بعض أدوار معلمي التعليم الثانوي العام في ضوء تحديات العولمة وواقع أدائهم لها من وجهة نظرهم ، ونظر المسئولين بمحافظة المنوفية .

إعـداد

د/ جمال أحمد السيسي*

أولا : الإطار العام للدراسة

١) مقدمة الدراسة :

كانت العولمة ولا تزال ، منذ ما يقرب من أربعة عقود خلت ، الظاهرة الأكثر حضورا على الساحة الفكرية عالميا ومحليا ، ومن هنا فقد عكفت على بحثها ودراستها علوم متعددة ، وأنظمة فكرية متباينة ، دون أن تفقد قدرا ذا بال من ضروريات بحثها ، وربما يرجع ذلك إلى :

- أنها ظاهرة حتمية لا مجال لوقفها أو صدها ، فليس ثمة مجتمع مهما بالغ في انعزاله إلا وقد بلغت فيه العولمة مبلغاً .

- أنها وبفعل تكنولوجيا الاتصال ، تجاوزت عولمتها الزمان ، إلى عولمة المكان ، بل وعولمة الأحداث التي تجري في إطارهما ، لدرجة أنه لم يعد البحث الآن في هل العولمة تعيد صياغة حياتنا ؟ بل في كيف تعيد العولمة صياغة هذه الحياة ؟ (أنتوني جيدنز ، ٢٠٠ ، ١٤)

- أنها باتت الآن القوة الرئيسة التي تقود البشرية ككل إلى المستقبل ، وتعدها لمعطيات ومتطلبات القرن الحادي والعشرين ، وأصبح من الواضح أن معظم التحولات الاجتماعية والسياسية والثقافية المذهلة والمتسارعة التي يشهدها العالم إما سببا من أسبابها أو نتيجة من نتائجها ، حتى إن البعض يعتبرها الإطار المرجعي لكل الدراسات الاجتماعية والإنسانية (عبد الخالق عبد الله ، ١٩٩٩ ، ٣٩-٤٠)

- أنه لا يزال الجدل حولها قائماً ، كعملية واسعة النطاق ، وما يستتبعها من نتائج في مختلف المجالات ، خاصة أن ملامحها لم تكتمل بعد ، وبالتالي فإن نتائجها وتداعياتها لا تزال تترا على البنى الاقتصادية والثقافية والسياسية ، وأنها تسير بمعدلات متباينة ، ويكفي أن نعلم أنه ليس هناك دولة الآن لها السيطرة على قيمة عملتها ، وليس هناك دولة قادرة على التحكم فيما تصنعه أو تشتريه ، وأن أي شيء يمكن أن يصنع في أي مكان ، ويباع في أي مكان ، كما أن الحكومات لم تعد قادرة على التحكم في اقتصادها الوطني ، أو تنفيذ السياسات الوطنية إلا بالتعاون مع الشركات والحكومات الأخرى (نوبل ماكجين ، ١٩٩٧ ، ٤٨-٤٩) ،

---

* أستاذ أصول التربية المساعد – كلية التربية بالسادات – جامعة المنوفية .

وبصفة عامة فإن تدفق السلع ورأس المال والبشر ، والأفكار ، والصور ، والجريمة والملوثات ، والمخدرات ، والأزياء والمعتقدات تتم بسهولة خارج سيطرة الدول في الغالب الأعم دون حدود أو قيود (جون توملينسون ، ٢٠٠٨ ، ١٠)

- أنها أدت إلى تهميش دور الدولة ، وإضعاف قدرتها على التحكم في حدودها ، مستعينة بوسائلها في تخطي الحدود والتعدي على خصوصيات المكان واختراقها وغزوها ثقافة الشعوب ، وفرضها ثقافة أخرى عليهم ، مما يهدد انتمائهم الوطني والقومي ، ويسهم في تفكيك عناصر هويتهم ومكوناتها ليصبحوا شعوباً بلا هوية تميزهم عن غيرهم من الشعوب (محمد الفرا ، ٢٠٠٤ ، ٧١)

معنى ذلك أن العولمة ظاهرة حتمية ، وأنها أفرزت مجتمعا عالميا ولا تزال ، ولا يزال هذا المجتمع يكابد أكثر من أي وقت مضى مكابدة شاقة لكي يولد ، وأن التعليم يقع في صميم ولب هذا المجتمع (سيسيليا براسلا فسكي ، ٢٠٠١ ، ١٦١) باعتباره أساس التنمية الشخصية والمجتمعية ، وبحسبانه أداة التغيير والتطوير ، وأنها قد فرضت تحديات شتى على مختلف جوانب الحياة ، وتغيرات تربوية عميقة الأثر ، بعيدة المدى غطت أوجه عديدة من التعليم تضمنت الشكل والبناء والجودة (Babiker,A,٢٠٠٢،١٠٥)

ومثلما لا يمكن إحداث أي إصلاح أو تطوير لأي مجتمع دون إحداث تغيير أو تطوير في منظومة التعليم ، فإنه لا يمكن كذلك لأي مجتمع تفعيل أي إصلاح أو تطوير في منظومة التعليم ، دون تقديم أفضل تعليم لأفراده عن طريق معلمين مؤهلين تأهيلاً راقي المستوى لأداء أدوارهم على الوجه المنشود (Morris, E, ٢٠٠٧،٨) خاصة أن أي تغييرات تربوية تفرض بالضرورة -بصورة مباشرة أو غير مباشرة- تغيرات مماثلة في أدوار المعلم لمواجهة طبيعة الحياة المتغيرة والمتطورة .

ومن هنا تعددت الدراسات والبحوث حول الأدوار المتوقعة للمعلم في عالم سريع التغير ، ففي المؤتمر الدولي الثاني للتربية والمعلومات الذي نظمته اليونسكو في الفترة من (١-٥) يوليو ١٩٩٦ بجامعة لومونسوف بموسكو ، تم اختيار ستة موضوعات رئيسة ، ركز الموضوع الثاني منها على الأدوار الجديدة للمعلم في مواجهة التحديات التي تفرضها العولمة (إفجيني خفلون ، ١٩٩٧ ، ٤٠٩ - ٤١١)

كما نال تقدير الأدوار المستقبلية للمعلم في عالم سريع التغير عناية واهتمام جُل الدول المتقدمة في أوربا وأمريكا وكندا واستراليا ، وشرق وجنوب شرق آسيا ، واتخذ هذا الاهتمام شكل سيناريوهات للأدوار المستقبلية للمعلم في ضوء التغيرات المتوقعة في بنية المجتمع التي تؤثر على منظومة التعليم بوجه عام ، وأدوار المعلم بوجه خاص (مصطفى محمد كامل ، ٢٠٠٦ ، ١١٤١)

وعلى المستوى المحلي حظي المعلمون في مصر في الآونة الأخيرة بعناية ليست بالقليلة تمثلت في اعتماد كادر مادي يحسن من أوضاعهم المالية والاجتماعية وتطوير برامج إعدادهم قبل الخدمة ، بإعادة هيكلة كليات التربية والسعي نحو اعتماد برامجها لضمان جودتها وإنشاء أكاديمية للتنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة ، وذلك في ضوء وثيقة معايير المعلم التي تم إعدادها ضمن مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر، والتي انطلقت من مسلمة مؤداها أنه في ضوء تحديات العولمة ، يلزم إعادة النظر في أدوار المعلم ، بحيث يصبح أقرب إلى صفات المربي والمخطط والمتأمل ، والباحث والمفكر ، والمقيم ، والمتعلم ، والقائد ، أكثر منه ناقلاً للمعرفة وحسب ، ومصدرها الأوحد (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٣ ، ٧٠)

وإذا كان لأدوار المعلم كل تلك الأهمية ، فإن هذه الأهمية تتعاظم بالنسبة لمعلم المرحلة الثانوية ، نظرا لطبيعة المرحلة نفسها باعتبارها مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية ، وبحسب "ايركسون Erikson" فإن المراهقين في هذا السن في بداية المراحل الأولى لتكوين الهوية ، وتجريب هويات جديدة (Hamman, D & Hendricks, C, ٢٠٠٥ , ٧٤) هذا فضلا عن أن نمو الطالب في هذه المرحلة ينطلق في جميع النواحي انطلاقا يمكن أن يتجه به نحو المواطنة الكاملة باعتباره شخصا منتجا مسئولاً ، فشعوره بالانتماء إلى المجتمع يقوى إلى الحد الذي يجعله يشغل نفسه بمشكلات مجتمعه ، وتحت الرعاية الواعية يمكن أن يصل إلى أعلى مستوى ممكن من ناحية بنيته وقواه الجسمية ، وبالقيادة المستنيرة والإرشاد الذكي يتهيأ السير بنموه خلقيا واجتماعيا بشكل يحقق فيه صفات المواطن الإيجابي ، ناهيك عن أن قدرة الطالب في هذا العمر على التعلم والاستيعاب أمر لم يستطع أحد أن يضع حدودا نهائية له (كامل جاد ، ٢٠٠٢ ، ١٦-١٧) هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فإن مرحلة التعليم الثانوي العام وفق دراسات عديدة – (فتحي عشيبة ، وعلى نصار ، ٢٠٠٣ ، ٢٩٨ ، فؤاد حلمي ، ٢٠٠٣ ، ٢١٩ ، خالد قدري ، ١٩٩٨ ، ٥٦ ، محمد عطوة ، ٢٠٠٢ ، ٣٦٧ ، عبد الودود مكروم ، ٢٠٠٢ ، ٣٨٩)- تعد أنسب المراحل التعليمية لممارسة المعلم أدواره المتوقعة في ضوء العولمة ، خاصة أدواره في مجالات التعلم الذاتي ، والتعلم التعاوني ، وتعليم التفكير ، والحفاظ على الهوية الثقافية وتأصيلها ، وتكنولوجيا التعليم .

٢) أدوار المعلم في بعض الدراسات السابقة :

نظراً للأهمية القصوى للمعلم المستمدة من الأهمية البالغة لأدواره ، فقد تعددت الدراسات والبحوث العلمية في هذا المجال ، وتباينت من حيث درجة شمولها أو محدوديتها فأحياناً ما تتسم الدراسات والبحوث الخاصة بهذا الموضوع بالشمول الذي يتناول كل أو معظم أدوار المعلم في إطار من التغيرات والتحديات المجتمعية ، وأحياناً ما

تتسم الدراسات والبحوث الخاصة بهذا الموضوع بالمحدودية ، وأحيانا أخرى يتم تقييد هذه المحدودية بسياق معين ، فمثلا قد يقوم الباحث بفحص دور المعلم في الفصل وفي المدرسة أو في الأماكن الأخرى المرتبطة بمهنة المعلم . وقد يقوم الباحث بفحص جزء من دور المعلم الموجه نحو فئة معينة مثل الطلاب أو المديرين أو المعلمين أو العامة .

ومن هنا يمكن تقسيم الدراسات التي تناولت أدوار المعلم إلى قسمين :

* دراسات تناولت أكثر من جانب من أدوار المعلم .
* دراسات تناولت أحد جوانب أدوار المعلم .

وجدير بالذكر أن بعض دراسات القسمين السابقين قد تناولت هذه الأدوار في ضوء بعض المتغيرات العالمية ، وقليل منها تناولها في ضوء ظاهرة العولمة .

(٢-١) دراسات تناولت أكثر من جانب من أدوار المعلم :

ومن أهم هذه الدراسات ، دراسة "وضيئة أبو سعدة ١٩٩١" التي حاولت وضع تصور لما يجب أن تكون عليه المسئوليات التربوية لمعلم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، وذلك من واقع الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال ، والكشف عن مدى قيام معلمي هذه المرحلة بهذه الأدوار ، والمعوقات التي تعترض أدائهم لها ، ومن أهم المسئوليات التي حددتها الدراسة مسئولية المعلم في إقامة علاقات إنسانية سوية ، ومسئوليته في مجال الانضباط الصفي ، ومسئوليته في معالجة المشكلات الصفية ، ومسئوليته تجاه الأنشطة الطلابية والرحلات المدرسية .

وقد كشفت الدراسة عن وجود قصور في أداء المعلم لمسئولياته في الجوانب الأربعة السابقة ، وناقشت أهم المشكلات والمعوقات التي تحول دون أداء المعلم لهذه المسئوليات على النحو الأمثل . **وقسمت دراسة "Armstrong, D, ١٩٩١"** أدوار المعلم إلى أدوار تعليمية تتضمن تحديد الأهداف وتشخيص وفهم المتعلمين ، وإعداد وتخطيط الأنشطة التعليمية ، وإنجاز وتحقيق المهام التعليمية ، وتقييم نتائج الطلاب ، وإرشادهم وأدوار إدارية وإشرافية تتعلق بالجداول والبرامج محددة المواعيد وحفظ سجلات الطلاب، والحفاظ على تسجيلات الحضور ، وسجلات التقدم التعليمي للطلاب ، والإشراف على اليوم الدراسي وتنظيمه وكذلك الأنشطة المدرسية ، وأدوار تجاه النمو المهني من خلال الدراسات المقدمة من الكليات والجامعات ومن خلال حضور الندوات والمؤتمرات ، وإجراء البحوث الموقفية . **وحاولت دراسة " ١٩٩٣ , E.C,L"** رصد التجديد في دور المعلم في ضوء التحديات المذهلة والهائلة التي تواجه المجتمعات ، ومن أهم جوانب التجديد في دور المعلم وفق هذه الدراسة : تنويع طرائق وأساليب التدريس لمقابلة الاهتمامات المختلفة للطلاب ، تنويع أساليب التعلم لمواجهة القدرات المتنوعة للمتعلمين ، وترقية المستويات المعرفية لفتح آفاق معرفية جديدة أمام الطلاب ، وتذهب

هذه الدراسة إلى أن إعادة تشكيل دور المعلم يتطلب من الجامعات أن تعتبر التعليم هو وظيفتها الأولى ، وأن تضعه في أعلى أولوياتها . **وعرضت دراسة "محمد الوايلي ١٩٩٥"** الأدوار التقليدية للمعلم وأدواره المستحدثة ، أما عن أدواره التقليدية فمن أهمها دور المعلم كناقل للمعرفة وأحد مصادرها الأساسية ، ودوره كمسئول عن تشكيل تفكير الطلاب وتعويدهم على التفكير العلمي والمنطقي وشروطه وقواعده ، ودوره في تزويد طلابه بمهارات محددة ، ودوره في توجيه وبناء الخبرات التعليمية المناسبة ، ودوره في توجيه طلابه طبقا لقدراتهم وميولهم ، ودوره في استخدام طرق التدريس والمهارات الفنية، ودوره كمدير لعملية التدريس داخل الصف ، ودوره في تنمية ثقافته العلمية والمهنية ، ودوره كمقوم عادل وموضوعي لأداء طلابه . وأما عن الأدوار المستحدثة التي حددتها الدراسة فمن أهمها : دور المعلم كخبير في استخدام التكنولوجيا الحديثة لتسهيل عملية التعليم والتعلم ، ودوره كموجه في عملية التعلم للتمكن والإتقان ، ودوره كمرشد في عملية التعلم الذاتي ، ودوره كموجه في التعلم التعاوني ، ودوره كمكتشف للمواهب والقدرات الإبداعية للطلاب .

وتناولت دراسة "Kyle,D, etal , ١٩٩٩" الاتجاهات والتحديات والتطبيقات التي تواجه أدوار المعلم المتمرس –(الحاصل على الماجستير أو الدكتوراه)– ، وتذهب الدراسة إلى أن دور المعلم المتمرس يتضمن عددا من التحديات الصعبة ، وهو دور لا يمكن لجميع المعلمين لعبه حتى بالنسبة لهؤلاء المعلمين الذين تتسم تعاملاتهم مع الطلاب بالنموذجية ، ويتسم دور المعلم المتمرس بالتعقد حيناً والغموض أحياناً أخرى . ومن أهم أدوار المعلم المتمرس وفق هذه الدراسة ما يلي :

– التدريب والتوجيه المهني للمعلمين عن طريق تأمل ما يحدث وكيف حدث ولماذا ؟ ثم تطوير الأداء بإدخال بعض التعديلات القائمة على هذا التأمل .

– معرفة محتوى المناهج واستراتيجيات التدريس وأحدث القضايا المطروحة في مجاله .

– معرفة كيفية التعاون مع زملائه وكيفية التعبير عن الأفكار والأهداف والممارسات بطريقة مناسبة .

– قضاء الوقت في مناقشة الجوانب الفلسفية والعملية للتدريس وملاحظة الدروس ونقدها والتفكير في الأحداث اليومية وتأثيرها على خطط الدروس في اليوم التالي .

– الإشراف على الطلاب المعلمين بالجامعة ، والاشتراك في تطوير برامج إعدادهم .

كما حددت دراسة "Bel, E,١٩٩٩" الأدوار المستحدثة للمعلم –في ضوء تحديات تكنولوجيا المعلومات والاتصال– في :

تعويد الطلاب على التعلم الذاتي ، وتشجيع التعلم التعاوني ، وتشجيع الطلاب على الاتصال به من خلال البريد الالكتروني ومساعدتهم على التعبير على آرائهم وأفكارهم ، وتنسيق عمليات التعليم والتعلم .

أما دراسة "Wheeler, S, ٢٠٠٠" التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية فقد أبرزت أبعاد دور المعلم في ضوء الاستخدام المتزايد لتكنولوجيا المعلومات والاتصال فيما يلي :

تشجيع التعلم التعاوني ، تصميم البيئة المناسبة لعملية التعلم ، مساعدة الطلاب على التفكير الناقد والإبداعي ، وإدارة عمليات التعليم والتعلم ، وتنمية مهارات حل المشكلة .

وتناولت دراسة "حسن شحاته ، محبات أبو عميرة ، ٢٠٠٠" أنماط وسلوك المعلمين وأدوارهم ، حيث شملت الأخيرة ، ما يلي :

– تقديم المعلومات للطلاب بشكل أساسي وهذا يتطلب منه مساعدة الطلاب على اختيار المعرفة المناسبة للموضوع أو المشكلة محل الدراسة ، تزويد الطلاب بالمهارات والقدرات اللازمة لنقد المعرفة ، تدريب الطلاب على كيفية استخدام المعرفة والإفادة منها:

– تقويم تقدم الطلاب في النواحي المختلفة العقلية والاجتماعية والنفسية والخلقية ، التمكن من طرق التدريس والمهارات الفنية المختلفة ، توفير درجة من الضبط داخل الفصل الدراسي والمدرسة ، تنمية نفسه مهنياً عن طريق المشاركة في الندوات والمؤتمرات والدراسات المختلفة ، التمكن من وسائل التربية الإيضاحية والتدريسية ، الربط بين المجتمع والمدرسة ، القدرة على التعاون مع زملائه بالإدارة والأقسام العلمية والمشاركة الفعالة في اجتماعات المدرسين .

وفي ضوء ملامح التعليم الأساسي في القرن الحادي والعشرين **حدد "محمد الأصمعي ٢٠٠٠"** في دراسته أدوار معلمي مرحلة التعليم الأساسي في (٣٦) دوراً فرعياً من أهمها:

تنمية مهارات التفكير التأملي ، تدريب التلاميذ على مهارات التفكير العلمي ، توفير أنشطة العمل التعاوني ، توفير أنشطة تعتمد على علوم الحاسب الآلي ، تنمية مهارات تلاميذ التعليم الأساسي في تنظيم المعرفة ، تنمية مهارات التعلم الذاتي بين تلاميذ التعليم الأساسي ، تكوين اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ عن إتقان العمل ، تنمية جوانب الانضباط الذاتي لدى تلاميذ التعليم الأساسي ، إتاحة الفرصة للطلاب للتدريب على أسلوب حل المشكلات ، واحترام حرية التلاميذ في التفكير والتعبير عن هذا التفكير ، واعتمادا على ذلك كشفت الدراسة عن مدى وعي معلمي مرحلة التعليم الأساسي بهذه الأدوار من خلال عينة قوامها (١١٥٨) من بين معلمي المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية ، وتوصلت

إلى أن ثمة قصوراً في إدراك هؤلاء المعلمين لأدوارهم التربوية في القرن الحادي والعشرين .

وهدفت دراسة "Nelson, G., etal ٢٠٠١" إلى الكشف عن الفروق الثقافية الخاصة بسلوك المعلمين في كل من المكسيك والولايات المتحدة الأمريكية ، حيث تم جمع البيانات من عينة قوامها (٦٠) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية ، و(٨٠) معلما بإجمالي (١٤٠) مشاركا حيث يقوم المعلمون بالتدريس للطلاب ، ويقوم الطلاب بتسجيل سلوكيات معلميهم وتم تحليل البيانات التي حصلت عليها الدراسة وفق الترتيب التالي :
وصف الشرائط السماعية – وضع كافة الاستجابات لكل مشارك في قوائم – إعادة ترتيب البيانات المرصودة – تحديد أنماط وفئات الاستجابات – تحديد الاستراتيجيات المتبعة في التصنيف – تسجيل البيانات باستخدام مقياس للسلوك . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في دور المعلم في كل من المكسيك والولايات المتحدة الأمريكية ، حيث اتسم المعلم المكسيكي بأنه سلطوي نسبيا ولكنه أب محب مسئول عن تعلم طلابه ، بينما اتسم المعلم الأمريكي بأنه أقل مشاركة في تعليم طلابه ، بيد أنه دائم التشجيع لطلابه على تحمل المسئولية وبخلاف ذلك لا توجد فروق في أدوار المعلم في كل من بلدي المقارنة .

وركزت دراسة "Korat,O,٢٠٠٠" على الدور الاجتماعي للمعلم الذي يتعين عليه أن يؤديه إبّان أدائه لأدواره التقليدية حيث عرضت الدراسة تقريراً حول مشروع تربوي يركز على المساندة الاجتماعية التي يؤديها أحد المعلمين للأطفال في فصل من فصول دور الحضانة، أثناء انشغالهم في أداء مسرحية أدبية ، ومن أساسيات المشروع الذي قدمته هذه الدراسة أن يتواجد المعلم في مراحل اللعب المختلفة ، وألا يتدخل في القرارات الخاصة باللعب إلا عند الضرورة وأن يساعد كل طفل على إيجاد الحل الخاص به بشكل مستقل من خلال السماح له باتخاذ القرارات المناسبة دون تدخل .

وحدد "على راشد ٢٠٠٣" في دراسته عن خصائص المعلم العصري وأدواره أدوار المعلم في خمسة مجالات رئيسة هي : الأدوار التعليمية ، والأدوار التربوية ، والأدوار الإدارية ، والأدوار الاجتماعية ، والأدوار الإنسانية ، وتضمنت الدراسة في كل مجال من هذه المجالات عدداً من الأدوار الفرعية ، حيث شملت الأدوار التعليمية دور المعلم في تعليم طلابه ، قدرات التفكير ، ودوره كممهد ومنظم للنشاطات الصيفية ، ودوره كملاحظ ومشخص ومعالج ، ودوره كمحفز ومعزز للطلاب ، ودوره كمستشار وموجه ، ودوره كمقوم لتقدم الطلاب . بينما شملت الأدوار التربوية دوره في مراعاة الفروق الفردية ، ودوره في تنمية القيم والاتجاهات المنشودة لدى الطلاب ، ودوره في تحقيق الضوابط الأخلاقية ، ودوره كمثل أعلى وقدوة لطلابه ، ودوره في تطوير المناهج، ودوره في تطوير ذاته .

وشملت الأدوار الإدارية للمعلم دوره في إدارة صفه ، ودوره في المشاركة في الإدارة المدرسية، ودوره كرائد للفصل ، ودوره كمشرف على بعض الأنشطة المدرسية ، ودوره كمشرف إداري في اليوم الدراسي بينما شملت الأدوار الاجتماعية دوره كرائد اجتماعي يقوم ثقافة المجتمع لطلابه ، ودوره في ترسيخ حب الوطن والانتماء لدى طلابه، ودوره في إعلاء شأن مهنة التعليم ، ودوره كعضو في مهنة التعليم ، وشملت الأدوار الإنسانية دوره في تحقيق الدعوة إلى الإيمان بالله ، وفي تحقيق الدعوة إلى العمل ، وفي تحقيق الدعوة إلى الإسلام ، وفي تحقيق الدعوة إلى التسامح ، وفي تحقيق الدعوة إلى التعاون وتحقيق الدعوة إلى النظام .

وتناولت دراسة "يوسف سيد محمود ٢٠٠٣" بعض أدوار المعلم في ضوء ما يواجهه المجتمع المصري من تحديات ومدى توافق أدوار المعلم المستجدة مع الموجهات الفكرية لنظم إعداده ، وخلصت الدراسة إلى أن ثمة جدلاً حول بعض الأدوار المرتبطة بمهنة التعليم ، من حيث نوعيتها وحجمها ، وأسلوب أداء المعلم لها . وذهبت الدراسة إلى انه في ضوء ما يتعرض له مجتمعنا من تحديات وما يمر به من تغيرات فإنه يفرض عليه بالإضافة إلى دوره التقليدي في نقل المعرفة القيام بدوره في عملية التحرر الاجتماعي والتنور المعرفي سواء لطلابه أو لأبناء مجتمعه ، وأن يضطلع بدوره في عملية التغير الاجتماعي التي تستلزمها التحولات التنموية ، وفضلا عما سبق فعلى المعلم أن يدرك أن المعرفة التي يتولى نقلها للطلاب ليست مجردة أو بعيدة عن حكم القيمة ، ومن ثم ينبغي أن يؤدي ما عليه من مسئولية أخلاقية ومهنية عند ممارسته لدوره في نقلها لطلابه .

وانتهت الدراسة إلى أنه بالنظر إلى مثل هذه النوعية من أدوار المعلم فإن الإعداد لهذه الأدوار يتنافى مع التوجهات الفكرية التي أفرزتها نظريات التحديث .

وحددت دراسة "إبراهيم الأسطل وفريال الخالدي ٢٠٠٥" ملامح مدرسة المستقبل في ضوء المتغيرات والمستجدات التي تؤثر فيها والتي تمثلت في تكنولوجيا المعلومات والاتصال والعولمة ووسائل الإعلام ، وفي ضوء ذلك قدمت الدراسة تصورا لأهم أدوار المعلم في مدرسة المستقبل والتي شملت دوره في الحفاظ على الهوية ، ودوره في مجال تقنية المعلومات ، ودوره في مجال توظيف التكنولوجيا في التعليم ، ودوره في مجال الإنترنت والتعليم عن بعد ، ودوره في تدريب الطلاب على التعلم الذاتي والبحث .

وفي دراسة عن فاعلية المعلم عرض "Muijs, D, etal, ٢٠٠٥" أهم الأدوار التي تميز المعلمين الفعالين ، وتمركزت في دورين أساسين هما : أدوار المعلمين كرعاة، وأدوارهم كقادة ، ويشير الأول إلى المهام التي يتعين على المعلم أن يؤديها لتطوير الجوانب الأخلاقية والاجتماعية للطلاب ، في ضوء التزامات العمل المتزايدة للأسرة

وانشغالها عن أبنائها ، ويشير الثاني إلى قدرة المعلمين على قيادة العمل داخل وخارج الفصل الدراسي ومشاركة مجتمع الطلاب والتأثير فيهم وفي الآخرين من المجتمع التعليمي لتحسين الأداء التعليمي .

وقدمت دراسة "مصطفى كامل ٢٠٠٦" تصورا مستقبليا لأدوار المعلم في ضوء التغيرات المتوقعة في المجتمع ومنظومة التعليم والمعايير القومية للتعليم . وقد عرضت الدراسة لأهم التغيرات المجتمعية كالاتجاه نحو اقتصاديات السوق الحر وانعكاساتها على بنية التعليم ، والتطورات الهائلة في تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، وما نتج عنها من آثار في كل المجالات وكيف أنها تمثل تحديا للنظام التعليمي يفرض عليه إجراء تغييرات جذرية في مكوناته ومنها أدوار المعلم لكي تستجيب لمطالب هذه التطورات . وفي ضوء ذلك حددت الدراسة أهم أدوار المعلم المتوقعة في العقد القادم على نحو ما يلي :

* أدوار مجتمعية من أهمها :

مواصلة الإسهام في نقل ثقافة المجتمع إلى الأجيال الجديدة ، المشاركة مع مؤسسات المجتمع ومنظمات المجتمع المدني في تقديم أفكار وحلول جديدة لمشكلات المجتمع ، تبنى موقف سياسي مبني على رؤية واضحة للقضايا المرتبطة بالسياسة الداخلية والخارجية .

* أدوار مهنية من أبرزها :

الانتماء إلى مهنة التعليم من خلال العضوية العاملة في المنظمات المهنية التعليمية ، تحمل المسئولية الشخصية عن نموه المهني المستمر ، احترام أخلاقيات المهنة التي تتبناها المنظمة المهنية التي ينتمي إليها .

* أدوار أكاديمية في مقدمتها :

بناء قاعدة معلومات تتسم بالعمق والشمول والحداثة في مجال تخصصه ، تحمل مسئولية ذاتية عن متابعة التطور في محتوى مادة تخصصه ، الإسهام في إنتاج المعرفة في مجال تخصصه .

* أدوار تعليمية من أهمها :

المشاركة في صياغة الخطط التعليمية ، تيسير تعلم الطلاب بطريقة مرنة وإبداعية عن طريق توفير فرص التعلم الذاتي والتعاوني ، دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم .

(٢-٢) دراسات تناولت أحد جوانب أدوار المعلم :

ومن أبرز هذه الدراسات ما يلي :

دراسة "مصطفى عبد القادر ١٩٩٢" التي هدفت إلى التعرف على متطلبات التجديد في دور المعلم العربي للتوائم مع استخدام تقنية الحاسبات في أنظمة التربية

العربية ، وفي سبيل تحقيق ذلك عمدت الدراسة إلى إبراز أهم التغيرات التي طرأت على الموقف التعليمي من جراء إدخال الكمبيوتر في مجال التعليم ، وكان من أهمها اعتماده كمقرر دراسي أكاديمي للتكيف مع التقنية الحديثة لضمان حسن استخدامها وتطويرها ، واستخدامه كوسيلة تقنية تعليمية متعددة الأغراض ، ففضلا عن استخدامه في معامل العلوم الطبيعية ، واستخدامه في إدارة عمليات التدريس وكمساعد في عمليات التعلم ، وكمرشد ، واستخدامه في مجالات البحث العلمي ، والأنشطة المدرسية وعمليات الإدارة . أما عن أهم واجبات المعلم لتجديد دوره كتكنولوجي تربوي وكمستخدم للحاسبات الآلية فقد حددتها الدراسة فيما يلي :

الوعي بتقنية الكمبيوتر كمركز لثقافة المعلومات الراهنة ، والمعرفة حول الكمبيوتر كتقنية تربوية ، واكتساب مهارات التشغيل والاستخدام للكمبيوتر ، والعمل ضمن فريق ، والإلمام بطرق التقويم الحديثة ، وعلاج الآثار الاجتماعية والتربوية المترتبة على استخدام الكمبيوتر.

وحصرت دراسة "**Blickhan,D,١٩٩٢**" أدوار المعلم في نظم التعليم المتكاملة أي في نظم التعليم القائمة على الكمبيوتر في كونه مديرا للعملية التعليمية يقوم بالعديد من الأدوار من أهمها : --

تنظيم اليوم الدراسي ، تحديد المهام للمتعلمين ، حث الطلاب على التعلم الذاتي ، تنويع مصادر التعلم ، التواصل مع الطلاب والآباء والمجتمع المحلي ، تقييم أداء المهمة .

وسعت دراسة "عبد الودود مكروم ١٩٩٣" إلى توضيح محددات الدور الوظيفي للمعلم في مجال التنمية الخلقية لطلاب التعليم الثانوي العام في إطار مفاهيم الوظيفة الخلقية للتربية ، وكذلك تحديد بعض مهارات الأداء الوظيفي التي يقوم بها تعلم المدرسة الثانوية والتي لها مضامين خلقية ، تسهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في التنمية الخلقية للطلاب .

ومن أهم أدوار المعلم في التنمية الخلقية للطلاب التي عرضتها الدراسة ما يلي :

- أن يعكس المعلم في ذاته نموذجا لما ينبغي أن تكون عليه الشخصية الخلقية .
- أن يعرف المعلم طبيعة النمو الخلقي لطلابه في المرحلة العمرية التي يمرون بها والقوة والعوامل المؤثرة فيها .
- أن يساعد طلابه على تبني أطر فكرية معينة حول المشكلات الأخلاقية .
- أن يعلن المعلم عن وجهة نظره حول القضايا القيمية والأخلاقية .
- أن يكسب طلابه المهارات التي تمكنهم من تقدير وجهات النظر الأخلاقية للآخرين .
- أن يكون المعلم قادراً على تهيئة مناخ أخلاقي في الفصل الدراسي .
- أن يستطيع المعلم تهيئة الفرصة المناسبة لطلابه للاندماج في النشاط المدرسي .

