الكفايات المِهنيّة والمَهارات الحَياتيّة الحَديثة للمُعلّم في سَلطنة عُمَان

الدكتور محمد حرب اللصاصمة

2022 م

بسم الله الرحمن الرحيم

حقوق الطبع محفوظة للناشر لا يُسمح بإعادة نشر هذا الكتاب أو أي جزء منه بأي شكل من الأشكال أو حفظه ونسخه في أي نظام ميكانيكي أو إلكتروني يمكن من استرجاع الكتاب أو أي جزء منه. ولا يُسمح باقتباس أي جزء من الكتاب أو ترجمته إلى أي لغة أخرى دون الحصول على إذن خطي مسبق من الناشر.

الطبعة الأولى
٢٠٢٢م

دار الجنان للنشر والتوزيع
المملكة الأردنية الهاشمية
عمان – العبدلي – شارع الملك حسين
مقابل البريد الاردني الممتاز- مجمع جوهرة القدس التجاري
هاتف: ٠٠٩٦٢٧٩٥٧٤٧٤٦٠
E-mail: dar_ jenan@yahoo.com
E-mail: daraljenanbook@gmail.com

بسم الله الرحمن الرحيم

وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا(طه 114)

الإهداء

إلى :

*** زوجتي توأم روحي وجهدي بذلًا وعطاً**

*** أبنائي الأكارم زينة الحياة الدنيا وبهجتها**

*** ورثة الأنبياء قدوة وأسوة المعرفة والعلم**

المحتويات

الكفايات المهنيّة والمهارات الحياتيّة الحديثة للمعلم

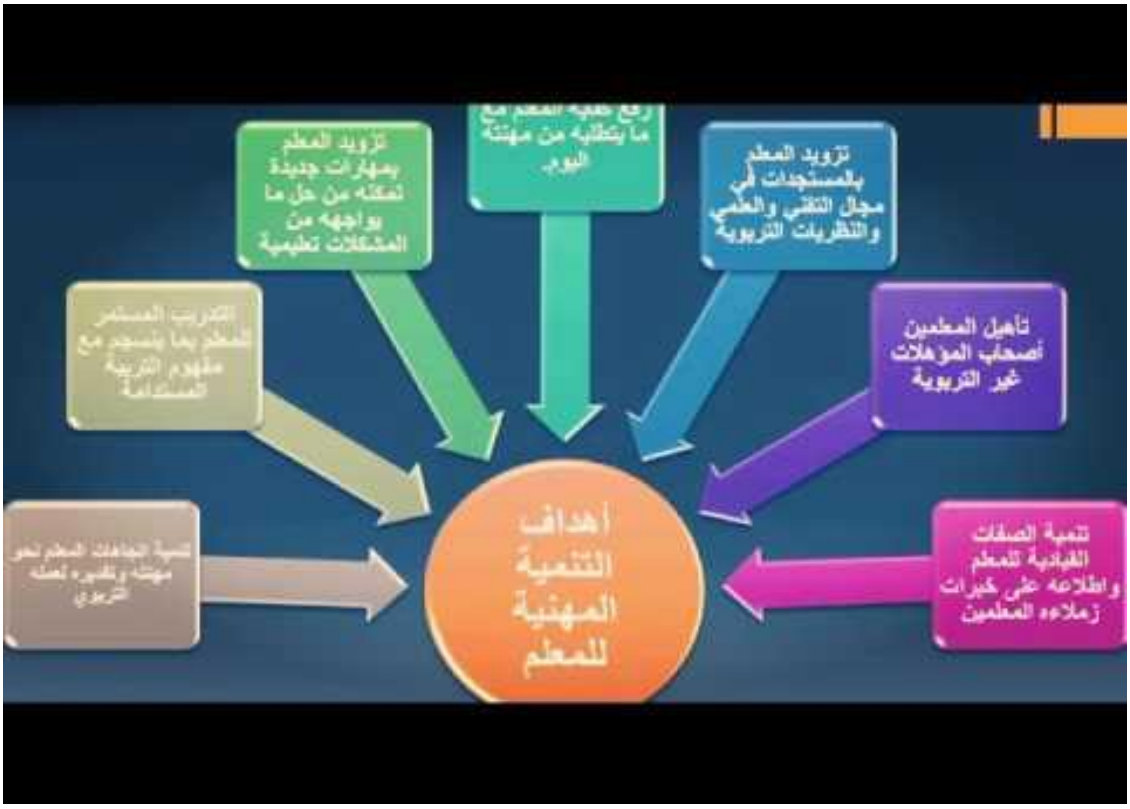
في سَلطنة عُمان

الباب	المحتوى	رقم الصفحة
----------	المقدمة	
الأول	أسس ومبادئ التنمية المهنية للمعلم العمانى	6
الثاني	الكفايات المهنية والمهارات التعليمية لدى المعلم	61
الثالث	تقييم و تقويم أداء المعلم ودوره الفاعل في جودة العملية التعليمية	98
الرابع	نماذج وتطبيقات عملية لتعليم و تعلم المهارات الحياتية	114
الخامس	التنمية المهنية للمعلم في ضوء تبني أنماط القيادة الحديثة	159
----------	المراجع	228

الباب الأول :

أسس ومبادئ التنمية المهنية للمعلم العُماني

أسس ومبادئ التنمية المهنية للمعلم العُماني



المقدمة :

يمتاز العصر الذي نعيش فيه بسرعة التطور والتغير، حيث يعتبر الانفجار المعرفي والتطورات التقنية المعاصرة من أهم سمات التطور في عصرنا الحاضر، وكان من نتائج هذا التسارع والتطور التقني والمعرفي أن انعكس بشكل كبير وواضح على المجالات التعليمية وأساليب التربية والتعليم، وما طرأ عليها من تقدم علمي وثقافي وتقني أثر ايجابيًا على المجتمع بجميع مؤسساته العلمية والبحثية، ومؤسسات العمل المختلفة.

لذا فإن الحاجة ملحة إلى عملية تطوير وتحديث وتجديد في أساليب التدريس، ومن هنا يأتي دور المعلم الناجح في إعداد هذه الكوادر الفاعلة المتطورة، والمواكبة لهذا التفجر المعرفي والتقني أداته في ذلك اختيار الطريقة الفاعلة، والوسيلة التعليمية المتطورة والمعاصرة والمواكبة لمتطلبات المجتمعات التعليمية.

الكفاءة المهنية للمعلم:

هي مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي تواجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسها بمعايير خاصة منفق عليها.

أسس ومبادئ التنمية المهنية داخل المدرسة:

1. **التقليل من المركزية من خلال عقد برامج التنمية المهنية للمعلمين داخل مدارسهم.**
2. **إشراك المعلمين في التخطيط والتنفيذ والمتابعة لبرامج التنمية المهنية.**
3. **بناء خطة متكاملة للتنمية المهنية خلال العام الدراسي.**
4. **توفير الوقت الكافي والموارد المناسبة لبرامج التنمية المهنية.**

5. استهداف كافة المعلمين دون تمييز بين القديم والجديد ومنخفض الأداء.

6. استهداف كافة الجوانب المهنية للمعلمين المعرفية والمهارية والوجدانية.

7. السعي لتحقيق الاحتياجات الفعلية للمعلمين.

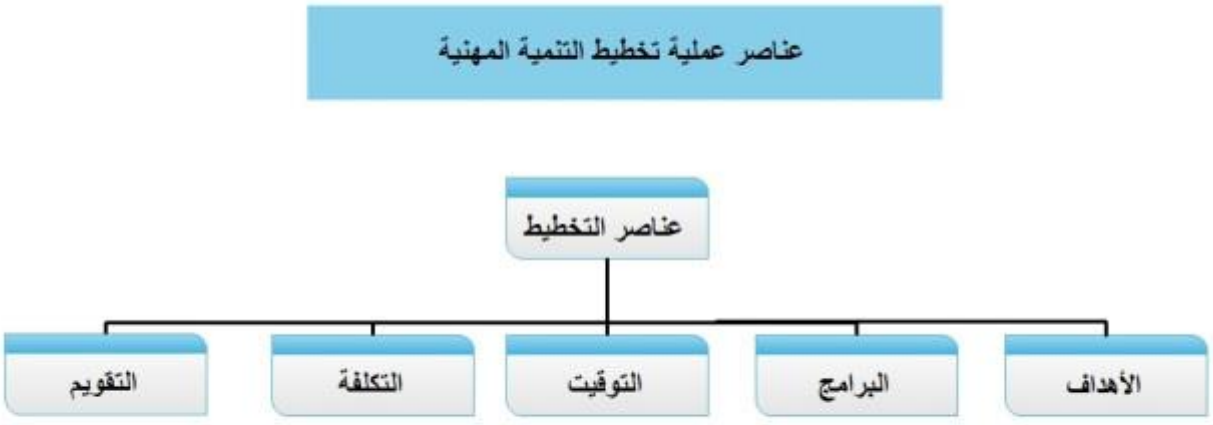
8. التواصل والتفاعل الايجابي المشترك للمعلمين من خلال تدريب الأقران.

9. توظيف برامج التنمية المهنية لإيجاد حلول للمشكلات المدرسية.

10- قياس أثر التنمية المهنية للمعلين وتقويم برامجها.تمرّ عملية التنمية المهنية داخل المدرسة كغيرها من العمليات بثلاث مراحل متتالية، التخطيط، والتنفيذ، والتقويم .. والشكل التالي يوضّح تسلسل المراحل:

مراحل عملية التنمية المهنية

العناصر الرئيسة في عملية تخطيط التنمية المهنية داخل المدرسة:



لضمان سير هذه العملية التنمية بشكلٍ مناسب وتحقيق أهدافها يتوّجب تشكيل فريق عمل في المدرسة تحت مسمّى (فريق التنمية المهنية) يتولّى أعضاء هذا الفريق مهام التخطيط والتنظيم والمتابعة والتقويم لنشاطات وفعاليات التنمية المهنية المدرسية

<u>عوامل نجاح التنمية المهنية داخل المؤسسة التعليمية</u> :

1. **بيئة العمل في المدارس توفر (الاستقرار الوظيفي، القيادة المقدرة والفاعلة ، الاحترام المتبادل ، التجهيزات المتكاملة).**
2. **القيادة التربوية والدعم الذي يقدمه القادة التربويون يعد أمراً حيوياً لنجاح أي جهود نحو التغيير.**
3. **توفير الوقت اللازم للتنمية المهنية للمعلمين والعدالة في تبادل الفرص التنموية للمعلمين قبل الشروع برسم خطة التنمية لابد للقيادة المدرسية من الحصول على معلومات.**
4. **توضح الاحتياجات المهنية للمعلمين ، والتي يستند عليها في رسم الخطة التنموية وأهدافها ، فمن خلال الملاحظات اليومية والمتابعة الدقيقة والأساليب الإشرافية والإدارية وتدوين ذلك في السجلات اليومية يستطيع مدير المدرسة أو قائدها التربوي من تحديد احتياجات كل معلم من معلمي المدرسة.**
5. **وبالتالي تتضح الأهداف التي يريدها في خطة التنمية بمشاركة الكادر الإداري والتعليمي في المدرسة والاستعانة بخبراء التدريب أو المشرفين التربويين في إدارات التربية والتعليم في تنفيذ برامج التنمية المهنية .كما يراعى عند وضع خطة التنمية المهنية النظر في مستويات المعلمين من حيث المعلم الجديد والأقل أداء والقديم الذي بحاجة إلى تطوير وغير ذلك، وحسب الهدف من الإنماء المهني يكون البرنامج ، وتتم عن طريق ما يأتي:**

6. خطة التنمية المهنية للمعلمين:

- **الوقوف على مستويات المعلمين من خلال زيارتهم في الفصول.**
- **إعداد وتنفيذ جدول لتبادل الزيارات في الفصول بين أعضاء الهيئة التدريسية وتنفيذه.**
- **الإشراف على إعداد المعلمين للدروس النموذجية، وحثهم على الإبداع والابتكار فيها.**
- **عقد حلقات النقاش وورش العمل، للرفع من كفاءة المعلم.**
- **تكثيف الاجتماعات الفنية والإدارية لمناقشة كل ما يتعلق بالعملية التربوية.**
- **حث المعلمين على الاشتراك في الدورات التدريبية حسب حاجة كل معلم.**
- **الحث على حضور المعلمين للدروس التطبيقية التي تعقد داخل المدرسة وخارجها ؛ لتحقيق الخبرة المتكاملة بين المعلمين.**
- **الحرص على تدريب المعلمين على أساليب الأداء، وطرق التدريس، ومهارة استخدام التقنيات التربوية.**
- **توفير الكتب العلمية والتربوية الحديثة في مكتبة المدرسة كمراجع للمعلمين.**
- **تكثيف الزيارات للمعلم المستجد أو منخفض الأداء.**
- **تدريب المعلمين على التنمية الذاتية بالقراءة والاطلاع والبحث العلمي.**

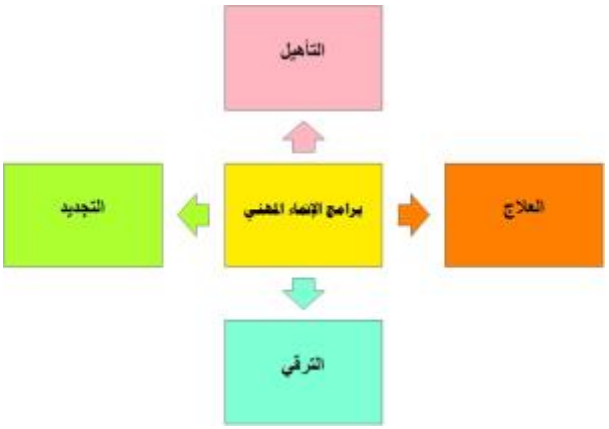
- **حث المعلمين على الاطلاع على المواقع التربوية بالإنترنت، وما تم إنجازه من معلومات من المدارس الأخرى.**
- **تدريب المعلمين على إدارة بعض الاجتماعات لتنمية مهارة إدارة الاجتماع لديهم.**
- **المتابعة والتقويم المستمر لتحقيق الأهداف المرجوة من الخطة.**
- **تقويم منجزات المعلمين من خلال (Portfolio)**

المعلم.تختلف برنامج التنمية المهنية باختلاف الهدف المراد منها و مع تعدد الأهداف تتعدد أنواع الانتماءات المهنية وبرامجها ومنها

- **برامج العلاج المهني: تكون لوجود جوانب من القصور لدى بعض المعلمين سواء من الناحية الشخصية أو الفنية أو الإدارية أو التربوية.**
- **برامج الترقي المهني : تعقد للمرشحين إلى مناصب إدارية بهدف تعريفهم بمتطلبات العمل الجديد .**

يمارس مدير المدرسة أو القائد المدرسي الفعال أساليب متعددة لتحقيق أهدافه في التنمية المهنية للعاملين في الميدان التعليمي، ومن هذه الأساليب الزيارة الفنية للمعلم في الفصل، والاجتماعات العامة، وتبادل الزيارات بين المعلمين، والدروس التطبيقية ،والورشة التربوية والندوات والمحاضرات، وحلقات المناقشة والدورات التدريبية،والتنمية الذاتية للمعلم المعتمدة على الجوانب العلمية كالكتب والانترنت والتعلم عن بعد وتطوير الذات من خلال الوسائط التقنية الحديثة ، ويوضح الشكل

التالي مجموعة من الأساليب التي قد يستخدمها في التنمية المهنية للمعلمين:



- برامج التجديد المهني : تعقد عادة بشكل دوري لتعريف المعلمين بالنظريات التربوية الحديثة والمعارف الجديدة في مجال تخصصهم في المجال التربوي والعلمي.
- برامج التأهيل المهني: تتمثل في المساعدة في تأهيل المعلم المستجد أو المعلمين الذين يحملون مؤهلات غير تربوية.

- برنامج التنمية المهنية للمعلمين:

فاعلية التنمية المهنية للمعلم وأثرها في تطوره مهنيًا وتربويًا في ضوء الرؤية الوطنية

المقدمة

على ضوء ما يؤكده الواقع المعاصر وكذلك الباحثين المهتمين من أن المعلم أحد العناصر الأساسية للعملية التعليمية والتعلمية، فبدون معلم مؤهل أكاديمياً ومتدربٍ مهنياً يعي دوره الكبير والشامل لا يستطيع أي نظام تعليمي الوصول إلى تحقيق أهدافه المنشودة .

ومع الانفجار المعرفي الهائل أصبحت هناك ضرورة ملحة إلى معلم متطور مهنيا و بشكل مستمر ليواكب روح العصر؛ معلمٍ يلبي حاجات المتعلم في التعلم ويلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته نحو التقدم والرقي ...

إن الحاجة ماسة لتدريب المعلمين على مواكبة التغييرات والمستجدات المتلاحقة وبذلك يصبح منتجاً مهنياً فاعلا للمعرفة، ومطوراً لقدرات التعليم والتدريب والتطوير في المعلم وفق الاتجاهات الحديثة وتقنياتها المعاصرة .

فالمعلم المبدع، هو طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التعلم والتطور، مواكبا لثورة التكنولوجيا والمعلوماتية، وليس هو المعلم الذي يقتصر في حياته على المعارف والمهارات التي اكتسبها في مؤسسات الإعداد.فقط

وعلى ذلك يمكن دراسة التنمية المهنية حسب الأسئلة الآتية :

1- **ما مفهوم التنمية المهنية للمعلم ؟**

2- **ما هي أهداف التنمية المهنية للمعلم ؟**

3- **ما هي جوانب القوة والضعف في برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلم ؟**

4- ما التصور المقترح من اجل فاعلية برامج التنمية المهنية المقدمة ؟

تعريف التنمية المهنية :هي الوسائل المنهجية وغير المنهجية الهادفة إلى مساعدة المعلمين علي تعلم مهارات جديدة، وتنمية قدراتهم في الممارسات المهنية، وطرق التدريس، واستكشاف مفاهيم متقدمة تتصل بالمحتوى والمصادر والطرق لكفاءة العمل التدريسي.

كما عرفت بأنها :عملية تحسين مستمرة لمساعدة المعلم علي بلوغ معايير عالية الجودة للإنجاز الأكاديمي وتؤدى إلى زيادة قدرة جميع أعضاء مجتمع التعلم علي السعي نحو التعلم مدى الحياة.

أي أنها :عملية تستهدف إضافة معارف، وتنمية مهارات، وقيم مهنية لدى المعلم لتحقيق تربية فاعلة لطلبته وتحقيق نواتج تعلم ايجابية.(اللقاني " معجم المصطلحات المعرفة في المناهج وطرق التدريس)

يقصد بالإنماء المهني الحلقات الدراسية والنشاطات التدريسية التي يشترك فيها المعلم بهدف زيادة معلوماته وتطوير قدراته لتحقيق تقدمه المهني ورفع كفايته وحل مشكلاته التي تمكنه من المساهمة في تحسين العملية التعليمية)

وهي تلك العملية المنهجية التي تهدف إلى رفع مستوى كفاءة عضو هيئة التدريس و اكسابه المعارف و المهارات و القيم اللازمة لتطوير أدائه إلى الأفضل، من خلال مجموعة من السياسات و البرامج و الممارسات.(د. علاء صادق كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي" التنمية المهنية المستديمة

ما مفهوم التنمية المهنية للمعلم ؟

مفهوم التنمية المهنية للمعلم

حين الحديث عن مفهوم التنمية المهنية يرد مفهوم التدريب أثناء الخدمة، وكلا المفهومين يشتركان في العديد من الجوانب حتى لا تكاد تفرق بينهما ، حيث الاشتراك في الأساليب و الأهداف و الأهمية وفي بناء الخطة لكل منهما التي تعتمد على الاحتياجات التدريبية التي تعتبر محدداً لرفع كفاءة المعلمين وتطوير الأداء في المدرسة ؛ إلا أن التنمية المهنية أشمل من التدريب الذي يمثل أحد أساليبها .

وسنتعرض أبرز التعريفات في هذا الجانب ؛ حيث أورد (الرميح ،1424هـ) تعريف الحمدان للتنمية المهنية بأنها " عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة تلزم أداءهم الفعَّال للمسؤوليات المدرسية اليومية أو تطوير ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو اغنائها أو سد العجز الملاحظ فيها لتحقيق غرض أسمى هو تحسين فعالية المعلمين وبالتالي زيادة التحصيل النوعي والكمي للمتعلمين ، فيما يورد (الحر ، 2003) تعريف Hassel

" التنمية المهنية هي عملية تطوير المهارات والكفايات المطلوبة للعاملين في الحقل التربوي لتحقيق نتائج عالية للمتعلمين " ، ويعرف (نتّو ، 1415هـ) التدريب بأنه " العملية التي يتم من خلالها ومن خلال الإدارة المدرسية تزويد المعلمين بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تتطلبها وظيفتهم والتي لم يتمكنوا من الحصول عليها

مسبقاً أو بغرض تجديد تلك المعلومات وتحديثها في ضوء المستجدات على الساحة التربوية "

ويعّرفه (الزهراني ، 1415هـ) بأنه" نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغيرات في الفرد أو مجموعة الأفراد في منظمة أو مؤسسة معينة تتناول معلوماتهم وأداءهم وسلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية " ، وتعّرفه وزارة التربية والعلوم البريطانية بأنه " أي نشاط يقوم به المعلم بعد انخراطه في سلك التدريس ويتعلق بعمله المهني" .

ونستخلص من المفاهيم السابقة أن التنمية المهنية تعد عملية تغيير في المعلم تتناول معلوماته ومعارفه وأدائه وأساليب العمل التي يمارسها وسلوكه واتجاهاته ، وأنها تمثل الوجه الآخر للإعداد قبل دخول المهنة ، فما يقدّم للمعلم

في مؤسسات الإعداد بداية طريق النمو المهني للمعلمين ، في ما يمثل النمو المهني أثناء الخدمة الضمان الوحيد لاستمرار هذا النمو لرفع كفاية المعلم .

ما هي أهداف التنمية المهنية للمعلم ؟

أهداف التنمية المهنية للمعلم

تحقق التنمية المهنية للمعلم مجموعة من الأهداف أهمها:

1. مواكبة المستجدات في مجال نظريات التعليم والتعلم والعمل علي تطبيقها لتحقيق الفعالية في التعلم

2. مواكبة المستجدات في مجال التخصص وتطبيق كل ما هو جديد ومستجد

3. ترسيخ مبدأ التعلم المستمر والتعلم مدي الحياة والاعتماد علي أساليب التعلم الذاتي

4. تعميق الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم والتعلم والتقيد بها

5. الربط بين النظرية والتطبيق في المجالات التعليمة

6. تنمية مهارات توظيف تقنيات التعليم المعاصرة واستخدامها في إيصال المعلومة للمتعلم بشكل فاعل

7. تمكين المعلم من مهارات استخدام مصادر المعلومات والبحث عن كل ما هو جديد ومتطور

8. المساهمة في تكوين مجتمعات تعلم متطورة تقدم خدمات فاعلة للمجتمع

9. المساهمة بشكل فاعل في معالجة القضايا التعليمية بأسلوب علمي ومتطور

10. تطوير كفايات ومهارات التقييم بأنواعها وخصوصا مهارات التقييم الذاتي (د . أحمد علي الفنيش و د . محمد مصطفي زيدان ، التوجيه الفني والتربوي ، دار الكتاب الجديد ، ليبيا ، الطبعة الثانية ، أبريل 2000

7- ما هي مجالات وآليات التنمية المهنية للمعلم ؟

مجالات التنمية المهنية للمعلم ::

1. التطوير والتجديد والتحديث في المجال الأكاديمي التخصصي.

2. مجال العلاقات الإنسانية والإرشاد والتوجيه الطلابي والتفاعل والتواصل في المواقف التعلمية.

3. مجال الأداء التدريسي واستخدام كل ما هو معاصر ومتطور في إيصال المعلومة.

4. مجال البحث العلمي والإشراف الأكاديمي.

5. مجال التنمية والتطوير الذاتي والتقييم والتقويم الذاتي.

6. مجال توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في المجال التعليمي.

7. مجال الالتزام بأخلاقيات المهنة وتعديل السلوكيات والاتجاهات في إطار العمل التربوي.

8. مجالات تقييم وتقويم المتعلمين وتطبيق الحديث والمتطور في أساليب التقييم.

9. مجالات تصميم المناهج التعليمية وتطويرها وفق المستجدات المعاصرة في المعرفة والمعلومة

آليات التنمية المهنية للمعلم ::

أولا :: التنمية المهنية للمعلم من خلال برامج التدريب والتطوير أثناء الخدمة

ثانيا :: التنمية المهنية للمعلم من خلال آليات التطوير الذاتي

* التطوير الذاتي من خلال الحقائب التعليمية والتدريبية

* التطوير الذاتي من خلال التعليم المبرمج

ثالثا :: التنمية المهنية للمعلم من خلال التقنيات المعاصرة

* التطوير الذاتي من خلال برمجيات الحاسوب
* التطوير الذاتي من خلال التعليم الإلكتروني
* التطوير الذاتي من خلال التعليم عن بعد

دور مدير المدرسة :

تشير الدراسات إلى أن تطوير الأداء المدرسي والاستمرار فيه مرتبط إلى حد كبير بوجود قيادة محترفة تقود عمليات التغيير والتطوير (الحر ، 2003) ، وغني عن القول أن الإدارة المدرسية تمثل عاملاً رئيساً من عوامل نجاح العملية التعليمية التعلّمية .

وفي التنمية المهنية للمعلمين يؤكد (السادة ، 1418هـ) هذا الدور من خلال عدد من الدراسات حيث يعرض ما ذكره جلاثورن Glaiihorn)) " أن برامج النمو المهني تعتمد في نجاحها على اتجاهات مدير المدرسة ، وما يحمله لهذه البرامج من مواقف وميول ، لها أثرها في تأييده ورغبته في وضعها حيز التنفيذ ، وما يوفره لها من أجواء مناسبة وإمكانات ومصادر"

فيما يذكر جويس (Joyce) " أن ممارسة المدرسة لعملية التطوير الذاتي المستمر لعملها يعتمد اعتماداً تاماً على التطوير والنمو الذي يحققه العاملون في إطار المدرسة من معلمين وإداريين وهذا النمو ينعكس على زيادة تعلم التلاميذ واضطراد نموهم ".

وعلى تأثير مدير المدرسة البالغ يرى بارث (Barth) " أن مدير المدرسة بيده كل العناصر التي تؤدي إلى تطوير ونمو الحياة المهنية للمعلمين بالمدرسة ؛ فعلى سبيل المثال يتحكم مدير المدرسة في

الوقت والمكان والموارد المادية والمالية وإدارة الموارد البشرية بالمدرسة ، لذلك فإنه بحكم دوره يمارس تأثيراً قوياً في تشكيل النمط السائد للبيئة المدرسية "

وفي السياق ذاته يؤكد بارشينر (Barucher) " أن مدير المدرسة يلعب دوراً مهماً في المبادأة بالتطوير المدرسي وبالمثل عند تشجيعه للمعلمين حين تبنيهم لممارسات جديدة بعملهم " .

وكون التنمية المهنية تمثل جهوداً منظمة ومخططاً لها لا يلغي أنها قائمة على الممارسات اليومية المستمرة التي يعدها ليفين (Le*ine) من أهم عمليات النمو المهني التي يجب أن تتاح للمعلمين ، حيث يذكر " أن التطوير المهني غير الرسمي يجعل احتمال النمو والتطور غير محدد بوقت أو فرد أو مكان.

إنها عملية تأخذ مكانها في أي وقت وبالاشتراك مع أي فرد في أي مكان بالمدرسة ، حينها يحدث التطوير المهني المستمر القائم على أساس يومي يقوم فيه المعلمون بتطوير مهاراتهم وقدراتهم ، لأنهم يريدون أن يتعلموا وينموا ، وذلك حين يقدّر مدير المدرسة قيمة التغيير والقيمة الكبيرة للتنمية المهنية والتطوير المهني " .

كما أكد ذلك درغون (Drughon) حين ذكر أن المديرين بهذا التوجه ينجحون في تحويل هذه القيمة إلى معلميهم ، كما أن ممارسة المدير للتطوير المهني ومتابعته الذاتية لنموه تجد صداها لدى المعلمين عندما يتبنى برنامجا مهنيا لهم

ما لتصور المقترح من اجل فاعلية برامج التنمية المهنية المقدمة ؟

إن التدريب أثناء الخدمة هو عملية ديناميكية متفاعلة ويعتبر أحد المكونات الأساسية في عملية التنمية المهنية للمعلم وهو الوسيلة الفعالة لتحقيق النمو المعرفي والمهني وتطوير المعارف والمهارات باكتساب كل ما هو جديد وحديث للأسباب الآتية:

- التغيرات الاجتماعية والثقافية المستمرة الناتجة عن التفجر المعرفي الذي يشهده العالم اليوم والذي يخلق الحاجة الماسة للتجديد والتحديث في أساليب العمل التعليمي .

- ينمي معارف ومهارات المعلم ويجعله مواكبا إلى كل ما هو جديد وحديث.

- تزويد المعلمين بالمعارف والمهارات المتطورة والتي تمكنهم من أداء أعمالهم بكفاءة

- إتاحة الفرص أمام المعلمين لتفهم العلاقة الوثيقة بين النظرية والتطبيق

- إتاحة الفرصة أمام المعلمين إلى تطوير أساليب العمل التدريسي وفقا للمستجدات الحديثة

- تعزيز العلاقات ألإنسانيه بين جميع المعلمين والمتعلمين في النظام التعليمي

- معالجة النقص والقصور في المعارف والمعلومات في برامج الإعداد الأكاديمي قبل الخدمة

- التغيرات التي تحدث في بنية التعلم وهياكل أنظمة العمل التعليمي تستدعي تدريبا خاصا للمعلم لمواكبة هذا التطور والاستجابة لمضامينه.

*** أهداف التدريب التربوي أثناء الخدمة :**

1. النمو المهني المستمر لشاغلي الوظائف التعليمية و التربوية وذلك باكتساب الخبرات الثقافية والمهنية المتطورة لرفع معدلات الكفاءة الإبداعية في العمل التربوي

2. رفع مستوي الأداء في العملية التعليمية و زيادة الطاقات الإنتاجية للمعلمين عن طريق التدريب المستمر

3. رفع مستوي أداء المعلم للمحافظة علي ألأداء الإيجابي الفعال وخصوصا في مجال القيادة

4. تحسين أداء المعلم وتطوير قدراتهم المعرفية والأدائية باكتساب المهارات المتطورة

5. تنمية الاتجاهات الايجابية في العمل التربوي والتركيز علي العلاقات الإنسانية في المواقف

التعليمية المتعددة

6. تزويد المتدرب بالمعلومات التربوية والمهارات والمستحدثات والمستجدات العلمية والتقنية والنظريات التربوية التي تجعله أكثر قدرة علي مواكبة هذه التغيرات

7. تدريب المتدرب علي كيفية تطبيق النظريات والمعارف العلمية بإتباع أسلوب اكتساب المهارة الأدائية من خلال المواقف التعليمية بما يؤدي إلى تغطية الفجوة بين النظرية والتطبيق.

8. معالجة الانحرافات في حينها و المحافظة علي الوقت والجهد والمال وخصوصا في المجال الإداري

9. زيادة قدرة المعلم علي التفكير المبدع بما يمكنه من التكييف مع عمله من جهة ومواجهة

المشكلات المستقبلية والتغلب عليها من جهة أخري من خلال مهارات التعلم الذاتي وتوفير

مصادر المعلومات المعاصرة.

10. رفع كفاءة القائمين بمهام التدريب التربوي لتحقيق الجودة والفعالية في تصميم البرامج التدريبية الهادفة بالتركيز علي الكيف في الجودة دون الكم .

الأسس التي تقوم عليها برامج التدريب التربوي أثناء الخدمة :

أكد الفكر التربوي بأن التدريب أثناء الخدمة أو أثناء العمل يعتبر من أهم أنواع التدريب فعالية لفعالية العمل التعليمي والتربوي واجمع مفكري التربية والتعليم وعلماؤها علي إن مرجعية هذه الفعالية ترتكز علي إن الدوافع والاتجاهات والمهارات وايجابية العمل تأتي من خلال احتكاك المعلم بالواقع الميداني ومعاصرة مشاكله وإيجابياته واكتسابه الخبرات في ممارسته .

لذلك يعتبر التدريب أثناء الخدمة هو تلبية حقيقية لحاجات المعلم وتطبيقا عمليا لما يتلقاه من حقائق ومهارات تربوية من خلال التدريب وتطبيقها في المواقف التعليمية حيث انه يقوم علي الأسس الآتية :

*** إن التدريب أثناء الخدمة يعتبر احد المكونات الأساسية لكفاءة عملية التعليم والتعلم وهو مدخل رئيس لتطوير المعلم واستدامة التجدد والتجديد .**

*** يجب أن يكون قائما علي برنامج منظم ومخطط ومقوم وليس برنامج عشوائيا ومكررا**

*** إن يرتكز علي النمو العقلي والفكري والمعرفي والأدائي والمهني للمعلم المتدرب**

*** إن يعمل علي رفع مستوي عملية التعليم والتعلم وزيادة طاقات المعلمين الإنتاجية من خلال أسلوب تبادل الخبرات وربط الواقع بعملية التنظير المعرفي .**

*** إن يواكب التدريب أثناء الخدمة مستجدات العصر من تطور وتفجر في المعلومات والمعارف والتقنيات المستحدثة وانعكس هذا علي تطور كثير من المفاهيم التربوية مثل تكنولوجيا التعليم والتعلم و التدريب باستخدام الحاسوب وشبكة الإنترنيت والتعليم المبرمج**

*** تطبيق أساليب المعتمدة علي التقنيات المعاصرة مثل التدريب الذاتي و التدريب عن طريق الحقائب التدريبية و التدريب التعاوني و التدريب عن بعد**

*** نتيجة للتفجر المعرفي وتعدد التخصصات الدقيقة ووجود الاستراتيجيات التربوية المتعددة للمواقف التعليمية المختلفة تطلب ذلك سرعة التجديد والتطوير المهني للمعلمين عن طريق التدريب أثناء الخدمة**

*** ومن المبادئ الأساسية لعملية البناء والتطوير أن تقوم علي أساس مبدأ التدريب للجميع للمعلمين والأطر التعليمية .**

المعلم وأنواع برامج التدريب التربوي أثناء الخدمة :::

و يعتبر التدريب التربوي للمعلم هو أكثر الأنواع شيوعا وانتشارا وتطبيقا واستمرارية حيث يتم بموجبه تزويد المعلم بالمعارف والمهارات المستحدثة لمواكبة التطورات التقنية المتجددة ويهدف هذا الأسلوب إلى تنمية قدرات المعلم لأغراض تطوير أساليب العمل التعليمي والرفع من كفاءته الأدائية ..ويصنف إلى:

أولا :: الدورات التأهيلية (دورات الإعداد)

ترتكز هذه الدورات علي اكتساب المعلمين المتدربين المعارف والمهارات المستجدة والمستحدثة والتي لم تشتمل عليها برامج الإعداد طويلة ألمدي (مثل الجامعات والمعاهد العليا .....وغيرها) .

ومجال التدريب في هذه الدورات يقوم علي ::

- **اكتساب المتدرب المعارف و المفاهيم والمعلومات الأساسية وفق التسلسل المنطقي للمعلومة ووفق الاحتياج.**
- **اكتساب المهارات المطلوبة لتطبيق هذه المفاهيم والمعارف علي ارض الواقع .**

ثانيا :: الدورات التحديثية والتجديدية او الدورات التطويرية ::

في ضوء التغير المتسارع كما ونوعا في المجالين الأكاديمي والمهني وفي المجال المعرفي المعلوماتي ومجال اكتساب المهارة فأن مواكبة هذه

التغيرات تتطلب تنمية المهارات والمعارف لدي المعلمين لمواجهة هذه التغيرات المتسارع في التقدم التقني والمعرفي .

ولهذه الدورات أهمية خاصة وتعتبر من الضروريات الأساسية لكفاءة عمل المعلم وإيجابيته للأسباب الآتية :

1.سرعة التطور التكنولوجي المتسارع وما يصاحبه من تغيرات في المعارف والمعلومات والوسائل التعلمية والطرق التدريسية وأساليب التقييم والتقويم

2. قصور عامل السرعة في تغيير وتطوير المناهج التعليمية لمواكبة التطورات المعاصرة والتقنيات المستحدثة والمطبقة في مؤسسات حقل العمل .

ثالثا :: الدورات العلاجية ودورات رفع الكفاءة :::

في ضوء التغذية الراجعة من ميادين العمل التعليمي سواء من الهيئات الإشرافية أو الأجهزة التنفيذية يمكن تحديد أوجه القصور او نقاط الضعف في أداء بعض المعلمين وهذا يتطلب تحديد دقيق للاحتياجات التدريبية.

ويتم تصميم البرنامج التدريبي بناءا عليها. وهنا تستخدم أساليب التدريب وفقا لطبيعة الاحتياج ووفقا لطبيعة المعارف والمهارات المطلوب التدريب عليها ويراعي عند تصميم الدورات التدريبية تغطية الاحتياج التدريبي للمعلم وبذلك تكون الدورات التدريبية فاعلة ولبت الاحتياجات التدريبية للمعلم

رابعا :: الدورات التنشيطية ::

تهدف إلى تحديث المعلومات السابقة وتجديدها بعد أن مر عليها عنصر التقادم دون استخدامها مما يتطلب تجديد هذه المعلومات ومراجعتها من خلال البرنامج التدريبي لتطبيقها علي ارض الواقع ..وغالبا ما تسبق هذه البرامج التدريبية مباشرة العمل وتتميز بمدتها الزمنية القصيرة وتهدف إلى مراجعة المعارف والمعلومات السابقة وتقييمها وتقويمها

المعلم وبرامج التطوير أثناء الخدمة ::

إن التدريب التربوي أثناء الخدمة يهيئ الفرصة للمعلم لاكتساب معارف ومعلومات ونظريات متطورة

والإطلاع عل كل ما هو جديد في مجال عمله ألتدريسي ويمكن تحديد الأهداف في النقاط الآتية

 # اكتساب المعلم مهارات تدريسية متطورة ومستحدثة تتطلبها كفاءة العملية التعليمية

 # تساعد المعلم علي تغيير اتجاهاته واكتساب اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس وكفاءته

 # تحفز الهمم الإبداعية لدي المعلم بالإبداع في فنون التدريس وابتكار أساليب جديدة ومشوقة تلبي طموحات المستقبل

 # تكسب المعلم آفاقا جديدة في مجال مهنة التدريس وذلك من خلال تبصيره بمشكلات مهنته وتحدياتها وأسبابها وكيفية معالجتها و التقليل من آثارها السلبية علي العملية التعليمية

 # تغرس مفاهيم التعلم المستمر من خلال مهارات التعلم ألذاتي والتعليم المبرمج والتعليم التعاوني

 # تساعد المعلم عن الانفتاح علي الآخرين بتبادل الخبرات التدريسية من خلال النشاطات الجماعية والعمل التعاوني وتسييد روح الجماعة والانتماء للمؤسسة التعليمية

 # التعرف علي أساسيات التقييم والتقويم الذاتي عن طريق مقارنة أدائه الفعلي بأداء الآخرين والتركيز علي الدقة والكفاءة والإتقان في العمل التدريسي

*** تصميم برامج التدريب التربوي للمعلم ::**

إن كفاءة البرامج التدريبية تتحدد بالتخطيط الجيد والهادف والتنظيم المتميز بقصد إحداث التغيرات المطلوبة والتأكد من حدوثها في أداء المعلمين لتحقيق أهداف النظام التعليمي المتمثل بتزويد جميع شرائح المجتمع بالموارد البشرية الفاعلة لرقي المجتمع في جميع مجالاته. والبرامج التدريبية الجيدة تصمم علي أساس ثلاث خطوات إجرائية هي:

أولا : المرحلة التخطيطية لتصميم برامج التدريب التربوي ::

ثانيا :: المرحلة التنفيذية لدورات التدريب التربوي للمعلمين ::

ثالثا :: مرحلة التقييم والتقويم للمعلم والبرنامج التدريبي ::

الإيجابية والفعالية في برامج التدريب التربوي للمعلم ::

دورات التدريب التربوي لتكون ذات فعالية وايجابية للمعلم يجب إن تتوفر بها شروط أساسية أهمـها ::

1. **وجود دافع مبني علي حاجة فعلية للتدريب**
2. **معرفة المعلم بأهداف التدريب المطلوب تحقيقها**
3. **إدراك المعلم المتدرب بمستوي التقدم الفعلي الذي حققه**
4. **فتح المجال للمعلم المتدرب بتطبيق المعارف والمهارات التي تعلمها .**
5. **مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين ووضع استراتيجيات للتعامل معها .**
6. **تبصير المعلم المتدرب بالأسس والنظريات العلمية التي يستند عليها موضوع التدريب**
7. **تجانس برنامج التدريب مع القيم والاتجاهات في بيئة التعلم واحتياجات المعلم .**
8. **انطلاق التدريب من نظرة إستراتيجية تربط بين أهداف النظام واحتياجات المعلم**

ومتطلبات البيئة التعلمية واحتياجات المتعلم التعلمية .

