قسم التربية المقارنة
والإدارة التعليمية

التربية المقارنة

إعداد
د/رجب أحمد عطا

العام الجامعي

٢٠١٢-٢٠٢٢

رؤية الكلية

كلية التربية بالغردقة مؤسسة رائدة محلياً ودولياً في مجالات التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، بما يؤهلها للمنافسة علي المستوي: المحلي، والإقليمي، والعالمي.

رسالة الكلية

تلتزم كلية التربية بالغردقة بإعداد المعلم أكاديمياً ومهنياً وثقافياً، من خلال برامجها المتميزة ، بما يؤهله للمنافسة والتميز في مجتمع المعرفة والتكنولوجيا، ومواجهة متطلبات سوق العمل محلياً وإقليمياً، وتهتم بتطوير مهارات الباحثين، بما يحقق التنمية المهنية المستدامة، وتوفير خدمات تربوية لتحقيق الشراكة بين الكلية والمجتمع.

بيانات الكتاب

الكلية: التربية بالغردقة

الفرقة: الرابعة

التخصص:تعليم عام

فهرس الموضوعات

م	الموضوع	رقم الصفحة
١	**الفصل الأول** **التربية المقارنة بين النشأة والتطور**	٤
٢	**الفصل الثاني** **رعاية واكتشاف الموهوبين**	٣١
٣	**الفصل الثالث** **خبرات بعض الدول في مجال رعاية واكتشاف الموهوبين**	٤٣
٤	**الفصل الرابع** **التنمية المهنية للمعلمين**	١٠٧
٥	**الفصل الخامس** **خبرات بعض الدول في مجال التنمية المهنية للمعلمين**	١٣١

الـفـصل الأول

التربية المقارنة بين النشأة والتطور

نشأة التربية المقارنة و تطورها

لقد شهد القرن العشرين اهتماماً كبيراً بجميع فروع التربية، والتربية المقارنة كفرع من فروع التربية نالت اهتماماً متميزاً، برز ذلك من الكتابات المتعددة لرجال التربية المقارنة، لإظهار مدى أهمية هذا العلم في تطوير فهم التربية بصورة عامة من ناحية ولأهمية الدور الذي تلعبه في مساعدة المسئولين عن التعليم وواضعي خططه وبرامجه وفي توجيه الاصطلاحات التعليمية المنشودة وزيادة كفاءة وفعالية النظم التعليمية من ناحية أخرى.

وكان من أبرز التطورات الحديثة في ميدان التربية المقارنة زيادة الاهتمام بالإطار النظري للدراسات المقارنة، و تقوم أهمية هذا الإطار على الأصول والنظريات والقوانين التي تستند إليها، وتساعد دارسي التربية المقارنة على تحليل ودراسة الجوانب المختلفة للعملية التربوية.

وتعتبر التربية المقارنة فرع من فروع التربية الحديثة نسبيا، إذا ما قورنت بالفروع الأصلية للتربية كفلسفة التربية و تاريخ التربية، إذ يرجع التاريخ العلمي للتربية المقارنة إلى الدراسة العلمية التي وضعها مارك انطون جوليان الفرنسي عام ١٨١٧م بعنوان " مخططات ونظرات أولية لدراسة التربية المقارنة "، ولذا يعتبر جوليان مؤسس التربية المقارنة الحديثة ويلقب "بأبي التربية المقارنة".

ولا يعنى هذا عدم وجود جهود سابقة في مجال التربية المقارنة قبل هذا التاريخ، وإن كان علماء التربية المقارنة قد اتفقوا على اعتبار الفترة السابقة لجهود مارك أنطون جوليان فترة ما قبل تاريخ التربية المقارنة، و يمكن تحديدها في مسارين هما:

المسار الأول : يتضمن التربية المقارنة عند علماء المسلمين في الشرق.

المسار الثاني : يتضمن التربية المقارنة عند علماء الغرب.

التربية المقارنة عند المسلمين في الشرق

إن ظروف نشأة التربية المقارنة في الشرق العربي والإسلامي كانت مختلفة عنها في الغرب، فقد مرت التربية المقارنة في العالم الإسلامي بمرحلتين هما :

١- مرحلة وصف نظم الحياة في البلدان.

٢- مرحلة الربط بين نظم التعليم في بلدان مختلفة.

وسنتناول كل مرحلة بالشرح والتحليل.

المرحلة الأولى : مرحلة وصف نظم الحياة في البلدان :-

تميزت هذه المرحلة بكثرة الرحلات والزيارات، ووصف الأماكن التي زارها الرحالة والباحثون، ويرجع ازدهار هذه المرحلة إلى العصر العباسي، حيث الاستقرار السياسي والاجتماعي والاقتصادي الذي أتاح – بدوره – للمسلمين المضي قدما في طريق العلم والحضارة، فأخذوا يتنقلون بين البلدان ويسجلون انطباعاتهم عن تلك البلدان التي زاروها، وكان لفريضة الحج دور فاعل في التحفيز على التنقل والاختلاط بين الأجناس بعضها ببعض، فقد كان كل حاج سواء من المشرق الإسلامي أو المغرب الإسلامي يمر بكثير من البلاد في أثناء سيره لبلاد الحجاز،وقد كانت هذه البلاد تترك الانطباعات في نفسه.

ألف علماء المسلمين ورحلاتهم الكثير من المؤلفات عن البلدان التي مروا بها، أنظمتها وطرائقها الحياتية، و من هذه المؤلفات :-

- وفيات الأعيان لابن خلكان.
- نزهة المشتاق في اختراق الآفاق للإدريسي.
- الرحلة المغربية للعبدلى.
- المسالك والممالك لابن حوقل.
- مسالك الممالك للاصطخري.
- رحلة ابن جبير لابن جبير.
- معجم البلدان لياقوت الحموي.
- تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار لابن بطوطة.
- الإفادة و الاعتبار في الأمور المشاهدة والحوادث المعاينة في أرض مصر للبغدادي.

كان عرض أولئك العلماء والرحالة لما رأوه في تلك البلدان ليس عرضا سطحيا أو وصفاً عابراً وإنما كان وصفاً دقيقا لكل مناحي الحياة، وقد ركز هؤلاء على أمرين مهمين هما :

المساجد والمدارس، وهما يعتبران من المؤسسات التربوية في تلك البلاد، فقد كانت المساجد في صدر الإسلام تعتبر جامعة تدرس فيها جميع العلوم، ويحضر إليها الطلبة ليتعلموا على أيدي علماء أجلاّء في حلقات للمناقشة، ومع اتساع رقعة العلم كان لابد من تخصيص أمكنة ملائمة يجد فيها المعلمون مجالات أوسع للنقاش والبحث فكانت المدارس

والذي يؤكد صدق هذا الحديث ما قاله " ابن جبير " الرحالة المسلم في القرن الثاني عشر الميلادي في وصفه للإسكندرية قال : " إن من مناقبها ومفاخرها المدارس والممارس الموضوعة فيها لأهل الطب و التعبد يفدون من الأقطار النائية، فيلقى كل واحد منهم مسكناً يأوى إليه، ومدرساً يعلمه الفن الذي يريد تعلمه"

وكذلك ما ذكره ابن بطوطة في كتابة " تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار " حيث يقول : " إن أهل الشرق يتنافسون في عمارة المساجد والزوايا والمدارس "، وكذلك قوله: " من أراد طلب العلم أو التفرغ للعبادة وجد الإعانة التامة على ذلك .

كما تحدث ابن بطوطة عن مدارس بغداد في القرن الثالث عشر الميلادي (المدرسة النظامية والمدرسة المستنصرية) حيث قال فيها : " كانت من أشهر وأجمل مدارس العالم الهجري، وكانت أشبه بمدينة فيها أربعة أروقة يختص كل منها بمذهب من مذاهب السنّة، وبلغ عدد طلابها حوالي ثلاثمائة موزعين على هذه الأروقة "، ومما قاله أيضاً في وصفها " كان يُدرَّسُ فيها المذاهب الأربعة لكل مذهب إيوان فيه المسجد وموضع التدريب، وجلوس المدرس في قبة خشب صغيرة على كرسي عليه البسط، ويقعد المدرس وعليه السكينة و الوقار لابسًا ثياب السواد معتمّاً وعلى يمينه ويساره معيدان يعيدان كل ما يمليه المدرس، وهكذا ترتب كل مجلس من هذه المجالس الأربعة وبداخل هذه المدرسة حمام للطلبة ودار للوضوء

وإذا كانت هذه المرحلة تتميز بالوصف فقط، دون المقارنة إلا أنها تعتبر أساساً للمقارنة، إذ لا يمكن قيام مقارنة إلا بالوصف أولاً.

المرحلة الثانية : مرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاته :-

يعتبر العلامة عبد الرحمن بن خلدون (٧٣٢ – ٨٠٨ هـ) (١٣٣١-١٤٠٥م) إضافة إلى كونه مؤسس علم الاجتماع وعالم معدود من علماء التاريخ سابق لجميع العلماء الغربيين بأكثر من خمسة قرون في مجال التربية المقارنة حيث إنه كان أول من ربط بين نظم التعليم والمجتمعات التي توجد فيها تلك النظم و قد ذكر ذلك في مقدمته.

في الكتاب الأول من كتابه المشهور (كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوى السلطان الأكبر) اتبع المنهج المقارن في حديثه عن بلاد العالم المختلفة ونظم التعليم فيها بشكل خاص وكان منهج ابن خلدون تطويراً لمنهج من سبقه مثل ابن بطوطه وابن جبير حيث إنه امتاز عنهم بسعة أفقه وشمولية منهجه، وموسوعيته.

وقد اشتملت مقدمته على ستة أبواب، تحدث في الباب السادس في نحو خمسين فصلاً عن العلوم، وأفرد فصلاً خاصاً عن تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه، وتحدث عن مواضيع كثيرة كلها تختص بطرق التعليم والتربية في شتى البلدان، ويقول ابن خلدون عن الاختلافات بين البلدان الإسلامية – في المشرق والمغرب – في أمور التعليم، اختلفت طرقهم في تعليم القرآن للولدان باختلافهم، باعتبار ما ينشأ عن ذلك التعليم من الملكات فمذهب أهل المغرب في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط وأخذهم في أثناء الدراسة بالرسم ومسائله واختلاف جملة القرآن فيه، لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعاليمهم لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب إلى أن يحذق فيه أو ينقطع دونه فيكون انقطاعه في الغالب انقطاعاً عن العلم بالجملة.

وهذا مذهب أهل الأمصار بالمغرب و من تبعهم من قرى في تعليم ولدانهم إلى أن يجاوزوا حد البلوغ إلى الشبيبة .

وأما أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو، وهذا ما يراعونه في التعليم . إلا أنه لما كان القرآن أصل ذلك، ويتبعه العلوم جعلوه أصلاً في التعليم، فلا يقتصرون لذلك عليه فقط، بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب والترسل، وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط والكتاب.

وأما أهل إفريقية فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب ودراسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها، إلا أن عنايتهم بالقرآن و استظهار الولدان إياه، وأطلعوهم على اختلاف رواياته وقراءاته أكثر مما سواه.

وأما أهل الشرق فيخلطون في التعليم كذلك على ما يبلغنا و لا أدرى بأيهم اعتنوا والذي ينقل أن عنايتهم بدراسة القرآن ووصف العلم وقوانينه من زمن الشبيبة و لا يخلطون بتعليم الخط، بل إن لتعليمه عندهم قانون وله معلمون يعلمونه على انفراد كما تتعلم سائر الصنائع .

أما الآثار التربوية الناجمة عن هذا الاختلاف في طرق تعليم القرآن الكريم فيوضحها ابن خلدون على النحو التالي : بالنسبة لطريقة أهل المغرب أدت إلى قصور ملكة اللسان العربي لديهم،

لأنهم لم يدرسوا شيئا من كلام العرب في حياتهم، أما أهل الأندلس فأفادتهم طريقتهم من التمكن من اللغة العربية وحصول ملكتها والبراعة في الخط والأدب، إذا ما حصلت لهم فرص تعزيزها وتثبيتها بعد تعليم الصبا، أما أهل أفريقية فهم أحسن حالاً من أهل المغرب في إجادة ملكة اللسان العربي إلا أن ملكتهم قاصرة عن البلاغة.

ولم يقتصر ابن خلدون على وصف الحالة التعليمية في مختلف الحواضر والأمصار الإسلامية بل تحدث عن أمصار غير إسلامية فيقول " بلغنا لهذا العهد أن هذه العلوم الفلسفية ببلاد الفرنجة من أرض رومه وما إليها من العدوة الشمالية نافقة الأسواق، وأن رسومها هناك متجددة، ومجالس تعليمها متعددة، ودواوينها جامعة متوفرة، وطلبتها متكثرة"

وفى موضع آخر يصف مقدار تقدم العلوم العقلية أو علوم الفلسفة والحكمة عند الفرس والروم فيقول : " وأما الفرس، فكان شأن هذه العلوم العقلية عندهم عظيماً ونطاقها متسعاً، لما كانت عليه دولهم من الضخامة واتصال الملك ..... وأما الروم فكانت تهتم بالعلوم العقليه أيضاً، وكان لهذه العلوم بينهم مجال رحب، وحملها مشاهير من رجالهم مثل أساطير الحكمة و غيرهم.

وقد فسر ابن خلدون في القرن الرابع عشر الميلادي قضية مهمة شغلت مفكري التربية في عصر النهضة والإصلاح الديني في أوروبا بعد ذلك، وهى مكان التعليم الديني بالنسبة للتعليم بصفة عامة، وبالرغم من أن ابن خلدون معروف بين المؤرخين الغربيين غير المتحيزين على أنه مؤسس علم الاجتماع إلا أن إشارته لنظم التعلم في البلدان الإسلامية في عصره جعلت اسمه يرد ضمن رواد التربية المقارنة في الفترة السابقة للقرن التاسع عشر في أوروبا.

من خلال ذلك العرض نخلص إلى أن ابن خلدون استطاع أن يجرى مقارنات حية عن تعليم الولدان في كثير من البلدان التي زارها، ويمكن القول أيضاً أن المنهج الذي اتبعه ابن خلدون في مقدمته كلها كان المنهج المقارن حيث نراه يعرض القوى الثقافية في خمسة أبواب، ثم يأتي بعد الحديث عن هذه القوى الثقافية بأثرها على التعليم وهو في حديثه عن القوى الثقافية وحديثه عن التعليم يستشهد بالأمثلة الحية من التاريخ القديم والحديث ومن بلاد العالم المختلفة، التي تتفاوت ظروفها الجغرافية والسياسية والاقتصادية والحضارية، مستخدماً منهج البحث العلمي الحديث كلها فيما عدا المنهج التجريبي.

وكان المنهج الذي اتبعه ابن خلدون تطويراً لمناهج السابقين من أمثال " ابن جبير وابن بطوطة " الذين اتبعوا المنهج الوصفي والمنهج الاسترادادي غالباً، دون غيرهما من المناهج وهو يمتاز عنهما بسعة أفقه وشمول منهجه.

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول إن ابن خلدون في منهجه المتمثل في دراسة الظواهر الاجتماعية من منطلق أنها محكومة في سيرها بقوانين تشبه ما عداها من الظواهر الطبيعية، كان غير مسبوق من كوكبة علماء التربية المقارنة،والذين يرون خضوع الظواهر الاجتماعية بما فيها الظواهر التربوية إلى قوانين موضوعية، وبالتالي يجب أن ينصب العمل النهائي للتربية المقارنة على الكشف عن هذه القوانين وتوظيفها بما يفيد إصلاح نظم التعليم في البلاد المختلفة.

التربية المقارنة عند علماء الغرب

لقد مرت التربية المقارنة عند علماء الغرب بعدة مراحل حتى وصلت إلى المرحلة الحالية، ومن أهم هذه المراحل :

١- مرحلة وصف الحياة في البلاد الأجنبية.

٢- مرحلة وصف نظم التعليم في البلاد الأجنبية.

٣- مرحلة التعرف على نظم التعليم في إطار العوامل الثقافية للمجتمع.

٤- مرحلة التعرف على نظم التعليم في ضوء التفسير العلمي أو التجريبي.

المرحلة الأولى : مرحلة وصف الحياة في البلاد الأجنبية :-

تتمثل هذه المرحلة بالرحلات والزيارات التي كان يقوم بها الرحالة والزائرون للبلاد المختلفة، وذلك بقصد وصف النظم التربوية والكيفية التي يوجه بها الكبار الصغار في المؤسسات التربوية الموجودة في المجتمعات، وغير ذلك من الأمور التي لها ارتباط بنظام التربية،وهذا الوصف يمكن أن ينقل إلى مجتمع آخر بالمشافهة، أو عن طريق كتابتها وتسجيلها .

ولعل من أقدم أنواع هذه الكتابات : ما كتبه الرحالة الإغريقي بيثياس، الذي كان يستوطن مرسيليا في فرنسا، والذي كان أول من اكتشف الجزر البريطانية . وقد سجل رحلته واكتشافه في كتابه " في المحيط ".

ومن أشهر تلك الكتابات القديمة أيضاً "رحلة ماركوبولو"، والتي سجل فيها ماركوبولو رحلته التي قام بها في فينيسيا بإيطاليا، وزار فيها الشرق الأقصى، ثم سجل رحلته هذه في كتاب يحمل اسمها.

في العصور الوسطى كان للمسلمين السبق في وصف الحياة في البلاد، كما بينا ذلك في الصفحات السابقة، أما دور الغرب في هذه الفترة فقد كان محدوداً، نظراً لانعدام الاستقرار السياسي، والاجتماعي الذي عانت منه أوروبا حوالي قرنين من الزمان

المرحلة الثانية : مرحلة وصف نظم التعليم في البلاد الأجنبية :-

وقد تضمنت الفترة ما بين نهايات القرن الثامن عشر حتى نهاية القرن التاسع عشر، وكان هدف الباحثين فيها جمع البيانات الوصفية عن النظم التعليمية الأجنبية. ودراستها بغرض استعارة أفضل ما يمكن استعارته منها، كلما أمكن ذلك لإصلاح النظم التعليمية القومية، ومن أمثلة تلك الدراسات ما كتبه فردريك أوجست هخت تحت عنوان " مقارنة بين النظم التعليمية الإنجليزية والنظم التعليمية الألمانية " وقد نشر ذلك الكتاب اللاتيني في عام ١٧٩٥م، فحص فيه المدارس الإنجليزية والألمانية فحصاً وصفياً، وأجرى بعض المقارنة، وعندما أراد بطرس العظيم قيصر روسيا إحداث تغيير جذري في مجتمعه بهدف جعله يقف على قدم المساواة مع شعوب غرب أوروبا فقد أرسل بعض موظفيه للدراسة في المدرسة البحرية الرياضية الملكية الشهيرة، و ذلك بقصد إقامة مؤسسات تعليمية مشابهة، لإعداد وتدريب الضباط والمهندسين البحريين الذين يحتاجهم الأسطول الروسي، وقد كان الغرض من ذلك كما عبر عنه هنري برنارد أحد علماء التربية المقارنة الأمريكيين " غرس الثقافة الغربية في روسيا "، وقد حدث نفس الشيء في إمبراطورية النمسا حين طلبت ملكتها ماريا تريزا من مستشارها الأمير كونتس تجميع بيانات عن الإصلاحات التعليمية في الدول الأجنبية بقصد وضع مخطط شامل لتنمية التعليم في إمبراطوريتها، وفي عام ١٧٧٤م أرسل المستشار الأمير كونتس كتاباً إلى جميع سفارات النمسا طالباً بيانات عن مختلف جوانب النظم التعليمية في البلاد التي توجد بها هذه السفارات، والتي يمكن أن تكون ذات فائدة في تطور التعليم في إمبراطورية النمسا، وفي فرنسا نجد أن لاشالولتى المربى الفرنسي المشهور يقول قبل الثورة الفرنسية بقليل مقارناً نظام التعليم في فرنسا بنظم التعليم في إنجلترا و ألمانيا " لو أننا قارنا كلياتنا من حيث أساليب التعليم فيها بكليات إكسفورد أو كامبردج أو لايدن أو جوتنجق التي يوجد بها كتب أفضل كثيراً مما يوجد في كلياتنا، فإننا سوف نرى أن الألماني أو الإنجليزي يحصل بالضرورة على تعليم أفضل من الذي يحصل عليه الفرنسي.

وفي ألمانيا أرسلت حكومة بروسيا سنة ١٨٠١م بعض مفتشيها لدراسة أعمال المربي السويسري المشهور بستالوتزى، ليتعلموا منه طريقته في التعليم، وذلك أملاً في العودة إلى وطنهم، وتطبيق ما تعلموه على أيدي بستالوتزى في تحسين وتطوير أساليب التعليم في المدارس الألمانية.

وفي عام ١٨٠٨م أصدر باست، أحد الأساتذة في الأدب مقالاً عن تنظيم التعليم العام، خصص فيه جزءاً عن فائدة ملاحظة التعليم و التدريس بوجه عام في الدول الأجنبية، نادى فيه بضرورة تعيين موظف من بين العاملين بالجامعات تكون مهمته السير إلى البلاد الأجنبية، ليحصل على ملاحظات عن التعليم والتدريس، كما طالب بأن يكون ذلك الموظف عالماً، بعيداً عن

التعصب القومي، ذا قدرة أدبية، واعياً بشؤون الإدارة، ملماً بكل نواحي التربية الحرة والشعبية، قادراً على التوجه إلى كل الجهات التي تقدم له بحوثاً ذات قيمة، وأن يؤدي علمه مثلما يؤديه المؤرخ، وأن يحكم على الناس و الأشياء في ضوء حقائق ثابتة مقررة، لا في ضوء نظم مكتوبة، أو خطط نظرية، وقد ظهرت الطبعة الثانية لمقال باست في عام ١٨١٤م، وانتشرت بين طائفة كبيرة من القراء، وقامت صحيفة التربية في فرنسا بالتعريف بذلك المقال في فبراير ١٨١٦م.

ومن الملاحظ أن مارك أنطون جوليان الفرنسي بدأ في نشر مقالاته عن التربية المقارنة في ديسمبر من نفس العام في نفس الصحيفة، ولم يشر في أي مقال من مقالاته الخمس إلى ما كتبه باست، ولم يفعل ذلك أيضاً حين أعاد نشر مقالاته في عام ١٨١٧م، ولا يعرف حتى الآن ما يدين به جوليان لباست من معرفة عن التربية المقارنة. إلا أن كثيراً من المؤرخين الغرب يعتبرون مارك انطون جوليان أول مؤسس للتربية المقارنة في وضعها العلمي الحديث، بغض النظر عما استفاده من كتابات باست الذي سبقه، ففي عام ١٨١٧م وضع جوليان أول دراسة علمية منظمة لنظم التعليم تحت اسم (مخططات ونظرات أولية لدراسة التربية المقارنة).

ويرى جوليان أن دراسة التربية تحتاج لكي ترتقي إلى مستوى العلوم الحديثة أن يتوفر لها عنصران أساسيان هما :-

أ- التحليل المقارن للأحداث .

ب- اكتشاف القوانين والأسس التي تتبعها النظم التعليمية، والتي لا تفسرها وحسب وإنما تضع الأساس لها كنشاط تطبيقي

وقد تزامنت كتابات جوليان مع فترة الموجات الاستعمارية وكان الاعتقاد السائد في ذلك الوقت أنه من الممكن نقل نظام تعليمي من بلد لآخر، وقد حاولت الدول الاستعمارية فرض أنظمتها التعليمية ولغتها الأجنبية وثقافتها على الدول المستعمرة،وقد تفاوتت درجة نجاح الدول الاستعمارية في هذا المجال بحسب درجة مقاومة الثقافة واللغة القومية للثقافة واللغة الغربية، ففي الوقت الذي باءت فيه بالفشل محاولات الاستعمار الإنجليزي لفرض لغته كلغة تعليم في مصر، نجح في الهند وفي بعض البلاد الإفريقية كما نجحت فرنسا في فرض تأثيرها الثقافي على دول المغرب العربي، ومن أشهر رواد هذه الفترة ما ثيوأرنولد، وهوداس مان، وهنرى برنادر، وفيكتوركووزين.

ويطلق على هذه المرحلة مرحلة النقل والاستعارة، ويؤرخ لها أنها بدأت في العقد الثاني من القرن التاسع عشر حتى نهايته، وقد تميزت كتاباتها بما يلي :-

١- أنها كانت وصفية في معظمها تعتمد على دراسة الحالة .

٢- أنها كانت لا تحتوى على النقد أو الدراسة العلمية للنظم التعليمية بقدر ما كانت تمتدح أو تذم تلك النظم.

٣- إن غرضها كان نفعياً، إذ كان الدارس يهدف إلى استعارة بعض جوانب النظم التعليمية الأجنبية لتعديل النظام التعليمي في بلده أو تحسينه.

المرحلة الثالثة : مرحلة التعرف على نظم التعليم في إطار العوامل الثقافية للمجتمع

وتمتد هذه المرحلة (مرحلة القوى والعوامل) من أوائل القرن العشرين وحتى منتصفه، وفي هذه المرحلة تحول الاهتمام من مجرد وصف النظم التعليمية، وجمع الحقائق والملاحظات عن هذه النظم إلى الاهتمام بالعوامل والقوى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تكمن وراء الظواهر التعليمية من أوجه تشابه واختلاف. وقد كان من نتائج هذه المرحلة عمليات النقل من بلد لآخر.

وقد وضح هذا الاتجاه بصفة خاصة في الثلث الأول من القرن العشرين، لا سيما في الفترة التي أعقبت الحرب العالمية الأولى، حيث اتجهت كثير من الدول إلى إعادة النظر في سياستها التعليمية، نتيجة لما أحدثته تلك الحروب من تغيرات كبيرة في حياة الدول ومجتمعاتها، وكذلك الفترة التي أعقبت الحرب العالمية الثانية، وما حدث فيها من تغيرات مماثلة، وشملت من بينها مجالات التربية،حيث ظهرت اتجاهات جديدة في فلسفات التعليم، وبالتالي تعددت الكتابات في التربية المقارنة،سواء ما قام به الأفراد أو ما قدمته الهيئات والمنظمات الدولية كهيئة اليونسكو، ومكتب الولايات المتحدة الأمريكية للتعليم .

وقد كانت السمة المميزة للدراسات التربوية المقارنة في هذه المرحلة هي الاهتمام بشرح أوجه التشابه والخلاف بين النظم التعليمية المختلفة والقوى، أو العوامل التي تقف وراءها فهي مرحلة تحليلية، تفسيرية للعوامل المختلفة عن طريق تتبعها وملاحظتها بهدف الإفادة منها، أو استعارتها، وتوقع نجاحها في ظروف مماثلة. ويطلق على هذه المرحلة مرحلة التنبؤ، بمعنى احتمال نجاح نظام تعليمي في بلد معين، بناء على ملاحظة خبرات مشابهة في بلدان أخرى، وتعتبر هذه المرحلة مرحلة تنبؤ أكثر مما هي مرحلة وصف كما يسميها بيرادى إيماناً منه أنها تعين الباحث على التنبؤ بمدى إمكانية نجاح أو فشل نظام تعليمي معين في ظل مقارنة الخبرات المقبلة في دول ذات ظروف متشابهة.

ويعتبر سادلر الإنجليزي مؤسس هذه المرحلة، ومن أشهر روادها كذلك أوليس، وكاندل، وهانز، وشنيدر.

وقد تأثر الباحثون في مجال التربية المقارنة طيلة النصف الأول من القرن العشرين بآراء سادلر، التي كانت تركز على القواعد التالية :-

١- ضرورة دراسة النظم التعليمية الأجنبية دراسة علمية موضوعية.

٢- إدراك أن دراسة الباحث للنظام التعليمي الأجنبي يجعله أكثر قدرة على فهم النظام التعليمي في بلده، وأكثر حساسية لكشف العيوب.

٣- إضافة العامل الاجتماعي كمؤثر عام، إلى جانب العوامل التاريخية في تشكيل النظم التعليمية.

ولكن يؤخذ على كُتَّاب هذه المرحلة بعض المآخذ منها : -

١. اتخاذهم القوى والعوامل أساساً لتغيير الأنظمة التعليمية، مع افتراض وجود علاقة قوية بين تلك العوامل والقوى ونظم التعليم، بينما أصبحت تلك العوامل نفسها في الوقت الحاضر موضوعاً للبحث.

٢. اهتمامهم بتحليل العوامل الخارجية أكثر من اهتمامهم بمقارنة العوامل الذاتية المتعلقة بالتربية وأنظمتها ومشكلاتها، وبذلك نقلوا ميدان البحث من التربية إلى العلوم الاجتماعية الأخرى،بينما كان بالإمكان حصر ميدان المقارنة في حدود التربية.

وبصفة عامة يتضح من كتابات المشتغلين بالتربية المقارنة في النصف الأول من القرن العشرين، والممثلين لمنهج القوى والعوامل في هذه المرحلة أن اهتمامهم الأكبر كان موجهاً لشرح أوجه التشابه والاختلاف بين النظم التعليمية في ضوء بعدين أساسيين هما : البعد التاريخي والبعد الاجتماعي.

المرحلة الرابعة : مرحلة التعرف على نظم التعليم في ضوء التفسير العلمي، أو التجريبي (المرحلة التحليلية) :-

وتبدأ هذه المرحلة من منتصف القرن العشرين وحتى وقتنا الحاضر، حيث التقدم العلمي في مختلف مجالات الحياة، وحيث التطور التكنولوجي الذي شمل ميادينه، ثم باعتبار أن التربية ميدان تطبيقي وأنها تكنولوجية اجتماعية، ومن ثم وجد اتجاه يدعو إلى التجديد في المعالجة المقارنة للدراسات التربوية، ويطلق على هذه المرحلة اسم "المرحلة التحليلية " حيث يكون الهدف من العرض التحليلي لنظم التعليم الأجنبية هو المساعدة في تقييم نظمنا التعليمية، ويركز الاهتمام في المرحلة الحالية لتطور التربية المقارنة على البحث عن منهج علمي لدراسة التربية المقارنة،وبكثرة الكتابات عن مناهج البحث في العلم الجديد، ومن رواد هذه المرحلة كل من موهلمان وبيريداى البولندى.

وتتميز هذه المرحلة باستخدام المفهوم السليم للعلوم الاجتماعية، والإنسانية، وأساليب معالجتها في تفسير النظم والمظاهر التعليمية استخداماً علمياً باعتبار أن الظواهر التعليمية والاجتماعية ليست ظواهر عشوائية، غير متصل بعضها بالبعض الآخر . بل تضمنتها أنماط يمكن تمييزها وتفسيرها. ومن ثم ينبغي الانتقال بالتربية المقارنة من مجرد دراسة من الدراسات الإنسانية، إلى دراسة تجريبية تخضع لأساسيات المنهج العلمي التجريبي، وليس معنى هذا أن هذه المرحلة الأخيرة هي التي تتسم بالناحية العلمية دون سواها، أي أن بقية المراحل لا تتسم بالعلم، ولكن كل مرحلة تستند إلى جانب معين من الاتجاهات العلمية، سواء أكان وصفاً أم تاريخاً أم تحليلاً ثقافياً، بينما تركز المرحلة الأخيرة على العلم التجريبي.

وباختصار فقد تطورت الدراسات التربوية المقارنة خلال قرن ونصف من مرحلة الفضول وحب الاستطلاع إلى مرحلة التحليل العلمي، الأمر الذي جعل هذه المرحلة تقوم على مبادئ ثلاثة هي :-

١. إنها تقوم على الجمع المتجانس للمعلومات القائم على الدقة والتميز بدلاً من الجمع المشوش للمعلومات.

٢. إنها أصبحت مهنه للاحتراف بدلاً من كونها عملاً إنسانياً في التعاون والتفاهم الدولي.

٣. إنها أصبحت تقوم على التفسير والتحليل العلمي، بدلاً من التحليل القائم على الحدس والبديهه.

تعريف التربية المقارنة :-

ظهرت تعريفات عديدة للتربية المقارنة،ويرجع ذلك إلى وجهة نظر كل عالم من علماء التربية المقارنة، إلا أن هذه التعريفات تتفق جميعها في الأركان الأساسية للتربية المقارنة ومن هذه التعريفات

تعريف مارك أنطون جوليان الفرنسي ١٨١٧م :

لقد عرف جوليان التربية المقارنة في كتابه المسمى " مشروع وفكرة أولية لكتاب عن التربية المقارنة " بأنها الدراسة التحليلية للتربية في البلاد المختلفة،بهدف الوصول إلى تطوير النظم القومية للتعليم وتعديلها بما يتمشى مع الظروف المحلية.

ويقول جوليان إن التربية شأنها شأن العلوم الأخرى، تقوم على أساس الوقائع والمشاهدات التي ينبغي أن ترتب في جداول تحليلية يسهل مقارنتها، حتى يتسنى استخلاص مبادئ وقواعد مضبوطة منها.

تعريف مايكل سادلر ١٩٠٠م :

يؤكد سادلر أكثر من غيره على أهمية الظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والقومية المحيطة بالنظام التعليمي، ويرى أن اختلاف هذه الظروف هي التي تسبب اختلاف نظم التعليم وسياساته، ففي بحثه المسمى " إلى أي حد يمكننا أن نتعلم شيئاً ذا فائدة علمية من دراسة النظم التربوية الأجنبية ؟ " قال عبارته المشهورة " يجب ألا ننسى أن هناك أشياء خارج المدرسة، قد تكون أكثر أهمية من الأشياء التي داخلها، بل إنها تحكم هذه الأشياء الأخيرة وتفسرها، ولا يمكننا أن نجول بين النظم، ونقطف زهرة من غصن وبضعة أوراق من غصن آخر، ثم نتوقع لو غرسناها جميعاً في تربة بلدنا فإننا نحصل على نبات حي، إن النظام القومي كائن حي، وهو نتاج الصراعات التي نسيناها والصعاب والمعارك التي قامت منذ زمن طويل".

ثم يؤكد سادلر على القيمة النفعية لدراسة التربية المقارنة التي بواسطتها يمكن فهم النظم التعليمية فهماً عميقاً، ثم محاولة إجراء أي إصلاح في التعليم في ضوء هذه الدراسة، وهذا الفهم أن القيمة العملية التي نحصل عليها من دراستنا للنظم التعليمية بروح منصفة، وبدقة علمية هي التي تُهيئنا لأن نصبح أكثر صلاحية لدراسة نظامنا التعليمي وفهمه .

تعريف إسحق كاندل الأمريكي ١٩٣٣م :

ويرى كاندل أن التربية المقارنة امتداد لتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر، باعتبار أنها مقارنة لفلسفات التربية المختلفة، ودراسة هذه الفلسفات التربوية وتطبيقاتها السائدة في الدول المختلفة، ويقول كاندل في كتابه (دراسات في التربية المقارنة) إن القيمة الرئيسة للدراسة المقارنة لمشكلات التربية تتمثل في تحليل الأسباب التي أنتجتها، وفي مقارنة أوجه الاختلاف القائمة بين النظم المتعددة والدواعي التي تكمن تحتها، وأخيراً في دراسة الحلول التي جربت، ويرى كاندل أن القيمة الرئيسة للمعالجة المقارنة للمشكلات التعليمية تظهر في :-

أ) تحليل العوامل والأسباب التي أوجدت هذه المشكلات.

ب- مقارنة الفروق بين النظم التعليمية المختلفة والعوامل التي أحدثت تلك الفروق.

ج- دراسة الحلول التي وضعتها الدول المختلفة لمواجهة مشكلاتها التعليمية.

تعريف جورج بيراداي الأمريكي :

يختلف بيراداي مع كاندل في اعتبار التربية المقارنة امتداداً لتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر، ويؤكد على أنها دراسة تتداخل فيها ميادين المعرفة المختلفة، فلكي تحقق التربية المقارنة قيمة من دراسة أوجه الشبه والاختلاف في النظم التعليمية، فإن ذلك لا يتحقق إلا باعتمادها على

ميادين متعددة كعلم الاجتماع، والتاريخ، والاقتصاد، والسياسة، وغيرهما من المجالات وثيقة الصلة بالتربية، ويرى أن التربية المقارنة عبارة عن مسح تحليلي للنظم التعليمية الأجنبية، وأن دراسة المشكلات التربوية هي الموضوع الأساسي لدراسة التربية المقارنة، فالتربية المقارنة يجب أن تبحث عن المشكلات التربوية، وتصف مظاهرها ثم تتعمق في فهم أسبابها.

تعريف عبد الغني عبود ١٩٧٦م :

يرى الدكتور عبد الغني عبود في كتابه " الأيديولوجيا والتربية " أن التربية المقارنة تعنى دراسة نظم التعليم وفلسفاته، وأوصافه ومشكلاته في بلد من البلاد أو أكثر مع رد كل ظاهرة من ظواهرها، ومشكلة من مشكلاتها إلى القوى والعوامل الثقافية التي أدت إليها، بحثاً عن تلك (الشخصية القومية) التي تقف وراء النظام التعليمي بما فيه من ظواهر ومشكلات.

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة نخلص إلى هذا التعريف :

حيث يرى المؤلف أن التربية المقارنة تعني" الدراسة التحليلية للأنظمة التعليمية في البلدان الأجنبية المختلفة بغية الاسترشاد والاستفادة من هذه الدراسة في تطوير، أو تعديل، أو تغيير نظم تعليمنا المحلية، أو نظم دول أخرى، بما يتمشى مع الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية".

كما يتضح من استعراض التعريفات السابقة أن التربية المقارنة موضوع مستقل بذاته فهي تهتم بالتربية في كل أنحاء العالم أي أنها تُعنى بالتربية من منظور عالمي، وهي تعني أيضاً بالدراسة التحليلية للقوى الثقافية بهدف التوصل إلى فهم معقول لجوانب التشابه والاختلاف بين الأنظمة التعليمية في البلدان المختلفة.

ويتضح أيضاً أن هناك شبه إجماع على تضمين البعد النفعي أو الإصلاحي الذي توفره الدراسات التربوية المقارنة من خلال الاستفادة من تجارب الدول الأخرى وخبراتها في تحسين نظام التعليم القومي وتطويره، والمساعدة في رسم السياسة التعليمية واتخاذ القرارات في ضوء الإبدال التي تتيحها مثل هذه الدراسات.

مجالات الدراسة في التربية المقارنة :

يوجد خمسة مجالات للدراسة في التربية المقارنة وهي على النحو التالي :-

١- دراسة الحالة. ٢- الدراسة المقارنة. ٣- الدراسة العالمية.

٤- دراسة المشكلة. ٥- الدراسة المقطعية.

وسنوضح بالشرح كل مجال من هذه المجالات، وذلك حتى يتعرف الدارس على هذه المجالات بشيء من التفصيل.

أولاً : دراسة الحالة :

ويقصد بدراسة الحالة هنا، دراسة النظام التعليمي في بلد واحد، والتعرف على واقعه دون إجراء مقارنة معه، ومع أي نظام تعليمي في بلد آخر، ولذلك لا يمكن اعتبار دراسة نظام التعليم في بلد واحد تربية مقارنة، لأن المقارنة تعني ضرورة توافر شقي المقارنة في بلدين أو أكثر، وهنا يكمن الفرق بين التربية المقارنة وبين دراسة نظم التعليم في البلدان الأجنبية، ومع ذلك فدراسة النظام التعليمي، في بلد أجنبي يمكن أن تمثل الخطوة الأولي في دراسة مقارنة، ولا يمكن الاستغناء عن دراسة الحالة، لأنه من خلالها يتم الوقوف على النظام التعليمي في الدولة المراد دراستها، ويمكن اعتبار دراسة الحالة الخطوة الأولى من خطوات الدراسة المقارنة.

ثانياً : الدراسة المقارنة :

ويقصد بها مقارنة النظام التعليمي في بلدين أو أكثر، فبعد أن يقوم الباحث بجمع المعلومات والبيانات التربوية عن بلد معين، وكذلك محاولة تفسيرها في ضوء التطور السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتاريخي لهذا البلد، يقوم بنفس الخطوة بالنسبة للبلد الثاني المعني بالدراسة، وبهذا يتوفر شقي المقارنة، ومن ثم يقوم بعملية مقابلة بين ما تجمَّع لديه من معلومات تربوية مفسرة عن البلدين كخطوة تمهيدية للمقارنة، وذلك حسب خطوات سوف نتعرض لها فيما بعد.

ثالثاً : الدراسة العالمية :

كما تدل التسمية تنصب الدراسة في هذه الحالة – في العادة – على مشكلة تربوية تواجه جميع بلدان العالم. وهذا النوع من الدراسة يحتاج – بحكم البحث المطلوب، لإمكانات مادية ضخمة، وكذلك يحتاج لخبراء على درجة عالية من الكفاءة.

وعادة تقوم الهيئات الدولية المهتمة بالتعليم بمثل هذه الدراسات، وعلى سبيل المثال فمن المعروف أن مشكلة الإهدار التعليمي تواجه جميع الأنظمة التعليمية سواء في الدول المتقدمة أو في الدول النامية، ومثل هذه المشكلة تتسبب في فقدان نسبة مما ينفق على التعليم، والفرق بين الدول المتقدمة والدول النامية في هذه المشكلة هو فرق في مدى حدة المشكلة، وليس فرق في طبيعة المشكلة ذاتها، ففي الوقت الذي لا يتعدى حجم هذه المشكلة في الدول المتقدمة ١٠% نجده قد يصل إلى حوالي ٤٠% في بعض البلدان النامية والمتخلفة، وأسباب المشكلة تختلف من بلد لآخر، وإن كان هناك تشابه بين أسباب المشكلة في البلدان المتقدمة وأسبابها في الدول النامية.

كل هذه الأسباب دعت المكتب الدولي للتربية التابع لمنظمة اليونسكو لدراسة المشكلة عام ١٩٦٩م، وقد امتدت هذه الدراسة التي كانت تهدف للحد من الإهدار التعليمي الذي يتمثل أساساً في

مشكلتي التسرب وإعادة الصف طوال عامي ١٩٦٩-١٩٧٠م، وقد تخصصت الدراسة التي اشتملت على استفتاءات وجهت إلى مختلف وزارات التعليم في العالم عن تقرير صدر عن المكتب الدولي للتربية عام ١٩٧١م بعنوان " الإهدار التعليمي مشكلة عالمية " وخلاصة القول إن المشكلات العالمية للتربية لا يمكن أن يتصدى لها سوى الهيئات الدولية بما لها من إمكانيات مادية وبشرية مناسبة.

وهناك مشكلات تهم مجموعة من الدول دون أخرى، فمثلاً مشكلة الأمية تعتبر مشكلة ملحة في معظم الدول النامية والمتخلفة، ولكنها تعتبر مشكلة محلوله في الدول المتقدمة، ومع ذلك فحجم هذه المشكلة حتى مع أنها لا تدخل في نطاق المشكلات التربوية العالمية يعتبر كبيراً بالنسبة لأي باحث أو مجموعة من الباحثين من بلد واحد، وتتولى عادة دراسة هذا النوع من المشكلات المكاتب الإقليمية لليونسكو.

رابعاً : دراسة المشكلة :

تعتبر دراسة المشكلة بالطريقة المقارنة أنسب وسيلة لتدريب الباحثين المبتدئين في مجال التربية المقارنة من دراسة نظام تعليمي كامل في تفاعله مع المجتمع الذي يوجد فيه منظور عالمي، ويرى بيراداي أن مثل هذا العمل لا يمكن أن ينهض به سوى كبار رواد التربية المقارنة المعاصرين من أمثال كاندل وشيندر وأوليسن ورونلو ... الخ، ويعتبر مثل هذا العمل تتويجاً لجهود سنين طويلة من العمل المتصل في مجال التربية المقارنة.

ولدراسة مشكلة بالطريقة المقارنة لابد من السير حسب الخطوات التالية :

١- يبدأ الباحث باختيار مشكلة تربوية ذات أهمية في بلده.

٢- يدرس الباحث نفس المشكلة في عدد من النظم التعليمية الأجنبية بهدف الاسترشاد بحلول الدول الأجنبية في ظروف تتشابه أو تختلف مع ظروف بلد الباحث.

٣- يتعين على الباحث بعد ذلك تحديد ودراسة العوامل المؤثرة على المشكلة-موضوع الدراسة-أو ما يطلق عليه أحياناً التراكيب التحتية للنظام التعليمي من عوامل وقوى اقتصادية وسياسية واجتماعية، ومن المهم أن يعطي لكل عامل وزنه المناسب الذي يتكافأ مع درجة تأثيره.

٤- وإذا نجح الباحث في تحديد العوامل ذات الصلة والتأثير على مشكلة معينة فيمكن بعد ذلك التنبؤ بما يُحتمل أن يحدث نتيجة اتباع سياسة تربوية إصلاحية معينة، أو ما يمكن أن يحدث عند استحداث تجديد معين في نظام التعليم.

هذا وتوجد مجموعة مشكلات تتناسب بصفة خاصة مع المعالجة المقارنة، فمشاكل كالتعليم المنوع أو التعليم الموحد في المرحلة الثانوية، وعلاقة كل من المؤسسات الحكومية والمؤسسات الدينية بالتعليم، ووضع الفتاة في التعليم والانتقال من التعليم المبني على الانتقاء إلى التعليم المفتوح للجميع،ومشكلات تدريب المعلمين، كل هذه المشكلات تناسب المعالجة المقارنة.

