أبعاد متطلبة في برامج إعداد المعلم
دراسة تحليلية

أ.د. يوسف سيد محمود

أستاذ بقسم أصول التربية

كلية التربية جامعة الملك سعود

مقدمة :

من اليسير على المتابع للدراسات التربوية خلال الفترة الأخيرة أن يلمس اهتماماً متزايداً بقضية إعداد المعلم، حيث عقدت حولها العديد من المؤتمرات والندوات ، وشكلت من أجلها لجان من الباحثين والخبراء والمسئولين عن نظم التعليم في مختلف دول العالم ومنظماته، وربما يرجع هذا الاهتمام بالدرجة الأولى إلى مكانة المعلم داخل النظام التعليمي ، فالنظام التعليمي لا يمكن أن يرقى أعلى من مستويات المعلمين فيه .

إن السؤال الذي يتبادر إلى الذهن هو: إذا كان المعلم هو لب العملية التعليمية وجوهرها، ويتوقف عليه إلى حد كبير نجاح الإصلاحات والتجديدات في نظام التعليم ،وكذلك ضمان سير النظام التعليمي وفق المرتكزات الأساسية لعمليات إصلاحه ، فأن هذا يفرض إعادة النظر في برامج إعداده المعلم في ظل عمليات الإصلاح والتجديد لنظام التعليم ككل، وفي ضوء ما تفرضه متطلبات التحولات التي يمر بها النظام التعليمي من أدوار على المعلم القيام بها، وكذلك متطلبات مواجهة تحديات العصر الذي نعيشه ، مع ضرورة التوافق في الرؤى حول أدوار المعلم ما بين مؤسسات

إعداده والمسئولين عن النظام التعليمي من مخططين ومشرفين ، وكذلك رؤية المعلم نفسه لأدواره، فهل تتوافق بالفعل هذه الرؤى المتعددة لأدوار المعلم ؟

أهداف الدراسة :

- بحث تطور الإعداد لمهنة التعليم.
- تحليل المتغيرات الآنية التي تحدد أدوار المعلم.
- تعرف الأدوار التي ينبغي إعداد المعلم لها.
- تحديد بعض متطلبات إعداد المعلم لممارسة أدواره.

مشكلة الدراسة:

تعود برامج إعداد المعلم في الوطن العربي لعدة عقود مضت، حيث تم التأسيس لها في ثلاثينيات القرن العشرين ، ومنذ هذا التاريخ وحتى الآن تطورت مؤسسات إعداد المعلم من حيث الإمكانات ، وحدثت الكثير من الإصلاحات ،إلا أن جوهر عملية الإعداد لم يتغير كثيرا حيث يتم الإعداد بناء على رؤية معينة لرسالة المعلم ،والإشكالية أن هذه الرؤية اقتبسناها من ضمن ما اقتبسناه من أنظمة لإعداد المعلم سواء من أوربا أو من أمريكا ،كما أن هذه الرؤية المقتبسة كانت تستجيب لمتغيرات تعتمل وتتفاعل مع واقع سياسي واجتماعي واقتصادي .

ومع حركة الواقع بإبعاده السياسية والاقتصادية والثقافية كانت تحدث إصلاحات في نظم إعداد المعلم استجابة لذلك،إلا أن هذه الإصلاحات لم تمس في الغالب سوى الجانب التنظيمي (١) ،الأمر الذي دعى بعض

أصحاب الرؤى النقدية لضرورة مراجعة نظم إعداد المعلم لإعادة النظر في دور المعلم حتى يمكن أن يعملوا كمفكرين ومصلحين يجمعون بين الفكر والممارسة (٢)،كما نرى بيير بورديو ينتقد المداخل المتبعة في نظم إعداد المعلم ، حيث أنها كلها أسست على رؤى مجازية رومانتيكيه بعيدة عن واقع ما يتطلبه البعد النفسي Habitus للشخصية (٣) ،هذا فضلا عن الانتقادات التي طرحها ايفان اليتش لبرامج إعداد المعلم حيث أنها تعده لادوار تقليدية تمارس فقط داخل المدرسة(٤) ، وفي نفس السياق نجد نقد يطرحه باولو فرير في كتابه الذي يحوى رسائله للمعلمين(٥).

ونخلص مما سبق بان ملامح الأزمة الحالية لبرامج المعلم تكمن في الرؤية التي تحكمها وتوجهها في تحديد أهدافها وترتيب أبعادها ،فهذه الرؤية لم تعد تتناسب والسياق الثقافي والاقتصادي والسياسي الذي يعمل فيه المعلم ومن ثم لا تتناسب والأدوار المتطلبة منه، وما تسعى إليه هذه الدراسة هو محاولة الاجتهاد في استقراء أهم المتغيرات الآنية التي تحدد أدوار للمعلم ومن ثم التفكر في طرح بعض الأبعاد ضمن برامج إعداده ليقوم بما هو منتظر منه من أدوار.

منهج الدراسة :

سوف تتبع الدراسة منهجا فلسفيا يقوم على الاستقراء والاستنباط ،حيث تسعى الدراسة لاستقراء أهم المتغيرات الثقافية والسياسية والاجتماعية التي تحدد أدوار المعلم، ثم تحاول استنباط بعض الأبعاد التي ينبغي أن يشملها برنامج إعداد المعلم لإكسابه ما يساعده على القيام بالأدوار المتطلبة

منه.

تطور الإعداد لمهنة التعليم :

لقد أدى التحول في النظر للتعليم من كونه حرفة ووظيفة للبعض إلى أنها أصبحت مهنة تحتاج إلى إعداد خاص "نظري وعملي" إلى التحول في أساليب الإعداد لهذه المهنة ، فمع بداية القرن العشرين ظهرت برامج إعداد لمهنة التعليم من خلال الجامعات .، ومع نهاية هذا القرن وفي بداية القرن الجديد تغيرت الكثير من الرؤى عن برامج إعداد المعلم وتأهيله .

فمع تولى الجامعات لبرامج إعداد المعلم ظهر النموذج الأكاديمي Academic Paradigm كنموذج مثالي لإعداد المعلم وهو نموذج يقوم على يقوم على تقسيم المعرف التي يحتاجها المعلم لمعرف تخصصية ومعارف مهنية ومعارف ثقافية ،اختص بتقديم كل منها أقسام أكاديمية منفصلة داخل مؤسسات الإعداد ،لا تقوم بين هذه الأقسام علاقات تكاملية فيما تقدمه من معارف ، بل كل ما يربطها ببعضها علاقات بيروقراطية ، بل أن النزعة الأكاديمية التي تحكم فلسفة وجوهر فكرة الجامعة ولدت رؤية بان المعلم الناجح هو ذلك الذي يمتلك قدرا أكبر من المعرفة .

ويرتكز النموذج الأكاديمي في إعداد المعلم على فكرة أن التدريس عمل فطري ، وأن المعلم الناجح لا يحتاج إلا إلى الحس العام Common Sense لكي يمارس مهنته بينما يحتاج أكثر إلى التمكن من المادة الدراسية التي سوف يقوم بتدريسها Subject Matter ، الأمر الذي يستوجب بناء برامج الإعداد بأوزان نسبية أعلى من المكون التخصصي ، وهو ما يعكس تبنيا واضحا لنظرية المعرفة عند الفلاسفة الواقعيين ونظرتهم إلى كل من طبيعة

المتعلم وطبيعة المعرفة ، حيث تنفصل المعرفة وتستقل في وجودها عن المتعلم ، وحيث تحتل المعرفة ببنيتها وبتنظيمها مكان الصدارة وأولوية الاهتمام أكثر مما تحظى به طريقة التدريس أو يحظى به موقف الخبرة المربية الذي يتفاعل المتعلم خلاله مع المعرفة ويمتزجان معا(٦) .

ومع دخول برامج إعداد المعلم الحرم الأكاديمي الجامعي ظهرت نزعة فكرية لدى التربويين تعلى من قدر المعرفة النظرية التي ينبغي أن يمتلكها المعلم كي يضطلع بمهام ممارسة المهنة ، وبصفة عامة حكم هذه الرؤية ووجها تلك الاتجاهات الفكرية التي سادت في عصر الصناعة ، وحيث أننا نعيش الآن عصر ما بعد الصناعة ، عصر له توجهاته الفكرية الخاصة ، حيث نجد من يتحدث عن أسطورة الإطار(٧)، ومن يكتب عن فلسفة المصادفة ،ومن يتحدث عن علم اللامتوقع CHAOS وينظر له (٨)، ومن يكتب ضد المنهجية Against Method (٩) ، كل هذا بلا شك سيكون له تأثيره على مصادر و نمط وتنظيم وبنية المعرفة اللازمة للمعلم وعلاقة أبعاد هذه المعرفة ببعضـــــها البعــض .

