

الادارة التربوية

في ظل النظريات المعاصرة



فلتشبنا عبد الله بدر

الادارة التربوية

في ظل النظريات المعاصرة

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

(2014/2/839)

371.2

بدر، فلنتينا عبد الله

الإدارة التربوية في ظل النظريات المعاصرة/ فلنتينا عبد الله بدر. - عمان:

دار امجد للنشر والتوزيع، 2014

() ص.

ر.إ.: 2014/2/839

الواصفات: /الإدارة التربوية /

يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف

عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى

الطبعة العربية 2014

جميع حقوق الطبع محفوظة

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق إستعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون

إذن خطي مسبق من الناشر

عمّان- الأردن

All rights reserved

No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval

System or transmitted in any form or by any means without prior

permission in writing of the publisher


دار امجد للنشر والتوزيع
عمان- الأردن- شارع الملك حسين مقابل مجمع الفحيص
جوال: 0799291702 - 0796914632
هاتف: 4652272 فاكس: 4653372
dar.almajd@hotmail.com

الادارة التربوية

في ظل النظريات المعاصرة

فلنتينا عبد الله بدر



الإدارة التربوية

الأهداف التربوية في ظل النظريات المعاصرة

تشهد النظريات التربوية الروحانية والوجودانية انتشاراً واسعاً في الولايات المتحدة الأمريكية، والعالم وقد أسهم العديد من العلماء في طرح نماذج من هذا التيار التربوي، منهم أبراهام ماسلو، وويليام هارمان، وغيرهم، وبالرغم من كون آراء المساهمين في نشر هذه النظريات جاءت متباعدة، لكنها تصب جميعاً في تيار يدعى اليوم بالتيار الروحاني للتربية.

جدير بالذكر هنا إلى أن الأمر يتعلق في هذه النظريات بتيار قديم، يغذي أفكاره التربوية من الديانات السماوية ومن الفلسفات الشرقية كالبودية والطاوية وغيرهما، إنه تيار قديم، لكنه عاد إلى الظهور في السبعينيات من القرن العشرين ومن مؤسسيه يمكن أن نذكر أسماء مثل ريتشارد موريس باك الذي ألف سنة 1901 كتاباً بعنوان: الشعور الكوني وفيه يؤكد على مفهوم الوحدة الإلهية للكون، وينتقد المبالغة في تقدير المعرفة العقلانية ويدعو إلى الإعلاء من قيمة المعرفة الكونية التي هي حسب هذا الباحث-أهم أشكال المعرفة.

أما الإشكالية التي تتعلق منها النظرية الروحانية في التربية، فتكمّن في كون الإنسان يواجه اليوم مشكلة أساسية، تلخص في العبارات التالية: "لقد بني الإنسان لنفسه حضارة مليئة بالمساوى لكونها تقوم في جوهرها على طموحات مفرطة في الأنانية، وإن أصل مشاكلنا يتحدد في التنظيم الصناعي للحياة على الأرض، وأن هذه البنية الصناعية المنشغلة باستغلال الموارد والأشخاص، هي مصدر مشاكل المجتمع".

إذا كان أغلب المنظرين لهذا التيار، يتفقون على أن هدف التربية الروحية هو خلق الألفة بين الإنسان والواقع الروحي- الذي ينبع أيضاً بالواقع التوحدي الميتافيزيقي- فالسؤال المطروح هو: ما الهدف التربوي في ظل النظرية الروحانية؟

نعتقد أن التعرض لآراء أربعة من أنصار هذا التيار مثل مارلين فورغسن (1980). وأبراهام ماسلو (1970) وويليس هارمان. . (1972) وأحمد مذكور، قد يكون كافياً لتكوين فكرة عن أهداف التربية عند أصحاب النظرية الروحانية، غير أن اعتمادنا على هؤلاء العلماء، لا يعني التقليل من آراء المساهمين الآخرين في تأسيس هذا التيار ونشره، أمثال: جورج ليونار (1968) وكونسانتان فوتيناس (1990). وغيرهما.

أهداف التربية عند مارلين فورغسن :

بعد نقدها للتصورات الحديثة للتربية التي تعتبر من منظور هذه الباحثة تصورات بيروقратية، تشغل بالانضباط أكثر منه بالتفتح، تحدد فورغسن أهداف التربية كالتالي:

- مساعدة المتعلم على تحقيق تجربة داخلية، من خلال تعلم يحمل معاني رحلة باطنية، تمنحك التجربة الذاتية نفس الأهمية التي تمنحك التجربة الموضوعية. بل ينبغي أن تتحقق التربية التكامل بين ما هو ذاتي - روحي وما هو موضوعي.
- تغيير ذات المتعلم من خلال مساعدته على تحقيق اليقظة والاستقلال، وتشجيعه على طرح الأسئلة.
- جعله قادراً على اكتشاف كل أركان وخفايا التجربة الوعية، وقدراً على البحث في معاني الأشياء وأيضاً على اختبار المجالات الخارجية للذات ومراقبة أعماقها وحدودها.
- تعليم المتعلم كيف يتعلم، أي تمكنه من أساليب التفكير الذاتي والموضوعي الذي يمكنه من الوصول إلى المعرف والمعلومات، وتعليميه كيفية معالجتها. وتقترح فورغسن كأسلوب لتحقيق ذلك، تعليمه كيف يكون متفتحاً على المفاهيم الجديدة.
- مساعدة المتعلم على اكتشاف الأنظمة والعلاقات بين الأشياء والظواهر الفيزيائية والروحانية.

أهداف التربية عند أبراهام ماسلو:

من المعلوم أن أبراهام ماسلو "يعترف أنه كان في أبحاثه الأولى سلوكياً)، لكنه غير أفكاره فانتقل من السلوكية إلى الإنسانية، ويرجع هذا التحول في أفكار هذا العالم إلى نقده للسلوكية التي يرى أنها جاءت لتسريع تعلم الطفل، لتسبعد بذلك تعليمه الإبداع والنقد اللذين ينبغي أن يحظيا في التعليم بأهمية كبيرة حسب هذا الباحث. ويكمّن الهدف الأساسي للتربية عند ماسلو في تسهيل معرفة المتعلم لذاته، وهو ما يمكن أن يحدث من خلال مساعدته على اكتشاف انتماها إلى هذا الكون؛ فالمتعلم ينبغي أن يتعلم كيف يكتشف ذاته في علاقتها بالكون؛ أي أن يكتشف بيولوجيته الشخصية لارضاء حاجاته، أما طريقة تحقيق هذا الهدف الأساسي -حسب هذا الباحث- فتكمّن فيما يلي:

- إرضاء حاجات الطفل النفسية الأساسية مثل: الشعور بالأمن، الشعور بالانتمام والحب والاحترام والتقدير.
 - جعله قادرًا على تحصيل التجربة الصوفية التي تمكنه من رؤية ما هو دنيوي وما هو أبدي في آن واحد.
 - تكين المتعلم من بلوغ الإدراك الحدسي المتعلق بعلاقته بالكون.
 - جعل التأمل والتفكير الملي في قلب العملية التربوية، والتخلي عن النموذج السلوكي.
- أما دور المدرس في رأي ماسلو، فيكمن في مساعدة المتعلم على اكتشاف ذاته. و لتحقيق هذا الدور، يجب أن ينطلق المدرس من نظرة إيجابية للمتعلم، وأحسن سبيل لتحقيق هذه الأهداف، هي كل الأساليب التي تساعد الطفل على بلوغ إدراك حدي، يمكنه من ربط علاقته بالكون، وتحصيل التجربة الصوفية التي تمكنه من رؤية ما هو دنيوي وما هو أبدي في آن واحد، وإدراك الأشياء من خلال أبعادها الدينية المقدسة؛ وبايجاز يمكن هدف كل تربية في جعل المتعلم متمكنًا من معرفة كينونته.

أهداف التربية عند ويليس هارمان:

يرى هذا الباحث أن التجربة الموضوعية وحدها غير كافية لبلوغ الحقيقة، بل إنه يؤكّد على أهمية إعطاء التجربة الذاتية أهميتها التي تستحقها في العملية التربوية، هذه التجربة التي يجب أن تحظى بنفس التنظيم التي تتميّز به أي تجربة موضوعية، ومن هذا المنطلق، يسطر هارمان مجموعة من الأهداف يجب على كل إستراتيجية تربوية أن تسعى إلى تحقيقها، وهي:

- البحث عن المطلق من خلال تنمية مظاهر الوعي.
- مساعدة الفرد على عبور مسلك باطني مؤمن، ومساعدته على الخروج من قوّعته.
- تحقيق الانتقال إلى أشكال عليا من المعرفة.
- مساعدة الفرد على تحقيق فهو.
- مساعدة المتعلم على تحديد المسار البيداغوجي الذي يرغبه.
- تركه يختار الدروس التي يعتقد أنها ستساعده في فهو الشخصي.
- تركه يقيم تقدمه ويختار المعالجات الضرورية لذلك.

أهداف التربية عند على أحمد مذكور:

يعد هذا المفكّر المصري أحد المساهمين التربويين في مجال التنظير التربوي الروحاني الإسلامي. ففي سياق حديثه عن عناصر المنهج التربوي في التصور الروحاني، يقول هذا الباحث: "إن من أهم عوامل فشل المناهج التربوية هو عدم تحديد أهدافها تحديداً يتّسق مع الإنسان من حيث مصدر خلقه، ومركزه في الكون ووظيفته في الحياة وغاية وجوده" من هذا القول، نستطيع أن ندرك أنّ أثر النظرية الروحانية للتربية، يتّجسّد في خاصية "التوحيد" الذي لا يعني شيئاً آخر في هذه النظرية

سوى تحرير الإنسان، أي نقله من عبادة العباد إلى عبادة الله وحده؛ ومن هذا المنطلق يؤكد الدكتور على أحمد مذكر، أن كل هدف يقصد من ورائه تدريب الطالب على تعلم شعيرة من شعائر الدين أو تشريع من تشريعاته، أو مهارة أو فكرة، أو اتجاه فهو هدف ديني، طالما القصد هو جعل المتعلم قادرا على الإسهام في عمارة الأرض وترقيتها بإيجابية وفاعلية، وفق منهج الله.

يمكن أن نفهم من كلام على أحمد مذكر أن الأهداف مهما كان صنفها (معرفي أو جداني أو نفسي حركي) يجب أن تصب في تحقيق نشاط واحد، هو تحقيق التكامل بين الأصناف الثلاثة، ليصب هذا التكامل في عبادة الله وحده، و لا يتحقق هذا التكامل بين الجوانب المعرفية والوجودانية والنفسية الحركية، إلا إذا شمل المستويات المتضمنة داخل كل جانب من هذه الجوانب، "فالتركيز على الجانب المعرفي ليس منصبا على مستوى التذكر وحده، أو الفهم وحده، أو التطبيق أو التحليل أو التكيب، أو التقويم وحده، بل هو منصب أيضا على جميع هذه المستويات، بحيث تتكامل فيما بينها. والتوكيل على الجانب الحركي، ليس منصبا على التدريب على المهارة البسيطة وحدها، ولا على المهارة المركبة وحدها؛ بل هو منصب على جميع المهارات التي تكون الجانب الحركي في المعرفة الإنسانية بطريقة متكاملة" إنه بالفعل تكامل جوانب النفس الإنسانية الذي تدعو النظريات الروحانية إلى تحقيقه في العمل التربوي، وهو ما يمكن أن يتحقق من خلال تحديد أهداف تركز على الجانب المعرفي والوجوداني والجسمي في آن واحد، حتى لا يحدث خلل أو عدم توازن في النفس الإنسانية.

أما فيما يخص الإجراءات العملية لتحقيق أهداف التربية الروحانية، فتكمّن - حسب أحمد مذكر - في تعليم الفرد كيفية "الإصغاء، وتنمية قابليته للتأثير، وتطوير قدراته الحدسية، وتعليمه التضحية والتذاؤب الروحاني؛ فال التربية الحقيقية هي تلك التي تؤدي إلى الحصول على النشوة وعلى اللذة العالية في التعلم"

باعتباره أحد المساهمين في تكريس نظرية تربوية روحانية ذات اتجاه إسلامي، نجد أحمد مذكور يخصص في كتابه "نظريات المناهج التربوية" فصلاً كبيراً يتحدث فيه عن أساليب وطرائق التدريس، ويكتفي أن نذكر هنا أنه يترك الباب مفتوحاً أمام كل طرائق التدريس التي يمكن المربi من تحقيق أهداف المنهج التربوي الإسلامي، فهو يؤكد أن جميع الطرائق هي طرائق سليمة، "سواء ما كان موجوداً منها الآن أو ما سيوجد فيما بعد". فهو لا يفضل طريقة على أخرى، عندما يتعلق الأمر بتحقيق أهداف المنهج التربوي؛ فالطريقة الحوارية بجميع أنواعها الحرة والموجهة، وطريقة القدوة (النمذجة) وطريقة حل المشكلات، وطريقة الملاحظة والتجربة وغيرها من طرائق التدريس وأساليبه، كلها طرائق يمكن المزج بينها حسب متطلبات الموقف التعليمي، وفعالية الطريقة وتأثيرها يختلفان باختلاف مستويات الأهداف التي يسعى المدرس إلى تحقيقها، وباختلاف طبيعة المادة أو المحتوى الذي تتناوله، ويجدى كفاءة المعلم وحده في استخدام الطريقة، وباختلاف نوعيات وأعداد الطلاب ويجدى توافر البيئة المدرسية المناسبة والتجهيزات الملائمة.

يمكننا من خلال هذه الإطلاالة على الأهداف التربوية في ظل النظريات التربوية الروحانية أن

نستنتج ما يلي:

- يعتبر المتعلم جزءاً من الكون، ينمو ويتطور من خلال العلاقات التي يسمح بها العمل التربوي.
- إن القيم التي تدعu النظريات التربوية الروحانية إلى تحقيقها، محددة كأهداف تعليمية، في الأفكار والفلسفات والديانات التي أتى بها "رجال عظام" أمثال محمد صلى الله عليه وسلم والمسيح عليه السلام ودانتي Dante وأفلاطون و كريشنا. وغيرهم من الأنبياء والرسل والأولياء.
- تكمن أهداف التربية عند أنصار النظريات الروحانية في تحرير الفرد من ثنائية الشيء والموضوع؛ أي من ثنائية الشخص والكون، من أجل بلوغ التحرر الذي

يسمح ببلوغ التوحد. رفض أصحاب هذه النظريات كل تمييز بين الفرد والكون، فهي تعتبرهما شيئا واحدا، والمتعلم الذي يعتبر جزءا من هذا الكون، لا يمكن أن تتحقق أهداف التربية لديه إلا باعتباره جزءا من الكل.

الهدف التربوي في ظل النظريات التربوية الشخصية

تنطلق هذه النظريات من إشكالية تطرح التساؤل الآتي: كيف يمكن للتربية أن تكون شخصا حرا ؟ للإجابة عن هذا التساؤل، راح أصحاب الاتجاه الشخصي في التربية يستمدون أفكارهم وآراءهم التربوية من الفلسفات الفينومينولوجية الوجودية. ونظرا لكثره العلماء الذين أثروا هذه النظريات، سنتصر على عالين أولهما هو كارل روجرس 1961 باعتباره من الممثلين الأساسيين لتيار النظريات الشخصية، وباعتبار أن "لا أحد يستطيع أن يتتجاهل الأثر الذي مارسه روجرس على التربية في المجتمعات الأنجلوساكسونية والفرانكوفونية وهذه الأخيرة تأثرت منذ بداية الخمسينيات بأفكاره في التربية".

وتجدر الإشارة إلى أن تيار النظريات الشخصية، يستمد أفكاره من نظريات العديد من علماء التربية أمثال أليكسندر س. نيل (1975). "الذي ركز اهتمامه على النمو المستقل للفرد، أي على عدم فرض قواعد سلوكية على الطفل، وتركه حرا في اختيار ما يساعدة على تنمية ميوله بكل حرية.

إلى جانب هذا المصدر الذي تستمد منه النظريات الشخصية أركانها، نجد مصدرا آخر يتجسد في علم النفس الإنساني الذي يرفض حتمية العلاقة بين اللاشعور والبيئة ودورهما في تحديد سلوك الفرد وأفعاله، وهنا قدم باحثون أمثال موتيمير آدلر و إريك فروم. محاولات مكمن من إيجاد سبيل ثالث يجنبهم الوقوع في ثنائية حتمية اللاشعور والبيئة معا، مما أدى إلى إنشاء ما يصطلح عليه بعلم النفس الشخصي الذي يطلق عليه ماسلو اسم القوة الثالثة، التي تدل على تصور يتلخص

في امتلاك الإنسان لحب فطري، وفي امتلاكه قدرة على تحقيق ذاته، من خلال المساهمة فيما يحقق الخير للمجتمع.

وبخصوص التعلم، ينطلق ماكس باجس أول من طرح الأفكار الشخصية في فرنسا) من نقهde للمقاربات التقليدية للتعلم، "التي تقلل من احتمالات حدوثه إن لم نقل أنها تجعله مستحيلا" وهو يرى أنه لابد من البحث عن تصور بديل للتعلم، يسمح للشخص باختيار أقصى مدى لنموه النفسي، ويسمح له بأن يكون واعيا واجتماعيا ومبعدا وقدرا على التغيير باستمرار.

هناك مصدر ثالث للتيار الشخصي وهو تيار نظريات العمل الجماعي، وتعد أعمال كورت ليفين (1935) . وخاصة ما يتعلق منها بدينامية الشخصية، من الأعمال التي أثرت في التيار الشخصي للتربية. لقد توصل هذا العالم إلى ضرورة توفير مواقف تعليمية للطفل، تضمن له إمكانية تحديد أهدافه الشخصية والتصرف بحرية انطلاقا من حاجاته الخاصة ومن تقييمه الخاص. ويمكن القول إن الاتجاه الذي يتبعه ليفين. في التربية، يؤكد على تجنب المواقف التعليمية الكابحة، والميل إلى توفير المواقف التعليمية المتميزة بالحرية، فمثل هذه المواقف هو ما يساعد الطفل على تحقيق نمو شخصيته.

أشرنا إذن إلى الإشكالية التي تنطلق منها النظريات الشخصية في التربية وأبرزنا المصادر التي تستمد منها هذه النظريات أفكارها في التربية، و يمكننا الآن أن نتساءل: ما هي أهداف التربية عند أصحاب التيار الشخصي؟

الأهداف التربوية عند كارل روجرس:

الواقع أنه من الصعب البحث عن الأهداف التربوية في ظل النظريات الشخصية دون اعتماد عالم النفس الأمريكي روجرس كمرجع أساسي للكشف عن هذه الأهداف وعن مفهومه لما يسميه بالتعلم الخبراتي وبالنسبة لهذا النوع من التعلم،

يقدم روجرس في كتابه الذي نشره سنة (1975) المميزات الرئيسية لهذا التعلم ويحددها كما يلي:

- "يعتبر التعلم بالخبرة التزاماً شخصياً تنتمي فيه الشخصية بكمالها.
- يقوم هذا التعلم على مبادرات الطالب.
- يتجه هذا التعلم نحو أعمق الطالب، ويغير شخصيته وسلوكياته واتجاهاته.
- توجد في الكائن الإنساني قدرة طبيعية على التعلم، ولديه رغبة في تطوير ذاته بشكل كبير وملده تكون أطول، مما لم تستطع تجارب النظام المدرسي تدمير هذه الرغبة.
- يحدث التعلم الصحيح عندما يدرك المتعلم، وجود تلاويم بين المعارف التي يجب اكتسابها وموضوع التعلم.
- كل تعلم يؤدي إلى تغيير في منظومة الذات أو في إدراك الأنماط، يحدث شعوراً بالتهديد ومن ثم نميل إلى مقاومته.
- يُدرك وُيستوعب موضوع التعلم، كلما تقلصت درجة التهديدات الخارجية إلى أقصى الحدود.
- عندما يكون تهديد الأنماط ضعيفاً، يصبح من الممكن إدراك التجربة المعاشرة من زاوية أخرى وهو ما يسمح بحدوث التعلم.
- إن النشاط يسهل التعلم الذي له دلالة ومعنى، فنحن غالباً ما نفهم الأشياء ونحتفظ بها من خلال ممارستها، ونبني متأثرين بهذه التعلم.
- كلما كان المتعلم يمتلك جزءاً من المسؤولية عن التعلم، كلما صار التعلم أكثر سهولة؛ فالتعلم يبلغ أقصى مداه عندما يقوم المتعلم بتحديد مشكلاته الخاصة، وباختبار موارد حلولها بنفسه وكلما تحكم هذا المتعلم في الخطوات التي يجب إتباعها وتقبل نتائج اختياراته.

▪ إن التعليم الذي يقرر فيه الشخص مصيره بنفسه، والذي يشمل الشخص- من كل جوانبه الوجدانية والمعرفية على حد سواء- هو تعليم يلج الأعمق، ويمكن بالتالي الاحتفاظ به لمدة طويلة.

▪ يكتسب الطالب أكبر قدر من الاستقلالية في الفكر وفي الإبداع وفي الثقة بالنفس، إذا ما أصبح يؤمن بأن النقد والتقويم الذاتيين أمران أساسيان، ويؤمن أيضاً بأن تقويمات الآخرين ليست سوى أموراً ثانوية.

▪ يعد تعلم آليات التعلم الموجودة في العالم المعاصر من الأنواع الأكثر فائدة من الناحية الاجتماعية، وينبغي أن نتعلم كيف نبقى مفتتحين على الخبرة الذاتية، وكيف نستبطن عملية التغيير".

انطلاقاً من هذه المميزات التي وضعها روجرس، يمكن القول إن أهداف التربية عند أصحاب التيار الشخصاني، تتلخص فيما يلي:

- تحقيق تغيرات تكون لها دلالة على مستوى سلوك الفرد؛ فالهدف التربوي ينبغي أن يحمل معنى بالنسبة للمتعلم.

- جعل كل تعلم ينطلق من مبادرات الطالب الشخصية؛ فالاستقلالية في اختيار الأهداف أو بالأحرى مشاركة المتعلم في تحديد أهداف العملية التعليمية/ التعليمية، من العوامل الأساسية التي تساعد على تحقيق الهدف التربوي.

- جعل المتعلم قادراً على إدراك التلاؤم بين المعرفة التي يجب اكتسابها وموضوع التعلم.

- تغيير الفرد من العمق.

- الوصول بالمتعلم إلى تعليم نفسه بنفسه بكل حرية.

الأهداف التربوية عند كونستنтан فوتيناس:

لا تقل أعمال فوتيناس عن أعمال روجرس أهمية، فيما يخص صياغة نظرية شخصانية في التربية، فهو ينتمي إلى مدرسة شيكاغو، وتأتي آراءه متأثرة بعلم النفس الآدلي، ويقدم لنا نصه التالي فكرة تلخيسية لأهداف التربية: "يستهدف الدرس تكوين أفراد قادرين على التدخل بفعالية في الوسط التربوي، فهم من ينتج وهم من يساهم في خلق وضعيات التعلم المترافق حول الوسط التربوي، بدل التمرکز حول محتويات البرامج وطرائق تنفيذها. وتظل الأهداف في مثل هذه الوضعيات، مفتوحة على اعتبارٍ مفاده أن المنهجية الديداكتيكية تترك للطلاب الحرية في تحديد أهدافهم ومعايير تقويم أنفسهم، وباختصار، تطرح المنهجية التوحيدية (أي توحد الطالب بالموضوع) على الطلبة إطاراً ديداكتيكياً للعمل وللتفكير، يسمح لهم بتحديد أهدافهم في الموقف التعليمي، وتحديد منهجياتهم وتقويماتهم، من خلال استخدام بيئة ملائمة وبالتعامل مع ميسري التعلم، (المدرسين)، وبالتالي فإن البرنامج التكيني يتم بناؤه مع مرور الوقت، وبالتركيز على الحاجات المرغوب تحقيقها".

يلاحظ من هذا النص أن التدريس الذي ينطلق من هذه التوجهات، يعد تكويناً أكثر مما يعد تعليماً، فأهداف الدرس من هذا المنظور، ينبغي أن تسعى إلى تكوين أشخاص يمتلكون من الحرية ما يجعلهم قادرين على تقديم آرائهم في الوسط التربوي، كما ينبغي للوضعية التربوية أن تسمح لهم بتحديد أهدافهم بكل حرية، بل تسمح لهم أيضاً بتحديد معايير التقويم الذاتي. أما دور المدرس في إطار هذه النظرة، فيكمن في تسهيل وتسهيل التعلم.

الهدف التربوي في ظل النظريات الاجتماعية المعرفية

من أنصار هذه النظريات يمكن أن نجد بريت-ماري بارث.(1998) وألبير باندورا(1986). وغيرهما. ويحدد هذا الأخير التعلم الاجتماعي المعرفي قائلاً: "نستعمل كلمة اجتماعي لأن الفكر والممارسة يعتبران ظاهرتان اجتماعيتان من حيث

جوهرهما ونستعمل كلمة معرفي، لأن سيرورات الفكر تؤثر على الدافعية والانفعالات".

من هنا يمكن القول إن التعلم من منظور هذه النظريات هو عملية يتم على أساسها، اكتساب الفرد لسلوكيات جديدة، من خلال موقف أو إطار اجتماعي أو ثقافي، وبالتالي فإن ما يجعل نظريات التعلم الاجتماعي المعرفي تتميز عن النظريات السلوكية وعن النظريات النفسية -المعرفية بشكل عام، هو تركيز اهتمامها على الأبعاد الاجتماعية والثقافية والمعرفية للتعلم، وتأكيدها على المكانة الغالبة للتفاعل الاجتماعي والثقافي في آليات التعليم، والسؤال الذي يهمنا في هذا السياق هو: ما هو الهدف التربوي في ظل هذه النظريات الاجتماعية المعرفية للتربية؟ وكيف يحدث تحقيقه؟

للإجابة على هذين السؤالين، نرى أنه من المفيد التعرض لمقاربة من مقاربـات التعليم التي يقترحها ألبير باندورا (1977) لتحقيق الأهداف التربوية، فما هي هذه المقاربة؟

"بالرغم من موافقة باندورا على مبدأ التعزيز وأثره في تقوية السلوك، إلا أنه يشير إلى أن التعزيز وحده، لا يعتبر كافياً لتفسير حدوث بعض أنماط السلوك التي تظهر فجأة لدى الطفل، في ظروف لا نستطيع فيها أن نفترض أن هذه الأنماط، قد تكونت تدريجياً عن طريق التعزيز". يتضح من هذا القول أن باندورا لا يرفض التعزيز جملة وتفصيلاً، ولكنه "يفترض أن التعلم عن طريق النموذج، يمكن أن يفسر لنا حدوث التعلم". فماذا يقصد هذا الباحث بالتعلم بواسطة النموذج؟

للنظريات الاجتماعية المعرفية مجموعة من المقاربـات المختلفة للتعلم بواسطة النموذج وتشكل مقاربة باندورا إحدى أهم المقاربـات التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية. وسنكتفي بتقديم هذه المقاربة، علنا نوفق في توضيح دورها في تحقيق الأهداف التربوية في ظل نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي.

مقاربة التعلم الاجتماعي المعرفي عن طريق النموذج

يتطلب تحقيق الهدف التعليمي وفق هذه المقاربة، المرور بالمراحل التالية:

أ. عرض نماذج من السلوك على الطلبة: في عرض حديثه عن نظريات التعلم الاجتماعي، يقول صالح محمد علي أبو جادو: "إن كثيراً من التعلم يحدث عن طريق مراقبة سلوك الآخرين وملحوظة نتائج أفعالهم، ووفق هذه النظرية، فنحن لا نتعلم أفعلاً بسيطة فقط، بل نتعلم نماذج كافية من السلوك، أي أن ما نتعلم ليس فقط نماذج من السلوك، ولكن القواعد التي هي أساس للسلوك"، انطلاقاً من هذا القول، يمكننا أن نستنتج أن المتعلمين يميلون إلى تبني سلوكيات بعض الأشخاص الذين يعتبرونهم كنماذج (باندورا ومارغريت غريدلر Bandura و 1992 M. Gredler) ومن هنا يجب على من المدرسين إيجاد نماذج من السلوك لتعليمها وتقديمها للطلبة، فإذا كان الهدف في درس ما هو تعليم المسؤولية، فسيكون من المفيد تفسيرها، ولكن إضافة إلى التفسيرات التي تقدم حول هذا الموضوع، يجب إحضار شخص إلى القسم يعتبره المجتمع مسؤولاً، وإثارة تفاعلات بينه وبين الطلبة للتأثير فيهم. وإذا أراد مدرس أن يعلم للطلبة كيفية تسجيل المعلومات، فيبدل أن يقف عند حدود إعطاء توصيات حول العملية التي يجب إتباعها لتحقيق ذلك، يمكنه أن ينفذ أمامهم ما هو مطلوب لاكتساب كيفية القيام بتسجيل المعلومات، ويقدم المدرس أمامهم أمثلة حية عن ذلك ويرفق عمله هذا بتقديم تعليق واضح حول العمليات التي يقوم بتنفيذها، إنه بهذه الأسلوب يصير نموذجاً يمكن تقليده. يتضح من خلال هذه المقاربة أن الهدف التربوي سيزداد رسوحاً في نفوس الطلاب، إذا ما قدمت لهم أمثلة واقعية تمكنهم من الاحتكاك بها. فتقديم نماذج واقعية من السلوك، يساعد على تحقيق الأهداف التي سوف لن تكون مجرد وصفات يطلب من المتعلمين استيعابها.

ب. تقويم وتبير قيمة السلوكيات: "يرى باندورا أن الناس يطورون افتراضاتهم حول أنواع السلوك التي سوف تقودهم نحو الهدف التعليمي المنشود". يعني

أن تحقيق الهدف يتوقف على القيمة التي نعطيها للنتيجة. ولذلك ينبغي أن نبين للمتعلمين منفعة كل هدف تعليمي لهم - حسب هذه المقاربة يتعلمون أحسن إذا تبيّن لهم فائدة هذا الهدف التعليمي أو ذاك بالنسبة للحياة، أو إذا تبيّن لهم ما سيجتذبه من فائدة من تعلم معين بالنسبة لتعلم لاحق. هنا يتضح جلياً الوجه البراغماتي للتعلم في مقاربة باندورا. مما يهم هو قيمة النتائج التي ينتظرونها المتعلمون من الأهداف المراد تحقيقها، فوضوح الأهداف يتوقف - حسب هذا النموذج - على مدى وضوح الفائدة من تحقيقه.

ج. تعزيز سلوك الطالب: "من المهم جداً القيام بتغذية إيجابية لكل طالب يحقق تقدماً في تعلمه، لأنها تسمح له بتكوين صورة إيجابية عن ذاته، وإدراكتها كذات قادرة على القيام بالمهام المطلوبة، غير أنه من الممكن اللجوء إلى العقاب للتقليل من القيام ببعض السلوكيات". وهنا نجد باندورا وإلى جانبه غريدلر يستعملان أحد المفاهيم الأساسية في بيداغوجيا الأهداف وفي نظرية التعليم المبرمج التي وضع أسسها سكينر (Skinner)؛ فالتحذية الراجعة الإيجابية أو السلبية كلاهما يساعد على تغيير السلوك المحدد في الهدف التربوي أو على تعزيزه.

د. الممارسة: "يوصي باندورا بالجمع بين النظرية والتطبيق، لأن الجمع بينهما يصدق كثيراً على التعلم النفسي-الحركي خاصة. بالفعل إنه من الصعب جداً أن نتعلم لعبة الغولف دون ممارستها، ومن الصعب أيضاً أن نتعلم الكتابة دون ممارستها، فالطلبة الذي يكتبون بخط جيد يعرفون أنهم توصلوا لذلك عن طريق الممارسة ثم الممارسة ثم الممارسة...". وللوضيح علاقة الممارسة بالنظرية في مجال التربية، نقدم فيما يلي إستراتيجية تربوية اقتربها ل لتحقيق الأهداف التعليمية. وتتكون هذه الإستراتيجية من مجموعة من المراحل هي:

المرحلة الأولى/ تحليل السلوكيات المراد تحقيقها:

- تحديد طبيعة السلوك: معرفي أو جداني أو حركي.

- تحديد مقطع أطوار السلوك.
- تحديد النقاط الحرجية في المقطع؛ مثل صعوبات ملاحظة السلوك مع تحديد المقاطع التي يكون فيها احتمال ظهور الأخطاء كبيرة.

المرحلة الثانية/ وصف مردودية السلوك وانتقاء نموذج من نماذج السلوك المراد تعلي

- تعريف الطالب بمردودية السلوك أو بالنجاح الذي سيتحقق إذا ما قام بتنفيذ السلوك المراد تعلمه، مثل: من المهم أن نطلب من الطالب أن يكتب بخط جيد إذا كانت الوظيفة التي سيقوم في المستقبل تتطلب تحرير تقارير كثيرة.
- البحث عن نموذج من نماذج السلوك التي تساعد على تحقيق النجاح، غالباً ما تكون هذه النماذج ممثلة في القرآن أو في المعلم أو في بعض نماذج السلوك الاجتماعي المتفوق.
- تحديد ما إذا كان ينبغي أن يكون النموذج رمزاً أو حقيقة، مثل: استدعاء كاتب أو طبيب ملقيبة الطلاب.
- تحديد أنواع التعزيزات الضرورية للسلوك المنشود وضمها للنموذج.

المرحلة الثالثة/ إعداد الحصة التعليمية:

- تحديد الأساليب اللغوية (التعالق، التعليمات، المؤشرات، الشروح التي تصف ما ينبغي فعله وما لا ينبغي فعله)
- إعادة المراحل المقطعة التي تتطلب وقتاً أطول لتفسيرها، مع إيجاد الشروح التي يجب إضافتها لتسهيل التعلم.

المرحلة الرابعة/ تنفيذ الحصة التعليمية:

فعندما يتعلق الأمر بتعلم الطالب القيام بمهارات حركية:

- يجب عرضها عليه من طرف خبير، أي تقديمها من طرف نموذج يقتدي به.

- يجب منح فرصة للطلاب تسمح لهم بممارسة المهارة المحددة.

- يجب استعمال تغذية راجعة تكون مرئية ومسموعة.

وعندما يتعلق الأمر بتعلم بسلوك معرفي، يجب:

- تقديم النموذج مدعما بعبارات شفوية.

- منح فرصة للطلاب لتقديم تعابير موجزة عن السلوك النموذجي، حين يتعلق الأمر بتعلم مفهوم من المفاهيم أو قاعدة من القواعد.

- توفير فرص التعبير للطلاب، خاصة لما يتعلق الأمر بحل مشكلة أو بتطبيق إستراتيجية معينة.

- توفير فرص تعميم السلوك الذي تم تعلمه و تحويله إلى وضعيات أخرى.

يتضح من خلال المراحل السابقة، أن الهدف التربوي سيجد سندات تحقيقه في العمليات التطبيقية التي يوفرها المدرس في الحصة. وهنا نستطيع القول أن الممارسة والنماذج تلعبان دورا أساسيا في مقاربة باندورا ، وهذا ما يؤكد مصطفى فتحي الزيات عند تعرضه للتطبيقات التربوية في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي بقوله (متوجهها إلى المدرس):" عندما يكون الهدف هو إكساب الطلاب بعض أنماط السلوك التفاعلي القائم على الحوار، كتقمص بعض الشخصيات التاريخية أو الروائية، شكل الشخصيات التي تريد نماذج سلوكها على بعض الطلاب، مع تقديم النموذج الصحيح لكل نمط سلوكى من خلالك" .

تدفعنا هذه الملاحظة إلى القول بأن التعلم يكون دالا بالنسبة للمتعلم، كلما جاء مؤسسا على استخدام نماذج للأداء الصحيح، و مؤسسا أيضا على نماذج للأداء الخاطئ معا وفي نفس الوقت. ولقد أورد مصطفى فتحي الزيات مجموعة من

التطبيقات التعليمية لنظرية التعلم الاجتماعي المعرفي مؤكداً في أمثلته على مفهوم النمذجة، وهو يقدمها في شكل توجيهات، نذكر منها ما يلي:

- "طبق أو نمذج الأنشطة المهارية وقدمها دون أن تتحدث أو بدون قالب لفظي: اعرض النشاط الذي تريده إكسابه للطلاب غير مصحوب بأية تعبيرات لفظية، ثم أعد النشاط مجزءاً مع الحديث عن كل جزء منه مع إعطاء تغذية مرتبة لاستجابات أو تعليقات الطلاب أو تصحيح الخطأ منها فوراً.

- وضح كافة إجراءات وخطوات النمذجة مع توفير المواد المتابعة لكي يتم اكتساب السلوك المراد تعلمه على النحو الذي تتوقعه.

- تحدث دائماً عن المعلومات المطلوب استرجاعها أو استدعاها التي يمكن على ضوئها ومن خلالها حل المشكلات العلمية المطروحة، مع إعطاء التعزيز الملائم على كل تقليد أو محاكاة للنمذج بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للممارسة القائمة على التعزيز الذاتي.

- نمذج السلوك المراد إكسابه للطلاب في ظروف مماثلة للظروف التي سيؤدي فيها الطالب المهارة المطلوبة.

- وضح نماذج من الأنماط السلوكية التي تصدر عن الطلاب والتوقعات المرتبطة بها والآثار المرتبة عنها. يمكننا أن نستنتج مما سبق بخصوص نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي أن النظريات الاجتماعية المعرفية تتميز بما يلي:

- إدماجها لمفهوم البيئة الثقافية والاجتماعية كمحددات مؤثرة في تحقيق الأهداف التعليمية.
- تركيزها على تطبيق النمذجة كأسلوب من أساليب تحقيق هذه الأهداف.
- استعمالها لمفاهيم تتعلق ب مجالات الأهداف كالمجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال النفسي الحركي.

الهدف التربوي في ظل النظريات التكنولوجية

من بين أعلام هذه النظريات نذكر أسماء مثل: جون كارول وروبير ميجر وبنجامان.س.بلوم والعام ب.ف.سكينر. وغيرهم، مما لا يسع المجال لذكرهم تنطلاق النظريات التكنولوجية للتربية من إشكالية تناولت موضوع تنظيم الفعل التعليمي دون إهمال أي عنصر من عناصره، سواء تعلق الأمر بالمادة التعليمية أو بالهدف التربوي أو بالتقدير أو المتعلم أو المدرس، أو غير ذلك من العناصر التي تحتويها الوضعية التعليمية.

لقد حاولت النظريات التكنولوجية للتربية أن تطبق نظرية الأنساق في ميدان التربية، وهي النظرية التي بناها عالم البيولوجيا لودفيك فون بيرتالونفي ونشرها سنة 1968 في كتابه "النظرية العامة للأنساق". وتدل هذه النظرية على "منهج للتعامل مع الظواهر والمعطيات باعتبارها نظاماً متفاعلاً ديناميكياً، يشمل عناصر مترابطة وعلاقات مع المحيط"، فباعتبار الفعل التربوي ظاهرة من ظواهر الحياة، يجب أن نبني بخصوصه نظرة شاملة، ويجب تحليله كشكل من أشكال الحياة من حيث أجزائه، أما تحليل عمليات معينة معزولة الواحدة عن الأخرى، لا يمكنه أن يقدم تفسيراً شاملأ لظاهرة التعليم والتعلم.

و قبل التعرض لأهداف التربية في ظل النظريات التكنولوجية، يمكن الإشارة إلى بعض التعاريف التي يقدمها بعض المهتمين بهذه النظريات، لمفهوم "تكنولوجيا التربية".

أ- تعريف لاروك وستولوفيتش

" تطرح تكنولوجيا التربية دراسة كيفية تنظيم البيئة البيداغوجية وكيفية تهيئة الوسائل والطرائق التربوية والتعليمية وكيفية تركيب المعارف، وباختصار، تطرح تكنولوجيا التعليم تحديد النموذج الذي يعد لممارسة التعليم، وفق ما يقدمه هذا

النموذج من استراتيجيات، حتى يتمكن المتعلم من استيعاب المعارف الجديدة، بأكبر قدر ممكن من الفعالية.

ب- تعريف جاك لابوانت

" تكمن تكنولوجيا التربية كمقاربة، في تطبيق المعارف العلمية والمعطيات العقلانية المعالجة بواسطة الفص الأيسر للدماغ، والمعطيات الحدسية المعالجة بواسطة فصه الأيمن، وهدفها هو تطوير أنساق (منهجيات، تقنيات، آلات) تكون كفيلة بحل مشكلات تتعلق بمهارات التعليم والتعلم والتكوين. وتعد التكنولوجيا من هذا المنظور، أداة للتدخل العقلاني الذي يوجه حدس العالم أثناء بحثه، كما يوجه عملية تطوير وتطبيق الحلول المقبولة والواقعية للمشكلات التطبيقية التي تعترض العاملين في المجال العلمي للتعليم".

نستطيع أن نلمس في هذين التعريفين فكرة مفادها أن أنصار النظريات التكنولوجية للتربية يؤكدون على ضرورة تنظيم العمليات التربوية، من خلال تحديد الوسائل والطرائق وتنظيم المعارف وأساليب ممارسة التعليم واستراتيجياته. كما نستطيع القول، إن تكنولوجيا التربية والتعليم جاءت من أجل حل المشكلات التي طالما طرحتها أساليب التعليم والتكوين، فالتكنولوجيا في هذين المجالين الأخيرين، هي بمثابة أداة تساعد في حل مشكلات التطبيق التي يعاني منها المدرسوون والمكونون والمتعلمون على حد سواء.

لهذا الصنف من النظريات مجموعة من المميزات تتلخص أهمها فيما يلي:

1. نقده للمنظور الرومانسي والإنساني للتربية الذي لا يهتم كثيراً بالخطيط والتنظيم، من خلال "مناهضته للمحافظين الذين يرفضون وضع ثقتهم في التكنولوجيا، فدعاة الاتجاه التكنولوجي، يرون أن أهداف التربية لا يمكن أن تعود بأي حال من الأحوال إلى مبادئ كونية أو إلى قيم مطلقة، لا نعثر عليها إلا في العالم الأفلاطوني، فلا علاقة لأهداف التربية بالإعتبارات الميتافيزيقية أو

الفلسفية، لأن هذه الأخيرة لم تساعد أبداً على تقدم التربية. ومن الممكن للتكنولوجيا الجديدة أن تساهم بفعالية في تحقيق هذا التقدم".

2. لجوءه إلى استعمال المفاهيم التالية في تراثه التربوي: (عمليات)، هندسة تربوية، تواصل، تكوين، تكنولوجيا وسائل، معلوماتية، وسائل متعددة، برمجة، نظام، تعليم مُفرد.

3. اهتمامه الكبير بالخطيط وتنظيم عمليات التكوين، وانشغاله بالتكوين والتعليم أكثر من انشغاله بال التربية، أي بإرادته في تنظيم المراحل المختلفة للتكوين بأقصى ما يمكن من التنظيم (تحديد الأهداف والمهام والتقويم...الخ) والوصف والتقنين الدقيقين لعمليات التكوين.

أما بالنسبة للأهداف التربوية، فإننا نتفق على أن "التدريس الهدف قد نشأ في إطار الطرح التكنولوجي الأدواتي، وفي إطار قيمة الفعالية والترشيد التي تصبح المقياس الوحيد لتقويم التقنيات التربوية ومروديتها والتي يجب أن تخدم في نهاية المطاف حاجيات المجتمع". فالفعالية والمرودية ت redundan من المبادئ التي يقوم عليها تيار بيداغوجيا الأهداف. أما تحصيل المعارف والمهارات فيعتبر الهدف الحقيقي للتعلم حسب النظريات التكنولوجية للتربية. غير أن عمليات التخطيط والتنظيم هي ما يضمن تحقيق الأهداف التربوية، وفي هذا المجال، يقول إليوت. و.إيسنر (E.W.Eisner) في كتابه " الخيال التربوي" *Imagination* » « Educational الذي نشره سنة 1985 " لم تعد طبيعة الغايات تشكل أحد انشغالات تكنولوجيا التعليم، ولكن ما يهمنا اليوم، هو تنظيم الوسائل وتحديدها لبلوغ هذه الغايات".

إلى جانب ما سبق، تؤكد هذه النظريات على أهمية عناصر الاتصال والتغذية الراجعة في تبليغ المعرفة، كعناصر أساسية وضرورية في العملية التعليمية/التعلمية. هذا، بالإضافة للأهمية التي ينبغي أن يحظى بها استعمال تكنولوجيات الاتصال، (أجهزة سمعية- بصرية: فيديو، أسطوانات أقراص، كمبيوتر....) في الفعل التربوي،

كما أنها تؤكد ضرورة التحديد المستقبلي للسلوكيات المرغوب ملاحظتها لدى المتعلمين.

من الواضح أن المشكلة التي أراد أنصار هذا الاتجاه حلها تكمن فيما يلي: كيف نُوجِّهُ وننظم العمليات التربوية حتى تصير ذات فعالية؟ يمكن أن نستخلص من هذا المنظور أن هذه النظريات تتناول العلاقة بين النظرية والتطبيق، وهي تعتبر قابلة للتطبيق في جميع مجالات الشعب والممواد الدراسية، ويفكّد أنصار هذه النظريات أن التكنولوجيا قادرة بصفة عامة على حل المشكلة التطبيقية، بل أدهى من ذلك، نجد أن هناك طريقة عامة وواحدة لتحسين التعليم هي استعمال التكنولوجيا. ويحدد أتباع تكنولوجيا التربية خطوات الهندسة البيداغوجية كما يلي: في البداية يهتم المعلم:

- بتنظيم السيرورة التعليمية، فهو يحاول في بداية الأمر أن يتعرف على الأهداف التعليمية ويرتبها حسب الصنافات المختلفة المعمول بها.
- بعد تعرفه على الأهداف التي يسعى إلى بلوغها، يقوم بتحديد العناصر الضرورية (مثلا: الجماعات، النصوص، الوثائق السمعية- البصرية، الحاسوب.....) انطلاقاً من الأهداف التي سبق له شرحها بكل وضوح.
- يجمع معطيات حول خصائص الطلاب (لامتحن التعليم، المعارف، الحوافز.
- يقوم بتغيير أهدافه وفقاً للوضعية التعليمية ومستجداتها.
- يدرس الوسائل التعليمية التي بحوزته والإكراهات التي سيأخذها بعين الاعتبار.
- يحدد الآليات التي تسمح له بتقدير نتائج التعلم، وباستثمار المعلومات التي تمكنه منها عملية التقويم؛ من أجل تغيير نظام نسقه إذا دعت الضرورة.

هكذا، يكون المعلم قد بني نظاماً إجرائياً للتعليم وللتعلم. ويتوقف هذا البناء بدرجة عالية على تنظيم الوسائل التعليمية وعلى تحديد الأهداف، وإذا كان للتنظيم

أهمية بالغة في العملية التعليمية التي تسعى إلى الفعالية وإلى تحسين التعليم، فبلغ الأهداف يتوقف على مدى التحكم في تنظيم الوسائل التعليمية وعلى أجرائها.

يعبر استعمال مفهوم الأجرأة من طرف أصحاب النظريات التكنولوجية، عن مدى اهتمامها ليس فحسب بالوسائل الديداكتيكية، بل أيضاً بالأهداف التربوية. إن أجرأة الوسائل التعليمية تعد من الخطوات الأساسية في النظريات التكنولوجية التربوية، وهي تدل هنا على أن ضرورة "الانتقال من مستوى التصور إلى مستوى الإنجاز وبالتالي ينبغي أن يقدم التدريس الوسائل والأدوات التي تمكن المدرسين من تحديد الإجرائي لأهدافهم ولأعمالهم التعليمية). ومن منطلق مفهوم الإجرائي، تؤكد النظريات التكنولوجية على:

1. بناء نظام إجرائي للتعليم والتعلم. أي تخطيط التعليم لجعل جميع عناصره فعالة تستهدف تحقيق المردودية والمنفعة للفرد وللمجتمع.
2. تحضير الآليات التي تسمح بتقدير نتائج التعلم، أي إعداد أدوات التقويم (اختبارات، فروض، أسئلة، ...الخ) وشروط إجرائه وتحديد معايير الإتقان والنجاح.
3. استثمار المعلومات للقيام بالتقدير من أجل تغيير نظام التعليم، أي جعل أدوات التقويم تؤدي وظائف تتلخص فيما يصطلح عليه بالتقدير التكويني.
4. تغيير سلوك الطالب، وفق ما هو محدد في الهدف التعليمي من معايير.
5. وصف العمل الذي سيقوم به الطالب، أي تقديم شروط الإنجازات التي سيتطلبها الموقف التعليمي.
6. تقديم وصف دقيق للوسائل المساعدة في تحقيق الأهداف المنشودة.

وخلال القول بالنسبة للنظريات التكنولوجية، هو أنها تدعو إلى تخطيط التعليم وتنظيمه، وهي تستمد أساس ذلك من النظرية العامة للأنساق، أما من حيث

الأهداف التعليمية في ينبغي أن تصف الإنجاز المطلوب من المتعلم، وتقدم وصفا دقيقا للوسائل المساعدة التي يمكن استعمالها لبلوغ الهدف المنشود.