- أن يتمكن من تعليم الطلاب كيفية تقدير القيمة والقواعد الخلقيـــة وغاياتهـــا ومظـــاهر السلوك المعبرة عنها .

وتناولت دراســـة "Delamonts , S, ١٩٩٥" دور المعلـــم باعتبـــاره فنانـــا Teachers as Artists ، منطلقة من مسلمة مؤداها أن المعلم لا يستطيع أن يمارس مهنة التدريس إلا إذا كان على وعي بالطرق والأساليب والإجراءات المسئولة عن إنتاج الفـــن الخاص به، فالتدريس كفن تطبيقي -وفق منظور هذه الدراسة- ينبغي التعامل معه كعملية تتطلب الابتكار والارتجال والتعبير ، أي انه عملية لا تتقيـــد تمامـــا بالقواعـــد والـــنظم الموضوعة ، فإذا كان الجانب التطبيقي في التدريس يعاني من مشـــكلات فـــي الصـــيغ والقواعد ، فإن الجانب الفني يعاني من مشكلات في الإبداع والابتكار ، ومن ثم عرّفـــت دور المعلم كفنان على أنه الجانب الذي يتيح له الفرصة للتجديد والإبداع والافتراضـــات غير المحددة .

وركزت دراسة "Santa, C, Santa, J ١٩٩٥" على دور المعلـــم باعتبـــاره باحثاً Teacher as Researcher كوسيلة لتحرير المعلم من القيود الكثيـــرة المفروضـــة عليه ، عندما يجد نفسه مضطرا لقبول نتائج لا يفهمها ولا تنطبق على طبيعة عمله ، وفي المقابل فإن المعلمين الذين يشتركون في البحوث يثقون في قدراتهم على بنـــاء المعرفـــة وتطوير ممارساتهم ، ويتمتعون بقدر كبير من الاســـتقلالية والتحـــرر مـــن أي ســـيطرة خارجية ، مما يدعم وظيفتهم كأصحاب مهنة ، ووضعية مهنة التعليم . وأشارت الدراسة إلى أن الغرض الرئيسي لبحوث المعلم يتمثل في الخروج بنظريات تتناسب معهم وبيئـــة عملهم ، ومن ثم تتنوع بحوث المعلم ما بين استخدام النظم التجريبية إلى النماذج الخاصة بالاستفسارات الإكلينيكية التي تتضمن الملاحظة المنظمة والتأمل فيما يتعلق بـــالطلاب أو الفصول ، أما البحوث الخاصة بالتدريس فيتولى أمرها المجتمع الأكـــاديمي مـــع عـــدم الاهتمام غالبا بالمصالح الفعلية لمعلمي الفصول .

واهتمت دراسة "Calderhead, J , ١٩٩٥" بدور المعلم كمعالج Teachers as Clinicians يشترك في جوانب كثيرة منه مع عمل الأطباء ، حيث افترضت مبـــدئيا أن الأنشطة الفصلية للمعلم تتسم بإصدار أحكام تشخيصية ، واتخاذ قرارات علاجية ، إذ من المهم أن ينصب الجزء الأكبر من تفكير المعلم على الطفل وعلى العمليات التدريسية ، كما يهتم بتطبيق الأنشطة التي تم التخطيط لها وتعديلها بما يناسب الطفل والسياق المحيط بالعملية التعليمية .

وفصلت دراسة "Lickona, T,١٩٩٧" دور المعلم في التنمية الأخلاقية لشخصـــية الطلاب من خلال الجوانب التسعة التالية :

- دور المعلم نفسه كقائم بالرعاية الأخلاقية ، كنموذج أخلاقي حيث يستطيع المعلم التأثير إيجابياً في أخلاق الطلاب من خلال :
- معاملة الطلاب بطريقة أخلاقية ، وأن يقوم مقام النماذج الأخلاقية ، مع تقديم التعليم الأخلاقي المباشر من خلال الوعظ والإرشاد والمناقشة والتفسير .
- عرض نموذج لأحد الفضائل والتركيز عليه طيلة الأسبوع الدراسي .
- الانضباط الأخلاقي الذي من شأنه أن يساعد الطلاب على تنمية التفكير الأخلاقي .
- إقامة بيئة ديمقراطية داخل الفصل .
- تدريس القيم الأخلاقية من خلال المنهج .
- التعلم التعاوني وهو طريقة لتعلم الطلاب الممارسة الأخلاقية والاجتماعية المستمرة أثناء تعلمهم المادة الأكاديمية .
- تنمية الانضباط الذاتي عن طريق العمل بما يجعل الفرد يقبل برضا على أداء الأعمال والمهام الموكلة إليه وبكل اهتمام .
- الانعكاس الأخلاقي بمعنى أن يكون المعلم حذرا أخلاقياً يعرف الفضائل ويتحلى بها ، ويبحث عن المعرفة الأخلاقية وينشرها ، ويتخذ قرارات أخلاقية ، وقادر على النقد الذاتي .
- تدريس حل الصراع أي أن يتعلم الطلاب كيفية حل الصراع دون اللجوء إلى القوة ذلك لأن الصراعات التي لا يتم حلها سوف تؤثر على المجتمع الأخلاقي بالفصل ، كما أن قصور الطالب في حل الصراعات التي تنشأ ، يعني قصوره في تكوين علاقات اجتماعية .

وعرضت دراسة "Webb, R & Vulliamy, G, ٢٠٠١" لدور معلم المرحلة الابتدائية في رعاية أطفال المدرسة وحمايتهم من الإهمال ، والإصابات الجسدية ، والاعتداءات الجنسية ، وجرح عواطفه أو مشاعره . وأكدت الدراسة على أن المعلمين في حاجة إلى التدريب على كيفية حماية الطفل حتى يشعرون بالأمان إبان أدائهم لأدوارهم ، وفي المقابل أكدت الدراسة على أن قيام المعلمين بهذه الأدوار يزيد من وضعهم المهني نظراً لما ينطوي على قيامهم بهذا الدور على قيم اجتماعية وإنسانية .

وتناولت دراسة "Arnold,P,٢٠٠٢" دور المعلم في استخدام الرياضة في النمو الأخلاقي للطلاب ، انطلاقا من أن معلم التربية الرياضية مربي أكثر من كونه مدرب أو صاحب تعليمات . ولكي يقوم معلم التربية الرياضية بتطوير الشخصية الأخلاقية للطلاب بطريقة مرضية ومقبولة ، فهناك أربعة أدوار فرعية يتعين على المعلم أداؤها :

- دور المعلم كحارس لوجهة النظر التدريبية للتربية الرياضية .

- دور المعلم كقائد ثقافي على اعتبار أن المواقف التي تنتج عن الرياضة تحتاج وتمنح الفرص للتعليق والمناقشة .
- دور المعلم كنموذج للقيم المتضمنة في التربية الرياضية .
- دور المعلم في تقديم بعض النصائح والإرشادات الفردية الخاصة بالطلاب .

وأبرزت دراسة "Ng, K , ٢٠٠٢" دور المعلم في دعم بيئة التعلم القائمة على المتعلم ، وحددت في هذا الإطار سبعة مبادئ رئيسة لنموذج التعلم القائم على المتعلم يمكن خلالها توضيح دور المعلم وهذه المبادئ هي :

- إتاحة الفرصة للمتعلم لتحمل مسئولية تعلمه كاملة ، وأن يكون الموضوع مناسباً ويفيد للمتعلم ، وأن تتسم العلاقة بين المعلم ، والمتعلم بالمساعدة ، وأن يتسم دور المعلم بالدعم والتسهيل ، وأن تتاح الفرصة للمتعلم بالمشاركة ، وأن يتعلم المتعلم كيف يتحمل المسئولية، وأن يرى المتعلم نفسه بعد الموقف على انه شخص مختلف عنه قبله .

وتناولت دراسة "Stanulis, R & Manning,B, ٢٠٠٢" دور المعلم في إنشاء بيئة صفية إيجابية لفظية وغير لفظية داخل حجرات الدراسة في مرحلة الطفولة المبكرة وقد حددت الدراسة دور المعلم في هذا المجال فيما يلي :

- يدرك كيف يتحدث المعلمون مع الأطفال ، ويفهم كيف يتحدث الأطفال مع بعضهم البعض ، ويتعلم كيف يساعد المعلمون الأطفال في التحدث مع أنفسهم عن تعلمهم ومشاركتهم داخل حجرة الدراسة . وأوصت الدراسة بضرورة أن يكون دور المعلم نموذجاً إيجابياً ومتأنياً وعلى درجة كبيرة بالإحساس بمن حوله .

وحددت دراسة "Webb, R & Vulliamy,G,٢٠٠٢ " أبعاد الدور الاجتماعي لمعلم المرحلة الابتدائية في إنجلترا ، من خلال عملية مسح قومي لخمس عشرة مدرسة ، فيما يلي :

مساعدة الآباء في حل المشكلات الشخصية ، ومساعدة التلاميذ في حل المشكلات العاطفية والسلوكية ، وحماية تلاميذ المرحلة ، والعمل مع وكالات لها علاقة بهذه القضايا.

وفضلا عن ذلك حددت الدراسة أهم المساندات التي ينبغي أن يحصل عليها معلمو المدرسة الابتدائية حتى يتسنى لهم أداء هذا الدور .

وعرضت "Hamman, D & Hendricks, C , ٢٠٠٥" لدور المعلم في تكوين الهوية وفق نموذج أريكسون Erikson الذي حدد فيه طريقتين محدوتين يمكن للمعلم من خلالهما مساعدة الطلاب على إحراز تقدم باتجاه هوية حقيقية مقبولة أصيلة وصحية .

الأولى : أن يكون المعلم مصدر توثيق لقدرات الطلاب ، بحيث لا يقتصر دور المعلم على مجرد تشجيع الطلاب على بذل مزيد من الجهد ، بل يتعداه إلى الكشف عن المناطق التي يتفوق فيها الطلاب ، ليس هذا فحسب وإنما يتضمن كذلك إعطاء الطلاب معلومات حول الأدوار التي قد يبرع فيها الطلاب في المستقبل .

الثاني : تهيئة بيئة آمنه لنمو الهوية ، وهو أمر ضروري طبقا لـ"إريكسون Erikson" ، لأن توفير بيئة آمنة لنمو الهوية يوفر المتطلبات الاجتماعية التي يحتاجها المراهق للاستمرار في بناء هويته الخاصة ، ويستطيع المربون تهيئة البيئة الآمنة لنمو الهوية اعتمادا على أمرين

الأول : توفير الفرص التعليمية والإعدادات التي تتجاوب مع الحاجات التطورية للمراهقين

الثاني : يتعلق بتوفير التوجيه الفعال للمراهقين .

وحددت دراسة "Phelps, P, ٢٠٠٨" أدوار المعلم باعتباره قائداً في الثلاثة التالية:

- دوره كمناصر : بحيث يقدم ما هو أفضل لتعلم الطلاب ، ويظهر قدرة كبيرة على تحجيم القضايا بحيث يبقى الطالب محور التركيز .
- دوره كمبدع : بحيث يعمل على تغيير المدرسة ، نظراً لعدم خوفهم من تجريب الجديد، ومن ثم يقترحون وينفذون ممارسات جديدة .
- دوره كوكيل : يعمل باستمرار كنموذج للتطور المستمر ، ويوفر مثالاً لكل دور يتسم بشمول ووضوح الرؤية ، ويساعد الزملاء باعتبارهم الوكلاء على رفع أوضاع هيئة التدريس .

وفي ضوء هذه الجوانب الثلاثة لدور المعلم باعتباره قائدا قدمت الدراسة نموذجا لمساعدة المعلمين ليصبحوا قادة ، يمكن تدريبهم وفقاً لهذا النموذج أثناء وبعد الخدمة كما يمكن استخدام هذه النموذج لتنظيم دورات ، وأنشطة ومقابلات وجلسات عمل ، لتكوين الأساس المعرفي لأداء المعلمين ودورهم باعتبارهم قادة اعتماداً على مفاهيم التغير التربوي ، وثقافة المدرسة .

(٢-٣) التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال عرض الدراسات السابقة وتحليلها يتضح أن ثمة أدوار جديدة للمعلم في عالم سريع التغير ، تفرضها الوقائع المحلية والعالمية التي أفرزتها العولمة . وإذا كانت تلك الدراسات قد اهتمت بالإشارة لما ينبغي أن تكون عليه هذه الأدوار ، فالملاحظ أنها لم تتعرض كثيراً للفجوة بين الواقع الحالي ، وبين ما هو مأمول . هذا فضلاً عن أن

معظم تلك الدراسات أجريت في إطار مرحلة التعليم الأساسي دون الثانوي ، مما دفع الباحث إلى استكمال الجهود العلمية في هذا المجال .

٣) مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

من خلال ما سبق يتضح أن العولمة تفرض تحديات شتى على مختلف جوانب الحياة في أي مجتمع ، وأن هذه التحديات تفرض بالضرورة تغيرات جذرية وجوهرية في مختلف نظمه ومؤسساته ، وأن النظام التعليمي يقع موقع القلب من هذه التغيرات ، وأنه ليس ثمة سبيل إلى إصلاح وتطوير النظم التعليمية ، دون إعادة النظر في أدوار المعلم ومسئولياته باعتباره الركيزة الأساسية والحاسمة لعمليات الإصلاح والتطوير ، وباعتبار وثاقة العلاقة بين جودة التعليم وجودة أداء المعلم لأدواره ، حيث تستلزم هذه التطورات تعديل وتغيير أدوار ومسئوليات المعلم المهنية ليتمكن من الاستجابة لمنطق ومتطلبات تلك التطورات (حسن البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ١١٩-١٢٠ ؛ عبد الفتاح حجاج ، ١٩٩٦، ١٧٢ – ١٧٣) بما يجعله قادرا على استثمار فرص العولمة ومواجهة مخاطرها وترجمة ذلك في ممارساته المهنية هدفاً وطريقه وأنشطه . (حمدي المحروقي ، ٢٠٠٤ ، ١٩٥) ، كما يتضح كذلك أنه رغم الأهمية الشديدة لأدوار المعلم في جميع مراحل التعليم، فإنها أشد أهمية في مرحلة التعليم الثانوي نظراً لطبيعة المرحلة الثانوية نفسها ، وطبيعة مرحلة النمو لطلابها ، باعتبارها مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية بما تحمله من خصائص وما تذخر به من مشكلات .

ومن ثم فإن تحديد أهم أدوار المعلم في ضوء تحديدات العولمة ، والكشف عن مدى أهميتها من وجهة نظر المعلمين بالتعليم الثانوي العام والمسئولين ، وواقع أداء هؤلاء المعلمين لتلك الأدوار ، يعد من أهم مداخل تجويد العملية التعليمية وتطويرها ، وانطلاقا من ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

١- ما أهم الأدوار التي يتعين على معلمي التعليم الثانوي العام أداؤها في ضوء تحديات العولمة ؟

٢- ما مدى أهمية هذه الأدوار من وجهة نظر هؤلاء المعلمين والمسئولين بمحافظة المنوفية ؟

٣- هل تختلف أهمية هذه الأدوار باختلاف متغيرات ، النوع (ذكر/أنثى) ، نوعية الإعداد (تربوي/غير تربوي) ، الدرجة الوظيفية (معلم/إداري/موجه) ؟

٤- ما واقع أداء معلمي التعليم الثانوي العام لهذه الأدوار من وجهة نظر هؤلاء المعلمين والمسئولين بمحافظة المنوفية ؟

٥- هل يختلف واقع أداء معلمي التعليم الثانوي العام لتلك الأدوار باختلاف متغيرات، النوع (ذكر/أنثى) ، نوعية الإعداد (تربوي/غير تربوي) ، الدرجة الوظيفية (معلم/إداري/موجه) ؟

٦- ما التصور المقترح الذي يمكن أن يسهم في ترقية أداء معلمي التعليم الثانوي العام لهذه الأدوار ؟

٤) أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الراهنة إلى ما يلي :

- تحديد أهم ملامح أدوار معلمي التعليم الثانوي العام في ضوء تحديات العولمة من خلال تحليل ما توفر للباحث من بحوث ودراسات في هذا المجال .
- الكشف عن درجة أهمية هذه الأدوار لدى معلمي التعليم الثانوي العام بمحافظة المنوفية ، حتى تكون إطاراً مرجعياً داخلياً مستمداً من المعلمين أنفسهم ، يمكن الاعتماد عليه عند تقويم أدائهم لهذه الأدوار ، بدلاً من تقويمها استناداً إلى معيار خارجي قد لا يتلاءم مع البيئة المحلية وظروفها .
- الكشف عن واقع أداء هؤلاء المعلمين لهذه الأدوار من خلال آرائهم وآراء المسئولين عنهم ، انطلاقاً من أهمية التقويم الذاتي في ضوء الأخذ بنظام الاعتماد وضمان الجودة، هذا فضلا عن ثقة المعلمين في نتائج التقويم ماداموا هم مصدره الرئيس .
- تقديم تصور مقترح يمكن أن يسهم في ترقية أداء معلمي التعليم الثانوي العام لهذه الأدوار .

٥) أهمية الدراسة :

ترجع أهمية هذه الدراسة لاعتبارات عدة من أهمها :

- أنها تتناول أدوار المعلم التي من أجلها يتم إعداده ، وتنميته مهنيا ورعايته ورفع مكانته، فهي أصل وجوده بالمدرسة وعلته .
- أنها تتناول أدوار المعلم في ضوء ظاهرة حتمية ، اجتاحت العالم وخلفت وراءها كثيراً من المشكلات المعقدة والمركبة .
- أنها تتناول أدوار المعلم من زاويتين ، زاوية أدواره التي يتعين عليه أداؤها في ضوء التغييرات الآنية والمستقبلية للعولمة أي ما ينبغي عليه أداؤه ، وزاوية أدواره الواقعية ، في ضوء المعوقات والمشكلات المجتمعية أي درجة أدائه لها .
- أنها تتناول أدوار المعلم في مرحلة من أهم المراحل التعليمية وهي التعليم الثانوي العام ، التي تقابل مرحلة عمرية من أهم مراحل نمو الطلاب تتبلور فيها إلى حد كبير خصائص الطلاب ، واتجاهاتهم ، وتظهر نوازعهم وانفعالاتهم ، بالإضافة إلى ما تشكله

هذه المرحلة من مصدر قلق واضطراب وتمرد على السلطة العائلية والمدرسية (ياسر ميمون ، ٢٠٠٠، ٤-٥)

- أنها قد توجه أنظار المسئولين إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلم وتدريبه ، بما قد يؤدي إلى تطوير أدواره ، وتفعيل أدائه لها ، وتنمية وعي المعلمين والمسئولين بالجوانب المختلفة لهذه الأدوار .

٦) حدود الدراسة :

- تقتصر الدراسة الراهنة في تناولها لأدوار المعلم في ضوء تحديات العولمة على تحديات ثلاثة هي : سيطرة الليبرالية الجديدة ، وتكنولوجيا المعلومات والاتصال باعتبارهما من أهم قواها وآلياتها ، وجودة التعلم باعتبارها من أهم نتائجها .

- كما تقتصر الدراسة في تناولها لأدوار المعلم في ضوء تحديات العولمة على أدواره في المجالات التالية :

التعلم الذاتي ، والتعلم التعاوني ، وتعليم التفكير ، وتكنولوجيا التعليم ، وتعليم الأخلاق ، والحفاظ على الهوية الثقافية ، والتنمية المهنية .

وليس معنى ذلك أنه لا توجد أدوار أخرى للمعلم في ضوء تحديات العولمة ، ولكن تلك هي أهم أدوار المعلم -من وجهة نظر الدراسة- في إطار التجديد والتطوير اللازم في ضوء التحديات التي تفرضها العولمة .

وفضلا عن ذلك فإن ثمة أدواراً أخرى للمعلم يتعين عليه أداؤها ، بيد أن الدراسة لم تتناولها خاصة في جانب واقع أداء المعلم لهذه الأدوار نظرا لأن ثمة عوامل أخرى عديدة تحول دون أداء المعلم لها ، ومن أهم هذه الأدوار ما يلي :

تطوير المناهج : ذلك لأن المعلمين محرمون في الغالب من ممارسة أدوارهم فيها ، نظرا لمواجهتهم بمناهج معدة سلفا محصنة ضد تدخلهم (Helterbran, V, 2008, 124)

إدارة المدرسة : نظراً لأن المعلمين يحتاجون إلى متطلبات كبيرة من أجل المشاركة في صنع القرار ، والمساهمة في إدارة المدرسة (Belisle, C, 2004, 6)

تقويم الطلاب : ذلك لأن المدارس كنسق فرعي مقيدة بالنسق الأكبر ، فالمدرسة جزء من النظام التعليمي ، والأخير جزء من النظام الاجتماعي ، وكما هو معلوم فالنظام الأكبر يفرض شروطا ويصنع قيوداً على الأنظمة الفرعية المنبثقة عنه ، فعلى سبيل المثال حينما يُطالب معلمو المرحلة الثانوية بتغيير في طرائق وأساليب التقويم ، فإنهم سيقولون ما لم تتغير مطالب الالتحاق بالجامعة ، واشتراط مجاميع عالية في الثانوية العامة ، فإنهم سيستمرون في التركيز على حفظ الحقائق والمفاهيم ، واستخدام أدوات تقييم تنمي أداء الطلاب في امتحان الثانوية العامة . إن قوة النظام أو النسق الأكبر تتضح في التشريعات والنشرات والضوابط الواردة من وزارة التعليم ومن المناطق التعليمية ومن المحافظة ومن

جداول الدراسة والكتب الدراسية والمنهج التعليمي ، ومن قضايا سياسية ودينية ومن ضغوط البيئة المحلية وأولياء الأمور ومن إدارة المدرسة (جابر عبد الحميد ، ٢٠٠٢ ، ١٣٠).

كذلك فقد اقتصرت الدراسة في جانبها الميداني على عينة من معلمي التعليم الثانوي العام والمسئولين بمحافظة المنوفية في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧ ، نظراً لأن محافظة المنوفية من المحافظات التي تجمع في خصائصها بين البيئات الحضرية والريفية، وفي مدارسها بين المدارس التجريبية واللغات الأجنبية واللغة العربية ، وبين المدارس الحكومية والخاصة ، وبين المدارس الرياضية وغير الرياضية ، وبين المدارس المشتركة (بنين-بنات) ، ومدارس البنين ومدارس البنات ، هذا فضلا عن تقارب الإمكانات المادية والبشرية بينها وبين غيرها من المحافظات إلى حد كبير .

٧) منهج الدراسة وأداتها :

تعتمد الدراسة الراهنة على منهج التحليل الفلسفي* الذي يمكن من خلاله تحليل الألفاظ والمفاهيم والسياقات لتحديد أهم الأدوار المتوقعة للمعلم في ضوء تحديات العولمة، حيث اهتم الفلاسفة التحليليون بتوضيح وتحليل الألفاظ والمفاهيم المستخدمة في الأدب التربوي ، وفحص واختبار المحاجات والمسلمات التي يستخدمها التربويون في إطار السياق التي وردت فيه . (ت.مور ، ١٩٨٦ ، ١٤٦)

كما تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي ، وبخاصة الأسلوب المسحي للكشف عن الأدوار الواقعية لمعلمي التعليم الثانوي العام من وجهة نظر أفراد العينة ، وذلك من خلال استبانة تتضمن بعدين ، البعد الأول : يتضمن بعض البيانات الشخصية لأفراد العينة ، والبعد الثاني : يهدف إلى الكشف عن وجهة نظر أفراد العينة في درجة أهمية الأدوار المتوقعة التي توصلت إليها الدراسة في جانبها النظري ، وواقع أداء معلمي التعليم الثانوي العام لهذه الأدوار .

٨) تحديد مفاهيم الدراسة :

(٨-١) مفهوم الدور ودور المعلم :

لا يمكن توضيح مفهوم دور المعلم ، دون النظر إليه من خلال مفهوم الدور نفسه، والذي شاعت له مفاهيم ثلاثة هي : الدور كسلوك ، الدور كوضع اجتماعي ، والدور كتوقع وفيما يلي توضيح ذلك .

---

* شهدت الثلاثينات من القرن العشرين مولد منهج التحليل الفلسفي على يد نفر من الفلاسفة التحليليين الذين استخدموه أول مرة في مجال التربية والذي ازدهر مع بداية الخمسينات في أمريكا وبعض الدول الأوروبية وبخاصة انجلترا .

(٨-١-١) الدور كسلوك :

يستخدم البعض دور المعلم للإشارة إلى السلوكيات التي تميزه كصاحب عمل، ويركز أغلب أصحاب هذا الاتجاه على سلوكيات المعلم في سياق العمل ، أي في الفصل والمدرسة (Biddle,B, ١٩٩٥, ٦١٢٧) بيد أن الباحث يرى ضرورة مناقشة سلوك المعلم خارج نطاق المدرسة ، خاصة عند النظر إليه كقدوة يقتدي بها طلابه ، وفي هذه الحالة يصعب التفريق بين سلوك يحدث داخل سياق المدرسة وآخر يحدث خارج سياقها .

(٨-١-٢) دور المعلم كوضع اجتماعي :

ينظر البعض لدور المعلم من خلال المكانة الاجتماعية التي يتبؤها في المجتمع ، والمكانة الاجتماعية هي ببساطة وضع في بناء اجتماعي يرتبط به مجموعة من الالتزامات والواجبات تقابلها مجموعة من الحقوق والامتيازات ، بالإضافة إلى مجموعة من القيم والاتجاهات التي تحددها ثقافة المجتمع (سيد عثمان ، ١٩٨٩ ، ٤٤) وهذا معناه أن دور المعلم يشير إلى وضع المعلم ، ومجموعة الأشخاص الذين يتأثرون بهذا الوضع ويركز هذا الاتجاه على السمات الثابتة للمعلم ، وعلى مكانة مهنة التدريس بين المهن الأخرى ، وعلى العوامل التي تُي ضوئها يتجه الأفراد في هذه المهنة أو ينصرفون عنها (Biddle,B,١٩٩٥،٦١٢٧) ومن أهم هذه العوامل الوظيفة الاجتماعية للمهنة والمعرفة المرتبطة بها والاستقلال المهني فرديا أو جماعيا بالإضافة إلى قيم المهنة (Hoyl, E, ١٩٩٥،١٢) ومن ثم فإن دور المعلم يختلف من مجتمع لآخر ومن زمن إلى غيره نظراً لاختلاف الوضع الذي تتبؤه مهنة التعليم .

(٨-١-٣) الدور كتوقع :

ويرى أصحاب هذا المنحى أن مفهوم دور المعلم يشير إلى ما يتوقعه الآخرون من المعلم كمدير المدرسة أو الموجهين أو الطلاب أو رجال السياسة أو العامة أو أولياء الأمور ، كما يشير إلى ما يتوقعه المعلمون أنفسهم عن أنفسهم باعتبارهم معلمين ، وقد تكون هذه التوقعات معيارية ، وقد تكون تفصيلية إلا أنها وبمجرد تشكيلها سوف تؤثر على سلوك المعلمين وتوجهها (Biddle,B,١٩٩٥،٦١٢٧).

ويرى الباحث أن هذه المفاهيم الثلاثة تصب في بوتقة واحدة ، ويصعب فهم دور المعلم بعيداً عن أحدها فالتوقعات التي تحدد دور المعلم حينما تتكون توجه سلوكه ، كما يساعده وضع المهنة ومكانتها في المجتمع على القيام بما تفرضه عليه هذه المهنة من واجبات ومهام ، من خلال ما تمنحه هذه المهنة له من حقوق وامتيازات .

(٨-٢) أدوار المعلم من وجهة نظر هذه الدراسة :

تأسيسا على ما سبق تنظر الدراسة الراهنة لأدوار المعلم على أنها : مجموعة من السلوكيات والمهام والواجبات المتوقعة التي تفرضها عليه مكانته باعتباره عضواً في

مجتمع التعليم وتقصرها الدراسة الراهنة في مجالات : التعلم الذاتي ، التعلم التعاوني ، تعليم التفكير ، تكنولوجيا التعليم ، تعليم الأخلاق ، الحفاظ على الهوية الثقافية ، التنمية المهنية .

(٨-٣) المسئولون :

يقصد بالمسئولين في هذه الدراسة مديرو الإدارات التعليمية بمحافظة المنوفية ، ومديرو المدارس الثانوية العامة بها ، ونظارها ، ووكلاؤها ، وموجهوها .

٩- خطوات وإجراءات الدراسة :

للإجابة على تساؤلات الدراسة ، مرت الدراسة بعدد من الخطوات واتخذت عدداً من الإجراءات يمكن توضيحها على النحو التالي :

أ- قام الباحث بالإطلاع على أهم الدراسات التي تناولت العولمة وتجلياتها على الأنظمة المجتمعة المختلفة بصفة عامة ، ونظام التعليم بصفة خاصة .

ب- قام الباحث بنقد وتحليل أهم الدراسات التي تناولت أدوار المعلم ومسؤلياته في ضوء المتغيرات العالمية والمحلية .

جـ- من خلال الخطوتين السالفتين ، حدد الباحث أهم تحديات العولمة والتي قسمتها الدراسة إلى تحديات تتعلق بقواها والتي حصرتها الدراسة في سيطرة الليبرالية الجديدة ، وتكنولوجيا المعلومات والاتصال ، وتحديات ترتبط بنتائجها كتحدي جودة التعليم، ثم عرض الباحث لأهم تجلياتها على النظام التعليمي باعتباره السياق الذي يعمل فيه المعلم ، وأهم تجلياتها على أدوار المعلم .

د- في ضوء ما سبق استخلص الباحث أهم أدوار معلم التعليم الثانوي العام في ضوء تحديات العولمة . وتناول كل دور من هذه الأدوار بشيء من التفصيل .

هـ- وفي إطار الملامح التي حددتها الدراسة لأدوار معلم التعليم الثانوي العام، وفي ضوء أهداف جانبها الميداني صمم الباحث أداة الدراسة ، بهدف الكشف عن درجة أهمية هذه الأدوار من وجهة نظر أفراد العينة وواقع أداء معلمي التعليم الثانوي العام لها.

و- طبق الباحث أداة الدراسة على أفراد العينة من المعلمين والمسئولين بالتعليم الثانوي العام بمحافظة المنوفية ، ثم قام بتفريغها وتحليل البيانات والمعلومات التي حصل عليها إحصائياً باستخدام برنامج Spss .

ز- قام الباحث بتفسير نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة وطبيعة العينة.

ح- قدم الباحث تصوراً مقترحاً يمكن من خلاله الارتقاء بأداء معلمي التعليم الثانوي العام لأدوارهم .

ثانياً : الإطار النظري للدراسة

بالرغم من تعدد جوانب العولمة وتنوع مظاهرها ، فضلا عن تباين الرؤى واختلاف الاتجاهات حولها ، فإنه يمكن النظر إليها على أنها ، تلك العملية التي يتم بواسطتها إقامة عالم بلا حدود اقتصادية أو ثقافية أو سياسية ، معتمدة في ذلك على التقدم الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، وسيطرة الليبرالية الجديدة وأعضاء القطيع الالكتروني ، والمؤسسات والمنظمات الدولية ، والمؤسسات الخاصة والشركات متعدية الجنسيات ، وصندوق النقد والبنك الدوليين ، ووكالات الأمم المتحدة في مجالات التنمية والثقافة وغيرها .

وفيما يلي يعرض الباحث لأهم تحديات العولمة وتجلياتها على أدوار المعلم ، وتداعياتها على منظومة التعليم ، وموقف المعلم منها ، باعتبارها السياق الذي يعمل فيه المعلم ، منطلقا من ذلك إلى تفصيل وتحليل أهم أدوار المعلم في ضوء هذه التحديات .

١- تحديات العولمة وانعكاساتها على أدوار المعلم :

انطلاقا من وجهة النظر التي ترى أنه لا يكفي لفهم العولمة ووصف عملياتها أن يتم التركيز على محركاتها وقواها الأولية ، بل ينبغي وبنفس الدرجة من الأهمية دراسة نتائجها وردود الأفعال نحوها (نبيل علي ، ٢٠٠١ ، ٤٠-٤١ ، فرنسيس روبرية ، ٢٠٠٣ ، ٣٢١) فانه يمكن تقسيم تحديات العولمة إلى تحديات ترتبط بقواها ومحركاتها التي تمهد وتمكن لها ، وتحديات ترتبط بتداعياتها والنتائج المترتبة عليها ، وفيما يلي تفصيل ذلك .

