إطار تصوري لأبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم
لدى بعض التربويين المعاصرين

إعداد

د. محمد درويش درويش* د. علا حافظ عبد القادر**

مقدمة

إذا أراد صاحب أي مهنة أن يكون متطورًا ومتجددًا ومبدعًا، فلا مناص من أن يكون على معرفة وثيقة بالمكونات والإمكانات الرئيسة التي يتعامل معها في هذه المهنة أو تلك، وإذا كان هذا الشأن في جُل المهن عامة، فإن لمهنة التعليم وضعية متميزة وخاصة على خارطة هذه المهن؛ إذ إن المعلم يشرف على بناء وصناعة إنسان سيقوم على جميع المهن لاحقًا، ولذا فلا بُدَّ أن يقوم بهذه الصناعة –إن صح هذا التعبير– بدرجة عالية من الدقة والاتقان؛ لأنه يبني بشرًا، ويُشكِّل مجتمعًا، ويصنع حضارة، وإذا تم هذا البناء والتشكيل والصناعة مع هذا النشء بطريقة ذات جودة، أدى دوره الفردي والمجتمعي على أفضل وأحسن حال.

ومن هذا المدخل، كان للمعلم نصيبٌ كبيرٌ في إعادة تشكيل المجتمعات، وتطوير قيمها، وما يحدث فيها من تطور ثقافي؛ وذلك عن طريق تنشئة الأجيال بقدر ما لديه من علم ووعي وإدراك وقدرة على التوجيه، وبقدر ما يبذله من جهد، وتضطلع التربية –والتعليم جزء منها– بهذه المسئولية؛ إذ تتوقف نوعية المواطن –إلى حد كبير– على نوعية التربية التي يتلقاها ويمارسها، بل إن نوعية المعلم ذات أهمية قصوى في إحداث هذه التربية(١).

وفي هذا السياق لا نستطيع إغفال طائفة من المعلمين هم أصحاب قضية ورسالة؛ إذ يدركون حقيقة موقعهم والمسئولية الملقاة على عواتقهم، ولا يألون جهدًا في التعلم وتطوير ذواتهم وإمكاناتهم؛ فهم يحبون العلم وينقلون هذه الحالة إلى من يُعلِّمون.

---

* أستاذ مساعد بقسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة السويس
** مدرس بقسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة السويس

ومن هنا يظهر أهمية المعلم الرسالي وليس المعلم الموظف –على حد تشبيه سعيد إسماعيل علي–؛ فلا بُدَّ أن يكون المعلم –بل كل من يعمل في حقل التربية والتعليم– صاحب رسالة، فلا يقتصر دوره على مجرد القيام بالأعباء التدريسية، بل يكون له دورٌ في مجال البحث العلمي، ورغبة في الاستزادة من العلم والثقافة، وإسهامٌ في خدمة مجتمعه من خلال دراسة قضاياه ومشكلاته، وتعرف آماله وآلامه، وفي هذا الصدد يقول: "إن المعلم صاحب الرسالة هو الذي يرى أن مهمته لا تقتصر فقط على الوقوف بين طلابه في قاعات الدرس يعلم ويشرح، ولا هي فقط في معمله أو مكتبته يبحث ويدرس، وإنما هو (مواطن) ينتمي إلى (مجتمع) له قضاياه ومشكلاته العامة التي لا بُدَّ أن يبذل ما يستطيع من خلال علمه وثقافته كي يساعد على مواجهتها[٢].

وقد يسأل إنسانٌ سؤالاً وجيهًا فحواه أنه إن لدينا الألوف من الصفحات المنشورة عبر المؤلفات والرسائل العلمية والدوريات العلمية والمقالات الصحفية... وغيرها والتي تناولت المعلم وقضاياه، ولدى الأمم الأخرى أضعاف ذلك؛ مما عقَّد البحث والتحليل والتجديد في كل ما يكتب عن وفي وحول المعلم؛ فقد أُغرقت الساحة التربوية بالمقترحات المتنوعة عن ذلك، ولكن ما زال ما يتعلق بالمعلم وأدواره وواجباته وحقوقه... وغير ذلك كثير، كائنًا وموجودًا؛ إلى الحد الذي يمكن تشبيه الخوض في قضايا المعلم بالدخول إلى (جحور الأفاعي)!.

والإجابة على هذا الطرح السابق تكمن في معاودة الطرح والتفكير في شأن المعلم وإصلاحه؛ عبر طرح بدائل وأفكار ومسارات غير تقليدية أخرى؛ فهذه وظيفة البحث العلمي التربوي الجاد، وإلا فلماذا يظهر لدى الآخر التربوي قضايا ودراسات وتقارير حديثة عن المعلم وإصلاحه التربوي؟

ففي دراسته المعنونة بـ "فهم تعليم المعلم في عصر العولمة (٢٠١١م)"، يكشف وانج وآخرون Wang et al عن تحدٍ رئيس في الإصلاح التربوي للمعلم ومهنة التدريس، وهو يكمن في حتمية معاودة النظر والتفكير في محتوى المعرفة التربوية المقدمة في برامج إعداد الطالب المعلم بكليات التربية، إذ يحتاجون إلى معرفة تربوية غير تقليدية، وإكسابهم مهارات متنوعة؛ بغية تمكينهم من المنافسة المتسارعة على خارطة هذا الاقتصاد العالمي في عصر العولمة[٣].

وفي دراسة حديثة أخرى بعنوان: "تقييم المعلم في عصر العولمة (٢٠١٨م)"، يؤكد ماتسوبولس وآخرون Matsopoulos et al ، أن التعليم –في سياق العولمة– يُعْدُّ أداة رئيسة نحو الاستقرار والنمو الاقتصادي، والتقدم التربوي والعلمي والتكنولوجي، وفي هذا المسار، فنظرًا للعلاقة الجدلية بين التعليم والاقتصاد، كان التوجه نحو إمداد المجتمع بمعلمين ذوي اتجاهات ومعرفة ومهارات مواكبة لهذا العصر، بما يستلزم تبني الطالب المعلم بكليات التربية لجملة من

الآليات الرئيسة، والتي تسهم في تكييفه وإعادة تأهيله للوفاء بالأهداف والطموحات المشروعة والمنشودة من مجتمعه التعليمي والتربوي(٤).

ومن هنا، فقد غدا الإصلاح التربوي للمعلم ضرورة من ضرورات الحياة التعليمية والتربوية المعاصرة، وتوقع مسيرتها المستقبلية، ومن ثمَّ لم تعد حركة إصلاحه في حاجة إلى حفز واستحثاث، بل عدت لزوم بقاء ونماء، ومن هنا يتساءل حامد عمار –ويحق للباحِثَين أن يتساءلا معه: وهل يمكن أن يكون ثمَّة إصلاح للمعلم دون منظور تربوي يحدد مقاصده ويوجه حركته؟، والمنظور التربوي هو المُتضمِّن للقيم والغايات والمعاني والرموز والتوجهات ومسارات التواصل والحقوق والواجبات والتطلعات والخيارات المحددة لفلسفة المعلم في مجتمعه؛ وبعبارة أخرى يمثل مُكَوِّن الغايات والقيم والمعاني التربوية أساسًا لفاعلية كل جهد من قبل المعلم الذي يسعى –أو هكذا ينبغي ويفترض– إلى أن يكون لكل ما يفكر فيه، وكل ما ينتجه ويفعله ويعايشه مع طلابه، دلالة ومغزى وهدف ومبرر(٥).

وإذا كان من العسير تناول قضية المعلم من جوانبها المختلفة في بحث واحد، فإن ما يستحق البحث والتفكير حقًا –من وجهة نظر الباحِثَين– هو "أبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم"، ومن هنا كان البحث الحالي طارحًا لهذه الأبعاد، وما تحمله من مبادئ واتجاهاتٍ توجِّه وترشد عملية إصلاحه، مستنبطة ذلك من كتابات بعض المفكرين التربويين المعاصرين: الأستاذ الدكتور سعيد إسماعيل علي (١٩٣٧م–...م)، والأستاذ الدكتور سيد أحمد عثمان (١٩٣١م–٢٠١٦م)، والأستاذ الدكتور أحمد المهدي عبد الحليم (١٩١٩م– ٢٠١٤م).

وأخيرًا وليس آخرًا، فإننا إذ لم ندرس تجاربنا التربوية الماضية لدى بعض أعلام الفكر التربوي لدينا، لنتلافى ما كان بها من ثغرات، ونطور ونجدد ما كان فيها من إيجابيات، نفقد فضيلة "الاتعاظ" ، و"التعقل"، و"الاعتبار".

مشكلة البحث وأسئلته:

تُعَدُّ المنظومة التربوية والتعليمية في أي مجتمع أحد أهم النظم المجتمعية، تلك المنظومة التي تتعدد مكوناتها من: أهداف تعليمية، ومناهج دراسية، وطرق تدريسية، ووسائل تعليمية، وأساليب تقويمية، وهذه المكونات رائدها ومحركها الأساسي هو المعلم؛ فهو من يسعى إلى تحقيق الأهداف، ويشرح المنهج، وينوع في طرق وأساليب التدريس، ويخطط لطرق وأساليب التقويم تلك التي يُقوِّم بها نتائج العملية التربوية والتعليمية، وما قام به من مهام، وما أنجزه طلابه من نتائج.

ولذا، يتوقف تطوير أو إصلاح أي عنصر من عناصر المنظومة التربوية والتعليمية –بصورة رئيسة–على المعلم؛ فهو من يترجم الأهداف والمناهج والطرق والأساليب إلى واقع، ويعالج جوانب القصور في شخصية المتعلم، ولكن كيف يتسنى له هذا الأمر؟، مع ما يعانيه بعض جوانب القصور، تتصل بإعداده وتكوينه، وصفاته الشخصية، وأدواره، ومكانته في المجتمع.

فما الذي يريد المعلم تعليمه لأولادنا؟، وما الخبرات التي يريد أن يستفيدوا منها؟، وما الثقافات التي يدلهم عليها لينهلوا منها؟، وما المثال الذي يرجو أن يكونوا عليه؟، وما الذي يريدهم أن يورثوه لمن بعدهم؟.

وتكمن إجابة هذه التساؤلات وغيرها في العلم النافع، والعلم النافع الذي ينشده هو الذي يجري منهم مجرى الدم، فلا يترك عرقًا ولا عضوًا إلا وله فيه نصيب، فالدم يحمل الغذاء والأكسجين وأسباب الحياة لكل أجزاء الجسم، وحين يتوقف إمداد الدم لجزء ما، فهذا نذير هلاك أو عطب، وكذلك العلم النافع حين يتعطل النشء عن الاستفادة منه سواء لعدم تعلمه من المعلمين، أو عدم الاستفادة منه والامتثال له ينشأ جيلٌ هو عبء كبير على المربين.

ومن الملاحظ أن التعليم لا يزال في مراحله الأساسية جسيمة الأثر يعتمد على بعض المعلمين غير المؤهلين، أو من لا يدرك المهمة المنوطة على عاتقه، فضلاً عن إمكانات متواضعة في التعلم والتعليم، ولا يغيب عنا الدروس الخصوصية التي ضربت أبناءنا وبناتنا في مقتل؛ بسبب هدر أوقاتهم في الطواف على المدرسين نهارًا وليلاً، وربما يكون مدرس المدرسة هو مدرس الدرس الخصوصي، حتى أضر ذلك بنفسيات كثير من المتعلمين، وصار التعليم كابوسًا ينتظر الجميع إجازة طويلة منه نصف العام أو آخره، فلا الطفل صار طفلاً يشبع رغباته المناسبة لمرحلته العمرية، ولا هو تعلم علمًا نافعًا، والعلم النافع هو الذي يخدم العمل، والعمل المقصود هو أثر هذا العلم على المتعلم، فيبلغ أشده ويستوي عوده وعقله.

ومن ناحية أخرى، فهناك تدنٍ في قيمة العلم والتعليم في مواجهة صعود القيم المادية والمظهرية، كما أن أسلوب التعليم السائد في مدارسنا وجامعتنا هو أسلوب التلقين والحفظ دون وجود معنى ومردود لهذا المحفوظ في حياة المتعلمين، وكذا فالمعارف التي يتلقاها المتعلم تتسم بالتجزئة الشديدة وعدم الترابط مما يفقدها الوحدة المعرفية كما أنها لا تعبر عن الواقع الوجودي للمتعلمين، مع عدم إسهامهم في اكتشافها وعدم السماح لهم حتى بتحليلها ونقدها، وهو ما ينتج عنه تعميق الواقع بدلاً من قراءته واستجلائه، وبالتالي تعمل على تنمية النمطية في التفكير محاربة بذلك كل اتجاه لفكر ناقد أو لعقل موضوعي، وفضلاً عن ذلك يشير الواقع التربوي إلى انخفاض المستوى المهني للمعلمين(٦).

ويؤكد سعيد إسماعيل علي أن حياتنا التعليمية تواجه صورًا من صور الاختلال السلوكي –على مستويات شتى– قد لا نستطيع أن نستثني منها مرحلة تعليمية دون أخرى، فكما أننا نلمس هذه الاختلالات في مرحلة التعليم الأولى، نلمسها كذلك في مرحلة التعليم الجامعي، ولا يقتصر الأمر على فئة بعينها من فئات المجتمع التعليمي، من: معلمين، وطلاب، وإداريين، وفنيين، بل انتشر الخلل، وكأنه وباء يكتسح أمامه أي محاولات للمقاومة والإصلاح، وهي بطبيعة المرحلة، والظروف، والسياقات، ضعيفة أصلاً، فيكون سقوطها سريعًا، مع رفع الرايات البيضاء(٧).

وفضلاً عن ذلك، فقد تكاثرت أشكال اللوم الشديد، الذي يصل في بعض الأحيان إلى قدر عالٍ من المرارة إزاء مظاهر تقصير وتراجع للمعلم في العملية التعليمية إلى الدرجة التي يكاد يبدو فيها وكأنه العامل الرئيس(٨).

ومن الملاحظ أنه تحت وطأة اختصار اليوم المدرسي، وازدحام الفصول والمدارس، واختفاء غرف الأنشطة، وقلة تقدير الشأن الثقافي، انصرف الطلاب عن الكثير من مصادر الثقافة، التي لم تعد مقصورة على الكتاب المطبوع، فشبكة "الإنترنت" اليوم كنز مذهل، لكن التربية التي تجهل قيمة التثقيف –كما يرى سعيد إسماعيل علي– أخذت تأخذ بأبنائنا بعيدًا عما يفيد العقول ويغذي الروح، ليقعوا تحت وطأة عملية تجريف العقول(٩).

ويرى أحمد المهدي عبد الحليم أن بعض مظاهر الخلل في التربية والتعليم تكمن في تراخي بعض المعلمين عن أداء واجباتهم، ولجوئهم إلى الدروس الخصوصية، وعدم اهتمامهم بتحسين مستواهم المهني والعلمي، بل وعزوفهم عن ترقية ذواتهم ثقافيا ومهنيا(١٠).

ومما سبق يتضح أن منظومة التربية والتعليم، وعلى رأسها المعلم تعاني من بعض جوانب القصور، وتحتاج إلى ارتكازها إلى ثقافة حال القيام بعملية إصلاح تربوي، يعيد لها قوتها، ويجعلها قادرة على مواجهة تغيرات العصر؛ ولذا يعرض البحث الحالي لأبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم في ضوء آراء بعض المفكرين المعاصرين الذين شغلتهم قضية إصلاح المعلم تربويًا وتعليميًا وثقافيًا ومهنيًا... وغير ذلك.

ومن هنا تتبلور أسئلة البحث الحالي فيما يلي:

١. ما أبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم عند سعيد إسماعيل علي؟
٢. ما أبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم عند سيد أحمد عثمان؟
٣. ما أبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم عند أحمد المهدي عبد الحليم؟

٤. ما أوجه الاتفاق والاختلاف بين رؤى المفكرين الثلاثة لأبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم؟

٥. ما ملامح الإطار التصوري لأبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى عرض رؤية تحليلية لثلاثة من أعلام التربية المعاصرين فيما يخص موضوع ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم؛ بغية الوصول إلى إطار تصوري عن مسارات إصلاح المعلم تربويًا.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١- حاجة المجتمع التربوي إلى القيام بعملية مراجعة نقدية مستمرة لجملة عناصر التعليم – شكلاً وموضوعًا، ومحتوى ومضمونًا- ومكوناته من: معلم، ومتعلم، ومنهج، وسياق تربوي ومناخ مجتمعي، والبحث الحالي يعالج مكونه الأول والرئيس، بل إن من المقولات المستقر الرأي عليها في مختلف الثقافات ونظم التعليم –كما يرى سعيد إسماعيل علي- "أن يكون محور التغيير والتطوير والإصلاح هو المعلم"(١١).

٢- محاولة إصلاح المعلم –وهو على حد تعبير حامد عمار (طاقة ثقافية) تحرك العملية التعليمية بمختلف مكوناتها(١٢)- والذي يُعَدُّ جوهر عملية التعليم، ولُب عملية الإصلاح، والركن الرئيس في العملية التعليمية والتربوية، والمنوط به شأن تعليم النشء وتربيتهم، والحفاظ على ثقافة مجتمعه وقيادة تغييره وصناعة تقدمه. فما فائدة أن تكون هناك مناهج مطورة، وطرق تدريس جديدة، وتقنيات حديثة، في غياب معلم غير قادر على استثمارها في خدمة العملية التعليمية والتربوية؟.

٣- محاولة تقديم رؤية تربوية إصلاحية كلية للمعلم تشمل: برامج إعداده وسماته الشخصية وأدواره المتجددة وحقوقه، وليس رؤية إدارية قيادية، إذ إن التغيير والإصلاح غالبًا ما يأتي من قبل القيادات الإدارية، ولا يكون نابعًا من وجهة نظر تربوية.

٤- تقديم رؤية كلية تربوية متكاملة ومتوازنة من قبل ثلاثة مفكرين تربويين عايشوا الواقع التعليمي التربوي، وكانوا أكثر دراية بمواطن الخلل والضعف فيه، وأكثر استشعارًا برؤى الإصلاح والتجديد، وهم أساتذة ثقات ذوي خبرة، ويُشار إليهم بالبنان في الفضاء التربونفسي.

٥- محاولة تقليل الفجوة –حتى لا تتحول إلى جفوة- في الجهود البحثية بين الأقسام التربوية، فيكون هناك مجال لبحوث ودراسات تجمع أنساقًا معرفيةً تربويةً متباينةً وفق القضية المثارة

موضوع البحث، ومن ثم فالقائمون على الدراسة الحالية ينتمون إلى حقول تربوية مختلفة، هي: أصول التربية، وعلم النفس التربوي، ومناهج وطرق التدريس.

حدود البحث:

١- يقتصر البحث الحالي على تناول مفردات ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم لدى ثلاثة من مفكري التربية المعاصرين والذين ينتمون إلى حقل أصول التربية، وحقل علم النفس التربوي، وحقل المناهج وطرق التدريس؛ على أساس أن كلاً من أصول التربية، وعلم النفس التربوي يمثلان ضلعي علم التربية، بينما يمثل مناهج وطرق التدريس ميدان العمل والتطبيق التربوي.

٢- يحتاج الإطار التصوري لأبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم إلى تجذير وتأصيل وتأطير فكري، فكان اختيار مفكر من قسم أصول التربية، وكذا إلى علم بطبيعة المعلم واحتياجاته ودوافعه، فكان التوجه نحو حقل علم النفس التربوي، وكذا كيفية إيصال المحتوى العلمي لطلابه وفق أفضل الوسائل فكان السعي نحو حقل المناهج وطرق التدريس.

٣- يمتلك كل مفكر تربوي مسوغات اعتماد –إن صح هذا التعبير–تؤهله دون غيره للاختيار؛ فسعيد إسماعيل علي، أستاذ كبير في عالمنا التربوي الأكاديمي، أتاحت له الظروف عملية التغذي على يد الآباء الأوائل لأصول التربية ومعلميها؛ فقد عاش فترة ما يشبه التلمذة المهنية المباشرة، حيث لم يقتصر التكوين والإعداد على صفحات الكتب والمصادر والمراجع؛ مما يجعل تناوله لإصلاح المعلم عن خبرة وطول معايشة حقيقية، وسيد أحمد عثمان أحد أساتذة العلوم التربوية النوادر حيث يكتب من نسيج عقله وحر تفكيره؛ فكتاباته فريدة حقًا؛ فليست تجميعًا لقراءات، وليست تلخيصًا لأفكار، فضلاً عن توافر العمق المعرفي والتربوي والنفسي الواضح، والثقافة الواسعة؛ مما يجعل معالجته لإصلاح المعلم تربويًا معالجة غير تقليدية المبنى والمحتوى، وأحمد المهدي عبد الحليم أحد أعلام التربية الكبار الذين لهم سمت خاص في النظر والكتابة التربوية، كما أُتيح لباحثنا الكبير فرصة للاطلاع واستيعاب وهضم بعض ما كتبه الآخر التربوي في قضايا التربية والتعليم؛ وفضلاً عن هذا وذاك، فقد "تجمع لديه من معارف وخبرات شخصية ومهنية اكتسبها خلال فترة تزيد على أربعين عامًا معلمًا للغة العربية"(١٣).

٤- لم تكُ آراء هؤلاء المفكرين التربويين في الإصلاح التربوي للمعلم مجمعة في مؤلف واحد، وإنما كانت متفرقة في مؤلفات شتى، وحاول البحث الحالي تجميعها وترتيبها وتنظيمها في محاور، من أجل مزيد من حُسن الفهم والإيضاح.