ويمكن القول بأن عملية بناء برامج إعداد المعلم قد مرت بعدة تطورات خلال الخمسين عاما الأخيرة ، قسمها Smith , M.C إلى أربع مراحل، وكانت عملية الأعداد – سواء في هيكلها أو أهدافها ومحتوياتها – في كل مرحلة من هذه المراحل الأربع تعد محاولة للإجابة عن سؤال عام ومحدد(١٠).

ففي **المرحلة الأولى** التي استمرت طوال العقدين الخامس والسادس من القرن العشرين كانت غالبية برامج إعداد المعلم تبنى وفقا للإجابة عن **سؤال**

الخصائص Attributes Question ، وكان لإثارة هذا السؤال الفضل في أن توازن عملية إعداد المعلم ما بين الجوانب المهنية والجوانب الفنية من جهة والمقررات العلمية التخصصية من جهة أخرى ، وفق الخصائص المستهدف توافرها في المعلم.

أما **المرحلة الثانية** فكانت منذ نهاية الستينات وحتى منتصف الثمانينات ، وقد وجه عملية تطوير وإصلاح نظم إعداد المعلم في هذه المرحلة **سؤال الفاعليات** The Effectiveness Question ، وكان هذا السؤال يستفسر عن أهم الاستراتيجيات وكذلك العمليات والطرق التدريسية التي تستخدم من قبل معظم المعلمين الأكفاء ، وبناء على ما تم تحديده وتوصيفه من إستراتيجيات و عمليات وطرق تدريسها يتم بناء برنامج لإعداد المعلم ، بحيث يستهدف في النهاية تخريج معلم يمتلك هذه المهارات .ولقد كانت هذه الحركة الإصلاحية في إعداد المعلم هي الباعث وراء ظهور نظم الإعداد من خلال مدخل الكفايات.

والمرحلة الثالثة والتي استمرت من بداية الثمانينات وحتى نهاية التسعينات ووجه عمليـــات إعداد المعلـم فيها **السؤال المعرفي** : The Knowledge Question، وكان يدور حول ما ينبغي أن يعرفه المعلم ، وما الذي ينبغي عليه أن يفعله ؟ وما المهارات المعرفية والمهارات المهنية التي ينبغي أن تكون لديه ؟ ومن ثم ما المعرفة التي ينبغي أن تكون الأساس في عملية إعداده؟ . ولقد قادت الإجابات عن هذه الأسئلة نظم إعداد المعلم للتركيز على إكساب المعلم المعرفة الواردة في المقررات التي سيقوم بتدريسها ، وحيث أن هذه المعرفة متغيرة ، فكان من الضروري أن يتوجه نظام الإعداد إلى إكساب

المعلم اتجاهات ومهارات وآليات الوصول إلى المعرفة وجمعها بطرق مختلفة ومن ثم التركيز على إعداد المعلم الذي يمتلك مهارات واستراتيجيات التدريس من خلال مبدأ التعليم الذاتي .

ومع نهاية القرن العشرين بدأت العديد من مؤسسات إعداد المعلم تنظيم برامجها على هدي سؤال المخرجات: The Outcomes Question حيث بدأ هذا السؤال يتردد في العديد من الدراسات والتقارير بفعل بروز نظرية النظم ، و ظهرت العديد من برامج الإعداد التي تسعى إلى تحقيق مخرجات معينة ، بعض هذه المخرجات متعلقة بالمعلم ذاته من حيث معرفته واستعداداته وسعيه للتجدد المعرفي والمهارى .....الخ. من هذه المخرجات أيضا ما يتعلق بالطلاب أنفسهم كنظم تقويمهم، لتعرف ما يؤثر على تحصيلهم وتفاعلهم مع بعضهم ومع مجتمعهم .وقادت محاولات الإجابة عن هذا السؤال إلى كثير من المناقشات حول نوعية المعلمين ومؤهلاتهم وشروط ترخيصهم لممارسة المهنة ، والمعايير المهنية للتدريس والمناهج ، ومدى دقة استخدام تحصيل التلاميذ للحكم على كفاءة المعلمين والمدارس

ولقد أسفرت إثارة مثل هذه الأسئلة عن بروز أدوار جديدة للمعلم ، كما أسهمت في بلورة الكثير من برامج إعداده ، لعل من أهمها وأحدثها تلك البرامج التي تقوم على مفهوم التنمية المهنية، فلقد أصبحت عملية الإعداد وبرامجها لا تقتصر على مرحلة الإعداد الأولية ولمدة محددة تتم داخل معاهد أو كليات ، وإنما تمتد اما بعد هذه المرحلة وتستمر طوال فترة ممارسة المهنة ، ومن هنا كان من الضروري البحث عن علاقات تحالف وشراكة أكبر بين مؤسسات إعداد المعلم والأكاديميين و بين المؤسسات التعليمية

والعاملين في الميدان ، وكان من الضروري الانتقال من مرحلة الاعتماد على الميادين المعرفية الأخرى باعتبارها أصولا نظرية للتربية نستمد منها النظريات ونفسر في ضوء قوانينها الظواهر التربوية إلى مرحلة إنتاج المعرفة والنظريات من خلال الممارسة على ارض الواقع التربوي ، وإذا حدثت هذه النقلة بالفعل سنجد أن التأطير النظري الذي يحدد للمعلم أدواره سيراعي المتغيرات الثقافية والحضارية للمجتمع الذي يعمل المعلم فيه ، وستختلف ادوار المعلم الذي يعمل في مجتمع أوربي عن ادوار زميله الذي يعمل في مجتمع أفريقي، بل داخل المجتمع الواحد فالمعلم الذي يعمل بمدرسة توجد في حي عشوائي سيجد أن له ادوار مختلفة عن زميله الذي يعمل في مدارس الأحياء المتحضرة .

وجدير بالذكر أن بعض الدول مازالت تقف ببرامجها عند المرحلة الأولى أي تبني برامجها بناء على ما هو متصور من خصائص مثلى للمعلم(١١)، ودول أخرى وصلت في تطور برامجها إلى المرحلة الأخيرة، وهى المرحلة التي تأخذ بأسلوب النظم ،والسؤال عند أي مرحلة يقف نظام إعداد المعلم في كليات ومعاهد التربية في عالمنا العربي ؟

متغيرات آنية تحدد أدوار المعلم :

ينبغي التأكيد على أن تبنى توجها معينا لتحديد أدوار المعلمين يرتبط بالسياق الثقافي العام الذي يعمل فيه النظام التعليمي ، فالتربية باعتبارها شأنا اجتماعيا عاما فإنها ترتبط بالمحددات الثقافية مثل الغرض العام من التربية ، والقوى الاجتماعية التي تؤدى إلى الحراك الاجتماعي وترتيب موقع التعليم بين هذه القوى ،ودور الوالدين في تعليم الأبناء وما إذا كانوا

يلقون بالمسئولية كاملة على المدرسة أم يسعون للمشاركة معها، والتوقعات الاجتماعية من تعليم الأطفال، و العزو الاجتماعي- بمعنى ما العوامل التي يعزو الإنسان إليها وصوله لهدف معين - هل الجهد أم القدرة أم التحصيل الأكاديمي أم المهارة الفنية ...الخ ؟ . وهذا ما ناقشته العديد من الدراسات عبر الحضارية(١٢)، ولا يمكن أن نغفل ما يشهده الواقع الاجتماعي في بعض مجتمعات العالم العربي حيث يتم إلحاق البعض في الوظائف ليس بناء على الكفاءة بل بناء على أساليب أخرى ، منها على سبيل المثال ما يتم من توزيع بعض فرص العمل على أعضاء مجلس الشعب في مصر فيعين في الغالب من هو قريب من العضو وليس من هو أكثر تأهيلا لمثل هذه الوظائف ، وما نجده من محاولات لتوريث الوظائف كأن تقصر بعض الهيئات الإعلان عن وظائف فيها لأبناء العاملين فيها وغير ذلك من أساليب تدفع في النهاية للنظر للتعليم ومؤسساته ومن يعمل فيه وخاصة المعلم بنظرة أقل تقديرا مقارنة بمكانة المعلم في مجتمعات تتعامل مع أبنائها وفقا للجدارة.

كما لا يمكن أن نغفل البعد الأيديولوجي كمحدد من محددات أدوار المعلم ، ويؤكد على ذلك Hendrick Gideonse حيث خلص من تلخيصه لنتائج مجموعة من الدراسات عن تطور الإعداد لمهنة التعليم في بعض الولايات المتحدة الأمريكية إلى أنه لا ينبغي النظر إلى التغييرات التي حدثت في الإعداد لمهنة التعليم على أنها فقط نتيجة للتطور في مفهوم المهنة ، و إنما أيضا نتيجة لتطور حركة الإصلاح التعليمي بصفة عامة ،كما أن بعض جوانب هذا التطور كان له طبيعة سياسية بالدرجة الأولى(١٥).