وقبل أن يوجه الباحث اهتمامه بدراسة مشكلة معينة في بلد معين عليه أن يتعرف على وضع المشكلة موضوع الدراسة في البلد المعني بالدراسة المقارنة بوضع المشكلة في بلدان أخرى، فقبل التصدي لمشكلة مثل العلاقة بين الكنيسة والدولة وتأثيرها على التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، عليه أولاً تحديد طرفي النقيض في هذه المشكلة بين الاتحاد السوفيتي الذي يمثل سيطرة كاملة للدولة على التعليم من جانب إلى بلد مثل أسبانيا مازالت المؤسسات التعليمية فيها تخضع للكنيسة ثم تحديد وضع المشكلة في الولايات المتحدة بين طرفي النقيض ليجد أن الولايات المتحدة تنفصل فيها الكنيسة عن الدولة بينما بلد كإنجلترا قد توصلت فيها الدولة إلى حل وسط بين الكنيسة والدولة مع سيطرة الدولة على التعليم، وفي هولندا يوجد مبدأ الوسط بين الدولة والكنيسة مع عدم سيطرة الدولة على المؤسسات التعليمية.

خامساً : الدراسة المقطعية :

ويقصد بها دراسة المشكلات المتصلة بمرحلة تعليمية معينة في عدد من البلدان، بهدف الاسترشاد بسبل حل الدول الأجنبية لمشكلات مرحلة تعليمية معينة، وكذلك جهود الدولة الأجنبية في إعادة تنظيم التعليم في المرحلة التعليمية المقابلة، ومن الطبيعي أن تتسم المقارنة بهذه الطريقة بالشمولية وباتصالها بالهيكل، وبتطور التعليم في جوانبه التنظيمية الكمية أكثر من اتصالها بالمحتوى ويتعين على الباحث إذا اتبع هذا المنهج أن يبحث في العوامل والقوى التي جعلت دولة معينة تأخذ بتنظيم معين في مرحلة تعليمية معينة، وحسب التقسيم الذي أقرته اليونسكو للتعليم فيقسم التعليم إلى مستوى أول، ويقصد به التعليم في المرحلة الابتدائية، ومستوى ثان ويقصد به التعليم في المرحلة الثانوية ويقصد بالمستوى الثالث التعليم العالي أو الجامعي، وهناك تقسيم أكثر تفصيلاُ في المرحلة السابقة للتعليم الابتدائي.

فبالإضافة إلى هذه المراحل الثلاث، فإنه يوجد مرحلة رابعة تسمى مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي وتنقسم هذه المرحلة إلى قسمين هما : دور الحضانة، ورياض الأطفال.

وقد يواجه الباحث بعض الصعوبات عند إجراء الدراسة المقطعية، و من أهم هذه الصعوبات:

١- صعوبة تحديد المصطلحات :

على الباحث أن يكون دقيقاً في تحديد مصطلحاته، فما يقصد بالتعليم الإلزامي في مصر غير ما يقصد بالتعليم الإلزامي في إنجلترا غير المقصود بنفس المصطلح في الاتحاد السوفيتي، فاستخدام نفس المصطلح قد يعني مفاهيم مختلفة في البلدان المختلفة.

٢- صعوبة عزل مرحلة تعليمية عن مرحلة أخرى :

لا يستطيع الباحث أن يعزل مرحلة معينة عما قبلها و بعدها من المراحل، فالبحث في تنظيم التعليم الثانوي في بلد من البلدان يجرنا حتماً للكلام عن وسائل الانتقاء لهذا التعليم من بين خريجي المدرسة الابتدائية، ويجرنا كذلك للتحدث عن المسار التعليمي أو المهني لخريجي المدرسة الثانوية، وهذا شئ طبيعي إذا ما أخذنا التكامل الرأسي للنظام التعليمي في الاعتبار .

أهداف التربية المقارنة :

إن أهداف العلم هي التي تحدد خط سيره، ومراحل تطوره، وكلما تعددت أهداف العلم، وتنوعت غاياته، دل ذلك على غزارته واتساع مداه، ودل ذلك بالتالي، على درجة نموه وتطوره، وقد تنوعت أهداف التربية المقارنة، وتعددت تبعاً للمرحلة التي قطعتها في طريق نموها وتطورها، ويمكن حصر أهداف التربية المقارنة بخمسة أهداف :-

هدف عقلي – أكاديمي، وهدف سياسي، وهدف عملي تطبيقي، وهدف إنساني، وهدف نفعي إصلاحي.

وسوف نقوم بعرض هذه الأهداف بشيء من التفصيل، ليتسنى لدارس التربية المقارنة للوقوف عن كثب على حقيقة التربية المقارنة من خلال أهدافها :-

١- هدف عقلي – أكاديمي :

يرتبط هذا الهدف بقيمة العلم في حد ذاته بغض النظر عن الفائدة العملية، أو النواحي التطبيقية لهذا العلم، والتربية المقارنة في هذه الناحية لا تختلف عن غيرها من فروع المعرفة، فالعقل الإنساني يجد متعة في معرفة الجديد ، لا شك أن دراسة نظم التعليم الأجنبية في إطارها الثقافي الشامل، تمثل نوعاً من المتعة العقلية خاصة بالنسبة للمشتغلين والمهتمين بالتربية.

كما أن تاريخ التربية يعتبر امتداداً خلفياً عبر الزمان، بين المهتمين بالتربية نشأت المؤسسات التربوية، والفكر التربوي، منذ العصور القديمة وحتى العصر الحديث استجابة لظروف اجتماعية، واقتصادية، وسياسية، وثقافية معينة، كذلك التربية المقارنة تعتبر امتداداً عبر الحدود الجغرافية تبين لدارسيها الاختلافات في النظريات التربوية والممارسات التعليمية في البلدان المختلفة مع توضيح القوى والعوامل التي تكمن وراء المظاهر التربوية المختلفة، ويُعْلى بيرادای من أهمية الهدف العقلي

الأكاديمي للتربية المقارنة على غيره من الأهداف، إذ يعتقد أن المعرفة من أجل المعرفة هي الأساس الذي تحتاجه التربية المقارنة لتقف على قدم المساواة مع الفروع الأكاديمية الأخرى.

٢- هدف سياسي :

للتربية هدف سياسي يتمثل في الكشف عن علاقة الفرد بالدولة، وتركيبها السياسي، وما يرتبط بذلك من النظريات والأهداف السياسية للدولة، ونواياها، تجاه الدول الأخرى، فعن طريق دراسة نظم التعليم في الدول في إطارها الثقافي الواسع، يمكن لباحثي التربية المقارنة التعرف على الأهداف السياسية غير المعلنة لهذه الدول، فقد تعلن بعض الدول سعيها للسلام، في الوقت الذي تستعد فيه للحرب، وقد تصطنع واجهةً من القوى السياسية لتخفي وراءها ضعفاً سياسياً، ولكن البحث في نظام التعليم وفي محتواه يوضح أهداف الدولة الحقيقية، ولو أن الدول الأوربية اهتمت بدراسة التطور التعليمي الذي حدث في ألمانيا، بين سنة ١٩٣٣م (وهو تاريخ استيلاء الحزب النازي الألماني على الحكم) وبين سنة ١٩٣٩م (وهو تاريخ اندلاع الحرب العالمية الثانية) تأكد بما لا يدع مجالاً للشك بأن هتلر كان يستعد لحرب عالمية، فقد احتلت التربية البدنية التي تعد للخدمة العسكرية مكاناً مهما في المدارس الثانوية، وأصبح لمنظمات شباب هتلر نفوذاً يزيد عن نفوذ المدرسين، بل كان من بين أفراد هذا التنظيم من يقوم بأعمال الرقابة على اتجاهات المدرسين في المدرسة، وأصبح على الشباب دراسة نظرية الأجناس، وأن الشعوب الأخرى إنما خلقت لخدمة الرجل الألماني، كما كان الشباب الألماني يدرس في التاريخ، أن التاريخ الإنساني عبارة عن سلسلة الحروب، فيصل كل حلقة فيها فترة وجيزة تكون عادة للاستعداد للحرب، كل هذه التعبئة النفسية كان الغرض منها تلقين الشباب مبادئ الحزب النازي، وإعدادهم ليكونوا جنوداً وضباطاً، في الجيش الألماني الذي كان عليه أن يغزو جميع الدول الأوربية.

والدارس لنظام التعليم في إسرائيل، يقف على عدة حقائق مهمة، من بينها، أن التربية في إسرائيل تقوم على إعداد اليهود لإنشاء دولة إسرائيل الكبرى من النيل إلى الفرات، وذلك عن طريق التركيز على التربية البدنية والعسكرية، كما فعل هتلر في ألمانيا، وبالرغم من هذه التربية، نرى إسرائيل تنادى بالسلام، وتعمل على تحقيقه، كل ذلك ضمن مخطط يرمى إلى تسكين الشعوب، وقد يؤخذ على باحثي التربية المقارنة العرب عدم اهتمامهم بنظام التعليم في إسرائيل، وقد يكون السبب في ذلك عدم توافر المعلومات التربوية من ناحية، واستحالة زيارة إسرائيل من ناحية أخرى، مما يجعل التحليل المقارن للنظام التعليمي في إسرائيل صعباً. والدارس لنظام التعليم يقف أيضاً على عدة حقائق مهمة من بينها، أن اليابانيين يدرِّسون طلابهم وقائع الكارثة التي حلت باليابان إبَّان

الحرب العالمية الثانية، عندما ضربت أمريكا اليابان بالقنابل النووية، في هوروشيما، ونجازاكي، إلا أن اليابان تنتظر الفرصة السانحة، لكي تنتقم لنفسها من أمريكا وهي الآن تعمل على ذلك من خلال محاربتها لأمريكا اقتصادياً.

٣- هدف إنساني :

إن من أهم أهداف التربية المقارنة تحقيق الوجود الإنساني السليم، ذلك الوجود الذي يتحقق عن طريق التربية القومية التي تهدف إلى استخراج أقصى طاقات الفرد البناءة، وإلى تعاون القوميات بعضها مع بعضها الآخر، فالتربية يجب أن تنمي في الفرد عاطفته دون أن تثير لديه التعصب الأعمى، كما يجب على التربية القومية أن تنفتح على القوميات الأخرى دون أن تخضع لها أو تتسكع خلفها.

والتربية المقارنة تعمل على تحقيق هذا الهدف، فهي تبين لنا المشكلات التربوية مشكلات عامة تعاني منها مختلف النظم التربوية على السواء مثل مشكلات المعلمين ومشكلات المناهج والامتحانات ..... الخ، إلا أن التربية المقارنة تبين لنا فوق هذا، أن الحلول لهذه المشكلات هي التي تختلف من بلد إلى آخر، وذلك تبعاً للظروف التي تحيط بهذا البلد أو ذاك.

فالتربية المقارنة إذن تساعد على تحقيق تربية مشتركة، وتعاون دولي وتربية ديمقراطية صحيحة، وعن طريقها يمكن فهم المعني العميق للديمقراطية، ولا يمكن للدراسة الجدية في ميدان التربية المقارنة أن تتجاهل واجبها في ضرورة توضيح هذا المعنى، وفي جعله متقارباً عن طريق احترام الإنسان للإنسان، وعن طريق إفساح المجال للثقافة الحرة التي لا تغتصب عقول الناس اغتصاباً، بل يكون بها الأفراد أحراراً بأنفسهم بحيث يصبح الإنسان صانع فكره ومنشئ ثقافته ومحقق ذاته.

إن بروز الاهتمام بالتعليم بصورة متزايدة، وظهور المشكلات التعليمية المختلفة، وما ترتب على ذلك من ظهور الحاجة إلى الاستفادة من المواد المقارنة للاستفادة من خبرات الآخرين في رسم سياسة تعليمية رشيدة، وقد أكد الجانب النفعي الإصلاحي للتربية المقارنة، فلا شك أن التربية المقارنة تزود راسمي السياسة التعليمية والمخططين للتعليم بإبدال رسم السياسة واتخاذ القرار، حتى تأتى السياسة التعليمية، أو الخطة التعليمية على أساس ثابت سليم، كما أن التربية المقارنة تساعد دارسيها على توسيع فهم مشكلات التربية في بلادهم، والتعمق في تحليل جوانبها وأبعادها المختلفة، وتزودهم بالحلول المختلفة التي اتبعتها الدول الأخرى في مواجهة مشكلات مماثلة.

ومع هذا فإنه ينبغي بالنسبة للجانب النفعي أن يتسم بالحذر، وذلك أن النقل أو الاستعارة للأنظمة التعليمية عملية لا تؤمن عُقباها ما لم تتوافر لها ضمانات النجاح، ومن أهمها المواءمة والتكيف، ويؤكد هانز على هذا الهدف بقوله : " إن هدف التربية المقارنة ليس فقط مقارنة نظم التعليم القائمة، ولكن وضع تصور لإصلاح التعليم يكون أفضل ما يكون بالنسبة للظروف الاجتماعية والاقتصادية الجديدة "، إن التربية المقارنة يجب أن تنظر بإصرار نحو المستقبل بقصد جاد للإصلاح ... ولهذا فإنها دراسة لها طبيعة دينامية وذات هدف نفعي.

ماذا نستفيد من الدراسة المقارنة ؟)

تساعد الدراسة المقارنة الباحث على فهم النظم التعليمية ومشكلاتها المتعددة وذلك في ضوء القوى الثقافية المؤثرة فيها، ولا شك أن دراسة النظم التعليمية على هذا النحو والتعرف على كيفية معالجة المشكلات التعليمية يؤدى إلى توسيع نظرة الدارس إلى المجال التعليمي والتربوي بوجه عام، وزيادة مقدرته على فهم النظام التعليمي القومي في بلده والتبصر فيه، كما يحد من قبوله السلبي لكثير من أوضاع هذا النظام، ويربي فيه روح النقد البنَّاء، مما قد يدفعه إلى تقديم المقترحات الصحيحة للإصلاح التعليمي.

ماذا يستفيد المعلم من دراسة التربية المقارنة ؟

يستفيد المعلم من هذه الدراسة :

١. تعرفه على ذاته جيداً وأن يكون موضوعياً عند معالجة المشكلات التي قد تعترضه.
٢. تعتبر دراسة التربية المقارنة عاملاً مهماً في إعداد وتطوير نموذج المعلم المنشود والذي تعد درايته لنفسه ولنظامه التعليمي أساساً مهماً من أسس إعداده المهني.
٣. يحتاج المعلم في التربية المقارنة إلى إعداد فني معين، فينبغي أن يكون ملماً بعدة لغات أجنبية لأن كثيراً من المادة التي يحتاجها في بحوثه تتطلب إلماماً واسعا من خلال زيارة البلاد الأخرى بلغات أخرى غير لغته، كما يلزمه الإلمام بالعلوم الاجتماعية وخاصة التاريخ والاقتصاد والسياسة والإحصاء ..... الخ.
٤. يدرك المعلم أهمية الدراسات المقارنة في أنها تساعد في رسم السياسة التعليمية، أو اتخاذ القرارات في ضوء الأبدال التي توفرها الدراسات التربوية.
٥. وتتضح أهمية دراسة التربية المقارنة بالنسبة للمعلم في محاولة معرفة أهل الاتجاهات العالمية المعاصرة بصفة عامة ومجالات الإدارة التعليمية والنظارة والإشراف الفني بصفة خاصة.

هذا ولا تقتصر فائدة الدراسة المقارنة على الفهم المستنير للنظام التعليمي القومي والتعرف على المشكلات الخاصة به وكيفية معالجتها في ضوء ما تفعله الدول الأخرى، بل إنها تنمي أيضاً الاتجاه الموضوعي نحو بعض المشكلات التعليمية التي تشترك فيها الدول جميعاً، فمثلاً مشكله إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها ليست مشكله قومية فحسب بل مشكله عالمية، ولهذا يجب حلها على المستوى القومي والمستوى العالمي.

أدوات التربية المقارنة :

للتربية المقارنة شأنها شأن بقيه العلوم أدواتها التي تميزها عن سائر العلوم، ومن الضروري لدارس التربية المقارنة أن يتعرف على هذه الأدوات لكي تعينه على إجراء دراساته وأبحاثه.

وكما أسلفنا في صفحات سابقة من كون الدراسة المقارنة يجب أن تبدأ أولاً بالتعرف على أوضاع وظروف نظام التعليم في مجتمع معين، وما وراء هذا النظام من مؤثرات وعوامل ... وما هي المشكلات التي تعترض هذا النظام التعليمي، وما الحلول في نظام أخر، لهذا فإن الدراسة المقارنة يجب أن تبدأ أولاً بدراسة المنطقة، وهذه الدراسة للمنطقة تستهدف الحصول على صورة فوتوغرافية دقيقة عن ظروف وأحوال التعليم ومشكلاته في مجتمع معين من مختلف جوانب هذا النظام، ومختلف المؤثرات فيه، وتتطلب هذه الدراسة من دارس التربية المقارنة توافر عناصر ثلاثة :

١- التمكن من اللغة التي يتكلم بها أهل المنطقة أو المجتمع الذي يحاول دراسة نظام التعليم فيه.

٢- الإقامة لمدة مناسبة في هذه المنطقة، أو هذا المجتمع تتيح للدارس فرصة التعرف على مختلف جوانب النشاط فيه بصورة مباشرة .

٣- الحرص الدائم والإصرار على طرح كل أثر للتحيز الثقافي، أو الشخصي الذي قد يظهر لدى الدارس.

وسنوضح هذه العناصر الثلاثة كل على حدة :

أولاً : اللغة :

يجب أن يكون لدى دارس التربية المقارنة معرفة وافية بلغة البلد الذي يريد أن يدرس نظامه التربوي، ولا ترجع أهمية اللغة في أنها تمكن الدارس من المصادر الأولية للمعرفة التي كتبها أو سجلها أهل البلد الأصليين فحسب، بل لأنه عن طريق تملك لغة البلد يستطيع الدارس أن يتصل بأهل هذا البلد مباشرة بسهولة ويسر والاطلاع على أدبهم وثقافتهم، وتفهم عاداتهم وتقاليدهم.

وبالتالي يتمكن من الوصول إلى ثقافتهم وطبيعة قيمهم، وما تتضمنه لغتهم من معان لا تفصح عنها سوى للعارف بلغتهم، كما أن معرفة الدارس للغة البلد الذي يدرس نظامه التعليمي تزيده قدرة على الاتصال مباشرة بالأفراد المسؤولين على وضع سياسة التعليم في هذا البلد أو القائمين على تنفيذ هذه السياسة من مديرين ومدرسين، كما تجعله أيضاً قادراً على الاتصال بالتلاميذ أنفسهم الذين لا يستطيعون الحديث بغير لغتهم الأصلية، هذا بالإضافة إلى أن الحديث مع هؤلاء جميعاً بلغتهم تشعرهم بجو من الاطمئنان والتلقائية والراحة في الحديث التي تسمح للدارس الحصول على البيانات والمعلومات التي يريدها.

ومن الواضح أن دارس التربية المقارنة لا يمكنه أن يلم بجميع لغات البلاد التي يريد أن يدرس نظمها التربوية دراسة مقارنة، وهو لذلك قد يضطر إلى الاستعانة بمترجم لكي يتصل بالمسؤولين عن التعليم في بلد معين، أو قد يحتاج إلى أن يتعرف على النظام التعليمي عن طريق النشرات والكتب المترجمة من لغة هذه البلد إلى لغة الدارس، إلا أن هذا يشكل عقبة كبيرة في الحصول على بيانات شاملة ودقيقة ومباشرة، وعلى فهم حقيقي ومباشر لطبيعة شعب هذا البلد وثقافته، وذلك لأن المترجم لا يستطيع نقل مشاعر وأحاسيس المفحوصين ومن ثم تظل عملية الترجمة جامدة.

وبالرغم من ذلك فإن باحث التربية المقارنة لا يستغني عن المترجم، استغناء تاماً ولهذا يفضل أن يتقن باحث التربية المقارنة لغة أجنبية أو أكثر حتى يتسنى له القيام بالدراسة والحصول على نتائج صحيحة ودقيقة.

ثانياً – الإقامة :

لا يكفي أن يتعرف دارس التربية المقارنة على النظام التعليمي في بلد معين عن طريق الاتصال بالنشرات أو الكتب عن هذا النظام أو عن الإطار الثقافي والاجتماعي لهذا النظام، ولكن من الضروري أن يذهب الدارس إلى هذا البلد، ويدرس أحوال التعليم فيه على الطبيعة، وذلك ليعيش الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الموجودة في ذلك البلد، فالسفر إذن ضرورة لدارس التربية المقارنة، ومن ثم الإقامة لحين إنهاء الدراسة ومن هنا تظهر أهمية معرفة لغة هذا البلد، فاللغة تُعين الباحث في الأمور التالية:-

١. السفر والإقامة التي تسمح له بالحصول على معلومات مباشرة عن أحوال التعليم، وأحوال وظروف البلد عامة.
٢. تجميع المصادر الأولية للمعرفة نتيجة لزيارة المؤسسات التربوية والمؤسسات الأخرى التي تهمه.
٣. التعرف على طبيعة البلاد وتقاليدها وعاداتها.

ومن المهم أن تمتد الإقامة إلى وقت مناسب فلا تكفي الزيارة القصيرة– للبلد– التي تمتد إلى أسبوع أو أسبوعين، إنما يجب أن تمتد الزيارة إلى شهر أو عدة شهور، وذلك بما يتناسب وطبيعة البحث في المدة المسموحة لتطبيقه، وقد يكون من الأفضل أن يقوم دارس التربية المقارنة بالعمل في وظيفة تدريسية في البلد الذي يريد دراسته، فإقامته الطويلة واتصاله المباشر بالنظام التعليمي في أثناء العمل يعطيه فرصة أفضل للحصول على البيانات الوافية المطلوبة، والاتصال المباشر بالأوضاع والمشكلات التربوية التي يريد التعرف عليها.

ثالثاً : البعد عن التحيز :

معرفة اللغة والإقامة في البلد ليسا كافيين للحصول على بيانات دقيقة وموضوعية تتصل بنظام التعليم وإطاره الثقافي والاجتماعي، وإنما يجب أن يضاف إليها عنصر ثالث هو أن يكون الدارس غير متحيز للنظام الذي يدرسه أو نظام التعليم في بلده بسبب عقائده أو مفاهيمه الشخصية، فيجب ألا يتأثر بأفكاره الخاصة عن نظامه التعليمي أو الأفكار التربوية السائدة في بلد عند الحكم على الأفكار أو الأوضاع التربوية في البلد الذي يريد دراسته، وإنما لا بد أن يحكم عقله قبل الحكم على نظام تعليمي سواء بالنجاح أو الفشل، وإن ألد أعداء العملية في الموضوعات الاجتماعية والتربوية هو هذه النظرة الشخصية، فإذا أردنا أن نضع علوم الاجتماع والتربية في نفس مستوى العلوم الطبيعية، فيجب أن نتخلص من الحكم الشخصي أو النظرة اللاموضوعية إلى القضايا التي تبحثها هذه العلوم، على أننا يجب أن نتوقع أن عمليات التقييم التي تتطلبها دراسة التربية المقارنة تحتاج – سواء رضينا أو أبينا – إلى درجة كبيرة من الحكم الشخصي القائم أو قيم خاصة بالدارس أو نظامه التعليمي والفلسفة التي وراء هذا النظام والتي تجعل من النظام الذي ينتسب إليه نموذجاً أو قياساً في الحكم على النظم الأخرى، لذلك فقد يبدو من الضروري أن يكون الدارس محايداً عند النظر إلى النظم التعليمية الأجنبية، ولكن حيث لا يتيسر ذلك – غالباً ما لا يتيسر – نتيجة لالتزام الدارس لنظام أو فلسفة معينة فيجب أن يوضح الدارس عند تقييمه لنظام تعليمي معين نوع التزامه والأيديولوجية أو وجهة النظر التي يدين بها والتي في ضوئها يُقيمُ النظام التعليمي الذي يدرسه، وقد تكون النتائج التي يصل إليها غير مرضية أو أنها تُقابل بقليل من الاعتراض، إلا أن هذا يشكل في حد ذاته مساهمة مهمة للتربية المقارنة، بل هو عمل لا يتنافى مع المبادئ العلمية نظراً لأن التقييم قد تم في ضوء قيم ومبادئ وضعت أساساً لعملية التقييم، إلا أن الذي يجب أن لا يتساهل فيه هو أن يتحيز في زياراته أو وصفه لبعض الأحوال أو الظروف يغفل عن قصد جوانب أخرى بما يجعل الصورة التي يقدمها غير صحيحة، والنتائج التي يصل إليها غير صادقة.

مصادر التربية المقارنة :

إن إعداد الدراسات الوصفية الخاصة بنظام تعليمي معين، والتي على أساسها تتم عمليات التقييم والمقارنة تحتاج إلى الحصول على بيانات ومعلومات دقيقة ووافية عن نظم التعليم التي ستتم المقارنة بينهما.

يتعين على الباحث في مجال التربية المقارنة– شأنه شأن غيره من الباحثين في العلوم الاجتماعية– أن يقوم بجمع ثلاثة أنواع من المادة حتى يتسنى له القيام بالدراسة المقارنة وهي المادة الأولية والمادة الثانوية والمادة المساعدة.

أ : المادة الأولية :–

ويدخل تحت هذا البند كل ما يجده الباحث من قوانين تعليمية ولوائح وخطط دراسية، وكذلك قرارات اللجان الوزارية المختصة بالتعليم وفقرات الدساتير الخاصة بالتعليم ... الخ، كما تعتبر الانطباعات التي يخرج بها الباحث نتيجة زياراته الميدانية، ومقابلاته للمسؤولين عن التعليم في الدولة التي يزورها مادة أولية تُكّمل ما يجمعه الباحث من مصادر المادة الأولية، وللزيارات الميدانية أهمية خاصة في التربية المقارنة، حيث إنها تعطي الباحث فكرة عن واقع التعليم بينما قد تكون القوانين التعليمية واللوائح – وتقارير اللجان مفصلة من حيث إنها تعطي صورة لما يجب أن يكون، وتكون بذلك متصلة بطموح الدولة في التعليم أكثر من إمكانات الدولة لنشر التعليم وتطويره، وللزيارات الميدانية عدة ضوابط يجب إتباعها حتى يحصل الباحث عن طريقها على المادة التي يريدها، فيجب على الباحث أن يقوم بزيارة لمختلف أنواع المدارس ولا يقصر زياراته على المدارس التي تعرضها السلطات التعليمية للزوار الأجانب كواجهة للتعليم، كما يحدث في بعض البلدان، فإذا كان موضوع البحث يتعلق بالتعليم الابتدائي، فيجب على الباحث أن يقوم بزيارة مدرسة حكومية في المدينة وأخرى في الريف وثالثة خاصة، وكذلك أن يقوم بزيارة مدارس للبنين وأخرى للبنات إن كان هناك فصل للبنين عن البنات في المرحلة التعليمية المعنية بالدراسة، أما إذا كان البحث يتعلق بالنظام التعليمي ككل فعلى الباحث في هذه الحالة أن يزور حضانة أو روضة أطفال ومدرسة ابتدائية ومدرسة ثانوية عامة أو ثانوية فنية وكلية جامعية ومعهداً عالياً حتى تتضح له صورة النظام التعليمي في مختلف مراحله، ويكمل المادة التعليمية التي تتجمع لدى الباحث عن طريق زياراته التعليمية المادة التي يحصل عليها عن طريق المقابلات الشخصية مع المسؤولين عن التعليم على اختلاف مستوياتهم، وفي حالة تعذر الزيارات الميدانية لمؤسسات التعليم في بلد أجنبي يمكن للباحث أن ينتهز فرصة وجود مسؤولين من البلد الأجنبي المعني بالدراسة لإجراء مقابلات شخصية معهم وتساعد الأفلام والإذاعات الأجنبية على أن يكون الباحث قريباً بقدر الإمكان من النظام التعليمي الذي يهتم بدراسته.

ب : المادة الثانوية :-

ويقصد بها الكتب والمقالات التي تنشر في المجلات المتخصصة عن مشكلات التعليم في البلد المعني بالدراسة وعلى الباحث أن يكون حذراً في اختيار الكتب والمقالات التي تتناول مشكلات التعليم وعليه كذلك أن يضع الناحية الذاتية للكاتب في الاعتبار ففي بعض البلدان ينحو الكتاب ناحية الدعاية لنظمهم التعليمية أو لتبرير أوجه القصور فيها، ولكي يقترب الباحث من الناحية الموضوعية عليه أن يقرأ لكتَّاب من نفس البلد وآخرين أجانب عن التعليم في البلد الذي يريد دراسته، فمثلاً إذا أراد باحث أن يدرس نظام التعليم في دولة اشتراكية كروسيا مثلاً تعين عليه في جمع مادته الثانوية أن يجمع الكتب والمقالات لكُتَّاب روسيين، وكذلك لكُتَّاب أمريكيين، آخذاً في الاعتبار الاختلافات الأيديولوجية بين كُتَّاب البلدين ودرجه تحيز كُتَّاب كل من البلدين للنظام التعليمي الروسي أو ضده.

جـ : المادة المساعدة :-

ويقصد بها الكتب والمجلات غير المتخصصة في التعليم، والتي تهتم وتتعرض لبعض المسائل التعليمية، وجدير بالذكر أن الصحف اليومية والمجلات الأسبوعية في البلدان المتقدمة تخصص مساحات على صفحاتها للقضايا التربوية اقتناعاً منها بأن التعليم موضوع يهم كل الشعب بكافه قطاعاته، فالكلام عن توسيع شبكة الحضانات ورياض الأطفال من الموضوعات التي تهم كل أُمٍّ عاملة، كما أن تطوير التعليم الثانوي والتعليم الفني من الموضوعات التي تهم المسؤولين عن قطاعات الإنتاج والخدمات الذين يجب أن يكون لهم رأى في نوع ومستوى التعليم الذي يحصل عليه منتجو المستقبل.

خطوات إجراء البحث المقارن :- يحدد بيرادي أربع خطوات لإجراء البحث المقارن وهي على النحو التالي :

أ) **الوصف :** يعتبر الوصف الخطوة الأولى في أي بحث مقارن وينصب اهتمام الباحث في هذه الخطوة على جمع المادة التربوية، ويلجأ الباحث كما سبق أن ذكرنا إلى مصادر أولية وثانوية ومساعدة وتكمل الزيارات الميدانية المادة التربوية التي يجمعها الباحث، ويستخدم الباحث الخرائط التوضيحية والرسوم التوضيحية، والجداول الإحصائية، وكذلك طريقة عرض المادة في صورة مجدولة لفرض نوع من التنظيم على الكم الهائل من المعلومات والبيانات التي تتجمع لدى الباحث .

ب) **التفسير :** يمثل الخطوة الثانية من خطوات إجراء البحث المقارن، ويقصد بيرادى بالتفسير تقييم المادة التربوية لبلد واحد أو لمجموعة من البلدان في ضوء الظروف السياسية والاقتصادية و الاجتماعية والتاريخية لهذا البلد، وأهمية هذه الخطوة تنبع من أن مجرد وصف النظم التعليمية لا يعتبر تربية مقارنة، ومن أن النظم التعليمية لا يمكن أن تعين بمعزل عن المجتمعات التي توجد فيها، لذا يجب الاستعانة بالعلوم الاجتماعية والإنسانية وثيقة الصلة بالتربية لتفسير الظواهر التربوية ولشرح الأسباب التي تجعل نظاماً تعليمياً معيناً على ما هو عليه، وهذا يجعل بيرادى يصف التربية المقارنة على أنها فرع من فروع التربية تتداخل فيه العلوم الأخرى، ويتضح من ذلك أهمية إلمام باحث التربية المقارنة بأكثر من مجال من مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية.

ج) **المقابلة :** تمثل الخطوة الثالثة، وتهدف إلى مقابلة مادة تربوية بنظامين تعليميين لتحديد أوجه التشابه والاختلاف من أجل الوصول إلى فرض يساعد على التحليل المقارن، فالمقارنة لا تتيسر دون الوصول أولاً إلى إطار مشترك أو أرضية مشتركة يمكن أن تقوم عليها المقارنة أو ما يسميه بيرادى " معيار المقارنة ".

د) **المقارنة :** تعتبر الخطوة الرابعة للنموذج الذي يحدده بيرادى للتحليل المقارن وهو القيام بالمقارنة نفسها، وتعنى عملية معالجة المادة التي تجمعت عن بلدين أو أكثر في ضوء الفرض أو المعيار المشترك الذي تم التوصل إليه في الخطوة الثالثة، وذلك بهدف التوصل إلى نتائج موضوعية تثبت صحة الفرض، ويعترف بيرادى نفسه بصعوبة تطبيق هذا النموذج في القيام بتحليل شامل بالنسبة لنظامين تعليميين أو أكثر.

الفصل الثاني

رعاية واكتشاف الموهوبين

يعد الاهتمام بتربية الموهدوبين ورعايتهم من القضايا التربوية الحديثة نسبيا، إذ ترجع بدايتها إلي مطلع القدرن العشرين، وهي نفس الفترة التي بدأ فيها التطوير السريع لمقاييس الذكاء في مجال علم النفس وقضية الاستثمار في التعليم وتطوير رأس المال البشري في مجال التربية، وزاد الاهتمام بها بعد الحربين العالميتين الأولي والثانية، حيث زاد الاهتمام بالعلم بصدفة عامة، والابتكارات والاختراعات بصفة خاصة وزاد الصراع الدولي في الحصول على المعرفة من منطلق أن المعرفة قوة والقوة أيضاً صارت معرفة.

ومع تزايد الصراع الدولي في العلم والمعرفة أصبح الموهوبون في جميع المؤسسات التربوية محط أنظار ، وبؤرة الاهتمام من الدول عامة والمتقدمة خاصة، فهم الفئة الأولى بالرعاية، والأجدر بالاهتمام، إذ يستطيع الموهوب أن يعطي للبشرية عامة ولأمته خاصة ما لا تستطيع أجيال أن تقدمه لها. و يمثل الموهوبون أعلى مستويات الطاقة البشرية التي يحتاج إليها المجتمع لمواجهة تحديات الحياة المتشابكة، مما يلقي العبء الأكبر على التربويين لاكتشاف الموهوبين وتنمية مهاراتهم وتطوير قدراتهم لمواجهة متغيرات العصر الحالي.

ويتميز الطلاب الموهوبون بالعديد من الخصائص منها سرعة التعلم والحفظ، والقدرة علي التعلم مبكراً ، وهم في مرحلة ما قبل المدرسة، وزيادة الثروة اللغوية، والقدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء وسعة الخيال، و استخدام الأساليب الإبداعية في المشكلات التي تواجههم، والمرونة في التفكير، والقدرة على القيام بمهام عدة في وقت واحد، والميل إلى تجربة الأشياء الجديدة والغامضة، والتكيف في المواقف التي تظهر تميزه واختلافه، بالإضافة إلى الاستقالية والاعتماد على النفس، والقدرة على التفكير بطرق جديدة، الاهتمام بالمسائل العقلية والعلمية والاهتمام بالمستقبل، والقدرة على الاستنتاج والاستقراء والتعميم وصياغة المفاهيم والتجريد، والقدرة على التخطيط والتنظيم والاستبصار.

تعد الموهبة السبيل الوحيد أمام المجتمعات التي تريد أن يكون إسهامها الواضح في العلم والحضارة البشرية، ويكون لها دوراً بارزاً في هذه الحضارة ، و دوراً مرموقاً بين الأمم، ولذلك تعمل هذه المجتمعات جاهدة من خلال أساليب علمية مقننة في الكشف عن الموهوبين حتى تتمكن من

ثقل مواهبهم، لأنهم هم الذين سيقومون برفع راياتها في كافة المحافل المختلفة من خلال إسهاماتهم المتعددة في تشكيل وهيكلة الحضارة الإنسانية من جديد.

تعريف الموهوبين:

تعددت المطلحات المرادفة التي تعبر عن مفهوم الطالب الدذي يتمتع بالموهبة، مثل مصطلح المتفوق، والعبقري، والمتميز إلا أن مصطلح الطالب الموهوب هو الأكثر شيوعاً من بين هذه المصطلحات، فيعرف الموهوب أنه: الفرد الذي يوجد لديه استعداد أو قدرة غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، خاصةً في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاح إلى رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدرسة تقديمها له في منهج الدراسة العادية.

ويعرف بأنه: الفرد الذي يتمتع بالقدرات الخاصة وأثبت تفوقه على أقرانه في الأنشدطة الأكاديمية أو الفنية أو الاجتماعية، ويرتبط هذا التفدوق بالتوزيع المتوقع لهذا الاداء في المجتمع الإحصائي الذي ينتمي إليه الفرد، والمجتمع هو الذي يحدد أنواع النشاط الذي يعد المتفوقين والمتمزين فيها من الموهوبين.

كما يعرف الموهوب أنه: كل من يمتلك قدرة استثنائية أو استعدادا فطرياً غير عادي في مجال أو أكثر من المجالات العقلية والإبداعية والاجتماعية والانفعالية والفنية ، ويعرف الطلبة الموهوبين أنهم الذين يتوافر لديهم استعدادات وقدرات غير عادية، وأدائهم متميز عن أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات كما يظهرون تفوقاً باهراً مستمراً، وتصل نسبة ذكائهم إلي (١٤٠) فأكثر وفقاً لمقياس بنيه للذكاء، ويعرفهم البعض أنهم: الذين توجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية أو أداء مميز عن

بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع وبخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الإبداعي، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوافر لهم بشكل كامل في برامج المدرسة العادية.

كما يعرف الطلاب الموهوبين أنهم الذين توجد لديهم استعدادات وقدرات فوق العادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو اكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوافر في منهج الدراسة العادية"

خصائص الموهوبين:

تتوافر لدى الطلبة الموهوبين استعدادات وقدرات غير عادية وأداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع وخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والتحصيل العلمي والمهارات والقدرات الخاصة. وهناك العديد من الخصائص والسمات التي تميز الموهوبين عن أقرانهم العاديين، ومنها ما يلي:

١- **الخصائص العقلية والمعرفية: ومنها ما يلي :**

- **قدرة عقلية وذكاء مرتفع:** يتمتع الموهوب بقدرات عقلية عالية تظهر على شكل أداء مرتفع على اختبارات الذكاء الفردية حي يصل معامل ذكائه إلى أكثر من (١٤٠)
- **استعداد أكاديمي:** يتميز الموهوب بأداء مرتفع على اختبارات التحصيل أو اختبارات الاستعداد

- **تفكير إبداعي:** يتميز الموهوب بالقدرة على إنتاج العديد من الأفكار الجديدة والأصيلة أو تجميع العناصر التي تبدو غير مترابطة في أطر معرفية ذات معنى، وتحظى بالتقدير الاجتماعي.
- **منطقية التفكير:** يضع الموهوب أهدافا منطقية موجهة لسلوكه وتفكيره.
- **إدراك النظم الرمزية والأفكار المجردة:** يظهر الموهوب قدرة فائقة على تجهيز ومعالجة المعلومات اللغوية والرياضية في مرحلة مبكرة من العمر ويمتلك درجة عالية من سرعة الفهم وقدرة كبيرة على استنتاج العلاقات بين الأشياء ويبدي اهتماماً بالمفاهيم المجردة كالزمان والمكان.
- **قوة الذاكرة:** يتميز الموهوب باتساع معارفه وعمقها وقدرته على الاكتساب والتخزين لقدر كبير من المعلومات حول موضوعات عدة.
- **تطور لغوي مبكر**:يظهر الموهوب طاقة لغوية وقدرة لفظية وعادة ما تكون حصيلته من المفردات اللغوية متقدمة عن أقرانه وأصيلة، كما يستخدم التعابير اللغوية في جمل مفيدة، ويتسم سلوكه اللفظي بالطلاقة والوضوح.

٢- الخصائص الإنفعالية والاجتماعية: ومنها ما يلي

-**الحساسية المفرطة:** يتميز معظم الموهوبين بشدة الانفعالات في استجاباتهم مفرطة، وتعني الحساسية لديهم نوعاً للمواقف التي تواجههم، ويتأثرون بحساسية من الشفافية في فهم الآخرين والقدرة على استيعاب الأبعاد الحقيقية للمواقف بدقة ووضوح.

-**الدافعية العالية:** يتمتع الموهوبون بمستويات عالية من الطاقة تظهر من خلال لعبهم وأعمالهم، ولديهم مستوى مرتفع من الدافعية نحو الإنجاز والانتاج الإبداعي الذي يتطلب المثابرة في العمل

- **ضعف التكيف والصراع النفسي:** يعيش الموهوب في صراع نفسي بين مطالبه لذاته ومطالب البيئة من حوله، مما يدفعه إلى إنكار موهبته، أو الميل إلى استخدام أساليب تكيف اجتماعي تقلل من ظهور موهبته كأداء منخفض أو استخدام مفردات أقل صعوبة عندما يكون بين أقرانه العاديين.

- **إرضاء توقعات الآخرين** : لا يعيش الموهوبون وفقاً لما يتوقعونه من أنفسهم، لكنهم يعملون لإرضاء توقعات الآخرين عنهم خوفاً من فقدان محبتهم.

٤- الخصائص الشخصية: ومن أهم هذه الخصائص ما يلي:

- **النزعة إلي الكمال:** هناك علاقة بين الموهبة والكمالية، فالأصل في التفوق هو سواء كان هذا التفوق يعكس تكيفاً وتوافقاً واتزاناً ، أم لا يعكس صراعات على المستوى النفسي أو الاجتماعي.

- **القدرة على تحمل المسؤولية:** العديد من الموهوبين يتحملون مسؤولية العديد من الأنشطة مثل القيادة في الأنشطة المدرسية، والأعمال المجتمعية ويديرونها بفاعلية .

- **تعدد الاهتمامات:** يتميز الموهوبون بتنوع وكثرة اهتماماتهم وهواياتهم وقدراتهم، ويتمكنون من تحقيق النجاح في العديد من المجالات المختلفة، لذلك يشتركون في أنشطة واهتمامات متعددة .

- **القدرة على اتخاذ القرار:** يتميز الموهوبون بقدرات عقلية عالية ولديهم دوافع ملحة إلى التساؤل، وفحص الأفكار ومناقشتها والاعتراض عليها مما ينمي لديهم القدرة على اتخاذ القرار .

– **الأهداف والقيم الخاصة:** أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن الموهوبين تغلب عليهم قناعات خاصة بأنهم أفراد ساقتهم الأقدار لتحقيق غايات نبيلة وعظيمة، أو كأنهم أفراد عظام ولديهم أعمال جليلة .

٥– **الخصائص الجسمية:** يظهر الاختلاف في نمو الموهوبين في النواحي الجسمية عن أقرانهم العاديين على الرغم من أن عملية النضج عملية نسبية مختلفة من موهوب لآخر إلا أنها متأثرة بعوامل وراثية وبيئية تظهر تلك الخصائص، ومنها ما يلي :

- التكوين الجسماني للموهوبين أفضل من التكوين الجسماني للعاديين في الطول والخلو من العاهات وأنواع القصور الحسي كضعف السمع أو البصر .
- يسير النمو الجسمي الحركي بمعدل أكبر من معدل النمو بين العاديين مثل الكلام والمشي المبكر .
- الحالة الصحية العامة للموهوبين أفضل من أقر انهم العاديين.
- الموهوبون أكثر طوالً ويتمتعون بمستوى مرتفع من اللياقة البدنية.
- لديهم طاقته للعمل عالية ونموهم العام سريع ونشاطهم الحركي أكثر من أقرانهم.

حاجات الموهوبين

الموهوبون فئة خاصة تستحق الرعاية، والرعاية التي يحتاجها الطلبة الموهوبون أكبر من مجرد المساعدة على تنمية قدراتهم العقلية والمعرفية، بل تتجاوز إلى توفير خدمات إرشادية واجتماعية ونفسية، وهذه تعد الاساس للنمو الذهني الإيجابي لاستثمار طاقاتهم وقدراتهم لمصالحهم الفردية والمجتمعية بشكل فاعل. ومن حاجات الموهوبين ما يلي:

أ- الحاجات النفسية: هي المتطلبات اللازمة لاشباع الجانب الوجداني والنفسي لدى الفرد، والموهوبين فئة لديها العديد من الحاجات النفسية، منها ما يلي: الحاجة إلى الاعتراف بمواهبهم وقدراتهم، الحاجة إلى الاستبصار الذاتي باستعداداتهم والوعي بها وإدراكها ، الحاجة إلى الاستقلالية والحرية في التعبير، الحاجة إلى تأكيد الذات، الحاجة إلى الفهم المبني على التعاطف والتقبل غير المشروط من الآخرين، الحاجة إلى احترام أسئلتهم وأفكارهم، الحاجة إلى المزيد من تقدير الآخرين.

ب- الحاجات الاجتماعية: هي المتطلبات الاجتماعية، ومنها الحاجة إلى تكوين علاقات اجتماعية وصداقات والتعاون والاندماج والتفاعل مع الآخرين، ومن الحاجات الاجتماغية للموهوبين: الحاجة إلى اكتساب المهارات التوافقية وكيفية التعامل مع الضغوط، الحاجة إلى تكوين علاقات اجتماعية مثمرة، الحاجة إلى مواجهة المشكلات الدراسية والصعوبات الانفعالية، الحاجة إلى الاندماج الاجتماعي.