٥- يقتصر البحث على تناول المعلم بصفة عامة دون تحديد معلم مرحلة بذاتها دون غيرها؛ إذ إن المعالجة في إطار كلي شامل يصلح لكل معلم، وفي أي مرحلة تعليمية.

مصطلحات البحث:

يتناول البحث الحالي مفهومين رئيسين، هما: ثقافة الإصلاح التربوي، والمعلم، حيث تربطهما عمليات تشابك وتفاعل، وعلاقات سبب ونتيجة في تبادل ديناميكي من التأثير والتأثر، إلا أن البحث يقتصر على بيان المفهوم الأول، أما تعريف المعلم، فقد أصبح من قبيل البديهيات والمسلمات.

ثقافة الإصلاح التربوي:

هي رؤية تتضمن (حركة وتحريكًا) لأوضاع المجتمع التربوية القائمة ووتيرة مسيرتها السائدة إلى صورة مغايرة أفضل وأبدع(١٤).

وهي ثقافة تقوم على النظر التربوي القائم بما في ذلك النظام التعليمي ومناهجه ومكوناته من خلال إجراء الدراسات التقويمية، ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة والرؤى المستقبلية للنظام التربوي(١٥).

ويعرف البحث الحالي ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم إجرائيًا بأنها: جملة الأفكار والمعايير والمبادئ والاتجاهات والقيم التي يقوم على أساسها تدعيم نقاط القوة وتصحيح نقاط الضعف لدى المعلم.

منهجية البحث:

اقتضت طبيعة البحث –من حيث بنائه وتفصيلاته وتحليلاته– استخدام المنهج الوصفي؛ لمناسبته لموضوع البحث في خطواته المختلفة، حيث يسعى إلى وصف الظواهر أو الأحداث، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها، وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع، كما لا يقف هذا المنهج –غالبًا– عند حد الوصف أو التشخيص الوصفي، بل يهتم بما ينبغي أن تكون عليه الأشياء والظواهر التي يتناولها البحث(١٦).

ومن ثمَّ، فقد سار البحث وفقًا للخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: تناولت أبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم عند سعيد إسماعيل علي.

الخطوة الثانية: عرضت أبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم عند سيد أحمد عثمان.

الخطوة الثالثة: قدمت أبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم عند أحمد المهدي عبد الحليم.

الخطوة الرابعة: عرضت أوجه الاتفاق والاختلاف بين رؤى المفكرين الثلاثة لأبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم.

الخطوة الخامسة: تناولت ملامح الإطار التصوري لأبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم.

وفيما يلي معالجة لموضوع البحث الحالي، وذلك على الوجه التالي:

أولاً- أبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم عند سعيد إسماعيل علي:

من المفترض في كل تعليم، في أي مكان، وفي أي زمان، وفي أي مرحلة، أن يكون الهدف الأساسي هو الإصلاح والبناء والتطوير والتقدم، مع تعدد الأساليب، وتبادل الوسائل، وبالتالي فإن المعلم –أساس أصلاح العملية التربوية والتعليمية- لا بُدَّ وأن يكون قادرًا على تبني نهج الإصلاح والتطوير، وواعيًا بأساليب ذلك، ومهتمًا بما يمكن أن يواجهه من عقبات، وساعيًا إلى تذليل هذا وذاك من العقبات(١٧).

وفي هذا السياق، يرى سعيد إسماعيل علي أن ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم ترتكز على عملية إعداده إعدادًا متميزًا ومتكاملاً وشاملاً داخل كليات التربية، وكذا على وجود جملة من الصفات التي ينبغي أن يتمتع بها بحكم ممارسته لمهنة التعليم، وحمله رسالة التربية السامية، والقيام بأدواره المنوطة به، وذلك على النحو التالي:

١- الإعداد "المتميز" للمعلم:

يرى سعيد إسماعيل علي أن الإعداد المتميز للمعلم يأتي من خلال مجموعة من الجوانب، وهي صدارة سلم الأولويات، والتحول من كلية للتربية إلى مجمع للتربية، وجامعة إعداد المعلم، ووجود كلية للتربويين، والاهتمام بمعلم المعلم، والعناية بالتدريب الميداني، وامتداد مدة الدراسة بكليات التربية، والالتفات إلى تكوين معلم التعليم الفني، وإدارة تكوين المعلم، واستحداث معايير قبول جديدة ومواءمتها مع مجال التعليم والتدريس، والاستقواء المهني، وذلك كما يلي:

أ- صدارة سلم الأولويات:

يرى سعيد إسماعيل علي ضرورة ترتيب الأولويات المجتمعية الرامية لإحداث التنمية والتقدم، وأن تحتل قضية التعليم مكان الصدارة بين مجموعة القضايا المجتمعية، مع ما يتطلبه ذلك من رفع الميزانية المخصصة للتعليم، وحسن إدارتها واستثمارها.

ويعبر مفكرنا عن ذلك بقوله: مع التسليم بأن آمالنا المجتمعية تتسع اتساعًا مذهلاً، يصبح كل ما نأمله ونتمناه مهمًا وضروريًا، نجد أنفسنا أمام ضرورة الترتيب: أيها يسبق غيره؟،

وبغض النظر عن انتمائنا لمهنة التعليم، فإننا نبادر بضرورة أن تحتل هذه المهنة صدارة سلم الأولويات، ونحن على وعي بضيق ذات اليد الاقتصادية، ولكننا نسعى إلى يكون الإنفاق في دائرة ما هو متاح، والذي تترجمه مجموعة الأموال المخصصة للتعليم قياسًا إلى غيره، على ألا يقف هذا عند هذا الحد، بل يرتبط به إدارة التمويل والإنفاق(١٨).

ب- من "كلية" للتربية إلى "مجمع" للتربية:

يرى سعيد إسماعيل علي أن تتحول كلية التربية من مجرد كلية فحسب إلى مجمع للتربية يضم بين ثناياه كلية التربية، حيث يدرس الطالب مجموعة من العلوم الأكاديمية التخصصية والعلوم التربوية والنفسية التي تكمل عملية التكوين للمعلم، ومدرسة يتم اتخاذها مجالاً للتربية العملية، ومركزًا للوسائل التعليمية أو تكنولوجيا التعليم، ومركزًا للتدريب أثناء الخدمة.

وفي هذا الشأن يقول: "ندعو إلى أن يتضمن تخطيط إنشاء كل كلية للتربية مثل هذا المجمع التربوي: كلية إعداد وتكوين، ومدرسة للتجريب، ومركز تقنيات، ومركز تدريب أثناء الخدمة"؛ مما يجعل هذا المجمع بمثابة منظومة متكاملة تساعد المعلم على الإعداد الشامل، فهو يتناول المقررات الدراسية في الكلية، ويقوم بالتدريب عليها في مدرسة التجريب، ويتدرب على استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية بل وصناعتها وإصلاحها في مركز التقنيات، ويستمر الإعداد ولا ينقطع حتى بعد تخرجه من الكلية من خلال عملية التدريب أثناء الخدمة(١٩).

جـ-جامعة إعداد المعلم:

من الخطورة بمكان أن تحظى كليات إعداد المعلم في التعليم العام بكل الاهتمام، وننسى أن هناك أنواعًا متعددة من المعلمين، مثل: معلمي التربية الرياضية، والفنية، والموسيقية، والتعليم الزراعي، والفني، والصناعي، ورياض الأطفال، ومن ثمَّ فإن التفكير الاستراتيجي في التطوير يقتضي رؤية كلية عامة مستوعبة لكل هذه الأنواع والمستويات، وربما يوحي هذا بالتفكير في إيجاد مؤسسة أكاديمية واحدة تتولى هي عملية إعداد المعلمين في مختلف المراحل والمستويات والأنواع، وليكن اسمها "جامعة إعداد المعلم"، وتكون كل كليات الإعداد فروعًا لها في مختلف أنحاء البلاد(٢٠).

د- كلية للتربويين في المقام الأول:

يؤكد مفكرنا على ضرورة أن تهتم كليات التربية بالإعداد التربوي والأكاديمي للمعلم، على أن يكون الإعداد التربوي المهني في المقام الأول، حيث إن وظيفتها الأساسية ليس إعداد علماء في التخصصات العلمية المختلفة، ولكن إعداد معلمين لهذه التخصصات، كما أنه في الكليات التي

تجمع بين الأقسام الأكاديمية والأقسام التربوية، يلاحظ أن الثانية محدودة العدد قياسًا بالأولى، وهذا الأمر ينعكس عند تشكيل المجالس واللجان المختلفة بالكلية، فيكون عدد التربويين فيها أقل من الأكاديميين، وهو ما يجعلهم بعيدين كل البعد عن دائرة صُنع القرار.

وفي هذا السياق يذكر سعيد إسماعيل علي أن بعض كليات التربية، تقوم بمهمة التكوين والإعداد مهنيًا وأكاديميًا معًا، فتضم أقسامًا للعلوم التربوية والنفسية، وأخرى لسائر ما يتم تدريسه في المدارس، وقد يبدو هذا أمرًا طبيعيًا ومنطقيًا، ولكن يعيبه أمران أساسيان –من وجهة نظره–، الأول، أن في الكليات التي تقوم بالجمع بين النوعين، نجد الأقسام التربوية محدودة العدد قياسًا إلى الأقسام الأكاديمية، الأمر الذي ينعكس على (إدارة التكوين)، والتي تلخصها مؤشرات العدد في المجالس واللجان، فلا يكون التربويون هم أصحاب القرار. والثاني، التمهين الأكاديمي، وهو ما يمكن تسميته (بالفريضة الغائبة)، فهل مهمة كليات التربية هي إعداد علماء فيزياء وتاريخ ورياضة...، أم معلمين لهذه التخصصات؟، إن الأمر يختلف كثيرا حسب الإجابة، لكن واقع كليات التربية يتغافل عن هذا تمامًا، حيث تسير وفقًا لما تقوم به كليات العلوم والآداب، وتكون النتيجة ألا يجني الطالب شيئًا(٢١).

هـ– مُعلم المُعلم:

معلم المعلم في نظر سعيد إسماعيل علي هو عضو هيئة التدريس بالكليات، إذ يرى حتمية أن يمر أعضاء هيئة التدريس بخبرة التدريس الفعلي قبل لقائهم المباشر بالطلاب داخل قاعات الدرس، فقد كان فيما مضى يتم تعيين المعيدين بالكلية ليس فقط بناء على التدريس الفعلي بالمدارس، بل بعد الحصول على الدبلوم الخاص، وما حصل عليه من درجات في العلوم التربوية.

وفي هذا الشأن يقول مفكرنا: "يمكن أن نرى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، لم يخبروا التدريس الفعلي، إلا ما تلقوه في التربية العملية، وهذا من صور الخلل، فكيف يكون أستاذًا تربويًا، ولم يعش ممارسة في مدرسة، ثم يتحدث عن التعليم ومشكلاته في مواقع العمل للجمهرة الكبرى من المواطنين"، ثم يضيف قائلاً: "إن تعيين المعيدين في كلية التربية بجامعة عين شمس، لم يتوقف على ممارسة التدريس الفعلي في المدارس، بل لم يك يتم إلا بعد الحصول على الدبلوم الخاص، وبناء على ما حصل عليه من درجات بالتالي في العلوم التربوية"(٢٢).

وبهذا يؤكد مفكرنا أهمية الخبرة الحقيقية في مجال التدريس وقيمة التفوق التربوي في حياة أعضاء هيئة التدريس بالكلية؛ لأن هذا يجعله أكثر جدارة واستحقاقًا بشرف التدريس الجامعي.

و-التدريب الميداني:

في كل كليات التربية يقوم الطلاب بما اصطلح على تسميته بالتربية العملية أو التغذية الميدانية -بتعبير مفكرنا-؛ حيث يقومون بالتدرب على التدريس في المدارس، تحت إشراف كلية التربية، بالمشاركة مع من تُعينه المدرسة(٢٣)، ومن ثمَّ فهي مكونٌ أساسيٌ من برنامج إعداد المعلم، وخاصة في الفرقتين الثالثة والرابعة، كما أنها تمثل المصب الذي تصب فيه كل المعارف والخبرات المتحصلة في التكوين، ومن ثمَّ لا ينبغي أن يقتصر الإشراف على التربية العملية على قسم المناهج فحسب، بل تكون من مهام جميع الأقسام التربوية بالكلية، وألا تقتصر على تدريب الطلاب على كيفية التدريس فحسب، ولكن تكون تطبيقًا ميدانيًا لجميع المعارف المختلفة التي اكتسبها الطالب في دراسته بالكلية.

ويقدم سعيد إسماعيل علي خبرته في التربية العملية وقت طلبه للعلم التربوي في أواخر خمسينيات القرن العشرين في الدبلوم العام، فيقول: كان الطالب في يوم التربية العملية، يتواجد في المدرسة من بداية اليوم المدرسي، ويحضر طابور الصباح، ويظل مقيمًا بالمدرسة إلى أن تنتهي الحصص تمامًا، وعلى الرغم من كون الواحد مكلفًا بتدريس حصة واحدة تقريبًا، فإنه كان ينتهز الفرصة ليحضر مع زملاء آخرين، أو يشارك في بعض أنشطة المدرسة، أو يشارك في عمل إداري، بحيث يعيش الحياة المدرسية طولاً وعرضًا، وكان المشرف دائمًا هو أحد أعضاء هيئة التدريس، الذي كان يقضي ما لا يقل عن نصف اليوم، حيث كان يشرف على مجموعتين في مدرستين، فيقسم اليوم بينهما(٢٤).

ويكشف مفكرنا عن رؤيته في الانشغال بالتربية العملية بقوله: "إن الانشغال بالتربية العملية لا ينبغي أن يقتصر على قسم المناهج وحده، بل من المفضل أن تكون من مهام كل أعضاء هيئة التدريس في العلوم التربوية والنفسية حتى في أصول التربية، ولا ينبغي أن تقتصر مهمة التربية الميدانية على: كيف نعلم؟، فهذا يقصرها على طرق التدريس والمناهج، أما إذا أكدنا على أن مهمتها هي التطبيق الميداني للمعرفة التربوية والنفسية التي يتلقاها الطالب أثناء دراساته في كلية التربية، يصبح واجبًا أن تشارك كل الأقسام التربوية فيها"، ومن ثَمَّ يتوصل عالمنا إلى أن متابعة الطلاب في التدريب الميداني والإشراف عليه لا ينبغي أن يوكل إلى الهيئة المعاونة، بل لا بُدَّ أن يقوم به كبار أساتذة التربية، ويعبر عن ذلك بقوله: "إن مهمة التدريب

الميداني لا تقل أهمية عن مهمة تدريب طلاب الطب والامتياز في المستشفيات، وتواجد أساتذة الطب فيها"(٢٥).

وبهذه الصورة يكون أستاذ التربية على صلة وثيقة بأرض الميدان، فإذا ما تحدث داخل قاعات التدريس، أو في المنتديات العامة، أو جلس يكتب، تكون الحياة المدرسية -كما هي في الواقع- ماثلة أمام ناظريه، فيضبط حركة تفكيره، بحيث لا يُحلِّق في أجواء النظر والمثل الموغلين في التجريد(٢٦).

واستنادًا إلى ما سبق، فقد أعطى سعيد إسماعيل علي التدريب الميداني أهمية خاصة؛ إذ يُعَدُّ جزءًا رئيسًا من الإعداد المهني للمعلم، ويجعله تطبيقًا فعليًا لما حصّله الطالب من معارف، وميدانًا للخبرة الواقعية المطلوبة للمعلم.

ز- امتداد مدة الدراسة بكليات التربية:

يرى سعيد إسماعيل علي أن تمتد مدة الدراسة بكليات التربية من أربع سنوات إلى خمس سنوات؛ وذلك حتى يكون الإعداد الأكاديمي والإعداد المهني، والإعداد الثقافي على خير ما يرام، وخاصة في ظل ثورة المعارف والاتصالات، وفي هذا المسار يقول: "إن أسلافنا عندما فكروا في التأسيس لكليات المعلمين، كان للمعرفة حدود ووظائف ومجالات، تغيرت الآن، وسوف تظل تتغير وتتطور وتتسع دوائرها بصورة يلهث العقل، بل والخيال في تصورها"، ويضيف قائلاً: لقد أصبح ملايين الأجيال الجديدة مطالبين بالتعامل مع عوالم معرفية وتقنية لم تخطر على بال، لم يعد يكفيها هذا الكم وذاك النوع من المقررات المتخصصة في كليات إعداد المعلم، مما يوجب أن تمتد الدراسة بها لتكون لمدة خمس سنوات لا أربع؛ حتى يمكن للملتحقين بها التمكن من علوم التخصص الذي سوف يقومون بتدريسه(٢٧).

ومن ثَمَّ، فإن رؤية عالمنا في أن تكون مدة الدراسة أطول تكمن في محاولة أن يتمكن المعلم من الإلمام الأوسع بالمعارف والعلوم المختلفة؛ مما يساعده على التكوين الشامل، الذي ينطلق به ليكون معلمًا لملايين من أبناء المجتمع، في المستقبل القريب.

حـ- الالتفات إلى تكوين معلم التعليم الفني:

ويقصد به التعليم الفني بمجالاته الصناعية والتجارية والزراعية، حيث يرى أن كليات التربية تختص بإعداد معلم التعليم العام، والذي من الممكن أن يكون له مكان -أيضًا- في أنواع أخرى من التعليم، ولكن التعليم الفني والذي يمثل ما يقرب من ثُلثي التعليم الثانوي بصفة عامة،

لا يحظى بهذا الاهتمام من التكوين المهني، على الرغم من كثرة المناداة بأهمية التعليم الفني وأثره في تنمية المجتمع، وخطورته بالنسبة لقضية التنمية.

وفي هذا السياق يقول سعيد إسماعيل علي: وإذا كان كثيرون يلحون على أهمية التعليم الفني باهتمام أكثر مما هو قائم، اهتمامًا يبتدئ في كثير من الجوانب التي يفقدها هذا التعليم، فمن أوجب الواجبات –هنا– أن نشهد قنوات متخصصة لإعداد وتكوين معلم التعليم الفني –شبه الغائب عن خريطة إعداد المعلم في مصر–والذي نزعم أنه (مُهمش)، فيما يبدو بحكم العدوى من مرض إهمال هذا التعليم، الذي أصبح قبلة لأصحاب المجاميع الضعيفة، فضلاً عن أن يكون قبلة لأبناء الفقراء(٢٨).

ولذا، ينادي سعيد إسماعيل علي بضرورة أن يحظى معلم التعليم الفني فيما يتعلق بعملية التكوين المهني بالاهتمام الكافي الذي يؤهله لأن يكون على مستوى المسئولية الملقاة على عاتقه في إعداد الكوادر الفنية والعمالة الماهرة المطلوبة لسوق العمل، والتي من شأنها إحداث التنمية الاقتصادية داخل المجتمع.

ط– إدارة تكوين المعلم:

يرى سعيد إسماعيل علي أن هناك أنواعًا متعددة من الكليات الخاصة بتكوين المعلم، تتعدد وتتنوع وفقًا لمجال التكوين، وهذا يفرض التفكير في صيغة فعالة متآزرة لإدارة كل هذه المؤسسات، ويكون ذلك بأحد سبيلين؛ الأول، أن يكون هناك جامعة موحدة تجمع بين هذه الكليات من أجل التناسق والتكامل فيما بينها، والثاني، إنشاء مجلس أعلى لتكوين المعلم.

وفي هذا السياق، يعبر مفكرنا عن هذه الفكرة بقوله: لا بُدَّ من إيجاد جامعة لتكوين المعلم تجمع الشتات المبعثر بين الجامعات، لا سعيًا للتوحيد والتنميط، فهذا يأتي بنتائج عكسية، وإنما لتوفير التناسق والتكامل، والحرص على بعض العناصر المشتركة، فضلاً عن توفير شروط الدقة والعدل في المعايير، فضلاً عن إنشاء ما يمكن أن يسمى (المجلس الأعلى لتكوين المعلم)، مع ضرورة التفكير في ترسيم الحدود بين اختصاصاته واختصاصات كل جامعة تتبعها كلية الإعداد والتكوين(٢٩).

ي– استحداث معايير قبول جديدة ومواءمتها مع مجال التعليم والتدريس:

لا يتفق سعيد إسماعيل علي مع معايير قبول الطلاب بكليات تكوين المعلم، والتي تعتمد على مجموع درجات الثانوية العامة، من خلال مكتب التنسيق، وخاصة أن المقابلات الشخصية التي تتم مع الطلاب المستجدين تتسم بالشكلية.

فليست المسألة في الالتحاق بكليات التربية مسألة تعليم وتثقيف وتنوير، بل إنها –كما يرى سعيد إسماعيل علي– تكمن في كيفية اكتساب طالب الثانوية العامة لمجموعة مهارات تتيح له فرصة الحصول على مجموع عالٍ يؤهله لدخول هذه الكليات(٣٠).

وفي هذا السياق يقول مفكرًا مفندًا هذه الإشكالية:

إن مجموع درجات الثانوية العامة ليس هو المعيار الدقيق الذي يحدد من يصلح ومن لا يصلح للالتحاق بهذه الكليات، لكن المشكلة الحقيقية تكمن في أي معايير إذن يمكن أن يتم القبول، وخاصة ونحن نعلم –من خلال خبرة السنين الماضية– كيف تتحول عمليات مقابلة الطلاب المستجدين إلى عملية شكلية(٣١).