(١-١) تحديات ترتبط بقوى العولمة :

ثمة محركات ولدت العولمة ولازالت تولدها ، ولم تزل بعد تدفعها وتمكن لها ومن أهم هذه القوى والمحركات ما يلي :

(١-١-١) سيطرة الليبرالية الجديدة :

تعتبر الليبرالية الجديدة المحرك الأيدلوجي للعولمة ، ويقصد بالليبرالية الجديدة انتصار أيدلوجية السوق الحر والنمط الاستهلاكي وإعلام الترفيه والخصخصة ، وانتشار الديمقراطية وتطورها والتي على إثرها انتشرت الأفكار الخاصة بالحرية والرخاء وحقوق الإنسان ، وانتقلت الأموال بصورة ملحوظة وبسرعة شديدة وقد أدى ذلك إلى اندفاع دول عديدة نحو اقتصاد السوق الحر والخصخصة كوسيلة لتحقيق التقدم والنمو وتحولت المعلومات والمعرفة إلى سلع ومصدر ربح وانصب تركيز الدول حول الخدمات بصورة أكثر منه حول الصناعة (Daun,H,٢٠٠٢،٢-٣) وقد ظهرت آثار سيطرة الليبرالية الجديدة واضحة على البنية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في مصر ، خلال عقدي السبعينات والثمانينات ، عقب تبني الدولة سياسة الانفتاح الاقتصادي والتي تعني إباحة

الاستثمار الحر لرأس المال سواء المحلي أو الأجنبي مع دعم القطاع الخاص والاعتماد على آليات السوق (ليلى عبد الوهاب ، ١٩٩٣ ، ١٦)

وقد ساهم تنامي هذا الاتجاه -بفعل تدعيمه ورعايته من قبل الدولة وانخفاض التمويل الحكومي للتعليم- في اجتياح إعصار الخصخصة مؤسسات التعليم بمراحله المختلفة إدارة وتمويلاً ، بعد ما كان نظام التعليم يخضع لتمويل كامل وإشراف دقيق من قبل الدولة قبل هذا التحول الذي حدث (جمال السيسي ، ٢٠٠٤ ، ١١٦)

وقد انعكس ذلك على أدوار المعلم من جوانب عدة ، فمن ناحية -وهي الأهم- ينبغي أن يتحول دور المدرسة والمعلم باعتبارهما أحد أهم عناصرها ، إلى إعداد الأفراد للتعايش مع هذا العالم المتغير والإسهام في تطويره ، مزودا بمهارات التفكير العليا ، وقادراً على التعلم مدى الحياة ، والاستخدام الفعال لتكنولوجيا المعلومات والاتصال حتى يمكنه الوفاء بمتطلبات سوق العمل التي تحكمها معايير قومية ينبغي أن تتسق مع المعايير الدولية (مصطفى كامل ، ٢٠٠٦ ، ١١٤٣)

ومن ناحية أخرى يتعين عليه امتلاك كفايات مهنية معينة وتنميتها وتطويرها ، وتنمية معارفه ومهاراته وخبراته سواء ذاتيا أو من خلال برامج وأنشطة التنمية المهنية ، حتى يجد له مكانا في المدارس الحكومية ، أو المدارس الخاصة التي انتشرت وتنافست بدرجة كبيرة ولا زالت .

غير أن المحرك الأيدلوجي للعولمة وحده ، ومهما كانت قوته لا يستطيع أن يمكن للعولمة ما لم تعضده وتسانده قوى أخرى ومن ثم يظهر دور المحرك التنفيذي للعولمة .

(١-١-٢) الثورة المعلوماتية وتكنولوجيا المعلومات والاتصال :

إذا كانت سيطرة الليبرالية الجديدة هي المحرك الأيدلوجي للعولمة ، فإن الثورة المعلوماتية وتكنولوجيا المعلومات والاتصال هي محركها التنفيذي ، فبينما كانت مشكلة الأمس متمثلة في نقص المعلومات والمعارف اللازمة لمعالجة مشكلة ما أو بحثها أو اتخاذ قرار بشأنها ، أو في صعوبة وبطء انتقالها واستقبالها حال وجودها ، فإن الخطر اليوم تجسد في فيض المعلومات وكثافة المعارف التي لم تعد بطيئة ومحدودة وثابتة ، بل هي آخذه في التوسع والتجدد على نحو مستمر ، ومن المقرر أن المخزون العالمي للمعرفة سيتضاعف كل ثلاث سنوات (جوسيه برونر ، ٢٠٠١ ، ١٦٥-١٦٦) ، وربما أقل من ذلك .

ليس هذا فحسب بل تزامن مع تلك الثورة المعلوماتية والمعرفية ، ثورة تكنولوجية معلوماتية واتصالية بفضل التصغير الذي شمل وحدة البناء الأساسية المتمثلة في شرائح السيلكون فائقة الكثافة ، وفي القفزة الهائلة في سعة التخزين ، والرقمنة التي نجحت في تحويل جميع الأنساق الرمزية من نصوص وأصوات وأنغام وأشكال وصور متحركة إلى

سلسلة رقمية ، أسهمت جميعها في انخفاض كلفتها أو سرعة انتشارها وسهولة استخدامها وإتاحتها لقاعدة كبيرة من الأفراد والهيئات والشركات (نبيل على ، ٢٠٠١ ، ٧٧-٧٩) ، ومن ثم نشأت عملية تزاوج بينهما أعطتها قوة التوغل والانتشار في شتى مجالات الحياة ومن ثم أصبح أمر تدفق المعارف والمعلومات والخدمات الفورية عبر أرجاء المعمورة يتم بسرعة فائقة ، عن طريق التجارة الالكترونية والحكومة الالكترونية والتعليم الالكتروني والطب الالكتروني وغير ذلك الكثير (عبد الخالق عبد الله، ١٩٩٩ ، ٦١-٦٢) حتى إن الدول والحكومات لم تعد قادرة على التحكم في اقتصادها فالبضائع تتنقل والأوراق المالية تتدفق والأسواق تقام ، وصفقات البيع والشراء تعقد ، ورءوس الأموال تتجاوز الحدود رغما عن هذه الدول ، وبعيدا عن نطاق سيطرة حكومتها (Daun,H,٢٠٠٢،١) ولعل أبرزها ما يشهده العالم الآن من ثورة علمية وتكنولوجية ذلك الجانب الخاص والتطورات المدهشة في عالم الكمبيوتر كتكنولوجيا الأتمتة ، وتكنولوجيا المحاكاة بالكمبيوتر وتكنولوجيا الواقع الافتراضي ، وتكنولوجيا الاتصال عن بعد وتكنولوجيا الالكترونيات الدقيقة والشرائح والدوائر المتكاملة (Strong, H, ١٩٩٨, ١٣٦-١٣٥) بالإضافة إلى الثورة العلمية والتكنولوجية المتعلقة بالمستجدات التي طرأت على حقل الهندسة الوراثية الذي يشهد في الوقت الراهن تطورات مثيرة ، ذات مضاعفات حياتية وأخلاقية غير مسبوقة ، ومن هنا جاء التأكيد على أن الثورة المعلوماتية والتقدم الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصال هي أحد أهم قوى العولمة ومحركاتها إن لم تكن أهمها على الإطلاق بل يمكن اعتبارها محركها الأوحد ، إشارة إلى ضعف تأثير العوامل الأخرى، ولإسهامها الشديد في ربط العالم وانكماشه وتقاربه .

ومن مظاهر تأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية ما يلي : (إبراهيم الأسطل ، فريال الخالدي ، ٢٠٠٥ ، ٦٣)

- توفير أسهل السبل للوصول إلى المعلومات في أي مكان في العالم يمكن الوصول إليه ، حيث يمكن طبعها أو نسخها من بنوك المعلومات نفسها .
- استقبال وحفظ وتداول ومعالجة واسترجاع وبث المعلومات عن طريق الحاسب الآلي .
- حفظ أجزاء من المعلومات بطريقة الدوائر الموحدة .
- تخزين المعلومات بطريقة اسطوانات الفيديو Video Discs ، اسطوانات الفيديو المتراصة Compact Video Discs ، واسطوانات ذاكرة روم المتراصة CD Rom وغيرها .
- استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال المتطورة مثل تلكس Telex التيليتكست Teletext (تبادل النصوص عن بعد) ، الهاتف ، الهاتف الصوري ، والهاتف الفيديو ، والأقمار الصناعية .

- استخدام تقنيات شبكة الانترنت مثل الشبكة العنكبوتية "WWW"world wide web" للحصول على المعلومات من جميع أنحاء العالم ، وكذلك الكتب الالكترونية Electronic Books وقواعد البيانات Data Bases والمواقع التعليمية ، والبريد الالكتروني E.Mail والبريد الصوتي Voice Mail والتخاطب الكتابي Chat والتخاطب الصوتي والمؤتمرات المرئية Video Conferecing .

أما الخدمات التي يمكن أن تقدمها تكنولوجيا الاتصال والمعلومات للعملية التعليمة فمن أهمها :

- ربط قاعات الدراسة ومكاتب المعلمين والإداريين والمسئولين وصالات النشاط بشبكات المعلومات .
- تأسيس مكتبات متطورة تعتمد على الحاسب الآلي ومرتبطة بشبكة المعلومات الدولية .
- تطوير النظم الإدارية اعتماداً على تكنولوجيا المعلومات والاتصال .
- إعداد مقررات الكترونية ، بجانب دمج تكنولوجيا المعلومات في محتوى كافة المقررات التي تقدم للطلاب . (Descy, d, ١٩٩٧, ٤٨)

كذلك تساعد تكنولوجيا الاتصال والمعلومات على :

- تحرير المعلمين من العزلة المهنية عن طريق الاتصال بزملائهم أو طلابهم .
- تمكين الطلاب من تجاوز العزلة الجغرافية والاجتماعية والثقافية عن طريق المراسلات الالكترونية .
- إتاحة الفرصة للمعلمين والطلاب لاستخدام طرق وأساليب تعليم وتعلم حديثه (إبراهيم الأسطل ، فريال الخالدي ، ٢٠٠٥ ، ٦٣)

وقد فرضت الثروة المعلوماتية وتكنولوجيا المعلومات والاتصال على المعلم ضرورة : (مصطفى كامل ، ٢٠٠٦ ، ١١٤٩ -١١٥١ ، فتحي عشيبة ، على نصار ، ٢٠٠٣ ، ٣٠١-٣٠٤ & Daun, H , ٢٠٠٢, ١-٥)

- تنمية المهارات الأساسية التي تمكن الطلاب من التعلم الذاتي ، فلم يعد المعلم هو ناقل المعرفة ومصدرها الوحيد ، بل الموجه المشارك لطلابه في رحلة تعلمهم واكتشافهم المستمر ، فهو القائد والمدير والناقد والمرشد والميسر .
- توظيف تكنولوجيا التعليم سواء من حيث استخدامها في تصميم المقررات الدراسية ، أو عرض دروسه أو استخدامها في زيادة فاعلية الطلاب وحفزهم على التعلم واستخدامها في التواصل معهم ومع زملائه من المعلمين ، واستخدامها في تدريب الطلاب على التعلم التعاوني وإنتاج المعرفة وتوليدها .
- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تقويم نفسه وتنميته مهنيا بصورة ذاتية ، وتقويم الطلاب وتقديم تغذية مرتجعة عاجلة .

- استخدام تكنولوجيا المعلومات في تخطيط المنهج والمادة الدراسية ودروسه وإنتاج المواد التعليمية .

- إكساب طلابه ضوابط وأخلاقيات التعامل مع ما يبث من خلال القنوات الفضائية وشبكة الاتصالات الدولية والانترنت .

-الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع بالحفاظ على هوية طلابه ، فعليه أن يصل بطلابه إلى نقطة التوازن التي يستطيع الطلاب معها المحافظة على الميراث الثقافي الأصيل لمجتمعهم، ومواكبته للتطورات الآنية والمستقبلية .

-إكساب طلابه القيم الأخلاقية للصمود أمام المخترعات العلمية التي تحتاج إلى معيار أخلاقي فضلا عن كونها صائبة أم خاطئة .

(١-٢) تحديات ترتبط بنتائج العولمة وتداعياتها :

من أبرز تحديات العولمة المرتبطة بنتائجها تحدي الجودة الذي يفرض على مؤسسات التعليم إعداد أفراد على درجة عالية من التمكن والإتقان قادرين على المنافسة العالمية وفيما يلي تفصيل ذلك :

(١-٢-١) تحدي الجودة :

تأتي الجودة كاتجاه عام للتطوير في معظم دول العالم بمثابة استجابة منطقية لظاهرة العولمة بتجلياتها المتعددة وانعكاساتها في جميع مناحي الحياة (ناجي سكر ، نائلة الخزندار ، ٢٠٠٦ ، ١١٦٨) ذلك ، لأن نظم التعليم تتعرض حاليا وفي أغلب أنحاء العالم إلى العديد من الضغوط الخاصة بإنتاج أفراد قادرين على المنافسة العالمية ، أفراد قادرين على التنافس القوي من أجل الوصول إلى مناصب مرموقة في السياق العالمي (Daun,H,٢٠٠٢،١) حيث انتقلت المنافسة بفعل العولمة من النطاق المحلي والقومي إلى المجال العالمي ، فالسلع والأفراد والأفكار والأموال وغيرها في تدفق مستمر ، عبر الحدود ودون قيود ، تزاحم بعضها البعض ، بحيث يبقى الأجود وينتشر ، ويفنى الردئ وينذثر . ومن هنا أكد "بابكر Babiker" على أن العولمة لها انعكاسات بعيدة المدى على نظم التعليم ، يأتي في مقدمتها تحدي الجودة (١٠٥ ,٢٠٠٥) التي تشمل جودة العمليات والمخرجات، بحيث تتضمن الأولى عمل الشيء الصحيح بالشكل الصحيح ومن أول مرة، وتتضمن الأخيرة استيفاء المنتج متطلبات العميل وهذه المتطلبات تكون وفق معايير قومية، يتوجب معها أن تتلاءم وتتسق مع المعايير والمواصفات الدولية باعتبارها شرطا للعالمية والدخول والمنافسة فيها ، وهذا يتطلب من بين ما يتطلب نظاماً تربوياً من نوع جديد ، يتخلى عن الأساليب والطرق التقليدية ، ويفتح أبوابه لاستخدام التقنيات والأساليب الحديثة التي تمكن من مسايرة ومواكبة المواصفات القياسية العالمية (سعيد إسماعيل على، ١٩٩٨ ، ٧١)

ومما يزيد من أهمية الجودة في التعليم أنها تحقق فائدة مزدوجة ، فمن ناحية فإن جودة التعليم هي السبيل لجودة المخرجات في المجالات المختلفة ، بحيث تكون قادرة على المنافسة والصمود أمام المنتجات الأخرى ، ومن ناحية أخرى فإن تجويد التعليم في المؤسسات التعليمية يجعلها قادرة على المنافسة في اجتذاب الطلاب والمحافظة عليهم حتى التخرج ، خاصة بعد إفساح الطريق أمام القطاع الخاص للدخول بقوة في مجال التعليم .

وإذا كانت نتائج دراسات عديدة تشير إلى أن تطبيق الجودة وتحقيقها في مجال التعليم لم يؤد النتائج المطلوبة ، ولم يحقق أهدافه بشكل واضح ، إلا في تحسين بعض العمليات الإدارية أو اختصار زمن إنجازها ، أما تحقيق الجودة في العملية التعليمية ذاتيا تعليم وتعلما فهذا ما لم تؤكده دراسة بشكل قاطع حتى الآن (سامي نصار ، ٢٠٠٥ ، ٦٣) فإنه لا خلاف على أن المعلم هو المسئول الأول عن تحقيق الجودة أو عدم تحقيقها أو تحقيق قدر منها ، باعتبار دوره المحوري في تحقيق جودة النظام التعليمي ، نظرا لحيوية دوره في الارتقاء المستمر بمستوى أداء المتعلمين الذي يمثل الغاية الأساسية التي يسعى إليها أي نظام تعليمي ، بغض النظر عن حالة مدارسه ، وكثافة فصولها وطبيعة المناهج المستخدمة ، ونوعية التكنولوجيا ومصادر التعلم التي يعتمد عليها ، ومقومات البيئة المحيطة ، فبالرغم من أهمية ذلك كله لضمان جودة وفاعلية النظام التعليمي ، إلا أنها ستظل عديمة الجدوى قليلة الفاعلية ما لم يتوافر المعلم القادر على توظيفها بفاعلية وتوجيهها بحكمة صوب الأهداف التربوية التي يسعى النظام لتحقيقها (حسن البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ١١٩-١٢٠)

فهو –أي المعلم– القادر على إحداث التحول من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز والجودة في جميع مكونات المنظومة التعليمية ، ومن ثقافة الاجترار إلى ثقافة الابتكار ، ومن ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع ، ومن ثقافة التسليم إلى ثقافة التقويم والتطوير ، ومن السلوك الاستجابي إلى السلوك الإيجابي ، ومن الاعتماد على الآخرين إلى الاعتماد على الذات ، ومن خدمة الذات إلى خدمة المجتمع ، ومن التعليم محدود الأمد إلى التعليم مدى الحياة (حسن شحاته ، ٢٠٠٤ ، ٢٩-٣٧)

وفضلا عن ذلك يستطيع المعلم باعتماده على تكنولوجيا التعليم تبني طرائق وأساليب تعليمية جديدة يتم من خلالها : (حسن البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ١٢٦ -١٢٩)

– شخصنة التعليم وتفريده حتى يتمكن كل فرد من التعلم حسب السرعة والعمق الذين يتفقان وإمكاناته وقدراته .

– زيادة فاعلية المتعلمين وقابليتهم للتعلم ، والاستمرار فيه وتنشيط دوره في عمليات التعليم من خلال تفاعله الحي والواعي مع مصادر التعلم .

- تنمية القدرة على التفكير الإبداعي والابتكاري ، والنقد الموضوعي والفرز الرشيد ، والاختيار العقلاني والوعي بالمترتبات والعواقب ، والاستشراف والتنبؤ وارتياد المجهول والسعي للمغامرة المحسوبة والبحث والاستقصاء والتحليل المنهجي الدقيق والاستنباط الموضوعي للأحكام والاستدلال العقلي والتجريبي والسعي للفهم الصحيح وصولا إلى القناعة العلمية وعدم التسليم بيقين واحد .

- الارتقاء بالعواطف وتنمية الوجدان وتكوين نظام جديد من القيم الأخلاقية ، ذلك لأنه في ضوء التطور التكنولوجي الهائل الذي يشهده العالم اليوم والذي سيكون أكثر ضراوة في المستقبل أصبح الإنسان يملك بيده قوة هائلة يستطيع من خلالها أن يصنع ما يريد ، وهو لذلك يحتاج إلى تثقيف عواطفه وتنمية وجدانه وتهذيب أخلاقه لمساعدته على أن يستخدم القوة الهائلة التي بين يديه بحكمة وعقلانية وهو ما يتطلب من المعلم أن يولي اهتماما خاصة لتنمية الضمير الخلقي في المتعلمين حتى يمكنهم من الاختيار الصحيح حين يوضعون في مواجهة بدائل مختلفة .

تلك هي أهم تحديات العولمة من وجهة نظر الدراسة الراهنة ، ولكن ما أبرز تجلياتها على منظومة التعليم باعتبارها السياق الذي يعمل فيه المعلم ؟ ، وما موقف المعلم حيالها؟ هذا ما ستتناوله الدراسة فيما يلي :

٢- تحديات العولمة وانعكاساتها في منظومة التعليم وموقف المعلم منها :

فيما يلي يعرض الباحث لأهم انعكاسات العولمة على منظومة التعليم : أهداف التعليم ، ونظرية التدريس ، والمدرسة وتكنولوجيا المعلومات والاتصال ، والمناهج ، والتقويم .

(٢-١) أهداف التعليم :

مادامت العولمة تقوم على اقتصاديات السوق الحر ، أي تقوم على تطبيق المعايير الاقتصادية التي حملت الفلسفة الليبرالية لواءها على كافة الأنشطة البشرية بما فيها التعليم، فإن تطبيق هذه المعايير في مجال التعليم يميل إلى تحجيم الرؤى التربوية ، ومن ثم تحديد وتحجيم الأهداف التربوية ، إذ تصبح الأهداف الإنسانية والثقافية والاجتماعية للتعليم على وجه الخصوص ثانوية بالنسبة للمعايير الأخرى ذات الطابع الاقتصادي (مامادو ندوى ، ١٩٩٧ ، ٩١-٩٢) غير أن التحدي الأكبر الذي يواجه التربية بنظمها المختلفة هو الضغوط التي تتعرض لها من أجل الوفاء بالاحتياجات والمطالب المحلية من ناحية ، والعولمة وعملياتها وتجلياتها من ناحية أخرى ، وتنطوي هذه الضغوط على عديد من التناقضات التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على التربية والتي يمكن إجمالها فيما يلي : (Daun,H,٢٠٠٢،١٩-٢٢)

مطالب عالمية في مقابل المطالب المحلية ، ومطالب علمانية في مقابل المطالب الدينية ، ومطالب محلية في مقابل المطالب القومية ، ومطالب محلية في مقابل المطالب الدولية ، ومطالب قومية في مقابل المطالب الدولية ، ومعارف ومهارات محددة في مقابل معرفة كيفية التعلم ، والمصلحة الشخصية في مقابل المصلحة العامة ، واللغة الأم في مقابل اللغات الدولية ، والتنافس في مقابل الاستقرار .

وفي سبيل مواجهة هذه التناقضات كان من الضروري أن تتعدى أهداف التربية مجرد تعليم الفرد من أجل المعرفة إلى تعليمه من أجل العمل وتنمية ذاته والعيش مع الآخرين ، وهو ما تعارف عليه في الأوساط التربوية بتعلم لتعرف ، تعلم لتعمل ، تعلم لتكون ، تعلم لتعيش مع الآخرين ، بمفاهيمها المتطورة التي يمكن سردها فيما يلي :(نبيل على ، ٢٠٠١ ، ٣١١-٣٢١)

- **تعلم من أجل العمل** بمفهومه المتطور الذي يتطلب تنمية مهارات العمل مع فريق والعمل عن بعد وغيره من أنماط العمل المبتكرة ، وتأهيله للعمل مع عالم الواقع وعوالم الفضاء المعلوماتي ، وتهيئته للتعامل مع أدوار العمل المختلفة ، وللعمل أثناء الحركة والتنقل والتعلم من خلال العمل ومن أجله ، إكسابه حنكة التعامل والتواصل ، إذ لم تعد فاعلية العامل في عصر العولمة تتوقف على حصاد معارفه ومهاراته فقط ، بل تتوقف كذلك على فاعلية في التواصل والتعامل مع الغير .

- **ومن أجل تنمية ذاته** والذي ينبغي أن يأخذ في الاعتبار ضرورة أن يناسب التعليم جميع المستويات ويسمح لكل فرد بالتعلم وفق قدراته وهذا يتطلب ضرورة :

تنويع التعليم ليقابل الاختلافات الفردية ، وتنمية ملكة الحكم على الأمور ، وتنمية الشعور بالمسئولية الفردية والمرونة في التفكير ، وتنويع مصادر التعلم مع إرشاد المتعلم وتوجيهه كلما استعدى الأمر ذلك .

ومن أجل العيش مع الآخرين وهذا يتطلب التخلص من نزعات التعصب والعنف واكتشاف الآخرين من خلال اكتشاف الذات وتنمية مهارات الحوار والرغبة في مشاركة الآخرين .

هذا ومن الضروري أن يكون المعلم على وعي بتلك الأهداف وتلك المتناقضات ، ولديه القدرة على التوفيق بينها وتحقيقها في ضوء ما هو متاح من إمكانيات .

هذا وقد فرضت التغيرات التي طرأت على أهداف التعليم تغيرات على نظرية التدريس يمكن إيضاحها في الخطوة التالية .

(٢-٢) نظرية التدريس :

ثمة تغيرات طرأت على نظرية التعليم فكرا وممارسة صحيح أن معظم هذه التغيرات ليست جديدة في حد ذاتها ، إلا أن الجديد ربمّا يكمن في أن تطبيقها أو الدعوة

إلى تطبيقها أو الأخذ بها في نظام التدريس أخذ نطاقا أوسع ومجالات أرحب ويمكن إجمال هذه التغيرات فيما يلي :

أ- تغيرات في فهمنا لعملية التعلم خاصة تلك التي تركز على التنمية الشاملة والمعرفة الاجتماعية ومشاركة المتعلم ، والنشاط المشترك بين المتعلمين وبينهم وبين المعلم ومن ثم برزت بشدة مفاهيم التعلم التعاوني والتعلم خلال مجموعات أو ضمن فريق (Habib,H,١٩٩٩،٣٢-٤٠ & Klingner,J & Sharon,V,١٩٩٩،٧٣٨-٧٤٠)

ب- تغيرات في فهمنا لعملية التعليم نفسها مثل التعليم من أجل التفكير ، الذي يدعو للتنوع والتفرد والتعدد ، منطلقا من أن الطلاب يختلفون في قدراتهم وحاجاتهم وميولهم وبالتالي ، فربما يناسب أحدهم التعليم المنفرد ، وربما يفضل الآخر التعليم في جماعة وربما يطمئن البعض في وجود معلم يشجعه ويرشده ، وربما يجد آخر نفسه في استقلاله في عملية التعلم بحيث لا يلجأ إلى المعلم إلا في القليل النادر (آرثر كوستا ، ١٩٩٨ ، ٢٥-٢٧) ومن ثم فقد انتقل مركز الاهتمام في التعليم من التركيز على تكوين المهارات تدريجيا ليحل محله التركيز على بناء وتنمية التفكير كمقدمة للابتكار والإبداع ومن ثم طريقة التفكير نفسها ، ومن هنا فإنه يتعين بناء عادات فكرية وليس عادات سلوكية فقط ومن أهم ما يجب بناؤه من عادات جديدة للتفكير أو من قيم تحكم النشاط الفكري : المبادأة ، التعاون مع الآخرين ، التكامل مع القطاعات الأخرى ، والثقة التي تدفع إلى التفاعل الخلاق (محمد عيسى ، ٢٠٠٢ ، ٦-٧)

جـ- التغير في أولويات أو نوع المعرفة التي ينبغي أن تكون أساسا لعملية التعليم ومنطلقا لتطوير السياسات التعليمية وهناك اتجاه حديث نسبيا يصنف المعرفة إلى أربع فئات هي :

- معرفة ماذا ، وتعني المعلومات والحقائق .
- معرفة لماذا ، وتعني معرفة التعبيرات المستمدة من المبادئ والقوانين أو النظريات .
- معرفة كيف ، وتعني معرفة المناهج المرتبطة بالكفاءات والمهارات اللازمة للقيام بمهمة ما .
- معرفة من ، وهي وسيلة معلومات ترتبط بالطريقة التي يتم بها توزيع المعرفة بأشكالها المختلفة ، بمعنى أن أي فرد من الناس أو أي مؤسسة من المؤسسات تمتلكها .

وبناء على ذلك فإن المعرفة التي يجب الاعتماد عليها يجب أن تكون نتيجة للتزاوج القوى بين هذه الأنواع الأربعة مع إعطاء وزن كاف لمعرفة كيف ، ومعرفة من (فرانسيسكو روبريه ، ٢٠٠٣ ، ٣٢٢)

د- تغيرات في مفاهيمنا عن طبيعة المواد الدراسية في التعليم ومن أجله وهناك اتجاهان في هذا الشأن :

الأول : إدخال موضوعات جديدة في المنهج مثل القضايا البيئية والتعليم من أجل السلام .
الثاني : الاتجاه نحو تكامل الموضوعات الدراسية (ميريام بيريز ، ٢٠٠٠ ، ٢٥٨)

هـ- التغيرات في مفهوم ومكان عمل المعلمين وطبيعة عملهم ، فالدعوة متزايدة في الوقت الراهن لحث المعلمين على أن يصبحوا أعضاء في مجتمع المتعلمين والذي يضم المعلمين والطلاب . ، بمعنى أنه لم يعد ينظر إلى المعلمين على أنهم وحدهم أو بمفردهم في العملية التعليمية كما هو سائد حالياً ، ولكن ينظر إليهم على أنهم أعضاء في مجتمعات تتكون من الطلاب ونظرائهم من المعلمين ، يتم خلاله تبادل عمليات التعليم والتعلم من خلال تفاعلهم وتواصلهم (ميريام بيريز ، ٢٠٠٠ ، ٢٥٩-٢٦٢)

و- الدور المتنامي لتكنولوجيا التعليم والتي أدت إلى ظهور ترتيبات مختلفة للتعلم من بعد، ووسعته ومدته إلى المناطق والجماعات النائية في المجتمعات التي ما كان يتاح لها التعليم بغير ذلك وأدى إلى الوصول إلى مستويات أعلى لتفريده ، ودرجات أرقى لتحرير الطلاب من الاعتماد على المعلمين كمصدر للمعرفة (جوسيه برونز ، ٢٠٠١ ، ١٦٩ ، ميريام بيريز ، ٢٠٠٠ ، ٢٥٩)

(٢-٣) المدرسة وتكنولوجيا المعلومات والاتصال :

أصبح السياق الذي تعمل فيه المدرسة بفعل العولمة ، عالميا أكثر من ذي قبل ، وهذا يفرض عليها تحولات عميقة وسريعة ، ذلك لأن حجم الشبكات المعلوماتية وكثافتها وتدفقاتها وتأثيراتها وتفاعلاتها ، تجبر الدول على أن تعيد النظر في علاقات التعليم بالسياسة والاقتصاد والمجتمع والمعرفة ، بما يتوجب معه إقامة مجتمع تعليمي تكنولوجي يقوم على أساس نظم المعلومات والاتصالات التي تسهل عمليات الاتصال والتفاعل بين التعليم والنظم المجتمعية المختلفة ، وتوجد سياقات وبيئات مدرسية جديدة يجرى فيها تعليم الأفراد في المستقبل (جوسيه برونز ، ٢٠٠١ ، ١٦١) وهذا معناه أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات باتت إحدى المسلمات الأساسية التي فرضت ضرورة التغيير على المدرسة ونظامها ، ضرورة إيجاد أفراد قادرين على التكيف مع هذا التغير ، ولديهم قدرة على مواجهة أي افتراضات أو تغييرات مستقبلية دون صعوبة (Lim,C,٢٠٠١،٦٢) بإكسابهم القدرات التي تمكنهم من التعلم الذاتي المستمر مدى الحياة ، والذي اكتسى تغيرا ملحوظا في مفهومه ومعناه وبات يتضمن كافة الأنشطة التي تهدف إلى تطوير المعارف والمهارات والكفايات لدى الأفراد حتى يتمكنوا من أداء أدوارهم كمواطنين من ناحية وتلبية احتياجات سوق العمل من ناحية أخرى (Daun,H,٢٠٠٢،٢٢)

هذا ويعتبر التعليم الالكتروني الخيار الأفضل الذي يسمح للطلاب بالانفتاح على المعلومات الجديدة في أي مكان وزمان ، ويشجع الطلاب على التعلم كذلك فقد أصبحت

المدرسة قادرة بفضل تكنولوجيا المعلومات على محاكاة الواقع الخارجي داخل أسوار المدرسة بغية أن يصبح التعلم أكثر واقعية ، وذلك بإتاحة الفرصة للمتعلم للتعامل المباشر أو شبه المباشر مع الواقع حتى لا يصدمه ذلك حين يقابله بعد تخرجه (نبيل على ، ١٩٩٩، ٤٠٥) فعن طريق تكنولوجيا المعلومات تستطيع المدارس الدخول إلى المناطق الأكثر ثراء في العالم ، فالطلاب في الأماكن الريفية يمكنهم الدخول إلى مكتبة الكونجرس والدخول إلى مواقع العمل والمناطق والاتصال بأساتذتهم في كل أنحاء العالم (Levin,J,١٩٩٦،٤٦-٥٠)

ومن خلال التعليم الالكتروني ، واعتمادا على التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، تستطيع المدرسة استخدام الحاسب الآلي لتعزيز واستكمال عمليات التعليم والتعلم ، وإقامة نظام يستطيع الطلاب في إطاره إرسال واجباتهم المنزلية عن طريق البريد الالكتروني ، ويكون لدى المعلم بريد الكتروني يستخدمه في إعداد وتلقى وتقديم تغذية مرتدة لطلابه حول واجباتهم المدرسية (مصطفى كامل ، ٢٠٠٦ ، ١١٥١ - ١١٥٢) .