ج- الحاجات التربوية: هي المتطلبات التربوية مثل الحاجة إلى التفكير والتجريب والاكتشاف، وكلها حاجات تحتاج إلى الإشباع ، ومنها ما يلي: الحاجة إلى مهارات التعلم والمعرفة، الحاجة إلى المزيد من التعمق المعرفي في في مجال الموهبة والتفوق الذاتي واستثمار مصادر ، الحاجة إلى الاستطلاع والاكتشاف والتجريب. الحاجة إلى مناهج تعليمية وأنشطة تربوية تتحدى استعداداتهم، وأسلوبهم الخاص في التفكير الحاجة إلى اكتساب مهارات التجريب والبحث العلمي، وفحص الأفكار، والبحث عن الحلول واقتراح الفروض واختبارها. الحاجة إلى برنامج دراسي خاص، الحاجة إلى الأبنية المعرفية التي تجعلهم يصلون إلى درجة الاتقان، الحاجة إلى مهارات الحصول على المعرفة.

أساليب اكتشاف الموهوبين :

هناك نوعان من الوسائل والاساليب المستخدمة في عملية الكشف والتعرف على الموهوبين، هما: الأساليب الأساسية الموضوعية التي لا غنى عنها، والأساليب التكميلية أو المكملة التي يتم اللجؤ إليها تحقيقاً للمزيد من الدقة في عملية الكشف أو التعرف على الموهوبين، ويمكن توضيف ذلك كما يلي:

أ - أساليب أساسية وتتمثل في :

١- **اختنارات الذكاء الفردية:** تعد أكثر الأساليب دقة وفاعلية في التعرف على الطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات تعلم أو إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية، أو قدرات لفظية متدنية أو اضطرابات سلوكية وربما لا يوجد أفضل منها في الكشف عن الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل الدراسي المتدني لكونها وسيلة موضوعية موثوقة لمعالجة مثل هذه الحالات. ومن أشهر اختبارات الذكاء المستخدمة مقياس وكسلر والذي يتضمن قسمين كالتالي: القسم اللفظي من المقياس ويضم خمسة اختبارات فرعية للمعلومات والاستيعاب والحساب والمتشابهات بالإضافة إلى اختبار مدى الأرقام التكميلي. والقسم الأدائي ويضم خمسة اختبارات هي إكمال الصور، ترتيب الصور، تصميم القوالب، تجميع الأشياء، الترميز بالإضافة إلى اختبار متاهات تكميلي. وتتمتع اختبارات الذكاء الفردية بقدرة تنبؤية جيدة بالنجاح الأكاديمي والعملي، و لا تقتصر فائدة اختبارات الذكاء الفردية على إعطاء نسب ذكاء فرعية كما يتبادر للذهن، ولكنها تزود الفاحص بمعلومات على درجة كبيرة من الأهمية يمكن أن يحصل عليها عن طريق ملاحظة أداء المفحوص أثناء جلسة الاختبار. وتساعد نتائج اختبارات الذكاء الفردية المعلمين والمرشدين وأولياء الأمور في تشخيص الطلبة الذين لا تعكس علاماتهم المدرسية المدرسية قدراتهم الحقيقية نتيجة انعدام دافعتيهم للتعلم المدرسي.

٢-اختنارات الذكاء الجمعية: ومن هذه الاختبارات مصفوفات ريفين التتابعية المتقدمة، وقد طورت هذه المصفوفات في بريطانيا لقياس القدرة العقلية العامة أو الذكاء للأفراد، وتم تحديد معايير تسهل استخدامها بفاعلية في عمليات الاختيار والتصنيف والتقييم للأفراد من ذوى القدرات العقلية العادية والمرتفعة، وخاصة الأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١١-٢٥) سنة وتستخدم مصفوفات ريفين نظرا لسهولة تطبيقهاً المتتابعة في كثير من البرامج للكشف عن الطلبة الموهوبين وتصحيحها وتحويل الدرجات الخام عليها إلى معامل ذكاء، وقلة التكلفة المترتبة على استخدامها. وتتألف مصفوفات ريفين المتتابعة من جزئين كالتالي:

-الجزء الاول: هو جزء تدريبي يضم (١٠)فقرة .

- الجزء الثاني: هو الاختبارات الفعلية وتضم (٥٢)فقرة متدرجة الصعوبة، تتألف كل منها من مجموعة تصاميم هندسية حذف منها جزء ويليها ثمانية بدائل، وعلى المفحوص أن يختار البديل الذي يكمل التصميم. ومن خلال جداول المعايير المرفقة يتم تحويل الدرجات الخام إلى نسب ذكاء.

٣-اختنارات التحصيل الدراسي: من المقاييس المناسبة في تحديد قدرة المفحوص التحصيلية ما يسمى بالامتحانات أو الاختبارات المدرسية، ويمكن الحكم على المفحوص بأنه موهوب إذا حصل على نسبة مئوية عالية بالمقارنة مع غيره من المجموعة ورغم ما تشير إليه التوجهات الحديثة في مجال اكتشاف الموهوبين من ضرورة تعدد وتنوع المحكات في عمليات الكشف عن الموهوبين إلا أن الممارسات التربوية لا زالت تركز على استخدام محك التحصيل الدراسي في تحديد مستوى الموهبة وذلك من منطلق أن التحصيل أحد أهم المظاهر الأساسية للنشاط العقلي الوظيفي عند الفرد ويرى البعض أن عملية التعرف على الموهوبين واكتشافهم ليست عملية محددة متجانسة نظرا لوجود فروق فردية كبيرةً ، ومتعددة بين الموهوبين أنفسهم في المجالات العاطفية والنفسية والجسدية، ويتنوع السلوك الصفي للموهوبين وقد لا يتطابق مع المعايير التي يعتمدها المعلمون لمنح الدرجات أو العلامات للطلاب.

٤- النماذج متعددة الأبعاد: وتتضمن عدة نماذ منها ما يلي :

- **نموذج جاردنر: Gardne** وضع جاردنر تسعة أشكال أو نماذج كالتالي: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الحس حركي – الجسمي، الذكاء الموسيقي، الذكاء داخل الشخص، الذكاء ما بين لأشخاص، الذكاء الطبيعي، الذكاء الوجودي
- **نموذج باين: payne** يرى باين أنه يجب التركيز عند الكشف عن الموهوبين على القدرات التالية: القدرة الرياضية، الموهبة الموسيقية، الموهبة التمثيلية، التصاميم المبتكرة، الإبداع ، مهارات القيادة، القدرة التنظيمية، المستوى العالي من المهارات الشخصية،
- **نموذج تورانس: Torrance** يتألف مقياس تورانس للتفكير الإبداعي من صورتين كالتالي : **الصورة اللفظية:** ويضم سبعة اختبارات فرعية من بينها: اختبارات اسأل وخمن، الاستخدامات غير العادية، تحسين الناتج، افترض أو تخيل .**الصورة الشكلية:** ويضم ثالثة اختبارات هي: بناء الصورة، الاشكال الناقصة، الخطوط المتوازية. ويعد من المقاييس المعروفة في قياس التفكير الإبداعي، حيث يقيس أربعة أبعاد هي: الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإفاضة، وكذلك مقياس تورانس وجيلفورد للتفكير الإبداعي .

ب- أساليب مكملة أو تكميلية لأساليب النوع الأول: ومنها ما يلي • **:ترشيحات المعلمين :** وتتضمن قيام المعلمين بذكر أسماء الطالب الذين لديهم إمكانية أن يكونوا موهوبين، وقد تكون هذه الطريقة غير دقيقة أو غير فعالة لتحيز المعلمين وتركيز ترشيحاتهم على المتفوقين تحصيلياً، واستبعاد المبدعين منخفضي التحصيل ، **ترشيحات أولياء الأمور:** يمكن أن يكون أولياء الأمور دور فاعل في عملية الكشف على أبنائهم الذين يظهرون قدرات أو امكانات يمكن أن تعبر عن موهبتهم نتيجة تفاعلهم اليومي معهم، ومعرفتهم جوانب تفوقهم الأخرى غير الأكاديمية • **ترشيحات الطلبة:** يجب أخذ أراء الطلبة بعين الاعتبار، فهم عادة يميزون الطالب الذي يؤدي مختلف المهام والمهارات بشكل مميز، و لديه أفكار أصيلة • **التقارير الذاتية:** هي الوثائق التي تصدر عن الطالب إما بشكل لفظي أو مكتوب بطريقة موثقة بحيث تكون مصادر لإشارات أو دلالات على موهبته • **.مقاييس التقدير:** تستخدم بصورة واسعة في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين لأنها تقدم معلومات قيمة قد لا يمكن الحصول عليها عن طريق لاختبارات الموضوعية بأنواعها المختلفة

إستراتيجيات رعاية الموهوبين:

أكد بعض الباحثين على وجود اتفاق بين المربين على أساليب وطرق محددة لرعاية الموهوبين، وفيما يلي عرض لبعض هذه الأساليب:

١- **التجميع Grouping (أو العزل):** يعرف أنه وضع مجموعة من الطلاب الموهوبين ذوي القدرات المتقاربة في إطار تعليمي واحد كصف أو مدرسة ويعرفه آخرون أنه ما يستخدم كوسيلة لتنمية وتعليم المتفوقين .

٢- **الإسراع (Acceleration) :** يعرف أنه أسلوب تربوي يتم من خلاله نقل الطالب – بصفة استثنائية – من مستوى إلى آخر أعلى في مادة أو أكثر دون اشتراط إكمال المدة المقررة للمستوى السابق ومن أنماط هذا الأسلوب: دخول المدارس في سن مبكرة، تخطي الصفوف، ضغط عدد الصفوف في المرحلة الدراسية الواحدة، دخول المدارس الثانوية والجامعة في سن مبكرة وقد يفقد الموهوب في هذا الأسلوب بعض **المبادئ** الأساسية للتعلم نتيجة الإسرا ع وعدم

الانتظام في التسلسل الهرمي لتحصيل المعرفة وبالتالي يؤدي ذلك إلى صعوبة في المراحل اللاحقة.

٣-الإثراء (Enrichment) : يعرف أنه تزويد الطالب الموهوب بوحدات تعليمية وأنشطة إضافية لما يتعلمه زملاؤه العاديون بما يلائم ميوله وقدراته الخاصة وذلك بهدف توسيع معلوماته وتعميق خبراته ويرى بعض الباحثين أن هذا الأسلوب يقوم على أساس إثراء المناهج في إطار الصفوف العادية أو في مجموعات خاصة، ويتضمن تنويعاً يلائم مطالب وحاجات التلميذ المتفوق، سواء من حيث العمق أو الاتساع ، ويشمل قيام الموهوب بالبحث والمشروعات الابتكارية والتجريب والتطبيق وتوفير الفرص والفعاليات المتعلقة بالموهبة ويمكن تنفيذ عملية الإثراء من خلال ما يلي: تكليف الطالب الموهوب بقراءات إضافية، يقوم المعلم بتصنيف المتعلمين في الصف الواحد ويعطي الموهوبين اهتماماً كل في مجاله، تقديم مواد دراسية غير مقررة مثل دراسة لغة إضافية أو تكليف الطلبة بتقديم بحوث في مواد متقدمة، عقد حلقات دراسية أو ورش عمل حول مشاريع محددة للطلبة الموهوبين.

الفصل الثالث

خبرات بعض الدول في مجال اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين

أولاً: خبرة الولايات المتحدة في مجال اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين

١-مقدمة:

تُعد الولايات المتحدة الأمريكية نموذجاً متميزاً، وخبرة فريدة، لها باع طويل فى مجال رعاية الموهوبين، وأساليب تطوير مهاراتهم وقدراتهم وغالباً ما يتم النص على ذلك فى القوانين الفيدرالية الأمريكية. كما تعد رائدة دول العالم في مجال الاهتمام بتربية الموهوبين؛ إذ يعود تاريخ الاهتمام بتعليم الموهوبين بمدارسها إلى عام (١٨٦٠م)، عندما اعتبرت مدارس لويس Louis العامة كخطة للاهتمام بهذه النوع من التعليم. وقد كان لظهور اختبارات الذكاء وانتشارها علي نطاق واسع أثار مباشرة على برامج تعليم الموهوبين، ودقة الأبحاث العلمية الخاص بهم.

٢-التطور التاريخي لرعاية الموهوبين بالولايات المتحدة الأمريكية.

يمثل الحدث التاريخي في خمسينيات القرن الماضي والمتمثل في إطلاق القمر الصناعي الروسي نقطة تحول رئيسية في تاريخ الاهتمام بالموهوبين في أمريكا نتيجة لردة الفعل التي أحدثها هذا الحدث، كما نشطت- علي المستوي الأكاديمي- حركة البحوث في مجال الموهوبين والمبدعين.

وقد بدأت الولايات المتحدة في فترة الستينات بإجراءات متأنيه للكشف عن عيوب النظام التعليمي التي أعاقته عن مجاراة التقدم السوفيتي في غزو الفضاء والتخلف عن السباق، وأظهرت ضعف اهتمام النظام التعليمي برعاية المتفوقين، واستشرقت إمكانية التغير من خلال عدد من الإجراءات التي أخذت طريقها إلى التنفيذ الفوري.

ويرد كثير من الباحثين محاولات الولايات المتحدة الأمريكية فى مجال تربية الموهوبين إلى عام ١٨٠٠م، أما الجهود الرسمية والبرامج الحكومية فقد بدأت من منتصف القرن التاسع عشر، ففى عام ١٨٦٨ قامت مدارس سانت لويس Sant Louis تحت إشراف ويليام هاريس William Torrey

Harris بتصـميم نظـام يسـمح بالنقـل المبكـر، وترفيـع الطـلاب ذوى الأداء الأكـاديمى المتميـز إلـى الصفوف الأعلى، ولكن حتى ذلك الوقت لم تكن هناك أية آلية أو نظام لتربية الموهوبين يتحدث عن موضوع القدرات الفائقة عند الأطفال.

وتحكم عملية اكتشاف الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية عدة مبادئ ، حيث قدم " إحصاء هيئة المستشارين لاكتشاف الطلاب الموهوبين والمتفوقين " ستة مبادئ أساسية لإجراءات التعرف على الموهوبين، وهي:

١- مراعاة حقوق الطفل .

٢- المساواة .

٣- الشمولية .

٤- التعددية .

٥- ربط أسلوب الاكتشاف ببرنامج الرعاية .

ومع مطلع القرن العشرين حدثت تطورات جذرية فى مجالات البحث العلمى وعلم النفس ومقاييس الذكاء، وقد استفاد مجال تربية الموهوبين كثيراً من هذا التقدم العلمى المذهل، وكنتيجة للنمو الكبير فى نظريات علم النفس الحديث، وعلم دراسة الفروق الفردية بين الأفراد، فقد ساعد ذلك الكثير من رواد تعليم الموهوبين من أمثال لويس تيرمان Louis Terman وليتا هولينج ورث Leta Hollingworth على إدخـال تطـورات جوهريـة فـى مجـال رعايـة الموهـوبين وتعلـيمهم فـى الولايـات المتحـدة، ولقـد سـاعدت الأبحاث عن الموهوبين التى نشرها هؤلاء وأمثالهم عن إزاحة العديد من الأساطير والخرافات المحيطة بالموهوبين، وتعليمهم، وحددت مفهوم الموهبة تحديداً دقيقاً، والخطوط العريضة التى يجب على البرامج المدرسية للموهوبين أن تراعيها.

وكان لهذه الدراسات آثار إيجابية كبيرة على مجال تربية الموهوبين، ليس فى الولايات المتحدة وحدها وإنما فى معظم دول العالم، فقد لفتت أنظار المربين وأولياء الأمور إلى أهمية الإثراء الأكاديمى

كوسيلة مناسبة للتعمق فى الموضوعات الدراسية، وأسهمت فى تحديد المشكلات الدراسية والاجتماعية والنفسية للموهوبين الناتجة من شعورهم بالضيق مع أقرانهم ومعلميهم، وبينت أهمية الإرشاد النفسى فى حل معظم مشكلات الموهوبين والمتفوقين.

وبعد الحرب العالمية الثانية، اتضح للولايات المتحدة أن لديها نقصاً كبيراً فى العلماء الموهوبين الأذكياء المؤهلين تأهيلاً عالياً فى العلوم والرياضيات، وارتبط ذلك بمسألة الأمن القومى وبقاء الدولة على قيد الحياة National Security and the Country Survival على حد تعبير باسو ١٩٦٠، واستجابة لهذا التوجه، فقد أنشئت عام ١٩٤٧ الرابطة الأمريكية للأطفال الموهوبين The American Association for Gifted Children، وبعدها بقليل وفى عام ١٩٥٣ أنشئت الرابطة القومية للأطفال الموهوبين The National Association for Gifted Children، وكل ذلك يعكس التوجه الجديد بالاهتمام بفئة الموهوبين، وأن المجتمع فى حاجة ماسة لاستثمار مواهبهم وقدراتهم.

واستمرت الاستجابة لهذه الدعاوى، واستمر التطور الحثيث للمجال، ووصل هذا الاهتمام إلى ذروته عام ١٩٥٧ عندما أطلق الاتحاد السوفيتى القمر الصناعى سبوتنك Sputnik الذى أحدث صدمة هائلة فى المجتمع الأمريكى بكل أطيافه، ووفر زخماً كبيراً من أجل تجديد الاهتمام بتعليم الموهوبين، وخضع النظام التعليمى كله للمراجعة والنقد، وأصبحت هناك ضرورة ملحة للإصلاح وقد مثل إطلاق القمر الصناعى السوفيتى بداية للحرب الباردة، واستمرت مخاوف الشعب الأمريكى، وزادت جهود الحكومة الأمريكية فى سبيل الامتياز وتطوير المواهب.

ولقد ترجم هذا الاهتمام على المستوى القومى بصدور قانون الدفاع القومى للتعليم عام ١٩٥٨ National Defense Education (NDEA)، واستهدف فى الأساس مراجعة جذرية وشاملة للمناهج وتطوير المعلمين بهدف الارتقاء بتعليم العلوم والرياضيات واللغات الأجنبية، وتوفير موارد أفضل. ويمكن القول بصفة عامة أن السياسة التعليمية قد تغيرت بشكل كامل، وأصبحت تتمحور بدرجة كبيرة حول اكتشاف الموهوبين وتعلمهم، وتشجيعهم على التخصص والتفوق فى مجالات العلوم والرياضيات والتكنولوجيا واللغات الأجنبية، فلابد للولايات المتحدة أن تطور مواهب أبنائها، فالحرب الباردة مع الإتحاد السوفيتى تقتضى أن يولى المجتمع الأمريكى أبناءه الموهوبين

الرعاية الفائقة والتى لا توفر القوى البشرية فقط وإنما توفر الموهبة والمعرفة، وتعزز مظهر الولايات المتحدة على الساحة الدولية Office of the Gifted and Talent.

وجاء تقرير مارلاند Marland Report عام ١٩٧٢، الذى وضع الأسس لاستراتيجية قومية لتحديد الموهوبين ورعايتهم، ونتيجة لما أوصى به هذا التقرير فقد أنشئ المعهد القومى لتدريب القادة الموهوبين State Leadership Training Institute for the Gifted and Talent. وتأسس مكتب الموهوبين والفائقين، وتبع ذلك تعديل قانون الموهوبين والمتميزين عام ١٩٧٨ Gifted and Talent Children Act، وفى هذا القانون تم تحديد فئات الموهوبين والفائقين تحديداً أدق وأوسع وأكد على حاجة هؤلاء إلى خبرات تعليمية مختلفة.

وقد استقى هذا التقرير مادته من مصادر عديدة منها:

١) مسح شامل وفق أسس علمية للطلاب المتفوقين والموهوبين في أرجاء الولايات المتحدة.

٢) استبيان مصمم لاستكشاف وتحليل استجابة ٢٣٩ خبيراً في رعاية الموهوبين والمتفوقين حول القضايا المحورية في هذا المجال.

٣) دراسة مسحية لأعضاء هيئات التدريس والإدارة بالمدارس أمكن من خلالها التوصل إلى البيانات الواقعية وبخاصة بالنسبة لأعضاء هيئات التدريس للمتفوقين أو الموهوبين والخدمات المقدمة لهؤلاء الطلاب.

٤) دراسة طويلة أجريت على ٤٠٠.٠٠٠ من الطلاب المتفوقين والموهوبين بالمدارس من مختلف المراحل والنوعيات.

وكنت نتائج الدراسات المسحية والإحصاءات المشار إليها موضع مناقشات مستفيضة من جانب المتخصصين والعاملين في مجال التربية وعلم النفس، ومسئولي التشريع ورجال الفكر والإدارة المحلية بل وعامة الشعب، الموصل من خلال هذه النتائج إلى التوصيات الملائمة التي يمكن بلورتها في إجراءات لرعاية علماء المستقبل.

وكان من أهم ما توصل إليه التقرير:

١) إن ٥٧.٥ من جميع المدارس الداخلة في الدراسة أشارت إلى عدم وجود متفوقين أو موهوبين بها.

٢) أن الخدمات المقدمة لرعاية الطلاب المتفوقين والموهوبين في أمريكا تتركز غالباً في المدن والأحياء وان الخدمات المقدمة لهم معالمها منعزلة وتجريبية ومؤقته.

٣) حوالي ٤% من الطلاب الموهوبين والمتفوقين في أمريكا فقط تقدم لهم برامج خاصة بهم.

٤) إن الطلاب المتفوقين والموهوبين بالمدرسة الثانوية الذين تتاح لهم الفرصة للتعامل مع الأخصائيين لا تتجاوز نسبتهم ٢%.

٥) إن ٢١ ولاية لم تقدم أي خدمات خاصة للطلاب المتفوقين والموهوبين.

ومن النتائج التي كانت موضع اهتمام لتنظيم برامج الرعاية وفق أسس سليمة ما يلي :

٢) إن هناك ٢.٥ مليون من طلاب المدارس الأولية والثانوية في أمريكا يمكن اعتبارهم في عداد المتفوقين أو الموهوبين.

٣) إن توفير تعليم متميز للمتفوقين والموهوبين لا يحظى بأولية، متدنية على المستوى الفيدرالي فقط بل وعلى مستوى الولايات وغالبية المناطق المحلية.

٤) إن الخسائر الناتجة عن عدم توفير الخدمات الكافية لرعاية الطلاب المتفوقين والموهوبين خسائر فادحة على المستويين الفردي والجمعي.

٥) إن اللامبالاة بل والعداء أحياناً من جانب المعلمين ومستشاري التوجيه وعلم النفس، يجعل التعرف على هؤلاء الطلاب ورعايتهم أمراً صعباً.

كما أكد تقرير مارلاند على الحاجة الملحة لتطوير مناهج وبرامج تربية الموهوبين فى الولايات المتحدة، لتؤكد على القدرات العقلية العليا، وضرورة تطوير استراتيجيات التدريس والتعليم فى مدارس

الموهوبين ليتثنى مساعدتهم على تطوير مواهبهم، وكذلك أشار إلى الحاجة إلى تطوير الإجراءات الإدارية لالتحاق الموهوبين بالمدارس التى أعدت لهم.

وكانت أهم الإجراءات التي تم اتخاذها دون إبطاء لتطوير انظمة رعاية المتفوقين والموهوبين نتيجة لتقرير مارلاند مايلى:

١) إنشاء إدارة في كل مكتب من مكاتب التعليم الصادرة بالولايات المتحدة الأمريكية تكون مسئوليتها الأساسية رعاية الطلاب المتفوقين والموهوبين.

٢) إنشاء قسم لرعاية المتفوقين والموهوبين كجزء من مكتب التربية الخاصة ليتولي تطوير برامج المتفوقين والموهوبين على المستوى القومي وعلى مستوى الولايات.

٣) البدء في تخصيص ميزانيات فيدرالية لأقسام التربية بالولايات المتحدة والأحياء المحلية، وتجدر الإشارة إلى انه في العام الأول لإقرار هذا الإجراء عام ١٩٧٥م، تم تخصيص ٢.٥ مليون دولار لتطوير برامج رعاية المتفوقين والموهوبين.

٤) استحداث البرنامج الرئاسي لتشجيع المتفوقين والموهوبين والذي يتم بناء عليه اختيار فردين على الأقل سنوياً من كل ولاية ليتسلمون ميداليات التفوق من رئيس الولايات المتحدة، ويصل إجمالي هؤلاء على مستوى الولايات(١٢١) فرداً كل عام.

وفى المؤتمر الذى عقد بالبيت الأبيض عن الأطفال الموهوبين عام ١٩٦٠ قدم لرعاية الأطفال الموهوبين مجموعة من التوصيات من أهمها.

١- أن يكون بإمكان جميع المدارس فى الولايات المتحدة توفير الوسائل والبرامج التعليمية الخاصة بالموهوبين والطلبة المبدعين التى تمكنهم من استخدام مهارات تفكير عالية.

٢- يتعين على المناطق التعليمية فى كل الولايات أن تتحمل مسئوليات أكبر فى مجال تعليم الموهوبين.

٣- أن يصبح المعلمون أكثر فهماً ووعياً بطبيعة الموهوبين واحتياجاتهم.

ومع كل هذا الاهتمام بتربية الموهوبين منذ أواخر الخمسينيات وحتى نهاية السبعينيات، إلا أنه من الملاحظ أن هذا الدور الفيدرالى القوى فى مجال رعاية الموهوبين قد بدأ يتراجع منذ بداية الثمانينيات سواء فى توفير الميزانيات، وعقد المؤتمرات، وتشجيع المدارس، واستمر الوضع كذلك حتى صدر قانون "يعقوب جافيش" لتعليم الطلاب الموهوبين والفائقين Jacob. K Javits "Gifted and Talent Student Education Act." عام ١٩٨٨م. وبموجب هذا القانون بدأت الحكومة الفيدرالية تستعيد دورها من جديد فى مجال رعاية الموهوبين، فبدأت تشجع إعداد برامج متميزة لهم، كما زاد معدل التمويل لمدارس الموهوبين، ووفرت الأموال اللازمة لتمويل البحوث التى يجريها المركز القومى لبحوث الموهوبين والمتميزين، وحذت الولايات حذو الحكومة الفيدرالية فى الاهتمام الكبير برعاية الموهوبين والفائقين.

وفي عام ١٩٨٢م صدر التقرير الوطني حول عملية فرز وتحديد الموهوبين وهو عبارة عن دراسة جرى تمويلها من قبل وزارة التربية والتعليم الأمريكية، وقد ركزت تلك الدراسة على أهم القضايا المتعلقة بعملية التعريف ومبادئ التحديد، وعملية التحديد والأدوات والإجراءات والممارسات التي تعمل على تحديد الطلبة الموهوبين، وقد خلصت إلى تقديم جملة من المقترحات والتوصيات ومن أهمها ما يلي:

١- أن الموهبة تتضمن أبعادا كثيرة مثل القدرات، وعوامل شخصية، والبيئة الاجتماعية، وبالتالي يبدو من المهم اتخاذ إجراءات معينة، تتجاوز التحصيل الأكاديمي، بقصد البحث عن طلاب لم تستطع الاختبارات أو الأداء المدرسي من قياس قدراتهم ... لهذا كله لابد من استخدام معطيات أخرى رسمية وغير رسمية، وبالشكل الدقيق والصحيح.

٢- أن تكون إجراءات التحديد والذاتية، مثل مقاييس التقييم، وترشيحات المدرسين جزء من سياق عملية التحديد، وخاصة في المرحل المبكرة .

٣- أن يتم التعامل مع الإجراءات الرسمية وغير الرسمية في عملية التحديد بشكل مستقل خاصة حينما تتصل محتوياتها بخيارات وخطط البرامج لأن لكل منها إجراءات وأهداف ونتائج تختلف عن بعضها البعض.

وفى مطلع التسعينيات، نستطيع أن نؤكد أنه قد أصبح لكل ولاية من الولايات الخمسين سياستها ونظامها فى مجال رعاية الموهوبين كجزء من السياسة العامة للدولة فى تحقيق الرعاية للموهوبين، وأشار باسو Passow عام ١٩٩٣ إلى أن سياسات تعليم الموهوبين فى الولايات المتحدة قد انتصرت فى العديد من المعارك، ولا تزال تحقق انتصارات، وانعكست وجهة النظر هذه على تقرير وزارة التعليم الأمريكية عام ١٩٩٣ المعنون "الامتياز القومى، دراسة حالة تطور الموهبة الأمريكية" وأشار التقرير إلى طرق مختلفة لتطوير فرص التعليم للطلبة الموهوبين فى أمريكا ومن أهمها.

١- وضع مناهج تنافسية.

٢- توفير المزيد من فرص التعلم فى مرحلة الطفولة.

٣- زيادة فرص التعلم للأطفال من أبناء الأقليات والمهمشين ذوى المواهب الفذة.

٤- توفير المزيد من الفرص التعليمية التنافسية.

٥- توسيع مفهوم الموهوبين والتأكيد على تطوير المعلم.

٦- المقارنة بالأداء العالمى.

ولقد نشر مكتب التربية (الوزارة) Department of Education تقريراً عن "الامتياز الوطنى" أعده روس Ross عام ١٩٩٣، كان له تأثير قوى على العديد من المربين وأنظمة المدارس، فقد أوضح التقرير العديد من مواطن الضعف فى التعليم الأمريكى فى تعامله مع الطلاب الموهوبين، ومن بين هذه الملاحظات التى قدمها التقرير فيما يتصل بالمرحلة الابتدائية ما يلى:

١- إن معظم المناهج الدراسية لا تمثل تحدياً للطلاب الموهوبين.

٢- معظم الطلاب الموهوبين يتفوقون بسهولة فى المناهج الدراسية التى تقدمها المدرسة.

٣- يبذل المعلمون مجهوداً ضعيفاً أو قليلاً فى سبيل المواءمة بين حاجات التعلم المختلفة للموهوبين.

وطالب التقرير المربين الأمريكيين بالحذر والاهتمام بالطلاب المتميزين، بالإضافة إلى التأكيد على العدالة بين الطلاب

وأكد تقرير تميس Timss عن الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات عام ١٩٩٧ على الأداء الضعيف للطلاب الأمريكيين مقارنة بالطلاب من الدول الأخرى.

وصدر في عام ١٩٩٩م تقرير عن تعليم الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية، وأشار إلى أن الكشف عن الطلاب الموهوبين في ٣٠ ولاية إجباري في المدارس و ١٢ ولاية أختياري، ولم تقدم ٩ ولايات معلومات بشأن هذا الموضوع.

٣-فلسفة تعليم الموهوبين بالتعليم الثانوي في أمريكا:

تؤكد فلسفة تعليم الموهوبين بالتعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية على المبادئ التالية:

١) الطالب يتعلم كشخص كامل، فالطلاب يتم تنميتهم وتعليمهم في مجالات عديدة بدنياً واجتماعياً وعاطفياً وخلقياً وجماليا ومعرفيا، بحيث تتفاعل هذه الجوانب معاً.

٢) الطالب يتقدم تعليمياً من خلال مراحل تنمية معارفة، فالطلاب يختلفون كثيراً في معدلات وأساليب التعلم، وكل المجالات لا تنمو بنفس المعدل حتى داخل الطالب الواحد، ومن هنا يأتي التركيز على نجاحات كل فرد من اهتمامنا على ما لا يعرفه الطالب.

٣) الطالب متعلم إيجابي وليس متعلماً سلبيا والطلاب يتعلمون من خلال الفصل والعمل، وتدعيم بيئة التعلم تجار التعلم النشط، والمعلم ماهو إلا سهل للتعليم وليس ناقلاً. للمعرفة.

٤- الطالب يبني معرفته عن العالم بنفسه، فالطلاب يتعلمون من خلال التفاعل مع بيئاتهم ومن التجارب المباشرة مع موضوعات حقيقية سواء من خلال أحاديثهم أو كتاباتهم حول تجاربهم وأفكارهم وتطبيق ما يتعلمونه .

٥- تعلم الطالب عملية فردية فالأطفال فريدون ويتغيرون في تعليمهم، فهم في حاجة إلى الانخراط في أساليب تعلم مختلفة وتجارب مفتوحة ومتاحة لكل منهم وبدلًا من مقارنتهم بغيرهم من ذويهم، علينا أن نسجل ونشيد بإنجازاتهم ونجاحاتهم من خلال تقويم الفردية الحقيقية .

٦- تعلم الطالب يمثل عملية تعلم مهارات، فالطالب يتعلم حل المشكلات من خلال انخراطه شخصيًا في حل المشكلات لمواقف معقدة، وهو يتعلم المهارات الاجتماعية من خلال التفاعل مع الآخرين، والسائد هو استخدام مدخل العمليات في التعليم، حيث يكتسب الطلاب مهارات التعلم التي تنميهم كقراء أو كتاب أو أفراد قادرون على حل المشكلات .

٧- الطالب يتعلم بشكل أفضل عندما يكون نشاطه ذا معنى وذا صلة؛ فكلما كان نشاط الطلاب ذو معنى ومغزى ودلالة كلما تمكنوا من الفهم والتعلم والتذكر، ومن ثم فأنشطة التعلم تتمركز حول اهتمامات وحاجات الطالب .

٨- الطالب يتعلم من خلال تفاعله الاجتماعي، فالطلاب يتعلمون من التفاعل فيما بينهم، وهم يتعلمون من ملاحظاتهم لاختلافهم مع غيرهم، فعندما يعملون معًا فهم يناقشون وجهات نظرهم المتباينة وبالتالي يتعلمون ليشرحوا أفكارهم ووجهات نظرهم، ونحن نستخدم التفاعل الاجتماعي في مراكز التعلم ومناقشات المجموعات التعاونية والتعلم الخاص مع الرفاق لدعم التفاعل الاجتماعي .

٩- الطالب يتعلم من خلال التقليد والمحاكاة، فالطلاب يتعلمون عن طرق المحاكاة وتقليد والديهم ومعلميهم، وتمثل النمذجة أداة تعليمية قوية داخل حجرات الدراسة متعددة الأعمال .

١٠- عواطف ومشاعر المتعلم على تعلمه، فمشاعر الطلاب تتفاعل مباشرة مع عملية التعلم، فاكتساب الثقة بالنفس بقدراته تساعد الطلاب على حب التعلم .

٤-طرق الكشف عن الموهوبين بالولايات المتحدة الأمريكية:

أشار تانثيوم Tannenbeum في نظريته إلى أن عملية اكتشاف المتفوقين والموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية تبدأ في السن المبكرة من حياة الأطفال وتستمر في المراحل العمرية اللاحقة، ويمكن وصف عملية الكشف هذه في ثلاثة خطوات، وهذه الخطوات هي:

١- **المسح Screening** : والهدف من المسح هو جمع كل الأطفال الذين يظهرون دلائل على التفوق والموهبة حتى أولئك الذين يظهرون دلالات غامضة غير واضحة، وذلك لتحديد فيما إذا كان لديهم قدرات حقيقية، ويتم المسح من خلال مراجعة المصادر المتعددة التي تدل على وجود التفوق والموهبة ومنها :

أ- الدلالة على القدرة العامة من خلال اختبارات الذكاء .

ب- الدلالة على الاستعدادات الخاصة والتحصيل من خلال مقاييسها .

ج- الدلالة على القدرات الإبداعية من خلال مقاييس الإبداع .

د- الدلالة على السمات غير المعرفية والمتمثلة في المتغيرات الشخصية والسلوكية .

هـ- الدلالة على الإنتاجية والإنجاز .

٢- **الاختيار Selecting**، بعد عملية المسح يتم التحرك نحو النهاية الضيقة للقمع، والتي تقلل من نسبة الأطفال غير المتفوقين أو الموهوبين، وذلك من خلال إعطاء كل الأطفال في المجموعة فرصة لإثبات نفسهم بتعريضهم لأنشطة إثرائية تظهر كيفية استجاباتهم لهذا التحدي .

٣- **التمييز Differentiation** : وهو الخطوة الأخيرة في عملية الكشف وتتم من خلال التحرك لأسفل القمع وفصل المتميزين عن غير المتميزين، والهدف هذا هو تمييز متخصص الرياضيات عن الفنيين والمهندسين عن الموسيقيين، والمؤرخين عن العلماء، وهكذا .

وقد أشار فيلد هوزن وآخرون Feldhusen & Others في ثلاث دراسات تم إجراؤها أعوام ١٩٨٤، ١٩٨٥، ١٩٩٠، إلى أن عملية الكشف عن المتفوقين والموهوبين بالتعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية تتم من خلال الخطوات التالية:

١- **الخطوة الأولى** : وتتضمن عملية الترشيح الآمن للطلاب، للدخول في برامج الرعاية، وتستخدم في هذه العملية مجموعة من الاختبارات والمقاييس منها : الاختبارات المعيارية كاختبارات الذكاء والإبداع والتحصيل والاستعداد، ويجب أن تكون درجة ذكاء الطالب على اختبارات الذكاء هي١٢٠ فما فوق، أما التحصيل فيكون ٩٥% على الأقل في مادة أو أكثر من مواد الرياضيات أو الفنون اللغوية أو القراءة أو العلوم أو الدراسات الاجتماعية أو مهارات الدراسة .

٢- **الخطوة الثانية** : وتتضمن جمع معلومات أكثر عن المرشحين فالنشاط الرئيسي في الخطوة الثانية هو ضمان تقدير المعلم للمرشحين ويستخدم في ذلك مجموعة من الاختبارات والمقاييس منه : مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين والذي وضعه رينزوللي وآخرون ١٩٧٦م، Reuzlli & etal, واختبار مال & بيرون ١٩٧٩م Mak & Perrune الذي تم تطويره ليغطي مجالات القدرة التالية : الإبداع والتعلم والقيادة والتفكير التجميعي والتفكير المرتبط بالهدف، والمهارات الاجتماعية والتفكير الإبداعي والتفكير التشعيبي، والتفكير الانفعالي، والمهارات الجسدية، ومن الاختبارات أيضًا قائمة شطب تورانس ١٩٦٩م، Torrance، وهي خاصة بالإبداع الإيجابي .

٣- **الخطوة الثالثة** : وتتضمن تركيب المعلومات أو البيانات والكشف التجريبي عن الطلبة ليدخلوا البرنامج وذلك من خلال استخدام نموذج لكل مرشح تجمع فيه نتائج الاختبارات السابقة الذكر في الخطوة الثانية وأية معلومات أخرى تدعمها .

٤- **الخطوة الرابعة** : ويتم فيها اختيار الطلاب اليافعين المتفوقين والمبدعين والموهوبين للبرنامج، من خلال إعداد وتنظيم لجنة من المعلمين والإداريين ومنسقي البرنامج لإصدار حكم نهائي، ويمكن استخدام الدرجات لمحكية في الترشيح في الخطوة الأولى كدلائل وتوجيهات في عمل اختبارات نهائية .

٥- الخطوة الخامسة والأخيرة : وتسمى خطوة المصادقة، وهي خاصة بفريق العمل في البرنامج، ويتم فيها مراجعة وتقويم كل الخطوات السابقة من خلال اجتماع هذا الفريق للمناقشة الجماعية بهدف التأكد من صدق وصلاحية كل الإجراءات السابقة، وبالإضافة إلى ذلك يتم الاستعانة بخبراء واستشاريين محايدين للنظر في مدى صلاحية هذه الخطوات، ولهم الحق في استخدام أية مقاييس كمية أو كيفية للتأكد من ذلك .

إن عملية الكشف عن الموهوبين بالتعليم في الولايات المتحدة تمر وفقًا للخطوات التالية:

الخطوة الأولى: عملية الانتقاء متعددة الأبعاد، وتشمل هذه الخطوة ما يلي:

١- ترشيحات المعلمين والمديرين وأولياء الأمور والأخصائيين النفسيين والزملاء .

٢- تقارير المعلمين عن الطالب وأعماله وإنجازاته .

٣- تاريخ الأسرة – خلفية عن حياة الطالب .

٤- استبيان ميول الطالب .

٥- مجموعة متنوعة من الاختبارات الجماعية (الذكاء – التحصيل – القدرات – الابتكارية)

الخطوة الثانية: تحديد الصورة الشخصية (بروفايل) للطالب :

يقوم منسق البرنامج في هذه الخطوة بتجميع النتائج التي حصل عليها من عملية الإنتقاء المبدئي، وعرضها على لجنة خاصة لاتخاذ القرار بشأن الطلاب الذين يمكن اعتبارهم موهوبين بصفة مبدئية، وعرض نتائج اللجنة على أولياء الأمور للموافقة عليها.

الخطوة الثالثة: عمل دراسة حالة لكل طالب بحيث تشمل هذه الدراسة ما يلي :

١- بيانات الانتقاء المبدئي .

٢- مقابلة أولياء الأمور .

٣- إجراءات الاختبارات (الذكاء – التحصيل في المواد الأكاديمية الخاصة – القدرات الابتكارية)

الخطوة الرابعة: اجتماع اللجنة للنظر في الأمر :

١- قرار اللجنة بشأن الطلاب الذين وقع عليهم الاختبار .

٢- عرض الأمر على أولياء أمور الطلاب للموافقة عليه .

٣- تحديد خطة التعليم الفردي وتشمل

الخطوة الخامسة: اختيار البرنامج التعليمي المناسب .

ويتضح مما سبق أن اكتشاف الموهوبين في الولايات المتحدة يعتبر جزءا من برنامج رعاية متكامل، يبدأ بعملية الاكتشاف حتى يتم التسكين في البرنامج المناسب.

٥-أدوات الكشف عن الموهوبين بالتعليم الثانوي فى الولايات المتحدة:

إن المرونة التى يتميز بها نظام التعليم الأمريكى، قد أعطت المدارس حرية كبيرة فى تطبيق الإجراءات التى تناسبها فى التعرف على الموهوبين والفائقين، ومن منطلق أن تطبيق أو استخدام أداة واحدة للكشف عن الموهوبين قد لا يحقق الغرض، ومن ثم فإن تعدد الوسائل التى تستخدم للكشف عن موهبة الشخص الواحد سيكون دائماً أفضل، ويصعب أن نحصر الطرق والأساليب التى تستخدم للكشف عن الموهوبين فى الولايات المتحدة الأمريكية بالذات ولكن من أشهر هذه الأدوات:

١- اختبارات الذكاء بكافة أشكالها.

٢- اختبارات التحصيل.

٣- اختبارات الاختيار من متعدد.

٤- كتابة مقالات أو نصوص أدبية أو غيره.

٥- المقابلات الشخصية بمختلف أشكالها.

٦- ملاحظات الأسرة وجماعة الأقران.

٧- تقرير المدارس عن الطلاب

٨- السجل الدراسى.

٩- الفوز فى المسابقات المحلية والدولية.

ويذكر ريتشرت عام ١٩٨٥م، أن الباحثين الأمريكيين يطبقون ما يقرب من ١٢٠ وسيلة للكشف عن المتفوقين والموهوبين، وقد شملت وسائل الكشف تلك على قائمة كبيرة من اختبارات الذكاء المتنوعة الفردية منها، والجماعية، واختبارات التحصيل الدراسي، واختبارات القدرات الإبداعية، واختبارات الأداء، ومقاييس التقدير المختلفة.

وفي دراسة أمريكية أجراها يار بورج & جونسون ١٩٨٣م Yarborough & Johnson في ٣٦ ولاية أمريكية تم فيها رصد استخدام الباحثين لأساليب الكشف عن الموهوبين وفقًا للتسلسل التالي.

١- جاء استخدام اختبارات الذكاء الفردية والجماعية في الدرجة الأولى وبنسبة ٨٢% .

٢- جاء استخدام اختبارات التحصيل الدراسية في الدرجة الثانية وبنسبة ٦٩% .

٣- جاء استخدام قوائم السلوك والرصد المعدة سابقًا بنسبة ٥١% .

٤- اعتمدت الملاحظة للمهارات وقدرات الأداء الفردي بنسبة ٤٧%، وكان ذلك بخاصة لمن تم توجيههم إلى برامج تشجيعية خاصة .

٥- اعتمدت الدرجات المدرسية بنسبة ٤٤% .

٦- طبقت المقابلات الشخصية على ٣٩% من الأفراد تم توجيههم إلى برامج تشجيعية لتنمية قدراتهم الإبداعية .

وتشير ملاحظة هذا الاستخدام المتنوع لأدوات القياس والتشخيص إلى أن الدراسة التطبيقية لعملية الكشف عن المتفوقين والموهوبين وتوجيههم إلى البرامج التشجيعية التى تناسبهم لابد أن تعتمد على مجموعة متنوعة ومتكاملة من الأدوات التشجيعية الموضوعية، حتى تضمن سلامة ودقة عملية الكشف والتحديد بدرجة كبيرة

٦- أساليب رعاية الموهوبين بالتعليم الثانوي فى الولايات المتحدة:

الولايات المتحدة دولة لامركزية، يتسم نظام التعليم فيها بمرونة كبيرة، وتتمتع الولايات بحرية كبيرة فى تنظيم العملية التعليمية، وتطبق كل ولاية من الأساليب ما تراه مناسباً ويحقق أفضل النتائج، وتتمتع المدارس كذلك بحرية كبيرة فى تنظيم العملية التعليمية بها خاصة المدارس المستقلة بأنواعها المختلفة، ومن أهم الأساليب المتبعة فى معظم الولايات المتحدة ما يلى:

أولاً- التسريع: Acceleration

قدمت أبحاث جوليان ستانلي وآخرون Julian Stanly في جامعة جونز هويكنز التي استمرت حوالي ٢٠ عامًا بيانات شاملة عن الطلاب الذين تم تطبيق أسلوب الإسراع عليهم، وقد استنتج الباحثون بدرجة واضحة أن فوائد الإسراع للأطفال المتفوقين والموهوبين على المدى الطويل تفوق عيوبه كثيرًا، وعلى الرغم من أن هؤلاء الطلاب قد يمرون بصعوبات في قدرة المراهقة عندما يشعرون أنهم أصغر بدنيًا وأقل تكافؤًا من الناحية الاجتماعية من أقرانهم في نفس العمل، إلا أنهم عندما يصلون إلى الجامعة فإنهم غالبًا ما يصبحون أكثر توافقًا وأكثر إنتاجية من أقرانهم المتفوقين أو الموهوبين ممن لم يتم تطبيق الإسراع عليهم

ويعرف التسريع بصفة عامة بأنه انتقال الطلاب فى البرامج التعليمية بمعدلات أسرع أو فى سن مبكر عن المعتاد، وعلى الرغم من الأبحاث المقدمة خلال نصف القرن الماضى والتى تؤيد التسريع الأكاديمى، فإنه يبقى استراتيجية مثيرة للجدل وقليلة الاستخدام.

