1].

4- ان يرافق كل مجموعة من الطلاب المعلمين مشرف تربوي متخصص من المعهد أو الكلية وذلك للعمل على توجيه عملية المشاهدة والاشتراك في تقويمها. وينبغي ان تنتهي كل عملية مشاهدة بنقاش حول تحليل وتفسير المواقف التعليمية التعلمية التي شاهدها الطلاب، في إطار المعلومات والمعارف والمبادئ النظرية التي درسوها في كلياتهم، بمشاركة المشرف التربوي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة[2].

5- التأكيد على ضرورة الاستفادة من التكنولوجيا التربوية في عملية المشاهدة، مثل استخدام أجهزة التسجيل الصوتي أو أجهزة التسجيل التلفزيوني.

ان مشاهدة الطالب المعلم للموقف التعليمي ينمي فيه الشعور بالألفة نحو الفصل ويجنبه الكثير من المخاوف والرهبة من عملية التدريس، ويكسبه القدرة على حسن التصرف ومواجهة التلاميذ بثقة

---

(1) Stratemeyer, Florance, Working with Student Teachers by -F- Strutemeuer and Margaret Lindsey, New York, Columbia university, 1956, p347-352.

(2) عزت جرادات وآخرون، التدريس الفعال، ط2، المكتبة التربوية المعاصرة، الأردن، 1984م، ص16-17.

وشجاعة، كما أن مرحلة المشاهدة فرصة لطلاب المجموعة للتعرف على نماذج مختلفة للتدريس الجيد من خلال احتكاكهم بالمدرسين من دوي الخبرة فيقتدون بهم ويستفيدون من خبراتهم وأساليبهم في التدريس[1].

ثانياً ـ المشاركة الفعلية في التدريس:

يقصد بمرحلة المشاركة في التدريس، وذلك بأن يقوم الطلاب المعلمون بتنفيذ المهمات التعليمية التعلمية بصورة كلية أو جزئية وفقاً لقدراتهم وتوصيات مشرفهم، بمعنى ان يتحمل هؤلاء الطلاب مسؤولية التدريس. وينبغي ان يستند التدريس على أسس تربوية سليمة تتفق مع طبيعة التدريس ومع طبيعة الإعداد النظري للطلاب وإمكانياتهم وقدراتهم الذاتية. وتأخذ مرحلة المشاركة في التدريس في برنامج التربية العملية الشكلين التاليين:

أ- المشاركة الجزئية:

وفي هذه المرحلة يشارك الطالب المعلم في جزء من الموقف التعليمي يتم تحديده له مسبقا لغرض الاستعداد ومن أمثلة ذلك: تهيئة التلاميذ لموضوع الدرس الجديد، أو مهمة تقويم التعليم النهائي، أو مهمة متابعة التلاميذ في موقف معين. وتحتل المشاركة

---

(1) عبدالله عمر الفرا وآخر، المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر، مرجع سابق، ص16-17.

الجزئية في التدريس مكانة هامة في إعداد وتدريب المعلمين. ومن هنا كان الاهتمام بها، لما توفره من حماية للطالب/ المعلم في التغلب على الصعوبات التي قد تواجهه. وتعد مرحلة المشاركة الجزئية استمرار للتدريب حيث يقتصر دور الطالب فيها على إلقاء درس أو درسين كل أسبوع بجانب استمرار المشاهدة وأداء بعض المهمات التعليمية المناسبة. وبعد كل مشاهدة يقوم زملاؤه بنقده وتبادل الآراء حول فعالية الدرس[1].

ب- المشاركة الكلية في التدريس:

وفي هذه المرحلة يتولى الطالب بنفسه مسؤولية تحضير الدرس وإلقائه. وتأخذ فترة المشاركة الكلية في التدريس شكلين، أولهما التربية العملية المنفصلة وفيها يستقل كل طالب بتدريس مادة تخصصه لمدة يوم كل أسبوع على الأقل، وثانيهما التربية العملية المتصلة التي يتسلم فيها الطالب جدول حصص أسبوعية من المدرسة التي يطبق فيها وتكون مدتها أسبوعين أو أكثر قرب نهاية العام الدراسي[2] وهناك شروط ينبغي مراعاتها في مرحلة المشاركة الكلية كما يلي:

1 - ان يستعد الطالب/ المعلم للتدريس بتحضير درسه والبحث عن الوسائل التعليمية المناسبة ويتم ذلك بإشراف المشرف التربوي والمعلم المتعاون.

---

(1) رشدي طعمية، المعلم كفاياته - إعداده - تدريبه، مرجع سابق، ص245.

(2) نفس المرجع السابق، ص254.

2- ان تتم عملية التدريس التي يقوم بها الطالب/ المعلم تحت إشراف المشرف التربوي والمعلم المتعاون.

3- ان يقوم أفراد المجموعة بتدوين ملاحظاتهم حول أداء زميلهم للدرس ثم يناقشونه بعد الحصة بهدف النقد البناء.

4- ان يتم تقويم كل درس يؤديه الطالب/ المعلم ويشترك في التقويم مدرس الكلية (المشرف التربوي) والمعلم المتعاون والطلاب والمعلمون، ومن حق الطالب الذي يقوم بالتدريس المشاركة في التقويم[1].

وبتقدم الأبحاث والدراسات في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وأثنائها، فقد تم إعادة النظر في برامج التربية العملية في كيفية الاستعداد للقيام بالممارسة والتدريب وفي تزويد الطلاب بمرشد للتربية العملية وفي نوع الإشراف الفني الذي يصاحبها وفي تحديد مسؤولية القائمين بالإشراف عليها. ومن التجارب الرائدة التي شهدها ميدان التربية العملية في الولايات المتحدة في الستينيات تجربة التدريس المصغر[2] Micro Teaching الذي عرضنا له في الفصول السابقة.

وقد توصلت الأبحاث والدراسات إلى وضع عدد من الأدوات لاستخدامها في تقييم طلاب التربية العملية. وبالرغم من تباين هذه

---

(1) عزت جرادات وآخرون، التدريس الفعال، مرجع سابق، ص21.

(2) رشدي طعمية، المعلم كفاياته – إعداده – تدريبه، مرجع سابق، ص255.

الأدوات فيما بينها من حيث الجوانب والأبعاد المتضمنة فيها كـأدوات تستخدم في تقييم طلاب التربية العملية، فإن هذه الأدوات تتفـق فـيما بينها على ان هناك عدة جوانب وأبعاد تبدو ذات أهميـة كبـيرة في هـذا الصدد. وهذه الجوانب يمكن تصنيفها في خمسة عناصر كما يلي[1]:

1 - المواصفات الشخصية للمدرس.

2 - المواصفات المهنية الفنية.

3 - القدرة على القيام بالتدريس.

4 - القدرة على بناء علاقة بين المدرس وتلاميذه.

5 - القدرة على التنظيم وإدارة الفصل.

---

(1) نفس المرجع السابق، ص175.

obeikandl.com

بطاقة تقويم أداء الطالب المعلم[1]:

م	عناصر التقويم	مستوى الأداء					ملاحظات
		1	2	3	4	5	
أولاً	تخطيط الدرس:						
1	صياغة الأهداف السلوكية وشموليتها.						
2	تحديد التعليم القبلي اللازم لتحقيق أهداف الدرس.						
3	التخطيط للأنشطة والأساليب المناسبة لتحقيق الأهداف.						
4	التخطيط لقياس مدى تحقيق الأهداف.						
ثانياً	تنفيذ الدرس:						
5	التهيئة المناسبة للدرس.						
6	استثارة دافعية الطلاب للتعلم.						
7	تنوع الأساليب بما يتلاءم وأهداف الدرس.						
8	إشراك الطلاب في الدرس.						
9	استخدام أساليب التعزيز المناسبة.						
10	استخدام الوسائل التعليمية المناسبة للأهداف وتوظيفها.						
11	الاستخدام الجيد للأسئلة الصفية.						
12	الاستخدام السليم للغة العربية.						
13	إدارة وضبط الصف.						
14	استخدام الكتاب المدرسي.						
15	التمكن من المادة العلمية.						
16	تلخيص الأفكار الرئيسة في الدرس.						
17	ملاءمة فعاليات الدرس لزمن الحصة.						
18	ربط المادة الدراسية بحياة الطالب وبيئته.						
ثالثاً	تقويم الدرس:						
19	تنوع أساليب التقويم المستخدمة وارتباطها بالأهداف.						
20	استخدام التقويم الختامي في نهاية الدرس.						

(1) محمد الدريج، تحليل العملية التعلمية وتكوين المدرسين، مرجع سابق، ص205.

تقويم دروس التدريب العملي (التربية العملية)[1]

أستاذ التطبيق:..... المادة:.....

الأستاذ المشرف:..... موضوع الدرس:.....

اسم الأستاذ المتمرن:..... التاريخ:.....

البنود	1	2	3	4	5	لا يقع
1- تحضير الدرس.						
2- التمهيد بكيفية مناسبة.						
3- صحة المعلومات.						
4- تسلسل المعلومات.						
5- ملاءمتها لمستوى الطلاب.						
6- وضوح الشرح.						
7- الاستعانة بالأمثلة والاستشهاد.						
8- استثمار الأسئلة والحوار.						
9- لغة الأستاذ.						
10- تقويم أخطاء الطلاب.						
11- التوظيف المناسب للسبورة.						
12- التثبت من تتبع الطلاب للدرس.						
13- قدرة الأستاذ على التكيف مع المواقف المستجدة.						

ملاحظة: تتراوح النقط ما بين 1 ضعيف جداً و5 حسن جداً.

نضع علامة (x) في الخانة (لا يقع) عندما لا يتوفر البند في الدرس.

---

(1) محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، مرجع سابق، ص204.

obeikandl.com

استمارة تقويم التربية العملية (تقدير المشرف)[1]

الدرجة	بنود التقويم				
من	4-	3-	2-	1-	موضوع الدرس
أربعة					تاريخ التقويم

1- مستوى المادة الدراسية (4 درجات) .....

