المركز الديمقراطي العربي
برلين - ألمانيا

وقائع اعمال
المؤتمر الدولي الافتراضي

المدرسة وكفايات المستقبل: التصورات والحلول

أيام 21 و22 – 08 – 2021

المدرسة وكفايات المستقبل: التصورات والحلول

المركز الديمقراطي العربي ألمانيا – برلين
جامعة بنغازي ليبيا
الاكاديمية الليبية وزارة التعليم العالي - ليبيا

VR . 3383 – 6553 B

DEMOCRATIC ARABIC CENTER
Germany: Berlin 10315 Gensinger- Str: 112
http://democraticac.de
TEL: 0049-CODE
030-89005468/030-898999419/030-57348845
MOBILTELEFON: 0049174274278717

المدرسة وكفايات المستقبل:
التصورات والحلول

الـــنـــــاشـــــــــر

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
ألمانيا/برلين

Democratic Arabic Center
Berlin / Germany

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن مسبق خطي من الناشر.
جميع حقوق الطبع محفوظة

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 the prior written permission of the publisher

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية ألمانيا/برلين

Tel: 0049-code Germany
030-54884375
030-91499898
030-86450098

رقم تسجيل الكتاب
VR.3383-6553 B

البريد الإلكتروني
book@democraticac.de

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية، الاقتصادية والسياسية
Democratic Arabic Center
for Strategic, Political & Economic Studies

المؤتمر الدَّولي العلمي

تحت عنوان:

المدرسة وكفايات المستقبل:
التصورات والحلول

لا يتحمل المركز ورئيس المؤتمر ولا اللجان العلمية والتنظيمية مسؤولية ما ورد في هذا الكتاب من آراء وهي لا تعبر بالضرورة عن قناعاتهم، ويبقى أصحاب المداخلات هم وحدهم من يتحملون كامل المسؤولية القانونية عنها

المركز الديمقراطي العربي – ألمانيا-برلين

بالتعاون مع

جامعة بنغازي، ليبيا

الأكاديمية الليبية-وزارة التعليم العالي- ليبيا

ينظمون المؤتمر الدولي الإفتراضي حول:

المدرسة وكفايات المستقبل: التصورات والحلول

أيام 21 و 22 – 08- 2021

إقامة المؤتمر بواسطة تقنيَّة التَّحاضر المرئي عبر تطبيق – Zoom

هيئة المؤتمر:

الرئاسة الشرفية للمؤتمر:

- **د. عزالدين الدرسي – رئيس جامعة بنغازي – ليبيا**
- **د. أحمد علي بالتمر –مدير الاكاديمية الليبية – وزارة التعليم العالي – ليبيا**
- **أ. عمار شرعان – رئيس المركز الديمقراطي العربي – برلين – ألمانيا**

رئاسة المؤتمر:

- د. بحري صابر، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر
- د. هوادف رابح، جامعة خميس مليانة، الجزائر.

رئاسة اللجنة العلمية للمؤتمر:

- د. خرموش منى، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر

اللجنة العلمية للمؤتمر:

أ.د بالطاهر النوي، جامعة الوادي، الجزائر
أ.د بوعامر أحمد زين الدين، جامعة أم البواقي، الجزائر
أ.د سامعية إبريعم، جامعة أم البواقي، الجزائر
أ.د عمر الخرابشة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن
أ.د فاضل خليل إبراهيم، جامعة الموصل، العراق
أ.د لعريط البشير، جامعة عنابة، الجزائر
أ.د لوكيا الهاشمي، جامعة قسنطينة 02، الجزائر
أ.د. برزان مُيَّسر الحـــامد، جامعة الموصل، العراق
د. بحري صابر، جامعة سطيف2، الجزائر
د. بلقاسم الأزهري، جامعة برج بوعريرج، الجزائر
د. بن دريدي منير، جامعة سوق أهراس، الجزائر
د. بوعطيط جلال الدين، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر
د. تومي الطيب، جامعة المسيلة، الجزائر
د. جلاب مصباح، جامعة المسيلة، الجزائر
د. جوادي يوسف، جامعة بسكرة، الجزائر.
د. طباع فاروق، جامعة سطيف2، الجزائر
د. ربيع عبد الرؤوف محمد عامر، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية .
د. سرمد جاسم محمد الخزرجي، جامعة تكريت، العراق
د. صدقاوي كمال، جامعة تيارت، الجزائر

د. علي فارس، المدرسة العليا للأساتذة القبة، الجزائر
د. لرقم عز الدين، جامعة عنابة، الجزائر
د. معن قاسم محمد الشياب، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية
د.أحمد جلول، جامعة الوادي، الجزائر
د.إسعادي فارس، جامعة الوادي، الجزائر
د.أمل البدو، جامعة العلوم الإبداعية، الإمارات العربية المتحدة
د.صلاح هاشم، جامعة الفيوم، مصر .
د.زرقان ليلى، جامعة محمد لمين دباغين سطيف02، الجزائر
د.بضياف عادل، جامعة المدية، الجزائر
د.حشوف عمار، جامعة قسنطينة 02، الجزائر
د.قشي إلهام، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر
د.صيفور سليم، جامعة جيجل، الجزائر
د.عقون مليكة، جامعة معسكر، الجزائر
د.السعيد رشيدي، جامعة سطيف02، الجزائر

المنسق العام (الجامعة الصيفية): د.بحري صابر، المدير العلمي للمركز الديمقراطي العربي(ألمانيا)

المنسق العلمي: د.هوادف رابح، جامعة خميس مليانة، الجزائر

منسق عام المؤتمر: د.ناجية سليمان عبد الله، رئيس تحرير مجلة العلوم السياسية والقانون

مدير النشر: د. أحمد بوهكو، مدير النشر، المركز الديمقراطي العربي (ألمانيا)
رئيس اللجنة التنظيمية: أ.كريم عايش، المركز الديمقراطي العربي (ألمانيا)
رئيس اللجنة التحضيرية: أ.صهيب شاهين، المركز الديمقراطي العربي (ألمانيا)

إشكالية المؤتمر

لقد شهد العالم اليوم العديد من التغيرات على جل المستويات بداية بالأسرة ونهاية لبيئة العمل مرورا بالمدرسة التي تعد المؤسسة الرئيسية في ترسيخ الثقافات وتطوير المعارف والكفاءات خاصة وأنها المنطلق الحقيقي لتكوين الأجيال المستقبلية إنطلاقا من الدور الذي يمكن أن تلعبه.

ولقد فرض الواقع الجديد اليوم على المدرسة العديد من الأدوار التي لابد أن تقوم بها في ظل وظائفها المختلفة، خاصة ما تعلق بمجالات التكنولوجيات الحديثة التي أحدثت طفرة نوعية في مجال التعليم من حيث الوسائل والطرق والمناهج والأهداف، ولعل هذا الواقع الجديد فرض ملامح مستقبلية للمدرسة في ظل ما تعيشه من تحولات.

ولعل ما حدث جعل من عملية إعداد المعلم والمتعلم في ظل كفايات المستقبل شرطا ضروريا لضمان المكانة اللازمة للمدرسة اليوم، في ظل تعدد أدوار الأطراف الفاعلة في مجال التعليم سواء تعلق الأمر بالإدارة المدرسية، المعلم، المتعلم، وسائل وأساليب التعليم، البيئة المدرسية، المناهج الدراسية، نماذج التعليم.....إلخ، وكل ذلك بهدف تطوير المدرسة بما يخدم الأهداف المجتمعاتية ويضمن الرهانات التي تقع على عاتقها خاصة وأن تطلعات الدول نحو التطوير تبدأ من المدرسة كحاضنة للمعرفة وللإبداع.

لذا سنحاول في هذا المؤتمر أن نتناول تلك الإشكالات المتعلقة بواقع المدرسة من جهة وبكفايات المستقبل من جهة ثانية في محاولة لبناء التصور حول المشهد المدرسي من خلال الحلول المقترحة.

محاور المؤتمر الدولي

1.معلم المستقبل بين الخصائص والمتطلبات.

2.طرق إعداد وتدريب معلم المستقبل.

3.الرؤية المستقبلية لأدوار ووظائف المدرسة.

4.النماذج العالمية لمدرسة المستقبل.

5.تعزيز كفايات المعلم في مجال إستثمار تكنولوجيات.

6.الكفايات التعليمية وتطوير الأداء المستقبلي للمعلم.

7.الكفايات المهنية لمعلم المستقبل.

8.المدرسة وتكنولوجيات المعلومات والإتصالات.9.الممارسات الإدارية في مدرسة المستقبل.

10.تجارب محلية ودولية في تعزيز كفايات المعلم المستقبلية .

الـــــــــــــفـــــــــــــهـــــــــــــرس

العنوان صفحة

الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم المستقبل بين واقع متطلبات المهنة والمأمول في عصر اقتصاد المعرفة

كركوري مباركة حنان.....12.

الإطار المرجعي للكفاءات المهنية للأساتذة من وجهة نظر وزارة التربية الوطنية بالجزائر: دراسة تحليلية

علي فارس.....24.

التعليم الجامعي في زمن كورونا: فرص جديدة (العراق أنموذجا)

عبد الحميد هايس مطر الدرويش.....38.

المدرسة وتكنولوجيات الإعلام و التواصل : تدريس الجغرافيا أنموذجا

التهامي التهامي.....48.

الكفايات التربوية المعاصرة لدى معلمي مرحلة التعليم الإبتدائي (دراسة ميدانية إستكشافية لدى عينة من المعلمين بالمدارس الابتدائية بمدينة تقرت-(الجزائر)

زيـــنب بـــــن رغـــدة.....63.

كفايات التدريس في مدرّس القرن الواحد والعشرين من الكفايات المعرفية إلى الكفايات التكنولوجية

محمد الطحناوي.....86.

إستخدام تكنلوجيا المعلومات في التعليم عن بُعد

برزان مُيّسر حـــــامد الحميد.....98.

معلم المستقبل بين المهارات والمتطلبات الأساسية لتجويد المدرسة

بحري صابر، خرموش منى.....110.

تفعيل تكنولوجيا المعلومات والإتصالات داخل المؤسسات المدرسية

خنوشي شهرة.....117.

التربية الإعلامية وصناعة المحتويات التعليمية الهادفة في ظل التطورات التكنولوجية لوسائط ووسائل الاتصال الرقمية

بدر الدين زمور، حسان حجاج.....125.

الرؤية المستقبلية لوظائف المدرسة دراسة سوسيولوجية لوظائف المدرسة في ضوء العصر الرقمي

سكينة الكزولي.....137.

الكفايات المهنية لمــعلم المستقبل

نبيل السعيدي.....149.

إسهامات وتجارب عالمية وعربية لمدارس المستقبل

قعيرة وردة.....172.

الصفات الواجب توفرها في معلم المستقبل

حليمة سلاوي، مامة قيلي.....188.

عرض لبعض استراتيجيات التدريب والتنمية المهنية المعلمين

زرقان ليلى.....197.

توظيف المعلم للأساليب المعرفية تجاه تلاميذ ذوي صعوبة الحساب في الطورالابتدائي - دراسة عيادية على ضوء نظرية بيجز –

بكار بوبكر، أومليلي حميد، ساعد هلال راشدة.....219.

النظام المدرسي بين الانتقاد لمبادئه التقليدية وإبراز ملامحه المستقبلية

رابح شليحي، يسمينة شعنان.....236

أبعاد كفايات التقويم: محاولة تصنيف كفايات التقويم لدى المعلم

يوسف خنيش، فاروق طباع، صالح عتوته.....245.

الإصلاحات التربوية والتنمية في الجزائر

فلاحي كريمة، السعيد رشيدي.....257.

الرؤية المستقبلية لأدوار ووظائف المدرسة

روفـيـــة زارزي، نــاجيــة دايلي.....271.

الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم المستقبل بين واقع متطلبات المهنة والمأمول في عصر اقتصاد المعرفة

د. كركوري مباركة حنان
كلية الحقوق- جامعة الجزائر -1- بن يوسف بن خدة -الجزائر

مقدمة:

إن مهنة التعليم تعد من بين أهم المهن السامية التي تتطلب من المعلم أن يقوم بتعليم وتطوير قدرات تلاميذه المتعلمين حتى ينشىء جيلا يهدف إلى خدمة المجتمع على كافة الأصعدة والنواحي، وعليه فإن المعلم يعتبر قدوة حسنة لتلاميذه في الأخلاق والتحصيل العلمي، كما يجدر القول أن أثر المعلم لا يقتصر تأثيره في أداء رسالته لتلاميذه علي مادته العلمية فقط، وإنما يمتد هذا التأثير النابع من أفعاله وتصرفاته التي سرعان ما تنتقل إلى تلاميذه باعتباره القدوة والنموذج الذي يحتذون به.

وعليه حتى يقوم المعلم بأداء مهنته على أكمل وجه؛ فلابد من إعداده وتكوينه حتى يتناسب إعداده مع متطلبات مهنة التعليم وكذا التطورات الحاصلة في عصر اتسم بانتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي نتج عنها ظهور مجمع المعرفة الرقمي، حيث يهدف إعداد وتكوين معلم المستقبل في ظل اقتصاد المعرفة إلى التهيئة والتحضير الجيد له -المعلم- عن طريق تلقينه مجموعة من المعارف والخبرات العملية وكذا العلمية باستخدام الوسائل المتطورة التي تحسن من نوعية وجودة التعليم والتي تهدف في مجملها إلى صناعة وتنمية قدرات المعلم كي يستطيع مزاولة مهنة التعليم، وتتولى عملية الإعداد المؤسسات التربوية المتخصصة، المتمثلة في معاهد إعداد المعلمين وكذا كليات التربية وغيرها من المؤسسات ذات العلاقة.
وتتجلى الأهمية العملية والعلمية في دراسة الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم المستقبل بين واقع متطلبات المهنة والمأمول في عصر اقتصاد المعرفة في عدة نواحي؛

من الناحية العملية؛ إن عملية إعداد معلم المستقبل في ظل المتغيرات الحديثة في ظل اقتصاد المعرفة تنبع من الواقع الذي نعيشه في ظل هذه المتغيرات المتسارعة في جميع مجالات الحياة، ذلك أن الإعداد والتكوين الجيد يساهم في تحقيق الاعتماد المهني للمعلم من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين.

أما من الناحية العلمية فإن السعي إلى الوقوف على أبرز المتغيرات والاتجاهات الحديثة المعاصرة في مجال تطوير إعداد المعلم، تهدف إلى إثراء إمكانيات المعلم في الميدان التربوي، كما تساعد كل القائمين على المنظومة التربوية في تطوير سبل إعداد المعلمين من خلال ما توصل إليه مجتمع المعرفة الرقمي من نتائج يكون الاستفادة منها إذا ما تم توظيفها في إعداد معلم المستقبل والتي تنعكس إيجابا على سير العملية التعليمية وذلك بإتباع أساليب وبرامج تواكب متطلبات عصر اقتصاد المعرفة.

فكل هذه التغيرات أدت إلى تطويرِ مهنة التعليم، مثل ثورةُ الاتصالات، والمعلومات، والانفجارُ المعرفي الذي أدى إلى تدفقِ العديدِ من القيمِ عبرَ مصادر ونتيجةً لهذه التغيرات تزداد الحاجة إلى البحثِ عن الوسائلِ الفاعلة لمواجهةِ التحديات المختلفة التي يشهدها العصر في عملية إعداد معلمي المستقبل.
وعليه ومما سبق ذكره، فإن الإشكالية المطروحة في هذه الدراسة هي: **إلى أي مدى ساهمت المتغيرات الحديثة في عملية إعداد وتكوين معلم المستقبل في ظل عصر اقتصاد المعرفة؟**

وللإجابة على هذه الإشكالية المطروحة تم اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال وصف وتحليل مختلف المعطيات والبيانات المتعلقة بمتطلبات وكيفيات إعدادا معلم المستقبل في ظل التطورات والمتغيرات العلمية في ظل عصر اقتصاد المعرفة، وقد قسمت الدراسة بدورها إلى محورين أساسين؛ ركز المحور الأول منها على مرتكزات إعداد معلم المستقبل وتكوينه المهني بين المفاهيم والمتطلبات، في حين ركز المحور الثاني منها على نظم إعداد معلم المستقبل على ضوء المتغيرات الحديثة في عصر اقتصاد المعرفة، وسيتم التفصيل في هذه المسائل في المحاور الآتية:

المحور الأول: مرتكزات إعداد معلم المستقبل وتكوينه المهني: المفاهيم والمتطلبات

يعتبر المعلم حجر الزاوية في المنظومة التربوية؛ حيث يعد عنصرا فاعلا في تحقيق أهداف النظام التعليمي الذي تعتمده الوزارة الوصية بنظام التربية والتعليم، لذلك أصبح من الضرورة بما كان تحديد مفهوم المعلم وكيفيات إعداده علميا ومهنيا، لكي يتمكن من أداء واجبه على أكمل وجه والمتمثل في القيام بأعباء التعليم بغية تنشئة الأجيال القادمة، ذلك أن دور المعلم اليوم لم يعد يقتصر على نقل المعارف فحسب وإنما تحول دوره إلى مسؤول على العديد من الأدوار البالغة الأهمية والتي ترتبط بتكوين المتعلم في شتى مجالات الحياة (أولا)، ونظرا للأهمية البالغة لدور المعلم فضلا عن تنوع دوره في بلوغ و تحقيق أهداف العملية التربوية؛ فإنه لا بد من توفر جملة من المتطلبات الخاصة والضرورية بغية القيام بهذه المهنة (ثانيا)، فضلا عن التزام المعلم بجملة من الالتزامات في مواجهة كل من التلاميذ المتعلمين وأعضاء هيئات التدريس و المدرسة وكذا نحو المهنة والمنظمات المهنية (ثالثا)، لذلك سنتطرق للتفصيل في هذه العناصر في النقاط الموالية؛

أولا: ضبط المفاهيم العامة: تعريف المعلم، إعداد معلم المستقبل

يعرّف المعلم بأنه "المربي الذي يقوم بتدريس كل أو معظم الموات الدراسية، ويرتكز توره في تهيئة الظروف التعليمية والعلمية المناسبة لتلاميذه ،بهدف متابعة نموهم العقلي ،البدني، الجمالي الحسي، الديني، الاجتماعي، النفسي والأخلاقي"[1]، وهناك من يعرف المعلم أيضا بأنه "رجل إجرائي، لأنه ينجز عدة أعمال إجرائية في الصف[2]" ، ويستفاد من خلال هذه التعريفات أن المعلم هو الشخص المكلف بتربية الأجيال وتكوين المتعلمين من خلال تهيئة وتوفير الظروف الخاصة بعملية التكوين.

ويعرف المعلم أيضا بأنه ذلك الشخص الذي يمتلك قدرات ومهارات ضرورية ولازمة يقدمها للمتعلم بغية تحقيق الفائدة وكذا الإفادة من تقنية المعلومات في إثراء العمل التعليمي القائم على عمليتي توليد المعارف وإنتاجها، وكذا توظيفها، بالإضافة إلى تثقيف العواطف وتنمية الوجدان وتكوين نظام جديد قائم بذاته من القيم الأخلاقية والذي يهدف إلى تكوين النوعية التعليمية الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة على المتعلمين لتعينهم على التعامل الفعال والحكيم مع تحديات المجتمع[3].

وفي إطار ضبط المفاهيم التي ترتكز عليها عملية إعداد معلم المستقبل، وبعد تحديد المقصود بالمعلم ننتقل الآن إلى تحديد مفهوم عملية الإعداد؛ حيث يعني الإعداد في اللغة التهيئة والتحضير وفي التربية مجموعة المعارف والمفهومات والخبرات المتنوعة التي تقدمها مؤسسة ما لمجموعة من المعلمين بقصد

---

[1] - إبراهيم عبد الرحمن محمد علي (2009)، السلوك الديمقراطي وأثره في تنمية التفاعل داخل الفصل واتجاهات الطلاب نحو الديمقراطية، مداخلة مقدمة في فعاليات المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر : العولمة ومناهج التعلم،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مركز تطوير تدريس العلوم ، جامعة عن شمس، مصر، ص 21.

[2] - إصباح عبد الكريم للقرآن العليا الكلية في للمعلم المهني الإعداد برامج تقويم الشمري (2019)، علي القوي، صنعاء، اليمن، ص 31. جامعة الماجستير، اليمنية، رسالة مقدمة للحصول على شهادة بالجمهورية

[3] - عبد الحي عبد الوهاب حسن بنت وفاء وصائغ، سالم بن عبد الرحمن بنت نهى قاروت السبحي، عبيد، أحمد بن حسين والصبياني، نور عبد الهادي (2016)، نموذج مقترح لبرنامج إعداد معلم المستقبل بكليات التربية بجامعة الملكة بالسعودية في العربية الأزهر، العدد 04، مصر، ص جامعة -التربية كلية - التربية مجلة الشاملة، الجودة معايير ضوء 365.

احتكاكهم بها وتفاعلهم معها بشكل يؤدي إلى تعلمهم، أي تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف التربوية التي ينشرونها من وراء ذلك بطريقة شاملة ومتكاملة[4]، وعليه فإن الإعداد يعتبر بمثابة عملية صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة، مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعًا للمرحلة التي يعد المعلم فيها، وكذلك تبعا لنوع التعليم، وبهذا يتم إعداد الطالب المعلم ثقافيا وعلميا وتربويا في مؤسسته التعليمية قبل أداء الخدمة [5].

ومن خلال التعريفات الواردة أعلاه والتي حددت مفهوم إعداد المعلم، نتوصل إلى القول بأن الإعداد عبارة عن عملية تهدف إلى تكوين المعلم المقبل على أداء المهنة المتمثلة في مهنة التدريس، حيث يتم إعداد المعلم من الناحيتين البيداغوجية والمهنية من أجل ترقية المستوى البيداغوجي والمهني للمعلم ولا يتم ذلك إلا عن طريق تزويد هذا الأخير بكافة المعلومات والحقائق المتعلقة بالعملية التربوية والبيداغوجية وكذا العلمية والتشريعية التي تؤهله للقيام بمهامه بطريقة تتناسب ومختلف الوضعيات التعليمية.

ومن وجهة نظرنا فإن أهم حقيقة متعلقة بالعملية التربوية والبيداغوجية هي العلم الكافي للمعلم بكافة الجوانب التشريعية والقانونية المتعلقة بالتحلي بالأخلاقيات المتعلقة بأداء مهنته؛ وتعرف أخلاقيات المهنة بأنها "مجموعة من المبادئ أو القواعد المحددة التي يجب احترامها، ويمكن وصفها بأنها تحليل وسائل تطبيق المعايير الأخلاقية للأفراد في قراراتهم الملموسة المتخذة من داخل المنظمة والتي تؤثر على قرارات الجهات الفاعلة أو على المنظمة عموما"[6]، وبناء على ذلك يقصد بأخلاقيات المهنة في النظام التربوي أو في المنظومة التعليمية هو ممارسة المعلم لمهنته المتمثلة في التعليم وفق قوانين الشرف والاستقامة والنزاهة علاوة على الالتزام والتفرغ التام للممارسة مهنة التعليم.

وتتمثل عناصر أخلاقيات المهنة في الواجبات المترتبة على عاتق المعلم والتي يحددها الأمر رقم 06/03 المتضمن القانون الأساسي للوظيفة العمومية[7]، حيث تشكل الأحكام الواردة في هذا مضمون هذا القانون إطارا أخلاقيا لسلوك المعلم وأدائه لمهامه الوظيفية، ذلك أن مستوى سلوكه الأخلاقي مرتبط بمستوى التزامه بأخلاقيات مهنة التعليم[8].

والجدير بالذكر أيضا أن عملية الإعداد تتطلب فترة زمنية معتبرة تتراوح عادة بين سنتين إلى ثلاث سنوات كما كان الشأن بالنسبة للتكوين بالمعاهد التكنولوجية، أو أربع سنوات وخمس سنوات كما هو معمول به في المدارس العليا للأساتذة اليوم لذا من البديهي القول أن التكوين التحضيري للمعلمين يتم من خلاله الإلمام بمختلف العلوم التربوية مثل علم النفس التربوي أو التربية الخاصة.

وفي هذا الصدد أشارت الأستاذة **"أماني عبد السلام"** إلى أن الاهتمام بتطوير كفاءات ومهارات معلم المستقبل تُعتبر متطلب أساسي لمواجهة تحديات المستقبل، وهذا لا يُمكن تحقيقه إلا من خلال تزويده بالخبرات والمعارف في فترة زمنية كافية، ذلك أن عملية الإعداد والتكوين هي التي تُساهم في تحقيق ذلك وتؤهله نحو تأدية مسؤولياته بنجاح من هنا كان لزاما على الهيئات أن تتوجه نحو تطوير برامج وأنظمة

---

[4] - أيمن هشام عزريل، تهيئة المعلم وتأهيله في ضوء التحديات المعاصرة، بحث منشور على الموقع الالكتروني: http://www.majala.educ.ma/index.php، تاريخ الاطلاع: 2021/08/01، وقت الاطلاع: 17:58.

[5] - بشارة جبرائيل (د.س)، متطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية في التكوين المهني للمعلم، المجلة العربية للتربية، المجلد3، العدد 01، تونس، ص 38.

[6] - لزهر بن عيسى (2020)، أخلاقيات المهنة في المنظمة وفقا للأمر 03/06 بين الإلزامية والرهانات المستقبلية، مجلة الاجتهاد القضائي، المجلد 12، العدد 01- العدد التسلسلي 21، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، ص 223.

[7] - الأمر رقم 06/03 المتضمن القانون الأساسي للوظيفة العمومية، الجريدة الرسمية الصادرة عن الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية عدد 46، المؤرخة في 14 مارس 2016.

[8] - سهام رابحي (2018)، أخلاقيات الوظيفة العمومية بين الواقع والتحديات واليات التفعيل لتحسين أداء الإدارة للخدمات العامة، مجلة الباحث للدراسات الأكاديمية، جامعة باتنة 1، العدد 13، الجزائر، ص 792.

إعداد المعلم بصورة تتناسب مع مستوى وحجم التغيرات الحالية بما يُسهم في تطوير مخرجات وكفاءة العملية التعليمية[9].

ومن بين المبررات التي تدعو إلى تطوير إعداد معلم المستقبل وتكوينه مهنيا نجد جملة من المبررات ممثلة فيما يلي[10]:

1- تزايد أعداد المعلمين.

2- التقدم العلمي الكبير.

3- تقدم وسائل المعرفة في ظل عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

4- تطور الطريقة العلمية في التعليم وتطور العلوم النفسية والتربوية.

5- تغيير أدوار المعلم.

6- تناقل الخبرات بين المعلمين من خلال التدريب وورش العمل

7- تغيير العمل أو التخصص.

ثانيا: متطلبات أداء معلم المستقبل لمهنة التعليم

إن عملية التعليم تتوقف على تحقق جملة من المتطلبات التي يجب أن تتوفر في المعلم حتى يتميز في أداء وظيفته المهنية المتمثلة في القيام بعملية التعليم وعليه فان هذه المتطلبات تعتبر أساسية وضرورية حيث تشمل جملة من المعارف النظرية المقدمة للتلاميذ أو الطلاب المتعلمين فالمعارف المتخصصة التي يقدمها المعلم تنمي المهارات لديه كما تساهم في تحقيق النمو المستمر في مهارات ومعارف هذه المهنة المزاولة، كما تساهم في توطيد أخلاقه المهنية فضلا عن القيمة الاجتماعية سواء عند إعداده أو تأهيله، و تتمثل أهم هذه المتطلبات فيما يلي[11]:

1- تتطلب مهنة التعليم ثقافة مهنية وفنية شاسعة تؤهل المعلم لأداء وظيفة التعليم وإيصال أفكاره للمعلمين بسهولة ويسر.

2- تتطلب مهنة التعليم التزام المعلم بالسلوك المهني فضلا عن التحلي بالقيم الأخلاقية المرتبطة بمهنة التعليم، وهذا المتطلب يعد أساسيا ولازما لمزاولة هذه المهنة ومن فوائد هذا المتطلب أنه يتيح ويساعد المعلم في أن تكون له رؤية مستنيرة أثناء أداء مهامه.

3- تتطلب مهنة المعلم توفر جملة من الأخلاقيات المهنية بحيث تتضح فيها الحقوق التي يتمتع بها المعلم وكذا جملة الواجبات التي تقع على عاتقه والجدير بالذكر أن هذه الأخلاقيات المهنية تعتبر أنماط سلوكية معروفة يلتزم بها المعلم في المؤسسة التعليمية التي يزاول بها مهنته.

4- إن مهنة التعليم تستوجب في المعلم أن يتمتع بالكفاءة والاحتراف في أداء مهنته؛ والمتمثلة في التعليم الذي يؤديه بحيث يجب أن يمتلك أساليب تدريسية يجيدها بشكل يعجز عنه الآخرون الذين لا يعملون في مجال تخصصهم

5- تشتمل مهنة التعليم على تنظيم مهني يتميز باستقلالية ذات مسؤولية والذي يتيح لأعضاء إدارة الهيئة التدريسية أن يباشروا من خلاله اتخاذ كافة التدابير الضرورية التي ترفع بمستويات المهنة و تعمل على تحسين أحوال المعلمين العاملين فيها.

---

[9] أماني عبد الترخيص متطلبات المهنية لتلبية بالأكاديمية المهنية التنمية برامج لتطوير مقترح السلام (2019)، تصور - أسيوط، مصر، ص 73 وما يليها. جامعة التربية، العدد 35، كلية الدول، مجلة بعض خبرات ضوء في

[10] - لمزيد من التفصيل ينظر: سامر محمد الأنصاري (2019)، إعداد المعلم وتطوره مهنيا في ضوء بعض الخبرات العالمية، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد 14، الجزائر ، ص 237.

[11] حامد إبراهيم - فريال يونس (2005 الأسطل، الخالدي) ، مدرسة في المعلم وأدوار التعليم مهنة ،ط 1، دار المستقبل، المتحدة، ص 39 وما يليها. العربية الإمارات العين، الجامعي الكتاب

6- تشكل مهنة التعليم خدمة عامة ذات أهمية حيوية في المجتمع؛ ذلك أن التعليم هو أساس قيام المجتمعات وتطورها[12].
7- توفر خدمة التعليم للمعلم طابع الاستمرارية الذي يتوقف على توفر الشروط المطلوبة في أداء المهنة، كما أنها تعتمد في ممارستها على النشاط العقلي أكثر مما تعتمد على النشاط الجسمي.
8- تتطلب عملية التعليم قدرة المعلم على اتخاذ القرار العلمي الذي يتفق مع ما تعلمه و ما توصل إليه العلم الحديث من نظريات للتعليم و التعلم، أو صياغة المادة العلمية أو في الربط بينها و بين المواد الأخرى التي تقدم للمتعلمين بغية تنمية وتطوير مكتسباتهم العلمية.

ثالثا: التزامات المعلم في مواجهة: التلاميذ، أعضاء هيئات التدريس والمدرسة، المهنة والمنظمات المهنية

يلتزم المعلم أثناء تأديته لمهنته المتمثلة في التعليم بجملة من الالتزامات في مواجهة كل من التلاميذ المتعلمين وأعضاء هيئات التدريس والمدرسة كما يلتزم أيضا تجاه المهنة التي يقوم بها والمنظمات المهنية؛
ففي البداية يلتزم المعلم في مواجهة تلاميذه بجملة من الالتزامات المتمثلة في:

1- قيام المعلم بتعليم تلاميذه المتمدرسين فن الحياة التعاونية، وذلك عن طريق تنمية مداركهم ومكتسباتهم العلمية و العملية لتهيئتهم على مواجهة المواقف التي سيواجهونها داخل المدرسة و خارجها في حياتهم العملية.
2- يجب على المعلم أن يقوم باحترام شخصيات التلاميذ في الفصل وعدم التمييز بينهم على أساس الجنس أو الدين أو العرق وتحت أي ظرف، فضلا عن تهيئتهم لمواجهة كافة المواقف الاجتماعية المختلفة.
3- يجب على المعلم احترام الأمانة الموضوعية بين يديه أثناء تأديته مهامه.
4- يجب على المعلم أن يقوم بالعمل على سد حاجات المتعلمين في كل من المنزل و المدرسة و كذا المجتمع.
5- يجب على المعلم أن يعلم التلاميذ المتعلمين لديه تحمل كافة المسؤوليات التي تقع على عاتق كل فرد يتمتع بحقوقه، وزرع روح التكافل والتآزر في نفوسهم وتهيئتهم على خدمة المجتمع والوطن والإنسانية جمعاء.
6- يجب على المعلم أن ينمي في التلاميذ المتعلمين لديه لقيم الخلقية السامية كالأمانة و الصبر و الشجاعة.
7- يجب على المعلم أن يكون محايدا في معاملة التلاميذ في سائر المواقف الاجتماعية الأخرى[13].

كما يلتزم المعلم أيضا في مواجهة أعضاء هيئات التدريس والمدرسة بمجموعة من الالتزامات حيث تتمثل في:
1- يجب على المعلم أن يقبل إدارة الأغلبية، وذلك عن طريق عدم اعتراض القرارات النهائية الصادرة عن هيئة التدريس.
2- يجب على المعلم أن يقوم بمساعدة كل زملائه.
3- يجب على المعلم أن يقوم بمحاولة إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات هيئة التدريس بشكل يلاءم الجميع.
4- يجب أن تكون لدى المعلم الشجاعة الأدبية اللازمة للدفاع عن وجهة نظرهم التي تختلف عن وجهات نظر الأغلبية.

---

[12] سهير السميع، - مصطفى عبد الفكر، الأردن، ص 96. دار ط 1، تدريبه، و تنميته المعلم إعداد ،) محمد حوالة (2005
[13] معوض رياض مصطفى، - حسن المهنية، مكتبة والمنظمات مهنته نحو المعلمين شؤون في واتجاهات مسائل) (1986 مصر، ص 98 وما يليها. المصرية، الأنجلو

5- يجب على المعلم أن يفتح ذهنه ويتقبل وجهة نظر زميله في حالة حدوث خلاف بينهما كما يلتزم أيضا بالابتعاد عن التدخل في شؤون زملائه المهنية أو الخاصة.
6- يجب على المعلم أن يكون عنصر فعالا أثناء أداء واجباته المدرسية المتمثلة في تقديم الدروس للمتعلمين، فضلا عن تحمل المسؤولية الكاملة عند أداء الواجبات المنوطة به.
بعد التطرق والتفصيل في التزامات المعلم في مواجهة كل من تلاميذه وأعضاء هيئة التدريس والمدرسة، ننتقل الآن إلى الجزء الأخير من التزاماته، والمتمثلة في التزامه نحو مهنته بالإضافة إلى المنظمات المهنية باعتباره معلما ممارسا لمهنة التعليم وتتمثل أهم هذه الالتزامات فيما يلي:
1- يلتزم المعلم في مواجهة مهنته بالاستمرار الدائم في النمو الشخصي وتنمية القدرات المهنية الخاصة عن طريق الدراسة الإضافية في مرحلتي الماجستير والدكتوراه واكتساب المعارف التي توصل إلى درجات جامعية أعلى بالنسبة لجميع أعضاء هيئات التدريس، عن طريق الانخراط في عملية التكوين؛ وتعد عملية التكوين المتعلقة بالمعلم بمثابة صناعة أو تأهيل أولي للمعلم كي يستطيع مزاولة المهنة المنوطة به والمتمثلة في عملية التعليم، حيث تتولى هذه العملية بصفة خاصة المؤسسات التربوية المتخصصة والكليات والمعاهد الخاصة بتكوين المعلمين، وغيرها من المؤسسات ذات العلاقة المباشرة بعملية إعداد وتكوين المعلم[14].
2- يلتزم المعلم بالاستمرار في تطوير النمو المهني عن طريق متابعة الورش الدراسية والمشاركة في الندوات والدورات التكوينية وكذا المؤتمرات ذات الطابع الوطني أو الدولي بهدف مواجهة حاجات المدرس وحل كافة المشكلات التي قد تواجهه أثناء مساره المهني.
3- يجب على المعلم أن يقوم بالدراسة الجيدة من أجل تحسين برنامج التعليم الذي يقدمه للمتعلمين لديه.
4- يلتزم المعلم بمتابعة أنشطة كافة الهيئات المهنية المحلية والإقليمية والقومية التي تهدف إلى إصلاح و إعداد وتربية الأجيال المستقبلية.

المحور الثاني: نظم إعداد معلم المستقبل على ضوء المتغيرات الحديثة في عصر اقتصاد المعرفة

تصنف نظم إعداد معلم المستقبل على ضوء المتغيرات الحديثة إلى نمطين رئيسيين ولعل السبب الرئيسي في ذلك يعود إلى أهمية المنظومة التربوية فضلا عن الحاجة الماسة إلى المعلمين، وكذا التطورات التاريخية التي شهدتها مهنة التعليم، والتي أدت إلى ظهور أكثر من نظام لإعداد المعلمين، حيث يتخذ نظام هذا الإعداد نمطين رئيسيين كما سلف الذكر وهما النظام التتابعي (أولا) والنظام التكاملي (ثانيا)، كما لابد من الإشارة إلى دور المعلم في ظل المتغيرات الحديثة التي تولدت عن ظهور ما يعرف بعصر اقتصاد المعرفة (ثالثا)، وسنشير إلى هذه المسائل بشيء من التفصيل على النحو التالي بيانه:

أولا: النظام التتابعي

إن مضمون النظام التتابعي يتجلى في إعداد معلم المستقبل وفق مرحلتين أساسيتين؛ متمثلتين في مرحلة الليسانس أو البكالوريوس في إحدى الكليات أو المعاهد العليا – غير التربوية حيث يدرس فيها الطالب العلوم التخصصية، ثم مرحلة أخرى داخل كلية التربية يدرس فيها الطالب العلوم التربوية، وقد تتخذ هذه المرحلة الأخيرة شكلا مكثفا حيث يدرس الطالب جميع العلوم التربوية النظرية والتطبيقية في سنة واحدة[15]، وتشترط أن يكون الطالب متفرغا للدراسة، وقد تتخذ من ناحية أخرى شكلا غير مكثف حيث

[14] - أحمد بن محمد التويجري (2017)، تصور مقترح لمخرجات برامج إعداد المعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، مداخلة مقدمة في فعاليات المؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية، ص 207.
[15] - انظر: محمد الأحمد الرشيد (1984)، تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الخليج العربي (دراسة تحليلية مقارنة)، مداخلة مقدمة في ندوة: إعداد المعلم بدول الخليج العربي، الدوحة، ص 178 وما يليها.

توزع الدراسة للعلوم التربوية في عامين دراسيين متتاليين، ولا يشترط في هذا المجال أن يكون الطالب متفرغا للدراسة وإنما يمكن له أن يدرس أثناء عمله بالتعليم.
ويستفاد من ذلك أن النظام التتابعي يدرس فيه الطالب أو معلم المستقبل جميع المواد الأكاديمية التخصصية في كليات الآداب وكليات العلوم وبعد الانتهاء من الدراسة والحصول على الدرجة الجامعية يتم إعداد من يرغب بالتدريس عن طريق الالتحاق ببرنامج الدبلوم التربوي لمدة عام أو عامين متتاليين[16].
ومن بين أهم المميزات التي يختص بها النظام التتابعي في إعداد المعلم ما يلي:
1- يساعد النظام التتابعي معلم المستقبل على التعمق الجيد في تخصصه والاطلاع الكامل على مختلف الجوانب المتعلقة به وذلك قبل الالتحاق بكلية التربية.
2- يساهم النظام التتابعي في مساعدة الدولة على سد العجز في التخصصات المختلفة وخاصة في المدارس الفنية، حيث يساعد في الإعداد لخريجي كليات الهندسة والآداب والتجارة وكذا الزراعة وغيرها من التخصصات مما تعجز كليات التربية عن إعدادهم في إطار النظام التكاملي بسبب نقص الموارد المالية أو الكوادر والاختصاصات التعليمية.
3- يهدف النظام إلى تقديم التدريب الأساسي للباحثين للعاملين بمهنة التعليم ممن تخرجوا في كليات أخرى غير التربية[17].
4- يتيح النظام التتابعي مجال خصب لخريجي الكليات الأخرى لتعديل مسارهم والاستفادة بخبراتهم التخصصية في مجال الدراسات والبحوث التربوية.
5- يتيح النظام التتابعي للطالب أو معلم المستقبل الوصول إلى المستوى المرغوب فيه من تخصصه الجامعي أولا، ثم دراسة العلوم التربوية والنفسية وحدها في فترة أخرى، وهو ما يؤدي إلى تحقيق التكوين والإعداد الجيد له.

ثانيا: النظام التكاملي

إن المقصود بالنظام التكاملي هو النظام الذي تتكامل فيه دراسة المقررات التخصصية مع الإعداد المهني على مدى السنوات الدراسية في مرحلة جامعية واحدة تستغرق أربعة سنوات على الأقل، وفي كلية واحدة هي كلية التربية، حيث أن النظرة التكاملية في إعداد المعلم تعتبر إحدى أهم مطالب التربية العصرية التي ترفض أن يُعد المعلم تخصصيا فقط كما ذهب التقليديون، أو أن يُعد مهنيا وتربويا فقط كما ذهب بعض التقدميين.
والجدير بالذكر أن النظرة التكاملية في التربية العصرية إلى جانب فرضها التكامل بين المواد التخصصية والمواد التربوية فإنها تفرض من باب أولى التكامل الداخلي بين فروع التخصص والتكامل الداخلي بين فروع التربية وتخصصاتها[18].
وتجدر الإشارة أيضا إلى وجود اختلاف بين المعاهد والكليات التربوية على كافة المستويات المحلية والإقليمية والدولية خاصة فيما يتعلق بمسألة توزيع المواد والمقررات التربوية على السنوات وكذا المستويات الدراسية المختلفة، فبينما تركز بعض الكليات أو المعاهد على الدراسة التخصصية في السنتين الأولى والثانية[19]، يركز برنامج التربية المهنية في السنتين الأخيرتين من برنامج يستمر لمدة أربع سنوات، ويوجد اتجاه حالي لتوزيع التعليم المهني لمعلم المستقبل على برنامج الكلية حتى يهيئ فرصا أكثر

---

[16] - منير العتيبي، محمد غالب (د.س)، معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية، مجلة رسالة الخليج العربي، السنة 16، العدد 58، ص 06.
[17] - محمود سلطان (1984)، المعلم ودوره التربوي، المدخل للعلوم التربية، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، ص 4 وما يليها.
[18] - محمود سلطان، المرجع السابق، ص 21.
[19] - روبرت ريتشي، ترجمة محمد أمين الفقي (1982)، التخطيط للتدريس - مدخل للتربية-، دار المريخ للنشر، الرياض، ص 65.

لربط المقررات المهنية بالمقررات التخصصية أو الربط بين مختلف الخبرات النظرية والتطبيقات والتدريبات الميدانية.

ونحن نجد صدى لهذا الاتجاه في العديد من كليات التربية في الوطن العربي كالجزائر وتونس ومصر...إلخ، بحيث يقوم الطلاب بدراسة المدخل للعلوم التربوية والنفسية القائم على تعليم أسس ومبادئ التربية وعلم النفس في السنة الأولى، ثم تدريس مبادئ التدريس وعلم نفس النمو في السنة الثانية، ثم بعد ذلك يتم تكثيف باقي المناهج التربوية في السنتين الأخيرتين.

وسيتم تلخيص أهم المميزات التي يختص بها النظام التكاملي في إعداد المعلم في النقاط الموالية:

1- توافر الاستعداد النفسي والتكيف لدى معلم المستقبل منذ السنة الأولى لالتحاقه بالكلية، مع توافر مدى أطول قبل الخدمة وأثنائها لتدعيم هذا الاستعداد وتعزيزه.

2- توافر النظام التكاملي على التزامن والموازنة بين الإعداد التربوي المهني والإعداد التخصصي الأكاديمي ومن ثم تحقيق المزيد من فرص التكامل للمعرفة وشموليتها لدى معلم المستقبل باعتبارها من أهم الاتجاهات التربوية المعاصرة.

3- يسمح النظام التكاملي بالقبول في فروع التخصصات المختلفة للأعداد التي تفي بحاجة المدارس دون التعرض لمنافسة خارجية من المهن الأخرى التي تجتذب الخريجين إليها.

4- يسمح النظام التكاملي باتساع دائرة الاختصاص ليشمل مادتين أو أكثر (كالفلسفة والاجتماع، أو الجغرافيا والتاريخ ... الخ)، بحيث إذا عين الخريج المتمثل في معلم المستقبل في إحدى المدارس الصغيرة وجد من العمل ما يكتمل به نصابه[20].

5- يساهم النظام التكاملي في ضغط وقت الإعداد وفترة التكوين لدى معلم المستقبل في أقصر فترة ممكنة بما يجعله أكثر قدرة على توفير الجهد والتكاليف، كما يجعله أكثر قدرة على الوفاء السريع بمتطلبات المجتمع من المعلمين في التخصصات المختلفة وبالأعداد المناسبة[21].

ثالثا: دور معلم المستقبل في ظل المتغيرات الحديثة بعصر اقتصاد المعرفة

بعد التطرق إلى تحديد النظم الحديثة في إعداد المعلم والتي تساهم بدورها في تحقيق التنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس وكذا تطوير مهاراتهم التدريسية وتدريبهم على استخدام الطرق الحديثة في التدريس وتوجيه برامج التنمية المهنية إلى هذا الغرض، ننتقل الآن إلى الحديث عن تدريبهم على استخدام التقنية الحديثة كالحاسوب والانترنت ووسائط التعلم المتنوعة في عصر اقتصاد المعرفة أو التحول الرقمي الذي شهد بروز استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وهو الأمر الذي يساعد بشكل كبير على أن يتعلم الطلبة المعلمون المستقبليون بالطرائق والأساليب التي يتوقع منهم استخدامها مع طلبتهم في المستقبل، كما يتطلب أن يكون استخدام طرق التدريس الحديثة والتقنيات التكنولوجية المتنوعة محور أساسي من محاور تقويم عضو هيئة التدريس في وقتنا الحاضر[22].

فقد شهد العالم ظهور ثورة التكنولوجيا التي نتج عنها بروز عصر جديد يسمى بعصر اقتصاد المعرفة، حيث يشهد هذا الأخير انتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصال واستخدامها في شتى المجالات ومن بينها التعليم الذي أصبح ضرورة حتمية، لذلك كان لابد من توظيف التقنيات التكنولوجية الحديثة في كليات التربية، لان مواكبة التحول الرقمي يتمثل في استخدام التقنيات الحديثة كوسائل تعليمية، والانتقال من طرق التعليم التقليدي إلى اعتماد طريقة التعليم الالكتروني باعتبار أنها تعد من أهم الاتجاهات الحديثة في

---

[20] - لمزيد من التفصيل ينظر: نازلي صالح (1989)، مهنة التعليم - وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية -، دار الشعب، القاهرة، ص 45.

[21] - El-Saaty H (1983), Youth and Changing society, in youth, Intellectuals and Change Conference, in Mourad Wahba (ed) the Angle Egyptian Bookshop, Cairo, P 137.

[22] - انظر: بشارة جبرائيل (1986)، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ص 27.

إعداد المعلم حيث اعتمدت العديد من الدول المتقدمة على الوسائط التقنية الحديثة وشبكة الانترنت والحاسوب لتنفيذ برامج إعداد المعلم، وينعكس هذا الأمر على أداء المعلم ويجعل عملية إعداده أكثر سهولة كما يشجع المعلم على التدريس بطرق وأساليب حديثة باستخدام التقنية و ينمي لديه القدرة على التعلم الذاتي.

والجدير بالذكر أن المعلم يقع عليه عاتق الحفاظ على هوية الأفراد والأمة وذلك ذلك عن طريق ترسيخ هذه المبادئ لدى تلاميذه المتعلمين، كما يتحمل أيضا مسؤولية تعليمهم الحفاظ على هويتهم وتقاليدهم وفي نفس الوقت يحثهم على مواكبة التطورات العالمية التي تواجههم مستقبلا[23]، وتتمثل أدوار معلم المستقبل أيضا في ظل عصر اقتصاد المعرفة في إتقان مهارات التواصل والتعلم الذاتي، وامتلاك القدرة على التفكير الناقد والتمكن من فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة واكتساب مهارات تطبيقها في العمل والإنتاج.

وكذا القدرة على عرض المادة العلمية بشكل مميز، والإدارة الصفية الفاعلة وتهيئة بيئة صفية جيدة، والقدرة على استخدام التقويم المستمر والتغذية الراجعة أثناء التدريس، وهذه القائمة من الأدوار تمثل الحد الأدنى لمعلم عصر اقتصاد المعرفة حتى نضمن بنسبة عالية تحسين نوعية المخرجات وكذلك نجد أن هناك تحولات في أدوار المعلم في عصر اقتصاد المعرفة من ملقن مرسل ومدرب للتلاميذ[24].

وفي الأخير يمكننا القول بأنه يمكن توظيف التكنولوجيا في ظل عصر اقتصاد المعرفة في كليات التربية من خلال تقديم المقررات بما في ذلك الفيديو والصوتيات على شكل مواد على الانترنت كما يمكن إدارة حلقات النقاش والواجبات المنزلية من خلال مجموعات النقاش عن طريق برامج الاتصال المباشر والبريد الالكتروني، حيث يتطلب توظيف التكنولوجيا في برامج إعداد المعلم أيضا عدد من المتطلبات والتي تتوافر في الدول الأجنبية والتي يمكن الاستفادة من خبراتها حيث تتمثل هذه الأخيرة فيما يلي بيانه:

1- الاستعانة بالمتخصصين في التكنولوجيا والبرمجيات ومصممي البرامج لإعداد وتنفيذ المادة العلمية من طرف معلم المستقبل.

2- تقديم المعلومات العلمية بطريقة مبتكرة وأكاديمية ونقلها على مواقع خاصة في الشبكة العالمية العنكبوتية.

3- وجود بنية تحتية تكنولوجية لاستخدام مختلف وسائط التعلم مثل شبكات الاتصالات المتقدمة وشبكات البث الإذاعي والمرئي وغيرها من التجهيزات التكنولوجية المتطورة والموجودة في عصر التحول الرقمي.

4- تنمية مهارات استخدام التكنولوجيا والبرمجيات المستخدمة في التعامل مع المادة العلمية المقروءة والمرئية والمسموعة في كل من الطالب المعلم وعضو هيئة التدريس.

ولتحقيق الاستفادة القصوى من توظيف التقنية والتعليم الالكتروني يتطلب ذلك أن تضع برامج الإعداد في عين الاعتبار ضرورة تدريب المعلمين في النواحي النواحي بوجه عام وعلى وجه الخصوص فيما يتعلق باستخدام الوسائط التقنية المتعددة وكيفيات استخدام شبكة الانترنت بفعالية واحترافية.

الخاتمة:

لقد عالجت هذه الدراسة موضوع الاتجاهات الحديثة في إعداد معلم المستقبل بين واقع متطلبات المهنة والمأمول في عصر اقتصاد المعرفة، ففي البداية تطرقنا إلى تحديد كيفيات إعداد المعلم علميا ومهنيا،

---

[23] - علي بن حسن يعن الله القرني (2009)، متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة –تصور مقترح- أطروحة مقدمة للحصول على شهادة الدكتوراه في التربية، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ص 17.

[24] - عبد العزيز الحر (2001)، عصر اقتصاد المعرفة، مكتب التربية العربية لدول الخليج، ص 11.

وكذا بيان المتطلبات التي تساهم بشكل فعال في قيامه بهذه المهنة، فضلا عن تبيان جملة الالتزامات التي تقع عليه في مواجهة كل من التلاميذ وأعضاء هيئات والمنظمات المهنية هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تم البحث في نظم إعداد معلم المستقبل على ضوء المتغيرات الحديثة والمتمثلة في النظام التتابعي والنظام التكاملي، كما لابد من الإشارة إلى دوره المهم في ظل المتغيرات الحديثة على ضوء عصر اقتصاد المعرفة، وقد توصلنا بهذا الخصوص إلى جملة من النتائج نوردها فيما يلي:

1- يختص في عملية إعداد وتكوين معلم المستقبل المؤسسات التربوية التي تخولها الجهات المعنية هذه العملية وتتمثل المؤسسات التربوية في المعاهد المتخصصة والجامعات.
2- تركز الاتجاهات الحديثة أو المعاصرة في عملية إعداد معلم المستقبل على الكفايات، والمهارات، وأسلوب النظم الحديثة، وكذا توفر جملة من المتطلبات الضرورية التي تحقق الأهداف المرجوة من عملية الإعداد، إضافة إلى فرض مجموعة من الالتزامات على عاتق معلم المستقبل حتى يقوم بأداء واجبه على أكمل وجه.
3- تتمثل الجوانب الخاصة بعملية إعداد المعلم في الإعداد الثقافي العام، والإعداد التربوي، والأكاديمي أو التخصصي، والإعداد الشخصي، ذلك أن الاعتماد المهني للمعلم يلعب دورا هاماً في التجديد والتطوير والابتكار في أداء الوظيفة وتعليم التلاميذ على الوجه الصحيح.
4- إن عملية إعداد المعلمين يجب أ تكون وفق الاتجاهات الحديثة المعتمدة في عصر إقتصاد المعرفة.
5- يتمثل دور معلم المستقبل في عصر اقتصاد المعرفة في الإتقان الجيد لمهارات التواصل والتعلم الذاتي، وكذا امتلاك القدرة على التفكير الناقد والتمكن من فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة واكتساب مهارات تطبيقها في العمل والإنتاج.
6- تتمثل نظم إعداد معلم المستقبل إلى نمطين رئيسيين وهما النظام التتابعي والنظام التكاملي.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة نرى أنه من المفيد تقديم جملة من التوصيات تتمثل فيما يأتي:

1- تركيز المؤسسات التربوية على تطوير برامج إعداد وتكوين معلمي المستقبل وكذا التركيز بشكل كبير على تطوير الأنشطة التي تهدف إلى تنمية قدرات المعلم في جميع جوانب الحياة.
2- محاولة مختلف الدول العربية تحقيق الاستفادة الكاملة من مختلف الخبرات التخصصية الأجنبية المتطورة والمتميزة في مجال تكوين معلمي المؤسسات التربوية قبل وأثناء أداء الخدمة.
3- الإستفادة من المقترحات والتوصيات التي توصلت إليها المؤتمرات والندوات وورش العمل التي تخص برامج إعداد المعلم والتي تساعد في عمليتي تطوير التعلم والتعليم.
4- توظيف الاتجاهات الحديثة إعداد معلم المستقبل في عمليتي التعليم والتعلم عن طريق الاعتماد على الوسائل التكنولوجية وأساليب التدريب المعتمدة في عصر اقتصاد المعرفة بهدف تطوير كفاءة المعلم.

قائمة المراجع:

1- إبراهيم عبد الرحمن محمد علي (2009)، السلوك الديمقراطي وأثره في تنمية التفاعل داخل الفصل واتجاهات الطلاب نحو الديمقراطية، مداخلة مقدمة في فعاليات المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر : العولمة ومناهج التعلم،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مركز تطوير تدريس العلوم ، جامعة عن شمس، مصر.

2- أحمد بن محمد التويجري (2017)، تصور مقترح لمخرجات برامج إعداد المعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، مداخلة مقدمة في فعاليات المؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
3- إصباح عبد القوي، علي الشمري (2019)، تقويم برامج الإعداد المهني للمعلم في الكلية العليا للقرآن الكريم بالجمهورية اليمنية، رسالة مقدمة للحصول على شهادة الماجستير، جامعة صنعاء، اليمن.
4- أماني عبد السلام (2019)، تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية بالأكاديمية المهنية لتلبية متطلبات الترخيص في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة كلية التربية، العدد 35، جامعة أسيوط، مصر.
5- الأمر رقم 06/03 المتضمن القانون الأساسي للوظيفة العمومية، الجريدة الرسمية الصادرة عن الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية عدد 46، المؤرخة في 14 مارس 2016.
6- أيمن هشام عزريل، تهيئة المعلم وتأهيله مهنيا في ضوء التحديات المعاصرة، بحث منشور على الموقع الالكتروني: http://www.majala.educ.ma/index.php، تاريخ الاطلاع: 2021/08/01، وقت الاطلاع: 17:58.
7- بشارة جبرائيل (1986)، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت.
8- بشارة جبرائيل (د.س)، متطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية في التكوين المهني للمعلم، المجلة العربية للتربية، المجلد3، العدد 01، تونس.
9- حامد إبراهيم الأسطل، فريال يونس الخالدي (2005) ، مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل،ط 1، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة.
10- حسن مصطفى، رياض معوض (1986) مسائل واتجاهات في شؤون المعلمين نحو مهنته والمنظمات المهنية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
11- روبرت ريتشي، ترجمة محمد أمين الفقي (1982)، التخطيط للتدريس - مدخل للتربية-، دار المريخ للنشر، الرياض.
12- سامر محمد الأنصاري (2019)، إعداد المعلم وتطوره مهنيا في ضوء بعض الخبرات العالمية، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد 14، الجزائر.
13- سهام رابحي (2018)، أخلاقيات الوظيفة العمومية بين الواقع والتحديات واليات التفعيل لتحسين أداء الإدارة للخدمات العامة، مجلة الباحث للدراسات الأكاديمية، جامعة باتنة 1، العدد 13، الجزائر.
14- عبد الحي بن أحمد عبيد، قاروت السبحي ، نهى بنت عبد الرحمن بن سالم وصائغ، وفاء بنت حسن عبد الوهاب والصبياني، نور عبد الهادي حسين (2016)، أنموذج مقترح لبرنامج إعداد معلم المستقبل بكليات التربية بجامعة المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة التربية - كلية التربية -جامعة الأزهر، العدد 04، مصر.
15- عبد العزيز الحر (2001)، عصر اقتصاد المعرفة، مكتب التربية العربية لدول الخليج.
16- علي بن حسن يعن الله القرني (2009)، متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة –تصور مقترح- أطروحة مقدمة للحصول على شهادة الدكتوراه في التربية، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
17- لزهر بن عيسى (2020)، أخلاقيات المهنة في المنظمة وفقا للأمر 03/06 بين الإلزامية والرهانات المستقبلية، مجلة الاجتهاد القضائي، المجلد 12، العدد 01- العدد التسلسلي 21، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر

18- محمد الأحمد الرشيد (1984)، تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الخليج العربي (دراسة تحليلية مقارنة)، مداخلة مقدمة في ندوة: إعداد المعلم بدول الخليج العربي، الدوحة.
19- محمود سلطان (1984)، المعلم ودوره التربوي، المدخل للعلوم التربية، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية.
20- مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة (2005) ، إعداد المعلم تنميته و تدريبه، ط 1، دار الفكر، الأردن.
21- منير العتيبي، محمد غالب (د.س)، معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية، مجلة رسالة الخليج العربي، السنة 16، العدد 58.
22- نازلي صالح (1989)، مهنة التعليم - وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية -، دار الشعب، القاهرة.
23- El-Saaty H (1983), Youth and Changing society, in youth, Intellectuals and Change Conference, in Mourad Wahba (ed) the Angle Egyptian Bookshop, Cairo.

الإطار المرجعي للكفاءات المهنية للأساتذة من وجهة نظر وزارة التربية الوطنية بالجزائر: دراسة تحليلية

د. علي فارس

المدرسة العليا للأساتذة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي القبة القديمة -الجزائر

.

مقدمة ومشكلة الدراسة:

يُعد التكوين في المواد التربوية ضرورة حتمية لترقية أداء الأساتذة والمعلمين وتحسين مستواهم المهني، لكن ضعف التكوين البيداغوجي أو اضطرابه أو غيابه يجعل من المعلم أعوجاً أو أعرجاً، حيث يتخذ ممارسات غير ديداكتيكية تكون بديلة، وهي بذلك لا تخرج عن أربع بدائل أو اختيارات، إما يدرس بالمحاولة والخطأ، أو يُقلِّد أستاذاً درسه في الماضي أو زميلاً له في الميدان، أو يتبع قواعد تربوية قديمة أكل منها الدهر وشرب، فبدل من أن يُدَّرس بالمقاربة بالكفاءات الجيل الأول أو الجيل الثاني، فإنه يبقى حبيس المقاربة التلقينية التي تعتمد على المحتويات أو المضامين، وإما يتحكم فيه الغرور، ولا يبنى مذكرات دروسه بنفسه بل يُحمِّلها جاهزة من الأنترنيت أو من مواقع التواصل الاجتماعي، وهذا ما قد يفضي إلى ارتكاب أخطاء علمية ابستيمولوجية أو بيداغوجية أو ديداكتيكية بالجملة، ما يهز ويزعزع ويضعضع ثقة المتعلم به، وخاصة إذا لم يكن متحكماً في مادة التخصص وتعليميتها، وهذا ما يقودنا إلى حقيقة لا يُمكن أن نحجبها أو نغطيها كما تُغطى الشمس بالغربال، وهي أنَّ التعليم ليس مهنة من لا مهنة له، وأنَّ التدريس علمٌ وفنٌ على حد سواء، فهو علمٌ له أصوله وقوانينه ومبادئه وشروطه ونظرياته، وفنٌ يعتمد على الإبداع والموهبة والتجديد. فليس صحيح تماماً أنَّ المعلم يُولد بالفطرة معلماً، وإنما لابد من تهذيب سلوكه المهني وترقيته، وهذا لن يتأتى إلا من خلال التكوين البيداغوجي النفسي التربوي، لذلك يقول *Charles Sliberman* أنَّ ممارسة التعليم شبيهة بمزاولة مهنة الطب، فالطبيب لا يُمكنه تشخيص المرض وتقديم الدواء إلا إذا كان لديه علم ودراية بذلك المرض، فضلاً على أن يكون بارعاً في ذلك، وأي خطأ التشخيص قد يُؤدي إلى نتائج وخيمة، وكما يقال خطأ المهندس يقع على الأرض، وخطأ الطبيب يقود إلى تحت الأرض، وخطأ المعلم يبقى يسير فوق الأرض. وهذه حقيقة لا يُمكن تجاوزها أو إنكارها. من هذا الباب عكفت وزارة التربية الوطنية على تحرير دفتر شروط جديد يتعلق بمنتوج المدارس العليا للأساتذة يتضمن الإطار المرجعي للكفاءات المهنية للأساتذة، الذي يُعد المسطرة التي من خلالها نقيِّم الأستاذ هل يصلح لمهنة التعليم أم لا؟.

ولقد جاءت الورقة البحثية الحالية لتُسلط الضوء على الإطار المرجعي للكفاءات المهنية للأساتذة الذي قدمته وزارة التربية الوطنية ضمن دفتر الشروط الجديد المتعلق بمنتوج المدارس العليا للأساتذة من خلال الإجابة على جملة من التساؤلات، وهي:

1-ما المقصود بالكفاءات المهنية للأساتذة؟

2-ما هي مواصفات الأستاذ في ضوء أخلاقيات مهنة التدريس؟

3-ما هي النقاط الأساسية التي حددتها وزارة التربية الوطنية ضمن الإطار المرجعي للكفاءات المهنية للأساتذة؟ وهل تستجيب مجل هذه الكفاءات لجودة التعليم ومستقبل التعليم معاً؟

1-تأصيل مفهوم الكفاءات المهنية:

إنَّ المتمعن جيّداً في أدبيات موضوع الكفاءات المهنية للأساتذة يجد أنه لا يُوجد اتفاق جامع ومانع حول تعريفها، وهذا ما يسمح لنا بأن نُورد مجموعة من التعاريف كما يلي:

تعرفها سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003، ص: 29) بأنها: "قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرضٍ من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة".

ويعرفها محمد خميس (2003، ص: 56) على أنها: "مجمل سلوك المعلّم المتضمن معارفه ومهاراته واتجاهاته وقدراته، الذي ييسر تعليم الطلبة تعلّماً سليماً ومتكاملاً ".

ويعرفها عبد العزيز النجادي (1996، ص: 111) بأنها: "المعلومات والخبرات والمهارات التي ينبغي توافرها لدى المعلّم ليكون من خلالها قادراً على معالجة النواحي التربوية والفنية والجمالية والربط بين هذه الفروع أثناء تدريسه بما يضمن تحقيق الأهداف".

ويراها محمد إبراهيم الدسوقي(1995، ص: 05) بأنها: "مجموعة من القدرات وما يرتبط بها من مهارات يمتلكها المعلم، وتجعله قادراً على أداء مهامه وأدواره ومسؤولياته بكفاءة بما ينعكس على كفاءة العملية التعليمية ككل".

كما يراها عبد العزيز البابطين (1995، ص: 206) بأنها: "المعارف والمهارات والقدرات جميعها التي يحتاجها المعلم في تحقيق الأهداف المنشودة".

ويعرفها علي أحمد أمة الرزاق (1993، ص: 05) بأنها: "مجموعة من المهارات الأدائية والمعارف الأكاديمية والقدرات العقلية التي ينبغي أن يكتسبها المعلّم في أثناء مدّة إعداده لتصبح جزءاً من سلوكه، ويستطيع تطبيقها بنجاح في أثناء الممارسة العملية".

ويعرفها فاروق الفرا (1989، ص: 23) بأنها: "مجمل سلوك المعلم الذي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات بعد المرور في برنامج محدد ينعكس أثره على أدائه، ويظهر ذلك من خلال أدوات قياس خاصة تعد لهذا الغرض".

بعد القراءة الناقدة لمجمل التعاريف حول الكفاءات المهنية يُمكن القول بأنَّ الكفاءات المهنية هي مجمل المعارف والقدرات أو المهارات والقيم والمواقف والاتجاهات والسلوكات التي تقود إلى بناء التعلمات وإرساء الموارد وإنماء الكفاءات لدى المتعلمين في أي طور تعليمي سواء في مرحلة التعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي.

2-مواصفات الأستاذ في ضوء أخلاقيات المهنة:

حدَّد كل من علي فارس (2018، ب) وسعد علي زاير (2016)، ورشدي أحمد طعيمة وآخرون (2008) وعبد المجيد النشواتي (2003) مواصفات الأستاذ في ما يأتي:

❶**الخصائص العقلية المعرفية والمهنية:** تشمل الخصائص المعرفية ما يأتي:

①**التكوين الأكاديمي التخصصي والمهني:** أي التعمق في مادة التخصص (معرفة المادة)، فالمعلم المتفوق في ميدان تخصصه يُعد أكثر فعالية من المعلم الأقل تفوقاً وإعداداً الذي لطالما غاب عن حضور المحاضرات والأعمال التطبيقية والموجهة)، فالعوامل التي تجعل التلميذ متفوقاً هي ذاتها التي تجعل منه معلماً فعالاً. فالمعلم الناجح لابد أن تكون لديه كفاءة علمية تخصصية وكفاءة إبستيمولوجية في مجال التخصص. فعلى المعلم أن يكون طالب علم لا يكل ولا يمل، ولا يرغب عن الاستزادة من المعرفة، حتى يكون لديه دائماً ما يُفيد به تلاميذه. فالتلميذ يحترم كثيراً المعلم المتمكن بالمادة التي يُدرسها سواء كانت رياضيات أو فيزياء أو لغة عربية أو فلسفة ... الخ.

②**الثقافة العامة الواسعة:** لا يرتبط التعليم الناجح بتفوق المعلم في ميدان تخصصه والميادين الأخرى ذات العلاقة فقط، بل يرتبط أيضاً بمدى اهتماماته وتنوعها. فعلى المعلم أن يضطلع في اكتساب خلفية ثقافية واسعة في المسائل الاجتماعية والأدبية والفنية، وعليه؛ فإنَّ التلاميذ يحبذوا أن يدرسوا عند الأساتذة الموسوعيون الذين لا يكتفون فقط بالمعارف التي يُدرسونها بل يتعدى ذلك المواد الأخرى. فهناك من الأساتذة من يُدرس الرياضيات لكنه بارعٌ في علوم الطبيعة والحياة أو في اللغات الأجنبية؛ وهذا ما يزيد في محبة التلاميذ له. وهذا ما يدخل ضمن الإعداد الثقافي للمعلم.

③**توقعات النجاح:** قد يعتقد المعلم أنَّ جميع التلاميذ يستطيعون أن يُتقنوا المحتوى الذي يُدرسه وأنَّ لديه هو نفسه القدرة على أن يُمكِّن تلاميذه من ذلك. فالتوقعات التي يحملها المعلم عن نفسه وعن تلاميذه تُؤثر في سلوكه الذي يُؤثر بدوره في تعلم التلاميذ. ومثال ذلك أنه إذا كان المعلم يعتقد أنَّ تلميذاً ما غير قادر على تعلم مادة الرياضيات، فمن المحتمل أن يُنفق وقتاً أقل في العمل مع هذا التلميذ، وأن ينصرف عنه ليرُكِّز على تلاميذ آخرين يعتقد أنه من المحتمل بدرجة أكبر أن يُفيدوا من مساعدته، وهكذا يتلقى هذا التلميذ توجيهاً أكاديمياً أقل ويزداد احتمال إخفاقه وفشله في بناء تعلماته، بينما يتلقى آخر اهتماماً أكبر من المعلم فيزداد احتمال نجاحه، وذلك لأنَّ المعلم يحمل عنه أفكار ومعتقدات ايجابية. ولذلك على المعلم أن يكون واقعياً في توقعاته كي لا يُصاب في نهاية المطاف بخيبة أمل، الأهم من ذلك هو أن يتخذ كافة الأسباب والإجراءات التي تضمن إرساء الموارد وبناء الكفاءات.

④**مواصلة البحث وديمومته:** من القضايا التي تجذب المعلم إلى تلاميذه وتغرس في نفوسهم حبه واحترامه، أن يأتيهم بالجديد دائماً، ويسعى للنمو في مهنته وتطوير ممارساته، وتحيين معارفه لئلا تُصاب بالشيخوخة، وهذا ما قد يكون خلال التكوين أثناء الخدمة في إطار الندوات والملتقيات التي يُنظمها المفتشون. وللأسف الشديد هناك من الأساتذة من لا يسعى إلى تجديد معارفه ويكتفي فقط بالمعلومات التي يعرفها منذ 20 سنة أو أكثر. وهذا ما يدخل ضمن ما يُسمى بالنمو المهني.

⑤**التفكر في ممارساته وتقويمها ذاتياً:** إنَّ المعلم الفعَّال يسعى دائماً إعادة النظر في ممارسته المهنية، سواء ما تعلق الأمر بالتلميذ أو المادة العلمية التي يُقدِّمها، أو أسلوبه وطريقته في تقديم هذه المادة، أو مع نفسه كمعلم، وذلك بأن يطرح على نفسه أسئلة تجعله ينظر بعين ناقدة لأساليب تدريسه في القسم وطرق تعامله مع التلاميذ ولذاته كمعلم. وبالتالي فمراجعة الأستاذ لممارسته الصفية يجعله ينمو مهنياً ويُحسِّن مستواه؛ وقد يتجنب الوقوع في نفس الأخطاء.

⑥**التكوين النفسي البيداغوجي:** يُشير علي فارس وفضيلة حناش (2015) إلى أنَّ التكوين العلمي التخصصي لا يكفي بل يمتد ليشمل الشق البيداغوجي من خلال التكوين في علوم التربية، وعلم النفس النمو وعلم النفس التربوي، والمناهج التعليمية، والديداكتيك العامة وتعليمية المواد، فهذا النمط من التكوين يسمح بتسهيل العملية التربوية، بحيث أنَّ كمية المعلومات التي تتوافر لدى المعلم عن خصائص تلاميذه وفروقاته الفردية. إنَّ المعلم الفعال لا يعرف الكثير عن ميدان تخصصه فقط، بل يعرف الكثير عن تلاميذه أيضاً. فالتلاميذ الذين يدرسون مع معلمين يملكون معلومات وافرة عنهم، يمتازون بمستوى تحصيلي أعلى من المستوى التحصيلي للتلاميذ الذين يدرسون مع معلمين لا يعرفون عن تلاميذهم إلا اسمائهم وألقابهم. ولعلَّ هذا ما ينطبق على ما قاله أحد أعمدة علوم التربية: "قبل أن تُدرس محمداً علوم الطبيعة والحياة لابد أن تعرف أولاً محمداً ثم علوم الطبيعة والحياة"، إلى جانب ما أكدت عليه *Dunn (1990)* عندما طرحت بحثاً بعنوان: كيف يُمكننا أن نعلمهم إذا كنا لا نعرف كيف يتعلمون؟. كما أنَّ شخصية المعلم ذات أثر كبير في التلاميذ، وبالتالي على المعلم أن يتميز بشخصية قوية ومؤثرة قصد تحقيق مقاصد التعليم. وكما يُخاطب جون جاك روسوا الأساتذة بقوله:" ابدأوا بمعرفة تلاميذكم، فإنكم بلا تأكيد لا تعرفونهم". وعليه

كيف نتوقع نجاح المعلم وهو يجهل كل الجهل تلاميذه؟ لا يعرف حاجاتهم ولا مشكلاتهم ولا أحلامهم ولا طموحاتهم ويكتفي بالقول أنا معلم ولست أخصائي نفسي. أنا أدرس فقط، أقدم درسي وأذهب مباشرة، لا يهمني أحد. وهذا خطأ، فالتعليم قبل أن يكون وظيفة فهو رسالة. ولا يُمكن بناء دولة وأمة حقيقية إلا بالتعليم والتربية. ولكن الحقيقة المرة هي أنَّ أغلب الأساتذة يفتقرون إلى تكوين بيداغوجي نوعي، وهذا نظراً لوجود نقص فادح في المكونين من مفتشين وأساتذة ومختصين في قطاع التربية والتعليم.

⑦**الشجاعة في قول "لا أعرف":** قد يتردد المعلم عادة في الإفصاح عن عدم معرفته للإجابة عن سؤال ما في موضوع تخصصه أمام تلاميذه، وغالباً ما يُراوغ التلاميذ ويُقدِّم لهم إجابات تضليلية أو خاطئة، بدل اعترافه بأنه لا يملك الجواب في هذا الوقت، لذلك يجب عليك أن تكون صادقاً وأميناً مع نفسك ومع تلاميذك، ولا تتحرَّج أبداً أن تقول لا أعرف الإجابة بل تقول دعونا نبحث عن الإجابة معاً، وهذا بناء على بنود العقد التعليمي المبرم في الحصة الأولى. إنَّ التعليم ينطوي على مواجهة مواقف كثيرة يكتشف المعلم فيها جهله، وما لم يكن مستعداً للاعتراف بذلك فإنه يُنمي اتجاهاً سلبياً لدى تلاميذه مفاده أنَّ الجهل بأي شيء ضعف ومصدرٌ للخجل، ولذلك ينبغي إخفاؤه حتى ولو تطلب ذلك إدعاء المعرفة أو جعله واجباً منزلياً لأنَّ التلميذ أحياناً تخطر بباله أسئلة تُفاجئ المعلم، لا تكون لديه في ساعتها الإجابة، فإنَّ المعلم لا يتسرع في الإجابة عنها ويُفضِّل إرجاؤها أو تأجيلها إلى الحصة القادمة لتمكينه من البحث فيها وإفادة التلاميذ لاحقاً. وعليه فإنَّ عبارة (الله أعلم) إذا قالها المعلم بثقة تزيد من قدره عند تلاميذه، لأنَّه ليس مطلوباً من المعلم أو المتعلم أن يعلم كل شيء، بل لا يتكلم فيما لا يُحسن. (محمد أحمد كريم وآخرون، 2003، ص: 35)

وعليه؛ فإنَّ المعلم الكفي يتعامل مع عقول صغيرة، يُؤثر عليها بحكم علاقته بها، لذلك عليه أن يستوثق من المعرفة التي سينقلها إلى هذه العقول، ويتأكد من صحتها، فقد نبه الله تعالى إلى ذلك بقوله: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ٣٦﴾. [الإسراء: 36]

❷**الخصائص الشخصية (الانفعالية والاجتماعية):** يُشير عبد المجيد النشواتي (2003) إلى:

①**الإتزان والدفء والمودة:** بينت نتائج دراسة *(Boynton & Al , 1934)* أنَّ تلاميذ المعلمين المتصفين بالاتزان الانفعالي، يُظهرون مستوى من الأمن والصحة النفسية أعلى من الذي يُظهره تلاميذ المعلمين المتسمين بالتوتر وعدم الإتزان. وقام *(Witty, 1967)* بدراسة مسحية صنف فيها السمات الشخصية للمعلم الفعال كما يُدركها التلاميذ، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن السمات التالية، والمرتبة تنازلياً حسب تفضيل التلاميذ لها:(التعاون والاتجاهات الديمقراطية؛ التعاطف ومراعاة الفروق الفردية؛ الصبر؛ سعة الميول والاهتمامات؛ المظهر الشخصي والمزاج المرح؛ الحس الفكاهي؛ السلوك الثابت والمتسق؛ الاهتمام بمشكلات التلاميذ؛ المرونة؛ استخدام الثواب والتعزيز؛الكفاية غير العادية في تعليم موضوع ما). والمفارقة العجيبة أنَّ التمكن من المادة جعله هؤلاء التلاميذ في آخر القائمة. لذلك لو نسأل العديد من التلاميذ ما مواصفات المعلم الذي تُريد أن يُعلمك يُجيبك: (أريد أن أدرس عند المعلم الذي يفهمني ولا يخطأ معي؛ ويكون عادلاً بين جميع التلاميذ؛ ويُجيد التعامل معنا؛ ويُكون بارعاً في التدريس ولا يكون مملاً). والأصل في العلاقات أن يكون المعلم يتمتع بالنضج الانفعالي، فلا يصرخ لأتفه الأسباب، ولا يُوقف درسه بمجرد رؤيته أو سماعه شيء غير مرغوب، فالكفاءة الوجدانية تسمح للمعلم ببناء علاقة بيداغوجية أساسها الاحتواء والتقبل والتفهم والتعاطف والتراحم والتواضع والتسامح.

②**الحماس:** قد ينتقل حماسك بالتبعية لتلاميذك، فيقبلون على التعلم ويندمجون فيه ويُثابرون على تحمل صعوباته، لأنهم يرون فيما يدرسون نفعاً وقيمة تعكسها تصرفاتك فيشعرون بسعادة بما يتعلمون. وهذه كلها أشياء تزيد من دافعيتهم نحو التعلم، ويتحمس التلاميذ للتعلم كذلك عندما يكون معلمهم حيوياً ونشيطاً،

ويُظهر رغبة صادقة وشغفاً بالعلم والمعرفة وروح المغامرة المحسوبة والدينامية وسلوكه الظاهر والضمني يُوحي باهتمامه بمادته وبتلاميذه على حد سواء. وبالمقابل فالمعلم غير النشيط سيثقل كاهل تلاميذه، ويجعلهم يشعرون بالملل والضجر والإحبط داخل القسم، ما يُؤدي بهم في نهاية المطاف إلى إثارة الشغب والفوضى. فالمعلم غير المتحمس يقتل في تلاميذه روح الإبداع والحيوية والنشاط والدافعية والإقبال على التعلم بل يجعلهم أكثر نفوراً له وللمادة التي يُدرسها لهم.

③**الإنسانية:** إنَّ المعلم الفعال هو المعلم "الإنسان" الذي يتصف بما تنطوي عليه هذه الكلمة من معنى. إنَّ المعلم الإنسان، هو المعلم القادر على التواصل مع الآخرين والمتعاطف والودود والصادق والمتحمس والمرح والديمقراطي والمنفتح والمبادر والقابل للنقد والمتقبل للآخرين. لكن يجب الاعتراف بأنه ما من معلم يمتلك هذه الخصائص جميعاً، فقد يتصف بعض المعلمين ببعض الخصائص الشخصية غير المرتبطة بالتعليم. ومع ذلك يتقبل التلاميذ مثل هذه الخصائص، لأنهم لا يُنشدون الكمال في المعلم، وينزعون إلى التسامح في اتجاهاتهم نحوه، فقد يُقرون أحياناً بفاعلية المعلم ومهاراته على الرغم من قسوته وتزمته. إنَّ التلميذ لا يتوقع من المعلم أكثر من المساعدة والتفهم والتعاطف على المستوى السلوكي، فما لم تتجسد مثل هذه الخصائص في سلوك تعليمي فلن تكون مفيدة ولن تُؤدي إلى إحداث تغيير في العلاقات والتفاعل الصفي.

④**القدوة الحسنة:** إذا أعطيك المثال الأعلى لتلاميذك في مظهرك، وخلقك، وكلامك، وأفعالك، كان لذلك صدى في تلاميذك، فكما الطفل مقلدٌ بارعٌ لوالديه، كذلك التلميذ مقلدٌ بارعٌ لمعلمه، فإنَّ أظهرت صدقاً، وأمانة في معاملتك لتلاميذه انعكس ذلك على سلوك تلاميذك، وإن أظهرت إهمالاً وغشاً في أدائك لواجباتك انعكس ذلك أيضاً على سلوك تلاميذك. فكيف تطلب من تلاميذ الهدوء وأنت فوضوي؟ وكيف تطلب منهم إقفال الهاتف النقال وأنت تستخدم هاتفك وتجري مكالماتك أمامهم أو حتى تستخدم مواقع التواصل الاجتماعي داخل القسم. وكيف تطلبين من تلميذتك اللباس المحتشم وأنت تفعلين العكس. ومثال ذلك لقد شاهد الصحابة رضوان الله عليهم معلمهم وقد اقترنت أقواله بأفعاله، فعلموا صدق قوله من حسن فعله وصنيعه، وعرفوا صدق نيته في إصلاح شأنهم، فاقتدوا طائعين راغبين غير راهبين. وهذا مصداقاً لقوله عز وجل في محكم تنزيله: ﴿لَّقَدۡ كَانَ لَكُمۡ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسۡوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرۡجُواْ ٱللَّهَ وَٱلۡيَوۡمَ ٱلۡأٓخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرٗا ٢١﴾. [الأحزاب: 21]

ويُورد عبد العزيز النغميشي (2003) خمس خصائص للمعلم الفعال، هي:

☒**الإخلاص:** وهذه هي الطامة الكبرى؛ فهناك من الأساتذة من لا يُخلص في أداء واجباته المهنية تجاه تلاميذ. وعليه؛ يجب أن تتطابق أقوالك مع أفعالك، فإذا أحببت مهنتك صبرت على الأعباء المترتبة عنها، واجتهدت في مهامك وأحببت تلاميذك، وتعاونت مع المحيطين بك في المؤسسة التعليمية التي تعمل فيها من معلمين وإداريين، وتجاوزت عن أخطائهم. أما إذا كنت غير محب لمهنتك، وجئتها مدفوعاً عليها، مرغماً، تكاسلت في أداء واجباتك وأهملت تلاميذك، ونراك متهيئاً في أغلب الأحيان للجدال والمشاحنة، مع من حولك من زملاء، وإداريين، وتلاميذ. فإذا كنت تكره مهنة التعليم فلماذا تكذب على نفسك، أُتركها لغيرك لربما هو أحق بها.

☒**العدل:** يجب أن تتحلى بالموضوعية وتكون عادلاً بين المتعلمين، منصفاً في نظرتك وشرحك واختباراتك وتقييمك، عليك أن تُعامل تلاميذك بصورة متساوية، لا تُفرق بين غنيهم وفقيرهم، فأنت مسؤولٌ عنهم أمام الله. فلا تُوجد مسألة الحسب والنسب أو القرابة أو الصداقة مكانها لدى المعلم العادل، فلا يُفضل أحداً من تلاميذه على الآخر إلا لعلم أو لذكاء أو تميز واستحقاق. فالمعلم العادل يكتسب احترام وتقدير تلاميذه داخل القسم وخارجه. وبالتالي فالمعلم الذي لا يعدل بين تلاميذه؛ فإنه قد يكسب كرههم له

ودائماً يفتعلون المشكلات داخل القسم ويتحدثون عنه بطريقة غير لائقة وربما يكيدون له المكائد من أجل الانتقام منه.

☒**الأمانة:** أن تكون صادقاً وأميناً في تعاملك مع تلاميذك وأن تبني الثقة في نفوسهم لإحداث التفاعل المطلوب. وحتى تقوم بدورك على أكمل وجه يجب أن تكون متمكناً من مادتك، ملماً بما هو موجودٌ بالمنهاج والوثيقة المرافقة له ودليل الأستاذ وكتاب التلميذ،لأنَّك إذا كنت مزودٌ بالمهارات والكفايات التعليمية المطلوبة سواء كانت المعرفة المهنية أو الممارسة المهنية أو المشاركة المهنية يجعل منك أستاذاً متميزاً في قسمك محبوباً بين تلاميذك. وخاصة عند بناء المذكرات والاختبارات أو الفروض.

☒**الجود:** عندك دخولك لمهنة التعليم فإنك ستجود بوقتك وصحتك وشبابك، ويا له من جود وكرم في سبيل بناء أمة مجيدة. فالكريم الجواد يملك النفوس، ويأسر القلوب بمعروفه وسماحته. فأنت لا تعمل بمادتك فقط وإنما بشخصيتك وتعاملك مع تلاميذك. وقد يجود المعلم بالقليل من وقته في حالة ما إذا كان متأخراً، فيعمل على برمجة حصص إضافية.

☒**الرحمة:** عليك أن تعطف على تلاميذك وتُحس بهم وتفهم حاجاتهم ومشكلاتهم فهناك التلميذ اليتم والفقير، والتلميذ الخجول والانطوائي والذي يُعاني من مشكلات صحية، وألا تطلب منهم ما لا طاقة لهم، لأنَّ لديهم مواد أخرى يدرسونها غير مادتك. وذلك مصداقاً لقوله: ﴿فَبِمَا رَحۡمَةٖ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمۡۖ وَلَوۡ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلۡقَلۡبِ لَٱنفَضُّواْ مِنۡ حَوۡلِكَۖ فَٱعۡفُ عَنۡهُمۡ وَٱسۡتَغۡفِرۡ لَهُمۡ وَشَاوِرۡهُمۡ فِي ٱلۡأَمۡرِۖ فَإِذَا عَزَمۡتَ فَتَوَكَّلۡ عَلَى ٱللَّهِۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلۡمُتَوَكِّلِينَ ١٥٩﴾. [آل عمران: 159]

3-الكفاءات المهنية للأستاذ:

يرى بوبكر باجي (2020) أنَّ الأستاذ مهندس للعملية التعليمية التعلمية، وهو مسؤولٌ عن التحويل الديداكتيكي للمعرفة الواجبة للتدريس إلى معرفة مدرَّسة فعلاً، مرافقٌ وسيطٌ، مرشدٌ ومسهِّل للعملية التعليمية التعلمية، محددٌ معارفه ومهاراته، يُناقش، ويتقبل النقد، متملكٌ لسبع (07) كفاءات هي:

1-الكفاءة المعرفية العلمية التخصصية: يعني أن يكون الأستاذ متملكٌ للمادة العلمية (النظرية، التطبيقية، المهارات العلمية، أساليب تفكير علمية ...).

2-الكفاءة الابستيمولوجية: يعني أن يكون الأستاذ خبيرٌ بطبيعة مادته العلمية، ومميزاتها وبأشكال مفاهيمها وكيفية تطورها، وبشبكاتها المفاهيمية، بعلاقتها مع التخصصات الأخرى، وبعوائقها الابستيمولوجية.

3-الكفاءة البيداغوجية: يعني أن يكون الأستاذ مطلِّع على مبادئ علوم التربية، والبيداغوجيات، وعلم النفس التربوي.

4-الكفاءة الديداكتيكية: يعني أن يكون الأستاذ متملكٌ للمادة العلمية، من خلال تحليلها إلى أشكالها، يجمعها، ويضبط صحتها، يُصنِّف مفاهيمها، يُحوِّلها، يصيغ أهدافها، يُصنِّف متعلميه (فئة متفوقة، فئة متوسطة، فئة متعثرة)، يطلِّع على تصوراتهم، يُحدِّد كمية المعارف المناسبة، يُحضِّر للأنشطة التعلمية، والمهمات والوضعيات التعلمية، يُقدمها بشكل جيِّد من خلال اختيار الاستراتيجيات المناسبة، يُقوِّمها، أي يُقوِّم أداء متعلميه، وأداءه حسب أسس التقويم العلمية.

5-الكفاءة التواصلية: يعني أن يكون الأستاذ متمكن من التواصل اللفظي وغير اللفظي.

6-الكفاءة اللغوية: يعني أن يُدرِّس الأستاذ بلغة التدريس والتحكم في اللغة العربية.

7-الكفاءة الشخصية: يعني أن يكون الأستاذ ملتزمٌ بأخلاقيات مهنة التعليم، متعاون، متعاقد مع متعلميه، وأسرهم ومجتمعهم.

يُؤكد الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي (2014) على ضرورة الإلتزام بالقانون التوجيهي للتربية الوطنية والمرجعية العامة للمناهج والنصوص الرسمية الأخرى، وأنه تُوجد (10) كفاءات أساسية مختلفة تشمل جوانب مهنة التدريس، وهي:

①يتصرف بصفة موظف الدولة، فيُنفِّذ المهام الموكلة إليه بمسؤولية ويتعامل بالأخلاقيات التي تتطلبها المهنة، ويُحافظ على مظهره العام وإتزانه وثباته الإنفعالي؛

②يتحكم في في المادة التي يُدرسها، ويسعى في اكتساب ثقافة عامة جيّدة، ويُحيّن معارفه باستمرار في إطار التكوين الذاتي والمتبادل والتكوين أثناء الخدمة؛

③يتحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الرسمية ولغة التدريس والتواصل؛

④يتصور ويُنفِّذ التعليم الذي يُؤديه متمثلاً مهنته ومحللاً قيم التعليم ومضمون المادة الدراسية؛

⑤يُنظِّم عمل القسم مصمماً خططاً فصلية ويومية منتمية للمنهاج موفراً البيئة المادة والنفسية الحافزة في القسم منمياً مهارات المناقشة والحوار لدى التلاميذ بالمشاركة الفردية والتعاونية للجميع في جو منضبط موظفاً للسبورة كتابة وتنظيماً ومنوّعاً للتقنيات المستخدمة في التعليم؛

⑥يُقوّم عمل التلاميذ منوّعاً أساليبه، مشخصاً مظاهر القوة والضعف منذ بداية العام الدراسي؛

⑦يتحكم في تكنولوجيات الإعلام والاتصال ويستعملها في التدريس؛

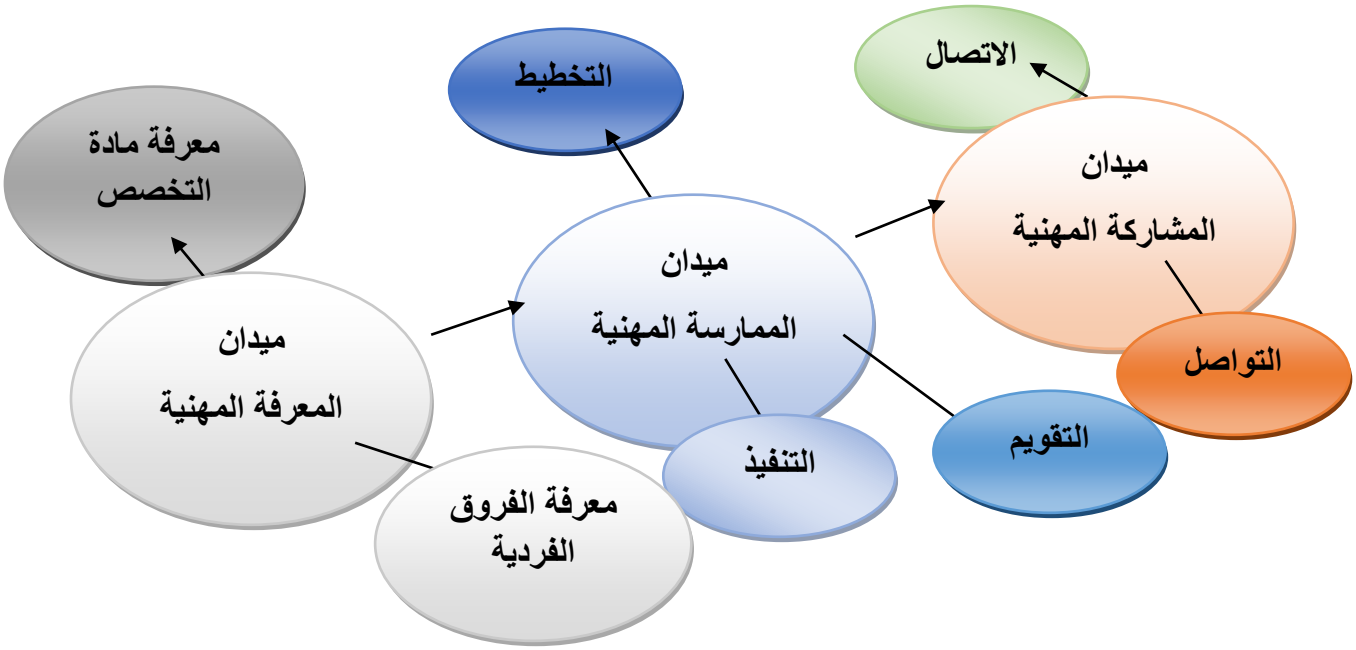
⑧يعمل في فريق ويتعاون مع إدارة المؤسسة والمفتشين والأولياء وشركاء المؤسسة؛

⑨يتعامل بأدب واحترام في علاقاته مع رؤسائه وزملائه وتلاميذه وأولياء أمورهم؛

⑩يعمل على تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة ومبادئ العدالة والإنصاف والتساوي في الحقوق والواجبات والتسامح وروح الاحترام والتضامن.

4-الإطار المرجعي للكفاءات المهنية للأساتذة:

لخصت وزارة التربية الوطنية الكفاءات المهنية للأساتذة في إطار مرجعي يتضمن ثلاث ميادين أساسية، وتدخل ضمن هذه الميادين الثلاث 10 كفاءات مهنية فرعية وفق ما هو موضَّح في الشكل الأول:



الشكل (01): ميادين الكفاءات المهنية وفق تصور وزارة التربية الوطنية

بعد القراءة النقدية لميادين الكفاءات المهنية الثلاث التي حددتها وزارة التربية الوطنية التي من خلالها يتم تقييم وتقويم الأداء المهني للأساتذة في جميع الأطوار التعليمية سواء في مرحلة التعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي، يُمكن تلخيص هذه الميادين الثلاث في ما يلي:

1-ميدان المعرفة المهنية: ويشمل نقطتين أساسيتين وهما:

1-1-معرفة مادة التخصص: ويعني ذلك أنَّ يكون الأستاذ ملماً بمادة تخصصه سواء كانت علوم الطبيعة والحياة أو الرياضيات أو العلوم الفيزيائية أو اللغة العربية أو اللغات الأجنبية من حيث تاريخيها وتطورها وابستيمولوجيتها وطبيعة مفاهيمها وأشكال المعرفة فيها ... وهذا ما يفضي إلى التحكم الجيّد في المادة وأدواتها المعرفية. إذ تتعلق هذه الجزئية بالمعارف وبنائها وصعوبات تفعيلها كما يتعلق بمادة التخصص من حيث مفاهيمها الأساسية وخصائصها البنيوية وقدراتها الوظيفية. إنَّ علاقة المعلم بالمعرفة علاقة تنقيب، وتقص عن مفاهيمها، وخصائصها وصحتها، وصلتها بالمناهج، ومدى ملاءمتها لقدرات واستعدادات المتعلمين العقلية والمعرفية، ثم البحث عن آليات تكييفها لتكون في مستوى المتعلمين، مثيرة لاهتماماتهم، مشبعة لحاجاتهم المعرفية والوجدانية والحس حركية، ولا تقتصر هذه العلاقة على ما ذكر بل تتعداها إلى الاجتهاد والسعي لإيجاد أحسن الوسائل والطرائق لتفعيلها وترجمتها إلى قدرات وكفاءات لدى المتعلمين، لأن غاية التعليم والتعلم أن نجعل المعارف النظرية سلوكات عملية تتجلى في مواقف المتعلمين في الحياة العملية الحقيقية بصورة إيجابية ومتلائمة، وتحيلنا هذه المواقف إلى الحديث عن موضوع في غاية الأهمية ألا وهو موضوع النقل التعليمي. إنَّ من جملة العلاقات التي تربط المعلم بالمعرفة نجد قضية تحليل المضمون المعرفي من طرف المعلم، وما ينتج عن ذلك من قضايا النقل أو التحويل التعليمي، فالمعلم هنا يجب عليه أن يقوم بالبحث والتنقيب عن هذه المعرفة العلمية، ومدى ملاءمتها لخصائص المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم ثم البحث عن كيفية تكييفها ليجعلها قابلة للتعلم وفي متناول جميع المتعلمين. (علي فارس وفضيلة حناش، 2021، ص: 38)

1-2-معرفة الفروق الفردية: ويعني ذلك أن يكون الأستاذ على دراية تامة بعلم النفس النمو: الطفل والمراهق، وعلم النفس التربوي، حيث يُدرك تماماً أنَّ تلاميذه ليسو سواسية، بل هم يختلفون في الكثير من الجوانب سواء كانت جسمية مورفولوجية عصبية غدية أو نفسية انفعالية وجدانية أو عقلية معرفية لغوية أو اجتماعية تواصلية علائقية ثقافية أخلاقية ... وما إلى غير ذلك. لذلك يقول جون جاك روسو في هذا الصدد: "يا معشر الأساتذة إبدأوا بمعرفة تلاميذكم، فإنَّكم بلا تأكيد لا تعرفونهم". وهذا دليل على أهمية الفروق الفردية، سواء من حيث الطول والقصر والوزن، فهناك التلميذ السمين أو النحيف أو من ناحية سلامة الحواس من عدمه، فهناك التلميذ الذي لا يرى جيّداً، فتجده يستعمل النظارات الطبية، أو لا يسمع جيّداً، فيستعمل السماعة ... وهناك التلميذ المريض أو الذي يُعاني أمراضاً مزمنة كالسكري أو ارتفاع ضغط الدم أو مرض القلب أو الربو .... وما إلى غير ذلك. إلى جانب الفوارق الانفعالية والاجتماعية، فهناك التلميذ الخجول، والانطوائي، والمتنمر أو العدواني أو الثرثار أو المتملق أو الغشاش أو المعارض أو العنيد، أو الاجتماعي، وهناك الفوارق المعرفية، حيث نجد على العموم ثلاث فئات في الأقسام: (فئة متفوقة، فئة متوسطة، وفئة متعثرة). (علي فارس، 2018أ)

2-الممارسة المهنية: وتشمل ثلاث نقاط أساسية، هي:

2-1-التخطيط: يرى كل من حسن شحاتة (2016) وحسن حسين زيتون (2003) أنَّ عملية التدريس تكون مخططة بشكل واضح، لذلك فإنَّ التخطيط للدروس بصورة ممنهجة ومعقلنة من الأمور المهمة للمعلم حديث العهد بمهنة التعليم أو المعلم المتمرس، ذلك لأنَّ عملية تخطيط الدرس تحمي المعلم من الوقوع في أية أخطاء أثناء عملية التدريس مثل ضياع أغلب وقت الدرس في شرح نقطة معينة على

حساب بقية نقاط الدرس الأخرى أو أن يتحمس للإجابة عن أسئلة بعض التلاميذ وإهمال باقي تلاميذ القسم، أو أن ينتهي المعلم من شرح الدرس في نصف الوقت ولا يجد ما يقوله في باقي الوقت المخصص للدرس. ولعلَّ أهم شيء الذي لابد للمعلم أن يضعه نصب عيناه هو الهدف الذي يُريد أن يُحققه لدى تلاميذه، والذي يُمثل جملة التعلمات التي يُراد بناؤها وتنميتها عند المتعلم (معارف، مهارات، اتجاهات، قيم، ومواقف). وتتم عملية التخطيط للدرس من وجهة نظر علي فارس وفضيلة حناش (2021) من خلال ضبط مجمل الكفاءات (المرحلية، الختامية، الشاملة، المستعرضة أو الأفقية) التي يُحدِّدها المنهاج، ويضبط تدرج التعلمات، والوثيقة المرافقة للمنهاج، ودليل الأستاذ، وكتاب التلميذ، وكذلك انتقاء المحتويات أو الموارد من خلال عملية التحويل الديداكتيكي، وكذلك انتقاء استراتيجيات التعلم النشط، والوسائل التعليمية، وبناء الوضعيات التعليمية التعلمية، وانتقاء الأنشطة التعلمية أو المهمات، وشبكات التقويم وأدواته أثناء تحضير مذكرة الدرس. وعليه، لابد للمعلم أن يضع إسقاطٌ عمليٌ ميدانيٌ لمجموعة من المقاطع التعلمية المندمجة أو هو المخطط الذي تُتحدّد فيه الخطوط العريضة لما يتم برمجته خلال سنة دراسية، ويكون في شكل جدول يتضمن السيرورة العامة لتنفيذ المنهاج.

2-2-التنفيذ: إذا كان التخطيط تصوراً نظرياً استشرافياً، فإنَّ التنفيذ هو التدبير وإنجاز وتطبيق وإجراء لهذه الخطة النظرية التنبؤية، فهو عبارة عن مجموعة من العمليات والتقنيات والآليات والإجراءات والتمشيات والخطط الإجرائية التي يعتمد عليها المعلم لتنفيذ المهمات والأنشطة والتعلمات والمشاريع في إطار زمكاني معين، انطلاقاً من كفايات وأهداف محدَّدة مسبقاً، واعتماداً على مجموعة من الموارد المعرفية أو المنهجية والاستراتيجيات والوسائل سواء أكانت مادية أو معنوية. *Franzika et Al (2013)* إلى أنَّ كفاية التنفيذ تشمل قدرة الأستاذ على تسيير الوضعيات والمهمات التعلمية والأنشطة والتغذية الراجعة (التواصل والتفاعل الذي يستهدف بناء التعلمات).

2-3-التقويم: التقويم على مستوى الممارسة البيداغوجية هو: "سيرورة منهجية تستهدف تقدير التعلمات وتشخيص صعوبات التعلم التي تُعيق تعلمات المتعلم، وذلك بهدف إصدار الحكم المناسب واتخاذ أفضل القرارات المتعلقة بتخطيط المستقبل الدراسي للمتعلم. ويُؤكد لخضر لكحل وعلي مخلوفي (2017) أنَّ التقويم عمليةٌ ممنهجةٌ ومعقلنةٌ تُمكِّن المعلم من الحكم على تعلمات التلاميذ قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية (التحكم أو عدم التحكم في المادة) وإدارية (الانتقال إلى القسم الأعلى أو إعادة السنة، أي النجاح أو الرسوب). لذلك على الأستاذ أن يكون على دراية تامة بالتقويم وتقنياته وأدواته وأنواعه، سواء كان التقويم تشخيصياً أو تكوينياً أو تجميعياً أو إشهادياً، وخاصة إذا ما تعلق الأمر بالمراقبة المستمرة، وكيفية بناء الفروض والاختبارات بناء على دليل بناء الاختبارات. وكيفية بناء سلم التنقيط والإجابة الأنموذجية، والتصحيح، ووضع الملاحظات والتقديرات الكمية والنوعية معاً.

3-المشاركة المهنية: ويشمل على ثلاث نقاط أساسية:

3-1-التعلم المهني: التدريس يخضع للتأمل ويستجيب جيد الفرص التطور المهني لصقل الاستراتيجيات والمقاربات لتحسين تعلم المتعلمين. ويزيد نضجا وتطوراً استجابة للمعرفة والفهم اللذين تم اكتسابهما من مجموعة واسعة من فرص التّطوير المهني بما في ذلك التعلم الذاتي والتغذية الراجعة.

3-2-التحفيز وإشراك المتعلمين: التدريس يبني الأنشطة داخل بيئة منظمة وثرية تثمّن مساهمة جميع المتعلمين وتشجّع التعلّم النشط، والدافع والفضول وتحقيق نتائج التعلّم وفق المناهج الدراسية، وفي نفس الوقت تطوير الرغبة في النجاح.

3-3-الاتصال والتواصل: يشمل التدريس نموذجاً جيّداً للتواصل والحوار بين المتعلمين ،مما يُساعد على كسبهم الثقة في التعبير عن الأفكار والآراء، و يطلب المساعدة والتوجيه عند الحاجة لتحسين فهمهم تماشياً مع توقعات وزارة التربية الوطنية.

الجدول رقم (01): الكفاءات المهنية العشرة للأساتذة وفق تصور وزارة التربية الوطنية

الرقم	الكفاءات المهنية للأساتذة
01	*Agir en fonctionnaire de l'Etat dans le cadre de l'éthique professionnelle et de la législation en vigueur.* **يتصرف بصفة موظف الدولة في إطار أخلاقيات المهنة والتشريعات السارية.** -يحترم القيم الوطنية والعالمية، والمبادئ الأخلاقية. والثوابت الوطنية، (السيادة الوطنية): الوحدة الترابية، العلم الوطني، النشيد الوطني، الإسلام، العربية، الأمازيغية، الإقليم الجغرافي. -قيم الجمهورية، ونصوصها التأسيسية: (تكفؤ الفرص، إجبارية التعليم، رفض كل أشكال التمييز العنصري، المساواة بين الرجل والمرأة). -يتعرف على المبادئ الكبرى في مجال الحقوق في الوظيفة العمومية، والتشريع المدرسي، والقوانين والقانون التوجيهي للتربية الوطنية (جانفي 2008)، والنصوص التنظيمية التي تنظم مهنة التدريس.
02	*Maitriser la discipline enseignée et avoir une bonne culture générale.* **يتحكم في المادة التي يُدرسها، ويسعى لاكتساب ثقافة عامة جيّدة.** -التحكم الجيد في محتوى المادة المدَّرَّس، والمنهاج ومعايير تحقيقه. -التعرف على المفاهيم المهيكلة للمادة. -توظيف الأساليب حسب الحقل المعرفي (المادة المدرسة) -التحكم في تعليمية المادة ... -البحث في إطار المادة المدرسة في إطار التخطيط البيداغوجي. -استعمال مختلف الموارد والوسائل والاستراتيجيات قصد التطوير المهني لتحقيق نجاح المتعلمين. -تطوير الكفاءات لتحسين التعلمات باستخدام تكنولوجيات جديدة ومقاربات مبتكرة أو جديدة.
03	*Concevoir, Organiser, Animer, et Gérer des situations d'apprentissage.* **يُصمم، ويُنظِّم ويقود ويُدير وضعيات التعلم.** -التخطيط الجيد للدروس وتنظيمها على نحو فعال من خلال تحديد الأهداف، ووتيرة الدرس .... -انتقاء وتفسير المعارف التخصصية من أجل التخطيط الجيد للدرس في الوقت المحدد. -يقيم روابط بين المحتويات ومجموعة المعارف والكفاءات ... -تحقيق الفرص المناسبة للتعلم مع مراعاة اهتمامات المتعلمين والفروق الفردية لتلبية مختلف حاجاتهم. -الأخذ في الاعتبار التصورات، الحاجات، الاهتمامات المشتركة بين التلاميذ عند بناء وضعيات التعلم. -اختيار المسعى البيداغوجي أو الدايداكتيكي (المقاربة بالكفاءات) -استعمال وسائل التقويم المناسبة لتقويم معارف ومواقف المتعلمين .....
04	*Evaluer la progression des apprenissages et le degré d'acquisition des*

connaissances des élèves. **يُقوّم مدى تقدم التعلمات ودرجة اكتساب التلاميذ للمعارف والكفاءات.** -التعرف على مختلف التقويمات (التشخيصي، التكويني، التجميعي، الإشهادي ...). -التعرف على الفترات المناسبة والوقت الضروري لإجراء التقويمات. -التعرف على تقنيات التقويم التي ينبغي استخدامها وفق أنماط التقويم. -تقويم تدرج تعلمات التلاميذ بطريقة بنائية وتكوينية. -بناء أو تصميم وتوظيف الأدوات التي تسمح بالحكم على مدى تقدم التلاميذ وقياس مكتسباتهم المتعلقة بالمعارف بالكفاءات. -تحليل مواطن القوة والضعف وتصور ووضع أنشطة المعالجة البيداغوجية ... -تمكين كل متعلم بالنظرة الايجابية لذاته ولغيره -السهر على أن يكون تلميذ واعيا بتقدماته ومجهوداته.	
Communiquer de la manière claire et appropritée dans les divers contextes liés à la profession enseignante. **يتواصل بشكل واضح ومناسب في مختلف السياقات المتعلقة بمهنة التدريس.** -احترام قواعد لغة التدريس نطقاً وكتابة خلال التبادلات مع التلاميذ ومختلف شركاء المؤسسة التعليمية. -استخدام اللغة اللفظية المناسبة خلال التدخلات بين التلاميذ والأقران وأولياء التلاميذ.	05
Maitriser les fondements de la psychopédagogie et de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent. **يُتقن أسس علم النفس التربوي وعلم النفس الطفل والمراهق.** يجدر بالأستاذ أن يتحكم في أسس علم النفس لأنه يساهم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم داخل القسم، كما تساهم مبادؤه في فهم آليات السلوك عند الطفل والتفاعلات الاجتماعية، والدافعية وعملية التواصل، كما تسمح مبادئ علم النفس معرفة آثار المثيرات البيئية على عمليتي التعليم والتقويم وعلى الاختيار الأمثل لأدوات التقويم والقياس.	06
Prendre en compte la diversité des élèves pour la mise en place de dispositifs evoulutifs d'aide, de remédiation et de soutien. **يأخذ في الاعتبار اختلاف التلاميذ (الفروق الفردية) لتقديم المساعدة والمرافقة والمعالجة والدعم والاستدراك.** ينبغي على الأستاذ التأكد من أن لكل تلميذ الدعم الذي يحتاجه للتقدم في تحصيله الدراسي. -يُمكن للأستاذ استخدام البيانات الخاصة بكل تلميذ بطريقة فعالة وهذا لعقلنة التعليم وضمان تعلم أفضل. -إن التغذية الراجعة التي يجريها المعلم ضرورية لتوجيه التلاميذ ودعم تعلمهم ومساعدتهم على التركيز على ما ينبغي عليهم إنجازه لتحقيق المزيد من النجاح.	07
Intégrer les technologies de l'information et de la communication aux fins de préparation et de politage déactivités d'enseignement et d'apprentissage, de gestion de l'enseignement et de dévloppement professionnel.	08

	يُدمج ويتحكم في تكنولوجيات الإعلام والاتصال ويستعملها في نشاطات التدريس والتعلم، مع تسيير التدريس لتحقيق التطوير المهني.
09	*Travailler, à la réalisation des tàches favorisant le dévloppement et le travail en équipe dans le cadre du proget pédagogique, d'établissement en coopération avec les parents et les partenaires de l'école.* **يعمل على إنجاز المهام التي تعزز التطوير المهني والعمل كفريق في إطار مشروع المؤسسة بالتعاون مع أولياء الأمور وشركاء المدرسة.** -المساهمة في اختيار مشروع المؤسسة. -التنسيق مع شركاء المدرسة من أجل التشاور في حدود المسؤوليات المخولة لكل موظف. -تشجيع مبادرة الأولياء للإسهام في الحياة المدرسية بإجراء لقاءات للتبادل.
10	*S'engager dans une démarce individuelle et collective de dévelopement professionne.* **ينخرط في خطة فردية أو جماعية قصد التطوير المهني.** -إجراء عملية جرد وحوصلة لمجمل الكفاءات الذاتية وإنجاز وسائل لتطويرها، وهذا باستخدام الموارد المتوفرة. -تنجز خطة التطوير المهني عن طريق عملية جرد المعارف والكفاءات التي تم التحكم فيها من أجل تطويرها، وعن طريق إثارة النقاش مع الزملاء بخصوص التوجهات التي يرغبون في تحقيقها، هذه التبادلات والتشاورات تسمح بتوسيع التفكير والتأمل في الممارسات اليومية.

(Cahier des charges de la formation des stagiares de l' ENS, 2021)

خاتمة:

يشمل التدريس أنموذجاً جيّداً للتواصل والحوار بين المتعلمين، ما يُساعد على كسبهم الثقة في التعبير عن أفكارهم وآرائهم، ويطلب المساعدة والتوجيه عند الحاجة لتحسين فهمهم تماشياً مع توقعات وزارة التربية الوطنية. لذلك بعض المتعلمين يُعبّرون ويتواصلون بمختلف الطرق وهم على دراية تامة بما عليهم القيام به، وما عليهم تعلمه وما يُتوقع منهم. إذ يطرحون تساؤلات للحصول على توضيحات لبلوغ الأهداف التعلمية التي تُحددها المخططات السنوية لتدرج التعلمات. ويستخدمون بعض التقنيات للتكيّف والتواصل والدعم لتجاوز صعوبات التعلم. ويُعبّر القليل منهم عن أفكارهم ويناقشون بعضهم البعض لدعم تعلماتهم بناء على توجيهات الأستاذ. وقد يُمارس بعض المتعلمين أعمالهم في أنشطة تواصلية مختلفة بهدف التقويم من أجل التعلم. لذلك يتواصل الأستاذ بشكل فعال مع المتعلمين للتأكد من أنهم يعلمون ما يحتاجون فعله وما يحتاجون تعلمه وكيف يجب أن يعملوا. كما يُحافظ على التواصل الإيجابي والحوار مع المتعلمين لمساعدتهم على تطوير المهارات التي يحتاجونها لتحقيق التقدم والنجاح. إذ يُقحمهم في الحوار والمناقشة من أجل تقويم مستوى المعرفة والفهم لديهم وإرساء الموارد وبناء التعلمات وإنماء الكفاءات وتحدي تفكيرهم من خلال وسائل الاتصال المختلفة بما في ذلك استخدام التكنولوجيات الجديدة، خاصة في ظل تفشي فيروس كورونا المستجد Covid-19. وهذا لن يتأتى إلا من خلال جملة الكفاءات التي حددتها وزارة التربية الوطنية في دفتر الشرط ضمن الإطار المرجعي للكفاءات المهنية للأساتذة الذي يتضمن ثلاث ميادين: (المعرفة المهنية، والممارسة المهنية، والمشاركة المهنية).

قائمة المراجع:

أولاً: المصادر:

1-القرآن الكريم

ثانياً: المراجع باللغة العربية:

2-الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي (2014)، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

3-أمة الرزاق علي أحمد (1993)، الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلة الاولى من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء.

4-بوبكر باجي (2020)، محاضرات في تعليمية العلوم الطبيعية، قسم العلوم الطبيعية، المدرسة العليا للأساتذة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي، القبة القديمة، الجزائر.

5-حسن حسين زيتون (2003)، نموذج رحلة التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

6-حسن شحاتة (2016)، أساسيات التعليم والتعلم: توجهات حديثة وتطبيقاتها، ط1، دار العالم العربي، القاهرة، مصر.

7-حسين رشدي أحمد طعيمة وآخرون (2008)، الجودة الشاملة في التعليم: بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد (الأسس والتطبيقات)، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

8-سعد علي زاير (2016)، نصائح تعليمية عملية للمدرسين والمدرسات، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

9-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003)، كفايات التدريس (المفهوم، التدريس، الأداء)، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

10-عبد العزيز البابطين (1995)، الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم وتقصي أهميتها وتطبيقها من وجهة نظرة ونظر المشرف عليه في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض، بحث منشور، مجلة جامعة الملك سعود، م7، العلوم التربوية والدراسات الاسلامية (2)، المملكة العربية السعودية.

11-عبد العزيز النجادي (1996)، كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة، المجلة التربوية، الكويت، م10، ع39، ، ص111-141.

12-عبد العزيز بن محمد النغميشي (2003)، دراسات نفسية تربوية للآباء والدعاة والمربين، ط2، دار المسلم للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

13-عبد المجيد النشواتي (2003)، علم النفس التربوي، ط4، دار الفرقان للنشر، عمان، الأردن.

14-علي فارس (2018 أ)، المرجع في علم النفس التربوي: (مبادئ، نظريات، تطبيقات)، ط1، دار الإرشاد للنشر والتوزيع، باب الزوار، الجزائر.

15-علي فارس (2018 ب)، المرجع في علم النفس التربوي: دليل المعلم في الإدارة الصفية وهندسة التدريس، ط1، دار الإرشاد للنشر والتوزيع، باب الزوار، الجزائر.

16-علي فارس وفضيلة حناش (2015)، اتجاهات الطالب المعلم بالمدرسة العليا للأساتذة نحو التكوين البيداغوجي في ضوء بعض المتغيرات-دراسة ميدانية بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة أنموذجاً، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مخبر تعليم، تكوين، تعليمية، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، ع (07)، ص ص: 141-170.

17-علي فارس وفضيلة حناش (2021)، المرجع الشامل في التعليمية: هندسة العملية التعليمية التعلمية، ط1، دار الماهر للطباعة والنشر والتوزيع، العلمة، سطيف، الجزائر.

18-فاروق الفرا (1989)، تطوير كفايات تدريس الجغرافيا باستخدام الوحدات النسقية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
19-لخضر لكحل وعلي مخلوفي (2017)، التقويم وفق تصورات مناهج الجيل الثاني للغة العربية في التعليم الابتدائي -شبكات تقييم وإجراءات تنفيذ-، عدد خاص لأشغال الملتقى الوطني الرابع: التدريس وفق المقاربة بالكفاءات بين التكوين والممارسة في المدارس العليا للأساتذة، مخبر تعليم- تكوين-تعليمية، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر، ص ص: 393-412.
20-محمد إبراهيم الدسوقي (1995)، برنامج مقترح متعدد الوسائل التعليمية لعلم التكنولوجيا في التعليم الابتدائي في ضوء كفايات تدريسها، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر.
21-محمد أحمد كريم وفارق شوقي البوهي وابتسام مصطفى عثمان (2003)، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق، القاهرة، مصر.
22-محمد خميس (2003)، الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى اللاّزمة لتدريس التربية الرياضية، بحث منشور، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الانسانية، م17، ع2.

ثالثاً: المراجع باللغة الأجنبية:

23-Cahier des charges de la formation des stagiares de l' ENS, (2021), Ministére de l'éducation nationale, Algerié.
24-Dunn, R (1990), Rita Dunn answers questions on learning styles, Educational leadership, vol (48), N (15), pp. 15-19.
25-Franziska Bertschy, Christine Künzli, & Meret Lehmann (2013), Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development, vol (05), , pp. 5067-5080, www.mdpi.com/journal/sustainability.

التعليم الجامعي في زمن كورونا: فرص جديدة (العراق أنموذجا)

عبد الحميد هايس مطر الدرويش
جامعة الانبار- العراق

المقدمة:

يشهد التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة تطورات وتغيرات وإصلاحات، وذلك نتيجة الانفتاح العالمي واتساع شبكة الاتصال ،وهذا ما أدى إلى التغيرات السريعة والعميقة سواء في الهياكل الإدارية أو في تصميم المناهج وأساليب التعليم، ونتيجة للوضع الحالي الذي نعيش فيه ازمة. بسبب انتشار فيروس كورونا، نتكلم عن وزارة التعليم العالي العراقية مثلها مثل بقية البلدان، حيث لجأت إلى استراتيجية التعليم عن بعد...نتيجة الظروف التي يمر بها العالم بسبب انتشار فايروس كورونا وتوقف كبير للأنشطة العلمية والثقافية يتطلب بذل المزيد من الجهود واستثمار الإمكانات المادية والطاقات البشرية لتفعيل التعليم الإلكتروني واستمرار عملية التعلم والتعليم للأجيال من أجل نشر الوعي والثقافة وعبور هذه الأزمة. ومواجهة المشاكل التي تواجه التعليم عن بعد أو التعليم الإلكتروني في العراق التي اتخذت لتفادي اختلاط الطلاب في ظل جائحة كورونا، لتجنب الازدحام والتجمعات الكبيرة تفاديا لانتشار المرض[1].

مرت 24شهرا على تفشي جائحة كورونا في العراق وما يزال البلد يسجل عدد إصابات مرتفع يومياً، حيث أدت جائحة كورونا إلى اغلاق تام في الأشهر الأولى لاجتياحها العراق، بشكل أثر على سير العملية الدراسية في الجامعات العراقية ووضعها أمام تحد صعب، ما حدا ببعض المؤسسات التعليمية إلى إيجاد وسائل بديلة لاستكمال الفصول الدراسية.

ومثلما اجتاح وباء كورونا المستجد "كوفيد 19" حواجز الزمان والمكان، جاءت دعوات "التعلم عن بعد" –التي صاحبت انتشار الفيروس- لتجتاح هي الأخرى حواجز المكان والزمان:

اجتياح مكاني جعل من غياب الحواجز المكانية الثابتة مثارًا للارتقاء إلى عوالم مختلفة عن طريق شبكات الإنترنت الفسيحة، واجتياح زماني امتلك أدوات التخلص من روتين الذهاب والإياب ومزاحمة الآخرين بحثًا عن سرعة الوصول إلى حيز مكاني ربما كان أضيق مما تحتمله رحابة العقول[2]. وبكل ما يمتلكه من موارد سمعية وبصرية ورسوم توضيحية وصور متحركة، تحول التعليم عن بعد من أسلوب "التلقين" إلى أسلوب "تفاعلي" مصحوب بمؤثرات بصرية وسمعية، تجعل من العملية التعليمية "الجامدة" عملية أكثر جذبًا، وتساعد الطلاب على الدخول إلى المحتوى دون التوقف عند عتبات رائحة الأوراق، وهو ما سارعت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني في العراق بالتوجه إليه من خلال مواقع التواصل الاجتماعي كوسيلة للتغلب على تعليق الدراسة بها لمدة عامين[3].

مشكلة الدراسة Problem:

إن جائحة كورونا ضربت العالم كله دون استثناء كما أنها أصابت العالم بالشلل التام، فقد تم تعطيل مؤسسات الدولة والقطاع الخاص، كما تم تعطيل اغلب المؤسسات التربوية والتعليمية بجميع مراحلها، ولم

يكون العراق بمعزل عن ذلك، فلقد توقفت فيه المؤسسات التعليمية لحين يتم إيجاد الطرق الملائمة لاستمرار عملية التعليم في ظل تفشي فيروس كورونا، ويعتبر التعليم الإلكتروني من النماذج الحديثة نسبياً للتعليم، وبدأ ينتشر استخدامه بشكل وأسع في مختلف الجامعات والكليات ، حتى أصبحت بعض المدارس والكليات تقدم برامج متكاملة بطريقة إلكترونيه وما أحدثته من إجراءات مختلفة وما صاحبها من إيقاف للتعليم بالطريقة التقليدية جعل التركيز منصباً على التعليم الإلكتروني بشكل اكبر[4].

وأوصت العديد من الدراسات السابقة باستخدام التعليم الإلكتروني وتطبيقاته وتدريس المقررات الدراسية وفق نظام التعليم عن بعد ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لكشف عن فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا.

أهداف الدراسة Objectives.

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

التعرف على مدى فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا من وجهة نظر الأساتذة في الجامعات العراقية .

تبرز أهمية هذه الدراسة من الناحيتين النظرية والعملية على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من تناولها لمفهوم التعليم الالكتروني الذي يعد له دور هام ومحوري في العملية التعليمية في عصرنا الحالي، حيث تبحث هذه الدراسة في أثر استراتيجية التعليم الإلكتروني مما يعطي مؤشراً مهماً في معرفة مدى تأثير استراتيجية التعليم، كما وتعتبر الدراسة الحالية مهمة في الوقت الحالي في حدود علم الباحث في البيئة العراقية التي تناولت هذا الموضوع نظراً لحداثة تطبيق هذه الاستراتيجية في ظل وباء كوفيدا-19.

الأهمية العملية:

تبرز أهمية الدراسة من الناحية العملية في إمكانية استفادة الباحثين في مجال التربية بصفة عامة، وإعطاء رؤية للجهات المعنية بتطوير التعليم المدمج في معظم جامعات العراق،لكي يتم دمج هذه التقنية وتبنيها في كل مراحل التعليم، كما و تسهم هذه الدراسة فيالكشف عن مدى تأثر الجانب المهاري بأسلوب التعليم الإلكتروني وبالتالي تقديم توصيات تسهم في معالجة جوانب الضعف التي تكشف عنها نتائج الدراسة من أجل التغلب عليه مستقبلا في حال استمر استخدام استراتيجية التعليم الإلكتروني في جمهورية العراق.

أثّر إغلاق المدارس والجامعات والمؤسسات التعليمية وانقطاع العديد من برامج محو الأمية والبرامج التعليمية طويلة المدى على أكثر من 11 مليون متعلم في العراق. وبالنسبة للأطفال، لم يؤثر ذلك على قدرتهم على التعلم فحسب، بل أثر أيضًا على حصولهم على نظام التغذية وخطط الدعم الصحي الإضافية. ومنذ بداية تفشي الجائحة، عملت الأمم المتحدة عن كثب لدعم حكومة العراق الاتحادية وحكومة إقليم كردستان لتقليل تأثير الانقطاع في التعليم، ووضع إطار لإعادة فتحٍ آمنٍ للمدارس كجزءٍ من الجهود المبذولة لضمان استمرار التعليم بطريقة آمنة[5].

ووضعت وزارة التعليم العالي والتربية مجموعة من البرامج التي تساعد على التعلم عن بعد، ومنها تطبيق "بلاك بورد" (Black Board)، وهو تطبيق يعتمد على تصميم المقررات والمهمات والواجبات

والاختبارات وتصحيحها إليكترونيًا، والتواصل مع الطلاب من خلال بيئة افتراضية وتطبيقات يتم تحميلها عن طريق الهواتف الذكية.

وكذلك منصة "إدمودو" (Edmodo)، وهي منصة اجتماعية مجانية توفر للمعلمين والطلاب بيئةً آمنةً للاتصال والتعاون، وتبادل المحتوى التعليمي وتطبيقاته الرقمية، إضافة إلى الواجبات المنزلية والدرجات والمناقشات. وتطبيق "إدراك"، المعني بتعليم اللغة العربية عبر الإنترنت، وتطبيق "جوجل كلاسروم" (Google Classroom)، الذي يسهّل التواصل بين المعلمين والطلاب سواء داخل المدرسة أو خارجها، وقد لجأت بعض الكليات والجامعات العراقية –ومنها جامعة الانبار- إلى توفير الاشتراك به (مجانًا) لكل طلابها كوسيلة للتعلم عن بعد، وتطبيق "سي سو" (seesaw)، وهو تطبيق رقمي يساعد الطلاب على توثيق ما يتعلمونه في الجامعة وتقاسمه مع المعلمين وأولياء الأمور وزملاء الدراسة، وحتى في العالم، وتطبيق Mindspark، الذي يعتمد على نظام تعليمي تكيُّفي عبر الإنترنت، يساعد الطلاب على ممارسة الرياضيات وتعلمها[6].