ومن هنا، يؤكد مفكرنا ضرورة البحث عن معايير قبول جديدة بواسطة أساتذة متخصصين في علم النفس التربوي، والصحة النفسية بكلية التربية، وكذلك التواصل مع وزارة التربية والتعليم حتى تحظى كليات التربية بطلاب متميزين، يلتحقون بها عن حب واقتناع، ويعبر عن ذلك بقوله: "إن بكل كلية تربية أساتذة متخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، فهل نعجز عن ابتكار أدوات قياس شفهية وعملية تحدد لنا مستوى معينًا، يمكن أن يحدد القبول من عدمه؟"، ثم ينتقل مفكرنا إلى التفكير في كيفية التواصل مع وزارة التربية ليكون هناك تعاون في (التسويق) لكليات التربية، وفقًا لما يحدده المتخصصون في هذا، بين طلاب المدارس حتى تحظى كليات التربية بطلاب متميزين، يلتحقون بها عن حب واقتناع، وهذا أساس التكوين الجيد الحقيقي، وفيما يتعلق بسوق العمل أو مجال التعليم والتدريس، ينادي بضرورة عودة التكليف مرة أخرى كما كان من قبل، حتى يحصل كل معلم على مهنة يمارس من خلالها وجوده ويشعر فيها بكيانه، وفي هذا السياق يقول: "إن كليات التربية كليات مهنية، تعد لمهنة معينة، فإذا لم يلتحق خريجها بهذه المهنة، فماذا يكون مصيره؟، بل ماذا يكون مصير ملايين الجنيهات التي أنفقت على تكوينه؟(٣٢)

ك– الاستقواء المهني:

لكل مهنة، بل وكل حرفة، نقابة تقوم بالتنمية المهنية لأعضائها، وتأمين مستقبلهم بعد الخروج إلى المعاش، وتقديم بعض الخدمات الضرورية مثل الإسكان والرحلات والترفيه، والدفاع عن مصالح الأعضاء تجاه أصحاب العمل وملاكه(٣٣).

إن القوة الاجتماعية، والسلطة "الفكرية"، والمكانة، أمور لا تأتي بقانون ولا تجئ بقرار، ولا توجدها خطبة أو خطب عصماء، وقصائد شعر وأقوال سائرة، وإنما تفرضها المواقف وتحتمها السلوكيات، وتبرهن عليها التجارب والخبرات(٣٤).

ومن هنا يؤكد عالمنا أهمية أن يتمتع المنتسبون إلى مهنة التعليم بالمكانة المجتمعية والكفاية الاقتصادية؛ حيث إن كفاءة التكوين لا تقتصر على ما يتم داخل كليات التربية، وإنما يمتد لبث روح الاعتزاز بالمهنة، والحماس للعمل، ولذا فلا بُدَّ أن تكون هناك جماعة مهنية ذات صوت مسموع، تشكل قوة ضغط لا للفرض، وإنما لتأكيد الحقوق التي ترتبط بالضرورة بالواجبات، فضلاً عن أن يمارس التنظيم المهني القائم الخاص بالمعلمين دورًا أكبر في كل ما يتصل بهم من جوانب، لا الإدارية والمالية والمعيشية فقط، بل كذلك "الفكرية" بالمتابعة والفحص والنقد(٣٥).

يتضح مما سبق أن سعيد إسماعيل علي يؤكد على قضية إعداد المعلم وتكوينه فهي أحد مداخل الإصلاح، بل إنها أولها، ولذا يرى أن تحتل قضية التعليم مكانة بارزة بين القضايا المجتمعية، وأن ترصد لها الميزانية التي تساعدها على الإصلاح والتطوير وحُسن استثمارها فيما يفيد، وأن تضم كليات التربية مجمعًا للتربية يتضمن الدراسة النظرية والتطبيقية معًا والتدريب على التقنيات الحديثة والتدريب أثناء الخدمة، وكل هذا في سبيل السعي نحو الإعداد الأفضل للمعلم.

وأن تهتم كيات التربية بالدرجة الأولى بإعداد التربويين، وإمدادهم بالمدد التربوي المطلوب حتى يكون لديهم ذخيرة تربوية من الطراز الأول، وأن يتمتع معلم المعلم أو أعضاء هيئة التدريس بالكلية بالخبرة التدريسية الفعلية قبل الالتقاء المباشر بالطلاب حتى يكونوا على دراية بما يقدموه للطلاب من خلال الاحتكاك المباشر بطلاب المدارس أو من خلال زيادة الحصيلة التربوية بالحصول على الدبلوم الخاص، وأن يتلقى الطلاب المعلمين التدريب الميداني المطلوب ويكون الإشراف عليه من قبل كبار أساتذة التربية من الأقسام التربوية المختلفة ولا يقتصر على قسم المناهج وطرق التدريس، ويكون تطبيقًا شاملاً لما تم اكتسابه من معارف وعلوم متنوعة أثناء السنة الدراسية ولا يقتصر على التدريب على كيفية التدريس فحسب.

وأن تمتد مدة الدراسة بكليات التربية إلى خمس سنوات بدلاً من أربع حتى يتم الإعداد الشامل للمعلم وزيادة قدرته على استيعاب وفهم أكبر قدر ممكن من العلوم المختلفة، وأن يتم الاهتمام بإعداد معلم التعليم الفني بمجالاته المختلفة، وعدم تهميشه، وأن يكون هناك إدارة تجمع بين كليات إعداد المعلم المختلفة تحت راية واحدة من خلال إنشاء جامعة إعداد المعلم، أو إنشاء المجلس الأعلى لتكوين المعلم.

وأن يتم الكشف عن سُبُل ومعايير أخرى لقبول الطلاب بكليات التربية ولا تقف عند حد درجات الثانوية العامة، ويتم عودة العمل بنظام التكليف لتسكين الخريجين من كليات تكوين المعلم بمهنة التدريس، وأن يكون هناك تنظيم مهني يجمع بين أصحاب مهنة التعليم ويكون له صوت مسموع ودور مؤثر في مختلف القضايا الخاصة بهم، ويضمن مكانة اجتماعية راقية واقتصادية مقبولة للمعلمين.

٢- كون المعلم قائدًا تربويًا:

يقدم سعيد إسماعيل علي جملة من صفات المعلم كقائد تربوي، والتي يراها مرتكزًا رئيسًا في ثقافة الإصلاح التربوي له، وهذه الصفات هي تمتعه بـ: القيادة، والتأديب، والتأثير، وكونه مجسدًا للسلوك والتربية الخلقية، ومُشكلاً لشخصية المتعلم، ومطلعًا على ثقافة مجتمعه.

أ-القيادة:

المعلم، بحكم عمله ومهنته، وتخصصه واتصالاته وعلاقاته، قائد بالطبيعة، أو مستعد للقيادة بالطبيعة، أو أن الظروف من حوله تهيئ له فرص القيادة بالطبيعة، وهذا من طبائع الأشياء(٣٦).

ويرى سعيد إسماعيل علي أن قيادة المعلم تنبع من الدور المنوط به، والمسئولية الملقاة على عاتقه، والرسالة التي يسعى لأدائها، والمهارات التي يتمتع بها، وهذه القيادة قد لا تتوفر في جميع المعلمين، ولكن المعلم يمكنه اكتسابها والتدريب عليها إذا كان مقتنعًا بها، وفي هذا الصدد يقول:

"إن القيادة أمرها منوط بالدور، وبتحمل المسئولية، وبالرسالة، وبقدر من الإمكانات والاستعدادات والمهارات الشخصية التي قد لا تتوافر بالضرورة لدى كل من يعمل في مهنة التعليم، مع التأكيد على أن هذه الجوانب هي التي يمكن تحصيلها والتمرس عليها بالخبرة والمعرفة، والحماس والروح المعنوية العالية، فضلاً عن الاقتناع والتقبل بما تفرضه القيادة من مسئوليات ومهام"(٣٧)، وهذا يشير إلى إمكانية الإصلاح والتغيير إلى الأفضل بشيء من الرغبة والقدرة والإرادة.

كما يعدد مفكرنا شروط القيادة بقوله: أن يكون قائدًا على علم، ويملك فن القيادة، ومتشبعًا بروح خدمة الجماعة، ملتزمًا باتجاهاتها وأهدافها وعالمًا بها، ويسهل عليه الاتصال بالناس ويسهل على الناس الاتصال به، وأن يكون محل ثقة الناس وأهلاً لقبولهم قيادته، وأن تكون ظروف عمله تسهل عليه أن تكون قيادته غير مباشرة وغير مفروضة بل تأتي في سياق عمله الطبيعي، وأن يُشعر تلاميذه بأنه ممتلئ حماسًا وتفاؤلاً -لا باصطناع وتكلف- ولكن عن إيمان وقناعة،

وأن يكون قادرًا على تكييف الظروف التي تكون أكثر فاعلية في تجميع قلوب الطلاب على الاهتمام بالأمور العامة وعدم الاقتصار على الأمور الشخصية، والاهتمام بالطلاب والحرص على أن يعيشوا مُناخًا يمتلئ ودًا وعطفًا، وأن يشعرهم بأنهم موضع تقدير واحترام، ولا ينظر إليهم باعتبارهم صغارًا غير ناضجين، ومن ثمَّ غير مهيئين للمبادأة والابتكار والحوار، وكذا فإن روح الدعابة مطلبٌ ضروريٌ، "يُعطر" المناخ السائد، وإن الجدية لا تتنافى مع روح الدعابة، إذا كانت منحصرة في حدود أخلاقية لا تقوم على التزمت والصرامة المفرطة، وفي حدود الألفاظ المهذبة(٣٨).

ب-التأديب:

من صفات المعلم القائد أن يكون مُربيًا ومؤدبًا -كما كان قديمًا-، فالغرض من التربية ليس تحصيل كم هائل من المعارف والمعلومات، ولكن التربية هي بناء شخصية، وفي هذا السياق يقول سعيد إسماعيل علي: "إن العملية التربوية ليست عملية حشو للأذهان بأطراف من المعارف والمعلومات، وإنما هي عملية بناء شخصية، ورائدها الأساسي هو الأخلاق، التي يرادفها "الأدب" والذي يعني استقامة السلوك"(٣٩).

جـ-التأثير:

ينبغي أن يكون المعلم القائد مؤثرًا في نفوس طلابه وعقولهم، فلا يكتفي أن يكون مجرد مُلقنًا لدروس في مجالات المعرفة المختلفة، ثمَّ تُنسى بمجرد اجتياز الامتحان، وتتلاشى مع مرور الزمان، وفي هذا السياق يقول مفكرنا: "إذا اقتصر عمل المعلم بين تلاميذه على مجرد مساعدتهم على تحصيل المعرفة، لم يزد عن أن يكون كتابًا ناطقًا أو حاشية على كتاب بيد التلميذ، ووقف أثره عند حد مساعدة التلميذ على أن ينجح في امتحان، ثمَّ ينسى المادة التي أنجحته، وهنا يفقد مع الحقائق أثر المعلم فيه"(٤٠).

د- مُشكل لشخصية المتعلم:

من صفات المعلم القائد الصناعة، فهو صانع ولكن ليس بأي صانع، إنه صانعٌ لإنسان، ومُشكلاً لشخصيته بجميع جوانبها، فلا يقتصر على تنمية الجانب العقلي في شخصية تلاميذه، وإنما يسعى إلى تشكيل شخصية متكاملة، وإعداد إنسان صالح، ويعبر سعيد إسماعيل علي عن ذلك بقوله: "إن مهمة المعلم هي أن ينمي شخصية التلميذ بجميع جوانبها علمًا وخُلُقًا وسلوكًا وذوقًا، إن مهمته أن يصنع من التلميذ إنسانًا"(٤١).

هـ-مجسد للسلوك والتربية الخلقية:

لا بُدَّ من علم يجد المتعلم أثره ووقعه في نفسه وبيته وأقاربه وجيرانه وعمله وبيئته كلٌ على حسب تعلمه، وحينها لن ينسى هذا العلم؛ لأنه يراه واقعًا كل لحظة على مدار ساعته ويومه داخل مدرسته مع معلميه، وسيسهل عليه نقله لمن بعده من الأجيال.

لكننا في وقتنا الراهن أصبحنا عندما نتذكر شعر أحمد شوقي (١٨٦٨م-١٩٣٥م) - الذي نادى فيه بأن نقف للمعلم ونوفيه التبجيلا؛ حيث كاد أن يكون رسولاً- نقرنه بقدر من السخرية، ولسان حالنا يقول: "كان هذا فيما مضى"(٤٢).

فمهمة المعلم -هكذا ينبغي ويفترض- أن تنمي شخصية المتعلم بجميع جوانبها، وأساس هذا ألا يكتفي المعلم بالتأثير في التلاميذ بالعلم أو الحقائق، وإنما يجب أن يكون قدوة لهم أولاً(٤٣)؛ بما يسلكه أمامهم من أفعال، وبما يلفظه من أقوال، إذ لا يكتفي بالطريقة اللفظية في التربية الخُلُقية، بل يُجسد هذا كله في صورة حية ملموسة أمام تلاميذه، فهو قائد ورائد لتلاميذه في ميدان السلوك والتربية الخُلُقية.

وفي هذا الشأن يرى سعيد إسماعيل علي: أن ثمة ميدان في تنمية شخصية التلاميذ يقع فيه فشل أكثر من النجاح من جانب عدد من المعلمين؛ لأن الطريقة المألوفة أن يعلم تلاميذه السلوك وما وراءه من القيم والأخلاقيات والعرف والتقاليد وآداب التعامل بالطريقة اللفظية، فهذا حرام وهذا حلال، وهذا فضيلة وذاك رذيلة، ثم ينتهي الأمر بأن تقنع مواقف الحياة التلميذ بأن كل ما علمه معلموه من هذا الفرع من التعليم إنما هو لفظيات يكذبها الواقع، أو على الأقل لا تجد لها مجالاً فيه، فالتربية أمر لا ينفع فيه القول ولكن العمل، والمعلم لا يكون معلمًا ومربيًا إلا في موقف يجمعه ويجمع طلابه، وفي داخل الموقف تكون التربية بالتصرف والقدوة ومناقشة القيم المتعارضة والاختيار من بينها لأحسن ما يواجه به المواقف(٤٤).

ومن ناحية أخرى، يرى مفكرنا ضرورة أن يعي المعلم تلك المقولة: "لا تنه عن خلق وتأتي مثله"، فإذا كنا نحمل المعلم مسئولية أكبر في التربية الأخلاقية، فألف باء هذا أن يسعى هو نفسه - والجميع معه- للالتزام بأساسيات هذه التربية التي تجعل من الإنسان إنسانًا على وجه الحقيقة، لا مجرد شكل إنسان(٤٥).

يتضح مما سبق أن سعيد إسماعيل علي يسعى إلى تغيير الدور التقليدي للمعلم بالدور القيادي، والذي يُعدُّ أحد مداخل ثقافة الإصلاح التربوي له، فإذا كان الدور التقليدي ينظر إلى التعليم على أنه مهنة، فإن الدور القيادي ينظر إلى التربية على أنها رسالة، وإذا كان المعلم في دوره التقليدي يعتبر ملقنًا لدروسه، فإن الدور القيادي يقتضي منه أن يكون مُربيًا ومؤدبًا وموجهًا ورائدًا، وإذا كان المعلم في دوره التقليدي يهتم بالجانب العقلي في شخصية تلاميذه من خلال التركيز على إكسابهم كمًا متنوعًا من المعارف والمعلومات، فإنه في دوره القيادي يهتم ببناء الشخصية المتكاملة بجميع جوانبها المختلفة، وإذا كان هدف المعلم –في دوره التقليدي– إعداد طلابه للامتحان، فإن هدفه –في دوره القيادي– إعدادهم للحياة.

٣-أدوار المعلم المنوطة به:

حتى يحسن المعلم القيام بمهمته التي يكلف بها، ويؤدي رسالته التي يتوقعها منه الجميع، فلا بُدَّ من القيام بعدد من الأدوار، ومن أهمها في نظر عالمنا ما يلي:

أ-الدور التعليمي:

يرى سعيد إسماعيل علي أن كثيرًا من المعلمين أنفسهم يتصورون أن ترجمة هذا الدور تقتضي من المعلم أن يكون "ناقلاً" للمعرفة، بتلقين الطالب مجموعة من المعارف والحقائق العلمية وتدريبه على حفظها واسترجاعها وقت الامتحان، والتي قد تحقق له النجاح في الامتحان، وتعطي المعلم نوعًا من الإشباع عندما ينجح طلابه، ويشعر أولياء الأمور بالرضا عندما يتفوق أبناؤهم، ولكن المسألة ليست بهذه البساطة، فهذه الطريقة في نقل المعرفة تفرغها من وظيفتها الأساسية، وهي الإسهام في حل المشكلات التي تواجه الإنسان في حياته.

ومن هنا يؤكد مفكرنا أن الصورة الصحيحة تتمثل في أن يطلب ويجمع الطالب المعرفة بنفسه، وهنا فقط يتحول دور المعلم إلى قائد حقيقي؛ لأنه لن يكون ملقنًا ببغاويًا، ولكن مفسرًا للمعلومات، ومرشدًا في طريقة الوصول إليها من مظانها، وموجهًا في أمر استخدامها استخدامًا وظيفيًا في مواجهة المواقف التعليمية، وبذلك تتم تنمية شخصية الطالب المتكاملة عن طريق تكامل حب الاستطلاع مع الاطلاع مع الفهم مع التطبيق، مع الإرادة اللازمة لهذا كله، تحت قيادة المعلم(٤٦).

ب-الدور الإداري:

يتسع الدور الإداراي للمعلم باتساع عمله كله، وأساسه المنهج وما يرتبط به من أنشطة ومسئوليات، ولا يقتصر هذا العمل –كما يرى مفكرنا– على تفاعله مع التلاميذ داخل الفصل، بل إنه يقوم بدور أساسي في إدارة عملية التربية بالمدرسة وخارجها، ولذا يُعَدُّ دور المعلم الإداري

أساسيًا في إكساب التلاميذ الصفات السلوكية التي يحتاج إليها المجتمع، وهو يسعى إلى تنظيم حياته على المبادئ الديمقراطية والحفاظ على ذاته الحضارية، فالتعاون، وتحمل المسئولية، وإتقان العمل، وحسن الإصغاء، وحسن إصدار القرارات، والقدرة على التخطيط، وفهم الحرية الموجهة، ومتابعة العمل في جماعة، وغير ذلك يحتاج منا إلى ممارسة على أساس من القدوة، والمعلم هو القدوة أمام طلابه، ولهذا فإن دوره في الإدارة المدرسية على أساس هذه المبادئ هو نقطة بداية في تنمية مناخ الديمقراطية داخل المدرسة(٤٧).

جـ- الدور التثقيفي:

من الضروري أن نتطرق إلى قضية قد لا يشعر بها كثيرون، بينما هي على قدر عالٍ من الأهمية في إكساب التعليم فاعلية التغيير والتطوير أو العكس، هذه القضية هي الخاصة بالدور التثقيفي للتعليم(٤٨).

ويعترف مفكرنا بتواضع نسبة الإعداد الثقافي في برامج كليات إعداد المعلم، وما يصحبها من أجواء قلة اهتمام، وشيء من الاستخفاف، وهو الأمر الذي يجب تداركه وتعويضه من خلال البرامج التدريبية، فضلاً عن أهمية أن يعي المعلم أن الإعداد الثقافي ليس بعيدًا عن إعداده التخصصي؛ فهو أشبه بما يكون من حيث التربية البدنية لكل إنسان، حيث تمده بأسباب صحة وعافية، تعينه على العمل المكلف به(٤٩).

فليس التعليم -بصفة خاصة- مجرد تنظيمات وتقنيات وأموالاً، وإنما هو كذلك أفكار، ورؤى، وهوية، وعقائد، و"تراب الوطن"(٥٠)، ولذا فالمعلم القائد مسئولٌ عن إعداد المواطن الفعال الإيجابي، من خلال غرس ثقافة المجتمع في نفوس طلابه، ولا يقتصر في ذلك على إعداد دروسه فحسب، بل إنه دائم الاطلاع على ثقافة المجتمع وأهدافه وقضاياه ومشكلاته، وعلى حد تعبير حامد عمار فـ "الثقافة تُعلم، والتعلم يثقف"(٥١).

وفي هذا الأمر يقول سعيد إسماعيل علي: "لكي يتمكن المعلم من القيام بمثل هذا الدور المنوط به، فإن الأمر يقتضي ألا يكون واقفًا عند حدود مقرر بعينه يعلمه للطلاب، بل لا بُدَّ أن يكون على اطلاع جيد بثقافة مجتمعه، من حيث أصولها التاريخية وعناصرها واتجاهاتها ومشكلاتها وأهدافها؛ ذلك لأن وظيفته في حقيقة أمرها هي تقديم التلميذ لمجتمعه وتقديم ثقافة المجتمع للتلميذ، ويتطلب هذا من المعلم أن يعرف الثقافة بقدر ما يعرِّف المتعلم"(٥٢).

ثانيًا- أبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم عند سيد أحمد عثمان:

يرى سيد أحمد عثمان أن جوهر ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم يرتكز على إيجاد المعلم المُحَرِّر، والذي يتمتع بمجموعة من الخصال والصفات، فهو صاحب شخصية فريدة ومميزة، إنسان على درجة عالية من الإنسانية، متطابق بين ظاهره وباطنه، ذاتي الاختيار والقرار، رفيق بالمتعلمين، مترقب للمستقبل، أسوة حسنة للمتعلمين، بشوش يتسم بالفكاهة، متواضع إذ يُخطئ.