يعتبر سكينر (Skinner) أحد المساهمين الأساسيين في بروز النظريات التكنولوجية للتربية وهو "يصر على ضرورة أن تكون الأهداف تامة التحديد مسبقا، وأن تكون تلك الأهداف محددة إجرائياً أو سلوكياً، قبل أن يأخذ التدريس مجرياً"(28). فعلى سبيل المثال وعند تصميم وحدة لتدريس موضوع من مواضيع الجغرافيا، يجب أن يكون ما يفعله الطالب واضحاً ومحدداً. وعندما يتم تصميم وحدة لتدريس حادثة تاريخية، يجب أن يكون واضحاً ومحدداً ما الذي يجب أن يفعله المتعلم لكي يعبر عن تحقق هذا الهدف. ويؤكد مصطفى فتحي الزيات أثناء تعرضه لنظرية سكينر (Skinner): "إذا لم يتم تحديد الأهداف سلوكياً أو إجرائياً، فإن المدرس لا يجد سبيلاً لمعرفة ما إذا كان قد حقق بعض هذه الأهداف أم لا" . والتحديد الإجرائي للهدف المنشود يجب أن يتضمن فعلاً سلوكياً واضحاً، قابلاً للملاحظة والقياس، وأن تحدد في الهدف معايير الإنجاز وشروطه.

يمكنا القول من خلال هذه الإطلاة على الأهداف التربوية في ظل النظريات الأربع التي تم عرضها في هذا العمل، إن النظريات التربوية الروحانية، لا تعتبر المتعلم كمركز للعملية التربوية بل كجزء من الكون ينمو ويتطور من خلال العلاقات التي يسمح بها العمل التربوي مع الكون. أما القيم التي يدعو التيار الروحاني إلى تحقيقها من خلال العمل التربوي، فهي محددة كأهداف تعلمية في الأفكار والفلسفات والديانات التي ألقى بها "رجال عظام" أمثال المسيح ومحمد (صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ)..."، وغيرهم من الأنبياء. وبالتالي يصبح الهدف التربوي في ظل هذه النظريات، ذا طابع وجداً أكثر مما هو ذا طابع معرفى؛ لكونه يركز على إكساب الفرد القيم الروحية، من خلال استعمال طاقاته الباطنية ومن خلال التأمل الذاتي والاستغراق في التفكير الملي. أما بالنسبة للنظريات الشخصية، فالرغم من كونها تجعل المتعلم مركزاً لكل عملية تعلمية، فإنها تركز اشغالها أساساً على مفهوم الذات ومفهوم الحرية والاستقلالية.

وهي تنطلق من تصور تربوي يلح على أهمية حرية المتعلم وعلى إرادته في التعلم. وإذا كانت الأهداف التربوية - في ظل هذا التيار التربوي- تنطلق من رغبات المتعلم ومن مبادراته؛ فإن دور المدرس يكمن في تسهيل وتبسيط التعلم لمساعدة المتعلم على استبطان التغيرات المنشودة من خلال الهدف التربوي، ومساعدته أيضاً على الوصول إلى تعليم نفسه بكل حرية.

وحتى نكون منصفين، ينبغي القول إن الهدف التربوي قد حظي باهتمام كبير من قبل النظريات التكنولوجية والنظريات الاجتماعية المعرفية، بل قد يكون من باب الإنفاق أكثر، لما نقول إن النظريات التكنولوجية التي يطلق عليها أيضاً اسم النظريات النسقية، ركزت اهتمامها على ضرورة تحديد الأهداف التعليمية وعلى آلياتها وعلى شروط التعلم ووسائله وأهملت ما ركزت عليه النظريات الاجتماعية المعرفية، والمتمثل في اهتمامها بالشروط الاجتماعية والثقافية ودورها في تحديد الأهداف التعليمية وفي حدوث التعلم.

ومهما يكن الهدف في ظل أية نظرية من النظريات التي تعرضنا لها، فإنه لامناص لنا من القول أن لكل منها تصوراً للهدف التربوي، يتحدد من منطلقاتها الفكرية والنظرية ومن تصورها للفرد الذي تسعى إلى تكوينه.

ويعتبر التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءة عامل مهم جداً في التعلم إذ تهدف "المقاربة بالكفاءات" إلى تنمية قدرات المتعلم المعرفية والوجودانية والنفس حرية قصد الوصول به إلى مستوى الكفاءة التي ستسمح له بحل المشاكل اليومية. وللتتأكد من مدى تحقيق هذه الأهداف على مستوى المتعلم، على المكون أن يجعل من التقويم أداة قياس وتقدير لمدى تطوير الكفاءات العلمية، وعامل تعلم المتعلم ذلك حتى "يتبين بواسطة عملية التقويم التي تعتبر نشاطاً ضرورياً لازم لخدمة العملية التعليمية" (أحمد خيري كاظم 1973، ص 377) مستوى الكفاءات العلمية و التقنية الضرورية لحل المشكل.

ولما كانت "بيداغوجيا الكفاءات" التي تبنتها المدرسة العربية بشكل عام تهتم بتعليم المتعلم كيف يتعلم، نجد هذه العملية تستلزم من المكون تطبيق التقويم التكويني الذي يتطلب تحديد أهداف التقويم ووضع معايير النجاح وذلك حتى يتمكن المكون من ملاحظات تساعد على تبيان نقاط الضعف ونقطة القوة الخاصة بتعلمه من جهة وبتعلم المتعلم .

تعتبر" المعرفة العلمية (savoir) فعلا في حد ذاته وليس جوهرا" (SCHLANGER 1978

) أي فحل يرمي إلى إكساب المتعلم مفاهيم علمية وتقنيات ثقافية لا يمكن تحقيقها إلا من خلال القيام بعملية التقويم التكويني الذي يستلزم أسس بيداغوجية تتمثل في تحديد الأهداف التربوية ومعايير نجاح الأداء الملاحظ، حيث تقوم هذه الأسس بتوجيهه المتعلم والمعلم والتأكد على نقاط الضعف والقوة الخاصة بالعملية التعليمية. وبالرجوع إلى الواقع التربوي للمدرسة العربية في مجال التقويم، نجد أغلب المعلمين العرب لا زالوا يمارسون التعليم على أساس أن محور العملية التعليمية التعليمية هو المعلم ومعظمهم يجد صعوبات في تطبيق "بيداغوجيا بالكفاءات" وبالتالي التقويم التكويني، وهذا ما التمسنه عند أجراينا الدراسة الاستطلاعية الخاصة بالملوّعات في المستويات التعليمية الثلاثة: الابتدائي والمتوسط والثانوي، أن معظم المعلمين يؤكدون على الأسئلة التي يكون جوابها متظرا من طرف المعلم وفي أغلب الأحيان يكون معروفا مسبقا من طرف المتعلم خاصة في المستوى التعليمي الابتدائي، أما فيما يخص طبيعة الأسئلة المطروحة فهي لا تقىس في معظم الحالات إلا قدرة الاسترجاع والتذكر كما كان عليه في التقويم التقليدي، إضافة إلى هذا، عدم اهتمام المعلمين بعد التقويم التشخيصي الذي من شأنه أن يبين النقائص المتعلقة بالمفهوم المدروس قبل توسيعه حسب مستويات الصياغة. أما فيما يخص التقويم التحصيلي الخاص بنتائج التعلم، نجد أغلب المعلمين يقيّمون هذه الأخيرة بإعطاء قيمة كمية (نقط) أو قيمة كيفية دون مرافقتها بعبارات توجيهية للمتعلم تخص نقاط ضعف تعلمها أو نقاط قوته المتعلقة بالمفهوم المقصود، وذلك

بالرغم من أن التعليمات التربوية الواردة في المناهج التعليمية تؤكد على استعمال التقويم التكيني (الذي يسعى وراء تكوين الفرد من خلال ممارسة التقويم الذاتي).

التقويم التكيني وفق بيداغوجيا الكفاءات:

تشير تاجليونت كريستين (TAGLIANTE Christine, 1991, P11) إلى أن " لا يوجد معنى لعملية التقويم بدون أهداف التعلم المقصودة، وبالمقابل لا وجود للهدف إن لم يدمج في وصفه طريقة تقويمه " يعني، أن التقويم لا يمكنه أن يتم بصورة علمية إن لم تحدد له مسبقاً أهداف تربوية يسعى المعلم إلى تحقيقها على مستوى المتعلم، ولا يمكن للهدف التربوي بدوره أن يتحقق إن لم تكون هناك طريقة تساعد في تقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية، مما يؤكد على أن التقويم عملية تكينية مشتركة تخص كل من المعلم والمتعلم في نفس الوقت. ولما كان السلوك القابل لللحظة والقياس (الهدف الإجرائي في بيداغوجيا الأهداف) يمثل الجزء الظاهري للكفاءة ونتائج التعلم، نجد القراءات البيداغوجية المختلفة في مجال التقويم تؤكد على أن عملية تقويم الأهداف الإجرائية التي تصف السلوك المنتظر من المتعلم القيام بها ليست غاية في حد ذاتها، وإنما الأهم يكمن في نتائج التعلم وذلك لأن هذه النتائج "تساعد كل من المعلم والمتعلم على التحكم في دوره" (TAGLIANTE Christine, 1991, P12) أي من خلال التقويم التكيني، يقوم المعلم بتشخيص نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بعمليتي تعليمه وتعلم المتعلم، مما يسمح لهذا الأخير بادرارك مستوى المعرفي وطبيعة المجهود التي سيبذله ليصل إلى مستوى الكفاءة. بهذا يصبح التقويم التكيني أداة بناء التعلم وجزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية- التعليمية التي تستلزم تقويمها بيداغوجيا يرتكز على:

- تحديد الأهداف التربوية (عامة، خاصة وإجرائية) والنتائج المنتظر تعلمها.

- المساعي التعليمية والمقصود هنا " المقاربة بالكفاءات" مع تحديد الكفاءة المقصودة

- التفكير في صيغة التعلم الملائمة للمتعلم.

- تحليل نتائج التعلم لاستخلاص نقاط الضعف والقوة لدى المتعلم والعمل على توجيهه بمحاذات واقعية وموضوعية.

وما كانت "بيداغوجيا الكفاءات" تتطلب من المكون التحكم في مراحل التقويم التكويني سببياً في ما يلي إلى لهذه الأخيرة.

مراحل التقويم التكويني :

تبين القراءات أن التقويم التكويني الذي تتطلبه "بيداغوجيا الكفاءات" يختلف كل الاختلاف عن التقويم التحصيلي، وذلك من حيث "الغاية و زمن التطبيق لكل منها فيما يخص مراحل التعلم وليس من حيث الطريقة. لهذا، نجد المختصون في التقويم يتفقون على أن التقويم التكويني يتم في ثلاثة مراحل مستمرة ومتكررة. ونظراً لأهميتها نلخصها في ما يلي:

- المرحلة التنبؤية : يتم في هذه المرحلة تحديد مستوى الكفاءات التي يمكن للمتعلم أن يكتسبها، ذلك حسب الأهداف التربوية المراد تحقيقها، مما يتطلب من المعلم الإعلان عن الموقف حتى يكون المتعلم على علم بما يجب تعلمه أو النشاط الذي يقوم به. فهذه المرحلة إذا تسمح للمتعلم بادرأك المعرفة العلمية المراد تعلمها. أما فيما يخص المعلم، فتسمح له هذه المرحلة بإدراك الإمكانيات التشخيصية ، أي تلك التي تسمح بتشخيص مستوى الكفاءات المكونة لشخصية المتعلم: المعرفية والنفس حركية والوجودانية، حيث يساعده ذلك على الكشف عن الاستعدادات الفردية وضبط المساعي البيداغوجية، وكذا تنظيم مادة التعليم.
- المرحلة التشخيصية: تجري العملية التشخيصية طيلة الفترة التعليمية من البداية إلى النهاية ويكتشف المعلم من خلالها مستوى كفاءات المتعلم الخاصة بالمجالات الثلاثة: المعرفية والنفس- حركية والوجودانية، مما يساعده على اختيار وسائل التقويم وضبط عملية التعليم، حيث يتم ذلك بالرجوع إلى الوراء والتفكير في التخطيط الملائم للموقف. أما بالنسبة للمتعلم، تسمح له هذه المرحلة بادرأك

النفائض والصعوبات الخاصة بتعلمها، مما يجعل المرحلة التشخيصية عملية ذات وجهين تخص في نفس الوقت المعلم والمتعلم. وعلى هذا الأساس، نجد تاجليونت (TAGLIANTE Christine, 1991, P16) تشير إلى أن " هذا الزوج من المفعول الرجعي ينتمي إلى جوهر التقويم التكيني " وذلك لكونه يساعد المتعلم على التعلم ويساعد المعلم في تحسين طرائقه البيداغوجية.

■ مرحلة الجرد: تتم عملية الجرد في نهاية الفترة التعليمية القصيرة المدى (الدرس، الموضوع) يقوم فيها المعلم بإحصاء الكفاءات المعرفية (المعلومات) والكفاءات - الفعلية والوجودانية التي اكتسبها المتعلم، حيث تساعد نتائج الجرد كل من المعلم والمتعلم على إدراك مستوى الكفاءات ومستوى صياغة المفاهيم الجديدة وتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية التي حددت في المرحلة التنبؤية.

خصائص التقويم التكيني :

تسعى التعليمية التي تتمحور حول صيورة التعليم والتعلم في نفس الوقت إلى تحقيق الأهداف التربوية من خلال عملية تعلم المتعلم "كيف يتعلم" لتعديل مفاهيمه العلمية التي من شأنها أن تساعد على حل المشاكل ذات الطبيعة العلمية، ومما لا شك فيه، أن تعديل المفاهيم العلمية يتم " بإدماج المعلومات الجديدة إلى المفاهيم السابقة " (GIORDAN André, 2001, P4) لبناء المفاهيم الجديدة. ويتفق جل المختصون في مجال التقويم على أن التقويم بصفة عامة يستعمل " لغرض تعديل وضعية أو وثيرة التدرج من أجل إدخال التحسين أو التصحيح المناسب عند الحاجة " (محمد نقادي وآخرون، 1998، ص61)، وذلك بعرض تكوين المتعلم في مختلفة مجالات التعلم. لهذا، نجد التقويم التكيني الناجح الذي تتطلبه بيداغوجيا الكفاءات يستلزم شروطاً مقتنة تساعد كل من المعلم والمتعلم في ضبط عملهما التربوي.

أما فيما يخص الشروط التي يتميز خصائص التقويم التكيني فهي كالتالي:

- التقويم التكيني عملية شاملة: يعني أن يكون التقويم شاملًا لجميع الأهداف التربوية تلك الخاصة بالتعرفة- الفعلية ، والمعرفة الوجданية والمتعلقة بالأهداف المعرفية والنفس- حركية والوجданية. وللتوضيح، نذكر على سبيل مثال: حتى تحقق مادة العلوم الطبيعية أهدافها التربوية، يجب على المعلم تحديد أهداف مفاهيمية (مفاهيم علمية) وأهداف تقنية (الاستدلال العلمي والتحكم في المعرفة والتحكم في التقنيات والاتصال / التبليغ) وعلى المتعلم القيام بالأداء حتى يبرهن على تحقيق الأهداف.
- يبني التقويم التكيني على معايير: يعني أن تحدد المعايير التي تقيس مدى تحقيق الأهداف التربوية على مستوى المتعلم، وتبين مستوى اكتساب الكفاءات والتحكم فيها وبناء عليها، يمكن للمعلم أن يصدر الحكم بالفشل أو النجاح، لذا سميت معايير التقويم بمعايير النجاح.
- التقويم التكيني عملية مستمرة: يعني أن يكون التقويم مستمرة ومتكررة طوال الفترة التعليمية/ التعليمية، وذلك حتى يصبح بمثابة مصدر التدعيم المعرفي الذي من شأنه أن يثير رغبة التعلم لدى المتعلم عن طريق التعديل والتصحيح. وليس المقصود هنا رتبة المتعلم حسب نتائج الاختبار أو الامتحان، وإنما الأهم هو أن يقوم المتعلم باختبار أدائه من خلال صيورة اكتساب المعلومات. لهذا، يجب على المتعلم أن يكون على علم بمعايير النجاح التي حددتها المعلم حتى يعمل على تحقيقها أو تجاوزها.
- التقويم التكيني تقويم تحليلي): يعني أن التقويم التكيني يعتمد عملية تحليل نتاج نشاط المتعلم سوى كتابي أو شفوي أو حركي، وذلك لأن النشاطات التي يقوم بها المتعلم لا تمثل إلا الجزء الظاهري للكفاءة، أما فيما يخص مصادرها، فيمثله الجزء الباطني الذي لا يمكن ملاحظته، ولكن يمكن التعبير عنه عن طريق الأداء. فتحليل هذه النشاطات حسب أساس علمية، يسمح لنا بادرارك مؤشرات النجاح أو الفشل من جهة ومن جهة أخرى، يسمح لنا بالاطلاع على مستوى كفاءات المتعلم المتعلقة بالتعرفة والمعرفة الفعلية والوجданية.

وبناءً على ما سبق، يمكننا القول أن التقويم التكويوني عبارة عن عملية مستمرة تتم في ثلاثة مراحل، يسعى فيها كل من المعلم والمتعلم إلى التحقق من مستوى الكفاءات المراد اكتسابها وتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية الخاصة بمادة التعليم والتعلم، حيث يجري ذلك باستخدام مقاربات بيداغوجية تتمحور حول القدرات المراد تعميمها والكفاءات المراد اكتسابها اطلاقاً من أهداف إجرائية تحدد نشاط التعلم ومعايير نجاح تمثل أداة قياس مدى نجاح الأداء ومؤشر تعلم المتعلم. ويمكن الكشف عن ذلك، من خلال تحليل نتائج التعلم المحصل عليها والمعبرة عن النجاح أو الفشل. والغرض من هذه العملية، هو توجيه المتعلم وتطوير مناهج التعليم ووسائله التعليمية.

التقويم التكويوني والتقويم التحصيلي:

بيّنت القراءات السابقة أن التقويم التكويوني يختلف عن التقويم التحصيلي من حيث الغاية و الوظيفة البيداغوجية لكنهما لا يختلفان من حيث الطريقة، أي كلاهما يستعمل نفس أدوات التقويم، ألا وهي الأسئلة التي تتضمن في معظم الأحيان " صياغة الموضوع المراد معالجته والتعلمية أو القاعدة التي يجب إتباعها قصد حل مشكل السؤال، وذلك حسب المعايير المكتسبة وعليه، إذا كان للتقويم التكويوني دوراً مهماً في عملية التعلم الذاتي للمتعلم، نجد أن التقويم التحصيلي يسمح ب مجرد مكتسبات المتعلم أو مجموعة من المتعلمين في نهاية الفترة التعليمية سوى كانت هذه طويلة، متوسطة أو قصيرة المدى، ويشارك أيضاً التقويم التحصيلي في تقويم تطبيقات بيداغوجية تخص نشاط المعلم. وما كانت قدرة التمييز بين التقويم التكويوني والتقويم التحصيلي فيما يخص بيداغوجيا الكفاءات تلعب دوراً مهماً في تذليل الصعاب بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم فيما يخص العملية التعليمية التعليمية.

ولقد أصبح تحليل محتوى التصور يستعمل كوسيلة معرفة مدى إدراك الفرد لمحيطه ويلعب دوراً مهماً في تعديل السلوك الاجتماعي وعملية التبليغ، مما يجعل التكوين التربوي الحديث يؤكد علىأخذ تصورات المتعلم بعين الاعتبار والعمل على مواجهتها بظواهر طبيعية أخرى، وذلك عن طريق التعليم الفعال الذي يعتبر المتعلم

فيه محور عملية التعلم بحيث يسمح له ذلك بتحويل معرفته السابقة وإعادة تنظيمها قصد بناء معرفته الجديدة، أي أن البناء الصحيح للمعرفة العلمية يعتمد بالدرجة الأولى على التصورات التي يحملها المتعلم كأساس معرفي للتعلم، بحيث يبدأ التعلم بمفهومه الجديد عند بداية الاهتمام بالتصورات والعمل على تطويرها، وذلك لكون اكتساب المعرفة العلمية يتطلب تعلم المواقف والمعرفة الأساسية، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا إذا اعتمد المتعلم تصوراته التمهيدية في بناء معرفته العلمية الجديدة.

أما فيما يخص كيفية يتحصل المعلم على محتوى المتعلم أو يطلع على خبراته السابقة، يجب عليه أن يستعمل عدة أنماط من الأسئلة تدفع بالمتعلم إلى التعبير عن ما يعرفه من معلومات ومفاهيم علمية أو ما يكتسبه من كفاءات منهجية، إما بإنجاز رسومات أو نص كتابي أو عن طريق التعبير عن ما يفكر فيه شفهيا، بحيث يصف مضمون التصور الواقع كما يراه المتعلم وليس كما يضنه المعلم. أما فيما يخص الوسائل التي يمكن للمعلم استعمالها للحصول على محتوى التصور نذكر ما يلي: الاستبيانات التي تتضمن الأسئلة المغلقة والأسئلة المفتوحة، حيث تكون هذه موجهة أو نصف موجهة...، ويمكن طرح هذه الأسئلة خلال مختلف فترات المسعى التعليمي: قبل الشروع في دراسة المفهوم الجديد خلال فترة تطور التعلم أو في نهاية الفترة التعليمية (نهاية الدرس، نهاية الموضوع، نهاية المحور) كما يمكن للاستبيان أن يخص المتعلم وحده أو مجموعة من المتعلمين أو القسم كله. وهذه الخطوة، تسمح للمعلم بالكشف عن الاستعدادات الفردية وضبط المساعي البيداغوجية وتنظيم مادة التعليم في حين تسمح للمتعلم بادرأك الفرق بين المعرفة العلمية (الخبرة) التي يكتسبها والمعرفة التي عليه أن يتعلمها.

فبعد تحليل محتويات التصورات، سihad المعلم نفسه أمام نمطين من المتعلمين بصفة عامة:

- النمط الأول: يمثل المتعلمين الذي بين تحليل تصوراتهم أنهم غير متحكمين في الكفاءات المعرفية ولا الكفاءات المنهجية الخاصة بالمفهوم. فعلى المعلم في هذه

الحالة أن يصحح المفاهيم السابقة قبل الشروع في تعليم المفهوم الجديد، وذلك بالرجوع إلى الوراء، أي الأخذ بعين الاعتبار المعرفة السابقة واستعمال التغذية الراجعة (feed - back) الخاصة بها وبتوظيف التقويم التكيني بجميع مراحله مع التأكيد على معايير النجاح.

▪ النمط الثاني: يمثل المتعلمين الذي بين تحليل تصوراتهم أنهم متحكمين في الكفاءات المعرفية والكفاءات المنهجية أي لديهم خبرة معرفية ومنهجية صحيحة تسمح لهم بتعلم المفهوم الجديد. فعلى المعلم في هذه الحالة أن يستغل الخبرة المعرفية والتقنية المتوفرة لدى المتعلمين، ويعمل على مساعدتهم في اكتساب المفاهيم الجديدة عن طريق التعلم الحديث أي باستعمال النموذج الألوستيري أي النموذج التعديلي.

▪ الخطوة الثانية لمرحلة التعلم (تعديل المفهوم السابق لبناء المفهوم الجديد)

يعتبر النموذج الألوستيري (التعديلي) من أحسن النماذج المعاصرة التي قدمت كبديل لنماذج التعلم الأخرى، حيث تمكّن هذا النموذج من الإجابة على عدد من الأسئلة المطروحة فيما يخص بناء المعرفة، وذلك من خلال ما توصل إليه من تبسيط وتفسير آلية بناء المعرفة العلمية على المستوى الذهني، وهو نموذج "براجماتي ومشروعه لا يرمي إلى إنتاج نماذج أخرى للصيورة المعرفية، وإنما يرمي إلى حل الرموز بالنسبة للمعارات الخاصة وتحديد الشروط التي تسهل عملية التعلم" أما فيما يخص عملية حل الرموز، تبين أدبيات "تعليمية العلوم" أنها تكمن في صيورة التصور التي تتمثل في "عملية الاحتفاظ بالمعلومات أو في مجموعة من المعارف العلمية والتطبيقية، بحيث لا يمكن ترسيخ التصور مباشرة، إلا إذا تم عن طريق قولبته بإدماجه للبنية المعرفية السابقة، فالتصور إذا ينظم المعلومات ويشكل الأثر لنشاط سابق، كما يحتفظ التصور بالمعلومات التي بنيت حديثاً قصد استغلالها لاحقاً في مواقف جديدة ...، أما فيما يخص العمل الثاني للتصور، يظهر عند وضع العلاقة (relation) والتنظيم بين المعطيات، حيث يقوم الفرد المتعلم من خلال هذه

الأخيرة بالبحث المستمر عن العناصر المعروفة التي يتحكم فيها والتي لها علاقة بالسؤال المطروح، وذلك قصد تنظيم الواقع كما هو عليه. ومثل هذه العمليات، تجري في المواقف لتي تسمح للمتعلم بطرح المشكل واقتراح النشاطات المختلفة". لهذا، لا يمكننا تفسير التصور على أنه مجرد معلومات سابقة يتم توصيلها بالمعلومات الجديدة، لبناء المعرفة العلمية أو مفهوم علمي جديد. ذلك لكون التصور الجديد يتطلب تنشيط التصور السابق من خلال عمليات ذهنية تسمح بواجهة المعلومات الجديدة بالسابقة لتخليق ما يمكننا تسميته "بالتصادم المعرفي" بين ما هو سابق وما هو لاحق من معرفة ومعلومات علمية، حيث يساهم هذا التصادم في تنشيط الآلية الفكرية التي ستؤدي لا محال بالمتعلم إلى طرح السؤال ليستفسر عن طبيعته ومحتواه.

أما فيما يخص ما توصل إليه من معلومات جديدة، سيدمجها المتعلم للتصور السابق لبناء المفهوم حيث يساعد التحكم في هذه العملية على تذكر واسترجاع ما هو مرسخ من معلومات على مستوى الذاكرة عند الحاجة وانتقاء ما هو ملائم من معلومات للموقف الجديد. كما تساعد الآلية الفكرية والحركات الذهنية للمتعلم في تكوين "شبكة تحليلية" للواقع تسهل عليه عملية الفهم، وذلك من خلال العلاقات و التنظيم للمعلومات قصد لبناء وتنظيم الواقع بتصور الجديد.

وعلى هذا الأساس، نجد أن من الضروري في مجال التربية العلمية أن يحول السؤال من: ما هي المعرفة العلمية المراد إكسابها للمتعلم ؟ إلى ما هي الكيفية التي يتم بها تعديل المعرفة والمفاهيم العلمية على المستوى الذهني للمتعلم ؟ أو كيف يتم الانتقال من التصور التمهيدي (المعرفة السابقة) إلى التصور الجديد عن طريق التعلم ؟ وطبعا المقصود هنا عملية التقويم. أما فيما يخص شروط تعديل المفاهيم العلمية، تؤكد القراءات الخاصة ب التعليمية الم المواد أن حتى يتحقق التعديل المعرفي وتسهل عملية التعلم على المستوى الفكري للمتعلم، لا بد من توفير المحيط التعليمي الذي يتميز بثوابت خاصة نلخصها في ما يلي:

- " يجب وضع نظام تفاعلات مختلفة بين المتعلم والشيء موضوع الدراسة، ولا يمكن لهذا الأخير (النظام) أن يكون عفويًا.

- يجب في بداية كل تعلم إدخال تناول صوتي يخلق تشویش على مستوى الشبكة المعرفية الممثلة للتصورات المتحركة، والتناول وحده يجعل التطور ممكنا، مما يستدعي من المتعلم أن يكون معينا بالأمر أو لديه دافع بالنسبة للموقف البيداغوجي.
- لا بد من مواجهة المتعلم بعدد من العناصر التي لها معنى: كالمراجع التجارب والمناقشة التي تؤديه بالرجوع إلى الوراء لإعادة صياغة أفكاره أو مناقشتها.
- ولا بد من أن يستعين المتعلم في مساعاه بمساعدات التفكير الضرورية: كالرموز المنهجيات، النماذج والرسومات التخطيطية .
- لا يمكن للصياغة القديمة أن تستبدل بالصياغة الجديدة على مستوى المتعلم، إلا إذا وجد هذا الأخير فائدته فيها وتعلم كيف يشغلها...، ويعتبر انتقاء المعلومات إيجابي وضروري لحركة المعرفة.

تسمح المعرفة على المعرفة بتحديد المساعي العلمية وبالرجوع إلى الوراء بالنسبة إلى هذه الأخيرة، كما تسمح بتوضيح مجالات تطبيق المعرفة".

وإذا كان المكون المعرفي للشخصية يتطلب تطوير "الملكات العقلية" من خلال تنمية القدرات الفكرية كالتفكير والذكرا والتخيل والتصور والتمثيل ...والربط بين المفاهيم نتيجة استثارة الحسية، نجد أن التعلم الحديث لا يتحقق إلا بتدريب هذه الملوكات من خلال المواد التعليمية: كالرياضيات، الفيزياء والعلوم التجريبية...، حيث تعتبر هذه العلوم "انفتاح على ما يحيط بنا من ظواهر طبيعية واجتماعية وهي في نفس الوقت حالة نزاع) منهجهي قائم يختلط فيها كل من الإبداع والاتصالات المختلفة مما يجعل المقاربة بالكافاءات تستلزم المقاربة العلمية التي تسمح بالتعلم الذاتي بدل التعلم بالرجوع إلى سلطة معينة ، ويعني هذا، أن التعلم عبارة عن عملية تقويم وتعديل مستمر مع الزمن، يتطلب تغيرات ذهنية وحركية وانفعالية تتماشي وتغيرات العصر والظواهر الطبيعية، مما يسمح لنا بتعريف الذكاء / كفاءة على أنه ملوكات عقلية تساعد الفرد المتعلم في التكيف مع بيئته الفيزيائية والاجتماعية.

نظريات حديثة في الإدارة

إن مدرسة القرن الحادي والعشرين، تتطلب من مدير المدرسة جهداً إضافياً كي يتخذ لإدارته المدرسية مسارات ديموقратية، من خلال تخطيط الأهداف ووضعها، أو تحديد الإجراءات المناسبة للتنفيذ والمتابعة، ويكون ذلك من خلال المشاركة والمناقشة واللقاءات المتنوعة والمختلفة داخل المدرسة وخارجها كل هذا يهدف الوصول إلى أهداف المؤسسة التربوية التي يرأسها وكذلك تفويض الصالحيات للعاملين معه في المدرسة ليشاركون معه في المسؤولية والقيام باعباء المدرسة والإشراف عليها كي يكون هناك التزام بتنفيذ هذه الأهداف.

إن المدير كقائد تربوي في مؤسسته يؤثر في كافة العاملين، ويلهب فيهم المشاركة الكفؤة وتحمل المسؤولية في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ويجني معهم النجاحات المأمولة القابلة للتحقيق.

كان المدير في وقت من الأوقات مديرًا للمدرسة وقائداً لها ومشرفاً على هيئة التدريس والموظفين وقائداً تدريسيًا، وكان الصانع الأول للقرار.. وضمن إطار هذه الأدوار المتعددة عمل المدير جنباً إلى جنب مع هيئة التدريس لتحسين البرامج التعليمية للمدرسة باستمرار وقد تم تحقيق ذلك بالمحافظة على أفضل الممارسات المنهجية ومشاطرتها مع المعلمين كما سعى المدير أيضاً إلى التأكيد من أن معلمييه قد تلقوا تدريباً في تلك الممارسات وعمل على الاطلاع على آخر الممارسات الإشرافية والإدارية ووضعها في إطارها المناسب ضمن بيئته الخاصة.

لقد كان دور المدير دائماً مركباً، وقد وضع سيرجيو فاني تسع مهام للمدير هي:

- تحقيق الأهداف: ربط الرؤى المشتركة معاً.
- المحافظة على الانسجام: بناء فهم متبادل.
- تأصيل القيم: إنشاء مجموعة من الإجراءات والبني لتحقيق رؤية المدرسة.

- التحفيز: تشجيع الموظفين وهيئة التدريس.
 - الإدارة: التخطيط وحفظ السجلات ورسم الاجراءات والتنظيم...الخ.
 - الإيضاح: ايضاح الأسباب للموظفين للقيام بمهام محددة.
 - التمكين: إزالة العوائق التي تقف حجر عثرة أمام تحقيق هيئة التدريس والموظفين لأهدافهم وتوفير الموارد الازمة لذلك.
 - النماذج: تحمل مسؤولية أن تكون نموذجاً يحتذى فيما تهدف اليه المدرسة.
 - الإشراف: التأكد من تحقيق المدرسة للتزاماتها، فإن لم تفعل فعليه البحث عن الأسباب وإزالتها .
- مفهوم الإدارة المدرسية:

يعرف الزيبيدي الإدارة المدرسية بأنها: "مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي يتم تفزيذها عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني بقصد توفير المناخ الفكري والنفسى والمادى الذى يساعد على حفز الهمم وبعث الرغبة فى العمل النشط المنظم؛ فردياً كان أم جماعياً من أجل حل المشكلات وتذليل الصعاب حتى تتحقق أهداف المدرسة التربوية والاجتماعية كما ينشدها المجتمع"

كما تعرف الإدارة المدرسية على أنها:

"الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة) إداريين، وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة، من تربية ابنائها، تربية صحيحة وعلى أسس سليمة". ويعرفها البعض الآخر بأنها: "كل نشاط تتحقق من ورائه الإغراض التربوية تحقيقاً فعالاً ويقوم بتنسيق، وتوجيه الخبرات المدرسية والتربوية، وفق معاذج مختارة، ومحددة من قبل هيئات عليا، أو هيئات داخل الإدارة المدرسية". وعرفها البعض على أنها: "حصيلة العمليات التي يتم بواسطتها وضع الإمكانيات البشرية والمادية في خدمة أهداف عمل

من الأعمال، والإدارة تؤدي وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد ويمكن استخلاص تعريف شامل للإدارة المدرسية من خلال التعريفات السابقة بأنها:

مجموعة عمليات (تخطيط، تنسيق، توجيه) وظيفية تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفقاً لسياسة عامة تصنفها الدولة بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة.

مقارنة بين مفهوم الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية :

إن هذه المفاهيم الثلاثة قد شاع استخدامها في الكتب والمؤلفات التي تتناول موضوع الإدارة في ميدان التعليم، وقد تستخدم أحياناً على أنها تعني شيئاً واحداً. ويدو أن الخلط في هذه التعريفات يرجع فيما يرجع إلى النقل عن المصطلح الاجنبي – Education – الذي ترجم إلى العربية بمعنى (التربية) أحياناً والتعليم أحياناً أخرى. وقد ساعد ذلك بالطبع إلى ترجمة المصطلح إلى الإدارة التربوية Tارة والإدارة التعليمية Tارة أخرى على أنهما يعنيان Administration Education شيئاً واحداً وهذا صحيح.

بيد أن الذين يفضلون استخدام مصطلح (الإدارة التربوية) يريدون أن يتمشوا مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تفضل استخدام كلمة (تربية) على كلمة تعليم باعتبار أن التربية أشمل وأعم من التعليم، وأن وظيفة المؤسسات التعليمية هي (التربية الكاملة) وبهذا تصبح الإدارة التربوية مرادفة للإدارة التعليمية. ومع أن الإدارة التربوية تريد أن تركز على مفهوم التربية لا على التعليم فإن الإدارة التعليمية تعبّر أكثر تحديداً ووضوحاً من حيث المعالجة العلمية، وأن الفيصل النهائي بينهما يرجع إلى جمهور المربين والعامليين في ميدان التربية، وأيهما يشيع استخدامه بينهم فإنهم يتذمرون على استخدامه.. وبأي معنى يستقر استخدامهم له، أما بالنسبة للإدارة المدرسية فيبدو أن الأمر أكثر سهولة؛ ذلك لأن الإدارة المدرسية تتعلق بما تقوم به المدرسة من أجل تحقيق رسالة التربية، ومننى هذا أن الإدارة المدرسية يتحدد مستواها

الإجرائي بأنه على مستوى المدرسة فقط، وهي بهذا تصبح جزءاً من الإدارة التعليمية ككل، أي أن صلة الإدارة المدرسية بالإدارة التعليمية هي صلة الخاص بالعام 1977.

مفهوم النظرية

النظرية Theory هي: "تصور أو فرص أشبه بالمبادأ له قيمة التعريف على نحو ما، يتسم بالعمومية وينتظم علمياً أو عدة علوم، ويقدم منهجاً للبحث والتفسير، ويربط النتائج بالمبادئ".

كما تعرّف النظرية على أنها: مجموعة من الفروض التي يمكن من خلالها التوصل إلى مبادئ تفسر طبيعة الإدارة وهي تفسر ما هو كائن وليس التامل فيما ينبغي أن يكون.. ويمكن أن ينظر إلى النظرية على أنها مبادئ عامة تقوم بتوجيه العمل بدقة ووضوح وبهذا فالنظرية الجيدة هي التي يمكن ان تشق منها الفروض (). الحاجة إلى النظرية في الإدارة التربوية:

يعتبر الاهتمام بالنظرية في الإدارة التربوية أمراً حديثاً فحتى عام 1950 لم تظهر دراسات واضحة في هذا المجال، بل إن الدراسات التي ركزت على النظرية الإدارية لم تظهر بشكل واضح قبل السبعينات، وكان هذا نتيجة للدعم الذي قدمته مؤسسة (W.k.Kellogg) في الولايات المتحدة الأمريكية التي قامت بدعم الدراسات في مجال الإدارة التربوية ورصدت في الفترة ما بين 1946-1959 مبلغاً يفوق تسعة ملايين دولار لهذا الهدف، ومن خلال هذا الاهتمام وما صاحبه من مؤتمرات ومحاضرات قام كولاداري وجيتلر بإصدار كتابهما الرائد عن استعمال النظرية في الإدارة التربوية وكان هذا الكتاب من بين مجموعة من الكتابات في هذا الميدان من أمثال ما كتبه جريفث (Griffiths) وهاجمان وشوارتز Schwartz وكامبل وجريج Campbell & Gregg وبيلزيل Belsile و والتون Walton وكثيرون غيرهم. وقد كان المدراء قبل هذه الدراسات يقدمون اقتراحاتهم في تحسين الإدارة من تجاربهم الشخصية معتمدين على طريقة التجربة والخطأ، ولكن المري الذي ينطلق في تصرفاته

من مبدأ التجربة والخطأ أو من حلول جاهزة محفوظة هو إنسان مهمل لذكائه منكر لإمكانات الإبداع الذاتي، والإبداع يحتاج إلى خلفية قائمة على الوضوح والتعمق ويحتاج إلى إنسان يعتمد نظرية واعية في ممارساته.

والواقع أنه ليس من المستغرب أن يتأخر ظهور النظرية الإدارية، فالإدارة شأنها في ذلك شأن العلوم الإنسانية الأخرى، عملية إنسانية معقدة ومتعددة الجوانب وليس من السهل وضع نظرية عامة لها. ولكن بالرغم من الاعتراف بصعوبة وضع نظرية إدارية إلا أن ذلك لا يعني عدم البحث في الموضوع، بل إن أهمية ميدان الإدارة التربوية تجعل عملية البحث عن نظرية أمراً مهماً جداً لكي تتمكن المؤسسة التربوية من القيام بأعمالها بنجاح متجنبة طريقة التجربة والخطأ. فالتاريخ الطويل للعلوم الطبيعية يبين بوضوح أن مجرد ملاحظة الظواهر لا يؤدي إلى معرفة مفيدة وعملية إلا من خلال مبادئ عامة تستخدم باعتبارها عاماً مرشداً وموجهاً إلى ما يمكن أن يلاحظ أو يقاس أو يفسر. وقد يلمس المهتمون بعلم الإدارة صراغاً بين ما يسمى النظري والعملي Theory and Practice ، هذا بالإضافة إلى تعدد النظريات وقصر عمرها. ولكن مهماً كان السبب فيجب ألا يسمح لكل هذه العوامل بالتقليل من أهمية اعتبارنا للنظرية في الإدارة. لأن قيمة النظرية لا تقاد بعمرها طال أم قصر " فالنظرية قد تكون خطأ ولكنها تقود إلى التقدم".

فكم من النظريات العلمية ثبت خطأها ولكنها قادت الإنسانية إلى التقدم؟ فهل بالإمكان إنكار الخدمة التي قدمتها لنا النظرية القديمة التي قالت: بأن الذرة هي أصغر الأشياء وأن انقسامها غير ممكن؟ فالملاحظات التي قادتنا إليها هذه النظرية هي التي أدت التقدم والتطوير الذي نشهده اليوم في عالم الذرة. فالنظرية في الإدارة التربوية ضرورية لتبنيه الإداري التربوي، وهي تعمل بوصفها دليلاً وموجهاً له، فالقصد الأساسي لأي نظرية هي المساعدة على التوصل لتبؤات وتوقعات أكثر دقة، ولعل من أهم دواعي النظرية كون المعرفة غير متيسرة الفهم إلا إذا نسقت ورتبت وفق نظام معين، ولذا كان لزاماً على الإداري التربوي أن ييلوّر البناء النظري الذي

يعتمد عليه في تفسير الشواهد والنتائج التطبيقي وبدون اعتماد النظرية يبقى ذلك كله مفككاً ويساهم في ضياع الإداري بدلًا من زيادة تبصره.

قد يظن بعض الناس أنه مadam الشيء مطبقاً ويعمل فلماذا نجهد أنفسنا في معرفة "لماذا"؟ ولكن إذا لم يعرف الإنسان ما الذي يبحث عنه فإنه من الصعب عليه أن يجد شيئاً مهماً.

وقد عبر ثومبسون Thompson عن أهمية النظرية بقوله: "إن النظرية الملائمة تساعد المدراء على الاستمرار في النمو بتزويدهم بأفضل الطرق لتنظيم خبراتهم وبالتالي على ترابط الظواهر مثل هذه النظرية تقييمهم يقتضي للنتائج غير المتوقعة لأعمالهم، إنها تجنبهم التفسيرات الص比انية للإعمال الناجحة كما تنبئهم إلى الظروف المتغيرة التي قد تستدعي تغييرًا في أسلوبهم السلوكية".

مصادر بناء النظرية المدرسية:

المصدر الأول: تقارير وتعليقات رجال الإدارة المدرسية من واقع خبرتهم العملية وهي تعتمد على الناحية الذاتية والانطباع الشخصي.

المصدر الثاني: عمليات المسح التي يقوم بها الدارسون والباحثون ودراسات الكتاب الكبير في ميدان الإدارة المدرسية.

المصدر الثالث: الاستدلال العقلي للتوصيل عن طريق المنطق والعقل إلى استخلاص بعض النتائج المرتبطة على بعض الأفكار أو المسائل العامة التي نسلم بها أو نعتقد بصحتها معايير تقويم الإدارة المدرسية في ضوء النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية:

هناك عدة معايير رئيسية يمكن من خلالها تقويم الإدارة المدرسية الجيدة في ضوء النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية، ومن أهمها:

- وضوح الأهداف التي تسعى الإدارة المدرسية إلى تحقيقها.

- التحديد الواضح للمسؤوليات، بمعنى أن يكون هناك تقسيم واضح للعمل وتحديد للاختصاصات.
- الأسلوب الديموقратي القائم على فهم حقيقي لأهمية احترام الفرد في العلاقات الإنسانية.
- أن تكون كل طاقات المدرسة - من طاقات مادية وبشرية- مجندة لخدمة العملية التربوية فيها بما يحقق أداء العمل مع الاقتصاد في الوقت والجهد والمطالب .
- تتميز الإدارة المدرسية الجيدة بوجود نظام جيد للاتصال سواء كان هذا الاتصال خاصاً بالعلاقات الداخلية للمدرسة، أو بينها وبين المجتمع المحلي، وبينها وبين السلطات التعليمية العليا

النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية:

حاول العديد من دارسي الإدارة المدرسية تحليل العملية الإدارية ومحاولة وضع نظريات لها، ولقد كان لهذه المحاولات أثر في تحقيق نوع من التقدم في هذا المجال، فقد حاول كل من بول مورت P.mort ومساعده دونالد هـRoss Donald H.Ross لوضع أساس لنظرية الإدارة ورد في كتابهما " مبادئ الإدارة المدرسية " كما حاول جيس ب. سيرز Jess.Serars البحث في وظيفة الإدارة في دراسة عام 1950 تحت عنوان طبيعة العملية الإدارية، كما أعد البرنامج التعاوني للإدارة التعليمية في أمريكا عدة برامج لتعرف على أساليب نظرية للإدارة التعليمية، ومنها كتاب عام 1955 بعنوان "أساليب أفضل للإدارة المدرسية" ، واستحدث سيمون في كتابه "مفهوم الرجل الإداري" عام 1945 طبيعة وأهمية اتخاذ القرار في العملية الإدارية، وفي عام 1968 وضع "يعقوب جيتزلز" J.W.Getzels نظرية علمية في الإدارة المدرسية، حيث نظر للإدارة باعتبارها عملية اجتماعية، بينما نظر سيرز إلى الإدارة التعليمية من حيث وظائفها ومكوناتها وحل العملية الإدارية إلى عدة عناصر رئيسية، ويمكن القول بأن جميع الجهود التي بذلت كلها جهود متأثرة بأفكار رجال الإدارة العامة والصناعية

أمثال (تايلور) (وهنري فايلر) (ولوثر جيوليوك)، وغيرهم من رجال الإدارة العامة ومن أبرز النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية ما يلي:

أولاً: نظرية الإدارة كعملية اجتماعية

وتقوم هذه النظرية على فكرة أن دور مدير المدرسة أو دور المعلم لا يتحدد إلا من خلال علاقة كل منها بالآخر، وهذا يتطلب تحليلًا دقيقًا علميًّا واجتماعيًّا ونفسياً، انطلاقاً من طبيعة الشخصية التي تقوم بهذا الدور . ويمكن توضيح النماذج التالية لهذه النظرية:

أ - نموذج جيتزلز Getzels : ينظر جيتزلز إلى الإدارة على أنها تسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين في إطار نظام اجتماعي، وأن أي نظام اجتماعي يتكون من جانبين يمكن تصورهما في صورة مستقلة كل منهما عن الآخر وإن كانا في الواقع متداخلين.

فالجانب الأول يتعلق بالمؤسسات وما تقوم به من أدوار أو ما يسمى بمجموعة المهام المترابطة والأداءات والسلوكيات التي يقوم بها الأفراد من أجل تحقيق الأهداف والغايات الكبرى للنظام الاجتماعي والجانب الثاني يتعلق بالأفراد وشخصياتهم واحتياجاتهم وطرق تميز أدائهم، بمعنى هل هم متساهلون، أم متسامحون، أم يتسمون بالجلافة أم بالتعاون أم هل هم معنيون بالإنجاز.. وما إلى ذلك من أمور يمتازون بها.

والسلوك الاجتماعي هو وظيفة لهذين الجانبين الرئيسيين، المؤسسات والأدوار والتوقعات وهي تمثل البعد التنظيمي أو المعياري، والأفراد والشخصيات والاحتياجات وهي تمثل البعد الشخصي من العلاقة بين مدير المدرسة والمعلم يجب أن ينظر إليها من جانب المدير من خلال حاجاته الشخصية والأهداف أيضًا، فإذا التقت النظريات استطاع كل منهما أن يفهم الآخر وأن يعملاً معاً بروح متعاونة بناءً، أما عندما تختلف النظريات فإن العلاقة بينهما تكون على غير ما يرام.

والفكرة الأساسية في هذا النموذج تقوم على أساس أن سلوك الفرد ضمن النظام الاجتماعي وفي إطاره كالمدرسة مثلاً هو محصلة ونتيجة لكل من التوقعات المطلوبة منه من قبل الآخرين وحاجاته الشخصية وما تشمله من نزعات وأمزجة.

ب - نموذج جوبا Guba للإدارة كعملية إجتماعية ينظر جوبا إلى رجل الإدارة على أنه يمارس قوة ديناميكية يخولها له مصدراً: المركز الذي يشغله في ارتباطه بالدور الذي يمارسه والمكانة الشخصية التي يتمتع بها، ويحظى رجل الإدارة بحكم مركزه بالسلطة التي يخولها له هذا المركز، وهذه السلطة يمكن أن ينظر إليها على أنها رسمية لأنها مفوضة إليه من السلطات الأعلى، أما المصدر الثاني للقوة المتعلقة بمكانة الشخصية وما يصحبه من قدرة على التأثير فإنه يمثل قوة غير رسمية ولا يمكن تفويضها وكل رجال الإدارة بلا استثناء يحظون بالقوة الرسمية المخولة لهم، لكن ليس جميعهم يحظون بقوة التأثير الشخصية، ورجل الإدارة الذي يتمتع بالسلطة فقط دون قوة التأثير يكون في الواقع قد فقد نصف قوته الإدارية، وينبغي على رجل الإدارة أن يتمتع بالسلطة وقوة التأثير معاً وهما المصدراً الرئيسيان للقوة بالنسبة لرجل لإدارة التعليمية وغيره.