وبعد تفشي جائحة كورونا، والبدء بتطبيق حظر التجوال الشامل في العراق، باشرت وزارة التعليم العالي العراقية بتطوير منصتها لتشمل جميع التطبيقات الرقمية وتقديم جميع المواد الدراسية إضافة إلى احتوائها ميزة إجراء الامتحانات الفصلية الكترونياً، مما ساعد الطلبة على إتمام عامهم الدراسي اثناء بقائهم في المنزل "وفرت المنصة التعليمية الوقت والجهد والمال،إضافة إلى استكشاف تقنيات جديدة للدراسة، والاهم من ذلك تمكنت الوزارة من إتمام العام الدراسي رغم حظر التجوال الذي تسبب به فيروس كورونا". لم يخلو الأمر من بعض المعوقات كضعف شبكة الانترنت، لكن التعليم الالكتروني وفر ميزة إعادة المحاضرات أكثر من مرة لفهمها بشكل أفضل، وإجراء الامتحانات الكترونياً دون انقطاع"[7].تضم المنصة محاضرات يتم تحديثها بشكل دوري إضافة إلى مرفق خاص بالاختبارات الالكترونية، تم استحداثه بعد تفشي جائحة كورونا بهدف تمكين الطلبة من اجراء اختباراتهم الفصلية اثناء بقائهم في المنزل.

إن منصة التعليم الالكتروني هي جزء من مشروع دعم وتطوير اعتماد التعليم الالكتروني الذي نفذه برنامج تحديث القطاع العام العراقي التابع لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي بالشراكة مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. حيث جربت مجموعة من الجامعات كنموذج أولي لتنفيذ المشروع، وتم لاحقا تطبيقه ليشمل 14 جامعة عراقية، مما ساعد في وضع خطة نحو اعتماد نظام تعليم الكتروني متكامل، وبيان مواطن القوة والضعف في البنى التحتية والموارد البشرية المتوفرة في اللحظة الآنية.

الحلول الممكنة:

كان من الممكن استخدام تفشي الفيروس وحالات الإغلاق على المستوى الوطني كأفضل اختبار للإجراءات التداخلية التكنولوجية من أجل التعلم عن بعد. ولكن لسوء الحظ، بلغ عدد قليل من الأنظمة هذه النقطة وهي على أهبة استعداد. تُعد الصين بلدًا استمر فيه التعليم بغض النظر عن إغلاق المدارس، وتم ذلك عبر الإنترنت والتعليم عن بعد. أما البلدان أو النظم المدرسية الأخرى والعراق من ضمنها فكانت أقل استعدادًا. وقد تختلف إمكانية الوصول إلى التكنولوجيا لدى معظم الأسر، ويرتبط الحصول على خدمات الإنترنت ذات النطاق العريض أو الهواتف الذكية بمستوى الدخل حتى في البلدان المتوسطة. لذلك تُعد البرامج التي يمكنها استهداف الأشخاص الأكثر احتياجًا بسرعة أمرًا بالغ الأهمية اتجهت الوزارة العراقية في تنفيذها انيا[8].

والحقيقة أنه بإمكان الإجراءات التداخلية التعليمية أثناء الأزمات أن تدعم الوقاية وتعافي الصحة العامة مع تخفيف أثر تلك الأزمات على الطلاب وعملية التعلم. وعندما تندر المرافق الصحية، يمكن تحويل المدارس إلى مراكز احتجاز مؤقتة أثناء الأزمات. كل هذا يجب أن يؤخذ في الاعتبار في عملية التخطيط، ولاسيما في مرحلتي التكيف والتعافي. ومن الجدير بالذكر أن التعليم يمكن أن يساهم في حماية الأطفال والشباب. فهو يساعدهم على التكيف أو الحفاظ إلى حد ما على الأوضاع الطبيعية أثناء الأزمات، والتعافي بسرعة أكبر مع ما يُرجى من اكتساب بعض المهارات الجديدة المفيدة (أي اكتساب مهارات التعلم عن بعد، ومزيد من اتقان المهارات الرقمية متى دعت الحاجة لذلك). علاوة على ذلك، في بعض البيئات التي تقل فيها القدرات، خاصة في أجزاء من أفريقيا جنوب الصحراء، غالبًا ما تكون المدارس هي الهيكل الحكومي الدائم الوحيد في القرى الريفية ويمكن استخدامها كمراكز مؤقتة للاستجابة للأزمات. ويمكن أيضًا تدريب المعلمين، وهم غالبًا من الأشخاص الأكثر تعليمًا في المناطق التي يصعب الوصول إليها، للعمل كمتتبعين للمخالطين ومناصرين لحملات التوعية[9].

يشهد العالم حالياً حدثاً جللاً قد يهدد التعليم بأزمة هائلة ربما كانت هي الأخطر في زماننا المعاصر. فحتى 28 مارس/آذار 2020، تسببت جائحة فيروس كورونا (كوفيد-19) في انقطاع أكثر من 1.6 مليار طفل وشاب عن التعليم في 161 بلداً، أي ما يقرب من 80% من الطلاب الملتحقين بالمدارس على مستوى العالم. وجاء ذلك في وقت نعاني فيه بالفعل من أزمة تعليمية عالمية، فهناك الكثير من الطلاب في المدارس والجامعات، لكنهم لا يتلقون فيها المهارات الأساسية التي يحتاجونها في الحياة العملية. ويظهر مؤشر البنك الدولي عن "فقر التعلُّم" – أو نسبة الطلاب الذين لا يستطيعون القراءة أو الفهم في سن العاشرة – أن نسبة هؤلاء الأطفال قد بلغت في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل قبيل تفشي الفيروس 53%. وإذا لم نبادر إلى التصرف السليم، فقد تفضي هذه الجائحة إلى ازدياد تلك النتيجة سوءاً[10].

ولكن ما هي الآثار المباشرة التي تعود على الأطفال والشباب، والتي تثير لدينا القلق في هذه المرحلة من الأزمة؟ 1. خسائر التعلّم. 2. زيادة معدلات التسرب من الدراسة. 3. عدم حصول الأطفال على أهم وجبة غذائية في اليوم. والأكثر من ذلك، انعدام المساواة في النظم التعليمية، الذي يعاني منه معظم البلدان، ولا شك أن تلك الآثار السلبية ستصيب الطلاب الفقراء أكثر من غيرهم؛ وكأن المصائب لا تأتيهم فرادى.

سيؤدي التأخر في بدء العام الدراسي أو انقطاعه (بحسب مكان المعيشة في نصف الكرة الشمالي أو الجنوبي) إلى حدوث اضطراب كامل في حياة العديد من الطلاب، وأهاليهم، ومعلميهم. وهناك الكثير مما يمكن عمله للحد من هذه الآثار على الأقل، وذلك من خلال استراتيجيات التعلُّم عن بعد. وتعد البلدان الأكثر ثراء أفضل استعداداً للانتقال إلى استراتيجيات التعلُّم عبر الإنترنت او التعليم الرقمي، وإن اكتنف الأمر قدر كبير من الجهد والتحديات التي تواجه المعلمين والتدريسيين وأولياء الأمور. ولكن الأوضاع في كل من البلدان متوسطة الدخل والأفقر ليست على شاكلة واحدة، وإذا لم نتصرف على النحو المناسب، فإن ذلك الانعدام في تكافؤ الفرص – الذي يبلغ حداً مروعاً وغير مقبول بالأساس – سيزداد تفاقماً. فالعديد من الأطفال لا يملكون مكتباً للدراسة، ولا كتباً، فضلاً عن صعوبة اتصالهم بالإنترنت أو عدم امتلاكهم للحواسيب المحمولة في المنزل، بل هناك منهم من لا يجد أي مساندة من آبائهم على النحو المأمول، في حين يحظى آخرون بكل ما سبق. لذا يتعين علينا تفادي اتساع هذه الفوارق في الفرص – أو تقليلها ما أمكننا إلى ذلك سبيلاً – وتجنب ازدياد الآثار السلبية على تعلُّم الطلاب الفقراء.

ولحسن الحظ، فإننا نشهد في هذا الصدد قدراً كبيراً من الإبداع بالعديد من البلدان. فالكثير من وزارات التعليم ينتابها قلق. بالفعل ما يبرره من الاعتماد على الاستراتيجيات المستندة إلى الإنترنت دون غيرها،

وبالتالي لا يجني ثمرتها إلا أبناء الأسر الأفضل حالاً. وتتمثل الاستراتيجية المناسبة لأكثرية البلدان في استخدام جميع الوسائل الممكنة التي توفرها البنية التحتية الحالية في إيصال الخدمة. فيمكن استخدام أدوات الإنترنت في إتاحة مخططات الدروس، ومقاطع الفيديو، والدروس التعليمية، وغيرها من الموارد لبعض الطلاب، ولأكثر المعلمين على الأرجح. ولكن، ينبغي أيضاً الاستعانة بالمدونات والتسجيلات الصوتية والموارد الأخرى التي تستهلك قدراً أقل من البيانات. وينبغي العمل مع شركات الاتصالات على تطبيق سياسات تعفي المستخدمين من الرسوم، لتيسير تنزيل مواد التعلُّم على الهواتف الذكية، التي يحملها أكثر الطلاب في الغالب[11].

كما أن الإذاعة والتليفزيون من الأدوات التي لا ينبغي الاستهانة بجدواها كذلك. ويمكن الاستفادة من الميزات التي توفرها لنا شبكات التواصل الاجتماعي، مثل واتساب أو الرسائل النصية القصيرة او اليو توب، في تمكين وزارات التعليم من التواصل بفعالية مع الأهل والمعلمين، لتزويدهم بالإرشادات والتعليمات وهيكل عملية التعلُّم، مستعينة بالمحتوى المقدم عبر الإذاعة أو التليفزيون. فلا يقتصر التعلُّم عن بعد على استخدام الإنترنت فقط، ولكنه ينطوي على تعلُّم يعتمد على مجموعة متنوعة من الوسائط التي تكفل وصوله إلى أكبر عدد ممكن من طلاب اليوم[12].

أعلنت العديد من البلدان عن إغلاق المدارس والكليات والجامعات على المستوى الوطني. والواقع أن الكثيرين يشعرون بالقلق من أن الأطفال والشباب - على الرغم من أنهم على ما يبدو أقل عرضة للإصابة بالفيروس بل وتُعد معدلات الوفيات بينهم أقل بكثير من الفئات الأخرى - قد يكونون حاملين للمرض، مما يعرض أفراد أسرهم الأكبر سنًا للخطر في المجتمعات المحلية في جميع أنحاء العالم حيث تنتشر الأسر المتعددة الأجيال[13]. كما لجأت الكثير من البلدان إلى التعلم عن بعد كوسيلة للحد من الوقت الضائع في المدارس (عبر الإنترنت) بالكامل والهواتف المحمولة أو البث التليفزيوني بالإضافة إلى البنية التحتية والاتصال، تُعد معرفة المدرسين والإداريين بالأدوات والعمليات اللازمة أيضًا عوامل رئيسية في توفير التعلم عن بعد ، وأنشئ أكثر من 800 ألف حساب لجميع المعلمين وأولياء الأمور، مع تعبئة دور النشر لإتاحة الكتب المدرسية والمواد التعليمية في محتوى رقمي للصفوف من الأول إلى العاشر، والاستعانة بالقنوات في بث برامج تعليمية على التليفزيون الوطني. مع لجوء المزيد من البلدان إلى إغلاق المدارس، ستكون هناك حاجة إلى المزيد من الإبداع. على سبيل المثال، يمكن أن يكون تكييف المنصات المتاحة حاليًا للاستخدام على الهواتف الذكية أو الاتفاق مع شركات الاتصالات على إلغاء تكلفة الوصول إلى المواد التعليمية على موقع تابع لوزارة التعليم أو كلاهما جزءًا من جهود التخفيف من حدة الأزمة. فينبغي أن يتم توسيع نطاق برامج التحويلات النقدية وتطبيقها من أجل تعويض أولياء الأمور من هذه الناحية. ويلزم التخطيط لذلك، على أن تكون الخطط مرنة تقبل التعديل، في ظل التغير الذي يطرأ في معلوماتنا حول مسارات الجائحة من يوم لآخر، في ضوء انعدام اليقين الذي يحيط بتدابير التخفيف من أثر الجائحة التي يتخذها كل بلد في ضوء ما يتراءى له من معطيات[14]. ومن المرجح أن يعاد فتح المدارس والجامعات بالتدريج، حيث ترغب السلطات في الحد من التجمعات، أو إمكانية حدوث موجة ثانية من الجائحة، مما قد يؤثر على بعض البلدان. وفي مثل هذه الأجواء من انعدام اليقين، ربما كان من الأفضل اتخاذ القرار بناءً على سيناريو يفترض أن الأحداث ستأخذ وقتاً أطول، وليس بالقصير. أما الجانب المشرق في الأمر، فيكمن في أن العديد من التحسينات، والمبادرات، والاستثمارات التي قد تتخذها النظم التعليمية سيكون لها أثر إيجابي طويل المدى، ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر، زيادة المهارات الرقمية لدى المعلمين في بعض البلدان[15]. ويجب أن تدرك محطات الإذاعة والتليفزيون الدور المحوري المنوط بها في مساندة الأهداف التعليمية الوطنية – ومن ثم الدفع كما هو مأمول باتجاه تحسين جودة

برامجها، مع استيعابها لما يناط بها من مسؤولية اجتماعية كبيرة. وستزداد مشاركة الأهل في العملية التعليمية لأبنائهم، وستكتسب وزارات التعليم فهماً أوضح للفجوات والتحديات (في إمكانية الاتصال، والمعدات، ودمج الأدوات الرقمية في المناهج الدراسية، وجاهزية المعلمين) الكائنة في استخدام التكنولوجيا بفعالية، وستتخذ إجراءاتها حيال ذلك. ومن شأن ذلك كله أن يعزز منظومة التعليم المستقبلية في العراق[16].

وأمام جميع الأنظمة التعليمية مهمة واحدة، ألا وهي التغلب على أزمة التعلُّم التي نشهدها حالياً، والتصدي للجائحة التي نواجهها جميعاً. والتحدي الماثل اليوم يتلخص في الحد من الآثار السلبية لهذه الجائحة على التعلُّم والتعليم المدرسي والجامعي ما أمكن، والاستفادة من هذه التجربة للعودة إلى مسار تحسين التعلُّم بوتيرة أسرع. ويجب على الأنظمة التعليمية مثلما تفكر في التصدي لهذه الأزمة، أن تفكر أيضاً في كيفية الخروج منها وهي أقوى من ذي قبل، وبشعور متجدد بالمسؤولية من جانب جميع الأطراف الفاعلة فيها، وبإدراك واضح لمدى إلحاح الحاجة إلى سد الفجوات في فرص التعليم، وضمان حصول جميع الطلاب على فرص تعليم جيد متساوية[17].

إن استخدام مناهج مبتكرة للتعليم أمر ضروري للحد من الخسائر التعليمية وبناء نظام تعليمي متين يضمن التعليم لجميع طلاب العراق. فمن الضروري أن نذكر بأن نطاق تغطية البنية التحتية للاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في العراق محدود، وحتى الوصول إليها يتسم بعدم المساواة بشكل كبير. وتعد الحلول المحلية المجتمعية لتقديم الخدمة التعليمية أمرا ملحاً لضمان التعليم للجميع. فعلى سبيل المثال، يمكن استخدام نهج يمزج بين توصيل المحتوى عبر الإنترنت والوسائل غير الإلكترونية والذي يمكنه أن يوفر لدى الأطفال في الفئات الأكثر حرماناً القدرة على مواصلة التّعلم. ويمكن لمثل هذا الدعم الاستفادة من تكنولوجيا الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات الأكثر انتشارا، ومنها الهواتف المحمولة، التي تملكها 99% من الأسر، بينما يتم تدريب مقدمي الرعاية على أفضل سبل دعم التعليم للأطفال في المنازل والاستمرار في فعل ذلك حين يُعاد فتح المدارس[18].

كما يجب أن يتم توفير شبكات أمان ملائمة، على سبيل المثال عبر برامج التحويلات النقدية، وذلك لدعم الأطفال من الفئات الأكثر حرماناً ولضمان عدم تسربهم من التعليم وللتأكد من إحراز تقدم طوال فترة وجودهم داخل النظام التعليمي.

أزمة كورونا زادت من معاناة قطاع التعليم في العراق:

يرى موقع "مدونات البنك الدولي" أن العراق قادر على استخلاص الدروس من أزمة جائحة فيروس كورونا لإعادة البناء بشك أفضل ولاسيما في مجال التعليم. وأشار الموقع التابع للبنك الدولي أن البلاد تحتاج حاليا وبشكل كبير إلى حماية التعليم من أجل الطلاب الأشد فقرا والأكثر حرمانا في الوقت الراهن. واقترح البنك الدولي ثلاث مراحل للنهوض بالتعليم في العراق تتمثل في:

- **التكيف**: الاستجابة الطارئة للتعليم حيث ستبقي الأطفال آمنين وتدعم استمرار التعليم في آنٍ واحد.

- **إدارة الاستمرارية**: مع إعادة فتح المدارس، يحتاج العراق لضمان السلامة، وخفض تسرب الطلاب إلى الحد الأدنى وبدء تعافي عملية التعلم لاستعادة قدرة التعليم على بناء الرأس المال البشري.

- **التحسين وتسريع الوتيرة**: استغلال الفرص الجديدة لإعادة بناء الأنظمة التعليمية على نحو أقوى وأكثر مساواة مقارنة مع الوضع في السابق.

وأشار تقرير البنك الدولي إلى إن استخدام مناهج مبتكرة للتعليم أمر ضروري للحد من الخسائر التعليمية وبناء نظام تعليمي متين يضمن التعليم لجميع طلبة العراق، مشيرا إلى أن نطاق تغطية البنية التحتية للاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في العراق محدود و الوصول إليها يتسم بعدم المساواة بشكل كبير.

وتعد الحلول المحلية المجتمعية لتقديم الخدمة التعليمية أمرا ملحاً لضمان التعليم للجميع. فعلى سبيل المثال، يمكن استخدام نهج يمزج بين توصيل المحتوى عبر الإنترنت والوسائل غير الإلكترونية والذي يمكنه أن يوفر لدى الطلاب في الفئات الأكثر حرماناً القدرة على مواصلة التّعلم[19].

توصيات لاتباعها خلال هذه الفترة:

فحص درجة الاستعداد واختيار أنسب الأدوات: اتّخذ قرارك باستخدام الحلول ذات التكنولوجيا المتقدمة أو التكنولوجيا البسيطة استنادًا إلى موثوقية مصادر الطاقة المحلية والاتصال بالإنترنت ومهارات استخدام الحاسوب لدى المعلمين والطلاب. يمكن تنسيق ذلك من خلال استخدام منصات التعلم الرقمي المتكاملة، ودروس الفيديو، والمساقات الهائلة المفتوحة عبر الإنترنت، والبث عبر أجهزة الراديو والتلفزيون.

ضمان إدراج برامج التعلم عن بعد: نفِّذ التدابير اللازمة لضمان وصول الطلاب، بمن فيهم ذوي الإعاقة أو من خلفيات منخفضة الدخل، إلى برامج التعلم عن بعد، إن كان بإمكان عدد محدود منهم فقط الوصول إلى الأجهزة الرقمية. خذ بعين الاعتبار النقل المؤقت لهذه الأجهزة من معامل الكمبيوتر إلى العائلات ودعم اتصالها بالإنترنت.

حماية خصوصية البيانات وأمن البيانات: قيِّم أمن البيانات عند رفعها أو رفع الموارد التعليمية إلى شبكة الإنترنت، وكذلك عند مشاركتها مع منظمات أخرى أو أفراد آخرين. تحقق من استخدام تطبيقات ومنصات لا تنتهك خصوصية بيانات الطلاب.

إعطاء الأولوية لحلول مواجهة التحديات النفسية والاجتماعية قبل التدريس: اجمع الأدوات المتاحة لربط المدارس، وأولياء الأمور، والمعلمين، والطلاب مع بعضهم. شكّل مجموعات لضمان التفاعلات البشرية المنتظمة، وتمكين تدابير الرعاية الاجتماعية، ومعالجة التحديات النفسية والاجتماعية المحتملة التي قد يواجهها الطلاب عند عزلهم.

تخطيط الجدول الدراسي لبرامج التعلم عن بعد: نظّم مناقشات مع الأطراف المعنية لفحص المدة المحتملة لإغلاق المدرسة وتحديد ما إذا كان يجب أن تركز برنامج التعلم عن بعد على تدريس معارف جديدة أو تعزيز معرفة الطلاب بالدروس السابقة. ضع مخطط الجدول اعتمادًا على حالة المناطق المتأثرة، ومستوى الدراسات، واحتياجات الطلاب، وتوافر أولياء الأمور. اختر منهجيات التعلم المناسبة بناءً على حالة إغلاق المدرسة والحجر الصحي المنزلي. تجنب منهجيات التعلم التي تتطلب التواصل وجهًا لوجه.

تقديم الدعم للمعلمين وأولياء الأمور بشأن استخدام الأدوات الرقمية: نظّم تدريبًا موجزًا أو دورات توجيهية للمعلمين وأيضًا لأولياء الأمور، إن كانت هناك حاجة إلى المراقبة والتيسير. ساعد المدرسين على تحضير الإعدادات الأساسية مثل حلول استخدام بيانات الإنترنت إن طُلِبمنهم تقديم بث مباشر للدروس[20].

الدمج بين الوسائل المناسبة والحد من عدد التطبيقات والمنصات: ادمج الأدوات أو الوسائط المتاحة لمعظم الطلاب، في كل من التواصل والدروس المتزامنة، وللتعلم غير المتزامن. تجنب التحميل الزائد على الطلاب وأولياء الأمور من خلال مطالبتهم بتحميل العديد من التطبيقات أو المنصات واختبارها.

وضع قواعد التعلم عن بعد ومراقبة عملية تعلم الطلاب: حدد قواعد التعلم عن بعد مع أولياء الأمور والطلاب. صمم أسئلة تقويمية أو اختبارات أو تمارين لمراقبة عملية تعلم الطلاب عن كثب. حاول استخدام الأدوات اللازمة لدعم إرسال ملاحظات الطلاب، وتجنب التحميل الزائد على أولياء الأمور عبر مطالبتهم بفحص ملاحظات الطلاب وإرسالها.

تحديد مدة وحدات التعلم عن بعد استنادًا إلى مهارات التنظيم الذاتي للطلاب: حافظ على توقيت يتسق مع مستوى التنظيم الذاتي للطلاب وقدراتهم ما وراء المعرفية (قدرات إدراك الإدراك) خاصة في فصول البث المباشر. يُفضل ألا تزيد الوحدة المخصصة لطلاب المدارس الابتدائية عن 20 دقيقة، وألا تزيد عن 40 دقيقة بالنسبة إلى طلاب المدارس الثانوية والجامعات.

تشكيل مجموعات وتعزيز الاتصال: شكل مجموعات من المعلمين وأولياء الأمور ومديري المدارس لمعالجة الشعور بالوحدة أو العجز، وتسهيل تبادل الخبرات، ومناقشة استراتيجيات التكيف عند مواجهة صعوبات التعلم.

الهوامش:

(1) ينظر: صالح محمد التركي، التعليم الإلكتروني، جامعة الملك فيصل، ص ٣.

(2) ينظر: تقرير اليونسكو-IESALC كوفيد-19 والتعليم العالي: اليوم وغداً.

(3) د. سعيد معيوف، التعليم الالكتروني في الجزائر والوطن العربي، مجلة، الوطن، الطبعة ٤٣، الجزائر، ٢٠٠٨

(4) ينظر: ورقة مجموعة البنك الدولي حول الاستجابة للأزمة كوفيد-19: دعم التعليم العالي من أجل الاستمرارية والتكيف والابتكار .

(5) موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد - 19 وما بعدها.

(6) ينظر: حسن ساوري، الثروة اللغوية الموروثة من التكنولوجيا، دار الكتاب، الجزائر، ٢٠٠٩، ص13.

(7) ينظر: اليونسكو-IIEP كوفيد-19 التعليم: من الاضطراب إلى التعافي 2020 .

(8) ينظر: اليونسكو المبادئ التوجيهية للموارد التعليمية المفتوحة في التعليم العالي

(9) د. عبد الكريم خليفة، للغة العربية والتعريب في العصر الحديث ، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني -الطبعة الأولى ١٩٨٧ -عمان – الأردن، ص83، 84 .

(10) د. حمزة كتاني، قدرة اللغة العربية على مسايرة الإبداعات والتجديدات في مجال العلوم الطبية والطبيعية، مجلة اللسان العربي – عدد ٤٣ ، الرباط ، ٢٠٠٨ .

(11) "تحديد موقع الأدب في الوسائط الجديدة". الأدب المعاصر (صيف 2008). أيضًا على الإنترنت على http://www.electronicbookreview.com/thread/criticalecologies/interpretiv

(12) ينظر: خضتَ، عباس نوري، التعليم الإلكتّروني، منشورات جامعة بابل، كلية الفنون - الجميلة، صٓ76.

(13) ينظر: عبد النور، إبراهيم، التعليم الإلكتروني للغة العربية بين الواقع والطموح، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية ومواكبة العصر، منشورات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ص23.

(14) ينظر: رافية بنت مساعد، التعليم الإلكتروني، توظيفه واستخداماته وسماته وتطبيقاته ومقوماته، رسالة ماجستير، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، العدد 7، الشهر9 ، ص65.

(15) ينظر: محمد حسن باقلان، وآخرون، معلم اللغة العربية لغة العرب، مجلة الفيصل، ص82.

(16) ينظر: الحسناوي، موفق، ألية التعليم الإلكتًروني في عملية التدريس، مؤسسة النور للثقافة والإعلام، على موقع الشبكة العنكبوتية، thtp://www.alnoor.se/article.asp?id .

(17) ينظر: العلاج: فهم وسائل الإعلام الجديدة. كامبريدج: مطبعة معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا، ص34، المجلدالاول،1999.

(18) ينظر: عكنوش، نبيل، التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد بالجامعة الجزائرية: دراسة للواقع في - ظل مشروع البرنامج الوطني للتعليم عن بعد، مجلة المكتبات والمعلومات، عدد2، 2001، ص45.

(19) المصدر نفسه : ص46-47.

(20) ينظر: الطائي، جعفر، التطبيقات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات، دارا لإنتاج للنشر - والتوزيع، بغداد، العراق،2007، ص76.

المصادر والمراجع:

(1) - صالح محمد التركي، 1999، التعليم الإلكتروني، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية .

(2) -ورقة مجموعة البنك الدولي حول الاستجابة للأزمة كوفيد-19: دعم التعليم العالي من أجل الاستمرارية والتكيف والابتكار

(3) - د. سعيد معيوف،٢٠٠٨، التعليم الالكتروني في الجزائر والوطن العربي، مجلة، الوطن، الطبعة ٤٣، الجزائر،

(4)- موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد - 19 وما بعدها.

(5) - اليونسكو المبادئ التوجيهية للموارد التعليمية المفتوحة في التعليم العالي

(6) - حسن ساوري،٢٠٠٩،الثروة اللغوية الموروثة من التكنولوجيا، دار الكتاب، الجزائر.

(7)- اليونسكو-IIEP كوفيد-19 التعليم: من الاضطراب إلى التعافي 2020 .

(8) - تقرير اليونسكو-IESALC كوفيد-19 والتعليم العالي: اليوم وغداً.

(9) - د. عبد الكريم خليفة،١٩٨٧للغة العربية والتعريب في العصر الحديث ، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني -الطبعة الأولى -عمان – الأردن.

(10) د. حمزة كتاني، ٢٠٠٨، قدرة اللغة العربية على مسايرة الإبداعات والتجديدات في مجال العلوم الطبية والطبيعية، مجلة اللسان العربي – عدد ٤٣ ، الرباط .

(11) "تحديد موقع الأدب في الوسائط الجديدة". الأدب المعاصر (صيف 2008). أيضًا على الإنترنت على http://www.electronicbookreview.com/thread/criticalecologies/interpretiv

(12) - عباس نوري، 2018التعليم الإلكتَّروني، منشورات جامعة بابل، كلية الفنون - الجميلة، بغداد، العراق.

(13) - عبد النور، إبراهيم،2020التعليم الإلكتروني للغة العربية بين الواقع والطموح ، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية ومواكبة العصر، منشورات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ص23.

(14) - رافية بنت مساعد،2009، التعليم الإلكتروني، توظيفه واستخداماته وسماته وتطبيقاته ومقوماته، رسالة ماجستير، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، العدد 7، الشهر9، جدة ، المملكة العربية السعودية.

(15) - محمد حسن باقلان، وآخرون،1999، معلم اللغة العربية لغة العرب، مجلة الفيصل، دار الكتب العربية، بغداد، العراق .

(16) - الحسناوي، موفق، 2009ألية التعليم الإلكتَّروني في عملية التدريس، مؤسسة النور للثقافة والإعلام، على موقع الشبكة العنكبوتية، thtp://www.alnoor.se/article.asp?id .

(17) العلاج،1999: فهم وسائل الإعلام الجديدة. كامبريدج: مطبعة معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا، المجلدالاول.

(18)- عكنوش، نبيل، 2001، التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد بالجامعة الجزائرية: دراسة للواقع في - ظل مشروع البرنامج الوطني للتعليم عن بعد، مجلة المكتبات والمعلومات، عدد2.

(19) - الطائي، جعفر، 3007، التطبيقات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات، دارا لإنتاج للنشر - والتوزيع، بغداد، العراق.

المدرسة وتكنولوجيات الإعلام و التواصل : تدريس الجغرافيا أنموذجا

التهامي التهامي
أستاذ باحث بالتعليم العالي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالرباط - المغرب
نائب رئيس مركز الأبحاث والدراسات الأكاديمية في الحكامة التعليمية بالرباط -المغرب

.

مقدمة:

يتضمن التعلم وجود دافع يحمل الفرد على التعلم، فلا تعلم بدون دافع. لذلك وضعت التربية الحديثة نصب أعينها ناحية أساسية. تتمثل في ضرورة استثارة دوافع المتعلمين نحو المواقف التعليمية. وذلك عن طريق مجموعة من الخبرات التي تثير دوافع المتعلمين، وتشبع حاجاتهم ورغباتهم. وتبقى تكنولوجية الإتصال والمعلوميات، محفزا وبامتياز للدافعية نحو التعليم و التعلم، وبالأخص في تعليم وتعلم الجغرافيا. **فكيف ذلك؟.**

الهدف من هذا المقال إذن، إبراز أهميته تكنولوجية الإعلام والاتصال في تدريس الجغرافيا، ودورها في تحفيز واستثارة الدافعية لدى التلاميذ والإقبال على هذه المادة.

1 - التعريف بتكنولوجيات المعلوميات والإتصال وتطبيقاتها في تعليم وتعلم الجغرافيا :

1 - 1 - مفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات : يُعرفها بروكتر وآخرون *Procter & Others* بأنها "العلم والنشاط في تخزين واسترجاع ومعالجة وبث المعلومات باستخدام أجهزة الكمبيوتر". كما يعرفها معهد تكنولوجيا المعلومات بأنها "علم تجميع وتصنيف ومعالجة ونقل البيانات". ويُعرفها سويلم بأنها "الوسائل المختلفة للحصول على المعلومات واختزانها ونقلها باستخدام الحاسبات والاتصالات والإلكترونيات المصغرة". ويعرفها رولي *Rowley* بأنها "جمع وتخزين ومعالجة وبث واستخدام المعلومات، ولا يقتصر ذلك على التجهيزات المادية *Hardware* أوالبرامج *Software* ولكن ينصرف كذلك إلي أهمية دور الإنسان وغاياته التي يرجوها من تطبيق واستخدام تلك التكنولوجيات والقيم والمبادئ التي يلجا إليها لتحقيق خياراته "[1].

يتضح من التعريفات السابقة أنها اتفقت فيما هدفت إليه من إيضاح ما يشمله مصطلح تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من جوانب، تشتمل على استخدام التجهيزات المادية والبرمجيات ودور الإنسان وغاياته في الحصول على المعلومات واختزانها ونقلها ومعالجتها وبثها وعرضها واستخدامها[2].

ففي التعليم إذن، يقصد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كل ما يستخدم في مجال التعليم والتعلم من تقنيات المعلومات والاتصالات، والتي تستخدم بهدف تخزين، معالجة، استرجاع ونقل المعلومات من مكان لآخر، مما يعمل على تطوير وتجويد العملية التعليمية بجميع الوسائل الحديثة[3].

---

[1] - حسين محمد أحمد عبد الباسط (2005)**." التطبيقات والأساليب الناجحة لاستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تعليم وتعلم الجغرافيا"**. مجلة التعليم بالانترنت، جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية، العدد الخامس - مارس، ص ص 47 – 59.

[2] - ماجد محمد الزيودي (2012) **: دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي في تنمية المهارات الحياتية لطلبة المدارس الحكومية الأردنية**، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد3 ، العدد5 ، اليمن، 2012، ص93 .

[3] - عبد الباقي عبد المنعم ابوزيد (2007) : **معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مناهج المواد التجارية بالتعليم الثانوي**، المؤتمر الدولي الأول حول استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتطوير التعليم قبل الجامعي، مصر، ص 9.

وتعرف كذلك، على أنها مجموعة الطرق والتقنيات الحديثة المستخدمة بغرض تبسيط نشاط تعليمي تعلمي معين ورفع أداءه، وهي تجمع مجموعة الأجهزة الضرورية لمعالجة المعلومات وتداولها من حواسيب، برامج ومعدات، حفظ، استرجاع ونقل الكتروني سلكي ولاسلكي عبر وسائل الاتصال بكل أشكالها وعلى اختلاف أنواعها: المكتوب، المسموع والمرئي، والتي تمكن من التواصل الثنائي والجماعي. إذ تؤمن انتقال الرسالة التربوية من مرسل إلى متلقي عبر الشبكات المغلقة والمفتوحة[4].

1 - 2 - تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم وتعلم الجغرافيا: ترتب على تعدد وتنوع أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من ناحية وسرعة تطورها وانتشارها من ناحية أخرى ظهور اهتمام كبير من قبل الباحثين والمهتمين بالتعليم عامة وتعليم الجغرافيا خاصة بإجراء العديد من الدراسات والبحوث بهدف الاستفادة من إمكانياتها وأدواتها في تحقيق الأهداف التعليمية .

وقد توصلت بعض الدراسات والبحوث، إلى أن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات العديد من التطبيقات التي يمكن توظيفها في تعليم وتعلم الموضوعات الجغرافية، والتي من أهمها قواعد البيانات Databases، المصادر المرجعية Reference Sources، تقنيات التليكونفرنس Teleconferencing[5] ، الوسائط المتعددة Multimedia ونظم المعلومات الجغرافية Geographic Information Systems. يمكن تناولها بالتفصيل، مع الإقتصار على الأكثر ارتباطا بالجغرافيا، على النحو التالي :

1 - 2 - 1 - قواعد البيانات : على الرغم من تعدد أساليب تخزين المعلومات والبيانات مثل الكتب والمراجع الخاصة والأدلة والقواميس والأطالس وقواعد البيانات الإلكترونية، والتي تلعب دورا هاما في تنظيم وعرض البيانات والمعلومات الجغرافية، إلا أن قواعد البيانات تُعد أهم هذه الأساليب وأكثرها قدرة ومناسبة على مواجهة الانفجار المعرفي الذي يشهده هذا العصر.

أ - مفهوم قواعد البيانات : هي عبارة عن "أبنية تنظيمية لتنظيم وتخزين البيانات بشكل يسهل استرجاعها"، أو هي عبارة عن " كمية كبيرة من البيانات يتم جمعها وتنظيمها وتخزينها وعرضها بطريقة يسهل استرجاعها والاستفادة منها".

ب - أهمية استخدام قواعد البيانات في تعليم وتعلم الجغرافيا : تتصف قواعد البيانات بالعديد من الخصائص والمميزات التي تجعلها من أهم تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأكثرها استخداماً في تعليم وتعلم الجغرافيا. من أهم هذه الخصائص والمميزات، ندكر:

سهولة الوصول: حيث يتم تخزين وتنظيم البيانات والمعلومات الجغرافية – بكل أشكالها – بطريقة يسهل استرجاعها.

السعة الكبيرة : إذ يتم تخزين كميات هائلة من البيانات والمعلومات الجغرافية والتي تتجاوز الإمكانات البشرية.

التكامل : حيث لديها قدرة على تخزين البيانات بطريقة متكاملة، بمعنى الربط بين النوعيات المختلفة للبيانات والمعلومات الجغرافية.

الحداثة: تتيح للمتعلمين متابعة التغييرات التي تحدث في البيانات والمعلومات المخزنة وإدخال التعديلات اللازمة عليها.

السرية : إذ لا تتيح أية بيانات أو معلومات لأي شخص ليس لديه الحق في الإطلاع عليها.

المقارنة : تنظم البيانات والمعلومات الجغرافية بشكل يسهل إجراء المقارنات الكافية بينها.

---

[4] - بختي إبرهيم، شعوبي محمود فوزي (2010) : **دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تنمية قطاع السياحة والفندقة**، مجلة الباحث، العدد 7، ورقلة، ص 275.

[5] - شيماء مبارك و عبيدة صبطي (د ن) : **توظيف تكنولوجيا المعلومات و الاتصال الحديث في تحسين أداء التعليم الجامعي**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي، ص ص 275 - 287.

ج ـ استخدامات قواعد البيانات في تعليم وتعلم الجغرافيا : هناك استخدامان رئيسيان لقواعد البيانات في العملية التعليمية بشكل عام وتعليم وتعلم الجغرافيا بشكل خاص هما :

إدارة الفصل: تستخدم قاعدة البيانات في تخزين واسترجاع البيانات والمعلومات الكاملة عن متعلمي الفصل من حيث (الاسم – العمر – الإقليم التابع له - رقم التليفون – الحالة الصحية – المقررات الجغرافية السابق دراستها – درجاتهم فيها) للاستفادة منها في إدارة الفصل.

تعليم وتعلم المقررات الجغرافية : تستخدم قاعدة البيانات في تخزين واسترجاع كمية كبيرة من البيانات والمعلومات الجغرافية التي تدور حول أحد الموضوعات الجغرافية والتي يمكن الاستفادة منها في تحقيق العديد من الأهداف التعليمية المرتبطة بهذه الموضوعات.

ويرتبط استخدام قواعد البيانات في تعليم وتعلم الجغرافيا بمستوى المتعلمين في استخدام قواعد البيانات نفسها، لذلك يجب أن يهتم القائمون على تعليم الجغرافيا، أولاً بتدريب المتعلمين، على استخدام وتطوير قواعد البيانات، ثم تدريبهم على استخدام قواعد البيانات في تعليم وتعلم الجغرافيا، ولما كان استخدام وتطوير قواعد البيانات يُعد عملية متعددة المراحل، لذا يتم التدريب على استخدام قواعد البيانات خلال مراحل متعددة وهى كالتالي :

المرحلة الأولى : استخدام قواعد البيانات الجاهزة في استرجاع البيانات والمعلومات الجغرافية، بعد أن يدرب المعلم المتعلمين على استرجاع البيانات والمعلومات الجغرافية المخزنة في قاعدة البيانات، يقدم لهم فكرة بسيطة عن موضوع ما –**الهنود الحمر في أمريكا مثلا** – أو مشكلة ما. ثم يطلب منهم جمع البيانات والمعلومات المرتبطة بهذا الموضوع، و تصنيفها وتسجيل كل صنف منها على ورقة مستقلة. تنجز هذه التمارين في مجموعات صغيرة أو كبيرة.

ـالمرحلة الثانية : استخدام قواعد البيانات الجاهزة في تخزين البيانات والمعلومات الجغرافية. بعد أن يدرب المعلم، المتعلمين على تخزين البيانات والمعلومات الجغرافية في قواعد البيانات الجاهزة، يقدم لهم فكرة عن أحد الموضوعات، ثم يطلب منهم جمع البيانات والمعلومات الجغرافية المرتبطة بهذا الموضوع وتصنيفها وتنظيمها في شكل جديد وإعادة تخزينها في قاعدة بيانات جاهزة .

المرحلة الثالثة : إعداد قواعد البيانات واستخدامها في تخزين واسترجاع البيانات والمعلومات الجغرافية. بعد التدريب على كيفية إعداد قواعد البيانات باستخدام برمجيات dBase أو FoxPro أو Access يقدم لهم فكرة عن أحد الموضوعات الجغرافية مثل **"اقتصاد أمريكا مثلا"**، يطلب من المتعلمين جمع المعلومات المرتبطة بهذا الموضوع وتصنيفها وتنظيمها –في شكل جديد – وتخزينها في قاعدة بيانات جديدة.

بنهاية كل مرحلة من المراحل السابقة بشكل عام، والمرحلة الثالثة بشكل خاص لايصبح المتعلمين قادرين على استخدام قواعد البيانات في دراسة مقرر الجغرافيا الخاص بهم فقط، بل ودراسة المقررات الدراسية الأخرى. من ثم يمكن القول أن استخدام قواعد البيانات في تعليم وتعلم الجغرافيا من أهم استخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم بشكل عام وتعليم وتعلم الجغرافيا بشكل خاص.

1 ـ 2 ـ 2 ـ المصادر المرجعية : تُعد المصادر المرجعية، أحد أهم تطبيقات واستخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم بشكل عام، وتعليم وتعلم الجغرافيا بشكل خاص. حيث تحتوى على كم هائل ومتنوع من البيانات والمعلومات الجغرافية المتخصصة التي يحتاج إليها المتعلمون كثيراً في تعليم وتعلم الموضوعات الجغرافية. من أهمها الأتي :

أ ـ الموسوعات الإلكترونية : يُقصد بها، كتاب أومجموعة كتب إلكترونية تحتوي على كم هائل من البيانات والمعلومات المرئية والمرتبة أبجدياً وتدور حول المعرفة الإنسانية بشكل عام أو جزء خاص منها. كما تتضمن الموسوعات الإلكترونية بيانات ومعلومات متنوعة (النص، الصورة، الصوت، اللقطة المتحركة، الرسم البياني. ومن ثم تعد الموسوعات الإلكترونية من أهم المصادر المستخدمة في الحصول على البيانات والمعلومات الجغرافية المرتبطة بتعليم وتعلم العديد من الموضوعات الجغرافية. و تتيح

الموسوعات الإلكترونية للمعلمين سهولة وسرعة استرجاع البيانات والمعلومات المحددة عن طريق قوائم الصور، أوملفات الصوت، أو البحث النص، كما تتيح لهم الفرصة في تسجيل ملاحظاتهم أثناء دراسة واستعراض المعلومات الجغرافية، والفرصة في حفظ بعض المعلومات الجغرافية على وسائط التخزين الأخرى (الأقراص المرنة – الأقراص المدمجة) والفرصة في طباعة المعلومات التي تحتويها الموسوعة .

ب ـ القواميس الإلكترونية_: القاموس الإلكتروني، كتاب إلكتروني يتضمن عدداً كبيراً جداً من الكلمات بشكل أبجدي، مع المعنى المقابل لكل كلمة سواء في نفس اللغة أوفي لغة أخرى. كما يتضمن معلومات عن بعض الموضوعات الخاصة. وتمكن القواميس الإلكترونية المتعلمين من سماع الكلمات الجديدة غير المعروفة، الأمر الذي يتيح لهم الفرصة في اكتساب عدد كبير من الكلمات والمعاني الجديدة.

ج ـ الأطالس الإلكترونية : يقصد بالأطالس الإلكترونية، كتاب أوكتب إلكترونية تحتوي على الخرائط والإحصاءات والرسوم البيانية التي توضح أو تشير إلى مواقع وجود الأشياء. وتمكن الأطالس المعلمين من التعرف على مواقع الأشياء والصفات والخصائص الطبيعية والبشرية التي يتسم بها كل موقع. كما تتيح لهم سهولة الوصول إلى البيانات والمعلومات المرتبطة بكل موقع.

1 ـ 2 ـ 3 ـ نظم المعلومات الجغرافية : تُعد نظم المعلومات الجغرافية والمعروفة بـ **GIS** من أهم تطبيقات تكنولوجيا المعلومات، حيث تعمل على استخدام ملحقات نشطة Active Hardware و برمجيات قوية Powerful Software وبيانات مكانية Spatial Data في الرسم الآلي Automated Cartography، والتحليل الواسع Extensive Analysis للمعلومات المرتبطة بالأماكن. حيث تعتبر أحد الدعائم الأساسية في دعم اتخاذ القرارات على جميع المستويات وفي شتى المجالات. من هنا يتبين ان هناك فوائد واضحة لنظم المعلومات الجغرافية في تعليم وتعلم الجغرافيا من أهمها ما يلي : صبغ دراسة الموضوعات الجغرافية بالواقعية من خلال ربط دراسة هذه الموضوعات بالبيئية المحلية المحيطة. إتاحة الفرصة في التعامل مع عدد كبير من برمجياتها، في جمع وترميز وتحليل البيانات الجغرافية وعرضها في خرائط وتقارير ورسوم وأشكال بيانية. إثارة الحماس في دراسة الموضوعات الجغرافية من خلال إتاحة الفرصة لطرح وتوجيه عدد كبير من الأسئلة والاستفسارات الجغرافية والبحث عن الإجابات المختلفة لها. إضفاء الحداثة على دراسة الموضوعات الجغرافية، من خلال حاجتها المستمرة إلى تدعيم محتواها بكل ما هو جديد من البيانات والمعلومات والمعارف الجغرافية. إضفاء صفة العالمية على دراسة الموضوعات الجغرافية من خلال ربط البيانات مع بعضها البعض عبر المسافات القريبة والبعيدة من خلال قواعد البيانات المحلية والعالمية. ربط دراسة الموضوعات بالمجالات الوظيفية المختلفة، التي يمكن أن يعمل بها متعلمي وخريجي الجغرافيا في المستقبل، وذلك أثناء رجوعهم إلى الهيئات والمنظمات المتضمنة لهذه المجالات في جمع البيانات الجغرافية المرتبطة بموضوعاتهم الدراسية. تنمية العديد من المهارات الجغرافية في دراسة الموضوعات الدراسية، وخاصة المرتبطة بالاتصال، واتخاذ القرارات، وإنتاج الخرائط. ...الخ.

1 ـ 2 ـ 4 ـ الوسائط المتعددة : كان للتطورات السريعة والمتلاحقة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات –المرتبطة بانخفاض التكلفة وظهور الذاكرات ذات السعات العالية ـ أكبر الأثر في تطوير استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة في مجال التعليم والتدريب لما لها من إمكانيات كبيرة في توظيف كل أو معظم وسائل أو وسائط التعلم معاً في حزم برامج قوية فعالة.

أ ـ مفهوم الوسائط المتعددة_ : إن مفهوم الوسائط المتعددة يشير إلى تكنولوجيا عرض وتخزين واسترجاع وبث المعلومات النصية والصوتية والمتحركة باستخدام الحاسبات الإلكترونية، أو مجموعة الأنظمة المتصلة بالكمبيوتر والتي تنتج وتخزن وتنقل وتسترجع المعلومات النصية والصوتية والمصورة والمرسومة والمتحركة. ويرى دايسون Dyson أنها "تكنولوجيا الكمبيوتر التي تعرض المعلومات في

صورة تمزج بين (اللقطة المتحركة والرسوم المتحركة و والصوت والصورة والنص) وبدرجة عالية من التفاعل مع المستخدم[6]"

ب ـ أنواع الوسائط المتعددة : هناك نوعان أساسيان لبرمجيات الوسائط المتعددة هما :

الوسائط المتعددة السلبية: تتبع الوسائط المتعددة السلبية مساراً واحداً في عرض محتويات البرمجية. ويكون للمستخدم فيها القدرة فقط على زيادة السرعة في التحرك أوإيقاف الحركة إيقاف مؤقت، أو الانتقال إلى الإمام أو إلى الخلف. لذا كثيراً ما تستخدم الوسائط المتعددة السلبية في عرض القصص والأفلام، كما يكثر تخزينها على شرائط الفيديو.

الوسائط المتعددة التفاعلية : تتبع الوسائط المتعدد التفاعلية بالمقارنة مع مثيلتها السلبية، طرقاً مختلفة لعرض محتويات البرمجية. فمن الممكن أن يأخذ العرض مسارات مختلفة اعتمادا على الاتجاه الذي يحدده المستخدم. لذا تتنوع وتتعدد استخدامات الوسائط المتعددة التفاعلية في العروض. كما يكثر تخزينها على أقراص الفيديو.

ج ـ أهمية استخدام الوسائط المتعددة في تعليم وتعلم الجغرافيا : تُعد الوسائط المتعددة أداة أساسية لتحقيق العديد من أهداف تعليم وتعلم الجغرافيا بشكل عام. وذلك لما تمتاز به من خصائص ومميزات من أهمها :

-المتعة Fascinate **:** فالوسائط المتعددة قادرة ، من خلال الصوت والصورة والموسيقى والرسوم المتحركة واللقطات المتحركة، على خطف وجذب الانتباه إليها، بشرط ألا يكون ذلك على حساب صرف الانتباه عن الموضوعات الأساسية.

-البدائل Alternative : حيث أتاحت السعة الشاسعة المتاحة على أقراصCD و ROM للوسائط المتعددة توفير العديد من البدائل في الحصول على المعرفة. فالطالب غير القادر على استيعاب شكل ما من أشكال المعرفة الجغرافية، تتيح له الوسائط المتعددة بعض الأشكال البديلة التي تمكنه من الحصول عليها ومن ثم التعلم.

-الاختبار Test : تُعد الوسائط المتعددة، المُعدة باستخدام تكنولوجيا المعلومات، وسيلة فعالة لتقديم الاختبارات الجغرافية من حيث قدرتها على الانتظار في صمت حتى يجيب المتعلم، أو تقديم مساعدات في حالة تأخر الإجابة عن وقت معين، كما تتبع إجابات المتعلم الصحيحة والخاطئة من حيث تعزيز الإجابة الصحيحة وتجنب تكرار الإجابة الخاطئة.

-التدعيم Support : تستطيع البرمجيات الحديثة للوسائط المتعددة، إعادة فحص جميع الإجابات والبدائل التي اتبعها المتعلم في تعلم الموضوعات الجغرافية. وذلك من اجل تحديد وتدعيم نقاط القوة والضعف.

هذا ونظرا لهذه الأهمية، تم تبني هذا النوع الأخير من تطبيقات تقنيات المعلوميات والإتصال، وبالأخص الوسائط التفاعلية النشيطة، في الجانب التطبيقي لهذه الدراسة.

2 ـ تكنولوجية الإعلام و التواصل في تدريس الجغرافيا : الأهمية و الإكراهات :

2 ـ 1 ـ تقديم تجربة :

2 ـ 1 ـ 1 ـ عرض المشروع :

أ ـ ماذا : أي منتوج أي مشروع ؟ : مورد رقمي حول : "دوران الأرض حول الشمس ونتائجه". و ماهي الأهداف : تعرف دوران الأرض حول الشمس، واستنتاج نتائج دوران الأرض حول الشمس.

---

[6] ـ حسين محمد أحمد عبد الباسط (2005)**." التطبيقات والأساليب الناجحة لاستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تعليم وتعلم الجغرافيا"**. مجلة التعليم بالانترنت، جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية، العدد الخامس ـ مارس، ص ص 47 – 59.

وأخيرا ماهي الفئة المستهدفة : تلاميذة السنة الأولى ثانوي إعدادي ـ اجتماعيات (الجغرافيا) بالمدرسة المغربية.

ب ـ لماذا: أي ماهي الإشكالية ؟ : كيف نجعل المتعلمين (الأطفال) يستوعبون ويدركون هذه الظاهرة وحيتياتها، بطرق ملموسة ؟.

ج ـ ماهي الحاجة و ماهي القيمة المضافة ؟ : توفير مورد رقمي يشخص الظاهرة. وذلك بتحويل دعامات تقليدية تابثة إلى دعامات رقمية و متحركة حيث :

-تقرب الدعامات الرقمية (المتحركة) المتعلم من الواقع.

-تجعل المتعلم يستوعب أكثر وبشكل ملموس ظاهرة الحركة الانتقالية للشمس.

-تزيل اللبس عن المتعلمين، حيث أن أغلبهم يعتقد أن الشمس هي التي تدور حول الأرض. إذ تمكنهم من التمييز بين الحركة الانتقالية للأرض (حركة واقعية)، و الحركة الظاهرية للشمس (حركة افتراضية).

-توفر عنصري التشويق و التحفيز للأطفال، مما يمكنهم من المساهمة الفعالة في بناء الدرس، وذلك بإستثارة دافعيتهم.

-تساهم في إنجاح الطرق البداغوجية الحديثة (النشيطة)، ولنفس السبب، أي استثارة دافعية للتلاميذ.

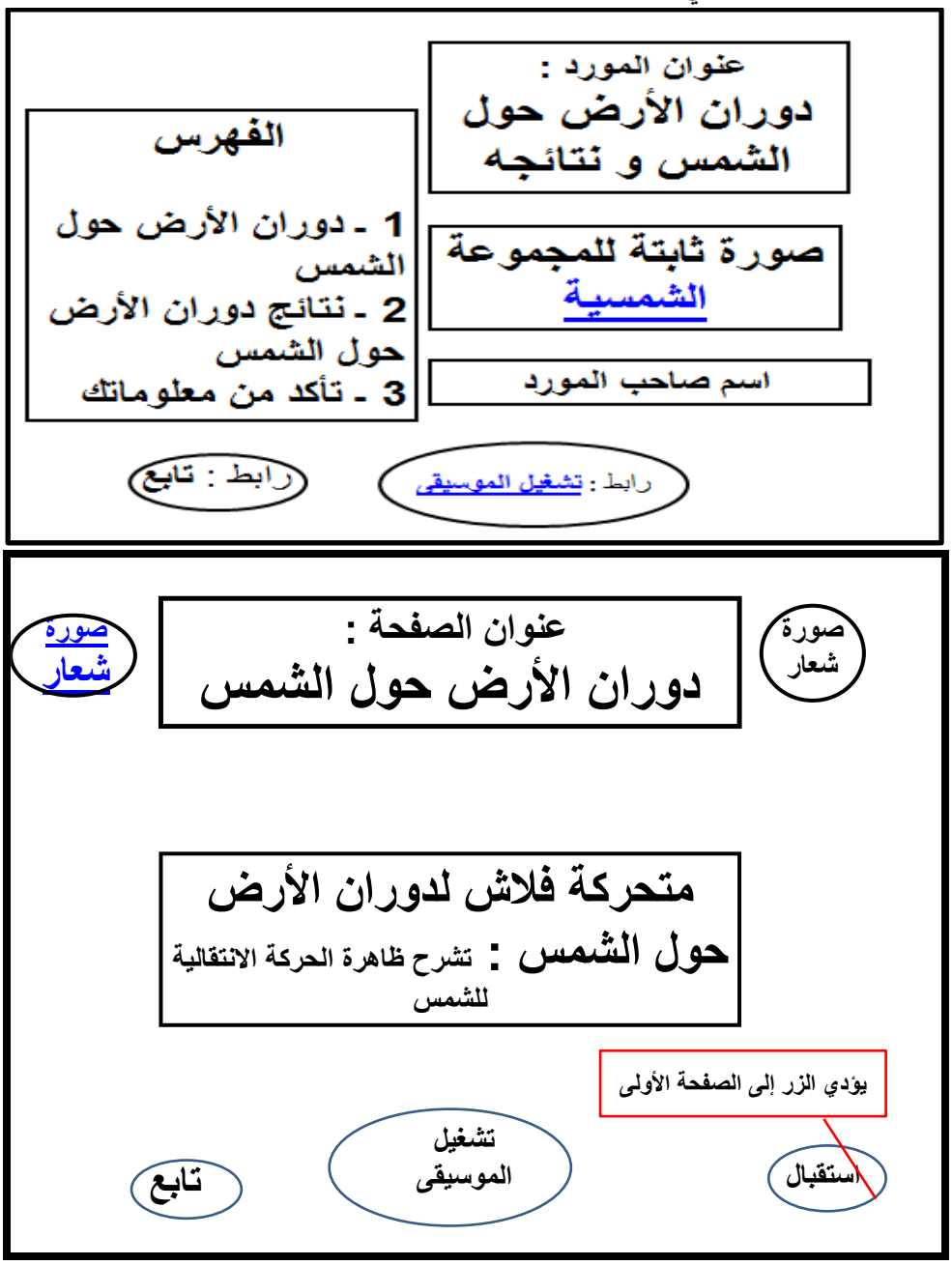
د ـ كيف ؟ : أي مراحل الإنجاز و هي : وضع بطاقة تقنية للمشروع تضم : المراحل، الأهداف، الدعامات المقترحة، تخطيط لتدبير الأنشطة ....الخ. إنجاز البطاقات الضرورية لتطوير المشروع : بطاقة التحليل، بطاقة التصور، بطاقة التواصل. توفير الدعامات المطلوبة للإنجاز المشروع، و من مصادر مختلفة، وإخضاعها لمعايير الجودة. تطوير، أي انجاز المورد الرقمي. تقييم جودة المورد المنتج. وأخيرا، وضع السيناريو البيداغوجي لتسهيل إستثماره.

ه ـ ماهي الأدوات ؟ : حاسوب مرتبط بشبكة الآنترنيت . برنام التعديل و التطوير تفاعلي، Mediator. برنام معالجة النصوص، WORD. برانم أخرى لتعديل الصور.

ر ـ كيفية الإستعمال ؟ : حاسوب (حواسيب) مرتبط بشبكة الآنترنيت. برنام للعرض، **PPT**.

آلة **Vedeo projecteur** وشاشة للعرض. سبورة لتدوين الاستنتاجات من طرف التلاميذ أو الأستاذ.

2 - 1 - 2 - عرض المورد الرقمي[7] :



[7] - مشروع شخصي (2020)

صورة شعار

عنوان الصفحة :
نتائج دوران الأرض حول الشمس

صورة شعار

فهرس/روابط

1 - الاعتدال الربيعي
2 - الاعتدال الخريفي
3 - الانقلاب الصيفي
4 - الانقلاب الشتوي

تؤدي هذه الروابط إلى نصوص تبين خصائص كل حالة ونتائجها

صورة تابثة لدوران الأرض حول الشمس

تشغيل الموسيقى

تابع

استقبال

صورة شعار

عنوان الصفحة : **تأكد من معلوماتك**

صورة شعار

جدول

	يناير-فبراير		أبريل-ماي		يوليوز-غشت		أكتوبر-نونبر	
	الفصل	الليل أطول أم النهار	الفصل	الليل أطول أم النهار	الفصل	الليل أطول أم النهار	الفصل	الليل أطول أم النهار
النصف الشمالي للأرض								
النصف الجنوبي للأرض								

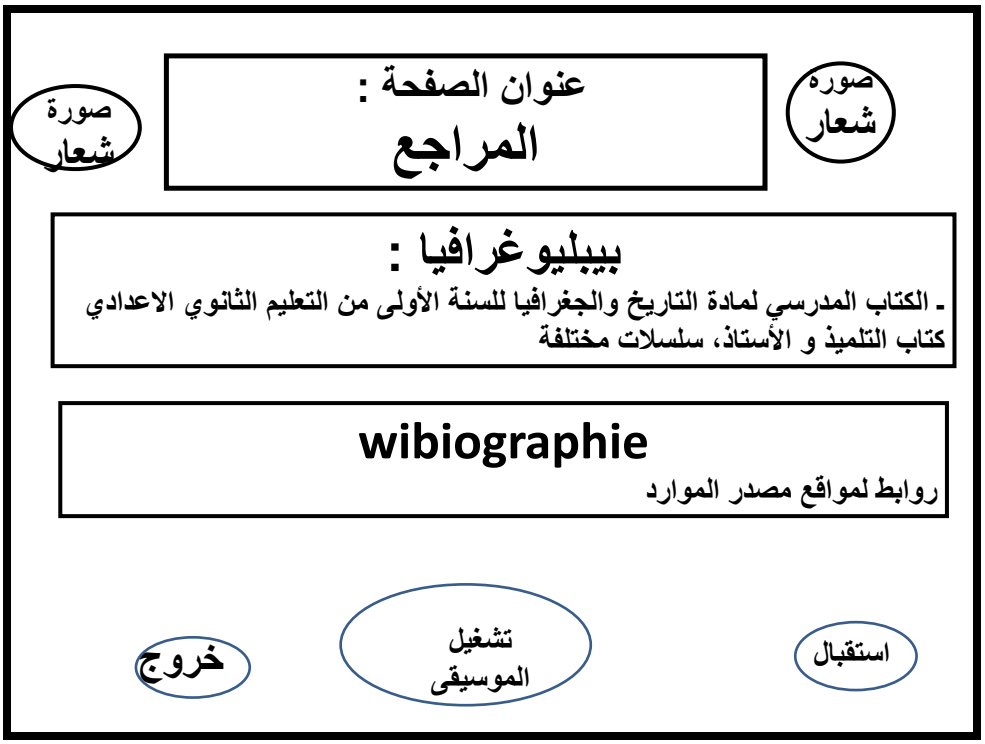
إملا الجدول أعلاه بجر ما يلي :

الصيف	الشتاء	الربيع	الخريف	النهار	الليل	متساويان	متساويان
الصيف	الشتاء	الربيع	الخريف	النهار	الليل	متساويان	متساويان

تابع

تشغيل الموسيقى

استقبال



2 ـ 2 ـ أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وفي تعلم الجغرافيا :

2 ـ 2 ـ 1 ـ تلعب تكنولوجيا المعلومات و الإتصال، دورا كبيرا استثارة دافعية المتعلمين : شكلت الثورة المعلوماتية التي يشهدها العالم نقطة الانطلاق لتحوّلات غيّرت أسس التواصل بين الأفراد والمجموعات، وأثرت بعمق في طبيعة العلاقات التي تربطهما. ولمواكبة هذه المستجدات والاستجابة إلى حاجة المجتمع المغربي إلى مسايرة نسق الثورة الرقمية أخذت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني و التعليم العالي و البحث العلمي بالمغرب على عاتقها ادماج تكنولوجيات المعلومات والاتصال بالمؤسسات التعليمية والتكوينية. وذلك لبناء مجتمع المعرفة فشرعت في تهيئة فضاءات للإعلاميّات بالمدارس الابتدائيّة و الاعداديات والثانويات والجامعات والمعاهد ومراكز تكوين الاساتذة. فعملت على تجهيزها وربطها بشبكة الأنترنيت على مراحل. وتم إدراج منهاج تكنولوجيات المعلومات والاتصال في تكوين الأساتذة/الأستاذات المتدربين/المتدربات بمراكز تكوين اساتذة التعليم بكل الأسلاك.

أ ـ لماذا تكنولوجيا المعلومات والاتصال ؟ : تعتبر تكنولوجيا الاتصال والمعلومات أدوات ووسائل تعليمية جديدة، تساهم في تحفيز الدافعية لدى المتعلمين. وبالتالي تساعدهم على تحقيق الأهداف التربوية وتيسير إدماج المعارف بإزالة الحواجز القائمة بين المواد التعليمية، وتمكين المتعلمين من استقلالية تتعلق بالبحث عن المعلومة وتوظيفها. فيتدربون على التعلم الذاتي بما يدعم مبدأ التعلم مدى الحياة و ينشأ لديهم الشعور بالمسؤولية، والقدرة على تقييم تدرج تحصيلهم، كما يتدربون على العمل التعاوني.

ب ـ دور تكنولوجيا المعلومات في التعليم و التعلم : وهي أدوار متعددة. تتجلى أساسا في : تغيير دور المعلم و التلميذ من خلال تطبيق المنحى النظامي لتقنيات التعليم، حيث أصبحت العملية التعلمية التعليمية تشاركية بين المتعلم والمعلم. توفير إمكانات جيدة لتطوير المناهج والكتب و أساليب التعليم. القيام بدور مميز في استيعاب ما نجم عن الثورة المعرفية من خلال إدماج تكنولوجيات الاتصال ضمن المسار التعلمي التعليمي. توفير بدائل و أساليب تعليمية متعددة كالتعليم المبرمج، و الكمبيوتر التعليمي. مما أتاح للمتعلم فرصة التعليم الذاتي، و التغذية الراجعة. توفير ملفات متعدّدة لحفظ المعلومات ووسائل اتصال بمراكز البحث و التجديد البيداغوجي. السعي إلى تنمية شخصية المتعلم من مختلف جوانبها الفسيولوجية، و المعرفية و اللغوية، والانفعالية، و الخلقية الاجتماعية.

ج ـ مزايا تكنولوجيا المعلومات والإتصال : وهي متعددة، نذكر منها :

-اختزال الوقت، لكون الوسيلة البصرية و الحسية (الوسائل الحسية)، تعتبر بديلا عن الشرح والتفسير الذي يقوم به الاستاذ.

-الإدراك الحسي، لأن الألفاظ والعبارات لا تستطيع أن تعطي المتعلم صورة حقيقية جلية تماما عن الشيء موضوع الحديث أو الشرح. لذا فان تعويضها بأشياء جلية وصور يقرب المتعلم من ادراكها واستيعابها.

-الفهم، بما أن الفهم هو قدرة الفرد على تمييز المدركات الحسية و تصنيفها و ترتيبها، فإن تكنولوجيا المعلومات والإتصال تحقق له ذلك بإمتياز.

-أسلوب حل المشكلات، فحينما يشاهد المتعلم تقنية تعلمية، فإنها في الغالب تثير فيه بعض التساؤلات والتي قد لا تكون مرتبطة مباشرة بموضوع الدرس. و قد تنمي هذه التساؤلات أو التي تنبع من حب الاستطلاع أسلوب حل المشكلات لدى هذا المتعلم.

-تنمية المهارات، إذ تقوم التقنيات التعليمية بتقديم توضيحات علمية للمهارات المطلوبة تعلمها واكتسابها.

محاربة اللفظية، فحينما يصعب على المتعلم، معرفة بعض الجمل أو الكلمات فإن الصورة تلعب دورا في توضيح معناها.

كما انه من مزايا تكنولوجيا المعلومات والإتصال، انها تتيح للمتعلم فترة تذكر أطول للمعلومات. و تشوقه وتجذبه نحو الدرس. وتثير لديه رغبة في العمل وبدل مجهود ذاتي في التعلم منمية ومطورة لديه حسا جماليا (قدرة المتعلم على حسن العرض). هذا، مع تنمية الميولات الايجابية لديه. فتقوي شخصيته وتنمي لديه فكرا ابداعيا.

2 ـ 2 ـ 2 ـ فوائد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم وتعلم الجغرافيا : تمتلك تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بعض الخصائص والمميزات التي تجعلها قادرة على تحقيق العديد من الفوائد في تعليم و تعلم الجغرافيا. وذلك بفضل استثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ. من هذه الفوائد :

-حيوية التعلم : إذ تقدم تكنولوجيا المعلومات والاتصال للمتعلمين، بيئة تعليمية متفاعلة تشجعهم على الاندماج في العملية التعليمية، فعلى سبيل المثال : بدلاً من أن يقرءوا في الكتب دور الزراعة في توزيع السكان في أقاليم العالم المختلفة أو في المغرب مثلا، من الممكن أن يستمعوا ويشاهدوا لقطات حية عن أنماط الزراعة، وعدد السكان الذي يعيش على كل منها. الأمر الذي يجعل من دراسة الجغرافيا مادة حيوية وفعالة وذات معنى. قادرة على استثارة الدافعية لدى التلاميذ.

- زيادة تحصيل المتعلمين : تتيح أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمتعلمين مصادر متعددة ومتنوعة للحصول على المعلومات الجغرافية. الأمر الذي يسهم وبشكل فعال في تدعيم عملية تعليم وتعلم الموضوعات الجغرافية. فقد أشارت الدراسات إلى أن بعض المتعلمين يتعلمون بشكل أفضل عند استخدام المصادر المسموعة أوالمرئية، ويتعلم الآخرون بشكل أفضل من استخدام قواعد البيانات والصور الفوتوغرافية والصور الملتقطة بالأقمار الصناعية. والسبب أن هذه التقنيات، تشوقهم وتحفزهم على تعلم هذه المواضيع، وذلك بإستثارة دافعيتهم.

من بين هذه الدراسات، هي التي قام بها الباحث، أحمد بن عبد الرحمن أبوبكر الشريف والتي خلصت إلى "وجود فروق دات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في تحصيل الرسوم البيانية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند مستويين التذكر والفهم، لصالح طلاب المجموعة التجريبية"[8].

-تنمية المستويات العليا في مهارات التفكير : إن إعداد واستخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة في التعليم من الممكن أن يسهم في تدعيم المهارات العليا في التفكير. حيث أن هناك بعض البرمجيات المصممة

---

[8] ـ أحمد بن عبد الرحمن أبوبكر الشريف (2008) : **أثر استخدام برمجية تعليمية في تدريس بعض المهارات الخاصة بالرسوم البيانية على تحصيل طلاب الصف الأول ثانوي في مادة الرياضيات**، بحث تكميلي لنيل درجة الماجيستير في مناهج وطرق تدريس الرياضيات، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

خصيصاً لتشجيع وتنمية مهارات المتعلمين في جمع المعلومات الجغرافية : تنظيمها، تحليلها واستخدامها في حل بعض المشكلات الحياتية. مما يجعل من المواضيع الجغرافية وبالأخص إذا لقنت بالتكنولوجية الحديثة، مواضيع حيوية معاشاة تثير دافعية المتعلمين.

-مراعاة الفروق الفردية : يختلف المتعلمون فيما بينهم. لذا هم يتعلمون ويتطورون بطرق مختلفة وبمعدلات متنوعة. لذا، فإن استخدام الأساليب الشائعة غير مجد، بينما تستطيع تكنولوجيا المعلومات والاتصال، أن تقدم العون للمتعلمين في تعلم الجغرافيا المعتمد على القدرة الذاتية. مع السماح لهم بالتقدم بمعدل مناسب وفي بيئة آمنة. كما أنها قادرة على تغيير أسلوب التعليم من تعليم الفصل ككل، إلى تعليم المجموعات الصغيرة أوالتعليم الفردي، حيث يجد كل فرد ضالته وحافزيته.

-المرونة مع ذوي الاحتياجات الخاصة : تقدم تكنولوجيا المعلومات والاتصال لذوي الاحتياجات الخاصة مميزات عديدة، أهمها تعديل الاستراتيجيات التعليمية المقدمة لهؤلاء المتعلمين من ذوي التحصيل المنخفض، بما يتوافق وطبيعتهم وخصائصهم. كما تقدم للمتعلمين ذوي المشكلات البدنية أدوات وأجهزة تعويضية تتيح لهم فرصة الحصول على التعليم مع زملائهم من الأسوياء. كل هذا التنوع في التكنولوجيات، يوفر لكل هؤلاء المتعلمين ورغم اختلاف حالاتهم دوافع للتعلم.

-تنمية مهارات التعاون والعمل في الجماعة : تعد الأدوات والأساليب الحديثة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أداة أساسية في تقديم وتوفير بيئة خصبة لتدعيم التعاون والعمل الجماعي بين المتعلمين والمعلمين وبين المتعلمين أنفسهم[9]. ذلك، أن أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال تقدم للمتعلمين - في مجموعات صغيرة أو كبيرة - مصادر متعددة لجمع المعلومات الجغرافية وتحليلها، وعرضها، استخدامها ونقلها عبر مسافات طويلة. الأمر الذي ينمي مهارات التعاون والعمل في جماعة بين المتعلمين على المستوى المحلي الوطني والعالمي. االشيء الذي يذكي فيهم الحماس وروح التنافس. فيثير دافعيتهم للتعلم، مما ينعكس وبصور إيجابية على تعليم وتعلم الموضوعات الجغرافية.

- تنمية مهارات الاتصال : تمتلك تكنولوجيا المعلومات والاتصالات العديد من الأدوات والتطبيقات القادرة على تنمية مهارات الاتصال لدى المتعلمين سواء على المستويات المحلية أو المستويات الدولية، وذلك من خلال تضمين وسائل الاتصال في المناهج الدراسية، فعلى سبيل المثال : تصميم وإعداد مناهج الجغرافيا ونشرها في شكل شبكات الكمبيوتر الداخلية أوفي شبكات الكمبيوتر واسعة النطاق، يتيح للمتعلمين فرصة الاتصال بأقرانهم وزملائهم عبر مسافات بعيدة. ومن ثم تدعيم تبادل الخبرات المتصلة بدراسة الظاهرات الجغرافية فيما بينهم. بالطبع هذا التنوع في المقررات، والتعدد في الأشخاص المصادر يزيد من استثارة دافعية المتعلمين نحو تعلم الجغرافيا.

-تدريب المتعلمين على مهارات المعلومات : تمتلك أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قدرة فائقة على تخزين واسترجاع ومعالجة ونقل البيانات في أشكالها المختلفة (النص – الصورة – الرسم– اللقطة المتحركة – الرسوم البيانية – الجداول الإحصائية)، وعلى تحويل البيانات بين أشكالها المختلفة. الأمر الذي يسهم في تدريب المتعلمين على مهارات استرجاع، بث ومعالجة المعلومات الجغرافية بشكل يمكنهم من مواكبة طريق المعلومات فائق السرعة. الشيء الذ يزيد من دافعيتهم لتعلم الجغرافيا.

-التعليم من ثقافات متعددة : تستطيع تكنولوجيا المعلومات بعامة ووسائل الاتصال بخاصة، أن تتخطى جذران الفصول الدراسية، وأن تربط المتعلمين في علاقات تبادلية على المستويات المحلية والعالمية. كما تتيح لهم الفرصة في التعرف على الخصائص الجغرافية وأساليب الحياة في المجتمعات الأخرى، وفي تكوين روح كونية تجاه بعض القضايا الجغرافية العالمية الهامة (الغذاء – التلوث وغيرها)، مما يزيد بالطبع من استثارة الدافعية لتعلم الجغرافيا.

---

[9] - كربوعة فيصل، مليكة قندسى بلعيدى (د ت) : **محاضرات حول تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم**، ص ص 19 - 23.

من خلال ما سبق، يُعد حث الطلبة والتلاميذ وإثارة دافعيتهم تحدياً ثابتاً في التربية، باستخدام الأساليب الشائعة. بينما تستطيع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أن تجعل من تعليم وتعلم الموضوعات الجغرافيا عملية مبهرة للمتعلمين والمعلمين معاً. فالطلبة والتلاميذ الذين يستخدمون الأساليب التكنولوجية في التعلم، وكما رأينا، يُعدون أكثر دافعية للتعلم ويتمتعوا بثقة متزايدة في النفس واثبات الذات، كما أن متوسط معدل غياب كل من الطلبة والتلاميذ عن حضور الحصص الدراسية يتناقص للنصف بعد إدخال واستخدام الأدوات والأساليب الحديثة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال[10].

وتشير مجموعة من الدراسات، إلى أنه في المتوسط، يزداد التحصيل الأكاديمي للمتعلمين الذين يستخدمون تكنولوجيات المعلوميات والإتصال، عن أقرانهم ممن لايستخدمونها. كما أنهم يستغرقون وقتا أقل في التعلم ويظهرون ارتباطا شعوريا، قويا وإيجابيا بفصولهم. وقد أوعز بعض الباحثين ذلك إلى أن استخدام المتعلمين لتكنولوجية المعلوميات والإتصال يزيد من دافعية التعلم لديهم، مما يزيد من الزمن الذي يقضيه المتعلم في ممارسة التعلم خارج الفصل وبالتالي ارتفاع المستوى الأكاديمي له في ظل نمو ملحوظ لمهارات التعلم الذاتي ومهارات التواصل. كما تشير الأبحاث كذلك، إلى أن دمج تكنولوجية المعلوميات والإتصال، بشكل صحيح في التعليم يمكن أن يحفز التحول النوعي في كل من المحتوى وطرق التدريس، واللذان يعتبران بمثابة الجوهر لعملية إصلاح التعليم في القرن الواحد والعشرين[11].

هذا، ويمكن تفسير زيادة دافعية التعلم لدي متعلمي الجغرافيا، بدمج تكنولوجيات المعلوميات والإتصال في عملية التعلم، كالتالي :

-تحول المناهج من محورية المحتوى، إلى مناهج تقوم على الكفايات المتعلقة بمجتمع المعرفة. تحول خبرات التعلم وبالأخص في علم الجغرافيا إلى ممارسات واقعية متدرجة، تهيئ المتعلم لسوق العمل. استبدال نمط التدريس التقليدي بنمط آخر أكثر تفاعلية وتشويقا (خصوصا ببعض المواد كالجغرافيا مثلا) يعتمد على المتعلم كشريك في تكوين المعرفة واستكشافها من خلال تعدد مصادر المعرفة وأدوات المعرفة والوسائط التي تقدمها هذه التقنيات، مثل مقاطع الفيديو والراديو التفاعلي، الذي يعتمد على المؤثرات الصوتية والأغاني والمقاطع الدرامية والكوميدية، وبرامج التلفزيون والوسائط المتعددة التي تجمع بين النصوص والصوت والصور المتحركة الملونة، وألعاب الحاسوب التعليمية والجوالات الذكية، لتوفير محتوى موثوق يقوم على تحدي فكر المتعلمين. إتاحة فرص التواصل وتبادل الخبرات مع المجتمعات التعليمية المختلفة عبر الانترنت، كما توفر الشبكة العنكبوتية العالمية معرضًا عالميًا افتراضيًا يتيح للمتعلمين فرصة الاشتراك به ويعتبر مصدرا للإلهام بالنسبة لهم. إتاحة الفرصة للمتعلمين لتقديم التغذية الراجعة لأنفسهم وللمجتمع التعليمي، ساهم في ارتفاع مستوى المسؤولية -الذاتية والجماعية- التعليمية لديهم.

2 - 3 - تحول مجموعة من الإكراهات دون تحقيق الأهداف المنشودة من استخدام تكنولوجيات المعلوميات و الإتصال في التدريس : بينت بحوث ميدانية، أن توظيف المدرسين لتكنولوجية الإعلام والإتصال بمادة الجغرافية بالمدرسة المغربية، وبالأخص في السلك الثانوي الإعدادي لا تتعدى 40%. ويعزون ذلك إلى مجموعة من الصعوبات والمعيقات التي تحول دون التوظيف الأمثل لهذه التكنولوجيات. وهي إما معيقات مادية وتقنية، لكن نسبتها لاتتعدى 15%. أما المهيمنة هي الصعوبات البشرية وذلك بنسبة 85%[12]._من أبرز هذه المعوّقات :

---

[10] - واقع معاش في الممارسة المهنية اليومية، تحتاج لدراسات ميدانية تجريبية.

[11] - أشرف عبد القادر (2018) : **استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحسين التعليم والتعلم، إرشادات ومفاهيم**، المجلة الإلكترونية تعليم جديد، أخبار وأفكار تقنيات التعليم، 2018/07/27.

[12] - مشاريع وبحوث نهاية الدراسة بالمسالك التربوية، بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الرباط سلا القنيطرة.

-عدم استقلالية المؤسسات التعليمية ببلادنا، وبالأخص المدرسية منها، حيث تفتقر إلى ميزانية خاصة بها. الشيئ الذي يجعلها عاجزة عن اقتناء حاجياتها من الآليات التكنولوجية وملحقاتها كالبرمجيات مثلا. بل وحتى صيانة المتوفر منها.
-الوضعية المادية لرجال التعليم لا تسمح لهم بالتضحية من أجل اقتناء هذه التجهيزات، خصوصا أن البعض منهم لم يقتنع بعد بأهمية استخدام الوسائل التكنولوجية في التدريس، ومنهم من يعتبرها ترفيهية فقط.
-عدم وجود كفاءات مُؤهلة بشكل مناسب لاستخدام الأجهزة التكنولوجية في التعليم مما يوقع بعض المُدرسين في خطأ استخدام مثل هذه الأجهزة.
-خوف بعض المُعلمين من أن استخدام التكنولوجيا، قد يُهدد عملهم لاعتقادهم أنّها ستحلّ محلهم يوماً ما.
- عدم القُدرة على الحصول على بعض البرامج اللازمة للعملية التعليمية.
-عدم الوعي بأهمية التكنولوجيا في التعليم، والاعتقاد بأنّها من المُمكن أن تشغل بال المتعلمين نحو أمور أخرى غير التعليم[13].

هذا، وإذا كانت الأمية تقاس بالثقافة المعلوماتية، فلا بد أن نعترف أن الأمية في المجال المعلوماتي تمس نسبة مهمة من الفاعلين التربويين ببلادنا. هؤلاء منهم من يعيش في الإنتظارية، محملين الوزارة الوصية مسؤولية عدم تكوينهم في هذا المجال، خصوصا مع الصعوبات المادية التي يعاني منها جل رجال التعليم، ومنهم من يرفض التغيير وكل تجديد. هذا فضلا عن عدة صعوبات يصعب تجاوزها على الأقل في الوضع الحالي للنظام التربوي المغربي. تتمثل في : الإكتظاظ، إشكالية تدبير الزمن المدرسي، إذ أن غالبية رجال ونساء التعليم يشتكون من الغلاف الزمني الثقيل لعملية التدريس. بالمقابل غياب الطاقات البشرية المؤهلة للتنشيط، وغياب خطة محكمة لتدبير وتسيير القاعات المتعددة الوسائط، إذ يسجل الغياب التشاركي لهذه القاعات. فقد صرح حوالي 33% من المديرين هم الذين يدبرونها، بينما صرح 77% منهم بأن المدرسين هم من يقومون بذلك. بالمقابل صرح 10% من المدرسين بأن عدم استثمار هذه القاعات، يعود بالأساس إلى كونها تبقى غالبا مغلقة[14].

وفي دراسة ميدانية قام بها الباحث والخبير التربوي **الجبر** سنة 1991. وكان الهدف منها، التعرف على الطرائق الأكثر شيوعا في التدريس لمادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة للبنين في المملكة العربية السعودية. كما سعت إلى الكشف مما إذا كانت هناك علاقة بين كل من متغير الخبرة والجنسية والتخصص وبين طبيعة تلك الطرائق. ولتحقيق هدف البحث، طور الباحث أداة خاصة للتعرف على الطرائق الأكثر شيوعا من وجهة نظر المعلمين. اشتملت أداة البحث على ثلاث فقرات تمكن النظر إليها كمعوقات أو عوامل تحول دون استخدام بعض طرائق التدريس وخصوصا الحديثة منها في تدريس الجغرافيا. وقد صيغت هذه الفقرات على النحو الأتي :
-عدم استخدام بعض الطرائق يعود إلى عدم الإلمام بها.
-عدم استخدام بعض الطرائق يعود إلى عدم التدب عليها.
-عدم استخدام بعض الطرائق يعود إلى عدم توفر الإمكانات والمعدات والأدوات اللازمة.

وقد توصل البحث إلى نتائج عديدة تشير إلى ما يرتبط منها بالفقرات الثلاث المشار إليها سابقا. اشارت النتائج على أن المدرسين باختلاف مستويات الخبرة لديهم، يتفقون وبدرجة عالية على انه لا يتم استخدام بعض الطرائق في تدريس الجغرافيا، وبالأخص الحديثة منها، لعدم توفر الإمكانات والمعدات اللازمة. وهم يتفقون وبدرجة متوسطة على انه لا يتم استخدام بعض الطرائق لعدم الإلمام بها أو التدريب عليها. وعلى مستوى متغير الجنسية، اشارت النتائج إلى أن معظم المدرسين السعوديين وغير السعوديين يتفقون

---

13 ـ إسراء ربحي (2018) : **معوقات استخدام تكنولوجيا التعليم**، عن الجريدة الإلكترونية موضوع كوم، دجنبر 2018.
14 ـ نتيجة بحوث ميدانية، سلف ذكرها.

وبدرجة عالية على أن عدم استخدام بعض طرائق التدريس يعود لعدم توفير الإمكانات والمعدات والأدوات اللازمة. وحتى على مستوى متغير التخصص فقد اتفق مدرسو التخصصات كافة وبدرجة عالية جدا على أن عدم استخدام بعض الطرائق يعود لعدم توفر الإمكانات والأدوات اللازمة[15].

خاتمة:

وكجواب على الإشكالية المطروحة في بداية هذه المقالة، تعد تكنولوجيات الإتصال والمعلوميات، محفزا وبامتياز لإثارة دافعية المتعلمين، وبالأخص في تعليم وتعلم الجغرافيا. ذلك أن، تكنولوجيات المعلومات والاتصالات تعد أحد أهم الأساليب الحديثة التي يمكن استخدامها في إعداد وتنظيم وتقديم وتدريس وتحبيب مقررات الجغرافيا بما يتناسب والكفايات المستهدفة من جهة، والتقدم العلمي والتقني من جهة أخرى.
لكن، و بالرغم من وجود هذه الوسائل التكنولوجية، يجب إدارك أنّ المعلم لا غنى عنه في التربية والتعليم، وله أهميته البالغة في تدريس المتعلمين سواءً في المدارس أوالجامعات. فالحاسوب والإنترنت مثلا، ما هما إلّا وسيلة لتّحسين أداء التعليم وتوجيه المتعلمين.

قائمة المراجع:

1. أحمد بن عبد الرحمن أبوبكر الشريف (2008) : أثر استخدام برمجية تعليمية في تدريس بعض المهارات الخاصة بالرسوم البيانية على تحصيل طلاب الصف الأول ثانوي في مادة الرياضيات، بحث تكميلي لنيل درجة الماجيستير في مناهج وطرق تدريس الرياضيات، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

2. إدوارد موراي (1988) : الدافعية والانفعالات، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، دار الشروق، القاهرة .

3. أوزقزو هاج و حمودي أحلام (2017) : فعالية الأنشطة الرياضية البدنية التربوية في استثارة دافعية التعلم لدى تلاميذ الطور الابتدائي"دراسة ميدانية عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي" ابتدائية الإخوة جلايلي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم التربية، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية.

4. آسيا العايش و كنزة مرغني (2015) : التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي، بحث لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

5. أشرف عبد القادر (2018) : استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحسين التعليم والتعلم، إرشادات ومفاهيم، المجلة الإلكترونية تعليم جديد، أخبار وأفكار تقنيات التعليم.

6. المفرجي خليفة بن علي بن موسى (2006) : الدافعية للتعلم، مجلة التطوير التربوي، سلطنة عمان.

7. بختي إبرهيم، شعوبي محمود فوزي (2010) : دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تنمية قطاع السياحة والفندقة، مجلة الباحث، العدد 7، ورقلة.

8.حسين محمد أحمد عبد الباسط (2005)." التطبيقات والأساليب الناجحة لاستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تعليم وتعلم الجغرافيا". مجلة التعليم بالانترنت، جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية، العدد الخامس.

[15] ـ سلوان طلال عبد الكريم النعيمي (د ن) : **معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد الثاني والثلاثون، ص ص : 188 -211.

9. رياض إسماعيل فاضل (2015) : معوقات استخدام الحاسوب في تدريس مادة الجغرافيا للمرحلة الثانوية لولاية الخرطوم ـ محلية أم درمان، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية (تكنولوجيا التعليم)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ـ كلية الدراسات العليا ـ كلية التربية.

10. سلوان طلال عبد الكريم النعيمي (د ن) : معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد الثاني والثلاثون.

11. شيماء مبارك و عبيدة صبطي (د.ت) : توظيف تكنولوجيا المعلومات و الاتصال الحديث في تحسين أداء التعليم الجامعي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي.

12- عبد الباقي عبد المنعم ابوزيد (2007) : معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مناهج المواد التجارية بالتعليم الثانوي، المؤتمر الدولي الأول حول استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتطوير التعليم قبل الجامعي، مصر.

13- عمر بدر عمر (1995) : الدافعية الداخلية والخارجية لطلبة كلية التربية، مستواها وبعض التغيرات المرتبط بها، المجلة التربوية– الكويت.

14- ماجد محمد الزيودي (2012) : دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي في تنمية المهارات الحياتية لطلبة المدارس الحكومية الأردنية، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد3 العدد5 ، اليمن.

15- موسى المطارنة (2013) : ورقة بحثية حول رفع مستوى الدافعية للطلبة نحو الدراسة، أدوات وأساليب. الكلية العلمية الإسلامية. عمان.

16- نبيل محمد زايد (2003) : الدافعية للتعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة الأولى.

الكفايات التربوية المعاصرة لدى معلمي مرحلة التعليم الإبتدائي

(دراسة ميدانية إستكشافية لدى عينة من المعلمين بالمدارس الابتدائية بمدينة تقرت- (الجزائر)

أ.د. زيـــنب بـــــن رغـــدة

جامعة قاصدي مرباح-ورقلة-الجزائر

1-مشكـــــــــلة الـــــــــدراسة:

يعتبر القطاع التربوي من أهم المسارات التي تسلط عليها مختلف المجتمعات والشعوب الضوء من حيث التجهيز والإعداد وتسطير الموارد البشرية من الكفاءات المتخصصة لها بهدف الرقي والإنتاجية التربوية للنشء والكوادر التربوية ضمن القطاع، فالنهوض العلمي التربوي للكوادر التربوية من حيث التمكن الفعلي والعملي للعملية التعليمية والإلمام بالوسائل والطرق التدريسية الفاعلة وكيفية إدارة الصف والتعامل مع المواقف الضاغطة ومواجهة العلاقات الإنسانية ضمن الزملاء والمرؤوسين بالوسط التربوي، يساهم بدوره في إبراز عامل التقدم والإزدهار التربوي وما يعكس وقعه على النشء من التلاميذ خصوصا وأن فترة النمو للتلاميذ هي الفترة النشء الأولى من التعليم الإبتدائي الأولى التي تتسم بالذاكرة الحية والقدرات النشطة بعيدا عن النسيان وسوء الإستيعاب والفهم فعندما تترسخ لديهم هذه الإعتبارات من التدريس الفاعل والكفاءة في تفعيل الطرق والوسائل التعليمية والقدرة على التعامل التربوي من الطاقم التربوي والمعلمين ما يجعلهم يمتثلون بتلك المواقف وبذلك تترجم لديهم إعتبارات التطلع العملي من التميز والتفوق الدراسي التربوي. وهذا ما يؤكده ضمن هذا الصدد **"بسيوني"(2000)** إلى أن التعليم بمرحلة التعليم الأولي تطور ليشمل مرحلتي التعليم:(الابتدائي، المتوسط) وهي تقابل مرحلتين من مراحل النمو الأساس وهي مرحلة الطفولة المتأخرة ومرحلة الطفولة الوسطى**Middle Childhood**من (06-09) أو (06-10) سنوات كان أن مرحلة الطفولة المتأخرة تتميز تميزا تاما عن الطفولة المبكرة التي تسبقها ومرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الابتدائي هي الفترة التي تبدأ إنفتاحه على العالم الخارجي ومن ثم تبدأ قدرته على الخروج من قوقع جسده إلى أفق الحياة الرحب.(بسيوني، 2000، ص30)

فإلمام المعلم بكفايات وكفاءات تربوية تتعلق بحسن فهم مرحلة وخصوصية نمو التلاميذ والعملية التعليمية وإدارة الصف وفهم للمواقف التربوية التي يعايشها الوسط التربوي من التلاميذ والطاقم التربوي وأولياء الأمور وهذا بدوره ما يؤسس إلى الإطار التربوي السليم ويساهم في الوصول للأهداف المرجوة داخله. وهذا ما يؤكده**"محمد منير"(1995)** إلى أن أهمية هذه المرحلة تتمثل في أنها أولى المراحل من مراحل التعليم العام في السودان، حيث يلتحق بها الأطفال من(06-14) عام ويتدرجون فيها لمدة ثمان سنوات وتشتمل هذه الفترة على مرحلتين من المراحل العمرية المهمة في حياة الناشئة التي تشكل أهم الملامح الأساسية لشخصية الطفل والتي تتميز بجملة خصائص وسمات يجدر الإلمام بها يعيّن على المعلمين في ممارسة عملهم وتفهم سلوك التلاميذ والمتشكل المرتبطة بها.(محمد منير، 1995، ص134)

خصوصا ونحن نراهن الوقت أو الزمن المعاصر الذي أصبح من الواجب بمكان للمنظومة والمعلم والمدير وكافة أفراد الطاقم التربوي بإعادة البرمجة والتسطير التربوي بما يواكب العصر التربوي الراهن بمقراراته المتجددة والمتغيرة من حيث التعامل التربوي وشخصيات الكوادر التربوية القائمة والمشرفة والتجهيز التربوي وطرائق التدريس الفاعلة بما يساهم في عدم الإخلال عن الأهداف التربوية المنشودة

والمسطرة وإستثمار ما يستجده العصر ضمن القطاع التربوي وهذا ما أمكننا أن نتسأل عليه وهو : ما مستوى الكفايات التربوية المعاصرة لدى معلمي مرحلة التعليم الإبتدائي؟

و قد تم طرح تساؤلات الدراسة كالآتي:

2-تساؤلات الدراسة:

1-ما مستوى الكفايات التربوية المعاصرة لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي؟

2-هل توجد فروق دالة إحصائيا في مقياس الكفايات التربوية المعاصرة لدى مرحلة التعليم الابتدائي باختلاف الجنس:(ذكور/ إناث)؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مقياس الكفايات التربوية المعاصرة لدى مرحلة التعليم الابتدائي بإختلاف المؤهل التربوي:(التربوي/ غير التربوي)؟

4-توجد فروق دالة إحصائيا في مقياس الكفايات التربوية المعاصرة لدى مرحلة التعليم الابتدائي باختلاف سنوات الخبرة:((01-05)، (05-10)،(10-15))؟

3-أهداف الدراسة:

1-الإجابة على تساؤلات الدراسة الحالية.

2-الكشف على المستوى الكفايات التربوية المعاصرة لدى عينة الدراسة.

3-الكشف عن مدى تأثير العوامل التي قد تؤثر في مستوى الكفايات التربوية المعاصرة لدى مرحلة التعليم الابتدائي من حيث:(الجنس، المؤهل التربوي، سنوات الخبرة).

4-أهمية الدراسة: تتوجه أهمية الدراسة إلى جانبين هما:

4-1-الأهمية النظرية: وتتمحور أهمية الدراسة نظريا في كون أن الكفايات التربوية من أهم المعطيات والمؤهلات التي تنبئ للمعلمين وطاقم الأساتذة إلى مستوى الكفاءة في الأداء التربوي والإتقان والجودة ومن ثم الوصول للأهداف التربوية المنشودة.

4-2-الأهمية العملية التطبيقية: وتمحور الأهمية العملية التطبيقية للدراسة الحالية في ما تتوصل إليه الدراسة من نتائج ومن ثم ما تخلص به الدراسة الجالية من توصيات وإقتراحات عملية في الأخذ بإعتبارات التقويم التربوي وتهيئة معطيات الرفع من الإنتاج القيادة التربوية في ظل المستجدات التربوية والتكنولوجية المعاصرة.

5-التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

5-1-الكفايات التربوية المعاصرة:

5-1-1-تعرف الكفايات التربوية المعاصرة إصطلاحا كالآتي:

-الكفايات التربوية هي: قدرة المعلم وتمكنه من أداء سلوك معين، يرتبط بها يقوم به من مهام تربوية وتعليمية في التدريس، بحيث يشمل المعارف والمهارات والإتجاهات المرتبطة بالتدريس ويؤدي بمستوى كامل الإتقان وينعكس أثره على سلوك التلاميذ بشكل يمكن ملاحظته في سلوك وأداء المعلم.(نجم الدين حسب النبي، 2018، ص75)

-**الكفايات التربوية** هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات وإتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي إكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة.(الدريج، 2004، ص50)

-**وكما تعرف** بأنها:" الغايات السلوكية المحددة تحديدا دقيقا والتي تصف كل المعارف والمهارات والإتجاهات التي يعقد أنها ضرورية إذا أراد المدرس أن يحقق تدريسا فعالا.(مرعي، 2003، ص23)

5-1-2-وتعرف الكفايات التربوية المعاصرة إجرائيا:على أنها" المعطيات الأولية الواجب توافرها لأداء المعلم بمرحلة التعليم الابتدائي والتي تتجلي في: كفاية التخطيط، كفاية تنفيذ المنهج، كفاية التقويم، كفايات العلاقات الإنسانية، الكفاية المهنية والنفسية، كفاية إدارة الصف وهي الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة علة مقياس الكفايات التربوية المعاصرة لـ:(نوال نجم الدين2018).

6-حدود الدراسة:

6-1-الحدود الزمنية: تتحدد الدراسة الحالية زمنيا بالسنة الدراسية(2021).

6-2-الحدود المكانية: تتحدد الدراسة مكانيا بمدارس التعليم الابتدائي.

6-3-الحدود البشرية: تتحدد الدراسة بشريا بمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي.

6-4-الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة الحالية موضوعيا بموضوع الكفايات التربوية المعاصرة.

الإطـــــــار المنهـــــــجي والميـــــــداني:

1-المنهج المتبع:

تم الإعتماد في الدراسة الحالية للمنهج الوصفي الإرتباطي الملائم لهذا التناول، والذي يعرف على أنه:"طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة ".(بوحوش والذنيبات،2001،ص130).

2-الدراسة الاستطلاعية:

2-1-وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:أجريت الدراسة على عينة قوامها (30)معلما ومعلمة من مرحلة التعليم الابتدائي بإختلاف جنسهم ومؤهلهم التربوية وسنوات الخبرة لديهم.

جدول رقم (01): يوضح خصائص العينة الإستطلاعية

المتغيرات	الجنس		المؤهل التربوي		سنوات الخبرة			المجموع
المؤسسة	(ذكور)	(إناث)	التربوي	غير التربوي	(5-1)	(10-5)	(15-10)	
إبتدائية أحمد البحري بن المنور(01)	05	08	10	04	06	09	04	30
إبتدائية محمد مقداد	06	11	14	02	04	07	01	

2-2- أدوات جمع البيانات المستخدمة:

2-2-1-مقياس الكفايات التربوية المعاصرة: تم الإعتماد على مقياس الكفايات التربوية المعاصرة من إعداد:(نوال نجم الدين حسب النبي) سنة(2018)، والمؤلف من**(70)** عبارة والموزعة على ستة:**(06)** كفايات تربوية: هي: التخطيط، تنفيذ المنهج، التقويم، كفايات العلاقات الإنسانية، الكفايات المهنية،كفايات إدارة الصف، والجدول الآتي يوضح توزيع العبارات على أبعاد مقياس الكفايات التربوية المعاصرة كالآتي:

جدول رقم(02): يوضح توزيع العبارات على أبعاد مقياس الكفايات التربوية المعاصرة

الأبعاد	العبارات	العدد
كفاية التخطيط	مـن01 إلـــــــــــى 10	(10) عبارات
كفاية تنفيذ المنهج	من 11 إلـــــــــــى 28	(18) عبارة
كفاية التقويم	من 29 إلـــــــــــى 42	(14) عبارة
كفاية العلاقات الإنسانية	من 43 إلـــــــــــى 49	(07) عبارات
الكفاية المهنية والنفسية	من 50 إلـــــــــــى 59	(10) عبارات
كفاية إدارة الصف	من 60 إلـــــــــــى 70	(11) عبارة

(نجم الدين حسب النبي،2018،ص187-190)

مفتـاح التصـحيح: يقـوم المقيـاس علـى مفتـاح تصـحيح ثلاثـي المسـتويات، وذلـك تبعـا للبـدائل الإجابـة الآتية:(مهم جدا، مهم، قليل الأهمية)، ويأخذ الأوزان الآتية:(03 – 02 – 01).(نفس المرجع السابق)

2-3-الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات المستخدمة:

أ-الكفايات التربوية المعاصرة:

1- الصدق:

1-1- **صدق المقارنة الطرفية(الصدق التمييزي):** حيث نأخذ مجموعة الدرجات التي يحصل عليها كل فرد في العينة على المقياس ثم نقوم بترتيبها ترتيبا تنازليا أي من أعلى قيمة إلى أدنى قيمة وبعدها نأخذ نسبة **27%** من كلتا الفئتين ثم نقوم بحساب الأسلوب الإحصائي **t-test**والذي تم حسابه بالبرنامج الإحصائي **spss** بنسخة **(22)**، والنتائج المتحصل عليها مدونة في الجدول الأتي:

جدول رقم (03): يوضح نتائج إختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين على مقياس الكفايات التربوية المعاصرة.

الفئتين	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
الفئة العليا	**08**	**316.12**	**5.71**	**9.85**	**14**	**0.000**	**دالة**
الفئة الدنيا	**08**	**270.00**	**11.94**				

من خلال نتائج الجدول رقم(03) المدونة أعلاه نلاحظ أن المتوسط الحسابي للفئة العليا يقدر بـ:(316.12) وهي قيمة تنحرف بدرجة (5.71)، إذ أن المتوسط الحسابي للفئة الدنيا يقدر بـ: (270.00) وهي قيمة تنحرف بدرجة (11.94) و بحساب درجة الحرية المقدرة ب: (14) نجد أن قيمة (ت)

المحسوبة والتي تقدر ب: (9.85) عند مستوى دلالة (0.000) و هذه القيمة أصغر من (0.05) ومنه يمكن القول أن المقياس الكفايات التربوية المعاصرةعلى قدر عال من الصدق.

2-صدق الإتساق الداخلي: تم حساب معامل الإرتباط بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم(04): يوضح معامل الإرتباط بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية لمقياس الكفايات التربوية المعاصرة.

المجال: (البعد)	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
كفاية التخطيط	**0.549	0.002
كفاية تنفيذ المنهج	**0.717	0.000
كفاية التقويم	**0.699	0.000
كفاية العلاقات الإنسانية	**0.476	0.008
الكفاية المهنية والنفسية	**0.715	0.000
كفاية إدارة الصف	**0.829	0.000

من خلال الجدول رقم(04) أعلاه نلاحظ أن جل المجالات لمقياس الكفايات التربوية المعاصرة هي دالة عند القيمة(0.000)، عدا المجال الأول:(كفياة التخطيط) فهو دال عند(0.002)، والمجال الرابع:(كفاية العلاقات الإنسانية) فهو دال عند(0.008)، وهذه القيم لمستويات الدلالة للأبعاد أو المجالات الستة أقل 0.05 مما يدل على دلالتها ويعبر عن مدى إنتماءها للخاصية المقيسة: (الكفايات التربوية المعاصرة).

2-الثبات:

2-1- التجزئة النصفية: تم تقسيم مقياس الكفايات التربوية المعاصرة إلى جزئين: جزء علوي يمثل العبارات ذات الأرقام الفردية وجزء سفلي يمثل العبارات ذات الأرقام الزوجية، وبعد التطبيق تم حساب معامل الإرتباط بيرسون، وتم التعديل بمعادلة سبرمان بروان والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها.

جدول رقم (05): يوضح نتائج التجزئة النصفية لمقياس الكفايات التربوية المعاصرة قبل وبعد التعديل

المؤشرات الإحصائية	معامل الإرتباط المحسوب	
	(ر) قبل التعديل	(ر) بعد التعديل
النصف الأول:(الفقرات الفردية)	0.715	0.834
النصف الثاني:(الفقرات الزوجية)		

من خلال الجدول رقم(05) نلاحظ أن قيمة ر المحسوبة قبل التعديل ذات القيمة **0.715** وبلغت قيمة ر بعد التعديل بـ: **0.834**، ومنه يمكن القول أن مقياس الكفايات التربوية المعاصرةيتمتع بقدر عال من الثبات يجيز لنا الإعتماد عليه.

2-2-معامل ألفا كرونمباخ: وقدرت نتائج ألفا كرونمباخ لمقياس الكفايات التربوية المعاصرة بـ:(**0.810**)، وهذه القيمة يمكن الاعتماد عليها كمؤشر لثبات المقياس.

3-الدراسة الأساسية:

3-1- العينة ومواصفاتها: تضم عينة الدراسة الأساسية للدراسة الحالية والمتمثلة في معلمي مرحلة التعليم الابتدائي، والبالغ عددهم **(87)**معلما ومعلمة من ضمن كلا الجنسين بإختلاف مؤهلاتهم التربوية وسنوات الخبرة لهم، حيث كانت نوع المعاينة المتّبعة والمناسبة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم تطبيق الدراسة الأساسية بالمدارس الإبتدائية بمدينة تقرت(الجزائر)

وفيما يلي سوف يتم توضيح خصائص العينة المختارة التي تم التطبيق عليها في الجدول الآتي:

جدول رقم(06): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير:(الجنس)

المؤسسة	الجنس		النسبة المئوية%		المجموع	المجموع %
	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
إبتدائية أحمد البحري بن المنور(01)	07	13	8.04%	14.94%	87	%99.97
إبتدائية أحمد البحري بن المنور(02)	08	11	9.19%	12.64%		
إبتدائية محمد مقداد	11	15	% 12.64	17.24%		
إبتدائية مصطفى بن بولعيد	09	13	% 10.34	14.94%		

من خلال الجدول رقم(06) نلاحظ أن عدد معلمي مرحلة التعليم الإبتدائي بإبتدائية أحمد البحري بن المنور(01) بلغ الذكور بـ:(07)معلما وبنسبة مئوية قدرت ب:(8.04%)، في حين بلغ عدد المعلمات الإناث في ذات الإبتدائية بـ:(13) معلمة وبنسبة مئوية قدرت ب:(14.94%)، في حين بلغ عدد المعلمون الذكور الابتدائي بابتدائية أحمد البحري بن المنور(02) بلغ بـ:(08) معلما وبنسبة مئوية قدرت بـ:(9.19%)، في حين بلغ عدد المعلمات الإناث في ذات الإبتدائية بـ:(11) معلمة وبنسبة مئوية قدرت ب:(12.64%)، أما في إبتدائية مقداد محمد فبلغ عدد المعلمون الذكور بـ:(11) معلما وبنسبة مئوية قدرت ب:(12.64%)، في حين بلغ عدد المعلمات الإناث في ذات الإبتدائية بـ:(15) معلمة وبنسبة مئوية قدرت بـ:(17.24%)، وفي إبتدائية مصطفي بن بولعيد بلغ عدد المعلمون الذكور بـ:(09) وبنسبة مئوية قدرت بـ:(10.34%)، في حين بلغ عدد المعلمات في ذات الإبتدائية بـ:(13)معلمة وبنسبة مئوية قدرت ب:(14.94%).

جدول رقم (07): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير:(المؤهل التربوي)

المؤسسة	المؤهل التربوي	النسبة المئوية%		المجموع	المجموع%
	التربوي	غير التربوي	غير التربوي		
إبتدائية أحمد البحري بن المنور(01)	14	05	5.74%	87	%99.97
إبتدائية أحمد البحري بن المنور(02)	15	07	8.04%		
إبتدائية محمد مقداد	13	08	9.19%		

من خلال الجدول رقم(07) نلاحظ أن عدد معلمي مرحلة التعيم الابتدائي بإبتدائية أحمد البحري بن المنور(01) بلغ حاملي المؤهل التربوي ب:(14) معلما وبنسبة مئوية قدرت ب:(16.09%)، في حين بلغ عدد المعلمين بالمؤهل العلمي غير التربوي في ذات الإبتدائية بـ:(05) معلما وبنسبة مئوية قدرت ب:(5.74%)، في حين بلغ عدد المعلمين بالمؤهل التربوي بابتدائية أحمد البحري بن المنور(02) بلغ بـ:(15) معلما وبنسبة مئوية قدرت بـ:(17.24%)، في حين بلغ عدد المعلمين بالمؤهل غير التربوي في ذات الإبتدائية بـ:(07) معلما وبنسبة مئوية قدرت بـ:(8.04%)، أما في إبتدائية مقداد محمد فبلغ عدد المعلمين بالمؤهل التربوي بـ:(13) معلما وبنسبة مئوية قدرت بـ:(14.94%)، في حين بلغ عدد المعلمين بالمؤهل غير التربوي في ذات الإبتدائية بـ:(08) معلمة وبنسبة مئوية قدرت بـ:(09.19%)، وفي إبتدائية مصطفي بن بولعيد بلغ عدد المعلمين بالمؤهل التربوي بـ:(17) وبنسبة مئوية قدرت بـ:(19.54%)، في حين بلغ عدد المعلمين بالمؤهل غير التربوي في ذات الإبتدائية بـ:(08) معلما وبنسبة مئوية قدرت ب:(9.19%)

جدول رقم (08): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير:(سنوات الخبرة)

المؤسسة	سنوات الخبرة			النسبة المئوية%			المجموع	المجموع %
	5-1	10-5	10-15	5-1	10-5	15-10		
إبتدائية أحمد البحري بن المنور(01)	06	05	06	6.89%	5.74%	6.89%	87	%99.98
إبتدائية أحمد البحري بن المنور(02)	07	09	04	8.04%	10.34%	4.59%		
إبتدائية محمد مقداد	12	08	11	13.79%	9.19%	12.64%		
إبتدائية مصطفى بن بولعيد	09	03	07	10.34%	3.44%	8.04%		

من خلال الجدول رقم(08) نلاحظ أن عدد معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بإبتدائية أحمد البحري بن المنور(01) بلغ بسنوات الخبرة ما بين(05-01) بـ:(06) معلما وبنسبة مئوية قدرت بـ:(6.89%)، في حين بلغ عدد المعلمين بسنوات الخبرة مابين:(10-05) في ذات الإبتدائية بـ:(05) معلما وبنسبة مئوية قدرت بـ:(5.74%)، أما عن المعلمين بسنوات الخبرة ما بين:(15-10) في ذات الابتدائية قدر بـ:(06) وبنسبة مئوية قدرت بـ:(6.89%)، في حين بلغ عدد المعلمين بسنوات الخبرة مابين:(05-01) بابتدائية أحمد البحري بن المنور(02) بـ:(07) معلما وبنسبة مئوية قدرت ب:(8.04%)، في حين بلغ عدد المعلمين بسنوات الخبرة ما بين:(10-05) في ذات الابتدائية بـ:(09) معلما وبنسبة مئوية قدرت ب:(10.34%)، أما عن المعلمين بسنوات الخبرة ما بين(15-10)في ذات الابتدائية بلغ عددهم بـ:(04) وبنسبة مئوية قدرت بـ:(4.59%)، أما في إبتدائية مقداد محمد فبلغ عدد المعلمين بسنوات الخبرة مابين:(05-01) ب:(12) معلما وبنسبة مئوية قدرت بـ:(13.79%)، في حين بلغ عدد المعلمين بسنوات الخبرة ما بين:(10-05) في ذات الإبتدائية بـ:(08) معلما وبنسبة مئوية قدرت بـ:(09.19%)، أما عن المعلمين بسنوات الخبرة ما بين(15-10) في ذات الإبتدائية بلغ عددهم بـ:(11) وبنسبة مئوية قدرت ب:(12.6%)، وفي إبتدائية مصطفي بن بولعيد بلغ عدد المعلمين بسنوات الخبرة مابين:(05-01) بـ:(09) معلما وبنسبة مئوية قدرت بـ:(10.34%)، في حين بلغ عدد المعلمين بسنوات الخبرة ما

بين:(10-05) في ذات الإبتدائية بـ:(03) معلما وبنسبة مئوية قدرت بـ:(03.44%)، أما عن المعلمين بسنوات الخبرة ما بين(15-10)في ذات الإبتدائية بلغ عددهم بـ:(08) وبنسبة مئوية قدرت بـ:(08.04%).

3-2-أداة جمع البيانات المستخدمة: إعتمدنا في جمع البيانات في هذه الدراسة على مقياس الكفايات التربوية المعاصرة من إعداد: نوال نجم الدين حسب النبي سنة:**(2018)** ويضم في أصله لـ:(70) عبارة، وتم التأكد من خصائصه السيكومترية في الدراسة الحالية.

3-3-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية: أجريت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة مابين: {**27 ماي** إلى غاية **10جوان**} من السنة الدراسية:**(2021/2020)**، حيث تم تطبيق مقياس الكفايات التربوية المعاصرة على عينة من المعلمين والمعلمات بمرحلة التعليم الإبتدائي، وأجري التطبيق بشكل جماعي كل قسم على حدا وذلك بأخذ بضع دقائق من كل معلم بعد نهاية الحصة الدراسية،وهذا بعد الإتفاق مع المعلمين ومدير الإبتدائيات وأخذ موافقتهم، كما تم الحرص على إتباع مجموعة من التوجيهات والتعليمات بالنسبة للمعلمين أفراد عينة الدراسة من أجل التحكم في سير تطبيق الدراسة الميدانية من حيث:(طريقة الإجابة على المقياس،وتسجيل كافة البيانات فيما يتعلق : (الجنس، المؤهل التربوي، سنوات الخبرة).

4-عرض وتحليل وتفسير تساؤلات الدراسة الحالية:

4-1-عرض وتحليل وتفسير نتيجة التساؤل الأول:ينص التساؤل الأول على الأتي: ما مستوى الكفايات التربوية المعاصرة لدى معلمي مرحلة التعليم الإبتدائي؟

ولمعرفة مستوى الكفايات التربوية المعاصرة من وجهة نظر عينة الدراسة تم الحساب بمعامل**t-test** لعينة واحدة والجدول الموالي يوضح نتيجة ذلك:

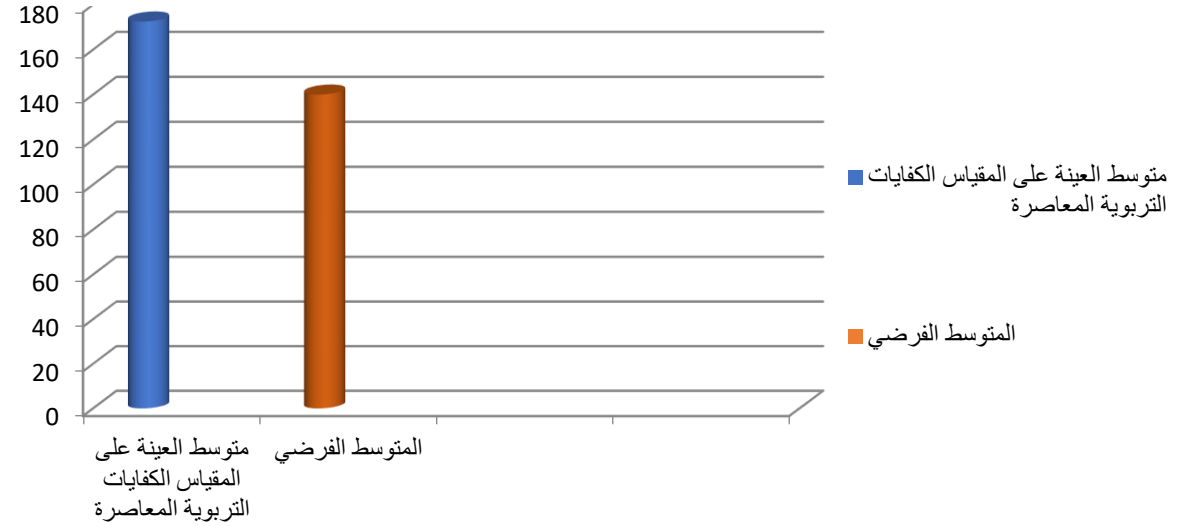
جدول رقم(09): يوضح نتيجةT-testفي الكشف عن مستوى الكفايات التربوية المعاصرة لدى عينة الدارسة.

المؤشرات الإحصائية متغير الدراسة	عدد العينة	المتوسط الحسابي للعينة	المتوسط الفرضي	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الكفايات التربوية المعاصرة	87	172.47	140	13.80	85	0.000	دالـــــة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن العينة المقدرة بـ:(87) معلما بمرحلة التعليم الإبتدائي ونلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للعينة على مقياس الكفايات التربوية المعاصرة قدر بـ:(172.47) وقيمة المتوسط الفرضي التي قدرت بـ:(140) وقدرت قيمة **(ت)** المحسوبة والتي تقدر بـ: (13.80)، عند درجة حرية قدرت بـ:(85)، ومستوى دلالة قدرت بـ:(0.000)، ومنه نلاحظ أن هذه القيمة أقل من: (0.05)، ونلاحظ أن متوسط العينة على المقياس أكبر من المتوسط الفرضي، وعليه نقول هناك فروق دالة بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي على مقياس الكفايات التربوية المعاصرة لصالح المتوسط الحسابي للعينة، مما يدل على أن مستوى الكفايات التربوية المعاصرة من وجهة نظر معلمي

التعليم الابتدائي مرتفعا، ومنه نقبل الفرض البحثي وهو: نتوقع مستوى توافر الكفايات التربوية المعاصرة من وجهة معلمي مرتفعا، والشكل رقم(01): يوضح ذلك كالآتي:

الشكل رقم(01): يوضح الفروق بين متوسط أفراد العينة على مقياس الكفايات التربوية المعاصرة والمتوسط الفرضي.



ويمكن تفسير نتيجة التساؤل الأول السالف الذكر بمجموعة من العوامل نذكر منها كالآتي:

وقد يعود هذا إلى نوع التكوين المكتسب خلال المسيرة الدراسية قبل مزاولة الخدمة بالقطاع التربوي والإلمام بكافة الجوانب منى العمل التربوي من حيث الإستيعاب والتمكن من عمليات وأسس الدور التربوي القائم على التخطيط والتنفيذ والتقويم وإدارة الصف والتعامل مع فئات التلاميذ بالمرحلة الدراسية وهذا بدوره ما يساهم في التأسيس العملي لدوره التربوي وأدى إلى الإرتقاء بالكفايات التربوية المعاصرة لدى المعلمين بالقطاع التعليم الابتدائي، إضافة إلى أنه قد يعود المستوى المرتفع للكفايات التربوية المعاصرة لدى عينة المعلمين بمرحلة التعليم الابتدائي لدورات الإعداد والتكوين المبرمجة التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم للمعلم قبل مباشرته المهنية وبعد ممارسته وذلك يساهم في ربط المادة العلمية المكتسبة له جراء تخرجه وأثناء مزاولته للمهنة بالممارسة العملية للدور التربوي وإلمامه بخصائص ومتطلبات فئة الطفولة بمرحلة التعليم الابتدائي والطرق والوسائل الدراسية وكيفية التمكن في إستخدامها ضمن العملية التعليمية وكيفية التخطيط وتنفيذ وتقويم لأهداف الوحدة التعليمية. .وهذا ما يشير إليه"**عبد الصادق عبد العزيز"(2016)**"إلى أن التحرك بإتجاه البرامج القائم على الكفاية كان نتيجة لمطالبة الجماهير بمردود أفضل لعملية التعلم، وتكون المدارس أكثر إستجابة وفعالية للمتطلبات الاجتماعية والفردية وأن تحقق ما تقول أنها تحققه، كما أن بعض المدراء بدأوا يرغبون التعرف على معلميهم من حيث تمتعهم بكفاية عالية يطبقونها في داخل الفصل من حيث المعرفة والمهارات والاتجاهات وكذلك طلبة إعداد والمعلمين اللذين بدأوا يرغبون التأكد من كفايتهم التي تمكنهم من الأداء الجيد في أول موقف تعلمي سوف يقفونه، حيث جاءت هذه الحركة أيضا كرد فعل للأساليب التقليدية التي تسود برامج للإعداد لتتجاوز ثغراتها وعيوبها والتي تؤكد على الجانب النظري وتركز على المفهوم التقليدي لتربية المعلمين، والذي مؤداه أن إمداد المعلم قبل الخدمة بقدر من المعلومات والمعارف المتنوعة وإكسابه نوعا من الخبرة

في التدريس من خلال دراسته مقررات تربوية تجعله معلما كفؤا قادرا على تحمل أعباء المهنة ومسؤولياتها.(عبد الصادق عبد العزيز وآخرون، 2016، ص21)

ودراسة "**أحمد عثمان أحمد عبد الوهاب"(2016)**"التي هدفت إلى تحديد الكفايات التربوية اللازمة لمعلم المرحلة الثانوية والتعرف على معايير الجودة الشاملة المطلوب إنفاذها في المرحلة الثانوية والتعرف على آراء المعلمين حول إرتباط الكفايات التربوية معايير الجودة الشاملة في مرحلة الثانوية وتوصلت الدراسة النتائج أهمها: تحديد محاور لأربعة كفايات تربوية هي: المعرفة الأكاديمية، الأجتماعية، الإدارية، والكفايات التدريسية والمهنية وعند بلوغ الجودة الشاملة وفي ضوء توافر الكفايات التربوية جاءت الكفايات التدريسية في المركز الأول والإدارية منها في المركز الثاني وأكدت الدراسة أن المحاور الأربعة المقترحة للكفايات التربوية وبعباراتها(41) والتي وافق عليها المفحوصين جميعهم بدرجة عالية عند توافرها يتم بلوغ الجودة الشاملة.(عبد الوهاب، 2016، ص90-91)

إضافة إلى أن هذه الدورات التي تقوم بإعدادها الوزارة من الحين للآخر حتى تستشف مواطن التقدم والتميز لدى المعلم من خلال مكتسباته العلمية والعملية وما قد إستوعبه من خلال هذه الدورات التكوينية ولهذا يساعد في تدارك جوانب الخلل بالأستاذ والمعلم وإحاطته بالطرق والوسائل التعليمية والمهارات والكفايات التربوية التي يتطلبها العصر الحالي وهذا بدوره يساهم في تثقيف الوعي التربوي للمعلم ومحاولة مواكبة ما لديه من كفايات ومهارات وصقلها في ضوء ما تتطلبه المنظومة التربوية والأهداف التعليمية والعصر الراهن، وعليه أدى هذا بدرجة أو بأخرى إلى تزود المعلم بالقطاع الابتدائي على الكفايات التربوية المعاصرة. وهذه ما يشير إليه**"الخطيب، الخطيب"(1977)**"إلى أن مفهوم الأداء في تدريس وإعداد أعضاء هيئة التدريس من المفاهيم المهمة وهو يقوم على أساس رفض الفكر القائل أن إعداد عضو هيئة التدريس قبل الخدمة بقدر من المعرفة المتنوعة بإكسابه نوعا من الخبرة وفي التعلم يجعله قادرا على أداء مسؤولياته التعليمية ويبدأ في التدريسأو الكفايات الأدائية.(Teaching Performance Competencies)وأن الدعوة لأن تبنى لهذا الاتجاه القائم على الكفايات التعليمية الأدائية قائم على الأسس منها: التطورات التكنولوجية الهائلة التي سرت مصادر جديدة للتعلم، وظهور متطلبات وحاجات العمل الجديد التي تدعوا إلى إعداد طاقات بشرية تلائم قدراتها هذه المتطلبات والحاجات، وظهور مفاهيم جديدة في ميدان التربية والتعلم مثل: التخطيط والتصميم ورفع مستوى الكفاية، الفاعلية، التدريس المتدرج، البرامج المعدلة والتطوير...إلخ، نضوج مهنة التعليم وما صاحبها من دراية واضحة بخصائص القائمين بالتعليم ونوعيات الكفايات والمواقف التعليمية المختلفة، يستدل على كفاية(الطالب/ المعلم) من ملاحظة سلوكه وتصرفاته المهنية وهي أسلوب مثابرته وإجتهاده في أعماله وممارسة المتجددة، حيث يؤكد على الإفادة من إستخدام معظم المستحدثات التربوية تحقيقا لأهدافه ومن هذه المستحدثات التعليم المصغر تحليل التفاعل اللفظي وغيرها.(الخطيب والخطيب، 1977، ص48-59)

وما تشير إليه دراسة "**أبو القاسم الشفيع حسن"(2009)**" التي هدفت الدراسة إلى معرفة الدور الذي يضطلع به المشرع التربوي في تنمية وتطوير الكفايات المهنية لمعلم مرحلة الأساس بولاية الخرطوم وأفضت نتائج الدراسة أهمها: إلى أن قائمة الكفايات اللازمة لمعلم مرحلة الأساس بلغت(55) كفاية وللمشرف التربوي دور كبير في تنمية وتطوير الكفايات المهنية لمعلم مرحلة الأساس وكسفت نتائج الدراسة أن غالبية الكفايات في المجالات التدريسية لدى كل من المدراء المعلمين ذات مستويات متقاربة وإن إختلفت ترتيبها ومن أهم ما أوصت به الدراسة والتي يمكن أن تسهم في تنمية وتطوير الكفايات المهنية للمعلم، وضرورة إستمرارية العمل لتنمية وتطوير الكفايات للمعلم والتي أظهرت نتائج الدراسة حاجته إليها وتفعيل دور الدير كمشرف مقيم لأعضاء المعلمين هيئة التدريس.(الشفيع حسن، 2009، ص103-104)

إضافة إلى ذلك قد يعود إلى العامل الذاتي وشخصية المعلم حيث أن حب المعلم لمهنته والتميز بها والقدرة في تبصير هدف إنتاج جيل يعتمد عليه من حيث أهم أهدافه وكذا تمتعه بشخصيته المتسمة من التقبل والمرونة التي تساعده على التزود والاكتساب العلمي في ضوء المستجدات التربوية ذات العصر الراهن من الأفضلية لتحقيق والوصول للأهداف التربوية والتعليمية هذا بدوره يساعد في وضع القابلية المفعمة بالحماسة والإبداع وتحدي مصاعب الدور في سبيل الوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة في ذاته وتلاميذه(النشء) وكذا الرفع من مستوى الإنتاج التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي وهذا يعد العامل المحرض والأساسي لبناء قواعد الاكتساب والتمكن والتزود العلمي والعملي من الكفايات التربوية المعاصرة. كما ذكرت **"سهيلة الفتلاوي"(2003)**ضمن هذا الشأن"مميزات أسلوب إعداد وتدريب المعلمين القائم على الكفاية من غيره من الأساليب وتتلخص في: أن الطلبة المعلمين عندما يعرفون الكفايات التي يتطلبها عملهم، فإنهم يستطيعون تجديد الأهداف التي يعملون من أجلها ويستطيعون بسهولة أن يعرفوا ما ينبغي أنهم أن يتعلموه وصولا لتحقيق الأهداف المتوخاة والتي يتم تحديد الكفايات التي يتوقع من المعلم القيام بها داخل الفصل وخرجه في صورة أهداف سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها، وبعد الأداء التدريسي للطالب معيارا للحكم على مدى نجاحه في التدريس وتمتاز مجموعة الكفايات التدريسية في البرنامج بالتدرج والانتظام في مجموعات يسهل ترجمتها إلى خبرات تعليمية لعمل(الطالب/المعلم) على تحصيلها الواحدة بعد الأخر، وأن تقدم الطالب المعلم ضمن البرنامج يعتمد على سرعته وتقدمه التي توافق قدرته وبعرف بها مسبقا أنه لا سبيل لتخرجه من دون إنجاز عماليا للمهارات التي يحددها البرنامج وفق معايير موضوعية متفق عليها من الجميع، والاهتمام بتضييق الفجوة بين التنظير والتطبيق في برنامج إعداد المعلمين في عملية تعليمهم وتعلمهم محتوى هذا البرنامج، وبذلك تتحول النظريات والأسس العلمية إلى كفايات تدريسية تظهر أثرها في أداء المعلم وعمله المهني، في المواقف التدريسية وتلاحظ لأنماط السلوك التي أعادت تكوينها وتعديله، والاستفادة من التغذية الراجعة(Feed back) من مختلف المصادر ليحصل على معلومات منظمة مستمرة من خلال تقدمه في البرنامج.(الفتلاوي، 2003، ص35-37)

وإضافة إلى ما تؤكده دراسة **"محمد حماد"(2012)"** التي تهدف إلى أنها تبين أهمية الكفايات التدريسية لمعلم الحلقة الأولى بمرحلة الأساس في أدائه الفعال وكيف أنها تحقق الأهداف التربوية والتحصيل الدراسي للتلاميذ وتهدف كذلك للوصول إلى نتائج ومقترحات يعين على المهتمين بإعداد معلم الحلقة على الاستفادة منها في تنمية مهارات المعلم وإتقانه لها وترجمة ما يتعلمه في مواقف الحياتية وتوصلت الدراسة إلى أن الكفايات التدريسية لمعلم الصف لمرحلة الأساس تحقق الأهداف التعليمية ولها أثر إيجابي، وهناك علاقة إرتباطية بين الكفاية التدريسية وتحصيل التلاميذ الدراسي، كما أن هناك ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء بين الحلقة الأولى ذوي الكفايات التدريسية.(محمد حماد، 2012، ص99)

وإضافة إلى ما تؤكده دراسة"(William & Alawiye2001) Lessons Learned From ayear Long undergraduate Teacher Education Pilpt Programeالتي هدفت إلى الكشف عن أثر إكتساب التدريب لمدة سنة مستمرة مهارات أساسية في التدريس للطالب المعلم، وأوضحت الدراسة أن نسبة(54%) من الطلبة ونسبة(22%) من الأساتذة الجامعيين أكدوا أن فكرة التدريب في المدرسة لمدة سنة كاملة هي إيجابية جدا وأن عملهم داخل المدرسة أكسبهم أساليب مختلفة في التدريس وأهمها إستخدام التقنيات التكنولوجية المعاصرة.(William & Alawiye2001.P334)

4-2-عرض وتحليل وتفسير نتيجة التساؤل الثاني: ينص التساؤل الثاني على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي مرحلة التعليم الإبتدائي الذكور ومتوسط درجات المعلمات الإناث على مقياس الكفايات التربوية المعاصرة؟

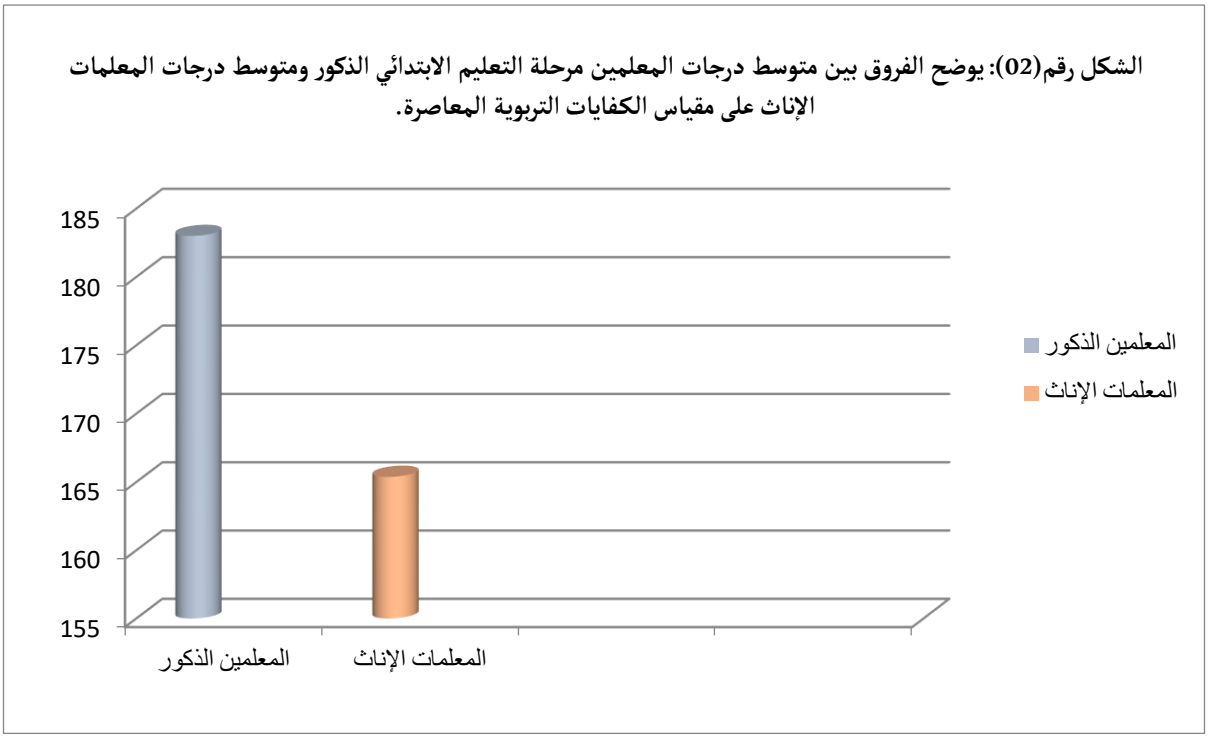
ولمعالجة الفروق تم الإعتماد الأسلوب الإحصائي **"ت"** لعينتين غير متجانستين(مستقلتين) والجدول الموالي يوضح نتيجة الفروق بينهما.