كما يمكن عن طريق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، تعليم الطلاب اللغات الأجنبية من اجل إمكانية العمل والتفاعل والتواصل في البيئة العالمية التي أحدثتها العولمة، ومساعدة الطلاب غير القادرين وذوي الاحتياجات الخاصة على مواصلة تعليمهم دون الانتقال خارج أسوار المدرسة ، بل يمكن للمدرسة عن طريق تكنولوجيا المعلومات والاتصال أن تفتح أبوابها أمام مختلف الطلاب وتمتد جدرانها لتشمل مناطق عديدة وبعيدة على المستوى المحلي والإقليمي وحسب ، بل وعلى المستوى الدولي كذلك (Cetron,M, etal,٢٠٠٢،١٨-٢٣)

وفي مدرسة كهذه يبرز دور المعلم في التوجيه والإرشاد وإدارة الموقف التعليمي وتنظيمه وينحسر دوره في نقل المعرفة وتدريس المقررات الدراسية .

(٢-٤) المناهج :

تشكل المناهج الدراسية محورا رئيسا من محاور التطوير وأحد العوامل الأساسية لتنمية شخصية الطالب وبلوغه المستوى المنشود لمواجهة تحديات العولمة .

وتمثل المستويات المعيارية لمحتوى المواد الدراسية إطاراً للمناهج الدراسية يتم على أساسها بناء المناهج وتطويرها وإعداد المواد التعليمية المتنوعة من كتب دراسية وأدلة تعليمية وأساليب تعليم وتعلم أو مصادر المعرفة وأساليب التقويم ، كما أن هذه المستويات المعيارية لا تقتصر على الجانب المعرفي من محتوى المادة ، بل تشمل أيضا العمليات العليا مثل الاستقصاء والبحث ومهارات التفكير والتفكير الناقد والإبداعي ، وتوظيف

المعلومات بالإضافة إلى الجانب الوجداني من الاتجاهات والقيم (مصطفى رسلان ، ٢٠٠٦ ، ٧٥)

ومن أهم الملامح العامة للمناهج في ضوء العولمة ما يلي -(عبد الراضي المراغي ، ٢٠٠٨ ، ٥٢-٥٣)-

* الأخذ بمبدأ إعداد المنهج للمرحلة المتكاملة في التعليم قبل الجامعي ثم تقسيمه على مراحل الدراسة وعدد السنوات بكل مرحلة .

* التوسع في الأخذ بمبدأ المناهج الإجبارية والاختيارية وزيادة ربطها بالمواد المؤهلة لدخول الجامعة .

* استخدام مناهج معربة للعلوم والرياضيات والتكنولوجيا بدلا من تأليفها .

* التوسع في تدريس المقررات العلمية بحيث يكون لكل مقرر نظري مقرر عملي ويفضل دمجها معا ؟

* إجراء تقييم للمقرر العملي بنفس القدر من الاهتمام الذي يحظى به تقييم المقرر النظري المرتبط به .

وفضلا عما سبق ينبغي -(إبراهيم الأسطل ، فريال الخالدي ، ٢٠٠٥ ، ٥٩)-

* تضمين المناهج ما يميز مهارات التفكير السليم والبحث العلمي وحل المشكلة وغيرها مما يتطلب مهارات عقلية عليا .

* تضمين المناهج أنشطة مكثفة تستلزم استخدام الطلاب شبكة المعلومات ، والوسائل التكنولوجية المختلفة ، وأنشطة الحوار والاتصال وإدارة التفاوض والأنشطة البحثية والتعاونية وممارسة أشكال مختلفة من التفكير والتدريب على مهاراته

(٢-٥) التقويم :

إذا كانت العولمة بتحدياتها المختلفة قد فرضت تغييرات جوهرية في أهداف التعليم ونظرية التدريس ومضمون المناهج وأساليب تقديمها ، فإن هذا يحتم تغييراً أو تطويراً في طرائق التقويم ، فتغيير الطريقة التي نقيم بها سوف يؤدي إلى تغيير الطريقة التي نعلم بها، والتي يتعلم بها الطلاب ، لأن العلاقة بين طرائق التقويم وطرائق التعليم والتعلم هي علاقة دائرية ، ومن أبرز ما طرأ على التقويم من تطوير في ضوء تحديات العولمة (جابر عبد الحميد ، ٢٠٠٢ ، ١٢٥).

- شمولية التقويم ، أي أن يشمل التقويم جوانب الشخصية كلها المعرفية والوجدانية والحركية .

- الاهتمام بكل مستوى في كل جانب من هذه الجوانب ، أي بكل مستوى بالمجال المعرفي ، والمجال الوجداني والمجال الحركي ، وجدير بالذكر أن الاهتمام الشديد الآن بتعليم التفكير بأنواعه حل المشكلة ، والتفكير الناقد ، والتفكير الإبداعي ، يقع في قلب

التعليم الآن ، كما أن مستويات التعلم المهاري الحركي والعقلي ضرورة مجتمعية معاصرة ، حيث تقضي العولمة الاهتمام بتطوير التعليم المهني ، وبالقدرة على التحول من عمل إلى آخر ، ومن وظيفة إلى أخرى ، فقد طرأ تغيير واسع وملموس في بنية المهن وطبيعتها فاختفت مهن وظهرت مهن أخرى ، وأصبحت معظم المهن اليوم وفي المستقبل لا تتطلب جهدا عقليا أو قوة جسمانية ، بل تتطلب دقة وتفكيراً وتدقيقاً وبدرجة عالية ، وحلت الآلة والتقنيات الحديثة محل الإنسان في كثير من الأعمال (عبد الفتاح حجاج ، ١٩٩٦ ، ١٨٨) .

ومن هنا فإن سوق العمل في ضوء العولمة يحتاج إلى موظفين متنوعي المهارات بما يتضمن معه الاستخدام الأمثل للمعدات والأجهزة الحديثة ، ويمتلكون المعرفة اللازمة لذلك وقادرين في الوقت نفسه على حل المشكلات الناتجة عن استخدام التقنيات الحديثة وعلى التواصل الفعال مع الموظفين الآخرين (Daun,H,٢٠٠٢،٩)

- تنوع أساليب التقويم لتتلائم مع النماذج التعليمية المختلفة وان تطوع نفسها ، فالتقويم في التعليم التعاوني يشمل أهدافا لا تقاس ولا تقوم في التعليم المباشر ، ومثل ذلك في التعلم الذاتي وحل المشكلات وتعليم التفكير وغيرها (جابر عبد الحميد ، ٢٠٠٢ ، ١٢٦).

ومن المداخل الرئيسية في تطوير التقويم التي تشمل الخصائص السابقة وغيرها مدخل التقويم الأصيل الذي يعد جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية نفسها ، ولا يمكن عزله عن السياق التعليمي الشامل ، حيث يتم دمج الطالب في مهام ذات مغزى ومعنى ولها جدارة

ومن أهم خصائص هذا التقويم فضلا عما سبق ضرورة الاعتماد على :

ملف إنجاز (Portfolio) لكل طالب ، والتقارير التي يكتبها الطلاب عقب كل نشاط ، ودفاتر السلوك والمواظبة ، وآليات واضحة للتقويم المستمر ، وبطاقات لملاحظة أداءات المتعلمين ورصد المهارات المكتسبة ، ومشاركة العاملين والطلاب وأولياء الأمور في التقويم من خلال الأدوات المتاحة .

٣- أدوار معلم التعليم الثانوي العام في ضوء تحديات العولمة :

في ضوء تحديات العولمة وما أفرزته من تداعيات وآثار انعكست بالضرورة على الأنظمة التعليمية ، وبالتالي على أدوار المعلم ، فمن غير الممكن حدوث أي إصلاح أو تطوير في العملية التعليمية دون حدوث تغيرات جذرية في ادوار المعلم ، تجعل من الممكن مواجهة التحديات الراهنة والمستقبلية .

وفيما يلي يعرض الباحث لأهم الأدوار التي يتعين على معلم التعليم الثانوي العام أداؤها في ضوء تحديات العولمة مع الأخذ في الاعتبار :

- أن هذه الأدوار متغيرة وأن هذا التغير قد يصيب الدور في أصله أو أساليبه أو هما معا.

– أن هذه الأدوار متكاملة بشكل يتعذر الفصل بينها ، فمن الصعوبة القول إن المعلم يمارس دورا تربوياً دون أن يكون فيه جانب تعليمي ، أو أنه يؤدي دورا تعليميا دون أن يكون فيه جانب اجتماعي ، وهكذا وبالمثل قد يؤدي المعلم سلوكا يتضمن في جانب منه دورا في التعلم الذاتي وآخر في التعلم التعاوني وغيره في تعليم الأخلاق ، وهذا معناه أن الفصل بين هذه الأدوار هو فصل تقتضيه طبيعة الدراسة فحسب .

– أن ثمة أدواراً أخرى ينبغي أن يؤديها المعلم في مواجهة تحديات العولمة ، إلا أن الدراسة تقتصر على الأدوار التي يستطيع أن يؤديها المعلم بدرجة أو بأخرى ، في ضوء الظروف والإمكانات والمعوقات الموجودة ، خاصة أن من بين أهداف هذه الدراسة الكشف عن واقع أداء المعلم لهذه الأدوار .

وقد توصلت الدراسة من خلال تحليلاتها النظرية إلى أن أهم هذه الأدوار دور المعلم تجاه التعلم الذاتي ، والتعلم التعاوني ، وتعليم التفكير ، وتكنولوجيا التعليم ، وإكساب طلابه الأخلاق ، والحفاظ على الهوية الثقافية وأخيراً دوره في التنمية المهنية .

وفيما يلي تفصيل ذلك

(٣-١) دور المعلم تجاه التعلم الذاتي :

لم يعد تحصيل المعارف والعلوم هو المهمة الأساسية للتعليم بل تنمية مهارات الحصول عليها وتوظيفها ، وتوليد المعارف الجديدة في ضوء تحديات العولمة وربطها بما سبقها ، ولا يعني ذلك إهمال مادة التعليم ، بل يقصد به ضرورة التركيز على الأفكار الأساسية والمفاهيم الرئيسة للمادة التعليمية دون زيادة أو إطناب بمعنى أنه لم يعد المهم هو تحصيل المعرفة ، بل الأهم من تحصيلها القدرة على الوصول إلى مصادرها الأصلية وتوظيفها (نبيل على ، ١٩٩٩ ، ٣٩٠-٣٩٨)

ومن هنا حدثت عملية تحول كبيرة في العملية التعليمية ، فبعدما كان المعلم هو محورها الرئيس ومصدرها الأساس تزايدت الدعوة إلى ضرورة تمركزها وتمحورها حول المتعلم، وسبقت إلى ذلك دول عديدة قطعت شوطا كبيرا في مضمار التقدم .

وقد قدم "براندیس جيمنس" ثمانية مبادئ رئيسة للتعلم القائم والمتمركز حول المتعلم هي : أن يتحمل المتعلم مسئولية تعلمه كاملة ، وأن يكون الموضوع مناسبا ومفيدا للمتعلم ، وأن يعتمد التعليم على المشاركة الفعالة للمتعلمين ، وأن يتعلم المتعلم كيف يتحمل المسئولية الذاتية ، وأن يتسم دور المعلم والمتعلم بالتسهيل والدعم ، وأن تتسم العلاقة بين المعلم والمتعلم بأساليب المساعدة ، وأن يشعر المتعلم أنه قد تغير بعد الموقف التعليمي ، وأن تتواجد المجالات المعرفية والوجدانية للمتعلم وتندمج سويا في عملية التعلم (Ching,K .etal, ٢٠٠٢،٤٦٤)

ويعد التعلم الذاتي من أهم وأبرز أنماط التعلم التي تتوافر فيها وبشدة الخصائص السالفة ، حيث تتاح فيه الفرصة للمتعلم للمشاركة الفعالة في جوانب العملية التعليمية كلها أو بعضها وفقا للإمكانات المتاحة ، والتقدم في عملية التعلم معتمدا أساسا على ذاته ومستفيدا من البدائل التربوية وتكنولوجيا التعليم المتاحة وفقا لإمكاناته المتعددة وبإشراف وتوجيه من المعلم على أن يتحمل المتعلم نتائج اختباراته ، ويقوم نفسه بنفسه وصولا إلى الأهداف السلوكية المحددة (عبد الفتاح حجاج ، ١٩٩٦ ، ١٨٠-١٨١)

وطبقا لذلك فان من أهم ميزات التعلم الذاتي ما يلي :

- أن مهمة المتعلم لم تعد تتوقف على مجرد التعرف على المعلومة وفهمها بل تتعداها إلى كيفية البحث عنها والوصول إلى مصادرها ، وتقيمها وتطبيقها (Breivik,P&Seen,J,١٩٩٨،٤)

- أن هدف التعليم لم يعد الحصول على كم معين من المعلومات أو الوصول إلى قدر معين من المعرفة ، فليس ثمة سقف معين للمعارف والمعلومات التي ينبغي الوصول إليها، فهدف التعليم هو المزيد من التعلم ، وتوظيف المعلومات .

- أن فعل التعلم ينبع من المتعلم وليس من خارجه ، فالمبادأة من عنده ونشاط التعلم نشاطه وليس نشاط غيره ، وبدون دوافع خارجية ، حيث تكون الإثابة داخلية نابعة من دافع داخلي للتعلم ، من حب الاستطلاع والرغبة في المعرفة ومن شعور بالفخر لأنه يسعى لإتقان العمل ولأنه إنسان منتج وأنه ذو فاعلية في التفاعل مع المجتمع العالمي (آرثر كوستا ، ١٩٩٨ ، ٢٧).

- أنه يتيح للمتعلم تحمل مسئولية ما يتعلمه ، ففضلا عن دور المتعلم في وضع أهداف تعلمه ، وقيامه بنفسه بجمع المادة العلمية ، فإنه يتحمل مسئولية تقويم أدائه ، فالتقويم الذاتي من أساسيات التعلم الذاتي ، حيث يبني المتعلم تقويم أدائه على معايير واضحة يفكر فيها ويحاول تطبيقها في سياق أدائه ، وهذا يؤدي إلى تطوير العمليات الوراء معرفية ، ويزيد من مسئولية المتعلم تجاه ما يتعلمه ، ويجعل العلاقة بين المعلم والمتعلم قائمة على الحب والتعاون ، ويقلل من اعتماد المتعلم في تعلمه على المعلم (Gutierrez,C&Pacbeco,A,٢٠٠٤،٢٩١)

ولا يعني ذلك أن يفعل المتعلم ما يريد بل يعني أن التعلم لا يتم إلا من خلال الرغبة الذاتية والمجهود الذاتي للمتعلم حسب سرعته الذاتية التي تختلف باختلاف عمره ومهارته وموضوع التعلم ، وبالتالي يختلف دور المعلم باختلاف دور المتعلم ، والمفترض أن يتزايد دور المتعلم شيئا فشيئا ويتناقص دور المعلم رويداً رويدا إلى أن يتحرر المتعلم كليا من إشراف المعلم ليصبح تعلمه ذاتيا صرفا (عصام نصار ، ١٩٩٩ ، ١١-١٣)

وتجدر الإشارة إلى أن التعلم الذاتي لا يعني تقليصا أو تحجيما لأدوار المعلم بل تغييرا أو تعديلا لها ، والأرجح أن أدواره تعد أكثر تعقيدا وصعوبة من أدواره التقليدية خاصة دوره كناقل للمعرفة (عبد الفتاح حجاج ، ١٩٩٦ ، ١٨١)

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد أهم أدوار المعلم في التعلم الذاتي على النحو التالي :

- استمرار المعلم ذاته في مسيرة تعلمه وإظهار تعلمه أمام طلابه الأمر الذي يجعل منه قدوة لهم في مرحلة التعلم والاكتشاف ، وتشجيع الطلاب على اكتشاف الحقائق بأنفسهم ، وتنمية قدرة الطلاب على البحث والدراسة بشكل مستقل ، وتهيئة الفرصة للطلاب للحصول على المعلومات بأنفسهم ، وتكليف الطلاب بإجراء بحوث ترتبط بالمقرر ، وتنمية مهارات استخدام الطلاب لمصادر التعلم ، وتدريب الطلاب على كتابة تقارير وافية حول بعض موضوعات المقرر ، وإتاحة الفرصة للطلاب لتقويم أنفسهم .

(٣-٢) دور المعلم في التعلم التعاوني :

يتوافق مبدأ التعلم التعاوني مع التحديات التي تفرضها العولمة التي تتطلب إيجاد أفراد متقبلين لغيرهم ، ومتعاونين معهم ومقدرين حقهم في التنوع والاختلاف ومن هنا يبرز مفهوم التعلم التعاوني أي التعلم داخل مجموعات بدلا من التعلم فرديا .

فالمجموعات جزء مهم من تجاربنا اليومية حيث إننا نقضي كل وقتنا تقريبا في مجموعات مختلفة ، مثل مجموعات الأصدقاء أو العائلات أو مجموعات العمل أو المجموعات الدينية أو السياسية أو مجموعات اللعب أو المجموعات الموجودة بالمدارس أو الجامعات (Borey,A,٢٠٠٤،٩٥) وما دامت حياتنا تتم وتحدث داخل مجموعات فلماذا لا يكون تعليمنا كذلك ؟

والتعلم التعاوني ببساطة هو عبارة عن قيام جماعة صغيرة غير متجانسة من الطلاب بالتعاون الفعلي لتحقيق هدف معين في إطار أكاديمي أو اجتماعي يعود عليهم كجماعة وكأفراد بفوائد تعليمية وغير تعليمية أكثر وأحسن من مجموع أعمالهم الفردية في إطار تنافسي (فاروق عثمان ، ٢٠٠٢ ، ٧٩) وليس معنى ذلك أن التعلم التعاوني غير قائم على التنافس فالتنافس عامل أساسي فيه ، إلا انه يختلف عن التنافس الفردي ، فبحسب "بورد Bord." فان الطلاب في التعلم التعاوني يتنافسون فيما بينهم في إنجاز المهمة الموكلة لكل منهم ، في ضوء إرشاد وتوجيه المعلم للمجموعة للوصول إلى الأهداف المشتركة بينهم ، وهي بالتأكيد أهداف عريضة لا يستطيع فرد واحد خارج المجموعة تحقيقها . فالهدف من التعلم التعاوني ومن ثم العمل التعاوني جعل كل فرد أقوى مما لو أنه عمل بشكل فردي ، ومن ثم الوصول بجميع أفراد المجموعة إلى مستوى الإتقان (Bord,A,٢٠٠٤،٩٨)

ويتميز هذا النوع من التعليم بأنه يمكن استخدامه في جميع التخصصات وفي كل المواد وفي كافة المراحل التعليمية ، وخاصة عند التخطيط للأنشطة الطلابية وعند تنفيذها ، سواء في جماعة الإذاعة والصحافة والمسرح وفرق الألعاب والمسابقات .

ويمكن إبراز أهم مميزات التعلم التعاوني فيما يلي : (محمد البغدادي ، حسام أبو الهدى ، آمال كامل ، ٢٠٠٥ ، ٥٤-٥٥ ، ching,K,etal,٢٠٠٢،٤٦٤)

- المشاركة الايجابية لجميع أفراد المجموعة لأن أداء كل فرد من المجموعة يعتمد على أداء باقي أفراد المجموعة .
- المسئولية الفردية حيث يحدد لكل فرد مسئولية بعينها في المجموعة ويزود بتغذية راجعة في سبيل تحقيق مهمته ، كما تستقبل المجموعة ككل تغذية راجعة عن الكيفية التي يتقدم بها كل فرد داخل المجموعة حتى يمكن تحديد الفرد الذي يحتاج إلى تدعيم وتشجيع أكثر.
- القيادة حيث يقود المجموعة في حالة التعلم التعاوني جميع الأعضاء وليس فرداً واحدا منهم .
- المهارات الاجتماعية حيث يحتاج الطالب إلى بعض المهارات الاجتماعية مثل الاتصال والحوار ، وإثارة الآخرين ، وإدارة الصراع والتعاون ، وتقبل التنوع والاختلاف ، وبناء الثقة بين الطلاب .
- التدعيم والتشجيع حيث يكون المتعلم مسئولا عن تعليم نفسه وتعليم غيره ومن ثم فان أعضاء المجموعة الواحدة يتوقعون الحصول على التدعيم والتشجيع من بعضهم البعض ، وتبادل المعلومات والمصادر .

وفضلا عن ذلك فقد أظهرت دراسات عديدة أن التعلم التعاوني يطور مستويات تحصيل الطلاب ويحسن العلاقات بينهم ويساهم في بناء ثقة الفرد بنفسه وتقدير ذاته ، كما يعزز دافعية الأفراد للتعلم (Amer, A, ٢٠٠٧, ٧-٨ ، Bord,A,٢٠٠٠،٩٨-٩٩) وعليه فإن تطبيق التعلم التعاوني في المدارس يحتاج إلى معلم يتميز بالقدرة على تحمل مسئولية الإشراف على العمل الجماعي للطلاب ، ويملك مهارة إدارة العمل ، فيقوم بتشكيل المجموعات حسب المعايير التي حددها ويحدد الأعمال التي ستنفذ بالعمل الجماعي ، وأدوار ومسئوليات الطلاب في كل عمل ، فضلا عن قدرته على استخدام مداخل متعددة وأساليب متنوعة لإدارة الحوار ، وجذب انتباه الطلاب وإثارة دافعيتهم للتعلم ، ولديه القدرة على تجريب أفكار جديدة في التقويم ، منها إتاحة الفرصة للطلاب لتقويم أنفسهم (أحمد الصغير ، ٢٠٠٣ ، ٦٢)

ومن خلال ما سبق يمكن حصر أهم أدوار المعلم في التعلم التعاوني فيما يلي :

تحفيز الطلاب على العمل داخل مجموعات ، وتنمية اتجاهات الطلاب نحو العمل بروح الفريق ، وتعويد الطلاب على تبادل المعلومات والأفكار فيما بينهم ، وتوزيع المهام التعليمية المناسبة لكل فرد من أفراد المجموعة ، وتحمل مسئولية الإشراف على العمل الجماعي داخل المدرسة ، وتنمية مهارات الاتصال الفعال بين الطلاب ، وتعويد الطلاب على مساعدة بعضهم البعض في إنجاز المهمة الموكلة إليهم ، وتنشئة الطلاب على تقبل التنوع والاختلاف فيما بينهم .

(٣-٣) دور المعلم في تعليم التفكير :

تفرض تحديات العولمة على المتعلم واجبات ومهاما جديدة ، لعل من أهمها زيادة مسئوليته عن تعلمه وتحسين قدرته على التفاعل مع المواد والخبرات الجديدة ، وتنمية قدرته على التعلم المستمر مدى الحياة ، وهذا يتطلب تنمية قدرته على مهارات التحليل والتقويم وحل المشكلات ، ومهارات التنظيم والرجوع إلى المصادر والتركيب والتطبيق واتخاذ القرار ، ومهارات الاتصال ، ومن الصعوبة بمكان تحقيق ذلك دون ممارسة المتعلم لعمليات التفكير وإتقان مهاراته المختلفة (إبراهيم الأسطل ، فريال الخالدي، ٢٠٠٥ ، ١٣٦)

ومن هنا تزايدت الدعوة إلى ضرورة أن يكون الهدف النهائي للتعليم هو تنمية التفكير ، بما يتيح للمتعلم التمكن من المتطلبات المعرفية والوجدانية لمواجهة تحديات عصر العولمة (آرثر كوستا ، ١٩٩٨ ، ٧) ولكي يتعلم المتعلم التفكير فإن الأمر يتطلب اندماج العقل فيما يتعلم ، كما يتطلب تحولا فيه ، ومع تنقل المتعلم من معلم إلى آخر يتعزز التفكير خاصة إذا تكررت أنماطه في المجالات الأخرى ، وإذا انتقلت المهارات عبر حدود الموضوعات والمواد الدراسية ، وإذا تكونت علاقات بين خبرات حل المشكلات التي يمكن المقارنة بينها وبين التي تواجههم في اليوم الدراسي (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٧ ، ١١) معنى ذلك فإنه لا سبيل إلى مواجهة طلابنا التغير المتسارع في المعارف والمفاهيم والأفكار والقيم ، إلا بتعلمهم كيف يفكرون كيف يستخدمون مهارات التفكير الناقد والإبداعي في مواجهة المشكلات التي تعترضهم .

وهناك مبادئ أساسية للتعليم أو التدريس من أجل التفكير لعل من أهمها : أن يتوافق التعليم مع اهتمامات المتعلم وأن يتلاءم مع قدراته ، وأن يكون المتعلم قادراً على نقل ما تعلمه وتطبيقه ، وأن يكون قادراً على تقييم تعلمه وتطويره في ضوء التغذية المرتجعة ، وأن يكون قادراً على التعلم والعمل داخل المجموعات سواء في المدرسة أو خارجها (Branstord, J etal, ٢٠٠٤ , ١٢) .

وألا يقتصر المتعلم على مجرد معرفة الحقائق والمعارف والمفاهيم ، فهناك فرق بين معرفة الشئ ومعرفة كيف تم ولماذا حدث ؟(Hammerness,R etal,٢٠٠٤،٣٥٩)

ومن الأدوار الرئيسة للمعلم في تعليم التفكير ما يلي :

الإصغاء للتلاميذ للوصول إلى أفكارهم ، وتقدير الفردية والصراحة لديهم ، وتشجيع التعلم النشط المتمركز حول المتعلم ، وتقبل أفكار التلاميذ وإعطاؤهم الوقت الكافي للتفكير (جابر عبد الحميد ، ٢٠٠٠، ٢٥٥ -٢٥٨) ، وزيادة معدلات المناقشات العامة أثناء اليوم الدراسي حيث إن الاستراتيجيات الخاصة بعمليات التفكير تؤكد على استراتيجية المناقشة، وتوفير أنشطة تعليمية تهيئ لعمليات التفكير بالتفاعل الفردي أو الجماعي (محمد الأصمعي، ٢٠٠٠ ، ٦٤٧ - ٦٤٨) ، ووضع قواعد تنظيمية تشجع على التفكير ، وتهيئة مناخ قائم على أسلوب التفاعل بين المعلم والطلاب يوفر الثقة ، والمخاطرة ، ودفء العلاقة ، والانفتاح والشعور بالأمن النفسي داخل الفصل ، فذلك أساس ركين من الأساسيات التي يقوم عليها التفكير (آرثر كوستا ، ١٩٩٨ ، ٢٣-٢٧)

- الاعتماد على أساليب التعلم التي تتحدى قدرات الطلاب فتعلم التفكير يتطلب أكثر من اكتساب أفكار وأساليب أو مهارات جديدة ، ويتطلب وبشكل ملح التخلص من الطرق المألوفة في تناول الأفكار (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٧ ، ٩٩) وترجمة الأفكار إلى أفعال حياتية وتناول الأفكار والمعارف التي ترتبط بالحياة ، بل من خلال الحياة ومن خلال المواقف القائمة كخطوة لحل المشكلة ، ثم تحديد المشكلة واكتشاف الحلول المتضمنة لتوليد الأفكار ، والاختيار من البدائل وفق المعايير الموضوعة ، التي تؤدي إلى اتخاذ القرار الذي يسهم في حل المشكلة (محمد الأصمعي ، ٢٠٠٠ ، ٦٥١)

وأخيراً فمن الأدوار المهمة للمعلم في تعليم وتنمية التفكير سلوك المعلم الذي ينبغي أن يتسم بالتفهم والتقبل ، فالطلاب في حاجة إلى أن يسمعهم المعلم . فالصمت والإصغاء للطلاب ينقل لهم أهمية التأمل والتفكير في الإجابة مقابل الاندفاع ، واستخدام سلوك التقبل يتطلب من المعلم أن يكون حساساً ومتفهماً لأفكار الطلاب ، وطلب التوضيح يساعد التلاميذ على التعمق ، واستكشاف الآراء ، ومساعدة التلاميذ على الحصول على المعلومات يتطلب من المعلم أن يستمع للطلاب ويتعرف على حاجتهم للمعلومات حتى يستطيع أن يمدهم بها ، أو يوجههم للحصول عليها ، وقيام المعلم بهذه السلوكيات يساعده على اكتسابها باعتباره نموذجا يحتذى به (آرثر كوستا ، ١٩٩٨ ، ٣٩)

ومن خلال ما سبق يمكن بلورة أهم الأدوار التي يمكن أن يؤديها معلم التعليم الثانوي العام في تعليم التفكير فيما يلي :

توفير أنشطة تعليمية تهيئ لعمليات التفكير ، واستخدام طرق تدريس تنمي مهارات التفكير ، وإعطاء الطلاب الوقت الكافي للتفكير ، واستخدام طرق تقويم تستثير التفكير لدى الطلاب ، وزيادة معدلات المناقشة والحوار ، وتحفيز الطلاب على إنتاج حلول جديدة للمشكلة الواحدة ، وتعويد الطلاب على فهم السؤال قبل الإجابة ، وإعطاء

الفرصة للطلاب لتحليل إجاباتهم ، وتجنب انتقاد أفكار الطلاب ما دامت مرتبطة بالموضوع ، وتحفيز الطلاب على تطبيق ما تعلموه في المواقف الجديدة .

(٣-٤) دور المعلم تجاه تكنولوجيا التعليم :

فرضت الثورة التكنولوجية في نظم المعلومات والاتصال -باعتبارها أحد أهم قوى العولمة ومحركاتها- تحديات كبيرة على النظم التعليمية منها : ضرورة توطين تكنولوجيا المعلومات بها واستخدامها ، وضرورة تزويد الطلاب بالمعلومات والمهارات التي تؤهلهم للتعامل مع التحديات المعرفية والتكنولوجية عن طريق الحاسب الآلي وشبكة المعلومات العالمية وغيرها من المستحدثات التكنولوجية (فتحي عشيبة ، على نصار ، ٢٠٠٣ ، ٢٧٦)

ومن ثم فان تطوير المدارس مرتبط بشكل كبير بتكنولوجيا التعليم التي أصبحت تستخدم في جميع جوانب العملية التعليمية حيث تستخدم في العمليات الإدارية كالتخطيط والتنظيم والتقويم والمتابعة ، كما تستخدم في عمليات التدريس والتعلم والبحث ، كما يستخدم في التواصل بين أعضاء المجتمع التعليمي (أحمد الصغير ، ٢٠٠٣ ، ٩٣) وبينهم وبين أعضاء المجتمع ككل .

ومن العوائد المهمة لتكنولوجيا التعليم على المدارس ما يلي :

أنها تساعد على توفير الوقت اللازم للتدريس ، فقد أثبتت الدراسات التي قامت بالتحليل البعدي لـ٢٥٤ دراسة من دراسات التقويم أن معدل الوقت المدخر بفعل استخدام تكنولوجيا التعليم بلغ ٣٠% في المتوسط ، وأنها ذات تأثير إيجابي على دافعية الطلاب نحو التعلم ، واتجاهاتهم وإنجازاتهم ، وأنها وسيلة لتحقيق التعلم النشط للطلاب وزيادة فاعليتهم في حجرة الدراسة (Halat,E,٢٠٠٨،١٠٩) ، وأنها تزيد من فاعلية التعليم وإنتاجية المعلمين ، وتساعد على التوافق مع النمو السريع والمتزايد للمتعلمين وعلى تعليم مجموعات صغيرة من الطلاب بشكل متميز وبصورة أكثر استقلالاً (Durby,J,١٩٩٨،٢-١١) ، وأنها تساعد المعلمين على استخدام طرق تدريس مرنة ومبتكرة ومتطورة بصورة أكثر فاعلية مثل طرق حل المشكلات ، والتعلم التعاوني والتعلم الذاتي (Eynon,R,٢٠٠٨،٢١)

ومن ثم فإنه يتوقع من المعلمين أن يكونوا أكفاء في استخدام تكنولوجيا التعليم والتعلم ، وهذا يتطلب ما يلي :(Imbbr,M,١٩٩٥،٧٨ -٨١)

- قدرة المعلم على تشغيل نظم الكمبيوتر والمايكرو كمبيوتر ، وخاصة برامج الدخول والخروج وبرامج التركيب ، وتخزين الملفات على الأقراص وحذف الملفات إلى أخره .
- القدرة على إنشاء وتشغيل بعض الأجزاء التابعة للكمبيوتر مثل الاسكنر (آلة التصوير) ، وأقراص الليزر ، والأقراص المضغوطة والطابعات .

- القدرة على دمج البرامج الفعالة المنتجة لتشمل النصوص الممتدة ، ومعالجة الكلمات وقواعد البيانات وبرامج النشر المكتبية والرسوم البيانية داخل المناهج الدراسية .
- القدرة على إنشاء محطات اتصالات كمبيوترية .
- القدرة على استخدام برامج العرض لتقديم مشروعات جماعية .
- القدرة على إرسال واستقبال البريد الالكتروني والدخول على المواقع المختلفة عبر الشبكة الدولية للاتصالات .
- القدرة على استخدام أدوات الكتابة متعددة الوسائط لتكوين دروس تعليمية .
- القدرة على استخدام الأقراص الممغنطة وأقراص الليزر والتصوير الرقمي للدخول للمعلومات وتخزينها .
- القدرة على استخدام الوسائط المتعددة مثل أدوات الكتابة والأقراص الممغنطة وأقراص الليزر داخل الأنشطة والمناهج الفصلية .
- القدرة على تطبيق مبادئ التصميم التربوي لتقويم ، واختبار البرامج المناسبة في ضوء المستوى والموضوع .
- القدرة على دعم السلوك القانوني والأخلاقي في استخدام تكنولوجيا التعليم للمدارس والاستخدام المنزلي .