ج - نظرية تالكوت بارسونز T.Parsons يرى بارسونز أن جميع المنظمات الاجتماعية يجب أن تحقق أربعة أغراض رئيسية هي:

- التأقلم أو التكيف: يعني تكيف النظام الاجتماعي للمطالب الحقيقة للبيئة الخارجية.
- تحقيق الهدف: يعني تحديد الأهداف وجنيد كل الوسائل من أجل الوصول إلى تحقيقها.
- التكامل: يعني إرساء وتنظيم مجموعة من العلاقات بين أعضاء التنظيم بحيث تكفل التنسيق بينهم وتوحدهم في كل متكامل.
- الكمون: يعني أن يحافظ التنظيم على استمرار حوافره وإطاره الثقافي .

ثانياً: نظرية العلاقات الإنسانية

تهتم بأهمية العلاقات الإنسانية في العمل، وهذه النظرية تؤمن بأن السلطة ليست موروثة في القائد التربوي، ولا هي نابعة من القائد لأتباعه في المدرسة، فالسلطة في القائد نظرية وهو يكتسبها من أتباعه من خلال إدراة المؤهلات التي يتلوكها هذا القائد، ومن ضمن مسؤوليات مدير المدرسة ليتعرف ويفهم ويحلل حاجات المدرسين والتلاميذ وليقدر أهمية التوفيق بين حاجات المدرسين والتلاميذ وحاجات المدرسة.

ولا يقصد أصحاب هذه النظرية أن ينخرط الإداري في علاقات شخصية مباشرة مع العاملين، بحيث لا تعود هناك مسافات اجتماعية تفصل بين الإداري والمرؤوسين، لأن جهود الإداري في هذه الحالة تتشتت بعيداً عن الهدف الإنتاجي للمؤسسة ولكن ما يتواهه أصحاب النظرية هو مراعاة الأبعاد النفسية والاجتماعية التي تجعل العاملين يؤدون دورهم بدون اللجوء للمراوغة ومقاومة السلطة ، لأن العاملين يتطلعون دائماً إلى نوع من الفهم المشترك يجعل السلطة تشعرهم بأن مصلحتها أن تنظر في شأنهم بعينية مثلما تولي متطلبات العمل عنايتها، إن المرؤوس الذي لا يكون معوقاً بمشكلات يستطيع أن يركز العمل، فتقل الأخطار التي يرتكبها وتزداد وجوه التكامل بين عمله وأعمال الفريق، ويحافظ على التعاون مع الأقران دعماً لاستمرارية المؤسسة ونجاحها، وبهذا يضمن المحافظة على الأوضاع القائمة التي يرتاح لها.

ثالثاً: نظرية اتخاذ القرار

تقوم هذه النظرية على أساس أن الإدارة نوع من السلوك يوجد به كافة التنظيمات الإنسانية أو البشرية وهي عملية التوجيه والسيطرة على النشاط في التنظيم الاجتماعي ووظيفة الإدارة هي تنمية وتنظيم عملية اتخاذ القرارات بطريقة وبدرجة كفاءة عالية، ومدير المدرسة يعمل مع مجموعات من المدرسين والتلاميذ وأولياء

أمورهم والعاملين أو مع أفراد لهم ارتباطات اجتماعية وليس مع أفراد بذاتهم. وتعتبر عملية اتخاذ القرار هي حجر الزاوية في إدارة أي مؤسسة تعليمية، والمعيار الذي يمكن على أساسه تقييم المدرسة هي نوعية القرارات التي تتخذها الإدارة المدرسية والكافية التي توضع بها تلك القرارات موضع التنفيذ، وتأثر تلك القرارات بسلوك مدير المدرسة وشخصيته والنمط الذي يدير به مدرسته، ويمكن مراعاة الخطوات التالية عند اتخاذ القرار:

- التعرف على المشكلة وتحديدها.
- تحليل وتقييم المشكلة.
- وضع معايير للحكم يمكن بها تقييم الحل المقبول والمتفق مع الحاجة.
- جمع امدادة البيانات والمعلومات.
- صياغة و اختيار الحل أو الحلول المفضلة و اختيارها مقدماً أي البدائل الممكنة.
- وضع الحل المفضل موضع التنفيذ مع تهيئة الجو لتنفيذه وضمان مستوى أدائه ليتناسب مع خطة التنفيذ ثم تقويم صلاحية القرار الذي اتخد و هل هو أنساب القرارات ؟.

رابعاً: نظرية المنظمات:

تعتبر التنظيمات الرسمية وغير الرسمية نظاماً اجتماعياً كلياً في نظرية التنظيم، ومن خلال النظام تكون الإدارة أحياناً عاملأً يزيد أو ينقص من التعارض بين أعضاء المجموعات والمؤسسات أو المنظمة - المدرسة - فنظرية التنظيم هي محاولة لمساعدة الإداري لحل مشاكل المنظمة وترشده في خطته وقراراته الإدارية كذلك تساعد له ليكون أكثر حساسية لفهم المجموعات الرسمية وغير الرسمية التي لها علاقة بها.

خامساً: نظرية الإدارة كوظائف ومكونات:

لا تخرج وظائف الإدارة التي أشار إليها سيرز عن مجموعة الوظائف التي أشار إليها سابقه، وفي مقدمتهم المهندس الفرنسي " هنري فايول " والوظائف الرئيسية

للإداري في ميادين الإدارات المختلفة كما يحددها سيرز هي: التخطيط، التنظيم، التوجيه، التنسيق، والرقابة، وتقابل بالترتيب مصطلحات:

Planning ,Organazing, Directoring ,Co-ordenating and Controling

وعند تحليل هذه الوظائف يمكن الكشف عن طبيعة العمل الإداري في ميادين المختلفة، حيث أن الوظائف نفسها هي ما يقوم به الإداري.

وفي عملية التخطيط، يحتاج الإداري إلى تدارس لظروف استعداداً لاتخاذ قرارات ناجحة وعملية، تأخذ بعين الاعتبار طبيعة الأهداف والإمكانات المتوفرة لتحقيقها، والعقبات التي تعترض التقدم نحو الأهداف و موقف العاملين منها. وفي عملية التنظيم يحتاج إلى أن يضع القوانين والأنظمة والتعليمات لصورة ترتيبات في الموارد البشرية والمادية، بما يسهل عمليات تنفيذ الأهداف المتواخدة على المنظمة أو التنظيم الذي ينشأ عن الترتيبات.

وفي عملية التوجيه ينشط الإداري إجراءات التنفيذ بالتوافق بين السلطة التي يكون مؤهلاً لها من خلال صلاحيات مركزه والسلطة المستمدة من ذكائه ومعلوماته وخبراته المتمثلة في إدراكه الشامل لأهداف المنظمة، وطبيعة العمل المنماط بها، وإمكاناتها المادية والبشرية، والقوى والظروف الاجتماعية المؤثرة عليها.

وفي عملية التنسيق، يحتاج الإداري إلى جعل كل عناصر التنظيم وعملياته تسير بشكل متكامل لا ازدواجية فيه ولا تناقض، بحيث توجه الجهود بشكل رشيد نحو الأهداف المرسومة في نطاق الإمكانيات المتوفرة، وفي حدود ما تسمح به القوى الاجتماعية والاقتصادية ولسياسية والثقافية في بيئه التنظيم.

أما الرقابة: فهي متابعة مباشرة أو غير مباشرة مؤسسة لتقدير نظام عملها، ومدى جدواه على ضوء الأهداف المنتظرة منها

سادساً: نظرية القيادة

تعتبر القيادة التربوية للمؤسسة التعليمية من الأمور الهامة بالنسبة للمجتمع عامة وبالنسبة لإدارة التعليمية والمدرسة بصفة خاصة، نظراً لعلاقتها المباشرة بأولياء

لأمور والمدرسين والتلاميذ، والقيادة ليست ببساطة امتلاك مجموعة من صفات أو احتياجات مشتركة، ولكنها علاقة عمل بين أعضاء المدرسة أو المؤسسة التربوية، ويمكن القول إن هذه النظرية تقترب من أفكار نظرية العلاقات الإنسانية في كونها ترتكز على بلوغ الهدف الطبيعي للإنسان .

سابعاً: نظرية الدور

إذا افترضنا أن مدير المدرسة يخطط لتكوين فريق رياضي مدرسته - فمن يكلف بهذه المسؤولية - وإذا كلف أحد مدرسي التربية الرياضية ذلك ولم يستطع أن ينجح في تكوين الفريق المناسب، ماذا يفعل مدير المدرسة ؟ ما موقف بقية مدرسي التربية الرياضية الآخرين ؟ لـ يشاورهم كجامعة فربما يحدث تصادماً في الرأي ، وعليه في مثل هذه الحالات يجب على مدير المدرسة أن يعرف الدور المتوقع من كل مدرس في المدرسة وكذلك توقعات الجماعة التي ينتمون إليها، مع مراعاة توقعات ومتطلبات المدرسة بشكل عام.

تهتم هذه النظرية بوصف وفهم جانب السلوك الإنساني المعقد في مؤسسات التعليمية (المدارس).

فيجب عليه أن يولي اهتماماً خاصاً للمهارات، المقدرات وال حاجات الشخصية لكل مدرس ويتخذ من الإجراءات ما يعزز وسائل الاتصال بينهم وبينه وطبيعتهم اجتماعياً وتنمية معلوماتهم حتى يمكن أن يكون دور كل واحد منهم إيجابياً وفعالاً ومساعداً على تحقيق هدف المدرسة.

ثامناً: نظرية النظم

لقد شاع استعمال هذه النظرية في لعلوم البيولوجية والطبيعة، وكذلك شاع استخدامها في لعلوم الاجتماعية الأخرى ، والتي من بينها علم الإدارة التعليمية والمدرسية، وتفسر هذه النظرية النظم المختلفة بأنها تتكون من تركيبات منطقية بواسطة تحليلها تفسر الظواهر المعقدة في المنظمات أو المؤسسات في قالب كمي بالرغم

من أن البحوث التطبيقية المتعلقة بالتأثير في المواقف أو الدراسات الاجتماعية تكون أحياناً غير عملية أو غير دقيقة ، تقوم هذه النظرية على أساس أن أي تنظيم اجتماعياً أو بيولوجيًّا أو علمياً يجب أن ينظر إليه من خلال مدخلاته وعملياته ومخرجاته ، فالأنظمة التربوية تتألف من عوامل وعناصر متداخلة متصلة مباشرة وغير مباشرة وتشمل: أفراد النظام، جماعاته الرسمية وغير الرسمية، الاتجاهات السائدة فيه ودافع النظام والعاملين فيه، طريقة بنائه الرسمي، التفاعلات التي تحدث بين تركيباته ومراكزها، والسلطة التي يشتمل عليها.

وترجع نشأة أسلوب تحليل النظم إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، عندما استخدمه الجيش الأمريكي فيما عرف باسم (بحوث العمليات)، ومن هنا انتقل إلى الميدانين الأخرى، بيد أن الاهتمام به في التعليم بدأ مؤخراً، وبدأ يظهر بصورة واضحة منذ العقد السادس من القرن "العشرين" وكان ذلك على يد عالم الاقتصاد بولنجلج (Bolding) وبكلي (Buckley) عالم الاجتماع، وقد جاء هذا الاهتمام نتيجة "لتزايد الاهتمام بالتعليم ونظامه من ناحية، وتركز الاهتمام على اقتصاديات التعليم من ناحية أخرى".

وأسلوب النظم في الإدارة يشير إلى عملية تطبيق التفكير العلمي في حل المشكلات الإدارية، ونظريه النظم تطرح أسلوباً في التعامل ينطلق عبر الوحدات والأقسام وكل النظم الفرعية المكونة للنظام الواحد، وكذلك عبر النظم المزاملة له، فالنظام أكبر من مجموعة الأجزاء.

أما مسيرة النظام فإنها تعتمد على المعلومات الكمية والمعلومات التجريبية والاستنتاج المنطقي، والابحاث الإبداعية الخلاقة، وتذوق للقيم الفردية والاجتماعية ومن ثم دمجها داخل إطار ت العمل فيه بنسق يوصل المؤسسة إلى أهدافها المرسومة .

تاسعاً : نظريات أخرى في الإدارة المدرسية

1) نظرية البعدين في القيادة: يظهر تحليل سلوك القائد ودراسته على أن هناك نمطين من السلوك هما: السلوك الموجه نحو المهمة والسلوك الموجه نحو الناس. وهناك من القادة من يطغى على سلوكه البعد الأول وهناك

من يطغى على سلوك البعد الثاني. وأكثرية القادة يكون سلوكهم متوازناً.

2) نظرية التبادل في تقرير القيادة لهومان Homan يمكن استخدام هذه لتفسير متى يستطيع الفرد أن يتخذ القرار ويعارض القيادة وفي هذه يفكر الفرد بالمردود الذي سيناله إذا ما اتخاذ موقفاً قيادياً في مشكلة ما ثم ينظر إلى ما سيكلفه ذلك من فقدان تقبل الجماعة له وبذل مزيد من الجهد... الخ، ثم يقارن المردود بالتكليف لتبرير قيامه بالقيادة أم لا.

3) ويتسم سلوك المروءوس بنفس الأسلوب حيث يقوم بمقارنة المردود بالكلفة لتقرير فيما أنه سيبقى تابعاً بدلًا من أن يقود.

4) نظرية تصنيف الحاجات ماسلو Maslow يعتبر ماسلو أن القوة الدافعة للناس للانضمام للمنظمات والمؤسسات الإدارية وبقائهم فيها وعملهم باتجاه أهدافها هي في الحقيقة سلسلة من الحاجات، وعندما تشبع الحاجات في أسفل السلسلة تظهر حاجات أعلى يريد الفرد إشباعها، وهكذا يستمر الاتجاه إلى أعلى، وتصنف الحاجات من وجهاً نظر ماسلو إلى:

- حاجات فسيولوجية (جسمية) أساسية كالطعام والماء والسكن والهواء.. الخ
- الانتماء الاجتماعي (حب - انتماء - تقبل الآخرين)
- الأمان والضمان الفسيولوجي والمالي.
- الاحترام (احترام الذات وتقدير الزملاء)

وينبغي أن ندرك بأن الحاجة المشبعة ليست محفزاً، ولكن تظهر حاجة أخرى محلها كمحفز، وحاجات الفرد متشابكة ومعقدة ويعيل الفرد إلى السلوك الذي يؤدي إلى تحقيق حاجاته المحفزة.

5) نظرية إدارة المصادر البشرية:

إن من أهم مسلمات هذه النظرية:

- أن يهيء البناء الداخلي للمنظمة مناخاً يزيد من نمو الإنسان وحفظه لكي يتحقق الحد الأعلى لفاعليتها.

- إن إدراك الإداريين لقدرات المنظمة لإدارية يزيد من مساقتهم في اتخاذ القرارات مع التأكيد على المعرفة والخبرة والقدرة على الخلق والإبداع لديهم.

- تتطلب المساهمة البناء مناخاً يتصف بالثقة العالية والوضوح. التركيز على مرونة العمل في المنظمة الإدارية أكثر من التركيز على التسلسل الهرمي.

- يعود النفوذ واللامبالاة والأداء السيئ لعدم رضى العاملين عن وظائفهم أكثر من أن تعزى إلى نوعيّتهم.

إن استخدام هذا الأسلوب في مؤسسات التربية يعني أخذ الطالب من المكان الذي هو فيه إلى المكان الذي يستطيع الوصول إليه وكذلك بالنسبة لكل العاملين.

6) نظرية الاحتمالات أو الطوارئ، وتأكد هذه النظرية على الأسس التالية:

- ليست هناك طريقة واحدة مثل لتنظيم وإدارة المدارس.

- لا تتساوى جميع طرق التنظيم والإدارة والفاعلية في ظرف معين، إذ تعتمد الفاعلية على مناسبة التصميم أو النمط للظرف المعين.

- يجب أن يبني الاختيار لتصميم التنظيم ولنمط الإدارة على أساس التحليل الدقيق والاحتمالات المهمة في الظرف المعين.

- وحيث أن الإدارة هي العمل مع ومن خلال الأفراد والمجتمعات لتحقيق أهداف المنظمة فإن الاحتمال المرغوب هو ذلك الذي يدفع المسؤولين إلى اتباع سلوك أكثر إنتاجاً وفاعلية من أجل تحقيق أهداف المنظمة

أهمية الإدارة التربوية لصنع مدرسة أكثر تأثيراً وفاعلية

الإدارة هي فن وعلم تحقيق الأهداف بواسطة الآخرين والإدارة التربوية هي نظام فرع من الإدارة العامة للدولة والمجتمع وهي العملية التي يدار بها نظام التعليم في مجتمع ما وفقاً لأيديولوجيته وظروفه السياسية والاقتصادية والاجتماعية لتحقيق أهداف المجتمع القومية من التعليم وهي تربية الصغار والكبار وإعدادهم للحياة في المجتمع وتوفير القوى البشرية الازمة لدفع حركة الحياة فيه، وتحقيق أهداف هذا المجتمع القرية والبعيدة وذلك في إطار مناخ تتوافر فيه علاقات إنسانية سليمة وكذلك الأدوات والأساليب العصرية في مجال الفكر التربوي والإداري للحصول على أفضل النتائج لأقل جهد وبأدنى كلفة وفي أقصر وقت ممكن.

أهمية الإدارة التربوية

تكمّن أهمية الإدارة التربوية فيما يلي

- كونها إحدى الأدوات الرئيسية في نجاح وتقدير النظام التربوي بكامله والمرهونة بجودة الإدارة وقدرتها على القيام بمهامها.
- الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم.
- التطور الكبير والسريع في التقانات والاتصالات وتفجر المعارف والمعلومات.
- دورها في ترجمة الأهداف التربوية وترجمة الفلسفة التربوية إلى واقع عملي .
- كونها متصلة بالتعليم والتعليم أداة أساسية من أدوات تحقيق الأهداف القومية.

الاتجاهات المعاصرة في الإدارة التربوية تتركز أبرز هذه الاتجاهات فيما يلي :

- أصبحت الإدارة التربوية علماً له فلسنته وأصوله وقواعد وآلياته وطرائقه ومنهجيته ممارسته.
- تعد الإدارة التربوية العصرية هي أساس أي تطوير أو تجديد للتعليم في سبيل تحقيق أهدافه وفي سبيل تطور المجتمع وتنميته الشاملة.

- إن الإدارة التربوية الحديثة تعتمد على الديموقراطية وعلى العلاقات الإنسانية والمشاركة.
- إن العناية بالعنصر البشري في اختياره وتأهيله وتدريبه تأتي من أولويات التطوير الإداري المعاصر.
- إن الإدارة التربوية نظام فرع من الإدارة العامة للدولة والمجتمع.

علاقة الدولة بال التربية والتعليم في الأقطار العربية تسيطر الدولة العربية على جميع مقومات العملية التعليمية التربوية سيطرة مباشرة عن طريق التمويل والتعيين والبناء والأعداد وسيطرة غير مباشرة عن طريق الأشراف المباشر على المؤسسات التربوية والتعليمية رغم وجود فوارق بسيطة بين مجتمع عربي وآخر لكن هذه الفوارق ليست ذات شأن كبير، وحتى التعليم الخاص يقع تحت إشراف الدولة وبما أن جميع النظم التربوية في بلادنا العربية هي نظم حكومية مركبة فأن جميع الإدارات التربوية التعليمية لدينا تخضع للنظام المركزي وبالتالي الإدارة فيها إدارة مركبة رغم أن هناك بعض الإدارات التربوية في بعض المؤسسات العربية لها إدارة مستقلة (التعليم الخاص) وخاصة في مجال التعليم العالي.

وتقسم الإدارة التربوية في جميع بلدان العالم إلى :

- الإدارة التربوية المركبة.
- الإدارة التربوية الالامركية.
- الإدارة التربوية المركبة والالامركية جوانب الضعف في الإدارة التربوية العربية. - عدم استجابة الإدارات التربوية لاحتياجات التطور التربوي السريع :
- تقصير الإدارات التربوية العربية عن إحداث التغيرات الجذرية الجوهرية التي يستلزمها الربط بين التربية والتنمية.

- تقصير الإدارات التربوية العربية عن مواجهة حاجات المستقبل التربوي ومستلزمات التوسيع المتوقع في شتى مراحل التعليم وانواعه.
- تقصير الإدارات التربوية في الاعتماد على التقانات الادارية التربوية الحديثة. - اغفال كثير من الدول العربية التكامل بين تطوير الجوانب المختلفة للإدارة التربوية.
- ضعف الافراد والقيادات الادارية.
- ضعف الاسس لاتخاذ القرارات : لأن اتخاذ القرارات عملية في صميم الوظائف الرئيسية للإدارة الحديثة وللإدارة التربوية.
- ضعف البحث التربوي في الإدارة التربوية العربية وعدم استفادة القرار التربوي من البحوث التربوية ان ووجدت.

تطوير الإدارة التربوية العربية

- اتخاذ القرار المناسب على اعلى المستويات السياسية لتطوير الإدارة التربوية وتحديثها.
- اعادة النظر في التشريعات والنظم والقوانين المعمول بها لتساير الاتجاه الجديد في تطوير الإدارة التربوية.
- اجراء الدراسات والبحوث العلمية التي تتطلبها عملية تحديث وتطوير الإدارة التربوية.
- احداث قسم الإدارة التربوية في كليات التربية لتخریج كوادر متخصصة - عدم تكليف أي مدير واداري في الدوائر الفرعية الا المؤهل تربويا واداريا لاسيمما خريجي المعهد الوطني للإدارة العامة الذين اتبعوا دورات وهم الان في زوايا ميته.

- تعزيز الاتجاه نحو اللامركزية تحقيقاً للديموقратية تأصيلاً لمبدأ المشاركة .
- اعتماد التكنولوجيا الحديثة في تحديث الإدارة التربوية وعملياتها.
- اعداد القادة التربويين في الإدارة من خلال الممارسة والتفاعل بين الدراسات الاكاديمية و الممارسة الميدانية في الإدارة التربوية.
- ديموقратية المؤسسات التربوية.
- اعتماد التدريب المستمر للقيادات التربوية لتطوير الكفايات القيادية والاطلاع على التطورات في النظم التربوية العالمية.
- اعتماد مبدأ المحاسبة عند التقصير ووضع معايير اداء تربوية تميز بين المجد والمجتهد والكسول اللامبالي وعدم ترفيع جميع العاملين 9%.

الإدارة التربوية مفتاح لنجاح المدرسة

الإدارة فن وعلم، استراتيجية وعقلنة، ثم قدرة ومهارة، وعندما نكون بصدّر الإدارة التربوية تحديداً فإنها ملزمة بحكم طبيعتها بأن تستدّمّج إلى جانب هذه الحدود فيما أخرى تم التعاقد عليها منذ ظهور ما يعرف بعشرية الإصلاح، وهي قيم التواصّل والانفتاح والتفاعل والتعاقد.. كقيم تعطى بالملموس الدليل على أن رهان إصلاح المدرسة العمومية ليس فقط شأنًا لهم الإطار التربوي، سواء كان إدارياً أو مدرساً، بل هو أساساً رهان الأسرة والأحزاب، المجتمع المدني والدولة، وعلى ضوء كل هذا، نتبين لماذا علينا أن نعيد النظر في الترسانة القانونية التي تحكم إسناد مهام الإدارة التربوية، ونقصد بذلك القرار الوزاري رقم 70.583 الصادر في 9 محرم 8241 (92 يناير 2002)، القاضي بتحديد كيفيات وضع لوائح الأهلية لشغل مهام الإدارة التربوية بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، ثم القرار الوزاري رقم 50.1849 الصادر في 8 غشت 2002، القاضي بتحديد شروط وكيفيات تنظيم التكوين الخاص لفائدة الأطر المكلفة بمهام الإدارة التربوية.

أن نكون إزاء مدرسة هي قاطرة قيم الإنسان في مجتمع غارق في قيم الابتذال، وقاطرة قيم الإبداع في مجتمع يجتر قيم الابتاع، فإنه يفترض أن تتحول الإدارة التربوية إلى تخصص قائم الذات، إما في التعليم العالي، كما هو عليه الحال في دول كثيرة، منها دول عربية كالإمارات والسعوية والبحرين، أحدثت وحدات تكوين جامعية هي «ماستر في الإدارة التربوية»، أو على الأقل في مدرسة تكوينية للإدارة التربوية لها كيانها التنظيمي والبيداغوجي المستقل، على غرار مراكز ومدارس تكوين المدرسين ب مختلف المستويات، ومراكز تكوين المفتشين، ب مختلف التخصصات، يلتج إليها متبارون ذوو استعداد نفسي ومعرفي متعاقد عليه علمياً، ويخرج منها باحثون تربويون شباب ذوو عدة منهجية وكفائة ومعرفية تمكنهم من فهم روح المدرسة المغربية الحديثة المنسجمة وسياسة الالامركزية واللامركز في قطاع التربية والتكوين، وهذا لا تتحققه التكوينات الطارئة والبحوث الهزلية التي يجريها من بلغ من الكبر

عيًا. فأن تسير مدارسنا بإدارة تربوية تعمل على تحسين جودة التدبير الإداري، البيداغوجي واللوجيستيكي للمؤسسات التعليمية، وملاءمة هذا التدبير مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وترشد النفقات عبر الحكامة والشفافية والمحاسبة والديقراطية، وغيرها من القيم الإدارية الحديثة، لا يتأتى بالأقدمية مهما طال زمنها، بل بالدراسة والدراسة والدراسة، فالممارسة التربوية الفصلية تخصص يُنمي ويُتعلم، والأمر نفسه، فالإدارة تتعلم وتتنمي.. فما لا يمكن فهمه على ضوء ممارسات واقعية، هو تحول الأقدمية إلى امتياز في إسناد مهام الإدارة التربوية، ومن ثمة تحول الإدارة في ظل هذه الوضعية غير الطبيعية إلى امتياز إداري واجتماعي، خصوصا وأن هناك نسبة مهمة جدا من المديرين أو الحراس العامين أو النظار، اختاروا الإدارة التربوية كمرحلة للإعداد النفسي للتقاعد، وآخرون اختاروها لأنهم فقدوا القدرة على مسيرة الإيقاعات الجديدة والمتتجدة للممارسة الفصلية خاصة وللحياة المدرسية عامة، ممنين النفس بتبرير يطغى عليه الوهم، هو انحدار مستوى التلاميذ، و«ما بقى ما يدار في القسم»، وفئة أخرى تحسب الأمر من الناحية المادية البحتة، فأن يحصل المرء على سكن وظيفي خصوصا في مدن كبرى أو سياحية معروفة بأزمة السكن، فهذا بالنسبة إليهم أهم من الإدارة التربوية في ذاتها.. والنتيجة هي تحول بعض إداراتنا التربوية إلى مقاطعات إدارية تسير بذهنية القائد أو البasha، أو «فيلات» تدار بذهنية الأبوة، أو إلى مزرعات تسير بعقلية الإقطاع وشجرة النسب و«ولد بلادي».. وما يصدر عن هذه الذهنانيات من ممارسات لا علاقة لها حتى بالحد الأدنى من الطبيعة التربوية للمدرسة، ناهيك عن طبيعتها التشاركية والتفاعلية، فنجد مديرين لا يرون في محيط المؤسسة إلا عميد الأمن أو القائد أو البasha، والذين يتم استدعاؤهم لحل مشكلات هي بالأساس تواصلية أولا وأخيرا، كأن يستدعي مدير رجال الأمن لحل سوء تفاهم مع مدرس، لمجرد اشتقاء هذا الأخير من تساهل الإدارة مع مشكلة غياب التلاميذ أو من مشكلة هدر الزمن المدرسي، والذي تتحمل فيه الإدارة الوزر الأكبر، أو لحل مشكلات تربوية كأن يسلم مدير تلميذا قاصرا لرجال الأمن «لإعادة تربيته»، إقرارا منه على أن المري غير قادر على ذلك، لمجرد أنه احتاج على تعرضه للضرب من طرف حارس عام أو من المدير نفسه.

دور القيادة التربويةفي ضوء علم النفس

القادة التربويين في فترات الترشيد مشكلة كيفية المحافظة على تعاون وأداء مجموعة المعلمين المحبطين.

ويعني التربويين من نقص في الأجهزة والأدوات المساعدة لمعالجة تلك المشكلة الخطيرية فهل يستطيع جراح أن يعالج مريضاً دون أجهزة وأدوات معينة؟ وإذا لم يتتوفر لديه ذلك، فإنه يقوم بإعطاء علاج لا يساعد على شفاء المريض. وعلى الرغم من أن رواتب المعلمين تعد معقولة في الوقت الحاضر مقارنة بقارائهم الجامعيين الملتحقين بهم آخرين، إلا أن الروح المعنوية للمعلمين متذلية مما جعل الكثير منهم يملون التدريس ويحاولون بشتى الطرق التهرب منه لوظائف أخرى في المجال التربوي، وغيره ونلحظ أن هناك كثيراً من التذمر والشكوى بسبب الظروف المحيطة بالعمل في بعض المدارس وفي أوقات الرخاء يكون من الميسور عادة اللجوء للمكافآت الملموسة المترتبة بالراتب والمنافع الأخرى والكتب والإمدادات المادية والرحلات، أما في أوقات التقشف فإن القادة يجدون أنفسهم مضطرين لخفض المكافآت النقدية الملموسة، ويجتهدون لتركيز انتباهم معلميمهم على غير الملموسة كالاعتراف كتابة بالجهود التي يبذلونها، ومنحهم الفرص للإنجاز وممارسة المزيد من المسؤولية وإبداء روح الصدقة والاعتبار الشخصي نحوهم، وعلى أية حال، فإن غير الملموسة من هذا النوع يمكنها أن تمثل بدائل مؤقتة للمكافآت والحوافز الملموسة، غير أن الحرمان من المستوى المعيشي اللائق مضافاً إليه بيئة العمل غير المرضية ولفترات قد تطول، لا يؤديان إلا لعدم الرضا المتزايد من جانب المعلمين. الأساس النفسي للقيادة.

إن دور القيادة التربوية في حقب التقشف في ضوء علم النفس التحفيزي، يستند إلى خمسة افتراضات تتعلق بالمهنيين وكيفية ارتباطهم بالعمل، وهي:

أولاً: الناس جميعاً يريدون الحصول على أشياء معينة من واقع حياتهم العملية ومن بين هذه

الأشياء:

- الإحساس بالرضا النفسي.
- العيش الخالي من الهم الاقتصادي.
- العيش والعمل في بيئة خالية من الأخطار الخاصة بالصحة البدنية والذهنية.
- حرية الإبداع.

ثانياً: معظم ما يرغبه الناس في الحياة يتحقق من خلال العمل، إما مباشرة أو بطريق غير مباشر، والناس العاملون يقضون حوالي الثلث من كل يوم، ابتداءً من السبت وحتى يوم الأربعاء، في أماكن العمل كما أن ما لا يتيسر إنجازه من أعمال في ساعات العمل يُحمل غالباً إلى المنازل لينجز هناك. أي أن العمل يمثل الجزء الأكبر من حياة معظم الناس.

ثالثاً: أن مدى الحرية التي يعمل بها الشخص لإنجاز مهام عمله ومدى تحقيق الغايات من ذلك العمل، يعتمد في جانب منه على إحساسه بأهمية تلك المهام. فإذا كان إحساس الأشخاص بالمهام التي يؤدونها والغايات التي يرمون إليها إيجابياً، فإنهم سوف يعملون بجدية لإنجاز هذه المهام إنجازاً حسناً. أما إذا كان هذا الإحساس سلبياً فإنهم ينكفؤن للوراء ويسعون لإنجاز الحد الأدنى المقبول من العمل.

رابعاً: المهام العملية لابد من ارتباطها بأهداف معينة، ومتى كانت هذه هي الحال فإن العاملين يصبح لديهم إحساس طيب تجاه أعمالهم ويدركون أنها ذات معنى وغاية.

خامساً: إنجاز الأعمال يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالحاجات الشخصية للعاملين، فالذين ينتجون أكثر من مستواهم يستحقون نصيباً أكبر من المكافأة عن الذين هم أقل إنتاجاً، ذلك أن توزيع مكافآت العمل بالتساوي بين أناس ينتجون بمستويات مختلفة

لا يؤدي لتشجيع العاملين ذوي الإنتاج كما أنه لا يشجع ذوي الإنتاج المتبدلي على الاجتهداد لرفع مستوى إنتاجهم المتوقع.

مبادئ القيادة

من الافتراضات سالفة الذكر، يمكننا استخلاص مبادئ قيادية محددة من شأنها المحافظة على مستوى أداء العاملين أو زيادته في أوقات التقشف وبالتحديد فإن هذه المبادئ هي:

- أن نجعل العائد الشخصي غير الملموس بالنسبة للعمل أكثر وضوحاً ورؤياً من ذي قبل.
- أن نجعل مهام العمل وبيئته أكثر جاذبية.
- أن نجعل من أهداف العمل وتحقيقها شيئاً ذا جاذبية أكبر.
- أن نربط بين مهام العمل وإنجاز الأهداف المحددة لها.
- أن نربط تحقيق أهداف العمل بالعائد الشخصي.

العلاقات بين هذه المبادئ الخمسة كما هي مبينة في (الشكل أدناه) توضح لنا أن العائد الشخصي هو النتيجة النهائية المرجوة من النشاط العلمي. فإذا توقع الناس العائد المناسب وتسليموه بالفعل نظير ما قدموا من جهد وما أنجزوا من أهداف، فإنهم سوف يقدمون بذلك مقدادير عالية من الطاقة (المجهود) في إنجاز مهامهم. ومتى انهارت أي من هذه المبادئ يصبح هبوط مستوى الأداء أمراً متوقعاً.

ونأتي بعد ذلك إلى بعض المقترنات الخاصة باستخدام هذه المبادئ وقبل الكلام عن هذا الجانب، يمكن القول بأن القادة المبدعين من ذوي البذل يتسمون بالقدرة على النظر بعينية في الظروف والأحوال المحيطة بعملهم، وإدخال وتطوير الاستراتيجيات المناسبة لتلك الظروف والأحوال.. والمقترنات هي:

المبدأ الأول: أن نجعل العائد الشخصي غير الملموس من العمل أكثر وضوحاً ورؤياً:

من السمات المستديمة للإنسان الرغبة في استبدال المكافآت والحوافز غير الملموسة بـالمكافآت المادية من النوع الاجتماعي. فعلى القائد التربوي المسؤول إذاً أن يستثمر هذه السمة بالتركيز على مكافآت اجتماعية من النوع الذي يبعث الرضا في نفس المعلم، كالمشاركة في فعالية اجتماعية هامة وما يتاح من حرية لتحقيق المصالح الشخصية وممارسة المنافع والهوايات خلال العطلات والإحساس الطيب للإبداع والإنجاز، وكذلك فرص العمل مع الآخرين من يحملون القيم والفضائل نفسها. وهذه الحوافز يمكن جعلها أكثر وضوحاً ورؤياً بعمل احتفالات مشتركة للمعلمين والطلاب والترويج لدى المجتمع للنشاطات المستمرة الخاصة بالمعلمين والطلاب.

المبدأ الثاني: أن نجعل مهام العمل وبئته أكثر جاذبية:

إن مهام التدريس يمكن تقسيمها إلى مهام تعليمية ومهام مراقبة للمهام التعليمية. فالمهام التعليمية هي (تلك المهام التي يؤديها المعلم لتحقيق أهداف تربوية)، والمهام المراقبة للتعليم هي (تلك الواجبات والمسؤوليات الالزمة للتشغيل السليم للمدرسة)، وهي الخاصة بأشياء مثل (المهارات الطلابية، الحضور والغياب، المتابعة، اجتماعات الآباء والمعلمين) وكذلك الاجتماعات الفردية مع الآباء وبعض الواجبات مثل حالة القاعات والصف المدرسي.. إلخ. هذا بجانب نشاطات اللجان من مختلف الأنواع. وهذه المهام، التعليمية منها والمراقبة تؤدي جميعها دورها في البيئة التي يشتراك في إعدادها وتهيئتها القائد التربوي والمؤسسة التعليمية نفسها واللوائح والتنظيمات ومطالبات وتوقعات المجتمع، وأهم عامل في هذه البيئة هو القائد التربوي. فهذا القائد التربوي أو التعليمي يمكنه أن يجعل من المدرسة إما مكاناً جذاباً يصلح وإما مكاناً يتم فيه تبادل الوقت بالأجر لا غير. وفي أزمنة «التقشف» يجب على القائد التربوي أن يعمل على زيادة الدافع الذاتي لدى المعلمين وضمان رضاهما.

ومما يجدر بالقائد التربوي فعله في هذا المضمار:

- معاملة المعلمين كمهنيين باحترام كفاءتهم في تخطيط وتنفيذ الاستراتيجيات التعليمية الصحيحة، مع تجنب ملاحظات الفصول الدراسية التي ربما لا تخدم غرضاً سوى خلق الإحساس بوجوده لا غير.
- أن يراجع ويعيد تنظيم الفصول الدراسية للحد الممكن، وأن يسمح للمعلمين بتدريس العلوم التي يفضلونها.
- أن يوفر أوجه العون والمساعدة الفنية للبرامج الاختيارية.
- أن يقلل من المعوقات الطالية للعمل بالتعامل بفاعلية أكثر مع التلاميذ المشاغبين ومراعاة الاحتفاظ بعلاقة منتظمة.
- أن يقوم بتوفير مكان جذاب ومريح للاستراحات بين الدروس.
- أن يكافئ المعلمين على الأعمال الإضافية التي عادة ما تكون غير محببة إليهم.
- أن يعمل على زيادة انتماء المعلمين النفسي للمدرسة بطلب آرائهم ونصائحهم ومشورتهم فيما يخص سير المدرسة.

المبدأ الثالث: وضع أهداف أكثر جاذبية للعمل:

«الأهداف التربوية إلى حد كبير يتم تحديدها «سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة» بالاختبارات ذات المعايير الثابتة والكتب المقررة والقواعد التي تسنها الأجهزة ذات العلاقة، ومستقبلاً مجالس التعليم في المناطق وحيث إن المعلمين والإداريين لا يسهمون إلا بالقليل في تحديد هذه الأهداف التي يسعون لتحقيقها، فإنهم نتيجة لذلك يجدون صعوبة في الانتماء النفسي لكتير من هذه الأهداف وإلزام أنفسهم تلقائياً بإنجازها، وقادة التعليم بدورهم يمكنهم أن يجعلوا الكثير في سبيل مساعدة المعلمين على فهم الأهداف التربوية عن طريق إدارات التعليم في المناطق التعليمية.

وعلى القائد التربوي أن يضع الأهداف التربوية بوضوح أمام المعلمين، وأن يعينهم على ابتداع الوسائل الكفيلة بجعلهم يتبيّنون ويتأكدون بأنهم يقومون بالفعل بإنجاز هذه الأهداف كما هي. وعلى القائد التربوي كذلك أن يعمل مع المعلمين على استخدام الوقت الدراسي المحدد المخول لهم لتحقيق تلك الأهداف التي يعتقد المعلمون من جانبهم أنها مهمة في تعليم التلاميذ.

المبدأ الرابع: الرابط بين مهام العمل وإنجاز الأهداف:

إن وعي التربويين بمهام المحددة أمر يعدّ ذا أهمية بالنسبة لخلق الدافع للعمل لديهم. فالمهام المطلوبة داخل أي عمل من الأعمال إذا لم تكن لها علاقة واضحة ولصيقة بإنجاز أهداف معينة معلومة لدى العاملين فسوف يتم أداؤها بشكل غير متقن ومنفر. ولذا فإنه لخلق الدافع للعمل لدى المعلمين لابد من جعلهم يتبيّنون وجود علاقة لصيقة بين مهامهم التعليمية وسواها من جانب والأهداف المرجح إنجازها من الجانب الآخر.

وهناك عدد من المفاهيم المأكولة من واقع البحث والتطبيق في مجال إدارة الأعمال خلال الربع الأول من هذا القرن، ويمكن أن تقدّم القائد التربوي بالإرشاد اللازم لتجليّة واستظهار العلاقات المهمة بالهدف.

فلجان إثراء العمل والإدارة الجماعية ورقابة النوع كلها تختص بإشراك المعنيين من العاملين التابعين لمجالاتها في تحديد ما يجب إنجازه وكيفية إنجازه وما إذا كان المقصود تحقيقه قد تحقق بالفعل. وهذا النوع من المشاركة كفيل بإلزام المشاركين بالأهداف المحددة، والمهام المتعلقة بالعمل المقصود إنجازه، وهي بهذا تؤكّد أن المشاركين على علم بالنتائج المرجوة والمعوقات والقيود التي قد تفتقر إلى الإنجاز في بعض جوانبه، وهي وبالتالي تقدّم هؤلاء المشاركين بالحافز والدافع إلى البحث عن الوسائل الأكثر فاعلية في تحقيق الأهداف.

والقادة في مجال التعليم يمكنهم زيادة إسهام المعلم بإنشاء لجان مراقبة النشاطات المدرسية المختارة والمنوط بها مسؤولية تطوير ومراجعة أهداف المدرسة، وتقديم المواد والإجراءات الالزمة لتحقيق الأهداف المرسومة وتقصي مدى إنجازها ودراسة وسائل الحد من المشكلات الطلابية والروادع الأخرى المؤثرة إيجابياً على فاعلية التدريس والاطلاع.

هذا مع إعداد التوصيات الالزمة من أجل قيام المعلمين بإجراء التحسين والإصلاح في مجالات النقص. ومن ثم فإنه على القائد التربوي أن يقوم بما يلزم من إجراءات تنظيمية تمكن اللجنة من تنفيذ التوصيات وشحذ الموارد ومتابعة التنفيذ متعاوناً معهم لتقديم النتائج.

المبدأ الخامس: ربط إنجاز الأهداف بالعائد الشخصي:

إن تحفيز السلوك يتم في الغالب تجاهله أو مكافأته بمقدار غير كاف، فإذا أردنا حقاً استمرار السلوك العلمي المحكم بأهداف العمل علينا تقديم المكافآت المناسبة. والتبنيون سواء المعلمون منهم أو الإداريون ظلوا لفترة طويلة يتجاهلون نظم المكافآت التفضيلية، فقد كان لمبدأ المعاملة المتساوية للإنجازات غير المتساوية أثره في عدم تشجيع النبوغ، ومكافأة الجميع مما يعد من العوامل الرئيسية المسببة لتدني وضع التعليم والمعلم في مجتمعنا.

وبما أن نظم الرواتب المبنية على الميزة تبدو غير واقعية في المناخ الاجتماعي السائد الآن، فإنه لا بد من اللجوء إلى استخدام وسائل أخرى، ومن بين هذه الوسائل ما يأتي:

- 1) إصلاح نظام التقويم بحيث يمكن أن ينال المعلمون المتميزون بتحقيق نتائج إيجابية مردوداً دائمأً لهم في حياتهم مع التخلص من الفاشلين المقصرین بعد بذل الجهد لصلاحهم.
- 2) الإشادة بجهود المعلمين الذين وفقو في تحقيق نتائج إيجابية في عملهم.

3) إتاحة الفرص للمعلمين المتفوقين ذوي النتائج الإيجابية في عملهم لتنمية مهاراتهم المهنية.

4) العمل على إيجاد نظام للترقي في السلم الوظيفي مبني على تحقيق النتائج الإيجابية.

وحتى يأتي الوقت الذي يتوقف فيه عن مكافآت المعلمين بصورة روتينية، وذلك بالحصول على درجة علمية إضافية أو إضافة عام جديد من سنوات الخدمة، ونتجه بذلك للمكافآت المبنية على تحقيق النتائج الإيجابية في العمل وإن لم يتحقق ذلك فإن بعض المعلمين لن يجدوا ما يدعوه لزيادة فعاليتهم في العمل. فالقادة التربويون يجب أن يكونوا على استعداد لكافأة المعلمين على أساس من النتائج المحققة.

إن التربويين سيظلون يعيشون في زمن يسوده التكشف خلال المستقبل المرئي. وبالتالي فإنه لن يكون ثمة ضرر من أن يقوم قادة التعليم بتكييف وتطوير وسائل تحفيزهم للمعلمين وفقاً لذلك. ولأن المكافآت الملموسة لم تعد متاحة بالقدر الذي كانت عليه سابقاً لهذا يصبح لزاماً على قادة التعليم التركيز على المكافآت غير الملموسة.

علم النفس وفعاليته للمعلم والمتعلم

يقدم علم النفس التربوي المساعدة الضرورية لحل المشكلات التربوية بصفة عامة ومشكلات التعليم بصفة خاصة ، مثل هذه المشكلات تظهر من خلال ممارسات المعلمين في المدارس ، واستخدامات علم النفس التربوي تقع في خمس مجالات هي :

1) الأهداف التعليمية : يقصد بالأهداف التعليمية أنها أهداف المدرسة بصفة عامة والتعليم بصفة خاصة.

2) خصائص نمو التلاميذ: يتعامل علم النفس التربوي مع طرق صياغة الأهداف وتصنيفها واستخدامها في التعليم فعند صياغة الأهداف ينبغي مراعاة خصائص التلميذ حتى يمكن معرفة كيفية حدوث التعلم الجيد عند هذا التلميذ .

3) طرق التدريس : ينبغي معرفة الطرق التي يمكن بها تنمية القدرات المعرفية للتلميذ و كذلك طرق تطبيقهم في الجوانب الجسمية والاجتماعية والانفعالية في مراحل النمو المختلفة من الطفولة إلى الرشد ، بالإضافة إلى معرفة أساليب تعليم التلاميذ

4) طبيعة عملية التعلم : تتعامل عملية التعلم مع الطرق التي بها نكتسب الأساليب الجديدة في السلوك و هذه الطرق تهم المعلمين حيث تساعدهم على اختيار طرق التدريس. والطرق التي يختارها المعلمين من أجل تحقيق الأهداف وتحقيق أفضل نتائج.

5) تقويم التعلم : يتم تقويم التعلم بواسطة الاختبارات بأنواعها المختلفة ... كل ذلك يبين أهمية علم النفس التربوي واستخداماته في المدرسة . (منسي ، 1990)

وتركز البحوث في علم النفس التربوي في ثلاثة مجالات رئيسية أو ثلاثة متغيرات هامة هي الأهداف التعليمية ، خصائص التلميذ ، وطرق التدريس .

فاختيار طرق التدريس ينبغي أن يكون مبنيا على طبيعة هذه الأهداف (معرفية - وجدانية - نفس حركية) و على طبيعة التلاميذ الذين يقوم المدرس بتعليمهم ، فعلم النفس التربوي يعمل على توفير المعلومات التي على أساسها يتم اختيار طرق التدريس .

إن مهمة عالم النفس التربوي وهو يتعامل مع العملية التعليمية ، إنما هي وظيفة و مهمة الخبير الذي يقرر الوسائل التي يجب إتباعها للحصول على النتيجة المرغوب

فيها ، بأكبر درجة من الكفاية ، ومن هنا كانت أهمية دراسة علم النفس بالنسبة للمعلم.

أهمية و فوائد علم النفس التربوي بالنسبة للمعلم.

إذا كانت الطرق التي يلجأ إليها المعلم غير المعد إعدادا نفسيا و تربويا للمهنة لا تصلح في معظمها للوصول إلى أفضل طرق التعلم المدرسي ، فما الذي يقدمه علم النفس التربوي للمعلم الذي يتلقى هذا النوع من الإعداد ؟

يدرك المعلمون من تجاربهم و خبراتهم في الميدان التربوي أن عملية التعليم والتعلم معقدة ويشعرن بالحاجة إلى اكتساب المهارات التي تمكّنهم من تحقيق الأهداف المعقودة على التعليم بكفاية و فعالية ، ويسعى علم النفس التربوي بما لديه من نظريات في التعلم و اختبارات في القياس النفسي إلى تحقيق ذلك مراعيا الفروق الفردية بين التلاميذ ، مقدما الأساس العلمي لهذه النظريات والمبادئ في صورة تجارب أجراها علماء النفس في هذا الميدان .

ويمكن أن نلخص أهمية و فوائد علم النفس التربوي بالنسبة للمعلم فيما يلي:

(1) استبعاد ما ليس صحيحا حول العملية التربوية :

من المهام الرئيسية لعلم النفس التربوي أن يساعد المعلم على استبعاد الآراء التربوية التي تعتمد على ملاحظات غير دقيقة ، وخاصة تلك التي تعتمد على الخبرات الشخصية والأحكام الذاتية و الفهم العام ، التي لا يتفق دائما مع الحقائق العلمية ، وقبل هذه الآراء العامة ، والفهم العام لا يحسّنها إلا البحث العلمي المنظم وهذه إحدى المهام الرئيسية لعلم النفس التربوي.