جدول رقم (10): يوضح دلالة الفروق بين متوسط معلمي التعليم الابتدائي الذكور ومتوسط المعلمات الإناث في مقياس الكفايات التربوية المعاصرة.

المؤشرات الإحصائية / متغيرات الدراسة	العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
المعلمين الذكور	35	183.00	16.06	-3.97	87	0.000	دالة
المعلمات الإناث	52	165.38	22.16				

نلاحظ من الجدول رقم (10) أن عدد معلمي مرحلة التعليم الابتدائي الذكور والذي بلغ بـ:(35) وقدر المتوسط الحسابي لهم بقيمة قدرت بـ:(183.00) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرها:(16.06)، في حين بلغ عدد المعلمات الإناث بـ:(52) وقدر المتوسط الحسابي لهن بـ:(165.38) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرها:(22.16) ويتضح أن قيمة "ت"المحسوبة تساوي (3.97-)عند درجة حرية:(87) وقدرت مستوى الدلالة بـ:(0.000) وهذه القيمة أصغر من (0.05) ومنه فهي دالة ، وعليه نقول أنه توجد فروق بين متوسط درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي الذكور ومتوسط درجات المعلمات الإناث في مقياس الكفايات التربوية المعاصرة لصالح فئة الذكور والشكل الأتي يوضح ذلك:

الشكل رقم(02): يوضح الفروق بين متوسط درجات المعلمين مرحلة التعليم الابتدائي الذكور ومتوسط درجات المعلمات الإناث على مقياس الكفايات التربوية المعاصرة.



ويمكن تفسير نتيجة التساؤل الثاني بمجموعة من العوامل نذكر منها كالآتي:

وقد يعود الفارق الدال إحصائيا في الكفايات التربوية المعاصرة لدى المعلمين بمرحلة التعليم الإبتدائي بإختلاف الجنس(الذكور-الإناث) لصالح الذكور إلى عامل خصوصية الجنس، حيث أن خصوصية المعلمين الذكور تختلف عن خصوصية النوع عنها عند المعلمات الإناث إلى كون أن المعلمين الذكور قد

يملكون عقلانية التجسيد للإعتبارات التربوية في التخطيط والتنفيذ والتقويم أثناء تجسيد وتلقين المادة التعليمية للتلاميذ. وهذا ما يشير إليه ضمن هذا الصدد" دراسة:**"محمد إبراهيم الغزيوات"(2005)**" التي دارت حول تقويم الكفايات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة الدراسات الاجتماعية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: بالإستناد إلى تقديرات الطلبة: إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المستوى(0.05) في تقدير الطلبة للأداء العام لأعضاء الهيئة التدريسية تعزى إلى الجنس في المجالس الأداء التقويمي والأداء الإنساني.(الغزيوات، 2005، ص08-09)

إضافة إلى أنه قد يتجاوز ذلك حتى في عقلانته في التعامل مع العلاقات الإنسانية ضمن الزملاء المعلمين والمعلمات والتلاميذ لمختلف أجناسهم وأولياء الأمور وفي إدارة الصف، حيث أن هذه للعقلانية تساهم في إبراز عامل الحسم والجد الذي يزود العملية التعليمية بإعتبارات التقدم والتميز والرفع من قيمة الأهمية والإنتاجية التعليمية التربوية، إضافة إلى أن العقلانية التي تتسم بها المعلمون على المعلمات تساهم في تجسيد الأدوار التربوية لمستوى من الضبط والتحكم وعدم الإنحياز عن الأهداف التربوية والتعليمية في تقويم المكتسبات التعليمية والسلوكات التربوية عند التلاميذ أو المعلمون والمعلمات الزملاء والإداريين والمرؤوسين وهذا بدوره أدى إلى إبراز كفايته التربوية على خلاف المعلمات في تجسيد الكفايات التربوية المعاصرة خلافا عن المعلمات اللواتي تطغى لديهن عوامل العاطفة في التعامل وتجسيد جوانب وكفايات التدريس ضمن العملية التعليمية والتربوية.وهذا ما تؤكده دراسة**"بتول عطية الله"(2005)"** هدفت الدراسة إلى تقويم فاعلية برنامج فاعلية برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية بالجامعات السودانية من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وقد وضعت الدراسة تسعة فروض للبحث دارت حول مناسبة مكونات البرنامج وكفاية عدد ساعاتها ومناسبة مقررات اللغة العربية لتحقيق أهدافها ومدى مساهمة البرنامج في تحقيق الإعداد الأكاديمي والمهني والثقافي للمعلم، وتوصلت الدراسة إلى تأكيد للطلبة أن مكونات برنامج كليات التربية لإعداد المعلم مرحلة الأساس مناسبة لتحقيق أهدافها وأن ساعاتها كافة لحد ما، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المعلمين وطلبة مكتب القبول(40%) من معارف ومهارات وإتجاهات الجانب التربوي لصالح الطلبة المعلمين.(عطية الله، 2005، ص92-93)

وإلى دراسة **"جارليو وبيج"**Cargliuo and Bigge(1979)التي أجريت هذه الدراسة في جامعة(بولنج) بولاية "أوهايو" بالولايات المتحدة الأمريكية، وكان موضوع الدراسية، تحديد الكفايات اللازمة للتدريس والكفايات الفرعية التي يشملها كل مجال، تحليل مدى تمكن المعلمين أثناء الخدمة وأجريت هذه الدراسة على معلمي المرحلة الابتدائية بلغ عدد أفراد العينة(300) معلم وتوصلت الدراسة إلى تحديد عدد من الكفايات التالية: إثارة دافعية التلاميذ، الإستفادة من الوسائل السمعية والبصرية والحفاظ على النظام داخل الفصل، مساعدة التلاميذ على الإنضباط الذاتي، ممارسة المهارات الاجتماعية في المدرسة والمجتمع.(Cargliuo and Bigge, 1979, P122)

إضافة إلى ذلك قد يعود الفارق لدى المعلمين لمرحلة التعليم الابتدائي في الكفايات التربوية المعاصرة لصالح الذكور إلى كون المعلم الذكر قد يمتلك القدرة على ضبط الأعصاب والمرونة في التعامل مع المواقف التربوية والمشكلات المفاجئة والطارئة المستعصية داخل القطاع التربوي وهذه العوامل الذاتية تساهم في تفعيل دوره من حيث عملية الترغيب والترهيب، فيصبح دوره مسير من جهة ومن جهة أخرى تستدعي الضبط والتحكم بجوانب وسلوكيات غير اللائقة فيساهم عامل الترغيب بسيرورة واستمرارية عوامل التقدم والتحفيز لدى التلاميذ وعامل الترهيب في ضبط والتحكم بالسلوكيات غير المرغوبة لديهم والتي لا تعكس المستوى التربوي المنشود، وعليه فالعوامل الذاتية لشخصية المعلم الذكر على المعلمة

الأنثى تساهم في تفعيل جوانب الكفايات التربوية بالعملية التعليمية والتربوية عند التلاميذ والمرؤوسين والزملاء وعليه ساهم ذلك في إبراز مستوى الكفايات التربوية المعاصرة لديهم خلافا عن المعلمات اللواتي بحكم خصوصيتهن من العاطفة واللين والتساهل ما قد يساهم في إهدار جوانب هامة للعملية والأهداف التربوية المسطرة والمنشودة. وهذا ما تسير إليه دراسة**"فرانس".ي، أس France:(1980)"**التي تناولت الكفايات الأدائية لمعلمي المرحلة الابتدائية بكلية ولاية" كارولينا الجنوبية" بالولايات المتحدة وقد تكونت عينة الدراسة من خلال المعلمين المسجلين للعام الأكاديمي(1976-1978) وقد قدم**"فرانس"** بإعداد قائمة تكونت من خمس وعشرون كفاية وزعها على مجالين رئيسيين هما:العلاقات الانسانية ومهارات الاتصال، أساليب التدريس داخل الفصل وأهم ما توصلت إليه الدراسة على النحو الآتي: معرفة المعلم للمادة العلمية وتمكنهم منها، تشويق المعلم للتلاميذ والقدرة على تكوين علاقات طيبة مع التلاميذ والقدرة على إدارة الحصة والتخطيط للدروس اليومية والتمكن من عرض المفاهيم والأفكار العلمية".(France.1980.P120-121)

إضافة إلى ما تدعم ذلك دراسة"**(Zuksuki, 1980)** أجريت دراسته بهدف تحديد الكفايات التدريسية الفعلية المرغوبة لمعلمي المرحلة الثانوية للمواد الأكاديمية، وقد توصلت هذه الدراسة إلى قائمة عامة بالكفايات من خلال الاستبانة التي إشتملت على(92) كفاية تعليمية، والتحديد أهمية كل كفاية إستخدم مقياس ليكرات ذو الرتب الخمس، وقد أظهرت نتائج الدراسة إجماع المعلمين في مختلف التخصصات على أهمية الكفايات المتصلة بالجوانب التالية: تنظيم الدروس اليومية وتخطيطها ومراعاة الفروق الفردية، وتكونت علاقات حسن مع التلاميذ، أهمية الاستخدام الفعال للأجهزة والأدوات المدرسية.(Zuksuki, 1980.p321)

2-3-عرض وتحليل وتفسير نتيجة التساؤل الثالث: ينص التساؤل الثالث على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي مرحلة التعليم الإبتدائي على مقياس الكفايات التربوية المعاصرة تبعا لمتغير المؤهل التربوي:(التربوي- غير التربوي)؟

ولمعالجة الفروق تم الإعتماد الأسلوب الإحصائي **"ت"** لعينتين غير متجانستين:(مستقلتين) والجدول الموالي يوضح نتيجة الفروق بينهما.

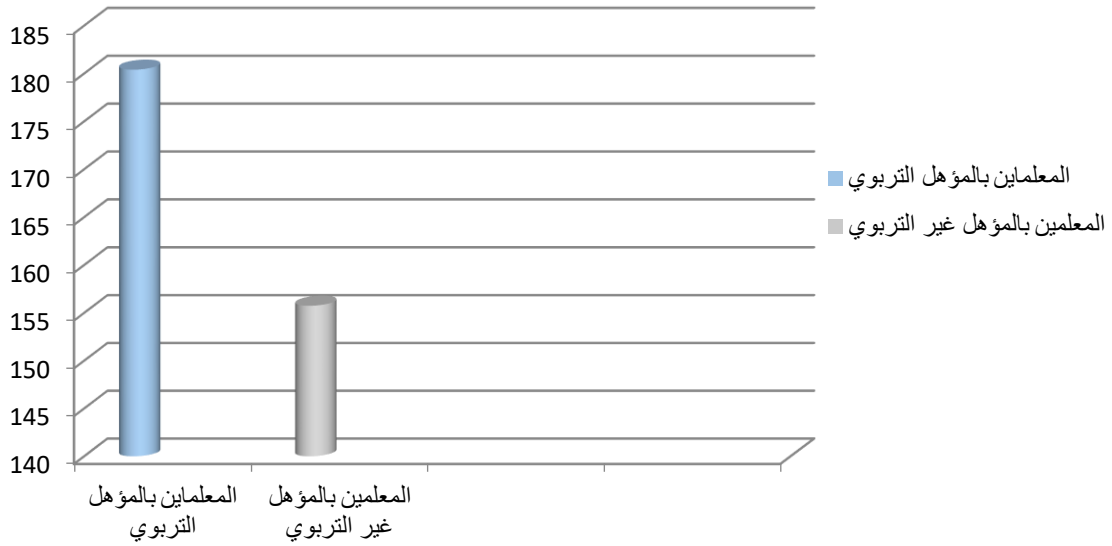
جدول رقم (11): يوضح دلالة الفروق بين متوسط معلمي التعليم الابتدائي بالمؤهل التربوي ومتوسط درجات المعلمين بالمؤهل غير التربوي في مقياس الكفايات التربوية المعاصرة.

المؤشرات الإحصائية متغيرات الدراسة	العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
المعلمين بالمؤهل التربوي	59	180.40	19.52	-5.73	87	0.000	دالة
المعلمين بالمؤهل غير التربوي	28	155.75	16.91				

نلاحظ من الجدول رقم (11): أن عدد معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بالمؤهل التربوي والذي بلغ بـ:(59) وقدر المتوسط الحسابي لهم بقيمة قدرت بـ:(180.40) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرها:(19.52)، في حين بلغ عدد المعلمين بالمؤهل غير التربوي بـ:(28) وقدر المتوسط

الحسابي لهم بـ:(155.75) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرها:(16.91) ويتضح أن قيمة "ت"المحسوبة تساوي (5.73-)عند درجة حرية:(85) وقدرت مستوى الدلالة بـ:(0.000) وهذه القيمة أصغر من (0.05) ومنه فهي دالة ، وعليه نقول أنه توجد فروق بين متوسط درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي بالمؤهل التربوي ومتوسط درجات المعلمين بالمؤهل غير التربوي على مقياس الكفايات التربوية المعاصرة لصالح فئة المعلمين بالمؤهل التربوي والشكل الأتي يوضح ذلك:

الشكل رقم(03):يوضح الفروق بين متوسط درجات معلمين مرحلة التعليم الابتدائي بالمؤهل التربوي ومتوسط درجات بالمؤهل غير التربوي على مقياس الكفايات التربوية المعاصرة.



ويمكن تفسير نتيجة التساؤل الثالث بمجموعة من العوامل نذكر منها كالآتي:

ويمكن إرجاع نتيجة التساؤل الثالث لدى المعلمين بمرحلة التعليم الإبتدائي في مقياس الكفايات التربوية المعاصرة إلى أن المعلم خريج الشهادة العلمية الجامعية يمتلك من الاستفادة النظرية المزودة من التجارب والأبحاث والنماذج التربوية للمواقف التربوية والمشكلات التي قد يتعرض لها مع التلاميذ تعرض لها أكاديميا خلال مشواره الدراسي الجامعي من البحث والتقصي ورصد المعلومات ليتسنى ترتيب الأسباب ذات العامل القريب والبعيد للمشكلات ومن ثم تسطير برامج وطرق للعلاج وكيفية التعامل مع المواقف التعليمية داخل غرفة الصف وكيفية إدارته والتعامل مع المواقف والسلوكيات التربوية مع التلاميذ وهذا وغيره يقف عليه المعلم بمرحلة التعليم الابتدائي خلال مشواره الدراسي الجامعي من الدراسة النظرية والعملية من خلال الوقوف عليها كحصص ومحاضرات ودروس والقيام بمشاريع عملية بحثية مما يتسنى الاحتكاك بالمشكلة التربوية وفهمها وحسن الإلمام بأساليب وطرق علاجها سواء كانت هذه المشكلة دراسية وتعليمية، أو تربوية أو توجيهية تتعلق بالتخصص وطموحات وإهتمامات التلاميذ وتوجهاتهم المستقبلية وهذا ما ساهم في إلمام المعلم بالمؤهل التربوي بالكفايات التربوية المعاصرة وخلافا عن المعلم ذا المؤهل غير التربوي فهو يمتلك من المعلومات من العملية التعليمية والموقف التعليمي ومواقفه التربوية ما هو مبسط وسطحي وغير محاط وملم من كافة الزوايا والجبهات وغير المجسد لديه عمليا بأبحاث ومشاريع من ذات السياق الطابق للدور التربوي المزاول لدية ضمن القطاع التربوي بالابتدائية.وهذا ما أشار إليه"**الخطيب(1978)**" إلى أن التعليم المبني على أساس الكفايات هو يتضمن

تحويل مسؤولية التعلم من المعلم إلى المتعلم بفنية والإهتمام بالفروق والحاجات والإهتمام بين المتعلمين، وتكامل المجالين النظري والتطبيقي في مجال التعليم والتأكيد على مبدأ تفريد التعليم والتعلم الذاتي والإعتماد الواسع على التقنيات التربوية في عملية إعداد الطلبة والتقويم يتم لقيادة تعلم المتعلم وتحسينه وليس لإصدار أحكام تتعلق بالنجاح أو الفشل ويركز على التقويم التكويني أكثر من التقويم الختامي، التعلم المستمر(التكرار) لإتقان الأداء، الكفايات المطلوبة للتعلم والتدريس عليها مشتقة من دور المعلم في المواقف التعليمية، وإستخدام التغذية الراجعة وفق أحداث النظريات التعلم والتعليم.(الخطيب، 1978، ص96)

ودراسة"**رشدي طعيمة وحسين غريب"(1986)**التي هدفت الدراسة إلى تحديد أهم المهارات والكفايات التي يجب أن تتوفر عند المعلم في التعلم الأساس بمصر حتى يستطيع أداء ما يسند إليه من مهام، وذلك من وجهة نظر فئات مختلفة ذات الصلة بهذا النوع من التعليم وقد قام الدارس بإستطلاع رأي الأطراف المعنية بإعداد المعلم حول المهارات التربوية التي يرون أنها يجب أنم تتوفر عنده وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: الكفايات اللازمة لمعلم التعليم الأساسي وتتضمن تسعة محاور رئيسية وتندرج تحتها(600) كفاية فرعية، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التربويين في إدراكهم للأهمية التعليمية للمجالات التدريسية التالية: مجال إعداد الدروس(لصالح التربويين)، ومجال التقويم(لصالح التربويين)، مجال الكفايات العلمية والنمو المهني(لصالح غير التربويين)، وتوجد فروق دالة ترجع لمتغير التفاعل بين مجال العمل والإعداد التربوي.(طعيمة وغريب، 1986، 112-113)

إضافة إلى المؤهل التربوي الذي قد يحمله المعلم حاليا علميا وتربويا من المؤهل هو مواكب بما يتعرض له المعلم ضمن المواقف التربوية وإدارة الصف مع التلاميذ حيث أن المعلمين خريجي المعهد التكنولوجي حاملي شهادة البكالوريا تزامنوا لزمن بعيد والذي بمقتضاه لا يتعايش ضمن واقع التلاميذ ضمن الوقت والعصر الحديث الراهن من الإمتيازات المعهودة والمشكلات والآثار التي قد تخلفها للتلاميذ والأولياء والطاقم التربوي ضمن القطاعات وهذا بدوره ما شكل عامل رئيس يجعله يفتقر لمبدأ المواكبة للطرق والأساليب والآليات التربوية التي يعايشها القطاع التربوي بمواقفه ومشكلاته الراهنة مع التلاميذ والعصر الحديث وهذا ما قد تلم به المعلم بالمؤهل التربوي كونه يحمل للشهادة العلمية للتكوين المعاصر والراهن والمواكب للبيئة والفئة التربوية والوقت والزمن الراهنين وهذا ما قد يؤدي بدوره إلى إحداث الفارق في الكفايات التربوية المعاصرة للمعلمين بمرحلة التعليم الابتدائي تبعا للمؤهل التربوي (التربوي- غير التربوي) لصالح المعلمين بالمؤهل التربوي.وهذا ما تؤكده دراسة**"المنيزل والعلوان"(1997)** "التي كانت بعنوان أثر برنامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية في ممارسة الكفايات التعليمية وعلاقة ذلك بالمؤهل العلمي ولمعرفة ذلك الأثر تم تطوير إستبانة لقياس الكفايات التعليمية مكونة من كفايات التخطيط وأساليب التدريس وإدارة الصف، التقويم، والدافعية وتفريد التعلم، وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في ممارسة الكفايات التعليمية تعزى للتخطيط الدرس وإدارة الصف وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين اللذين يحملون المؤهل بدرجة بكالوريوس.(المنيزل والعلوان، 1997، ص338-339)

ودراسة **عبد المحمود حسين عوض"(2007)"** التي هدفت البحث للوصول إلى أسباب تدني مستوى طلاب التربية العملية وتناول البحث الكفايات المختلفة التي يحتاجها طالب التربية العملية في كليات التربية مرحلة الأساس من حيث المنهج النظري للتربية العملية والجانب التطبيقي لها داخل الكلية، إضافة إلى دور أساتذة الكلية الذين يشرفون على الطلاب أثناء أدائهم لها بمدارس التطبيق بجانب الدور الذي يمكن أن يؤديه معلموا مدارس التطبيق في الإرتقاء بالأداء المهني للطلاب المتدربين، كما تناول البحث البيئة المدرسية بمدارس التطبيق وأثرها في إعداد الطلاب وقد خلصت نتائج الدراسة أهمها: كليات التربية

بمرحلة الأساس بالجامعات السودانية تقدم برامج تغلب عليها الجانب النظري ويقل فيها الجانب التطبيقي والعملي، قصر الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية في برامج كليات التربية بمرحلة الأساس، وغياب دور المعلم المتعاون(معلم مدرسة التطبيق) في إعداد طلاب التربية العملية في مدارس مرحلة الأساس، التربية العملية في كليات التربية مرحلة الأساس تعاني العديد من المشكلات منها كثرة الطلاب المتدربين والذي يقابله نقص في الكادر التربوي المؤهل للإشراف على الطلاب بجانب القصور الكبير في البيئة المدرسية بمدارس التطبيق.(حسين عوض، 2007، ص106-107)

4-4-عرض وتحليل وتفسير نتيجة التساؤل الرابع: تنص التساؤل الثالث على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات معلمي مرحلة التعليم الابتدائي على مقياس الكفايات التربوية المعاصرة بإختلاف سنوات الخبرة:((01-05)/(05-10)/(10-15))؟

وللكشف عن دلالة الفروق تبعا لمتغير سنوات الخبرة:((01-05)-(05-10)- (10-15)) في متوسط درجات المعلمين مرحلة التعليم الإبتدائي على مقياس الكفايات التربوية المعاصرة تمّ الإعتماد على الأسلوب الإحصائي المناسب وهو:**إختبار التباين الأحادي ANOVA**كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (12): يوضح نتائج إختبار التباين الأحادي(ANOVA) لدى كعلمي مرحلة التعليم الابتدائي في مقياس الكفايات التربوية المعاصرة تبعا لمتغير:(سنوات الخبرة).

المؤشرات الإحصائية / الفئات	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
(05-01)	34	158.16	18.02	68.63	0.000	دالة إحصائيا
(10-05)	25	161.68	13.47			
(15-10)	28	195.48	7.32			

نلاحظ من الجدول رقم (12): أن عدد معلمي بمرحلة التعليم الإبتدائي بسنوات خبرة ما بين:(01-05) بلغ عددهم ب:(34) معلما وقدر المتوسط الحسابي لهم بـ:(158.16) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرت بـ:(18.02)، في حين بلغ عدد المعلمين بسنوات خبرة ما بين:(10-05)بـ:(25) وقدر المتوسط الحسابي لهم بـ:(161.68) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرت بـ:(13.47)، أما عن المعلمين بسنوات خبرة ما بين:(15-10)بلغ عددهم بـ:(28) وقدر المتوسط الحسابي لهم بـ:(195.48) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط بقيمة قدرها:(7.32)، ويتضح أن قيمة "ف"المحسوبة تساوي (68.63) ، وقدرت مستوى الدلالة بـ:(0.000) وهذه القيمة أصغر من (0.05) ومنه فهي دالة، وعليه نقول أنه توجد فروق بين متوسط درجات معلمي مرحلة التعليم الإبتدائي في الكفايات التربوية المعاصرة تبعا لمتغير سنوات الخبرة:(01-05)/(05-10)/(10-15)، كما ويتضح من الجدول أن القيمة المرتفعة للمتوسط الحسابي تعود المجموعة المعلمين ذات سنوات الخيرة الأكبر ما بين:(10-15).

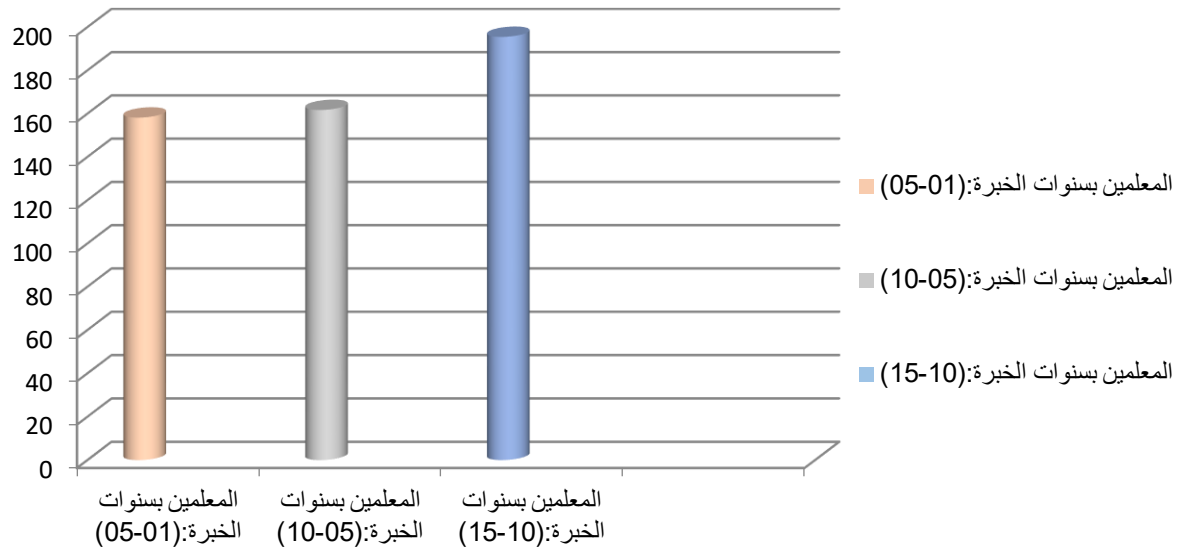
ولمعرفة سبب الفروقات تم إختبار المقارنات البعدية **Multiple Comparaisons(Scheffe)**والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (13): يوضح نتائج إختبار المقارنات البعدية:(Scheffe)

الكفايات التربوية المعاصرة لدى عينة الدراسة تبعا سنوات الخبرة	الفرق في المتوسطات	القيمة الإحتمالية	الدلالة الإحصائية
(10-05) - (05-01)	-3.51	0.63	غير دالة
(05-01)–(15-10)	**37.32	0.000	دالة
(10-05) - (15-10)	**33.80	0.000	دالة

يتضح من خلال الجدول رقم(13): أن الفروق الدالة في مقياس الكفايات التربوية المعاصرة لدى معلمي التعليم الابتدائ يتعود إلى الفرق المجموعة الثالثة ذات سنوات الخبرة ما بين:(15-10) والمجموعتين ذات سنوات الخبرة ما بين: ((05-01)/(10-05))بفارق متوسط بين المجموعة ذات سنوات الخبرة ما بين:(05-01) قدر ب:(37.32) في حين الفرق في المتوسط بينها وبين المجموعة ذات سنوات الخبرة ما بين: (10-05) بـ:(33.80)، فكلا القيمتين للفرق بين المجموعة المعلمين ذات سنوات الخبرة ما بين :(15-10) والمجموعتين ذات سنوات الخبرة ما بين:((05-01)، (10-05)) كانا دالين عند مستوى دلالة (0.000) وهذه القيمة أصغر من (0.05)، وبينما لا يوجد فروق في المتوسطات بين المجموعتين ذات سنوات الخبرة ما بين:(05-01) والمجموعة ذات سنوات الخبرة ما بين:(10-05) والذي قدر ب:(51.3-) عند مستوى دلالة(0.63) وهذه القيمة أكبر من (0.05)،والشكل الموالي يوضح ذلك كالآتي:

الشكل رقم (04):يوضح الفروق بين المتوسطات في مقياس الكفايات التربوية المعاصرة تبعا لمتغير بسنوات الخبرة:((05-01)-(10-05)-(15-10))



وعليه نلاحظ من الشكل رقم(04): الفارق بين المتوسطات لصالح المجموعة المعلمين بمرحلة التعليم الإبتدائي بسنوات الخبرة ما بين: (15-10)، ومن خلال ما سبق من النتائج نقبل بالفرضية البحثية التي تنص على أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الكفايات التربوية المعاصرة تبعا لمتغير سنوات الخبرة:((05-01)-(10-05)-(15-10)) لدى المعلمين بمرحلة التعليم الابتدائي لصالح المعلمين بسنوات الخبرة:(15-10).و يمكن تفسير نتيجة التساؤل الرابع بمجموعة من العوامل والمبررات منها:

وقد يعود ذلك إلى سنوات الخبرة الأكبر تساهم في تزويد المعلمين بالممارسة الرشيدة مع المواقف التربوية والطرق الفعالة في التخطيط وتنفيذ وتقويم المادة التعليمية وإدارة الصف للتلاميذ وكيفية مواجهة العلاقات الإنسانية بالمواقف التربوية والتعامل معها بإلتزام وإحكام، وهذا نتيجة عامل الزمن الممتد ضمن الدور التربوي بالقطاع الطور الابتدائي، وهذا ما ساهم في الرفع من مستوى تزوده وتجسيد للكفايات التربوية المعاصرة ضمن مرحلة التعليم الابتدائي. ولعل هذا ما تشير وتلح على حاجته في دراسة**"فوزية طه مهدي خليل"(2001)"** هدفت الدراسة إلى إجراء دراسة تقويمية شاملة في عينة عشوائية من رؤساء ومشرفين تربويين ومديرين مدارس ومعلمي ومعلمات وبعضا من القيادات التربوية وإختصاص مناهج في مرحلة الأساسي بولاية الخرطوم بلغ أفراد عينة الدراسة(412) وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه لم يتم تأهيل وإعداد معلم مرحلة الأساس كما خطط له بسبب بعض الإعاقات أهمها العامل الإقتصادي، تحتاج طرق التدريس السائدة في المدراس إلى التأهيل لتلائم المنهج الجديد وأن يتم التعديل بتدريب المعلمين الجدد وإعادة تدريب القدامي منهم.(مهدي خليل، 2001، ص93-94)

إضافة إلى عامل الزمن الممتد وبنسبة أكبر تساهم في نضج شخصية الأستاذ والمعلم بالمرحلة التربوية والنضج العلمي التربوي وذلك من خلال نضج جوانب شخصيته للتقبل والصبر والإتزان والقدرة على مواجهة المواقف التربوية الطارئة والمستعصية والقدرة على الإلمام بالأساليب والطرق التربوية الفاعلة في تحقيق الأهداف التربوية في ظل الإختلاف الوارد بين شخصيات وأجناس وبيئات التلاميذ بمرحلة التعليم الابتدائي، والنضج العلمي التربوي التي تساهم في زيادة الاطلاع العلمي والتكويني للأستاذ من خلال تمرن قواه على الإلمام لمتطلبات الدور التربوي والعلاقات الانسانية وكيفية التطلع إلى المستحدث التربوي في مجال العملية التعليمية والطرق والكفاءات الفاعلة بها في العملية التعليمية وتلقين المادة العلمية وتجسيد الأهداف التربوية وهذا بدوره ما ساهم في تفعيل عوامل متعددة تمثلت في زيادة خبرة المعلم ونضجه الشخصي ونضجه العلمي التربوي وساهم في إحداث الفارق لديه مقارنة بالمعلمين ذو سنوات الخبرة:(05-01) والمعلمين بسنوات الخبرة:(10-05) في مقياس الكفايات التربوية المعاصرة.وهذا ما تؤكده دراسة **"الحمادي"(1998)"** التي هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة للمعلمين من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين على توجههم وتكونت عينة الدراسة من(351) معلما ومشرفا ممن يعملون بالمدارس الثانوية الحكومية بمدينة الدوحة، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع الكفايات مهمة للمعلمين وقد إحتلت كفاية إدارة الصف المرتبة الأولى وتلاها كفاية التقويم، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للمؤهل، بينما ظهرت فروق دالة إحصائية في الكفايات اللازمة للمعلمين تعزى للخبرة لصالح الخبرة الطويلة.(الحمادي، 1998، ص339)

ودراسة **"عوجان"(1993)** "التي هدفت التعرف على الكفايات التعليمية ودرجة ممارستها عند معلمي التربية الرياضية بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن وتكونت عينة الدراسة من (440)معلما ومعلمة وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الكفايات التعليمية كانت بدرجة متوسطة وهناك فروق دالة إحصائيا لمتغيرات الجنس لصالح المعلمين والخبرة لصالح الأكثر خبرة والمؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأعلى.(خزعلي ومومني، 2010، ص564)

ودراسة**"أحلام عبد الهادي"(2008)"** التي هدفت الكشف عن أهمية الكفايات لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية ودرجة ممارستهم لها والتعرف على أثر كل من المؤهل والخبرة على أهمية الكفايات التربوية وممارستهم لها وتوصلت الدراسة إلى: أن الغالبية من معلمي الرياضيات لا يستفيدون من الدورات القصيرة أثناء الخدمة وللمؤهل والخبرة تأثيرهما الإيجابي في أهمية درجة ممارسة الكفايات الأكاديمية والمهنية اللازمة لمعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية.(عبد الهادي، 2008، ص99-100)

إضافة إلى سنوات الخبرة الأكبر تساهم عند المعلم في معرفة ما أنتجه العصر الحديث والتكنولوجي وما ساهمت به الأبحاث والدراسات في السياق التربوي في تفعيل الأدوار التربوية والأهداف التعليمية بالطرق والوسائل المستجدة والمستحدثة وذات الأفضلية وهذا ما ساهم في الرفع من مستوى مواكبته للتطورات والمستحداث المعاصرة ومواكبة لها من حيث تجسيد جوانب العملية التعليمية لها(التخطيط، التنفيذ، التقويم) في سبيل إستثمار جانب الأفضلية والامتياز وتحقيق الأهداف المنشودة بأرقى نوع مستوى ممكن وهذا ما أدى بدوره إلى الفارق في الكفايات التربوية المعاصرة لدى معلمين المرحلة الابتدائية تبعا لمتغير سنوات الخبرة:(01-05)-(05-10)-(10-15) لصالح سنوات الخبرة الأكبر:(10-15) لدى المعلمين بمرحلة التعليم الابتدائي.وهذا ما تؤكده دراسة" **الشفاء عبد القاد رحسن عوض"(2007)"** التي هدفت إلى تعريف الطالب المعلم بالكفايات اللازمة لتدريس منهج الحلقة الأولى، وتعريف الطالب المعلم بالوسائط المباشرة وغير المباشرة للمنحى التأملي متعدد الوسائط وتوصلت الدراسة إلى النتائج أهمها: أن الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم الصف كفايات:(التخطيط، التنفيذ، التقويم) متوفرة بعامل الخبرة وليس التدريب المنخفض.(حسن عوض، 2007، ص92-93)

4-الأساليب الإحصائية المعتمدة:تم معالجة بيانات الدراسة بإستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1-معامل t-Teste:لعينتين مستقلتين(غير متجانستين)، لحساب صدق المقارنة الطرفية للمقياس:(الكفايات التربوية المعاصرة).

2-معامل الإرتباط (ر) بيرسون: للتأكد من الصدق الإتساق الداخلي للمقياس الكفايات التربوية المعاصرة، ومعرفة ثبات المقياس في التجزئة النصفية.

3-معامل ألفا كرونمياخ: لحساب ثبات المقياس(الكفايات التربوية المعاصرة).

4-معامل t-teste: لعينة واحدة:لمعرفة مستوى الكفايات التربوية المعاصرة لدى أفراد عينة الدراسة، وهذا فيما يتعلق بالتساؤل الأول.

5-معامل t-Teste:لعينتين مستقلتين(غير متجانستين)، للكشف عن دلالة الفرق في مقياس الكفايات التربوية المعاصرة تبعا لمتغير (الجنس:(الذكور-الإناث)، المؤهل التربوي:(التربوي- غير التربوي) فيما يتعلق بالتساؤل الثاني والثالث.

6-الأسلوب الإحصائي "إختبار تحليل التباين أحادي الإتجاه(ANOVA)للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات للمعلمين بمرحلة التعليم الابتدائي على مقياس الكفايات التربوية المعاصرة تبعا للمتغير سنوات الخبرة:((01-05)-(05-10)-(10-15)) وهذا فيما يتعلق بالتساؤل الرابع.

أهـــــــم الإقتراحات والتوصيات:

1-العمل على إقامة دورات وندوات من قبل وزارة التربية والتعليم وإدارة المدرسة، حيث تقوم وتشرف على إعدادها هيئة تربوية مختصة بهدف تنمية الكادر التربوي:(المعلم، المدير ، المشرف التربوي، مستشار التوجيه المدرسي المهني) على أساليب القيادة التربوية الرشيدة وإلمامهم بالكفايات والكفاءات التربوية، وأنماط إدارة الصف البيداغوجي وإحاطتهم بالطرائق الدراسية، وتمكينهم من إستخدام الطرق والتقنيات والوسائل التعليمية التربوية المعاصرة وذات الأفضلية من حيث العمل وتلبية الأهداف التربوية لدى النشء والمقرر الدراسي المسطر وزاريا، وذالك حفاظا على التقدم المنشود الذي نصت به الدراسة الحالية لمستوى المعلمين وإلمامهم بالكفايات التربوية المعاصرة.

2-مواصلة أعضاء هيئة التدريس والطاقم المعلمين بمرحلة التعليم الإبتدائي على القيام بإطلاعات علمية تربوية على الصعيد الذاتي وذلك بتأهيل مستواهم العلمي وترقية أنفسهم بشهادات ومؤهلات علمية عليا، تمكنهم من قيادة الدور التربوي الذي يزاولونه مع تلاميذهم الذين هم بمرحلة الطفولة بالقطاع التعليم الإبتدائي إلى أقصى مستوى ممكن من الجودة والإتقان من حيث: الإكتساب العلمي والتربوي، التقويم السلوكي والعلمي، إدارة الصف، حسن التعامل مع العلاقات الإنسانية بين الزملاء والتلاميذ....إلخ

3-إشراف وزارة التربية والتعليم على العمل بدورات ترقيبية على مستوى المدارس بمرحلة التعليم الابتدائي وذلك بهدف تقييم مستوى الأداء التربوي لدى مشرفيها، ومن ثم تحفيز الإمتياز التربوي من جهة ومن جهة أخرى تدارك النقص الناجم من الطاقم التربوي:(المورد البشري) والمورد المادي:(الوسائل والأجهزة التربوية التعليمية)بأساليب وطرق فاعلة وفي وقت مبكر لها.

قائمة المراجع:

الكتب:

-بوحوش، عمار والذنيبات، محمد محمود، (2001)،مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط 3،ديوان المطبوعات الجامعية،القاهرة.
-الخطيب، أحمد والخطيب، رداح، (1977)، تقويم التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، عمان-الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
-الدريج، محمد، (2004)، التدريس الهادف، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

-الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، (2003)،تقويم التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، عمان-الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع
-عبد الصادق عبد العزيز، جاد الله المبارك وآخرون، (2016)، كفاية ذوي المهن التربوية،ط01، السودان-الخرطوم: مطبعة جامعة النيلين.
-محمد منير، وهيب سمعان مرسي، (1995)، الإدارة المدرسية الحديثة، مصر-القاهرة: عالم الكتاب.
-مرعي، توفيق، (2003)،شرح الكفايات التعليمية، عمان-الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

الرسائل الجامعية:

-أحمد عبد الوهاب، أحمد عثمان، (2016)، الكفايات التربوية ومدى إرتباطها بمعايير الجودة الشاملة في المرحلة الثانوية، جامعة السودان، رسالة ماجستير غير منشورة). السودان.

-الشفيع حسن، أبو القاسم، (2009)، الإشراف التربوي ودوره في تنمية وتطوير الكفايات المهنية لمعلم مرحلة الأساسي بولاية الخرطوم، جامعة النيلين، رسالة ماجستير غير منشورة، السودان.

-حسن عوض، عبد المحمود، (2007)،الكفايات التدريسية لطلاب التربية العملية بكالوريوس التربية بمرحلة الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين.

-حسين عوض، الشفاء عبد القادر، (2007)، تخطيط برنامج قائم على الكفايات عن طريق المنحى التكاملي متعدد الوسائط لإعداد معلم الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم التكنولوجيا.السودان.

-طعيمة، رشدي وغريب، حسن، (1986)، الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة حلوان، مصر-القاهرة.

-عبد الهادي، أحمد، (2008)،الكفايات الأكاديمية والمهنية اللازمة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان، الخرطوم-السودان.

-عطية الله، بتول مصطفى، (2005)،تقويم فاعلية وكفاية برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، رسالة دكتوراه غير منشوره.السودان.

-محمد حماد، أميرة حماد، (2012)،الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم الصف بمرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم من وجهة نظر الموجهين الفنيين، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي، السودان.

-مهدي خليل، فوزية طه، (2001)،دراسة تقويمية لواقع مرحلة التعليم الأساسي في السودان، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان.السودان.

-نجم الدين حسب النبي، نوال، (2018)، الكفايات التربوية المعاصرة المطلوبة في معلم مرحلة الأساس لتحصيل الأهداف المعرفية، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا، كلية التربية، الخرطوم-السودان.

الدوريات والمجلات والتقارير:

-الحمدي، عبد الله، (1998)،المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين في المحلة الثانوية بدولة قطر، حولية كلية التربية، العدد(31)، ص ص237-263.

-الخطيب، أحمد، (1978)، بعض الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لتعلم المعلم العربي وإنعكاساتها على المواد التعليمية، المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريس المعلمين في البلاد العربية المنعقد في بيروت، من20-25شباط، بيروت.

-الغزيوات، محمد إبراهيم، (2005)،تقويم الكفايات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة الدراسات الإجتماعية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد22.

-المنيزل، عبد الله والعلوان،أحمد، (1997)،أثر برنامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الإجتماعية الجديدة في ممارسة الكفايات التعليمية وعلاقة ذلك بالمؤهل العلمي، مجلة دراسات، العدد(42)، ص ص175-190.

-خزعلي، قاسم محمد ومومني، عبد اللطيف عبد الكريم، (2016)،الطفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، مجلة جامعة دمشق، مجلد26، العدد الثالث.

المراجع باللغة الأجنبية:

-Cargliuo.R.M and Bigge.F(1979): Perceived of Elementary and Special Education Teacher the Journal of Education Research. Vol,72, NO 06July /August 1979.

-France,E,S(1980): atow year of selected performance competencies in South Kaolin State College Elementary Teqcher Education Program(Md) U of South Carolina04(07)3966-3967.

-William, H,S&Alwiye Osman(2001) :Lessons from a year Long undergraduate Teacher Education pillot Program Action in Teacher Education Journal, Volum23,number(04),Pp69-76.

-Zuksuki,James,J.(1980):The Identification and Analysis of Actual and Designable Teaching Competencies Secondary School Academic Subjects Dissertation Abstract.Vol, 40:01.January.

كفايات التدريس في مدرّس القرن الواحد والعشرين من الكفايات المعرفية إلى الكفايات التكنولوجية

د. محمد الطحناوي
أستاذ باحث ـ مختبر اللغة والمجتمع ـ كلية اللغات والآداب والفنون
جامعة ابن طفيل ـ القنيطرة ـ المغرب

مقدمة

يعالج البحث قضية تربوية ترتبط بمهنة التدريس التي أصبحت متطلّبة للغاية في القرن الواحد والعشرين، إذ تفرض اليوم على من يحترفها أن يكون مؤهلا بكفايات غير تقليدية، أي لا تقف عند حدود المعرفة العالمة المرتبطة بمجال التخصص أو التدريس، التي يصطلح عليها بالكفاية المعرفية، وإنما ملزم اليوم بكفايات أخرى تمتح من الذكاء الاصطناعي وتستفيد من مستجدات الحقل التربوي ونظرياته المحيّنة. وينطلق البحث من فرضية يسعى إلى تمحيصها، وهي أنّ السّواد الأعظم من المؤسسات التعليمية ما تزال تفتقر إلى المدرّس المؤهل مهنيا، وأنّ معظم المدرّسين يفتقرون إلى كفايات القرن الواحد والعشرين وعلى رأسها الكفاية التكنولوجية، وهو ما كشفته بشكل جلي جائحة كورونا. أمّا أهمية هذا البحث فتأتي من كونه يعالج قضية راهنة يواكب من خلالها مستجدات الساحة التربوية، وبشكل خاص خلال جائحة كورونا التي أظهرت الافتقاد إلى جانب كبير من الكفاءة والجودة في مدرّس القرن الواحد والعشرين، ما يطرح أكثر من علامة استفهام حول معايير الولوج لمهنة التدريس وماهية التكوين والتأطير اللذان يخضع لهما المدرسون في مؤسسات تكوين الأطر، وضوابط الإشهاد لهم بالتأهيل المهني والكفاءة التربوية. ومن ثمة فإنّ هذا البحث يهدف إلى:

- رصد الواقع الحقيقي لكفايات مهنة التدريس لدى مدرس القرن الواحد والعشرين.

- إبراز التحديات والإكراهات التي حالت دون كسب رهان الكفاءة المهنية لدى مدرسي اليوم وبشكل خاص خلال جائحة كورونا.

- اقتراح مجموعة من التوصيات التي من شأنها أن ترفع من الكفاءة المهنية لهيئة التدريس مستقبلا.

- إنجاز بحث يكون مرجعا تُعْتَمَدُ نتائجه في التخطيطات المستقبلية المرتبطة بموضوعه.

- أولا: التطور التاريخي للتدريس: من الارتجال إلى المَهْنَنَةِ

تُعرّف المهنة بشكل عام بكونها "مجالا محددا من مجالات العمل الذي يستقطب جزءا من أفراد المجتمع المعد والمؤهل بالمهارات والمعارف التي تمكن الفرد من امتلاك كفايات أدائية، يقتضيها الإنجاز المتقن لهذا العمل المضبوط بمعايير وأخلاقيات معينة، لتلبية حاجات المجتمع من الخدمات، بما يضمن استمراره وتطوّره".[1] ومن أقدم المهن التي لها تقاليد عريقة في المجتمعات القديمة والمعاصرة نجد مهنة التدريس،

1- عبد الله المجيدل وسعد الشريع، (2012)،اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم، مجلة جامعة دمشق، م28، ع4، ص24.

فهي "أعظم المهن قدرا، وأكثرها أثرا في حياة الأفراد والجماعات، إذ يتوقف نوع المجتمع على نوع المواطنين الذين يتم تكوينهم في مؤسسات التنشئة الاجتماعية، ومن ثم نوع التربية التي تلقوها وأسهمت في إعدادهم، والمرتبطة أساسا بالمدرّس(...)فوظيفة المؤسسات التربوية لا تتوقف عند حدود بناء العقل والمعرفة عند الإنسان، بل تسعى إلى بناء الجوانب الأخلاقية والسيكولوجية والإنسانية، وبناء الاتجاهات التي تربطه بنسق وجوده الاجتماعي".[2]

وبالحديث عن مهنة التدريس تاريخيا في المجتمع العربي، يشير المؤرخون إلى أنّها في العصر الإسلامي لم تكن حرفة للعيش، وإنما تدخل في إطار العمل الديني التطوعي الذي يسهر عليه كبار القوم ممن هم في غنى عن التكسب. غير أنها تحولت في ما بعد إلى حرفة للتكسب، احترفها من له إلمام بالقراءة والكتابة، قبل أن تصبح تخصصا لا يمارسه إلاّ من كان واعيا بأهدافه ومسؤوليته تجاه الفرد والمجتمع، وبذلك تبلور المفهوم المعاصر لمهنة التدريس.[3]بهذا المعنى فإنّ التاريخ القديم لمهنة التدريس لا يشير إلى وجود ممارسات كانت تهدف إلى إعداد من يتصدون للتدريس إعدادا خاصا، فمثل هذا التوجه لم تعرفه مهنة التدريس إلا في تاريخها الحديث والمعاصر، حيث أصبحت مراكز تكوين المدرسين ضرورة استراتيجية لتخريج مدرسين بكفايات مخصوصة تضمن جودة مدخلات العملية التربوية ومخرجاتها، وهو ما لم يكن قديما، إذ كانت تكفي الدراية بالكتابة والقراءة لامتهان التدريس، كما لم يكن تعليم النشء يحتاج إلى جهد جهيد لأنّ أساليب العيش ونمط الحياة كان في مستويات دنيا، يتم التعلم فيها بالمحاكاة التي يعمل فيها الصغار على تقليد سلوكات الكبار عبر الاحتكاك اليومي بهم.[4]

وفي هذا الإطار يتم التمييز بين مرحلتين في تاريخ التدريس، مرحلة ما قبل المهنية وهي ضاربة في القدم كان فيها التعليم نشاطا تلقائيا يعتمد على ما تراكم من خبرات لدى كل فرد ناضج، يعمل على نقلها إلى الجيل الناشئ، وكان ذلك يتم بشكل خاص في إطار عائلي من الآباء إلى الأبناء، أو في إطار ديني من القائمين على الشأن الديني إلى الملتحقين بحلقاتهم داخل المساجد، أي أنّ التدريس هنا كان يتم بشكل غير منظم ولا تحكمه أيّ معايير دقيقة أو محددات.[5] أمّا المرحلة الثانية فهي مرحلة المهنية، وهي ترتبط بالإعداد المعاصر لأطر التدريس في مراكز التكوين وفق كفايات محددة ينبغي توفرها بنسب معينة لممارسة فعل التدريس. [6]

ويحدِّد عددٌ من المشتغلين في الشأن التربوي البداية الفعلية لهذا التوجه المعاصر حول إعداد المدرسين وتأهيلهم بتدخل الدولة في الإشراف على الشأن التربوي وتمويله، فهنا بدأ تدخلها أيضا في الإشراف على تعيين المدرسين في المؤسسات التعليمية التابعة لنفوذها الترابي، وكان ذلك عبر سنّ قوانين مخصوصة لاجتياز مباريات هذه المهنة وإجراءات التكوين فيها للتأكد من جودة الكفايات المهنية لمن تعيّنهم من المدرسين، وخصصت لهذا الغرض مراكز للتكوين والإعداد تسهر على مختلف العمليات المرتبطة

2- قاسم رياض،(1995)،مسؤولية المجتمع العربي: منظور الجامعة المصرية وأفق الحرية الديمقراطية داخل الحرم الجامعي العربي، مجلة المستقبل العربي، ع193، ص81.
3- نبيل عامر، (1979)،بناء وظيفي جديد لمهنة التعليم، وثيقة مقدمة لحلقة دراسية حول متطلبات استراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي، (د.ن)، مسقط، ص8-9.
4- جمال الدهشان، (2002)،محاضرات في مهنة التعليم وإعداد المعلم، جامعة المنوفية، كلية التربية، (د.ن)، ص13.
5- جمال الدهشان، مرجع سابق، ص28-29.
6- نفسه، ص24.

بذلك[7]،"حيث ازدادت مسؤولية الحكومات تجاه مهنة التعليم وخاصة من ناحية التمويل وما صاحب ذلك من نمو الطرق والنظريات التربوية الجديدة".[8]

بتعبير آخر فإنّ التدريس مهنة لها متطلباتها وشروطها الخاصة، ومن ثمة يتعيّن أن لا يسمح بمزاولتها إلاّ لمن يتقنها، وهذا يستلزم الحزم في اختبارات الولوج إلى مراكز التكوين أوّل مرّة، حتى لا يلج إلى المهنة إلاّ من له القدرة على امتلاك كفايات التدريس اللازمة، فمتطلبات المجتمع المتغيرة، ومعطيات الذكاء الاصطناعي، تفرض تغييرا جوهريا في برامج إعداد المدرسين وتأهيلهم حتى تكون في مستوى متطلبات المرحلة.[9] إذ يبقى المدرس ركنا من أركان العملية التعليمية التعلمية رغم اختلاف المقاربات البيداغوجية المعتمدة، فكونها متمركزة حول المدرس أو حول المتعلم، أو كونها حضورية أم عن بعد، كل ذلك لا يلغي الدور المحوري للمدرس في تدبير العملية التعليمية، ومن ثمة فإنه لا بد أن يكون هناك تأهيل للمدرس للارتقاء بكفاياته المهنية، وذلك عبر إعادة النظر في برامج التكوين والتكوين المستمر التي يقوم عليها إعداده، لأنه يعدّ "الفاعل المركزي في المنظومة التربوية، ومهنته تزداد تعقيدا سواء على مستوى علاقته بالأنشطة المهنية أو من خلال تفاعلاته مع العالم المهني(التلاميذ، القسم، المدرسة، السلطات التربوية، الشركاء الاجتماعيون، الأسر، المجتمع بشكل عام)".[10]

فعلى الرغم مما عرفته العملية التعليمية التعلمية من استخدام لتكنولوجيا التعليم بهدف تيسير العملية التعليمية، وما أحاطت به المتعلم من عناية خاصة بجعل التعليم متمركزا حوله، إلاّ أنّ المدرس يبقى حضوره وازنا، لأنه المسؤول الأول عن تحقيق أهداف التربية، التي تتجاوز نقل المعارف إلى التوجيه والإرشاد وإكساب المهارات وتنمية الميولات، بما ينعكس إيجابا على مختلف جوانب شخصية المتعلم. ولذلك فإنّ الاضطلاع بمثل هذه الأدوار يفترض امتلاك المدرّس لكفايات التدريس الفعالة التي تمكنه من أداء التزاماته المهنية في مستوياتها العليا التي ترقى بالعملية التعليمية إلى متطلبات المرحلة الراهنة والمستقبلية، فالمدرس من بين جميع الفاعلين في المنظومة التربوية له "مكانته الخاصة في العملية التربوية، بما أنه ينفرد بتحمل مسؤولية ضمان استمرارية التربية والتكوين، لتنمية المهارات من أجل إعداد كفاءات المستقبل، حيث إنّ إسهامه الفعال في تجديد وتنمية رصيده الاجتماعي والثقافي والعلمي والتكنولوجي، يجعل من مهمته عملا نبيلا بامتياز".[11]

- ثانيا: كفايات التدريس: المفهوم وارتحاله إلى منظومة التربية والتكوين

يؤكد المهتمون بالشأن التربوي عامة، وبمدخل الكفايات خاصة، إلى أنّ مفهوم الكفايات حديث نسبيا في الحقلين التربوي والبيداغوجي، وفي هذا الإطار يشيرون إلى أنّ مصطلح الكفاية ظهر بداية "في مجال اللسانيات مع تشومسكي، ثم تكيّف في ما بعد مع سياقات أخرى، حيث استعمل بشكل كبير في الخطاب المقاولي، ووجد توظيفه الإجرائي في مجال الشغل سنة 1984، وبعد ذلك أدخِل هذا المفهوم إلى المجال التربوي، [حيث] أصبح التكوين بواسطة الكفايات خيارا عالميا لتجاوز الأزمة التي عرفتها أغلب الأنظمة

7- نفسه، ص22-23.
8- نفسه، ص24.
9- علاء عسكر،(د.ت)،الكفايات التعليمية ودورها في تطوير أداء معلمي المستقبل، جامعة كركوك،كلية التربية،(د.ن)، العراق، ص15.
10- المجلس الأعلى للتعليم، (2008)،حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها: هيئة ومهنة التدريس، (د.ن)، المغرب، ص13.
11- المجلس الأعلى للتعليم، مرجع سابق، ص13.

التربوية".[12] ومن ثمة أصبح مفهوم الكفايات في الحقل التربوي يغطيّ مجال التدريس من جهة، ومجال التكوين من جهة أخرى، فإذا كان في المجال الأول يهدف إلى إكساب المتعلم مجموعة من المهارات والقدرات والمعارف التي يجنّدها في وضعيات مختلفة لحلّ مشاكله، ويجعل العملية التعليمية تتمحور حول المتعلم بدل المدرس، ويقوم بتفريد التعلمات عبر الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين واحتياجاتهم وميولاتهم، ويعزّز التعلم الذاتي، ويعتبِر أخطاء التعلم ضرورة تعليمية، فإنّه في المجال الثاني يستهدف المدرّس الذي ينبغي عليه أن يمتلك مجموعة من الكفايات التي تمكّنه من التعامل مع وضعيات التدريس وحلّ ما يتصل بها من مشاكل تخص التخطيط والتدبير والتقويم وإدارة الصف وغير ذلك مما يدخل في نطاق مهامه التربوية، بما يضمن جودة مخرجات العملية التعليمية التعلمية.

وتعرّف الكفايات المهنية بشكل عام بأنها "قدرة الفرد على أداء مهامه بمستوى معين من الإتقان، يضمن تحقيقه النتائج المطلوبة منه في مواقف العمل المتصلة بمهنته".[13] أمّا في مجال التدريس فيقصد بالكفايات المهنية للمدرس تلك المدخلات التي تهدف إلى تكوين المدرسين وتأهيلهم للقيام بمهنة التدريس، عبر الإعداد النفسي والتربوي الموجّه لصقلمهاراتهم، بما يكفل رفع مستوى أدائهم المهني عند تجنيد ما اكتسبوه من تكوين مستقبلا في مواقف التعليم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها.وقد قدّم لها المنشغلون بالشأن التربوي تعاريف عدّة، من ذلك أنّها "القدرة على أداء عمل أو مهمة ما بفاعلية، أي بأقل ما يمكن من الجهد والتكلفة، وبأقصى ما يمكن من الأثر".[14] أو أنّها "القدرة على الأداء والممارسة، ومهارات مركبة وأنماط سلوكية ومعارف تظهر في سلوك المدرس، وتشتق من تصور واضح لنواتج التعليم المرغوب". [15] ومن تعريفاتها المقدّمة أيضا كونها "مجموعة من القدرات وما يرتبط بها من مهارات يفترض أنّ المدرس يمتلكها، تمكّنه من أداء مهامه وأدواره ومسؤولياته خير أداء، مما ينعكس على العملية التعليمية(...)وقد يقوم المدرس بذلك عن طريق التخطيط والإعداد للدرس وغيره من الأنشطة التدريسية اليومية، مما يتضح في السلوك والإعداد التعليمي للمدرس داخل الفصل وخارجه".[16]كما تُعرّف باعتبارها "مجموع المؤشرات السلوكية التي تعكس الكفايات اللازم توافرها في المعلم أثناء عملية التدريس، من تخطيط وتنفيذ وتقويم للدرس، وقدرته على إدارة الصف وتنظيمه وخلق الاتصال والتفاعل الصفي، وهذه المؤشرات السلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها من خلال شبكة ملاحظة معدّة لهذا الغرض".[17]وهي في تعريف آخر "امتلاك المدرس لقدر كاف من المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية المتصلة بأدواره ومهامه المهنية، والتي تظهر في أداءاته وتوجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية بمستوى محدد من الإتقان، ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدّة لهذا الغرض".[18] كمّا توصف بأنها قدرة المدرس على

12- التباري نباري، (2016)،كفايات التأهيل المهني للمدرس: بين المرجعيات والتطبيق، ط1، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، ص60.

13- فهد الرشيدي، (2004)،الكفايات المهنية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية، رسالة ماستر، جامعة اليرموك، كلية التربية، (د.ن)، ص14.

14- غازي مفلح، (1998)،الكفايات التعليمية التي يحتاجها معلمو المرحلة الابتدائية، رسالة ماستر، جامعة دمشق، (د.ن)، ص56.

15- خديجة بلهامل، (2015-2016)،تقدير مستوى الكفايات التدريسية، رسالة ماستر، جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، (د.ن)، ص20.

16- خديجة بلهامل، مرجع سابق، ص20.

17- نفسه، ص6.

18- عبد الرحمان الأزرق، (2000)، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، دار الفكر العربي، بيروت، ص19.

"القيام بالأدوار والمهام المنوطة به على الوجه الأمثل وبشكل متقن، بحيث يمكن قياس هذه الكفاءة من خلال الأداء الذي يظهر في سلوكه المهني".[19]

وفي هذا الإطار يشير التربويون إلى أنّ لهذه الكفايات شكلان، أحدهما مضمر، وفيه تكون مفهوما يحيل على إمكانية أداء المدرس لمهنة التدريس بفعل اكتساب المهارات والمعارف المؤهلة لذلك. أمّا شكلها الثاني فيكون بارزا أو ظاهرا، وهي فيه تعتبر عملية، أي لا تقف فقط عند حدود اكتساب المدرس للمهارات والقدرات الخاصة بالمهنة، وإنما الأداء الفعلي لها والتطبيق السليم لعناصرها في العملية التعليمية التعلمية.[20]بهذا المعنى فالكفايات - بما هي مفهوم - مكتسبات تظل كامنة لدى المدرّس ولا تصبح عملية إلاّ عندما "يتم ممارستها في وضعيات ملائمة لها، ويمكن لهذه الكفايات أن تنمّى وتتطوّر لدى المعلم من خلال المؤهل الأكاديمي لديه، ومن خلال خبرته أيضا ودرايته بمجال وشؤون التدريس".[21]فللكفاية إذا تصوران، "التصور السلوكي الذي يعرّف الكفاية على أنّها الأعمال والمهام التي يتمكن الفرد من أدائها، والتصور المعرفي الذي يرى أنّ الكفاية عبارة عن استعداد عقلي افتراضي".[22]

وبتأمل التعاريف السابقة للكفايات التدريسية يظهر أنّ منها ما ركّز على الجانب المضمر للكفاية باعتبارها مفهوما، ومنها ما وقف عند الجانب المرتبط بأدائها باعتبارها عملية، ومنها ما يجمع بين الاثنين. وسواء اعتبرنا الكفايات مفهوما نظريا كامنا، أو سلوكات عملية تظهر في أداء المدرس، فإنها في كلتا الحالتين تُكتسب خلال مرحلة التكوين والإعداد الوظيفي للمدرس في مراكز التكوين أو معاهد التربية، من خلال المعارف النظرية والتداريب الميدانية. ثم تنمّى هذه الكفايات وتتطوّر خلال مرحلة العمل الرسمي بفضل نظام التكوين المستمر والتكوين الذاتي والخبرات المكتسبة في الميدان.

- ثالثا: الكفايات مدخل للتأطير والتكوين في مهن التدريس

شهد المجال التربوي في الألفية الثالثة مثل غيره من المجالات تحولات جذرية، ففي مجال التكوين والتأطير ظهر الاتجاه القائم على الكفايات في إعداد المدرسين وتأهيلهم، بوصفه اتجاها يسعى إلى الارتقاء بمستوى الأداء التعليمي للمدرس داخل الفصل الدراسي وخارجه عبر اعتماد أحدث نظريات التعليم واستراتيجيات التدريس في القرن الواحد والعشرين، وهذه التطورات في برامج تكوين المدرسين على أساس الكفايات جاءت نتيجة لمجموعة من المؤثرات التي ارتبطت بالبيئة الاجتماعية من جهة، وبالتقدم التكنولوجي وتقدّم الأبحاث التربوية في السنوات الأخيرة. ومن ثمة أصبح تكوين المدرسين على أساس الكفايات من أحدث ملامح التكوين المعاصر وأكثرها شيوعا في الأوساط التربوية.[23]

19- سعيد الأسدي ومحمد المسعودي وهناء التميمي، (2016)،التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، ص81.
20- ياسين المقطري، (2015)،الكفايات التكنولوجية في مجال التعلم الإلكتروني، المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، ع4، ص78.
21- خديجة بلهامل، مرجع سابق، ص14.
22- نفسه، ص18.
23- علاء عسكر، مرجع سابق، ص16.

ونتيجة لذلك حظي مدخل الكفايات باعتماد كبير من قبل مراكز تكوين المدرسين، باعتباره أكثر المداخل حداثة في الأدبيات التربوية المعاصرة، حيث تم اعتماد أول برنامج قائم عليه في إعداد المدرسين بالولايات المتحدة الأمريكية نهاية ستينيات القرن الماضي، وقد كان مفهوم الكفايات في بداياته مفهوما صناعيا، حيث ظهر في مجال المقاولات وشركات الأعمال أولا، إذ كان القائمون عليها حريصين على انتقاء من لديهم من الكفايات ما يؤهلهم لمختلف مناصب المسؤولية، قبل أن يتبنى الحقل التربوي هذا المفهوم ليدل فيه على أبرز الاتجاهات المعاصرة في تكوين المدرسين وتدريس المتعلمين، والذي يسعى إلى إكسابهما معا الكفايات اللازمة لضمان جودة العملية التعليمية التعلمية، أي ما يكفل نجاح المدرس في مهنته والمتعلم في دراسته.[24] فالحاجة إلى مدرسين أكفاء فرضت تطور معايير انتقائهم وبرامج إعدادهم، وحتّمت على الدول بذل جهود مضاعفة لتعظيم هذا الجانب لما له من انعكاسات لها خطرها وأهميتها على نواتج التعليم ومخرجاته، ولذلك فمدخل الكفايات ظهر في إطار هذه الجهود المبذولة بوصفه أحدث أدوات التكوين والتعليم في العصر الحديث.[25] ذلك أنّ جودة العملية التعليمية "مرهون بجودة عمل المدرسين والتزامهم، وبالتكوين الرفيع والمستمر المستديم الذي يسهم في امتلاكهم العديد من الكفايات والمقومات الكفيلة بالرفع من جودة العملية التدريسية".[26]

بهذا المعنى فإنّ التحولات المطّردة التي تشهد الحياة المعاصرة في مختلف مجالاتها، دفعت إلى إحداث تغييرات جذرية في منظومة التربية والتكوين، ومن ذلك وضعية مدرّس اليوم، الذي لم يعد ناقلا للمعارف فحسب، بل تغير دوره ليشمل التنشيط والتوجيه والإرشاد إلى مصادر المعرفة والتعلم الذاتي، أي منسقا لعملية التعلم ومصحّحالأخطائها ومقوّما لنتائجها وموجهاللمتعلم إلى ما يتناسب مع قدراته وميوله. وأدوار جديدة مثل هذه تستلزم مدرسا من طراز عال يمتلك كفايات القرن الواحد والعشرين التدريسية، وهذا بدوره يستلزم تكوينا حديثا في مهن التربية والتعليم تقوم برامجه على مدخل الكفايات باعتباره أكثر المداخل نسقية وقدرة على تحقيق جودة التربية والتكوين.[27] فبعدما كانت برامج إعداد المدرسين تركز على الجانب المعرفي في تكوينهم، أصبحت مع اعتماد مدخل الكفايات تشتغل على الجانب المهاري، أي تولي أهمية لمهارات التدريس التي ينبغي أن يمتلكها المدرس لضمان جودة أدائه، وهذا التوجه الجديد كان بفعل القصور الذي ظهر في فعالية المدرسين إضافة إلى متغيرات المنظومة التربوية.[28]

وتمرّ عملية تكوين المدرسين وإعدادهم بعدة مراحل، تبدأ بمرحلة الاختيار التي تحرص فيها مراكز التكوين على اختيار الأفراد المؤهلين للقيام بمهام التدريس، عبر اعتماد معايير دقيقة تخص الشواهد العلمية المطلوبة لذلك، ثم اجتياز مباراة باختبارات كتابية وشفوية يتم من خلالها تقييم مكتسبات المتقدمين المعرفية واستعداداتهم النفسية لولوج ميدان التدريس. لتأتي بعد ذلك المرحلة الثانية وهي مرحلة الإعداد لمن اجتازوا بنجاح مرحلة الولوج إلى مراكز التربية والتكوين، إذ يعمل المؤطرون في هذه المراكز على دعم التكوين المعرفي المرتبط بمواد التخصص من جهة، ثم التأهيل التربوي من جهة ثانية، ويشمل الأخير أخلاقيات المهنة والحياة المدرسية والتشريع التربوي وتدريسية المواد تخطيطا وتدبيرا، وإدارة

24- فرح المطلق، (2016)،كفايات المدرس الناجح وصفاته، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، م14، ع2، 56-57.

25- بالوما بورجانج وروزان ترومب، (2011)،جودة المعلمين: دراسة دولية حول كفايات المعلمين ومعاييرهم، ترجمة محمد سنوسي وعمر جلون، المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، ص37.

26- منال إبراهيم، (2020)،التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس: مدخل لتكنولوجيا إدارة الصف، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، م4، ع15، ص24.

27- سعيد الأسدي ومحمد المسعودي وهناء التميمي، مرجع سابق، ص20.

28- سعيد الأسدي ومحمد المسعودي وهناء التميمي، مرجع سابق، ص48.

الفصل وغيرها من الكفايات المؤهلة لممارسة مهنة التدريس. ثم تأتي بعد ذلك مرحلة التدريب وفيه تحرص مراكز تكوين المدرسين على الإدماج التدريجي لمتدربيها في بيئة التدريس، عبر تخصيص فترات تدريب داخل المؤسسات التعليمية لتطبيق المكتسبات التي اكتسبها المتدربون في مرحلة الإعداد النظري، ويكون ذلك تحت إشراف أساتذة ممارسين داخل الفصول وبزيارات دورية لمؤطري المراكز. أما المرحلة الأخيرة فهي مرحلة الإشهاد بالكفاءة التربوية للمتدربين بعد اجتياز التداريب الميدانية، إذ يتم ترسيمهم على إثرها وتعيينهم في مقرات عمل شاغرة تصبح لهم فيها المسؤولية الكاملة عن مهمة التدريس، ويخضعون بعد ذلك في إطار الرفع من مستوى كفاياتهم للتكوين المستمر بين الفينة والأخرى، بهدف تحيين كفاياتهم لضمان الجودة في الأداء.[29]

بهذا المعنى فإنّ كفايات التدريس "تكتسب بفضل الإعدادي الوظيفي، ويكون ذلك من خلال الإعداد الأولي للمدرس في معاهد التكوين أو في كليات التربية، أو من خلال التكوين والإعداد الوظيفي المستمر".[30] وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ الكفايات التدريسية التي تسعى مراكز التكوين إلى جعلها مكتسبا مهنيا لدى منتسبيها، تكون مشتقة من مصادر متعددة، لعلّ أبرزها ملاحظة المدرس في الفصل، أي تحليل مواقف التعليم خلال ممارسته الصفية، إذ منه تستمد الخلفيات النظرية لبلورة الكفايات التي ينبغي إدراجها في برامج تدريب منتسبي مراكز التربية والتكوين، فتحليل الأنشطة التعليمية للمدرس يسمح بمعرفة الكفايات اللازمة لأداء مهنة التدريس بأداء مرضٍ وفعالية.[31]

- رابعا: كفايات التدريس: وحدة الهدف وتعدد التصنيفات

إذا كان المشتغلون في مجال التربية والتكوين يتفقون على أنّ المدرس الكفء هو من يمتلك كفايات التدريس، فإنّ الملاحظ أنّ هناك تباينا بينهم حين يحددون الكفايات اللازمة للمدرس، إذ يشيرون في هذا الإطار إلى أنّ هذه الكفايات ينبغي أن تغطي ثلاثة مجالات أساسية، مجال التخطيط المرتبط بالإعداد القبلي لنشاط العملية التعليمية، ومجال التدبير الذي ينتقل فيه المدرس إلى تنفيذ مخططاته للأنشطة التعليمية، ثم مجال التقويم الذي يعمل فيه المدرس على ضبط درجة استيعاب المتعلم لنشاطات التعليم عبر تقويمات تستهدف قياس نسبة المكتسبات لرصد أخطاء التعلم وتعثراته بغية إجراء الدعم اللازم لتجاوزها.[32]وهناك من يجعلها في مستويات ثلاثة هي الكفايات المعرفية، وفيها نوعان من المعارف العالمة التي على المدرس ضبطها، المعارف التخصصية المرتبطة بمادة التخصص، والمعارف التربوية المتصلة بطرق التدريس وإدارة الصف الدراسي. والثانية هي الكفايات الأدائية المتعلقة بالأداء الصفي واللاّصفي للمدرس، وتشمل عمليات التخطيط والتدبير والتقويم. أما الثالثة فهي الكفايات النتاجية، المرتبطة بما يحققه المدرّس من نتائج لدى المتعلمين، وتُضبط هذه الكفايات عبر استطلاع آراء المتعلمين حول مدرسهم ونتائج اختبارات تحصيلهم.[33] كما تُضبط بالاعتماد على تقارير الزيارات التربوية للمشرفين التربويين، وتقارير مديري المؤسسات التعليمية.

وفي تصنيف آخر لهذه الكفايات، هناك من يحدد لها أبعادا خمسة، البعد الأول مرتبط بالكفايات المعرفية، أي المعارف المرتبطة بمجال تخصص المدرّس، حيث ينبغي أن يكون هاضما لمادة التخصص بمختلف

29- نفسه، ص94-95.
30- محمد الشايب ومنصور بن زاهي، (د.ت)،قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية، ملتقى التكوين في التربية، (د.ن)، ص20.
31- نفسه، ص22-23.
32- سعيد الأسدي ومحمد المسعودي وهناء التميمي، مرجع سابق، ص82.
33- خديجة بلهامل،مرجع سابق، ص44.

عناصرها، وله معرفة عالمة بها تفوق مستوى المتعلم ومستوى ما هو وارد في الكتب المدرسية الخاصة بالمادة المدرّسة، إذ يعتبر المدرس هنا امتدادا عالِما للمعرفة المدرسية المقدمة للمتعلم. والبعد الثاني يتعلق بالكفايات الشخصية، أي أن يمتلك شخصية المدرس التي ينبغي أن تظهر في سلوكاته داخل الفصل وخارجه، وهي ما يصطلح عليه في العادة بأخلاقيات المهنة. وهناك البعد الثالث المتصل بالكفايات المهنية، أي امتلاك المدرس لمهارات التدريس المرتبطة بتخطيط العملية التعليمية وتدبيرها وتقويمها من جهة، ومهارات إدارة الفصل الحضوري أو الافتراضي، وما يستلزمه ذلك من طرق تدريس وبيداغوجيات فعالة واستثمار لمعطيات الذكاء الاصطناعي وتكنولوجيا التعليم. أمّا البعد الرابع فمرتبط بنواتج التعلم، أي أثر أداء المدرس في تحصيل المتعلمين من حيث اكتسابهم لمهارات التعلم الذاتي والمشاركة في تدبير العملية التعليمية باعتبارهم محورها. ثم أخيرا البعد الخامس المتعلق بالكفايات الاجتماعية، التي تعكس فاعلية المدرس في المجتمع، إذ ينبغي أن ينفتح على محيطه الاجتماعي باعتباره فاعلا مجتمعيا له دوره المحوري في التنشئة الاجتماعية للأفراد.[34]بمعنى أنّ عمل المدرس لا يقف عند حدود "إنجاز الدروس، بل يعمل أيضا على توظيف خبراته ومهاراته كفاعل اجتماعي في توطيد العلاقة بين المدرسة ومحيطها الاجتماعي".[35]

وهناك من يفصل أكثر في هذه الكفايات فيجعلها بالترتيب الآتي:

- الكفايات المعرفية المتعلقة بالتدريس والتكوين والثقافة العامة.

- الكفايات البيداغوجية والمنهجية المرتبطة بامتلاك قدرات الممارسة البيداغوجية والديداكتيكية وتدبير الوضعيات المرتبطة بالتعلمات والتداريب وأنشطة التقويم.

- الكفايات التواصلية المتعلقة بالتحكم اللغوي وامتلاك قدرات التواصل والانفتاح على المحيط.

- الكفايات المتصلة بالقيم، مثل قيم المواطنة ومبادئ حقوق الإنسان.

- كفايات البحث العلمي والتربوي، وتتعلق بتنمية البحث ومواكبة المستجدات والتحكم في استعمال التكنولوجيا الحديثة للاتصال والإعلام.

- كفايات الإسهام في تدبير المؤسسات التعليمية وفي بلورة مشروع تنميتها وتفعيله.[36]

ولعل أبرز الكفايات التي فرضت نفسها في العصر الحديث، بحيث أصبحت جزءا لا يتجزّأ من إعداد المدرسين، هي الكفايات التكنولوجية، التي أصبحت أبرز المداخل الحديثة المعتمدة في إعداد المدرس وتأهيله قبل الخدمة وأثناءها، إذ تركّز على إكسابه المهارات اللازمة لأداء مهمته، خاصة ما يتعلق باستراتيجيات التعليم الإلكتروني واستخدام تكنولوجيا التعليم في تحويل المنهاج الورقي إلى منهاج إلكتروني يخول له تخطيط الدروس وتدبيرها في بيئة إلكترونية. وعليه فالكفايات التكنولوجية "هي مستوى معين من القدرات والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المدرس ويتقن ممارستها عبر تكنولوجيا التعليم في بيئة التعليم الإلكتروني، للوصول بالعملية التعليمية إلى درجة عالية من الكفاءة والفعالية".[37]

فإذا كان للاستخدام التكنولوجي ميادين متعددة، إذ لكل مجال من مجالات الحياة المعاصرة تكنولوجياته الخاصة، فإنّ مجال التربية والتكويناستفاد من الميدان التكنولوجي إلى أبعد الحدود في تجويد المنظومة

34- سعيد الأسدي ومحمد المسعودي وهناء التميمي، مرجع سابق، ص86-91.
35- محمد أمزيان، (2013)،مهنة المدرس، مجلة علوم التربية، ع54، ص7.
36- المجلس الأعلى للتعليم، مرجع سابق، ص83.
37- ياسين المقطري، مرجع سابق، ص74.

التربوية وزيادة كفاءة الفاعلين فيها، بما ينعكس إيجابا على المستهدفين من نشاطاتها. وهنا يؤكد المهتمون على أنّ استثمار التكنولوجيا في مجال التعليم لا تعني فقط إدخال عنصر الآلة إلى المجال، بل تتجاوز ذلك إلى امتلاك القدرة على خلق بيئة تعليمية وتكوينية افتراضية وإدارتها، أي يصبح الحديث فيها عن المدرس الافتراضي، والمتعلم الافتراضي، والمؤطر الافتراضي والمدير الافتراضي، وبالمختصر الانتقال إلى منظومة تربية وتكوين افتراضية.[38]

ونتيجة لهذا التركيز المتعاظم على الكفايات التكنولوجية، أصبح مدرس القرن الواحد والعشرين ملزما بامتلاك معرفة تقنية حول وسائل التكنولوجيا الحديثة، متقنا لاستخداماتها، وبشكل خاص ما ارتبط منها بمجال التربية والتكوين، وهو ما يستلزم بالضرورة أن تأخذ مراكز إعداد المدرسين وتأهيلهم هذا المعطى ضمن برامجها الموجة للأساتذة المتدربين، بحيث تدرج تكوينات مخصوصة لتكنولوجيا التعليم، ذلك أنّ نجاح مدرّس اليوم أصبح يقاس بقدرته على التصميم الافتراضي لمجالات التعليم والاستعانة في ذلك بجميع وسائل التكنولوجيا المساعدة على تحويل العملية التعليمية إلى بيئة افتراضية بمتطلبات عصرية.[39] فالتعليم المعاصر أصبح يستفيد من معطيات الذكاء الاصطناعي في تدبير العملية التعليمية التعلمية، بل أصبح في ظلّ التحديات الراهنة وبشكل خاص في فترة جائحة كورونا ضرورة استراتيجية، وهو ما يعني أنّ المدرس التقليدي سيفقد مكانته اليوم إذا لم يحرص على التكوين وتأهيل نفسه في استخدام تكنولوجيا التعليم ليرتقي بأدائه المهني وبمستوى كفاياته التدريسية، ذلك أنّ أكثر التحديات المعاصرة التي تواجه مدرس القرن الواحد والعشرين، هي قدرته "على اكتشاف الطرق الجديدة في التعليم، والمستندة على معرفة الوسائل الحديثة للتمكن من تصميم بيئة تعليمية مناسبة للتعلم التفاعلي، والإبداع في استخدامها وفقا لحاجات المتعلمين، وهذا ما يوفره التقدم المطّرد في مجال التكنولوجيا".[40]

ويشير المهتمون بمجال الكفايات المهنية للمدرس، إلى كفايات فرعية متعددة داخل الكفاية التكنولوجية، والتي ينبغي على المدرّس التمكن منها لإتقان التدريس في بيئة التعليم الإلكتروني، وانطلاقا مما ورد لديهم في حديث الكفايات التكنولوجية، فإنه يمكن حصرها في كفايات معرفية، مرتبطة بامتلاك ثقافة معلومية حول الوسائط الإلكترونية وشبكة الأنترنيت، مثل الحواسيب واللوحات الإلكترونية والسبورات التفاعلية ومتصفحات الويب والمنصات الإلكترونية. وكفايات مهارية ترتبط بامتلاك مهارات استخدام مختلف الوسائط الإلكترونية وإتقان توظيفها، وبشكل خاص المرتبطة منها بتكنولوجيا التعليم. ثم هناك الكفايات التدريسية، المرتبطة بالتدريس الافتراضي، أي امتلاك مهارات التخطيط والتدبير والتقويم الإلكترونية، القائمة على استخدام تكنولوجيا التعليم في تخطيط العملية التعليمية التعلمية وتدبيرها وتقويمها، أي إنجاز المقرر الدراسي إلكترونيا وتدبيره في فصول افتراضية.[41]

ـ خامسا: توصيات البحث

إنّ البحث بعد خوضه في مختلف الجوانب المرتبطة بكفايات التدريس المطلوبة في مدرّس القرن الواحد والعشرين، انطلاقا من الكفايات المعرفية وصولا إلى الكفايات التكنولوجية، وسعيا إلى الرفع من جودة هذه الكفايات فإنّنا نوصي بالإجراءات الآتية:

38- هويدا جبرا الله، (2017)،دور التقدم التكنولوجي في تطوير الكفايات المهنية، رسالة ماستر، جامعة النيلين، كلية التربية، (د.ن)، السودان، ص5-8.
39- نفسه، ص1.
40- هويدا جبرا الله، مرجع سابق، ص2-5.
41- ياسين المقطري، مرجع سابق، ص79.

-ضرورة تحكيم الميول في اختيار الراغبين في الالتحاق بمراكز التربية والتكوين للعمل في مهنة التدريس، إذ لا يكفي الحصول على الشهادات لولوج هذه المهنة، لأنّ إغفال الرغبة والميول يخرّج أساتذة بدون فعالية كبيرة يلجون المهنة فقط للهروب من شبح البطالة والفقر.

-يجب على مراكز إعداد المدرسين وتأهيلهم ألاّ تقتصر في برامجها على الجوانب المعرفية المرتبطة بالتخصص والجوانب التربوية المرتبطة بالتدريس، وإنما أن تسهر إلى جانب ذلك على تعزيز الميولات الإيجابية لمنتسبيها نحو المهنة، لأنها تكفل الانخراط الإيجابي في المهنة والاستمرار في أدائها بحماس يمنع تسرب الملل والرتابة مع سنوات الخدمة المستمرة.فكلما كانت لممتهن التدريس ميولات إيجابية نحو مهنة التدريس، كلما أسهم ذلك في الارتقاء بالعملية التعليمية، وانعكس إيجابا على أداء المدرس وفعاليته من جهة، وعلى أداء المتعلم من جهة أخرى، إذ يكون جوّ التعليم والتعلم في هذه الحالة مفعما بالحيوية وقائما على الإبداع والتعلم الذاتي، ومساعدا على تنمية ميولات المتعلمين واتجاهاتهم،وهو ما يرقى بالمنظومة التربوية إلى تحقيق الأهداف المنشودة على المستوى الفردي والاجتماعي.[42]

-على مراكز تكوين المدرسين وتأهيلهم ألاّ تقطع صلتها بالمدرسين بمجرد تخرّجهم، وإنما أن يستمر تأهيلها لهم في مؤسسات عملهم في إطار التكوين المستمر الذي تسهر من خلاله هذه المراكز على تحيين معارف المدرسين ومهاراتهم بما يستجد في الساحة التربوية من نظريات التعليم وطرق التدريس.

-أن تعمل الدول على الاستثمار في ميدان التعليم، وألاّ يتم النظر إليه باعتباره مجالا لهدر المال، لأن شحّ الإنفاق ينعكس على أداء منظومة التربية والتكوين في البلد برمتها، إذ في غياب البنيات التحتية والمحفزات المادية للأطر يصعب تحقيق نتائج إيجابية ترقى بالبلدان إلى مستوى الأمم المتقدمة.

-أن تسهر الدول على إعادة الاعتبار لمهنة التدريس ولشخصية المدرس، التي أصبحت في جل المجتمعات العربية تحديدا مجالا للتندر والتفكّه وتأليف قصص حول البخل والشح، وتصوير أفلام قصيرة تحطّ من قيمة المدرس في المجتمع وتظهره مفعولا به في المجتمع بدل أن يكون فاعلا مؤثرا فيه.

--على مراكز تكوين المدرسين وإعدادهم أن تعمل هي الأخرى على تأهيل بنياتها التحتية بالاستناد إلى معطيات الثورة التكنولوجية، وأن تركّز على تحديث برامجها التكوينية الموجهة للمدرسين المتدربين والممارسين، بما يتماشى مع متطلبات القرن الواحد والعشرين، بحيث تكون مخرجاتها ملائمة للتحديات الراهنة والمستقبلية.

-ضرورة أن ينخرط المدرسون في برامج التأهيل والتكوين المستمر الذي يسهر على تحيين كفاياتهم بما يتماشى مع ألفية القرن الواحد والعشرين، وألا يتعاملوا بمنطق الإعراض عن كل جديد بدعوى أنهم لا يتقنون التعامل مع معطياته أو أنّ ما لديهم من مهارات ومعارف كاف، فالتدريس المعاصر يفرض انخراط المدرس في المستجدات الكونية وبشكل خاص ما له صلة بالمجال التربوي.

خاتمة

كان هذا بحثا حول الكفايات في مجال التدريس، حاولنا من خلاله استعراض مختلف التصنيفات التي قدّمها المهتمون بالشأن التربوي لكفايات التدريس التي ينبغي توفرها في مدرّس اليوم، مدرّس القرن الواحد والعشرين، والتي تعاظمت بعد اعتماد مدخل الكفايات ضمن مداخل التكوين والتأطير الموجهة لإعداد المدرسين، باعتباره مدخلا يرّكز على تمهير المدرّس بكفايات لا تقف عند حدود المعارف المرتبطة بتخصصه، بل يتجاوز ذلك إلى إكسابه مهارات وقدرات ترتبط بالتخطيط والتدبير والتقويم وإدارة الصف

42- عبد الله المجيدل وسعد الشريع، مرجع سابق، ص28.

والانفتاح على المحيط من جهة، واستحضار المستجدات الكونية وإدماج مستحدثاتها في مختلف مهامه التربوية من جهة ثانية.

غير أنه لا بدّ في هذا الإطار من التشديد على أنّ امتلاك المدرّس لكفايات القرن الواحد والعشرين لا يمكن أن يحقق أهدافه بالاعتماد على المدرس وحده، بل لا بد من انخراط مختلف الفاعلين في منظومة التربية والتكوين حتى تؤتي تلك الكفايات أكلها المطلوب، فاليد الواحدة لا تصفّق كما يقال، لأنه لا معنى لأن يبذل المدرّس مجهودات معتبرة لامتلاك هذه الكفايات في منظومة معطوبة لا تراعي للمدرّس حرمته، وتتحيّن الفرص للحطّ من قيمته وتهميشه، وتجييش المجتمع ضدّه خدمة لأجندة الجهل والإخضاع، لوعيها أنّ دوره في التوعية له أهميته وخطره في معرفة أفراد المجتمع بحقوقهم وواجباتهم. ولذلك فإنّ أيّ امتلاك نظري لهذه الكفايات لن يؤتي مراده في منظومة التربية والتكوين ما لم تكن هناك إرادة سياسية حقيقية للنهوض بالشأن التربوي لأنّ المعركة في هذا السياق معركة وعي جماعي قد لا يراد لها أن تربح، لحسابات سياسية يُعتبر تحقيق الوعي الاجتماعي آخر اهتماماتها.

قائمة المراجع:

1- إبراهيم منال، (2020)،التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس: مدخل لتكنولوجيا إدارة الصف، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، م4، ع15.

2- الأزرق عبد الرحمان، (2000)، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، دار الفكر العربي، بيروت.

3- الأسدي سعيد ومحمد المسعودي وهناء التميمي، (2016)،التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان.

4- أمزيان محمد، (2013)،مهنة المدرس، مجلة علوم التربية، ع54.

5- بلهامل خديجة، (2015-2016)،تقدير مستوى الكفايات التدريسية، رسالة ماستر، جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، (د.ن).

6- بورجانج بالوما وروزان ترومب، (2011)،جودة المعلمين: دراسة دولية حول كفايات المعلمين ومعاييرهم، ترجمة محمد سنوسي وعمر جلون، المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم.

7- جبرا الله هويدا، (2017)،دور التقدم التكنولوجي في تطوير الكفايات المهنية، رسالة ماستر، جامعة النيلين، كلية التربية، (د.ن)، السودان.

8- الدهشان جمال، (2002)،محاضرات في مهنة التعليم وإعداد المعلم، جامعة المنوفية، كلية التربية، (د.ن).

9- الرشيدي فهد، (2004)،الكفايات المهنية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية، رسالة ماستر، جامعة اليرموك، كلية التربية، (د.ن).

10- رياض قاسم ،(1995)،مسؤولية المجتمع العربي: منظور الجامعة المصرية وأفق الحرية الديمقراطية داخل الحرم الجامعي العربي، مجلة المستقبل العربي، ع193.

11- الشايب محمد ومنصور بن زاهي، (د.ت)،قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية، ملتقى التكوين في التربية، (د.ن).

12- عامر نبيل، (1979)،بناء وظيفي جديد لمهنة التعليم، وثيقة مقدمة لحلقة دراسية حول متطلبات استراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي، مسقط.

13- عسكر علاء، (د.ت)،الكفايات التعليمية ودورها في تطوير أداء معلمي المستقبل، جامعة كركوك، كلية التربية،(د.ن)، العراق.

14- المجلس الأعلى للتعليم، (2008)،حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها: هيئة ومهنة التدريس، (د.ن)، المغرب.

15- المجيدل عبد الله وسعد الشريع، (2012)،اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم، مجلة جامعة دمشق، م28، ع4.

16- المطلق فرح، (2016)،كفايات المدرس الناجح وصفاته، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، م14، ع2.

17- مفلح غازي، (1998)،الكفايات التعليمية التي يحتاجها معلمو المرحلة الابتدائية، رسالة ماستر، جامعة دمشق، (د.ن).

18- المقطري ياسين، (2015)،الكفايات التكنولوجية في مجال التعلم الإلكتروني، المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، ع4.

19- نباري التباري، (2016)،كفايات التأهيل المهني للمدرس: بين المرجعيات والتطبيق، ط1، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء.

إستخدام تكنلوجيا المعلومات في التعليم عن بُعد

أ.د برزان مُيّسر حـــــامد الحميد/ جامعة الموصل – العراق

مقدمة :

يُعد التعليم عن بعد أحد النماذج التي تهتم بالفرد وتساعده في الحصول على نصيبه من العلم والمعرفة والتدريس الذي يحتاجه، فهو يعمل على توفير فرص التعليم ونقل المعرفة للمتعلمين وتطوير مهاراتهم وبناء قدراتهم في مختلف التخصصات .

فهو وحسب تعريف دوهمت(1967) شكل من اشكال الدراسة الذاتية المنظمة يقوم فيها فريق من المدربين بعمليات إرشاد الطلبة وتقديم المواد التعليمية لهم وتأمين مراقبة نجاحهم على أن يتم ذلك عن بعد باستخدام وسائل يمكنها تغطية مساحات بعيدة.وهذا التعريف يُشير الى وجود عنصرين أساسيين في عملية التعليم عن بعد هما : انفصال المعلم عن المتعلم ، والتنظيم الإداري الذي ينظم ويدير هذه العملية التعليمية ويوفر لها متطلباتها من الأدوات والوسائل التقنية المطلوبة .

وفي عصرنا الحالي ومع تقدم البشرية أصبح التعليم هو اللبنة الأولى التي تعتمد عليها الدول في تقدمها ، فكلما تطور وتطورت وسائله ؛ سوف يتم أخراج جيل واعي يسعى للأبداع في كافة المجالات وبذلك يساهم في تقدّم ورقيّ البلاد ، فهو في نهاية المطاف أحد أولويات الدول التي تسعى دائماً للارتقاء به باستخدام العديد من الطرق والاساليب الحديثة .

لذلك سوف نتناول في هذه الدراسة نقاط اساسية تتمحور حول مفهوم التكنلوجيا(التقنيات الحديثة) المستخدمة في التعليم عن بعد. واقتضت طبيعة الدراسة أن نقسمها الى مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة، تناول المبحث الأول: مفهوم تكنلوجيا المعلومات(تقنيات التعليم الحديثة) ودورها في تحسين جودة العملية التعليمية، وخصائصها، وأثرها على ذلك، أما المبحث الثاني: فقد كُرّس للحديث عن أهمية استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، في حين جاء المبحث الثالث والاخير: عن دمج التكنلوجيا(التقنية الحديثة) بالتعليم وأهدافها ومعوقاتها، بينما اشتملت الخاتمة على أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة ثم التوصيات .

أهمية الدراسة: وتكمن في تقديم وصفاً وتحليلاً للتعلم عن بُعد باستخدام التقنيات الحديثة وإبراز الجوانب الايجابية والسلبية فيه .

أهداف الدراسة : معرفة التقنيات الحديثة المستخدمة كوسيلة للتعلم عن بُعد .

مشكلة الدراسة : جهل الكثير من الكوادر التعليمية والتدريسية وفي مختلف المؤسسات، استخدام تكنولوجيا المعلومات (التقنيات الحديثة في التعليم) ، اضافة الى عدم توفر الكثير من الاجهزة والمستلزمات المطلوبة لتحقيق ذلك .

منهج الدراسة : اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي .

المبحث الأول: مفهوم تكنلوجيا المعلومات ودورها في تحسين جودة العملية التعليمية

تكنلوجيا المعلومات (تقنيات التعليم الحديثة) :

تعرف تقنية التعليم بأنها الدراسة والممارسات الأخلاقية التي تسهل عملية التعليم، وتعمل على تحسين الأداء عن طريق ابتكار مصادر تكنولوجية، وعمليات تتناسب مع عملية التعلم، ومن ثم استخدامها وإدارتها في تلك العملية(دعمس، 2009، ص 21) .

وعرفت اليونسكو تكنولوجيا التعليم الحديثة بأنها منحي نظامي يساعد على تصميم العملية التعليمية وتنفيذها، وفق لأهداف محددة ناتجة عن أبحاث في مجالات الاتصال البشري والتعليم، عن طريق استخدام موارد بشرية وغير بشرية لتصبح عملية التعليم فعالة بشكل أكبر وأفضل(دعمس، 2009، ص 22) .

عناصر تعريف تقنية التعليم:

يوجد أربعة عناصر يعتمد عليها الباحثون عند تعريف تقنية التعليم، وهي كما يأتي:

الدراسة: يقصد بالدراسة الفهم النظري والممارسة، لأن تقنية التعليم تتطلب بناء معرفي مستمر من خلال البحث والممارسة الانعكاسية.

التسهيلات:وهي التعرف على الأدوات المعرفية التعليمية، وفرص التعلم المتاحة، ومساعدة المتعلمين في العثور على إجابات لأسئلتهم.

التعليم: مفهوم التعليم يختلف عما كان عليه من قبل، لأن الإنسان أصبح قادرة على التفريق بين الاحتفاظ بالمعلومات لغرض الاختبار، واكتساب مهارات دراسية جديدة.

الإبداع :يشير الإبداع إلى البحث، والنظريات، والمشاركة في بيئات التعلم المختلفة(العليان،2019،ص273).

تعريفات أخرى لتقنية التعليم :

عرف البعض التقنيات الحديثة بأنها الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، والبعض الآخر عرفها بأنها وسيلة من وسائل تطوير المنهج العلمي، كما ورد في تعريف آخر بأنها أسلوب توظيف البرامج التقنية في التربية، بهدف زيادة فعالية العملية التربوية ورفع نقاشها من خلال إعادة تخطيطها وتنظيمها وتنفيذها وتقويم المخرجات التعليمية وهي منظومة متكاملة من الأجهزة، والبرمجيات، والإجراءات، والعمليات التي يوظفها المدرس في العملية التعليمية. كما ورد في تعريف آخر بأنها مجموعة من المعلومات والنشاطات المتعلقة بإنتاج وتشغيل وتخزين ونقل ومعالجة ونشر وتحليل المعلومات التي توفرها وسائل الاتصال الحديثة(الحيلة، 2007 ،ص24).

تطور مفهوم تقنية التعليم :

تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم بدأ تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم في عام 1920م، حيث أطلق العالم فين عليها اسم تكنولوجيا التعليم، ومنذ ذلك الحين إلى هذا اليوم تأثرت عدة مراحل بذلك المفهوم، إلى أن وصل إلى المفهوم المعروف بالعصر الحالي، وقد تطور ليشمل التعليم البصري والسمعي، والاتصال، وقد مرت تكنولوجيا التعليم بعدد من مراحل التي ساهمت في تطوير مفهومها:

- استخدام الوسائل البصرية والسميعة في الوسائل التعليمية، من أجل عرض مضمون الدرس.
- استخدام المعلم للوسائل التعليمية عند حاجته لها.
- مرحلة الاتصال التربوي الذي بدأ مع ظهور مفهوم الاتصال، مما ساهم في ظهور مفردات جديد تتمثل في المعلم والمتعلم، والوسيلة التعليمية .

•ظهور مفهوم الاتصال والتفاعل، فإن تحقق هاذين المفهومين تحققت العملية التعليمية(العليان، 2019،ص ص273-274).

خصائص التقنية الحديثة في التعليم:

أن تكنولوجيا التعليم ليست أجهزة الكترونية تستخدم في مجال التعليم وإنما هي منهج للتطبيق، وتجويد الأداء وتطوير العملي التعليمي. ويشمل مصطلح تكنولوجيا التعليم جانبين هامين هما :

المكونات المادية أو الأجهزة والبرمجيات وهي ما يطلق عليه البرامج والمواد التعليمية التي يتم تحويلها من الشكل التقليدي إلى أشكال تقنية جديدة.

- الهدف الأساسي لتكنولوجيا التعليم هو الارتقاء بالمستوى وتخليصه من مشكلاته.
- تنظر تكنولوجيا التعليم إلى العملية التعليمية ككل منذ بدايتها وحتى نهايتها، أي منذ التخطيط للعمل التعليمي وحتى التقويم ثمالتطوير.
- تمس تكنولوجيا التعليم كل العاملين في مجال التعليم من معلم ومتعلم وإدارة ومناهج دراسية ومعينات تعليمية ومصادر تعلمبشرية أو غير بشرية وأساليب اتصال بين أطراف العملية التعليمية ككل.
- المدخل الصحيح لتقنية التعليم يكمن في البدء بإعطاء الأهمية لإنتاج واقتناء المواد التعليمية قبل التفكير في شراء واقتناء الأجهزةالتعليمية.
- تكنولوجيا التعليم تعني الاستفادة من كل العلوم والمعارف وما خلفه العلماء في مجال التعليم سواء في إعداد المناهج أو في التصميم أو في الامتحانات أو في التقويم أو في التطوير، أو في الهندسة وخلاف ذلك.
- تهتم تكنولوجيا التعليم باستخدام كافة مصادر التعلم سواء كانت بشرية أو غير بشرية.
- تهتم تكنولوجيا التعليم بتحقيق أفضل الشروط والمناخ الجيد لتحقيق تعلم جيد مثل المكان استخدام أفضل الوسائل التعليمية المتاحة.
- تكنولوجيا التعليم علم صناعة الإنسان وتعني البيئات أو الظروف التعليمية وفق المعرفة العلمية عن السلوك الإنساني بهدف بناء شخصية الإنسان وتكوينها التكوين النفسي والاجتماعي المستحب .
- المدخل الصحيح لتكنولوجيا التعليم يكمن في البدء بإعطاء الأهمية لإنتاج واقتناء المواد التعليمية قبل التفكير في شراء واقتناء الأجهزة التعليمية.
- تكنولوجيا التعليم تعني الاستفادة من كل العلوم والمعارف وما خلفه العلماء في مجال التعليم سواء في إعداد المناهج أو في التصميم أو في الامتحانات أو في التقويم أو في التطوير، أو في الهندسة وخلاف ذلك.
- تهتم تكنولوجيا التعليم باستخدام كافة مصادر التعلم سواء كانت بشرية أو غير بشرية.
- تهتم تكنولوجيا التعليم بتحقيق أفضل الشروط والمناخ الجيد لتحقيق تعلم جيد مثل المكان واستخدام أفضل الوسائل التعليمية المتاحة(العليان، 2019، ص 274) .

دور التقنيات الحديثة في تحسين جودة التعليم:

ويتلخص دور التقنية في التعليم في الأمور الآتية:

- تحسين العملية التعليمية، وذلك من خلال تفعيل دور المشاركة الفعالة بين المعلم والمتعلم باستخدام الوسائل التكنولوجية المتعددة.

- تنويع الخبرات المقدمة للمتعلم؛ حيث من الوسائل التعليمية المقدمة للمتعلم من تنويع الخبرات المقدمة له، من خلال المشاهدة،والاستماع، والممارسة، والمساعدة على تذكر المادة التعليمية لأطول فترة ممكنة.
- تقييم وتقويم المادة التعليمية باستمرار : حيث يضمن استخدام تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية إدخال تحديثات دائمة بشكلمستمر وفعال ضمن فاعلية أكبر للعملية التعليمية .
- تنويع أساليب التعليم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- اختصار الوقت المحدد للتعليم. تزويد المتعلم بمعلومات في كافة مجالات العلوم عن طريق توسيع قاعدة المعلومات الخاصة بأيموضوع دراسي.
- تدريب المتعلم على حل المشكلات التي يواجهها.
- تنمية الثروة اللغوية للمتعلم؛ حيث تزيد الوسائل التعليمية المستخدمة فيتكنولوجيا التعليم من الحصيلة اللغوية للمتعلم عن طريق المشاهد والمواقف التي تحتوي على ألفاظ جديدة(العليان، 2019،ص 274).

استخدام التقنية الحديثة في الفصول الدراسية : حيث أنها :

- تساعد في عملية الإدراك الحسي لدى الطالب،وذلك عن طريق استخدام الأشكال والرسوم التوضيحية
- تساعد الطالب على فهم الأشياء والتمييز بينها.
- تساعد الطالب على تعلم عدة مهارات منها النطق الصحيح.
- تساعد الطالب على التدرب على عملية التفكير المنتظم مع حل المشكلات التي تواجهه.
- تعمل على تنويع الخبرات لدى الطالب.
- نمي الثروات اللغوية، وبناء المفاهيم بشكل سليم.
- تنمية القدرة على التذوق. استخدام الأساليب المتنوعة لمواجهة الفروق الفردية بين الطلاب.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية والميول لدى الطالب.
- تساعد المعلم على تغيير طرق تقديم الدروس، وتوجيه المادة العلمية للطلاب، مما يسهل فهم المادة وتعلمه(العليان، 2019، صص274-275) .

أثر التقنيات الحديثة على العملية التعليمية:

إن التعليم التربوي اعتمد ولفترة تاريخية ممتدة على الطرائق الكلاسيكية التي حققت أهدافا متنوعة في التحصيل العلمي، لاسيما الشروحات، التحضير المستمر للدروس التي يتم إلقاءها من طرف المدرس الذي كثيرا ما يبذل مجهودات مستمرة بهدف الوصول إلى التلقين الجدي للبرنامج التعليمي.

والجدير بالإشارة أن الكتاب يعد عنصراً محوريا في تحقيق هذا الهدف، إلا أن معطيات الثورة المعلوماتية أدت إلى تغيير هذا الدور، فمن الشرح والتحضير المستمر إلى التخطيط والتقييم، حيث أصبح التعليم يعتمد على مراحل مركبة تعتمد على التخطيط والتنظيم وتقاسم الأدوار بين الطالب والمعلم، حيث اتيح للطالب الفرصة للمشاركة في إنجاح العملية التعليمية بمفهومها الحديث من خلال القدرات التي أصبح يتمتع بها في مجال الاتصال والتفاعل مع التقنيات الحديثة وما توصلت إليه المعرفة في مختلف المجالات والتخصصات العلمية.

ولكن هذا لا يعني التقليل من قيمة المعلم أو المدرس لأنه يعد محوراً جوهريا في استخدام التقنيات الحديثة والتحكم فيها، وهذا من خلال اعتماده على الخبرة والتخصص العلمي الدقيق الذي يجعل منه شخصا مؤهلا لتطوير البحث العلمي وتحسين جودة التعليم .

وتعتمد تقنيات التعليم الحديثة على أهداف ومزايا جعلها تؤثر عليها كما وكيفاً وهذا من خلال اعتمادها على عناصر جوهرية حققها عصر العولمة والمعلوماتية، فهي تهدف بالدرجة الأولى إلى تعلم عدد هائل من العقول البشرية، نظراً لاعتمادها على وسائل متطورة في نقل المعلومات والمعارف العملية، لاسيما شبكة الإنترنت التي أصبحت تشتغل بشكل واسع في كافة مجالات البحث العلمي، لاسيما في إعداد المشروعات العلمية الأكاديمية.

كما أصبح جمع البيانات والمعلومات اسرع مما كان عليه في السابق، بحيث يستطيع الباحث التوصل إلى نتائج الدراسة في فترة زمنية قصيرة، ما يؤدي إلى الاقتصاد في الجهد والمال.

ومن الجوانب الإيجابية التي حققها استخدام التقنيات الحديثة في التعليم التغلب على مشكلة البعد الزماني والمكاني للوصول إلى المعرفة العلمية، بالإضافة إلى مسألة إيجابية حققتها بنجاح استخدام هذه التقنيات وهي التغلب على مشكلة نقص التجهيزات التعليمية التي غالباً ما كانت تطرح بحدة في ميدان تطوير البحث العلمي في كافة المستويات التعليمية.

إلا أن الجوانب الإيجابية التي أسفر عليها استخدام تقنيات المعرفة الحديثة لا تخلو من سلبيات وعيوب، فإن كان الهدف الأساسي من إدخالها في مجال البحث العلمي هو تحديث وتطوير التعليم وتنميته كما ونوعا، من خلال الاعتماد على ما يعرف بالمكتبات الإلكترونية، والأجهزة السمعية والبصرية ذات الطابع الإلكتروني، واستحداث الأجهزة المتعلقة بعرض البيانات، فإن هذا الاستعمال المتطور لا يخلو من عيوب وسلبيات(العليان،2019، ص275).

وتعتبر التقنيات الحديثة بمثابة سلاح ذو حدين والفارق بين إيجابيها وسلبياتها في العصر يتوقف على مدى استخدام الفرد لها، لأن كيفية الاستخدام هي التي تبرز الايجابيات والسلبيات، فإذا تم استخدمها بشكل إيجابي وهذا عن طريق التحكم فيها والتأكد من مصادر المعلومات المعروضة ومدى صحتها، فإن هذا بلا شك تتحقق معه جوانب إيجابية سواء للملقن أو للمتلقي لهذه المعلومات والمعارف، عكس ما إذا كان هذا الاستخدام دون مراعاة الضوابط والقيود والأخلاقيات التي تجعل من التقنية الحديثة مصدراً للمعلومات وتحسين المعارف وتطوير التعليم والسير به نحو الجودة عنها ومن هذا المنطلق يجب الحديث عن القيود والضوابط التي تجعل التقنيات الحديثة وسيلة لتطوير البحث العلمي وتحسين جودة التعليم.

المبحث الثاني: أهمية استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية

إنّ أهمية استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية قد علق عليها كثير من المشتغلين في ميدان التقنيات التربويَّة آمالاً واسعةً على الدور الذي تؤدّيه في العمليَّة التربويَّة ويرى المُتحمِّسون للتكنولوجيا التربويَّة أن استخدامها سوف يؤدي إلى:

أولاً: تحسين نوعيَّة التعليم والزيادة في فعاليته، وهذا التحسين ناتج عن طريق:

-حل مشكلات ازدحام الصفوف وقاعات المحاضرات.

- معالجة النقص في أعداد هيئة التدريس المؤهلين علمياً وتربوياً.

-مراعاة الفروق الفرديَّة بين الطلبة.

-مكافحة الأميَّة التي تقف عائقا في سبيل التنمية في مختلف مجالاتها.

- تدريب المُعلِّمين في مجالات إعداد الأهداف والمواد التعليميَّة وطرائق التعليم المناسبة.

-التماشي مع النظرة التربويَّة الحديثة التي تعدُّ المُتعلِّم محور العمليَّة التعليميَّة.

ثانياً: تؤدي إلى استثارة اهتمام التلاميذ وإشباع حاجاتهم إلى التعلُّم فلا شك في أنّ الوسائل التعليميَّة المختلفة كالرحلات والنماذج والأفلام التعليميَّة تقدم خبرات مُتنوِّعة يأخذ كل طالب منها ما يحقق أهدافه ويثير اهتمامه(الدوسري،2018، https://ila.io/35u2i) .

ثالثاً: تؤدي إلى البعد عن الوقوع في اللفظية وهي استعمال المُدرِّس ألفاظاً ليس لها عند التلميذ الدلالة نفسها التي هي عند المدرس، فإذا تنوَّعت الوسائل فإن اللفظ يكتسب أبعاداً من المعنى تقترب من حقيقة الأمر الذي يساعد على زيادة التطابق والتقارب بين معاني الألفاظ في ذهن كل من المُدرِّس والتلميذ(فخر الدين والقلا،2004،ص ص16-21) .

رابعاً: تحقق تكنولوجيا التعليم زيادة المشاركة الإيجابيَّة للتلاميذ في العمليَّة التربوية. إن الوسائل التعليميَّة إذا أحسن المُدرِّس استخدامها وتحديد الهدف منها وتوضيحه في ذهن المُتعلِّم فسوف تؤدي إلى الزيادة في مشاركة التلميذ الإيجابيَّة في اكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل ودقة الملاحظة واتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات، ويؤدي هذا الأسلوب إلى تحسين نوعيَّة التعليم ورفع مستوى الأداء لدى التلميذ، ومن أمثلة ذلك إشراك التلميذ في تحديد الأسئلة والمشكلات التي يسعى إلى حلها واختيار الوسائل المناسبة لذلك مثل عرض الأفلام ومشاهدتها بغية الوصول إلى الإجابة عن هذه الأسئلة، وكذلك استخدام الخرائط والكرات الأرضية وإجراء التجارب وغيرها، وما أكثر ما يقتصر استخدام المُدرِّس لهذه الوسائل على التوضيح والشرح فقط، مع أن الأفضل أن يقوم التلميذ باستخدامها تحت إشراف المُدرِّس للوصول إلى حل بعض المشكلات التي يثيرها، فيكون له بذلك دور إيجابي في الحصول على المعرفة واكتساب الخبرة.

خامساً: تؤدي إلى تنمية القدرة على التأمل والتفكير العلمي الإبداعي في الوصول إلى حل المشكلات وترتيب الأفكار وتنظيمها وفق نسق مقبول(فخر الدين والقلا،2004،ص ص16-21).

سادساً: تحقق هدف التربية اليوم والرامي إلى تنمية الاتجاهات الجديدة وتعديل السلوك. إضافةً إلى ذلك فإن توظيف التقنيَّة في التعليم تؤدي إلى زيادة خبرة التلميذ مما يجعله مستعداً للتعلُّم وهذه الخبرات قد أشار إليها إدجارو ديل في المخروط الذي وضعه والذي يسمى مخروط الخبرة حيث تمثل الخبرات المُجرَّدة التي تعتمد الخيال كالرموز اللفظية رأس المخروط وتمثل الخبرات الملموسة التي تعتمد على الممارسة الفعلية قاعدة المخروط، ومن هنا نقول كلما زادت الخبرات الملموسة زادت خبرة التلميذ مما يجعله مستعداً للتعلُّم والعكس صحيح.

هذه التقنيات تساعد كذلك على تنوع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفرديَّة بين الطلاب داخل غرفة الصف كما أضاف بعض العلماء والباحثين مهام أخرى بالإضافة إلى ما سبق وهي أن الوسائل التعليميَّة تساعد على تعزيز الإدراك الحسي، وتساعد على تقويَّة الفهم، وتساعد على التذكُّر والاستعادة، وتزيد في الطلاقة اللفظية وقوتها بالسماع المستمر إلى التسجيلات الصوتية والأفلام وما يستلزمه من قراءات إضافية، وتبعث على الترغيب والاهتمام لتعلم المادة والإقبال عليها، وتشجع على تنمية الميول الإيجابيَّة لدى التلاميذ من خلال الزيارات والرحلات والأفلام والتسجيلات السمعيَّة والتلفزيون وما إليها، وتنمي القدرة على الابتكار لدى التلاميذ(فخر الدين والقلا،2004،ص ص16-21) .

إضافة إلى أنّها تعود بالفائدة على كل من المُتعلِّم والمُعلِّم من خلال العلاقة القويَّة التي تصبح بينهما فلا شك أنّ استعمال المُعلِّم الوسائل في شرح درسه وتبسيطه للمادة يحببه إلى طلابه ومن ثم تزيد ثقة طلابه به فيتقربون إليه وخاصة إذا ما اعتمد على طلابه في مساعدته لعمل وسائله فإنّه خلال العمل بعد ساعات الدوام المدرسي يفسح المجال لطلابه للتحدث إليه بعيداً عن الرسميات التي يتطلَّبها الدرس فقد يخوضون في بحث مشكلة اجتماعيَّة أو مناقشة خبر من الأخبار، ويتجاذبون أطراف الحديث من نكات وغيرها وبذلك تتحول العلاقة بينهم من علاقة مُعلِّم وطلاب قائمة على الاحترام التقليدي بما فيها من خوف إلى احترام وحب وصداقة تساعد المُعلِّم على تفهم مشكلات طلابه والتعرُّف إليها وليسهم في حلها بالتعاون مع زملائه المدرسين وأُسر الطلاب وكثيرا ما يعتز كل منهم بصداقات تربطه ببعض من علمه وقد تكونت في هذا النوع من الظروف أو غيرها.

سابعاً: ومع تطور فلسفة التعليم وتغير دور المُدرّس يهدف التعليم إلى تزويد الفرد بالخبرات والاتجاهات التي تساعده على النجاح في الحياة والتصدي لمشكلات المستقبل، ولا يمكن أن يتم ذلك بالتلقين والإلقاء ولكن بتوفير مجالات الخبرة التي تسمح له بمتابعة التعلُّم لاكتساب الخبرات الجديدة ليكون أقدر على التصدي المُتغيّرات المستمرة في مُتطلَّبات الحياة، وأنواع العمل التي يمارسها والمشكلات التي تصاحب ذلك، ولهذا كان من الضروري توفير الوسائل التعليميَّة التي تسمح بتنويع مجالات الخبرة والتي تؤدي إلى امتداد فرص التعلُّم والإعداد على مدى الحياة، ومن هنا نشأ الاهتمام بالتعليم للإعداد للحياة، واستغلال جميع وسائل الاتصال التعليمي بما في ذلك وسائل الاتصال الجماهيريَّة لتحقيق هذا الهدف(الدوسري، 2018، https://ila.io/35u2i).

وفي هذا الإطار انتقلت وظيفة المُدرّس من دورها التقليدي في التلقين إلى أن أصبح له وظائف جديدة يحتاج أداؤها إلى خبرات جديدة في إعداده لكي يتمشى مع التطوُّر التكنولوجي ولذلك أصبح يشار إلى المُدرّس أحياناً على أنه رجل التربية التكنولوجي الذي يستخدم جميع وسائل التقنيَّة لخدمة التربية وأصبح نجاحه يقاس بمدى قدرته على تصميم مواقف التعلُّم بالاستعانة بجميع وسائل التعليم، والتكنولوجيا التي تساعد كل فرد على اكتساب الخبرات التي تؤهله للتعامل مع مُتطلَّبات العصر، وأصبح يشار إلى المُدرّس كذلك على أنه المصمم للبيئة التي تحقق التعلُّم.

ثامناً: أهمية الوسائل التعليميَّة في التصدي لمشكلات التغيُّرات المعاصرة اذ يمر العالم في تغييرات كثيرة تناولت جميع نواحي الحياة وأثرت في التعليم من كافة جوانبه وأهدافه ومناهجه ووسائله، بحيث أصبح من الضروري على رجال التربية أن يواجهوا تحديات العصر بالأساليب والوسائل الحديثة حتى يتغلَّبوا على ما يواجههم من مشكلات ويدفعوا بالتعليم لكي يقوم بمسؤوليته في تطوير المجتمع.

المبحث الثالث/ دمج التكنولوجيا(التقنية الحديثة) بالتعليم وأهدافها

دمج التقنية الحديثة بالتعليم: التعليم منظومة كبيرة تسعى بمجملها لإكساب المتعلم المعارف والمهارات اللازمة، وبالأخص المعلم، فالمعلم المتميز المحب لعمله الإنساني هو يسعى لتتبع التقنيات التعلمية الحديثة التي من الممكن دمجها في شرح أحد المناهج الدراسية، أو الوحدات الدراسية، أو درس بعينه، فالدمج هو أحد استراتيجيات التدريس التي يمكن أن يستخدمها المعلم لإيصال المفهوم أو تعليم المهارة، وننوه إلى أن بعض الدروس لا تقبل الدمج (أي لا تحتاج إلى دمج التقنية) بل تتطلب نشاطات أخرى كالتطبيق العملي، النقاش الجماعي، أو المشاهدة .

أهداف دمج التقنية الحديثة بالتعليم:

1- بناء مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب.

2- إشعار المتعلم بأنه المسئول عن التعلم.

3- إكساب المتعلم مهارات تعلم التقنيات الحديثة.

4- إدخال عنصري التنوع التشويق للعملية التعليمية.

5- ادخال جو من النشاط والتفاعل في البيئة التعليمية .

6- تمكين المتعلم من عمليات البحث والنقد والاستكشاف العلمي.

7- تعدد طرق التدريس وتنوعها في ايصال المعلومة لدى المتعلم(السيد، 2020، ص68) .

متطلبات دمج التقنية في التعليم: حيث يؤدي دمج التقنية الفعّال الى تعميق وتعزيز عملية التعلم لدى الطلاب ، وهناك عناصر عدة لنجاح ادخال التقنية في العملية التعليمية نذكرها على النحو الاتي :-

1- تمكين المعلم من استخدام التقنية وإداراتها مع طلابه.

2- معرفة الطلاب بالتقنية المستخدمة وقدرتهم على التفاعل معها.

3- توفير البنية التحتية من الأجهزة الحاسوبية والإنترنت والبرامج المطلوبة(السيد، 2020، ص73).

أهمية دمج التقنية في التعليم:

أدركت الأجهزة التعليمية الآثار الإيجابية التي أثبتتها البحوث والدراسات من جدوى وفاعلية دمج التقنية في العملية التعليمية وانعكاسها على جودة المخرجات التعليمية واكتسابهم المهارات والخبرات والمعارف بشكل أكثر فاعلية وتطورة وترفع أهمية التقنية إلى العديد من الأسباب أهمها:

1- تحسين نوعية التعليم وزيادة فاعليته.

2- حل مشكلات ازدحام الفصول وقاعات المحاضرات.

3- مراعاة الفروق بين الطلاب في مختلف الفصول الدراسية.

4- المساعدة في توفير فرصة للخبرات الحسية بشكل أقرب ما يكون إلى الخبرات الواقعية.

5- استخدام مجموعة من الوسائل في الموقف التعلمي، وتوظيفها بشكل متكامل يعمل على توفير تعلم أعمق وأكبر أثرا ويبقى زمن أطول. (العلياوي، 2019م، ص 279) .

إيجابيات دمج التقنية الحديثة في التعليم :

عند الحديث عن التعليم وطرق التعليم الحديثة، تتفاوت القدرات أكانت المهارات التي يجب أن تتوفر في المعلم والمتعلم لتوظيف الآلات الحديثة في التعليم أم كانت لوجستية في تأمين هذه الآلات، ومنها الحاسوب، والداتاشو، أو عارض الملفات الضوئي، أو اللوح الذكي، وغالبا ما يتجاوز المتعلم والمعلم عقبة المهارة بمجرد تأمين الأجهزة، فهي غالبة سهلة الاستخدام تحتاج معرفة أولية بالحاسوب وكيفية استخدامه،لكن مع هذا لا يستخدم كافة المعلمين ما هو متاح له من هذه التطبيقات تقصيرة أو استهانة بفوائد التقنية في التعليم.

إن الحاسوب هو اللبنة الأساسية لتوظيف التقنية في التعليم وهو كوسيلة تعليم الأوسع انتشاراً في المدارس الخاصة والحكومية، وبذلك تكون المدارس قد بنت لبنة الأساس التي ستنشئ عليها المدارس الحديثة، فالمدارس التي تريد أن تحقق النجاح عليها أن تواكب التطور السريع في التكنولوجيا، وتتفاعل بنفس السرعة مع المتغيرات، فالانفجار المعرفي الذي يشهده العالم جعل الأدوار تصاغ من جديد فالمعلم والكتاب والتلميذ لم يعودوا العناصر الوحيدة في التعليم، لكل هذه الأسباب على المعلم أولا إدراك كم الفائدة التي

يجنيها من التكنولوجيا في الغرفة الصفية والمدرسة والمتعلم في المنزل والمدرسة بشكل عام للتواصل مع الجميع. ونجمل ايجابيات استخدام التقنية في النقاط الاتية:-

1- القدرة على متابعة المتعلم :

يمكن من خلال استخدم التقنية أن يتم متابعة المتعلم أكاديمية وتربوية من معلميه وولي أمر، مما يكون له الاستفادة القصوى الهدف منالتعليم.