ثانيا :: التنمية المهنية للمعلم وآليات التعلم الذاتي

- **ما المقصود بالتعلم الذاتي ؟**

التعلم الذاتي هو مقدرة الفرد على استخدام مهاراته وقدراته الذاتية في انجاز عملية التعلم وتحقيق نواتجها من خلال البرمجيات والتقنيات المعاصرة

و يركز علي أن المعلم هو محور العملية التعليمية في التعلم الذاتي ،و يقوم بتعليم نفسه بنفسه من خلال البرامج التعليمية المصممة لهذا الغرض ،وله حرية اختيار الساحة المكانية والزمانية للعملية التعلمية ،وهو المسؤول الأول عن نتائج تعلمه من خلال عمليات التقييم والتقويم الذاتي ويعرف بأنه::

هو مجموعة من الإجراءات لإدارة عملية التعليم بحيث يندمج المعلم بمهمات تعليمية تتناسب وحاجاته وقدراته الخاصة ومستوياته المعرفية والعقلية

* **أهمية عملية التعلم الذاتي :::**

1. **تقييم وتقويم ذاتي لمعارف المعلم ومهاراته التدريسية**
2. **مواكبة التفجر المعرفي والتقني في المعرفة والمعلومة**
3. **يحقق تعلم ايجابي يتناسب وقدرات المعلم الذاتية والعمل علي تطويرها**
4. **دور المعلم ايجابي ونشط في تطوير قدراته الذاتية والبحث عن كل جديد ومتطور**
5. **مواكبة كل ما هو متطور ومعاصر وتطبيقه في مجالات العمل التدريسي**
6. **يعزز مبدأ التعلم المستمر مدي الحياة**

* أهداف التعلم الذاتي ::

1. اكتساب مهارات وعادات التعلم المستمر من قبل المعلمين
2. يتحمل المعلم مسؤولية تعليم نفسه بنفسه ويحقق التعلم الإيجابي
3. ايجابية التعلم إلى درجة الإتقان وفق قدرات المعلم ورغباته الذاتية
4. المساهمة في عملية التجديد والتطوير الذاتي وفق المستجدات في المعرفة والمعلومة والمهارة .
5. بناء مجتمع دائم التعلم ومواكب لكل جديد ومستحدث
6. تراعي فيه سرعة التعلم وفق الفروق الفردية والقدرات الذاتية
7. تحقيق التربية والتعلم المستمرة مدى الحياة .
8. من أساسياته التغذية الراجعة الفورية للمعلم واستجاباته مع التعزيز في عملية التطوير والتعلم
9. الايجابية والفعالية في عملية التعلم بحيث تحقق نواتج تعلم فاعلة

* مهارات التعلم الذاتي التي يجب ان يكتسبها المعلم ::

يجب تزويد المعلم بالمهارات الضرورية للتعلم الذاتي أي تعليمه كيف يتعلم . ومن هذه المهارات :

1. مهارات المشاركة بالرأي 2 . مهارة التقييم و التقويم الذاتي .

3. مهارات التقدير والتعزيز والتعاون 4.الاستفادة من التسهيلات المتوفرة في البيئة.

5. الاستعداد والدافعية للتعلم 6. الرغبة في عملية التطوير الذاتي

* أنماط التعلم الذاتي::

** التعلم الذاتي من خلال التعليم المبرمج

** التعلم الذاتي من خلال الحقائب التعليمية

1. التعليم المبرمج ::

التعلم الذاتي المبرمج لا وجود للمعلم يتعلم الفرد بنفسه باكتسابه قدر من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحددها برنامج التعلم من خلال وسائط وتقنيات التعلم منها (مواد تعليمية مطبوعة أو مبرمجة على الحاسوب أو على أشرطة صوتية أو مرئية في موضوع معين أو مادة أو جزء من مادة)

وتتيح هذه البرامج الفرص أمام كل فرد بأن يسير في دراسته وفقاً لسرعته الذاتية مع توافر تغذية راجعة مستمرة وتقديم التعزيز المناسب لزيادة الدافعية ، ويعتمد علي برنامج تعليمي إرشادي لتحقيق التعلم الإيجابي بقدراته الذاتية مثال علي ذلك البرامج التعليمية لنظم التعليم المفتوح أو الجامعة المفتوحة

يعرف التعليم المبرمج على انه ::

طريقة من طرق التعلم الذاتي تمكن الفرد من تعليم نفسه بدون وجود معلم من خلال برامج خاصة او مقررات صممت وفقا لإستراتيجية التعليم المبرمج لتحقيق نواتج تعلم ايجابية بقدرات الفرد الذاتية

كما عرف بأنه :::

هي طريقة فردية في التعلم تقوم علي التسلسل المنطقي في عرض المعلومة وفق خطوات محددة تتيح للمتعلم التفاعل الايجابي مع المعرفة والمعلومة واكتساب خبرات التعلم من خلال التقييم والتقويم الذاتي

- وصممت برامج التعليم المبرمج وفق أكثر من طريقة لبرمجة المواد الدراسية منها :-

أ - البرمجة الخطية :

وتقوم على تحليل المادة الدراسية إلى أجزاء تسمى كل منها إطارا وتتوالى في خط مستقيم وتقدم الأسئلة بحيث يفكر المتعلم ويكتب إجابته ثم ينتقل إلى الإطار التالي حيث يجد الإجابة الصحيحة ثم يتابع وهكذا ...

ب - البرمجة التفريعية :

وهنا الإطارات تتصل بإطارات فرعية تضم أكثر من فكرة ، ويكون السؤال من نمط الاختيار من متعدد ، والمتعلم يختار الإجابة فإذا كانت صحيحة يأخذ الإطار التالي في التتابع الرئيسي ، وإذا كانت الإجابة

غير صحيحة يأخذ الإطار الذي يفسر له الخطأ من بين الإطارات الفرعية ثم يوجه لإطار عمل محاولات أخرى لاختيار الإجابة الصحيحة وبعد المرور على الإطار العلاجي يعود إلى الإطار الرئيسي ويتابع .

المبادئ الأساسية للتعليم المبرمج

1. **يركز علي عملية التعلم الذاتي اي تعلم المتعلم بمفرده بدون وجود معلم**
2. **تحديد الأهداف التدريبية بشكل واضح وتحديد المعارف والمهارات المطلوب تعلمها**
3. **تنظيم المادة العلمية وفق التسلسل المنطقي للمعلومة من السهل إلى الصعب**
4. **يقوم علي تجزئة المعلومة إلى مفاهيم وتحديد إطار لكل مفهوم وتحقيق نواتج تعلم الإطار**
5. **التركيز علي دافعية الفرد للتعلم من خلال استخدام طرق عرض مشوقة ومتنوعة تحفيزا للتعلم**
6. **إتباع إستراتيجية التعزيز الفوري عند تعلم المعلومة بإتباع الإرشادات والتوجيهات أثناء التعلم**
7. **حرية تحكم الفرد في سرعة تعلمه وفقا لقدراته الذاتية وللفروق الفردية في عملية التعلم**
8. **إستراتيجية ذاتية للتقييم والتقويم بإتباع الأساليب الآتية ::**

** **اختبار قبلي واختبار بعدي**

** تطبيقات وأنشطة وفعاليات وفق المستويات المعرفية والمهارية في التعلم

** تحقيق نواتج تعلم من خلال تفاعل الفرد المتعلم مع المادة العلمية

** عملية التقييم ذاتية فسلوك الفرد هو الذي يحدد درجة التعلم

2. التعلم الذاتي من خلال الحقائب التعليمية

تعريف الحقائب التعليمية ::

هي وحدة تعليمية تعتمد علي نظام التعلم الذاتي تحتوي علي مادة معرفية ومواد تعليمية متنوعة مرتبطة بأهداف سلوكية ومعززة باختبارات قبلية وبعدية وذاتية ومدعمة بنشاطات تعليمية متعددة تخدم المناهج التدريبية وتساندها وقد تستخدم في التعليم الذاتي الفردي والتعليم التعاوني والتعليم الجماعي من خلال المواقف التدريسية والفعاليات الصفية

وتعتبر الحقائب التعليمية نظام تعليمي متكامل مصمم بطريقة منهجية تساعد المعلم على التطور الفعال وتحوي الحقيبة علي مجموعة من المواد التعلمية المترابطة ذات الأهداف المحددة بحيث يتفاعل معها المعلم المطور لذاته معتمداً على نفسه وحسب سرعته وقدراته الخاصة تتشعب فيها المسارات و ذات أنشطة ووسائل متعددة .

والحقيبة التعليمية تتكون من دليل يصف محتوى الحقيبة والغرض منها وأهميتها في التدريب والتطوير .

بها أنشطة وفعاليات تعليمية تبنى عليها أدوات القياس والتقويم لتحقيق نواتج تعلم ايجابية و يوضح بها أسلوب التعلم متبعا التوجيهات في تطبيق المناشط والفعاليات التعليمية لتحقيق التعلم إلى درجة الإتقان

أسس بناء الحقائب التدريبية وخصائصها ::

1. **تشكل الحقيبة برنامجا تعليميا متكاملا**
2. **تشكل برنامجا للتعلم الذاتي للمتعلم ومرشدا لإعطاء الدرس بشكل فاعل للمعلم**
3. **ايجابية التعلم إلى درجة التقويم والإتقان بالنسبة للمعلم**
4. **تتشعب بها المسارات التعليمية وأساليبها وفق طرق عرض متميزة**
5. **تتنوع فيها أنماط التعلم وطرقة وأساليبه بشكل فاعل**
6. **تراعي فيها سرعة التعلم وفق الفروق الفردية والقدرات**

(21) المنظمة العربية للثقافة والعلوم " الحقائب التعليمية " موقع المنظمة

7. **تتوفر بها الأنشطة والوسائل المتعددة واتي تتفق وطبيعة موضوعها**
8. **من أساسياتها التغذية الراجعة الفورية للمتعلم واستجاباته مع التعزيز**

9. الايجابية والفعالية في عملية التعلم بحيث تحقق نواتج تعلم فاعلة

فوائد الحقائب التدريبية ::

1. فتح المجال للمعلم بتطوير ذاته من خلال اختيار المكان والزمان الذي يرغبه
2. تعتبر آداة فاعلة في تطوير قدرات المعلم ذاتيا حسب سرعته في التعلم
3. توفر حق التعلم والتطوير لكل معلم بغض النظر عن العمر أو الجنس بما يناسب احتياجاته وقدراته ورغباته
4. تنمي استقلالية المعلم في تفكيره وعمله من خلال تنوع وتعدد مصادر المعرفة المتطورة
5. تولد لدي المعلم الدافعية للتطوير والتجديد من خلال تنوع أساليب عرض المعلومة بشكل مشوق وجذاب
6. تشجع المعلم علي الإبداع والإبتكار في تطوير قدراته من خلال المواقف الاستقصائية والبحثية والتطبيقية
7. إيصال المعرفة الجديدة والمتطورة إلى كل معلم بالطريقة التي تتناسب وقدراته واحتياجاته
8. توفر التعلم المستمر (التعلم مدى الحياة) لجميع المعلمين بكفاءة وفعالية ويسر
9. ايجابية في عملية التعلم لاعتمادها علي أسلوب التقييم الذاتي وفي هذا تثبيت المعلومة

فاعلية تطوير أداء المعلم من خلال أساليب التطوير الذاتي (التعليم المبرمج والحقائب التعليمية)

تساهم الحقائب التعليمية والتعليم المبرمج في تطوير القدرات الأدائية للمعلم وفق ما يأتي ::

1. **في اكتساب المعرفة والمعلومة المتطورة وفق المستجدات المعرفية في التخصص**
2. **تساهم أساليب التعلم الذاتي في اكتساب المهارات التدريسية للمعلم وتطوير قدراته في إيصال المعلومة بشكل فاعل**
3. **تعتبر الحقائب التعليمية آداة تدريب للمعلم المستجد في العملية التدريسية بتطبيق الحقيبة في المواقف التدريسية**
4. **تعتبر الحقيبة التعليمية آداة فاعلة في تطوير قدرات المعلم فهي خاضعة للتطوير والتحديث كلما ظهرت معارف مستحدثة**
5. **تعتبر أساليب التعلم الذاتي من الأدوات التنسيقية في المعرفة والمعلومة بين المعلمين في التخصص**
6. **التعلم من خلال أساليب التعلم الذاتي يعتبر تعلم ايجابي إلى درجة الإتقان لأنه يعتمد علي أساليب التقييم والتقويم الذاتية فالتقييم الذاتي يعتبر أفضل أنواع التقييم**
7. **ان قلة البرامج التطويرية الجيدة حفز المعلم علي تطبيق أساليب التعلم الذاتي بفعالية**
8. **في التعليم المبرمج لا وجود لمواقف تدريسية وجداول تعليمية فهو يتناسب وطبيعة العمل التدريسي للمعلم**

ثالثا ::: التعلم الذاتي من خلال التقنيات المعاصرة ::

التعلم الذاتي من خلال التقنيات المعاصرة له أنماط متعددة هي ::

1. **التعلم الذاتي من خلال الحاسوب : Learning Computer-based**
2. **التعلم الذاتي من خلال التعليم الإلكتروني : التعلم عبر شبكة المعلومات : " e-learning "**
3. **التعلم الذاتي من خلال التعليم عن بعد Distance Learning**

1 ::. التعلم الذاتي بالحاسب الآلي : Learning Computer-based

إن من أهم الخصائص التي تميز عصرنا الحالي ليس التطورات العلمية والتقنية المدهشة بحد ذاتها وإنما معدل استمرارية حدوثها ومدى تأثيرها في حياتنا ومن هنا لا نستطيع تجاهل تأثير التطورات العلمية والتقنية وخصوصا المتعلقة بتكنولوجيا استخدام الحاسوب في التعلم وفي تطوير قدرات المعلم

يعد الحاسوب مثالياً للتعلم الذاتي ، يراعي الفروق الفردية والسرعة الذاتية في التعلم وتوجد برامج متخصصة لإرشاد المعلم في تعلم المعارف والمعلومات من خلالها وتحقيق نواتج تعلم ايجابية بتطوير قدراته الأدائية.

كما أن مهمة الحاسوب في عملية تطوير عمل المعلم تقوم علي استكشاف المعلومة والوصول إلى مصادر المعلومات المتعددة ومساعدته علي زيادة سرعة استيعابه وترغيبه وتحفيزه لعملية التعلم والتطوير .

وان كفاية وكفاءة المصمم للبرامج التعلمية والتطويرية بالحاسوب وقدرته الإبداعية تلعب دورا هاما في استثمار خصائص ومميزات الحاسوب كالألوان والكلام والموسيقى وتوليد الحركة وتقنية المحاكاة، وكذلك القدرة على إعادة المعلومات وتكرارها بالقدر المطلوب هذه كلها آليات تساعد المعلم في عملية التطوير الذاتي وعلي ايجابية التعلم

دوافع انتشار استخدام الحاسوب في مجال التعلم::

إن عالم اليوم يشهد نهضة علمية كبيرة في مجال الحاسوب ،حيث اتسع انتشاره بشكل كبير جدا في المجال التربوي وان هذا الانتشار له مبررات أهمها:

1. **يساعد المعلم على تصميم برامج تعليمية فاعلة وفق الأهداف السلوكية التي يحددها مسبقاً**
2. **يوجه المعلمين والمتعلمين نحو التعلم الذاتي ويغرس في نفوسهم الثقة والاعتماد علي النفس .**
3. **يعد جهاز الحاسوب مدرساً صبوراً لكل من يرغب في عملية التعلم والتطوير الذاتي ، إذ يتيح لهم إعادة المعلومة وتكرارها دون ملل**
4. **يسهم في تقليص الوقت والجهد في الوصول إلى المعارف والبيانات وتحليلها ، و دقتها، وله قدرة عالية على خزن المعلومات وسرعة استعادتها.**
5. **تنوع الأساليب والطرق التي يتم بموجبها عرض المادة التعلمية بطرق مثيرة وصولاً إلى هدف التعلم**

6. يعد الحاسوب وسيلة اتصال وتواصل وتفاعل بين المعلم والمادة العلمية والأطر التعليمية

7. تساعد البرامج المختلفة التي تستخدم على تكوين نوع من التعاون والألفة بين المعلمين عند استخدامها

8. أن استخدام الحاسوب في التعلم يمثل أسلوب متطور في إيصال المعلومة بشكل فاعل ويخلق دوافع ورغبات وميول واتجاهات تحفز وتعزز للوصول إلى هدف التعلم والتطوير الذاتي .

*** مجالات استخدام الحاسوب في العمل التعليمي للمعلم ::

تم إخضاع الحاسوب للعمل التربوي والتعليمي في المجالات الآتية ::::

1. الأعمال الإدارية والعمل التوثيقي في المؤسسات التعليمية بجميع مجالاتها

2. التعلم الذاتي عن طريق التعليم المبرمج والحقائب التعليمية لمناهج ومناشط العملية التعلمية

3. إجراء المناشط والفعاليات التعليمية وتطبيقاتها من خلال الحاسوب

4. قناة من قنوات الاتصال الفاعلة في تنسيق العمل التعليمي بين إدارات التعليم والمؤسسات التعليمية وتيسر العمل التربوي للمعلم

5. يعتبر الحاسوب مصدر رئيسي من مصادر المعلومات المتطورة والتي يحتاجها المعلم

6. يستخدم الحاسوب كوسيلة تعليمية فاعلة حيث تساعد المعلم في إيصال المعلومة بشكل

فاعل وتساعد المتعلم في استيعابها وتعلم

7. في التعلم ا لذاتي ، يشكل الحاسوب مصدراً خصباً من مصادر التعلم ومرجعا رئيسيا للوصول

*** طرق التعلم من خلال برمجيات الحاسوب :

1. الطريقة الإرشادية :

هي الطريقة التي يتم بموجبها عرض المعلومات والمعارف والمفاهيم والقواعد والأسس المطلوب تعلمها مع الإيضاح والشرح ، ، ويستخدم في عرض المادة العلمية بأساليب إثارة متعددة منها الرسومات والصور والنماذج والتي تحفز المعلم علي التعلم وتهدف الطريقة الإرشادية إلى تحقيق التعلم الفعال وإرشاد المعلم لكيفية التطوير و التعلم الفاعل

2. طريقة الاختبار:

الهدف من هذه الطريقة هو التعرف على مدى اكتساب وتعلم المعارف والمهارات الأدائية لموضوع معين، مع أساليب تقييم و تقويم للمستهدف لتحقيق درجة تعلم ايجابية ،

3. . التمرين والممارسة (Drill and Practise) :

وفيه يتم تقديم سلسلة من الأمثلة للتطبيق ومناشط وفعاليات لتثبيت المعلومة . مع التعزيز لتحفيز الفرد المتعلم علي التعلم .إن طريقة الممارسة والتدريب تعد من الطرق الشائعة والمتميزة في استخدام الحاسوب في التعلم ،وتعتبر آداة مساعدة للمعلم في حل التطبيقات والتمارين عن طريق تكرار التدريب عليها. إن هذه الطريقة تحقق ممارسة و تدريب المعلمين بشكل فعال في برامجه التطويرية ،

4. برامج المحاكاة (Simulation Programmes)

وهي توفر موقفاً شبيها لما هو متواجد في الحياة العامة ويتم التدريب عليها ومعالجتها والهدف من استخدام طريقة المحاكاة هو اكتساب خبرات تطبيقية في عملية اتخاذ القرارات للوصول إلى معالجة المشكلة.

أن التعلم بهذه الطريقة يتم بأسلوب استكشاف المعلومة ، والمتابعة وتقديم النصح والمشورة وصولا إلى الاستنتاج النهائي عن طريق برمجيات محددة في الحاسوب تساعد في اتخاذ القرار الصحيح مع التقييم والتقويم

5 برامج حل المشكلات (Problem Sol*ing Programmes) :

وهي على نوعين مشكلة يكتبها المتعلم ويعالجها الحاسوب . ثم يقدم له التغذية الراجعة إما بصحة الحل أو بخطئه . أما النوع الآخر فهو أن يقوم الحاسوب بطرح المشكلة وتكون وظيفة المعلم معالجتها ودور الحاسوب مقييم ومقوم ..

والهدف من هذه الطريقة مساعدة المعلم على اكتساب مهارات معرفية تسهم في حل المشاكل التعليمية بهدف الوصول الى معالجتها من خلال التفاعل الإيجابي بين المعلم و برمجيات الجهاز .

6 . برامج الألعاب (Gaming Programmes): والتي قد تكون برامج تعليمية أو ترفيهية فالبرامج التعليمية ذات طابع واقعي ميداني فمثلا عرض حيثيات إدارية واقعية في مجال التدريب الإداري ويطلب معالجتها .. أما برامج الألعاب الترفيهية تستخدم في التسلية والترفيه في أوقات الراحة والمتعة.

.

** ايجابية استخدام الحاسوب في عمل المعلم :

1. يسمح الحاسوب التعليمي بالتعلم بحسب سرعة المعلم وقدراته الذاتية

2. يساعد المعلم في تصميم برامج تعليمية متطورة لتحقيق أهداف تعليمية وسلوكية بهدف التعلم الإيجابي

3 . تكسب المعلم مهارات استغلال الوقت و الجهد بأكثر فاعلية

4. تعدد المصادر المعرفية وتنوعها وسهولة الوصول إليها في عمليات التطوير الفردي

5. القدرة على تخزين المعارف والمعلومات بكميات غير محددة وسرعة استعادتها مع ضمان الدقة في المادة المطروح وتوفر عناصر الإثارة بها لتحقيق التعلم

6. عملية التعلم بشكل ايجابي من خلال آليات الأسئلة الموضوعية و التعزيز وأساليب التقييم و التقويم الذاتي

7. تنوع أساليب عرض المعلومة بشكل مميز ومثيرو تعتبر أدوات معينة للمعلم علي تحقيق التطوير المطلوب

8. تنظيم عملية التفكير المنظم و الإبداعي بجميع مجالاته وربط المعارف والمعلومات بكل جديد ومستحدث

9. تنوع البرامج التعليمية وتعددها بما يتفق وطبيعة المعلمين وطبيعة المعلومة المراد التدريب عليها

10. تفريد عملية التعليم عن طريق التعلم الذاتي بايجابية ومواكب كل جديد ومتطور في المعرفة والمهارة

2 :: التعلم عبر شبكة المعلومات ::

التعليم الإلكتروني" e-learning "

التعليم الإلكتروني هو استخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات والوسائل الرقمي في عملية التعليم والتعلم.

** تعريف التعليم الإلكتروني :

هو شكل من أشكال التعليم عن بعد، و يمكن تعريفه بأنه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسب و الشبكات و الوسائط المتعددة و بوابات الإنترنت من أجل إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت و أقل تكلفة و بصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية و ضبطها و قياس و تقييم أداء المعلمين

والتعليم الإلكتروني، هو أحد الوسائل التعليمية التي تعتمد على الوسائط الالكترونية لإتاحة المعرفة للذين خارج القاعات الدراسية. و يشار إليه باللغة الإنجليزية بالمصطلح Electronic Learning أو e-learning .في الأدبيات الحديثة والمعاصرة ارتبط مفهوم التعليم الإلكتروني باستخدام الشبكات الحاسوبية والاتصالية وخاصة الشبكة العالمية للاتصالات اي الإنترنت وإن التعلم باستعمال تكنولوجيا الاتصال هو تحدّ عالمي جديد لمجتمع المعرفة والمعلومة واعتبر العالم كله مدينة صغيرة بفضل ثورة الاتصالات .

دور التعليم الإلكتروني (الإنترنيت) كأسلوب من أساليب التعلم الذاتي::

1. التفاعل والحيوية حيث يطلب الفرد المعلومات بالتحديد و يتفاعل ويشارك في المادة المعروضة

2. التنوع في استخدام الطرق التدريسية مما يساعد على إيجاد موقف تدريسي ذو حيوية و نشاط وايجابية في التعلم

3. يساعد في ايجابية التعلم مع مراعاة الفروق الفردية وفق قدرات الذاتية

4. أداة طيعة لكل فرد متعلم في عرض المعرفة والمعلومة ويتصف بالمرونة في وقت ومكان التعلم

5. يتصف بالعالمية ويساعد في التواصل وتبادل الخبرات بين العلماء والمفكرين والباحثين

6. سرعة التحديث والتطوير والتجديد في المعلومة وبلغات متعددة وتوفر المعلومات بسهولة ويسر.

خصائص التعليم الإلكتروني في المجال التعليمي:

1. يشجع على التعلم الجماعي والفردي والتعاوني

2. تجعل وظيفة المعلم في الموقف التدريسي بمثابة الموجه والمرشد وليس الملقن

3. تساعد الفرد المتعلم على التعلم عن طريق التوجيه الذاتي بدلا من التلقي السلبي

4. تزيد من مستوى التعاون والتفاعل والتواصل بين المعلمين والأفراد ذوي الاختصاص

5. التعلم بشكل مستقل وذاتي وفق قدرات الفرد التعلمية مع التركيز علي التقييم والتقويم الذاتي

6. رفع مستوى التحصيل و تنمية روح المبادرة وزيادة الحصيلة الثقافية واتساع أفق وأنماط التفكير

7. سرعة الاتصال والتواصل من خلال آلية البريد الإلكتروني وإمكانية المناقشة وتبادل الآراء بسهولة وفاعلية من خلال برامج المحادثة بالصوت والصورة مع توفر مصادر المعلومات بغزارة والمكتبة الإلكترونية والكتاب الاليكتروني

8. تكاليف التعلم من خلاله غير مكلفة وبأسعار زهيدة ومتاح للجميع

9. آليات النشر متوفرة للبحوث والدراسات والكتب والمطبوعات .

****مزايا التعليم الإلكتروني بالنسبة للمعلم

يتصف التعليم الإلكتروني بمزايا متعددة إذا ما قورن بالتعليم التقليدي وأهمها ما يأتي ::.

1. تجاوز قيود المكان و الزمان في العملية التعلمية فالمعلم يختار الزمان والمكان الذي يناسبه

. 2 كثافة معلوماتية غزيرة ومصادر متنوعة تحت تصرف المعلم في التطوير والتحديث والتجديد

3. مراعاة الفروق الفردية في التعلم الإيجابي حسب القدرات الذاتية.

4. إتاحة الفرصة للتفاعل الفوري إلكترونيا بين المعلمين في التخصص والمسؤولين في الإدارات التربوية من خلال وسائل البريد الإلكتروني و مجالس النقاش و غرف الحوار لتبادل الخبرات

5. نشر ثقافة التعليم الذاتي و التدريب الذاتي في المجتمع و التي تهدف إلى تنمية قدرات الأفراد العاملين بأقل تكلفة و بأدنى مجهود.

6. فتح مجالات التعلم للجميع بيسر وسهولة و تمكين الدارسين من التعبير عن أفكارهم و البحث عن الحقائق و المعلومات بوسائل متطورة وحديثة

7. تخفيض الأعباء الإدارية للعملية التعليمية من خلال استغلال الوسائل و الأدوات الالكترونية في إيصال المعلومات والفعاليات والمناشط وأدوات التقييم والتقويم ونتائجها

8 .يساعد المعلم في عرض المادة العلمية بأسلوب متميز ومحفز من خلال الطريقة المرئية أو المسموعة أو المقروءة واستخدام آليات الإثارة التحفيز للتعلم

9. توفير رصيد ضخم و متجدد ومتطور من المعارف والمعلومات العلمية بين أيدي المعلمين وكذلك توفر أدوات التقييم والاختبارات و والمحتوي التدريسي وتطويره و تحسين وزيادة فعالية طرق تدريسه وتطبيق كل ما هو جديد ومستحدث في الإطار التعليمي .

3. التعليم عن بعد Distance Learning

في ظل التغيرات التقنية المتسارعة والتفجر المعرفي المذهل وثورة الاتصالات العالمية أصبح لزاما علي النظم التعليمية مواجهة هذه

التحديات من خلال تعددية و تطوير برامجها التعليمية والتركيز علي برامج التعليم عن بعد .

فما هو التعلم عن بعد؟ Distance Education

هو برنامج أو دورة تعليمية تعتمد على استخدام الشبكة العنكبوتية وتقنياتها الحديثة من برامج صوت وصورة وقواعد بيانات لتقدم الدروس التعليمية في أي موقع على خارطة العالم يتواجد فيه الفرد المتعلم عن طريق الاتصال والتواصل من خلال شبكة الاتصالات العالمية (بالإنترنت)

بهدف الحصول علي معرفة ومعلومة متطورة أو درجة علمية متميزة أو اكتساب مهارات أدائية في مجال تخصصي معين .كما تعتبر هذه الطريقة المثلى للتعلم بالنسبة للأفراد الذين لم تساعدهم ظروف الحياة علي مواصلة تعلمهم والحصول علي درجات علمية معينة حيث تفتح مجالات التعليم والتعلم أثناء ممارستهم لأعمالهم الحيوية والحياتية

التعليم عن بعد :::

"إن التعليم عن بعد عملية تعليمية رسمية تجري فيها معظم الدروس عندما لا يتواجد الطالب والمدرس في نفس المكان والتعليم قد يكون متزامنا أو غير متزامن ، وقد يستخدم .فيها نظام المراسلة والوسائل السمعية والمرئية ووسائط وبرامج الكمبيوتر أو أي من تكنولوجيات الاتصالات الحديثة " .

أهمية التعليم او التدريب عن بعد :

تنطلق أهمية التعليم او التدريب عن بعد من عدة مبررات أهمها :

1. **تدفق المعلومات والمعارف بشكل مستمر وتوفر مصادر المعلومات بشكل مكثف ومتنوع وغزيرة**
2. **قصور الأساليب التقليدية للتعليم والتدريب في مواجهة الأعداد المتزايدة من المتعلمين والمتدربين**
3. **خلق فرص تعليمية متكافئة للجميع وفتح مجالات التعلم في جميع الميادين والمناطق والأ وقات**
4. **معالجة النقص في الكوادر التدريسية في بعض التخصصات .**
5. **تخفيض التكلفة المالية للتعليم حيث يعتبر أقل كلفة من التعليم التقليدي**
6. **التركيز علي أهمية التعليم والتدريب المستمر والتعلم مدي الحياة**
7. **المرونة في اختيار الوقت و المكان والطريقة التدريسية وأسلوب التعلم**
8. **تعدد مصادر المعلومات وتنوعها وتوفرها تحت تصرف المعلم .**
9. **مواكبة المعلمين للتطورات والمستجدات في المعارف والمهارات**
10. **الإسهام في تكريس مبدأي التنمية المستديمة و التعليم المستمر وهما أساس رقي المجتمعات وتقدمها**

11. أهمية مبادئ التعليم عن بعد في التطوير والتحديث في أساليب العمل بمواكبة كل جديد ومتطور

12. توظيف التقنيات الحديثة بشكل موسع وتطبيقها في العمل التعليمي .

13. تنشيط التواصل المتبادل بين أطراف العملية التعليمية وتبادل الخبرات في المجالات النظرية والتطبيقية .

14. توسيع دائرة الاستفادة من مناشط التعليم و التدريب لتشمل جميع قطاعات المجتمع وأفراد

دروزة، أفنان نظير.(1999ب) ،دور المعلم في عصر الانترنت والتعليم عن بعد ،ورقة عرضت في مؤتمر التعليم عن بعد ودور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات،جامعة القدس المفتوحة،عمان، الأردن

كما تستخدم استراتيجيات التعليم عن بعد في نقل العلم ، والمعرفة والمعلومة من مراكز مؤسسات التعليم العالي بجميع تخصصاتها ونقلها إلى الأماكن البعيدة والنائية .

ويكون الاتصال بين المعلم والمتعلم متفاعلا interacti*e بحيث تصل المعلومة بنفس السرعة وفي نفس زمن التنفيذ real time application ويمكن هذا النظام من نقل البرامج التعليمية والتدريبية والمحاضرات الحية والمسجلة بكفاءة عالية للمعلمين في أماكن تواجدهم لاكتساب المعارف المتطورة والمستجدة والمهارات التدريسية المطلوبة لتطوير عمل المعلم ،

ينقسم التعليم عن بعد من حيث النقل الى نوعين :

1. نقل متزامن synchronous deli*ery حيث يكون الاتصال والتفاعل في الوقت الحقيقي real time بين المعلم والبرنامج التطويري أو التدريبي .

2. النقل اللامتزامن asynchronous deli*ery حيث أن المحاضر يقوم بنقل وتوصيل او توفير المادة الدراسية بواسطة الفيديو ، الكمبيوتر أو أي وسيلة later time أخرى ويتلقى المعلم المعلومة المطلوب تعلمها في وقت لاحق

متطلبات المعلم في التعليم والتدريب عن بعد :

* التوعية الفعالة ببرنامج التعليم أو التدريب عن بعد (مفهومه و خصائصه و أهدافه و مبرراته و أنظمته و لوائحه و آلياته و مستقبله)

* تنمية مهارات المعلمين في مجال استخدام تقنيات الاتصال و الوسائط و الحاسوب و الإنترنت .

* تدريب الأطراف ذات العلاقة على كيفية إدارة التعليم و التدريب عن بعد .

* توفير البيئة التحتية في مجال الاتصالات و تقنية المعلومات من أجهزة وعدد ووسائط تعليمية .

* إنتاج المواد التعليمية و التدريبية (حقائب ، أفلام ، أشرطة ، مواد تعليمية و تدريبية مسموعة و مرئية ، اسطوانات ، ...)

* تقييم وتقويم البرامج التعليمية والتدريبية عن بعد بكافة عناصرها لتحقق ايجابيات في التعلم واكتساب المهارة أدائية

* فوائد التعليم عن بعد :

1. الملائمة con*enience حيث توفر الملائمة والتواصل بين المعلم والمتعلم .

2. المرونة flexibility يتيح للدارس خيار المشاركة حسب الرغبة.

3. التأثير والفاعلية effecti*eness أثبتت البحوث التي أجريت على نظام التعليم عن بعد انه يوازى أو يفوق في التأثير و الفاعلية نظام التعليم التقليدي وذلك عندما تستخدم هذه التقنيات بكفاءة.

4. المقدرة affordability الكثير من أشكال التعليم عن بعد لا تكلف الكثير من المال

5. الإحساس المتعدد multi sensory هناك العديد من الخيارات في طرق توصيل المعلومة

6. التفاعل و التواصل بين الدارس والمعلومة من خلال برمجيات الحاسوب بشكل فاعل

دور التعليم عن بعد في تطوير ورفع كفاءة المعلم :

1. يعتبر التعليم عن بعد من الأدوات الرئيسية التي تساهم في تطوير قدرات المعلم ويكسبه مهارات تدريسية متميزة ومعارف متطورة

2. توفير فرص التعليم ونقل المعرفة للمعلمين وتطوير مهاراتهم

3. تطوير قدرات المعلم في مدة قصيرة دون اضطراره لترك وظيفته

4. يساعد المعلم في مواصلة تعليمه وحصوله علي درجات علمية اعلي مع استمراره في العمل التدريسي

5. يساعد المعلم في تبادل الخبرات والمهارت والمعارف التدريسية مع المعلمين في التخصص

6. لا يتطلب التعليم عن بعد تزامن تواجد المعلم والمتعلم في مكان واحد وهذا يسهل عملية التعلم باختيار المكان والزمان لعملية التعلم

7. كثير من محاضرات وبرامج التعليم عن بعد تنشر الكترونيا نصية او صوتية وهذا يسهل عملية تعلم المعلم

8. اختصار الوقت وتوفير الجهد من أساسيات التعليم عن بعد وهذا يتلاءم وطبيعة عمل المعلم في تطوير قدراته الأدائية

9. استخدام الحاسوب كوسيط لنقل المعلومات والتدريب عليها هو أمر يساعد في تطوير قدرات المعلم

10. التعليم عن بعد مفتوح للجميع ولا حاجة لتحديد الزمان والمكان فهو يناسب ظروف المعلمين .

11. يركز التعليم عن بعد مبدأ استمرارية التعلم والتعلم مدي الحياة

ايجابيات التقنيات المعاصرة في تطوير المعلمين ذاتيا :

1. تسهم التقنيات المعاصرة في إكساب المعلم المعرفة والمعلومات حول ما هو حديث في محيط التدريس.

2. تسمح التقنيات المعاصرة بأن يعبر المعلم الحواجز الفاصلة بين فروع المعرفة المتخصصة ويصل إليها بسهولة ويسر .

3. تنمي التقنيات المعاصرة قدرات المعلم مهنيا من خلال وسائط عديدة ومواقع ايجابية تحقق تنمية مهنية فاعلة وقدرات خلاقة

4. تسهم التقنيات المعاصرة وبشكل فعال في إكساب المعلم المعارف المتطورة وإكسابه القدرة على توظيف معارفه عمليا، وتطبيقيا في عمله التدريسي

5. تسهم التقنيات المعاصرة في إكساب المعلم أنواع مختلفة من التفكير الابتكارى والمفهومي والنقدي والعلمي والإبداعي

6. تسهم التقنيات المعاصرة في تمكين المعلم من نشر أفكاره واستقبال أفكار أخرى وتبادل الخبرات مع الآخرين بما يحقق ايجابية في العملية التعلمية .

7. تسهم التقنيات المعاصرة في تنمية مهارات المعلم في التواصل والتفاعل مع المتعلمين بشكل فاعل

8. توفر التقنيات المعاصرة نظم جديدة لعرض المعلومات و المهارات التعليمية بشكل يعزز دافعية المعلم

لتطوير قدراته

9. تسهم التقنيات المعاصرة في تنمية القدرات الإبداعية لدى المعلم والعمل علي تطويرها بشكل شمولي ومستمر

آليات التنمية المهنية للمعلم:

أولا: التنمية المهنية للمعلم من خلال برامج التدريب والتطوير أثناء الخدمة.

ثانيا: التنمية المهنية للمعلم من خلال آليات التطوير الذاتي.

التطوير الذاتي من خلال الحقائق التعلمية والتدريبية.

التطوير الذاتي من خلال التعليم المبرمج.

ثالثا: التنمية المهنية للمعلم من خلال التقنيات المعاصرة.

التطوير الذاتي من خلال برمجيات الحاسوب.

التطوير الذاتي من خلال التعلم الالكتروني.

التطوير الذاتي من خلال التعلم عن بعد.