وتؤكد كارين روجرز Karen Rogers عام ١٩٩٠ أن التسريع يشمل.

١- أى برنامج يقلل الوقت الذى يبقاه الطالب فى الصفوف التعليمية.

٢- المقررات والمناهج التى تقدم للطلاب العاديين فى مدى زمنى محدد تقدم للطلاب الموهوبين فى مدى زمنى أقل.

ويعتبر برنامج "البحث عن الموهوبين" Talent Search والذى بدأ فى مركز الموهوبين التابع لجامعة جونز هوبكينز بالولايات المتحدة الأمريكية Johns Hopkins University Center for Talented Youth (CTY) بمثابة البرنامج الأساسى الذى يتم تطبيقه فى العديد من المدارس المتوسطة بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث نجد أن طلاب الصف السابع الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى اختبارات التحصيل مرجعية المعيار التى تعطى لهم بمدارسهم، والذين تصل درجاتها أكثر من ٩٤./. فى العادة يمكنهم أن يؤدوا تلك الاختبارات التى يتم إعدادها للالتحاق بالجامعة، والتى تعرف باسم اختبارات التقييم المدرسى أو الدراسى Scholastic Assessment Tests (SAT) أو البرنامج الأمريكى للاختبارات التى تؤهل للجامعة American College Testing Program، وعلى الرغم من أن مثل هذه الاختبارات تتضمن تحدياً عقلياً بدرجة كبيرة لدرجة أنه لا يؤديها سوى القليل جداً من هؤلاء الطلاب، فإنها مع ذلك تعمل على قياس مهارات التفكير المتقدمة للطلاب مرتفعى الموهبة، ومن ثم يتم من خلالها تحديد أولئك الطلاب الذين يعدون فى حاجة إلى برامج أكثر تحدياً وإثارة عقلية:

ومن أهم أساليب التسريع المطبقة فى الولايات المتحدة ما يلى:

١- القبول المبكر بالمدارس Early Entrance:

يتوقف القبول المبكر للأطفال بالمدرسة الابتدائية على كثير من الاعتبارات ومن أهمها مستوى النضج الجسمى وصحة التلميذ، وكذلك مستوى النضج الاجتماعى والعاطفى له، وكذلك مستوى الذكاء، فغالباً ما يتراوح العمر العقلى للأطفال فى سن الالتحاق بالمدرسة ما بين ١٢٠-١٢٥، ويصل لدى بعضهم إلى ١٠٠ أو أقل، إلى جانب قدرة الطفل على القراءة، وهناك بعد آخر يجب أن يوضع فى الاعتبار، وهو ما يسمى بالمعلم المستلم The Receiving Teacher وهو

معلم الفصل الذى سيلتحق به الطفل، ومدى قدرته على معاملة الأطفال فى هذه السن، ومدى قدرته على تنميتهم، إذ يجب أن تكون لديه الرغبة فى مساعدتهم.

وغالباً ما يتم التحاق الطلاب الموهوبين فى المدارس الابتدائية فى سن الرابعة أو الخامسة، ونادراً ما يتم فى سن الثالثة، ويتطلب ذلك من الأطفال الموهوبين طاقة عالية، وحماساً غير عادى، ويشير الكثير من الباحثين إلى أن هناك آثاراً سلبية للالتحاق المبكر سواء برياض الأطفال أو بالمدرسة الابتدائية، فالأطفال الذين سيتم تسريعهم من المحتمل ألا يكونوا اجتماعيين مع الأطفال الأكبر سناً، ولن يكونوا سعداء، وسيفقدون التفاعلات الاجتماعية المهمة، وسيتم حرمانهم من بعض خبرات الطفولة المهمة، وسيتطلب التسريع مطالب أكاديمية إضافية، وسيسبب لهم ضغوطاً نفسيه، وسيؤدى إلى مشكلات كثيرة مثل التمرد وسوء التوافق النفسى والعاطفى.

ويمكن التغلب على هذه المشكلات التى قد تواجه الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس مبكراً بتوفير الرعاية الجيدة لهم، والتنسيق ما بين الأسرة والمدرسة، وإعطائهم فرصة ومدة من الزمن لتحقيق التوافق الاجتماعى إذ ليس من المتوقع أن يحدث مثل هذا التوافق منذ أول يوم من التحاقهم، وتشجيعهم على إثبات ذاتهم وموهبتهم.

٢- تخطى الصفوف الدراسية Grade Skipping:

يمثل القفز بين الصفوف الطريق التقليدى للتسريع، ويمكن أن يحدث القفز فى كل المراحل التعليمية بلا استثناء، ويتوقف ذلك على قدرات التلميذ ومواهبه، وإمكانية تحقيق ذلك وربما يبدأ القفز بين الصفوف من خلال الآباء المدركين بأن طفلهم موهوب، وأنه متقدم عن الصف الدراسى قدر عام أو عامين، وإن لم يتم تسريعه فقد يصاب بالملل من الدراسة ولا يشعر بالانسجام مع زملائه أو مع المدرس الذى يكرر المعلومات، وقد يحدث القفز مرة واحدة للتلميذ، وقد يحدث عدة مرات، فيدخل الجامعة فى عمر يتراوح ما بين ١١-١٦ سنة، وقد يشعر الآباء بالغضب إذا لم تسمح الإدارة التعليمية بذلك.

أ – مع قفز الصفوف تضيع معلومات كثيرة ومهمة من التلميذ، وقد يسبب ذلك خلل فى المراحل الدراسية الأعلى، فهناك مهارات ضرورية للتعلم تضيع مع قفز التلميذ بعض الصفوف الدراسية، وغياب مثل هذه المهارات بسبب قصوراً فى معرفة الطالب. ويمكن التغلب على هذه المشكلة بعقد الامتحانات للتأكد من إلمام التلميذ بمعلومات ومهارات الصفوف التى سيقفزها، ويمكن هنا تحديد جوانب النقص فى معارف ومهارات التلميذ، ووضع برامج تعليمية لمعاجلة هذه القصور أو النقص سواء عن طريق التعلم الذاتى أو غيره.

ب– ينبه الكثير من المربيين إلى مسألة التوافق الاجتماعى مع الأقران، وفى الحقيقة فإن هناك تناقضاً كبيراً فى نتائج البحوث التى تناولت هذه القضية، فعلى حين يؤكد البعض على أن قفز الصفوف تنجم عنه مشكلات اجتماعية كبيرة، قد تؤدى إلى مشكلات نفسية وعصبية لدى التلميذ، يؤكد آخرون مثل تيرمان وأودن وكذلك برودى وبنبو Terman & Oden & Brody & Benbow أن الأطفال الموهوبين الذين قفزوا صفاً أو أكثر كانوا أكثر توافقاً من زملائهم، وأن قفز الطلاب صفوفاً دراسية يجعلهم متميزين عن الآخرين فى جميع مجالات التحصيل، ولديهم طموح وظيفى مرموق، ويواظبون على الدراسة بصورة أفضل من زملائهم، ولا يعانون من أى خلل فى التوافق الاجتماعى أو العاطفى.

٣– قفز المواد Subject – Skipping:

يسمى قفز الصفوف "بقفز المراحل التعليمية" وهو تسريع كلى، بينما يمثل فقر المواد "التسريع الجزئى" ويتضمن قفز المواد حضور الطالب من صف أدنى حصصاً دراسية فى مادة محددة أو أكثر مع طلاب الصفوف الأعلى، وهذا الأسلوب مناسب خاصة لمجالات مثل الرياضيات واللغات والقراءة، وممكن تحقيقه فى كل المواد تقريباً، فكثير من الطلاب قد تكون لديهم موهبة خاصة أو نبوغ حاد فى مادة واحدة أو مادتين، فيتيح لهم هذا الأسلوب فرصة ثمينة لتنمية مواهبهم الفذة فى هذا الحقل العلمى، وقد يبدأ تطبيق القفز من المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة العليا.

ولقفز المواد العديد من الإيجابيات وعليه العديد من السلبيات، فالجانب الإيجابى أنها تسمح للطفل أن يجهد عقله فى مجال محدود، بينما يقوم بتنمية مهاراته فى المجالات الأخرى فى مستوى المرحلة التى يدرس فيها. كما أن بقاء التلميذ مع زملائه فى الفصل ولا ينقطع عنهم إلا حصصاً قليلة تكون داخل المدرسة نفسها، الأمر الذى يساعده على التكيف الاجتماعى، إلى جانب أن قفز المواد قد يستخدم كتجربة أولية لاتخاذ القرار المناسب لقفز المرحلة أو الصف الدراسى، فعندما يتم تسريع الطالب فى مادة أو أكثر فإنه يخضع للملاحظة، وتتبين إدارة المدرسة مدى تكيفه وتوافقه، وكذلك مدى قدرته على قفز صف دراسى، وتؤكد ريم Rimm أن الطلاب الذين درسوا بقفز المواد، وبعد ذلك قفز للصفوف التعليمية، قد شعروا بالراحة لأنهم لم يضطروا لأن يشتركوا فى صفين مختلفين.

وتتمثل سلبيات قفز المواد فى التكرار، فعندما يتم تسريع تلميذ فى مادة الرياضيات مثلاً، ويدرس فى سنة واحدة مقررات ثلاث سنوات، فإنه يجد نفسه مضطر لتكرار اثنين منها نظراً لبقائه فى الصفوف الدراسية العادية، وقد يؤدى ذلك إلى الملل وقد يتسبب فى فشل التلميذ من الدراسة.

٤- الاعتماد عن طريق الاختبار Credit by Examination:

وهى إحدى الوسائل المتبعة فى الولايات المتحدة لقفز المواد من خلال الامتحانات، فإذا كان الطالب موهوباً فى الرياضيات أو اللغة مثلاً، ويستطيع من خلال التعلم المدرسى أو غير ذلك من طرق وأساليب التعلم أن يتقن المنهج الدراسى فى البيت، أو إن كان مسافراً خارج البلاد، أن يتقدم بطلب للمدرسة لاعتماده أكاديمياً، ويحدد المقررات التى يرغب أن يتم فحصه فيها، وتتخذ المدرسة الإجراءات المناسبة من خلال امتحانات تحريرية وشفوية وغير ذلك من الوسائل حتى تتأكد من إتقان الطالب لهذه المقررات، وفى هذه الحالة يمنح الاعتماد الأكاديمى فيها، بمعنى حصوله على ما يفيد انتهائه من دراسة هذه المقررات، وهو إجراء يساعد التلميذ على إثبات موهبته وقدرته، وينمى الاعتماد على النفس والاستقلالية، ويمنع الملل.

وكإجراء وقائى يجب أن يعرف الطالب حدود المواد الدراسية (الموضوعات) حتى يتمكن من التركيز فى إطار محدد من الموضوعات، فذلك يحقق له فرصة عادلة لكى يعرف مهاراته، ويركز فى دراسته، وتطبق هذه الطريقة فى المدارس والجامعات، ويمكن للطالب أن يحصل على الدرجة الجامعية بهذه الطريقة، ومن أمثلته "برنامج الوضع المتقدم" Advanced placement (AP)، أو برنامج الامتحان لمستوى الجامعة College Level Examination Program (CLEP)، فمثلاً الطلاب الذين يتقدمون للامتحان فى برنامج مستوى الجامعة (CLEP) يمتحنون فى ٣٠ مادة، وبعد اجتيازهم لها يمكنهم الحصول على الاعتماد بذلك، وهذه الامتحانات متاحة لكل طلاب المدارس العليا، إذ يمكن لأى طالب يرى فى نفسه الموهبة والقدرة على تخطى هذه الامتحانات أن يتقدم بطلب على الجامعة، مع العلم بأن هذه الامتحانات مجانية أو بتكلفة محدودة للغاية.

٥- البرامج المضغوطة (المصغرة) Telescoped Programs:

ويعنى الضغط – على سبيل المثال – اختصار أو ضغط ثلاث سنوات فى سنتين، وضغط أربع سنوات من الدراسة الأكاديمية فى ثلاث سنوات، ويتم ذلك غالباً فى المدارس العليا، ويستتبع ذلك تغيير الخطط الدراسية والجداول المدرسية حتى تتمكن المدرسة من تنفيذ برنامج الضغط، ولذلك تتسم فترة الضغط بالنشاط والعمل الجاد سواء من الطالب أو من المدرسة بصفة عامة، ويعتبر التخطيط لبرامج مضغوطة أمراً شاقاً، ومن المشكلات التى تواجهه أن كثيراً من المدارس العليا لا تتحمس لبرامج الضغط، ولا تعضد هذا النوع من التسريع، ولا تشجع على الالتحاق المبكر بالجامعة.

وبالإضافة إلى الطرق السابقة هناك كثير من الكليات بالجامعات الأمريكية تسير على مبدأ تسهيل رعاية الطلاب المتفوقين والموهوبين بصورة عديدة تسير مع المنهج الأمريكي المعروف بتشجيع التنوع، مثال ذلك :

١) هناك كليات تسنح للطلاب المتفوقين والموهوبين وهم ما زالوا طلاب مقيدون في المرحلة الثانوية لدراسة بعض مقررات الكليات ومن بين المواد الدراسية المتاحة لهؤلاء الطلاب : الفلك، الكيمياء، اللغة الألمانية، مقدمة في التفاضل والتكامل، علم الحاسب الآلي، علم النفس .

٢) تسمح بعض الكليات لمثل هؤلاء الطلاب بدراسة مقرر أو مقررين زيادة في كل فصل دراسي، وتتم دراسة تلك المقررات في حرم الكلية ذاتها، كما تسمح بعض الكليات الأخرى لطلاب المدارس الثانوية ذوي القدرات العالية والمعدين جيدًا بأن يلتحقوا بها كطلاب منتظمين كل الوقت

٣) وفي بعض الحالات تصل الرعاية المقدمة للطلاب المتفوقين والموهوبين إلى حد أن تمنحهم المدارس الثانوية العليا شهادة الانتهاء لدى تأكدها أنهم أكملوا الصف الأول بالكلية.

ثانياً: الإثراء Enrichment:

يمثل الإثراء استراتيجية مهمة فى مجال رعاية الموهوبين فى الولايات المتحدة الأمريكية، ويقوم الإثراء على التمدد الأفقى على عكس التسريع الذى يقوم على التمدد الرأسى، ويعنى التمدد الأفقى اتخاذ كل الإجراءات المناسبة فى العملية التعليمية فى استغلال الموهبة والنبوغ عند بعض التلاميذ، واستثمار ذلك الاستثمار الأمثل من خلال تعميق المعارف وتوسيعها، والارتقاء بالمقررات الدراسية لتتناسب مع موهبة الطلاب، بل وتتحدى موهبتهم أحياناً، بحيث يشبع الطالب الموهوب علمياً، ويصبح فى المستقبل عالماً فذاً، وذلك بدلاً من السماح للموهوب بالتسريع الأكاديمى الذى قد يساعده على إنهاء الدراسة الجامعية، وهو لا يزال فى مطلع الشباب، ولكنه غير مشبع من الناحية العلمية، ففى التسريع لا يدرس الطالب الموهوب فى الغالب سوى المناهج العادية وعليه أن يثبت أنه أتقنها وحينئذ يسمح له بالترفيع إلى الصفوف الأعلى، على حين يؤكد الإثراء على التمكين الأكاديمى والعمق المعرفى بالدرجة الأولى.

وقد قام المجلس القومي للمناهج بالولايات المتحدة الأمريكية بالاشتراك مع معهد تدريب قيادات المتفوقين والموهوبين بوضع مجموعة من المبادئ الاسترشادية والتي يتم في ضوئها تخطيط مناهج الطلاب المتفوقين والموهوبين بالتعليم الثانوي، ومن هذه المبادئ

١) أن يصمم المحتوى بحيث يشمل دراسة أكثر شمولًا وعمقًا للأفكار والمشكلات والقضايا التي تحدث تكاملًا للمعرفة .

٢) أن تسمح المناهج بتطوير وتطبيق مهارات التقدير المنتج لتحقيق الطلاب من إعادة تصور المعرفة القائمة وتزايد معارف جديدة .

٣) أن تمكن المناهج الطلاب المتفوقين والموهوبين من استكشاف المعرفة والمعلومات دائمة التغيير وغرس الاتجاهات التي تشير إلى أن المعرفة تستحق أن يقتفي أثرها في عالم متفتح .

٤) أن تهيئ المناهج الفرص لطلاب المتفوقين والموهوبين لاختيار واستخدام المصادر التخصصية المناسبة .

٥) أن تسعى المناهج لترقية التعلم الذاتي .

٦) أن توفر المناهج فرص النمو الذاتي للمتفوقين والموهوبين، وفهم علاقة الإنسان بالآخرين وبالمؤسسات المجتمعية وبالطبيعة الثقافية .

٧) أن يتم تقييم مناهج المتفوقين والموهوبين بحيث تمشى مع المبادئ السابق الإشارة إليها، والتركيز على مهارات التقدير العالية والابتكارية .

ويرى إيربان (١٩٩٢م) أن مع تنوع التطبيقات لبرامج الإثراء، فإن النظام الأكثر شيوعًا في الولايات المتحدة الأمريكية بالنسبة لبرامج الإسراع يتم من خلال سحب الطالب المتفوق من فصله ليلقى الرعاية مع غيره ممن هم في مستواه، وهو النظام الذي يطلق عليه pull out of program وهو نظام إثراء ثلاثي الأبعاد على ثلاثة أنشطة مختلفة كلها مترابطة :

١- الأنشطة الاستكشافية التي ترتب ليقوم بها الطالب المتفوق .

٢- التدريب الجمعي Group Training .

٣- دراسة فردية أو في مجموعات صغيرة العدد لمشكلات حقيقية .١٣٩.

ومن الممارسات الشائعة في المدارس الأمريكية لرعاية الطلاب المتفوقين والموهوبين ما تقوم به مدارس قولفاكس ويتسبرج، والذي أطلق عليه "المعامل الصغرى، والمعامل الكبرى" فالأطفال

الموهوبون في الصفوف الثلاثة الأولى يتكون منهم المعمل الأصغر وأطفال الصفوف من الرابع إلى السادس يتكون مهم المعمل الأكبر، ويلتحق الأطفال بفصولهم العادية في الصباح لأداء تمرينات قصيرة ولمزاولة بعض الأنشطة، وأما بقية اليوم يقضونه في المعمل حيث يمارسون برنامجًا من التدريب العملي والنشاط العميق له صلة بنشاط الصفوف المناسبة لهم، أما في فترة بعد الظهر فيعودون إلى الصفوف المناسبة لسنهم لدراسة المواد الخاصة كالرسم، والموسيقى، والعلوم والمكتبة والألعاب والسباحة، وأهم ما يميز هذا النمط من البرامج الإثرائية خلو جو العمل من الشكلية وعدم فرض أي قيود على تحرك التلاميذ .

وتطبق فى المدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية العديد من استراتيجيات الإثراء من أهمها:

(١) **التجمع Grouping**: ويقوم هذا الأسلوب على تجميع الطلاب الموهوبين الفائقين فى مدارس أو فى فصول خاصة بهم دون غيرهم من الطلاب، ومن أمثلة ذلك ما يلى:

أ – **المدارس الخاصة**: لقد كانت المدارس الخاصة من الاتجاهات المهمة فى مجال رعاية الموهوبين التى ظهرت فى الولايات المتحدة منذ بداية القرن العشرين، وكانت المدرسة الثانوية الملحقة بكلية هنتر Hunter College من أولى هذه المدارس، وبعدها بقليل أنشئت مدرسة للفتيات الموهوبات تتبع نفس الكلية، ثم أنشئت مدرسة ابتدائية عام ١٩٤١ تتبع الكلية أيضاً، وهذه المدارس مدارس عامة يلتحق بها الطلاب الموهوبون من مختلف المستويات الاقتصادية والاجتماعية دون أى تمييز إلا فى مستويات الذكاء والموهبة، ويلتحق الطلاب بهذه المدارس بعد اجتياز اختبارات تنافسية، وقياس مستوى الذكاء، وهذه الترتيبات معروفة فى الوسط التعليمى فى الولايات المتحدة، وأصبحت منتشرة ومعروفة خاصة بعد إلغاء الفصل العنصرى.

ب– **مدارس مارين لتعليم الموهوبين Marin Schools for Gifted Education**: كنوع من المدارس الخاصة للموهوبين، تقدم تعليماً نهارياً طوال العام بدءاً من رياض الأطفال ، وذلك بالتركيز على فرق العمل، والبرامج العلمية التى تمتد إلى ما بعد المدرسة، وتركز على دراسات

التكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وهذا النوع من التعليم متاح للأطفال الموهوبين فى المجتمع المحلى، ويسعى هذا الاتجاه إلى تشكيل منتدى لأولياء أمور التلاميذ، وتهدف هذه المدارس إلى تنمية قدرات ومواهب الأطفال ليصبحوا مواطنين منتجين، وقادة المستقبل فى المجتمع الأمريكى.

جـ- برنامج البكالوريا الدولية IB: ويرى توكى Tookey أن البرنامج المعروف بشهادة البكالوريا الدولية (IB) يُعد بمثابة فرصة تعليمية ممتازة لأولئك المراهقين الموهوبين، حيث يقدم لهم البرنامج محتوى أكاديمياً متطوراً، كما أنه يهدف إلى تحقيق الإثارة المطلوبة، وتحقيق النضج الانفعالى الاجتماعى لهم، ومن المعروف أن هذا البرنامج قد أصبح متاحاً فى المدارس الثانوية العليا على امتداد الولايات المتحدة بأسرها، بما يتضمنه من مقررات تعتبر بطبيعة الحال مقررات موازية يتم تقديمها لهؤلاء الطلاب بتلك المدارس

ثالثاً: رعاية الطلاب المتفوقين أو الموهوبين ضمن الفصول العادية

ويعتمد هذا النظام على عدم عزل الطلاب المتفوقين فى مجموعات خاصة بهم حيث يتم دمجهم ضمن الفصول العادية، وتقدم الخدمات التعليمية لهؤلاء الطلاب بأسلوبين مختلفين هما:

١- قيام الطلاب المتفوقين أو الموهوبين بمشروعات متعمقة حول موضوعات المقرر الدراسى بما يسمح لهم باستغلال طاقاتهم العالية والاستفادة منها.

٢- أن يترك الطلاب المتفوقون الموهوبون قاعة الدرس لفترات محددة يتلقون فيها دروساً يعودون بعدها إلى قاعة الدرس الأصلية.

إلا أن هذا النظام يحتاج إلى معلم معد الإعداد الجيد وذى كفاءة عالية على الأداء لمواجهة حاجات هؤلاء الطلاب، ويستطيع تفريد عملية التعليم، بالإضافة إلى الاحتياج لمرونة إدارية

ثانيًا: خبرة اليابان في مجال اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين

١-مقدمة:

"تقع اليابان في شرق آسيا ، وتتألف من عدة جزر أبرزها أربع هم (هوكايدو – هويشو– كيوشو– شيكوكو) ، ومساحتها الكلية ٣٣٧٧١٩كم^{٢} ، وتفصل الجبال اليابان لمنطقتين رئيسيتين ، المنطقة الغربية وتتميز بالبرودة الشديدة، واللغة اليابانية هي اللغة الرسمية، وعاصمتها طوكيو، وعملتها الين"

وقد انعكست الثقافة اليابانية على الشعب الياباني، "فالثقافة اليابانية على الرغم من أنها تشجع على المحاولة إلا أنها لا تقبل الفشل".

"فالطلاب اليابانيون يبذلون قصارى جهدهم لأجل عائلاتهم ، ومجتمعهم في المقام الأول، ثم يفكرون في أنفسهم بعد ذلك. ومن الجدير بالاحترام أن يجعل الفرد حياته مستقرة وسعيدة ، فما يتعلمه طلاب اليابان يتمثل في المنافسة ، واقتناص الفرص ، وتحمل المهام الصعبة ، وأن يسهموا في علو وتقدم أمتهم ، وأن يكونوا فخورين لمشاركتهم في تقدم المجتمع ، فتلك كلها فضائل محمودة تقدمها كل مؤسسات المجتمع الياباني ، وعلى رأسهم الأسرة والمدرسة".

ويؤكد المسئولون عن التعليم أن اليابان ليس لها نظام محدد لتحديد الطلبة الموهوبين والأذكياء، بل وأضاف البعض أنه لا يوجد أى نظام لتحديد أى نوع من الأطفال على الإطلاق، فالسياسة التعليمية والشعب اليابانى لا يعترفان بموضوع الموهبة أو النبوغ بصفة عامة، وتركز السياسة التعليمية على أهمية الإنجاز والعمل الجاد أكثر من تركيزها على عمل فرد واحد، ومن بداية العملية التعليمية فى المدارس الابتدائية، يقسم الطلاب داخل الفصل الدراسى إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تختلط فيها جميع القدرات، ويكون التركيز داخل الفصل على الفريق أو المجموعة وليس على الفرد، ومن ثم فإن النظام التعليمى فى اليابان يسعى إلى رفع المستوى الأكاديمى والتحصيل العلمى للجميع أكثر من سعيه لتفوق باهر لبعض الطلبة.

كذلك فالنظام التعليمى يسعى من خلال هذه المجموعات الطلابية إلى حث الموهوبين والفائقين على مساعدة من هم أقل منهم موهبة وذكاء، حتى لا يتأخر أحد أو يتخلف عن بقية زملائه دراسياً، فالتعليم اليابانى تعليم تعاونى قائم على المناقشات الطلابية والحوارات البناءة بين الطلبة بين الطلبة ذوى مستويات الذكاء المختلفة.

٢-التطور التاريخي للتعليم الموهوبين في اليابان:

تكفل الدستور الياباني سنة ١٩٤٧ م بتعليم الموهوبين واعطاهم اهتمامًا كبيرًا ، فقد ورد في المادة ٢٦منه، في فقرته الأولى العبارة الآتية: "إن كل الشعب له الحق في أن يتعلم تعليمًا متكافئًا حسب قدرات أفراده وميولهم وحسب ما ينص القانون". من هذه الكلمات نجد أن القانون ينص على أن كل مواطن ياباني له الحق في المساواة في التعليم كحق أساسي للإنسان ، كما تشير تلك المادة إلى أن اليابانيين ملزمين بتعليم كل الأولاد والبنات الذين تحت رعايتهم تعليمًا نظاميًا إلزاميًا. ومثل هذا التعليم سوف يكون مجانيًا".

والمبدأ الأساسى الذى تقوم عليه المدرسة اليابانية، أن الذكاء فى العملية التعليمية هو ما ينفقه التلميذ من جهد ومثابرة فى دراسته، فالآباء ورجال التربية يؤمنون إيماناً راسخاً بأن كافة الأطفال لديهم من الناحية الفعلية الاستعداد الكامن للتغلب على تحديات المنهج الأكاديمى طالما هم يعملون بكد، وعلى امتداد وقت طويل.

واليابان ليس لها أى برنامج رسمى يهدف إلى تنمية مهارات وقدرات الطلبة الموهوبين والفائقين، والسبب وراء ذلك يكمن فى أن الثقافة اليابانية التقليدية أثرت بشكل كبير على نظام التعليم اليابانى، ولأن الثقافة اليابانية التقليدية ترى أن من غير اللائق محاولة إيجاد أية فروق فردية بين أفراد المجتمع الواحد أيا كانت طبيعتها، ومن ثم فمن الطبيعى ألا يولى النظام التعليمى اهتماماً خاصاً بتفاوت المواهب والقدرات الإبداعية.

وتُعد الإجراءات أو المعاملات الخاصة ببعض التلاميذ مثل السماح للتلاميذ من ذوى المواهب الفذة بتخطى بعض الصفوف الدراسية، يُعد إجراء نادر الحدوث فى اليابان، كما لا توجد فى اليابان أية فصول خاصة بالطلاب الموهوبين ذوى الذكاء المرتفع، لأن ذلك يُعد نوعاً من المحاباة وعدم العدالة، ويتعارض مع الفلسفة العميقة التى بُنى عليها نظام التعليم اليابانى، وإن كانت وزارة التعليم فى اليابان تشجع المعلمين أن ينظموا صفوفهم على أساس الإنجازات ليتوفر لجميع الطلبة التعليم المناسب الذى يضمن حصولهم على المهارات التعليمية المناسبة، وتعمل كثير من المدارس على تنظيم فصولها على ثلاثة أنواع: سريع التعلم، ومتوسط التعلم، وبطئ التعلم، والمنهج التعليمى فى هذه الأنواع الثلاثة واحد. ولكنه يختلف فى السرعة التى يتم التدريس بها.

٣-فلسفة تعليم الطلاب الموهوبين باليابان:

القانون الأساسي للتعليم هو "الإطار التشريعي الذي يحدد وضع أهداف ومبادئ التعليم في اليابان. وهذه الأهداف والمبادئ هي تكافؤ الفرص التعليمية ، والتعليم الإلزامي ، والتعليم المختلط ، والتعليم المدرسي ، والتعليم خارج المدارس ، وفصل التعليم عن السياسة ، وحظر التعليم الديني في المدارس العامة ، وعدم سيطرة طائفة معينة على التعليم".

وقد تم إقرار القانون الأساسي للتعليم في عام ١٩٤٧م. وذلك من أجل إعادة هيكلة التعليم في اليابان. وتحدد المادة الأولى من هذا القانون أن الهدف الأساسي من التعليم هو تكوين الشخصية القويمة لليابانيين لبناء أمة سليمة وديمقراطية.

ذلك أن التعليم "يستهدف التنمية الشاملة للشخصية مكرسا كل جهده إلى بناء شخصية سليمة عقليا وبدنيا لشعب يعشق الصدق والعدالة ، يقدر القيم الذاتية ، ويحترم العمل ، ولديه إحساس عميق بالمسئولية ، ويؤمن إيمانا راسخا باستقلالية الذات ، شعب يبني دولة ومجتمع على أساس سليم

وتنص المادة الرابعة من القانون الأساسي للتعليم على أن أولياء الأمور ملزمين بتعليم أطفالهم من الذكور والإناث تعليمًا إلزاميًا عامًا مدته تسع سنوات دراسية.

"وقد قدمت وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا (MEXT) برنامج لإصلاح التعليم العقد الماضي، وأولت الموهوبين اهتماما خاصا، ومن النقاط الأساسية لهذا البرنامج :

- الارتقاء بالتعليم مع الاهتمام بالوعي الانفعالي من خلال غرس الإحساس بالإنسانية في نفوس الطلاب.
- تطبيق نظام مدرسي يسمح باختيار المحتوى التعليمي على أساس الخصائص الفريدة لكل طالب.
- احترام استقلالية كل مدرسة".

وفي عام ١٩٩٩م تم تعديل قانون التعليم ، وبمقتضاه تم جعل نظام الدراسة خمسة أيام أسبوعيًا، وجعل دراسة اللغة الأجنبية بصورة إجبارية ، وتم فيه اقتراح المزيد من الساعات المخصصة للدراسات التكميلية ، وتم تقليص المحتوى الدراسي بعد مراجعته.

"وسعيًا لوضع خطة قومية للتعليم للمئة سنة القادمة ، كون رئيس الوزراء السابق أوبيش اللجنة القومية لإصلاح التعليم في يوليو عام ٢٠٠٠م ، ففي ضوء إجراءات إصلاح التعليم التي تم تطبيقها من قبلMEXT ، أعدت اللجنة خطة جريئة بعنوان النسخة اليابانية للتعليم في أزمة، واشتملت هذه الخطة على تعديل القانون الأساسي للتعليم ، والذي يعتبر الأساس للتعليم الياباني فيما بعد سنوات الحرب ، وتجاوزت هذه الخطة الرؤى الفردية، وأولت اهتماما أكبر بتعليم الموهوبين في اليابان، والنقاط الأساسية لهذه الخطة هي :

- تنمية الإحساس بالإنسانية.
- إصلاح نظام التعليم المدرسي.
- تشجيع الابتكار والإبداع.

وفي عام ٢٠٠٦م تم تعديل قانون التعليم ، وتم وضع مجموعة من المفاهيم العالمية في القانون الجديد مثل ضرورة تحقيق الكرامة الفردية ، وبناء دولة ديمقراطية ومجتمع آمن والتركيز على وعي المواطن الياباني وأهمية الثقافة والتقاليد.

وقد نصت المادة ١٦ من القانون الأساسي المعدل للتعليم عام ٢٠٠٦م على أن الإدارة التعليمية ينبغي أن تتم بشكل عادل ومناسب مع ضرورة تقاسم الأدوار والتعاون بين الدولة والحكومات المحلية؛ لأن هذه المشاركة بينهم تحقق المساواة في الفرص التعليمية ، وترفع مستوى التعليم في جميع أنحاء الدولة ، وتعمل على صياغة وتنفيذ السياسات المتعلقة بالتعليم بطريقة شاملة ، ويكون دور الهيئات المحلية مرتكزًا في قيامها بتعزيز ودعم التعليم في نطاق محلي محدد ، مع مراعاة الظروف الفعلية السائدة في هذا النطاق.

وفي عام ٢٠٠٨م تبنت الوزارة توجهات جديدة تهدف إلى تطوير القدرات والمعارف والأخلاق لدى الطلاب ، من خلال تأكيدها على ضرورة اكتساب المعارف والمعلومات الأساسية وتطوير التفكير والقدرات العقلية والقدرة على إصدار الأحكام.

وجدير بالذكر أن النظام التعليمى اليابانى يوفر مساحة كبيرة من الساعات الدراسية لتدريس الفن والموسيقى بصورة أكبر بكثير من النظام الأمريكى، وقد شاهد فريق من الزائرين الأمريكيين طلاب الصف الخامس والسادس من المدرسة الابتدائية وهم يعزفون مقطوعات موسيقية كما لو كانوا طلاباً فى المدرسة الثانوية العليا، وكذلك يعزف طلاب المدرسة الثانوية نسخاً أصلية لمؤلفين كبار، ومع هذا التميز يبقى كل تلميذ منهم فى صفه الدراسى مع زملائه الآخرين دون أى تسريع لهم رغم موهبتهم الفائقة.

ويقوم المعلمون بتوزيع اهتماماتهم على جميع التلاميذ بالصف مع غض النظر عن أى فروقات أو اختلافات تظهر بينهم أياً كانت، ويتم توزيع التلاميذ فى الصف الدراسى على عدة مجموعات، بحيث تكون كل مجموعة شاملة لجميع السمات الموجودة فى الصف، فيكون فى كل مجموعة أصحاب الفهم السريع والبطئ والعنيف وغير العنيف، ولا يظهر الطلبة الموهوبون أية انزعاج من هذا النظام، وكذلك لا يشعرون بالملل والضجر من جراء ذلك، ولا يعدون المدرسة غير ملائمة.

ويدرس الطلاب فى نظام التعليم العام (المناهج والمقررات) التى تعتمدها الوزارة للدارسين، ويلتزمون بها التزاماً كاملاً، ويقوم المعلمون بأدوارهم التقليدية المعروفة فى التعليم والتدريس، وتشجيع جميع الطلاب وتحفيزهم نحو مزيد من التعلم وبذل الجهد والصبر والمثابرة.

التعليم الرسمى وغير الرسمى:

عندما نذكر أن اليابان ليس لديها نظام رسمى يتضمن الكشف عن الطلاب الموهوبين والفائقين، يجب ألا يتبادر إلى الذهن أن اليابانيين لم يفطنوا إلى أهمية تربية الموهوبين، أو أن هناك تراجعاً فى استغلال الثروة البشرية من قبل وزارة التعليم هناك، فالمحلل لنظام التعليم فى اليابان يجد أن المسئولين اليابانيين يتبنون منحنى الإثراء المرن المفتوح لكل الطلبة فى المدارس سواء كان هذا الإثراء داخل نظام التعليم الرسمى أو فى نظم التعليم غير الرسمية المكملة للنظام الرسمى، فاليابانيون يميلون إلى صقل المواهب وتعميقها لكل الطلاب اليابانيين بما فيهم الموهوبون خاصة.

وتعد مدارس "الجوكو" الخاصة نوعًا فريدًا من التعليم التكميلي بجانب التعليم النظامي في المرحلتين الابتدائية والثانوية ، حيث تتمتع مدارس الجوكو ببرامج منهجية ، وأنشطة خاصة للأطفال ذوي الأعمار المختلفة ، تساعدهم على تنمية المعرفة التي أكتسبوها من المدارس النظامية. ويفضل "أولياء الأمور المتحمسون الذين تعكس خلفياتهم الاجتماعية وضع اجتماعي ، ومستوى ثقافي رفيع حضور أبنائهم بمدارس الجوكو للحصول على الدراسة التكميلية ، والمهارات الضرورية اللازمة لدخول اختبارات المدارس العليا".

الإثراء فى برامج التعليم الرسمى:

وفيما يتعلق بالطلاب الذين يريدون إثراء أنفسهم، فإن المدارس الحكومية توفر فرصاً خاصة لذلك من خلال الأندية الخاصة بعد ساعات المدرسة، وعلى الرغم من أن هذه الفصول ليست للموهوبين الفائقين دون غيرهم إلا أنها توفر لهم المزيد من الفرص الثمينة لتحقيق الإثراء الأكاديمى.

٤-الخطة الدراسية للموهوبين بالتعليمة الثانوي في اليابان:

مع قدوم الحرب العالمية الثانية والتدخل الأمريكي في شئون التعليم أصبح حق تأليف المناهج الدراسية من سلطه المجالس التعليمية المحلية ثم اعتمادها من قبل وزير التربية ، وأصبحت المناهج تستهدف تنمية روح الاستقلالية في نفوس التلاميذ بعد أن كانت تتسم بالولاء الشديد للإمبراطور ، وكانت أولى تلك الإصلاحات المنهجية عام ١٩٨٩م بعد مناقشة السياسة الشاملة لإصلاح التعليم وتطويره في المجلس القومي للتعليم ، ومن بين الإصلاحات ما يلي:

- إحداث تنمية إضافية لتعليم الكوكورو أو الخلق.
- التركيز على المحتويات الأساسية للمناهج.
- تنمية روح الطموح للاستمرار في العمل مدى الحياة.
- القدرة على التعامل في ظل التعاون الدولي.
- التمشية مع الخطط التنموية الشاملة للمجتمع.

وأصبحت بعد ذلك"معايير المناهج الخاصة بالمدارس الابتدائية ، والمدارس الثانوية الدنيا، والمدارس الثانوية العليا موضحة في المقررات الدراسية، وهي تعتمد على المقترحات المقدمة من

المجلس المركزي للتعليم ، ويتم تعديلها كل عشر سنوات في ضوء التقرير الذي يقدمه مركز تطوير المناهج الذي يتألف من خبراء التربية والتعليم".

فتنظم كل مدرسة المنهج الدراسي وفقاً للمعايير الأكاديمية التي حددتها وزارة التعليم والعلوم والثقافة اليابانية. والمدارس ملزمة قانوناً باحترام تلك المعايير وخاصة فيما يتعلق بالتربية الأخلاقية التي تقدم منذ عام ١٩٨٩م صراحة في منهج منفصل وضمنًا في جميع الأنشطة والمقررات العلمية بهدف الحفاظ على البعد الأخلاقي للثقافة اليابانية ، وتقدم التعديلات المنهجية بما يتناسب مع المتغيرات الكونية المستمرة ووفقاً لرؤية اليابان لطبيعة المرحلة ؛ فالتغيرات توجه وفقاً لمصالح اليابان.

ويمكن القول إن "بناء المناهج وتطويرها في مرحلة التعليم الثانوي وفق المعايير التالية :

١- الاعتماد على الدراسات البحثية المتخصصة من خلال المؤسسات الحكومية.

٢- أخذ آراء أولياء الأمور فيما يقدم لأبنائهم من خدمات تعليمية.

٣- التطوير وفق المستجدات والتطورات العلمية والتقنية.

٤- تشكيل لجان (مركزية ، وفرعية) يشارك فيها المتخصصون والخبراء والمعلمون وأولياء الأمور.

وتقوم وزارة التربية والتعليم -بالإضافة إلى مجالس التعليم- بإقرار واعتماد الكتب المدرسية، ويتم الموافقة عليها من خلال نظام الترخيص وفيه يقوم منتجو الكتب المدرسية وناشروها -من القطاع الخاص- بإنتاج الكتب الدراسية ، وتقدمها للفحص من قبل وزارة التعليم ، وعند إقرارها يتم الترخيص باستخدامها في المدارس.

والمدرسة في اليابان تقوم بوظيفة مهمة تتمثل في إكساب الطلاب طابعاً اجتماعياً ، والتركيز على الجهد باعتباره عاملاً حافزًا للتلاميذ ، لأن إضفاء الطابع الاجتماعي في البيت والمدرسة يساعد على بذل التلميذ لأقصى الجهد للقيام بالأشياء بصورة سليمة ، ولا ينظر أحد للفروق في السلوك والإنجاز على أنها فروق في الموهبة ، وإنما على أنها فروق في بذل الجهد. والمدرسة متأثرة في ذلك بالنموذج الكونفوشيوسي في الطريقة الصحيحة للقيام بأية مهمة ، وهي أن التلميذ إذا تعلم الطريقة الصحيحة لما ينبغي القيام به فسوف يطبقها بحرية دون قيود خارجية ، وهذا سر إنفاق الوقت الكبير في تعليم الأطفال حتى قبل المدرسة الطريقة الصحيحة للقيام بالأشياء الكثيرة كيف يجلسون على

الكراسي في وضع سليم ، كيف يمسكون العصا لتناول الطعام ، كيف يرتبون الحقيبة المدرسية بشكل سليم ، وحملها على الظهر.

ويتحقق فى الخطة الدراسية توازن كبير بين الجوانب المعرفية المتصلة بالجانب العقلى وبين الجوانب الحركية المتصلة بالنمو الجسمى والجوانب الأخلاقية المتصلة بالجانب النفسى والاجتماعى.

وتجدر الإشارة إلى أن المنهج الرسمى يشكل جزءاً واحداً فقط مما يتعلمه الطفل فى المدرسة الابتدائية، فمن أهم ما يتميز به التعليم فى اليابان عن معظم الدول العربية هو وفرة المناهج والمقررات فى كافة المدارس اليابانية، فبينما تبدو المناهج فى هذه الدول محددة بالمواد الدراسية، نجد أن المناهج اليابانية تتكون من ثلاثة أقسام وهى: (المواد الدراسية، التربية الأخلاقية، الأنشطة الخاصة) ، ويمثل تدريس التربية الأخلاقية المكون الثانى من مكونات الخطة الدراسية، وتهدف إلى بث روح الاحترام للكرامة الإنسانية فى الحياة اليومية للأسرة والمدرسة والمجتمع فى الوقت الذى يتم فيه تدريب التلاميذ لتمكينهم من المشاركة فى مجتمع السلام العالمى وتنمية الفضيلة كأساس لذلك المجتمع.

وهناك جمعية لكل طلاب الفصل تتولى حل مشكلاته، وتنظم فعالياته لضمان المشاركة الجماعية، وإيجاد مناخ ملائم يتسم بالنظام، أما مجلس الطلاب فيضم طلاب المدرسة جميعهم ويتولى تحقيق الاتصال والتنسيق بين الأنشطة المختلفة للطلاب بخلاف أنشطة اتحاد الطلاب، كما يقوم مجلس الطلاب بالتعاون مع هيئة التدريس فى تنظيم الفعاليات المدرسية.

وتشتمل الفعاليات المدرسية على حفلات رسمية، وعروض ثقافية، ورحلات، وتقوم إدارة المدرسة بتنظيم الاحتفالات بهدف كسر روتين الحياة المدرسية، وتشجيع الطلاب وحثهم على المشاركة فيها، وتشكل الرحلات الميدانية عنصراً رئيساً فى التعليم اليابانى بجميع مستوياته، إذ يتعين على المدرسة تنظيم أنشطة تهدف إلى تنمية معارف وخبرات الطلاب، وإكسابهم خبرات تتصل بقواعد الحياة العامة وأخلاقيات المجتمع، كما يتم تنظيم الفعاليات الخاصة بالصحة والسلامة بزيادة إدراك الطلاب لنموهم العقلى والبدنى والمحافظة على صحتهم والتعرف على السلوكيات الآمنة.