وإذا السياق الثقافي العام- بما يشمله هذا السياق من أبعاد اجتماعية وسياسية واقتصادية - يعد من المحددات الرئيسة للسياسات التعليمية ومصدرا لصياغة الغايات العامة للتربية ، وهذه بدورها كما يقول Bushmann تعد من محددات معتقدات المعلمين حول ما هو مناسب في عملية التدريس وحول تصورات المعلمين ومؤسسات إعدادهم عن أدوارهم المهنية(١٤). ومن ثم يكون السؤال الآن عن أهم المتغيرات والتحديات التي تواجهنا وتؤثر في السياق الثقافي لمجتمعنا ؟ وما الذي تفرضه مواجهة هذه التحديات من أدوار على المعلم القيام بها ؟

ونعرض فيما يلي لأهم المتغيرات والتحديات التي تؤثر في السياق الثقافي لمجتمعنا ، وما تفرضه من أدوار لعلى المعلم القيام بها ، ومن ثم ضرورة إعداده لها :

أولا: تزايد الفجوة بين بعض المظاهر الحضارية والمظاهر الثقافية :

دون الدخول في جدلية المفاهيم ، وكذلك حتى نتجنب عناء عمل جردة لكل ما طرح حول مفهرمي الثقافة والحضارة ، فهذه ليست مفاهيم بسيطة كان كل منها محل جدل كبير، ولكن نسلم بأن الثقافة تتكون من القيم والمعتقدات والمعايير والرموز والإيديولوجيات ، كما أنها ترتبط بنمط الحياة الكلي في حياتهم ، وكل هذه المكونات تهيئ للإنسان فهم ما حوله .أما الحضارة فهي الجانب المادي من الثقافة ،ومن ثم فأن التغير الحضاري قد يتم بوتيرة أسرع من التغير الثقافي.

ومما لا شك فيه أن الدول العربية شهدت تطورا حضاريا مذهلا خلال العقود الخمسة الماضية، فأصبحت مدنها وأنماط الحياة بها تضاهي ما نراه في أكثر الدول تقدما ، وخاصة فيما يتعلق بالجانب المادي مثل نمط العمران وكذلك فيما يتعلق بالخدمات المقدمة وخاصة في الصحة والتعليم وكذلك وسائل الاتصال كما أتاحت الوفرة المادية للعديد من أبناء هذه المجتمعات فرصة السفر للخارج ومن ثم الاطلاع على كثير من منجزات الحضارة الصناعية واستخدامها ، وكذلك ما يشاهده المواطن العربي من خلال القنوات الفضائية، والتي باتت تعرض علينا منجزات حضارية من كافة أرجاء البسيطة ،هذا بالإضافة لما يصل لعقل ووجدان المواطن العربي من خلال وسائل الاتصال الأخرى.

والواقع أن كل هذه المظاهر الحداثية مستمدة من عالم اعتمد العلم والتكنولوجيا وسيلتا حياة وتنمية ، عالم تمت صياغته دون مشاركة من جانبنا كعرب بل في كثير من عناصره تم على حسابنا ، بل أن الواقع يشير إلى إننا كغيرنا من أصحاب الحضارات العريقة اقتحمنا هذا العالم دون المرور الطبيعي بخطوات تطوره ، ولعـــل هذا ما شكل لنا قلقـــا نفسيا مازلنـــا نعـــــــاني منه (١٥)، ويظهر أكثر ما يظهر في محتوى ما نقدمه في مؤسساتنا التعليمية ،حيث لم نزل غير قادرين على التوفيق في مناهجنا الدراسية بين أصالتنا وما تفرضه المعاصرة.

وخلاصة ما نصل إليه انه لا يمكن الاستفادة بمنجزات الحضارة الحديثة دون امتلاك الإنسان ليس فقط للمهارات المتطلبة للتعامل مع أدواتها ، ولكن ينبغي إعداد الإنسان وتربيته عقليا و وجدانيا ليفكر ويسلك وفق ما تقتضيه

روح العصر من قيم أساسية ونذكر منها احترام الوقت وتقديس العمل الجماعي (الفريق) وتوخي الدقة والإتقان والإيمان العميق بالإبداع وبان المورد البشرية هي أهم عوامل النجاح والتقدم ،كذلك الإيمان بعالمية المعرفة ،بمحاذاة ذلك قيمة احترام هويتنا (دون مغالاة شوفينية)،وكذلك زرع الروح التنافسية مع قيمة احترام التعددية وقبول الآخر بكل ما تعنيه وعلى كافة المستويات .هذه باختصار هي قيم العصر والتقدم التي يجب على أن تعمل المؤسسة التعليمية من خلال برامجها ومعلميها على زرعها في عقول ونفوس وضمائر التلاميذ.(١٦)

وجدير بالذكر أن هناك تيارا فكريا بين بعض التربويين وغيرهم من أصحاب التخصصات الإنسانية الأخرى يؤمن إيمانا يصل لحد اليقين بضرورة استعارة نظم إعداد المعلم بمحتواها الفكري من قبل الجامعات الغربية ،بل وتبني معايير الحكم على جودتها واعتمادها من قبل من قبل مؤسسات غربية ، وهذا لابد أن ينظر اليه بحذر وخاصة اذا تعلق الأمر بالتربية لاعتبارين أساسيين وهما:

أن منظومة الفكر الغربي لم تعد تتحدث عن فصل الدين عن الدولة تلك المقولة التي يفضلها تيار التغريبيين بل أصبحت تسير نحو فصل الهوية والثقافة عن الدولة،فبعض منظمات المجتمع المدني التي يساعدها ويدعم نشاطها الغرب الآن تعمل على احياء تراث ولغات اقليات داخل مجتمعاتها بدلا من دعم التماسك المجتمعي العام، كما أن الدولة أصبحت شيئا مجردا في ظل التوجه للامركزية وهذا في مثل دولنا سيؤدى لمزيد من التفكك في مجتمعاتنا وتزايد الصراع ويصبح الحديث عن هوية وطنية أو قومية أمرا

صعبا وهذا ما نراه في دول عربية منها العراق والسودان والجزائر ولبنان وتنادى به أصوات في مصر واليمن، ومن هنا يظهر دور المعلم وما يحمله من فكر وما يؤديه من منهج خفي ، فقد تتحدث المناهج المؤلفة عن وطن واحد ولكن المعلم يؤثر ويعمل بشكل مباشر أو غير مباشر عكس ذلك.

إن الخطاب الفكري الغربي أضحى يحمل إنكارا للطبيعة البشرية ، فحديث الفكر الغربي- رصدا وتحليلا وتفسيرا - هو حديث عن الظواهر المادية، فماركس وما نتج عنه من أفكار يركز على علاقات الإنتاج ،وآدم سميث المنفعة الاقتصادية و فرويد ومن تبع مدرسته يقولون بالدوافع الجنسية ، والبرجماتية ترى الإنسان أشبه ما يكون بقطعة هامدة لا تتحرك سوى بمؤثر خارجي كما في حالة الأجسام المادية وهذا المؤثر الخارجي هو ما نطلق عليه تربويا مفهوم الحافز(١٧)،كل هذا أهمل أبعادا هامة في الطبيعة البشرية.ومما لا شك فيه أن هذه الرؤية تمخضت عنها العديد من النظريات والتي بدورها ساعدت على تبلور علاقة ما بين التربية والمجتمع.

ولقد دعمت هذه العلاقة بين التربية والمجتمع مقولة أصبحت- على الرغم من تهافتها - في حكم المسلمة، وهي التي ترى أن تغيير النفس الإنسانية والشخصية الاجتماعية يتم من خلال إحداث تغيير في البنى الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، أي أن التغيير البراني للفرد والجماعة سوف يقود إلى تغيير جواني ، وكانت النتيجة الطبيعية لهذه المسلمة أن الاهتمام بالشكل في سياسات الإصلاح التربوي فاق الاهتمام بالمضمون ، كما أن المؤسسات التربوية بدلاً من سعيها لتكريس قيم إنسانية تؤدي إلى الترابط الاجتماعي والتواصل والتراحم بين الناس نجدها خضعت في تحديد أهدافها ومحتوى

برامجها لما حدده المجتمع – صراحة أو ضمناً – من معايير الجدارة الشخصية والمتمثلة في الإنجاز وتحقيق الربح والسيطرة على الآخرين ، ولذا أصبحت قيم المال والسلطة والشهرة أكثر القيم اجتذاباً للأجيال المتطلعة لاكتساب معايير الجدارة التي تؤدي بهم إلى التوافق مع المناخ الاجتماعي العام (١٨).