2- تحسين بيئة التعليم :

بيئة التعليم في المحيط الذي سيحتضن العملية التعليمية وهي المدرسة، فعلى المدرسة تحقيق الفائدة بإنشاء موقع إلكتروني وإدراج عليه الوثائق الورقية لكل متعلم ومعلم ومادة تعليمية.

3- سهولة الوصول الى ملفات الطالب :

تسهل التقنية الولوج إلى ملفات الطلاب، وتحديث حالة المتعلم، وعلاماته، وبذلك نحقق الفائدة الأكبر وهي قدرة المعل والإدارة وحتى ولي الأمر على الولوج إلى حالةالطالب،ومراقبة تقدمه الاكاديمي وحتى سلوكه التربوي.

4- القدرة على الدخول إلى المكتبة الإلكترونية :

بحيث تكون هذه المكتبة مزودة ببعض الكتب المسموعة والمحاضرات العلمية المرئية، والكتب الإلكترونية مصنفة كل حسب تخصصه لتسهيل ايجادها على المتعلم، وتكون متاحة للمتعلمين للاطلاع عليها من رقمهم الخاص، وللمعلمين لإضافة كل جديد على قاعدة البيانات الخاصة بالمكتبة.

5- القدرة على التعليم عن بعد :

إن استخدام التقنيات الحديثة سيساعد على التواصل عن بعد مع المتعلمين على أن يتم الشبك بينهم على قاعدة بيانات واحدة، غالبا هي قاعدة بيانات المؤسسة التعليمية أكانت مدرسة أو جامعة أو تعليم حر ويتم عن طريق مشاهدة المتعلم للدروس عن مواقع مجانية متنوعة.

6- تشجع الطالب على تقبل الاخر:

وذلك من خلال المشاركة في المشاريع المشتركة في العملية التعليمية مما له أثر إيجابي في تشجيع التعاون الأكاديمي على مستوى الجامعات(منصور ،2015 ، ص ص30-42).

فوائد أخرى:

هناك الكثير من الايجابيات للتقنية الحديثة في التعليم في مختلف التخصصات يبقى التعليم ذو أثر ثابت وبالأخص في تخصصات العلوم والرياضيات.

كما يقوم بدور المدرب وليس المعلم فقط، فيكتسب المتعلمون المهارات في التعليم الذاتي، وتعتبر التقنية مساعد مهم جدا في تعليم بعض التخصصات التي يقل عدد المعلمين فيها كالموسيقى والخط،كما يقوي للمتعلم في قدرته على حل المشاكل، كما يسهل كتابة الاختبارات وتصحيحها،كما يمكن توظيف التقنية في الألعاب التربوية للأطفال ومهم لمن يعاني من إعاقة ما فتصمم برامج مختلفة كل حسب إعاقته، ما يزيد من كفاءة المعلمين، ويوفر الوقت والجهد في التعليم، ويمكن تخزين الحصص الصفية وتزويد الطالب بها للمراجعة أو الاستفادة منها لسنوات أخرى، فتتنوع الطرق لشرح الدروس فلا يصاب المتعلم بالملل بل بالعكس يشعر بالتشويق.

كما تمكن المعلم من تنويع الاساليب المستخدمة لطرح المعلومات من صور وفيديوهات ورسوم متحركة وتكنولوجيا التي بدورها تشد انتباه الطلاب وتسهل ووصول المعلومات.

سلبيات دمج التقنية الحديثة في التعليم :وتتلخص في ما يلي :-

1- ضعف في المهارات الأساسية

استخدام أجهزة الحاسوب والأجهزة اللوحية بدلاً من الورقة والقلم أدى إلى تدني مستويات الطلاب في المهارات الأساسية في التعليم كالكتابة الجيدة،حيث اصبح وجود طالب يتقن الكتابة بخط جيد نادراً، حيث أن استخدام التكنولوجيا بدلاً من الكتابة اليدوية يبطئ عملية التفكير، فعدم حصول الخلايا العصبية على أوامر يجعلها غير فعالة.

2- تقديم معلومات غير صحيحة :

العديد من المواقع الإلكترونية تزود الأشخاص بمعلومات خاطئة تم نسخها ولصقها من مواقع ومراجع أخرى لم يتم التأكد من مدى دقتها، وبالتالي يتم تضليلهم بهذه المعلومات، وهذا يرجع إلى أن أصحاب المواقع الإلكترونية يحرصون على حصول مواقعهم على الترتيب الأعلى ضمن قائمة تصنيفات مواقع الإنترنت بدلا من التركيز على المحتوى الذي يتم نشره.

3- تقليص دور المعلم :

ساهم الإنترنت في تقليل دور المعلمين؛ فأصبح الطلاب يعتمدون على شبكة الإنترنت من أجل الحصول على معلومة ما بدلا من سؤال المعلم عنها، كما أن التطور السريع والمتواصل لتقنيات التكنولوجيا شكل عائقا كبيرة أمام المعلم الذي لا يمتلك تلك التقنيات، مما شكل عائقا إضافية أمام المدارس التي أصبح لزاما عليها استقطاب خبراء التوعية التقنية من أجل تدريب المعلمين على استخدام هذه التقنيات والمهارات، وهذا بدوره أدى إلى زيادة النفقات.

4- تأثير التكنولوجيا على الصحة :

يؤثر استخدام التقنية بشكل غير منتظم على الصحة الاجتماعية والعقلية والبدنية؛ فاستخدام الأجهزة الرقمية يسبب الإجهاد للعين العديد من الأفراد يعانون من عدم الراحة في العين بعد استخدام الشاشة لأكثر من ساعتين في المرة الواحدة"، كما أنها تؤثر على الرأس والرقبة، وتساهم في خفض مستوى النشاط البدني.

5- زيادة النفقات

استخدام التكنولوجيا في التعليم كبديل عن الورقة والقلم يتطلب إنفاق مبالغ ضخمة من قبل المدارس والكليات التعليمية من أجل شراء وتوفير الموارد الضرورية كأجهزة الحاسوب وغيرها، وإنفاق آلاف الدولارات من أجل تحديث البرامج القديمة التي لا تتوافق مع التكنولوجيا الحالية.

6- التأثير سلباً على علاقة الطالب بالمعلم

وذلك نتيجة لندرة اللقاء المباشر بين الطالب والمعلم حيث أنه استبدل باللقاء عبر الانترنت مما يضعف هذه العلاقة(منصور، 2015 ، ص ص 48-56).

معوقات دمج التقنية في التعليم والتعلم :

عملية دمج التقنية في قطاع التعليم يواجه بعض المعوقات التي ربما تحول من فاعلية استخدامها والتي يمكن تصنيفها حسب الكثير من الدراسات إلى قسمين هما:

أولاً: معوقات مادية:

والتي يقصد بها تلك المعوقات التي ترتبط بالأدوات والمواد وليست بالإنسان، نقص الموارد، قلة الوقت، ضعف الاستيعاب لدى المعاهد الأساليب التكنولوجيا الحديثة أو مشاكل شبكات الانترنت والحاسوب. هذه المعوقات يمكن التخلص منها بتطوير البنية التحتية التكنولوجيا المعلومات في المؤسسات التعليمية وتوفير

الانترنت بشكل دائم، ربما زيادة وقت الحصة الدراسية للمدارس لحل مشكلة قلة الوقت لدى المعلم من تطبيق واستخدام وسائل التكنولوجيا المختلفة.

ثانياً: معوقات بشرية:

هذا المعوقات ترتبط بالعوامل المتعلقة بالإنسان مثل:

- انعدام الثقة بعض الدراسات وضحت أن السبب الذي جعل المعلمين يرفضون استخدام الأدوات التكنولوجية الجديدة هو عدم الثقةفي استخدامها لعدم الخبرة والخوف من الفشل إذا كان الطلاب لديهم خلفية أفضل حول استخدام الكمبيوتر وغيرها من الأساليب الحديثة وهذا يمكن التغلب عليه من خلال التدريب المكثف للمعلم لكيفية استخدام هذه التقنيات الحديثة، الحواجز التي تحول دونالاندماج الناجح تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في بيئات التعليم والتعلم.

- ضعف روح التنافس لدى المعلم، وهذا ينتج احياناً عن عدم الثقة بالنفس الناتجة عن عدم المعرفة وهذا تختلف نسبته ما بين الدولالمتطورة التي تنتشر فيها وسائل التكنولوجيا الحديثة في جميع مناحي الحياة وبين والدول النامية حيث الاستخدام المحدود لوسائل التكنولوجيا الحديثة في التعليم.

- دعم الرغبة في التغيير لدى المعلم: حيث يرى أنه لا داعي لتغيير اسلوبه في التعليم واستخدام وسائل حديثة. وهذ المعيق لا نجده كثيرا في الدول المتطورة والتي فيها المعلم يرى ان في استخدام وسائل تكنولوجية له أكبر الأثر على الطلاب وتطوير العملية التعليمية.

- التكلفة المرتفعة: فبعض البرمجيات والأدوات الالكترونية تكون تكلفتها عالية لا يمكن توفرها في البيئات الاقل حظا مادياً(الغزاوي، 2007 ، ص ص6-8).

خاتمة :

1- استخدام تكنلوجيا المعلومات في التعليم عن بعد أتاح تفاعل كبير بين الطالب والاستاذ وبين الطلبة انفسهم .

2- استخدام تكنلوجيا التعليم عن بعد قد وفر فرصاً تدريبية للعديد من الاشخاص الذين لا يستطيعون ترك واقع عملهم أو ترك اسرهم مثل برامج تدريب المعلمين أو تدريب العاملين في المؤسسات أو الشركات .

3- تكنولوجيا التعليم تعني الاستفادة من كل العلوم والمعارف وما خلفه العلماء في مجال التعليم سواء في إعداد المناهج أو في التصميم أو في الامتحانات أو في التقويم أو في التطوير، أو في الهندسة وخلاف ذلك .

4- إن استخدام التقنيات الحديثة في التعليم أدى الى التغلب على مشكلة البعد الزماني والمكاني للوصول إلى المعرفة العلمية، بالإضافة إلى التغلب على مشكلة نقص التجهيزات التعليمية التي غالباً ما كانت تطرح بحدة في ميدان تطوير البحث العلمي في كافة المستويات التعليمية.

5- إن استخدام أجهزة الحاسوب والأجهزة اللوحية بدلاً من الورقة والقلم أدى إلى تدني مستويات الطلاب في المهارات الأساسية في التعليم كالكتابة الجيدة،حيث اصبح وجود طالب يتقن الكتابة بخط جيد نادراً، فضلاً عن أن استخدام التكنولوجيا بدلاً من الكتابة اليدوية يبطئ عملية التفكير، فعدم حصول الخلايا العصبية على أوامر يجعلها غير فعالة .

توصيات :

1- توعية المجتمعات بأهمية أستخدام التقنيات الحديثة في التعليم وبكل المراحل التعليمية ، وذلك لما لها من دور ايجابي يؤدي الى تحسين مهارات الطلبة العملية لديهم .

2- بذل المزيد من الجهود من أجل تذليل كافة العقبات التي تقف حائلاً بين نجاح استخدام التكنلوجيا الحديثة في التعليم من عدمه .

قائمة المراجع:

1- الحيلة، محمد محمود(2003)، تكنلوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان- الاردن .

2- دعمس، مصطفى نمر(2009)، تكنلوجيا التعلم وحوسبة التعليم، ط1، دار غيداء، الاردن .

3- الدوسري، حمزة(2018)،أهمية استخدام التقنيات الحديثة في التعليم ، https://ila.io/35u2i .

4- السيد، محمد ادم احمد(2020)، دمج تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم... مفاهيم وتطبيقات، ط1، مطبعة الحميضي، الرياض- المملكة العربية السعودية .

5- العليان، نرجس قاسم مرزوق(2019)،إستخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية، وزارة التعليم، الرياض- المملكة العربية السعودية .

6- الغزاوي، عبد الحكيم(2007)، دور الوسائل والتقنيات التربوية الحديثة في تجويد العملية التعليمية، جامعة الجنان، لبنان .

7- القلا ووحيد، محمد فخر الدين وصيام(2004)، تقنيات التعليم، ط3، مطبوعات جامعة دمشق .

8- منصور،احمد(2015)، تكنلوجيا التعليم، ط1، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، فلسطين .

معلم المستقبل بين المهارات والمتطلبات الأساسية لتجويد المدرسة

د.بحري صابر د.خرموش منى

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2/الجزائر

مقدمة:

لعل من بين أهم الأطروحات التي يستوجب الأمر معالجته فيما يخص مجال التربية والتعليم هو المدرسة من الناحية المستقبلية في محاولة لقراءة وإستشراف المستقبل، خاصة في ظل الحتمية التي تجعل من معرفة كل ما يتعلق بمدرسة المستقبل أمرا جد ضروري على إعتبار إرتباط التعليم والمدرسة بمستقبل التنمية في جل مجالاتها المختلفة، لذا فالرهانات والتحديات التي تطرح أمام المدرسة اليوم لا يمكن معالجتها بعيدا عن مستقبل المدرسة في ظل منظور كلي شامل لبناء مدرسة رائدة وفق الأبعاد التنموية المسطرة والمحددة من قبل.

ولأن المشكلة الحالية للتنمية ستظل بلا حل إذا لم نجد مدخلا نظريا ومفاهيميا لبناء الظروف الأكثر أهمية لنا، والضرورية لبقائنا، ولتحقيق التوازن والتنمية الشاملة في مواجهة العولمة والتغير التكنولوجي(علي أحمد مدكور، 2004، ص38)، ولن يكون ذلك بعيدا عن بناء مدرسة المستقبل بكل معاييرها التي تتعلق بالمعلم والمتعلم والمنهاج والبيئة المدرسية، وهو أمر جد ممكن في ظل دراسة أهم التوقعات المحتملة وسبل معالجتها وتعزيزها بشكل إيجابي يخدم المدرسة ويدفع بها نحو التجويد الذي يبقى مطلب أساسي لأي مدرسة.

لعل الإستشراف في مقصده الأساسي هو محاولة لتحقيق تنمية مستدامة فاعلة تضمن نجاح الأطر الأساسية في تفعيل الأهداف وتحقيقها بما يتوافق وأبعاد المؤسسة في حد ذاتها، لذا من المهم معرفة أن "إستشراف مستقبل التعليم يهدف إلى ترشيد القرارات التعليمية بهدف الإستغلال المثالي للموارد المتاحة، بمعنى تحسين درجة مستوى الكفاءة في توظيف الموارد العامة في مجال التعليم ووضع التصورات والبدائل والإختيارات التي تساعد صانعي القرار التربوي في إختيار ما يناسب الأجيال القادمة من أنظمة تعليمية، حي تنظر كل أمة إلى إصلاح التعليم بإعتباره من أهم الوسائل التي تسهم في بناء حياة أفضل لشعبها، لذا فمدرسة المستقبل تتطلب الكثير من الإمكانات الهائلة لتكنولوجيا الحاسبات والإتصالات والمعلومات بكافة أنواعها والتي تعمل على تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي وإتاحة الفرصة لهم للإتصال بمصادر التعلم المختلفة(محمد سليم الزبون، 2011، ص58)، فالإستشراف في مستقبل المدرسة يهدف أساسا للإستغلال الأمثل للموارد المتاحة على مستوى المدرسة سواء تعلق الأمر بالموارد البشرية أو المادية، لأن الإستغلال الأمثل يمنع أي هدر يمكن أن يحصل على مستوى موارد المدرسة ما يضمن نجاعة الموارد وتأديتها للأهداف المنوطة بها.

إن مستقبل المدرسة يترتبط بالعديد من الفواعل البشرية والمادية، سواء تعلق الأمر بالمعلم، المتعلم، المناهج، البيئة المدرسية، الإمكانات المادية المتوافرة، طرق الإدارة والتسيير، وغيرها من مكونات المدرسة التي تعد شرطا أساسيا لتحقيق مستقبل واعد للمدرسة في ظل التغيرات التي تعرفها خاصة مستقبلا والتي يحاول رصدها من قبل المختصين والفاعلين في مختلف المجالات بحثا عن الجودة في ظل المتغيرات والتحديات.

ولأن المعلم يقوم بعدة أدوار هامة فهو من يصوغ الأهداف التدريسية، وهو المخطط والمنفذ للعملية التعليمية، وهو المحلل للمنهج والكتاب المدرسي، وهو عماد العملية التعليمية والتربوية التي لابد من تحقيقها لتحقيق التنمية، لذلك ينبغي إعداد المعلم وتأكيد هذه الأهمية من جانب العاملين في الحقل التربوي والقائمين على إعداده(محمد هادي علي الفقيه، حسن عبد الله القرني، عبد الله محمد بارشيد، دس، ص2)، فيمكن القول أن الإهتمام بمعلم المستقبل أمر جد ضروري بالنظر للأدوار المنوطة بها فهو أساس نجاح العملية التعليمية والمتحكم الرئيسي فيها، لذا من المهم جدا العناية به وإعداده لما ينتظره مستقبلا بما يضمن تحقيق الجودة الشاملة في المدرسة.

ولعل كون المعلم"حجر الزاوية التي يرتكز عليها النظام التعليمي بكامله لحيوية دوره في التطوير المستمر لأداء المتعلمين، فمهما كانت المناهج من إعداد وتطوير جيد، ومهما كانت حجرات الدراسة من تنظيم وإستعدادت، ومهما زودت به هذه الحجرات من تقنيات تعليمية وإمكانات مادية إلا أنها ستظل عديمة الجدوى ما لم يتوفر بها المعلم الكفؤ المحترف القادر على توظيف كل تلك الإمكانات ويتفاعل مع عناصر ذلك المنهج وتطويره ويستغل قدرات الطلاب وإستعداداتهم لتحقيق أهداف المناهج(لسبحي عبد الحي أحمد وآخرون، 2016، ص360).

إن البحث عن تجويد المدرسة لا يمكن تحقيقه إلا في ظل معرفة أهم المهارات الواجب توافرها في معلم المستقبل من أجل رسكلتها وتنميتها لدى المعلم ما يضمن القيام بما هو عليه في هذا الإطار، بالإضافة لإدارك تلك المتطلبات الأساسية لمعلم المستقبل والتي تضمن له التجويد وهو ما سنحاول الإشارة إليه في هذا المقام.

إننا سنحاول الإجابة على تساؤل رئيسي جد مهم يتعلق بما هي أهم المهارات الواجب توافرها لدى معلم المستقبل؟ وما هي أهم تلك المتطلبات الأساسية لتجويد المدرسة في ظل معلم المستقبل؟

1.المهارات الواجب توافرها في معلم المستقبل:

من أجل ضمان فعالية ونجاعة المدرسة مستقبلا وجب تحديد ومعرفة أهم المهارات الواجب توافرها في معلم المستقبل خاصة وأن التغيرات والتحديات الحاصلة تجعل من تغير المهارات أمر ضروريا في ظل ما يطرأ على المدرسة مستقبلا، وسنحاول الإشارة للبعض فيما يلي:

الجانب العقلي والمعرفي: لما كان الهدف الأسمى للتعليم هو زيادة الفاعلية العلية للطلبة، ورفع مستوى كفايتهم الإجتماعية، فإن المعلم يجب أن يكون لديه قدرة عقلية تمكنه من معاونة طلبته على النمو العقلي، والسبيل إلى ذلك هو أن يتمتع المعلم بغزارة المادة العلمية، أي أن يعرف ما يعلمه أتم المعرفة، وأن يكون مستوعبا لمادة تخصصه أفضل إستيعاب، ويكون متمكنا من فهم المادة التي ألغيت على عاتقه تمكنا تاما، وأن يكون شديد الرغبة في توسيع معارفه وتجديدها، مرن التفكير يداوم على الدراسة والبحث في فروع المعرفة التي يقوم بتدريسها وملما بالطرق الحديثة في التربية، كذلك يحتاج المعلم إلى معرفة طرق ووسائل التعليم وتشمل هذه المعرفة المعلومات النظرية الخاصة بتخطيط التعليم وتحفيز الطلبة وتشويقهم للتعليم وكيفية توصيل المحتوى الدراسي بإستعمال طرق فعالة ووسائل معينة تيسر تعلم الطلبة، وكذلك إلمامه بالمعرفة الخاصة بإدارة الصف، وتقويم تعلم طلبته، وتوجيههم لمزيد من التعلم(بدرية المفرج، عفاف المطيري، محمد حمادة، 2006-2007، ص16).

فالتغيرات الحاصلة مستقبلا تجعل من مواكبة تلك التغيرات من طرف المعلم أمرا ضروريا خاصة ما تعلق بمعرفته وإدراكه للطرق الحديثة في مجال التدريس من خلال تبنيها، بالإضافة للإلمام الكامل بالمعارف والمعلومات المتعلقة بما يتم تدريسه، خاصة وأن المعرفة أضحت متاحة للجميع وليست حصرا على المعلم أين يمكن الإطلاع عليها من قبل المتعلم بكل سهولة.

الرغبة الطبيعية في التعليم: فالمعلم الذي تتوافر لديه هذه الرغبة سوف يقبل على طلابه وموضوعه بحب ودافعية، كما سوف ينهمك في التعليم فكرا وسلوكا وشعورا، ويشجعه على تكريس جل جهده للتعليم مهنة إختارها عن رغبة ذاتية يشجع من خلالها حاجات إنسانية وإجتماعية لديه، ويحقق من خلاله ذاته الإجتماعية والمهنية، فيسعى للتعاون والإبتكار لصالح المهنة، كذلك أن يحرص على حضور الدورات التدريبية والإستفادة منها في مجال عمله وبذلك ينمو مهنيا ويتقدم علميا(بدرية المفرج، عفاف المطيري، محمد حمادة، 2006-2007، ص16-17)، فلا يمكن للمعلم في المسقبل النجاح في تأدية رسالته وواجباته الأساسية بدون أن يمتلك تلك الرغبة في التعليم، لأن تلك الرغبة ستكون له دافعا للبحث والإجتهاد في العمل لتحقيق الأهداف المنوطة بمدرسة المستقبل، لذا من المهم بعث تلك الرغبة في المعلم لدفعه نحو الإبداع وبذل أقصى جهده لتطوير الأداء المدرسي بشكل عام.

القيم والإتجاهات: أن يكون واعيا بالإتجاهات الذاتية والمدركات المتعلقة بمختلف المتعلمين، يمتلك فلسفة تعكس الإلتزام بتنمية فرص تعليمية متكافئة لجميع الطلاب، يحترم كل أساليب الحياة والقيم والتعلم وأنماط الإتصال لمختلف المتعلمين وأسرهم(سعيد طه محمود أبو السعود، 2010، ص59)، فمعرفة طبيعة الإتجاهات والقيم يساهم في بناء تصورات المعلم حول المحيط والبيئة المدرسية ما يسهل عملية القيام بدوره بدون أي مشكلات تذكر.

ويؤكد نبيل علي ونادية حجازي إلى أربعة أنوع من المهارات الجديدة المرتبطة بالنقلة المعلوماتية، هي:

المهارات الأساسية: كمهارات التعلم الأساسية من قبيل مهارات البحث في مصادر المعلومات، ومهارات تنظيم وتصنيف مواردها، ومهارات التواصل، وقد أضيف إليها مؤخرا مهارات إستخدام الكمبيوتر والإنترنيت.

مهارات التخصص: كمهارات تصميم الآلات والإنشاءات والتحليل العاملي، ومراجعة الحسابات وتشخيص الامراض

المهارات الميتامعرفية: كمهارات التنظيم الذهني، وترشيد إستخدام موارد الذاكرة، ومهارات حل المسائل، والمقارنة بين بدائل القرارات والحلول ومهارات الإستدلال معلوماتيا وإحصائيا.

المهارات الإجتماعية: أو ما يطلق عليه أحيانا المهارات اللينة، وهي ما يتعلق بكيف نتصادق ونتخاصم، وكيف نتفق ونختلف، وكيف نهتدي ونحتذي، وكيف نظهر تقديرنا إعجابا وإجلالا(سعيد طه محمود أبو السعود، 2010، ص71-72).

يتطلب نجاح المدرسة أن تتوافر عدة مهارات أساسية في معلم المستقبل والتي ترتبط أساسا بمدى تحكمه في المعلومة وتمكنه منها لأن ذلك أساس نجاحه في عملية التعليم، بالإضافة لمهارات التحكم في التخصص مما يجعله لا يواجه أي مشكلات في عملية التعليم، ولعل عملية بناء العلاقات الإجتماعية والتحكم فيها وإدارتها بما يتوافق وتحقيق أبعاد وأهداف التعليم جد مهم لبناء معلم المستقبل.

ما يمكن تأكيده أن هناك عدة مهارات يتوجب توافرها في معلم المستقبل لضمان نجاحه فيما سيؤديه مسقبلا، خاصة وأن اللبنة الأساسية لمدرسة المسقبل ترتبط إرتباطا وثيقا بالمعلم، لذا من المهم العناية بتطوير تلك المهارات المستقبلية من خلال التركيز على إعداد المعلم عليها في ظل البرامج التدريبية والتعليمية الخاصة بهذه الفئة منعا لأي مقاومة قد تحد مستقبلا للمدرسة المستقبلية ومتطلباتها الأساسية.

2.المتطلبات الأساسية لمعلم المستقبل لتجويد المدرسة:

إن تجويد المدرسة هو مطلب أساسي اليوم لأي مدرسة، لذا فإن عملية البحث وإرساء هذا التجويد تتطلب العديد من المعايير والمتطلبات المتعلقة بالمعلم والمتعلم والبيئة المدرسية، ولعلنا سنحاول في هذا المقام معرفة تلك المتطلبات اللازمة لمعلم المستقبل لتجويد المدرسة وهو ما سنشير للبعض منه فيما يأتي:

الكفايات المتعلقة بالقيم والإتجاهات: أي يجب على المعلم أن يكون محمسا للتعليم مهنة، ومشجعا الطلبة على التعلم وملتزما بالعمل على رفع مستوى نظرتهم لأنفسهم ولغيرهم، ومتعاونا مع الزملاء وأولياء الأمور والمختصين من المجتمع المحلي، ومقدرا للقيم الروحية والأخلاقية للطلبة والعمل على تنميتها، ومقدرا لقيم العدالة وتكافؤ الفرص والعمل على تنميتها وبخاصة فيما يتعلق بالعمر والإعاقة والجنس والعرق والدين، وملتزما بالنمو المهني ليكون على دراية تامة بأحد المستجدات في تخصصه والقدرة على الإستجابة للتطوير التربوي ومتطلباته، وملتزما بالتعاون الإيجابي مع الزملاء في المدرسة ومع ذوي الخبرة في المدرسة وخارجها وبروح الفريق، ومتقبلا للنقد البناء في مجال عمله، وقدوة حسنة في مظهره ومسلكه(سامح محافظة، 2009، ص18).

لكي نضمن تجويد المدرسة لا بد أن يكون المعلم متشبعا بمستوى معين من الكفايات المرتبطة بالقيم والإتجاهات، لأن ذلك التشبع يساهم في بناء مدرسة ذات جودة معينة، أين تساهم الإتجاهات الإيجابية خاصة نحو التعليم والقيم في رصد سلوكيات إيجابية من قبل المعلم تساهم في تعليم فعال يؤدي وظائفه الأساسية في المدرسة.

التدريب المستمر: تعتبر عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة بمثابة الجانب المكمل لعملية الإعداد، فهي تمثل عملية النمو المستمر الذي يجعل المعلم متجددا ومتطورا في مهنته، ومواكبا للعصر المتجدد والمتغير يوما بعد يوم في المعلومات والتقنيات في مجال تخصصه والمعرفة العامة، وحيث إن طبيعة المجتمعات تتغير فلا بد أن يتسلح المعلم بالعلوم لمواجهة هذه التغييرات، لأنه الشخص الذي يقع على عاتقه تغيير المجتمع، ولأنه يعد أجيالا جديدة ليكونوا أنفسهم رجال التعليم والتربية في المستقبل وليواجهوا غدا ذلك العالم المتغير، ومن هنا أصبح التدريب ضروريا في كل البلاد التي تسعى إلى التنمية، لأن تدريب المعلم وإعداده يمل أهم الأولويات في جميع الدول المتقدمة(المركز القومي للبحوث التربوية، دس، ص270).

يعد التدريب المستمر للمعلم منفذا أساسيا للتطوير خاصة في مجابهة مختلف التغيرات والتحولات المستقبلية الطارئة على المدرسة، لذا من المهم العناية بتدريب المعلم بشكل مستمر لجعله متأهبا ومستعدا لأي تطورات حاصلة في مجاله، خاصة وأن التدريب يضمن للمعلم الإلمام بالمستجدات الخاصة بمهنته سواء تعلق الأمر بالمناهج أو طرق التدريس أو مواكبة التكنولوجيات الحديثة أو مسايرة التحولات الإجتماعية والسياسية.

التحكم والإلمام بالتكنولوجيا: يعد إستخدام التقنيات الحديثة من أهم الإتجاهات الحدية في إعداد المعلم نظرا للتنوع الهائل الذي أحدثه التقدم العلمي والتكنولوجي، وكانت نتائجه تعدد مصادر تكنولوجيا التعليم، بدءا من أجهزة العرض وحتى الكمبيوتر وشبكات الإنترنت لتنفيذ برامج إعداد المعلم، وينعكس هذا الأمر على أداء المعلم ويجعل عملية إعداده أكثر سهولة كما يشجع المعلم على التدريس بطرق وأساليب حدية بإستخدام التقنية وينمي لديه القدرة على التعلم الذاتي، بما في ذلك الفيديو والصوتيات وإدارة حلقات النقاش عن طريق برامج الإتصال المباشر والبريد الإلكتروني، ويتطلب توظيف التكنولوجيا الإستعانة بالمتخصصين في التكنولوجيا والبرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة كما يتطلب تقديم المادة العلمية بصورة جذابة وأكاديمية ونقلها على مواقع خاصة في الشبكة العالمية العنكبوتية، وهذا بدوره يتطلب وجود بنية تحتية تكنولوجية لإستخدام مختلف وسائط التعلم مثل شبكات الإتصالات المتقدمة وشبكات البث الإذاعي والمرئي وغيرها من التجهيزات التكنولوجية(الربيعة بوجلال، 2017، ص268-269).

من بين المتطلبات الأساسية التي يحتاجها معلم المستقبل هو الإلمام بكل ما يتعلق بتكنولوجيات الإتصال خاصة وأن التطورات الحاصلة اليوم وغدا تجعل منها أكثر من ضرورة وحتمية، لأن المستقبل سيكون التعامل بها هو الوحيد في الغالب خاصة في ظل الإعتماد عليها كآليات يتم إستخدامها لزيادة فعالية التعليم بمختلف أطواره، فالتقدم والتطور التكنولوجي الحاصل يجعل منه أكثر من ضرورة وحتمية في عالمنا اليوم.

التفكير الإبداعي: تؤكد المدارس في مجتمع المعرفة على أهمية التفكير بوجه عام، والتفكير الإبداعي بوجه خاص، كهدف من الأهداف العامة لبرامجها، وبالتالي، فقد إستحدثت كثير من المدارس مقررات دراسية تهدف إلى تنمية التفكير الإبداعي وتضمينه في كثير من المقررات الدراسية بالإضافة إلى إنشاء معاهد ومراكز علمية متخصصة هدفها الأساسي تنمية التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، وقد أدى بدولة مثل الولايات المتحدة الأمريكية أن تضع هدفا خامسا للتعليم يتمثل في الأهمية البالغة لزيادة نسبة الخريجين الذين يستطيعون إثبات قدرتهم وحل المشكلات التي تواجههم حلا إبداعيا، وقد حان الوقت الآن لأن تتجه مدارسنا إلى ضرورة الإهتمام بتنمية القدرات الإبداعية لدى طلابها وذلك من خلال طرق متعددة منها أن يكون المعلم ذا عقلية متفتحة تعترف بالتفكير الإبداعي لطلابه وتشجيعهم على أن يأتوا بالجديد والمختلف من الأفكار، وحل المشكلات والآراء، وأن يهيئ لهم الظروف التي تساعدهم في تحقيق ذلك، وأن تكون لديه القدرة على التمييز بين الطالب المبدع والطالب العادي، وأن يشارك في حل مشكلات الطلاب المتفوقين والمبدعين والتي تعوق ممارساتهم الإبداعية، وأن يكون على وعي ودراية بطرق إكتشاف الموهوبين، ورعايتهم وتنميتهم، وأن يقدمهم إلى المجتمع من خلال إبداعاتهم، ويساعدهم في إحداث التكامل بين أفكارهم، وقد أشارت نتائج كثير من الدراسات إلى أن المعلم المتميز في هذا العصر هو المبدع، والذي يشجع طلابه على الإبداع(خالد صلاح حنفي محمود، 2016، ص130-131).

إن التطورات الحاصلة في مجال المعرفة والمعلومات جعلت منها متوافرة لمن يطلبها سواء في الكتب أو عن طريق الإنترنيت، كما أن التطور الحاصل في العلوم يجعل من عملية تدريب وتركيز التعليم على عملية الإبداع والتفكير الإبداعي أمر لا بد منه لضمان التطوير ومواكبة التغيرات الطارئة خاصة ما تعلق بإعداد الأفراد لمجابهة المشكلات مستقبلا، لذا من المهم تدريبهم على الإبداع عن طريق تنمية قدراتهم في التفكير الإبداعي، فالعالم اليوم هو بحاجة لمن يحل المشكلات المختلفة ويجد حلولا لها أكثر من حاجته لمن يملك المعلومة ويتقنها فالأساس الذي تنطلق منه المدارس اليوم هو حل المشكلات وتنمية تفكير الطلاب وليس التركيز على عملية المعرفة في حد ذاتها عن طريق التلقين خاصة وأن المعلومة اليوم هي متاحة للجميع.

التعددية الثقافية: الهدف من برامج إعداد المعلم قبل الخدمة تزويد معلمي المستقبل بالمهارات الضرورية وطرائق التدريس اللازمة للتعامل مع مختلف الفئات، وتزويدهم بالقدرة على الفهم والتعبير عن القضايا المتعلقة بالتفاوتات الاجتماعية والتعليمية داخل فصولهم ومدارسهم، وأشارت إلى أنه على الرغم من وجود برامج لإعداد المعلم تعبر عن قضايا التنوع إلا أن قليلاً منها يعبر عن القضايا المتعلقة بالهوية الجنسية، قضية التنوع بين الطلاب والمعلمين، والطرق التي من خلالها تعد كليات التربية طلابها للتعامل مع التنوع، وأكدت على أن الأحوال الاجتماعية نادراً ما تترجم إلى معايير وممارسات في إعداد المعلمين، حيث لا يزال الطلاب يعدون للتدريس في واقع نموذجي خال من التنوع الثقافي، لذا طالبت الدراسة بإعادة بناء برامج إعداد المعلم لتعكس هذا التنوع(بدر حمد العازميد، ناصر محمد العجمي، حسين مجبل الرشيدي، 2016، ص44).

لقد أدت التغيرات التي طرأت على العالم اليوم خاصة ما تعلق بجعل العالم مجرد قرية صغيرة وما نتج عنه من خلال بروز العديد من المشكلات والأزمات التي ترتبط بالتنوع الثقافي والتعدد الإختلافي ما جعل

من مسألة مواكبة تلك التطوارت الحاصلة والتعامل بشكل جيد مع التعدد الثقافي أمر جد ضروري، ولأن المدرسة هي جزء لا يتجزأ من العالم الذي نعيش فيه، فعليها أن تكون عاملا مهما لبلورة ذلك التنوع والإختلاف والتعامل معه وفق ما تقتضيه، لذا من المهم إعداد المعلم إعدادا متكاملا يجعل منه يتعامل بأسلوب مناسب مع التعدد الثقافي من خلال فهم ذلك التنوع ومراعاته وهو ما يشكل عالم متناسق قائم على مبدأ الإحترام الواجب أن تعمل عليه مدارس المستقبل.

تصميم المقررات الإلكترونية: لكي يستخدم المعلم المدرسة الإلكترونية بفعالية في التدريس، ولكي يتحقق هدف إستفادة الطلاب منها، فإن ذلك يلقي على المعلم دور تصميم مقرراته في ضوء طبيعة المدرسة من خلال الإستفادة من مصادر الإنترنيت المتنوعة في هذا الصدد، ولا يعني إستخدام المقرر الإلكتروني بأن دور المعلم في العملية التعليمية قد إنتهى وأن الطلاب قادرون على الإستغناء عن المعلم، وأصبحوا قادرين على التعلم بأنفسهم دون مساعدة أو توجيه أو إشراف منه، بل إن دور المعلم في هذا الصدد قد تغير، فالمقرر الإلكتروني وضع أمامه تحديات أكثر من ذي قبل، تلك التحديات حديثة وسريعة التغير فرضت عليه المزيد من الإطلاع والقدرة على تطوير الذات لمواكبة العصر(عوض حسين التودري، 1999، ص15-17).

لقد فرضت التكنولوجيات الحديثة على المعلم أن يطور نفسه من خلال المعارف التي يكتسبها والتي عليه أن يطورها وفق ما تقتضيه الحاجة من جهة، بالإضافة إلى تطوير مختلف الوسائل والطرق التي تتم بها عملية التعلم والتي من بينها عملية إعداد وتصميم المقررات الإلكترونية خاصة وأننا نتجه نحو المدرسة الإلكترونية بإمتياز، وهو ما يفرض عليه أن يكون مطلعا وعارفا لطرق إعداد تلك التصاميم ومعرفتها بما يتوافق ومستقبل المدرسة ومتطلبات تلك المرحلة.

خاتمة:

إن تجويد المدرسة في الحقيقية يحتاج لتظافر جهود جميع الفاعلين والمهتمين بشؤون المدرسة خاصة وأن معلم المستقبل يحتاج الكثير من المهارات التي تمكنه من التعامل بشكل مناسب مع ما سيطرأ على المدرسة من تغيرات، كما أن هناك عدة متطلبات أساسية من الواجب توفيرها للمدرسة ولمعلم المستقبل حتى ينجح في أداء مهامه وواجباته بشكل فعال يدفع المدرسة نحو التحقيق الكامل والشامل لأهدافها.

لا بد أن نعي جيدا أن التغيرات الحاصلة اليوم تفرض على المدرسة أن تغير الكثير من أنماطها وطرقها وهو أمر يحتاج في الأساس لإعداد معلم المستقبل لما ينتظره مستقبلا وهو رهان يقع على الجهات المعنية لمجابهة والإستعداد الجيد لما سيحصل وهو أمر يمكن تنفيذه في ظل تواجد الدراسات الإستشرافية المستقبلية التي يمكنها أن تكون مصدرا للمعلومات لأصحاب القرار لبناء مدرسة واعدة للمستقبل لأن أي إهمال أو تخاذل لذلك سيؤدي لا محالة لفشل ذريع للمدرسة في القيام وأداء مهامها.

قائمة المراجع:

1.بدر حمد العازميد، ناصر محمد العجمي، حسين مجبل الرشيدي(2016)، تصور مقترح لتطوير نظام إعداد معلم التعليم العام بالعالم العربي لمواجهة المستجدات المحلية والعالمي، مجلة كلية التربية ببنها،ع108، ج1، أكتوبر 2016.

2.بدرية المفرج، عفاف المطيري، محمد حمادة(2006-2007)، الإتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا، وحدة بحوث التجديد التربوي، إدارة البحوث والتطوير التربوي، قطاع البحوث التربوية والمناهج، وزارة التربية.

3.خالد صلاح حنفي محمود(2016)، أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات عصر إقتصاد المعرفة: دراسة تحليلية، نقد وتنوير، ع5، سنة 2 حزيران 2016.

4.الربيعة بوجلال(2017) إعداد المعلم المأمول والواقع، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، م1، ع1.

5.سامح محافظة(2009)، معلم المستقبل: خصائصه، مهاراته، كفاياته، المؤتمر العلمي الثاني: نحو إستثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر، 25-27 أكتوبر 2009، كلية التربية، جامعة دمشق سوريا.

6.السبحي عبد الحي أحمد، الصيباني نو عبد الهادي، صائغ وفاء حسن عبد الوهاب، قارو نه عبد الرحمن سالم (2016)، أنموذج مقترح لبرنامج إعداد معلم المستقبل بكليات التربية بجامعات المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ع171 جزء4، ديسمبر 2016

7.سعيد طه محمود أبو السعود(2010)، إعداد المعلم ومواجهة تحديات المستقبل، دراسات تربوية ونفسية مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع7، أفريل 2010.

8.علي أحمد مدكور(2004)، معلم المستقبل الإعداد المتكامل للمعلم الشامل، المؤتمر التربوي الثالث نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، 2004.

9.علي أحمد مدكور(2004)، معلم المستقبل الإعداد المتكامل للمعلم الشامل، المؤتمر التربوي الثالث نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

10.عوض حسين التودري(1999)، أدوار حديثة لمعلم المستقبل في ضوء المدرسة الإلكترونية، ورقة عمل، سلسلة التد، 1999.

11.محمد سليم الزبون(2011)، ملامح مدرسة المستقبل من وجهة نظر الخبراء التربويين في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، م38، ملحق 1.

12.محمد هادي علي الفقيه، حسن عبد الله القرني، عبد الله محمد بارشيد(دس) إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية ضو الإتجاهات العالمية المعاصرة، على الرابط http://nebula.wsimg.com/f71779d0c83fc35f60b3f58521d82d71?AccessKeyId=2E307E195F801D332374&disposition=0&alloworigin=1

13.المركز القومي للبحوث التربوية(دس)، إعداد المعلم وتأهيله، القاهرة، مصر.

تفعيل تكنولوجيا المعلومات والإتصالات داخل المؤسسات المدرسية

ط.د خنوشي شهرة، جامعة الشاذلي بن جديد – الطارف - الجزائر

المداخلة:

إن التطور الهائل و الملحوظ في تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات الذي تشهده جميع المجتمعات و العالم ككل حاليا، احدث طفرة كبيرة في مجال المعلومة و تغييرا هائلا في الاتصال و التواصل مع طبيعة التعامل مع مختلفة المعلومات بغض النضر عن المصداقية خاصة مع بروز وسائل و تطبيقات جديدة تجسد تفعيل التبادل المعرفي المعلوماتي و التطورات التكنولوجية المتسارعة التي كسرت القيود و الحدود الجغرافية ليصبح الاتصال سريعا ، و نظرا لما حققته ثورة تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات من انجازات شاملة لنواحي الأنشطة و الممارسات الاجتماعية الحياتية كمظهر من مظاهر الإعلام الجديد و مصدرا رئيسيا للمعلومة، جعل منها آلية فعالة و ضرورية في مؤسسات التنشئة الاجتماعية كافة، و الأكاديمية البيداغوجية خاصة، في مختلف المؤسسات و المراكز التعليمية و التكوينية، بهذا لقيت المدرسة حظا وافرا في استخدام و تفعيل هذا النوع من التكنولوجيات خاصة و أنها تمثل أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي يتلقى فيها الفرد معلومات و معارف و مكتسبات جديدة و مكملة لمعارفه السابقة لمساعدته على التأقلم مع الأوضاع الراهنة إضافة إلى العمل على مواكبة التطور و الرقي من خلال إدماج تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات داخل المؤسسات المدرسية خاصة في ظل الرقمنة التكنولوجية التي وفرت مصادر لمعلومات واسعة و متنوعة مثل الكتب الالكترونية المكتوبة و المنطوقة، المكتبات الرقمية ...الخ، مع السعي وراء تنمية مهارات التعلم الذاتي للتلميذ و الاعتماد على النفس في البحث عن المعرفة و مصادر التعلم المختلفة التي تساعد على كسب و معالجة المعلومة المتحصل عليها، حيث أولت المدرسة أهمية كبيرة لتكنولوجيا المعلومات و الاتصالات لتتشكل لنا المدارس الافتراضية و الجامعات الافتراضية ، كمؤسسات تتوفر فيها خصائص و صفات المؤسسات التقليدية غير أنها موجودة على شبكة الانترنيت توفر فرصا متعددة للاتصال بين المتعلمين و المعلمين و المؤسسة التعليمية ككل لتحيقي نوع من الإدماج التعليمي و تطوير المناهج التعليمية وفق تطورات العصر، و بهذا ننطلق من التساؤل التالي: **ما مدى تفعيل تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات داخل المؤسسات المدرسية ؟**

و يتفرع على هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

1- هل الحاسوب مفعل كآلية تعليمية داخل المدرسة ؟

2-هل يعتبر التعليم الالكتروني نتاج ايجابي لتكنولوجيا المعلومات و الاتصالات ؟

3-هل يقدم الهاتف الجوال خدمات تعليمية ؟

و ننطلق من الفرضيات التالية:

*الحاسوب آلية تعليمية مفعلة داخل المدرسة .

*التعليم الالكتروني نتاج ايجابي لتكنولوجيا المعلومات و الاتصالات .

*يقدم الهاتف الجوال خدمات تعليمية .

و من خلال ما سبق التطرق إليه حول آلية جد فعالة في المجتمع سنقدم قراءة تحليلية حول المدرسة و تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات، و ذلك بالتركيز على أهم النقاط المحورية، و سنعمل من خلال هذه المداخلة على تغطية المحاور التالية:

أولا: المدرسة في ظل تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات – عملية الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني -

ثانيا: أهم التكنولوجيات الرقمية المرتبطة بالمدرسة كمفعل للتعليم

ثالثا: التكنولوجيا الرقمية في الميدان التربوي

أولا: المدرسة في ظل تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات – عملية الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني -

مع ديناميكية العولمة الاتصالية – المعلوماتية – الإعلامية، بدأت عملية الانتقال الصعبة و المسوقة من التعليم الكلاسيكي إلى التعليم الالكتروني، مما يقتضي التعرف على خصائصها و مستلزماتها .

ففي ظل هذه الديناميكية تتجه مؤسسات التربية و التعليم إلى بناء نماذج غير مألوفة في المجتمعات الصناعية من حيث الهيكلة و التنظيم و الإدارة و التمويل و التسويق و التسيير و التدريس، فنحن بصدد بداية نهاية الجامعة التقليدية بمدرجها الخراساني و قاعات دروسها المغلقة و أساتذتها الآدميين، و تخصصاتها المجزأة المغلقة على نفسها، و إدارتها المنكفئة على وطنياتها الضيقة، و ماليتها الحكومية الوحيدة المصدر، و مقرراتها و مناهجها غير التفاعلية، المقتصرة على الأسانيد المكتوبة و بعض الأجهزة الإيضاحية التقليدية البسيطة كالسبورة و الطلاسة و الطبشور ...الخ.

إن هذا النمط من الجامعات يشهد منافسة نمط يندرج ضمن المنظومات التربوية التعليمية الافتراضية المتكاملة يسمى: الجامعة المتفاعلة مع عصر المعلومات و منها الجامعة الافتراضية أو الالكترونية أو السيبرية، جامعة عصر المعلومات تنمو مع نمو و تجديد تكنولوجيا الاتصال و المعلوماتية و الإعلام كسوق و تقنية و قوة و نوعية، و تميز في الأداء و تفاعل مع العالم - القرية اتصاليا من خلال تكنولوجيا التعليم و الإعلام عتادا و برمجيات و اتصالات ك: السبورة الالكترونية و شبكات الانترانت و الانترنيت التي تتيح عبر الروبوت المعرفي أو البرمجي سوفت بوت مثل محركات البحث: " ياهو، غوغل، و روبوتات الأرشفة، مجموعة غير محدودة متجددة المضامين من المعاجم و الموسوعات الالكترونية و المكتبات الرقمية بقواعد البيانات و المعطيات و الاحصائات و الخرائط و الوثائق و مواقع مختلفة الهيئات و المنظمات الحكومية عبر العالم كله، إضافة إلى الإفادة من حلقات النقاش و خدمات البريد الالكتروني و إمكان عقد المؤتمرات عن بعد، و إلقاء المحاضرات بالأجهزة السمعية و المحاضرات بالفيديو بالجهاز لعاكس للرائح و الداتاشو، و الإذاعة التعليمية و القناة التلفزيونية التعليمية الجامعية المتخصصة التفاعلية المفتوحة المجانية و المدفوعة المشفرة و البرامج المعلوماتية الجديدة التي تمنح المتعلم و المدرس فرصة التعرف على المواد التعليمية من خلال الكتابة و النص أفائق التفاعلي الدينامي التشعبي المرن، و الواقع الحالي أو الافتراضي و الباحث الافتراضي الرقمي و الأقراص المدمجة و الاقراص المسجلة المتنقلة، ...و غيرها من الوسائط الالكترونية متعددة الاستخدام .

و بذلك وجدت الهياكل و النظم و السياسات التعليمية – و منها الجامعية – نفسها تتحول جذريا سواء من حيث تغير نمط البنايات الخراسانية أو من حيث شكل و وظائف القاعات و الإدارات و الهيئات التعليمية و الطلبة و الدروس المحاضرات ببساطة تغير هيكل العلاقات من أعلى إلى أسفل، من الداخل و من الخارج من العمق إلى السطح من الشكل إلى المحتوى، مما أدى تدريجيا إلى اختفاء العديد من الوسطاء و الوظائف و الأنشطة و ظهور أخرى جديدة تستعين بالفضاء السيبري[1] .

فمثلا في الولايات المتحدة، افتتحت جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلس، و هي تعتبر مدرسة مفتوحة عبر الانترنيت، تعمل بالاتفاق مع الشبكة المحلية للتربية، و أصبحت تقدم أزيد من خمسين مادة تعليمية عبر الويب تصل إلى عشرات الآلاف من الطلبة عبر أزيد من أربع و أربعين ولاية أمريكية و أزيد من 08 دول .

و في الولايات المتحدة نفسها، و منذ سنة 1997 م، عمدت أزيد من 55 بالمائة من 2215 معهدا و جامعة إلى تقديم خدمات تعليمية عن بعد، فأصبح أزيد من مليون طالب مرتبط بدروسها الالكترونية، و يبدو أن عددهم تتضاعف بثلاثة إلى خمسة أضعاف خلال السنوات التالية، و قد تضمنت جامعة فوربس، في عددها لشهر جوان 1997م، قائمة تضم 20 جامعة سيبرية تقدم خدمات تعليمية مشفوعة بشهادات معترف بها .

إن التعميم الجاري لهذا النمط من المؤسسات التعليمية المتفاعلة مع تكنولوجيات المعلومات و الاتصال بصدد تحديد اتجاهات مستقبلية جديدة للمنظومات التعليمية من خلال:

-الفرص المتزايدة للتعلم التفاعلي عن بعد .
--إمكانات التعلم و التدريب و التكوين و التأهيل مدى الحياة للجميع .
-اكتساب ملكات و مهارات التعلم الذاتي التوجيه .
-اقتناص فرص التعلم دون التقيد بمكان و زمان .
-إمكان الخضوع لتقييم المخرجات التعليمية بوسائط آلية سريعة و شفافة عبر الحواسيب الشبكية ذات النظم الاتصالية الآمنة .
إتاحة برامج تعليمية تدريبية معتمدة حسب الطلب و الحاجة الفردية و الجماعية: التعليم التعاوني ن التعليم داخل الشركات و التوأمة و الإدارات الحكومية و منظمات المجتمع المدني .
إعادة تشكيل الأنظمة و تنويع الهياكل: التغيير في الانضباط الأكاديمي و الاستخدام المتزايد للوسائط الالكترونية في التعليم و الإدارة التعليمية .
تكييف الحجم الساعي التدريسي، و البحثي بحيث يتحمل الطلاب مسؤوليات اكبر في عملية التعلم و البحث
سرعة الاستجابة التعليمية، برامج و وسائل و هيئات تدريس، لمواجهة احتياجات الزبائن و الأسواق المتنوعة و المتزايدة، و منها سوق العمل المتحولة باستمرار[2] .
تخفيف إجراءات البيروقراطية المركزية الحكومية في تسيير الهياكل التعليمية الجامعية و إتاحة المزيد من المشاركة و التفاعل بين الشركات و جمعيات المجتمع المدني و الإدارة و الهيئات التعليمية، من خلال

[1] - بوحنية قوي ، 2010 ، الإعلام و التعليم في ظل ثورة الانترنيت ، الطبعة الأولى ، دار الراية للنشر و التوزيع ، عمان – الأردن - ، ص 93 ، 94 .
[2] - بوحنية قوي ، مرجع سابق ، ص 94 ، 95 .

الإدارة اللامركزية و احترام الحرية الأكاديمية و الاستقلال المؤسسي خاصة في مؤسسات التعليم العالي[3] .

و رغم أن الندوات و المؤتمرات الدولية حول التعليم و التربية في عصر المعلومات، أكدت أن التكنولوجيات المتجددة للمعلومات ليست بالضرورة هي العلاج لكل المشكلات، و أنها تتضمن بعض المخاطر السلوكية و العملية و الاجتماعية، إلا أن المتفق حوله أن تلك التكنولوجيات ترفع كفاءة و فعالية أداء المنظومات التربوية، إن عمم و أحسن استخدامها من قبل أسرة التعليم .

و بذلك توضع التكنولوجيات الجديدة للمعلومات و الاتصال في خدمة عملية التعليم و تقدم البحث العلمي، و تساهم في إدارة أكثر فعالية لأنظمة التعليم بكل مستوياته، على أمل الوصول إلى نوعية اكبر للتعليم و للتقييم الداخلي و الخارجي لطرق التدريس و البحث العلمي مع إتاحة اكبر للتطبيق و ملائمة أكثر لإيجاد حلول للمشكلات الاجتماعية و تحقيق التنمية المستدامة .

و من هنا تبرز أهمية تركيز نتائج تلك الندوات البحثية الدولية حول التعليم على البعد الأخلاقي ، و التربوي و الإنساني للمؤسسات التعليمية في ظل عصر المعلومات، مخافة التمحور حول التكنولوجيا، و منه التركيز على قيم الخصوصيات الثقافية و مراعاة الأوضاع الاجتماعية و التجارب التربوية لكل امة و دولة عند وضع الفلسفات و السياسات و البرامج و المناهج التعليمية من دون الإخلال بمعايير الجودة الشاملة .

ولا يمكن تحقيق الإفادة القصوى و المتوازنة من تلك التكنولوجيات التعليمية ما لم يتم تكييف سياسات إدارة الموارد البشرية التعليمية و بالذات الجامعية من خلال اعتماد معايير الحكم الراشد و الديمقراطية و الاستقلالية و الخضوع للمساءلة و إدارة استراتيجيات التغيير و إدارة الجودة الشاملة و رفع القدرة التنافسية و تبني الرؤية المعرفية متعدد الاختصاصات و اكتساب المرونة و سلاسة التفاعل: بين الإنسان و الآلة و التعاون ن بين الجامعات غبر مت يسمى ب "سلسلة الابتكار " و غرس روح المخاطرة التنظيمية لدى الإدارات الجامعية و الخريجين و التطوير المستمر ...الخ[4] .

ثانيا: أهم التكنولوجيات الرقمية المرتبطة بالمدرسة كمفعل للتعليم:

1-الحاسوب التعليمي:

يعد ظهور الكمبيوتر و استخدامه في كثير من المجالات بداية لثورة التكنولوجيا الرقمية، و مع انتشاره الواسع ساعد على تطوير هذه التكنولوجيا، و كذلك تطوير البرمجيات المختلفة، و قد تعددت طرق استخدام الحاسوب فيى التعليم ن و كذلك تعددت استراتيجياته، فظهرت برامج التعليم الخصوصي ن و برامج التدريب و الممارسة، و برامج المحاكاة، و برامج الذكاء الاصطناعي، برامج الحوار، و حل المشكلات ...الخ .

2-شبكة الانترنيت:

تعد الانترنيت الأداة الرقمية الرئيسية لتبادل المعرفة و تطويرها، و قد فرضت نفسها على كافة المجالات و التخصصات العلمية، و ساعدت الاتصال المباشر و غير المباشر بين الأفراد و الجماعات .

3-البريد الالكتروني:

[3] - المرجع نفسه ، ص 96 .
[4] - بوحنية قوي ، مرجع سابق ، ص 96 ، 97 .

من الأدوات الرئيسية التي دفعت كثير من الأفراد لاستخدام شبكة الانترنيت، حيث يسرت شبل التفاعل و نقل الملفات و تبادل الرسائل بين الأفراد و المجموعات من مختلف دول العالم، كما جعلت من العالم قرية كونية صغيرة، حيث تجاوزت حدود الزمان و المكان .

4-برامج المحادثة:

هي برامج توفر الاتصال التزامني بين الأفراد على اختلاف دولهم و لغاتهم، و ساعدت على تبادل الحديث في أسرع وقت من خلال النصوص المكتوبة و الصوت و الصورة عندما تتوفر كاميرا رقمية، و تتوفر عديد من برامج المناقشة و الحوار على شبكة الانترنيت [5].

5-المكتبات الرقمية:

تعد المكتبات الرقمية إحدى المزايا المهمة التي وفرتها شبكة الانترنيت، و تعد احد المصادر الأساسية في التعليم و التعلم و البحث العلمي، حيث عملت على توفير وقت و جهد الباحثين من خلال الخدمات البحثية التي توفرها للحصول على المعلومات في أسرع وقت و اقل جهد، و تيسر لهم الاطلاع على كل ما هو جديد في تخصصاتهم المختلفة.

6-المجلات الالكترونية:

توجد مئات المواقع للمجلات الالكترونية في التخصصات المختلفة، و التي تتضمن مقالات و بحوث و دراسات في كل فرع من فروع العلم منها ما هو مجاني و منها ما هو مدفوع الأجر [6] .

7-الكتب الالكترونية:

تتوفر الكتب الالكترونية النصية و المسموعة عبر شبكة الانترنيت في مختلف الموضوعات العلمية، و في مختلف المجالات، و أصبحت مصدرا رئيسيا من مصادر الحصول على المعرفة .

8-لمدارس الافتراضية و الجامعات الافتراضية:

المؤسسات الافتراضية هي مؤسسات تتوفر فيها خصائص وصفات المؤسسات التقليدية غير أنها موجودة على شبكة الانترنيت، و تتم إداراتها من خلال نظم الإدارة الالكترونية، و تبث برامجها عبر شبكة الانترنيت، كما توفر فرصا متعددة للاتصال بين المتعلمين و المعلمين، و المؤسسة التعليمية ككل .

9-الهاتف الجوال:

من مزايا الثورة الرقمية إنتاج تكنولوجيا الهاتف الجوال و تطور استخداماتها، حيث لم يقتصر فقط استخدامها في الاتصال بين الأفراد، و إنما اتسعت لتقدم كثير من الخدمات التعليمية و تبادل الرسائل و الوسائط المتعددة التي تخدم كثيرا من المناهج الدراسية، كما تضمنت الألعاب التعليمية التي تنمي لدى الأطفال كثيرا من المهارات و القدرات العقلية [7].

---

[5] - عبد الرزاق محمد الدليمي : سنة 2011 ، الإعلام الدولي ي القرن الحادي و العشرين ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان – الأردن - ، ص 80 .

[6] - المرجع نفسه ، ص 81 .

[7] - عبد الرزاق محمد الدليمي ، مرجع سابق ، ص 81 .

ليست هناك فجوة رقمية فحسب، بل أن هنالك ثمة فجوة أخرى بين الواقع الراهن لانتشار تقنيات المعلوماتية و بين طموح و أهداف القمة العالمية التي ناقشت هذا الموضوع، و قد كانت دول و منظمات اقتصادية و غير حكومية اشتركت في القمة الأولى التي عقدت في جنيف بهدف بناء مجتمع معلوماتي، لأن التعليم و المعرفة و المعلومات و الاتصالات تعتبر مجتمعة الأسس الفاعلة للتطور الاجتماعي و الانتعاش الاقتصادي، كما نص جدول أعمال القمة الأولى في جنيف .

و لكن الواقع يختلف تماما عن هذه الرؤية، فشبكة الانترنيت تقع تحت سيطرة أنظمة شمولية كثيرة، كما يعوق حرية تبادل الأفكار فيها الكثير من المعوقات، و هناك الكثير من مستخدمي الانترنيت الذين يتعرضون للملاحقة عندما يفتحون صفحات تنتقد نظام ما من هذه الأنظمة أو يقومون بكتابة ما يتعارض مع سياساتها[8] .

ثالثا: التكنولوجيا الرقمية في الميدان التربوي:

عملت المدرسة كميدان تربوي على تفعيل القيادة لتدريسية من خلال التطوير في طرق التدريس، كانت طرق التدريس في الماضي تركز على توصيل المعلومات إلى ذهن التلميذ بطريقة يسهل استيعابها، و عندما دخلت في مرحلة التطوير بدأت إلى جانب ذلك عن طريق النشاط و الممارسة، و بهذا يتسع الدور الذي تقوم به طرق التدريس و تصبح جزءا لا يتجزأ من المنهج بمعناه الواسع المتطور بدلا من كونها وسيلة لنقل المعلومات إلى التلاميذ وقد تم الأخذ ببعض الطرق الحديثة في مجال طرق التدريس، و كل طريقة من هذه الطرق قد تصل لبعض المواد الدراسية و لا تصلح لمواد دراسية أخرى .

و حيث أننا نعيش الآن في عصر يطق عليه عصر العلم و التكنولوجيا، و حيث أن الدول النامية تبذل الآن قصارى جهدها للحاق بركب هذا العصر ن فإن هناك إعادة نظر للموازنة بين الجانب النظري و الجانب العلمي للمادة الدراسية أي بمعنى آخر تحديد دور كل جانب من هذه الجوانب و متى يقدم و كيف يقدم و كيفية الربط بينهما [9].

و من جانب آخر تركز المدرسة على إيصال الفكرة أو المعلومة إلى المتعلم بطرق و استراتيجيات فعالة أهمها طرق التدريس و التي تعنى بكيفية مساعدة المدرس المتعلم على تحقيق الأهداف التعليمية، مع تفعيل طريقة الإلقاء أو المحاضرة، و التي تعد سابقا من أقدم طرائق التدريس و يراد بها قيام المعلم بإلقاء المعلومات و المعارف على التلميذ في كافة الجوانب مع تقديم الحقائق و المعلومات التي قد يصعب الحصول عليها [10]، ففي الوقت الراهن قد اتخذت تدابير و وضعت طرائق طموحة للتوجيه، فإن مقارباتها لهذه الممارسة تظل رهينة ببنية النظام التعليمي القائم و بمكانة التوجيه المدرسي و المهني في السياسات الاجتماعية و الاقتصادية و ما تقتضيه من بنيات تنظيمية و أدوات علمية و عملية و بيداغوجية و إعلامية و تكنولوجية[11] .

---

[8] - مرجع نفسه ، ص 82 .

[9] - طارق عبد الحميد السامراني ، سنة 2016 ، تصميم المنهج الدراسي الحديث –رؤية معاصرة - ، الطبعة الأولى ، دار الابتكار للنشر و التوزيع ، عمان –الأردن -، ص 133 ، 135 .

[10] - كمال فرحاوي ، سنة 2017 ، تصميم المناهج التعليمية ، الطبعة الأولى ، دار الخلدونية النشر ، الجزائر ، ص 59 ، 60 .

[11] - خالد امجيدي ، سنة 2015 ، التوجيه المدرسي و الإدماج المهني و قيم العدالة الاجتماعية ، الطبعة الأولى ، مكتبة زين الحقوقية و الأدبية للنشر ، د.ب ، ص 47 .

و من جملة الأمور المهمة التي طرأت على مجالات عمل الإدارات المدرسية هو توظيف التكنولوجيا الرقمية، في الميدان التربوي، فهي ضيف لم يطرق الباب بل تسلل إلى كل مؤسسة تربوية، ابى القائمون عليها بذلك أم رضوا، و لأن دخول التكنولوجيا عالم المؤسسات التربوية ليس ترفا أو فائضا أو ما شاكل ذلك، بل هو دخول حتمي فرضته التغيرات المتسارعة التي اقتحمت، كما و كيفا كافة المؤسسات، فإن الحاسوب لم يعد مادة دراسية منزوية في قاعات الدرس، بل تسلل حتى اصب حاو يكاد في كل ثنايا و زوايا المؤسسة التربوية، بحيث يغطي مجالات العملية التعليمية كافة، و في ضوء التطورات التكنولوجية، فإن تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات هي النوع الأكثر إلحاحا في واقع العمل الحالي، من حيث أنها تسهم في تحقيق الأهداف المرسومة بفعالية و كفاءة أكثر، و السبب في ذلك هو أن تجليات تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات اتسعت أطيافها فشملت الجميع في المؤسسة التربوية[12] .

بهذا تتسق تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات مع أهداف التكنولوجيا الرقمية عموما في المؤسسة التربوية، و التكنولوجيا في مفهومها الواسع تطبيق المعرفة، و توفير المصادر المادية و الأدوات، و امتلاك المهارات في تصميم و إنتاج و استخدام المنتجات الرقمية، كما أنها تستخدم أيضا لتوسيع قدرة الإنسان عل السيطرة على البيئة من حوله و توجيهها لصالحه بعبارة أخرى، فالتكنولوجيا توفر فرصا مهمة لتغيير بيئة المؤسسات، فهي توضح طريقة جديدة لتوزيع المعرفة في كل أرجاء المنظمة، و قد تقرر بأن التكنولوجيا عنصر رئيسي في جودة المؤسسات التربوية، حيث أن استخدام التكنولوجيا في المؤسسات التربوية يزيد من فاعلية العملية التربوية، و فلسفة استخدام التكنولوجيا في المؤسسات التربوية قائمة على فكرة مؤداها أن دور المعلم في العملية التربوية قد تطور كثيرا، فلم يعد هو ناقل للمعلومة فقط، بل أصبحت التوقعات المنوط به أبعد أثرا و اشمل مدى .

و بدأت الدراسات في توظيف التكنولوجيا في المؤسسات في العقد الخامس من القرن الميلادي المنصرم، و لقد ساهمت التطورات المتسارعة في التكنولوجيا في البحث عن وسيلة لإدارة التكنولوجيا، و قد لخص "ويس مان " ثلاثة مجالات أسهمت في تطويرها التكنولوجيا:

أ: الكفاءة التنظيمية: من خلال ميكنة و معالجة المعلومات .

ب: الفعالية التنظيمية: من حيث تلبية الاحتياجات المعلوماتية .

ج: التنافسية: من خلال التأثير على إستراتيجية المؤسسة .

و استمرت المحاولات في دمج التكنولوجيا في المؤسسات التربوية اعتمادا على ما طور من نماذج و صيغ من نظريات في إدارة نظم المعلومات، و من النماذج التي أعدت للمؤسسة التربوية نموذج " تيليم " الذي يحتوي على خمسة عناصر: فنية و وظيفية، و اجتماعية نفسية، و أهداف و قيم و إدارية، و الفلسفة التي يقوم عليها النموذج هو أن دمج و توظيف تكنولوجيا المعلومات في المؤسسات التربوية ليس بالأمر الهين، بل هو عملية متعددة الأبعاد و متداخلة[13] .

خاتمة:

[12] - عبد الله محمد الشيخ و آخرون : سنة 2013 ، دور القيادة الإدارية المدرسية في إدارة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في مجالات توظيف تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات ، المجلة التربوية – فصلية علمية محكمة - ، العدد 107 ، 16 .

[13] - عبد الله محمد الشيخ و آخرون ، مرجع سابق ، ص 20 ، 21 .

نظرا للتطور التكنولوجي الهائل الذي يشهده العالم حاليا في جميع المجالات، بظهور تكنولوجيات جديدة أتاحت خدمات متنوعة للمستخدمين، و هنا نخص بالذكر إحدى أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية ألا و هي المدرسة و التي أصبحت أهم ركيزة للتعلم و التربية و التعليم، و مع ظهور العصرنة و الرقمنة أصبحت المدرسة تسارع نحو تفعيل التكنولوجيات الحديثة للمعلومات و الاتصالات في إطارها التعليمي التربوي و كذا الخدماتي على مستوى إداراتها، و هذا تزامنا مع تطورات العالم و توافقها و متطلبات العصر لتحقيق اهداف راقية، بالحصول على متعلمين بمستوى و جودة مدرسية عالية تسير بمنظومة معترف بها من خلال تفعيل التكنولوجيات الحديثة للمعلومات و الاتصالات داخل محيط المؤسسة المدرسية للتسريع في إيصال المعلومة للتلاميذ و كذا المساعدة في القيام بالمهام الإدارية بشكل منظم و بأسرع وقت ممكن و الحصول على نتائج صحيحة و معلومات يقينية .

قائمة المراجع:

1- بوحنية قوي، 2010، الإعلام و التعليم في ظل ثورة الانترنيت، الطبعة الأولى، عمان – الأردن - .

2- خالد امجيدي، سنة 2015، التوجيه المدرسي و الإدماج المهني و قيم العدالة الاجتماعية، الطبعة الأولى، د.ب .

3- طارق عبد الحميد السامراني، سنة 2016، تصميم المنهج الدراسي الحديث –رؤية معاصرة -، الطبعة الأولى، عمان –الأردن -.

4- عبد الرزاق محمد الدليمي: سنة 2011، الإعلام الدولي ي القرن الحادي و العشرين، الطبعة الأولى، عمان – الأردن - .

5- كمال فرحاوي، سنة 2017، تصميم المناهج التعليمية، الطبعة الأولى، الجزائر .

6- عبد الله محمد الشيخ و آخرون: سنة 2013، دور القيادة الإدارية المدرسية في إدارة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في مجالات توظيف تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات، المجلة التربوية – فصلية علمية محكمة - -، العدد 107.

التربية الإعلامية وصناعة المحتويات التعليمية الهادفة في ظل التطورات التكنولوجية لوسائط ووسائل الاتصال الرقمية

ط.د بدر الدين زمور
جامعة البليدة 2 لونيسي علي- الجزائر
د. حسان حجاج
جامعة قسنطينة 3- الجزائر

تمهيد

عرف مجال الإعلام منذ القدم أدوات و وسائل بسيطة لنشر الأفكار و تكوين الإتجاهات و الرأي العام، فعلى الرغم من بساطة تلك الوسائل إلا أنها قامت بأداء وظيفتها المجتمعية في تلك الفترات، فقد وظف البشر الحجارة، النار، الألواح الخشبية لتبليغ الرسائل و اعلام بعضهم البعض، كما استعانوا بالخطيب و المنادي في الأسواق و الأماكن العامة للإعلام الجماهيري و تكوين الرأي العام.

بعد التحولات الكبرى التي عرفها العالم في مجال الإعلام، خاصة بعد ظهور الطباعة، كأولى مراحل التغيير في طرق تشكيل الرأي العالم، حيث لعبت الصحف و المناشير و الكتب دورا كبيرا في صناعة الرأي العام و تشكل الإتجاهات، أما المرحلة الثانية، فتميزت بظهور و انتشار وسائل الإتصال خاصة بعد الحرب العالمية الثانية، و بالتحديد بعد ظهور التيارات الفكرية و المدارس البحثية سنوات الأربعينيات و الخمسينيات، التي تناولت بالتحليل و التفسير و التنظير لتأثيرات وسائل الإعلام و تشكيل الرأي العام، أما أهم مرحلة في رأيي هي التي ظهرت مع ظهور الأنترنات و انتشار محركات البحث و الوسائط الرقمية للإعلام و الإتصال، خاصة و أنها أبانت على قدرات عظيمة في مجاللات صناعة

و نقل المحتويات على أوسع نطاق، مثلما تنبأ به مارشال ماكلوهان و نظرية العالم القرية الصغيرة.

من بين المجالات التي شهدت تحولات عميقة مجال الإعلام، خاصة و أنه صناعة و قطاع إستراتيجي بالنسبة للعديد من الدول التي أثبتت سيطرتها على الإعلام، تقنيا و فنيا كالولايات المتحدة الأمريكية، فهذا المجال يمتلك من الوسائل ما بجعله محل تطوير و متابعة من طرف القائمين عليه، فعملية تكوين الرأي العام و الإتجاهات هي إحدى أهم أهدافه و غاياته، خاصة بعد تنوع و انتشار الوسائط التكنولوجية، التي أصبحت متاحة تقريبا للجميع، هذه الخاصية سهلت من عمليات تدفق و سيولة و اننشار المعلومات على أوسع نطاق، لذالك فقد صاحب هذه التحولات في مجال الإعلام ظهور تصورات و مفاهيم جديدة تستدعي الوقوف أمامها، كالتربية الإعلامية في ظل التطورات التكنولوجية الهائلة، صناعة المحتويات الإعلامية، صحافة المواطن و الإعلام الهادف في ظل تعدد الوسائط و رقمنة الوسائل.

التربية الإعلامية بين الواقع و المأمول :

لعب الإعلام دورا محوريا منذ القدم، حتى في شكله التقليدي، من خلال المهام السامية الملقاة على عاتقه، من إعلام بمختلف المستجدات إلى التوعية و التحسيس و التربية و التعليم،ففي الواقت الراهن و مع تعدد وسائل الإعلام الجماهيرية، التي تعد بالآلاف، القنوات الفضائية الرقمية و ومختلف وسائل ووسائط

الإعلام التي تأخذ من الأنترنات دعامة لبث مختلف محتوياتها، كالمنصات و المدونات و الصفحات، كل هذه الوسائل حقيقة تعددت توجهاتها و إنتماءاتها و توجهاتها الإيديولوجية، حسب رزنامات و أجندات معينة، جعلت من محتوياتها مادة دسمة لتمرير رسائل و معلومات نحو جماهير معينة، حيث تعبر كلمة الإعلام عن تصورات و رئية جزئية لبعض مكونات العالم الطبيعي و الإجتماعي الموجهة نحوجماهير معينة(kerneis, 2009, p8-9) .

السؤال الذي يطرح في هذا السياق هل كان لعولمة حقل الإعلام دور في واقع الإعلام التربوي حاليا، خاصة وأن بعد الجغرافيا أصبح خارج الحسابات التكتيكية للعديد من صناع الإعلام، و بالخصوص أللوبيات و أصحاب الشركات و المؤسسات و الفضاءات الإفتراضية الكبرى، التي وجدت في شبطة الأنترنات فضاءا خصبا لتنفيذ سياساتها و خططها الموجهة للجماهير، فعندما نتكلم عن التربية كقيمة.

و على الإعلام كوظيفة لابد و أن نربطها بسياقها الزماني الحالي الذي فرض على الجميع التعلم، لكن بطريقة تتماشى مع الإنتشار الهائل لمصادر و محتويات مختلف المعارف، و ربما يعتبر الأنترنات بمحتلف مكوناته و ووسائطه المتنوعة، من منصات، مدونات، مواقع و قنوات الواقع المفروض للتعلم في ظل وفرة وسائل الإنصال و التواصل الرقمية، كالهواتف الذكية، اللوحات الرقمية و الحواسيب.

عندما نتكلم عن إستخدام الأنترنات كوسيلة للتعلم(السطالي، 2019، ص 22)، لكن السؤال الذي يطرح ينفسه في هذا المقام، هل في ظل هذا التنوع في وسائل التعلم، هل إستفادت التربية الإعلامية من هذا التنوع، أي هل هناك معايير محددة و موحدة في الوقت الراهن و معتمدة عالميا من الجميع، لتحديد كيفية صناعة و نشر المحتويات التعليمية، الأخلاقية و القيمية، مع مراعات الفروقات الثقافية

و الإجتماعية و الإقتصادية، سواء للشعوب أو للفئات التي تكون جماهير التلقي الإعلامي، كالدول الفقيرة و الأطفال و المراهقين، حيث أشارت بعض الدراسات إلى نقص الدراسات المعمقة لبعض الخصوصيات الإجتماعية و الثقافة، كالدراسات الخاصة بحالة المتمدرسين و علاقاتها بالبحث و تحليل سياق المدرسة نفسه كعامل مؤثر على تحليل البيانات، و كنتيجة لذلك تفتقر العديد من تلك البحوث للمعلومات الخاصة باستخدام تكنولوجيا المعلومات لدى هذه الشريحة(stocchetti, 2014, p.53)و هذا ما يدفعنا للقول أن إنشاء قواعد بيانات تفصيلية و دقيقة، تشمل مختلف المعلومات العامة و الخاصة حول مختلف الفئات المكونة للنسبج الإجتماعي، حتى نتمكن من تقديم صورة واضحة عن طرق التفكير و السلوكات المتبناة، و بالتالي إعادة صياغة سياسة إعلامية تربوية يمكن تحقيقها بتبني إستراتيجية و مقاربة تشاركية، تعنى و تهتم أكثر بصناعة محتوى هادف و يراعى فيه خصوصيات كل جمهور، فمهنيو مجال الإعلام حاليا لا يمكنهم الإستغناء عن توظيف التكنولوجيا، و لا يمكن لهذه المهمة أن تتحقق دون التكوين الذاتي المستمر، في كل الطرق الحديثة للتقصي و نشر المعلومة، لأن سلم القيم تغير مع تطور المجتمعات و انتشار المحتويات المعولمة، أي كل المهن تتغير و رئية ممارسيها أيضا تتغير حسب تغير الأنساق، خاصة الإجتماعية و الثقافية، التي أبانت قوة وسائل الإعلام و الإتصال الحديثة مدى تأثيرها عليها، فعملية التكوين المهني المستمر تؤدي إلى التغيير المستمر في النسق القيمي الذي يستخدمه الأفراد بالنسبة لمهنهم (سلاطنية، 2012، ص 28).

حتى على المستوى المجتمعي تبنت المجتمعات الغربية مفهوم المرافقة الشخصية في الجانب الإعلامي

(montoratmediatique)، أي تخصيص برامج في التربية الإعلامية، من خلال تقديم نصائح

و تكوينات لمختلف الفئات العمرية، عبر تخصيص مخايدبر و منصات و مواقع تضم باحثين و مختصين في مجال الإعلام و االإعلام الآلي لمرافقة الأسر في تعديل طريقة إستهالكها للمحتويات الإعلامية، فمثلا مخبر (l-express.ça)الكندي ذو التوجه الفنكفوني، موقع مختص في المساعدة في مجال إنتاج

و إخراج المحتويات الثقافية لجميع الفئات في المجتمع، بما فيها المؤسسات و التنظيمات الثقافية و العلمي www.L'Express.ca()

رغم الجهود التي يقوم بها صناع الإعلام مثلا في الوطن العربي من أجل نشر الوعي و تعميم ثقافة التلقي السليمة، من خلال إستمرارها في تطبيق سياسات التكوين المعتمدة من طرف الهيئات التعليمية الوصية على التكوين في المجال الأكاديمي الجامعي، فعلى سبيل المثال لا الحصر، تعمل الجامعة الجزائرية على تحيين مختلف المعرف و المقاييس و البرامج الخاصة بمهن الإعلام و الاتصال

و السمعي البصري، من خلال إدراج محتويات و برامج تعنى بأخلاقيات العمل الإعلامي و القضايا الراهنة، إضافة إلى تعميم التكوين الميداني و الورشات الخاصة بكيفية الحصول على المعلومة

و معالجتها، كما تم فتح تخصصات غي الصحافة الإلكترونية، وسائط الإعلام الجماهيري و التكنولوجيات الخاصة بمجال الإعلام، و الملاحظ لهذه البرامج يقف عند محاولة الجامعة الجزائرية التكيف مع التحولات التكنولوجية في ظل إتساع رقعة الفضاءات الرقمية.

تدعيما للأسلوب التعليمي التقليدي الحضوري الذي يتم عبر تقديم محاضرات و تطبيقات وورشات تدريبية، في كيفية مثلا صياغة الخبر و التحرير الصحفي و صناعة المحتويات الإلكترونية، فقد وظفت أيضا وسائط التعليم عن بعد عبر منصات جامعية خاصة قبل و أثناء ظهور جائحة كورونا، حيث حظي مجال التكوين الإعلامي بمساحة معتبرة في تلك الفضاءات الرقمية، أين يتلقى طلبة الإعلام مختلف الشروحات حول المحتوى التدريسي صوتا و صورة، بالإضافة إلى تطبيق معارفهم و كل ماتناولوه من طرف الأساتذة الأكاديميين و الإعلاميين المشاركين في استوديو إذاعي و تلفزي مجهز بمختلف الوسائل التكنولوجية الحديثة، حتى يتسنى للدارس التكيف مع متطلبات عالم الإعلام سواء في توظيف كل الوسائل الرقمية و التكنولوجية لصناعة و نشر الأخبار وفق مبدأ المهنية و الرسالة الهادفة.

أما المعاهد الخاصة و الأكاديميات المعتمدة، كشريك في التكوين و التدريب في مهن الإعلام و السمعي البصري، هي الأخرى توجهت نحو فتح أبواب التكوين، سواء لخريجي الجامعات من الطلبة أو المتربصين، أو لصالح المهنيين، من خلال برمجة دورات عادية و أخرى مكثفة، في بعض مواضيع

و محاور في الإعلام و السمعي البصري، كتركيب و معالجة المحتويات، صحافة الموبايل، فنيات التحرير الخاصة بالإعلام الإلكتروني...إلخ، حيث يشرف على هذه الدورات مختصين في مجال التكوين الإعلامي، من أكاديميين و محترفين، أين يتلقى المتربصوون تكوينا ميدانيا يؤهلهم لرسكلة معارفهم

و طرق عملهم، وفق المستجدات و التحولات التي طرأت على مجال الإعلام، خاصة بعد إنتشار الإعلام البديل عبر الأنترنات و توجه فئات جماهيرية كبيرة نحو الإطلاع على الأخبار من المواطنين مباشرة خاصة المتكونين في مجال الإعلام.

الإعلام الإقليمي و بعد الجوار الإفتراضي و صناعة المحتويات الرقمية الهادفة:

تغير مفهوم الجوار بعد ظهور و انتشار مفهوم الفضاء الإفتراضي، اينتقل الخاصية الجغرافية نحو الخاصية الرقمية، الوسيط الأكثر تأثيرا في تغيير منظومة، إنتاح، تدفق و نشر المعلومة، لتتغير معها العديد من المجالات و النشاطات، و بالخصوص المرتبطة بعالم الإتصال و الإعلام، فمفهوم الإقلبم

و المنطقة الذي كان يرتبط بالرقعة الجغرافية، تغير أيضا معه أسلوب نقل المعلومة و بعد الجوار، الذي كان يشير للقاطنين في تلك المنطقة أو المناطق المجاورة، ليتجاوزه بهذا المنطق مفهوم الإعلام الإقليمي خاصة الذي أصبح يعتمد بشكل كبير على تكنولوجيا المعلومات، كالإذاعات الرقمية التي تبث عبر الأنترنات و الصفحات الإلكترونية للصحف و صفحات الإعلام السمعي البصري عبر الشبكات الإجتماعية، خاصة و أن أغلب الوسائط التي تبث محتوياتها عبر الأنترنات توفر خاصة التعليق

و التفاعل مع صناع المحتوى، لأن الجمهور أصبح شريك أساسي في. عملية صنع المحتوى (نعمان، 2015، ص 119).

المفهوم التقليدي للإعلام الإقليمي يشير إلى : عملية توجيه الرسائل الإعلامبة إلى مجتمع محدد يمثل إقليما، يحوي عدة مجتمعات محلية، فهو إعلام ينبثق عن بيئته (أحمد سيد، 2004 ص 84).إن التصفح المعمق لهذا التعريف يدفعنا إلى ملاحظة توظيف كلمات مفتاحية تعبر عن العد الإعلامي و الإستهداف لوظيفة وسيلة الإعلام، فالمحتوى الإعلامي في الحقيقة هو رسالة أو مجموعة رسائل تحمل دلالات و قيم، أما الإستهداف فهو عملية توجيه ذالك المحتوى نحو فئة أو مجتمع معين، و في نفس هذا السياق يتبادل إلى ذهني سؤال حول دور هذا النوع من الإعلام الإقليمي المحلي و الجواري في ظل تغير خصوصية المجتمعات المحلية، التي أصبحت تتميز بوجود فضائين مختلفين، الواقعي الجغرافي

و الإفتراضي الرقمي، فقد أشار ليشنر و هيومل أن المجتمعات الإفتراضية هي شكل جديد من أشكال الإتصال، حيث يشارك أفراد المجتمع المعلومات و المعرفة، من أجل التعلم المتبادلةأو حل المشكلات (Ulrike & Hummel, 2002, p.41). هذا الفضاء الذي جعلت منه الخلفية التكنولوجية يحتوي على مجتمات مختلفة الثقافات لكنها مرتبطة بوسائل متعددة، تخطت عائق المكان، حيث أصبحت هذه المجتمعات توظف المنصات المتصلة عبر الواب بحيث أنها تتمتع ببيئة أكثر ثراءا في التفاعل، على حد تعبير جريدة العرب الإقتصادية الدولية أن المنصات الإلكترونية أصبحت تشكل البيئة الجديدة لكافة المجالات، حيث بات المنتج أو الخدمة التي لا تملك منصة إلكترونية يمكن التحكم فيها عبرها جزءا من الماضي، فقد أسهمت المنصات الإلكترونية في تغير ثقافة المستخدمين ونمط الحياة خاصة للقطاعات التجارية والخدمية(www.aleqt.com)، و من بين القطاعات التي تتطلع إلى تغيير نمط نشر المعلومات، و صناعة المحتويات الإعلامية الهادفة، المؤسسات الإعلامية، سواء العريقة التي تريد التكيف مع انتشار الوسائط الرقمية و دخولها سوق الإستهلاك الجماهيري، عبر توسيع مجال سوقها

و عملها عبر توظيف تكنولوجيا الإعلام و الإتصال الحديثة، أو المؤسسات التي أخذت شكل المؤسسة العصرية الرقمية التي بدأت نشاطها في شكل رقمي إلكتروني، إلا أنهم يشتركون في غاية واحدة، و هي تكييف محتوياتها مع التحولات العميقة في شتى المجالات، و محاولة إبراز بعد المسؤولية الإجتماعية على مختلف نشاطاتها الإعلامية.

في ظل ما يمكن تسميته بالفوضى المنظمة في عالم الإعلام، يحاول بعض الفاعليين أو الشركاء في قطاع الإعلام تربية و تعديل السلوك الإستهلاكي للمحتويات، خاصة عبر الفضاءات الإلكترونية لما لها من خصوصيات تقنية، جعلت منها الأسهل و الأكثر متابعة، فرهان تحقيق تعليم هادف يبدأ بصناعة محتوى

تربوي، يراعى فيه الخصوصيات الإجتماعية و الثقافية لكل مجتمع، فصناعة المحتويات الرقمية ترتكز بالأساس على نشاطات النشر التي توظف الوسيط الإلكتروني كالكتب، الجرائد، المجلات، البرمجيات، الفيديو و السمعي البصري لتأخذ الشكل الرقمي (organisation de coopération et de développement économiques, 2005, p.7).

حتى نوضح الصورة أكثر، سوف نعرض بعض المنصات و القنوات، التي أخذت من صناعة المحتوى التعليمي الهادف مهمة لها :

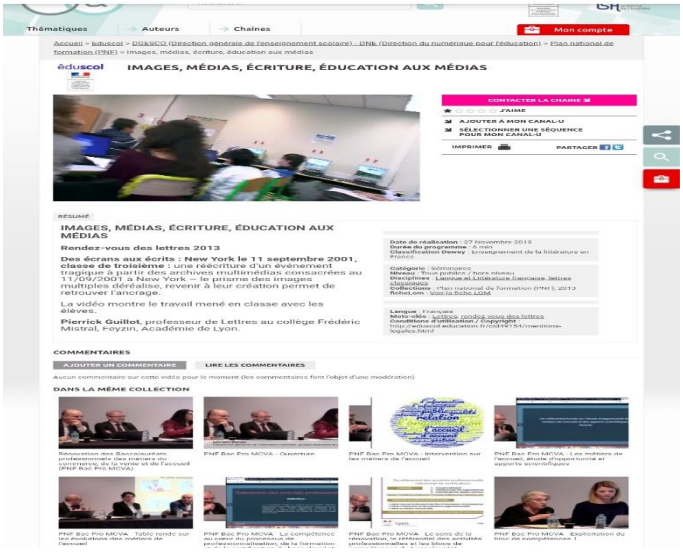
- (Eduscol.éducation)منصة تربوية فرنسيةسويسرية، تضم قناة رقمية سويسريةأنشأت سنة 2008 تحت تسمية الوقت (le temps)، تعمل المنصة على أساس تعميم و ترقية التعليم الهادف إلى تحقيق تربية إستهلاكية و إعلامية سليمة، كعرض صور سمعية بصرية لأحداث معينة ، في قناة خاصة بالتعليم الإعلامي U-TV و يطلب من المتربصين كتابة محتوى إعلامي، ليقوم المكون فيما بعد بتقديم أساسيات التحرير الصحفي،إضافة إلى تقديم محتويات في سميائية الصورة، و المحتوى، و الرقمنة، أما أهم المحاور و المواضيع التي تعمل عليها هي :

1- تعلم مع الرقمنة : الممارسات التعليمية مع الرقمنة التي تحتوي على عدة بوابات

- **Edubase قاعدة التربية :** هو عبارة عن بنك وطني يحتوي على السيناريوهات التعليمي،التي تتمحور حول إستعمال و توظيف الأدوات الرقمية في العمل، يستهدف المحتوى الفئات العمرية من التحضيري حتى مرحلة ما قبل الجامعة، و يهدف إلى خلق ألفة و تلقين طريقة عمل عبر تدريب المتربصين على إستعمال الرقمنة و مختلف الوسائط، ليتعلم المتمدرسون التوفيق بين العمل و الإستهلاك المنزلي و في فضاءات العمل و أجل تنمية الإستعمال التربوي للرقمنة، وضعت مخبرا للممارسات الرقمية يهدف إلى تحفيز المشاركة و اللقاءات التربوية حول المواضيع الهامة، إضافة إلى تلقين المكونين و الأساتذة لطرق كيفية إستعمال الوسائل و العتاد التكنولوجي الرقمي، حتى يتمكنوا من التحكم في التربية الرقمية.

- **Prim à bord** البوابة الرقمية للدرجة الأولى و يضم برنامج**scientix:** يجمع البرنامج أساتذة و باحثين و فاعلين في المؤسسات السيادية من أروبا، أصبح في السنوات الأخيرة عبارة عن شبكة تشاركية عابرة للحدود، حيث تهدف إلى تحسين الأداء و تبادل المعارف في مجال التكنولوجيا و المناهج الجديدة للتعليم، إضافة إلى برنامج (européen school net)، الذي يضم 34 وزارة تربية أوروبية و الذي يهدف إلى الخبرات في جميع المجالات التربوية بما فيها التربية الإعلامية و كيفية التعامل مع وسائل الإعلام الرقمية و كيفية توظيفها لنشر الوعى، المعرفة و تحسين الأداء(www.eduscol.fr)، أما في مجال التعليم الإعلامي المتخصص الهادف.

صورة لحصة تدريبية في قناة u-tv لفائدة المتمدرسين حول التحرير الصحفي



تزايد عدد المواقع و المنصات التي تهتم بمجال الرقمنة و التعليم الإعلامي، خاصة في بعض الدول الأوروبية كفرنسا على سبيل المثال لا الحصر، خاصة مع تشجيع السلطات الحكومية لعملية ترقية التربية الإعلامية في مختلف المراحل العمرية، خاصة فئة المتمدرسين و المهنيين في مجال الإعلام الإلكتروني، و هناك العديد من القنوات التعليمية على الشبكات الإلكترونية و المنصات، و مالفت إنتباهنا قناة les tutos de l'info و معناها الدورات التدريبية الإعلامية،يندرج ضمن مشروع إستراتيجي تربوي للمدرسة العليا للصحافة بمدينة ليل الفرنسية، يهدف إلى تقديم معارف تكوينية

و نصائح حول مهن الإعلام، تأخذ طريقة التعليم شكل محتوى سمعي بصري يبث عبر الموقع و في اليوتوب، حول مهن الإعلام و بالتحديد حول ثلاث محاور، العمل الصحفي، التحقيق الصحفي ثم النشر و البث، يقدم المحتوى في شكل فيديو تعليمي من طرف المشرفة على البرنامج و بعض الضيوف المختصين في الحقل الإعلامي، يتم تدعيم هذا المحتوى التعليمي ببطاقة تقنية تحتوي على مختلف المعلومات التقنية التي تناولها المكونون و معلومات حول المصادر و البيانات المتاحة، إضافة إلى تقديم تمارين و أسئلة حول المحتوى، و تستهدف بالأخص الشباب الذي يرغب في غوض غمار مهن الإعلام.

صورة لواجهة قناة الدورات التعليمية les titos de l'info

الوسائط الرقمية المتخصصة في الإعلام و الإتصال في الشبكات الإجتماعية – حالة المنصات

و المواقع الإلكترونية:

سوف نعرض في هذا المحور بعض النماذج كأمثلة لبعض المنصات و المواقع، في العديد من دول العالم التي تهتم بقضايا التربية الإعلامية، حيث أن أغلب الفضاءات التي تنشط عبر الوسائط الرقمية تشدد على خطورة الوضع الحالي، خاصة بالنسبة لبعض الفئات في المجتمع، من مهنيي الإعلام إلى الأطفال و المراهقين و الفئات الإجتماعية التي تعاني من صعوبات و ضروف معيشية قاهرة، كالبلدان التي تعاني من بعض الأزمات كالحروب و الآفات الإجتماعية، حيث يرى مثلا موقع ميديا إديكاسيون(https://www.mediaeducation.fr/fr/Accueil.htm،الموقع المعتمد من طرف السلطات الفرنسية، مهمته الأساسية التربية الإعلامية و حرية التعبير، يحتوي الموقع على العديد من المواضيع و النقاشات التي تهتم بخطورة عدم التحكم في المعلومة و سلبيات التلقي الخاطىء لدى بعض الفئات كالأطفال، إضافة إلى مواضيع تعنى بكيفية صناعة المحتويات الهادفة و وضعها في مدونات خاصة وفق المعايير السليمة للعمل و التلقي الإعلامي، حتى يتسنى لصانع المعلومة و الرسالة بناءها بشكل سليم، و يتمكن المستقبل من تلقيها و معالجتها بطريقة واعية و صحية، و كمثال على ذالك تعدد المحتويات التعليمية و التحسيسية لفائدة الأطفال الذين يتعرضون لمختلف الوسائل الإعلامية، إذ لا يكتفي القائمون على برامج التربية الإعلامية على الحماية فقط، بل يشددون أيضا على تلقينهم طريقةفهم محتوى الوسيلة، النظر إلى المحتوى بطريقة نقدية، معرفة وقت التشغيل و تعلم إستعمال الوسائل التكنولوجية للإعلام و الإتصال بطريقة مسؤولة و توظيفها لتحفيز الإبداع، كما أن الملفت للإنتباه في هذا الموقع هو وجود إستراتيجية واضحة و مدروسة، من خلال وضع خارطة طريق تهتم بالتبادل العلمي و المعرفي بين الفاعلين في قطاع الإعلام خاصة الصحفيين، تقديم محاضرات، شهادات، محتويات سمعية بصرية و حتى تكوينات، هذا مثال عن عرض تقدمت به إحدى الناشطات في

الموقع :

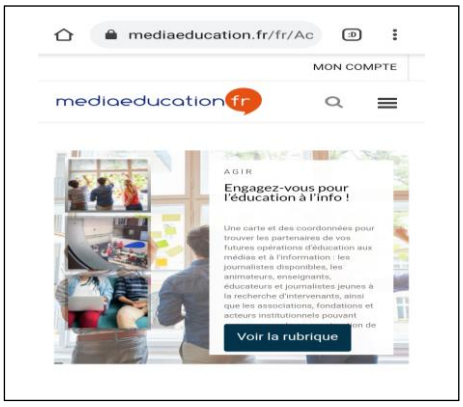
(Je suis vidéothécaire à la médiathèque de Drancy et je recherche un(e) intervenant(e) spécialiste de l'information sur internet : complotisme, fake news, etc. Nous souhaitons projeter le film Internet "la démocratie des crédules" samedi 13 février et nous ferons suivre cette projection d'une discussion avec le public.Y aurait-il parmi vous une personne disponible et intéressée pour participer à cette rencontre ?)

تقول الناشطة أنها صانعة فيديو تعمل في المكتبة الإعلامية لمدينة درونسي، تبحث عن محاضر ليقدم مداخلة حول الإعلام عبر الأنترنات، حول الأخبار الكاذبة و المؤامرة و ماشابه هذه الأمور، كماأنها تأمل في مشاهدة الفيلم الموسوم بديمقراطية السذج، يليه فتح نقاش حول العرض، هذا يوم 13 فيفري،

و تسأل إكان هناك شخص مهتم و يريد المشاركة.

بعد الإطلاع و تحاليل بعض عناصر و مكونات محتوبات الموقع، وقفنا على نتيجة مفادها أنه موقع يعمل على تلقين المعايير الصحيحة في مجال التربية الإعلامية، من أجل تعميم حرية التعبير و نبذ كل مظاهر العنصرية وأفكار الهدامة التي تؤثر سواء على صانعي المحتوى أو على متلقيه، بل و تطرح بدائل رقمية

و نقاشات هادفة و تبادل للخبرات بين مختلف الناشطين في مجال الإعمال، إضافة إلى توفير إمكانية التكوين و المرافقة عبر تخصيص فضاءات المبتدئين و المحترفين من الإعلاميين من أجل مواصلة جهودهم التربوية عبر منصتهم أو عبر منصاتهم الخاصة شرط توفر المؤهلات المهنية للإعلام الهادف.



صورة لواجعة منصة ميديا إدوكاسيوالخاص بالتربية الإعلامية .

التكوين الذاتي و التأهيل الإعلامي الرقمي عبر الواب، نموذج (mooc)

ساهمت التطورات الكبيرة في المجال التكنولوجي و الرقمي، في توسيع المجال الإفتراضي إلى مساحات لا يمكن قياسها واقعيا، و لكن قياسها إفتراضيا ببعض المتغيرات التي إستفادت من فضاءات الأنترنات، أصبحت متاحة، و هنا نقصد بمجال التكوين الذاتي الإفتراضي. ففي مجتل الإعلام و الأخبار و تأهيل العنصر البشري العامل في القطاع، لوحظ خاصة في بعض الدول كفرنسا على سبيل المثال لا الحصر انتشارا و تنوعا في مجال عرض فرص التكوين عن بعد في مهن الإعلام خاصة الرقمي.

أما في البلدان العربية عموما و الجزائر خصوصا تعمل العديد من الدول لتطوير تكنولوجيا التعلبم عبر الفضاءات الإلكترونية المتاحة، من أجل مواكبة عملية تحيين المعرفة، و الإعتماد على إقتصادها، من أجل الإستثمار فيه كقطاع إستراتبجي واعد، و من بين تلك الدول لسعودية، الجزائر، سلطنة عمان و الإمارات العربية المتعدة، فهذه البلدان من خلال البرامج و النشاطات التب تستهدف الإعلام و الرقمنة أبانت عن نواياها الستقبلية في تطوير مجال و صناعة واعدة يمكن أن تقدما دفها لمهن الإعلام، من خلال تبني إستناتيجيات فعالة غي صنع المحتويات و نشرها وفق متطلبات التكنولوجيا و رغبات الجماهبر.

أشرنا فيما سبق إلى طرق التكوين المعتمدة في المؤسسات التعليمية، في العديد من الدول، و التي تعتمد بالأساس على الطرق الأكاديمية التقليدية، في شكل محاضرات أو تطبيقات وورشات، تقدم من طرف أساتذة و مؤطرين، أغلبهم تكوينهم نظري، لكن مع إنتشار تكنولوجيا الرقمنة و تعدد وسائل ووسائط الإتصال، طفت إلى السطح طريقة التعليم عن بعد، و ربما من بين أكبر إيجابياتها هي تخطيها للعائق الجغرافي في المشاركة المتنوعة للمكونين و الخبرات من جميع دول العالم، و هذا ما ساعد هلى التكوين الذاتي للإعلاميين و تنويع معارفهم، و بالتالي تحيين طرق العمل لتصبح أنجع و أدق.

فعلى غرار الدورات التدريبية التي تبرمج من حين إلى آخر، في بعض المعاهد و المدارس الخاصة في مهن الإعلام، سعت مجموعة نشطة من الإعلاميين إلى تشكيل شبكة من الإعلاميين، و أطلقت عليها تسمية، شبكة الصحفيين الدولين(ijnet)، تحت وصاية المركز الدولي للصحفيين، تقدم هذه الشبكة عبر منصتها فرصا لتبادل الخبرات و المعارف، تطبيقات الأخبار، نصائح و تكوينات للصحفيين المحترفين، المبتدئين و حتى المواطنين، في الوطن العربي و العالم، و بلغات عديدة.يوفر موقع هذه الشبكة معلومات و معارف مهمة يمكن توظيفها في التطوير الذاتي للقدرات و الممارسة الإعلامية المحترفة، حيث عرض القائمون على الموقع طريقة التعليم عن بعد التي تجمع عدد كبير من المتعلمين Mooc's أي Massive Open Online Cours.

تقدم شبكة الصحفيين الدوليين معلومات عن المساقات و الدروس السمعية البصرية، التي تقدم في العديد من جامعات دول العالم، في مجال التكوين الإعلامي و علوم الأخبار، أما الفرق بين المؤتمرات الإفتراضية و المنصات المفتوحة للتعليم عن بعد فهي كبيرة خاصة وأن التعليم عبر الموكس **Mooc**s

يعتمد على التكوين طيلة أسابيع، مجانا عبر الفيديو و نصوص، ثم تقدم مهام و غعمال يتم تقييمها و مناقشتها، و من إيجابيات هذا النوع من المنصات نذكر مايلي :

-تعليم ذو جودة و فعالية، حيث يكتسب المتكون حتى و لو كان ممارس قديم معارف جديدة و آليات عمل تساعده في تحسين قدراته.

-الليونة و السهولة في الحصول على المحتوى التعليمي في أي وقت.

-قدرة هذا النوع من المنصات على التكيف مع الأوضاع الطارئة كجائحة كوفيد19.

-تسهل عملية التبادل و الحوار بين الثقافات، وفق تصور شامل ورؤية نقدية للواقع، إضافة إلى إلغاء الحواجز التقليدية التي تعيق نقل المعلومة و المعرفة.

-البقاء على تواصل مع المركز الدولي للصحفيين الذي يدعوا إلى ترقية التكوين المستمر.

(Mymooc)المنصة الفرنسية مايموك التعليمية، متخصصة في عدة تخصصات و مهن، خاصة التي

تواكب التطورات الحاصلة في عالم الإقتصاد و التكنولوجيا، حيث يوفر محرك بحثها إمكانية الولوج إلى أي تكوين يختاره طالب المعرفة، فمثلا في مجال الإعلام يمكن متابعة دروس الثقافة و الكتابة الرقمية لمدة ستة (06) أسابيع من طرف مكونين و مختصين في مجال الإعلام و الرقمنة، حتى يتمكن المتلقي من تعلم أبجديات الكتابة، المشاركة، النشر و التواصل، تشرف على الدروس جامعة بورقون بمشاركة جامعات أخرى، المحتوى كل أسبوع مقسم إلى ثلاث وحدات، الأولى تعنى بالعموميات، الثانية عمل تطبيقي غما الوحدة الثالثة فتخصص لمناقشة طريقة التفكير و أسلوب عمل المتلقي.

تهدف هذه المنصة و عبر هذا النموذج في الإعلام الرقمي إلى إكساب المتربصين و المتعلمين فرصة تكوين ذاتي في مجال الإعلام الرقمي المستقل، من خلال توظيف التكنولوجيا بطريقة إحترافية، كما توفر المعارف المتاحة فرصة لتنمية الروح النقدية و تطوير أسلوب العمل عبر الفضاءات و الوسائط التي تتيحها التكنولوجيا و تنشر بواسطة الأنترنات، من أجل محتوى بسيط منظم و هادف.

برنامج دورة الثقافة الرقمية و الكتابة الرقمية:

الأسبوع الأول : تصميم و تنظيم مشروع رقمي blog مدونة

الأسبوع الثاني : أساسيات و مبادئ الرقمنة

الأسبوع الثالث : الكتابة الرقمية و توظيف الرموز و التحرير الإلكتروني

الأسبوع الرابع: وضع المشروع على الخد مع العمل التشاركي و قواعد الملكية الفكرية و حقوق المؤلف

الأسبوع الخامس: مبادئ العمل الصحفي عبر المواقع و آليات إدارة المدونات.

الأسبوع السادس: العمل الشبكي و كيفية إختيار نوع الفضاءات.

صورة لواجهة منصة ماي موك التعليمية

أما في البلدان العربية على سبيل المثال فإن بعض الدول تحاول تعميم عمليات التكوين عن بعد، خاصة بعد ظهور و انتشار جائحة كوفيد19، هذا الظرف الإستثنائي قدم فرصا مثالية للتكوين و إعادة التأهيل في العديد من التخصصات، بما فيها مجال الإعلام و ثناعة الأخبار، فحسب موقع عمان دايلي في مقال للكاتب عمار البلوشي صدر شهر أفريل 2020 أن ظروف الجائحة قدمت فرصا جديدة و كبيرة للتكوين في العديد من التخصصات، عبر تكثيف التعليم عبر المنصات الإلكترونية. أما في الجزائر فقد وضع بعض الأساتذة منصتين عبر الفضاء الأزرق فايسبوك، واحدة سميت عن كثب، و الأخرى المنصة الوطنية لعلوم الإعلام و الإتصال، كلاهما يسعيان إلى مرافقة الطلبة و الباحثين في مجال الإعلام و الإتصال، و تزويدهم بمحتويات و كتب في الإعلام و التخصصات القريبة من مجال الإعلام، إضافة إلى برمجة مداخلات مع مختصين بين الحين و الآخر.

خاتمة و توصيات

تعتبر التكنولوجيا الحديثة بجميع وسائلها ووسائطها أهم التحولات التي عرفتها البشرية في القرون الأخيرة، فكما غيرت و أثرت في جميع الميادين، كان لمجال الإعلام و الإتصال نصيب الأسد، خاصة أن التشابه الوظيفي للوسيلة و المهنة أو النشاط لديهما نفس المهام، و هي إدارة المعلومات و التواصل عبر الوسائط، ليأتي ميدان التربية ليبسط جناحيه على مجالي الرقمنة و الإعلام، و كيف يمكن أن يطور هذا من أجل ذالك، حتى يتمكن من صنع محتوى هادف يراعى فيه خصوصيات و ثقافات المجتمعات، و يصل حقيقة بمجال الإعلام إلى بر الإعلام الهادف و المسئول، و على ضوء من سبق ذكره

و من أجل تعميم ثقافة التربية الإعلامية و توظيف الرقمنة و التكنولوجيا في سبيل تطوير الإعلام بمختلف أنواعه، ارتأينا أن نطرح التوصيات التالية :

-وجوب بناء رؤية شاملة وواحدة من طرف الدول العربية حول تعميم ثقافة التربية الإعلامية، عبر تبادل الأفكار، الخبرات و الزيارات بين الممارسين و الأكاديمين.

-التكوين في مجال الإعلام الرقمي و تكنولوجيا الإعلام و كيفية صناعة المحتويات الإلكترونية.

-تشجيع حركية الباحثين و تبادل المشاريع في المجال الإتصالي و الإعلامي و المعلوماتي.

-تعميم تدريس التربية الإعلامية في المراحل الأولى للدراسة.

-تنظيم دورات تكوينية في إستخدام الوسائط الرقمية و الإعلام الهادف.

-تشجيع الباحثين و الطلبة على ابتكار منصات و برامج خاصة للتكوين الذاتي في الإعلام.

قائمة المراجع :

1.السطالي،نرمين. (2009). أثر شبكات الأنترنات على إتجاهات الشباب غب عصر العولمة. ط1، ببليومانيا. القاهرة.

2.عبد السميع، محمد نعمان. (2015).العمل الصحفي. ط1. دار العلم و الإيمان للنشر و التوزيع . مصر.

3.سلاطنية، بلقاسم. (2012). علم الإجتماع الإعلامي. ط1. دار الفجر للمشر و التوزيع.القاهرة.مصر.

4.أحمد سيد،طارق.(2004). الإعلام المحلي و قضايا المجتمع.دار المعرفة الجامعية للنشر و التوزيع الإسكندرية.مصر.

5.Matteo,Stocchetti.(2014).Media and Education the Digital Age : concepts, Assessments. SubversionsPeter Lang GmbHInternationalerVerlag der Wissenschaften.Berlin.

6.Lechner,U. Johanne,H. (2002).Business models and system architectures of virtualcommunitiesfromsociologicalphenomenon to peer-to-peer architectures**.** international journal of electronic commerce.

7.KERNEIS, J.(2009).analyse didactique et communicationnellede l'éducation aux medias : éléments d'une grammaire de l'incertitude . thèse de doctorat en sciences de l'éducation et sciences de l'information et de la communication écoles doctorale en sciences humaines et sociales université de reine 2 .France.

8.Organisation de coopération et de développement économiques.(2008). contenus haut débit. stratégies et politiques en matière de contenu numérique, document de référence, DSTI/ICCP/IE(2005)3/final.Séoul. Corée.

https://www.aleqt.com/2017/08/22/article_1240386.html9.

https://eduscol.education.fr/103/j-enseigne-avec-le-numerique10.

الرؤية المستقبلية لوظائف المدرسة دراسة سوسيولوجية لوظائف المدرسة في ضوء العصر الرقمي

سكينة الكزولي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،جامعة ابن طفيل - المغرب

مقدمة:

تعتبر المدرسة نظام اجتماعي تربوي يرتبط بالمجتمع و ثقافته، مؤسساته ، لذلك فهي تؤدي وظائف متعددة تنتج وتعيد إنتاج المواطن، وقد عرفت المدرسة تغيرات متلاحقة ومستمرة رافقت التغيرات و التحولات التي عرفها العالم، وهذا ما أثر على عملها، وانعكس على مستوى أداء الأفراد داخلها، و بالتالي فالتغيير الحاصل كونيا أسس لروابط وعلاقات بعضها إيجابي مقبول والبعض الآخر يطبعه الصراع بين الفاعلين، نفس الشيء بالنسبة لعلاقة المدرس بالمتعلم، لأن الأدوار إلى جانب العلاقات تعرف نوعا من التغير ، هذا ما أحدث توترات قيمية، معرفية و تربوية الشيء الذي انعكس على المجتمع و على الأوار الاجتماعية والقيمية للمؤسسة التعليمية في تخليها عن بعض وظائفها لتتحول إلى فضاء لإنتاج الانحراف، التطرف، و التعاطي المخدرات....

تعتبر البيئة المدرسية أرضية لكل إصلاح تعليمي وقيمي يستهدف المحيط التربوي، وهنا يمكن الحديث عن التحولات المدرسية من خلال التغير الحاصل في الممارسة التعليمية من جهة، والأفكار من جهة أخرى، وهذا ما يستدعي إعادة النظر في الطرق والممارسات والتفكير في الأهداف والنتائج التي تحيل على تحقق التغير الإيجابي بدل السلبي الأمر الذي يتطلب خبرات ميدانية عملية للكشف عن عناصر التغير والفجوة الحاضرة بين النظري والعملي في الممارسة التربوية والرؤية أو التنظير الخاص بالعملية التعليمية التعلمية، لأن المدرسة مصدر الثقافة، من خلالها تقوى الروابط الاجتماعية وتنتقل الثقافة، كما أنها فضاء للتنشئة الاجتماعية والتربية الأخلاقية، إلا أن هذه الوظائف لا يطبعها الثبات بقدر ما تعرف تغيرا مستمرا، لذلك فالحركية التي يعرفها المجتمع غير منفصلة عن الحركية التي ينبغي أن تعرفها المدرسة حتى لا تبقى خارج عملية التحول الذي يعرفه العالم، إذن ما هي الوظائف التي تقوم بها المؤسسة التعليمية؟ وما التغير الحاصل على هذه الوظائف؟ وماهي الوظائف التي ينبغي على المؤسسة التعليمية القيام بها مستقبلا؟

مشكلة الدراسة

يبقى الحديث عن المدرسة وأهميتها في المجتمع رهين بالبحث في التغيرات الاجتماعية التي رافقتها والتي ساهمت في تغير الأدوار داخلها، فلم تعد المدرسة التقليدية تلبي اليوم حاجيات الأفراد، ما يفرض بالضرورة تكييف الوظائف تماشيا مع التحولات المتسارعة التي يعرفها العالم لتتحقق الغاية من وجودها، لذلك يسعى هذا البحث فهم طبيعة الأدوار التي تقوم بها مدرسة اليوم والتي ينبغي القيام بها مستقبلا حتى تستجيب لمتطلبات الأفراد وانتظاراتهم.

ومن ثم تسعى هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات الاتية:

ما المدرسة؟ ما هي أهم وظائفها؟ هل استطاعت المدرسة اليوم تكييف أدوارها مع التغيرات التي عرفها العالم؟ هل يمكن لمدرسة اليوم أن تستجيب لمتطلبات متعلم المستقبل؟ ما هي الاستراتيجية المناسبة لتحديد الوظائف الجديدة للمدرسة؟

أهداف الدراسة

لكل بحث علمي هدف، يصبو إلى تحقيقه، وقد يكون الهدف عمليا أو علميا، وهدفنا من هذه الدراسة البحث في موضوع المدرسة و الوظائف الجديدة، لكن دون إعادة الحديث عن الأدوار الكلاسيكية للمدرسة من منظور تربوي فقط، و إنما الانفتاح على براديغم سوسيولوجي يؤطر عمل المدرسة و التصور الجديد للوظائف التي فرضتها التغيرات الحاصلة على مستويات عدة، وبذلك مقاربة الموضوع من منظور سوسيوتربوي، كمدخل لفهم الظاهرة المدرسية في عموميتها و الانفتاح على أدوار جديدة أضحى من الضروري الاهتمام بها و كذا مساءلة الوظائف القديمة التي لم يعد مواطن اليوم في حاجة إليها أو في حاجة إلى تغييرها.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية البحث في مقاربة موضوع المدرسة ووظائفها بتصور سوسيولوجي يتجاوز الوظائف التقليدية التي تحصر المدرسة في طابع المحافظة والانغلاق، وبالتالي محاولة فهم الظاهرة المدرسية من خلال تحليل الواقع التربوي واستدعاء التغيرات التي يلوح إليها المستقبل من أجل تشكيل رؤية جديدة للمدرسة التي يطمح إليها المجتمع.

أولا: الإطار النظري:

أ- مفهوم المدرسة

بالرجوع إلى المدرسة في اللغة الفرنسية " مشتقة من SKHOLE اليونانية التي تعني وقت الفراغ بحيث كانت موجهة إلى أبناء الأسر الثرية الذين كان لديهم وقت فراغ للتهذيب والتثقيف" [1] بمعنى أنها ة و مع " التعقيد الذي عرفه المجتمع تطلب الأمر حضور المدرسة للمساعدة على عملية التنشئة الاجتماعية والمعرفية الشيء الذي يتم معه اعتبارها مجتمع مصغر (دوركايم) نظرا لوحدتها ونظامها[2]. " بمعنى ان المسؤولية التربوية أضحت بنسبة كبيرة على عاتق المدرسة بحكم تغير وظائف الأسرة (من الأسرة الممتدة إلى الأسرة النووية، خروج المرأة إلى العمل...) وتدخل عناصر دخيلة في التربية كالإعلام مثلا.

ب- المدرسة والتغير الاجتماعي.

يحيل التغير على مختلف التغيرات التي تحصل في المجتمع على مستويات متعددة، بحيث يمكن "ملاحظتها و تتبع سيرورتها و تراكماتها خلال فترة زمنية محددة" [3]، وهذا ما يحدد الاختلاف بين

---

[1] - أحمد أوزي (2006) "المعجم الموسوعي لعلوم التربية" منشورات مجلة علوم التربية العدد 14/ص66.

[2] - خالد المير، ادريس القاسمي وآخرون (1995) "أهمية سوسيولوجيا التربية"، المدرسة ووظائفها"، العملية التعليمية و الديدكتيك سلسلة التكوين التربوي ط1/مطبعة النجاح سلسلة التكوين التربوي ص49.

[3] - محمد الشهب (2003-2004) "المدرسة وعملية التنشئة الاجتماعية، دراسة في الثقافة المدرسية وفي الأنساق الثقافية والتربوية السائدة في المدرسة المغربية"، أطروحة لنيل درجة دكتوراه الدولة في علم الاجتماع، جامعة محمد الخامس، بإشراف د. محمد جسوس، ص: 75.

مفهومي التحول الذي يعني الانتقال الجذري، بالانتقال من وضع إلى آخر جديد، عكس التغير الذي يهم بنى اجتماعية محددة بسيرورة و حركية، يمكن قياسها مع اختلاف درجة التغير من مجال إلى آخر ووفق عوامل داخلية وخارجية، وشروط اجتماعية واقتصادية وقيمية، تتداخل فيما بينها لحدوث تغيرات، وهذا ما يساهم في تغير الأوضاع و الأحداث، باستثمار الشروط والعوامل والمؤسسات المساهمة في التغير (الدين، الثقافة، العولمة، الأسرة، المدرسة...) بحيث يبقى هدف هذه المؤسسات "إما تسريع وثيرة التغير أو مقاومته[4] "

تكمن أهمية التغير الاجتماعي في دراسة الظواهر الاجتماعية، التي تتميز بالتعقد و التركيب، الشيء الذي يجعل من دراسة التغير مفتاح لفهم خصائص الظواهر الاجتماعية، لأن كل مجتمع يسير نحو التغير، سواء بشكل بطيء أو سريع داخليا حتى و إن كانت السمة الغالبة هي السرعة في التغير، كما أكد على ذلك "ولبرت مور السرعة هي السمة الغالبة على التغير لأنه قابل للملاحظة من جهة و يترك أثرا على مستوى البناء الاجتماعي"[5] ، ولعل فهم التغيرات الحاصلة بالمجتمع العالمي في السنوات الأخيرة لدليل على ضرورة دراسة التغير الاجتماعي كمدخل لفهم دينامية المجتمع، هذا التغير، الذي كانت عوامله الخارجية، هي المحرك لكل تطور أو نقله، عرفها في مختلف المجالات، لذلك يبقى فهم وظائف المدرسة مستقبلا رهين بتملك شروط التغير الاجتماعي وانعكاسه على المدرسة و المجتمع.

ثانيا: وظائف المدرسة بين الثابت والمتحول

ت- المدرسة وتعدد الوظائف

إذا كانت المدرسة مؤسسة تربوية اجتماعية فإن وظائفها متعددة، خاصة و أن هدفها خدمة الأفراد و المجتمع من الناحية النفسية بتنمية شخصية الفرد و اجتماعيا "باستثمار قدرات الفرد لخدمة المجتمع، و ذلك بالحفاظ على تراث الماضي (الوظيفة الحفاظية)" [6]، مع الانفتاح على الحاضر و التغيرات الحاصلة على المستوى الكوني دون الاتجاه طبعا إلى إعادة إنتاج نفس البنيات الاجتماعية وبالتالي الانفتاح على ما هو حديث من ناحية الوظيفة و البنية و العلاقات، و لعل الغرض الأساسي من كل مدرسة هو التكوين بحيث تقدم المعارف و المعلومات لتغيير المجتمع عبر المتعلمين، إلا أن السؤال هو قيمة هذه المعرفة التي تقدمها المؤسسة التعليمية في علاقة بالفرد وبالمحيط الاجتماعي و السوسيو-اجتماعي ومدى أجرأة هذه المعارف على مستوى السلوك الواقعي بالاستفادة منها أو تطويرها.

ث- المدرسة والوظيفة السياسية

غالبا ما تتخذ المعارف طابعا يتميز بالتناقض بين ما يتم تلقينه والواقع المعيش للمتعلم الشيء الذي يجعل المتعلم يكتسب هوية مشتتة بين ما يقال وما يمارس داخل المؤسسة وخارجها، أي بين قيم ومعارف مثالية يتم تلقينها بطرق مختلفة وبإيديولوجيات متعددة وبين واقع معيش تتخلله ممارسات وسلوكات معينة، وبالتالي الحكم على المؤسسة التعليمية بالمثالية من جهة وبين اقتصارها على الخطابات الفضفاضة وغير المجدية للنفع، من جهة أخرى وجعل ما يتلقاه المتعلم حبيس جدران الفصل الدراسي، وهذا ما ينعكس على

---

[4] - محمد الشهب، نفس المرجع، ص: 76.

[5] - قارح سماح (2008) «التغير الاجتماعي والتنشئة السياسية"، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد حيضر ص: 2

[6] - الحسين أسكان (2004) «تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط" سلسلة الدراسات، المعهد الملكي للدراسات الأمازيغية مركز الدراسات التاريخية والبيئية، الأطروحة رقم 2 ص30.

وظيفتها السياسية التي تجعل من "الأعراف و القيم الاجتماعية موضوعا لها بتمرير النموذج السياسي وتحقيق التطبيع الاجتماعي" [7] ، بتوفير جو ملائم و إيجابي يجعل الفرد يتوافق مع مجتمعه ويتقبله، ولكن في الحقيقة نجد أن المتعلم غالبا ما شعر بالغربة داخل المؤسسة وخارجها.

إننا هنا بين وظيفتي التغيير والتجديد ومسايرة المؤسسة للتقدم والتأثير على المجتمع والرقي بسلوكات الأفراد أو أن تكون مكرسة لنفس الواقع بالمحافظة من خلال تبعيتها للنظام السياسي والاجتماعي القائم ، وبالتالي يبقى الحكم على المؤسسة من خلال المجتمع ومدى مساهمتها في التغيير.

تعددت وظائف المدرسة وتشعبت مهامها حتى غدت تتكفل بأغلب المهام، إلا أن المدرسة المعاصرة تعيش أزمة في أغلب الدول العربية، كونها تعاني من نقص بنيوي في مجال التربية والتكوين، ما أفرز ظواهر لا حصر لها (التملق، الإدمان، الانحراف...)، لذلك يجب التفكير في الوظائف التي ستتكلف بها المدرسة حتى يتسنى لها الاستجابة لحاجيات المجتمع بتكوين مواطنين واعيين بحقوقهم وواجباتهم، ولعل الوظيفة السياسية تعني هنا واقعية الخطابات المدرسية ومواكبة التطور الثقافي والسياسي العالمي مستقبلا.

ثالثا: المدرسة والوظائف التربوية والاجتماعية.

ج-مدرسة التربية

المقصود بمدرسة التربية جعل التربية الأخلاقية من أولويات الفعل التعليمي بما يناسب العصر وهنا ينبغي التركيز في التربية على القيم الأخلاقية، الجمالية، الإنسانية المحلية والكونية... هذه القيم التي تنتج في آخر المطاف مواطن يحترم ذاته والآخرين بنفس الطريقة ويعامل الآخرين كما يحب أن يعامل هو، فرد يؤمن بالاختلاف ويطمح للتعايش مع المختلف دون تعصب أو انغلاق.

تضمن المدرسة الناجحة الظروف الملائمة لمشاركة نفس القيم بين جميع المتعلمين بالتشجيع على حرية التعبير وحسن استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وكذا جعل الكفايات والقدرات تتماشى مع التغير الذي تعرفه المجتمعات وما يتطلبه سوق الشغل، وهو ما يعد شرطا لازما للعيش داخل المجتمع.

ح- مدرسة التفوق الدراسي والاجتماعي

إن كان من أهم ما ترمي إليه البيداغوجيات الحديثة، يتمثل في بناء شخصية منفتحة على محيطها وعصرها، إلا أننا في سياق الأزمة التي تعيشها المدرسة اليوم يمكن لنا أن نتساءل عن الكيفية التي يمكن بواسطتها أن تقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية على أتم وجه، خاصة مع عدم استفادة كل المتعلمين من مزايا المدرسة بنفس الطريقة، وأمام هزالة وضعف الاستفادة من التربية والتكوين اللذين تقدمهما المدرسة، وقد يكون لهذا علاقة بالتدهور الحاصل على مستوى سلوك بعض التلاميذ الذي يتسم بطابع لا أخلاقي.

عندما تساعد المدرسة المتعلم على فهم محيطه وتعلم كيفية التعامل مع صعوبات الحياة والتهيؤ للحياة العامة تساهم في تغيير الطباع وتقبل الغير للاندماج الذي به نقيس عمل المدرسة ومدى أدائها لأدوارها التربوي، لأن التفوق الدراسي لا يعني التفوق الاجتماعي، لذلك فمدرسة المستقبل ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار المجتمع واندماج الفرد أو المواطن في المحيط الاجتماعي حتى وإن لم يكن متفوقا دراسيا. مع

[7] - خالد المير، ادريس القاسمي وآخرون مرجع سابق ص45.

"جعل القيم ممارسة مختلفة عما هو متعالي، وإعطاء الأهمية للقيم والمعارف والعلوم وهوما يعني التفكير في عمق التعليم المدرسي"[8].

خ- مدرسة المساواة والعدالة المجتمعية

في تصور دوركايم للتربية التي تقدمها المدرسة، نجد مقاربة ايجابية لمؤسسة المدرسة، باعتبارها الضامنة لتكافؤ الفرص بين المتعلمين وهي بهذا المعنى، فضاء لتحقيق العدالة.

إن مسألة تكافؤ الفرص المدرسية هنا تعني ضرورة توزيع التربية والتعليم توزيعا منصفا بين المتعلمين، يمكن ذلك من التخفيف من آثار إعادة إنتاج الفروق الاجتماعية، ومن أجل بلوغ هذا الهدف، يجب على المدرسة أن توفر للجميع شروط المساواة في سيرورة امتلاك المعارف، دون تمييز طبقي أو عرقي، لأن المدرسة التي يريد المجتمع هي التي تتعامل مع كل المتعلمين بنفس الطريقة، بمعنى مدرسة تخفف من الفروق الطبقية بدل تكريسها والمساهمة في تثبيتها.

د- مدرسة منفتحة على المحيط السوسيو-ثقافي

لقد أصبحنا نعيش اليوم في قرية كونية، تنظمها شبكات التبادل العالمي، لذلك تتجلى وظيفة المدرسة في توفير تربية تؤهل التلميذ ليصبح مواطنا محترما لمحيطه، و قادرا على التفاعل العقلاني مع التطورات التي يشهدها العالم، و واعيا بانتمائه الاجتماعي، والثقافي..،.