ونظراً للأهمية الاجتماعية للعمل البناء، تقوم المدرسة بتنظيم فعاليات العمل والإنتاج ليدرك الطلاب قيمة العمل وأهميته، والمتعة فى أدائه والإبداع فيه، والتعرف فى الوقت ذاته على الوظائف والخدمات الاجتماعية، كما يجب إتاحة الفرصة للطلاب لزيارة مواقع عمل معينة والمساعدة فيها، وتعتبر نظافة المدرسة أحد الفعاليات المرتبطة بالعمل لعلاقتها الوثيقة باحترام العمل البدنى، "وقد

علق خبير أمريكى على مسئولية التلاميذ عن تنظيف مدارسهم بقوله: لعل ذلك هو السبب فى عدم وجود كلمات بذيئة مكتوبة على الحوائط والجدران".

وفى ضوء ما سبق يمكن القول أن أحد السمات المميزة للتعليم فى اليابان، هو شمولية مناهجه التى لا تقتصر على المواد الدراسية والتربية الأخلاقية فحسب، بل تضم أيضاً فعاليات الجمعيات والنوادى والعروض الرياضية والنزهات وحفلات بدء الدراسة والتخرج ونظافة المدرسة، حيث يمثل كل من هذه الفعاليات جزءاً من المنهج المقرر.

٥- نظام الدراسة للموهوبين بالتعليم الثانوي في اليابان:

إن نظام السنة الدراسية اليابانية يختلف عن معظم دول العالم ، حيث "يبدأ العام الدراسي عادة في أول أبريل ، وينتهي في نهاية مارس من العام التالي ، ويتكون العام الدراسي من ثلاثة فصول دراسية كالتالي : الفصل الدراسي الأول : من أبريل وحتى يوليو ، والفصل الدراسي الثاني : من سبتمبر وحتى ديسمبر ، الفصل الدراسي الثالث : من يناير وحتى مارس (٣١ مارس). ويصل عدد أيام العام الدراسي إلى ٢٤٠ يوما دراسيًا في العام ، كما أن المدرسة تعمل لنصف الوقت في أيام السبت من كل أسبوع ، وتبدأ العطلة في نهاية يوليو وتنتهي في نهاية أغسطس".

وتعمل المدارس بنظام الفصول الدراسية الثلاثة ، ويتخللها أربعون يومًا عطلات صيفية ، وأسبوعان من العطلة في الشتاء والربيع.

وتجدر الإشارة إلى أن طول السنة الدراسية فى اليابان، وقصر مدة الأجازة الصيفية التى تصل نحو ٢٥ يوماً، يساعد التلاميذ فى الاحتفاظ بمعلوماتهم فى الحساب والمواد الأخرى، فلا يقضى المدرسون وقتاً يذكر فى مراجعة السنة السابقة.

ويتردد التلاميذ على المدرسة ستة أيام فى الأسبوع، ويتغير الجدول المدرسة تغيراً طفيفاً فى فصول السنة، ويمكث الأطفال بالمدرسة فى الصيف حوالى سبع ساعات ونصف كل يوم، وفى الشتاء يمكثون حوالى ستة ساعات ونصف، يزاد على ذلك ساعة ونصف كل يوم وذلك لمشاركة التلاميذ الاختيارى فى فصول المساء المخصصة لمراجعة الدروس.

٦-طرق الكشف عن الموهوبين بالتعليم الثانوي فى اليابان:

تتجلى ملامح الخبرة اليابانية للمدرسة الثانوية في الكشف عن الموهوبين بالتعليم الثانوي فى اليابان من خلال ممارسة عدة أساليب من أهمها ما يلي:

١- الجمع بين الأصالة والمعاصرة في مناهج التعليم الثانوي:

اعتبارًا من عام ١٩٨٩ عدلت وزارة التعليم اليابانية مناهج الدراسة في مرحلة التعليم الإلزامي للتخلص من مشكلة كثافة المنهج ، وصارت هذه المناهج تستهدف إعداد الأفراد للتكيف مع متطلبات المجتمع الياباني الجديد الذي يتحول إلى مجتمع تقوده المعلومات وتمكينهم من أن يحيوا حياة أكثر استقلالاً.

كما أعلنت اليابان رؤيتها لآلية عمل المدارس من خلال "الانتقال من عملية غرس المعرفة إلى زرع القدرة على الاكتشاف ودراسة القضايا العلمية والثقافية التي أحدثت التغيرات الكونية بشكل منفصل كحالات قائمة وبشكل يتناسب مع الثقافة اليابانية وخصائصها ، كما تنطوي تلك التغيرات على نوع من التعليم الذاتي وإكساب مهارات التصنيف والبحث وعملية ترتيب المعلومات وغيرها من العمليات المصاحبة للتغيرات العلمية والتعليمية الحديثة".

وكذلك تعني المناهج بالتغيرات العلمية المعاصرة كدراسة نظام التغير الكيميائي والذري على المستوى العالمي ، وكذلك التغيرات الرياضية وارتباطها بالطاقة بجانب علوم الفضاء وحركة الكرة الأرضية مع حركة الشمس والنجوم والتغيرات المناخية والطقس الياباني والتغيرات على سطح الأرض ونشاط الكرة الأرضية ، وأثر الانهيارات الأرضية على اليابان".

ويمكن القول إنه بعد خروج اليابان من عزلتها وانفتاحها على العالم منذ عهد الميجي ، نجحت في حل هذه المعادلة المتمثلة في الجمع بين الأصالة والمعاصرة ؛ لذا عرفت اليابان كيف تمزج بين تقاليدها العريقة ومتطلبات نهضتها العصرية، ونمت في التلاميذ منذ الصغر مواهبهم.

٢-تشجيع الاتصال والتعاون بين الأسرة والمدرسة الثانوية :

يعتبر التعليم في اليابان عملية تعلم تعاوني بين الأسرة والمدرسين والأبناء باعتبارهم مثلثًا حيويًا، فيعتبر التعليم مشروعًا جادًا جعله من أكثر ميادين الحياة اليابانية تميزًا بالوضوح والتعاون على مر العصور الحديثة. وتسعى اليابان للمحافظة على الطابع الاجتماعي للأسرة وطبيعة علاقتها بالمدرسة والتي تسعى فيه إلى الوصول بالتلميذ لأقصى درجة ممكنة وفقًا لقدراته والجهد المبذول معه لدرجة أن الفروق بين التلاميذ ينظر إليها على أنها فروق في بذل الجهد من قبل الأسرة والمعلمين أكثر من كونه فرق في الموهبة. أي أن المدرسة في اليابان تعد مناخًا خصبًا لدعم الموهبة والتفوق

في نفوس التلاميذ ؛ وذلك بدعمها العلاقات الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة والحفاظ على البنية الاجتماعية من خلال ثقافة المدرسة.

٣-الاهتمام بتعليم اللغة القومية منذ الطفولة :

لقد كان مما ساعد علماء التربية على النجاح في تدريس اللغة اليابانية الصعبة عدة أسباب من أهمها هو نجاح ملايين الأمهات اليابانيات في خلق نوع من الاستعداد لدى الأطفال لتعلم اللغة ، فمعظمهن قد التحقن بالمدرسة الابتدائية ولديهن إلمام بنظام (الهيراجانا) ، ذلك النظام الصوتي والمرتبط بالقراءة والكتابة ، يضاف إلى ذلك الممارسات المنتظمة للتدريبات اللغوية للتلاميذ في المدارس مع المعلمين ، والاختبارات من حين لآخر ، وقيامهم بتعويد الفصل كله على قراءة الدروس بصوت مسموع وبشكل جماعي. فالاهتمام باللغة محل اهتمام اجتماعي من الأسرة ، والمدرسة

٤-ممارسة الأنشطة المدرسية :

تنظم المدرسة العديد من الأنشطة المتعلقة بتنمية مواهبهم، كما تتولى تنظيم عملية ممارسة الألعاب ومتابعة أنواع الألعاب التي يمارسونها ، بجانب تنظيم برامج لتنمية بعض المهارات الفنية كمهارات الرسم ولاسيما في الصف السادس الابتدائي ، وكذلك تأهيلهم للإعداد للعودة للمدارس ، بجانب عملية التغذية وتنظيم الوجبات .

كما تهتم المدرسة باشتراك التلاميذ في الأندية المدرسية لأنها تستهدف تنمية صحة البدن، وممارسة السلوكيات الصحية ، وتحمل المسئولية ، والولاء للبيئة المحيطة ، هذا فضلاً عن أن لكل صف من صفوف المدرسة الثانوية أنشطته الخاصة به والتي تتفق وفق مرحلته السنية.

٥-الاشتراك في نادي الأنشطة :

والذي يمارس فيه التلاميذ نشاطًا ثقافيًا أو فنيًا أو رياضيًا مع زملائه المشاركين له في ذات الهوية ، في المكان المخصص لها بالمدرسة ويسمى نادي الأنشطة وهو موجود في كل مدرسة، ويهتم المعلمون بمتابعة تلاميذهم في أدائهم في تلك الأندية المختلفة

٦-العمل التطوعي وخدمة الآخرين :

من خلال التنسيق الداخلي للفصل ومن خلال ما يقومون به من واجبات مرتبة في وجبة الغذاء وجلوسهم مع بعضهم – والمعلم قدوة لهم في ذلك والاحتفالات المدرسية وأيام المناسبات السنوية القومية.

كما أن التلاميذ في كل مدرسة ثانوية يعيشون في الفصل في مجموعات صغيرة وكأنهم في عائلاتهم ، يعملون ويلعبون ويتطبعون اجتماعيًا مع غيرهم في كل أوقات اليوم ، وكل مجموعة تشتمل على تلاميذ ذوي قدرات وسمات شخصية متنوعة ، ويتبعها كثير من الأنشطة والمشروعات الفنية والتجارب العملية ، بما فيها تناول الغداء معًا. والمعلمون اليابانيون يشبهون هذه المجموعات بالعائلات ، وهي تبقى لمدة شهرين ثم يحدث لها تغيير ، بغرض ترسيخ أساس العائلة المنزلية في التلميذ ، فالمعلمون يقررون بأنه من الصعب أن يشعر التلاميذ بالارتباط في الفصل الكبير ، لكنه يكون أسهل في مجموعات صغيرة تكون مصممة لإعطاء التلاميذ المشاركة في ممارسة الألعاب ، وتكون مقابلاتهم بعضهم لبعض محور اهتماماتهم ، فهم يتعلمون أن كل شيء يكون أسهل إذا كان لديك مجموعات.

كما أن اليابانيين لديهم وقت في السنة للعمل التطوعي والتكافل الاجتماعي يشارك فيه كل التلاميذ ، وهو من أول أكتوبر حتى ١ من ديسمبر ، ويسمى (حملة الريشة الحمراء على صدور المواطنين) ، حيث يوجه النداء للعامة للتبرع بنقودهم في حملة قومية من أجل مشاريع التكافل الاجتماعي يقوم بالوقوف في الشوارع الرئيسية المزدحمة يطالبون الناس بالتبرع ويعطون كل متبرع ريشة حمراء.

٧- مجموعات العمل :

تعتبر الوحدة الثقافية والتجانس والقدرة الديناميكية على التعامل مع كافة المهارات وانتماء المواطن الياباني للجماعة من أهم عوامل استثمار الطاقات لتفعيل العمل الجماعي في إطار الهوية القومية والربط بين كفاءة التحصيل العلمي والنجاح في ممارسات الحياة اليومية وتفعيل سياسة عدم الإسراف كما يحدث في النماذج الغربية كأحد أهم آليات العمل الجماعي في ثقافة المدرسة اليابانية.

ويمثل العمل الجماعي في المدرسة اليابانية حالة فريدة في عملية المحافظة على ثقافة المجتمع بشكل أثار العديد من الباحثين في مجالات التربية وعلم النفس والاجتماع فاختلفت تفسيراتهم حول هذه الخاصية في ثقافة المجتمع الياباني بصفة عامة وثقافة المدرسة بصفة خاصة فيفسر

علماء الاجتماع تلك الظاهرة بالازدحام السكاني الكبير باليابان ونظم الزراعة المشتركة والتجانس النسبي في المجتمع الياباني الذي لا يسمح إلا بقدر ضئيل من الاختلافات بين الأفراد، بينما يرى علماء النفس أن التنشئة الوالدية والتصاق الطفل بوالدته على الفراش وتأخير سن الفطام السبب في العقلية الجماعية لدى الشعب الياباني، والتي يشترك فيها التلاميذ ويقومون فيها بالعناية بالحيوان الأليف الموجود بالمدرسة وتغذيته عند تعلم مبادئ علم الحيوان، أو زراعة الحدائق والزهور أو الخضروات في فناء المدرسة ، أو عند تعلم مادة علم النبات، وتخصيص كل عمل باسم المجموعة ، كما في مدرسة أوجي ساوا الابتدائية في قرية ميهارو بمقاطعة فوكوشيما وهي صورة من صور الولاء للمدرسة وحب التعاون والعمل معًا كفريق متكامل ، يمارسه التلميذ في هذه المرحلة السنية في مجتمعه الصغير في المدرسة ، وبالتالي يكون أسهل عليه عند الكبر عندما يخرج إلى العمل في مؤسسات المجتمع المختلفة

٨- تصحيح الخطأ بالإثابة :

فمن الأساليب التي يعتمد عليها المعلم في المدرسة مع التلميذ المقصر تصحيح الخطأ ، وليس العقاب فنادرًا ما يؤنب المعلم التلميذ ، وإنما يفضل "إرشاد الفصل بطريقة تجعل التلاميذ يتولون بأنفسهم تصحيح أخطاء سلوك كل منهم للآخر، كما أن المعلمين كثيرًا ما يغلفون نصائحهم بألفاظ انضباطية ، وإشعار التلاميذ بالمسئولية ، مما يعين التلميذ على تنمية سلوك الضبط الذاتي. وذلك بدلاً من ألفاظ الاستنكار ، علاوة على ما يقوم به التلاميذ في لقاءاتهم الجماعية المنظمة للنقد الذاتي ، حيث يتحدثون عن نواحي النقص في كل منهم مثل عدم مراعاة مشاعر الزملاء وتقاليد المدرسة بالقدر الكافي، مما يسهم في تنمية الضبط الذاتي لديهم فتعمل المدرسة على تقوية الرابطة فيما بينهم وحبهم لها

٩- النظام المدرسي :

فقيم احترام الآخرين وآداب الحديث والمجلس تنمى من خلال أنظمة المدرسة التي يمارسها التلاميذ منذ بداية العام الدراسي ، من خلال المعلمين ، ومن خلال لجان الفصول للأنشطة المختلفة ، وما يتفقون عليه فيها ، فذلك موضع اهتمام مدرسيهم لاقتناعهم بأن ما ينبغي تعليمه للتلاميذ هو المهارات السلوكية غير الدراسية ، وتتضمن الطرق المناسبة في حفظ غطاء الرأس وترتيب الدرج

وغسيل الأيدي واستعمال دورات المياه والسير في الصالات والجلوس بطريقة صحيحة وترتيب وإفراغ الحقيبة المدرسية ، ويمضون أكثر من ثلاثة أسابيع في تعليم التلميذ في الصف الأول كيف يعيش في المدرسة ، وذلك كله قبل بدء التدريس لهم.

٧-أساليب رعاية الموهوبين بالمرحلة الثانوية في اليابان:

ومن أهمها ما يلي :

١- طول السنة الدراسية :

يتسبب طول السنة الدراسية في في جعل الأجازة الصيفية قصيرة ، "وهذا يؤدي إلى زيادة الميول والدافعية نحو التعلم ، ويجعل بينهم منافسة حادة ؛ لتسلق السلم التعليمي للظفر بالتعليم العالي". فضلاً عن أن ذلك يسمح للمدرسة بغرس قيم حميدة مثل عدم ازدراء العمل اليدوي ، "ففي المدارس اليابانية لا يوجد عمال نظافة ، ولذا يأخذ التلاميذ والطلاب والمعلمين على عاتقهم تنظيف المدرسة ، وتجميل مظهرها الداخلي والخارجي ، بل يمتد هذا النشاط إلى البيئة المحيطة بالمدرسة أيضًا"

٢- الترابط العضوي بين وسائل الإعلام والمنظومة التربوية :

تقوم وسائل الإعلام في اليابان بتقديم برامج مرئية ومسموعة تؤكد على ما يقوم به المنزل من تنمية لمواهب الأبناء ، يظهر ذلك من خلال البرامج المحددة بدقة لدى الأسرة ، والإدارات المدرسية، بل إنها تحدد في برامجها الموعد المحدد والصف المخصوص كي يسهل على المعلم ترتيب حصصه على ذلك واستخدام البرنامج في الفصل بواسطة التليفزيون التعليمي الموجود به.

كما أن النظام التعليمي في اليابان يحرص حرصًا كبيرًا على إعطاء التعليم "أعلى أولوية في جدول الأعمال الوطني الخاص بالتحديث لتنمية الموارد البشرية تنمية مخططة ومستديمة حتى تصبح ثروة ورأسمالا وطنيًا من خلال نشر التعليم وتوسيع نطاقه. وهو وإن قادها إلى التقدم الاقتصادي المادي الذي جعل العديد من الدول تتملق اليابان في هذه الأيام دونما سبب آخر سوى ثرائها ، فالمال مهم ، ولكن لدى اليابان ثروات أفضل من المال مثل التقاليد، والثقافة، والابتكار، بالإضافة إلى التكنولوجيا المتقدمة القوية والتي لا يمكن تجاهلها من جانب أقوى الدول فهي لديها رصيد آخر هو الذي حقق لها هذا الرخاء.

٣- المستوى الراقي للمعلم ولمهنة التدريس :

إن لمعلم المدرسة الثانوية مكانة عالية في نظام التعليم اليابان ، "فبالإضافة إلى المرتب الأساسي يحصل المعلمون على علاوات وبدلات ، ويحصل المعلمون على العلاوات ثلاث مرات سنويًا ، فيما يصل إجمالي قيمتها إلى حوالي خمسة أضعاف الراتب الشهري ، كما يتمتع جميع المعلمين بمزايا الرعايا الاجتماعية من خلال اتحاد المساعدة المشترك للمدارس العامة الذي يشترك فيه كافة معلمي تلك المدارس ، ويتدرج الإعانات التي يوفرها الاتحاد إلى طائفتين : إعانات قصيرة الأجل، وأخرى طويلة الأجل ، وتشمل الإعانات قصيرة الأجل على النفقات الطبية ، ونفقات الولادة ، وبدل تعويض عن الكوارث ، أما الإعانات طويلة الأجل فتشتمل على المعاش السنوي ، والمعاش السنوي في حالة الإعاقة ، والمعاش لأهل المتوفى".

علاوة على تلك المكانة الاجتماعية العالية جدًا لمهنة التدريس في اليابان بالمقارنة بالأقطار المتقدمة الأخرى ، فالمعلمون مرشدون للتلاميذ في حياتهم اليومية حتى خارج المدرسة بل هم مسئولون عما يقوم به تلاميذهم خارج المدرسة بعد انتهاء الدروس في الصفوف ، مما يجعل بعض المعلمين مشغولين لأن الشرطة تستدعيهم ليبحثوا عن الطلاب الهاربين في بعض الأحياء السكنية، وإذا قال معلم أنه مسئول عن التدريس فحسب ، وليس مسئولا عما يعمله التلاميذ خارج المدرسة، فإنه يتعرض بالتأكيد لنقد الآباء والزملاء ومجلس التعليم ووزارة التربية والعلوم والثقافة.

٤- التواصل بين البيت والمدرسة :

توفر المدارس اليابانية فرصًا للوالدين للمشاركة في تعليم أطفاهم ، وهناك تأثيرات إيجابية لهذه المشاركة ، وهي لا تقتصر فقط على أنشطة التعلم ولكن تشمل التواصل أيضًا بين المعلمين والآباء والأمهات ، أو أولياء الأمور من خلال مجالس الآباء والمعلمين التي تعد أحد أشكال مشاركة الآباء في الحياة المدرسية لأطفالهم ، وخلال الأسابيع الأولى من المدرسة كل عام يقوم المعلمون بزيارة منزل كل من تلاميذهم ، ودراسة حالة الأسرة ، والبيئة التي يعيشون فيها ، كما يزور الآباء الفصول الدراسية للتشاور مع المعلمين".

٥- المواءمة بين صفة الجماعية والقدرات الفردية :

بناءً على ذلك يتم تشكيل فرق العمل المدرسية لمعالجة مشكلات معينة ، أو تصميم مشروعات محددة"، والتحدي القائم لرجال التعليم اليابانيين هو إدخال المرونة المطلوبة لتغذية الإحساس

بالفرد بدون خسران الصفة الجماعية واحترام الآخرين وهي القدرة التي تمكن المجتمع ككل من أداء وظائفه بطريقة سلسة.

ثالثا: تجربة سنغافورة في الكشف ورعاية الموهوبين

في التاسع من أغسطس ١٩٦٥ تم أعلان سنغافورة دولة مستقلة وفي اليوم التالي تم نشر أن سنغافورة كدولة مستقلة لم تكن من الامور القابلة للتحقق منذ ثلاث سنوات والوضع الحالي لا يبشر بتغيير ، تعتبر سنغافورة جزيرة صغيرة بلا موارد نهائي وتعتبر البلد الأصغر مساحة في جنوب شرق اسيا ، الرئيس لي كوان بعد الاستقلال يواجة العديد من المشاكل كالبطالة وأزمة السكن والفساد الاداري والركود الاقتصادي ، ونضيف أن سنغافورة شعبها غير متجانس ترجع أصولهم الى الصين والهند والجزر الملاوية (ماليزيا ، اندونيسيا).

واليوم تعتبر سنغافورة خامس أغنى دولة في العالم من حيث أحتياطي العملة الصعبة الذي وصل الى أكثر من ١٧٠ مليار دولار وهي من أكثر البلدان أستقرارا سياسيا في اسيا تحولت من جزيرة ممتلئة بالمشاكل والتناقضات خلال ٤٠ سنة الى ماهي عليه الان كيف تحولت المستعمرة البريطانية السابقة من دول العالم الثالث الى العالم الاول خلال جيل واحد فقط ؟

تقع سنغافورة في جنوب شرق قارة آسيا، وهي سلسلة جزر بين ماليزيا من الشمال أندونيسيا من الجنوب، وتبلغ مساحتها (٩.٧١٩)كيلومتر مربع وعدد سكانها (5612253) نسمة واللغات الرسمية

هي الماندارين والماالوية والتاميلية والإنجليزية.

ويجري التعليم وفقاً لمبدأ ثنائية اللغة، حي يكون التدريس باللغة الإنجليزية بالإضافة إلى إحدى اللغات المحلية الثلاث ، وتعد اللغة الإنجليزية هي اللغة الرئيسية في مؤسسات التعليم العالي والإدارة ومنظمات الأعمال، وغالباً ما تتم الإشادة بسنغافورة في جميع أنحاء العالم نتيجة نجاحها في الأنتقال إلى دولة العالم المتقدمة خلال الفترة ١٩٦٥ إلي ١٩٩٥ .

تطور رعاية الطلاب الموهوبين فى سنغافورة :

مرت رعاية الموهوبين في سنغافورة بعدة مراحل، و يمكن عرضها على النحو التالي:

– في عام (١٩٨١) ترأس وزير التربية والتعليم تاي أنج بعثة للإطلاع والتعرف على برامج رعاية الموهوبين في البلدان الأخرى، وقد عززت هذه البعثة الاعتقاد بأن هناك حاجة ملحة للبدء بتقديم برنامج للأطفال الموهوبين في سنغافورة، ومن البلدان التى استفادت منها سنغافورة كثيرا فى مجال رعاية الموهوبين: الولايات المتحدة الأمريكية، الصين، روسيا.

– في عام (١٩٨٣) تم تقديم تصور مبدئي لهيكل مقترح لبرنامج رعاية الموهوبين فى سنغافورة، وناقش التصور المقترح سبل اختيار المعلمين، وعملية اختيار الطالب للبرنامج، كما تم اقتراح برنامج إثرائي للبرنامج. و أنشئت وحدة المشاريع الخاصة التي سميت بشعبة تعليم الموهوبين، وتم تشكيل فريق عمل كانت أبرز مهامه اختيار الطالب والمعلمين لبرنامج تعليم الموهوبين، و تدريب المعلمين وإعداد المناهج والمواد الجديدة، وتنفيذ البرنامج ورصد تطوره.

– في عام (١٩٨٤) بدأ تجريب المشروع في مدرستين ابتدائية، ومدرستين ثانوية. وفي عام ١٩٨٥ م أضيفت للمشروع التجريبي مدرسة ابتدائية ثالثة.

– في عام (١٩٨٨) أدرجت مدرسة ثانوية أخرى لتكون ثالث مدرسة ثانوية تطبق برنامج تعليم الموهوبين، وقد أصحبت المدارس الست في المشروع مراكز رعاية للموهوبين في المناطق المختلفة من سنغافورة. و توالى بعد ذلك افتتاح المراكز في مدارس أخرى ابتدائية وثانوية حتى أصبح عدد المراكز للمرحلة الابتدائية تسعة مراكز، وستة مراكز في المرحلة الثانوية.

– في عام (٢٠٠٧) تم تقليص المراكز بالمرحلة الثانوية إلى مركزين فقط بعد أن بدأت في عام (٢٠٠٤) بعض المدارس الثانوية بتطبيق برامجها الخاصة المعروفة بالبرامج التكاملية أو الدمج، وذلك بالتعاون مع الكليات والمعاهد المتوسطة المنتسبة إليها.

– في عام (٢٠٠٨) تم إفساح المجال لفرص التكامل والتفاعل بين الطالب تحت مظلة البرامج التكاملية .

أهداف نرامج رعاية الطلاب الموهوبين في سنغافورة

يهدف تعليم الموهوبين في سنغافورة إلى تطوير القدرات الفكرية والقيم الإنسانية والإبداع لدى الطلاب الموهوبين لإعدادهم لقيادة مسؤولة وخدمة للدولة والمجتمع. ويهدف برنامج تعليم (رعاية) الموهوبين إلى تحقيق ما يلي:

– تطوير العمق الفكري وتنمية مهارات التفكير العليا.

– رعاية الإبداع الإنتاجي.

– تطوير المواقف من أجل التعلم المستمر مدي الحياة.

– تعزيز الطموحات للتميز الفردي وتحقيق الذات.

– تطوير ضمير اجتماعي قوي والالتزام بخدمة المجتمع والأمة .

– تطوير القيم الأخلاقية والصفات للقيادة المسؤولة.

أساليب الكشف علي الطلاب الموهوبين في سنغافورة:

تعتمد الإدارة العامة لرعاية الموهوبين في سنغافورة عند التعرف على الطلاب الموهوبين على محكات التعرف المعتمدة من وزارة التربية والتعليم وهي:

أ– مقياس تورانس للتفكير االبتكاري

ب–مقياس القدرات العقلية الخاصة

ج– مقياس وكسلر لذكاء أألطفال

د– السمات الشخصية.

هـ– التحصيل الدراسي .

و– الناتج الإبداعي

القبول في برنامج تعليم الطلاب الموهوبين في سنغافورة

يبدأ القبول بتقدم جميع طلاب الصف الثالث الإبتدائي الذين تبلغ أعمارهم تسع سنوات لإجتياز مرحلتين من الاختبار، الأولي مرحلة المسح، والثانية مرحلة الاختيار، ويتوقع أن تفرز نتائج هاتين المرحلتين أعلى(١%) من الطلاب الذين سينضمون للبرنامج و خلال المرحلة الأولي (المسح) يتم اختبار الطلاب في اللغة الانجليزية والرياضيات، وبناء على النتائج يتم استبعاد مجموعة من الطلاب، ومن يتبقى منهم ينتقل إلى مرحلة الاختيار حيث يتم تطبيق اختبارات أخرى في الرياضيات والانجليزية بالإضافة إلى اختبارات الذكاء، ومن يجتاز هذه المجموعة من الاختبارات سيمثل العينة التي ستلتحق بالبرنامج. وقبل عام (٢٠٠٣) كانت هناك مرحلة ثالثة من الاختبارات للطلاب الذين فاتتهم فرصة دخول المرحلتين في الصف الثالث االبتدائي، إلا أن الطلاب الذين يلتحقون بعد هذه المرحلة لا يتمكنون من الاستفادة من خبرات البرنامج.

طبيعة برامج رعاية الطلاب الموهوبين في سنغافورة :

سعت وزارة التربية والتعليم بسنغافورة إلى اتخاذ مجموعة من الاجراءات والسياسات كانت بدايتها تأسيس برنامج تعليم الموهوبين عام (١٩٨٤)، و يهدف إلى تزويد الناشئة من تلاميذ المدارس الموهوبين من ذوي القدرات العقلية العالية بالخبرات لضرورية والتدريب لكي يكونوا طليعة التغيير والتقدم لمجتمعهم فى المستقبل وتم تصميم هذا البرنامج لأعلى (١ %) من طلاب المدارس في سنغافورة الذين يتم تحديدهم من خلال مرحلتين من االاختبارات (المسح والاختيار) في نهاية الصف الثالث الابتدائي، وقد جاء مشروع البرنامج متماشياً مع سياسة وزارة التربية والتعليم الجديدة الرامية إلى السماح لكل طالب بأن يتعلم حسب ما تمليه عليه قدراته الخاصة وسرعته في التعلم، وهذا التوجه من الوزارة بمثابة اعتراف بوجود الموهوبين وضرورة تلبية احتياجاتهم الخاصة.

ويقضي الطالب في البرنامج ثلاث سنوات من الصف الرابع إلى الصف السادس الابتدائي، وبعد ذلك (في المرحلة الثانوية، حيث تلي المرحلة الابتدائية مباشرة) يمكن أن يختاروا مواصلة الدراسة في البرنامج فقط من خلال البرامج التكاملية (الدمج).وقد ترك للمدارس الخيار في وضع برامج إثرائية وخبرات متنوعة ونظام تقييم منفصل أو بمشاركة مجموعة من المدارس التي تطبق البرنامج وتشمل الخبرات المقدمة للموهوبين المجالات التالية:

أ- **في المرحلة الابتدائية:** برامج إثرائية في الحاسوب و دراسات بحثية فردية للصفين الرابع والخامس، برامج تنمية مهارات الابتكار للصف الخامس، أساليب حل المشكالت المستقبلية للصفين الخامس والسادس، برنامج أولمبياد العقل، معسكر اللغة الصينية والكتابة الإبداعية، إثراء المفاهيم من خلال تغيير العمليات العقلية للصف الخامس، اختبارات العلوم الانسانية للصفين الخامس والسادس، رحلات التعلم للصف السادس، الفصول الإثرائية المتقدمة في الرياضيات (مجموعات مختارة من الصف السادس)، معسكر الرياضيات للصف السادس، المشاريع القومية لدراسة الأحوال الجوية وجائزة المدرسة للتصوير المتحرك "فيديو" للصف الخامس.

ب- **المرحلة الثانوية:** معسكر اللغة الصينية للصف الأول الثانوي، برنامج الكتابة الإبداعية باللغة الصينية للصفوف من الأول إلى الرابع الثانوي، الدراسات البحثية الفردية للصفوف من الأول إلى الثالث ، مقرر برمجة الحاسوب للصف الأول، مسابقات الخطابة باللغة الانجليزية للصفين الأول والثاني، منافسات الدراما التاريخية للصف الثاني، الأولمبياد الدولية في الفيزياء لتدريب الطلاب المتميزين للصف الرابع، برنامج الفنون الإبداعية، الحلقات الدراسية في الأدب للصفين الثاني والثالث

يوم الرياضيات النشط للصف الأول، معسكر الرياضيات الإثرائي للصف الثاني، الحلقات الدراسية في الرياضيات للصفوف من الأول إلى الرابع، مناظرات ونقاشات المجالس البرلمانية للصف الثالث، الروابط العلمية للصفوف من الأول إلى الثالث ، مقرر العلوم التطبيقية في تقنية المعلومات ومخيمات الوسائط المتعددة المتخصصة للصف الثاني والثالث ، برنامج التلمذة في الحاسوب للصفوف من الأول إلى الرابع، برنامج تطوير القيادات للصفين الثالث والرابع.

رابعاً: تجربة فنلندا في الكشف ورعاية الموهوبين:

جمهورية فنلندا :تقع جمهورية فنلندا في في شمال أوروبا وتعد ثامن أكبر بلد أوروبي من حي المساحة، وأقل بلدان الاتحاد الأوروبي كثافة سكانية عاصمتهاّ هلسنكي فنلندا على مساحة وتمتد (٥٥٨١٢٢) كم مربع ويبلغ تعداد سكانها (5.5) مليون نسمة، ,وتستعمل في فنلندا لغتانّ رسميتان: الفنلندية والسويدية ، بالإضافة إلى لغات أقليات الأخرى وهي الروسية، والأستونية، ويجيد العديد من الفنلنديين اللغة الأنجليزية وتعد فنلندا أكبر مركز للتكنولوجيا في بلدان الشمال، وهي الشركة الرائدة عالمياً في مجال تكنولوجيا المعلومات، والأعمال التجارية والتصميم والعديد من المجالات الأكاديمية الأخرى، نتيجة لتقدم مستوى التعليم الفنلندي الذي يعد وحداً من أفضل النظم التعليمية في العالم .

تطور رعاية الطلاب الموهوبين فى فنلندا :

زاد االاهتمام بتعليم الموهوبين في فنلندا منذ عام(١٩٨٢) من خلال وجود اتجاهات نحو الفردية وحرية الاختيار من المقررات الدراسية حسب إمكانات وقدرات الطلاب، وخلال فترة التسعينيات ظهرت الحاجة في فنلندا لإيجاد ابتكارات جديدة للمستقبل، وقد أدى ذلك إلى ضرورة فهم احتياجات الموهوبين، ومن ثم أصبح تعليم الموهوبين محورياً في فنلندا واستمر الاتجاه نحو المركزية التعليم خلال فترة التسعينيات، وتمت إعادة تصميم المناهج الدراسية بجميع مستويات التعليم في فنلندا وكانت مرتبطة بالتوجهات الكبرى الأخرى مثل رفع القيود عن المتعلمين كما هو الحال في دول االتحاد الأوروبي الأخرى، واللامركزية تعني أن معظم القرارات المتعلقة بتنظيم ومحتوى التعليم العام والمهني نقلت إلي البلديات

وفي نهاية التسعينيات وكنتيجة للاتجاه نحو الفردية تم تشجيع المدارس على صياغة المزيد من المناهج الفردية ، وإعادة تصميم المناهج الدارسية وتدريسها في المدارس ، على أن تكون أكثر

تنوعاً وملائمة للموهوبين وفي بداية القرن الحادي والعشرين اختلفت المناهج عن مثيلتها خلال فترة التسعينيات في وضوح أهداف التعلم ومتطلبات نتائجه وتمت صياغة معايير التقييم لمساعدة المعلمين على قياس التعلم بشكل موحد في كل مدرسة والوقوف على الفروق الفردية بين الطلاب والكشف عن الموهوبين.

وفي عام (٢٠٠٧)) بدأ الاهتمام بدرجة كبيرة بتعليم الموهوبين في فنلندا، حي اهتمت الحكومة الفنلندية من خلال وزارة التربية والتعليم والثقافة بتعزيز المواهب والإبداع كأهداف تعليمية وطنية وفي عام (٢٠١٢) اعتبرت الخطة الاستراتيجية(٢٠٢٠) لوزارة التربية والتعليم والثقافة تعليم الموهوبين أحد مجالات التنمية الرئيسية في فنلندا، ومن ثم حددت المساواة في التعليم على أنه يعني أن كل طالب بما في ذلك الموهوبين يحق له تطوير مواهبه المختلفة ولا توجد في فنلندا مدارس مستقلة للموهوبين، ولكن يتم دمجهم في مدارس التعليم العام مع أقرانهم من الطلبة العاديين، لذلك تسعى فنلندا إلى ضمان تكافؤ الفرص لكل طفل موهوب حتى في المناطق ذات الكثافة السكانية المنخفضة ويتطلب ذلك أن تراعي برامج إعداد المعلمين الفنلنديين و برامج التدريب أثناء الخدمة تزويد المعلمين بالمعلومات حول كيفية التعرف على الموهوبين ومساعدتهم في تنمية موهبتهم.

ويهدف تعليم الموهوبين في فنلندا إلى تأمين القدرة التنافسية الدولية لفنلندا وتزويد أولياء أمور الطلاب الموهوبين بالمعلومات لزيادة التعاون بين المدرسة والأسرة، ودعم قدرة الطلاب على التعرف على نقاط قوتهم ومنع انخفاض التحصيل .

أساليب الكشف علي الطلاب الموهوبين في فنلندا :

تمثل عملية الكشف عن الطلاب الموهوبين والتعرف عليهم المدخل الطبيعي لأي مشروع أو برنامج يهدف إلى رعايتهم اواطلاق طاقاتهم ، وهي عملية في غاية الأهمية لما يترتب عليها من اتخاذ قرارت قد يكون لها آثار خطيرة ويصنف بموجبها الطالب على أنه "موهوب" بينما يصنف آخر على أنه "غير موهوب". ويتم الكشف عن الموهوبين في فنلندا من خلال الإجراءات التالية:

أ- مقياس القدرات العقلية الخاصة.

ب- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال

ج- الناتج الإبداعي.

د- السمات الشخصية

هـ- التحصيل الدراسي

القبول في برامج تعليم الطالب الموهوبين في فنلندا

لا توجد إجراءات ترشيح رسمية للطلاب الموهوبين في فنلندا، ويسمح للمعلمين بتمييز تدريسهم وفقاً لاحتياجات طالبهم، وهناك استثناء واحد هو الالتحاق المبكر بالمدرسة بعد اجتياز بعض الاختبارات النفسية والطبية، ويعتمد اختيار الطالب على معايير مختلفة تستخدمها المدرسة، على سبيل المثال هناك سبب واحد لاختيار الوالدين مدرسة أخرى غير المدرسة المحلية لطفلهم وذلك لرغبتهم في التأكيد على اللغات الأجنبية، ففي هلسنكي يتلقى الطفل التدريس سواء بالفنلندية أو لغة أخرى مثل (اللغة الانجليزية، الفرنسية، الألمانية، الروسية) سواء في المدارس الخاصة أو المدارس المدعومة من الدولة ويطلق على هذه المدارس مدارس الموهوبين

بالإضافة إلى هذه المدارس الخاصة يوجد العديد من الفصول الخاصة بالموسيقى في المدرسة الشاملة. ولا يعتمد القبول في فصول الموسيقى على الموهبة في الموسيقى فقط ولكن يركز أيضاً علي أن يكون لديهم اهتمام خاص بالموسيقى.

طبيعة برامج تعليم الطلاب الموهوبين في فنلندا :

أكدت السياسة التعليمية في فنلندا على الفردية وحرية الاختيار، ويلتحق التلاميذ عادة بالمدرسة الابتدائية المحلية في منطقتهم، وقد دافع الاتجاه الحالي للفردية عن حق الوالدين في اختيار المدرسة التي يلتحق بها أطفالهم. وتقدم فنلندا داخل المدارس مجموعة متنوعة من الأحكام التي يمكن للطلاب الموهوبين الاستفادة منها، بالإضافة إلى الدخول المبكر إلى المدرسة .

وتقدم المدارس دروساً مشتركة وورش عمل من خلال التعاون مع الشركات أو المنظمات غير الربحية، وبعض الأنشطة اللاصفية، وفي السنوات الأخيرة قامت بعض المدارس الابتدائية بترتيب مجموعات طوعية يستطيع التلاميذ من خلالها الاشتراك في المهارات التي تظهر مواهبهم، وهناك اهتمام بمهارات التفكير والرياضيات والعمل الموجه نحو المشروعات، والحاسوب والفن .

وفي الآونة الأخيرة اهتمت فنلندا بإنشاء مدارس خاصة بتعليم الموهوبين في المرحلة الثانوية تتضمن الدراسة فيها ثالثة مستويات، وفي المستوى الثانوي يمكن للطلاب الموهوبين المشاركة في مختلف المسابقات الأكاديمية الوطنية، ويتم ترتيب هذه المسابقات سنوياً على سبيل المثال الرياضيات

والفيزياء وعلوم الكمبيوتر والفلسفة والاقتصاد. وتوجد برامج في الرياضيات والفيزياء والكيمياء وعلم الأحياء أو علوم الكمبيوتر.

وأصبح هناك العديد من البدائل المتاحة للطالب الموهوبين على أساس طوعي، على سبيل المثال يشارك الطالب الموهوبين في المرحلة الثانوية في برامج الرياضيات والفيزياء في جامعة تامبيري خلال المساء وعطلات نهاية الأسبوع ، ويتلقون دورات مكثفة ويلتحقون بمعسكرات في الرياضيات. ويشارك بعض الطلاب في الدورات الصيفية المقدمة في إطار برنامج الجامعة المفتوحة في الجبر والفيزياء.

ويدرس الطالب الموهوبون في التعليم الأساسي اللغة الأم (أي الفنلندية أو السويدية) والأدب والوطنية واللغة الثانية (اللغات الأجنبية)، والدراسات البيئية، والتثقيف الصحي، والدين والأخلاق، والتاريخ، والدراسات الاجتماعية والرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والبيولوجيا والجغرافيا والتربية البدنية، والموسيقى، والفنون البصرية والحرف اليدوية والاقتصاد المنزلي والتوجيه والإرشاد ويدرس الطلاب الموهوبون في المرحلة الثانوية في فنلندا العديد من المقررات الدراسية موزعة كالتالي:

- عدد (١٠) مقررات في اللغة الأم (الفنلندية والسويدية) وآدابها.
- غدد (٣) مقررات في اللغات الأخرى
- عدد (٢) مقرر في الرياضيات والجغرافيا والعلوم الطبيعية (الفيزياء، الكيمياء،البيولوجي)
- عدد(٢) مقرر في التربية الوطنية والثقافة والمعرفة(التاريخ، الدراسات الاجتماعية)
- عدد (٢) مقرر في التوجيه والإرشاد.
- عدد(٦) مقررات دراسات اختيارية.

خامساً : خبرة مصر في مجال اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين

١- التطور التاريخي لرعاية الموهوبين بمصر:

يرجع اهتمام مصر بالموهوبين إلى بدايات القرن التاسع عشر عندما قام محمد على بتجميعهم وإرسالهم فى بعثات إلى أوروبا ومعهم رفاعة الطهطاوى ومحمد عبده وعلى مبارك.

وفي عهد الخديوي إسماعيل (١٨٦٣- ١٨٧٩- اهتم علي مبارك بالتلاميذ وجعل الامتحانات وسيلة تشويق وتشجيع للتلاميذ، وكان تعزف الموسيقى للنابغين وتوزع عليهم المكافآت التشجيعية

وفي القرن العشرين أنشأ إسماعيل القباني عام ١٩٣٢م بعض الفصول التجريبية الملحقة بمعهد التربية، وتحولت بعد ذلك إلى مدرسة نموذجية بحدائق القبة اهتم فيها بتطبيق مبادئ التربية الحديثة، ومراعاة الفروق الفردية، والتدريس بطريقة المشروع.كما أنشأ أيضًا بعض الأندية الصيفية للموهوبين وذلك في المجالات الثقافية، والاجتماعية، والرياضية، والفنية.

وبعد قيام ثورة ٢٣/يوليو/١٩٥٢م "بدأ الاهتمام بالتلاميذ الموهوبين والمتفوقين دراسيًا في عام ١٩٥٤م، عندما أنشئت بالمعادي فصول خاصة بالتلاميذ المتفوقين، واستمرت حتى ١٩٦٠م حيث أنشأت مدرسة ثانوية للمتفوقين بعين شمس بدلًا من فصول المعادي.

ويمكن القول أنه ترجع رعاية الموهوبين والمتفوقين في مصر إلى عصر محمد علي (حركة التنوير والتحديث) وما قام به من جهود لتجميع متفوقين، وإرسالهم في بعثات خارجية لأوروبا لدراسة العلوم الحديثة، وفي عام (١٩٣٢) تم إنشاء بعض الفصول التجريبية الملحقة بمعهد التربية التي تحولت فيما بعد لمدرسة نموذجية، وبعد ثورة (١٩٥٢) تم التركيز على ثلاث فئات من الموهوبين هم المتفوقون دراسيًا، وذو المواهب في الفنون، والموسيقى، والمتفوقون رياضيًا.

أولًا : تجربة مدرسة المتفوقين بعين شمس :

في عام ١٩٦٠ تم إنشاء مدرسة المتفوقون في عين شمس بالقاهرة، وكان اكتشاف الموهوبين يتم من خلال اختبار يقيس النواحي العلمية والابتكارية والإبداعية وكان الغرض منها اكتشاف ورعاية وإعداد الموهوبين والمتفوقين علميًا وأكاديميًا بغرض تنمية قدراتهم واستمرار تفوقهم، وبعدها تم تطبيق فصول الفائقين في بعض المدارس الثانوية.

وقد حددت المدرسة أهدافها في الآتي:

١- إعداد جيل من المتفوقين لتولي قيادات مهام البناء في المستقبل لدولة تسعى لبناء نفسها على أسس علمية .

٢- الكشف عن الميول والاستعدادات وتنميتها وصقلها وتوجيهها وجهة اجتماعية علمية سليمة، ومعاونة المتفوقين على مواصلة تقدمهم وتفتح إمكاناتهم وتدريبهم على التفكير والبحث العلمي والابتكار والتجديد والاختراع .