ونذكر هنا ما جاء في إحدى رسائل باولو فرير للمعلمين حيث يقول:

"دعونا نفكر قليلا في الهوية الثقافية للمتعلمين ، وفي الاحترام الذي ندين به لها في ممارستنا التعليمية .وأعتقد أن الخطوة الأولى في هذا الاحترام هو الاعتراف بهويتنا أي الاعتراف بما نحن عليه في الممارسة الواقعية لأنشطتنا وبطرقنا في عمل الأشياء بشكل معين ،أو بالتفكير بطريقة معينة أو بالتحدث بشكل له خصوصياته،وكذلك لنا رغبات وعادات خاصة تجعل كل شخص يعترف بنفسه على أنه يشبه الآخرين ،وهؤلاء الآخرون لديهم أنماط من السلوك الطبقي مشابهة لطبقتهم .وبفضل ممارسة تلك الفروق نكتشف أنفسنا بأن أكون أنا وتكون أنت"(١٩).

ونستطيع أن نعمم الرأي الوارد في هذا الاقتباس ، فإذا كان فرير يتحدث عن التباين الطبقي فان رأيه يصلح أيضا عند الحديث عن التباين الحضاري.

وعليه فينبغي إدراك أن التعليم ممارسة سياسية ، وهذا يؤكد على أن المعلم إنسان سياسي وبالتالي من الضروري أن يعمل بالطريقة التي يختارها شريطة أن يعي تأثيراتها على هوية تلاميذه ، فلا يصادر عليها تحت زعم انه يمتلك طريقة حقائق التقدم وقيمه، وهنا يظهر خطورة ما تركز عليه برامج إعداد المعلم من إكسابه قيما تنتسب لحضارة تنكر الطبيعة البشرية ،

وتشيع المفاهيم الاستهلاكية كمؤشرات على التقدم، فالدعوة لمثل هذه المفاهيم في مجتمعات يغيب فيها العدل الاجتماعي لن يولد سوى الإحباط والإرهاب والتفكك .

وما سبق يفرض على المعلم أن يقوم بدوره كقائد للتغيير في المجتمع ،بما يغرسه من قيم وعادات ومهارات وقدرات ومعارف تصل إلى عقل الطالب ووجدانه،وبما ينمي قدراته الإبداعية و ألابتكاريه، وذلك بالتخلي عن إستراتيجية التكيف مع متطلبات التغيير والتوجه نحو استراتيجيات جديدة وعليه دورا قياديا كي تنجح المؤسسة التعليمية في تحقيق تربية تساعد في سد الفجوة بين ما يستخدمه الفرد من أدوات الحداثة وما يوجد في عقله من أفكار وما في وجدانه من قيم (٢٠).

ثانيا :ثورة المعرفة والمعلومات:

من غير المبالغة، يمكن القول إن تداعيات هذه الثورة تمثل هاجساً للباحثين والمهتمين بالشأن الاجتماعي العام، ولعل أبلغ وصف لها أنها ولدت لنا عصر النهايات والبدايات في ذات الوقت ، وهذا يعنى أنها عتبة فارقة سوف تنقلنا من عصر إلى عصر آخر ، لكل منها سماته وأنماط التكيف معه والتعايش فيه. ومع ذلك فإن شرط النجاح في العصر الحالي هو الوصول إلى درجة ما من النجاح في معايشة العصر السابق والإلمام بسماته، وذلك لأن كل عصر يصنع أدوات ويرسخ قيما وأخلاقيات تلزم لمعايشة العصر الذي يليه، وهذا يعنى أنه لا يمكن القفز على بعض العصور وتجاوزها للوصول إلى عصر المعرفة والمعلومات.

والمفارقة أننا إلى الآن لم نعش العصور التي سبقت عصر المعرفة ، فمازالت كثير من أنماط ثقافتنا وإنتاجيتنا تنتمي لعصر ما قبل الصناعة ، وهذا يفرض علينا مواجهة تحديين

أساسيين وهما:

* سد الفجوة المعرفية بين مجتمعنا والمجتمعات المتقدمة.

* سد الفجوة المعرفية داخل المجتمع ، أي بين طبقات المجتمع وقطاعاته المختلفة، وخاصة تلك الفجوة المتعلقة بالتباين في القدرة على التعامل مع عصر المعرفة .

ويعد التحول إلى مجتمع معرفي أحد التوجهات الهامة لعالمنا العربي للدخول للقرن الحادي والعشرين، و يقتضي هذا العمل على المشاركة في إنتاج المعرفة وحسن استخدامها. ويتوقف هذا بشكل أساسي على فاعلية النظام التعليمي والذي يعد بمثابة المدخل الأساسي لامتلاك القدرات اللازمة لإرساء البنية الأساسية لدخول عصر المعرفة.

فلقد أضاف عصر المعلومات لغايات التربية غاية جديدة ، فبالإضافة للغايات التقليدية الثلاث للتربية وهى: إكساب المعرفة والتكيف مع المجتمع و تنمية الذات ، ينبغي أن تمتد الغايات لتشمل (٢١)

- **التعلم من أجل العمل Learning to do** ، مع الأخذ في الاعتبار تغير مفهوم العمل وطبيعته في كثير من المجالات، حيث حلت الرمزية والمحاكاة والنمذجة محل كثير من عناصر الواقع الملموس، مما يفرض على التعليم في طرقه ومحتواه وأنشطته التركيز على إكساب مرونة التفكير للانتقال من

الخيال للواقع والعكس ، وكذلك مهارات العمل ضمن فريق، والعمل من بعد، والعمل مع الحركة والانتقال، و كل هذا أدى لظهور أنماط مبتكرة من التعليم منها التعليم عن بعد ،و التعليم بالمراسلة ، والتعليم من خلال المشاركة.

- **تعلم لتكون Learning to be**: وهذا يتحقق إذا ساعدت مؤسسات التعليم على إضفاء الطابع الشخصي على عملية التعلم، بحيث يستهدف نظام التعليم تقديم ما يناسب جميع المستويات ،وتسمح لكل فرد بالتعليم وفق قدراته ،أي يحل التعلم الشخصي والتعلم الذاتي محل التعليم الجماهيري ، بمعنى أن يتحول نظام التعليم كما يلي : (٢٢)

من		إلى
التعليم الجماهيري .	:	التعليم الشخصي والتعليم الذاتي.
التركيز في التعليم على التخصص .	:	التعليم لمجالات وتخصصات متعددة .
تلقى الإجابات من الآخرين	:	البحث الذاتي عن الإجابات وحلول المشكلات
برامج يومية صارمة في شكل جداول حصص	:	جداول دراسية مرنة
التدريب على مهارات ومعارف محددة ومنظمة	:	بناء اتجاهات مرغوبة تدفع الفرد للتوجيه نحو محاكاة الواقع والتفكير التحليلي
المبادرة والتوجيه من قبل المعلم	:	المبادرة من جانب المعلم
المحتوى منعزل الوحدات	:	محتوى مترابط ومتشابك الموضوعات
تذكرة الإجابات	:	الوعي بالمشكلات
التركيز على المراجع والكتب الدراسية	:	الوصول للمادة العلمية من مصادر عدة
التركيز على التفوق في تحصيل المعلومات	:	الإثارة العقلية الفعالة

ويتطلب نجاح هذا التوجه أن يكون لدى المتعلم اتجاه إيجابي للتعلم الذاتي، وتحمل المسئولية ، والسعي لتصحيح الخطأ، كما أنها تغير وضعية المعلم،

فبدلا من أن يكون مصدرا للمعرفة ، عليه أن ينظم ويهيئ إمكانية استفادة المتعلم من المصادر المتاحة.

- **تعلم لتعيش مع الآخرين Learning to live to gather** : فعلى التربية أن تعمل على تخليص المجتمعات الإنسانية من نزعة التعصب، ويكون ذلك من خلال اكتشاف الآخر، وتنمية مهارات الحوار، والرغبة في مشاركة الآخرين.

وبصفة عامة فإن هذه الغاية من التربية تلقى بمزيد من المسئوليات على نظامنا التعليمي حيث عليه أن يستهدف فيما يقدمه من مناهج وأنشطة تعليمية التوازن ما بين الأبعاد المحلية والعالمية للثقافة ، مع التأكيد على قيم التسامح ونبذ العنف بكل أشكاله.

ثالثا : ثورة الاتصالات :

ولقد أدت ثورة الاتصالات إلى:

- توسيع وتمديد المساحة التي يعيش فيها الفرد ، بحيث أصبحت تتعدى النطاق الجغرافي لهويته الوطنية، فالفرد يمكنه الآن أن يرى ويحاور ويناقش الآخرين ويشاركهم الأحداث ويفعل معهم وبهم ، ونشهد اليوم تشكيل جماعات عبر حضارية حول بعض القضايا التي تشكل اهتماما مشتركاً لهذه الجماعات ،وذلك من خلال شبكات الاتصال الإلكترونية والإعلامية.