لابد للمدرسة أن تضع في اعتبارها أهمية المحيط الاجتماعي و السوسيو ثقافي و كيف يؤثر على المتعلم على الأقل من ناحية الأداء التعليمي والتعلمي، وبذلك فالمدرسة الناجحة هي التي ترى في المحيط مصدر للتعامل مع المتعلم كما أن كل انفتاح على المحيط الخاص بالمتعلم هو في الحقيقة فرصة لتدارك النقص، أو الكشف عن التعثر الذي قد يعاني منه بعض المتعلمين كما أن للانفتاح غاية، وهي إنصات المدرسة للشارع إما بالتقويم والتصحيح أو بالاستفادة والترشيد وذلك "بتدخل المجتمع للإملاء على المدرس، من ناحية الأفكار و المشاعر التي يجب أن تغرس في الأطفال لتحقيق التكامل الاجتماعي، لأن المجتمع دوره توجيه الفعل التربوي وفق غاية اجتماعية معينة"[9]

ذ- مدرسة التقدم والمواكبة الثقافية والتقنية

إن المدرسة التي تدمج المحلي بالعالمي، هي بالضرورة مدرسة استطاعت تجاوز ما يعيق السير قدما نحو التنمية، إنها مدرسة تجعل من المتعلم فردا مساهما في سيرورة التغير، بهذا المعنى تكون البرامج المدرسية والجامعية، عبر البيداغوجيا و الديداكتيك، في خدمة تربية تشجع تطور الفرد وبناء الشخص (الاستقلالية والتفكير و النقد الذاتي). والاندماج المجتمعي بتكيف وإدماج سلوكات الفرد في المجتمع، وتوزيع الأدوار الاجتماعية في إطار تكافؤ الفرص، والانفتاح على المحيط العالمي والمحلي وتبني وعي مواطن وطني وعالمي.

إن الأمل اليوم في مدرسة المستقبل هو الاستجابة للواقع واتباع خطاه مع فهم مواطن الضعف في أداء المدرسة الحالية وتجاوز ذلك للأفضل إنها مدرسة الواقع والتطور والعالمية بتوسيع الأداءات، والتربية

[8] - jean-louis poirer «l'école et la question des valeurs « Oualili , cahier de l'école normale superieure de Méékènès p :10 ,Inspecteur Generel-France.

[9] - Jean manuel de queiroz(2014)« l'école et ses sociologies » 2 édition Armand colin, sous la direction de françois de singly p 125.

على الاختيار مدرسة تسهل للمتعلم الولوج للمعرفة واكتسابها بأقل مجهود وبأبسط الطرق مدرسة منتجة للمعارف مشجعة على الإنتاج والبحث.

يتطلب المستقبل التربوي الاهتمام بالمدرسة كأولوية من حيث طبيعة المعرفة التي ينبغي تعليمها للناشئة من جهة ومنهجية امتلاك المعارف من جهة أخرى لتحديد مردودية المدرسة ومدى نجاعتها في الأداء، فالحاجة اليوم ومستقبلا ليس فقط للمعارف التي أصبحت في متناول الجميع، وإنما إلى استدماج كفايات ممتدة ومستعرضة تتجاوز المادة المعرفية الواحدة إلى مواد أخرى، ثم استثمار ذلك في المحيط الاجتماعي، لأن المعارف التي يتم تدريسها دون الاستفادة منها في حل وضعيات مختلفة تبقى معارف دون الفائدة.

يتطلب اقتصاد المعرفة إذن امتلاك الخبرة في التعامل مع التقنيات والوسائل تعرفا وتمكنا.

ر- مدرسة التنمية الاجتماعية

نقصد بمدرسة التنمية مدرسة منفتحة على المجتمع وعلى التغيرات الاجتماعية الثقافية المحلية الوطنية والكونية تسعى إلى تشجيع الإبداع الذي يعتبر مدخلا للحاق بمجتمع المعرفة، ومن تمت الاستفادة من الطاقات لتحقيق التنمية والتقدم الذي يسعى إليه كل مجتمع، لأنه بامتلاك قدرات الابتكار والمبادرة والاستقلالية يستطيع المجتمع أن يحقق مراتب عالمية أو على الأقل الانتقال من الوضع المتوسط إلى الأفضل.

في هذا الصدد لا يمكن الإغفال عن دور المؤسسة التعليمية في إظهار قدرات و مهارات المتعلمين لصقل مواهبهم و تتبع مشاريعهم و اهتماماتهم، إننا أمام مدرسة تحمل مشروع اجتماعي وطني وكوني تحتضن مشاريع شخصية للمتعلمين (بيداغوجيا المشروع) وتساهم في تفعيلها والعمل عليها، لأن الملاحظ اليوم في مؤسسات الوطن العربي اعتمادها على الطرق التقليدية في التدريس القائم على ثنائية النجاح والرسوب، وهو ما يكرس لتبني نماذج جاهزة دون التفكير في تغييرها، لذلك فالمدرسة المرغوب فيها مستقبلا هي مدرسة مساهمة في التنمية ومحركة لسيرورتها و ليس العكس.

ز- مدرسة الهوية والتفرد الهوياتي

إن الغرض من مدرسة المواطنة هو جعل المدرسة في قلب المجتمع ثقافته خصوصياته و وحدته، تركز في برامجها و مناهجها على أولويات المجتمع و رموزه، كما تراعي في ذلك كافة الاختلافات و تؤسس للوحدة العرقية و الإثنية التي قد يتميز بها المجتمع، دون إغفال العام المشترك و الإنساني فيما يخص التكنولوجيات و العلوم، إنها مدرسة للتنوع الثقافي و الفكري وفي نفس الآن مدرسة تحترم الخصوصية بحيث لابد من العودة إلى مفاهيم لطالما حافظت عليها المدرسة ونخص بالذكر الهوية الثقافية، الخصوصية التي اخترقت بفعل العولمة العابرة لكل الحدود دون استئذان هنا يظهر دور المدرسة في خلق مجال للتواصل والحوار بين هذه المكونات المتعددة والمتباينة، لأنها بالنسبة المتعلم نافذة بها يرى العالم وينفتح على الثقافات الأخرى، و يكتسب خبرات وتجارب ويتشبع بثقافة الاختيار والإبداع.

رابعا: في الحاجة إلى مدرسة دينامية متغيرة

لم نعد اليوم في حاجة إلى مدرسة ثابتة، لأن الحركية هي مصلحة لقيادة التغيير والتجديد المعرفي والتربوي، كما أن مدرسة التلقين والتحفيظ لا يمكنها أن تجيب عن أسئلة اليوم وكذا توقعات وطموحات المتعلمين المنفتحين عن كل ما هو تكنولوجي.

هكذا يتبين أن النظام التعليمي في حاجة للجودة والمساواة لأننا إذا اخذنا نماذج الدول العربية نجدها تعاني من تعليم تقليدي مهمش يعاني شكلا ومضمونا، كما أن جعل وظيفة المدرسة تكوين متعلم يمتلك كفايات تساعده في الوصول للشهادة أو الوظيفة يضفي على المدرسة الدور الالي، ويفرغها من الوظيفة التربوية.

إن ما تجدر ملاحظته هو حاجة المدرسة إلى إصلاحات تتماشى وطبيعة مجتمع المعرفة، لأن الانتقال إلى مجتمع المعرفة غير ممكن التحقق إذا ضلت المؤسسة حبيسة جدرانها دون الانخراط والتفاعل مع المستجدات الثقافية والمعرفية التي وصلت إليها أغلب البلدان، لذلك لا مجال لحرية الاختيار وإنما بالضرورة الانفتاح والمواكبة من أجل جعل المتعلمين قادرين على التفاعل والانخراط في السياق العالمي.

لم نعد في حاجة إلى مدرسة الهدر المدرسي والبطالة والفشل لأن الرهان الأساسي الذي ينبغي للدول اليوم أن تجعله خيارا استراتيجيا هو التكوين والتربية بما يتماشى مع نتائج العولمة والاختراق العولماتي على أصعدة مختلفة إما عبر إصلاح المناهج والطرق التعليمية، أو ببناء مشروع تربوي جديد يتماشى والسياق العالمي. ولعل مسألة الهدر المدرسي البطالة العنف الانحراف ومجمل الظواهر التي أضحت المؤسسات التعليمية تعاني منها راجع إلى طبيعة التكوين الكلاسيكي الذي يخلف أمية في مجالات عدة، فحتى وإن تمكن المتعلم من بعض المعارف فإنه يجهل المستجدات العلمية والتكنولوجيا الجديدة، الشيء الذي يبدو جليا مع انفصال التكوين عن سوق الشغل.

لا زالت البلدان السائرة في طور النمو تسعى لتطوير أدائها المدرسي رغم إكراهات تقنية علمية يحتاج إليها القائمين على الشأن المدرسي لإنتاج منتوج منخرط في مجتمع المعرفة و مساير للتطور و الطفرات التي يعرفها بشكل فجائي كما أن التركيز على الكم و ثقافة الملأ لم تعد مفيدة اليوم فالهدف هو مدرسة تساعد على التعليم مدى الحياة تعليم يستمر بعد الخروج من الفصول الدراسية منخرط في كل مستجدات العصر، و لعل الجدة تتجلى في المواكبة و الانفتاح على كل ما هو جديد.. بحيث لم تعد المدرسة تستجيب لما يفرضه المجتمع المحلي أو الوطني بل أضحت اليوم في حاجة للاهتمام بما هو مطلوب كونيا إنه "" التكوين الذي تتطلبه الألفية الجديدة، نتعلم لنعرف أي نتعلم من أجل فهم العالم " [10].

خامسا: مدرسة اليوم ومجتمع المعرفة

لا شك أن تطور مجتمع ما رهين اليوم ما يحققه من مبادرة معرفية، إننا نقصد الثورة المعرفية وجعل المعرفة في متناول الجميع إننا في عالم أضحت المعرفة والبحث عنها ليس فقط من أجل التعلم والاكتساب وإنما من أجل تحقيق تغير وتطور تحتاجه المجتمعات في سباق نحو امتلاك المعارف، لذلك الحديث هنا سيكون عن دور المدرسة في إحداث هذا التغير على مستوى المناهج الأدوار والاليات، والمساهمة في تكوين الفرد وتشكيل هوية محلية وعالمية لما يساعده في الاندماج واكتساب ثقافة المجتمع العالمي.

إذا كانت الوظيفة الاجتماعية للمدرسة قد اقتصرت منذ نشأتها على إعداد فرد مندمج اجتماعيا وقادر على الانخراط مع أعضاء الجماعة محققا للانتماء فإن اليوم الفرد في حاجة إلى مدرسة منفتحة تتجاوز المحيط المحلي إلى العالمي إننا هنا أمام مجتمع القرية، ومدرسة كونية فالمدرسة التي لا تتجاوز الوضع الذي توجد فيه أو تقتصر على رسم صورة منعكسة عن السائد في المجتمع تبقى قابعة في التقليد والتكرار خاصة في المجتمعات التي لم تعرف حراكا وتغيرا سريعا وإنما لازالت حركة التغير تتم بشكل بطيء.

[10] - أحمد أوزي(2012) " المدرسة والتكوين ومتطلبات بناء مجتمع المعرفة" مقال في مجلة المدرسة المغربية عدد 5/4 ص 119.

إن الثورات العلمية في مجالات لا يمكن حصرها كان لها الأثر في تغيير توجه الدول خاصة في السياسة التربوية حتى و إن كانت محتشمة بعض الشيء، و المقصود هنا مجال التكنولوجيا و الاتصال التي جعلت المعرفة متاحة للجميع كما قربت المسافات ما يعني مواجهة المدرسة التقليدية، لأن الانتقال الى العصر الرقمي هو تحول عرفه العالم ما يتطلب بالضرورة تكوين متعلم جديد يتماشى تكوينه مع اللحظة الرقمية استعمال كل ماهو تقني و التدريب على ذلك في كل مراحل التعليم الأساسية، و حل الوضعيات و الإبداع في ذلك..).

لا شك أن التقدم التقني قد أحدث بعدا عالميا للتعليم و للمدرسة (خاصة التعليم العالي و ما يفرض من انخراط في جامعات دولية عالمية إما بالهجرة للدراسة او بسبب المشاريع البحثية التي يحملها الطالب الباحث لما يفتح أفق الكوني جامعات إلكترونية)، بحيث أصبحت عملية التعلم قائمة على شبكة الأنترنيت، بحيث يمكن للطلبة الحصول على الشهادة عن بعد إننا بتعبير أنتوني غيدنز داخل " سوق التعليم المعولم" بحيث أضحت المعرفة متاحة للجميع كما انخرطت حتى الجامعات التي لازالت تقوم على تعليم تقليدي[11] داخل المدرجات و الفصول على تحديد فضاءات إلكترونية للتواصل و الإخبار، و نقل الدروس و البرامج لتمكين الجميع من موارد المؤسسة الجامعة، المقصود هنا الجامعات بالدول التي هي في طور الانفتاح على التقني في مجال التعليم

تحتم علينا التكنولوجيات الجديدة والمتطورة الانتقال المعرفي والخروج من الطريقة الكلاسيكية إلى أخرى تتطلب معرفة ووعي بالتفاصيل العلمية واستثمار وسائل الإعلام والاتصال الحديثة لتكون من أولويات المدرسة في المستقبل حتى تواكب التطور العالمي وتحقق مكانة داخل مجتمع المعرفة الجديد.

سادسا: المدرس والبيداغوجيات الجديدة

تبقى مهمة المدرس اليوم و في الماضي أساسية، إلا أن الاختلاف الحاصل هو في طرق التدخل و العمل بحيث طال دور المدرس تغيرات مهمة و لا زالت في طريقها نحو التغير فهو المرشد الموجه، المنسق، و الخبير ،لأنه و تماشيا مع التطورات التي عرفها التعليم أضحى من الضروري تنويع طرائق إعداد المدرس و هذا ما تنحو إليه أغلب الدول، إذا أخدنا مثال المغرب الذي اتجه إلى عدة بيداغوجية و ديداكتيكية تنحو نحو التعلم الذاتي من جهة، و التشجيع على التعلم ببيداغوجية المشروع ناهيك عن التعليم الرقمي الذي أبان عن ضرورة مأسسته لأهميته في التخفيف من آثار الجائحة و دوره مستقبلا .

لا شك أننا اليوم أمام واقع جديد إنه الواقع الإلكتروني الشيء الذي يعني الانتقال مستقبلا من فصول دراسية واقعية إلى أقسام افتراضية قادرة على التفاعل و تبادل المعارف، حتى و إن لم يكن تعويض تام و إنما التنويع بين الافتراضي الإلكتروني و الواقعي، بحيث لم يعد المجتمع في حاجة إلى مدرسة التلقين و التحفيظ " أو ما ينعته المنظر باولو فريري ب التعليم البنكي" [12]هنا يكون المدرس مركز المعرفة و مالك السلطة المعرفية و البداغوجية، بينما المتعلم متلقي سلبي دوره الحفظ و الاستظهار بواسطة مثلث ديداكتيكي لا يتم فيه التفاعل بين مكوناته، بقدر ما يتم تكرار الوظائف في كل مادة مدرسة . لقد أضحت الوظيفة الأساسية للمدرسة هي تحقيق الإصلاح التربوي وفتح أفق حل المشاكل التي يتخبط فيها نظام تعليمي ما وتحقق ذلك يتأتى عبر جعل المتعلم مالكا لما يندمج به في المجتمع محليا وطنيا وكونيا.

[11] - أنتوني غيدنز (2005) "علم الاجتماع"، ترجمة فايز الصياغ الطبعة 1 المنظمة العربية للترجمة بيروت ص 554.
[12] - جمال الحنصالي (2014) " المنظومة التربوية التكوينية وأزمة وظيفة المدرسة، مجلة علوم التربية عدد60 ص 138.

تستهدف المدرسة الحديثة تكوين ملكات متعددة: الحرية الاختيار النقد المسؤولية لأن ما نجدهه اليوم من انتشار للمعرفة وتعددها يحتاج معه المتعلم إلى قدرات خاصة، من أجل التصنيف والاختيار وامتلاك منهجية التعامل مع المعارف التي لا حصر لها. لذلك صار لزاما " التركيز على الأركان الأربعة التي نادى بها تقرير اللجنة الدولية لتربية القرن الواحد و العشرين 1996 " نتعلم لنعرف، و نتعلم لنعمل ثم نتعلم لنعيش وبعده نتعلم لنكون" [13].

سابعا: المتعلم ووظيفة اختيار المعارف

يبقى المتعلم غير متمكنا من طرق الاستفادة من المعارف كونها عالمة و غير خاضعة لصيرورة التحويل الديداكتيكي للمعرفة لذلك فهو في حاجة إلى توجيه المدرس، كما أن مسألة انتقاء المعارف و تصنيفها لما يساهم في التنشئة الاجتماعية تبقى مسؤولية المدرسة، والفاعلين داخلها خاصة مع تعدد القيم و الاختراق الثقافي الذي تعرفه المجتمعات في إطار العولمة، لهذا لا ينبغي التعامل مع المعارف المثبتة في المقررات والمناهج كونها معارف منزهة وغير قابلة للنقد، بل على العكس من ذلك يتطلب من مدرسة الغد أن تعتبر المناهج الدراسية مدخلا لامتلاك ملكة النقد والانفتاح.

لا نسعى من خلال ما سبق التشكيك في المناهج الدراسية بقدر ما نستهدف تكريس ثقافة اعتبار المعارف المدرسية عتبة للتعامل مع الاجتماعي، الثقافي، والسياسي دون توجيه إيديولوجي أو بتفضيل معرفة عن أخرى بمنطق الأحقية.

مجمل القول إنه من الأفضل التفكير في براديغم جديد للممارسة التربوية يراعي خصوصية التحولات التي يعرفها العالم وفق شروط محلية لتكوين متعلم قادر على التعلم الذاتي مدى الحياة، عبر التعود والتدريب مالكا للمعرفة والطرائق، هنا لا يتعلق البعد المعرفي بامتلاك المعرفة والتمكن منها، بقدر ما يهم بيان نقط الضعف والقوة التي تتخللها كل المعارف المكتسبة دون التشبث بالمعرفة وإغفال عيوبها، بغية فتح أفق المناقشة ومساءلة منطق الإقناع بحضور الحجج والدلائل. إن المدرسة المرغوب فيها ينبغي أن تكون مدرسة للتعليم والتعلم للتثقيف مدرسة" يحضر فيها الثقافي والاجتماعي معا لإغناء معارف المتعلمين والتشجيع على إبداعاتهم لذلك ينبغي أن " يتجه التجديد البيداغوجي للمكون الثقافي والتثقيفي"[14] لأن المدرسة فضاء للثقافة وإنتاج لها.

ثامنا: وظائف لمنتوج تربوي عالمي.

أي طالب نريد مستقبلا؟ هذا هو السؤال الذي ينبغي الاهتمام به من طرف المهتمين بالشؤون التربوية (التخطيط لمستقبل الأداء المدرسي، المناهج والمقررات)، وكيف يمكن تكوين طالب قادر على التكيف مع شروط التغير والتحول السريع الذي يعرفه العالم؟

إذا كان الفعل التعليمي قد تأسس على التلقين وعلى الاكتساب الذي يكون فيه المدرس هو الفاعل والحلقة الضرورية لتحقق الفعل التعليمي، فإن المدرسة اليوم تتجه إلى تبني تصور جديد للتعليم قائم على جعل المدرس أو نقل وظيفته من التعليم إلى التنشيط والتوجيه، مع اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، بحيث يتحمل مسؤولية مهمة في التعليم، بامتلاكه كفايات مهارات وقدرات خاصة بالقراءة التحليل، التركيب، النقد، وهي مهارات يتمكن منها بفعل استثمار ميولاته و اتجاهاته و بحل الوضعيات

[13] - جمال الحنصالي (2014) المرجع نفسه ص 141.
[14] - عبد الحميد عقار (2009) " في وظائف المدرسة" مجلة المدرسة المغربية العدد 1 ص 46.

المشكلة التي تواجهه في مواد دراسية مختلفة يتم استحضارها في وضعيات حياتية بحيث يمكنه ذلك من التعلم مدى الحياة.

إن الثورة المعلوماتية التي يعرفها القرن الواحد و العشرين و التي ستتزايد مستقبلا قدمت تصورا جديدا عن العلاقات البيداغوجية داخل المؤسسة، بحيث لم تعد العلاقة تجمع مدرس-متعلم-معرفة مدرسة، لأن تنوع المعارف و طرق الحصول عليها لم يعد في يد المدرس، و إنما تعددت القنوات كما أصبحت المعرفة في متناول الجميع، لذلك فالحاجة التي ينبغي أن ترافق المتعلم، هي التعلم الذاتي و طرق بناء المعارف و الاستفادة منها بحس نقدي إبداعي، و المقصود هنا تعدد مصادر المعرفة لأن بامتلاك المتعلم مهارات نقدية يستطيع اختيار المناسب دون التشبث بالإيديولوجيات و التوجهات الخفية وراء أي معرفة.

سبق و اعتبرنا أن مدخل الحشو المعلوماتي لم يعد مناسبا لهذا العصر، لذلك فإن التوجه الذي يبدو مفيدا للطلبة هو تكوينهم بمهارات و كفايات تكنولوجية و علمية بداية بالمراحل الأولية من التمدرس حتى يتسنى لهم التعامل مع المستجدات التكنولوجية بكل سهولة، مع تنمية مهارة الإبداع بما هو بصمة التعلم الخاصة يمكن استثماره في وضعيات تعليمية و حياتية " لأن الابتكار و الابداع و المبادرة و التنافسية و الاستقلالية كلها مواقف يمكن للمتعلم أن يكتسبها عبر وضعيات تعليمية تعلمية محددة " [15] كما أن حرية الاختيار أو التربية على الاختيار و اتخاذ القرار بكل حرية و إيجاد الحلول المناسبة لحل المشكلات التي تواجه المتعلم في الحياة اليومية يمكنه من الاستمرار والتطور.

تاسعا: اقتراحات وامتدادات:

لا شك أن التفكير في مدرسة للمستقبل يقتضي البحث عن الميكانيزمات المناسبة لبناء مدرسة تتماشى والمرحلة المعاصرة وذلك من خلال الوظائف الآتية:

- أن تكون المدرسة قاطرة للتنمية والتقدم.

- مدرسة مخططة للمستقبل ومسايرة للتطور التكنولوجي.

- مدرسة تتماشى مع خصوصية اقتصاد المعرفة.

- مدرسة ترى في المتعلم المتمكن من التكنولوجيات الحديثة مواطن قادر على خدمة المجتمع.

- مدرسة تربي على القيم الأخلاقية وتراعي الخصوصية والهوية الشخصية دون إغفال الكوني.

- مدرسة تراعي شروط التعايش والانفتاح على الغير.

- مدرسة المحافظة والتغير بحيث تتمسك بالموروث الاجتماعي والثقافي المحلي ولكن وفق منظور حركي يواكب ظروف التغير وشروطه.

- مدرسة الاندماج المحلي، الوطني والعالمي، بحيث تسعى إلى تكوين طالب منفتح قادر على الانخراط الاجتماعي بشكله الكوني.

- مدرسة الكفايات والقدرات الممتدة واستثمار الميولات والخبرات.

[15] - لحسن مادي (1999) " السياسة التعليمية بالمغرب ورهانات المستقبل" ط 1، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب ص 140.

- مدرسة تسعى إلى جعل المتعلم مالكا لقدرات تمكنه من حل وضعيات مشكلة مدرسية وحياتية.

- مدرسة رقمية مهمتها تدريب المتعلم لاستفادة من التطورات والطفرات التي يعرفها العصر الرقمي.

- مدرسة تزاوج بين التعليم الواقعي والتعلم الإلكتروني.

- مدرسة مشجعة على التعلم الذاتي وامتلاك الخبرات بطريقة شخصية.

- مدرسة يعمل أطرها على توجيه المتعلمين وترشيدهم لاختيار المعارف بشكل يحضر فيه النقد.

- مدرسة المواطنة والسلوك المدني والحضاري.

- مدرسة التشغيل والاستجابة لمتطلبات الواقع.

- مدرسة التفوق الدراسي والاجتماعي (تتجاوز ثنائية الرسوب والنجاح، وقياس الأداء والحكم اللحظي على المتعلم).

خاتمة

يحق لنا القول إن الغاية من الفعل التربوي هو بناء مدرسة فاعلة ومنفعلة ومعنى ذلك مدرسة تنصت للمجتمع الإنساني تشتغل بالمحلي وفق منظور الكوني، مدرسة متجددة في الأدوار والوظائف تسعى إلى تفعيل المهام وتطويرها لما يلبي انتظارات المجتمع في مجال المعرفة التربية والتأهيل، مدرسة قادرة على التربية على القيم ببعدها الكوني تتجاوز الطابع المثالي إلى التطبيق والممارسة، مؤسسة مستعدة للانخراط في التنشئة القيمية للمتعلمين مستقبلا مع المحافظة على القيم المحلية والهوية الشخصية.

إن مدرسة المستقبل هي مدرسة رقمية متطورة دينامية تكيف مهامها مع التطورات الحاصلة على المستوى الكوني تساعد المتعلم على الاندماج في المجتمع بكل تغيراته وتحولاته الاجتماعية، الثقافية، السياسية... دون الانزلاق نحو التقليد و التكرار الذي لا يتماشى مع ما تطمح إليه الشعوب،" لأنه من الأفضل التخطيط لسنوات و لعقود من الزمن إذا أردنا فعلا مواكبة العصر"[16].

قائمة المراجع:

المراجع بالعربية:

-أحمد أوزي (2006) "المعجم الموسوعي لعلوم التربية" منشورات مجلة علوم التربية العدد 14/.

-أحمد أوزي(2012) " المدرسة و التكوين و متطلبات بناء مجتمع المعرفة" مقال في مجلة المدرسة المغربية عدد 5/4

- أنتوني غيدنز (2005) "علم الاجتماع"، ترجمة فايز الصياغ الطبعة 1 المنظمة العربية للترجمة بيروت.

[16] - علي أسعد وطفة (2021) " إشكالية التعليم الإلكتروني وتحدياته في ضوء جائحة كورونا" قراءة سوسيولوجية في جدليات التفاعل والتأثير، ط 1، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية الكويت ص 380.

- جمال الحنصالي (2014) " المنظومة التربوية التكوينية وأزمة وظيفة المدرسة، مجلة علوم التربية عدد60

- خالد العبيوي (2014) «سيوسيولوجيا الثاقفة المدرسية بالمغرب" كلمات للنشر والطباعة.

- خالد المير، ادريس القاسمي وآخرون (1995) "أهمية سوسيولوجيا التربية"، "المدرسة ووظائفها، العملية التعليمية والديدكتيك سلسلة التكوين التربوي ط1/مطبعة النجاح سلسلة التكوين التربوي.

- عبد الحميد عقار (2009) " في وظائف المدرسة" مجلة المدرسة المغربية العدد 1.

- علي أسعد وطفة (2021) " إشكالية التعليم الإلكتروني وتحدياته في ضوء جائحة كورونا" قراءة سوسيولوجية في جدليات التفاعل والتأثير، ط 1، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية الكويت.

- قارح سماح(2008) " التغير الاجتماعي والتنشئة السياسية" جامعة محمد حيضر، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

- لحسن مادي (1999) " السياسة التعليمية بالمغرب ورهانات المستقبل" ط 1، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب

- الحسين أسكان (2004) "تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط" سلسلة الدراسات، المعهد الملكي للدراسات الأمازيغية مركز الدراسات التاريخية والبيئية، الأطروحة رقم 2.

-محمد بوبكري (1998) " المدرسة وإشكالية المعنى"، السلسلة البيداغوجية ط 1، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة.

- محمد الشهب (2004/2003)"المدرسة وعملية التنشئة الاجتماعية، دراسة في الثقافة المدرسية وفي الأنساق الثقافية والتربوية السائدة في المدرسة المغربية"، أطروحة لنيل درجة دكتوراه الدولة في علم الاجتماع، جامعة محمد الخامس الرباط المغرب، بإشراف د. محمد جسوس.

المراجع الأجنبية:

-jean-louis poirer (2011)«l'école et la question des valeurs « Oualili , cahier de l'école normale superieure de Méékènès ,Inspecteur Generel-France

- Jean manuel de queiroz (2014)« l'école et ses sociologies » 2 édition Armand colin , sous la direction de françois de singly .

الكفايات المهنية لمــعلم المستقبل

نبيل السعيدي

كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس- المغرب

مقدمة:

في الستينيات من القرن الماضي انتشرت الدعوة إلى اللامدرسية على يدعة مفكرين وباحثين أبرزهم المفكر النمساوي "إيفان إيليتش"في كتابه "مجتمع بلا مدارس"، وكذلك ايفرت ريمر فـي كتابـه"موت المدرسة"، حيث وجّها انتقادات شديدة وعميقة للمدرسة، غير أن جائحة كوفيد-19 أثبتت أن المدرسة مؤسسة مركزية في المجتمع لما تقوم به من أدوار ووظائف مهمة في تربية النشء والعمل على تطورهم ونموهم المعرفي والحس-حركي والوجداني، فبمجرد ما أوصدت المدارس أبوابها بسبب الأزمة الصحية العالمية التي تسبب فيها فيروس كوفيد-19، لجأت العديد من الدول لتعويض المدرسة بالفضاء الافتراضي وتبديل المعلم بشاشة تعليمية رقمية، من خلال اللجوء إلى التعليم عن بعد، وذلك لضمان الاستمرارية البيداغوجية، لكن مع توالي الأيام والشهور وعدم وضوح الرؤية بخصوص موعد القضاء على الوباء، تصاعدت الدعوات والمطالب لإعادة فتح المؤسسات التعليمية وآخرها بيان مشترك لمنظمة اليونسيف واليونسكو سنة 2021، أكدا فيه على أنه يجب أن تكون المدارس هي آخر ما يُغلق وأول ما يُعاد فتحه. "إن الخسائر التي يتكبدها الأطفال واليافعون بسبب عدم وجودهم في المدارس قد لا تُستدرَك أبداً. فمن خسارة التعلم، والضيق النفسي، والتعرّض للعنف والإساءات، إلى نقص تطوير المهارات الاجتماعية، ستظهر تبعات كل ذلك على الأطفال في إنجازاتهم الأكاديمية وانخراطهم الاجتماعي وفي صحتهم الجسدية والعقلية"[1]

صحيح أن فكرة هدم المدرسة التي جاء بها "إيفان إليتش" ليست فكرة مطلقة بقدر ما هي طرح نقدي إلى الجوانب السلبية من التعليم المدرسي، ومن دون التخلص من تلك الجوانب السلبية للمؤسسة التعليمية والارتقاء بالكفايات المهنية للمعلم مستقبلا لن تتمكن المدرسة والمعلم من القيام بالدور المنوط بهما، وصحيح كذلك أن المجتمع في الوقت الراهن قد تجاوز المفهوم التقليدي للمدرسة باعتبارها المصدر الوحيد لبناء المعرفة، فالمعارف والمعلومات متعددة المصادر والأشكال، لدرجة أضحى الإحاطة بها بشكل كلي أمرا معقدا بل ومستحيلا، ولعل هذا ما دفع المدرسة إلى السعي نحو إعادة النظر في مقارباتها البيداغوجية ووسائلها التعليمية وفضاءاتها التربوية ومناهجها التدريسية، هذا التجديد مسألة مطلوبة وضرورية، وينبغي أن يشمل التطوير كذلك الفاعل الرئيسي في المدرسة ألا وهو المعلم، الذي يحتاج إلى كفايات مهنية مستقبلا، تؤهله للقيام بوظائفه المختلفة في التخطيط والتدبير والتقويم والدعم والانفتاح على عالم التكنولوجيات الحديثة، وهو ما أكدته أودري أزولاي المديرة العامة لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة في اجتماع عالمي لوزراء التربية والتعليم لضمان

[1] منظمة اليونيسيف، منظمة اليونسكو، ليس بمقدورنا الانتظار لإعادة فتح المدارس، www.unicef.org/ar، 12يوليو 2021.

استمرارية التعليم ومواجهة الأزمة الصحية العالمية إلى أن العمل مستقبلا ينبغي أن يكون استناداً إلى ثلاثة مبادئ، هي:

أولا، لا بديـــل عن المدارس كما برهنت الجائحة،

ثانيا، أننا بحاجة اليوم، أكثر من أي وقت مضى، إلى نظم مدرسية مرنة ومبتكرة لمواجهة الصدمات في الحاضر وفي المستقبل،

ثالثا وأخيرا، لا يمكن الاستعاضة عن المعلّم بأي شاشة.[2]

لقد كشفت الجائحة عن حاجة أنظمة التعليم إلى أن تكون مرنة وقادرة على امتصاص وتجاوز الصدمات من خلال تجديد أدواتها ووسائل اشتغالها. وهو الشيء الذي يمكن أن يحدث من خلال العمل على الارتقاء بالكفايات المهنية لمعلم اليوم والمستقبل وذلك من خلال تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصال بالنظام التعليمي وتنويع المقاربات البيداغوجية والانفتاح على مهارات القرن الواحد

والعشرين دون إغفال حق الأطفال في وضعية إعاقة في ولوج المدرسة أسوة بباقي الأطفال. وقد كشف الوباء أيضا أنه لا يمكن تعويض المعلم بشاشةمَهمابلغت درجة تطورها وذكائها الاصطناعي على اعتبار أن المعلم يحتل مكانة مهمة بين المسؤولين عن تنمية وإعداد العقول والشخصيات المستقبلية. ورغم التطور الحاصل في الميدان التربوي والمقاربات البيداغوجية التي جعلت من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية إلا أن المعلم لا يزال يحظى بمكانة مرموقة ويعد ركيزة أساسية من ركائز العملية التربوية، بل هو حجر الزاوية فيها ومحورها الأساسي، وإن أي إصلاح أو تطوير أو تجديد في العملية التربوية، يجب أن يبدأ بالمعلم، إذ لا تربية جيدة بدون معلم جيد، فهو من أهم مدخلات النظام التعليمي، غير أن المعلم في عصر المعلومات لم يعد يشكل المصدر الوحيد للمعرفة، إذ تعددت مصادر المعرفة وطرق الحصول عليها، وأضحى دور المعلم وسيطاً ومسهلاً بين التلاميذ ومصادر المعرفة وأصبح موجهاً ومرشداً للطلبة أكثر منه ملقناً لهم ومصدراً حصريا للمعرفة. غير أن "المعلم التقليدي هو الصيغة الغالبة في الأنظمة العربية للتعليم، فهو غير مشاركفي تخطيط المناهج الدراسية، غير مدرب على ممارسة النشاط المدرسي، وليست لديه أدوات حديثة للتقويم الشامل لقدرات ومهارات التعلم، هذا المعلم تحكمه أفكار ومعتقدات تحتاج إلى تطوير، فهو محشور بين مثلث الأضلاع، أحدها كثافة عالية داخل حجرات الدراسة، وثانيها كم هائل من المواد التعليمية، وثالثها وقت قصير وهو زمن الحصة الدراسية".[3]

ومن هنا لنا الحق في طرح تساؤلات عديدة لعل أبرزها : ما هي الكفايات المهنية لمعلم المستقبل؟ وما طبيعة الأدوار والوظائف التي سيلعبها في مدرسة الغد؟

1.مقاربة مفهومية:

أ-دواعي ظهور الكفايات:

يعتبر المعلم عنصرا أساسيا في منظومة التربية والتكوين وكل إصلاح وتطوير وارتقاء بهذه المنظومة يمر أولا عبر المعلم الذي كانت ولازالت الحاجة إليه وهو مؤهل ويمتلك كفايات مهنية متطورة

[2]منظمة اليونسكو،عامٌ مضى على انتشار الجائحة،https://ar.unesco.org، 30 مارس 2021.
3خالد صلاح حنفي محمود، (2016)، أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة: دراسة تحليلية، مجلة نقد وتنوير، العدد الخامس، ص123.

ومواكبة للمستجدات، لذلك بُذلت الجهود على مر السنين لإعداد المعلمين على النحو الأمثل، ومن بين هذه الجهود تكوين وتأهيل المعلمين باعتماد مقاربة الكفايات،وقد تم وصف هذه المقاربة في أوساط الفكر التربوي والمهني بأنها الأداة الأكثر تأثيرا والأكثر جدلا في الوقت ذاته في مجال إعداد المعلمين[4]، وقد ظهرت مقاربة الكفايات في مجال إعداد المعلمين خلال الستينيات من القرن العشرين وبالتحديد في الولايات المتحدة الأمريكية كجزء من حركة الكفاية، ثم بدأ تطبيق هذه المقاربة في العديد من البلدان الأوروبية والإفريقية في أواخر القرن العشرين.

في حين ظهرت بيداغوجيا الكفايات بدول العالم الثالث نتيجة أزمة التشغيل بعد أن أصبحت المدرسة غير قادرة على تقديم تكوين للمتعلمين يتناسب ومتطلبات سوق الشغل، مما أدى إلى تزايد نسبة البطالة بشكل كبير، الأمر الذي دفع إلى التفكير في ربط المدرسة بالمحيط وسوق الشغل، من خلال تكوين المتعلمين تكوينا كفائيا لمواجهة المشكلات وحلها. هذا الواقع كان سببا في ظهور بيداغوجيا الكفايات التي غيرت من وظيفة المدرسة، فبعد أن كان عملها يقتصر فقط على شحن أدمغة المتعلمين بأكبر قدر ممكن من المعار ف، أصبح اليوم دور المدرسة مع بيداغوجيا الكفايات يركز على مهارات وقدرات المتعلمين، لتمكينهم بمجموعة من الكفايات التي يحتاجونها في حياتهم، فما هو مفهومها؟ وما هي أنواعها؟

ب-مفهوم الكفايات:

يعتبر مفهوم الكفايات من المفاهيم الحديثة التي انضمت إلى القاموس التربوي، ولذلك لا زال مفهومها ودلالاته مستعصية ومتعددة نوعا ما على المواطنين المهتمين بشؤون التربية والتكوين. والحديث عن الكفاية باعتبارها حديثة التداول في أدبيات علوم التربية، يجعلنا في مواجهة عدة مصطلحات ومفاهيم تتداخل معها بشكل، أو بآخر، كما هو الأمر بالنسبة إلى المهارة، والاستعداد، والقدرة، والهدف، والسلوك والإنجاز.[5]

هذا المفهوم من "الكفايات"، بما في ذلك "الكفاية اللغوية"، ظهر لأول مرة في أوائل الستينات من القرن الماضي مع عمل نعوم تشومسكي، على عكس مبادئ المدرسة السلوكية التي تؤكد أن اللغة تُتعلم وتُكتسب بواسطة"التجربة والخطأ والتكييف والتعزيز.ويستخدم تشومسكي مفهوم "الكفاية" في ثنائية مع مفهوم "الأداء". وتعرف الأولى بأنها "المعرفة اللغوية للمتكلم". والثانية، "التجسيد الملموس لهذه المعرفة اللغوية في أفعال تواصلية". وبعبارة أخرى، يعتبر "الكفاية" مجموعة من المعارف النظرية باللغة و"الأداء" تطبيقاً فعالاً لهذه المعرفة في الحالات الأصلية. ووفقا لتشومسكي، يمتلك العقل البشري خصائص فطرية رسمية تسمح له بفهم وتوليد العديد من الجمل الصحيحة من نظام من القواعد. وهكذا فإن الكفاية اللغوية التي يتحدث عنها تشومسكي ليست سلوكا، إنها مجموعة من القواعد التي تسير وتوجه السلوكات اللغوية، دون أن تكون قابلة للملاحظة ولا يمكن للفرد الوعي بها.

إن تشومسكي يعطي للكفاية بعدا جديدا، إذ يعتبرها ملكة "الانسجام و التلاؤم"، إنها تسمح بأن تصير الكلمات منسجمة و متلائمة حسب كل وضعية. وهكذا فالكفاية تكمن مع تشومسكي في التوافق مع جميع الوضعيات، إنها الاستعداد لحسن الدراية والمعرفة. إذ يُعرف الكفاية اللغوية " أنها نظام ثابت

4بالومابورجانج، روزان ترومب، (2011)، جودة المعلمين: دراسة دولية حول كفايات المعلمين ومعاييرهم، محمد صلاح سنوسي، عمر بن عدنان جلون، المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، ص37.

[5]توفيق سامعي، (2014)، الكفايات المهنية والتعلمية: المفهوم والأبعاد، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد19، ص107.

من المبادئ المولدة " و التي تُمكن كل واحد منا من إنتاج عدد لا نهائي من الجمل ذات المعنى في لغته، كما تمكنه من التعرف التلقائي على الجمل، على اعتبار أنها تنتمي إلى هذه اللغة، حتى وإن كان غير قادر على معرفة لماذا، و غير قادر على تقديم تفسير لذلك.
وفي كتاب "الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج" يُعرّف محمد الدريج الكفايات بكونها قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك و العمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات و قدرات و اتجاهات مندمجة بشكل مركب . كما يقوم الفرد الذي اكتسبها، بإثارتها و تجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما و حلها في وضعية محددة.

في حين يعرفها أوليفيي ريبول باعتبارها " قدرة المرء على تكييف سلوكه ليتلاءم مع الوضعية، ومواجهة صعوبات غير متوقعة، هي أيضا القدرة على توظيف موارده من أجل الاستفادة القصوى منها دون القيام بمجهودات إضافية لا لزوم له، وأخيرا التمكن من الارتجال لحل وضعيات مركبة في حين لايستطيع الآخرون سوى القيام بعمليات التكرار" [6]

ووفقاً لدهينوت، فإن الكفاية عبارة عن "مجموعة من المعارف وحسن الأداء (Savoir faire) وحسن الكينونة (Savoir être التي تُمكّن من ممارسة الدور أو الوظيفة أو النشاط على نحو سليم" .[7]
ومنذ ذلك الحين، جرى تناول مفهوم الكفاية وتحديده مرات عديدة وفقا لتقسيم المعرفة وحسن الأداء وحسن الكينونة..

وقد تم تعريف الكفاية "بأنها القدرة على القيام بنشاط محدد طبقا لمعيار معين"، كما فُسرت الكفايات بأنها مجموعة من المهارات العلمية المنفصلة وغير المرتبطة بنظرية معينة. وكانتالفكرة متأثرة بعلم النفس السلوكي، بمعنى أنه من الممكن أن تشكل الأحداث الملاحظة أثناء أداء المعلمين أساسا لتصنيفهم معلمين جيدين أو أكفاء وقد أجريت الدراسات لتحديد سلوكيات التدريس التي تظهر أعلى درجات الارتباط بنتائج التعلم الخاصة بالطلبة، ثم ترجمت فيما بعد إلى مهارات ملموسة على المعلمين اكتسابها.[8]

أما فيليب بيرنو فقد عرف الكفاية بأنها "القدرة على الفعل بنجاعة داخل فئة محددة من الوضعيات، قدرة تستند إلى معارف لكنها لا تنحصر فيها، فالكفايات ليست معارف في حد ذاتها، إنها تستخدم وتدمج وتعبئ معارف إعلانية وإجرائية وشرطية. "وقد أشار كذلك في مؤلف آخر أن الكفاية هي "قدرة الشخص على تعبئة موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات."[9]

بناء عليه يمكن القول أن الكفاية المهنية تُكتسب وليست فطرية في الإنسان ويتم تطبيقها للقيام بمَهمة محددة وتشمل الكفاية المهنية أربعة عناصر رئيسية هي:

-المعرفة ، أي المعرفة النظرية، والأساليب الضرورية للكفاية.

---

[6]OLIVIER Reboul, 1980, « Qu'est-ce qu'apprendre ? : Pour une philosophie de l'enseignement », in Revue Française de pédagogie, Edition : Avanzini Guy.P67.

[7]D'HAUNAUT Louis, 1988, Des fins aux objectifs de l'éducation : un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation, 5e éd., Edition : Labor, Bruxelles.P472

[8]بالوما بورجانج، روزان ترومب، (2011)، جودة المعلمين: دراسة دولية حول كفايات المعلمين ومعاييرهم، محمد صلاح سنوسي، عمر بن عدنان جلون، المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، ص37.

[9]PERRENOUD Philippe, 2001, Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

-حسن الأداء savoir faire، أي التطبيق الملموس ، الميداني والعملي.

-حسن الكينونة savoir etre، أي السلوك العلائقي المكيّف والمفيد في الإطار والسياق المعني.

--القدرات البدنية المتعلقة بظروف العمل.

هناك نوعان من الكفايات المهنية أو الوظيفية:

1-الكفايات المهنية الفنية أو التقنية (المهارات الصعبة)، التي تتوافق مع حسن الأداء العملي؛ والمهارات المهنية هي المهارات التي تمكن الموظف من الاضطلاع بمهمة أو أكثر داخل مقر عمله.

2- الكفايات المهنية السلوكية (أو المهارات اللينة)، والتي ترتبط بشكل أكبر بحسن الكينونة والصفات الشخصية للفرد.

ويتم اكتساب الكفايات المهنية كجزء من التكوين الأولي للموظف ، ولكن أيضا من خلال الحياة المهنية أو أثناء العمل أو نتيجة للتدريب والتكوين المستمر. وتأسيسا على كل ما سبق عرضه من تعريفات للكفاية، نجد أنها تتفق في النقاط الأساسية التالية:

-الكفاية هى القدرة على أداء العمل بمستوى مناسب من الإتقان.

-تشمل الكفايات: المعارف والمهارات والاتجاهات و القدرات والاستعدادات، وبذلك يمكن التحدث عن كفايات معرفية وكفايات أدائية وجميعها قابلة للاكتساب والقياس. مع إمكانية إكتسابها من خلال البرامج التدريسية.

ج-مفهوم الكفايات المهنية:

يمكن تعريف الكفايات المهنية للمعلم بأنها جملة ما يمتلكه المعلم من معارف ومهارات وتوجهات تتعلق بمهنة التدريس وتظهر في ممارسات المعلم وسلوكياته التدريسية.[10]

بناء عليهفالكفايات المهنية هي عبارة عن مجموعة من المهارات والقدرات المعرفية والوجدانيةوالمهارية التي يكتسبها المعلم أثناء البرامج الأكاديمية الخاصة بالتكوين والتأهيل، وتتطور وتزداد مع ممارسة مهنة التعليم وتصبح جزءا من سلوكه، الأمر الذي يمكنه من القيام بعملية التعليم والتعلم بفاعلية وجودة عالية.

د-أنواع الكفايات:

يمكن تصنيف الكفايات لمجموعة من الأنواع:[11]

1-كفايات وجدانية:وتشير لاستعداد الفرد واتجاهاته وميوله فهي تدل على حوانب متعددة من شخصية المعلم مثل (اتجاهاته ومواقفه نحو مهنة التعليم ودرجه ثقته بنفسه).

2-كفايات معرفية: وتشير للمعلومات المهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في جميع مجالات عمله.

---

[10] عبد الله بن مسلم الهاشمي وآخرون (2018)، "صورة المعلم العماني لدى طلبته من حيث السمات الشخصية والكفايات المهنية ، مجلة رسالة التربية وعلمالنفس،ع60، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، ص6.

[11] سالم جميل صكبان الحمداوي، (2017)، مستوي توظيف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للكفايات المهنية في التدريس في محافظة كربلاء،مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية،جامعة بابل، نيسان، ص705.

3-كفايات أدائية: وتشمل كفاءة المعلم في الأداء التربوي وتتضمن المهارات الحسحركية.

4-كفايات إنتاجية: وتشير لأثر الفرد ومردوديته التربوية وجودتها.

ه-خصائص الكفايات:

يرى لوبلا أن الكفايات تتسم بثلاث خصائص وهي:

أ-الكفايات غائية: بمعنى أننا أكفاء لأجل تحقيق عمل أو إنجاز أو هدف معين. إن الكفايات حسب هذه الخاصية، معارف إجرائية ووظيفية تتجه نحو العمل ولأجل التطبيق، أي على اعتبار مدى الاستفادة منها في تحقيق الهدف.

ب-الكفايات مكتسبة: أي أنها تكتسب بالتعلم في المدرسة أو في مكان العمل وغيرها، وتتحقق بعد متابعة مسارات معينة.

ج-الكفايات مفهوم افتراضي/مجرد: بمعنى أن الكفايات داخلية لا يمكن ملاحظتها إلا من خلال نتائجها وتجلياتها والمؤشرات التي تدل على حصولها أي من خلال ما ينجزه الفرد المالك لها.[12]

2-الكفايات المهنية للمعلم:

أ-كفايات التخطيط:

صحيح أن معلم المستقبل سيكون في حاجة إلى كفايات مهنية غير تقليدية ومتجددة في السنوات المقبلة، لكن ذلك لا ينفي أهمية مجموعة من الكفايات المهنية التقليدية التي كانت ولا زالت مهمة لإنجاح أي فعل تعليمي تعلمي من بينها التخطيط البيداغوجي والذي يعتبر بصفة عامة، مرحلة حاسمة في نجاح أي عمل يقوم به الكائن البشري، وهو الأمر الذي ينطبق على العملية التربوية حيث يكتسب التخطيط أهمية خاصة باعتبارها فعل عقلاني ومنظم يسير وفق خطوات متدرجة وبرنامج دقيق لتحقيق أهداف بيداغوجية محددة في المستقبل. وعلى هذا الأساس يمكن القول أن عملية تخطيط التعلمات وبناء خطط التدريس تلعب دورا مركزيا في نجاح العملية التعليمية التعلمية، لذلك فمعلم المستقبل مدعو أكثر من أكثر وقت مضى إلى الاهتمام بالتكوين الذاتي في عمليات التخطيط التربوي وتخطيط التعلمات والاطلاع والتمكن من آخر المستجدات التي يعرفها مجال التخطيط التربوي حتى يتمكن من مواكبة التطورات والتجديد المستمر الذي يعرفه ميدان التخطيط بصفة عامة والتخطيط التربوي بصفة خاصة لأن التخطيط التربوي يمكن من الابتعاد الكلي عن العشوائية والارتجالية في تقديم الدروس والتعلمات حتى يتسنى له تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية بفعالية وجودة عالية فهو الأساس البيداغوجي والديداكتيكي لعمليات التعليم والتعلم. و يُعرّف بأنه "مجموعة من التدابير التربوية المحددة التي تتخذ من إنجاز أهداف معينة"[13]لذلك على المعلم امتلاك مجموعة من القدرات أبرزها:

-القدرة على القيام بتخطيط يومي ومرحلي وسنوي لبناء التعلمات بشكل يراعي العناصر التالية:

تحديد الأهداف المنشودة بدقة وأن تكون شاملة للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية .

[12]محمد الدريج، (2009)، الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، www.khayma.com

[13]علي بركات، (2007). التعليم المستمر والتثقيف الذاتي، دار الفكر العربي، القاهرة.

-الوسائل التعليمية من عناصر المنهاج الرئيسة وهي من أهم الأدوات التي يستخدمها المعلم في تدريسه، ويتطلب من المعلم أن يكون ذا كفاءة عالية في تصميمها وإنتاجها واستخدامها وعرضها داخل الفصل الدراسي وتقييمها بحيث تكون مناسبة لمستويات المتعلمين وتحقق الأهداف المرجوة، ويمكن إنتاجها من البيئة المحلية.

-مراعاة الخصائص النمائية للمتعلمين وإيقاعاتهم التعلمية واستراتيجياتهم المعرفية ومحيطهم السوسيوثقافي.

-الأخذ بعين الاعتبار طبيعة المعرفة العلمية المراد تدريسها للمتعلمين وطريقة نقلها ديداكتيكيا.

-تخطيط وتصميم الأنشطة والبرامج الصفية واللاصفية: وتوضع في خطة السنة في بداية العام وكتابتها وتحديد تلك الأنشطة بدقة: كالرحلات، الزيارات الميدانية، والمشاريع البيداغوجية وغيرها من الأنشطة اللاصفية.

-تنويع استراتيجيات وطرائق التدريس واستخدامها بطريقة وظيفية متكاملة في التدريس بما يلبي حاجات المتعلمين وقدراتهم: لا يوجد هناك طريقة أفضل من أخرى، بل كل الطرق جيدة إذا ما أحسن استخدامها ويتوقف تحديد نوعية الطريقة إلى طبيعة الدرس والمتعلم وتمكن وكفاءة المعلم.

-استخدام أساليب التقويم والدعم المناسبة للتأكيد على مدى تحقق الأهداف: وذلك حسب مستويات وأعمار المتعلمين وعلى المعلم أن يكون ملماً بكل أنواع وأساليب التقويم والدعم وشروط أجرأتها ليتسنى له استخدامها في الأوقات والمستويات المناسبة ومن هذه الأساليب : الملاحظة ، المقابلة ، البحوث ، الرسم ، الاختبارات التحصيلية: الموضوعية - بكل أنواعها ومستوياتها - والاختبارات الشفهية والاختبارات المقالية .

ب-كفايات التدبير والتنفيذ:

إذا كانت مرحلة التخطيط حاسمة في نجاح العملية التعليمية التعلمية أو فشلها بشكل كبير، فإن مرحلة التدبير والتنفيذ تُشكل فترة أجرأة وتنزيل ما تم التخطيط له، لذلك فهي مرحلة لا تقل أهمية عن مرحلة التخطيط حيث فيها تظهر الكفاءة المهنية للمعلم في تقديم التعلمات وتجاوز العراقيل والصعوبات التي قد تعترضه أثناء قيامه بالفعل التعليمي التعلمي داخل الفصل الدراسي، والمعلم ينبغي له أن يكون متمكنا من مجموعة من الكفايات المهنية لإنجاح هذه المرحلة أهمها:

-توظيف مهارات تنظيم إدارة الصف بما يحقق تعلماً فعالاً وعلاقات إيجابية بين المعلم والمتعلمين.

-التمكن من تقنيات التواصل والتنشيط المختلفة وإثارة دافعية المتعلمين.

-اعتماد مبدأ التفريق البيداغوجي والأخذ بعين الاعتبار للفروقات الفردية بين المتعلمين على كافة المستويات.

-تنويع إجراءات وأساليب التدريس القائمة على نشاط المتعلمين.

-واستخدام مصادر التعلم المختلفة مثل (المكتبة والوسائل التعليمية والمختبرات..) بالطريقة التي تناسب الموقف التعليمي التعلمي.

-توظيف استراتيجيات التدريس المختلفة والمناسبة، ومراعاة الحاجات الفردية للطلبة وتلبيتها.

-الحفاظ على النظام داخل غرفة الصف، وتوظيف استراتيجيات تحسين السلوك الصفي للطلبة.

-توفير بيئة صفية مناسبة وآمنة.

-تشخيص الصعوبات التي يواجهها المتعلمون وإيجاد الحلول المناسبة لها.

-تقييم أداء المتعلمين والاعتماد على النتائج لإيجاد الطرق الكفيلة بتحسين نوعية التعلم والتعليم، وتقييم ذاته وتبرير سلوكه التدريسي.

ج-كفايات التقويم والدعم:

يُعرّف التقويم بأنه "نتيجة قياس الفرق بين الأهداف المسطرة والنتائج المحققة"[14] ويلعب التقويم والدعم دورا أساسيا في النظام التربوي لأنهما يسمحان بالتشخيص والتتبع والحكم واتخاذ القرارات المناسبة. كما يحتلان حيزا زمنيا مهما في المنهاج الدراسي.

لذلك ينبغي على المعلم أن يكون على اطلاع وإلمام بالمرجعيات والمبادئ والتوجهات والخلفيات البيداغوجية التي تؤطر عمليتي التقويم والدعم. ومن أبرز كفايات المعلم في مجال التقويم والدعم نجد:

-القدرة على صياغة التقويمات المناسبة والملائمة للكشف عن نواحي القوة لدى المتعلمين وتعزيزها، وتشخيص نواحي الضعف ومعالجتها.

-صياغة فقرات الاختبار بأنواعه المختلفة في ضوء الأهداف التعليمية.

-تحليل نتائج الملاحظات والاختبارات وتبويب بياناتها في صورة تسهل استخلاص النتائج وتفسيرها للاستفادة منها,

-التمكن من مختلف أنواع التقويم (تشخيصي،تكويني،إجمالي،إشهادي...) والقدرة على توظيفهم.

-التمكن من مختلف أنماط الدعم (وقائي،تتبعي،دوري..) لعلاج التعثرات والصعوبات.

-استخدام أساليب التقويم الذاتي لتنمية مهارات المعلم التقويمية، والتقويم التشخيصي والتكويني مع التوجه تدريجياً نحو التقويم الأدائي والعملي.

-المساهمة في تقويم العملية التعليمية وعناصرها المختلفة.

3-الكفايات المهنية لمعلم المستقبل:

إضافة إلى ما سبق من كفايات مهنية تبقى ضرورية لمعلم اليوم والمستقبل لأداء رسالته التربوية على أكمل وجه فإن هناك كفايات مهنية أخرى على المعلم اكتسابها لكي يقوم بأداوره المختلفة بالشكل المنشود، تشمل هذه الكفايات المستقبلية مجموعة من المجالات المعرفية والتكنولوجية والبيداغوجية والثقافية. هذه الكفايات سنحاول الكشف عنها من خلال دراسة مجموعة من المراجع العلمية بالاستناد إلى التجربة المهنية.

وقد أقرت المفوضية الأوروبية مجموعة من المبادئ المشتركة لكفايات المعلمين ومؤهلاتهم، وقدمت هذه المبادئ استجابة لتحديات العيش في مجتمع المعرفة وفي المجتمع الأوروبي، ووضعت هذه المبادئ أيضا لدعم تطوير سياسات جديدة على المستوى الوطني أوالإقليمي، ووفقا لهذه المبادئ ينبغي أن يكون المعلم قادرا على ما يلي:[15]

- قادرا على التعامل مع البيانات والتقنية والمعرفة.
- العمل مع العنصر البشري مثل المتعلمين والزملاء وغيرهم من الشركاء في التعليم .

[14]المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، (2009)، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص55.

[15]بالوما بورجانج، روزان ترومب، (2011)، جودة المعلمين: دراسة دولية حول كفايات المعلمين ومعاييرهم، محمد صلاح سنوسي، عمر بن عدنان جلون، المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، ص59.

- العمل مع المجتمع وداخله على المستوى المحلي والإقليمي والوطني والأوروبي والعالمي .

أما في السياق الإفريقي، فمن خلال برنامج التعليم الأساسي في إفريقياالذي بادرت به منظمة اليونسكوودشنته عام (2007) شرعت مجموعة من الدول في تحديد سبعة أدوار يجب أن يقوم بها المعلم، وتصف بالتفصيل المعرفة والمهارات والقيم الضرورية لتأدية هذه الأدوار بنجاح :

- وسيط للتعلم.
- مفسر ومصمم لبرامج التعلم.
- قائد ومسؤول ومدير.
- عالم/خبير وباحث ومتعلم مستمر.
- يؤدي دور الراعي المجتمعي والوطني.
- له دور اختصاصي في مجال التعلم/المجال/التخصص.

قُسّمت هذه الأدوار السبعة إلى ثلاث كفايات تهدف إلى التقريب بين النظرية والتطبيق[16]:

- الكفايات العملية، وهي تعرف – في الأساس– بالقدرة على النظر في مجموعة من الاحتمالات للفعل/التصرف، واتخاذ قرارات مدروسة حول الاحتمال الذي ينبغي اتباعه، وأداء الفعل/التصرف المختار.
- الكفايات التأسيسية، وهي تكون حينما يظهر المتعلم فهما للمعرفة والتفكير .بحيث يدعم الفعل/التصرف المتخذ.
- الكفايات الانعكاسية/التأملية، وهي تشير إلى دمج أوربط الأداء بعملية اتخاذ القرار مع الفهم والقدرة على التكيف مع التغييرات والظروف غير المتوقعة وشرح أسباب هذه الأفعال/التصرفات.

بحلول عام 2000،وكجزء من البرنامج طورت مجموعة من المعايير التي أطلق عليها عليها "معايير الأداء التدريسي الخاصة بالتدريب الأولي للمعلمين عمل على تطويرها مجموعة من الخبراء تتألف من أكاديميين وممثلي مؤسسات إعداد المعلمين. تتألف معايير البرنامج من أربعة عناصر مرتبطة بمعايير ومؤشرات.[17]

العنصر (أ) الإعداد للتدريس: تنظيم المحتوى وفق تعلم الطلبة

- أن يكون المعلم على دراية بمعارف الطلبة وخبراتهم السابقة. مؤشرات توضيحية:
- أن يكون على دراية بالخصائص التقليدية للفئة العمرية للطلبة
- أن يكون على دراية بعائلات الطلبة وخلفياتهم الثقافية
- أن يضع في الحسبان الطرق المختلفة لتعلم الطلبة.
- أن يصوغ المعلم بوضوح الأهداف التدريسية الملائمة لكل طالب بحيث تكون متسقة مع إطار المنهج الدراسي الوطني.
- التمكن من محتوى التدريس، وتوضيح الروابط بين المحتوى الذي تم ويتم وسيتم تدريسه.
- ابتكار واختيار مواد التدريس ووسائله وأنشطته الملائمة لكل طالب، والمتسقة مع أهداف الفصل الدراسي.
- ابتكار واختيار استراتيجيات التقييم الملائمة لكل طالب، والمتسقة مع أهداف التدريس.

[16]نفس المرجع السابق،ص59
[17]نفس المرجع السابق،ص82.

العنصر (ب): خلق بيئة ملائمة لتعلم الطلبة:

- توفير مناخ يتسم بالعدالة والثقة والحرية والاحترام فيما يتعلق بتفاعل المعلم مع الطلبة أوتفاعل الطلبة فيما بينهم. مؤشرات توضيحية:
  - خلق ظروف يشعر الطلبة في ظلها بقيمتهم.
  - احترام الاختلافات النوعية والثقافية، والعرقية، والمجتمعية، والاقتصادية.
  - توفير فرص التعلم لكافة الطلبة.
- تكوين علاقة من التعاطف بينه وبين الطلبة.
- طرح توقعات تعلم تحفز طاقة التحدي عند الطلبة.
- إقامة معايير ثابتة للانضباط والتوافق داخل الفصل الدراسي والحفاظ عليها.
- التأكد من أن البيئة المادية آمنة وتساعد على التعلم الفعال.

العنصر(جـ): التدريس من أجل تعلم الطلبة:

- التأكد من وضوح الأهداف والإجراءات المتداخلة في عملية تعلم الطالب. مؤشرات توضيحية:
  - الإشارة بوضوح إلى الغرض من الدرس.
  - الإشارة بوضوح إلى الإجراءات المّتبعة، وإعطاء تعليمات دقيقة ومحددة.
  - تصحيح الاستخدام الشفهي والكتابي للغة.
- التأكد من أن محتوى الدرس قابل للاستيعاب من قبل الطلبة.
- فيما عدا معرفة الحقائق والبيانات المجردة، ينبغي على المعلم تحفيز الطلبة على زيادة أفق تفكيرهم.
- التأكد من فهم الطلبة لمحتوى الدرس عن طريق الحصول على انطباعاتهم أوعن طريق المعلومات التي تسهل عملية التعلم.
- استخدام الوقت المتاح للتدريس بشكل فعال.

العنصر (د) مهنية المعلم:

- تقييم مدى تحقيق أهداف التعلم. مؤشرات توضيحية:
  - القدرة على توضيح سبب الدرجة التي تم منحها للطالب على نحوملائم وبناء على حجة سليمة.
  - الإشارة إلى التغييرات المرجوة لتطوير التعلم والتأكد من وجود بيئة تعلم مناسبة في المستقبل.
  - طرح استراتيجيات جديدة لتحسين النتائج.
- التقييم الذاتي لفاعلية المعلم في تحقيق النتائج.
- إظهار الاهتمام ببناء علاقات مهنية مع زملائه والمشاركة في الفعاليات المشتركة التي تحقق ذلك.
- تحمل المسئوليات تجاه قيامه بإرشاد الطلبة.
- التواصل مع أولياء الأمور والأوصياء.
- إظهار الفهم الواضح لسياسات التعليم الوطنية وكيفة إسهام المدرسة في هذه السياسات.

والهدف من ما سبق مؤشرات هو الرفع من جودة هيئة التدريس ووضع معايير وكفايات دقيقة ينبغي على المعلم امتلاكها لممارسة عمله بشكل جيد وفعال.

أما وزارة التعليم في ماليزيا وهي المعنية بتدريب معلمي المدارس الابتدائية من خلال معاهد إعداد المعلمينالمعروفة سابقا بكليات إعداد المعلمين.والهدف من إنشاء هذه المعاهد هوتحسين نوعية إعداد المعلمين في ماليزيا، ويشترط لعمل الأساتذة في المعاهد الحصول على درجة الماجستير في تخصصاتهم، مع تشجيعهم للحصول على درجة الدكتوراه.وتتولى كل من شعب إعداد المعلمينومعاهد

إعداد المعلمين ومؤسسات التعليم العالي العامة مسؤولية تخطيط وتنفيذ برامج إعداد المعلمين؛ لتلبية احتياجات المدارس من المعلمين على المستوى الوطني. ويتم التركيز على ثلاثة محاور رئيسة للتحقق من إعداد معلمين ذوي كفاءة عالية، وهي قيم مهنة التعليم، والمعرفة والفهم، ومهارات التدريس والتعلم.المعايير الوطنية الثلاثة هي[18]:

المعيار (1):الممارسة وقيم مهنة التدريس:

وهو يوضح تفاصيل القيم والممارسات المهنية في المجالات الشخصية والاجتماعية والمهنية التي يجب على المعلم امتلاكها:

- القيم الشخصية، وهي: الإيمان بالله، والصدق، والإخالص، والمعرفة، والعطف، والصبر، واللباقة، والإنصاف، والرعاية، والمثابرة، والتنافسية، والصلابة، واليقظة، والحيوية والصحة، وامتلاك مهارات العلاقات الشخصية والاجتماعية، وروح العمل التطوعي، والكفاءة.
- القيم المهنية، وهي: حب المهنة، والذكاء، والنزاهة، والقدوة، وممارسة العملالجماعي، وكونه سباقا، وخلاقا، ومبتكرا.
- القيم الاجتماعية، وهي: التناسق، وتطوير المهارات الاجتماعية، ووجود روح اجتماعية، والوطنية، وحب البيئة.

المعيار (2) : المعرفة والفهم:

يعطي بالتفصيل مستويات الكفاية من المعرفة والفهم في التخصص المختار، ودراسات التعليم، والمناهج الدراسية التي يجب أنّ يمتلكها المعلم. يشرح هذا المعيار في التفاصيل كفايات التدريس التي يجب على المعلم امتلاكها :

- الفلسفة، والأهداف، والمناهج الدراسية، ونتائج التعلم، واحتياجات التعليم والتعلم للمادة التي يدرسها
- محتوى المادة التي يدرسها.
- تقنية الاتصالات والمعلوماتTIC ووسائل الإعلام والموارد التعليمية في تنفيذ المنهج الدراسي .
- استراتيجيات لخلق بيئة تعليمية ملائمة.
- طرق التقويم والتقييم، والبحوث الميدانية لتحسين التعليم والتعلم.
- إمكانات الطلبة وسبل تطويرها بطريقة شاملة ومتكاملة.

المعيار (3): مهارات التعليم والتعلم:

وتستخدم هذه المهارات طرقا مختلفة، وأساليب وتقنيات لدمج مهارات التفكير، والمهارات الإبداعية، ومهارات الابتكار، ومهارات التعلم، ومهارات التواصل والمعلومات، ومهارات التيسير، والمهارات اللازمة للتقويم والتقييم .

ويحتوي دليل المعايير الوطنية أيضا على مؤشرات تتعلق بالمعايير الثلاثة،فمثلا فيما يتعلق بالمعيار (1) : مدى ممارسة الطلبة المعلمين لقيم المجالات الثلاث(الشخصية والمهنية واالجتماعية)، وفيما يتعلق بالمعيار (2) المعرفة والفهم: أمثلة لبعض المؤشرات، وهي: درجة إتقان الطلبة المعلمين للمنهج، وأساليب التقييم؛ وتقنية المعلومات والاتصالات، واستراتيجيات لخلق بيئة تعليمية ملائمة. أما

[18]نفس المرجع السابق،132ص-133.

فيما يخص المعيار الثالث، فيتم تقييم الطلبة المعلمين من خلال مهاراتهم في التخطيط، وطريقة تعاملهم مع الاختلافات في قدرات الأطفال، ودرجة إتقان الطلبة المعلمين لمهارات إدارة الصف.

في حين حدّد مجلس التعليم العالي في سلوفنيا مجموعة من الكفايات التي على المعلمين التمكن منها حتى تكون لديهم القدرة والأهلية لممارسة عملهم بالشكل المطلوب. وجاءت هذه الكفايات المهنية على الشكل التالي:[19]

-التدريس الفعال :

- صياغة محتوى المادة ونقله للمتعلم بطريقة مناسبة لاحتياجاته.
- القدرة على الربط بين الأهداف والمحتوى والمنهجية وحاجة المتعلم من خلال التدريس.
- القدرة على تخطيط وتنظيم وتنفيذ جميع الأنشطة التعليمية بكفاءة.
- التمكن من أساسيات البحث العلمي في التعليم والاستخدام الفعال لها في تعزيز التعليم والتعلم.
- تشجيع التعلم النشط والمستقل، الذي يمكن المتعلمين من تخطيط عملية التعلم الخاصة بهم وتقييمها وإدارتها.
- تشجيع التعلم التعاوني لتطوير المهارات الاجتماعية، وتمكين الطلبة من العمل بنجاح في مجموعات غير متجانسة.

-التعلم مدى الحياة:

- استخدام الأساليب المناسبة لزيادة استراتيجيات التحفيز وتعزيز التعلم لدى الطلبة والتي تتيح التعلم مدى الحياة .
- تشجيع خصائص المتعلم الإيجابية: المرونة والثبات في مواجهة المهام والتحديات الجديدة، والقدرة على التقييم الذاتي.
- استخدام وتنمية محو أمية تقنية المعلومات والاتصلات في المتعلمين؛ وتنمية المهارات الاجتماعية والتواصل لدى المتعلمين.

-إدارة الصف والتواصل:

- القدرة على التواصل بفاعلية مع المتعلمين وتطوير علاقة إيجابية معهم.
- القدرة على خلق بيئة تعليمية مشجعة تقدر التنوع، ويشعر كل متعلم فيها بالقبول والأمن والثقة بالنفس.
- القدرة على صياغة قواعد واضحة للسلوك والانضباط داخل الفصول الدراسية، تقوم على احترام جميع المشاركين .القدرة على التعامل بفاعلية مع السلوك غير اللائق والتعدي والصراع واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لحل هذه المشكلات.
- توفير فرص متكافئة لجميع المتعلمين وتكييف العمل مع احتياجاتهم الفردية.
- التعرف على الاحتياجات الخاصة للمتعلمين، ونقاط القوة والضعف، وتكييف العمل مع قدراتهم، وعند الضرورة التعاون مع المختصين والمؤسسات المتخصصة.

-تقييم التقدم المحرز للتعلم:

[19] نفس الرجع السابق،159-160.

- الاستخدام المناسب للأساليب المختلفة لتقييم التقدم المحرز للمتعلم وفقا لأهداف التعلم مع تقديم تغذية راجعة بناءة.
- تقييم التقدم المحرز للمتعلم في مجال تطوير استراتيجيات التعلم، والمهارات الاجتماعية، والقراءة ومحوأمية تقنية المعلومات والاتصالات.
- التواصل مع أولياء الأمور وغيرهم من الأشخاص المسؤولين عن تقدم المتعلم.

-الكفايات المهنية العامة:

- تطوير موقف إيجابي تجاه المتعلمين، واحترام خلفياتهم الاجتماعية، والثقافية، واللغوية، والدينية.
- القدرة على الالتزام بالمبادئ الأخلاقية والقانون.
- عرض وتشجيع القيم الإيجابية والآراء والسلوكات المتوقعة من المتعلمين.
- التواصل الفعال مع أولياء الأمور وغيرهم من الأشخاص المسؤولين عن المتعلمين.
- التعاون مع المعلمين الآخرين والعاملين في المدرسة.
- المشاركة في الأنشطة المختلفة في المجتمعين المحلي والمحيط في مجال التعليم
- تخطيط التنمية المهنية الخاصة وتقييمها وإدارتها.

4-الكفايات المهنية لمعلم المستقبل المتعلقة بقضايا حقوق الإنسان:

تعتبر حقوق الإنسان بمثابة إنجيل العصر كما وصفها عالم السياسة الفرنسي موريس ديفورجي، فقد قامت مختلف دول العالم بتدريس مفاهيم حقوق الإنسان في مناهجها التعليمية، ويؤكد الاهتمام المتزايد بموضوعات المواطنة وحقوق الإنسان على دور المعلم في تعزيز القيم الديموقراطية عن طريق التدريس التشاركي والفعال وترتبط هذه التطورات بوجهة النظر الخاصة بتكامل مفهوم المدرسة الآمنة والتي تعزز العلاقات البشرية البناءة بين الجنسين، وتعزز الاحترام المجتمعي لتنوع البشر وأساليب الحياة سواء الخاصة بالمعلمين أوالمتعلمين، فموضوعات مثل: عدم المساواة، والعنف في المدرسة وحولها، تدعو إلى النقاش حول جودة التدريس وما يعزز ذلك. وقد أظهرت الأبحاث أن الفوارق التعليمية الكبرى لا تكون بين الدول ولكن توجد داخل الدول والمدارس – لاسيما بين المناطق الحضرية والنائية، وبين البنين والبنات، وبين الأقليات والغالبية. لذلك فمعلم المستقبل مطالب بتبني ثقافة حقوقية معاصرة في ممارسته التربوية وفي تفاعلاته اليومية مع المتعلمين، مبنية على التسامح والمساواة واحترام الاختلاف ورفض العنف والتمييز والعنصرية وذلك في البيئة المدرسية برمتها.

5-الكفايات المهنية لمعلم المستقبل المتعلقة بتكنولوجيا الإعلام والإتصال:

يتسم عصرنا الراهن بانفجار هائل في وسائل وتقنيات التكنولوجيات الحديثة التي لم تترك مجالا معينا وإلا وتدخلت في أنشطته، هذا الانفجار التكنولوجي ساهم في تغيير ملامح مجموعة من المجالات في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية، والنظام التعليمي لم يُشكل الاستثناء حيث يعتبر أحد أبرز الميادين وأكثرها تأثرا بتكنولوجيا الإعلام والاتصال، إذ أصبحت هذه الأخيرة تحتل مكانة مهمة في المنظومة التربوية لعدد كبير من الدول، ولم يقتصر تأثيرها على الوسائل التعليمية الموظفة في تقديموبناء التعلمات والمهارات والمواقف والقيم لدى المتعلمين، بل تجاوزت ذلك بكثير من خلال دورها في إعادة تشكيل وصياغة أهداف الفعل التعليمي التعلمي برمته والمساهمة في خلق وظائف جديدة على المدرسة أن تلعبها، وعلى هذا الأساس أصبح المعلم مدعوا أكثر من أي وقت مضى إلى مواكبة هذه الثورة المعلوماتية من خلال العمل على تطوير كفاياته المهنية لتستجيب لمتطلبات العصر

الحالي والمستقبلي. خاصة وأن متعلمي اليوم، نشئوا مع التكنولوجيات الرقمية الحديثة وأدواتها المختلفة، فهي جزء من حياتهم اليومية وثقافتهم الخاصة "ومن الضروري في هذا الصدد أن يأخذ بعين الاعتبار كون أكثر من نصف التلاميذ يمكنهم الولوج إلى الوسائط المتعددة قبل الالتحاق بالمدرسة "[20]، مما يفرض على معلمي الحاضر والمستقبل استثمار هذا الواقع أوهذه الحقيقة في عمليتي التعليم والتعلم والاكتساب داخل الفصول الدراسية من خلال حصص التعليم الحضوري وخارجها من خلال أنشطة التعلم الذاتي والتعليم عن بعد. ولهذا، فمن الضروري اعتماد تكنولوجيا الإعلام والاتصال في المؤسسة التعليمية خصوصا، والمنظومة التربوية عموما، محاولة منها في ضخ دماء التجديد في مجال التربية والتكوين عبر تطوير وسائلها وأساليبها للرفع من قدرات الاستجابة وزيادة مستوى الإنتاجية.

وتنزيل هذه الدعامة المهمة في مجال التربية والتكوين، كمجال حساس داخل المنظومة المجتمعية، رهين بالمعلم ومدى قدرته على تقديم هذه المادة المعولمة مع ضرورة تمكنه من آليات التنفيذ والتطبيق عبر امتلاك المهارات والكفايات التكنولوجية الضرورية لتحقيق تلك المخرجات؛ أي ضرورة توفير وتوافر بيئة تعليمية تكنولوجية هدفها توصيل/ ترسيخ معرفة ما،لقد حولت تكنولوجيا الإعالم والإتصال أدوار العديد من الأطراف التربوية داخل الحياة التعليمية، حيث قدم للمعلم دورا جديدا، تجلى في انتقاله من ناقل ديداكتيكي للمعرفة إلى مصصم بيداغوجي لها،داخل وخارج فضاء المؤسسة التعليمية،كما تساعده على تنمية مهارات التواصل الرقمي، والاقتصاد في الجهد.[21]

إن العمل على إدماج التكنولوجيا في العملية التعليمية التعلمية كان في منتصف القرن العشرين، محاولة من النظم التعليمية لوضع حد للطريقة التقليدية التي كانت تسود الفعل التعليمي، والنقل الديداكتيكي الجاف. وذلك من أجل تجاوزه نحو المقاربات والطرائق الحديثة في التعليم والتعلم، في عصر المعرفة، أصبح من المُلحّ تطوير العرض التربوي- التعليمي، الذي تقدمه المؤسسة التعليمية، وبالتالي، ضرورة البحث عن آليات وتقنيات تدريس وتعليم الهدف المنشود أو بالأحرى الكفاية المنشودة.

والملاحظ اليوم، أن المدرس مضغوط بالزمن المدرسي، أي أنه ملزم ومطالب بإكمال مكونات المقرر الدراسي، ويسارع الزمن لكن دون الانتهاء، ويتم ذلك على حساب فهم المتعلمين للدرس ومدى استيعابهم له. إذن، فالحل يكمن في إنشاء بنك بيداغوجي رقمي يشمل خطاطات، أشرطة من إنتاج المعلم، ....) يوضع في حوزة الإدارة المدرسية لكي تقدمه للمتعلم في مرحلة معينة من السنة الدراسية، ومن الأحسن أن يكون في بداية الموسم الدراسي، دون أن ننسى الضرورة التاريخية لهذه التكنولوجيا باعتبارها المحرك الجديد للعالم، وحاجة أساس فيه[22]

واستحضارا للأهداف التي وضعتها (إستراتيجية المغرب الرقمي)بالنسبة لدور المدرسة ووظائفها في مجال نشر تكنولوجيا الإعلام والاتصال واعتبارا إلى (أن إدماج هذه التكنولوجيا في المدرسة يمثل اليوم شرطا حاسما في تجديدها والارتقاء بها. كما أن من شان ذلك الارتقاء بجودة التعلمات وتنمية

[20] المملكة المغربية،المجلس الاقتصاديوالاجتماعي والبيئي(2014)، المدرسة، التكنولوجيات الجديدة والرهانات الثقافية،ص 34.
[21]المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني(2014)، الدليل البيداغوجي العام إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المختبر الوطني للموارد الرقمية،ص 11.
[22]Programme de Génie Analyse des besoins et des priorités en matière de ressources pédagogiques numérique, Rapport final, ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, juin 2008, P 6.

وتطوير التعلم عن بعد باعتباره مكملا للتعلم الحضوري). (عن وثيقة الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2030/2015) وبناء على ما سبق يمكن القول أن الكفايات التكنولوجية أضحت مسألة في غاية الأهمية لمعلم المستقبل حيث يؤدي أدوراه ووظائفه على الوجه الأمثل وتتجلى أبرز هذه الكفيات في ما يلي:

- استخدام برمجيات رقمية لإبداع موارد تعليمية تعلمية لفائدة المتعلمين.
- التواصل عن بعد من خلال توظيف شبكات التواصل الاجتماعي.
- توظيف الوسائط المتعددة في عمليات التعليم والتعلم.
- استغلال الإمكانيات الديداكتيكية التي تتيحها البرمجيات الإلكترونية التي لها علاقة مع أهداف المنظومة التربوية.
- المشاركة الفعّالة للمدرسين في إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التعليم؛
- المساهمة في الرفع من جودة التعليم والتعلم من خلال الاستثمار البيداغوجي لتكنولوجيا الإعلام والاتصال؛
- تخصيص أدوات متعددة الوسائط، من طرف المدرسين، بغية الاستخدام الأمثل لها داخل الفصل الدراسي.
- التنظيم المعقلن والمبرمج للفعل التربوي قصد إحداث تغيير ايجابي في سلوك المتعلم.
- توظيف البرمجيات الالكترونية التربوية والوسائل التفاعلية والحوامل الرقمية في المواد التعليمية.
- تحديد الأهداف الأدائية، واختيار و تصميم المواد التعليمية.
- القدرة على توظيف وسائل الايضاح التكنولوجية والموارد الرقمية المختلفة.

6-الكفايات المهنية لمعلم المستقبل المتعلقةبالتربية الدامجة:

اتجهت العديد من البلدان نحو تبني مقاربة التربية الدامجة بمعنى تدريس الأطفال في وضعية إعاقة داخل الأقسام الدراسية العادية إلى جانب باقي الأطفال الأسوياء، وذلك بدلا من النمط التربوي القائم على عزل الأطفال في وضعية إعاقة داخل المراكز التربوية الخاصة، هذا النمط التربوي الذي كان قائما في السابق لكنه قوبل بانتقادات ذات طابع حقوقي وبيداغوجي ليتم الانتقال بعدها إلى تبني الإدماج المدرسي للأطفال في وضعية إعاقة وذلك من خلال إدماجهم في المؤسسات التعليمية العادية لكنهم يبقون في أقسام خاصة ويتم تخصيص بعض الحصص الدراسية لدمجهم في الفصول الدراسية النظامية، غير أن هذا النمط التربوي سرعان ما وجهت له انتقادات حقوقية وأخلاقية وتربوية، كونه قائم على العزل و الوصم والتمييز بين الأطفال ويضرب مبدأ الحق في المساواة والحق في التعلم كما نصت عليه المواثيق الدولية، ذلك ما أسهم بشكل كبير في تبني النمط التربوي القائم على التربية الدامجة، والتربية الدامجة بحسب منظمة اليونسكو "تربية مبنية على حق الجميع في تربية ذات جودة تستجيب لحاجات التعلم الأساسية، وتثري وجود المتعلمين. ولأنها تتمحور بالخصوص حول الفئات الهشة، فهي تحاول أن تطور بالكامل إمكانات كل فرد. ولذلك يكون الهدف النهائي للتربية الدامجة ذات جودة هو إنهاء جميع أشكال التمييز وتعزيز التماسك الاجتماعي".[23]

وقد تظافرت مجموعة من العوامل والظروف لتؤدي إلى اعتماد التربية الدامجة كخيار تربوي استراتيجي لتعليم وتربية وتأهيل الأطفال في وضعية إعاقة منها ما هو حقوقي وقانوني، ومنها ما هو

[23] المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، (2019) مديرية المناهج، منظمة اليونسيف،التربية الدامجة لفائدةالأطفال فى وضعية إعاقة، دليل الأسر والجمعيات،ص12.

بيداغوجي فضلا عن المبررات القيمية الفلسفية، وبالتالي فالتربية الدامجة ليست وليدة الصدفة وإنما هي نتاج سيرورة تاريخية من العمل والاجتهاد الذي أسهم فيه مجموعة من المتدخلين (منظمات حقوقية ودولية، منظمات الأمم المتحدة، مؤسسات المجتمع المدني، علماء، سياسيون ومفكرون..). لذلك جاءت التربية الدامجة استجابة لتطور حاجة اجتماعية ومجتمعية، ولتطور فكري مرتبط بفلسفة وقيم إنسانية، وفي نفس الوقت ونتيجة لتراكم معرفي في الوقت نفسه، أدى إلى تصورات بيداغوجية جديدة مبنية على تمثلات جديدة للتعلم والتربية[24].

وقد أسهمت الحركات الإنسانية والمنظمات الحقوقية ومؤسسات المجتمع المدني في الدفع إلى تبني مقاربات جديدة في مجال الحق في التعلم، و أيضا إلى تبني فلسفة دمج الأقليات والفئات الهشة ونبذ كافة مظاهر الإقصاء والتمييز والوصم، وبناء ثقافة احترام الاختلاف، والعيش المشترك. وتنطلق التربية الدامجة من هذه التصورات والمبادئ الإنسانية والأخلاقية تحولت فيما بعد إلى اتفاقيات ومعاهدات دولية تكتسي الصبغة القانونية.

بالإضافة إلى مبررات بيداغوجية وسيكولوجية تشكل سندا موضوعيا للتربية الدامجة، على اعتبار أن التعلم غير مرتبط أساسا بالفرد وما يمتلكه من قدرات ذهنية وحسحركية بقدرما ترتبط بنوعية الوساطة التربوية القائمة بين المتعلم والمعرفة، فليس هناك طفل غير قادر على التعلم والاكتساب المعرفي والمهاري، بل هناك وساطة بيداغوجية غير قادرة على توظيف التقنيات والوسائل والطرائق البيداغوجية والديداكتيكة الملائمة لنقل التعلمات وبناء المعارف لدى المتعلمين والانتقال بالمتعلم من منطقة التعلمات التي يمتلكها إلى منطقة التعلمات المجاورة من خلال التفاعلات والصراعات كما يؤكد على ذلك صاحب نظرية السوسيوبنائية فيكوتسكي[25].لذلك فالاختلاف والتنوع يشكل عنصرا معززا للتعلم لا عائقا يقف في وجه تحقيقه.

دون إغفال البعد القيمي والأخلاقي للتربية الدامجة حيث يعتبر تمتيع الأطفال بحقهم في التمدرس ضمن فضاءات عادية، ومن دون ميز أو وصم، أمرا أخلاقيا ينم عن احترام قيم إنسانية نبيلة، ومنها تقدير الناس وتثمين إمكانياتهم كيفما كانت قيمة تلك الإمكانيات، وتبقى التربية الدامجة فلسفة مؤمنة بقيمة محاربة الوصم والميز، إذ لا تنظر إلى الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة إلى قصورهم أو إعاقاتهم، بل إلى إمكانياتهم وقدراتهم.

ويلعب المعلم (ة) دورا حاسما في علميات التعليم والتعلم ويتوقف نجاح المنظومة التربوية بشكل كبير على المعلمين وكفاياتهم لتوفير التعليم الجودة لجميع الأطفال. وفي جميع أنحاء العالم ، يتفرغ المدرسون بشكل كامل لضمان حق جميع الأطفال في التعليم بغض النظر عن فوارقهم الفيزيولوجية والذهنية والمعرفية والسوسيوثقافية.

لذلك فمعلم المستقبل مدعو إلى الإيمان وتبني المقاربة الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة والارتقاء بكفاياته المهنية عبر التكوين المستمر والاطلاع الواسع ليس فقط على مختلف المقاربات البيداغوجية والوسائل الديداكيتيكة التي من شأنها تيسيير عمله والقيام برسالته التربوية على أحسن وجه، بل كذلك على مختلف الإعاقات وأصنافها وأشكالها وتقنيات التعامل التربوي والسيكوبيداغوجي مع أصحابها.

[24] وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، (مديرية المناهج)، (2019)، منظمة اليونيسيف، التربية الدامجة لفائدة الأطفال فى وضعية إعاقة، دليل المدرسين، ص16.

[25] https://www.maghress.com/alittihad/119382 اطلعت عليه بتاريخ :14/06/2021

لذلك على معلم المستقبل أن تكون له القدرة على لعب مجموعة من الأدوار الجديدة وأن يتسم بمجموعة من الصفات التي يتسم بها المدرس الدامج والتي يمكن إجمالها على الشكل التالي:

- تطوير الذات من أجل تحويل وظيفة المدرس(ة) من ملقن للمعارف والمعلومات للمتعلمين بالطريقة نفسها، وينتظر منهم تحقيق النتائج ذاتها، إلى وسيط بشري يساعدهم على اكتساب المعارف وفهمها وتوظيفها حسب قدراتهم الذاتية.
- تخطيط العمل التربوي برمته على أساس التمركز حول المتعلم (ة) وذلك بمراعاة طبيعة وحاجات جميع الأطفال المتواجدين في الفصل الدراسي، وجعلها في قلب الأنشطة التربوية التي ينجزها المدرس(ة).
- تكييف المحتويات الدراسية وطرائق الاشتغال، وتفريدها بما يلائم الفروق الفردية القائمة بين المتعلمين، والأخذ بعين الاعتبار حالات المتعلمين والمتعلمات التي تستلزم من المدرس(ة) اهتماما خاصا.
- خلق الفرص المتنوعة للتعلم التي تتيح للمتعلمين استثمار إمكاناتهم الفعلية وتطويرها، وترتقي بالتعلمات بشكل تدريجي، بما يعزز تقدير الذات، ويحفز على الاستزادة من التعلم بإيجابية بناءة.
- التواصل مع مختلف فرقاء المؤسسة وشركائها في اتجاه دعم مشروع الدمج المدرسي، في أفق ضمان تمدرس ذي جودة لكل متعلم ومتعلمة، كيفما كانت وضعيته الفيزيولوجية، أو النفسية، أو السوسيوثقافية.[26]

بالإضافة إلى ما سبق، قدم دليل المدرسين للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، الصادر عن وزارة التربية الوطنية المغربية بشراكة مع منظمة اليونيسيف، جدولا يضم مختلف الكفايات المهنية التي ينبغي على المعلم الدامج أن يكون متمكنا منها حتى يستطيع القيام بأدواره ووظائفه في إطار النمط التربوي القائم على تبني مقاربة التربية الدامجة.

كفايات المدرس(ة) الدامج

كفاية التشخيص وتحليل الاحتياجات الخاصة	كفاية التكييف والملاءمة	كفاية التدخل التفريقي	كفاية التعاون والعمل المشترك
• القدرة على تشخيص الصعوبات ومواطن القوة لدى المتعلمين؛ • القدرة على تحليل حاجات المتعلمين؛ • القدرة على تحديد الملمح العام لكل متعلم(ة) وللفصل الدراسي.	• القدرة على تكييف المحتويات والأنشطة مع خصوصيات المتعلمين؛ • القدرة على نهج طرائق تدريس تفريقية؛ • القدرة على توظيف أدوات ديداكتيكية ملائمة لنوعية الاحتياجات الخاصة.	• القدرة على إظهار إمكانات كل متعلم(ة) وتقديرها؛ • القدرة على إقامة علاقة قائمة على المساعدة وتعزيز التعلمات؛ • القدرة على مواكبة تعلمات كل متعلم(ة).	• القدرة على التعاون مع المتعلمين، وفريق المدرسة، والآباء والشركاء؛ • القدرة على الاشتغال بنجاعة مع الفريق التربوي وشبه الطبي؛ • القدرة على التصرف مع الجميع بالتزام ومسؤولية.

[26] المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني،(2019)، مديرية المناهج، التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين ،ص30.

إن هذا الجدول الوارد في دليل التربية الدامجة الصادر عن وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني بالمغرب، يوضح لنا بشكل جلي الكفايات المهنية التي على معلم اليوم والمستقبل التمكن منها، خاصة وأن معظم الدول سائرة في طريق تبني مقاربة التربية الدامجة، وفي هذا السياق لم تعد الكفايات التقليدية التي تقتصر فقط على التخطيط والتدبير والتقويم والدعم للعملية التعليمية التعلمية، ولفائدة مجموعة من المتعلمين "المتجانسين" أضحت في حاجة ماسة إلى التعزيز والتطوير، من خلال تكوين معلمي المستقبل على التقنيات الملائمة لتدبير الفصل الدراسي بما يراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين على المستوى المعرفي والوجداني والحس الحركي والسوسيوثقافي وتزويدهم بتكوين مستمر يتيح لهم تطوير إمكانياتهم في مجال الإعاقة والمشروع البيداغوجي الدامج وطرق توفير الظروف الملائمة والشروط الضرورية لتعلم الأطفال في وضعية إعاقة حتى يتحقق تعلم ذو جودة لجميع المتعلمين بغض النظر عن قدراتهم الذهنية والإدراكية ومحيطهم وبيئتهم الاجتماعية، بعيدا عن كافة أشكال التمييز والوصم والعزل وذلك لبناء مواطنين صالحين ونافعين لذواتهم أولا، وقادرين على الاندماج السلس في مجتمعهم وفي دورته الاقتصادية ثانيا، على اعتبار أن ذلك هو الهدف الأسمى، فالتربية الدامجة ليست إلا وسيلة لتحقيق هذه الغاية الفضلى.

7-كفايات معلم المستقبل المتعلقة بمهارات القرن الواحد والعشرين:

أضحى الاهتمام بتطوير وتحسن النظم التعليمية وفق مهارات القرن الحادي والعشرون إحدى أبرز وأهم ملامح الفترة الراهنة، فقد أضحت مهارات القرن الحاي والعشرين حديث اللقاءات والمؤتمرات العلمية وموضوع خصب للنقاشات الأكاديمية والتربوية، بل وأصبح يشكل عاملا حاسما في التعبير عن إرادة التقدم والتفكير في المستقبل، ولا غرابة في ذلك فقد تحولت السلطة في عالم اليوم من سلطة السلاح إلى سلطة المعرفة، المعرفة الفاعلة والمتمكنة، فهي صاحبة القرار راهنا ومستقبلا في شتى الأمور... فهي لم تعد مسألة خيار، وإنما غدت قضية مصير وانتماء، ويشدد على أهمية المعرفة الناجحة والمتقدمة لتحقق سعادة الإنسان.[27]

إن عالم اليوم يعرف تغيرات متسارعة ومتلاحقة قي كافة المجالات الحياتية، وتُنبؤنا الدراسات المسقبلية أن العالم سيعرف تغيرات كبرى على مستوى المعرفة والمنافسة الاقتصادية والتحديات البيئية، مما يستدعي تزويد متعلم اليوم بالمهارت اللازمة بغية بناء فرد قادر ومؤهل على التعامل مع مختلف متطلبات ومستجدات الحياة في حياته اللاحقة بعد انقضاء فترة تمدرسه بالمؤسسات التعليمية. ولتحقيق هذه الغاية اتجهت عدة دول إلى إخضاع مناهجها التعليمية وتنقيحها بغية إدماج مهارات القرن الواحد والعشرين وعليه "فإن مراجعة المهام المنوطة بالمدرسة تركز على تطوير المخرجات التعليمية، من خلال الاستناد إلى مهارات القرن الواحد والعشرين، والتي تعد من مرتكزات منهاج التشاط العلمي، بحيث تساهم في تمكين المتعلمين والمتعلمات من المهارات الأكاديمية والحياتية الداعمة والتأهيلات الملائمة، وجعلهم قادرين على التأقلم والمنافسة ومواجهة التحديات والاستجابة لمتطلبات وظائف الشغل" [28]

فكل شيء تغير في الحياة المعاصرة للمجتمعات، ما عدا المدرسة فهي لم تتغيّر لتساير الركب[29] لذلك أصبحت المدرسة والفاعل الرئيسي فيها ألا هو المعلم يواجهان تحدي الجودة، هذه الأخيرة التي يصعب تحقيقها في ظل نظم تعليمية لازال يغلب عليها الطابع التقليدي الجامد، الذي يتبنى أساسا الحفظ

[27] أحمد أوزي،(2017)، بيداغوجية فعالة ومجددة، كفايات التعليم والتعلم للقرن الواحد والعشرين، منشورات علوم التربية،المغرب.ص12.
[28] المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني،(2020)،مستجدان المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي،ص251.
[29] أحمد أوزي،(2017)، بيداغوجية فعالة ومجددة، كفايات التعليم والتعلم للقرن الواحد والعشرين، منشورات علوم التربية،المغرب.ص42.

والاستظهار والتلقين المعتمد على الذاكرة كأساليب للتعليم ويرى في المدرس المالك الحصري للمعرفي، بدلا من تبني مقاربات بيداغوجية حديثة تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية والمدرس ليس إلا مرشدا ومنشطا لها مما وتستهدف بناء القدرات الإدراكية الأرقى لدى المتعلم كالتحليل والتركيب والتفكير النقدي والإبداعي..

يمكن تعريف مهارات القرن الواحد والعشرين على أنها مجموعة من المهارات والقدرات التي ينبغي على المتعلمين امتلاكها لتحقيق النجاح في عصر المعلومات وفي مجتمع المعرفة، وبالتالي فهي ضرورية لجميع الطلاب بغض النظر عن تخصصاتهم العلمية وشعبهم الأكاديمية. وتصنف مهارات القرن الواحد والعشرين إلى ثلاث فئات رئيسية[30]:

-مهارات التعلم.

-مهارات القراءة والكتابة أو المهارات الرقمية.

-المهارات الحياتية.

1-مهارات التعلم: البنسبة للفئة الأولى أي مهارات التعلم فهي تحتوي على مختلف المهارات التي تساعد الطلاب على التعلم والتفكير، واستعمال التفكير الناقد الذي يتيح لهم حل المشكلات والتعامل معها وعدم تقبل الأفكار والمفاهيم الجاهزة، دون إخضاعها لسلطة العقل والنقد. فضلا عن تنمية التفكير الإبداعي مما يؤهله للخلق والابتكار والخروج عن النمطية والتقليد السلبي، بالإضافة إلى مهارات التعاون والمساعدة التي تربي في المتعلم القدرة على العمل ضمن فريق والمشاركة الجماعية الإيجابية في إنجاز المهمات المطلوبة. هذه الفئة الأولى من مهارات القرن الحادي والعشرين تتضمن كذلك مهارات التواصل مع الآخرين سواءً مهارات التواصل من خلال الكتابة، أو من خلال التحدث، أو حتى الاستماع.

2 – مهارات المعرفة: ويتضمن هذا الصنف من مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل أساسي محو أمية المتعلمين في مختلف المعارف الضرورية للنجاح في الحياة الشخصية والمهنية، وتشتمل على مجموعة من المهارت هي الوعي المعلوماتي بمعنى أن تكون للطالب القدرة على اكتشاف المعلومات وتحديد مكانها وتقييمها واستعمالها بفعالية حينما يحتاج إليها، والثقافة الإعلامية وهي مهارة تتيح للطالب فهم الرسائل التي يتم تمريرها من طرف مختلف الوسائل الإعلامية وتحليلها والتعامل معها بالإضافة إلى مهارة المعرفة التكنولوجية والتي يقصد بها تعليم الطلاب طرق التعامل وتوظيف مختلف الوسائط التكنولوجية بشكل ملائم ومناسب يمكن من الوصول إلى المعرفة المستهدفة.

3 –المهارات الحياتية: وهي من المهارات الهامة التي تساعد الطلاب في جميع أمور حياتهم، على الأخص حينما يتعلق الأمر بسوق العمل، حيث أصبحت تلك المهارات ضرورة للفرد من أجل التعامل مع الحياة اليومية والتقدم والنجاح في المدرسة والعمل والحياة المجتمعية، تشمل تلك المهارات تعليم المرونة، وروح المبادرة، والمهارات الاجتماعية، والإنتاجية، وكذلك مهارات القيادة، بالإضافة إلى مهارات التنظيم، والتخطيط، والإدارة. والقدرة على التكيف مع التغيير.

كل ما سبق يؤكد لنا أن دور المدرسة في المستقبل يجب أن يستهدف إعداد متعلمين يتميزون بالقدرة على الانفتاح على كل جديد، ولديهم استعدادات وكفايات تدبير التغيير التكيف معه، مع إدراكهم لعدم تباث ويقين كل ما يرونه في واقعهم الحالي. وهنا يطرح سؤال يفرض نفسه، وهو: إلى أي حد يستجيب التكوين الذي يتلقاه المعلمون والأساتذة للدور الجديد المنوط بهم؟ ومامدى توفر التكوين المستمر الذي يساعد على تجديد وتطوير كفايات الأساتذة؟

[30] رافدة الحريري، (2020)، مهارات القرن الحادي والعشرين، المجلة الدولية للتجديد البيداغوجي،ص73.

أشار أحمد أوزي في كتابه "بيداغوجية فعالة ومجددة، كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين" إلى تصور الباحثة في علوم التربية ماريس ستانسبوري لما ينبغي أن يتوفر في معلم القرن الواحد والعشرين من مهارات ومواصفات، توفر له حياة مهنية أفضل وبالتالي يمنح المتعلمين تعلميا يتصف بالجودة وقد تضمن هذا التصور العناصر التالية[31]:

- استباق وقائع المستقبل وأن يدرك طبيعة التغيرات السريعة.
- يستطيع التعلم مدى الحياة،ويكون إنسانا مرنا ومنفتحا على التغيير.
- قادرا على تعزيز العلاقات الحسنة مع زملائه، ويتواصل بفعالي جيدة مع باقي الفاعلين من التلاميذ والآباء والإداريين.
- يستطيع التمييز بين الأداء الهزيل والتقنية المتعثرة.

ويؤكد أحمد أوزي كذلك في هذا الكتاب على أن التربية عموما والمدرسة خصوصا في الألفية الثالثة ستقوم بلعب أدوار ووظائف جديدة تتجلى أساسا في عدم التركيز فقط على المعارف المدرسية، وإنما ربطها بقبول التعددية والاختلاف الثقافي، الذي لا يتنافى مع وحدة الإنسانية مع عدم الخضوع لثقافة واحدة يتم تعميمها على الجميع. وذلك من أجل بناء ما يسمى "المواطن العالمي". وفي هذا السياق يقدم الباحث مجموعة من الضوابط للارتقاء بالأداء المهني للمعلمين والرفع من منسوب فعاليتهم:

- إخضاع توظيف المدرسين للاختيار الأنسب.
- التكوين البيداغوجي والسيكوبيداغوجي المتين.
- تكوين المعلمين على كيفية استخام تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- خضوع المدرسين للتكوين المستمر والمرتبط بالبحث التدخلي.
- الإشادة بالممارسات الصادرة عن المدرسين والمتسمة بالجدة والابتكار.

"إن تلاميذ اليوم يتطلعون إلى مدرسة جديدة ومتطورة، تستجيب لأسلوب تعلم كل واحد منهم وتتوفر على برامج وأنشطة مشوقة تحفزهم على الانخراط والمشاركة الإيجابية في التعلمات، وتوقظ لديهم الرغبة في التقدم المستمر، مدرسة يجدون فيها مرافقين تربويين يربطون معهم علاقات إنسانية، ويرشدونهم إلى المعلومات الجديدة والأصلية، التي تنفعهمفي الحياة"أصبح المدرس في خضم عصر الإنترنيت يلعب أدوارا جديدة ويقوم بوظائف حديثة فالكتاب يشير إلى التغير الذي يعرفه العالم والذي يحثم الانتقال من براديغم نقل المعرفة، الذي يقوم فيه المدرس بالدور الرئيس باعتباره مالكا حصريا للمعرفة إلى براديغم جديد، يجعل المتعلم يتعلم وينمي مهاراته بنفسه، وهذا النموذج التعليمي التعلمي يقتضي تغييرا محوريا في وظائف معلم المستقبل وفي كفاياته المهنية المختلفة ليتحول من ناقل للمعرفة إلى:

- مسهل للعملية التعليمية التعلمية التي ترتكتز وتتمحور على أنشطة المتعلم.
- وسيط بين المعرفة والمتعلم.
- يوفر المعلم مناخا بيداغوجيا ملائما وفعالا للتعلم، ويعمل على تكييف وسائل التعليم ومقارباته.
- المعلم شبيه بقائد فرقة موسيقية الذي يوجه بفطنته ومهاراته، جميع الفاعلين في المعزوفة الموسيقية.

[31]أحمد أوزي،أحمد أوزي،(2017)، بيداغوجية فعالة ومجددة، كفايات التعليم والتعلم للقرن الواحد والعشرين، منشورات علوم التربية،المغرب.ص32.

بناء على ما تقدم يمكن القول أن معلم الحاضر والمستقبل مدعو إلى تملك كفايات جديدة إلى جانب الكفايات الشخصية والبيداغوجية والديداكتيكية والتكنولوجية الأساس التي تؤهله إلى القيام بأدواره الطلائعية في تكوين المتعلمين وبناء مهارات القرن الواحد والعشرين لديهم، من خلال تكوين المعلمين على هذه المهارات وطرائق ومقاربات بنائها لدى المتعلم (ة).

فعالم المستقبل ومجتمع الغد هو مجتمع المعرفة بالدرجة الأولى هذه الأخيرة تعرف تطورات متسارعة ومستمرة وبالتالي فالمدرس مطالب بدوره بأن يستمر في التعلم مدى الحياة حتى يتمكن من تحديث معارفه وقدراته وكفاياته ومهاراته ومن بينها مهارات القران الحادي والعشرين حتى يكون قادرا ومؤهلا علميا لأداء رسالته التربوية بالشكل المطلوب.

خاتمة:

تأسيسا على ما سبق يمكن القول بأن المعلم يلعب أدورا عديدة منها نقل المعرفة والمهارات وبناء القيم، حيث يشكل صلة الربط بين معرفة الأمس واليوم بما يحمله من انفجار معرفي هائل في حجم المعلومات وتقنياتها وأدواتها المختلفة، كما يُسهم في تطوير المجتمع وتقدمه من خلال الحرص على تربية الأجيال المقبلةتربية سليمة وذلك عبر تقديم القدوة الحسنة للمتعلمين والمعرفة الهادفة الحديثة، وغرس قيم العمل التشاركي، وتعويدهم على احترام أنفسهم واحترام الآخر وإكسابهم مهارات التفكير النقدي والإبداعي ومختلف المهارات الحياتية التي أصبحت ضرورة ملحة في القرن الواحد والعشرين، ولتحقيق هذه الغايات والرؤى والمضامين ينبغي إعدادالمعلمين وتأهيلهمبشكل مستمر ودائم حتى يتسنى لهم أداء رسالتهم التربوية والمهنية على الوجه الأكمل. هذا التكوين والتأهيل للأطر التعليميةينبغي أن يخضعلمعايير علمية وتربوية وثقافية وسيكولوجية ملائمة للارتقاء بكفاياتهم المهنية كما يجب تبني مفهوم التعليم مدى الحياة للمعلمين والمتعلمين على حد سواء لمواكبة إيقاع الحياة المتسارع والمتغير باستمرار.

لذلك تشير العديد من الدراسات أن إعداد وتأهيل معلم المستقبلينبغي أن يكون في إطار التغيّر الجذري الذي يجب أن يتم في بنية التعليم ومناهجه وطرائقه، وفي غاياته الكبرى، وخاصة فيما يرتبط بالكفايات المهنية لمعلم المستقبلفي مجالات التعلّم الذاتي، مهارات القرن الواحد والعشرين، وأساليب التعاون مع الآباء والمجتمع المحلي، وتدريبه على الوسائل التكنولوجية الحديثة وأشكال توظيفها في بناء التعلمات، وعلى التوجيه التربوي، وهذا يستلزم معلماً من طراز جديد، وتدريباً مستمراً له على المستجدات التربوية وتطوراتها. فنجاح المدرسة في زمن التطور التكنولوجي والمعلوماتي المتسم بانفجار المعرفة ومصادرها المتعددة ووسائل اكتسابها، يتوقف على قدرتها في إحداث نقلة في إعداد المعلم وإعادة تأهيله حتى يتمكن من التعامل مع التكنولوجيا الحديثة ومختلف المستجدات دون تردد أو ريبة.

قائمة المراجع:

1.المملكة المغربية،المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي(2014)، المدرسة، التكنولوجيات الجديدة والرهانات الثقافية.
2.المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني(2014)، الدليل البيداغوجي العام إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المختبر الوطني للموارد الرقمية.
3.المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، (2019) مديرية المناهج، منظمة اليونسيف،التربيةُ الدامجةُ لفائدة الأطفال فى وضعيةِ إعاقة، دليل الأسر والجمعيات.

4.وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، (مديرية المناهج)، (2019)، منظمة اليونيسيف، التربية الدامجة لفائدة الأطفال فى وضعية إعاقة، دليل المدرسين.
5.المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، (2009)، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي.
6.بالوما بورجانج، روزان ترومب، (2011)، جودة المعلمين: دراسة دولية حول كفايات المعلمين ومعاييرهم، محمد صلاح سنوسي، عمر بن عدنان جلون، المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم.
7.عبد الله بن مسلم الهاشمي وآخرون (2018)، "صورة المعلم العماني لدى طلبته من حيث السمات الشخصية والكفايات المهنية ، مجلة رسالة التربية وعلمالنفس،ع60، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
8.سالم جميل صكبان الحمداوي، (2017)، مستوي توظيف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للكفايات المهنية في التدريس في محافظة كربلاء، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل.العراق.
9.محمد الدريج، (2009)، الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، www.khayma.com
10.علي بركات، (2007). التعليم المستمر والتثقيف الذاتي، دار الفكر العربي، القاهرة.
11.أحمد أوزي،(2017)، بيداغوجية فعالة ومجددة، كفايات التعليم والتعلم للقرن الواحد والعشرين، منشورات علوم التربية،المغرب.
المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني،(2020)،مستجدان المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي.
12.رافدة الحريري، (2020)، مهارات القرن الحادي والعشرين، المجلة الدولية للتجديد البيداغوجي.
13,منظمة اليونيسيف، منظمة اليونسكو، ليس بمقدورنا الانتظار لإعادة فتح المدارس، www.unicef.org/ar، 12 يوليو 2021.
14.منظمة اليونسكو،عامٌ مضى على انتشار الجائحة،https://ar.unesco.org، 30 مارس 2021.
15.خالد صلاح حنفي محمود، (2016)، أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة: دراسة تحليلية، مجلة نقد وتنوير، العدد5.
16.توفيق سامعي، (2014)، الكفايات المهنية والتعلمية: المفهوم والأبعاد، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد19.
17.OLIVIER Reboul, (1980), « Qu'est-ce qu'apprendre ? : Pour une philosophie de l'enseignement », in Revue Française de pédagogie, Edition : Avanzini Guy.
18. D'HAUNAUT Louis, (1988), Des fins aux objectifs de l'éducation : un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation, 5e éd., Edition : Labor, Bruxelles.
19.PERRENOUD Philippe, (2001), Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

20.Programme de Génie Analyse des besoins et des priorités en matière de ressources pédagogiques numérique, (2008), Rapport final, Ministére de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique.

إسهامات وتجارب عالمية وعربية لمدارس المستقبل

ط.د قعيرة وردة
جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2/الجزائر

مقدمة:

إن هدف كل مجتمع في هذا العصر، عصر التكنولوجيا والتطور عصر التقنيات الحديثة،عصر التفكير العلمي، هو مواكبة هذه التطورات والسير في ركبها، وربما لا يتأتى ذلك إلا من خلال ترك التعليم التقليدي القائم على الحفظ والتلقين والتقليد واللحاق بركب التعليم الالكتروني الحديث الذي يقوم على استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم الذاتي والجماعي للطالب وعليه سارعت العديد من الدول إلى تغيير مناهجها كرد فعل للتغيرات الحادثة ومواكبة للتطور العلمي والمعرفي الحاصل، وحدث هذا مثلا في اليابان والدول الآسيوية والولايات المتحدة الأمريكية، ودولة الإمارات والسعودية وغيرها وظهرت تحت هذه الضغوط والتحديات العلمية المتنوعة مدارس تتلاءم مع التحول العلمي و أثبتت جهودها في مجال الإصلاح التربوي مدارس تقوم على التحول من النظام التعليمي التقليدي و اهتمت باستعمال التقنيات والوسائل التكنولوجية في التعليم و تسعى للبحث عن أنسب الطرق والوسائل والتقنيات لإيجاد بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية تجذب اهتمام المتعلم وتحثه على اكتساب مهارات التعلم الذاتي وتحول اهتمامه من التعليم إلى التعلم ومن تلقي المعلومات إلى معالجتها .

إن ظهور مدارس المستقبل يهدف إلى بناء نموذج مبتكر لمدرسة حديثة تنطلق بإعداد وتأهيل معلم المستقبل الذي يصبح وسيطا وموجها ومرشدا وكذا الاعتماد على النظم الآلية من أجهزة وحاسبات ومعدات عرض ونظم اتصالات وشبكات حديثة ليظهر دور التكنولوجيا الحديثة في التعليم، كما أن التنوع في المناهج أصبح أمرا في غاية الأهمية لتطوير المنظومة التعليمية والاهتمام بالبني التحتية والهياكل التنظيمية والخدمات والمرافق لترقى الى مستوى أنظمة التعليم المتميزة والتي من ضمنها مدارس المستقبل .

ولأن حلم كل دولة عالمية كانت أو عربية هو مستقبل تربوي أفضل لها ولأجيالها، بادرت الكثير من بلدان العالم ورغم كل العراقيل إلى إنشاء نماذج وبناء تجارب لمدارس المستقبل بمختلف أنواعها وأطوارها التعليمية وكذا أشكالها وسنحاول في دراستنا هذه ذكر أهم هذه النماذج وخصائصها وأهدافها.

مشكلة الدراسة

لقد اتجه اهتمام الباحثين والمفكرين التربويين إلى التركيز على مخرجات التعليم والتي لها أثر كبير على المجتمع، فبعد دخولنا القرن الواحد والعشرون أصبحت التطورات السريعة في شتى المجالات تنعكس بشكل واضح وكبير على الأفراد والمجتمعات، وبفضل التكنولوجيا المتطورة صار العالم كقرية صغيرة، لذلك توجهت أنظار الباحثين التربويين إلى طرق وأساليب جديدة تساعد في إعداد المتعلمين الإعداد السليم القادر على مواكبة هذا التقدم والتطور، وأصبحت المدرسة تحمل على أكتافها حملا كبيرا وعبئا ثقيلا من أجل البحث على سبل وطرق للرفع من كفاءتها،وزيادة الجودة في التعليم، وينبغي أن يتم هذا الأمر من خلال دراسة دقيقة للمدرسة كمنظومة كاملة ووضع خطط مستقبلية واستراتيجيات بعيدة المدى(حواء علي حسين،غازي عنيزان الرشيدي،2014،ص08)، ومن هنا انطلقت مجموعة من التجارب العلمية في مجال

المدرسة الحديثة والقادرة على الوفاء بمتطلبات المستقبل وأعبائه، أطلق البعض عليها " مدارس المستقبل"و ظهرت العديد من التصورات والمصطلحات الدالة على تلك النوعية من المدارس المأمولة في عدة بلدان مثل المدرسة الذكيةsmart school،المدرسة الإلكترونيةElectronic School ، مدارس المستقبلFeature School ، المدارس النوعية School-Driven Quality، المدرسة المبدعة The Ceative School وغيرها من المصلحات التي تشير إلى محاولات وصيغ التطوير المختلفة للمدارس لكي تكون قادرة على إعداد طلابها إعدادا شاملا ومتكاملا حتى يتمكنوا من التعامل مع المتغيرات المستقبلية(نجلاء علي مصطفى،292،2016)،خاصة وان نمط مدرسة المستقبل المنشودة قائمة على التحول الجذري في النظام المدرسي الراهن بحيث تصبح هذه المدرسة مرنة ومفتوحة وتعتمد على البنية التحتية التكنولوجية التي تجعل المتعلم صانعا للمعلوماتية لا مستهلكا، وتجعل من المعلم مستشارا معلوماتيا ومرشدا أكاديميا وموجها ومصمما للمادة الدراسية، إنها المدرسة التي تعقد عليها الآمال الواسعة لبناء مجتمع المعلوماتية كطريق للوصول إلى مجتمع المعرفة.

لذا تبذل العديد من الدول جهودا مكثفة للوصول إلى مثل هذه النماذج التربوية ، وفي مقابل ذلك استطاعت الكثير من الدول العالمية والعربية أيضا الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات للنهوض بمستقبلها التعليمي والتربوي وتطويره، وصنعت نماذج تعليمة خرجت بها إلى أرض الواقع لتفتح بذلك الطريق لحياة عملية ناجحة، ولقد جاءت دراستنا الحالية لمعرفة أهم هذه النماذج العالمية والعربية وانطلقت من طرح التساؤل التالي

ـ ما هي أهم النماذج العالمية لمدرسة المستقبل؟

ـــ ماهي الإسهامات والتجارب الرائدة لمدارس المستقبل عالميا وعربيا؟

أهداف الدراسة

ـــ الهدف من هذه الدراسة هو عرض بعض التجارب العالمية في مجال تطبيق مفهوم مدارس المستقبل

ـــ محاولة تقديم بعض التصورات والنماذج لدول عربية وعالمية للاستفادة من هذه التجارب في تطوير التعليم وإمكانية إقامة مدارس للمستقبل من خلال التجارب المقدمة

أهمية الدراسة:

قد تسهم الدراسة الحالية توجيه القائمين على العملية التعليمة إلى أهم مميزات تلك النماذج من المدارس والاقتداء بها لتطوير مدارسها مستقبلا وتحقيق أهدافها والاستفادة من خبراتها وتجاربها .

مصطلحات الدراسة

مدرسة المستقبل: مشروع يقوم على تطوير التعليم وأساليب التفكير لدى المتعلمين في جميع المراحل الدراسية، ويمثل تحديا حقيقيا يظهر القدرات الإبداعية لدى المتعلمين، ويظهر قدرة المعلمين على العطاء للأجيال القادمة(قاسم بن عائل الحربي،دس،ص05)

التعلم الإلكتروني: هو استعمال التقنية والوسائل التكنولوجية وتسخيرها لتعلم الطالب ذاتيا وجماعيا وجعله محور للعملية التعليمية

التعلم التقليدي: هو تعليم يرتكز على ثلاثة محاور أساسية وهي المعلم والمتعلم والمعلومة وقد وجد هذا النمط من التعليم منذ القدم وهو مستمر ولا يمكن الاستغناء عنه بسهولة رغم كل المحاولات للبحث عن أنماط تعليمية أخرى(قدور نويبات،وردة بلحسيني،دس،ص198)

التكنولوجيا : يقصد بالتكنولوجيا "منظومة متكاملة من الأجهزة(HARD WARE)والبرمجيات (SOFT WARE)والإجراءات والعمليات التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة بفاعلية وكفاءة (ممدوح عبد الهادي عثمان،2002،ص03)

التعلم الذاتي: ويعتبر أهم ما يميز النظام التعليمي الجديد بحيث يتيح الفرصة للطالب لتعلم ما يختاره من موضوعات وفي الوقت الذي يتناسب مع ظروفه واحتياجاته وميوله، بدافع منه ورغبة كبيرة من الداخل وبصرف النظر عن كون هذا التعلم يكون في المدرسة أو خارجها (محمد وحيد صيام،2007،ص12)

الإطار النظري للدراسة

مفهوم مدرسة المستقبل

يتكون مفهوم مدرسة المستقبل من كلمتين هما مدرسة ومستقبل: كلمة (مدرسة) وهي كلمة معروفة، إلا أن هناك اختلافا بين التربويين في معناها، فالبعض يرى أنها بمفهومها التقليدي عبارة عن مبنى فيه فصول، ومسرح، وملاعب، وما إلى ذلك، بينما يرى البعض الآخر بأنها تطلق على النظام التعليمي بأكمله، بفلسفته وأهدافه ووسائله.

أما الكلمة الأخرى فهي كلمة (المستقبل)، وهي التي تضيف للمدرسة المضمون الجديد الذي يميزه عن باقي المدارس، فكلمة المستقبل هو الغد،أو يمكن أن يكون بعد سنة من الآن،أو عشر سنوات،أو ثلاثون،أ, حتى خمسون،وكل هذا يعبر عن المستقبل بفترة زمنية محددة حتى يسهل وضع الخطط المستقبلية بشكل سليم(حوراء علي حسين، غازي عنيزان الرشيدي،2014،ص08)

ومن سمات مدرسة المستقبل أنها مدرسة تسهم في تعزيز نوعية التعليم، وتمكن التربية من الإسهام الفاعل في بناء القدرات البشرية وتنميتها، وتربية أجيال الأمة على مجابهة التحديات العلمية والثقافية المتجددة التي تعززها العولمة الاقتصادية والفضائية المعاصرة،وهي بيئة ملبية لاحتياجات الأطفال النفسية والمعرفية والأدائية ضمن فريق العمل في ساحات تعليمية أوسع تتكامل فيها بيئة المدرسة والأسرة والمجتمع (نادية عبد الكريم،2012،ص14)

الرؤى المصاحبة لواقع مدرسة المستقبل

ـــ الرؤية الأولى: المستقبل الساكن " كنموذج للمدرسة التقليدية:

يرى أصحاب هذا التصور أن النظام التعليمي يعد امتدادا غير مرتبط بتصورات الماضي والحاضر ونموها مع وجود بعض المحاولات الإصلاحية المتباعدة التي تفتقر التكامل والتنسيق بين مختلف مراحل التعليم حيث يترتب على ذلك إحداث تغيير في المظهر دون الجوهر، وفي معظم الأحيان في النهاية هذا قد يؤدي إلى الفشل لأنه يتم بشكل سطحي دون التعمق في الأسباب.

الرؤية الثانية:" المستقبل المتجدد" كنموذج للمدرسة المستقبلية الرائدة:

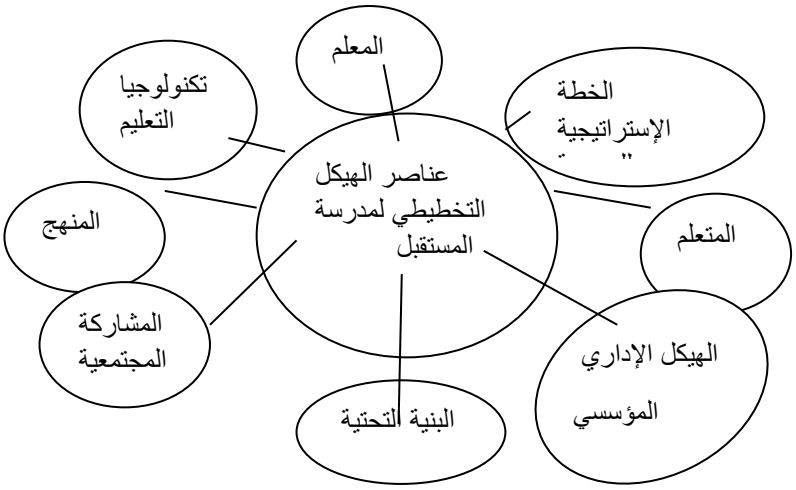
يرى أرباب هذه الرؤية أن النظام التعليمي لابد أن يكون في وضع ديناميكي قابل للتجديد والتطور لملائمة مستجدات العصر، ومواكبة التطورات، ومواجهة التحديات، مع الاحتفاظ بثوابت المجتمع والعادات والتقاليد مع استلهام الخبرات من اتجاهات المستقبل دون الحرص على البقاء في قوالب نمطية، ويمكن بلورة الملامح الرئيسية لهذه الرؤية فيما يلي:

ـــ التركيز على التعليم الذاتي، والتعليم مدى الحياة.

ـــ اعتماد المدرسة على شبكة المعرفة الإلكترونية.

ـــ توجيه غالبية الطلاب نحو التخصصات العملية والفنية والتطبيقية.

ـــ التوجه نحو خصخصة بعض برامج التعليم وأنواعه.
ـــ إيجاد مصادر دخل جديدة لتمويل المؤسسة التعليمية. (إيهاب أديب كامل،دس،ص09)



الشكل رقم(1) يوضح عناصر الهيكل التخطيطي لمحاور مدرسة المستقبل

(إيهاب أديب كامل،دس،ص2013)

عناصر الهيكل التخطيطي لمدرسة المستقبل

ـــ **المعلم:** يعد المعلم من أهم ركائز العملية التربوية، وإن أي إصلاح أو تطوير في المنظومة التعليمية لابد أن يبدأ بإعداد وتأهيل معلم المستقبل.

ـــ **تكنولوجيا التعليم:** يجب الاعتماد على النظم الآلية ليظهر دور التكنولوجيا الحديثة في أجهزة حاسبات وميكرو فيلم ومعدات عرض ونظم اتصالات وشبكات حديثة في خدمة النظام التعليمي وذلك في صورة مواد تعليمية إلكترونية أو برمجيات أو تطبيقات

ـــ **المنهج :** تتطور المناهج باستمرار في ضوء التطور الحضاري لكي تتوافق مع قدرات الطلاب وإمكانياتهم،كما أن التنوع في المناهج أصبح أمرا هاما لتطوير المنظومة التعليمية.

ـــ **الشراكة المجتمعية:** وهو تضافر جهود المجتمع المحلي والمدرسة معا لمواجهة التحديات التي تعوق تحقيق أهداف المنظومة التعليمية.

ـــ **البنية التحتية:** هي عبارة عن الهياكل المنظمة اللازمة لتشغيل المجتمع أو المشروع أو الخدمات والمرافق حيث تعتمد أنظمة التعليم المتميزة على العمل في منشآت ومرافق آمنة وجذابة ومصممة خصيصا لأغراض التعليم مع الالتزام بالشروط والمعايير الأكاديمية العالمية للجودة

ـــ **الهيكل الإداري:** هو عبارة عن اطار يحدد الإدارات والأقسام الداخلية المختلفة للمؤسسة مع مراعاة التدرج الوظيفي بين الرئيس والمرؤوسين وإدراج كافة المهام الوظيفية لكل العاملين

ـــ **المتعلم:** متعلم المستقبل لابد ان تتوافر فيه المهارات والصفات التالية: مبدع، باحث، اجتماعي، قيمي، منتج، تقني، ناقد، متأمل، رياضي.

ـــ **الخطة الإستراتيجية:** هي تصور المدرسة نحو المستقبل وذلك من خلال الرؤية والرسالة والأهداف الإستراتيجية خلال فترة زمنية معينة بهدف الاستخدام الأمثل لكافة الموارد والمصادر المتاحة(إيهاب أديب كامل، 2013،ص12ـــ 14)

بيئة مدرسة المستقبل

البيئة التعليمية: تصمم البيئة التعليمية بحيث تصبح بيئة إلكترونية وهي البيئة الافتراضية (Environment Virtual Education التي تصمم طبقا لفلسفة تكنولوجية تعمل على أهداف هذه المدرسة وتتصف البيئة التعليمية لمدرسة المستقبل بما يلي

ـــ تحتوي على تجهيزات بيئية تفاعلية، وفصول افتراضية موزعة بالمدرسة، وتوفير مداخل متنوعة لشبكات محلية وعالمية، وبريد إلكتروني ، ومجموعات بريدية والاتصال عن بعد والاتصال المباشر وتبادل الفيديو تحت الطلب(VOD) وأقمار صناعية وتلفزيونات متفاعلة ومواد تعليمية فورية عالمية

ـــ تمكن البيئة التعليمية لمدرسة المستقبل هيئة التدريس والطلاب من حضور المؤتمرات والاجتماعات عن بعد، وإجراء المناقشات والتفاعلات السريعة الأخرى مع جميع الأطراف التي يمكن أن تشارك في العملة التعليمية.