يرى سيد أحمد عثمان أن "المعلم المُحرِّر هو خير إثمار تربية التحرر، ونوَّارة نتاجها"؛ وبمعنى آخر هو "نتاج تربية التحرر وتاجها"(٥٣)، ويطلق مفكرنا على المعلم لفظ متحرر؛ لأنه متحرر من الجمود، والسلبية واللامبالاة، والأنانية، والتسيُّد، والتكبر، والتعجل، والنمطية، والزيف، والتهاون، والاتكالية، والاعتمادية، والدَّنية، ويسميه المعلم المُحَرِّر؛ لأنه مُحرِّر للإيجاب والنشاط، والمسئولية والالتزام، والتفرد والتميز، والثقة والثبات، والكفاءة والفاعلية، والتقبل والإقبال، والحماسة والإقدام، والتجديد والإبداع في نفوس المتعلمين.

ويطلق على المتعلم لفظ المتنامي، ليدل على أنه في طور النماء والتفتح، لقدراته واستعداداته، وفي مرحلة التشكيل والصياغة لذاتيته، ويحدث ذلك أثناء تشاركه وتفاعله في حيوية الخبرة المربية في الموقف المربي الذي يخطط له المعلم المحرر وينفذه عن وعي وقصد، ويستمر على هذا حتى يحقق المتعلم ذاته.

والمعلم المُحَرِّر في مسيرته والتي يطلق عليها –سيد أحمد عثمان– تيسيريته، وذلك إشارة منه إلى كونه ميسرًا للمتعلمين طريق تحقيق الذات وبنائها، ويرى أنه دائم التحرر والتحرير، تحرر ذاته، وتحرير ذاتيات المتعلمين؛ فهو يتحرر إذ يُحرر.

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه الصفات:

١-شخصية متميزة ومتنامية:

فهي شخصية ذاتية ليست كغيرها، وليست منكرة لغيرها، إذ يحرص المعلم المُحَرِّر على صناعة ذاتيته وتشكيلها؛ وذلك لأنه يدرك أن الذاتية ليست معطاة ولا ممنوحة، بل هي نتاج اجتهاد الذات وجهادها، ويعبر سيد أحمد عثمان عن ذلك بقوله: "أبرز الخصال التي تتأصل عند المعلم المتحرر هي حرصه المُقتدر المثابر على صوغ ذاتيته وتشكيلها، وإنمائها، وترقيتها، ذلك بأن الذات على وجه العموم، في جهدها الوجداني هي التي تنشئ ذاتيتها، هي التي تصنعها وتصوغها، فالذاتية ليست معطاه ولا ممنوحة، بل هي نتاج اجتهاد الذت وجهادها"(٥٤).

٢-الوعي بإنسانيته:

فالمعلم لديه وعي بإنسانيته وبإنسانية الآخرين، متحرر من السلبية، ومحرِّر للإيجابية، والمسئولية والالتزام، وهو يتعلم حين يُعلم، ويتنامى حين يُنمي، ويحقق ذاته حين يحقق ذات المتعلمين، ومن ثمَّ فهو دائم التحرر لذاته، ومستمر التحرير لذات الآخرين.

وفي هذا الصدد يقول سيد أحمد عثمان: "إن تحررية المعلم وتحريريته، في تناميها وترقِّيها، تدور حول المعلم من حيث هو: إنسان واع بإنسانيته، وتفرده وكرامته، بقدر وعيه بإنسانية الذاتيات الجارات في تفردها وكرامتها، وكذلك من حيث هو: موقف متحرر من السلب والنفي، متحرر من التخلي والفرار، ومحرِّر للإيجاب سعيًا وإقدامًا، شجاعة واقتحامًا، ومحرِّر للوجوب مسئولية والتزامًا، وللأمانة صدقًا ووفاء، وكذلك موقف المعلم من حيث هو: مهنة يتعلم إذ يُعلم، ويتنامى إذ ينمي، يتحقق إذ يُحقق للذاتيات الجارات غاية ما يرجوه، وغاية ما تصبو إليه"(٥٥).

٣-التطابق بين ظاهر ذاتيته وباطنها:

فلا تعارض بين ما يعلنه وبين ما يضمره، وهذه الوحدة بين الظاهر والباطن تحميه من التصارع بين المظهر والمخفي، مما يوفر له طاقته النفسية -بل وطاقته الحيوية- التي يستثمرها في البناء والإنشاء والإبداع بدلاً من أن تتبدد في التنازع بين الخارج والداخل. وفي هذا الشأن يقول مفكرنا: "إنه أشبه ما يكون توحدًا بين المُعلن البادي من وجود المعلم المحرر والمُضمر الخفي من ذلك الوجود، وهذا التطابق التوحدي يؤدي إلى غياب التنازع والتصارع، مما يوفر من الطاقة النفسية، بل الطاقة الحيوية في عمومها، ما توجهه الذاتية وتستثمره في البناء والإنشاء، في الإيجاب المثمر بدلاً من تبديده في التعامل مع سلب التصارع"(٥٦).

٤-القدرة على اختيار هدفه ومقصده:

تتكامل الأهداف وسبل تحقيقها، ولا تنفصل الغايات عن وسائل بلوغها -على حد تعبير سيد أحمد عثمان-؛ فوضوح الأهداف وتحديد الغايات ينتج عنه وضوح السبل وتميز الوسائل(٥٧)، وفي هذا السياق فإن المعلم إذ يستطيع إقرار سبيله وطريقه، فهو لا يترك أحدًا يختار له ما يريد، أو يقرر له مساره، بل يتسم بالنضج والرشد الكافي الذي يمكنه من ذاتية الاختيار وذاتية القرار، ويعبر سيد أحمد عثمان عن ذلك بقوله: "إن من خصال المعلم المحرر ذاتية التوجه وذاتية التوجيه، أما ذاتية التوجه فهي اختيار قصد ومراد، وذاتية التوجيه فهي قرار مسعى ومسار، وهما من أصدق دلالات النضج التكويني للكيان الحي، استغناءً واكتفاءً، ومن أبرز علامات الرشد الارتقائي عنده، تحررًا واستقلالاً(٥٨).

وإن من وظيفة الوسط المُربي أن يشجع ذاتية المعلم المحرر في اختيار مقاصده وغاياته، وذاتية توجيهه في الحركة والمسعى، مما يسمح له أن يتمادى في تحرر أداءاته وتفاعلاته، وأن يعدد من بدائله واختياراته، وأن يجدد من أساليبه وفنياته، وأن يبث في روح المعلم المحرر شجاعة الإقدام وجسارة الاقتحام، ويعبر عن ذلك بقوله: "إن ذاتية التوجه والتوجيه محتاجة إلى وسط مرب رسمي ليس متقبلاً لها فحسب، بل وسطًا ميسرًا لها، وسطًا يؤيدها ويشجع عليها، يدعو إليها ويجذبها، يخصبها ويثريها"(٥٩).

٥-الرفق واللين والتسامح:

هذا الرفق الذي يؤدي إلى نماء وتحرر كل من المتعلم المتنامي، والمعلم المحرر، وفي هذا الصدد يقول سيد أحمد عثمان: "رفق هو في هوداته وأناته، صبره وسماحته، طمأنينته ورحابته، تقبله ورجائيته، وما خالط رفق المعلم المُحَرِّر أي نماء وتحرر إلا زانه تربويًا، وجَمَّله أخلاقيًا، وكمَّله إنسانيًا، إنه الرفق في تحرر أطراف التفاعل المربي، متعلمًا متناميًا كان أو معلمًا محررًا"(٦٠).

إن رفق المعلم يؤدي بالمتعلم إلى الشعور بالدفء والطمأنينة والتآلف، ليس فقط بينه وبين المعلم، ولكن بينه وبين جميع رفاقه، وهذا الشعور يؤدي به إلى الانطلاق في الموقف المربي حيث يثير حماسة المتعلم إلى تقبل الآخرين، والتفاعل الإيجابي معهم، ويملؤه حماسة ورغبة في العمل والانجاز، والمغامرة والإبداع.

وفي هذا الصدد يقول عالمنا: "تتمثل وظيفة الرفق في تحرر ذاتية المتعلم المتنامي في: تقبله لذاتيته وللذاتية الجارة، إقباله على الذاتية الجارة، توسيع آفاق المغامرة معرفيًا وأخلاقيًا، وترحيب ذاتية المتعلم بالاختلاف والمخالفة، وتقبلها لخطئها أو قصورها أو فشلها، يُنعش روح الإثابة التي يعطر بها الرفق أرجاء الموقف المربي، ينعش إيجابية وجود ذاتية المتعلم: دفعًا وعزمًا وإرادة، توقًا وحماسة ورجاء"(٦١).

وأما عن وظيفة الرفق بالنسبة للمعلم فإنه يخلصه من نزعة التسلط والتعالي المستترة، ومن زيف التكلف، ويحوله من الفاعل الأول، والمؤثر الوحيد إلى الفاعل الثاني، والمؤثر المشارك، وفي هذا الشأن يذكر سيد أحمد عثمان: "أما عن وظيفة الرفق في تحرر ذاتية المعلم المحرر، فإنه يكبح عند المعلم نزعة التَّسيُّد، والتسلط، والتعالي المتخفية، ويخلصه تدريجيًا من محورية دوره في خبرة التعليم والريادة والتوجيه، ومن مكانته الأعلى، مكانة الفاعل الأول، والمؤثر الأوحد، ويتنقل إلى، أو يرتفع إلى أن يحتل -في تقديره الذاتي- مكانة الفاعل الثاني، والمؤثر المشارك، قد تكون القيمة الأعلى في كل عطاء اجتماعي، في أن يكون المانح في المكانة الثانية، والنائل في

المكانة الأولى. رتبة أعلى يطمح إليها المعلم المحرر في كريم عطائه، ونقاء صدقه، والرفق مرتقاة إليها"(٦٢).

فالعملية التربوية في رحاب الرفق تصبح قائمة على التفاعل والمشاركة، والأخذ والعطاء، ويكون المعلم فيها هو المانح الأكرم المتواضع، فهو يتخلص من كل كبر أو غرور أو تسلط، فهو يختار لنفسه أن يكون في المنزلة الثانية، لأن الذاتية المانحة المعطاءة هي في الحقيقة الذاتية الأعلى في نظر سيد أحمد عثمان.

٦- الارتقاب:

يتميز المعلم المُحَرِر بالارتقاب -كما يطلق عليه سيد أحمد عثمان-، والذي يشير إلى الهدوء والصبر والانتظار والتحسب، فلا يتعجل في الحصول على النتائج، وإنما يعطي فرصة للمتعلم في أن ينمو ويظهر ما لديه من قدرات في مُناخ من الثقة والطمأنينة والروية، والارتقاب هو رفيق الرفق في أسلوب المعلم المحرر وطريقته في تربية المتعلمين، وفي هذا الصدد يقول عالمنا: "الارتقاب تريث وانتظار، وتمهل واصطبار على التحقق الممكن، والظهور المقبل لممكنات الذاتية المتعلمة المتنامية، والارتقاب ثقة ويقين، بينما العجلة والتلهف وطلب النتائج قبل أوانها هي تشويه تكوين، وتكدير مسار، وإيقاف تفتح، وتعطيل تنام، أما الأناة والسكينة والصبر فهي خير مهاد تيسري لاكتمال التحقق لأطراف التفاعل التربوي التحرري من متعلمين ومعلمين"(٦٣).

وتتمثل وظيفة الارتقاب بالنسبة للمتعلم في إنها تبث في الموقف النفسي الاجتماعي الذي يحيا فيه المتعلم جوًا من اليقظة والحث والتطلع والطموح؛ مما يساعده على التحرر من السلب إلى الإيجاب، ومن الجمود إلى الحيوية، ومن الفرار إلى الإقبال، ومن السأم إلى الحماس، ومن النمطية إلى الإبداع، كما إنها تعمل على تجميع وتركيز الطاقة النفسية المتجددة في ذاتية المتعلم، فلا تتوزع ولا تتبدد كما تفعل بها العجلة التي هي قفز وتشتت للطاقة، كما أنها تعطيه فرصة للتعامل مع المشكلات التي تتطلب مثابرة وصبرًا، وتبعث فيه روح المغامرة والمخاطرة التي يحتاج إليها في أن يُكون ذاتيته ويصونها.

وفي هذا الصدد يقول سيد أحمد عثمان: "إن الارتقاب يحرك المتعلم إلى أن يتحرر من "الآن السلب": جمودًا وخمودًا، فرارًا وهروبًا، استسلامًا وخضوعًا، سأمًا وضجرًا، شكًا وارتيابًا، وتحوله إلى "الآن الإيجاب": حيوية وتدفقًا، إقبالاً وتفتحًا، نشاطًا وحماسة، ثقة وثباتًا، مغامرة ومخاطرة، اقتحامًا واستكشافًا، تفردًا وتألقًا، تجددًا وإبداعًا، كما أنه توجه مستقبلي بما هو انتظار لما هو

آت، واصطبار على تحققه، سواء في ذات المتعلم أو في جارته، ويعمل الارتقاب بما هو ثقة على تجميع الطاقة النفسية وتركيزها وتعميقها، وكذلك يعمل على تحصين العمليات الذهنية والممارسات العملية عند المتعلم ضد العجلة وسرعة الغلق في التعامل مع المشكلات التي تحتاج روية وأناة، ولما كان الارتقاب توقعًا لمفاجئ، أو دخولاً في إبهام، فإنه مغامرة ومخاطرة تحتاج إلى جسارة معرفية، وشجاعة أخلاقية"(٦٤).

وتلعب وظيفة الارتقاب في ذاتية المعلم دورًا فعالاً؛ حيث تحقق له يقظته وانتباهه وتجاوبه مع أي علامات تدل على تنامي أو تفتح ذاتية المتعلم، كما تجعله يمارس شكلاً من النظام والضبط الذاتي، حيث تدربه على التريث وعدم التعجل، وتكسبه الجسارة المعرفية والشجاعة الأخلاقية بما تتضمنه من ثقة وإقدام واقتحام بما أنه تحسب للمجهول، كما تساعده على التعاطف والإيثار، وإنشاء تكوينات اجتماعية جديدة، وتعلمه نهوض الرجاء، لأنه في ارتقابه وانتظاره واثق بأن ما يتوقعه من المتعلم سوف يتحقق.

وفي هذا الصدد يقول سيد أحمد عثمان: "أما وظيفة الارتقاب التحررية في ذاتية المعلم فتتمثل في: يقظته للاستجابة لأمارات التفتح والتحقق في ذاتية المتعلم، واعتياد النظام والتزام الانتظام، وتحسب المجهول؛ وهو مغامرة ومخاطرة تتطلب وتنمي عنده جسارة معرفية وشجاعة أخلاقية، وإبداعية اجتماعية؛ وهي إبداعية داخلية في مشاعر أرقى، وفي إدراك أصدق، وتعاطف أعمق؛ وهو من ثقته بذاته وبالمتعلم، ووعيه بقدراته وقابلياته، وعمله على تفتحه وتحققه، والثقة والوعي والعمل هي عناصر تكوين الرجاء وتجدده ونهوضه"(٦٥).

٧-أسوة لطلابه:

إذ يتأثر المتعلمون بما يعلنه من ظاهر السلوك والأداء، وبما يبطنه وراء السلوك المُظهر من خصال، ويتمثل المتعلمون صفات المعلم في داخلهم، ويظهر هذا التأسي بصورة جزئية عندما يتأثر المتعلم بقصد منه وإرادة، أو بتلقائية وعفوية، بجانب من جوانب سلوك المعلم المحرر، سواء ما كان منه معلنًا في تفاعله معه في مواقف بعينها، أو ما كان يستشعره المتعلم من ملامح داخلية لخصال المعلم وسجاياه، أو بصورة كلية عندما تتقارب ذاتية المتعلم المتنامي مع ذاتية المعلم المحرر تقارب شامل، وتطابق كلي، حتى يوشك أن يكون المتعلم نظيرًا للمعلم في سماته الظاهرة، وخصاله الباطنة.

وفي هذا الشأن يقول سيد أحمد عثمان: "إن المعلم المُحَرِّر أسوة للمتعلم المتنامي، ويكون هذا التأسي في عدد من المستويات، وهي التأسي بظاهر السلوك، والتأسي بالباطن وهو ما وراء السلوك المُعلن من خصال يستشعرها المتعلم، ويدل عليه ظاهر سلوك المعلم المُحَرِّر، ثمَّ يتحول

الظاهر والباطن من سلوك المعلم، إلى تمثل باطني داخلي للخصال عند المتعلم، ثمَّ يكون التأسي الجزئي لجانب من جوانب سلوك المعلم في موقف من المواقف، أو يتحول إلى تأسي كلي مستغرق، يكون فيه المتعلم نظيرًا للمعلم في سماته الظاهرة وخصاله الباطنة"(٦٦).

ولا يقتصر الأمر عند توحد شخصية المتعلم مع معلمه، ولكن هناك مستوي أعلى من التأسي، وهو التأسي أو التآسي المتبادل، حيث لا يكون التأثر من اتجاه واحد وهو اتجاه المتعلم للمعلم، بل يكون هناك اتجاهٌ آخرٌ وهو التأثر من قبل المعلم للمتعلم، ويحدث نوعًا من التفاعل الاجتماعي بين كلاهما، ويعبر سيد أحمد عثمان عن ذلك بقوله: "إن تبادلية التأسي، أو التآسي، إذ ليس التأسي مقتصرًا على الرأسية، من الأدنى إلى الأعلى، ولكن من التأسي ما هو أفقي تفاعلي تبادلي، إنه نوع من التفاعل الاجتماعي الأقرب إلى الفطرة في نقائه واستوائه وبراءته وثرائه"(٦٧).

فإذا كان المعلم أسوة لطلابه، يتأسون به في ظاهره وباطنه، ولكن الأمر لا يتوقف عند هذا الحد، فمع وجود نوعٍ من الاقتداء المتبادل بينهما، فقد يُعزز المعلم من بعض سلوكه وأدائه في ضوء ما يظهره المتعلم من استحسان، وقد يُعدل ويُغير من بعضه الآخر في ضوء ما يُبديه من استهجان.

ويرى سيد أحمد عثمان –أيضًا– أن العلاقة بين المعلم والمتعلم علاقة خاصة متفردة دائمة، ويعبر عن ذلك بقوله: " كل علاقة بين أستاذ وتلميذه هي علاقة خصوصية تدق على العمومية، وهي علاقة تفرد تسمو على التكرار، وهي علاقة دوام تتأبى على الانتهاء"(٦٨).

٨–روح الفكاهة:

يتصف المعلم المُحَرِّر بروح الفكاهة التي تتسم بالعفوية والتلقائية والبعد عن التصنع، والرقة والهدوء والصفاء، والتداخل مع جميع العمليات التربوية التي يقوم بها، والمشاركة بين المعلم والمتعلمين، مما يضفي روح البهجة والفكاهة على الموقف التعليمي، وتشعر المعلم والمتعلم بروح التواد والتقارب والتسامح والمحبة، وتثير حماسة المتعلمين تجاه التعلم، وتدفعهم نحو الإبداع، وتعطي المتعلم فرصة لاكتساب القيم والمعايير والتصرفات الأخلاقية.

وفي هذا الأمر يذكر سيد أحمد عثمان: "أن فكاهة المعلم المُحَرِّر علامة صدق تحرره؛ لأنها لا تصدر إلا من نبع مطمئن، ولا تفيض إلا من مصدرٍ واثق، وفكاهة المعلم المحرر هي فكاهة تلقائية، عفوية، هينة لينة، تفاعلية في تدامجها مع العمليات المُربّية التي يخطط لها المعلم وينفذها، وهي نشاط مُرَبٍ يشارك فيه المتعلمون، ولها إيجاب آثارها على الجو النفسي الاجتماعي

في الوسط المربي، ومن تمام التعامل المربي للفكاهة تهذيبها، أي: تنقيتها، وتقويتها، وترقيتها"(٦٩).

وعلى المعلم أن يقوم بتهذيب الفكاهة التي تصدر منه أو من المتعلمين، فلا تتضمن ما يعيب، ولا تكون خشنة، فجة، مستهترة، بل تتحلى بالذوق الرفيع واللياقة الراقية.

٨- القدرة على تعديل خطأه:

يتصف المعلم المُحَرِّر بقدرته على تعديل خطأه والاستفادة منه في التوجه نحو الصواب، إذ يعتقد أن الخطأ صفة إنسانية، وفضيلة بشرية -عندما يعي الخطأ- ويعترف به ويقره، ويتحمل مسئوليته، ويعتذر عنه، ويتخذ من خبرة الخطأ خبرة عِبرة توجهه نحو الأصوب والأقوم، ويظهر ذلك في خطأ المعلم ذاته أو خطأ متعلمه، وسواء كانت تلك الأخطاء أخطاء علمية ترتبط بما يقدمه لطلابه من معارف ومعلومات مثل قصور المعرفة أو سوء الفهم، أو عيب في التوصيل والتواصل، أو كانت أخطاء سلوكية تتعلق بأقوال أو أفعال مُنكرة قد يقترفها.