- تضخيم ذكاء الفرد بدلاً من عضلاته ، حيث يمكننا اليوم قراءة أفكار الآخرين وما يدور في أذهانهم، بل و إعادة توجيه هذه الأفكار واستقطابها ، أو تشويهها وصرفها لتوافه الأمور ، وغير ذلك مما يمكن أن نفعله بها.

ومما لا شك فيه أن لثورة الاتصالات أثارها الإيجابية على النظام التعليمي، وبفضلها أمكن تغيير نمط العملية التعليمية، فبدلا من تجزئة الواقع خارج المدرسة حتى يسهل تقديمه للتلاميذ أمكن محاكاة الواقع داخل أسوار المدارس ، فبعد أن توفرت للطالب مصادر عديدة للتواصل المباشر مع مصادر المعرفة خارج أسوار مدرسته قلت حاجتنا للتجزيء والاختزال والتبسيط لكثير من قضايا الواقع ، وهذا لم يساعد فقط في التعامل مع قضايا الواقع بطريقة كلية وإنما أيضاً بطريقة ديناميكية ، ومن ثم تنمو قدرات الطالب على توظيف المعرفة، وكذلك على التعامل مع واقعة بعد خروجه من مدرسته(٢٣)

ولم يقتصر تأثير ثورة الاتصالات على الأساليب والوسائل التعليمية ، بل امتد إلى جوهر هذه العملية تنظيما وبنية وتكلفة ، فكما يقول William C. Millerأصبح القطاع التعليمي

يتميز بـ (٢٤):

- أقل نظامية	Less Formal	أكثر ارتباطاً بالحياة	More realistic
- أقل تكلفة	Less Expensive	أكثر إنسانية	More humane
- أقل إسرافاً	Less Wasteful	أكثر تسلية	More fun
-أكثر فردية	More Individualizes	مستمر مدى الحياة	Life long

ومن ثم فالتعليم ككيان عضوي يجعلنا نقول بأن هذه التحولات التي يشهدها ستمتد لتشغل كافة عناصره ،من بين هذه العناصر المعلم، ولذا من الضروري تهيئته إعداداً وتدريباً لمواكبة ما تفرضه ثورة الاتصالات من تحولات في العناصر الأخرى للعملية التعليمية ، فكما يقول "نبيل على" أن المعلم يمكن أن يكون مصدر الحل للازمة التربوية التي تعانيها نظمنا التعليمية في تعاملها مع ثورة الاتصالات بدلا من أن يكون هو لب الأزمة ، و يتوقف هذا على التغير الذي يمكن أن يحدث في أدواره وكذلك في أسلوب إعداده [٢٥] حيث ينبغي أن تقوم مؤسسات إعداد المعلم ببناء المعلم المبدع القادرة على القيام بدور القائد والباحث والناقد والمستشار، وعليه أن يقوم بدور المشارك لطلابه في رحلة التعليم والاكتشاف المستمر.

ولعل كان في تجاوز ثورة الاتصالات الحالية الاعتماد المطلق على اللغات الرمزية المعروفة - المكتوبة والمنطوقة - إلى استخدام أدوات رمزية أخرى تجمع ما بين اللغة الرمزية والصورة ، هو الذي أعطى لها مرونة الحركة والانتقال وشمولية التأثير في كافة الثقافات .

وتتبدى أهم التأثيرات السلبية لعملية الاتصال بعالمها الرمزي على دور المعلم في بناء عمليات التفكير السليمة لتلاميذه فيما يلي(٢٦) :

- **الاعتماد على الرمزية في عملية الاتصال**، والإفراط في استخدام الآلة محل الفكر سوف يؤدى إلى أن تشغل لغة الرمز الوقت الأكبر في عملية التعليم ، وربما تحل تماماً محل اللغة الطبيعية ، ولغة الرمز لغة أحادية الطرف ، حيث لكل رمز معنى مطابق ودون سياق ودون اشتباه لفظي بين

حقيقة ومجاز ، ظاهر ومؤول ، محكم ومتشابه، مجمل ومبين ، مطلق ومقيد ، كما هو الحال في النصوص اللغوية الطبيعية ، ولا يغيب عنا أهمية هذه الأبعاد اللغوية ليس فقط في بلاغتها ، ولكن في تأثير تعلمها على تنمية أبعاد مهمة لعمليات التفكير ومهاراته وخاصة التفكير الاستدلالي والاستنباطي والقياس العقلي ، ولذا فإن التحول في الاهتمام من تعلم اللغة الطبيعية إلى تعلم لغة الآلة سيؤدى إلى تسطح المعرفة، وغياب العمق اللازم للإبداع و في قراءة معان جديدة فيما يوحي إليه اللفظ من إيماء وإشارة.

- يؤدى الاعتماد على الآلة في الاتصال والتعليم إلى **كثرة الاعتماد على الخارج دون الداخل** ، وعلى الكم دون الكيف ، وعلى نقل المعلومات دون إبداع العلم، وربما يستتبع ذلك كسلاً عقلياً، ويغيب معه القدرة على التفكير وعصر الذهن وإعمال النظر وبذل الجهد وإفراغ الطاقة، وستحل الآلة محل المخ والعقل الإنساني ، ومن ثم سيحكم التفكير الإنساني منطق الآلة بدلاً من العكس . وهذا سيلقى ظلالا من الشك حول قدرة المدرسة على تعليم تلاميذها أسلوب التفكير العلمي لاستقراء فهم الظواهر الحياتية المختلفة ، وسيتحول المعلم في تعامله مع طلاب إلى ما هو أشبه بالروبوت حيث سيكون عليه تنفيذ المهام المكلف بها لتعليم طلابه بطريقة آلية ، ينعدم فيها الجانب الوجداني والناشئ من عملية التواصل الإنساني ، والتي يشعر فيها كل طرف بحميمة العلاقة مع الطرف الآخر.

- سوف يؤثر هذا المنطق الرمزي الاتصالي والاعتماد على الآلة على غريزة إنسانية مهمة و هي **عزيزة حب الاستطلاع Curiosity** حيث ستؤدى إلى تقليص دور الإنسان في التساؤل وإبداء الدهشة والتعجب ، كما يغيب دوره في البحث عن الإجابة بشكل ذاتي ، وكذلك لن يجهد نفسه في صياغة الاحتمالات واختبارها للاختيار من بينها ، وسيتقلص مفهوم التكيف بين الإنسان والمجتمع الذي تسعى التربية إليه أن يصبح تكيفاً بين الإنسان والآلة ، وهذا معناه حصر التبولوجى الفكري الاجتماعي للإنسان عند حدوده الدنيا ، مما يؤثر على خط التقدم والتطور الاجتماعي والذي يتم من خلال ما يضيفه الإنسان من سنن جديدة بدلا مما كان متعارفاً عليه بين أبناء المجتمع. وهنا سيجد المعلم نفسه محصوراً في إطار فكرى واجتماعي ضيق عند ممارسته لمهنته.

- بفعل كثافة عملية الاتصال وتطورها وتسارعها سوف تظهر أنماط جديدة من التفكير يمكن أن نسميها " **التفكير الكلى** " وهو التفكير الذي يركز على الكليات أكثر من التركيز على الجزئيات، تفكير يندمج فيه الحدس والتخيل والتأمل والمحسوس . و يفرض هذا ضرورة إعادة النظر في أساليب التعليم ، وفى نمط الاتصال الذي يتم داخل المدرسة وداخل الفصل ، وتفعيل دور المعلم في عملية الاتصال هذه، حتى يمكن للمتعلم اكتساب هذه القدرات الذهنية.

- سوف تغير ثورة الاتصالات من **مكانة الفرد في المجتمع وعلاقاته الاجتماعية**، حيث ستتحدد مكانة الفرد بمقدار ما يمكن أن يصل إليه من

معلومات ، وكذلك بمقدار وعيه بهذه المعلومات، كما أن الفرد في علاقاته الاجتماعية سيجد أنه من الأسهل عليه تجاوز البيئة الاجتماعية المباشرة سعيا للارتباط والاشتباك مع من يشاركه الوعي بالمعلومات، وهذا يعني تكون جماعات غير قومية وعبر حضارية ، وربما تكون القضايا التي تشكل هموم مشتركة لأعضاء مثل هذه الجماعات تتعدى في الأولوية لديهم بعض القضايا القومية والولاءات المحلية ،ولهذا فقد تكون بعض هذه الجماعات سببا في اختراق جدار الهوية الوطنية ومصدراً لخلق بعض المتاعب الاجتماعية والسياسية لبعض الدول ،وهذا ربما ما نشهد بعض حالاته في وقتنا الراهن(٢٧) ، مثل هذا الوضع يحتاج إلى معلم يقوم بدوره في التوعية الاجتماعية ، ويؤكد في دروسه على ثوابت الوطن والهوية دون جمود.