التوصيات المستقبلية :

1- التنمية المهنية للمعلم هي من ابرز أساسيات العمل التطويري للمعلم يجب التركيز عليها بشكل فاعل

2- تعدد وتنوع البرامج التطويرية للمعلم امر يجب التركيز عليه لكفاءة العملية التطويرية لقدرات المعلم

3- التدريب أثناء الخدمة من البرامج الفاعلة التي تحفز الهمم الإبداعية لدي المعلم بالإبداع في فنون التدريب وابتكار أساليب جديدة ومشوقة تلبي طموحات المستقبل

4- التركيز علي ايجابية وفاعلية البرامج التدريبية أثناء الخدمة من حيث التصميم والتنفيذ والتقويم الإيجابي

5- البرامج التدريبية والتطويرية الفاعلة يجب أن تصمم وفق الاحتياجات التطويرية للمعلم وتلبي هذه الاحتياجات

6- إتباع أساليب التعلم الذاتي في برامج تطوير المعلم لتناسبها وطبيعة عمل المعلم ولفعاليتها في التطوير الذاتي

7- التركيز علي أسلوب التعليم المبرمج وأسلوب الحقائب التعليمية لإيجابياتها في تطوير قدرات المعلم

8- توفير بنية تحتية أساسيه كمنطلق رئيسي لتطوير قدرات المتعلم باستخدام التقنيات المعاصرة

9- تطوير القدرات التربوية في تصميم برامج التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد بما يتناسب المعلم وعمله التعليمي

10- تطوير القدرات التربوية في تصميم برمجيات التعليم المبرمج والحقائب التعليمية بشكل يتناسب وطبيعة التقنيات المعاصرة وأسس تطوير قدرات المعلم الأدائية واكتساب المهارات التدريسية المتطورة

11- تسهيل وتفعيل قنوات الاتصال العالمية وتسخيرها لتطوير قدرات المعلم

12- تنويع برامج تبادل الخبرات العلمية والتخصصية وبرامج الندوات والمؤتمرات من اجل تطوير كفاءة المعلم

13- تطوير قدرات المعلم في مجال استخدام برمجيات الحاسوب من خلال دورات اكتساب مهارة استخدام الحاسوب بشكل فاعل

14- توفير المعامل وبرمجيات الحاسوب وقنوات شبكة المعلومات في خدمة المعلم وتحت تصرفه

15- فتح قنوات تواصل وتفاعل بين المعلم والخبرات التخصصية والمتميزة للمساهمة في معالجة مشاكل المعلم وتقويمها

الباب الثاني :

الكفايات المهنية والمهارات التعليمية لدى المعلم

الكفايات المهنية والمهارات التعليمية لدى المعلم

الكفايات التكوينية المستهدفة :

أن يمتلك المعلم (المتكون) المعارف العلمية و العملية المتعلقة بـ :

أولا: قدرته على تحديد معنى الكفايات التعليمية أو التدريسية لدى المعلم .

ثانيا: معرفة خصائص برامج إعداد المعلمين وتدريبهم على أساس الكفايات.

ثالثا: معرفة خصائص الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم.

رابعا: التعرف إلى أساليب تقييم كفاية المعلم وتطبيقاتها في مجال التعليم.

تمهيد:

إن من أساسيات تطوير وتحديث عملية الممارسة التعليمية التعلمية هو الاهتمام بموضوع الكفايات التعليمية اللازمة لأداء مهنة التعليم سواء بالنسبة للمعلم.

وفي ضوء ذلك سيتم التطرق إلى تعريف الكفاية، ومكوناتها، وتفريقها عن بعض المصطلحات (كالمهارة ، والأداء والفعالية)، وإلى الظروف التي أسهمت في ظهورها كحركة تربوية قائمة على الكفايات ومنها إلى خصائص برامج تكوين وتدريب المعلمين وفق المقاربة بالكفايات، ثم تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التربية العامة، وأخيرا تبيين بعض الطرق المستخدمة في تقييم المعلم.

ترى "سهيلة محسن كاظم الفتلاوي" (2003) بأن "مصطلح الكفاءة ورد في بعض الكتابات بمعنى "مقدرة و أهلية"، في حين أن الكفاية تدل على "كفاية الشيء، يكفيه أي سد حاجته و جعله في غنى عن غيره ". (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003 ص27)

يتبين لنا مما سبق بأن المعنى اللغوي للكفاية قد يقصد منه الوصول أو البلوغ إلى تحقيق التشبع و الاستغناء عن الطلب. وفيما يأتي التعريف الاصطلاحي لها.

2 - التعريف الاصطلاحي لمفهوم الكفاية :

تشير أدبيات التربية و التعليم بأن الكفاءة و الكفاية مرتبطين بالمجال الاقتصادي و التأهيل الجيد للمهنة و الذي يرمي إلى تحسين الأداء و الزيادة في فعالية وإنتاجية المؤسسة، وذلك حسب معايير تحدد مستوى اكتساب المهارات و الكفايات اللازمة للوصول إلى مستوى التحكم والإتقان في العمل و جودته، مع الاقتصاد في الجهد وفي التكلفة والوقت المخصص للإنجاز .

في هذا السياق نورد معنيين للكفاية، الأول " بأنها مجموعة القدرات التي تتجلى في الأداء و التحكم...

والثاني على أنها "مجموعة الميزات الإيجابية التي تظهر كفاءة شخص ما في إنجاز عمل معين". (فريد حاجي و اخر، 2002، ص02)

من الملاحظ أن هاذين المعنيين يجعلانِ من مفهوم الكفاءة و الكفاية معنى واحد، على أساس أن الكفاءة " لا تتحقق إلا إبان الفعل و لا تحصل قبله، بمعنى أنه لا وجود للكفاءة إلا عندما نتأكد منها و تتجلى في الأداء ، لأن الكفاءة لا تشتغل في فراغ خارج أي عمل ولا يكتفي بإبرازها فقط، وإنما يتعدى ذلك إلى تأكيد كينونتها لأنها من الفعل تستمد وجودها ". (فيأتيب بيرينو ، 2000، ص05)

في حين تميز "الفتلاوي" (2003) بين المفهومين، الكفاءة والكفاية من وجهة نظر اقتصاديات التربية، حيث تشير " بأن الكفاءة تعني الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة و جهد ممكنين.

في حين أن الكفاية تتضمن بعدين أحدهما كمي أي النسبة بين المدخلات والمخرجات والآخر كيفي، وهو ما يتصل بها وتتضمنه تلك النسبة من دلالات تحمل معاني الاكتفاء والجودة والقدرة ".

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي 2003، ص 29)

استجابة لمعنى الكفاية الذي يبدو أنه أكثر شمولية عن معنى الكفاءة ، خاصة في ظل التغير والتطور التكنولوجي السريـع والمستمر والتنافس على توفير متطلبات السوق من جهة ومن جهة أخرى البحث عن سبل مواجهة التحديات المفروضة خاصة على الدول

السائرة في طريق النمو، والتي تسعى جاهدة إلى تحقيق مفهوم التنمية الشاملة.

بات عليها من الضروري مراجعة منظومتها التربوية والتعليمية والتكنولوجية والسعي لتحسينها وتطويرها حتى تتماشى وتطلعات هذه الدول وشعوبها في إعداد الموارد البشرية، سواء من الأفراد "العاديين" أو "المعاقين" من ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك بتحويلهم إلى طاقة منتجة إذا ما توافرت لديهم شروط التعلم المكيف لاحتياجاتهم وتأهيلهم حسب قدراتهم ومولاتهم المهنية.

اعتبارا من أن المعلم يعد المهندس والمسير لعناصر العملية التعليمية والتعلمية، فإن أداءه يرتبط بمدى امتلاكه للكفايات التعليمية والتي جاءت في بعض التعريفات كما يأتي :

فحسب " باتريسا Patrica .M.Kay " بأنها الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي تعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أراد أن يعلم تعليماً فعالاً، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون قادرا على أدائها ".

(توفيق مرعي،1983، ص 23)

أما "غازي مفلح" (1998) : فيعرفها على أنها " أداء الفرد للمهمة التي ينطوي عليها عمله بشكل سهل ومستوى محدد من الإتقان و الناتج عن معارف وخبرات سابقة والاتجاه الإيجابي نحو تلك المهمة ".
(غازي مفلح ، 1998، ص 59)

بينما يعرفها "سمير عيسى الرشيد" (2003) " بأنها قدرة المعلم وتمكينه من أداء عمل معين يرتبط بمهامه التعليمية ويساعده في ذلك ما لديه من مهارات ومعلومات".

(سمير عيسى الرشيد، 2003، ص 16)

في حين تعرفها "سهيلة محسن كاظم الفتلاوي" (2004) " بأنها قدرات يعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل في مجملها جوانب (معرفية، مهارية، ووجدانية) تكـّون الأداء النهائي المتوقع من المعلم إنجازه بمستوى معين، مرضي من ناحية الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة".

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2004، ص21)

كما تعرفها "كهيلابوز" (2005) " بأنها القدرة على أداء كل مهمة من مهمات التدريس بمستوى حددته المعايير الموضوعة لتلك المهمة ".

(كهيلابوز، 2005، ص 185)

أما في مجال التربية التعليمية في التربية الخاصة، يعرف أسامة البطاينة الكفاية التعليمية إجرائيا:" بأنها مجموعة من القدرات التي يجب أن يكتسبها المعلم من معرفة ومهارات واتجاهات، ويعتقد أنها ضرورية للمعلم ليستطيع ممارسة مهنة التعليم بكفاءة وفعالية ".

(أسامة البطاينة، 2004، ص 37)

كما تعرفها "خولة أحمد يحي" (2007) "بأنها امتلاك المعلومات والمهارات والقدرات المطلوبة في القدرة على العمل، واستخدام لمهارة

المعلم، وأداء المعلم وسلوكه، ومستوى التعلم ".
(خولة أحمد يحي، 2007 ،ص 13)

يتبين لنا من خلال عرضنا لبعض التعريفات للمفهوم الاصطلاحي للكفاية الخاصة بإعداد المعلمين وفق هذه المقاربة، أنه بالإمكان وصف بعض الخصائص التي من الممكن أن يتضمنها هذا المفهوم في ميدان التربية الخاصة وهي :

أولاً : أن الكفايات عبارة عن قدرات ومهارات وسلوكات تربوية وتعليمية يمارسها فعليا معلم ذوي الاحتياجات الخاصة مع هذه الفئة من المتعلمين في مواقف تربوية وتعليمية مختلفة، كما هي عبارة عن معارف واتجاهات إيجابية يمتلكها المعلم نحو التلاميذ ، من شأنها أن تنمي لديه دافعيته في تعامله معهم وتعليمهم في المواقف التربوية والتعليمية المختلفة.

ثانياً : كما تعني الاقتصاد في الجهد والتكاليف والوقت في تحقيق أهداف التربية . بمعنى آخر، مساهمة المعلم ذو كفاءة تعليمية للوصول بالمتعلمين إلى تحقيق الاندماج الاجتماعي والمهني لهذه الفئة من المجتمع من خلال الأنشطة التربوية والتعليمية المختلفة.

ثالثاً : أنها تمثل مستوى من الرضا عن الممارسة الفعلية لتلك الكفايات اللازمة للتعليم في مواقف تربوية وتعليمية متنوعة، وليست مجرد توقع لظهورها أو انتظار تحولها إلى ممارسة لتبقى بذلك كفايات معرفية فقط وغير أدائية.

رابعاً: ضرورة توافر محك أو معايير نحتكم إليها في تقييم مستوى أداء المعلم للكفايات، ومدى فاعليتها ودرجة إتقانها أثناء ممارستها في المواقف التربوية والتعليمية مع التلميذ.

إن حركة التربية القائمة على المقاربة بالكفايات تعد أكثر من حاجة ملحة في ميدان التربية لما لهذه الأخيرة من خصائص تميزها عن التربية العادية ولما لمعلمها من شروط يجب توافرها إضافة للشروط العادية للمعلم، للتعامل وتعليم المتعلمين .

لذا فالحركة شملت كافة مجالات التربية والتعليم والتدريب سواء منهم المعلمون العاديون أو المعلمون ذوي الاحتياجات الخاصة، ضمنتها لهم ديمقراطية التعليم والقوانين والتشريعات الدولية والوطنية الخاصة بتربية وتعليم هذه الفئة. و تشمل الكفاية على مكونات أساسية سيتم عرضها في العنصر الموالي.

3.مكونات الكفاية:

" يشير "فريدريك مكدونالد Fredrick mekdonald بان الكفاية تتكون من ثلاثة مكونات وهي:

- **المكون المعرفي، الذي يتألف من مجموعة الإدراكات والمفاهيم و الاجتهادات والقرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاية.**

- **المكون السلوكي (أو العملي، الأدائي)، و يتألف من مجموعة الأعمال التي يمكن ملاحظتها". (غازي مفلح، 1998،ص60)**

- **"المكون الوجداني، و يشتمل على جملة الاتجاهات و القيم و المبادئ الأخلاقية و المواقف الإيجابية التي تتصل بمهام الكفاية الأدائية بما فيها الالتزام والثقة بالنفس والأمانة وتوخي الحرص والدقة في التنفيذ والتوظيف".**

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2004 ،ص22)

"إن امتلاك المعلم لهذه المكونات و قدرته على توظيفها و ممارستها بإتقان مع المتعلمين داخل الحجرة الدراسية يكّون بذلك المعلم الماهر و الكفء و الفعال في العملية التعليمية من جهة، و من جهة أخرى يكون قادراً على التكيف و التواصل و مواجهة مختلف المستجدات". (عبد الكريم غريب ، 2007،ص05)

4. علاقة مفهوم الكفاية ببعض المفاهيم : (المهارة ، الأداء ، الفعالية).

عرف ميدان التربية والتعليمية استخدام بعض المفاهيم التي تنتمي إلى ميادين أخرى كمفهوم المهارة التي ظهرت في المجال الرياضي، والأداء والفعالية والإنتاجية في المجال الاقتصادي ، والتي وظفت في التربية وارتبطت بمهنة التدريس والممارسة التعليمية ، وأخذت معاني متقاربة، وأحيانا متداخلة يصعب التمييز بينها.

في هذا السياق يعرف " مصطفى محمد كامل " المهارات التدريسية (أو التعليمية) بأنها نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محددة و يصدر عن المعلم دائما في شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو حسية أو عاطفية متماسكة، وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي".

(إمام مختار حميدة، 2003، ص 11)

في حين حددها " حسن حسين زيتون " (2001)، بأنها القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس، تنفيذه،

تقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية الحركية الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وسرعة إنجازه، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريسية ".
(حسن حسين زيتون، 2001 ، ص 12)

بينما بالنسبة لأداء المعلم، فقد عرفته "المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1973)" بأنه الفعل الإيجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومة والتمكن الجيد من أدائها تبعا للمعايير الموضوعية ".

(سهيلة محسن كاظم
الفتلاوي،2003،ص 24)

في حين ينظر لفعالية المعلم بأنها تعني وصول المعلم من خلال ممارسته إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية عن طريق بلوغ النتائج وتقويمها بمعايير يكون أساس الحكم عليها بمدى بلوغ المرمى وتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها.

لكن تشير "الفتلاوي"(2004) إلى بعض المآخذ يمكن أن تميز علاقة الكفاية بمفهوم المهارة، في أن نطاق الكفاية أعم وأشمل من المهارة. فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاية، وإذا تحققت المهارة في إنجاز أو أداء شيء ما فهي تعني تحقيق الكفاية له، ويعني كذلك بالضرورة تحقيق المهارة.

وأن المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية في الإنجاز، وأن هذه الأخيرة ترتبط بالكثير من الأعمال التنظيمية والفنية والإدارية والتعليمية، في حين ترتكز المهارة في أداء عمليات حركية حية كما

تتطلب السرعة والدقة والتكيف ومدة التوقيت ومستوى التمكن وفق معايير للوصول إلى الهدف.

في حين تتطلب الكفاية أقل من حيث الجهد والوقت والنفقات ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.

كما أن الكفاية ترتبط بالأداء حيث أن الكفاية تعد القدرة على العمل بمستوى معين في الأداء وبسلوك أدائي مرضي للقيام بمقتضيات الأفعال والأعمال أو المهام المطلوبة.

في حين تحقق الفعالية لشيء ما، يعني تحقق الكفاية له، وأنها ضرورية وأحد عناصر الفعالية. وإذا تحققت الكفاية لشيء ما فهذا يعني بالضرورة تحقيق الفعالية به. وأن نطاق الفعالية يتضمن الكفاية، ولكن نطاق الكفاية قد لا يتضمن الفعالية.

5. نشأة وتطور الحركة التربوية القائمة على أساس الكفايات:

نشأت حركة التربوية القائمة على الكفايات والأداءات على ضوء فرضيات مفادها بأن " المقررات الدراسية سواء المواد المتخصصة أو التربوية لا تضمن وحدها اكتساب المعلم الكفايات التدريسية وإتقان مهاراتها، وأن التعليم والتعلم يصبح أكثر فعالية عندما يفهم الطالب ما هو متوقع أو مطلوب منه، وإن أهداف البرامج والنشاطات هو تحقيق الأهداف وتعلم وإتقان هذه الكفايات.

إضافة إلى أن التعليم والتعلم يصبح أكثر فعالية عندما يراعي الفوارق بين الطلبة في الاهتمامات والقابليات والحاجات.

كما أن اشتراك الطالب بنشاط في الخبرات التعليمية، يجعل التعلم أكثر فعالية، وأخيرا فإن التدعيم المباشر لاستجابة الطالب بعد أن يقوم بالفعل أو الأداء، يجعل التعلم أكثر فعالية ".

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2004، ص 24 – 25)

الملاحظ أن هذه الفرضيات هي نتيجة القصور الملحوظ على إعداد وتدريب المعلمين في النظام السابق، الذي يركز على التحصيل العالي للمعرفة على حساب ممارستها الفعلية بمهارة عالية، وبأقل جهد وتكلفة ووقت أثناء العملية التعليمية.

لذا ظهرت فكرة الكفايات من جديد والتي تعود بدايتها إلى أعمال " فرانكلين بوبث (1918) Franklin Bobbitt حول المنهاج ، حيث يرى بأن البرامج التعليمية القائمة على تحليل النشاط وما يؤدي إليه من أداء جيد أمر حيوي"

(غاري مفلح، 1988، ص 68)

قد شغلت الفكرة اهتمام العديد من المشتغلين بميدان التربية والمهتمين بإعداد وتدريب المعلمين، خاصة وأنها ظهرت في فترة كانت فيها الفلسفة التربوية السائدة والمتعلقة بالبرامج التدريسية للمعلمين يعتريها الغموض خاصة بشأن الأهداف المنشودة.

حيث يصفها " فوستر (1975) Clifford D. Foster أنها كانت تهدف إلى تعليم كل شيء عن شيء ما، و شيء ما عن كل شيء".

(توفيق مرعي،1983، ص 37)

هذا الأمر دفع بإعادة النظر في أساليب تقويم المعلمين، وتوجيههم نحو منحى الممارسة التعليمية والأداء الفعلي للمواقف التدريسية المرتبطة بالعملية التعليمية والتعلمية، وكان ذلك قد بدأ في الخمسينيات حيث وضعت المناهج لتأهيل المعلمين حسب الصفات أو الخصائص التي يجب أن يتميز بها المعلمون الناجحون، وبالتالي يكون الهدف من تلك المناهج هو تقوية صفات المعلم الناجح والفعال في العملية التعليمية لدى المعلمين الذين هم ممن توجد عندهم، أو تعليمها والتدريب عليها للذين يفتقدونها.

فتوجهت الأبحاث حول تحديد هذه المواصفات للمعلم الناجح أو الفعال، مما أدى إلى ظهور العديد من الصفات. أحيانا كانت تتشابه وأحيانا أخرى كانت تختلف لاختلاف المرجعية العلمية للباحثين، أو لطبيعة المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم، أو للأسلوب المعتمد في تقييم تلك الخصائص من وجهة نظر المشرفين أو المتعلمين أنفسهم باعتبارهم محور العملية التعليمية في التربية الحديثة.

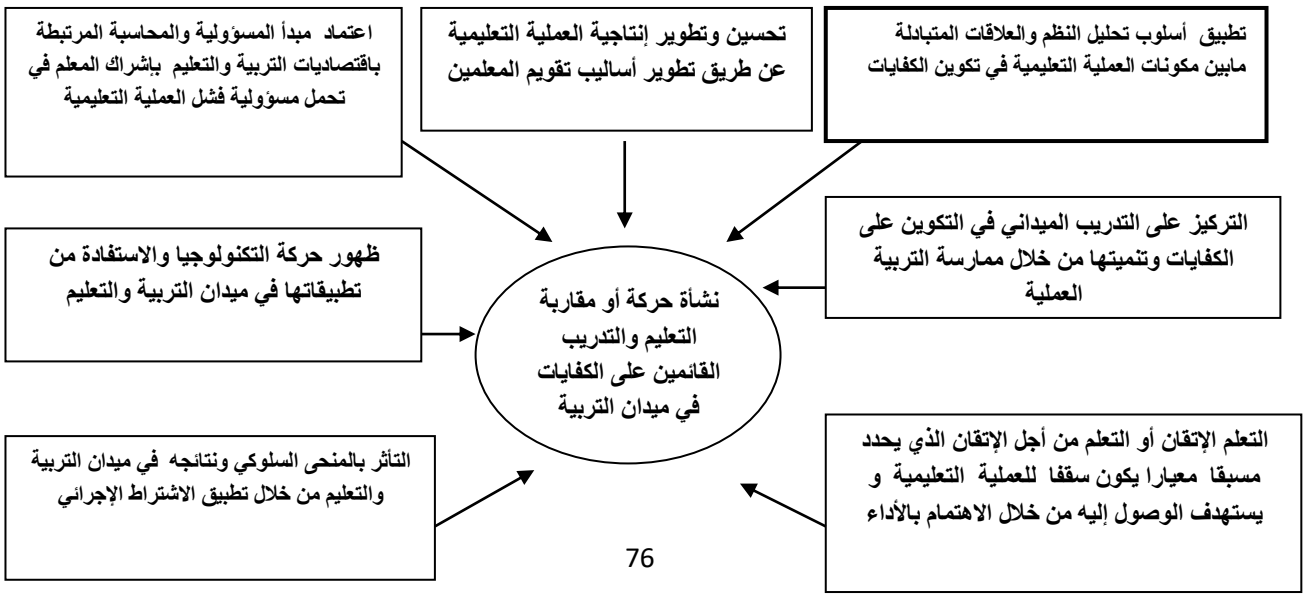
وقد تم التوصل في بداية السبعينيات إلى تحديد البرامج والسلوك والمعارف والاتجاه الذي يحتاج إليه المتكونون سلفاً، كما تم تحديد الشروط التي تظهر فيها هذه الكفايات ومستوى الأداء المتقن الذي يجب بلوغه أثناء ممارسة العملية التعليمية.

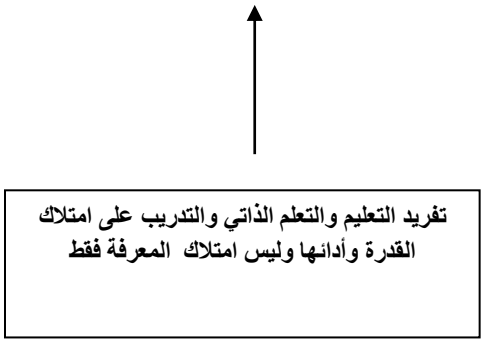
قد أسهمت في ظهور هذه المقاربة القائمة على الكفايات كمنحى بديل تلازم ظهوره مع عدة عوامل ساعدته، والتي يذكرها "توفيق مرعي" (1983) في اعتماد الكفاية بدءا من المعرفة وظهور حركة المسؤولية مع حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات، وكذا الاستفادة من التطور التكنولوجي خاصة ما يتعلق بتكنولوجيا التعليم، وحركة تحديد الأهداف على شكل نتاجات تعليمية سلوكية قابلة

للملاحظة والقياس، وظهور منحى التعلم الإتقاني مع حركة التجريب التي ترتبط بالتغيير المشرع للعالم وتغيير مفهوم التعليم إلى مفهوم كفايات يؤديها المعلم، وتلازم ذلك مع ظهور حركة التربية القائمة على العمل الميداني التي تمنح الفرصة للطلاب المعلمين ليشاهدوا ويلاحظوا المواقف التعليمية في المدارس ويمارسوا عملية التعليم نفسها.

وأيضا تأثرت بحركة تعزيز التعليم وبالاتجاه السلوكي (الاشتراط الإجرائي) ، وكذلك بأسلوب النظم، لأن الأداء ما هو إلا مخرجات النظام، في حين يعد التعلم من مدخلاته ويركز على التدريب الموجه نحو العمل أو أثناء الخدمة.

أهم العوامل التي أسهمت في ظهور الحركة التربوية والتعليمية القائمة على الكفايات، لتتحول إلى إستراتجية تعتمد في ممارسة الموقف التعليمي التعلمي الناجح والفعال، بأقل جهد وتكلفة ووقت. و يعود ذلك لما لبرامجها من مميزات هامة تساعدها في تحقيق ذلك.





مخطط رقم (01) يوضح أهم العوامل المساعدة في نشأة حركة التعلم والتدريب القائمة على الكفايات

6. خصائص برامج إعداد المعلمين وتدريبهم على أساس الكفايات :

تتميز البرامج التكوينية والتدريبية للمعلمين و المعدة على أساس الكفايات بمجموعة من الخصائص و المميزات تتعلق بالأهداف و بأساليب التدريب وبدور المتدرب وحتى التقويم، وهذا يتضح لنا في الجدول الآتي :

الخصائص العامة لبرامج إعداد المعلمين و تدريبهم على أساس الكفايات

جدول رقم (01) يوضح الخصائص العامة لبرامج إعداد المعلمين و تدريبهم على أساس الكفايات :

الأهداف	الأساليب	دور المتدرب	التقويم
- مصاغة سلوكياً . - معلنة و مهيأة	- الاهتمام بالتعليم المجرد و مراعاة خصائص هذا	- التركيز على المتدرب ذاته لأن نشاطه يسرع في	- الاستخدام المنظم للتغذية الراجعة كنظام يساعد على استثارة دافعية

مسبقاً . - مشتقة من مهمات المعلم - معيّرة (هناك معيار لكل هدف). - مترابطة و متسلسلة.	التعليم . - الربط بين المعرفة وتطبيقها . - أساليب التدريب والإعداد تشابه أساليب التعليم في الصف مستقبلا. - التركيز على النواتج المحددة بالأهداف. - استمرار التدريب حتى امتلاك الكفاية . - استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة بشكل علمي.	امتلاكه الكفاية. - امتلاك مهارة التعلم الذاتي. - التركيز على الجانب العملي. - التركيز على التعليم التعاوني. - نقل المسؤولية من المدرب إلى المتدرب. - إشراك المتدرب في إقرار وسائل التدريب ومواده .	المتدربين. - إتمام التقويم على أسس و معايير مرتبطة بالأهداف التعليمية المحددة بلغة السلوك، والمطلوب تحقيقها لدى المتعلم لا على أساس المنحى المعياري لعلامات طلاب الصف. - إجراء التقويم بغية قيادة تعلم المتعلم وليس لإصدار أحكام تتعلق بنجاح أو فشل المتدربين. - التركيز على نتائج عملية التعلم وليس على العملية نفسها، والحكم على المعلم من خلال عائد أدائه عند الطلاب. -التركيز على التقويم التكويني في البرنامج وليس على التقويم الختامي. - اختيار المتدربين في البرنامج بالإشارة إلى مستويات اتفاق مقررة لا على أساس المنحى

			المعياري لعلامات طلاب الصف. - يحدد البرنامج المستوى المطلوب للكفاية المراد من المتدربين إتقانها. ويحاول هؤلاء بلوغ ذلك المستوى، علماً بأنه لا مجال للرسوب في البرنامج ، فالجميع يجب أن ينجحوا والفروق بين المتدربين تنحصر في تفاوت مقدار الوقت الذي يحتاج إليه كل متدرب لإتقان الكفاية، وفي عدد المرات التي يحاولها لبلوغ المستوى المطلوب لها .

- الاستخدام المنظم للتغذية الراجعة كنظام يساعد على استثارة دافعية المتدربين.

- إتمام التقويم على أسس و معايير مرتبطة بالأهداف التعليمية المحددة بلغة السلوك، والمطلوب تحقيقها لدى المتعلم لا على أساس المنحى المعياري لعلامات طلاب الصف.

- إجراء التقويم بغية قيادة تعلم المتعلم وليس لإصدار أحكام تتعلق بنجاح أو فشل المتدربين.

- التركيز على نتائج عملية التعلم وليس على العملية نفسها، والحكم على المعلم من خلال عائد أدائه عند الطلاب.

-التركيز على التقويم التكويني في البرنامج وليس على التقويم الختامي.

- اختيار المتدربين في البرنامج بالإشارة إلى مستويات اتفاق مقررة لا على أساس المنحى المعياري لعلامات طلاب الصف.

- يحدد البرنامج المستوى المطلوب للكفاية المراد من المتدربين إتقانها. ويحاول هؤلاء بلوغ ذلك المستوى، علماً بأنه لا مجال للرسوب في البرنامج ، فالجميع يجب أن ينجحوا والفروق بين المتدربين تنحصر في تفاوت مقدار الوقت الذي يحتاج إليه كل متدرب لإتقان الكفاية، وفي عدد المرات التي يحاولها لبلوغ المستوى المطلوب لها . - التركيز على المتدرب ذاته لأن نشاطه يسرع في امتلاكه الكفاية.

- امتلاك مهارة التعلم الذاتي.

- التركيز على الجانب العملي.

- التركيز على التعليم التعاوني.

- نقل المسؤولية من المدرب إلى المتدرب.

- إشراك المتدرب في إقرار وسائل التدريب ومواده .

- الاهتمام بالتعليم المجرد و مراعاة خصائص هذا التعليم .

- الربط بين المعرفة وتطبيقها .

- أساليب التدريب والإعداد تشابه أساليب التعليم في الصف مستقبلا.

- التركيز على النواتج المحددة بالأهداف.

- استمرار التدريب حتى امتلاك الكفاية .

- استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة بشكل علمي.
- مصاغة سلوكياً .
- معلنة و مهيأة مسبقاً .
- مشتقة من مهمات المعلم
- معيّرة (هناك معيار لكل هدف).
- مترابطة و متسلسلة. (غازي مفاح ، 1998 ، ص 72-73)

7.الكفايات التربوية والتعليمية العامة للمعلم :

منذ تبني النظام التربوي الأمريكي فكرة إعداد المعلمين القائمة على أساس الكفايات كإستراتيجية من أجل تحسين وتطوير والزيادة من فعالية التعليم وإنتاجيته ظهرت العديد من الدراسات التي هدفت إلى تحديد الكفايات التربوية العامة اللازمة لأداء مواقف العملية التعليمية.

كانت البداية عندما أصدرت جامعة فلوريدا (1968) مشروع دولي يسمى برنامج تدريب المعلمين في المرحلة الابتدائية، والذي اشتمل على المقومات الآتية: التخطيط للتعليم، اختيار المحتوى وتنظيمه، استخدام الأساليب والوسائل التي تحقق الأهداف التقويم ، دور المعلم في تحمل مسؤولياته ، قيام المعلم بدور القائد المهني.

ثم قام " فيريرو1971) Ferero) بتطوير قائمة الكفايات في التعليم الابتدائي وهي: تنظيم الدرس، اختيار المحتوى

المناسب،إشراك التلاميذ في الدرس". (عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، ص217-218)

كما توصلت "إيفا وشنطون 1971) Washington . Eva) في دراستها إلى تحديد 25 كفاية تدريسية عامة لازمة لأداء مهمة التدريس وهي: تنظيم الدروس اليومية تحديد أهداف الدروس اليومية،التمكن من الأساليب الضرورية للتدريس تحفيز التلاميذ الاستجابة للفروق الفردية، ضبط الفصل، المودة/الألفة بين المعلم والتلاميذ ، مشاركة التلاميذ في أنشطة التعلم ،تشجيع القيادة والمبادرة لدى التلاميذ تقييم تقدم التلاميذ في التعلم، تنظيم التلاميذ للتعلم.

تنمية التقييم الذاتي لدى التلاميذ،التفاعل المفتوح العادل مع التلاميذ ،التدريس بالأسلوب العلمي، تنويع المواد والوسائل التدريسية،قيام الإدارة الصفية تنظيم المعارض ولوحات الإعلانات ومراكز التعلم الإضافي،تعديل المنهج للتطورات التربوية العصرية، تحضير المادة للتدريس،ممارسة الحس المرهف للعلاقات الشخصية مع الآخرين، تحمل مسؤوليات المدرسة، مراعاة الأحكام المدرسية، مراعاة العلاقات الوظيفية، المثابرة على النمو الوظيفي، القيام بالتقارير و الواجبات المدرسية الأخرى".

(محمد زياد حمدان،1999، ص ص 17-27)

كما يلخص "غازي مفلح" 1998 بعض الدراسات السابقة حول الكفايات التربوية العامة أو الخاصة بمعلم المرحلة الأساسية والتي استأنس بها لعلاقتها بموضوع الدراسة، كدراسة "هيوستن Houston

w. Robert" (1977) التي توصلت إلى تحديد 3 مجالات للكفايات العامة وهي : التخطيط، التفاعل مع التلاميذ والدور المهني للمعلم.

أما " ميث 1980) " Meth Akunavahi) فتوصل إلى تحديد 4 مجالات لكفايات المعلم الابتدائي و هي : كفايات متصلة بالشؤون الفردية بين التلاميذ ، التخطيط للتعليم، إدارة الفصل ، تفاعل الفصل والتفاعل بين المعلم والتلاميذ.

في حين وصف "مرعي توفيق " (1981) 06 مجالات لها وهي: التخطيط للتعليم ، مراعاة بنية المادة الدراسية في أثناء عملية التعليم والتعلم، اختيار الأنشطة التعليمية، إجراء التقويم وتحقق الذات (ذات المعلم).

وانتهى" مصطفى السيد زيدان" (1982) إلى تحديد (8) مجالات للكفايات اللازمة لمعلمي الأساسي وهي: إعداد المعلم لدروسه،استخدام الوسائل التعليمية طرق التدريس، إدارة الفصل، سلوكه في الفصل، طريقة الإلقاء ، إدارة المناقشة استغلاله للإمكانات المتاحة.

إلى جانب قائمة أعدتها كلية التربية بجامعة عين شمس (1982) والتي احتوت (9)مجالات لكفايات المعلم المرحلة الأولى وهي: إعداد الدرس والتخطيط له، تحقيق الأهداف، عملية التدريس، استخدام المادة التعليمية والوسائل التعليمية والأنشطة، التفاعل مع التلاميذ وإدارة الفصل، التقويم، انتظام المعلم، تكوين علاقات سوية مع الآخرين، الإعداد لحل مشكلات البيئة.

كما توصل "زيدان هام بدراوي" (1988) إلى تحديد 3 مجالات تضمنت بعض الكفايات الفرعية الأساسية، كالتشخيص وتحديد وصياغة الأهداف التعليمية والأسئلة الصفية وهي: التفاعل بين

المعلم وطلابه (الاستجابة والقبول)، إدارة الفصل، التقويم، العلاقات الشخصية ، تطوير المناهج والمسؤولية الاجتماعية.

كما يقدم حسن حسين زيتون (2000) تصنيفا للكفايات التدريسية وفق مراحل العملية التعليمية والمتعلقة بمهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم، والجدول الآتي يوضح ذلك :

مهارات التدريس :

- مهارات التخطيط

- مهارات التنفيذ

- مهارات التقويم

- تحليل المحتوى وتنظيمه و تتابعه

- تحليل خصائص المتعلمين

- اختيار الأهداف التدريسية

- تحديد إجراءات التدريس

- اختيار الوسائل التعليمية

- تحديد أساليب التقويم

- تحديد الواجب المنزلي

- مهارة تهيئة غرفة الصف لإدارة اللقاء الأول

- مهارة إدارة أحداث ما قبل الدخول في الدرس الجديد
- مهارة التهيئة الحافزة
- مهارة الشرح
- مهارة طرح الأسئلة
- مهارة تنفيذ العروض العملية
- مهارة التدريس الاستقصائي
- مهارة استخدام الوسائل التعليمية
- مهارة استثارة الدافعية للتعلم
- مهارة الاستحواذ على الانتباه
- مهارة التعزيز
- مهارة تعزيز العلاقات الشخصية
- مهارة ضبط النظام داخل الصف
- مهارة تلخيص الدرس
-مهارة تعيين الواجبات المنزلية ومعالجتها
- مهارة إعداد أسئلة التقويم الشفهية
- مهارة إعداد الاختبارات وتصحيحها.
- مهارة تشخيص أخطاء التعلم وعلاجها.
- رصد الدرجات (العلامات) و تفسيرها.

- إعداد بطاقات التقويم المدرسية عن (حسن حسين زيتون ،2000 ، ص ص 12- 14)

هذا التحديد للكفايات التربوية العامة اللازمة للمعلم لأداء مهمة التدريس تؤكده "سهيلة محسن كاظم الفتلاوي" (2004)، لكن مع الاختلاف في بعض الكفايات الفرعية الخاصة بـ:الكفايات السابقة للتدريس، كفايات التدريس و كفايات تقويم نتائج التدريس. و الجدول الآتي يوضح ذلك الجدول رقم (3) :

الكفايات التعليمية الأدائية :

جدول رقم (03) يوضح الكفايات التعليمية الأدائية

الكفايات السابقة للتدريس (تشتمل مرحلة التحديد و تحضير الدرس و تضم الكفايات الفرعية الآتية:	كفاية التدريس (مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم و تضم:	كفايات تقويم نتائج التدريس وتضم:
1- تحليل محتوى مادة الدرس 2- تحليل خصائص الطالب 3- التخطيط للتدريس 4- صياغة أهداف التدريس	8- تنظيم بيئة الفصل 9- التهيئة للدرس 10- جذب الانتباه 11- تنويع الحافز 12- تحسين الاتصال 13- استخدام الوسائل	17- صياغة و توجيه الأسئلة الصفية 18- التقويم التكويني 19- التقويم النهائي

5- تحديد طرائق التدرتس 6- تحديد إستراتيجية التدرتس 7- تحديد الوسائل التعلتيمية	التعليميه 14- إدارة الفصل 15- الغلق (أو الإغلاق) 16- تحديد الواجب البيتي	

"الملاحظ أن الدراسات المتعلقة بالكفايات فيما يخص النتائج التي توصلت إليها من حيث المجالات التي تندرج تحتها الكفايات الفرعية في مجالات الإعداد والتخطيط وإدارة الفصول والتقويم والعلاقات الإنسانية، كانت مشتركة تقريبا بين مختلف الدراسات التي توجهت إلى الكفايات التعليمية العامة".

(غازي مفلح، 1998،ص 97)

أما لاحقاً سيتم وصف الكفايات التربوية والتعليمية الخاصة بمعلم التربية، ذلك أن "معلمي التلاميذ مطالبين أكثر من أي معلم آخر بالإعداد التربوي لعملية تعليم هؤلاء الأفراد، لأن ذلك ليس مجرد عملية تعليم فحسب، ولكنها علاوة على ذلك عملية علاج وإرشاد وتوجيه".

(محمد مقداد،2006، ص 44).

8. الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم :

يشير "آل محمود (1984) إلى أن حركة الكفايات التعليمية في ميدان التربية الخاصة تسعى لإعداد و تنفيذ البرامج التكوينية و

التدريبية قبل وأثناء الخدمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، و تضمن لهم تحديد الصفات والخصائص الشخصية التي يمتلكها معلم ذوي الاحتياجات الخاصة، فضلاً عن كفاية المعلم و فعاليته التي تعتمد على توفير البيئة الصفية المريحة للطلاب وامتلاك الأساليب و طريقة التدريس الجيدة...

و ينظر إلى كفاية المعلم على أساس درجة فعاليته في قدرته على التوظيف لمجموعة من الكفايات التعليمية واستخدامها استخداما مناسباً يساعده في اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بالعملية التعليمية ".