وفي هذا الصدد يقول سيد أحمد عثمان: "الخطأ فضيلة إنسانية في الوعي به وعيًا صافيًا صادقًا، وتقبله دون تزييف أو تزيين، وجهد تصحيحه أو تعويضه ومواجهة عواقبه، والاعتذار عنه، ونزاهة تقييمه، والإفادة من خبرة الخطأ مستقبلاً، وتقدير فضيلة الخطأ البشري لا يكون إلا ممن لديه علم وجودي أخلاقي أصيل بتلك المقومات لفضيلة الخطأ، ويتوافر لدى المعلم المُحرِّر نصيب طيب من ذلك الخبر ويتجلى في موقفه من خطئه هو وخطأ المتعلم".

ثم يضيف قائلاً: "وخطأ المعلم نوعان: خطأ علمي؛ وهو ما يكون في قصور معرفة، أو إبهام إدراك، أو سوء فهم، أو يكون عيبًا في التوصيل والتواصل، وخطأ خلقي؛ والذي يكون سلوكًا منكرًا، سواء ما كان منه قولاً أو فعلاً، ويقدم المعلم المحرر في كفاءة موقفه من خطئه أنموذجًا متحررًا للذاتية عندما تخطئ وذلك في إقرارها، في اعتذارها، في مسئوليتها، في عميق اعتقادها بأن الخطأ فضيلة إنسانية بقدر ما هو خصيصة بشرية"(٧٠).

ومن ذلك يتضح أن المعلم المحرر هو الذي يعترف بخطأه ويعتذر عنه، بل ويتعلم منه، ولا يتكبر على الخطأ؛ لأنه يدرك أن الإنسان ليس معصومًا منه، لأنه من أخص خصائصه البشرية.

٩- العطاء:

يتصف المعلم المُحَرِّر بعطاء بلا حدود، فهو يبذل قصارى جهده، ذلك الجهد الذي يتصف بكونه نفسيًا وروحيًا قبل أن يكون جهدًا بيولوجيًا بدنيًا، وبكونه أخلاقيًا غائيًا قبل أن يكون إلزاميا وسيليًا، وهو يقوم بهذا الجهد من منطلق التزام داخلي وليس إلزامًا خارجيًا، وحرص على المتعلم الذي هو أمانة عنده، وحرص على ما يقدمه إليه من خبرة صحيحة، وحرص على استمرارية

تقدمه المهني، وحرص على مجتمعه وثقافته، ومن منطلق عزيمته وإرادته ورجائه وتفاؤله بنتائج سعيه، ومن منطلق تقدير مجتمعه لقيمة دوره، ليس تقديرًا ماديًا، بل بعودة المعلم إلى مكانته التي كان يحتلها فيما مضى حيث كان في تقديره الذاتي، وفي تقدير مجتمعه مكافئًا إن لم يك أعلى وأقيم ممن هو صاحب سلطة وسلطان.

وفي هذا الشأن يذكر سيد أحمد عثمان: "إن جهد المعلم المُحَرِّر ليفيض في عمله المربي دافقًا متطلقًا، متساميًا مبدعًا، ثريًا مثريًا، ويوجه هذا الجهد منظومات دافعية ثلاث هي: المنظومة الأخلاقية وتتمثل في التزامه وحرصه، والمنظومة الاعتقادية وتتمثل في إرادته ورجائيته، والمنظومة الثقافية وتتمثل في وعيه بإعلاء ثقافته لمكانته، واعتبار مجتمعه لدوره، والتقدير الرسمي، الحكومي لنتاج عمله"(٧١).

١٠- النور والإشراق:

فالمعلم المُحَرِّر بمثابة منارة أخلاقية هادية بكل ما يحمله من كريم صفات، فهو مجد ومجتهد، متقن ومبدع، صادق وأمين، ودود وبشوش، معطاء ومثمر.

وفي هذا الصدد يقول مفكرنا: "إشراق المعلم المتحرِّر المُحَرِّر هو إشراق صدقه وإتقانه، وإبداعه ونبالته، هو إشراق من كريم خصاله، من سمح تيسيريته، من استقامة أسوته، من بشاشة فكاهته، من مودة تواضعه إذ يخطئ، من وافر جهده الطيب الطيِّع، من فيض عطائه المُغدق المثمر، من توكيد ثقته، من كفاءة إتقانه وتألق إبداعه"(٧٢).

ثانيًا-تجديد أدوار المعلم:

اهتم سيد أحمد عثمان بأهمية الحياة النفسية السوية للمتعلم، إذ يحتاج إلى وسط تربوي نمائي ثري ينبه ويوقظ وعيه، ويحرك انتباهه، وينشط حواسه ومداركه وحركاته، وسط مستعد للتجاوب، لرد الفعل، وسط مستجيب بشكل ما لكل ما يصدر من المتعلم، فهذا الوسط لا يحقق النمو السوي العادي للمتعلم فحسب، بل "يعمل عملاً إثرائيًا نفسيًا للمتعلم في كافة جوانبه وتكويناته وأنشطته النفسية حسية كانت أو إدراكية، معرفية أو عقلية، وجدانية أو انفعالية، ذوقية أو جمالية، اجتماعية أو أخلاقية، قيمية أو دينية. وبقدر ثراء هذا الوسط النمائي، الوسط الحيوي النفسي الذي يتفتح فيه المتعلم، يتحقق نمو المتعلم نموًا مجاوزًا لحدود العادية، مرتفعًا على معدلات السواء(٧٣).

ويرى سيد أحمد عثمان أن المعلم الذي يساعد المتعلم على تحقيق الإثراء النفسي، وتهيئة الوسط النمائي، هو المعلم الحريص والقريب والمشارك والنامي، هو المعلم الذي يراعي إنسانية متعلميه، ويقترب منهم ويشعرهم بالأمن والسكينة، ويتعاون معهم في جميع أنشطة وممارسات التعلم، ويعمل على نمو متعلميه وعلى إنماء وتجديد ذاته باستمرار ولا يقف راكدًا جامدًا(٧٤).

فالمعلم الحريص – في نظر سيد أحمد عثمان – هو الذي يتعامل مع المتعلم من حيث هو إنسان له ذاتيته وحريته، له قوى تحققه، له بواعث نموه، له حوافز سموه؛ فالحرص هنا حب متزن، وتعامل متوازن.

أما المعلم القريب، فهو المعلم الذي يتجه بالإقبال على المتعلم، ويتعامل معه بالطمأنينة إليه، وهو المعلم الذي يحس أنه قريب من متعلميه لا يخشاهم، ويحس المتعلمون أنهم قريبون منه، لا ينفرون منه، والمعلم القريب لا يجد المتعلون معه مجالاً للمعاندة، أو المكايدة، أو التهديد، هو المعلم الذي يشيع مناخًا نفسيًا من السكينة المتبادلة، والتقارب المجاوب.

أما المعلم المشارك، فهو المعلم الذي يأخذ التعليم على أنه نشاط تعاون بين نظراء، لا على أنه عمل من أعمال السلطة الفارضة، ويقتضي التشارك أن يشعر المعلم بالتساوي مع المتعلم، ولا يعني –سيد أحمد عثمان – بالتساوي هنا إلغاء ما لا يمكن إلغاؤه من فوارق ومستويات، وإنما يعني التساوي في "الاستعداد للتعلم"، التساوي في الاستعداد للأخذ والعطاء، التساوي الذي يشعر معه المتعلم أنه يتعامل مع إنسان مثله، ولو كان معلمًا ذا سلطة، وذا معرفة، وذا مكانة عالية(٧٥).

إن أسمى صورة من صور الدافعية في التعلم هي تلك التي يتحرك فيها المتعلم والمعلم بدافعية مشتركة في التعلم، يكون فيها من يتعلم ومن يعلم متعلمين، حارثين في أرض واحدة، وهذا موقف لا دفع فيه ولا تحريك ولا جذب ولا إغراء؛ إنما هو موقف استجابة مشتركة لدافعية مشتركة بين المتعلم، أو المتعلمين، والمعلم، أو المعلمين(٧٦).

فعمل المعلم –كما يرى سيد أحمد عثمان– لا بُدَّ أن يتسم بالتشارك والتعاون مع الزملاء تشاركًا حقيقًا وليس ظاهريًا فحسب، تشاركًا نابعًا من وحدة الهدف والمقصد؛ إذ إن من أخص خصائص عمل المعلم أنه يحتاج إلى أن تتضافر فيه الجهود، وتتآزر الإرادات؛ إنه نوع من التشارك القلبي الباطني، وأهم ما يحققه أن يتماثل المتشاركون فيما يرجون من عملهم، أما إن تفرقت رجاءاتهم، وتشعبت مقاصدهم، فلن يكون بينهم تشارك حقيقي، وإنما يكون تظاهرًا بالتشارك، يخفي تحته شديد نزوع إلى التدابر(٧٧).

أما المعلم النامي، فهو المعلم الذي لا يرى أن عمله الأول هو التعليم فحسب، بل يدرك أن مهمته الأسمى هي النمو، أو على وجه أصح: الإنماء، الإنماء الذاتي، والإنماء للآخر، فالمعلم الذي لا ينمو لا ينمي، بل قد يعطل نمو من يتعلمون عنده، المعلم النامي هو الذي يدخل كل خبرة تعليم أنها خبرة تعلم، أو مغامرة استكشاف، يدخلها مع متعلميه دخول المشارك، القريب، الحريص، مع استعداد للمراجعة، وتقبل الخطأ، أو مواجهة للفشل(٧٨).

ثالثًا- أبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم عند أحمد المهدي عبد الحليم:

تتلخص رؤية أحمد المهدي عبد الحليم فيما يتعلق بأبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم في التركيز على محاور أربعة هي: برامج إعداد المعلم، وسماته الشخصية، وحقوقه، وأدواره المتجددة.

١-برامج إعداد المعلم:

تقتضي عملية تطوير المعلم الاهتمام بكليات إعداده، وتجديدها وتحديث رسالتها، وكذلك الاهتمام ببرامج التدريب أثناء الخدمة، وفي هذا المجال يقول أحمد المهدي عبد الحليم: "ومقتضيات هذه النزعة الجديدة هي ضرورة إعادة النظر جذريًا في بنيات "كليات إعداد المعلم" وتحديث رسالتها، وتجديد برامجها، بما يخدم هذا التحول الجديد؛ ومثل هذه الأعمال مطلوب أيضًا في برامج التدريب في أثناء الخدمة"(٧٩).

ولذا يرى مفكرنا أن مهنة التعليم كأي مهنة تحتاج إلى الإعداد الكافي لها، فهي تتضمن الإعداد الثقافي، والإعداد التخصصي، والإعداد المهني، والبحث العلمي، والتدريب العملي على التدريس، وذلك على النحو التالي:

أ- الإعداد الثقافي:

يحتاج المعلم إلى أن يزود بقدر من الثقافة، عن ماضي مجتمعه وحاضره، ويحدد هذا القدر -في حده الأدنى- قبل الالتحاق بالثانوية العامة ما اصطلح على تسميته "الحصول على الثانوية العامة" في شعبها المختلفة. ويقول في هذا الشأن: "التعليم خدمة اجتماعية حيوية، ولذا فإن الذين يعدّون للعمل فيه يحتاجون دائمًا إلى قدر من الثقافة والمعرفة بأوضاع المجتمع في ماضيه، وحاضره، ومستقبله"(٨٠).

ب-الإعداد التخصصي:

يحتاج المعلم إلى الإلمام الكاف بالمادة العلمية التي سوف يتخصص للتدريس فيها، كالرياضيات والعلوم واللغات وغيرها، وهذا يسمى الإعداد الأكاديمي، ويذكر أحمد المهدي ذلك بقوله: "يحتاج الطلاب المعلمون إلى قدر معين من المعرفة المتخصصة يتصف بالحداثة، والصدق، والقابلية للتعلم، في المجالات التي تعلم في مؤسسات التعليم قبل الجامعي"(٨١).

جـ-الإعداد المهني:

يحتاج الطالب المعلم إلى الإلمام ببعض العلوم التربوية والنفسية التي تعينه على تفهم شخصية طلابه، وتعرف استعداداتهم وقدراتهم، وخصائص نموهم، والطرق والأساليب المناسبة للتدريس لهم، وغيرها من المهارات المهنية التي تتطلبها مهنة التعليم. ويعبر عن ذلك بقوله: "التعليم علم من علوم الممارسة أو الأداء، فإن الطلاب الذين يعدون للمهنة بحاجة إلى أن يتقنوا تعلم قدر من المعارف المهنية، ذات الصلة بالتعليم في مجالات علم النفس، وفلسفة وأصول التربية، وفي مجالات المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم، وينبغي في هذه المواد الحرص على سد الثغرات الماثلة فيه بين الجانب النظري وجانب الممارسة"(٨٢).

د- البحث العلمي:

يحتاج الطالب المعلم إلى التدريب على أساليب البحث العلمي، حتى يستطيع أن يطور من مهنته، ويُقَوِّم أداء طلابه، وفي هذا الصدد يقول: "تدريب الطلاب المعلمين على أساليب البحث العلمي في مستوى يمكنهم من أن تكون ممارستهم للتعليم ممارسة بصيرة، تقوم على ملاحظة أداءاتهم، وأداءات من يُعلِّمون، بطريقة علمية تمكنهم من تقويم هذه الأداءات أولا بأول"(٨٣).

د- التدريب العملي على التدريس:

بالرغم من أهمية التدريب العملي واعتباره حلقة الوصل بين الدراسة النظرية والتطبيق الفعلي الميداني لها، فإنه لم ينل حظه الكافي من الاهتمام، فما زال يسند أمره إلى فئة المعيدين، وقدامى المعلمين والمديرين في المدارس التي يتم التدريب فيها، ولذا يقترح أحمد المهدي أن يكون المسئول عن أمر التدريب العملي بالمدارس أساتذة وأساتذة مساعدين بالكليات، وأن تكون فرصة لدراسة مشكلات التعليم الواقعية بالمدارس، وأن يتدرب فيها الطلاب على أفضل طرق وأساليب التدريس.

ويقترح في هذا المجال: أن يلتزم الأساتذة والأساتذة المساعدون في كليات التربية بالمشاركة الفعالة في الإشراف على التربية العملية وتوجيه الطلاب فيها، والنظر في إطالة مدة الدراسة في كليات التربية الحالية (النظام التكاملي للإعداد) إلى خمس سنوات، وأن تسعى هيئات التدريس في كليات التربية إلى استغلال مشاركتهم في الإشراف على التربية العملية لتطوير العمل في المدارس

التي يتدرب فيها طلابهم، وذلك عن طريق القيام بدروس توضيحية يمكن أن تسجل (صوت وصورة) لتتخذ نماذج يستفيد منها المعلمون القدامى والجدد على السواء(٨٤)، وأن ينظم الأساتذة والأساتذة المساعدون في كليات التربية ندوات داخل المدارس التي يتدرب فيها طلابهم يشترك فيها المعلمون الجدد والمعلمون القدامى للنظر في تنظيم المناهج المختلفة وإزالة ما قد يكون فيها من ظواهر الحشو أو التكرار، وأن تتم في فترات التربية العملية مناقشة بعض المشكلات في المدرسة التي يمكن جعلها موضوعات لبحوث تشاركية أو لبحوث عمل يسهم فيها معلمو المدرسة(٨٥).

غير أن إعداد المعلمين لا يقتصر على الإعداد قبل المهنة؛ وذلك لأن المعلم حديث التخرج يحتاج إلى تدعيم من أجل الاستمرار على ما تعلمه في في كلية التربية، بيد أن الواقع بخلاف ذلك، فبمجرد تخرج الطالب من كلية التربية ونزوله للعمل في الميدان يُواجَه بنصائح من المعلمين القدامى تحثه على نسيان ما تعلمه عن التدريس في الكلية، ومحاولة جذبه للعودة إلى الطرق والوسائل التقليدية، وفي هذا الصدد يقول: "ولعلاج هذا الواقع الذي لا محيص عنه، اقترح أن تنظم كليات التربية بالاشتراك مع الإدارات التعليمية برامج لمتابعة المعلمين الجدد وتحصينهم ضد ما يتداوله قدامى المعلمين عن التربية والتعليم، وتشجيعهم على المضي في التجريب والتقويم الذاتي والجمعي للمبادرات التي بذرت بذورها كليات التربية فيهم"(٨٦).

٢-السمات الشخصية للمعلم:

يرى أحمد المهدي عبد الحليم أن المعلم الناجح، هو الذي يدرك أنه صاحب رسالة، وأن رسالته قائمة على مساعدة المتعلمين على بناء أنفسهم جسميًا وعقليًا وروحيًا وخلقيًا واجتماعيًا، ويعبر عن ذلك بقوله: "إن رسالة المعلم ليست نقل المعرفة من رأسه، أو من الكتب إلى رؤوس المتعلمين، وإنما هي معاونة المتعلمين على بناء أنفسهم بصورة متكاملة"(٨٧).

وهذا المعلم الناجح يتمتع بمجموعة من السمات الشخصية وهي:

أ- متعلم دائمًا:

يرى أحمد المهدي عبد الحليم أن المعلم الناجح-الطالب المعلم والمعلم- عليه أن يكون متعلمًا باستمرار، ودائم الاطلاع والبحث عن كل جديد في مجالات: الثقافة، والتخصص، والإعداد المهني، وفي هذا السياق يقول: "إن المعارف اليوم متجددة باستمرار، وعلى الطالب المعلم أو المعلم أن

يدأبا على البحث عن الجديد في كل مجال ثقافي أو تخصصي أو مهني، وأن يقرأه ويتأمله ويناقشه مع زملائه ويحاول تطبيقه"(٨٨).

ب-باحث:

إذ إن المعلم عليه أن يبحث في المشكلات التي تواجهه أو تواجه تلاميذه، ويحاول أن يجد حلولًا لها بالطرق العلمية، ولذا يرى مفكرنا: "أن يلتزم الطالب المعلم والمعلم بالتفكير فيما يعرض له ولتلاميذه من مشكلات، وأن يبذل جهدًا في صياغة هذه المشكلات، وأن يفرض فروضًا للأسباب التي يمكن أن تؤدي إليها ثم يحاول بطرق شتى اختبار هذه الفروض"(٨٩).

ج- مُيسر للتعلم:

لا تقتصر مهمة المعلم في كونه ناقلاً للمعارف والمعلومات وإنما هو مساعد وميسر للمتعلمين على التعلم بصورة ذاتية، مما يهيئ لهم الفرصة لتكوين أنفسهم، فيقول في هذا الأمر: "وواجب المعلم هو ألا يفعل شيئا، وألا يقول شيئًا يمكن أن يقوم به أو يقوله المتعلمون أنفسهم، إنه ليس منشئًا للتعلم، وإنما هو ميسر له"(٩٠).

د- متعاون:

يتسم المعلم الناجح بالتعاون مع زملائه من أجل رفعة مستوى مهنته، والنهوض بمستوى طلابه، فهو يشارك في تنظيم الندوات، وتنظيم الأنشطة الصفية وغير الصفية بالمدرسة، إذ يقول عالمنا: "المعلم الناجح متعاون مع زملائه في المدرسة في رفع مستوى أداء المعلمين وأداءات الطلاب، وذلك بتنظيم الندوات الداخلية للمعلمين بالمدرسة، وبالمشاركة في اقتراح تعديلات في محتويات المناهج أو في طرق التدريس وأساليبه، أو في أدوات الامتحان، أو في تنظيم الأنشطة غير الصفية بالمدرسة: كالجمعيات، والأندية، والهوايات"(٩١).

هـ- مدير للتعلم:

إن المعلم الناجح هو الذي يتسم بقدرته على الإدارة الجيدة لكل مواقف التعلم، إدارة تتصف بالشورى والديمقراطية والعدل والإنصاف بين جميع المتعلمين، ويقول أحمد المهدي عبد الحليم في هذا الأمر: "من سمات المعلم الجيد أن يدير المواقف التعليمية سواء داخل الصف الدراسي أو في المختبر أو في النادي، أو في تنظيم وإدارة الرحلات المدرسية الهادفة، إدارة تتصف بالشورى والديمقراطية، وأن يحترم عقول المتعلمين، ويلتزم في تعامله معهم بقيم العدل والإنصاف وتحقيق المساواة بين المتعلمين"(٩٢).

و-مراع للفروق الفردية بين المتعلمين:

يرى أحمد المهدي عبد الحليم ضرورة أن يراعي المعلم الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث إنهم مختلفون في مستوياتهم العقلية والمعرفية والاجتماعية والاقتصادية، ومن ثمَّ عليه أن ينوع في طرق وأساليب التعلم ولا يقصرها على أسلوب واحد، ومنها التعلم الفردي، والتعلم التعاوني، وتمثيل الأدوار، والقراءات الموجهة، وغيرها، وفي هذا السياق يقول عالمنا: "إن من أهم سمات الشخصية المهنية الناجحة في التعليم أن يحرص المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، والتعامل معهم على أنهم ليسوا سواء في الخلفية المعرفية والاقتصادية والاجتماعية، وهذا يتطلب منه اتخاذ طرق وأساليب مختلفة للتدريس"(٩٣).

وبذلك يرى مفكرنا أن يتضمن برنامج إعداد المعلمين الاهتمام بالتنمية الشخصية للمعلمين، وتدريبهم على إعمال التفكير، ورفع الكفاءة العقلية لديهم، وتدريبهم على التعاون والمشاركة، والتقويم الذاتي، ورعاية الصالح العام، وكذلك تدريبهم على عمليات التعلم والتدريس، وإكسابهم مهارات البحث العلمي.

