بنية الإعداد

لمعلمي المرحلة الابتدائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الطبعة الأولى

٢٠١٩م

المملكة الأردنية الهاشمية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

٦٤٣٦ / ١٢/ ٢٠١٧

رقم التصنيف: ٣٧٢

اللصاصمة، محمد حرب

عنوان الكتاب: بنية الاعداد لمعلمي المرحلة الابتدائية

محمد حرب اللصاصمة/ عمان: دار الجنان، ٢٠١٧ ( ) ص

الواصفات: / التعليم الابتدائي/ / المدرسون/ / البرامج التربوية/

يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن راي دائرة المكتبة الوطنية او أي جهة حكومية اخرى.

ISBN ٩٧٨ - ٩٩٥٧ - ٦٤٩ -٣٠- ٢ - (ردمك)

حقوق الطبع محفوظة © ٢٠١٧م. 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.

دار الجنان للنشر والتوزيع

المملكة الأردنية الهاشمية - عمان – العبدلي – شارع الملك حسين

مقابل البريد الاردني الممتاز- مجمع جوهرة القدس التجاري – ط (L)

هاتف: **00962 6 4659891** هاتف: ٠٠٩٦٢٧٩٥٧٤٧٤٦٠

E-mail: dar_ jenan@yahoo.com

E-mail: daraljenanbook@gmail.com

www.daraljenan.com

بنيــة الإعــداد
لمعلمي المرحلة الابتدائية

الدكتور

محمد حرب اللصاصمة

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

معلمة:

لا بد للمعلمة من أن تلم بمبادئ علم النفس، وبنمو الطفل، وبعلم الاجتماع، وبالصحة النفسية والجسمية والحياة العائلية، وتربية الطفل طالما أنها بحاجة لتفسير سلوك الطفل للعمل على إرشاده وأن تتلقى بعض التدريب في الفن والموسيقى والأعمال اليدوية.

إن عمل المعلمة يتعلق بالطفل النامي، ومهمتها تكاد تنحصر في توفير البيئة المناسبة، والإرشاد المناسب للنمو السليم، فتعمل على استكشاف قدرات الطفل ومواهبه والسماح لهذه القدرات والمواهب بالنمو والظهور، ثم تزويده بمهارات معينة منبثقة عن حاجاته في جو طليق يخلو من الكبت والإرهاق، حتى يظهر الطفل على حقيقيته، ويعطي صورة صحيحة عن نفسه تسمح لنا بمعرفته، وليس مجرد التعرف عليه.

ولذا كان الواجب الأول لمعلمة الروضة هو إشاعة جو من الشعور بالأمن والاطمئنان في نفس الطفل ليشعر بحريته وبقدرته على العمل، والتعبير عن نفسه دون خوف، ويكون دور المعلمة في هذا كله هو دور الملاحظة والموجه بطريق غير مباشر، فلا تشعر الطفل بأنه مراقب، وبأن عمله مملى عليه من الآخرين، وإنما هو يعمل بوحي من ذاته، ولا يعني هذا أن تترك له الحبل على الغارب وإنما تقوم كل ما بدا منه خطأ بطريق المشاهدة والملاحظة، ودون إصدار الأوامر والنواهي، وإنما بالتوجيه الصالح والقدوة الحسنة.

وتقضي عملية الملاحظة هذه أن تحتفظ المعلمة بسجل خاص لكل طفـل تدون فيه ملحوظاتها عنه أثناء مراقبتها لتصرفاته في أوقات متعددة، وأن تتجنب وهي تؤدي مهمتها هذه الإساءة إلى شعور الفرد فلا توبخه، أو تعاقبه أو تحرمه، من المشاركة في النشاط، وتبتعد عن كل ما يسيء إلى علاقتها معه، لتكسب مودته وثقته، ولذا فـإن عدد الأطفال في الغرفة الواحدة وضمن مراقبة المعلمة، يجب أن لا يتعدى (٢٥) طفلاً.

الفصل الأول

سلوك المدرسة ومهامته داخل الصف

ماذا يدور في غرفة الصف؟ كيف يكون سلوك المدرس؟ ما مهمات المدرس؟ أسئلة سنحاول الإجابة عنها في فصلنا الثاني بعد أن قمنا في الفصل الأول بطرح مراجعة لطرق التدريس في الماضي والحاضر.

معلوم أن سلوك الإنسان غير سلوك الحيوان. يأتي الاختلاف هذا من أن سلوك الإنسان يكون في الغالب لفظياً – أو بعبارة أخرى يمكن القول بأن الحديث عند الإنسان والكلام يقدم أفكار الإنسان واتجاهاته التي تكون لها علاقة في تسيير سلوكه. فكثيراً ما نتنبأ بسلوك الإنسان من جراء السماع إلى حديثه.

هب أننا قمنا بجولة في أرجاء مدرسة ما لنرى الواقع على الطبيعة، سوف نلاحظ أن ٧٠٪ من المدرسين يقومون بالتحدث للتلاميذ فهم إما يشرحون أو يسألون أو يحاورون تلاميذهم. نسمي ذلك سلوك المدرس في الصف.

أما مهمات المدرس ونشاطاته في الصف فهي:

أولاً: إثارة الدافعية والرغبة عند التلاميذ

يمكن للمدرس بشكل خاص وللمدرسة ومناخها الاجتماعي بشكل عام دفع التلاميذ وإثارة رغباتهم في الدراسة والمتابعة، ويمكن لها قتل هذه الرغبة والدافعية أن هم أرادوا ذلك. يتكون لدى بعض التلاميذ كراهية ونفور من مادة معينة والسبب وراء ذلك يكون أسلوب المدرس ومعاملته لهؤلاء التلاميذ. ولا نقول هنا بأن المدرس يقصد ذلك وإنما تحصل نتيجة تصرفات تصدر عنه وتكون غير مقصودة أو لا شعورية.

إن المدرس الذي يعطي الوظيفة البيتية مثلاً ولا يقوم بتصليحها بدقة، والمدرس الذي لا يتسلسل في مادته يوماً بيوم رابطاً ما أعطاه بالأمس بما سيعطيه اليوم، والمدرس الذي لا يقوم بتحضير مادة درسه أو لا يتقن تلك المادة، والمدرس الذي لا يتحلى هو نفسه بالحماس والدافعية في تدريسه لا يمكن أن يثير الدافعية بالتالي عند تلاميذه. فالمدرس إذاً هو العتصر الأساسي في إثارة الرغبة والدافعية في التلاميذ ويمكن أن يتم ذلك بتحضير مادة الدرس وبمتابعة نشاطات تلاميذه بدقة وبتصليح الوظائف وبإظهار حماسه لمادة درسه. يمكن القول بعبارة أخرى وباختصار بأن الاهتمام يثير الهمم.

يمكن أيضاً للمدرس إثارة الدافعية في تلاميذه عن طريق الثواب والعقاب ومع أن المكافأة أجدى بكثير من العقاب إلا أن هناك قلة من التلاميذ يعرفهم عادة المدرس لا تثار لديهم الدافعية إلا بشيء من العقاب كأن يطلب المدرس قدوم أولياء أمورهم إلى المدرسة أكثر من غيرهم بقصد التنسيق بين البيت والمدرسة. لا نقصد هنا بالطبع العقاب البدني أو السجن أو التأخير بعد الدوام وذلك لأن هذه جميعاً تبث عدم جدواها وعلى العكس من ذلك فإنها تثير نقمة التلاميذ على المدرسة والمدرس ومادة الدرس وتقود في أحيان كثيرة إلى التسرب من المدرسة.

ثبت على الوجه الثاني جدوى المكافأة إذا أُحسن استعمالها بحيث لا تصل إلى درجة الأسفاف والابتذال. ومن غير المستحسن أن يبني المدرس علاقته مع التلاميذ على المكافأة فقط وذلك لأن التلاميذ يتعودون على العمل من أجل المكافأة إلى أن يزول أثرها وفاعليتها مع التكرار.

مثال على إثارة الدافعية والرغبة:

يكون يوم السبت أول أيام الأسبوع عادة للتفتيش على نظافة الأطفال من جميع النواحي، الملابس والأظفار والشعر الخ... ويستحسن أن يسلك المدرس اتجاه الأطفال في ذلك اليوم بطريقة إيجابية دون التوبيخ أو الاتهام والتشهير. يتم ذلك بأن يقول لهم على سبيل المثال: (تتحلون جميعكم بالنظافة لأن أهاليكم يهتمون بكم فرأينا يوم السبت السابق أنكم جميعاً ترتدون ملابسكم نظيفة وشعركم كذلك وأظفاركم مُقلمه، ولكن نريد اليوم أيضاً أن نتجول بينكم لنرى هذه الصفات تتكرر كل أسبوع لأن المنظر النظيف يعطي انطباعاً جيداً عن كل منكم).

ثم يدور المدرس بين تلاميذه فإذا رأى أياً منهم غير نظيف ينصح استدعاؤه إلى غرفة المدير ليتكلم معه بطريقة تثير حماسه. أما بالنسبة للتوبيخ والتشهير فإنهما يثيران العصيان والبلادة التي تصبح فيما بعد من طبعه ويرفض الاستجابة لأي أمر تطلبه المدرسة. وإذا ما تكرر ذلك مرة ومرات فلا بد أن تكون هناك مشكلة خارجة عن نطاق إرادته وفي هذه الحالة يُستدعى ولي أمره.

ثانياً: التخطيط للدرس

التخطيط للدرس يتساءل البعض، وظيفة المدرس فما بال التلاميذ؟ نعم يُفضَّل إشراك التلاميذ في ذلك للأسباب التالية:

أ. إشراك التلاميذ في التخطيط يُسهم في إثارة استغرابهم ورغبتهم، هذا بالإضافة إلى إثارة اهتمامهم مما يفيدهم في تحمل المسئولية آنياً وفي المستقبل.

ب. إشراك التلاميذ في التخطيط يشد انتباههم للدرس ويستمر ذلك طيلة الحصة التي يُقدم الدرس فيها إذ يصعب تشتيت انتباههم عن شيء يتحملون مسئوليته.

ج. إشراك التلاميذ يرفع من معنوياتهم مما ينمي قوة الإبداع والابتكار.

لا يعفي إشراك التلاميذ في التخطيط للدرس المدرس من التخطيط المسبق وفي أغلب الأحيان يطرح المدرس خطته أمامهم ويفتح لهم باب المناقشة فاتحاً لهم باب الحرية في التعبير عن ما يجول في أنفسهم. وفي بعض الأحيات يطلب المدرس من التلاميذ القيام بوضع خطة الدرس كاملة وبذا يتعلمون التخطيط باستقلالية من جهة ويتفاعلون مع مادة الدرس من جهة أخرى. يمكن تطبيق ذلك على جميع المراحل التدريسية من الابتدائي وحتى الجامعة.

مثال على التخطيط للدرس:

يُطلب من التلاميذ في درس النشاط والرحلات المشاركة في وضع خطة الرحلة أمكنة تاريخية فيسألهم المدرس: (أين تعتقدون سنذهب لنرى مدينة الأنباط؟ ثم ينتقل في البحث عن المسافة إلى البتراء وعن برنامج الرحلة وعن طريقة النوم والأكل والمدة والعودة إلى آخره...).

ثالثاً: تقديم المعرفة

ارفع مهمة للمدرس تقديم المعرفة، ولولا تداخل مهمات المدرس بعضها مع بعض لكان ترتيب تقديم المعرفة على رأس قائمة مهمات المدرس. ولكن بقت مهمة الدافعية ومهمة التخطيط تقديم المعرفة حتى يتبين أن هاتين المهتمين جزءاً مهماً من تقديم المعرفة.

يقدم المدرسة المعرفة بطرق وأساليب متعددة أشهرها طريقتان: الأولى بوساطة الشرح والمحاضرة والثانية بوساطة الحوار والأسئلة والتساؤلات. يمكن للمدرس أن يستخدم طرقاً مختلفة في تقديم درس واحد حسب المواقف التدريسية وما تتطلبه تلك المواقف كأن يدرس بأسلوب التدريس المبرمج والمختبر والوسائل المعنية. ولكن جميع هذه أساليب لهدف واحد وهو تقديم جزء من المعرفة للتلميذ.

يعتمد المدرس في بعض الأحيان على كتاب مقرر يحتوي على المعرفة المطلوبة من التلاميذ وتكون المعارف هذه مرتبة بحيث تتناسب مع اعمار التلاميذ ومع قدراتهم العقلية. يجب أن يراعي أيضاً ترتيب تلك المعارف من الناحية المنطقية كأن يدرس طرق الطرح في الحساب بعد أن يلم التلاميذ بالجمع، وهذه قبل تقديم الضرب والقسمه. وفي التاريخ مثلاً ندرس الأمويين قبل العباسيين، والخلفاء الراشدين قبل هذا وذاك.

يتحكم نوع المادة التي يقوم المدرس بتقديمها لتلاميذه بأسلوب التدريس، فإن كانت المادة علمية كالفيزياء مثلاً فلا بد من الشرح والمحاضرة في جزء أطول من حصة الدرس كما ذكرنا سابقاً، أما إذا كانت مادة الدرس من النوع الذي يدخل في عوامله متغيرات متداخلة كثيرة فمن الأفضل أن يتبع المدرس طريقة الحوار في تدريسه.

مثال على تقديم المعرفة:

يمكن تقديم المادة التالية بطرق متعددة أشهرها طريقة العرض بالشرح والثانية طريقة الحوار وفيما يلي نقدم الطريقتين لنفس الدرس.

عنوان الدرس – الكثافة – فيزياء للصف السادس الابتدائي

أولاً: طريقة الشرح

الكثافة (نكتب على السبورة) هي مقدار المادة الموجودة في السنتمتر المكعب الواحد. وبناء على ذلك فإن المادة الموجودة في واحد سنتمتر مكعب من الخشب (نقدم قطعة حديد وقطعة خشب متساويتان في الحجم ونطلب من التلاميذ القيام بوزنهما). وحتى الخشب نفسه يختلف في مقدار المادة الموجودة في السنتمتر المكعب الواحد، فمثلاً خشب الصنوبر أقل كثافة من خشب البلوط.

(نقدم مكعبات حجم كل منها ١سم^{٣} ونقدم ميزاناً دقيقاً ونطلب من التلاميذ زنة هذه المكعبات).

أمامكم مجموعة من المكعبات نريد اليوم زنتها وإخراج كثافة كل منها

(نكتب على السبورة) هذه المكعبات هي من المواد التالية :

المادة	الكثافة غم/سم^{٣}
الفلين	٠,٢٤٠
الذهب	١٩,٣٠٠
الحديد	٧,٠٥٠
الرصاص	١١,٠٤٠
الزئبق	١٣,٦٠٠
البلاتين	٢١,٤٠٠
الفضة	١٠,٥٠٠
الماء	١,٠٠٠
خشب صنوبر	٠,٤٨٢
خشب بلوط	٠,٧٥٥

هذه هي كثافة المواد المختلفة والتي وجدناها بالميزان الدقيق. لاحظوا أن أكثف مادة في الكون هي البلاتين ويلي ذلك الذهب ثم الزئبق إلى آخره. أما كثافة الماء فهي غرام واحد للسنتمتر المكعب الواحد. (انتهى الدرس أرجو حفظ المادة للدرس المقبل).

ثانياً: بطريقة الحوار

عنوان الدرس (نكتبه على السبورة) – الكثافة – فيزياء للسادس الابتدائي وسائل الإيضاح – ميزان دقيق + مكعبات حجم كل منها ١سم٣ ما عدا مكعب الذهب والفضة والبلاتين لعدم توفرها.

(يبدأ الدرس بالحوار كما يلي)

م – ما هي الأشياء التي ترونها أمامي؟

(صمت من قبل التلاميذ للتفكير ثم يطلب المدرس بأسلوب يوحي بأنه لا يعرف الإجابة وذلك من أجل منحهم الحرية في التعبير). (تكون الإجابة مثلاً مكعبات وميزان، يقوم المدرس بتسجيل هذه على السبورة).

م – نعم أمامي مكعبات وميزان ولكن هناك أشياء أخرى من يعرفها؟

(صمت ويقول أحد التلاميذ إنني أرى سائل ولكني لا أعرف نوعه) (يقول المدرس هذا ماء ولكن السائل الثاني تعرفونه من دركم عن ميزان الحرارة) (يسرع أحد التلاميذ ويقول: زئبق يا أستاذ. فيسجل المدرس كلمة زئبق على السبورة).

م – هل جميع هذه المكعبات من مادة واحدة؟.

(يجيب أحد التلاميذ لا يا أستاذ هذا مكعب من الخشب – يقاطعه المدرس ويقول تعال هنا وانظر إليها من قريب – وذاك حديد الخ...). (يستمر المدرس في الحوار إلى أن يصنف أنواع المكعبات جميعاً ويسردها على السبورة).

م – هل تزن هذه جميعاً نفس الوزن بالغرامات.

(لا يا أستاذ الحديد أثقل من الماء والخشب، والزئبق أثقل من الماء والحديد).

م – إذاً نريد الآن تصنيف المواد هذه حب كثافتها.

ت – ما هي الكثافة يا أستاذ؟

م – مَنْ يعرف ما هي الكثافة؟

(إذا أجاب أحد التلاميذ يسجلها المدرس على السبورة وإلا فإنه يقول سوف أجيبها أنا بنفسي ويقول الكثافة هي مقدار المادة بالغرامات الموجودة في حجم ١سم^{٣} من المادة المعينة). (بعد أن يفهم التلاميذ معنى الكثافة ينتقل المدرس إلى إيجاد كثافة المواد المختلفة وذلك بالطلب من التلاميذ القيام بوزن المكعبات المختلفة). وهكذا تنتهي الحصة المقررة ويطلب المدرس منهم قراءة الدرس في كتبهم للمرة القادمة.

رابعاً: توجيه النقاش بين التلاميذ وإدارته

لا بد للمدرس من السماح للتلاميذ بالنقاش فيما بينهم وأن لا يشعرهم بأن كل رأي يُطرح من قبل التلميذ لا بد وأن يستجيب له المدرس نفسه. للنقاش بين التلاميذ مزايا كثيرة منها أنه يعودهم على أصول المحادثة الهادفة كما أنه ينمي لديهم التفكير الناقد والبناء ويساعدهم في تقبل الانتقادات الموضوعية.

ولكن النقاش غير الهادف مُضر في معظم الأحيان لذا فإن هناك أصولاً للنقاش لا بد من مراعاتها في غرفة الصف وتكون على هطوات:

ففي الخطوة الأولى تحدد القضية المطروحة للنقاش، ثم يختار المدرس في الخطوة الثانية من لديهم الرغبة في معالجتها بحيث لا يتعدى عددهم خمسة أفراد. وفي الخطوة الثالثة يسمح لكل منهم بالحديث مدة محددة من الوقت يطرح المتحدث في تلك الفترة حلاً للقضية المطروحة.

ثم يحاور هؤلاء الخمسة بعضهم في استجلاء الأمور لفترة محددة يدخل بقية أعضاء الصف في النقاش بعد انتهاء الفترة المحددة لذلك. يستحسن أن يختار

عريفاً من بينهم لإدارة الندوة ويكون له قوة المدرس إلا إذا اختار المدرس إدراتها. ثم يتدخل المدرس بين الحين والآخر لصالح النقاش في حالة اختيار أحد التلاميذ. وفي نهاية الحديث يقوم العريف بتلخيص الآراء المختلفة. يشترط في النقاش الصفي أن يكون من النوع الذي يهدف إلى الوصول للحقيقة وليس للبرهان على قوة الحجة لذا يعترف المناقش بخطأ حجته إذا وجد أقوى منها.

مثال على النقاش وإدارته من قبل المدرس:

كما قدمنا فإن هناك طرقاً كثيرة للنقاش في الصف وسوف نقدم مثلاً واحداً فقط على ذلك وهو النقاش المفتوح وليس نقاش الندوة الذي يحدد الوقت للمتكلم.

(القضية المطروحة: أثر النفط العربي على الحياة العربية)

التلميذ الأول (ت١) – أعتقد أن أثر النفط سلبي للغاية.

(ت٢) – ماذا؟ لا أعتقد ذلك فقد رفع النفط المستوى الاقتصادي للفرد العربي وبالتالي ارتفع المستوى الاقتصادي لقطاع واسع من المجتمع.

(ت٣) – ولكن لا تنسى أن ارتفاع أسعار النقط أدى بالتالي إلى ارتفاع في أسعار السلع المستوردة.

(ت١) – لماذا نستورد كثيراً؟ لماذا لا نستغل دخلنا من النفط في تصنيع المواد التي نحتاج إليها من الخارج بدل صرف واردات النفط على الاستيراد؟.

(ت٢) – وهل نريد أن نعيش معيشة الضنك بينما نملك جميع هذه الخيرات؟.

المدرس م – كلامكم جيد ويسير في الاتجاه المطلوب ولكن حبذا لو أنكم تحددون نقاشكم في نقطة واحدة أو اثنتين فمثلاً قال ت١ بأن النفط يؤثر سلبياً في الحياة العربية فما الذي دعاك للاعتقاد بذلك؟.

(ت١) – عوَّدنا النفط على المستوى المعيشي المرتفع بينما لو نضب النفط فكيف سنضمن استمرار هذا المستوى؟

(ت٢) – هناك صناعات أخذت دول النفط في تنميتها، كما أن دول النفط أخذت في استثمار الموارد البشرية وذلك بتطوير برامج تربوية جيدة.

م – كويس، دعنا نسجل هاتين النقطتين على السبورة وتأخذهما نقطة انطلاق للنقاش حول القضية الأساسية – أثر النفط في الحياة العربية.

يمثل النقاش السابق نموذجاً لمدرس يتمتع بشيء من اللباقة في إدارة الحوار الدائر بين التلاميذ، فقد سجل عنوان القضية على السبورة وطلب من تلاميذه النقاش فيها فتحدث التلميذ الأول بكل حرية وكان رأيه سلبياً بالنسبة للنفط ولم يخش من طرح هذا الرأي. ثم قام تلميذ آخر وتحدث بنفس الحرية والطلاقة دون الاستئذنات من أحد. وعندما رأى المدرس أن النقاش أخذ يدور حول أمور غير هادفة تدخل حاسماً الموضوع ليعيد النقاش إلى الهدف الأساسي وهو أثر النفط في الحياة العربية.

خامساً: الضبط والمحافظة على النظام

الضبط شرط أساسي للتدريس وبدونه لا يتمكن المدرس من الانتقال تلاميذه إلى الخطوة الثانية وهي التدريس.. تختلف أساليب الضبط باختلاف الموقف والحالة وتتراوح هذه الأساليب من الإشارة أو التلميح بكلمة رفض لموقف التلميذ إلى العقاب البدني وما يقع بينهما.

كان العقاب البدني هو السائد في القدم إلا أنه أخذ يبرهن على عدم جدواه ذلك لفقدانه قيمته الأساسية. فهناك أعداد من المساجين الذين يكررون الجرم نفسه بعد مغادرتهم للسجن مباشرة. لقد ثبت أن المكافأة للتلاميذ أجدى من العقاب لكن بالرغم من كل هذا فإن هناك مجموعة صغيرة من التلاميذ

تسمى التلاميذ المشكلة لا يجدي معها العقاب ولا المكافأة لأنهم من النوع الـذي يحاول دائمـاً كسـب نـواف الآخـرين بوجـودهم عـن طريـق التشـويش وإثـارة الفوضى. يستحسن في حالة هؤلاء أن تعالج الأمور على مستوى الإدارة وأولياء الأمور بدل أن يتولى الدرس الأمر بنفسه.

يختلف التلاميذ في استجاباتهم للعقاب والمكافـأة، فمـنهم مـن تـؤثر بـه الكلمة ومنهم من لا ينفع به أقصى العقوبات أو أكبر المكافآت وعلى المدرس أن يحيط بأوضاع تلاميذه ويفهمهم على حقيقتهم.

يعتمد ضـبط التلاميـذ في الصـف أو خارجـه وعلـى التلاميـذ أنفسـهم بالدرجة الأولى وعلى شخصية المدرس بالدرجـة الثانيـة. وقـد وضـعنا المـدرس بالدرجـة الثانيـة لأن اختيـار المدرسـين يجـب أن يراعـي شخصـياتهم ومـدى صلاحيتها لمهنة التدريس. هناك صفات مهمة يجب أن تتوفر في شخصية المدرس وفي إعداده قبل إرساله لغرفة الصف منها إحاطتـه بالمـادة الـتي سـتولى تدريسـها وفهمه للطبيعة الإنسانية وحماسه للتدريس بالإضافة إلى اتزامه بنظم المدرسـة. إذا تكررت المشاكل مع مدرس واحد فلا بد أن هناك نقصاً في تلك الصـفات يجـب تداركه من قبل الإدارة في المدرسة. تجدر الإشارة هناك أن هنـاك صـفات فطريـة يجب أن تتوافر في المدرس بالإضافة إلى الصفات الأخرى والتي تتعلق بالتـدريب وغيره. وبعبارة أخرى فإن المدرس مطبوع ومصنوع في آن واحد.

يعتمد الضبط أيضاً علـى نظـام المدرسـة والوضـع العـام فيهـا كتعـاون المدرسين مع بعضهم من جهة ومع الإدارة من جهة أخرى، وتواجد التجهيـزات التي يجب أن تتوافر في المدرسة من أبنية وملاعب ومختبرات وغيرها.

مثال على الضبط:

يطلب من المدرس فتح كتبهم ودفاترهم من أجل درس في الإملاء العربي فيبدأ بعضهم بالتحدث إلى بعض ويضحكون بعد هذا الحديث ثم يقول المدرس (قلت لك بأن تفتح كتابك ولا تتكلم أبداً... لا داعي للحديث مع زميلك يا محمد) ثم يستمر قائلاً (اكتب اسمك في أعلى الصفحة واكتب تاريخ اليوم). وبعدها يستمر المدرس في إملاء القطعة المقررة عليهم.

عندما يقوم المدرس بتغيير النشاط في الصف والانتقال إلى نشاط آخر فإنه من المتوقع أن يحدث بعض الحديث يكون إما تعليقاً على النشاط السابق أو على النشاط اللاحق أو على حديث انقطع بسبب النشاط الأول. ولكن يجدر بالمدرس أن يعود لضبط الصف مرة أخرى.

تعتمد شدة المعاملة على علاقة المدرس بتلاميذه وعلى شخصية المدرس وشخصية التلميذ الذي يقوم بالمخالفة فمن الممكن في الحالة السابقة أن يكون الدرس أقل عنفاً أو أن يتغاضى كلياً عن زجر التلميذ كأن يقول (اكتب اسمك رأس الصفحة) ثم يستمر في تنقيلهم قطعة الإملاء دون التعليق.

سادساً: إرشاد التلاميذ

المدرس غير مطالب بإرشاد التلاميذ إلا في حالة عدم توافر المرشد الاجتماعي في المدرسة، إذا حصل ذلك فلا بد من المساعدة والمساهمة من قبل المدرس في إرشاد ليسهِّل بالتالي القيام بواجبه التدريسي بطريقة أفضل.

سابعاً: التقييم

من مهمات المدرس بالإضافة إلى مهماته السابقة تقييم التلاميذ. يمكن أن يكون التقييم جزءاً من عملية التدريس لأن الاختبار الجيد يكون مفيداً للتلاميذ بالإضافة إلى تقييمهم.

لقد تطورت النظم التربوية بحيث أصبح إرشاد التلاميذ وتقييمهم من واجبات الإدارة المدرسية بدل المدرس. فهناك المرشد النفسي والاجتماعي الذي أصبحت كليات التربية تعده للقيام بهذا الواجب. وهناك الخبير المتدرب في التقويم حتى أصبحت الامتحانات توضع بشكل مقنن يُقاس بها التلميذ حسب سنه ومقدرته العقلية.

هناك في بعض المدارس في المملكة مرشدين نفسيين واجتماعيين. أما بالنسبة لقضايا التقويم فما زالت بأيدي المدرسين إلا في حالة الامتحانات العامة كامتحان شهادة الدراسة الثانوية (أو التوجيهي).

الفصل الثاني

نوعية وأدوار المعلم وفق الإعداد

أدوار المعلم المختلفة في إدارة التعلم الصفي:

هناك أدوار كثيرة للمعلم يجب أن يقوم بها أثناء تعامله مع تلاميذه سواء داخل الفصول المدرسية أو خارجها، وما يهمنا هنا هو دور المعلم داخل الفصل حيث أن المعلم لم يعد دوره نقل المعارف والمعلومات إلى عقول التلاميذ فقط، ولكن أصبح له أدوار عديدة بحكم تطور الفكر التربوي وانعكاساته على كافة الممارسات التربوية، ومنها ممارسات المعلم داخل الفصول المدرسية، **ومن الأدوار التي يقوم بها المعلم لتطوير الخدمة التعليمية المتاحة للتلاميذ ما يلي:**

أولاً: التفاعل داخل الفصل وموقف المعلم منه

حينما يواجه المعلم تلاميذه يجري نوع من التعلم اللفظي وغير اللفظي بينه وبينهم. وهذا التفاعل يكون من خلال ما يجري من أحاديث وتساؤلات ومناقشات واستخدام للوسائل التعليمية وغير ذلك، إلا أن نمط التفاعل السائد داخل الفصل يعتمد بالدرجة الأولى على القدر الذي يسمح به المعلم من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير عن النفس.

فهناك من المعلمين من لا يسمحون بالأسئلة أو المنقاشات توفيراً لوقته ومنهم من لا يسمحون بذلك خوفاً من اضطراب النظام داخل الفصل وشيوع الفوضى التي قد تؤدي إلى نقد من جانب الإدارة أو الإِشراف.

وبذلك يكون التلاميذ في موقف تفرض فيه السلبية عليهم، ويكون الصوت المسموع معظم الوقت هو صوت المعلم، وأثبتت نتائج البحوث أن التفاعل الموجه يؤدي إلى مستوى أفضل من التعليم، بينما يؤدي تسلط المعلم إلى

مستويات أقل بكثير، فضلاً عن أن التلاميذ يفقدون فرصاً عديدة لتعديل مفاهيمهم واتجاهاتهم وقيمهم، إلى جانب ضياع فرص اكتساب العديد من المهارات الفعلية والاجتماعية.

ويقصد بالتفاعل اللفظي أنواع الكلام شائعة الاستخدام داخل الفصل، من توجيه الأوامر والتعليمات أو استخدام عبارات الاستحسان والتشجيع وتقبل الأفكار وفي هذه الحالة يكون التلاميذ أكثر استعداداً للتفاعل معه والتفاعل بين بعضهم البعض، وبذلك نجد أن مواقف التعلم تكون أكثر ثراء وقيمة ذات معنى، ويستشعر التلاميذ بميل حقيقي للإِقدام والمشاركة فيما يجري من مناقشات بين جميع الأطراف، ومن خلال ذلك يصبح دور المعلم هو وضع الضوابط والقواعد الكفيلة بالمساعدة على توجيه المناقشة أو الحوار بأسلوب تربوي مما يعد فرصة لمن لم يتعود المشاركة بالحديث في إطار جماعات للإِقدام والمبادأة مما يعد عاملاً فعالاً وأساسياً في بناء الشخصية الاجتماعية السليمة، ومثل هذا النوع من المواقف يعد مجالاً مناسباً لتربية الفرد وليس مجرد تعليمه بعض المعارف المتناثرة من هنا وهناك، فهو يتعلم كيف يتحدث، وكيف يستمع إلى الآخرين وكيف يقدر مواقفهم ومشاعرهم، وكيف يميز بين الحقائق ووجهات النظر، وكيف يكون منظماً في عرض أفكاره، ومن أهم الاتجاهات السائدة في تقويم التدريس تحليل التفاعل اللفظي وتحديد أنماط التفاعل السائدة داخل الفصل المدرسي، والإِفادة منها في تطوير أداء المعلم في هذا الجانب، والنجاح في العملية التربوية يتوقف على المعلم الذي لا يزال هو العنصر الفعال في هذه العملية على الرغم من كل المستحدثات والتقنيات الجديدة والمجال التربوي.

ثانياً: المعلم كنموذج يتعلم منه التلاميذ

من أهم وظائف المدرسة منذ بداية نشأتها هي نقل المعارف إلى التلاميذ وإكسابهم القيم التي يتقبلها المجتمع ويرضاها، وبذلك يصبح المعلم هو المسؤول الأول عن هذا الأمر، فإنه ممثل المجتمع في هذا الشأن، فهو يعمل على تحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته في أبنائه، وبذلك فهو مطالب بأن يكون نموذجاً لتلاميذه في اتجاهاته وسلوكياته وأن يكون واعياً بدرجة كافية بأهمية هذا الأمر بالنسبة له شخصياً، وبالنسبة لتلاميذه بحيث يشعرون أنه يسلك بشكل طبيعي وتلقائي بدون تمثيل أو افتعال، وبذلك يكون قادراً على التأثير في تلاميذه، بمعنى أنهم يصبحون أكثر قابلية واستعداداً لتعلم هذه السلوكيات واكتساب الكثير من الاتجاهات المرغوب فيها، وهذا الدور الذي يقوم به المعلم هو محصلة إعداده المهني والعلمي والثقافي وأسلوب تربيته ونمط شخصيته وأسلوب إعداده للمهنة، بحيث يصبح شخصية قادرة على تحمل هذا الدور الأساسي.

ثالثاً: المعلم كمنظم للمناخ الاجتماعي والنفسي داخل الفصل

من الأدوار الأساسية المرتبطة بمسألة كون المعلم نموذجاً للتلاميذ دوره في تنظيم المناخ الاجتماعي والنفسي داخل الفصل، حيث ترتبط هذه المسألة ارتباطاً مباشراً بعملية التعلم وحصيلته، فقد أثبتت نتائج البحوث أن المناخ الذي يشيع فيه الشعور بالدفء والصداقة في العلاقات يساعد على تحقيق الكثير من الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها، ويساعد على زيادة مستوى الدافعية لدى التلاميذ، فالمعلم باستطاعته أن يوجد المناخ المناسب لعملية التعلم، وقد يكون هذا المناخ متحرراً بدرجة يشعر معها التلاميذ بنوع من الصداقة والألفة والراحة والثقة، الأمر الذي يعد ميسراً للتعلم، وتتأثر عملية تكوين القيم والاتجاهات بنوع المناخ الاجتماعي والنفسي السائد داخل الفصول المدرسية حيث يرتبط

ذلك بما يريده المعلم ويتصوره عن مهنته واتجاهه نحو تلاميذه واتجاهه نحو العملية التعليمية، وهي أمور كلها تحدد نوع العلاقات ونوع المناخ السائد داخل الفصول الدراسية، ويتطلب ذلك من المدرس أن يكون بجانب إلمامه بمادته العلمية وإطلاعه على أكثر من مجال علمي، أن يراقب زملاء آخرين وتحديد نمط المناخ السائد، لذلك فإن عملية إعداد المعلمين على أساس الكفايات تولى اهتماماً خاصاً بكفايات المعلمين في أثناء التدريس بحيث تعتمد برامج الإعداد في كثير من الكليات على أساس المعلم، الكفايات اللازمة له لممارسة المهنة، ولا يتم التخرج دون التوصل إلى مستوى من الإتقان أو التمكن.

رابعاً: المعلم كمصدر للأسئلة

يستخدم المعلم أسئلة متنوعة داخل الصف الدراسي، وبقدر كمّ ونوع الأسئلة المستخدمة في هذا المجال يكون كمّ ونوع التعلم، حيث أن ذلك يستثير عمليات عقلية عليا أثناء عملية التعلم، وأثبتت الدراسات أنه إذا استخدم المعلم أسئلة تثير التفكير الناقد أصبح تلاميذهم قادرين على ممارسة العمليات المعرفية المكونة لهذا الأسلوب في التفكير، ويجب على المعلم أن يكون قادراً على الإعداد وصياغة وتوجيه الأسئلة أثناء عملية التدريس، حيث تحتل الأسئلة مثيرات تؤدي إلى إنتاج استجابات مرغوبة نحو تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، حيث يبدأ المتعلم في التفكير واستغلال كافة طاقاته ومهاراته المعرفية لكي يصل إلى إجابات سليمة، وتوجيه الأسئلة في الموقف التدريسي يفتح آفاق المعرفة أمام التلاميذ ويجعلهم قادرين على إدراك أهميتها وعلاقتها الوظيفية بالحياة كما يكسبهم العديد من مهارات التعلم الذاتي، وبذلك تُصبح المسألة متوقفة على دور المعلم في هذا الشأن، وتمكنه من كفايات توجيه الأسئلة.