- سلامة المادة العلمية.
- دقة التعبير.
- دقة استخدام المصطلحات.

2- المعلومات العامة وسعة الإطلاع (4 درجات) .....

3- إتاحة المناقشة والحوار (4 درجات) .....

4- تشجيع استخدام المراجع والمكتبة ومصادر المعرفة (4 درجات) .....

5- تقبل آراء الطلبة باهتمام واحترام (4 درجات). .....

6- ربط التدريس بالحياة والبيئة (4 درجات). .....

7- ترابط الأفكار وتسلسل الحديث (4 درجات). .....

8- طريقة التدريس (4 درجات) .....

- سلامة طريقة التدريس.
- تحقيق الخطوات الموضوعة لدرس.
- أداء خطوات الدرس في الوقت المحدد.
- القدرة على التحليل وفهم عناصر المشكلات.
- القدرة على استنباط الأفكار والقواعد والنظريات.

---

(1) إبراهيم عصمت مطاوع، واصف عزيز، التربية العملية وأسس طرق التدريس، مرجع سابق، ص117 وما بعدها.

obeikandi.com

بنود التقويم	الدرجة
- تدريب الطلبة على التطبيق.	
- استخدام تجارب حديثة ومواد وأدوات إذا لزم الأمر.	
9- جذب انتباه التلاميذ وإثارة تفكيرهم (4 درجات).	.....
	.....
10- اشتراك التلاميذ بفاعلية في الدرس وفي حل المشكلات (4 درجات).	
- يشجع الطلبة على إعداد مشروعات مثلاً.	.....
- يجعل الطلبة يتخذون المادة هوايتهم.	.....
11- طريقة الإلقاء (4 درجات).	.....
12- الشرح: يجيد التوصيل والتسهيل للتلاميذ (4 درجات).	
13- مراعاة الفروق والاهتمام بكل واحد (4 درجات).	.....
- تنمية ورعاية الكفاءات الممتازة من الطلبة.	
14- كراس التحضير (4 درجات)	
- منظم.	
- يوضح الأهداف العامة للمنهج.	
- يبين الخطوات.	
- يبين الوسائل التعليمية.	
- يحدد الأسئلة.	.....
- يحدد نقاط البحث والإطلاع والعمل الخارجي.	
15- التقويم (4 درجات)	
- يهتم بالأسئلة والتمارين والاختبارات.	
- يستخدم أساليب موضوعية للتقويم.	
- يوزع الأسئلة خلال الشرح.	.....
- يستخدم التقويم لتنمية الطالب.	

بنود التقويم	الدرجة
16- النشاط (4 درجات)	
- يساهم في نشاط المدرسة.	
- يتقدم بمقترحات لتحسين العمل.	
- يعاون في عمل المدرسة ويحضر الحصص الإضافية.	.....
17- استخدام الوسائل التعليمية المتاحة بكفاءة (4 درجات)	
- استخدام أشياء، نماذج، أجهزة، عينات.	
- استخدام أسطوانات وأجهزة تسجيل.	
- استخدام خرائط، سينما، الخ.	
- يشجع الطلبة على الاشتراك في عمل الوسائل وتشغيلها.	
- يشجع الخبرة المباشرة ودراسة البيئة.	
- يشجع الهوايات العلمية والأدبية.	.....
18- استخدام السبورة (4 درجات)	
- منظم.	
- يبين عناصر الدرس.	
- وضوح الخط.	.....
19- العلاقة بالتلاميذ (4 درجات)	
- حسن العلاقة بالتلاميذ.	
- عدم شكوى التلاميذ.	
- عدم الإسراف في استخدام أسلوب الزجر والتوبيخ والتخويف.	
- عدم تسفيه آراء التلاميذ.	
- عدم استخدام العنف أو الضرب مطلقاً.	.....
20- الشخصية (4 درجات)	
- اتزان الشخصية.	

obeikandl.com

بنود التقويم	الدرجة
- للذكاء وقوة الملاحظة. - أخلاق المدرس. - الانتظام في العمل وعدم الغياب. - الهدوء وتحمل المشكلات. - حسن العلاقة مع هيئة التدريس والزملاء. - المظهر العام لائق. - القدرة على النقد الموضوعي لزملائه ولنفسه.	

الدرجة النهائية (من 80).....

(كتابة).....

تقرير عن الطالب:

_____

_____

_____

التاريخ / /

توقيع المشرف: _____

obeikandl.com

المعلم والإدارة الصفية

مقدمة:-

تؤكد البحوث النفسية والتربوية التي أجريت لقياس فاعلية التدريس على أهمية الإدارة الفعالة للفصل في تحقيق الأهداف التربوية، وعلى وجود علاقات موجبة بين أساليب المعلم في إدارة الفصل وبين نتائج سلوكية مرغوب فيها لدى التلاميذ، بما في ذلك تحصيلهم العلمي واتجاهاتهم نحو المدرسة والمنهج الدراسي.

ويحتاج المعلم إلى دراسة الإدارة التربوية وتطبيقاتها في الفصل الدراسي حيث يرتبط نجاحه في التدريس بمدى حسن إدارته للفصل والمحافظة على النظام فيه.

تعريف الإدارة الصفية:-

الإدارة الصفية: هي مجموعة من العلميات والمواقف التعليمية التعلمية التي يتم فيها التفاعل ما بين الطالب والمعلم، والطالب والمنهاج، والطالب وزميله الطالب الآخر، وتوجيهها لتحقيق الأهداف الموضوعة للمنهج[1].

كما يجد الباحث من خلال إطلاعه على الكتابات التربوية في هذا الموضوع عدة تعريفات مختلفة لمفهوم - إدارة الصف - وكل تعريف

---

(1) جودت عزت عطوى، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن ط1 – 2004م ص12.

منها يمثل موقفاً فلسفياً معيناً وقد حاول الدكتور/ جابر عبدالحميد جابر في كتابه مهارات التدريس ان يضع تعريفاً شاملاً فقال: «إدارة الفصل الدراسي هي مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ، وحذف الأنماط غير المناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الفصل والمحافظة على استمراريته»[1]. ويعرف الانضباط الصفي بأنه «عملية قبول التلاميذ لما تصدره المدرسة من تعليمات وتوجيهات لهم، بهدف تسهيل قيامهم بما يوكل إليهم من مهام وأعمال»[2].

ويهدف النظام الصفي إلى تحسين العملية التعليمية والإقلال من أنواع السلوك الخاطئة التي من الممكن ان تعيق ممارسات التعلم، وزيادة الوقت المخصص للتعلم.

ويرى الدكتور محمد شفيق وزميليه (1987م) ان مفهوم إدارة التعلم الصفي يمكن ان يتضمن المهمات التالية[3]:-

1- حفظ النظام.

---

(1) جابر عبدالحميد جابر وآخران، مهارات التدريس، دار النهضة العربية، كلية التربية جامعة قطر، 1989م ص 304-306.

(2) محمد حسن العمايرة، المشكلات الصفية - السلوكية - التعليمية - الأكاديمية مظاهرها - أسبابها - علاجها، ط الأولى، دار المسيرة، 2002م، ص55.

(3) كما نقله / الدكتور يوسف قطامى، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، مرجع سابق، ص 223-224.

2- توفير المناخ العاطفي والاجتماعي الذي يشجع على التعلم.
3- تنظيم البيئة غير فيزيقية للتعلم.
4- توفير الخبرات التعلمية وتنظيمها وتوجيهها.
5- ملاحظة التلاميذ ومتابعة تقدمهم وتقويمهم.
6- تقديم تقارير عن سير العمل وحفظ الملفات والسجلات.

مفهوم إدارة التعلم الصفي:-

يتضمن هذا المفهوم الضبط والنظام في الصف الدراسي بما يحقق الهدوء التام للتلاميذ من ناحية ويمكن المعلم من تحقيق الأهداف المحددة من ناحية أخرى، ومن ثم يكون الضبط والنظام من المكونات الأساسية في العملية التعليمية ويتوقف عليهما حدوث التعلم[1].

ومن أدوار المعلم في إدارة التعلم الصفي ما يلي:-

1- تهيئة وتنظيم التفاعلات داخل الصف.
2- ان يكون المعلم نموذجاً متكاملاً يتعلم منه التلاميذ.
3- العمل على تنظيم المناخ الاجتماعي والنفسي داخل الفصل.
4- القدرة على الحوار والاقناع والتعامل مع أسئلة التلاميذ وأجوبتهم بطريقة تربوية.
5- توجيه سلوك التلاميذ ومتابعة أنشطتهم في ضوء الظروف المحيطة وما يتوقعه منهم.

---

(1) يوسف قطامى، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، مرجع سابق، ص223.

6- توجيه العملية التعليمية في الاتجاه الصحيح وفقاً للأهداف[1].

ويمكن تعريف الإدارة الصفية بأنها العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف، من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم، لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية، التي سبق ان حددها بوضوح بقصد احداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين في إطار ثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه، ووفقاً لإمكاناتهم واستعداداتهم وقدراتهم بما يمكن من تطويرها إلى أقصى حد ممكن ويسهم في تكامل شخصياتهم في جوانبها المختلفة[2].

خصائص الإدارة الصفية الجيدة[3]:-

توصلت البحوث والدراسات إلى مجموعة من الخصائص يجب ان تتوفر في الإدارة الصفية الفاعلة وهي:-

1- ان يكون المعلم مؤهلاً علمياً وتربوياً ومحبا لمهنة التعلم.

2- ان تتوفر في الصف الدراسي الاضاءة الكافية والتهوية الجيدة والمقاعد المناسبة لنمو التلاميذ والمراحل الدراسية.

3- ان تتسم العلاقات بين المعلم والتلاميذ بالروح الديموقراطية.