ولعل من أهم ما أثارته بعض الدراسات في هذا المجال أن انتشار الحاسوب وتزايد كثافة الاتصال لا تؤدى بسهولة إلى فوائد اجتماعية ، وأن انتشار واستخدام هذه التكنولوجيا لا يؤدى بمفرده إلى قيمة اقتصادية واجتماعية ، أو إلى تحديث فعلى للمجتمع ، فهذه التكنولوجيا المعلوماتية تعمل في سياق اجتماعي بأبعاده الاقتصادية والثقافية والسياسية ، ولابد أن يكون هذا السياق مهيأ لاستيعاب هذه التكنولوجيا وللاستفادة منها(٢٨).

ومن ثم فالسؤال يكون عن مدى ملائمة السياق الاجتماعي في المجتمعات العربي للتعامل مع هذه المنظومة المعرفية وأدواتها التكنولوجية؟

وكيف يمكن للتربية بصفة عامة والمعلم خاصة تهيئة أبناء المجتمع للتعامل الإيجابي مع تكنولوجيا المعلومات؟

ويمكن القول أن للتعليم دوراً مزدوجاً في تحويل المجتمع إلى مجتمع معرفي يسهم في منجزات ثورتي المعرفة والاتصالات ، ويأخذ بتكنولوجيا المعلومات وسيلة لمزيد من الإنتاجية ، فعلى التعليم العمل على تهيئة السياق الثقافي العام للتغلب على القيم التي تحد من إمكانية التعامل مع تكنولوجيا المعلومات، وكذلك إعداد البنية الذهنية القادرة على الإسهام والأخذ بمنجزات ثورتي المعرفة والاتصالات ، وإذا كان هذا يمكن أن يتم من خلال إعادة النظر في مقرراتنا الدراسية، إلا أن المعلم يظل هو العنصر الأهم في منظومتنا التعليمية من حيث أهمية دوره سواء بشكل ظاهر أو خفي في إكساب القيم الإيجابية ، وكذلك في التهيئة العامة ووضع الأسس الممهدة للتحول لمجتمع معرفي.

الخلاصة؛ ما الأدوار التي ينبغي إعداد المعلم لها؟

لقد كانت هذه المتغيرات وخاصة الثلاثة الأخيرة منها مدعاة لبروز حركة نقد قوية لكثير من ممارسات العملية التعليمية،فنجد بونستنجل Bonistingl ينتقد التعليم القائم على التلقين واستظهار المعلومات الجامدة ، والتركيز على الاختبارات التحصيلية لتقويم الطلاب، والتركيز على الخبرة المحدودة، والتفكير التقاربى Divergent thinking ، حيث يعتبر كل ذلك وغيره من مخلفات الماضي(٢٩) ، ويتفق كل من هينسشيد Henscheid, J. وبراون Brawn, G. في هذا الرأي، حيث يقولان بأن الكثير من الأدوار

التقليدية للمعلم ينبغي إعادة النظر فيها ، وخاصة تلك الأدوار التي تحصر مهامه في القيام بنقل المعرفة ، وينبغي أن يتوجه المعلم للتأكيد على التعلم الذاتي وتدريب الطلاب على التفكير التخيلي والإبداعي والتوقعي، وهذا يبرر ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين الحالية(٣٠).

و التعلم الذاتي لا يعنى تقليصاً أو تحجيماً لأدوار المعلم ، بل يعنى تغييراً أو تعديلاً لها، والأرجح أن أدواره الجديدة تعد أكثر تعقيداً أو صعوبة من الأدوار التقليدية للمعلم وبخاصة دوره التقليدي كناقل للمعرفة . فمن أدواره في التعلم الذاتي تشخيص قدرات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم بهدف توجيههم ، وتشخيص بيئة التعلم وأوضاع جماعة التعلم ومساعدة المتعلمين على اكتساب بعض المهارات الأساسية اللازمة لحل المشكلات ومواجهة المواقف الجديدة، بما في ذلك مساعدتهم على اكتساب مهارات استخدام المكتبة ، هذا فضلاً عن دوره في تخطيط المواقف التعليمية و التعلمية، بما يتناسب وإمكانات المتعلمين ، كذلك دوره في إنتاج تكنولوجيا التعليم واستخدامها ، ثم استمراره هو ذاته في مسيرة التعليم والتدريب(٣١)

ونضيف لما سبق بأن هذه المتغيرات سوف تؤثر على مكانة المعلم داخل مدرسته ، فلقد كان المعلم يستمد مكانته أو جزءاً كبيراً منها من كونه مصدراً للمعرفة، ويستمدها كذلك من سلطته في ضبط وتوجيه الطلاب داخل الصف بشكل نمطي معين . واليوم أصبح ينوب عنه في القيام بهذه المهام وبامتياز تكنولوجيا المعلومات الحديثة، ولذا لا بد أن نبحث عن الدور

البديل أو المهام الأخرى التي مازالت موكولة للمعلم وأيضاً تلك المهام التي ظهرت وبرزت بفعل ما يفرضه التعامل مع تكنولوجيا المعلومات.

وخلاصة ما نصل إليه أن أدوار المعلم تغيرت ، وقد شمل هذا التغير طبيعة هذه الأدوار وأسلوب القيام بها، فأدوار المعلم والتي كانت متمايزة بعضها عن بعض إلى حد كبير ، أصبحت الآن أكثر تداخلاً وتكاملاً عن ذي قبل ، فيصعب الآن الفصل بين الأدوار التعليمية للمعلم عن أدواره الاجتماعية أو عن أدواره الثقافية ، وأيضاً تكاملت أدواره داخل الصف مع تلك الأدوار التي يقوم بها خارج الصف وكذلك خارج المدرسة. كما أن أدوار المعلم المستجدة لم تلغ أدواره التقليدية، بل استوعبتها ، فما يزال المعلم يعمل كملقن للمعلومات ، ولكن لم تعد عملية التلقين تشغل جل اهتمام المعلم بل أن المعلم انتقل بها ليصبح شارحاً للمعلومات ، ومع بروز دوره في الشرح والتفسير سمح للطلاب بالمشاركة والتفاعل في الموقف التعليمي. ومع تضاعف المعرفة وتزايدها عمقاً وتعقيداً ظهر دور المعلم كمستخدم للوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم. ولهذا لم يعد المعلم يركز على التلقين كغاية في حد ذاتها، وإنما كوسيلة لاكتساب الطلاب القدرة على استخدام ما وصل إليه من معرفة في حل مشكلات الواقع والتعامل مع الحياة ، ولذا ظهر دور المعلم في تعويد الطلاب على التجريب والبحث والاستقصاء باعتبارها مهارات مطلوبة في عصرنا الحالي.

وبفعل التحول إلى عصر المعرفة والمعلوماتية والتقدم في أساليب ووسائل التعليم عن بعد كان من الضروري أن يتحول دور المعلم ويعاد

تشكيله ، فبدلاً من إلزامه بمقرر معين كمحتوى وطريقة تدريس وخطة...الخ ، أصبح عليه الآن تصميم المواقف التعليمية التي تلبى حاجات الأفراد وتتمشى مع قدراتهم.

وسيكون مطلوباً منه أيضا أن يدرك متى يختبر طلابه، ومتى يعلق على استجاباتهم، ومتى ينبههم ويثير اهتماماتهم . وسيظل مطلوباً منه أن ينمى مهارات طلابه في مجال الاتصال الكتابي والشفهي، كما سيكون عليه استخدام التكنولوجيا كنقطة بداية أو وسيلة مساعدة ، إن المعلم الناجح عليه أن يعمل بوصفه مدربا وشريكا ومنفذا خلاقا وجسرا للاتصال مع العالم الخارجي.