(أسامة البطاينة، 2004، ص33)

على ضوء ذلك اتجهت الأبحاث حول إعداد معلم التربية الخاصة إلى مجالين رئيسبن: "الأول ركزت فيه البحوث على الصفات الخاصة والسلوكات المميزة التي يجب توافرها في لمعلمي التربية، و تتضمن ثلاثة فروع وهي:

أولاً: بحوث تتعلق بتحديد الكفاءة الواجب توافرها في المعلم.

ثانياً: بحوث تتعلق بصفات مميزة للمعلم.

ثالثاً: بحوث تتعلق بتحديد خصائص سلوك المعلم.

أما المجال الثاني تركزت فيه البحوث على تطوير و تقييم إعداد معلم التربية الخاصة و التي بدورها قسمت حسب تركيزها على تقويم الإعداد من ناحيته إلى:

1. التلاميذ. 2.المعلمون. 3.التكامل بينهما". (محمد أحمد كريم، 1983،ص78)

في هذا السياق يورد "أسامة البطاينة" (2004) مجموعة من الدراسات السابقة نذكر منها دراسة "رود (1978) Rude" ، ودراسة "الثل أمل"(1988)، ودراسة "الحديدي منى" (1990) ، والتي خلصت إلى تحديد مجموعة من الكفايات اللازمة للمعلم و هي :

- **التمكن من أساليب التعليم والنشاطات الصفية للطلبة .**
- **امتلاك مهارة إعداد المناهج و البرامج والمواد و الوسائل التعليمية و تكييفها.**
- **مراعاة الفروق الفردية و الاتصال الدائم بالبيئة المحيطة.**
- **ضبط السلوك باستخدام الأساليب المناسبة و استخدام أنواع التعزيز المختلفة في الوقت المناسب.**
- **إتاحة الفرص المناسبة للنمو الاجتماعي والانفعالي و العقلي.**
- **وضع برامج التربية الفردية و معالجة المشكلات السلوكية المصاحبة لحالات الإعاقة المختلفة .**
- **إرشاد المتعلمين .**

كما انتهت "دراسة (الهاشل ومحمد) (1990) في دراسة تقويمية لأثر التربية العلمية في اكتساب الطالب المعلم الكفايات التعليمية في مجالات الصفات الشخصية و المهنية و التدريبية و التقويم، إلى تحديد الكفايات الآتية :

- **في مجال الصفات الشخصية و المهنية :**

الحاجة إلى الإحساس بالأمن والطمأنينة والتوافق الناجح مع الزملاء و التلاميذ، أما مع النظام المدرسي يكون الإحساس بالثقة بالنفس و تحمل مسؤولية ما يسند إليه من أعمال .

- **في مجـال التدريـس :**

تحديد أهداف الدرس و تنظيم محتواه و إتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة والحوار والنجاح في استخدام السبورة. إضافة إلى إتقان مهارات تشجيع التلاميذ على الإبتكار والتفكير و تنمية أسلوب التعليم الذاتي و اكتساب مهارات التجديد والتنويـع في الأداء.

- **في مجـال التقويـم :**

اكتساب مهارات تقويم التلاميذ" .

(وائل محمد مسعود، 2004،ص109)

كما توصلت دراسة "العزيز"(1991) في تحديد الكفايات الضرورية لمعلمي

المتعلمين المعوقين ذهنياً، و التي اشتملت على خمسة (05) مجالات للكفايات وهي:

.1 الكفايات الشخصية للمعلم.

.2 كفايات التقويم و التشخيص.

.3 كفايات تحليل محتوى البرنامج التعليمي.

.4كفايات تنفيذ البرنامج التعليمي.

.5 كفايات الاتصال بالأهل.

قد اشتملت هذه المجالات الخمسة على 50 كفاية فرعية ".

(غازي مفلح ، 1990،ص89)

أما دراسة "جمال الخطيب والحديدي منى (1994) توصلت إلى تحديد الكفايات الآتية :

- تقييم أداء المتعلم و تخطيط البرامج الفردية وتنفيذها، تنظيم البيئة التعليمية، العمل مع أسرة المتعلم ومتابعة أدائه، اختيار الوسائل التعليمية و تصميمها والتمتع بالسلوك المهني المناسب".

(أسامة البطاينة، 2004،ص34)

كما أجرى أسامة البطاينة (2004) "دراسة يهدف جزء منها إلى التعرف على الكفايات التعليمية التي يمتلكها معلمو المتعلمين ذوي الحاجات الخاصة في شمال الأردن باستخدام أداة الكفايات التعليمية التي أعدها لاندرز و ويفرز" 1991) " LANDERS ET WEAVERS) و طورها "هارون" (1995) وهي عبارة عن استبانة انتهى فيها إلى تحديد أهم الكفايات التعليمية التي يمتلكها المعلمون وهي :

- **مهارة أن أجعل من نفسي نموذجاً جيداً في أثناء التفاعل الاجتماعي مع تلاميذي داخل الفصل .**
- **مهارة التفاعل الإيجابي مع التلاميذ الذين يظهرون تقديراً إيجابياً عالياً لذواتهم.**
- **تهيئة مناخ حجرة الدراسة بطريقة تشعر التلاميذ بأن لديهم فرص الانضمام للعاديين .**
- **فهم مجموعة من الأساليب السلوكية غير العادية التي تصدر عن التلاميذ داخل حجرة الدراسة مثل الشرود الذهني، الانطواء، العدوان والنشاط الزائد.**
- **تهيئة البيئة الطبيعية داخل الحجرة الدراسية بحيث تتصف بالسلامة والملاءمة وسهولة التحرك.**

- صياغة الأهداف السلوكية القائمة على الملاحظة والقياس .
- توفير الوقت المناسب وتوزيعه في أثناء تدريس مختلف المجالات الأكاديمية.
- فهم مبادئ النمو العام لدى كل من المعوقين و العاديين .
- تطبيق نظم تعزيز متنوعة أثناء الدرس" .

(أسامة البطاينة،2004، ص ص40-42).

فيما توصل "وائل محمد مسعود" (2004) إلى تحديد بعض الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة وهي:

- إتقان صياغة الأهداف التعليمية التي تتناسب مع قدرات التلاميذ.
- إتقان عملية تخطيط التعليم .
- إتقان طريقة اختيار المعززات الملائمة و استخدامها بفعالية.
- إتقان إستراتجيات تعديل السلوك.
- إتقان مهارة التقييم و متابعة تقدم التلاميذ .
- التحكم في زمن الحصة حسب الأهداف التعليمية .
- القدرة على تنظيم البيئة الصفية و طريقة إدارتها .

(وائل محمد مسعود ، 2004،ص ص 128-130)

كما حددت الرابطة القومية للتربية بالولايات المتحدة الأمريكية (2005) أهم ما يلزم توافره في معلم التربية المؤهل تأهيلاً عالياً ومتميزا وفقاً لقانون تحسين التعليم وتربية الأفراد المتعلمين والذي صدر سنة(2004) ومن هذه المتطلبات:

- **مدى الإلمام باللغات الأجنبية و الفنون و التاريـخ والجغرافيا.**
- **الحصول على درجة البكالوريوس في التربية .**
- **الحصول على تصريـح عمل لمزاولة أو اختيار امتحان حكومي للتصريـح بممارسة العمل كمعلم تربية .**
- **الحصول على تصريـح عمل دائم لا مؤقت أو مبدئي .**
- **القدرة على القيام بتدريس عدد من المواد للطلاب و القيام بتقدير و تقويم أدائهم و مدى تقدمهم .**
- **القيام بالخدمات الاستشارية و التعاون مع الزملاء و الإدارة، والقدرة على التواصل و التعاون مع أسر الطلاب و المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة.**
- **التمكن من تخطيط المناهج بدءًا من تحديد الأهداف و اختيار الأنشطة والأساليب و إدارة الفصل الدراسي و تقويم أداء المتعلمين وتصحيح المسار في حالة عدم تحقيق التقدم المطلوب.**
- **اجتياز الاختبارات التي تقدمها الولاية التي يعمل بها المعلم حول المعلومات ومهارات التدريس في مختلف المواد الدراسية الأساسية الموجودة بالمنهج الدراسي.**

- القدرة على استخدام التكنولوجيا المتطورة و العمل مع المتعلمين و تعليمهم طرق التعامل معها.

- القدرة على تقدير الاحتياجات التعليمية للتلاميذ والاحتياجات الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة .

(ليلى كرم، 2007،ص،13-14)

أما "خولة أحمد يحي" (2007) فهي تحدد الكفايات التعليمية الخاصة بالمعلمين

في :

- قدراتهم على ممارسة المهارات المختلفة التي تلاءم الطفل المتعلم وإتقان كيفية إدارة البيئة التعليمية لهؤلاء المتعلمين و القدرة على إبتكار مناخ تعليمي مقبول لهولاء المتعلمين .

- حث الآباء على إتاحة الفرصة أمام المتعلمين بالمنزل لسماع مقترحاتهم و آرائهم و مساعدتهم على تنفيذها.

- قدرة التعرف على ميول التلاميذ مع القدرة على تدريبهم بما يتناسب مع ميولهم و أعمارهم و ظروفهم الصحية.

- مراعاة تدني قدرتهم على الفهم و الإدراك و الوصول بهم إلى أقصى حد ممكن.

(خولة أحمد يحي،
2007،ص16)

ما يلاحظ على هذه البحوث أنها متأثرة بالمنحى السلوكي و الإنساني في التعامل و التفاعل مع فئة المتعلمين بما فيها المواقف التعليمية التي يمارسها المعلم أثناء تعليم هذه الفئة من المتعلمين.

كما يبدو أن الكفايات المتوصل إليها تتميز بالشمولية مما يجعل قياسها صعب و تتطلب من المعلم المرونة الفكرية و التمتع بالقدرة الإبتكارية و الإبداعية و الحيوية المستمرة و التجديد، وليس النمطية في الممارسة التعليمية .

كما يبدو أن هذا التحديد للكفايات التعليمية يتطلب ليس فقط التمكن و إتقان المهارات التعليمية العامة للعملية التعليمية، بل يتطلب كذلك امتلاك مهارة أخرى هي مهارة تكييف المناهج والوسائل والبيئة الصفية حسب احتياجات المتعلمين و إعداد البرامج الفردية و متابعة تنفيذها، والقدرة على تعديل الاستراتجيات التربوية و العلاجية و التعاون مع أسر المتعلمين الذي يتطلب التمكن من عملية الإرشاد و التوجيه كعنصر مشاركة في العملية التعليمية، إلى جانب الدور الأساسي للمعلم.

أما في دراستنا الحالية، حددنا الكفايات التعليمية لمعلم من فئة المتعلمين في:

كفاية التهيئة الملائمة للنشاط – كفاية سير النشاط – كفاية الاتصال و التفاعل الصفي- كفاية تقييم سير النشاط.

(9) أساليب تقييم كفاية المعلم :

يقصد بمصطلح التقييم في ميدان التربية و التعليم " بتقدير الظواهر تقديراً يقدم تفسير لما لهٌ معنى وقيمة من نواتج التعلم".

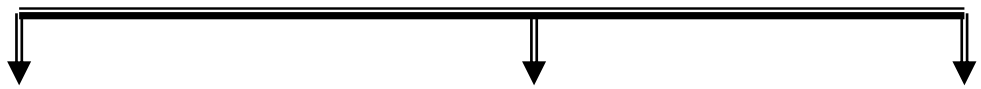
(محمود عبد الحليم منسي، 2003،ص49).

فبالتالي يعد التقييم مرحلة أساسية في عملية تقويم الناتج التعليمي بشكل عام و ممارسة المعلم للعملية التعليمية بشكل خاص

من حيث أنه أصبح مسؤولاً على نجاحها أو فشلها. و قد تنوعت أساليب تقييم الممارسة التعليمية حيث استخدمت شبكة الملاحظة أو القوائم و المقابلات ...إلخ .

في هذا السياق يشير "عبد الرحمان صالح الأزرق" (2000) إلى تصنيف لـ "زياد حمدان" (1984) لوسائل قياس التدريس التي قسمها إلى ثلاث (3) مجموعات تختلف باختلاف المعايير المستخدمة فيها، والتي سنوضحها في المخطط الآتي :

وسائل قياس التدريس :



من حيث مصادر تنفيذها	من حيث مباشرتها	من حيث الهدف من إجرائها
- ذاتيــة كمــا يــدركها المعلم. - خارجيــة رســمية يقوم بها - الموجهـــــــــون الإداريون - الرسميون. - خارجيـــة غـــير رسمية يقوم - بهـــا التلاميـــذ و الزملاء .	- مباشرة باستخدام ملاحظة قواعد التفاعل الصفي . - غير مباشرة باستخدام الاســـــتطلاع و قـــــوائم المسوح.	- تربوية تطويرية لتحسين و رفع كفاية المعلم . - إدارية تنظيمية تهدف إلى ترقية المعلم أو مكافأته .

تصنيف وسائل تقييم كفاية المعلم: (عبد الرحمان صالح الأزرق ، 2000، ص 38)

ما يؤخذ على هذا التصنيف لوسائل تقييم الكفاية على أساس مصادر تنفيذها و مباشرتها و أهدافها أنه يطرح مشكلة تتعلق بأساليب التقدير و القياس الموضوعي لسلوك المعلم أثناء أدائه الفعلي للموقف التعليمي.

و من شأن هذه المشكلة أن تؤدي إلى انخفاض في مستوى ثبات السلوك المراد ملاحظته على المعلم أثناء تفاعله مع المتعلمين داخل

الحجرة الدراسة، والذي قد يتأثر بعوامل" كتحيز الملاحظ أو الدوافع الشخصية للملاحظة التي تنعكس على إدراك المشاهدات التي يتم جمعها و كذا تأثر الملاحظ بعوامل التوقع و الأفكار السابقة عن الظاهرة موضع الملاحظة " .

(محمود عبد الحليم منسي، 2003، ص70)

هذا من جهة و من جهة أخرى، مشكلة ثانية ترتبط بالمحك أو المعيار الذي نحتكم إليه في إصدار حكم على مستوى إتقان المهارات اللازمة لامتلاك الكفاية

و أدائها بنجاح، و بأقل تكلفة في الوقت و الجهد. و في هذا السياق يشير "محمد الدريـج" (2003) " أنه لكي نقوم بعملية تقييم يتعين علينا إذن أن نتوفر على نتيجة القياس، و أن يكون لدينا كذلك مقياس أو معيار للمقارنة حتى نتمكن من موضوعية تلك النتيجة في إطار مرجعي " . (محمد الدريـج، 2003، ص181)

لذا "يحتاج تقويم المعلم إلى أداة موضوعية، و ثابتة للوصول إلى قياس دقيق لسلوك التدريس على مستوى عملي مقبول ".

(فخر الدين القلا و آخر،

2004،ص410)

كما يعد التقييم الأدائي نوعاً من أنواع التقييم، يقاس به التقييم المهاري للمعلم والذي يقصد به: " تقييم الأداء العملي في أثناء تنفيذ أنشطة التعلم أو بعد إكمال التعلم...

و يستخدم نوعين من الاختبارات هما:الاختبارات التي تهتم بالنتائج وتقيس نواتج التعلم المهارية، واختبارات تهتم بالإجراءات التي اتبعها

المعلم للوصول إلى النتائج التي توصل إليها مثل عمليات اكتساب المعلومات و تنظيمها و استخداماتها ".

(محمود عبد الحليم منسي، 2003، ص51)

يكاد يجمع الباحثون في أدبيات علم التدريس على أن استخدام تقنية الملاحظة المنتظمة تعد الوسيلة الأكثر نجاعة في تقييم كفاية المعلمين، و التي يعرفها " أوبر (1971) Ober بأنها الأسلوب الذي عن طريقه يتم ملاحظة المعلم في فترات معينة أثناء تدريسه ، باستخدام نظام أو نظم الملاحظة ذات منهج محدد مسبق.

وهي طريقة تتيح للملاحظ المدرب أن يتتبع سلوك تدريس المعلم ، و تسجيل جانب أو أكثر من هذا السلوك... و تعتبر أنظمة الملاحظة من أفضل الأدوات المستخدمة في قياس أداء المعلمين".

(عبد الرحمان صالح الأزرق ، 2000، ص 45)

يذكر " فخر الدين القلا " و يونس ناصر(2004) نوعان من نظم الملاحظة المنتظمة و هما :

- " نظام البنود: حيث تعد أداة لملاحظة مظهر واحد من مظاهر سلوك التعلم ، يركز على هذا المظهر، و يقوم بتحليله إلى الإجراءات اللفظية و غير اللفظية التي يمكن أن يؤديها المعلم في هذا المظهر، ثم توضع الإجراءات ذات الوظائف المتقاربة في مجموعة بند معين يعطى عنواناً رئيساً يعبر عن جوهر تلك الإجراءات، و يجب أن يعرف كل بند من البنود التي يحويها النظام تعريفاً دقيقاً على نحو لا يختلف ملاحظان أو أكثر في تسجيل ما يلاحظونه من إجراءات لفظية و غير لفظية.

- نظام العلاقات: هذا النظام لا يركز على مظهر واحد، وعادة ما يستخدم هذا النظام حيث تكون مظاهر سلوك التعليم لها الأهمية نفسها في أثناء التعليم أو حين نريد أن نكتشف أي من هذه المظاهر أكثر أهمية ، و إذا كان المعلم يستخدمه أو لا يستخدمه ".

(فخر الدين القلا وآخر، 2004،ص 412-413)

خلاصة القول :

يتضح مما سبق أن الممارسة التعليمية الناجحة والفعالة ترتكز حسب المهتمين بتطوير وتحديث عملية التربية والتعليم على امتلاك المعلم للكفايات التعليمية اللازمة لأداء مهنة التعليم، سواء مع الفئة العادية أو الفئة التي تحتاج إلى تكييف البرامج، واستخدام الطرق والوسائل التعليمية التي تناسب قدراتهم وإمكانياتهم وميولهم.

الباب الثالث :

تقييم و تقويم أداء المعلم ودوره الفاعل في جودة العملية التعليمية :

تقييم و تقويم أداء المعلم ودوره الفاعل في جودة العملية التعليمية

الجودة في العملية هي مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها إلى تحقيق أقصي درجة من الإتقان من مخرجات المؤسسة التعليمية والتحسين المتواصل في الأداء وفقا للأهداف المحددة والمواصفات الموضوعة والمقننة بأكبر مردود واقل جهد وتكلفة ممكنة ولن تتحقق الجودة الكاملة في العملية التعليمية إلا من خلال تقييم فاعل لجميع مكونات العمل التعليمي وتقييم إيجابي لأداء المعلم باعتباره الركيزة الأكثر أهمية في جودة التعليم

ويعرف التقييم بوجه عام علي انه :

التقييم يستند علي معايير محددة تخضع لها جميع مكونات العمل التعليمي التي يمكن قياسها بحيث يمكن من خلال هذه المعايير الحكم علي أداء الأفراد والمؤسسات ومدى قدرتها علي النهوض برسالتها المحددة في أهدافها الأساسية ..... وعملية التقييم في العملية

التعليمية تتضمن تشخيصا للموقف والأداء من جميع جوانبه منها المنهج والمعلم والمؤسسة التعليمية والمتعلم وأساليب التقييم والتقويم للمعلم والمتعلم بهدف التعرف إلي مواطن الخلل ومعالجتها بأسلوب علمي

وتقييم أداء المعلم يقوم علي :

يرتكز تقييم المعلم علي انه عملية منهجية منظمة تتضمن إصدار الأحكام علي أداء المعلمين وتهدف إلى التطوير والتحسين والإصلاح مع محاولة إرجاع القصور في أداء العمل إلى أسبابه ومعالجتها بفاعلية يقوم بها المفتش التربوي وفق آلية مقننة يحدد بموجبها الكفاءة المهنية للمعلم وفق معايير محددة وبآلية تنظيمية معينة

فالعبرة في تقييم أداء المعلم ليس في ثروته العلمية والعملية ومعارفه ومعلوماته ومهاراته المتطورة فقط بل خبرته المهنية وقوة شخصيته وسلوكياته وأخلاقيات المهنة وكلها عوامل لها تأثير مباشر علي جودة العملية التعليمية والتعلمية

#أهمية تقييم أداء المعلم :

1. عملية التقييم تولد الدافعية لدي المعلم وتدفعه إلى التفكير والتجديد والتطوير في المعرفة والمهارة

2. يساعد تقييم أداء المعلم في تصميم الدورات التدريبية للمعلم وفق الاحتياج التدريبي لتطويره مهنيا

3. التقييم يبرز كفاءة المعلم الأدائية ويرتبط بنظام الحوافز المادية والمعنوية والترقية

4. عمليات التقييم تقوي العلاقات الإيجابية بين المعلم والمفتش التربوي وتعزز التفاعل الإيجابي

5. التقييم يعزز فاعلية المعلم في قبول الآراء وعلاج المشكلات والصعوبات التي يواجهها

6. يساعد أسلوب التقييم علي مساعدة المعلم في تطبيق وتحديث طرق التدريس الفاعلة في المواقف التدريسية واستخدام التقنيات المعاصرة في إيصال المعلومة

7. ينمي التقييم رغبة الإبتكار والتجديد عند المعلم عند تفاعله مع المفتش التربوي كما ينمي قدرات المعلم الأدائية مهنيا

#أسس ومبادئ تقييم أداء المعلمين :

لنجاح عملية تقييم أداء المعلم لابد أن تتوافر أسس ومبادئ أهمها :

1. الموضوعية :: يجب أن يكون التقييم موضوعيا وبعيدا عن العوامل الذاتية والشخصية والمحاباة

2. الشمول :: يجب أن يشمل التقييم جوانب العملية التدريسية جميعها من تحديد دقيق للأهداف السلوكية وتحقيقها

3. التخطيط الفاعل واستخدام الطرق التدريسية المناسبة وتقنيات التعلم والمنهج الجيد ونواتج تعلم المتعلمين والتفاعلات الصفية وإدارة الموقف التدريسي لتحقيق جودة العملية التدريسية

4. الاستمرارية :: فالتقييم الناجح هو الذي يستمر طوال المراحل التعليمية بفاعلية لأن عملية التقييم يجب ان تصاحب مسار تحقيق الأهداف التدريسية وبذلك يتم اكتشاف الانحرافات في حينها وتقويمها بأسرع وقت ممكن

5. الديمقراطية والمشاركة والمناقشة في أساليب عمل المعلم بحيث يكون المعلم ذا فاعلية في عملية التقييم

6. تنوع أساليب التقييم : يجب ان تكون أساليب التقييم متنوعة ومتعددة ومبتكرة ومواكبة للتقدم والتحديث ومناسبة للمعلم وخبرته ومهاراته

#آليات تقييم أداء المعلم :

وإذا كان المعلم احد ابرز أهم عناصر العملية التعليمية تجمع جميع الآراء التربوية علي انه يمثل حجر الزاوية فيها وان تقييم أداءه أصبح أمرا حتميا لنجاح هذه العملية لذلك فقد اهتمت كثير من التشريعات التربوية النافذة علي تنظيم آليات تقييم المعلم وتقويم عمله التدريسي باعتباره احد أهم عناصر الرئيسة التي تحدد جودة العملية التعليمية ومن أهم آليات تقييم المعلم وتقويمه ما يأتي :

1. تصميم النماذج التقييمية لتقييم عمل المعلم وتنفذ من قبل الموجه المختص وقد يتضمن النموذج مجموعة من العناصر تمثل مؤشرات الكفايات التي يفترض ان يمتلكها المعلم وهذه العناصر هي المعلومات الشخصية والأداء الوظيفي والصفات الشخصية والعلاقات المتعددة ودرجة الكفاءة المهنية وآراء ومقترحات المفتش المختص ووضعت معايير كمية عددية ودرجات محددة لكل عنصر تبعا لأهمية كل عنصر

2. آلية تحديد وتقييم كفاءة المعلم من خلال مستويات ومعايير محددة (ممتاز وجيد جدا .....) وتجديد درجة تقييم أداء المعلم وفق نماذج قياس كفاءة المعلم في المواقف التدريسية والمقننة والمطبقة عمليا وفق النماذج المرفقة

3. تصميم حقائب التقويم لتقييم أداء المعلم فحقائب التقويم عبارة عن آداة تقويم شاملة يقدمها المعلم مدعومة بأدلة وعينات وكأنها دراسة طولية تتبعية لتساعد في اتخاذ القرار بصورة علمية وموضوعية

وتعرف بأنها آداة تقويمية موضوعية وفاعلة يمكن الاعتماد عليها في تقويم أداء المعلم وفقا لمعايير محددة فهبي مجموعة منظمة من الوثائق التي تقدم الدليل والبرهان علي أداء المعلم في الجوانب المعرفية

والاتجاهات والمهارات التدريسية وتركز علي الجوانب الأكاديمية والمهارية للمعلم وكذلك وصف للإنجازات التي حققها في مجال التعليم وهي آداة لتجميع جميع أعمال المعلم وانجازاته من عمليات تحديد الأهداف وقياسها وفعاليات المتعلمين والطرق التدريسية

وتقنيات التدريب والاختبارات وأساليب التقويم ونماذج من مناشط وفعاليات المتعلمين وتوضح الحقيبة صورة تطبيقية للمواقف التدريسية وتقييم أداء المعلم من خلالها

الإشراف التربوي والتنمية المهنية للمعلم في سلطنة عمان :

يعتبر الإشراف التربوي عملية تربوية قيادية إنسانية،هدفها الرئيسي تحسين عمليتي التعليم والتعلم، من خلال مناخ العمل الملائم لجميع أطراف العملية التربوية التعليمية، مع تقديم وتوفير كافة الخبرات والإمكانات المادية والفنية لنمو وتطوير جميع هذه الأطراف، وما يلزمها من متابعة، وذلك وفق تخطيط علمي وتنفيذ موضوعي بهدف رفع مستوى التعليم وتطويره، ومن أجل تحقيق الهدف النهائي والمنشود وهو بناء الإنسان .

ما هي مهام المشرف التربوي في النظام التعليمي في سلطنة عمان؟

رغم بساطة هذا السؤال إلا أن محاولة الإجابة عليه مربكة، وتثير كثيرا من التناقضات، بما يشير لأهمية إجراء مراجعة معمقة لواقع الإشراف التربوي، وتوجهاته، للإجابة على أسئلة من مثل ما هي الأدوار المتوقع من المشرف التربوي أداءها؟ وما هي المهام التي ينبغي عليه تنفيذها؟

في هذا المقال سنقوم بمراجعة لما تيسر لنا من منشورات صادرة عن وزارة التربية والتعليم والتي تشمل:

1- دليل الموجه الفني، وهو أقدم منشور، حيث بدأت وزارة التربية إصداره منذ بداية الثمانينات، إلا أنه لا يحوي قائمة واضحة محددة بمهام المشرف التربوي.

2- سجل المشرف التربوي: أصدرت وزارة التربية والتعليم، ممثلة في دائرة الإشراف التربوي نسخة ورقية وإلكترونية من هذا السجل، خلال من العام الدراسي 2009/2008 يتضمن مهام المشرف التربوي قائمة بـ 23 مهمة ينبغي على المشرف التربوي تنفيذها موزعة على مجالات التخطيط، والتنمية المهنية، والمتابعة الميدانية.

مهام المشرف التربوي المهنية :

1. إعداد خطة سنوية معتمدة للزيارات الإشرافية بالتنسيق مع زملائه.

2. مراجعة خطط المعلمين الأوائل.

3. إعداد قاعدة بيانات المعلمين الأوائل والمعلمين.

4. المشاركة في متابعة توفر احتياجات المدارس التي يشرف عليها من الكوادر التدريسية والفنية.

5. إعداد تقارير فنية بالتنسيق مع المعلم الأول لتشخيص احتياجات المعلمين الأوائل /المعلمين، ووضع خطة لتحسين الأداء.

6. المشاركة في ترشيح المعلمين الأوائل/المعلمين للدورات التخصصية والدورات التدريبية بمجال عملهم.

7. المشاركة في لجان مقابلات اختيار المعلمين الأوائل.

8. المشاركة في لجان ترشيح المعلمين والمعلمين الأوائل للدراسات العليا على مستوى المنطقة..

9. الاطلاع على المشكلات الفنية والإدارية للمعلمين الأوائل والمساهمة في حلها.

10. إعداد التقارير الفنية عن أداء المعلمين الأوائل.

11. مشاركة مشرفي مادته/مجاله في دراسة وتحليل المناهج الدراسية الخاصة بالمادة/المجال على مستوى المنطقة.

12. الإشراف على إعداد قاعدة بيانات بمستوى أداء الطلاب في المادة/المجال على مستوى المنطقة.

13. عقد لقاءات و اجتماعات دورية مع المعلمين الأوائل لتطوير الأداء و دراسة القضايا المتعلقة بالمادة/المجال.

14. مشاركة مشرفي المادة في وضع الخطط اللازمة لتدريب الفئات الإشرافية والمعلمين والمشاركة في تنفيذها وتقيمها.

15. متابعة أثر التدريب في المدارس.

16. متابعة المستجدات التربوية وتزويد المعلمين الأوائل بالنشرات التربوية المتخصصة والنماذج التعليمية.

17. العمل على تطوير معارفه المهنية وتعزيز خبراته العملية بالإطلاع الذاتي والاستفادة من خبرات زملائه.

18. الإشراف على خطط تنفيذ المناهج الدراسية .

19. القيام بتقويم أدائه ذاتيا والعمل على رفع كفاءته ويشجع الآخرين على ذلك.

20. المشاركة في عملية تبادل الزيارات الميدانية على المستوى المحلي والمركزي.

21. تنفيذ برامج تبادل الزيارات الصفية بين معلمي المادة/المجال بين مدارسه ومدارس زملائه المشرفين بالمناطق التعليمية.

22. الاشتراك مع زملائه المشرفين أو المعلمين الأوائل في إنتاج بحث إجرائي.

23- تزويد المشرف الأول بصورة تفصيلية بأهم نقاط القوة وأهم جوانب التطوير للمدارس التي يشرف عليها.

الإشراف التربوي في سلطنة عمان يعاني من مشاكل عدة منها:

*** يوجد نقص في أعداد المشرفين التربويين للمواد في أغلب الأقسام.**

*** لا يوجد إقبال من المعلمين للتقدم لوظائف الإشراف وذلك لكثرة الأعمال الملقاة على عاتق المشرفين وضبابية المهام الموكلة إليهم فهي وظيفة غير جذابة.**

***لا يوجد تعزيز معنوي أو مادي في الوظيفة.**

***تم حكر التقدم لوظائف الإشراف العام الماضي على المعلمين الأوائل مما أدى إلى تقليل أعداد المتقدمين للوظائف وإحباط المعلمين (غير الأوائل)، وللأسف أغلب المعلمين الأوائل لا يرغبون بالتقدم لهذه الوظائف فاستمرت شاغرة في الإشراف لانه لم يتقدم أحد او لان كفاءة المتقدمين كانت دون المستوى المطلوب.**

أنماط الإشراف التربوي

لقد كان من نتيجة التطورات التي تمت في ميدان الإشراف التربوي ظهور أنواع متعددة تهدف جميعها إلى خدمة العملية التربوية وتقديم المساعدة للعاملين في مجال التعليم.

ويُجمع التربويون على أن هناك أربعة أنماط رئيسة من الإشراف التربوي هي:

الإشراف التصحيحي ـ الإشراف الوقائي ـ الإشراف البنائي ـ الإشراف الإبداعي.

في حين يرى البعض أن أنماط الإشراف التربوي وفقاً لمجال العلاقات الإنسانية هي : الإشراف التسلطي

والإشراف الديمقراطي

والإشراف الدبلوماسي

والإشراف السلبي

وفي مجال الغايات والوسائل هي :

الإشراف التصحيحي

والإشراف الإكلينيكي (العيادي)

والإشراف الوقائي

والإشراف البنائي

والإشراف العلمي

والإشراف الإبداعي.

وعلى الرغم من التصنيفات والتقسيمات المتعددة لأنماط الإشراف التربوي والتي تعبر عن وجهة نظر أصحابها إلا أنها تدور جميعا حول نقطة جوهرية هامة هي تحسين مستوى العملية التربوية بكافة عناصرها.

خصائص الإشراف التربوي الحديث

للإشراف التربوي الفاعل سمات وخصائص منها:

- **الإشراف التربوي، عملية ديمقراطية منظمة ترتكز على التعاون والاحترام المتبادل بين المعلم والمشرف التربوي.**
- **الإشراف التربوي وسيلة لتحقيق أهداف التربية: المشرف قائد تربوي ذو تميز ثقافي هدفه النهوض بالعملية التعليمية التعلمية من خلال التأثير الايجابي في جميع أطرافها.**
- **الإشراف التربوي عملية إنسانية وأداة فاعلة لتقديم خدمات اجتماعية إنسانية حيث أن العلاقة ليست مهنية فقط، فعلى المشرف أن يعمل على توثيق علاقاته مع المعلمين والتفاعل معهم ومساعدتهم في تذليل الصعوبات والمعوقات التي تواجههم سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها.**

• الإشراف التربوي عملية قيادية حيث على المشرف أن يتصف بالتأثير الإيجابي في جميع الأطراف في الميدان التربوي وعليه تنسيق جميع الجهود من أجل تحسين التعلم.

• الإشراف التربوي عملية شاملة تعنى بكل ما يتصل بالعملية التربوية- تحسين أداء المعلمين- الوسائل المعينة والأنشطة المصاحبة، وأدوات التقويم، وتطوير المناهج والبيئة المدرسية.

• الإشراف التربوي عملية حافزة: تشجع المعلمين على التنمية الذاتية والتجديد والابتكار.

• الإشراف التربوي عملية فنية تتطلب نمواً مستمراً: لكل من المشرف والمعلم والمدير والطالب وخصوصاً المشرف لأنه العنصر المؤثر في المعلم المحرك للعملية التعليمية التعلمية.

• الإشراف التربوي عملية وقائية علاجية تسعى إلى تأهيل المعلم لتقليل الممارسات السلبية وعدم تصيد أخطاء هامشية لا قيمة لها بل تعزيز الاتجاهات الايجابية واستثمارها.

• الإشراف التربوي الحديث يعتمد على تقويم الأداء كوسيلة لتحسينه وتقرير النتائج الايجابية وتعميمها.

مفهوم الإشراف التربوي الحديث

يختلف مفهوم "الإشراف التربوي" باختلاف النظرة إلى العمليَّة التعليميَّة وأهدافها ، وباختلاف النظرة إلى عمليتي التعليم والتعلم :

ففي الوقت الذي كان ينظر فيه إلى "التعليم" أنه عملية نقل المعلومات من المعلمين إلى المتعلمين ؛ كان "الإشراف التربوي" يضع في سلّم اهتماماته التأكد من تمكّن المعلمين من هذا الدور ، وإتقانهم لهذه المهمة .

ولهذا فقد كان "التعلّم" يعني تلقي المتعلم المعارف والمعلومات ، وكان "التعليم" يعني القدرة على نقل المعارف والمعلومات من المعلمين إلى المتعلمين ؛ لذا فقد كانت عملية "الإشراف التربوي" تقتصر على تقديم التوجيهات والتعليمات للمعلمين ، في إطار من الاتصال الذي ينقصه الحوار والتفاعل بين المعلمين والمشرفين في أغلب الأحيان.

ولكن هذا المفهوم للإشراف التربوي لم يعد مقبولاً في ضوء التغيرات التي طرأت على العملية التربوية من حيث نظرتها إلى طريقة التعلم والتعليم.

إذ لم تعد النظرة إلى "التعليم" تقتصر على نقل المعلومات والمعارف ؛ بل أصبحت تهدف إلى إحداث التغيرات الإيجابية في سلوك المتعلم من خلال الأهداف السلوكية المختلفة ، وتبع ذلك تغير النظرة القاصرة إلى الإشراف التربوي ؛ لتصبح نظرة أكبر شمولية لعملية الإشراف التربوي وعلاقتها بالعملية التعليمية .

ومن هنا فقد تعددت تعريفات "الإشراف التربوي" في العصر الحديث بناء على المستجدات التربوية المعاصرة ؛ وفيما يأتي عرض لبعض التعريفات الحديثة للإشراف التربوي :

1/ هو عملية التفاعل مع المعلمين من أجل تيسير عمليات إحداث التغيير الإيجابي في أدائهم لمهماتهم التعليمية والمساندة لعملية التعليم ، لتحقيق النمو المهني المتكامل.

2/ هو نظام (System) متكامل العناصر له مدخلا ته وعملياته، ويستهدف إحداث تأثيرات إيجابية مرغوب فيها في كفا يا ت الفئة المستهدفة تسهم في تحسين عمليات التعليم والتعلم.

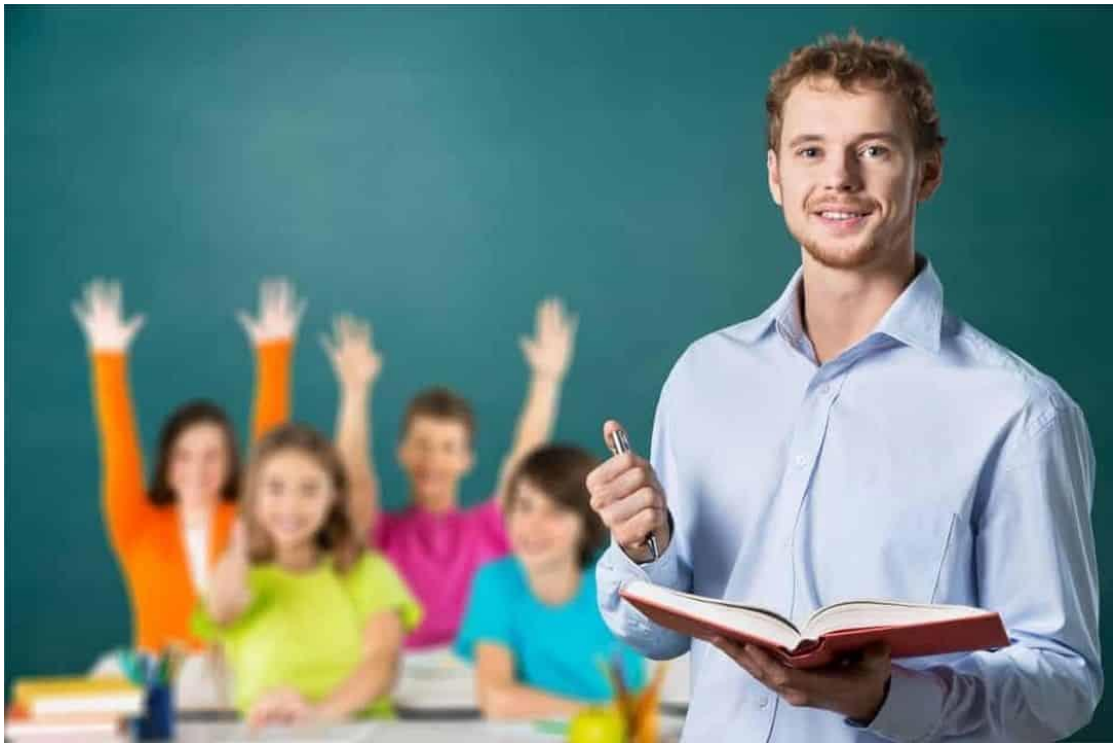
3/ هو سلسلة من الجهود المخططة والمنظمة الموجهة نحو أداء المعلمين لمهماتهم التعليمية الصفية ؛ لمساعدتهم على تطوير قدراتهم ومهاراتهم في تنظيم التعليم وتنفيذ المنهاج التربوي وتحقيق أهدافه في فعالية وأثر .