---

(1) فارعة حسن محمد، المعلم وإدارة الفصل، مؤسسة الخليج العربي، 1986، ص14-42.

(2) توفيق مرعي وآخرون، إدارة الصف وتنظيمه، عمان، 1985م، ص14.

(3) للمزيد حول هذا الموضوع انظر:

أ- صالح محمد علي أبوجادو، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص302.

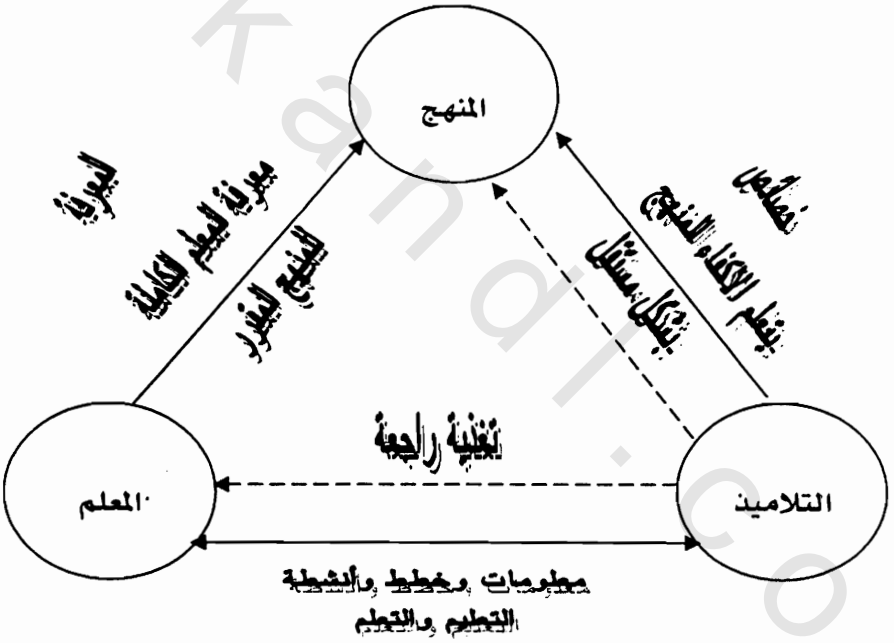
ب- توفيق مرعي وآخرون، إدارة الصف وتنظيمه، مرجع سابق، ص12.

4- المناخ الصفي الذي تسوده علاقات إنسانية قائمة على الثقة والاحترام المتبادل والمحبة.

5- حفظ النظام داخل الصف.

6- توفير الخبرات التعليمية وتنظيمها وتوجيهها بما يحقق العمل بمبدأ الفروق الفردية المادية والمعنوية.

7- تخصيص وقت كاف لملاحظة التلاميذ ومتابعة تقدمهم وتقويم أعمالهم باستمرار وتعريفهم بنتائج أعمالهم.



شكل (10) التربية الصفية عواملها وتفاعلها[1].

(1) محمد زياد حمدان، التربية العملية الميدانية، مرجع سابق، ص326.

العوامل المؤثرة في النظام الصفي[1]:-

يتأثر النظام الصفي والجو الصفي التعليمي بعدد كبير من العوامل، منها ما يتعلق بالظروف البيئة المدرسية والصفية، وما يتعلق بالظروف النفسية للمتعلمين وخصائصهم، وما يتعلق بالمعلمين وخصائصهم الشخصية والتأهيلية واتجاهاتهم وجنسهم ومن هذه العوامل:-

1) العوامل المدرسية:

أ- حجم المدرسة وعدد الصفوف فيها.

ب- عدد التلاميذ في الصف الواحد (كثافة الفصل).

ج- موقع المدرسة.

د- الإمكانيات المدرسية.

هـ نوع الإدارة المدرسية.

2) العوامل المتعلقة بالجو النفسي السائد في المدرسة:

أ- العوامل الشخصية وخصائص التلميذ الجسمية والنفسية والاجتماعية.

ب- جنس التلميذ (ذكر / أنثى).

ج- مستوى تحصيل التلميذ (القدرات / الإنجاز).

د- سلوك التلميذ.

---

(1) يوسف قطامى، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، مرجع سابق، ص238.

3) العوامل المتعلقة بالمعلم:

أ- جنس المعلم (ذكر / أنثى).

ب- الخصائص العامة للمعلم.

ج- مستوى التأهيل الاكاديمي والتربوي للمعلم.

د- اتجاهات المعلمين نحو التدريس.

هـ اتجاهات المعلمين ونظرتهم نحو الطفل.

ويرى سليفان Slavin، ان ترتيب حجرة الصف مهم في الجو الصفي والعلاقات التي تسود داخل الصف، كما يساهم في تقليل المشتتات والسلوك العدواني بين التلاميذ، ويوصي الباحثون بترتيب الصف الدراسي على النحو التالي:

أ- المحافظة على مساحات المرور خالية من ازدحام الطلاب، وان تكون المقاعد بعيدة عن باب غرفة الصف، مع تمكين الطلاب من الوصول إلى السبورة بيسر وسهولة.

ب- ان يحرص المدرس على متابعة جميع الطلاب، من أي زاوية من زوايا الفصل.

ج- وضع كل ما يحتاجه التلاميذ في مكان يسهل الوصول إليه.

د- ان تكون السبورة في وضع يَمكِنْ التلاميذ من مشاهدة العروض التدريسية، وما يكتب على السبورة.

الأسس النفسية والاجتماعية لإدارة الصف:-

تهدف العملية التربوية إلى تطوير وتنمية شخصية التلميذ من جميع أبعادها الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وبما ان للجانب النفسي والاجتماعي تأثير كبير في العلاقة بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ بعضهم ببعض فلابد ان تستند إدارة التعلم الصفي على أسس نفسية واجتماعية، لأن المدرسة في التربية الحديثة ليست مجرد مكان يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية، وإنما هي مجتمع مصغر يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثر بعضهم في بعض نفسياً واجتماعياً كما يتضح فيما يلي:-

أولاً: الأسس النفسية:-

ترتبط الأسس النفسية للإدارة الصفية بمعرفة طبيعة المتعلم، ومعرفة طبيعة التعلم. فالمعلم بحاجة إلى معرفة خصائص المتعلمين والفروق الفردية بينهم إذ يختلف التلاميذ في سماتهم وصفاتهم وقدراتهم وميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم. وقد اختلف علماء التربية وعلم النفس في أسباب الفروق الفردية، ففريق منهم أرجعها إلى العوامل الوراثية الفطرية وفريق آخر أرجعها إلى العوامل البيئة المكتسبة. وفي واقع الأمر نرى ان كلا من البيئة والوراثة ليست قوى منفصلة بل مكملة لبعضها تؤثر وتتأثر وتتفاعل، ومن تفاعلها المتبادل يتم نمو الفرد ويتكون سلوكه، وتظهر قدراته واستعداداته

وذكاؤه وميوله، وتظهر صفاته الجسمية والعقلية والشخصية والاجتماعية والمزاجية، فهناك استعدادات فطرية وراثية، وهناك عوامل بيئية. فالطفل الذي ينشأ بين الحيوانات يشب كالحيوان عاجزاً عن الكلام بالرغم من أنه يمتلك استعدادا وراثياً للكلام يميزه عن الحيوان ولابد له من بيئة إنسانية لتحول هذا الاستعداد الفطري إلى قدرة فعلية. وبعبارة أخرى فنحن أبناء الوراثة والبيئة في وقت واحد[1].

والمعلم بحاجة أيضاً إلى إدراك الحاجات النفسية للتلاميذ، والحاجة هي حالة من النقص والعوز والافتقار واختلال التوازن، تقترن بنوع من التوتر والضيق، لا يلبث ان يزول متى قضيت الحاجة وزال النقص، سواء أكان هذا النقص مادياً أو معنوياً، داخلياً أو خارجياً[2]. ورغم اختلاف علماء النفس في تحديد عدد الحاجات الأساسية النفسية الخاصة بالإنسان، إلا ان أكثرهم يوافق على ان الحاجات الأساسية هي الحاجة إلى الطمأنينة «الأمن» والحاجة إلى الحب المتبادل، والحاجة إلى تقدير الآخرين، والحاجة إلى الحرية والحاجة إلى سلطة ضابطة وموجهة، والحاجة إلى النجاح. ان معرفة تلك الحاجات الخاصة بالإنسان الفرد تساعد المخططين التربويين، في

---

(1) سيد خير الله، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 315.

(2) أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، الطبعة الثامنة، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر، القاهرة، 1970م، ص80.

إعداد البرامج التربوية والتعليمية إعداداً سليماً، وبما يناسب مراحل العمر المختلفة، وكما هو معلوم، فإن حاجات الطفل تختلف عن حاجات المراهق، كما تختلف حاجات الطفلة عن حاجات الطفل، لهذا فإن معرفة تلك الحاجات تفيد المعلم وتساعده في إدارة التعلم الصفي[1] وإذا لم يكن المعلم مدركاً لطبيعة المتعلم تعذر عليه ان يساعده على التكيف للبيئة الاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها، والمتعلم في نظر التربية الحديثة مخلوق نشيط ولا يمكن ان تتم تربيته بصورة أمثل إلا إذا جرى بينه وبين بيئته تفاعل مباشر. ويدخل ضمن طبيعة التعلم معرفة موضوع التعلم ومحتواه ومناسبته للتلميذ والبيئة من حوله، وأنواع التعلم وظروف انتقاله وأنماطه الأساسية وقوانينه وعوامله المساعدة وغير ذلك من الموضوعات التي تقدم تفسيراً لماهية التعلم، فالتعلم هو العملية التي يكتسب بواسطتها الشخص خبرات يستطيع عند استعادتها ان يقلل من مجهوده ويختصر من طاقته، ويحسن التصرف في المواقف المشابهة الجديدة. ويقصد بالتعلم أي تغير دائم نسبياً في السلوك كنتيجة للخبرة التي مر بها الفرد أثناء التعلم[2].