متطلبات إعداد المعلم لممارسة أدواره:

وإذا كانت هذه المفاهيم هي التي ستشكل محور العمل التربوي في المستقبل ، فأن الأساليب التقليدية في ممارسة المعلم لأدواره لن تنجح في بلورة ذلك ، فضلا عن أن دور المعلم التقليدي لن يمكنه من تحقيق هذا التوجه ، لذا فان برامج إعداد المعلم ينبغي أن تكسبه أساليب ومهارات أدائية تركز على الأبعاد التالية :

أولا: المدخل التكاملي: بمعنى بناء المواقف التعليمية على أساس توفير مناهج دراسية متكاملة مترابطة لا انفصال بينها ، حيث لا تستطيع مادة دراسية وحدها الوفاء بغرض التعليم ، فلابد أن تقام شبكة من المقررات الدراسية تربط ما بين المعرفة التي يجدها الطالب في الصف والمعرفة التي

يحصل عليها خارج جدران الدراسة ،وهو ما يطلق عليه منهج الحياة حيث يشغل التلاميذ في معالجة مشكلات الحياة الحقيقية والقضايا الحيوية للإنسانية والمسائل ذات الأهمية (٣٢) ،وهنا نسأل عن كيفية نظام الإعداد الحالي للمعلم في جامعة الملك سعود؟ – وهل يعد ليؤدي أدواره كمعلم مادة ؟ وهل يعد ليعمل كفرد عليه أن يؤدي جدوله الدراسي ؟ أم يعمل كعضو ضمن فريق متكامل، بحيث يدعم بما يدرسه في مقرر ما المقررات الأخرى؟

ثانيا: التعلم التعاوني: وهو أسلوب من الأساليب الحديثة الآن على الساحة التربوية ، حيث ينكب الطلاب على التعلم في مجموعات ومن مصادر عدة داخل وخارج قاعات الدراسة.وهنا وكما يذكر فرانك ويثرو وآخران سوف يتغير دور المعلم بطريقة درامية ، من توريد المعلومات إلى العمل جنبا إلى جنب مع التلاميذ ومساعدتهم في تطبيق هذه المعلومات في صورة معرفة ، وتحويلها في النهاية إلى حكمة . ومن ثم فالمعلم ينبغ أن يكون مزيجا من الباحث الأكاديمي وخبير المادة التعليمية وأخصائي المعلومات وقائد فريق يحفز على التعلم وملهم لتلاميذه لزيادة رغبتهم في التعلم (٣٣).وهنا نسأل عن برامج الإعداد الحالية للمعلم والى أي مدى توفر للمعلم البيئة المناسبة لاكتساب هذه الكفايات المهنية؟

ثالثا:التعليم المنظومي : فالموقف التعليمي يتشكل من عدة عناصر متداخلة ومتفاعلة وهي المعلم Teacher والمتعلم Student والمحتوى Content والسياق Contexts .ومن ثم فأن أي تباين بين عنصر أو أكثر من هذه العناصر يؤثر على الناتج النهائي للموقف التعليمي، وهذا يعني أن

دور المعلم لا يتحدد فقط بمدى معرفته بالمحتوى وإنما بطبيعة العنصرين الآخرين وهما التلميذ والسياق الذي يعمل فيه داخل المدرسة وخارجها(٣٤) ،فهل توفر نظم إعداد المعلم لدينا هذه الكفايات للخريج ؟ أن ما يركز عليه نظام الإعداد الحالي للمعلم هو إمداد الطالب بكلية التربية بالمعرفة التقنية Technical Knowledge أكثر من المعرفة المفاهيمية Conceptuelinged Knowledge ، حيث تمتاز المعرفة المفاهيمية بأنها تعطى خلفية نظرية تساعد المعلم في تعليل ما يقوم به من ممارسات تدريسية ومن ثم تعمق إيمانه بمهنته.

رابعا : مهارات البحث الإجرائي:

نظرا لأهمية تبني المعلم بل وصاحب كل مهنة للعلم- فكرا وقيما ومهارات- في عمله ،فان إلمام المعلم بمهارات البحث الإجرائي واستخدامه يعد من الأهمية بمكان،فالبحث الإجرائي يعطي المعلمين المهارات التي يحتاجونها للعمل على حل المشكلات التي تواجههم في الفصل أو المدرسة وذلك بأسلوب علمي ومنهجي، حيث يتعلمون كيف يوجهون أسئلتهم لتلاميذهم ،وكيف يحددونها حسب حالات التلاميذ والمتغيرات التي تحكم المواقف التعليمية ،وكيف يجمعون البيانات ذات العلاقة بالمواقف التعليمية ، ويلمون بمهارات تصويب حالات الانحراف عن المخططات للمواقف التعليمية ،ويمتلكون طرق حل المواقف المشكلة بواقعية ومصداقية، ،كما أن

البحث الإجرائي يجعل المعلم قادرا على التعامل مع المواقف التي تواجهه سواء بشكل فردي أو مع زملائه أثناء عمله وبشكل علمي(٣٥) .

ويهدف البحث الإجرائي لإسهام الجميع في المواجهة العلمية للمواقف المشكلة ، مع ملاحظة أن يكون ذلك من خلال التفكير العلمي ، ولهذا يوجد أكثر من فائدة تعود على المجتمع المهني من جراء اكتساب مهارات البحث الإجرائي وممارسته،نذكر من ذلك ما يلي:

- ترسيخ الإيمان بالعلم كمنهج وكقيم بين العاملين في المجال التعليمي.
- ترسيخ قيم ومهارات العمل التعاوني بين كافة العاملين في المدرسة ،وترسيخ قيمة الاستفادة المتبادلة بين الجميع..
- سعي الجميع نحو التغيير للأفضل والأحسن ، وهذا يساعد على تحقيق الجودة في الأداء بشكل مستمر ومتصاعد.
- ترسيخ رؤية لدى العاملين في المدرسة تركز على دراسة النظام ككل ،والاهتمام بالعمل المنظومي، أي تصبح المدرسة مسئولية الجميع، بدلا من الاتجاه للفردية في الأداء والعمل.
- كما يساعد البحث الإجرائي على تحقيق التنمية المهنية المستدامة لكافة العاملين في المدرسة(٣٦) .

إن البحث الإجرائي يساعد على الاعتراف بالمعلم على أنه مفتاح أساسي في التطوير المهني وتطوير المناهج ،كما أنه يحول المعلم من شخصية منعزلة مستقلة ومنفذة ومستخدمة للمعرفة إلى شخصية تشاركيه ومندمجة في مجتمعه المهني ومنتجة للمعرفة في مجال عمله من خلال

البحث والتأمل والممارسة والمشاركة مع المعلمين الآخرين ومع المديرين والنظار وكذلك مع بعض أولياء الأمور والخبراء في التعليم(٣٧)، هذا ومن جانب أخر فأن الملاحظات التي يبديها المعلم من خلال التفكير المنهجي ومن خلال ممارسته للبحث الإجرائي هي على قدر من الأهمية لمساعدة علماء التربية على استقراء الواقع التربوي و التأصيل النظري في هذا الميدان .

والسؤال هل يمكن لبرامج المعلم بوضعيتها الحالية تساعد في اكتساب خريج كلية التربية مهارات وقيم البحث الإجرائي، هل هذه البرامج بما تقدمة من مقررات وتخصصات ومجالات الإعداد - التخصصي والتربوي والثقافي- التي تتسم بعدم التكامل وبالميل للتنظير يمكن أن تحقق هذا الهدف ؟

ونخلص مما سبق أن هناك أبعادا غائبة عن برامج إعداد المعلم في الوقت الحالي ، ولذا نوصي بضرورة إعادة النظر في البرنامج بحيث يراعى ما يلي:

- إعداد المعلم للقيام بعمله في بيئة تتسم بتعدد وتداخل وتعقد المتغيرات الفاعلة فيها،فهناك تغيرا معرفيا يتداخل مع تغيرات في الأبعاد القيمية والأنشطة الاقتصادية والبنى السياسية للمجتمع، زمن ثم فان أدوار المعلم قد تختلف في بعض أبعادها من مجتمع لأخر.
- إعداد المعلم كي يدرك مدى ما عليه من مسئولية أخلاقية ومهنية عند ممارسته لدوره في نقل المعرفة، حيث أنه يقوم من خلال ذلك

بتوجيه عقول التلاميذ وتنميط تفكيرهم وتشكيل شخصياتهم، ولهذا تتعدى مسئولية المعلم مهمته في نقل المعرفة إلى مسئوليته في إكساب المتعلم مهارات الاستزادة من المعرفة ومتابعتها ومهارات استخدامها في حل المشكلات، كذلك خلق الوعي بالمعرفة ذاتها.

- إعداد المعلم للقيام بدوره في استكمال ما هو غائب عن مناهجنا من مجالات تربوية سواء في الجوانب التربية السياسية أو التربية الأسرية أو التربية البيئية، فكثيرا ما يتم تناول هذه الجوانب التربوية من قبل بعض المؤسسات الإعلامية، وفى بعض الأحيان تتناول هذه المؤسسات الأبعاد التربوية السابقة بأسلوب ومتطلبات تتعارض مع بعض ثوابت المجتمع وتتصادم مع بعض ما هو شائع في السياق الثقافي العام.
- معظم برامج الإعداد صممت بناء على نظريات وجهتنا للتركيز على الجانب الحرفي أو الممارس من مهنة التعلم أو ما يسمى بروح الحرفة a Sense Craft ذلك على حساب التوجه نحو تطوير عملية التنظير التربوي فيما يخص رسالة المعلم الاجتماعية والإنسانية ، ولعل هذا البعد الأخير من رسالة المعلم هو الذي يتعاظم أهمية الآن وخاصة في ضوء ما يوجه من نقد لدور نظام التعليم بما فيه ممارسات المعلم وذلك لدورة قولبة تفكير المتعلم ومصادرة قدراته الإبداعية، وهذا ما ينبغي أن تؤكد عليه أي تصورات تطوير برامج الإعداد الحلية وتنطلق منه.