خامساً: المعلم كموجه لسلوك التلاميذ في ضوء توقعاته

يختلف التلاميذ داخل الصف الدراسي الواحد في كثير من الصفات، وذلك تبعاً لمبدأ الفروق الفردية، فتوجد فروق في الصفات المعرفية، القدرات العقلية المختلفة، والصفات الانفعالية – الميول، القيم، الاتجاهات، الانفعالات، العواطف –، وذلك يشير إلى تنوع المستويات، وبذلك نجد أن المعلم في تفاعلاته المختلفة داخل الفصل الدراسي يواجه بفروق كثيرة، والمشكلة الأساسية هي أن المعلم كثيراً ما يتوقع مستويات معينة من تلاميذه، كما يتوقع أن يحقق الجميع هذه المستويات، ولكن سرعان ما يجد أن هناك من يستطيعون ذلك، بل وربما وجد من بين تلاميذه من يستطيعون تحقيق مستويات أعلى من توقعاته، وإلى جانب ذلك يجد أن هناك من لم يستطيعوا أن يصلوا إلى تلك التوقعات، وذلك يحتم على المدرس بأن ينوع ويُكثر من الأمثلة التي يقدمها وأن يقدم النماذج التي تساعد الجميع على التعلم، وعليه أيضاً أن يبث الثقة في الجميع وخاصة التلاميذ ذوي القدرات المحدودة، والمعلم الذي يشعر بالاطمئنان والثقة والتمكن في أثناء العمل هو الذي يستطيع أن يصل إلى نتائج طيبة مع تلاميذه، ولذلك غالباً ما نجده يتيح خبرات لتلاميذه تشتمل على تساؤلات تتطلب تفكيراً من التلاميذ وتوجيهاً ذاتياً، الأمر الذي لا يستطيع المعلم غير الكفء والذي تكون خبراته المتاحة من النوع البسيط، والذي لا يثير سوى التساؤلات التي تتطلب إجابات محددة تحتويها الكتب المدرسية، ذلك أن هذا النوع من المعلمين غالباً ما يكون قلقاً ومتشككاً فيما يمكن أن يتعلمه التلاميذ نتيجة لما يقوم به من جهد في التدريس.

سادساً: المعلم كموجه للتعلم

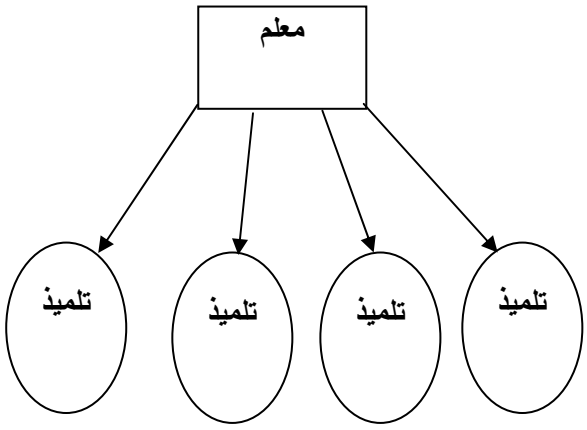
لا يزال الاعتقاد الشائع في هذا الشأن هو أن المعلم يجب أن يقوم بعملية التوجيه والضبط للمواقف التعليمية بمعنى أن ما يخططه من خبرات مربية يجب أن يكون مسؤولاً عن تنفيذه وفي أثناء ذلك يجب أن يمارس عمله بصورة تساعد على توجيه التعلم في الاتجاه أو الاتجاهات التي تتضمنها الأهداف المحددة لكل خبرة من تلك الخبرات، ويكون على المعلم أن يوفر للمتعلم مواقف يستطيع من خلالها أن يحقق النجاح وأن يشعر به وأن يجنبه الشعور بالفشل، إلا أن وقوع التلميذ في الخطأ وشعوره بالفشل قد يكون بمثابة حافز له لتعديل سلوكه حيث يواجه بمشكلات تثير تفكيره في الاتجاه الصحيح، وبذلك يصبح دور المعلم اختيار المشكلات التي يعرضها لتلاميذه وأسلوب عرضها وبيان جوانبها وتهيئة المتعلم لمواجهتها، ويتوقف نجاح المعلم هنا على تصوره لأدواره داخل الفصل، فإذا كان يعتبر ذاته محور العملية التعليمية فإن ما سيترتب على ذلك هو أنه سيفعل وسيقول كل شيء أو معظم ما يجب أن يقال أن أو يفعل، وهو ما يعتبره أمراً حيوياً بالنسبة للعملية التعليمية وحصيلتها. وبذلك يكون ما يفعله المتعلم أو ما يقوله ليس على درجة كبيرة من الأهمية، بينما إذا كان المعلم يعتبر نفسه شريكاً في المواقف التعليمية جنباً إلى جنب مع تلاميذه، وأنهم يجب أن تكون لهم أدوارهم الفعالة سنجد أن ذلك التصور إذا ما ترجم إلى ممارسات داخل الصفوف المدرسية سيكون له انعكاساته المباشرة والتي يمكن أن تتمثل فيما يقوم به التلاميذ من أعمال ومشروعات وأنشطة بكل ما تتطلبه من أنشطة معرفية وما يصاحبها من نواح وتكوينات وجدانية ونفسية، إلا أن ذلك يتأثر بالأعداد الموجودة داخل الفصول فإذا زاد عدد تلاميذ الفصل فإنه قد يصعب على المدرس ضبط الفصل بالدرجة التي تسمح له بالتحدث إلى التلاميذ ونقل ما يود

نقله إلى عقولهم، فضلاً عن أنه يستشعر بأنه غير قادر على معرفة الجميع أو التعامل مع جميع الأفراد، مما يجعله يفضل استخدام أسلوب التلقين التقليدي بكل أخطائه ونواحي القصور فيه، والمدرس في الفصول المزدحمة يكون أقل تأثيراً في سلوكيات تلاميذه على عكس الفصول غير المزدحمة، وعلى جميع الأحوال يصبح على المعلم أن يقوم بتوجيه التعلم، حيث يحدد بداية نوع ومستوى التعلم الذي يجب تحقيقه في النهاية وبذلك يكون الجهد المبذول في المواقف التعليمية من أجل تحقيق ذلك.

أنظمة التفاعل الصفية:

إن نجاح العملية التربوية داخل الفصل الدراسي تتوقف على مدى ما يجري من اتصال بين جميع الأطراف المشاركة في المواقف التعليمية، وتنظيم عملية الاتصال بين هذه الأطراف يؤدي إلى الوصول لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة، والاتصال الجيد يجب أن يكون في اتجاهين أو ثلاثة، أي من المعلم إلى التلاميذ، ومن التلاميذ إلى المعلم، وهناك عدداً من الأنماط تمثل هذا الاتصال الجيد.

النمط الأول:



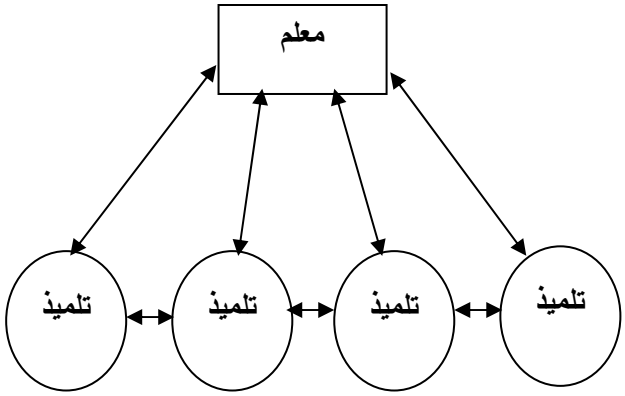
يلاحظ في هذا النمط تفاعلاً في اتجاه واحد حيث يقوم فيه المعلم بعملية الإرسال فقط، ولا يستقبل، أي يرسل ما يود أن يبلغه إلى التلاميذ دون رغبة منه في أن يبادر التلاميذ بالمشاركة ودون أن يتوقع قيامهم بذلك، وهذا النمط في الاتصال يمثل أقل الأنماط فعالية، حيث يأخذ التلاميذ موقفاً سلبياً مطلقاً، بينما يتخذ المعلم موقفاً إيجابياً ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس والذي يعتبر المتعلم فيه مجرد ذاكرة يجب أن تعي وتردد ما يرد إليها من المصدر الخارجي الذي يمثله المدرس، الذي يجيد فن الإلقاء، ويجعل من نفسه مصدراً وحيداً للمعلومات دون أن يكون للمتعلم أي دور في مثل هذا النوع من المواقف.

النمط الثاني:

وهو يعد أكثر تطوراً وفعالية من الموقف الأول، إذ يتضح منه أن المعلم يسمح بأن ترد استجابات من التلاميذ، ويسعى إلى تعرف صدى ما قاله أو ما حاول نقله إلى عقول التلاميذ، فهو يسأل التلاميذ أسئلة تساعده على اكتشاف مدى الاستفادة التي حققها تلاميذه، وهو بذلك يحتاج إلى تغذية راجعة، ومع ذلك فهو يظل في الخط الذي حدده منذ البداية وهو نقل الحقائق والمعارف إلى عقول التلاميذ، أي أن ما سمح من استجابات ليس من أجل دفع حركة الاتصال والتفاعل مع التلاميذ ولكنه لمجرد التأكد من أن ما قاله كان له الصدى المرغوب فيه لدى تلاميذه، وهذا النمط مع اختلافه مع النمط الأول يعني أن المعلم يسمح بأن يكون الاتصال ثنائي الاتجاه، ولكنه لا يعتمد عليه أساساً ويبدأ منه متجهاً إلى تلميذ معين ثم يرتد من ذلك التلميذ إلى المعلم ثانية، وبطبيعة الحال فإن هذا النمط لا يسمح بالاتصال بين التلاميذ بعضهم ببعض، ولكن يظل المعلم هو محور الاتصال وتكون استجابات التلاميذ مجرد وسائل لتدعيم سلوك المعلم في الأداء التدريسي التقليدي.

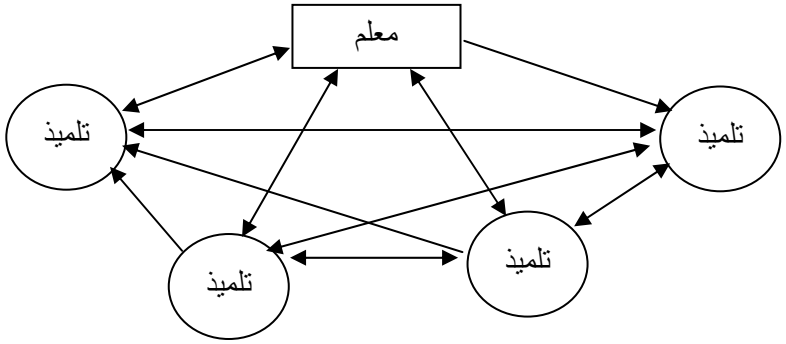
النمط الثالث:

وهذا النمط يعتبر أكثر تطوراً من النمط الثاني، إذ أن المعلم يسمح فيه بأن يجري اتصالاً بين تلاميذ الفصل، ومعنى هذا إتاحة الفرص لهم للتعلم من بعضهم، إذ أن لكل تلميذ مفاهيمه واتجاهاته ومعلوماته ومهاراته التي تعكس خبرات كل منهم في مواقف سابقة في المنزل والبيئة نتيجة لتجربة أو قراءات خارجية أو برامج إذاعية أو تليفزيونية أو زيارات أو رحلات، وغير ذلك من مصادر المعرفة، وبالتالي فإن المعلم في مثل هذا الموقف ليس بالمصدر الوحيد للتعلم، ولكنه سمح لتلاميذه بتبادل الخبرات وهذا في حد ذاته يعد أمراً مفيداً، إذ أنه يقول ما يود قوله للتلاميذ ويطلب منهم استجابات ليتأكد منها أن ما قاله كان له الصدى المتوقع لديهم، وفي الوقت نفسه يسمح للجميع بتبادل الرأي ووجهات النظر، وهذا النمط من أنماط الاتصال يتيح للجميع فرص التعبير عن النفس، والتدرب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة، وهي كلها مهارات يحتاج إليها الأبناء في حياتهم اليومية، والشكل التالي يوضح هذا النمط.



النمط الرابع:

في هذا النمط يقوم المعلم بفتح قنوات عديدة للاتصال، وهو بذلك يختلف عن موقف المعلم في النمط الثالث حيث كان يجري الاتصال بينه وبين عدد محدود من التلاميذ، ولكن في هذا النمط يبدو أن هناك فرصاً عديدة للاتصال سواء بينه وبين التلاميذ، أو بين التلاميذ وبعضهم، وبذلك يمكن القول أن هذا النمط يعد أكثر الأنماط تطوراً إذ تكون الفرص متاحة بشكل أفضل للتفاعل وتبادل الخبرات مما يساعد على أن ينقل كل تلميذ فكره وخبراته إلى الآخرين، ويوضح الشكل التالي نمط التفاعل.



ويلاحظ في هذا الشكل أن فرص التفاعل وتبادل الخبرات المتاحة بشكل أفضل، مما يساعد على أن ينقل كل تلميذ فكره وخبراته إلى الآخرين، ويمكن وضع أكثر من ذلك من أنماط التفاعل، ولكن المشكلة الرئيسية هي كيفية تطبيقها على المستوى التنفيذي، إذ أن المعلم في معظم الأحوال يكون ملتزماً بمادة الكتاب المدرسي الذي تتوقع السلطة الإشرافية أن يقوم بتدريسه في وقت محدد ومعلوم منذ بداية العام الدراسي، ولذلك نجده أكثر ميلاً إلى استخدام النمط الذي يساعده على ذلك في الوقت المحدد، ونجد كذلك عدداً من المعلمين يخشون عدم قدرتهم على إدارة نمط من أنماط الاتصال المتطورة، بحجة أنها ستؤدي إلى الفوضى وارتفاع أصوات التلاميذ مما قد يسبب له حرجاً أمام الإدارة المدرسية،

كما أن هناك أنماط من المعلمين يرغبون في إدارة أنماط متطورة من الاتصال ولكنهم في كثير من الأحيان لا يرون- كما لا يرى تلاميذهم- الفرص التي يمكن استغلالها في هذا الشأن، والمعلم يمثل الركيزة الأساسية، فهو يجب أن يؤكد معنى أساسي لدى تلاميذه وهو أن لهم الحق كاملاً في التحدث والتعبير عن أنفسهم وآرائهم بمنتهى الحرية والانطلاق، إذ أن التلاميذ كثيراً ما يخشون التحدث والتعبير عن أنفسهم وآرائهم خشية لوم المعلم لهم وخوفاً من سخرية الآخرين، وفي هذه الحالة يجب أن يضع بعض الضوابط ليعمل على منع الاستجابات غير المناسبة، من جانب التلاميذ وأن يؤكد للجميع أن كل ما يقال سيكون موضع اهتمام من الجميع، ويعتمد ذلك كله على أسلوب التدريس الذي يستخدمه المدرس، إذ يتحدد من خلال مسار التدريس، وقدر الحرية المتاح للتلاميذ في المواقف التعليمية، بل ويحدد أيضاً مدى استجابة التلاميذ في هذا الشأن، والموقف الجيد هو الذي يُسمح فيه للمتعلم بالتفاعل النشط مع زملائه ومع معلمه يؤدي إلى حصيلة أفضل، وبناء على ذلك يمكن القول أن اكتساب المتعلم لمهارات الاتصال يعد من أهم أهداف التربية، فهي تساعد على القراءة الناقدة واستخدام المفاهيم التي يتعلمها في مواقف الحياة اليومية، ومناقشة المواقف والأحداث التي تنقلها وسائل الإعلام، ومسؤولية المعلم كاملة عن توفير المناخ المناسب لإكساب مهارات الاتصال، وذلك المناخ الذي يشعر فيه الجميع بالحب والمودة والصداقة من جانب المعلم، مما يسعد على تشجيع الاتصال والتفاعل وتيسيره، بدلاً من المناخ الذي يشعر فيه التلاميذ بالإحباط وفقدان الصلات بينهم وبين معلمهم.

أساليب تحسين التفاعل اللفظي:

لكي يحقق التفاعل اللفظي الأهداف المنشودة منه فإن على المعلم أن يراعي ما يلي:

- إشاعة جو يسوده المودة والفهم لجميع ما يجري من تفاعلات أثناء التدريس، إذ أن هناك من المعلمين من لا يحرصون على ذلك، وإنما يكونون أكثر ميلاً إلى التحفظ والتسلط وفرض الذات فيما قد يظهر من تفاعلات أثناء التدريس.
- أن يكون المعلم محباً لعمله، مقبلاً على ممارسة المهنة قادراً على العطاء، مؤمناً بأهمية التخطيط لأي جهد يبذله مع تلاميذه، إذ أن هناك من المعلمين من لا يملكون هذه الجوانب ويكونون غير متحمسين للعمل بهذه المهنة ولا يؤمنون بأهمية التخطيط ويكون الإهمال سمة مميزة لمعظم أعمالهم.
- أن يكون المعلم قادراً على إثارة الاهتمامات لدى تلاميذه، وقادراً على إثارة التساؤلات وتشجيع التفكير، إذ أن هناك من المعلمين من يتميزون بالنمطية أو العقلية الروتينية وعدم الإحساس بالآخرين أو تقدير مشاعرهم.

ويرى كريستنين ١٩٦٠ أن توجيه تعلم التلميذ ودافعيته عاملين هامين في تحصيل التلميذ، حيث يرتبط التحصيل بحاجات التلميذ الانفعالية أو الوجدانية، كذلك فإن توجيه المعلم لتلاميذه مراعياً الفروق الفردية بينهم يساعد على ارتفاع تحصيلهم عما إذا كان أسلوب التوجيه المستخدم تقليدياً وتمثل خصائص المعلم جزءاً من استراتيجية أسلوب التدريس الذي يستخدمه، خاصة إذا اتخذت هذه الخصائص شكل الاتساق والأطراد في السلوك العام ومنه السلوك التدريسي للمعلم.

ومن العوامل التي تساعد أيضاً في تحسين عملية التفاعل اللفظي، نوع بيئة حجرة الدراسة المفتوحة والتقليدية، وتأثيرها على المخرجات التربوية مثل الابتكار أو تقدير الذات والقدرات المعرفية، الدافعية، الاتجاهات، وكذلك الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في مواقف التدريس، حيث أوضحت نتائج الدراسات أثر هذه الاستراتيجيات في مظاهر سلوك التلاميذ المعرفي والوجداني حيث أن استراتيجية التدريس الفعالة قد تشير إلى ارتباط غير مباشر بأسلوب التدريس الذي يستخدمه المعلم وأثره في الجوانب المعرفية والوجدانية لتلاميذه.

الفصل الثالث

معايير نموذج المعلم وفق المهنية

معايير نموذج التدريس الجيد:

لكي يتمكن المعلم أو الباحث من تحديد الأنموذج التدريسي المناسب لبحثه، فلا بد من توفر معايير معينة يمكن فيها مقابلة أهداف الباحث، أو المعلم، والإجراءات التي ينوي استخدامها، مع خصائص النموذج وافتراضاته ومسلماته وتمكن نتائجه التجريبية من اتخاذ قرار، وتبني أحكام تفصيلية لاختيار أنموذج تدريسي دون غيره. **ومن هذه المعايير**:

أولاً: الأهمية

تتحدد أهمية النموذج بقيمة الأهداف التي يمكن تحقيقها بدقة وبسهولة. وإمكانية استخدامه وتوظيفه في مواقف محددة تساعد على تحقيق نواتج مرغوبة، كما تتحدد أهمية الأنموذج بجدواه في تسهيل عملية التعلم، باعتبار خصائص المتعلم، وبتسييره لأنشطة المعلم التدريسية، والعمليات التعليمية لدى الطلبة بكفاءة وفاعلية.

ثانياً: الدقة والوضوح

يتصف النموذج التدريسي بالدقة والوضوح إذا ما توفرت فيه الخصائص الآتية:

- الفهم والوضوح، وسهولة استيعاب خطواته وافتراضاته ومسلماته، ومفاهيمه.
- الخلو من اللبس والغموض.
- الترابط والاتساق في عناصره ومكوناته، ترابطاً واتساقاً داخلياً.

- دقة الفرضيات، ووضع المفاهيم.
- سهولة ربط الإجراءات التدريسية بمفاهيم النموذج الافتراضية.
- سهولة المعالجة والتنفيذ والربط بالإجراءات التدريسية.

اكتب فقرة توضح أهمية الوضوح في صياغة الأنموذج التدريسي... الوضوح، والسهولة.

ماذا يحتاج تحقيق عاملي الوضوح والسهولة في التدريس كذلك...!

يتساءل بعض المدرسين؟

لماذا كل هذا الاهتمام بالنموذج التدريسي؟ نحن مدرسون ولسنا منظرين.. وتبالغ البرامج التأهيلية في الجامعات في كلية التربية على مساق بعنوان "نماذج التدريس الصفي" كموضوع أساسي للتأهيل التربوي.. لمن يصبح مدرساً أو من من هو مدرس في الواقع..؟

ثالثاً: الاقتصاد والبساطة (parsimony)

افترض برونر في كتابه "نحو نظرية تدريس – (Toward a Theory of Instructioner. BI-ONEI 1966) أن نموذج التدريس الجيد هو النموذج الاقتصادي (Parsimony) الذي يتطلب حداً أدنى من المفاهيم المفسرة لإجراءاته ومعارفه التوضيحية، وهو الأنموذج الذي لا يتطلب جهداً كبيراً من المعلم أو الباحث أو تنفيذ إجراءاته وأنشطته التدريسية (Bruner, 1966).

رابعاً: الشمول (Comprehensiveness)

يتصف النموذج التدريسي بالشمول والإحاطة إذا استطاع أن يضم مجموعة من العناصر المكونة له في علاقة، إما ترابطية أو سببية، أو تفسيرية، **ويمكن أن يكون شاملاً إذا أخذ بالاعتبار مجموعة العناصر الآتية:**

- معالجة أكبر عدد من متغيرات العملية التدريسية.
- خصائص الطلبة وأساليب تعلمهم.
- أساليب معالجة الطلبة وقنوات تواصلهم مع المواقف والأحداث.
- استعدادات الطلبة المفاهيمية.
- الإجراءات الصفية التدريسية.
- أساليب التقويم.
- إستراتيجية التغذية الراجعة.

تتضمن متغيرات التدريس، عوامل صفية، وخصائص الطلبة، وخصائص المدرسين، وتفاعل كل هذه المتغيرات معاً، يحدد الجو الصفي السائد.. ويعد الجو الصفي محصلة لتفاعل كل هذه المتغيرات وضح كيف تسهم هذه المتغيرات في تحديد الجو الصفي الذي تقوم بممارسة التدريس فيه..؟

مناحي تصميم التدريس والنظرية السلوكية:

تمت الإجابة عن السؤال المتعلق بمناحي تصميم التدريس من خلال المكونات الأساسية الأربعة التي أكد عليها "جستافسون" (Gustafson, 1993) والتي تم اختبارها مع الأخذ بعين الاعتبار تغيرها على مدار التطور في البرامج التعليمية والتدريسية **وهي**:

أولاً: المنحى النظامي (Systematic Approach)

استند المنحى النظامي إلى نظرية النظم العامة التي اقترحها وصاغها أصلاً "بيرتلانفي" (Bertalanffy, 1952, In Iilienfeld, 1978) في كتابه مشكلات النظم العامة: أساسياتها وتطويرها وتطبيقاتها (Bertalanffy, 1968) الذي بين فيه اهتمام نظرية النظم في مفهومها العام بتنظيم الفرد وبنائه بكشل متكامل. وقد أشار علماء النظم إلى ضرورة تحديد مكونات الأنشطة الفردية وقياس تأثيرها. وتم توظيف النظم والإفادة منها في المواقف التربوية والتدريسية من قبل عدد كبير

من التربويين خلال تطوير المنحى النظامي، الذي يعد ترجمة لمبادئ نظرية النظم في إجراءات تم تطبيقها في مجال التدريس. بالإضافة إلى ذلك، فقد استندت نظرية النظم في صياغتها على ما قدمه سكنر في مجال في مجال تحليل السلوك الإنساني وما توصل إليه في مختبره ونقله إلى التعلم الإنساني.

حدد "جستافسون" (Gustafson, 1993) أربعة أنشطة عند اعتبار نظرية النظم العامة للتدريس هي: تحليل ما يراد تعلمه، وتحديد طريقة التعليم أو التعلم، وتطبيق الطريقة ومراجعتها _التقويم التكويني)، وتقويم ما أصبح المتعلم قادراً على أدائه بعد عملية التنفيذ (التقويم الختامي).

انتبه، يركز المنحى النظامي على قضية تحليل الأداء التدريسي، وقد بدأت الفكرة عند سكنر وهي قضية تحليل السلوك التدريسي التطبيقي.

انتبه، أن جستافسون كان أقرب إلى الاتجاه العملي في تحديده لنظرية النظم في التدريس، إذ اعتبر مكونات عملية التدريس الحقيقية.

ثانياً: أدوات التصميم (Design Tools)

حددت نظرية النظم وجود مجموعة من المعارف، التي تؤدي إلى الخبرة والممارسة، بحيث يعتمد بعضها على أصول نظرية. وهذا ما أيده عدد من التربويين Miller, 1991 ويعتمد بعضها على خبرات المتدربين أو الطلاب من خلال تنفيذ نظرية التعلم واعتمادها في عمليات تصميم التدريس، وهذا ما دعمته: روسيت" (Rossett, 1987) ويشير "جستافسون" (Gustafson, 1993) إلى أن هذه المعارف مجموعة من "الأدوات"، التي يختار منها مصمم التدريس ما يلبي متطلبات كل برنامج (ص. ٨٢) والاتجاه الأكثر مطابقة للواقع هو الاتجاه. الذي يرى أن المكون العام للأنموذج يضم المعرفة والأدوات المشتقة من النظرية والتطبيق.

إن المدرس مثله مثل أي فني لديه معرفة، ومهارة، وخبرات، ويحتاج إلى أدوات. ومصمم التدريس كذلك معني بتوفير المواد، والأدوات يتم إنتاجها وتأليفها بالتعاون مع المدرس من أجل إنجاز مهمة التدريس بنجاح.

مطلوب منك أن تكتب فقرة، لماذا تتدنى فرصة توفير مواد وأدوات من قبل المدرسين، ولماذا يقصرون في إبداع الأدوات التي تؤدي إلى نجاح التدريس وتفاعل الطلبة، مع أنه لو تم توفيرهال مرة واحدة، فلن تكون هناك حاجة إلى إبجاعها بما لدى الطلبة من أدوات وإعطائهم ما لديه من أدوات.

ثالثاً: النماذج التدريسية (Instructional Models)

تشير هذه النماذج إلى النماذج، التي ضمنها جويس وويل (Joyce and Weil, 1987) في كتابهما نماذج التدريس بالاستناد إلى النظرية النفسية وأسسها، وقد أفادا منها في بناء عدد من النماذج تراوحت بين السلوكية والمعرفية كما تم تبني الأسس الإنسانية والنفس اجتماعية لسد النقص في تفسير الأحداث التدريسية الصفية. ومع ذلك لا يزال بعض المربين في الميدان مقصرين في الانتباه لعمليات ضبط المتعلم لبيئة التعليم، والعناية بها لزيادة التطبيق المستند إلى نظرية التعليم والتدريس (Reightluth, 1983; Nervig, 1990, Richey, 1993).

رابعاً: أنظمة توصيل التدريس Instructional Delivery Systems

تشير إلى ما يستخدمه المعلم أو المدرب في نقل الخبرات التدريبية والتعليمية للمجموعة المستهدفة، لتفاعل المتعلمين واستخدام المواد المكتوبة والمرئية، والمواد التقنية المعدة والمناسبة لتلبية متطلبات البرنامج (Richey, 1993, P. 17).

وقد اهتم بعض الباحثين بهذه المكونات لأنها تسمح للمتعلم بالقيام ببعض الأنشطة والأداءات في مواقف التعلم والتدريب وفق خطة منظمة ومرتبطة، يطور فيها معرفته ومهارته ليتمكن من إدارة تعلمه، الذي يلبي متطلبات المهام والوظائف المراد تأديتها. (Vazquez-Abad and Winer, 1992, P. 683).

- **تقويم ذاتي:**
- ما دور المدرس في تصميم التدريس السلوكي محدداً بأداء ظاهر...؟

- ما الذي يفرض ضرورة تبني المدرس لنظرية تعلم بالذات محددة وواضحة في ممارسته التدريسية؟

- ما الأثر الذي أحدثه تطور النظرية السلوكية على منحى تصميم التدريس..؟

- اختر نظرية تعلم من النظريات الأربع وحدد دورك في:

- الإجراءات التدريسية.

- الأسئلة الصفية.

- أسلوب التقويم المستمر (التكويني).

- أسلوب التقويم الختامي (النهائي).

- معنى الدرجات والتحصيل.

المفاهيم الافتراضية السلوكية (Hypotheticla Construct)**:**

تشكل مجموعة المفاهيم الافتراضية الأساس النظري الذي يستند إليه الأنموذج السلوكي التدريسي، ويركز هذا الأنموذج على التحديد الإجرائي (Operational Definition) بدلالة السلوك المحدد بدرجات ظاهرة وقياسية، محدداً ومعرفاً تعريفاً دقيقاً، **ومن هذه المفاهيم الافتراضية**:

السلوك: (Behavior) استجابة لمثير ما.

الاستجابة: (Response) ما يجريه المتعلم من أداء.

التعزيز: (Reinforcement) زيادة احتمالية ظهور سلوك ما، وتكراره بفعل آثار مرغوبة أو مرضية.

التعزيز السلبي: (Negative Reinforcement) إيقاف تأثير مؤلم أو مزعج.

الانطفاء: (Extinction) تكرار تقديم المثير وحده دون أن يتبع بتعزيز.

الاسترجاع التقائي: (Spontaneous Recovery) ظهور السلوك المطفأ عند ظهور المثير مرة أخرى.

التعميم: (Generalization) الاستجابة للمثيرات الشرطية المشابهة للمثيرات الطبيعية، وفيه يرتبط المثير الطبيعي بالخصائص المشتركة للتشابه بين عناصر المثير الطبيعي والشرطي.

التمييز: (Discrimination) الاستجابة للمثير الشرطي، دون غيره من المثيرات، التي تم تعلمها على وفق ظروف مدبرة شرطية.

الاستجابة الأدائية: (Instrumental response) وتتمثل في الاستجابة الموجطهة نحو هدف.

السلوك الخرافي: (Superstitious Behavior) أداء الاستجابات معينة من توقع تعزيز، في الوقت الذي لا يوجد أي اقتران سببي في الواقع بينهما.

المثير المنفر: (Aversive Stimulus) أي مثير يحكم عليه الكائن بأنه صار، وغير سار.

التعلم: (learning) تعديل وتغيير في السلوك.

التغذية الراجعة: (Feedback) تزويد المتعلم بنتائج أعماله وأدائه.

الاستعداد المفاهيمي (Conceptual Readiness):

يقصد بالاستعداد المفاهيمي مجموعة المفاهيم، أو الخبرات أو المتطلبات السابقة (Prerequisite) أو ما يسميه جانييه (Gagne, 1979) مقدرات (Capabilities) التعلم. لذلك قبل أن تقدم أية معلومات جديدة فلا بد من الكشف عن مدى توفر المعارف والمعلومات السابقة الضرورية للتعلم الجديد، لذلك يتوقع من المعلم قبل البدء في أي درس جديد أن يقوم بالإجراءات الآتية:

- تحديد المفاهيم السابقة.

- الكشف عن مدى توفرها لدى المتعلم عن طريق أسئلة المراجعة، والمناقشة التمهيدية.
- تحديد النواتج (الأهداف السلوكية) التي يريد تحقيقها لدى الطلبة.
- الكشف عن الخبرات المعززة التي تظهر في الموقف التعلمي الذي يسبق الإجراءات التدريسية لدرس جيد.
- تعديل وتغيير وحذف وإضافة وصيانة بعض المفاهيم التي تم تعزيزها، وتم الاحتفاظ بها لدى المتعلم عند مرور خبرات التعلم.
- تعزيز المعلومات الصحيحة بإتاحة الفرص أمام الطلبة لزيادة احتمالية ظهورها وتكرارها لما لها من ضرورة للتعلم الجديد.

التقويم (Evaluation):

هي العملية التي يقوم بها المعلم، لتحديد مدى تحقق الأهداف (النواتج التعلمية) التي تم تحديدها منذ البداية، كما تتضمن عملية التقويم الحكم على السلوك النهائي (Terminal Behavior) بدرجات، وتحديد درجة قبول المعلم لدرجة تحققها لدى الطلبة.

ويمكن تعريفها بأنها عملية مستمرة من البحث والاستقصاء، تتناول جميع جوانب العملية التربوية تتضمن عملية إصدار حكم على مدى تحقق الأهداف التربوية وما يتبعه من إجراءات عملية تتعلق بتحسين العملية التربوية، والتحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف.ويتبنى المعلم وفق هذا النموذج أسلوب التقويم الموضوعي الذي يعتمد على تحديد السلوك النهائي تحديداً دقيقاً بدلالة سلوك ظاهر قابل للملاحظة والقياس بطريقة موضوعية، لذلك يتم تبني أسئلة محددة الإجابة إما صحيحة أو حاطئة، وتحسب الدرجات الصحيحة فقط للدلالة على مدى تعلم المتعلم للسلوكيات الجديدة المحددة.

ويمكن أن تكون التغذية الراجعة مفيدة للمعلم من أجل بناء خطط علاجية لإيصال الطلبة إلى المستوى المحدد الذي رسمه، وبناء خطة للعمل اللاحق، وبذلك تظهر أهمية التغذية الراجعة في أنموذج التدريس السلوكي.

بدأت مسلمة تصميم التدريس من فرضية أن التعلم يقوم أساساً على تحديد الشروط المتعلقة بالمتعلم واستعداداته المدخلية لتهيئة الشروط البيئية، التي تسهل مهمة تلبية حاجاته.

وترتب على ذلك اعتناء هذا العلم بفهم السلوك المدخلي، وتحديده لدة المتعلم لتصميم المحتوى المناسب، وأدوات ومواد، وظروف بيئية تيسر التعلم وتسهله.

وامتد الاهتمام بهذا المجال لزيادة كفاءة وفاعلية التعلم والتدريس الصفي، إلى مجالات التدريب في المدارس والكليات الهندسية والحربية والجامعات المهنية، وكليات التدريب وغير ذلك من المجالات التي أدت إلى زيادة عدد نماذج تصميم التدريس بشكل كبير جداً Andrews and Goodson 1980.

وقد أدى ذلك إلى اهتمام متخصصين في المجالات الأخرى، ومن غير المتخصصين في العلوم السلوكية بهذا المجال مثل المهندسين، وعلماء الاتصال والمعلومات والإدارة، وتوظيفه في مجالات تخصصاتهم، ولم يهتم هؤلاء المتخصصون في هذه المجالات بالأساس النظري، الذي تستند إليه هذا العلم أو أساسه السلوكي، لافتراضهم أن ما يهم المواقف التعلمية التدريبية هو الإجراءات العملية وذلك إهمال للأسس التي يمكن أن تشكل فهماً ضرورياً لإنجاح تصميم التدريس والتدريب، وتزود بتغذية راجعة، وإجراء عمليات صيانة تقوي التصميم، وتزيد من فعاليته، وتسهم في تطوره ونموه.

ولا بد هنا من الإشارة إلى أن اهتمام المختصين في المجالات الأخرى يمكن أن يثري هذا المجال ويعمم الفائدة المتعلقة بالفهم، الذي يرى أن عملية تصميم التدريس عملية منظمة تسير وفق مراحل تحددها معايير لقبول الأداء، بعد أن كانت عملية عشوائية غير مرتبطة بطبيعة المحتوى وبنيته ومنطقه، وهذا يؤكد وجود مشكلة في تفسير المفهوم النظامي، الذي يؤكد أن مكونات نماذج تصميم التدريس هي نظمية.

بمعنى أن كل عنصر يؤثر في العناصر الأخرى، وأن أي تغيير في 'حداها يتطلب تغييراً في المكونات أو العناصر الأخرى، وأن مكونات الأنموذج هي مكونات إجرائية تسير كل واحدة منها في تتابع أكثر خطية من المفهوم النظمي (Dick, 1993) الذي تسير فيه المكونات وفق نظام مختلف.

لذلك، يمكن أن يسهم توضيح النظرية السلوكية، وتحديد مكانة السلوكية في نشأة هذا الميدان وتطوره في زيادة فاعلية تصميم التدريس أثناء تطبيقه، ويقلل من المعوقات، التي يمكن أن تعترض المدرس أو الخبير في مجال التدريب.