كما يشير مفهوم إدارة الصف، إلى عمليات توجية وقيادة الجهود التي يبذلها المعلم وتلاميذه في غرفة الصف وأنماط السلوك المتصلة بها، وباتجاه توفير المناخ اللازم لبلوغ الأهداف التعليمية المخططة.

---

(1) سيد خير الله، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص291-297.

(2) عبدالله عبدالحي موسى، المدخل إلى علم النفس، مرجع سابق، ص334.

وتتطلب إدارة الصف تحديداً دقيقاً لدور المعلم في العملية التعليمية وأدوار التلاميذ وأنشطتهم والعمل على تنظيم الأدوات والمواد والأجهزة التعليمية بما يجعل عملية التعلم ميسرة ومبسطة ويراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، ويتركز دور المعلم في الإدارة الصفية في قدرته على خلق الدافعية والرغبة لدى تلاميذه، وتوفير الضبط والنظام في الفصل لجعل التعليم أمراً ممكناً وممتعاً وهادفاً دون إحباط ودون إهدار في الجهد أو الوقت[1].

ثانياً: الأسس الاجتماعية:-

الإنسان كائن اجتماعي يتأثر نموه – إلى حد كبير – بالظروف البيئية التي يتربى فيها. كما ان مقدار الاستثارة الاجتماعية التي يواجهها ذات أهمية خاصة في التعلم. فالوسط الاجتماعي الأول الذي يعيش فيه الطفل هو الأسرة، ثم يليه المدرسة. فالاستعدادات الفطرية، والمستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة من العوامل المؤثرة على النمو الاجتماعي للطفل ويستمر تأثيرها عليه خلال حياته المدرسية.

ان العمليات الجوهرية ذات الفاعلية في تعلم ما قبل المدرسة قابلة للتطبيق في التعلم داخل المدرسة. والمعلم بحاجة إلى وضع خطة

---

(1) أحمد بلقيس، إدارة الصف وحفظ النظام فيه، المفاهيم والمبادئ والممارسات، عمان معهد التربية، الاونروا/ اليونيسكو، 1987م، ص8.

لعمله يستطيع من خلالها ان يعمل هو وتلاميذه براحة ويسر وبذلك تزداد فاعليتهم في التعلم[1].

«فالعلاقة الاجتماعية بين التلاميذ كمجموعة توثراً تأثيراً كبيراً في الجو الاجتماعي لحجرة الدراسة والذي يؤثر بدوره في نواتج التعلم سواء كان معرفياً أو وجدانياً»[2].

والأب والمعلم يؤثران تأثيراً فعالاً على الطفل أكثر من غيرهم، لأن كلاً منهما يشارك في تربيته، كما ان المعلمين والآباء هم الذين يعرفون كثيراً من الوقائع السابقة على سلوك الطفل واللاحقة له، وهذا يجعلهم أكثر قدرة على تغير سلوكه[3].

التفاعل بين المعلم والطالب في الصف:-

لقد أثبتت الكثير من الدراسات أن آثر المعلم في أداء طلابه أقوى من أثر الطلاب في سلوكه، ولا يعنى هذا بالضرورة ان العلاقة التفاعلية بين المعلم والطالب تسير في اتجاه واحد، ومصدرها المعلم فقط، فلكل من المعلمين والطلاب توقعات تجاه ضبط الصف وطرق تقديم المادة الدراسية وايصال المعلومات والمعاملة العادلة. ويدرك المعلمون بشكل أو بآخر ان الطلاب هم

---

(1) عبدالحي موسى، المدخل إلى علم النفس، مرجع سابق، ص340.

(2) فؤاد أبوحطب، آمال صادق، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص528.

(3) جابر عبدالحميد جابر، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص154.

المصدر الأساسي لسمعتهم المهنية داخل المدرسة وخارجها، لذلك يراهم يعملون على تعديل سلوكهم الصفي بما يتفق تلك التوقعات بنسب مختلفة.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى قدرة الطلاب على تغير سلوك المعلم اللفظي من خلال أنماط استجاباتهم لهذا السلوك، كان تكون هذه الأنماط سلبية أم إيجابية، كما تبين ان الأسئلة الطوعية التي يطرحها بعض الطلاب في غرفة الصف، تؤثر تدريجياً في تغير اتجاهات المعلم نحو هؤلاء الطلاب فتنشأ علاقات إيجابية بينه وبينهم، بحيث يكرس الكثير من الانتباه إليهم ويوجه معظم أسئلة لهم.

وبذلك تحدد مجموعة معينة من الطلاب نمط التفاعل السائد في غرفة الصف، وتوجه سلوك المعلم، بحيث يتخذ من هذه المجموعة محكا يعتمده في طريقة تقديم المادة الدراسية وسرعة تقديمها وتوقيت الانتقال من فقرة دراسية إلى أخرى.... ويبدو أن المعلمين يمارسون هذا النمط من التفاعل دون وعي كامل منهم، الأمر الذي يؤدي إلى تجاهل بقية الطلاب وضياع أسس التفاعل معهم وعدم تقويم مدى تقدمهم في استيعاب المادة الدراسية. لذا يجب على المعلم ان يعي مثل هذه الحقيقة، وان يبني عملية التفاعل الصفي مع غالبية طلاب صفه، لأن طلابه يلعبون دوراً هاماً في تشكيل أنماط التفاعل الصفي فعلاً.

وتؤثر البيئة الصفية عادة في عملية التفاعل الصفي، ومن العوامل ذات العلاقة الوثيقة بهذه البيئة حجم الصف أو عدد أفراده، والتكوين الاجتماعي له أو نوعية طلابه، وأنماط التواصل التي تسود فيه أثناء النشاطات التعليمية المختلفة[1].

الواجبات الإجرائية التي ينبغي على المعلم مراعاتها دائماً للحصول على إدارة صفية هادفة ومنتظمة وهي كما يلي[2]:-

1- المحافظة على الهدوء والوقار الشخصي أثناء الأزمات والمشاكل الصفية الصعبة، وفي هذه الحالة على المعلم مراعاة تجنب الانفعال الشديد والغضب واتخاذ إجراءات دون روية أو تبصر، مما يفقده توازنه العام ويجعله متناقضاً وغير ناضج.

2- الإصغاء لما يقوله التلاميذ والانتباه الكامل لما يدور داخل الفصل بشكل عام مع التأكد من إحساس وإدراك التلاميذ لقدرة المعلم على ذلك من خلال خبرتهم وتجربتهم العملية.

3- محاولة تجنب الوقوع في مواقف محرجة مع التلاميذ يكون فيها أحد الطرفين غالباً أو مغلوباً. وعليه ننصح المعلم عند وقوعه في حرج ما بأن يحاول حل المشكلة بموضوعية وسعة بال مستخدماً

---

(1) عبدالمجيد النشواتي، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص241-262.

(2) محمد زياد حمدان، التربية العملية الميدانية، مرجع سابق، ص322.

الأساليب التربوية التي تعلمها، وان يتفادى اللجوء إلى اللوم والانسحاب أو الانفعالات الهستيرية التي غالبا ما تؤدي إلى فقدان الثقة بينه وبين طلابه.

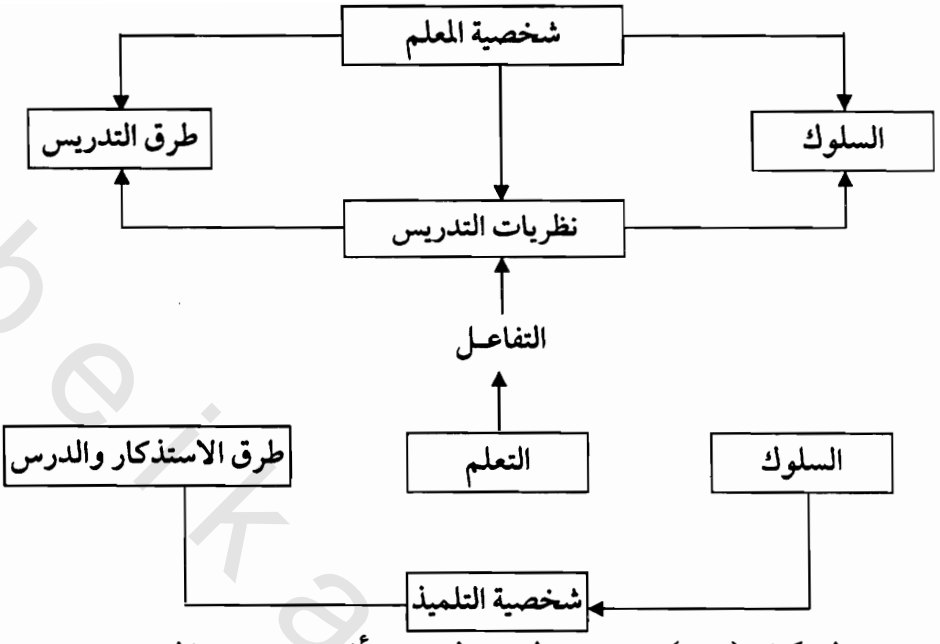
4- ان تكون تعليماته وتوجيهاته واضحة لكل التلاميذ، مع الحرص على متابعة وتوجيه بشكل متوازن ينال فيه كل تلميذ الوقت الكافي من المتابعة والتوجيه فهذا يساعد على ضبط الفصل.

5- الانتقال التدريجي السلس من نشاط لآخر ومن نقطة إلى أخرى خلال التدريس دون تردد وبشكل منظم من الناحية المنطقية والنفسية.

6- الالتزام بتطبيق التعليمات والأحكام الصفية التي تم التوصل إليها بأسلوب ديموقراطي وعدم التهاون في ذلك.