ـــ تساعد بيئة مدرسة المستقبل على نشر المعلومات والوثائق إلكترونيا مما يوفر تشكيلة معلومات واسعة ومتعددة المصادر والأشكال.

ـــ تتيح إمكانية استبدال المعلومات بأشكالها المختلفة عند الحاجة الى ذلك.

ـــ إعطاء دور كامل لعمليات الاتصال المباشر بين هيئة التدريس والطالب والإدارة التعليمية والمنزل

ـــ إدارة قواعد البيانات التعليمية عن بعد بمراكز التعلم الافتراضية والمكتبات الالكترونية والشبكات التعليمية

ـــ تحقق التعلم النشط من خلال المتعة القائمة على الإبداع العلمي والفاعلية مما يسمح بتنمية الطلب في كافة الجوانب(ممدوح عبد الهادي عثمان،2002،ص 4ـــ 5)

ـــ **البيئة الاجتماعية:** المدرسة مؤسسة تعليمية اجتماعية ويجب أن يكون لها دورها الريادي في خدمة المجتمع والتواصل معه فيما يحقق الأهداف المرجوة ويتحقق ذلك من خلال عدة نوافذ أهمها:

ـــ تطلق المدرسة رسالتها داخل المجتمع ليزيد التواصل وتتحقق الآلفة الاجتماعية، وعلى المدرسة إيجاد برامج اجتماعية تدعو من خلالهم كل فئات المجتمع إلى المشاركة في مناسبات المجتمع ولعب أدوار ايجابية لتفعيلها، ونشر الوعي التربوي داخل المجتمع بجميع فئاته وكذا تقديم خطط تربوية تطويرية للتواصل مع المجتمع، الوصول إلى كل بيت والى كل شخص لخفض الأمية، وعلى المدرسة أن تكون ذات تأثير واضح من خلال معالجة المشكلات الطارئة والقضايا التربوية بطريقة هادفة (النور عبد الرحمان محمد خير،2015،ص08)

البيئة الحسية

يعد المبنى المدرسي أحد العناصر المهمة للعملية التعليمية حيث أنه هو والمنهج والمعلم يلعبون دورا كبيرا في مساعدة الطالب على الاستفادة من أوجه النشاط التعليمي والتربوي فالشكل الحسي للمبنى له إسهام واسع في استقطاب نفسية الطالب وتلقيه لأية معلومة كانت وتنقسم البيئة الحسية إلى

الحس التربوي: وهو إحساس المدرسة بالمشكلات والاحتياجات التربوية للمجتمع المحيط من خلال دراسة الحالات ومعرفة الأسباب والشروع في حلها.

الحس الجمالي :ويقصد به المظهر العام للمدرسة وإعطاء الصورة المثلى لبيئة تربوية جميلة فعند تصميم مدرسة المستقبل يجب الأخذ بعين الاعتبار جمال التصميم الداخلي والخارجي واستخدام الألوان المناسبة لكل قسم تشجير الأفنية والملاعب وتوزيع أشجار الظل في الممرات وداخل الفصول لتعطي راحة نفسية للطالب(النور عبد الرحمان محمد خير،2015،ص09)

نموذج مشروع مدارس المستقبل

1ـــ المدرسة النوعية: تعد نموذجا لمدرسة المستقبل والتي تتبنى نظرية الجودة الشاملة ونوعية التعليم، والتي ترتكز على مبدأ" التحسين المستمر " وفق أعلى معايير الأداء العالي، سواء في التحصيل الدراسي أو طرق التدريس ، أو أسلوب الإدارة المدرسية أو تطوير المناهج الدراسية، أو تنشيط علاقات المدرسة بالمؤسسات الأخرى(إيهاب أديب كامل،دس،ص02)

2ـــ المدرسة دائمة التعلم (المتعلمة): هي المدرسة التي تتمحور حول مبدأ التربية المستدامة، وفكرة (مجتمع مدرسي دائم التعلم)، وأن التعليم عملية مستمرة مدى الحياة، فالجميع قابل للتعليم، الطالب والمعلم والمدير والأخصائي وولي الأمر ، جميعهم بحاجة إلى التعليم والتدريب والتنمية المهنية ، لذا فهي المدرسة التي يمارس فيها التعلم الفردي والتنظيمي للمعلمين والإداريين بشكل مستمر،لتحقيق الاندماج مع البيئة، والتكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية وفق رؤية واضحة في العمل الجماعي، والانطلاق نحو التميز والابتكار ، وتحقيق التعلم مدى الحياة بأقصى درجات الكفاءة والفاعلية(علي محمد جبران،2011،ص430 ـــ 431).

3- ـــ المدرسة الإلكترونية: تتبنى هذه المدارس التعليم الإلكتروني الذي يعتمد على استخدام الوسائط المتعددة وشبكات المعلومات والاتصالات(الانترنت) التي أصبحت وسيطا فاعلا للتعليم الإلكتروني، ويتم التعلم عن طريق الاتصال والتواصل بين المعلم والطالب، وعن طريق التفاعل بين الطالب ووسائل التعليم الإلكتروني الأخرى، كالدروس الإلكترونية والكتاب الإلكتروني وغيرها (صلاح الدين محمد توفيق،هاني محمد يونس موسى،2007،ص38)

مشروع المدرسة الإلكترونية كنموذج لمدرسة المستقبل

تجربة اليابان(مشروع المائة مدرسة)

.بدأت تجربة اليابان في مجال التعليم الإلكتروني في عام 1955 ، بمشروع شبكة تلفازية تبث المواد الدراسية التعليمية بواسطة أشرطة فيديو للمدارس حسب الطلب من خلال(الكيبل) كخطوة أولى للتعليم عن بعد.

وتم تجهيز المدارس بالانترنت بغرض تجريب وتطوير الأنشطة الدراسية والبرمجيات التعليمية من خلال تلك الشبكة وقد أعدت لجنة العمل الخاص بالسياسة التربوية في اليابان تقريرا لوزارة التربية

والتعليم تقترح فيه توفير نظام معلومات إقليمي لخدمة التعليم مدى الحياة في كل مقاطعة يابانية وكذلك توفير مركز للبرمجيات التعليمية، إضافة إلى إنشاء مركز وطني للمعلومات ووضعت اللجنة الخطط الخاصة بتدريب المعلمين وأعضاء هيئات التعليم على هذه التقنية الجديدة، لتبدأ بعد ذلك مرحلة جديدة من التعليم الحديث وتعد اليابان الآن من الدول التي تطبق أساليب التعليم الإلكتروني الحديث بشكل رسمي في معظم المدارس اليابانية(صلاح الدين محمد توفيق،هاني محمد يونس موسى،2007،ص48)

ـــ **التجربة البريطانية:** في بريطانيا ظهرت ما يسمى ب **الشبكة الوطنية للتعليم** والتي تم فيها ربط أكثر من (32.000)مدرسة بشبكة الإنترنت و9 ملايين طالب وطالبة، و(450.000) معلم ، وفي هذه الشبكة كل طالب وطالبة أعطي عنوان إلكتروني، كما يتوقع من عملية التطبيق بأنه سيقل العمل الورقي، كما تم تدريب وتزويد 10 آلاف معلم بأجهزة وحاسب نقال، كذلك تم توصيل مختلف المواقع التعليمية بهذه الشبكة ويتم إرسال المعلومات والمواد التعليمية من موقع الشبكة الوطنية إلى المدارس، ويمكن كذلك الحصول على المنهج الدراسي على شكل أقراص مدمجة(صلاح الدين محمد توفيق، هاني محمد يونس موسى،2007،ص49)

ـــ **تجربة البحرين:** بدأ مشروع دولة البحرين لمدارس المستقبل باسم **" مشروع جلالة الملك حمد"**

ـــ هدف المشروع إلى تطوير المنظومة التعليمية من حيث توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في كافة مراحل ومدارس البحرين.

ـــ تم تنفيذ المشروع بتطبيق إستراتيجية التطبيق التجريبي المتدرج، بدءا بعدد من المدارس وتبعها مباشرة إجراء تقييم دقيق للتجربة ليتم تعميمها على جميع المدارس في مختلف المراحل((صلاح الدين محمد توفيق، هاني محمد يونس موسى،2007،ص52)

ـــ **تجربة السويد:** تم إنشاء مشروع السويد للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد1999م

وتعتبر السويد من أكثر الدول تقدما في مجال التعلم الإلكتروني فهي تمتلك بنية تحتية قوية، وتستخدم تقنيات عالية، وقد سبقت كثير من الدول في هذا المجال، وتقريبا تعتبر السويد أفضل دولة في مجال تقنيات الاتصالات والمعلومات وتجهيز البنية التحتية لوجود الكثير من الشركات المتميزة عالميا واهتمام السويد كذلك اهتماما كبيرا بالتعلم الإلكتروني وتطوير التعلم التقليدي ((صلاح الدين محمد توفيق، هاني محمد يونس موسى،2007،ص50)

4 ـــ المدرسة الذكية

ينظر البعض إلى المدرسة الذكية على انها عبارة عن مدارس مزودة بفصول إلكترونية بها أجهزة حواسيب وبرمجيات تمكن الطلبة من التواصل إلكترونيا مع المعلمين والمواد المقررة، كما تعرف المدرسة الذكية على **انها المدرسة التي تدعم مهارات التفكير والعلم لدى الطلاب من خلال البرامج والمعلمين والإدارة والأساليب القائمة على دمج تكنولوجيا الحاسبات والمعلومات، ليكون الطلاب متعلمين قادرين على التعلم الذاتي(**

ـــكيفية تنفيذ المدرسة الذكية

تحديد الأهداف الرئيسية

1ـــ تطوير المنشآت التعليمية.

2 ــ إرساء قاعدة للتطوير المستمر للمناهج التعليمية.

3 ــ تطوير فكر ومهارات المعلم وبالتالي أساليب الشرح

4ــ تطوير مهارات الطلبة في استقطاب المعلومات واستخدامها.

5 ــ تأمين التواصل والتعاون المستمر بين أولياء أمور الطلبة والمؤسسات التعليمية(عاطف محمود عبد العال،2004،ص16)

مقومات المدرسة الذكية

أولا: الوسائل التعليمية الذكية وهي كل ما يستخدمها لمتعلم من أجهزة وأدوات ومواد تعليمية بكل أنواعها داخل أسوار المؤسسة التعليمية أو خارجها.

ثانيا: التعلم الذكي في المدرسة الذكية سواء في عملية التعلم والتدريس وحتى في الأنشطة المختلفة تستخدم التكنولوجيا المعلوماتية والحاسوب والانترنت بشكل مركز وكثف.

ثالثا: اللعب الذكي: يعد محورا مهما جدا في عملية التعلم الذكي والذي تفتقد إليه المدارس التقليدية.

رابعا:المبنى الذكي تبرز أهمية المبنى المدرسي لأنه لا يشكل فقط ذلك المكان الذي يتلقى فيه التلاميذ، بل يتعدى إلى حدود أبعد من المؤسسات التربوية ويصل إلى المجتمع والبيئة التي تؤثر في التلميذ.

خامسا: التغذية الذكية ركزت المدرسة الذكية على أهمية الغذاء الصحي المتوازن للتلاميذ والعاملين على حد سواء لما يشكل الغذاء من أهمية قصوى في الأداء للنشاطات البدنية والذهنية والمحافظة على طاقة الجسم وحيويته (نوري عبد الرسول الخاتاني، ذكرى عزيز جلاب حسين النماني،دس،ص826ـ827)

مشروع المدرسة الذكية كنموذج لمدرسة المستقبل

ــ التجربة الإماراتية: تعد دولة الإمارات الأولى عربيا في تطبيق تجربة المدرسة الذكية، وقد لاقت هذه التجربة نجاحا كبيرا وكان العامل الأساسي في نجاحها هم مشاركة أولياء أمور الطلاب في العملية التعليمية، من خلال حضورهم لورش العمل في الصف ومشاركة أبناءهم بها.

. نشأت فكرة مشروع المدارس الذكية في الإمارات بناء على بروتوكول تعاون بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، نتيجة للمشكلات الكبيرة التي عانى منها نظام التعليم بالإمارات.

. هدف المشروع إلى تحديث أبنية المدارس وتزويدها بالمرافق الضرورية، وإكساب الطالب المفاهيم والمبادئ الأساسية لتكنولوجيا المعلومات، بالإضافة إلى تطوير أساليب التعلم بما يجعل الطالب محور العملية التعليمية.

.تم تنفيذ المشروع على مرحلتين، حيث بدأ على عشرون مدرسة عام 2007 وذلك بإدخال مواد تعليمية جديدة وطرق حديثة في التدريس، أما المرحلة الثانية فقد تم توسيع المشروع ل10 مدارس أخرى مع اعتماد منهج مغاير للتدريس ومواد جديدة وطرق حديثة كذلك

ــ التجربة المصرية

ـــ بدأ مشروع المدرسة الذكية في مصر بناء على بروتوكول تعاون بين وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ووزارة التربية والتعليم، بالتعاون مع البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، وذلك سنة 2002.

ـــ هدف مشروع شبكة المدارس الذكية في مصر إلى إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالمدارس على مستوى عالمي، وزيادة المعرفة والبحث والتحصيل للوصول للابتكار والإبداع، بالإضافة إلى تنمية قدرات المعلمين والطلبة.

ـــ تم تنفيذ المشروع من خلال ثلاث مراحل على النحو التالي: في المرحلة الأولى تم تنفيذ مشروع استرشادي لعدد (38)من المدارس الحكومية، والتجريبية في المرحلة الثانية تم تحويل عدد من (50) مدرسة إعدادية تجريبية، موزعة على جميع المديريات التعليمية إلى مدارس ذكية وفي المرحلة الثالثة اعتمدت هذه المرحلة على استخدام التكنولوجيا لتحسين مخرجات التعليم والتعلم وشارك فيها (200) مدرسة ابتدائية بالإضافة إلى(58) تجريبية موزعة على عدة محافظات مختلفة(حامد أحمد محمد شحاتة،دس،ص532 ـــ 533)

ـ التجربة السورية"الجامعة الافتراضية نموذج مستقبلي"

ـــ تم إحداث الجامعة الافتراضية السورية عام 2002، والتي تعتبر أول جامعة عربية في منطقة الشرق الأوسط تعتمد نظام التعليم الافتراضي أو التعليم الإلكتروني عن طريق الشبكة العالمية

ـــ هدف مشروع الجامعة الافتراضية السورية إلى جمع نمطي التعليم العالي الأكاديمي والمهني، وسعيا لتخريج كوادر تمتلك مهارات علمية تتماشى مع متطلبات سوق العمل الحالي والمستقبلي،(ريان عدنان بابي،شذا فؤاد الغبرا،2013ص73).

تجربة لبنان" التخلص من الكتب الثقيلة"

. بدأ المشروع في بداية العام الدراسي 2010 ــ 2011 في مدرسة " ستارز كولدج" بلبنان وكانت فرحة الطلاب كبيرة باستبدالهم المحفظة المدرسية بالحاسوب.

. هدف المشروع إلى تنمية قدرات الإبداع عند التلميذ وتحفيزهم نحو العلم والمعرفة، كما أصبح التلميذ قادر غلى الحصول على المادة العلمية عبر الوسائط الإلكترونية، أو الأقراص الليزرية أو الملفات الإلكترونية حتى أثناء تغيبه عن المدرسة، وصار بإمكان التلميذ أن يتابع دروسه من خلال نافذة المدرس وبذلك تنتهي الحاجة إلى الدروس الخصوصية(ربان عدنان بابي،شذا فؤاد الغبرا،2013،ص78)

تجربة الكويت

. تنفيذ المشروع بدأ تنفيذ المشروع ميدانيا عام 2005ــ 2006 وذلك في عدد من المدارس الابتدائية في مختلف المناطق من الكويت، حيث بلغ عدد المدارس سبعة ابتدائيات في نهاية عام2008.

. فلسفة المشروع ركز مشروع مدارس المستقبل في دولة الكويت على التلميذ كفرد في التعلم داخل الفصل الدراسي، وكذا الاهتمام بالمخرجات المعرفية والمهارات الأساسية، وتوفير معلمتين لكل فصل لمعرفة خصائص المتعلمين بالإضافة إلى معلمة تنمية مهارات للارتقاء بمستوى التلاميذ وكذا الاهتمام بالمخرجات غير المعرفية وشخصية المتعلم.

. هدف المشروع هدف المشروع إلى تعزيز مشاعر الولاء وحب الوطن، وتنمية السلوك والأخلاق، وكذا تعزيز الثقة بالنفس وتعزيز التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، وتركز مدارس المستقبل بالإضافة إلى ذلك على الاهتمام بتهيئة بيئة التعلم، والاهتمام بحل مشكلة الثقل الحقيبي لتلميذ هذه المرحلة(حوراء علي حسين،غازي عنيزان الرشيدي،2014،ص13ـــ 15)

ـــ تجربة الجزائر

. بدأت فكرة المشروع منذ أربع سنوات أين أطلقت مؤسسة "أيباد" ما يسمى بالمدرسة الرقمية، المخصصة لتلاميذ الثانوي والمتوسط والتي حملت اسم"تربيتك"

. فلسفة المشروع ركز مشروع المدرسة الرقمية على وضع برنامج خاص على شبكة الانترنت موجه في بدايته للمقبلين على امتحانات شهادة البكالوريا أو شهادة التعليم الأساسي بحيث يسمح لجميع الأطراف الفاعلة في عملية التمدرس بالتعليم عن بعد.

. هدف المشروع إلى التحضير الجيد للامتحانات عن طريق متابعة دروسهم في هذه المدرسة الرقمية سواء كانوا مسجلين في المدارس الرسمية أو غير مسجلين، بحيث تطابق المواد المدرسة في المدرسة الافتراضية مع البرنامج الرسمي المسطر من طرف وزارة التربية(لحلو حي لحسن،بوزيدي شهر زاد2020،ص180)

ـــ التجارب العالمية

التجربة الماليزية:

. بدأت فكرة المشروع في عام 1996 ووضعت لجنة التطوير الشامل الماليزية للدولة شاملة تجعل البلاد في مصاف الدول المتقدمة وقد رمز لهذه الخطة(vision 2020) بينما رمز للتعليم في هذه الخطة (the Education1996)

- هدف المشروع إلى إدخال الحاسب الآلي والارتباط بشبكة الانترنت في كل فصل دراسي من فصول المدارس وتعميم هذا النوع من المدارس في جميع أرجاء البلاد

ـــ تنفيذ المشروع: تم ربط جميع مدارس وجامعات ماليزيا بعمود فقري من شبكة الألياف البصرية السريعة والتي تسمح بنقل حزم المعلومات الكبيرة لخدمة نقل الوسائط المتعددة بالفيديو(طلعت عبد الحميد، وسلمى الصعيدي،2005،ص70)

تجربة كندا

ـــ بدأت كندا مشروعها في استخدام الانترنت في التعليم عام 1993وكانت البداية في أحدى الجامعات حيث قام الطلاب بتجميع وترتيب بعض المصادر التعليمية على الشبكة

ـــ فلسفة المشروع يقوم بتوفير مصادر المعلومات التي تخدم المدارس والمدرسين وأولياء الأمور وغيرها من الخدمات، كما أن القطاع الصناعي وهو الراعي الرسمي للمشروع طورت برنامجا لحث ودعم وتدريب المدرسين على الأنشطة الصفية المبنية على استخدام الإنترنت.

ـ هدف المشروع إلى المحافظة على المجتمع والسيطرة على مركزية الاتصال به، وكذا والاتصال بجميع المدارس العامة والمكتبات (طلعت عبد الحميد، وسلمى الصعيدي،2005،ص72 ـــ 73)

تجربة استراليا

ـــ بداية المشروع كانت تجربة استراليا الفريدة في ولاية فيكتوريا حيث وضعت وزارة التربية والتعليم خطة لتطوير التعليم بإدخال التقنية عام 1996.

ـــ فلسفة المشروع تم ربط جميع مدارس الولاية بشبكة الإنترنت عن طريق الأقمار الصناعية، وأجبرت جميع المعلمين الذي لا يرغبون في التعامل مع الحاسب الآلي بالتقاعد المبكر وترك العمل.

وهدف المشروع إلى تطبيق خطة تقنيات التعليم في جميع المدارس بحيث يصبح المديرون والموظفون والطلاب قادرين على استخدام أجهزة الحاسب الآلي والاستفادة من العديد من التطبيقات وكذا تطوير مهاراتهم في مجال استعمال العديد من تقنيات التعليم(طلعت عبد الحميد، وسلمى الصعيدي،2005،ص74 ـــ 75)

تجربة ايرلندا

اسم المشروع في ايرلندا IT2000 وتقوم الحكومة على استخدامه، وتدعم ايرلندا في تجربيها الخاصة بالمدارس الذكية بريد الكتروني لكل طالب، وبتدريب المعلمين على المشاركة في التعليم من خلال الانترنت، كما تستخدم شبكة الانترنت بشكل مجاني يتيح فرصة الاتصال والمشاركة باستخدام الملتيميديا من خلال الكمبيوتر وتستخدم نظام ICTفي هذه المدارس. (طلعت عبد الحميد، وسلمى الصعيدي،2005،ص73 ـــ 74)

5 ـــ المدرسة الرائدة (مدارس تطوير)

هي بيئة تعلم ذاتي ، تشاركي نشط يرتبط ارتباطا وثيقا بالمجمع والحياة وتوظف الخبرة التربوية التعليمية والتقنية الحديثة في تسيير وبناء شخصية المتعلمين العلمية والاجتماعية والحضارية بمستوى منافس عالميا، تهدف إلى تطوير نموذج قياسي قابل للتطوير والتقويم تتمثل فيه عناصر المدرسة الحديثة: المنهج المفتوح، البيئة التقنية،العلاقات الاتصالية، التطوير المهني الذاتي المستمر المرتبط بالحياة والعمل والمفاهيم الحديثة (نجلاء علي مصطفى،2016،ص292)

ـــ خصائص المدرسة الرائدة

1- من أهم سمات المدارس الرائدة المرونة، وقابلة للتكيف،وهي نموذج مطور للمدارس التقليدية.

2 - تتميز المدارس الرائدة بالاستقلالية.

3 - تبنى أهدافها بما يتوافق مع متطلبات العصر، وهي تستخدم التقنيات الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم(فهد بن سليم سالم الحافظي، دس،ص375)

ـــ التقنيات التعليمية الحديثة المستخدمة في المدارس الرائدة: يركز التعليم الإلكتروني في المدارس الرائدة على ثلاثة مصادر تقنية حديثة هي

ـــ الانترنت: للانترنت في المدرسة الرائدة أربع خدمات أساسية هي البريد الالكتروني، نقل الملفات، الاتصال عن بعد بالحاسبات، المنتديات التعليمية.

ـــ الشبكة الداخلية: وهي إحدى الوسائط التي تستخدم في المدرسة الرائدة، حيث يتم ربط جميع أجهزة الحاسب في المدرسة ببعضها البعض، ويمكن للمعلم إرسال المادة الدراسية إلى أجهزة الطلاب، باستخدام برنامج خاص يتحكم المعلم بواسطة جهازه بأجهزة الطلاب، كأن يضع نشاطا تعليميا أو واجبا منزليا، ويتطلب من الطلاب تنفيذه وإرساله إلى جهاز المعلم.

ـــ الأقراص المدمجة: هي الوسيلة الثالثة المستخدمة في المدرسة الرائدة في مجال التعليم والتعلم، إذ يجهز عليها المناهج الدراسية ويتم تحميلها على أجهزة الطلاب والرجوع إليها وقت الحاجة.

ـــ التقويم في المدارس الرائدة: يعتبر التقويم من المحاور الرئيسية في العملية التعليمية، والذي نستطيع من خلاله معرفة مدى ما تحقق من أهداف وضعت من قبل القائمين على هذه المدارس، وبالتالي قدرتهم على اتخاذ القرارات المناسبة، ومنها **التقويم الذاتي، التقويم العام، التقويم الخارجي**(فهد بن سليم سالم الحافظي،دس،ص376 – **378)**

مشروع المدارس الرائدة كنموذج لمدارس المستقبل

ـــ تجربة السعودية : مشروع الملك عبد العزيز وأبنائه"

. كانت بداية تنفيذ المشروع عام2000، وترتكز على تطوير المناهج والمنظومة التعليمية.

ـ ويهدف المشروع إلى تنمية مهارات الطلاب وإعدادهم بما يتناسب مع المتطلبات المستقبلية، ورفع مستوى قدرات المعلمين في توظيف المعلومات في كافة الأنشطة التعليمية وتوفير البيئة المعلوماتية بمحتواها العلمي الملائم لاحتياجات الطلاب والمعلمين(ريان عدنان بابي، شذا فؤاد الغبرا،2013،ص78)

. تم تهيئة البني التحتية لهذا المشروع الكبير وتتضمن قاعات لتقديم وتدريب وممارسة الأنشطة المتنوعة، وبوابة مجتمع المعرفة، بالإضافة إلى معامل ومختبرات افتراضية تحتوي على مجموعة من البرمجيات والأدوات المتصلة بالحاسوب والتي تحاكي الواقع وتيسر التعلم بالنسبة للطالب، كما تتضمن الفصل الذكي وهو مزود بمجموعة من التجهيزات ذات نوعية عالية مثل السبورة الذكية وأجهزة اللاب وطابعة وكاميرا وأجهزة عرض(نجلاء علي مصطفى،2016،ص294)

6 ـــ المدرسة الجاذبة هي المدرسة التي تتوافر فيها مجموعة من المواصفات التي تضمن جعل التلاميذ أكثر متعة من التعليم حاليا وفي المستقبل مما يشجع على المشاركة والانفتاح والحوار والقيام بممارسات ديمقراطية مرغوبة للطلبة،وإعطاء المنظومة التعليمية الدعم الفعال وشمولية التعليم(تودري مرقص حنا، دس،ص 131)

ـــ **أهم التحولات في المدرسة الجاذبة:** من أهم التحولات التي يمكن أن نراها في المدرسة الجاذبة هي:

ـــ التحول من التعلم المتمركز حول المنهج أو المعلم إلى التعلم المتمركز حول المتعلم، ففي المدرسة الجاذبة لن تكون ا يكون هناك متعلم سلبي مهتم فقط بتلقي ما يلقي إليه، بل يتمحور كل أنشطة التعلم حول التلميذ.

ـــ التحول من الأسلوب الإلقائي ذي الاتجاه الواحد إلى أساليب تدريسية أخرى تفرد التعليم وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتحاول أن تتناسب مع أساليبهم التعليمية المختلفة بالإضافة إلى جعل التعليم أكثر متعة وجاذبية للمعلم والتلميذ.

ـــ تتحول المدرسة الجاذبة من التدريس الذي يركز على الحفظ واستظهار المعلومات فقط إلى الفهم والتطبيق وتعلم مهارات التفكير والتعلم الذاتي.(تودري مرقص حنا،دس، ص132)

سمات المدرسة الجاذبة: تتسم المدرسة الجاذبة للتلميذ بعدة سمات أهمها:

ـــ جودة البيئة المادية والنفسية والاجتماعية للمدرسة، وجودة العناصر والمكونات البشرية والاجتماعية من معلمين واسر ومجتمع محلي.

ـــ جودة المناهج والمواد التعليمية والمعايير التي تقيس جودة المتعلمين والمعلمين.

وتوفر المدرسة التعليم للجميع، وتعزز ثقتهم بأنفسهم، كما تفر أيضا بيئة صحية مناسبة وتشجع على الحوار وإبداء الرأي(تودري مرقص حنا،دس،ص133)

أهم المتطلبات اللازمة لتحويل المدرسة الحالية إلى مدارس جاذبة للتلميذ

1 ـــ متطلبات تشريعية : تقتضي بعض التعديلات التشريعية في القرارات والقواعد الإدارية المنظمة للعمل المدرسي.

2 ـــ متطلبات إدارية: يقوم على اختيار مديرين وإداريين أصحاب مبادرات ويتمتعون بامتلاك كفايات الإبداع الإداري.

3 ـــ متطلبات هيكلية: يقتضي ذلك استحداث بنى وهياكل وتكوينات مدرسية أكثر مرونة وجاذبية تغاير تماما البيئة المدرسية التقليدية.

4 ـــ متطلبات تمويلية: إحداث التغييرات المادية الجاذبة إداريا وتعليما وتربويا وماديا.

5 ـــ متطلبات تربوية: توفير برامج الأنشطة الحرة والهوايات والرحلات، والزيارات الميدانية والمعسكرات التي تسهم في بناء شخصيات التلاميذ وتنمي إبداعاتهم.

6 ـــ متطلبا مجتمعية: تحتاج المدرسة الجاذبة للتلميذ إلى هيئات المجتمع وتنظيماته المدنية والأهلية وانخراط حقيقي في الشأن المدرسي من أولياء الأمور وأسر التلاميذ(تودري مرقص حنا، دس، ص136ـــ137)

تجارب المدارس الجاذبة كمشروع لمدرسة المستقبل

تجربة الولايات المتحدة الأمريكية: باسم magnet school وهي مدارس تركز بصفة أساسية على العلوم والتكنولوجيا الهندسة والرياضيات والفنون البحتة والتطبيقية و والدراسات الدولية والتربية الحياتية والتقنية والمجتمعات الصغيرة.

أما في **الدول العربية** فطبقت المدرسة الجاذبة **في السعودية والمملكة الأردنية وسوريا** ولكن أشهرها ما تم تطبيقه في المملكة العربية السعودية وذلك في منطقتي الباحة ومكة المكرمة، وذلك من خلال استحداث تغيرات جذرية أهمها:

ـــ حصة دراسية مدتها 35 دقيقة، كثافة صفية لا تتجاوز 25 تلميذ،تفعيل أسلوب الرحلات والزيارات الميدانية، ويوم مفتوح كل ثمانية أسابيع،تدريب فعلي على الهوايات،ومشاركة الطلاب في وضع البرامج والخطط المدرسية(تودري مرقص حنا، دس،ص135)

نموذج مدرسة المستقبل المنشودة

مدرسة المستقبل هي نموذج فريد لمدرسة متميزة تحمل كامل المواصفات والمقاييس لتلقين المادة العلمية وتلقي المعلومة دون صعوبات وعوائق وهي تحمل تصورات مختلفة ورؤى عديدة تختلف من شخص لآخر وتكون مدرستنا حسب تصورنا كالآتي

تصمم مدرسة المستقبل بمشاركة التربويين ليتوافق المبنى تربويا وإنشائيا مع جميع الفئات والأعمار بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة حتى لا يتم عزلهم عن باقي الطلاب، تكون المدرسة في منطقة ساحلية مطلة على البحر وسط طبيعة خضراء بعيدة تماما عن ازدحام المدن وتلوثها، تتكون للمدرسة من مباني منفصلة لكل مبنى باب خاص به وكل مبنى يضم مرحلة تعليمية معينة الشكل الخارجي جذاب ومميز،واغلبه من الزجاج ليتمكن من في الداخل من روية الخارج في أوقات معينة، وتكون ألوان الدهانات الداخلية والخارجية متناسقة تعكس الطابع الفني للمدرسة وعصرنتها ورقيها والحجرات واسعة ومضيئة بشكل طبيعي ومكيفة تبعث على الراحة والسكينة،تحيط بالمدرسة حديقة كبيرة بها أشجار ونباتات مختلفة ومساحات خضراء واسعة، تتوفر الحديقة أيضا على مسبح لممارسة السباحة والتي تعتبر من أكثر الرياضات التي تنمي الجهاز العصبي والعقلي ،كما يجب ان تتوفر المدرسة على مطعم يقدم وجبات صحية لما للتغذية السليمة اثر في الصحة الذهنية والبدنية للتلميذ،كما تتوفر المدرسة على ملعب رياضي ، ومكتبة إلكترونية لها موقع تواصل اجتماعي مع الطلاب وذلك لتشجيع القراءة والبحث العلمي

يكون مدير المدرسة بشخصية مرنة محب لعمله ومواكب للتغيير، أما المدرس فيكون واثق من نفسه ويمتلك روح الدعابة والجذب وعلى دراية بالتطورات التكنولوجية، متمكنا من مادته الدراسية، ولديه إستراتيجية تدريس متنوعة تحفز الطالب وتحببه في مادته،أما الطالب فيتفاعل مع غيره و لديه القدرة على النقاش والحوار وبناء ذاته.

ومما سبق نستخلص أن نماذج مدارس المستقبل قد تعددت واختلفت من حيث تسمياتها وشكلها ومنهجها، واتفقت في المقابل على أن التعلم التقليدي لم يعد يلبي حاجات المتعلم ومتطلباته وان التعلم الإلكتروني الذي يقوم على الأساليب التربوية الحديثة وجعل من التقنيات المعلوماتية مصدرا للعملية التعليمية والتعلمية وكذا التعاون بين المعلم والمتعلم هو السبيل لتقديم خدمات تربوية قائمة على التعلم الذاتي المستمر وهذا ما تم ملاحظته من خلال طرحنا لمختلف النماذج العالمية والعربية التي تم تقديمها

في مختلف التجارب، وتبقى الجهود مستمرة لتحسين و تطوير نماذج سابقة آو توسيعها أو تصور نماذج وبناء اقتراحات حديثة لمدارس مستقبل ذكية وجذابة ورائدة كمدارس كسر القالب الأمريكية وهي مدارس غير تقليدية تستطيع مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين ومدارس الميثاق وهي مدارس شديدة التنوع فيما يتعلق ببرامجها التعليمية واستقلالها وخططها كذلك المدرسة المبدعة والنوعية وغيرها

قائمة المراجع

1.إيهاب أديب كامل،(دت)،تصور مقترح (لمدرسة المستقبل) في ضوء المناهج الحديثة لتعليم الفنون الإبداعية المدرسية

2.النور عبد الرحمان محمد خير، (2015)، معايير ومواصفات مدرسة المستقبل، مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية، العدد02.

3. تودري مرقص حنا، (دت)،المدرسة الجاذبة مدخل لمعالجة ظاهرة تسرب الفتيات من التعليم

4. حامد أحمد محمد شحاتة،(دت)، الاتجاهات الحديثة في تطوير مدارس التعليم قبل الجامعي " المدارس الذكية نموذجا"

5. حواء علي حسين،غازي عنيزان الرشيدي،(2014)، مشروع دارس المستقبل في دولة الكويت بعد عشر سنوات من تطبيقه: الواقع والتحديات، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 42

6. ريان عدنان بابي، شذا فؤاد الغبرا،2013،المدرسة الذكية،المجلة العربية الدوليةللمعلوماتية، المجلد الثاني،العدد 03

7. صلاح الدين محمد توفيق،هاني محمد يونس موسى،(2007) ، دور التعلم الإلكتروني في بناء مجتمع المعرفة العربي،مجلة كلية التربية بشبين الكوم، العدد03.

8. طلعت عبد الحميد، وسلمى الصعيدي، (2005) ،المدرسة الذكية مدرسة القرن الحادي والعشرين، دط،دار فرحة للنشر والتوزيع،ألمينيا

9. عاطف محمود عبد العال،2004،المدرسة الذكية،معهد الدراسات التربوية

10. علي محمد جبران،(2011)، لمدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية، العدد الأول

11. فهد بن سليم سالم الحافظى،(دت)، اتجاهات معلمي المدارس الرائدة بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم الإلكتروني" دراسة تقويمية

12. قاسم بن عائل الحربي،(دت) ، رؤية إستراتيجية لإدارة مدرسة المستقبل في الألفية الثالثة بدول الخليج العربي، مجلة عجمان للدراسات والبحوث،العدد الثاني

13. قدور نويبات،وردة بلحسيني،(د ت)، هل غير التعلم الالكتروني دور المعلم والمتعلم،مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،عدد خاص

14. لحلو حي لحسن،بوزيدي شهر زاد،(2020)، واقع التعليم الإلكتروني في الدول العربية"نموذج مشروع المدرسة الذكية في بعض الدول "، مجلة الاقتصاديات المالية البنكية وإدارة الأعمال، العدد01

15. محمد وحيد صيام،2007، دور التقنيات في دعم الإصلاح المدرسي(نموذج مدرسة المستقبل)
16. ممدوح عبد الهادي عثمان،(2002) ، التكنولوجيا ومدرسة المستقبل بين الواقع والمأمول،

17- نوري عبد الرسول الخاتاني، ذكرى عزيز جلاب حسين النعماني، دراسة جدوى لمشروع مدرسة ذكية ابتدائية في فضاء الكوفة،

18.نجلاء علي مصطفى، (2016)، ـــ نوري عبد الرسول الخاتاني، ذكرى عزيز جلاب حسين النعماني، دراسة جدوى لمشروع مدرسة ذكية ابتدائية في فضاء الكوفة

الصفات الواجب توفرها في معلم المستقبل

حليمة سلاوي، مامة قيلي
جامعة أحمد دراية- الجزائر-

مقدمة:

إن التعليم مهنة سامية تهدف إلى تكوين وبناء الجيل الصاعد في مختلف الميادين سواء الفكرية منها أو العلمية أو الاجتماعية أو الأخلاقية، باعتبار أن عملية التعليم ترتكز على أربع دعائم هي المعلم والمتعلم والمادة التعليمية بالإضافة إلى البيئة التعليمية.

والمتأمل في الواقع التعليمي في مجتمعنا هذا يجعلنا نضع جملة من التساؤلات لماذا هذا المجال يعد تحدياً أمام الخبراء والتربويين والمهتمين؟ وهذا يعني أن هذا القطاع الحساس مازال بحاجة إلى الجهد والعطاء والبحث عن الخلل الذي يعيق مساره، فهناك البعض يتساءل من أين يجب البدء والانطلاق لإصلاح هذا الواقع التعليمي هل بالمادة المعرفية أم بالمناهج أم بالميدان الممارس؟ وبالتالي هذا مما لاشك فيه أن البداية تكون بالنهوض بالمعلم واسترجاع هيبته التي فقدها في أوساط المجتمع بحيث في وقتنا هذا الكل أصبح يتقدم إلى التوظيف في التعليم بدون مراعاة جملة من الصفات التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار سواء على المستوى الفردي أو الجهات المسؤولة على الانتقاء، وأصبح تقريباً مجرد وظيفة لكسب الرزق وفقط.

فالمعلم هو المحور والزاوية الأساسية في العملية التعليمية الذي ينبغي الاهتمام به ووضعه في المقدمة وهو المنطلق الصحيح والسليم الذي يمكن من خلاله الحفاظ على العملية التربوية، لهذا لا يمكن مزاولة مهنة معلم من أي طرف كان، بل من الواجب توفر فيه جملة من السمات الأساسية وخاصة في عصرنا هذا الذي يواجه جملة من التحديات الحديثة التي يجب مواجهتها بمعلم المستقبل الذي يقف أمام هذه المواقف والتحديات التي تفرضها المهنة، ناهيك عن الكفاءات التي يجب تعلمها من خلال تأهيله وإعداده.

انطلاقاً من ذلك طرحنا تساؤل رئيسي فحواه مايلي: **ماهي الخصائص أو المواصفات التي يجب توفرها في معلم المستقبل لإعداد الجيل الصاعد التي تعول عليه الأمم من أجل النهوض بالمجتمع والرقي به؟**

ولقد انصب اهتمامنا والتركيز على هذه النقطة ألا وهي خصائص معلم المستقبل باعتباره أهم عنصر في العملية التربوية التي ترتكز عليه وخاصة في وقتنا الحالي الذي أصبح ينظر إلى مهنة المعلم أنها وظيفة وفقط أي مصدر لرزق لا غير، جاهلين أو متجاهلين الأهمية الصعبة التي من المفترض تحملها فيها وخاصة أنها تتعلق بصنع رجال المستقبل الذين بدورهم سوف يحملون رسالة فكيف إذا لم يحملوها هم؟

ومن هذا المنطلق كان هدفنا الأساسي محاولة إلقاء الضوء على عنصر خصائص معلم المستقبل من أجل إعادة النظر في عملية التوظيف في مجال التربية والتعليم بصفة عامة وبالأخص على مستوى وزارة التربية في اختيار معلم المستقبل الأجدر حتى يتمكن من خلال ذلك استدراك مختلف النقائص الأخرى المتعلقة بالمنظومة التربوية، لأنه لا يمكن البحث في الداخل من دون إصلاح الاعوجاج المتعلق بالمعلم؛ لأن العملية التربوية التي لا تعتمد على معلم فعال وناجح وتتوفر فيه جملة من السمات ومتطلع على مستجدات الواقع ومتكيف معها لا يعد معلماً بالتمام والكمال، فهو بالعكس يعد عائقاً يجب إعادة النظر فيه وخير دليل على ذلك واقعنا المعاش.

ولمعالجة هذا الموضوع اعتمدنا في دراستنا على النقاط التالية: وهي معرفة العقبات التي تواجه معلم المستقبل ثم أسباب تراجع مكانة المعلم واهتزاز هيبته وبعدها حاولنا الحديث عن أدوار المعلم فيما تتجلى، كما أشرنا إلى المعلم الفعال وأبعاد التدريس الفعال ومن ثمة حاولنا أيضا التركيز على الشروط الواجب

توفرها في معلم المستقبل، ثم الحديث عن جملة من الخصائص المفترض أن يتصف بها وأخيراً الحديث عن معلم المستقبل وعلاقته بالتكنولوجيا.

أولاً: العقبات التي تواجه معلم المستقبل: إن معلم المستقبل قد تقف أمامه جملة من العقبات التي قد تعيقه في السير الممنهج والصحيح للعملية التعليمية ومن بينها مايلي: (محسن علي عطية، عبد الرحمان االهاشمي: د.س، ص،ص43-46).

-التكيف مع مدرسي المدرسة.
-التكيف مع الطلاب.
-المشكلات الإدارية.
-توزيع وقت الدرس بين فعَّالياته.
-اختيار أسلوب التدريس المناسب

ثانياً: أسباب تراجع مكانة المعلم واهتزاز هيبته: حيث نجد من الأمور التي كانت سبباً في تراجع مكانة المعلم واهتزاز هيبته مايلي: (عبد الله الحمادي : 2004، ص،ص 31- 45 بتصرف).

اتخاذ التدريس مهنة لا رسالة: حيث أصبحت اليوم مهنة التعليم وظيفة فقط للكسب والارتزاق، وبالتالي انحرفت عن مفهومها الأصيل وهو أنها رسالة تقوم على اقتناع داخلي عميق بالعمل الذي يؤديه ونبل الهدف الذي ينشده.

الدروس الخصوصية: وهي التي استفحلت في واقعنا اليومي وأصبحت حرفة لزيادة الدخل من دون مراعاة حرمة الوظيفة، فكلما كثر ث وازداد عدد المترددين على المعلم كلما قلت هيبته وكسر الحاجز الذي بينه وبين التلميذ، فقد قال مالك بن أنس سمعت الزهري يقول هو أن بالعلم وذِلَّة أن يحمله العالم إلى بيت المتعلم والأكثر من ذلك يمد المعلم يده إلى التلميذ ليأخذ أجره ويحطم بذلك كرامته إذ اليد العليا خير من اليد السفلى.

محاباة بعض الطلبة وتميزهم على غيرهم في المعاملة جراء الحصول على مصلحة ولاسيما إذا كان والد الطالب يعمل في منصب هام كالمرور مثلاً.

مداهنة بعض الطلبة عند الثواب والعقاب والتفريق بينهم على أساس الجنسية أو القبيلة أو اللون أو المكانة الاجتماعية.

مسألة غياب القدوة: حيث يعتبرونه الطلاب مرجعية الأولى عند التلقي وإن لم يجدونه كذلك سقط من أعينهم ولن يعيروه أي اهتمام؛ لأن الطلاب أصبحوا يقظين ليس كما كانوا في السابق، وهكذا كان لزاماً على المعلم أن ينمي نفسه ويجدد أسلوبه ومعلوماته ويتقي القديم المكرر.

مسألة إهمال الشكل والمظهر: حيث يعد اعتناء المعلم بلباسه وهندامه ورائحته بمثابة نقطة شد ولفت الانتباه والإعجاب لدى المتعلم، والنفوس كما هو معلوم بفطرتها تميل إلى الجمال وتعشقه وتأنف من ضده.

الخلل القيادي في إدارة الصف: فعدم تمكن المعلم من إحكام السيطرة على طلابه وكذا القدرة على ضبط إدارة الصف تجعل المعلم لا هيبة له ولا شخصية ومن هنا يتطلب على المعلم تأهيله فنياً وتربوياً.

التفكك وعدم الترابط بين المعلمين ووجود نوع من الحساسية والعنصرية بين معلم مادة وآخر أو بين جنسية وأخرى، وهذا من شأنه أن يهتز بمكانة المعلم ويفقده من قدره.

شخصية المعلم: بحيث تعد شخصية المعلم من أهم العوامل التي تبرز هيبة المعلم من عدمها، فيجب أن يتسم بالمرونة والاتزان وضبط النفس وغيرها من الصفات الشخصية التي سيتم التطرق لها.

ثالثًا: أدوار المعلم الناجح: إن المعلم الناجح هو الذي يعي بدقة دوره الفعال في العملية التربوية لأنه يعد حجر الزاوية، بينما المتعلم هو المحور الأساسي في هذه العملية، ومن ثمة هذا المعلم الناجح والفعال هو الذي يمتلك القدرة على إدارة العملية التعليمية بدقة وبالشكل المطلوب الذي يحقق فيه الأهداف المخطط لها، وعليه فدور المعلم المتميز يكمن فيما يلي: (عبد الله العامري: 2009، ص،ص 49-52).

-أن يرغب طلابه في التعليم والتعلم : وذلك من خلال غرس في نفوسهم حب العلم والاستفادة منه في حياتهم اليومية.

-القدوة الطيبة في المدرسة أو خارجها وذلك بأن يكون نموذجاً ممتازاً في جميع المواقف وقدوة صالحة وصادقة.

-تنمية العديد من القيم والمبادئ وكذا الميول والاتجاهات السليمة لدى الطلاب من خلال إتاحة فرص المناقشة والتعبير عن أفكارهم، ناهيك عن تعزيز بينهم مبدأ التعاون.

-أن يكون مرجعاً لطلابه: حيث ينظر الطلاب لمعلمهم بأنه موسوعة، لهذا يقتضي أن يكون لدى المعلم ثقافة عامة وأخرى خاصة وأن يكون هناك تكامل بينهما، بالإضافة إلى ذلك أن يكون على دراية بقضايا الساعة التي يهتم بها المجتمع.

-مسؤول عن اكتساب ثقة الطلاب وحفظ أسرارهم: فالطالب قد يبوح أحياناً بأسراره ومشاكله للمعلم إذا وثق فيه، وهذا أكيد قصد وجود حل أو أخذ ذلك بعين الاعتبار ، ومن ثمة وجب على المعلم الحفاظ على تلك الأسرار.

-العمل على اكتساب الطلاب المعلومات والمعارف وتعلم المهارات المختلفة: فهذا اعتقاد خاطئ بأن المدرسة تقتصر على تزويد الطلاب بالمعلومات والمهارات المختلفة، بل دورها يتعدى ذلك فالتربية الحديثة تهتم بالمتعلم من جميع النواحي باعتباره محور العملية التعليمية.

ومن خلال ذلك يتبين لنا أن مهنة التدريس تعد من أشرف وأنبل المهن لهذا تتطلب من المعلم جهاد وكفاح من أجل قيامه بواجباته ومسؤولياته على شكل المرغوب فيه.

رابعاً: المعلم الفعال وأبعاد التدريس الفعال :يعرف المعلم الفعال على أنه المعلم القادر على الإتيان بتجارب وأمثلة خارجية حية للتعلم المقصود، مما يمكنه من تحقيق أهداف بناءة مع الطلاب، وقد جمع ديفيد راينر صفات المعلم الفعال في: العدل، والديمقراطية، والمسؤولية، والتفهم واللطف، والعطف والتحفيز والإثارة، وهو مبتكر حذر، جذاب وساحر لطلابه، وسريع الاستجابة، وهادئ، وثابت ومتزن واثق من نفسه. (محمد محمود الحيلة: 2002، ص24،25، بتصرف).

والتعليم الفعال ضروري لعدة أسباب منها: (زين كامل الخويسكي: 2009، ص30، بتصرف)

-التعليم الفعال يؤدي إلى التعلم الفعال: الأمر الذي يجعل المعلم يحس بالنجاح في أداء مهمته وتحقيق أهدافه مما يجعله سعيداً في عمله ويدفعه لمزيد من النشاط والنجاح والسعادة.

-التعليم الفعال ليس ضروريا للمعلم فقط بل للطالب أيضا: لأنه بدون تعليم فعال يكون تعليم الطالب ناقصاً في العادة.

-التعليم الفعال يوفر الوقت والجهد من طرف المعلم والطالب معاً؛ لأن عدم فعالية التعليم تؤدي في الغالب إلى إعادته من أجل الوصول إلى التعلم، والإعادة تنطوي على بذل جهد مضاعف واستغراق وقت مضاعف والمعلم الناجح يختار الأساليب التدريسية التي تعطي نتيجة ممتازة بأقل وقت وجهد ممكن.

-التعليم الفعال لا يصاحبه تعلم واف فقط، بل يصاحبه تعلم سعيد أيضاً، فالتعلم الفعال ينطوي على تشويق للطالب وتنويع الأساليب وعدالة في المعاملة، ودفء اجتماعي في غرفة الصف ووسائل معينة في التدريس مما يجعل التعلم خبرة سارة للطالب.

أبعاد التدريس الفعال ومهاراته: إن للتدريس الفعال عدة أبعاد، وكل بعد يشمل عددا من التغيرات وهي: (كمال عبد المجيد زيتون: 2003، ص،ص 64-68. بتصرف).

المعرفة: وتعني معرفة المنهج بكل محتوياته، وفهم مستويات نمو التلاميذ، والإلمام بالاستراتيجيات التدريسية المختلفة، كما عليه أن يرغب في التعليم المستمر وأن يكيف المنهج وفق متطلبات الفصل الدراسي.

التنظيم: أي تنظيم الفصل بطريقة جيدة والتخطيط المحكم للدروس، وكذا تكييف المنهج وفق حاجات التلاميذ وتكييف الدروس وفق الظروف الطارئة.

الاتجاه الإيجابي: على المعلم الفعال أن يخلق جوا فعالاً ومناسباً لإسعاد الأطفال، ويعمل بإيجابية تنثر بيئة الفصل ويشجعهم، ويكون مستمتعاً جيداً ومتحدثاً ممتازاً يستخدم اللغة بقواعدها الصحيحة وبدقة، وأن يكون جيد التعبير والنطق، واثقا من نفسه ويهتم بكل ما يقوله التلاميذ النظام المعرفي: حيث يكون المعلم حازماً لكن مرناً يحمل على عاتقه مسؤولية انضباط الفصل المدرسي ويجعل سلطته مقبولة ومفهومة على أساس الرحمة فهو يحافظ على فصله منظماً ويقمع السلوك غير الاجتماعي.

الحماس (متحمس): حيث يخطط للدروس وفق حاجات التلاميذ ويشرح بحماس، كما يرغب في تجربب وإدخال مداخل جديدة مثل مدخل المعرفة المنظمة.

خامساً: الشروط الواجب توفرها في معلم المستقبل : سنحاول ذكر بعض الشروط المفترض توفرها في المعلم الذي يترشح لمهنة التدريس بحيث تكون العملية انتقائية يتم اختيار فيها الطلاب المتميزين والمتفوقين في ذكائهم وسماتهم الشخصية، مع تنويع وسائل الكشف عن السمات الشخصية وقدراتهم ومهاراتهم، والتأكد من أنها شاملة وموضوعية، مع تحميل الطالب جزء من تكاليف الدراسة لكي تضمن قبول الطلاب الراغبين فعلياً في مهنة التدريس، وقيام الجهات المسؤولة بجهود مكثفة منها حملات إعلامية تشمل كتيبات وملصقات وإعلانات تلفزيونية، تنظيم زيارات ميدانية للمدارس الثانوية، بهدف تأكيد بعض الثوابت المتعلقة باختيار معلم المستقبل، والتعريف بمهنة المعلم والدور السامي والنبيل الذي يؤديه، والعوائد المادية والمعنوية المجزية لهذه المهنة، وانطلاقاً من ذلك يمكن تصنيف معايير القبول وفق المعايير الآنية الذكر: (خالد بن محمد العصيمي: د-س، ص ص 380، 381).

معايير خاصة بالثانوية العامة : معدل الطالب في الثانوية، نوعية المادة المعرفية المتحصل عليها، إنجازاته وقدراته ومهاراته الخاصة وكذا سلوكياته ومشاركاته الصفية اللاصفية ومواظبته.

معايير خاصة بالسمات الشخصية والنفسية : حيث يلزم أن تنفذ المقابلات الشخصية في ضوء إجراءات ومعايير محددة وواضحة وتجمع بين الحس والخبرة التربوية والقياس الرقمي لتوفر السمات التالية في المتقدم: القدرات التواصلية والقيادية والكاريزمية والمظهر العام وسلامة الحواس والجسم، إضافة قياس القدرات العقلية والنفسية والميول والاتجاهات نحو مهنة التعليم والثقة بالنفس والجرءة، والمرونة في التعامل مع المستجدات والتأقلم معها والتسامح والتعاون.

معايير تتعلق بالاختبارات التحصيلية : بحيث تقيس المهارات المعرفية والبحثية والفكرية والتطبيقية والإبداعية الأساسية التي يلزم توافرها في الطلاب وتقيس المهارات اللازمة في التخصصات الدقيقة والتي تحقق المتطلبات الخاصة بالقسم .

معايير تتعلق بالقبول المشروط والمؤقت والنهائي: بحيث يمكن إجراء اختبارات تحصيلية أخرى بعد مرور سنتين للطالب في الكلية لمعرفة مدى توافقه مع التخصص الدقيق والمحتوى المعرفي، ومن قدراته العقلية والنفسية العامة، والتي على ضوئها يتخذ القرار عن إمكانية بقاء الطالب في التخصص الذي اختاره وقبوله النهائي أو تحويله إلى تخصص آخر .

معايير تتعلق بتوفير تخصصات آخرى: بحيث يمكن طرح وسائل بديلة لمن يثبت عدم ملاءمتهم لمهنة التدريس والذين لم يحصلوا على القبول النهائي، بحيث يمكن إعدادهم لمهن تعليمية مساعدة كمحضر مختبر ومجهز معمل ومراقب وإداري مساعد ... الخ، أو إعطائهم كشف بدرجات المقررات التي درسوها.

سادساً: صفات معلم المستقبل: للتغلب على مختلف المشكلات وأمثالها لابد لمعلم المستقبل أن يتحلى بمجموعة من الصفات المختلفة الميادين وهذا حفاظاً على ضمان سيرورة العملية التعليمة، كما ينبغي و التي اختلفت لدى الباحثين في تصنيفها وعرضها غير أن مجملهم يتفقوا على أنها تنحصر فيمايلي:

الصفات الجسمانية: وهي التي يكون فيها المعلم يتمتع بصحة ولياقة بدنية جيدة أي خالية من الضعف والأمراض ومختلف العاهات ولديه حواس قوية سليمة وصوت جذاب وواضح بحيث يتغير وفق متطلبات الموقف التعليمي وطبيعته، وكذا حسن المظهر ولباس ورشاقة وخفة الأداء لأن هذا من شأنه أن يؤثر على العملية التعليمية.

الصفات الشخصية: وتتمثل هذه الصفات فيمايلي: (يوسف منافيخي: 2013، ص ص26-32).

الثقة بالنفس، الرغبة بالتعليم، الكفاءة العلمية، تنمية الذات باستمرار، التفاؤل، الشخصية المؤثرة إيجابياً بالآخرين، البسمة المشرقة، الإخلاص، المرونة.

بحيث أوضحت بعض الدراسات التي تعلقت بأثر الخصائص الشخصية للمعلمين على مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ أ"ن الأطفال المراهقين الذين يواجهون بعض الصعوبات المدرسية والمنزلية قادرون على تزويدهم بالمسؤولية وأن هناك ارتباطا قوياً بين فعالية التعليم وخصائص المعلمين الإنفعالية يفوق الارتباط بين تلك الخصائص والخصائص المعرفية للمعلمين" (مصطفى نمر دعمس: 2009، ص 213).

الصفات العقلية: وتبرز هذه الصفات في النقاط التالية: (بسام القضاة، ميسون الدويري: 2012، ص ص 25،26).

-أن يكون المعلم ذكياً فلا بد له أن يصل إلى مستوى خاص بالتحصيل العلمي والمعرفي بما يمكنه من أداء أدوراه كاملة.

-أن يكون المعلم ذا إلمام بالمادة الدراسية وما فيها من نظريات؛ لأن ضعفه فيها يجعله يقصر في تحصيل التلاميذ لها.

-أن يكون عارفا بالخصائص النمائية والنفسية لمن يعلمهم وذلك لتحديد الهدف من الدرس وطرق إلقائه والوسائل المعينة لتوصيل المعارف وكذا المعلومات المقررة والمكيفة مع قدرات واستعدادات المتعلمين.

-أن يكون محباً للاطلاع ميالاً لتنمية معارفه.

-أن يكون ذا ثقافة واسعة وضرورة امتلاكه قدرة عالية من التفكير العلمي الإبداعي.

الصفات المهنية: وتتمثل هذه الصفات فيمايلي: (عبد الله العامري: 2009، ص،ص 47،48).

-احترام شخصية التلميذ وذلك بمراعاة حاجاته واهتماماته وحقوقه ومعرفة قدراته وإمكانياته ليمكن توجيهه على أساس ذلك.

-القدرة على ضبط الفصل.

-إتاحة الفرصة للتلاميذ كي يتحدثوا هم معظم الوقت فحديثهم يفوق حديث المدرس في أهميته؛ لأنهم يتعلمون من أخطائهم أكثر من تعلمهم من المدرس وهم صامتون.
-تشجيع التلاميذ على المساهمة في النشاطات المدرسية؛ لأن شخصية الطفل تظهر على حقيقتها أثناء انطلاقه في اللعب والنشاط الحر وذلك مما يساعد في التعرف على خلفياته وتفهم مشكلاته .
-مراعاة الفروق الفردية.
-حسن التعامل مع السلوكيات غير اللائقة.
-التشجيع على حسن الأدب والجد والاجتهاد في الدراسة وذلك بالشكر والثناء.
-لا نكتفي بتدريس مادة الكتاب النظرية معزولة عن تطبيقاتها في الحياة العملية بل نضيف إليها النشاطات التي يمكن بواسطتها تحويل معلومات الكتاب النظرية إلى سلوكيات عملية.
-تزويد الدرس بمروحات عن النفس كالمرح والطرائف وبعض المزاح لإنعاش التلاميذ وبث الحيوية فيهم وتجديد نشاطهم على أن يتم ذلك بدون إسراف على أن يكون الجد هو الأصل.
الصفات الاجتماعية: فكما نعلم أن مهنة التعليم مهنة إنسانية واجتماعية بالدرجة الأولى، لهذا يقتضي على المعلم بالضرورة "الاتصاف بالتعاون مع زملائه في المدرسة ومشاركتهم معرفته ورأيه كلما لزم والمحافظة على علاقات إيجابية منتجة واحترام متبادل مع كافة أفراد مجتمع المدرسة من تلاميذ وعاملين ومعلمين وإداريين.
كما أن المعلم الواعي هو المعلم الذي تهمه مصلحة تلاميذه ووطنه ويراعي الموضوعية والعدل في معاملته وحكمه دون تحيز أو محاباة لأحد أو إيثار لفرد من التلاميذ على آخر.
وأيضاً قدرة المعلم على التغيير في الأسلوب والمعاملة كلما لزم الموقف التعليمي (طارق عبد الحميد السامرائي: 2016، ص 13).
مزاولة التربية لا تقتصر على اتجاه واحد و لا يتم التعامل مع آلة صماء وإنما يقتضي الأمر التعامل مع طرفين حتى يتم نجاح العملية الاتصالية.
الصفات الدينية: وتتجسد فيمايلي : (بسام القضاة: 2012، ص 33).
-الإخلاص، الرحمة والعدل والنزاهة في تعامل مع التلاميذ.
-المحافظة على وقت الطالب.
- القدوة الحسنة بحيث يطابق القول الفعل، الصبر والتواضع وحسن الخلق، ترغيب المتعلم وتحفيزه على التعلم.
-أن يلتزم اللين والسكينة والوقار والحلم لأن العلماء هم ورثة الأنبياء.
-أن يشتغل بالتأليف والتصنيف ويؤهل نفسه لذلك..
-أن يراعي الفروق الفردية.
-أن لا يبخل على طلابه بالعلم
بالإضافة إلى ذلك نجد دراسة قام بها ترفركيدري **Trever Kdrry** ركز فيها على الصفات الواجب توفرها في المدرس الناجح وتتمثل في النقاط التالية: (يوسف منافيخي: 2013، ص18).
-أن يجعل لنفسه هدفاً يسعى إليه.

-أن يبين المهام المراد إنجازها بوضوح.

-ينصت بشكل جيد لأراء جميع الطلاب.

-أن يكون متيقظاً ومتفهماً.

-أن يحرص على إزالة الفروق الاجتماعية و المادية بين الطلاب.

-أن يبني آراء على الأدلة والبراهين الموضوعية.

-أن يسأل أسئلة تنمي قدرات التفكير لدى الطلبة.

-أن يتجنب إصدار تصريحات وأحكام مسبقة.

-أن يتمكن من حصر النقاش والدرس في الموضوع المحدد.

-أن يشجع الطلبة على التعلم و التحصيل الدراسي.

-أن يوفر للطلبة المعلومات التي يحتاجونها و يتطلعون إليها.

-أن يتجنب الاعتماد على رأيه الشخصي أو العاطفي عند تقويم الطلبة

ومن خلال عرض هذه الخصائص الواجب توفرها في المعلمين يتضح لنا أن التعليم لم يعد بذلك المفهوم الضيق الذي ينحصر في مجرد نقل المعارف إلى التلميذ وإنما اتسع هذا المفهوم ليصبح يتطلب أكثر من ذلك؛ لأن المعلم الفعال يجعل "ما يدرسه تلاميذه ذا معنى لهم، ويمكنهم من أن يروا جدوى ما يحصلون عليه من معارف ومعلومات ومهارات ويدركون فائدته متجدرة في حياتهم فضلاً عن كونه يهتم برعاية تلاميذه ويجعل تعلمهم ممتعاً". (شبل بدران، سعيد سلمان: 2009، ص237).

ومن ثمة يمكنا القول أن المعلم الفعال هو الذي يتصف بهذه السمات الآنفة الذكر حتى يمكن صنع رجال المستقبل وإعدادهم على الشكل المطلوب لأنه هنالك العديد من الدارسات السيكولوجية والاجتماعية التي أجمعت على وجود العلاقة بين هذه الخصائص والتحصيل الدراسي.

كما يرى ابن خلدون أن التعليم مهنة من جمل المهن والتفنن في العلم والإجادة فيه ملكة خاصة تمكن صاحبها من الإحاطة بمبادئ التعليم وقواعده وأساليبه وما لم توجد الملكة لا يحصل التفنن والإجادة وهذه الملكة شيئ غير الفهم والوعي، لأن الفهم والوعي يشترك فيهما من يحذق المهنة ومن لا يحذقها والملكات سواء أكانت جسدية أم عقلية هي أمور محسوسة ولذا فهي تفتقر إلى التعليم وتوجد علاقة بين مدة الدراسة وهذه الملكة، فإذا توفرت لدى المعلم قصرت مدة التعليم وإذا لم تتوفر طالت" (بسام القضاة: 2012، ص 14).

سابعًا: معلم المستقبل وعلاقته بالتكنولوجيا: ينبغي أن يكون معلم المستقبل معلم عصري يتواكب مع كل جديد بحيث يتسم بمايلي: (خالد بن محمد العصيمي، دس، ص 392، 393).

-متمكن من استخدام الحاسب الآلي والإنترنت ولديه أيضاً مهارات الاتصال والتواصل عبرها شفهياً وكتابياً بلغة راقية ومفردات ثرية، والقدرة على تحويل المحتوى التعليمي إلى نشاطات تعليمية.

-التدريس باستخدام تكنولوجيا التعليم وبطريقة المشروع ويعتمد على ورش العمل والمختبرات والدوائر المغلقة والحقائب التعليمية والأفلام والأشرطة المرئية كوسائل تعليمية.

-تدريب وتهيئة التلاميذ على التعامل مع عالم المعلومات والبيانات والاتصالات السريعة عن طريق الحاسب الآلي والإنترنت وسائر وسائل وتقنيات تحليل المعلومات ومعالجتها، وربط المعلومات السابقة بالجديدة وتوظيفها جميعاً في الحياة العملية.

-يملك ذخيرة واسعة من المهارات المعرفية والمهنية اللازمة للتعرف على مختلف الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في التعلّم، بحيث يقوم بدور الوسيط بين حاجات المتعلمين وحاجات المجتمع وحاجات النظام التعليمي.

-العمل في ظل المؤسسات التعليمية الخاصة والمستقلة، ووفق عقد عمل للقيام بعمل محدد ومتخصص وضمن فريق عمل يساعده ويتكامل معه حيث يكون العمل لبعض الوقت، وقادر على خلق علاقات إنسانية سليمة وإيجابية مع أولياء الأمور وأصحاب العلاقة بالمدرسة، وتقبل الإشراف على أدائه ويضع مناهجه ويقيم أساليبه أفراد المجتمع بمختلف شرائحه سواء من الأفراد أنفسهم "أباء وأمهات"، أو من المسئولين في قطاعات العمل والإنتاج والخدمات وكل من له مصلحة في نمو التعليم وفي العائد من هذا التعليم متجدد في معارفه ومهاراته وخبراته باستمرار، ومتطور في وسائله التعليمية وفق أحدث التقنيات المعلوماتية، ولديه المرونة والانفتاح على كل جديد، وعلى تعلّم مهارات جديدة غير المهارات السابقة، وعلى التعلّم مدى الحياة، وهو المعلم الحاصل على رخصة لمزاولة مهنة التدريس يتم تجديدها سنوياً بناءً على اجتيازه اختبارات تحصيلية ومهارية واختبار للقدرات، وهو المتحلي بأخلاقيات المهنة وبتقدير المسئولية الاجتماعية المترتبة على عمله.

- يمتلك مهارات قيادة العمل وتحمل المسئولية والعمل تحت قيادة مهنية، ومتقن لمهارات العرض والإقناع، وبارع في تخطيط الجهد والوقت والمال .

-يستطيع التدريس بأساليب منطلقة من منهجية المستقبل، ويمتلك أكثر من لغة ويعمل على التوفيق بين الآراء وبناء وجهة نظر متطورة ومتغيرة. ،

- يهتم بالتفاعل مع الخصوصيات الأخرى، ويراعي التعددية الثقافية في تدريسه وتقويمه.

- أن يكون لدى المعلم الوعي الكامل بالعوامل السياسية والثقافية والاجتماعية التي تؤثر على عمله، والذي يكون له دور في نشر ثقافة السلام، والالتزام بمبادئ العدل والتسامح والحوار والاحترام بين أفراد المجتمع والجماعات والشعوب المختلفة بتنوعها العرقي والديني والثقافي.

خاتمة:

تعد مهنة التعليم ركيزة أساسية ومهمة في مجال تقدم الأمم وفي مقدمتها المعلم الذي يعد المحور الأساسي والعمود الفقري الذي يكون منه الانطلاقة الفعلية و الجادة للمنظومة التربوية الصحيحة والسليمة لهذا نجد من خلال بعض الدراسات أنها ترجع فشل بعض الأمم في الحروب أو نجاحها إلى المعلم وسياسته وكذا تقدمهم في الحضارات والرقي بها إلى معلم المستقبل وسياسته أيضاً ومن هذا المنطلق ندرك القيمة العلمية والعملية لهذا لمعلم الذي يعمل على إعداد جيل الصاعد تعول عليه الأمم من أجل النهوض بالمجتمع والرقي به كونه متعدد الوظائف فهو موجهاً وقائداً ومدرساً وملاحظاً وسيكولوجياً واجتماعياً ...الخ
لذلك ينبغي على الجهات المسؤولة تسخير كافة الجهود والوسائل من أجل الاختيار الأمثل والأجدر لمعلم المستقبل الذي يتحلى بالسمات الجسمانية، الشخصية، العقلية، المهنية، الاجتماعية، الدينية والتي تم التفصيل فيها، والمعلم الذي يعرف قدر نفسه وشرف الرسالة النبيلة التي يحملها، بأن يكون قادرا على تحقيق الأهداف والنتائج بدقة ووفق معايير عصرية جديدة تركز على تنمية عقل وشخصية التلميذ ومهاراته وقيمه واتجاهاته وخاصة في ظل التحديات التكنولوجيا التي يجب مسايرتها والتكيف معها.

قائمة المراجع:

1.بسام القضاة، ميسون الدويري، (2012)، دليل التربية العملية (معلم صف)، ط01،دار الفكر،(د.م).
2.خالد بن محمد العصيمي، المتغيرات العالمية المعاصرة وأثرها في تكوين المعلم،الجمعية السعودية للعلوم التربية والنفسية، كلية التربية جامعة الملك السعود، اللقاء السنوي الثالث عشر.
3.زين كامل الخويسكي، (2009)، قطوف في علم اللغة التطبيقي، (د.ط)، دار المعرفة الجامعية، (د.م).
4.شبل بدران، سعيد سلمان، (2009)، معلم الألفية الثالثة في إطار معايير جودة الممارسة المهنية، (د.ط)، دار الجامعة الجديدة،(د.م).
5.طارق عبد الحميد السامرائي، (2016)، المعلم وقيادة الصف، ط01، دار الابتكار، عمان.
6.عبد الله الحمادي، (2004)، هيبة المعلم بين الواقع والطموح، (د.ط)، دار ابن حزم، لبنان.
7.عبد الله العامري، (2009)، المعلم الناجح، ط 01، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.
8.كمال عبد المجيد زيتون، (2003)، التدريس نماذجه ومهارته، ط 01، عالم الكتب، (د.م).
9.محسن علي عطية، عبد الرحمان الهاشمي، (د.س)، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، دار المناهج للنشر والتوزيع، (د.ط)، (د.م).
10.محمد محمود الحيلة، (2002)، مهارات التدريس الصفي، ط 01، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
11. مصطفى نمر دعمس، (2009)، إعداد وتأهيل المعلم، (د.ط)، دار الثقافة،عمان.
12.يوسف منافيخي، (2013)، تسريع التدريس باستخدام تقنيات البرمجة اللغوية العصبية(NLP) والتعلم المبني على العقل، ط01، دار الرفاعي، دار القلم العربي،(د.م).

عرض لبعض استراتيجيات التدريب والتنمية المهنية المعلمين

د.زرقان ليلى

جامعة محمد لمين دباغين سطيف2/ الجزائر

مقدمة:

يقول ليفين "انه ينبغي على معلمي اليوم أن يعرفوا ويكونوا قادرين على فعل أشياء لم تكن مطلوبة من أسلافهم ،ينبغي إعدادهم لتعليم طلبتهم لتحقيق أعلى المخرجات ....كما ينبغي تطوير مهارات المعلم ومعارفه نوعيا إذا أردنا تطوير تحصيل الطلبة للمستوى المطلوب لاقتصاد المعرفة "

يعد التعليم سلاح قومي استراتيجي لكل الشعوب لمساهمته في تحقيق التنمية الشاملة،ويعتبر المعلم من العناصر الأساسية المسئولة عن ذلك فهو الفاعل في العملية التعليمية لان وظيفته لا تقتصر على التلقين و نقل المعرفة بل هو المسئول على تنمية وتكوين الفرد الصالح من الناحية العقلية و النفسية و الاجتماعية و الجسمي، وفي ظل التغيرات المتسارعة فالمجتمع مطالب بتوفير معلمين أكفاء مؤهلين ومدربين استجابة لحاجة المنظومة التربوية المستقبلية و متطلبات التنمية وذلك من خلال تنميتهم و تطويرهم المستمر عبر برامج التدريب و التنمية المهنية وهو ما سنتطرق له في دراستنا هذه كعنصر أساسي وضروري اليوم في ظل التحولات المسارعة و التطور التكنولوجي الذي يعيشه العالم

1-1الإشكالية:

يعد المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية وسر نجاحها ،لهذا فهو بحاجة لرعاية وتنمية مستمرة من خلال برامج تدريبية تماشيا و التطورات الحاصلة و متطلبات العملية التعليمية .

ومما لاشك فيه اليوم أن منظومة التعليم العربية تعيش الكثير من المشكلات خاصة ما تعلق بنوعية التعليم و المخرجات لذلك وجب إعادة النظر في مكوناتها من مدخلات و عمليات ومخرجات وهو ما يزيد من أهمية المعلم ودوره وكفاءته لمسايرة التغيرات ويعود ذلك للدور الذي يقوم به كمربي و معلم وباحث ومكون وقيادي و مقوم للعملية التعليمية وهو ما دفعنا اليوم للخوض في هذا الموضوع مركزين على بعض أساليب و استراتيجيات تدريب المعلمين في ضوء التغيرات الحاصلة ومنه نطرح التساؤل التالي :

-ما هي مبررات ودواعي تدريب المعلمين ؟

-ما هي أهم استراتيجيات تدريب المعلمين وتنميتهم في ضوء التحولات الحاصلة ؟

2-1 أهمية الدراسة و أهدافها:

تهدف الدراسة الحالية للكشف عن أهم استراتيجيات ومبررات تدريب المعلمين وتطويرهم ولهذا تحظى بأهمية نابعة من أهمية ما تقدمه من نماذج تدريبية كضرورة حتمية في ظل التطورات المتسارعة و تحديات العولمة خاصة أن مهنة التعليم تعتبر حجر الزاوية بالنسبة للتنمية الشاملة كونها تمدنا بالإطارات اللازمة لذلك في مختلف المجالات و التخصصات لهذا كان لزاما تدريب و تنمية وتطوير المعلمين لمسايرة المستجدات

1-3تحديد المفاهيم إجرائيا :

ا-الإستراتيجية: وهي الطريقة أو الأسلوب أو المنهج المتبع في تنمية وتطوير المعلمين من خلال برامج التنمية المهنية و التدريب وتحتاج لعلمية تخطيط ودراسة لاحتياجات المعلمين ونقاط ضعفهم .

ب-التدريب: هو عملية منظمة وهادفة تحتوي مجموعة من النشاطات والمعارف والمهارات والخبرات والقدرات تم اشتقاقها من الاحتياجات التدريبية للمعلمين والتي سوف تقدم لهم بطرائق علمية ومنهجية بقصد تنمية وتطوير كفاياتهم إلي مستوي الجودة والنوعية.

ج- التنمية المهنية:هي تلك العملية التي تتضمن مجموعة من الإجراءات المخططة، والمنظمة والتي ينتج عنها النمو المهني للمعلمين متمثلا في زيادة وتحسين ما لديهم من معارف ومفاهيم ومهارات تتعلق بعملهم ومسئولياتهم المهنية، واتجاهاتهم نحو قبول الوظيفة والاقتناع بأهميتها والقيام بواجباتها.

د-المعلمين :أشخاص من ذوي الشهادات و الكفاءة يزاولون مهنة التعليم و التكوين و التربية حجر الزاوية في العملية التعليمية يحتاجون لبرامج تطوير وتنمية تماشيا و التغيرات و التطورات العلمية و التقنية الحاصلة .

منهج الدراسة :

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي في معالجة البحث لتوضيح مبررات و بعض أساليب التدريب للمعلمين وحاجتهم لها وعلى هذا الأساس تضمنت الدراسة العناصر التالية :

أولا/ مبررات و اعتبارات تدريب وتنمية المعلمين :

لقد جاء في تقرير مكتب التربية للدول العربية الخليج 1988.(البراز 1989) أن إعداد وتدريب المعلمين من أهم الأولويات وذلك للاعتبارات التالية:

-إن قضية تدريب وإعداد المعلم هي قضية التربية نفسها لأنها تحدد طبيعة و نوعية الأجيال الذين يتوقف عليهم مستقبل الأمة.

-إن التعليم في حد ذاته يندرج ضمن إطار العمل ومادام التعليم مهنة فلابد من إعداد وتدريب عماله في مختلف المستويات و المجالات و المراحل و التخصصات ذلك أنها تسبق جميع المهن لأنها المصدر الأساسي الذي يمدنا بباقي المهن و العناصر البشرية المؤهلة علميا و أخلاقيا و فنيا .

-إن التعليم عملية متشابكة ومتداخلة تتغير بتغير الحياة العصرية ومتطلباتها وبالتالي وظيفة المعلم ومسؤولياته فمن نقل المعرفة إلى الممارسة و القيادة وبناء الشخصية و المهارات و الإرشاد و فن التدريس...إلخ

-إن طبيعة عمل المعلم وما تواجهه من مؤشرات داخلية وخارجية تشكل ضغطا عليه مما يتطلب الموائمة.

-إن التوسع الهائل في المعرفة وفي فلسفة التربية و العولمة بتداعياتها يتطلب إعدادا شاملا للمعلم وتدريبا مستمرا معها

-إن الحكم على مهنة التعليم في أي دولة هو من مستوى برامج إعداد و تدريب معلميها (عمون رمضان معمري حمزة،272-273)

ثانيا /عرض لأهم استراتيجيات تدريب المعلمين : تعددت و تنوعت أساليب التدريب لتحسين المهارات التعليمية للمعلمين في مختلف المراحل التعليمية كجزء من التعليم المستمر سواء على شكل محاضرات أو ندوات ، ورش عمل ... حلقات البحث و النقاش ، التعلم الذاتي ، الزيارات الصفية ، التعلم عن بعد ... إلا أننا سنحصر الحديث هذا على بعض الاستراتيجيات و الأساليب الشائعة في التدريب و لعل أهمها:

1-تدريب المعلمين المبني على أساس الكفايات: تعرف الكفايات بأنها " مج المهارات و الاتجاهات،المعارف و الإجراءات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل جهد و تكلفة ووقت "لهذا فان تدريب المعلمين على أساس الكفايات له خصائصه و التي تعتمد على أهداف سلوكية في صورة إجرائية يمكن ملاحظتها و تقويم الأداء بناء على مجموعة من المعايير و تعتمد مبدئيا على علم النفس السلوكي و تستفيد من التقنية في تفريد التعليم و التدريب . و من أسلوب النظم في الارتباط القوي بين النظرية و التطبيق في استخدام التغذية الراجعة في تطويره .

و نعني بتدريب المعلم المبني على أساس الكفايات أن يحصل المتدرب على كفايات يستطيع تطبيقها عند إتمامه البرنامج التدريبي بنجاح و توزع هذه الكفايات على ثلاث وهي: كفايات معرفية ، كفايات في بعض المهارات ، كفايات في أنواع محددة من السلوك.

1-1خصائص و شروط برنامج التدريب المبني على الكفايات : و يمكن تصنيفها إلى

ا-الخصائص المتعلقة بالأهداف التدريبية :(ناصر :1995،ص123-125)

-التحديد المسبق و الواضح للأهداف التدريبية و **بلغة سلوكية** على أن تكون معروفة من قبل جميع المشتركين في برنامج التدريب و تستخدم لتقويم أداء المتدربين.

-اشتقاق الكفايات المطلوب التدرب عليها من **الأدوار المختلفة للمعلم** و التي سيتم تأديتها في **المواقف التعليمية المختلفة**

ب-الخصائص المتعلقة بأساليب التدريب:

*الاهتمام بالفروق بين المتدربين و الاحتياجات و الاهتمامات

*ارتباط التدريب بالأهداف التدريبية المحررة

*تدريب المتدربين بالطريقة التي يتوقع أن يعملوا بها في أماكن عملهم

*تفريد التعليم في البرنامج التدريبي .

*توظيف تكنولوجيا التعليم و التدريب في البرنامج التدريبي

*إتمام التدريب على أساس التقدم بالسرعة الذاتية للمتدرب

*التركيز على إتقان الكفايات أكثر من التركيز على أنواع الطرائق.

ج-الخصائص المتعلقة بالدور الفاعل للمتدرب:

*تحويل جزء كبير من مسؤولية المدرب إلى المتدرب

*إتمام التدريب في البرنامج على أساس نظام التعلم الذاتي الذي يمارسه المتدرب

*استخدام وسائط التعليم الذاتي كالحقائق و الرزم التعليمية

*توسيع قاعدة اتخاذ القرارات بالنسبة للتدريب من خلال إشراك المتدربين في عملية صنع قرارات تتعلق بتدريبهم

د-الخصائص المتعلقة بالتقويم:

*الاستخدام المنظم للتغذية الراجعة كنظام يساعد على استشارة دافعية المتدربين و توجيه تدريبهم بشكل فعال

*إتمام التقويم على أساس معايير مرتبطة بالأهداف التدريبية المحددة للغة السلوك المطلوب تحققها لدى المتدرب

*التركيز على نتائج عملية التدريب و ليس على العملية نفسها و الحكم على المتدرب من خلال تقويم عائد أدائه عند المتعلمين لا من خلال التفاعل الصيفي

*التركيز على التقويم المرحلي في البرنامج و ليس على التقويم الختامي

*اختبار المتدربين بالإشارة إلى مستويات إتقان مقررة لا على أساس المنحنى المعياري للدرجات.

* يحدد البرنامج المستوى المطلوب للكفاية المراد للمتدربين إتقانها

و الفروق بين المتدربين تنحصر في تفاوت مقدار الوقت الذي يحتاجه كل متدرب لإتقان الكفاية و في عدد المرات التي يحاولها البلوغ المستوى المطلوب.

1-2أما شروط البرنامج القائم على الكفايات فتتمثل في (الأحمد،خالد :1987،ص 51-52)

*أن يكون البرنامج قائم على كفايات يستطيع المتدرب تطبيقها عند إتمام البرنامج

*أن تكون المعايير المستخدمة في تقييم أدائه الكفايات المعينة مع الأخذ في الاعتبار معارف المتدرب المتصلة بالتخطيط للمواقف أو السلوك المرغوب و تحليل هذه المواقف و تسييرها و تقويمها

*تفريد التدريب بمراعاة الزمن الذي يحتاجه المتدرب في اكتشاف الكفايات المحددة بشكل مرن

*التخطيط النظامي للبرنامج و تحديد عناصره و التأكيد على مخرجاته

*التركيز على التقويم القياس و البعدي و التغذية الراجعة التي تساعد على تعديل البرنامج بما يتلاءم و احتياجات المتدربين.

1-3خطوات تصميم برنامج التدريب القائم على الكفايات و أهم الكفايات المقترحة للمتعلمين: لتصميم برنامج قائم على الكفايات لابد من تتبع الخطوات التالية (عبد اللطيف خيري،1988،ص10-13)

1- مراجعة البيان الوظيفي للمعلم المتدرب لتحديد ما يحتاجه من كفايات للقيام بمسؤولياته
2- استفتاء المتعلمين الذين سيتم تدريبهم في الكفايات التي يشعرون بالحاجة إليها
3- استفتاء المشرفين على البرنامج عن الكفايات التي يرون أنها ضرورية للبرنامج التدريبي .
4- مراجعة القوائم الخاصة بتصنيف الكفايات التي يجب أن تتوافر في المعلم و يتم تجزئة الكفايات لكفايات فرعية تترجم لأهداف و على المتدربين أن يبينوا تحقيقهم لأهداف الرزم كما تقوم المدربين

بتصميم استمارات التقويم و التي تتضمن قوائم بالكفايات التي يمكن تقدير كل منها بالمقياس القائم على ثلاث درجات : جيد- متوسط – ضعيف.
و قد حدد(عبد اللطيف 1988 في كتابه خصائص المعلم المهني و كفاياته دائرة التربية و التعليم اونروا يوشكو، عمان، الأردن ص 10-13). مجموعة من الكفايات الأساسية للمعلمين كالتالي:

1-**كفاية التخطيط للتعليم:** و تتضمن مجموعة من المهارات مثل : مهارة وضع الأهداف التعليمية بصورة أدائية سلوكية . و تصنيف الأهداف إلى أهداف معرفية، حسية، مهارية وجدانية مع تنظيم هذه الأهداف ترتيبها و تحديد المحتوى المعرفي لكل هدف من الأهداف و بيان أهميته كل هذه و توضيحها للمتعلمين و الطريقة المناسبة لكل هدف مع اختيار أحسن الرسائل و الأدوات و المواد التعليمية الملائمة لكل هدف مع اختيار طرائق التقويم الجيد.

2-كفاية تحديد الاستعداد و التعلم : و ترتبط هذه الكفاية بقدرة المعلم على تحديد المتطلبات المسبقة التي ينبغي توافرها لدى المتعلم ليكون قادرا على تعلم الخبرات الجديدة مع اختيار المعلم للأدوات و الأساليب المناسبة لذلك ووضع الخطط العلاجية التي تساعد المتعلم على امتلاك هذه المتطلبات إتقانها.

3-كفاية استثارة الدافعية للتعلم : و تشمل قدرة المعلم على اختيار و استخدام و توظيف أساليب الحفز و التعزيز التي تؤدي لاستثارة دافعية المتعلم نحو التعلم و تشجيعه على التفاعل و المشاركة الايجابية في عملية التعليم و التعلم.

4-كفاية إدارة التفاعل الصفي: و تتضمن قدرة المعلم على توفير جميع الظروف المادية النفسية الاجتماعية اللازمة لحدوث التعليم إلى جانب النظام و الانضباط

5-كفاية توظيف المواد التعليمية و المناهج التربوية : بصورة فاعلة تضمن عملية تربوية جيدة

6-كفاية توظيف الوسائل التعليمية: و حسن اختيارها

7-كفاية الإشراف على التدريبات و التطبيقات العملية: و تشمل قدرة المعلم على توظيف المعلومات النظرية ميدانيا و الإشراف على المتعلمين أثناء أدائهم للمهمات و التدريبات العملية

8-كفاية الاتصال و التواصل: و تتجلى من خلال قدرة المعلم على التعامل و العمل على المتعلمين و أوليائهم و الزملاء خاصة ما تعلق تشجيع المتعلمين المتعلمين على التفاعل الايجابي في الموقف التعليمي بتقبل أفكارهم و استثارة تفكيرهم و تنظيم عملية تفاعلهم باستخدام مختلف الأساليب و الطرق.

9-كفاية المهمات الإدارية : و تتضمن قدرته على أداء بعض المهمات الإدارية

10-كفاية التوجيه و الإرشاد: و هي قدرة المعلم على مساعدة المتعلمين على معرفة قدراتهم و إمكاناتهم و مهاراتهم و مساعدتهم على تحقيق النمو المتكامل لشخصياتهم و التوافق مع أنفسهم و محيطهم

11-كفاية العلاقات الإنسانية: بمعنى احترام المعلم لجميع أطراف العملية التربوية و الثقة بقدراتهم و تقبل اختلاف و جهات نظرهم و المحافظة على العلاقات الإنسانية غير الرسمية بينهم.

12-كفاية توظيف العلاقة بين المؤسسة التعليمية و المجتمع المحلي : و تتعلق هذه الكفاية بقدرة المعلم على تنظيم و تطوير العلاقة بين المؤسسة التعليمية و المحيط و المجتمع المحلي بحيث تصبح مركز للنشاط الاجتماعي و القدرة على تنظيم الإفادة من خبرات المجتمع .

13-كفاية التقويم: هي قدرة المعلم على تقييم المتعلم مرحليا أو نهائيا مع حسن اختيار الأدوات المناسبة للتقويم و حسن استخدامها و الاستفادة من نتائجها في تحسين نوعية التعليم.

2-تدريب المعلمين وفق المنحي التحليلي لمهارات التعليم:

2-1مفهوم المنحي التحليلي لمهارات التعليم: مؤدي هذا المفهوم هو إن التعليم يتضمن أنواعا مختلفة من الأنشطة كالشرح وطرح الأسئلة ،العروض التوضيحية ،التجارب العلمية.....إلخ والمحلل لهذه الأنشطة يجد أنها مهارات أساسية لأي معلم ،ومن ثم لابد أن يتدرب عليها بصورة منظمة وتدريجية في مواقف تعليمية بسيطة ومعقدة ،ويمكن أن نميز الملامح الأساسية في برامج التدريب التي تتبنى هذا المدخل في (سوريال: 1976 ،ص13-26)

-حصر المهارات التعليمية التي تتصل بأنواع الأنشطة التعليمية المختلفة

-التدريب على المهارات التعليمية بطريقة تدريجية منظمة .

-تقديم نموذج لاستخدام المهارة في موقف تعليمي مصغر .

-اعتماد مبدأ التقويم وتكرار التطبيق في تعلم كل مهارة لبلوغ مستوى أداء مقبول.

-اعتماد مبدأ التغذية الراجعة الفورية ،حيث يستعين المتدرب بعد تنفيذ كل مهارة بإطار مرجعي في تقويم أدائه .

-التركيب التدريجي بين المهارات المكتسبة والمرتبطة بنوع من لأنشطة التعليمية

-يتقدم كل متدرب في البرنامج بالسرعة التي تناسبه .

2-2مزايا التدريب وفق المدخل التحليلي للمهمات وأساليبه :من مزايا هذا المدخل أنه يركز على سلوك المعلم داخل الصف ،وخلق فرص تمكن المتعلم من اكتساب المهارات و المعارف بأجهزة حديثة ،كما يقوم على استخدام المتعلمين الحقيقيين في برامج التدريب على الأداء مع وجود الدعم التوجيهي من المشرفين والفنيين والمدربين وهو ما يضفي شيئا من الواقعية والتركيز والضبط لهذا يعد هذا الأسلوب الذي يجمع بين التدريب على الأداء والخبرة أسلوبا ،فعالا ومميزا ،وهو مرحلة انتقالية بالعملية التدريبية من التركيز على ما هو نظري إلى التركيز على ما هو أكثر واقعية وعملية .

و يعد التركيز على الأداء النهائي أسلوبا حديثا في التدريب ينطلق من المدخل النظامي الذي يعتبر الأداء النهائي جزء من المخرجات كما يحتوي هذا المنحى على مجموعة من التقنيات التي تكمن في :

- يلعب المتدرب دورا فعالا بان يقوم بسلوك معين باعتباره جزءا من الطريقة
- يمكن ملاحظة المتدرب بدقة كافية لمعرفة مدى تحقيقه لأهدافه
- و بالتالي يمكن ملاحظة التغيرات التي تطرأ على سلوك المتدرب لأن مثل هذه التغيرات تساعدنا في تقرير مدى فعالية طرائق التدريب المستخدمة .

هذا و قد تعددت أساليب التدريب المعتمد على تحليل المهارات و من أهمها :

1-التعليم المصغر: عبارة عن طريقة تدريب على الأداء تم تصميمها لتجربة العناصر المكونة للعملية التعليمية في غرفة الصف، لكي يتمكن المتدرب من استيعاب كل جزء الواحد تلو الآخر منة خلال طريقة تعليم مبسطة و التعليم المصغر يعني صغر حجم الصف و مدة الدرس و المهارات التعليمية فدرس التعليم

المصغر يمكن أن يضم ما بين (5-10) معلمين ، و يستغرق 15د لا تطرح خلالها إلا مهارة أو مهارتين تعليميتين كالأسئلة التي يطرحها المعلم أو التهيئة الحافزة للدرس.

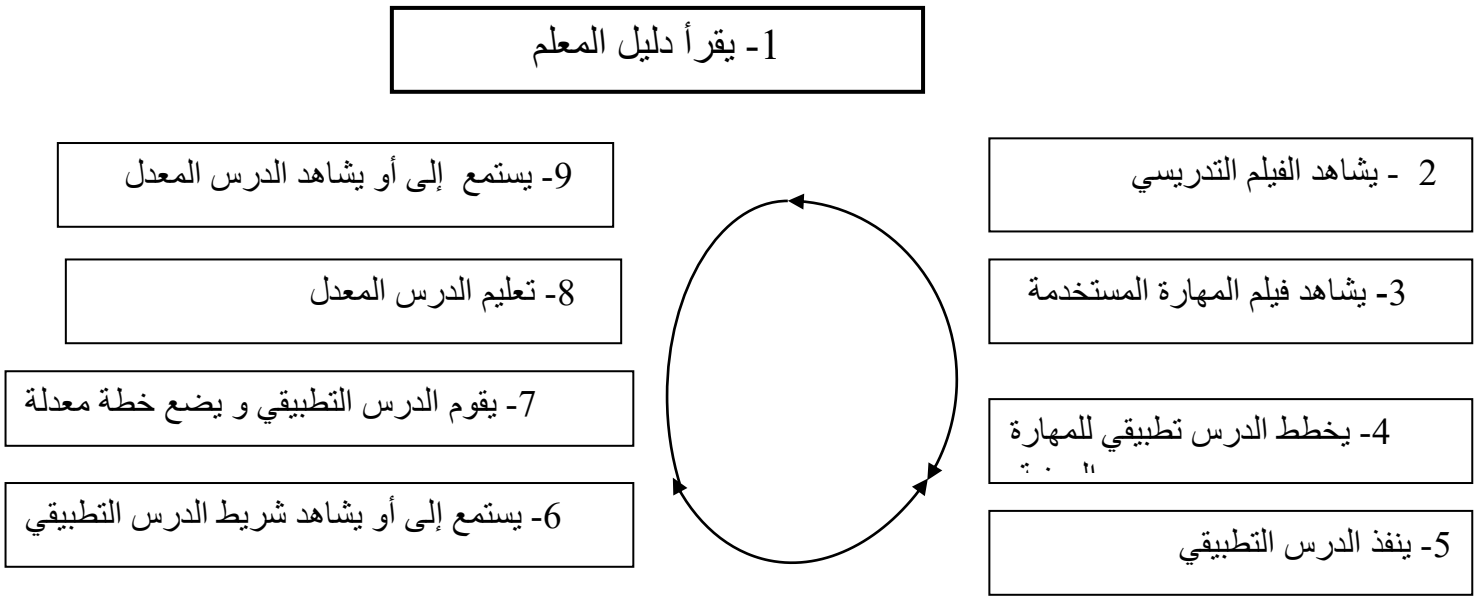
2-تحليل التفاعل في غرفة الصف : (الأحمد 1997،ص48) و هو طريقة في التدريب توفر الفرصة للمتدرب لملاحظة أنواع التفاعلات التي تدور في غرفة الصف و تتطلب هذه الطريقة وجود مراقب و معه استمارة ، حيث يمكن له أن يدون تصرفات المتدرب في كل مرحلة ، و حسب نظام "فلايدرز" للتحليل التفاعلي الذي يعد من أشهر الأنظمة في هذا المجال يقوم المراقب بملاحظة كل ما يحدث كل 3 ثوان سواء كان ذلك كلاما للمعلم و سؤالا من قبل متعلم أم سؤالا من المعلم للمتعلم أم وجود فترة صمت أو فوضوي و الهدف من هذا النوع من التحليل هو تحديد المدة التي يستغرقها المعلم بالنسبة للمدة التي يتكلم فيها المتعلمون و تحديد طبيعة التفاعلات داخل الصف من اجل الاستفادة في تدريب المعلمين على أفضل التفاعلات الصفية كما أن هذا النوع يساعد المتدرب على ادارك ديناميكية العلاقات بين الأشخاص داخل الصف و كيفية التأثير في هذه العلاقات.

3-الدورات التدريبية الصغيرة : (جيمس باري 1978، ص 32-36)

تصمم هذه الدورات لإتاحة الفرصة للمعلمين للتدرب أثناء الخدمة لتحسين اداءاتهم التعليمية بالإشارة إلى احتياجاتهم الخاصة و تعتمد الدورات التدريبية الصغيرة المبادئ التالية :

- التركيز على عدد من المهارات المتكاملة في تقدم في تسلسل معين
- التدرب الذاتي الذي يقوم على دراسة دليل المعلم و مشاهدة أفلام تعليمية حول مهارات معينة و أخرى تقدم هذه المهارات ممزوجة في مواقف تعليمية وفق تسلسل معين و أداء تمرينات تطبيقية و التطبيق العملي للمهارات المعينة و التقويم الذاتي استنادا لصحائف عمل خاصة
- التركيز على نشاطات التدريب العملي كما تتضمن الدورة الصغيرة عددا من الدروس التوضيحية و يقدم كل درس مجموعة من المهارات المحددة التي يتعين على المعلم المتدرب بعد تعلمها أن يطبقها في ممارساته الصفية و يتطلب الدرس الواحد 3 ساعات من وقت المعلم المتدرب تخصص الأولى للتدريب و التقويم الذاتي للمهارة و لهذا التطبيق .

شكل رقم (1) التالي يوضح دورة نشاطات المعلم المتدرب في كل من دروس الدورة الصغيرة



المصدر:(جيمس باري 1978،اتجاهات مستحدثة في تربية المعلمين القائمة على التعلم المفرد ترجمة معهد التربية للانزوا ،بيروت ،ص 32-36)

3-تدريب المعلمين القائم على التفريد أو التعليم المفرد: ينطلق هذا الأسلوب في التدريبي من مبدأ الفروق الفردية بين المعلمين يهدف لتشجيع التفكير الإبتكاري الإبداعي لدى المعلمين ذوي القدرات الإبتكارية و تشجيع الذي يحتاجون التدريب إضافي سد النقص الحاصل في إعدادهم أو لمساعدتهم على مواكبة الزملاء و يركز هذا النوع على الكفايات و المهارات التي تتناسب و قدرة كل معلم و احتياجاته و شعوره بأهميته هذه الكفايات

و يغزى الاهتمام بمواد التدريب المفرد إلى متغيرات هي :

- التقدم في التكنولوجيا التربوية

- الاستياء من بعض الأساليب المألوفة في تدريب المعلمين.

- التركيز على النمو المهني للمعلم و التدريب أثناء الخدمة

- الحاجة لمعلمين مبدعين من ذوي القدرات الإبتكارية و الذي يمكن أن يساعدوا في اجل المشكلات التعليمية و التربوية

- مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين

- توفير الفرصة لتطوير أفكار المعلمين التربوية

- توفير الفرصة لتجريب الأساليب التربوية الفعالة في التعلم الصفي .

3-1- رزم التعلم المفردة لتدريب المعلمين: (جيمس باري 78 ص 13-17) :وصممت لتوظيفها في تدريب المعلمين و الإسهام في إجراء البحوث و تطوير البرامج و المواد التدريبية و تطور مشروعات تربية المعلمين في و.م.إ رزما لاستعمالات متنوعة في تربية المعلمين قبل الخدمة و أثناء الخدمة بعد تعديلها و يعرف " جيمس " " الرزمة " بأنها وحدة مستقلة من التدريب تقدم على نحو نموذجي سلسلة من الأنشطة المدروسة و المصممة بشكل يساعد على تحقيق أهداف مقررة محددة ، هذا و توجد الرزم بصورة و أشكال شتى تشمل مصطلحات فنية متنوعة و فيما يلي مكونات الرزم النموذجية :

- نظرة شاملة توفر رؤية إضافية و تحدد الأهداف كما تقترح الإجراءات التنفيذية للاستخدام الرزمة

- قائمة الأهداف التي سيتم تحقيقها اختبارات شخصية لتقويم المهارات التي يمتلكها المعلم من قبل و لها صلة وثيقة بموضوع الرزمة لتقرير أي إجراء ضروري و لأية مهارات ضرورية

- مواد تعليمية تدريبية تكون مفتاحية بالنسبة للأهداف

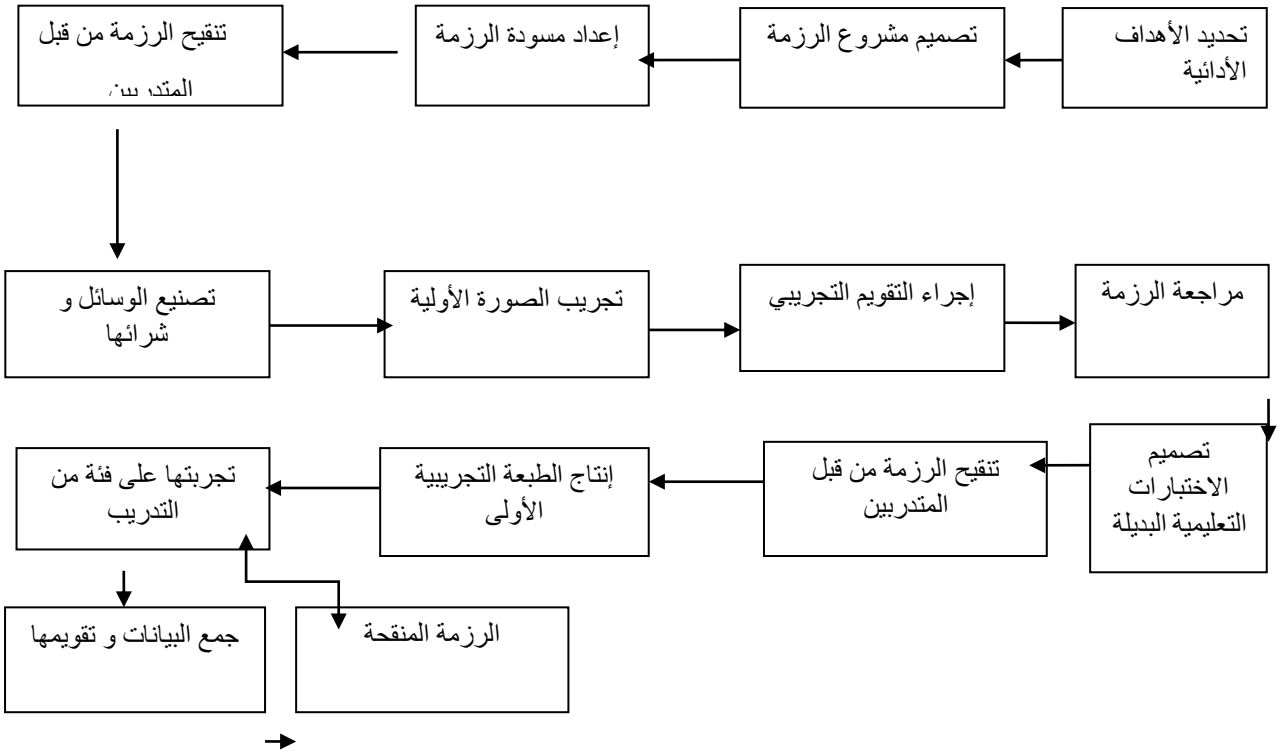
- اختبارات شخصية تستخدم لتبيان مدى تحقيق الأهداف

- إرشادات التدريب العلاجي آو البديل و توجه عادة للمتدربين الذين لا يجتازون الاختبار النهائي بنجاح تام

و ينتظر من المتدربين جميعهم أن يكملوا مكونات الرزمة بالتتابع نفسه و لكن كثيرا مل يسمح للمتدربين بان يكملوا الرزمة بالتتابع الذي يختارونه في نطاق المكونات المقررة.

3-2- رزم المهارات المنمذجة: (سوريال، 1976 ،14-24) تعد أحد الأعمدة التي يقوم عليها التدريب العملي على كفايات التعليم عن طريق التعليم المصغر قبل الخدمة وأثناءها و قد تطورت هذه الفكرة إلى إعداد رزم لمهارات ممزجة تستهدف الرزمة الواحدة التدريب على 3او4 مهارات مترابطة تقدم كل منها دليل خاص يشرح له كيفية استخدام الرزمة في تنمية كفاية في كل من تلك المشكلات و في كل رزمة ممزوجة مواد تعليمية تتألف على الأغلب من الأفلام القصيرة التي يقدم كل منها احدي المهارات التعليمية المنمذجة في موقف تعليمي ومن دليل المعلم المتدرب لاستخدام الرزمة كما اشرنا وللرزمة المندمجة أنواع منها رزمة مهارات عرض المعلومات ،رزمة مهارة إثارة اهتمام المعلمين رزمة مهارة زيادة إسهامات المتعلمين رزمة مهارة رصد إستراتيجية المتعلمين. و فيما يلي :

شكل رقم (2) يوضح مخطط لتصميم الرزمة التدريبية و تطويرها:



المصدر: القلا ، فخر الدين ، تقنيات التعلم و الوسائل التعليمية ، مطبعة ابن حيان ، منشورات جامعة دمشق 1985- 210، 211)

إن المتتبع لهذا التصميم يستنتج أهمية هذه الرزم و ما تقدمه من فوائد تدريبية للمعلمين و المتدربين و لعل من أهم هذه الفوائد:

- أنها تركز على صياغة الأهداف و التقويم النهائي و تعدد الوسائل و البدائل و الأداء السلوكي كما تلائم الفروق الفردية و احتياجات المتدربين فيختارون ما يناسبهم

- ترشد لمصادر إضافية غير متوافرة بالرزمة مما يشجع المتدربين على البحث و التنقيب و المطالعة و الاستماع و المشاهدة في وسائل و مواد و مصادر تعليمية أخرى زد على هذا تناسب وقت المتدرب حتى يسير في برامجها و تعلمها وفق سرعته الذاتية.
- تستخدم لمعالجة المتدربين الذين لم يتمكنوا من مسايرة زملائهم في تعلم المفاهيم و المهارات التعليمية كما يمكن أن يستخدمها المتدربون المتقدمون لاغناء معلوماتهم و التعمق بالنشاط و معالجة الملل من خلال التدريب الجماعي و بذلك تنوع الخبرات بتعدد الوسائل و المواد التي تقدمها للمتدرب و من الجدير بالذكر هنا أن هذه الرزم ليست بالأمر اليسير فهي تحتاج للجهد و المال الوقت و لا تصلح لكل المجتمعات(القلا ، فخر الدين 1985- 210، 211)

4- تدريب المعلمين بطريقة الحلقة الدراسية الميدانية :

تعد الحلقات الميدانية تجديدا تربويا لان الغرض منها ليس تقديم مفاهيم نظرية عن طريق المحاضرات و الدورات التي تتم بمقتضى الوظيفة و لكن العرض هو القيام بالعمل في الميدان في موقف تعليمي حقيقي و تتنوع الحلقات الدراسية الميدانية من حيث أهدافها ووظائفها بتنوع العملية التربوية كالتقويم و تكييف محتوى البرامج حسب البيئة المحلية و المواد التعليمية و إصلاح المناهج و تطوير الطرائق .

4-1خصائص الحلقة الدراسية الميدانية و مراحلها: تتسم بمجموعة من الخصائص تضمن لها النجاح كأسلوب حديث في التدريب و فيما يلي بعضها :

1- **الواقعية** : حيث تتم مناشط الحلقة في بيئة حقيقية فتحقق للمشاركين حياة واقعية و مشاركة يكتسبون منها خبرات هادفة لأنها تعد تمرينات تدريبية مكثفة تنظم في ظروف العمل الواقعية و هو ما يضمن لها نجاح و فعالية اكبر

2- **الممارسة** : حيث تتم في موقف واقعي حي يكسبها قيمة اكبر لان المتدربون يسهمون في الحلقة بجهد ايجابي في أنشطتها و يكسبون بذلك الخبرات من خلال الممارسة .

3- **حل المشكلات:** تعتمد هذه الطريقة تقنية حل المشكلات حيث تأخذ كل مرحلة من مراحل الحلقة الدراسة الميدانية شكل مشكلة تواجه المشاركين و عليهم حلها قبل الانتقال لمرحلة أخرى و يعتمد هذا الأسلوب من أكثر طرائق التعلم و التدريب فعالية

4- **التكامل بين النظري و التطبيق** : حيث يحتاج المتدربون خلال ممارستهم لأنشطة الحلقة لمعلومات تساعدهم في حل المشكلات أو اختيار موقف من بين البدائل المتاحة أو ترتيب أولويات عمل معين و هنا يلجؤون للقراءة أو استشارة الخبراء أو الاستماع للمحاضرات و الندوات ثم يطيقون ما اكتسبوه في ميادين العمل المخصصة لتدريبهم و هكذا يتحقق التكامل بين النظري و التطبيقي

5- **العمل الجماعي** : يعد العمل الجمعي من أهم أساليب التعلم الجيد فهو إلى جانب إفادته من دينامية الجماعة يساعد على تحويل التركيز في عملية التدريب من التعليم إلى التعلم. كما تتيح للمشاركين فرصة عملية للتدريب على تكوين العلاقات الوظيفية من مراكز أعمالهم و تجسيد مفهوم المسؤولية الجماعية .

6- **التعلم الذاتي :** حيث تتيح الحلقة للمشاركين فيها أن يتدربوا بأنفسهم من خلال العمل و مواجهة المشكلات فمعيار نجاح أي جهد للتعلم أو التدرب هو إلى أي حد استطاع أن يجعل الفرد في نشاط مستمر يدفعه توجيه ذاتي بمعنى كيف نتعلم و ليس ماذا نتعلم .

7-تنظيم المواد: حيث تستخدم فيها طريقة تتحاشى الغموض و تسهل عملية الوصول للمعلومات و المراجع و في بداية كل فترة من الحلقة تقدم بطاقة شغل تعمل على تكامل أهداف التعلم و الأنشطة و التقويم و تشكل بطاقة الحلقة و المواد المرجعية أوراق العمل في جملتها رزمة تعلم لكل جلسة .

4-2-أما بالنسبة لمراحل الحلقة الدراسية الميدانية فتتطلب:

1- **مرحلة الإعداد للحلقة** : تقوم بها الإدارة المسؤولة عن التدريب و تتضمن اختيار مواقع العمل - الإعداد الأساسي لهذه المواقع و اتخاذ الإجراءات التنظيمية للحلقة

2- **مرحلة تنفيذ الحلقة** : يقوم بها المشاركون في الحلقة من خبراء و متدربين و تتضمن تكوين اللجان أو الفرق تحديد عمل كل فرقة تذكير المشاركين بأهداف الحلقة، المرونة في تنفيذ الخطة، السماح للمتدربين بالمشاركة الواسعة تتشكل فعال في الحلقة، الاستخدام الوصفي للوسائل السمعية البصرية في الحلقة .

3- **مرحلة التقرير النهائي** : و هو عنصر مهم يضم تسجيلا دقيقا لانجاز كل فريق ووصفا تفصيليا للممارسات و تحليلا للمعلومات و الخبرات التي اكتسبها و تحديدا للمشكلات التي واجهت الفريق أسلوبه في المواجهة و من المهم أن يوزع التقرير على المشاركين في الحلقة فور الانتهاء لتحقيق التغذية الراجعة .

4-3-إدارة الحلقة الدراسية الميدانية: لقد برزت في هذا المجال 3 أساليب مميزة هي :

1-الحلقات التي لا تخضع للتوجيه: حيث يوزع خبراء الحلقة على فرق العمل و يعملون كأعضاء عاديين و يقوم الفريق ككل بتحديد أهدافه و أسلوب عمله و يضع خطة و يمارس نشاطه و يوجه عمله و يتيح هذا الأسلوب فرصا لإثارة روح المبادرة و الابتكار و يتميز دور الخبراء عن المشاركين بقيامهم بشرح أساليب التدريب و طرائق سيره عند بداية العمل و يشترط هنا أن يكون المشاركون على درجة عالية من التأهيل والتخصص.

2-الحلقات شبه الموجهة: يقوم الخبراء بدور المستشارين

3-الحلقات الموجهة: يتولى الخبراء توجيه أعمال الفرق خطوة خطوة يعملون كقادة للفرق أكثر من عملهم كموجهين و مستشارين. و لعل ما يميز الحلقات الميدانية أنها وسيلة للتدريب تستخدم وسائل تدريبية متنوعة تجعل المتدرب مستمعا و مناقشا و مطبقا و قارئا منظما و معتمدا و مشاركا...للتعايش مع العملية التدريبية.

إلا أن ما يؤخذ عليها أنها تحتاج لخبراء في التدريب و المشرفين و الإداريين و الإمكانات المادية و الوقت الكافي

5-تدريب المعلمين من خلال الملتقيات التربوية :

5-1-مفهوم الملتقى التربوي و أهميته: هي اجتماع منظم هادف لبحث موضوع معين للوصول إلى قرار معين إزاء مشكلة معينة و يشترط فيه عدد من الأعضاء يتولى رئيس الملتقى تحديد المشكلة المدروسة من اجل الوصول لتوصيات بشان مشاكل معينة. و يدلي كل عضو برأيه في المشكلة المعروضة مما يتيح الفرصة لتبادل الخبرات و المعلومات و الوقوف على التطورات الحديثة و المتلقي التربوي كأي أسلوب تدريبي ينبغي التخطيط له بأخبار المعلمين عن الهدف منه و مدة انعقاده و مكانه و برنامج العمل فيه مع مذكرة تفسيرية عن بعض موضوعاته و لجانه ، اختصاصاتها ، و تحضير الوسائل التعليمية و يختلف عن

الدراسية الميدانية في كونه ليس نشاط تدريبيا بحتا لا يستغرق الوقت الكبير إلا انه يتشابه معها في أسلوب العمل الذي يمارسه المشاركون في كل منها

أما عن فائدتها و أهميتها فتتجلى في النقاط التالية :

- تتيح لإعداد كبيرة مما يضمن سرعة وصول المعلومات لهم
- تساعد المشاركين على تغير اتجاهاتهم من خلال المنافسات و إبداء الآراء بصورة ديمقراطية
- تنمي القدرة التحليلية و فن الطرح ، حل المشكلات...
- دراسة الاستعدادات و التجهيزات اللازمة لتلبية متطلبات العمل التربوي و لمواجهة أوجه النقص أو العجز أو الفهم بعض المشكلات
- يهيئ الفرصة للمعلم و المدير لتقويم عمله في ضوء ما اطلع عليه أو ما سمعه و عليه يعتبر الملتقى تجمعا للخبرات و التجارب مما يزيد أهمية تبادل الخبرات و إكساب المعلمين معلومات و أراء و مفاهيم إدارية جديدة

6- النظام التدريبي وفق منحي النظم: اشتقت نظرية النظم من علم النفس السلوكي و جذوره هي التي حددت الخصائص للموقف التدريبي القائم على أساس منحي النظم من حيث النظرة الشمولية للموضوع و ترابط العناصر و حصر الاحتياجات التدريبية بدقة مع الاهتمام بالتغذية الراجعة أثناء تنفيذ عملية التدريب

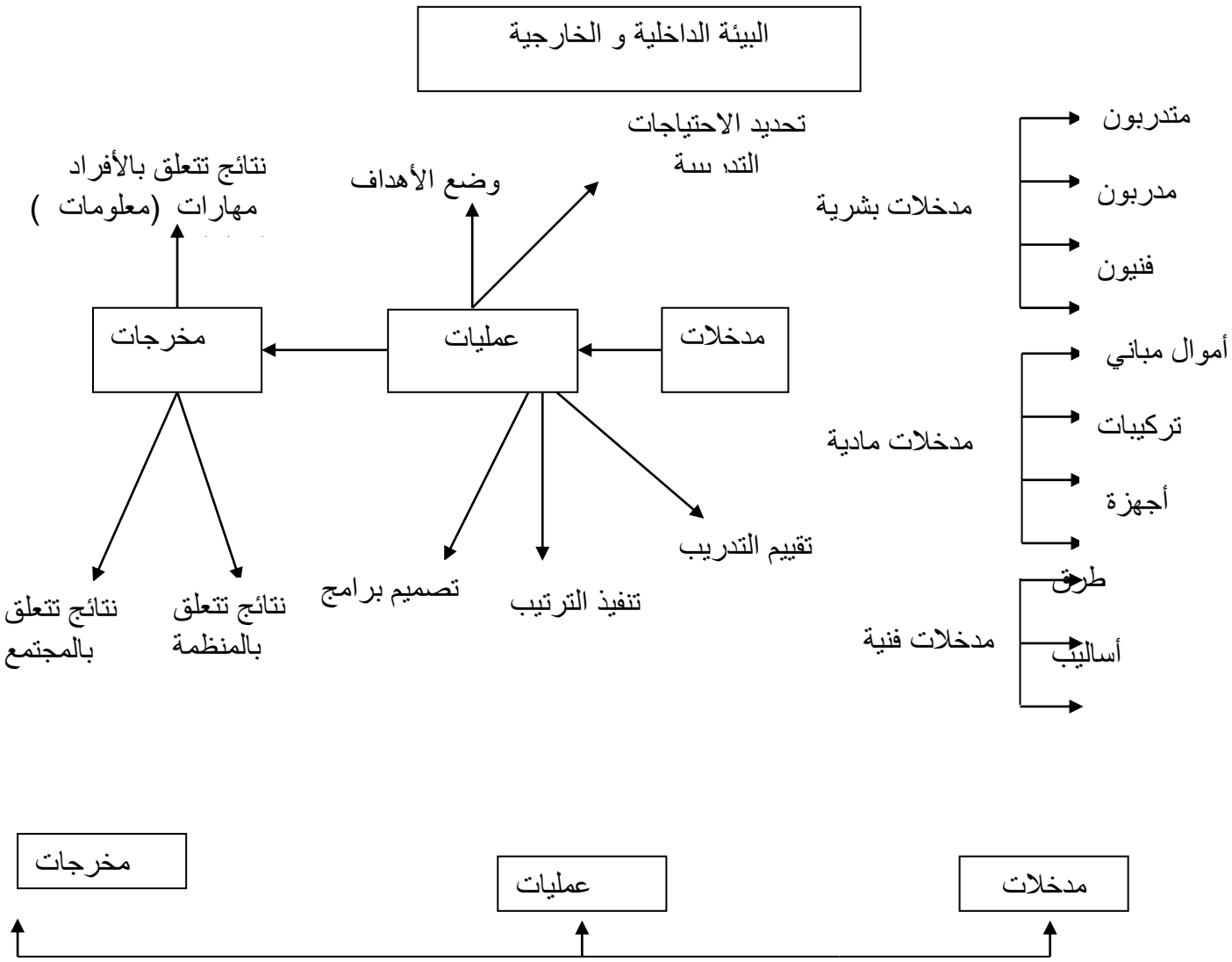
و النموذج التالي يوضح ذلك

جدول رقم (1)يوضح النظام التدريبي وفق هذا منحنى النظم .

المدخلات	العمليات	المخرجات
- القوى البشرية (مدربون، متدربون، إداريون، فنيون ومساعدون) - المعلومات (المواد التدريبية، النظريات، البحوث التجارب) - التقنيات(الأجهزة، الأدوات، المواد التدريبية، أساليب العمل و المعرفة الفنية) - التمويل - التسهيلات التربوي - بيئة التدريب	-احتياجات تدريبية - أهداف - إمكانات -مواقف تدريبية -خبرات تدريبية -أساليب نشاطات	- معارف و مهارات و اتجاهات جديدة - ارتفاع مستوى الأداء - ازدياد إحساس العاملين بمشكلاتهم و مشكلات المنظمة - الاتجاهات الايجابية نحو العمل .

يتضح من خلال هذا الشكل أن النظام التدريبي يتكون من 3 عناصر فضلا عن عناصر أخرى مثل البيئة و التغذية الراجعة و يمكن توضيح العملية التدريبية وفق منحى النظم كمايلي:

شكل رقم (3) يوضح نموذج يبين مكونات العملية التدريبية وفق منحنى النظم



المصدر: (الانروا يونسكو 1982، دليل معهد التربية دائرة التربية و التعليم ، عمان ، الأردن)

و فيما يلي عرض لعناصر النظام حسب ما ورد في النموذج

1-المدخلات : **input** قد تكون مادية أو بشرية أو معلومات أو فنية تتمثل في المتدربين المهارات الجديدة الاتجاهات المدربون أما المدخلات قد تشمل المخصصات المالية المباني الأجهزة المعدات ، التسهيلات اللازمة للتدريب أما النوع الثالث من المدخلات بالمعلومات فيتمثل في البيانات الخاصة بالمتدرب ، المنظمة من حيث نشأتها ، أهدافها هيكلتها حجمها و تحد في للمدخلات الفنية الطرق و الأساليب التدريبية و خصائصها و تنوعها ملاءمتها الموضوع...الخ

2-العمليات processes : و تبدأ بتحديد الاحتياجات التدريبية ثم وضع الأهداف التي يتم في ضوئها تصميم البرنامج و تتضمن هذه المرحلة فعاليات تنفيذ البرامج و متابعتها و تقييمها كما أسلفنا.

3-المخرجات output : و تجسدها النتائج المحققة من التدريب و تكون عادة في صورة اكتساب المتدرب لمعلومات و مهارات و اتجاهات وفق رؤية تطورية معاصرة مما يؤدي لتحسين و رفع الأداء.

4-البيئة environnement: و تنقسم البيئة خارجية و داخلية و تشمل الداخلية: حاجات الأفراد و المنظمة

- نظريات العلوم السلوكية و التعلم الحديث

- الموارد المتاحة

- تصور متخذي القرارات في المنظمة للتدرب و درجة تحمسهم له.

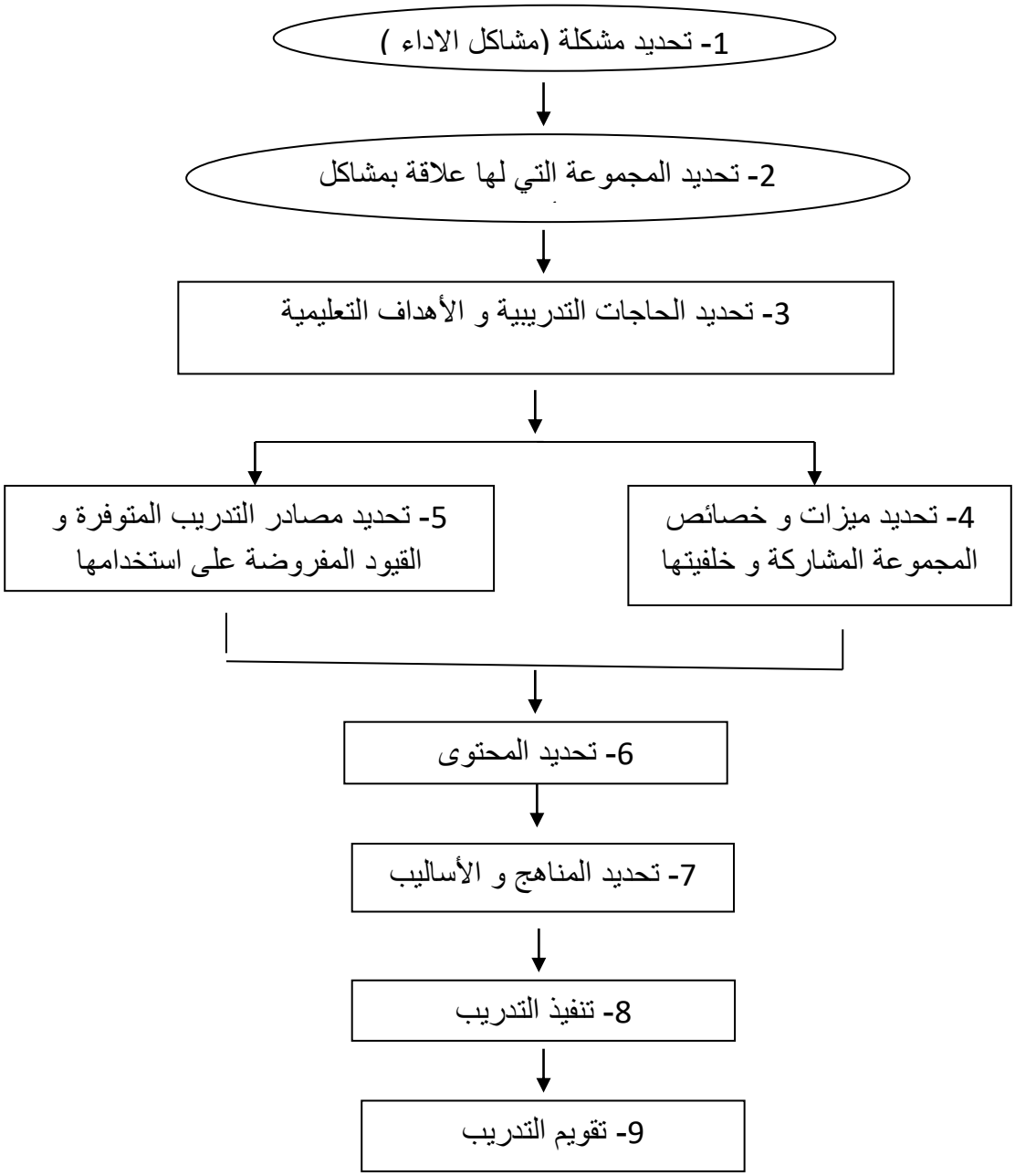
أما البيئة الخارجية فتشمل :

***البعد المجتمعي :** و يحصر في النظام الاقتصادي ، السياسي، القانوني، المستوى الحضاري و نظام تنمية الموارد البشرية .

***البعد التنظيمي :** و يتعلق بالمنظمات القائمة التي تخدم المج كالمؤسسات التي تقدم أدوارا مهمة من أبرزها تلبية حاجات الأفراد و توظيف موارد بشرية متخصصة لتحقيق أهداف المنظمة و البيئة الخارجية .

5-التغذية الراجعة feed back : و هي معلومات عن الأداء الفعلي و النتاجات التي تحققها الأنشطة المختلفة للنظام و تقوم بدور الرقابة و ترد إلى المدخلات او العمليات من المخرجات يتخذها المديرون للحفاظ على مستويات الأداء المخططة في المنظمة من ناحية و معالجة المشكلات و حلها و تحديد الأنشطة و تكييفها بما يتلاءم و الظروف المتغيرة من ناحية أخرى .و من خلال ما تم استعراضه فيما يخص مكونات العملية التدريبية و بناء البرنامج التي تتضمن تحديد الحاجات التدريبية و صياغة أهداف التدرب و تحديد الموضوعات و المفردات اللازمة له ووسائل تنفيذه و طرق تقويمه تعد الجزء الأساسي في مرحلة العمليات والنموذج التالي يوضح :

شكل رقم (4) يوضح المراحل التي يجب أن يتضمنها أي برنامج تدريبي منظم.