لقد أغنت البحوث والدراسات في مجال العلوم السلوكية وعلم التعلم هذا المجال، وعملت على تسريع انتقاله من المجال النظري إلى المجال التطبيقي، وذلك من خلال ورش التدريب، وحلقات الدراسة المتبعة بعروض عملية مما ساعد في توجيه الاهتمام بتحليل الإنسان وقدراته واستعداداته، ومن خلال تحليل المهمة ومتطلباتها وخطواتها، لمطابقة متطلبات المهمة، واحتياجاتها بمتطلب المتعلم والمتدرب واستعداداته (Jognson and foa, 1989, Resnick, 1997) كما ساعد ذلك في توجيه الاهتمام إلى تحليل السلوك الإنساني إلى مكوناته، وصياغة الأهداف التعليمية في صورة إجراءات قابلة للملاحظة، والقياس وتحديد معايير القبول، التي تحدد مدى تحقق هذه الأهداف (Woolfolk 1998, 104).

كما ساعد في بناء خطة مناسبة لتعديل السلوك وتوجيهه يخضع فيها المتعلم أو المتدرب لجلسات إعادة التعلم أو تعديله (Oleary and Oleary, (105) 1977).

تذكر أن هناك نوعين من التغذية الراجعة التي ترجع إلى مصمم التدريس والمدرس والمدرب.

التغذية الراجعة التصحيحية (Corrective Feedback) وهي التغذية التي يتم فيها تصحيح معلومات أو ممارسات غير صحيحة بملاحظات تكتب على المصمم التدريسي أو أجزائه وتوضح التصحيحات بمعايير أداء للتدليل على معايير الصحة المقبولة.

التغذية الراجعة المعززة (Reinforcement Feedback) وهي العبارة المرافقة للدرجة التي تحدد على الأداء أو التعليق الذي يوضع على العمل مثل أنه تعميم متميز، أنه عمل دقيق، يظهر في العمل الجدية والدقة والحماس.

يظهر من مراجعة الأدب النفسي والتربوي في مجال السلوكية وتطبيقاتها في مواقف التعلم والتعليم وتصميم التدريس، أن السلوكية قد أرسلت أوصلاً مستندة إلى بيانات ومبادئ تجعلها فاعلة وملبية لحاجات المجال. الذي تستخدم فيه، إذا توفر الفهم والاستيعاب لهذه الأصول.

إن توضيح الأساس السلوكي يزود الدارسين والتربويين والممارسين بأسس فهم السلوك الإنساني، وطبيعته، إذ يشكل هذا الفهم نقطة انطلاق لتحديد المواقف التعليمية والتدريبية وإعداها، وتحديد طريقة التعامل معها. ويفترض الأساس السلوكي على الممارسين والتربويين فرضية المراحل.

فرضية المراحل.

تشير الفرضية إلى أن تعلم أية معلومات وفق شروط وظروف مضبوطة ضمن صيف أو حلقة تدريبية، لا بد أن يأخذ في الاعتبار الشروط التعلمية والتدريبية، وطبيعة المتعلمين وخصائص الخبرات التعليمية والتدريبية، والتسهيلات اللازمة (Richy, 1986, Smith and Ragan, 1993).

يفترض الأساس السلوكي اتخاذ التدابير اللازمة في الموقف التعليمي والتدريبي من أجل جعل إمكانية تحقيق النتاجات المحددة والمخططة مضمونة، ويفترض كذلك أن تحقيق النتاجات بفعل جهد المتعلم والمتدرب وإجراءاته تساعد على تحقيق التعزيز المناسب. (Burton, 1981) ما الأسس التدريبية التي يستند إليها الأساس السلوكي فيما ذهب إليه من افتراض، كما ذكر في الافتراض السابق..؟

يلاحظ من الخبرة العملية في عمليات تصميم التدريس، وتنفيذه أن حصول المتعلم على هذا التعزيز يحفظ له ضمان الاستمرار والتعلم والتدريب (لافتراض أن التعزيز يضمن له استمرار السلوك المقوى وتكرار حدوثه) (Ertmer and Newbym 1993).

وقد أفرز تبني الاتجاه السلوكي ظهور مراحل محددة جاءت منبثقة عن فهم خصائص المتعلم والمتدرب وطبيعة المهام التعليمية التدريبية (Coulson, 1991). وتوضيحها لمعايير كل مرحلة يضمن الوصول إلى النتائج المرغوبة (Rosenberf, 1987, 7) إن تبني افتراض سير تصميم التدريس وفق مراحل يضمن حسن سير التصميم، وتبني أسسه وتوضيحه ودور المتعلم والخبرة التعليمية والشروط التعليمية (Johnson and Foa, 1989)، خاصة إذا كانت هذه المراحل مربوطة بمهام يحتكم بها المنفذ والممارس إلى معايير واضحة توفر ضمان سلامة السير فيها وتحقيقها. (Finn, 1989, Gagne, Briggs and Wager, 1988).

الافتراضات الإجرائية:

(٦) الأسس النظرية لنماذج تصميم التدريس

أولاً: إن بناء معيار لبناء تصميم تدريسي، وتنفيذه، وقبول نتائجه، يجعل عملية بناء تصميم التدريس عملية خاضعة للنقد، والإبداع.

ثانياً: لكل مصمم تدريسي أسسه النظرية، وتشكل مفاهيمه الافتراضية القاعدة الأساسية الضرورية التي تؤخذ في الاعتبار عند محكمة، أو نقد، أو تقويم أي مصمم تدريسي.

ثالثاً: تحتاج عملية تحديد الاستعداد المفاهيمي إلى مهارة تتطلب اتقاناً وتدريباً مناسباً للنجاح في عملية التحديد.

رابعاً: يتحدد الاستعداد المفاهيمي بالخبرات التعليمية المتوافرة لدى الطلبة، أو المجموعة المستهدفة التي يصمم لها المصمم التدريسي.

خامساً: إن وضوح المفاهيم، وسلامتها، يحدد مدى دقة النظام الذي يقوم عليه المصمم التدريسي.

الفصل الرابع

حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات

مقدمة :

يرتبط موضوع تحديد كفايات المعلمين في المدرسة بحركة كبرى في مجال تربية المعلمين في العالم سميت بحركة "التربية القائمة على الكفايات" (CBTE).

ولحركة "تربية المعلمين القائمة على الكفايات" نشأة، وأهداف، ومفاهيم، ومبادئ أساسية تقوم عليها، وقد تطورت هذه الحركة من حركات سبقتها، ولها علاقات بحركات أخرى تلتقي معها بشكل أو بآخر. وعلى حركة التربية القائمة على الكفايات مآخذ، ولكن هناك من يدعمها ويدافع عنها بحجج قوية.

أولاً : تعريف الكفاية

فيما يلي عرض لعدد من تعريفات الكفاية :

أ. **يعرف كل من "هاوسام وهوستون" (Robert B. Howsam & W. Robert Hiuston) الكفاية على أنها:** القدرة على عمل شيء أو إحداث نتاج متوقع.

ب. **ولقد صنّف "جوردن لورانس" (Gordon Laurence) الكفايات إلى:** كفايات معرفة وتذكر، وكفايات فهم، وكفايات أداء، وكفايات نتاجات.

ج. **أما "جاري بورش" (Gary D. Borich)** فيقول أن هناك ثلاثة أصناف من كفايات المعلمين وهي: كفايات معرفية، وكفايات أدائية، وكفايات نتاجية (Consequence Competencies) وهي الكفايات التي تؤدي إلى تحقيق نتاجات معينة لدى التلاميذ.

ويربط "بورش" الكفايات بسلوك المعلم من خلال متغيرات المعلم (Teacher Variables) على النحو التالي:

- يحدد سلوك المعلم بالمفاهيم السلوكية التي ترتبط بالأهداف التعلمية.
- يترجم سلوك المعلم بعد تحديده إلى إجراءات تلاحظ وتقوم.
- يحدد مستوى الفعالية المطلوبة وبذلك تكون الكفاية قد تحددت.

د. **ليس الإنسان الكفء من يمتلك مهارة عمل شيء فحسب، بل لا بد من امتلاكه أيضاً ثقة كبيرة بالنفس تمنحه القدرة على المبادرة والمبادأة.**

وهكذا فإن الإنسان ليس محصلة خبراته فقط، بل وقدرته على المبادرة إلى العمل. وبذلك تصبح الكفاية مشتملة على ما يلي: المعرفة والأداء ثم الثقة بالنفس.

إن كل معلم يقع ضمن فئة من الفئات التالية بالنسبة لما اشتملت عليه الكفاية:

١. فئة تمتلك قدرة عالية على الأداء وثقة بالنفس كبيرة.
٢. فئة تمتلك قدرة عالية على الأداء وثقة بالنفس قليلة.
٣. فئة تمتلك قدرة قليلة على الأداء وثقة بالنفس كبيرة.
٤. فئة تمتلك قدرة قليلة على الأداء وثقة بالنفس قليلة.

ويشتمل البعد الأول المتمثل في المحتوى على المعارف، أو المهارات أو الاتجاهات كنتاجات تعليمية أو يشتمل على خليط منها كلها. إن بعض مصممي البرامج القائمة على الكفايات أو الأداءات أخذوا الثلاثة معاً والبعض الآخر قصرها على المهارات (Skills)، أو المهام (Tasks) أو الوظائف (Functions) التي على المعلم أن يمتلكها أو يقوم بها أو يؤديها، وفي حالة قصر الكفايات على المهارات والمهام والوظائف، فهذا يعني أن المعارف والاتجاهات كنتاجات قد استثنيت أهداف البرنامج القائمة على الكفايات أو الأداءات، بل بالعكس فإنها تشكل خلفية جيدة وتكون هامة وضرورية، والمعلمون الجيدون يمتلكون هذه المعارف وتلك الاتجاهات ولكنهم يوظفونها ويطبقونها.

أما البعد الثاني المتمثل في درجة تحديد الوظائف والمهام والمهارات التي تشتمل عليها الكفاياتن فقد يكون تحديداً تفصيلياً سلوكياً وعلى شكل نتاجات تعلمية، وقد يكون وصفاً عاماً، وفي الحالتين هناك مجال لسوء الفهم ينتج عادة عن التعبيرات اللغوية، وفيما يلي أهم الخصائص التي يجب أن تراعى في التحديد.

- يشتق تعريف الوظيفة أو المهمة أو المهارة المطلوبة من التحليل النظامي للأداء كنتاج تعلمي مرغوب تحقيقه، ويصاغ بمصطلحات تحدد المحتوى المطلوب من الكفاية.
- إن الثقة في تحصيل المتعلم تتأتى من تقدير أدائه، ولذا فلا بد من تحديد مستوى هذا الأداء.

تقول "باتريسيا": "وبناء على كل هذا، فإن البعض يفسر الكفايات ويترجمها على أنها أهداف سلوكية، ويعمل على اشتقاق العشرات".

ه. **يقول "فريدريك مكدونالد" (Fredrick J. Mcdonald) في مقال له:** "إن كل أداء أو كفاية تتشكل من مكونين رئيسين هما: المكون المعرفي (Cognitive) والمكون السلوكي (Behavioral)، أما المكون المعرفي فيتألف من مجموع الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاية، أما المكون السلوكي فيتألف من مجموع الأعمال التي يمكن ملاحظتها، ويعتبر إتقان هذين المكونين والمهارة في توظيفهما اساساً لإنتاج المعلم الكفء والفعال.

و. **لقد تناول كل تعريف من التعريفات الآنفة الذكر جانباً من جوانب الكفايات، أما تعريف "باتريسيا"** فيوصف بالشمول ويتناول الكفايات من جميع جوانبها.. تقول "باتريسيا" (Patricia M. Kay) في تقرير هام أعدته عن

حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات: إن الكفايات ما هي إلا الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أراد أن يعلم تعليماً فعالاً، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون قادراً على أدائها، إن "باتريسيا" ترى أن هناك بعدين في معظم تعريفات الكفايات:

البعد الأول: ويتمثل في المحتوى الذي يجب أن تشتمل عليه الكفايات.

البعد الثاني: ويتمثل في درجة تحديد هذه الكفايات.

منها على هذا الأساس، ويعمد البعض إلى تعريف الكفاية تعريفاً إجرائياً عاماً ثم يحددها بعدد من الأهداف السلوكية المحددة.

ز. **إن كلاً من "كيمس وستيك" .(Stephen Kemmis and Robert E. Stake)** يوافقان الجماعة الثانية حيث يقولان بأن الكفاية يجب أن تعرف تعريفاً إجرائياً يؤكد على التحديد والتحليل والموضوعية أولاً، ومن ثم تحديد الكفايات بعدد من الأهداف السلوكية المحددة.

ح. **والتعريف الذي نتبناه للكفاية الأدائية وتم اشتقاقه من كل هذه التعريفات هو: الكفاية التعليمية الأدائية، هي المقدرة على شيء بكفاءة وفعالية، وبمستوى معين من الأداء.**

ثانياً: تعريف الحركة

هناك عدة تعريفات لحركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات وجميعها تستمد من جوهر الحركة وخصائصها الرئيسية:

أ. يعرف "وولنز" (Richard Wollins) التربية القائمة على الكفايات بأنها: "البرنامج (Design) الذي يمد المعلمين المنتظرين بالخبرات التعلمية التي تساعدهم على أن يأخذوا على عاتقهم القيام بأدوار المعلمين،" ويعتقد "وولنز"

أن التربية القائمة على الكفايات تنجح عندما يظهر المعلم المنتظر معرفة محددة، ويحقق أداءً عملياً، ويحقق تعلماً لتلاميذه.

ب. ويعرف كل من "كوبر" (J.M. Cooper) و "ويبر" (W.R. Weber) تربية المعلمين القائمة على الكفايات بأنها: "البرنامج الذي يحدد الكفايات المتوقع أن يظهرها المعلم للطالب. والذي يوضح المعايير التي يمكن اعتمادها في تقويم الكفايات عنده، كما أنه يضع مسؤولية الوصول إلى المستوى المطلوب من الكفاية على المتدرب نفسه.

ج. إن أهم ما يميز حركات تربية المعلمين أنها تركز على مهارات التعليم وذلك تحت مصطلحات مختلفة كتربية المعلمين القائمة على الكفايات وتربية المعلمين القائمة على الأداء، والتدريب الموجه نحو الأداء السلوكي (Performance Behavioral Training) والتدريب الموجه نحو العمل (Task Oriented Training)، إن هذه المفاهيم لا تستخدم كمترادفات حيث توجد بينها فروقات دقيقة، هذا رغم ارتكازها جميعاً على تحديد مهارات التعليم أو المهام التعليمية.

ومفهوما التربية القائمة على الكفايات والتربية القائمة على الأداءات استخدما كثيراً في الأدب التربوي كمترادفين على الرغم مما بينهما من فروق، فيعتقد مثلاً أن التربية القائمة على الكفايات أكثر شمولاً **حيث أنها تشتمل على:**

- معايير لتقدير الإدراك وتقويمه.
- معايير لتقدير الأداء أو السلوك التعليمي وتقويمه.
- معايير لتقدير نتاجات التعلم وتقويمه.

بينما التربية القائمة على الأداءات ترتبط بمعايير تقدير الأداء أو السلوك التعليمي وتقويمه فقط.

د. يذكر "هوستون" (W. Robert Houston)، أن كلاً من التربية القائمة على الكفايات والتربية القائمة على الأداء ترجع إلى نفس الحركة في أمريكا، واستخدم المصطلحان كمترادفين، وبالرغم من ذلك فإن كل واحد منهما يمثل بعداً من أبعاد هذه الحركة،

ويشرح "هسوتون" ذلك، فيقول إن حركة تربية المعلمين القائمة على الأداء تكون ملاحظة، والمعرفة يجب أن تظهر بفعل يشاهد ويلاحظ. أما حركة المعلمين القائمة على الكفايات فتضاف لها معايير قيمية (Value Orientation) ومعايير نوعية (Quality).

٥. ويقول "هوستون" أن كليهما يتعدى المعرفة إلى الأداء والعمل. ويعرف "هوستون" حركة الكفايات التعليمية بأنها "البرنامج الذي يحدد الأهداف، بذكر الكفايات التعليمية التي على المتعلم أن يؤديها، ويحدد كذلك المعايير الذي يتم التقويم على أساسها، ويضع مسؤولية اكتساب الكفاية وتحقيق الأهداف على المتعلم نفسه.

وختاماً، يحذرنا كل من "ليوليونارد" وروبرت أوتز" بأن الكفايات ليست طقاً أو طريقة تدريس، وذلك لأنها لا تدلنا على ما سيعمله المعلم: ولا كيف سعمله، إنها نموذج (Format) يساعد المعلم على الإبداع والتركيب على اعتبار أن التركيب عملية فيها إبداع.

وهكذا نرى أن أهم السمات المميزة التي اشتملت عليها هذه التريفات لتربية المعلمين القائمة على الكفايات هي:

١. إنها برنامج يحدد بوضوح الخبرات التعليمية أو الكفايات التي تساعد المعلمين الطلاب على القيام بأدواء المعلمين في المستقبل.

٢. إنها تؤكد على أن التدريب يجب أن يبنى على أساس الكفاية التي تشير إلى القدرة على الأداء أو الممارسة على عكس ما هو معروف من تدريب يبنى على المعلومات والمعارف النظرية.

٣. إنها أوسع من تربية المعلمين القائمة على الأداء حيث ترتبط الأخيرة بالأداء فقط أو السلوك التعليمي، بينما الأولى تشمل معرفة المعلم الطالب وتقويم النتاج

التعلمي لـدى التلاميـذ بالإضـافة إلى الأداء أو السـلوك التعليمـي ونوعيـة هـذا الأداء.

ثالثاً: نشأة الحركة

لم تنشأ حركة التربية القائمة على الكفايات في فراغ بل ارتطبت بحركـات ثقافية أخـرى، **وهي لم تنشـأ كـذلك نتيجـة عـامل واحـد بـل نشـأت نتيجـة عـدة عوامل أهمها:**

أ. اعتماد الكفاية بدلاً من المعرفة:

إننا في بـرامج تربيـة المعلمـين في المعاهـد قبـل الخدمـة أو في أثنائهـا وفي الجامعات نفترض في الطالب أو في المعلم الطالب تحت الإعداد أثنـاء الخدمـة أن يتم عـدداً مـن المسـاقات في مجـالات الثقافـة العامـة والمسـلكيات والتخصـص، ونفترض فيه أن يمر بتجربة نسميها "برنامج التربية العملية".

إننا نعتمد في برامج التربيـة العمليـة هـذه علـى المعرفـة النظريـة كإطـار مرجعي (Frame of Reference)، متخذين من العلامات معايير للحكم علـى المعلم الطالب وعلى فعالية برنامج تربية المعلمين، ولم تكن هـذه السـمة خاصـة ببرامجنا فحسب بل يبدو أنها كانت شبه عامة، لذا فقط طرأت على برامج إعداد المعلمين وتربيتهم في السنوات الأخيرة عدة تطورات، كرد فعل لذلك، كـان مـن أبرزها اعتماد مبدأ الكفاية أو الأداء بدلاً من اعتماد المعرفة كإطار مرجعي.

وهكذا أصبحت حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات أو الأداءات (PBTE) من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها شيوعاً في الأوسـاط التربويـة المهتمة بتربية المعلمين ولقد ساعدت هذه الحركة معظم برامج تربيـة المعلمـين في الولايات المتحدة الأمريكية.

وأصبحت الممارسات المستمدة من إطارها النظري تشكل حركة متكاملة الأبعاد هدفها إعداد معلمين أكفياء، وتدريبهم وفق أحدث نظريات التعلم والتعليم.

ب. حركة المسؤولية:

يعتقد "هوستون" (W. Robert Houston) أن حركة التربية القائمة على الكفايات هي جزء من الحركة الثقافية في المجتمع الأمريكي التي أكدت على مبدأ المسؤولية (Accountability)، والحاجة إلى تحديد المواصفات.

وتتم مسؤولية المعلم من خلال سلوك المتعلم، ومن خلال تحقيقه لأداءات محددة، كما أن المعلم الذي يفشل تلاميذه في تحقيق نتاجات تعلمية يجب أن يسأل هو، لا أن يسأل تلاميذه، أي إن مفهوم المسؤولية يبنى على تحديد الأهداف التي يجب أن تحقق، وعلى استخدام الأساليب المناسبة، مع تقويم هذه الأساليب في ضوء تحقيقها للأهداف. إن المعلم الجيد هو الذي يستطيع تلاميذه أن يقوموا بالعمل الذي خطط لأن يقوموا به.

إن الذي يسأل هو الذي يشارك في وضع الأهداف. وأن أية مسؤولية تأتي من أعلى ليست مقبولة، وأن الفاعلية (Efficiency)، والكفاءة (Effectivencess). أشياء أولية في أية مسؤولية.

ولتحقيق المسؤولية بشكل عادل لا بد من:

١. اختيار العناصر الأفضل لمهنة التعليم، مع استبعاد من يكتشف أنه لا يصلح لها.
٢. تربية المعلمين في معاهد خاصة قبل الخدمة.
٣. تنمية المعلمين في أثناء الخدمة على نحو مستمر.

٤. التزام كل من له علاقة بمهنة التعليم بأخلاقيات المهنة.

ج. حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات:

يعتقد "بيردن وريغان" (Joel. L. Burdin & Margaret T. Reagan) أن التربية القائمة على الكفايات ترتبط ارتباطاً عضوياً بحركة منح الشهادات القائمة على الكفايات (CBTE- Competency – Based Teacher Certificates) وأن مفهوم الواحدة منها يكمل مفهوم الأخرى، كلتاهما تؤكدان على الأداء والتطبيق أكثر من المعرفة، وعلى أن معيار تقويم المعلم الطالب هو ما يستطيع عمله لا ما يعرفه أو يعتقده أو يشعر به، وذلك لأن ما يستطيع عمله يعكس ما يعرفه ويعتقده ويشعر به، فإذا استطاع المعلم الطالب تطبيق ما يعرف ويستطيع أن يعمل ما هو متوقع منه يمنح الشهادة، ويقصد "بالعمل" الذي يستطيع المعلم الطالب عمله، ذاك السلوك الذي يمكن ملاحظته، وقياسه، والسيطرة عليه، وفي هذه الأحوال لا أهمية للوقت، والمدة التي استغرقها المعلم الطالب في الدراسة، ولا أهمية للدرجات التي يحصل عليها ولكن المهم هو ما يستطيع أن يعمله.

ولقد قام "فيلام" (Melvin G. Villeme) بإجراء مسح على الإدارات التعليمية الخمسين في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٧٤ ووجد ما يلي:

١. ثماني ولايات تأخذ بحركة منح الشهادات القائمة على الكفايات.

٢. اثنتين وعشرين ولاية أفادت بأنها تخطط لتبني حركة منح الشهادات في أقرب فرصة.

٣. عشرين ولاية أفادت بأنها لم تكن لتخطط لتبني الحركة وذلك عند إجراء المسح.

ويختم "فيلاوم" دراسته قائلاً بأن حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات ستفرض على المعاهد التربوية أن تعيد النظر بتربية المعلم الكفء بغض النظر عن الأخذ بالحركة أم لا.

إن منح الشهادة القائمة على المفايات يجب أن تأخذ بعين الاعتبار الأمور التالية: تحديد الصفوف التي يستطيع المعلم الطالب أن يعملها، وتحديد المجتمع الذي يستطيع أن يعمل به، وتحديد الجهة التي ستحدد الأداء الناجح، وتحديد معايير النجاح.

د. تطور التكنولوجيا التربوية:

يعتقد "ستانلي إيلام" (Stanley Elam) أن التطور التكنولوجي التربوي الذي أمد التعليم والتعلم بمصادر وطرق جديدة، كان من العوامل التي طورت حركة التربية القائمة على الكفايات.

ويذكر "جيمس باري" (James Bari) أن التكنولوجيا التربوية لا تقترن بالآلات أو الأدوات إنما هي تطبيق العلم على العمل. وترجع جذور التكنولوجيا التربوية إلى الأبحاث التي أجريت على الأشراط الإجرائي، وانعكاسات تلك الأبحاث على المدارس ممثلة بما يسمى منها بالتعليم المبرمج، حيث يصل المتعلم في التعليم المبرمج إلى الأهداف خطوة خطوة بغض النظر عن الوقت؟

هـ. حركة تحديد الأهداف على شكل نتاجات تعلمية سلوكية:

يعتقد "ستانلي إيلام" (Stanley Elam) أيضاً أن حركة تحديد الأهداف على شكل نتاجات تعلمية سلوكية ساعدت هي الأخرى في تطوير حركة التربية القائمة على الكفايات. ويقول "ليونارد وروبرت أوتز" (Leo D. Leonard and Robert T. Utz) أن البرنامج القائم على الكفايات، يرتبط ارتباطاً عضوياً بالبرنامج القائم على الأهداف السلوكية، وأن كليهما ليس من طرق التعليم بل هما يساعدان على تقويم نتائج التعليم. فالأهداف السلوكية تشتمل على الشروط التي سيحدث فيها السلوك، وتشتمل أيضاً على معايير تقويم الأداء المتعلق بالهدف، وهذا هو نفس ما تشتمل عليه الكفايات.

إن الأهداف في حركة التربية القائمة على الكفايات واضحة، وسلوكية، مصوغة على شكل نتاجات تعلمية، وشاملة للنواحي، الإدراكية والانفعالية، والأدائية، وتقاس أو قابلة للقياس، وتلاحظ، وقابلة للتحقيق، وتكون معروفة للطالب والمعلم، أي أن الأهداف السلوكية هي حجر الزاوية في التربية القائمة على الكفايات، حيث أن التربية القائمة على الكفايات ترتبط بتحقيق الأهداف أكثر من ارتباطها بمصادر التعلم اللازمة لتحقيق الأهداف.

و. التعلم الإتقاني:

أما "هول وجونز" (Gene El Hall & Howard L. Jones) فقد اعتقدا بأن هناك عوامل نظرية ارتبطت بحركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات، ودفعتها، ومن هذه العوامل، ظهور منحى التعلم الاتقاني (Mastery Learning Approach) ويستعرض "تورشن" (Kay Pomerance Torshen) تطور حركة التعلم الإتقاني فيقول بأن طلاباً لا حصر لهم يمكن اعتبارهم من الفاشلين، وذلك لأنهم لم يحصلوا على المهارات الأساسية، كمهارة القراءة مثلاً، التي تكسبهم القدرة على المهارات الأساسية، كمهارة القراءة مثلاً، التي تكسبهم القدرة على التعلم واستمرار هذا التعلم، ويدعم قوله هذا بنتاج دراسات عدة تمت خلال العشرين عاماً الأخيرة.

إن علاقة التعلم الإتقاني بحركة التربية القائمة على الكفايات هي أن التعلم الإتقاني لا يتحقق إلا من خلال تفريد التعليم مع الاهتمام بالأداء، وهذا عينه مما تهتم به حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات، حيث تهدف إلى تعليم كل تلميذ المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم الأساسية اللازمة لجعله قادراً على التعلم، وهي معنية بتحديد النتاجات المتوخاة سلفاً.

لقد اعتبر "كارول" (Carroll) "وبلوم" (Bloom) عام ١٩٧١ "إتقان التعلم" نظاماً، وعرفاه بأنه النظام الذي يستخدم في بناء المناهج بحيث يحقق هذا البناء

أقصى ما يمكن أن يتحقق من تعلم يجعل التلميذ قادراً على الاستمرار في التعلم بفاعلية، **ولقد اقترحا ستة عناصر لهذا النظام وهي:**

- تحديد الأهداف بحيث تحدد هذه الأهداف مستوى الإتقان (Mastery Level) المطلوب.
- الاختبار القبلي.
- الأنشطة التعليمية.
- الاختبار التشخيصي.
- الأنشطة العلاجية والأنشطة البديلة وأنشطة الإثراء التي توصف للمتعلم في ضوء الاختبار التشخيصي.
- الاختبار البعدي.

ز. حركة التجريب:

ويعتقد كل من "بيرنز" (Richard W. Burns) "وكلنستد" (Joe Lars Klingstedt) أن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات ترتبط بحركة التجريب الذي يرتبط بالتغير المتسارع للعالم، وبالتربية العملية المتصلة بعلم النفس، وبالسلوك النفسي والاجتماعي وللفرد المتصل بالوضع الاقتصادي وبالدافعية.

ح. اختلاف مفهوم التعليم:

ويعتقد "دي" (James F. Day) أنه لا توجدي طريقة أو مبادئ مثلى في التعليم، ولذا كانت الكفايات. ويكرر "يارجر" (Yarger) أن عدم القدرة على تحديد خصائص التعليم الجيد بدقة، كان وراء ظهور الكفايات كبديل.

أما "فوستر"، فيعتقد أن طبيعة التعليم تقاس وتحدد من خلال الأدوار التي يقوم بها المعلم وتتحدد الأدوار من خلال تحديد الكفايات.

ط. حركة التربية القائمة على العمل الميداني:

لقد رافقت حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات حركة أخرى تسمى بحركة التربية القائمة على العمل الميداني (Field- Based Teacher Education) حيث تتاح الفرص الكافية للطلاب المعلمين ليشاهدوا ويلاحظة المواقف التعليمية في المدارس، وليمارسوا عملية التعليم نفسها، وتلحق بكل معلم طالب مجموعة صغيرة من التلاميذ ليعمل معهم بعض الوقت، ثم تتاح له الفرص ليعمل مع مجموعات كبيرة، إن هذا الاتجاه في التربية العملية. لا يتيح الفرص أمام المعلمين الطلاب ليتزودوا بالخبرات فحسب، بل ويساعد على وجود وجهات نظر متكاملة من معاهد المعلمين وكليات التربية من جهة، والمدارس من جهة أخرى.

ي. حركة تفريد التعليم:

يربط "هول وجونز" (Hall and Jones) حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات بحركة تفريد التعليم التي سادت اليوم بدلاً من حركة التعليم الجمعي.

ويربط "باري جيمس" كذلك حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات بحركة تفريد التعليم (Individualized Instruction). ويقول إنه في السنوات العشر أو الخمس عشرة الماضية تم تطوير تشكيلات كثيرة منوعة من المواد المفردة لاستعمالها في برامج تربية المعلمين، ويبدو أن هذا الاتجاه قد أخذ يكتسب زخماً واندفاعاً.

لقد عزا "باري جيمس" الاهتمام المتزايد بمواد التعليم المفرد لتدريب المعلمين إلى متغيرات ثلاثة :

١. **التقدم في التكنولوجيا التربوية**.
٢. الاستياء من البرامج المألوفة في تربية المعلمين.
٣. التركيز المتزايد على التدريب في أثناء الخدمة.

وينقل "باري جيمس" تعريفاً للتعليم المفرد مفاده: "إنه طريقة لإدارة العملية التعليمية/ التعلمية بحيث ينشغل الطلاب بمهمات تعلمية تناسب حاجاتهم التعلمية، ومستوياتهم النمائية وأساليبهم الإدراكية".

ويذكر "باري جيمس" أن من المهم ملاحظة أن المواد ما هي إلا مكون واحد من التعليم المفرد الناجح، لأن التفريد يشمل عادة متطلبات تخطيطية واسعة كتعرف الغاية وتعيينها بدقة، أو تشخيص حاجات التلاميذ، وحفظ السجلات بصورة فعالة، وتعرف القرارات التي سيتخذها المدرسون والتلاميذ، وتقرير التعليمات الإجرائية الواضحة، والتوقيت الذي يتصف بالمرونة والواقعية، وإجراء التقدير والتغذية الراجعة في الوقت المناسب، وتقديم جدوى النتاجات والآثار الجانبية المتوقعة منها وغير المتوقعة، وخطوات التقدم بالسرعة الذاتية والمواد البديلة.

أما "فوستر" (Clifford D. Foster)، فيعتقد أن هذه الحركة ترتبط ارتباطاً عضوياً بالمواد التعليمية المفردة لعملية التعلم كالمجمعات وغيرها التي تقوم على مبادئ سير المتعلم حسب سرعته، والتعلم الذاتي، والتغذية الراجعة، ويضيف "فوستر" قائلاً أن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات قد حلت مشكلة المنهج التقليدي الذي يعلم كل شيء عن شيء ما، وشيئاً ما عن كل شيء، وبات المنهج يتكون من كفايات أساسية تمدنا بسلوك كبير.

ك. السلوكية:

إن الأساس النظري للحركة، يرتبط بالمدرسة السلوكية، وبأنماط لها علاقة بالسلوكية مثل:

- تشكيل السلوك (Behavior shaping).
- تعديل السلوك (Behavior Modification).
- الاشراط الإجرائي.

والمعروف أن نظرية الأشراط الإجرائي تستخدم نماذج أو عينات من الكفايات المطلوب من المتدربين التدرب عليها بتقليدها تقليداً مقترناً بالتغذية الراجعة (Feed back) المستمرة، **ويتميز الموقف التعليمي القائم على أساس الكفايات التعليمية بالخصائص التالية:**

١. تنظيم ما يراد تعلمه على أساس عناصر متتالية ومترابطة.
٢. تحديد ما يراد تعلمه بدقة.
٣. تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة في أثناء عملية التعلم.
٤. استخدام نماذج الكفايات المطلوب تعلمها في أثناء عملية التعلم.

ل. النظم:

إن حركة التربية القائمة على الكفايات، ترتكز على الاستراتيجيات المستخدمة في تحليل النظم لتطوير أنظمة فعالة للعلاقة بين الإنسان والآلة، فما الأداء إلا مخرجات النظام، وما التعلم إلا مدخلات النظام.

ويعتقد كل من "جيمس كوبر وولفورد ويبر" (James M. Cooper and Wilford A. Weber) أن استخدام أسلوب النظم في تربية المعلمين سيساعدها على التخلص من كل مشكلاتها، فيساعد في تكوين إطار فلسفي متكامل، ويثرى البحث، وسيساعد على تمثل الاتجاهات التربوية الحديثة، وسيحسن أساليب تقويم المعلمين، وسيساعد على تصور الموقف الصفي كنظام وهكذا.

م. التدريب الموجه نحو العمل (Task –Oriented Training):

يربط لطفي سوريال بين حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات وبين التدريب الموجه نحو العمل، واعتقد بأن التدريب الموجه نحو العمل هو من أبرز الاتجاهات التجديدية الملفتة للنظر في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم في أثناء الخدمة خلال العقدين الأخيرين، حيث اتجه إلى المهام المهنية لفئة المعلمين المستهدفة، وإلى متطلبات تلك المهام من كفايات، وما يتصل بها من حاجات تدريبية لتلك الفئة بالإشارة إلى خلفيتها من ناحية وإلى واقع التربية المدرسية واتجاهات التطوير المرغوب فيها من ناحية أخرى، مع التأكيد على الدور الفعال للمتدرب في كافة الأنشطة التدريبية، وعلى المرونة في التخطيط والتنفيذ، بحيث يسمح قدر الإمكان لكل متدرب أن ينطلق من المواقع التي تناسبه ليبلغ الغايات المستهدفة بالسرعة التي تناسبه، وبحيث يوظف التقويم التكويني والتغذية الراجعة على نحو يساعد على بلوغ الأهداف المخططة بأقصى كفاية ممكنة.

وهكذا يلاحظ كيف أن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات قد جسدت اتجاه التدريب الموجه نحو العمل، عندما اتصف كل منهما بنفس السمات.

ن. تطور أساليب تقويم المعلمين:

لقد اتجه التقويم في السبعينات نحو تحسين نتيجة عمل المعلم والعملية التربوية، بدلاً من التأكيد على أساليب التدريس، ولقد تحسنت نتيجة ذلك أساليب التقويم، وارتبط هذا التحسن بحركة تربية المعلمين القائمة على المفايات، وببقية الحركات الآنفة الذكر، وفيما **يلي أهم اتجاهات تطور تقويم المعلمين**:

١. بناء التقويم على مدى تحقيق الأهداف واعتبار الزيارة الصفية إحدى عناصر عملية التقويم المتعددة.

٢. تجعيم قوائم الرصد التقليدي التي صممت لأغراض التقـويم بـنمط التقـويم الإنشائي أو الوصفي.

٣. أصبح يعتمد على تقويم المعلمين لزملائهم، وتقويم التلاميذ لمعلمهم أكثـر مـن قبل.

٤. ارتبطت عملية تقويم المعلمين بحركة المسؤولية، وأصبح هذا الارتبـاط يظهـر في عقود العمل التي توقع مع المعلمين.

٥. زاد اهتمام منظمات المعلمـين لعمليـة تقـويمهم، وأصـبحت هـذه المنظمـات تشارك في تحديد الخطوط العامة وإجراءات التقويم.