(2) تزويد المعلم بحصيلة من القواعد والمبادئ الصحيحة التي تفسر التعلم المدرسي:

المهمة الثانية لعلم النفس التربوي هي تزويد المعلم بحصيلة من القواعد والمبادئ الصحيحة التي تمثل نظرية في التعلم المدرسي.

والقواعد و المبادئ التي يوفرها هذا العلم هي (نتائج) البحث العلمي المنظم التي يمكن تطبيقها في معظم المواقف التربوية و ليس في كلها . و بصفة عامة فقد نجد أن أحد المبادئ السيكولوجية قد يصلح لبعض الممارسات التربوية أو بعض طرق التدريس و لا يصلح للبعض الآخر ، بل أن بعض هذه المبادئ قد يكون أكثر ملاءمة إذا توفرت مجموعة من الشروط المدرسية و الخصائص النفسية للتلميذ والمعلم ، بينما قد يصلح بعضها الآخر في ظروف تعليمية مختلفة أو مع تلاميذ ومعلمين ومع ذلك فإن معظم مبادئ التعلم المدرسي التي يتزود بها المعلم من علم النفس التربوي تصلح لمعظم الممارسات و المواقف التربوية ، و من هذه المبادئ ما يتصل مثلا بتجمیع التلاميذ وتصنیفهم و تدريسهم واستخدام المسائل التعليمية و طرق التدريس وطرق التقویم وغير ذلك.

(3) إكساب المعلم مهارات الوصف العلمي و الفهم النظري والوظيفي للعملية التربوية :

من المهام الرئيسية لعلم النفس التربوي أيضا إكساب المعلم مهارات الفهم النظري و الوظيفي للعملية التربوية بحيث يصبح هذا الفهم أوسع نطاقا و أعمق مدى وأكثر فاعلية ، معتمدا على الملاحظة العلمية المنظمة و طرق البحث القائمة عليها.

ولا يتحقق هذا الفهم العلمي و مهارته في المعلم إلا من خلال تحقيق أهداف علم النفس التربوي و التي لا تختلف في جوهرها عن أهداف العلم بصفة عامة و هي: الوصف و التفسير و التنبؤ . الضبط .

(4) تدريب المعلم على التفسير العلمي للعملية التربوية

أشرنا إلى أن التفسير من مكونات الفهم العلمي ومن أهم إسهامات علم النفس التربوي أنه يدرب المعلم على هذا النوع من التفكير بحيث يصبح قادرا على تفسير مختلف أنماط السلوك التي تصدر عن التلميذ وخاصة إذا استمرت لفترة من الزمن ، وبهذا يستطيع المعلم أن يميز بين أنماط السلوك التي تشير الاهتمام والتي لا

تشيره ، فمثلاً قد يوجد في قسمه تلميذ بطئ في استجابته للتعليمات أو الأسئلة ، ومع ذلك لا يتعجل في الحكم عليه بالتخلف الدراسي أو بطئ التعلم ، وإنما يبدأ ملاحظته بطريقة علمية منظمة ، وقد يتوصل من ذلك إلى أن بطئ التلميذ في الاستجابة إنما يرجع إلى ضعف سمعه .

وهكذا يوصف هذا المعلم بأنه تدرّب على نوع آخر من الفهم العلمي هو التفسير أو التفكير السببي . والمعلم المدرب على هذا النوع من التفكير ، من خلال دراسته لعلم النفس التربوي يحاول الإجابة على السؤال التالي : ما الذي يسبب سلوك التلاميذ ؟ أو ما العوامل المسئولة عن إحداث هذا السلوك ؟ وبهذا يتقدم المعلم بخطوات واسعة نحو الفهم الأفضل للعملية التربوية ، ولا تكون استجابته لسلوك تلاميذه انتفاعية أو دفاعية ، وخاصة في المواقف التربوية المشكّلة مثل اضطراب النظام داخل القسم

(5) مساعدة المعلم على التنبؤ العلمي بسلوك التلاميذ وضبطه :

من مهام علم النفس التربوي الرئيسية دراسة العوامل المرتبطة بالنجاح والفشل في التعلم المدرسي ، ومن هذه العوامل: طرق التعلم و وسائله ، وشخصية المتعلم ومستوى نضجه ، والعوامل الوراثية والظروف الاجتماعية المحيطة ، والدافعية ، والجو الانفعالي المصاحب للتعلم ، وبالطبع لا يزال أمام علم النفس التربوي شوط بعيد لاكتشاف الكثير من خصائص التعلم والشروط التي يتم فيها.

إرشادات للمعلم الناجح

إرشادات للمعلم الناجح

يجب أن أشير إلى أهمية أن يقوم المعلم بغرس العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفوس الطلبة وإشعارهم بأهمية العلم وقيمة المعلم باعتباره من ورثة الأنبياء، وتعريفهم بثواب طالب العلم واحترام الملائكة له وفرشها أجنبتها له رضاً بما يطلب .. إن قيام المعلم بعمله بإخلاص وتفانيه في أدائه وشعور الطلبة بذلك يعد من أهم

الأسباب وأفضل الشروط للانضباط الذاتي .. وتجدر الإشارة هنا إلى أنه ليس هناك قاعدة ذهبية لحفظ النظام ، لأن ما ينفع في حالة قد يضر في حالة أخرى ، حيث أن القدرة على ضبط النظام والهيمنة على التلميذ وتوجيهه دفة الدرس كما يريد المعلم شيء موهوب ، ولكن مع ذلك يمكن أن نصل إليه بالتدريب في مواقف تعليمية مختلفة . وفيما يلي بعض الإرشادات الهامة والنصائح على ضبط الصف وسيادة النظام :

- لا تبدأ عملاً قبل أن يسود النظام تماماً في صفك ، أي لا تبدأ في التدريس قبل أن يهدأ الجميع ، وينتبه إليك كافة الطلبة .
- إذا دخلت الصف والفوضى سائدة ، فلا تشر ولا تغضب ، وإنما اتخذ مكاناً مناسباً بحيث ترى ويراك جميع الطلبة ثم تجول بنظرك بين جميع الطلبة وتفرس في وجوه من أثار الفوضى ، ونادي أحدهم حتى تضمن أنهم قد أحسوا بدخولك ووجودك بينهم .
- حاول قدر الإمكان عدم الجلوس ؛ حتى لا تحدث الفوضى في الصف .
- حاول إيقاف الطلبة المشاغبين عند حدهم حتى لا يفسدوا عليك الجو الدراسي، وذلك باستعمال الأسلوب المناسب حسب ما تقتضيه الظروف ، فلكل حالة أسلوبها الخاص وطريقتها المناسبة ، مثل:

 - 1) بعض الطلبة قد يرتدع بمجرد النظر إليه.
 - 2) ومن الطلبة من يحتاج إلى النظرة القاسية.
 - 3) ومن الطلبة من يتغطى بالعتاب .

- 4) ومن الطلبة من لا يرتدع إلا بالعقاب : بدءاً من التوقيف في مكانه في الصف، أو التوقيف أمام زملائه ووجه للحائط مروراً بطرده وحرمانه من الحصة وإرساله للشرف الاجتماعي أو مدير المدرسة - وهذه الخطوة لا تقدم عليها

إلا إذا ضاقت عليك السبل ، ولا تكتفي بطرده من الفصل فقط ، بل لابد أن ترسّله إلى المشرف ، لأنه إن خرج من الفصل أخذ بالتجوال بين الفصول وربما قام بالتشويش على باقي المدرسين في الفصول الأخرى .. وبهذا تكون قد أفسدت على غيرك دون قصد - ، حتى يتم الاتصال بولي أمره لتوفيقه عند حده ، وانتهاء بالعقاب البدني التي قد توقعه إدارة المدرسة ، أو طرده من المدرسة جزئياً لبعض الوقت أو طرده نهائياً حتى لا يفسد غيره من الطلبة .

- حاول أن يظهر على تعابير وجهك ونبرات صوتك ، تأثرك وغضبك لما حدث من فوضى واضطراب.
- يجب أن يفرق المعلم بين عدم استطاعة التلميذ القيام بعمل ما ، وبين عدم رغبته في أدائه ، فالنوع الأول من الطلبة يحتاج إلى التوجيه والإرشاد والشرح والتوضيح ، أما النوع الثاني فهو النوع المتمرد الذي يحتاج المعلم إلى تقديم النصائح له وقد يحتاج معه إلى الترغيب والترهيب أو الحزم أو العقاب إن لزم الأمر.
- احرص على الحصول على قائمة بأسماء الطلبة قبل دخولك للصف ؛ حتى لا تضطر إلى الحصول عليها من الطلبة أنفسهم ، وخصوصاً في الصف الكبير ؛ لأن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى الفوضى والاضطراب داخل الصف.
- في أول لقاء مع الطلبة عرّفهم على نفسك بإيجاز وأخبرهم باختصار شيئاً عن نفسك دون مغالاة أو مبالغة أو تعال عليهم ، واكتب اسمك على السبورة بوضوح وعرّفهم كيف ينادون اسمك .
- احفظ أسماء الطلبة بأسرع ما يمكن ؛ لأن ذلك أمر حيوي وضروري حتى لا تضطر إلى الإشارة إلى المكان الذي يجلس فيه الطالب ، وكل واحد يقول أنا ، أنا ، أنا حتى ولو كانت الإشارة واضحة فهذا فرصة ذهبية للمشاغبة وإثارة الفوضى .

- قم بإعداد درسك إعداداً جيداً ، فالمعلم المتمكن أقدر على ضبط الصف وشد انتباه الطلبة وإثارة اهتمامهم واستقطاب تفكيرهم ، ولكي تعد درسك جيداً لابد من الإطلاع - بالإضافة إلى الكتاب المقرر - على المراجع الأصلية والتوسيع في الموضوع وهضم المادة و اختيار الأمثلة والتشبيهات المناسبة ، وكل ما يساهم في ربط المادة بالحياة ، و اختيار الوسائل التعليمية المناسبة التي تضفي على الدرس القوة والحيوية .
 - يجب على المعلم التحدث باللغة الفصحة المناسبة لمستوى الطلبة ، وألا يستخدم عبارات أو كلمات فوق مستوى الطلبة أو يستخدم لغة صعبة أو غير ملائمة لقدراتهم العقلية أو مستواهم العلمي
 - يجب على المعلم أن يتحقق من أن جميع الطلبة يسمعونه بوضوح ، و يمكن للمعلم أن يتأكد من ذلك بأن يطرح على أحد الطلبة البعدين سؤالاً يعرف منه أن الجميع يسمعونه
 - يجب على المعلم أن يوزع الزمن على أجزاء الدرس المختلفة حتى لا ينتهي الدرس قبل فترة طويلة من نهاية الحصة ؛ فلا يدرى ما يقول وما يفعل في الجزء المتبقى من الحصة ، فيربك وتكثر أخطاؤه ويببدأ الهرج والمرج والفوبي والاضطراب.
14. عند تحضير الدرس ، حاول أن تخمن المشكلات والصعوبات التي يحتمل أن تواجهها أثناء التدريس ، إن الحدس الجيد هو من السمات التي يجب أن يتحلى بها المعلم القدير .
- لا تنخمس في موضوع الدرس بحيث تنسى أنك تدرس بشراً ، ولذلك فإننا ننصح المعلم بأن يجعل الفوائل المنشطة تتخلل درسه ، لأن العقل المجهد المتعجب لا يستطيع التركيز ، مما يعوق الانتباه ويحول دون الفهم ، فلا بد من ترويح القلوب ساعة بعد ساعة ، لأنها إذا كلت عميت ، والمعلم القدير هو الذي

يفسح المجال في خطة الدرس لإشباع نشاط الطلبة في أمر مفید يستنفذ طاقاتهم الحيوية في أشياء مقبولة سلوكياً ومفيدة للطلبة؛ فبدلاً من أن يقوم الطلبة بالتنفيذ عن أنفسهم بالحركة والكلام والملاعبة، وإثارة الفوضى، فإن المعلم مطالب بأن تكون هناك فوائل منشطة؛ لأن الدرس الذي يسير على وتيرة واحدة درس ثقيل على النفس، مما يؤثر سلبياً على انتباه الطلبة.

▪ إذا حصلت الفوضى وأنت في الصف، فلا تفقد السيطرة على أعصابك والزم الهدوء؛ لأن السيطرة على النفس والأعصاب وسيلة للسيطرة على الآخرين.

▪ يجب على المعلم إشاعة روح المحبة والملوحة والألفة والوئام بينه وبين الطلبة، وهذا من شأنه إزالة التوتر والخوف العصبي والانقباض العقلي، ويشيع في الصف الشعور الفياض بالسعادة الغامرة؛ لأن حب المعلم يستدعي بالضرورة حب المادة التي يعلمها، والمحبة أساس النجاح والتوفيق في أي عمل.

▪ حاول ما أمكن توزيع المقاعد لتترك فراغات يهر فيها الطلبة؛ حتى سهل أمر مرور الطلبة من وإلى السبورة، أو عند وجود طارئ يتطلب إخلاء السف بأقصى سرعة كظهور ثعبان في الصف أو حدوث التماس في الكهرباء.. وما أشبه ذلك من أمور.

▪ وزع الطلبة على الصف حسب أطوالهم، وليكون القصير في الأمام والطويل في الخلف؛ حتى لا يعيقوا رؤية الآخرين للسبورة وتحصل فوضى أنت في غنى عنها، أما الطلبة الطوال الذين يشتكون من نقص في السمع أو البصر، فضعهم في الجوانب في الصفوف الأولى.

▪ عود الطلبة على عدم تبديل أماكن جلوسهم في الصف إلا بإذن منك، وأن يكون ذلك لسبب مقبول ومعقول

▪ قف في الصف في مكان مناسب بحيث يراك جميع الطلبة، وبحيث تستطيع أن ترى وتسمع كلما يحدث في الصف.

- يجب أن يشعر التلميذ أنه معرض للسؤال في كل لحظة من لحظات الدرس ، وبذلك يركز الطلبة تفكيرهم في الدرس لا في أمور خارجية تستدعيهم الخروج عن فروض الأدب .
- عود الطلبة الاستئذان عند طلب الجواب ، ورفع اليد في هدوء وعدم قول أنا .. أنا .. أنا ، وعدم مقاطعة المعلم قبل أن ينتهي من إلقاء السؤال ؛ لأن الاستئذان أمر ضروري يجب أن يتبعه الطلبة حتى لا تحصل الفوضى ، وهذا أمر ينبغي الصبر عليه وحاربته من قبل المعلم وذلك بأساليب عدة كإظهار الامتعاض والاشمئاز وعدم الرضا عما حدث ، وكالصمت هنيهة ، وكتحديث النظر والتکشير في وجه المتكلم أو إظهار الامتناع عن سؤال من تكلم بغير إذن أو أثار الشغب أو تأنيب من تحدث بغير إذن أ إيقائه واقفًا لفترة من الوقت .
- عود الطلبة على المحافظة على آداب المجلس والاستئذان عند الرغبة في القيام بأي عمل فردي ، ولا تسمح بالمحادثات الجانبية بين الطلبة ، فإن ذلك مدعوة للفوضى
- اطرح السؤال بأسلوب لا يستدعي أن يقول الطلبة : أنا .. أنا .. أنا ، فلا تقل مثلاً : من يعرف ؟ من يقلي ؟ الشاطر يقول ، أو الشاطر يجاوب .
- لا تقبل الجواب إلا من الطالب المسئول فقط ؛ حتى يتبعو الطلبة النظام
- لا تقبل الأجوبة الجماعية التي تكون مرتعًا خصباً للفوضى والشغب .
- لا تنصرف تماماً للطالب المجيب وتهمل بقية الطلبة حتى لا ينصرفوا عن الدرس وتببدأ الفوضى ، وإنما نظرك بين الطالب المجيب وبين بقية الطلبة في الصف.
- لا تنصرف إلى جانب معين من الصف بالنظر أو السؤال أو الحديث أو الاهتمام ؛ لأن ذلك مدعوة إلى أن ينصرف بقية الطلبة عن درسك إلى ما يشبع اهتمامهم ورغباتهم

- نقل نظرك بين الطلبة حتى يشعر كل طالب بأنه موضع اهتمامك وعطفك ورعايتها ومراقبتك ، وتفرس في وجوههم حتى يشعر كل واحد منهم إنه معرض للسؤال أو القراءة أو الخروج إلى السبورة أو القيام بعمل ما في أي لحظة من لحظات الدرس ، وحدث في أعينهم حتى يشعروا بأنهم مراقبين ؛ مما يدفعهم إلى عدم الإخلاص بالنظام والخروج عن آداب السلوك .
 - لا تنشغل عن الطلبة بأمور ثانوية ، كأن تضبط جهاز العرض السينمائي أو تكلم أحداً في الخارج أو تقرأ في جريدة أو مجلة دون داع ، أو أن تراجع موضوع الدرس من الكتاب أو من دفتر التحضير ، أو تطيل عتاب المتأخرين أو عقاب المقصرين أو المشاغبين ، تاركاً الطلبة دون عمل محدد ينشغلون به .
 - لا تترك فترة فراغ أو فترة صمت طويلة تكون مرتعًا خصباً للشغب وإثارة الفوضى ، فإن التلميذ إذا لم تشغله شغلك ، لذا يجب أن ينشغل التلاميذ بعمل مستمر طوال الحصة ؛ بإعطائهم الواجبات الإضافية ، أو الأعمال التي تتناسب وقدراتهم العقلية والعلمية .
 - يجب أن تكون رحب الصدر متسامحاً فلا تنزعج لأقل هفوة ، ولا تدقق على الأمور التافهة والبساطة والصغيرة ، خصوصاً تلك التي تحصل من الطلبة لأول مرة ، إلا إذا مسست الآخرين ، فقد تتسبب معالجة الخطأ في فوضى أكثر من تلك التي تنشأ من الخطأ ذاته .
 - يجب أن يكون العقاب نادراً ما أمكن ؛ حتى تبقى له هيبته وقيمتها والمعلم القدير هو الذي لا يلجأ للتوبخ والعقاب البدني ، إلا في الحالات القصوى ، لذا فإنه يجب أن تعالج المشكلات بأسلوب غير مباشر حيث إن التلميذ يكون أحياناً أقوى من التصريح .
 - عدم حدوث الفوضى ، حاول أن تفرق بين السلوك الفردي والسلوك الجماعي، فكلما كان السلوك فردياً كلما أمكن السيطرة عليه بسهولة ، وأمكن توقيف مثير

الشغب عند حده ، أما إذا كان السلوك جماعياً فيجب أن تتعزز على السبب ، وتسعى للتفريق بين مثيري الشغب ووضعهم بعيدين عن بعضهم البعض مستعملاً سياسة فرق تسد ، وإذا اضطر الأمر اتفق مع إدارة المدرسة أو المرشد الطلابي على توزيع مثيري الشغب على فصول المدرسة .

■ لا توجه اللوم للصف بأكمله حتى لا يخلق تجاهك كرهًا من الجميع ، وتكون عرضة للعداء الاجتماعي ، فلا ترميهم جميعاً بالإهمال أو قلة الأدب ، أو قلة الذوق ؛ لأن ذلك تزهيداً لأهل الإحسان في الإحسان وتشجيعاً لأهل الإساءة على الإساءة .

■ قم بإثارة انتباه الطلبة وشدهم وترغيبهم في الدرس ، واسع إلى استقطاب اهتمامهم ، وذلك بجعلهم المحور الذي تدور حوله العملية التربوية.

■ تأكد من أنك تعاقب الطالب الذي أثار الشغب بعينه ، حتى لا تؤدي شعور الأبراء دون ذنب اقترفوه ، كما أن ذلك فيه دفع لأهل الإساءة على معاودة الإساءة من جهة ، ومن جهة أخرى فيه تزهيد للمؤذين عن التمسك بفروض الأدب .

■ لا تلجأ للضرب والعقاب البدني مطلقاً ، ولا تلجأ للعقاب إلا بعد استنفاذ كافة الوسائل الأخرى ، واعلم أن الطلبة يتفاوتون في فروقهم الفردية ، فمنهم من لا يكلفك أدنى جهد للانضباط ، ومنهم من تكفيه النظرة ، ومنهم من يحتاج إلى التوجيه اللفظي من تأنيب أو توبیخ أو تقریع ، ومنهم من لا ينفع معه إلا العصا.

■ يجب أن يكون هناك تناوب بين الذنب والعقوبة ، وذلك بالبدء بالنظرية البسيطة ثم التفسر والتحديث إلى العبوس والتجهم ولفت النظر والتقریع ، وأخيراً العقاب البدني بدرجاته بشرط أن يكون الغرض من العقاب التأديب لا التشفي،

وألا يزيد على ثلاثة ضربات وألا يكون مبرحاً، وبشرط أن يتقى المعلم الوجه وألا يكون مخالفًا لقوانين وأنظمة الوزارة.

■ لا تطرد الطلبة خارج الصف ، لأن ذلك دليل على عجزك عن حل المشكلة ، إن الغرض من العقاب السعي إلى ما فيه مصلحة الطلبة ، وإن حرمان الطالب من الدرس معناه تضييع الفرصة عليه للتعليم ، ومن جهة أخرى فإن بعض الطلبة قد يقومون بالمشاغبة لكي يطردو من الصف في بعض الأحيان ، لكي يتمكنوا من الذهاب للفناء للعب ، أو علي الأقل حتى يرتاحوا من درس لا يحبونه أو من معلم ثقيل على أنفسهم لا يودون رؤيته أو سماع صوته .

■ أحضر جميع مستلزماتك من وسائل وأدوات وطباشير حتى لا تضطر إلى إرسال طالب أو أكثر للخروج من الصف ليحضروا لك ما تريده ، فتفوت عليهم سماع الدرس ، أو أنك تنتظركم فلتترك مجالاً للفوضى .

■ كن على علاقة ودية مع الطلبة داخل الصف وخارجه حتى تكسب ثقتهم واحترامهم ، ويقتنعوا بأنك تهتم بهم وتسعى لما فيه مصلحتهم فينقادوا إليك طائعين مختارين .

■ لا تحاول جرح شعور الطلبة أو أن تهزئهم أو أن تسخر منهم أو من أشكالهم ، أو من أجناسهم أو من قبائلهم أو من أسمائهم ، أو أن تلقبهم بأسماء نابية .

■ لا تهدد كثيراً أو تكثّر من الوعيد في أمور لا تستطيع أن تقوم بها ، أو تقول ما لا تفعل ، فيصبح تهديك من سقط الكلام ؛ فتسقط هيبيتك في نظر الطلبة ويتجرءون عليك .

■ كن رحيمًا ، وأشعر الطلبة بالملوحة والأمان والاطمئنان ؛ حتى تكسب ثقتهم ورغبتهم في الانتباه إليك بداعٍ ذاتي نابع من أنفسهم .

■ إذا أمرت بشيء فتأكد من أنك تجتب إلى طلبك ؛ حتى تجد لأمرك القادر التجاوب المطلوب مستقبلاً .

- إذا طلبت من الطلبة القيام بعمل ما ، فلابد أن تكون أوامرك حازمة تشعر بوجوب تنفيذها ، وأن يظهر ذلك على نبرات صوتك وطبقاته ، ولهجتك حتى يشعر الطلبة بجديتك وإصرارك .
- لتكن أوامرك معقولة ، فلا تسن أعداداً كبيرة من القواعد والقوانين الثانوية التافهة ، ولذا فإننا ننصح المعلم بتذكر الحكمة التي تقول : إذا أردت أن تطاع فأمر بما يستطيع .
- كن واثقاً من نفسك وليظهر ذلك على كلامك وأسلوبك ولهجتك ، فإن ذلك مدعاه لأن يثق بك الطلبة ويقبلون على ما تقوله .
- لا تكن متشددأً في أمورك ، ولتكن طريقتك في التعامل مع الطلبة معتمدة على سياسة الحزم من غير عنف والعطف من غير ضعف ، أو بعبارة أخرى : لا تكن يابساً فتكسر ولا ليناً فتعصر .
- يجب أن تتحلى بالصبر والأناة والتأني وضبط النفس ؛ لأن المعلم العصبي الذي يثور لأتفه الأسباب يشقى نفسه ، ويكون فرحة للطلبة الذين يتلذذون بمنظره وهو يثور ويرغى ويزبد ، ويضرب الأرض برجليه ويصل بصوته إلى خارج الصف .
- تتحلى بالعفو والتسامح ، وقدم حسن الظن وتلمس الأعذار ، فهذا من شأنه كسب مودة الطلبة .
- كن عادلاً في تعاملك مع الطلبة ، فلا تفرق بين صغير وكبير وأسود وأبيض ، ولا تميز بين غني وفقير ، وقبح ووسيم وقدر ونظيف ، فالعدل في المعاملة أساس التقارب بينك وبين الطلبة حتى لا تثير سخط بعض الطلبة وتذمرهم ، مما يؤدي إلى انفعالهم وعقوقهم وحقدتهم .
- الإخلاص في العمل ، وهذا ما يجعل الطلبة يقدرونك ويهتمون بالدروس التي تلقاها ، ويثقون في ما تقوله ويكونون آذاناً صاغية وقلوباً مفتوحة ، وينقادون لك

- طائعين مختارين لشعورهم بأنك أب مرب لهم فلا يظهر منهم ما يخل بآداب السلوك .
- اكتسب ثقة الطلبة ، وذلك بالتحدث إليهم ونصحهم خارج الصف ، لأن النصيحة مهما كانت ومهما كانت لا بد أن تتم انفرادياً ، فالنصح العلني نوع من التوبيخ والعقاب والتقرير.
- قف وأنت تكتب على السبورة بزاوية تمكنك من رؤية الصف أو جانب منه على الأقل حتى يشعر الطلبة أنهم تحت الملاحظة ، أما إذا أعطيتهم ظهرك لمدة طويلة أو أطلت الالتفات إلى السبورة ، فإن ذلك مداعاة للهرج والمرج والعبث واللهو والقيل والقال ومن الحيل التي قد يلجأ إليها بعض البارعين من المعلمين ، أنه إذا لمح طالباً بدأ يثير .
- وعَام الشغب أو أنه بدأ يتحرك لأخذ قلم زميله ، أو شد شماعه ، أو بدأ يتحدث مع أحد زملائه ، فإنه يتغاضى عنه ويدير وجهه للسبورة كلياً وينادي دون أن ينظر للصف : يا محمد اعدل في جلستك ، أو اترك قلم زميلك ، أو لا تشد شماع زميلك ، أو انتبه ولا تتحدث مع جارك علي .. الخ ، فيظنن الطلبة أن المعلم يرى بأعين خلف رأسه مما يغرس الهيبة في نفوسهم .
- عود الطلبة على أن يحترموا ويقدروا آراء بعضهم البعض ، وإذا وجدت وجهات نظر مختلفة ، أو أراد أحدهم تقديم اعتراض وجهه ، فعليه تقديم ذلك بكل أدب وبدون تهكم أو سخرية أو سوء نية ، وبال مقابل ، فإن المعلم القدير هو الذي يعلم المخاطئ شكر زميله الذي دله على الصواب ، وأن يعلم الجميع كيف يغبطون المتفوقين ويهنئونهم .
- لا تلجأ إلى الطريقة الإلقاء إلا عندما لا تجد طريقة أخرى لعرض المادة أفضل منها ؛ لأن الإلقاء الطويل يؤدي إلى انصراف الطلبة عن الدرس ويدفعهم إلى المشاغبة والخروج على النظام ، أما إذا اضطررت إلى استخدام الطريقة الإلقاء،

فيجب أن تراعي استخدام الوسائل التعليمية المناسبة ، واستخدم التلميحات غير اللغوية ، كالإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجه واستعمال طبقات الصوت ونبراته في تمثيل المعاني والمشاعر والأحاسيس المختلفة ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإنه يستحسن أن يقوم المعلم بالتنوع بين استعمال الإلقاء والمناقشة بين الحين والآخر .

- لا تتبع طريقة واحدة في العرض ، بل نوع من طرق العرض لإبعاد الرتابة والسام وامللل من نفوس الطلبة
- صن نفسك ودرسك عن اللغط والجدل والكلام الفارغ ، فإن ذلك يؤدي إلى العداوة والبغضاء والتنافر والشحناء وعدم التآلف .
- قد يختل النظام إذا كانت سرعة التدريس لا تتناسب الطلبة ، فإذا أسرع المعلم في عرض الدرس أكثر مما ينبغي ، سرعان ما ينزعز الطلبة عن المعلم بشيء آخر ، أو ينصرفوا إلى أحلام اليقظة بعيداً عن الدرس ، أو يتهامسون أو يضحكون بصوت مرتفع بين حين و آخر على ملاحظات يبدونها فيما بينهم ، وكذلك الأمر إذا كان الدرس يسير أبطأ مما يجب ، فإن ذلك مدعوة إلى انصراف الطلبة إلى شيء بعيد كل البعد عن الدرس وأهدافه
- اغرس في نفوس الطلبة الثقة في أنفسهم والقدرة على تحمل المسؤولية ، وذلك بإشراك الطلبة في تحسين الجو المدرسي وذلك بتأليف مجلس الطلبة ، وجعله مسؤولاً عن حل مشاكل الطلبة الضبطية التي تحدث في المدرسة ككل ، أو الصف بشكل خاص
- تحدث مع الطلبة المشاغبين خصوصاً كبار السن منهم ، وحثهم على الالتزام بالنظام وطالبهم بأن يكونوا هم مسئولين عن النظام ، وحاول أن تقنعهم بأن مشاغبة بقية الطلبة يؤثر على تحصيلهم ، ويكونوا سبب رسوبهم فيتضرروا هم أكثر؛ لأن أعمارهم أكبر من الباقي.

■ إذا حدث وأن اختل نظام الصف ، فعلى المعلم أن يتخذ بعض الإجراءات المؤقتة التي تحفظ النظام المطلوب ، وليس معنى ذلك أنه توجد بعض الأساليب الثابتة التي تصلح لكل حالة ، وإنما يستطيع المعلم استعادة ضبط الصف من خلال خبراته ومعرفته بالأساليب المناسبة للوضع الذي هو فيه ، وعلى أي حال فإنه على المعلم مقابلة الموقف الذي حصل بقتة صمت وجيزة مصحوبة بنظرات حادة تتنقل بين الطلبة ، وعليه ألا يثور أو يغضب بل يمتلك زمام نفسه فلا يتفوّه بكلمات نابية ، أو حركات طائشة ، أو أن يقوم بالضرب على السبورة بأن يدق عليها بشدة وعصبية ، وألا يوجه اللوم لكل الطلبة بل يخص به الطالب أو الطلبة الذين تسبّبوا في الفوضى ، ويحاول تفريقهم عن بعضهم البعض ، ويبيّن لهم تحت إشرافه وملحوظته ، وقد يأمرهم بال الوقوف في أماكنهم فترة ، ثم ينصحهم بالهدوء ويطلب منهم الجلوس ، وحباً لـ حاول المعلم معرفة دواعي الفوضى والشغب بعد انتهاء الحصة ، وحث الطلبة على عدم الفوضى والشغب بأسلوب ودي وأخوي ، ويعرّفهم بقيمة المعلم ويغرس في نفوسهم العقيدة الإسلامية الصحيحة بتعريفهم بثواب طالب العلم وفضله حتى على أهل الجهاد ، وتعريفهم كذلك حق المعلم عليهم وفضله وأنه كالوالد ، بل أكثر من الوالد ؛ لأن الوالد قد يكون سبب السعادة الدنيوية ، وأما المعلم قد يكون سبب السعادة الأبدية في الآخرة إن شاء الله .

الإداري الناجح

- دقيق في أموره ، ضابط لإدارته ، ملم بشؤون العاملين.
- نظامي يضع كل شيء موضعه ، يري بعمله أكثر من قوله .
- ينهي أعماله كل يوم بيومه و ليس لديه تسوييف و لا اضطراب.
- يوزع المهام على حسب التخصص و الموهاب و الامكانات.

- جيد المتابعة ، حازم في قراره يشاور و يتأنى كثيرا.
- لطيف المحشر سمح للخلق قوي في غير ضعف.
- كثير النشاط حاضر البديهة دائم الملاحظة قوي التركيز يعجبه الاتقان والجودة.
- يستفيد من خبرات الآخرين و تجاربهم بالاطلاع و المجالسة له في وقت عمله راحة وفي وقت راحته عمل.
- يحب التميز و يعيش الإبداع و يرتاح للتفرد و يسعى للتفوق.
- يجتنب تكرار الخطأ و يستفيد من الأخفاق و يحذر العثرة .
- متفائل لا يعرف الاحباط و اليأس.

كفايات المعلم الناجح

كفايات مهمة يحتاجها المعلم وخاصة الجدد منهم للاستفادة والعمل بها للوصول لنتائج مرضية .

- مهارات إنسانية
- مهارات تنظيمية
- معرفة المحتوى
- أ- المهارات الإنسانية

ينبغي أن يمتلك المعلم الناجح المهارات الإنسانية التالية :

- 1.أن يكون مستمعاً جيدا
- 2.أن يشجع المشاركة
- 3.أن يتوقع الأسئلة

4.أن يكون صبورا

5.أن يثق بالآخرين

6.أن يكون حاضر البديبة

7.أن يحرص على النقد البناء

8.أن يكون مرتنا

ب- المهارات التنظيمية

1.أن يكون قادرا على التخطيط المسبق

2.أن يعد المواد التعليمية اللازمة

3.أن يمتلك مهارات إدارة الوقت

4.أن يستوعب أساليب التعامل مع الأفراد والجماعات

5.أن يكون قادرا على مواصلة إشغال المتعلمين بالمهمة

6.أن يكون منظما

ج- معرفة المحتوى

1. أن يستوعب المعلم المادة التعليمية التي يدرسها.

2. أن يكون قادرا على شرح المحتوى للمجموعة .

3. أن يكون قادرا على إعطاء أمثلة محسوسة

واجبات المعلم

قد يرى البعض أن عمل المعلم ينحصر بالوقوف في غرفة الصف لنقل المعلومات التي يتضمنها

المنهج إلى الطلاب واختبارهم فيما حصلوا عليه من معلومات ألقاها عليهم .

وهذه النظرة الضيقية تتنافي مع الدور المهم للمعلم الذي يصفه كثير من المربين بصفات متعددة مثل : منظم - قدوة - قائد- أخ- والد - مخطط - .

مدى تأثير القائد التربوي على الطلبة

قدم البروفيسور ف .Robinson ورقة بحثية خلال المؤتمر الاتحادي للمديرين الذي عقد في جامعة اوكلاند عام 2007 حول مدى تأثير القائد التربوي في مؤسسته، ونظرًا لأهمية هذه الورقة تستعرض أهم ما جاء فيها من مؤشرات تربوية تساعده القائد التربوي على إدارة مؤسسته وبالتالي فإن هذه المؤشرات سوف تتعكس مستقبلا على الطلبة في المؤسسة التربوية.

فقد أشارت الدراسات التربوية إلى خمسة أبعاد يمارسها القادة التربويون ويكون لها التأثير القوي على الطلبة ، وهذه الأبعاد هي تحديد الأهداف والتوقعات ، تحديد استراتيجيات الموارد البشرية، التخطيط وتنسيق آليات التقييم والتدريس، تعزيز مشاركة المعلمين في دورات التطوير المهني ودعم البيئة التدريسية

البعد الأول : تحديد الأهداف والتوقعات

تستطيع القيادة التربوية أن تحدث تأثير إيجابيا لدى الطلبة من خلال التركيز الواضح على الأهداف الأكademية والتعليمية في المدرسة، والبيئة المدرسية بشكل عام تعتبر بيئة متعددة المطالب والأهداف ، لذلك يجب توجيه الاهتمام لجميع الأهداف، وفي هذا المجال يجب تحديد الأهداف بشكل واضح ، بحيث يركز المعلمون والطلبة على تلك الأهداف من حيث أهميتها، ودور القيادة التربوية في هذا بعد هو قدرتها على التركيز على تلك الأهداف وما هو متوقع منها من خلال تحقيق الانجازات الأكademية وتحسين التحصيل المدرسي عند الطلبة، وأيضا من خلال توقعات المعلمين حول

إمكانية أن تكون التوقعات عالية أو منخفضة من خلال تواصل القيادة التربوية مع المعلمين . وفي المدارس التي تحقق توقعات عالية لأهدافها المعلنة، يكون دور القيادة التربوية التركيز مع المعلمين على العمل المدرسي اليومي وزيادة التواصل معهم لمعرفة كيف استطاع المعلمون تحقيق تلك الأهداف من خلال عملهم اليومي .

البعد الثاني : تحديد استراتيجيات الموارد البشرية .

كلمة إستراتيجية هنا تعني اهتمام القيادة التربوية بتأمين الكوادر التربوية المدربة، وتأمين كافة الوسائل التي تخدم العملية التربوية لتحقيق الأهداف في البعد الأول . وهذا البعد يجب أن لا يفسر بقدرة القيادة التربوية على توفير التمويل اللازم للمؤسسة، بقدر توفير جميع الموارد لخدمة الأغراض التربوية التي تتعكس وبالتالي على أداء الطلبة الأكاديمي لأن توفير الجانب المالي لا يمكن أن يحسن العملية التعليمية بدون توفير الكادر التعليمي المدرب والوسائل التعليمية المختلفة.

البعد الثالث : التخطيط وتنسيق آليات التقويم والتدريس .

إن ممارسة القيادة التربوية من خلال التخطيط وتنسيق آليات التقويم والتدريس له الأثر الكبير على تحسين أداء الطلبة من خلال الممارسات التالية :

- مناقشة المعلمين في استراتيجيات التدريس وأثرها على الطلبة
- العمل مع الكادر التعليمي لمراجعة المناهج الدراسية وتطوير الأهداف التعليمية
- تقديم التغذية الراجعة التي ترتكز على الملاحظات من الغرفة الصحفية بما يفيد في تحسين العملية التعليمية
- المراقبة المنظمة لتقدم تحصيل الطلبة

البعد الرابع : تعزيز مشاركة المعلمين في دورات التطوير المهني .

إن أكبر دعم يمكن أن تقدمه القيادة التربوية للمعلمين هي إتاحة الفرصة لهم للاشتراك في الدورات التدريبية والمؤتمرات التربوية التي يمكن أن تنظمها القيادة التربوية في المدارس، لأن التنمية المهنية والتطوير التربوي سوف ينعكس على أداء الطلبة وتحسين التحصيل لديهم.

البعد الخامس : دعم البيئة التدريسية

من واجب القيادة التربوية أن توفر بيئة تدريسية داعمة للمعلمين بحيث تبعد كافة الضغوطات التي تواجه عملهم مما يؤدي بالنتيجة إلى تركيز المعلمين على عملية التدريس وإتاحة الفرصة للطلبة على التعلم . حيث أشارت الدراسات إلى أن الأداء المنخفض لبعض المدارس يعود إلى وجود ضغوط لا داع لها في البيئة المدرسية.

الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة في التعلم التعاوني

الفرق الطلابية وفقاً لأقسام التحصيل

يعمل الطلاب في فرق بعد تقسيمهم إلى مجموعات تتكون من أربعة أعضاء ولهم قدرات ومستويات مختلفة ويقوم المعلم بتقديم الدرس أو الموضوع المراد مناقشته للطلاب ومن ثم يبدأ الطلاب بالعمل والمشاركة في مجموعاتهم مع التأكد من أن جميع أعضاء المجموعة قد تعلموا الدرس أو الموضوع المطلوب وبعد ذلك تناقش كل مجموعة واجبها اهتمامها بها ثم يقوم المعلم باختيار الطلاب (اختبارات قصيرة) وبشكل فردي عن المعلومات التي تعلموها بعد ذلك يقوم المعلم بمقارنة نتائج الاختبار مع مستويات الطلاب السابقة وتحتاج مكافأة الطلاب الذين تجاوزوا في الاختبار مع مستويات الطلاب السابقة وتحتاج مكافأة الطلاب الذين تجاوزوا في الاختبار الأخير درجاتهم ومستوياتهم السابقة ويستغرق تطبيق هذه الإستراتيجية من 3-5 حصص تقريباً.

فرق الألعاب والمباريات الطلابية :

كانت من أول استراتيجيات التعلم التعاوني حيث تستخدم هذه الإستراتيجية نفس الإجراءات التي تطبق في الأولى إلا أنها تستخدم بدلاً من الاختبار الفردي الذي يجب أن يأخذه كل عضو في المجموعات اختباراً أسبوعياً أو مسابقة أسبوعية في نهاية العمل وتم مقارنة مستويات الطلاب في المجموعة الواحدة مع طلاب المجموعات الأخرى من حيث مشاركتهم في فوز مجموعتهم بأعلى الدرجات أي أن الطلاب يتنافسون على فوز أفضل مجموعة من المجموعات الكلية.

المعلومات المجزأة

يقوم المعلم في هذه الإستراتيجية بوضع الطلاب في مجموعات رئيسية وكل مجموعة مؤلفة من ست أعضاء للعمل في نشاطات تعليمية محددة لكل عضو في المجموعة وبعد ذلك يتم تشكيل مجموعات فرعية يتكون أعضاؤها من المجموعات الرئيسية لمناقشة موضوع أو عنصر من عناصر الموضوع الأساسي ثم يعود كل عضو إلى مجموعته الرئيسية ويقوم بمناقشة هذه المعلومات التي تعلمتها في المجموعة الفرعية مع مجموعته الأساسية للإفادة مما تعلمه من أعضاء المجموعات الأخرى التي ناقشت هذا الجزء وفي النهاية يختبر المعلم الطلاب اختباراً فردياً ثم يحدد المجموعة المتفوقة ويقدم لها مكافأة أو شهادة تقدير نظير تفوقها .

التعلم معًا

يتم تقسيم الصف إلى مجموعات وكل مجموعة تتكون من 4-5 أعضاء غير متخصصين وتقوم كل مجموعة بأداء واجبات معينة وكل مجموعة تقوم بتسليم العمل المنوط بها بعد الانتهاء منه وتأخذ مكافأة وثناء مقابل ما قدمت به من عمل وتعتمد هذه الإستراتيجية على النشاطات الجماعية البناءة حيث ترتكز على كيفية العمل الجماعي بين أعضاء المجموعة الواحدة حيث يشترك أفراد كل مجموعة في انجاز المهمة الموكلة إليهم وتساعد الواحد منهم الآخرين على تعلم المواد بالتدريس الخصوصي

والاختبارات القصيرة التي يختبر بها الواحد الآخر وبالمناقشات مع الفريق يتم تقويم المجموعات بواسطة اختبارات قصيرة وتعطى لكل فرد درجة تسن وتصدر نشرة في كل أسبوع تحتوي على إعلان عن الفرق التي حصلت على أعلى التقديرات والمتعلمين الذين حققوا أكبر تحسن في الدرجات أو الذين حصلوا على تقديرات نهائية في الاختبارات القصيرة.

الاستقصاء الجماعي

يتم توزيع الطلاب خلال هذه الإستراتيجية إلى مجموعات صغيرة تعتمد على استخدام البحث والإستقصاء والباحثات الجماعية والتخطيط التعاوني وتشكل المجموعة الواحدة من 2 - 6 أعضاء يتم تقسيم الموضوع المراد تدرисه على المجموعات ثم تقوم كل مجموعة بتقسيم موضوعها الفرعي إلى مهام وواجبات فردية يعمل فيها أعضاء المجموعة ثم تقوم المجموعة بإعداد وإحضار تقريرها لمناقشتها وتقديم النتائج لكامل الصف ويتم تقويم الفريق في ضوء الأعمال التي قام بها وقدمها .

الرؤوس المرقمه تعلم معا

يتم خلالها تقسيم معلم للمتعلمين إلى فرق (3) أعضاء ويأخذ كل عضو رقمًا يتراوح من ما بين 1 ، 5 ثم يتم طرح السؤال على المتعلمين وتفاوت هذه الأسئلة فقد تكون محددة جداً مثل :

- ما اسم حاكم دولة الكويت الحالي ؟

- كم عدد الألوان علم دولة الكويت ؟

ثم يضخ المتعلمون رؤوسهم معاً لكي يتتأكدوا من أن كل فرد يعرف الإجابة بعدها ينادي المعلم على رقم فيرفع المعلمون بنفس الرقم أيديهم ويقدموا إجابات لصف ككل

الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم التعاوني

- البعض يخشى من وقوع بعض الأخطاء في عملية اكتساب المتعلم المعرفة بنفسه وبواسطة زملاءه .
 - أن المتعلمين مرتفعي المستوى يعانون بوضعهم في مجموعات التعلم التعاوني مختلفة المستويات من ذوي المستويين الأدنى والمتوسط في تحصيل المعلومات .
 - صعوبة تطبيق التعلم التعاوني داخل حجرة الدراسة .
 - إن الجانب الاجتماعي في التعلم التعاوني سيأخذ وقتاً طويلاً على حساب الجانب الأكاديمي مما يعيق إنتهاء المنهج .
 - تعدد مشكلات إدارة الصف .
 - أثر انخفاض دافعية بعض المتعلمين على أداء الفريق .
 - إعداد المتعلمين الكثيرة قد تعيق تطبيقه .
 - يحتاج إلى بيئة صافية مجهزة بأسلوب مناسب .
- جميع هذه الاعتراضات غطتها الأبحاث وأسفرت النتائج عن دور أهمية التدريب و اختيار استراتيجية تعاونية مناسبة ومواضيع بسيطة محددة ومن الضروري كذلك توليد قناعات لدى المتعلمين عن أهمية هذه الطريقة .

اقتراحات تسهم في تنظيم عمل المجموعات

- حجم المجموعات : تتراوح أعداد المجموعات من ثلاثة إلى ستة .
- تشكيل المجموعات : أفضل طريقة هي الطريقة العشوائية ، فهو يؤدي إلى تكوين مجموعات غير متجانسة من الأفراد .
- جذب اهتمام الطلبة وهم يعملون في مجموعات : باختيار مراقب لكل مجموعة يراقب إرشادات المعلم وينقلها لبقية أفراد المجموعة .

■ ضمان الهدوء وتقليل الفوضى العالية في المجموعات : بتعيين المعلم أحد أفراد كل مجموعة ليتولى حتى الأفراد الآخرين على العمل التعاوني بفاعلية وهدوء .

■ معاملة الطلبة الذين لا يرغبون في مجموعات ، كذلك فإن استخدام الألعاب المختلفة يشجع المتعلمين على المشاركة .

■ إنهاء مجموعة عملها قبل مجموعات أخرى : على المعلم أن يتتأكد من أن المجموعة التي أنهت عملها قد أنجزتھ بصورة صحيحة ومتقنة . وعلى المعلم أن يحدد الوقت الذي يجب أن تنجز فيه المجموعات أعمالها

■ إنهاء المعلم لعمل المجموعات : عندما تقوم مجموعة بإنجاز الأعمال الموكلة لها ، يوم أحد أفراد كل مجموعة بإجمال (تلخيص) ما تعلموه ، ولابد من القيام بنوع من النشاط الختامي وأيضاً إبراز ما تم إنجازه في نشرات خاصة لتعزيز مفهوم تحقيق الذات .

هذا التوضيح الذي استطعت تجميعه من مصادر مختلفة لأن الكثير من المعلمين والمعلمات يفتقدون إلى تطبيق هذه الطريقة بطرق صحيحة وعلى أصولها

تدريب التلميذ على الاستماع المنظم

ولقد ثبت من أبحاث كثيرة أن الإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرق في القراءة .

والشعوب المتحضرة تهتم بتربية أبنائها على حسن الاستماع منذ الصغر ، لكون حسن الاستماع أدباً رفيعاً ، بالإضافة إلى كونه أسلوب فهم وتحصيل يعتبر تدريب التلميذ على الاستماع من بداية دخولهم المدرسة ، أمراً مهماً ، ونظراً لتفاوت تربية الأطفال السمعية ، فإن المعلم مُطالب بإتاحة المجال أمام جميع تلاميذه ليتعلموا الأصول العام لل الاستماع ، والتي تتمثل في :

- الانتباه التام ، والإصغاء لما يقال من أجل فهم ما يُسمع

- الابتعاد عن مقاطعة المتكلم ، والانتظار حتى يتم كلامه ، وبعد ذلك يمكن أن يطرح الواحد منهم ما يريد من أسئلة على المتكلم .
- الابتعاد عن الانصراف عما يراد سمعاه ، بإشاحة الوجه أو بإبداء أي إشارة من الوجه أو اليد من جانب المستمع
- قياس مدى ما تحقق من فهم التلاميذ بالنسبة للمادة التي يستمعون إليها .
أما الوسائل التي يمكن أن تساعد المتعلم على اتباع هذه الأصول ومتلها فهي :
 - أرجو أن لا يخرج الواحد منكم من الصدف ، إلا بعد أن يستأذن من المعلم .
 - أرجو أن يستمع كل واحد منكم عندما يتحدث معلمه .
 - أرجو أن يصغي الواحد منكم إلى زميله عندما يتكلم ، ولا يقاطعه .
 - أرجو ألا يسمع أحدكم زميله كلاماً لا يحب أن يسمعه .
- سلوك المعلم أثناء استماعه إلى حديث الأطفال والذي يجب أن يتطابق مع النصائح اللفظية التي قدمها للأطفال وحثهم على اتباعها . من مثل الإصغاء أثناء حديث التلاميذ ، والانتظار على تصويبهم حتى يتما قولهم ، وغير ذلك من المواقف .
- التدرج في تدريبهم على مواقف الاستماع بطرق مقصود بها تنمية مهارة الاستماع لدى الأطفال ، والتي قد تبدأ بـ المواقف البسيطة ، في إشكالها مثل سؤال أحدهم عن اسمه ، وعن اليوم الذي هم فيه من أيام الأسبوع . أو عن أشكال التحية والمجاملات العادلة في السؤال عن الصحة ، أو التهئة في مناسبة معينة
- تهيئهم لل الاستماع إلى قصة سهلة ومفهومة وشائقة ، وقياس مدى ما فهموه بالأساليب المختلفة

- تلاوة خبر على مسامع الأطفال من التي تدور حولهم ، وقياس مدى ما فهموه منه .
 - تهيئة الأطفال تدريجياً لممارسة دور المُسمِع والمستمع ، بالطريقة التي يراها المعلم مناسبة .
 - متابعة المعلم تدريب التلاميذ ثم مواقف الاستماع في دروس اللغة العربية ، وهذه المواقف كثيرة ومتعددة .