وحتى يكون التخطيط الجيد للتدريب لابد أيضا من إتباع مج من الخطوات على النحو التالي:

جدول رقم (2) يوضح نموذج للتخطيط المنظم للتدريب

أ – الأهداف -ما هي الأهداف التي سيتم تحقيقها؟	ب-الشروط -كيف و تحت أية شروط سيحقق المتدربون الأهداف؟
- الأهداف - المعرفة - الاتجاهات - المهارات - المحتوى المتدربون	الخبرات التدريبية - مع اهتمام خاص - تقرير التدريب - طرق التعلم و التعليم
التقويم و التطوير	هيئة التدريب المواد و الأجهزة و التسهيلات المادية
د- إلى أي مدى تم تحقيق الأهداف ؟ ما هي التغيرات الواجب إحداثها؟	ج-المصادر ما هي المصادر الضرورية للخبرات التدريبية

المصدر:(الانروا يونسكو 1982، دليل معهد التربية دائرة التربية و التعليم ، عمان ، الأردن)

يوضح هذا النموذج أن التخطيط يرتكز على المتدربون و حاجاتهم و قدراتهم و مدى تحقيقهم للأهداف المطلوبة لهذا يعد التخطيط للتدريب الدور الأساسي لمن يقوم بالعملية التدريبية

6- المدخل التكاملي متعدد الأساليب في التدريب: تم تطور هذا المدخل من قبل خبراء معهد الاونروا بالتعاون مع منظمة اليونسكو و قد صمم ليكفل تدريب المعلمين المنتسبين إليه بطريقة تسمح بالجمع بين العمل و المشاركة في برنامج التدريب (الانروا يونسكو 1982، دليل معهد التربية دائرة التربية و التعليم ، عمان ، الأردن) فالمدخل التكاملي يقوم على بقاء المعلم المتدرب على رأس عمله التعليمي و عدم الحاجة للالتحاق بمركز التدريب .

هذا و يجمع المدخل التكاملي بين استراتيجيات التدريب المختلفة بصورة عضوية تضمن التكافل بين عناصر العملية التدريبية و الوسائط المتنوعة المستخدمة في هذه العملية التدريبية كما يجمع بين أساليب مباشرة و غير مباشرة مع المعلمين المتدربين ، و يقصد بالأساليب المباشرة التفاعل المتبادل بين المدرب و المتدرب من خلال الأساليب التالية : الحلقات الأسبوعية الدروس التوضيحية ، الزيارات الصفية التدريبية ، البحوث الإجرائية ، الدورة التدريبية المكثفة ، التقويم .

أما الأساليب غير المباشرة و هي التي لا تقتضي وجود المدرب التربوي شخصيا مع المتدرب و هي التعيينات التدريبية ، المصادر و المراجع التربوية – جانب من البحث الإجرائي في يتعلق بالعمل المنفرد للمعلم المتدرب – مصادر المعلومات المختلفة .

و يعد المدخل التكاملي متعدد الأساليب في التدريب المستمر للمعلمين نظاما تدريبيا يقوم على تعدد الأساليب و التقنيات و المصادر نظرا لاعتماده على التعلم الذاتي كأسلوب أساسي و منه يبقى نظاما تدريبيا مفتوحا قابلا للتطوير المستمر .

يبدأ هذا البرنامج مع بداية العام الدراسي بإعداد جدول بأسماء المعلمين المرشحين للانتساب لبرنامج التدريب و المعلومات اللازمة عنهم ، ثم يوزع هؤلاء على مجموعات و تخصص كل مج بواحد من المدربين التربويين حيث يعتمد كل مدرب للاجتماع بمجموعته ليعرفهم بمكونات برنامج التدريب و أساليبه و أهدافه ثم تبدأ المناشط و الأساليب التدريبية المقررة في برنامج التدريب.

7-التعيينات التدريبية :

7-1مفهوم التعيين التدريبي و مزاياه: هو عبارة عن عملية تدريبية صمم خصيصا ليكون واجبا وظيفيا للدراسة الذاتية من قبل المعلم المتدرب ، يهدف لاغناء الثقافة التربوية لدى المتدرب و تحسين مهارة الدراسة الذاتية لديه و ممارساته التعليمية يتناول موضوعا واحدا لدراسته ذاتيا من قبل المتدربين ، ثم مناقشته في الحلقة الأسبوعية اللاحقة يحتوي مج من الفعاليات الفكرية و العملية يكلف المتدرب القيام بها و تكون التمرينات جزءا همام من التعيين و يشترط فيه مواكبة التطور المستمر.

وتتجسد الوظائف الأساسية للتعيينات التدريبية في :

- تلبية احتياجات المعلمين المتدربين في عملهم
- المساعدة على تفريد التعليم بما يتفق واحتياجاتهم و مستوياتهم المتمايزة
- توفير العرض لهم لاكتساب كفايات و حقائق و مفاهيم واتجاهات و قيم تعليمية محددة مع التركيز على مهارات محددة كلما سمحت اعادة العملية بذلك
- تشجيع المتدربين على التعلم الذاتي و تنمية المهارات و المواقف التي تسيرهم ذلك
- تحقيق التكامل بين الافكار النظرية الموجودة في التعيين و الممارسات العملية
- تقرير ما اكتسبه المتدربون من حقائق و مفاهيم واتجاهات و كفايات من خلال ما تقترحه من نشاطات متابعة ترتبط بها

7-2-معيار كتابة التعين التدريبي و مكوناته : تحتوي التعيينات الجيدة على (الانروا:1982 ص 60 – 65)

1 - المقدمة أو النظرة الشاملة : و تساعد المتدرب على إدراك الكفايات المرغوبة و تبصره بالنشاطات الرئيسية المخططة و العلاقة العضوية بين النشاطات ، و تلك الكفايات من جهة و بيتها و بين ما سبقها ، و ما يلحقها من نشاطات و موضوعات في التعيينات الأخرى ، من خلال تعريفه بالمادة العلمية و قيمتها التربوية

2 – الأهداف : تصاغ في صورة سلوك يتوقع أن يؤديه المتدرب عن طريق النشاطات المخططة و الموجهة نحو الكفايات المرغوبة ، و يشترط أن تستمد الأهداف من الأهداف العامة للتدريب

3 – المادة العلمية التدريبية أو المحتوى : و يقصد بها مجموع المفاهيم و الحقائق و الأفكار و الآراء و الاتجاهات و القيم المهارات ، المراد إكسابها للمتدرب و التي تتضمنها المادة التدريبية و ترتكز عليها النشاطات التدريبية المخططة ، و يشترط في المادة العملية التدريبية أن :

- تكون أفكارها صحيحة و دقيقة و حديثة

- تكون وافية ، كافية ، واضحة
- تراعي طرائق التفكير و البحث و مبادئ التعلم المعروفة
- يتم عرضها بموضوعية ، و ان تربط بين الأهداف و الأفكار و النشاطات من جهة أخرى
- تحقق التكامل بين الأفكار النظرية و الممارسات العملية
- تكون في مستوى المتدربين لا دون وفوق مستواهم
- تلبي احتياجات المتدرب بحيث تحفزه على ممارسة التفكير المستقل في المادة العلمية و تحليلها و نقدها
- تساعد المتدرب على مواجهة مشكلاته المهنية و محاولة إيجاد حلول لها
- تنطلق من الواقع التربوي و تنفتح على الواقع التعليمي بأمثلتها و تمارينها و نشاطاتها المتابعة المقترحة فيها
- تشمل أمثلة واقعية و رسوم و أشكال توضيحية و مقترحات لوسائل سمعية و بصرية مما يسهم في تقريب الأفكار المطروحة فيها إلى التدريب
- تعد بلغة سليمة وواضحة وسهلة تخاطب المتدرب بشكل مباشر
- تحتوي على شروح لما يرد فيها من مصطلحات علمية أو فنية أو غير مألوفة
- تعتمد توثيقا واضحا يسهل على المتدرب العودة إلى المراجع إذا رغبت في ذلك
- تنظيم في خطوات مرحلية مناسبة ،يتضمن كل منها تلخيصا مرحليا للأفكار الرئيسية ،وتبنى على توازن بين أقسامها
- تتكامل أفكارها ومفاهيمها مع مضمون الأساليب الأخرى في المدخل متعدد الأساليب

4-النشاطات التدريبية : وهي مجمل النشاطات القرائية والكتابية والشفوية والعملية وتوظيف الوسائل السمعية البصرية التي تتضمنها العملية التدريبية ،ويطلب إلى المتدرب القيام بها مجتمعة ومتفرقة ،من أجل تمثيل الأهداف المتوخاة وتتخذ هذه النشاطات أشكالا مختلفة كمعالجة التمرينات وحل المسائل ،الاجابة عن الأسئلة ،إجراء التجارب....الخ ،ويشترط فيه أن:

- تتيح للمتدربين فرص اكتساب الكفايات التعليمية بطرائق متدرجة ،منظمة من خلال تبصيرهم بمضامينها ومواقف استخدامها ،وقيامهم بتدريبات كتابية تساعد على توظيفها وملاحظتهم لها في مواقف تعليمية كاملة أو مصغرة وممارستهم لها ممارسة فعلية أو تمثيلية .
- تنسجم مع طبيعة المادة العلمية وطرائق التفكير فيها .
- تتنوع وتتكامل تشمل نشاط الدراسة الذاتية ونشاطات أخرى كأداء التدريبات الكتابية ومشاهدة الأنشطة التلفزيونية وتحليل التسجيلات الصوتية
- تشمل بدائل الاختيار بحسب ما يتلاءم واحتياجات المتدربين ومستوى قدراتهم وظروفهم ،وأن تكون قابلة للتنفيذ في مناطق التدريب وظروفه العامة
- تتيح فرصا كافية للمتدربين للممارسة والنمو الذاتي في المهارات والمواقف اللازمة للتعلم المستقبل

5-التقويم :ويشمل محمل النشاطات والأعمال التقويمية والإجراءات التي يقوم بها المتدرب سعيا لتحديد مستواه القياسي في إطار المادة العلمية وأهدافها التدريبية وهذا للتأكد من مدى تحقق الأهداف المرجوة من التعيين ويتخذ التقويم عدة أشكال وهي

***التقويم القبلي** :والذي يساعد المتدرب في الكشف عن مدى حاجته للتدريب ومقدار ما يحتاجه من المادة التدريبية

***التقويم المحلي**:حيث يزود المتدرب بأساليب وأدوات تمكنه من التقويم الذاتي ومواكبة كل قسم من أقسام التعيين ،كما يزود المتدرب بتغذية راجعة بعد كل مرحلة وتحفزه للتثبيت والتقدم .

***التقويم الختامي** :يتضمن أساليب وأدوات تقويمية تساعد المتدرب على رصد مدى نجاحه ومجالات قصوره ،كما يزود المدربين بتغذية

***المتابعة العدية** :وهي عملية تتضمن محمل نشاطات التطبيق والتغذية البعدية التي تستهدف ممارسات المتدربين ومهاراتهم بعد الفراغ من التعيين التدريبي

8-الحلقات الأسبوعية :من الطرق المباشرة في إطار مدخل متعدد الوسائط ،وتشير إلى اجتماع أسبوعي الذي يضمه المدرب التربوي لمجموعة من المتدربين لتدارس موضوع محدد في برنامجهم التدريبي .وهو مضمون التعيين التدريبي الذي وزع عليهم مسبقا وقيل وقت كاف من حضورهم الحلقة الأسبوعية ،وتشكل المجموعة من15الى 20 متدربا

إن تنظيم الحلقات الأسبوعية وتوظيفها باعتبارها وسيط تدريبيا عملية ضرورية لعدة أساليب منها:

*توفير الفرصة للمتدربين لتعمق في المفاهيم الأساسية التي تعلوها من خلال قراءتهم الذاتية للتعيينات ،والتوسع في هذه المفاهيم والأفكار من خلال مناقشتها فيما بينهم وبين قائد الحلقة ،بغرض مساعدتهم في التغلب على الصعوبات والمشكلات التي تواجهها من خلال دراستهم الذاتية لتعيين ولذلك فهي معتمد للقراءة الذاتية لا بديل لها

*توفر الحلقة الفرص لتطوير بعض المهارات المبنية على النشاطات العلمية المقترحة لتلك الحلقة الأسبوعية والمتصلة بتعيين التدريب

*توفر الفرصة لمناقشة التطبيقات العملية المتصلة بموضوع الحلقة ،ولذلك للتخطيط التعاوني ،المشترك لمتابعة النشاطات العملية المبنية على المعارف والقدرات الجديدة التي اكتسبها المتدربون بهدف تطوير ممارستهم المديرية والصفية

*توفير الفرصة لتطوير اتجاهات ايجابية نحو موضوع التعيين المقرر للحلقة

*توفير الفرصة لدى المتدربين لقراءات أوسع حول موضوع التدريب ،وتوفر الفرصة لتعلم مصاحب أو عرض يتعلق بأساليب المستخدمة أثناء الحلقة

*تساعد المدربين التربويين في تخطيط توجههم للتعلم الصيغي من قبل المتدربين

*توفر تغذية راجعة للمتدربين حول فعالية الحلقات،مما يسمح لهم بتقويم المادة التعليمية ،وقبل المباشرة في هذه الحلقات لابد من:

*قراءة التعيين والمراجعة المتصلة به

*الإجابة كتابة بعض الأسئلة او جميعها والمدرجة في التعيين

*جمع البيانات والمعلومات المتصلة بموضوع الحلقة استعدادا لمناقشتها

*تحضير بعض المواد التي يمكن استخدامها في نشاطات الحلقة.

8-1-تخطيط الحلقة الأسبوعية وتنفيذها:(الأحمد 1987،ص80-83)يقع التخطيط على عاتق المدرب والذي عليه أن يقوم بـ:

-التأكد من توزيع التعيين على المتدربين قبل موعد الحلقة بفترة كافية.

-يقرا التعيين المتصل بالموضوع.

-يدرس خطة العمل المتصلة بالموضوع والتي تشكل مبدائيا قسما من التعيين أو متوافرة بشكل منفصل.

-يضع أهداف الحلقة بدقة ووضوح ،ويتأكد من تحقق التوازن والانتقاء في توزيع الوقت بين موضوعات الحلقة وأقسامها والمهارة في انتقاء المفاهيم والقضايا التي ستناقش في الحلقة

-تامين الظروف المادية وتذكير المتدربين بأهداف الحلقة ومراجعة الخطة المقترحة .

-المرونة في تنفيذ الخطة وتوظيف الوسائل السمعية البصرية .

-السماح بالمناقشة الحرة واستشارة دافعية المتدربين.

-الخروج بمضامين وتطبيقات محددة المسؤولية التعليمية للمتدربين .

8-1قيادة الحلقة الأسبوعية : وتستخدم بعض الطرائق وهي:

هيئة النقشات :جلها من الخبراء في حقل معين تقوم بالإجابة تلقائيا على أسئلة مختارة للمتدربين

-جلسة النقاش التمهيدية :مداولة غير نظامية لفترة قصيرة حول سؤال محدد يطرحه قائد الحلقة.

-الحديث الدراسي :حيث تقوم مجموعة من الخبراء بتقديم إفادة تتبعها أسئلة وإجابات ونقاش يشترك فيه الخبراء والمتدربون على السواء .

1-المناظرة :عرض تطرح فيه حجج تمثل وجهتي نظر بصدد قضية أو مسالة معينة أمام المجموعة التدريبية وفق الأصول الموضوعية.

2-النقاش الرمزي: حيث يقسم القائد الحلقة لمجموعة تدريبية إلى زمر يطلب من كل منها أن تتدارس موضوعا واحدا وتقدم بصدده تقريرا مشتركا تعرضه على باقي أعضاء المجتمع.

3-الشغل التدريبي:حيث يشترك المتدربون في نشاط لتحسين ممارساتهم المدرسية أو الصفية بهدف معالجة مشكلة مختارة ودراستها وتستخدم في ذلك بعض المواد لدراسية والوسائل السمعية البصرية والتجارب العلمية التربوية.

4-الندوة: يمارس أعضاء الندوة خطابات تتناول وجهات نظر يتبعها نقاش عام .

5-المحاضرة :يمارسها قائد الحلقة عندما يتطلب الأمر تقديم معلومات غزيرة وتحفيز المتدربين.

9-الزيارات الصفية التدريبية

9-1-مفهومها ومراحلها:(الأحمد.1987ص84):تشكل جانبا مهما من النشاطات المختلفة التي يوظفها برامج التدريب المستمر القائم على المدخل التكاملي متعدد الوسائط .وتهدف لمساعدة المتدربين على تحسين ممارساتهم التعليمية .ورفع مستواها ورفع مستواها في إطار مسوؤلياتهم بوصفهم منظمين للتعليم

ومسيرين له،إضافة إلى الهدف التقويمي الذي يسعى للكشف عن مدى التقدم الذي يحققه المعلم المتدرب في إطار برنامج التدريب ،وتستغرق الزيارة الصغيرة حصة كاملة تسمح بملاحة الموقف التعليمي كاملا،مما يتيح التعاون بين المدرب والمتدرب ويتراوح عدد الزيارات التي ينالها المتدرب الواحد خلال البرنامج التدريبي ما بين 3او4 زيارات .ويجب أن يراعي الاحتياجات التدريبية للمتدربين وتفاوت قدراتهم .من حيث مسافات البرنامج التدريبي.الموضوعات التي يتولى تنظيم تعلمها في الصفوف المختلفة ،كما يجب أن يراعي توزيع الزيارات الصغيرة .لابد من إتباع المراحل التالية:

- تهيئة الظروف المناسبة .

- ملاحظة الموقف الصفي.

- تقويم الممارسة التعليمية.

- التقويم النهائي للزيارة الصفية التدريبية.

من خلال هذا العرض توصي الدراسة بـ:

1-من أهم الأولويات للدول المتقدمة تحسين وتطوير عملية التعلم و التعليم لأنها أساس المستقبل وذلك لا يقوم بدون معلم كفء .

2-ضرورة مراجعة النظام التعليمي من حين لأخر لتحسين كفايته الداخلية باختيار أفضل المدخلات وتطويرها

3-اعتماد أسلوب التدريب كمدخل يقوم على تحليل المهمات وتحديد الاحتياجات التكوينية للمعلمين وبالتالي برامج قائمة على الكفايات الأساسية لمهنة التعليم .

قائمة المراجع:

1-عمون رمضان معمري حمزة،(د.س)رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في ظل التدريس بالكفايات ،ملتقى التكوين في الكفايات في التربية ،جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، الجزائر ،ص272-273

2- الأحمد،خالد (1987): تقيم برنامج التدريب المستمر لمعلمي المدارس الابتدائية في القطر العربي السوري ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة دمشق،ص51-52-80-84

3- عبد اللطيف خيري (1988) خصائص المعلم المهني و كفاياته، دائرة التربية و التعليم، اونروا، يونسكو، عمان، الأردن.ص10-13

4- سوريال(1976): المنحى التحليلي للمهام التعليمية ومهارات التعليم ومغزاه لتطوير مناهج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ،بحث مقدم للمؤتمر 2 لمديري مشروعات تدريب المعلمين أثناء الخدمة ،البحرين 26-13.

5- الأحمد(1997): المعلم العربي بين الرسالة والوظيفة من المسؤولية إلى المساءلة، دراسة مقدمة لجمعية العلوم التربوية الأردنية، عمان، الأردن.48

6- القلا، فخر الدين (1985): تقنيات التعلم و الوسائل التعليمية ، مطبعة ابن حيان ، منشورات جامعة دمشق ،ص.210-211

7- الانروا يونسكو(1982): دليل معهد التربية دائرة التربية و التعليم ، عمان ، الأردن.

8- الانروا(1982):دليل معهد التربية ،دائرة التربية والتعليم ،عمان ،الأردن.

9- ناصر يونس (1995): تدريب المعلم، منشورات جامعة دمشق، دمشق، ص123-125

.

توظيف المعلم للأساليب المعرفية تجاه تلاميذ ذوي صعوبة الحساب في الطورالابتدائي - دراسة عيادية على ضوء نظرية بيجز –

د. بكار بوبكر جامعة سطيف 2– الجزائر

د. أومليلي حميد جامعة سطيف 2– الجزائر

ط.د. ساعد هلال راشدة جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي– الجزائر

مقدمة-إشكالية:

من الواضح أن اكتساب المعرفة يعد مطلبا انسانيا، فالنشاط العقلي ملازم للفرد منذ ولادته ويمتد إلى باقي مراحل عمره، ويبرز أكثر أثناء اندماجه في المسار التعليمي ودخوله المدرسة، حيث تزداد معارف الفرد وتتطور، وتكثر لديه الأسئلة التي يحاول الاجابة عنها، ويرتبط نجاح التلميذ وانتقاله من مرحلة لأخرى بمعدل المعلومات التي تحصل عليها مقارنة بما تم اكسابه بها من طرف معلمه في المراحل الأولى من التعلم-المرحلة الابتدائية- إلا أن باقي المراحل التعليمية الأخرى كالجامعة والثانوية والمتوسط تتطلب من التلميذ تطوير معارفه بنفسه، وليس الاعتماد على ما يستمده من معلمه فقط.

وتعد مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة هامة وحرجة في المشوار التعليمي للتلميذ كونها تمثل انفصالا عن العالم الاتكالي الذي كان يعيشه الى علم الانضباط و المثابرة و تنمية المعارف عن طريق القدرات المعرفية التي يحوزها، حيث يصبح التلميذ مرتبطا ارتباطا تاما بمعلمه فهو المزود الوحيد له بالمعارف في جميع المواد، بما في ذلك مادة الحساب التي تتطلب تركيزا جيدا و تفكيرا سليما، و ارتباطهابمفاهيم عددية ومهارات هندسية ذات علاقة بسلامة المدارك، و انطلاقا من ذلك لوحظ ارتفاع في شكوى التلاميذ في كافة المراحل التعليمية من محتومادة الحساب و المرحلة الابتدائية ليستبمنأعن ذلك . حيث يرىHabib, Noëlسنة(2011) صعوبة تعلم الحساب على أنهااضطرابات في الكفاءة الرقمية و المهارة الحسابية .**(Habib, Noël, 2011, p.70).**

ومما لا شك فيه أن هؤلاء التلاميذ يختلفون فيما بينهم وتتنوع خصائصهم الشخصية والمعرفية، وتتعدد ذكاءاتهم وطرائق فهمهم واستقبالهم ومعالجتهم للمعلومات، وهذا ما يسمى بمبدأ الفروقات الفردية والتي تؤدي بهم بالضرورة إلى إختلاف أساليبهم التعلمية، فلكل تلميذ أسلوب تعلم خاص به في التعامل مع مختلف المعارف. حيث حظي موضوع أساليب التعلمLearning styles باعتباره متغيرا من المتغيرات الذاتية ذات الصلة بالتحصيل الدراسي باهتمام الباحثين في مجال علم النفس المدرسي واستراتيجيات التعلم، فهو يمثل بنية مفتاحية لوصف الفروق الفرديةIndividualDiffrences في سياق التعلم؛ وعليه حاول الباحثون في علم النفس تفسير أساليب التعلم بوصفها العمليات الوسيطية المتنوعة التي يستخدمها التلاميذ أثناء تفاعلهم مع مواقف التعلم، والتي تؤدي في النهاية إلى تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزونهم المعرفي.**(جعفور، 2013، ص. 199)**

و يعتبر المعلم حلقة وصل بين اساليب التعليم الذي ينتهجه التلميذ و بين تحسين مستواه في حال اذل كان متدنيا من الناحية التحصيلية ، حيث ان المعلم يلعب دورا بارزا في بلورة محتويات المنهج الدراسي في

مادة الحساب خصوصا وفق معطيات تدريسية ذات علاقة بعوامل مختلفة البناء المعرفي للمادة و عامل الزمن المقيد به في كل حصة و كذا معضلة الحجم العددي للتلاميذ بالفصل؛ ضف الى ذلك طبيعة معالجة التلميذ للمعلومة خاصة ما تعلق منها بالحساب و قد يعمد المعلم الى تبني اساليب معرفية معينة يمكن ان تأخذ اسلوب التلميذ في التعلم اي ان المعلم يبلور الفكرة بيداغوجيا على حسب قدرات التلميذ معرفيا، ومنه استمد هذا البحث فلسفته التي تعمل على الكشف عن مدى توظيف المعلمللأساليبالمعرفيةتجاهتلاميذذويصعوبةالحسابفيالطورالابتدائيعلىضوءنظريةبيجزالتي تركز على اساليب التعلم بالدرجة الاولى و عليه كانت محاولة بحثية للكشف على السلوب الذي ينتهجه المعلم انطلاقا من قدرات تلميذه او من الاسلوب الذي يعتمد عليه التلميذ خاصة لدى ذوي صعوبة الحساب في المرحلة الابتدائية؛ حيث ان المعلم يكسبهم خبرات بيداغوجية بالأسلوب الذي يفضلونه يفرض عليهم استخدام طرق خاصة في معالجة وحل المسائل والمعادلات الحسابية التي يتلقونها ولا يكون لديهم حل جاهز في ذهنهم حولها، ما يفرض عليه صياغة معرفية تتلاءم وقدراتهم و هو ما استدعى التركيز على اساليب التعلم بالنسبة للتلميذ لان المعلم يستمد منها اسلوب تعليمه في الشق النظري للدراسة . و انطلقت الدراسة من هدف بحثي تلخص في الكشف علىالأساليب المعرفية التي يوظفها المعلم تجاه تلاميذ ذوي صعوبة الحساب في الطورالابتدائي علىضوءنظريةبيجز.

أولا: تفصيل نظري

1/ تعريف أساليب التعلم:

لقد تعددت تعاريف أساليب التعلم بتعدد النماذج المفسرة لها، وباختلاف الباحثين ومناهجهم في البحث ومن بينها:

تعريف الزيات(2004) بأنها:" الأساليب الادراكية المفضلة لدى الفرد في استقبال وتجهيز المعلومات أو المثيرات الادراكية عبر الوسائط الحسية من ناحية، وتجهيز هذه المعلومات والمثيرات ومعالجتها تزامنيا أو تتابعيا عبر عمليات التجهيز والمعالجة من ناحية أخرى.(**الزيات، 2004، ص. 552)**

تعريف غريغور(2004) Gregorعلى أنها:" مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم التي تمثل دليلا على طريقة تعلمه واستقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيف".**(جابر، قرعان، 2004، ص. 15)**

تعريف مارلين (1995) Marlen : "أسلوب التعلم هو أسلوب فردي مثل التوقيع، وهو الطريقة التي يرى بها الشخص الأشياء في ظهر لها عمليات بشكل أفضل، ويتعلم الطالب بشكل أسرع، ويستمتع بالتعلم أكثر إذا تم تأكيد أسلوب التعلم الفريد لديه من خلال طريقة التدريس.**(Marlen, 2004, p. 17)**

تعريف أنتويستل(1981) Entwisle: أساليب التعلم هي توجهات الطالب نحو الدراسة في أثناء تناول ومعالجة المعلومات التي تحدد في ضوء أهداف ودوافع تقود إلى تبني الطالب طرق واستراتيجيات مختلفة للدراسة.**(الكعبي، 2015، ص. 203)**

2/ وبعض المصطلحاتذات الصلةبأساليب التعلم :

1/2-أساليب التفكير:تعرفها قطامي(2000) بأنها:"طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعلم، ويمكن القول أن أسلوب التفكير يتكون من مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم التي تعد الدليل على طريقة تعلم المتعلم واستقباله للمعلومات القادمة إليه من البيئة بهدف التكيف معها. **(لعزالي، 2017، ص. 112)**

2/2-الأساليب المعرفية: هي الطريقة التي يتلقى فيها التلميذ مثيرا معنويا من البيئة التعليمية والطريقة التي يعالج فيها ذلك المثير ويستجيب له.**(الحسناوي، الغافري، 2005، ص 125)**

3/2-استراتيجيات التعلم: عرف حسن والشربوجي(2005) استراتيجيات التعلم بأنها:" الطريقة التي تزود الفرد بأساليب التفكير والتخطيط وأداء مهام التعليم البسيطة والمعقدة.**(وقاد، 2008، ص 380)**

4/2-تفضيلات التعلم: هي تفضيلات شخصية لأساليب وبيئات تعلم معينة، وهذه التفضيلات لا ترتبط بالذكاء والجهد.**(علام، 2015، ص. 379)**

انطلاقا مما سبق يمكن تحديد الفرق الجوهري بين أساليب التعلم وبعض المصطلحات المشابهة، فالأساليب المعرفية توضح كيفية ادراك الفرد للمعلومة وكيفية الاستجابة لها ومعالجتها في ذهنه، أما أساليب التفكير فهي الطريقة التي يفكر بها الفرد في المعلومات والأشياء المحيطة به التي يتعلمها أثناء أو بعد التعلم، غي حين أن تفضيلات التعلم فتوضح تفضيل أو اختيار الفرد لأسلوب التعلم أو بيئة التعلم، أما أساليب التعلم فهي مجموعة الأداءات التي يقوم بها المتعلم والتي تعتبر دليل تعلمه.

3/ أهمية أساليب التعلم:

تتصف أساليب التعلم بالتعدد والتشعب حيث يمكن في ضوئها تحسين الممارسات التدريسية داخل حجرات الدراسة باختيار أفضل أساليب التعليم والتعلم وفقا لما يفضله المتعلمون، وعلى هذا الأساس تكمن أهمية أساليب التعلم على جانبين الأول الخاص بالمعلمين والمختصين والمتمثل فيما يلي:

- تفيد المهتمين بتطوير نماذج أكثر فاعلية لأساليب التعليم والتي تتعلق بتطوير قدرة الطلبة على التفكير.
- تؤثر في معرفة المتعلمين للاستراتيجيات والمهارات التعليمية التي تنمي التفكير ايجابا في تحصيل الطلبة وتطور قدراتهم.
- مساعدة المختصين في تصميم برامج ومناهج تلائم أساليب تعلم الطلبة.
- تساعد المدرسين على تقبل الاختلافات بين الطلبة.
- تساعد المدرسين في تحديد نقاط القوة والضعف في أساليبهم التقنية.
- تمكن أعضاء هيئة التدريس من أن يفسروا فعالية التدريس وإنتاجية المتعلم عم طريق ملاحظة أساليب التعلم الخاصة بهم، كما يمكن أن يفهموا بشكل أفضل ما يمنع أو يحيط أو يشجع عملية التعلم، ويمكن أن تساعد النعرفة بأساليب التعلم والتفكير أن يكونوا أكثر مرونة وفاعلية في التدريس.

(Ronald, 1995, p. 11)

أما الجانب الثاني فهو خاص بالمتعلمين، وتتمثل أهمية أساليب التعلم بالنسبة لهم فيما يلي:

- معرفة أساليب تعلم الطلبة تساعدهم على استغلال قدراتهم واستعداداتهم إلى أقصى درجة ممكنة.
- تمكن الطلبة من التغلب على الصعوبات الدراسية بشكل أفضل مما يجعل تعلمهم وأداءهم أكثر كفاءة.
- تضمن استمرارية التفاعل البناء بين المتعلم والبيئة المحيطة به، وذلك بغرض فهمها والتكيف الحسن معها.
- معرفة المتعلم لمخططه التعليمي يجعله أكثر مقدرة على اختيار الأسلوب التعلمي المناسب بما يمكنه من تحقيق تعلم فعال.**(جعفور، 2013، ص 202)**

4/العوامل المؤثرة في تباين أساليب التعلم:

إن المتمعن في أساليب التعلم لدى التلاميذ يلحظ دون عناء أنها تتباين من تلميذ لآخر، وهذا يرجع لعدة أسباب، ألا وهي:

1/4-الفروق الفردية: تعتبر الفروق الفردية من بين أهم العوامل المؤثرة في أساليب التعلم، حيث تظهر منذ لحظة ميلاد الطفل، وتكتسب درجة الوضوح والتمايز مع فترات السرعة في النمو، وهي عبارة عن انحراف الصفات والخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية للفرد عن متوسط الجماعة التي ينتمي إليها، وإذا اعتبرنا أن اختلاف أساليب التعلم يفيد الفروق بين الأفراد في كيفية اكسابهم للمعلومات وطرق معالجتها واتخاذ القرارات والتعامل مع البيئة، فإن الدراسة العلمية لأساليب التعلم ضمن منظور الفروق الفردية يتضمن مستوى الأداء الذي يبديه الافراد إزاء مواقف التعلم المختلفة والمتضمنة لأنشطة التفكير والقدرة على حل المشكلات، حيث تعتبر أساليب التعلم أحد أهم الجوانب المعرفية التي تساعدنا على فهم كيفية ادراك وتعلم التلاميذ وتباين مستويات التحصيل تبعا للفروق الدقيقة في الحواس والإدراك والفهم والتذكر والتخيل والتصور والخبرة، وغيرها من العمليات المعرفية الدنيا والعليا.**(داودي، 2007، ص. 41)**

وتظهر الفروق الفردية من خلال:

1/4-1. العامل البيئي: ويقصد به تأثير البيئة التي تشتمل على دميع المؤثرات التي تحيط بالفرد من لحظة التكوين الأولى إلى غاية وفاته، حيث تسمح الشروط البيئية بتدخل العناصر والضبط والتحكم بحكم قابليتها للتغير، كما أن البيئة المدرسية تعطي الأثر المباشر في تكوين شخصية الفرد المتعلم، وتحسن من كفاياته المعرفية وتعالج جوانب القصور لديه، وتنمي ملكات تفكيره وقدراته العقلية، والتي منها (التعميم، التحليل، التركيب، الاستقراء، الاستدلال...) فضلا عن الفضاء الهندسي للمدرسة من خلال موقعها الجغرافي وحجمها وبعدها الجمالي.. فتنظيم البيئة الصفية هو بمثابة عملية هندسة التعلم لكي يكون أكثر مناسبة لراحة المتعلم**(قطامي، قطامي، 2001، ص. 382)**

1/4-2.العامل الوراثي:

تحدد الوراثة القابلية القصوى للتعلم بناء على ما جبل عليه الفرد من القابلية لتكوين القدرات والقابلية للتعلم المستمدة مما زود به الفرد وراثيا على أساس المورثات التي يرثها من الأبوين عن طريق انتقال الصفات، حيث أن جزءا كبيرا من مختلف الخصائص والسمات النفسية والعقلية يمر عبر ما يسمى DNA، وعليه فإن الوراثة تسمح بتكوين قابلية السلوك وقابلية الانتظام في صورة معينة، أي أننا بواسطة مكوناتنا الوراثية يتحدد لدينا سلفا القابليات الأولية لتشكيل أسلوب التعلم المناسب.**(داودي، 2007، ص. 44)**

وهناك عوامل أخرى يمكن ادراجها ضمن هذين العامل على غرار:

1/4-3 الفروق في الجنس:

على الرغم من اعتبار أن الفروق الفردية في التعلم بين الجنسين بحاجة إلى مزيد من البحث، إلا أنه تجدر الاشارة أنه في بحوث تتعلق بعامل الذكاء أو مسمى القدرات العقلية العامة وما يتصل بها من من القدرات الأخرى، وصل الباحثون إلى نتائج تؤكد تفوق الاناث على الذكور في بعض القدرات مثل القدرات اللغوية وعملية التذكر، وبالمثل يتفوق الذكور على الاناث في العلوم التطبيقية والرياضيات، وعليه فإن عامل الجنس يحدد الدور الموقفي الذي يؤديه كل طرف وما تمليه عليه خصائص الذكورة أو الأنوثة، وبالتالي فأسلوب التعلم يتشبع حسب عامل الجنس بأثر الدور والظيفة والميل والاهتمام، كما أن للهرمونات دورا

فعالا في تشكيل السلوك، وتؤثر على القدرات المعرفية والخصائص السلوكية عند الجنسين.**(علوان، 2002، ص. 248)**

4-1/4.الفروق في العمر:

نظرا لتميز سلوك الانسان بصفة النمو في مختلف السمات بمرور الزمن وبطريقة منظمة، فقد تحدد عامل العمر الزمني واستخدم لدراسة ومقارنة الفروق بين الافراد على مستوى الجماعات التي ينتمون إليها ومقارنة أدراء الافراد بمستويات نمائية متعددة، حيث يرتبط النمو بمستوى النضج الذي حققه الفرد، ويعتبر تراكم الخبرة الزمنية مؤشرا هاما في قياس القدرة على التعلم، وهذا المتغير له دلالة وظيفية ترتبط بدرجة النمو العقلي الذي يميز الافراد، وبناء على هذه الخبرة يتباين تعلم الافراد باتجاهين أحدهما داخلي يشمل الارتقاء الداخلي وفق عامل الزمن، والآخر يظهر في الفروق بين الأفراد ويحدث طورا بعد طور، حيث أكد بياجيه في نظريته هذه الشرطية في النمو العقلي المعرفي تبعا للمراحل العمرية التي يمر بها الأفراد والتي تطبع سلوكهم وتحدد في نفس الوقت قدراتهم التعلمية.**(النبهان، 2004، ص. 330)**

ويكتسب الافراد من تعاقب الخبرات القدرة على التكيف وتعديل السلوك، وبالتالي فأسلوب التعلم باعتباره قابلية تخضع للتشكل من خلال سعي الأفراد للاستفادة من خبراتهم التعلمية وتطوير صيغ جديدة تشمل إحداث التوازن في بنيتهم المعرفية وقدرات الادراك لديهم وكفاءة المعالجة والفهم تحت تأثير عامل العمر الزمني.**(داودي، 2007، ص. 64)**

2/4-التخصص الدراسي:

إن التجارب التعليمية المبكرة تشكل أساليب التعلم لدى الأفراد، وذلك من خلال تأسيسها لنزوح ايجابي نحو منظومة محددة من المهارات التعليمية، ومن خلال تعلم التلاميذ كيف يتعلمون، فالتعليم الابتدائي يكون عاما وتبدأ عمليات التخصص في التطور في المرحلة الثانوية، وتزداد هذه الميول في التخصص في سنوات الجامعة، كما أن التخصص في مجال العلوم الاجتماعية يؤثر على توجه الفرد نحو التعلم، وينتج عن ذلك علاقات محددة بين أساليب التعلم والتدريب المبكر في تخصص تعلمي أو مجال معرفي محدد، فقد ذكر Kolb & Kolb (2005) أن التلاميذ الذين يتخصصون في الآداب أو التاريخ أو العلوم السياسية أو علم النفس يجنحون لأن يكون لديهم أسلوب تباعدي، أما الذين يتخصصون في مجالات الطب والهندسة فيكون لديهم أسلوب تعلم تقاربي، وأما التلاميذ الذين تكون لديهم أساليب تعلم تكيفية فعادة ما تمون لديهم خبرات معرفية في التربية وعلوم الاتصال، أما الذين تكون لديهم أساليب تعلم استيعابية فتكون ميولاتهم نحو الرياضيات والعلوم التجريبية والفيزيائية والكيميائية.**(وقاد، 2008، ص. 62)**

3/4-المناهج وطرائق التدريس:

يرى الغامدي سنة (2003)إن التدريس الفعال هو الذي يشجع التلاميذ على انتهاج الأساليب التعلمية الناجعة وذلك بمساعدتهم على معرفة كيفية الاستفادة من العملية التعليمية بأنفسهم من خلال دورهم النشط أثناء تعاملهم مع المواقف التعليمية المختلفة، لذلك فإن طبيعة التدريس وأساليبه واستراتيجياته المختلفة تجعل التلميذ يكتسب أسلوب تعلم معين دون غيره، حيث يرى تيس(2006) أن ما يلاحظ على المتعلمين من ضعف في استيعاب ما يقدم لهم من معارف ومن فتور في اكتساب المهارات يرجع إلى اعتمادهم على أساليب تعلم غير ملائمة كانت نتيجة لأساليب تدريسية خاطئة أو عشوائية وهو ما ساهم في ظاهرتي الرسوب والتسرب.

وعليه، فإن أساليب التعلم لدى التلاميذ تتأثر بمناهج وطرائق التدريس فمستوى المعلومات التي تقدم لهم والكيفية التي يتم ايصالها بها تنمي العمليات العقلية المنطقية والتحليلية، والتي تؤثر على المخ بشكل مباشر، وهذا ما يؤدي إلى تفضيل أسلوب على آخر.

4/4-أساليب التقويم:

يتبوّأ تحصيل المتعلمين دورا مهما في التأثير على أساليب التعلم لديهم، ولعل الهدف الأساسي من تقويم تعلم التلاميذ حسب مشري سنة (2009) هو تنمية التفكير لديهم، فمن الضروري أن تحقق أساليب التقويم المختلفة هذا الهدف، فإذا كانت هذه الأساليب تركز على ما حفظه المتعلم بحيث تتطلب الاجابة على أسئلتها النسخ وفق المقولة القائمة"بضاعتنا ترد إلينا" فإن التلميذ سيلجأ إلى أسلوب التعلم السطحي لأن غايته لن تتعدى الحصول على النقطة، ولا يتطلب منه تحقيق ذلك غلا الحفظ عن ظهر قلب واستنساخ من حفظه بعد ذلك في الامتحانات.

5/ النماذج المفسرة لأساليب التعلم:

لقد ظهرت عدة نماذج تحاول تقديم تفسيرات لأساليب التعلم، وهذا نتيجة الاختلاف وجهات نظر الباحثين، فسعى كل منهم إلى تصنيف المتعلمين وفق أنماط التعلم لديهم، ومن بينها:

1/5- نموذج أنتويستل:

يقوم هذا الأسلوب في تفصيل للعتيبي سنة (2015)على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم، ويحتوي على ثلاث توجهات ترتبط بدوافع مختلفة لدى المتعلم، وينتج عنها أساليب تعلمية معينة يستخدمها في مواقف التعلم المختلفة ويؤدي إلى مستويات مختلفة، وهي: التوجه نحو المعنى الشخصي، التوجه نحو إعادة الانتاجية، التوجه نحو التحصيل، وهي كالآتي:

أ ـ الأسلوب العميق: يتميزون أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى الضمني للمحتوى، واستخدام أسلوبي التعلم والفهم معا، وكذلك استخدام التشابه والتماثل في ربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، كما يميلون إلى استخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم، ويتسم الطلبة أصحاب هذا الأسلوب بمستويات مرتفعة في كل من التفكيرالاستنباطي والتوجه النظري ذي الطبيعة التطبيقية في واقع الحياة إضافة إلى الميل نحو الاستقلالية في التعلم.

ب ـ الأسلوب السطحي: إن الطلبة أصحاب هذا الأسلوب يميلون إلى سطحية الفهم والاعتماد على تذكر المعلومات، فالحفظ والاستظهار يعدان من فنيات وأساليب التعلم الشائعة لديهم، كما يعتمد هؤلاء الطلبة في دراستهم على التعليمات الواضحة، والمناهج المحددة، والملخصات دون المحتوى ولديهم ضعف في التفكير الاستنباطي، ومستويات عالية من القلق، والاندفاع نحو التعبير وكذلك محدودية في استقلالية التعلم والاستيعاب.

ج ـ الأسلوب الاستراتيجي: إن الطلبة في هذا الأسلوب يتميزون بامتلاكهم مهارات تنظيمية للقدرات العقلية، والوقت والجهد للحصول على درجات مرتفعة في تحصيلهم الأكاديمي، وكل ذلك في إطار دافعيتهم الخارجية للتعلم، وعدم التركيز على مهمة الدراسة. **(العتيبي، 2015، ص. 258).**

الأسلوب العميق	الأسلوب السطحي	الأسلوب الاستراتيجي
-التوجه نحو المعنى الشخصي. -التفكير الاستنباطي. -القدرة على التطبيق النظري بسهولة. -الميل إلى الاستقلالية.	-التوجه نحو إعادة الانتاجية. -ضعف في التفكير الاستنباطي. -محدودية في استقلالية التعلم والاستيعاب. - تفضيل التعليمات الواضحة.	-التوجه نحو التحصيل. -لديهم دافعية خارجية للتعلم. -الحصول على معدلات عالية بأقل جهد وأوفر وقت.

2/5-نموذج كولب Kolb(1984):

وضع كولب نموذجا لتفسير عملية التعلم يقوم على أساس نظرية التعلم التجريبي، يتم هذا في أربع مراحل متتاليةأو أربعة أساليب تعلم تستند على "دورة التعلم" ذات مراحل أربعة في هذه النماذج توفر الخبرات الحسية أو الفورية قاعدة للملاحظات والتأملات، وهذه تتحول إلى مفاهيم مجردة وفيما يلي نوضيح لذلك:

الخبرة الحسية: وتعني أن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية على الخبرة الحسية:

-يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة.

-يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلا من السلطة.
-يستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم وكذلك التغذية الراجعة الخارجية.
-ذو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين.
-يرون أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة.

الملاحظة التأملية:

-يعتمدون في إدراك ومعالجة المعلومات على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم.
-يفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز.
-يتسمون بالإنطواء.

المفاهيم المجردة:

-يعتمدون على تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي.
-يركزون على النظريات والتحليل المنظم والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء.
-يكون توجههم ضيقا نحو الأشخاص الآخرين.

التجريب الفعال:

-يعقدون على التجريب التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي الأفكار.
-يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل. **(الحازمي، 2013، ص. 176)**

ويعكس نموذج كولب في أساليب التعلم بعدين أساسيين هما: بعد الخبرة الحسية مقابل التصور المجرد ويعتمد على عملية إدراك المعلومات، والبعد الثاني يتضمن الملاحظة التأملية مقابل التجريب الفعال ويركز على عملية تجهيز المعلومات.

1/ الأسلوب التكيفي: هو القدرة على حل المواقف والمشكلات التي تتكلب إجابة واحدة وهؤلاء الأفراد عادة عاطفيون نسبيا يفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورنوا بغيرهم، واهتماماتهم في العادة ضيقة ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسة.

2/ الأسلوب التقاربي: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية وكذلك اهتماماتهم العقلية الواسعة، ورؤية المواقف من زوايا عديدة ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب أفكارا عديدة وبخاصة في مواقف الوصف الذهني حيث يتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين ويهتمون بدراسة العلوم الانسانية والفنون.

3/ الأسلوب الاستيعابي: يتميزون بالقدرة على استخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، وكذلك القدرة على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات.

4/ الأسلوب الاستيعابي: يتميزون بالقدرة على استخدام الخبرات الحسية والتجريب النشط وقدرتهم على تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين على معلومات الآخرين ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية**(عوض الله، عبد المحسن ، 2009، ص-ص.175-176.)**

وقد ربط كولب (1984) بين التعلم وحل المشكلة من خلال الخصائص المشتركة لكل منهما، حيث يرى هذا الأخير أنه يمكّن من التعرف على كيف يقوم الفرد بتعميم المفاهيم والحقائق والمبادئ في مواقف جديدة، وكيف يعدّل هذه المفاهيم والمبادئ لتكون أكثر فعالية، ويمكن إظهار العلاقة بين خطوات ومراحل حل المشكلة وبين مراحل التعلم كما يلي: يبدأ حل المشكلة بفهم المشكلة وتحديدها، وهنا يبرز دور الخبرات المحسوسة والملاحظات التأملية لمكونات وعناصر المشكلة، ثم جمع المعلومات والحقائق والمفاهيم المتعلقة بالمشكلة، ثم يكون دور المفاهيم والتعميمات من أجل وضع خطة للحل، ثم تأتي مرحلة اقتراح الأفكار وفرض الفروض واختبارها، ثم المرحلة الرابعة من عملية التعلم وهي مرحلة التجريب العملي للفروض، وأخيرا تطبيقها في مواقف جديدة. **(David, 1984, p. 47)**

3/5- نموذج هوني وممفوردHoney&Mumford: إن عجلة التعلم عند "هني وممفورد" تتم في أربعة مراحل، ولكن كل مرحلة على حدا لا تكن ذات فعالية فالمتعلم يمكن أن يمر بتجربة ولا يتعلم منها، أو يستنتج من تجربة ولا يطبق استنتاجاته، لذلك فعلى المتعلم أن يمر بالمراحل الأربعة ليبدأ الدورة من جديد، وهكذا تضاف المعلومات المكتسبة من التجربة الأولى إلى التجارب الأخرى وهكذا تضاف المعلومات المعلومات المكتسبة من التجربة الأولى إلى التجارب الأخرى وهكذا، ويفضل معظم الأشخاص إحدى المراحل الأربعة في التعلم مما ينتج عنه أربعة أساليب وليس هناك أسلوب مفضل عن الآخر.

أ ـ الأسلوب النشط: يفضلون المتعلمون النشطون الخبرات الجديدة، يمتلكون عقل متفتح ويتحمسون لكل جديد، فلسفتهم في الحياة :سأجرب أي شيء مرة. هم يتصرفون أول مرة ثم يفكرون في العواقب ويعالجون المشاكل التي تعترضهم بالعصف الذهني، اجتماعيون يركزون كل الأنشطة حول أنفسهم.

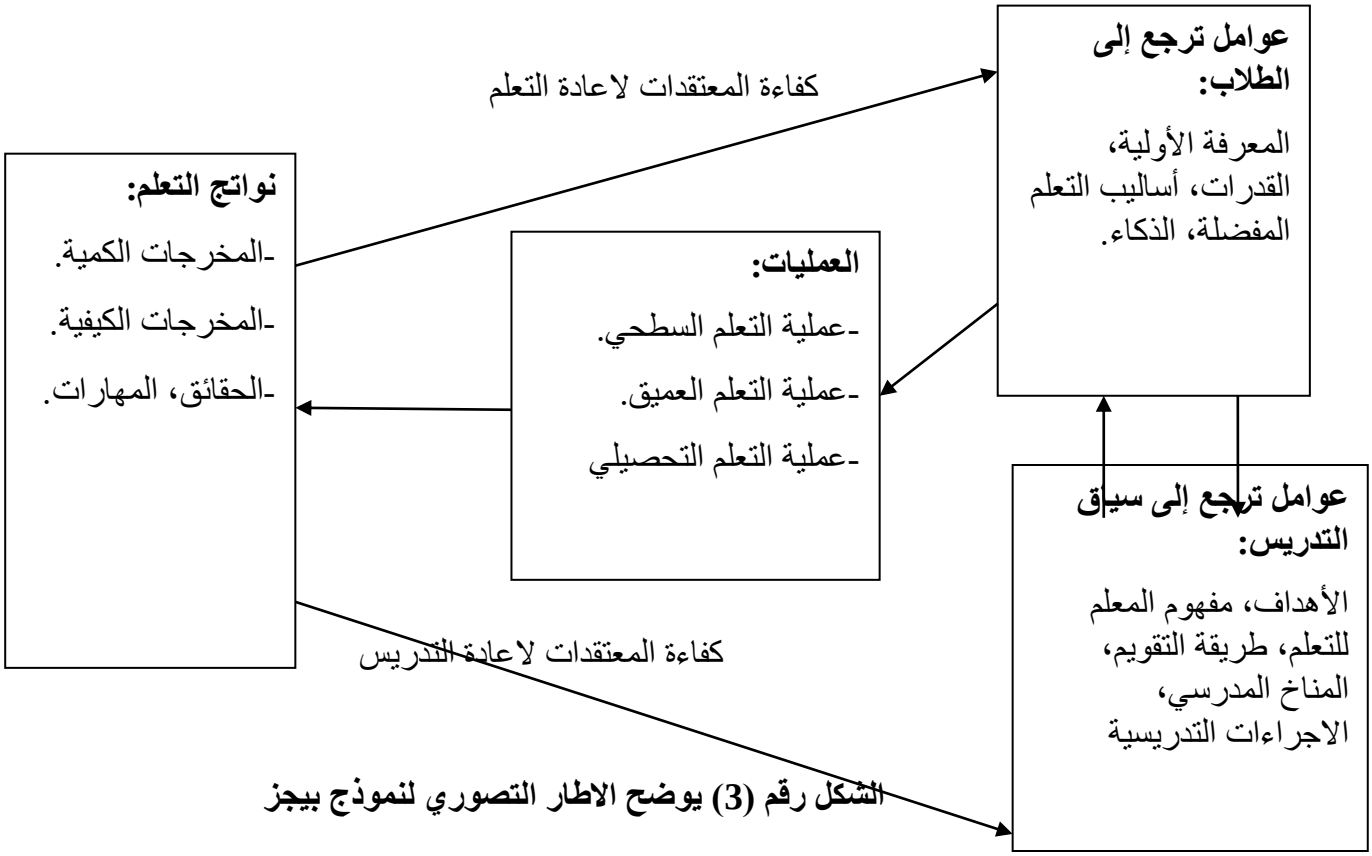
ب ـ الأسلوب التأملي: يفضلون أخذ الوقت الكافي للتفكير في موضوع ما من جوانبه المختلفة، يجمعون أكبر قدر من المعلومات عن الموضوع سواء عن طريق القراءة أو الاستماع لآراء الآخرين قبل خروجهم باستنتاج ما، لديهم عمق في التفكير، يفضلون وضع الحقائق والمعلومات في نظرة كلية في الاجتماعات يراقبون تفاعل الآخرين جيدا ويستمعون لكل الأفكار قبل أن يتحدثوا.

ج ـ الأسلوب النظري: يفضل النظريون تصور نظرياتهم وهم يحبون أن يشعروا بأن أي شيء يفعلونه مؤسس على أسباب معينة، ويفكر النظريون بمنطق الخطوة بخطوة بطريقو نظرية دون الاهتمام بالتطبيق، ويفضلون تحليل البيانات وترتيبها عقليا، وقد يكونون جامدين ومتعصبين لتفكيرهم العادي الغير موضوعي، وفي الاجتماعات يكونون هادئين ولكن يقظين، يغضبون من الثرثرة وهم حذرون من المواقف غير المنظمة.

د ـ الأسلوب العملي: السؤال المفضل عند هذا النمط من المتعلمين للمواقف هو كيف؟. كما أنهم يفضلون المبدأ بالعمل أكثر من الاستماع النظري، يميلون إلى مواجهة تحديات جديدة وحل المشكلات ووضع القرارات، ويشعرون من تطبيق أفكارهم. **(لعزالي، 2017، ص- ص. 98-99)**

4/5-نموذج بيجز:Bigss:

وضع بيجز**Bigss**نموذجا في التعلم يعد سياقا مفيدا لفهم مداخل الطلاب في التعلم، وقد كانت بداية ذلك النموذج ناتجة لاعتقاد بيجز أن التنوع في مداخل التعلم يؤدي إلى اختلاف في مستويات ناتج التعلم، وبذلك يكون قد توصل إلى نموذج يرى من خلاله أن التعلم جزء من نظام كلي يتكون من ثلاثة مكونات هي: المقدمة والعمليات والنواتج، وفي عام 1984 تطور هذا النموذج ليشير إلى التفاعل بين العوامل التي ترجع إلى الشخصية والعوامل التي ترجع إلى المؤسسات وتأثيرها على كل من الدافعية والاستراتيجية، أما في عام 1985 فقد أضاف لنواتج الدوافع والاستراتيجيات، وفي عام 1989 أطلق على العوامل التي ترجع إلى الشخصية مسمى العوامل التي ترجع إلى الطالب وأضاف إليها خصائص الطلاب، وقد اقترح بيجز عام 1990 نموذجا يمثل العلاقة المنظمة بين المدخلات والعمليات والنواتج، وذلك من خلال توضيح مدى أهمية النفسية الراجعة، ولم يصف بيجز جديدا لهذا النموذج حتى عام 1992، حيث أضاف أساليب التعلم المفضلة للطلاب ضمن المدخلات ليصبح نموذج بيجز بالشكل التالي: **(جاري، 2015، ص38)**



الشكل رقم (3) يوضح الاطار التصوري لنموذج بيجز

ويظهر من خلال الشكل ثلاثة مداخل للتعلم ألا وهي:

1/ الأسلوب السطحي: حيث تكون الدافعية الخارجية، وتتمثل في اكتساب الكفاءة والطموح مقابل الخوف من الفشل، وأصحاب هذا الأسلوب يرون أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرى، وأهمها الحصول على وظيفة، وهدفهم الأساسي هو انجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال الحفظ والتذكر مع عدم القدرة على فهم المعنى كاملا.

2/ الأسلوب العميق: وتكون الدافعية داخلية، ويكون الميل حقيقا للموضوعات الأكاديمية، ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بالفهم الحقيقي لما يتعلمون، والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص ويهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة.

3/ الأسلوب التحصيلي: وتكون الدافعية خارجية من أجل التحصيل بهدف تحقيق مكانة مرموقة وينصب تركيز أصحاب هذا الأسلوب في الحصول على أعلى الدرجات لأعلى مهمة الدراسة، ويتميزون بمهارات دراسية جيدة وتنظيم الوقت والجهد. **(منشار، 2004، ص. 183)**

أسلوب التعلم	الدافع	الاستراتيجية
السطحي	خارجي(الخوف من الفشل)	-اعادة الانتاجية. -تعلم روتيني.
العميق	داخلي	-الكشف على المعنى. -الربط بين المعلومات.
التحصيلي	خارجي(تحقيق الذات)	-استخدام فعال للوقت والمكان.

5/5-نموذج ماكارثيMaCarthy :

لاحظت ماكارثي أن بعض الأطفال يظهرون ذكاء بطرائق لا تتماشى والبيئة التقليدية للمدرسة، ودفعها ذلك إلى دراسة أساليب التعلم لكل من كولب 1984، جريجورك1984 وانتهت إلى اقتراح بعدين للأساليب هما:

أ ـ بعد الإدراك: ويتضمن أسلوبين للتعلم هما:

الأسلوب الحسي الخبري إذ يفضل متعلم الأسلوب الأول جمع المعلومات من خلال ارتباطه الشخصي بذاته والبيئة ويعتمد في فهمه لذاته وللعالم على الإحساس المادي أو ما يسمى الأسلوب الحسي لمايرMayer.

الأسلوب المجرد المفاهيمي: بينما يفضل متعلم الأسلوب الثاني: جمع البيانات والفهم من خلال المفاهيم والمبادئ هي المجردات للخبرات الشخصية، ويتضمن أسلوبين للتعلم هما:

ب ـ بعد العملية: ويتضمن أسلوبين للتعلم هما:

الأسلوب النشط: إذن إن المتعلم الفعال النشط يميل لاختيار أفكاره عن العالم الخارجي، وهو يماثل الأسلوب الخبري أو الاختياري لكولب.

الأسلوب التأملي: المتعلم المتأمل يميل إلى بناء وتركيب المعرفة في أمر ذي معنى، وهو يماثل الأسلوب الخطي أو التتابعي لكولب. **(إسماعيل، فكري، 2015، ص. 119)**

6/5- نموذج فلدر وسيلفرمانFelder &silverman:

يفترض هذا النموذج وجود خمسة أساليب للتعلم ثنائية القطب وهي (الحسي/الحدسي، البصري/السمعي النشط/التأملي، الاستقرائي/الاستنباطي، التتابعي/الشمولي)، تم تحديدها من خلال الإجابة عن خمسة أسئلة تتعلق بنوعية المعلومات التي يفضل الفرد إدراكها، والقناة الحسية التي يمكن بها إدراك المعلومات بفاعلية وتنظيم المعلومات التي تشعر الفرد بالراحة، وطريقة الفرد التي يفضلها في معالجة المعلومات وطريقة الفرد التي يتقدم بها نحو الفهم.

ومن خلال الدراسات التي قام بها فلدر وبعض الباحثين تم الابقاء على أربعة أبعاد مع تغيير مسمى الأسلوب البصري/السمعي بـ البصري/اللفظي، واستبعاد البعد الخاص بالتنظيم (الاستقرائي:وفيه يفضل الفرد الانتقال من الخاص إلى العام، والاستنباطي: وفيه يفضل الفرد الانتقال من العام إلى الخاص) لأنه يتعلق أكثر بالتفكير.

وفيما يلي عرض تفصيلي للأساليب الأربعة ثنائية القطب التي ذكرت في نموذج فلدر وسيلفرمان:

أ ـ أساليب التعلم حسب المعلومات التي يفضل الفرد التعامل معها:

الأسلوب الحسي/الحدسي: يتصف صاحب الأسلوب الحسي بالميل نحو التطبيق والتوجه نحو الحقائق نحو الحقائق والإجراءات والمعلومات العيانية، بينما يتصف صاحب الأسلوب الحسي بالميل نحو الإبداع والتوجه نحو النظريات والمعاني والمعلومات المجردة.
حيث يفضل المتعلم الحسي تعلم الحقائق، بينما يفضل المتعلم الحدسي اكتشاف العلاقات والاحتمالات، كما يتصف المتعلم الحسي بالواقعية فهو يركز على الأشياء الملموسة التي يمكن رؤية نتائجها وقياسها، ويفضل النشاط الذي يؤدي إلى نتائج عملية ومباشرة، ويميل إلى حل المشكلات بأساليب وإجراءات محددة وروتينية، بينما يميل المتعلم الحدسي إلى حل المشكلات بأساليب وإجراءات جديدة ومبتكرة.

ب ـ أساليب التعلم حسب القناة الحسية أو الطريقة التي يفضل بها الفرد استقبال المعلومات:

الأسلوب البصري/اللفظي: يفضل صاحب الأسلوب البصري المعلومات المقدمة على هيئة صور ورسوم بيانية وخرائط ومخططات وأفلام بينما يفضل صاحب الأسلوب اللفظي المعلومات المشروحة كتابيا أو شفويا.

ج ـ أساليب التعلم حسب الطريقة التي يفضلها بها الفرد تجهيز المعلومات:

الأسلوب النشط/التأملي: يفضل صاحب الأسلوب النشط التعلم من خلال التجريب والعمل في مجموعات، بينما يفضل صاحب الأسلوب التأملي التعلم من خلال العمل الفردي والتفكير في الأشياء، حيث يعمل المتعلم النشط إلى الحصول على المعلومات وفهمها عن طريق إجراءات التعلم بالمحاولة والخطأ، بالإضافة إلى مناقشتها وتطبيقها أو شرحها للآخرين، بينما يميل المتعلم التأملي إلى التفكير في المعلومات المقدمة أولا قبل وضعها في التجريب أو التطبيق حيث يقول المتعلم النشط : دعوني أجربها أولا وأرى كيف تعمل؟...أما المتعلم التأملي فيقول: دعوني أفكر فيها أولا؟.

د ـ أسلوب التعلم حسب الطريقة التي يصل فيها الفرد إلى فهم المعلومات:

الأسلوب التتابعي/ الشمولي: يتعلم صاحب الأسلوب التتابعي من خطوات دقيقة تسلسلية، بينما يتعلم صاحب الأسلوب الشمولي من خلال تكوين صورة شاملة للموضوع أو الموقف.

حيث يكتسب المتعلم التتابعي المعلومات ويفهمها من خلال تجزئة المادة في صورة قطع صغيرة مترابطة بينما يفضل المتعلم الشمولي التعامل مع المعلومات التي تبدو غير مترابطة ويحقق الفهم من خلال القفزات الشمولية الكبيرة، كما يميل المتعلم التتابعي إلى إتباع طرق أو مسارات منطقية متسلسلة في إيجاد حلول المشكلات، وقد يفتقر إلى الهيكل العام للمعرفة أو العلاقات المتداخلة بين الموضوعات بينما يكون المتعلم الشمولي قادرا على حل المشكلات المعقدة وإيجاد الروابط بين الأجزاء المختلفة، وتقديم حلول إبداعية للمشكلات، ولكنه قد لا يستطيع الشرح بشكل واضح لماذا تلك الحلول أو كيف وصل إليها، لأن الصورة الكلية هي الأهم بالنسبة له وليس التفاصيل. **(الصباطي، 2002، ص ص. 47-48)**

6/ المبادئ المميزة لأساليب التعلم:

تتميز أساليب التعلم بمجموعة من المبادئ أهمها:

-تتباين تبعا لتباين مراحل الحياة، إذ تتباين الأساليب تبعا لتغيير توفر المصادر والمهام النوعية الخاصة بكل مرحلة، وتبعا لتغير خصائص الفرد نفسه.
-يختلف الأفراد في قوة تفضيلهم لأساليب التعلم وكيفية التعبير عنها وشدتها.
-يختلف الأفراد في مرونتهم الأسلوبية وفي قدرتهم على التكيف مع المواقف المختلفة.
-لكل فرد بروفيل من أساليب التعلم وليس أسلوبا واحدا فقط، لكن يوجد أسلوب سائد على أساليب تعلم الفرد، والحصول على تقدير عالٍ لإحداهما لا يعني إجادة كل العمليات الخاصة بأسلوب التعلم المميز لها.
-يختلف الأفراد في مرونة أساليب تعلمهم ، فمرونة أسلوب التعلم تمكن الفرد من التوافق مع الأشخاص الآخرين، والمواقف المختلفة مع أسلوب تعلمه.
-يمكن تغيير أساليب التعلم وتعديلها نتيجة للاهتمامات والهوايات، والبيئة وأسلوب التعليم.
-تكتسب أساليب التعلم اجتماعيا، من خلال مشاهدة نماذج الدور للوالدين والمعلمين، ونتائج التفاعل بين البيئة ومكونات الشخصية للفرد.
-يمكن اكتساب أساليب التعلم وتنميتها من خلال التدريب على مهام تتطلب أسلوب التعلم المرغوب تعلمه، أو من خلال تدريس النظرية التي يستند إليها، من ثم يمكن أن ينتقل أثر التعلم إلى المهام والمواقف الجديدة، ويفيد
-التعرف على أساليب التعلم المفضلة. **(إسماعيل، فكري، 2015، ص. 11)**

ثانيا: الاجراءات المنهجية للدراسة

1/ منهج الدراسة:

المنهج المستعمل في هذه الدراسة هو **المنهج العيادي** لأنه منهج يتبع كل حالة في صفاتها وسماتها معتمدا على الدقة في الملاحظة العلمية، حيث يسمح بالكشف عن أعماق الفرد ووضع صورة واضحة تكشف عن كل جوانب الظاهرة فحسب **(D. Lagache)**: هو منهج يدرس السلوك بطريقة موضوعية خاصة محاولات الكشق عن بنية ومعنى ومدلول هذا السلوك والكشف عن الصراعات الدافعة له وطرق التخلص منه.**(Reuchlin.M, 1979, p. 1)**
ما دفع بنا للاستعانة بهذا المنهج في دراستنا لفهم تلميذ السنة الأولى متوسط ذو صعوبات تعلم الرياضيات وأساليب تعلمه وذلك بالاعتماد على وسائل جمع البيانات والملاحظة العلمية والمقابلة نصف الموجهة ومقياس أساليب التعلم.

2/ مجال الدراسة :

المجال المكاني:اجريت الدراسة بمدينة سطيف –الجزائر

المجال الزمني :تم إجراء الدراسةفي2020/05/20

المجال البشري:يتمثل مجتمع عينة الدراسة في معلمي الطور الابتدائي الذين يتعاملون مع تلاميذ من ذوي صعوبة الحساب.

3/عينة البحث:

	الجنس	العمر	المستوى
الحالة1	**أنثى**	**35 سنة**	**ليسانس**
الحالة2	**ذكر**	**40 سنة**	**ليسانس**
الحالة3	**ذكر**	**29 سنة**	**ماستر**

4/ أدوات الدراسة:

1/4- شبكة الملاحظة:

تعتبر شبكة الملاحظة وسيلة هامة من وسائل جمع البيانات تستخدم في مجالات عديدة من البحث العلمي تستلزم الانتباه الشديد لرصد المعلومات المتلائمة و موضوع الدراسة، تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة لأنها تسمح باكتشاف التصرفات، و الحركات اثناء المقابلة العيادية او بشكل مستقل عنها ؛ وهنا يشير دانيال لاقاش **(D. Lagache):** في ملاحظة الأخصائي النفساني داخل المقابلة بقوله:" يتدخل في معنى الكلمات، الأسلوب، طريقة الكلام، الصياغة، نبرات الصوت كما تضاف للتعبير اللفظي الايماءات الانفعالية والمواقف والحركات والاستجابات والانطباعات الداخلية والنشاطات المنجزة وغير المنجزة قبل وبعد حصة المقابلة.**(Reuchlin.M, 1979, p116)**

3/4- المقابلة العيادية:

هي تبادل لفظي بين المفحوص والأخصائي النفساني حيث تجرى وجها لوجه بغرض جمع المعلومات من الحالة والتعرف على مختلف التغيرات الانفعالية وآرائها من خلال حديثها. **(ملحم، 2000، ص. 75)**

4/4-الاختبارات والمقاييس:

أ/اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح:

يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الجمعية غير اللفظية التي تهدف إلى قياس القدرة على إدراك التشابه واختلاف بين الموضوعات والأشياء، كما دل استخدام هذا الاختبار على فائدته الكبيرة في حالات التشخيص الأولى، فهو اختبار لقياس القدرة العامة للأفراد، يطبق على الأطفال من 8 – 17 سنة، والقوت الازم لتطبيق الاختبار هو 15د فقط. لقد تم هذا الاختبار ضمن مجموعة من الدراسات الجزائرية وتم حساب ثباته وصدقه، ومن هذه الدراسات دراسة(جميلة شارف، 1991) وقد بلغ معامل ثباته (0.95) وهو دال عند مستوى الدلالة (0.01)، ودراسة (داليحسين، 1982) حيث بلغ معامل الثبات (0.90)، ودراسة (عباس بلقوميدي، 2011) حيث بلغ معامل الثبات (0.86) عند مستوى الدلالة (0.01).

ب/ مقياس أساليب التعلم:

أعد بيجز وزملاؤه (Biggs & al 2001) هذا المقياس لقياس أسلوبين من أساليب التعلم (السطحي، العميق) وتكون من (20) مفردة بمعدل (10) مفردات لكل أسلوب، وموزعة على أربعة أساليب فرعية هي: الدافعية السطحية، الاستراتيجية السطحية، الدافعية العميقة، الاستراتيجية العميقة في ضوء عنصرين لكل أسلوب (الدافع، الاستراتيجية)، أي بمعدل (05) مفردات لكل أسلوب فرعي ويسمى المقياس أيضا مقياس عمليات الدراسة المعدلة ـ ذات العاملين لبيجز وزملاؤه، وهذا المقياس هو نوع من التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرقهم المفضلة في التعلم في ضوء مقياس خماسي الاستجابة يبدأ بالاستجابة "غير موافق بشدة" وينتهي بالاستجابة "موافق بشدة".أثبت هذا المقياس خصائصه السكومترية بمعاملات ثبات مرتفعة في البيئة الأجنبية، وحتى في البيئة العربية حسب الدردير (2004).

5/ نتائج الدراسة على ضوء الهدف العام :

الكشف على الأساليب المعرفية التي يوظفها المعلم تجاه تلاميذ ذوي صعوبة الحساب في الطور الابتدائي على ضوء نظرية بيجز.

انطلاقا من تحليل نتائج المقابلات المطبقة مع ن عينة الدراسة أبرزت النتائج عن سطحية في استعمال الاساليب المعرفية من خلال توظيف آليات الحفظ و التذكر اثناء تلقين و نقل المعلومة الى الاطفال من ذوي صعوبة تعلم الحساب مع عدم التركيز على اهمية انتاج لغوي رياضي يساهم في تبسيط المعلومة الحسابية للتلميذ .و هو ما لوحظ على التلاميذ حيث انهم ينفرون انفعاليا مندراسةمادة الحساب ويتجلى ذلك في عدم قيامهم بالواجبات المنزلية، التذمر أثناء المراجعة، مع عدم وجود دافعية داخلية للتعلم، اضافة الى غياب التحضير للامتحانات، وكذا تفضيلهم لمواد الحفظ على مواد الفهم بالاضافة إلى عدم وجود هدف واضح من التعلم غير ارضاء الأهل أو الحصول على علامة جيدة ، ويتضح ذلك من خلال عبارات:"مانراجعش إلا إذا وصلوا الامتحانات وما نحبش كي نكون نراجع"، "ما نحبش نراجع وما نقراش غير إذا عيط عليا بابا"، "ما نحبش لقراية نحب غير اللعب". وكلها دلالات على سطحية التعلم الناتجة على سطحية التعليم المنتهجة من قِبل المعلم محل الدراسة الحالية .

و يتوافق ذلك مع الاسلوب النظري الذي يتبناه هونيوممفوردHoney & Mumford و الذي لا يركز كثيرا على الجانب التطبيقي في بل يرى ان صاحب هذا الاسلوب يفضل السيرورة البسيطة و المتأنية لإيصال المعلومة و كذا مع نموذج بيجز ايضا فيما يخص التعليم التحصيلي الذي يعتمد على جودة ادارة الوقت بشكل ايجابي و هو ما استنتج من خلال استجابات عينة البحث الذين اجمعوا على إلزامية التقيد بالوقت من انهاء الحصة في وقتها المحدد ،و في ذلك دلالة على عدم القدرة او عدم امكانية التحكم في بلورة قدرات التلميذ العقلية ذات العلاقة بالجانب الحسابي على وجه الخصوص ، و ذلك نتاج لمحتوى برامج الحساب في البيئة المدرسية و التي تفرض نمذجة معينة على المعلم مما تصبح عائقا في ابداعيته او خلق تصور جديد من شأنه ان يفيد به تلاميذ صعوبة الحساب في خلق اطر ملائمة لمعالجة المعلومات الحسابية تتوافق و قدراتهم العقلية .

بعد تحليل نتائج مقياس صعوبات تعلم الرياضيات تم اللجوء إلى شبكة الملاحظة الخاصة بهذه الصعوبة، حيث لوحظ على جميع الحالات معاناتهم من صعوبة تعلم الحساب من خلال النسب المرتفعة للأعراض على غرار الاعتماد في العد على الأصابع رغم سنهم المرتفع نوعاما، كذلك تشتت الانتباه بسهولة أثناء انتقاء العمليات الحسابية وكذا صعوبة القيام بالقيام الحسابية وبالخصوص القسمة. اي ان اشكالية الاسلوب المعرفي السطحي و التحصيلي المنتهج من طرف المعلم اثر سلبا على انتاجية التلميذ و خلق لديه عائقا

امام استدخال المعلومات البيداغوجية و معالجتها معرفيا وفق حلقة مفرغة دون نتيجة و بهذا الصدد يرى **فكري اسماعيل** سنة 2015 ان الاسلوب التعليم الجيد هو الذي يحترم خصوصية المتعلم من الناحية المعرفية على وجه الخصوص، و لا يتعامل بأسلوب واحد وسائد فتصبح المخرجات جامدة و غير مرنة و بالتالي تكون عائقا امام المتعلم، و هو ما نجده في نموذج ماكارثيMaCarthy الذي يؤكد على ان بعض الأطفال يظهرون ذكاء بطرائق لا تتماشى والبيئة التقليدية للمدرسة؛ الى عدم وجود توافق مع الطرائق و الاساليب المقيدة زمنيا في الحصص التدريسية و هو ما يتلاءم مع نتائج الدراسة الحالية التي تمخض عنها ان عينة البحث يوظفون تقنيات الكشف على المعنى و الربط بين مدلولات المعلومات الرياضية بشكل غير متلائم و احتياجات ذوي صعوبة تعلم الحساب اي ان الأسلوب المعرفي العميق كاسلوب تعليم و تعلم لا يرقى الى مستوى الاحتياجات المعرفية و التعليمية للتلميذ

و هو ما اكدته نتائج مقياس بيجز الذي تلاءم محتواه مع نتائج التحليل السابق أظهرت درجات الاسلوب السطحي كانت مرتفعة و متراوحة بين25- 28-29 مقارنة بأسلوب التعلم العميق الذي تراوحت نتائجه بين 17-6- 15لدى كل الحالات و هو دليل قياسي كمي على التوافق مع النتائج السابقة المعروضة .و هي نتائج خاصة بمستويات التلاميذ من ذوي صعوبة الحساب و قدرتهم على التعامل مع المشكلات الحسابية على وجه الخصوص و كانت في مجملها نتائج تميل الى استعمال الاسلوب التعلم السطحي في مقابل الاسلوب العميق ، و يعتبر ذلك تحصيل حاصل للاسلوبالمنتهج من قبل المعلم في التلقين و تبني اسلوب يتلاءم مع المنهج او كما يشير بيجز الى العوامل ذات السياق التدريسي.

فالتعلم يحدث بالتفاعل بين المعارف وطرق معالجتها ولاشك أن هذا التفاعل لا يحدث بمعزل عن المهارات الأكاديمية كالحساب والعجز في استخدام هذه المهارات قد يؤدي إلى استخدام المهارات المعرفية التي تكون رتبتها منخفضة كالتذكر والشرح والوصف والترتيب وهذه الاستراتيجيات تكون غير مناسبة وغير فعالة كما هو الحال في الأسلوب السطحي، المعلومات الغير متناسبة لمتطلبات الدراسة، الأمر الذي يفسر تفضيل عينة الدراسة للأسلوب السطحي في التعامل مع مختلف المواقف التعليمية ؛ هذا ما ادى بالتلاميذ في هذه المرحلة الى عدم التحرر من هاجس الخوف من الفشل ومحاولة إرضاء الوالدين مما يعزز لديهم تفضيل الأسلوب السطحي. و هو ما يجد تعزيزا من قبل المنهج التدريسي بمحتواه الذي يفرض على المعلم توفير سياق بيداغوجي معرفي يحفز تفعيل المستوى السطحي

إستنتاج عام

من خلال ما سبق من تحليل و مناقشة للنتائج المتوصل اليها نستنتج ان الاساليب المعرفي التي يتبناها المعلم في اسلوب تدريسه لذوي صعوبات التعلم عامة و ذوي صعوبة الحساب على وجه الخصوص لا تتلاءم و القدرات المعرفية للتلاميذ التي تحتاج الى تنمية اكاديمية و معرفية للرفع من مستوى تحكم التلاميذ من هذه الشريحة في مادة الحساب ، و ان الاسلوب السطحي بالدرجة الاولى و التحصيلي بالدرجة الثانية الذي نجده عن التلاميذ يعتبر نتاجا بيداغوجيا للأسلوب الذي ينتهجه المعلم اثناء تقديم محتوى دروس الحساب بطريقة تتسم بإعادة الانتاجية و التعليم الروتيني الذي يتنافى و مبدأ بلورة المعلومة لاعادة انتاجها من طرف التلميذ بشكل ابداعي و سليم من ناحية التحليل و التفكيك و البناء و لا يعتبر ذلك لوما للمعلم بقدر ما هو استقراء للمحتوى المنهج الذي يفرض ذلك و يحتاج الى اعادة هيكلة.

قائمة المراجع:

1. إسماعيل حمدان محمد علي ، فكري علياء محمد. (2015). القائد الصغير مواهبه وذكاءاته المتعددة. مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
2. جابر ليانا، قرعان مها. (2004). أنماط التعلم: النظرية والتطبيق. فلسطين: مركز القحطان للبحث والتطوير التربوي.
3. جاري نعيمة. (2015). علاقة أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بالدافعية للانجاز والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.شهادة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة.
4. جعفور ربيعة. (2013). أساليب التعلم -مفهومها وأبعادها والعوامل المشكلة لها حسب نموذج كولب للتعلم الخبراتي-.مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية،1(11)
5. الحازمي أسامة محمد. (2013). أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.1(28).
6. الحسناوي علي رشيد،الغافري هاشم بن سعد. (2005)، المعلم ممارس ومتأمل وباحث إجرائي، (ط1).فلسطين: دار الكتاب الجامعي.
7. داودي محمد. (2007)، أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم على الأداء في حل المشكلات.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة.
8. الزيات فتحي مصطفى. (2004). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي.سلسلة علم النفس المعرفي 2. (ط2).القاهرة: دار النشر للجامعات
9. الصباطي إبراهيم بن سالم. (2002). الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي.جامعة الملك فيصل.
10. العتيبي خالد. (2015).نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتيا وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.المجلة الأردنية في علوم التربية، 3(11).
11. علام صلاح الدين محمود. (2015). علم النفس التربوي. (ط1).دمشق: دار الفكر.
12. علوان فادية. (2002). مقدمة في علم النفس الارتقائي. (ط1). القاهرة: منشورات الدار العربية للكتاب.
13. عوض اللهسالم محمد، عبد لمحسن زكي أمل. (2009)، المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلم المختلفة،مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس 3(3).
14. قطامي يوسف، قطامي نايفة. (2001).سيكولوجية التدريس. (ط1). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
15. الكعبي كاظم. (2015). أساليب التعلم وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الاعدادية.مجلة الأستاذ، 2(214)
16. لعزالي صليحة. (2017). التعرف على أساليب التعلم والتفكير عند الطلبة والتحقق من موضوعية النتائج باستخدام النظرية الحديثة في القياس. رسالة كتوراه، جامعة البليدة 2، الجزائر..
17. ملحم سامي. (2000). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
18. النبهان موسى. (2004) أساسيات القياس في العلوم السلوكية. (ط1). الأردن: دار الشروق.

19. وقاد إلهام. (2008).أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات مرحلة الجامعة بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه،المملكة العربية السعودية: جامعة ام القرى.
20. David Kolb. (1984), Experiential Learning: Experience as the source of learning and development, Englewood Cliffs, N, J: Prenticettall.
21. HABIB M., NOEL M.-P., GEORGE-PORACCHIA F., BRUN V. (2011). Calcul et dyscalculie Des modèles à la rééducation. France :Masson
22. MarlenLefever. (2004), Learning Styles, Published by Dvidc.cook.
23. National Council of teachers of Mathematics (2003). Principals and Standards for School Mathematics. Reston. NTCM.
24. Ronald Sims (1995), The importance of learning styles, Brish library cataloging in publication data avaible.
25. Rouchlin. M (1979), L'analyse de contenu des documents et des communications, Eddition E.S.F, France.

النظام المدرسي بين الانتقاد لمبادئه التقليدية وإبراز ملامحه المستقبلية

د.رابح شليحي
جامعة يحي فارس المدية- الجزائر
ط.د يسمينة شعنان
جامعة محمد بوضياف المسيلة- الجزائر

مقدمة وإشكالية البحث:

تعتبر مؤسسة المدرسة بكل ما ينطوي عليها، بداية كونها مرحلة مهمة مليئة بالخبرات والتجارب واكتساب المعارف والمعلومات من أهم المراحل التي يمر بها المتعلمين، فهي المؤسسة التي أوجدها الإنسان واتفق عليها أفراد مجمع ما من أجل أن تتولى تربية النشء، فهي تساعد على اكتساب المهارات الاجتماعية أو بالأحرى إتمام اكتساب المهارات الاجتماعية الأساسية التي يحتاجها المتعلمين في الحياة اليومية، كما تساهم بشكل كبير في اكتساب نوع من الاستقلالية للمتعلم في المدرسة وامتلاك المهارات الحياتية، والمدرسة كأي مؤسسة اجتماعية تخضع لقانون التغيير والتبديل والتطوير، من أجل مواكبة خصوصيات ركب الحضارة على وجه الخصوص، ومسايرة متغيرات المجتمع وظروفه، وتحقيقا لأهداف الواقع المعيش الذي يخضع له الإنسان في كل العصور والمجتمعات.

وقد فرض هذا الواقع الجديد اليوم على المدرسة العديد من الوظائف والمهام والأدوار التي لابد من ممارستها لاسيما ما ارتبط بمجالات التكنولوجيات الحديثة التي أحدثت ثورة نوعية في مجال التربية والتعليم ونقلت بذلك التعليم من التعليم التقليدي إلى تعليم حديث له خصوصياته العصرية، في ما يخص الوسائل والطرق والمناهج والأهداف، وهذا ما أعطى بعدا آخر للمدرسة ومظاهر مستقبلية فرضها هذا الواقع الجديد، فالكثير من الخبراء في هذا الميدان ثار ضد أفكار ومبادئ المدرسة التقليدية التي في نظرهم وحسب ما يرون أنها مثبطة لإرادة المتعلم، ومحددة لإبداعاته وأفكاره الابتكارية، بكل ما تفرضه من قيود الوقت والقوانين التي لا تخدم المتعلم بالإضافة إلى ما يقدم للتلميذ من ركاكة المعلومات ومحدوديتها، فقد نشأت المدرسة لتغطي الكثير من هفوات التربية الأسرية وكذا ما لم يستطع المجتمع بمؤسساته أن يقدمه للإنسان، وقد سايرت وواكبت الإنسان طيلة امتداده في هذه الحياة، ومن هذه الأفكار أو الانتقادات ظهرت نظرة أخرى للمدرسة، نظرة تختلف جذريا عن القديمة هذه النظرة هي التي تبرز ملامح ومظاهر مدرسة المستقبل بحداثتها الحسية والمعنوية، ومن هذا المنطلق يمكننا أن نطرح التساؤل التالي:

_ ما هي ملامح المدرسة الحديثة؟ وما هي أهم معالم ومظاهر المدرسة المستقبلية؟ ما هي أهم الانتقادات الموجهة للمدرسة التقليدية؟

أهمية البحث:

لا يخفى على أي كان الدور الذي لعبته المدرسة كمؤسسة اجتماعية وتربوية في نهضة الحضارات البشرية، وتنمية المجتمعات، فهي مركزا للتربية والتعليم والتثقيف والتوعية، فهي أساس لنقل المعارف والعلوم إلى أفراد المجتمع، وهي بذلك تلبي احتياجات كل المجتمعات بتزيدهم بما يكفل بإشباع حاجاتهم

الصحية والخدماتية والتعليمية .... الخ، كما تساهم في توطيد العلاقات الاجتماعية سواء ببناء شخصيات الأفراد أو تنظيم العلاقات والأدوار، لذلك فمحاولة تناول هذه الموضوع أو المجال يعد ذا أهمية بالغة بالنسبة للباحثين أو المعلمين أو الأسر والمتعلمين، وقد أخذ بحثنا أهميته من أهمية المدرسة بحد ذاتها.

أهداف البحث:

كما ويهدف بحثنا الحالي إلى محاولة تقديم تصور نظري شامل لملامح ومظاهر المدرسة الحديثة والمستقبلية التي تعتبر استشراف لنظام تعليمي سيظهر في الأفق، كما ويهدف هذا البحث إلى محاولة تحليل بعض الأفكار التي انطلق منها باحثين وعلماء في انتقاداتهم للمدرسة التقليدية، وإبراز ملامح للمدرسة المستقبلية.

الخلفية النظرية للبحث:

1- نشأة المدرسة:

مرت المدرسة كمؤسسة اجتماعية بمراحل متدرجة من حيث التعقيد والمسؤوليات تبعا لتعقد الحياة، وتراكم تراثها ومعارفها، وتعاظم مسؤوليات التنشئة في مجتمعاتها الإنسانية، ففي الوقت الذي كانت فيه الأسرة تتولى مسؤولية تنشئة الأبناء وتربيتهم تربية غير منظمة وغير مخططة، أصبحت هناك أنظمة محددة لإعداد الناشئين في تطورها في ثلاث مراحل هي:

1-1- المدرسة البيتية:

في هذا الصنف كانت العائلة – وبخاصة الوالدان – هي المسؤولة عن تربية الأبناء وتنشئتهم بشكل عرضي غير مقصود، إذ كانت التنشئة تتم عن طريق الملاحظة والتقليد والممارسة.

1-2- المدرسة القبلية:

ونظرا لعدم قدرة الوالدان على توفير كافة احتياجات الأبناء في عملية التنشئة، لجأ لوالدان إلى الاستعانة بخبراء قبائلهم فيما يخص الأبناء وبخاصة في بعض الأمور الروحية والجسمية فأصبح لأولئك الخبراء أو العرافين أماكن يرتادها الناشئة.

1-3- المدرسة الحقيقية:

ونظرا لتشعب الحياة وظهور المعارف المتزايدة والمهن المختلفة، نشأت مدارس أولية كان يديرها أشخاص ذوو خبرة ودراية، ويتولون توجيه الناشئة فيها بطرق منظمة محددة، وتطورت المدرسة الحقيقية من صورتها الأولية التي يتولاها المربون أو المؤدبون إلى صورتها الحديثة الأكثر تعقيدا.

كما أن نشأة المدرسة الحقيقية وتطورها قد تأثرت بفعل ثلاثة عوامل هي: غزارة التراث الثقافي وتراكمه عبر الأجيال، مما يعني ضرورة وجود معلمين متخصصين يتقن كل منهم تخصصه، وتعقد التراث الثقافي وصعوبة فهم جوانبه دون مساعدة وتوجيه من متخصصين مؤهلين، واكتشاف اللغة المكتوبة التي سهلت عمليات نقل الأفكار والتواصل بين الأفراد والشعوب، فكان لابد من تعليم مهارة الكتابة وما ينتج عنها للأجيال. (ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف عامر، 2008، ص 12-13)

2- مفهوم مدرسة المستقبل:

يعرفها (المحلاوي، 2009، ص 67): "هي المدرسة الفعالة التي يسعى التربويون لإيجادها لتلبي حاجات المتعلمين، وتحقيق رؤية التربويين الطموحة المحفزة للتعلم والدافعة للإنتاجية، والمحققة لآمال التربويين وتطلعات المجتمع، والمتمشية مع طبيعة العصر التطويرية ومواكبة ما يكتنفه من تطور وإبداع".

3- معالم مدرسة المستقبل:

في إطار جهود واهتمامات الدول وبخاصة المتقدمة منها لتطوير أنظمتها التربوية والتعليمية، من أجل مواجهة التحديات والمخاطر التي تواجهها، انطلقت مجموعة من التجارب العلمية في مجال المدرسة الحديثة القادرة على الوفاء بمتطلبات المستقبل وأعبائه، التي أطلق بعضهم عليها مصطلح "مدرسة المستقبل" ومن هذه التجارب ما يلي:

3-1- مدارس كسر القالب الأمريكية Break the Mold School:

قامت بتأسيسها شركة أمريكية كبرى عام 1991، بغرض تطوير المدارس، ويقوم بتمويلها القطاع الخاص، وقد سميت بهذا الاسم لأنها مدارس غير تقليدية تستطيع مواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين، وتتلخص الملامح العامة لمدارس كسر القالب الأمريكية بالآتي:

- زيادة استخدام التكنولوجيا التعليمية.
- تغيير طبيعة العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي لزيادة التفاعل والارتباط بينهما.
- بناء التقويم التربوي بشكل يصل إلى الحقيقة المطلوبة.
- تغيير دور المعلم من توصيل المعرفة إلى دور المرشد أو المدرب الشخصي.
- تحقيق التكامل في المنهج التربوي وفي التعليم بين مختلف المواد الدراسية.

3-2- مدارس الميثاق School Charter:

وهي مدارس شديدة التنوع فيما يتعلق ببرامجها التعليمية واستقلاليتها وخططها التقويمية، وهي مؤسسات تعليمية اختيارية مستقلة تشتغل على أساس ميثاق تعطيها امتيازات عن غيرها من المدارس، وهذا الميثاق ينعقد بين الجماعة التي تؤسس هذه النوعية من المدارس وبين راعيها الذي يكون إما مجلس العليم المحلي، أو مجلس المنطقة أو مجلس الولاية، وهي عبارة عن مدارس ابتدائية أو ثانوية، تتميز عن المدارس العامة الرسمية بمكانتها الخاصة كجسر بين المؤسسات التعليمية العامة والخاصة وبموجب أنظمتها تتمتع بحريتها مقابل وعدها بتحسين أداء الطلبة، ولذلك فهي تقتحم ميادين التجريب والتجديد.

وهناك مجموعة أخرى من التصورات المقترحة لمدرسة المستقبل والتي من المأمول أن تطبق قريبا على الساحة التربوية والتعليمية من بينها:

3-3- المدرسة المتعلمة The Learning School:

وهي مدارس تتمحور حول مبدأ "التربية المستديمة" وأن التعليم عملية مستمرة مدى الحياة، وأن الجميع قابل للتعليم فالطالب والمتعلم والمدير والأخصائي وولي الأمر جميعهم بحاجة إلى التعليم والتدريب والتنمية المهنية، وهي مدرسة تتمركز حول فكرة "مجتمع مدرسي دائم التعلم".

3-4- المدرسة الإلكترونية The Electronic School:

وهي نموذج لمدرسة المستقبل تسعى إلى أن يحل الحاسب الآلي وجميع تطبيقاته التقنية محل العمل اليدوي الروتيني، بحيث يشتمل هذا الاستخدام العمليات الإدارية والمالية والإجرائية والتعليمية والمعلوماتية والبحثية.

3-5- المدرسة النوعية School – Driven Quality:

وهي نموذج آخر لمدرسة المستقبل تتبنى نظرية الجودة الشاملة "Total Quality" والتي أساسها "جودة التعليم" ونوعيته العالية، وتركز على مبدأ "التحسين المستمر" وفق أعلى معايير الأداء العالي، سواء في التحصيل الدراسي أو طرق التدريس، أو أسلوب الإدارة أو المناهج الدراسية، أو العلاقات المدرسية وغيرها.

3-6- المدرسة التعاونية The Collaboritive School:

وهي نموذج لمدرسة المستقبل تتبنى مفهوم "التعليم التعاوني" القائم على مبدأ التعاون بين المعلم والمتعلم، والتعاون بين المتعلمين بعضهم بعضا، والتعاون بين المعلمين مع بعضهم في وضع الدروس ووضع الاختبارات، ومناقشة كيفية تطوير أساليب التدريس.

3-7- المدرسة المبدعة The Creative School:

وهي إحدى نماذج مدرسة المستقبل التي تسعى لتبني مبدأ "تشجيع وتنمية ملكة الإبداع"، حيث تعتقد أن كل شخص في المدرسة لديه قدرة على الإبداع والابتكار، بشرط أن تتوفر له البيئة المناسبة والمناخ الملائم الذي يشجع المبادرات الفردية.

3-8- المدرسة كمؤسسة اجتماعية School as Community:

وهي مدرسة للمستقبل تتبنى مبدأ "تحطيم الأسوار بين المدرسة والمجتمع" بكل شرائحه وفئاته، وتسعى إلى إقامة علاقات مجتمعية مبنية على أسس رشيدة بينها وبين المجتمع المحلي بكل مؤسساته. (الزبون، 2011، ص 58-59)

4- وظائف المدرسة العصرية:

يشير أبو النصر في (2009، ص 33) وفي (2017، ص 25-26) إلى وظائف المدرسة متمثلة في:

4-1- المدرسة إحدى المؤسسات التعليمية:

تعتبر المدرسة إحدى المؤسسات التعليمية المسؤولة عن تدريس العلم إلى الطلاب وتزويدهم بالمعارف المختلفة لإعدادهم للانتقال إلى المرحلة التعليمية الأعلى أو لممارسة العمل في المجتمع بناء على أساس علمي.

4-2- المدرسة إحدى المؤسسات التربوية:

تعتبر المدرسة إحدى المؤسسات المسؤولة عن تربية الطالب وتحسين قدراته وإعداده لأن يكون مواطنا صالحا ومنتجا، إن وظيفة المدرسة مزدوجة: تربية وتعليم، وكما يلاحظ أن التربية تسبق التعليم وأن التربية الصحيحة هي المدخل السليم إلى التعليم الجيد، فإذا أحسن تنشئة الطالب خلقيا، فالأرجح أنه سيكون

أكثر إقبالا على التعلم وأكثر قدرة عليه فالتربية الخلقية مطلوبة لذاتها، ومطلوبة كوسيلة لتحقيق التعلم الأفضل.

3-4- المدرسة إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية:

تعتبر المدرسة إحدى المؤسسات المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية لأنها تحاول إكساب الطالب الخصائص الاجتماعية التي تمكنه من العيش والعمل والإنتاج مع الآخرين والتوافق معهم ومع المجتمع المحيط، ومن هذه الخصائص الاجتماعية: الاتصال المتبادل مع الآخرين، التعاون، العمل الجماعي، العطاء، الولاء والانتماء، تحمل المسؤولية.

5- التحديات العالمية وانعكاساتها على التعليم:

يشهد العالم تحولات وتحديات ومتغيرات بدأت تظهر وتتبلور منذ فترة طويلة من الزمن، ويمكن القول بأن عددا منها له تأثير قوي في تشكيل المجتمع ونظمه ومؤسساته بما فيه المؤسسات التعليمية، ومن أهم هذه المتغيرات هي:

5-1- التوجه نحو مجتمع المعرفة:

أول هذه المتغيرات ظاهرة "تفجر المعرفة"، حيث شهد في الآونة الأخيرة تطورا في المعرفة كماً وكيفاً، كما وصفت باسم الثورة المعرفية أو الانفجار المعرفي وذلك لقصر المدة التي تتضاعف فيها المعرفة وتزايد معدل تقادم المعرفة، فالمعارف سرعان ما تتلاشى أهميتها وصلاحيتها لتحل محلها معارف جديدة. إن هذا التطور المعرفي الذي ساعده التقدم الذي حدث في أساليب وأدوات الحصول على المعرفة وتخزينها واسترجاعها وتحليلها، كانت له آثاره الخطيرة على المجتمعات، فعلى قدر المعرفة المتوافرة تتحدد درجة التقدم الاجتماعي، ويطلق وصف "مجتمع المعرفة" على المجتمع الذي يقوم أساسا على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط الاجتماعي، وبذلك تصبح الأنظمة بصفة عامة، مطالبة في خضم ثورة المعلومات والمعرفة، بتنمية قدرة الفرد على الاكتساب والتحصيل، والاستفادة من المعارف والمعلومات الجديدة باستمرار، وتزويده بالمهارات والقدرات الابتكارية. وأصبح التعليم الجامعي بصفة خاصة باعتباره مصدر إيداع المعارف الجديدة مطالب بأن يزيد من قدرة الفرد على مواجهة هذا التحدي، وأن يقدم له المعارف التي يحتاج إليها في مستقبل حياته المهنية، وأن يهيئه لهذا المستقبل.

5-2- ثورة الاتصالات:

انطلاقا من الإنجازات الهائلة في مجال تكنولوجيا المعلومات، أضحت المهمة كبيرة بالنسبة للتعليم بجميع مؤسساته لملاحقة الاضطراب الكبير، والسرعة الفائقة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، والاطلاع على كل ما هو جديد، ويعتبر ذلك هدف تسعى إليه هذه المؤسسات في الدول المتقدمة، بهدف تكوين وإعداد الكوادر اللازمة والقادرة على استخدام نظم الاتصال ونقل المعلومات، واستخدام الوسائل والتقنيات الجديدة التي تتناسب ومتطلبات العصر، والاستفادة منها واستغلالها في تنمية المجتمع وتطويره، وتكوين الاتجاهات الفكرية الناقدة والمستنيرة، والقدرة على الاختيار والانتقاء وبناء الهوية الوطنية، والتأكيد على الذاتية الثقافية للمجتمع.

5-3- الثورة العلمية والتكنولوجية:

لابد من ملاحقة التطور التكنولوجي مما يتطلب تغيير جذري في فلسفة ومحتوى وبرامج ومؤسسات التعليم، وتفعيل دور التقنيات التربوية التي تقدمها هذه الثورة من حيث طرق التدريس والتعليم والتعلم وإكساب المهارات، بهدف إعداد أجيال قادرة على التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة ومتابعتها والإسهام فيها، وضرورة الاهتمام بتدريب المتخصصين في مجالات التقنية المختلفة، وعقد الندوات والمؤتمرات العلمية، واستجلاب الخبراء المتخصصين للمساهمة في برامج التدريب، والاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة للاستفادة من الجوانب الايجابية لهذه الثورة مثل الانترنت والكمبيوتر.

5-4- العولمة:

إن التعليم ومؤسساته يواجه أدوار أكثر تقدما وتعقيدا لمساعدة المجتمع على أن يتبوأ موقعا استراتيجيا على خريطة العولمة، التي لن تتسع إلا لمجتمعات المبدعين والمتعلمين وأصحاب المهن التخصصية الدقيقة، والقادرين على تحديد وتحليل المشكلات والبحث عن حلول مبتكرة والمساعدة على اكتساب المرونة في اتخاذ القرارات، والقدرة على اكتساب المعرفة من مصادرها وتوظيفها بهدف حل المشكلات، واكتساب الاتجاهات وتوفير المتدربين وتأهيلهم لمهن ومهارات تستجد الحاجة إليها، كذلك على التعليم أن يتولى مسؤولية القيادة لمواجهة هذه التحديات لتحقيق أهدافه الحالية والمستقبلية في مضمار التقدم والتنمية الشاملة.

5-5- عالمية البيئة:

لابد من الاهتمام بعمليات التنمية المستدامة التي تستهدف تحقيق الترابط بين البيئة والتنمية، والتي يمكن أن تسهم سياسات التعليم ومناهجه وبرامجه في تحقيق ذلك النوع من التنمية الذي يستهدف كلا من الإنسان والبيئة والتنمية.

5-6- التزايد السكاني السريع:

أدت الزيادة السكانية إلى زيادة الطلب الكمي على التعليم، مما أدى إلى استيعاب أعداد كبيرة من الطلاب تفوق الإمكانات المتاحة بالتالي تتطلب توسعا كميا في بناء الأبنية والفصول الدراسية، بالإضافة إلى مجال التكنولوجيا التعليمية الحديثة ووسائل الاتصال التي تتطلب نفقات كبيرة، كذلك ضرورة إعداد برامج منوعة لتعليم الأفراد والوفاء بحاجاتهم التعليمية مثل التعليم المبرمج، والتعليم بالمراسلة، والتعليم المفتوح، واستخدام كثير من الوسائل التعليمية المصاحبة لهذه البرامج مثل الحقائب التعليمية، الإذاعة والتلفزيون، الحاسب الآلي، الفيديو، وهي من أساليب تنفيذ برامج تنمية المجتمع والتعليم المستمر، من هنا هذه الزيادة السكانية تلقي بتبعاتها على نظام التعليم في ضرورة دعم قدراته على الإتاحة والجودة في الفرص التعليمية المقدمة. (العامري، 2017)

مناقشة وتحليل:

6- الانتقادات الموجهة للنظام التعليمي المدرسي التقليدي:

لقد أشار "إيفان ايليتش" في كتابه مجتمع بدون مدارس إلى أن المدرسة نشأت من أجل تغطية الكثير من هفوات التربية الأسرية وكذا ما لم يستطع المجتمع بمؤسساته أن يقدمه للإنسان، وقد سايرت وواكبت الإنسان طيلة امتداده في هذه الحياة، فهذا هو المبدأ الأساس الذي بنيت عليه الأنظمة المدرسية التقليدية أو في وقتنا الحاضر، ولكن "إيفان إليتش" كانت له نظرة سوداوية للمدرسة التقليدية وله ما يبرر نظرته هذه،

فقد رأى أن تعليم الأفراد أبجديات القراءة والكتابة، هو عبارة عن تحضير لإنتاج متعلم يحمل نفس السمات والخصائص، كما أن العملية الدراسية في المدرسة تنتهي إلى تحويل الإنسان إلى كائن مطواع مسلوب الإرادة وحسبه تنتج مخرجات متشابهة تخدم ما هو موجود فقط من وظائف في سوق العمل وقد داومت هذه المدرسة على هذا الهدف طيلة وجودها وهذا ما جعلها تبقى حبيسة الاعتياد على ممارسات قائمة وانشغال المتخصصون في التعليم بالتطوير والتحسين في العمليات بدلا من أصل الفكرة والمنظومة ككل، فالمدرسة لا تحقق الهدف المرجو منها، ما دامت تلقينية ولا تخدم القيمة التي من المفترض أن تخدمها، ألا وهي التعليم والتفكير

ف"إيفان إليتش" اعتبر هذا الوضع بأننا نستخدم خرائط قديمة لطرق ومدن جديدة وبالتالي هذا النموذج لم يعد صالحا منذ فترة ليست بالقصيرة، وقد أكد فعلا هذه الفكرة الوضع الصحي العالمي بسبب جائحة كورونا والذي أزاح الستار عن أنظمة تعليمية هشة، لا تتكيف مع ابسط الظروف والتحديات، فالمدرسة في صورتها اليوم قائمة على ما تم تسميته بالمنهج العام، الذي يعنى بتقديم وجبة واحدة بمكونات واحدة بمذاق واحد، بكمية واحدة لكل الطلبة على اختلاف حاجاتهم وتنوع ميولاتهم وتعدد طموحاتهم وقبل ذلك تفاوت استعداداتهم العامة والخاصة على حد تعبير "إيليتش"، فالمدرسة اليوم أقل تأثيرا في واقع حياة الطلبة ومستقبلهم الوظيفي والشخصي والاجتماعي، الحياة من حولها تغيرت وتبدلت وهي في حالها تسير بنفس النمطية حيث المصادر من حولها أكثر فاعلية وكفاءة وجاذبية في تحقيق الأهداف التي وضعت هي من أجلها، حتى غدت المدرسة اليوم لا تعدو أن تكون مرحلة يجب اجتيازها بهدف اجتيازها. (الجغيمان، 2016)

7- ملامح المدرسة الحديثة

سيكون من أهم ملامح النظام التعليمي المدرسي المستقبلي الانخفاض الكبير في عدد الفصول الدراسية التقليدية من خلال اختفاء أبنية المؤسسات التعليمية، وسيكون المحتوى التعليمي ذا علاقة واقعنا المعيش ومرتبط بمن حولنا، كذلك ويصبح الاعتماد على الامتحانات التقليدية بشكل هامشي وغير رئيسي حيث سيبدأ باستخدام طرق أكثر شمولية لتقييم المتعلمين، كما سيصبح التركيز على دور الخبرة والتجربة الإنسانية كأساس للمعرفة من الأساسيات الجوهرية لملامح التعليم المدرسي المستقبلي إذ ينبغي أن يتم التركيز على دور الخبرة الإنسانية كأساس للمعرفة، وأن تعمل العملية التعليمية_ التعلمية لتحقيق النمو الطبيعي السليم والمتكامل للفرد من خلال مروره بالخبرة وربطه بمفردات العالم الطبيعي وكل من حوله، وقد ركز الكثير من العلماء والباحثين في هذا الميدان على أحد أهم ملامح ومؤشرات النظام التعليمي المدرسي المستقبلي ألا وهو أن التعليم المستقبلي يجب أن يتبنى الاتجاه التكاملي، الكلي، والشمولي، وأن يتم تطوير الأنظمة والمؤسسات والسياسات التربوية لكي تنسجم مع هذا الغرض. وتنطلق النظرة التكاملية من فرضية أساسها أن العالم هو نظام شامل ومتكامل وأن جميع عناصره مرتبطة ببعضها ومتكاملة الأدوار، كما تدعو التوجهات الحديثة التي ترتبط بالنظم التعليمية وتطويرها إلى فهم جديد لدور المعلم، والتركيز على مهنة التعليم كمزيج من الإحساس والتذوق الفني، والممارسات المبنية على أسس ومرتكزات علمية، وإعطاء المعلم الحرية والاستقلالية التي تمكنه من تصميم البيئات التعليمية التي تتلائم والاحتياجات الخاصة المتنوعة للمتعلمين، كما وينبغي إيجاد برامج وأنماط جديدة لتدريب المعلمين تهتم بدعم النمو والتوجيه الذاتي للمعلم، وتنمية التفكير الإبداعي، والاهتمام بالتحديات التي تواجه العنصر البشري بشكل عام، والنظرة النظمية للعملية التربوية أي اعتبار العملية التعليمية التعلمية نظام منظم،

ويجب أن تكون مدرسة المستقبل تسير وفق فكرة أساسية مفادها أن ضرورة خلق مجتمع مدرسي دائم التعلم ومستمر الإبداع. (الزبون، 2011)

فالتوجهات المستقبلية تسعى إلى تكوين متعلم يعتمد على ذاته، له حرية التفكير في الاختيار، إنسان واع أن المعرفة توجد ليس فقط بين أسوار المدرسة، بل في كل مكان، بهذا الوعي يكون قد تحقق الرهان الذي من أجله وجدت المدرسة بل حتى في المؤسسات بمفهومها العام.

أما البديل عن هذه الانتقادات الموجهة للمدرسة التقليدية، اعتبره الخبراء ما يسمى بالتربية والتعليم الحر الذي سيجعل الإنسان يتخلص من قهر البرامج الجامدة الموجودة في المؤسسات التعليمية، هذا النظام الحر في نظر "ايليتش" يرتكز على ورش تبادل المهارات وشبكات التعلم وهي عبارة عن مجالس يجتمع فيه الأفراد ذو الاهتمامات المشتركة يختارون قضايا ويناقشونها على أساس التعلم الذاتي الإبداعي. إن هذا البرنامج يمكن أن يساهم في خلق مجتمع يستطيع الإنسان أن يكون فيه حرا ومحققا لذاته.

خاتمة:

إن الحديث عن النظام التعليمي المدرسي يجرنا إلى الكثير من الأفكار والآراء والتوجهات، التي أوردناها في هذه الورقة البحثية، فالمد والجزر الواقع بين من ينادون بموت المدرسة التقليدية، وبمن ينادون بضرورة تحرر المدرسة من هذه القيود، وهم نفسم الذين ينادون بإلزامية ظهور نظام تعليمي مدرسي يلبي احتياجات المتعلم شكل شامل وكامل، وليس المتعلم فحسب بل وحتى المجتمع ومؤسساته يكون مسايرا للأوضاع والظروف التي تفرض على الأفراد (المتعلمين) أن يتجنبوا مجابهة هذه التحديات فملامح ومؤشرات المدرسة المستقبلية يجب أن لا يأتي من المدرسة كبناء والكتب والإرشادات اللفظية، بل من الأمثلة والخبرة المباشرة بالناس وبالأشياء، وبالواقع، وأن الأسرة لا المدرسة هي الميدان الحقيقي للتعلم، وأدواته هي الحب والتعاطف والود لا القواعد والعقوبات على حد قول روسو.

قائمة المراجع:

1- المحلاوي، صالح بن حسين إبراهيم، (2009). مدرسة المستقبل الواقع والمأمول في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه في التربية. غير منشورة. كلية الدراسات العليا. جامعة شندي. السودان.
2- ربيع، محمد، وعامر، طارق عبد الرؤوف، (2008). الديمقراطية المدرسية.
3- العامري، محمد عمر علي، (2017). مدخل إلى التربية المقارنة. ط1. دار المعتز للنشر والتوزيع. عمان.
4- أبو النصر، مدحت محمد، (2009). تطوير المدارس. ط1. الروابط العالمية للنشر والتوزيع. القاهرة.
5- أبو النصر، مدحت محمد، (2017). الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي. ط1. المجموعة العربية للتدريب والنشر. القاهرة.

6- عبد الله بن محمد الجغيمان. (2016). مدرسة المستقبل منظومة التعليك من اجل المشاركة في تشكيل المستقبل. وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية. مركز ميسان لدراسات المستقبل. تاريخ الاسترداد 20 جوان, 2020، من

http://aljughaiman.net/wp content/uploads/2020/08/%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D8%A9-

%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B3%D8%AA%D9%82%D8%A8%D9%84.pdf

7- محمد سليم الزبون. (2011). ملامح مدرسة المستقبل من وجهة نظر الخبراء التربويين في الأردن. (كلية العلوم التربوية. الجامعة الاردنية. المحرر) دراسات العلوم التربوية. 38(1). 57_71. تم الاسترداد من journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/article/download/2369/2247

أبعاد كفايات التقويم: محاولة تصنيف كفايات التقويم لدى المعلم

د . يوسف خنيش د. فاروق طباع د بصالح عتوته
جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2- الجزائر

1- مقدمة :

اهتمت مختلف الدول والهيئات العالمية بمهنة التعليم لأنها هي المهنة الأم حسب تعبير "شاندلر" والتي تتفرع عنها باقي المهن الأخرى, وهو ما يجعل من عملية الاهتمام بالمعلم عملية ضرورية وذلك بتزويده مختلف المهارات والمعارف التي تسهل له القيام بمهامه بطريقة صحيحة وفعالة. ويعتبر مدخل الكفايات من أهم المداخل التي اهتمت بعملية إعداد المعلمين وخاصة بعد جهود حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات منذ ستينيات القرن الماضي.

وتعتبر الكفاية سلوكا مركب من المعارف، والمفاهيم، والاتجاهات والمهارات التي يعتمد عليها الفرد لحل مشكلاته ولا يمكن أن يتحقق إتقان أي مهنة إلا بالتحكم في مهارات أدائها، وإتقان كفاياتها وهو ما ينطبق على مهنة التعليم لهذا منحت حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات فرصة للباحثين للتعمق في نوع الكفايات التي يجب أن يتحكم فيها المعلم، واتفقوا على كفايات تساير مختلف الأنشطة التي يقوم بها، من تخطيط جيد للعملية التعليمية، والعمل على تنفيذ عملياتها بفعالية، وصولا إلى إتقان جيد لمهارات مراقبة مخرجات العملية التعليمة.

وتعد كفايات التقويم من أهم الكفايات التي يجب على المعلم التحكم فيها وذلك لمكانة التقويم داخل العملية التعليمة، والتي تفرض عليه القدرة على التخطيط الجيد لأساليب التقويم من خلال انتقاء الأنسب منها حسب المجال الذي يريد تقويمه، والقدرة على تنفيذ عمليات التقويم وطرح الأسئلة والإصغاء إليها، وصولا إلى الاستفادة من نتائج التقويم كتحليلها، تفسير نتائجها والاستفادة منها. ونظرا لأهمية كفايات التقويم تعددت الجهود المبذولة في حصر كفايات التقويم الضرورية للمعلم، وأفرزت هذه الجهود قوائم كفايات التقويم واختلفت العناصر والمهارات التي تتضمنها هذه القوائم باختلاف زوايا البحث وانطلاق الباحثين وهو ما نسعى للتطرق إليه من خلال هذا البحث وذلك بالتطرق إلى أهم الآراء التربوية ونماذج قوائم كفايات التقويم للاستفادة منها في وضع تصور وتسهل عملية بناء قوائم للكفايات من طرف الباحثين.

1-1- مشكلة البحث:

يعتبر التقويم التربوي من المكونات الرئيسية للعملية التعليمية ولا يمكن إحداث تعلم جيد بعيدا عنه لدوره في تشخيص الفعل التعليمي قبل بدايته، مرورا بمراقبة العمليات وتصحيحها، وصولا إلى الحكم على المخرجات التعليمية واتخاذ القرارات المناسبة، لهذا احتلت كفايات التقويم صدارة الاهتمام في مختلف قوائم الكفايات المرتبطة بالتقويم على غرار قائمة دودل(Dodl,1971) بجامعة فلوريدا، وقائمة مرسيلا كورودورا(Cardura,Marcela 1980), قائمة (مرعي،1981) وقائمة (ميلر وميلر, Miller et miller). وأوضح تقرير لليونسكو حول سبل تحقيق الجودة في التعلم أن تحرير طاقات المعلمين تمر حتما من خلال إعدادهم بصورة جيدة في التقويم (اليونسكو، 2012، ص51) واعتبر(Popham, 2011, p144) انه كلما كانت عملية التقويم صحيحة أدت إلى خلق مناخ تعليمي مناسب، وأشار(علام،007، ص37) إلى اتفاق مختلف الهيئات كإتحاد منظمات المعلمين AFT، والمجلس القومي

للقياس التربوي MCME، الجمعية القومية التربوية NEA على ضرورة تطوير كفايات التقويم لدى المعلمين.

رغم هذه الأهمية التي تحتلها كفايات التقويم لدى الخبراء والباحثين في الدوسيمولوجيا لكن من جهة أخري يظهر عدم الرضا عن ممارسات التقويم لدى المعلمين في مختلف المراحل التعليمية وهو ما أكدت عليه بعض الدراسات على غرار(الخوالدة وأبو زينة، 1986، ص166) في وصفهما لحالة المعلم في الوطن العربي على أن الطاقات البشرية العاملة في قطاع التعليم لم تتلقى تكوينا كافيا يسمح بإتقانها، وفي دراسة تقييميه قام بها (جبريل، 1986) توصل إلى وجود ثغرات في برامج إعداد المعلمين كعدم مسايرتها للمستجدات العلمية، وابتعادها عن الاحتياجات الحقيقية لأعضاء هيئة التدريس.

قد يعود الخلل في عدم التحكم في كفايات التقويم إلى عدم انتقاء الكفايات الأنسب في ضوء التراكم المعرفي، وتعدد الآراء والتصنيفات أو اللجوء إلى انتقاء مجموعة كفايات بطريقة عشوائية بعيدا عن مرجعية واضحة ووضعها كأهداف لتكوين طلبة الجامعات أو المعلمين، وهو ما يفرض حتمية البحث والتعمق في أبعاد هذه التصنيفات وبعد اطلاع الباحث على مختلف هذه الآراء والقوائم المرتبطة بكفايات التقويم لاحظ الباحث تعددها، وتنوع الزوايا التي لجأ إليها الباحثون لتصنيفها. فقد ركز البعض عن تصنيفها وفقا لاستعمالها في مراحل الدرس (قبل, أثناء, بعد) وتطرق البعض الأخر إلى فائدة استعمالها بالنسبة للتلاميذ, في حين لجأ البعض إلى توضيح مهام المعلم أثناء قيامه بعملية التقويم. ومنه سيحاول الباحث تصنيفها وفقا لهذه العناصر لإزالة اللبس عنها وتقديم إضافة علمية وهو البحث الذي يجعلنا ننطلق من السؤال التالي:

-ما هي العناصر التي يمكن الاعتماد عليها لغرض تصنيف كفايات التقويم؟

1-2-أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى تحقيق ما يلي :

- الكشف عن كفايات التقويم التي يحتاج إليها المعلم .
- رصد كفايات التقويم والبحث عنها في التراث النظري للتقويم.
- تصنيف كفايات التقويم وفقا لأبعاد واضحة.

1-3- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في أهمية التقويم، وأهمية معرفة كفاياته كما تظهر الأهمية من خلال توضيح مكانة هذه الكفايات ودورها في الرقي بالفعل التعليمي، وضرورة التحكم فيها. كما يمكن أن يساهم البحث بإعطاء تصور لأهم الإبعاد التي يمكن أن يتخذها تصنيف كفايات التقويم، ومن خلالها مساعدة الباحثين وتزويدهم بأكبر عدد ممكن من الكفايات التي يمكن أن تساعدهم في بناء أدوات بحث تتعلق بمجال الكفايات والتقويم.

2 - في مفهوم الكفاية وكفايات المعلم:

2-1- مفهوم الكفاية:

الكفاية في اللّغة هي الشيء الذي يكفي سواه، وهي الاستغناء، والكفاف وهو مقدار الحاجة بلا زيادة أو نقصان (جبران، 1985، ص 35)

وجاء في المعجم الوسيط: كفاه استغنى به عن غيره، فهو كاف والكفاءة المماثلة في القوة والشرف. والكفء هو القوى القادر، وجمعه أكفاء.(مجمع اللغة العربية، 2004، ص 791)

ومن الناحية الاصطلاحية هو القدرة على عمل شيء معين بفعالية وإتقان، وبمستوى من الأداء بأقل جهد ووقت، وتكلفة.(مرعي والحيلة، 2002، ص 343)

والكفاية هي تجسيد لمجموعة من المعارف، والخبرات، والمهارات، والقيم المترابطة والمتكاملة التي يتقنها الفرد لأداء عمله أو مهامه (بلقيس، 2003، ص 27)

تتخذ الكفاية عدة أشكال منها ما اعتمدت عليه رابطة البحث التربوي الأمريكية خلال اجتماعها السنوي 1975 من خلال اقتراح قدمه (روبرت روث, routh ;R) يوضح أنواع وتصنيف الكفايات وهي مجال المعرفة knowledge Domain مجال السلوك Behavior Domain ، مجال الاتجاهات Attitude Domain، مجال النتائج والآثار Conséquences Domain، مجال الخبرة expérience Domain .

وجاء في تصنيف (جاري بورش, 1995) أن الكفاية تكون:

- كفايات معرفية (cognitive competences) وهي المعلومات، المعارف، الحقائق، القدرات، المهارات الفكرية اللازمة لقيام الفرد بعمل معين.

- كفايات أدائية (performance competences) وهي ما يظهره الفرد من أداء عند قيامه بعمل معين وتتضمن مهارات نفس حركية .

- الكفايات الوجدانية (effective competences) تتعلق بالناحية الانفعالية والنفسية من آراء، استعدادات، ميول قيم، معتقدات واتجاهات، تفاعل.

- كفايات إنتاجية (Conséquence compétences) هو كل ما يترتب عن أداء الفرد أو ظهور الكفايات السابقة في الميدان، ويمكن التعرف عليها من خلال تقدير سلوك المتعلم,

2-2 - كفايات المعلم :

شكل موضوع كفايات المعلم مجال بحث واسع في مختلف الجامعات منذ ستينيات القرن الماضي كدراسة دائرة التربية بولاية فلوريدا سنة 1973، ودراسة مجلس بنسلفانيا سنة 1977، ودراسة كلية التربية بجامعة عين الشمس سنة 1982.

وقد توصلت دراسة دائرة التربية بولاية فلوريدا عام 1973 إلى تحديد مجالين يمكن من خلالها تحديد نوع الكفايات اللازمة للمعلم، جاء في المجال الأول كفايات متعلقة بعملية التعلم كالتخطيط، التقويم، العلاقة بين المعلم والتلميذ، تكوين الاتجاهات، توجيه الأسئلة. وجاء في المجال الثاني كفايات تتعلق بالمعلم كشخص وسلوك، كقدرته على القيام بكل الكفايات السابقة التي يشملها المجال الأول. (المعافا، 2009، ص ص09-10)

أما مكتب التربية لولاية كاليفورنيا فقد أدرج مجالين رئيسيين للكفايات : مجال الكفايات الشخصية والتي تحتوى على خصائص المعلم من الاتزان، الصحة، الحماس، حب المهنة ومجال الكفايات الوظيفية التي تحتوى على التخطيط للدروس، تحضير التلاميذ، المهارات والابتكار(حمدان، 1984، ص186)

وتتفق مع هذا دراسة (عبد العزيز البابطيني, 1995) حيث يعتبر أنّ أهم المجالات لوضع الكفايات هي خمس: إعداد الدرس، تنفيذ، المجال الأكاديمي والنمو المهني، العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، التقويم. (المشرفي،2003، ص ص87-88)

حدد ميدلي ثلاثة معايير رئيسية لتقدير كفايات المعلم وهي: تحديد الكفايات بناء على مخرجات التعلم، تحديد الكفايات بناء على سلوك المعلم، تحديد الكفايات بناء على سلوك المتعلم.

ويقترح الباحث دمج مختلف الكفايات التي يجب أن تكون عند المعلم انطلاقا من ثلاث مهام رئيسية يقوم بها المعلم وهي: (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

1-2-2-الكفايات المرتبطة بالتخطيط :

التخطيط تصور مسبق لما سيقوم به المعلم من خبرات تشمل أساليب، أنشطة، إجراءات تقويم، لتحقيق الأهداف(الهويدي، 2005، ص87). وتفرض عملية التخطيط الجيد على المعلم ضرورة التحكم في مجموعة من الكفايات منها ما تطرق إليها(الخليفة،2007، ص98)، و(الخطيب، 2008، ص ص 87-88) وهي: الصياغة الجيدة للأهداف، تحديد و تنظيم المحتوى بشكل متسلسل و مترابط، اختيار الطرية التربوية المناسبة للتعلم، انتقاء الوسائل التعليمية وفقا لما يتناسب مع الأهداف والطريقة التربوية، تحديد أساليب التقويم المناسبة ومراعاة مراحله وتنوع استعمالها، تحديد المصادر المساهمة في تحقيق الأهداف المرجوة .

2-2-2- الكفايات المرتبطة بالتنفيذ :

ترتبط كفايات تنفيذ العملية التعليمية بالعديد من العناصر المهمة مثل: كفايات التهيئة، كفايات التفاعل، كفايات إثارة الدافعية، كفايات استعمال الوسائل التعليمية، التحقق من وجود رابط بين المكتسبات السابقة والآنية . تشجيع عمل التلاميذ ودفعهم للمشاركة، التنويع في استعمال الوسائل التعليمية، استعمال الحركات والصوت وفقا لما يخدم الدرس، الاستماع إلى أجوبة التلاميذ ويعمل على تعزيزها.

2-2-3- الكفايات المرتبطة بالتقويم:

وهي مجموعة من الكفايات التي تمنح القدرة على الحكم على مدى قيام المعلم بعملية تعليمية صحيحة ومن هذه الكفايات نجد: تقدير درجة المتعلم مقارنة بما يريد أن يحققه، تقييم مدى تحقيق الأهداف، القيام بمجهود لإصلاح العملية، القيام بالتحكم في العملية التقويمية في كل مراحل الدرس، استعمال أساليب التقويم الفعالة.

3- مكانه كفايات التقويم ضمن كفايات المعلم:

3-1- مفهوم كفايات التقويم :

التقويم هو العملية التي بواسطتها يتم إصدار حكم معين على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها والكشف عن النقص الموجود فيها، واقتراح البدائل المناسبة لمعالجتها. وهو وسيلة لمعرفة مدى التقدم الذي يحرزه المتعلم في تحقيق الأهداف التربوية (مندور، 2000، ص 23).

والتقويم عنصر من عناصر المنهاج الذي يسمح بتحديد نقطة البداية في تعلم جديد، ويعمل على مسايرة العملية التعليمية من خلال تعزيز جوانب القوة وتصحيح الأخطاء فيها، وصولا إلى إصدار أحكام عن مدى تحقق الأهداف.

ومنه يرى الباحث أنها مجموعة من العمليات والأساليب التي يقوم بها المعلم بصورة صحيحة تسمح له بمعرفة مدى تحقيق العملية التعليمية التي يقوم بها لأهدافها، والتي تظهر من خلال اكتشاف استعداد التلاميذ للتعلم، ومسايرتهم له وصولا إلى مخرجات تربوية مقبولة.

3-2- مكانة كفايات التقويم كما تبرزها الدراسات السابقة وفي ضوء كفايات المعلم:

تعد كفايات التقويم من الكفايات التدريسية الضرورية للمعلمين وتتفق العديد من الآراء والدراسات السابقة التي تناولت موضوع كفايات المعلم على أهميتها وذلك لأهمية عنصر التقويم في حد ذاته داخل العملية التعليمية وخاصة في ضوء المنظومة التربوية الحديثة القائمة على التغذية الراجعة .

اعتبر (Kult ,1975) عملية التقويم عملية ضرورية، وان كفايات التقويم هي التي تمهد للعملية التعليمية الناجحة (محمد وسليمان، 1993، ص ص 230-282). واحتلت كفايات التقويم درجة كبيرة من الأهمية في الاقتراح الذي تقدمت به جامعة نيويورك 1974 لتطوير مستوى المعلمين وهو ما يتوافق مع قائمة كفايات المعلم بجامعة أيوا الأمريكية التي اشتملت على كفايات التشخيص، التقويم، التخطيط، التدريس، إدارة الصف، معرفة الطفل، شخصية المعلم. وأشار كوبران (Coburn ,1983)

على ضرورة الاهتمام بإعداد المعلم في مجال التقويم. وأكدت منظمة الإتحاد الأمريكي للمعلمين AFT وجمعية التربية الوطنيةNEA على ضرورة تزويد المعلمين بمهارات بناء الاختبارات.