٦. وجه تقويم المعلمين نحو نموهم المهني بالدرجة الأولى.

ويقـول "ديكسـون" (George E. Dickson) بهـذا الصـدد: "لقـد حـان الوقت لأن نتمنى على المعلمين المنتظرين أن يتعلموا فقط ما هو متوقع مـنهم في المستقبل، ويقول أن المربين يجب ألا يأخذوا على عاتقهم أن معرفة الشـيء تعـني بالضرورة القدرة على تطبيق هذه المعرفة".

- من المتوقع من كـل معلـم امـتلاك الكفايـة وتطبيقهـا بمسـتوى الأداء المحـدد، وتكون هنـاك أنشـطة تحـدي إلى أولئـك الـراغبين مـن المعلمـين الطـلاب في الاستمرار بامتلاك الكفايات.
- يشترك المعلم الطالب في تحديد الأهداف أو على الأقل يكون علـى علـم بها، ويحق له أحياناً أن يختار من بينها.

ب. السمات المتعلقة بأساليب الإعداد:

١. لا بد من توفير الفرص التدريبية الميدانيـة الكافيـة لتسـهيل عمليـة اكتسـاب الكفايات المخططة، وذلك لأن التدريب الميداني أساسي في هذه التربية.

٢. يتعلم المعلمون الطلاب بالطريقة نفسها التي يتوقع أن يعلموا بموجبها.

٣. يتكامل المجالات النظري والتطبيقي، أو الفكر والممارسة في مجال التعلم على نحو يوثق صلة الفرد بمجتمعه، ويوجه نتاجات التربية القائمة على الكفايات نحو التطوير المستمر لحياة الفرد والمجتمع معاً.

٤. يرتبط التعلم بالأهداف التعلمية الواجب تحققها عند المعلمين الطلاب مباشرة أكثر من ارتباطه بمصادر التعلم واستراتيجياته ووسائله المستخدمة لتحقيق تلك الأهداف.

٥. تراعي تربية المعلمين، القائمة على الكفايات، الفروق الفردية بين المتعلمين واختلافاتهم، وتلبي حاجاتهم المختلفة وتركز على اهتماماتهم.

٦. ترتبط تربية المعلمين القائمة على الكفايات بالمبادئ الديمقراطية في التربية، ويتمثل ذلك في اشتراك المعلمين الطلاب، والمعلمين المتعاونين في المدارس التطبيقية والمدارس المتعاونة مع المعنيين بالأمر من معاهد المعلمين والمشرفين على تربية المعلمين في أثناء الخدمة وكليات التربية في تحديد الكفايات وتنفيذها ومتابعتها.

٧. يتم الأعداد في حالة تمكن المعلم الطالب من عمل الشيء، والوقت هنا ليس هو العامل المهم فالبعض ينهي العمل بسرعة والبعض الآخر يحتاج إلى وقت أطول.

ج. السمات المتعلقة بالدور الفعال للمتعلم:

١. تدور تربية المعلمين القائمة على الكفايات حول المتعلم، وتؤكد على: تعدد طرق التعلم، من تعلم بالمجابهة، وتعلم بالمراسلة، وتعلم بوسائط الإعلام، مع الحرص في جميع الحالات على توظيف وتنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً (Self Directed Learning) واستثمارها.

ويتطلب التعلم الموجه ذاتياً: ممارسة التعلم الذاتي وممارسة التعلم المتبادل (Inter Learning) الذي يتم في محيط المجابهة وممارسة التعلم بالمشاركة. وهكذا فاكتساب مهارات التعلم الذاتي، ومهارات التعلم المتبادل، ومهارات التعلم بالمشاركة كلها، تساعد على تنمية مهارات التعلم الموجه ذاتياً واستثمارها، ولقد تغير دور المعلم من الموصل للمعرفة إلى الميسر والمنسق لمصادر التعلم، والمنشط والموجه للمتعلم في جهوده التعلمية. كما تدور الكفايات حول بيئة المتعلم، وتستغل كل إمكاناتها البشرية لتحقيق النتاجات التعلمية التي تتطلبها الكفايات، ولذا فإنها تستخدم مواد تعليمية متطورة، وتستفيد من التقدم التكنولوجي، وتتلاءم مع متطلبات التعلم الذاتي وتستخدم كل وسائله، كالمجمعّات (Modules)، والرزم التعليمية (Packages) وغيرها من الوسائط الأخرى، وتتبنى إشراك المتعلمين أنفسهم في عملية صنع القرارات التي تتعلق بتعلمهم.

٢. إن الدافعية في تربية المعلمين القائمة على المفايات تكون داخلية أكثر من كونها خارجية، وتقوم على الثقة بالنفس والنجاح، وتشخص ثم تعالج حتى يمتلك المعلم الطالب الكفاية المحددة.

كما أن توفير التغذية الراجعة يحفز الطالب المعلم على الاستمرار ومواصلة السعي والتقدم نحو الأهداف بقوة وحماس.

د. السمات المتعلقة بالتقويم:

١. يقول "جونسون" (Charles E. Johnson) في معرض حديثه عن التربية القائمة على المفايات محاولاً إظهار ما تتميز به هذه التربية عن التربية التقليدية، **إن التأكيد على الكفايات التعليمية كأساس لإعداد المعلمين تتميز بما يلي:**

- إن قدرة المعلم الطالب على تأدية العمل الذي يعد لـه بكفـاءة وفعاليـة هـي المؤشر الرئيسي والدليل المقبول والوحيد على نجاحه، ولـيس مـدى معرفتـه بالموضوعات المختلفة، ولا قدرته على وصف كيفية القيام بالمهام الموكلة إليه بكفاءة وفعالية، ولا العلامات التي حصلها في الامتحانات النظرية.
- يمكن اعتبار المعلم الطالب قد أتم تدريبه بنجاح حالما يظهر قدرتـه علـى أداء المهمات التعليمية المتوقعة منه، بغض النظر عن المدة التي يكون قد قضاها في التدريب.

ويقصد "جونسون" بالكفاءة (Efficiency) امتلاك المعلم الطالـب لجميـع المعارف والاتجاهات والمهارات اللازمة لأداء مهمة ما على نحو يمكن من إنجازها بأقـل جهـد ووقـت وتكـاليف ممكنـة، ويقصـد بفعاليـة (Effectiveness) الاستخدام أو التوظيف المـاهر للكفـاءة بشـكل يـؤدي إلى تحقيـق الهـدف الـذي توظف من أجله.

٢. تدفع التربية القائمة على الكفايات المعلم الطالب للتنـافس مـع ذاتـه فقـط، وهذا مما يؤدي إلى العمل الجاد والدؤوب لتحقيـق النجـاح الـذي يكـون في متناوله دائماً.
٣. توظف هذه التربية مهارات التقويم الذاتي وتنميها، مما يتيح للفرد الاستفادة من هذا الأسلوب في تحديد حاجاته التعلمية، وتقـويم نتـائج جهـوده لتلبيـة تلك الحاجات.

رابعاً: المآخذ على تربية المعلمين القائمة على الكفايات

على الرغم من كثرة مـا كتـب عـن مزايـا حركـة التربيـة القائمـة علـى الكفايات، فقد كان لبعض المربين بعض المآخذ عليها **وفيما يلي بعض الأمثلة على ذلك:**

أ. يعتقد "جيمس دي" (James F. Day) بأن شرعية حركية التربية القائمة على الكفايات موضع شك ما دامت قد ارتبطت منذ نشأتها بأغراض المسؤولية، المرتبطة بدورها بالأغراض السياسية ولم ترتبط بتربية المعلمين نفسها.

ب. لما كانت حركة التربية القائمة على الكفايات ترتبط بشكل أو بآخر بالمدرسة السلوكية لذا فإن الهجوم على المدرسة السلوكية يعتبر هجوماً عليها كذلك، وذلك من حيث أنها ميكانيكية وغير إنسانية إذ لا تتيح الحرية للمتعلم، من حيث صعوبة قياس المعتقدات والقيم والاتجاهات، ولا يتحقق فيها العمل الجماعي، وتظهر مشكلات إدارية تنظيمية عند تنفيذها، بالإضافة إلى صعوبة التنبؤ بالإنتاج السلوكي، وتطبيق السلوك الحيواني على الإنسان واعتبار الخبرات الأكاديمية على أنها حصيلة الأهداف، وربط أداء التلميذ بكفاية المعلم.

ج. إننا نعيش في مجتمع يجل المهارة ويحترمها، ولذا فيجب على التعليم أن يتوجه نحو امتلاك المهارات والكفايات، **ولكن ذلك له محاذير هامة منها**:

١. لا نستطيع أن نطور الكفاية دون الاهتمام بالتطبيق، وهذا ليس سهلاً.

٢. لا نستطيع الفصل بين امتلاك الكفاية ومحتوى هذه الكفاية، بمعنى أننا يجب أن نهتم بمحتوى الكفاية أولاً ومن ثم نهتم بامتلاك هذه الكفاية.

د. سخر "ديفيد كامبل" (David N. Campbell) من الكفايات، ووصفها بأنها غير واضحة كغيرها من المصطلحات التربوية الحديثة، وأنها "موضة" القت بكل مسؤولية الفشل في حالة وجودها على المعلم، ولهذا فإنها حركة لا تثق بالمعلم عندما تخطط له كل شيء سيعمله، فأصبح التعليم آلياً وأصبح المعلم يعلم مادة ولا يعلم إنساناً.

خامساً: ما أحدثته حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات من آثار

بالرغم مما اعتقده "جيمس دي" من أن هناك مآخذ على هذه الحركة، إلا أنه يعترف بأن هذه الحركة تركت الآثار التالية:

أ. أثارت خلافاً حاداً بين المربين، أدى إلى المزيد من البحث والتجريب.

ب. تطلبت هذه الحركة ضرورة تحديد الأمور التالية:

- معايير التعليم الفعال.
- وسائل تقويم فعالة.
- معايير تحصيل المعلمين الطلاب.

ج. وجهت البحوث نحو دراسة السلوك التعليمي.

د. وجهت حركة الأهداف السلوكية توجيهاً تاماً نحو النتاجات التعلمية.

ه. زودتنا بمعايير للمسؤولية.

و. وجهت النقد إلى التربية بعامة، وإلى تربية المعلمين بخاصة.

ز. حعلت المدرسة أكثر فاعلية.

ح. وجهت تربية المعلمين نحو الأنشطة العملية ونحو تخفيف الجوانب النظرية.

ط. كان لها انعكاس على السلطات التربوية المشرفة والموجهة، حيث ازداد عدد الممثليت والمشاركين في برامج تربية المعلمين القائمة على الكفايات من المعلمين، والأهالي، والكليات، والجامعات.

ي. كان لها انعكاس على منح الشهادات في الشكل والمضمون.

ك. كان لها تأثير على ازدياد ارتباط التعليم بالتعلم.

سادساً: أين تقف استراتيجية تطوير التربية العربية من الكفايات؟

لقد أكدت "استراتيجية تطوير التربية العربية" على تحسين نوعية التعليم وذلك من خلال الاهتمام بكفايات المعلمين، وضرورة الاعتناء بها، وفيما يلي بعض المقتطفات التي أشارت إلى ذلك.

"إن ما تتطلبه استراتيجية تطوير التربية العربية من تجويد نـواحي الكيـف في التعليم وتجديدها، واستيعاب الاتجاهات الحديثة فيهـا. إنمـا يتحقـق بكفايـات المعلمين وقدراتهم علـى النهـوض بمهمـاتهم في هـذا التطـوير، ومسـاهمتهم في تحقيقه، وبالتالي بتطوير برامج وأساليب إعدادهم وتدريبهم، وجعـل مؤسسـات هذا الإعداد مراكز إشعاع ومنطلقات للتجديد".

"إن الثرورة العملية وضـرورة انعكاسـاتها في محتويـات التعلـيم وتطـوير الفكـر التربـوي الحـديث وتطـوير أسـاليب التربيـة وتقنياتهـا تقتضـي متابعـة متضمناتها في تطوير مهمات المعلمين، وبالتالي في إعدادهم وتدريبهم".

"إن تطوير الأنظمة التربوية ودعم منزلة المعلمين وضـمان الحيـاة الكريمـة لهم من ناحية ثانية يتطلب مراعاة استثمار المواد المالية ولا يتحقق ذلك بالاندفاع وفقاً للاتجاهات الحاضرة بتزايد عدد المعلمـين مـن حيـث النـواحي الكميـة بـل بأحداث تغـييرات جوهريـة في مهمـاتهم وكيفيـة أدائهـا وبالتـالي فإنـه يفـرض أساليب جديد في الإعداد والتدريب في أثناء الخدمة".

سابعاً: بعض الأطر المرجعية لاشتقاق الكفايات التعليمية في برامج تربية المعلمين القائمة على الكفايات

إن الذي يطلع على الأدب التربوي في مجل تربية المعلمـين القائمـة علـى الكفايات يجد فيه عدداً من الأطر المرجعية التي اهتدى إليها مخططو هذه الـبرامج توصلا إلى كفايات تعلمية يضمنونها برامجهم.

فيرى "جاري بـورش" مـثلاً، (Gary D. Borich) إن المـربين اسـتخدموا خلال العقدين الأخيرين **أربع طرق لاشتقاق الكفايات وهي:**

- طريقة تخمين الكفايات اللازم توفرها لدى المعلم الفعال، وهذه الطريقة أقل الطرق صدقاً.

- طريقة ملاحظة المعلم في الصف، وهذه الطريقة أفضل من الأولى حيث تربط كفايات المعلم بالنتاج التعلمي لدى التلاميذ.
- الطريقة النظرية في اشتقاق الكفايات.
- الدراسات التحليلية، وهي أفضل الطرق في رأيه.

أما "باتريسيا" فترى في هذه الأطر أنها مصنفة في ثلاث فئات وهي:

الإطار النظري، والإطار التحليلي، وإطار تغيير البرامج، وتضيف "باتريسيا" قائلة: "إنه قلما يكون هناك برنامج تربية معلمين قائمة على الكفايات يشتمل على إطار مرجعي واحد فقط أو نظري أو تحليلي أو تغيير البرنامج، بل أن البرنامج الواحد يحتوي على أكثر من إطار واحد".

ويشير "لورانس" (Gordon Laurence) أن كلا من "روزنشاين" (Rosenshine) "وفرست" (Furst) قد لاحظ، أثناء دراستهما لعدة برامج تربية قائمة على الكفايات، إن هذه البرامج لم تشر إلى الكيفية التي اشتقت بها الكفايات، وكذلك توصل "ايلفينباين" (Elfenbein) إلى نفس النتيجة عندما قام بدراسة ثلاثة عشر برنامجاً.

يؤكد "لورانس" على ضرورة تنوع مصادر استقاق الكفايات، ولم يعد يكفي اليوم أن تشتق الكفايات عشوائياً وبالاتفاق الجماعي بين عدد من المختصين.

وفيما يلي أطر اشتقاق الكفايات كما تراها "باتريسيا" مضافاً إليها إطار البحوث كأحد مصادر اشتقاق الكفايات:

أ. منحى الإطار المرجعي النظري في اشتقاق الكفايات التعليمية (Theoretical Approach):

يعمد أصحاب هذا المنحى إلى اشتقاق الكفايات التعليمية من نظرية تربوية وأن اعتماد أساس نظري لاشتقاق الكفايات التعليمية يعني أن تكون الكفايات التعليمية التي يتم اعتمادها متفقة مع مرتكزات تلك النظرية التربوية.

إن كلا من "باتريسيا"، و"نورمن دودل"، و"لورانس" أكد أهمية هذا المنحى كإطار مرجعي لاشتقاق الكفايات.

ب. منحى الإطار المرجعي التحليلي في اشتقاق الكفايات التعليمية:

تقول "باتريسيا": إننا نشتق (Competency Derivation) الكفايات من الإطار النظري، ولكننا نبحث عن الكفايات في الإطار التحليلي، وتردف قائلة: إننا في هذا الإطار نبحث بعناية وبطريقة تحليلية لنكتشف المهام التعليمية للمعلم أو المهارات اللازمة له ليؤدي الأدوار في غرفة الدرس، أو ليحقق النتاجات التعلمية المرغوبة والمطلوبة.

ومن أنماط هذا الإطار ما يلي:

١. تحليل مهام المعلم أو وظيفته أو أدواره (Task, Job and Role Analysis):

يعتمد هذا النمط على مراقبة عمل المعلم في الموقف التعليمي واشتقاق الكفايات التي يظهرها المعلم في ذلك الموقف، واعتماد تلك الكفايات أساساً يضمن في البرنامج التدريبي. وحتى يتم ذلك لا بد من تحليل المهام التعليمية للمعلم، ووضع معايير مرغوبة لأداء كل مهمة، ثم ترجمة هذه المعايير إلى أهداف تفصيلية يهتدى بها في تقرير المحتويات والخبرات التعليمية وأساليب التقويم الملائمة لكل هدف، أي أن وصف المهام ما هو إلا تحويل الأهداف النهائية (Terminal Objectives) إلى أهداف ممكنة (Enabling Objectives).

إننا هنا أمام مفهومين: الأول هو وصف المهام (Task Description) العقلية أو الانفعالية وهي لا تلاحظ ولكن يستدل عليها بطرق غير مباشرة

وأدائية أو عملية (Action Task) وهي تلاحظ وتجزأ إلى خطوات، والثاني هو تحليل المهام (Task Analysis)، ويشير إلى أنماط التعلم الموجودة في المهمة، إذ أن وصف المهام يبين خطوات الأداء، وأما تحليل الأداء فيبين خطوات الأداء ومجموعة الأهداف السلوكية التي تتطلبها أو هما معاً، كما أن وصف المهام أشبه بخريطة لطريق ما، وأما تحليل المهام فهو أشبه بالقيام برحلة على هذا الطريق. والمهام من وجهة نظر العمل تعرف بأنها "وحدات من نشاط العامل تتوسط بالنسبة لدرجة تحديدها بين الوظيفة (Function) وخطوات العمل المباشر". والمهام تحدد بداياتها ونهاياتها عادة، وتتم في وقت محدد، ووصفها يشتمل على عنصرين: فعل وشيء يعمل. وأن مهام التعليم تدور حول الواجبات (Duties) أو الوظائف أو الأنشطة التي يقوم بها المعلم، وعند تحديد هذه المهام، قد تحدد بصورة نظرية ثم توزع على المعلمين ومن له علاقة بهم يتم وضعها في صورتها النهائية.

ومن الملامح الأساسية للبرامج التي تخطط في هدى هذا النمط أو المنحى:

- التأكيد على المهارات المتطلبة لكل مهمة تعليمية.
- الانتقائية للمضامين النظرية المرتبطة بكل مهمة.
- التكامل الفوري بين النظرية المكتسبة والممارسات التطبيقية.
- التقويم والتغذية الراجعة المتصلان لمساعدة المعلم الطالب على التقدم نحو بلوغ المعايير المقررة لكل مهمة تعليمية.
- السعي المنظم لمساعدة المعلم الطالب على تحقيق تكامل تام بين المهارات التعليمية التي يكتسبها.
- مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين الطلاب من حيث نقاط البداية التي ينطلقون منها ومستويات التقدم التي يحرزونها.

ومن المجالات التي يمكن أن تحلل وتحدد مهام المعلم ووظيفته وأدواره:

- تنفيذ المناهج وتطويرها.
- تحليل وتحديد حاجات المتعلمين في المدرسة كأساس لتحديد الكفايات التي يجدر بالمعلم أن يكتسبها للمساعدة في تلبية حاجات المتعلمين.
- تحليل مهما للمعلم تبنى على توقعات للأدوار أو الوظائف التي سيقوم بها في سنوات قادمة، آخذين بعين الاعتبار كيف ستكون المدارس في المستقبل وما طبيعة مشكلات المجتمع.
- تحليل وتحديد الحاجات الاجتماعية المحلية والمدرسية والمجتمع الكبير لتكون أساساً لتحديد الكفايات التي يحتاج إليها المعلم.

٢. منحى تحليل مهارات التعليم (Analytical Approach to Teaching Skills):

الفكرة الأساسية في المنحى التحليلي لمهارات التعليم، أو منحى المهارات المكونة (Component Skills Approach) هي أن التعليم يتضمن أنواعاً من النشاط كالشرح واستخدام الأسئلة والعروض التوضيحية والتجارب العملية وغيرها من الأنشطة التي توجه نحو تحقيق وظائف معينة في العملية التعليمية كالكشف عن الاستعداد للتعلم، وتنظيم الخبرات التعلمية الملائمة، وحفز التلاميذ للتعلم، وغيرها وأن نظرة تحليلية إلى كل من تلك الأنشطة تسمح باكتشاف مهارات أساسية لازمة لأدائه بصورة مرضية. ومن ثم يصبح من المفيد عملياً أن يتدرب المعلم الطالب بصورة منظمة وتدريجية على كل من تلك المهارات في مواقف تعليمية بسيطة، وعلى الترتيب بينها في مواقف أكثر تعقيداً مع تقدمة في تنفيذ البرنامج التدريبي.

ويمكن أن نميز الملامح الأساسية التالية في برامج التدريب العملي التي تتبنى هذا النمط أو المنحى:

- حصر مهارات تعليمية معينة تتصل بأنواع الأنشطة التعليمية المختلفة، وذات قابلية للانتقال الواسع.
- التدريب على المهارات التعليمية بطريقة تدريجية منظمة.
- الحرص على اكتساب المعلم الطالب خلفية نظرية تتصل بكل مهارة قبل انتقاله للتدريب على تطبيقها.
- تقديم نموذج لاستخدام المهارة في موقف تعليمي مصغّر.
- اعتماد مبدأ التغذية الراجعة الفورية، حيث يستعين المعلم بعد تطبيقه لكل مهارة بإطار مرجعي معين في تقويم أدائه، كما يمكن أن يستعين أيضاً بآراء تلاميذه وملاحظات زملائه أو المشرفين إن وجدوا.
- اعتماد مبدأ التقويم وتكرار التطبيق في تعلم كل مهارة بقصد بلوغ مستوى إنجاز مقبول.
- الترتيب التدريجي بين المهارات المتعلقة والمرتبطة بنوع من الأنشطة التعليمية.
- تقديم كل متدرب في برنامج اكتساب مهارات التعليم المخططة بالسرعة التي تناسبه.

ج. منحى تغيير البرنامج القائم (Course Conversion Approach):

ويتم عن طريق إعادة صياغة المساقات الدراسية المعتمدة في البرنامج التدريبي القائم (التقليدي) وفق فلسفة تربية المعلمين القائمة على الكفايات، وبمقتضى أسسها وأهدافها.

د. إطار البحوث كإحدى مصادر اشتقاق الكفايات:

هناك اتفاق عام بين أولئك الذين يراجعون ويدرسون البحوث المتعلقة بتربية المعلمين، على أنه يوجد نقص في المعلومات الصادقة المتعلقة بسلوك المعلم

الصفي، والذي يمكن أن يحدد للقائمين على تدريب المعلمين مهارات التعليم، بحيث إذا زدنا السلوك (س) و/ أو أنقصنا السلوك (ص)، فسيكون هناك تغير مصاحب في العمليات العقلية أو الجوانب الانفعالية للتلاميذ.

لقد لاحظ كل من "نيلسن" (Neilson) و "هيث" (Heath) في دراسة تحليلية حديثة للبحوث المتعلقة بحركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات، أنه بالرغم من وجود عدة دراسات عن العلاقة بين خصائص المعلمين وتحصيل التلاميذ، إلا أنه لا توجد دلالة تربوية لهذه العلاقة.

إن غياب البحوث المفصلة والشاملة لتحديد خصائص المعلم الفعال، وغياب البحوث المتعلقة باكتشاف العلاقات بين المعلم وتحصيل التلاميذ كان من العوامل التي ساعدت على ظهور حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات ويعتقد المدافعون عن الحركة أنها قادرة على أن تعوض النقص في هذه البحوث.

وعلى الرغم مما ذكر في مجال نقص البحوث وعدم دقتها وعدم شمولها، إلا أن هناك مجموعة بحوث تمت في مجال حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات وهي مصنفة على النحو التالي:

١. بحوث تحليل التفاعل (Inter Analysis Research):

من هذه البحوث جميع البحوث المتعلقة بالتفاعل اللفظي (Verbal Interaction) في غرفة الصف التي أظهرت وجود دلالة التدريب على تحسين التفاعل اللفظي للمعلمين.

٢. بحوث التعليم المصغر (Micro Teaching Research):

لقد وجد كل من "تكر" (Tucker) "وبيك" (Peck) أثناء مراجعتهما للبحوث المتعلقة بالتعليم المصغر أن التدريب بهذا الأسلوب من التعليم يؤدي إلى تحسين فعالية المعلمين، ويحدث تغييراً إيجابياً في اتجاهات المعلمين الطلاب، وفي مهاراتهم، وتحسين علاقاتهم مع التلاميذ، كما ويحسن التفاعل اللفظي، ومن

موضوعات التعليم المصغر: التدريب على استخدام الأسئلة السابرة (Probing Questions) وأسئلة التمايز، وتوفير الدافعية واستخدام الأمثلة.

٣. بحوث تعديل السلوك (Behavioral Modification):

يعرف تعديل السلوك بأنه أسلوب تعليمي يؤكد على تحديد الأهداف السلوكية، وتعزيز السلوك المرغوب مع تغذية راجعة فورية.

ولقد طبق هذا النمط من خلال التعليم المبرمج الذي هو تطبيق لنظرية الإشراط الأجرائي (Operent Conditioning) للعالم "سكنر" (B. E. Skinner) ويعرف الإشراط الأجرائي بأنه عملية تشكيل أو صياغة السلوك الإنساني بأنماط معينة بقوى خارجية، وتشير الدراسات والبحوث في هذا المجال إلى فاعلية التدريب على هذا النوع، بالرغم من أن بعض هذه الدراسات والبحوث لم تكتشف فروقاً ذات دلالات.

٤. بحوث معايير أداء المعلم (Teacher Performance Criteria)، أو بحوث العملية والنتاج (Process- Product Research):

تربط هذه البحوث بين سلوك المعلم والنتاج التعلمي، ويعتقد البعض أن هذا النوع من البحوث هو أفضلها ذلك أن معيار تقويمه واضح وصريح. **كما أن هذا النوع من البحوث فير تبية المعلمين يعتبر أقرب الدراسات إلى حركة التربية القائمة على الكفايات.**

آخر هو: "أسلوب النظم لإجراءات التعليم والتعلم، دليل المربين في البلدان النامية".

لقد تم الاستفادة من نمط هذه الدراسات في مجال استخدام النظم لأغراض هذه الدراسة.

الفصل الخامس

الدراسات المتعلقة بتربية المعلمين القائمة على الكفايات ذات الإطار المرجعي النظري

يصعب حصر البحوث والدراسات ذات الإطار المرجعي النظري المتعلقة بتربية المعلمين وفي مجال هذه الدراسة تم الاقتصار على تلك التي ترتبط فقط بتربية المعلمين القائمة على الكفايات. وهذه الأخيرة كثيرة أيضاً ومتعددة الأشكال وقديمة، فلقد بدأت منذ أكثر من خمسين عاماً.

أ. "المؤشرات النوعية للتعليم الجيد":

كانت هناك محاولات عدة في الخمسين سنة الأخيرة لتحليل السلوك الصفي لغرض تحسين تعلم التلاميذ ولمساعدة المعلمين على تنظيم تعلمهم، **وعلى سبيل التمثيل لا الحصر نذكر منها:**

١. من المحاولات التي هدفت تحديد خصائص أو عناصر الموقف التعليمي الجيد ما ذكره "جورج سوليفان" (George Sullivan) عن تصورات "بول مورت" (Paul R. Mort) عن الموقف التعليمي الجيد عام ١٩٨٠، والتي كان قد وضعها عام ١٩٦١ بجامعة "كولومبيا"، وقد بلغ عدد عناصر الموقف التعليمي الجيد من وجهة نظر "مورت" تسعة وثلاثين عنصراً **ومن هذه العناصر على سبيل المثال:**

عنصر ٤: يعي أهمية تفريد تعلم التلاميذ. وضع المواقف التي تسهل ذلك.

عنصر ٧: تتاح الفرص للتلاميذ ليعملوا أشياء لأنفسهم.

عنصر ٢٣: يكون التأكيد على ما يعمله التلميذ لا على أخطائه.

عنصر ٣٢: يتعلم التلاميذ كيف يستخدمون أدوات التعليم.

عنصر ٣٧: يكون التقويم مستمراً، ويتم التعاوم بين المعلم والتلميذ.

٢. طلب من فريق خبراء التربية في الولايات المتحدة الأمريكية مكون من ثلاث مجموعات خلال عام ١٩٦٣/ ١٩٦٤ أن يقرروا الأسس التي بموجبها تحدد نوعية التعليم الجيد وقد أجرى الفريق بحثاً واسعاً ودراسة شاملة لكل ما كتب حول هذا الموضوع، **وحدد أعضاء الفريق جوانب تربوية لكل تعليم جيد وهي:**

تفريد التعليم (of Teaching)، والاعتبارات العلائقية بين الأشخاص، والابتكار (Creativity)، والنشاط الجماعي.

وقد أوجد هؤلاء الخبراء في عدداً من المفاهيم الأساسية (Key Concepts) أو التي تحدد مستوى كل من الجوانب الأربعة وقد خصصوا تسعة من هذه المفاهيم الأساسية لتفريد التعليمي وعشرة منها للاعتبارات العلائقية، وتسعة للابتكار، واثني عشر الجماعي. أي ما مجموعة أربعون مفهوماً أساسياً.

ولقد أوضح أعضاء الفريق كيف أن هذه المفاهيم تتصل بسلوك المعلم، أو بسلوك التلميذ، أو بسلوكهما معاً، ولقد نتج عن هذا التداخل بين أدوارهما ما مجموعه واحد وخمسون مؤشراً نوعياً اشتقت من المفاهيم المفتاحية الأربعين.

وعلى ذلك يكون "المؤشر" هو السلوك الذي يمارسه المتعلم ويرتبط بهدف أو نتاج تعلمي معين.

وفيما يلي مثال على ذلك: ورد في الجانب الثاني "مفاهيم الاعتبارات العلائقية بين الأشخاص في غرفة الصف"، المفهوم الأساسي رقم ١٩:

"التقويم كتشجيع (Evaluation as Encouragement): يستعمل المعلم النقد الإيجابي المشجع الذي يقبله التلاميذ بدل اللوم وعدم الموافقة وتثبيط الهمة والتحذير وغيرها من الأساليب التي يتجاهلها التلاميذ أو يرفضونها".

أما السلوك أو السمات الخاصة بالمعلم فكانت:

الإيجابية	السلبية
- يوصي المعلم بمصادر متنوعة للتلاميذ	- يوصي المعلم بالمصادر نفسها لتلاميذ الصف جميعاً
- يمدح المعلم التلاميذ ويشجعهم لتحسين التعاون	- يستهين المعلم بالتلاميذ وينتقص من قدرهم ويهددهم ليكرههم على التعاون

أما السمات الخاصة بالتلاميذ فكانت:

الإيجابية	السلبية
- يقبل التلاميذ النقد برضا	- يتجاهل التلاميذ النقد، وعندما ينتقدون يتخذون مواقف عدائية

أما السمات التي تخص المعلم والتلاميذ فكانت:

الإيجابية	السلبية
- يشجع المعلم تلميذاً على تقويم عمله بنفسه	- يصدر المعلم حكماً على عمل التلميذ دون أن يستطيع تقويم التلميذ نفسه لعمله

ب. "كفايات علم النفس التربوي: دليل (Manual) بالأهداف السلوكية، ومبرمج للتعليم والتقويم والنمو عام ١٩٧٥":

قام كل من "ماكارثي" (John R. macarthy) و"متفيسيل" (Newton S. Metfessel) بإعداد "كفايات علم النفس التربوي"، وهي، كما قالا، دليل لموضوعات التعلم والتقويم والنمو واشتملت على ثلاثين مجالاً بحثت في هذه

الموضوعات، واشتمل كل مجال على مجموعة من الأهداف على شرح لأهم مفاهيمه ومصادره، واتبع كل هدف سلوكي بعدد من البنود في صورة تعليم مبرمج لمساعدة المعلمين الطلاب على تحقيق الأهداف.

ويقول "ماكارثي" و "متفيسيل"، بأنهما حددا الأهداف السلوكية لكل مجال بعناية فائقة، واعتمدا في هذا التحديد على الإطار المرجعي النظري الواسع التي اشتملت عليه الكتب المتخصصة. ويقولان أيضاً، إن الأهداف صيغت سلوكياً، وبصورة تساعد المعلم الطالب على أن يعرف ما سيتعلم وما المطلوب عمله.

يغطي الدليل مساقات للمعلمين الطلاب في موضوع علم النفس التربوي وعلم نفس النمو ويغطي أيضاً مساقات منفصلة تتعلق بكل من التعلم والتقويم والنمو، وهو حصيلة عشر سنوات من الدراسة والتجريب في جامعة كاليفورنيا الجنوبية في الولايات المتحدة الأمريكية.

ج. "كفايات نظام التعليم الصفي" التي قام بوضعها عام ١٩٧٥ "لورانس بيتر" (Laurence J. Peter):

جاءت هذه الكفايات في أربعة مجلدات:

اشتمل المجلد الأول على كفايات التعليم المتعلقة بتفريد التعليم (Individual Instruction) واشتمل المجلد الثاني على كفايات التعليم المتعلقة بالتعليم الصفي (Classroom Instruction)، ويتكون هذا المجلد من محتوى مقرر (Text Book)، وكتيب عمل للطالب (Work Book) وسجلات تعليمية (Instructional Records) لعشرة موضوعات، بحيث يتكامل الجانب النظري مع الجانب العملي، ويتعلم المعلم الطالب تعلما ذاتياً.

واشـتمل المجلـد الثالـث علـى كفايـات التعلـيم العلاجـي الصـفي (Therapeutic Instruction). أما المجلد الرابع فقد حمـل اسـم تربيـة المعلمـين (Teacher Education) وهو بمثابة الدليل للمجلدات الثلاثة الأولى.

هذا ويرى "لورانس بيتر"، إن كل مجلد من المجلدات الثلاثةالأولى يمكـن أن يعتبر رزمة تعليمية كاملة (Instruction Package).

د. قـام "جيمس ويغانـد" (James Weigand) بمسـاعدة سبعة من المـربين عـام ١٩٧٧ بتحديد سبع كفايات أساسية رأوا أن على المعلم الجيد أن يمتلكها:

وتتعلق هذه الكفايات بما يلي:

- تقدير مستويات التطور العقلي.
- استخدام وسائل الدافعية.
- صياغة الأهداف الأدائية وتطبيقها.
- اكتساب مهارة طرح الأسئلة.
- إجراء التقويم الشخصي.
- القيام بالتواصل البينشخصي في بيئة المدرسة.

ولمساعدة المعلمين على امـتلاك هـذه الكفايـات بفعاليـة، قـام بعرضـها بطريقة التعليم المبرمج.

وفي مجال البحوث والدراسات ذات الإطار النظـري أشـار "ولـيم كـولي ورفاقـه" (William W. Cooley, et, al.) عـام ١٩٧٤ إلى أن البحـث الـذي يهدف إلى تحديد خصائص التعليم الفعـال أو **سماتـه لا بـد أن يأخـذ بعين الاعتبـار الأمور التالية:**

١. استخدام مقاييس لقياس النتاج التعليمـي لـدى التلميـذ، ولـيس قيـاس تحصـيل التلاميـذ فحسـب بـل وقيـاس: المواطنـة، والرضـا عـن الـذات، والاتجاهـات، والابتكار، والنضج النفسي، وكما هو ملاحظ فليس من السهل قيـاس هـذه الأمور.

٢. استخدام مقاييس لقياس السلوك التعليمي للمعلم، حيث من المعروف أن المعلم يقوم بمئات من أنماط السلوك في الموقف التعليمي الصفي، ولكن الذي يمكن قياسه هو ما يعرفه المعلم من الناحيتين المسلكية التربوية والأكاديمية.

٣. استخدام مقاييس لقياس أثر المتغيرات الأخرى في الموقف التعليمي الصفي والتي لها علاقة بالنتاج التعلمي، وخاصة الفروق الفردية بين المتعلمين، وطبيعة المنهج، وما تقدمه المدرسة من أشياء أخرى لمساعدة الطلاب على التعلم.

٤. العمل على تصميم نموذج للعمليات الصفية وذلك ليسهل اختيار المقاييس الآنفة الذكر وبناؤها وتنظيمها.