ففي دروس المطالعة : تعتبر قراءة المعلم ، وقراءة التلاميذ ، فرصةً جيدة للاستماع ، ففي الأسئلة التي يطرحها المعلم ، وفي الأسئلة التي يطرحها التلاميذ أي في التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ محالات ومواقف تعودهم على الاستماع الجيد.

وكذلك فإن القطع النثرية أو الشعرية التي يختارها المعلم لتلاميذه ويقرأها على مسامعهم ، أو يختارها التلاميذ ليلقواها على مسامع زملائهم ومعلمهم ، فرضاً خصبة للتدريب على الاستماع . وفي حصر الاملاء كذلك أثناء التدرب على كتابة القطعة قيل كتابتها ، وفي أثناء املاء القطعة على التلاميذ.

وفي التعبير الشفوي والكتابي : حينما يقص المعلم على تلميذه قصته ، ثم يناقشهم في مضمونها ، أو إعادة سردها أو كتابتها كما فهموها . وكذلك ففي موضوعات التعبير المختلفة الوظيفية والإبداعية مجالات لتدريب الطلبة على الاستماع الجيد ، أثناء النقاش الذي يسبق كتابة هذه الموضوعات .

وحتى نموذج الخط ، والذي يفترض فيه أن يكون جملة تامة ذات معنى أو أكثر، مجال وفرص الاستماع ، يتمثل في توضيح معاني مفردات النموذج ، أو توضيح مضامين الواردة فيه .

وكذلك تستطيع الإذاعة المدرسية - ذات البرامج الهادفة - أن تدرب التلاميذ على حسن الإصغاء ، بما تقدم من أناشيد جميلة ، وقصائد رفيعة ، وأخبار طريفة ، ومعلومات نافعة ، وتوجيهات حميدة تستطيع أن تعوّد التلاميذ الإصغاء ، وأن يفكروا ويستمعوا أكثر من أن يتكلموا .

تعويدهم على الاستماع من خلال الأنشطة المختلفة المرافقية للمنهج سواء أكان ذلك في الندوات والمحاضرات التي يستمعون إليها في المدرسة ، أو يحضرون لسماعها في الأندية الثقافية المختلفة ، وتدريبهم على تدوين أهم ما يرد فيها من أفكار .

التربية السياسية

التربية السياسية هي إعداد الفرد المسلم ليكون مواطناً صالحاً في المجتمع المسلم، يعرف واجباته فيؤديها من تلقاء نفسه ، طمعاً في ثواب الله عز وجل ، قبل المطالبة بحقوقه ، كما يعرف حقوقه فيسعى إلى اكتسابها بالطرق المشروعة .

والتربية السياسية جزء أساس من التربية الإسلامية ، لأن التربية الإسلامية تربية شاملة للفرد والمجتمع ، وهذه التربية السياسية واجب اليوم ؛ من أجل إعداد البنات المسلمات الصالحة لتكوين المجتمع المسلم ، وهي ركن أساس من أركان التربية الإسلامية لأن التربية الإسلامية تشمل التربية الروحية ، والتربية العقلية ، والتربية الجسدية ، والتربية الوجدانية ، والتربية الاجتماعية (ومنها التربية السياسية) ، والتربية العسكرية ، والتربية الاقتصادية ... إلخ ، فالإسلام دين للفرد وللمجتمع ، ولا يقتصر مجتمع مسلم بدون سياسة مسلمة ، فال التربية السياسية (تعدد المواطنين ممارسة الشؤون العامة في ميدان الحياة ، عن طريق الوعي والمشاركة ، وعن طريق إعدادهم لتحمل المسؤولية ، وتمكينهم من القيام بواجباتهم ، والتمسك بحقوقهم ، وتبدأ التربية السياسية في مرحلة مبكرة من العمر ، وتستمر خلال سنوات العمر كله) (عثمان عبد المعز ، 13) .

ولا بد أن تسهم جميع المؤسسات التربوية في المجتمع كالبيت والمدرسة والأندية ووسائل الإعلام من صحفة وإذاعة وتلفزة ، والجامعات والمكتبات العامة ؛ في إعداد المواطنين المسلمين إعداداً سياسياً ، كي يقوم المجتمع المسلم.

ومما ابتكى به المسلمون خوفهم من السياسة ، وابتعد العلماء والدعاة المسلمين عنها ، بعد أن شوّه مكيافيلي مفهومها ، وبعد أن سبق إليها العلمانيون والملاحدون وأعداء المسلمين ، وصاروا ينظرون إلى البلدان التي خربها تصارع الأحزاب السياسية فيها ؛ كما حصل في لبنان خلال العقددين السابع والثامن من القرن العشرين ، ويطئنون أن كل بلد سوف يشجع العمل السياسي سوف يحصل له ما حصل في لبنان، وهذا مجانب للصواب ، لقد حصل في لبنان ما حصل ؛ لأن الشعب يجهل السياسة ، ولم يربَ ذلك الشعب ولا غيره التربية السياسية التي تعد المواطن المسلم كي يقدم واجباته نحو المجتمع طاعة لله عز وجل وطمعاً في ثوابه ، كما أنه يطالب بحقوقه بالطرق المشروعة .

إن تصارع الأحزاب بالبندقية دليل مؤكد على جهل أهل ذلك البلد بالعمل السياسي ، فالعمل السياسي ليس عملاً عسكرياً ، بل يبدأ العمل العسكري عندما يفشل العمل السياسي ، وعندما نجد صراغاً مسلحاً في بلد ما ، هذا دليل واضح ومؤكد على تخلف أهل هذا البلد في العمل السياسي، وحاجتهم الماسة إلى التربية السياسية .

ومما لاريب فيه أن بلدان أوروبا الغربية ، وأميركا الشمالية متقدمة في العمل السياسي ، لذلك لم نسمع عن صراع مسلح ذي بال في أوروبا الغربية أو أميركا الشمالية ، فالانتخابات والتعددية السياسية وتداول السلطة وحرية الرأي والعقيدة ، من البدهيات الراسخة فيها

الأسرة من وسائل التربية السياسية

حيث تدرب الأسرة أولادها على طاعة الأب والأم وربطها بطاعة الله عزوجل ، وهذا تمهد

لدرس مفهوم البيعة عند الناشئة :

البيعة اصطلاح سياسي إسلامي خلاصته : أنه يجب على كل مسلم ديانة أن يبأيغ أميراً يطبق شرع الله عز وجل في المجتمع ، لأن الدين لا يقوم بدون ذلك ،

(ولا يجوز لل المسلمين أن يبيتوا ليلة واحدة بغير إمام يقودهم بكتاب الله عز وجل وسنة رسوله ﷺ ؛ وإنما كانوا آثمين . وقد شغل صحابة رسول الله ﷺ وفيهم العشرة المبشرون بالجنة شغلوا باختيار خليفة لل المسلمين قبل دفن رسول الله ﷺ ؛ لما يعرفونه من أهمية الأمر وخطورته ، والبيعة في مصطلحها الأصلي هي مبايعة إمام المسلمين ذي الشوكة ، وتسمى البيعة العامة ، حيث يُبايع الإمام من أهل الشورى أولاً ، وعندئذ يصير إماماً ، ويجب عندئذ على كافة المسلمين مبايعته .

ومضمون البيعة سواءً كانت عامة أو خاصة هو الطاعة ، فمن يبايع الخليفة يتبعه بطاعته في المنشط والمركره ، مالم يؤمر بمعصية . ومن يبايع أميراً ما فإنه يعاهده على الطاعة في غير معصية الله ، والطاعة هي البيعة عندما تصدر من المطاع تلقائياً بدون إكراه . ويقصد بها المطاع رضا الله عز وجل . وأن يكون المطاع مسلماً . فالشاب المسلم يطاع والديه رغبة في ثواب الله عز وجل ، بدون قسر من أحد ، وتجده يبالغ في طاعتهما ، ويحذر مخالفتهما ، طمعاً في ثواب الله عز وجل ، وهكذا تكون الطاعة بيعة .

ينشأ الطفل في البيت ، وينغرس فيه أن طاعة الوالدين من طاعة الله عز وجل، فعن عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما أن رسول الله ﷺ : قال رضا الرب في رضا الوالد، وسخط الرب في سخط الوالد .

ثم يدخل الطفل المدرسة بعد أن غرس البيت في ذهنه أن طاعة المدرس مثل طاعة الأب ، لأن المدرس هو الأب الروحي للطالب فعليه طاعته . وفي المدرسة يتعلم الطالب أن طاعةولي الأمر من طاعة الله عز وجل ، وقد أمر بها الله سبحانه وتعالى فقال عز وجل : { يا أيها الذين آمنوا أطاعوا الله وأطاعوا الرسول وأولي الأمر منكم ... } ، فقد أخرج البخاري يرحمه الله عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال : ((من أطاعني فقد أطاع الله ، ومن عصاني فقد عصى الله ، ومن يطع الأمير فقد أطاعني ، ومن يعص الأمير فقد عصاني)) . ويقول سبحانه وتعالى : { من يطع الرسول فقد أطاع الله ... النساء 80

وهكذا ننتقل منطقياً وتربوياً مع نشأة الطفل ، من طاعته لوالديه بعد ربطها بطاعة الله عز وجل ، إلى طاعته لولي أمره مع ربطها بطاعة الله عز وجل ، وبذلك نصل إلى مجتمع مسلم ، ينفذ أفراده واجباتهم طمعاً في ثواب الله عز وجل ، ويعتبرون عن مخالفة الشرع وما أمر به ولي الأمر مخالفة عقاب الله سبحانه وتعالى الذي يراهم ، حتى لو غفل ولي الأمر عنهم ، كما هو حال الفتاة التي امتنعت عن خلط اللبن بملاء ، لأن أمير المؤمنين نهى عن ذلك ، ولأن الله يراها .

وسائل البيت المسلم لغرس فضيلة الطاعة عند الناشئة

قوامة الرجل في البيت المسلم المجتمع صغير ، والأب أميره ، وليس الأم لأن الله عز وجل يقول[الرجال قوامون على النساء بما فضل الله بعضهم على بعض وبما أنفقوا من أموالهم [] النساء: 34] . والزوجة المسلمة تتربى إلى الله عز وجل بطاعة زوجها ، فعن أبي هريرة (رضي الله عنه) أن رسول الله (صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ) قال : ((لو كنت آمر أَحَدًا أَن يسجد لأَحَد لَأْمَرْتُ الزَّوْجَةَ أَن تسجد لِزَوْجِهِ)) أخرجه الترمذى برقم 1159 ، وصححه والسجدة قمام الطاعة ، أي أن الزوجة لا تختلف زوجها ، وتطيعه في غير معصية الله عز وجل .

وقوامة الأب في الأسرة من القيم الإسلامية الأساسية ، ويجب على الأم المسلمة أن تكون قدوة حسنة لبناتها ، فتنغرس في نفوسهن فضيلة الانقياد للزوج عندما يصبحن أمهات في المستقبل . وقوامة الرجل في الأسرة صفة أساسية من صفات الأسرة المسلمة ، الأسرة الملتزمة التي تقدم للأمة جيلاً صالحاً ، لذا يجب على البيت المسلم أن يربي بناته على قوامة الرجل ، وهذه بعض المعامم عليها تساعده في هذه المهمة .

إذا طلب الأطفال من أمهم أمراً (كالذهاب إلى الحديقة مثلاً) ، فلا بد أن تترى في اتخاذ القرار بمفردها ، وعليها أن تقول لهم : نستأذن أباكم عندما يعود إلى

البيت ، فهو أميرنا ، وإذا سمح لنا نذهب كما تريدون ، ومع تكرار التلقين تنغرس هذه القيمة المزدوجة عند الأطفال وهي:

■ طاعة الأولاد لأبيهم ، وعدم الخروج من المنزل إلا بإذنه ومعرفته .

■ طاعة الزوجة لزوجها ، وترسيخ مبدأ قوامة الرجل عند البنات في الأسرة .

تطلب إحدى صديقات الأم منها زيارة صديقة ثالثة لها فتجيبها الأم على مسمع من أولادها وبناتها سأطلب من زوجي إذنًا فإن وافق لي ذهبت معك ، وعندما تطلب هذا الإذن يفضل أن يكون أمام الأولاد ، فإذا سكت لا تلح عليه ، وتخبر صديقتها أمام أطفالها بأن زوجها لم يسمح لها . وتحرص الأم على أن لا تخرج من البيت بدون إذن زوجها

عندما يأمر الأب أفراد الأسرة بأمر ما ، تسارع الأم إلى تنفيذ الأمر ، لتكون قدوة صالحة أمام أطفالها ، وتحthem على سرعة التنفيذ ، وعندما يشعر الأطفال بذلك يتربون على معنى قوامة الرجل في الأسرة .

تلقن البنات في البيت المسلم هذه القيم الإسلامية مثل الآية الكريمة الرجال قوامون على النساء والأحاديث الشريفة التي تؤمر الزوجة بطاعة زوجها .

طاعة الوالدين من طاعة الله وهذا أساس البيعة

عن عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما أن رسول الله ﷺ قال رضا رب في رضا الوالد ، وسخط رب في سخط الوالد .

ويتضح من النصوص الكثيرة أن طاعة الوالدين والسعى من أجل كسب رضاهما واجبة على المسلم ، والمسلم العاقل يسعى جاهدًا لكسب رضاهما ، ليفوز بالنهاية برضاء الله عز وجل وهو غاية ما يرجوه المسلم

قال تعالى : وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا ... جاء في أصوات البيان [496/3] أمر جل وعلا في هذه الآية الكريمة بإخلاص العبادة له وحده ،

وقرن ذلك الأمر بالإحسان إلى الوالدين ، وجعل بر الوالدين مقرضاً بعبادته وحده جل وعلا ، المذكور هنا ذكره في آيات آخر كقوله في النساء : [واعبدوا الله ولا تشركوا به شيئاً وبالوالدين إحساناً وفي سورة البقرة : إذ أخذنا ميثاقبني إسرائيل لا تعبدون إلا الله وبالوالدين إحساناً وفي سورة لقمان : أن اشكر لي ولوالديك إلى المصير .

وعندما تربى الأجيال من أولاد وبنات على هذه الفضيلة ، تغرس لديهم فضيلة الطاعة ، التي تتطور فيما بعد من طاعة الوالدين إلى طاعة الأمير ثم الإمام المسلم ، لأن في كل منهما النصوص الواضحة والثابتة.

طاعة الأمير المسلم من طاعة الله وهذه هي البيعة

قال تعالى في كتابه العزيز : [من يطع الرسول فقد أطاع الله ... [النساء : 80 وعن أبي هريرة ‏قال : قال رسول الله : من أطاعني فقد أطاع الله ، ومن عصاني فقد عصى الله ، ومن يطع الأمير فقد أطاعني ، ومن يعص الأمير فقد عصاني .

هذه نصوص واضحة لا يختلف عليها إثنان ، ومثلها النصوص المتعلقة بطاعة الوالدين ، والمسلم العاقل يعرف أن مخالفة الوالدين عقوبة من أكبر الكبائر ، ومخالفة الأمير إثم ومعصية لله عز وجل

تأكيد البيت المسلم لأولاده على طاعة المدرس المسلم

ومن أجل نقل اتجاه الطاعة من الوالدين ليشمل المدرس ومدير العمل فيما بعد، يكرر الوالدان على مسامع أولادهم وجوب طاعة المدرس والمدرسة . ويكرر الوالدان زيارة المدرسة للتأكد من سلامة موقف أولادهم تجاه المدرس . ويربط الوالدان بين المدرس والوالد أو الوالدة ، من أجل توسيع طاعة الوالدين لتشمل المدرسين .

خلاصة

وهكذا نبدأ بغرس طاعة الوالدين ، ثم نربطها بطاعة الله عز وجل ، ونلقن الأطفال أن طاعتهم للوالدين فيها ثواب من الله عز وجل ، ثم ندخل طاعة المدرس مع طاعة الوالدين ، ثم مدير المدرسة ، فمدير العمل ، ثم طاعة أمير البلد . وهكذا نري أفراد مسلمين مجتمع مسلم ، يقوم باليبيعة ويؤدي حق الله عز وجل فيها . ويكون كالبنيان المرصوص كما قال عنه رسول الله ﷺ . وعندما نري مسلمين يطعون والديهم طاعةً لله عز وجل ، ويطعون مدرسيهم طاعةً لله عز وجل ، ويطعون أمراءهم طاعةً لله عز وجل ، عندئذ نصل إلى المجتمع المسلم الذي وصفه رسول الله ﷺ بالجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى .

المسجد من وسائل التربية السياسية :

للمسجد مكان الصدارة في المجتمع المسلم ، قال تعالى : إن أول بيت وضع للناس للذي ببكة مباركاً وهدى للعالمين آل عمران : 96. قال ابن كثير يرحمه الله [383/1] : (يخبر تعالى أن أول بيت وضع للناس ، أي لعموم الناس لعبادتهم ونسكهم ، يطوفون به ويصلون إليه ، ويعتكفون عنده ، (للذي ببكة) يعني الكعبة التي بناها إبراهيم عليه السلام).

كما أن رسول الله ﷺ لم يستقر به المقام عندما وصل إلى حيبني عمرو بن عوف في قباء حتى بدأ ببناء مسجد قباء ، وهو أول مسجد بني في المدينة كما ذكر ابن كثير يرحمه الله (209/3) . وعندما واصل سيره إلى قلب المدينة يثرب - يومذاك كان أول عمل قام به هو بناء مسجده ﷺ . وهذا يدل على المكانة العظيمة للمسجد في المجتمع المسلم ، فهو بيت الله ، وكفاه شرفاً بهذا النسب وأن المساجد لله فلا تدعوا مع الله أحداً الجن : 18 .

وظائف المسجد في المجتمع المسلم

للمسجد وظائف متعددة في المجتمع المسلم أولها وأهمها إقامة الصلاة وهي الركن الثاني من أركان الإسلام ، حيث يلتقي المسلمون خمس مرات في اليوم والليلة،

بعد أن يسمعوا النداء إليها مذكراً بتوحيد الله (الله أكبر أشهد أن لا إله إلا الله والوظيفة الثانية للمسجد التربية الإسلامية (الروحية والعلقنية والسياسية والجسدية ...) ونشر العلم ، وتعليم المسلمين ما ينفعهم في آخرتهم ، ثم ما ينفعهم في معاشهم. وعندما انطلق العلم من المسجد كان مباركاً خالصاً لله عز وجل ، ومن ثم نشأت الكتاتيب في المساجد ، ثم تحولت إلى مدارس وجامعات.

وفي المسجد تعقد المؤتمرات لمناقشة أحوال الأمة وما يواجهها من مشكلات ، وفيه تتخذ قرارات الشورى وفيه يجتمع أهل الحل والعقد لرسم السياسة العليا للمجتمع ، كما كان في عهد رسول الله ﷺ ، والخلفاء الراشدين رضوان الله عليهم .

ومن المسجد كان العلماء يسيرون الجيوش الإسلامية للدفاع عن المسلمين ، فهذا ابن تيمية والعز بن عبد السلام - يرحمهما الله - يقودون المسلمين لمواجهة التتار ، وحتى أثناء الحملة الفرنسية على مصر كان علماء الأزهر يقودون المسلمين في مصر لمواجهة الفرنسيين مثل عبدالله الشرقاوي ، والإمام أحمد الدردير ، وكان للأزهر دور كبير في ثورة (1919) ضد الإنجليز ووقفت الدوريات العسكرية الإنجليزية أمام الأزهر لمنع العلماء والطلاب من المظاهرات.

هذه بعض وظائف المسجد في المجتمع المسلم ، ولا يسمح المقام للتفصيل ، لأننا سنعود للحديث عن التربية السياسية في المسجد .

الصلة والتربية السياسية

وللصلة فوائد كثيرة منها التربية السياسية التي تربى الفرد المسلم ليكون مواطناً صالحًا في المجتمع المسلم ، ويكون تعريف التربية السياسية بأنها : إعداد المواطن الصالح للمجتمع المسلم ، الذي يعرف واجباته فيؤديها تقرباً لله عز وجل ، ويعرف حقوقه فيطالب بها بالطرق المشروعة ، ومن المسلمات أن الإنسان لا يعيش بدون مجتمع ، والمجتمع سبق على الفرد ، فلا يوجد الفرد إلا ضمن مجتمع ، ولا يستطيع

الفرد أن يحقق وجوده الإسلامي إلا ضمن المجتمع، وثلاثة أرباع الفرائض والواجبات الإسلامية لاتتم بدون مجتمع مسلم.

المسجد وصلة الجماعة

وللمسجد أهمية كبيرة في تماسك المجتمع ليبقى حياً كالجسد الواحد كما وصفه رسول الله ﷺ عندما قال : مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد، إذا اشتكي منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى . وكيف يتراحم المسلمون إذا لم ير بعضهم بعضاً !!؟ لذلك كانت صلاة الجماعة ليلتقي المسلمون خمس مرات في اليوم والليلة ، ويعيش الفرد المسلم متفاعلاً مع المجتمع ، ولainعز عنده.

إن أهم رسالات المسجد لقاءات المؤمنين في رحابه خمس مرات يومياً في عبادة وتذكرة وتراحم ، وتعاون ، متماسكين كصفوفهم في الصلاة ، وصلة المسلم في المسجد أفضل من صلاته في بيته أو سوقه ، فعن أبي هريرة t عن النبي ﷺ قال:

صلاة الرجل في الجماعة تضعف على صلاته في بيته وفي سوقه خمساً وعشرين ضعفاً، وذلك أنه إذا توضأ فأحسن الوضوء ثم خرج إلى المسجد لا يخرجه إلا الصلاة، لم يخط خطوة إلا رفعت له بها درجة وحط عنه خطيئة ، فإذا دخل المسجد كان في صلاة ما كانت الصلاة تحبسه ، وتصلي عليه الملائكة مadam في مجلسه الذي يصلي فيه، اللهم اغفر له ، اللهم ارحمه ، ما لم يحدث فيه.

ويتعلم المسلم في المسجد الكثير ، ومنه اتباع النظام والتعود عليه ، عند تسوية الصفوف ، القدم بالقدم ، والكتف بالكتف ، كما يتعلم التواضع ، فالفقير بجوار الغني ، كتف بكتف ، وقد يكون الإمام أقل الناس مالاً ، والمأمور أكثر منه ثراء .

وقد رغب رسول الله ﷺ في صلاة الجماعة ، وحث المسلمين عليها فعن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما أن رسول الله ﷺ قال : صلاة الجماعة أفضل من صلاة الفرد بسبعين وعشرين درجة . وعن أبي هريرة t أن رسول الله ﷺ قال : لو يعلم الناس ما في النداء والصف الأول ، ثم لم يجدوا إلا أن يستهموا عليه لاستهموا ،

ولو يعلمون ما في التهجير لاستبقوا إليه ، ولو يعلمون ما في العتمة والصبح لأنوهما ولو حبواً.

هذه الأحاديث الشريفة وغيرها كثير ، تحض المسلمين على صلاة الجمعة في المسجد ، لأن في صلاة الجمعة طاعة لله ورسوله، ثم تربية روحية ، و التربية سياسية ينبع عنها التكافل الاجتماعي والتواجد والتراحم، حتى يصبح المسلمون كالجسد الواحد .

ولصلاة الجمعة في المسجد قيم ومعانٍ إسلامية كبيرة وكثيرة ، منها هذا الموقف العظيم ، حيث يصطف المصلون خلف الإمام ، والإمام أقرؤهم لكتاب الله ، وليس أغنامهم ، أو أعظمهم جاهًا ، أو أشرفهم نسبياً ، وكلهم ينفذون تعليماته رغبة في ثواب الله عز وجل ، يتبعونه ولا يسبقونه ، يركعون بعد أن يركع ، ويستجدون بعد أن يسجد ، يطيعونه طاعة لله عز وجل ، ورغبة في ثواب الله عز وجل عندما يقبل صلاتهم .

وقد يدخل المسجد مسبوقاً أقرؤ من الإمام ، فيتحقق بالجمعة حالاً ، وقد يدخل المسجد أميراً والإمام شاب يافع فيتحقق بالجمعة فوراً ، وينفذ أوامر الإمام في الصلاة ، لأن المسلم يعلم جواز إماماة المفضول ، وما أعظم هذا المعنى في المجتمع المسلم ، فالإمام في الصلاة - وهي أعظم شعائر الإسلام - يجوز أن يكون مفضولاً ، وفي المصلين خلفه من هو أفضل منه ، وأحق منه في الإمامة ، ومع هذا تجوز إماماة المفضول ، وصلاة الجميع صحيحة مقبولة إن شاء الله . فمتى ينتبه المسلمون إلى هذا ، فينظرون إلى الإمامة - أي إماماً - بأنها تكليف وليس تشريفاً ، والمهم أن يوجد إمام، فلا صلاة جماعة بدون إمام ، ولا مجتمع مسلم بدون إمام . وإنما مطاع يتقرب الناس إلى الله بطاعته كما يتقرب المصلون إلى الله بطاعة إمامهم في الصلاة . وينظر إليه المواطنون في المجتمع ، كما ينظر المصلون إلى إمام الصلاة .

وقد يخطأ الإمام - إمام الصلاة - بالقراءة فيرده أقرب المصلين إليه ، بصوت لا يكاد يسمعه غيره، وما أشبه هذا بتقديم النصيحة إلى أمير المسلمين ، فالإمیر يخطأ لأنه بشر ، والمسلم مأمور بنصيحة الإمام كما وصى رسول الله ﷺ الدين النصيحة ، قلنا ملئ ؟ قال : لله وكتابه ورسوله وأئمة المسلمين وعامتهم . ولا خير في أمة لا تنصح لحاكمها ، ومسؤولية العلماء والمصلحين في نصح الحكام أكبر وأعظم ، ومن آداب النصيحة أن تكون سراً ، قال بعضهم : من وعظ أخاه فيما بينه وبينه فهي نصيحة ، ومن وعظه على رؤوس الناس فإنما وبخه ، والمؤمن يستر وينصح ، والفاجر يهتك ويعير .

خطبة الجمعة والتربية السياسية :

ومن أكبر جوانب التربية السياسية في المسجد خطبة الجمعة ، عندما يكون الخطيب كفؤاً لها ، حيث يجتمع لصلاة الجمعة مالا يجتمع في صلاة الجمعة ، وكثير من المسلمين يتلقاون عن صلاة الجمعة ، ولكنهم يحضرون صلاة الجمعة ، وأمام هذا العدد الكبير فإن الخطيب الداعية يستطيع أن يبث الوعي السياسي في أذهان المسلمين من خلال خطبة الجمعة ، عندما يعالج قضايا الساعة معالجة إسلامية؛ محددة بكتاب الله وسنة رسوله ﷺ ، ومن نافلة القول أن للإسلام حكم في كل قضية مستجدة ، ويجب أن يعرف المسلمون حكم الإسلام فيها ، وخطبة الجمعة من أعظم الوسائل لتعريف المسلمين بحكم الله عز وجل في تلك المستجدات . ومن من لا يذكر الشيخ عبد الحميد كشك يرحمه الله ، وأثره في بث الوعي بين المسلمين من منبر يوم الجمعة.

ومن آداب صلاة الجمعة أن يغتسل المسلم ويلبس ثياباً نظيفة ويتطيب ، ويبكر إلى المسجد ، وينصب المصلون إذا صعد الإمام المنبر ، ويستمعون له ، وإنه منظر رائع عندما ترى الآلاف من الناس ينظرون إلى الخطيب صامتين يسمعون كلامه ، فقد أخرج البخاري يرحمه الله عن سلمان الفارسي رضي الله عنه قال قال رسول الله

صلى الله عليه وسلم لايغسل رجل يوم الجمعة ويتطهر ما استطاع من الطهور ، ويدهن من دهنه ، ويمس من طيب بيته ، ثم يخرج فلا يفرق بين اثنين ، ثم يصلي ما كتب له ، ثم ينصت إذا تكلم الإمام ، إلا غفر له ما بينه وبين الجمعة الأخرى [البخاري - 208/2 في الجمعة .

فما أعظم هذا الملتقي الأسبوعي حيث يلتقي المسلمون ، ويتصافحون بعد الصلاة ، وقد عظهم الخطيب ، وذكرهم بما يحيي القلوب ، كما علمهم حكم الله في قضية من قضايا الساعة.

المسجد والانتماء:

يبحث الفتى عن الرفقة لأنها تغذى حاجة نفسية ملحة عنده ، وينتقي أقرانه من الفتىان المشابهين له في الطباع ، ويختارهم ممن يكثر لقاوئه بهم ، وأقران المسجد يلتقي بهم خمس مرات في اليوم والليلة ، بالإضافة إلى درس تحفيظ القرآن ، ومن خلال هذه المعايشة ينتقي الفتى المواظب على المسجد أقرانه من رواد المسجد . وليتمكن العاملون في المسجد من الإشراف على هؤلاء الفتىان تشكل لهم أسر مسجدية يشرف عليها الإمام والمدرس ومن يعاونهم من أهل الحي ، وتهدف هذه الأسر المسجدية إلى توفير جماعة أقران صالحة للفتى ، حيث يمارسون أنشطتهم ضمن المسجد ، وتحت إشراف العاملين فيه (خالد شتتوت ، تربية الشباب المسلم ، ص 70)

يقول الشيخ محمد قطب يحفظه الله : (لم يعد الفتى متمركاً حول ذاته ، إنما صار مشغولاً بالآخرين ، ومن أين يبدأ الإصلاح ، ومن هذا الخيط يسعى الشباب إلى (الانتماء) ، كما تتسارع الجماعات والأحزاب إلى جذب الشباب إليها من هذا الخيط ذاته (منهج التربية الإسلامية

ويقول أيضاً: (لابد من انتماء الشباب إلى الجماعة ، لأن هذا الشعور الجماعي فطري لدى الإنسان ، ولأن الحاجة إلى الانتماء من الحاجات الأساسية لدى الشباب .) (ص 287).

وعندما ينتمي الشاب إلى المسجد يكون انتماً إسلامياً، ويُسد الطريق على الأحزاب العلمانية والهيئات الملحدة التي تخرب عقائد الشباب

المدرسة من وسائل التربية السياسية :

والمدرسة مجتمع وسط في كمه وتنوعه ، بين البيت والمجتمع ، وفي المدرسة أنظمة ولوائح تختلف عن البيت ، وفيها مسؤولون كالآباء ، ولكنهم ليسوا آباءً بكل معنى الكلمة ، يتعاملون من التلاميذ بلطف موضوعية وهذه بعض مظاهر التربية السياسية في المدرسة:

- طاعة التلاميذ للمدرسين ، وطاعة المدرسين مدير المدرسة ، تتمي عند الناشئة فضيلة الطاعة التي غرسها البيت ، وحدها أن يكرر المدرس أمام التلاميذ مقوله (إذا وافق مدير المدرسة) ، ليبيّن لللاميذ أن المطاع هو مدير المدرسة ، وليرى التلاميذ أن كل مجتمع صغير أم كبير لابد له من أمير مطاع
- نظام المدرسة ، مثل التوقيت اليومي للحصص ، وזמן الفسحة الكبيرة ، وبداية طابور الصباح ، وזמן الانصراف ، وتوزيع التلاميذ على الفصول ، ثم توزيع التلاميذ داخل الفصل الواحد حسب أطوالهم ، وحسب حالاتهم الخاصة إلخ هذه الأمور تزرع لدى الناشئة أن النظام ضروري للمدرسة، ومن ثم الدستور والقوانين ضرورية للمجتمع ، وكما أنه يجب على التلاميذ طاعة الأنظمة في المدرسة ، فإنه يجب على المواطنين طاعة الدستور والقوانين في المجتمع ، والمجتمع الفاضل هو المجتمع الذي تتحتم فيه القوانين والدستور

- 3 يدرب التلاميذ على التسيير الذائي ، وهو انتخاب مجلس إدارة لكل فصل ، وفي هذا الانتخاب تدريب عملي على الانتخاب الذي سيمارسونه في المجتمع ، ثم تدريب عملي على الإدارة ، حيث ينتخب مجلس إدارة للفصل يتكون من رئيس ونائب للرئيس ، ومسؤول ثقافي يتتابع مكتبة الفصل وأنشطته الثقافية ، ومسؤول رياضي ، ومسؤول صحي ... الخ .
- تنمو فضيلة العدالة عند التلاميذ من خلال التقييم ، ومنح الدرجات لللاميذ ، عندما يهتم المدرسون بهذا التقييم ، ويعطون كل تلميذ الدرجة التي يستحقها ، فتكون الدرجات عندئذ معبرة عن جهد التلاميذ ، وعندما يحصل التلاميذ الذكي والمتلتفوق والمجدد الذي بذل جهداً كبيراً في المذاكرة ؛ يحصل على الدرجة التامة يشعر هو وزملاؤه أن الجد والاجتهاد أوصله إلى هذه الدرجة ، وسيكون ذلك دافعاً له لاستمر في جده واجتهاده ، وحافراً لزملائه كي يقلدوه في الجد والاجتهاد . أما التلميذ المهمل ، والذي يشاغب خلال الحصة ولا ينتبه لشرح المدرس ، فعندما يحصل على درجة ضعيفة ، يعرف هو كما يعرف زملاؤه أن المشاغبة والاهتمال أوصلاه إلى هذه الدرجة الضعيفة ، كما يؤكّد ذلك توزيع الجوائز والملكات على التلاميذ المجدين والمتلتفقين ، داخل الفصل الواحد ، وعلى مستوى المدرسة في طابور الصباح .
- تنمو عند الطلاب قيمة الحوار وقبول الرأي الآخر ، وخاصة في حرص التربية الوطنية ، والتاريخ ، وعلم الاجتماع ، وما شابه ذلك ، وينبغي على التربويين إضافة مادة للمنهج المدرسي تدرب التلاميذ على الحوار الموضوعي، وقبول الرأي الآخر، واسبابهم فضيلة الاستماع واحترام الرأي الآخر.

المخيمات من وسائل التربية السياسية :

وفي هذه المخيمات والمعسكرات يتعلّم القادة فن القيادة بالممارسة العملية ، كما يتعلّم الآخرون فن الانقياد السليم ، وهذا الأخير يكاد يكون مفقوداً في حياتنا المسلمة المعاصرة ، حيث نجد كثيراً من الناس ينقادون وهم كارهون ، أو غير مبالين ،

أما في المجتمع المسلم ، فالمقدور له دور إيجابي في مساعدة القائد ، ولا يكون القائد ناجحاً إلا إذا كان يقود أفراداً ناضجين يفهون العمل السياسي ، وبالتالي يفهمون كيف يقادون . ولنا في خالد بن الوليد رضي الله عنه قدوة حسنة ، لما وصله كتاب عمر بن الخطاب رضي الله عنه يطلب عزله عن قيادة جيش المسلمين بعد معركة اليرموك المشهورة والتي انتصر فيها خالد بن الوليد قائد جيش المسلمين رضي الله عنه على الروم أكبر امبراطورية عالمية يومذاك ، وصله الخطاب فامثل لأمره وسلم القيادة لأبي عبيدة عامر بن الجراح رضي الله عنه ، واستمر في القتال ضد الروم .

وسئل علي بن أبي طالب رضي الله عنه : لِمَ لَا تكون مثل عمر بن الخطاب ؟! فقال رضي الله عنه : لأن عمر رضي الله عنه كان أميراً علىٰ وعلىٰ أمثالي ، وأنا أمير عليك وعلىٰ أمثالك .

وهكذا تقدم هذه المؤسسات التربوية السياسية للناشئة ، من البيت إلى المدرسة فالمسجد فالمخيمات والمعسكرات ... وعندئذ نجد المواطن المسلم الصالح الذي يعرف واجباته فيؤديها طمعاً في ثواب الله عز وجل ، كما يعرف حقوقه فيطالب بها بالطرق المشروعة .

الزيارة الصفية ذلك السوط الموجه

معذرة! إن ليس هذارأيي، فقد كنت موجهاً ملادة اللغة الإنجليزية لعدة سنوات وأعتبر الزيارة الصفية وسيطاً إشرافيأ رئيسي في عمل أي موجه، ولكن هذارأي أحد المعلمين ، أحمد (اسم مستعار)، والذي حضر متأخراً للالتحاق بلقاء تربوي - الملتقى الشهري لأحد المواد- لقد أتيَ أحمد مهلاًً ويشع وجهه سروراً وخطابنا قائلاً: "لقد تطعمني الحقيقة الأخيرة لهذا العام." فقد حضر الموجه اليوم وطعمني الحقيقة الثانية وأعطاني جيد جداً، وهكذا سأعمل بارتياح حتى نهاية العام، والسنة الجاية يخلق الله مالا تعلمون!"

مداخلة أحمد المفاجئة كانت الزناد الذي أشعل مناقشة ساخنة ، فبدأ كل مشارك يفرغ ما في جعبته وما مر به من تجربة حول هذا الموضوع وكل صب جام غضبه وكراهيته للزيارة الصيفية. لقد تفحمت وجوه الحاضرين فمنهم المعلم الجيد جداً في عمله والجيد والخريج الجديد حديث العهد بمهنة التدريس ، ولكن القاسم المشترك بينهم هو عدم تقبلهم للزيارة الصيفية واعتبارها سوطا مشهورا عليهم . وعموما... لماذا يتواجد هذا الاعتقاد الخاطئ عند غالبية المعلمين ؟ كان هذا محور لقائنا.

ومن خلال حوار هادئ وهادف قمت مناقشة: الإشراف التربوي ، المشرف التربوي، واقع الإشراف الممارس، الزيارة الصيفية ومفهومها، بنود الزيارة الصيفية، أنواعها وخطواتها- كانت تلك المناقشة في عجلة، وعلى اثرها قررت أن أكتب هذه المقالة استزادة لما سبق وإثراء لهذا الموضوع.

الإشراف التربوي:لقد تطور مفهوم الإشراف التربوي خلال السنوات الأخيرة تطوراً ملماً وذلك نتيجة للبحوث والدراسات التي أجريت حوله، ولقد تبينت وجهات نظر الباحثين التربويين حول مفهوم الإشراف، يرى محمد عدس ورفاقه: أن الإشراف التربوي: عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة تعنى بال موقف التعليمي التعلمى بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب ، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقيمها للعمل على تحسينها". ويرى تيسير دويك ورفاقه: أن الإشراف التربوي: "عملية تفاعلية إنسانية تهدف إلى تحسين عمل المعلم وأدائه ومساعدته في تنمية نفسه وحل مشاكله".

وترى إيزابيل فيفر : أن الإشراف التربوي هو: " عملية التفاعل التي تتم بين فرد او أفراد وبين المعلمين بقصد تحسين أدائهم، أما الهدف النهائي من ذلك كله فهو تحسين تعليم التلاميذ ، والإشراف التربوي : عبارة عن عملية تهيئة لإدخال تحسينات في العملية التربوية بالعمل مع الأشخاص الذين يعملون مع المعلمين وهو

عملية استثارة للنمو ووسيلة معاونة المعلمين ليساعدوا أنفسهم. والبرنامج الإشرافي ما هو إلا وسيلة لتحسين العملية التعليمية.

مما سبق ومن تعرifات أخرى كثيرة يمكن القول بأن الإشراف التربوي عبارة عن مجموعة من الأنشطة المدروسة التي يقوم بها تربويون مختصون لمساعدة المعلمين على تنمية ذواتهم وتحسين ممارساتهم التعليمية والتقويمية داخل غرفة الصف وتذليل جميع الصعوبات التي تواجههم ليتمكنوا من تنفيذ المناهج المقررة وتحقيق الأهداف التربوية المرسومة بهدف إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك التلاميذ وطرائق تفكيرهم فيصبحوا قادرين على بناء مجتمعهم والدفاع عن وطنهم.

أسس الإشراف التربوي:

أبرز هذه القواعد والأسس هي ما يلي:

- التعاون الإيجابي الديمقراطي القائم على قناعة أعضاء الفريق الواحد بأهمية العمل الذي يسعون لإنجازه.
- المنهجية العلمية في التفكير من خلال توظيف الأسلوب العلمي في التفكير ومواجهة المشكلات بأدوات الأسلوب العلمي لتذليلها وتحطيمها وفق خطوات محددة ومتعارف عليها.
- التجربة العلمي وهو دعوة المشرفين والمعلمين إلى تجربة أساليب وطرائق جديدة في العمل للوصول إلى نتائج تتسم بالتجدد والابتكار.
- التفكير الجماعي والتفكير التعاوني يضاعف القدرة على المشكلات ويجعل الحلول التي يتم الوصول إليها أكثر قبولاً وثباتاً.
- المرونة وملائمة الظروف المتغيرة بحيث يضطر المشرف أحياناً لإجراء تعديلات في خطته لمعالجة موقف طارئ.
- التجدد والابتكار من أجل تحقيق التطوير في العملية التعليمية/ التعليمية و تطوير المناهج التعليمية وطرائق تدريسها والوسائل المعينة التعلمية العصرية،

وأساليب توظيفها من خلال البحث المتواصل، والتجريب العلمي المنظم للوصول إلى تعليم مثمر.

- استشراف المستقبل فمن خلال خبرة المشرف في الحياة يمكنه الابداع عبر دراسته العلمية للماضي والحاضر والقدرة على توقع المشكلات والصعوبات واتخاذ الاجراءات الوقائية التي تمكنه من تلافي المشكلات قبل وقوعها.
- التواصل والاستمرارية حيث التنمية تحتاج إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية وتجديدها باستمرار والنجاح يقود إلى نجاح آخر ويستمر النشاط والعمل لتحقيق الأهداف.
- الشمولية فعلى المشرف أن يراعي في تخطيطه جميع مجالات المجتمع التربوي لتلبية جميع حاجات المجتمع.
- النقد والنقد الذاتي فعلى المشرف أن يعمل بمبدأ النقد والنقد الذاتي، ويدرب فريق العمل الذي يعمل معه على تقبيله كما هو يتقبلهم والنقد في الاتجاهين يجب أن يكون نقداً علمياً منزهاً عن الأهواء الشخصية ومبنياً على الحرية التامة. والمشرف المبدع قدوة ملهمية يقوم نفسه بنفسه ويتسع صدره للاحظات الآخرين.

خصائص الإشراف التربوي:

إن للإشراف التربوي الفاعل سمات وخصائص منها:

- الإشراف التربوي، عملية ديمقراطية منظمة ترتكز على التعاون والاحترام المتبادل بين المعلم والمشرف التربوي.
- الإشراف التربوي وسيلة لتحقيق أهداف التربية: المشرف قائد تربوي ذو تميز ثقافي هدفه النهوض بالعملية التعليمية التعلمية من خلال التأثير الإيجابي في جميع أطرافها.
- الإشراف التربوي عملية إنسانية وأداة فاعلة لتقديم خدمات اجتماعية إنسانية حيث ان العلاقة ليست مهنية فقط، فعلى المشرف ان يعمل على توثيق علاقاته

مع المعلمين والتفاعل معهم ومساعدتهم في تذليل الصعوبات والمعوقات التي تواجههم سواء كانت داخل المدرسة او خارجها.

- الإشراف التربوي عملية قيادية حيث على المشرف أن يتصرف بالتأثير الإيجابي في جميع الأطراف في الميدان التربوي وعليه تنسيق جميع الجهود من أجل تحسين التعلم.
- الإشراف التربوي عملية شاملة تعنى بكل ما يتصل بالعملية التربوية- تحسين أداء المعلمين- الوسائل المعينة والأنشطة المصاحبة، وأدوات التقويم، وتطوير المناهج والبيئة المدرسية.
- الإشراف التربوي عملية حافزة: تشجع المعلمين على التنمية الذاتية والتجدد والابتكار.
- الإشراف التربوي عملية فنية تتطلب نمواً مستمراً : لكل من المشرف والمعلم والمدير والطالب وخصوصاً المشرف لأنه العنصر المؤثر في المعلم المحرك للعملية التعليمية التعلمية.
- الإشراف التربوي عملية وقائية علاجية تسعى إلى تأهيل المعلم لتقليل الممارسات السلبية وعدم تصيد أخطاء هامشية لا قيمة لها بل تعزيز الاتجاهات الإيجابية واستثمارها.
- الإشراف التربوي الحديث يعتمد على تقويم الأداء كوسيلة لتحسينه وتقوير النتائج الإيجابية وتعزيزها.

أساليب الإشراف التربوي:

هناك عدد من الأساليب والأدوات الإشرافية ولكن ما يهمنا الزيارة الصافية. مفهوم الزيارة الصافية: هي أسلوب إشرافي من أقدم الأساليب الإشرافية المعروفة وأكثرها شيوعاً يقوم بها المشرف التربوي ليرى على الطبيعة كيف يتم التدريس وكيف يتعلم التلاميذ وليقف بنفسه على قضايا محددة من أجل التخطيط لبرنامج

إشرافي في ضوء الحاجات الحقيقة للمعلمين من أجل تحسين أداء المعلم وتحسين نتاج العملية التعليمية التعليمية.

أهداف الزيارة الصيفية:

- يعمل كل مشرف يخطط لزيارة المعلمين في صفوفهم ويضع في اعتباره مجموعة من الأهداف من أبرزها:
- التعرف على حاجات المعلمين المختلفة والمساهمة في حل مشكلاتهم المهنية.
- الإعداد للتخطيط وبناء البرنامج الإشرافي ونقل الخبرة بين المعلمين.
- التأكد من تنفيذ المعلمين لما خططوا له.
- تقويم ما تم تنفيذ من المنهاج.
- التعرف على المستوى التحصيلي للطلاب وملائمة البيئة التربوية للطلاب.
- تقويم أداء المعلمين.

أنواع الزيارة الصيفية:

- زيارة استطلاعية (أولية) معرفة الجو العام: الإعداد، إدارة الوقت، إدارة الصف، توظيف الوسائل المعنية، التقويم، التعزيز...الخ.
- زيارة تدريبية (توجيهية): معرفة حاجات المعلم و للتعرف على الدرس الجيد، أهم خطوات الدرس وعمليات التقويم المختلفةالخ.
- زيارة تقويمية: للوقوف على مستوى أداء المعلم العام.

أصول وأخلاقيات الزيارة الصيفية :

هنا بعض الأمور التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند الزيارة الصيفية:

- توفير جو من الود والاحترام والثقة المتبادلة بين المشرف والمعلم والابتعاد عن الفوقيه.

- التخطيط يجب أن يكون متفقاً عليه والتحديد المسبق لوقت الزيارة ، على المشرف أن يدرك انه ليس خطأً أن يكون المعلم مستعداً للزيارة.
- قناعة المعلم بأن الهدف من الزيارة هو تقديم العون له وتبادل الخبرات معه.
- أن يرافق المشرف المعلم إلى غرفة الصف جنباً إلى جنب وأن يقدم المعلم المشرف إلى طلابه.
- أن يجلس المشرف في مكان لا يؤثر على سير الدروس وأن لا يتدخل فيه من أجل أن يصحح خطأً إلا حين يكون الخطأ في آية قرآنية.
- أن يقضى المشرف طيلة الوقت داخل غرفة الصف ويخرج مع المعلم.
- أن لا يدون المشرف أي ملاحظات داخل الصف حتى لا يصرف أنظار التلاميذ عن معلمهم. إلا إذا اضطر لذلك دون لفت أنظار الطلاب ومعلمهم.
- قبل مغادرة غرفة الصف يفضل أن يشيد المشرف بجهود المعلم وتعاون طلابه معه.
- تسجيل المشاهدات والملاحظات يكون خارج غرفة الفصل، بعد إعطاء الفرصة للمعلم لتقديم أداءه.
- كتابة التقرير عن الزيارة الصافية أمام المعلم بعد مناقشته في كل بند من البنود.