٣- ربط الشباب المتفوق بالفكر والعمل الوطني حتى لا ينعزل عن مجرى الأحداث .

٤- تدريب الشباب الطليعي المتفوق على فهم طبيعة مشكلات مجتمعه والمساهمة الإيجابية في حلها عن طريق التخطيط السليم والتفكير العلمي المنظم والسلوك القويم .

٥- ربط الشباب المتفوق بالمجتمع الخارجي ربطًا متمشيًا مع المبادئ والاتجاهات العربية .

وقد عملت إدارة المدرسة على تحقيق هذه الأهداف من خلال مجموعة من الوسائل من أهمها:

- توفير الظروف التعليمية السليمة المدروسة بعناية .
- تخطيط مناهج إضافية تناسب تفوق الطلاب، وتساعدهم على تنمية مواهبهم واستعداداتهم .
- العناية بألوان النشاط التي تضمن انطلاق الطلاب وتسمح باكتشاف مواهبهم وتشبع ميولهم .
- تزويد المكتبة بالكتب والمراجع الحديثة لإتاحة فرص الاطلاع لخارجي في مختلف المجالات
- تكوين التنظيمات المدرسية المختلفة التي يديرها الطلاب بأنفسهم والتي تسمح بظهور القيادات وتنميتها .
- توفير المعامل والورش والأجهزة والوسائل التعليمية المختلفة التي تساعد الطلاب على الدروس والابتكار .
- توفير الرعاية الصحية والاجتماعية، والنفسية والمادية .

- توفير إمكانية التعرف على البيئة والمجتمع والمشكلات الاجتماعية .

- توفير نظام الحوافز المعنوية والمادية .

وكان من أهم شروط القبول بهذه المدرسة:

١- أن يكون الطالب من ضمن خمسة يختارون من بين العشرة الأوائل حسب المجموع الاعتباري المتضمن عاملي السن والمجموع، من الحاصلين على الشهادة الإعدادية في كل من المناطق التعليمية .

٢- ألا يكون قد رسب في أي سنة من سنوات الدراسة بالمرحلة الإعدادية .

٣- أن ينجح في الكشف الطبي .

وفي عام ١٩٩٠م تغير اسم المدرسة لتصبح مدرسة المتفوقين النموذجية للبنين، مع التعديل في شروط القبول بالمدرسة وأصبحت كالتالي :

١- عدم زيادة سن الطالب عن ١٧ عامًا .

٢- ألا يقل مجموع الطالب عن ٨٥% .

٣- ألا يكون قد رسب في أي صف من صفوف المرحلة الإعدادية .

٤- اجتياز اختبارات القدرات العقلية والمقدرة على التفكير الابتكاري التي تعقد على المستوى المركزي، ويشمل الاختبار ثلاثة ورقات للطلاب المتقدمين للالتحاق بهذه المدرسة، وورقتين فقط لطلاب فصول المتفوقين، وفقًا للقرار الوزاري رقم ٣١١ في ١٩٩٤/١١/٨م .

وتتمتع هذه المدرسة بمجموعة من المميزات منها:

- يقيم الطلاب في المدرسة (داخلي) حيث تقدم لهم الرعاية المتكاملة من الجانب الصحي والتربوي والنفسي والاجتماعي .

– على الرغم من أن الطالب في هذه المدرسة يقوم بدراسة المناهج العادية التي تقدم إلى الطلاب في المدراس الأخرى، إلا أنه يزيد عليها بعض البرامج الإضافية المرتبطة بما لدى الطالب من استعدادات أو مواهب او ميول، فالرعاية بهذا الشكل تعد فردية وهذا نوع من الإثراء للمناهج .

– يقوم بتقديم هذه المناهج معلمون اختيروا اختيارًا مناسب وأعدوا إعدادًا سليمًا، وزودوا بأساليب وطرق تدريس تتناسب مع إمكانات وطبيعة هؤلاء الطلاب .

– يقدم للطلاب رعاية نفسية واجتماعية يقوم بها اخصائيون اجتماعيون اعدوا إعدادًا مناسبًا .

– تتحمل الوزارة نفقات الطالب بالقسم الداخلي ووجبات الطعام التي تقدم له .

– تتحمل الوزارة تكاليف الزي المدرسي الكامل للطالب، وكذلك ملابس الأسر المدرسية وملابس الفرق الرياضية .

– يعفى الطلاب من تكاليف الرحلات الداخلية والخارجية والحفلات الترويجية، والمعسكرات التي تقيمها المدرسة للطلبة في المدن السياحية في الصيف

ثانيًا : تجربة مدرسة حلوان للمتفوقات :

في العام الدراسي٥٥/١٩٥٦م بدأت الأوساط التعليمية والشعبية تعمل مطالبة بضرورة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين المتفوقين والمتفوقات وذلك بإنشاء مدرسة ثانوية للمتفوقات أسوة بالبنين، فاستجابت وزارة التربية والتعليم لذلك وأصدرت عام ١٩٥٧م منشورًا عامًا سمحت فيه للخمسة الأوائل من الطالبات المتفوقات في امتحان الشهادة الإعدادية بكل منطقة تعليمية الالتحاق بالمدارس الثانوية ذات الأقسام الداخلية، على أن يتمتعن بجميع الامتيازات المقررة لطلاب المدرسة الثانوية النموذجية للبنين .

ولقد تم تنفيذ هذا المنشور بمدرسة حلوان الثانوية للبنات، حيث أنشئت بها ملحقة للمتفوقات أطلق عليها فيما بعد اسم مدرسة المتفوقات الثانوية وكانت مثلها مثل المتفوقين الثانوية للبنين تقبل الخمسة الأوليات في امتحان الشهادة الإعدادية بكل منطقة تعليمية بشرط ألا يتجاوز سن الطالبة السابعة

عشر في أول أكتوبر، والتعليم فيها بالمجان وبدون رسوم إضافية، ويعفى طالباتها من سداد ثمن الكتب المدرسية المقررة، وتسير هذه المدرسة وكذلك مدرسة المتفوقين الثانوية بنين على نفس الخطط والمناهج المتبعة في المدارس الثانوية العامة مع شيء من التوسع في بعض الدراسات.

ومما لا شك فيه أن تاريخ رعاية الموهوبين في مصر يكاد يتركز في رعاية المتفوقين أو لنقل الموهوبين أكاديميًا، ومع ذلك فقد مر هذا الاهتمام بتلك الفئة بفترات متباينة من المد والجذر فتارة كانت تخصص مدارس لهم، وتارة أخرى تخصص فصول معينة فقط داخل مدارس محددة وإن كانت مثل هذه الفصول قد أوشكت هي نفسها على الاندثار ، وتارة يقرر بعض المسئولين أن يتم توزيع هؤلاء الطلاب على الفصول العادية كي يكسبوا أقرانهم حماسًا ودافعية للأداء فتكون النتيجة في الغالب عدم تطوير أو تنمية مواهب هؤلاء الطلاب ، وحرمان المجتمع بالتالي مما كان يمكن أن يعود عليه إذا كنا قد أحسنا التعامل معهم وإعدادهم.

٢. أهداف وفلسفة تعليم الموهوبين في المدرسة الثانوية في مصر :

تستند الفلسفة التي تقوم عليها رعاية الموهوبين في مصر إلى ما يلي:

أ- حق الموهوب في تربية خاصة: حيث يوجد مفهوم شائع بأن الطالب الموهوب لا يحتاج إلى مساعدة، وهو مفهوم خاطئ أثبتت الدراسة عدم صحته.

ب- مبدأ تكافؤ الفرص: ويقصد به توفير فرص تعليم للجميع، ولكنها ليست الفرص المتساوية المتماثلة، التي تسعى لتشكيل الجميع في قالب واحد... فالعدالة تقتضي رعاية الجميع، بما يناسبهم ويحقق لهم أقصى درجات من النمو.

مبدأ العدالة والمساواة: حيث تؤكد المجتمعات -في دساتيرها وقوانينها ونظمها- ومنها التربوية على مبدأ العدل والمساواة.. إلا أنه من الملاحظ أن العاديين تتاح لهم فرص لتعليم بنسب لا تتوازن مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة من المعوقين والمتفوقين، ونسب تواجدهم في المجتمع.

وتتمثل أهداف تعليم طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين في مصر طبقًا للمادة الثانية من القرار الوزاري رقم ١١٤ بتاريخ ١٤/ ٥/ ١٩٨٨ التي نصت على تحقيق تكافؤ الفرص، وتقدير الفروق الفردية بين الطلاب، ورعاية ذوي القدرات العقلية والتحصيلية، الفائقة منهم، وتهيئة الظروف التربوية، وتوفير الفرص التعليمية الشاملة، التي تساعدهم على إنماء مواهبهم، وإظهار استعداداتهم، وتحقيق أقصى إمكاناتهم، وإثراء شخصياتهم وتنميتها، من أجل إعداد جيل من الموهوبين العلماء، القادرين على حمل الأمانة والمساهمة الفعالة في ضخ التقدم.

ومن أبرز الأهداف التي تسعر إليها السياسة التعليمية في الوقت الراهن لاكتشاف ورعاية الموهوبين، التعرف المبكر على حالات الموهوبين، والاستخدام المناسب لأساليب القياس، والتقدير المتنوع لضمان التصنيف الدقيق، ووضع برامج رفيعة المستوى داخل المدرسة أو المجتمع لرعاية الموهوبين، وتحقيق جهود تعاونية يشترك فيها المسئولون.

٣- واقع رعاية الطلاب الموهوبين في المدارس الثانوية

بدأ منذ عام ١٩٦٠ إنشاء فصول بالمتفوقين ببعض المدارس الثانوية بمحافظة القاهرة، وما لبثت أن امتدت تلك الفصول إلى المحافظات المختلفة وذلك في سبيل دمج الطلاب المتفوقين مع زملائهم العاديين، وتجنبًا لتلك المشكلات التي تنجم عن عزلتهم وإقامتهم الداخلية بمدرسة المتفوقين.

ثم قامت الوزارة في العام الدراسي ١٩٦٦/٦٥م بفتح فصول خاصة للمتفوقين بها ببعض مديريات التعليم في محافظة الغربية وسوهاج والدقهلية لكي توفر عنهم عناء الالتحاق بمدرسة المتفوقين الثانوية بالقاهرة .

وفي عام١٩٨٧م اشارت استراتيجية تطوير التعليم في مصر إلى ضرورة مراعاة انتقاء الطلاب المتفوقين وفقًا لمعايير موضوعية، ووضعهم في فصول خاصة لمتابعة تفوقهم وتنميته.

وفي عام ١٩٨٨م صدر القرار الوزاري رقم ١١٤ بشأن إنشاء فصول للطلاب المتفوقين بكل صف دراسي، وقد تضمن القرار الوزاري الصادر في ١٤/مايو/١٩٨٨م ثلاثة عشر مادة نوجزها فيما يلي :

- ينشأ بكل مدرسة ثانوية عامة فصل او عدد من الفصول بحسب الأحوال للطلبة المتفوقين بكل صف دراسي .

- الغرض من هذه الفصول تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتقدير الفروق الفردية بين الطلبة، ورعاية ذوي القدرات العقلية والتحصيلية الفائقة منهم، وتهيئة الظروف التربوية وتوفير الفرص التعليمية الشاملة التي تساعد في إنماء مواهبهم وإظهار استعداداتهم وتحقيق اقصى استفادة من إمكاناتهم وإثراء شخصياتهم وتنميتها من أجل إعداد جيل من الموهوبين العلماء القادرين على المساهمة الفاعلة في صنع التقدم الإنساني .

- يتم انتقاء طلبة هذه الفصول من بين الناجحين في امتحان شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي بمجموع كلي للدرجات لا يقل عن ٩٠% .

- يجوز بقرار من وزير التعليم عقد امتحان خاص للكشف عن قدرات الفهم والتحصيل التي يجب أن يتميز بها طلبة هذه الفصول، والا يزيد سن الطالب في أول أكتوبر عن ١٦ عامًا، وألا يكون الطالب قد رسب في أي صف من الصفوف الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي .

- يسمح بالتحرك الأفقي بين فصول المدرسة الثانوية العامة بحسب استعدادات الطلبة، فيتاح لكل من يثبت جدارته من طلبة الفصول العادية الانتقال إلى فصول الطلبة المتفوقين إذا اجتاز امتحان الطالب المتميز الذي يجرى لهذا الغرض كل عام، وذلك وفقًا للمعايير التي تحددها الإدارة التعليمية بما لا يقل عن ٩٠% من النهاية العظمى لمجموع الدرجات وإذا لم يحافظ الطالب على جدارته طوال سنوات الدراسة الثانوية للاستمرار فيها بأن قلت نسبة درجاته في إحدى سنوات النقل عن هذا المستوى فإنه ينقل إلى الفصول العادية ويجوز إعادته إلى فصول المتفوقين مرة أخرى إذا عاد إلى مستواه السابق .

- لا تزيد كثافة الطلبة في هذه الفصول عن ٣٥ طالبًا للفصل بأية حال .

- يرشح للتدريس في هذه الفصول مدرسون ذو كفاءة خاصة في مواد تخصصهم ووفق قدرتهم على فهم طلابهم الذين يتعاملون معهم ووقوفهم على أفضل طرق تدريس موادهم، وأن يكون لديهم

الاستعداد للإشراف عليهم وتتبعهم في دراستهم وفي نواحي نشاطهم التعليمي، ويساعدهم في هذا التوجيه أخصائيون اجتماعيون ونفسيون .

– يراعى أن يكون نصاب المدرس في هذه الفصول ١٤ حصة في الأسبوع، ونصاب رائد الفصل أو رائد النشاط المدرسي ١٠ حصص في الأسبوع، ونصاب المدرس الأول ٨ حصص في الأسبوع .

– توفر لهؤلاء الطلبة المختبرات والمعامل المزودة بالأجهزة والأدوات والمواد اللازمة لإجراء التجارب، بحيث تتاح لكل طالب الفرصة لإجراء التجارب المعملية بنفسه والتدرب على الدقة العلمية والفهم السليم للنظريات العلمية بما يتاح لهم ممارسة أنشطتهم وهواياتهم بإشراف من اساتذتهم .

– تدعم المكتبات المدرسية بالكتب المناسبة وغيرها من الوسائل السمعية والبصرية تيسيرًا لهؤلاء الطلبة الاطلاع والبحث وتأكيدًا لمبدأ التعلم الذاتي وتشجيعًا وتدريبًا عليه .

– تسير المناهج في هذه الفصول وفق المناهج المقررة في مرحلة التعليم الثانوي مع إضافة مقررات أخرى تتفق مع قدرات الطلبة المتفوقين يحددها وزير التعليم، ويجوز أن تكون هذه المقررات ضمن مجموعات يتاح للطلبة الاختيار بينها .

– يؤدي طلبة فصول المتفوقين امتحانًا عامًا في المواد أو المقررات المذكورة على المستوى الرفيع الذي يتناسب مع مستواهم المتميز إضافة إلى التقويم المعمول به للطلبة العاديين .

واستمرارًا من الوزارة في دعم الرعاية للطلاب المتفوقين، صدر القرار الوزاري رقم١٩٠ بتاريخ ١٩٩٠/٦/١٦م بشأن تعديل شروط القبول في فصول الطلاب المتفوقين بالمدارس الثانوية العامة والذي نص على:

١– الحصول على ٨٥% على الأقل من المجموع الكلي لدرجات امتحان الشهادة الإعدادية .

٢– ألا يزيد سن الطالب في أول أكتوبر على ١٦ سنة .

٣– ألا يكون قد رسب في أي صف من صفوف الدراسة في التعليم الأساسي .

٤- لابد من اجتياز الطالب امتحانًا خاصًا -دون رسوم- للكشف عن قدرات الفهم والتحصيل وتقوم الوزارة بإعداد الأسئلة ولجان هذه الامتحانات وفق القرار الوزاري الذي يصدره وزير التعليم

وفي عام ١٩٩٠م قامت الإدارة العامة للتعليم الثانوي بتقييم تجربة فصول المتفوقين بالمرحلة الثانوية، كما قام عدد من الباحثين بتقييم تدريس بعض المواد في هذه الفصول، وكانت أهم نتائج هذا التقييم ما يلي:

١- أن التجربة كانت غير موفقة في عام ١٩٨٩/٨٨م حيث عزفت كثير من المدارس عن عمل فصل للمتفوقين خاصة في غياب المنهج والكتاب الإضافيين وذلك لأن مجلس رؤساء القطاعات والإدارة المركزية كان قد أصدر قرارًا في يونيه ١٩٨٩م، بإلغاء الكتب وبخاصة المواد الإضافية .

٢- لم تعط حوافز مادية أو معنوية للطالب أو المعلم، او المدرسة، مما أثر على المناخ العام لبذل مزيد من الجهد والوقت وبالتالي أثر في نجاح التجربة .

٣- تجاوزت بعض المدارس عن الكثافة المقررة لها لعدم توافر حجرات بها .

٤- اعتذر بعض الطلبة المتفوقين بالمدارس غير الملحق فصول بها للمتفوقين عن الانضمام إلى هذه الفصول بالمدارس الأخرى لبعدها عن مكان إقامتهم .

٥- لم توجد دراسة كافية عن أهداف التجربة، وبالتالي لم تعد الخطط العلمية اللازمة لتحقيق الهدف بصورة واضحة أو محددة .

٦- لم توجد لدى المعلمين خبرة كافية بطرق التدريس وأساليبه في هذه الفصول، كما كانوا يفتقرون إلى أساليب رعاية المتفوقين وطرق اكتشاف الموهوبين منهم وصقلهم .

٧- الأخصائيون الاجتماعيون كانوا يفتقرون إلى الخبرة المتعلقة بمجال الرعاية الاجتماعية للمتفوقين وكيفية استثمار قدراتهم لصالح المجتمع .

٨- اقتصرت البرامج الخاصة برعاية هؤلاء المتفوقين في بعض المدراس على إشرافهم في بعض الرحلات المدرسية ذات الأهداف الاجتماعية، وتنظيم عدد محدد من المسابقات النوعية التي أتاحت للطلبة فرص القراءة والاطلاع .

٩- لم تعزز الصلة بين المنزل والمدرسة توحيدًا للمعاملة التربوية وللتعرف على أسس رعاية المتفوقين .

١٠- لم يوفق كثير من الطلبة في الحصول على الشروط اللازمة لاستمرارهم في الدراسة بفصول المتفوقين .

١١ – وجدت بعض المدارس صعوبة في وضع أسئلة الامتحانات لعدم الانتهاء من دراسة القدر المعقول من المادة وخاصة في بداية التنفيذ عام ١٩٨٩/٨٨م، وكذلك شكلت مواعيد الامتحانات صعوبة أخرى لضيق الوقت بين امتحان النقل وامتحان الشهادات العامة المطلوب فيها إخلاء المدارس لإعداد لجان الامتحانات.

وقد عملت الوزارة على ضرورة التغلب على هذه المشكلات، فأعدت توجيهات عامة بشأن فصول المتفوقين بالمدارس الثانوية العامة للعام الدراسي ١٩٩٦/٩٥م للعمل على تنفيذها، كما أعدت منهج للمتفوقين للصف الثالث الثانوي فيما يتعلق بالدروس المتعمقة في الفلسفة والمنطق، والرياضيات وقدمت اقتراحًا بشأن تعميق المهارات اللغوية الأساسية للطلاب المتفوقين في الصف الأول الثانوي في مادة اللغة الفرنسية وتدريبات الثانوية في اللغة العربية، وحددت موضوعات يتم التعمق فيها في الدراسات الاجتماعية والعلوم وكذلك أساليب اللغة الإنجليزية للمتفوقين في الصف الثالث الثانوي، وحددت الأهداف العامة والأهداف السلوكية لكل من هذه المواد وأساليب التقويم التي تتبع .

٤- أساليب الكشف عن الموهوبين في المدارس الثانوية في مصر :

يرى التربويون أن عملية الكشف عن الموهوبين يجب أن تتم في مرحلة مبكرة من حياتهم، لأن ذلك يساعد على توفير الخدمات والبرامج التعليمية المناسبة لهم، لتحقيق أكبر قدر ممكن من النمو في

القدرات والإمكانات لديهم، ويرون، أن عملية الكشف هذه إذا لم تتم بسهولة في مرحلة الروضة، ويمكن أن تتم في المرحلة الابتدائية، وبخاصةً في السنوات الثلاث الأولى منها.

وفي عام ١٩٨٨ قامت الإدارة العامة للتربية الاجتماعية بتنفيذ مشروع مراكز إعداد الفائقين ويشترط للالتحاق بهذه المراكز ألا يقل مجموع الطالب عن ٨٠% من امتحانات النقل للثالث الاعدادي.وفي عام ٢٠٠٠ صدر القرار الوزاري رقم ٣١٢ لسنة ٢٠٠٠ بضم إدارة اكتشاف ورعاية الموهوبين ضمن هيكلة الإدارة العامة للتربية الخاصة ومن ضمن مهام هذه الإدارة تنفيذ برامج تدريبية لمشرفي الموهوبين بالتعاون مع الإدارة المركزية للتدريب، وتخصص مشرف للموهوبين بإدارات التربية الخاصة بالمديريات، وبكل مدرسة على مستوى الجمهورية.

وتشير ملاحظة تجربة رعاية المتفوقين في مصر، إلى أنه يتم التعرف على المتفوقين من خلال الأساليب التالية:

أولًا : درجات التحصيل الدراسي :

- ففي عام ١٩٥٥م كان يلتحق بمدرسة المتفوقين خمسة من العشرة الأوائل في كل مديرية تعليمية بغض النظر عن مجموع درجاتهم .

- وفي عام ١٩٧٣م صدر القرار الوزاري رقم ١٥٥ بجعل الحد الأدنى للقبول بمدرسة المتفوقين الثانوية بعين شمس ٨٠% من درجات الشهادة الإعدادية .

- في عام ١٩٧٤م صدر القرار الوزاري رقم ٨٠ برفع الحد الأدنى إلى ٩٠% من درجات الشهادة الإعدادية .

- وفي عام ١٩٧٩م صدر القرار الوزاري ٨٦ بتخفيض الحد الأدنى للقبول لأبناء المحافظات النائية إلى ٨٥% .

– وفي عام ١٩٨٨م صدر القرار الوزاري ١١٤، والذي أشار إلى أن يتم انتقاء طلاب فصول المتفوقين والمتفوقات في المدارس الثانوية من بين الناجحين في امتحان شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي بمجموع كل للدرجات لا يقل عن ٩٠% .

– وفي عام ١٩٩٠م صدر القرار الوزاري رقم ١٩٠ بشأن تعديل شروط القبول بفصول الطلاب المتفوقين بالمدارس الثانوية، والذي اشترط الحصول على ٨٥% على الأقل من المجموع الكلي للدرجات في امتحان الشهادة الإعدادية .

ثانيًا : امتحانات القبول (الاختبارات) :

بالإضافة إلى اعتماد درجات التحصيل الدراسي كأحد وسائل اكتشاف واختيار الطلاب المتفوقين، توجد أساليب أخرى لعل أهمها أسلوب امتحان القبول (الاختبارات) ويمكن رسم ملامح هذا الأسلوب كما يلي :

– فيما يختص بمشروع مراكز رعاية الفائقين، يتم اختيار الطلبة وفقًا لأعلى الدرجات، بما لا يقل عن ٨٥% من مجموع درجات آخر العام في سنوات النقل بالحلقة الإعدادية، ويفاضل بين الطلبة المتميزين في الأنشطة التربوية، وإذا زاد العدد تجري الاختبارات داخل المركز لاختيار المتميزين بالفعل .

وفيما يختص بفصول المتفوقين بالمدارس الثانوية تجدر الإشارة إلى ما يلي:

١– يتم انتقاء طلبة هذه الفصول من بين الناجحين في امتحان شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي بمجموع كلي للدرجات لا يقل عن ٩٠% ويجوز بقرار من وزير التعليم عقد امتحان خاص للكشف عن قدرات الفهم والتحصيل التي يجب أن يتميز بها طلبة هذه الفصول .

٢– وبعد أن صدر القرار رقم ١٩٠ في ١٦/يونيه/١٩٩٠م تم تحديد شروط القبول بفصول المتفوقين بالمدارس الثانوية وكان أهمها، لا يقبل الطالب في فصل المتفوقين إلا بعد اجتيازه امتحانًا خاصًا

دون رسوم للكشف عن قدرات الفهم والتحصيل، وتقوم الوزارة بالإعداد لأسئلة هذا الامتحان ولجانه وموعده.

وقد قامت الوزارة بتشكيل لجان من أساتذة كليات التربية لإعداد مجموعة من الاختبارات النفسية

وتقنينها، واختبارات القدرات للمتفوقين وقد استخدمت هذه الاختبارات في انتقاء الطلبة المتفوقين بعد صدور القرار الوزاري السابق .

٣- ولتوحيد أساليب قبول الطلبة في فصول المتفوقين ومدرسة المتفوقين الثانوية التجريبية للبنين بعين شمس، صدرت بعض القرارات الوزارية التي أكدت على ذلك، أهمها :

ا- القرار الوزاري رقم ٣٢١ لسنة ١٩٩٣م، بشأن الامتحان العام لمسابقة اختبارات القدرات العقلية والقدرة على التفكير الابتكاري للطلاب المتقدمين للالتحاق بفصول المتفوقين بالصف الأول الثانوي بالمدارس الثانوية العامة ومدرسة المتفوقين الثانوية التجريبية للبنين بعين شمس في العام الدراسي٩٤/١٩٩٥م.

ب- القرار الوزاري رقم ٣١١ لسنة ١٩٩٤م بشأن الامتحان العام لمسابقة اختبارات القدرات العقلية والقدرة على التفكير الابتكاري للطلاب المتقدين للالتحاق بفصول المتفوقين بالصف الأول الثانوي بالمدارس الثانوية العامة ومدرسة المتفوقين الثانوية التجريبية للبنين بعين شمس، ويعقد الاختبار على المستوى المركزي ويشمل ثلاث ورقات للطلاب المتقدمين للالتحاق بمدرسة المتفوقين التجريبية النموذجية للبنين، وورقتين لطلاب فصول المتفوقين.

جـ- القرار الوزاري رقم ٤١٢ بتاريخ ١٩٩٦/١٢/٨م بشأن الامتحان العام لمسابقة اختبارات القدرات العقلية والقدرة على التفكير الابتكاري للطلاب والمتقدمين للالتحاق بفصول المتفوقين بالصف الأول الثانوي بالمدارس الثانوية العامة ومدرسة المتفوقين الثانوية التجريبية للبنين بعين شمس في العام الدراسي٩٧/١٩٩٨م .

وكان من اهم ما تضمنته مواد هذا القرار ما يلي:

- يتم عقد اختبار مسابقة للطاب المتقدمين للالتحاق بالصف الأول الثانوي في مدرسة المتفوقين الثانوية التجريبية للبنين بعين شمس وفصول المتفوقين بالمدارس الثانوية العامة في القدرات العقلية والقدرة على التفكير الابتكاري من خلال امتحان عام مركزي ويراعى فيه أن تكون لجان وضع الأسئلة بواقع عضوين كحد ادنى لكل نوعية، من نوعيات الاختبارات التي يتم اختبار الطلاب فيها .

- يعتبر هذ الاختبار امتحان مسابقة لقبول الطلاب الذين اجتازوا امتحان شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي في كل مديرية تعليمية في فصول المتفوقين، وفق الكثافة التي حددتها الوزارة لهذه الفصول، وأعداد الفصول التي تحددها المديرية تبعًا لإمكاناتها وظروفها (مادة٢) .

- يعقد هذا الامتحان من دور واحد، ولا يعقد امتحان للمتغيبين عن هذا الامتحان ولا يسمح لهم بالالتحاق بفصول المتفوقين بالصف الأول مهما كان مجموع درجاتهم في امتحان شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي (مادة ٣) .

- يسمح بالتقدم لهذا الامتحان للطلاب الحاصلين على مجموع ٢٣٨ درجة فأكثر في امتحان شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي عام ١٩٩٧م .

وبالنظر لتطور أساليب انتقاء المتفوقين دراسيًا، نجد أنها اقتصرت في بداية الأمر على تحصيل الطالب دراسيًا في نهاية المرحلة الإعدادية فقط ٩٠% فأكثر، حتى عام ١٩٩٠، ثم صدر قرار وزاري عام ١٩٩٠ لتعديل النسبة لتصبح (٨٥%)، ثم أضاف شرط عقد اختبار مسابقة للطلاب للالتحاق بالصف الأول في مدرسة المتفوقين بعين شمس، وفصول المتفوقين بمدارس الثانوية العامة في الذكاء والقدرات الخاصة والآراء الشخصية من خلال امتحان مركزي.. ثم حدث تطورًا آخر عام ١٩٩٣ واشترط عقد اختبار مسابقة للطلاب المتفوقين للالتحاق بالصف الأول الثانوي في القدرات العقلية، والقدرة على التفكير الابتكاري، من خلال امتحان عام مركزي، وكذلك في عام ١٩٩٦، بإضافة اختبار لمضمون الامتحان العام، يقيس القدرة على التفكير الابتكاري من خلال امتحان مركزي، وذلك عام ٩٧/ ٩٨. ا.

وعلى الرغم من صدور بعض القرارات الوزارية بشأن الامتحان العام لاختبارات القدرات العقلية والقدرة على التفكير الابتكارى لمن يريد الالتحاق بفصول المتفوقين فى مدارس الثانوية مثل القرار الوزارى رقم ٣٢١ لسنة ١٩٩٣ والقرار الوزارى رقم ٣١١ لسنة ١٩٩٤ والقرار رقم ٤١٣ لسنة ١٩٩٦. إلا أن هذه الامتحانات – إن تمت – فهى إجراء شكلى أكثر منها وسيلة للفرز والانتقاء

٥- أساليب رعاية الطلاب الموهوبين في المدارس الثانوية في مصر :

كان من بين شروط الالتحاق بها ألا يقل مجموع الطالب عن ٨٥% في امتحان الشهادة الإعدادية، وألا يكون قد رسب في أي صف من صفوف المرحلة الإعدادية. هذا وقد صدر عام ١٩٨٨ القرار الوزاري رقم ١٤٤ الذي ينص في مادته الأولى على إنشاء فصل أو عدة فصول للطلاب المتفوقين بكل صف دراسي في كل مدرسة ثانوية عامة بهدف تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، وتقدير الفروق الفردية بين الطلاب، ورعاية ذوي القدرات العقلية والتحصيلية المرتفعة منهم. كما نصت المادة الثالثة من ذات القرار على ألا يقل مجموع درجاته في امتحان الشهادة الإعدادية عن ٨٥% وألا يقل عن ١٦ عامًا في أول أكتوبر مع سريان باقي الشروط السابقة بشرط أن تتراوح كثافة الفصل بين ٢٠- ٣٠ طالبًا، وإضافة مقررات أخرى تتفق مع قدرات هؤلاء الطلاب امتحانًا في هذه المواد الإضافية مع سريان القرارات الوزارية المعمول بها في جال تقويم الطلاب العاديين.

وتشير المتبعة السابقة لرعاية المتفوقين في مصر خاصة منذ قيام ثورة يوليو ١٩٥٢م، وحتى الوقت الحاضر، إلى أن هذه الرعاية اتخذت الأشكال التالية :

أولًا : نظام التجميع :

ويشمل هذا النظام عدة أساليب، وهي:

١- التجميع في مدرسة مستقلة:

مثل مدرسة المتفوقين التجريبية النموذجية انطلاقًا من اهتمام مصر برعاية الموهوبين في المجالات المختلفة اتجهت مصر في عام ١٩٨٨ إلى تنفيذ مشروع مراكز إعداد الفائقين من خلال مكاتب

الخدمة الاجتماعية المدرسية وكان يلتحق بها الطلاب الحاصلين على ٨٠% فأكثر من مجموع درجات امتحانات النقل.

٢- التجميع في فصول مستقلة:

وقد بدأت تجربة إنشاء فصول المتفوقين في بعض المدارس الثانوية بالقاهرة عام ١٩٦٠، ثم أخذت هذه الفصول في الانتشار بعد ذلك بباقي المحافظات. وتقوم برامج الدراسة في هذه الفصول على عزل المتفوقين، لأن دراستهم تتسم بنوع من التعمق، ويضمن هذا النظام أقصى نمو لقدرات الطلاب وشخصياتهم، نظرًا لمنافسة الشديدة التي تقود إلى الإتقان.. كما أنه يساهم في تجنب المشكلات النفسية والاجتماعية الناتجة عن الإقامة الداخلية بمدرسة المتفوقين، وممارسة المتفوق حياته وأوجه نشاطاته مع زملائه، وانفصاله نهم أثناء الحصص الإضافية فقط، مما لا يعزله أبدًا عن زملائه.وقد اختلفت الآراء حول نظام تجمع المتفوقين في فصول خاصة، فهناك فريق يرى فيه العديد من المزايا، وفريق يرى العكس.

ثانيًا : نظام التوزيع :

يهدف هذا النظام إلى توزيع التلاميذ المتفوقين على فصول المدرسة وعدم عزلهم لما له من فائدة كبيرة لكل من الطالب المتفوق دراسيًا وزملائه العاديين، ويشيع هذا النظام في المديريات التعليمية في مصر في المدارس التي لا يكفي عدد المتفوقين دراسيًا في الصف لإنشاء فصل دراسي لهم، ويرى مؤيدو هذا النظام أن فيه بعض المزايا أهمها:

- يجنب إدارة المدرسة مشكلات تسابق بعض الآباء إلى إلحاق أولادهم بفصول المتفوقين دراسيًا على الرغم من انخفاض مستواهم التحصيلي .

- وجود بعض المتفوقين في كل فصل يحفز غير المتفوقين على بذل الجهد

ثالثًا : الإثراء :

يركز المنهج الدراسي العادي في الغالب على تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق والمعلومات وتنمية بعض المهارات اللازمة للحياة لديهم، ونظرًا لوجود حاجات خاصة لدى الطلاب الموهوبين فقد يحتاجون إلى أنشطة أو خبرات أخرى لإشباعها، وغالبًا ما يتم ذلك من خلال إتاحة فرص الاختيار امامهم وعدم الاقتصار على نوع معين من الموضوعات المقررة التي يضمها المنهج الدراسي العادي، وهكذا فهم في حاجة إلى الإثراء الذي يشمل جميع الخبرات والأنشطة وطرق التدريس والتي تختلف عن تلك المستخدمة في الفصل الدراسي العادي.

وفي مصر كان الاتجاه الغالب في مناهج المتفوقين هو تعميقها، وإثرائها بإضافة مواد دراسية جديدة وتمكين الطالب من دراستها على أحسن وجه ممكن، وتسير المناهج في مدرسة المتفوقين وفصولهم وفقًا لمناهج التعليم الثانوي العام مع إضافة مقررات تتفق مع قدرات الطلاب المتفوقين، ويحددها وزير التربية والتعليم، ويجوز أن تكون هذه المقررات ضمن مجموعات يتاح الاختيار من بينها.

يُقصد بالإثراء أو الإغناء للبرنامج التربوي أو التعليمي، تزويد الطفل الموهوب بنوع جديد من الخبرات التعليمية، تعمل على زيادة المهارات والاتجاهات والمعارف المكتبية لدى الطفل الفائق، وقد يكون الإثراء أفقياً وذلك عن طريق التوسع بإضافة مواد جديدة إلى تلك التى يدرسها الطفل العادى لتتلاءم مع الموهوب، أو رأسياً عن طريق التعمق فى دراسة الموضوعات التى يدرسها الطفل العادى من نفس عمر الطفل الموهوب

ومن الملاحظ أنه بالرغم من أن الاتجاهات الحديثة في رعاية المتفوقين تنادي بأهمية حرية المتفوقين في اختيار مناهجهم، إلا أننا نلاحظ أن المناهج الدراسية للمتفوقين في مصر تسير بهذا النمط الموحد، دون إعطاء أية فرصة لحرية المتفوق في الاختيار، مما يعتبر إجهاضًا لمبدأ الفروق الفردية،.. كما أن إدارة المدرسة العادية لا توفر لطلابها مختلف الأنشطة، مع قصور واضح في إمكانيات المعامل وأجهزة الكمبيوتر، وزمن الفسحة في المدارس العادية لا يتجاوز الدقائق العشر، وهي لا تكفي الطالب لقضاء حاجاتهم البيولوجية.

الفصل الرابع

التنمية المهنية للمعلمين

تسابق العالم في إجراء تحديثات على مستوى النظم، بما في ذلك النظم التربوية للنهوض بطرق وأبعاد العملية التربوية، وذلك لمواكبة ما يشهده العالم من تطور كبير في مجالات عدة، والتطور في مجال التعليم يظهر بصورة جلية في المجال المعرفي والتكنولوجية الرقمية، وأصبح على عاتق كل فرد ينتمي للمجال التعليمي ضرورة إعداد نفسه إعداداً يؤهله لمواكبة متغيرات العصر. والمتأمل في الظروف الحالية التي يمر بها العالم بسبب جائحة كورونا الذي أصبح فيه التعلم عن بعد خياراً حتميًا، سيفهم لماذا أخذ موضوع التطور المهني للمعلم حيزًا كبيرًا في الأدب التربوي المعاصر؛ وذلك نظرا لأهميته المحورية في العملية التعليمية ولدوره في الحفاظ على معرفة المعلم ومهاراته، وتطويرها وفق المستجدات.

١- مفهوم التنمية المهنية للمعلمين :

ينتمي مفهوم التنمية المهنية، والمفاهيم المرتبطة به إلي فلسفة ومبادئ التربية المستمرة، والتربية الذاتية وتستند التربية المستمرة لمعني التغيير ومتضمناته في الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع.

وتنطلق النظرة الفلسفية للتنمية المهنية من مسلمة هامة تؤكد أن التغيير عملية مستمرة ومتسارعة، ومبنية علي مبادئ وأسس تركز علي أن التعليم عملية مستمرة مدي الحياة بما يحقق للتربية والتعليم المرونة والتكامل والوظيفية

وتعد التنمية المهنية مطلباً لا غني عنه لتطوير أداء المعلم ، حيث توجد علاقة تكاملية بين التنمية المهنية وبين تحقيق التطوير في أداء المعلم حيث أنه من خلال تفعيل عملية التنمية المهنية إحداث تكامل بين عمليات إعداد المعلم قبل الخدمة وبين الواقع المعاش في العملية

التعليمية، ويمكن من خلالها سد الفجوة التي تحدث نتيجة الخلل القائم بين الأداء الواقعي والأداء المرغوب فيه من قبل المعلم

وتعرف التنمية المهنية للمعلمين، بأنها مجمل الأنشطة التي تثري العمل المهني وهذه الأنشطة تشتمل علي النمو الفردي والتعليم المستمر والتدريب في أثناء الخدمة بالإضافة إلي تعاون القريق والجماعات الدراسية وتدريب الفريق، وبمعني أوسع كل خبرات التعلم الرسمية وغير الرسمية من إعداد المعلم قبل الخدمة حتي التقاعد وفي زمن التكنولوجيا

كما يمكن تعرف التنمية المهنية للمعلمين بأنها عملية مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم، تؤدي إلي تحسين كفايات المعلمين المهنية، وتجديد مسئووليلياتهم التربوية، وتزويدهم بكل ما هو جديد في مجال المعارف، والمهارات والسلوكيات المهنية التي يتطلبها عملهم التعليمي

ويمكن بلورة مفهوم التنمية المهنية للمعلم من خلال الإشارة إلي مجموعة الأهداف التي تترجم في وسائل وأنشطة، والتي تتخذها المؤسسة لتخطيط وتطوير مستقبل الوظائف لديها من خلال رفع الكفاءة والكفاية المستمرة للعاملين بها لتلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية للتطور الكمي والنوعي والتقني المستمر في الوظائف وفقاُ لمعايير ومتطلبات الجودة العالمية

كما يمكن تعريفها بأنها عملية مقصودة تتضمن مجموعة من الاجراءات المخططة والمنظمة يتم فيها تزويد المعلم بالمعارف والمهارات والقدرات المتعلقة بعمله ومسؤولياته المهنية بهدف تحسين وتطوير مهاراته وخبراته مدي حياته المهنية مع ضرورة أن ينتج منها تحسين في تعلم المتعلم.

ومن تم تتألف التنمية المهنية للمعلمين من ثلاثة مكونات وهي كالتالي:

- التدريب المهني ويهدف إلي إكساب المعلمين المهارات الصرورية لرفع كفايتهم المهنية بما يمكنهم من تحقيق المعايير المعمول بها .
- التربية المهنية وتهدف إلي تعديل أفكار المعلمين أو تطوير معتقداتهم تجاه عملهم وسلوكهم المهني، ودعم القيم المهنية لديهم عن طريق الدورات التدريبية والمشاركة في اللقاءات وفي الحلقات النقاشية والقراءات.
- المساندة المهنية وتهدف إلي توفير الاستقرار الوظيفي والتوطين داخل المدرسة لفترة كافية.

ومن ثم فأن التنمية المهنية للمعلمين تتعلق بتعلم المعلمين وتعلم كيفية التعلم وتحويل معارفهم إلى ممارسة لصالح نمو طلابهم. التعلم المهني للمعلم هو عملية معقدة تتطلب المشاركة المعرفية والعاطفية للمعلمين بشكل فردي وجماعي، والقدرة والاستعداد لفحص مكان كل واحد من حيث القناعات والمعتقدات وإدراك وتفعيل البدائل المناسبة للتحسين أو التغيير.

ومن ثم يمكن تعريف التنمية المهنية للمعلمين بأنها:" تلك الأنشطة والبرامج المستمرة التى يتم التخطيط لها وتنفيذها من أجل بناء وتطوير القدرات والمهارات والخبرات المختلفة للمعلمين وإعدادهم للقيام بالأدوار المتغيرة التى تفرضها متغيرات عصر التدفق المعرفى بطريقة أكثر كفاءة وفعالية

نستنتج مما سبق: أن التنمية المهنية بمفهومها الشامل سمة العصر وهي ذات معانٍ واسعة الاستخدام في مجالات تنمية المعلمين، كما أنها المفهومُ الأعمق والأشمل فهي تركز على بناء جوانب متعددة (معارف، وقيم، واتجاهات، ومهارات)، كما أنها عمليات تحسين مستمرة، تقدم في

قوالب متعددة، وأنماط مختلفة وباستراتيجيات متنوعة يتم من خلالها تلبية احتياجات المعلمين، وتعزيز نقاط القوة، ومعالجة جوانب الضعف والقصور.

٢- أهداف التنمية المهنية للمعلمين:

ترتبط أهداف التنمية المهنية للمعلمين بالأهداف العامة للنظم الإدارية والأكاديمية المستخدمة في التعليم، والتي تسعي إلي تغيير سلوكيات وأداء المعلم والتي تنعكس علي أداء الطلاب وتحسين مخرجاتهم، ومن ثم فإن التنمية المهنية تهدف إلي:

- تنمية وتطوير المعارف والمهارات اللازمة للمعلمين لأداء أعمالهم بشكل متقن ومتقدم يواكب التقدم العلمي.
- تشجيع التطوير الذاتي للمعلمين من خلال مشاركتهم في برامج التعلم المستمر بالإضافة إلي تطوير قدراتهم علي التفكير الإبداعي غير التقليدي والتجديد .
- مساعدة المعلمين علي تقويم أدائهم بشكل مستمر حيث أن المعلم الناجح هو الذي يستطيع معرفة نقاط القوة والضعف في أدائه من خلال تطوير كفايات ومهارات التقييم بأنواعه.
- تشجيع المعلمين علي تطوير مدراسهم من خلال الوصول إلي معيار أداء متميز يعتمد علي الجودة، بما أن التعليم هو استثمار في رأس المال البشري لذا فهو يحتاج إلي توفير كافة الإمكانات المادية والبشرية لنجاح العملية التعليمية هذا بالإضافة إلي أنها توفر للمدارس جميع احتياجاتها بحيث يكون معيار الأداء هو الجودة.
- تلافي أوجه النقص والقصور في برامج التنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة مع تقديم تغذية راجعة وإعطاء نوع من التعزيز لمؤسسات إعداد المعلم عن نوعية وكفاءة المعلم المتخرج منها.

- تحقيق شراكة فعالة بين المدرسة ومجتمعها المحلي والمؤسسات الأخري بتدريب المعلمين وأعضاء المجتمع الخارجي علي القيام بالأدوار المنوطة بهم.
- تطوير قدرات التفكير الإبداعي للمعلم والتي تنعكس بدورها علي قدرات التفكير الإبداعي للطالب لإنتاج طالب قادر علي التنافسية محليا وعالميا .

ويمكن تلخيص أهداف التنمية المهنية للمعلمين كما وضحها ثاني حسين خاجي الشمري علي النحو التالي:

- مسايرة المستجدات في نظريات التعليم والتعلم والعمل علي تطبيقها لتحقيق فاعلية التعلم .
- مواكبة المستجدات في التخصص وتطبيق كل ما هو جديد ومستجد.
- ترسيخ مبدأ التعلم المستمر، والاعتماد علي أساليب التعلم الذاتي.
- تنمية مهارات توظيف تقنيات التعليم المعاصرة، واستخدامها بفاعلية في توصيل المعلومات للمتعلم.
- تمكين المعلم من مهارات استخدام مصادر المعلومات، والبحث عن كل ما هو جديد ومتطور.
- المساهمة في تكوين مجتمعات تعلم متميزة متطورة تقدم خدمات فاعلة للمجتمع ومعالجة القضايا التعليمية بأسلوب علمي متطور.