٥. تنظيم إجراءات جمع المعطيات (Data) اللازمة للمقاييس الآنفة الذكر.

٦. تنظيم إجراءات تحليل المعطيات التي تم جمعها.

إن كل هذه الأمور تدلنا على أن عملية تحديد سمات التعليم الفعال ليست عملية سهلة.

لقد كانت الدراسات الواردة في الإطار المرجعي النظري من المصادر التي استعين بها لاشتقاق قائمة الكفايات موضوع الدراسة.

الدراسات المتعلقة بتربية المعلمين القائمة على الكفايات ذات الإطار المرجعي التحليلي:

يعتبر هذا النمط من البحوث والدراسات الأكثر أهمية، لاستخدامها الأسلوب العلمي والمنحى التحليلي في البحث والدراسة، ولأن معظمها مشروعات بحوث ودراسات قامت بها الجامعات نفسها من خلال الباحثين التربويين أو من خلال جهود مشتركة، **ولأنها تناولت جوانب عامة ولم تتناول جوانب فرعية أو قضايا خاصة:**

أ. "قائمة توليدو (Toledo) للمواصفات التربوية لبرنامج شامل لتربية معلمي المرحلة الابتدائية عام ١٩٦٨".

قام اتحاد من اثنتي عشرة جامعة من ولاية "أوهايو" وبمساعدة العديد من العاملين في التربية والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، ولمدة عام كامل، بجهود كبيرة لتطوير برنامج تربية معلمي المدارس الابتدائية بصورة تحسن من طريقة إعدادهم وتزيد من فعاليتهم التربوية، ولقد نجح الجميع (لجان ومستشارون) في تحديد ٨١٨ مواصفة (Specification) تربوية، ولقد صنفت هذه المواصفات ليسهل الرجوع إليها، ورتبت حسب مجالات وموضوعات وعناوين.

ولقد تم وضع هذه المواصفات التربوية بناء على مسلمى سياسية مفادها أن جميع المجالات المحيطة بالعملية التربوية تنحصر في خمسة مجالات هي:

١. تنظيم التعليم.
٢. التكنولوجيا التربوية.
٣. العملية التعليمية التعلمية المستمرة.
٤. العوامل الاجتماعية.
٥. البحث.

لقد كانت هناك مبادئ أساسية روعيت أثناء وضع هذه المواصفات وهي:

١. ضرورة اشتمال البرنامج على أنشطة متعددة.
٢. مشاركة المدارس العامة في البرنامج.
٣. لا بد من أن تكون هناك برامج تدريب في أثناء الخدمة.
٤. لا بد من إشراك الكليات والجامعات في وضع البرنامج.
٥. لا بد من أن تتنوع برامج تربية المعلمين القائمة على المواصفات.

٦. لا بد من التغيير في هذه المواصفات ولا بد من التغذية الراجعة المستمرة.

لقد اشتملت قائمة المواصفات على ١٤٠٠ هدف سلوكي من أصل ٢٠٠٠ هدف سلوكي وضعت في بداية الأمر، **والفئات المستفيدة من المواصفات هي:**

١. فئة المعلمين المعدين قبل الخدمة ويعلمون رياض الأطفال ورمز لها بالرمز (Pre- S).
٢. فئة المعلمين المعدين قبل الخدمة ويعلمون الصفوف الابتدائية ورمز لها بالرمز (Elem).
٣. فئة المعلمين المعدين في أثناء الخدمة ورمز لها بالرمز (In- S).
٤. فئة أشخاص الكليات والجامعات ورمز لها بالرمز (C/U).
٥. فئة الإداريين (مديرين وموجهين للمدارس الابتدائية) ورمز لها بالرمز (Admin).
٦. فئة الأشخاص الذين يساعدون في التعليم ورمز لها بالرمز (Supp).

لقد اشتملت كل مواصفة وردت في القائمة على:

١. الأهداف السلوكية المتوخاة منها.
٢. إجراءات تنفيذها.
٣. المواد اللازمة لتنفيذها.
٤. تقويمها.

وفيما يلي قائمة بالمجالات الرئيسية والموضوعات والعناوين التي اشتملت عليها:

١. مجال تنظيم التعليم واشتمل على الموضوعات التالية:

- التدريب الضروري للتعليم (٧ عناوين).
- التدريبي الضروري للبحث والتطوير (٥ عناوين).

- التنظيم المتعدد للوحدات والدليل التربوي الفردي (١٠ عناوين).

٢. مجال التكنولوجيا التربوية، واشتمل على الموضوعات التالية:

- الوسائل التعليمية (٤).
- التعليم المبرمج (١٠).
- التعليم بالحاسب الإلكتروني (٨).
- التعليم بالتمثيل والألعاب الأكاديمية (٥).
- التعليم المصغر (٣).
- البحث في تكنولوجيا التربية (٢).

٣. مجال العملية التعليمية المستمرة، واشتمل على:

- المجال الإدراكي (٤).
- المجال الإنفعالي (٢).
- التعليم الاجتماعي ويشمل المجال العقلي اليدوي (النفسحركي) (٢).
- العمليات السلوكية الأساسية (٤).
- التنظيم الطارئ في الموقف التعليمي (٨).
- التنظيم الذاتي في الموقف التعليمي (٤).

٤. مجال العوامل الاجتماعية، واشتمل على:

- الثقافة والانتقال الثقافي (٤).
- التغيير والثبات الاجتماعيين (٣).
- العوامل السكانية (٣).
- التغيير الثقافي (٥).
- الضبط الاجتماعي (٦).

- التربية كمؤسسة اجتماعية (٤).

٥. مجال البحث، واشتمل على:

- تقارير البحوث (٢).
- بحوث ممارسات المعلم التربوية (٧).
- بحوث خصائص المعلم (٨).
- بحوث سلوك المعلم (٣).
- التجديدات في تربية المعلمين (٥).

ب. "المهام التعليمية لمعلم المرحلة الابتدائية كما تصورها فريق جامعة فلوريدا للسنوات العشر القادمة عام ١٩٦٨".

اقترح فريق من اساتذة جامعة "فلوريدا" بالتعاون مع عدد من الاختصاصيين في الأنظمة المعرفية المختلفة عام ١٩٦٨، برنامجاً لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية، قام على تقصي حاجات المجتمع ومطالبة من المدرسة الابتدائية عام ١٩٦٨، وانعكاسات ذلك على إعداد معلم المدرسة الابتدائية، وقد حللت المهام التعليمية للمعلم، **واتخذت أساساً لوضع المخطط العام للبرنامج. وهذه المهام هي:**

١. التخطيط للتعليم، وذلك عن طريق تقرير الأهداف في صيغة سلوك يمكن ملاحظته وقياسه، ويتم تقرير الأهداف السلوكية في ضوء تحليل الأهداف أولاً، وتحليل وضع المتعلم ثانياً.
٢. اختيار المحتويات التعليمية وتنظيمها على نحو يتمشى مع البنية المنطقية للمادة، والمطالب النفسية للتلاميذ. إن اختيار المحتويات التعليمية وتنظيمها يرتبط بفهم المبادئ الأساسية في الاختيار والتنظيم، وبتحليل المواد التعليمية المنهجية بالإشارة إلى تلك المبادئ، وبالتالي تنظيم هذا المحتوى في مواد دراسية مختلفة.

٣. استخدام استراتيجيات ملائمة لبلوغ الأهداف السلوكية المقررة ويقصد بالاستراتيجيات الأساليب والوسائل والطرق التي تحقق خلالها الأهداف. وترتبط عملية استخدام الاستراتيجيات ارتباطاً عضوياً بالمهمتين الآنفتي الذكر، وبتفاعلات التلاميذ مع وسائط غير شخصية كالكتب، والوسائل التعليمية، وبتفاعلات مع وسائط إنسانية (Interpersonal) كالتفاعلات التعليمية اللفظية وغير اللفظية.

٤. تقويم نتاجات التعليم بالإشارة إلى التغيرات السلوكية الناتجة. وترتبط بهذه المهمة عدة عمليات مثل: فهم المبادئ الأساسية للقياس النفسي والتربوي وما يتصل بذلك من مبادئ الإحصاء ومبادئ استخدام الاختبارات المقننة، وتطبيقات تلك المبادئ في تقويم تلاميذ المرحلة الابتدائية. وملاحظة سلوك الأطفال وتقويمه واستخدام السجلات المتصلة بذلك، والربط بين التقويم والأهداف المخططة. وتفسير نتائج التقويم، وممارسة أساليب التقويم.

٥. التصدي لتحمل المسؤوليات المهنية، وللعمل كقائد مهني، وتختلف هذه المهمة من حيث النوع عن المهام الآنفة الذكر، ولكنها لا تقل عنها أهمية، حيث أن عمل المعلم لا يقتصر على مجرد تعليم الأطفال، بل له دوره غي تطوير المنهج، وفي التجديد التربوي، وفي رفع مستوى المهنة، وممارسة أدوار قيادية في مجتمعه، لذلك يجب أن يكتسب المعلم الطالب المعارف والمهارات والمواقف التي تساعده على القيام بهذه المهمة بصورة مرضية.

ومن المبادئ الأساسية التي روعيت في تخطيط برنامج الأعداد المهني المرتبط بهذه المهام:

١. تحديد عدد الأهداف البسيطة المكونة للقدرة اللازمة لأداء كل مهمة.

٢. اعتماد مبدأ الفروق الفردية بين المعلمين الطلاب في بلوغ مستويات الإنجاز المقررة في كل مهمة.

٣. اعتبار أن الأداء الفعلي، لا الاختبار الكتابي، الأساس الذي يعتمد عليه اكتساب المهارات البسيطة المرتبطة بكل مهمة، وفي قدرته على التركيب بينها داخل المهمة الواحدة أو لتحقيق أكثر من مهمة تعليمية.

٤. التكامل المنظم بين الخبرات النظرية والخبرات العملية، بحيث تتخذ خبرات الملاحظة والمحاكاة والتعليم المصغر منطلقات لفهم المبادئ الأساسية المرتبطة بالمهارات المختلفة. ومن ناحية أخرى فإن المعلم الطالب عندما يثبت أنه قد فهم مبدأ معيناً، تتاح له فرص تطبيقية ومراجعة هذا التطبيق إن لزم الأمر.

٥. التدرج في تنظيم خبرات تركيبية، فمع تقدم المعلم الطالب في البرنامج تتاح له فرص التركيب بين المهارات البسيطة التي تعلمها عن أو فيما يتعلق بالمهمة التعليمية الواحدة، وذلك في مواقف تعليمية عملية تتدرج نحو التعليم الصفي العقلي.

٦. توفير عدد من الخبرات التعليمية التي تساعد على بلوغ كل من الأهداف البسيطة المرتبطة بكل مهمة. وتتضمن هذه الخبرات أنشطة فردية (Individual Activities)، وأخرى جماعية (Group Activities)، إلى جانب المشاهدات الميدانية (Filed Observation)، وأنشطة المحاكاة (Simulation)، وممارسة التعليم نفسه.

ج. "نظم تحليل التفاعل اللفظي".

يعتقد الباحث أن نظم تحليل التفاعل اللفظي الصفي هي من الدراسات التي لها صلة بهذا البحث، وذلك لأنها تحليي السلوك اللفظي الصفي على اعتبار أنه نظام، وتحدد المهارات اللازمة للمعلم لإتمام التواصل.

لقد قام كل من أميدون وفلاندرز" (Edmund J. Amidon and Ned A. Flanders) بعمل فهرس لمساعدة المعلم، أثناء الخدمة عام ١٩٧١، على فهم سلوكه اللفظي وتحسينه في الصف بشكل مقصود ومخطط، وذلك لما لهذا السلوك من أثر هام في عملية تعلم.

ولقد قام هذا الفهرس على تحليل التفاعلي اللفظي على اعتبـار أن هـذا التفاعل نظام في حد ذاته، وهو يهدف إلى تعريف المعلم بجوانب التفاعل اللفظـي الصفي، وإلى إكسابه المهارات المختلفة لتحسينه.

وفيما يلي عرض عام لمكونات نظام التفاعل اللفظي الصفي من وجهة نظرهما :

المعلم يتحدث بطريقة غير مباشرة:

١. يتقبل المشاعر.

٢. يمدح أو يشجع أعمال الطلاب وسلوكهم.

٣. يقبل أو يستخدم أفكار الطلاب.

٤. يوجه الأسئلة.

المعلم يتحدث بطريقة مباشرة:

٥. يحاضر: يعطي الحقائق والآراء.

٦. يعطي التوجيهات والتعليمات أو الأوامر.

٧. النقد المستند إلى السلطة.

الطالب يتحدث:

٨. الطالب يتحدث مستجيباً للمعلم.

٩. الطالب يتحدث مبادئاً بالكلام.

١٠. الصمت أو الفوضى.

كما قام كل من "أميدون وهنتر" E.J. Amidon and Elizabeth Hunter

ببناء نظام آخر للتفاعل اللفظي وفيما يلي عرض عام لمكوناته :

المعلم مبادر:

١. يعطي معلومات.

٢. يعطي إرشادات.

٣. يطرح أسئلة محددة.

٤. يطرح تساؤلات تتطلب أجوبتها احتمالات متعددة.

المعلم مستجيب:

٥ أ-يقبل أفكار التلميذ.

٥ ب-يقبل سلوك التلميذ.

٥ ج-يقبل شعور التلميذ.

٦ أ-يرفض الأفكار.

٦ ب-يرفض السلوك.

٦ ج-يرفض الشعور.

التلميذ مستجيب:

٧. يستجيب للمعلم.

٨. يستجيب لتلميذ آخر.

التلميذ مبادر:

٩. التلميذ مبادر للحديث مع المعلم.

١٠. التلميذ مبادر للحديث مع تلميذ آخر.

١١. صمت أو سكوت.

١٢. تشويش.

هذا ولقد مهد هذان الفهرسان لتحليل التفاعل اللفظي لكثير من البحوث والدراسات التي ظهرت من بعد في العالم ولم يتم التطرق إليها في هذه الدراسة، باستثناء الدراسات التي قام بعملها أحمد حسين اللقاني، وتذكر هنا كمثل من أمثلة هذه الدراسات في المحيط العربي.

إن المشكلة التي تصدي لها أحمد حسين اللقاني هي كيفية التعرف إلى أنماط التفاعل اللفظي التي تتم بين طلاب شعبة المواد الاجتماعية بالدبلوم وتلاميذهم ونواحي القوة والضعف فيها، **ولقد حاول الباحث أن يجيب عن ثلاثة أسئلة هي:**

- ما أنمط التفاعل اللفظي التي تتم بين طلاب شعبة المواد الاجتماعية بالدبلوم وتلاميذهم.
- ما نواحي القوة ونواحي الضعف التي يمكن أن توجد في تلك الأنماط؟
- ما المقترحات التي يمكن تقديمها لتطوير أنماط التفاعل في تدريس المواد الاجتماعية؟

د. "فهرس فلريدا لتصنيف كفايات المعلم عام ١٩٧٣".

إن فهرس فلوريدا هو من إنتاج دائرة التربية في ولاية فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية وهو يحتوي على ١٣٠١ جملة تحدد الكفايات التي يجب أن تتوافر في معلم المدرسة الابتدائية، ومصادر هذه الكفايات، والمواد التي أنتجت لتطويرها.

إن مصطلح "كفاية"، الذي استخدمته القائمة، كان كالتالي: "جملة تصف قدرة المعلم على عمل".

ولم يتضمن الفهرس المعارف التربوية الأساسية، بل اقتصر على ما يستطيع المعلم أن يعمله، ولقد اشتمل الفهرس على وصف لاستخدامه، وعلى قائمة أساسية للكفايات (Master List) احتوت على (١٣٠١) جملة، واحتوت

كل جملة على مصادرها وموادها ورقمها **في كل من التصنيفين التاليين اللذين تندرج تحتهما هذه الكفايات:**

التصنيف الأول وهو: نظام فهرسة أحادي (Single Index System) وقد قام بتصنيف كفايات المعلم على أساس موضوعات أو عناوين عامة متصلة بالتعليم.

ويسمح هذا النظام باسترجاع الجمل التي تحدد الكفايات على أساس التصنيف تحت عناوين عامة متصلة بالتعليم مثل النظام والمواد والتقويم وغيرهما، وتسمى العناوين العامة "موضوعات" ونجد في بعض الحالات أن بعض الجمل التي تحدد الكفايات قد تكون ذات صلة بأكثر من موضوع. وفي هذه الحال، تصنف تلك الجمل تحت كل الموضوعات التي تخدمها، ويمكن استرجاعها بمراجعة دليل الجمل المصنفة تحت كل الموضوعات.

بلغ عدد الموضوعات ٣٩ موضوعات واشتمل كل موضوع على عدد من الجمل، وفيما يلي بيان بهذه الموضوعات مع عدد الجمل الخاصة بكل موضوع:

١. أساليب التقويم (٣٨).
٢. تكوين الاتجاهات (٥١).
٣. الوسائل السمعية والبصرية (٢٥).
٤. بيئة غرفة الصف (٤٤).
٥. إدارة الصف (٢٤).
٦. تطوير المفاهيم (٥١).
٧. المصادر المتوافرة في المجتمع (١٤).
٨. التشخيص (٥١).

٩. التوجيهات (٤).

١٠. النظام (٢٣).

١١. المناقشات (٢٢).

١٢. التقويم (٧٨).

١٣. التعزيز (٣٥).

١٤. الأهداف العامة والخاصة (٤١).

١٥. العلاقات الإنسانية (١٠٢).

١٦. التعليم التفريدي (٥٢).

١٧. التعليم الاستقرائي والتعليم بحل المشكلات (٣٦).

١٨. الزمر الكبيرة (١٦).

١٩. مراكز التعليم (١).

٢٠. المحاضرة / تقديم المعلومات (٣٤).

٢١. المواد والأنشطة والدروس (١٥٦).

٢٢. الدافعية (٣٧).

٢٣. التنظيم (٣٥).

٢٤. العلاقات بين المعلم وذوي التلميذ (٣٧).

٢٥. التخطيط (٤٦).

٢٦. الأساليب والشكليات (٣٨).

٢٧. المهنية (٤٧).

٢٨. التعليم المبرمج والتعليم بواسطة الحاسبات الإلكترونية (١).

٢٩. العلاقات بين المعلم والتلميذ (١٠٩).

٣٠. العلاقات بين التلاميذ (١٤).

٣١. طرح الأسئلة والإجابة عنها (٢٢).

٣٢. السجلات والتقارير والاجتماعات (٣٦).

٣٣. المراجعات والخلاصات (٢).

٣٤. مفهوم الذات (٣٦).

٣٥. الزمر الصغيرة (١٥).

٣٦. تحسين المعلم لذاته (١٠٨).

٣٧. العلاقات بين المعلمين (٣٣).

٣٨. بناء الاختبارات (٦).

٣٩. التقدير (٢٠).

أما التصنيف الثاني: فقد بني على أساس سلوك المعلم. ويتناول هذا التصنيف المجالات العامة لسلوك المعلم أثناء عمله. وتعالج المجالات الثلاثة الأولى الكفايات المتعلقة بتقويم سلوك التلاميذ، والتخطيط للتعليم، وتنفيذ تعليم التلاميذ، وتفع الكفايات المتصلة بأداء المعلم لوادباته الإدارية في المجال الرباع، بينما يركز المجال الخامس على الكفايات ذات الصلة بالاتصال الفعال، وتندرج الكفايات المتصلة بتطوير المعلم المستمر لمهاراته الذاتية في المجال السادس، بينما يركز المجال السابع على تطوير ذات التلميذ.

لقد قسم كل مجال من المجالات الآنفة الذكر إلى فئات سلوك ضمن المجال الواحد، وتتوزع الجمل التي تحدد الكفايات على هذه الفئات. فإذا اعتبرنا مثلاً أن كفاية معينة تساعد في التخطيط للتعليم (المجال رقم ٢٠)، عندئذ نبحث عن فئات السلوك التي ينطوي عليها هذا التخطيط. فإذا اشتملت هذه الكفاية فئة سلوك واحدة، (كما في الرقم ٢٥ في القائمة: التعاون مع الآخرين في التخطيط)

فإنها تصنف تحت هذه الفئة فقط. أما إذا كانت الكفاية عامة في طبيعتها وبدت كأنها تساعد على عدة فئات سلوكية متصلة بالتخطيط، فعندئذ يجري تصنيفها تحت المجال العام (أي الرقم ٢٠ في القائمة).

وفيما يلي مجالات هذا التصنيف، وفئات كل مجال، وعدد الجمل (الكفايات) الخاصة بكل فئة:

(١٠) تقويم سلوك التلاميذ (٧):

١١- اختبار أدوات التقويم (٢)

١٢- تصميم أدوات التقويم وتطويرها (١٢).

١٣- جمع البيانات وإحصاؤها (١٨).

١٤- تشخيص صعوبات التلاميذ أو قدراتهم (٥٧).

١٥- تلخيص البيانات وتفسيرها (٣١).

١٦- إشراك التلاميذ في التقويم الذاتي (٨).

١٧- تشخيص خصائص التلاميذ الانفعالية (٣٨).

(٢٠) التخطيط للتعليم (١٧):

٢١- اختيار الأغراض والأهداف العامة والخاصة وتحديدها (٤١).

٢٢- اختيار افستراتيجيات التعليمية (١٩).

٢٣- تنظيم التلاميذ (٣).

٢٤- اختيار المواد والأنشطة وتطويرها (٦٨).

٢٥- التعاون مع الآخرين في التخطيط (٣٠).

٢٦- تطوير أساليب التخطيط والشكليات التي يمر من خلالها (٩).

٢٧- تقويم التعليم أو خطة التعليم (٨).

(٣٠) تنفيذ التعليم (٥٧):

٣١- توفير الجو المناسب (٤٧).

٣٢- دفع التلاميذ وتعزيز تعلمهم، وتوفير التغذية الراجعة (٦٢).

٣٣- قيادة المناقشات، ونشاطات الزمر الصغيرة (١٨).

٣٤- تفريد التعليم وتنفيذ نشاطات فردية (٣١).

٣٥- تقديم المعلومات، وإعطاء الإرشادات (٣٧).

٣٦- استخدام التفكير الإستنتاجي أو الاستقرائي أو حل المشكلات (٣٠).

٣٧- استخدام الأدوات والوسائل السمعية والبصرية (١٥).

(٤٠) أداء الواجبات الإدارية (١):

٤١- الإشراف على المعاونين أو المشرفين... الخ (٣).

٤٢- تنظيم البيئة الطبيعية (٩).

٤٣- تحديد أساليب الإدارة والشكليات المتبعة، والمحافظة عليها (٣٥).

٤٤- المحافظة على السجلات (١٦).

٤٥- تنظيم المواد (٨).

(٥٠) الاتصال والتفاعل (٢٧):

٥١- الاجتماع مع الأهل (٢٥).

٥٢- إرشاد التلاميذ (٢١).

٥٣- تمثيل المدرسة، والبرنامج المدرسي (١٣).

٥٤- إشراك الآخرين في البرنامج المدرسي (١٧).

٥٥- إقامة العلاقات المهنية والمحافظة عليها (٢٤).

(٦٠) تطوير المهارات الذاتية (٩):

٦١- قبول الذات (١٤).

٦٢- تقويم الذات (٢٧).

٦٣- التخطيط لتحسين الذات، والعمل على تحسينها (٣٣).

٦٤- تقبل المسؤولية (٢٥).

٦٥- تطوير المهارات ذات الصلة بتدريس موضوعات معينة (٢٣).

٦٦- تقبل الآخرين (٤٣).

٦٧- حل المشكلات (١٥).

(٧٠) تطوير ذات التلميذ (١٣):

٧١- تطوير مفهوم التلميذ لذاته (١٧).

٧٢- تطوير مهارات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ (٢٤).

٤٣- تطوير تعلم التلاميذ لكيفية تطويرهم للمهارات (٩).

٧٤- تطوير تقبل التلاميذ للمسؤولية (٢٨).

٧٥- تطوير اتجاهات التلاميذ وقيمهم (٣٥).

هـ. "مهارات التعليم القائم على الكفايات":

قام كل من "ليوليونارد وروبرت أوتز" (Lei Leonard & Robert Utz) عام ١٩٧٤ بتصميم منهاج يقوم على الكفايات (Competency Based Curriculum) يهدف إلى مساعدة القارئ على النمو إلى الحد الأقصة ويقوم على تفريد التعليم.

ولتحقيق هذا، حدد المؤلفان في كتابهما، الأهداف السلوكية والاختبار القبلي وأنشطة التعلم الفردية والاختبار البعدي، وتناول الكتاب خمسة مجالات للكفايات التي يعتقد أنها أساسية لعملية التفريد، وقد تضمن كل مجال عدداً من الكفايات حددت على **شكل أهداف سلوكية والمجالات هي:**

١. تطوير الانضباط الذاتي لدى المتعلم.
٢. تطبيق مفاهيم التعليم.
٣. تصنيف الأهداف التعلمية والتربوية.
٤. بناء المنهج.
٥. التقويم.

و. "رزمة حاجات المعلم المهنية أثناء الخدمة، التي قام بتحديدها مركز تربية المعلمين في جامعة فلوريدا عام ١٩٧٥": من الدراسات الجادة في المجالات تحديد الكفايات تلك الدراسة التي قام بها مركز تربية المعلمين في جامعة "فلوريدا" بعمل رزمة (Package) بحاجات المعلمين أثناء الخدمة.

صنفت هذه الحاجات إلى مجموعتين، الأولى هي حاجات مهنية طويلة الأمد، ولقد سميت بحاجات الثلاث سنوات، والثانية هي حاجات مهنية سنوية.

إن أهم ما يلفت النظر في هذه الحاجات المهنية التي جاءت في الدراسة على شكل مهارات عامة يمتلكها المعلم ما يلي:

١. تعاونت مصادر متعددة على تحديد هذه الحاجات، المعلمون أنفسهم، والموجهون، والإداريون، وخبراء، ومربون.
٢. صنفت الحاجات في النهاية إلى قائمتين رئيسيتين الأولى طويلة الأمد (ثلاث سنوات) والثانية قصيرة الأمد (سنة واحدة).

٣. رتبت الحاجات حسب الأوليات ومدى حاجة المعلمين لها في أثناء الخدمة.

٤. وجهت إلى المعلمين بالنسبة لكل مهارة أساسية عرضت **عليهم ثلاثة أسئلة وهي:**

- هل تعتقد بأنك بحاجة إلى هذه المهارة؟
- هل تمتلك الآن هذه المهارة؟
- هل تحتاج إلى تدريب في أثناء الخدمة على هذه المهارة؟

وفيما يلي المجالات التي اشتملت عليها كل قائمة، وعدد المهارات الأساسية في كل مجال:

المجال	عدد المهارات في قائمة حاجات الثلاث سنوات	عدد المهارات في قائمة الحاجات السنوية
- مهارات التواصل مع الطلاب	١١	١٦
- مهارات تخطيط التعليم	١٣	١٢
- مهارات تقويم تعلم الطلاب	٩	٨
- مهارات التواصل مع الزملاء وأولياء الأمور	٧	٨
- مهارات إدارة الإجراءات والأنشطة في الصف	٧	٩
- متفرقات	٥	-
المجموع	**٥٢ مهارة**	**٥٣ مهارة**

ز. "الكفايات التعليمية التي يحتاج إليها المعلم الثانوي في المدارس الحكومية في الأردن" كما حددها أحمد الخطيب عام ١٩٧٧.

لعل من المحاولات العربية المبكرة لاشتقاق عدد من الكفايات المطلوبة للمعلم العربي، هي ذلك البحث الذي قدمه أحمد الخطيب، حيث قام بدراسة تحليلية مقارنة لتصورات أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب والخريجين من كلية

التربية في الجامعة فيما يتصل بالكفايات التعليمية التي يحتاج إليها المعلم في المدارس الحكومية الثانوية.

ولقد ركزت الدراسة على برنامج كلية التربية في الجامعة لتدريب المعلمين بهدف التعرف إلى مدى قدرة ذلك البرنامج على سد الحاجات المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية في الأردن. كما استهدفت الدراسة جمع معلومات عن البرنامج تعتمد أساساً لتطوير خطوط إرشادية غايتها تحسين البرنامج المذكور وتطويره.

ولقد اعتمد الباحث المرتكزات النظرية لحركة تربية المعلمين على أساس الكفايات إطاراً نظرياً مرجعياً تستند إليه الدراسة.

وتم إعداد استبانة خاصة لجمع المعلومات اللازمة للدراسة، وقد شملت الاستبانة عبارات تدور حول بعض الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم، والتي صنفت فيما بعد في ثماني فئات رئيسية، وقد أجاب عن هذه الاستبانة ثلاثة عشر عضواً من هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة من مجموع ثمانية عشر عضواً وزعت عليهم الاستبانة وأجاب ثمانية وثمانون طالباً من الذين يدرسون في برنامج إعداد المعلمين من مجموع مائة وأربعين طالباً وزعت عليهم الاستبانة، وأجاب تسعة وسبعون خريجاً من مجموع مائة وأربعين خريجاً وزعت عليهم الاستبانة، وكانوا جميعاً ممن يعملون في المدارس الحكومية الثانوية ، ودق طلب إلى المشاركين في الدراسة تقدير درجة الاهتمام الذي يوليه البرنامج المذكور للكفايات التي تضمنتها الاستبانة، ودرجة الاهتمام التي يجب أن يوليها البرنامج لهذه الكفايات، كما استخدمت سلالم تقدير مدرجة وفق مقياس "ليكرت" (Likert) ذي الدرجات الخمس التي تم على أساسها تقدير أهمية الكفايات التعليمية كما يتصورها المشاركون في هذه الدراسة.

ولقد استخدم أحمد الخطيب طرقاً إحصائية منسابة في تحليل المعلومات التي تم جمعها لاختبار صحة فرضيات الدراسة، مما أفضى به إلى النتائج التالية:

١. إن الكفايات التعليمية الأساسية التي شملتها هذه الدراسة لا تحظى بالاهتمام الذي تستحقه بوصفها كفايات تعليمية أساسية في برنامج كلية التربية لتدريب المعلمين، وإنها جديرة بمزيد من الاهتمام الكفيل بجعلها معتمدة ومنهجاً لتربية المعلمين.

٢. إن هناك ميلاً إلى الاتفاق على أولوية الكفايات التعليمية الواردة في الاستبانة، وعلى ضرورة تضمينها في برنامج تربية المعلمين. واشتملت الاستبانة التي استخدمها أحمد الخطيب في دراسته على مجموعة من الكفايات التعليمية الأساسية التي قام بجمعها **وتصنيفها ضمن فئات رئيسة للكفايات التعليمية فجاءت كما يلي:**

الكفايات	عدد
- التخطيط	١٣
- استثارة الدافعية	٩
- العرض والتواصل	١٤
- الأسئلة	١٤
- تفريد التعليم	٩
- استثارة تفكير الطلاب وتوظيفه	٨
- إدارة الصفوف وحفظ النظام.	٨
- التقويم	١٣
	٨٧ كفاية

وقد اعتمد الباحث في اختيار تلك الكفايات التعليمية المصادر التالي:

- فهرس "فلوريدا" لكفايات المعلم.
- تصنيف المهارات التعليمية ونظام التوثيق في جامعة "سيدني" بأستراليا.
- نموذج جامعة "ستانفورد".
- مصادر أخرى ذات علاقة بكفايات التعليم.

وقد اعتمد الباحث في اختيار تلك الكفايات التعليمية، المعايير التالية:

- أن تتوافق الكفايات التعليمية مع المبادئ التي قامت عليها حركة تربية المعلمين على أساس الكفايات.
- أن تكون الكفايات التعليمية مدعمة، قدر الإمكان، بنتائج البحوث والدراسات التربوية المتعلقة بالتعليم الفعال.
- أن تكون الكفايات التعليمية مشتقة من الوظائف والأعمال التي يقوم بها المعلم، بحيث تسهل ملاحظتها.

ولضمان حسن توزيع الكفايات التعليمية على الفئات الرئيسية للكفايات المذكورة سابقاً، قام خبراء من جامعة "إلينوي" الرسمية بتقويم الاستبانة، وقد عدلت الاستبانة في ضوء تقويم الخبراء لها، ووزعت معدلة على عينة ريادية من طلاب كلية التربية في جامعة "إلينوي" الرسمية للتأكد، تجريبياً، من الاتساق الداخلي للفئات الرئيسة للكفايات التعليمية التي تتضمنتها الاستبانة.

ح. "تنمية كفايات التربية المستديمة لدى المعلم العربي في إطار إستراتيجية تطوير التربية العربية عام ١٩٧٩"، مثال من أمثلة المنحى التحليلي:

قدم لطفي سوريال ورقة إلى "حلقة دراسة متطلبات إستراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي"، التي نظمتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في ١ مارس (آذار) ١٩٧٩ في مسقط، تحت عنوان "تنمية كفايات التربية المستديمة لدى المعلم العربي في إطار إستراتيجية تطوير التربية العربية".

لقد عرض لطفي سوريال كفايات التربية المستديمة لدى المعلم العربي مصنفة في مجالات ثلاثة:

١. مجال تنمية المعلم العربي لكفايات التربية المستديمة لدى طلابه، وقد اشتمل على اثنتي عشرة كفاية.
٢. مجال تنمية المعلم العربي لكفايات التربية المستديمة للمجتمع، وقد اشتمل على ثماني كفايات.
٣. مجال تنمية المعلم العربي لكفايات التربية المستديمة لنفسه، وقد اشتمل على ثماني كفايات.

ولقد تبنى المفهوم الواسع للكفاية فلم يقصره على الكفايات الأدائية، بل تعداه إلى الكفايات المعرفية (Cognitive) والكفايات الوجدانية (Affective)، بما تنطوي عليه من قناعات وقيم ومواقف، كما أن هذا المفهوم الواسع تعدى الكفايات التعليمية (Teaching Competencies) ليشمل بصورة أوسع الكفايات المهنية (Professional Competencies).

لقد عرض لطفي سوريال كفاياته على شكل كفايات مركبة، أي أنها لم تحدد سلوكياً، ويمكن أن تحلل الواحدة منها إلى عدد من الكفايات الأبسط.

لقد ارتبطت الثماني والعشرون كفاية بالمجالات الثلاثة العريضة لمسؤوليات مدرسة التربية المستديمة نحو طلابها، ونحو مجتمعها، ونحو ذاتها. وقد تم التوصل إليها من خلال النظر في متطلبات قيام المعلم بمسؤولياته في كل من تلك المجالات، مع الاسترشاد في ذلك بنظرة إستراتيجية تطوير التربية العربية إلى التربية المستديمة، ودور المعلم فيها.

ط. "إعداد معلمي الرياضيات في معهد التأهيل التربوي في الأردن على أساس الكفايات التعليمية" لطفي علي سويلم عام ١٩٨٠.

اهتمت هذه الدراسة بتحليل برنامج إعداد معلمي الرياضيا في معهد التأهيل التربوي. **وقد تضمن هذا التحليل جانبين وردا في سؤالي الدراسة التاليين:**

السؤال الأول: ما الكفايات التعليمية المتضمنة في برنامج معهد التأهيل التربوي في الأردن الموجه لإعداد معلم الرياضيات للمرحلة الإلزامية؟

السؤال الثاني: إلى اي مدى يكتسب معلم الرياضيات، من خريجي معهد التأهيل التربوي، الكفايات المتضمنة في برنامجه؟

يتكون مجتمع هذه الدراسة من خريجي تخصص "الرياضيات والعلوم" في الدفعة السابعة وقد بلغ عددهم ٣٠٦ معلم ومعلمة، أنهوا البرنامج في صيف عام ١٩٧٩، وتالفت عينة الدراسة من مجموعتين: ضمت المجموعة الولى ٣٤٤ معلماً ومعلمة، أما المجموعة الثانية (وهي مجموعة جزئية من المجموعة الأولى) وقد ضمت ٤٠ معلماً ومعلمة وسميت باسم "عينة المحك العملي"، وقد صمم الباحث مقياسيت لأغراض الدراسة، الأول، استبانة الكفايات التعليمية، المتضمنة في برنامج التأهيل التربوي، الموجه لإعداد معلم الرياضيات للمرحلة الإلزامية، والثاني، "مخطط تقويم الكفايات التعليمية" لقياس الأداء الفعلي لكفايات التخطيط في الاستبانة.

وقد تمكنت الدراسة من الكشف عن الكفايات المتضمنة في برنامج إعداد معلمي الرياضيات في معهد التأهيل التربوي، وصنفت هذه الكفايات التي بلغ عددها ٤٥ كفاية تعليمية، تحت خمسة مجالات هي: التخطيط للتعليم (٨ كفايات تعليمية) والأساليب (١٠)، والدافعية ($\frac{7}{3}$)، والتقويم ($\frac{7}{3}$)، وتخصص الرياضيات وأساليب تدريسها (١٧).