ز-قدوة لطلابه:

لا بُدَّ أن يلتحم التطبيق بالممارسة في علم التربية، الذي يتوقف بالدرجة الأولى على الممارسة والتطبيق، وليس على العلم النظري فحسب، وفي هذا الأمر يرى أحمد المهدي عبد الحليم: "إن التربية ليست نظامًا معرفيًا ذا بنية منضبطة على النحو الذي نجده في الفيزياء أو الرياضيات أو الجغرافيا، وإنما هي علم بمعنى آخر، إنها "علم أداء"، أو علم ممارسة كالزراعة والطب؛ أي إنها علم يشتق معارفه ومبادئه وقواعده من علوم أخرى كالفيزياء والبيولوجيا والفلسفة وعلوم اللغة والاجتماع وعلوم النفس وعلوم التواصل، ثمَّ تختبر هذه المعارف النظرية؛ فالتربية -إذن- علم يلتئم فيه الفكر النظري مع التطبيق العملي، وانفكاك أحدهما عن الآخر يحيل الفكر النظري إلى "هرطقة" ويجعل التطبيق العملي عملاً عشوائيًا؛ يقوم على المحاولة والخطأ، وكلاهما: الهرطقة والعشوائية مما لم يعد محتملاً في المجتمعات المعاصرة بعامة، وفي المجتمعات النامية بخاصة"(٩٤).

ولذا يرى مفكرنا أن التعلم لا ينحصر في تعلم الطلاب من المنهج المعلن، ولكنه يمتد إلى ما يسمى بالمنهج الخفي، إذ يقول: "إن التعلم لا يقتصر على غرفة الصف في المدرسة، وأن الطلاب يتعلمون مما يطلق عليه "المنهج الخفي" أكثر مما يتعلمون من المنهج المقرر المعلن، ويقصد بالمنهج الخفي ما يتشربه الطالب في "التعليم المدرسي" من قيم، ومعتقدات، وأفكار، ومعايير

للسلوك والحكم الخلقي ليست معلنة، وإنما يتعلمها الطالب من الإجراءات والتنظيمات والقواعد التي تشكل الأعمال النمطية والعلاقات الاجتماعية التي تحدث داخل النظام التعليمي وداخل المدرسة، وداخل فصول الدراسة، ومن أمثلة هذه القيم التي يتشربها الطلاب دون وعي، كتهاون المعلمين في الالتزام بمواعيد أعمالهم، وأداء متطلباتها على الوجه الأكمل شأنه أن يتسيب المتعلمون في أداء واجباتهم اقتداء واحتذاء بمعلميهم، وإدراك المتعلمين أن معلميهم تتناقض أفعالهم وسلوكياتهم مع ما يقولون يرسب في نفوس المتعلمين أنه ليس ضروريًا أن تتطابق الأفعال مع الأقوال"(٩٥).

٣-حقوق المعلم:

يرى أحمد المهدي عبد الحليم ضرروة أن تهتم الدولة بتوفير الأمن الاقتصادي للمعلمين، مما يحول بينهم وبين الوقوع في المآزق السلوكية التي تتنافى مع الأخلاق العامة أو أخلاق المهنة، وتحفظ عليهم كرامتهم، وذلك بأن تتساوى أجورهم بأجور المهنيين الذين يحملون مؤهلات تناظر مؤهلاتهم، وأن تكفل لهم الخدمات الصحية والتأمينية التي توفرها النقابات المهنية لأعضائها. مما يساعد المعلمين على تحقيق الرضا الوظيفي عن مهنتهم، وفي هذا الصدد يقول: "أحسب أن كفالة الأمن الاقتصادي للمعلمين وتوفير الخدمات من شأنه أن يسهم في رفع مستوى رضا المعلمين عن وظائفهم في التعليم، وأن تؤسس نقابة أو اتحاد للمعلمين، يهتم باستيفاء المعلمين لحقوقهم المختلفة، ويراقب أدائهم لواجباتهم، وفقا لميثاق أخلاقي مكتوب، ويكون لها دور في تطوير التعليم، كما أن نقابات المعلمين واتحاداتهم يجب أن تضطلع بدور فاعل في تطوير التعليم، وأن تكون معبرًا حقيقيًا عن آرائهم وآمالهم ورغباتهم، فيما يخص الأوضاع المهنية وفيما يتصل بالأوضاع الاجتماعية التي تكفل للمعلمين مكانة تكافئ الجهود التي يقومن بها في خدمة مجتمعاتهم"(٩٦).

٤-أدوار متجددة للمعلم:

أ-مغير لثقافة المدرسة:

يصف أحمد المهدي عبد الحليم المدرسة بأنها نسق ثقافي أيكولوجي، ويرى أنها نسق أي نظام متعدد المكونات والوظائف، ولكنه يختلف عن نظام المصانع والمؤسسات الاقتصادية والتجارية، وهي ثقافة لأنها تضم أفرادًا لديهم ثقافة معينة، وهي أيكولوجي أي أنها تقع في بيئة طبيعية واجتماعية معينة، وفي هذا الأمر يصف المدرسة بأنها: نسق ثقافي أيكولوجي: ووصفها بأنها نسق يعني أنها منظومة معقدة، تتعدد مكوناتها، وتختلف وظائفها، وتتباين العمليات الداخلة فيها، ووصفها بأنها ثقافة يعني أن مجموعة البشر في المدرسة – أي مدرسة – (الطلاب

والمعلمون) لديهم مجموعة من: المعتقدات والقيم والمثل والاتجاهات، والاهتمامات والمعارف، ووجهات النظر، والعادات في الفكر وفي العمل، ووصفها بأنها أيكولوجي يعني أن كل مدرسة تحل في بيئة طبيعية وتكتنفها بيئة اجتماعية، وأن مكونات هذه البيئة بشقيها تؤثر سلبًا وإيجابًا في التوقعات من المدرسة، وتعني بهم الطلاب والمعلمين، وتضم هذه البيئة الطبيعية- الاجتماعية، متغيرات ذات أثر في انجازات العاملين فيها، من أبرزها: الموقع الجغرافي للمدرسة ومبانيها وإمكاناتها وتجهيزاتها، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسر التي ينتمي إليها التلاميذ، وحجم المدرسة، ومدى الدعم الذي تتلقاه المدرسة من مجتمعها المحلي بعامة ومن مؤسسات الخدمات فيه بخاصة(٩٧).

يرى أحمد المهدي عبد الحليم أن أولى خطوات إصلاح المعلم يتمثل في تغيير ثقافة المدرسة، وأن هذا التغيير لا يأتي من خلال التعليمات والأوامر فحسب، وإنما من خلال الخبرة والممارسة، وفي هذا الصدد يقول: "إن الخطوة الأولى في إصلاح المعلم، هي محاولة إحداثه تغيير في ثقافة المدرسة بوسائل شتى، وأن الفرض والإملاء والهيمنة وسائل غير مجدية في تغيير الثقافة"(٩٨)؛ إذ يرفض التغيير الذي يأتي من قبل السلطة العليا، إذ يكون بعيدًا عن أرض الواقع، بل قد يصطدم مع هذا الواقع، ولا يطوره.

ويلفت مفكرنا الانتباه إلى أن التلاميذ يتشربون كثيرًا من الاتجاهات والقيم من الثقافة السائدة لدى معلميهم في المدرسة؛ وهذه الثقافة تتمثل -كما يراها عالمنا- في المعارف والاتجاهات والقيم والاهتمامات التي يتبناها المعلم في بيئة المدرسة(٩٩).

ب-مشارك في التطوير:

لعل أهم مكونات منظومة المدرسة التي لا بُدَّ أن يبدأ التطوير والإصلاح منها هي المعلم، كما أنه أهم فاعل ومشارك في عملية التطوير، بمعنى أنه هو صانع التطوير، وهو ذاته يحتاج إلى تطوير كأحد مدخلات النظام التعليمي، وأن يشارك في عملية التطوير فضلاً عن المعلمين أساتذة الجامعات، وأصحاب الخبرات العملية في المجالات المختلفة.

وفي هذا الصدد يؤكد أحمد المهدي عبد الحليم ضرورة أن يستبدل بالتطوير الخطي الذي يفرضه من هم في مواقع السلطة، من أعلى إلى أسفل، سياسة للتطوير تكون القيادة فيها لأهل المعرفة العلمية المنضبطة بشؤون التعليم وذوي الخبرات العميقة في مجالاته، وهؤلاء يمثلون فئات تحتل مواقع مختلفة في بيئة التعليم، ومن هذه الفئات بعض من يحتلون المواقع العليا في السلطة

التعليمية، وأساتذة الجامعات أصحاب المؤهلات العلمية والخبرات العملية في السياسة والاقتصاد وعلوم الاجتماع وعلوم التربية والإعلام وبعض العاملين في المناطق: الموجهون والمعلمون(١٠٠).

ويرى مفكرنا أن تطوير التعليم لا ينبغي أن ينحصر على فئة معينة وإنما لا بُدَّ أن يشارك فيه المعلمون، وأن يبدأ من المدرسة باعتبارها نسقًا ثقافيًا أيكولوجيًا، وفي هذا الشأن يقول: "إن الصيغة الجديدة في تطوير التعليم بوصفه "نسقًا ثقافيًا أيكولوجيًا، تؤكد على مسلمتين أساسيتين: أولاهما: إن تطوير التعليم عمل مهني، ولا يجوز أن تستبد به فئة من الفئات المهنية المعنية في غياب الفئات الأخرى ذات الأثر الفعال في التعليم، وأعني بهم المعلمين، والموجهين، وثانية المسلمتين هي: أن التطوير يجب أن يتوجه مباشرة إلى القلب النابض في جسم العمل التعليمي وهي "المدارس" وبدء التطوير في أطراف هذا الجسم مضيعة للوقت والجهد والمال"(١٠١).

ويرى أحمد المهدي عبد الحليم أن التطوير لا بُدَّ أن ينطلق من فهم الواقع المدرسي، ومن الضروري مشاركة المعلمين في صناعة هذا التطوير حتى يكونوا أداة فاعلة في تنفيذه وعدم رفضه ويقول في هذا الشأن: "واستخلص مما قدمت حول مفهوم التربية أن الخطاب التربوي المنشود يجب أن يفقه من يصوغونه "الواقع" الراهن في نظام التعليم المدرسي وأن يلجأوا في تطويره إلى المشاركة الحقيقية للعاملين في هذا "الواقع" سواء في ذلك صياغة أهداف التطوير وتنفيذه، ومشاركة المعلمين في التطوير مهمة؛ لأنها وسيلة فعالة لحفزهم على تقبل التغيير، والتحمس له، وتقليل مقاومته خفية كانت المقاومة أو ظاهرة"(١٠٢).

جـ- يتمتع بالحكم الذاتي في إدارة مدرسته:

يرى أحمد المهدي عبد الحليم أن يتمتع نظام التعليم بقدر كاف من الحرية والديمقراطية في إدارته، وأن تحصل المؤسسة التعليمية على الحكم الذاتي، ويعبر عن ذلك بقوله: لا بُدَّ أن تلجأ مؤسسات التعليم إلى فكرة الحكم الذاتي داخل المدرسة أو الكلية أو الفصل الدراسي، وأن يتولى الطلاب بأنفسهم النظر في المخالفات أو الانحرافات التي يقع فيها بعضهم في إطار تنظيم "محكمة المدرسة أو الكلية"، وهذا من شأنه أن يدرب الطلاب على حرية التعبير وتحمل المسئولية في كل المواقف في آن واحد"(١٠٣)، وإذا كان هذا هو الشأن بالنسبة للطلاب، فإنه أولى وأجدر أن يتمتع المعلمون أنفسهم بالحكم الذاتي في إدارة شئونهم وحل مشكلاتهم.

د- تنمية العقلية العلمية لطلابه:

يرى أحمد المهدي عبد الحليم ضرورة أن يهتم نظام التعليم بتنمية العقلية العلمية والقدرة على التفكير العلمي لدى الطلاب، ويعزز لديهم قيم العمل والإنتاج، والمبادرة، وفي هذا الصدد يؤكد حتمية: "أن نستبدل بالتعليم القائم حاليًا تعليمًا ينأى عن ترديد الشعارات ومداولة

الألفاظ، والافتتان بالماضي، ويؤكد العمل والإنتاج والمبادأة مستفيدين بما أفرزتها ثورة التواصل. والسبيل إلى تحقيق ذلك هو أن نأخذ على عاتقنا في مؤسسات التعليم عامة استغلال الإمكانيات العقلية للمتعلمين، وأن نتيح كافة الفرص لهم لتنمية التفكير العلمي والمنطقي بدلاً من الاعتماد على ذاكرة الحفظ والتكرار"(١٠٤).

كما يرى مفكرنا أن الوظيفة الرئيسة للتعليم هي مساعدة الطلاب على تنمية شخصياتهم من مختلف الجوانب العقلية والمهارية والخُلقية، وفي هذا الصدد يذكر أن: "التعليم العام هو تعليم مقصود ومنظم، يتم في سياق ثقافي واجتماعي واقتصادي معين، ويهدف إلى إكساب الطلاب رصيدًا عامًا مشتركًا من المعارف والمهارات والقيم من شأنه أن يؤدي إلى تنمية شخصياتهم، وإلى زيادة فاعليتهم العقلية والاجتماعية والمهنية وبالتالي يسهم في التنمية الشاملة"(١٠٥)، ومن ثمَّ فإن وظيفة المعلم تتركز في مساعدة الطلاب على اكتساب المعارف والمهارات والقيم التي تعمل على تنمية ذواتهم.

هـ- تعزيز هوية طلابه:

تُشكِّل "الهوية" الأركان الأساسية التي تميز شخصًا عن آخر، ومجتمعًا عن آخر، فهي ما به يكون الشيء هو هو، وهي بمثابة القبلة للمصلي، لا من حيث الشكل والرسوم، بل بما تلخصه تلك القبلة من كثير من المبادئ والنظم والتوجهات والمسارات(١٠٦)؛ مما يجعلها مصدرًا رئيسيًا للتعليم في كل مجتمع، ويصبح من أسوأ الأمور أن تتذبذب هوية هذا المجتمع أو ذاك، ويعتمد على خصائص شعوب ومجتمعات أخرى(١٠٧).

ويرى أحمد المهدي عبد الحليم أن الهدف الأسمى للتربية هي المحافظة على تراث المجتمع ونقله من جيل إلى آخر والعمل على تطويره، فقد كانت قضية الثقافة محور اهتمام المهدي، كما يرى أن وظيفة التربية العمل على تنمية شخصية الفرد من جميع جوانبها، فيقول في هذا الصدد: "إن التربية النظامية المقصودة ممثلة في السياسات والتنظيمات والأنشطة التي تمارسها مؤسسات محدودة في المجتمع (المدارس والجامعات) وهي مؤسسات في كل مجتمع ذات بنيان وأهداف خاصة، غايتها نقل التراث الثقافي للأمة، ونقده وتجديده بصورة تلائم مقتضيات السياق الزمكاني الذي يكتنف هذه الأمة، وبعبارة أخرى أقول: إن غاية التربية المقصودة هي أن يكتسب الجيل الناشئ -أفرادًا ومجتمعًا- أفكارًا ومعلومات وقيمًا وسمات للشخصية، تجعله أكثر قدرة على تحقيق ذاته، وأكثر إسهامًا في تحقيق أهداف مجتمعه، وإنجاز طموحاته"(١٠٨).

ولذا، يرى مفكرنا أن التعليم هو الوسيلة التي يمكن من خلالها تعزيز الهوية الثقافية للمجتمع، كما يرى أن الثقافة هي شيء متعمق في عقول ووجدان أبناء المجتمع، أكثر من مجرد كونها شيئًا ملموسًا وفي هذا الشأن يقول: "إن التعليم أداة لتأكيد الهوية الثقافية وتجديدها، والثقافة مفهوم مجرد لا يمكن لمسه، وإنما يستدل عليه بما هو كائن في عقول الناس ووجدانهم من معتقدات وقيم وطموحات".

رابعًا- أوجه الاتفاق والاختلاف بين رؤى المفكرين الثلاثة لأبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم:

١- أوجه الاتفاق بين رؤى المفكرين الثلاثة:

اتفق المفكرون الثلاثة سعيد إسماعيل علي، وسيد أحمد عثمان، وأحمد المهدي عبد الحليم، أن التعليم رسالة، وأن المعلم صاحب رسالة، فهو لا يمارس مجرد مهنة، وإنما يحمل على عاتقه مهمة إعداد النشء وتشكيلهم، وخدمة مجتمعهم، والارتقاء به إلى الأفضل، وكذا اتفقو على أن جوهر عمل المعلم هو مساعدة الطلاب على بناء ذواتهم وتشكيل شخصياتهم من جميع جوانبها المختلفة، وكذا أن تطوير المعلم يكمن في بعض المحاور الرئيسة وهي: الإعداد المتميز للمعلم، وجملة الصفات الشخصية والمهنية التي ينبغي أن يتحلى بها، والمكانة الاجتماعية والاقتصادية التي يتمتع بها، وفضلاً عن ذلك فهناك أدوار متجددة للمعلم يسعى لتحقيقها بين طلابه.

١-١ الاتفاق في محور إعداد المعلم

أ- يؤكد سعيد إسماعيل علي أهمية الإعداد التربوي والمهني للمعلم داخل كليات التربية؛ لأن هدفها الأسمى هو تخريج معلمين تربويين، وأن يحتل الإعداد التربوي المهني للمعلم مكان الصدارة بين جوانب الإعداد، ويتفق معه أحمد المهدي عبد الحليم الذي يؤكد أهمية الإعداد الثقافي والتخصصي والمهني للمعلم.

ب- يتفق سعيد إسماعيل علي وأحمد المهدي عبد الحليم على أن تمتد فترة الدراسة في كليات التربية إلى خمس سنوات، نظرًا لتراكم المعارف والعلوم المختلفة، مما يحقق الإعداد الشامل للمعلم.

جـ- يؤكد سعيد إسماعيل علي أهمية التربية العملية للطلاب المعلمين، وأن تكون ميدانًا لتطبيق ما درسه الطالب المعلم في كليات التربية، ويشرف عليها أساتذة من الأقسام المختلفة بكليات التربية، ويتفق معه أحمد المهدي الذي يرى أن يشرف على التربية العملية أساتذة من كليات التربية، وتكون ميدانًا لدراسة ما يواجه الطلاب من مشكلات أثناءها.

د-يؤكد سعيد إسماعيل علي ضرورة التدريب أثناء الخدمة، وأن تصبح كلية التربية ذاتها مركزًا للتدريب أثناء الخدمة، ويؤكد أحمد المهدي أن المعلم يستمر في تنمية ذاته من خلال قيامه بالبحث العلمي المستمر، فهو باحث دائم التعلم والتدريب.

١-٢ الاتفاق في محور صفات المعلم:

أ- يرى سعيد إسماعيل أن المعلم يتميز بشخصية قيادية، تلك القيادة النابعة من مكانته والمسئولية الملقاة على عاتقه، ويتفق معه سيد أحمد عثمان الذي يرى -أيضًا- أن المعلم يتمتع بشخصية فريدة ومتميزة.

ب- يرى سعيد إسماعيل علي أن المعلم صانع الإنسان، فهو يهتم ببناء شخصية المتعلم من جميع جوانبها، ويرى سيد أحمد عثمان أن المعلم يحترم إنسانيته، وإنسانية الآخرين، فهو إنسان بكل ما تحمله هذه الكلمة من معانٍ سامية، ويعمل على مساعدة المتعلمين في بناء ذواتهم الإنسانية.

جـ- يرى سعيد إسماعيل أن المعلم قدوة حسنة لطلابه، يتأثرون به في أفعاله وأقواله، ويتفق معه سيد أحمد عثمان في أن المعلم أسوة لطلابه في ظاهره وباطنه، ويصل مع المتعلم إلى درجة التآسي والاقتداء المتبادل بينهما.

د- يرى سعيد إسماعيل علي أن المعلم ينبغي أن يتحلى بروح الخدمة الاجتماعية، ويجيد الاتصال بأفراد المجتمع، ومحل ثقتهم، ويكون مهتمًا بالأمور العامة، ويتفق معه سيد أحمد عثمان الذي يرى أن المعلم المحرر يتسم بعطاء بلا حدود، وهو عطاء نابع من تقدير مجتمعه لقيمة دوره، وإيمانه بقيمة دوره في خدمة مجتمعه، ويرى أحمد المهدي عبد الحليم أن المعلم متعاون مع زملائه، يقوم بتنظيم الندوات والأنشطة المختلفة، بما يعود بالنفع على الطلاب والمجتمع.

هـ- يرى سعيد إسماعيل علي أن روح الدعابة أمر ضروري يلطف مُناخ التعلم، وأن هذه الروح لا تتعارض مع جدية المعلم، لأنها تتم في حدود الضوابط الأخلاقية، ويتفق معه سيد أحمد عثمان الذي يرى أن المعلم يتسم بروح الفكاهة، التي تتسم بالعفوية والتلقائية، مما يضفي روح البهجة والسعادة على عملية التعلم.

و- يرى سعيد إسماعيل علي أن يكون مُناخ التعليم مشبعًا بالود والعطف، والاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلم، ويشير سيد أحمد عثمان إلى أهمية الوسط التعليمي التربوي حيث يساعد في عملية تحديد الأهداف وأساليب وطرق تحقيقها.

ز- يرى سعيد إسماعيل علي أن المعلم ينبغي أن يكون متحمسًا لعمله، ومتفائلاً لنتائجه، حماس وتفائل ينبعان من إيمانه بدوره، وقيمة رسالته، ويتفق مع سيد أحمد عثمان الذي يرى أن من سمات المعلم الحماس، ذلك الذي يدفعه إلى الإقدام والمغامرة، والإنجاز.