لقد ثبت ان لتغير نبرة صوت المدرس أثناء الشرح أثر كبير في جذب انتباه المتعلمين، فالتلميذ ينتبه إلى التغير أكثر من المتابعة النمطية، ولذلك فإن قيام المعلم بأدواره وكأنه ممثل على خشبة المسرح يساعد على انتباه تلاميذه إليه بدرجة عالية، وخصوصاً إذا كان ينتقل بين الصوت العادي وشبه المهموس، ومن الصيغة الإلقائية إلى صيغة السؤال فالتعجب أو الاستنكار بشكل متوازن ومنظم[1].

(1) سامي سلطى عريفج، مدخل إلى التربية، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، عمان الأردن، 2000م، ص137.



الشكل (11) يوضح طريقة لتقدير أثر شخصية المدرس على الأداء الصفي[1].

الأدوار التي يلعبها المعلم كمنظم ومدير للتعلم الصفي[2]:-

1- المعلم مهيء ومنظم للتفاعلات داخل الفصل.

2- المعلم كنموذج يتعلم منه التلاميذ.

3- المعلم كمنظم للمناخ الاجتماعي والنفسي داخل الصف.

4- المعلم كمصدر للأسئلة.

5- المعلم كموجهه لسلوك التلاميذ في ضوء توقعاته.

6- المعلم كموجهه للتعلم.

(1) جابر عبدالحميد جابر، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص476.

(2) فارعة حسن محمد، المعلم وإدارة الفصل، مرجع سابق، ص14-16.

النظام الصفي والسلوك:-

يتضح دور المعلم في إدارة التعلم الصفي من خلال متابعته لتنفيذ النظام الصفي وإلزام التلاميذ بالتقيد به في سلوكهم، وبالإمكان تنفيذ ذلك في الأيام الأولى من بداية السنة الدراسية. وقد دلت الدراسات على ان اليوم الأول هو اليوم الحرج في بداية النظام الصفي. ووجد ان سلوك التلاميذ في اليوم الأول من السنة مرتبط في سلوكاتهم في نهاية السنة الدراسية[1].

وقد اثبتت الدراسات في مجال التربية ان ملامح شخصيات المعلمين لها تأثير كبير على شخصيات طلابهم وعلى ردود أفعالهم نتيجة للجو الذي يسود حجرة الدراسة. ويؤثر سلوك المعلمين بصورة مباشرة وواضحة على سلوك التلاميذ ومدى انضباطهم سواء داخل غرفة الصف أو خارجها. ان من ملامح شخصية المربي الناجح التدريب والكفاءة الجيدة، وممارسة الأسلوب الديموقراطي مع تلاميذه، كما يتسم سلوكه بالعدل والرأفة والاتزان ولاشك ان هذه الخصائص تؤدي إلى تحسين التعلم[2].

---

(1) يوسف قطامي، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، مرجع سابق، ص226.

(2) محمد حسن العمايرة، المشكلات الصفية، السلوكية – التعليمية – الأكاديمية، مظاهرها – أسبابها – علاجها، مرجع سابق، ص61.

مشكلات إدارة الفصل[1]

بعد ان عرضنا المقصود بإدارة الفصل وعلى أهم الاستراتيجيات التي تستخدم في إدارته وماذا يجب على المعلم القيام به في علاقته مع تلاميذ داخل الفصل والأسس النفسية والاجتماعية التي تساعده على إدارة الفصل بطريقة جيدة. ونعرض فيما يلي بإيجاز مشكلات إدارة الفصل:

المشكلات التعليمية والمشكلات الإدارية:-

من المتوقع ان يواجه المعلم نوعين من المشكلات داخل الفصل، طالما ان التدريس يتألف من أنشطة تعليمية وأخرى إدارية. والمعلم الكفء هو الذي يستطيع التمييز بين المشكلات التعليمية التي يتطلب حلولا تعليمية، والمشكلات الإدارية التي تستوجب حلولا إدارية.

مثال لمشكلة تعليمية وعلاجها:-

مريم طالبة تنجز العمل والنشاط المدرسي بسرعة كبيرة عن زميلاتها. وعلى الرغم من أن هذا يحدث أحياناً، إلا أنه من النادر ان تختار مريم الاندماج في نشاط تعلمى هادئ تختاره بنفسها. وإنما هي بدلا من ذلك تضايق زميلاتها تتحدث إليهن وتشتت جهودهن، فيشتكين إلى المعلمة من مضايقة مريم.

---

(1) جابر عبدالحميد جابر وآخران، مهارات التدريس، مرجع سابق، ص348 وما بعدها.

هذه المشكلة تعليمية وتتطلب حلا تعليمياً. ويبدو أن المعلمة لا تزود التلميذة بواجبات تتحدى إمكانياتها بدرجة كافية أو أنها لا تزودها بواجبات إثراء، تستحود على اهتمامها أثناء قيام زميلاتها بعملهن. وعلى المعلمة في معالجتها لهذه المشكلة ان تعمل على تفريد التعليم، والعمل على تكليف مريم بواجبات تناسب قدرتها.

مثال لمشكلة إدارية وعلاجها:-

أحمد تلميذ خجول وهادئ، بالصف السادس الابتدائي. أنه عرضة لأحلام اليقظة وشرود الذهن. درجاته بصفة عامة أقل من المتوسط. وقد حاول معلمه ان يساعده كثيراً، ومع ذلك لم يعثر على أي مجال يثير اهتمام أحمد كما لم ينجح في دفعه إلى اللعب والعمل مع زملائه.

هذه مشكلة نفسية إدارية، ينبغي ان توجه جهود المعلم لمساعدة التلميذ على أن يصبح عضوا مقبولا من قبل الجماعة الصفية، وهذا حل إداري مع دراسة الأسباب النفسية لهذه الحالة.

ولكي يستطيع المعلم معالجة المشكلات الإدارية في الفصل، ولكي يكون فعالاً في إدارته لفصله، لابد ان يمتلك القدرة على التمييز بين المشكلات الفردية والمشكلات الجماعية في إدارة الفصل، وكذلك فهم نوع السلوك الذي يلائم كل نوع منهما والقدرة على تطبيقه في مواقف مشكلة معينة، مع العلم بأنه كثيراً ما تتداخل

المشكلات بعضها مع البعض الآخر بحيث يصعب الفصل بينها. وسنعرض لمثالين مشكلة فردية ومشكلة جماعية وطريقة العلاج في كل حالة.

مثال لمشكلة فردية وعلاجها:-

لقد أظهر الطالب خالد قدرته على مقاطعة دروس الأستاذ محمد مدرس الرياضيات. أنه يقاطعها دائماً بانتقاداته، كما أنه يجادل في التعيينات أو الواجبات المدرسية التي يكلف بها، ويرفض عمل ما يطلب منه حتى ولو عاقبه المدرس ويخشى المعلم ان يكون للتلميذ رغبة في السعي للسلطة والقوة في الفصل. هذه مشكلة فردية يحاول التلميذ الظهور أمام زملائه بمظهر القوة.

ويمكن للمعلم علاج هذه المشكلة بتوجيه أسئلة للتلميذ في بداية الدرس فإذا كانت إجابته صحيحه شكره وإذا أخفق في الإجابة يطلب من تلميذ آخر الإجابة، وهذا الموقف يجعله يشعر بالإحباط أمام زملائه ويخفف من شدة معاكساته للمعلم أثناء الدرس.

مثال لمشكلة جماعية وعلاجها:-

أبوبكر مدرس لغة عربية يدرس للصف الأول إعدادي ويقول بأن تلاميذه يتمتعون بسلوك حسن ومجتهدون في دروسهم. غير ان المعلم الذي يحل أحياناً محل أبوبكر في تدريس اللغة العربية، يجد ان

التلاميذ يرفضون العمل، على الرغم من أنه ينفذ دروس المعلم الأصلي تنفيذاً دقيقاً.

هذه المشكلة جماعية وهي بسبب العجز عن التكيف مع التغير في البيئة.

وفي رأيي يمكن علاج هذه المشكلة بأن يتصل المدرس الثاني بأستاذ المادة أبو بكر قبل مباشرة التدريس وذلك ليعرف منه أسلوبه في التعامل مع التلاميذ وإدارة الفصل.

وقد ذكر الدكتور محمد حسن العمايرة في كتابه المشكلات السلوكية الصفية [1] أمثلة لذلك نذكر منها:-

1- الصياح والشغب.

2- السلوك العدواني.

3- السلوك الانعزالي.

4- التسرب الفكري من جو الحصة.

5- الغياب المتكرر عن المدرسة أو المادة الدراسية.

6- التسرب من المدرسة.

7- السرعة الزائدة في الكلام والقراءة.

8- الكذب.

9- مشكلة الحركة الزائدة أو النشاط الزائد.

---

(1) محمد حسن العمايرة، المشكلات الصفية، مرجع سابق، ص118.

obeikandl.com

10- ضرب الاقران أو وخزهم وأخذ ممتلكاتهم بعنوة.
11- تخريب الأثاث المدرسي.
12- الكلام السيئ (الكلام البذيء).
13- الغش في الامتحانات.
14- مشكلة اللجلجة في الكلام.
15- عيوب النطق والكلام الابدالية.
16- عدم استجابة التلميذ لأوامر المعلم وتعليماته.

وأشار في نفس الكتاب إلى مشكلات صفية تعليمية وأكاديمية وهي:-

1- عدم احضار التلاميذ للدفاتر والكتب والأدوات المطلوبة.
2- ضعف التحصيل.
3- اختلاف الأسلوب الإدراكي.
4- ضعف الدافعية للدراسة.
5- مشكلة أداء الواجب المدرسي.
6- عادات الدراسة الخاطئة.
7- ضعف القدرة لإتباع التعليمات.
8- مشكلة عدم المشاركة الصفية.
9- ضعف القدرة على التركيز أو المثابرة.
10-افتقار التلاميذ لعادة القراءة الهادفة.