4/ هو تلك العملية المخططة والمنظمة والهادفة إلى مساعدة المديرين والمعلمين على امتلاك مهارات تنظيم تعلم التلاميذ بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية وتكون على هيئة نظام يتكون من مجموعة من العناصر أو العمليات، ولكل عنصر أو عملية وظيفة وعلاقات تبادلية مع بقية العناصر والعمليات ، ولها مدخلات وعمليات ومخرجات.

5/ هو جميع الجهود المبذولة في أداء المعلم من أجل تحسين عملية التعليم والتعلم .

الباب الرابع :
نماذج وتطبيقات عملية لتعليم و تعلم المهارات الحياتية

نماذج وتطبيقات عملية لتعليم و تعلم المهارات الحياتية



"المقدمـة" :

تعدُّ الممارسة العملية المتكررة للمهارة وإجراء التحسينات المستمرة عليها من أهم خطوات اكتساب المهارة وتنميتها، وقد أشار الحسيني (2005) في الخروصي (2014) إلى أن للمهارة مظهران؛ مظهر داخلي مرتبط بالعمليات العقلية والنفسية - إدراك الحركة والتفكير فيها واستيعابها - ، ومظهر خارجي هو الأداء - الممارسة -، ويمر التمكن من المهارة بمراحل هي:

- **مرحلة تلقي المهارة.**
- **مرحلة تراكم المهارة.**

- مرحلة إتقان أداء المهارة.
- مرحلة إنتاج وإبداع مهارات جديدة.

وستتناول هذه الدراسة نماذج عملية من مناهج مادة المهارات الحياتية للصفين الثامن والتاسع بسلطنة عُمان نوضح من خلالها مراحل تعليم وتعلم المهارات وفق الإجراءات التي ذكرها سارجنت (1998م) في الدخيل الله (2014م)، مع بيان دور كل من المعلم والطالب في كل مرحلة.

نموذج (1): الصف الثامن

الوحدة الثالثة: تطوير الذات والثقة بالنفس. المهارة الثانية: احترام الذات. نشاط (1): تعديل الصفات النفسية والاجتماعية. الهدف من النشاط: أن يعدّل الطالب صفاته النفسية / الاجتماعية غير المرغوبة.			
	المراحل	دور المعلم	دور الطالب
	إثارة الحاجة لتعلم المهارة	توعية الطلبة بالحاجة (الأهمية) الداعية لاكتساب المهارة .	المشاركة : بطرح خبراته والمواقف الحياتية المرتبطة بالمهارة.
	الإجراءات	يمهّد للطلبة بمناقشة أهمية اكتسابهم لمهارة تعديل الصفات النفسية والاجتماعية غير المرغوبة ودورها في	يقدم أمثلة من الصفات النفسية / الاجتماعية المرغوبة وغير المرغوبة، ثم يقيّم صفاته النفسية / الاجتماعية بموضوعية مسترشدًا

الوحدة الثالثة: تطوير الذات والثقة بالنفس. المهارة الثانية: احترام الذات. نشاط (1): تعديل الصفات النفسية والاجتماعية. الهدف من النشاط: أن يعدّل الطالب صفاته النفسية / الاجتماعية غير المرغوبة.		
المراحل	دور المعلم	دور الطالب
	تعزيز الثقة بالنفس واحترام الذات.	بالجدول رقم (2) والجدول رقم (3) صفحة (72).
تحديد مكونات المهارة	عرض سلسلة (الأفعال، المهام، الخطوات) التي تتألف منها المهارة	الملاحظة: ملاحظة العرض النظري.
الإجراءات	يوضح نظريًا خطوات / إجراءات خطة تعديل الصفات غير المرغوبة بشكل مختصر، ويفضل الاستعانة ببعض الصور أو الرسومات التوضيحية	يتابع شرح الخطوات الواجب إتباعها عند تنفيذ خطة تعديل الصفات، ويمكنه طرح بعض الأسئلة للاستيضاح حول بعض المعلومات التي يعرضها المعلم.
نمذجة المهارة	بيان المهارة بشكل عملي لتسهيل تعلم المهارة بسرعة أكبر.	الملاحظة: ملاحظة الأداء النموذجي من خلال المشاهدة .
الإجراءات	يعرض مثال تطبيقي (دراسة حالة) لتعديل أحد الصفات	يستمع ويشارك في تقديم بعض الأفكار، ويمكنه طرح بعض الأسئلة للاستيضاح

الوحدة الثالثة: تطوير الذات والثقة بالنفس. المهارة الثانية: احترام الذات. نشاط (1): تعديل الصفات النفسية والاجتماعية. الهدف من النشاط: أن يعدّل الطالب صفاته النفسية / الاجتماعية غير المرغوبة.			
	المراحل	دور المعلم	دور الطالب
		غير المرغوبة وفق خطوات / إجراءات خطة تعديل الصفات بمشاركة عدد من الطلبة، ويصاحب هذا العرض شرح لبعض المعلومات أو التنبيهات المهمة.	حول بعض الخطوات / الإجراءات التي يعرضها المعلم.
	تمثيل الدور في المهارة	إتاحة الفرصة للطلبة لتمثيل دور من يمارس المهارة، لتمكينهم من التمرين على المهارة ،وتلقي التغذية الراجعة حولها.	**المحاكاة:** ابدأ بمحاولة تقليد النموذج الذي لاحظه. (وفي هذا المستوى تكثر الأخطاء وتؤدى المهارة بصعوبة إذ تستغرق وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً ويكون ذلك تحت إشراف مباشر من المعلم) .

الوحدة الثالثة: تطوير الذات والثقة بالنفس. المهارة الثانية: احترام الذات. نشاط (1): تعديل الصفات النفسية والاجتماعية. الهدف من النشاط: أن يعدّل الطالب صفاته النفسية / الاجتماعية غير المرغوبة.		
المراحل	دور المعلم	دور الطالب
الإجراءات	يطلب من الطلبة في مجموعات اختيار صفة غير مرغوبة وإعداد خطة لتعديلها بإتباع الخطوات / الإجراءات التي تعلموها، ويقدم التغذية الراجعة الفورية لهم.	يعدّ خطة بالتعاون مع زملائه لتعديل صفة غير مرغوبة.
الممارسة	عرض المهارة من قبل الطلبة وتقديم التغذية الراجعة حولها، وتسهم في صقل المهارة وضمان الحفاظ عليها.	التجريب : يجرب أداء المهارة باستقلال و بأخطاء قليلة ، وسرعة معقولة مع تنفيذ توجيهات المعلم وتعليماته . (وفي هذا المستوى يؤدي الطالب المهارة بأخطاء لكنها أقل منها في المستوى السابق كما أن أداءه يتسم بالبطء غير أنه هنا يؤديها أسرع من تأديتها في المستوى السابق) .

الوحدة الثالثة: تطوير الذات والثقة بالنفس. المهارة الثانية: احترام الذات. نشاط (1): تعديل الصفات النفسية والاجتماعية. الهدف من النشاط: أن يعدّل الطالب صفاته النفسية / الاجتماعية غير المرغوبة.		
المراحل	دور المعلم	دور الطالب
الإجراءات	يتيح الفرصة لعدد من الطلبة لعرض الخطط المعدّة، ويقدم التغذية الراجعة الفورية لهم.	يعرض الخطة التي أعدّها ويستفيد من التغذية الراجعة المقدمة له.
التعميم وانتقال التعلم	تشجيع الطلبة على أداء المهارة في أوساط وأماكن خارج غرفة الصف.	الإتقان : في هذا المستوى تؤدى المهارة بسهولة ويسر فلا تستغرق سوى وقت ضئيل وجهد قليل وتقل الأخطاء عنها في المستوى السابق حتى تكاد أن تختفي .
الإجراءات	يوجه الطلبة إلى حل السؤال (5) في عنصر (التقويم والمتابعة ، صفحة 77) ويحثهم على التدرب على تعديل الصفات غير المرغوبة	يبادر إلى تعديل صفاته غير المرغوبة بالطريقة التي تدرب عليها ويشارك في التوعية حولها في مختلف الفعاليات.

الوحدة الثالثة: تطوير الذات والثقة بالنفس. المهارة الثانية: احترام الذات. نشاط (1): تعديل الصفات النفسية والاجتماعية. الهدف من النشاط: أن يعدّل الطالب صفاته النفسية / الاجتماعية غير المرغوبة.			
	المراحل	دور المعلم	دور الطالب
		والمبادرة إلى نشر الوعي بأهمية هذه المهارة في مختلف المناشط والفعاليات المنفذة على مستوى المدرسة و البيت والمجتمع ...	
	الإبداع	تشجيع الطلبة وإتاحة الفرصة لهم للإبداع في ممارسة المهارة بطريق وأساليب ومواقف مختلفة.	الإبداع: يعبر هذا المستوى عن قدرة الطالب على الإتيان بشيء جديد طريف غير مألوف يتسم بالإبداع .
	الإجراءات	يوجه الطلبة إلى تنفيذ (الأنشطة الاختيارية، صفحة 75-76)، مع تشجيعهم على الإتيان بأفكار وأساليب إبداعية لتعديل صفاتهم غير المرغوبة.	يسعى بجد إلى الخروج عن المألوف والإتيان بأفكار وأساليب إبداعية لتعديل صفاته غير المرغوبة.

نموذج (2): الصف التاسع

الوحدة الثانية: الإسعافات الأولية. المهارة الثانية: نقل المصاب. نشاط (3): نقل المصاب بواسطة النقالة. الهدف من النشاط: أن يستخدم الطالب النقالة بصورة صحيحة.			
م	المراحل	دور المعلم	دور الطالب
1	إثارة الحاجة لتعلم المهارة	توعية الطلبة بالحاجة (الأهمية) الداعية لاكتساب المهارة .	المشاركة : بطرح خبراته والمواقف الحياتية المرتبطة بالمهارة.
	الإجراءات	يمهّد للمهارة بمناقشة أهمية اكتسابهم لطريقة نقل المصابين بواسطة النقالة خصوصًا في حالات كسور العمود الفقري أو الحوض.	يشارك بطرح المواقف التي عايشها والتي لها علاقة بأهمية إتقان استخدام النقالة في حالات الطوارئ.
2	تحديد مكونات المهارة	عرض سلسلة (الأفعال، المهام، الخطوات) التي تتألف منها المهارة	الملاحظة: ملاحظة العرض النظري.

الوحدة الثانية: الإسعافات الأولية. المهارة الثانية: نقل المصاب. نشاط (3): نقل المصاب بواسطة النقالة. الهدف من النشاط: أن يستخدم الطالب النقالة بصورة صحيحة.			
م	المراحل	دور المعلم	دور الطالب
	الإجراءات	يوضح نظريًا تسلسل خطوات تنفيذ طريقة نقل المصاب بواسطة النقالة بشكل مختصر، ويمكنه الاستعانة ببعض الصور أو الرسومات التوضيحية.	يتابع شرح خطوات طريقة نقل المصاب بواسطة النقالة، ويمكنه طرح بعض الأسئلة للاستيضاح حول بعض المعلومات التي يعرضها المعلم.
3	نمذجة المهارة	بيان المهارة بشكل عملي لتسهيل تعلم المهارة بسرعة أكبر.	الملاحظة: ملاحظة الأداء النموذجي من خلال المشاهدة .
	الإجراءات	يقدم بيان عملي (تطبيقي) لخطوات نقل المصاب بواسطة النقالة بمشاركة عدد من الطلبة، ويصاحب هذا البيان شرح لبعض المعلومات أو التنبيهات المهمة.	يشاهد الخطوات العملية لطريقة نقل المصاب بواسطة النقالة، ويمكنه طرح بعض الأسئلة للاستيضاح حول بعض الإجراءات التي يقوم بها المعلم.

الوحدة الثانية: الإسعافات الأولية. المهارة الثانية: نقل المصاب. نشاط (3): نقل المصاب بواسطة النقالة. الهدف من النشاط: أن يستخدم الطالب النقالة بصورة صحيحة.			
م	المراحل	دور المعلم	دور الطالب
4	تمثيل الدور في المهارة	إتاحة الفرصة للطلبة لتمثيل دور من يمارس المهارة، لتمكينهم من التمرين على المهارة ،وتلقي التغذية الراجعة حولها.	**المحاكاة:** البدء بمحاولة تقليد النموذج الذي لاحظه. (وفي هذا المستوى تكثر الأخطاء وتؤدى المهارة بصعوبة إذ تستغرق وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً ويكون ذلك تحت إشراف مباشر من المعلم) .
	الإجراءات	يطلب من مجموعة من الطلبة تمثيل عملية نقل المصاب بواسطة النقالة، ويقدم التغذية الراجعة الفورية لهم.	يحاكي خطوات عملية نقل المصاب بواسطة النقالة.
5	الممارسة	عرض المهارة من قبل الطلبة وتقديم التغذية الراجعة حولها، وتسهم في صقل المهارة وضمان الحفاظ عليها.	التجريب : يجرب أداء المهارة باستقلال و بأخطاء قليلة ، وسرعة معقولة مع تنفيذ توجيهات المعلم وتعليماته.

الوحدة الثانية: الإسعافات الأولية. المهارة الثانية: نقل المصاب. نشاط (3): نقل المصاب بواسطة النقالة. الهدف من النشاط: أن يستخدم الطالب النقالة بصورة صحيحة.			
م	المراحل	دور المعلم	دور الطالب
			(وفي هذا المستوى يؤدي الطالب المهارة بأخطاء لكنها أقل منها في المستوى السابق كما أن أداءه يتسم بالبطء غير أنه هنا يؤديها أسرع من تأديتها في المستوى السابق) .
	الإجراءات	يتيح الفرصة لجميع الطلبة لممارسة عملية نقل المصاب بواسطة النقالة في مجموعاتهم، مع مراقبة عمل المجموعات وتقديم التغذية الراجعة الفورية.	يمارس أدوار مختلفة في عملية نقل المصاب بواسطة النقالة ويستفيد من التغذية الراجعة المقدمة له.
6	التعميم وانتقال التعلم	تشجيع الطلبة على أداء المهارة في أوساط	الإتقان : في هذا المستوى تؤدى المهارة بسهولة

الوحدة الثانية: الإسعافات الأولية. المهارة الثانية: نقل المصاب. نشاط (3): نقل المصاب بواسطة النقالة. الهدف من النشاط: أن يستخدم الطالب النقالة بصورة صحيحة.			
م	المراحل	دور المعلم	دور الطالب
		وأماكن خارج غرفة الصف.	ويسر فلا تستغرق سوى وقت ضئيل وجهد قليل وتقل الأخطاء عنها في المستوى السابق حتى تكاد أن تختفي .
	الإجراءات	يوجه الطلبة إلى تنفيذ عنصر (أمارس ، صفحة 58) ويحثهم على التدرب على عملية نقل المصاب بواسطة النقالة والمبادرة إلى نقل المصابين متى تطلب الأمر، ونشر الوعي بأهمية هذه المهارة في مختلف المناشط والفعاليات المنفذة على مستوى المدرسة والبيت و المجتمع ...	يبادر إلى نقل المصابين بالطريقة التي تدرب عليها ويشارك في التوعية حولها في مختلف الفعاليات.

الوحدة الثانية: الإسعافات الأولية. المهارة الثانية: نقل المصاب. نشاط (3): نقل المصاب بواسطة النقالة. الهدف من النشاط: أن يستخدم الطالب النقالة بصورة صحيحة.			
م	المراحل	دور المعلم	دور الطالب
7	الإبداع	تشجيع الطلبة وإتاحة الفرصة لهم للإبداع في ممارسة المهارة بطريق وأساليب ومواقف مختلفة.	الإبداع: يعبر هذا المستوى عن قدرة الطالب على الإتيان بشيء جديد طريف غير مألوف يتسم بالإبداع .
	الإجراءات	يوجه الطلاب إلى تنفيذ (الأنشطة الاختيارية، صفحة 59)، مع تشجيعهم على الإتيان بأفكار وأساليب إبداعية لصنع نقالة .	يسعى بجد إلى الخروج عن المألوف والإتيان بأفكار وأساليب إبداعية في صنع النقالة بالتعاون مع زملائه.

"الخاتمة"

يتضح من مراحل تعليم وتعلم المهارة أن هناك أدواراً يقوم بها كل من المعلم والطالب وفق إجراءات متسلسلة يتحقق من خلالها اكتساب المهارة لتصبح ممارسة حياتية لها آثار ايجابية على حياة الطالب، ولضمان ذلك على المعلم أن يتأكد من فهم الطلبة للسلوكات التي تمثل المهارة من خلال تقديم تعليمات واضحة ومنسقة بدقة مع الأخذ بالحسبان المراحل العمرية للطلبة ومستوى نموهم (المعرفي والحركي).

كما يمكن للمعلم تعديل خطوات تعليم المهارة بما يتناسب مع الإمكانات المتاحة في البيئة المدرسية، مستخدمًا طرق تدريس تضمن تعلم نشط للمهارة سعيًا لتحفيز الطلبة إلى تعلم المهارات وتطبيقها في حياتهم اليومية.

"استنتاج التعميمات في مادة المهارات الحياتية"

يؤدي تقدم الطلبة من الحقائق إلى المفاهيم ثم التعميمات إلى اتساع المعلومات وبالتالي تصبح أكثر تعقيداً، وباستخدام تصنيف بلوم فإن الحقائق تقع في مستوى المعرفة، والمفاهيم في مستوى الفهم، والتعميمات في مستوى التطبيق والتحليل، لهذا وجب الاهتمام بتعليم وتدريب الطلبة على التعميمات وإيجادها واستنتاجها والتركيز عليها أكثر من الحقائق المستقلة أو الجامدة .

وذلك لما لها من أهمية في تنمية مهارات التفكير العليا ومهارات تلخيص المعلومات واستنتاج المفاهيم وإيجاد العلاقات بينها، ولا تقتصر أهمية استنتاج التعميمات على الطلبة بل تمتد لتشمل أداء المعلم.

حيث إن سعي المعلم إلى إيجاد واستنتاج تعميمات الدرس يتطلب منه قراءة الدرس وتحليله بشكل شامل ومركز ليتمكن من استنتاج المفاهيم الرئيسية وإيجاد علاقات تربط بينها، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على إلمامه وتمكنه من المادة العلمية للدرس، كما تساعده في التعرف على مدى تحقق أهداف الدرس واستيعاب الطلبة لها في نهاية الموقف التعليمي.

مفهوم التعميم :

- التعميم عبارة عن جملة أو عبارة استنتاجيه توضح العلاقة بين مفهومين أو أكثر،وينطبق التعميم على أكثر من حدث وله قيمة تفسيرية وتنبؤية . (قطاوي، 2007)

- التعميمات: عبارات أو قوانين أو مبادئ تم اشتقاقها من مواقف أو معلومات من الممكن إثباتها أو التحقق منها. (العياصرة، 2011).

"التعليم الجيد هو مفاهيم وعلاقات لا مجرد حقائق ومعلومات، والتعميمات تعبر عن علاقات بين مفاهيم"

*** وظائف التعميمات :**

- التفسير أو الشرح :

أي تفسير الظواهر أو الأحداث تفسيراً علمياً، حيث تربط ظروف وقوع الحدث بالحدث الناتج .

مثال: تنتعش الدورة الدموية لدى الفرد بممارسته للتمارين الرياضية.

- التنبؤ :

أي التنبؤ بالظروف الأولية لحدوث ظاهرة معينة (تنبؤ بوقوع حدث في الماضي – التنبؤ بأحداث في الحاضر – التنبؤ بأحداث في المستقبل)، وباستخدام القوانين والمبادئ والفروض العلمية يمكن التنبؤ بأحداث أخرى (بطرس،2004)

مثال: كلما تخرج طلبة في الجامعات، ارتفع المستوى الثقافي لأفراد المجتمع.

التعميمات غالباً ما تكون علاقات لها صفة الاستمرارية أو الثبات النسبي

*** مهارة صياغة التعميمات:**

- **هي مهارة تستخدم لبناء مجموعة من العبارات أو الجمل التي تشتق من العلاقات بين المفاهيم ذات الصلة.**
- **هي مهارة بناء عبارة واسعة يمكن تطبيقها في معظم الحالات إن لم يكن جميعها. (العياصرة، 2011)**

*** التعميمات كعملية عقلية تمر بثلاث مراحل :**

أ- ملاحظة الأشياء أو الأحداث أو الظواهر .

ب- التوصل إلى العلاقات التي تربط بين الأشياء أو الأحداث أو الظواهر التي تمت ملاحظتها .

ج- صياغة العلاقات في صورة جملة . (بطرس،2004)

*** أنواع التعميمات:**

أ) التعميمات الوصفية:

تعدّ التعميمات وصفية عندما تعمل على تلخيص مجموعة من الحقائق أو الظروف الخاصة.

مثال: الفرد الواثق من نفسه أكثر قدرة على مواجهة تحديات الحياة.

ب) التعميمات التي تبين السبب والنتيجة:

مثال: تناول الغذاء الجيد وممارسة الرياضة بانتظام أفضل طريق لبناء الجسم وتقويته.

ج) التعميمات التي تعبر عن قيمة اجتماعية:

مثال: مسؤولية المحافظة على المرافق العامة تقع على عاتق جميع أفراد المجتمع.

د) التعميمات التي تعبر عن قوانين أو نظريات:

مثال: يُشخص الفرد الصائم بمرض السكري اذا تجاوزت نسبة السكر في الدم (7) ملم/ لتر.

*** أمثلة للتعميمات من مناهج مادة المهارات الحياتية:**

فيما يأتي عدد من التعميمات المقترحة على هيئة عبارات توضح شكلاً من أشكال التعميمات التي توضح العلاقة بين المفاهيم، وقد تم تمييز المفاهيم الرئيسية (المرتبطة بموضوع الدرس) بخط عريض لتسهيل إدراكها وفهم العلاقات بينها:

المرحلة الدراسية	مثال
الخامس	- التردد في اتخاذ القرار يعيق الفرد عن تحقيق أهدافه. - النظافة تقي الفرد من الإصابة بالأمراض .

السادس	- كلما انخفضت كمية الدم الواصلة للدماغ تعرض الفرد للإغماء . - التخطيط المسبق لتوفير المستلزمات ينظم ميزانية الصرف .
السابع	- التدخين عادة غير صحية تؤدي إلى الإدمان . - إتباع الفرد لعادات غذائية خاطئة يعرضه للعديد من المشاكل الصحية . - كلما انخفضت نسبة الهيموجلوبين بالدم، زاد تعرض الفرد للإصابة بالأنيميا .
الثامن	- الثقة بالنفس تعين الفرد على مواجهة تحديات الحياة بثبات . - لاحترام الذات أثر ايجابي على المشاعر والسلوك .
التاسع	- إسعاف المصاب بطريقة خاطئة يزيد من مضاعفات الإصابة. - كلما أسرعنا في تقديم الإسعافات الأولية للمصاب، قلت مضاعفات الإصابة.
العاشر	- الالتزام بالقوانين المرورية يقلل حوادث الطرق . - كلما زادت السرعة، زادت إمكانية وقوع حادث مروري .

المنهج الملائم لنمو الدماغ هو منهج مفاهيم وعلاقات لا منهج حقائق

» أبعاد المكوّن المهاري لمحتوى مادة المهارات الحياتية «

{ تقديـــــم }

المهارة نمط معقد من النشاط الهادف يتطلب أداؤه معالجة، وتدبر، وتنسيق معلومات، وتدريبات سبق تعلمها، وتتراوح المهارات من حيث التعقيد والصعوبة بين الأداء البسيط نسبياً كالمشي واستعمال المسطرة، والشديدة التعقيد كحل المشكلات واستخدام بعض الآلات الدقيقة وفكها وتركيبها.

ولقد ازدادت أهمية المهارات في معظم ميادين المعرفة لاسيما في العقود الأخيرة حيث تتضاعف المعرفة العلمية كل بضعة سنوات، وأصبح التعقيد سمة من سمات مجتمعاتنا، فبالمهارات نحصل على تعلم فعّال عندما نوظف مهارات جمع المعلومات وتفسيرها وتحليلها؛ لتحقيق هذا التعلم .

* تعريف المهارة :

- هي القدرة على القيام بعمل ما بأقل جهد ممكن وبدرجة عالية من الإتقان والسرعة .(قطاوي، 2007).

- هي القدرة على عمل شيء ما بدقة وإتقان، وبجهد ووقت قليلين، وبأقصى سرعة مع تحقيق الأمان، وتلافي الأضرار . (مرعي، 2005)

* تعريف المهارات الحياتية في سلطنة عمان :

" مجموعة المهارات المتكاملة التي يتم إكسابها للمتعلم وما يتصل بها من معارف وقيم واتجاهات لجعله شخصا قادرا على تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية على مختلف

الأصعدة الشخصية والاجتماعية والوظيفية بأعلى قدر ممكن من التفاعل الخلاق مع مجتمعه ومشكلاته " . (وثيقة منهاج المهارات الحياتية للصفوف (12-1) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي، 2007) .

* مكونات المهارة :

عند تحليلنا للمهارة نجد إنها تتكون من المكونات المعرفية/العقلية، والوجدانية، والأدائية، وفيما يأتي بيان لها :

1- المكوّن المعرفي (العقلي) :

يتمثل في وعي الطالب للمهارة وإدراكه لأهميتها وفائدتها، وإلى المعلومات والحقائق المرتبطة بها؛ فلا مهارة فاعلة في غياب المعرفة الأساسية اللازمة لها، ولكن دون المبالغة في تكبير دور المعرفة كمكوّن من مكوّنات المهارة .

2- المكوّن التنسيقي :

حيث ترتب الخطوات المكونّة للمهارة في نسق منتظم ييسر عملية تعلم المهارة في ضوء الصورة العقلية التي يكونها المتعلم لهذا النسق .

3- المكوّن –القيمي- الوجداني (العاطفي) :

إن غياب المكوّن القيمي في المهارة يجعل منها مهارة مدمرة، أو أنه لا دافعية للقيام بها، وهكذا نرى أن المكوّن القيمي يوجه المهارة الوجهة الصحيحة ويعمل على زيادة زخمها واندفاعها .ويتمثل المكوّن – القيمي- الوجداني في قدرة الطلبة على التركيز، وضبط الأعصاب، والثقة في النفس، ... .

4- المكوّن الأدائي :

وهو المكوّن الأهم في المهارة ويتمثل في إنجاز المهارة بسرعة وإتقان .

*** أنواع المهارات :**

تصنف المهارات ضمن ثلاث أنواع رئيسية :

م	نوع المهارة	الوصف	أمثلة
1	العقليـة	هي النشاطات التي يقوم بها العقل في معالجة المعلومات والأفكار والمفاهيم المكتسبة في سياق معين بهدف إنجاز مهمة معينة .	التسلسل المنطقي – التحليل (التفكير الناقد) - التركيب (التفكير الإبداعي)– التقويم (إصدار الأحكام) – حل المشكلات – الاستقصاء - الاستنباط ... .
2	النفس حركية	هي الاستجابات الحركية للمثيرات الحسية أو العقلية	استخدام الأجهزة – الرسم والتصميم – تركيب وصيانة الأدوات – الإسعافات الأولية – إعداد الأغذية – إعداد المجسمات والنماذج ...
3	الاجتماعيـة	هي الاستجابات	الاستماع الواعي –

	(القيمية)	المتعلقة بعلاقة الأفراد في المجتمع الواحد، والموازنة بين المشاعر والحقائق والعواطف والأفكار .	الاحترام – التواضع – العدالة – تقبل الرأي الآخر – آداب التحية – التعاون – تعرف الذات والمحافظة عليها ...

*** المبادئ التربوية والنفسية في تعليم المهارات :**

- تعلم المهارة في أفضل صورها عندما يحاول النشاط التعليمي (الإجراءات التعليمية - التعلمية أثناء الموقف التعليمي) التركيز على المهارة نفسها .

- يتم تعلم المهارة بشكل أفضل عندما تكون المهارة ذات أهمية للمتعلم، وتتوفر للمتعلم الرغبة في تعلم المهارة وتتوفر له الحوافز المشجعة على التعلم .

- يتم تعلم المهارة بشكل أفضل عندما تكون جزءاً من نشاط تعليمي معين وليست بشكل منفصل .

- يمكن قياس المهارة وتحسينها عن طريق ملاحظة التغييرات الحاصلة في سلوك المتعلم .

- يتم تعلم المهارة بشكل أفضل إذا توافرت خطة منظمة لتتابع المهارات في البرنامج المدرسي، أي ننتقل في العادة من المهارة البسيطة إلى الأصعب وهكذا .

- إن تعليم المهارة وتعلمها يتطلبان طرائق تدريس جيدة فعالة، وإلا فإن المتعلم سيهدر جهوداً كبيرة لاكتساب المهارة .

- تطوير أي مهارة يتطلب نمطاً واحداً وهو المراقبة، ثم التقليد، ثم التجريب المستمرة .

* تعليم المهارات :

يتضمن التعليم المهاري ثلاث مراحل أساسية هي :

* الخطوات الإجرائية لتعلم أية مهارة، مع مثال توضيحي مقترح من مقرر مادة المهارات الحياتية، الصف السادس : مهارة تجهيز صندوق الإسعافات الأولية – نشاط (2) : إعداد وترتيب صندوق الإسعافات الأولية .

التسلسل	الوصـــف
1	تعريف المتعلم بمكونات المهارة موضوع الدراسة، مع بيان أهميتها ومكوناتها، وتزويده بالمعلومات النظرية ذات الصلة بالمهارة المستهدفة .
الإجراء	تقويم قبلي لما تم دراسته في النشاط السابق .(معلومات) مناقشة الطلبة في المعلومات الواردة في بند " معلومات تهمني - أضيف إلى معلوماتي "، (معلومات + أهمية المهارة) .
2	تحديد الخطوات المنطقية لتأدية المهارة مع وصف لطريقة إنجاز المهارة بشكل دقيق .

	(تقديم نموذج للطلبة لمحاكاته أو مناقشته)
الإجراء	بيان المستلزمات والأدوات اللازم توافرها لتأدية المهارة من خلال بند " أحتاج إلى " . يقوم المعلم بتقديم بيان عملي لخطوات إعداد وترتيب صندوق الإسعافات الأولية مع التأكيد على المعلومات الواردة في بند "أتنبه إلى"
3	إتاحة الفرصة أمام الطلبة للقيام بالمهارة بشكل مستقل، مع إتاحة الفرصة للمساعدة من جانب المعلم كلما احتاجوا إليها.
الإجراء	- يطلب المعلم من الطلبة إعداد وترتيب صندوق الإسعافات الأولية في مجموعات عمل مع التوجيه والإرشاد إذا تطلب الأمر.
4	تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة البناءة .
الإجراء	- بعد انتهاء وقت تأدية المهارة يطلب من المجموعات عرض المنتج النهائي ومناقشتهم فيه .
5	تشجيع الطلبة على ممارسة المهارة دون مراجعة أو مساعدة من المعلم و تهيئة الفرصة أمامهم للإبداع .
الإجراء	إتاحة الفرصة لهم في الإبداع وتنفيذ المهارة بشكل أفضل بعد تلقي التغذية الراجعة .
6	تقويم الأداء بناءً على المعيار المحدد سابقاً .
الإجراء	تقويم الطلبة في مهارة إعداد صندوق الإسعافات الأولية حسب المعايير المحددة في أداة تقويم الأداء العملي الواردة في وثيقة تقويم المادة .

* تقويم المهارات :

أن أدوات قياس وتقويم المهارات تتنوع بتنوع المهارات وبشكل عام هناك العديد من أدوات قياس المهارات منها : الاختبارات التحصيلية الشفوية والتحريرية، والأداء الكتابي، وكتابة التقارير، واختبارات الأداء، ومقاييس مقننة لقياس الاتجاهات والميول والقيم .

أما المهارات الحركية فتقاس عادة باختبارات الأداء عن طريق قيام الطالب بعملية معينة أو أداء عمل معيّن، حيث أن تقويم المهارات الحركية (العملية) يقوم على ملاحظة الطالب في خطوات الانجاز إلى جانب الأسئلة التي تقيس المعرفة العلمية،

وهذا يتطلب تحليل العمل إلى خطوات سلوكية معينة ينبغي أن يقوم بها الطالب أثناء تنفيذ العمل، ويوضع هذا التحليل في قوائم أو بطاقات ملاحظة على أن تخصص درجات معينة لكل خطوة من خطوات أداء المهارة حتى يستطيع المعلم تشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطالب ليستطيع توجيهه إلى الصواب في كل خطوة من خطوات الأداء .

- أدوات التقويم في مادة المهارات الحياتية :

لقد روعي عند اختيار أدوات تقويم الطلبة في مادة المهارات الحياتية أن يتوافر لكل مكوّن من مكوّنات منهاج المهارات الحياتية أدوات تقويم يتم من خلالها قياس مدى اكتساب الطلبة لمختلف مكونات المنهاج (المعرفة ، المهارة ، القيم والاتجاهات)،

حيث نجد أن المكون المعرفي يتم تقويمه بالأدوات الآتية (الأنشطة الشفوية – الأسئلة القصيرة – الواجبات المنزلية – التقرير في مرحلة ما بعد التعليم الأساسي – الاختبارات القصيرة)، والمكوّن المهاري يتم تقويمه بأداة (الأداء العملي) والتي يمكن تكيفها لتقويم المهارة بأنواعها

المختلفة(الحركية والعقلية والاجتماعية) حسب طبيعة المقرر والمرحلة الدراسية التي يدرسها المعلم.
حيث نجد أن المهارات الحركية تم التركيز عليها في المراحل الأولى من التعليم بينما التركيز على المهارات العقلية يزداد مع تقدم الطلبة في المراحل الدراسية العليا، ونجد أن المكوّن القيمي يتم تقويمه ضمنياَ في أدوات تقويم المكوّن المعرفي والمكوّن المهاري حيث تم تخصيص درجات مستقلة له وفق معايير عامة يمكن للمعلم التعديل فيها عند الرغبة في التركيز على قيم معينة مرتبطة ارتباط مباشر بأهداف المقرر والمرحلة الدراسية التي يدرسها.

إثارة الدافعية في حصة المهارات الحياتية

{المقدمة}

تعد الدافعية للتعلم إحدى القضايا المهمة التي تعنى بالطلبة في الموقف الصفي، إذ أن مستوى التحصيل والمشكلات الصفية والسلوكية، واتجاهات الطلبة نحو التعلم تتسبب في معظمها عن تدني الدافعية للتعلّم .
وتظهر مشكلة تدني دافعية الطلبة لتعلم عند العديد من معلمي مادة المهارات الحياتية أثناء تنفيذ دروس المادة مما يؤثر سلباً على أداء المعلم والتحصيل الدراسي الطلبة، وقد أسهم في ذلك العديد من العوامل و الممارسات (التنشئة الاجتماعية ، الثورات والتطورات المتسارعة في مختلف المجالات، وسائل الإعلام الغير هادفة، خارج

المدرسة المليء بالمثيرات ووسائل التسلية والترفيه، ممارسات بعض المعلمين، ...الخ).

وسوف نركز في هذه النشرة على العوامل المرتبطة مباشرة بالممارسات التي تتم داخل الموقف الصفي من قبل بعض المعلمين والتي تسهم في تدني الدافعية وبالمقابل بيان ممارسات وأدوار المعلّم في إثارة الدافعية للتعلّم ، حيث أن إثارة الدافعية لدى المتعلمين تجعلهم يقبلون على التعلّم ، ويقلل لديهم مشاعر الملل، وتزيد من مشاعر حماسهم واندماجهم في موقف التعلّم وبالتالي ارتقاء مستواهم السلوكي والتحصيلي .

{تعريف الدافعية}

لقد تعددت تعريفات الدافعية ونجملها في الآتي :

* الدافعية :

_ عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية التي تحرّك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتحافظ على استمرار يته حتى يتحقق ذلك الهدف .

_ هي حراك وجداني يحرك الانفعالات الكامنة في داخل الإنسان نحو الأشياء الخارجية بشوق ورغبة.

_ هي القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف .

_ الدافعية للتعلم :

هي عبارة عن حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم .

{وظائف الدوافع}

1- تحريك السلوك وتزويده بالطاقة، حيث أن الدوافع تطلق الطاقة وتستثير النشاط لدى المتعلّم

2- توجه السلوك أو النشاط نحو الأهداف المرجوة (الاستجابة لموقف معين وإهمال المواقف الأخرى).

3- المحافظة على استدامة السلوك والنشاط في الموقف التعليمي .

إن الدوافع لا تسبب السلوك، وإنما تستثير الفرد للقيام بالسلوك

{أعراض تدني الدافعية من قبل المتعلمين}

توجد العديد من المظاهر الدالة على حالة الملّل وتدني دافعية المتعلمين في الموقف التعليمي ونذكر منها على سبيل المثال :

- الأحاديث الجانبية بين المتعلمين .

- غياب الأسئلة المطروحة من قبل المتعلمين .

- النوم وعلامات النعاس (التثاؤب) أثناء الحصة الدراسية .

- إهمال الالتزام بالتعليمات ومخالفة قوانين الصف والمدرسة .

- نسيان المواد والأدوات (كتاب ودفتر المادة) المتعلقة بالتعلم الصفي بشكل ملحوظ .

- اتصال العيون الزجاجية (الدماغ مغلق والعيون مفتوحة) ويمكن اكتشافها عبر توجيه أسئلة من قبل المعلم حول ما الذي يتحدث عنه، أو أين وصل ؟

- نسيان الواجبات وإهمال حلها بشكل مستمر .
- الانشغال بإزعاج الآخرين .
- الانشغال بأعراض الآخرين .
- تشتت الانتباه .
- التأخر المقصود .
- الغياب أو التسرب .

{العوامل المؤدية إلى تدني الدافعية من قبل المتعلمين}

توجد العديد من العوامل المساهمة في تدني الدافعية العامة للتعلم تتعلق بالممارسات التربوية داخل غرفة الصف، وبالعوامل الإدارية المتعلقة بتخطيط البرامج وتنفيذها .

وسوف نذكر فيما يأتي العوامل المؤثرة على دافعية المتعلمين بشكل مباشر أثناء العملية التعليمية منها:

1) الظروف الصفية لتدني الدافعية للتعلم :

- الجو الصفي المنفر (قلة توفر الظروف المادية المشجعة على التعلم – الوسائل والمثيرات الحسية -، تنظيم المقاعد والأثاث ، النظافة العامة ... الخ)
- زيادة عدد طلبة الصف .
- عدم وجود الفراغ الكافي للطلبة للتحرك .
- النشاطات الروتينية المتكررة التي تقود إلى الرتابة والملل .

2) المعلم وتدني الدافعية :

يعد المعلم الوسيط التربوي المهم الذي يتعامل مع الطلبة طول ساعات يومهم، ولذلك يستطيع إحداث تغيرات وتعديلات في سلوكهم

أكثر من أي شخص آخر . ويؤمل منه أن يكون فاعلاً، نشطاً، مخططاً، منظماً، مسهلاً، ومثيراً للدافعية .

إلا أن هناك بعض الممارسات التي يقوم بها بعض المعلمين بقصد أو بدون قصد تسهم في تدني الدافعية نذكر منها :

- عدم تحديد وبيان المعلم للأهداف المراد من الطلبة تحقيقها .
- إغفال تحديد أنواع التعزيزات التي يستجيب لها الطلبة و غياب التعزيز الفوري .
- جمود الموقف الصفي والرتابة في سلوك المعلم (سيطرة المعلم على كامل وقت الحصة الدراسية)
- التقليل من قيمة مشاركات واستجابات الطلبة (السخرية والتعليقات المؤذية للطالب ذاته) .
- إهمال بعض أساليب تعلم الطلبة (سمعي، بصري، حسي) وتعليمهم بأسلوب واحد فقط .
- عدم اعتماد المعلم على أساليب وطرق التدريس الحديثة (الاكتشاف، حل المشكلات، ... الخ) وتفضيله لأسلوب التلقين والحفظ .
- جمود الأنشطة وضعف استخدام الوسائل التعليمية والوسائل الحسية للإدراك .
- ضعف في الإدارة الصفية .
- التشديد على النظام الصفي (التسلط ، التهديد) .
- عدم الإلمام بموضوعات المادة، وضعف في التخطيط اليومي (التحضير الذهني والكتابي) لدى المعلّم .
- إهمال التغذية الراجعة الفورية لأعمال الطلبة .