ويرى البعض أن المعلمين لا يحتاجون لمعرفة ما يحدث داخل الجهاز من عمليات، كما لا يحتاجون إلى التعمق في معرفة نظم التشغيل المختلفة ، وليس من الضروري إحاطتهم بأساليب البرمجة ، بالرغم من أن المعرفة بالبرمجة تعد شيئا بالغ القيمة ، ولكنها بالنسبة للمعلم تعد أقل أهمية ، بيد أنه من الضروري إحاطة المعلم بصورة كبيرة بالتطبيقات التي تحدد مدى ملاءمة استخدام الحاسب الآلي في سياقات تعليمية متنوعة (Handler, M , ١٩٩٣, ١٩٥) .

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد أهم أدوار المعلم تجاه تكنولوجيا التعليم فيما يلي: تصميم الدروس التعليمية بواسطة الحاسب الآلي ، واستخدام الحاسب الآلي في تدريس موضوعات المقرر ، وتوعية الطلاب بأهمية الشبكة الدولية للمعلومات ، والتواصل مع طلابه من خلال الشبكة الدولية للمعلومات ، وتعريف الطلاب بالخدمات المتاحة على الشبكة الدولية للمعلومات ، والاعتماد على تكنولوجيا التعليم لمقابلة الفروق الفردية للطلاب ، وتنمية قدرة الطلاب على كيفية الانتقاء الواعي مما يبث عبر الوسائط التكنولوجية ، وتشجيع الطلاب على ابتكار البرامج التعليمية اللازمة لتعلمهم ، وإكساب الطلاب مهارات استخدام الحاسب الآلي .

(٣-٥) دور المعلم في تعليم الأخلاق :

تتزايد أهمية دور المعلم في تعليم الأخلاق في ضوء تحديات العولمة استنادا إلى مسوغات عديدة من أهمها :

- أن الأسرة في حالات كثيرة تصبح أقل قدرة على الرعاية الكاملة لأطفالها ، بسبب التزامات العمل المتزايدة للوالدين ، والمشكلات الأسرية المتعددة ، ومن ثم تتزايد مسئولية المدارس عموما ، والمعلمين خصوصاً في التنمية الخلقية والاجتماعية للطلاب ، وهو ما يطلق عليه البعض دور المعلمين كرعاة (Lepage,P,etal,٢٠٠٤،٣٥٠)

- أن ثمة قضايا أخلاقية عديدة استحدثت في عصر العولمة ، وطفت على السطح ، وأدت إلى تفرع الدراسات الأخلاقية إلى فروع جديدة مثل الأخلاق الطبية ، وأخلاق الهندسة الوراثية ، وأخلاق علوم الحياة وأخلاقيات عالم المال والأعمال (أوليفر ليمان ، ٢٠٠٤ ، ١٠) وغيرها مما يتطلب إخضاعها للبحث والدراسة في المؤسسات التربوية وزيادة وعي النشيء بها وكيفية التعامل معها .

- أنه نادراً ما نجد جزءا في المنهج الرسمي المدرسي يختص بالنمو الأخلاقي والنفسي للطلاب ، وإن وجد يكون تدريس هذه الدروس الأخلاقية قصيراً جداً (Lepage,P etal,٢٠٠٤،٣٤٦)

- أن مخزون القيم الأخلاقية في المجتمعات التقليدية مثل قيم الحق والخير والالتزام يصعب المحافظة عليها في ضوء المجتمعات الليبرالية الحديثة أي في ضوء ازدهار القيم الليبرالية مثل الاستقلال الذاتي ، والتنوع الثقافي ، والاختلاف الأخلاقي (أوليفر ليمان ، ٢٠٠٤ ، ١١٣-١١٤) وفي ضوء شيوع القيم المادية والفردية القائمة على التنافس ومبادئ السوق (Danun,H,٢٠٠٢،١٦-١٨)

- أن تكنولوجيا المعلومات والاتصال كالإنترنت والقنوات الفضائية وغيرها لها تأثير كبير على الطلاب ، وأن هذا التأثير قد يكون إيجابياً وقد يكون سلبياً ، فعلى الرغم مما تبثه على الوسائط من معلومات وأفكار وسلوكيات قيمة ، فإنها تتضمن كذلك جوانب سيئة عديمة الفائدة ، هذا فضلا عن إمكانية استخدامها في العمليات الإرهابية وممارسة الجنس والقمار ، وترويج المخدرات ، كما أن الرقابة بهدف الحيلولة دون السماح بالاستخدام السيئ لهذه المصادر أمر بالغ الصعوبة ، إن لم يكن مستحيلاً بالإضافة إلى أن أية جهود في هذا المجال باهظة التكاليف (أنطوان بطرس ، ٢٠٠٠ ، ١٨٠)

وبالتالي فليس ثمة طريقة لمواجهة هذه الأخطار إلا بتعليم الطلاب قيم الأخلاق لتكون بمثابة الموجه الدائم والمراقب الذاتي للطلاب .

ومن هنا يتعاظم دور المعلم من إكساب طلابه القيم والأخلاق ويمكن أن يتم ذلك من خلال الطرق الثلاثة التالية : (Thomes,L,١٩٩٧،٦٣)

- مساعدة الطلاب على اكتساب وتقدير المعاني الأخلاقية من خلال معاملتهم بطريقة أخلاقية .

- أن يقوم المعلم مقام النماذج الأخلاقية لطلابه سواء داخل الفصل الدراسي أم خارجه لأن الطلاب لا يستطيعون تعلم الأخلاق واكتسابها إلا إذا تجسدت أمامهم في صورة نماذج حية سواء كانت داخل المدرسة أم خارجها ، فممارسة المعلم تؤثر تأثيرا مباشرا وعميقا في سلوك الطالب .

- أن يقوم المعلمون بتقديم التعليم الأخلاقي المباشر من الوعظ والإرشاد والمناقشة والتفسير مع التشجيع على السلوك الإيجابي وتقديم التغذية الراجعة الأخلاقية ، وهو ما يعرف بمدخل المجتمعات الأخلاقية ، والتي تتطلب إنشاء بيئة أخلاقية في المناخ المدرسي يتم من خلاله إتاحة الفرصة للطلاب للممارسة الأخلاقية تحت إشراف وتوجيه المعلم .

وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد أهم أدوار المعلم في تعليم الأخلاق فيما يلي :

غرس قيم تطبيق المعرفة في نفوس طلابه ، وتوضيح المضامين الأخلاقية لما يقدمه من معارف ، ومعاملة طلابه بطريقة أخلاقية ، والالتزام بالنموذج الأخلاقي لما ينبغي أن يكون عليه المعلم ، وإشراك طلابه في تقييم ما يستجد من قضايا ومخترعات في ضوء المعايير الأخلاقية ، وتبصير الطلاب بضوابط وأخلاقيات استخدام الشبكة الدولية للمعلومات ، وتقويم السلوك غير الأخلاقي لطلابه ، وتحليل أبعاد السلوك الخلقي الذي يصدر أمام طلابه .

(٣-٦) دور المعلم في الحفاظ على الهوية الثقافية :

إذا كانت الهوية الثقافية لأمة من الأمم هي القدر الثابت والجوهري من السمات والقسمات التي تميز ثقافة هذه الأمة عن غيرها من الثقافات (محمد الفرا ، ٢٠٠٤ ، ٨٩)، وإذا كان لكل أمة من الأمم ثقافتها التي تميز هويتها عن غيرها من الهويات ، وإذا كان بقاء أي أمة رهن بالحفاظ على هويتها وتأصيلها وتطويرها دون المساس بثوابتها ، فإن الهويات المحلية والقومية تصبح موضع تهديد بفعل تحديات العولمة ، ليس ثمة خلاف هنا حول تهديد الهوية وإن كان الخلاف حول درجة هذا التهديد ما بين تذويبها وفنائها ، أو إعادة تشكيلها تطويرها (جان تيلاك ، ١٩٩٧ ، ١٠٤)

وإذا كانت التجليات الاقتصادية والسياسية للعولمة شديدة الخطورة على ثقافة الأمة وهويتها وانتمائها القومي ، فإن تجلياتها الثقافية تعد أشد خطورة ، ذلك لأن الفرد بطبيعة الحال يستمد ثقافته من أسرته الذي نشأ فيها ، وتلقى منها عقيدته ، وأخلاقه وسلوكياته وعاداته ، ويتلقى في مدرسته العلوم والقيم والمبادئ والمثل العليا ، وفي ضوء ما أصاب الأسرة من تفكك وانشغال ، وما أصاب النظام التعليمي من تدهور واضمحلال، تأتي العولمة بآلياتها وقواها ، لتلبي طلبه وحاجاته ، وتملأ الفراغ الذي أصاب الأسرة والنظام التعليمي من خلل وتقصير (محمد الفرا ، ٢٠٠٤ ، ٨٥)

ومن هنا كثر الجدل حول مشكلات الهوية أو بالأحرى أزمة الهوية حيث ضعف الشعور بالانتماء والولاء ، وحيث السلبية واللامبالاة والاغتراب ، وحيث فقدان الإحساس بالكينونة والاستسلام للمتغيرات دون استيعابها ، وشيوع ثقافة ولغة الروشنة والسخرية من اللغة العربية والتاريخ والشخصيات التاريخية (محمد أبو خليل ، ٢٠٠٦ ، ٥-٦) وحيث محاولة البحث عن وطن غير الوطن أو حتى تبديل الفرد لهويته وهو يقطن نفس الوطن .

ومن ثم برزت أهمية دور المعلم في تأصيل وتعزيز الهوية الثقافية لطلابه ، وتتزايد هذه الأهمية عند طلاب المرحلة الثانوية حيث البداية الحقيقية لبزوغ الهوية لهؤلاء الطلاب ، بداية من تبنيه لقيم معينة ، وتقمصه لأدوار محددة ، وانتهاء باختياره لأصدقائه وملابسه ، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فإن المعلم بالنسبة لهؤلاء الطلاب يكون مصدر المعلومات المهمة لحياتهم المستقبلية ، ويكون مقياس تقييم الطلاب لأنفسهم ، ويكون سبيلهم في الحصول على المعلومات حول أدوار البالغين وتوقعاتهم لتعلم الأدوار الاجتماعية ، وعليه يقع العبء الأكبر في تهيئة بيئة آمنه لنمو الهوية لكل طالب من طلابه والتي تكون في مجموعها الهوية الثقافية لمجتمعهم مستقبلاً (Hamman,D,Hendricks,C,٢٠٠٥،٧٣ – ٧٤)

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد أهم أدوار المعلم في التعليم الثانوي العام في تأصيل الهوية الثقافية والحفاظ على ذاتيتها وخصوصيتها فيما يلي :

- تأكيده على الاهتمام باللغة القومية كأداة اتصال وتفاعل بين أفراد المجتمع ، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها من قبل طلابه .
- تنمية فهم طلابه لتاريخ وطنهم والظروف والعوامل المؤثرة فيه آنياً ومستقبلياً .
- توعية طلابه بأهمية اكتساب القيم والعادات والتقاليد التي تعبر عن الخصوصية الثقافية لمجتمعهم ، والتأكيد على التزام الطلاب بصحيح دينهم .
- تنمية قدرة تلاميذه على تفسير الأحداث الجارية محليا وإقليمياً وعالمياً ، ومدى تأثير هذه الأحداث على وطنهم (على راشد ، ٢٠٠٣ ، ١١٠-١١٢)
- استدماج المعلم العناصر الثقافية الأساسية لمجتمعه وسلوكه وتصرفه وفقا لها لأن التناقضات السلوكية للمعلمين بصفة خاصة تسهم في إضعاف الهوية الثقافية لدى طلابه ، وبالتالي يضعف انتمائهم لوطنهم ، ويزيد اغترابهم .
- أن يعمل المعلم وبالتعاون مع المدرسة على أن يكون الخطاب التربوي متسقاً في مضمونه للهوية الثقافية ، بحيث يتبلور في النهاية مفهوم واضح ومحدد ، لأن افتقاد الخطاب التربوي لتوجيه واضح ومتكامل لمفهوم الهوية الثقافية ينعكس سلبياً على الطلاب

ويؤدي بالضرورة إلى انخفاض وعيهم الثقافي وانتمائهم وضعف مشاركتهم الفعالة في مجتمعهم (لطيفه خضر ، ٢٠٠٠ ، ٢٣٦)

(٣-٧) دور المعلم تجاه التنمية المهنية :

إذا كانت التنمية المهنية قد احتلت مكانا مهما في معظمهم المنظمات العالمية ، والمؤسسات الخدمية والإنتاجية ، فإنها قد احتلت مكانة أكثر أهمية في المؤسسات التعليمية والتربوية ، نظراً لأنها معنية في الأساس بنشر المعرفة وتوليدها ، والتي هي أساس التنمية المهنية ودعامتها ، ومن هنا تنامي دور المعلم في التنمية المهنية بشكل متزايد في ضوء التحديات التي أفرزتها العولمة انطلاقا من عوامل عديدة من أهمها :

- إجماع كل من رجال السياسة والاقتصاد والتربية وغيرهم على ضرورة إتاحة الفرصة للأفراد لمزيد من التعليم بجميع أنواعه وخاصة فيما يتعلق بالتعليم المستمر مدى الحياة (Daun,H,٢٠٠٠،١-٢) توافقا مع الثورة المعرفية التي جعلت زمن تقادم المعرفة يتناهى في الصغر ، والثورة التكنولوجية التي يسرت الحصول على المعارف بشتى أنواعها .

- أن أي إصلاح أو تطوير باتجاه معايير ومتطلبات الجودة في النظام التعليمي ، لا يمكن أن يحقق أهدافه أو يبلغ مقاصده ما لم تشكل التنمية المهنية المستديمة للمعلم بعداً أساسياً من أبعاد هذا الإصلاح ، وذلك التطوير نظرا لأهمية الدور الذي تلعبه في تجاوز فجوة الأداء بين الممارسات الحالية للمعلمين ، وبين الممارسات الجديدة التي ينبغي أن يقوموا بها ليتمكنوا من تحقيق كفاءة وفعالية النظام والتحسين المستمر لمخرجاته للارتقاء بها إلى مستوى معايير الجودة المنشودة (حسن البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ١٦٥)

- أن من العوامل المهمة التي تحافظ على مستوى مهنة التعليم وتضمن الجودة لمخرجاتها الترخيص لممارسة مهنة التعليم شأنها شأن كثير من المهن الأخرى ، وهو الاتجاه الذي أخذت به عديد من الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا وبعض دول جنوب شرق آسيا ونيوزيلاندا (محمد مدبولي ، ٢٠٠٢ ، ١٩)

وبدأت مصر في الأخذ به ، وشرعت في تنفيذه والذي يتعين على من يتقدم للحصول على هذا الترخيص أو تجديده أن يخضع للعديد من أنشطة النمو المهني المخطط لها من قبل وزارة التربية والتعليم بالتنسيق مع الجامعات ذات الصلة مثل الدورات التدريبية وورش العمل والمشاريع البحثية (إبراهيم الأسطل ، فريال الخالدي ، ٢٠٠٥ ، ٤٧)

ومن أبرز السبل التي يمكن من خلالها تحقيق التنمية المهنية للمعلمين ما يلي :

- أن يواصل المعلمون الحديث مع بعضهم البعض حول ممارساتهم المهنية ، من أجل إيجاد لغة مهنية مشتركة خاصة بهم .

- أن يعد المعلمون موادهم التدريسية ويخططونها ويقوموها مع بعضهم البعض .
- أن يعتاد المعلمون ملاحظة بعضهم البعض أثناء ممارساتهم وان يوفروا لبعضهم البعض لوناً من ألوان التغذية الراجعة والمرتدة .
- أن يقوم المعلمون بتعليم بعضهم البعض كيفية التدريس .
- أن يتمكن المعلمون من جمع المعلومات حول طلابهم وتحليلها والربط بين ما يمارسونه من أساليب تعليمية وبين تعلمهم ورصد آثار التغيير على كل منها كجزء من ممارسة التقويم الذاتي .
- أن يتعود المعلمون على ممارسة البحث العلمي من اجل تحسين ممارساتهم والتغلب على مشكلاتهم ، والوصول إلى معارف يمكن توظيفها (محمد مدبولي ، ٢٠٠٢ ، ٢٥-٢٦)
- أن يتفكر المعلم ويتأمل في ممارساته ويقومها ذاتياً ، بمعنى أن يعيد المعلم النظر في كل عمل تعليمي يقوم به سواء أكان هذا العمل صغيراً أو كبيراً ، وسواء أكان هذا العمل له علاقة بالطالب أو المادة العلمية التي يقدمها لهم ، أو أسلوبه وطريقته في تقديم هذه المادة، أو مع نفسه كمعلم وذلك بأن يطرح على نفسه أسئلة تجعله ينظر بعين ناقدة لأساليب تدريسه في الصف وطرق تعامله مع الطلاب ولذاته كمعلم (حسن البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ١٤٥)

فالتأمل إذا هو توقف مؤقت عمداً لافتراض وجهة نظر مفتوحة تسمح بعمليات تفكير ذات مستوى أعلى بهدف فحص المعتقدات ، والأهداف والممارسات للحصول على فهم جديد أو أعمق يقود إلى أفعال تحسن من تعلم الطلاب ، وإدارته للفصل ، والعلاقات مع الزملاء والطلاب ، وإذا ما تم تنفيذ التأمل أو التفكر تعاونيا تضمن ذلك فضلا عما سبق ، مهارات تواصل ومهارات اجتماعية فعالة (Helterbran,V,٢٠٠٨،١٢٥)

هذا وقد بلغ من أهمية التأمل أو التفكر أو التدبر في الحياة المهنية للمعلم إدخال كثير من الدول المتقدمة وبصفة خاصة الولايات المتحدة الأمريكية التأمل كعنصر من عناصر برامج إعداد المعلم وتدريبه ، وذلك في شكل نشاط يقوم على العلاقة الجدلية بين الفعل الفردي وبين السياق الثقافي الذي يعمل فيه (سامي نصار ، ٢٠٠٥ ، ١٣١).

- الحرص على ممارسة البحث الموجه ذاتياً من أجل التعلم الموجه ذاتياً ، فالنمو المهني المستمر للمعلم رهن بقدرته على البحث والاستقصاء وتحديد أوجه الاحتياج إلى المعرفة وتلبية تلك الاحتياجات بدافع ذاتي وجهد ذاتي (محمد مدبولي ، ٢٠٠٢ ، ٣٩ ، Heydenberk,R & Heydenberk,W,٢٠٠٧،١٩)

وهذا معناه أن أدوار المعلم في ضوء العولمة لم تعد قاصرة على دوره في أن يعرف ماذا يعلم وكيف يعلم أو أن يحيط بخصائص المتعلمين ، وأنسب الطرق لتعلمهم ؟

إلى آخر ما ينبغي أن يعيه ويلم بجوانبه ، بل أصبح أمر تفكيره فيما يعترضه أو يواجه مؤسسته من مشكلات تربوية وسعيه إلى بحثها ، وصولا إلى أنسب الحلول لها وتجريبها أمراً بالغ الأهمية .

إن انخراط المعلمين في البحث التربوي لا يجعلهم فقط مستهلكين للمعرفة بل مشاركين في إنتاجها وتوليدها كذلك . ولا يتم ذلك إلا بقيامهم ببحث ودراسة المشكلات التي تواجههم وفق تعريفاتهم الخاصة وفهمهم الخاص لهذه المشكلات (حسن البيلاوي ، ١٩٩٨ ، ١١٢)

ويستطيع المعلم أن يقوم بإجراء البحوث التربوية إما منفرداً أو تحت إشراف أحد الأساتذة المتخصصين في مجاله ، أو الاشتراك في أحد الفرق البحثية .

هذا وتساعد بحوث المعلمين في تحقيق عدة أهداف أهمها :

- أنها تساعد على بناء قاعدة معرفية عن التعلم والتدريس ، حيث يمكن عن طريق هذه البحوث الخروج بنظريات ترتبط بالواقع الفعلي (Santa,C&Santa,J,١٩٩٥،٤٤٣)
- أنها تسهم في تحقيق التغير التربوي الذي يؤدي إلى تطوير الممارسات التربوية ، حيث يمكن تطبيق ما يتوصل إليه المعلمون في أبحاثهم في الفصل أو المدرسة (E.C.L,٢٠٠٤،١-٢)
- أنها تجعل المعلم مستقلا عند إصداره أحكاماً مهنية ، لأنهم ليسوا في حاجة لمن يملي عليهم ما ينبغي عمله ، كما أنها تزيد من ثقتهم في بناء المعرفة المهنية ، وتطوير ممارساتهم (Santa,C&Santa,J,١٩٩٥, ٤٤١-٤٤٢)
- أنها تسهم في تنمية القيم المهنية الداعمة لسلوكهم التي تستمد من قيم المجتمع وقدرتها على التواصل معه والاهتمام بقضاياه ومشكلاته (محمد مدبولي ، ٢٠٠٢ ، ٣٨)

وهكذا وعلى هدي ما سبق يمكن حصر أهم أدوار المعلم في التنمية المهنية فيما يلي :

- التفكر في ممارساته المهنية بهدف تطويرها ، وتبادل حضور الحصص الدراسية مع زملائه لتحسين الأداء ، وإجراء البحوث الميدانية لحل المشكلات التي تعترض العمل ، وتقويم أفكاره ومعتقداته عن طبيعة المتعلمين ، وتنمية قدرته على إصدار الأحكام الخلقية، ونقد وتحليل طرائق تدريسه ، وتنمية مهاراته في تقويم طلابه ، وعلاج أوجه القصور في أدائه .

ثالثاً : الجانب الميداني للدراسة :

ويتناول هذا الجانب أهداف الجانب الميداني ، وبنـاء أداة الدراسـة وعينتهـا والأساليب الإحصائية المستخدمة ، ونتائج الدراسة وتفسيرها .

١- أهداف الجانب الميداني للدراسة :

يهدف الجانب الميداني للدراسة إلى الكشف عن درجة أهمية الأدوار التي حددها جانبها النظري وواقع أداء معلمي التعليم الثانوي العام لها من وجهة نظر أفراد العينة .

٢- بناء أداة الدراسة :

قام الباحث بإعداد أداة الدراسة مرورا بالخطوات التالية :

* قام الباحث بتحديد أهم جوانب التجديد في أدوار المعلم بصفة عامه ومعلـم المرحلـة الثانوية بصفة خاصة في ضوء تحديات العولمة .

* قام الباحث بالإطلاع على أبرز الكتابات التي تناولت ظاهرة العولمـة بصـفة عامـة وتحدياتها وانعكاساها على التعليم بصفة خاصة , وأدوار المعلم بصفة أخص .

*تناول الباحث بالنقد والتحليل أهم الدراسات العربية الأجنبية التي تناولت أدوار المعلم , وخصائصها وطرائق إعداده لها ، وبناءً على ما سبق تم تحديد الجوانب الأكثـر تجديـداً وتغييراً في أدوار المعلم في ضوء تحديات العولمة والتي تم حصرها فيمـا يلـي : دوره تجاه التعليم الذاتي , التعلم التعاوني , تعلم التفكير , تكنولوجيا التعليم , تعلـيم الأخـلاق ، الحافظ على الهوية الثقافية , التنمية المهنية , تقويم الطلاب , تطـوير المنـاهج، الإدارة المدرسية .

* أعد الباحث عدداً من العبارات التي تغطى كل جانب من الجوانب السابقة وتم تحديـد فئات الاستجابة أمام كل عبارة في ثلاثة بدائل لدرجة أهمية هذه الأدوار ، وثلاثة أخـرى لواقع ممارستها وهى كبيرة , متوسطة , قليلة .

* من خلال الخطوتين السابقتين قام الباحث ببناء صورة أولية للأداة تضمنت جزأين :

الأول : يتعلق ببعض البيانات الشخصية لأفراد العينة كالنوع ، والتخصص ، والوظيفة ، ونوع الإعداد .

الثاني : شـمل الجوانـب السـابق ذكرهـا ، والعبـارات التـي تنـدرج تحـت كـل منها .

* عرض الباحث الأداة في صورتها الأولية على عدد من أساتذة التربية والتعليم وبعض مديري الإدارات التعليمية ، وبعض المعلمين بال التعليم الثانوي العام ، لإبداء ملاحظاتهم حول مدى شمول محاور الأداة ومدى كفايتها ومدى شمول وكفاية عباراتها ومدى ارتباط كل عبارة بمحورها ودرجة دقتها ووضوحها ومناسبتها لأفراد العينة .

* أشار معظم المحكمين إلى ما يلي :

- حذف المحاور الثلاثة الأخيرة وهي دور المعلمين في تقويم الطلاب ودورهم في تطوير المناهج ، ودورهم في المشاركة في الإدارة ، استناداً إلى أن السياسات المرتبطة بهذه الجوانب تتم بشكل رأسي وبقرارات فوقية ، ويكاد يكون دور المعلم فيها محدوداً أو غائباً، ومن ثم فإن درجة ممارسة المعلمين لها تكاد تكون معلومة مسبقاً .

- توسيع مدى فئات الاستجابة لتصبح : كبيرة جداً ، كبيرة ، متوسطة ، قليلة ، قليلة جداً ، حتى يمكن التعبير عن واقع ممارسة هذه الأدوار بدرجة أكثر دقة .

- تم تعديل الأداة في ضوء الملاحظات السابقة وبذلك أصبحت الأداة في صورتها شبه النهائية تتكون من (٦٤) عبارة موزعة على سبعة محاور هي دور المعلم في التعلم الذاتي، التعلم التعاوني ، تعليم التفكير ، تكنولوجيا التعليم ، تعليم الأخلاق ، الحفاظ على الهوية الثقافية ، التنمية المهنية .

* للتحقق من صدق الأداة قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين ، متضمنة الجزء الخاص بالبيانات الشخصية لأفراد العينة ، والجزء الخاص بالمحاور السبعة مقرونة بالعبارات الخاصة بكل محور ، فأبدى المحكمون بعض الملاحظات ، حول صياغة بعض العبارات ، وأشاروا إلى حذف سبع عبارات وإضافة ثلاث عبارات أخرى ، وبذلك أصبحت الأداة في صورتها النهائية تتكون من (٦٠) عبارة ، موزعة على محاورها السبعة على النحو التالي :

التعلم الذاتي : ويشمل (٨) عبارات ، من (١-٨)

التعلم التعاوني : ويضم (٨) عبارات ، من (٩-١٦)

تعليم التفكير : ويضم (١٠) عبارات ، من (١٧-٢٦)

تكنولوجيا التعليم : ويشمل (١٠) عبارات ، من (٢٧-٣٦)

تعليم الأخلاق : ويشمل (٨) عبارات ، من (٣٧-٤٤)

الحفاظ على الهوية الثقافية : ويضم (٨) عبارات ، من (٤٥-٥٢)

التنمية المهنية : ويشمل (٨) عبارات ، من (٥٣-٦٠)

* تم حساب ثبات الأداة بطريقة إعادة الاختبار على عينة قدرها (٥٦) فرداً، ما بين معلم ومسئول ، تخلف منهم عند التطبيق الثاني (٧) أفراد ، وتم استبعاد (٣) استمارات غير صالحة للتحليل الإحصائي ، وبذلك أصبحت الاستمارات الصالحة لحساب معامل الثبات (٤٦) استمارة وقد تراوحت المدة بين التطبيقين الأول والثاني ما بين ثلاثة إلى أربعة أسابيع .

وقد جاءت معاملات ارتباط بيرسون بين كل من التطبيقين كما هو مبين بالجدولين التاليين:

جدول (١)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني

لدرجة أهمية أدوار معلمي المرحلة الثانوية العامة

المحور	التعلم الذاتي	التعلم التعاوني	تعليم التفكير	تكنولوجيا التعليم	تعليم الأخلاق	الحفاظ على الهوية	التنمية المهنية	الأداة مجملة
معامل الارتباط	٠,٨١	٠,٨٢	٠,٧٩	٠,٨٩	٠,٨٧	٠,٧٨	٠,٧٧	٠,٨٢

الدرجة الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى ٠,٠١= ٠,٣٧

جدول (٢)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني

لواقع أداء معلمي التعليم الثانوي العام لأدوارهم

المحور	التعلم الذاتي	التعلم التعاوني	تعليم التفكير	تكنولوجيا التعليم	تعليم الأخلاق	الحفاظ على الهوية	التنمية المهنية	الأداة مجملة
معامل الارتباط	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٨٠	٠,٩١	٠,٨٦	٠,٨٥	٠,٨٨	٠,٨٤

الدرجة الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى ٠,٠١ = ٠,٣٧

• تم التأكد من ثبات الأداة بحساب معامل ثبات ألفا (α) والذي بلغ ٠,٩٥ بالنسبة لدرجة أهمية أدوار المعلم ، ٠,٩٢ بالنسبة لدرجة أدائه لها .

• تم حساب صدق الاتساق الداخلي للأداة عن طريق حساب معاملات ارتباط كل محور من محاور الأداة السبعة ، بالدرجة الكلية للأداة ، وقد جاءت على نحو ما هو موضح بالجدولين التاليين :

جدول(٣)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين كل محور من محاور الأداة والأداة مجملة

بالنسبة لدرجة أهمية أدوار معلم المرحلة الثانوية العامة

المحور	التعلم الذاتي	التعلم التعاوني	تعليم التفكير	تكنولوجيا التعليم	تعليم الأخلاق	الحفاظ على الهوية	التنمية المهنية
معامل الارتباط	٠,٨٩	٠,٨٧	٠,٨٦	٠,٨٨	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٦١

الدرجة الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى ٠,٠١ = ٠,٣٧

جدول(٤)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين كل محور من محاور الأداة والأداة مجملة

بالنسبة لواقع أداء معلم التعليم الثانوي العام لهذه الأدوار

المحور	التعلم الذاتي	التعلم التعاوني	تعليم التفكير	تكنولوجيا التعليم	تعليم الأخلاق	الحفاظ على الهوية	التنمية المهنية
معامل الارتباط	٠,٨٦	٠,٨٩	٠,٨٧	٠,٨٣	٠,٩٢	٠,٨٩	٠,٨٢

الدرجة الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى ٠,٠١ = ٠,٣٧

وجميع هذه القيم دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى أن الأداة تتسم بدرجة كبيرة من صدق الاتساق الداخلي مما يجعلها صالحة للتطبيق .

٣- المجتمع الأصلي وعينة الدراسة :

(٣-١) مجتمع العينة :

تألف المجتمع الأصلي لعينة الدراسة من معلمي ال التعليم الثانوي العام بمحافظة المنوفية ، والموجهين ، والمديرين والوكلاء ، في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م ، ويبين الجدولان التاليان بعض خصائص مجتمع العينة .

جدول (٥)

بعض خصائص مدارس مجتمع العينة وفق بعض المتغيرات

موقع المدرسة				نوع المدرسة				لغة الدراسة				نوع الطلاب بالمدرسة					
ريف		حضر		حكومية		خاصة		عربي		لغات		بنين		بنات		مشتركة	
ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
٦٥	٦٧	٣٢	٣٣	٩٣	٩٥	٤	٤٠١	٩٥	٩٧,٩	٢	٢٠١	١٤	١٤,٤	١٨	١٨٠٦	٦٥	٦٧

وجدير بالذكر أن ثمة مدرستين ثانوي رياضي أحدهما للبنين والأخرى للبنات ، كما توجد مدرسة واحدة بإدارة السادات التعليمية حاصلة على شهادة التميز ، وهي المدرسة الوحيدة على مستوى المحافظة .

جدول(٦)

بعض خصائص أفراد مجتمع العينة

أفراد المجتمع من حيث الوظيفة						أفراد المجتمع من حيث النوع				أفراد المجتمع من حيث الموقع			
مديرون ونظار ووكلاء		موجهون		معلمون		ذكور		إناث		ريف		حضر	
ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
٥٠٠	٩٠٢	٢٥٢	٤٠٦	٤٧١٠	٨٦٠٢	٣٢٢٦	٥٩,١	٢٢٣٦	٤٠٩	٤٤٠٨	١٩٠٣	١٠٥٤	٨٠٠٧

لم يستطع الباحث عرض خصائص مجتمع العينة من حيث التخصص ، ونوع المؤهل ، نظراً لدخول المسئولين من مديرين ونظار ووكلاء في مجتمع العينة وهؤلاء غير مصنفين في الإحصاء بحسب التخصص أو نوع المؤهل .