طرق ملاحظة المشكلات الصفية:

ان المقصود بملاحظة المشكلات الصفية هو التعرف المباشر على نوعية التفاعل والتواصل الذي يحدث بين الطلاب بعضهم البعض من جهة وبينهم وبين المدرس من جهة ثانية. وتعد ملاحظة ما يدور في الصف الدراسي من أكبر وسائل دراسة وتحليل العملية التعليمية انتشاراً. وهكذا تبدو ملاحظة الفصل من التقنيات المفيدة للمدرسين والمشرفين التربويين والمديرين. ومن الأمور المهمة في عمل المعلم أو الموجه أو المرشد النفسي تحديد وحصر المشكلات الصفية وهذا يتطلب تدريب المعلم على ملاحظة المشكلات الصفية باستخدام الملاحظة المنتظمة وهي الملاحظة التي يحدد فيها المعلم الزمان والمكان وموضوع الظاهرة وعدد الجلسات وعدد التلاميذ. ولضمان الحصول على نتائج جيدة ينبغي مراعاة الشروط الآتية لتكون الملاحظة المنتظمة أكثر فعالية:

1- تحديد المشكلة المراد دراستها.
2- تحديد العناصر المحيطة التي لها علاقة بظهور المشكلة.
3- تحديد الجو الفيزيقي الذي تظهر فيه المشكلة.
4- تحديد العناصر التي يفترضها الباحث أو المعلم كأسباب لحدوث المشكلة.
5- تحديد أساليب الملاحظة سواء كانت بالتسجيل اليدوي أو استخدام آلات تصوير أو استخدام مسجلات.

ويمكن للمعلم التعرف على مصادر المشكلة من خلال الرحلات المدرسية، والمشروعات التعاونية التي يقوم بها الطلاب في إطار النشاط. كما تعتبر الأنشطة الرياضية والترفيهية مجالاً يظهر فيه التلاميذ أنواعاً من السلوك الكامنة فيجد المدرسة الفرصة للتعرف عليها. كما يستفيد المعلم من المشاركة في الأنشطة المدرسية في جمع معلومات عن تلاميذه وملاحظتهم ملاحظة منتظمة وغير منتظمة لفهم أسباب سلوكهم المشكل[1].

(1) محمد حسن العمايرة، المشكلات الصفية، مرجع سابق، ص65-66.

obeikandl.com

obeikandl.com

المراجع العربية

1. إبراهيم أحمد مسلم، الجديد في أساليب التدريس، ط1، دار البشير للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1991م.
2. إبراهيم بسيوني عميرة، فتحي الذيب، تدريس العلوم والتربية العملية، القاهرة، دار المعارف، 1982م.
3. إبراهيم عصمت مطاوع، واصف عزيز، التربية العملية وأسس التدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1986م.
4. إبراهيم محمود، العملية التربوية، مكة المكرمة، كلية التربية، 1997م.
5. إبراهيم ناصر، أسس التربية، ط2، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1989م.
6. إبراهيم ناصر، مقدمة في التربية، ط2، عمان، الأردن، 1979م.
7. إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1976م.
8. أبوالفتوح رضوان وآخرون، المدرس في المدرسة والمجتمع، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية 1978.
9. أبوطالب محمد سعيد، علم التربية في التعليم العالي، الجزء الأول، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، 1995م.
10. أحمد أبوهلاله، تحليل عملية التدريس، مكتبة النهضة المصرية، 1979م.
11. أحمد بلقيس، إدارة الصف وحفظ النظام فيه، المفاهيم والمبادئ والممارسات، عمان معهد التربية، الاونروا اليونيسكو، 1987م.
12. أحمد حامد منصور، تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري، الكويت، دار السلاسل، 1986م.

13. أحمد زكي صالح، نظريات التعلم، مكتبة النهضة المصرية، 1971م.
14. أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، ط8، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر، القاهرة، 1970م.
15. أحمد علي الحاج محمد، أصول التربية، دار المناهج، عمان الأردن، 2001م.
16. أحمد علي الفنيش، استراتيجيات التدريس، الدار العربية للكتاب، 1999م.
17. أحمد على الفنيش، التربية الاستقصائية، الدار العربية للكتاب، ليبيا – تونس، 1975م
18. أحمد فؤاد الأهوانى، التربية في الإسلام أو التعليم في رأي القابسى، القاهرة، عيسى البابى الحلبى وشركاؤه، 1955م.
19. أحمد محمد الخفاجي، طريقة التعليم المستند على دراسة المشكلة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، بغداد، عدد 8، سنة 1987م.
20. أحمد محمد جمال، نظرية التربية الإسلامية، مجلة قراءات في التربية الإسلامية، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، إدارة التربية تونس، 1982م.
21. أحمد محمد عبدالخالق، أسس علم النفس، ط3، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 1991م.
22. الدمرداش سرحان، منير كامل، المناهج، ط2، القاهرة، 1969م.
23. المبروك عثمان وآخرون، طرق التدريس، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، ط2، 1990م.
24. المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، دمشق، العدد الثالث، 1985م.

25. المعلم والتربية، جماعة من أساتذة التربية، الشركة العالمية للكتاب، بيروت لبنان، د.ت.
26. المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، إدارة التربية، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، المنعقد في القاهرة مابين 8-7، 1972م، التقرير النهائي، 1973م.
27. بشير عبد الرحيم الكلوب، سعود سعادة الجلاد، الوسائل التعليمية إعدادها وطرق استعمالها، ط3، دار العلم للملايين، بيروت، 1977م.
28. بول وودرنج، اتجاهات حديثة في إعداد المعلم، ترجمة دكتور حسين سليمان قورة، أستاذ التربية بجامعة قاريونس، ط2، مزيدة وموضحة، 1978م.
29. توفيق مرعي وآخرون، إدارة الصف وتنظيمه، عمان، 1985م.
30. جابر أحمد جابر وآخرون، مهارات التدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1989م.
31. جابر عبدالحميد جابر وآخران، مهارات التدريس، دار النهضة العربية، كلية التربية، جامعة قطر، 1989م.
32. جابر عبدالحميد جابر، التعلم وتكنولوجيا التعليم، دار النهضة العربية القاهرة، 1979م.
33. جابر عبدالحميد جابر، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، ط4، دار النهضة العربية مصر، 1978م.
34. جابر عبدالحميد جابر، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1986م.
35. جبريل بشارة، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، بيروت، 1986م.

36. جودت عزت عطوى، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، أصولها وتطبيقاتها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن ط1، 2004م.
37. جورج شهلا ورفاقة، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، ط3، دار العلم للملايين، بيروت، 1979م.
38. حافظ الجمالي، محاضرات في أصول التدريس، دمشق كلية التربية، 1963م.
39. حسن جامع، وآخران، الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، المجلة التربوية، السنة الأولى، العدد الثاني، سبتمبر 1984م.
40. حسن حسين البيلاوى وآخرون، دراسات في أصول التربية، دار الثقافة، ط1، الدوحة قطر، 1989م.
41. حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ط1، دار القلم، الكويت، 1978م.
42. حنا غالب، التربية المتجددة وأركانها، ط2، دار الكتاب اللبناني، 1970م.
43. حنا غالب، مواد وطرائق التعليم، ط2، بيروت دار الكتاب اللبناني، 1970م.
44. خيرية حسين طه صابر، دور الأم في تربية الطفل المسلم، ط2، دار المجتمع للنشر والتوزيع، جدة، 1986م.
45. داود ماهر محمد، مجيد مهدي محمد، أساسيات في طرق التدريس، جامعة الموصل، دار الحكمة، 1991م.
46. راشد عبدالله الفرحان، هداية البيان في تفسير القرآن، الجزء الرابع، كلية الدعوة الإسلامية، الجماهيرية العظمى – طرابلس، 1993م.

47. راضي الوقفي وآخرون، التخطيط الدراسي، عمان، 1979م.
48. راضي الوقفي، مقدمة في علم النفس، دار الندوة للنشر والتوزيع، جامعة اليرموك، عمان الأردن، 1984م.
49. رجاء أبوعلام، علم النفس التربوي، الكويت دار القلم للنشر والتوزيع، 1986م.
50. رشدي طعمية، المعلم كفاياته – إعداده – تدريبه، دار الفكر العربي، 2006م.
51. رشدي طعمية، تحليل المحتوى في العلوم السلوكية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ت.
52. رشدي لبيب وآخرون، الأسس العامة للتدريس، بيروت دار النهضة العربية، 1983م.
53. رمضان القدافي، نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب. د.ت.
54. رونالد – ت – هايمان، طرق التدريس، ترجمة إبراهيم محمد الشافعي، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، 1403هـ.
55. رونيه آوبير، التربية العامة، ترجمة الدكتور عبدالله عبدالدائم، دار العلم للملايين، بيروت، ط6، 1983م.
56. زكريا محمد الظاهر وآخرين، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1999م.
57. سامي سلطي عريفج، مدخل إلى التربية، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، عمان الأردن، 2000م.
58. سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2006م.
59. سعد جلال، المرجع في علم النفس، دار المعارف بمصر 1971م.