خطوات الزيارة الصافية

هناك ثلاث خطوات رئيسية للزيارة الصافية.

- اللقاء القبلي: يتم بين المشرف والمعلم لكسر الجمود وبناء الثقة بين الطرفين وتعريف المعلم بهدف الزيارة والتعرف على خطة المعلم لذلك اليوم والجوانب الأساسية التي سيتم ملاحظتها أثناء الدرس.

■ حضور الحصة: رصد السلوك التعليمي للمعلم بدون أي تدخل إلا في حالة الخطأ في قراءة آية من القرآن الكريم .

■ اللقاء البُعدي: مع المعلم ممناقشة وتحليل الموقف التعليمي التعلمي تحليلًا منهجيًّا وذلك من أجل مساعدة المعلم على التحليل والتأمل واقتراح الحلول من خلال تزويده بتغذية راجعة وتشجيع المعلم على التقويم الذاتي حيث يعزز نقاط القوة والتواهي الإيجابية ويشخص نقاط الضعف عنده ويعمل على علاجها والتغلب عليها. بعد ذلك يطلع المشرف مدير المدرسة بصفته مشرفًا مقيماً على الاقتراحات التي انبثقت من الاثنين ليتابع ذلك مع المعلم.

إن الإشراف التربوي رسالة وأمانة يحملها المشرف على عاتقه ، والزيارة الصيفية تتطلب بذل جهوداً كبيرة من تخطيط وإعداد قبل أن يصل المشرف إلى المدرسة وهذه الجهود لا ترى للعديد من المعلمين، فإذا كنا نريد أن نصدر أحكاماً، علينا أن نلم بكل المعطيات حتى تكون أحكامنا موضوعية. ولو قدر هذا المعلم "أحمد" أن يصبح موجهاً يوماً ما لسمعنا منه رأيا آخرًا في عملية الزيارة الصيفية. في عام 1998 قدر لي أن أرافق المشرف "Dennis" لمدة ثلاثة شهور، وقد كان يشرف على 28 معلماً ومعلمة موزعين في ثمانى مدارس، كان يزور كل واحد منهم على الأقل ثلاث مرات في الأسبوع، كان وجوده معهم في غرفة الفصل شيئاً طبيعياً تعودوا عليه وتعودون عليهم، كانت علاقتهم تتسم بالتعاون والاحترام وتبادل الخبرات وكان دوره ناقلاً للخبرات الإيجابية بين معلميته.

إنني أتساءل ماذا سيكون رأي "أحمد" لو زاره الموجة ثلاثة مرات أسبوعياً أو حتى مرة أسبوعياً، بالتأكيد ستكون عنده مناعة من كثرة التطعيم.

ان هناك فروق فردية بين المشرفين في ضوء الإعداد المتزايدة للمشرفين الجدد وهناك اختلافاً واضحًا في فعالية العملية الإشرافية نتيجة طبيعية للتباين في الخبرات والتأهيل والتدريب. والأمل معقود على مشرفينا ان يطوروا أنفسهم باستمرار

وملاحة كل جديد حتى يضيّفوا تلك الخبرات الجيدة إلى معلميهما، فتزداد الثقة بهما ويشعرون بأنهم يستزيدون ويتشوقون دوماً إلى كل جديد من مشرفيهم.

التدريس وحل المشكلات

مفهوم حل المشكلات

يقصد به مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها ، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد ، وغير مألوف له في السيطرة عليه ، والوصول إلى حل له .

إن أسلوب حل المشكلة هو أسلوب يضع المتعلم أو الطفل في موقف حقيقي يُعملون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي ، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطفل إلى تحقيقها وتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف .

أنواع المشكلات

حصر ريتمان أنواع المشكلات في خمسة أنواع ، استناداً إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف :

- مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام .
- مشكلات توضح فيها المعطيات ، والأهداف غير محددة بوضوح
- مشكلات أهدافها محدد وواضحة ، ومعطياتها غير واضحة
- مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات .
- مشكلات لها إجابة صحيحة ، ولكن الإجراءات الازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة ، وتعرف بمشكلات الاستبصار .

ويصف المتخصصون طريقة حل المشكلات في تناولها للموضوعات والقضايا المطروحة على الأفراد / التلاميذ إلى طريقتين قد تتفقان في بعض العناصر ولكن تختلفان في كثير منها هما:

1 - طريقة حل المشكلات بالأسلوب العادي الاتفاقي أو النمطي

وطريقة حل المشكلات العادية هي أقرب إلى أسلوب الفرد في التفكير بطريقة علمية عندما تواجهه مشكلة ما ، وعلى ذلك تعرف بأنها : كل نشاط عقلي هادف من بناء بتصرف فيه الفرد بشكل منتظم في محاولة لحل المشكلة .

■ إثارة المشكلة والشعور بها

■ تحديد المشكلة

■ جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالمشكلة .

■ فرض الفروض المحتملة

■ اختبار صحة الفروض و اختيار الأكثر احتمالاً ليكون حل المشكلة .

2 - طريقة حل المشكلات بالأسلوب الابتكاري ، أو الإبداعي

أ - تحتاج إلى درجة عالية من الحساسية لدى التلميذ أو من يتعامل مع المشكلة في تحديدها وتحديد أبعادها لا يستطيع أن يدركها العاديون من التلاميذ / أو الأفراد ، وذلك ما أطلق عليه أحد الباحثين الحساسية للمشكلات .

ب - كما تحتاج أيضاً إلى درجة عالية من استنباط العلاقات واستنباط المتعلقات سواء في صياغة الفروض أو التوصل إلى الناتج الابتكاري .

خطوات حل المشكلة

إن نشاط حل المشكلات هو نشاط ذهني معرفي يسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة و منظمة في ذهن الطالب والتي يمكن تحديد عناصرها و خطواتها بما يلي :

1 - الشعور بالمشكلة

وهذه الخطوة تمثل في إدراك عميق أو عقبة تحول دون الوصول إلى هدف محدد 2 - تحديد

المشكلة

هو ما يعني وصفها بدقة مما يتيح لنا رسم حدودها وما يميزها عن سواها .

3 - تحليل المشكلة

التي تمثل في تعرف الفرد / التلميذ على العناصر الأساسية في مشكلة ما ، واستبعاد العناصر التي لا تتضمنها المشكلة .

4 - جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة

وتتمثل في مدى تحديد الفرد / التلميذ لأفضل المصادر المتوفرة لجمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة.

5 - اقتراح الحلول

وتتمثل في قدرة التلميذ على التمييز والتحديد لعدد من الفروض المقترحة لحل مشكلة ما .

6 - دراسة الحلول المقترحة دراسة نافية

وهنا يكون الحل واضحًا ، ومالوفًا فيتم اعتماده ، وقد يكون هناك احتمال لعدة أبدال ممكنة ، فيتم المفاضلة بينها بناءً على معايير نحددها.

7 - الحلول الإبداعية

قد لا تتوافق الحلول المألوفة أو ربما تكون غير ملائمة لحل المشكلة ، ولذا يتبع التفكير في حل جديد يخرج عن المألوف ، وللتوصل لهذا الحل تمارس منهجيات الإبداع المعروفة مثل العصف الذهني - تألف الأشتات.

الأسس التربوية التي تستند إليها استراتيجية حل المشكلات :

- تتماشى استراتيجية حل المشكلات مع طبيعة عملية التعليم التي تقضي أن يوجد لدى المتعلم هدف يسعى إلى تحقيقه .
- تتفق مع مواقف البحث العلمي ، لذلك فهي تبني روح الاستقصاء والبحث العلمي لدى الطلبة .
- تجمع في إطار واحد بين محتوى التعلم ، أو مادته ، وبين استراتيجية التعلم وطريقته ، فالمعرفة العلمية في هذه الاستراتيجية وسيلة التفكير العلمي ، ونتيجة له في الوقت نفسه .

شروط وتوظيف استراتيجية حل المشكلات

- أن يكون المعلم نفسه قادرا على توظيف استراتيجية حل المشكلات ملما بالمبادئ والأسس الالازمة لتوظيفها .
- أن يكون المعلم قادرا على تحديد الأهداف التعليمية لكل خطوة من خطوات استراتيجية حل المشكلات
- أن تكون المشكلة من النوع الذي ستثير الطلبة وتحداهم ، لذا ينبغي أن تكون من النوع الذي يستثنى التلقين أسلوبا لحلها .
- استخدام المعلم طريقة مناسبة لتقويم تعلم الطلاب استراتيجية حل المشكلات، لأن كثيرا من العمليات التي يجريها الطلاب في أثناء تعلم حل المشكلات غير قابلة للملاحظة والتقويم
- ضرورة تأكيد المعلم من وضوح المتطلبات الأساسية لحل المشكلات قبل الشروع في تعلمها .

خصائص الخبرة في حل المشكلات

يرى الباحثون في مجال التفكير أن حل المشكلات ليس إلا عملية يمكن تعلمها ، وإنجادتها بالمارس والتدريب ، وقد ذكروا عددا من الخصائص العامة للشخص المتميز في حل المشكلات أهمها :

■ الاتجاهات الإيجابية نحو المواقف الصعبة أو المشكلات ، والثقة الكبيرة بامكانية التغلب عليها

■ الحرص على الدقة ، والعمل على فهم الحقائق وال العلاقات التي تنطوي عليها المشكلة .

■ تجزئة المشكلة والعمل على تحليل المشكلات والأفكار المعقّدة إلى مكونات أكثر بساطة .

■ التأمل في حل المشكلة ، وتجنب التخمين والمتسرع في إعطاء الاستنتاجات قبل استكمال الخطوات الالزمة للوصول إلى إجابات دقيقة.

■ يظهر الأشخاص المتميزون في حل المشكلات نشاطا ، وفاعلية بأشكال متعددة.

تعلم مهارة حل المشكلة

إن مهارة حل المشكلة تتصف بأنها مهارة تجعل المتعلم يمارس دوراً جديداً يكون فيها فاعلاً ومنظماً لخبراته ومواضيع تعلميه لذلك يمكن ذكر عدد من المسوغات التي تبرر أهمية التدرب على مهارة حل المشكلة كأسلوب للتعلم وهي :

إن المعرفة متنوعة لذلك لا بد من تدريب الطلبة على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع

المعرفة المختلفة.

إن مهارة التدرب على التفكير إحدى المهارات الالزمة التي ينبغي أن يتسلح بها أفراد المجتمع لمعالجة مشكلات مجتمعهم وتحسين ظروف حياتهم.

إن مهارة حل المشكلات من المهارات الضرورية لمحالات مختلفة سواء كانت مجالات حياتية ، أو مجالات الأكاديمية التكيفية.

إن مهارة حل المشكلات تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه ، وتزويده بآليات الاستقلال.

إن مهارة حل المشكلة تساعد المتعلم على اتخاذ قرارات هامة في حياته وتجعله يسيطر على الظروف والمواقف التي تقتربها .

ويمكن تحليل المشكلة تحليلًا مفاهيميًّا يوضح جوانب المشكلة وأبعادها ، وتتضمن المشكلة .

سؤالً أو موقفً يتطلب إجابة أو تفسيرً أو معلومات أو حلًّا .

موقفً افتراضيًّا أو واقعيًّا يمكن اعتباره فرصة قيمة للمتعلم أو التكيف أو إبداع حل جديد لم يكن معروفاً من قبل.

موقفً يواجهه الفرد عندما يحكم سلوكه دافع تحقيق هدف محدد ولا يستطيع بلوغه بما يتوافر لديه من إمكانيات .

الحالة التي تظهر بثابة عائق يحول دون تحقيق غرض مائل في ذهن المتعلم مرتبط بـ الموقف الذي ظهر فيه العائق.

موقفً يثير الحيرة والقلق والتوتر لدى المتعلم يهدف المتعلم التخلص منه .

موقفً يثير حالة اختلال توازن معرفي لدى المتعلم ، يسعى المتعلم بما لديه من معرفة للوصول إلى حالة التوازن والذي يتحقق بحصول المتعلم على المعرفة أو المهارة الالزمة .

مواجهة مباشرة أو غير مباشرة ، وتحديداً تتطلب من المتعلم حل الموقف بطريقة بناءة.

ويمكن تحديد مهارة حل المشكلة وفق منظور جانبيه الذي ضمنه في كتابه شروط التعلم بأنها متوقعة ومنطقية لتعلم المفاهيم والمبادئ ، ومهارة مولدة قادرة على توليد الأفكار والمفاهيم . والمبادئ التي يتطلبها المتعلم لتحقيق درجة الإبداع .

خطوات قدرة حل المشكلة

- تحديد المشكلة واستيعاب طبيعتها ومكوناتها .
- الربط بين عناصر ومكونات المشكلة ، وخبرات المتعلم السابقة .
- تعدد الأبدال ، والحلول الممكنة
- التخطيط لإيجاد الحلول
- تجريب الحل و اختياره
- تعميم نتائجه
- نقل الخبرة والتعلم إلى مواقف جديدة

أولاً : تحديد المشكلة واستيعاب طبيعتها ومكوناتها

يقوم المعلم عادة بعرض القضية التي يريد توظيفها أو تنظيم تعلم طلبه في الموقف التعلمـي على صورة مشكلة بصورة واضحة ، وتكون المشكلة كذلك حينما تكون متحققة فيها الشروط الآتـية :

إن صياغة المشكلة صياغة دقيقة ، ومحددة ، تتضمن متغيرات الموقف أو القضية استخدام كلمات دقيقة وسهلة ، مستعملة لدى الطلبة .

تتضمن الصياغة كل العناصر المتضمنة في الموقف .

تتضح العلاقة بين العناصر بوضعها على صورة علاقة على أن تكون مجموع العلاقات بسيطة وسهلة وقابلة للفهم من قبل الطلبة .

صح لنفسك المشكلة بصورة محددة ، اروها لنفسك ، اروها للأفراد المحيطين بك إن أمكن .

اطلب من آخرين أن يرووا فهمهم للمشكلة للتأكد من وضوحاها .

ثانياً: الرابط بين عناصر ومكونات المشكلة ، وخبرات المتعلم السابقة :

إن إيجاد الروابط بين عناصر المشكلة عمل ذهني يتطلب من المتعلم إن يحدد العناصر بهدف جعلها أكثر أهمية ، وطفواً على شاشة الذهن ، وأن التفكير بمكوناتها يساعد المتعلم على تحديد الإطار المعرفي الذي يتطلب إليه استحضاره ذهنياً ، لأنه يشكل المجال الذي سيتعامل معه .

لذلك يمكن تحديد المهام الجزئية التي ينبغي أن تتحقق لدى المتعلم وهي كالتالي :

- القدرة على الرابط بين عناصر المشكلة ، ويسأل المتعلم نفسه عادة أسئلة تتعلق بالمشكلة .
- القدرة على تحديد مكونات المشكلة
- القدرة على تحديد المتطلبات المعرفية

أما الصور التي يمكن أن تعكس استيعاب الطلبة للمشكلة وتوافر متطلباتها فهي كالتالي :

- أن يربط المتعلم بين العناصر بكلمات رابطة تسمى بوحدات الرابط
- أن يحدد المتعلم المكونات وما ترتبط به من معرفة وخبرات .
- أن يحدد المتعلم ما يحتاجه من معرفة أو خبرات
- أن يقرر المتعلم مدى توافر المعرفة الالزمة لديه

- أن يسعى المتعلم بنفسه أو المجموعة للحصول على المعرفة الالزمة من مصادرها

ثالثاً : تعداد الإبدال والحلول الممكنة

يقصد بالإبدال والحلول صور الحل الافتراضية ، وهي عادة تستند إلى بعض الأدلة المنطقية الظاهرة أو المضمنة في المشكلة ، وترتبط قيمة الحلول التي يتوصل إليها الطلبة بقيمة المعرفة والخبرات لديهم.

وترتبط أيضاً بوضوح المخزون المعرفي الذي يسهل استدعاؤه واستخدامه ، وتوظيفه للوصول إلى الحل. ويمكن أن يتدرّب الطلبة على هذه المرحلة في ثانيا كل درس أو موضوع ، حتى تتحقق لدى الطلبة مهارة استخراج أبدال ثانيا النص ، أو الموضوع ، أو الفقرة ، أو الدرس .

تصاغ الإبدال عادة على صورة جملة خبرية توضح العلاقة بين متغيرين أو أكثر ، ويعتمد الطلبة في استدخال العلاقة على طبيعة البنى النظرية المنطقية المضمنة في المشكلة ، وأن يقل اعتماد العلاقة الظاهرة في بناء البديل . لذلك يتوقع من الطلبة أن يستدلوا بالعلاقة بدلالة سلوك أو إشارة أو أماراة أو منبه يدعم ذلك .

يتأثر تعدد الإبدال ووفرتها ، وعمقها بجموعة من العوامل يمكن ذكر بعضها

بالتالي

- توافر مخزون معرفي وخبراتي غني
- توافر أسلوب معالجة تدرب عليه الطلبة أثناء تعاملهم .
- توافر منهجية أخذت صورة الآلية لمعالجة المشكلات التعليمية والحياتية .

- توافر مواد وخبرات منتظمة مناسبة للتفاعل معها وفق برنامج مدروس .
- تدريب الطلبة في مواقف مختلفة لصياغة أبدال وحلول مشكلات تدريبية .
- تدريب الطلبة على استيعاب معايير البديل الفاعل وصياغته .

دور المعلم في استخراج الإبدال لدى الطلبة :

كما هو معروف أن دور المعلم في هذه الإحداثات والتجديفات التربوية قد تحدد بالمنظّم الميسّر ، والمسهّل ، والمشرف ، والمعد ، والمعزّز ، وبالتحديد يكون دور المعلم في هذه المرحلة .

- إعداد المادة التعليمية على صورة مواقف أو مشكلات .
- تدريب الطلبة على آلية هذه المرحلة
- تزويد الطلبة بالمواد الإضافية التي تسهل صياغة الإبدال .
- نشر الإبدال التي يتوصّل إليها الطلبة والمجموعات إلى الطلبة الآخرين .
- مناقشة الإبدال بهدف تعديلها وتحسينها لديهم
- تسجيلها على السبورة أو على لوحة قابلة للمراجعة أو التعديل

دور الطالب في استخراج الأبدال

إن حديثنا في هذا المجال يتّحد بالنظرية للمتعلم ، فالمتعلم هو أحد الوحدات المهمة المركزية التي ينبغي أن تكسر له كل الفاعليات والمهام ، فالمتعلم نشط حيوي، فاعل ، نام ، متّطور ، منظم ، ويمكن تحديد أدوار الطالب في هذا المجال بالأمور الآتية :

- ينظم المعرفة ، ويزينها بالطريقة التي تساعده على الفهم والاستيعاب . يصوغ المشكلة بدقة لكي يصوغ الإبدال المناسبة .

- يحصل على المعرفة والخبرة الازمة من أمكنتها المناسبة من مراجع ، كتب ، الكتاب المدرسي المقرر .

- التدفق الذهني لعدد كبير من الإبدال

- اتخاذ القرار بعدد الأبدال المناسبة ، وتحديد المعيار الذي تم وفقه تبنيها كأبدال مناسبة .

رابعاً : التخطيط لإيجاد الحلول

إن هذه المرحلة عملية تتوسط بين العملية الذهنية المتضمنة أذهان الطلبة في إعطاء عدد كبير من الإبدال دون معايير ، أو أمارات ثم الانتقال إلى عملية انتقاء وتصفيه الأبدال وفق معيار الأamarات المتوفّرة والمدعمة لدقة القرار الذي يبنيه الطلبة في تلك العملية .

وتتضمن هذه العملية بناء مخطط لإيجاد الحل ، وتكرس هذه المرحلة لغريزة الإبدال ، ويتم ذلك بأن يبذل الطالب جهداً ذهنياً متقدماً لاتخاذ قرار بشأن البديل ، أو الإبدال التي ستتضمن العمل والتجريب

وي يكن ذكر المهارات المتضمنة في هذه المرحلة بالتاليه :

- تحديد المجال المعرفي والمهاري والخبراتي الذي يقع ضمنه البديل .
- تحديد المواد والخبرات المتعلقة بالبديل والضرورية له
- تحديد المهارات الازمة للنجاح في معالجة البديل
- حصر الإشارات أو الأamarات التي تدل على المجال
- تحديد النواتج بصورة نظرية استناداً إلى الأamarات والإشارات المتوفّرة .
- توظيف آلية اختبار والتحقق للبديل وفق خطوات أو مراحل .

دور المعلم في التخطيط

ويمكن ذكر دور المعلم في التخطيط في الممارسات الآتية:

- مساعدة الطلبة على تبيين المجال المعرفي والخبرات المهاراتية موضوع البديل .
 - مساعدة الطلبة على الحصول على المواد الازمة
 - مساعدة الطلبة على صياغة النواتج المستندة على المجال
- دور الطالب في التخطيط**

- اتخاذ قرار بما توافر من المعرفة والخبرات والمهارات الازمة لإعداد الإبدال للحل.
- تحديد المواد الازمة .
- الحصول على المعرفة والمواد الازمة .
- صياغة النواتج بصورة قابلة للملاحظة وفق معايير.

أن يخير نفسه عن طريق الحديث الذاتي بوساطة الخطوات التي سيتم وفقها التحقق من البديل .

خامساً : تجريب الحل واختباره والتحقق منه :

تتضمن هذه المرحلة إخضاع البديل الذي تم اعتباره للتجريب بهدف التتحقق منه .

ويمكن تحديد معايير القابلية للتجريب والحل والتحقق منه بالآتي :

- الصياغة الدقيقة للبديل
- صياغة البديل بدلالة أداء قابل للملاحظة والحل .
- صياغة البديل ملائماً لظروف المجال والخبرة .
- صياغة البديل من وجهة نظر عملية أدائية .

ويمكن تحديد الشروط التي لا بد من توافرها حتى تنجح مهمة تجريب الحل واختباره والتحقق منه وهي كالتالي:

- توافر بديل يتصف بصياغة لغوية دقيقة
- توافر بديل مصاغ على صورة قابلة للحل
- توافر المواد والخبرات والمعرفة الازمة لإجراء الحل وتطبيق البديل واختباره .
- توافر خطوات آلية تطبيق الحل واختباره
- توافر صياغة دقيقة نسبياً لما سيتم الوصول إليه بعد التتحقق .

دور المعلم في التحقيق

- إعداد المواد والخبرات الازمة للتجريب
- تنظيم موقف التجريب والتحقق من البديل
- التأكد من توافر خطة التنظيم لإجراء التجريب والتحقق من البديل .
- التأكد من نجاح خطة السير في الخطة لإجراء التجريب والتحقق .
- تحديد الموعد والزمن والتحقق من النواتج .
- تقييم مستويات الأداء وبناء برنامج للعمل اللاحق .

دور الطالب في التحقيق

- إعداد الموقف وتنظيمه لإجراء وتطبيق الخبرة .
- اختبار وتجريب البديل والتحقق منه
- صياغة النواتج بدلالة سلوك قابلة للملاحظة
- وصف ما يصل إليه وصفاً دقيقاً مفصلاً

سادساً : تعميم النتائج

إن مضمون هذه المرحلة ينصب على ما يصل إليه المتعلم من نواتج متربة عن الاختبار والتجربة ، أو التحقيق ، يقوم بعميم هذه النتيجة على الحالات المشابهة أو القريبة في المتغيرات في البديل أو المشابهة في العلاقات القائمة أو المتضمنة ضمن البديل أو المتغير .

ويترتب على ذلك ما يلي :

▪ توفر زمن لدى الطلبة والمعلمين للوصول إلى الخبرة .

▪ زيادة كمية المعرفة والخبرة وتوسيعها في مجالات مختلفة .

▪ ارتفاع الخبرة والمعرفة المتراكمة لدى الطلبة

▪ زيادة فاعلية المعرفة المتراكمة لدى الطلبة

وتتطلب مهارة تعميم النتائج توافر عدد من الشروط وهي :

▪ توافر نتائج متربة عن التجربة أو التطبيق والتحقق

▪ صياغة النتائج على صورة جمل خبرية وفق علاقة بين متغيرات

▪ صياغة النتائج على صورة مجموعة من الجمل الخبرية البسيطة .

▪ صياغة النتائج على صورة جملة خبرية إيجابية وسلبية تمثل علاقات

▪ دور المعلم في التحقيق

ويمكن تحديد دور المعلم في تدريب الطلبة على تحقيق هذه المهارة في الأداءات الآتية :

▪ مساعدة الطلبة على تسجيل النتائج والشروط ، والظروف والإجراءات التي تم الوصول فيها

▪ إلى النتائج.

■ مساعدة الطلبة على وصف الحالة التي انطبقت عليها النتائج وصفاً تفصيلياً دقيقاً .

■ تحديد عناصر التشابه ، والاشتراك بين الحالات التي تم التطبيق عليها والحالات التي يراد نقل التعميم إليها .

■ مساعدة الطلبة على صياغة محددات تمنع تعميم النتائج عليها ومساعدتهم على فهمها .

دور الطلبة في التحقيق

ومن أجل تحقيق مهارة تعميم النتائج لدى الطلبة ، فإن ذلك يتطلب تحديد دور الطلبة في هذه المرحلة وهي :

■ صياغة النتائج بصور مختلفة

■ صياغة النتائج بصور إيجابية وبصورة سلبية

■ تحديد العناصر التي حدثت ضمنها النتائج

■ تحديد الشروط وتنوعها التي ظهرت ضمنها النتائج

■ تحديد الشروط الجديدة التي يمكن تعميم النتائج عليها

سابعاً : نقل الخبرة والتعلم إلى مواقف جديدة

إن مهارة نقل الخبرة والتعلم إلى مواقف جديدة تلخص في :

1. وجود عناصر مشتركة بين المشكلة كموضوع الدراسة والمشكلات الجديدة

2. توافر عناصر التعميم المرتبطة بالتشابه في الظروف والحالة والعناصر .

3. توافر نشاط المتعلم وسعيه المتواصل لنقل الخبرة إلى مواقف أو خبرات أو مشكلات جديدة

ويمكن تحديد الشروط التي يتم نقل الخبرة والتعلم فيها إلى مواقف جديدة وهي:

- التشابه بين عناصر المشكلة الحالية والمشكلة الجديدة
- التشابه بين العلاقات التي تضمنها المشكلة الحالية والمشكلة الجديدة
- التشابه والاشتراك في عناصر المشكلة الحالية والمشكلة الجديدة .
- التشابه في درجات التعميم وشروطه وظروفه في المشكلة الجديدة .
- التشابه في الهدف

دور المعلم في تهيئة الظروف المناسبة :

- مساعدة الطلبة على التعرف على العناصر المشتركة بين الخبرة التي تم استيعابها والخبرة الجديدة ، وعناصر المهارة التي تم إتقانها كذلك .
- مساعدة الطلبة على إدراك التشابه أو الاختلاف بين المهارة التي تم استيعابها أدائياً والمهارة الجديدة بهدف الإعداد والتجهيز لها
- تنظيم عدد من المواقف يمكن نقل المهارات التي تم استيعابها لمعالجتها وحلها .
- تنظيم مواقف حياتية جديدة مستقاة من حياة الطلبة يمكن للطلبة فيها ممارسة أدائهم ومهاراتهم التي استوعبواها

دور الطلبة في تعلم مهارة حل المشكلة

ويلعب الطلبة دوراً بارزاً محورياً في تعلم مهارة حل المشكلة ، ويمكن تحويل الأدوار

بالتالي :

- استيعاب عناصر الخبرة الجديدة ومتطلبات المهارة الجديدة .
- التأكد من توافر الاستعدادات الالزمة للمهارة الجديدة .
- اكتشاف العناصر المشتركة بين المهارة السابقة والمهارة الجديدة.
- تعداد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين المهارة التي تم استيعابها والمهارة الجديدة لحل المشكلة .
- تنظيم خبرات الطلبة لتحديد ما يحتاجونه من متطلبات لتحقيق حد يسمح لهم بإنجاز المهارة.
- أن يتحدث الطلبة عن طبيعة المهارة المتضمنة في المشكلة الجديدة .
- أن يبني الطلبة مواقف جديدة تتطلب استخدام المهارة التي تم تخزينها واستيعابها على صورة أداءات .

إعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي

يحتل العظماء مكانة مرمودة في مجتمعاتهم لما يبذلونه من عطاء و تضحية من أجل رفعه أوطانهم و تقدمه، فلم تقتصر قائمة العظماء و المجلدين على الحكماء و الأدباء المشهورين، بل احتوت على فئات عديدة، و من هذه الفئات " المعلم " الذي كاد أن يبجل في جميع الثقافات.

فالمعلم يلعب دوراً كبيراً في بناء الحضارات كأحد العوامل المؤثرة في العملية التربوية، إذ يتفاعل معه المتعلم و يكتسب عن طريق هذا التفاعل الخبرات و المعارف و الاتجاهات والقيم.

ولقد شغلت قضية إعداد المعلم و تدريبيه مساحة كبيرة من الاهتمام من قبل أهل التربية وذلك انطلاقاً من دوره الهام و الحيوي في تنفيذ السياسات التعليمية في جميع الفلسفات وعلى وجه الخصوص في الفكر التربوي الإسلامي، ففي هذه الورقة

البحوثية سيتضح الفرق بين هذه الفلسفات من حيث كونه كاهناً أم راهباً أم ساحراً أم فيلسوفاً أم كما في الفكر الإسلامي بانياً للحضارة و هادياً للبشر و منيراً للطريق.

ولأن قيمة الإيمان تتعدد إلى حد كبير بقيمة العمل الذي يقوم به، وطأ كان المعلم له قيمة عظيمة في التراث الفقهي والتربوي، احتل المعلم موقعاً متقدماً من حيث التقدير والتجليل، مما جعل قضية تكوينه تتأثر باهتمام علماء التربية والفقهاء.

فالمعلم ليس خازن للعلم يغترف منه التلاميذ المعرف والمعلومات، و لكنه نموذج و قدوة. ولأن المعلم أمين على ما يحمل من علم كان لا بد له من صياغة و أن يحافظ على كرامته و وقاره، و لا يبتذل نفسه رخيصة، فذلك من شأنه أن يحفظ هيبته مكانته بين الناس.

لذا كان للعام المسلم بدر الدين بن جماعة رأيه السديد في أن المعلم هو العامل الأساسي في نجاح العملية التعليمية وأنه من أهم عناصر التعليم، حيث يرى أن التعليم لا يتغير بغير المعلم وأن عناصر التعليم تفقد أهميتها إذا لم يتتوفر المعلم الصالح الذي ينفث فيها من روحه فتصبح ذات أثر و قيمة و يستشهد على أهمية المعلم في حدوث تعلم جيد بقوله:

" قيل لأبي حنيفة رحمة الله في المسجد حلقة ينظرون في الفقه " فقال: ألم رأس؟ قالوا: لا ، قال: لا يفقه هؤلاء أبداً.

ومن هنا كان اهتمام هذا البحث في النظر إلى اهتمام الإسلام في إعداد المعلم و علاقته بالتغييرات الحديثة، ومدى تأثير هذه التغييرات على بنائه و انعكاسها على تنمية عقول المتعلمين وخلقهم ومهاراتهم و إكسابهم المعرف و الآداب المختلفة.

في ضوء ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات التالية:

■ ما دواعي الحاجة لصيغة جديدة للمعلم في الفكر التربوي الإسلامي؟

■ ما مقومات الصيغة الملائمة لإعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي؟

- ما أهم الحاجات التكوينية الالزمة لإعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي.

تهدف الدراسة إلى:

- بيان دواعي الحاجة إلى معلم ينجز الفكر التربوي الإسلامي.
- الكشف عن مقومات الصيغة الملائمة لإعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي.
- تحديد الحاجات التكوينية الألزمة لإعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي. تكتسب الدراسة أهميتها من خلال:
 - بيان موقع المعلم الهام في العملية التربوية.
 - تقديم صيغة متوازنة لتكوين المعلم الإسلامي العربي.
 - توضيح جوانب الضعف في تكوين المعلم بين الشخصية والمهنة.

يستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على التسلسل المنطقي للأفكار، و ذلك من خلال الوقوف على كفايات المعلم في الفكر التربوي الإسلامي و إعداده للمهنة و تحسين أدائه التربوي ثم التركيز على بعض المقترنات لتحسين أدائه في ظل الفكر التربوي الإسلامي.

- المعلم الرسالي: هو ذلك المعلم الذي يحمل الفكر الإسلامي كرسالة يريد أن يؤديها.
- الحاجات التكوينية للمعلم: هي المتطلبات التي يجب أن يراعيها المعلم المسلم في بناء شخصيته و ذلك ملائمة التغيرات الحادثة.
- الاتجاهات الحديثة في نظم تربية المعلم: تعني الخبرات التي تتفق مع منهج الله و التي يمكن تطبيقها في نظام اعداد المعلم ، أو طبقت بهدف تحقيق أهدافه بصورة أفضل.

■ الثقافة الإسلامية: هي دراسة القوانين الوضعية في ضوء الشريعة الإسلامية

أولاً: الحاجة لوجود معلم ينهر الفكر التربوي والإسلامي.

إن الناظر في حال مجتمعاتنا الإسلامية والערבية يلمح بوضوح أنواعاً من الخلل قد انتظمت كافة مناحي الحياة وشائعات الأمة، فالخلل واضح والقصور فاضح سواء كان على الأداء السياسي، أم على الأداء الاجتماعي وكذلك على الاقتصادي والتعليمي، حيث تدني مستوى التعليم و الذي يرجع إلى ضعف القائمين على التعليم بشكل عام والمعلم بشكل خاص.

فدور المعلم خطير حيث أنه حلقة الوصل بين المتعلم والكتاب ، ويجب أن يكون قدوة ، مربى ، مدرب ، موجه مرشدًا، فالتعليم واحد من مؤسسات مجتمعاتنا التي أصابها الخلل نتيجة الأفكار التي يحملها المعلمون.

وأيضاً من الأسباب التي أدت إلى وجود أزمة في العملية التعليمية حسب رأي (الأغا، 1992) عدم تأهيل المعلمين للتدريس وغياب الإعداد المسبق ، فدخولهم الفصل في هذه الحالة يفقدون السيطرة على الطالب وعلى المادة الدراسية .

كما أن عدم كفاءة بعض المعلمين للتدريس في المستوى الذي وضعوا فيه و عدم اجتهادهم لإثبات أنفسهم في هذا المستوى وقصور النمو الأكاديمي للمعلم الذي يخضع للعشوانية والذاتية، بالإضافة إلى قلة الإطلاع ولا سيما في الموضوعات التربوية وعدم امتلاك المعلمين المهارات الأساسية كالتمهيد واستخدام الوسائل والأسئلة والتعزيز وإدارة الفصل والتلخيص ، كلها تجمعت وساعدت على ضعف العملية التعليمية لذا كان لا بد من بيان منزلة المعلم في الفكر التربوي الإسلامي .

التحديات التي تواجه المعلم في ظل تربية إسلامية:

ومن هذه التحديات التي عمد الغرب على نشرها في المجتمع الإسلامي هو إعدام الهوية الإسلامية وذلك بسرقة الحضارة وتدميرها عند المسلمين، و أهم مظاهر سرقة الحضارة تجريد الأمة من لغتها حتى أصبح المعلم لا يجيد التحدث باللغة العربية

لغة القرآن و كنتيجة لذلك أصبح ولة الأمور في العملية التعليمية ليس أهلاً لها فاعترى برامج التعليم الضعف و القصور مما أدى إلى ضعف إعداد المعلم، وعدم تلبية حاجات الطلاب المعلمين. وبالتالي عمل ذلك على عدم تربية القدرة على التفكير السليم والتعبير و عدم بناء الطلاب المعلمين في النواحي الشخصية والاجتماعية .

تحديات تتعلق باختيار المعلم.

إن اختيار المعلم يضع الأساس لاعداده ممارسة مهنته، فإن اختيار على الوجه الحسن وروعى متطلبات مهنته في هذا الاختيار، يؤدي ذلك إلى إيجاد معلم قوي مفكر و ناقد ، ولكن ما نراه الآن من عدم اقبال الطلاب المتفوقون على دخول كليات التربية (مهنة التعليم) إنما يرجع إلى عدة أسباب، منها:

▪ احتقار المجتمع لمهنة التعليم و عدم تقديرها لها.

▪ القيود التي تضعها السلطات المسؤولة على كاهل المعلم.

▪ تدني رواتب الموظفين في قطاع التعليم.

▪ كثرة الأعباء الملقاة على المعلم وغيرها

لذلك عزف الطلاب المتفوقون عن دخول كليات اعداد المعلمين مما أدى ذلك إلى تدني مستويات القبول في تلك الكليات وعدم التقيد بمعايير القبول ونتج عن ذلك ضعف الطلاب المعلمين. والطبع على أدبيات اختيار المعلم في الإسلام، فلا بد من توفر شروط في المعلم وأولها الالتزام بالأخلاق الإسلامية وثانيها اتقان مهارة التعبير باللغة العربية الفصحى وثالثها اتساع ثقافته الإسلامية خاصة والعلمية عامة. هذا بالإضافة إلى الرغبة في العمل بمهنة التعليم والثبات الانفعالي والثقافة التكنولوجية.

تحديات تتعلق بزيادة حملات الغزو الثقافي

ولكي يسيطر المعلم على هذا التحدي يجب أن يعمل على اكتساب مهارة.

- مساعدة المتعلمين على التمسك بالعقيدة الإسلامية والعمل على تربيتهم تربية إسلامية.
- مساعدة المتعلمين على إدراك أن الدين الحنيف يستوعب جميع نواع العلوم التقنية ومختلف عوامل الحضارة طالما لا تتعارض مع القيم الإنسانية الفاضلة.
- ترسیخ مجموعة من المعايير عند المتعلم لمقاومة البرامج المختلقة وتقسيمها في وسائل الإعلام. لذلك فإن التحديات التربوية التي تواجه العاملين في حقل التربية خاصة في العام الإسلامي والعربي كثيرة وصعبة وتحتاج إلى صبر ومتانة، ويتحمل المعلم العبئ الأكبر في هذا كله ، فلا عودة لمهابة المسلمين ولا جمعاً لشملهم ولا تحقيقاً لتقديمهم إلا بالعودة إلى التربية الإسلامية التي تعمل على تحكيم شرع الله وتحقيق التكامل بين المسلمين.

كفايات المعلم في الفكر التربوي الإسلامي:

وتنقسم كفايات المعلم إلى كفايات علمية ومهنية وأخلاقية وجسدية.

الكفايات العلمية

ويقصد بها إمام المعلم بتخصصه العلمي و مادته التدريسية، فاهمما ملئانيه، ليس مدعياً لذلك بل متحققاً من ذلك، فإذا تم له الإمام بمادته حيث محتواها من تفاصيل وفروع، مستوعباً لها متفهماً لأمورها، يمكنه ممارسة مهنة التعليم. ويشير ابن جماعة لضرورة تنمية الكفاءة العلمية أثناء الخدمة، فينصح المعلم " بدوام الحرص على الازدياد بملازمية الجهد والاجتهد ولاشتغال قراءة وإقراء وطالعة وتعليق وحفظاً وبحثاً ولا يضيع شيئاً من أوقات عمره في غير ما هو بصدده من العلم إلا بقدر الضرورة ". و لم يكتف المفكرون بذلك يل طالبوا المعلم أن يكون ذا ثقافة واسعة في غير تخصصه أيضاً وربما كانت هذه شائعة في العصور الإسلامية الأولى حيث كانت الموسوعية سمة العلماء و المفكرين ، فينصح ابن جماعة بالمعلم لأن يكون مبدعاً في فن من الفنون ليخرج من عداوة الجهل.

وأن يكون غزير المادة العلمية ، يعرف ما يعلمه أتم معرفة وأعمقها و على المعلم ألا ينقطع عن التعليم وأن يداوم على البحث والدراسة و تحصيل المعرفة " دوام الحرص على الازدياد بملازمة الجد والاجتهاد و الاستغلال قراءة وإقراء ومطالعة وتعليقها وحفظها وتصنيفا وبحثا و لا يضيع شيئا من أوقات عمره في غير ما هو بصدده من العلم إلا بقدر الضرورة" .

ويستدل ابن جماعة بقول سعد بن جبیر لا يزال الرجل عالما ما تعلم ، فإذا ترك التعليم واستغنى ، واكتفى بما عنده فهو أجهل ما يكون .

يقول بعض العرب في إنشادهم:

وليس العمى طول السؤال وإنما قمام العمى طول السكوت على الجهل فالمعلم إذا شاء أن ينجح في تعليمه فلا مفر له على أن يقبل على الاستزادة من العلم بمادته و تخصصه و لتكن همته في طلب العلم عالية و عليه أن يبادر أوقات عمره إلى التحصيل ولا يغتر بخدع التسويف والتأمل.

الكفاءة المهنية:

ويقصد بها مهارات التدريس التي يجب توافرها في المعلم لكي يستطيع أن يؤدي عمله على أكمل وجه لتحقيق أهدافه التربوية. و من هذه المهارات .

- استشارة الدافعية عند التلاميذ و وجودها عنده، فالمفكرون التربويون ينصحون المعلم بأن يثير دافعية المتعلم و أن يرغبه في العلم في أكثر الأوقات بذكر ما أعد الله للعلماء من منازل الكرامات وأنهم ورثة الأنبياء وعلى منابر من نور يغبطهم الأنبياء و الشهداء، و يجد الزرنوجي أن تكون الدافعية نابعة من المتعلم بنفسه" فينبغي للمتعلم أن يبعث نفسه على التحصيل " ويقول : " و كفى بلذة العلم و الفقه و الفهم داعيا و باعثا للعاقل على تحصيل العلم" .

- مراعاة الفروق المهنية: فلا ينبغي للمعلم أن يشرك الطالب عالي التحصيل مع متدني التحصيل و ذلك لاختلاف قدرة كل منهما، ففي ذلك عدم إنصاف و يؤكّد الغزالي بقوله بضرورة " ضرورة مخاطبتهم على قدر عقولهم".

- طريقة التدريس: حيث أشار المفكرون لأهمية طريقة التدريس للمعلم بأن لا ينقلهم من علم إلى علم حتى يحكموا فإن ازدحام الكلام في القلب مشغلة للفهم.

ويؤكّد ابن جماعة على المعلم أن يقرب المعنى للللاميد و يحتسب إعادة الشرح وتكراره و يبدأ بتصوير المسائل و توضيحيها بالأمثلة، وما ورد في مجامع العرب بأن العلم هو (ما حوتة الصدور لا ما طوته السطور) مع عدم الحفظ الصم دون وعي وإجادة.

- إدارة الصف: وهي مهارة يجب أن يتمتع بها المدرس حتى يستطيع تحقيق أهدافه في أحسن جو و أن يصون مجالس درسه في الغوغاء و اللغط و سوء الأدب وأن يعامل طلابه بأدب، فهذا ابن سحنون يروي عن الرسول صلى الله عليه و سلم بأنه قال: " أرجوا مُؤدب ولِي ثلاثة صبية من هذه الأمة و لم يعاملهم بالسوية فقيرهم و غنيهم حشر يوم القيمة مع الخائنين"

- الثواب والعقاب: و هناك مسألة خلافية كبيرة بين مفكرين العصر و مفكرين الثقافة الإسلامية حيث أن الإسلاميين وضعوا ضوابط للعقاب حتى لا يساء استخدامه من قبل المعلم و أن لا يلجأ للعقوبة البدنية إلا عند الضرورة القصوى و يجب أن لا يكثُر من استخدامها حتى لا تكون روتينا عند التلاميذ فتفقد أهميتها، و أن يكون مُؤدبا في عقابه رحيمـا.

وقد وضح الإسلام العلاقة بين المعلم و المتعلم في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، فقد أخذ القابسي بالقاعدة التي تقول: " إن الله يملي للظالم حتى يأخذه أخذ عزيز مقتدر، فالعفو أسبق من العقاب، و الصبر مقدمة الحساب.

فأمر المعلمين بالرفق مع الصبيان وإن كان العفو مع الذبنين من الكبار واردا، فهو مع الصبيان واجب لصغر سنهم وطيش أعمارهم وضيق حلومهم وقلة مداركهم.

فالمعلم ينزل من الصبيان منزلة الوالد، فهو المأمور بأدابهم والقائم على زجرهم وهو الذي يوجههم إلى ما منه مصلحة أنفسهم وهذا التوجيه يحتاج إلى سياسة ورياضة حتى يصل المعلم بالطفل مع الزمن إلى معرفة الخير والشر.

نتائج الدراسات العربية والإسلامية السابقة.

- الانفتاح غير المطلق على ثقافات الآخرين.
- الجمع بين التربية المستمرة والنمو الذاتي للمعلم، فمهنة التعليم في ظل الإسلام يتطلب نموا مستمرا، ملوكبة التطوير العلمي والتكنولوجي، والزيادة المترادفة في مجال المعرفة.
إعداد المعلم الباحث: وذلك بامتلاك المعلم وسائل المعرفة العلمية والتقنية، ويتم ذلك من خلال تنمية المهارات العلمية، ومحو الأمية التكنولوجية لدى المعلم وفي مقدمتها التعامل مع الحاسوب لمواجهة المشكلات وحلها بطرق علمية صحيحة .

وقد قام (سليمان ،1982) (10) بإجمال بعض النقاط التي يجب أن تتوفر في المعلم الناجح وهي :

- من يتتوفر لديه الشعور بالمسؤولية ويتفاني في أداء واجبه
- هو الذي يعيش في مجتمعه بكل كيانه ومقوماته
- الذي يستجيب لتطورات الحياة من حوله
- هو الذي يشعر تلاميذه نحوه بالتقدير والاحترام
- هو القدوة الحسنة لتلاميذه في مظهره و هندامه و تصرفاته

- أن يكون ممتعاً بصحة جسمية و نفسية

- أن يكون مجيداً ملائدة تخصصه وأن يلم بطبيعتها

- أن يكون متعاوناً

لذا فقد اقترح (البوهي وغبن) بوضع برنامج تدريسي أثناء الخدمة و ذلك لـ:

■ رفع مستوى أداء المعلمين في المادة والطريقة وتحسين اتجهاتهم وتطوير مهاراتهم التعليمية و معارفهم و زيادة قدراتهم على الإبداع والتجدد .

■ زيادة امام المدرسين بالطرق و الأساليب الحديثة في التعليم و تعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العلمية .

■ تبصير المعلمين بمشكلات النظام التعليمي القائم ، ووسائل حلها وتعريفهم بدورهم ومسئولياته في ذلك.

أهم الاتجاهات الحديثة المناسبة ل التربية المعلم للمجتمع المسلم

التأكيد على تأهيل المعلم لتربية تلاميذه تربية إسلامية

وهذه العبارة تعني في جوهرها توجيه سلوك المتعلم بمساعدة المعلم على أن ينمو بشكل كامل وشامل ومتوازن، ومنها اكتساب الخبرات الخاصة بالقيم الالهية والخبرات البشرية مما يجعل سلكه قوله وعملاً وفق منهج الله.

قال تعالى: " ويستخلفكم في الأرض فینظر کيف تعلمون " الأعراف: 129

ويقول أيضاً: " فمن يعمل مثقال ذرة خير يره ومن يعمل مثقال ذرة شر يره " الزلزلة: 7.8

العناية بتزويد المعلم بالثقافة الإسلامية

فالثقافة الإسلامية هي الأساس التي يبني عليها نظام المجتمع ويقوم عليها البناء التعبدي وهي منطلق تحرر النفس الإنسانية من العبودية لغير الله و لذا فهي تستنفر المعلم لتنمية تلاميذه و توجيههم وارشادهم وحفز هممهم نحو دفع الأمة إلى الانطلاق الحضاري تحت راية دين الله الحنيف وتعريفهم بماضي أمة الإسلام وحاضرها.

ويدخل في إطار هذا البند الاتجاه نحو تعريب جميع المعلومات ورفع مستوى المعلم فيها و تقوية المعلم في التحدث باللغة العربية لما لها من اسهامات في تقوية المعلم وانعكاسها على شخصية الطالب في اللغة.

الأخذ ببدأ التعليم مدى الحياة والنظر إلى تربية المعلم في إطار نظام موحد. وذلك لكي يبقى المعلم متصلًا بعالم التربية والعلم ومطلع على التجديدات الحديثة.

لأن برامج إعداد المعلمين هي الركيزة الأساسية لنواة تكوين المعلم ، لذلك من الضروري على الجامعات والجهات المختصة أن تقوم بتعديل خطة إعداد المعلم والاهتمام به في جميع الجوانب، المهنية، العلمية، الاجتماعية، الأخلاقية .

الأخذ بالتطورات المعاصرة في التقنية التربوية ومحو الأمية التكنولوجية .

لأن عصرنا الحاضر هو زمن التقدم العلمي والتكنولوجي ، تطورت معها طرق تدريس المواد ، وتقدمت أساليبها لمراعاة تغيرات العصر كما أسلفت آنفا.