الدراسات المتعلقة بتربية المعلمين القائمة على الكفايات ذات العلاقة بإطار البحوث:يمتاز هذا النمط من البحوث والدراسات بأنه تناول جوانب محددة، وقضايا خاصة، ولهذه السمة تميز هذا النمط عن نمط الإطار المرجعي التحليلي الآنف الذكر.

أ. منحى مهارات التعليم أو المهارات المكونة:

سعى أعضاء الهيئة التدريسية، في برنامج تدريب المعلمين في (ستانفورد)، عام ١٩٦٩ إلى تعرف قواعد التدريب وعزلها وبنائها من أجل تحقيق مهارات تعليمية ناقدة. ولقد أعطوا أولية للمهارات التعليمية (Teaching Skills) العامة والمهارات المكوّنة (Component Skills) التي ظهر لهم أنها أهم ما يجب أن يحوزه المعلمون الطلاب، وافترضوا أن المعلم الطالب الذي يتدرب عليها ويدخل غرفة الصف يكون في مقدروه أن يستفيد من هذه المهارات، كلما رأة ذلك ملائماً وقالوا أن المعلم الطالب الذي تدرب على هذه الطريقة كان أفضل من المعلم الطالب الذي تدرب بالطرق التقليدية المعروفة، كما افترضوا أيضاً أن عملية التعليم التوضيحية والتجارب العملية وغيرها من الأنشطة التي توجه نحو تحقيق وظائف معينة في العملية التعليمية كالكشف عن الاستعداد للتعلم، وتنظيم الخبرات التعلمية الملائمة، وحفز التلاميذ للتعلم وغيرها، تتطلب مهارات لأدائها بصورة مرضية. ومن ثم يصبح من المفيد أن يتدرب المعلم الطالب بصورة منظمة وتدريجية على كل من تلك المهارات في مواقف تعليمية بسيطة، وعلى التوليف بينها في مواقف أكثر تعقداً مع تقدمه في تنفيذ البرنامد التدريبي.

ومن أمثلة المهارات المكونة للتعليم التي قاموا بتطويرها:

١. تنويع المثير (Stimulus Variation).

٢. التهيئة الحافزة (Set Induction).

٣. الإغلاق (Closure) الذي يهدف دائماً إلى تكملة المعنى لدى المتعلم.

٤. الصمت والتلميحات غير اللفظية (Silence and Noverbal).

٥. تعزيز مشاركة التلاميذ (Reinforcement of Student Participation).

٦. الطلاقة في طرح الأسئلة (Fluency in Asking Questions).

٧. الأسئلة السابرة (Probing Questions).

٨. أسئلة عمليات التفكير العليا (Higher-Order Questions).

٩. أسئلة التفكير المتمايز (Divergent Questions).

١٠. التعرف على السلوك المنبّه (Recognizing Attending Behavior).

١١. توضيح الأمثلة واستعمالها (Illustrating & Use of Examples).

١٢. المحاضرة (Lecturing).

١٣. التكرار المخطط (Planned Repetition).

١٤. إتمام التواصل (Completeness of Communication).

لقد كانت هذه أهم المهارات المكونة التي عملوا على تطويرها.

ب. التوليفات (Clusters):

لقد ارتبط منحى مهارات التعليم أو المهارات المكونة بالتوليفات التي تعني التجميع بين الأشياء المترابطة لتصبح كلاً متكاملاً.

لقد تطورت فكرة عمل التوليفات التي جاءت على شكل أدلة أو مجمعات من فكرة نمذجة المهارات الآنفة الذكر التي طورتها جامعة "ستانفورد" عام ١٩٦٩ فاشتمل التوليف الواحد تدريجياً على ثلاث أو أربع مهارات منمذجة (Modelled Skills) مترابطة، تقدم كل واحدة منها في فيلم قصير، ويزود المعلم الطالب بدليل خاص يشرح له كيفية الاستخدام.

وأشهر الأدلة الخاصة بالمعلمين الطلاب التي أنتجتها إحدى المؤسسات التجارية وألفها "داويت ألن" وآخرون:

١. دليل المعلم لرصد الاستجابات: (Response Repertoire Teacher Manual) ويشتمل على مهارات الاستجابات اللفظية، والاستجابات غير اللفظية، والاستجابات اللفظية وغير اللفظية مجتمعة.

٢. دليل مهارات طرح الأسئلة: (Re-Questioning Skills Teacher Manual) ويشتمل على مهارات الطلاقة في طرح الأسئلة، والأسئلة السابرة، وأسئلة عمليات التفكير العليا، وأسئلة التفكير المتمايز.

٣. دليل إثارة اهتمام التلاميذ: (Creating Students Involvement Teachers Manual) ويشتمل على مهارات التهيئة الحافزة، وتنويع المثير، والإغلاق.

٤. دليل زيادة إسهامات التلاميذ (Increasing Student Participation Teachers Manual) ويشتمل على مهارات التعزيز، وتعرف السلوك المنبه، والصمت والتلميحات غير اللفظية، والتلميح الهادئ (Cueing).

٥. دليل مهارات العرض (Presentation Skills Teachers Manual) ويشتمل على مهارات إتمام التواصل، والمحاضرة، واستخدام الأمثلة، والتكرار المخطط. كما أن هناك دليلاً للمشرف يوضح استخدام كل دليل من الأدلة الآنفة الذكر (Supervisor's Manual)، كما صاحب كل دليل عدد من الأفلام مساوياً لعدد المهارات المنمذجة التي تناولها الدليل.

وفيما يلي وصف مختصر، لما اشتمل عليه دليل مهارات زيادة إسهامات التلاميذ المشار إليه سابقاً وذلك كمثال: اشتمل هذا الدليل على مقدمة قصيرة موجزة للمهارات الأربع موضوع الدليل، ثم المهارات الأربعة المنمذجة: التعزيز، وتعرف السلوك المنبه، والصمت والتميحات غير اللفظية، والتلميح الهادئ.

ولقد تناول كل مهارة على النحو التالي:

١. التعريف بالمهارة وبأهميتها وبأنماطها.

٢. الخطوات التي يقترح على المعلم الطالب القيام بها، مستخدماً مادة الدليل والفيلم المعني لتنمية كفايته في توظيف هذه المهارة.

٣. النص الكلامي للفيلم الذي يقدم المهارة المنمذجة، مع تعليقات على سلوك المعلم.

٤. تمرينات تطبيقية لمساعدة المعلم الطالب على تمثل استخدامات المهارة في مواقف تعليمية معينة.

٥. صحيفة تقويم لأداء المعلم الطالب فيما يتصل بالمهارة المعنية.

ج. الدورات المصغرة:

إن الدورات المصغرة، صورة أخرى من صور تنظيم برنامج تدريب المعلمين في ضوء المنحى التحليلي لمهارات التعليم، وقد طورت هذه الصورة عام ١٩٦٩ في مختبر الغرب الأقصى للبحث والتطوير التربويين، وتركز الدورة المصغرة على عدد من مهارات التعليم المتكاملة التي تنظم وتعرض في عدد محدود من الدروس، ويتطلب الدرس الواحد عدة خطوات: أولاها لدراسة المهارة والقراءة عنها، والثانية لملاحظة المهارة في مواقف تعليمية، والثالثة للتطبيق العملي للمهارة والتقويم الذاتي لهذا التطبيق ولكن من خلال التعليم المصغر، والرابعة لإعادة التعليم والتقويم.

وتمتاز الدورة المصغرة بالخصائص التالية:

١. الدورة المصغرة هي رزمة تدريبية مفردة التعليم، ومتكاملة، ومرنة التنفيذ.

٢. تقوم الدورات المصغرة على التعلم الذاتي، وذلك باستخدام دليل خاص يرشد المعلم الطالب إلى استخدام أفلام تعليمية، وإلى القيام بتمرينات تطبيقية، وبتطبيق عملي، وبتقويم ذاتي باستخدام صحف خاصة.

٣. تتناول الدورات المصغرة عدداً محدداً، ومعرفاً، وملاحظاً من المهارات التعليمية المتكاملة.

٤. تركز الدورات المصغرة على التدريب العملي في تعلم المهارات، ويكون هذا التدريب في مواقف تعليم مصغرة.

٥. تشتمل الدورات المصغرة على تغذية راجعة فورية، وفردية بحيث يستطيع المعلم الطالب أن يقوّم تعلمه لمهارات التعليم.

د. منحى التعليم المصغر:

طورت جامعة "ستانفورد" منحى التعليم المصغر في تدريب المعلمين الطلاب على المهارات المكونة، وهو تعليم مصغر لأنه يرتبط بمهارة تعليمية واحدة، يمارسها المعلم الطالب، ثم يخضع ممارسته للتقويم والتطوير. وتتراوح مدته بين خمس دقائق: درس مصغر (Micro Lesson) وخمس وعشرين دقيقة: صف مصغر (Micro Class) بينما يتراوح حجم الصف بين أربعة وستة طلاب.

ومن أهم خصائص هذا المنحى ما يلي:

١. يساعد هذا المنحى المعلم الطالب على اختيار المهارات المكونة اللازمة له.
٢. بعد أن يعلم المعلم الطالب درساً بهذا المنحى عليه أن يقوّم درسه ليقف على أخطائه، ثم يعود مرة أخرى ليعلم الدرس من جديد مصححاً نفسه ولكن لتلاميذ جدد.

إن عملية التقويم وعملية إعادة الدرس مرة أخرى عمليتان فوريتان، ومن المستحسن أن يستعمل المعلم الطالب التلفاز (Videotape) ليساعده في تقويم نفسه، أو ليساعده المشرف عليه.

٣. يجب أن يكون الدرس المصغر، موضع التجريب، درساً جديداً على التلاميذ، ويجب أن يسبق الدرس نوع من التمهيد.

٤. لما كان التعليم المصغر نوعاً من البحث العلمي البسيط، فلا مانع أن تسبقه عملية فرض الفروض من قبل المعلم الطالب أو من قبل المشرف عليه.

٥. إن على المعلم الطالب وعلى المشرف تحديد الأهداف التعليمية للدرس المصغر، وعليهما أيضاً أن يقوما بترجمة هذه الأهداف إلى خبرات سلوكية، وهذا ضروري جداً لتوجيه جهودهما بطريقة فعالة، ولتسهيل عملية اختيار معايير محددة تساعد على تقويم الدرس المصغر، **ومن هذه المعايير على سبيل المثال:**

- هل الهدف واضح؟ وهل هو مترجم إلى سلوك؟
- هل الموضوع متناسب مع الوقت؟
- هل كان التمهيد الذي سبق الدرس مناسباً؟
- هل كان إسهام التلاميذ مرضياً؟
- هل تحققت الأهداف المتوخاة؟

٦. يجب أن يزود المعلم الطالب بخلفية نظرية تساعده على فهم الأساليب التي يمكن استخدامها في المهارة الواحدة، والأسس النفسية والتربوية لهذه الأساليب.

٧. ضرورة إطلاع المعلم الطالب على نموذج حسي لاستخدامات المهارة في موقف تعليمي مصغر. ويقدم النموذج مثالاً جيداً لتطبيق المبادئ الأساسية في المهارة، لا يقصد أن يقلد المعلم الطالب سلوك المعلم في هذا النموذج، وإنما يقصد مساعدته على فهم تلك المبادئ وتمثل تطبيقاتها. وقد أثبتت أبحاث جامعة "ستانفورد" أن النمذجة الإدراكية (Preceptual Modelling) أفضل من النمذجة الرمزية (Symbolic Modelling) التي تقوم على التوجيهات الشفوية أو الكتابة. كما أثبتت هذه الأبحاث أيضاً أن النموذج المسجل تسجيلاً مرئياً وصوتياً المصحوب بتعليق مسموع أكثر فعالية منه بدون تعليق. وإلى جانب إطلاع المعلم الطالب على النموذج الخاص بكل مهارة قبل التدريب العملي على ممارستها، فإنه قد يرجع أيضاً إلى هذا النموذج عند تقويم محاولاته المتتالية في تطبيق المهارة وتطوير تعلمه لها.

٨. يحصل المعلم الطالب بعد أدائه الأول للمهارة في موقف مصغر، على تغذية راجعة تساعده على تبين الجوانب التي تحتاج إلى تطوير في أدائه. أما مصادر هذه التغذية الراجعة فهي، التقويم الذاتي المستند إلى استمارة خاصة تتضمن معايير الأداء المرغوبة، والنموذج الذي يكون المعلم الطالب قد شاهده من قبل ويمكن أن يرجع إليه ثانية بعد أدائه الأول، والتلاميذ الذين طبق عليهم التعليم المصغر، والمعلمون الطلاب الزملاء الذين شاهدوا الموقف التعليمي والمشرف المسؤول عن تدريب المعلم الطالب.

٩. لا بد من العمل على تكامل المهارات المختلفة، وذلك من خلال التدرج من الدرس المصغر الذي يتدرب فيه المعلم الطالب على مهارة واحدة في موقف تعليمي بسيط وقصير إلى الصف المصغر الذي يسمح للمعلم الطالب بالتوليف بين المهارات المختلفة في موقف تعليمي أكثر تعقيداً ويحتاج إلى وقت أطول.

١٠. ضرورة توفير جو نفسي مريح للمعلمين الطلاب في تعلمهم للمهارات المختلفة، ذلك أن المعلم الطالب ينطلق في عملية التدريب من أهداف محددة واضحة تتصل بكل مهارة، ومن ناحية ثانية تتاح له فرص الشعور بالإنجاز من خلال التدريب على مهارة بعد أخرى، هذا الإضافة إلى أن توجيه المشرف له يكون بالإشارة إلى معايير أداء محددة ومتفق عليها.

السمات العامة المميزة لكل هذه البحوث والدراسات:

إن الدراسات المنتقاة آنفة الذكر، تشترك في سمات عامة مميزة تدرج فيما يلي:

- تستخدم الدراسات أسلوب تحليل النظم، حتى تلك الدراسات ذات الإطار المرجعي النظري.
- حاولت كل منها أن تضع تصوراً شاملاً لنظرية في التعليم مستفيدة من نظريات التعلم، ولهذا لا نستطيع أن نصدر أحاكاً تقويمية على دراسة دون أخرى إلا في ظل معيارين كبيرين وهما: معيار الشمول، ومعيار التحديد، ويمكن القول إنهما يكملان بعضهما الآخر.
- استخدمت كل دراسة مفاهيم خاصة بها، مثل الكفايات والأهداف السلوكية والمؤشرات النوعية والمهام التعليمية والمواصفات والحاجات والمهارات، إلا أن كل هذه المفاهيم هدفت إلى تحسين العملية التعليمية، وهكذا فقد اتفقت في الهدف واختلفت في الوسائل والتسميات.
- نعتقد أن "فهرس فلوريدا للكفايات" أكثر شمولاً وتحديداً من كل البحوث والدراسات وقوائمها، ولقد عمد إلى إجراء مقارنات بين مفردات كل قائمة ومفردات "فهرس فلوريدا"، فوجد أن الأخير منها اشتمل على كل ما ورد في معظم القوائم.

- إن الدراسات الكبرى أمثال "فعرس فلوريدا للكفايات"، و "قائمة مواصفات توليدو" وغيرهما هي نتيجة جهود جماعية أسهم فيها عدد من الخبراء والعلماء والمختصين وعدد من اللجان لوقت غير قصير.
- تناولت معظم الدراسات الآنفة الذكر معلم المدرسة الابتدائية، كما وأنها أكدت على إكساب المعلم الكفايات الأساسية منطلقة من المسلمة القائلة أن من يمتلك الكفاية الأساسية فإنه يستطيع أن يستخدمها في أي موقف تعليمي بغض النظر عن المادة التي يقوم بتعليمها. وهذا يؤكد الرأي القائل أنه يجب علينا أن نهتم بالمبادئ التي تقوم عليها عملية التدريس أكثر من اهتمامنا بطرق التدريس نفسها.

الفصل السادس

البرامج التعليمية المقترحة لتربية المعلمين القائمة على الكفايات

مقدمة:

يخطئ البعض عندما يقصر حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات على تحديد أو صياغة أو وضع الكفايات فقط، وذلك لأن حركة تربية المعلمين تتطلب أن تكتسب هذه الكفايات من قبل المعلمين من خلال برامج خاصة، تحمل أسماء كثيرة، ومن أهم هذه البرامج: المجمعات التعليمية.

سيتناول هذا الفصل: طبيعة البرامج المقترحة، وتناول المجمعات التعليمية كأهم هذه البرامج.

طبيعة البرامج التعليمية لتربية المعلمين القائمة على الكفايات:

لقد اتسعت شقة الخلاف بين المربين حول تحديد برامج تربية المعلمين في الشكل والمضمون، إلا أنه تم الأخذ بمفاهيم البرامج المرتبطة بحركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات دون غيرها، وهذه القائمة على تفريد التعليم، والتعلم الذاتي، وهي متعددة الأشكال، فتسمى "برامج" و "مجمّعات" (Modules) ورزم أو حقائب تعليمية (Packages) وأطقم تعليمية (Kits) ودورات مصغرة (Mini Courses) وتوليفات (Clusters). وليس هنام اتفاق على المكونات (Components) أو العناصر (Elements) التي تتكون منها أشكالها، ولو أن هناك إجماعاً على العناصر الأساسية فيها وهي: الأهداف التعلمية، والاختبار القبلي، والمواد التعلمية وأنشطتها، والاختبار البعدي.

وفيما يلي عرض هام لأهم أشكالها وسماتها.

أشكالها:

من الأشكال التي يشتمل عليها البرنامج التعليمي القائم على الكفايات، أو على بعضها أو حتى على شكل واحد فقط ما يلي:

أ. المجمعات التعليمية (Modules):

من المحتمل، كما يعتقد "باري جيمس"، أن تمثل المجمعات التعليمية أكثر المناحي شيوعاً في مجال التعليم المفرد لتربية المعلمين، وقد تم تطوير قسم كبير منها في الولايات المتحدة الأمريكية، للوفاء بالحاجات التعليمية لبرامج تربية المعلمين، القائمة على الكفايات في أثناء الخدمة وما قبلها، واستخدمت أساليب النظم في تطوير معظمها.

وفي تجربة قام بها "ميروين" (William C. Merwin)، ليعرف مدى أهمية أشكال البرامج المناسبة لامتلاك الكفايات التعليمية، تبين له أن المجمعات التعليمية كان لها أثر كبير في تحسين كفايات المعلمين.

وتوجد المجمّعات بصور شتىن حيث تسمة بالرزم أو الحقائب التعليمية إذا استخدمت الرزمة التعليمية أكثر من مجمع واحد، أو إذا وجهت إلى مجموعة أو إلى أكثر من فرد، أو استخدمت عدداً أكبر من الوسائط: مواد تشاهد مثل الصور والخرائط، ومواد تعرض مثل الأفلام المتحركة والشرائح والشفافيات والأفلام الثابتة وأشرطة الفيديو، ومواد يستمع إليها مثل الأسطوانات والتسجيلات الصوتية، ومواد تفحص مثل النماذج والعينات، والتجارب التي تجري، والقراءات، والزيارات، والرحلات.

ويعرف "باري جيمس" المجمع بأنه: "وحدة مستقلة من التعليم تقدم، على نحو نموذجي، وهو يتضمن سلسلة من الأنشطة المدروسة والمصممة بشكل يساعد المعلم الطالب على تحقيق أهداف مقررة محددة".

ومن أشهر المجمعات التي تستعمل حالياً في الولايات المتحدة من وجهة نظره:

١. المجمعات التي طورتها جامعة "هيوستون تكساس" (University of Houston) لتستخدم في برنامج تربية المعلمين القائمة على الكفايات.
٢. المجمعات التي طورتها مشروعات تربية المعلمين في جامعة ولاية فلوريدا، وتستخدم في دورات تربية المعلمين قبل الخدمة، إلا أنها تستخدم أكثر في التدريب في أثناء الخدمة.
٣. أطقم "ويبر" للتعلم المفرد (Weber Individualized Learning Kits) وقد طورتها كلية "ويبر" التابعة لولاية "أوتاوا" وهي عبارة عن سبعين مجمعاً تتناول ثلاثمائة هدف سلوكي.

ب. الدورات المصغرة (Mini Courses):

طورتها مختبرات الغربي الأقصى للبحث والتطوير التربويين (Far West Laboratories for Educational Research and Development) وتتمتع بمعظم مميزات البرامج التي تستخدم منحى المجمعات، إلا أن التعليم المصغر والتغذية الراجعة حظيا بنصيب أوفر من التركيز.

وقد صمم لكل دورة مصغّرة دليل معلم يرشد المعلمين الطلاب خلال الأنشطة التعليمية في الثلاثة أو الأربعة دروس التي اشتملت عليها تلك الدورة المصغرة.

ج. مواد الجسلات الأصلية (Protocol Materials):

تسمى السجلات الأصلية بالبروتوكولات، والبروتوكول: "سجل أصل لحدث ما" وتكون السجلات الأصلية أفلاماً أو تسجيلات أو أشرطة مصورة للتفاعل الصفي، يراد منها توفير إيضاحات للمفاهيم والمبادئ والنظريات.

وقد جرى تطوير مواد السجلات الأصلية في المؤسسات التربوية المنتشرة في الولايات المتحدة، واستخدمت لها أشكال متنوعة عديدة.

د. التوليفات (Clusters):

وهي تنظيم معين يقوم على التوليف بين عدد من المجمعات أو الدورات المصغرة ذات الأهداف المتكاملة.

هـ. مواد تعليمية ثانوية لها علاقة:

لقد طورت نماذج أخرى من مواد التعليم المفرد في الولايات المتحدة، ولكن علاقات هذه النماذج ليست قوية مع تربية المعلمين القائمة على الكفايات، ولذا فإن الأنواع السابق ذكرها تمثل إجمالاً الأهم في هذا المجال، **والنماذج الأخرى التي تم تطويرها:**

١. التعليم المبرمج (Programmed Instruction).

٢. التعليم التصنعي أو التمثيلي (Simulated Teaching).

٣. المهارات المنمذجة (Model Skills).

٤. التعليم بمساعدة الحاسبة الإلكترونية (Computer Assisted Instruction).

وتجدر الملاحظة أن برامج تربية المعلمين القائمة على الكفايات تنتفع بشكل أساسي بتكنولوجيا التعليم (Educational Technology) كوسيط للتدريب، حيث تستخدم هذه البرامج المختبرات التعليمية على اختلاف أنواعها، ومختبرات التعليم المصغّر (Microteaching Laboratories) وأجهزة الفيديوتيب (Videotapes)، والسينما التعليمية، وأجهزة العرض فوق الراسية، والصور، والمجسمات، والنماذج، والعينات التعليمية، وغيرها من آلات التعليم وأجهزته ومعداته ومواده.

سنأخذ بفكرة المجمع كأهم نمط من أنماط المواد التعليمية المستخدمة في البرامج التعليمية القائمة على الكفايات، والمخصصة للتعليم الفردي.

سماتها:

إن المتتبع لما كتب ويكتب عن حركة تربية المعلمين القائمة على الفكايات، والبرامج التابعة لها، والمواد التعليمية بعامة، والمجمعات التعليمية والرزم التعليمية بخاصة، يلاحظ اختلافاً في طبيعة هذه البرامج والمواد والمجمعات والرزم التعليمية المختلفة، وبالتالي تختلف مميزات كل منها.

إن هذا التخوف دفع بدعاة حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات رسمياً، إلى تحديد سمات برامجها، وإلى تحديد معايير تقويم هذه البرامج.

وكذلك فعلت مراكز تربية المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث وضعت بدورها، قائمة معايير لتقويم برامج تربية المعلمين القائمة على الكفايات.

وفيما يلي تفصيل لكل منهما:

قائمة سمات برامج تربية المعلمين القائمة على الكفايات التي وضعها أبرز دعاة حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات:

لقد اتفق أبرز دعاة حركة التربية القائمة على الكفايات، رسمياً، على تقسيم هذه السمات إلى سمات أساسية (Essential Elements)، وهي تلك السمات الرئيسية أو الجوهرية التي قامت برامج الحركة على اساسها، وسمات متصمنة (Implied Characteristics)، وهي تلك السمات التي تعد من سمات برامج الحركة، ولكن ليست أساسية، وسمات متنمية (Related Desirable Characteristics) ذات علاقة، وليست بأهمية السمات الأساسية أو المتضمنة.

وفيما يلي تفصيل لكل صنف من أصناف هذه السمات كما أوردها "ستانلي إيلام" نقلاً عن دعاة الحركة.

أ. السمات الأساسية:

١. تكون الكفايات التعليمية في البرنامج محددة سلوكياً، ومعلومة من كل من المعلم الطالب والمدرب سلفاً، ويستطيع المعلم الطالب تطبيقها عند إتمامه برنامجه التدريبي بنجاح، وتشتق من تصورات واضحة لأدوار المعلم في المواقف التعليمية.

٢. تكون معايير تقويم الكفايات المعنية واضحة، وتحدد مستويات الإتقان المقررة، وتحدد الظروف التي سيجري التقويم في ظلها، ومعلومة لدى المدرب والمعلم الطالب سلفاً.

٣. يعتمد تقويم كفايات المعلم الطالب على تقويم أدائه لها كمعيار لإتقان الكفايات، مع الأخذ بعين الاعتبار المعرفة النظرية لديه.

٤. يعتمد تقدم المعلم الطالب في البرنامج التدريبي على إتقان الكفاية بشكل سلوكي ظاهر، لا على جدول زمني مقيد، ولا على إتمام مساقات دراسية معينة.

٥. يسهل البرنامج التدريبي تطوير وتقويم كفايات تعليمية أخرى.

ب. السمات المتضمنة:

١. يقوم البرنامج التدريبي على تفريد التعليم (Individualizing of Instruction) وعلى المرونة الكبيرة، حيث أن الزمن الذي يصرفه المعلم الطالب في اكتساب الكفايات المحددة يختلف من فرد لآخر، وذلك تبعاً لاختلاف قدراتهم، وخبراتهم، واستعداداتهم.

٢. يشتمل البرنامج على تغذية راجعة تتم بمساعدة مدرب أو مشرف على تنفيذ البرنامج، ويأخذ بيد المعلم الطالب أو البرنامج التدريبي يتضمن نفسه

أساليب للتقويم الذاتي، وتساعد التغذية الراجعة كلاً من المعلم الطالب والمدرب على تعديل البرنامج بما يلائم حاجات المعلم الطالب وهذا يقضي ضمناً: وجود أكثر من طريقة واحدة صحيحة لاكتساب مهارة معينة، ووجود اختبارات حقيقية للمعلم الطالب أو المدرب بين الأساليب المتوافرة لاكتساب الكفايات المعنية.

٣. يعتبر البرنامج "نظاماً"، وهذا يعني أنه مكون من مجموعة من العناصر المتصلة والمتفاعلة فيما بينها، وأن التأثير في إحدى هذه العناصر يحدث تأثيراً في بقية العناصر، وأن له مدخلات ومخرجات.

٤. يركز في البرنامج على متطلبات التخرج منه (Exit Requirements)، ولا ينظر إلى متطلبات القبول فيه.

٥. يتم تنفيذ البرنامج من خلال مواد تعليمية تعتمد أسلوب التعلم الذاتي وتفريد التعليم، وتتخذ أشكالاً مختلفة من أهمها شكل المجمعات التعليمية.

٦. تقع المسؤولية في مجال تحقيق أهداف البرنامج على كل من المعلم الطالب والبرنامج نفسه.

ج. السمات المنتمية:

١. يتم تطبيق البرنامج في الميدان ما دام هناك اهتمام بنتاج المتعلمين وبأدوار المعلمين.

٢. يشتمل البرنامج على أناس كثيرين لهم علاقة باتخاذ القرارات في الكلية والجامعة والمدرسة وغيرها. لذا من الضروري أن يتحدد دور كل من له علاقة في تصميم البرنامج سلفاً.

٣. يتضمن محتوى البرنامج أنماطاً مختلفة: التعليم المصغر، والتعليم بالآلات، والتصنع أو التمثيل، والألعاب، ولعب الدور (Role Playing)، والمحاضرة

والنقاش، والمختبرات، وحل المشكلات، والدراسة المستقلة، وتسمى كل هذه الأنماط بالمواد البروتوكولية.

٤. يشترك المعلمون الطلاب في عملية اتخاذ القرارات.

٥. يقوم البرنامج على البحث العلمي إلى حد ما، ما دام هو نظام يشتمل على التغذية الراجعة.

٦. ينظر البرنامج لعملية تربية المعلمين على اعتبار أنها جزء من التربية المستمرة.

٧. يجب أن يكون التكامل هو المنطلق لتربية المعلمين، ما دام المعلم أصبح لديع تصور شامل للمشكلات وكيفية معالجتها وتشخيصها.

ولقد لوحظ أن معظم السمات التي أوردها المربون لبرامج تربية المعلمين القائمة على الكفايات كالسمات التي ذكرها "جونسون"، و "هول" و "جونز" و "يارجر" وغيرهم لم تخرج عما ذكرته قائمة "ستانلي إيلام" آنفة الذكر.

قائمة معايير تقويم برامج تربية المعلمين القائمة على الكفايات التي وضعتها مراكز تربية المعلمين في الولايات المتحدة:

يعتقد "جوردن لورانس" (Gordan Laurence) أن عدم الاهتمام الكافي في عملية تقويم الكفايات والبرامج القائمة عليها سيسبب فشل حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات، ويذكر أن معظم البحوث تشير إلى أن الكفايات تقوم من خلال المجمع التعليمي، **ويتصف هذا النوع من التقويم بما يلي:**

أ. يتم تقويم الكفايات في ثلثلي المجمعات التعليمية على الورق بينما يجب أن يكون التقويم عملياً.

ب. لم تذكر بعض المجمعات وسائل التقويم، وكأن التقويم كان من خارجها.

ج. لا ترتبط الأنشطة المقترحة في بعض المجمعات بوسائل تقويم.

لقد شكلت مراكز تربية المعلمين في الولايات المتحدة المهتمة بتطوير وتطبيق التربية القائمة على الكفايات، وعددها تسعة، اتحاداً سمي "بالاتحاد الوطني لمراكز التربية القائمة على الكفايات" (The National Consortium of Competency Based Teacher Education) إن كل مركز من هذه المراكز هو نتيجة ظهور حركة التربية القائمة على الكفايات ونموها والتي بدأت عام ١٩٦٨، **ويلاحظ أن هذه المراكز:**

١. تقوم بالبحث وبالأنشطة التطويرية.

٢. تقدم الخدمات التدريبية للمهتمين بها.

- أفضل من نوعة الطلاب في معاهد المعلمين، حيث أن الفرص للالتحاق بالجامعات والمعاهد الأخرى غير معاهد المعلمين كبيرة أمام الطلاب بعكس الفرص المتوافرة القليلة أمام الطالبات، وليس أمامهن إلا الالتحاق بهذه المعاهد، كما دلت الدراسة الحديثة 'نفة الذكر إلى أن ارتباطهن بمهنة التعليم أفضل من ارتباط المعلمين.
- فئات وكالة الغوث أفضل من الفئات الحكومية إذا كانت هناك فروق ذات دلالات إحصائية بين فئات كل منهما، وذلك في مجال ضرورة الكفايات.

وأخيراً، فلا يفوتني أن أنوه إلى أن نتائج التحليلات قد دلت على الارتفاع العالي لثبات الأداة وصدقها في كل اختبار من الاختبارات الثلاثة.

التوصيات:

لم تكن هذه الدراسة وتوصياتها، الأولى في مجال الاهتمام بتربية المعلم العربيب، ولن تكون الأخيرة، فالاهتمام بتربية المعلم العربي بدأ منذ ثلاثة عقود، فلقد حفلت المؤتمرات العربية التي عقدت في نطاق الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية أولاً، ثم في نطاق المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم منذ قيامها عام ١٩٧٠، بالدعوة إلى زيادة العناية بتربية المعلمين، وذلك لما يقع على عاتق المعلم من مهام لتحقيق أهداف التربية العربية وبناء الأجيال.

تكمل التوصيات التي تمخضت عنها عذع الدراسة توصيات المؤتمرات التربوية الأردنية المحلية والإقليمية والعربية كافة ولا تتطابق معها أو تلغيها، ولقد انطلقت هذه التوصيات من خلاصة هذه الدراسة أولاً، ومن المستحدثات العالمية في مجال تربية المعلمين ثانياً، ومن واقع المعلم العربي بعامة والأردني بخاصة ومن تطلعاته ثالثاً، ومن أهداف التربية العربية ومراميها البعيدة رابعاً.

وهي توصيات منتقاة منسجمة مع أهداف هذه الدراسة، وليست توصيات شاملة لكي ما يتعلق بتربية المعلمين، ولقد اتبعت بعدد من القضايا أثارتها هذه الدراسة وتتطلب إجابات مدروسة.

والتوصيات هي:

التوصية الأولى: قائمة الكفايات الأدائية الأساسية تراعي الشروط التالية:

أ. من الصعب أن يكون هناك برنامج واحد لإعداد المعلمين وتأهيلهم قائم على قائمة الكفايات التي اقترحتها الدراسة دفعة واحدة، ولذا، يرى أن تؤخذ كل فئة من هذه الكفايات على حدة، ويحضر لها برنامج واحد متكامل، وبهذا تكون لدينا مجموعة من البرامج تغطي قائمة الكفايات كلها.

ب. لا بد من أن تحدد كل كفاية بالعدد المناسب لها من الأهداف التعلمية السلوكية المتوخاة أو ما يسمى بالأهداف المعيارية التي هي محكات تحقيق الكفايات، وبذلك فإن فئة الكفايات ستتحول إلى قائمة من الأهداف التعلمية السلوكية. ويجب أن تكون الأهداف واضحة ومحددة وتعلمية وسلوكية تحدد الأداء الذي سيتقنه المعلم الطالب بعد الانتهاء من تعلم المادة.

ويجب أن يتضمن الهدف معيار الأداء المقبول كحد أدنى من جانب المعلم الطالب، والشروط التي على المعلم الطالب أن يقوم بالأداء في ظلها.

إن تعريف الهدف المتبني هو نفس التعريف الذي استخدمه كل من :

"فرانكلين بوبيت" (١٩١٨) (Franklin Bobbit)

"ورالف تايلر" (١٩٥٠) (Ralph Tyler)

"وروبرت ميجر" (١٩٦٢) (Robert Mager)

"وفريد كيلر" (Fred Keller)

وغيرهم، وتعريف الهدف هو: "عبارة تشير إلى التغير في المهارات والمعارف لدى المتعلم و/ أو القدرة لديه ويقترح الأخذ بتصنيف "بنيامين بلوم وزملائه" عام ١٩٥٦ للأهداف وهو تصنيفها إلى مجالات ثلاثة: المجال الإدراكي، والمجال الانفعالي، والمجال الأدائي (العقلي اليدوي) ويؤخذ بهذا التصنيف نظراً لشيوعه بالرغم من وجود تصنيفات عدة غيره.

ج. ينتبه إلى أن فئة الكفايات موضوع المجمع المقترح يلزمها سلوك قبلي (Entry Behavior)، وقد يكون مجمع فئة من الكفايات متطلباً أساسياً لمجمع آخر وهكذا.

د. ليس من الضروري أن يشتمل البرنامج العام، أو مجموعة المجمعات، على كل قامة الكفايات، بل قد يرى المعنيون بالأمر أن يكونوا انتقائيين، فيختارون فئة أو عدداً من الفئات أو مجالاً أو عدداً من المجالات، بل وقد يرون أن يختاروا كفايات متناثرة من هناك وهناك. إن الغرض التربوي هو الذي يحدد الاختيار آنف الذكر.

التوصية الثانية : العناية بكفايات مجال التخطيط للتعليم، وبكفايات مجال تحقيق أهداف التربية لدى المتعلمين، حيث أن المعلمين لا يرون أنها ضرورية، ولا يمارسونها ممارسة تذكر، ولا يعتقدون بأنهم بحاجة لمزيد من التدرب عليها، مع أنها من الناحية المنطقية والتحليلية مهمة لأداء المعلم لعمله.

التوصية الثالثة: عقد دورات إنعاشية لجميع معلمي المرحلة الابتدائية: بقصد تدريبهم على الكفايات التي كانت النسبة المئوية لإسهاماتها أو أهميتها في حدود آخر ١٠٪ في كل مجال من المجالات، وفي كل اختبار.