إن اهتمام الطالب بالمادة الدراسية يتأثر بشكل أساسي بدرجة حماس

المعلم لها

{إجراءات إثارة الدافعية لدى المتعلمين في الموقف الصفي}

من حسن الحظ أن نفور الطلبة من التعلم المدرسي ليس أمراً طبيعياً، بل يرجع إلى عوامل يمكن التحكم بها أو التخفيف من تأثيراتها، فالفرد لديه دافع طبيعي للتعلم وهو دافع يطلق عليه الباحثون "حب الجديد"، وهكذا فأمام المدرسة فرصة ذهبية لتعزيز هذا الدافع الطبيعي وتوظيفه في توفير دافعية عامة للتعلم المدرسي .

ومن أجل تحريك اهتمام الطلبة يمكن للمعلم أن يلجأ إلى عدد من الاستراتيجيات الفاعلة لإثارة الدافعية نذكر منها :

أولاً : التعلم القبلي واستثارة الدافعية للتعلم (بداية الحصة الدراسية) :

إن تحريك انتباه الطلبة في بداية الدرس يعدّ عملاً رئيسياً في مهمة توفير الدافعية للتعلم، وهو عمل يحتاج إلى مخيلّة مبدعة .

إن أهم دور للمقدمة (التمهيد) للدرس هو إثارة اهتمام الطلبة بموضوع التعلم، وهناك العديد من أساليب اختيار المقدمات منها :

1- توضيح الأهمية الخاصة للأهداف التعليمية (ربطها بالحياة الواقعية للطلبة وبميولهم) :

وتتم عن طريق توضيح النتائج المباشرة والبعيدة المدى المترتبة على تحقيق الأهداف :

موقف صفي : يدخل معلم المهارات الحياتية ويوضح لهم أهمية اكتساب مهارات الإسعافات الأولية كالآتي:

(تخيل أنك تعرضت لحادث أدى إلى إصابتك إصابة بليغة . ما هو أهم شيء تتمنى وجوده بالقرب منك ؟ ولماذا ؟ ، سوف تتمحور معظم إجابات الطلبة حول تمني وجود شخص مسعف بالقرب من مكان

الحادث . بهذا يدرك الطلبة أهمية اكتساب الفرد لمهارات الإسعاف الأولي مما يزيد دافعيتهم لتعلم مهارات الإسعاف الأولي .

2- إثارة دهشة الطلبة واستطلاعهم :

- عرض صور مثير عن (الحوادث المرورية، مآسي المخدرات، الحالات الطارئة ...)
- يقرأ من صحيفة يومية معلومة مثيرة عن (رياضيين سقطوا في شرك الهرمونات والمنشطات ونتائجها على مستقبلهم الرياضي ...)
- يروي حادثة تاريخية طريفة حول موضوع الدرس (الأسواق التقليدية، يروى أن رجلين اختلفا حول ملكيتهما لمعزة في أحد الأسواق، فأراد أحد الحاضرين الإصلاح بينهما فاقترح عليهم فك رباط المعزة وترك الحرية لها في التعرف على صاحبها، وبعد فك رباط المعزة هربت بسرعة واختفيت عن الأنظار ...) .

3- الاستثارة الصادمة (إثارة خبرة الطلبة) :

ويقصد به ما يلجأ إليه المعلّم أحياناً من مثيرات تترك في نفوس الطلبة أثراً صادماً، ويتم ذلك عن طريق إثارة أسئلة تضع الطلبة في موقف الحائر المتسائل .

- يسأل أسئلة شيقة ومحيرة : ما الذي يحدث في مجتمعنا لو سمح ببيع المخدرات في الأسواق؟
- يقوم بتجربة : في موضوع (التدخين)، يقوم في بداية الحصة بحرق عملة ورقية مزيفة أمام أعين الطلبة .... الخ .

4- إحداث تغييرات ملحوظة في الظروف المادية للموقف التعليمي التعلّمي (تعدد الوسائل التعليمية واستخدام الطالب لأكثر من حاسة في تعلمه) :

- يدخل المعلّم ومعه بعض الأدوات والمواد والأجهزة العلمية يضعها أمام الطلبة .

- يطلب منهم إعادة تنظيم مقاعدهم على نحو خاص .
- يعلق في مكان بارز لوحة، صورة، مخطط ... .

ثانياً : المحافظة على انتباه الطلبة طوال الموقف التعليمي التعلّمي (على مدار الحصة) :

1- التنويع في الأنشطة التعليمية التعلمية (مناقشة إلى عمل جماعي وإلى حل مشكلات..) وربطها بأهداف الدرس :

موقف صفي : عرض فلم تعليمي حول المرافق العامة، ثم تقسيم الطلبة إلى مجموعات والطلب منهم كتابة قائمة بأسماء المرافق التي شاهدوها، بعد ذلك يطلب منهم تصنيف المرافق حسب الخدمات التي تقدمها، بعدها يطلب منهم ذكر أمثلة لمرافق في بيئتهم المحلية، من ثم يطرح مشكلة العبث بالمرافق العامة ... .

2- استخدام التلميحات غير اللفظية (إيماءات الرأس، ونظرات العيون، وحركات إلدين):

حيث أن للغة الحسد قدرة أكبر من الكلام على جذب الانتباه .

موقف صفي : طلب المعلم من الطلبة حل النشاط فردي الموجود في الكتاب المدرسي، فرأى المعلم أحمد ينظر إلى جاره، فهز المعلم رأسه دلالة على عدم الرضا، ثم رأى محمداً يقوم بحل النشاط بجد وحماس فهز رأسه إلى أسفل مع ابتسامة خفيفة .

3- التحرك الوظيفي (الغير مشتت) للمعلم في غرفة الصف :

موقف صفي : سالم طالب خجول وصوته منخفض . طرح المعلم سؤالاً على الصف، وقبل أن يطلب من سالم الإجابة ذهب المعلم وربت على كتفه وقال له : أرفع صوتك قليلاً . ثم بعد ذلك رأى المعلم مجموعة من الطلاب منشغلة مع بعضها، فذهب المعلم إلى جانب تلك المجموعة .

4- التوظيف الجيد للصمت والمصحوب بتلميحات غير لفظية :

ويتم عن طريق تفعيل وقت الانتظار الأول والثاني بعد طرح الأسئلة .

موقف صفي : طرحت المعلمة سؤال على الطلبة ثم أطرقت صامته لمدة (3) ثواني تقريباً، بعدها طلبت من إحدى الطالبات الإجابة، فأجابت إجابة غير كاملة، فأطرقت المعلمة صامته لمدة (3) ثواني للمرة الثانية وفي الوقت نفسه حركت يدها وحدقت في وجه الطالبة، وبعدها قامت الطالبة بإجابة السؤال إجابة صحيحة .

5- إتاحة فرصة النجاح أمام جميع الطلاب ومراعاة الفروق الفردية (التنويع في مستويات الأنشطة التعليمية) :

الموقف الصفي : قام المعلم بتوزيع أسئلته على طلبة الصف كان منها الصعبة، المتوسط الصعوبة، والسهلة، وذلك حسب قدراتهم، فأجاب هؤلاء الطلبة إجابات صحيحة عن تلك الأسئلة .

6- توظيف نغمات الصوت (عدم الإبقاء على سرعة واحدة للتحدث طول الحصة) :

حيث أن استخدام الصوت المرتفع يستخدم عادة للجمل الحماسية وللمقدمة والخاتمة وكذلك عند ملاحظة وجود سلوكيات غير مرغوبة (السرحان، ...) من قبل أحد الطلبة ، وفي المقابل قد يؤدي إلى الإزعاج إذا ما استخدم لفترات طويلة، كذلك فإن الصوت المنخفض يستخدم من أجل التأكيد على بعض المعلومات ولكنه قد يخلق لدى الطلبة الملل ويدفعهم إلى السرحان إذا استخدم لفترات طويلة . إذا نخلص إلى أن على المعلم التنويع في وتيرة الصوت . ومن المعلوم أن متوسط السرعة المناسبة لصوت المتحدث هي (120) كلمة / الدقيقة .

7- استخدام أسلوب التشكيك فيما يعرفه المتعلم :

موقف صفي : يلاحظ معلم المهارات الحياتية في درس إسعاف الرعاف، أن غالبية الطلبة يعمدون إلى إرجاع رأس المصاب للخلف لوقف النزيف، وهنا يشكك المعلم في صحة معلوماتهم ويناقشهم في نتائجها الضارة ... .

8- توفير جو تعلمي يسوده الحب والأمن والحرية (احترام وتفهم مشاعر المتعلمين) :

وهذا يتطلب من المعلم اكتساب مهارات الإدارة الصفية و التمتع بقدر مناسب من الثقة بالنفس والتي يستمدها بالدرجة الأولى من ثرائه وتمكنه العلمي لموضوعات المادة .

9- تقليل فرص التهكم والسخرية لآراء الطلبة .

10- التنويع في استخدام أساليب التعزيز والتشجيع الايجابي الفوري (الدفع بالإثابة أفضل من الدفع بالعقاب أو التهديد) .

11- تعريف المتعلم بما يحققه من نجاح مهما كانت درجات هذا النجاح وإشعاره بأهمية ما يؤديه .

12- تفعيل أدوار الطلبة أثناء الموقف التعليمي وتعزيز مبادراتهم .

13- إثارة أنواع مختلفة من الأسئلة وخاصة الأسئلة التي تتطلب التفكير وتقديم الآراء .

إن فشل المعلم في إثارة انتباه المتعلمين واهتمامهم في المادة الدراسية يقود إلى الملل الذي يؤدي إلى خفض درجة النشاط العام للمتعلمين وبالتالي ضعف التعلم

{الخاتمة}

عزيزي المعلم إن قضية تدني دافعية الطلبة للتعلم تعد ظاهرة عالمية أوجدتها العديد من الظروف والمستجدات التي تتحمل مسؤولياتها جميع مؤسسات المجتمع المدني ، ولكن نحن كتربويين يقع على عاتقنا المسؤولية العظمى في تعلم ورقي مستوى ثقافية و وعي أبناء وطننا الغإلى .

من هذا المنطلق فإن إثارة دافعية الطلبة للتعلم تقع على عاتق جميع مؤسسات المجتمع المدني بشكل عام والمعلم بشكل خاص، والذي بإمكانه لعب دور لا يستهان به في دفع الطلبة للتعلم ورفع مستواهم التحصيلي .

ولهذا أتت هذه الدراسة لتقدم العون للمعلم في مجال إثارة الدافعية حيث تناولت باختصار (مفهوم الدافعية ووظيفتها في العملية التعليمية، وأعراض تدني الدافعية والعوامل المؤدية لها، والأساليب والإجراءات التي من شأنها رفع دافعية الطلبة للتعلم) .

ويبقى دورك في إثراء خبراتك التربوية في مجال إثارة الدافعية بالرجوع لمصادر المعرفة واستشارة ذوي الخبرة و انتهاج مبدأ التجريب والبحث الإجرائي . والله من وراء القصد .

<u>نموذج تطبيقي في تدريس مادة المهارات الحياتية</u>

تنبع خصوصية منهاج مادة المهارات الحياتية في أن الهدف الرئيسي من هذا المنهاج هو إكساب المتعلم مجموعة من المهارات ليصبح ايجابيا في حياته، ولكي يتم إكساب المتعلم تلك المهارات فأنه لابد أن يبدأ الانطلاق من المعارف كتمهيد له لاكتسابها، ويرتبط إكسابه إليها مجموعة من القيم والاتجاهات التي لابد أن تكون متلازمة مع المهارات المكتسبة . كما أن تدريس منهاج مادة المهارات الحياتية

يعتمد على مراحل ثلاث رئيسة متمثلة في التخطيط والتنفيذ والتقويم، وهذه المراحل متتابعة ومتداخلة فيما بينها، وفيما يأتي بيان لها ببعديها النظري والتطبيقي :

أولاً : التخطيط لتدريس مادة المهارات الحياتية :

إن التخطيط لتدريس مادة المهارات الحياتية عبارة عن تحضير ذهني وكتابي بشكل منظم لما سينفذه المعلم من فعاليات في الموقف التعليمي وما سيتبعه من فعاليات يقوم بها الطالب بعد الموقف التعليمي كتفعيل لكل جوانب العملية التعليمية - التعلمية، ويتضمن هذا إدراك وتحديد المعلم لإطار المادة التعليمي من خلال أهدافها وأبعادها ومواضيعها ومصادرها وعلاقاتها وتتابعها وتفصيلاتها ووسائلها وأدواتها وطرائق واستراتيجيات تعليمها وتعلمها وما تحتاجه من أنشطة خاصة بالمعلم وبالطالب، وكيفية تقويمها وقياس تحصيل ما سيكتسبه الطلبة من معارف ومهارات وقيم واتجاهات وتعزيز ما اكتسب وعلاج ما لم يكتسب، وتحديد الزمن اللازم للعملية التعليمية التعلمية.

وتكمن أهمية عملية التخطيط اليومي في دورها الفاعل في تسهيل عمل المعلم وجعله واعياً بما يسعى إلى تحقيقه من أهداف في أقصر وقت وأقل جهد، كما أنها تبعد عنه التخبط والاضطراب والسير على غير هدى، وفي التخطيط الدقيق السليم يكمن سر النجاح .

نموذج مقترح للتخطيط اليومي لأحد دروس مادة المهارات الحياتية

الوحدة: (3) المهارات الدراسية عنوان الدرس(حصة دراسية) : المهارة الأولى : التخطيط للمذاكرة

الصف: السادس

الأساسي

النشاط (3) تهيئة

مكان المذاكرة :

الأهداف	الزمن المتوقع	التمهيد	المحتوى

الأهداف	الزمن المتوقع	التمهيد	المحتوى
- يتوقع من التلميذ/الطالب عند نهاية الدرس أن يكون قادرا على أن: 1-يستنتج مواصفات المكان الملائم للمذاكرة . 2-يكشف مواصفات مكان المذاكرة غير المتوفرة في المكان المعدّ . 3- يصمم مكان ملائم للمذاكرة . 4-يعدل عاداته غير الصحيحة المتعلقة بمكان المذاكرة .	5 دقائق 8 دقائق 15 دقيقة 7 دقائق	(√) أسئلة ( ) حدث واقعي ( ) قصة ( ) طرح مشكلة ( ) قراءة نص من مرجع ( ) عرض صور ( ) مشاهدة فيلم تعليمي ( ) مدخل تاريخي أخرى: س) ما متطلبات عملية التخطيط للمذاكرة الجيدة ؟	1- أهم المفاهيم : - الضجيج . - الإضاءة الخافتة . - الإضاءة الساطعة . 2-أهم التعميمات: كلما كان مكان المذاكرة مرتبا شعرت بالراحة والرغبة في المذاكرة لفترة أطول. 3-أهم المهارات : - الاستنتاج . - الاكتشاف . - التصميم . - التقييم

الأهداف	الزمن المتوقع	التمهيد	المحتوى
			الذاتي . 4- القيم و الاتجاهات: - الحرص على المذاكرة في المكان الملائم .

اليوم و التاريخ						
الفصل / الشعبة						
الحصة						

توقيع المعلم

طرق التدريس وأساليبها	مصادر التعلم	الأنشطة والتقويم	الملاحظات
(1) الحوار والمناقشة ( ) حل المشكلات (3) التعلم التعاوني (2) الاستكشاف ( ) الاستقصاء ( ) العصف الذهني ( ) تمثيل الأدوار ( ) القصة ( ) الخرائط	(4-2-1) الكتاب المدرسي (3) أجهزة العرض ( ) حاسب إلى (3) شفافيات ( ) جهاز تسجيل ( ) مراجع، صحف ومجلات ( )	الأنشطة الصفية: - اكتشف مع زملاءك المواصفات غير المتوفرة في المكان المعدّ أمامك . - طلب منك والديك إعداد مكان مذاكرة لك ولأخوتك في المنزل، تعاون مع مجموعتك في تصميم هذا المكان . - نفذّ بند (أقيم نفسي) . أسئلة التقويم الختامي للموقف التعليمي:	* حث الطلبة على : - تنفيذ بند (أمارس) ص(59). - متابعة أولياء أمورهم في تنفيذ بطاقة المتابعة ص(63) .

الذهنية (4) التعلم الذاتي ( ) التعلم باللعب ( ) أسلوب الندوة طرق وأساليب أخرى: طرح السؤال ومناقشتهم فيه : س) صف لنا المكان الذي تذاكر فيه حإلنا في المنزل؟ وما مدى شعورك بالراحة فيه ؟ عرض مكان معدّ للمذاكرة والطلب منهم اكتشاف المواصفات غير المتوفرة . لطلب من المجموعات تصميم مكان	) مجسمات ( )) عينات ( ) لوحات ورسومات ( ) فيلم تعليمي ( )) خرائط ( )) أطلس أخرى: أضيف إلى معلوماتي ص(57) . طاولة، مصباح مذاكرة، كتب، ألعاب، صور، بند (أقوم بالأتي) ص(58) شفافة تحتوي على مخطط غرفة .	- السؤال رقم (3) ص(62) . الأنشطة غير الصفية ومن ضمنها (الواجب البيتي): - تنفيذ (النشاط الاختياري) ص(60-61) . السؤال (نشاط) التحضيري للدرس القادم: - ما الفرق بين القراءة المسحية والقراءة بفهم وتركيز ؟	

مذاكرة في الشفافة المخصصة لذلك . لطلب منهم تنفذ لاستبانه ص(59) بشكل فردي .	لاستبانه ص(59) .		

توقيع المعلم الأول/ المشرف

توقيع مدير المدرسة

ثانياً : تنفيذ درس في مادة المهارات الحياتية :

عند قيام المعلم بتنفيذ الدروس التي سبق له تخطيطها فأنه يستخدم استراتيجيات تحتاج إلى مجموعة من المهارات الأساسية التي لا غنى عنها لأي معلم، ومن هذه المهارات : التهيئة والتمهيد للدرس، ومهارات عرض الدرس، و طرح الأسئلة، و استخدام الوسائل التعليمية، واستخدام التعزيز وإثارة الدافعية، واستخدام مهارات الاتصال، وإدارة عملية التعلم، والتقويم المستمر بالإضافة إلى مهارة إنهاء الدرس . وفيما يأتي تأمل (تصور) لسير الدرس والذي يقترح أن يسير على النحو الآتي :

* التمهيد :

وهو البوابة التي يدخل منها كل من المعلم والطالب إلى الدرس والغرض منه جذب انتباه الطلبة وتركيزهم لتلقي الموضوع الجديد وربط الموضوعات السابقة بالجديدة .

- بعد أن قام المعلم بتهيئة بيئة التعلم الصفية، طرح سؤال ربط به درس الحصة بالدرس السابق:

س) ما متطلبات عملية التخطيط للمذاكرة الجيدة ؟

ثم توقف (3-5 ثوان) كوقت انتظار قبل أن يأذن لأحد الطلبة بالإجابة، استمر في مناقشة الطلبة للوصول إلى المتطلبات التي من ضمها (تنظيم مكان المذاكرة) .

*** الأهداف :**

1- الهدف الأول (يستنتج مواصفات المكان الملائم للمذاكرة) :

- يطرح السؤال التالي : صف لنا المكان الذي تذاكر فيه حاليا في المنزل . وما مدى شعورك بالراحة فيه ؟، من خلال إجاباتهم ناقشهم في العوامل التي تشعرهم بالراحة وتحفزهم على المذاكرة والعوامل التي تشعرهم بالتشتت وانشغال الذهن وذلك بهدف الوصول إلى استنتاج مواصفات المكان الملائم للمذاكرة .

- يطلب من عدد من الطلبة قراءة ما ورد في بند(أضيف إلى معلوماتي)مع إيضاح بعض المفاهيم والمصطلحات الواردة (الضجيج، الإضاءة الساطعة والخافتة) .

- قبل الانتقال للهدف الثاني يتأكد من اكتساب الطلبة للهدف الأول بطرح السؤال التالي : ما مواصفات المكان الملائم للمذاكرة ؟، يركز على الطلبة ضعاف التحصيل و المشاركة للتأكد من اكتسابهم للهدف الأول (تغذية راجعة) .

2- الهدف الثاني (يكشف مواصفات مكان المذاكرة غير المتوفرة في المكان المعدّ) :

- يوجه الطلبة في مجموعات اكتشاف المواصفات غير المتوفرة في المكان الذي أعده المعلم سابقاً وكتابتها في المكان المخصص في بند (أقوم بالأتي)، بعدها يطلب من كل مجموعة عرض ما توصلوا إليه ومناقشتهم في ذلك (تغذية راجعة) .

- يطلب من بعض الطلبة إعادة تنظيم المكان ليصبح ملائم للمذاكرة .

3- الهدف الثالث (يصمم مكان ملائم للمذاكرة) :

- يطلب من كل مجموعة خروج طالب (حامل الأدوات) لاستلام (الشفافية والأقلام) .

- يحثهم على الإبداع في تنفيذ النشاط التالي : طلب منك والديك إعداد مكان مذاكرة لك ولإخوتك في المنزل، تعاون مع مجموعتك في تصميم هذا المكان (مهارة تحمل المسؤولية - التصميم) .

- يطلب من كل مجموعة عرض التصميم الذي قاموا به، وفتح المجال لباقي المجموعات لمناقشة التصميم المعروض (تقويم الأقران).

4- الهدف الرابع (يعدل عاداته غير الصحيحة المتعلقة بمكان المذاكرة) :

- يطلب منهم تنفيذ بند (أقيم نفسي) بشكل فردي، ولتشجيعهم على الموضوعية في استجابتهم لبنود الاستبانة أكد على محافظته على سرية وخصوصية ما يكتبه كل طالب في الاستبانة، وحثهم على تطبيق ما تعلموه من خلال تعديل عاداتهم غير الصحيحة وكذلك الحرص على المذاكرة في المكان الملائم.

* التقويم الختامي :

- يوجههم إلى تنفيذ (النشاط الاختياري) ص(61-60) وتقديم التغذية الراجعة لهم (غلق الدرس).

* ملاحظة : (قد يختلف تخطيط وتنفيذ الدرس من معلم إلى آخر وذلك نتيجة لعدة عوامل أبرزها : الخبرة ، الإمكانات المتوفرة، خصائص الطلبة، ...) .

الباب الخامس :

التنمية المهنية للمعلم في ضوء تبني أنماط القيادة الحديثة

التنمية المهنية للمعلم في ضوء تبني أنماط القيادة الحديثة

المقدمة :

ذكر مويلنين (Moilanen،2001) في تعريفه لمنظمة التعلم أنها منظمة تدار بشكل واع ومنظم من خلال التركيز على عملية التعلم باعتبارها أحد العناصر الجوهرية في قيمها ورؤاها وأهدافها كما في عملياتها اليومية، ومن أجل تحقيق ذلك فعلى المنظمة أن تعمل على إزالة العوائق التنظيمية أمام عملية التعلم، وبناء قيادة تساعد الأفراد على تحقيق أهدافهم وتدعيم الهياكل التنظيمية لتسهيل عملية التعلم الفردي والتنظيمي.

ويفهم من ذلك أن عملية التعلم تمثل المقوم الأساسي الذي تعتمد عليه أي مدرسة لكي تصبح منظمة تعلم، حيث تهتم بالتطوير

المستمر لقدرات العاملين وكافة المسؤولين بها، وتنمية أنماط جديدة من التفكير لديهم، كما تحثهم على العمل الجماعي لإنجاز المهام والأنشطة وتحقيق الأهداف، ولا يتأتى ذلك إلا في ظل قيادة واعية تدمج عملية التعلم في رؤية المنظمة وأهدافها واستراتيجياتها وأنشطتها اليومية.

كما أثبتت بعض الدراسات و البحوث أن قدرة المنظمة على التحسين ودعمه تعتمد إلى حد كبير على قدرتها على بناء ودعم مشروعات تعلم مهنية، أو مشروعات الممارسة، ويقصد بها تلك المشروعات التي يشارك فيها المعلمون في أنشطة القيادة وصنع القرار، ويكون لديهم شعوراً مشتركاً بالهدف، كما يشاركون في العمل التعاوني ويتحملون مسئولية مشتركة عن نتائج أعمالهم .

بناء على ما سبق فإن المشروعات المهنية للتعلم يمكن أن تصبح مدخلاً قوياً إلى التنمية المهنية وإستراتيجية فعالة لتغيير وتطوير المدارس.

وتبرز مشروعات التعلم كفلسفة تعليمية ومشروع تطويري إصلاحي، يخطط له من داخل المدرسة، على ضوء رؤية ورسالة المدرسة ذاتها، وطبيعة الإمكانات المادية والبشرية المتاحة، وذلك من خلال العمل الجماعي المشترك، والتعاون المثمر بين الطلاب والمعلمين وإدارة المدرسة والشبكة المحلي ((Morrissey،2000).

و يشير كل من ريتشارد دوفور و روبرت إيكر(2008م) إلى أن مشروعات التعلم المهنية في مدرسة ما تمثل "سياقاً وبيئة حية ومثمرة"، حيث يشترك المعلمون والمديرون والآباء في صنع القرارات، والتعاون في الممارسات، وتبادل الآراء والخبرات، مما يعزز ويحسن تعلم التلاميذ، إلا أن تحول المدارس من النمط التقليدي المألوف إلى نمط مشروعات التعلم المهنية غير المألوف ليس بالأمر اليسير، ولكنه يتطلب تغييراً جوهرياً في هيكل المدرسة.

وعندما تتحول المدرسة إلى شبكة تعلم – بالفعل – فإنها لا تصبح بيئة منغلقة – كما كانت من قبل – وإنما تنفتح المدرسة كشبكة تعلم على غيرها من مشروعات التعلم المحلية والعالمية، ويصبح أمام المدرسة نماذج متعددة من مشروعات التعلم، يمكن أن تتأسى بها وتستفيد من خبراتها، فتتسع بيئة التعلم، فيكون بإمكان كل من المعلمين والمتعلمين داخل المدرسة كشبكة تعلم أن يتواصلوا مع زملائهم في مشروعات التعلم الأخرى، ويتبادلوا معهم المعارف والخبرات، الأمر الذي يجعل بيئة التعلم بيئة ممتدة لا حدود لها.

ومن الجدير بالذكر أن عملية تحويل المدرسة إلى شبكة تعلم مهني تتوقف على مدى توافر النمط القيادي الذي يسمح بتنمية القدرات القيادية لدى العاملين، ومشاركتهم في عمليات صنع القرار وتوزيع الأنشطة القيادية عليهم وممارستهم لها، وحثهم على التعلم بصورة جماعية تعاونية من خلال فرق العمل. و يؤكد كل من بيتر و دك ((2004،Peter. E and Dick. W

فإذا كانت المدرسة ترغب في التحول إلى شبكة تعلم مهني، فعليها أن تسعى لضمان التعلم الفعال لكل من طلابها والعاملين بها، وعلى قادتها تبنى نمطاً قيادياً يسهم في تحويل الجميع إلى متعلمين (من طلاب ومعلمين وهيئة إدارية).

وثمة عوامل تحول دون تحويل بعض المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية، من أهمها ما يأتي:

- سلبية المناخ المدرسي حيث لا يسود فيه روح العمل بمنطق الفريق القائم على الرؤية المشتركة والتعلم الجماعي والعمل الجماعي الذي يتصف بخصائص الفريق إذ أن كل عضو في فريق المدرسة يكمل الآخر ويتعلم منه (عطية،2004م).

- إن كثيراً من مديري المدارس ما زالوا يستخدمون الأنماط القيادية التقليدية، وهي السائدة داخل جميع المدارس، وغالباً ما يديرون مدارسهم باستخدام النمط الديكتاتوري (إيمان،سليمان2009م)، أو الأوتوقراطي الذي يحد من تشجيع المديرين لإسهام المعلمين في صنع القرارات المدرسية (غادة، محمد2009م).

- هيمنة مدير المدرسة على سلطة اتخاذ القرار على مستوى المدرسة ورفضه لنمط القيادة التشاركية وتمكين المعلمين، الأمر الذي يؤدي إلى انفراد القيادات المدرسية بصنع القرار على مستوى المدرسة دون مشاركة فعلية من قبل المعلمين (الحسيني، عزة و زغلول، إيمان 2005م).

ما مفهوم وماهية مشروعات التعلم المهنية؟

ما أهم أهداف مشروعات التعلم المهنية

ما أهم المبادئ والأسس التي تقوم عليها مشروعات التعلم المهنية؟

كيف يمكن تحويل المدارس من مدارس تقليدية إلى مشروعات تعلم مهنية في ضوء تبني بعض الأنماط القيادية الحديثة؟ ويتفرع من هذا السؤال السؤإلن الفرعيين الآتيين:

ما أهم متطلبات تحويل المدارس من نمط تقليدي إلى مشروعات تعلم مهنية في إطار تبني بعض الأنماط القيادية الحديثة؟

ما جوانب القوة والضعف المرتبطة بتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية؟

ما التصور أو السيناريو المقترح لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية في ضوء تبني بعض الأنماط القيادية الحديثة؟

الأهداف المطلوب تحقيقها :

- تحليل مفهوم مشروعات التعلم المهنية.

- توضيح أهداف مشروعات التعلم المهنية

- بيان أسس ومقومات هذه المشروعات.

- تحديد الأسس الفكرية لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية في ضوء تبني بعض الأنماط القيادية الحديثة.

- الوقوف على جوانب القوة والضعف المرتبطة بتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية.

- بناء تصور أو سيناريو مقترح لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية في ضوء تبني بعض الأنماط القيادية الحديثة، من خلال وضع رؤية جديدة للتطوير المدرسي، وتحسين عمل المدارس، وزيادة إنتاجيتها ورفع معدل كفاءاتها من خلال مساعدتها على بناء مشروعات تعلم مهنية.

أهمية مشروعات التعلم المهنية :

- تبني مدخلاً من مداخل تطوير التعليم، وهو في نفس الوقت يمثل أحد أهم الاتجاهات الحديثة في تحسين وإصلاح المدارس، التي طبقت في كثير من المشروعات وحققت نجاحاً كبيراً في عمليات التحسين والتطوير.

- تقديم المعرفة في إيضاح مفهوم مشروعات التعلم وماهيته وأهم مبادئه للمسؤولين عن التعليم وصناع القرار وكذلك المسؤولين في المدارس.

- زيادة اهتمام المدرسة وقياداتها وكافة منسوبيها والعاملين بالعمل التعاوني المثمر وتوليها المسؤولية كاملة من حيث التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم لمشروعات التطوير والتحسين والإصلاح .

- تقديم تصور أو سيناريو مقترح لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية في ضوء تبني بعض الأنماط القيادية الحديثة.

منهج المشروعات وخطواته

يعتمد على المنهج الوصفي في تحقيق أهدافه حيث يتم التركيز على تحليل مفهوم مشروعات التعلم، وماهيته، وأهمية الأسس والمبادئ التي يقوم عليها، إلى جانب الاستعانة بأسلوب السيناريو في تبني التصور المقترح كأحد الأساليب المستخدمة في الدراسات المستقبلية، وثمة العديد من المحاولات التي تناولت مفهوم السيناريو والغرض منه وكيفية استخدامه، يمكن الإشارة إلى بعضها فيما يأتي:

أنه عبارة عن أداة تخطيط استراتيجي لتصميم خطط مرنة طويلة الأجل، حيث يسهم في تقديم رؤى بديلة للمستقبل، كما يساعد في اكتشاف كيفية مواجهة المستقبل (العيسوي،1998م).

أن الغرض منه يتمثل في توقع الأحداث المستقبلية وذلك انطلاقاً من الوضع الراهن ومحاولة التأثير فيها حتى يمكن التخطيط بشكل أكثر فعالية (Alice،2008).

مشروعات التعلم المهنية :

عرفت هوارد Hord،1997)) مشروعات التعلم المهنية بأنها:
"الشبكة الذي يكون فيه المعلمون وإدارة المدرسة في سعي دائم للمشاركة في التعلم، والبناء على هذا التعلم، بهدف تعزيز فاعليتهم

المهنية، بما يعود بالفائدة على الطلاب، وهو ما يمكن تسميته بمشروعات التطوير والبحث المستمر".

كما حدد (2007م) تعريف لشبكة التعلم بأنها "الجو العام المحيط بالجماعة والذي يشارك فيه كل العاملين في المسؤولية تجاه تعليم بعضهم البعض وتحسين الأداء والمشاركة بشكل عملي في تحقيق ذلك".

وتعرف مشروعات التعلم إجرائياً بأنها: مجموعة من الأفراد الذين يتفاعلون مع بعضهم ومع العالم المحيط بهم بشكل مباشر أو بشكل رقمي، يعملون كفريق تحت رؤية مشتركة وفي تخصصات مختلفة يحاولون الاستفادة من بعضهم بعضًا ومن مشروعات أخرى يندرجون فيها برؤية مختلفة مشكلين شبكة من العلاقات و المعرفة في جميع مجالات النشاط التربوي والتعليمي والشبكة للتفكير و الإبداع وحل المشكلات ويتصفون بأن لديهم القدرة والدافعية للتعلم المستمر والانفتاح على الآخرين.

التحسين المدرسي:

يمكن تعريف التحسين المدرسي بأنه قدرة المدرسة على إعادة تشكيل قيمها ومعاييرها وسياستها وهيكلها، ووضع خططها الإستراتيجية وصياغة أهدافها ، وذلك من خلال فرق العمل التعاونية والعمل

الجماعي المشترك، بما يؤدي إلى التحسين المستمر للمدرسة وزيادة إنتاجيتها ورفع مستوى كفاءتها.

النمط القيادي :

يعرف مايك (Mike،2003) النمط القيادي بأنه "مجموعة الأنشطة والتصرفات التي يبديها القائد والتي تشكل في مجموعها طريقة لقيادته" كما يقصد بالنمط القيادي أنه "السلوك الذي يتبعه القائد حتى يستطيع كسب تعاون جماعته وإقناعهم بأن تحقيق أهداف المنظمة هو تحقيق لأهدافهم".

ويعرفه ستيفن Stephen،2007)) بأنه السلوك الذي يمارسه القائد الفعال على أفراد الجماعة العاملة معه بهدف تحسين نوعية العمل والإنتاج في المنظمة".

أولاً: ما مفهوم وماهية مشروعات التعلم المهني؟

مفهوم مشروعات التعلم المهني

تشير إحدى الدراسات إلى تعريف شامل لمشروعات التعلم المهني بأنها تلك المشروعات التي تتكون من مجموعة من الأفراد يشتركون في هدف واحد، ويتعاونون في تحديد جوانب القوة لدى كل فرد واستثمارها، ويحترمون تنوع الآراء، ويدعمون فرص التعلم بفاعلية،

الأمر الذي يؤدي إلى توفير بيئة متعاونة نشطة، وتنمية قدرات عالية لدى جميع الأعضاء، وإمكانية إنتاج معارف جديدة والعمل على تبادلها (Sue، et al، 2003).

ويعرفها ملتون كوكس (2007) بأنها "جماعة صغيرة نسبيًا يمكن أن تشمل طلاباً ومدرسين وإداريين وغيرهم ممن لديهم إحساس واضح بالعضوية، وأهداف مشتركة، وفرصة للتفاعل الشامل وجهاً لوجه".

بينما يعرفها رون كورمر (Ron Cormier، 2009) بأنها "مجموعة من الأفراد يكونون فريقاً، ويتعاونون معاً لتحقيق التحسين المستمر، وذلك لتلبية احتياجات المتعلم من خلال رؤية مشتركة تركز على المنهج".

ويعرف توماس (Thomas، 2008) شبكة التعلم بأنها جماعة من الأفراد لديهم اهتمامات ومشكلات وانفعالات مشتركة حول موضوع أو مجال معين، ويعمقون معارفهم وخبراتهم في هذا المجال من خلال التفاعل المستمر.

وقد ظهر مفهوم منظمة التعلم (Learning Organization) في أواخر ثمانينيات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية، وعرفها جويس (Joyce، 2004) بأنها المنظمة التي تتسع فيها قدرات الأفراد بصفة مستمرة لتحقيق النتائج المرغوبة، ويتم فيها تنمية أنماط جديدة من التفكير، ويتحرر فيها الطموح الجماعي، ويتعلم فيها الأفراد

باستمرار كيف يتعلمون معاً بصورة جماعية، وعندما بحث التربويون تلك الفكرة ونشرتها الصحف والمجلات التربوية تحول المصطلح إلى شبكة تعلم.

ونظراً لحداثة مصطلح مشروعات التعلم، فليس هناك تعريف محدد لها، فمشروعات التعلم قد يختلف تفسيرها باختلاف السياق الذي تُفسر فيه، غير أنه يبدو أن هناك إجماعاً واسعاً على أن المقصود بهذه المشروعات هو قيام مجموعة من الناس يعملون بشكل جماعي بمشاركة بعضهم بعضًا في ممارساتهم، والبحث الناقد في هذه الممارسات، وذلك بطريقة تتسم بالاستمرارية والتعاونية والتأملية والاستيعاب والتوجيه التعليمي، والدفع نحو التحسين والنمو.

ويرى ستولStoll،2006)) أن مشروعات التعلم المهنية هي تلك المشروعات التي تسعى المدارس لوضع الأسس اللازمة لتسهيل عملية التعلم، وتكيف نفسها لتتلاءم مع هذه العمليات.

ولقد أيّد كريستوفر (Christopher،2008) أهمية أن تصبح المدارس مشروعات للتعلم، وإذا أرادت ذلك فعليها أن تطور هياكل وعمليات ابتكارية تمكنها من تنمية القدرة المهنية على التعلم، والاستجابة السريعة والمرنة لبيئاتها المتغيرة التي لا يمكن التنبؤ بها، وتعتمد تلك المشروعات على الرؤية الجماعية المشتركة، والعلاقات القيمة التي تهتم بالرعاية والتنمية المستمرة لمواردها البشرية من أجل تحقيق التحسين المستمر.

وإذا كانت المدرسة ترغب في التحول إلى شبكة تعلم مهني، فعليها أن تسعى لضمان التعلم الفعال لكل من الطلاب والعاملين بها، وعلى قادتها تبنى نمطاً قيادياً يسهم في تحويل الجميع إلى متعلمين (من طلاب ومعلمين وهيئة إدارية)، وعليهم كذلك الاهتمام بآراء كل فرد، وإشراك الجميع في عمليات صنع القرار، ويعني ذلك المشاركة النشطة من الجميع، وتحمل كل فرد مسئولية التعلم في ظل ثقافة تعاونية داعمة.

ماهية مشروعات التعلم المهنية

إن مشروعات التعلم تعمل على تيسير التعلم لكافة أعضائها، وتغير ذاتها بصفة مستمرة، حيث يتعلم فيها الأفراد من خلال الخبرة والتأمل، وتتعلم فيها الجماعات من خلال تبادل الخبرات الفردية، وتتعلم فيها المنظمات من خلال تبادل الخبرات الفردية والجماعية.

ولقد حدد كل من برور وديتينقر (Dettinger،Brower &.K 2003) ، A.) عدة سمات لمدخل التعلم الذي يؤدي إلى بناء شبكة تعلم فيما يأتي:

- دمج التعلم في كل عمل يقوم به الأفراد.

- تشجيع ومكافأة التعلم من أجل التعلم ذاته.

- دعم العمل الفريقي والإبداع والتمكين والجودة.

- توافر الثقة في العاملين وتشجيعهم على حضور الدورات التي يحتاجونها.

- تعلم الأفراد أصحاب المناصب المختلفة من الأقسام المختلفة بصورة جماعية.