(٣-٢) عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية من خمس إدارات تعليمية هي شبين الكوم ، منوف ، بركة السبع ، أشمون ، السادات ، من بين تسع إدارات تعليمية هي جملة إدارات المحافظة .

وقد روعي فيها التوزيع الجغرافي بالمحافظة وقد بلغ عدد المدارس التي تم اختيار أفراد العينة منها (٥٢) مدرسة من بين ٩٥ مدرسة ، بنسبة ٥٤,٧%، كما بلغ عدد أفراد العينة (٦٨٤) فرداً من جملة (٥٤٦٢) فرداً ، بنسبة ١٢,٥% .

والجدول التالي يوضح بعض خصائص هذه العينة :

جدول (٧)

بعض خصائص أفراد العينة

النوع				الوظيفة						التخصص				نوعه الإعداد			
ذكر		أنثى		معلم		إداري		موجه		علمي		أدبي		تربوي		غير تربوي	
ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
٤٠٨	٥٩,٦	٢٧٦	٤٠,٤	٤٨٥	٧٠,٩	١٢١	١٧,٧	٧٨	١١,٤	٢١٣	٤٥,٨	٣٧١	٥٤,٢	٥٦٩	٨٣,٢	١١٥	١٦,٨

وقد قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على المدرسة الحاصلة على شهادة التميز بإدارة السادات وقد بلغ عدد أفراد التي تم التطبيق عليها بهذه المدرسة (٢٨) فرداً ، بينهم (١٩) معلما ، (٤) إداريين ، (٥) موجهين .

٤- الأساليب الإحصائية :

للمعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة قام الباحث بما يلي :

- تحويل الاستجابات اللفظية لأفراد العينة إلى استجابات رقمية ، حيث تم إعطاء الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) للاستجابات (كبيرة جدا ، كبيرة ، متوسطة ، قليلة ، قليلة جدا) على الترتيب .
- استخدم الباحث برنامج (SPSS) لحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، واختبار "t.test" وتحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعامل ألفا .
- استخدم الباحث للحكم على درجة أهمية أدوار المعلم من وجهة نظر أفراد العينة ، وواقع أداء المعلمين لها المعايير الإحصائية التالية :

- كبيرة جداً من ٤,٢ إلى ٥
- كبيرة من ٣,٤ إلى أقل من ٤,٢

- متوسطة من ٢,٦ إلى أقل من ٣,٤
- قليلة من ١,٨ إلى أقل من ٢,٦
- قليلة جداً من ١ إلى أقل من ١,٨

وقد تم الحصول على المدى الموضح أمام كل استجابة من الاستجابات السابقة كما يلي :-

- مدى الاستجابات = أكبر قيمة للوزن النسبي – أقل قيمة = ٥ – ١ = ٤
- مدى الفئة الواحدة = ٤ ÷ عدد الفئات = ٤ ÷ ٥ = ٠,٨
- تم إضافة مدى الفئة الواحدة وهو (٠,٨) دورياً بداية من الوزن النسبي للاستجابة قليلة جداً والذي يساوي (١) ، وصولاً إلى الوزن النسبي للاستجابة كبيرة جداً والذي يساوي (٥) .

٥- نتائج الدراسة وتفسيرها :

قام الباحث بتحليل المعلومات والبيانات التي حصل عليها من تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة ، باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) وقد أسفر هذا التحليل عن عدة نتائج يمكن عرضها على النحو التالي :

- النتائج الخاصة بدرجة أهمية أدوار معلمي التعليم الثانوي العام من وجهة نظر أفراد العينة .
- النتائج الخاصة بواقع أداء معلمي التعليم الثانوي العام لهذه الأدوار من وجهة نظر أفراد العينة .
- النتائج الخاصة بالفروق في تقدير أفراد العينة لدرجة أهمية أدوار معلمي التعليم الثانوي العام وفق بعض المتغيرات .
- النتائج الخاصة بالفروق في تقدير أفراد العينة لواقع أداء معلمي التعليم الثانوي العام لهذه الأدوار وفق بعض المتغيرات .

(٥-١) النتائج الخاصة بدرجة أهمية أدوار معلمي ال التعليم الثانوي العام من وجهة نظر أفراد العينة .

- بالنسبة للنتائج الخاصة بدرجة أهمية أدوار معلمي المرحلة الثانوية على مستوى كل جانب من الجوانب السبعة والأداة مجملة من وجهة نظر أفراد العينة ، فيمكن توضيحها من خلال الجدول التالي :

جدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير أفراد العينة لدرجة أهمية أدوار معلمي المرحلة الثانوية العامة

م	الاستجابة / دور المعلم تجاه	كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة		قليلة		قليلة جدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪				
١	التعلم الذاتي	٢٧٨٣	٥٠,٩	١٧١٥	٣١,٣	٩٦٢	١٧,٦	٦	٠,١	٦	٠,١	٣٤,٦٢	٤,٥	٤,٣٢	٦
٢	التعلم التعاوني	٣٠٧٦	٥٦,٢	١١٣٧	٢٠,٨	١٢٥١	٢٢,٩	٦	٠,١	٢	–	٣٤,٦٤	٥,٦	٤,٣٣	٥
٣	تعليم التفكير	٤٢٨٦	٦٢,٧	١٤,٦٨	٢١,٥	١٠١١	١٤,٨	٦٦	٠,٩	٩	٠,١	٤٤,٥٥	٥,٥	٤,٤٥	٤
٤	تكنولوجيا التعليم	٣٤٤٠	٥٠,٣	١٤,٢١	٢٠,٨	١٩٦٣	٢٨,٧	١٤	٠,٢	٢	–	٤٢,١١	٧,٤	٤,٢١	٧
٥	الأخلاق	٤٠٧٨	٧٤,٥	١٠,٤٢	١٩,١	٣٤٢	٦,٢	٩	٠,٢	١	–	٣٧,٤٣	٣,٣	٤,٦٨	٢
٦	الحفاظ على الهوية	٤٤٦٥	٨١,٧	٧٨,٤	١٤,٣	٢١٤	٣,٩	٢	–	٧	٠,١	٣٨,١٨	٣,١	٤,٧٧	١
٧	التنمية المهنية	٣٤٧٤	٦٣,٥	١١,٧٠	٢١,٤	٧٥٠	١٣,٧	٩	٠,٢	٦٩	١,٣	٣٥,٦٥	٤,٨	٤,٤٦	٣
٨	الأداة مجملة	٢٥٦٠٢	٦٦,٤	٨٧٣٧	٢١,٣	٦٤٩٣	١٥,٨	١١٢	٠,٣	٩٦	٠,٢	٢٦٧,١٩	٢٨,١٥	٤,٤٥	

يتضح من الجدول السابق رقم (٨) أن أدوار معلمي مرحلة الثانوية من وجهة نظر أفراد العينة ، ووفق ما وردت بأداة الدراسة على درجة كبيرة من الأهمية ، حيث تراوحت المتوسطات الوزنية لجميع أبعادها السبعة ، ما بين (٤,٢١ ، ٤,٧٧) كما جاء المتوسط النسبي للأداة مجملة على نفس الدرجة من الأهمية وهي كبيرة جداً ، حيث بلغت قيمته (٤,٤٥) ، وذلك مقارنة بنطاق الوزن النسبي للاستجابة كبيرة جداً والذي يساوي (٤,٢٠ ، ٥) ويمكن تفسير ذلك استناداً إلى ما يلي :

* تزايد وعي أفراد العينة من المعلمين والمسئولين بالتحديات والمتغيرات التي تواجه المنظومة التعليمية ، وكذا الأدوار التي يتعين على المعلم أدائها .

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة (محمد الأصمعي ، ٢٠٠٠ ، ٦٥٩ – ٦٦٣) من أن المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي على وعي بمعظم أدوارهم التربوية التي تفرضها عليهم تحديات القرن الواحد والعشرين خاصة الأدوار التي تتعلق بتنمية مهارات التفكير التي تتطلب الفهم والتأمل والتحليل والتركيب ، وتوفير الأنشطة التي تزيد من فاعلية المتعلم في حل المشكلات ، وربط المعارف الجديدة بالمعارف القائمة في المجتمعات المحلية ، وتنمية جوانب الانضباط الذاتي لدى الطلاب ، وإكسابهم القيم الأخلاقية اللازمة لإتقان العمل والدقة في الأداء والتنافس الشريف ، وتوفير أنشطة العمل التعاوني التي تنمي قدراتهم الإبداعية ، وتثري معارفهم ومهاراتهم .

* تبنى الدولة لنظام الاعتماد وضمان الجودة ، وما استتبعه من مناقشات عديدة ، وحوارات كثيرة ، من قبل المسئولين والموجهين وأجهزة الإشراف التربوي وأولياء

الأمور والمعلمين والطلاب ، ومؤسسات المجتمع المدني ، والقطاع الخاص الذي دخل بقوة في مجال التعليم ، فضلا عن تناوله بالنقد والتحليل من قبل وسائل الإعلام المرئية والمسموعة ، والمقروءة ، بهدف نشر ثقافة الاعتماد وضمان الجودة ، التي تهدف من بين ما تهدف إلى تنمية المهارات التعليمية ، وزيادة فرص التعلم لدى الطلاب عن طريق أنماط جديدة للتعلم مثل التعلم الذاتي والتعلم التعاوني وتعليم التفكير وغيرها ، والتحرر من أسلوب الحفظ والتلقين في التعليم (عبد الراضي المراغي ، ٢٠٠٨ ، ٢٥-٢٩)

* دخول المدارس في مسابقات للحصول على شهادات التميز في التعليم ، وتقدم بعضها للحصول على شهادة الجودة والاعتماد ، وما يترتب عليها من تدريب ، وحضور محاضرات ومؤتمرات وندوات ، وما تقدمه هيئة الاعتماد وضمان الجودة من حوافز مادية ، فضلا عن اختبارات كادر المعلم التي تدفعهم إلى البحث والدراسة في مختلف جوانب أدائهم ومتطلبات هذا الأداء وبحسب فورست ياكاي ، فإنها تدفع المعلمين كذلك إلى ضرورة مراجعة تصوراتهم ومعتقداتهم عن أنفسهم وعن المتعلمين ، وعن محتوى المناهج وطرائق التدريس والتقويم وغيرها . (٢٠٠٥ ، ٦٢ - ٦٩)

كما يتضح من نفس الجدول أن أعلى أدوار المعلم أهمية من وجهة نظر أفراد العينة دوره في الحفاظ على الهوية الثقافية ودوره في تعليم الأخلاق ، حيث بلغ متوسطهما الوزني على الترتيب (٤,٧٧) ، (٤,٦٨) .

ويمكن تفسير ذلك استنادا إلى شعور أفراد العينة بالدور الجوهري والمحوري للتعليم في تعميق الهوية في نفوس الطلاب من خلال ما يشتمل عليه من مناهج وأنشطة وأهداف وطرائق تدريس وما يمكن أن يلعبه كل ذلك من أدوار تعمل على رفع درجة الوعي لدى الطلاب والارتباط بمجتمعهم وخدمة هويتهم ، ذلك لأن عدم القيام بهذا الدور أو التقصير فيه يدخلنا فيما يسمى بأزمة الهوية ، حيث ضعف الشعور بالولاء والانتماء ، وحيث السلبية واللامبالاة والاغتراب ، وحين ذلك لا يعرف الشباب إلى أي جيل ينتسب وفي أي محلة من التاريخ يعيش (محمد أبو خليل ، ٢٠٠٦ ، ١٦٧ - ١٦٨)

هذا فضلاً عن أن طلاب هذه المرحلة في مقدمة فئات المجتمع الأكثر عرضه لتجليات وتأثيرات العولمة نظرا للمرحلة العمرية التي يمرون بها ، بما تحمله من خصائص وصفات ، كما أنهم أوعى من غيرهم بالتحديات والتغيرات التي تواجه مجتمعهم ، والمشكلات التي تعترضهم ، ناهيك عن أنها أهم وأخطر فترات العمر التي يبحث فيها الشباب عن هوية فردية يتمايزون بها عن غيرهم . كما أنهم أكثر تأثرا وانبهارا وتقليدا للثقافات الأجنبية وعاداتها وتقاليدها وآدابها وفنونها وسلوكياتها ولغتها ، بصرف النظر عن مناسبتها لهم أو لمجتمعهم . فنجد ذلك يتضح من الملبس والمأكل وفي طريقة التحدث بل وفي طريقة التعامل مع الآخرين وأيضاً في استخدام كلمات أجنبية بدلا من الاعتماد

على اللغة الأم وهي اللغة العربية واعتبار ما عدا ذلك ضربا من الرجعية والتأخر ونوعا من التخلف ، بل تعدى ذلك إلى عدم التمسك بالقيم الدينية العليا والتعاليم الدينية التي أمرنا الله بها ، مما قد يجعل ثقافة المجتمع بما تحمله من عادات ولغة وقيم وأنماط وسلوك غريبة في مجتمعنا (محمد شريف ، ٢٠٠٨ ، ٩)

وأما بالنسبة لدور المعلم في إكساب طلابه الأخلاق فمن الطبيعي أن يستشعر أفراد العينة الخطر لما أصاب الأخلاق في ضوء العولمة ، فمن الصعوبة بمكان وفق تأكيدات "ليمان Liman" المحافظة على المخزون الأخلاقي المستمد من قيم الحق والخير والالتزام في ضوء شيوع القيم الليبرالية مثل الاستقلال الذاتي والتنوع الثقافي والاختلاف الأخلاقي ، وفي ضوء ازدهار القيم المادية والفردية القائمة على التنافس ومبادئ السوق (أوليفر ليمان ، ٢٠٠٤ ، ١١٣-١١٤).

ولعل في تفرع الدراسات الأخلاقية في ضوء العولمة إلى فروع جديدة مثل أخلاق الإنترنت ، والأخلاق الطبية ، وأخلاق الهندسة الوراثية ، وأخلاق علوم الحياة ، وأخلاقيات عالم المال والأعمال ما يدعم ذلك (Daun,H,٢٠٠٢،١٦-١٨)

ويتضح من نفس الجدول كذلك أن أقل أدوار المعلم أهمية ، رغم أنها جميعا تحظى بدرجة كبيرة من الأهمية من وجهة نظر أفراد العينة ، دوره في التعلم الذاتي ، وفي تكنولوجيا التعليم ، حيث بلغ متوسطيهما الحسابيين (٤,٣٢) ، (٤,٢١) على الترتيب.

ويمكن تفسير ذلك انطلاقا من أنهما مرتبطان معا ارتباطا وثيقا حيث يعتمد الأول على الثاني أو على الأقل هو أهم وسائله ، وشيوع ثقافة التعلم الذاتي ، تقترن بشيوع ثقافة الحاسب الآلي ، وامتلاك مهارات التعلم الذاتي تعتمد على امتلاك مهارات الحاسب الآلي، ولعل في عدم توفر الأجهزة والإمكانات اللازمة وعدم إتقان الطلاب ، بل ومعظم المعلمين المهارات الأساسية لهما ، ما يجعلهما رغم أهميتهما يحتلان المرتبتين الأخيرتين من حيث الأداء .

ويدعم ذلك ما أكد عليه (Hammond,L، etal,٢٠٠٤،١٨٧) من أنه وعلى الرغم من أن المعلمين يأخذون في اعتبارهم الدور الهام الذي تلعبه التكنولوجيا في مجال التعليم ، وأنهم على قناعة تامة من أن التكنولوجيا سوف تشكل مجالا للتدريس والتعلم الذاتي إلا أن ذلك لم يتم على الوجه الأكمل حتى الآن .

وقد خلصت دراسة "محمد الأصمعي" بنتيجة أقرب إلى هذه النتيجة حيث توصلت إلى أن أفراد العينة لم يعطوا الاهتمام المناسب لتوفير الأنشطة التربوية التي تعتمد على علوم الحاسب الآلي ، والتي تنمي ثقافة الحاسب الآلي ومهاراته لدى الطلاب (٢٠٠٠ ، ٦٦٢)

(٥-٢) النتائج الخاصة بواقع أداء معلمي التعليم الثانوي العام لهذه الأدوار من وجهة نظر أفراد العينة .

– بالنسبة للنتائج الخاصة بواقع أداء معلمي التعليم الثانوي العام لأدوارهم على مستوى كل جانب من جوانب الأداة السبعة ، وعلى الأداة مجملة ، فيمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير أفراد العينة لواقع أداء معلمي التعليم الثانوي العام لأدوارهم

م	الاستجابة / دور المعلم تجاه	كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة		قليلة		قليلة جدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	التعلم الذاتي	١٢٢	٢,٢	١٢٣٤	٢٢,٦	١٨١٣	٣٣,١	١٣٨٣	٢٥,٣	٩٢٠	١٦,٨	٢١,٤٥	٦,٦	٢,٦٨
٢	التعلم التعاوني	١٦٣	٣	١٠١٨	١٨,٦	١٧٣٨	٣١,٨	١٤٨٥	٢٧,١	١٠٦٨	١٩,٥	٢٠٦٧	٧,٥	٢,٥٨
٣	تعليم التفكير	٤٠٦	٥,٩	١٥٩٠	٢٣,٢	٢٢٨٤	١٣٣,٥	١٤٣٠	٢٠,٩	١١٣٠	١٦,٥	٢٨,١٢	٩,٣	٢,٨١
٤	تكنولوجيا التعليم	١٧٩	٢,٦	٣٦٠	٥,٣	٢٢٦٩	٣٣,٢	١٧٧٢	٢٥,٩	٢٢٦٠	٣٣	٢١,٨٥	٨,٨	٢,١٩
٥	الأخلاق	٢٢٥	٤,٢	١٧٤٧	٣١,٩	١٦٠٦	٢٩,٣	١١٤٩	٢١	٧٤٥	١٣,٦	٢٣,٣٥	٧,٠	٢,٩٢
٦	الحفاظ على الهوية	٢٠٢	٣,٦	٢١٠٦	٣٨,٥	١٦٤٥	٣٠,١	٨٤٨	١٥,٥	٦٧١	١٢,٣	٢٤,٤٧	٧,٧	٣,٠٦
٧	التنمية المهنية	٢٣٠	٤,٢	١٥٧٦	٢٨,٨	١٤٢٥	٢٦	١١٦٥	٢١,٣	١٠٧٦	١٩,٧	٢٢,١٣	٧,٧	٢,٧٧
٨	الأداة مجملة	١٥٢٧	٣,٧	٩٦٣١	٢٣,٥	١٢٧٨٠	٣١,١	٩٢٣٢	٢٢,٥	٧٨٦٠	١٩,٢	١٦٢,٠٤	٤٧,٣	٢,٧٠

يتضح من الجدول السابق رقم (٩) أن أفراد العينة يرون أن معلمي التعليم الثانوي العام يؤدون أدوارهم – وفق ما جاء بأداة الدراسة – بدرجة متوسطة على الأداة مجملة حيث بلغ متوسطها الوزني (٢,٧٠) .

ويتضح من نفس الجدول كذلك أن معلمي التعليم الثانوي العام يؤدون أدوارهم من وجهة نظر أفراد العينة بدرجة متوسطة في مجالات التعلم الذاتي ، التعلم التعاوني ، تعليم التفكير ، تعليم الأخلاق ، الحفاظ على الهوية الثقافية ، التنمية المهنية ، حيث تراوحت متوسطاتها الوزنية ما بين (٢,٥٨ ، ٣,٠٦) وهي تقع جميعا في نطاق الوزن النسبي للاستجابة متوسطة والذي يساوي (٢,٦٠ ، ٣,٤٠) .

ويتضح من نفس الجدول كذلك أن معلمي التعليم الثانوي العام يؤدون أدوارهم بدرجة قليلة في مجال تكنولوجيا التعليم ، حيث بلغ متوسطها الوزني (٢,٢١) ، وهي قيمة تقع في نطاق الوزن النسبي للاستجابة قليلة والذي يساوي (١,٨٠ ، ٢,٦٠)

ويمكن أن يعزى ذلك إلى ما يلي :

* أنه إذا كان أفراد العينة من المعلمين يعتقدون في أهمية أدوار المعلم –كما جاءت بأداة الدراسة– بدرجة كبيرة جداً ، بينما جاءت درجة أدائهم لهذه الأدوار متوسطة أو قليلة ،

فيمكن القول بأن كثيراً من الناس يسلكون خلاف ما يعرفون أو يعتقدون ، ويمكن أن يتم ذلك لعوامل من داخلهم أو خارجة عن إرادتهم .

* وبالرغم من الاقتناع الكامل بأهمية أدوار معلمي التعليم الثانوي العام كما جاءت بأداة الدراسة ، فإن بعض المعلمين قد يرون أنه لا حاجة للتغيير ويعتقدون أنهم يؤدون عملهم جيداً ، أو على الأقل يبذلون أفضل ما لديهم وأنه لا توجد إلا نقاط قليلة جداً في عملهم كمعلمين يمكن أن يكون التغيير فيها ضرورياً مثل هؤلاء المعلمين من المتوقع ألا يتغيرون (Anderson, L, ٢٠٠٤, ١٩-٢٠)

* أن بعض المعلمين ، حتى ولو كانوا يعتقدون في أهمية هذه الأدوار ، ويؤمنون بضرورة تغيير أدوارهم ، فإنهم يفتقدون المعرفة الاجرائية التي تتعلق بكيفية التغيير ، ذلك لأن برامج إعدادهم لم تنل نفس الدرجة من التغيير والتطوير الذي يمكن المتعلمين من أدائهم لهذه الأدوار بالكفاءة المنشودة ، فلا تزال هذه البرامج شذرات لا رابط بينها ، تفتقد إلى التكامل أو الاستمرارية ، ولازالت تركز على المادة المقررة ، ولا تزال ازدواجية النظرية والتطبيق فيها قائمة ، ويبدو أن كثيرا من هذه البرامج تفضل النظرية على التطبيق إلى حد كبير ، ويدرس طلاب كلية التربية على يد معلمين هم أنفسهم في حالات كثيرة لم يمارسوا ولم يتدربوا على ما يدرسوه كما أن المقررات التي يدرسها الطلاب منفصلة عن بعضها البعض : فمقررات المناهج منفصلة عن مقررات الأصول ، وهما معا منفصلان عن مقررات علم النفس ، حتى إنها قد تكون منفصلة داخل القسم الواحد (جابر عبد الحميد ، ٢٠٠٠ ، ٤٠٦) ويكمل الطلاب دراسة معظم هذه المقررات بعد أن يبدأوا التربية العملية ، وكأننا نطلب منهم أن يمارسوا التدريس خارج المبادئ التي ندرسها لهم ، وبعيدا عن القواعد التي نعلمهم إياها .

* أن طلاب كلية التربية حين يلتحقون بها – أو بأي مؤسسة لإعداد المعلمين يلتحقون بها ولديهم معتقدات وتصورات مسبقة عن مهنة التدريس ، وحول الطلاب ، وفصول الدراسة والمدرسين ، وعملية التدريس ، ووجود هذه التصورات المسبقة عن المهنة أثناء عملية إعدادهم ليس أمراً مشكلا وإنما الإشكال في الإبقاء على جوهر هذه المعتقدات والتصورات المسبقة ، دون فهم لمبادئ ونظريات التربية ، ودون إدراك ووعي لدور المعلمين أو لأغراض التربية (روث كين ، ٢٠٠٢ ، ٤٤١) ، والنتيجة أنهم بعد أن يصبحوا معلمين فإنهم يعلمون طلابهم كما تعلموا في مدارسهم ، لا كما تعلموا في جامعاتهم، أو كما ينبغي أن يعلموهم أي أنهم يعلموهم كما تعلموا ، لا كما تعلموا كيف يعلمون ؟!

* أن السمة التي تكون عليها نظم التعليم من حيث بنيتها وأهدافها والعمليات التي تتم من خلالها ، تحتم في الغالب على المعلم الالتزام بأدواره التقليدية ، ومن ثم فان المعلمين

يعدون ضحايا لنظم التعليم الحالية ، تلك النظم التي تضيق كثيرا عن الأدوار التي ينبغي عليهم أن يؤدوها ولا تترك لهم سوي فرصة التوافق معها ، والتكيف وفقا لها (يوسف سيد محمود ، ٢٠٠٣ ، ٢٧)

* أن ثمة فجوة بين ثقافة هذه الأدوار في المدارس المصرية عموما ولدى المعلمين خصوصا وبين ثقافة المدرسة والمعلمين في القرن الواحد والعشرين، خاصة فيما يتعلق بثقافة التعلم الذاتي ، والتعلم التعاوني ، وتعليم التفكير ، والتنمية المهنية ، والتكنولوجيا وهو ما يعوق المعلمين كثيرا عن أداء هذه الأدوار .

أما لماذا جاءت ممارسة المعلمين لأدوارهم في مجال تكنولوجيا التعليم بهذا الضعف أي ضعيفه جداً ، بالرغم من أن أدوارهم في الجوانب الأخرى جاءت ضعفه جداً ؟

فيمكن أن يعزى ذلك إلى ما يلي :

* عدم كفاية أجهزة الحاسب الآلي بالمدارس ، وكثرة عدد الطلاب في قاعات الدرس ، وقلة المعلمين المتخصصين في مجال الحاسب الآلي ، وإهمال نظام وتقويم إتقان الطلاب لمهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات، وعدم جاهزية المكتبات والمعامل بتكنولوجيا المعلومات ، وافتقاد المدارس للدليل المرشد للمعلمين في استخدام الوسائل التكنولوجية في تدريس المناهج الدراسية (فتحي عشيبة ، وعلى نصار ، ٢٠٠٣ ، ٣٧٣-٣٧٤)

* عدم تضمين برامج إعداد المعلمين الوسائل التكنولوجية والأفكار اللازمة التي يستطيع من خلالها استخدام الطلاب هذه الوسائل وتطبيقاتها (Hammand,L,٢٠٠٤،١٩٨)

* تخوف البعض ومن بينهم المعلمين وأولياء الأمور من المعلومات عديمة الفائدة التي يزخر بها الانترنت ، فضلا عن بعض المواقع الضارة (Halat,E,٢٠٠٨،١٠٩)

ويدعم ذلك نتائج دراسة "أحمد الصغير" التي توصلت إلى أن التعليم في المدارس المصرية مازال تقليديا في كثير من جوانبه ، فالممارسات المهنية في المدارس فقيرة في توظيف التكنولوجيا واستخدام مصادر التعلم (أحمد الصغير ، ٢٠٠٣ ، ٨٨) ونتائج دراسة "فتحي عشيبة ، وعلى نصار ، ٢٠٠٣ ، ٣٨٤) التي أشارت إلى أن ثمة قصوراً في استخدام تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية .

(٥-٣) النتائج الخاصة باختلاف تقديرات أفراد العينة لدرجة أهمية أدوار معلمي التعليم الثانوي العام ، ودرجة أدائهم لها باختلاف متغيرات النوع (ذكر/أنثى) ، التخصص (مواد أدبية/مواد علمية) ، نوع المؤهل (تربوي/غير تربوي) ، الوظيفة (معلم/إداري/موجه) .

وسيتم عرض ومناقشة النتائج الخاصة بدرجة الأهمية ثم النتائج الخاصة بدرجة الأداء بحسب كل متغير على حده ثم الانتقال إلى المتغير الذي يليه .

(٥-٣-١) النتائج الخاصة باختلاف آراء أفراد العينة حول أهمية أدوار معلمي التعليم الثانوي العام ودرجة أدائهم لها بحسب متغير النوع (ذكر/أنثى)

أما بالنسبة للنتائج الخاصة باختلاف آراء أفراد العينة حول درجة أهمية أدوار معلم التعليم الثانوي العام بحسب متغير النوع فيمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

أهمية أدوار معلمي التعليم الثانوي العام حسب متغير النوع

الأدوار المتوقعة تجاه	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	دلالة الفروق
التعلم الذاتي	ذكور	٤٠٨	٣٥,٣٨	٤,٠٢	٣,٨٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	إناث	٢٧٦	٣٤,١	٤,٨		
التعلم التعاوني	ذكور	٤٠٨	٣٥,١	٥,٤	١,٧٨	غير دالة
	إناث	٢٧٦	٣٤,٣	٥,٦		
تعليم التفكير	ذكور	٤٠٨	٤٤,٠٢	٦,١	٢,٠٢	غير دالة
	إناث	٢٧٦	٤٤,٩	٥,٠٤		
تكنولوجيا التعليم	ذكور	٤٠٨	٤٤,٥	٥,٨	٧,٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
	إناث	٢٧٦	٤٠,٥	٧,٩٨		
تعليم الأخلاق	ذكور	٤٠٨	٣٧,٥٤	٢,٤	١,٦٤	غير دالة
	إناث	٢٧٦	٣٧,١٥	٣,٨		
الحفاظ على الهوية	ذكور	٤٠٨	٣٨,٠٩	٢,١	٠,٦٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	إناث	٢٧٦	٣٨,٢٣	٣,٦		
التنمية المهنية	ذكور	٤٠٨	٣٦,٠٨	٤,٧	٢,٨٤	غير دالة
	إناث	٢٧٦	٣٥,٠٢	٤,٩		
الأدوار مجملة	ذكور	٤٠٨	٢٦٩,٩٥	٢٢,٩	٢,٢٤	غير دالة
	إناث	٢٧٦	٢٦٥,٣٢	٣١,١		

قيمة "ت" عند مستوى ٠,٠١ = ٢,٥٨

يتضح من الجدول السابق رقم (١٠) ما يلي :

- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية أدوار معلمي التعليم الثانوي العام من وجهة نظر أفراد العينة بحسب متغير النوع (ذكر/أنثى) بالنسبة لأدواره بصورة مجملة ، وأدواره في مجالات التعلم التعاوني ، وتعليم التفكير ، والحفاظ على الهوية ، وتعليم الأخلاق ، حيث بلغت قيم "ت" (٢,٢٤) ، (١,٧٨) ، (٢,٠٢) ، (٠,٦٧)، (١,٦٤)

، على الترتيب وهي قيم غير دالة إحصائيا مقارنة بقيمتها الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية ٦٨٢ ، والتي تساوي ٢,٥٨ .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية أدوار معلم التعليم الثانوي العام من وجهة نظر أفراد العينة بحسب متغير النوع (ذكر/أنثى) بالنسبة لدور المعلم في التعلم الذاتي لصالح الذكور ، حيث بلغ متوسط الذكور (٣٥,٣٨) ، ومتوسط الإناث (٣٤,١) ، وقيمة "ت" للفروق بين المتوسطين (٣,٨) ، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٦٨٢) .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية أدوار معلم التعليم الثانوي العام حسب متغير النوع بالنسبة لدوره في مجال تكنولوجيا التعليم لصالح الذكور ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٤٤,٥) والمتوسط الحسابي للإناث (٤٠,٥) ، وقيمة "ت" (٧,٦) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، درجة حرية (٦٨٢) .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية أدوار معلمي التعليم الثانوي العام بحسب متغير النوع بالنسبة لدوره في مجال التنمية المهنية لصالح الذكور ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٣٦,٠٨) ، والمتوسط الحسابي للإناث (٣٥,٠٢) ، وقيمة "ت" للفرق بين المتوسطين (٢,٨٤) ، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، ودرجة حرية (٦٨٢) .