- إعداد المعلم بحيث يكون قادرا على ربط ما يقدمه من معرفة و واقع حياة الطلاب اليومية حتى يتمكن الطالب من أن يوظف ما يتعلمه ويقدر أهميته.
- إعداد المعلم القادر على العمل ضمن فريق ، والذي يمتلك مهارات وقيم التعاون للعمل على تطوير بيئة عمله.

المصادر والمراجع

١- محمد عبد الخالق مدبولى: التربية تجدد نفسها- الدار المصرية اللبنانية – القاهرة- ٢٠٠٨-ص.ص.(٢١٣-٢١٤)

٢- سعيد إسماعيل عمر: في التربية والتحول الديمقراطي(دراسة تحليلية للتربية النقدية عند هنري جيرو)- الدار المصرية اللبنانية – القاهرة -٢٠٠٧- ص.ص.
(٢٦٤)

3- Genfe,N.&Jame,D.; Baurdieu and

Education;ElmerPress;London;1998;P.P.(14-24).

4- Carlson ,D .; Teachers as Political Actors ; From Reproductive Theory to the Crisis of Schooling ;Harvard Education Review;Vol.57,No.3;Aug.1987;P.P.(283-309).

٥ - باولو فرير:المعلمون بناة ثقافة – ترجمة :حامد عمار وآخران- الدار المصرية اللبنانية – القاهرة – ٢٠٠٥.

٦- محمد عبد الخالق مدبولى : التربية تجدد نفسها – مرجع سابق .ص (٢١٥).

٧- كارل بوبر"أسطورة الإطار- ترجمة :يمنى طريف الخولي- عالم المعرفة – العدد ٢٩٢- مايو ٢٠٠١ .

٨- محمود أمين العالم : فلسفة المصادفة- دار المعارف القاهرة ١٩٧٠
وانظر أيضا: جايمس جليك :نظرية الفوضى "علم اللامتوقع"ترجمة احمد مغربي- دار الساقي – بيروت ٢٠٠٨.

9- Feyerabend ,P.; Against Method "Outline of an Anarchistic of Knowledge, Published by Verso.1993

10 - **Smith , Marilyn C.** ; The Outcomes question in teacher education ; Teacher and Teaching Education ; 17 ; 2001 ;P.P (527 546).

١١- ما تزال معظم برامج إعداد المعلم في عالمنا العربي ترى أن المعلم الناجح هو القادر على إعادة إنتاج المجتمع ثقافيا ، ومن ثم فهي تعده بهدف التدريس لنقل المعرفة وتحصر أدواره داخل الصف الدراسي ، ويعضض ذلك أساليب تقويم أداء المعلم في الميدان : انظر:

يوسف سيد محمود :"الموجهات الفكرية لنظام إعداد المعلم "- مجلة التربية والتنمية – السنة الحادية عشر العدد٢٧ مايو٢٠٠٣ص ص (١-٤٧).

12- **Potor Sullivan & Judith Mousley** ; Promoting Professional of Teacher and Teacher Educators ; ICET conference , Muscat, December 1997.

13- **James; M. Cooper & Philip; M. Tate** ; Restructuring Teacher Education in the Old Dominion" ; In : Hendrick Gideonse ; Teacher Education policy ; state University of New York Press; 1992 ; P.P (152- 153).

14 - **Tatto, Maria T.** ; The Influence of Teacher Education on Teachers, Beliefs about Purposes of Education , Roles, and Practice ; Journal of Teacher Education, January–February 1998 vol. 49, No. 1 , P.P (66 – 77).

١٥- سمير إبراهيم حسن: "الاستراتيجيات والسياسات الثقافي الوطنية ودورها في ترسيخ الهوية والأمن الثقافي العربي"- المجلة العربية الثقافية – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم-السنة الرابعة والعشرون- العدد٤٦مارس٢٠٠٦- ص ص (٩-٤٦).

١٦- طارق حجي: قيم التقدم - سلسلة أقرأ العدد٦٧٠-دار المعارف- القاهرة ٢٠٠١- ص. (١٠٥).

١٧- عبد الوهاب المسيري:لماذا عقد اجتماعي جديد؟ في: نحو عقد اجتماعي جديد،ماذا نريد لمصر- جماعة الإدارة العليا :المؤتمر السنوي الحادي والأربعون،١٦- ١٩ نوفمبر ٢٠٠٥، الإسكندرية- ص.(٣٦-٤٤).

١٨- يوسف سيد محمود: *دراسة تحليلية نقدية " للرؤية العلمانية و الرؤية الدينية الإسلامية عن الطبيعة الإنسانية ــ مجلة دراسات تربوية واجتماعية المجلد السابع ــ العدد الرابع*
أكتوبر ٢٠٠١.

١٩- باولو فرير: المعلمون بناة ثقافة -ترجمة :حامد عمار وآخران-الدار المصرية اللبنانية - القاهرة - ٢٠٠٥-ص.(١٥٠).

20- Fullan ,M. ;Leading in a culture of change; Jossey-Bass; San Francisco;2001.

ويراجع ايضا:

Fullan ,M &Ballew,A.; Leading in a Culture of Change Personal Action Guide and Workbook, Jossey-Bass; San Francisco;2004.

٢١- **نبيل على** : الثقافة العربية وعصر المعلومات، عالم المعرفة - الكويت - العدد ٢٦٥ - يناير ٢٠٠١ - ص.ص. (٣٠٧ - ٣٢١).

وانظر أيضا:

The Melbourne Conference: Education for the 21 Century in Asia-Pacific Region, April1998"Draft Declaration " .

22- William C. Miller :The Third Wave and Education Futures, Phi Delta Kappan educational Foundation; Bloomington;Indiana;1981;P.P.(20-21).

٢٣- نبيل علي : العرب وعصر المعلومات- مرجع سابق- ص.(٤٠٧).

24- William C .Miller: The Third Wave and Education Futures. Op.Cit. p.(18).

٢٥- نبيل علي : العرب وعصر المعلومات- مرجع سابق- ص.(٤٠٠).

٢٦- **حسن حنفي** : ثورة المعومات بين الواقع والأسطورة - السياسية الدولية العدد ١٢٣- يناير ١٩٩٦ - ص. ص (٧٨ - ٨٢).

٢٧- ظهر في الربع الأخير من القرن العشرين بعض الجماعات التي ركزت اهتمامها حول بعض القضايا منها حقوق الإنسان والأقليات وحقوق المرأة والطفل والبيئة ، ويرى بعض المحللين لأدوار هذه الجماعات وأنشطتها أنها تشكلت كتنظيمات وجماعات لها أغراض سياسية أكثر من أن تكون اجتماعية ، ويربط هؤلاء بين أنشطة هذه الجماعات ومصادر تمويلها والذي غالبا ما يكون مصدره جهات خارجية : انظر في ذلك :

فهمي هويدي : مفارقات التمويل الأجنبي - الأهرام - ٨ ديسمبر ١٩٩٨.

٢٨- **احمد محمد صالح** : "كيف يملأ التعليم فجوة الانقسام الرقمي" - الهلال - العدد ١٠٩ يونيو ٢٠٠١ - ص . ص (٥٨ - ٦٤).

٢٩- **عبد الفتاح حجاج** : رؤى مستقبلية لإعداد المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين - مؤتمر تربية الغد في العالم العربي - جامعة الإمارات العربية المتحدة - كلية التربية ، ٢٤ - ٢٧ ديسمبر ١٩٩٥ .

30- **Brown G. & Henscheid. J** ; The Deport big Plunge Providing Teachers effective Strategies for using Teaching , Teach Trends ; 42 (4) , P.P (17 – 21).

٣١-**عبد الفتاح حجاج** : رؤى مستقبلية لإعداد المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين- مرجع سابق –ص.(٩).

٣٢- فرانك ويثرو ،هارفي لونج،جاري ماركس: أعداد المدارس ونظم التعليم للقرن الحادي والعشرين- ترجمة: محمد نبيل نوفل- الدار المصرية اللبنانية – القاهرة -٢٠٠٨-ص (٥٩).

٣٣- المرجع السابق. ص.(١٤٣).

٣٤- فاروق فهمي ومنى عبد الصبور: المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعصرة والمستقبلية- دار المعارف- القاهرة ٢٠٠١- ص ص(٤٧-٥٠).

35-Reed,C.; Action Research :A Strategy for Instructional Improvement
http://www.newhorizons.org/strategies/front_stratiges.htm

تاريخ الدخول إلى الموقع ٢يناير ٢٠٠٩.

36-O`Brien,R.; An Overview of Methodological Approach of Action Research
. http://www.web.net/~robrien/papers/arfinal.html
تاريخ الدخول إلى الموقع ٢يناير ٢٠٠٩.

37-Ferrance,E.; Action Research
http://www.alliance.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf

تاريخ الدخول إلى الموقع ٢يناير ٢٠٠٩.

****