التوصية الرابعة: العناية بالكفايات التي أفاد المعلمون بأنها غير ضرورية ولا يمارسونها ولم يشعروا بأنهم بحاجة لمزيد من التدرب عليها، وذلك لجهلهم بها أو لمثاليتها من وجهة نظرهم.

التوصية الخامسة: توجيه مناهج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة، وتأهيلهم، وتدريبهم في أثناء الخدمة نحو تربية المعلمين القائمة على الكفايات أو الأداءات، وهذا يتطلب ما يلي:

أ. اعتبار الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية التي أسفرت عنها هذه الدراسة، الحد الأدنى من الكفايات اللازمة الضرورية.

ب. تنفيذ المناهج من خلال البرامج المتنوعة والمرنة والمواد التعليمية الخاصة بتربية المعلمين القائمة على الكفايات **بحيث تكون أغراضها:**

١. مساعدة على تفريد تربية المعلمين بما يتفق وحاجاتهم المهنية ومستوياتهم.
٢. توفير الدافعية لدى المعلمين الطلاب لمتابعة الأعداد أو التأهيل أو التدريب.
٣. تحقيق التكامل بين الأفكار النظرية والممارسات والتطبيقات العملية.
٤. تشجيع التعلم الذاتي.
٥. توفير التقويم بنوعيه المرحلي والختامي.
٦. تلبية الحاجات المهنية للمعلمين الطلاب.

ويستخدم من أنواع البرامج المتنوعة والمرنة والمواد التعليمية الخاصة بتربية المعلمين القائمة على الكفايات:

١. التعيينات الدراسية التي تسهل الدراسة الذاتية وتيسرها وتكون في الوقت نفسه مواد تناقش في الحلقات الدراسي.

٢. أوراق العمل التي تعد خصيصاً لأنشطة الدروات المكثفة كتلك التي تعقد خلال العطل الصيفية.

٣. المجمعات والرزم والأطقم التعليمية، والدورات المصغرة، والتعليم المصغر، والتعليم المبرمج وغيرها.

ج. التأكيد على الأداء أولاً: والاهتمام بالجانب المعرفي الذي يساعد على تحقيق هذا الأداء.

د. إعداد الكوادر البشرية القادرة على إعداد المواد التعليمية المناسبة لتربية المعلمين القائمة على الكفايات.

ه. الإطلاع على المواد التعليمية المتطورة التي وضعت لأغراض تربية المعلمين في الدول المتقدمة.

و. التخطيط لتربية المعلمين في الأردن باستخدام النظم ومناحيها، وذلك ليكون التخطيط فاعلاً، وبجهد وتكاليف ووقت أقل، وخاصة أن اعتبار تربية المعلمين نظاماً يحتم أن تحدد مدخلاته ومخرجاته وعناصره وعملياته، ويحتم أن يرصد تأثير أي تغيير أو تعديل في مكونات هذا النظام، كما لا بد من تحديد علاقات نظام تربية المعلمين ببقية الأنظمة التربوية الموازية، كالمناهج والتوجيه والامتحانات والوسائل التعليمية، والأنظمة الأم: كالتربية والتعليم في الأردن والثقافة في المجتمع الأردني والنظام الاقتصادي.

ز. توجيه عملية تربية معلمي المرحلة الابتدائية لتتركز حول منهج المدرسة الابتدائية.

ح. إعطاء الأولوية دائماً لتربية معلمي المرحلة الابتدائية حيث أن هذه المرحلة هي أساس التعليم كله.

ط. جعل عملية تربية العاملين الذين لهم علاقة بالتربية والتعليم في المرحلة الابتدائية تسير جنباً إلى جنب – إن لم تسبق – عملية تربية معلمي المرحلة الابتدائي.

ي. العناية باختيار مدرسي كليات المجتمع (معاهد المعلمين) والعمل على نموهم المهني باستمرار لمساعدتهم على مواكبة التطور التربوي في العالم.

ك. زيادة فعالية المنحى المتعدد الوسائل (Multi Media Approach) في تأهيل المعلمين في أثناء الخدمة واعتماده في إعداد المعلمين قبل الخدمة أيضاً. إن هذا المنحى يستخدم وسائل التعلم الذاتي، وكذلك التعلم بالمواجهة مع استخدام المصادر التعليمية المختلفة.

التوصية السادسة: تحقيق التكامل (وليس التطابق) بين إعداد المعلمين قبل الخدمة وتأهيلهم وتدريبهم في أثناء الخدمة وذلك من خلال: اتفاق النوعين في الأهداف وفي الحد الأدنى من الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية، واختلافهما في الوسائل، وفي المحتوى بسبب اختلاف أعمار المتدربين فيهما، واختلاف الخبرات السابقة لكل متدرب في كلا النوعين.

التوصية السابعة: العمل على مساعدة معلمي المرحلة الابتدائية على النمو المهني الهادف المستمر، على اعتبار أن الإعداد قبل الخدمة، والتأهيل في أثناء الخدمة لا يشكل كل منهما إلا الحد الأدنى من متطلبات العمل في مهنة التعليم.

إن هذا يحتم أن تبنى برامج النمو المهني على:

أ. تحديد حاجات معلمي المرحلة الابتدائية المهنية في الأردن، باستخدام الأساليب والوسائل العلمية المناسبة لذلك، وتتعاون كليتي التربية في جامعتي اليرموك والأردنية ومؤسسات وزارة التعليم المعنية بالأمر وكذلك تعاون كليات المجتمع (معاهد المعلمين)، وذلك كله في ضوء الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية الزم توافرها في هؤلاء المعلمين.

ب. التعامل مع النمو المهني الهادف المستمر لمعلمي المرحلة الابتدائية على اعتبار أنه جزء ملازم ومستمر من المركي الكلي للنظام التربوي، وعلى اعتبار أن كلا من التأهيل والتدريب في أثناء الخدمة أصبح جزءاً من عملية متكاملة تستهدف تنمية المعلم مهنياً وعلمياً وثقافياً في حلقات متواصلة ومتصلة، تبدأ من تنميته وإعداده قبل الخدمة وتستند إليها، ثم تتواصل من بعد طوال حياته.

التوصية الثامنة: إعادة النظر بنظام الإشراف التربوي في الأردن بحيث تصبح عمليات تربية المعلمين والإشراف التربوي وجهين لشيء واحد، أو جعلهما عملية واحدة بالفعل.

التوصية التاسعة: إنشاء مراكز للمعلمين (Teacher Centers) في كل مدينة، لتسهم هذه المراكز في مساعدة المعلمين على النمو المهني، وفي تقديم العون والمساعدة لهم.

التوصية العاشرة: تعزيز التعاون العربي والدولي في مجال تربية المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها وبخاصة في الجوانب التالية:

استخدام أساليب متطورة لتحديد الحاجات المهنية، وتحديد قوائم تتناول الجوانب المختلفة لمهنة التعليم، وإعداد المواد التعليمية اللازمة، وإجراء

الدراسات والبحوث، وتبادل نتائجها، وتعريب المصطلحات التربوية المستحدثة، وعقد الدورات التدريبية لتدريب الكوادر البشرية، والاهتمام بالتغذية الراجعة المدروسة، والاستفادة منها في تطوير برامج تربية المعلمين، وإنشاء مركز عربي لتنمية كفايات العاملين في الحقل التربوي يسعى إلى تحسين الإستراتيجية العربية المنشودة للتدريب.

التوصية الحادية عشرة: الاهتمام بتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الأردن عند إعدادهم وتأهيلهم وتدريبهم: فلا يصرفنا الاهتمام بالكفايات الأدائية عن تكوين الاتجاه الإيجابي الذي يقف وراء هذه الكفايات.

التوصية الثانية عشرة: إنشاء مركز للبحث والتطوير التربوي في الأردن يكون مركزه **الجامعة تكون مهمته تحسين نوعية التربية من خلال تربية معلمي المرحلة الابتدائية تربية قائمة على الكفايات، بتعاون مؤسسات وزارة التربية والتعليم الأردنية ذات العلاقة كافة** وجامعة اليرموك، والجامعة الأردنية،

على أن يكون من مهام هذا المركز:

أ. العمل على مساعدة المعلمين بصورة عامة ومعلمي المرحلة الابتدائية بصورة خاصة على النمو المهني الهادف المستمر.

ب. توجيه مناهج تربية معلمي المرحلة الابتدائية نحو تربية المعلمين القائمة على الكفايات أو الأداءات.

ج. دراسة المشكلات المهنية المتعلقة بالكتاب والمنهج والتوجيه والامتحانات وغيرها التي تواجه المعلمين والعمل على حلها.

د. التنسيق بين كل من له علاقة بتربية المعلمين، والاستفادة من كل الإمكانات المادية والبشرية في الأردن التي تساعد على تحقيق أهداف تربية المعلمين.

ه. القيام بالبحوث الإجرائية والتجريب والدراسات الميدانية اللازمة وتقديم النصح والإرشاد.

و. إقامة الصلات الفكرية المستمرة مع الجهات العربية والعالمية التي لها علاقة.

ز. القيام بمهام التوثيق والإسهام في تبادل الوثائق والتجارب الرائدة في مجال التدريب والإعلام والتوعية.

ح. الإسهام في تدريب وتنمية الكفاءات والكوادر الفنية.

ط. دراسة الأجهزة والمعدات والمواد التعليمية اللازم توافرها لكليات المجتمع، وتدريب الكوادر البشرية على استخدامها.

ي. تقويم برامج تربية المعلمين، والاستفادة من التغذية الراجعة من كل من له علاقة بالأمر.

التوصية الثالثة عشرة: تكوين إطار مرجعي موحد محدد الاتجاهات لدى كل العاملين بتربية معلمي المرحلة الابتدائية لا على مستوى الأردن فحسب، بل على مستوى الوطن العربي الكبير أيضاً.

إن مثل هذا الإطار سيوفر الجهد والوقت، وسيساعد على تمثل المستحدثات التربوية ووضعها موضع التطبيق، **بالإضافة إلى تحقيق الأهداف التالية:**

أ. إدراك العلاقة بين النظم ومناحيها وبين تربية المعلمين القائمة على الكفايات.

ب. التعرف إلى السمات المميزة لتربية المعلمين القائمة على الكفايات.

ج. تحديد السمات المميزة لبرامج تربية المعلمين المختلفة.

د. وعي دور التغذية الراجعة في توجيه مسار تربية المعلمين.

ه. الاتفاق على الحد الأدنى من الكفايات التعليمية الساسية اللازمة.

إن المنحى التكاملي المتعدد الوسائل الذي يتبعه معهد التربية – أونروا / يونسكو في الأردن، الذي يستخدمه عدد من الأقطار العربية، يمثل محاولة أولية للتوصل إلى هذا الإطار في الواقع العربي، وهي محاولة جديرة بالدراسة والتنمية.

ثالثاً: قضايا أثارتها الدراسة وتحتاج إلى بحث:

لقد أثارت هذه الدراسة عدداً من القضايا التي تحتاج إلى بحث أو إلى مزيد من البحث، وفيما يلي أهم هذه القضايا مطروحة بشكل أسئلة:

القضية الأولى: إلى أي مدى تتطابق أهداف تربية معلمي المرحلة الابتدائية في الأردن، قبل الخدمة وفي أثنائها، مع أهداف التربية في المرحلة الابتدائية؟

القضية الثانية: إلى أي مدى يمكن زيادة فاعلية تربية معلمي المرحلة الابتدائية في الأردن في ضوء ما تسفر عنه عملية تقويمها؟

القضية الثالثة: إلى أي مدى تصلح الاتجاهات المستحدثة في مجال تربية معلمي المرحلة الابتدائية لتجريبها ووضعها موضع التطبيق في مدارس الأردن الابتدائية؟

القضية الرابعة: إلى أي مدى تمكن المعرفة النظرية التي يزود بها المعلمون الطلاب قبل الخدمة وفي أثنائها من امتلاك الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية؟

القضية الخامسة: ما أثر استخدام المعلمين لوسائل التكنولوجيا الحديثة في مساعدة المعلمين على امتلاك الكفايات الأدائية الأساسية في غرفة الصف؟

القضية السادسة: ما مدى اتساع الفجوة بين مناهج تربية معلمي المرحلة الابتدائية وبرامجها وبين أداء هؤلاء المعلمين الذين أعدوا وفق هذه المناهج؟

القضية السابعة: ما الكفايات الأدائية الأساسية التي كانت مسؤولة عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين فئات المعلمين المختلفة؟ وكيف يمكن مساعدة المعلمين على امتلاك الكفايات التي تقصهم وتعزيز امتلاكهم للكفايات الموجودة لديهم؟

الفصل السابع

تطبيقات إدارية

سنحاول في الصفحات التالية إيراد بعض التطبيقات الإدارية على بعض المفاهيم والقضايا التي تعتبر من وجهة نظر المدراء مشكلات، وسنحاول اقتراح بعض الإجراءات التي قد تساعد مدير المدرسة في التغلب على هذه المشاكل.

المعلم الكسول:

لتوضيح مفهوم المعلم الكسول نورد الصفات التالية التي يمكن من خلالها التعرف على المعلم الكسول:

١. المعلم الذي لا يهتم بالتطورات الحديثة والمستجدات التي تتعلق بتخصصه.

٢. يلتزم المعلم الكسول بالدوام الرسمي، ولكنه يتحين الفرصة للخروج من المدرسة مسرعاً بعد انتهاء الدوام مباشرة.

٣. يتعامل مع المعلمين الجدد في أغلب الأحيان بشيء من الاستهتار والاستهزاء، وخصوصاً أولئك الذين يبذلون جهداً فوق طاقتهم، في أعمالهم المدرسية.

٤. المعلم الكسول لا يرفض الالتحاق بالدورات المهنية، والتحاقه هنا لا يعني رغبة في التزود بالمعارف والمهارات الجديدة، وإنما رغبة وأملاً في الحصول على ترقية مادية أو معنوية.

٥. المعلم الكسول يقضي معظم وقته في غرفة المعلمين.

٦. لا يرغب المعلم الكسول بزيارة الزوار أو زيارة غيره من المدرسين له داخل الصف، ولا يرغب في زيارات تبادل الخبرات.

٧. المعلم الكسول لا يبذل جهداً في عمله، وهو تقليدي جامد، وغير متجدد، لذلك تجده يحتفظ بدفتر تحضير الدرس القديم، ولا يجري عليه تطويراً أو تغييراً على اعتبار أنه غير مجدد.
٨. لا يبدي حماساً لحضور اجتماع أعضاء هيئة التدريس.
٩. لا يهتم بالتغذية الراجعة في تدريسه.
١٠. لا يحتمل نصيبه من عبء العمل المخصص له.

الآن وقد تعرفت على صفات المعلم الكسول، التي قد تجتمع كلها في المعلم الكسول، أو معظمها، وما \ام وجود مثل هذه الصفات تعيق عمل المدرسة، وتعيق تحقيق الأهداف المدرسية، ويخشى من وجود مثل هذا المعلم في مدرستك، أن يؤثر على الآخرين ويدفعهم إلى التذمر والكسل، ومثل هذا المعلم يعتبر معلم (مُشْكل)، وهنا لا يكفي أن تتعرف على معلم كسول في مدرستك، وإنما عهليك أن تعمل جاداً على تشجيع هذا المعلم ليكون معلماً نشيطاً متحمساً لعمله.

وهنا نطرح التساؤل التالي: هل يخلق الفرد المعلم كسولاً؟

وهذا التساؤل يقودنا للتعرف على مجموعة العوامل التي تجعل من المعلم معلماً كسولاً، ومن هذه العوامل:

١. قد يكون هذا المعلم قد أنجز عملاً أو مهمة، وكان يتوقع من مديره أو من المسؤولين، الحصول على تقدير مادي أو معنوي، ومن وجهة أخرى عدم اعتراف المسؤولين بما قام به هذا المعلم من جهد.
٢. قد يكون هذا المعلم يحمل الشهادات العلمية اللازمة لترقيته، وسبق أن تقدم لوظائف أعلى عدة مراتن وشعور هذا المعلم أن بعض المعلمين الأقل خدمة

والمتشابهين معه في المؤهل العلمي، قد اصبحوا في وظائف، لم يستطيع الحصول عليها.

٣. قد تؤدي المشاكل الأسرية إلى انشغال هذا المعلم عن واجباته المدرسية، وكلما ازدادت مشاكله كلما انشغل أكثر، وبالتالي يصبح معلماً كسولاً.

٤. قد يؤدي عدم الاهتمام بأحد المعلمين داخل المدرسة، إلى محاولة هذا المعلم البحث عن مصادر ومراكز خارج نطاق المدرسة (خارج نطاق وظيفته)، وبذلك ينشغل هذا المعلم باهتماماته الكثيرة والمتنوعة خارج المدرسة، ولهذا أثر في إيجاد المعلم الكسول.

٥. فقدان الثقة بمدير المدرسة، وكما سبق القول، لا يكفي مدير المدرسة أن يتعرف على المعلم الكسول، أو الأسباب التي جعلت منه كعلماً كسولاً، وإنما عليه أن يسأل نفسه السؤال التالي: ماذا فعلت من أجل معاونة هذا المعلم الكسول ليستعيد تحمسه للعمل؟

دور مدير المدرسة في معاونة المعلم الكسول لاستعادة تحمسه ونشاطه للعمل قبل أن نبدأ بتناول دور مدير المدرسة في معاونة المعلم الكسول، علينا أن نقرر أن هذه المهمة ليست سهلة كما يصتورها البعض، ولا تتم بسرعة، وإنما تحتاج إلى روية وجهد كبيرين، **ومن المهام التي يمكن أن يقوم بها مدير المدرسة في هذا المجال ما يلي:**

١. خطوة بناء الثقة، والمقصود هنا ثقة المعلم الكسول بنفسه، وثقته بمديره، وثقته بعمله، ويستطيع مدير المدرسة أن ينجز هذه المهمة من خلال:

أ. أثناء اجتماع المعلمين لمناقشة عملية تقويم عمل معين تم في المدرسة، على مدير المدرسة تشجيع المعلمين جميعاً على إبداء ما يشاءون من أوجه النقد، دون خوف من المدير.

ب. وأثناء توجيه النقد للعمل أو المهمة، فإنهم سيطبقون قواعد النقد التي استخدموها على عملهم هم، وهذا قد يدفع البعض منهم على الاهتمام بعملهم.

ج. وأثناء توجيه النقد يطلب المدير من المعلمين يحملهم مسؤولية اقتراح المسائل والحلول الأفضل، والاقتراح البناء يحمل معه مسؤولية جعل المقترحات صالحة للتنفيذ وقد يستغرق غصلاح الفرد من خلال هذه الخطوة سنوات عديدة، وهذا يتطلب من المدير الصبر والأناة والمثابرة.

٢. أن يقوم المدير بتزويد المعلمين بالمجلات والتقارير والأبحاث التي تحمل في طياتها آراء وأفكار تعمل على شحذ همم المعلمين، وتثير تفكيرهم، وهنا على مدير المدرسة أن لا يقصر إرسال المجلات إلى المعلمين الذين فقدوا حماسهم للعمل، بل عليه أن يرسل هذه المجلات إلى جميع المعلمين.

٣. على مدير المدرسة اجتذاب المعلمين الذين فقدوا حماسهم للعمل، وذلك بإشراكهم في اللجان المدرسية، وذلك عن طريق تخطيط يقوم به جميع المعلمين متعاونين، وبهذه الطريقة يواجه المعلم بمسؤوليات يشاركه فيها أعضاء هيئة التدريس.

وحينها لا يستطيع هذا المعلم أن يطلب إعفاء وحده من العمل في اللجنة أو المهمة.

ومن اللجان التي يمكن اجتذاب المعلمين الذين فقدوا حماسهم للعمل، والتي ثبت أنها نقطة صالحة لعلاج المدرس الكسول هي: لجنة رعاية المدرسين، ولجنة التقويم الذاتي للمدرسين، ولجنة تخطيط البرامج.

المعلم عديم الأثر:

صفات يمكن الاستدلال من خلالها على المعلم عديم الأثر:

١. المعلم عديم الأثر تنقصه روح الفكاهة، فهو جاد وعبوس في أكثر الأحيان.

٢. يكاد صوت وطريقة حديث المعلم عديم الأثر على وتيرة واحدة، ليس فيه من التنوع إلا القليل.

٣. يغلب على المعلم عديم المظهر الكئيب.

٤. لا يظهر وداً لطلابه.

٥. لا يظهر وداً لزملائه المعلمين.

٦. لا يعادي المجتمع.

٧. أصدقاؤه قليلون.

٨. لا يعرف كيف يكسب الأصدقاء.

٩. يخاف من الفشل، لذلك تجده لا يدخل فيالمسابقات أو المنافسات.

١٠. يعمل جاهداً لإتقان عمله، حتى لا يوجه إليه لوم أو إنذار.

١١. موظاف في دوامه.

١٢. يلتزم بالتعليمات والأوامر والتوجيهات التي تصدر عن المسؤولين.

١٣. غير محدد، ولا يحب التطوير والتغيير، لأنه يخشى الفشل.

ما دور مدير المدرسة في مساعدة المعلم عديم الأثر:

١. أن يعمل مدير المدرسة على نمو الروح الجماعية في هيئة التدريس، لأنه ذلك يساعد مدير المدرسة في أن يتحمل أعضاء آخرون في الجماعة مسؤولية العمل في مساعدة المعلم عديم الأثر.

٢. بناء برنامج نشاط اجتماعي لأعضاء هيئة التدريس، وعندها يجد المعلم عديم الأثر نفسه يشارك الآخرين، ويكتسب خبرات اجتماعية منهم، ويتولد لديه اطمئنان في علاقاته الاجتماعية، ويكتسب بعض المهارات التي تساعده على بناء علاقات أفضل مع طلابه.

٣. أن يقوم مدير المدرسة بتهيئة الفرص للمعمل عديم الأثر، من أجل النمو الاجتماعي، بحيث ينسق المدير مع أعضاء هيئة لدفع وتهيئة الظروف لإشراك المعلم عديم الأثر في أوجه النشاط المختلفة، مثل المعارض والتمثيليات، وفي ذلك تحسين للمهارات الاجتماعية للمعلمين جميعاً.

٤. إشراك المعلم عديم الأثر في ورشات العمل الدراسية، بحيث يكون هذا المعلم ضمن مجموعة من أعضاء هيئة التدريس، ويشعر هذا المعلم وبقية أفراد المجموعة أنهم قد تحرروا من الرسميات في علاقاتهم مع بعضهم البعض، وفي علاقتهم مع المدير، وفي نفس الوقت يتعلمون تعلماً مجدياً، وكذلك يكتشف أعضاء المجموعة أن وجود علاقات إنسانية جيدة يزيد من إمكانية التعلم، وكذلك اكتشفوا من خلال العمل في الورشة الدراسية أن الخطأ هو طريق التعلم.

٥. يستطيع مدير المدرسة أن يعاون بعض المعلمين على التحرر من القيود التي كانت تجعل من الصفوف أماكن جامدة لا حياة ولا نقاش ولا تفاعل فيها.

المعلم الذي لا يخطط لدروسه :

قد يصادفك كمدير بعض المعلمين الذين لا يخططون لدروسهم، وبعضهم لا يستخدم تخطيطه داخل غرفة الصف، وإذا ما سألت المعلم الذي لا يخطط لدروسه، فإن الإجابة عنده جاهزة، لا أشعر بفائدة التخطيط، أنني أحفظ دروسي، ومادتي غيباً، التخطيط للدروس لا يضيف لي شيئاً جديداً.

والمعلم الذي لا يخطط لدروسه قد يكون معلماً كسولاً، أو معلم قديم، أو معلم عديم الأثر أو المعلم الذي يعارض.

وهنا يجب أن نتعرف على الأسباب التي تدفع المعلم إلى عدم التخطيط، ومن هذه الأسباب المتوقعة:

١. قد يكون هذا المعلم قد مدرسة لا يهتم مديرها بالتخطيط للدروس، أو أنه يرى أن معلمي مدرسته يحسنون ضبط النظام والتدريس، وأن هذا المدير من النوع الترسلي الذي لا يتابع معلميه في كثير من المهمات ومن ضمنها التخطيط للدروس.
٢. قد يشعر هذا المعلم أن اطلاع المدير والمشرف على دفتر التحضير يشكل سلطة بيد المشرف والمدير، وأنه يشعر أن هذه السلطة تسلطية، ولم يحاول المدير والمشرف على توليد قناعة عند المعلم بأهمية التخطيط للدروس.
٣. عدم وجود ثقة بين المعلم والمدير.
٤. عدم وجود قدرة عند المعلم على التخطيط الجيد، فهو يخشى إطلاع الآخرين على تحضيره.
٥. قد يؤدي الاختلاف في وجهات نظر المشرفين التربويين في شكليات التخطيط للدروس، وما يصيب جهاز الإشراف من تنقلات، قد يؤدي إلى عدم وضوح صورة التخطيط لدى المعلم.

ما دور مدير المدرسة في معاونة المعلم الذي لا يخطط لدروسه:

يستطيع مدير المدرسة وبالتنسيق مع بعض أعضاء الهيئة التدريسية أن يقوم بعدة إجراءات لتغيير اتجاهات المعلم الذي لا يخطط لدروسه، ومن هذه الإجراءات:

١. يستطيع مدير المدرسة أن يجذب هذا المعلم الذي لا يخطط إلى الاشتراك في لجنة التخطيط.

٢. يستطيع مدير المدرسة أن يقوم بإرسال نشرات، أو مقالات، أو نتائج أبحاث تتعلق بأهمية التخطيط للدروس.

٣. إبلاغ المعلمين أن هذه النشرة ستناقش في اجتماع الهيئة التدريسية وسيتولى إدارة النقاش، لجنة التخطيط (والمعلم الذي لا يخطط من ضمنها).

٤. يستطيع مدير المدرسة أن ينسق مع أعضاء لجنة التخطيط بتوزيع الأدواء فيما بينهم (والمعلم الذي لا يخطط، يكلف بدور معين).

٥. يستطيع مدير المدرسة وبالتنسيق مع أعضاء الهيئة التدريسية بآثاره بعض المفاهيم التي تتعلق بالتخطيط وتطويره مثل: الفروق الفردية بين المتعلمين، أهمية التغيير والتطوير.

٦. يستطيع المدير وبالتنسيق من بعض المعلمين التدخل بالملاحظات التالية: أنا أقوم بالتخطيط لدروسي قبل يوم واحد من تنفيذها حتى أتذكر الأهداف والمادة، لأن الإنسان مها امتاز بالذكاء، فإنه معرض للنسيان.

ومعلم آخر يقول: أنا أستخدم دفتر التحضير أثناء الموقف التعليمي حتى أستطيع توزيع الوقت على الأهداف المرصودة في دفتر التحضير.

ومعلم ثالث يقول: أن أضطر لإضافة ملاحظات باستمرار على دفتر التحضير، لأنني أكتشف هذه الملاحظات وضرورتها أثناء الموقف التعليمي.

٧. يستطيع مدير المدرسة أن ينسق مع معلمي اللغة العربية لعمل برنامج لزيارات تبادل الخبرات فيما بينهم (المعلم الذي لا يخطط معلم لغة عربية)، ويوضح المدير ولجنة التخطيط (والمعلم الذي لا يخطط عضو فيها)، أسماء المعلمين وتاريخ تنفيذ الموقف، (ومن ضمنهم المعلم الذي لا يخطط)، وبذلك لا يستطيع هذا المعلم أن يتخلص أو يعتذر عن المشاركة، وكذلك لا يقبل لنفسه أن يكون تنفيذه للدرس ضعيفاً، لذلك سيضطر أن يعد لهذا الدرش

ويخطط له بشكل لائق، وإذا ما تم ذلك، فعلى مدير المدرسة الثناء على المعلم وعلى تخطيطه، وقد يستطيع مدير المدرسة بالطلب من كل معلم يقوم بتنفيذ الموقف التعليمي، أن يقوم بتوزيع الخطة الدراسية على المشاهدين قبل تنفيذ الدرس، وبذلك قد يضطر المعلم الذي لا يخطط، أن يقوم بعملية التخطيط، وهنا أيضاً يأتي دور المدير بالثناء على المعلم وعلى تخطيطه، ويفعل ذلك مع بقية المعلمين، حتى لا يشعر المعلم الذي لا يخطط بأن الأمر مقصور عليه.

٨. وإذا لم يفلح المدير في إكساب المعلم اتجاهات نحو التخطيط للدروس، فإنه مضطر إلى عقد اجتماع فردي مع هذا المعلم، ويناقشه بهدوء وصبر في أهمية التخطيط للدروس، ويقوم بإقناعه أن الأمر قابل للتجريب، ويتشارك المدير والمعلم في إعداد خطة دراسية، ويطلب من المعلم تنفيذ الموقف التعليمي.

٩. وإذا تمت الخطوة السابقة، يطلب المدير من المعلم إظهار إيجابيات التخطيط، وسلبياته إن وجدت، ويتدخل المدير بالتركيز على إيجابيات التخطيط، محاولاً تعزيز اتجاهات إيجابية لدى المعلم.

المعلم القديم:

ليس المقصود أن كل معلم قديم يعتبر معلم مشكل في المدرسة، فالخبرة الجيدة يفترض أن تكون لدى المعلم القديم، غير أن بعض المعلمين ممن قاربوا سن التقاعد يأخذون بالبحث عن أيسر الطرق وأقل الجهد حتى إنهاء سن التقاعد، **ويمكن ذكر بعض الصفات للمعلم القديم الذي لا يعمل بجد واجتهاد:**

١. المعلم القديم الذي لا يحاول تطوير وتحسين طرق تدريسه.

٢. المعلم القديم الذي لا يحبذ ولا يرغب في دخول دورات أو برامج للتدريب أثناء الخدمة.

٣. المعلم القديم لا يميل إلى الإطلاع على ما يستجد من تطورات تربوية.
٤. بعض المعلمين القدامى يكونوا حجر عثرة أمام أي محاولة للتطوير في المدرسة، وذلك لأنهم ارتبطوا بقيم معينة، تمنعهم من تكيف طرق ذاتهم لمواجهة مجال القدرات الواسع الذي يوجد في المدرسة الحديثة، وهم يحاولون أن يجعلوا سائر زملائهم من المعلمين يسيرون على طريقهم، وذلك بغصدار الأوامر للمعلمين الجدد، بحجة أنهم أقدم وأكثر خبرة منهم.

ما دور مدير المدرسة لمعاونة المعلم القديم:

يمكن أن يقوم المدير بالإجراءات التالية:

١. أن يعمل مدير المدرسة على أن لا يفقد المعلمون القدامى شعورهم بالقيادة.
٢. أن يقوم بدراسة قدرات وطاقات المعلمين القدامى.
٣. أن يعمل على توظيف واستغلال المعارف والإمكانيات التي لدى المعلمين القدامة، وذلك بتهيئة الفرص لهم بالمشاركة في أعمال مثل تلك التي تتعلق بإتقان عمل الملفات، والمهارة الفائقة في تدريس الهجاء، والإلمام بمحيط أسر الطلاب التي تحتاج إلى مساعدة، وتاريخ هذه الأسر... الخ.
٤. توظيف كعرفة المعلمين القدامى عن المدرسة في حل المشكلات المدرسية، وهنا على مدير المدرسية احترام خبرتهم، واستخدام معلوماتهم، وعندها فإن المدرس القديم بأية حاجة إلى بناء هيبة ونفوذ لنفسه، عن طريق تحدثه عما كان يعمل في المدرسة في العهود السابقة وذلك لأن المدرسة توظف خبراته القديمة في حل المشكلات الحالية التي تواجه المدرسة، ويشعر المعلم القديم أن منزلته ومكانته التي كان يحظى بها قديماً لا زالت موجودة.

٥. على المدير أن يوضح مفهوم المشاركة في المعلومات والآراء لجميع المعلمين، ويشعرهم أن الاستفسار عن أي قضية بهدف المشورة، والسبب في ذلك خوفاً من إلزام الجماعة براي فرد واحد من الجماعة.

٦. أن يعمل مدير المدرسة على جذب المعلمين القدامى للعمل الجماعي من أجل عودة المبادأة والرغبة في التحسن، ويتم ذلك من خلال إشراك المعلمين القدامى مع المعلمين الشباب، ويستطيع مدير المدرسة بأن يوحي للمعلمين الشباب بسؤال المعلمين القدامى في المشاكل التي تعترضهم أثناء العمل، فإذا حدث مثل ذلك، فإن المعلم القديم سوف يسأل المعلم الحديث ولو كان من قبيل المجاملة، عن الطريقة التي يتبعها في بحث مشكلة مشابهة، وبذلك يحدث تبادل أفكار، وسينشأ عنه احترام تبادل بين المعلم القديم والمعلم الحديث، ويشعر الطرفان برغبة في المشاركة وتجربة الأفكحار الجديدة.

٧. يستطيع مدير المدرسة أن يحفز المعلم القديم للعمل من خلال استشارته ومشاركته فيما يتعلق بتحسين العمل في دائرة اختصاصه، وعلى سبيل المثال، إذا ما أراد مدير المدرسة أن يحدث تطويراً على طرق التدريس مثلاً، فاستشارة ومشاركة المعم القديم في ذلك، تظهر للمعلم القديم أن المدير يبدي اهتماماً بما كان يتبع قديماً، ويستطيع مدير المدرسة أن يجعل التقدم في العمل يتم بسرعة إذا استطجاع أن يقنع المعلم القديم بتجريب طرق جديدة في مجال تخصصه، في الطرق التي لا يرضى المدير عن الطرق المتبعة فيها، وأن يقارن المعلم القديم النتائج التي يحصل عليها، بتلك التي كان يحصل عليها أثناء اتباعه الطرق القديمة وأن يحاول المدير دائماً أن يجعل المعلم المعني هو الحكم في ذلك، وبذلك يشعر المعلم القديم أن قدراته لا تزال موضع الاحترام، وأن حكمه يعتد به. وأن يشعر المعلمين القدامى أنه ليست لديه

الرغبة في التغيير لمجرد التغيير في حد ذاتهن وإنما التغييز مرغوباً فيه إذا نجم عنه تحسين في البرنامج.

٨. على مدير المدرسة ألا يستهجن الأفكار بسبب قدمها، أو الأفكار الجديدة على أنها تقدميه أكثر مما ينبغي.

٩. يستطيع مدير المدرسة وأعضاء هيئة التدريس واللجان المختلفة، عند توزيع المهام على المعلمين، أن يظهروا بعض المراعاة لبعض المعلمين القدماء الذي يعانون من أمراض تمنعهم من القيام ببعض المهام.

١٠. يجب على مدير المدرسة أن يعترف بالجهود الذي يبذلها المعلمون جميعاً، وأن يتقبل هذه الجهود، وبذلك يعمل صغار السن من المعلمين، والمتقدمين في السن منهم، والمعلمين الجدد، على إثبات وجودهم، ويظهروا قدراتهم الفريدة دون أن يستأثر غيرهم بذلك، ويستطيع القدامى من المعلمين أن يضفوا على هيئة التدريس صفة الاستمرار، ويجعلوا منها هيئة ذات تقاليد، على حين أن المعلمين الجدد منهم يضفون على المدرسة الحماسة، ويزودونها بأفكار جديدة.

المعلم غير الديمقراطي:

من المشكلات التي تواجهه المدير التعاوني وجود معلم غير ديمقراطي في مدرسته، ومع ذلك، فيجب على مدراء المدارس أن يدركوا أنه يوجد في مهنة التدريس معلمون لا يؤمنون بالقيم الديمقراطية، **ويستطيع مدير المدرسة أن يكشف مثل هؤلاء المعلمين إما:**

أ. داخل غرف التدريس، حيث تظهر سلوكات وتصرفات المعلم غير الديمقراطي في تعامله مع طلابه، حيث لا يعطي المعلم غير الديمقراطي الفرصة لطلابه للتعبير عن آرائهم.

ب. خارج غرف التدريس، حيث تظهر تصرفات وعلاقات المعلم غير الديمقراطي في تعامله مع زملائه أعضاء الهيئة التدريسية.

من صفات المعلم غير الديمقراطي:

١. يسعى المعلم غير الديمقراطي إلى قيادة المجموعة، وهو يحاول استرضاء مدير المدرسة، ويستشيره الرأي والتوجيه.

٢. يتضايق المعلم غير الديمقراطي من القرارات التي تصدر عن طريق اللجان، أو عن طريق مناقشتها في اجتماعات هيئة التدريس.

٣. يرفض المعلم غير الديمقراطي قبول المسئولية أمام أعضاء هيئة التدريس.

٤. يتقبل أوامر وتعليمات مدير المدرسة.

٥. يسعى المعلم غير الديمقراطي لكسب أنصار ومؤيدين له من المعلمين غير الديمقراطيين، من أجل السيطرة على أعضاء هيئة التدريس، وذلك بفرض رأيه على الآخرين.