وأما بالنسبة للنتائج الخاصة باختلاف آراء أفراد العينة حول واقع أداء معلمي التعليم الثانوي العام باختلاف متغير النوع (ذكر/أنثى) فيمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (١١)

اختلاف أداء معلم التعليم الثانوي العام لأدوارهم باختلاف متغير النوع (ذكر/أنثى)

الأدوار الواقعية تجاه	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التعليم الذاتي	ذكر	٤٠٨	٢٢.٢٤	٤.٧	٢.٨٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أنثى	٢٧٦	٢٠.٩٢	٧.٥		
التعليم التعاوني	ذكر	٤٠٨	٢١.٤٧	٧.٢	٢.٣٢	غير دالة
	أنثى	٢٧٦	٢٠.١٣	٧.٦		
تعليم التفكير	ذكر	٤٠٨	٢٩.٥٢	٩.٩	٣.٢١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أنثى	٢٧٦	٢٧.١٦	٨.٦		
تكنولوجيا التعليم	ذكر	٤٠٨	٢٣.٢٩	٧.٠٢	٣.٧٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
	أنثى	٢٧٦	٢٠.٨٨	٩.٧٧		
تعليم الأخلاق	ذكر	٤٠٨	٢٢.٣	٨.٧	٠.٧	غير دالة
	أنثى	٢٧٦	٢١.٨٨	٦.١		
الحفاظ على الهوية	ذكر	٤٠٨	٢٣.٩٤	٦.٩٦	١.٥٢	غير دالة
	أنثى	٢٧٦	٢٤.٨٣	٨.٢٢		
التنمية المهنية	ذكر	٤٠٨	٢٣.٩٧	٧.٣	٢.٧٩	غير دالة عند مستوى ٠.٠١
	أنثى	٢٧٦	٢٢.٤٥	٦.٥		
الأدوار مجملة	ذكر	٤٠٨	١٦٤.٧٨	٤٠.٥	١.٣١	غير دالة
	أنثى	٢٧٦	١٦٠.١٨	٥١.٤		

ويتضح من الجدول السابق رقم (١١) ما يلي :

- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع أداء معلمي التعليم الثانوي العام لأدوارهم بحسب متغير النوع بالنسبة لأدواره بصورة مجملة وأدواره في مجالات التعلم التعاوني ، وتعليم الأخلاق ، والحفاظ على الهوية ، حيث جاءت قيم "ت" (١,٣١) ، (٢,٣٢) ، (٠,٧) ، (١,٥٢) على الترتيب ، في حين بلغت قيمتها الجدولية (٢,٥٨) عند درجة حرية ٦٨٢ ، ومستوى دلالة (٠,٠١).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع أداء معلمي التعليم الثانوي العام لأدوارهم بحسب متغير النوع (ذكر/أنثى) حيث بلغت قيم "ت" للفروق في أداء المعلمين لأدوارهم في المجالات الآتية : التعلم الذاتي ، تعليم التفكير، تكنولوجيا التعليم ، التنمية المهنية ، حيث بلغت قيم لها على الترتيب (٢,٨٢) ، (٣,٢١) ، (٣,٧٦) ، (٢,٧٩) في حين بلغت قيمة "ت" الجدولية (٢,٥٨) عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، ودرجة حرية (٦٨٢) .

ويمكن تفسير ذلك استناداً إلى :

* أن مستوى اندماج الرجل في عمله ؟ ، ودرجة ممارسته له يفوق في الغالب مستوى اندماج المرأة ودرجة ممارستها لعملها ، فطموحات الرجل من الإشباعات المختلفة للعمل تزيد عن طموحات المرأة ، فالعمل هو محور اهتمام الرجل أو يمثل الجانب الأكبر في حياته ، بعكس المرأة التي تعتبر العمل بالنسبة لها ، مصدر الإشباع الثاني (شعبان السيسي ، ١٩٩٢ ، ١٦٣)، هذا فضلا عن سيادة شعار "البيت أولا " عند غالبية النساء في مجتمعنا ، ومن ثم فاهتمام المرأة بالاستقرار العائلي قد يفوق اهتمامها بالحصول على تقدير أو ترقية عن طريق اهتمامها بعملها ، كما أن المرأة تعاني إحساسا عميقاً بضيق الوقت الناتج عن تعدد الأدوار التي تقوم بها وهي أدوار متباينة في مطالبها متعارضة في توقعاتها (فاطمة حسن ، سهير حوالة ، ١٩٩٥ ، ٨١) ومن ثم يقتصر أداؤهن لواجباتهن غالبا على الحد الأدنى الذي يعفيهن من مؤاخذة السلطات لهن (محمد منير مرسي ، ١٩٩٣ ، ٣٥٧).

وهذا يقلل من وجهة نظر الباحث من فرص وعي المعلمات بجوانب أدوارهن ، وخاصة المستحدث منها ، كما يقلل من امتلاكهن مهارات وكفاءات أدائها .

وبصفة خاصة في مجالات التعلم الذاتي ، تكنولوجيا التعليم ، التنمية المهنية، نظرا لأنها تتطلب مزيدا من الجهد والوقت لاكتساب المهارات اللازمة لأدائها ، وتعديل وتنمية اتجاهاتهم نحوها ، وزمن هذه الأدوار في إجراء البحوث الميدانية لحل المشكلات التي تعترض العمل ، وتصميم الدروس باستخدام الحاسب الآلي ، واستخدام الحاسب في تدريس المقرر ، والتواصل مع طلابه من خلال الشبكة الدولية للمعلومات واستخدام طرق تدريس تنمي مهارات التفكير ، وتوفير أنشطة تعليمية تهيئ لعمليات التفكير .

أما بالنسبة لدور المعلم في مجالات تعليم الأخلاق والحفاظ على الهوية ، فإنها من قبيل مالا يتم الواجب إلا به فهو واجب ، بمعنى أنه ليس من المستساغ أو من المقبول ألا يقوم معلم بدوره في تعليم الأخلاق أو الحفاظ على الهوية .

وأما بالنسبة لدور المعلم في مجال التعلم التعاوني فإن فرص أداء المعلم له تكاد تكون محدودة لأنها في الغالب تتم في الأنشطة المدرسية مثل الإذاعة المدرسية والأنشطة الرياضية الجماعية وغيرها .

(٥-٣-٢) النتائج الخاصة باختلاف آراء أفراد العينة حول درجة أهمية أدوار معلمي التعليم الثانوي العام ودرجة أدائهم لها بحسب متغير نوع الإعداد (تربوي/غير تربوي)

بالنسبة للنتائج الخاصة باختلاف آراء أفراد العينة حول درجة أهمية أدوار معلمي التعليم الثانوي العام وواقع أدائهم لها بحسب متغير نوع الإعداد (تربوي/غير تربوي) فيمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (١٢)

اختلاف آراء أفراد العينة حول درجة أهمية أداء معلمي التعليم الثانوي العام لأدوارهم بحسب متغير نوع الإعداد

الأدوار الواقعية تجاه	نوع الإعداد	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التعليم الذاتي	تربوي	٥٦٩	٣٥,٦٧	٣,٩٧	١٠,٤٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	غير تربوي	١١٥	٣١,٣٠	٤,٥٣		
التعليم التعاوني	تربوي	٥٦٩	٣٥,٦٧	٤,٨٦	٨,١٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	غير تربوي	١١٥	٣١,٤	٦,٣٢		
تعليم التفكير	تربوي	٥٦٩	٤٦,٤٤	٣,٧	١٥,٨٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	غير تربوي	١١٥	٣٨,٦٢	٦,٠٦		
تكنولوجيا التعليم	تربوي	٥٦٩	٤٣,٦٢	٧,١٣	٨,٧٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	غير تربوي	١١٥	٣٧,٣٥	٦,٣٢		
تعليم الأخلاق	تربوي	٥٦٩	٣٨,٠٢	٢,٦٤	٧,٩٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	غير تربوي	١١٥	٣٥,٥٩	٣,٣٤		
الحفاظ على الهوية	تربوي	٥٦٩	٣٩,٠٥	٢,٢٥	١١,٧٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	غير تربوي	١١٥	٣٥,٤٢	٣,٧٥		
التنمية المهنية	تربوي	٥٦٩	٣٦,٧٧	٤,٩٩	٢,٩٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	غير تربوي	١١٥	٣٥,٢٨	٤,٢٨		
الأدوار مجملة	تربوي	٥٦٩	٢٧٤,٢٥	٢٤,٠٢	١١,٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	غير تربوي	١١٥	٢٤٤,٩٧	٢٨,٧٢		

ويتضح من الجدول السابق رقم (١٢) أن ثمة فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة أهمية أدوار معلمي التعليم الثانوي العام بحسب متغير نوع الإعداد (تربوي/غير تربوي)، حيث تراوحت قيم "ت" بالنسبة للأداة مجملة ، وكل جانب من جوانبها بين

(٢,٩، ١٥,٨٩) وهي قيم دالة إحصائياً، مقارنة بقيمة "ت" الجدولية والتي تساوي (٢,٥٨) عند مستوى دلالة ٠,٠١ ودرجة حرية ٦٨٢ .

وأما بالنسبة لدرجة اختلاف آراء أفراد العينة حول واقع أداء معلمي التعليم الثانوي العام لأدوارهم باختلاف متغير نوع الإعداد (تربوي/غير تربوي) فيمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (١٣)

اختلاف آراء أفراد العينة حول واقع أداء معلمي الثانوية العامة لأدوارهم باختلاف متغير نوع الإعداد

الأدوار الواقعية تجاه	نوع الإعداد	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التعليم الذاتي	مواد أدبية	٥١٩	٢٠,٨٧	٦,٠٥	١,٤٤	غير دالة
	مواد علمية	١٦٥	٢٠,٠٥	٧,٢٣		
التعليم التعاوني	مواد أدبية	٥١٩	٢١,٠٧	٧,٠٣	٢,٢٠	غير دالة
	مواد علمية	١٦٥	١٩,٤٣	٨,٧١		
تعليم التفكير	مواد أدبية	٥١٩	٢٧,٨٢	٨,١٤	١,٢٣	غير دالة
	مواد علمية	١٦٥	٢٩,٠٥	١٢,١		
تكنولوجيا التعليم	مواد أدبية	٥١٩	٢١,٨٧	٨,٨٥	٠,١١	غير دالة
	مواد علمية	١٦٥	٢١,٧٩	٨,٨٣		
تعليم الأخلاق	مواد أدبية	٥١٩	٢٣,٣٠	٧,٠٥	٠,٣٤١	غير دالة
	مواد علمية	١٦٥	٢٣,٥٢	٦,٩٥		
الحفاظ على الهوية	مواد أدبية	٥١٩	٢٤,٧١	٧,٩٢	١,٥١	غير دالة
	مواد علمية	١٦٥	٢٣,٧٢	٧,١٤		
التنمية المهنية	مواد أدبية	٥١٩	٢٢,٤٦	٨,٠٠	٠,٩٠	غير دالة
	مواد علمية	١٦٥	٢١,٧٠	٦,٧٢		
الأدوار مجملة	مواد أدبية	٥١٩	١٦٣,٤	٤٥,٤٢	١,٢٤	غير دالة
	مواد علمية	١٦٥	١٥٧,٧٥	٥٢,٨٤		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع أداء أفراد معلمي الثانوية العامة أدوارهم بحسب متغير نوع الإعداد (تربوي/غير تربوي) ، حيث تراوحت قيم "ت" بالنسبة للأداة مجملة وكل جانب من جوانبها ما بين (٠,١١ ، ٢,٢) .

ويمكن إجمال نتائج الجدولين السابقين رقمي (١٢) ، (١٣) في أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة أهمية أدوار معلمي التعليم الثانوي العام باختلاف متغير نوع الإعداد لصالح التربويين ، وفي الوقت نفسه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في

واقع أداء معلمي التعليم الثانوي العام لهذه الأدوار بحسب متغير نوع الإعداد (تربوي/غير تربوي).

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن طبيعة الإعداد يسودها الجانب النظري والذي يركز على المعرفة أكثر بكثير من تركيزه على المهارات وكيفيات الأداء ، فضلاً عن أن برامج إعداد المعلم اتجهت إلى التركيز على إعداد وتدريب المعلم في إطار معرفي سواء كانت مفاهيمية أو تقنية حيث يعطي للمعلم خلفية نظرية تفيد في تعليل ما يقوم به من ممارسات تدريسية ، وتغفل إعداده في ضوء مفهوم التمكين الذي يركز على قدرة المعلم على أداء أدواره بدرجة من المهارة والجودة ، حيث يتطلب هذا الأسلوب ترجمة أدوار المعلم إلى معارف وقدرات ومهارات، وهذا معناه أن التركيز والاهتمام ينصب على التدريب العملي وقياس التمكن من الأداء (يوسف سيد محمود ٢٠٠٣ ، ٣٤-٣٥) ، ويدعم ذلك تلك الانتقادات التي يتواتر توجيهها لبرامج إعداد المعلم التقليدية في كليات التربية والتي من أبرزها : (جابر عبد الحميد ، ٢٠٠٠ ، ٤٠٦)

-عدم كفاية الوقت ، التشظي والتجزية ، فالمقررات الدراسية منفصلة عن التدريب العملي وممارسة التدريس ، والمهارات المهنية مجزئة وموزعة على مقررات دراسية منفصلة ، وأعضاء هيئة التدريس في الآداب والعلوم معزولين عند أساتذة التربية ، وطرق التدريس غير ملهمة ومنهج تعليمي سطحي ورؤية تقليدية للتمدرس .

(٥-٣-٣) النتائج الخاصة باختلاف آراء أفراد العينة حول درجة أهمية أدوار معلمي التعليم الثانوي العام وواقع أدائه لها بحسب متغير الدرجة الوظيفية (معلم-إداري-موجه)

فيما يتعلق بالنتائج الخاصة باختلاف آراء أفراد العينة حول درجة أهمية هذه الأدوار فيمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول (١٤)

مدى تباين آراء أفراد العينة حول درجة أهمية أدوار معلمي التعليم الثانوي العام بحسب متغير الدرجة الوظيفية

متغير الدرجة الوظيفية	مصدر التباين	ن	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	الدلالة
التعلم الذاتي	بين المجموعات	٢٤٢٧.٢٦	٢	١٢١٣.٦٣١	٧١.٩٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	١١٤٨٤.١٥	٦٨١	١٦.٨٦٤		
التعلم التعاوني	بين المجموعات	٣٢٩٦.٣٧	٢	١٦٤٨.١٧	٦٣.١٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٧٧٦٨.٩	٦٨١	٢٦.٠٩		
تعليم التفكير	بين المجموعات	٢٦١٣.٦٣	٢	١٣٠٦.٨١	٤٨.٨٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٨٢١٩.٢٦	٦٨١	٢٦.٧٥		
تكنولوجيا التعليم	بين المجموعات	٦١٦٣.٠٥	٢	٣٠٨١.٥٢	٦٦.٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٣١٦٥٢.٩٥	٦٨١	٤٦.٤٨		
تعليم الأخلاق	بين المجموعات	٩٥٧.٣٨	٢	٢٩٨.٦٩	٢٩.١٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٦٩٧٤.٣٩	٦٨١	١٠.٢٤		
الحفاظ على الهوية	بين المجموعات	٢٤٧.٦٣	٢	١٢٣.٨٢	١٣.٢٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٦٣٤٦.٦١	٦٨١	٩.٣		
التنمية المهنية	بين المجموعات	٧٠٧.٠٧	٢	٣٥٣.٥٤	١٥.٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٥٢٣٥.٨١	٦٨١	٢٢.٣٧		
الأدوار مجملة	بين المجموعات	٦٨٤٠٨.٢	٢	٣٤٢٠٤.١	٤٩.٢٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٤٧٢٩٩٧.٨٥	٦٨١	٦٩٤.٥٦		

قيمة "ف" عند مستوى ٠,٠١ = ٤,٦١

يتضح من الجدول السابق رقم (١٤) أن ثمة فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة حول درجة أهمية أدوار معلمي التعليم الثانوي العام بحسب متغير الدرجة الوظيفية (معلم-إداري-موجه) ، حيث تراوحت قيم ف ما بين (١٣,٢٩، ٧١,٩٧) سواء بالنسبة للأدوار مجملة أو كل جانب من جوانبها ، وذلك مقارنة بقيمتها الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ والتي تساوي (٤,٦١)

وللوقوف على اتجاه الفروق بين تلك الفئات ، استخدم الباحث اختبار "شيفيه Scheffe" الذي أوضح أن هذه الفروق لصالح المعلمين من أفراد العينة .

وقد يرجع ذلك إلى أن معظم هذه الأدوار إن لم يكن كلها يغلب عليها صفة الحداثة ، كالتعلم الذاتي والتعلم التعاوني ، وتعليم التفكير ، وأساليب التنمية المهنية ، ومن ثم فإن المعلمين باعتبارهم أقل سنا ، وأحدث تخرجا ، أكثر وعياً بها من الإداريين والموجهين ، الذين تم إعدادهم لممارسة أدوار غيرها، ويدعم ذلك دراسة " Lee,M &

Tsai,C,2005,162" التي أكدت على أن الإداريين والموجهين أقل مروراً بتجارب في مجالات التعلم القائم على المتعلم ، وبصفة عامة ما يتعلق منها ببيئات التعلم القائمة على الإنترنت ، عن المعلمين لأنهم أكثر قدرة على الاشتراك في المستويات الأعلى لنشاطات التعليم في بيئات التعلم التقليدية ، منهم عن المعلمين ، حيث تسود لديهم ثقافة تقليدية تستند إلى قيم وأفكار وتوجهات ومعارف تربوية تقليدية كانت مناسبة لفترة زمنية ماضية ، ولم تعد مناسبة لجيل القرن الواحد والعشرين (أحمد الصغير ، ٢٠٠٣ ، ٨٤)

وأما بالنسبة لاختلاف واقع أداء معلمي التعليم الثانوي العام لأدوارهم باختلاف متغير الدرجة الوظيفية (معلم-إداري-موجه) فيمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول (١٥)

مدى تباين آراء أفراد العينة حول واقع أداء معلمي التعليم الثانوي العام لأدوارهم باختلاف متغير الدرجة الوظيفية (معلم-إداري-موجه)

متغير الدرجة الوظيفية	مصدر التباين	ن	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	الدلالة
التعلم الذاتي	بين المجموعات	٣٦٥٢.٧٧	٢	١٨٢٦.٣٨	٤٨.٣٤	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٥٧٣٢.٤٤	٦٨١	٣٧.٣٧٩		
التعلم التعاوني	بين المجموعات	١٨٠.٥٧	٢	٩٠.٢٨	١.٦١	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٨١٧٨.٤٢	٦٨١	٥٦.٠٠٦		
تعليم التفكير	بين المجموعات	١٥١.٤٥	٢	٧٥.٧٣	٠.٨٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٨٣٣٥.١٩	٦٨١	٨٥.٦٦		
تكنولوجيا التعليم	بين المجموعات	٥٤٠٩.٩٩	٢	٢٧٠٥	٣٨.٤٣	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٧٩٢٨.٨	٦٨١	٧٠.٣٨		
تعليم الأخلاق	بين المجموعات	١٧٠.٧٧	٢	٨٥.٣٩	١.٧٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٣٥٠٩.٦١	٦٨١	٤٩.٢١		
الحفاظ على الهوية	بين المجموعات	٢٤٧.٦٣	٢	٢٢٣.٥٤	٣.٧٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٣٤٦.٦١	٦٨١	٥٩.٤٧		
التنمية المهنية	بين المجموعات	٧٠٧.٠٧	٢	١٤٠٣.٤٣	٢٥.٢٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٥٢٣٥.٨١	٦٨١	٥٥.٥٢		
الأدوار مجملة	بين المجموعات	٢٧٨٩٠.١٩	٢	١٣٩٤٥.١	٦.٣٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٠٢٧٠٧.٩	٦٨١	٢٢٠٦.٦٢		

قيمة "ف" عند مستوى ٠,٠١ = ٤,٦١

ويتضح من خلال الجدول السابق رقم (١٥) ما يلي أنه :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أفراد العينة حول واقع أداء معلمي التعليم الثانوي العام لأدوارهم باختلاف متغير الدرجة الوظيفية (معلم-إداري-موجه) حيث بلغت قيمة "ف" (٦,٣٢) وهي قيمة دالة إحصائيا مقارنة بقيمتها الجدولية والتي تساوي (٤,٦١) عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة حول واقع أداء معلمي ال التعليم الثانوي العام لأدوارهم وفق متغير الدرجة الوظيفية في الجوانب التالية : التعلم الذاتي ، تكنولوجيا التعليم ، التنمية المهنية ، حيث بلغت قيم "ف" لها على الترتيب (٤٨,٣٤) ، (٣٨,٤٣) ، (٢٥,٢٨) ، وهي قيم دالة إحصائياً مقارنة بقيمة "ف" الجدولية عند مستوى ٠,٠١ والتي تساوي ٤,٦١ .

وبتطبيق اختبار "شيفيه Schffe" لمعرفة دلالة الفروق اتضح أنها لصالح فئة المعلمين .

ويمكن تفسير ذلك استناداً إلى أن التقييم الذاتي من قبل المعلمين لهذه الجوانب من الأدوار، يعد أنسب من تقويم الآخرين لهم ، نظراً لاحتوائها على ممارسات بعيدة عن رؤية ومشاهدة هؤلاء الآخرين -وهم الموجهين والإداريين- ومن هذه الممارسات ، التواصل مع طلابه من خلال الشبكة الدولية للمعلومات ، والتفكير في ممارساته المهنية ، والتقويم الذاتي لأفكاره ومعتقداته عن طبيعة المتعلمين ، وعلاج أوجه القصور في أدائه ، ونقد وتحليل طرائق تدريسه ، وتنمية قدرته على إصدار الأحكام الخلقية ، وإظهار استمرار تعلمه أمام طلابه ، وإقامة الفرصة للطلاب لتقويم أنفسهم ، تكليف الطلاب بإجراء بحوث مرتبط بالمقرر .

هذا فضلا عن أن هذه الجوانب من أدوار المعلم تساعده في تحقيق مبدأ التعلم طويل المدى ، تواؤما مع المعايير الأكاديمية المتغيرة بتغير العالم ، التي تتطلب من المعلم أن يفكر في العملية التعليمية ويفهمها بطريقة تختلف عن تلك التي تعلمها من قبل ، وأن يمتلك مهارات التعلم الذاتي سواء كانت جديدة أم تقليدية (Hammerness,K,2004,389)، وهذا الأمر مناسب للمعلمين إذا أرادوا أدائه ، أكثر من مناسبته للموجهين والإداريين .

رابعاً : تصور مقترح لترقية أداء معلمي التعليم الثانوي العام لأدوارهم في ضوء تحديات العولمة :

في ضوء التحليلات النظرية للدراسة ، وما توصلت إليه من أدوار يتعين على معلم التعليم الثانوي العام أداؤها ، وفي ضوء نتائج جانبها الميداني التي كشفت عن قصور في أداء معلمي التعليم الثانوي العام لهذه الأدوار ، يقدم الباحث تصورا مقترحا

يمكن أن يسهم في ترقية أداء معلمي التعليم الثانوي العام لأدوارهم في ضوء تحديات العولمة .

ويتضمن هذا التصور مسلمات ومنطلقات يتأسس عليها ، وأهداف وغايات يسعى لتحقيقها، وأساليب وإجراءات تعبر عن مجموعة من الحلول بعضها قصير المدى ، يستهدف إعادة تأهيل المعلمين أثناء الخدمة ، وبعضها بعيد المدى يستهدف إعداد طلاب كليات التربية بما يمكن هؤلاء وهؤلاء من أداء هذه الأدوار على النحو المنشود .

١- المسلمات والمنطلقات :

يتأسس التصور المقترح على عدد من المسلمات والمنطلقات هي :

أ- أن العولمة ظاهرة حتمية شملت عالمنا زمانه ومكانه والأحداث التي تدور في إطارهما.

ب- أن للعولمة تداعيات مباشرة على المنظومة التعليمية شملت مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها ، وتداعيات غير مباشرة ، بما تفرضه من تحديات على مختلف الأنظمة المجتمعية الأخرى ، التي تنعكس بدورها على منظومة التعليم .

جـ- أنه لا يمكن إحداث أي إصلاح أو تطوير لأي مجتمع دون إحداث تغيير أو تطوير في منظومة التعليم .

د- أنه لا سبيل إلى إحداث تطوير أو تغييرات تربوية ومن ثم تغييرات مجتمعية دون إحداث تغيير أو تطوير في أدوار المعلم .

هـ- أنه ينبغي إعادة تأهيل المعلمين أثناء الخدمة ، وتطوير إعداد طلاب كليات التربية بما يمكنهم من أداء أدوارهم في ضوء تحديات العولمة .

و- أن تحديد أهم أدوار المعلم في ضوء تحديات العولمة والكشف عن مدى أهميتها ، وتحديد الفجوة بينها وبين واقع أداء المعلمين لها يعد من أهم مداخل تجديد العملية التعليمية وتطويرها .

ز- أن مرحلة التعليم الثانوي العام تعد أنسب مراحل التعليم لممارسة المعلمين لأدوارهم في ضوء تحديد العولمة خاصة ما يتعلق بأدوارهم في مجال التعلم الذاتي والتعلم التعاوني وتعليم التفكير ، والحفاظ على الهوية الثقافية.

٢-الأهداف والغايات :

يهدف التصور لتحقيق الغاية التالية :

ترقية أداء المعلمين لأدوارهم في ضوء تحديات العولمة ويقتضي تحقيق هذه الغاية تحقيق الأهداف التالية :

أ- توعية معلمي التعليم الثانوي العام بأهم جوانب وأبعاد أدوارهم في ضوء تحديات العولمة .

ب- إكساب المعلمين اتجاهات إيجابية نحو أداء هذه الأدوار .
جـ- تنمية المهارات اللازمة لأداء هؤلاء المعلمين لتلك الأدوار .

وهذا يتطلب :

أ- تكثيف برامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة وتنميتهم مهنياً بالشكل الذي يكسبهم الكفايات اللازمة لأداء أدوارهم في ضوء العولمة .

ب- تطوير برامج إعداد المعلم بما يمكنها من إعداد معلمي المستقبل لأداء هذه الأدوار.

٣-الأساليب والإجراءات :

يقترح الباحث عددا من الأساليب والإجراءات العامة والخاصة لتنفيذ هذا التصور ، وهذه الأساليب والإجراءات هي :

(٣-١) الأساليب والإجراءات العامة :

من أهم الأساليب والإجراءات العامة ما يلي :

أ- تحليل مهام المعلم بالنسبة لكل دور من أدواره المستقبلية حتى يمكن تحديد أهم المعارف والقيم والمهارات التي يتعين عليه اكتسابها حتى يتمكن من أداء أدواره على المستوى المنشود .

ب- تحديد حاجات المجتمع في ضوء المتغيرات والتحديات التي يواجهها ، والمشكلات التي يعاني منها .

جـ- تحليل حاجات التلاميذ ، حتى يمكن الوفاء بالمتطلبات اللازمة لها عن طريق المنهج الدراسي والأنشطة المدرسية التي تتم تحت إشراف وإدارة المعلم ، انطلاقا من مسلمة مؤداها أن المتعلم هو محور العملية التعليمية.

د- ترجمة مهام المعلم ، وحاجات التلاميذ وحاجات المجتمع إلى منهج دراسي ومن ثم برنامج لإعداد وتدريب معلمي التعليم الثانوي العام يقوم على هذه المرتكزات الثلاثة.

هـ- تغيير اتجاهات معلمي التعليم الثانوي العام نحو أدوارهم فلا يزال بعض المعلمين القدامى يتمسكون بأداء أدوارهم التقليدية التي تتمثل في نقل المعرفة رغم تقادمها ، ولا يزال الإداريون والموجهون يحصرون أدوار المعلم في هذا الإطار ، حيث تغلب قيم واتجاهات وخبرات المعلمين التي تكونت لديهم إبان إعدادهم ، على التغيرات والإصلاحات التي ينبغي إحداثها .

و- إعطاء المعلمين قدرا مناسبا من الحرية لأداء أدوارهم ، فالمناهج معدة سلفا ، وطرق التدريس تقليدية وأساليب التقويم مفروضة ، وليس أمام المعلمين ، إلا التوافق معها ، والالتزام بها ، كما أن الخروج عنها يسبب لهم مشكلات كثيرة ، أما مشاركتهم في تطوير المناهج والإدارة المدرسية فهو أمر يكاد يكون معدوماً .

ز- الالتزام بضرورة حل المشكلات والمعوقات التي تعترض المعلمين أثناء أدائهم لأدوارهم ، لأنهم عنصر من عناصر النظام ، وبالرغم من أنهم من أهم عناصره ، إلا أن صلاح النظام لتعليمي مرهون بصلاح جميع عناصره.

ح- تدريب المعلمين على كيفية العمل رغم المشكلات القائمة والتي يتطلب حلها فترة زمنية ليست بالقصيرة ، مثل الكثافة الطلابية الكبيرة ، ونقص المواد التدريسية ، والوسائل التعليمية ، وكيفية التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من المعوقين أو الموهوبين .

(٣-٢) الأساليب والإجراءات الخاصة :

إذا كانت الدراسة قد كشفت عن ثمة قصور في أداء معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام لأدوارهم في ضوء تحديات العولمة ، فإن هناك بعض الأساليب والاجراءات الخاصة لكل دور من هذه الأدوار وفيما يلي تفصيل لهذه الأساليب والإجراءات :

أ- فيما يتعلق بأداء المعلم لأدواره في مجال التعلم الذاتي فيتعين على المعلم إظهار استمرار تعلمه أمام طلابه ، وتنمية قدراتهم على البحث والدراسة بشكل مستقل ، وتشجيعهم على اكتشاف الحقائق بأنفسهم ، وإتاحة الفرصة لهم لتقويم أنفسهم ، وتكليفهم بإجراء بحوث ترتبط بالمقرر ، وكتابة تقارير وافية حول بعض موضوعات المقرر ، وإتاحة الفرصة لهم لتقويم أنفسهم ، وتنمية مهاراتهم لاستخدام مصادر التعلم .

ب- وفيما يتعلق بأداء المعلم لأدواره في مجال التعلم التعاوني، فإنه فضلا عن ضرورة وضع خطة شاملة تقوم على التخطيط العلمي لتوفير مناخ متقبل للتعلم التعاوني ، يجدر بالمعلم تحفيز الطلاب على العمل داخل المجموعة ، وتنمية مهارات الاتصال الفعال بين الطلاب ، وتنشئتهم على تقبل التنوع والاختلاف ، وتعويدهم على مساعدة بعضهم بعضا ، وتبادل المعلومات والأفكار فيما بينهم ، وتوزيع المهام التعليمية المناسبة لكل فرد ، وتحمل مسئولية الإشراف على العمل داخل المدرسة .

جـ- وفيما يتعلق بأداء المعلم لأدواره في تعليم التفكير فإنه علاوة على ضرورة نشر المدرسة لثقافة تعليم التفكير ، وتهيئة مناخ مناسب يشجع على التفكير ، يجب على المعلم زيادة معدلات المناقشة والحوار ، وإعطاء الطلاب لوقت الكافي للتفكير ، وتعويد الطلاب على فهم السؤال قبل الإجابة ، وتحفيزهم على إنتاج حلول جديدة للمشكلة الواحدة ، واستخدام طرق تدريس تنمي مهارات التفكير ، وتوفير أنشطة تعليمية تهيئ لعمليات التفكير ، وتجنب انتقاد أفكار الطلاب واستخدام طرق تقويم تستثير التفكير لدى الطلاب وإعطاء الفرصة للطلاب لتحليل إجاباتهم .

د- وفيما يتعلق بأداء المعلم لأدواره في مجال تكنولوجيا التعلم ، فإنه فضلا عن ضرورة التخطيط لعقد ورش عمل دورية تستهدف جميع المعلمين والإداريين والمسئولين بالمدارس والإدارات التعليمية لنشر الثقافة التكنولوجية، وتدريب الأفراد على كيفية استخدام المستحدثات التكنولوجية وكيفية توظيفها في مجال التعليم والبحث والإدارة والاتصال ، يتعين على المعلم تصميم دروسه باستخدام الحاسب الآلي ، واستخدام المتاح من المستحدثات التكنولوجية في تدريس موضوعات المقرر ، وتوعية الطلاب بأهمية الشبكة الدولية للمعلومات ، وتشجع الطلاب على استخدام التكنولوجيا في تطبيق ما تعلموه، وتنمية قدراتهم على كيفية الانتقاء الواعي لما يبث عبر الوسائط التكنولوجية ، وتشجيعهم على اكتساب مهارات الوسائل التكنولوجية، وابتكار البرامج التعليمية اللازمة لتعلمهم .

هـ- وفيما يتعلق بأدوار المعلم في تعليم الأخلاق ، فإنه فضلا عن ضرورة وجود خطة محددة تتضمن أنشطة ومقررات للتربية الأخلاقية ، يتعين على المعلم غرس قيم تطبيق المعرفة في نفوس طلابه ، وتوضيح المضامين الأخلاقية لما يقدمه من معارف لطلابه ، ومعاملة طلابه بطريقة أخلاقية والالتزام بالنموذج الأخلاقي لما ينبغي أن يكون عليه المعلم ، وتبصير طلابه بضوابط وأخلاقيات استخدام الشبكة الدولية للمعلومات ، وإشراك طلابه في تقييم ما يستجد من قضايا ومخترعات في ضوء المعايير الأخلاقية ، وتحليل أبعاد السلوك الخلقي الذي يصدر أمام الطلاب ، وتقويم السلوك غير الأخلاقي لطلابه .

و- وبالنسبة لأدواره المعلم في الحفاظ على الهوية الثقافية وتأصيلها فإنه بالإضافة إلى ضرورة وعي المعلم بمقومات هويته الثقافية وأبعادها ، يتعين عليه تعميق انتماء الطلاب لوطنهم والتأكيد على القيم الايجابية في تراث بلدهم ، وإثراء معارف الطلاب عن تاريخ وطنهم ، وتوعية الطلاب بدور الشخصيات التاريخية في حياة وطنهم ، والتأكيد على التزام الطلاب بصحيح دينهم وإظهار ثقتهم واعتزازهم بعادات وتقاليد بلدهم، وتحذير الطلاب من خطورة الثقافات الوافدة ، مع الاهتمام باللغة العربية كأداة اتصال فعاله .