ولم تبتعد دراسة إيستردي وسميث (Esterday and Smith ,1992) عن ذلك حيث أكدا على أن كفايات التقويم وطرق التدريس من أهم الكفايات التي يجب أن تتوفر عند المعلم. وعلى مستوي الدراسات العربية عبرت دراسة (الناقة، 2006) حول الكشف عن الكفايات المهنية المهمة عند أعضاء هيئة التدريس أن كفايات التقويم تحتل مصدر الاهتمام بالإضافة إلى كفايات العلاقات الإنسانية، وكفايات التمكن العلمي والمهني. (أحمد وأحمد، 2012، ص71)

وفي دراسة (مفلح، 1998) التي هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية المهمة لأعضاء هيئة التدريس توصل إلى أن بعد كفايات استخدام تحليل المحتوى، والقياس والتقويم من الكفايات المهمة التي يجب أن تكون عند المعلم. (أحمد وأحمد، 2012، ص72) وفي دراسة الحسماوي (1998) حول تحديد الكفايات اللازمة للمدرسين في مدارس الدوحة توصلت النتائج إلى أهمية كل الكفايات، وجاءت كفايات التقويم في الدرجة الثانية من حيث الأهمية بعد كفايات إدارة الصف. وأشارت دراسة الحمادي (1997، ص ص237-263) على أهمية كفايات التقويم حيث احتلت الدرجة الثانية من حيث الأهمية.

4- محاولة تصنيف كفايات التقويم:

نظرا لأهمية موضوع الكفايات بادرت العديد من الدراسات والبحوث بتقديم تصورات لأهم العناصر الضرورية التي يجب أن تشتمل عليها، والتي يمكن أن تكون أهدافا تسعي منظومة إعداد المعلم لتطويرها لهذا تنوعت الآراء واختلفت عناصر قوائم كفايات المعلمين منها كفاياته في مجال التقويم، ومن خلال الاطلاع على هذه الآراء توصل الباحث إلى تصنيف هذه الكفايات انطلاقا من عدة زوايا وهي:

4-1- تصنيف كفايات التقويم وفقا لاستعمالها حسب التخطيط لها, تنفيذها, تصحيح نتائجها :

تندرج ضمنه كل البحوث التي انطلقت من خطوات الفعل التعليمي لتصنيف هذه الكفايات من خلال وجود ثلاثة مراحل رئيسية وهي: قبل، أثناء، بعد. ومن الآراء التي تتماشي مع هذا التصنيف نجد ما أشار إليه الخليفة (2007، ص 204) حين ركز على الكفايات الآتية:

- معرفة إعداد أدوات تقويم مناسبة.
- استخدام أساليب تقويم شاملة للدرس.
- يستعمل التقويم أثناء الدرس.
- ارتباط التقويم بأهداف الدرس.
- تقويم جوانب التعلم المختلفة.
- التقويم الذاتي وتحليل النتائج وتفسيرها.
- تشخيص صعوبات التعلم و معالجتها.
- متابعة الواجبات المنزلية.
- استعمال أساليب تقويمية موضوعية، ثابتة، صادقة.
- التقويم المناسب في أوقاته المحددة وتعديل التعلم حسب نتائج التقويم.

أشار جردات (1998، ص ص47-51) إلى بعض من كفايات التقويم وهي:

- أن يعرف أنواع التقويم ويستخدم أساليبها المختلفة.
- أن يقوم الجوانب المختلفة للمتعلم، ويدرب المتعلمين على التقويم الذاتي.
- أن يقوم ببناء اختبارات بصورة صحيحة.
- أن يراعي الفروق الفردية عند بناء الأسئلة.

– أن يقوم بالتعزيز الفوري والاستفادة من التغذية الراجعة .

وأشار حمدان (2001، ص ص، 366- 370) إلى كفاية وضع خطة التقويم، كفاية وضع الأسئلة كفاية التحضير لإجراء الامتحان، التصحيح وتفسير نتائج الاختبارات.

جاءت دراسة (سالم، 1993) لتضع مجموعة من الكفايات الضرورية للمعلم في مجال التقويم والتي اتبع فيها مراحل العملية التعليمية بطريقة متسلسلة وهي:

- كفايات التخطيط لعمليات واختبارات التقويم وتشمل على 25 كفاية فرعية حول مفاهيم التقويم والأهداف وصياغتها ومصادر التعلم والأنشطة ووسائل التقويم.
- كفايات التحضير لعملية التقويم تشمل على 25 كفاية فرعية, حول بناء الأسئلة وتوجيهها وشموليتها وتحديد شروط الاختبار الجيد.
- كفايات تنفيذ التقويم وتتكون من 20 كفاية فرعية حول توجيه الأسئلة واستعمال الملاحظة.
- كفايات تصحيح التقويم, شروط التصحيح وتحليل النتائج وتفسيرها.

وقد حاول المطيري (2010، ص42) وضع نموذج لقائمة كفايات التي يعتقد أنها جامعة لمختلف الأدوار التقويمية للمعلم وهي :

- يحدد الغرض من التقويم.
- أن يكون التقويم شاملا لكل جوانب السلوك.
- أن تكون العملية التقويمية قادرة على التميز.
- أن ينوع في استعمال أدوات التقويم.
- أن يقوم ببناء اختبارات جيدة.
- أن يستعمل التقويم قبل الدرس, أثناء الدرس, وبعده.
- أن يجمع البيانات ويقوم بتحليلها .

ووضع عوده (2006، ص ص304-305) من الموقف الاختباري أساسا لهذه الكفايات وحددها في ثلاثة كفايات رئيسية :

- كفاية التحضير للامتحان ويندرج ضمنها: الإعداد الجيد للامتحان، اختيار الوقت المناسب للامتحان، الشروط كالصدق والثبات في موضوع الامتحان، تحديد درجة كل سؤال امتحان.
- كفاية التنفيذ ويندرج ضمنها: مراعاة الوقت المناسب والمحدد للامتحان وكيفية الإجابة عنها.
- كفاية ما بعد الامتحان نجد فيها: استعمال مفتاح التصحيح والإجابة النموذجية، كشف المتفوقين والمتخلفين وضع برنامج لمعالجة عملية التعلم.

ويعتبر نموذج (جامل، 2001) من أهم هذه النماذج والذي جاء في خمس مجلات:

- مجال تحديد الأهداف: صياغة الأهداف بصورة سلوكية، يعرف مكونات الأهداف، يميز بين الأهداف العامة والسلوكية، أن يحتوي الهدف على السلوك الإجرائي، أن يحتوى الهدف على ظروف القيام بالسلوك، أن يصنف الأهداف وفقا لمستوياتها.
- مجال قياس التحصيل الدراسي نجد: أن يميز بين القياس والتقويم والاختبارات، أن يعرف الاختبارات بأنواعها أن يعرف أدوات قياس الجوانب المختلفة، أن يحدد خطوات بناء الاختبار ألتحصيلي، أن يستطيع بناء الاختبارات التحصيليه .
- مجال تقويم التحصيل نجد: يراعي الاستمرارية في التقويم، يستفيد من نتائج التقويم بتقديم التغذية الراجعة يستخدم اختبارات قبلية ليحدد مستوى المتعلمين، يحدد صعوبات التعلم, يستخدم تقويم نهائي.

- مجال استخدام الأساليب الإحصائية نجد : يجدول الدرجات ويصنفها، يستخدم التوزيع التكراري، يستخدم الأساليب الإحصائية المختلفة.
- مجال تفسير نتائج التقويم نجد: يفسر النتائج تفسيرا معياريا ومحكيا، يستفيد من نتائج التقويم لتصحيح العملية التقييمية (جامل، 2001، ص ص54-59)

4-2- تصنيف الكفايات انطلاقا من خصائص المعلم والمهام التي يتكفل القيام بها:

تنطلق مختلف الجهود التي حاولت إعطاء تصور عن كفايات التقويم انطلاقا من تشخيص الخصائص التي يجب أن تتوفر عند المعلم، وبناء على المهام التي يفترض عليه القيام بها كمنطلق من خلاله يمكن تحديد الكفايات الضرورية الازمة له للقيام بمهامه والمرتبطة بالتقويم، ومن أهم هذه الآراء نجد ما أشار كل من ليبولد وكارلي (Greenstein, 2010 ,p p 151-153) اللذين اختزلا هذه الكفايات في كفاية الاستعمال الذكي لأدوات التقويم، وتكييف أدوات التقويم حسب نوع التعلم والهدف من التقويم. ويعتبر الأزرق (2000، ص 31) أن كفايات التقويم هي العنصر المهم الذي على المعلم أن يتحكم فيه إضافة إلى كفايات التخطيط للدرس، وتنفيذه. وتتعلق هذه الكفايات بقياس نتائج التعلم وتضمنت قائمة كفاياته في مجال التقويم ما يلي :

- القدرة على صياغة الأسئلة وإلقائها.
- القدرة على إجراء الاختبارات وفقا لمراحلها (بدائية- تكوينية- نهائية)
- القدرة على استخدام أساليب التعزيز.
- القدرة على كشف الفروق الفردية بين المتعلمين وتنمية مهاراتهم المختلفة.
- القدرة على التقويم الذاتي وتصحيح أخطائه.

وانطلاقا من خصائص ومهام المعلم توصل كل من ثوابتة ومهيدات (2004، ص39) إلى وضع قائمة لكفايات التقويم حيث قاما بتقسيمها إلى كفايات شخصية وكفايات معرفية.

تندرج ضمن الكفايات الشخصية : العدالة في التقويم، الاعتماد على التقويم الذاتي، التعامل مع المشكلات، تقديم التغذية الراجعة، إشراك المتعلمين في انتقاء أدوات ومعايير التقويم، استعمال التقويم في مواقف مختلفة، توظيف التكنولوجيا في التقويم.

وتندرج ضمن الكفايات المعرفية : تحديد أهداف التقويم بوضوح، تنويع أساليب التقويم، جمع البيانات وتفسيرها، معالجة نقاط الضعف عند المتعلم، بناء الاختبارات وتحليلها.

واقترح البصيص (2011، ص ص17-18) للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعلم العالي بالأردن مجموعة من المهام التي على المعلم أن يؤديها بإتقان وهي: القدرة على صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية والتنوع في استعمال أساليب التقويم، واستخدام التقويم البديل ومنح فرصة التقويم الذاتي، والتقويم التبادلي، والقدرة على التعامل والاستفادة من ملفات المتعلمين واللجوء إليها أثناء التقويم، وامتلاك القدرة على توظيف التقويم خلال مراحل الدرس والتنويع في استعمال أساليب التقويم.

ذكر الخطيب (1986، ص ص 61-62) مجموعة من الكفايات التي يعتقد أنها مهمة وترتبط بالمهام التي على المعلم إتقانها وهي:

- إعداد الاختبارات بصورة صادقة وثابتة .
- مقارنة أداء المعلمين بالأهداف المرجوة.
- تحليل بنود الاختبارات.
- تنظيم وتلخيص البيانات المتعلقة بالاختبارات.
- استخدام إجراءات متنوعة في التقويم .

- إعلام المتعلمين بنتائج الاختبارات واللجوء إلى أسئلة التفكير المنطقي.
- التقويم المستمر واللجوء إلى الملاحظة وأساليب تقيس مستوى الإتقان.

وأشار رشوان(2009، ص 447) إلى مجموعة من الكفايات الضرورية للتقويم وهي :

- أن يعرف أنواع التقويم ووظيفة كل نوع من أنواعه.
- أن يتقن استخدام أساليب التقويم.
- أن ينوع في استخدام أساليب التقويم بتنوع مجالات التعلم.
- أن يدرب تلاميذه على التقويم الذاتي.
- أن يتقن بناء اختبارات وصياغة الأسئلة.
- أن يستعمل التغذية الراجعة لتحسين تعلم التلاميذ.
- أن يستعمل برامج علاجية لمعالجة الضعف.
- أن يحدد مستوى التطور في العملية التعليمية.
- أن يتقن في استعمال التعزيز الفوري .

وذكر النبراوي (2008، ص67) بعض الكفايات الجوهرية وهي أن ترتبط أساليب التقويم بأهداف المحتوى، أن يناسب التقويم مستوى التلاميذ وأن ينوع المعلم في أساليب التقويم .

اقترح مرعي والحيلة (2004، ص101) مجموعة من الكفايات الرئيسية للتقويم وهي القدرة على :

- وضع أساليب تقويمية تقيس الأهداف وتكون صادقة وثابتة وموضوعية.
- وضع أساليب تقويمية شاملة لكل مجالات التعلم.
- وضع أساليب تقويمية بصورة مستمرة، تكون قادرة على التمييز بين الأفراد.

3-4- تصنيف كفايات التقويم انطلاقا من خدمتها للمتعلم:

هناك من الدراسات التي انطلقت من المتعلم لتوضح وتحدد نوع الكفايات التي على المعلم التحكم فيها باعتبار المتعلم هو الهدف الرئيسي للعملية التعليمية وبالتالي يجب أن تتكيف عناصر المنهاج مع خصائص المتعلم منها ما يرتبط بعملية التقويم وبكفاياتها وفي هذا الصدد اتخذ كل من سعفان ومحمود(2007 ص، 216) من زاوية المتعلم كمنطلق لتحديد هذه الكفايات حيث ذكرا انه يجب على المعلم أن:

يقوم بتقويم المتعلم في معلوماته، مهاراته، اتجاهاته. ويستعمل التقويم بصورة مستمرة ويساعد التلميذ على التقويم الذاتي وعلى التقويم التبادلي. ويسمح للمتعلم بالاطلاع على نتائج تقويمه.

أما لورا كرينستيان (Laura Greenstein,2010 ,p 07) فقد أشارت إلى انه يجب على المعلم أن يبسط عملية التعلم ويراقب حدوث تطور في تحقيق أهداف التعلم، ويشخص بدقة احتياجات المتعلمين. ويسمح لهم بالتقويم الذاتي.

وركزت بربرا تشينقر (Barbara Ischinger ,2006,p 43-44) على مجموعة من العمليات والتي تتمركز على المتعلم منها استعمال التقويم للتأكد من فهم التلاميذ، وجعل التلاميذ في وضعيات أداء، والقيام بمتابعة أنشطة التلاميذ وفتح مجال التقويم الفردي أمام التلاميذ، وجعل التلاميذ يكتشفون الأخطاء التي وقعوا فيها.

أما مارتينات وريموند (Martinet,Raymond,Gauthier, 2001 ,p 143) فقد ركزوا على:

- اكتشاف صعوبات التعلم عند التلاميذ.
- يساعد التلاميذ على الاكتشاف بصورة ذاتية ما يحتاجون إليه.
- يخطط لكيفية استعمال أساليب التقويم.

- يستعمل أساليب التقويم المناسبة.
- يسمح للأولياء في تطوير المردود التربوي للتلاميذ.

واقترحت سوزان أسكاو (Susan Askew ,2004 ,p 23) مجموعة كفايات بناء على فائدتها للمتعلم حيث يحتاج المعلم إلى إصدار الحكم على نجاح المتعلم في العملية التعليمية إلى أحكام صادقة على تعلمه من خلال الدقة في التقويم وشموليته لكل العناصر. وعندما يكون بصدد تصحيح العملية التعليمية فانه يحتاج إلى تذكير التلاميذ بالتعلم الصحيح من خلال تصحيح الأخطاء، تقدير نسبة الاستجابات الصحيحة والاستجابات الخاطئة، القدرة على اكتشاف المهارات التي يتحكمون فيها والمهارات التي لم يتوصلوا إليها, إيجاد طريقة تعلم صحيحة لتصحيح أخطاء المتعلمين.

4-4- تصنيف كفايات التقويم انطلاقا من استعمال الأسئلة الصفية :

هناك من الباحثين من قام بحصر كفايات التقويم في الأسئلة الصفية التي يتعامل معها المعلم عند ممارسته للعملية التعليمية داخل القسم واعتبار ذلك مرجعا لوضع قوائم كفايات التقويم لدي المعلم على غرار قائمة الفتلاوي (2003، ص ص 43-44) التي ذكرت ما يلي :

- كفايات صياغة وتوجيه الأسئلة واستعمالها أثناء التعلم.
- القدرة على استخدام الأسئلة الشفوية والتحريرية.
- استعمال الأسئلة وبناء الاختبارات التحصيلية بأنواعها.

وأيدتها في ذلك بخش (1991، ص ص47-49) بالكفايات التالية :

- توجيه واستعمال الأسئلة بطريقة متنوعة ومناسبة وواضحة .
- اللجوء إلى التغذية الراجعة في تقويم جوانب التعلم .

أشار العدواني(2013) من خلال اقتراحه لمجموعة كفايات لوزارة التربية باليمن إلى مجموعة من الكفايات المتعلقة بالتقويم وهي : استخدام أساليب التقويم الشفوية، التحريرية، العملية، التقارير البحثية، كشف القصور في التعلم عند المتعلمين ومعالجتها واستخدام التقويم الذاتي والتقويم التشخيصي، التكويني والنهائي.

أشار ماهر (2006، ص 111) إلى الكفايات التالية:

- كفايات مرتبطة بتحديد الأسئلة : أن تكون مرتبطة بالدرس، شاملة لكل العناصر، تقيس مختلف العمليات العقلية، مناسبة للمستوى العقلي للمتعلمين، مثيرة للانتباه.
- كفايات صياغة الأسئلة: تكون إجرائية، واضحة، متنوعة في الاختبارات(المقالية والموضوعية) ، التنوع بين الأسئلة المفتوحة والمغلقة، متوسطة السهولة والصعوبة .
- كفايات توجيه الأسئلة : التنويع في استعمالها شفهيا، تحريريا، عمليا. اختيار الوقت المناسب لطرح الأسئلة. أن تشمل أكبر عدد ممكن من المتعلمين، منح الوقت الكافي للمتعلم لفهم السؤال. تعزيز الإجابات الصحيحة للمتعلمين.
- كفايات استقبال الأسئلة : يستمع لانشغالات المتعلمين، يساعد المتعلمين على طرح الأسئلة بطريقة مناسبة, يجيب بصورة جيدة عن أسئلة المتعلمين.

5- الخلاصة:

للارتقاء بالمنظومة التربوية والمساهمة في تطوير مخرجاتها يجب البحث في العناصر المساعدة على ذلك ومن أهم هذه العناصر بالإضافة إلى تطوير المناهج وانتقاء المحتويات المناسبة والاهتمام بالمتعلم نجد الاهتمام بالمعلم باعتباره العنصر الذي يمثل حلقة الوصل بين المكونات الأخرى للمثلث التعليمي. وتكمن طريقة الاهتمام بالمعلم بتطوير إمكانياته ومساعدته على التحكم في المهنة التي يمارسها والتي تفرض

مجموعة كفايات تسمح له القيام بها بطريقة سهلة وفعالة تسمح بالوصول إلى مخرجات تربوية في مستوى تطلعات المنظومة التربوية.

تعد كفايات التقويم من أهم العناصر التي يجب على المعلم التدرب على التحكم فيها لما للتقويم من أهمية في الفعل التعليمي. لذا كانت هذه الكفايات محل اهتمام الباحثين في مجال التقويم منذ ستينيات القرن الماضي وهو ما يظهر في قوائم كفايات التقويم على غرار قائمة دودل(Dodl,1971) بجامعة فلوريدا، وقائمة مرسيلا كورودورا(Cardura,Marcela 1980), قائمة (مرعي،1981) وقائمة (ميلر وميلر, Miller et miller).

إن توسع مجال البحث في كفايات التقويم جعل من الباحثين يلقون صعوبات في انتقاء كفايات التقويم المناسبة لأدواتهم البحثية ومنه جاءت محاولتنا في هذا البحث لتصنيف هذه الكفايات وفق أبعاد منها إمكانية الاعتماد على خطوات الدرس او العملية التعليمية كمصدر لترتيب هذه الكفايات والتى تلخصها مراحل التقويم(الاولي .التكويني.النهاءي) وما تحمله من العديد من مهارات التقويم التى يحتاج اليها المعلم جسب مرحلة الدرس.كما اظهر التراث النظري في مجال التقويم امكانية تصنيفها وفقا للمهام التى يجب على المعلم ان يقوم بها داخل غرفة الصف منها التحكم في التخطيط لالجيد له وانتقاء اساليب التقويم المناسبة ومراعاة الفروق الفردية عند التقويم.كما أظهر التراث النظري امكانية التصنيف وفقا لخصوصيات المتعلمين كاشراكهم في عملية التقويم والسماح لهم باالقيام بالتقويم التبادلي او الذاتى. واراد الباخث ان يجعل من زاوية استعمال الاسءلة الصفية كعنصر يمكن اللجوؤء اليه في عملية تصنيف الكفايات.

يمكن لهذا البحث ان يساعد في لفت انتباه المعنيين بالأمر في منظومة تكوين المعلم إلى أهمية اعداد المعلين في مجال التقويم .كما يمكن المساهمة في القاء الضوء على العديد من كفايات التقويم ودعوة المشرفين على التكوين على المستوي الجامعي الى استهداف الكفايات المهمة و ادراج بعض المقاييس المرتبطة بتقويم العملية التعليمية في مقررات وبرامج .ونعوا الباحثين في مجال التربية عامة والتقويم خاصة القيام بدراسات لكشف الصعوبات التي يعاني منها المعلمون وضبط احتياجاتهم التدريبية في مجال التقويم اقتراح قوائم للكفايات التي يحتاج إليها معلم المدرسة الجزائرية من خلال دراسة شاملة.

قائمة المراجع :

- الأزرق، عبد الرحمن صالح (2000). علم النفس التربوي للمعلم مفاهيم نظرية، طرابلس: مكتبة طرابلس العلمية.
- بخش، هالة (1991).الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الكيمياء بالمرحلة الثانوية وطرق تنميتها، الرياض: دار عكاظ.
- البصيص، حاتم (2011). « ضمان جودة الأداء التدريسي في التعليم الجامعي تطوير الكفايات الأدائية للمعلم على ضوء معايير الجودة» . بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي ، جامعة الزرقاء 10-12 ماي .
- أحمد، صلاح وأحمد، عبد الرحمن (2012). « تقويم الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة كسلا من وجهة نظر طلابهم». مجلة جامعة كسلا، العدد01, ص ص 65-82.
- بلقيس، أحمد (2003). كفايات التعلم الذاتي، الكويت : منشورات الجامعة العربية المفتوحة .
- ثوابتة، أحمد ومهيدات، عبد الحكيم(2004).استراتجيات التقويم وأدواته.عمان: مديرية الاختبارات, الفريق الوطني للتقويم بالأردن.

- جامل، عبد الرحمن عبد السلام(2001).الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي. ط2، عمان: دار المناهج.
- جبران، مسعود (1985). الرائد، بيروت: دار العلم للملايين.
- جبريل، بشارة (1986). تكوين المعلم العربي والثورة العلمية، بيروت: المؤسسة الجامعية.
- جردات، عزت وآخرون (1998). التدريس الفعال، عمان : دار الفكر.
- الحسماوي (1998).الكفايات اللازمة للمدرسين من وجهة نظرهم.
الموقع الالكتروني http://kenanaonline.com/users/sn1/links/484
بتاريخ:2017/11/8 على الساعة: 18:23
- حمدان، محمد زياد (2001). تقييم التعليم والتحصيل، القاهرة : دار التربية الحديثة .
-حمدان، محمد زياد(1984). قياس كفاية التدريس طرقه ووسائله الحديثة، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- خالد مطهر العدواني(2013) الكفايات المهنية للمعلم ، إشراف عبد الرزاق الأشول. الموقع الالكتروني:http://kenanaonline.com/users/kadwany/posts/492644 بتاريخ: 2018/8/4. الساعة 22:20.
- الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (1986).اتجاهات حديثة في التدريب، الرياض: دار الفرزدق.
- الخطيب، أحمد (2008).إعداد المعلم العربي نماذج واستراتيجيات، عمان :عالم الكتب.
- الخليفة، حسن جعفر(2007). مدخل إلى المناهج وطرق التدريس، الرياض: مكتبة الرشد.
- الخوالدة، محمد وأبو زينة، فريد (1986). « دور كليات التربية في تطوير التعليم السابق للتعليم العالي». المجلة العربية للعلوم الانسانية، المجلد السادس، ص ص154-170.
- رشوان، أشرف طه (2009). رؤية مقترحة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في ضوء بعض المستجدات العالمية .في ربعي مصطفى عليان .(محرر).كتاب التربية العلمية، رؤى مستقبلية ,الجزء2، عمان :مكتب المجتمع العربي للنشر.
- السعفان، محمد أحمد ومحمود، سعيد طه (2007). المعلم إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة والتربية الخاصة والإرشاد النفسي، القاهرة : دار الكتاب الحديث .
- علام، صلاح الدين محمود(2007). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، عمان: دار المسيرة.
- عوده، محمد(2006).إعداد معلم المرحلة الأساسية، الإمارات المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003). كفايات التدريس المفهوم التدريب الأداء، عمان :دار الشروق.
- ماهر، يوسف إسماعيل صبري محمد (2006).التدريس مبادئه ومهاراته، الرياض: مكتبة الرشد.
- مجمع اللّغة العربية (2004). المعجم الوسيط. ط 4، القاهرة : مكتبة الشروق.
- محمد، فتحية وسليمان، سعيد(1993). « برنامج تدريبي مقترح لإعداد معلم الجامعة». مجلة التربية الإسكندرية م 06، العدد01 ، ص ص230- 282.
- مرعي، توفيق والحيلة، أحمد(2004).المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، عمان: دار المسيرة .
- مرعي، توفيق (1981). الكفايات التعليمية الأدائية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم و اقتراح برامج لتطويرها. أطروحة دكتوراه غير منشورة ,كلية التربية، جامعة عين الشمس.

- مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (2002). تفريد التعليم .ط 2، عمان: دار الفكر
- المشرفي، انشراح إبراهيم محمد(2003). فاعلية برنامج مقترح لتنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال. أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الاسكندرية.
- المطيري، عيسى بن فرج (2010).الكفايات اللازمة للتقويم المستمر للمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية .أم القرى.
- المعافا، محمد يحي حسين(2009). «الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية» . مجلة البحوث و الدراسات التربوية باليمن، السنة14 ،العدد23،ص 1ص -13.
- مندور، فتح الله (2000). التقويم التربوي، الرياض: دار النشر الدولي.
- سالم المهدي، محمود (1993). « فعالية الوحدات النسقية في تطوير كفايات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بأقسام العلوم بكليات المعلمين» . مجلة التربية بالزقازيق، المجلد ، ص ص 129-164.
- النبراوي، إيهاب سعد عبد العزيز (2008). برنامج مقترح لإعداد معلمي التربية الرياضية لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء الكفايات. أطروحة دكتورة غير منشورة، كلية التربية الرياضية ، جامعة حلوان.
- الهويدي، زيد (2005).الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، العين: دار الكتاب الجامعي.
- اليونيسكو(2012).التقرير العالمي حول التعلم لتحقيق الجودة للجميع.
الموقع الالكتروني: www.unesco.org/publishing /www.efareport.unesco.org
بتاريخ:11_4_2018 الساعة: 22.55 سا.
-Askew,S, Lodge,C (2004) Feed Back For Learning . London : Taylor et Francis Library.
-Barbara, I. (2006).personnaliser l'enseignement .paris : organisation de coopération et de développement économiques.
-Greenstein ,L.(2010). What teachers really need to now about formative assessment. Virginia:(ASCD).
-Martinet ,Raymond ,Gauthier (2001) la formation a l'enseignement les Orientation les compétences professionnelles. Québec : ubloithequeational.
-popham, j.(2011).Transformative Assessment in Action .virgignia usa :A S C D.

الإصلاحات التربوية والتنمية في الجزائر

د.فلاحي كريمة د.السعيد رشيدي
جامعة محمد لمين دباغين سطيف2- الجزائر

مقدمة:

يحتل موضوع التنمية أهمية بالغة في المجتمعات المعاصرة، لما له من أهمية بالغة في تطور هذه المجتمعات ورقيها، واستحوذ لأجل ذلك على اهتمامات الجميع، من باحثين وسياسيين في البلدان المتقدمة وحتى النامية، وظهرت العديد من الكتابات والتحليلات التي تخوض في الموضوع وأهميته التي تعود بالنفع على الفرد والمجتمع على حد سواء، مبرزة مجالاته وجوانبه المختلفة. وهو ما ظهر جليا بعد ذلك في برامج وأنشطة المنظمات الدولية والإقليمية.

وإلى جانب ذلك، فقد لوحظ في الفترة الأخيرة، إهتمام متزايد بالحاجة إلى التنمية المستدامة والوصول إلى مستقبل مستدام، نتيجة تزايد النمو السكاني، وفقدان التنوع البيولوجي، واتساع نطاق التصحّر، وما إلى ذلك من المشكلات البيئية، وهو ما يؤشر على الارتباط الوثيق بين البيئة والتنمية. **التنمية التي تمكن من النهوض بالمجتمعات وإشباع حاجيات أفرادها (بما في ذلك الفقراء منهم)**، وهو ما من شأنه أن يؤدي مع الوقت إلى افتقاد المجتمعات تماسكها وقدرتها على العيش المشترك.

ومن ثم، فإنه ما من شك في أن تمويل التنمية قضية مجتمعية، وإن كان النصيب الأكبر في تحمل عبئها يقع على عاتق الدول. بما تملكه من سلطات، تستطيع من خلالها تعبئة الموارد المحلية، وتوجيهها، وإيجاد البيئة الاجتماعية الملائمة للإنطلاق، ما يضع على كاهلها العبء الأكبر في قضية التنمية.

ولذلك يعد ربط مخرجات الإصلاحات التربوية بالتنمية من أهم القضايا التي اهتمت بها الدولة الجزائرية خلال مسيرتها الطويلة، باعتباره الخيار الرئيسي والوحيد للنهوض والخروج من التخلف الاقتصادي، وهو الخيار الذي اعتمدته مباشرة بعد نيلها استقلالها. ومن هذا المنطلق وضعت الدولة الجزائرية قضية "التنمية" على رأس أولوياتها، لما للتعليم من دور محوري في العملية التنموية، حتى عده البعض أهم وسيلة يتسنى من خلالها فعليا تحقيق أهداف التنمية، سواء كانت اقتصادية، سياسية، ثقافية أو اجتماعية.

على ضوء ما تقدم يمكن طرح الإشكالية الجوهرية التالية: كيف أسهمت الإصلاحات التربوية في تحقيق التنمية في المجتمع الجزائري ؟

مدخل مفاهيمي:

التربية: يتعرض مفهوم التربية لتفسيرات متباينة، لأن العمل التربوي محوره الأساسي هو تنشئة الإنسان وتكوينه، باعتبار الإنسان في تغيير مستمر وفق عاملي الزمان والمكان كما جاء في قول لستر سميث " Lester Smith": " إن معنى التربية لا يتأثر بمرور السنين فحسب، بل يتأثر باختلاف المكان".[1]

فالتربية هي مجموع العمليات، إذ من خلالها يستطيع المجتمع نقل المعارف وأهدافه المكتسبة ليحافظ على بقائه.

التعليم: ببساطة شديدة يعرف التعليم على أنه العملية المنظمة والتي تهدف إلى تلقى الشخص لمختلف المعلومات البنائية للمعرفة، ويتم ذلك بطريقة دقيقة التنظيم، ذات أهداف محددة ومعروفة أو ببساطة أكثر هو نقل للمعلومات الأساسية لأي علم من العلوم من المعلم إلى المتعلم سواء أكان مواد دراسية أو صنعة

[1] جبالي فتيحة، المنظومة التعليمية في الجزائر(قراءة في المنهاج والتقويم)، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب واللغات والفنون، قسم اللغة العربية، جامعة الجلالي اليابس، سيدي بلعباس، 2015/2014، ص.4.

(حرفة)، حيث يقوم بتوجيه المتعلم إلى طرق اكتساب المعرفة وطرق توظيفها في بناءاته المعرفية أو في حياته اليومية.[2] ومنه فالتعليم هو عملية إيصال الحكم إلى المتعلم الذي يتلقى العلم من معلمه سواء كان علما أو صنعة.

النظام التربوي: نظرا لأهمية النظام التربوي ضمن مجموعة الأنظمة الاجتماعية، تتعدد المفاهيم كل وفق الرؤية التي يتصور من خلالها النظام التربوي، حيث يعرفه معجم علوم التربية ومصطلحاتها: بأنه "مجموعة من العناصر والعلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السياسية والاقتصادية والسوسيو ثقافية وغيرها، لبلورة غايات التربية ولأدوار المدرسة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها".[3]

أما **عاطف غيث** فيعرفه على أنه: النسق الاجتماعي الذي يشمل الأدوار والمعايير الاجتماعية التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل آخر(المعرفة تتضمن القيم وأنماط السلوك)، والنظام التربوي لا يشمل فقط على التنظيمات الرسمية المخصصة للتربية، وإنما يشمل بالإضافة إلى ذلك على الأدوار والمعايير الاجتماعية التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل، كما ينطوي على تعليم مهارات وقيم أساسية لازمة لاستمرار المجتمع.[4]

الإصلاح التربوي: هو مجموعة من الإجراءات التي تستهدف مدخلات العملية التربوية، التي ترمي إلى تحسين المردود التربوي(مخرجات)، من خلال التغيير الجذري أو التدريجي ضمن إطار مجموعة من الأهداف والاتجاهات والمبادئ، التي يقوم عليها النظام التربوي وتجنيد كل الفاعلين في المجال التربوي لتحقيق ذلك.[5] وعليه فالإصلاح التربوي مفهوم يرتبط بمفاهيم متعددة منها التجدد والتغير والتطور والتحديث.

النمو الاقتصادي: يتضمن نمو الناتج والدخل القومي ومتوسط الدخل الفردي أساسا دون ضرورة حصول تغييرات مهمة وملموسة في الجوانب الأخرى ذات الصلة به سواء كانت اجتماعية أو ثقافية أو سياسية أو غيرها من الجوانب الاقتصادية.[6]

وهو الزيادة في الدخل القومي الحقيقي من فترة إلى أخرى وهو يعكس التغيرات الكمية في الطاقة الإنتاجية ومدى استغلال هذه الطاقة، فكلما ارتفعت نسبة استغلال الطاقة الإنتاجية المتاحة لجميع القطاعات الاقتصادية ازدادت معدلات نمو الناتج القومي والعكس صحيح.

التنمية: التنمية هي عملية مجتمعية واعية ودائمة موجهة وفق إرادة وطنية مستقلة من أجل إيجاد تحولات هيكلية، وإحداث تغيرات سياسية واجتماعية واقتصادية تسمح بتحقيق تصاعد مطرد لقدرات المجتمع وتحسين مستمر لنوعية الحياة، كما تعرف على أنها:" العمليات المقصودة التي تسعى إلى إحداث النمو بطريقة سريعة ضمن خطط مدروسة وفي فترات زمنية معينة، وتخضع للإرادة البشرية وتحتاج إلى دفعة قوية تفرزها قدرات إنسانية بإمكانها إخراج المجتمع من حالة السبات إلى حالة الحركة والتقدم، كما أنها تتطلب حكما تسير نحوه إلى الأفضل".[7]

بناء عليه يمكن التمييز بين التنمية والنمو في النقاط التالية:

---

[2] عدنان مهدي، التعليم في الجزائر أصول وتحديات، ط1، الجزائر: دار المثقف للنشر والتوزيع، 2018،ص.10.

[3] عبد اللطيف الغاربي وآخرون، معجم علوم التربية ومصطلحاتها، المغرب، 1994، ص.308.

[4] محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، مصر: دار المعرفة الجامعية، 2005، ص.153.

[5] ابراهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر(أساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد نموذجا)، رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة: قسم علم الاجتماع، 2011/2010، ص.68.

[6] خلف فليح حسن، اقتصاديات التعليم وتخطيطه، الأردن: عالم الكتب الحديث، 2007، ص.65.

[7] محمد دهان، مريم زغاشو، دور التعليم في تحقيق التنمية المستدامة، الملتقى الدولي حول: الجزائر وحتمية التوجه نحو الاقتصاد الأخضر لتحقيق التنمية المستدامة، يومي 2018/11/10، ص.3.

-النمو مفهوم كمي محض فهو يدل على الزيادة المستمرة في المنتج من السلع داخل اقتصاد ما، في حين التنمية مفهوم كمي ونوعي يسعى إلى الرفع من مستوى رفاه الأفراد في شتى المجالات.
-يحدث النمو بشكل تلقائي بينما التنمية عملية إرادية مقصودة، تسعى إلى إحداث النمو بصورة سريعة في إطار خطط مدروسة وخلال فترات زمنية معينة.
-على العكس من التنمية النمو لا يتناول مختلف نواحي الحياة.
-يقاس النمو بالدخل الحقيقي الفردي بالمقابل التنمية تكون شاملة وبالتالي تحتاج إلى معايير متعددة الأبعاد.

في تغير مفهوم التنمية:

تغير مفهوم التنمية مرات عدة خلال العقود الستة الأخيرة. ففي عقدي الخمسينات والستينات من القرن العشرين ساد مفهوم" التنمية الاقتصادية "بشكل واسع. ولقد استند هذا المفهوم إلى مؤشرات كمية خالصة أبرزها متوسط دخل الفرد الذي حظي بأكبر قدر من القبول من الاقتصاديين وتم استخدامه في عقد المقارنات الدولية بين الدول المتقدمة والأقل تقدماً.[8]

فمؤشر متوسط دخل الفرد رغم بعض أوجه القصور فيه حيث أنه لا يعكس مدى التفاوت في مستوى المعيشة بين فئات السكان ضمن المجتمع الواحد إلا أنه يدل على مدى التفاوت في مستويات المعيشة بين البلدان المختلفة رغم الصعوبات الفنية التي تحول دون إجراء مقارنات سليمة عن مستويات المعيشة في كل من البلدان المتقدمة والنامية لأن الأرقام المنشورة عن مستويات المعيشة في هذه الأخيرة تتحيّز نزولاً.

في أوائل عقد السبعينات من القرن العشرين ظهر اتجاه جديد بين الاقتصاديين يسلط الضوء على مفهوم جديد للتنمية هو" التنمية الاجتماعية "يأخذ بعين الاعتبار انعكاس السياسات التنموية على بنى المجتمع وأنشطته الاقتصادية، ولقد اعتمد أصحاب هذا الاتجاه معياراً آخر لقياس التنمية غير متوسط دخل الفرد وهو ما سمي بمعيار "إشباع الحاجات الأساسية". ولقد اعتبر هؤلاء أن المعيار الجديد أفضل من معيار متوسط دخل الفرد في الحكم على مدى نجاح أو فشل التنمية لسببين:

الأول: عدم تساوي الحاجات الإنسانية في الأهمية. وزيادة الدخل قد تستخدم لإشباع هذه الحاجة أو تلك. فقد ينتج عن زيادة الدخل إشباع حاجات قليلة الأهمية لتلبية مطالب الفئات المترفة مثلاً على حساب إشباع حاجات أكثر أهمية لقطاع واسع من الناس (كتوفير الغذاء الضروري أو اللبس والمسكن الملائمين).

الثاني: إن هناك من الحاجات الإنسانية ما لا يدخل في حساب الدخل. فقد يزيد الدخل ولكن تزداد معه معدلات البطالة أو يقل وقت الفراغ فلا تدل زيادة الدخل على ارتفاع مستوى الرفاهية.[9]

تجدر الإشارة أخيراً إلى أن مؤيدي معيار إشباع الحاجات الأساسية رغم اعتبارهم أنه أكثر جدوى وأهمية من معيار متوسط دخل الفرد إلا أنهم لم يتنكروا لهذا الأخير أو يعمدوا إلى التقليل من أهميته.

في مطلع التسعينات طُرح مفهوم جديد للتنمية هو" التنمية البشرية "الذي اعتمد معياراً جديداً لقياس التنمية غير المعيارين القديمين: متوسط دخل الفرد وإشباع الحاجات الأساسية. لقد كان المعيار الجديد معياراً مركباً يتكون من ثلاثة عناصر:

متوسط دخل الفرد – 2- العمر المتوقع عند الولادة – 3- مستوى التعليم.

ووفق هذا الأساس جرى ترتيب دول العالم بعضها فوق البعض الآخر وفقاً لمدى نجاحها أو فشلها في الارتفاع بمتوسط دخل الفرد وزيادة العمر المتوقع عند الولادة وفي محو الأمية وزيادة نسبة المقيدين بالمدارس.

---

[8] كليب سعد كليب، دور التربية في تحقيق التنمية المستدامة، 10 مارس2016، archive.anbaaonline.com/ ?p=415226 تاريخ الولوج:2021/05/22، 18h53min.

[9] كليب سعد كليب، دور التربية في تحقيق التنمية المستدامة، 10 مارس2016، archive.anbaaonline.com/ ?p=415226 تاريخ الولوج:2021/05/22، 18h53min.

لقد تبنى برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (undp) مفهوم التنمية البشرية والمعيار العائد له وراح يصدر منذ سنة 1990 تقريراً سنوياً عن التنمية البشرية يصنّف بلاد العالم تبعاً لهذا المعيار الجديد.

لقد لاقى مفهوم **التنمية البشرية** شهرة كبيرة وقبولاً واسعاً رغم أنه يستبعد عدداً من العناصر كالبطالة والعمالة وحجم وقت الفراغ ونمط العلاقات الاجتماعية ومدى الشعور بالاستقرار والحريات السياسية والفردية ومدى انتشار الجريمة... وغير ذلك.

وعند استعراض تطور تقارير التنمية البشرية الصادرة عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي منذ سنة 1990 وصعوداً يتضح أن مفهوم التنمية البشرية لم يتبلور بشكل كامل إلاّ في التقرير السنوي لعام 1993 حيث تم إبراز معايير المشاركة، المساءلة، التمكين، اللامركزية، الأسواق الرؤوفة، ودور الجمعيات الأهلية... وغير ذلك.

ويعتبر التقرير أن مفهوم التنمية المستدامة يُعنى بربط النمو الاقتصادي بهدف أكبر هو تحسن نوعية حياة الناس مع توزع سليم للدخل وعناية أكبر بشؤون البيئة.

ويبحث تقرير التنمية البشرية لعام 1996 طبيعة ودرجة العلاقة بين النمو الاقتصادي والتنمية البشرية التي تم تحديدها على أنها توسيع لخيارات الناس بتوفير الفرص لهم في مجالات العمل والدخل والصحة والتعليم والحقوق الأساسية. ويؤكد التقرير أن **النمو الاقتصادي هو وسيلة** أما الغاية فهي **التنمية**. وبهذا السياق يركز التقرير على أهمية المشاركة بين الحكومات ومؤسسات القطاع الخاص والمنظمات الأهلية في قضايا إدارة هذه العملية[10].

وقد **أكد كليب سعد كليب** في مقاله الموسوم بعنوان: دور التعليم في تحقيق التنمية المستدامة الأدوار التي يمكن للتعليم أن يقوم بها في إطار تحقيق التنمية المستدامة والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تنمية حس المشاركة في الأسرة والمؤسسة والمجتمع وتوسيع هامش المشاركة الديمقراطية وزيادة مشاركة الناس في الحياة العامة.

-تنمية حس المواطنة الذي يعترف بالآخر وبحق الاختلاف استناداً إلى المواثيق الدولية لحقوق الإنسان في حرية القول والعمل وإبداء الرأي وحرية الانتقال ...وغير ذلك.

-تنمية حس الانتماء للمستقبل واعتماد التخطيط المستقبلي كإستراتيجية حياتية للأفراد والجماعات

-تنمية مشاعر العدالة والإنصاف والرأفة بين الناس.

-تنمية السلوك اللاعنفي واعتماد السبل السياسية **والمفاوضات** لحل المشاكل الدولية.

-نشر الوعي البيئي حول أخطار بيئية تهدد الحضارة البشرية والكون برمته :الاحتباس الحراري، التصحر، نقص المياه...وغيرها.

-تنمية حس الانتماء إلى الإنسانية بعيداً عن كل أشكال **التمييز العنصري والعرقي والطائفي.**

-نشر الوعي عن الأخطار الصحية المحدقة بالعنصر البشري والناتجة عن التلوث وتدهور المحيط البيئي والإدمان على المخدرات ... وغيرها.

-إعادة ترتيب الأولويات في قائمة المشاكل الاقتصادية إذ لا بد من إعادة وضع مشكلة الندرة في المقام الأول حيث جرت خلال القرنين الأخيرين إحلال مشكلة التوزيع في المقام الأول بينما أزيحت مشكلة الندرة إلى المركز الثاني[11].

مرحلة تقرير القيمة الاقتصادية للتعليم:

---

10 كليب سعد كليب، دور التربية في تحقيق التنمية المستدامة، archive.anbaaonline.com/ ?p=415226،2016 مارس تاريخ الولوج:2021/05/22، 18h53min.

11 كليب سعد كليب، المرجع السابق.

كان أول من تطرق للأهمية الاقتصادية للتعليم في هذه المرحلة آدم سميت (Adam Smith) وقد كانت معالجته لموضوع التعليم متأثرة بمنهجه الاقتصادي والاجتماعي، فمعلوم أنه كان عالم اقتصاد وفيلسوفا في ذات الوقت. وفي معرض حديثه عن الأبعاد الاقتصادية للتعليم في كتابه ثروة الأمم، يؤكد على ضرورة توجيه نفقات معينة للأغراض التعليمية، والتي ستؤدي إلى تكوين نوع خاص من رأس المال الدائم والمتمثل في المعرفة والعلم وكيفية استخدامها من قبل الإنسان. فهذه الأموال المخصصة للتعليم سوف تسهم في تكوين رأس المال المتكون من المعرفة والمهارة، واللذان يشكلان جزاءا من ثروته الخاصة إلى جانب كونهما جزءا من ثروة المجتمع.[12]

فضلا عن ذلك فإن سميث يشبه العامل المتعلم بالآلة المتطورة التي تسهل العمل وتختزل الجهد والوقت. ومن الناحية الاجتماعية **وبعيدا عن الاعتبارات المالية للتعليم** يرى سميث أن هناك فوائد مباشرة وغير مباشرة، فالتعليم يعد أداة فاعلة في القضاء على الفساد، لذلك طالب الحكومة بالعناية بالتعليم ليس بإقامة نظام تعليمي حكومي، بل بتقديم مساعدات للمدارس الخاصة التي يجب في الأصل أن يتحمل أعباءها المستفيدون من خدماتها، فالدولة هي المسؤولة أخلاقيا على ضمان حق التعليم لأفرادها، على أن ذلك لا يعتبر تناقضا في طرحه، إذ أنه يرى بضرورة إخضاع التعليم للمنافسة من أجل ضمان الكفاءة والفعالية، وفي ذات الوقت يرى بضرورة حضور الدولة كمنظم ومساعد لأنه إلى جانب ما سبق ذكره من مزايا فالتعليم يعمل على إضعاف التعصب الديني ويحقق الانسجام الاجتماعي.[13]

أما الفريد مارشال في كتابه، أصول الاقتصاد فيقول:" إن فئة متعلمة من الناس لا يمكن أن تعيش فقيرة، ذلك لأن الإنسان بالعلم والمعرفة والوعي الطموح والقدرة على العمل والإنتاج والقدرة على الخلق والإبداع يستطيع أن يسخر كل قوى الطبيعة ومصادرها وما في باطن الأرض وما فوقها لصالحه وتوفير الحياة الكريمة له، ويشير إلى أن أثمن ضروب رأس المال هو ما يستثمر في البشر.

أما جونسون يقول: تتوقف التنمية الاقتصادية بدرجة حيوية على تكوين **قوة عاملة** تتمتع بالمهارات الفنية اللازمة للإنتاج الصناعي الحديث وتتخلق بفلسفة تدعو إلى استيعاب التغيير الاقتصادي والتكنولوجي والتحريض على استحداثه.

أما السير وليم بيتي فقد حاول قياس قيمة رأس المال البشري وبين بأن مردود الاستثمار في رأس المال البشري كان عاليا جدا وطالب الاقتصاديين من بعده بضرورة تخصيص رؤوس أموال كبيرة للتعليم، فيما اعترف معظم الاقتصاديين الذين جاءوا بعد آدم سميت بأهمية التعليم، ولكنهم كانوا يميلون إلى تركه جانبا عند بناء نظرياتهم في النمو الاقتصادي حتى جاء مارشال.

التعليم في الجزائر قبل الاستعمار الفرنسي:

لقد كان التعليم في الجزائر مزدهرا ازدهارا واسعا قبيل الاحتلال الفرنسي بين أبناء الجزائر، ولعل ما كتبه الجنرال فالري "falri" عام 1845م خير دليل على ذلك بقوله:" إن كل العرب الجزائريين تقريبا يعرفون الكتابة والقراءة، حيث أن هناك مدرستان في كل قرية".[14]

يقول ديتشي وهو المسؤول عن التعليم العمومي في الجزائر بعد احتلال فرنسا للجزائر: كانت المدارس بالمدن الداخلية وحتى في أوساط القبائل كثيرة ومجهزة بشكل جيد وزاخرة بالمخطوطات، ففي مدينة الجزائر كانت هناك مدرسة بكل مسجد يجري فيها التعليم مجانيا ويتقاضى أساتذتها أجورهم من واردات

---

[12] فيصل بوطبة، العائد من التعليم في الجزائر، رسالة دكتوراه، جامعة أبي بكر بلقايد ــ تلمسان، كلية العلوم الاقتصادية، التسيير والعلوم التجارية، 2010/2009، ص17.

[13] فيصل بوطبة، المرجع السابق، ص18.

[14] جبالي فتيحة، المنظومة التعليمية في الجزائر(قراءة في المنهاج والتقويم)، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب واللغات والفنون، قسم اللغة العربية، جامعة الجلالي اليابس، سيدي بلعباس، 2015/2014، ص.28.

المساجد وكان من بين أساتذتها لامعون تنجذب إلى دروسهم عرب القبائل"[15] ومع ذلك فكل هذا تم طمسه ومحيت معالمه من قبل الاستعمار الفرنسي طيلة 132 سنة من الاستعمار.

الإصلاحات التعليمية في الجزائر منذ الاستقلال:

لقد وجدت الجزائر نفسها غداة استرجاع السيادة الوطنية أمام وضع اقتصادي وثقافي واجتماعي وتحديات تفشي الأمية والجهل وانتشار الأمراض ونقص في الموارد المالية والبشرية، وأمام منظومة تربوية أجنبية بعيدة كل البعد عن واقعه من حيث الغايات والمبادئ والمضامين، فالوضعية التي ورثتها الجزائر بعد استقلالها متدهورة في جميع الميادين، ونخص بالذكر الجانب التربوي وما آل إليه من جهل وأمية والتي قدرت ب90٪.[16]

مراحل إصلاح المنظومة التربوية:

استقلت الجزائر في صيف 1962، وارثة الهياكل والتنظيمات التي كانت تخدم الاستعمار، محافظة على فلسفة المدرسة وتقاليدها، اتسمت فترة ما بعد الاستقلال بقلة الهياكل والمؤسسات التعليمية، وكانت اللغة الفرنسية هي السائدة آنذاك وكان التعليم ينحصر على فئات دون الأخرى، وهذا العجز مؤداه نقص في الإمكانيات البشرية والمادية. ليس هذا فقط بل ورثت الجزائر منظومة تربوية لا تستطيع تحقيق الأهداف المنشودة للاستقلال نظرا لتعارضها مع قيم ومبادئ الشعب الجزائري دينيا وثقافيا ولذلك كان يجب البحث عن إصلاحات جذرية وتغيير تام للمنظومة الموروثة.

ولقد مر إصلاح المنظومة التربوية بعد الاستقلال بمراحل ومحطات عديدة شهدت تغيرات عظيمة وأساسية من أجل هيكلة نظام تربوي جديد يتماشى وطموحات الهوية الجزائرية.

المرحلة الأولى(1962/1970): نصبت أول لجنة وطنية لإصلاح التعليم في: 1962/09/15 حيث عمدت هذه اللجنة إلى مضاعفة ساعات تعليم اللغة العربية في كل المراحل التعليمية وذلك بإعادة النظر في لغة التدريس، حيث كانت الأهداف المسطرة لإصلاح التعليم تمثل كبرى التحديات التي اعتبرت وقتئذ قيما جوهرية لا مناص من تجسيدها والتي تمثلت فيما يلي:

-ديمقراطية التعليم، أي عدم اقتصار التعليم على فئة معينة.

-تعريب التعليم، أي إحلال اللغة العربية محلها الطبيعي كلغة للعلوم.

-جزأرة التعليم.

-إعطاء عناية خاصة للعلوم والتكنولوجيا.

كما شهدت هذه المرحلة تنصيب اللجنة العليا لإصلاح التعليم سنة: 1964/1963 التي رسمت لإلغاء النظام التعليمي الموروث من الاستعمار الفرنسي واستبداله بآخر يتماشى مع السيادة الوطنية، كما كرس مجانية التعليم وإلزاميته لكل طفل بلغ سن الست سنوات.

فقد كان الطفل يلتحق بعد بلوغه ست سنوات ويقضي خلاله أيضا ست سنوات كانت تسمى السنة الأولى والثانية بالتحضيري متبوعان بالابتدائي الأول والثاني فالمتوسط الأول والثاني ثم ينتقل إلى مرحلة التعليم المتوسط التي كانت تدوم أربع سنوات وكانت مرحلة منفصلة عن التعليم الابتدائي.

أما التعليم الثانوي فقد شهد هو بدوره تحويرات نوعية تطبيقا لاختيارات التعريب والديموقراطية والتوجه العلمي والتقني وذلك طبق للنصوص الأساسية للأمة(المواثيق)

وقد تميزت هذه الفترة بتعميم استعمال اللغة العربية وتعريب بعض المواد، دون إصلاح شامل، بدأت العملية بإدخال اللغة العربية كمادة في برامج التكوين بكل المراحل، ثم بعد ذلك تعريب المواد ذات الطابع

---

[15] عدنان مهدي، التعليم في الجزائر أصول وتحديات، ط1، الجزائر: دار المثقف للنشر والتوزيع، 2018،ص.19.

[16] جبالي فتيحة، مرجع سابق، ص.54.

الثقافي والأيديولوجي(التاريخ _ التربية المدنية والأخلاقية والدينية_ الفلسفة_ الجغرافيا)، كان التعليم في المرحلة الأولى للاستقلال مهيكلا في ثلاث أنماط من التكوين تؤدي كل منها إلى شهادة خاصة، وتتمثل في:[17]

-التعليم الثانوي العام:يدوم ثلاث سنوات ويحضر لمختلف الشعب التي تحضر لامتحان شهادة الباكالوريا في الشعب الثلاث: رياضيات، علوم تجريبية وفلسفة وهي شهادات تتيح لحاملها الدخول إلى الجامعة.

-التعليم الصناعي والتجاري: وهو يحضر التلاميذ لامتحان الأهلية في الدراسات الصناعية (BEI) والأهلية في الدراسات التجارية(BEC)، تدوم الدراسة خمس سنوات وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة الأولى بتنصيب الشعب التقنية الصناعية " والتقنية والمحاسبة" وتتويجها بشهادة باكالوريا تقني.

-التعليم التقني:يحضر لشهادة التحكم، خلال ثلاث سنوات من التخصص بعد الحصول على شهادة الكفاءة المهنية(CAP) من أحد مراكز التعليم التقني، أما من حيث المناهج والانتقال من طور إلى طور آخر فقد أبقيت السلطات الجزائرية على برنامج الموروث، مع إنشاء لجنة تقوم بإعادة النظر في البرامج والمواقيت والمواد ولغة التعليم، لان الشغل الشاغل في تلك الفترة هو إقامة المنشآت التعليمية وتوسيعها إلى المناطق النائية، انطلاقا من هذه السياسة ارتفعت نسبة التمدرس من 20٪ في سنة 1962 إلى 70٪ في سنة 1970.[18]

"لقد تميزت المرحلة الأولى التي استمرت إلى سنة 1969 كونها استرجعت نهائيا للغة العربية مكانتها في النظام التعليمي واهتمت بتدعيمها في المرحلة الابتدائية حيث أصبحت لغة التعليم في كل المواد وغيرت بصفة جذرية البرامج التعليمية الموروثة وتركت الكتب المستعملة في عهد الاستعمار، الأمر الذي حث على وضع أكبر عدد من الكتب الجزائرية تماشى والاختيارات الأساسية من تعميم التعليم وتعريبه وطابعه الديمقراطي والعلمي.[19] (هذا الكلام غير مؤسس أو لا ينطبق على كل سنوات الدراسة حيث):

تميزت هذه المرحلة بنقص الكوادر والمؤطرين، واستنجاد بعض القطاعات الأخرى بالكوادر، من أجل توظيفهم ضمنها، أحدث نزيفا على مستوى قطاع التربية، حيث تميز القطاع ب:

1) الهشاشة في الطاقات المؤطرة ذات مضمون تعليمي غريب عن المجتمع بصفة واضحة.
2) نقص المتمدرسين مقارنة بما كان يجب أن يتوفر بالنسبة لحاجات مجتمع يبنى من جديد.
3) فئة عريضة جدا من الجزائريين كانت تعانى الأمية.[20]

وعليه نجد في المرحلة ألابتدائية كانت السنة الأولى والثانية معربتين تعريبا كاملا لا تدرس فيهما أي لغة أجنبية، وكانت تدرس في السنة الثالثة إلى السادسة المواد الأدبية باللغة العربية والمواد العلمية باللغة الفرنسية ويتراوح توقيت المواد باللغة العربية ما بين 10 و20 ساعة في الأسبوع أما السنتين السابعة والثامنة فكان التوقيت موزعا إلى 20 ساعة بالفرنسية و10 ساعات مواد التدريس باللغة العربية.

أما المرحلة المتوسطة، فقد كانت من السنة الأولى وحتى السنة الرابعة متوسط كل المواد الأدبية تدرس بالعربية عدا الجغرافيا أما المواد العلمية فتدرس بالفرنسية، أما عن التوقيت فكانت المواد المدرسة بالعربية يتراوح ما بين 8 و10 ساعات في الأسبوع، إذ كانت توجد حوالي 15 متوسطة معربة، بالإضافة

---

[17] فرج الله صورية، تقويم مردود الإصلاحات التربوية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين(دراسة ميدانية في بعض ثانويات مدينة ورقلة)، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر ـــ بسكرة، قسم العلوم الاجتماعية، 2017/2016، ص.389.

[18] فرج الله صورية، المرجع السابق، ص.390.

[19] فيصل بوطبة، العائد من التعليم في الجزائر، رسالة دكتوراه، جامعة أبي بكر بلقايد ــ تلمسان، كلية العلوم الاقتصادية، التسيير والعلوم التجارية، 2010/2009، ص67.

[20] عدنان مهدي، التعليم في الجزائر أصول وتحديات، ط1، الجزائر: دار المثقف للنشر والتوزيع، 2018،ص.31.

إلى أقسام عديدة معربة أيضا في المتوسطات المزدوجة، أو الانتقالية وهي تسمية أطلقت على المؤسسات التي تدرس فيها أغلبية المواد باللغة الأجنبية.[21]

أما عدد التلاميذ فإنه بلغ في أكتوبر 1970 من التلاميذ المسجلين 1.851.416، منهم: 700.924 إناثا، و1.150.494 ذكورا، وكان توزيع المنتمين للتعليم المتوسط كما يلي: التعليم المعرب: 24.10 التعليم المزدوج:85.450، التعليم التقني:32.29 والزراعي:8.511[22]

جدول يقارن بين ميزانية الدولة وميزانية قطاع التربية في سنوات(1967 ــ 1969)[23]

السنوات	1967	1968	1968	1969
ميزانية الدولة(م.دج)	01.821	02.035	05.309	09.16
ميزانية قطاع التربية(م.دج)	0.24	0.17	0.78	01.19
النسبة المؤوية	٪13.8	٪08.35	٪14.69	٪12.99

سلك التعليم سنة 1962 – 1963[24]

السنة	النوعية	بالعربية		بالفرنسية		المجموع
		الجزائريين	الأجانب	الجزائريين	الأجانب	
1963-1962	المعلمون	161	4	856	2265	3286
	المساعدون	1547	83	3643	4093	9366
	الممرنون	1634	23	4855	744	7256
	المجموع	3342	110	9334	7102	19908

المرحلة الثانية(1980/1970): في هذه المرحلة ظهر التعليم المتوسط بازدواجية اللغة، لذلك ظهرت أقسام مزدوجة اللغة، وهذا راجع لقلة الإطارات في التعليم القادرة على التدريس باللغة العربية مع سعي الدولة لإبرام عقود تعاون مع الدول الشقيقة لتقديم يد العون فيما يخص التأطير البيداغوجي للمدرسة الجزائرية.

كما تم الاهتمام بتفعيل الأعمال المكملة للنشاط المدرسي من أجل توفير مختلف المستندات والوثائق مثل الكتاب المدرسي والمناهج والنشرات المدرسية والحوليات كذلك، كما أصبحت الباكالوريا تجتاز في شعب: الرياضيات، العلوم، الآداب وهذا بالنسبة لثانويات التعليم العالي.

"كما تم فتح التعليم الإسلامي في شكل معاهد إسلامية تعمل على تعليم التلاميذ اللغة العربية والحساب والعلوم الشرعية بكل فروعها بموجب المرسوم71 ـــــ 299 المؤرخ في 1971/12/31، والذي يتضمن إنشاء **وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية** وكانت هذه المدارس تابعة للأستاذ **مولود قاسم نايت بلقاسم**، بعدها الحق التعليم الأصلي بوزارة التربية بموجب المرسوم 77 ــ 139 المؤرخ في 1977/10/08 حيث جاء فيه تعهد وزارة التربية جميع الصلاحيات التي كانت تمارسها وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، ونشير أن هناك إنقسام للآراء في قضية إلحاق التعليم الأصلي لوزارة التربية

[21] فرج الله صورية، مرجع سابق، ص.154.
[22] الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الجزائر: موفم للنشر، 1993، ص.46.
[23] فرج الله صورية، مرجع سابق، ص.153.
[24] الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الجزائر: موفم للنشر، 1993، ص.43.

فالمؤيدون كانوا مع فكرة ضرورة توحيد النظام التربوي أما المعارضون فلقد رأوا فيه محاربة للغة العربية والإسلام ومحاصرة تعليم الدين من أجل التشجيع لعلمانية الدولة.[25]

ولقد شهدت هذه المرحلة مخططين رباعيين، هما المخطط الرباعي الأول(1969- 1973) والمخطط الرباعي الثاني(1974- 1977) فبالنسبة للأول كان التطور كميا مع محدودية النوعي وقد أدى تطبيق سياساته إلى إلغاء دور المعلمين وتعويضه بالمعهد التكنولوجي للتربية أما الثاني فقد ربط التعليم وإصلاحه بالتخطيط من أجل إعطاء الأولوية للنوعية التي يجب إن تشمل المناهج وطرق التدريس.

المخطط الرباعي الأول (1969- 1973): شهد التعليم أثناء المخطط الرباعي الأول تطورا كبيرا رسمت له، بناء على مبدأ تعميم التعليم الابتدائي، أهداف ترمي إلى:

-تسجيل 2.600.000 تلميذ في المجموع أثناء السنة الدراسية 1973-1974 وبلغ نسبة مئوية تعادل 75٪ على المستوى الوطني.

-انجاز 40.00 قسم و2000 سكن وظيفي سنويا وتكوين 4800 معلم لتغطية الحاجيات العادية السنوية.

-تكوين 1200 معلم كل سنة لجزأرة المناصب المشغولة من طرف المعلمين الأجانب أي تكوين 24000 في المجموع لمدة المخطط و8000 أستاذ للتعليم المتوسط و1000 أستاذ من حملة الليسانس للثانوي.

ومن الإجراءات البيداغوجية التي اتخذت ضمن هذا المخطط تلك التعديلات التي أدخلت على البرامج والمناهج التعليمية وعلى الخريطة المدرسية التربوية والإدارية ومقاييس توجيه التلاميذ وتقييمهم على أسس علمية ومنطقية حتى لا تكون هناك تسربات كثيرة وفادحة في صفوف التلاميذ.[26]

المخطط الرباعي الثاني (1974- 1977): رسم هذا الإصلاح في خطوطه العريضة سنة 1974 ويتمثل في النقاط التالية:

-اعتمد إصلاح التعليم المدرسة الأساسية كقاعدة تدوم الدراسة الالزامية فيها تسع سنوات وتوفر بواسطتها تربية عامة بوليتيكية.

-ترتبط بهذه المدرسة الأساسية مؤسسات تعليمية ثانوية عامة أو مؤسسات تكوين مهني إما قصير المدى من المستوى الثالث أو طويل المدى من المستوى الرابع.

ويحتوي الهيكل التعليمي الذي يتفرع عن مرحلة التعليم الإلزامي أي التعليم الذي يزاول في المدرسة الأساسية على:

بنية تعليمية ثانوية تقوم أساسا بإعداد التلاميذ للإلتحاق بالتعليم العالي والجامعة وهذه البنية تتفرع إلى فرعين رئيسيين وهما:

-تعليم ثانوي عام يعد الطالب إلى الباكالوريا في ثانوية تعليم عام.

-تعليم ثانوي متخصص وهذا يقوم بإعداد الطلبة إلى بكالوريا التعليم الثانوي العام وفي آن واحد يقوم بتكوين إضافي متخصص يهدف إلى دعم وتفتيح المواهب والمهارات الخاصة ويفيد هذا التكوين الإضافي الذي يقصد أساسا تزكية المهارات التي تعود على التلاميذ بفوائد جما.[27]

المرحلة الثالثة(1981-1990): في هذه المرحلة تم التركيز على إصلاح الجيل الجديد والمتمثل أساسا في التعليم الأساسي بداية الثمانينات بموجب الأمر 76-35 المؤرخ في 1976/04/16 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين، أما فيما يخص تكوين المعلمين والأساتذة فقد أسندت المهمة إلى المؤسسات الجامعية.

ولقد هيكل النظام التربوي وفقا للأمرية وفقا لما يلي:

---

[25] عدنان مهدي، التعليم في الجزائر أصول وتحديات، ط1، الجزائر: دار المثقف للنشر والتوزيع، 2018،ص.33.

[26] الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص.47.

[27] الطاهر زرهوني، المرجع السابق، ص.52.

التعليم التحضيري: موجه للأطفال الذين لم يبلغوا السن الإلزامي للتمدرس.
التعليم الأساسي: مقسم إلى ثلاث أطوار رئيسية (الطور الأول من السنة الأولى حتى السنة الثالثة، الطور الثاني من السنة الرابعة حتى السنة السادسة والطور الثالث من السنة السابعة حتى الصف التاسع).
التعليم الثانوي وحتى هو مقسم إلى تعليم ثانوي عام، تعليم ثانوي متخصص وتعليم ثانوي تقني مهني.
أما عن مميزات المدرسة الجزائرية في هذه المرحلة هي: مدرسة ديموقراطية موحدة تضمن تكوين لكل الأطفال الجزائريين وتربية متكاملة تساعد في تكوين شخصية وطنية مع إلزامية التعليم لتسع سنوات.
المرحلة الرابعة(1990-2012): هذه المرحلة كانت امتداد للمرحلة السابقة من حيث الأهداف المسطرة الأمر نفسه وفق المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات بكل أطوارها المختلفة، ولكن في 30 أفريل أقر مجلس الوزراء عدة قرارات مهمة بعد عدة اجتماعات وبعد تنصيب رئيس الجمهورية للجنة متكونة من 157عضو في ماي 2000 من شخصيات وطنية بارزة نظرا لكفاءاتهم في المجال التربوي، وكان المنتظر من اللجنة القيام بعمليتين كبيرتين:
العملية الأولى وتتمثل في التشخيص الشامل لأوضاع المدرسة والجامعة، وتحليل النشاطات التي تجري في هاتين المؤسستين من خلال دراسة موضوعية ومركزة لبعض مظاهر النقص والاختلال التي تلاحظ هنا وهناك، والتي دفعت البعض إلى الحكم على المدرسة والجامعة بالإفلاس تارة وبالفشل تارة أخرى.
العملية الثانية وتتمثل في اقتراح تصور جديد للسياسة التعليمية والفلسفة التي توجهها، من خلال إعادة النظر في مكونات النظام المدرسي والنظام الجامعي، وإعادة صياغة عناصر المنظومة التربوية من منظور وطني وفق المعطيات السياسية والاقتصادية الجديدة، وعلى أساس المستجدات العلمية والحضارية التي يعيشها العالم المتطور، الذي يطمح مجتمعنا ليكون متساوقا معه.[28]
أما عن القرارات التي اتخذتها اللجنة جاءت كالتالي:[29]
إصلاح مجال البيداغوجيا:
-إصلاح البرامج التعليمية.
-إعداد جيل من الكتب المدرسية.
-استعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة والتجريبية وإدخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة من مرحلة التعليم المتوسط.
-إعادة تأهيل شعب الامتياز في الرياضيات الأساسية وتقنيات الرياضيات والفلسفة.
-تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية.
-إعادة تأهيل تدريس التاريخ والفلسفة في جميع المستويات.
-تعميم التربية الفنية في جميع المستويات.
-إعادة تأهيل التربية البدنية والرياضية وتكريس طابعا الإلزامي على جميع التلاميذ.
-تعزيز تدريس اللغة العربية.
-ترقية وتطوير تدريس الامازيغية.
-إدخال تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي.
-إدخال تدريس اللغة الانجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط.
-إعداد وتنفيذ إستراتيجية لمحو الأمية في صف الكبار.
-تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة.

[28] عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر(حقائق وإشكالات)، ط2، الجزائر: جسور للنشر والتوزيع، 2013،ص.331.
[29] بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر(رهانات وانجازات)، الجزائر:دار القصبة للنشر، 2009، ص.27.

إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري:[30]

- تكوين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في مدة ثلاث سنوات بعد شهادة الباكالوريا وذلك على مستوى معاهد تكوين المعلمين.
- تكوين أساتذة مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي العام على مستوى المدارس العليا للأساتذة.
- تكوين أساتذة التعليم الثانوي التكنولوجي على مستوى المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني.
- إعادة بعث مسابقة التبريز.(تسمح شهادة الأستاذ المبرز بتحسين وتطوير مستوى أساتذة التعليم الثانوي، حيث بادرت وزارة التربية الوطنية في سنة 2005 بإعادة فتح التكوين في هذا المجال)
- إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير.
- إعادة تأهيل الأسلاك التعليمية.

إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية:

-التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسة لفئة الأطفال البالغين خمس سنوات.

-تخفيض مدة التعليم في المرحلة الابتدائية من سنة سنوات إلى خمسة.

-تمديد مدة التعليم في المرحلة المتوسطة من ثلاث سنوات إلى أربعة.

-إعادة تنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي في ثلاث فروع كما يلي:

*التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

*التعليم التقني والمهني والتكوين.

*التعليم العالي.

-إضفاء الطابع القانوني على مدارس التعليم التابعة للقطاع الخاص.

ينبغي التوضيح أن هذه التحديدات متطابقة بصورة حرفية مع توصيات اللجنة الوطنية للإصلاح وكل ما في الأمر أن مجلسي الحكومة والوزراء اكتفيا بإدخال بعض التصحيحات الطفيفة أو بتعميق بعض الجوانب العلمية المرتبطة بالإصلاح.

تم تنصيب لجنة إصلاح التعليم الابتدائي في 2003-2004 ولعل أهم الإصلاحات هي إدراج اللغة الفرنسية بالنسبة للسنة الثانية ابتدائي وأعيد النظر فيها لتصبح تدرس بالسنة الثالثة ابتداء من سنة 2007 وإدارج مادة التربية العلمية ابتداء من السنة الأولى والتكفل بالبعد الأمازيغي وإعادة هيكلة التعليم الثانوي.

المرحلة الخامسة(2013-2018): هذه المرحلة عرفت إصلاحات أخرى جديدة على جميع المستويات الدراسية انطلاقا من الأطوار الأولى حتى التعليم الجامعي، حيث تغيرت ملامح التوجه العام للمدرسة الجزائرية في محاولة منها مواكبة التغيرات الحاصلة في الميدان على الساحة الدولية ولعل الحركة الرقمية والإعلامية خاصة فيما يخص وسائل الإعلام والاتصال استوجبت حتمية مواكبة هذا التطور بصورة قريبة جدا، فلقد تغيرت السنوات الدراسية بالشكل التالي:

المرحلة الابتدائية يدرس بها لخمس سنوات.

المرحلة المتوسطة: ويدرس بها لمدة أربع سنوات.

المرحلة الثانوية: يدرس بها ثلاث سنوات مع إلغاء شعبة العلوم الشرعية.

المرحلة الجامعية: أدخلت عليها تعديلات نظام الـ LMD ابتداء من سنة 2004 لتكون اختيارية ثم عممت بعد ذلك نهائيا.[31]

---

[30] بوبكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص. 29.

[31] عدنان مهدي، مرجع سابق، ص.37.

جدول يوضح تطور المؤسسات التعليمية من 1962 إلى 2015[32]

السنوات	الابتدائي	المتوسط	الثانوي	المجموع
1963-1962	2263	364	39	2666
2009-2008	17552	4579	1591	23722
2011-2010	17790	4801	1749	24340
2012-2011	17945	5025	1883	24853
2013-2012	17995	5086	1956	25037
2014-2013	18143	5159	2043	25345
2015-2014	18333	5239	2141	25713

لقد عرفت المنشآت المدرسية الجزائرية قفزة نوعية من حيث العدد خلال الخمسين سنة الماضية حيث تم بناء 25713 مؤسسة تربوية حتى العام الدراسي 2015/2014، وهو رقم يعبر عن مدى الأهمية التي توليها الدولة لقطاع التعليم وحجم الاستثمار فيه، ولكن يا ترى هل هذه المنشآت تلبي تطلعات التلميذ الجزائري بمعنى هل تحترم معايير جودة المنشأة أم أنها مجرد جدران وفقط، أنجزت لتكون أرقام يقدمها المسئولون لأصحاب المعالي؟؟؟؟.

جدول بين التلاميذ المسجلون في التعليم الابتدائي والمتوسط[33]

	2009/2008	2012/2011	2013/2012	2014/2013	2015/2014
التعليم الابتدائي	3251519	3429361	3580151	3730460	3886773
التعليم المتوسط	3155365	2921331	2870006	2605540	2575994

عرف تعداد التلاميذ المسجلين في التعليم الابتدائي خلال الفترة الممتدة بين 2009/2008 و2015/2014 ارتفاعا قدر بـ635254 تلميذا، كما عرف تلاميذ التعليم المتوسط خلال العام الدراسي 2009/2008 ارتفاعا ملحوظا، وهذا راجع إلى تخفيض مدة التعليم الابتدائي سنة 2009/2008 من ستة سنوات إلى خمسة، وتمديد مدة التعليم المتوسط من ثلاث سنوات إلى أربعة، مما انجر عنه دخول مدرسي مميز حيث اضطرت مؤسسات التعليم المتوسط إلي استقبال صنفين من التلاميذ في آن واحد، حيث صنف يحوز مستوى السادسة أساسي وآخر يحوز مستوى الخامسة ابتدائي.

وفي الأخير يقول عدنان مهدي في كتابه: التعليم في الجزائر أصول وتحديات:" إن المتتبع للشأن التربوي يلمس بشدة الطريق المراد رسمه للمدرسة الجزائرية وهو الاتجاه نحو الخصخصة وهي النقطة التي ألحت عليها لجنة **بن زاغو** لأن المدرسة الخاصة ستوفر الجو الملائم للمتعلم ويجعله مضطرا للتعلم بعمق نظرا لأنه يدفع بالمقابل ولكن أغلبية المتتبعين للشأن التربوي مثل السيد **رابح خيدوسي** الذي ألف كتاب في هذه النقطة تحت عنوان: **"المدرسة والإصلاح – مذكرات شاهد-"** يقرون بأن هذه النقطة فتح مدارس دولية

[32] ياسين نصري، مناجلية الهذبة، التنمية في النظام التعليمي الجزائري، مجلة آفاق للعلوم، المجلد 04، العدد 13، جامعة زيان عاشور- الجلفة، سبتمبر 2018، ص.7.
[33] ياسين نصري، مناجلية الهذبة، المرجع السابق، ص.8.

وهذا يعني أن دولة معينة ستفتح مدرسة في الجزائر وتعلم الأطفال الجزائريين بلغتها وتربطهم بالخارج ولعلهم يريدوا أن يكونوا نخبة المستقبل من المسؤولين من هذه الشريحة بالذات".[34]

خاتمة:

من المعلوم أن التعليم يضطلع بدور محوري في عملية التنمية المجتمعية الشاملة (سواء أكانت إقتصادية، أم اجتماعية...)، فهو وسيلتها، لتحقيق ذلك كله. وعلى هذا الأساس، ينظر للإنفاق على التعليم على أنه استثمار في رأس المال البشري له عوائد جمة على مستوى الأفراد أو الجماعات.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن التعليم في الجزائر كان مزدهرا ازدهارا واسعا قبيل الاحتلال الفرنسي بين أبناء الجزائر، فالمدارس كانت منتشرة في كل قرية وهي مقترنة بالمساجد. فعمل المستدمر الفرنسي على طمس معالمها ومحو وجودها. ولهذا اتسمت فترة ما بعد الاستقلال بقلة الهياكل والمؤسسات التعليمية، وأصبح التعليم ينحصر على فئات دون الأخرى.

ومن هذا المنطلق مر إصلاح المنظومة التربوية بعد الاستقلال بمراحل ومحطات عديدة شهدت تغيرات عظيمة وأساسية من أجل هيكلة نظام تربوي جديد يتماشى وطموحات الهوية الجزائرية.

ولهذا كانت البداية في المحطة الأولى (1970/1962): بديمقراطية التعليم، وعدم اقتصاره على فئة معينة دون أخرى. وذلك من خلال تكريس مجانيته وإلزاميته لكل طفل بلغ سن الست سنوات. مع إعطاء عناية خاصة للعلوم والتكنولوجيا.

لتأتي المحطة الثانية (1980/1970): من خلال المخطط الرباعي الأول (1969- 1973) والمخطط الرباعي الثاني(1974- 1977) من خلال الاستمرار في دعم التطور الكمي في الأول، مع إعطاء الأولوية للنوعية التي تشمل المناهج وطرق التدريس في الثاني.

وفي المرحلة الثالثة (1990-1981): كان التركيز على إصلاح التعليم الأساسي بداية الثمانينات، في حين أسند تكوين المعلمين والأساتذة إلى المؤسسات الجامعية.

أما في المرحلة الرابعة (2012-1990): فقد شكل الإصلاح شقين الأول في مجال البيداغوجيا من خلال استعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة والتجريبية وإدخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة. والثاني شمل إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية وذلك بإعادة تنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي في ثلاث فروع. وفي الأخير، فإن الاتجاه نحو الخوصصة هو أهم ملمح يتجه نحوه التعليم في الجزائر.

المراجع:

1. إبراهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر(أساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد نموذجا)، رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة: قسم علم الاجتماع، 2011/2010، ص.68.

2. بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر(رهانات وانجازات)، الجزائر:دار القصبة للنشر، 2009، ص.27.

3. جبالي فتيحة، المنظومة التعليمية في الجزائر(قراءة في المنهاج والتقويم)، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب واللغات والفنون، قسم اللغة العربية، جامعة الجلالي اليابس، سيدي بلعباس، 2015/2014، ص.4.

4. خلف فليح حسن، اقتصاديات التعليم وتخطيطه، الأردن: عالم الكتب الحديث، 2007، ص.65.

5. الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الجزائر: موفم للنشر، 1993، ص.46.

[34] عدنان مهدي، مرجع سابق،ص.41.

6. عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر(حقائق وإشكالات)، ط2، الجزائر: جسور للنشر والتوزيع، 2013،ص.331.
7. عبد اللطيف الغاربي وآخرون، معجم علوم التربية ومصطلحاتها، المغرب، 1994، ص.308.
8. عدنان مهدي، التعليم في الجزائر أصول وتحديات، ط1، الجزائر: دار المثقف للنشر والتوزيع، 2018، ص.10.
9. فرج الله صورية، تقويم مردود الإصلاحات التربوية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين(دراسة ميدانية في بعض ثانويات مدينة ورقلة)، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر ـــ بسكرة، قسم العلوم الاجتماعية، 2017/2016، ص.389.
10. فيصل بوطبة، العائد من التعليم في الجزائر، رسالة دكتوراه، جامعة أبي بكر بلقايد ــ تلمسان، كلية العلوم الاقتصادية، التسيير والعلوم التجارية، 2010/2009، ص16.
11. كليب سعد كليب، دور التربية في تحقيق التنمية المستدامة، 10 مارس2016، archive.anbaaonline.com/ ?p=415226 تاريخ الولوج:2021/05/22، 18h53min.
12. محمد دهان، مريم زغاشو، دور التعليم في تحقيق التنمية المستدامة، الملتقى الدولي حول: الجزائر وحتمية التوجه نحو الاقتصاد الأخضر لتحقيق التنمية المستدامة، يومي 2018/11/10، ص.3.
13. محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، مصر: دار المعرفة الجامعية، 2005، ص.153.
14. ياسين نصري، مناجلية الهذبة، التنمية في النظام التعليمي الجزائري، مجلة آفاق للعلوم، المجلد 04، العدد 13، جامعة زيان عاشور- الجلفة، سبتمبر 2018، ص.7.

الرؤية المستقبلية لأدوار ووظائف المدرسة

د. روفيـــة زارزي د. نـــاجيـــة دايلي
جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2- الجزائر

مقدمة:

إن التعليم هو السبيل الأساسي والرئيس لمواجهة تحديات التكنولوجيا والعولمة وهو العنصر الفاعل والفعال في مواكبة ركب الدول والحضارات المتقدمة، فالتغيير السريع الذي يطرأ على المجتمع والعالم نتيجة التقدم العلمي والتقني يفرض على المدرسة الحديثة تغييرا موازيا في أهداف التعليم واستراتيجياته ومناهجه، وهذا يعني تحديد ورسم أهداف جديدة ومناهج جديدة تستطيع أن تحقق تلك الأهداف.
من هنا تدعو الحاجة إلى إعادة النظر في البنى المعرفية والهياكل التربوية، لاسيما المعلم، لزيادة وعيه الثقافي واستعادة دوره الريادي في المجتمع، إضافة إلى قدرته على توظيف تقنيات عصر العولمة في حياته اليومية والعملية، وإعداده لعالم لم يعد كما كان من أجل إنتاج جيل مبدع مبتكر للمعرفة العلمية يحقق نقلة حضارية نوعية متقدمة.

1- اشكالية الدراسة:

لقد أصبحت المدرسة الحديثة اليوم مطالبة بالعمل على إيجاد بيئة تعلم تكنولوجية غنية يتحول الطلاب فيها إلى مستخدمين بارعين للتقنية والمعلومات، وأن يكونوا مؤهلين وقادرين على تناول وتحليل البيانات والخروج باستنتاجات ذكية، ولن يتحقق ذلك دون أن يتعرفوا على كيفية استعمال التقنيات الجديدة من مصادرها الأصلية.
هذه هي الطموحات التي تسعى الدول لبلوغها وتعمل جاهدة من أجل تجسيدها، وفي هذا الصدد يجب أن نشير إلى أنه حسب المفكر الاجتماعي **"دوركايم"** المدرسة كمؤسسة اجتماعية لها دور مهم في تلقين الأطفال القيم الأخلاقية التي يخضع لها المجتمع وهذه المعايير التعليمية تكون خاصة بكل مجتمع حيث تخضع للسير العام له والتي يجب على كل فرد ينتمي اليه أن يخضع إليها، ولهذا نستطيع أن نربي أطفالنا كما يجب أن يكونوا وبالتالي فإن المدرسة تهيئ الفرد للوضعية الاجتماعية التي سيكون عليها في المستقبل وبالتالي تؤخذ المدرسة مهمة إدماج الطفل في المجتمع.
والمدرسة كمؤسسة اجتماعية يشارك فيها أطراف عدّة (المجتمع، الدولة، الأولياء، المعلم، المتعلم..) تعتمد على مجموعة من المعايير التي تحدد أهدافها.
ومن المعلوم أن تربية الإبداع تتطلب وجود مدارس حديثة ذات تقنيات عالية، ومناهج هادفة مصممة لتنمية قدرات الطلبة الإبداعية التي تزداد نمواً مع تقديم نشاطات مرغوبة في التعليم الإبداعي من خلال استخدام أساليب البحث والاستكشاف وتشجيع الأسئلة وطرح الأفكار التي تنبثق من المواقف التجريبية ووضع الخطط العملية لتوليد الأفكار المتجددة دائماً التي تساعدهم في تفجر طاقاتهم الإبداعية وتشجعهم على التقصي واكتشاف الحقائق بغرض الوصول إلى حلول متميزة للمشكلات القائمة،
واعتمادا على ما سبق نستطيع طرح التساؤلات التالية:
ما هو دور المدرسة كمؤسسة من أهم المؤسسات الاجتماعية في حياة الفرد والمجتمع؟
ما هي أبرز الوظائف التي تقوم بها المدرسة تجاه الفرد والمجتمع؟

كيف تكون رؤية المدرسة المستقبلية التي تتطلع لها كل المجتمعات؟
هذا وتتمثل **أهمية الدراسة** في أهمية الموضوع بحدّ ذاته، أي أهمية المدرسة كمؤسسة اجتماعية لها دور فعال في حياة الفرد والمجتمع، كما أن الوظائف التي أسندها المجتمع لهذه المؤسسة لها من الأهمية ما يحّدد مستقبل أجيال ومجتمعات وحضارات.
أما عن **أهداف الدراسة** فهي كالتالي:
- الوقوف على أهمية دور ووظائف المدرسة بالنسبة للتلميذ، المعلم والمجتمع.
- الاشارة إلى الاصلاحات التي يقوم بها أصحاب القرار في مجال التربية والتعليم من أجل تطوير المنظومة التربوية ومسايرة الثورة التكنولوجية والمعرفية السائدة مؤخرا.
- وضع تصور للمدرسة المستقبلية التي يسعى الجميع إلى تجسيدها على أرض الواقع.

2-تحديد المفاهيم:

أولا: مفهوم المدرسة:

لغة:

الموضع الذي يتعلم فيه التلميذ.

اصطلاحا:

هي مؤسسة أنشأها المجتمع عن قصد، ووظيفتها الأساسية تنمية شخصيات الأفراد تنمية متكاملة. (فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح زكي: 2004، ص 21)

ويمكن تعريفها أيضا بأنها:

مؤسسة أين يتم تلقين تعليم جماعي (عام أو خاص)(Rey de Bové:,1988,p 446. Josette)

- فالمدرسة إذن هـي:

المنشئة التي تضم طلاب علم ومدرسين لإتمام العملية التعليمية، والمساهمة في تنمية وتنشئة الأجيال وإرشادهم ليتفاعلوا في المجتمع من أجل تنميته وتدعيمه وتطويره، لهذا يخضع مفهوم المدرسة للعناصر الأساسية التالية: إدارة علم، متعلم، وبناء صالح. (جرجس ميشال جرجس: 2005، ص 46)

- تعريف المدرسة :

هناك عدّة تعاريف للمدرسة لذلك سوف نقوم بعرض بعض التعريفات وهي كالتالي:

يعرفها محمد صقر:

" إنها مؤسسة اجتماعية من مؤسسات التنشئة الاجتماعية دورها تكوين الأفراد من مختلف النواحي في إطار منظم وفق مبادئ الضبط الاجتماعي. (محمد جمال صقر: د.س، ص 93)

ويعرفها إميل دوركايم:

" هي عبارة عن تعبير امتيازي للمجتمع الذي يوليها بأن تنقل إلى الأطفال قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وإدماجه في بيئته ووسطه (مصطفى محمد الشعبيني: 1974، ص 16)

- المدرسة: هي المؤسسة المتخصصة في التربية. (خالد أحمد شلتوت، 2007 ، ص 15.)

- تعريف علي أسعد وطفة:

تشكل المدرسة نظاما معقدا ومكثفا ورمزيا من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية الاجتماعية. (على اسعد وطفة وعلي جاسم الشياب، 2004، ص 18)

- تعريف ابراهيم ناصر:

إن المدرسة هي المؤسسة التي تنفّذ الأهداف التي يريدها ويرسمها المجتمع وفقا لخطط ومناهج محددة وعمليات تفاعل وأنشطة مبرمجة داخل الفصل الدراسي وخارجها على جميع المستويات الدراسية والفنية والثقافية والاجتماعية والرياضية وغيرها. (ابراهيم ناصر، 1996 ، ص 71)

ثانيا: تعريف الدور:

لغوياً:

يمكن فهم كلمة(الدور) بدلالة الحركة في محيط أو بيئة معينة من الفعل(دار)، دوراً، ودوراناً، بمعنى طاف حول الشيء، ويقال أيضاً دار حوله، وبه، وعليه، وعاد إلى الموضع الذي أبتدأ منه (إبراهيم مصطفى، وآخرون، 1972، ص302)

اذ يعرف قاموس (وبيستر) مصطلح الدور لغوياً بأنه الجزء الذي يؤديه الشخص في موقف محدد (**New (websters Dictionary, 1993, p 862**

وكذلك هو المركز أو المنصب الذي يحتله الفرد، والذي يحدد واجباته وحقوقه الاجتماعية(إحسان محمد حسن، 1999، ص289).

كذلك فإن الدور هو مجموعة طرق الحركة في مجتمع ما التي ترسم بطابعها سلوك الأفراد في ممارسة وظيفة خاصة (صادق الأسود، 1990، ص123.)

وهناك من يرى أنه السلوك المتوقع من شاغل أو لاعب المركز الاجتماعي، كما إن هناك من يرى أن الدور أنموذج منظم للسلوك ومتعلق بوضع معين للفرد في تركيبة تفاعلية.

ثالثا: تعريف العملية التعليمية:

العملية التعليمية عبارة عن تنشئة اجتماعية وتربية سلوكية تعتمد على عملية اتصال في تحقيق أهدافها، تعتمد أساسا على التفاعل القائم بين المدرس (المرسل) والتلاميذ (المستقبل) فيحرص كل منهما على توجيه رسالة يفهمها الآخر ونتيجة لهذا الفهم تنشأ استجابة المستقبل على هيئة سلوك يصدر عنه، وليكون التفاعل موفقا لابد من توفير جوّ تتوافر فيه عوامل مادية ومعنوية. (عبد الله عمر الفرا: 1999، ص 66.)

ويشبر "**ويلسون لوجان**" " **W. Logan**" إلى أن العملية التعليمية تتضمن عددا من المكونات منها المتعلقة بالتعليم والمتعلقة بالمعلمين والمتعلمين ومكونات تتعلق بنشاط التعليم والتعلم وهي:

- **الأهداف والأولويات**: توجيه نشاط التعليم.
- **التلاميذ**: تعليمهم قصد تحقيق الهدف الأساسي للتعليم.
- **الإدارة التعليمية**: توجيه وتنسيق وتقييم النظام.
- **البناء التعليمي والجدول الزمني**: توزيع الوقت والتلاميذ على أنواع التعليم المختلفة.
- **المحتوى:** خلاصة ما سوف يحصل عليه التلميذ.
- **المدرسون**: مساعدة التلاميذ في الحصول على المحتوى.
- **الوسائل التعليمية:** تتمثل في كتب، خرائط....

- **مدى توفر الإمكانيات الفيزيقية** قصد تسهيل العملية التعليمية.
- **التكنولوجيا:** تتمثل في كل الأساليب التكنولوجية المستهدفة في أداء أعمال محددة.
- **ضوابط التحكم في نوعية التعليم**، قواعد القبول والامتحانات.
- **البحوث العلمية** لتحسين الأداء الوظيفي للنظام وتطوير المسؤولية.
- **التكاليف ومؤشرات النظام وفعاليته**. (وزارة التربية الوطنية، المسار الدراسي للتعليم الأساسي، 2009.)

3-مراحل تطور المدرسة:

لقد مرّت المدرسة بثلاثة مراحل حتى أصبحت على ما هي عليه اليوم وسيتم عرض هذه المراحل باختصار:

أولا: الأسرة كمدرسة أولى:

لا تقتصر وظيفة الأبوين على الإنجاب فقط ولكن تمتد إلى الرعاية والتنشئة، ففي المجتمعات البدائية كان الأبوان يقومان بتعليم الأبناء بدون تخطيط وبدون أن يدركا إنهما يفعلان ذلك، ويتم ذلك بالتقليد والمحاكاة فالولد يرافق أباه إلى الرعي أو الصيد، والبنت تمكث بالمنزل لمساعدة أمها، لذلك فالأسرة هي الأساس في تربية الأبناء وتنشئتهم. (ابراهيم ناصر، 1996 ، ص 73)

ثانيا: القبيلة كمدرسة:

تغيرت ظروف الحياة وانتقل الإنسان من مرحلة الصيد إلى الرعي، ثم إلى مرحلة الزراعة، وبدأ يستقر في شكل مجموعات تسمى العشيرة أو القبيلة، وتختار هذه الأخيرة بقعة جغرافية لتعيش وتستقر فيها.

في هذه المرحلة شعرت الأسرة بأنها تفتقر إلى الخبرة التي تمكنها من تفسير الظواهر الطبيعية للناشئة، وقد عرفت هذه القبائل فئة من الناس كانت تسمى بـ (العرّافون) لجأت اليهم هذه القبائل لتعليم أبنائها كل ما يتعلق بالمعتقدات والطقوس الدينية والظواهر الطبيعية والقوى الغيبية وأثرها في حياة الانسان حيث سيطرت الخرافات والأساطير في هذه المرحلة. (نفس المرجع، ص 74)

ثالثا: المدرسة في شكلها الحديث:

إن تعقّد متطلبات المجتمع والحاجة إلى التخصصات المهنية التي فرضها النمط الجديد للحياة ، ساهم في إنشاء المدارس التي أخذ التدريس فيها شكلاً منظّما ، وقام على إدارة شؤونها فئة ذات خبرة ومعرفة قرر المجتمع أن يسند إليها هذا الدور لأنها تحمل فلسفته وقيمته ، وتمثلت هذه الفئة في بداية الأمر في رجال الدين أو الشيوخ الذين امتلكوا المعرفة والحكمة، ومع الوقت صار هناك إعداد خاص لمن سيتولى مهم التعليم، وظهرت التسمية الجديدة المتمثلة في المعلم (نفس المرجع، ص 75)

4- التطور التاريخي للمدرسة في المجتمع:

يكشف التحليل السوسيوتاريخي للنشأة الأولى وظهور المدرسة في المجتمعات البشرية مع ظهور الحضارات القديمة مثل الفرعونية، والهندية والصينة والبابلية، فنجد على سبيل المثال إهتام الفراعنة بإنشاء أولى المدارس التي ظهرت في العالم، حيث أنشأوا عددا كبيرا من المدارس في كل من " منف" "وهليوبوليس "و"سايس "وغيرها، وكانت هذه المدارس تهدف لإعداد الإطارات الفنية والإدارية التي تحتاجها الدولة.

كما ازدهرت مدارس العصور الوسطى الشرقية، وأدت دورها التعليمي والتأهيلي وإحياء علوم وحضارة الدول الغربية، وهذا ما ظهر واضحا في مدرسة الإسكندرية على سبيل المثال، كما اهتم المسلمون منذ بداية ظهور الإسلام بإنشاء ما يعرف بالجوامع المدارس ، فأنشئت العديد منها في كل من" البصرة " و"الكوفة"، و"بلاد الشام "و"الفسطاط "و"القيروان" "قرطبة "وغيرها، كما لا أحد ينكر دور "جامع

الأزهر" كنوع من المدارس، واهتمت الدولة الأموية بإنشاء ما يعرف بمدارس نظام الملك التي ركزت على إعداد الإطارات الفنية والإدارية التي تحتاجها الدولة وكانت هذه المدارس النواة الأساسية لإنشاء جامعات عربية إسلامية قوية مثل جامعة" المستنصرية "التي جمعت أربع مدارس إسلامية مختلفة وانتهجت لها منهجا تعليميا مميزا، وأسهمت عموما في التنشئة العلمية المتخصصة بمساهمة العديد من رواد وعلماء الخلافة الإسلامية نظرا لاهتمامها العريض بعمليات إعداد التلاميذ وتطوير نوعية المناهج الدراسية التي شملت العديد من العلوم والتخصصات المختلفة (عبد الله محمد عبد الرحمان، 2001 ، ص31)

كما يعرض شيبمان Shipman في كتابه **سوسيولوجيا المدرسة** Sociology of school" أن النظام المدرسي لم يظهر في أوروبا إلا خلال العصور الوسطى، حيث سيطرت الكنيسة على طبيعة العملية التعليمية، واقتصارها على أبناء الأغنياء والتركيز على تدريس اللغات الكلاسيكية والثقافة العامة والديانة المسيحية التي تؤهل أبناء هذه الطبقة إلى الاتصال والتفاهم، ومع زيادة ملامح التصنيع في فترات التحول نحو المجتمع الغربي الرأسمالي ونمو المناطق الحضرية كان إقبال التلاميذ على التعليم يزداد بصورة سريعة، واتسع نظام التعليم مع البدايات الأولى للقرن العشرين.

ومع بداية الملامح الأولى للقرن الواحد والعشرين ظهرت العديد من السياسات المحلية، الأهلية والقومية، التي تهتم بضرورة تغيير برامج ونظم الحياة المدرسية، بل وتغيير الوظيفة الأساسية للمدرسة في المجتمع ولاسيما بعد أن تهدمت عمليات التنشئة الاجتماعية الأسرية والمدرسية في نفس الوقت، كما أدت التغيرات الاجتماعية والاقتصادية وزيادة روح الخصوصية والبعد عن الحياة الاجتماعية العائلية إلى تصدع الدور الوظيفي والبنائي للمدرسة، وظهرت عموما أزمات التعليم الأساسي سواء في الدول النامية أو المتقدمة، ولهذا السبب ظهرت النداءات القومية من قبل العاملين التربويين والمخططين للعملية التعليمية بضرورة الاهتمام بالدور الرئيسي للمدرسة في المجتمع.(عبد الله محمد عبد الرحمان :نفس المرجع)

5- سوسيولوجية المدرسة:

المدرسة هي بمثابة معمل لتكوين الموارد البشرية وقد تدعي لنفسها الانغلاق على الذات بدعوى نظمها وقوانينها ،غير أن هذا الانغلاق ظاهري فقط لأنها تعكس مختلف التيارات الاجتماعية بكيفية شعورية أو لا شعورية ،ولكنها تعمد إلى التربية والتكوين وفق الثقافة التي تمثلها كمؤسسة مدرسية، والمدرسة تبعا لهذا تشكل عامل توحيد، عامل لمّ وجمع مختلف الطبقات الاجتماعية وصهر أفكارها و بلورتها بقدر الإمكان عبر خطابها التربوي وعندما نحلل المدارس الحاضرة نجدها تتميز بميزات خاصة، يمكن على أساسها أن ندرسها كوحدات اجتماعية مستقلة وهذه الميزات هي:

أولا المدرسة تضم أفراد معينين هم المدرسون والتلاميذ.

ثانيا المدرسة لها تكوينها السياسي الواضح التحديد.

ثالثا: أنها تمثل مركزا للعلاقات الاجتماعية.

رابعا: أنه يسودها شعور بالنحن.

خامسا: لها ثقافتها الخاصة بها .

والمدرسة متأثرة بكل ما يجري في مجتمعها و مؤثرة فيه أيضا وهي الوسيلة التي يصبح بها الفرد إنسانا اجتماعيا وعضوا فاعلا في المجتمع.

وعندما تحاول المدرسة أن تعكس كل أوجه النشاط الموجودة في المجتمع فإن النتيجة تكون درجة عالية من السطحية ونوعا من التمثيل، والحياة المدرسية حياة حقيقية لا تستمد قيمتها من تأثيرها في المستقبل فحسب، ولكنها تستمد أهميتها من الحاضر الذي يعيش فيه التلميذ (محمد لبيب النجيحي: 1976، ص 85)

أما بالنسبة لدور المدرسة في تنمية التفكير الإبداعي فتشير الأدبيات التربوية والنفسية إلى إمكانية تدريب وتعليم الطلبة التفكير الإبداعي، ويكون ذلك بتشجيع الطلبة على الإتيان بأفكار ابداعية مختلفة وجديدة مع التسامح مع الأخطاء التي يرتكبها الطلبة وعدم الإكثار من نقدها، وتوفير برامج وأنشطة وأساليب تدريس متطورة وذكية، بحيث ينتقي منها الطالب ما يوافق ميوله وحاجاته، وتبقى الحاجة قائمة دوماً إلى موجهين ومعلمين ومرشدين تربويين ومختصين أكفاء لتوجيه الطلاب نحو الحس الإبداعي وتنمية الموهبة الفنية وإعطائهم الفرصة للإبداع والابتكار ومحاولة التعبير عن الطاقة الحقيقية الكامنة في الشخصية المبدعة التي يمتلكونها.

لذلك تهدف المدرسة الحديثة إلى نمو شخصيات التلاميذ في جوانبها العقلية كافة، والجسمية، والوجدانية، الاجتماعية والإبداعية، وتراعي ميولهم وحاجاتهم، وتتيح فرص التعبير عن أنفسهم، وتهيئ الأنشطة والفعاليات التي تمكنهم من التفاعل الصحيح مع بيئاتهم, وتجعلهم قادرين على التوافق الاجتماعي والنفسي.

6-مكونات المدرسة:

أولا: المعلم:

أو المدرس أو المرشد أو الموجه: يعتبر الركيزة الأساسية في العملية التعليمية حيث يجب أن تتوفر لديه مجموعة من الكفاءات والمؤهلات، وأن يكون لديه رغبة في التعليم قصد المساهمة في تحقيق الأهداف التعليمية بنجاح ويسر وذلك من خلال:

- فهم العملية التعليمية وخصائص المرحلة العمرية التي يتعامل معها من خلال عملية التدريس ويقوم بالإشراف عليها.
- دراسة سلوكات التلاميذ وخلفياتها من خلال التعرف على استعداداتهم للتعلم ومستوى ذكاءهم ومختلف مشكلات التكّيف لديهم.
- الإلمام بالمادة الدراسية ومختلف جزئياتها وتنظيم معدلاتها وأهدافها والمستويات التي ينبغي على المتعلم الوصول إليها. (محمد الدريج: 2000، ص103)

ثانيا: المتعلم:

يعتبر التلميذ أهم مدخلات العملية التعليمية، ويتم تقسيم مراحل التعليم وفقا لأعمار المتعلمين وبناء على ذلك فالإدارة الفعالة لبيئة التعليم تتطلب من المدرس أن يقف على كافة النواحي المتصلة بالتلاميذ من حيث نموّهم النفسي المعرفي....وحسب **"بياجيه"** إن المعرفة تكتسب اذا ربطت بالمعارف السابقة، والتعلم لن يحدث إلاّ إذا اندمج في شبكة من ذي قبل في نسق معرفي، وفي كل تعلم لابد أن يؤخذ بعين الاعتبار التصورات الموجودة في التلميذ وفي نظامه المعرفي، فعلى البيداغوجي (المدرس) أن يحلل طبيعة التصورات الخاطئة حتى يتغلب على عوائق التعلم .

كما وأعطى **"ميالاري"** "Mialaret" أهمية لجانب مهم من مكونات الفعل التعليمي أن على المدرس أن يضع في حساباته خصائص المتعلمين من حيث (السن، الجنس، الوسط المعيشي، القدرات العقلية، الفروق الفردية...).

وهذا أمر صعب لا يستطيع المدرس أن يدركه إلاّ إذا كان ملما بمبادئ علم النفس النمو، علم الاجتماع بالإضافة إلى تخصصه في مادة تدريسه.

ثالثا: المادة التعليمية:

هي المحتوى المتنوع من المعلومات التي تصاغ من أسلوب منهجي إذ تحتوي على مجموعة من الأنشطة، والتي تتماشى مع درجة نمو قدرات التلاميذ، وهي عبارة عن مجموعة من الرموز والإشارات

والعبارات التي تصاغ في منهج علمي يقترح على التلاميذ من قبل المدرس بعد تخطيطها والإعداد لها مسبقا، وتحتوي المادة التعليمية على المقررات والبرامج التي يتم صياغتها حسب مميزات كل مرحلة عمرية يمر بها التلاميذ. (محمد عبد الباقي أحمد: د.س، ص 43-44)

7-وظائف المدرسة:

أولا: المحافظة على التراث الثقافي:

تقوم المدارس بعملية نقل ثقافة المجتمع والحفاظ عليها بين أجيال المجتمع، فالثقافة بمفهومها العام وما تشمله من عادات وتقاليد ورموز أو ما يسمى عموما المحتوى الثقافي يتم نقلها بواسطة المدرسة سواء كان ذلك المحتوى ثقافة مادية أو لا مادية. (عبد الله محمد عبد الرحمان، مرجع سابق، ص 37.)

وتعمل المدارس على تبسيط التراث الثقافي وخبرات الكبار وتقديمها في نظام تدريجي يتفق وقدرات التلاميذ (مراد بوقطاية، مرجع سابق، ص 47.)

فالحضارة معقدة التركيب ومن الصعب اتخاذها والاستفادة منها كما هي بل لابد من تبسيطها وتفكيكها إلى أجزاء. (سامية محمد فهمي، 2005، ص 213.)

وهكذا يتدرج التلميذ في تعليمه من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.

ثانيا: تطهير التراث الثقافي:

لا تكتفي المدرسة بالمحافظة على التراث الثقافي فقط، بل تقوم بتصفيته أيضا فالتراث الثقافي للمجتمع منه ما يصلح ويستمر نقله بين الأجيال المتعاقبة، ومنه ما يبلى وتنتهي صلاحيته نتيجة التغيّر والتطور المستمر، إذن فعناصر الثقافة القائمة على قيّم وعادات واتجاهات وأفكار ومعارف ستتغير وتستمر في تغيرها مادامت المجتمعات في تغير مستمر، بل ستتغير حتى في المستقبل نتيجة عمليات الإضافة أو التغيير الذي يجعلها غير مناسبة للمجتمع الجديد. (محمد سلامة محمد غباري، مرجع سابق، ص 39.)

فالمدرسة تخلق للتلاميذ بيئة مصفاة وتحذف كل ما هو غير ملائم من البيئة الخارجية كي لا يؤثر في عادات التلميذ واتجاهاته

من المعروف أن كل مجتمع تميزه خرافات الماضي وتقاليده العقيمة المتحجرة، وواجب المدرسة أن تتخلص من كل هذا وأن تنشئ الطفل على معرفة الحقائق، فإذا ما خرج للحياة العملية استطاع أن يقاوم ويواجه الخرافات وأن يسمو بمجتمعه، فالتلميذ الذي يتعلم في المدرسة أن الماء العكر مضر بالصحة، يعمل حين يخرج إلى مجتمع على جعل من يشرب الماء العكر يتخلص منه، وهكذا تعمل المدرسة على حفظ التراث واستمرار تعديله لتنقل إلى النشأ ما يساعده على التوافق مع المجتمع.

ثالثا: إعداد العنصر البشري القادر على الإنتاج:

إن المجتمع يتطور ويتغير بصورة سريعة، لذلك فهو يجند كل مؤسساته الاجتماعية لمسايرة هذا التطور والتغير السريع وخاصة المؤسسات التي تهتم ببناء القوى البشرية التي تعتبر أعظم رأسمال يعتمد عليه البناء، لأن المجتمع يحتاج إلى القوى البشرية القادرة على تحمل مسؤوليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والمدرسة أهم مؤسسة قادرة على إعداد وتنمية القوى البشرية القادرة على الإنتاج والمساهمة في مجالات التنمية المختلفة فأهم عنصر في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية هو العنصر البشري.(محمد سلامة محمد غباري، مرجع سابق، ص 36-37.)

رابعا: إقرار التوازن:

ويكون إقرار التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية وإتاحة الفرصة لكل فرد حتى يتحرر من قيود الجماعة التي نشأ فيها ويتصل ببيئة أوسع منها، فكل تلميذ قد نشأ في جماعة وبيئة مختلفة، لذلك فوظيفة المدرسة هو خلق التوافق بين التلاميذ وإيجاد التقارب وتكوين صفات مشتركة إضافة إلى تنشئتهم على أسلوب سليم من التفكير العلمي. (سامية محمد فهمي، منال طلعت فهمي، مرجع سابق، ص 215.)

خامسا: إحداث التغير والتجديد:

لعل من أهم السمات التي تتصف بها المجتمعات المعاصرة هي التغيرات السريعة والكثيرة التي لا تقتصر على مجال واحد من مجالات الحياة الإنسانية، ولا شك أن هذه الظاهرة تلقي على المدرسة مسؤولية متابعة هذه التغيرات وأن يسايرها حتى لا تكون بمعزل عما يحدث في المجتمع من تطور، ولذلك أصبح من وظيفة المدرسة إعداد البناء للتكيّف مع المجتمع المتغير وذلك من خلال تزويدهم بالمعلومات والمهارات والخبرات، كما تستطيع المدرسة أن تقوم بإحداث بعض التغيرات التي تتطلبها التنمية الاقتصادية والاجتماعية ومن تلك التغيرات، التغيير في اتجاهات الأبناء وتغيير بعض أنماط السلوك. (محمد بهجت جاد الله كشك، 1998، ص 18)

سادسا: النمو المتكامل للشخصية:

بعد أن تطورت المدرسة وأصبح لها وظائفها الاجتماعية بدأت تركز أهدافها وتوجه جهودها نحو تغيير الانسان لأنه يمثل القوة البشرية التي سوف يعتمد عليها في التنمية، ولكي تنجح في تحقيق هذا الهدف، فقد وجهت عنايتها واهتمامها إلى أنماط الشخصية من جوانبها الأربعة: **الجسمية، العقلية النفسية والاجتماعية**، لذلك فإن النمو المتكامل لشخصية التلميذ هو الذي ينصب على هذه الجوانب الأربعة، وتستطيع المدرسة بما يتوفر لها من إمكانيات وموارد وبرامج وأنشطة أن تهتم بتلاميذها. (نفس المرجع، ص 22) وأن تكون الشخصية النامية المتكاملة التي تستطيع المشاركة في عملية التنمية حيث أن النمو المتكامل للفرد لا يمكن أن يتم إلاّ بتفاعل الذات مع البيئة الاجتماعية المحيطة.

8-أهداف المدرسة:

تشتق التربية أهدافها من أهداف المجتمع ولذلك فليست هناك أهداف ثابتة للتربية مادام ليس هناك أهداف ثابتة للمجتمع وذلك نظرا للتغير والتطور الذي يصيب المجتمع بصفة مستمرة.

من جهة أخرى يقدم **"جلاسجو و ايستون"** "Glasgow et Easton" أهداف المدرسة كما حددها " Boocock" في أربعة أهداف هي: (محمد بهجت جاد الله كشك، مرجع سابق، ص 14.)

أولا:- المعرفة الإدراكية:

الهدف الأساسي الأول للمدرسة هو إنتاج أو تخريج الأفراد الذين يكونون مزودين بالمعارف الامبريقية والمهارة والتفوق التكنولوجي.

ثانيا: -المواطنة:

إنتاج مواطن مزود بالمهام المناسبة والاتجاهات القيّمة للمشاركة في بناء المجتمع الديمقراطي.

ثالثا: -التنشئة الاجتماعية:

تهدف المدرسة إلى تنشئة التلاميذ وإعدادهم للمشاركة في التنظيمات الرسمية وتزويدهم بمهارات شخصية لتكوين العلاقات الاجتماعية.

رابعا: -الحراك الاجتماعي:

مساعدة الفرد على تحقيق أو إنجاز التحسن الاجتماعي، فالحراك الاجتماعي يمثل هدفا تعليميا حاسما خاصة في إطار التغير التكنولوجي السريع.

مما سبق تتضح الأهداف العامة للمدرسة، أما **المدرسة الجزائرية** إضافة إلى ذلك فلها أهدافها الخاصة، حيث تنبع مرجعية النظام التربوي في الجزائر من مرجعية الدولة وخصوصية المجتمع التي أكدت عليها كل النصوص والمواثيق فأول نص تشريعي المتمثل في الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 ركز على:

- الجزأرة من خلال تأصيل الروح الوطنية والهوية الثقافية لدى المجتمع الجزائري ونشر قيّمه الروحية وتقاليده الحضارية واختياراته الأساسية.
- ديمقراطية التعليم انطلاقا من عملية تعميم التعليم وضمان الحق فيه وكذا مجانيته.
- تكريس مبادئ التعريب والديمقراطية والتوجيه العلمي والتقني. (محمد أ رزقي بركان: د.س، باتنة، ص 29.)

هناك تقسيم أخر لأهداف المدرسة بجانب آخر ونظرة خاصة ومميزة مقسمة إلى ثلاثة أهداف رئيسية هي:

- أهداف وقائية:

وهي التي تقي النشأ من كل ما يعيق نموه السليم جسميا وعقليا، روحيا ونفسيا.

- أهداف إنشائية:

وهي الأهداف التي تزود النشأ بالخبرات اللفظية والحركية والاجتماعية والمهنية التي تهيئه للقيام بأدواره المستقبلية بكفاءة.

- أهداف علاجية:

وهي الأهداف التي تعمل على تصحيح وتقويم الخلل الذي يكون قد اكتسبه الطفل في مراحل ما قبل المدرسة، أو قد يكتسبه أثناء التمدرس من خلال الأوساط الاجتماعية المختلفة التي يحتك بها. (مراد زعيمي: 2002، ص 143)

9-الرؤية المستقبلية لدور ووظائف المدرسة:

وصلت الثورة العلمية والتكنولوجية في عصر الانفجار التكنولوجي المعاصر إلى قدرات معرفية خارقة وذات مستويات مذهلة لم تشهدها الحضارة الإنسانية على مر العصور

فالتغيير السريع الذي يطرأ على المجتمع والعالم نتيجة التقدم العلمي والتقني يفرض على المدرسة الحديثة تغييراً موازياً في أهداف التعليم واستراتيجياته فالأهداف التي كانت سائدة قبل عقد مثلا قد لا تكون مناسبة لمطالب المجتمع الحالي وحاجاته، إذ لم يعد في مقدرة دول العالم مواجهة التغيرات المتلاحقة وتحولات العصر الحديث وحركة تطوره السريع غير المسبوق في تاريخ الحضارة الإنسانية، إلا من خلال الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا المتطورة والتقنيات الحديثة ويمكن تطوير القدرات التربوية وإدخال ثورة في طرائق التلقين والتعليم والتدريس من أجل مجاراة تحدي الثورة التكنولوجية وإذا أردنا الحديث عن رؤية مستقبلية لكيان المدرسة الحديثة والمستقبلية نستطيع أن نقول أن ذلك يتجلى من خلال:

أولا: علاقة المدرسة والأسرة:

إذا كان ترابط المجتمع البنائي وتساند مؤسساته الوظيفي من شأنه النهوض بالمجتمع والإسراع بنمائه، فإن أقرب هذه المؤسسات جميعا للمدرسة هي **الأسرة**، حيث أن وظيفتيهما متداخلتين ومتشابكتين في جوانب متعددة أهمها تربية النشأ وتعليمه وإعداده للحياة، وقد سبق القول بأن الأسرة القديمة كانت تقوم بكل هذه الوظائف وحدها حين كانت تنقل لأبنائها تجارب الماضي وتراثه الثقافي ولكن ظهرت المدرسة كمؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع لمقابلة الاحتياجات المتزايدة للأفراد والجماعات ولم يكن يقصد بذلك نقل وظيفة التربية والتعليم كليا من الأسرة إلى المدرسة، وإنما أراد أن تشارك بعد أن أعجزها التطور

عن أداء وظائفها السابقة وبعد أن زادت مسؤولياتها وتعقدت أدوارها وناءت بهذا العبء الكبير. (محمد سلامة، محمد غباري مرجع سابق، ص 76)

وتخصصت المدرسة في تحمل المسؤوليات التي تتماشى مع أهدافها وأغراضها، بحيث يظل للأسرة بعض الأدوار التي تؤديها نحو أبنائها، وبذلك تتكامل الأدوار وتتساند الوظائف بحيث تتمكن المدرسة من أداء وظائفها الاجتماعية التي تتناسب مع المجتمع الذي يتغير بسرعة كبيرة مما يجعل الأسرة عاجزة عن مسايرة هذا التغير الحضاري الكبير بجهودها المحدودة، لذلك استندت مسؤولية التربية والتعليم إلى شركة تساهم فيها كل من الأسرة والمدرسة بنصيب أوفر.

فالأسرة تقوم بتنشئة الطفل وتطبيعه اجتماعيا عن طريق تنمية قدراته ومهاراته وإشباع حاجاته واكسابه كثيرا من الخبرات التي تعده للتفاعل مع الحياة إلى أن يحين وقت الالتحاق بالمدرسة، وعندئذ تصبح للمدرسة مهمتها وتساعد الأسرة على تحقيق رسالتها، ثم تستمر الأسرة في تعاونها مع المدرسة وتستمر في أداء مسؤولياتها نحو الأطفال، وتحاول جاهدة تهيئة أفضل الظروف وأحسنها حتى تتمكن المدرسة من أداء وظائفها واستكمال عملية التنشئة الاجتماعية التي يكون للمدرسة بجماعاتها المختلفة الأثر الكبير في تدريب الطفل وتهيئته للتعامل مع المجتمع الكبير. (إبراهيم عبد الهادي المليجي، سمير حسن منصور، 2005، ص 62)

وكلما كان هناك اتصال مستمر بين المنزل والمدرسة، كلما زاد التفاعل بينهما في الوقاية من الكثير من المشكلات الخطيرة التي تعترض الكثير من التلاميذ والتي كانت سبب في كراهيتهم للمدرسة أو فشلهم فيها، وكثيرا من هذه المشكلات تعجز المدرسة بمفردها عن علاجها، ولذلك فلا بد من ترابطهما وتساندهما حتى تنجح عملية التنشئة الاجتماعية بجزئيها الأسري والمدرسي.

إن اعتقاد الأسر أن دور المدرسة يقتصر على حشو أذهان التلاميذ بالمعلومات فقط اعتقاد خاطئ، إذ أنها تعلمه كيف يتفاعل مع الحياة وكيف يتوافق مع المجتمع بعد أن قدمته الأسرة كخامة أولية صالحة للتشكيل، وعلى المدرسة استمرار تشكيله واستكمال إعداده، فالعلم ليس غاية وأخطر مهمة للمدرسة هي التوافق مع المجتمع.

ثانيا: علاقة المدرسة والمجتمع:

لقد أصبحت المدرسة في العصر الحديث مؤسسة رسمية ذات كيان مستقل وأهداف ومسؤوليات محددة تهدف إلى إعداد تلاميذ المجتمع للحياة الاجتماعية والاسهام الفعال في التقدم، وقد أسهم في تطور المدرسة بوضعها الحالي كل من تراكم التراث الثقافي، والتقدم المعرفي والتكنولوجي والحاجة في التخصص الدقيق، وإدراك الدور الهام للتربية والتعليم في تحقيق تنمية المجتمع، وكذا انتشار العدالة الاجتماعية ومبدأ تكافؤ الفرص، وهكذا يمكن القول أن المجتمع له دور لكونه يقدم مواقف تربوية غنية للتلاميذ يمكن للمدرسة الاستفادة منها.

والمدرسة بهذا المعنى لا تقتصر على ما يقدمه المجتمع فقط، بل تساهم أيضا مساهمة فعالة في كثير من الخدمات منها إدارة مكتبات يستعير منها أهالي التلاميذ حاجتهم في مساعدة أبنائهم، والمساعدة في الهيئات الاجتماعية وغيرها من الخدمات.

وبهذا لا يمكن فصل المدرسة عن المجتمع لكونه يتكون من تلاميذها وعادات وتقاليد مشتركة، فالمدرسة تتلقاهم من هذا المجتمع لتهيئهم حتى يصبحوا صالحين، بتنمية قواهم وقدراتهم وذلك بإعدادهم فرديا كإتاحة الفرصة للنمو الكامل، وإعداد اجتماعيا يوجه النمو لينسجم مع نمو بقية التلاميذ.

من هنا نجد قول "**جون ديوي**: "إن التربية هي تنظيم عملية اشتراك الفرد مع بقية أفراد المجتمع اشتراك عن وعي وقصد...ولا يمكن التأكد من أي إصلاح اجتماعي إلاّ إذا وجهنا نشاط الفرد وتفكيره على أساس أنه سيخرج ليشترك مع المجتمع في حياته وإنتاجه. (عبد الرحمان العسوي: دون تاريخ، ص 153.)

معنى هذا أن المجتمع يمكن اصلاح ما فيه من عيوب عن طريق التربية، ولهذا فإن استقرار المجتمع يعتمد على المدرسة لأنها تكوّن له أفرادا صالحين، فهي تحّسن مناهج التعليم وطرائقه حتى تساير حاجات المجتمع ونموّه الاقتصادي والاجتماعي والسياسي، وهي تعمل على رفع مستوى المجتمع بتهذيب تلاميذها وتوصيل رسالتها التربوية، ومن ثم فإن اصلاح المجتمع يتوقف على اصلاح المدرسة التي يحدد فيها مستقبل كل تلميذ.

كما ويجب أن تكون المدرسة مثالا للمجتمع وليس صورة له كما هو في الواقع بعيوبه ونقائصه وسلبياته، بل كما يجب أن يكون حتى تساهم في رقيّه والنهوض به. (مراد زعيمي، مرجع سابق، ص 155.)

ويؤكد" **تورانس"** أن مدارس المستقبل يجب ألا تتميز بالمحتوى العلمي وإنما باهتمامها بتنمية التفكير، وتصميم برامج مبتكرة لتعليمها في سنوات الدراسة المختلفة ليقود الأفراد إلى الإبداع. كما أكد "**تورانس"** أن أهمية التدريب والتوجيه للشخص المبدع وتشجيعه على الإنتاج الإبداعي من شأنه مساعدته على ممارسة التفكير الإبداعي بصورة تلقائية ودون خوف أو تردد، إذ أن نجاح المدرسة الحديثة يرتبط بقدرتها وتفوقها في إدارة المعرفة والتكنولوجيا، وتوظيفها في بناء مجتمعات المعرفة، حيث تعمل العقول والتكنولوجيا معاً، وبذلك يجري تحويل سياسات التنظيم، وأهدافه، ومراميه إلى واقع ملموس في ظل تكنولوجي معرفي تام.

خاتمة:

في ظل الثورات المعرفية والتكنولوجية أصبح لزاماً على كل مجتمع يريد اللحاق بالعصر المعلوماتي أن ينشئ أجياله على تعلم العالم المعرفي بكل أطيافه ومجالاته، وفي هذا المجال قامت الكثير من دول العالم بوضع خطط معلوماتية إستراتيجية من ضمنها جعل تقنية الحاسوب والانترنت عنصراً أساسياً في المنهج التعليمي.

واليوم تدعو الحاجة إلى إعادة النظر في البنى المعرفية والهياكل التربوية، لاسيما المعلم، لزيادة وعيه الثقافي واستعادة دوره الريادي في المجتمع وإعداده لعالم لم يعد كما كان من أجل إنتاج جيل مبدع مبتكر للمعرفة العلمية يحقق نقلة حضارية نوعية متقدمة.

توصيات الدراسة:

- يجب النظر في مدرسة المستقبل إلى برامج الحاسوب والإنترنت على أنها وسائل معينة على التعلم الذاتي، ولا يمكن الاستغناء عنها جنباً إلى جنب مع المعلم.
- الاستفادة من تجارب الدول الرائدة في انتاج المعرفة.
- استغلال كل الامكانيات المادية منها والبشرية في سبيل تطوير المنظومة التعليمية بكل جوانبها.
- يجب أن يكون للمدرسة برامج شاملة وقوية ومدروسة حسب خصوصية المجتمعات.

قائمة المراجع:

1- إبراهيم عبد الهادي المليجي، سمير حسن منصور،(2005) الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجتمع المدرسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،

2- ابراهيم ناصر، (1996) ط 2، علم الاجتماع التربوي، دار جيل، بيروت، لبنان.

3-إحسان محمد حسن، (1999) موسوعة علم الاجتماع، الدار العربية للموسوعات، ط1، بيروت.

4- جرجس ميشال جرجس: (2005) معجم مصطلحات التربية والتعليم، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، لبنان.

5- خالد أحمد شلتوت، (2007) ، ماذا تريد المدرسة من البيت، دار الخلدونية، ط 2، الجزائر.

6- سامية محمد فهمي، منال طلعت محمود: (2005)مدخل الى الخدمة الاجتماعية، نماذج لمجالات الممارسة، دار المعرفة، الإسكندرية.

7-صادق الأسود: (1990) علم الاجتماع السياسي (أسسه وأبعاده)، مطبعة دار الحكمة، جامعة بغداد.

8- عبد الرحمان العسوي: (1990) الارشاد النفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

9- عبد الله عمر الفرا: (1999) مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

10- عبد الله محمد عبد الرحمان: (2001) علم اجتماع المدرسة، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، القاهرة .

11- على اسعد وطفة وعلي جاسم الشياب، (2004)، علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، مجد المؤسس الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

12- فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح زكي: (2004) معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء، الإسكندرية.

13- محمد أ رزقي بركان: (1991) التسرب المدرسي عوامله ونتائجه وطرق علاجه، مجلة الرواسي، العدد الثالث، باتنة.

14- محمد الدريج: (2000) تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب للنشر والتوزيع، الرباط.

15- محمد بهجت جاد الله كشك، أميرة منصور يوسف: (1998) الممارسة المهنية الاجتماعية في المجال التعليمي.

16-محمد جمال صقر: (1998)، ط 1، اتجاهات في التربية والتعليم، دار المعارف، مصر.

17-محمد سلامة محمد غباري: (2004) أدوار الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

18-محمد عبد الباقي أحمد: (2011) المعلم والوسائل التعليمية، المكتب الجامعي الحديث للنشر والتوزيع، مصر.

19- مراد زعيمي: (2002) مؤسسات التنشئة الاجتماعية، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة.

20- مصطفى محمد الشعبيني: (1974) دراسات في علم الاجتماع، دار النهضة العربية، مصر .

21- محمد لبيب النجيحي: (1976) ، الأسس الاجتماعية للتربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

22- وزارة التربية الوطنية، المسار الدراسي للتعليم الأساسي، 2009.

23-Josette Rey de Bové: dictionnaire méthodique du français actuel، berger-levraut , a Toul, France,1988,p 446.

24- New websters Dictionary ،U.S.A Lexicon Publications ،1993 ،p862.