٣- أهمية التنمية المهنية للمعلم:

يُعترف بالتطوير المهني للمعلمين كأداة رئيسية يمكن من خلالها تحسين التدريس وبالتالي تحسين تحصيل الطلاب. التطوير المهني هو أيضًا طريقة لتقديم المناهج والإصلاحات التربوية. يحتاج

المعلمون إلى التنمية المهنية للتعلم والتعاون والتطبيق ، مصحوبة بالدعم القائم على المدرسة والفصول الدراسية ، لدمج السلوكيات الجديدة بشكل كامل في ذخيرة المعلم

ومن ثم تتبلور أهمية التنمية المهنية للمعلم فيما يلي

- بدأت الدول في جميع أنحاء العالم في الوقت الحالي في إصلاحات عميقة لأنظمتها التعليمية، وأحد أهم التغيرات التي تم إدخالها تتعلق بالتحول الكبير في أنواع وطبيعة مخرجات التعلم المتوقعة من الطلاب.
- الغرض من المدرسة في الوقت الحالي ليس مجرد تقديم المعرفة بالموضوع، وإعداد الطلاب لوظائفهم المهنية المستقبلية، إنما الهدف هو تثقيف مواطني القرن الحادي والعشرين لتزويدهم بالقدرةعلي اتخاذ قرارات مسئولة نتيجة امتلاكهم كفاءات القرن الحادي والعشرين وهي القدرة علي التفكير بشكل نقدي وإبداعي، والتواصل والتعاون مع الآخرين بشكل فعال، وهذا يتطلب بالضرورة تحولات عميقة في المناهج والممارسات التعليمية، وفي الطريقة التي يدرس بها المعلمون للطلاب.
- يعد المعلمون هم أساس نجاح مبادرات الإصلاح، حيث أنهم في النهاية هم المسئولون عن تنفيذ هذه المبادرات داخل الفصل الدراسي، ومن المتوقع أن يلعب المعلمون مجموعة متنوعة من الأدوار في المدارس في القرن الحادي والعشرين، ويتطلب تحقيق هذه الأدوار مجموعة واسعة من الكفاءات المهنية والشخصية.

- أن يكون المعلمون قادرين علي تزويد جميع الطلاب بفرص للتعلم العميق والهادف، وكونك معلم فإن ذلك يتطلب أيضا القدرة علي العمل بشكل تعاوني مع الآخرين، والبحث عن فرص لمزيد من التعلم داخل المدرسة وخارجها.
- يحتاج المعلمون إلي امتلاك قيم شخصية معينة تسمح لهم بالعمل كقادة للتغيير الاجتماعي، حيث يكونوا قادرين علي الحفاظ علي محتوي تعليمي عالي الجودة مع تبني توجه العدالة الاجتماعية .
- أن العديد من المعلمين يحتاجون إلي توجيه ودعم مكثف حتي يتمكنوا من التدريس وفقاً للمبادئ المبتكرة التي تتلائم مع المجموعة المتطورة من الكفاءات مثل : المعرفة والمهارات المتعلقة بالممارسة المهنية والتعاون والقيادة والنزاهة والالتزام بالتعليم والتغيير الاجتماعي لضمان نجاح الإصلاحات التعليمية.
- توفير فرص للتنمية المهنية أمر ضروري لأن برامج تعليم المعلمين الأولية لا يمكن أن توفر لهم جميع المهارات المطلوبة في الفصل الدراسي، فالمتوقع من معلمي اليوم هو تبني التعلم مدي الحياة ليكونوا قادرين علي التكيف باستمرار مع المواقف الجديدة والاستجابة لمتطلبات المجتمع المتغيرة، وتوفير فرص التنمية المهنية للمعلمين عادة ما يحسن التزامهم ورضاهم الوظيفي، وذلك يكون له آثار إيجابية علي العملية التعليمية.

٤- دواعي وأسباب التنمية المهنية للمعلمين:

إن المعلم كموجه ومسير للعملية التعليمية وكعامل أساسي للارتقاء والنهوض بالمعرفة الإنسانية لابد له من السعي نحو تطوير مهاراته وقدراته من خلال التنمية المهنية التي وجدت انطلاقاً من المبررات والأسباب الآتية :

- مناداة المجتمع العالمي المعاصر بوجه خاص علي ضرورة تحقيق الجودة الشاملة في التعليم، إذ لن يتأتي ذلك إلا بالتنمية المهنية للمعلمين .
- تزايد التحديات المرتبطة بعصر المعلوماتية في مطلع الألفية الثالثة للقرن الحادي والعشرين.
- حاجة التدريب المستقبلي للمعلمين إلي التطوير لمواجهة تحديات العولمة .
- المعلم يكاد يكون أكثر عناصر العملية التعليمية تأثيراً في تعلم المتعلمين من خلال نموه الشخصي والمنهي، إذ الإعداد الذي يتلقاه قبل الخدمة مهما كانت جودته غير كاف لتمكينه من الاستمرار في أداء أدواره المتغيرة في ضوء التطورات التي تفرض نفسها علي مكونات منظومة التعليم، فالنمو المهني للمعلمين عنصر بالغ الأهمية بغية تنفيذ برامج الإصلاح والتطوير التعليمي.

كما أن أهم مبررات التنمية المهنية للمعلمين الأدوار والمسئولبات المتجددة والمتطورة والمطلوب من المعلم أداء هذه الأدارة بدرجة عالية من الكفاءة والجودة، ومن أهم هذه الأدوار الداعمة للتنمية المهنية للمعلمين ما يلي :

- المعلم كمخطط لعملية التدريس: فالمعلم محتاج إلي تحويل عمله إلي مجموعة من الخطوات المنظمة المترابطة ، مما ينتج عنه توفير وقت المعلم وتوجيهه للاستغلال الأمثل للموارد المتاحة في العملية التعليمية وتوفير الفرص للطالب لبلوغ الأهداف المنشودة، وتحقيق الترابط بين أهداف

التعليم وطرائقه ووسائله وبين الطلاب وقدراتهم مما يؤدي إلي تجنب المعلم للارتجالية والعشوائية التي قد تحيط بمهامه.

- المعلم كمرشد للعملية التعليمية : تمر العملية التعليمية في الوقت الراهن بالعديد من المستجدات التعليمية ويتطلب ذلك تغيير بنية الدراسة والتب تعد طريقة لبناء علاقات بين التلاميذ والمعلمين، فتحول المعلم القائد إلي مرشد للتلاميذ، ويتطلب هذا تدريب المعلم علي القيام بدوره الجديد ويتحقق ذلك من خلال توفير برامج التنمية المهنية لرفع كفاءة المعلم المهنية أثناء الخدمة.
- المعلم كمحدد للأهداف التعليمية: يمثل تحديد الأهداف التعليمية ركناً أساسياً في أدوار المعلم المهنية، ويرجع ذلك لما تحتله الأهداف التربوية من مكانة بارزة في العملية التعليمية، نظراً لأن الأهداف التعليمية من أكثر العناصر تأثيراً في أداء المعلم وفي عمليات التقويم ولها أثر فعال علي جميع جوانب العملية التعليمية(التخطيط – التنفيذ– التقويم).
- المعلم كمستخدم لطرق التدريس الحديثة في عملية التعليم: يحظي استخدام طرق التدريس الحديثة باهتمام خاص في العملية التعليمية، نظرا لارتباطها بعناصر المنظومة التعليمية (المعلم – الطالب– المنهج) وارتباطها بمدي قدرة المعلم علي ايصال المعلومة لطلابه، كما أنه بناء عليها تتحدد قدرة الطالب علي التحصيل.
- المعلم ودوره لتوظيف الأنشطة في العملية التعليمية: يمثل الدور الخاص بتوظيف المعلم الأنشطة في العملية التعليمية دعامة أساسية في الحكم علي مدي أدائه المهني، ومرد ذلك زيادة الاهتمام التربوي في الفترة الأخيرة بجانب الأنشطة التربوية، والاهنمام بالأنشطة التربوية من جميع النواحي التخطيطية والتنفيذية والتوجيهية والتقويمية.

- المعلم ودوره لتوظيف التكنولوجيا في عملية التدريس: لقد أصبح توظيف التكنولوجيا في خدمة العملية التعليمية داخل حجرات الدراسة بالمدارس وخارجها ضرورة أساسية انطلاقا من حاجة المجتمع المصري إلي شخصيات قادرة علي مواكبة تغيرات وتطورات العصر، وحاجة المجتمع المصري الدائمة إلي فئة العمالة الماهرة في قوة العمل.

- المعلم ودوره في تنوع أساليب التقييم في عملية التدريس: يتفرد جانب التقييم في التعليم بأهمية خاصة، فمن خلاله يعرف القائمون علي العملية التعليمية والتلاميذ نتيجة أعمالهم ويبين لهم ما قد وقعوا فيه من أخطاء مما يوضح لهم مستوي الأداء الحالي للعملية التعليمية، مما يعمل علي استخدامه كنقطة انطلاق نحو عمليات التحسين والتطوير للعملية التعليمية، مما ينعكس علي إيجابا علي أداء القائمين علي العملية التعليمية .

- المعلم ودوره في إدارة الوقت أثناء التدريس: يمثل الوقت الذي يقضيه المعلم داخل المدرسة التزاماً بين المعلم وبين وزارة التربية والتعليم، مما يضفي علي إدارة المعلم لوقته داخل المدرسة قوة ويجعله من المهارات الأساسية التي تجب علي المعلم امتلاكها، ويتميز المعلم الذي يمتلك هذه المهارات بتوجيه وتركيز انتباه علي الأمور الأساسية التي ينبغي له فعلها.

- المعلم ودوره في إدارة الصف الدراسي: لقد وجهت الأنظار في الفترة الأخيرة إلي إدارة الصف نظراً لأهميتها في العملية التعليمية وخلق روح الإبداع عند المعلمين، وخلق نوع من العلاقات القوية بين أفراد المجتمع المدرسي.

- المعلم ودوره في مشاركة إدارة المدرسة : تمثل المتطلبات الإدارية الحديثة جانبا هاما في تطوير العملية التعليمية حيث يتم دعمها بأدوار جديدة للمعلم للمساعدة في العمل الإداري.

– التزام المعلم بأخلاقيات المهنة: ينبع الاهتمام بالتزام المعلمين بأخلاقيات مهنة التعليم من طبيعة التعليم فهي عملية أخلاقية، مما يستدعي الاهتمام بامتلاك معلم المدرسة الالتزام بأخلاقيات المهنة والتي تتضمن مدي قيام المعلمين بواجباتهم المطلوبة منهم ومدي التزامهم بالقوانين واللوائح المنظمة للعملن والسلوكيات والقيم والمبادئ الأخلاقية التي ينبغي للمعلمين الالتزام بها أثناء مزاولة دوره التربوي داخل وخارج المدرسة .

وتزايدت في السنوات الأخيرة المعارف وتراكمت بشكل كبير وتضاعفت بشكل يصعب علي الأفراد وملاحقتها وخاصة للمتخصصين، وأصبح لزاما علي أصحاب المهن ضرورة الجري وراء كل جديد في مجالات عملهم، وبالتالي اقتضت تلك المتغيرات والمستجدات تجديد المعارف والثقافة، وذلك يعني استمرارية التدريب، وإذا كان التدريب ضروريا لكل أصحاب المهن والتخصصات فإنه من أولي أكثر وجوبا للمعلمين، وتتمثل دواعي التنمية المهنية للمعلمين فيما يلي:

– سد النقص وأوجه القصور في عملية الإعداد: نتيجة وجود كثرة من المعلمين غير المؤهلين تربويا، كما لوحظ التغيرات التغيرات الحادثة في المناهج وطبيعة العصر، وفي ضوء ذلك كان التدريب مطلب ضروري لاستكمال القصور في عملية الإعداد لرفع مستوي المعلم إلي الحد الذي يحقق أهداف المرحلة التعليمية.

– تأهيل المعلمين الجدد: تعتبر المتطلبات المهنية لمهنة التعليم، ومعرفة أدوار المعلم ومسؤولياته تجاه كل طالب أو طالبة، منطلقات جوهرية لتأهيل المعلمين الجدد.

– تدريب المعلمين لمواجهة مقتضيات العصر: يتطلب عصر العولمة تدريب المعلم تدريبا مختلفا وإعداد غير مسبوق وانفتاحا علي كل التجارب العالمية وتنوعا في الخبرات والقدرات، وضرورة التدريب لإعداد المعلمين للتعامل مع التكنولوجيا الجديدة.

– ضرورة التدريب لمواجهة عصر التفجر المعرفي: ما أنتجه العالم من معلومات قابلة للتداول خلال الأعوام الثلاثين الماضية يتجاوز في كميته ما أنتجه العالم خلال خمسة آلاف عام من عمر الحضارة الإنسانية، وذلك التراكم المعرفي الهائل يشكل أعباء جساماً علي المعلمين للإطلاع علي الجديد في تخصصهم وتكنولوجيا التعليم بشكل عام، بحيث أصبح من المستحيل أن يبقي فرد بمعزل عما يستجد من معلومات في مجال تخصصه أو بمعزل عما يحدث في العالم نفسه، كما أن جودة الإعداد لا تغني المعلم عن الحاجة للمزيد من المعرفة لطرق حل المشكلات المتجددة ومهارته وكفاءته لا تبقي لفترة طويلة وذلك للتطورات السريعة في مادة تخصصه وفي أساليب تدريسها.

– دور التدريب في رفع إنتاجية المعلم: لما كانت عملية التغيير مستمرة، والمعارف تتراكم بشكل يومي، فإن عملية تأهيل المعلم في حاجة إلي تعلم مستمر مدي الحياة بما يمكنه من من ملاحقة الجديد في ميدان العمل ورفع كفايته الإنتاجية من خلال زيادة مهاراته واتجاهاته.

– التدريب كضرورة للتجديد التربوي: يعد تطوير التعليم مطلبا قوميا في الوقت الحاضر كضرورة للمستقبل حيث لم يعد اكتساب مجموعة من المهارات يكفي للأداء الكفء في أي مهنة من المهن، فالمعرفة تتغير وتتجدد بسرعة فائقة، والمهارات التي يحتاجها أي فرد لمهنة معينة تتسع وتتفرع بدرجة هائلة مما يلقي علي الفرد تجديد معارفه ومهاراته واتجاهاته كل فترة زمنية قصيرة تحت ما يسمي بالتنمية المهنية المستديمة التي تحقق مبدأ التعلم مدي الحياة.

أي أن عملية التعلم والتعليم تشكل عنصراً أساسيا في إحداث هذا التطور ونظراً لما يمثله المعلم من أهمية باعتباره الركن الأساسي من أركان النظام التربوي فان أهم الدعائم التي تركز عليها فلسفه التربية تكمن في تهيئه المعلمين وإعدادهم وتطويرهم بصورة مستمرة لتلبيه حاجات المجتمع الضرورية والارتقاء بالمستوي التعليمي وتزويدهم بالخبرات التي تؤهلهم للعمل التربوي المتميز، كما أن كل الأنظمة التعليمية تركز على أن المعلم أحد العناصر الأساسية للعملية التعليمية والتعلمية فبدون معلم مؤهل أكاديمياً ومتدربٍ مهنياً يعي دوره الكبير والشامل لا يستطيع أي نظام تعليمي الوصول إلى تحقيق أهدافه المنشودة، ومع الانفجار المعرفي الهائل ودخول العالم عصر المعلوماتية والاتصالات والتقنية العالية، أصبحت هناك ضرورة ملحة إلى معلم متطور بشكل مستمر ليواكب روح العصر؛ معلمٍ يلبي حاجات المتعلم في التعلم ويلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته نحو التقدم والرقي.

ومما سبق نستطيع نوجز أهم مبررات ودواعى الإهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين فيما يلى: العولمة، مبررات معرفية وتكنولوجية، مبررات مرتبطة بتعدد أدوار المعلم(المعلم كباحث وخبير تكنولوجى، المعلم كمتعلم ومفكرومبتكر،مصمم للخبرات التعليمية وميسر للعملية التعليمية، المعلم كمقوم للعملية التعليمية)، مبررات مرتبطة بضغف برامج إعداد المعلم بكليات التربية، مبررات مرتبطة بقصور وضعف برامج التدريب أثناء الخدمة، ومبررات مرتبطة بضعف التكامل بين إعداد وتدريب المعلم قبل وأثناء الخدمة، مبررات مرتبطة بالإصلاح المدرسي الشامل.

٥- مبادئ وأسس التنمية المهنية للمعلمين:

تستند برامج التنمية المهنية للمعلمين على مجموعة من المبادئ أو الأسس التى يجب مراعاتها حتى تنجح هذه البرامج فى تطوير أداء المعلمين أكاديمياً ومهنياً، وهذه المبادئ تتمثل فيما يلى

- وضوح وتحديد أهداف برنامج التنمية المهنية للمعلمين: إن وضوح وتحديد أهداف برنامج التنمية المهنية يسهم في زيادة استفادة المعلمين من هذه البرامج، وعليه وضع وصياغة أهداف برنامج التنمية المهنية بحيث:يحدد ما هو السلوك المطلوب من المعلمين لتحقيق هذه الأهداف، تحدد الأداء الذي يمكن أن يؤديه المعلم بعد الانتهاء من البرنامج.
- اعتماد إطار ونموذج لبرنامج التنمية المهنية: حيث أثبتت العديد من الدراسات أنه كلما اعتمدت عملية التنمية المهنية علي نموذج وإطار نظري لعملية التنمية المهنية، كلما كانت أكثر كفاءة وفعالية من البرامج الأخري التي لا تتضمن مثل هذه النماذج .
- مقابلة الحاجات المهنية المختلفة للمعلمين: فكلما عسكت برامج التنمية المهنية للمعلمين حاجات ومتطلبات المعلمين في واقعهم المهني العملي، كلما شعر المعلمون بأهمية هذه البرامج وزاد الإقبال عليها وهنا يجب مراعاة: تحديد الحاجات المهنية للمعلمين من خلال دراسة فعلية وواقعية للميدان، أن تمثل هذه الحاجات المهنية للمعلمين أولوية وأهمية كبيرة للمعلمين في ذلك الوقت.
- أن تحقق برنامج التنمية المهنية التوافق بين الأفكار النظرية والعملية للمعلمين: هناك العديد من برامج التنمية المهنية للمعلمين التي تنفصل فيها الأفكار أو الأطار النظري عن المارسات العملية للمعلمين، أو بمعني أخر غلبة الإطار النظري علي مثل هذه البرامج ومن هنا يجب

مراعاة التطابق بين الإطار النظري الذي يقدم في مثل هذه البرامج وبين الممارسات الفعلية للمعلمين حتي يكتب لها النجاح.

- الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات العملية في برامج التنمية المهنية:هناك العديد من الدراسات والبحوث الإجرائية التي تجري في الميدان، ومن هنا لابد من الاعتماد في وضع وتصميم برامج التنمية المهنية للمعلمين علي نتائج تلك البحوث والدراسات، وأخذها كاساس في إدخال التطويرات والتحسينات علي برامج التنمية المهنية.
- استخدام تقنيات وتكنولوجيا المعلومات: ويؤكد هذا المبدأ علي ضرورة تضمين أي برنامج من برامج التنمية المهنية للمعلمين استخدام التقنيات الحديثة في عملية التدريب، فهناك العديد من التقنيات التي يجب استخدامها مثل الكمبيوتر ، الانترنت، التدريس المصغر، والمختبرات اللغوية .
- استمرارية عملية التنمية المهنية والتطوير المهني للمعلمين: بمعني ضرورة أن تكون عملية التنمية المهنية والتطوير المهني عملية مستمرة، وذلك ما تفرضه التطورات الحديثة في شتي مجالات الحياة، بما فيها المجال التربوي والتعليمي، ومن هنا تأتي أهمية استمرارية تدريب المعلمين وتطويرهم مهنيا بما يتناسب مع تلك التغيرات.

ومن مبادىء التنمية المهنية للمعلمين أيضاً، ما يلى:

- التعليم المبنى على النتائج : حيث يتم التركيز على ما يتعلمه الطلاب ومايستطيعون القيام به، ويعتبر ذلك مؤشراً على نجاح عمليات التنمية المهنية، فالحكم على فعالية برامج التنمية المهنية يتم من خلال التغييرات فى الممارسات التعليمية داخل الفصول الدارسية ونتائج الطلاب

- البنائية: يجب أن تستند برامج التنمية المهنية على المشاركة النشطة والفاعلة من جانب المعلمين المتدربين
- المعايير: يجب أن تستند التنمية المهنية إلى المعايير المحددة عالمياً لضمان جودة برامج التنمية المهنية فى المواد الدراسية المختلفة وفى استخدام التكنولوجيا فى التدريس.
- الإستمرار: التنمية المهنية عملية مستمرة، يجب أن تكون المدرسة محورها.
- إعداد وتدريب المتدربين: يجب إعداد المتدربين إعداداً عميقاً فى التخصص وفى مهارات التطبيق العملى داخل الفصول الدراسية ومهارات التواصل والاتصال واستخدام التكنولوجيا التعليمية بكفاءة وفعالية.
- استخدام التكنولوجيا: يجب استخدام الوسائط التكنولوجية الحديثة فى برامج التنمية المهنية بحيث تشكل التكنولوجيا محوراً أساسياً ؛لإحداث نقلة نوعية فى هذه البرامج تتناسب ومتطلبات القرن الحادي والعشرين.

٦-مجالات وأبعاد التنمية المهنبة للمعلمين:

تتنوع مجالات التنمية المهنية للمعلمين وتتعدد أبعادها علي النحو التالي :

-المجال التربوي المهني: من خلال إطلاعه علي الجديد في الثقافة التربوية والنفسية وطرق التدريس والمناهج وأساليب التقويم واستراتيجيات التعلم الحديثة مثل : التعلم الذاتي، والتعلم المستمر والتعلم التعاوني.

- المجال الأكاديمي التخصصي، من خلال تزويده بما يستجد عقب تخرجه حتي يتواكب مع الجديد في مجال تخصصه.

- المجال الثقافي: من خلال تزويد المعلم بثقافة عامة واسعة تتيح له التعرف علي ما يحيط به من متغيرات وتطورات ومستجدات في مجتمعه وفي العالم من حوله.
- المجال الإداري: من خلال تنمية الوعي القانوني والإداري للمعلم ومعرفته بحقوقه وواجباته ومسئولياته وأدواره وعلاقاته مع الإدارة المدرسية ومع أولياء الأمور، وكذلك زملائه ومع طلابه وكيفية إدارته للفصل بكفاءة.
- المجال الشخصي : من خلال إمداده بمجموعة من الخصائص الشخصية للمعلم التي تساعده علي أداء عملة بنجاح.
- المجال الاجتماعي: من خلال غرس المهارات والقيم الاجتماعية من خلال تنمية مهارات العمل الجماعي وروح الفريق والتعلم التعاوني وكيفية التفاعل مع الزملاء ومع إدارة المدرسة في صنع القرار ووضع خطة المدرسة.

يتسع مفهوم التنمية المهنية ليشمل العديد من الأبعاد الهامة التي لا غني عنها لمعلم القرن الحادي والعشرين وفيما يلي توضيح ذلك كما يلي:

- المعرفة العامة والتربوية: إن المعلم في هذا العصر في حاجة إلي المعرفة العامة التي تجعله قادراً علي فهم المجتمع وإلي المعرفة التربوية المتخصصة التي ترقي بمستوي أدائه والمتمثلة فيما يلي: اكتساب المعلم لبعض المعارف حول نظريات التعلم الجديدة، الإلمام بمهارة تحليل الكتاب المدرسي للتفريق بين الخبرات ذات المعني وغير المعني، فهم العلاقة بين التدريس والتنوع الثقافي للتلاميذ في حجرات الدراسة، التعرف علي كيفية تصميم مواقف خبرة ذات معني في حجرات الدراسة.

- استراتيجيات التعليم والتعلم: يشمل هذا البعد ضرورة إلمام المعلم باستراتيجيات التعليم والتعلم المتجددة في القرن الحادي والعشرين والمتضمنة: إلمام المعلم بمهارات التفكير الناقد، اكتساب معارف ومهارات حول التعلم التعاونين إلمام المعلم بمعارف ومهارات حول كيفية تنظيم حجرة الدراسة وتحديد الأدوار.

- البحث الإجرائي: إن الخطوة الأولي لمراجعة أداء المؤسسات التربوية والتعليمية وجهود الأفراد والجماعات في التربية والتعليم ، وهي القيام ببحوث مترابطة حول ما يحدث في الميدان، وتعد البحوث الاجرائية التي يشارك فيها المعلمون من أفضل وأهم البحوث التربوية لأنها ترتبط مباشرة بالميدان، وتنطلق من مشكلات واقعية، ولها دور أساسي في الإصلاح والعلاج، وفيما يلي أهم المهارات التي يجب أن يتضمنها هذا البعد: الإلمام ببعض مهارات البحث الإجرائي، الإلمام بمعارف حول مفهوم الاستقصاء وأدواته ومزاياه، اكتساب معارف حول كيفية تقويم الأداء وتقويم مستويات قياسه.

- المستويات المهنية المعلمين: تأتي المستويات المهنية للمعلم كأحد أبعاد التنمية المهنية المهمة والتي تتضمن إلمام المعلم بما يلي: معارف حول مفهوم مجتمعات التعلم وأخلاقيات مهنة التعليم، مهارات تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع من حولها، مهارات تصميم مواقف تدريسية تقوم علي عمليتي التفكر والتأمل، كيفية إعداد ملفات الإنجاز بفاعلية.

- التكنولوجيا التعليمية: إن أحد جوانب التجديد التربوي في مؤسسات التعليم، يقوم علي الإفادة من إمكانات الثورة التكنولوجية المتمثلة في تكنولوجيا التعليم وعلي رأسها الحاسوب لما يملكه من إمكانات متطورة تسهم في تحسين وجودة الأداء المدرسي. الأمر الذي يتطلب ضرورة تأهيل

المعلم وتنميته مهنياً وبشكل مستمر في مجال تكنولوجيا التعليم وذلك من خلال إلمامه بما يلي: أساليب ومهارات استخدام الحاسوب في عمليتي التعليم والتعلم، استثمار الحاسوب كمصدر للتعلم والبحث، مهارات اختيار وتقويم وتطوير البرمجيات التعليمية، معارف ومهارات حول إعداد برمجيات تعليمية في مادة التخصص.

٧-مداخل التنمية المهنية للمعلمين

تتعدد مداخل التنمية المهنية للمعلمين، ومن أهم هذه المداخل ما يلى:

- **مدخل تدعيم المعلمين الجدد:** يقوم هذا المدخل على تقديم برنامج دعم للمعلمين الجدد وهم فى المدارس؛ فالبداية الجيدة المصاحبة لعملية الإرشاد ستؤثر على مستقبل المعلم الوظيفى ورغبته فى البقاء بمهنة التدريس، كما تنعكس على رغبته فى التغيير بطريقة إيجابية، وتستند برامج رعاية المعلمين الجدد إلى مجموعة متشابكة من الدواعى، منها : حاجة المعلمين الجدد إلى الإرشاد والمساندة؛ ليصبحوا فاعلين فى المنظمات المتعلمة وحاجاتهم إلى التقليل من إحساسهم بالعزلة، فضلاً عن تعزيز النمو الشخصى والمهنى ونقل الثقافة والمعرفة الضمنية خلال السنة الأولى من التدريس، حاجة المعلمين الجدد إلى التوجيه والمساندة فى مجالات التخطيط للتدريس واستراتيجيات التعليم، وإدارة سلوك التلاميذ والتقويم وإدارة الصف وهنا يظهر دور المشرف التربوى فى النمو المهنى وتطوير مهارات المعلم الجديد من خلال الاجتماعات وتوفير الأدلة والنشرات والزيارات الصفية.

- **مدخل البحث الإجرائي:** يعتبر البحث الإجرائي أحد المداخل المهمة فى التنمية المهنية للمعلم، والبحث الإجرائى هو نمط من البحوث يمكن المعلمين من دراسة وفحص أدائهم ومواجهة المشكلات التى تعترض عملهم داخل الصفوف والمدارس، ويقصد بأسلوب البحث الإجرائى: عملية تعلم مستمرة

وتفكير تأملى، وتعتمد على تأمل المعلم الباحث فى الممارسات التى يقوم بها فى الحقل التربوي بهدف تحسين ممارسته التربوية وفهم أفضل لطبيعة العملية التربوية، ويمثل مدخل البحث الإجرائى نموذجاً للتنمية المهنية من داخل المدرسة وليس من خارجها ؛حيث تتم صياغة برامج التنمية المهنية من قبل المعلمين أنفسهم، ويقومون بتنفيذها وتقويمها فى ضوء ما تسفرعنه من تعديل فى سلوك التلاميذ، أو تحسين فى تحصيلهم الدراسى أو تلبية احتياجات واهتمامات خاصة، وتحسين للمدرسة ككل.

ويعتبر إجراء البحث الاجرائي مهمًا للتطوير المهني للمعلمين، وممارساتهم التعليمية الفعلية ومعرفتهم النظرية ومع ذلك ، بالنسبة للعديد من المعلمين ، يعتبر البحث تحديًا جديدًا والبحث الإجرائي هو شكل غير مألوف من البحث في الفصل. الواقع المعزز هو عملية يعالج من خلالها الممارسون قضايا مهمة في ممارساتهم. في البحث الإجرائي ، يكون القصد دائمًا هو تحسين الممارسة ، ومحاولة فهم سبب نجاح شيء ما وكذلك محاولة معالجة ممارسة لا تعمل أو لم تعد تلبي التوقعات الشخصية ؛ علاوة على ذلك ، فإن التركيز المقصود هو تطوير ممارسات واستراتيجيات جديدة من خلال التفكير والتعديل المنظم والمنهجي.

– **المعايير العالمية مدخل للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين:** لقد بدأت حركة معايير برامج التنمية المهنية للمعلمين فى التسعينات من القرن العشرين فى الولايات المتحدة الأمريكية، من قبل السلطات القضائية التعليمية المختلفة والمنظمات المهنية التى رأت أن أطر ومعايير التنمية المهنية تساعد فى تحقيق النمو المهنى للمعلمين وتهدف معايير برامج التنمية المهنية إلى تنمية قدرة المعلمين على ممارسة عمليات التقييم الذاتى، وإكسابهم القدرة على تخطيط برامج التنمية المهنية

الذاتية، ومواصلة عمليات التعلم مدى الحياة، وتوجيه قرارات التنمية المهنية الفنية والتنظيمية وعمليات التقييم والمساءلة لمسارها الصحيح، وهذه المعايير يجب مراعاتها عند بناء خطط التنمية المهنية، وتنقسم هذه المعايير إلى ثلاثة أقسام رئيسة، وهى: معايير متعلقة بالإطار– ومعايير متعلقة بالعمليات – ومعايير متعلقة بالمحتوى.

- **ملف الإنجاز المهنى مدخل للتنمية المهنية للمعلمين:** يعرف ملف الإنجاز المهنى للمعلم بأنه" حقيبة تتضمن ما يجب أن يفعله المعلم، ويعرفه، وينجزه، وكيفية الإنجاز؛ بحيث يشير محتوى هذه الحقيبة إلى مدى نمو المعلم الأكاديمى والمهارى والوجدانى والإبداعى والمهنى، والإضافة إلى الحوافز المادية والمعنوية التى منحت له من قبل المسئولين، ويكون تصنيف هذه الحقيبة محدداً لمنجزات المعلم على فترات زمنية متتابعة، حتى تبرز مدى تطور أداء المعلم، ويعد استخدام ملف الإنجاز المهنى للمعلم Teacher Portfolio أحد أهم مداخل الارتقاء بمستوى أداء المعلم ؛التى تسهم فى تعزيز نموه المهنى، وتوثيق أدائه وخبراته وأنشطته المتنوعة فى العملية التعليمية، وتشجيعه على التعلم المستمر، والتقويم الذاتى، وتبنى أساليب التفكر والتأمل والممارسة الواعية؛ التى يجسد من خلالها فلسفته المهنية ومعتقداته التربوية؛ بالإضافة إلى أنه يشجع على التعاون وتبادل الخبرات بين المعلمين؛الأمر الذى يساعد على إيجاد نوعية جديدة من المعلمين المتميزين والمبدعين.
- **التنمية المهنية المتمركزة علي المدرسة مدخل للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين:** يمثل مدخل التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة اتجاهاً تربوياً حديثاً وهاماً ؛لأنه يهتم بالتنمية المتكاملة والشاملة لجميع المعلمين فى المدرسة، وقد ارتبط ظهور برامج التدريب داخل المدرسة

فى الدول التى أخذت به بحركات الإصلاح التعليمى وتطوير النظام، المدرسى؛ بما يحقق فاعلية المدرسة والتوجه نحو اللامركزية ونقل سلطة اتخاذ القرار إلى داخل المدرسة وتحقيق المشاركة المجتمعية الفعالة وتأكيد المسئولية، والمساءلة، ومواجهة المشكلات؛ ومحاولة حلها وقت حدوثها ومن خلال هذا المدخل تعمل المدارس فى سعيها نحو تحقيق الإصلاح المدرسى على تكوين بيئة مدرسية مناسبةللتنمية المهنية المستمرة للمعلمين، وتحويل المدرسة من بيئة تعليم إلى مجتمع مهنى للتعليم لجميع الموجودين بها، ويؤكد مدخل الإصلاح القائم على التنمية المهنية للمعلمين على أن المعلمين بالمدرسة يتعاملون على أن المدرسة وحدة تنظيمية مستقلة قائمة بذاتها، وأنها الوحدة الأساسية التى يجب التركيز عليها لإحداث التغيير وإصلاح النظام التعليمى ككل؛ ومن ثم فإن هذا المدخل يقوم على فكرة رئيسة مفادها أن المدرسة هى المنبع والوحدة الأساسية للإصلاح ، وأن المعلمين فى عمليات التنمية المهنية داخل المدرسة يزداد تعاونهم ودعمهم لبعض ويتكون لديهم شعور العمل بروح الفريق، وامتلاك هدف واحد ورؤية واحدة، وخطة عمل واحد ة، ومن ثم يصبحون أكثر تأثيراً وفاعلية فى تحقيق جودة التعليم داخل مدارسهم.

٨-الاتجاهات الحديثة في مجال التنمية المهنية للمعلم:

لم تعد التنمية المهنية عملية روتينية، ولكنها أصبحت أمراً ضرورياً، لنجاح العملية التعليمية، في ظل مناهج دراسية متغيرة، ومتطورة، وثورة معرفية هائلة، وتقدم تكنولوجي علي كافة الأصعدة، ومهارات مختلفة يجب أن يتمتع بها المعلم، وأدوار جديدة، يجب أن يقوم بها، ولذلك ظهرت اتجاهات حديثة للتنمية المهنية، يمكن عرضها علي النحو التالي:

- الاتجاه للتنمية المهنية المخططة والمبرمجة مستقبلاً، وبناء خطط للتنمية المهنية للمعلم تراعي متغيرات المستقبل وتساعد المعلمفي التعامل بنجاح معها:في ظل متغيرات المستقبل يجب توفير برامج تنمية مهنية فعالة للمعلمين تساعدهم علي أن يكونوا أداة فعالة لتنفيذ التطوير، وتطوير مهاراتهم فيما يتعلق بإدارة الصف واستخدام الوقت استخداماً فعالاً، واستخدام تكنولوجيا الحاسب الآلي والإنترنت، وأساليب التدريس المتعددة التي تحسن من تعلم الطالب.
- الاتجاه نحو التركيز علي الأدوار الجديدة والمتغيرة للمعلم كمدخل للتربية المهنية للمعلم ومساعدته في فهم تلك الأدوار والقيام بها مستقبلاً بفاعلية:المعلم في عمره الوظيفي يواجه متغيرات شتي لا يمكنه مواكبتها إلا بالتزود بالخبرات التي تؤهله لذلك، فالعلوم تتغير والأبحاث تضيف إليها كل يوم جديد، والتقنية تتسارع خطاها إلي المستحدثات والمبتكرات التي تغير كثير من معوقات البيئة، فأنماط الحياة والمجتمعات هي الأخري تغير نظمها وسياستها وأساليب العمل وخطط التنمية فيها، والعلاقات بين أفرادها ومؤسساتها والمتعلم يتأثر بهذه المتغيرات كلها لتغير حاجاته وطموحاته ونظرته إلي المستقبل.
- الاتجاه إلي التركيز علي المدرسة كوحدة للتنمية المهنية للمعلم وإنشاء وحدات التدريب والتقويم والجودة داخل المدارس: أصبحت مراكز التدريب في المؤسسات التعليمية فرصة كبيرة لتقديم برامج تنمية مهنية متجددة، ومتنوعة باستمرار وبتكاليف اقتصادية قليلة مع الاحتفاظ بجودة التدريب .
- الاتجاه لاستخدام أساليب وطرق حديثة في التنمية المهنية للمعلم مثل أسلوب فرق الحوار، أسلوب التفاعل مع الزملاء، أسلوب القوافل التدريبية، أسلوب التدريس النموذجي، أسلوب

مؤتمرات العمل: يجب تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين باستخدام مختلف الطرق والأساليب ومنها تحليل المجالات ذات الأولوية في عملية التدريب ومنخلال ردود فعل المتدربين وقياس أثر برامج التنمية المهنية علي المعلمين والملاحظات أثناء التدريس.

- الاتجاه نحو استخدام البحوث الإجرائية والميدانية كمدخل للتنمية المهنية للمعلم وتدريب المعلمين علي كيفية المشاركة الإيجابية في إجراء هذه البحوث والاستفادة منها في مجال المهنة والتدريس ومواجهة المشكلات التعليمية: أن بحث العمل في ميدان التدريس يعرف بأنه ذلك البحث الذي يبني من طرف واحد أو مجموعة أفراد أو مجموعات بغرض حل مشكلة أو الحصول علي معلومات لتحسين الممارسة والأداء، المعلم الباحث هو المعلم الملم بطرق التحليل والتفكير المنطقي والإبداعي، وهو القادر علي ممارسة هذا التفكير بأنواعهن وهو القادر علي تكوين المهارات المعرفية والبحثية للطلاب واللازمة للقرن الحادي والعشرين مثل سرعة الاطلاع وتحليل المشكلات بطريقة نقدية بناءة.
- التنمية المهنية الذاتية: ما يقوم به المعلم من تطوير لقدراته ومهاراته ومعارفه عن اقتناع واختيار شخصي، لأنه يري في تلك الممارسة استمرارية لكفاءته ولشخصه الاعتباري وولاء لمهنته، وتدفعه لمسايرة المعرفة المتطورة في التقدم العلمي ومواكبة الجديد في حقل التخصص، وتعميق معرفته بذاته وقدراته، وتشكيل سلوكه علي النحو الذي يمكنه من الإفادة من نقاط القوة عنده، وتلافي القصور، وتساعده علي تأدية العمل بثقة وفاعلية، وتمكنه من تحمل مسئوليات أكبر، كما تمده بما يساعده علي حل المشكلات والتحديات التي تواجهه.

الفصل الخامس

خبرات بعض الدول في مجال التنمية المهنية للمعلمين

أولا : التنمية المهنية للمعلمين في سنغافورة:

يؤمن القائمون على التعليم في سنغافورة بأن تنمية المعلمين اثناء الخدمة هي عملية منظمة ومخططة، تتم وفق منهجية محددة، قائمة على أسس علمية، وسياسات تدريبية واضحة . كما انها أعطت اهتمام بالتدريب والتنمية، فهي تقدم برامج تدريبية متنوعة للمعلمين على اختلاف المراحل والتخصصات، وتتصف بأنها متعلقة بالفصول الدراسية، ومكثفة ومستمرة، تركز على التعلم النشط،

تعزز التعلم التعاوني والمشاركة الجماعية داخل وخارج المدرسة، ترتبط باحتياجات واهتمامات المعلمين وبالأهداف.

الجهات المشرفة على تنمية المعلم في سنغافورة :

وزارة التربية بالتعاون مع الجامعات والكليات التربوية، ومؤسسات التدريب الخاصة، والمراكز التدريبية التابعة لجهاز التعليم، والمواقع الالكترونية الخاصة بالتدريب المستمر والتدريب عن بعد، والقنوات التلفزيونية الخاصة بالمعلمين التي تعرض فيها أبرز التجارب والمشاريع التي يقوم بأدائها المعلمون في الميدان.

أهداف التنمية المهنية للمعلم: في سنغافورة:

١- مساعدة المعلمين في بناء المعرفة ؛ فالمعلم يحتاج الى بناء المعرفة وليس الحصول عليها.

٢. يجب أن يكون المعلمون متعلمون مدى الحياة لذلك؛ فإن من أهم اهداف التنمية المهنية للمعلم هو تحسين قدرة المعلمين على التعلم.

٣. عقلية المعلمين، فإذا لم تكن عقلية المعلمين في المكان المناسبة لتنفيذ المبادرات الجديدة فإن أي شيء نفعله قد لا يكون مفيدا.

مجالات التدريب:

فإنها تتمثل فيما يلي :

١- الجانب العلمي والمعرفي التخصصي لدى المعلمين .

٢. مهارات استخدام تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتعلم.

٣. مهارات الاتصال والعلاقات الإنسانية وتعزيز روح الانتماء لمهنة التعليم.

من البرامج التدريبية لتنمية المعلمين في سنغافورة:

١- جماعات التعليم المهني على مستوى المدرسة الواحدة :لتعزيز التنمية المهنية المتمركزة حول المدرسة وليحقق التعليم المهني أهدافه لا بد من اعتبار الأسس التالية :

أ- معاملة المعلم كمتعلم فعال، ويتم اشراكه في تصميم المهام التعليمية التدريبية، وتنفيذها وتقويمها ومشاهدتها وابداء وجهة نظره فيها

ب. مشاركة المعلم بفاعلية بحيث يتفاعل عملياً مع إجراءات تنفيذ البحوث الإجرائية في الميدان، مستخدماً المنهج العلمي السليم .

ج. متابعة المعلم وتوجيهه من قبل فرق متخصصة في التدريب داخل المدرسة، حيث تقدم له الدعم والمساندة وتمكنه من اتقان المهارات التعليمية المطلوبة، وتساعده في تكوين اتجاهات إيجابية لديه نحو التنمية المهنية المستدامة .

د. تدريب المعلم على المهارات المطلوبة داخل المدرسة، وتطبيق نظام فعال في التواصل وتعزيز الجماعات المتعلمة التي تعتمد التعاون والتنسيق المشترك شعاراً لها في العمل

هـ- توجيه جهود المعلم نحو ربط التدريب وفقاً للمهارات المطلوبة بالمنهج والقدرة على تطبيقها وتقويمها بأساليب علمية داخل البيئة الصفية الفعلية.

٢ - تدريب المعلمين في مجال تعليم التفكير الناقد:

يعود اهتمام سنغافورة بتنمية مهارة التفكير الى عام ١٩٩٧م، وهو العام الذي عقد فيه المؤتمر الدولي السابع للتفكير في سنغافورة حضره ٢٤٠٠ فرد يمثلون حوالي ٤٢ دولة من مختلف بقاع العالم . طرح رئيس الوزراء السنغافوري جوه شوك تونغ في هذا المؤتمر مبادرته لتطوير التعليم تحت

شعار "مدارس تفكر.. وطن يتعلم ."وعزز الاهتمام بتعليم التفكير الناقد في المدارس السنغافورية بإنشاء مركز سنغافورة لتعليم التفكير، والذي تم تأسيسه عام ١٩٨٨م بمبادرة واشراف من المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة وهناك ثلاث وظائف رئيسية يقوم بها وهي كالتالي :

١. التدريس والتدريب .

٢. تطوير البرامج والمواد المساعدة .

٣. القيام بالدراسات والبحوث ذات العلاقة ونشرها .

ويقدم المركز من خلال دوراته التدريبية المتخصصة، والتي يعدها ويقدمها متخصصون وأصحاب خبرة وكفاءة يستضيفهم المركز من مختلف بقاع العالم .ومن ضمن اهداف هذا المركز:

١. تعريف المعلمين بأهمية التفكير الناقد في الحياة المعاصرة .

٢. تزويدهم بمعلومات عن طبيعة التفكير الناقد ووظائفه ومراحل نموه .

٣. تنمية توجهات إيجابية لديهم نحو تعلم وتعليم التفكير الناقد .

٤. اكساب العلمين أنفسهم قدرات ومهارات التفكير الناقد.

٥. تطوير قدراتهم لتدريس التفكير الناقد وتضمينه في طرق تدريسها.

٦. اكساب المعلمين القدرة على قياس وتقييم مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذهم.

٣- مشروع المدرسة الالكترونية :

تبنت وزارة التربية السنغافورية بالتعاون مع مجلس الحاسوب الوطني (NCB) مشروع ربط المدارس بشبكة الانترنت بهدف توفير مصادر المعلومات للمدارس؛ من اجل جعل سنغافورة جزيرة

الذكاء، ولتحقيق ذلك تبنت الوزارة خطه استراتيجية لنشر تقنية المعلومات من خلال التعليم والتدريب للجميع ومن هذه الأسس التي قامت عليها الخطة :

١. ان ادبيات الحاسوب وما تتضمنه من المهارات الأساسية ضرورية لكل معلم ومتعلم في مدارس سنغافورة .