60. سعيد إسماعيل القاضى، التربية الإسلامية بين الاصالة والمعاصرة، ط1، عالم الكتب، 2004م.
61. سعيد إسماعيل علي، الأصول الإسلامية للتربية، القاهرة، دار الفكر العربي، ط3، 1992م.
62. سلمان عاشور الزبيدي، المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، ط1، الشركة العامة للطباعة والورق، طرابلس ليبيا، 1999م.
63. سماح رافع محمد، تدريس المواد الفلسفية، دار المعارف بمصر، 1976م.
64. سمير محمد كبريت، منهاج المعلم والإدارة التربوية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 1998م.
65. سيد خير الله، علم النفس التربوي، أسسه النظرية والتجريبية، دار النهضة العربية بيروت، 1981م.
66. سيد خير الله، ممدوح عبدالمنعم الكتاني، سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية، بيروت 1983م.
67. صالح عبدالعزيز وآخر، التربية وطرق التدريس، ط9، دار المعارف بمصر، 1968م.
68. صالح عبدالعزيز، التربية الحديثة، الجزء الثالث التربية وطرق التدريس، ط6، 1969م.
69. صالح عبدالعزيز، التربية الحديثة، الجزء الثالث، دار المعارف بمصر، القاهرة، 1969م.
70. صالح عبدالعزيز، التربية وطرق التدريس الجزء الثاني، دار المعارف بمصر، 1969م.
71. صالح عبدالعزيز، التربية وطرق التدريس، الجزء الأول، دار المعارف بمصر د.ت.

72. صالح محمد علي أبوجادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 1998م.
73. صبحي خليل عزيز، أصول وتقنيات التدريس والتدريب، الجامعة التكنولوجية، بغداد، 1985م.
74. صبحي عبدالحفيظ قاض، عضو هيئة التدريس الجامعي، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد الأول، 1984م.
75. عبدالحميد الصقار، أصول تدريس الرياضيات المدرسية، بغداد، 1976م.
76. عبدالحميد الهاشمي، الرسول العربي المربي، ط2، الرياض، دار الهدى للنشر والتوزيع، 1405هـ 1985م.
77. عبدالحميد فايد، رائد التربية العامة وأصول التدريس، بيروت دار الكتاب اللبناني، 1975م.
78. عبدالحميد محمد سليمان، أصول تدريس الرياضيات المدرسية، جامعة بغداد، 1987م.
79. عبدالحي موسى، المدخل إلى علم النفس، ط4، القاهرة مكتبة الخانجي 1994م.
80. عبدالرحمن صالح عبدالله، التربية العملية أهدافها ومبادئها، ط2، دار البشير للنشر والتوزيع، 1997م.
81. عبدالرحمن صالح عبدالله، دور التربية العملية في إعداد المعلمين، ط2، دار الفكر، 1979م.
82. عبدالرحمن عبدالسلام جامل، طرق التدريس العامة، ط3، دار المناهج، عمان الأردن، 2002م.
83. عبدالرحمن عدس، محيي الدين توق، المدخل إلى علم النفس، ط3، مركز الكتاب الأردني، 1993م.

84. عبدالرحمن عدس، وآخرون، علم النفس التربوي، ط1، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، 1993م.
85. عبدالرشيد سالم، طرق تدريس التربية الإسلامية، ط2، الكويت، دار البحوث العلمية، 1399هـ 1979م.
86. عبدالسلام عبدالله الجقندي وآخر، مرشد الدعاة والمعلمين في التربية وعلم النفس، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، الجماهيرية العظمى، 2007.
87. عبدالسلام عبدالله الجقندي وآخران، المرشد في طرق التدريس العامة، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، الجماهيرية العظمى، 2001م.
88. عبدالسلام عبدالله الجقندي، التربية المتكاملة للطفل المسلم في البيت والمدرسة، دار قتيبة للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 2003.
89. عبدالسلام عبدالله الجقندي، تربية الأطفال في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة ومضامينها التربوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية، السودان، 1996م.
90. عبدالسلام عبدالله الجقندي، دراسة عن دور مدير المدرسة كمشرف فني مقيم بالمرحلة الابتدائية بطرابلس، قسم الدراسات التربوية والنفسية، جامعة الفاتح، 1982م.
91. عبدالعزيز القوصي، أسس الصحة النفسية، القاهرة، 1952م.
92. عبدالعليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط7، دار المعارف بمصر، 1968م.
93. عبدالغنى عبود، التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة،ط1، عالم الكتب، 2004م.

94. عبدالقادر المصراتي، المعلم والوسائل التعليمية، ط2، الجامعة المفتوحة، الجماهيرية العظمى، 1997م.
95. عبدالكريم الخلايلة، عفاف اللبابيدي، تعليم التفكير عند الأطفال، ط1، دار الفكر، عمان، 1990م.
96. عبداللطيف فؤاد إبراهيم، المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، مكتبة مصر القاهرة، ط5، 1980م.
97. عبدالله الأمين النعمي، طرق التدريس العامة، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، 1993م.
98. عبدالله عبدالدائم، الثورة التكنولوجية في التربية العربية، دار العلم للملايين، بيروت، 1981م.
99. عبدالله عمر الفرا، عبدالرحمن عبدالسلام جامل، المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2003م.
100. عبدالمؤمن فرج الفقي، الإدارة المدرسية المعاصرة، ط1، منشورات جامعة بنغازي، 1994م.
101. عبدالمجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ط3، دار الفرقان، عمان الأردن، 1996م.
102. عزت جرادات وآخرون، التدريس الفعال، ط2، المكتبة التربوية المعاصرة، الأردن، 1984م.
103. عقيل عبدالكريم القره غولي، دراسة وتقويم مناهج القسم المدني في المعاهد الفنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة التكنولوجية، 1985م، بغداد.

104. علم الدين عبدالرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، منشورات الجامعة المفتوحة، طرابلس، 1983م.
105. علم الدين عبدالرحمن الخطيب، تدريس العلوم أهدافه واستراتيجياته نظمه وتقويمه، مكتبة الفلاح الكويت، 1987م.
106. علي أحمد مدكور، منهج التربية في التصور الإسلامي، ط1، دار الفكر العربي، 2002م.
107. علي خليل مصطفى أبو العينين، القيم الإسلامية للتربية، ط1، مكتبة إبراهيم الحلبي المصرية، المنصورة، 1988م.
108. عمر بشير الطويبي، التدريس والصحة النفسية للتلميذ، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ط1، 1992م.
109. عمر بشير الطويبي، المناقشة الجماعية، أصولها ومبادئها، الدار العربية للكتاب، ليبيا – تونس، 1984م.
110. عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، ط2، الدار العربية للكتاب، ليبيا – تونس، 1977م.
111. عمر محمد التومي الشيباني، ديموقراطية التعليم في الوطن العربي، ط1، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، 1986م.
112. عمر محمد التومي الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، ط6، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس الجماهيرية العظمى، 1986م.
113. عمر محمد التومي الشيباني، من أسس التربية الإسلامية، ط1، منشورات المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، 1979م.
114. غانم سعيد شريف العبيدي، حنان عيسى سلطان الجبوري، أساليب القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، 1401هـ 1981م.

115. غسان محمد صادق، فاطمة الهاشمي، الاتجاهات الحديثة في طرق تدريس التربية الرياضية، جامعة بغداد، 1988م.
116. فؤاد أبو حطب، أمال صادق، علم النفس التربوي، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، 1980م.
117. فاخر عاقل، التربية قديمها وحديثها، بيروت دار العلم للملايين د.ت.
118. فارعة حسن محمد، المعلم وإدارة الفصل، مؤسسة الخليج العربي، 1986م.
119. فتحي الذيب، الاتجاهات المعاصرة في تدريس العلوم، دار القلم، 1994م.
120. فريد كامل أبوذينة، الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها، دار الفرقان، عمان الأردن، 1982م.
121. فكر حسن ريان، التدريس أهدافه أسسه أساليبه تقويم نتائجه وتطبيقاته، ط2 1971م.
122. كوثر حسين كوجك، مقدمة في علم التعليم، عالم الكتب، القاهرة د.ت.
123. لسان العرب لابن منظور، تحقيق، عبدالله علي الكبير وآخرون، القاهرة، دار المعارف، ط18.
124. لطفي محمد فطيم، أبوالعزايم عبدالمنعم الجمال، نظريات التعلم المعاصر وتطبيقاتها التربوية، مكتبة النهضة المصرية، ط1، 1988م.
125. مجدي أحمد محمد عبدالله، علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية القاهرة، 1996م.
126. مجلة العلوم التربوية، العدد الأول، السنة الأولى، أكتوبر، الرباط، 1991م.
127. محمد أحمد الغنام، نحو رؤية جديدة للتقويم التربوي نظرة نظامية، محاضرات في التقويم التربوي، المركز العربي للبحوث التربوية، لدول الخليج / الكويت، 1403هـ 1983م.

128. محمد أحمد شوق، إعداد معلم الرياضيات للمدرسة الثانوية، بحث مقدم لمؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي المنعقد في القاهرة من 8-17/ 1/ 1972م، تحت إشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
129. محمد أحمد موسى، التربية ومجالات التنمية في الإنماء التربوي، مكتبة وهبة، ط1، الأزهر 1985م.
130. محمد الدريج، التدريس الهادف، كلية التربية جامعة محمد الخامس، الرباط، 1991م.
131. محمد الدريج، التدريس الهادف، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1990م.
132. محمد الدريح، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ط2، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، 2004م.
133. محمد السرغيني وآخرون، التربية، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، د.ت.
134. محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية الاصول الفلسفية للتربية، مكتبة الانجلو المصرية، 1978م.
135. محمد أمين المفتي، سلوك التدريس، القاهرة، مؤسسة الخليج العربي، 1984م.
136. محمد حسن العمايرة، أصول التربية، التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، دار المسيرة، عمان الأردن، 1999م.
137. محمد حسن العمايرة، المشكلات الصفية، – السلوكية – التعليمية، الأكاديمية مظاهرها – أسبابها – علاجها، ط1، دار المسيرة، 2002م.
138. محمد حسين آل ياسين، المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، دار المعارف بمصر، د.ت.