ما دور مدير المدرسة في مهاونة المعلم غير الديمقراطي:

١. قبل أن يبدأ مدير المدرسة بمعاونة ومساعدة المعلم غير الديمقراطي، **عليه أن يسأل نفسه الأسئلة التالية:**

أ. هل أتعامل مع أعضاء هيئة التدريس بديمقراطية.

ب. هل أدفع المعلمين إلى سؤالي عن كل صغيرة وكبيرة؟

ج. هل أتقبل القرارات التي تصدر عن أعضاء هيئة التدريس؟

٢. إذا كان عند أحد المدراء كثير من المعلمين غير الديمقراطيين، فعلى مدير المدرسة أن يثير أثناء اجتماع أعضاء الهيئة التدريسية موضوع التعلم الديمقراطي، وأهميته، وضرورته للطلاب.

٣. أن يكون المدير قدوة لبقية المعلمين **من حيث**:

أ. أن يتعامل مع جميع المعلمين بديمقراطية واضحة للجميع.

ب. أن يتعامل مع الطلاب بديمقراطية واضحة للجميع.

ج. أن يحترم أي فكر مهما كان مصدرها.

د. أن يفسح المجال للمعلمين بإبداء آرائهم في الاجتماعات وغيرها.

٤. إذا ما لاحظ المعلمون أن مديرهم يمارس صلاحياته وإجراءاته بالروح الديمقراطية، فإنهم سيشعرون بالرضا، مما يجعلهم يرغبون في زيادة عدد مثل هذه الخبرات.

المعلم الذي يعارض:

على مدير المدرسة أن يتوقع وجود من يعارض من المعلمين، وقد تكون هذه المعارضة عنيفة ضد مدير المدرسة، وقد تكون مقاومة هادئة مكبوتة لا تظهر لمدير المدرسة إلا عندما يقوم المدير بتكليف هذه المعلم بمهمة ما، أو عندما يظهر الاختلاف حول قضية ما.

وعلى مدير لمدرسة أن يضع في اعتباره ما يلي:

أ. عليه أن لا ينظر إلى المعارضة على أنها مصدر قلق له.

ب. أن يتقبل المعارضة كتقبله للمؤيدين.

ج. أن لا يعتبر أن المعارضة هي إساءة شخصية له.

د. عليه أن يتعامل مع المعلمين المعارضين بنفس الحرية والصراحة، والتعاون، التي يعمل بها مع أولئك الذي يؤيدونه.

ه. أن يعلن مدير المدرسة بأن المعارضة الإيجابية في هيئة التدريس صفة مرغوبة.

و. على مدير المدرسة أن يدرك أن التطور والتقدم قد ينتج لوجود المعارضة.

ز. على مدير المدرسة أن يراعي وجهات نظر جميع المعلمين في المدرسة عندما يتخذ قراراً بتطوير البرنامج الدراسي، وإذا لم يقم بذلك فإن الانقسامات ستظهر في مدرسته، وتصبح فرص النجاح في إتمام الأعمال من المهمات محدودة للغاية.

ما دور مدير المدرسة في معاونة المعلم الذي يعارض:

يستطيع مدير المدرسة أن يقوم بعدة إجراءات إذا ما أراد أن يوفر الاتفاق النسبي بين أعضاء هيئة التدريس، ويخفف من المعارضة السلبية في مدرسته، **ومن هذه الإجراءات:**

١. أن يعمل مدير المدرسة جهده في إيجاد الاتفاق داخل أعضاء الهيئة التدريسية.

٢. أن يحسن الاستماع إلى وجهة نظر المعلم الذي يعارض.

٣. أن يعمل مدير المدرسة على إيجاد أوجه الاتفاق ومن نقاط الاتفاق يستطيع مدير المدرسة أن ينطلق إلى بحث أوجه الاختلاف، وإذا كان الخلاف يتعلق بطرق التدريس، فإن التجريب يكون وسيلة سهلة لحل المشكلة، أما إذا كان الخلاف على القيم الأساسية التي يتمسك لها، فلا بد من مناقشة المعلم صاحب الاعتراض، وإن تكون هذه المناقشات طويلة، حتى تتضح وجهات نظر المدرس والمدير وضوحاً تاماً، وحتى يمكن بناء قاعدة يقوم العمل عليها، وهذه القاعدة هي النقاط التي تم الاتفاق عليها أثناء المناقشات المطولة.

٤. على مدير المدرسة أن يكون هدفه في المناقشات مع المعلم الذي يعارض هو نمو المعلم، لا الانتصار عليه، لمجرد الانتقاد.

٥. على مدير المدرسة أن لا يقف موقف المجادل مع المعلم الـذي يعـارض، وإذا وقف موقف المجادل، اشتدت معارضة المعلم، ووصلت إلى نقطة يتعذر فيهـا على كل من المدير والمعلم الانسحاب.

٦. على مدير المدرسة أثناء مناقشته مع المعلم الذي يعارض، عدم إشـعاره بأنـه مشكل في المدرسة.

٧. على مدير المدرسة أن يتقبل جميع أعضاء هيئة التدريس، عليه أن يخلـق الجـو الانفعالي الذي يستطيع جميع المعلمين فيه أن يشـعروا بقيمـتهم وجـدراتهم، والذي يشجعون فيه على النمو، وإن خلق البيئة التي تشجع نمو المعلمين، هو الذي ييسر للمدير من أن يعمل عملاً مجدياً مع المعلمين الذين هم بالنسبة له مشكلات.

مـا دور مـدير المدرسـة في معاونـة أعضـاء هيئـة التـدريس في أن يثقـوا بأنفسهم وإذا كان الناظر يريد لأعضاء هيئـة أن ينمـو، فعليـه أن يعـاونهم علـى الشعور بالأهمية ويجب عليه أن يبني بكل الطرق الممكنة شعور مدرسيه بقيمتهم الذاتية واحترام رأي الآخرين، وإعطاء إيضاحات خاصة بالقرارات التي اتخـذت وتوجيه القول الذي يبني أكثر مما يهدم، هذه كلها هي الأدوات الـتي يسـتخدمها الناظر.

وحرية التفكير، وحرية الرأي، وحريـة اتخـاذ القـرارات، وحريـة القيـام بالعمل، كلها تسهم في تنمية الإيمان بالذات، وثقـة النـاظر بالمـدرس واسـتعداده للتفكير معه، يزيدان من بنـاء ثقـة المـدرس بنفسـه، كمـا أن تقبـل الجماعـة لـه، وأخذها بمقترحاته، يعطيانه دليلاً مجسماً على قيمته.

ويكشف سلوك الناظر في المؤتمرات واجتماعات هيئة التدريس على إيمانه بجدارة الآخرين، فهو يبدي احترامه للمدرس حين يصغي لتعليقاته وآرائه، وبذلك يبني إيمان المدرس بنفسه.

والأفعال التي تتضمن عدم الثقة، تنقص من الشعور بالقيمة الذاتية للفرد وحين يطلب الناظر من المدرس أن يعرض عليه كل خطوة قبل اتخاذها فإنه يظهر عدم إيمانه بالمدرس، وحين يفرض على المدرسين أن يقدموا إليه تقريرات مفصلة عن نشاطهم، فكأنما يقول لهم إنهم غير قادرين على ممارسة التوجيه الذاتي، وحين يضع أنظمة تتناول كل صغيرة وكبيرة في الإجراءات التعليمية أو في حياة المدرس الشخصية فإنه بذلك ينكر قيمة المدرسين وجدراتهم.

ما واجبات المدير تجاه المعلم الجديد:

إن أحد واجبات المدير نحو المعلم الجديد، هو إشعاره بالحاجة إليه، فكثيراً ما ينتاب المعلمين الجدد الشعور بأن أحداً لا يهتم بوجودهم في المدرسة أو عدمه، **ولكي يظهر الناظر ترحيبه بالمعلم الجديد، عليه القيام بما يلي:**

١. الترحيب بالمعلم الجديد: على مدير المدرسة أن يقوم بالترحيب بالمعلم الجديد في صباح أول يوم من العام الدراسي، ويصطحبه إلى أول اجتماع تعقده هيئة التدريس، ويقدمه إلى أعضاء الهيئة. ويجب أن يعتبر المدير نفسه مسئولاً شخصياً عن تقديم المعلم الجديد إلى جميع معلمي المدرسة، فإن مما يزيد من ثقة المعلم الجديد أن يرى المدير يضحي بوقته لكي يعرفه بزملائه من المعلمين، كما أن ذلك يؤكد للمعلم الجديد أن المدير يهتم به وبصالحه اهتماماً قلبياً. ويمكن للمدير في أثناء تقديم المعلم الجديد إلى سائر أعضاء هيئة التدريس، أن يدله على نوع المساعدة التي يستطيع أن يستمدها من كل منهم.

ويجب أن تعقب علامات الترحيب والصداقة هـذه، مقابلـة طويلـة بـين المدير والمعلم الجديد، يمكن للمعلم فيها أن يكون فكرة حقيقية عن ترحيب المدير به ترحيباً حاراً صادقاً. وهذا النـوع مـن الترحيـب يخفـف مـن وطـأة الأيـام أو الأسابيع الأولى، وأهم شيء بالنسبة للمعلم الجديد، هو أن يشعر أن المدرسة التي انتقل إليها في حاجة ماسة إليه.

٢. والمسئولية الثانية تجاه المعلم الجديد، هي أن يحيطه المدير علماً بكـل مـا يتعلـق بظروف العمل. ولا بد أنه في عملية المقابلة التي أجريت عنـد تعيينـه، قـد أثـار أسئلة معينة بشأن المدرسة، والفوائد التي تعود عليه من العمل بها. بيد أن هناك عدة نقاط على جانبي كبير من الأهمية بالنسبة لنجاحه في عملية التدريس، وإن كانت لا تلعب دوراً هاماً في عزمه على قبول الوظيفة أو رفضها، **وتتلخص هذه النقاط في:**

أ. أنه يريد معرفة مدى طول اليوم المدرسي، والوقت الذي يتعين عليه أن يصل فيه كل صباح، ومقدار الوقت الذي يقضيه في المدرسة بعد انتهـاء الدراسـة، والمكان الذي يتناول فيه المدرسون طعـامهم، وهـل هنـاك خـدمات خاصـة تقـدمها المدرسـة للمعلمـين، وكيـف تتحقـق المدرسـة التـأمين الجمـاعي للمعلمين، والتأمين الصحي، والعلاج في المستشفيات، والإجازات المرضـية، وشروط القروض، وغيرها.

ب. وهناك نقطة أخرى على جانب كبير مـن الأهميـة بالنسـبة للمعلـم الجديـد، وهي الوقت الذي يمكنه فيه أن يتسلم راتبه الشهري، والطريقـة الـتي يتسـلم هذا الراتب.

ج. ومن المسائل المعقدة التي يتعين تفهيمها للمعلم الجديـد، وهـي طريقـة عمـل السجلات، إذ يختلف النظام المتبع في عملها من مدرسة إلى مدرسـة، ويمكـن

تجنب الكثير من المصاعب إذ شرح المدير للمعلم الجديد من أول الأمر طريقة عمل السجلات، ومسئولية المعلم تجاهها.

٣. والمسئولية الثالثة تجاه المعلم الجديد، هي أن يجعله المدير يشعر بالثقة في نفسه. والأيام القليلة الأولى التي يبدأ بها المعلم أي عمل جديد، تكن شاقة عصيبة، وتمتحن فيها ثقته في نفسه. وحتى لو كان المعلم الجديد قد نجح في القيام بعمله السابق على التحاقه بالوظيفة الجديدة، فهو يسأل نفسه دائماً إذا كان في استطاعته أن يحقق النجاح في عمله الجديد، إذ أنه سيلتقي بمعلمين جدد، وتلاميذ جدد، يعمل في جو جديد عليه، وكل ذلك يتطلب نوعاً جديداً من العلاقات، وطريقة جديدة في العمل.

ويستطيع المدير هنا أن يمد يد المساعدة للمعلم الجديد، بأن يؤكد في نفسه الثقة التي شعر بها حين وقع عليه الاختيار وتم تعيينه، ويكون ذلك بأن يشير إشارة عارضة، إلى العمل الناجح الذي قام به المعلم الجديد قبل التحاقه بالمدرسة، وأن يظهر أنه سعيد حقيقة، بأن ينضم إلى هيئة التدريس معلم في مثل قدرته وكفاءته.

ومن الوسائل التي تحقق للمعلم الجديد هذه الثقة بالنفس، تحديد واجباته تحديداً واضحاً، وحين يوضح المدير للمعلم التفاصيل الخاصة بطبيعة العمل، والقدر الذي يتعين عليه القيام به، يشعر المعلم بالثقة في نجاح جهوده. والشعور بعدم الاطمئنان الذي ينتاب المعلمين الجدد يرجح في معظمه إلى أنهم لا يعرفون على وجه التحديد العمل الذي يتوقعه المدير منهم، وإلى متى يتوقع منهم إنجازه. وحين لا يحدد المدير الأعمال التي يتعين على المعلم الجديد أداؤها، يزداد شعور المعلم بعدم الاطمئنان، إذ أنه لا يعرف الواجبات المطلوبة منه حتى يقوّم على أساسها مقدار العمل الذي قام به، بالقياس إلى مقدار العمل المطلب منه أداؤه.

٤. والمسئولية الرابعة التي يضطلع بها المدير بالنسبة للمعلم الجديد، هي أن يجعله يشعر بالفخار لانتسابه إلى معهده الجديد. ولكي يتم تحقيق ذلك، يجب على المدير أن يشرح للمعلم تاريخ المدرسة، وما حققته من أهداف في ماضيها، وما تسعى إلى تحقيقه في حاضرها، كما يشرح له الطريقة التي يسير بها العمل فيها. وإذا كان تنظيم العمل في المدرسة لا يجعل المعلم الجديد يفخر بانتمائه إليها، فإن معنى ذلك أن المدير لم يؤد عمله كما ينبغي، وعليه أن يوضح للمعلم الجديد الطرق التي تحاول بها هيئة التدريس تحسين هذا التنظيم.

ويمكن للمدير أيضاً أن يبعث في المعلم الإحساس بالفخر لانتمائه إلى المدرسة، بأن يحدثه عن تاريخ أعضاء هيئة التدريس، والأهداف التي حققها كل منهم، فالناس يحبون أن يشعروا أنهم جزء من جماعة تضم أعضاء يمتازون بالقدرة والكفاية مثلهم. وكذلك الحال بالنسبة للمعلمين. فروح المدرسة وتقاليدها هي جزء من التراث الذي يطأ المعلم الجديد عتبته، ويستطيع المدير أن يستخدمها في بناء الشعور بقوة المدرسة ونفوذها وشدة بأسها، مما يجعل المعلم يحس بالفخار لأنه أصبح ينتمي إلى هذه المدرسة.

٥. المسئولية الخامسة تجاه المعلم الجديد، هو تعريفه بالمجتمع المحلي، وعلى المدير أن يهتم بمساعدة المعلم الجديد على التكيف للمجتمع المحلي، اهتمامه بمساعدته على التكيف للمدرسة، إذ أن إخفاق المعلم في تكييف نفسه للمعيشة في المجتمع المحلي، يحول دون بذله أقصى ما يمكنه من جهد داخل الفصل. ومن المعلومات المفيدة التي تساعده في هذاالشأن، ما يتعلق بحاجياته كالبقال والكواء وغيرهما. وقد تمكن بعض المدارس من عقد اتفاق مع محلات البيع بالقطاعي، يستطيع المعلمون بمقتضاه

أن يحصلوا على خصم معين. وإذا كان المعلم الجديد سيؤثث بيتاً أو شقة، فيحسن أن يجعل المدير بإعطائه قائمة بأسماء المحلات التعاونية التي يمكنه أن يتعامل معها.

٦. المسئولية السادسة: على مدير المدرسة أن يوضح للمعلمين الجدد، الطريقة التي تطور بها البرنامج، إذ أن ذلك يمكّنهم من فهم الأهداف التي حاول البرنامج تحقيقها، ونوع الصعوبات التي وقفت في طريق هذه المحاولات، والحل الوسط الذي توصلت المدرسة إليه. ولا بد للمعلمين الجدد أن يعرفوا مدى التقدم الذي حققته الفصول، ومقدار السرعة التي تم بها ذلك التقدم، وعن طريق هذا كله، يستطيعون فهم أنواع المهارة المطلوبة منهم في العمل الذي سيقومون به.

ويجب أن تكون عملية توجيه المعلمين الجدد وسيلة أخرى لمساعدتهم على فهم العقبات التي تعترض تقدم المدرسة والمجتمع المحلي. وما لم توضح هذه العقبات للمعلم الجديد، فإنه لن ينظر بعين العطف والتقدير إلى التقدم البطيء الذي حققته هيئة التدريس، ولن يستطيع أن يمد يد المساعدة لمعاونة المدرسة في وضع الخطط التي من شأنها التقليل من هذه العقبات، أو التغلب عليها.

٧. **الخطوة السابعة**: إشراك المعلمين الجدد في اتخاذ القرارت.

وبمجرد أن يصبح المعلمون الجدد أعضاء في هيئة التدريس، يجب العمل على إشراكهم فيما تتخذه هيئة التدريس من إجراءات بشأن التغلب على تلك العقبات، إذ أنهم حين يشتركون بجهدهم وطاقتهم في إزالة العقبات من الطريق، لن يلوموا المدرسة لبطء سير التقدم فيها. وحين يلتقون بعض الضربات التي تصيب أولئك الذين يعملون في الجبهة الأمامية، فسوف يكتسبون الشعور بالانتماء، ويزداد تقديرهم للجهود التي يسهم بها أعضاء هيئة التدريس.

ويمكن للمدير أن يكوّن لجان تضم المعلمين الجدد والمعلمين القدامى، فيستطيع المعلمون الجدد الاستفادة من تجارب وخبرات المعلمين القدامى، بحيث يتفادون الأخطاء التي يدفعهم تحمسهم وآراؤهم الجديدة، إلى الوقوع فيها.

المعلم المتذمر ودور المدير في معالجته :

لا تخلو أي مدرسة أو مؤسسة من وجود عوامل تبعث على الاستياء، وفي المدارس قد تكون هذه العوامل أموراً يسيرة، كنقص الطباشر، أو وجود نافذة يتعذر فتحها، أو سوء الإضاءة، أو عدم وجود تدفئة، وقد تكون هذه العوامل مسائل أكبر أهمية، كضآلة المرتبات، وعدم وجود فرصة للترقية، وكثرة عدد الطلاب في الصفوف، وكثرة الأعمال الكتابية، وثقل أعباء النشاط الخارجي عن المنهج، وكثرة الواجبات المنزلية، وعدم اعتراف المسئولين بالجهود التي يبذلها المعلمون، والنقل إلى مدرسة أخرى أقل بهجة وجمالاً، وتلكؤ الإدارة في إجابة طلبات المعلمين وعدم الوفاء بالوعود وكثرة اجتماعات هيئة التدريس، والمحاباة، سواء كانت حقيقية، أو من نسج خيال المعلمين.

ومن العسير التعرف على جميع أسباب الاستياء، فهي تختلف من معلم إلى معلم. وقد يثير استياء أحد المعلمين عدم وجود تدفئة في الفصل، على حين أن هذا الأمر لا يلقى اهتماماً من معلم إلى أخر، وإنما يثير استياءه هو بطء الإجراءات الخاصة بتزويده بما يحتاج إليه من معينات بصرية، أو عدم صلاحية الأثاث الموجود في الفصل.وليس الأمر الهام بالنسبة للمعلمين هو أن عوامل الاستياء موجودة ولكن ما يهمهم هو الطريقة التي يتصرف بها المدير أزاء هذه العوامل. وما لم يحس المعلمون أن القيادة تحاول أن تفعل شيئاً من أجل إزالة عوامل الاستياء، فإن هذه العوامل تنمو وتكبر في عقولهم، إلى أن تتجسم بصورة لا سبيل إلى السيطرة عليها.

ومهما يكن السبب الذي يحدث الاستياء تافهاً في طبيعته، فلا يمكن أن ينظر إليه المدير على أنه أمر غير ذي بال، ما دام يسب الإساءة لشخص ما، وإذا ازداد استياء أحد المعلمين إلى الحد الذي يجعله يتحدث بما يسيئه إلى غيره من المعلمين، ومعنى ذلك أن العامل البسيط الذي أدى إلى استيائه، في طريقه إلى أن يتحول إلى شكوى، فقد يتحدث ذلك المعلم إلى زملائه عن عدم استجابه المدير لطلبه بشأن إصلاح أحد النوافذ في صفه، ومن خلال الحديث والمناقشة، تكبر المسألة في نظره وتتطور، بحيث يخيل إليه أن الدافع إليها هو عدم اهتمام المدير به، وإغفاله شأنه، وما دام المدير لا يهتم بأمره فلا بد من الشكوى، وإذا لم يفحص المدير الشكوى فحصاً دقيقاً، ويبت فيها بشكل سريع، فإن الشكوى تكبر ويستفحل أمرها، وتتحول إلى تذمر.

وينشأ التذمر حين يظن المعلم أو يشعر أن هناك خطأ ما، أو إذ كان الأمر في نظره يدل على ظلم المدير له، وإغفاله شأنه، وإهماله أمره. وأول خطوة تؤدي إلى حدوث التذمر، الصعوبة التي يلاقيها المعلم في عمله، فإذا لم يعالج المدير هذه الصعوبة، دخلت المسألة في طورها الثاني، واستفحل أمرها.

وحين يتناقش المعلم مع زملائه، تتضح له هذه الصعوبة، ويزداد إحساسه بها، ويحاول أن يحل المشكلة بنفسه، وقد يكون سبيله في ذلك التكاسل في أداء العمل، أو التواني والتراخي، أو كثرة الغياب، أو انتقاد الناظر علانية، أو اتهام الإدارة بالفشل.وإذا بقي التذمر الفردي بلا حل، أصبح تذمراً جماعياً، وإذا اقتنع أحد المعلمين بأن المدير يظلمه، وتحدث بذلك إلى سائر المعلمين، وقص عليهم قصته، فإنهم قد يساندونه، ويقومون بشكوى جماعية ضد المدير. وإذا بلغ الأمر هذا الحد، فإن الإدارة تواجه مشكلة حرجة قد لا يكون لها في بعض الحالات حل سوى نقل المدير.

ولما كان من المحتمل أن يـؤدي الاسـتياء المسـتمر إلى مثـل تلـك النتـائج الخطيرة، فإنه مـن الأهميـة بمكـان أن يضـع المـدير الإجـراءات الـتي تمكنـه مـن الاستماع إلى أسباب التذمر، والعمل على إزالتها.

وقد استطاعت الصناعة في السنوات الأخيرة أن تضع طريقـة يمكـن بهـا للإدارة معرفة حالات التذمر إذا نشأت. أما المدارس فلا توجد فيهـا أيـة وسـيلة من شأنها تنبيه الإدارة إلى وجود حالات التذمر والشكوى، ويـتردد المعلمـون في إبلاغ شكاواهم خوفاً من أن يتهموا بأنهم مشاغبون وقد وجـد الكـثيرون مـنهم أن الطريق الوحيد لحل مشكلاتهم هو النقل إلى وظيفة جديـدة، أو الانـدماج في نشاط خـارجي، وجلـه مركـز اهتمـام. وفي كلتـا الحـاتين تفقـد هيئـة التـدريس معـونتهم القيمـة، وإسـهامهم في العمـل المدرسـي. ولا بـد للمـدراء مـن اتخـاذ الخطوات التي من شأنها توفير وسائل القضاء على عوامل الاستياء والتـذمر، أو معالجتها.

إجراءات يمكن أن يقوم بها مدير المدرسة لمعالجة حالات التذمر:

١. وأولى هذه الخطوات هي العمل على أن يصل صـوت المتـذمرين إلى أسمـاع المدير، ويجب عليه أن يبين للمعلمين أن يولي مشـكلاتهم عنايتـه واهتمامـه، وأن يعمل على تحسين الموقف. وقد تكون بعض الأوضاع التي تـثير التـذمر خارجة عن سلطة المدير، ولا يملكط تغييرها، فإذا كان الأمر كذلك، فيجـب عليه أن يوضح للمعلمين حدود سلطته، والقيود التي يلتزم بها، فـإذا سـألهم بعد ذلك أن يقدموا ما لديهم من مقترحات خاصة بتحسين تلك الأوضـاع، في حدود القيود التي أوضحها لهم، فإن الكثير مـن شـكاواهم سـوف يـزول ويختفي.

٢. على كل مدير أن يفحص البيئة التعليمية من وقت لآخر، فحصاً أميناً، لكي يكشف عن عوامل إثارة الاستياء التي يمكنه القضاء عليها. ويجب أن يبذل كل ما في وسعه لإزالتها، وأن يطلع المعلمين على الخطوات التي يتخذها في هذا السبيل. فالعمل الذي يقوم به من جانبه دليل على صدق نيته، والمعلومات التي يدلى بها إليهم بشأنهم تقدم مساعيه، والعقبات التي تقف في طريقه، وإتاحة الفرصة لهم لتقديم مقترحات تنطوي على طرق أكثر جدوى للقضاء على عوامل الاستياء، كل هذا من شأنه التقليل من الضجر الذي يستولي على المعلمين بسبب التأخير في إزالة هذه العوامل. ويستطيع المدير أن يتعرف على المعلمين المتذمرين بملاحظة الذين يكثرون من الغياب، والذين يتأخرون عن مواعيد العمل، وأولئك الذين يتقاعسون عن أدائه، إذ أن هذه كلها وسائل يلجأ إليها المعلم المتذمر، تعبيراً عن عدم رضاه عن ظروف العمل، وهي علامات مؤكدة، ينبغي على أثرها أن يبادر المدير بالتحدث عنها مع المعلم الذي يلجأ إليه، كما أنها أعمال تمهد لهجوم سافر، قد يودي إلى انتقاد المدير علانية.

ومهما فعل المدير، فلا بد من حدوث ما يدعو إلى الشكوى والتذمر في الجماعة العاملة، ولو أن الوقاية قد تقلل من عدد الشكاوي، إلا أنه لا بد للمدير من أن يدرك المراحل التي ينمو فيها التذمر ويتطور، وأن يفكر في الطرق اللازمة لعلاجه.

٣. وإذا اكتشف المدير أن معلماً من معلميه لديه ما يشكو منه، أو ذهب المعلم إليع ينفسه فأطلعه على شكواه، فلا بد أن يناقش المدير مسألة مع المعلم مناقشة وافية، في اجتماع هادئ لا يضم سواهما، ولا يزعجهما فيه أحد.

ولا يصح أن تدور المناقشة بينهما أمام أحد المعلمين؛ إذ يتعين، في مثل هذا الموقف، على كل من صاحب الشكوى والمدير، أن يحتفظ بكرامته، وألا

يريق ماء وجهه؛ فالمعلم يحاول في ذلك الموقف أن يبرز أهمية شكواه وخطورتها ما استطاع إلى ذلك سبيلاً، ويطالب المدير بترضية كاملة، فإذا حدث ذلك في وجود أشخاص آخرين عداهما، فلن يكون من السهل على المعلم أن يتراجع بعد ذلك عن مطالبه الأصلية، مهما كانت هذه المطالب غير مشروعة.

ومن الضروري أن يصغي المدير لشكوى المعلم باهتمام حقيقي، لأنه إذا لم يفعل أيقن المعلم أن شعوره بإهمال الإدارة شأنه إنما هو شعور صادق لا ريب فيه، ولا حاجة بالمدير أن يصطنع ذلك الاهتمام، فالمدير الجدير باسمه يهتم اهتماماً بالغاً بالعوامل التي تثير التذمر والاستياء في نفوس معلميه.

وإذا وجد المدير أن المعلم الذي يشكو إليه في حالة اضطراب وانفعال، فعليه أن يطلب منه أن يعيد رواية فقرات من قصة شكواه، وأن يعمل على تخفيف ما يعانيه المعلم من اضطراب، حتى يتركز الاهتمام على وقائع الدعوى، وذلك بأن يسأل المعلم سؤال كهذا: "هل هذا ما تعنيه؟".

وإذا لم تنته المناقشة في مقابلة واحدة، فلا بد أن يحد المدير اليوم والساعة اللذين يستأنف فيهما المناقشة مع المعلم، إذ لا يجوز أن يشعر المعلم أن المدير يؤجل مقابلته إهمالاً له، وأنه لن يعاونه على إيجاد حل لمشكلته.

فإذا تحقق المدير من جميع وقائع الشكوى، فعليه أن يفصل فيها على أساس من المنطق والتفكير السليم، ولن يتعذر عليه ذلك، إذا كان قد وجه الاهتمام كله، طوال اجتماعه بالمعلم، إلى الحصول منه على جميع الحقائق، فإذا كان للشكوى ما يسوغها، فإن مسئولية تخفيفها تقع على عاتق الإدارة، ويجب أن يصدر فيها قرار، وأن يبلغ هذا القرار إلى المعلم. وتقع عاتق المدير مسئولية الوصول إلى اتفاق مرض مع المعلم بشأن القرار الذي اتخذه، وما لم يترك المعلم المدير وهو راض كل الرضا عن الاتفاق النهائي بينهما، فسوف تظل الشكوى باقية كما هي.

ولا يجوز للمدير أن يؤجل النظر في المشاكل الي تدخل فيها الانفعالات، لأن مثل هذه المشاكل تكبر وتنمو إذا أغفلت الإدارة شأنها، ولم تعرها اهتماماً. ولا يمكن حل المشكلات الشخصية بالتظاهر بأنها غير موجودة، والشخص الوحيد الذي يتظاهر في هذه الحالة هو المدير.

والآن نترك إليه محاولة التعامل مع بعض القضايا التي تواجهك كمدير مدرسة:

- افترض أنك مدير لإحدى المدارس، وقد لفت انتباهك تأخر أحد معلمين المدرسة عن الدوام (المعلم ملتزم عادة بالدوام). ما الإجراءات التي تقوم بها لمعالجة هذا الموقف؟
- زارك أحد المشرفين التربويين، وطلب زيارة أحد معلمي المدرسة، وكان ذلك بعد انقضاء (٥) دقائق من وقت الحصة، كيف تتصرف في مثل هذا الموقف؟
- افترض أنك مدير لإحدى المدارس الإعدادية، وبينما كنت في غرفة الإدارة، دخل عليك أحد طلاب الصف التاسع أ، وأعطاك شكوى موقعة من (١٥) طالباً، ومحتوى الشكوى أن معلم مادة العلوم لا يقوم بتدريسهم بشكل جيد، ما الإجراءات التي تقوم بها لمعالجة هذا الموقف؟
- بينما كنت تجلس في غرفة الإدارة، دخل عليك أحد أولياء الأمور، محتداً غاضباً، ويرغب في مقابلة أحد معلمي مدرستك، لأنه عاقب ابنه وسبب له أذى جسمي: كيف تتصرف في مثل هذا الموقف؟
- بينما كنت تقوم بإنجاز بعض المهام الإدارية، دخل عليك مدرس اللغة العربية للصف الخامس، ومعه مجموعة من الطلاب، وأخبرك أن هؤلاء الطلاب لا يحفظون قصيدة المحفوظات.

كيف تتعامل مع هذا الموقف؟

- من مهام عملك كمشرف تربوي مقيم، متابعة أعمال الطلاب الكتابية، وقد راودك شك أن أحد معلمي اللغة العربية لا يتابع جميع دفاتر الطلاب، وعندما تطلب منه إحضار عينة من أعمال الطلاب الكتابية، يحضر العينة التي يصحح لها دائماً:

كيف تتصرف في مثل هذا الموقف؟

- من مهام عملك كمشرف تربوي مقيم، الزيارات الصفية، وأثناء زيارتك لأحد معلمي المدرسة، يتبين لك أن الموقف الذي يقوم المعلم بتنفيذه، هو موقف معاد:

كيف تتصرف في مثل هذا الموقف؟

- وصلتك شكوى من أحد معلمي المدرسة، على أحد طلاب الصف السادس، وفحوى الشكوى أن هذا الطالب يسرق حاجيات زملائه أثناء الاستراحة:

ما الإجراءات التي تقوم بها لمعالجة هذه المشكلة؟

- وصلتك شكوى من أحد معلمي المدرسة على طالب يتأخر يومياً عن الحصة الأولى:

كيف تتعامل مع هذه المشكلة؟

- أثناء جولتك الصباحية على البناء المدرسي، وقبل دوام الطلاب، تبين لك أن غرفة المعلمين قد تعرضت للعبث:

ما الإجراءات التي تقوم بها لمعالجة هذا الموقف؟

- أبلغك معلم العلوم أن غرفة المختبر قد فقد منها أدوات وأجهزة وأن شباك المختبر مفتوح، بمعنى أن أحد قد دخل غرفة المختبر من الشباك؟

ما الإجراءات التي تقوم بها؟

- أثناء مرورك إلى غرفة استراحة المعلمين، سمعت نقاشاً بين المعلمين حاداً أحياناً ومنخفضاً أخرى، حول قضية تتعلق بالنظام في المدرسة:

ماذا تفعل؟

- اتصل بك أحد أولياء أمور الطلاب، يعلمك أن أحد معلمين المدرسة (س) يستخدم عبارات غير لائقة للطلاب:

ماذا تفعل؟

- تعرض أحد طلاب مدرستك لإصابة جسيمة أثناء مزاولته لأحد الألعاب الرياضية داخل المدرسة:

ماذا تفعل؟

- أثناء قيامك بإنجاز بعض المهمات المخطط لها، زارك أحد أصدقائك زيارة مفاجئة:

كيف تتصرف في مثل هذا الموقف؟

- أثناء إدارتك لإحدى اجتماعات أعضاء هيئة التدريس، لمناقشة بعض القضايا التي ترتبط بحاجات المعلمين والطلاب، دخل عليك مشرف تربوي.

ماذا أنت فاعل؟

- لَفَتَ انتباهك أثناء تفقدك للأثاث المدرسي في مدرستك، أن هناك عبثاً وتخريباً في أحد الصفوف:

ماذا تفعل؟

- من مهام عملك كمدير مدرسة، عمل جولات تفقدية للمدرسة، وفي أثناء أحد الجولات، تبين لك أن أحد معلمي المدرسة لا يضبط النظام داخل الصف، وحتى تتأكد من ذلك، قمت بمراقبة الصفوف التي يعلمها ذلك المعلم، وهذه المراقبة بأسلوب غير مباشر، وتأكد لك أن المعلم المذكور يعاني من ضعف في ضبط النظام داخل الصف:

ما الإجراءات التي تقوم بها لمعالجة هذه المشكلة؟

المراجع

المراجع العربية:

الكتب:

١. أحمد حسين اللقاني، **تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية** (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٨).

٢. جابر عبد الحميد وطاهر محمد عبد الرزاق، **أسلوب النظم بين التعليم والتعلم** (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨).

٣. جان بياجيه، **سيكولوجية الذكاء**، ترجمة سيد محمد غنيم (القاهرة، دار المعرفة، ١٩٧٨).

٤. روث م. بيرد، جان بياجيه، **سيكولوجية نمو الأطفال**، ترجمة فيولا فارس البيلاوي (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٢).

٥. علي السلمي، **تحليل النظم السلوكية** (القاهرة: مكتبة غريب، بدون تاريخ).

٦. غسان يعقوب، **تطور الطفل (عند بياجيه)**، (بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٧٣).

٧. فؤاد البهي السيد، **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، الطبعة الثالثة (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٩).

٨. ف. كومبز، **أزمة التعليم في عالمنا المعاصر**، ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧١).

٩. فيصل مرار، **مداخل لنظريات التنظيم** (القاهرة: المنظمة العربية للعلوم الإدارية، مركز البحوث الإدارية، مايو (أيار)، ١٩٧٧).

١٠.محمد مظلوم حمدي، **طرق الإحصاء**، الطبعة الخامسة (القاهرة، دار المعـارف، ١٩٦٥).

المحتويات

الموضـوع	الصفحة
مقدمة	٥
الفصل الأول سلوك المعلم ومهماته داخل الصف	٧
الفصل الثاني نوعية وأدوار المعلم وفق إعداده	٢١
الفصل الثالث معايير نموذج التدريس وفق الإنتاجية	٣٥
الفصل الرابع حركة تربية المعلمين حسب الكفايات	٤٩
الفصل الخامس الدراسات المتعلقة بتربية المعلمين	٧٩
الفصل السادس البرامج التعليمية المقترحة لتربية المعلمين	١١٧
الفصل السابع تطبيقات لأنواع المعلمين	١٣٧
المراجع	١٦٧