ويشير ذلك إلى مدى اهتمام شبكة التعلم بقيمة التعلم، حيث تتيح فرص التعلم لجميع أعضائها على اختلاف مستوياتها الوظيفية وفي جميع ممارساتهم وفي كل الأوقات بحيث يصبح جزءاً لا يتجزأ من ثقافة شبكة التعلم ذاته.

وينادي كل من جين وكريستين (Jane B. and Kristine A.، 2000) بأن تصبح المدارس مشروعات يكون فيها التعلم المهني مستمر وتأملي ويركز على تحسين المخرجات، وأن بناء شبكة من المتعلمين ودعمه يعني بناء ثقافة مختلفة تتضمن رؤية مشتركة وتعاون حقيقي، وقيادة من خلال المدير والمعلم، وظروف مناسبة تدعم تلك الجهود.

وتعبر فكرة المدرسة كشبكة تعلم مهني عن نفسها بأنها مدرسة تجذب جماعة المهنيين العاملين للمشاركة معاً من أجل التعلم في إطار شبكة مدعم ومهيأ ذاتياً، ويعتمد بناء مثل هذا الشبكة على ثلاثة مقومات مهمة ومترابطة هي:

- الثقة بين الأفراد العاملين.

- الإلمام بماهية الأمور والمهام المطلوبة لتقدم المدرسة.

- قدرة القيادة على القيام بالعمل المطلوب بطريقة تسمح بالتعديل وتحث على التأمل.

ويتبين من ذلك أن من أهم المقومات التي يقوم عليها بناء شبكة تعلم مهني بالمدرسة توافر الثقة فيما بين العاملين على كافة المستويات (قادة – معلمين)، ووعيهم بكل ما يؤدى إلى تحسين المدرسة وتقدمها، إلى جانب قدرة القيادة على التفكر والتأمل في طريقة أداء العمل المطلوب وتعديلها إذا استلزم الأمر.

وفي هذا السياق أشارت إحدى الأدبيات إلى اختلاف طبيعة مشروعات التعلم عن غيرها من المشروعات في الجوانب الآتية:

- التنبؤ بالمشكلات المستقبلية.

- الاهتمام بالبيئة الخارجية.

- البحث المستمر عن التحسين والتطوير.

- مكافأة وتعزيز النمو والمبادرة والابتكار.

- تحديد الوظائف وتشجيع الاستكشاف والمبادرة والمشاركة في المعلومات.

ويفهم من ذلك أن شبكة التعلم المهني يتميز بالقدرة على التنبؤ بالمشكلات التي قد تواجه المدرسة مستقبلاً، ويهتم بالبيئة الخارجية بما فيها من فرص يمكن استثمارها وتهديدات يتم تجنبها .

كما تهتم مشروعات التعلم المهنية في المدارس بثلاثة عناصر أساسية هي: العمل التعاوني والحوار بين المهنيين العاملين بالمدرسة، والاهتمام المتناغم بالتعليم والتعلم في إطار هذا العمل التعاوني، وجمع واستخدام بيانات التقويم وغيرها لقياس التقدم الحادث بمرور الوقت. وتكون تلك المشروعات مرنة ومتكيفة بدرجة كافية لإحداث ودعم التحسين المستمر، (النبوي،2007م) .

وعلى ذلك يمكن أن يطلق على المنظمة (شبكة تعلم) عندما تتمتع بالقدرة على التكيف وإعادة البناء الداخلي، إلى جانب توافر التعاون والعمل الفريقي والحوار بين الأعضاء.

ويعتقد كل من ريتشارد دوفور و روبرت إيكر (2008م) أن أكثر إستراتيجية واعدة للتحسين المدرسي المدعم والمستمر هو تنمية قدرة العاملين بالمدرسة على العمل كمشروعات تعلم مهنية، حيث يتم فيها تبادل القيادة وانتشارها في كافة أرجاء المدرسة، ويكون مدير المدرسة هو القائد المتعلم (Lead Learner).

فالقادة في مشروعات التعلم لديهم شعوراً قوياً بالرؤية المشتركة للمستقبل، كما أنهم يقودون عملية التعلم من خلال تعلمهم مع الآخرين.

ويتضح من ذلك أن مشروعات التعلم المهنية تختلف في طبيعتها عن المشروعات الأخرى حيث تركز على تعلم جميع أفرادها بما فيهم

القادة والتابعين، وتعمل على بناء قدراتهم المهنية من خلال صنع القرارات المشتركة .

ثانيًا: ما أهم أهداف مشروعات التعلم المهنية؟

يمكن الإشارة إلى أهم الأهداف التي يسعى شبكة التعلم المهني على تحقيقها فيما يأتي:

إصلاح وتطوير المدارس:

ويمثل هذا الهدف الغاية الكبرى لشبكة التعلم المهني، وهو تحقيق الإصلاح المدرس وتطوير عملية التعلم، والجديد هنا في عملية الإصلاح أنها تتم من خلال التعليم نفسه، أو ما يمكن أن نسميه "إصلاح التعليم بالتعليم".

وقد دفعت النتائج التي توصل إليها بريك وزملائهBryk، .et al 1999)) إلى الاعتقاد بأنه إذا كانت الشبكة المهنية تدفع فعلاً نحو التغيير التعليمي والتطوير والإصلاح، فإنها تفعل ذلك من خلال خلق أو إيجاد بيئة من شأنها أن تساعد على التعلم.

خلق بيئة مدرسية داعمة ومحفزة على التعلم:

إن بناء هذه البيئة الداعمة والمحفزة لعملية التعلم يعد من أهم الأهداف والأسس لبناء شبكة تعلم مهني، لذا فإن نجاح المدرسة في بناء شبكة تعلم مهني مرهون بدرجة كبيرة بقدرتها على بناء بيئة تعاونية "تتسم بالصداقة" ومساعدة العاملين بعضهم البعض، بحيث يتولد لديهم إحساس بأنهم أسرة واحدة تعمل بانسجام" .

تنمية الشعور بالشخصية الجماعية:

تعتمد مشروعات التعلم على مناخ عمل جماعي يتسم بالتواصل المنفتح والمشاركة في صنع القرار والفهم المشترك، والعمل القائم على الفرق التعاونية، كل ذلك يؤدي إلى شعور الفرد بأنه عضو في جماعة، أو فرد في فريق، ومن ثم يتعلم الطلاب أنهم لا يمكن أن يكونوا مستقلين تمامًا بذاتهم، ولا معتمدين تمامًا على الآخرين.

تنمية خبرات ومهارات الطلاب والمعلمين:

لا تقتصر شبكة التعلم المهني على تنمية المهارات والخبرات وحدها ولكنه إلى جانب ذلك تهدف إلى تنمية الخبرات الاجتماعية والأكاديمية والمهنية، ويتم دمج هذه الخبرات معاً، وتهدف كل البرامج التي تقدم في شبكة التعلم المهني إلى تنمية المهارات والخبرات الشخصية لدى المعلم والطالب وكذلك تنمية مهارات التفكير المعقدة، خاصة التفكير الإبداعي، حيث يتعود الطلاب على ممارسة البحث العلمي في دراسة مشكلة معينة، وجمع المادة العلمية من مصادرها.

رفع مستوى الأداء الأكاديمي في مشروعات التعلم المهنية:

إن تحسين الأداء الأكاديمي للمدرسة من أهم أهداف مشروعات التعلم داخل المدرسة، فالمدارس التي تتبنى نظام المشروعات المهنية تحافظ على معدلات تحصيل عالية.

إن العمل في إطار مشروعات التعلم المهنية بالمدارس يركز بدرجة كبيرة على سد الفجوات في الإنجاز الطلابي، ومن ثم فإن قادة المدارس التي تحولت إلى مشروعات تعلم مهنية يركزون على إجراء امتحانات معيارية يحصلون منها على بيانات تساعدهم على متابعة مدى تقدم الطالب.

وقد اكتشف لويس 2008) (Louis، أن الطلاب يحققون مستويات أعلى في المدرسة في ظل وجود مشروعات تعلم مهنية، ، وقد أكد وونقWong،2010)) في دراسة أجريت على إحدى المدارس الثانوية أن الإنجاز الطلابي الفردي في الرياضيات يرتبط إيجابيًا مع ارتفاع مستوى التعلم في المدرسة، والناتج عن كون المدرسة شبكةً مهنية.

وإذا كان المفهوم التقليدي يرى أن التدريس عبارة عن تطبيق منهج محدد من قبل الإدارة في مدة زمنية محددة، وعلى الإدارات التعليمية والمدرسية أن تبحث عن أفضل الطرق والوسائل لتطبيق هذه

المناهج بصورة حرفية، فهذا يتعارض مع التوجهات الحديثة في التعلم والتي ترى أن للمعلم حرية في اتخاذ القرارات وأن يكون له رأي مغاير.

وتتميز مشروعات التعلم المهنية بتأكيدها على التعلم الجماعي، وقد لفت موريسي (Morrissey،2000)إلى العلاقة بين التعلم الفردي والتعلم الجماعي بأنه: لاشك أن جودة التعليم تعتمد على كفاءة ومواقف كل مدرسة على حدة، غير أنه إلى جانب هذا ينبغي أن تهيئ الميول والمهارات والمعارف الخاصة بكل مدرس بحيث تستخدم بشكل جماعي ومنظم.

ومن منطلق التأكيد على أهمية التعلم داخل سياق اجتماعي، فإن الفرد يبني المعرفة بطريقة نشطة / ديناميكية، ويبني على ذلك أن معرفة العوالم المادية والاجتماعية عمليات لا يمكن فصلها عن العملية التعليمية، وبالآتي، فإنه طبقًا للنظرية البنائية الاجتماعية فإن التركيز بدأ يتحول من المتعلم الفرد Indi*idual Learner إلى المتعلمين في نطاق مجموعة اجتماعية، فالمدرسون والآباء والزملاء ليسوا فقط مصادر مهمة للمعلومات، ولكنهم أيضاً معلمين ومتعلمين .

وبدأ نموذج التعلم القديم يتراجع منذ فترة طويلة، خاصة مع ظهور الوسائط التكنولوجية في التعلم، والتوجه نحو تفريد التعليم، حيث بدأت سلطة المعلم تتراجع، ودوره كملقن بدأ ينقص، ومع ظهور استراتيجيات التدريس الجديدة مثل التعلم النشط، والتعلم التعاوني، وفرق التعلم، والتعلم المتمركز حول التلميذ، أصبح نموذج التعلم القديم أكثر انزواءً وانحسارًا .

وتقوم النماذج الجديدة للتعلم على التقدم الذي تحقق في النظريات والبحوث خلال الأربعين عاماً الماضية والذي يشير إلى ما يأتي:

- يقوم الطلاب ببناء واكتشاف وتحويل وتوسعة المعرفة، والمعلمون يهيئون الظروف التي يقوم الطلاب من خلالها بتركيب المعنى من المواد التي درسوها.

- يقوم الطلاب بتركيب معارفهم الذاتية بصورة نشطة، فالتعلم شيء يفعله الطلاب أنفسهم وليس شيئاً يفعله المعلمون للطلاب.

- يكافح المعلمون من أجل تطوير كفاءات الطلاب ومواهبهم، فمسؤولية المعلم هي إلهام الطلاب كي يبذلوا الجهود ورعاية مواهبهم وكفاءاتهم.

- التعليم عمل شخصي بين الطلاب، وكذلك بين المعلمين والطلاب أثناء عملهم معاً، والتعلم عملية شخصية، لكنها عملية اجتماعية أيضاً، تنشأ عندما يتعاون الأفراد لتكوين معارف مشتركة .

- يحتاج المعلم إلى تنمية مهنية مستمرة طوال حياته المهنية ضماناً لإسهامه الفعال في عملية التحسين المدرسي.

ثالثاً: ما أهم المبادئ والأسس التي تقوم عليها مشروعات التعلم المهنية؟

وضع الباحثون مجموعة من الأسس والمقومات لبناء شبكة تعلم مهني، وإن اختلفوا فيما بينهم في تحديد هذه الأسس وتحديد عددها، فقد وضعت هورد (Hord،1997) خمسة شروط لبناء شبكة التعلم المهني وحددتها فيما يأتي:

- القيادة التشاركية الدعامة:

ففي شبكة التعلم المهني يتبادل مدير المدرسة القيادة مع العاملين، ويشارك معهم بأسلوب جماعي ديمقراطي في العمل المدرسي، ويتقاسم معهم السلطة والقوة، وبذلك يمكن أن تزدهر استقلآلية المعلمين وتمكينهم .

- الرؤية والقيم المشتركة:

لا يمكن بناء منظمة تعلم بدون رؤية مشتركة يتفق عليها جميع العاملين، حيث تتميز شبكة التعلم بوجود رؤية ورسالة مشتركة، ويشعر جميع الأعضاء العاملين بمسؤوليتهم المشتركة نحو تحقيق الأهداف.

- الإبداع الجماعي:

عندما يتعاون العاملون، فإنهم يبحثون بصورة جماعية عن معارف جديدة ويتبادلونها، ويؤثر هذا النشاط بإيجابية على ممارساتهم داخل المدرسة .

- الظروف الداعمة:

لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم يجب أن تكون البيئة الحآلية داعمة وقوية بدرجة كافية بحيث تسمح للعاملين بالمشاركة في الأنشطة التعاونية. وتتضمن الظروف الداعمة ما يأتي:

- قدرات الأفراد المشاركين، وتمثل الجانب الثقافي للمدرسة.

- الظروف الطبيعية والهيكلية، وتمثل الجانب التنظيمي للمدرسة.

- وتدعم هذه الظروف عمل المعلمين والمديرين من خلال توفير الوقت والمكان والفرص للتعاون الحر، والاتصال المستمر، والتخطيط الجماعي .

مما سبق يمكن القول أن تناول فكرة المدرسة كشبكة تعلم مهنية تقوم بصفة أساسية على بناء قدرات الأفراد العاملين بالمدرسة وتنميتها لممارسة الأنشطة والأدوار القيادية المختلفة .

وهناك عدد من الممارسات تساعد في بناء قدرة المدارس كمشروعات تعلم مهنية، وتلعب القيادة دورًا محوريًا في تلك العملية، وتتمثل تلك الممارسات فيما يأتي:

(1) ممارسات تأملية Reflecti*e Practices:

فمن الشائع في تلك المدارس أن يتأمل المعلمون ممارساتهم ويختبروا البدائل التعليمية، ويتم التعرف إلى تأملاتهم وجهودهم البحثية من خلال اتجاههم نحو جمع مجموعة كبيرة من البيانات حول الفصل والمدرسة.

(2) الموارد التنظيمية Organizational Resources:

يتوافر في تلك المدارس موارد تكنولوجية ومنهجية ومكتبية مناسبة، وكذلك فرص عديدة للتنمية المهنية.

(3) الاستمرارية Currency

يحرص العاملون في تلك المدارس على الإطلاع المستمر على أحدث البحوث في مجال التعليم والتعلم

(4) فرص التعلم Learning Opportunities:

تتيح تلك المدارس فرصًا عديدة للتعلم أمام العاملين والطلاب والآباء، ويقوم المديرون بتنمية ثقافة تحث على التعلم.

(5) التدريس التفاعلي Interacti*e Teaching:

يبحث المعلمون في تلك المدارس عن طرق لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، ويتم ذلك بصورة جماعية.

(6) مشاركة المتعلم Learner Engagement:

تتسم تلك المدارس بارتفاع مستوى مشاركة الطلاب معرفيًا وسلوكيًا وانفعإلىا.

(7) بناء فرق تعلم De*eloping Learning Teams:

يهتم المديرون في تلك المدارس بتقدير العمل الجماعي وحث الآخرين على القيام بأدوار قيادية.

مما سبق يتضح أن تحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية يعتمد إلى حد كبير على بناء قدرات القادة والأفراد العاملين بتلك المدارس وتنمية معارفهم ومهاراتهم، ومن أبرز الممارسات التي تسهم في ذلك مشاركة جميع أفراد الشبكة المدرسية في العمل القيادي وصنع القرارات المدرسية، بالإضافة إلى مشاركة الطلاب والمتعلمين أنفسهم، والتركيز على التعلم الفردي والتنظيمي، والقيام بالأنشطة المختلفة من خلال العمل الجماعي وبناء فرق العمل.

رابعاً: كيف يمكن تحويل المدارس من مدارس تقليدية إلى مشروعات تعلم مهنية في ضوء تبني بعض الأنماط القيادية الحديثة؟

ما أهم متطلبات تحويل المدارس من نمط تقليدي إلى مشروعات تعلم مهنية في إطار تبني بعض الأنماط القيادية الحديثة؟

في ضوء ما سبق عرضه لطبيعة مشروعات التعلم المهنية وخصائصها، وبناء قدرات العاملين بها، يمكن تحديد مجموعة من المتطلبات اللازمة لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية حسب ما ذكره (RonCormier،2009) على النحو الآتي:

1- تبني نمط قيادي حديث يدعم مشاركة العاملين

إن مشروعات التعلم تتطلب نمطاً مختلفاً من القيادة يزيد فيه مستوى مشاركة العاملين في عملية صنع القرار، وتبادل السلطة، ويعمل فيه القادة على بناء القدرة القيادية بين زملائهم، ويهتمون في الوقت ذاته بتحسين الإنجاز الطلابي على المدى الطويل (Bartlett،2006).

ولقد ذكر ميشلMitchell،1999)) أن تحويل المدارس إلى مشروعات تعلم يتطلب دعم المدير الذي يرفض فكرة صنع القرار بمفرده، كما ذهب إلى أن المديرين الذين يرغبون في تقاسم القيادة مع الآخرين يجب أن يستبدلوا الرقابة على المعلمين بدعمهم وإتاحة الفرص أمامهم للنمو والتطور.

2- توزيع المهام والمسؤوليات القيادية على جميع العاملين بالمدرسة وفقاً لقدراتهم

وفي هذا السياق ذهب ستيفن ((Stephen،2007 إلى أنه لا يمكن إنجاز المهام الصعبة في أي مشروع يقوم على المعرفة مثل التعليم والتعلم بدون توزيع المسؤوليات والمهام القيادية ونشرها بين العاملين، وبهذا المعنى فإن تحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية يتطلب من القادة توزيع المسؤوليات والمهام القيادية على كافة أعضاء الشبكة المدرسيةة وفقاً لقدراتهم.

3- توفير مناخ صحي للعلاقات

وفي سياق تحويل المدرسة إلى شبكة تعلم مهنية تزداد العلاقات بين جميع الأفراد من قادة وتابعين، ومن ثم فعلى القادة توفير مناخ صحي للعلاقات لكي يحقق جميع الأفراد في الشبكة المدرسية مستويات مرتفعة من التعلم.

كما يتطلب بناء شبكة التعلم المهنية أن يعمل مدير المدرسة على تعزيز المناخ الإيجابي للتعلم من خلال الحفاظ على درجة عالية من الشفافية، وتوفير الحفاظ للعاملين.

4- التركيز على التعلم

أسفرت نتائج إحدى الدراسات التي أجريت في ولاية تسمانيا باستراليا (2003م) عن أن بناء شبكة التعلم المهنية يتطلب من القادة التركيز على التعلم والبحث عن استراتيجيات للمحافظة عليه.

5- بناء هياكل تنظيمية تدعم ثقافة التعاون بين العاملين

وفي سياق بناء شبكة التعلم المهنية يدرك التربويون ضرورة العمل بصورة جماعية لتحقيق هدفهم الجماعي لتعلم الجميع، ومن ثم فهم يقومون ببناء هياكل تدعم ثقافة التعاون.

6- بناء الثقة بين أطراف التعلم في المدرسة

يعد بناء الثقة أمراً جوهرياً لنجاح العمل التعاوني في مشروعات التعلم، فثمة حاجة إلى بناء الثقة المتبادلة بين الزملاء والأقران، وبينهم وبين القادة.

7- دعم ثقافة التنمية المهنية المستدامة

إن ثقافة التنمية المهنية المستمرة تعد من المتطلبات المهمة لنجاح المدارس كمشروعات تعلم، وتتضمن تلك التنمية جميع الأفراد العاملين، وتعتمد على رؤية مشتركة، وعلى العمل الجماعي / الفريقي، وتعتبر المدير كقائد متعلم.

ويهتم القادة في مشروعات التعلم المهنية اهتماماً كبيراً بتنمية القدرة القيادية في مدارسهم، وتنتشر صور التدريب والتنمية فمنها: الحوارات التأملية ، وشبكات العمل، ونماذج الدور والمرشدين، وفي بعض المدارس بإنجلترا يتاح للعاملين على كل المستويات فرصاً للتنمية المهنية وبعضها تكون فرصاً رسمية والأخرى غير رسمية كأن يطلب منهم قيادة مشروعات أو شبكات عمل، أو العمل في مدارس أخرى،

ويعد ذلك فرصة لممارسة الأدوار القيادية عبر مواقف متعددة وبيئات مدرسية متنوعة.

8- فرق العمل ضرورة لبناء مشروعات التعلم

وتكمن أهمية فرق العمل كأحد المتطلبات الأساسية لبناء مشروعات التعلم في كونها تقنية أو أسلوب حديث يساعد على تفهم وتقبل الأفراد الآخرين في العمل ومعرفة أبعاد سلوك كل فرد وما يتسم به من دوافع واستعدادات وقدرات للتفكير والإبداع، كما أنه يساعد على تعزيز الدعم والثقة والاتفاق وتحقيق الأهداف.

ويحتاج العمل الفريقي في المدارس التي تحولت إلى مشروعات تعلم مهنية إلى الدعم والتعزيز بصورة كلية حيث يظهر فيه الالتزام بالقيادة التشاركية والتعاون.

ويشير ما سبق إلى أهمية تبني فرق العمل كأحد متطلبات تنظيم العمل، وإنجاز العديد من المهام والأنشطة بصورة جماعية داخل مشروعات التعلم المهنية، حيث يتضح أن فرق العمل الفعالة داخل مشروعات التعلم المهنية تتسم بقدر من الاستقلآلية تمكنها من حل المشكلات واتخاذ القرارات.

وباستقراء ما سبق يمكن إجمال المتطلبات اللازم توافرها لتحويل المدرسة إلى شبكة تعلم مهني في النقاط الآتية:

- تبني نمط قيادي معاصر يدعم مشاركة العاملين في عملية صنع القرار، وتبادل السلطة.

- توزيـع المسؤوليات والمهام القيادية ونشرها بين أعضاء الفريق المدرسي.

- دعم استقلالية العاملين وتمكينهم، وإتاحة الفرص أمامهم لممارسة القيادة.

- توفير مناخ صحي للعلاقات بين أعضاء الفريق المدرسي.

- تدعيم ثقافة التعاون والعمل الجماعي بين أعضاء الفريق المدرسي.

ولما كان الوفاء بتلك المتطلبات أمراً صعباً في ظل إتباع الأنماط التقليدية للقيادة، فإنه من الأجدر البحث عن الأنماط القيادية الملائمة لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية.

الأنماط القيادية الملائمة لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية

يظهر النمط القيادي المتبع بأي مدرسة أو شبكة في ممارسات القادة، ويؤثر على مدى تحقيق المنظمة لأهدافها وفعاليتها، والارتقاء بمستوى أداء العاملين بها.

فالنمط القيادي بهذا المعنى له "أثر كبير على أداء العاملين، إذ بإمكانه أن يكون معوقاً أو محفزاً، مقيداً أو محرراً للمواهب والطاقات، مشجعاً أو مانعاً للمواهب" (S.2009،Carrol)

وليس هناك نمط واحد للقيادة، فلقد ظهرت تقسيمات متعددة لها تختلف باختلاف النظرة إليها ذكرها ريموند (.Raymond B،2006) كما يأتي:

من حيث تفويض السلطة وعملية اتخاذ القرار، فهناك القيادة المركزية التي تسمح بقدر ضئيل – أو لا تسمح – بتفويض السلطة، ويتم اتخاذ القرارات في المستويات الإدارية العليا، وهناك القيادة اللامركزية وفيها تفويض السلطة للمستويات الإدارية الأدنى، ولا يقتصر اتخاذ القرار على القيادة العليا.

هناك التقسيم الكلاسيكي للقيادة إلى قيادة ديكتاتورية تسلطية، وقيادة فوضوية ترسلية، وقيادة ديمقراطية.

ومع زيادة التوجه نحو اللامركزية والعمل الجماعي وتمكين العاملين ومشاركتهم في عملية صنع القرار ضعف الاهتمام تدريجياً بمفهوم القائد الأوحد الذي يتولى قيادة المنظمة بصفة رسمية.

ويتطابق ذلك مع إحدى نتائج الدراسات الحديثة حول القيادة الفعالة، حيث أشارت إلى أن سلطة القيادة لا تستلزم حصرها في شخص القائد، بل يمكن توزيعها داخل المدرسة بين الأفراد(Daniel، M. and Alma ،H. 2003)

وحديثاً أوضح الباحثون أن النظريات التقليدية للقيادة لم تعد صالحة في ظل الواقع الحإلى وتعقد عمليتي التعليم والتعلم، ولقد دعا علماء التنظير إلى منظور جديد حول القيادة يتضمن مدخل تشاركي لا مركزي يتقبل تفويض السلطة أو نقلها de*ol*ed داخل المدرسة.

ولقد نادى ستيفن (Stephen،2007.C) إلى دراسة المنظورات غير التقليدية للقيادة المدرسية حيث يؤيد عملهم أهمية ممارسة المعلمين للمهام القيادية، ويؤكد على أهمية مشاركتهم في القيادة.

وفي هذا السياق كشفت دراسة هاريس (Harris،2004) أنه في المدارس التي يتم فيها تنظيم عمل المعلمين بطريقة تعزز تبادل الأدوار القيادية والمشاركة فيها،كانت هناك علاقة إيجابية بالأداء الأكاديمي للطلاب، وبالتحسين المدرسي.

ويتضح مما سبق أن المنظور الحديث للقيادة المدرسية يؤكد على التعلم وعلى أهمية مشاركة العاملين والأطراف المعنية في الأنشطة والمهام القيادية، وكذلك على أهمية توزيع السلطة وتبادل الأدوار القيادية فيما بينهم، ويتوافق ذلك إلى حد كبير مع المتطلبات اللازمة لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية .

1- القيادة التوزيعية ومشروعات التعلم المهنية

تعد القيادة التوزيعية أحد الأنماط القيادية الحديثة التي ظهرت حديثاً في المنظمات التعليمية، ومن بينها المدارس، ولقد أثبتت نتائج عدة دراسات أن لها دوراً فاعلاً في بناء مشروعات التعلم المهنية، وهذا ما سيتم تناوله في سياق النقاط الآتية:

أ- مفهوم القيادة التوزيعية Distributi*e Leadership

إن ظهور القيادة التوزيعية كمفهوم ونظرية قوية يمثل تحولاً مهماً في التفكير بشأن القادة والقيادة وتنمية القيادات، فهي لا تتحدى فقط أسطورة القيادة الفردية، ولكنها تنادي بالقيادة للمعلمين ولغيرهم من العاملين بالمدرسة.

ويعد كل من بيتر جرون Peter Gronn وجيمس سبيلان James Spillane أول من أدخلا مفهوم القيادة التوزيعية في مجال القيادة التعليمية في بدايات العقد الحإلى من هذا القرن.

وقد لخص جرون Gronn أهم ما يميز القيادة التوزيعية فيما أطلق عليه الفعل الجماعي أو الموزع Concerted action، ويعني الطاقة الإضافية التي تنتج عن النشاط المشترك conjoint acti*ity، فعندما يعمل الأفراد معاً بصورة جماعية ويسهمون بجهد مشترك وفقاً لخبراتهم ومبادراتهم، تكون المحصلة النهائية طاقة أكبر من مجموع أعمالهم الفرديةDa*id M،2008)).

وفي سياق ما نشرته هاريس (Harris،2004) حول رأيها في القيادة التوزيعية، ذكرت أن النقاد يعتبرون أنها مجرد مصطلح آخر للتفويض، حيث يقوم شخص ما بتوزيع المهام، ولكن التفكير بهذه الطريقة – في رأيها – يعتبر سوء فهم لمعنى القيادة التوزيعية، ويخلطه بمفاهيم السلطة التقليدية، كما ذكرت أن مسؤولية القيادة الجماعية (Collecti*e leadership) تظهر ضمنياً في القيادة التوزيعية – بدلاً من السلطة المتجهة من أعلى إلى أسفل (الفوقية) – وهي ليست مجرد تكليف الآخرين بمهام أو مسؤوليات، ولكنها إدراك بأن ممارسة القيادة تعتمد على الفعل التشاركي والتفاعل بين الأفراد.

من خلال استعراض الآراء المتعددة حول مفهوم القيادة، التوزيعية، يتضح أنها تختلف كنمط قيادي عن الأنماط الأخرى كالقيادة الديمقراطية أو التشاركية التعاونية، كما تختلف عن مفهوم التفويض والسلطة التقليدية والهيراركية، فهي تعتمد بصفة أساسية على توزيع المسؤوليات والأنشطة القيادية على العاملين كل وفقاً لقدراته، وعلى العلاقات والتفاعل بين الأفراد، كما تهتم باستخدام وتنمية الكفايات والمهارات والمعارف المتنوعة لكل فرد داخل المدرسة بهدف تطوير الأداء والتحسين المدرسي.

ب- مبادئ القيادة التوزيعية

هناك عدد من المبادئ المهمة التي تقوم عليها القيادة التوزيعية في المدرسة، وتتمثل فيما ذكره فيأتيب (A،Philip ،2004) على النحو الآتي:

- سيادة قيم وأهداف وتقإلىد واضحة بالمدرسة واتسام ثقافة المدرسة بالتعاونية، وقيام الهياكل على دعم التعاون وعمل الفريق.

- تحفيز العاملين وتحديهم و اعتبار أنفسهم متعلمين وإتاحة درجة عالية من الاستقلالية لهم.

- شعور العاملين بقيمتهم وبالثقة والدعم من قبل المدير.

- مشاركة العاملين في بناء رؤية جماعية للمدرسة ونشرها وتطويرها ووعي العاملين بمواهبهم وبتأثير المدرسة على اكتسابهم للمهارات وبقدرتهم على القيادة.

- استماع العاملين بالمسؤوليات والفرص المتاحة أمامهم وشعور العاملين بالدعم والتمكين أثناء المخاطرة.

وباستقراء المبادئ السابقة يتضح أن نمط القيادة التوزيعية يهتم بصفة أساسية بنشر ثقافة التعاون بين العاملين ومشاركتهم في بناء رؤية جماعية للمدرسة، وتبني هياكل تعتمد على فرق العمل وتسمح بتمكين العاملين ودعم استقلاليتهم، وإتاحة الفرص أمامهم لاكتساب المهارات والقدرات التي تؤهلهم لتحمل المسؤوليات القيادية، الأمر الذي يجعلهم بمثابة فريق من المتعلمين في إطار شبكة تعلم مهني.

وأشارت دراسة كارول وميشيل(Carole،Michele and K. ، F. 2008) في سياقها إلى عدة مبادئ للقيادة التوزيعية تتمثل فيما يأتي:

- تبني النظم التي تستفيد من خبرة جميع أعضاء المنظمة.

- تبني الهياكل المؤسسية التي تدعم ترتيبات توزيـع السلطة.

- نشر ثقافة التعاون بين الأفراد والتي تقدر قيمة الآراء المتعددة والتنوع فيما بينهم.

ويضاف إلى ما سبق أن القيادة التوزيعية تعتمد على العمل الفريقي، وعلى تحسين مهارات الاتصال والتوسع فيها داخل المدرسة. كما تعتمد على درجة من الاحترام المهني بين أعضاء المنظمة وثقة العلاقات فيما بينهم(Mike،2003) .

ويفهم من ذلك أن القيادة التوزيعية تعتمد على مجموعة من الأفراد من كافة المستويات التنظيمية داخل المدرسة يشكلون فريق عمل يسهل الاتصال بين أعضائه وتكون بينهم علاقات تعاونية متفاعلة تتسم بالثقة والاحترام.

ج- أهمية القيادة التوزيعية في مشروعات التعلم المهنية

تتضح أهمية القادة التوزيعية في مشروعات التعلم المهنية في عدد من المؤشرات والممارسات التي يمكن تناولها من خلال العديد من الأدبيات والدراسات المرتبطة على النحو الآتي.

وصفت الدراسة القومية لتقويم المدارس (National Study of School E*aluation (NSSE) 1997) عدة مؤشرات مرتبطة بالقيادة

المدرسية وتوزيعها حددها كل من دانيال وهاريس Daniel، M. and Harris، A.(2003). فيما يأتي:

- دعم قادة المدارس للتنمية المهنية و للتعليم والتعلم بفاعلية، وتحفيز جميع العاملين والأطراف المعنية للعمل معاً كفريق تعاوني لدراسة العوامل المهمة المرتبطة بتطوير رسالة المدرسة وأهدافها لغرض التحسين المدرسي.

- تفويض الأطراف المعنية ومشاركتها في مسئولية صنع القرار المدرسي بصورة تعاونية وتوزيع المسئولية على الأعضاء لزيادة شعورهم بالملكية والمحاسبية إلى أقصى حد.

- تعاون الأعضاء لتحديد وتحقيق أهداف التعلم بالمدرسة، واستخدام المدرسة لآليات رسمية للتبادل المهني، واهتمامها بتنمية شبكة للعلاقات.

- رسم الفرق الجماعية لخطوط السلطة والمسؤولية وتدريب الفرق على أنشطة التحسين المدرسي، والانضمام إلى صنع القرار التشاركي ، والبحث عن الحلول فعالة للمشكلات المدرسية، مع توفير موارد كافية وظروف عمل داعمة للتخطيط التعاوني.

وبمراجعة تلك المؤشرات يتضح مدى اهتمام نمط القيادة التوزيعية بتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية من خلال دعم قادة المدارس للتعلم وتحقيق أهدافه، ومن ثم الوفاء بمتطلبات تلك المشروعات.

وفي ظل ممارسة القيادة التوزيعية يتمثل الهدف من هذه القيادة في تحويل المدارس إلى منظمات يصبح فيها التحسين المدرسي هو الهدف العام والمشترك لكل عضو من أعضاء الشبكة المدرسيةة، فمن الأهداف الأساسية لتبني نمط القيادة التوزيعية تحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية حيث يمكن للعاملين المشاركة وتجريب وابتكار ممارسات جديدة(Cheryl،.L ،2005) .

ويتضح من ذلك أهمية القيادة التوزيعية في تحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية، حيث يتعلم فيها أعضاء الفريق مهارات الاتصال والقيادة، ويتبادلون الخبرات والمعارف المختلفة، ويمارسون الأنشطة القيادية، كما يبتكرون ويجربون ممارسات جديدة، وذلك في إطار من الثقة والتعاون، ويتفق ذلك إلى حد كبير مع مفهوم مشروعات التعلم المهنية وطبيعتها وخصائصها.

ويفهم من ذلك أن القيادة التوزيعية تعتمد على بناء هيكل تشاركي يعمل فيه القادة والعاملون معاً لتحسين العملية التعليمية، كما يسهم في دعم الاتصال المفتوح وتبادل المعلومات اللازمة لصنع القرارات المدرسية المشتركة، ومن ثم تتحول المدرسة إلى فريق من المتعلمين داخل شبكة تعلم مهنية.

وفي إطار تنمية القيادة وتعزيز مفهوم القيادة التوزيعية في المدارس، تم إجراء بحث في ثمان مدارس ابتدائية ومدرستين ثانوية بالمملكة المتحدة تحت رعاية الكلية القومية للقيادة المدرسية (NCSL)، حيث

اختبر هذا الأنموذج العوامل الأساسية التي تساعد على ممارسة القيادة التوزيعية بنجاح وعلاقتها بشبكة التعلم، وتوصل إلى عدة عوامل منها:

شعور العاملين بالثقة والتقدير، ودعم الإقدام على المخاطر، وتبني ثقافة وهياكل تعاونية، ومشاركة العاملين في تحديد رؤية المدرسة، وشعور العاملين بالتحدي والتحفيز، واعتبار العاملين أنفسهم أنهم متعلمون بصفة مستمرة (Russel،2008 .C)

ويشير ذلك إلى مدى ارتباط ممارسة القيادة التوزيعية بتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية، حيث اتضح من نتائج الأنموذج أن العوامل المساعدة على ممارسة هذا النمط القيادي تسهم جميعها في الوفاء بمتطلبات مشروعات التعلم المهنية.

2- القيادة التشاركية ومشروعات التعلم المهنية

تعد القيادة التشاركية أحد الأنماط القيادية التي ظهرت مؤخراً في أدبيات الفكر التنظيمي المعاصر، والتي يمارسها العديد من القادة في المدارس، وقد أظهرت نتائج عدة دراسات وبحوث أن لها دوراً فاعلاً في تحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية، وسيتم تناولها في سياق النقاط الآتية:

أ- مفهوم القيادة التشاركية Participati*e / Shared Leadership

حدد معجم المصطلحات الإدارية (2007م) تعريفاً للقيادة التشاركية بأنها "صفة للقيادة التي يكون محورها درجة عالية من الثقة بالأفراد المرؤوسين وبقدرتهم على تحمل المسؤولية. وهذا النوع من القادة

الذين يتمتعون بالإحساس بالأمن الذاتي وبمفهوم إيجابي عن ذواتهم وميل إلى الثقة بالآخرين.

ويفهم من ذلك أن نمط القيادة التشاركية يعتمد على صنع القرارات المشتركة بين القادة والعاملين، ويخولهم لممارسة الأدوار القيادية، ويستفيد من آرائهم وخبراتهم في تنمية زملائهم وتطوير المدرسة، ويتم ذلك في إطار من الثقة والاحترام المتبادل بينهم.

ب- مبادئ القيادة التشاركية

حدد كل من جون و كريستين Jone،A Kristine and B ،2000)) مجموعة من المبادئ للقيادة التشاركية الفعالة، وأكدا على ضرورة الالتزام بها من قبل العاملين، وهي على النحو الآتي:

- تحديد مجموعة من القيم والأسس المشتركة التي تدعم كافة جوانب الحياة المدرسية وارتباط أفعال العاملين مباشرة بها.

- المساهمة في تحديد ونشر الرؤية والأهداف المشتركة للمدرسة والعمل بصورة جماعية لتحقيقها.

- التعلم من خلال ممارسة العمل Learning by doing.

- تقدير قيمة آراء الفرد وخبراته ومعارفه وإعداد جيل من القادة المحتملين.

- تحمل المسؤولية المشتركة لتحسين الفرص أمام الطلاب.

وتؤكد تلك المبادئ للقيادة التشاركية على أن مشاركة العاملين بآرائهم وخبراتهم ومعارفهم تمثل عنصراً أساسًا في تحديد رؤية المدرسة وأهدافها، كما تشير إلى التزام العاملين بتحقيق تلك الرؤية والأهداف المشتركة وتحمل نتائجها عن طريق العمل الجماعي.

ويشير ما سبق إلى أن القيادة التشاركية ترفض فكرة انفراد القائد بصنع القرارات المدرسية وممارسة الأنشطة القيادية، وإنما تحرص على تمكين العاملين على اختلاف مستوياتهم التنظيمية ومشاركتهم في تلك الأنشطة مما يحفزهم على الإبداع والابتكار في العمل، ويسهم في إعداد جيل من القادة المحتملين.

وباستقراء المبادئ السابقة يتضح مدى اهتمام القيادة التشاركية ببناء شبكة تعلم مهنية داخل المدرسة تتوافر فيه جميع المقومات اللازمة من حيث التأكيد على التعليم والتعلم، وتوفير البيئة التي تساعد على إقامة علاقات تعاون إيجابية بين الأعضاء، والحرص على مشاركة أعضاء الشبكة المدرسية والمحلي في قيادة المدرسة في صورة فرق عمل، وإتاحة الفرص أمامهم للتجديد والابتكار.