حـ- يرى سيد أحمد عثمان أن المعلم مُيسِّر لبناء شخصية المتعلم، إذ يتمثل دوره في التيسيرية، والتي تشير إلى تمهيد وتيسير الطريق أمام المتعلمين لبناء ذواتهم، ويتفق معه أحمد المهدي عبد الحليم الذي يرى أن المعلم ميسر للتعلم، والذي يساعد على بناء شخصية المتعلم.

١-٣ الاتفاق في محور مكانة المعلم:

أ- أكد المفكرون الثلاثة ضرورة الاهتمام بمكانة المعلم ووضعه داخل المجتمع، وضرورة أن يتمتع المعلم بالمكانة الاجتماعية والاقتصادية الراقية.

ب- أكد سعيد إسماعيل علي وأحمد المهدي عبد الحليم ضرورة تغيير مكانة المعلم في ثقافة المجتمع وعودته إلى ما كان عليه من هيبة وسلطة وتقدير واحترام في عقول أفراد المجتمع ونفوسهم.

جـ- أكد كل من سعيد إسماعيل علي وأحمد المهدي عبد الحليم على ضرورة وجود رابطة أو نقابة للمعلمين تجمع بينهم، مسئولة بطريقة حقيقية عن الدفاع عن حقوقهم الأدبية والمادية، وأن تكون لها رأي مسموع، وقوة مؤثرة.

١-٤ الاتفاق في محور أدوار المعلم:

أ- أكد كل من سعيد إسماعيل علي وسيد أحمد عثمان وأحمد المهدي على ضرورة تبني المعلم لجملة من الأدوار المتجددة المعينة على أداء وظيفته على الوجه الأكمل، والتي تدور -جُلها- في فلك الدور التعليمي والتربوي والتثقيفي والإداري.

٢- أوجه الاختلاف بين رؤى المفكرين الثلاثة:

أ- انفرد كل مفكر من المفكرين الثلاثة في مُسمى المعلم؛ فقد أطلق سعيد إسماعيل علي مُسمى المعلم القائد على المعلم، وأطلق سيد أحمد عثمان عليه المعلم المُحَرِّر، في حين أطلق عليه أحمد المهدي عبد الحليم مُسمى المعلم الناجح.

ب- لم يتحدث سيد أحمد عثمان بصورة مباشرة عن قضية إعداد المعلم بصورة مستفيضة، ولكنه أشار فقط في بادئ حديثه عن خصال المعلم المحرر أنه نتاج تربية التحرر وتاجها، فهو

نفسه خضع في إعداده لنمط التربية التحررية التحريرية التي يسعى هو ذاته إلى تمثيلها مع طلابه، وهذا يشير إلى عملية إعداد المعلم ولكن بصورة غير مباشرة.

جـ- ركز أحمد المهدي عبد الحليم على قضية الثقافة، والنظر إلى المدرسة على أنها نسق ثقافي أيكولوجي، وأن تبدأ عملية الإصلاح من تغيير الثقافة، وهذا الإصلاح يأتي من قبل المعلمين وغيرهم من المتخصصين في مجال التربية.

وجهة نظر نقدية فيما كشف عنه تحليل أبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم لدى هؤلاء المفكرين التربويين:

لكل إنسان وجهة نظر في القضية التي يعرضها، والتي قد يتفق أو يختلف معها الآخرون، وليس هذا الاتفاق بميزة، وليس ذاك الاختلاف بعيب؛ إذ إن المجال التربوي رَحْبُ، لا يضيق بأوجه الاتفاق والاختلاف، فكل اجتهاد إنساني مخلص محترم إذا كان يسعى باجتهاده هذا للوصول إلى الأفضل، ومن ثمّ التعديل والإصلاح.

ويتناول المحور الحالي رؤية الباحِثَين النقدية وعرض بعض وجهات نظر المفكرين التربويين سالفة الذكر، وذلك على النحو التالي:

١- مدرسة التجريب:

في معرض حديث سعيد إسماعيل علي عن إصلاح المعلم الذي يبدأ بإصلاح كليات التربية؛ ذاك الكيان المعني بإعداد المعلم وتكوينه، اقترح أن يكون هناك مجمعٌ للتربية يضم كلية إعداد وتكوين، ومركز تدريب، ومركز تقنيات، ومدرسة للتجريب، فلا ضير من أول ثلاث، بل نحن في أشد الحاجة إليهم في كليات التربية، ولكن بالنسبة إلى مدرسة التجريب فالأمر يختلف، فعندما يذهب الطلاب المعلمون إلى مدارس التربية العملية الكثيرة والمتفرقة، والتي تكون في بيئة جغرافية وثقافية واجتماعية مختلفة، فإنهم يتدربون في مناخ واقعي، ويتعرضون إلى مشكلات حقيقية، ولكن ربما تكون مدرسة التجريب أشبه بالمعمل بالنسبة للعالم، له ظروف خاصة، ومنظمة ومنضبطة، وربما مخطط لها لكي تظهر النتائج كما يتوقعها. صحيح أننا بحاجة أن تأتي هذه المدارس التجريبية بثمارها التي نتوقعها، ولكنها ليست بواقعية، بل مصطنعة، أستطيع التحكم في ظروفها وعناصرها ومكوناتها بخلاف الواقع الذي نود التعرف عليه والاندماج فيه ومواجهة مشكلاته.

وتختلف هذه المدارس –التي يذهب إليها الطلاب أثناء فترة التربية العملية– في طبيعتها وإدارتها ومشكلاتها، فكيف بمدرسة التجريب أن تحقق هذا الاختلاف، الذي ينعكس على الطلاب بالتنوع والثراء، والبعد عن النمطية والتقولب؟.

٢- خبرة التدريس الفعلي:

في معرض حديث سعيد إسماعيل علي عن(معلم المعلم)، ذكر أن أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية لم يخبروا التدريس الفعلي، إلا ما تلقوه في التربية العملية، وهذا من صور الخلل، ولكن هنا وجهة نظر مغايرة، ففي الواقع يتم تعيين المعيد بعد اجتياز المرحلة الجامعية الأولى وحصوله على درجة الليسانس أو البكالويوس، ومن ثمَّ قد لا تتاح له بالفعل فرصة التدريس الفعلي سوى فترة التربية العملية التي مارسها الطلاب فترة الإعداد والتكوين، فهذا أمر طبيعي، وليس من صور الخلل، فهو لم يمارس مهنة التدريس في مدرسة من قبل سوى فترة التربية العملية، ولذا تُعْدُّ فترة التدريس الجامعي في بدايتها عندما يكون عضو هيئة التدريس في كنف الهيئة المعاونة معيدًا كان أو مدرسًا مساعدًا، هي خبرة التدريس الفعلية له، والتي أتاحتها له الظروف بحكم تعيينه بعد التخرج مباشرة.

٣- مدة الدراسة بكلية التربية:

نادى سعيد إسماعيل علي وأحمد المهدي عبد الحليم بمد فترة الدراسة في كلية التربية لكي تصبح خمس سنوات بدلاً من أربع، وكان الدافع وراء هذا هو الثورة المعرفية والتقنية، وتراكم المعلومات والمعارف، ولكننا لا نتفق مع ذلك المد، فربما أثقل هذا المطلب كاهل الطالب بسنة دراسية جديدة، وأصبح أيضًا عبئًا على ميزانية التعليم، وخاصة أن مد فترة الدراسة عامًا آخرًا لا يحقق الاستيعاب الكافي لهذا الكم المتسارع من المعارف والمعلومات المختلفة، بل وحتى إن امتدت أعوامًا، فالعقل البشري عاجزٌ عن استيعاب هذا الكم، وخاصة أننا في عصر سريع التغير، وتتطور العلوم والمعارف بسرعة مذهلة لم نشهدها من قبل.

ولكن الأمر يتطلب ونحن في مجتمع المعرفة تدريب الطالب على التعلم الذاتي والحصول على المعارف والمعلومات بنفسه من مصادرها المختلفة، ولا يكون المعلم هو المصدر الأوحد للحصول عليها، فربما كان هذا أفضل، من تلقينه هذا الكم من المعارف والمعلومات وإن استطاع، وربما كان المثل الصيني الذي يقول:"لا تعطني سمكة ولكن علمني كيف اصطاد" هنا أصدق.

هذا فضلاً عن أن المعلومات التي يحصل عليها المتعلم بنفسه يبقى أثرها أطول وأعمق، وربما ذاق المتعلم لذة التعلم ومتعته وسعادته عندما يكتشف هو ذاته ما يسعى إليه، أو ما يبتغيه معلمه.

٤- التعليم الفني:

نادى سعيد إسماعيل علي بضرورة الاهتمام بالتعليم الفني، وإعداد معلمه، ونحن نتفق معه في ذلك، ولكنه ذكر أن ذلك التعليم أصبح قِبلة لأصحاب المجاميع الضعيفة، فضلاً عن كونه ملجئًا لأبناء الفقراء، ولكننا نختلف معه في ذلك، فربما كان الأمر كذلك فيما مضى، ولكن في الوقت الحاضر، أصبح التعليم الفني يلتحق به الطلاب بدرجات أعلى من درجات القبول بالثانوية العامة، وخاصة في التعليم الفني المتقدم، نظام الخمس سنوات، كما أنه أصبح قبلة للأبناء وأولياء الأمور الذين يخشون من الأعباء النفسية للثانوية العامة، وما يثار حولها من أمور تبعث القلق والرهبة في نفوس الآباء فضلاً عن أبنائهم.

٥- تربية التحرر والتحرير:

ذكر سيد أحمد عثمان في بادئ حديثه عن صفات المعلم أن المعلم المحرر هو تاج تربية التحرر ونتاجها، ولكنه لم يوضح لنا ملامح هذه التربية، فما أبعادها؟، وكيف صاغت معلم على هذه الصورة؟، وما الدرب الذي سارت عليه؟، وما السبيل للوصول إليها أو تحقيقها؟، فما زال الغموض يكتنف تربية التحرر -التي تَصَوَرَهَا سيد أحمد عثمان- التي أبدعت في صياغة معلم التحرر والتحرير، وأصبح نتاجها.

وإن كنا استنتجنا أن هذه التربية جوهرها وأساسها ومحركها هو المعلم، ولكن المعلم ليس كل مكونات منظومة التربية والتعليم، فهناك أركان أخرى تُشكِّل معه منظومة التربية والتعليم، وتساعده على أداء رسالته.

٦- صياغة الذاتية:

رأى سيد أحمد عثمان في معرض حديثه عن صفات المعلم المحرر، أن الذات ليست معطاة وليست ممنوحة، بل يصنعها المعلم بنفسه، ويعمل على صياغتها وتشكيلها، وذلك حسب قوله سالف الذكر: "إن الذات على وجه العموم هي التي تنشئ ذاتيتها، هي التي تصنعها وتصوغها"، فالمعلم هو صانع ذاته ومُشكلها، ولكننا نختلف معه في هذا الرأي؛ إذ نرى أن المعلم إذا كان هو من يصوغ ذاتيته ويشكلها، فهو أيضًا من يقوم بصياغة ذات المتعلمين وتشكيلها، وهذا يعني أن الذات عند المعلم كانت ذات صانعة، وهي عند المتعلمين ذات مصنوعة، ومن ثمَّ فإن الذات قد تكون مانحة أو ممنوحة، فهي مانحة عند المعلم، ممنوحة عند المتعلم، فضلًا على أن سيد أحمد عثمان بنفسه قد أكد وجهة نظرنا هذه في معرض حديثه عن المعلم بقوله السابق: "يتحقق إذ

يحقق للذاتيات الجارات غاية ما يرجوه، وغاية ما يصبوا إليه"، وهذا يعني أن المعلم هو من يحقق ذات المتعلمين كما يهدف وكما يريد، فأصبحت ذات المتعلمين ذات ممنوحة معطاة.

فالذات الإنسانية تظل قيد التشكيل والتكوين ما دامت حية، فضلاً عن أن الذات إذا كانت غير ممنوحة فما قيمة المعلم في تشكيل شخصية المتعلم، بل وتغييرها للأفضل؟.

مع الإقرار بأن الذات في جزء منها ليست معطاة أو ممنوحة، وهذا الجزء هو كيانها ووجودها، أما صفاتها وسماتها فهي متعلمة ومكتسبة من مواقف وخبرات الحياة، فضلاً عن كون المعلم جزءًا من تشكيلها وتكوينها.

ودليل آخر يدعم وجهة نظرنا من حديث سيد أحمد عثمان نفسه وهو أن المعلم المحرر هو نفسه نتاج تربية تحررية، وهذا يشير إلى أن ذاتيته خضعت للتشكيل والصياغة عبر مروره بهذه التربية.

خامسًا- ملامح الإطار التصوري لأبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم:

من خلال العرض السابق، يقوم المحور الحالي بالإشارة إلى بعض الجوانب والمعالم، لا على سبيل النصح والموعظة، بقدر ما تُشكِّل خطوات رئيسة في طريق منهجية ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم، وفي الوقت نفسه، يسلم الباحثان بتقبل اختلاف وجهات النظر، وهناك ما قد نكون قد أغفلناه عن غير قصد؛ بحكم استيلاء النقص على ما يطرحه الإنسان، وسيكون الطرح كما يلي:

١-منطلقات الإطار التصوري لأبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم:

وتتمثل فيما يلي:

أ-الوعي التاريخي التربوي مؤسسٌ رئيس لثقافة الإصلاح التربوي للمعلم:

في كل ما أشرنا إليه في البحث الحالي، هناك دائمًا تلك الحقيقة التي لا بُدَّ من وضعها بعين الاعتبار، ألا وهي صفة "التراكمية"، والتي تؤدي إلى استمرارية وتواصل التقدم والنهوض، والذي لا يتم إلا بمقدار ما يكون من التواصل بين الآباء التربويين -إن صح هذا التعبير- والأجيال التالية؛ وذلك من شأنه تحقيق استفادة الجيل الحالي مما وصل إليه الجيل السابق، فضلاً عن التمهيد لاستكمال وتطوير ما نقص، وكذا التأسيس لما سيأتي لاحقًا.

ب-أولوية في أبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم:

يعي الباحثان تمامًا أن أبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم تتميز بالتكامل والشمول، مما يستلزم أن يتسيد النظر الشامل والتناول التكاملي عملية إصلاحه، لكننا في الوقت نفسه، لا

ينبغي أن نغفل أن البدء في كل هذه الأبعاد سالفة الذكر يصعب عمليًا؛ مما يفرض أولوية لجانبٍ على حساب آخر.

جـ- جوهر ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم:

يكمن جوهر ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم في أربعة محاور وهي: الاهتمام بعملية إعداده داخل كليات التربية، وصفاته الشخصية التي ينبغي أن يتمتع بها، وأدواره التجديدية، ووضعه ومكانته في المجتمع.

د- دور فاعل للمعلم في التغيير المجتمعي:

لا بُدَّ أن تكون هناك رؤية جديدة لدور التعليم في المجتمع، فلا ينظر إلى التعليم على أنه نقل التراث الثقافي من جيل إلى آخر، وإنما التعليم ومن ثمَّ المعلم له دور فاعل في تغيير الواقع الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للمجتمع إلى الأفضل.

هـ- المعلم مشاركٌ في الإصلاح التربوي:

يتمتع المعلم بشخصية فريدة ومتجددة ومستمرة في بناء ذاتها، ولذا ينبغي أن يشارك في عملية الإصلاح التربوي، بل هو محورٌ وعنصرٌ أساسيٌ فيها؛ إذ إنه يبني الإنسان المتعلم المبدع المنتج -أهم عناصر التنمية- فهو الأعلم بطبيعته واحتياجاته ودوافعه وطموحاته وآلامه وآماله، فكيف لا يكون له نصيب واضح في صناعته -إن جاز هذا التعبير-.

و-وعي ثقافي منشود للمعلم:

فلا بُدَّ أن يكون المعلم -كل معلم- حاملاً لبعض قسمات الوعي الثقافي المأمول، فيكون واعيًا بما له من حقوق وواجبات، ومستوعبًا للحد الأدنى من الثقافة العامة والثقافة التخصصية والثقافة الدينية، ومتفهمًا لما حوله من أحداث وفاعليات محلية ووطنية، ومدركًا للأسس السوية التي تقوم عليها علاقاته بأفراد المجتمع التعليمي، وممتلكًا لجملة من المهارات الأساسية المعينة له لكي يكون مسهمًا في حركة النهوض التربوي والتعليمي.

٢-مرتكزات الإطار التصوري لأبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم:

وتتمثل فيما يلي:

٢-١-إعداد المعلم:

أ- أن تنال عملية إعداد المعلم وتكوينه اهتمامًا واضحًا؛ إذ إنها لا تقل أهمية عن غيرها من المهن كالطب والهندسة، وأن تكون عملية شاملة ومتكاملة داخل كليات التربية، وأن تتضمن الإعداد والتدريب واستمرار التدريب بعد الخدمة، فالإعداد والتدريب حلقة متصلة لا تنقطع بمجرد التخرج من الكلية أو الالتحاق بسوق العمل.

ب- أن تعمل كليات التربية على تخريج معلمين تربويين مهنيين من الدرجة الأولى، وذلك من خلال الاهتمام بالإعداد التربوي المهني الذي تتخصص فيه وتنفرد به.

جـ- أهمية الخبرة الفعلية الواقعية في مجال التدريس، ومن هنا كان التوجه نحو الاهتمام بالناحية التطبيقية إلى جانب الاهتمام بالناحية النظرية داخل كليات التربية، وذلك من خلال الاهتمام بالتربية العملية وحسن الإشراف عليها ومتابعة طلابها.

د- تطوير المناهج وتحديث المقررات الدراسية في كليات التربية؛ حتى تتوافق مع تراكم وتنوع المعلومات والمعارف، وتجددها بصورة مستمرة في ظل مجتمع المعرفة.

هـ-ضرورة العناية بتدريب المعلم على مهارات وأساليب البحث العلمي، التي تؤهله لتحقيق التنمية الذاتية لشخصه، وتحقيق التنمية الإنسانية لطلابه.

و- الاهتمام بعملية إعداد معلم التعليم الفني؛ نظرًا لما لهذا النمط من التعليم من دور في صناعة التنمية الاقتصادية، وزيادة الثروة القومية، بما يعود بالنفع على التعليم الفني بوجه خاص، والتعليم بوجه عام، وكذا محاولة تغيير الصورة النمطية الذهنية حول تدني التعليم الفني ونوعية الطلاب المقبلين عليه من حيث المستوى الفكري أو المادي.

ز-الاهتمام بتدعيم ما اكتسبه الطلاب المعلمون داخل كليات التربية عند الالتحاق بسوق العمل، وذلك من خلال متابعة هؤلاء الطلاب بعد التخرج، وتنظيم دورات تدريبية لهم، للمحافظة على مستوى إعدادهم، وتحديثه وتجويده بما يتفق مع كل ما هو جديد في ميدان التربية والتعليم.

حـ-مراجعة سياسة القبول بكليات التربية، وإعادة النظر في شروط ومعايير القبول، والتفكير في معايير تربوية ونفسية جديدة من قبل المتخصصين.

٢-٢-الصفات الشخصية للمعلم:

أ- أن يكون المعلم قائدًا ورائدًا في ميدان التربية والتعليم، وأن يكون مؤدِبًا ومهذِبًا لسلوك طلابه، فلا تعليم بلا أخلاق، ولا فائدة لعلم دون أخلاق تحصنه، فقد يكون العلم المجرد من الأخلاق سببًا في هلاك صاحبه.

ب- أن يترك المعلم بصمته على عقول طلابه ونفوسهم، وأن يكون له أثرٌ ممتدٌ على شخصياتهم طول حياته؛ إذ إننا نتذكر مواقف مع معلمينا ونحن أطفال تعلمنا منها وانطبعت في عقولنا ونفوسنا، فالعلاقة بين المعلم وطلابه لا تقتصر على مجرد اجتياز الامتحان، بل تمتد بطول حياة المتعلم.

جـ- إن المعلم أسوة حسنة لطلابه، يقتدون به في جُل صفاته، ظاهرها وباطنها، فهم عيون عليه ترقب وتلاحظ، وتسجل في دفاتر عقولهم، وهو ما يظهر بعد ذلك في أفعالهم وحركاتهم وسلوكياتهم، فالمعلم صورة متميزة تنطبع ألوانها وخطوطها على عقول المتعلمين ونفوسهم وأرواحهم.

د- يحرص المعلم على صون كرامته من كل ما ينالها، وكذا صون كرامة متعلمه من كل ما يخدشها، وبقدر حرصه على مكانته وكرامته يحرص على مكانة وكرامة متعلمه، فهو إنسان راقٍ لا يخرج من فمه إلا طيب الكلام، ولا تتحرك يداه إلا في الخير، ولا تخطو قدماه إلا بما ينفع الآخرين.

و- تعكس صورة المعلم الخارجية ما يضمر من صفات وسمات داخلية، فهو يتصف بصدق توافق الصورة مع الجوهر، فهو إنسان صادق مع نفسه، لا يظهر خلاف ما يبطن، وإنما ما يظهره لنفسه هو ما يظهره للآخرين، فلا تضاد، ولا اختلاف بين صورته في مرآة نفسه، وصورته في مرآة الآخرين.