لذلك كان من الضروري قوية قدرات المعلمين على الأخذ بالتطورات العحاصلة في العالم شريطة ألا يتنافي ذلك مع الشريعة الإسلامية.

التأكيد على البحوث وتطبيقاتها الميدانية وذلك لما لها من أهمية في تقدم العلوم و الارقاء بشخصية المعلم.

دور المعلم في الإدارة الصفية

الإدارة الصفية ذات أهمية خاصة في العملية التعليمية لأنها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجزاء والمتطلبات النفسية والاجتماعية لحدوث عملية التعلم بصورة فعالة . فالتعليم في رأي البعض هو ترتيب وتنظيم وتهيئة جميع الشروط التي تتعلق بعملية التعليم سواءً تلك الشروط التي لم تتصل بالمتعلم وخبراته واستعداداته ودافعاته ، أم تلك التي تشكل البيئة المحيطة بالمتعلم في أثناء حدوث عملية التعلم ، إن هذه الشروط والأجزاء تتصف بتنوع عناصرها وتشابكها وتدخلها وتكاملها مع بعضها.

مفهوم الإدارة الصفية

أخذت إدارة الصف مدلولات ومفاهيم متعددة فهناك من يعرّفها أنها: مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم لتأمين النظام في غرفة الصف والمحافظة عليه . ويلاحظ في هذا التعريف أنه يقوم على أساس تركيز مهمة الإدارة الصفية في المعلم وينظر إلى الإدارة على أنها موجهة نحو حفظ النظام الصفي فقط. فهو تعريف يستند على الفلسفة التسلطية في الإدارة من جهة وهو محدود في مضمونه من جهة أخرى. أما التعريف الآخر فيرى أن الإدارة الصفية هي : (مجموعة من النشاطات التي يؤكد فيها المعلم على إباحة حرية التفاعل للطلاب في غرفة الصف).

ويتبين من هذا التعريف أنه يأخذ الاتجاه الفوضوي في الإدارة الذي يؤمن بإعطاء الحرية المطلقة للطلاب في غرفة الصف وهو اتجاه متطرف ، أما من وجهة نظر أصحاب المدرسة السلوكية في علم النفس فإن إدارة الصف تمثل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى التلاميذ ويعمل على إلغاء وحذف السلوك غير المرغوب فيه لديهم.

وهناك تعريف يرى أن الإدارة الصفية تمثل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف.

وبذلك يمكن تحديد مفهوم إدارة الصف على أنها تلك العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال، وذلك من خلال توفير جميع الشروط الالزمة لحدوث التعلم لدى التلاميذ بشكل فعال.

أهمية الإدارة الصفية

يمكن تحديد أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية من خلال كون عملية التعليم الصفي تشكل عملية تفاعل إيجابي بين المعلم وتلاميذه ، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفاً وشروطًا مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها، كما تؤثر البيئة التي يحد ث فيها التعلم على فعالية عملية التعلم نفسها، وعلى الصحة النفسية لللاميذ ، فإذا كانت البيئة التي يحد ث فيها التعلم بيئه تتصرف بتسليط المعلم ، فإن هذا يؤثر على شخصية تلاميذه من جهة، وعلى نوعية تفاعلهم مع الموقف التعليمي من جهة أخرى. ومن الطبيعي أن يتعرض الطالب داخل غرفة الصف إلى منهاجين: أحدهما أكاديمي والآخر غير أكاديمي ، فهو يكتسب اتجاهات مثل: الانضباط الذاتي والمحافظة على النظام ، وتحمل المسؤولية ، والثقة بالنفس ، وأساليب العمل التعاوني ، وطرق التعاون مع الآخرين ، واحترام الآراء والمشاعر للآخرين . إن مثل هذه الاتجاهات يستطيع التلميذ أن يكتسبها إذا ما عاش فيأجواءها وأسهم في ممارستها وهكذا فمن خلال الإدارة الصفية يكتسب التلميذ مثل هذه الاتجاهات في حالة مراعاة المعلم لها في إدارته لصفه . وخلاصة القول أنه إذا ما أريد للتعليم الصفي أن يحقق أهدافه بكفاية وفعالية فلا بد من إدارة صفية فعالة .

المجالات الهامة للإدارة الصفية

إن المعلم الجيد هو المعلم الذي يهتم بإدارة شئون صفه من خلال ممارسته للمهام التي تشتمل عليها هذه العملية بأسلوب ديمقراطي يعتمد على مبادئ العمل التعاوني والجماعي بينه وبين تلاميذه في إدارة هذه المهام التي يمكن أن تكون أبرز مجالاتها على النحو التالي:

المهام الإدارية العادلة في إدارة الصف

هناك مجموعة من المهام العادلة التي ينبغي على المعلم ممارستها والشراف على إنجازها وفق تنظيم يتفق عليه مع تلاميذه ، ومن بين هذه المهام :

- تفقد الحضور والغياب.
- توزيع الكتب والدفاتر.
- تأمين الوسائل والمواد التعليمية.
- المحافظة على ترتيب مناسب للمقاعد.
- الأشراف على نظافة الصف وتهويته وإضاءته.

مثل هذه المهام وأن بدت مهام سهلة بسيطة ولكنها مهمة وأساسية وأن إنجازها يضمن سير العملية التعليمية بسهولة ويسر ، ويوفر على المعلم والتلاميذ الكثير من المشكلات ، بالإضافة إلى توفير في الجهد والوقت ، في حالة اعتماد المعلم لتنظيم واضح ومحدد ومتافق عليه بينه وبين تلاميذه لإنجازها على أساس اعتماد مبدأ تفويض المسؤولية.

المهام المتعلقة بتنظيم عملية التفاعل الصفي :

تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم وتلاميذه أنفسهم ، ونظرًا لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم ، فقد احتل هذا الموضوع مركزاً هاماً في مجالات الدراسة والبحث التربوي ، وقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي ، والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية ويمكن القول بأن نشاطات المعلم في غرفة الصف هي نشاطات لفظية ويصنف البعض الأنماط الكلامية التي يدور في غرفة الصف في كلام تعلمي ، وكلام يتعلق بالمحتوى ، وكلام ذي تأثير

عاطفي. ويستخدم المعلم هذه الأنماط لإثارة اهتمام التلاميذ للتعلم ولتوجيه سلوكهم وتوصيل المعلومات لهم.

و صنف البعض الآخر السلوك الصفي داخل الصف إلى :

■ كلام المعلم

■ كلام التلميذ

كما صنف كلام المعلم إلى

■ كلام مباشر.

■ كلام غير مباشر.

فالكلام المباشر هو الكلام الذي يصدر عن المعلم ، دون إتاحة الفرصة أمام التلميذ للتعبير عن رأيه فيه ، أي أن المعلم هنا يجد من الحرية التلميذ ، ويكتبه جمامه وينفعه من الاستجابة وهذا فإن المعلم يمارس دوراً إيجابياً ويكون دور التلميذ سلبياً. ومن أنماط هذا الكلام :- التعليمات التي تصدر عن المعلم للتلاميذ ، أما كلام المعلم غير المباشر فيضم تلك الأنماط التي تتتيح الفرصة أمام التلاميذ للاستجابة والكلام بحرية داخل غرفة الصف وذلك حين يستخدم المعلم أنماطاً كلامية مثل ما رأيكم ؟ هل من أجابه أخرى ...؟ وقد قسم كلام التلاميذ إلى قسمين : فقد يكون كلامهم ، استجابة لسؤال يطرحه عليهم المعلم ، وقد يكون الكلام صادراً عن التلاميذ. وهناك حالة أخرى يطلق عليها حالة التشويش والفووضى حيث ينقطع الاتصال بين الأطراف المتعددة داخل غرفة الصف .

وفيما يلي أصناف التفاعل اللفظي الصفي في التصنيف الأخير :-

أ- كلام المعلم غير المباشر :-

يأخذ كلام المعلم ذو الأثر غير المباشر الأنماط الكلامية التالية:

1) يتقبل المشاعر : وذلك حين يتقبل المعلم مشاعر التلاميذ ويوضحها لهم دون إحراج ، سواء أكانت مشاعر إيجابية أم سلبية ، فلا يهزاً المعلم بمشاعر التلاميذ وإنما يتقبلها ويقوم بتوجيهها.

2) يتقبل أفكار التلاميذ ويشجعها: يستخدم أنماط كلامية من شأنها أن تودي إلى توضيح أفكار التلاميذ وتسهم في تطويرها .

3) يطرح أسئلة على التلاميذ: وغالباً ما تكون هذه الأسئلة من نمط الأسئلة التي يمكن التنبؤ بإجابتها ، وبالتالي يطلق عليها الأسئلة الضيقية أي محدودة الإجابة ولا تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا .

4) يطرح أسئلة عريضة : وهي تلك الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها استخدام مهارات تفكيرية مختلفة كالتحليل والتركيب والاستنتاج والتقويم ، والتي يعبر التلاميذ فيها عن أفكارهم واتجاهاتهم ومشاعرهم الشخصية.

ب - كلام المعلم المباشر

ويأخذ كلام المعلم المباشر أنماطاً مختلفة فهو

■ يحاضر ويشرح :- ويتضمن هذا النمط الكلامي قيام المعلم بشرح المعلومات أو إعطائها ، فالمعلم هنا يتكلم والتلاميذ يستمعون . وبالتالي فإن تفاعلهم يتوقف عند استقبال الحقائق و الآراء والمعلومات

■ ينتقد أو يعطي توجيهات :- ويتضمن هذا النمط قيام المعلم بإصدار الانتقادات أو التوجيهات التي يكون القصد منها تعديل سلوك المتعلمين ، وبالتالي فإن المعلم يصدر التعليمات والتوجيهات والتلاميذ يستمعون . ويوضح أن تفاعل التلاميذ في النمطين السابقين هو تفاعل محدود جداً . أما بالنسبة لكلام التلاميذ فيأخذ الأشكال التالية:

أ- استجابات التلاميذ المباشرة:

ويقصد بها تلك الأنماط الكلامية التي تظهر على شكل استجابة لأسئلة المعلم الضيقية

واستجابتهم السلبية أو استجاباتهم الجماعية

ب - استجابات التلاميذ غير المباشرة :

ويقصد بها تلك الأنماط الكلامية التي تأخذ شكل التعبير عن آرائهم وأفكارهم وأحكامهم

ومشارعهم واتجاهاتهم.

ج - مشاركة التلاميذ التلقائية

حيث يكون كلام التلاميذ في هذا الشكل صادراً عنهم ويبدو ذلك في الأسئلة أو الاستفسارات

التي تصدر عن التلاميذ ملتمهم ، أي أنهم يأخذون زمام المبادرة في الكلام

ولقد أضاف بعض التربويين في تصنيفهم لأنماط التفاعل اللغطي داخل غرفة الصف . وهو

فترات الصمت والتشويش واختلاط الكلام حيث ينقطع التواصل والتفاعل ، ويأخذ هذا الشكل الأنماط

التالية :-

▪ الكلام الإداري : مثل قراءة إعلان أو قراءة أسمائهم.

▪ الصمت :- وهي فترات الصمت والسكوت القصيرة ، حيث ينقطع التفاعل

▪ التشويش :- وهي فترات اختلاط الكلام حيث تدب الفوضى في الصف ويفصل فهم الحديث

أو متابعه أو تمييز الكلام الذي يدور.

ويمكن القول أن التفاعل الصفي يتوقف على قدرة المعلم على تنظيم عملية التفاعل وذلك

باستخدامه أنماطاً كلامية وخاصة تلك الأنماط الكلامية غير المباشرة ، لأنها تؤدي إلى تحقيق تواصل

فعال بين المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي .

ومن أهم هذه الأنماط الكلامية ما يلي

▪ أن ينادي المعلم تلاميذه بأسمائهم .

- أن يستخدم المعلم الألفاظ التي تشعر التلميذ بالاحترام والتقدير مثل :
من فضلك ، تفضل ، شكرًا، أحسنت ..
 - أن يتقبل المعلم آراء وأفكار التلاميذ ومشاعرهم ،بغض النظر عن كونها سلبية أو إيجابية.
 - أن يكثر المعلم من استخدام أساليب التعزيز الإيجابي الذي يشجع المشاركة الإيجابية للللميذ.
 - أن يستخدم المعلم أسلمة واسعة وعريضة وأن يقلل من الأسئلة الضيقية التي لا تحتمل إلا الإجابة المحددة مثل لا أو نعم أو كلمة واحدة محدودة وإنما عليه أن يكثر من الأسئلة التي تتطلب تفكيرًا واسعًا واستشارة للعمليات العقلية العليا .
 - أن يستخدم النقد البناء في توجيه التلاميذ ، وينبغي أن يوجه المعلم النقد لتلميذ محدد وعليه أن لا يعمم.
 - أن يعطي التلاميذ الوقت الكافي للفهم وأن يتحدث بسرعة مقبولة وبكلمات واضحة تتناسب مع مستويات تلاميذه.
 - أن يشجع التلاميذ على طرح الأسئلة والاستفسار.
- ولا بد أخيراً الإشارة إلى أمر هام لا يجوز إغفاله عند الحديث عن الأساليب الفعالة لتشجيع التلاميذ على التفاعل في الموقف التعليمي ، وهذا الأمر يتعلق بوسائل الاتصال غير الكلامية مثل حركات المعلم وإشاراته وتغيير وجهه ، فينبغي على المعلم أن لا يصدر أي حركة أو إشارة من شأنها أن تشعر التلميذ بالاستهزاء أو السخرية أو الخوف ، لأن هذا يؤدي إلى عدم تشجيعه على المشاركة في عملية التفاعل الصفي .

أمامط غير مرغوب فيها لأنها لا تشجع حدوث التفاعل الصفي:-

- استخدام عبارات التهديد والوعيد

- إهمال أسئلة التلاميذ واستفساراتهم وعدم سمعها
- فرض المعلم آراءه ومشاعره الخاصة على التلاميذ.
- الاستهزيء أو السخرية من أي رأي لا يتفق مع رأيه الشخصي .
- التشجيع والإثابة في غير موضعها ودونما استحقاق.
- استخدام الأسئلة الضيقية
- إهمال أسئلة التلاميذ دون الإجابة عليها .
- احتكار الموقف التعليمي من قبل المعلم دون إتاحة الفرصة للتلاميذ للكلام
- النقد الجارح للتلاميذ سواء بالنسبة لسلوكهم أم لآرائهم.
- التسلط بفرض الآراء أو استخدام أساليب الإرهاب الفكري.

المهام المتعلقة بإثارة الدافعية للتعلم:-

تؤكد معظم نتائج الدراسات والبحوث التربوية والنفسية أهمية إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ باعتبارها تمثل الميل إلىبذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في الموقف التعليمي . ومن أجل زيادة دافعية التلاميذ للتعلم ينبغي على المعلمين القيام باستثارة إنتباه تلاميذهم والمحافظة على استمرار هذا الانتباه ، وأن يقنعواهم بالالتزام لتحقيق الأهداف التعليمية ، وأن يعملوا على استثارة الدافعية الداخلية للتعلم بالإضافة إلى استخدام أساليب الحفز الخارجي للتلاميذ الذين لا يحفزون للتعلم داخلياً ، ويرعى علماء النفس التربوي وجود مصادر متعددة للدافعية منها:

الإنجاز باعتباره دافعاً:

يعتقد أصحاب هذا الرأي أن إنجاز الفرد وإتقانه لعمله يشكل دافعاً داخلياً يدفعه للاستمرار في النشاط التعليمي ، فعلى سبيل المثال أن التلميذ الذي يتفوق أو

ينجح في أداء مهمته التعليمية يؤدي به ذلك ويدفعه إلى متابعة التفوق والنجاح في مهام أخرى، وهذا يتطلب من المعلم العمل على إشعار التلميذ بالنجاح وحمايته من الشعور بالخوف من الفشل.

القدرة باعتبارها دافعاً:

يعتقد أصحاب هذا الرأي أن أحد أهم الحوافز الداخلية يكمن في سعي الفرد إلى زيادة قدراته ، حيث يستطيع القيام ب أعمال في مجتمعه وب بيته ، تكسبه فرص النمو والتقدم والازدهار ، ويطلب هذا الدافع من الفرد تفاعلاً مستمراً مع بيئته لتحقيق أهدافه ، فعندما يشعر التلميذ أن سلوكه الذي يمارسه في تفاعلاته مع بيئته يؤدي إلى شعوره بالنجاح ، تزداد ثقته بقدراته وذاته وأن هذه الثقة الذاتية تدفعه وتحفظه لممارسة نشاطات جديدة ، فالرضا الذاتي الناتج في الأداء والإنجاز يدعم الثقة بالقدرة الذاتية للتلميذ ويدفعه إلىبذل جهود جديدة لتحقيق تعلم جديد وهكذا. وهذا يتطلب من المعلم العمل على تحديد مواطن القوة والضعف لدى تلاميذه ومساعدتهم على اختيار أهدافهم الذاتية في ضوء قدراتهم الحقيقية وتحديد النشاطات والأعمال الفعلية التي ينبغي عليهم ممارستها لتحقيق أهدافهم ومساعدتهم على اكتساب مهارات التقويم الذاتي.

الحاجة إلى تحقيق الذات كدافع للتعلم:-

لقد وضع بعض التربويين الحاجة إلى تحقيق الذات في قمة سلم الحاجات الإنسانية فهم يرون أن الإنسان يولد ولديه ميل إلى تحقيق ذاته ، ويعتبرونه قوة دافعية إيجابية داخلية تتوج سلوك الفرد لتحقيق النجاح الذي يؤدي إلى شعور الفرد بتحقيق وتأكيد ذاته ، ويستطيع المعلم استثمار هذه الحاجة في إثارة دافعية التلميذ للتعلم عن طريق إتاحة الفرصة أمامه لتحقيق ذاته من خلال النشاطات التي يمارسها في الموقف التعليمي ، وبخاصة تلك النشاطات التي تبعث في نفسه الشعور بالثقة والاحترام والاعتبار والتقدير والاعتزاز.

أما أساليب الحفز الخارجي لإثارة الدافعية لدى التلميذ فإنها تأخذ أشكالاً مختلفة منها التشجيع واستخدام الشواب المادي أو الشواب الاجتماعي أو النفسي أو تغيير البيئة التعليمية ، أو استخدام الأساليب والطرق التعليمية المختلفة مثل : الانتقال من أسلوب المحاضرة إلى النقاش فالحوار فالمحاضرة مرة أخرى ، أو عن طريق تنوع وسائل التواصل مع التلميذ سواءً كانت لفظية أو غير لفظية أم باستخدام مواد ووسائل تعليمية متنوعة ، أم عن طريق تنوع أنماط الأسئلة الحافرة للتفكير والانتباه ، بالإضافة إلى توفير البيئة النفسية والاجتماعية والمادية المناسبة في الموقف التعليمي تمثل عوامل هامة في إثارة الدافعية ، وفيما يلي اقتراحات يسترشد بها في عملية استخدام الشواب أو العقاب لأهميتها في عملية استثارة الدافعية للتعلم:

- أن الشواب له قيمته الإيجابية في إثارة دافعية وانتباه التلميذ في الموقف التعليمي، ويسهم في تعزيز المشاركة الإيجابية في عملية التعلم ، وهذا يتطلب من المعلم أن يكون قادراً على استخدام أساليب الشواب بصورة فعالة ، وأن يحرص على استخدامه في الوقت المناسب ، وأن لا يشعر التلميذ بأنه أمر روتيني ، فعلى سبيل المثال هناك معلمون يرددون عبارات مثل : حسناً أو ممتاز... دون مناسبة ، وبالتالي فإن هذه الكلمات تفقد معناها وأثيرها .
- أهمية توضيح المعلم سبب الإثابة ، وأن يربطها بالاستجابة أو السلوك الذي جاءت الإثابة بسببه .
- أهمية تنوع المعلم أساليب الشواب .
- أهمية عدم إسراف المعلم في استخدام أساليب الشواب ، وأن يحرص على أن تتناسب الإثابة مع نوعية السلوك ، فلا يجوز أن يعطي المعلم سلوكاً عادياً إثابة ممتازة ، وأن يعطي في الوقت ذاته الإثابة نفسها سلوكاً متميزاً .
- أهمية ربط الشواب بنوعية التعلم .
- أهمية حرص المعلم على استخدام أساليب الحفز الداخلي .

ولكن أهمية استخدام أساليب الثواب لا تعني عدم لجوء المعلم إلى استخدام أساليب العقاب ، فالعقوبة تعد لازمة في بعض المواقف ، وتعد أمراً لا مفر منه. لكن ينبغي على المعلم مراعاة المبادئ التالية في حالة اضطراره لاستخدامها:

- تعد العقوبة أحد أساليب التعزيز السلبي الذي يستخدم من أجل تعديل سلوك التلاميذ عن طريق محو أو إزالة أو تثبيط تكرار سلوك غير مستحب عند التلاميذ ، وبعبارة أخرى يستخدم العقاب لتحقيق انطفاء استجابة غير مرغوب فيها .
- يأخذ العقاب أشكالاً متنوعة منها العقاب البدني واللفظي واللوم والتأنيب ، وهناك عقوبات اجتماعية ومعنوية ، وبالتالي فإن العقوبات تدرج في شدتها .
- يشكل إهمال المعلم لسلوك غير مستحب في بعض الأحيان تعزيزاً سلبياً لهذا السلوك عند التلميذ ، ويعتبر هذا نمطاً من أنماط العقوبة
- يمثل تعزيز المعلم للسلوك الإيجابي لدى تلميذ عقوبة للتلميذ الذي يقوم بسلوك سلبي.
- ينبغي أن يقترن العقاب مع السلوك غير المستحب .
- ينبغي ألا تأخذ العقوبة شكل التجريح والإهانة ، بل يجب أن يكون الهدف منها تعليمياً وتهذيبياً.
- يجب أن لا يتصف العقاب بالقسوة ، وأن لا يؤدي إلى الإيذاء الجسمي أو النفسي وأن لا يأخذ صفة التشهير بالتلميذ .
- يجب التذكر دائماً أن الأساليب الوقائية التي تؤدي إلى وقاية التلاميذ من الوقوع في الخطأ أو المشكلات ، أجدى وأنفع من الأساليب العلاجية .
- يجب الابتعاد عن العقوبات الجماعية وينبغي أن لا تؤثر عملية العقوبة على الموقف التعليمي.

المهام المتعلقة بتوفير أجواء الانضباط الصفي:

في الحديث حول الانضباط الصفي يجب التذكرة أن الانضباط لا يعني جمود التلاميذ وانعدام الفاعلية والنشاط داخل غرفة الصف ، وذلك لأن البعض من المعلمين يفهمون الانضباط على أنه التزام التلاميذ بالصمت والهدوء وعدم الحركة والاستجابة إلى تعليمات المعلم ، كما أن البعض من المعلمين ما زالوا يخلطون بين مفهومين هما: مفهوم النظام ومفهوم الانضباط ، فالنظام يعني توفير الظروف الالزمة لتسهيل حدوث التعلم واستمراره في غرفة الصف ، ويمكن الاستدلال من هذا المفهوم أن النظام غالباً ما يكون مصدره خارجياً وليس نابعاً من ذات التلاميذ بينما يشير مفهوم الانضباط إلى تلك العملية التي ينظم التلاميذ سلوكه ذاتياً من خلالها لتحقيق أهدافه وأغراضه ، وبالتالي فإن هناك اتفاقاً بين مفهوم النظام والانضباط باعتبارهما وسيلة وشرط لازمين لحدوث عملية التعلم واستمرارها في أجواء منظمة وخلالية من المشتتات أو العوامل المتنافرة أو المعيقة للتعلم لكن الفرق يكمن في مصدر الدافع لتحقيق النظام أو الانضباط ، فالنظام مصدره خارجي أما الانضباط فمصدره داخلي من ذات الفرد ولا شك أن الانضباط الذاتي في غرفة الصف على الرغم من أهميته وضرورته للمحافظة على استمرارية دافعية التلاميذ للتعلم يعد هدفاً يسعى المربون إلى مساعدة التلاميذ على اكتسابه ليصبح قادراً على ضبط نفسه بنفسه.

ولعل من أبرز الممارسات التي يتوقع من المعلم القيام بها لتحقيق الانضباط الصفي الفعال

بغية إتاحة فرص التعلم الجيد للتلاميذ ما يلي:

- أن يعمل المعلم على توضيح أهداف الموقف التعليمي للتلاميذ.
- أن يحدد الأدوار التي يتحملها التلاميذ في سبيل بلوغ الأهداف التعليمية المرغوب فيها .
- أن يوزع مسؤوليات إدارة الصف على التلاميذ جميعاً ، حيث يحرص على مشاركة التلاميذ في تحمل المسؤوليات كل على ضوء قدراته وإمكاناته.

- أن يتعرف على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم ، ويسعى إلى مساعدتهم على مواجهتها.
- أن ينظم العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ ، وأن ينمي بينهم العلاقات التي تقوم على الثقة والاحترام المتبادل ويزيل من بينهم العوامل التي تؤدي إلى سوء التفاهم.
- أن يوضح لللاميذ النتائج المباشرة والبعيدة من وراء تحقيق الأهداف التعليمية للموقف التعليمي.
- أن يعمل على إثارة دهشة التلاميذ واستطلاعهم وذلك من خلال أسئلة تخلق عند التلاميذ الدهشة وحب الاستطلاع ، وتدفعهم إلى الانتباه والهدوء مثل :- ماذا يحدث لو أن الشمس لم تظهر طوال العام؟
- أن يستخدم ما يمكن تسميته (بأسلوب الاستشارة الصادقة) ويقصد بهذا الأسلوب وضع التلاميذ في موقف الحائز المتسائل ، وذلك بأن يطرح المعلم سؤالاً على تلاميذه مثل : لماذا لا تطير الدجاجة مثل العصفور ؟ علماً بأن للدجاجة جناحين أكبر من جناح العصفور ، وقد يتadar للذهن أن هذا الأسلوب يتشابه مع أسلوب إثارة الدهشة ، لكن خلق الصدمة يعطي استجابة أقوى من الأسلوب الأول.
- أن يستخدم أساليب التعزيز الإيجابي بأشكالها المختلفة.
- أن يلجأ إلى تقسيم التلاميذ إلى مجموعات وفرق صغيرة وفق متطلبات الموقف التعليمي.
- أن يستخدم استراتيجيات تعليمية متنوعة ، فيغير وينوّع في أساليبه التعليمية ولا يعتمد أسلوباً أو نمطاً تعليمياً محدداً.

- أن يستخدم أساليب التفاعل الصفي التي تشجع مشاركة التلاميذ وأن يغير وينوّع في وسائل الاتصال والتفاعل سواء في الوسائل اللغوية أم غير اللغوية، وعليه أن يغير نغمات صوته تبعاً لطبيعة الموقف التعليمي.
 - أن يعتمد في تعامله مع تلاميذه **أساليب الإدارة الديموقراطية** مثل العدل والتسامح والتشاور ، وتشجع **أساليب النقد البناء** واحترام الآراء.
 - أن ينوع في الوسائل الحسية للإدراك فيما يختص بالسمع واللمس والصبر.
 - أن يتجنب التلاميذ العوامل التي تؤدي إلى السلوك الفوضوي .
 - أن يعالج حالات الفوضى وانعدام النظام بسرعة وحزم ، شريطة أن يحافظ على اتزانه الانفعالي.
 - أن يخلق أجواء صفية تسودها الجدية والحماس واتجاهات العمل المنتج.
 - أن يعمل على مساعدة التلاميذ على اكتساب اتجاهات أخلاقية مناسبة مثل:-احترام الموعيد واحترام آراء الآخرين ، المواظبة ، الاجتهاد ، الثقة بالنفس الضبط الذاتي.
 - أن يفسح المجال أمام التلاميذ لتقييم سلوكهم وتصرفاتهم على نحو ذاتي.
 - أن يوضح القاعدة الأخلاقية للسلوك المرغوب فيه ومواصفات هذا السلوك ومعاييره ، وأن يناقش تلاميذه بأهمية وضرورة السلوك المرغوب فيه ونتائج إهماله.
- على أية حال وعلى الرغم من أهمية كل هذه الأمور السابقة وضرورتها فلا بد من وجود المعلم قادر على فهم التلاميذ والتعامل معهم ورعاية شؤونهم الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية، وفهم البيئات الاجتماعية التي تحيط بهم، ومساعدتهم على التكيف الاجتماعي .

المعلم والمسؤولية

أنت تكون معلما يعني انك تحمل مسؤولية كبرى وخاصة انك تبني أجيال لاحقا ستكون سورة منياع يطوق الوطن ويقوى ساعده ويقف في وجه أعدائه مهما كانت أوجهم .

ولا شك أن رسالة المعلم رسالة سامية جدا وتتطلب أن يشعر المعلم انه رجل مسئول عن رسالته وبالتالي الشعور بالمسؤولية يدفعه لبذل جهود مضاعفة والعطاء أكثر مما يستطيع ولكن هناك قسم من المعلمين لا يشعرون بمسؤوليتهم ولا يدركون خطورة مهنتهم ودورها الكبير في صناعة النسيج الاجتماعي الذي سيمثل لاحقا صورة للوطن لكل وهنا تكمن المشكلة ، فعندما يتخلى المدرس عن مسؤولياته أو بالأحرى لا يشعر بها لا يمكن له أن يربى الأجيال ، لا يمكن له أن يكون معلم مفيدة للطلاب ولن يكون في مقدراته أن يقدم علما ومعرفة على مستوى عالي للطلاب وهذا الأمر كارثي على الطلاب ومستقبلهم .

بينما إن وجدنا أن المعلم يشعر بمسؤولية عالية فسنجد انه أكثر قدرة على الإنتاج وأكثر فائدة للطلاب وستجد من يتعلم على يديه متمنع بعلم وثقافة على مستوى جيد .

ولكن لماذا لا يشعر المعلم بالمسؤولية ؟؟

هناك أمور عده تدفع بالمعلم للتخلص من مسؤوليته أو تجعله لا يشعر بها أو يكرث لها وغير راغب بها حتى ومن أهم تلك الأمور :

- عدم قمتع المدرس بالوعي التربوي العالي الذي يوجهه نحو العطاء أكثر لأن هذا الوعي قادر على أن يعي خطورة الوضع في حال حصل هناك تهاون تربوي وتعليم من قبل المعلم تجاه الطلاب.
- معاناة المعلم من مشاكل خاصة كثيرة أثرت على عمله وعلى نفسيته وجعلته غير رغبا بان يؤدي أعماله كما يجب وبالأحرى كثرة الضغوطات الحياتية تجعل

الإنسان عصبي غير متزن تفكيرياً أو عصبياً وبالتالي يعيش حالة عدم استقرار وهذه الحالة لا يمكن لها أن تستمر .

اعتبار المعلم أن مهنة تأدية واجب وحسب فهو يذهب كل يوم لعمله يتلو على الطلاب الدروس المقررة ويسجل حضوره وأخر همه فائدة الطلاب وتطورهم التعليمي والفكري والتربوي.

مساواة الجهد بالمردود المالي لمهنة المعلم فالبعض قد يقول الأجر الذي أتقاضاه لا يستحق مجهوداً أكبر نعم هناك ضعف في الرواتب ولكن هذا لا يعني أن لا ندرس بضمير ومسؤولية ويجب أن يعلم كل مدرس أنه مما تقاضى أجراً على عمله لا يمكن أن يتساوى مع ما يقدمه فدوماً عطاء المعلم الحقيقي لا يمكن أن يقاس بمالاً بل أكبر بكثير من أن يقاس بمالاً.

أيها المعلمون

ذات يوم ستسألون عن عملكم هذا وعن علمكم هذا وماذا فعلتم به وما أجمل أن يكون المعلم قد سخر علمه ومعرفته ووقته لخدمة البشرية ولصناعة الإنسان وبناء مستقبل واعد للوطنيين أيديهم ثروة بشرية فيها كنوز ثمينة يعلوها الغبار وعليكم أن تستخرجو تلك الكنوز وتلمعوا صورتها الحقيقة وتقدموها للوطن ليزداد قوته بهم وليرتقي بعلمهم وثقافتها إلى أن يصل إلى الاكتفاء الذاتي البشري من الخبرات والعلوم .

وان تشعروا بمسؤوليتكم تجاه الطلاب والمجتمع والوطن يعني أنكم الأقدر على خدمة الوطن الذي يستحق منا الكثير والكثير من العمل.

ما الذي يجعل المعلم مميزاً

أبسط الأسئلة في الحياة تصبح أحياناً أصعبها عند الإجابة عليه! وبعد كل الملايين التي تم استثمارها في مجال التعليم لرفع كفاءة وفعالية المدارس، وبعد أن

أمضى صناع السياسة آلاف الساعات في إصلاح النظم التعليمية، مازال هناك سؤال هام يطرح نفسه: «هل توصلنا بالإجماع إلى إجابة على أهم تلك الأسئلة: ما الذي يجعل المعلم متميزاً؟... الإجابة باختصار هي لا.

لقد التقى مجموعة من الخبراء في ويستمينستر، بدعوة من وكالة كمبريدج للتقدير، للتعبير عن آرائهم ومعارفهم البحثية، في محاولة مضنية لتعريف المقصود بـ«المعلم الجيد». وقد كان التوقيت رائعًا في ظل النقاش الدائر حول تدريب المعلمين، وفي ظل خطة مكتب معايير التعليم وخدمات ومهارات الأطفال (أوفستد) التي تشجع «البرنامج الإبداعي لتدريب المعلمين المعنون: علم أولًا.

وتقوم هذه الخطة على تدريب الخريجين المتميزين للغاية في المدارس الثانوية مباشرة لمدة عامين. وترى «أوفستد» أن خطة «علم أولًا» تكشف عن نسبة كبيرة من المعلمين «المتميزين»، وتساعد في تطوير المدارس المنتشرة في أحياء المدينة، حيث يتربّب هؤلاء الخريجون. علاوة على ذلك، تجذب تلك الخطة الخريجين الذين قد لا تستهويهم من قبل فكرة العمل في مهنة التدريس.

ويرى الباحثون أن المعلمين الحاصلين على أعلى المؤهلات لا يعتبرون بشكل تلقائي «أفضل» المعلمين في الفصول، فماذا عن رأي الخبراء في هذا الشأن؟ ترى البروفيسور باتريشيا بروادفوت، أستاذة التربية السابقة ونائب مستشار جامعة جلوسيسترشير حاليًا، أن الدراسات العالمية أوضحت أن «أرقى أنواع التعليم والتدريس يمكن الحصول عليها عندما نضمن للمعلم والمتعلم أكبر قدر من الاستقلالية». وتضيف بروادفوت «أن المعلم الجيد هو ذلك الشخص الذي نتركه يواصل عمله في أداء ما نعتقد أن أولادنا في حاجة إليه.

وهذا الرأي يبدو وكأنه نوع من الرفض للمنهج التوصيفي الخاص بالمنهج الدراسي واستراتيجيات القراءة والعد. وتقترح البروفيسور بروادفوت أن يكون تقييم المعلم وفق منهج يرتكز أكثر على علاقته مع الطفل أو الطالب. فقد أظهرت الأبحاث «أن المعلم الجيد عليه أن ينخرط بقوة في العلاقة الشعورية التي تنشأ بين المعلم والطالب.

وعليه، فإن المقومات الرئيسية للتعليم الجيد، في رأي البروفيسور بروادفوت، تشمل: خلق مناخ من الاحترام المتبادل والنزاهة والعدل في الفصل، وتوفير فرص التعليم الفعال وإشاعة أجواء المرح لتشجيع الطلاب على المشاركة، وجعل التعلم أمرًا شيقًا، وشرح الأشياء بشكل واضح.

وتبنّت البروفيسور ديريا مايهيل، من جامعة إكستير، موقفًا مشابهًا، حيث ترى أن المعرفة الجيدة للموضوع والقدرة العقلية أمران مهمان، ولكهما غير كافيين لجعل المعرفة معلمًا جيدًا. فالمقوم الحاسم، في رأيها، هو قدرة المعلم على التفكير مليًا في أدائه ثم تغييره. وتبنّي مايهيل فكرة أن المعلم الجيد «هو ذلك الشخص المبدع الذي لا يكون سليبيًا عند التزامه بمبادرات الحكومة ولا يبدي رفضًا صريحةً في ذات الوقت عند تنفيذها، وإنما يكيف ويهيئ كلّيًّا على نحو مبدع وخلقًا».

أما الخبيرة الثالثة، البروفيسور ماري جيمس، من معهد التربية، فترى «أن أهم متطلبات المعلم الجيد أن يشجع المتعلم على المشاركة النشطة». وفي هذا الصدد، استلهمت ماري جيمس الدراسات التي أظهرت حجم المكاسب الأكاديمية أو العلمية التي تحققت من عمل الطلاب بشكل مشترك في مجموعات، ورأى أنه «إذا لم يشترك المتعلمون في تعليمهم، فإنهم لا يتعلمون».

وقد لاحظت جيمس أن المعلمين يحبون أن يتلقوا توجيهات عملية حول كيفية تحسين تدريسهم، لكنهم في حاجة حقيقة لأن يطوروا حكمهم على ما يصلح وما لا يصلح في تدريسهم.

لكن هذا التأكيد على مشاركة الطلاب والتدريس القائم على التأمل الذاتي قد يزعج، بل ويرعب أولئك المؤيدين للمنهج التقليدي القائم على أساس الانضباط والتقييم حسب موضوعات الدراسة. لكن هؤلاء يتنا夙ون أن انعدام ثقة السياسيين في التعلم المركّز على تفاعل واهتمام الطفل كان السبب في اعتماد المنهج الدراسي الوطني، الذي صاحبه نظام الاختبارات ليقيّد المعلمين في إطار من المعرفة المحددة، لكن عجلة التغيير يجب أن تدور، ولذلك بدأت المناهج الجديدة، التي تستهدف

الطلاب في الفئة العمرية من 11-14 سنة، ترکز بشدة على إبداع المعلم والتکيف المحلي مع احتياجات الطلاب.

والسؤال الكبير الآن هو: بعد 20 عاماً من إخبارنا بها ندرّس وكيف ندرّسه، هل هناك ما يکفي من المعلمين المستعدين لأن يكونوا مبدعين؟ وبعد هذه السنوات الطويلة أيضاً من التفاصيل حول كيفية التدريس، هل سيشعر المعلمون أنهم مستعدين لابتداع طرقوهم الخاصة في التدريس وإشراك الطلاب في العملية التعليمية، بل وتقديم وتعديل أساليب تدریسهم بشكل مستمر؟

وختاماً، يجب أن نقول إنه على الرغم من أن أحداً لم يذكر صراحة أن «المعلم الجيد» يجب أن يحب أطفاله أو طلابه، إلا أن هذا المعنى كان متضمناً في كل تعريفاتهم. ومع ذلك، فإن البروفيسور ديربا مايهيل يرى «أن المعلم الذي يكره الأطفال قد يكون جيداً في إدارة الفصل، لكنه لن يكون على الأرجح جيداً في التشجيع على التعلم.

داعية المعلم

عرف التدريس وما زال يعرف لدى العامة بل لدى المعلمين بأشكال عديدة ، إلا أن أغلبها يدور حول فكرة رئيسية ألا وهي نقل المعلومات من الكبار إلى الصغار، وفي ضوء هذه الفكرة فإن المدرس أو المعلم هو الشخص الذي يعهد إليه بتلقين المعارف إلى التلاميذ .

وترتبط هذه النظرة التقليدية للتدريس بالاتجاه التقليدي في التربية والذي كان يرى أن الأولوية يجب أن توجه إلى عقل المتعلم لشحنه بمعارف والعلوم التي يرى الكبار أهميتها.

لذا كان لابد من استبدال هذا المفهوم المعتاد للتدريس إلى مفهوم جديد أو عصري يرى أن التدريس موقف مخطط يستهدف تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة على المدى القريب كما يستهدف أيضاً إحداث مظاهر متنوعة للتربية على المدى البعيد .

ومن هذا المنطلق جعل الكثير من التربويين يصفون المعلم بصفات متعددة مثل: مدير - منظم - قدوة - مثل - قائد - حكم - قاضي - ضابط - أخ - والد - مرشد - طبيب - مصمم - مخطط ... الخ .

وفي هذه العجلة سلقي الضوء على مكانة المعلم وأهمية الدور الذي يضطلع به والواجبات المنوطة إليه والمشكلات التي يواجهها المعلم والتي تؤثر بدورها على دافعيته نحو عمله تأثيرا سلبيا ، وتسبب له عدم التكيف وبالتالي ضعف الإنتاجية والأداء .

مكانة المعلم

إن للمعلم منزلة كبيرة عند كافة أفراد المجتمعات على اختلاف طبقاتهم الأكاديمية أو الاجتماعية وعلى اختلاف أديانهم أو مذاهبهم الفكرية ، فهو الشخص المؤمن على أهم ما يملكه المجتمع من ثروة وهو الذي يعتمد عليه في رعاية هذه الثروة واستثمارها الاستثمار الأمثل الذي يخدم أهداف المجتمع ويحقق طموحاته ، مما دعا البعض إلى تسمية مهنة المعلم (بالمهنة الأم) لأنها سابقة أو أساسية للدخول إلى أي مهنة أخرى فالمهندس أو الطبيب أو الطيار أو السائق كلهم لا بد وأن يتلقوا دراسات في تخصصاتهم المهنية المختلفة على أيدي متخصصي المهنة الأم في المدرسة براحلها المختلفة أو في الجامعة بشتى كلياتها وتخصصاتها .

وفي تاريخ العالم القديم والحديث نرى أن عظماء الساسة وكبار العلماء والمخترعين عاشوا ببركات تربوية وفرها لهم معلمون أكفاء ساعدت في بناء شخصياته مما مكّنهم من التميز والبروز والاضطلاع بمهمة الصدارة والقيادة بين الأمم الأخرى ، وليس أشهر من مدرسة النبي الأمي محمد صلى الله عليه وسلم وصحابته الكرام التي خرجت المعلمين العظام الذين كانوا قدوة في الخلق والعلم والعمل لأبناء المسلمين الذين برزوا في شتى المجالات فكان فيهم القادة والمفكرون والعلماء المبدعون .

واجبات المعلم

في ضوء الدور المهم والكبير للمعلم يمكننا القول أن واجبات المعلم كثيرة ومتعددة وتشمل مهاماً تعليمية وتربيوية عديدة ويمكن أن نلخصها فيما يلي :

- تخطيط المواقف التدريسية وتنفيذها بإعطاء الطلاب المعلومات وتعليمهم المهارات وتقديم تعلمهم وتعزيزه ومتابعة تحصيلهم العلمي
- إدارة الصف وضبط النظام داخله وتعويذ الطلاب على التعلم والعمل كمجموعة .
- نقل القيم والمثل وغرس العادات الحسنة في نفوس الطلاب والحرص على أن يكون قدوة حسنة ومثلاً يحتذون به.
- إدارة النشاطات الاجتماعية غير الصافية بالتخطيط لها وتنفيذها بمشاركة الطلاب وغرس حب الجماعة في نفوسهم .
- التعاون مع الإدارة والزملاء في المهام الإدارية والتعليمية
- التعاون مع المنزل في تحقيق نمو الطالب التربوي والتعليمي ،
- إرشاد الطلاب وتوجيههم في المسار التعليمي والمساهمة في حل المشكلات التربوية للطلاب .
- لدراسة والبحث والحرص على النمو المعرفي والاهتمام بتطوير العملية التعليمية .

من هذا العرض السريع يتضح لنا مدى أهمية الدور الكبير الذي يضطلع به المعلم وعلاقته بأفراد المجتمع من طلاب وزملاء ومسئولي وإداريين وأولياء أمور ، وفيما يلي نعرض بعضًا من العوامل التي تؤثر سلباً وإيجاباً على ذلك الدور الذي يقوم به المعلم وعلى دافعيته تجاه عمله

الد汪ع

من المتفق عليه أن التعلم الهدف يعني الوصول إلى تغيير في الأداء أو إلى تغيير في البناء المعرفي للإنسان ، ولا يمكن أن يتم إلا إذا كان لدى الفرد دوافع قوية لذلك كما لا يمكن أن يتم إلا إذا تحققت له الشروط الملائمة لهذا النوع من التعلم.

تعريف الدافعية

قبل الخوض في مفهوم الدافع الذي يعرف على أنه حالة داخلية تشير السلوك وتبقى ناشطة حتى بلوغ الهدف .

و قبل تعريف الدافعية لا بد من الإشارة إلى التمييز الذي أبداه كانط kant بين الدافع والباعث لأن العامة من الناس تخلط في استعمالاتها اليومية بين هاتين الكلمتين :

▪ فالدافع هو المحرك للفعل وهو ذو طابع عاطفي (قوة داخلية ، رغبات ، مشاعر ، أهواء)
ويتشكل باللاوعي .. .

▪ أما الباعث فهو ذو طابع عقلي ، يشكل قوة خارجية تتعلق بالسلوك المفكّر فيه والمقيم موضوعيا وهو يرتبط بدقة بمفهوم الإرادة إذن يتشكل بقوة واعية

و توضيح هذا التمييز نتبينه من خلال التمييز بين عامل الجوع وعامل الطعام ، فالجوع بمثابة الدافع (محرك داخلي ، ذاتي ، لا إرادي) الذي ينشط الإنسان باتجاه المطبخ لإنجاز عملية الأكل ، ورائحة الطعام (محرك خارجي ، موضوعي ، إرادي) هو بمثابة الباعث الذي ينشط الإنسان باتجاه المطبخ لإنجاز عملية الأكل .

لكن علماء النفس يفضلون استعمال لفظة دافع لأنها إلى جانب الأسباب الوعائية ، توجد أسباب لا واعية أيضا وراء السلوك الإنساني وتكون الأسباب الحقيقية لأفعالنا الإرادية لا يوجد سبب واحد للسلوك بل عدة أسباب متداخلة ولا يمكن فصلها : أسباب واعية وغير واعية ، فيزيولوجية ، عاطفية وعقلانية واجتماعية كلها تتفاعل وتشكل الإطار المرجعي للسلوك .

و بها أن الدافع والباعث يوصلان إلى نفس النتيجة ، حصول عملية الأكل مثلاً فإن التمييز يكون اصطناعياً وغير واقعي مما دفع علماء النفس إلى استعمال كلمة الدافعية التي تشمل الأسباب والقوى المحددة للسلوك .

والداعية مصطلح بدأ ظهوره عام 1880 م في إنجلترا وأمريكا في كتابات بعض العلماء عندما تكلموا عن الرغبة والقصد والإرادة والفعل الإرادي فكتب سالي sully مثلاً : " إن الرغبة التي تسبق الفعل ، السلوك وتحده تسمى القوى الدافعة أو المثير أو الدافع " وقال جان ديوي 1886 م : " حينما تختار الرغبة تصبح دافعاً " .

وهذا المصطلح اقترحه أيضاً وودورث wood worth عام 1918 م والداعية برأي بول توماس يونغ P.T.Young مصطلح عام لكل محددات السلوك الدافع - الحافز - القوة - الغرض- الباعث ..

وهي (القوة التي تهئ السلوك إلى الحركة وتعضده وتنشطه وتبعث الطاقة الازمة فيه ، والدافع يمكن الاستدلال عليها من السلوك ذاته ، فالدافع يستثير النشاط ويحركه ، ويحدد الوجهة التي يأخذها النشاط في سبيل الوصول إلى الهدف الحقيقي .

الداعية هي إذن : مجموعة العوامل المحركة التي تحدد سلوك الفرد وتدفعه إلى عملية التفاعل في المجتمع وهي ليست سلوكاً قابلاً لللاحظة بطريقة مباشرة إنما يستدل عليها من سلوك الأفراد في المواقف المختلفة لأن الأفراد لا يستجيبون للمواقف المختلفة بنفس الطريقة وحتى أمام الموقف الواحد فإن استجابات الفرد تكون متباعدة من وقت لآخر مثلاً استجابة كل من الصياد ، والعاشق ، والهارب من العدالة والرسام عند دخولهم الغابة ، أو مثلاً استجابة الفرد نفسه عند دخوله نفس الغابة صباحاً ومساءً .

فهي إذن : مفهوم افتراضي لا نلاحظها بل نستنتجها في الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها ، فإن كان السلوك متوجه نحو الطعام استنتاجنا دافع الجوع وإن كان متوجه نحو الاجتماع بالناس استنتاجنا الدافع الاجتماعي.