ج- أهمية القيادة التشاركية في مشروعات التعلم المهنية

إن القيادة التشاركية تدعم مجموعة من التفاعلات والعلاقات المتعددة التي تعمل على بناء القدرة للتغيير.

ولقد انتهت حركات الإصلاح التربوي الحديثة إلى أن القيادة التشاركية تعد إستراتيجية مفضلة لتحقيق التحسين المدرسي، فهي تحث العاملين على الاندماج" بصورة أكبر في الممارسات الابتكارية لصنع القرارات التعليمية.

وفي هذا السياق حدد لورينLorraine،2008 .S ( ) خمسة عناصر تصف المشاركة في القيادة من أجل ممارسة التعلم على النحو الآتي:

- تعمل الهياكل على تدعيم المشاركة في تطوير المدرسة كشبكة تعلم.

- تظهر القيادة التشاركية في التدفق اليومي للأنشطة المدرسية.

- يتم تشجيع كل فرد لتحمل مسئولية القيادة بحيث تكون مناسبة للمهام التي يقوم بها، ومتوافقة مع السياق.

- يتم الاعتماد على خبرات العاملين والطلاب والآباء، واعتبارهم موارد.

- يتم تقدير وتعزيز الأنماط التعاونية للعمل والنشاط مع تجاوز حدود المادة الدراسية والدور والمنصب.

ويتضح من ذلك أن القيادة التشاركية تعتمد على عدة عناصر لبناء شبكة تعلم مهنية بالمدرسة، من بينها الهيكل المناسب الذي يسمح بدعم مشاركة العاملين وحثهم على تحمل مسئولية القيادة بما يتوافق مع السياق المدرسي والمهام التي يقومون بها.

ومن الخصائص التي تميز هذا الهيكل ما ذكره السالم (2005م) بأنه "يشجع على المرونة ويكون فيه الأفراد مبادرين بالتعلم وإحداث التغييرات، وقادرين على التكيف السريع مع التغيرات البيئية، وتسود فيه اللامركزية، أي أن سلطة اتخاذ القرارات موزعة في الهيكل، والقواعد محددة بشكل عام لأن الأفراد يؤدون أعمالاً متنوعة ويستخدمون مهارات متعددة لإنجاز أعمال متجددة".

كما تظهر أهمية القيادة التشاركية في كونها تؤدي إلى تحسين الابتكار والاتجاهات لدى أعضاء الفريق، ففي إحدى الدراسات اختبرت أوهارا (O'Hara 2001) أثر النمط التشاركي في إنتاج مزيداً من المشروعات الإبداعية والجديرة بالاستحقاق (Joanne،Jorunn and W. M، ، 2009)..

ويتضح من ذلك أهمية القيادة التشاركية في حث أعضاء الفريق على الإبداع والابتكار والتجديد في أدائهم للعمل، ويتفق ذلك مع طبيعة مشروعات التعلم المهنية.

ويضاف إلى ما سبق أن القائد التشاركي يعمل على تعزيز أداء العاملين بالمدرسة من خلال إلتين من آليات التحفيز حددهما كل من جون وجورن Joanne،Jorunn and W. M، 2009)) كما يأتي:

الالتزام التنظيمي: ويؤيد هذا العامل نظريات الدافعية التي تؤكد على التقرير الذاتي، والرقابة الذاتية كعوامل تحفيزية محورية،حيث يتيح القائد التشاركي الفرصة أمام العاملين للمشاركة وبذل جهودهم في عمليات صنع القرار، وتعمل هذه المشاركة على زيادة ثقتهم في المعلومات التي اكتشفوها بأنفسهم ورفع درجة تقبلها.

التمكين: ففي ظل القيادة التشاركية يبادر العاملون بإجراء التحسينات وتحمل المسئولية المشتركة عن تخطيط ورقابة الأنشطة المختلفة، وبالآتي يتولد لديهم" شعوراً بالاستقلآلية، ويعمل ذلك على صياغة المقوم الأساسي للتمكين الأمر الذي يدعم لديهم التقرير الذاتي والكفاءة الذاتية، ويزيد دافعيتهم لتحقيق التحسين المدرسي.

وأنه يُستحسن من مديري المدارس أن يمارسوا القيادة التشاركية من خلال عدة سلوكيات منها: احترام الوقت، وحضور ورش العمل بأنفسهم، وتقديم ورش عمل هادفة، وتبادل تغذية راجعة إيجابية وبناءة وداعمة، وتنمية الثقة عن طريق نشر ثقافة المساواة، وتبني هياكل غير هيراركية أو رسمية، وتعمل جميع هذه السلوكيات على دعم الثقة وهوية الجماعة وفعإلتها، الأمر الذي ينمي بدوره العمل الجماعي / الفريقي والمشاركة المتحمسة. ومن ثم يسهم في الوفاء بالمتطلبات الأساسية لتحويل المدرسة إلى شبكة تعلم مهنية.

د- خصائص النمط القيادي الملائم لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية

في ضوء ما تم تناوله من طبيعة مشروعات التعلم المهنية وخصائصها، وبناء قدرات العاملين بها، ومتطلبات تحويل المدارس لمشروعات

تعلم مهنية، ونمطي القيادة التوزيعية والتشاركية، يمكن استخلاص مجموعة من الخصائص للنمط القيادي الملائم لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية، ويتم تقسيمها حسب ما ذكره لورين (Lorraine،2008 .S) إلى المجالات الآتية:

المجال الأول: فصل الممارسات القيادية عن سلطة المنصب وربطها بالخبرة، ويتضمن:

- التأكيد على أن القيادة صفة غير مرتبطة بشخص أو منصب معين، وإنما تمتد لتشمل أي عضو من أعضاء فريق العمل المدرسي.

- لاعتماد على الخبرة بدلاً من السلطة الوظيفية في ممارسة العمل القيادي بالمدرسة.

- توزيع الممارسات والمسؤوليات القيادية بين القادة الرسميين وغير الرسميين.

- تحويل أعضاء الشبكة المدرسية لممارسة الأدوار والأنشطة القيادية.

المجال الثاني:دعم ثقافة المشاركة بين كافة الأطراف المعنية، ويتضمن:

- صنع القرار المشترك بين القادة والعاملين والأطراف المعنية.

- مشاركة أعضاء الشبكة المدرسية والمحلي في قيادة المدرسة.

- مشاركة أعضاء الشبكة المدرسية في تحديد ونشر رؤية المدرسة وأهدافها.

المجال الثالث: تطوير الهياكل التنظيمية، ويتضمن:

- تبني هياكل تعتمد على فرق العمل وتسمح بتمكين العاملين ودعم استقلاليتهم ومشاركتهم في القيادة، وتدعم ترتيبات توزيع السلطة، والاتصال المفتوح وتبادل المعلومات بين الأعضاء.

- تبني الهياكل المرنة غير الهيراركية التي تسمح للأفراد بالتعلم وبإحداث التغييرات، والقدرة على التكيف السريع مع التغيرات البيئية.

المجال الرابع:تبني ثقافة تنظيمية تدعم القيم الإيجابية، ويتضمن:

- تهيئة البيئة التي تساعد على إقامة علاقات تعاونية إيجابية بين أعضاء الشبكة المدرسية.

- نشر ثقافة التعاون بين أعضاء الشبكة المدرسية، وتعزيز الأنماط التعاونية في ممارسة الأنشطة المختلفة.

- تعزيز الاحترام المتبادل والشعور بالتقدير والثقة بين القادة وأعضاء الفريق المدرسي.

المجال الخامس:دعم التنمية المهنية المستدامة، ويتضمن:

- توفير فرص التنمية المهنية المستمرة أمام أعضاء الفريق المدرسي.

- الاهتمام ببناء القدرات القيادية لأعضاء الشبكة المدرسية.

المجال السادس:دعم ثقافة التعلم ونشرها، ويتضمن:

- اعتبار المدرسة فريق من المتعلمين.

- الاهتمام بالتعلم الجماعي التعاوني بين أعضاء الفريق المدرسي.

- حث أعضاء الفريق المدرسي على اكتشاف فرص وتحديات جديدة للتعلم من خلال اكتساب المعارف المختلفة.

المجال السابع: دعم الابتكار والتجديد، ويتضمن:

- تيسير الابتكار من خلال تعزيز الآلية التحفيزية لتمكين العاملين وأعضاء الفريق.

- تنمية قدرة الفريق على تحويل الأفكار الجديدة والمعارف الفردية إلى إجراءات وممارسات وخدمات ابتكارية.

- إتاحة الفرصة أمام أعضاء الفريق المدرسي للابتكار وتجريب الأفكار والممارسات الجديدة.

ما جوانب القوة والضعف المرتبطة بتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية؟

يمكن استخلاص مجموعة من جوانب القوة والضعف من خلال استقراء بعض الأدبيات والدراسات المعنية كدراسة (حيدر، عبد اللطيف، و المصليحي، محمد،2006) ودراسة (الصغير، أحمد، 2009) ودراسة (عبد المعطي، يوسف،2002) وهي كما يأتي:.

أولاً: جوانب القوة:

- الاتجاه نحو تغيير النظرة التقليدية للمدرسة.

- الاهتمام بتوسيع دائرة المشاركة في قيادة المدرسة وصنع قراراتها.

- الحث على تهيئة مناخ مدرسي تسود فيه القيم الإيجابية.

- الحث على التجديد والتغيير.

ثانياً: جوانب الضعف:

على الرغم من جوانب القوة التي تم التعرف إليها، إلا أن هناك عديدًا من جوانب الضعف وأوجه القصور في الواقع الممارس والتي كشفت عنها بعض الدراسات، يمكن عرضها على النحو الآتي:

- غياب رؤية ورسالة مشتركة للمدرسة.

- سيادة ثقافة المركزية على مستوى المدرسة

- العزوف عن إتباع المداخل المستحدثة في قيادة المدرسة:

- ضعف مشاركة الأطراف المعنية في صنع واتخاذ القرارات المدرسية:

ما التصور أو السيناريو المقترح لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية في ضوء تبني بعض الأنماط القيادية الحديثة؟

تم بناء سيناريوهات مقترحة لتحويل المدارس من النمط التقليدي إلى مشروعات تعلم مهنية في ضوء تبني بعض الأنماط القيادية الحديثة، وذلك وفقاً لعدد من الخطوات على النحو الآتي:

أولاً: وصف الوضع الراهن وتحديد الاتجاهات العامة

تتضمن هذه الخطوة وصف الوضع الراهن من خلال تحديد جوانب القوة والضعف المرتبطة بتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية في ضوء النمط القيادي السائد بها، وذلك وفقاً لما سبق عرضه في الأنموذج، وكذلك تحديد الاتجاهات العامة أو إرهاصات التغيير المرتبطة، ويتم ذلك كما يأتي :

- تحديد الاتجاهات العامة المرتبطة بتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية

يمكن تحديد أهمها فيما يأتي:

- الاتجاه نحو اللامركزية في إدارة التعليم ونحو تبني الأنماط التشاركية في قيادة المدرسة.

- التحول من ثقافة المدرسة المنعزلة داخل جدران المدرسة إلى بيئة مفتوحة يشارك فيها جميع الأطراف المعنية من قيادات وأعضاء الشبكة المدرسية والمدني.

- الاتجاه نحو تمكين العاملين ودعم استقلاليتهم وإتاحة الفرص أمامهم للمشاركة في إدارة المدرسة وصنع قراراتها.

- الاتجاه نحو توسيع قاعدة المشاركة الشبكية في العملية التعليمية من خلال تدعيم مشاركة الأطراف المعنية من الآباء وأعضاء الشبكة المدنية في وضع رؤية مستقبلية للمدرسة ورسالتها وأهدافها وبرامج وخطط تطويرها، إلى جانب مشاركتهم في صنع القرارات واتخاذها على مستوى المدرسة.

- الاتجاه نحو تبني الهياكل التنظيمية المرنة التي تسمح بمشاركة العاملين، وتدعم قنوات الاتصال المفتوح، وتسهم في انسياب المعلومات وتبادلها بين مختلف المستويات التنظيمية بالمدرسة.

- الاتجاه نحو تبني أسلوب فرق العمل بالمدرسة بهدف تنمية التعاون الجماعي بين أعضاء الشبكة المدرسيةة وتبادل المعلومات والمعارف والخبرات وتوليد الأفكار الجديدة فيما بينهم، ومن ثم تحسين مهاراتهم وزيادة تعلمهم.

- التأكيد على مبدأ الشفافية وإتاحة المعلومات أمام كافة الأطراف المعنية بالعملية التعليمية، ويعني ذلك حرية تداول المعلومات وإطلاع جميع الأعضاء عليها، وإيجاد آلية لنشرها وتبادلها فيما بينهم.

- الاعتماد على خبرات العاملين ومعارفهم بدلاً من مناصبهم في ممارسة العمل القيادي بالمدرسة.

- استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في دعم ممارسات التعلم الجماعي التعاوني وأنشطته من خلال البريد الإلكتروني والمواقع المختلفة على شبكة المعلومات الدولية والبرمجيات المتنوعة.. وغيرها.

- توفير مناخ صحي للعلاقات الإيجابية بين العاملين تنتشر فيه قيم الثقة والمصارحة والحوار والتعاون والمشاركة والاحترام المتبادل بين أعضاء الفريق.

- تبني ثقافة التجديد والإبداع من خلال المبادرة بتقبل الأفكار الجديدة وحث العاملين على تجريبها، وابتكار ممارسات إبداعية أخرى في مجال العمل المدرسي.

- نشر ثقافة التأمل والتفكر بين أعضاء الشبكة المدرسية، والتي تعد من المقومات الأساسية لبناء مشروعات التعلم المهنية.

- إتباع نظام المساءلة والمحاسبية للمدرسة أمام الآباء والشبكة المحلي والسلطات الأعلى في ضوء معايير محددة ومتفق عليها مسبقاً. (E. 2010،Talbert)

ثانياً: فهم ديناميكية النسق الخاص بتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية والقوى المحركة له

تتضمن هذه الخطوة رصد المتغيرات والقوى المؤثرة على تحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية، ويتم تقسيمها إلى قوى وعوامل داخلية، وقوى وعوامل خارجية ويتضح ذلك في سياق ما يأتي:

1- القوى والعوامل الداخلية المؤثرة على تحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية

في ضوء دراسة واقع مشروعات التعلم المهنية والنمط القيادي السائد بالمدارس يمكن تحديد أهم القوى والعوامل الداخلية المؤثرة على تحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية في النقاط الآتية:

- النمط القيادي بالمدرسة

- الهيكل التنظيمي للمدرسة

- أسلوب فرق العمل

- مشاركة أعضاء الشبكة المدرسية

- وحدة التدريب والجودة داخل المدرسة

- البيئة الداخلية للمدرسة

- توفير نظم فعالة للمعلومات والاتصالات بالمدرسة

2- القوى والعوامل الخارجية المؤثرة على تحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية

يمكن تحديد بعض المتغيرات التي تعد بمثابة القوى والعوامل الخارجية المرتبطة بالبيئة الخارجية التي تعمل المدرسة في إطارها، وتؤثر على عملية تحويلها إلى شبكة تعلم مهني في النقاط الآتية:

- تغير النظرة التقليدية للمدرسة:وتقوم وسائل الإعلام بدور كبير في تغيير ذلك.

- التغيرات التكنولوجية:التعرف على الخبرات والتجارب المحلية والدولية والاستفادة منها.

- الأكاديمية المهنية للمعلمين:تصميم وتخطيط أنشطة التدريب والتنمية المهنية المختلفة، إلى وتبني منح شهادات صلاحية لمزاولة المهنة.

- الهيئة الوطنية لضمان جودة التعليم والاعتماد:وما تقوم به من عمليات تقويم ومراجعة خارجية للمدرسة في ضوء معايير محددة تتضمن كافة مجالات العمل المدرسي.

- منظمات الشبكة المدنية : وتضم الأطراف المعنية بالعملية التعليمية من خارج المدرسة(مثل: الجمعيات الأهلية –المنظمات– جمعيات رجال الأعمال ...) وتسهم بدور فعال في تحديد رؤية المدرسة ورسالتها وخطط تطويرها.

ثالثاً: بناء السيناريوهات المقترحة لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية في ضوء تبني بعض الأنماط القيادية الحديثة

بعد تقويم واستكشاف الوضع الراهن وما به من جوانب قوة وضعف، وتحديد الاتجاهات العامة، وفهم ديناميكية النسق الخاص بتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية والقوى المحركة له سواء الداخلية أو الخارجية.

يمكن بناء ثلاثة سيناريوهات مقترحة لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية في ضوء تبني بعض الأنماط القيادية الحديثة.

وتشمل: السيناريو المرجعي أو سيناريو الوضع القائم، والسيناريو الإصلاحي والذي يحدث فيه بعض التحسين الجزئي، والسيناريو الابتكاري الذي يعتمد على تغيير جذري أو نقله نوعية للوضع الراهن. ويتم فيما يأتي وصف كل سيناريو على حدة من خلال تحديد الافتراضات الأساسية التي يقوم عليها، وتداعياته المحتملة، إلى جانب مبررات تنفيذه، تلخص الباحثة أهم ما ذكراه (العيسوي، 1998) و إلس(Alice، G ،2008) على النحو الآتي:

1- السيناريو المرجعي لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية

ويقوم على افتراض استمرار الأوضاع الراهنة في حالة عدم حدوث أي تغييرات جوهرية في العوامل المرتبطة بتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية، ويمكن وصف السيناريو المرجعي على النحو الآتي:

أ- الافتراضات التي يقوم عليها السيناريو المرجعي:

ينبني السيناريو المرجعي لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية على عدة افتراضات تتضح فيما يأتي:

- الإبقاء على النظرة التقليدية للمدرسة دون تعديلها إلى نظرة أوسع تتمثل في تحويلها إلى شبكة تعلم مهنية.

- المحافظة على ثقافة المدرسة المنعزلة داخل جدران المدرسة ومنع انفتاحها على البيئة الخارجية.

- استمرار غياب الرؤية والرسالة المشتركة وخطط التطوير التي يشارك فيها جميع العاملين بالمدرسة وكافة الأطراف.

- الاستمرار في إتباع النمط البيروقراطي في قيادة المدرسة والذي يتسم بتركيز السلطة في يد المدير.

- الإبقاء على الهيكل التنظيمي الهرمي الذي لا يسمح بمشاركة العاملين والأطراف المعنية في صنع القرارات.

- الاستمرار في إتباع أساليب العمل التقليدية، والعزوف عن تبني أسلوب فرق العمل، مع غياب العمل الجماعي.

- استمرار أحجام أعضاء مجالس الأمناء وأولياء الأمور عن المشاركة في صنع القرارات على مستوى المدرسة.

- استمرار محدودية العلاقات بين المدرسة وشبكتها الخارجية، وندرة المشاركة الشبكية من قبل الأطراف المعنية.

- الاستفادة الشكلية من تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في دعم ممارسات التعلم.

- حفاظ أعضاء الشبكة المدرسيةة على الأوضاع الراهنة ومقاومتهم للتغيير والابتكار وتجنبهم لتجريب الأفكار.

ب- التداعيات المحتملة للسيناريو المرجعي

قد تكون ثمة تداعيات من المتوقع حدوثها في المستقبل إذا تم تنفيذ السيناريو المرجعي لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية تتضمن ما يأتي:

- محاولة تغيير النظرة التقليدية إلى المدرسة ، وتحويلها إلى شبكة تعلم مهنية يتعلم فيها الجميع.

- إدراك ضرورة وجود وثيقة تتضمن رؤية المدرسة ورسالتها، وذلك لأنها أصبحت أحد المعايير الأساسية التي حددتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد لتقويم المدرسة واعتمادها.

- شعور أعضاء الشبكة المدرسية بوجود فجوة بين الخطاب الرسمي الذي يؤكد على اللامركزية في إدارة المدرسة بحيث تتمتع بصنع قراراتها الداخلية بمشاركة جميع الأعضاء، وبين الواقع الفعلي الذي يسيطر فيه مدير المدرسة على كافة الأمور دون السماح لهم بالمشاركة الفعلية في قيادة المدرسة وصنع قراراتها.

- إعادة النظر في الهيكل التنظيمي الهيراركي القائم بالمدرسة والذي لا يشجع على مشاركة العاملين في صنع القرارات.

- إخفاق أعضاء الشبكة المدرسيةة في تحقيق أهدافهم وأهداف الشبكة المدرسيةة بسبب رفضهم لتبني أسلوب فرق العمل والتعاون الجماعي في أداء المهام وحل المشكلات التي تواجههم.

- صعوبة تدفق المعلومات وتداولها بين أعضاء الشبكة المدرسيةة بسبب الاعتماد على نظم الاتصالات الرأسية.

- قصور في خبرات ومعارف القادة والعاملين، وندرة إطلاعهم على البحوث الحديثة والمستجدات في مجال القيادة، ورفض بعضهم لعرض خبراته ومعارفه و نقلها وتداولها فيما بينهم، وقلة استثمار التكنولوجيا.

- انخفاض مستوى الثقة المتبادلة بين القادة والعاملين والأطراف المعنية بسبب إغفال مبدأ الشفافية.

- افتقار المدرسة إلى المقومات الأساسية للتميز والإبداع نتيجة مقاومة أعضاء الشبكة المدرسية للتجديد والابتكار.

ج- مبررات تنفيذ السيناريو المرجعي

يعتمد تنفيذ السيناريو المرجعي لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية على عدة مبررات يمكن عرضها فيما يأتي:

- صعوبة التغيير للأوضاع الراهنة بالسرعة المطلوبة وتعود أعضاء الشبكة المدرسية عليها وتزايد مقاومتهم للتغييرات.

- تزايد التمسك بالأنماط التقليدية في قيادة المدرسة لرغبة المديرين في الاستئثار بسلطة صنع القرار.

- قلة تعود أعضاء الشبكة المدرسية على العمل الجماعي التعاوني من خلال أسلوب فرق العمل.

- قلة خبرة بعض القيادات المدرسية وأعضاء الشبكة المدرسية باستخدام أساليب ووسائل التكنولوجيا والاتصال.

- ضيق الوقت المتاح للقادة وأعضاء الشبكة المدرسية للاستفادة من خبرات ومعارف بعضهم البعض، إلى جانب كثرة الأعباء المهنية والحياتية التي تقع على عاتقهم.

وفي ضوء ما سبق عرضه من وصف للسيناريو المرجعي يتضمن افتراضاته وتداعياته ومبررات تنفيذه، يمكن القول بأن تطبيقه قد لا يسهم في تحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية.

2- السيناريو الإصلاحي لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية

يقوم السيناريو الإصلاحي على إحداث بعض التحسينات والتطويرات الجزئية في الأوضاع الراهنة دون تغييرها بشكل جذري من خلال تدعيم جوانب القوة الموجودة في الواقع ومحاولة علاج بعض جوانب الضعف فيه.

وفيما يأتي وصف للسيناريو الإصلاحي يتضمن الافتراضات الأساسية التي يقوم عليها وتداعياته ومبررات تنفيذه.

أ- الافتراضات الأساسية التي يقوم عليها السيناريو الإصلاحي

يقوم السيناريو الإصلاحي لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية على عدة افتراضات تتضح فيما يأتي:

- التغيير النسبي في النظرة التقليدية للمدرسة والتي تقصرها على أنها مكان لتعليم الطلاب فقط، وتعديلها إلى نظرة أشمل تتمثل في تحويلها إلى شبكة تعلم مهني.

- وجود وثيقة تتضمن رؤية المدرسة ورسالتها، وانفراد مدير المدرسة بتحديدها دون مشاركة فعلية من قبل الأطراف المعنية في صياغتها وتنفيذها.

- اللجوء إلى صيغ من اللامركزية في قيادة المدرسة تتناسب مع الحاجة إلى تفويض السلطة للعاملين للمساهمة في تسيير العمل المدرسي مع احتفاظ مدير المدرسة بسلطة اتخاذ القرارات النهائية.

- محاولة إحداث تعديلات جزئية في الهياكل التنظيمية الهيراركية للمدرسة بحيث تسمح بالمشاركة النسبية للعاملين في صنع القرارات المدرسية، وتيسر الاتصال وتدفق المعلومات بين المستويات التنظيمية المختلفة بالمدرسة.

- الاستبعاد التدريجي للأساليب التقليدية في العمل ومحاولة تبني أسلوب فرق العمل.

- محاولة حث أعضاء مجالس الأمناء وأولياء الأمور للمشاركة بتقديم مقترحاتهم وآرائهم للاستفادة منها في صنع القرارات المدرسية، بحيث لا تكون عضويتهم صورية في تلك المجالس.

- وجود بعض المحاولات من قبل أعضاء الشبكة لاستثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

التدريب للقادة والعاملين بالمدرسة وبناء قدراتهم القيادية من خلال تطوير البرامج والأنشطة في وحدات التدريب.

- محاولة توفير مناخ صحي يسوده قيم الثقة والمصارحة والتعاون والاحترام المتبادل بين أعضاء الشبكة المدرسية.

- محاولة أعضاء الشبكة المدرسية للإصلاح الجزئي للأوضاع القائمة، وتقبلهم التدريجي للتغيير والابتكار.

ب- التداعيات المحتملة للسيناريو الإصلاحي

هناك مجموعة من التداعيات المحتمل حدوثها مستقبلاً إذا تم الأخذ بالسيناريو الإصلاحي لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية، ويمكن تناولها في النقاط الآتية:

- إدراك ضرورة تبني مفهوم المدرسة كشبكة تعلم مهني وتغيير النظرة التقليدية لها.

- قد يتم إشراك العاملين والأطراف المعنية في تحديد رؤية ورسالة المدرسة، وصياغتها وتنفيذها.

- قد يتم الإصلاح التدريجي للهياكل التنظيمية للمدرسة بحيث تسمح بقدر من المشاركة للعاملين في صنع القرارات.

- إدراك القيادات المدرسية وأعضاء الشبكة المدرسية لضرورة نشر ثقافة التعلم التعاوني والعمل الجماعي.

- قد يتم السماح للعاملين بالمدرسة بقدر من المشاركة في العمل القيادي من خلال طرح أرائهم ومقترحاتهم.

- إدراك القيادات المدرسية لأهمية تبني الأنماط التشاركية في قيادة العمل المدرسي.

التطوير والتحديث المستمر لبرامج وأنشطة التدريب والتنمية المهنية التي تقدمها وحدات التدريب بالمدرسة.

- إدراك القيادات المدرسية لضرورة تهيئة مناخ صحي تنتشر فيه قيم الثقة والمصارحة والتعاون والاحترام المتبادل.

- إتاحة الفرصة لأعضاء الفريق المدرسي لتجريب بعض الأفكار والممارسات الجديدة التي تنمي قدراتهم الإبداعية وتسهم في تقبلهم للتغيير والتجديد.

ج- مبررات تنفيذ السيناريو الإصلاحي

- تنامي الاتجاه نحو تطبيق اللامركزية بحيث تتمتع بصنع قراراتها بمشاركة من أعضاء الشبكتين المدرسية والمدنية.

- ضعف الاهتمام بمفهوم القائد الأوحد الذي يتولى قيادة المدرسة بصفة رسمية.

- التحقق من إخفاق النموذج الهيراركي للهيكل التنظيمي في دعم الاتصال بين العاملين في المستويات المختلفة.

- التحقق من نجاح أسلوب فرق العمل في إنجاز جميع المهام وحل المشكلات التي قد تصادف القادة وأعضاء الفريق.

- تنامي الاهتمام باستثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نشر ثقافة التعلم المستمر ودعم أنشطته.

- تنامي الاهتمام ببناء القدرات القيادية لدى كافة أعضاء الفريق المدرسي وتنمية مهاراتهم لممارسة العمل القيادي.

وفي ضوء ما سبق عرضه يمكن القول أنه يعد محاولة لإجراء بعض التعديلات الجزئية للأوضاع القائمة بهدف تعميق بعض الجوانب الإيجابية وتصحيح بعض الجوانب السلبية فيها، أي أنه بمثابة إصلاح شكلي لا يتناسب مع إحداث التطوير المستقبلي المنشود لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية.

3- السيناريو الإبتكاري لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية :

يعتمد السيناريو الابتكاري على التغيير الجذري وإحداث نقله نوعية للأوضاع القائمة من خلال دعم جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف فيها مع الاعتماد على التفكير الإبداعي والابتكاري في بناء السيناريو، ويمكن وصف هذا السيناريو من خلال تناول افتراضاته الأساسية وتداعياته ومبررات تنفيذه.

أ- الافتراضات الأساسية التي يقوم عليها السيناريو الابتكاري:

- اعتبار المدرسة شبكة تعلم مهني يتكون من فريق من المتعلمين يضم القادة والمعلمين وأعضاء الفريق المدرسي.

- وجود وثيقة توضح رؤية المدرسة ورسالتها يشارك في صاغتها وتنفيذها كافة الأطراف المعنية بصورة إيجابية.

- إتباع بعض أنماط القيادية الحديثة مثل القيادة التوزيعية والتشاركية والتي تعتمد على مشاركة العاملين والمعنيين.

- تبني هياكل تنظيمية مبتكرة تواكب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتحد من مركزية السلطة.

- الاستثمار الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في دعم ممارسات التعلم الجماعي التعاوني.

- تنمية المهارات الإبداعية والابتكارية اللازمة لتحويل المدرسة إلى شبكة تعلم مهني.

- تبني المدرسة لثقافة تنظيمية تدعم التجديد والابتكار، وتحث أعضاء الفريق المدرسي على التجريب.

ب- التداعيات المحتملة للسيناريو الابتكاري:

- الاعتماد على خبرات العاملين ومعارفهم بدلاً من مناصبهم في ممارسة العمل القيادي.

- اتجاه القادة إلى التفكير النظمي – بدلاً من التفكير التقليدي – كوسيلة علمية تساعد على إحداث التغيير.

- الاعتماد على العمل الجماعي التعاوني واستبعاد العمل الفردي في إنجاز المهام والقيام بالأنشطة المطلوبة.

- دعم قنوات الاتصال المفتوح بين القادة وأعضاء الفريق المدرسي، وتشجيع التعاون والتفاعل وتبادل المعارف.

- زيادة تمكين أعضاء الفريق المدرسي ومنحهم قدر من الاستقلآلية الكافية لصنع القرارات واتخاذها.

- كثرة توزيـع المسؤوليات والمهام القيادية على أعضاء الفريق المدرسي وتخويلهم لممارسة الأدوار القيادية.

- زيادة الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نشر ثقافة التعلم التعاوني ودعم أنشطته.

- نشر ثقافة التفكر والتأمل بين أعضاء الفريق المدرسي كأحد المقومات الأساسية لمشروعات التعلم المهنية.

- ابتكار برامج وأنشطة متنوعة لتدريب وتنمية القادة وأعضاء الفريق المدرسي بحيث تتضمن ممارسات مرتبطة بأنماط القيادة الحديثة مثل القيادة التوزيعية والتشاركية، وممارسة التفكر والتأمل، وأسلوب العمل في فريق، ومهارات الاتصال المفتوح، ومهارات صنع واتخاذ القرار، ومهارات استثمار تكنولوجيا المعلومات.

- الإيمان بضرورة التغيير والتجديد، وابتكار معارف وممارسات جديدة تسهم في تنمية القدرات الإبداعية.

جـ- مبررات تنفيذ السيناريو الابتكاري

- يمكن تحديد عدد من المبررات لتنفيذ السيناريو الابتكاري لتحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية على النحو الآتي:

- مواكبة التغيرات الشبكية والتطورات التكنولوجية السريعة الحادثة داخلياً وخارجياً في كافة المجالات.

- تنامي الاتجاه نحو فصل ممارسة القيادة عن الشخص والمنصب وربطها بالخبرات والمعارف التي يمتلكها العاملون.

- المطالبة بضرورة تطوير الهياكل التنظيمية الحالية للمدرسة وتبني هياكل تنظيمية مرنة تتسم بفعالية الاتصالات.

- التأكيد على بناء مشاركة الشبكية الفعالة وانخراط الشبكة المدني في جميع القرارات واتخاذها على مستوى المدرسة.

- حتمية الاندماج في شبكة المعرفة والتكنولوجيا المتقدمة عن طريق استثمار التكنولوجيا والتمكن من مهاراتها.

- تزايد الاهتمام بتنمية القدرات الإدارية والتنظيمية والقيادية للعاملين على مستوى المدرسة.

- الحاجة الملحة إلى توفير بيئة مدرسية تساعد على إقامة علاقات تعاونية إيجابية بين أعضاء الفريق المدرسي.

وفي ضوء ما سبق عرضه من وصف للسيناريو الابتكاري من حيث افتراضاته الأساسية وتداعياته المستقبلية ومبررات تنفيذه.

يمكن القول أن تطبيقه يسهم في إحداث التطوير المستقبلي المنشود من حيث تحقيق متطلبات تحويل المدارس إلى مشروعات تعلم مهنية.

- المراجع :

1- قطاوي، محمد إبراهيم (2007)، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية ، ط(1)، دار الفكر، عمّان .

2- مرعي، توفيق أحمد، الحيلة، محمد محمود (2005)، طرائق التدريس العامة، ط(2)، دار المسيرة، عمّان .

3- مكتب التربية العربي لدول الخليج، (2007). وثيقة منهاج المهارات الحياتية للصفوف (12-1) في الدول الأعضاء بمكتب التربية، برنامج المهارات الحياتية، مسقط، سلطنة عمان.

4- بطرس، بطرس حافظ.(2004).تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عَمان، المملكة الأردنية الهاشمية .

5- عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة.(2007).استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين،ط1، دار الفكر، عَمان، المملكة الأردنية الهاشمية .

6- قطاوي، محمد إبراهيم.(2007).طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، دار الفكر، عَمان، المملكة الأردنية الهاشمية .

7- العياصرة، وليد رفيق.(2011). التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمه، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عَمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

6- وزارة التربية والتعليم، مقررات مادة المهارات الحياتية للصفوف (5-10)، سلطنة عمان .

7- رشيد، فخري.(2006).طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1،دار المسيرة،عَمان،المملكة الأردنية الهاشمية .

8- قطاوي، محمد ابراهيم.(2007).طرق تدريس الدراسات الاجتماعية،ط1،دار الفكر،عَمان، المملكة الأردنية الهاشمية .
9- مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود.(2005).طرائق التدريس العامة،ط2،دار المسيرة،عَمان،المملكة الأردنية الهاشمية .
10- مكتب التربية العربي لدول الخليج،(2007). وثيقة منهاج المهارات الحياتية للصفوف (12-1) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي، مسقط، سلطنة عمان.

11. إبراهيم ،محمد إبراهيم (2002) التعليم المفتوح في جامعة عين شمس ، رؤية مستقبلية ، المؤتمر القومي السنوي التاسع ، مركز تطوير التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس ، القاهرة.

12. أبو السعود ،إبراهيم (2006): التعليم والمعلوماتية،دور الإنترنت في إعداد الخريجين وتدريس اللغات مع تقديم رؤية إستراتيجية للتعليم في الأقطار العربية.

13. أبو شيخة، أحمد (1996) : رؤية إستراتيجية للتعاون الإسلامي في مجال التعليم من بعد – مجلة اليونسكو.

14. أبو هاشم ،السيد محمد (2003): أدوار المعلم بين الواقع والمأمول في مدرسة المستقبل " رؤية تربوية "موقع وزارة التربية والتعليم السعودية على الإنترنت www.ksu.edu.

15. الإبراهيم ،عبد الرحمن حسن ،والمسند، شيخة عبد الله، وقمبر، محمود مصطفي (2000): الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم.

16- الجمّال ، بسمة خليل سليم (د.ت):أثر استخدام إستراتيجية التدريس الخصوصي المنفذّة من خلال الحاسوب في تقديم دروس علاجية لموضوعات صرفية في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي،وفي اتجاهاتهم نحو الحاسوب ، موقع مجلة المعلم على الإنترنت http://www.almualem.net/index.php

17- الربيعي،سعيد بن حمد(2004):إعداد المعلمين وتدريبهم في سلطنة عمان :إنجازات وطموحات،وزارة التعليم العالي، سلطنة عمان ، مطبعة الألوان الحديثة.

18- السيد ،أحمد جابر أحمد (2001): فعالية استخدام نموذج تعلم بالوسائط الفائقة في تدريس التاريخ على اكتساب المفاهيم التاريخية وتنمية بعض مهارات التفكير التباعدى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع76، الجمعية المصرية للمناهج بطرق التدريس، القاهرة، كلية التربية جامعة عين شمس.

19- الطحاوي ،خلف حسن (2005):تصور مقترح لدور معلم اللغة العربية في توظيف وسائل التعلم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مؤتمر التعليم باللغة العربية في مجتمع المعرفة،5 . 7 يوليو2005، مجلة العلوم التربوية، ،جامعة القاهرة.

20. العصيمي ، خالد محمد (2006) : هل تحل التكنولوجيا محل المعلمين؟ ،مقال منشور

21. الفنتوخ ، عبد القادر & السلطان ، عبد العزيز(1999): الإنترنت في التعليم : مشروع المدرسة الإلكترونية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد (71) ، ص ص 79 – 115

22. اللقاني،أحمد حسين ،والجمل، علي أحمد(2002) :معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، الطبعة الأولى ، ،القاهرة.

23. المالكي ،حورية (2005) :تكنولوجيا الحاسوب والعملية التعليمية ، قسم الحاسب التعليمي بمركز الحاسب الآلي،جامعة قطر، مجلة المعلم على الإنترنت.

24. الهاشمي، عبد الله محمد مشيمل (2005) رؤية مستقبلية للتعليم الجامعي المفتوح من بعد في سلطنة عمان – ماجستير في التربية غير منشورة – جامعة الدول العربية – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – معهد البحوث والدراسات العربية – القاهرة.

25. رجب ، عبد الحميد محمد (2005): نموذج تعليمي جديد متعدد الوسائط مبني باستخدام أساليب التعليم الإلكتروني الموائمة والانترنيت لتدريس مواد علوم الحاسبات، ورشة طرق تفعيل وثيقة الآراء .

26. شحاتة، حسن (2003) : نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل ،آفاق تربوية متجددة ، ط1 ، القاهرة الدار المصرية اللبنانية.

27. عبد الحميد ،حسام ، و كامل ،آمال ربيع (2004)تصور مقترح لتضمين أبعاد الثقافة التكنولوجية في برنامج إعداد معلمات التعليم الأساسي بسلطنة عمان،المؤتمر التربوي الثالث"نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل،كلية التربية،جامعة السلطان قابوس.

28- عبد الرازق ،صلاح عبد السميع (2006):الأدوار الحديثة للمعلم في ظل المنهج الحديث ، كلية التربية / جامعة حلوان

29. عبد السميع ،مصطفي (2004) ورقة بعنوان المعلم وتكنولوجيا التعلم والتعليم :محاولة للتحالف، المؤتمر التربوي الثالث"نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل،كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

30. عبد النبي ، صابر عبد المنعم محمد (2006) :معايير بناء المواد التعليمة في التعليم من بعد في ضوء مدخل النظم(دراسة تطبيقية لتعليم اللغة العربية) دراسة مقدمة إلى المؤتمر الدولي للتعليم عن بعد 2006م(ICODE2006)(التعلم عن بعد نحو آفاق جديدة) سلطنة عمان وجامعة السلطان قابوس، وزارة التعليم العالي ، وزارة التعليم العالي ،27 /29 من مارس

38. متولي،علاء الدين سعد، والطحاوي ،خلف حسن، وقسطانيان، جورج انترانيك(2003): فعالية تصميم برنامج باستخدام الحاسوب للتمكن من الأهداف السلوكية لدى طلاب شعبتي اللغة العربية والرياضيات في سلطنة عمان، دراسة منشورة في: أعمال وتوصيات

ندوة أنماط التعليم الحديثة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، 18- 20 مايو.