139. محمد رفعت رمضان وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، ط4، القاهرة، 1973م.
140. محمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، ط1، الدار السعودية للنشر والتوزيع، جدة 1984م.
141. محمد زياد حمدان، التدريس المعاصر، تطوراته وأصوله وعناصره وطرقه، دار التربية الحديثة، عمان الأردن، 1988م.
142. محمد زياد حمدان، التربية العملية الميدانية، مرشد وكتاب عمل للمتدرب، توزيع الشركة المتحدة بيروت، 1982م.
143. محمد زياد حمدان، التربية العملية الميدانية، مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1981م.
144. محمد زياد حمدان، تقييم التعلم، أسسه وتطبيقاته، ط1، دار الملايين، بيروت، 1980م.
145. محمد زياد حمدان، طرق سائلة للتدريس الحديث، دار التربية، عمان، 1985م.
146. محمد زياد حمدان، طرق منهجية للتدريس الحديث، دار التربية الحديثة، عمان، 1981م.
147. محمد سليم صابر، إعداد معلم العلوم، بحث مقدم لمؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، 1982م.
148. محمد عبدالعليم مرسى، المعلم والمناهج وطرق التدريس، ط1، عالم الكتب الرياض، 1985م.
149. محمد عبدالموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة النشر، القاهرة، 1982م.

150. محمد عزت عبدالموجود، الأسس الفنية لصياغة الأهداف التعليمية، مجلة العلم والتعليم، العدد 3 السنة الأولى، 1975م.
151. محمد عطية الأبراشي، أبوالفتوح محمد التوانسي، الموجز في الطرق التربوية، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، الفجالة القاهرة، د.ت.
152. محمد عطية الأبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، ط2، القاهرة، عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، 1969م.
153. محمد عطية الأبراشي، روح التربية والتعليم، ط10، القاهرة، عيسى البابي الحلبي وشركاؤه.د.ت
154. محمد لبيب النجيحى، في الفكر التربوي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط2، 1981م.
155. محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، 1998م.
156. محمد مصطفى الزحيلي، طرق تدريس التربية الإسلامية، دمشق، 1982م.
157. محمد مصطفى زيدان، النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية، ط1، منشورات الجامعة الليبية البيضاء، 1972م.
158. محمد مصطفى زيدان، عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية، دار مكتبة الأندلس، بنغازي، 1974م.
159. محمد منير مرسي، إدارة وتنظيم التعليم العام، القاهرة، عالم الكتب، 1974م.
160. محمد منير مرسى، أصول التربية الثقافية والفلسفية، عالم الكتب، القاهرة، 1977م.
161. محمد منير مرسى، أصول التربية، عالم الكتب، القاهرة، 1993م.

162. محمد هاشم الفالوقي، اتجاهات حديثة في التربية، ط1، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، 1987م.
163. محمود أحمد مرسى، التربية ومجالات التنمية في الإنماء التربوي، مكتبة وهبة، مصر، ط1، 1985م.
164. محي الدين توق، عبدالرحمن عدس، أساسيات علم النفس التربوي، مركز الكتاب الأردني، 1995م.
165. محيي الدين توق وآخرون، أسس علم النفس التربوي، ط2، دار الفكر الأردن، 2002م.
166. محيي الدين توق، نحو نظرية للتدريس، مجلة التربية القطرية، العدد 29، السنة 1978م.
167. مصطفى بدران وآخرون، الوسائل التعليمية، الأنجلو المصرية، 1959م.
168. مصطفى فهمي، علم النفس أصوله وتطبيقاته التربوية، مكتبة الخانجي القاهرة، 1975م.
169. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الندوة العلمية حول ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية. الكويت: المركز التربوي للبحوث التربوية لدول الخليج 1983م.
170. نبيل أحمد عامر صبيح، التدريب مفاهيمه، أسسه، أساليبه مع التطبيق باستخدام منهج تحليل النظم، مجلة التربية المستمرة، العدد الثاني، السنة الأولى، يونيو 1980م، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار البحرين.
171. نعيم الرفاعي، الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجية التكيف، ط9، جامعة دمشق، 2003م.

172. يحيى حامد هندام، تدريس الرياضيات، دار النهضة العربية مصر، 1982م.
173. يوسف قطامي، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان 1989م.

obeikandl.com

المراجع الأجنبية

1. Alfred L. Kroeber. An Thropology, Hart Courl Brace and Company New York 1948.
2. Allen D. W. 8 Rayan, K, A, Microteaching Reading, Massachusetts, Addison inesley Publishing Company, 1969.
3. Allen, D. W. Seve. A Microteaching Theory Into Practice-7 (5) 1968.
4. Ausubel, David, P. and Robinson, floyd, G: School Learning, New York, Holt, Rine hart, and Winston, Inc,1969.
5. Bloom. B. S., Hastings, J.T., and Madaur, F-1971-Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. N.Y MC Grow-Hill Book Company.
6. Bloom. B. S. and Associated Taxonomy of Educational objectives, Hand Book 1: Cognitive Domain New York David Mackay Co, inc 1956.
7. Borg, W. Retal. The Minicourse, A Microteaching Approach to Teacher Edition – London – Collier Macmillan, 1970.
8. Jones. P. E. A Survey of Microteaching in Secondary, Rescger Education Programs, in Ncat, Accrited Colleges and Universities, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Virginia, 1998.
9. Bossing, N.H, Progressive Method in Secondary School Teaching, Holley, C. The Teachers Technique.
10. Bray.C.W. Transfer of Learning - Journal of Experimental psychology 1928.
11. Brown, G. Micro Teaching A Programme of Teaching Skills, London, Methuen, 1975.
12. Brubacher, J.S - A History of Problems of Education, 1966.
13. Bruce Joyce and M.W., Modeles of Teaching, 2nd Edition, Printice Hall Inc. N 1986.
14. Bruce. R.W. Condition of Transfer of Training - Journal of Experimental 361-16. 343 - Psychology 01944.
15. Clark Leonard and irvig.S. Starr secondary school teaching methods, the Macmillan company. N.Y. 1959.
16. Correy Stephen. M. The Nature of Instruction Programmed. Instruction. University of Chicago press.

17. Cronlund, N.E-1976- Measurement and Teaching, New York Mac-Millan Company.
18. Crosenshine, B, Teaching Behaviors and Student Achievement, I. E, A. Studies J-1, National Foundation of Education Research, 1971.
19. D-Hilgard, E.R.H. Bower, A Theories of Learning New York. 1966., E- Boles, R. C: Learning Theory 2nd edition, New York: Holt, Rineholt and Winston 1979.
20. E. Dale, Audio – Visual Method in Teaching, Re-Ed, New York The Dryden Press, 1954.
21. E.C. Dent, The Audio – Visual, Handbook, Rev-Ed, Society for visual Education, 1946.
22. Edwin Mason, Collaborative Learning, with Foreward by Ronald Gross – New York – Agathon Press, inc, 1972.
23. G.W. Alport, Personality. A. Psychological interpretation Harny holt, 1977.
24. Kibler, R.J, L.L., Baker, D.T. Miles, Behavioral Objectives, and Instruction, Boston, Allyn & Bacon 1970.
25. Gates, A. Educational Psychology, The MacMillan, Co. N.Y. 1942.
26. Gronlund. N.E Stating behavioral objectives for Class-Room. Instruction. London. Machmillan publ 1970.
27. Humble.C. Education today for the world tomorrow, 1977.
28. Jack. R. Gibb Grace N. Platts and Lorraine F. Miller, Dynamic of Participative – Graps Boulder, Color. Jack. R. Gibb. 1955.
29. Jerom. S. Bruner, To Wards A Theory of Instruction Harvard, University, Cambridge, Mass. 1966.
30. Joseph, Feather Stone, Schools Where Children Learn, New York, Live Right, 1971.
31. Klausmier, H.T. & Goodwin, W-Learning and Human Abilities, 2nd, Ed, New York, Harper & Row 1969.
32. Klausmeier, H. J. & R. E., Ripple, Learning and Human Abilities, Educational Psychology, 1971.
33. Lambert, W. Baker, An Analysis of Some Assumed Predictors of Success in Teaching, Doctoral Dissertation, United State International University, 1970.
34. Laska, John, A Schooling and Education Basic Concepts and Problems, Van Nostrand Company. N.Y., 1976.
35. Marquis D.G., The Criterion of Innate Behavior, Psychology, Rev. 1930.

36. Martin Haberman, The Teachers Changing Problems in Freedom Bureaucracy and Schooling, ed. Vernon F. Haubrich, Washington D.C. Association for Supervision and Curriculum Development, 1971.
37. Mc-Connell, T.V., The General Nature of Growth, in Educational Psychology (Revised Education) Skinner,C.E., Editor N.Y. Prentice Hall, inc 1943.
38. Mc-Graw, M.B., Maturation of Behavior in Mental of Child Psychology, L. Carmichael, Ed. New York, John Wiley 1946.
39. Mcknight, P. Microteaching in Teacher Training, A Review, Research, 1971.
40. Muresll J.L., Psychology of Secondary Teaching Revised Edition N. Norton, 1939.
41. N. Gage: Theories of Teaching. Nssc. Year Book, Edited by R. Hilgard. Chicago, 1963.
42. Phil. C. Lange. Technology of Learning and Instruction Audiovisual, March 1968.
43. R. Mager, Preparing Instructional Objectives. Palo. Alto. Fearonpubl. 1962.
44. Robert, Heinich, What is Instructional, Audiovisual Instruction, March, 1968.
45. Skinner, C.E., Educational Psychology, Revised Edition – N.Y. Prentice – Hall – Inc., 1945.
46. Slavin Robert, 1986, Educational Psychology Theory in to Practice, Englewood Cliffs, New Jersy Prentic - Hall, Smith, L.R and Cntien, M.L, Effect of Lesson.
47. Slavin, Robert (1986) Educational Psychology, Theory into Practice Englewood Cliffs New Jersey Prentice.
48. Stratemeyer, Florance, Working with Student Teachers by - F - Strutemeuer and Margaret Lindsey, New York, Columbia university, 1956.
49. Thorndike, E.L., Animals Intelligence Experimental Studies, 1911.