ز- وفيما يتعلق بأداء المعلم لأدواره في التنمية المهنية فانه فضلا عن ضرورة إحاطة المعلمين بأهمية النمو المهني المستمر والارتقاء الدائم بمستواهم أكاديميا وثقافيا وتربويا يتوجب عليهم التفكير الدائم في ممارساتهم المهنية ، ونقد وتحليل طرائق تدريسهم وتقويم أفكارهم ومعتقداتهم عن طبيعة المتعلمين ، وتنمية قدراتهم على إصدار الأحكام الخلقية ، وتنمية مهاراتهم في تقويم طلابهم ، وعلاج أوجه القصور في أدائهم ، وتبادل حضور الحصص الدراسية مع زملائهم لتحسين الأداء ، وإجراء البحوث الميدانية لحل المشكلات التي تعترض العمل .

٤- الإمكانات والمتطلبات :

ثمة إمكانات ومتطلبات ينبغي توافرها لتنفيذ هذا التصور ويمكن تحديد أهم هذه الإمكانات والمتطلبات في بعدين أساسيين هما : الكفاءات البشرية ، والإمكانات المادية ويمكن توضيح هذين البعدين فيما يلي :

أ- الكفاءات البشرية :

يلزم لتنفيذ هذا التصور توفير الكفاءات البشرية اللازمة سواء من أعضاء هيئة التدريس أو الهيئة المعاونة المنوط بهم إعداد الطلاب بكليات التربية لأداء هذه الأدوار مستقبلاً بشرط أن يكونوا على دراية تامة بجوانب هذه الأدوار ، وامتلاك الكفايات اللازمة لأدائها وكيفية نقلها لطلابهم ، أو من خبراء ومتخصصين في برامج التدريب على مستوى عال من الكفاءة والقدرة على تنمية معارف المعلمين ، وتغيير اتجاهاتهم وتعديل سلوكهم بما يمكنهم من أداء أدوارهم المنشودة .

ب- الإمكانات المادية :

مثلما يلزم لتنفيذ التصور المقترح توفير الكفاءات البشرية ، يلزم توفير التمويل اللازم لإعداد وتأهيل الكفاءات البشرية المسئولة عن إعداد الطلاب بكليات التربية ، وتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وإعداد البرامج وتنفيذها والوسائل والحوافز المادية لجميع أطراف العملية سواء كانت تعليمية أو تدريبية بالإضافة إلى مصادر التعلم الإلكترونية ، وغرف المصادر وغيرها .

والله من وراء القصد وهو يهدي إلى الصراط المستقيم

خامساً : قائمة المراجع :

١) إبراهيم حامد الأسطل ، فريال يونس الخالدي (٢٠٠٥) : مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل ، العين ، دار الكتاب الجامعي .

٢) أحمد حسين الصغير (٢٠٠٣) : ثقافة المدرسة المصرية في القرن الحادي والعشرين : دراسة ميدانية في مدارس التعليم العام ، التربية والتنمية ، العدد (٢٧) السنة (١١).

٣) آرثر كوستا (١٩٩٨) : تعليم من أجل التفكير ، تعريب صفاء يوسف الأعسر ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

٤) إفجيني خفلون (١٩٩٧) : التكنولوجيا الجديدة في التعليم ، ترجمة مجدي مهدي على ، مستقبليات ، المجلد (٢٧) ، العدد(٣) ، القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو .

٥) أنتـــــوني جيـــــدنز (٢٠٠٠) : عالم منفلت : كيف تعيد العولمة صياغة حياتنا؟ ترجمة محمد محي الدين ، القاهرة ، ميريت للنشر والتوزيع .

٦) أنطـــــوان بطـــــرس (٢٠٠٠) : الإنترنت شبكة تحتوي العالم ، كتاب العربي ، العدد (٤٠) ، الكويت .

٧) أوليفـــــر ليمـــــان (٢٠٠٤) : مستقبل الفلسفة في القرن الواحد والعشرين ، آفاق جديدة للفكر الإنساني ، ترجمة مصطفى محمود محمد ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد(٣٠١) ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

٨) ت. مـــــــــــور (١٩٨٦) : النظرية التربوية ، ترجمة محمد أحمد الصادق، عبد المجيد عبد التواب شيحه ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

٩) جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٠) : مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال : المهارات والتنمية المهنية ، القاهرة ، دار الفكر.

١٠) جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٢) : اتجاهات وتجاب معاصره في تقويم أداء التلميذ والمدرس ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

١١) جـــان ب.ج . تـــيلاك (١٩٩٧) : تأثير التصحيح الهيكلي على التعليم ، استعراض التجربة الآسيوية ، ترجمة سعيد حسن عبد العال ، المجلد (٢٧) ، العدد(١) ، القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو .

١٢) جمـــال أحمـــد السيســـي (٢٠٠٤) : اتجاهات طلاب الثانوية العامة في مصر نحو الجامعات المصرية الخاصة : دراسة ميدانية، المجلة العلمية بكلية التربية بدمياط ، العدد (٤٥).

١٣) جوسيه جواكين برونر (٢٠٠١) : العولمة والتعليم والثورة التكنولوجية ، ترجمة محمد البهنسي ، مستقبليات ، المجلد (٣١) ، العدد (٢) .

١٤) جـــون تومليسون (٢٠٠٨) : العولمة والثقافة : تجربتنا الاجتماعية عبر الزمان والمكان ، ترجمة إيهاب عبد الرحيم محمد، العدد (٣٥٤) ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

١٥) حسن حسين البيلاوي (١٩٨٨) : العلاقة بين النظرية والممارسة العملية في مهنة التعليم : وجهة نظر نقدية ، حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد (٦) .

١٦) حسن حسين البيلاوي وآخرون (٢٠٠٦) : الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد : الأسس والتطبيقات ، القاهرة ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة .

١٧) حسن شحاته (٢٠٠٤) : مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي ، القاهرة ، الدار العربية اللبنانية .

١٨) حسن شحاته ، محبات أبو عمرة (٢٠٠٠) : المعلمون والمتعلمون : أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم ، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب.

١٩) حسين كامل بهاء الدين (٢٠٠٣) : مفترق الطرق ، القاهرة ، دار المعارف .

٢٠) حمدي حسن المحروقي (٢٠٠٤) : دور التربية في مواجهة تداعيات العولمة على الهوية الثقافية ، دراسات في التعليم الجامعي ، العدد (٧) ، القاهرة ، مركز تطوير التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس .

٢١) حيدر إبراهيم (١٩٩٩) : العولمة وجدل الهوية الثقافية ، سلسلة عالم الفكر ، المجلد (٢٨) ، العدد (٢) ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

٢٢) خالد قدري إبراهيم (١٩٩٨) : رؤية مستقبلية لبنية التعليم الثانوي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين ، مجلة التربية والتعليم ، العدد (١٢) ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية .

٢٣) زوث. ج كين (٢٠٠٢) : معلمو القرن الواحد والعشرين ، كيف نعلم المعلمين طرق جديدة لتنظير التدريب العملي وممارسة النظرية ، ترجمة محمد سلامه آدم ، مستقبليات ، المجلد (٣٢) ، العدد (٣) ، القاهرة مركز مطبوعات اليونسكو .

٢٤) سامي محمد نصار (٢٠٠٥) : قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

٢٥) سعيد إسماعيل علي (١٩٩٨) : التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين ، القاهرة ، عالم الكتب .

٢٦) سيد أحمد عثمان (١٩٨٩) : علم النفس الاجتماعي التربوي : التطبيع الاجتماعي ، جـ١ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٢٧) سيسيليا براسلافسكي (٢٠٠١) : التحديات والتغيرات الاجتماعية للتعليم في القرن الواحد والعشرين ، ترجمة زينب النجار ، مستقبليات، المجلد (٣١) ، العدد (٢) ، القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو .

٢٨) شعبان علي السيسي (١٩٩٣) : الرضا الوظيفي وعلاقته بإشباع الحاجات الأساسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الأسكندرية .

٢٩) عبد الخالق عبد الله (١٩٩٩) : العولمة جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها، عالم الفكر ، المجلد (٢٨) ، العدد (٢) ، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٣٠) عبد الراضي حسن المراغي (٢٠٠٨) : تطبيق نظام الجودة التعليمية والاعتماد لتطوير التعليم الجامعي وقبل الجامعي ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٣١) عبد الفتاح حجاج (١٩٩٦) : رؤى مستقبلية لإعداد المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين ، عدد خاص ، مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات ، بحوث مؤتمر تربية الغد .

٣٢) عبد الودود مكروم (١٩٩٣) : الدور الخلقي لمعلم المدرسة الثانوية في مصر من وجهة نظر عينة من المعلمين والموجهين ، دراسات تربوية ، المجلد (٩)، الجزء (٥٩) ، القاهرة ، رابطة التربية الحديثة .

٣٣) عبد الودود مكروم (٢٠٠٢) : بعض متطلبات تنمية القيم التعليمية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ، مجلة مستقبل التربية العربية ، العدد (٢٧) ، القاهرة ، المركز العربي للتعليم والتنمية .

٣٤) على راشد (٢٠٠٣) : خصائص المعلم المصري وأدواره ، الإشراف عليه وتدريبه ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٣٥) فاروق السيد عثمان (٢٠٠٢) : تصورات جديدة لنماذج تعلم غير تقليدية : رؤية مستقبلية ، المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية ، جامعة طنطا ، المنعقد في الفترة من (٢٨ – ٢٩) أبريل .

٣٦) فاطمة عبد القادر حسن ، سهير محمد أحمد حوالة(١٩٩٥) : الثقافة القانونية للمواطن المصري في عالم سريع التغير ، مجلة العلوم التربوية ، السنة (٢)، العدد (١) .

٣٧) فتحي درويش عشيبة ، على عبد الرؤف نصار (٢٠٠٣) لمجتمع المعلوماتية : الواقع وسبل التفعيل ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد (٤٥) .

٣٨) فرنسيس لوبيز روبريه (٢٠٠٣) العولمة والتعليم ، ترجمة أحمد عطيه أحمد ، مستقبليات ، المجلد (٣٣) ، العدد (٣٢) ، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو.

٣٩) فورست بوركاي ، بفرلي ستانفورد (٢٠٠٥) : مهنة التعليم : المؤثرات على حياة المعلمين المهينة ، ترجمة ميسون يونس عبد الله ، مراجعة محمد طالب السيد سليمان ، غزة ، دار الكتاب الجامعي .

٤٠) كامل جاد (٢٠٠٢) : التعليم الثانوي في مصر في مطلع القرن الحادي والعشرين ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

٤١) لطيفه إبراهيم خضر (٢٠٠٠) : دور التعليم في تعزيز الانتماء ، القاهرة ، عالم الكتب .

٤٢) ليلى عبد الوهاب (١٩٩٣) : مشكلات الشباب والتعليم الجامعي : دراسة ميدانية نقدية ، الأسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

٤٣) مامادو ندوي (١٩٩٧) : العولمة وعلاقتها بالتنمية الذاتية والتعليم في أفريقيا: رؤية إقليمية ، ترجمة محمد العقدة ، مستقبليات ، المجلد (٢٧) ، العدد (١) ، القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو .

٤٤) محمد الأصمعي سليم (٢٠٠٠) : إدراك معلمي التعليم الأساسي لأدوارهم التربوية في القرن الحادي والعشرين : دراسة تحليلية ميدانية، المؤتمر العلمي الثاني "الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد" ، رؤية عربية ، كلية التربية، جامعة أسيوط ، في الفترة من (١٨ – ٢٠) أبريل .

٤٥) محمد إبراهيم الوايلي (١٩٩٥) : الدور المتغير للمعلم ، مجلة التربية ، الإمارات، العدد (١٢٦) .

٤٦) محمد إبراهيم خليل (٢٠٠٦) : التعليم وغرس الهوية القومية بين التحديات وتعميق الأزمة ، مجلة التربية والمجتمع ، المجلد الأول ، العدد الثاني ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس .

٤٧) محمد إبراهيم عطوة (٢٠٠٢) : أزمة المدرسة الثانوية العامة : المظاهر ، الأسباب، الآثار ، الحلول ، مؤتمر "جودة التعليم في المدرسة المصرية : التحديات ، المعايير ، الفرص"، ج١ ، المنعقد في كلية التربية ، جامعة طنطا ، في الفترة من (٢٨ – ٢٩) أبريل .

٤٨) محمد رضا البغدادي ، حسام الدين حسين، آمال ربيع كامل (٢٠٠٤) : التعلم التعاوني ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٤٩) محمد شريف عبد الرحمن (٢٠٠٨) : العولمة والهوية : الهوية الثقافية لطلاب الجامعات الخاصة في ظل العولمة ، القاهرة ، دار الهدى للنشر والتوزيع .

٥٠) محمد عبد الخالق مدبولي (٢٠٠٢) : التنمية المهنية للمعلمين : الاتجاهات المعاصرة، المداخل الاستراتيجية ، العين ، دار الكتاب الجامعي.

٥١) محمد عبد الشفيع عيسى (٢٠٠٢) : دور التعليم التكنولوجي والتدريب الصناعي التخصصي في تطوير الصناعة المصرية (الواقع – آفاق المستقبل) ، المجلة المصرية للتنمية والتخطيط، المجلد (١٠) ، العدد (٢) .

٥٢) محمد على الفرا (٢٠٠٤) : العولمة والحدود ، عالم الفكر ، المجلد (٣٢) ، العدد (٤) ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

٥٣) محمد منير مرسي (١٩٩٣) : الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة ، القاهرة، عالم الكتب .

٥٤) مصطفى رسلان (٢٠٠٦) : المناهج الدراسية ومجتمع المعرفة ، القاهرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .

٥٥) مصطفى عبد القادر (١٩٩٢) : متطلبات تجديد دو المعلم للتوائم مع إدخال الحاسوب (الكمبيوتر) إلى التربية العربية ، دراسات تربوية ، المجلد (٨) ، الجزء (٤٨)، القاهرة ، رابطة التربية الحديثة .

مصطفى محمد كامل (٢٠٠٦) : تصور مستقبلي لأدوار المعلم في ضوء التغيرات المتوقعة في المجتمع ومنظومة التعليم والمعايير القومية للتعليم ، المؤتمر العلمي التاسع عشر "تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة" ، القاهرة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس المنعقد في الفترة من (٢٥-٢٦) يوليو .

٥٦) ميريام بن بيريز (٢٠٠٠) : المهنية في مجال التدريس ، عندما يتغير النظام التدريسي فهل يمكن أن يتوارى دور المعلم ؟ ، ترجمة سناء سيد محمد مسعود ، مستقبليات ، المجلد (٣٠) ، العدد (٢) ، القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو .

٥٧) ناجي رجب سكر ، نائلة نجيب الخزندار (٢٠٠٦) : التقويم المنظومي المتكامل كمدخل لتحقيق الجودة وتحسينها في التعليم : نموذج مقترح ، المؤتمر العلمي التاسع عشر "تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة" ، القاهرة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس المنعقد في الفترة من (٢٥-٢٦) يوليو .

٥٨) نبيل علي (١٩٩٩) : العرب وعصر المعلومات ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

٥٩) نبيل علي (٢٠٠١) : الثقافة العربية وعصر المعلومات مع : رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد (٢٦٥) ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

٦٠) نويل ف . ماكجين (١٩٩٧) : أثر العولمة على نظم التعليم الوطنية ، ترجمة مجدي مهدي على ، مستقبليات ، المجلد ، (٢٧) ، العدد (١) ، القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو.

٦١) وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣) : مشروع إعداد المعايير القومية : المعايير القومية للتعليم في مصر : الإطار العام ، المجلد الأول ، القاهرة، الأمل للطباعة والنشر .

٦٢) وضيئة أبو سعدة (١٩٩٠/١٩٩١) : المسئوليات التربوية لمعلم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، دراسات تربوية ، المجلد (٦) ، الجزء (٣١) ، القاهرة ، رابطة التربية الحديثة .

٦٣) ياسر ميمون عباس أحمد (٢٠٠٠) : مشكلات النظام المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة : دراسة ميدانية بمحافظة المنوفية، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنوفية.

٦٤) يوسف سيد محمود (٢٠٠٣) : الموجهات الفكرية لنظام إعداد المعلم ومدى توافقها مع بعض أدواره المستجدة : دراسة تحليلية ، التربية والتنمية ، العدد (٢٧) ، السنة (١١) .

٦٥) Anderson, L (٢٠٠٤) : Increasing Teacher Effectiveness, second edition, UNESCO : International Institute for Education Planning, Paris .

٦٦) Amer, A (٢٠٠٧) : The Effectiveness of two Cooperative learning Strategies in Developing wing Grammar for the Second year Preparatory Students, M.A Thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University .

٦٧) Anderson, L & Hendrickson, J : Early – Career EBD Teacher Knowledge, Ratings of Competency Importance, and Observed use of Instruction and Management

(٢٠٠٧) Competencies, Education and Treatment of Children , Vol.٣٠, No.٤

٦٨) Babiker, A (٢٠٠٢) : Higher Education , Globalization and Quality assurance in the Arab states, in UNESCO: International Association of Universities, Globalization and the Market in Higher Education : Quality , Accreditation and Qualifications, London, UNESCO Publishing.

٦٩) Biddle, B (١٩٩٥) : Teacher's roles, in Husen, C : The International Encyclopedia of Education, Vol.١٠, New York, T.Neville Postel The waite .

٧٠) Bord, A (٢٠٠٤) : The Effective Teacher, in Word, S (Edt) : Education Studies : A student's Guide, New York, Routledgefalmer .

٧١) Belisle, C (٢٠٠٤) : The Teacher as Leader : Transformational Leadership and the Professional Teacher or Teacher Librarian, School Libraries in Canada on line, Issn, ١٧١٠-٨٥٣٥ .

٧٢) Brainsford, J, etal (٢٠٠٥) : Introduction, in Hammond, L, Bransford, J (Edts), Preparing Teacher for a Changing World : What Teachers Should Learn and be Able to do, San Fransisco, Jossey-Bass, A Wiley Imprint .

٧٣) Banks, J etal (٢٠٠٥) : Teaching Divers Learners, in Hammond, L Bransford, J (Edts), Preparing Teacher for a Changing World : What Teachers Should Learn and be Able to do, San Fransisco, Jossey-Bass, A Wiley Imprint .

٧٤) Bel, E., (١٩٩٩) : "Developing an Information Strategy Principles", available at www.well.ac.uk/well inst/infoden.html. on ٤-٢٠٠٧ .

٧٥) Campoy , R (١٩٩٢) : The Role of Technology in the school Reform Movement, Education Technology, Vol. XXX١١, No.٨ .

٧٦) Cetron, M & et al (٢٠٠٢) : School of Future, Education Approaches of the Twenty First Century, Journal of Futurist, Vol.١٩, No ٤.

٧٧) Ching, K, et al : The Teacher's Role in Supporting Alearn

(٢٠٠٢) Centered Learning Environment : Voices from a group of part time post graduate students in Hang Kong, INT.J. Lifelong Education, Vol. ٢١, No ٥.

٧٨) Cassisy, G (٢٠٠٢) : Distance Education Applicability to Foundation studio Art Courses, M.A Thesis, George Mason Univ, DAL, Vol. ٦٣, No.١.

٧٩) Descy, D (١٩٩٧) : The Internet & Education : Some Lessons on Privacy and Pitfalls, Educational Technology, Vol.٣٧, No.٣ .

٨٠) Darby, J (١٩٩٩) : Computer in Teaching and Learning in U.K. Higher Education, Computer & Education, An International Journal, Vol.١٩, No. ١١٢.

٨١) Daun, (٢٠٠٢) : Education Restructuring in the Context of Globalization and National Policy, New York, Routledgefalemer .

٨٢) E.C.L (٢٠٠٤) : Reinventing the Teacher's Role, Teachers College Record, Vol.٩٥, No.١.

٨٣) Eynon, R (٢٠٠٨) : The use of The World Wide Web in Learning and Teaching in Higher Education : Reality and Rhetoric, Innovations in Education and Teaching International Internet Institute, Vol.٤٥, No.١

٨٤) Habib,N (١٩٩٩) : The Effectiveness of Cooperative Learning Strategy in Developing English Communicative Oral Skills and Preschool Behavior of second year preparatory students, M.A Thesis Faculty of Education, Menoufia University .

٨٥) Handler , M. (١٩٩٣) : Preparing New Teachers To use Computer Technology : Perceptions & Suggestion for Teacher Educators, computers & Education An Interlineal Journal , Vol. ٢٠, No.٢

٨٦) Heydenbrek, R & Heydenbrek, W (٢٠٠٧) :The Conflict Resolution Connection: Increasing school Attachment in Cooperative classroom communities, Reclaiming children and youth, Vol.١٦, No.٣ .

٨٧) Helterbran, V (٢٠٠٨) : Professionalism : Teachers Taking the Reins, The Clearing House, Vol.٨١, No.٣ .

٨٨) Halat, E (٢٠٠٨) : A good Teaching Technique : Web Quests, The Cleaning House, Vol.٨١, No.٣ .

٨٩) Hamman, D & Hendricks, C (٢٠٠٥) : The Role of the Generations in Identity Formation Erikson speaks to Teachers of Adolescents, Identity Fomation, Vol.٧٩, No.٢ .

٩٠) Hammond, L etal (٢٠٠٥) : Educational Goals and Purposes : Developing a curricular Vision for Teaching in Hammond, L Bransford, J (Edts), Preparing Teacher for a Changing World : What Teachers Should Learn and be Able to do, San Fransisco, Jossey-Bass, A Wiley Imprint .

٩١) Hammond, L etal (٢٠٠٥) : The Design of Teacher Education Programs, in Hammond, L, Bransford, J (Edts), Preparing Teacher for a Changing World : What Teachers Should Learn and be Able to do, San Fransisco, Jossey-Bass, A Wiley Imprint .

٩٢) Horowitz, F et al (٢٠٠٥) :Educating Teachers for Developmentally Appropriate Practice, in Hammond, L, Bransford, J (Edts), Preparing Teacher for a Changing World : What Teachers Should Learn and be Able to do, San Fransisco, Jossey-Bass, A Wiley Imprint .

٩٣) Hammerness, K et al (٢٠٠٥) : How Teachers Learn and Develop, in Hammond, L, Bransford, J (Edts), Preparing Teacher for a Changing World : What Teachers Should Learn and be Able to do, San Fransisco, Jossey-Bass, A Wiley Imprint .

٩٤) Imber, M & Neibt, W (١٩٩٥) : Teacher Participation in School Decision Making, in Reges, P(edt) : Teachers and their work place, commitment performance and, productivity, London Sage publications .

٩٥) Klingner, J & Sharon, V (١٩٩٩) :Promoting Reading Comprehension, Content Learning, and English Acquisition Through collaborative Strategic Reading (CsR), Reading Teacher, Vol. ٥٢, No.٧ .

٩٦) Lim, C (٢٠٠٤) : Online learning in schools : some lessons fram pelevaluation, International Journal of Educational Technology, Vol.٣, No.١.

٩٧) Lenin, J (٢٠٠٤) :Cathy Thurston, Educational Electronic Networks : A review of Research and Development Educational leadership, Vol. ٥٤, No.٣, ١٩٩٦, Available at : WWW.ed.uiuc.edu, on ٤-٣-٢٠٠٦ .

٩٨) Lepage, P et al (٢٠٠٥) :Classroom Management, in Hammond, L, Bransford, J (Edts), Preparing Teacher for a Changing World : What Teachers Should Learn and be Able to do, San Fransisco, Jossey-Bass, A Wiley Imprint .

٩٩) Lee, M & Tsai, C (٢٠٠٥) : Exploring High School Student's and Teacher's Preferences Toward The Constructivist Internet-based Learning Environments in Taiwan, Education Studies, Vol.٣١, No.٢ .

١٠٠) Muijs, D etal (٢٠٠٥) : Making The case for Differentiated Teacher Effectiveness : An overview of Research in Four Key Areas, School Effectiveness and School Improvement, Vol.١٦, No.١ .

١٠١) Morris, E (٢٠٠٧) : Professionalism and Trust : The Future of Teachers and Teaching, Speech to Social Market Foundation, Available at :WWW.teachement.gov-uk, on ٤-٢٣-٢٠٠٧.

١٠٢ Phelps, P (٢٠٠٨) : Helping Teachers Become Leaders, The Clearing House, Vol.٨١, No.٣..

١٠٣ Robinson, M, etal (٢٠٠٥) : When is a Teacher not a Teacher ?: Knowledge Creation and The Professional Identity of Teachers within Multi-Agency Teams, Studies in Continuing Education,, Vol.٢٧, No.٢.

١٠٤ Santa, C & Santa, J (١٩٩٥) : Teacher as Researchers, Journal of Reading Behavior, Vol.٢٧, ٢٣٥ No.٣.

١٠٥ Strong, H (١٩٩٨) : The use of curry Teaching simulation in professional, Journal of computers in the school, Vol.١٣, No ٣-٤ .

١٠٦ Shepard, L etal (٢٠٠٥) : Assessment, in Hammond, L, Bransford, J (Edts), Preparing Teacher for a Changing World : What Teachers Should Learn and be Able to do, San Fransisco, Jossey-Bass, A Wiley Imprint .

١٠٧ Sieber, J (٢٠٠٥) : Misconceptions and Realities about Teaching online, Science and Engineering Ethics, Vol.١١.

١٠٨ Thomas, L (١٩٩٧) : The Teacher's Role in Character Education, Journal of Education, Vol.١٧٩, No.٢ .

١٠٩ Wheeler, S., ٢٠٠٠ : "The Role of The Teacher in The Use of Information Communication Technology", Keynote speech delivered to the National Czech Teacher Conference, University of Western Bohemia, Czech Republic, available at www.fae.plym.ace.uk/tele/roleteach.html, on ١-٢٠٠٨ .

١١٠ Yun, D (٢٠٠٢) : Developing a web-based learning Environment, PH.D, Univ. of Hawaii, DAI, Vol.٦٣, No. ٦٣ .

ملحق بأداء الدراسة

عزيزي المعلم .....عزيزتي المعلمة .....

تحية طيبة وبعد ،

يقوم الباحث بدراسة عن أهم أدوار معلمي التعليم الثانوي العام في ظل العولمة ، ويقتضي إجراء هذه الدراسة استطلاع آراء المعلمين والمسئولين ، عما ينبغي أن تكون عليه هـذه الأدوار ، وعن واقع أداء المعلمين لها.

والمطلوب منك عزيزي المعلم .....عزيزتي المعلمة .....

• ملئ الجزء الخاص ببياناتك الشخصية

• وضع علامة (✓) أمام كل عبارة بما يتوافق مع وجهة نظرك .

والباحث إذْ يشكر لكم حسن تعاونكم في إنجاز هذا العمل ، يؤكد لكم أن جميع ما تدلون به من بيانات أو معلومات لا تستخدم إلاّ في أغراض البحث العلمي.

أولاً: البيانات الشخصية :

الاسم (إن رغبت) :

النوع : ذكر ( ) أنثى ( )

الوظيفة :

التخصص :

نوع المؤهل : تربوي ( ) غير تربوي ( )

ثانياً : أدوار المعلم :

يحرص المعلم على :

	درجة الأهمية					درجة (واقع) الأداء				
	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
١-إظهار استمرار تعلمه أمام طلابه										
٢-تشجيع الطلاب على اكتشاف الحقائق بأنفسهم										
٣-تنمية قدرة الطلاب على البحث والدراسة بشكل مستقل										
٤-إتاحة الفرصة للطلاب لتقويم أنفسهم										
٥-تهيئة الفرصة للطلاب للحصول على المعلومات بأنفسهم										
٦-تكليف الطلاب بإجراء بحوث ترتبط بالمقرر										
٧-تنمية مهارات استخدام الطلاب لمصادر التعلم										
٨-تدريب الطلاب على كتابة تقارير وافية حول بعض										

	درجة الأهمية					درجة (واقع) الأداء				
	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
موضوعات المقرر										
٩-تحفيز الطلاب على العمل داخل المجموعة										
١٠-تنمية اتجاهات الطلاب نحو العمل بروح الفريق										
١١-تعويد الطلاب على تبادل المعلومات والأفكار فيما بينهم										
١٢-توزيع المهام التعليمية المناسبة على كل فرد من أفراد المجموعة										
١٣-تحمل مسئولية الإشراف على العمل الجماعي داخل المدرسة										
١٤-تنمية مهارات الاتصال الفعال بين الطلاب										
١٥-تعويد الطلاب على مساعدة بعضهم البعض في إنجاز المهمة الموكلة لكل منهم										
١٦-تشنة الطلاب على تقبل التنوع والاختلاف فيما بينهم										
١٧-زيادة معدلات المناقشة والحوار										
١٨-توفير أنشطة تعليمية تهيئ لعمليات التفكير										
١٩-إعطاء الطلاب الوقت الكافي للتفكير										
٢٠-تعويد الطلاب على فهم السؤال قبل الإجابة										
٢١-تحفيز الطلاب على إنتاج حلول جديدة للمشكلة الواحدة										
٢٢-استخدام طرق تدريس تنمي مهارات التفكير										
٢٣-توفير أنشطة تعليمية تهيئ لعمليات التفكير										
٢٤-تجنب انتقاد أفكار الطلاب مادامت مرتبطة بالموضوع										
٢٥-استخدام طرق تقويم تستثير التفكير لدى الطلاب										
٢٦-إعطاء الفرصة للطلاب لتحليل إجاباتهم										
٢٧-تصميم الدروس التعليمية بواسطة الحاسب الآلي										
٢٨-استخدام الحاسب الآلي في تدريس موضوعات المقرر										
٢٩-توعية الطلاب بأهمية الشبكة الدولية للمعلومات										
٣٠-التواصل مع طلابه من خلال الشبكة الدولية للمعلومات										
٣١-تعريف الطلاب بالخدمات المتاحة على الشبكة الدولية للمعلومات										
٣٢-الاعتماد على تكنولوجيا التعليم لمقابلة الفروق الفردية للطلاب										
٣٣-تشجيع الطلاب على استخدام التكنولوجيا في تطبيق ما										

	درجة الأهمية					درجة (واقع) الأداء				
	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
تعلموه										
٣٤-تنمية قدرة الطلاب على كيفية الانتقاء الواعي لما يبث عبر الوسائط التكنولوجية										
٣٥-تشجيع الطلاب على ابتكار البرامج التعليمية اللازمة لتعلمهم										
٣٦-إكساب الطلاب مهارات استخدام الحاسب الآلي										
٣٧-تبصير الطلاب بضوابط وأخلاقيات استخدام الشبكة الدولية للمعلومات										
٣٨-غرس قيم تطبيق المعرفة في نفوس طلابه										
٣٩-توضيح المضامين الأخلاقية لما يقدمه من معارف										
٤٠-معاملة طلابه بطريقة أخلاقية										
٤١-الالتزام بالنموذج الأخلاقي لما ينبغي أن يكون عليه المعلم										
٤٢-إشراك طلابه في تقييم ما يستجد من قضايا ومخترعات في ضوء المعايير الأخلاقية										
٤٣-تحليل أبعاد السلوك الخلقي الذي يصدر أمام الطلاب										
٤٤-تقويم السلوك غير الأخلاقي لطلابه										
٤٥-تبصير الطلاب بأهم الشخصيات التاريخية في حياة وطنهم.										
٤٦-تعميق انتماء الطلاب لوطنهم										
٤٧-التأكيد على القيم الإيجابية في تراث بلدهم										
٤٨-إثراء معارف الطلاب عن تاريخ وطنهم										
٤٩-التأكيد على التزام الطلاب بصحيح دينهم										
٥٠-إظهار ثقته واعتزازه بعادات وتقاليد بلده										
٥١-تحذير الطلاب من خطورة الثقافات الوافدة										
٥٢-الاهتمام باللغة العربية كأداة اتصال فعالة										
٥٣-التفكير في ممارساته المهنية بهدف تطويرها										
٥٤-تبادل حضور الحصص الدراسية مع زملائه لتحسين الأداء										
٥٥-إجراء البحوث الميدانية لحل المشكلات التي تعترض العمل										
٥٦-تقويم أفكاره ومعتقداته عن طبيعة المتعلمين										

	درجة الأهمية					درجة (واقع) الاداء				
	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
٥٧-تنمية قدرته على إصدار الأحكام الخلقية										
٥٨-نقد وتحليل طرائق تدريسه										
٥٩-تنمية مهاراته في تقويم طلابه										
٦٠-علاج أوجه القصور في أدائه										