ز- يتمتع المعلم بقدرته على الاختيار السليم بين البدائل المختلفة، فهو يفكر ويدرس قبل أن يختار، ويرسم طرق وأساليب تحقيق هدفه، في ضوء ما يناسبه، وما هو متاح، وهو يسعى إلى بلوغ غاياته في وسط يساعد على حُسن الاختيار، ويشجع على تنفيذ القرار، ويدفع إلى الإنجاز.

حـ- يتسم المعلم بالرفق واللين، فالرفق رفيق دربه، يتحلى به في تعامله مع طلابه، ومع أفراد مجتمعه، ويزيد من كمال خصاله، فهو يبعث في نفوس طلابه الأمان والطمأنية، والراحة والسكينة، مما يشجعهم على التفاعل الإيجابي، والاستفادة مما يقوله، والإبداع لما هو جديد.

ط- إن المعلم مبعث البهجة والفرحة في نفوس المتعلمين، فهو خفيف الظل، بشوش الوجه، حلو اللسان، يبعث السعادة في نفوس المتعلمين بكلماته وابتساماته، وإطلالته، فهو يمتلك روح المرح، مع رصانة الجدية، في ثوب واحد.

ي- لا يستحي المعلم من الاعتراف بالخطأ، فهو يعلم أن الخطأ ربما كان سبب معرفة الصواب، فالفرد يخطئ لكي يدرك الخطأ ويتعلم مضاده وهو الصواب، وبدون الخطأ قد يجهل الفرد الصواب، والاعتراف بالخطأ شجاعة أدبية، وصفة أخلاقية، جديرة بالاحترام والتقدير، ويستلزم ذلك تصحيح هذا الخطأ، وتعديل مساره على طريق الصواب.

ك- يجود المعلم من فيض كرمه، فهو معطاء بلا حدود، يساعد، ويعدل، ويغير، ويبدع، فهو طاقة إيجابية تحول من السلب إيجابًا، ومن الكسل نشاطًا، ومن اليأس أملاً، ومن الشك يقينًا، ومن الركود إبداعًا.

ل- يتسم المعلم بالتعلم المستمر؛ إذ إنه دائم الاطلاع والبحث، يبحث عن كل جديد في مجال تخصصه ومهنته وثقافة مجتمعه.

م- إن المعلم كالمصباح المنير الذي يبعث أملاً ويشع نورًا في نفوس المتعلمين، فهو مصباح يضئ من كريم الخصال، ومن طيب الأخلاق، ومن رجاحة العقل، ومن غزارة العلم، ومن جديد البحث، ومن ثقة الآخرين، ومن تقدير المجتمع.

٣- أدوار المعلم:

أ-يسعى المعلم -من منطلق التربية الثقافية والثقافة التربوية- إلى تحقيق التقارب الثقافي بين المتعلمين من خلال المناخ المدرسي؛ وذلك لمحاولة التخفيف من أثر التفاوتات المختلفة بين المتعلمين.

ب-يرنو المعلم إلى تحقيق التنمية الشاملة لطلابه، وتنمية جميع جوانب شخصياتهم العقلية والخلقية والروحية والاجتماعية والمهنية.

جـ-يحرص المعلم على تعزيز الهوية الثقافية للمجتمع في نفوس طلابه وعقولهم، فهو أداة المجتمع في توريث ثقافته من جيل إلى جيل، تلك المهمة التي بدونها يذبل المجتمع، ويتعرض للهلاك والتلاشي شيئًا فشيئًا.

د-مساعدة المتعلم على التعلم الذاتي، فهو يتعلم بنفسه، ويتمكن من الحصول على المعلومات والمعارف المختلفة في ظل توجيه وإرشاد معلمه.

هـ-يشارك ويعضد من فلسفة العمل الجماعي؛ عبر إظهار روح التعاون والمنافسة المحمودة مع الزملاء في تنظيم جُل الفاعليات والوفاء بالواجبات والمهام التعليمية والوظيفية المختلفة.

و-يدير الموضوعات والقضايا والمشكلات التعليمية والصفية والتنظيمية بطريقة ديمقراطية جيدة، سواء داخل حجرة الدراسة أم خارجها، ويتخذ من الديمقراطية نبراسًا يلمسه ويشعر به الجميع حقيقة لا قولاً.

ز-ينوع في أساليب وطرق التدريس والتعلم، حتى تتناسب مع مستويات الطلاب المختلفة، وما بينهم من فروق عقلية ومعرفية واجتماعية واقتصادية.

حـ-يعمل على حل المشكلات وتناول القضايا المختلفة بطريقة علمية منهجية، سواء ما يتعلق منها بشخصه، أو بعمله، أو بطلابه.

٤- حقوق المعلم ومكانته الاجتماعية:

أ-الاهتمام بنقابة المعلمين وأن يكون لها نشاطٌ فعليٌ في كل ما يحتاج إليه المعلمون، وتضمن لهم مكانة اجتماعية راقية، فضلاً عن التعبير عن طموحاتهم، والعمل على حل مشكلاتهم.

ب-أن يتمتع المعلم بالحرية الكافية في اختياراته وقراراته، وأن تُترك له مساحة من الديموقراطية في إدارة شئونه وتصرفاته.

جـ-العمل على توفير فرص عمل في مهنة التربية والتعليم بالنسبة لخريجي كليات التربية، وذلك بعودة نظام التكليف مرة أخرى.

د-الاهتمام برفع المكانة الأدبية والمادية للمعلم داخل المجتمع، ومحاولة تحقيق الرضا الوظيفي له.

هـ-أن يتم تكريم المعلمين ذوي المكانة العلمية أو الأدبية، أو أصحاب الإنجازات والأعمال المميزة داخل المدرسة أو خارجها.

و-الإشادة بالمعلمين المتميزين في وسائل الإعلام المختلفة مثل الإذاعة والتليفزيون، أو الصحف الحكومية.

ز-أن يتم الاستعانة بالمعلمين ذوي الخبرة في رسم وتخطيط السياسات التعليمية، ووضع البرامج والمناهج التعليمية.

وأخيرًا وليس آخرًا، فإن قضية ثقافة الإصلاح التربوي للمعلم بحاجة إلى مزيد من الدراسات والبحوث، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي؛ إذ إنها أهم من أن يستغرقها جهد باحِثَين، مهما توافر لهما من حُسن النوايا والقدرات الفكرية والبحثية، وما قدمنا ما هو إلا قطرات من بحر لُجي، قد لا تطفئ طموح المتطلعين لإصلاح المعلم، لكنها أساسيات، ومن المهم أن نبدأ.

المراجع وهوامش البحث

١. عرفات عبد العزيز سليمان: المعلم والتربية: دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩١م، ص ٧.

٢. سعيد إسماعيل علي: "الأستاذ (الرسالة) والأستاذ (الموظف)"، دراسات تربوية، م (٩)، ج (٦٢)، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٤م، ص ١١.

3. Wang, Jian, Emily Lin, Ekizabeth Spalding, Sandra J.Odell, & Cari L. Klecka, Understanding Teaching Education in an Era of Globalization, *Journal of Teacher Education*, 62 (2), p.117.

4. Anastassios Matsopoulos, Artemis-Margarita Griva, Polivious Psinas & Irene Monastirioti, Teacher Evaluation in the Era of Globalization: Teachers, Views on Evaluation, Quality & Resilience in the Greek Education System, *Community Psychology in Global Perspective*, 4 (1), p.3.

٥. حامد عمار: الإصلاح المجتمعي: إضاءات ثقافية واقتضاءات تربوية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٨م، ص ص ٢٤- ٢٥.

٦. سلامة صابر محمد العطار: التربية وقضايا العصر: رؤية تحليلية نقدية، دار الزهراء، الرياض، ٢٠٠٩م، ص ص ٢٩٠- ٢٩١.

٧. سعيد إسماعيل علي: غروب الضمير، مكتبة عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٨م، ص ٣.

٨. سعيد إسماعيل علي: تعليم الأغنياء..يدق الأبواب؟!، مكتبة عالم الكتب، القاهرة، ٢٠١٨م، ص ٢٢.

٩. سعيد إسماعيل علي: ما الذي جرى للتعليم في مصر، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٩م، ص ٧٤.

١٠. أحمد المهدي عبد الحليم: "الخلل العام في الثقافة والتربية والإعلام"، منبر الشرق، س (٣)، ع (١٢)، المركز العربي الإسلامي للدراسات، القاهرة، مارس ١٩٩٤م، ص ١٢٣.

١١. سعيد إسماعيل علي: داء التعليم ودواؤه، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠١٥م، ص ١٢٨.

١٢. حامد عمار: الإصلاح المجتمعي: إضاءات ثقافية واقتضاءات تربوية، مرجع سابق، ص ٥٤.

١٣. أحمد المهدي عبد الحليم: "وجهة نظر في محو الأمية"، دراسات تربوية، م (٩)، ج (٥٩)، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩٣م، ص ٢٣.

١٤. حامد عمار: الإصلاح المجتمعي: إضاءات ثقافية واقتضاءات تربوية، مرجع سابق، ص ص ٢١- ٢٢.

١٥. أحمد حسين اللقاني، وعلي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط (٣)، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠١٣م، ص ٤٥.

١٦. جابر عبد الحميد جابر، وأحمد خيري كاظم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٦م، ص ٤.
١٧. سعيد إسماعيل علي: الفساد في التعليم، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٨م، ص ٧٢.
١٨. سعيد إسماعيل علي: تعليم الغلابة: وداعًا؟!، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠١٨م، ص ص ٤- ٥.
١٩. المرجع السابق، ص ٨.
٢٠. سعيد إسماعيل علي: الفساد في التعليم، مرجع سابق، ص ٢٦٩.
٢١. سعيد إسماعيل علي: تعليم الغلابة: وداعًا؟!، مرجع سابق، ص ص ٨- ٩.
٢٢. المرجع السابق، ص ١٠.
٢٣. سعيد إسماعيل علي: من الأزمة إلى الإصلاح: العقل التربوي العربي، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، ٢٠١١م، ص ١٩٥.
٢٤. المرجع السابق، ص ص ١٩٥- ١٩٦.
٢٥. سعيد إسماعيل علي: تعليم الغلابة: وداعًا؟!، مرجع سابق، ص ص ١٢- ١٣.
٢٦. سعيد إسماعيل علي: من الأزمة إلى الإصلاح: العقل التربوي العربي، مرجع سابق، ص ١٩٦.
٢٧. سعيد إسماعيل علي: التعليم الذي نريد، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠١٦م، ص ص ١٤٤- ١٤٥.
٢٨. سعيد إسماعيل علي: تعليمنا بين الأمس والغد، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٤م، ص ص ٣٦٦- ٣٦٧.
٢٩. سعيد إسماعيل علي: تعليم الغلابة: وداعًا؟!، مرجع سابق، ص ١٦.
٣٠. سعيد إسماعيل علي: التعليم الذي نريد، مرجع سابق، ص ١٤٩.
٣١. سعيد إسماعيل علي: تعليم الغلابة: وداعًا؟!، مرجع سابق، ص ١٨.
٣٢. المرجع السابق، ص ١٩.
٣٣. سعيد إسماعيل علي: ما الذي جرى للتعليم في مصر، مرجع سابق، ص ص ١٢٤- ١٢٥.
٣٤. سعيد إسماعيل علي: تعليمنا بين الأمس والحاضر، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٤م، ص ٢٥٧.
٣٥. سعيد إسماعيل علي: في ضرورة النقد التربوي، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٢٠م، ص ٤٤.
٣٦. سعيد إسماعيل علي: تعليم للبيع؟!، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٢٠م، ص ٢٠٢.
٣٧. سعيد إسماعيل علي: الأصول الاجتماعية للتربية، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، ٢٠١٨م، ص ٢٣٧.
٣٨. المرجع السابق، ص ص ٢٦٨- ٢٦٩.

٣٩. المرجع السابق، ص ٢٦٧.
٤٠. المرجع السابق، ص ٢٦٩.
٤١. المرجع السابق، ص ٢٧٠.
٤٢. سعيد إسماعيل علي: التعليم الذي نريد، مرجع سابق، ص ١٥٣.
٤٣. سعيد إسماعيل علي: فقه التربية: مدخل إلى العلوم التربوية، ط (٢)، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص ٣٥٧.
٤٤. المرجع السابق، ص ٣٥٨.
٤٥. سعيد إسماعيل علي: شوقًا إلى العدل، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٢٠م، ص ١٢٦.
٤٦. سعيد إسماعيل علي: فقه التربية: مدخل إلى العلوم التربوية، مرجع سابق، ص ص ٣٥٦-٣٥٧.
٤٧. المرجع السابق، ص ٣٦٠.
٤٨. سعيد إسماعيل علي: ما الذي جرى للتعليم في مصر، مرجع سابق، ص ٦٩.
٤٩. سعيد إسماعيل علي: شوقًا إلى العدل، مرجع سابق، ص ١٤٣.
٥٠. سعيد إسماعيل علي: تعليم الأغنياء..يدق الأبواب؟!، مرجع سابق، ص ٦٧.
٥١. حامد عمار: الإصلاح المجتمعي: إضاءات ثقافية واقتضاءات تربوية، مرجع سابق، ص ٦٢.
٥٢. سعيد إسماعيل علي: الأصول الاجتماعية للتربية، مرجع سابق، ص ٢٧٣.
٥٣. سيد أحمد عثمان: عن إشراق المعلم المحرِّر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٨م، ص ص ٧- ٨.
٥٤. المرجع السابق، ص ١٠.
٥٥. المرجع السابق، ص ص ١١- ١٢.
٥٦. المرجع السابق، ص ١٢.
٥٧. سيد أحمد عثمان: على باب الرجاء ومقالات أخرى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٢م، ص ١٢.
٥٨. سيد أحمد عثمان: عن إشراق المعلم المحرِّر، مرجع سابق، ص ١٢.
٥٩. المرجع السابق، ص ١٤.
٦٠. المرجع السابق، ص ١٥.
٦١. المرجع السابق، ص ص ١٥- ١٦.
٦٢. المرجع السابق، ص ص ١٧- ١٨.
٦٣. المرجع السابق، ص ص ١٧- ١٨.
٦٤. المرجع السابق، ص ص ١٩- ٢٠.
٦٥. المرجع السابق، ص ص ٢٠- ٢٣.

٦٦. المرجع السابق، ص ص ٢٨- ٣٠.
٦٧. المرجع السابق، ص ٣٤.
٦٨. سيد أحمد عثمان، على باب الرجاء ومقالات أخرى، مرجع سابق، ص ١٠٨.
٦٩. المرجع السابق، ص ص ٣٦- ٤٠.
٧٠. المرجع السابق، ص ص ٤٦- ٤٩.
٧١. المرجع السابق، ص ٥١.
٧٢. المرجع السابق، ص ٦١.
٧٣. سيد أحمد عثمان: الإثراء النفسي: دراسة في الطفولة ونمو الإنسان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٤م، ص ٤.
٧٤. المرجع السابق، ص ٣٥٠.
٧٥. المرجع السابق، ص ص ٣٥٠- ٣٥٢.
٧٦. سيد أحمد عثمان: بهجة التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٢م، ص ١٨.
٧٧. سيد أحمد عثمان: التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي، ط (٢)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٩م، ص ص ٣٧- ٣٨.
٧٨. سيد أحمد عثمان: الإثراء النفسي: دراسة في الطفولة ونمو الإنسان، مرجع سابق، ص ٣٥٠.
٧٩. أحمد المهدي عبد الحليم: "السمات المنشودة في الخطاب التربوي الإسلامي"، إسلامية المعرفة، س (٨)، ع (٢٩)، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، بيروت، ٢٠٠٢م، ص ٧٢.
٨٠. أحمد المهدي عبد الحليم: الثقافة الإسلامية محور لمناهج التعليم: رؤية التعليم من منظور إسلامي، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ٢٠٠٤م، ص ٢١٧.
٨١. المرجع السابق، الصفحة نفسها.
٨٢. المرجع السابق، الصفحة نفسها.
٨٣. المرجع السابق، ص ٢١٨.
٨٤. السابق، ص ٢١٩.
٨٥. أحمد المهدي عبد الحليم: "إعداد المعلم في مصر..إلى أين"، في مؤتمر: تكوين المعلم، المؤتمر العلمي السادس عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، يوليو ٢٠٠٤م، ص ١١.
٨٦. المرجع السابق، الصفحة نفسها.
٨٧. أحمد المهدي عبد الحليم: الثقافة الإسلامية محور لمناهج التعليم: رؤية التعليم من منظور إسلامي، مرجع سابق، ص ٢٢١.
٨٨. المرجع السابق، ص ٢٢١.

٨٩. المرجع السابق، الصفحة نفسها.
٩٠. المرجع السابق، ص ٢٢٢.
٩١. المرجع السابق، الصفحة نفسها.
٩٢. المرجع السابق، الصفحة نفسها.
٩٣. المرجع السابق، ص ٢٢٣.
٩٤. أحمد المهدي عبد الحليم: "السمات المنشودة في الخطاب التربوي الإسلامي"، إسلامية المعرفة، مرجع سابق، ص ص ٧٧-٧٨.
٩٥. المرجع السابق، ص ص ٩٢- ٩٣.
٩٦. أحمد المهدي عبد الحليم: الثقافة الإسلامية محور لمناهج التعليم: رؤية التعليم من منظور إسلامي، مرجع سابق، ص ٢٢٤.
٩٧. أحمد المهدي عبد الحليم: "بروسترويكا– إعادة بناء- التعليم ضرورة حتمية: لماذا وكيف؟"، دراسات تربوية، م (٦)، ج (٢٣)، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩١م، ص ٤٢.
٩٨. أحمد المهدي عبد الحليم: "اتجاهات حديثة في سياسة التعليم العام"، عالم الفكر، م (١٩)، ع (٢)، يوليو ١٩٨٨م، ص ١٤.
٩٩. أحمد المهدي عبد الحليم: "تعليم القيم: فريضة غائبة في نظم التعليم"، دراسات تربوية، م (٦)، ج (٣٣)، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ١٩٩١م، ص ٤٩.
١٠٠. أحمد المهدي عبد الحليم: "اتجاهات حديثة في سياسة التعليم العام"، عالم الفكر، مرجع سابق، ص ١٥.
١٠١. المرجع السابق، الصفحة نفسها.
١٠٢. أحمد المهدي عبد الحليم: "السمات المنشودة في الخطاب التربوي الإسلامي"، إسلامية المعرفة، مرجع سابق، ص ٧٨.
١٠٣. أحمد المهدي عبد الحليم: "اتجاهات حديثة في سياسة التعليم العام"، عالم الفكر، مرجع سابق، ص ١٦.
١٠٤. المرجع السابق، ص ١٧.
١٠٥. المرجع السابق، ص ١٨.
١٠٦. سعيد إسماعيل علي: تعليم الأغنياء..يدق الأبواب؟!، مرجع سابق، ص ٩٤.
١٠٧. سعيد إسماعيل علي: هندسة التفكير التربوي، مكتبة عالم الكتب، القاهرة، ٢٠١٩م، ص ٤٧.
١٠٨. أحمد المهدي عبد الحليم: "السمات المنشودة في الخطاب التربوي الإسلامي"، إسلامية المعرفة، مرجع سابق، ص ٧٨.

الملخص

إذا كانت قضية الإصلاح –بصفة عامة– تشغل بال كثير من الفلاسفة على مر العصور، فإن قضية الإصلاح التربوي –والتي تتضمن إصلاح منظومة التربية والتعليم في المجتمع– تؤرق بعضًا من المفكرين التربويين، ويأتي المُعَلِّم على رأس محاور هذا الإصلاح التربوي؛ فهو ذو دور واضح في إعادة تشكيل المجتمعات، وتطوير قيمها؛ وذلك عن طريق تنشئة الأجيال عبر ما لديه من علم ووعي وإدراك وقدرة على التوجيه. ولذا يُعَدُّ إصلاح المُعَلِّم أهم مداخل إصلاح هذه المنظومة، ومن ثمَّ هدف البحث إلى عرض أهم الأفكار والقيم التي ارتكزت عليها أبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمُعَلِّم لدى كل من: سعيد إسماعيل علي، وسيد أحمد عثمان، وأحمد المهدي عبد الحليم. وقد استخدم البحث المنهج الوصفي، وتوصل إلى تقديم إطار لأبعاد ثقافة الإصلاح التربوي للمُعَلِّم معتمدًا على أربعة محاور هي: الاهتمام بعملية إعداد المُعَلِّم داخل كليات التربية، وصفاته الشخصية، وأدواره التجديدية، ومكانته في المجتمع.

الكلمات المفتاحية: إطار تصوري– ثقافة الإصلاح التربوي للمُعَلِّم– بعض التربويين المعاصرين

Conceptual Framework for Educational Reform Culture Dimensions for the Teacher at some Contemporary Educators

Abstract

If the issue of reform -in general- is a concern of many philosophers throughout the ages, then the issue of educational reform which includes reforming the educational system in society -disturbs especially some of the educational thinkers. The teacher comes at the top of the educational reform axes. Therefore, his reform is the most important approach to reform the educational system. The current research aims to present the most important ideas and values that have been based on the dimensions of the teacher culture reform among some contemporary educational thinkers, namely: Said Ismail Ali, Sayed Ahmed Othman and Ahmed El-Mahdi Abdel Halim. The research used the descriptive method, and came to present a framework for the teacher education reform based on four axes: interest in the process of preparing the teacher within the colleges of education, his personal qualities, his innovative roles and his position in society.

Key words: Conceptual framework - Teacher educational reform culture- Some contemporary educators.