أنواع الدوافع

الدوافع التي تحفز الإنسان وتشجعه على التعلم وعلى العمل بوجه عام هي ثلاثة أنواع :

- دوافع لصيقة بموضوع التعلم أو دوافع ذاتية كرغبة الفرد في تعلم القراءة لأن القراءة تلذ له وتشوقه ، فالتعلم هنا يكون كاللعبة وكالفن يزيد الاهتمام به لذاته على الاهتمام به من أجل غاية خارجية .
- دوافع غير ذاتية لكنها ترتبط بظروف التعلم ارتباطا وثيقا مباشرا كرغبة المتعلم في التقدير الاجتماعي أو الظهور أو احترام نفسه أو التعبير عنها .
- دوافع وساطية أو خارجية عن موضوع التعلم كرغبة المتعلم في التعلم إرضاء لوالديه أو معلمه أو طمعاً في الظفر بجائزة أو لحاجته إلى جمع المال أو إشباع هواية لديه .
وتجدر الإشارة أيضا إلى أن وظيفة الدافعية ذات ثلاثة أبعاد إزاء أي موقف تعليمي .
- في البعد الأول تنشط الدافعية سلوك الكائن الحي وتحرر السلوك من عقاله وتنقل الكائن الحي من حالة السكون إلى حالة الحركة بمعنى حدوث حالة عدم اتزان بين الفرد والبيئة فيسعى الفرد لتحقيق اتزانه فيبذل نشاطا معينا
- في البعد الثاني تعتبر الدافعية عامل توجيهيا أي توجه السلوك ، سلوك الكائن الحي وجهة معينة نحو غرض معين يؤمن بالإشباع لهذا الدافع .
- أما البعد الثالث لوظيفة الدافعية فهو الدور التعزيزي فإن كانت نتيجة السلوك رضا وإشباع الدافع ، يتعزز السلوك ويقوى الدافع وينشط ، أما إذا كانت

النتيجة عقاب وتوتر فإن قوة الدافع تفتر وتتلاشى ووفق هذا القانون ، قانون الأثر كما أسماه ثورانديك يمكن توضيح وظيفة الدافعية وربطها بنتيجة السلوك

المشكلات التي يواجهها المعلم وتأثيرها

مهنة التدريس مهنة من نوع خاص تتطلب مراانا ومقربا ومقدرة على التحمل والاستمرار لأن ظروف عمل المعلم يجعله يتعامل مع كائنات بشرية متغيرة ومتباينة ومتطورة ونامية ، وليس مع آلات ثابتة صماء فكلما اعتقد المعلم أنه اكتسب كفاءة عالية في عمله ظهرت له فئات أخرى من الطلاب ذوي احتياجات جديدة الأمر الذي يتطلب منه الدخول في خبرات تدريبية أخرى من أجل اكتساب كفايات جديدة ، وهكذا تستمر مراحل تعلم المعلم كلما استمر في مجال التربية والتعليم .

ومن خلال العمل والتجربة أستطيع أن أحدهم بعض المشكلات التي تواجه المعلم في علاقته مع الطالب - المنهج الدراسي - المبني المدرسي وتجهيزاته - الإدارة والزملاء وأولياء الأمور والتي تتع بدورها على دافعيته نحو عمله .

علاقة المعلم بالطالب

كان المدرس في الماضي يعتبر محافظا على النظام في الفصل إذا أظهر تلاميذه دلائل الخضوع والامتثال لأوامره وتوجيهاته في هدوء وسكون تام .

وكان الملاحظ أنه عندما تغيب سلطة المعلم في الفصل بسبب خروجه من الفصل مثلا أو حدوث موقف ما داخله تفجر طاقات التلاميذ في صور متنوعة من السلوك السيئ ، ذلك لأن خطة النظام تقوم على أساس إثارة المعلم للخوف في نفس المتعلم وكثيرا ما استخدم التهديد بالعقاب لتحقيق ذلك .

وقد حدث تغير كبير في المبادئ الأساسية للإدارة في الفصل يمكن تحديدها على النحو التالي :

- انشغال الطلاب فرادى أو جماعات في أنشطة تعليمية تثير اهتمامهم وتحدى قدراتهم ويستمر النشاط التعليمي سواء كان المدرس حاضرا في الفصل أو غائبا حيث يسود التفاهم نتيجة ثقة الطلاب في قيمة الأنشطة التعليمية واهتمامهم بها وتصبح العلاقة بين الطلاب والمعلم علاقة تعاون لا خضوع للقوة والسلطة.
- تنمية أنواع السلوك الاجتماعي والخلقي السليم لدى الطلاب نتيجة للعمل الجماعي وللجهود التعليمية التعاونية بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلم .
- تفهم المعلم لطبيعة المرحلة التي يقوم بتدريس طلابها سواء كانوا أطفالا أو مراهقين أو راشدين وتفهم سلوكهم ودوافعه والعمل على توجيهه على أساس سليمة.
- اهتمام المعلم بمعالجة سلوك عدم التكيف التي تصدر من بعض الطلاب بدراسة الدوافع التي تؤدي إلى هذا السلوك السيئ ووضع طرق الحل والعلاج .
على أن هناك اعتبارات تقييد في معالجة هذه الحالات ، ومن هذه الاعتبارات ما يلي :
 - لا تؤخذ المخالفات البسيطة على أنها جسيمة فتعطي أكبر من حجمها
 - ينبغي تحري أسباب السلوك السيئ قبل توقيع العقاب .
 - الهدف من العقاب هو تحقيق تكيف الطلاب لا إرهابهم وإخافتهم وإخضاعهم بالقوة
 - انصراف الطلاب عن الدرس وعدم الانتباه نتيجة موقف تعليمي غير حيوي وغير مثير لاهتمام الطلاب .
 - الطالب المذنب هو الذي يعاقب لا الفصل بأكمله .
 - إيقاع العقاب مباشرة عند الخطأ للربط بينهما .

- عدم إظهار الغضب عند معاقبة الطالب وعدم تعقبه لثلا يؤثر ذلك في صحته النفسية .
- طريقة العقاب وشكله ينبغي أن يمكننا الطالب من استعادة احترامه لذاته .
- اختيار العلاج طويلاً المدى الذي يمنع تكرار السلوك السيئ .
- إشراك الآخرين في مناقشة حالات السلوك السيئ للطالب كمدير المدرسة والمرشد الطلابي وولي الأمر والعمل على معالجتها .

علاقة المعلم بالمنهج الدراسي

المنهج الدراسي هو أحد جوانب العملية التعليمية الضرورية في المدرسة وأحد أهم محاور العملية التعليمية وعلاقة المعلم بالمنهج علاقة مباشرة وقوية ومؤثرة لذا فإنه من الضروري أن يكون المعلم متفهماً لهذا المنهج وراضياً عنه ومتفاعلاً معه وقدراً على تحقيق الأهداف المرسومة له .

قد تواجه المعلم أحياناً بعض الصعوبات في المنهج الدراسي الذي يقوم بتدريسه فتضعف من خلال ذلك دافعية المعلم نحو هذه المادة مثل :

- كثافة المنهج وطول المقرر الدراسي .
- صعوبة المادة العلمية وعدم ملائمتها لمستوى الطالب .
- قلة الحصص المخصصة للمادة الدراسية .
- عدم توفر الوسائل التعليمية المعينة .
- نفور الطلاب من المادة وعدم إقبالهم عليها .
- جمود المناهج وعدم مواكبتها لما يستجد من تطورات وابتكارات .
- بعض الأخطاء العلمية أو اللغوية التي يقع فيها واضعو المنهج أو مؤلفو الكتاب المدرسي المقرر

- سوء إخراج الكتاب المدرسي من حيث الأخطاء المطبعية ونوع الورق وحجم الكتاب وحرروف الطباعة وعدم وضوح الوسائل التعليمية فيه .
- عدم إشراك المعلم في نقد المناهج وتطويرها .

وقد أكد عدد من الدراسات التربوية أن مشاركة المعلم في القرارات المتعلقة بالطالب وبالمنهج الدراسي توجد لديه حالة مرتفعة من الرضا عن عمله وبالتالي ترفع مستوى علمه وتزيد إنتاجه وتحسن وضع المدرسة . وأنه ينبغي على مخطط المناهج عندما يحددون طرق التدريس المختلفة والتي هي جزء من مكونات المنهج أن يتركوا للمعلم حرية الاختيار من بينها حسب رؤيته هو وتقديره للموقف التربوي الذي يريد لطلابه أم يمروا بخبرته.

علاقة المعلم بالمبني المدرسي

إن للمبني المدرسي تأثيراً كبيراً على أداء المعلم وعلى دافعيته تجاه عمله فعندما يكون للمدرسة مبني كبير ذو فصول واسعة ، جيدة الإضاءة ، والتكييف ، والتهوية ، مزودة بالأثاث الجيد ، والسبورة الكبيرة ، ومعامل مزودة بالأدوات ، والأجهزة ، ومعامل لغة مكتملة ، وغرفة للوسائل التعليمية بتنوعها التقنية كالأفلام المرئية والأشرطة السمعية وأقراص الحاسوب الآلي ، وغير التقنية كالمصورات والخرائط ، والنماذج المجسمة ، والسبورات ، والعينات ، والشرايخ ، والكتب ، والمجلات العلمية ، والدوريات ، وغرفة للمعلمين مزودة بمكاتب مريحة تساعده على إنجاز عمله والتمتع بقسط من الراحة بين الحصص الدراسية فإن ذلك ينبع تأثيره على أداء معلم هذه المدرسة وعلى تكيفه مع عمله لأن الجو التعليمي المناسب يساعد المعلم على توجيه جل اهتمامه إلى طلابه ومادته ويسعى في ظل هذه الظروف الملائمة إلى تحقيق أقصى درجات النجاح في علمه .

أما المعلم الذي يعمل في مدرسة سيئة المبني أو ناقصة التجهيزات ينتابه شعور بالسخط والظلم والعجز خاصة عندما يقف أمام طلابه في فصل ضيق سيئ التهوية

والإنارة والتكييف يكتب على سبورة صغيرة متحركة غير ثابتة باهتة اللون محاولاً جذب انتباهم ونقل خبراتهم إليهم ويعاظم هذا الشعور في ظل نقص الوسائل التعليمية والتجهيزات ويضع جزء كبير من جهوده في تأمينها وتوفير اللازم منها . مما سبق يمكننا أن نقول إن شعور المعلم بالسخط وعدم الراحة أو شعوره بالرضا والطمأنينة ينبع على دافعيته نحو عمله سلباً وإيجاباً .

علاقة المعلم بالزملاء وإدارة المدرسة وأولياء الأمور

من العوامل التي تساعد المعلم على التكيف في عمله والنجاح فيه توفر علاقات طيبة مع زملائه من المعلمين والإداريين ومع مدير المدرسة ومع أولياء أمور طلابه ، فجو العمل الذي يسوده الاحترام المتبادل والثقة والتعاون بين أفراده يهيئ لهم فرص التوافق والانسجام ، وتكامل الجهد ويساعدهم على تطوير أنفسهم والارتقاء بمستوياتهم وينبع على علاقتهم بطلابهم فيتعاملون معهم باحترام وود ويوجهون كل طاقاتهم للنهوض بمستوياتهم .

أما المعلم الذي يعمل في مدرسة يشوب الحسد ، والتنافس غير الشريف ، وانعدام الثقة العلاقات بين أفرادها من معلمين وإداريين يعيش في قلق وضيق وتنلاش حماسه لعمله ودافعيته له فينشغل وبالتالي عن وظيفته الأساسية ودوره التربوي والتعليمي .

إن دور المعلم كقائد تربوي لا يقتصر على طلابه داخل الفصل ، بل يمتد إلى خارجه ليشمل جميع العاملين معه فيكون فريق عمل تسوده روح الألفة والتعاون والاحترام المتبادل ويتأسس جماعة متوافقة يسعى أعضاؤها إلى تحقيق أهدافها وغاياتها النبيلة .

الخاتمة

إن النظرة الحديثة للتدريس التي ترى أنه ليس عملية نقل المعلومات بل هو نشاط مخطط يهدف إلى تحقيق نواتج تعليمية مرغوبة لدى الطالب يقوم المعلم بتحفيظ هذا النشاط وإدارته ، تأيي انعكاسا للنظرة الحديثة إلى عملية التربية ذاتها والتي تؤكد على ضرورة النظر إلى الطالب كشخص يحتاج إلى النمو المتكامل في شتى الجوانب المعرفية والجسمية والنفسية والعاقلية .

وبعد هذا العرض السريع للصفات الواجب توافرها في المعلم والواجبات المنوطة كان لا بد من التأكيد على ضرورة الاهتمام بالمعلم باعتباره ركيزة هامة من ركائز التعليم والتربية من حيث توفير ظروف العمل الملائمة ، وإتاحة الإمكانيات والتجهيزات الالزمة وتشجيع المعلم على المشاركة في صنع القرارات التي تتعلق بعمله وتوفير فرص التجديد والاطلاع والتدريب ، وحثه على الابتكار وتبادل الخبرات والمساهمة في حل المشكلات التي ت تعرض عمله وتؤثر على أدائه ومساعدته في التغلب على جميع الصعوبات التي تعيق تكيفه في عمله، وتفاعلاته معه .

بعض المؤشرات التي تجعل المعلم كفؤ

دائما ما نلقي الضوء على التقييم العام للتلميذ وكل ما يتعلق بالعملية التربوية وغالبا ما ندع تقييم المعلم وإذا ما ألقينا الضوء على بعض المؤشرات التي تجعل المعلم كفؤ وهذه نقاط مهمة :

1) السلوك الجسدي نقد به لغة التدريس غير اللفظية في مجال الاتصال.

حيث السيطرة على الحركة والتمثيل الصامت.

والللميذ بحاجة إلى إشارات عاطفية مثل التشجيع وحسن النية وقد يكون ذلك بالإيماءات وتعابير الوجه وحركة اليدين

2) علاقته مع الجماعة وإدارة الدرس ترك التلاميذ يعبرون عن آرائهم ، وبالتالي تشجيع العمل الجماعي و التفاعل معه و الذي يتطلب مهارات محددة.

3) إتقان محتوى تدريس- المنهاج أسهل لتقييم لكن يجب على المعلم أن يأخذ في الاعتباره التطور الدائم.

4) المنهجية التدريس يجب أن يأخذ المعلم فيعيين الاعتبار واقع التلميذ ونشاطه وكفاءاته وكيفية التعاون مع الزملاء.

5) التعاون والتنسيق الملم لابد أن يكون واسع النظر واجتماعي في تعامله مع زملائه وإدارته.

6) الوسائل البيداغوجية ننتظر من المعلم التحكم في الوسائل البيداغوجية .

التعليم النشط

تتعدد طرق ونماذج للتعلم والمهم كيف نستفيد منها ونستطيع من خلالها خلق بيئة تعليمية مفيدة وتحصيل جيد ومستمر بلا أنقطاع اليوم نتكلم عن التعليم النشط وما يتضمنه .

المبادئ السبعة للممارسات التدريسية السليمة

1. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التفاعل بين المتعلم و المتعلمين :

تبين أن التفاعل بين المعلم و المتعلمين ، سواء داخل غرفة الصف أو خارجها، يشكل عاملاً هاماً في إشراك المتعلمين و تحفيزهم للتعلم ، بل يجعلهم يفكرون في قيمهم و خططهم المستقبلية.

2. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعاون بين المتعلمين :

وجد أن التعلم يتعزز بصورة أكبر عندما يكون على شكل جماعي . فالتدريس الجيد كالعمل الجيد الذي يتطلب التشارك و التعاون و ليس التنافس و الانعزال .

3. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تشجع التعلم النشط

فلقد وجد أن المتعلمين لا يتعلمون إلا من خلال الإنصات وكتابه المذكرات ، وإنما من خلال التحدث والكتابة عما يتعلمونه وربطها بخبراتهم السابقة ، بل وبتطبيقها في حياتهم اليومية .

4. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تقدم تغذية راجعة سريعة :

حيث إن معرفة المتعلمين بما يعرفونه و ما لا يعرفونه تساعدهم على فهم طبيعة معارفهم و تقييمها . فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلموه (meta-cognition) و ما يجب أن يتعلموا و إلى تقييم ما تعلموا.

5. الممارسات التدريسية السليمة هي التي توفر وقتا كافيا للتعلم (زمن + طاقة = تعلم).

تبين أن التعلم بحاجة إلى وقت كاف . كما تبين أن المتعلمين بحاجة إلى تعلم مهارات إدارة الوقت ، حيث إن مهارة إدارة الوقت عامل هام في التعلم .

6. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تضع توقعات عالية (توقع أكثر تجد تجاوب أكثر).

تبين أنه من المهم وضع توقعات عالية لأداء المتعلمين لأن ذلك يساعد المتعلمين على محاولة تحقيقها

7. الممارسات التدريسية السليمة هي التي تتفهم أن الذكاء أنواع عده و أن المتعلمين أساليب تعلم مختلفة .

تبين أن الذكاء متعدد (multiple intelligent) ، و أن للطلبة أساليبهم المختلفة في التعلم ، وبالتالي فإن الممارسات التدريسية السليمة هي التي تراعي ذلك التعدد والاختلاف.

ما سبق يتبيّن أهمية التعلم النشط في التعلم سواء كما ذكر بوضوح في المبدأ الثالث ، أو بصورة شبه واضحة كما في المبدأ الأول و الثاني و الرابع أو بصورة غير مباشرة كما في بقية المبادئ .

الحاجة إلى التعلم النشط

ظهرت الحاجة إلى التعلم النشط نتيجة عوامل عدّة ، لعل أبرزها حالة الحيرة و الارتباك التي يشكو منها المتعلّمون بعد كل موقف تعليمي ، والتي يمكن أن تفسّر بأنّها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي . و يمكن أن توصّف أنشطة المتعلّم في الطرق التقليدية بالتالي :

- يفضل المتعلّم حفظ جزء كبير مما يتعلّمه
- يصعب على المتعلّم تذكر الأشياء إلا إذا ذكرت وفق ترتيب ورودها في الكتاب
- يفضل المتعلّم الموضوعات التي تحتوي حقائق كثيرة عن الموضوعات النظرية التي تتطلّب تفكيراً عميقاً .
- تختلط على المتعلّم الاستنتاجات بالحجج والأمثلة بالتعاريف .
- غالباً ما يعتقد المتعلّم أن ما يتعلّمه خاص بالمعلم وليس له صلة بالحياة .. في التعلم النشط تندمج فيه المعلومة الجديدة اندماجاً حقيقياً في عقل المتعلّم مما يكسبه الثقة بالذات . و يمكن أن توصّف أنشطة المتعلّم في التعلم النشط بالتالي:
- يحرّص المتعلّم عادة على فهم المعنى الإجمالي للموضوع ولا يتوه في الجزئيات .
- يخصّص المتعلّم وقتاً كافياً للتفكير بأهمية ما يتعلّمه .
- يحاول المتعلّم ربط الأفكار الجديدة بموافق الحياة التي يمكن أن تنطبق عليها ..
- يربط المتعلّم كل موضع جديد يدرسه بالموضوعات السابقة ذات العلاقة .

يحاول المتعلم الربط بين الأفكار في مادة ما مع الأفكار الأخرى المقابلة في المواد الأخرى ..

تعريف التعلم النشط

بيّنت نتائج الأبحاث مؤخراً أن طريقة المحاضرة التقليدية التي يقدم فيها المعلم المعرف وينصت المتعلمون خلالها إلى ما يقوله المعلم هي السائدة . كما تبيّن أن هذه الطريقة لا تسهم في خلق تعلم حقيقي . و ظهرت دعوات متكررة إلى تطوير طرق تدريس تشرك المتعلم في تعلمه .

إن إنصات المتعلمين في غرفة الصف سواء محاضرة أو لعرض بالحاسوب لا يشكل بأي حال من الأحوال تعلماً نشطاً . فما التعلم النشط ؟

لكي يكون التعلم نشطاً ينبغي أن ينهمك المتعلمون في قراءة أو كتابة أو مناقشة أو حل مشكلة تتعلق بما يتعلموه أو عمل تجاريبي ، وبصورة أعمق فالتعلم النشط هو الذي يتطلب من المتعلمين أن يستخدمو مهام تفكير عليا كالتحليل و التركيب والتقويم فيما يتعلّق بما يتعلموه.

تطبيق التعلم النشط

يتخوف بعض المعلمين من تطبيق التعلم النشط لأسباب عدّة . لكن يمكن للمعلم أن يبدأ باستخدام طرق تدريس تكون فيها درجة المجازفة قليلة . و فيما يلي تصنّيف لطرق التدريس المناسبة مصنفة بحسب درجة المجازفة .

تصنيف طرق التدريس " التعلم النشط " وفقاً لدرجة المجازفة ..

- طرق تدريس ذات المجازفة البسيطة
- طرق تدريس ذات المجازفة المتوسطة
- طرق تدريس ذات المجازفة العالية

معوقات التعلم النشط

تتمحور معوقات الأخذ بالتعلم النشط حول عدة أمور ، منها : فهم المعلم لطبيعة عمله وأدواره ، عدم الارتياح و القلق الناتج عن التغيير المطلوب ، وقلة الحوافز المطلوبة للتغيير

و يمكن تلخيص تلك العوائق في النقاط التالية :

- الخوف من تجريب أي جديد
- قصر زمن الحصة
- زيادة أعداد المتعلمين في بعض الصفوف
- نقص بعض الأدوات والأجهزة .
- الخوف من عدم مشاركة المتعلمين وعدم استخدامهم مهارات التفكير العليا .
- عدم تعلم محتوى كاف.
- الخوف من فقد السيطرة على المتعلمين .
- قلة مهارة المعلمين لمهارات إدارة المناقشات
- الخوف من نقد الآخرين لكسر المألوف في التعليم .

نصائح للبدء بتصميم أنشطة التعلم النشط:

- ابدأ ببداية متواضعة و قصيرة .
- طور خطة لنشاط التعلم النشط ، جربها ، اجمع معلومات حولها ، عدّلها ، ثم جربها ثانية .
- جرب ما ستطلبه من المتعلمين بنفسك أولاً .
- كن واضحاً مع المتعلمين مبيّناً لهم الهدف من النشاط و ما تعرفه عن عملية التعلم .

- اتفق مع المتعلمين على إشارة لوقف الحديث .
- شكل أزواج عشوائية من المتعلمين في الأنشطة .
- إن شرط النجاح في تطبيق التعلم النشط (كما في غيره من الأنشطة الواقعية) هو التفكير و التأمل في الممارسات التدريسية و متابعة الجديد .

طرق تدريس اللغة العربية للمرحلة الابتدائية

هل التدريس مجموعة من الحقائق المقررة، والقواعد الثابتة التي لا سبيل إلى الشك فيها
والاختلاف في تطبيقها ؟

أم أن التدريس نوع من المهارات العملية التي تكتسب بالتمرس والتدريب؟ أليس من المحتمل أن يكون أمهراً في التدريس، أقلنا إماماً بتلك القواعد التدريسية؟ وأن يكون أحفظنا لها هو أقلنا مهارة في المواقف التدريسية العملية؟

إن المقومات الأساسية للعملية التدريسية الناجحة هي المهارة في موقف المدرس، وحسن اتصاله بتلاميذه، وحديثه إليهم، واستماعه لهم، وبراعته في استهواهم والنفاذ إلى قلوبهم، إلى غير ذلك من مظاهر العملية التعليمية الناجحة، فالتدريس فن ولكنـه كغيره من الفنون وثيق الصلة ببعض العلوم التي تـمـدـهـ بالـتجـارـبـ وـمـنـهـ عـلـمـ النـفـسـ.

إن فن التدريس وعلم النفس يعالجـانـ النـفـسـ البـشـرـيـةـ بـالـدـرـسـ وـالـفـهـمـ وـالـتـحـلـيـلـ وـالـتـطـبـيقـ والـتـقـوـيمـ، وـالـأـسـالـيـبـ الـحـدـيـثـةـ فيـ التـرـبـيـةـ وـالـتـعـلـيـمـ استـمـدـتـ عـنـاصـرـ نـجـاحـهـاـ منـ تـجـارـبـ عـلـمـاءـ النـفـسـ الـذـيـنـ عـنـواـ بـالـطـفـلـ وـجـعـلـوـهـ مـحـورـ بـحـوـثـهـ وـدـرـاسـاتـهـ، وـاستـطـاعـوـاـ عـنـ طـرـيقـ فـهـمـهـ لـطـبـيـعـةـ هـذـهـ النـفـسـ الـبـشـرـيـةـ الـغـصـةـ، أـنـ يـلـأـمـوـاـ بـيـنـهـاـ وـبـيـنـ مـاـ يـرـادـلـهـاـ مـنـ وـسـائـلـ الـصـقـلـ وـالـتـهـذـيـبـ، وـأـنـ يـبـتـكـرـوـاـ لـلـحـالـاتـ الـفـرـديـةـ وـالـطـبـائـعـ الشـاذـةـ مـاـ يـصـلـحـ لـهـاـ مـنـ أـسـالـيـبـ التـقـوـيمـ وـالـعـلـاجـ، فـاـنـتـفـعـ عـلـمـ

التدريس من هذه التجارب أثيأ انتفاض، وعدل كثيراً من أساليبه وطرائقه وإليك هذه الأمثلة:

كان من قواعد التدريس التي لا يطالها الشك البدء من السهل إلى الصعب (أي من الجزء إلى الكل) على اعتقاد أن إدراك الجزء أسهل من إدراك الكل، لكن علم النفس أثبت خطأ هذه النظرية وبرهن على أن الذهن في إدراكه للأشياء ينتقل من الكل إلى الجزء، فأنت عندما تنظر إلى شجرة على سبيل المثال فإنك تراها أولاً كُلّاً ثم تتبين بعد ذلك أجزاءها من جذع وفروع أغصان، وما عليها من أوراق وأزهار وثمار وأعشاش الطيور، وكذلك الحال بالنسبة لرؤيتنا للسيارة أو العمارة..... وغير ذلك.

فلو كان الذهن يدرك الجزء قبل الكل، لاكتشف العلماء الذرة قبل معرفة المادة المحسنة المرئية ولكنهم لم يتمكنوا من ذلك إلا في العصر الحديث بعد أن قطعوا في مجال دراسة المادة شوطاً كبيراً.

ومن آثار علم النفس في تهذيب فن التدريس أننا في تعليم القراءة للمبتدئين عدلت عن الطريقة التحليلية (أي من طريقة تعليم الحرف والانتقال إلى الكلمة إلى تعليم الكلمة ثم الانتقال إلى الحرف).

ومن آثار ذلك: أننا عندما نريد شرح أي مفرد لغوي، فإننا نقوم بعرضه في جملة، لأن فهم الجملة قد يساعد كثيراً على فهم ذلك المفرد اللغوي، وهو تفسير الجزء في ضوء الكل.

وبعد، إن فن التدريس يتطور يوماً بعد يوم، والنظريات التربوية تتغير من حين لآخر، والمعلم الناجح هو الذي يسابر ركب هذا التطور والتغير بما يعود عليه بالنفع والفائدة، فيحاول أن ينمي نفسه مهنياً مستغلاً في سبيل ذلك كل الفرص المتاحة أمامه من دوراتٍ تربوية أو ندوات علمية أو بمجرد الاطلاع على نشرٍ تربوية قد تكون فيها كل الفائدة المرجوّة والتي يسعى إليها، ونتيجةً لتلمسي لاحتياجات بعض زملائي المعلمين في الميدان وافتقارهم إلى طرق تدريسية حديثة تمكنهم من بلوغ الهدف من

أيسر الطرق وأقصرها، ولعدم توفر المراجع المتخصصة التي تفي بهذا الغرض لدى البعض الآخر جاءت فكرة إصدار هذه النشرة لتكون عوناً لهم ونبراً يضيء لهم الطريق.

الصلة بين فروع اللغة العربية

هي صلة جوهرية طبيعية، لأن الفروع جميعها متعاونة لتحقيق الغرض الأصلي، وهو تمكين المتعلم من استخدام اللغة العربية استخداماً صحيحاً للإفهام والفهم، فيجب علينا النظر إلى أن :

- الفروع جميعها شديدة الاتصال لكلّ واحد ألا وهو اللغة.

- التقسيم المعروف إلى (قراءة، أناشيد، إملاء، تعبير... الخ) تقسيم صناعي ويقصد من وراء هذا تيسير العملية التعليمية، ولزيادة العناية بلون معين في وقت معين.

- معالجة أكثر من فرع واحد في كل حصة بصورة خالية من التكلف، مع إيلاء الفرع الذي خصصت له الحصة الاهتمام الأكبر.

ولبيان هذه الصلة الوثيقة بين فروع اللغة العربية فإننا نقول:

- القراءة فيها مجال للتدريب على التعبير والتذوق والاستعمال اللغوي والإملائي، وفيها كذلك تدريب على القراءة والفهم.

- والأنشيد مجال للتدريب على القراءة والاستعمال اللغوي، والفهم والتذوق، وتنمية الثروة اللغوية.

- والإملاء مجال للتدريب على الاستعمال اللغوي، والتدريب على رسم الحروف والكلمات.

- والتعبير مجال للتدريب على التحدث والاستماع والاستعمال اللغوي والتذوق.

وعليه فإننا عندما نمارس هذا الربط فإنما :

- نشعر التلميذ أن اللغة العربية وحدة متألفة العناصر، متكاملة الأجزاء، وبهذا لا يتهيّبون اتساعها ونفوّها.
- ندفع السأم والملل عنهم أثناء الدروس بالانتقال من فرع إلى آخر.
- نمكّنهم من إتقان فروع اللغة العربية بطريقة طبيعية تساير وظيفة اللغة واستعمالاتها.

أما صلة اللغة العربية بالمواد الأخرى فهي صلة وطيدة، فتقديم التلميذ في اللغة يساعد على التقدّم في المواد الأخرى التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم، بل إنه (أي التلميذ) قد لا يستطيع حل مسألة رياضيات لا يفهم لغتها ولا يستوعب دلالات ألفاظها، وقد رأينا كثيراً من التلاميذ وقد أخفقوا في حل مسائل حسابية لأنهم لم يفهموا معنى كلمة تلف أو ربح.....وهكذا.

فيجب علينا أن نولي هذا الجانب المزيد من الاهتمام والعناية.

أولاً: طريقة تدريس القراءة

قسم المربون صفوف المرحلة الابتدائية إلى ثلاث حلقات:

- الحلقة الأولى: وتضم الصفين الأول والثاني.
- الحلقة الثانية: وتكون من الصفين الثالث والرابع.
- الحلقة الثالثة: ويدخل ضمن دائريتها الصفان الخامس والسادس.

طريقة السير في دروس القراءة للصف الثاني:

التهيئة للدرس بتأمل الصور المصاحبة أو عرضها من خلال الوسيلة التعليمية، ويناقش المعلم تلاميذه فيها بحيث يحاول إبراز استخدام الكلمات

الجديدة، ويحرص على تكرارها لترسخ في أذهانهم، ولتضيق أفكار ومعاني الدرس من خلال الصور.

- يقرأ المعلم الدرس كله قراءةً نموذجيةً والتلاميذ يستمعون فقط.
- يناقش المعلم مع تلاميذه أبرز الكلمات والعبارات اللغوية وبكتابها على السبورة أمام تلاميذه.
- إذا كان الموضوع يتكون من وحدات يقوم المعلم بقراءة الوحدة الأولى قراءةً نموذجيةً متأنيةً ويردّد التلاميذ القراءة بعده عدة مرات.
- يطالب التلاميذ بالقراءة الفردية، بدءاً بالمجيدين منهم مع متابعة القارئ وتوجيهه برفق وأناة.
- يناقش مع تلاميذه هذه الوحدة مناقشة تكشف عن مدى فهمهم لها واستيعابهم لمعانيها.
- ينتقل المعلم إلى الوحدة الثانية، ثم الثالثة بنفس الطريقة (قراءةً نموذجيةً متأنيةً، قراءة التلاميذ الفردية، متابعة القارئ للتوجيه والتوصيب، مناقشة المعاني والأفكار العامة للفهم).
- يعود المعلم فيقرأ الموضوع كله، ثم يقرأ التلاميذ متابعين ومتابعين أثناء القراءة.
- ينتقل المعلم بتلاميذه إلى التدريبات التي تكشف عن مدى تحقق أهداف الدرس من فهم واستيعاب وتدوّق ومهارات وخبرات مستفادة.

طريقة السير في دروس القراءة للصف الثالث:

لا تختلف طريقة التدريس في الصف الثالث كثيراً عن الطريقة المتبعة في الصف الثاني، إلا بما يجعلها تتلاءم مع النمو الذي حدث في المهارات والقدرات والحسنة اللغوية والخبرات الاجتماعية، بيد أننا نبدأ بتدريب التلاميذ في هذا الصف على لون

جديد من ألوان القراءة الا وهي القراءة الصامتة تعويداً لهم على استخدام العين والعقل فقط في القراءة دون أن نسمع منهم همساً ولتعويدهم القدرة على التركيز، والقدرة على القراءة في جميع الأحوال وتحت كل الظروف، وفي تدريبيهم على هذا النوع من القراءة تهيئاً لهم لاستخدام المكتبة المدرسية وارتياد المكتبات العامة.

- تهيئة أذهان التلاميذ للدرس عن طريق (أسئلة لاستشارة خبرتهم السابقة التي تتصل بالموضوع، وربطها بالخبرة الجديدة)، فإذا توصل المعلم إلى موضوع الدرس أعلنه وكتبه على السبورة.

- مطالبة التلاميذ بقراءة الموضوع سرّاً (قراءة صامتة) تحدد لها بضع دقائق حسب طول الموضوع وقصره (الغرض منها حصول التلاميذ على فكرة عامة عن الموضوع، وملحوظة بعض الألفاظ والتراكيب التي يصعب عليه فهمها، فيحتفظ بها في ذهنه لكي يسأل عنها فيما بعد).

- يناقش المعلم تلاميذه حول الأفكار الرئيسية في الموضوع مناقشة تكشف عن مدى فهمهم واستيعابهم لها.

- يناقش المعلم تلاميذه في المفردات التي يتّوّسّم (يتوقع) أنها غريبة عليهم، أو التي يسألون عنها (ويدرّبهم على فهمها من خلال استخدام السياق الذي وردت فيه، أو استخدامها في سياق جديد لتوضيحها) ..

- يقرأ المعلم الدرس قراءة نموذجية، وأنظار التلاميذ على الصفحة تتبع نطقه، مع التأكد من متابعتهم.

- تبدأ قراءة التلاميذ الجهرية (الفردية)، فإذا كان الموضوع قصيراً فلا داعي لتقسيمه، وإن كان طويلاً فمن الأحسن تقسيمه إلى وحدات، حيث يقرأ تلميذ وحدة ثم يتبعه زميله فيقرأ الوحدة التالية، حتى ينتهي الموضوع، فتبدأ قراءة ثانية من جديد.

- بعد أن ينتهي التلميذ من قراءة الوحدة، يناقشهم المعلم في الأفكار التفصيلية التي يتضمنها النص المقرؤء، وبعد المناقشة تستأنف القراءة.
- قد يطلب المعلم من تلاميذه تلخيص الموضوع، أو ربط فكرة بفكرة، أو استخراج الهدف العام منه وقد يطالعهم بتحويله إلى حوار قمثيلي، فيمثلونه إذا كان قصة، أو ما يشبه القصة.
- الخلاصة: أننا نريد أن نتأكد في النهاية أن التلميذ قرؤوا وفكروا فيما قرؤوا، واستطاعوا أن يفهموا تسلسل الأحداث والحقائق، ويربطوا بينها، وأنهم قد أدركوا الفكرة الرئيسية في كل فقرة، وعرفوا الأسباب والنتائج، وأن نتأكد من أنهم خرجوا من قراءة الموضوع ومناقشته بخبرات جديدة امتنجت بخبراتهم السابقة.

الطرق التربوية في معالجة أخطاء التلاميذ القرائية

- على المعلم ألا يسرف في مقاطعة التلميذ أثناء القراءة إلا إذا كان الخطأ فاحشاً، لأن يخطئ التلميذ في قراءة آية كريمة أو حديث شريف، أو يخطئ خطأً يقلب المعنى إلى نقشه.
- إذا لم يكن الخطأ فاحشاً ينتظر المعلم حتى ينتهي التلميذ من قراءة الجملة ثم يصوّب له خطأه، ولا يتركه ينتقل إلى الجملة التي بعدها دون تصويب حتى لا يقع في سلسلة من الأخطاء.
- كيف يتم التصويب؟
- قد ينبه التلميذ المخطئ إلى موضع الخطأ قائلاً له: أعد قراءة الجملة يابني وانتبه أثناء قراءتك لكلمة كذا، ويدرك المعلم الكلمة التي أخطأ فيها التلميذ بصورتها الصحيحة.
- قد يوجه سؤالاً إلى التلميذ المخطئ، ومن خلال هذا السؤال يتبين للتلמיד أنه أخطأ في تدارك ذلك الخطأ وصوّبه من تلقاء نفسه، فلو كانت الجملة التي أخطأ فيها التلميذ على هذا النحو:

كَانَ مُحَمَّدُ جَالِسٌ تَحْتَ الشَّجَرَةِ.....سَأَلَهُ الْمُعَلِّمُ: أَيْنَ كَانَ مُحَمَّدُ جَالِسًا؟

- المعلم الناجح يقوم بتوزيع الأخطاء ولا يركز على تلميذ بعينه في تصويب جميع الأخطاء، بل يقوم بتصويب عدداً من الأخطاء أثناء قراءة زيد، ويصوّب عدداً آخر من الأخطاء أثناء قراءة عمرو.....وهكذا حتى لا يظن أحد التلاميذ أنه الوحيد الذي يخطئ كثيراً فيصاب بالإحباط.
- قد يشرك المعلم التلاميذ في مناقشة خطأ زميلهم وتصويبه، مع تشجيع المخطئ والرفع من روحه الامعنوية.
- يمكن للمعلم أن يجمع الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ ويجري حولها مناقشات هادفة معهم، حتى يفطنوا إليها وتصويبوها، ثم يتلافوها نهائياً ويندر وقوعهم فيها مرةً أخرى .

تدريب التلاميذ على الاستماع المنظم

ولقد ثبت من أبحاث كثيرة أن الإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثلال ما يستغرق في القراءة .
والشعوب المتحضرة تهتم بتربية أبنائها على حسن الاستماع منذ الصغر ، لكون حسن الاستماع أدباً رفيعا ، بالإضافة إلى كونه أسلوب فهم وتحصيل يعتبر تدريب التلاميذ على الاستماع من بداية دخولهم المدرسة ، أمراً مهماً ، ونظراً لتفاوت تربية الأطفال السمعية ، فإن المعلم مُطاب باتاحة المجال أمام جميع تلاميذه ليتعلموا الأصول العام للاستماع ، والتي تتمثل في :

- الانتباه التام ، والإصغاء لما يقال من أجل فهم ما يُسمع .
- الابتعاد عن مقاطعة المتكلم ، والانتظار حتى يتم كلامه ، وبعد ذلك يمكن أن يطرح الواحد منهم ما يريد من أسئلة على المتكلم .
- الابتعاد عن الانصراف عما يراد سمعاه ، بإشارة الوجه أو بإبداء أي إشارة من الوجه أو اليد من جانب المستمع.
- قياس مدى ما تحقق من فهم التلاميذ بالنسبة للمادة التي يستمعون إليها .

التعليم.. تلك المهنة المقدسة، مهنة الأنبياء والرسل، التي كان ينظر إليها بإكبار واحترام على مر العصور، ولا تخليوا منها حضارة بشرية مهما كان مستواها، كيف لا وهي المهنة التي تتولى التعامل مع عقل الإنسان، وهو أشرف ما فيه، وهي التي تبني في الإنسان أعظم خصيصة ميزة الله بها وهي خصيصة العلم. فالإنسان الحق عقل في جسد.

بعث الأنبياء - عليهم السلام - معلمين يعلمون الناس الكتاب والحكمة ويزكونهم، ولم يورثوا دينارا ولا درهما، وجعل الله العلماء ورثة الأنبياء. فنعم الإرث ونعم المورث.

وما نقص قدر العلم والتعليم إلا عندما صرنا ننظر إلى التعليم على أنه وظيفة تؤدي لأجل المقابل المادي، وصرنا ننظر إلى المعلم بعدد ما يكتبه من ساعات بين جدران المدرسة، فقد العلم والتعليم قدسيته، ورتع في حمى التعليم من ليس أهل له! التعليم مهنة "ربانية" فالله علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم.. وعلم آدم الأسماء كلها، وبعث الرسل معلمين، والمعلم يتعامل مع أشرف ما في الإنسان: عقله، ويعطيه من نتاج فكره .. فالتعليم هي المهنة التي لا يمكن أن يستغني عنها الإنسان.

خصائص المعلم الفاعل

من مهام المعلم الأساسية أن يقدم للطلاب المعلومات والخبرات التي يحتاجونها في مادته المقررة. ويفترض - بدهيا - أن يكون المعلم ملما بتلك المعلومات بشكل صحيح وواضح، إذ من البدهي أن فاقد الشيء لا يعطيه. ولا يمكن أن يقدم المعلم للطالب معلومة بشكل سليم إذا لم يكن مستوعبا لها. ومن هنا جاءت فكرة التخصص، إذ يتوقع من المعلم أن يتخصص في فرع من فروع العلم ويتتمكن منه. وهذا بالطبع لا يعفيه معرفة ما هو خارج تخصصه.

الكفاءة التربوية

الإمام بمالادة العلمية - مع أهميته - لا يكفي لوحده، بل لابد أن ينضم إليه معرفة بالطرق التربوية المناسبة في التعامل مع الطالب. فالطالب ليس آلة يضبط على وضع الاستقبال وتصب المعلومات في داخله، بل هو بشر له روح وعقل وانفعالات

وجسد، ويمر في الساعة الواحدة بحالات نفسية وانفعالات مختلفة. والمعلم يتعامل مع الطالب في كل هذه الحالات ومن كل تلك الجوانب، فلذلك لا بد أن يكون ملماً بطرق التربية وأساليب التعامل مع الطالب.

الكفاءة الاتصالية

مع إلمام المعلم بمادة العلمية وبالطرق التربوية للتعامل مع طلابه لابد له من معرفة طرق ووسائل الاتصال التي عن طريقها يمكن المعلم من إيصال ما لديه من معلومات وأفكار واتجاهات ومهارات.

فيجب أن تكون لغة المعلم سلية ومفهومة لدى الطالب وتناسب مستواهم العقلي من حيث نوعية الكلمات ومستوى تركيب الجمل، وأن يكون صوته مسموعاً و المناسباً، وأن تكون لديه القدرة على إعادة عرض المعنى بأساليب متنوعة، مع قدرة على ضرب الأمثل لتقريب المعاني.

كان أحد المعلمين يشرح للصف الثاني الابتدائي مادة العلوم، وفي نهاية الشرح استوقفه أحد الطلاب وكان منصتاً أثناء الشرح وقال: ما معنى "لا بد.." يا استاذ؟! فقد كان المعلم يكرر هذه الكلمة التي كانت عنده من الكلمات السهلة، لكنه لم تكن كذلك لطالب الصف الثاني الابتدائي.

ولابد أن يكون المعلم عارفاً بعوائق الاتصال التي يمكن أن تحدث في الفصل ليُسعى إلى تذليلها. فقد كان النبي صلى الله عليه وسلم إذا تكلم أعاد الكلام ثلاثة حتى يفهم عنه.

الرغبة في التعليم

من أعظم عوامل نجاح المعلم رغبته في التدريس. فالمعلم ما لم يكن مدفوعاً بحب التعليم ولديه رغبة في أداء ما حمل من أمانة التعليم فلن يتحمس لمهنته وبالتالي لن ينجح فيها. ومن أعظم ما يبعث الرضا في النفس ويشعر الإنسان بقيمة في الحياة نشر ما يملكه من علم.

المراجع

- خالد شنتوت ، كيف نري أولادنا على الشورى ، مطبع الرشيد بالمدينة المنورة ، 1418هـ ، ص 5 - عبد الله قادری ، دور المسجد في التربية ، دار المجتمع جدة 1407 هـ ، ص 65 - عبد اللطیف بن دھیش ، الكتاتیب في الحرمن الشریفین وما حولها ، ط 1 ، مکتبة النھضة الحدیثة ، مکة المکرمة ، 1406هـ ص 15 - علی محمد مختار ، دور المسجد في الإسلام ، دعوة الحق ، جمادی الأولى ، 1402هـ ، العدد 14 ، ص 78 - علی محمد مختار ، [مرجع سابق] ، ص 48 بتصریف . - علی محمد مختار ، [مرجع سابق] ، ص 48 بتصریف - عبد الرحمن عبد الخالق ، ص 9 - الترمذی (1900) في البروالصلة ، والبخاری في الأدب المفرد ، وإسناده صحيح ، وصححه ابن حبان والحاکم (جامع الأصول 1 / 401). - البخاری (99/13) في الأحكام ، ومسلم في الإمارة ، وفي جامع الأصول (64/4) ، والنمسائی (154 / 7) - الترمذی (1900) في البروالصلة ، والبخاری في الأدب المفرد ، وإسناده صحيح ، وصححه ابن حبان والحاکم (جامع الأصول 1 / 401). - البخاری (13 / 119) ، رقم (1737) ، في الأحكام ، ومسلم (1835) في الإمارة - البخاری 1/27، ومسلم 2586 - البخاری 2/113، ومسلم 649، وغيرهما - البخاری 2/109 في الجمعة ، ومسلم رقم 650 في المساجد وغيرهما . - البخاری 2/116، ومسلم رقم 437 ، وغيرهما . - مسلم . 55

المحتويات

5	الإدارة التربوية.....
5	الأهداف التربوية في ظل النظريات المعاصرة.....
6	أهداف التربية عند مارلين فورغسن:.....
7	أهداف التربية عند أبراهام ماسلو:.....
8	أهداف التربية عند ويليس هارمان:.....
8	أهداف التربية عند على أحمد مذكر:.....
12	الأهداف التربوية عند كارل روجرس:.....
15	الأهداف التربوية عند كونستانتن فوتيناس:.....
17	مقاربة التعلم الاجتماعي المعرفي عن طريق النموذج.....
22	الهدف التربوي في ظل النظريات التربوية التكنولوجية.....
31	مراحل التقويم التكيني:.....
32	خصائص التقويم التكيني:.....
39	نظريات حديثة في الإدارة.....
40	مفهوم الإدارة المدرسية:.....
41	مقارنة بين مفهوم الإدارة التربوية والإدارة التعليمية والإدارة المدرسية:.....
42	مفهوم النظرية.....
44	مصادر بناء النظرية المدرسية:.....
45	النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية:.....
55	أهمية الإدارة التربوية لصنع مدرسة أكثر تأثيرا وفاعلية.....
55	أهمية الإدارة التربوية.....
61	دور القيادة التربوية في ضوء علم النفس.....
68	علم النفس وفعاليته للمعلم والمتعلم.....
70	أهمية و فوائد علم النفس التربوي بالنسبة للمعلم.....

72.....	إرشادات للمعلم الناجح
84.....	الإداري الناجح
85.....	كفايات المعلم الناجح
86.....	واجبات المعلم
89.....	الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة في التعلم التعاوني
93.....	تدريب التلميذ على الاستماع المنظم
96.....	التربية السياسية
97.....	الأسرة من وسائل التربية السياسية
102.....	المسجد من وسائل التربية السياسية:
103.....	الصلة والتربية السياسية
104.....	المسجد وصلة الجماعة
106.....	خطبة الجمعة والتربية السياسية:
108.....	المدرسة من وسائل التربية السياسية:
109.....	المخيمات من وسائل التربية السياسية:
114.....	أساليب الإشراف التربوي:
115.....	أهداف الزيارة الصفية:
115.....	أنواع الزيارة الصفية:
115.....	أصول وأخلاقيات الزيارة الصفية:
116.....	خطوات الزيارة الصفية
118.....	التدريس وحل المشكلات
118.....	مفهوم حل المشكلات
122.....	خصائص الخبرة في حل المشكلات
122.....	تعلم مهارة حل المشكلة
134.....	إعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي

137.....	التحديات التي تواجه المعلم في ظل تربية إسلامية:...
145.....	دور المعلم في الإدارة الصفية
145.....	مفهوم الإدارة الصفية.....
146.....	أهمية الإدارة الصفية.....
146.....	المجالات الهامة للإدارة الصفية
159.....	المعلم والمسؤولية.....
160.....	ما الذي يجعل المعلم مميزا.....
169.....	المشكلات التي يواجهها المعلم وتأثيرها
174.....	الخاتمة.....
174.....	بعض المؤشرات التي تجعل المعلم كفوء
175.....	التعليم النشط
175.....	المبادئ السبعة للممارسات التدريسية السليمة
178.....	تطبيق التعلم النشط
180.....	طرق تدريس اللغة العربية للمرحلة الابتدائية
182.....	الصلة بين فروع اللغة العربية
187.....	تدريب التלמיד على الاستماع المنظم
188.....	خصائص المعلم الفاعل.....
188.....	الكفاءة التربوية
189.....	الكفاءة الاتصالية

الادارة التربوية

في ظل النظريات المعاصرة



فلاترنا عبد الله بدر



دار أمجد للنشر والتوزيع

عمان-الأردن-شارع الملك حسين مقابل مجمع الفحيص

جوال: 0799291702 - 0796914632

هاتف: 4653372 فاكس: 4652272

dar.almajd@hotmail.com