٢. ان تحسين مهارات التعلم يمكن ان تتم باستخدام تقنية المعلومات .

٣. ان تكامل تقنية المعلومات مع التعليم يمكن ان يحدث تغييراً وتحديداً في نوعية التعليم .

ولتنفيذ المشروع بدأ تدريب المعلمين على توظيف شبكة الانترنت في تنفيذ البرامج التعليمية وتوظيف التقنيات الحديثة، وتم تشكيل فرق تدريبية بينهم . كما أقيمت الندوات لمديري المدارس لتعريفهم بأهمية شبكة الانترنت وبأهداف الخطط الموضوعة التي يمكن ان يواجهها الجميع كما بدأ العمل في دمج الانترنت في المناهج في جميع المراحل الأساسية . لضمان توظيف المعلم لتقنيات التعليم والتعلم يتم تخصيص ٢٠ ،٢٥% %من درجات تقويم المعلم لهذا الغرض.

٤ – التدريب عن طريق الفصول الذكية الافتراضية:

تعتبر الفصول الذكية احدى استراتيجيات التدريب التي يت م توظيفها في تطبيق الدورات التدريبية لمدة عام او أكثر، وذلك من خلال تكوين فريق "التدريب والتعلم" وهم من زملاء المهنة من عدة دول على سبيل المثال من كندا ونيوزيلندا والنرويج وأستراليا وسنغافورة واليابان وكوريا. ويتم استقطاب خبراء التدريب والمدربين من دول عده حسب طبيعة البرنامج التدريبي وتوفر المعايير والخبرة المطلوبة. وذلك لا يتم تحت سقف واحد، ولكن يتلقى هؤلاء في الفصل الالكتروني)الافتراضي) الذي يتيح لهم الفرصة للتعارف واكتساب خبرات التدريب. ويطالب المتدربون بأداء

الأنشطة والتمارين مباشرة، وفي نهاية الدورة ي خضع المتدربون لاختبار مباشر وفي وقت واحد، وتقييم كافة الاعمال التي قدموها وتتخطى هذه الاستراتيجية الكثير من عقبات التدريب المتمثلة بالزمان والمكان، ووجود المتدرب والمدرب والتفاعل مع الاخرين.

٥- مشروع حقيبة المدرسة الالكترونية:

يعتبر هذا المشروع من المشاريع الرائدة في التعليم والتدريب في سنغافورة، حيث يستخدم المتعلمون (طلاب المدارس والمعاهد والجامعات) التكنولوجيا ووسائطها في التعليم، ولم يعد الطلاب بحاجة الى الكتب والدفاتر المطبوعة، ويتم تدريب المعلمين في المدارس على توظيف هذه التقنية وما يرافقها من مواد عن طريق استضافة الخبراء والمدربين في تصميم المناهج، وتكوين الفرق التدريبية في المدارس نفسها لضمان توظيف هذه التقنية بشكل فعال.

٦ -برنامج الاستفادة من المعلمين المتقاعدين:

استحدثت وزارة التعليم برنامج أطلقت عليه برنامج المعلم المساعد بنظام العقود والدوام الجزئي إيماناً بأهمية خبرتهم في توجيه المعلمين الأصغر سناً تحت عنوان " نمو المعلمين يبني امتنا " أطلق في بيان صحفي في موقع وزارة التعليم السنغافورية صدر في عام ٢٠١٤م شمل عدت نقاط منها :

١. أكد على أهمية دور المعلم وحاجته للتنمية المهنية وتعزيز ثقافته كونه يلعب دوراً هاماً في بناء الجيل الجديد من الامة واستخراج أفضل ما في التلاميذ من قدرات .

٢. بالنسبة للمعلمين الجدد فإن الوزارة والمعهد الوطني للتعليم (NIE) تلتزم بتدريبهم وارشادهم وتوصي بإعطائهم مزيداً من الوقت والمساحة للتعلم .

٣. حرص الوزارة على تعزيز نوعية التوجيه المقدم في المدارس من خلال تنمية مهارات الموجهين أنفسهم ودعم المعلمين داخل المدارس ليقوموا بتدريب زملائهم الأصغر والاقل خبرة منهم .

٤. ترشيح المعلمين الكبار ومن تتوفر لديهم مهارات القيادة ل لإتحاف ببرنامج المعلمين القادة.

٧- برنامج التوجيه المنظم للمعلم الجديد:

توفر الوزارة برنامج متخصص في الاشراف وتوجيه المعلمين الجدد وهو برنامج الارشاد المنظم (SMP)وقد تم تطوير هذا البرنامج بناء على مداخلات وتوصيات من قادة المدارس والمعلمين ذو الخبرة وكذلك المعلمين في السنتين والثلاث الأولى، ويقدم البرنامج الحث والتوجيه لبرامج العمل والتعلم .

٨ – مشروع الجائزة التشجيعية للمعلم وعلاقتها بالتنمية المتسمرة:

تعتبر الجائزة التشجيعية للمعلم في سنغافورة من الجوائز التي يتنافس المعلمون للحصل عليها، وذلك بإثبات قدراتهم في التعليم والتعلم والتمكن في أدائهم الوظيفي وتشك الحوافز المادية لهذه الجائزة للمعلم فرصاً للتطوير المهني وتنمية قدراته الذاتية . وتشمل الحوافز تغطية مصاريف التحاقه بدورات مهنية متخصصة خارج سنغافورة . ومن شروط الحصول على هذه الجائزة التزام المعلم الحاصل عليها بنقل الخبرات والمهارات المهنية التي اكتسبها من التدريب لزملائه في العمل.

بعد ثلاث سنوات من التدريس، يتم تقييم المعلمين سنويا يتم تحديد المواهب وتغذيتها بدلاً من تركها للصدفة لمعرفة ما إذا كانت لديهم إمكانات لثلاثة مسارات وظيفية مختلفة – المعلم الرئيسي، أو المتخصص في المناهج.

العوامل المؤثرة في برامج التنمية المهنية للمعلمين في سنغافورة :

١ –العوامل الاقتصادية:

يمكن القول بأن السياسة الاقتصادية في سنغافورة ارتبطت بالنظام التعليمي المسؤول عن تطوير الانسان السنغافوري القادر على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، لذا فقد أولت الحكومة النظام التعليمي الاهتمام اللائق به وحرصت على تدريب وتأهيل القوى العاملة وتنميهم المهنية وتجهيز البنى التحتية، ويؤكد ذلك لي يوك سون وزير التعليم في سنغافورة بقوله : إن شعبنا هو الثروة الوحيدة ل دينا فإذا اردنا التقدم فليس لدينا خيار سوى تطوير مصادرنا البشرية الى اقصى درجة ممكنة والسبيل الى ذلك التعليم القادر على مساعدتنا على التكيف بسرعة مع مستجدات العصر ومطالبه الجديدة شريطة أن يتم ٥١ تدريب وتنمية المعلمين الذين يعتبرون حجر الزاوية ليواكبوا التطور السريع في عصر المعلومة واستخدام التكنلوجيا وأيضاً تزويدهم بالخبر من خلال الاحتكاك مع زملائهم من بعض الدول عبر برامج التدريب عن بعد وتخصيص ميزانية مكافأة خاصة ببرامج التنمية المهنية وبذلك استطاعت سنغافورة جذب شركات الاستثمار الأجنبية اليها لما تتوفر من ايدي عامله مؤهله في مجال المعلوماتية ولم يقتصر على ذلك بل أصبحت تلك الشركات تفضلها على مواطنيها الأصليين لحسن التأهيل ولم يكن ذلك ليتحقق من غير وجود تنميه للموارد البشرية مثل تطوير مستوى التعليم، والاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين والتدريب المستمر .

٢ –العوامل الجغرافية:

تقع جزيرة سنغافورة في الجنوب الشرقي لقارة اسيا عند الطرف الجنوبي من جزيرة الملايو وتبلغ مساحتها ٦٢٠ كيلو متراً مربع، واشكال السطح فيها تتنوع بين النطاقات السهلة في الشرق والتلال قبابية الشكل نارية التكوين في الوسط و الهضاب الوعرة نسبياً في الغرب، وتعتبر سنغافورة اصغر دولة في جنوب شرق اسيا من حيث المساحة فهي دولة في مدينة واحدة وجزر صغيرة جداً من جوانبها ولا تناسب المساحة الصغيرة لسنغافورة مع عدد السكان الذي بلغ حسب الإحصاءات الحكومية الرسمية لعام ٢٠١٢م ٣،٥ مليون نسمة ولذا فهي تعد من الدول شديدة الازدحام بل تعد ثاني دولة في العالم من ناحية الكثافة السكانية بعد موناكو وصغر المساحة جعل وزارة التعليم الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة في تدريب المعلمين وتنميتهم مهنياً من خلال مجموعة من البرامج مثل التدريب الالكتروني لتنمية المعلمين وتدريبهم داخل المدرسة للتغلب على صعوبة التنقل الازدحام الشديد ولكسب الوقت والجهد وهو يعد الخيار الأمثل والغير مكلف .

٣ – العوامل السياسية :

لم تكن سنغافورة سوى جزيرة يقطنها عدد قليل من صيادي الأسماك قبل عام ١٨٢٤م تحت سيادة "سلطان جوهور "، ثم استولى عليها "سير ستامفورد " مؤسس سنغافورة الحديثة والملقب بـ "اب سنغافورة" لتبدأ تحولها الى مركز عمراني ومحطة رئيسة لتمويل السفن العابرة منذ عام ١٨٢٦م، ثم استولت القوات اليابانية عليها خلال الحرب العالمية الثانية عام ١٩٤٢م، وبعد انتهاء الحرب بهزيمة اليابان استردت بريطانيا سنغافورة التي أصبحت مستعمرة بريطانية بصورة رسمية عام ١٩٤٦م،

وتشكلت اول حكومة وطنية في البلاد عام ١٩٥٧م، وفي عام ١٩٦٣م انضمت سنغافورة الى اتحاد ماليزيا ثم ما لبثت ان انسحبت من الاتحاد وأصبحت جمهورية مستقلة بزعامة "لي كوان يو " عام ١٩٦٥م

وانعكست الظروف السياسية والتنوع الثقافي وحجم السكان علي النظام التعليمي بسنغافورة حيث أن نظام التعليم صغير ، وله تاريخ قصير نسبياً، كما أنه شديد المركزية وعدل علي مدي ثلاثة عقود ، لإعادة تنظيم وترشيد وتوحيد عمليات الإصلاح التعليمي.

ومنذ أواسط التسعينيات إلي الآن شهد نظام التعليم بسنغافورة العديد من المبادرات التطويرية للعبور بسنغافورة إلي اقتصاد قائم علي المعرفة، ومنها منح وزارة التربية والتعليم مزيد من الاستقلالية الذاتية إلي المدارس، لتشجيع الابتكار وتلبية مجموعة متنوعة من احتياجات ومهارات المتعلمين، ومبادرة "مدارس تفكر، وطن يتعلم " التي أدت إلي رعاية نظام تعليمي قادر علي مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين وحركة " تعليم أقل ، وتعلم أكثر" التي أتاحت للمعلمين فرصة قضاء مزيد من الوقت في الإعداد لدروسهم لتحقيق تدريس أفضل، الأمر الذي سمح بالتركيز علي تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات والقيم التي تعدهم للحياة عوضا عن التركيز علي تلقين المحتوي المعرفي.

وتسعي رؤية وزارة التربية والتعليم بسنغافورة إلي مساعدة المتعلمين علي اكتشاف مواهبهم الخاصة والاستفادة علي أفضل وجه من هذه المواهب، وتحقيق إمكاناتهم وقدراتهم الكاملة، بالإضافة إلي جعل الرغبة في التعليم مستمرة مدي الحياة، وركز النظام التعليمي بسنغافورة علي

عدة أسس، وهي : النتائج المرجوة من التعليم، وكفاءات القرن الحادي والعشرين، ورعاية المتعلمين، وتمكين المعلمين، وجودة المدارس(من خلال رؤية كل مدرسة هي مدرسة جيدة).

ثانيا : خبرة الصين في التنمية المهنية للمعلمين:

أ) خصائص التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الصينية

من أهم خصائص التنمية المهنية للمعلمين في الصين ما يلي:

– التعلم التعاوني : يشير إلى كيفية أداء المعلمين في التعلم بشكل تعاوني، مثل التخطيط المشترك للدروس، ومشاركة الممارسات والموارد وحل مشاكل التدريس بشكل جماعي. حيث أنهما مرتبطان ارتباطًا وثيقًا في السياق الصيني.

– الكفاءة المهنية : تشير إلى كيفية أداء المعلمين من حيث الاحتراف أثناء ممارسات التعلم الجماعي، بما في ذلك خبراتهم وقدراتهم ومواقفهم ومسؤولياتهم وسلوكياتهم التعليمية، والذي يعكس خصوصية السياق الصيني. بالنسبة للمعلمين الصينيين ، فإن أنشطة التعلم التعاوني مثل التخطيط المشترك للدروس والاستعلام الجماعي للدروس المفتوحة هي النهج الرئيسي للتطوير المهني للمعلمين .

– القيادة التيسيرية: تشير إلى مدى تعزيز قادة المدارس للتنمية المهنية للمعلمين ، مثل فهم احتياجات التعلم للمعلمين ، وتوفير فرص التدريب ، وتمكين المعلمين ، وتقديم موارد خارجية لتعزيز التعلم المهني للمعلمين لا يكرس القادة في المدارس الصينية أنفسهم فقط لتعزيز التعلم المهني للمعلمين ، مثل المشاركة في أنشطة التنمية المهنية للمعلمين وتقديم المساعدة ، ولكن أيضًا يعلقون أهمية كبيرة على الموارد الخارجية ، مثل بذل الجهود لإشراك الخبرة المحلية والمهنيين الجامعيين في التنمية من

– الدعم الهيكلي : دعم الهياكل التنظيمية للمدرسة للتنمية المهنية للمعلمين– الدعم الهيكلي: التعاوني ، والمكان والموارد ، والتمويل ، والمرافق ، يرتبط ارتباطًا وثيقًا بنظام التعليم الصيني ، والذي يضمن الدعم التنظيمي مثل الوقت والمكان والتسهيلات . وندرة الحواجز الثقافية التي تشير إلي العوائق التي تعيق تطوير واستدامة التنمية المهنية للمعلمين مثل القيم المدرسية التي تعيق الابتكار ، وثقافات عدم الاحترام وعدم الانفتاح والعلاقات الشخصية السلبية

ب) أهداف التنمية المهنية للمعلم في الصين:

إن أهداف التنمية المهنية للمعلمين ليست إلا تطلعات تسعي برامج التنمية المهنية إلي تحقيقها من أجل التعزيز الفعال لكفاءة المعلم المهنية وهي تدور حول عدة نقاط منها:

– تعزيز المستوى الأخلاقي للمعلمين، وتحسين جودة التدريس للمعلمين، وزيادة عدد المعلمين، وتحقيق التحديث التربوي

– ضمان ملاءمة المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين التي تتضمن مجموعة متنوعة من الكفاءات مثل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والوعي البيئي، والتفكير النقدي، والوعي الصحي، ومحو الأمية المالية وريادة الأعمال ، والمشكلات– حل محو الأمية، متعدد الثقافات، الإنسانية، الإبداع والابتكار، العدالة الاجتماعية والوعي الأخلاقي.

– ضمان أن يصبح المعلمون أكثر كفاءة في الجوانب الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية. هذا يتأثر بالتكامل الهائل للناس بسبب العولمة. جعلت العولمة العالم يصبح قرية واحدة من خلال التقدم التكنولوجي ، وبالتالي فإن هذا يتطلب من المعلمين ترقية مهاراتهم المهنية للتكيف مع المجتمع العالمي وكذلك لتحسين تعليمات الفصول الدراسية.

– جعل المعلمين مرنين ومتكيفين مع أي بيئة ، ولديهم دوافع ذاتية ، ومسؤولون بالإضافة إلى إظهار مهارات الاتصال والقيادة الجيدة

– توقر التنمية المهنية مجالًا للمعلمين لتعزيز قدرة الطلاب على حل المشكلات بأنفسهم ، وهذا مهم في المجتمع المعاصر حيث يكون الطلاب مستعدين ليكونوا مفكرين مستقلين وناقدين.من خلال المعلم الذي يعزز العقل النقدي والاعتماد على الذات عند الطالب للوصول إلي الإبداع والابتكار.

– توسيع خبرة المعلم الفردي لأغراض التطوير الوظيفي أو الترقية .

– تحسين مهارات الأداء الوظيفي للمعلم الفردي (مثل البرنامج التعريفي للمعلم المبتدئ)

– تمكين المعلمين من اكتساب معرفة عميقة بالجديد في مجالات تخصصهم، وأن يكونوا على دراية بأحدث الأبجاث حول عمليتي التعليم والتعلم.

– تحسين تعلم المعلمين للنظرية التربوية وجودة الممارسة.

– تبادل الخبرات بين المعلمين ، لتعزيز المستوى المهني للمعلمين.

– التأكد من أن مشاركة المعلمين تؤخذ في الاعتبار بشكل كبير في تخطيط وتنفيذ أي برنامج تطوير مهني لأنهم هم المنفذون الرئيسيون لأي سياسة تعليمية.

– تحسين المهارات المهنية للمعلمين في المدارس من خلال التطوير المهني نظرًا لأنه يجمع المعلمين الذين يتمتعون بخلفية فريدة وخبرة معا، كما أنه بعزز مهارات الاتصال وسلوكيات العمل الجماعي في المدارس.

–السعي لتحسين إدارة الطلاب وتسهيل التطوير المحتمل للطلاب. لتعزيز التنمية المدرسية المتوازنة والمستدامة ؛ وخلق ظروف مواتية للتطوير المهني للمعلمين ومشاركتهم في إصلاحات التدريس ، وإدارة الطلاب ، وبناء المختبرات ، ودعم الموظفين والخدمات.

ج) تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الصين

في عام ٢٠١٠ ، نفذت وزارة المالية في جمهورية الصين الشعبية "برنامج تدريب المعلمين الوطني" لتدريب معلمي المدارس الابتدائية والثانوية. تضمن هذا البرنامج الوطني لتدريب المعلمين جزأين: مشروع توضيحي لتدريب معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في الصين ، ومشروع تدريب لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية في المناطق الريفية الوسطى والغربية من الصين.من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠١٢ ، قدمت وزارة التعليم ووزارة المالية تخصيصًا سنويًا قدره ٥٠ مليون يوان صيني (٥ ملايين يورو) لتمويل المشروع الإيضاحي لتدريب معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في الصين. قام المشروع بتدريب ٣٠.٠٠٠ مدرس ابتدائي وثانوي من خلال مؤسسة تعليم المعلمين ، وتدريب ٩٠٠.٠٠٠ معلم من خلال التدريب عن بعد. في عام ٢٠١٠ ، قدمت وزارة التربية والتعليم ووزارة المالية ٥٠٠ مليون يوان (٥٠ مليون يورو) لدعم مشروع التدريب لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية في المناطق الريفية الوسطى والغربية من الصين. من خلال تدريب المعلمين بدوام كامل وتدريب المعلمين عن بعد ، قامت الحكومة بتدريب العديد من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في المناطق الريفية في وسط وغرب الصين.

ويمكن تقسيم مقدمي تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الصين إلى أربعة مستويات: المستوى الوطني، والإقليمي، والمحلي، والمستوى المدرسي.

١- التنمية المهنية للمعلم على المستوى الوطني

تقدم وزارة التربية والتعليم العديد من البرامج الوطنية التي تركز على تدريب المعلمين الأساسيين وقادة المدارس، ومن الأمثلة على ذلك البرنامج الأكثر شهرة "البرنامج الوطني لتدريب المعلمين" ، الذي تم إطلاقه في عام ٢٠١٠ من قبل وزارة التربية والتعليم ووزارة المالية بهدف تدريب معلمي المدارس يتضمن هذا البرنامج مشروعًا إيضاحيًا لتدريب معلمي المدارس الابتدائية والثانوية ومشروع تدريب معلمي الريف الغربي والوسطى. ساهمت الحكومة المركزية بمبلغ ٥٥٠ مليون يوان صيني سنويًا لهذا البرنامج خلال الفترة ٢٠١٠-٢٠١٢

2- التنمية المهنية للمعلمين على مستوى المقاطعة

تخضع لجان التعليم في المقاطعات ومناطق الحكم الذاتي والبلديات للحكم المباشر من قبل الحكومة المركزية. لديهم أقسام خاصة بهم لتدريب المعلمين. بشكل عام ، لديهم قسمان: مركز تدريب المعلمين على مستوى المقاطعة ؛ ومعهد تدريس البحث، ومن أهم أهدافهم تدريب المعلمين وتوجيه وإدارة المؤسسات الفرعية للمعلمين ، مثل مدارس تدريب المعلمين، وكلاهما مسؤول عن تدريب المعلمين الأساسيين وقادة المدارس بالإضافة إلى المساعدة في تنفيذ البرنامج الوطني لتدريب المعلمين في مناطقهم، المعاهد الإقليمية لتدريس البحوث هي المسؤولة عن توجيه المعاهد الفرعية لتدريس البحوث على مستوى المدينة ، وتدريب المعلمين الرئيسيين وقادة المدارس في مناطقهم، يوجد حاليًا في كل مقاطعة ومنطقة ذاتية الحكم وبلدية معهد على مستوى المقاطعة لتدريس البحوث.ومن المنظمات الإقليمية الأخرى لتدريب المعلمين والإدارة في شنغهاي مركز شنغهاي لتدريب المعلمين ،

وهو مركز تدريب المعلمين أثناء الخدمة على مستوى البلدية لإدارة وتدريب قادة المدارس والمعلمين الرئيسيين.ويمكن اعتباره بمثابة جسر بين السلطات المركزية الوطنية وسلطات التعليم المحلية ، حيث يقوم بالكثير من الأعمال الإدارية المتعلقة بتعليم المعلمين وتوجيه المعلمين في المدارس. وبعض أعضاء هيئة التدريس في معهد شنغهاي لبحوث التدريس هم موجهون لتدريس الباحثين في مدارس تدريب المعلمين، وهذا يعني أن اختيارهم وكفاءتهم المهنية يؤثران بشكل كبير على التطوير المهني لمعلمي المعلمين أثناء الخدمة.

3- التنمية المهنية للمعلم على مستوى المنطقة

في الصين ، توجد معاهد لتدريس البحوث على مستوى المنطقة . بشكل عام ، تكون هذه على نفس المستوى الإداري وتعمل كمنظمات مستقلة ، كمعاهد لتعليم المعلمين أو كمدرسة لتدريب المعلمين من أجل التطوير المهني للمعلمين. يحتوي كل مجال موضوع على باحث تدريسي واحد على الأقل ، لكن بعض المواد ، مثل الصينية والإنجليزية والرياضيات ، بها باحثان أو ثلاثة باحثين في بعض المناطق الكبيرة. على سبيل المثال يوجد في الرياضيات في بعض مدن مقاطعة جيانغسو ثلاثة باحثين معلمين:باحث تدريسي ابتدائي، وباحث تدريسي للمرحلة الإعدادية ، وباحث تدريس ثانوي. لا يحتاج الباحث التدريسي فقط إلى الذهاب إلى المدارس ومراقبة تعليم المعلمين وتقديم التوجيه والتغذية الراجعة ، ولكنه يحتاج أيضًا إلى كتابة أوراق الامتحان وإجراء مزيد من التقييم للامتحانات للتلاميذ داخل المنطقة، يوجد في شنغهاي ١٧ مدرسة لتدريب المعلمين: ١٦ مدرسة لتدريب المعلمين على مستوى المنطقة ومدرسة تدريب المعلمين على مستوى المحافظة ، منها ٨ مدارس لتدريب المعلمين تقع في المدينة الأساسية والتسعة المتبقية تقع في الضواحي. نظرًا لأن العمل المنتظم لمدارس تدريب المعلمين يتم توجيهه وإدارته بواسطة معهد أبحاث التدريس التابع لـ لجنة التعليم لبلدية شنغهاي ، فإن

مدرسة تدريب المعلمين هي في الواقع مؤسسة فرعية. كما ذكر أعلاه ، فإن الباحثين العاملين في مدارس تدريب المعلمين مسؤولون عن تدريب المعلمين ومراقبة الفصول الدراسية وتقديم الملاحظات وكتابة أوراق الامتحان وتقييم النتائج للمدارس داخل المقاطعات. هؤلاء الباحثون المدرسون هم معلمو المعلمين أثناء الخدمة والذين يدعمون التطوير المهني لمعلمي المدارس في شنغهاي. يتم اختيار معظمهم من المدارس. لذلك ، لديهم خبرة مدرسية ثرية ، وعادة ما يكون لديهم لقب أكاديمي رفيع ، ويعملون كمعلمين رئيسيين (أي "خبراء في الموضوع") في مجالات مواضيع محددة.

4- التنمية المهنية للمعلم على مستوى المدرسة

في الصين ، يعتبر التطوير القائم على المدرسة للمعلمين هو الأكثر أهمية. في المدارس يقوم المعلمون بتجميع خبرات التدريس ومشاركتها ، ومناقشة التحديات والمشكلات التي يواجهونها في التدريس وحلها، وإيجاد طرق لتسهيل تنمية الطلاب. وكما قالت لجنة التعليم في بلدية شنغهاي ، "يجب أن تصبح المدرسة أساس التطوير المهني للمعلمين، وجعلها مكانًا للنمو المشترك للمعلمين والطلاب، وتنعكس هذه الأهمية من خلال اللوائح التي تنص علي أن ما يصل إلى ٥٠ بالمائة من ساعات التدريب المطلوبة للمعلم يجب أن تأتي من خلال التدريب داخل المدرسة، ويدرك مجتمع التعليم في شنغهاي أيضًا أن التدريب القائم على المدرسة له أهمية خاصة لأنه يمكّن المعلمين من التعاون مع بعضهم البعض. في شنغهاي ، وتم استخدام فكرة "مجتمع التطوير المهني للمعلمين" في عام ٢٠١١ لوصف المدارس كمكان يكتسب فيه المعلمون نموًا مهنيًا من خلال المشاركة في مجموعات التطوير المختلفة مع زملائهم .

وقامت شنغهاي بتوحيد تدريب المعلمين أثناء الخدمة منذ عام ١٩٨٩ عندما طُلب من جميع المعلمين الجدد إنهاء ٢٤٠ ساعة على الأقل من التدريب في سنواتهم الخمس الأولى. تم رفع الشرط

إلى ٣٦٠ ساعة في عام ٢٠١١. ويرتبط مقدار التدريب المطلوب بالسلم الوظيفي ، حيث يلزم المزيد من كبار المعلمين للحصول على مزيد من التدريب للتقدم. بعد السنوات الخمس الأولى من التدريس ، يجب أن يخضع جميع المعلمين لما لا يقل عن ٣٦٠ ساعة من التدريب أثناء الخدمة كل خمس سنوات لتحسين فلسفتهم التعليمية ومهاراتهم وقدراتهم. بالنسبة لكبار المعلمين في المدارس الثانوية ، يرتفع مقدار التدريب المطلوب إلى ٥٤٠ ساعة كل خمس سنوات، تختلف بعض متطلبات التدريب وفقًا لأدوار المعلمين ومسؤولياتهم. على سبيل المثال ، يكمل مديرو المدارس الجدد ٦٠ ساعة إضافية من التدريب بعد توليهم أدوارهم القيادية، ومحتوى التدريبات غني جدًا ويشمل التطورات الأخيرة في النظرية والممارسة التربوية، ومهارات التدريس ، وتكنولوجيا التعليم ، وأساليب البحث الاجتماعي والعلوم الاجتماعية. في بعض الأحيان يتم تنظيم دورات تدريبية خاصة للمعلمين الذين يعملون في ظل ظروف معينة، ومدير كل مدرسة هو اللاعب الرئيسي المسؤول عن تطوير المعلمين. يشارك المدراء بنشاط في اجتماعات مجموعات التدريس والبحث وفي مراقبة الفصول الدراسية

ومن أهم أنواع مجموعات التطوير المهني للمعلمين بالمدرسة:

– البرنامج التعريفي للمعلمين الجدد

يتطلب من جميع المعلمين الجدد في الصين إكمال دورة تدريبية لمدة عام واحد. يتلقون ١٢٠ ساعة من التدريب أثناء الخدمة ، يأخذون دورات في الجامعات وكليات تدريب المعلمين ويشاركون في التدريب القائم على المدرسة.في العديد من المدارس ، يختار مديرو المدارس كبار المعلمين ليكونوا "سادة" أو مرشدين للمعلمين الجدد. يقدم المعلمين الحاصلون علي الماجستير للمتدربين الجدد إرشادات. ويلاحظون فصول المعلمين الجدد ويساعدونهم في التعامل مع المشكلات، بينما يلاحظ

المعلمون الجدد فصول المعلمين الحاصلين علي الماجستير بدورهم للتعلم من تقنياتهم وخبراتهم، من المعترف به على نطاق واسع في الصين أن التوجيه من المعلمين الحاصلين علي الماجستير أمر بالغ الأهمية لنمو المعلمين الجدد. حتى أن العديد من المقاطعات تطلب من كبار المعلمين الإشراف على المعلمين الجدد وغيرهم من المعلمين عديمي الخبرة كشرط للترقية المهنية. في شنغهاي ، تطلب جميع المدارس تقريبًا من كبار المعلمين الإشراف على المعلمين الجدد وتوجيههم ويتكون البرنامج التعريفي من أربعة أجزاء: المعايير المهنية والأخلاق. ممارسة التدريس والخبرة الصفية ؛ إدارة الفصول الدراسية والتعليم الأخلاقي ؛ وتعليم البحث والتطوير المهني. فقط بعد الانتهاء من التدريب يعتبر المتدربون معلمين معتمدين، في كل عام ، تقدر مكاتب التعليم في المقاطعة والمقاطعة عدد أعضاء هيئة التدريس الجدد والدعم الذي ستحتاجه من أجل التخطيط لتدريب السنة التمهيدية. ثم يقوم ممثلو مراكز التدريب الإقليمية وكليات المعلمين بتقييم المعلمين المدربين حديثًا ، جنبًا إلى جنب مع أصحاب العمل. يمكن فقط للمرشحين الذين يجتازون هذا الاختبار التقدم إلى ما بعد مرحلة الاختبار ليصبحوا معلمين مؤهلين، وطورت لجنة التعليم لبلدية شنغهاي الإطار العام للتقييم السنوي ، لكن المدارس والمقاطعات تطبقه وتستخدم نتائجه. تشمل مؤشرات التقييم الأخلاق ، وأخلاقيات العمل ، والتعليم والمعرفة والتدريب أثناء الخدمة ، والبحث ، وعبء العمل ، وجودة التدريس ، وتوجيه المعلمين الجدد. في بعض الحالات، يمكن إضافة المؤشرات لتعكس أي معرفة أو مهارات إضافية ضرورية لمعلمي المواد المتخصصة. يرتبط خمسون بالمائة من درجة التقييم بأخلاقيات عمل المعلم وأداء التدريس كما تم تقييمه من قبل المدارس و ٥٠ بالمائة مرتبطة بنتائج أبحاث المعلم ، والتطوير المهني الشخصي والتأثير كما تم تقييمه من قبل خبير المنطقة

- البحث الإجرائي من قبل المعلمين والمديرين

في الصين ، ارتبط كل إصلاح للتعليم والتدريس ارتباطًا وثيقًا بالبحوث الإجرائية التي يقوم بها المعلمون ومديرو المدارس. قبل تنفيذ أي تغييرات في جميع المدارس ، تختار الحكومة عددًا قليلاً من المدارس لإجراء تجارب تجريبية وتجري أبحاثًا حول البرامج التجريبية لتحسين البرنامج، ومع ذلك ، فإن البحث الإجرائي أوسع من مجرد تقييم البرامج التجريبية للتوسع والتحسين. يواجه المعلمون والمدراء دائمًا مشاكل مختلفة في العمل اليومي. تحفز هذه المشكلات المعلمين على البحث عن مخرج. على سبيل المثال ، قد يقوم مدير مدرسة بها العديد من الطلاب ذوي الدخل المنخفض بتصميم بحث لمعرفة أفضل السبل لتحفيزهم. لتشجيع البحث العملي ، أدرجت شنغهاي "إجراء بحث تعليمي" كأحد معايير اختيار المدارس النموذجية. تختار لجنة التعليم لبلدية شنغهاي وترعى أكثر من ٢٠٠ مشروع بحث حول التعليم كل عام، تجري المدارس الآن عددًا كبيرًا من المشاريع البحثية. في عام ٢٠١٣ ، أجرت المدارس أكثر من ١٠٠ مشروع بحثي. هذا العدد هو أكثر من ضعف العدد الذي تم إجراؤه في عام ٢٠١٠ ويمثل نسبة متزايدة من العدد الإجمالي لمشاريع البحث المدرسي التي تجريها أيضًا مؤسسات التعليم العالي والبحث، بالإضافة إلى ذلك ، ترعى المقاطعات والمحافظات مجلات التعليم الأساسي ، والتي غالبًا ما تنشر أوراقًا من قبل المعلمين ومديري المدارس. تعرض الأوراق بشكل عام نتائج البحث الإجرائي للمعلمين ومديري المدارس. لم يكن القصد من مثل هذا البحث في الأصل هو توليد معرفة جديدة: فقد سعى المعلمون والمدراء فقط إلى تحسين ممارساتهم الخاصة من خلال إيجاد أكثر الأساليب الموجودة فعالية. ومع ذلك ، فإن الاتجاه نحو نشر النتائج

يظهر أن المعلمين ينشرون نتائجهم ويزيدون المعرفة الجماعية للمهنة، وأصبح البحث الإجرائي جزءًا مهمًا من مدارس شنغهاي. وجدت دراسة استقصائية لمديري المدارس أن جميع المدارس تقريبًا قد صاغت لوائح حول إجراء البحوث التربوية ، ودعمت مشاركة المعلمين أو تقديم طلباتهم لمشاريع البحث ، وأنشأت فرقًا بحثية حول تدريس مواضيع مختلفة ، وأدرجت أداء المعلمين البحثي في تقييمات أدائهم .

- **المدارس الأساسية للمعلمين**

المدرسة الأساسية هي مدرسة لا تقوم فقط بالتعليم المدرسي العادي ، ولكنها أيضًا تتحمل مسؤولية وضع المعلمين الطلاب وتوجيه المعلمين تحت الاختبار، في المدارس الأساسية ، يتم توظيف عدد من معلمي المدارس الخبراء ومعلمي الجامعات كموجهين للمعلمين المختبرين. يقوم معلمو المدرسة بتقييم أداء المعلمين المختبرين ، وفي النهاية ستقدم المدرسة شهادة لهؤلاء المعلمين المختبرين الذين تم تحديدهم على أنهم يؤدون أداءً بمستوى مرضٍ. لا يُسمح للمعلمين المختبرين بالتسجيل الكامل حتى يحصلوا على هذه الشهادة. تسلط هذه المبادرة الضوء على التحول من النظرية إلى التطبيق ، وأهمية المعرفة العملية ، والمعرفة من أجل الممارسة. هذه يقترح أن معلمي المعلمين – سواء في مؤسسات التعليم العالي أو المدرسة – يجب أن يعززوا التطوير المهني القائم على الممارسة والقائم على التحول لمواجهة تحديات بيئة العمل المتغيرة

- تسجيل مدرس مؤهل حديثًا

على النقيض من النظام في المناطق الأخرى في الصين القارية ، فإن خطة تسجيل المعلمين المؤهلين حديثًا في شنغهاي رائدة. في المناطق الأخرى من الصين ، يتم تسجيل المعلمين بعد ٦٠ يومًا من الاستقراء ، وهو مشروع تدريب تطوعي للمعلمين للانتقال من مدرس طالب إلى مدرس في

المدرسة. في شنغهاي ، يتعين على المعلم المختبَر أن يكمل مخططًا توجيهيًا مدته عام واحد وأن يكون مؤهلاً من قبل مدرسة متعاقدة والسلطة المحلية حتى يتم تسجيله كمدرس مؤهل حديثًا. هذا هو الأساس الذي يجب أن يلتقي به المعلم المختبَر قبل التدريس في الفصل الدراسي. نظرًا لأن التسجيل هو إحدى المراحل المهمة في حياة المعلم المؤهل حديثًا ، فإن هذا يضع الأساس لإنشاء سلسلة متصلة من التعلم المهني المستمر لمعلمي المدارس.

- **بنك الائتمان لمعلمي المدارس أثناء الخدمة**

كل معلم في شنغهاي لديه حساب في "بنك ائتمان" للتطوير المهني على مدار حياته المهنية ، والذي تم التخطيط له بواسطة لجنة التعليم المحلية ، ويتم تنفيذه من قبل جميع حكومات المنطقة وهو عمليًا في جميع المدارس. يجب على جميع معلمي المدرسة إكمال ٣٦ ساعة معتمدة (ما يعادل ٣٦٠ ساعة دراسية) في دورة مدتها خمس سنوات. تتكون الاعتمادات لمدة ٥ سنوات من التدريب من اعتمادات الدورات المختلفة التي أكملها المرشحون. تتكون هذه الاعتمادات الـ ٣٦ من ١٢ ساعة معتمدة لدورات الأخلاق والقيم ، و ١٤ ساعة معتمدة لدورات المعرفة والمهارات ، و ١٠ اعتمادات لدورات الخبرة العملية. نصف الاعتمادات لخبرة عملية مدرسية ، ٣٠-٤٠٪ للمعرفة والمهارات المقدمة من مدارس تدريب المعلمين في ١٧ مقاطعة عبر شنغهاي ، و ١٠-٢٠٪ للأخلاقيات والقيم المقدمة من لجنة التعليم المحلية أو وزارة التعليم.

- **مجموعات أبحاث التدريس: Teachin-Research Group**

في الصين الشكل الأكثر شيوعًا للتنمية المهنية للمعلم هو مجموعات أبحاث التدريس، والتي تعمل كمنصة رئيسية للتعلم الجماعي والاستفسار الجماعي للمعلمين، حيث ثلاثة معلمين أو أكثر يشكلون مجموعة أبحاث تدريس ، تم إنشاء مجموعات أبحاث التدريس في المدارس الصينية لتحسين

ممارسات التدريس من خلال تعاون المعلمين كما هو مطلوب من قبل وزارة التعليم في جمهورية الصين الشعبية، حيث يتخذ تعاون المعلمين في المدارس الصينية في الأساس شكلًا منظمًا من مجموعة أبحاث التدريس، وتتمثل أهداف مجموعات أبحاث التدريس في تبادل الأفكار حول خبرات التدريس، ورفع مستوى تفكير المعلمين المهني وجودة التعليم، قيام المعلمون بإجراء بحث، واستخلاص النتائج، وتبادل الخبرات التدريسية، وتعزيز فكر المعلمين، وتحسين المعايير المهنية، ورفع جودة التعليم، وتعكس هذه الأهداف الغرض الأساسي من التنمية المهنية للمعلم حيث تتجمع مجموعة من الأشخاص لمشاركة ممارسات بعضهم البعض وتحسينها بطريقة مستمرة، وتأملية، وتعاونية وشاملة، وموجهة نحو التعلم، ومُعززة للنمو .

ويتراوح حجم مجموعة أبحاث التدريس من ثلاثة إلى عشرة، وهناك ثلاثة مستويات من مجموعات أبحاث التدريس في الصين: البلدية والمقاطعة والمدرسة، على مستوى البلدية يوجد مكتب التدريس والبحث، وعلي مستوي المفاطعة توجد مكاتب التدريس والبحث في كليات تدريب المعلمين في جميع المقاطعات، وعلى مستوى المدرسة هو قسم التدريس والبحث في المدارس، وتنظم باستمرار أنشطة التدريس والبحث في المدرسة، فهى مدمجة ومهيكلة في الجدول الزمني للمدرسة العادية.وتم إنشاء مكاتب أبحاث التدريس في إطار إدارات التعليم الحكومية على مستوى المنطقة / المقاطعة / البلدية. وتتمثل الوظائف الرئيسية لهذه المكاتب في مساعدة المعلمين على فهم إطار المناهج والمواد الموحدة ، وتقديم الدعم التربوي لمعلمي المدارس من خلال مجموعات أبحاث التدريس في مناطقهم أو مقاطعاتهم، تنسق سياسة مكاتب أبحاث التدريس مع المؤسسات التعليمية الأخرى لتنظيم أنشطة التطوير المهني للمعلم أثناء الخدمة في السنوات الأخيرة ، أنشأت هذه المكاتب شبكة تعلم لتمكين

مجموعات أبحاث التدريس في عدد من المدارس للتعاون على تحسين التدريس والتعلم، و كل معلم ينتمي إلى مجموعة واحدة للتدريس والبحث وفقا للتخصص الذى يدرسه. وضمن هذا التخصص يتم تقسيم المعلمين إلى مجموعات أصغر حسب المرحلة، تسمى مجموعات تخطيط الدرس lesson preparation groups . ويتم تنظيم أنشطة جماعية مختلفة على مستوى كل مرحلة، وعلى مستوى المادة، وعبر التخصصات والمراحل على مستوى المدرسة، ويتولى قسم التدريس والبحث في كل مدرسة مسؤولية مجموعات البحث والتدريس داخل القسم، ويمكن أن تكون مجموعات إعداد الدروس مجموعة فرعية من مجموعة أبحاث التدريس، تتكون مجموعة بحث التدريس من معلمين يجمعون وفقًا للموضوعات التي يقومون بتدريسها (على سبيل المثال ، الرياضيات) بينما تتكون مجموعة إعداد الدرس من معلمي نفس المادة على أساس الدرجة التي يقومون بتدريسها (على سبيل المثال ، الرياضيات للابتدائي). كل مجموعة لديها قائد مجموعة مكلف بتوجيه وتدريب المعلمين المبتدئين في المجموعة. تجتمع معظم مجموعات البحث والتدريس مرة واحدة في الأسبوع لمدة فترتين أو ثلاث فترات (تستغرق كل فترة ٤٠ دقيقة) تُحتسب الاجتماعات ضمن ساعات عبء عمل المعلمين لضمان تخصيص الوقت الكافي لمثل هذه الأنشطة ولتشجيع المعلمين على أخذ أنشطة التدريس والبحث على محمل الجد

وفي مجموعات أبحاث التدريس، يتم تنظيم أنواع مختلفة من أنشطة التعلم المهني بانتظام، بما في ذلك التخطيط المشترك للدروس، والدروس المفتوحة مع مناقشات ما بعد الدرس، ومراقبة الأقران وتوجيه الأقران وبحوث العمل التعاوني. يتم دعم أنشطة التعلم التعاوني هذه بشكل كبير من قبل القيادة والهيكل التنظيمي والثقافة الجماعية في المدارس الصينية لتوفير الفرص للمعلمين لتحسين

ممارسات التدريس والتعلم بشكل مشترك .بهذا المعنى، تقدم مجموعات أبحاث التدريس الخصائص الحاسمة لعملية التنمية المهنية للمعلمين بما في ذلك الرؤية المشتركة (أي تعزيز التدريس والتعلم) ، والعمل التعاوني، والظروف الداعمة (أي تسهيل القيادة ، والبنية ، والعلاقة) ومع ذلك، لا يتم إنشاء مجموعات أبحاث التدريس بشكل عفوي من قبل المعلمين أنفسهم، ولكن يتم ترتيبها عمداً بموجب توجيهات السلطات التعليمية. منذ أن تم دمج العمل التعاوني بين المعلمين في تشغيل النظام المدرسي

كما تدعو مجموعات أبحاث التدريس خبراء تربويين مثل مسؤولي البحث التدريسيين من المنطقة وأساتذة الجامعات وكبار المعلمين من مدرسة أخرى للتوجيه ، ليس كل أنشطة مجموعات التدريس والبحث يجب أن تكون وجهاً لوجه. على سبيل المثال ، تلتقي بعض مجموعات التدريس والبحث في مدارس شنغهاي عبر المناقشات غير المتزامنة عبر الإنترنت. لتشجيع مشاركة الموارد ، غالبًا ما يتم تحميل المواد ونتائج الأبحاث لمجموعات البحث والتدريس ومجموعات إعداد الدروس على بوابة الموظفين

وثقافيًا، يعد العمل معًا في مجموعات أبخاث التدريس أمرًا شائعًا لمعظم المعلمين الصينيين بسبب الجماعية التي تم التأكيد عليها بشدة في الثقافة الصينية ، فإن المعلمين معتادون على الأنشطة الجماعية وعلى استعداد لتكريس الوقت والطاقة للعمل التعاوني. والأهم من ذلك ، أن المشاركة المتبادلة والتعاون تحظى بتقدير كبير من قبل المعلمين الصينيين. في رأيهم ، يعد التعاون المتبادل فرصة تعليمية مهمة للغاية مما يساعدهم على تحقيق التطور المهني، لهذا السبب ، فإن المعلمين مغرمون بالعمل التعاوني ، على الرغم من أنه تكليف إداري

- **البحث التعليمي القائم على المدرسة School-Based Instructional Research (SBIR)**

يتحول نظام التعليم الصيني من التوجه نحو الامتحان إلى نهج أكثر إبداعًا من أجل زيادة جودة التعليم لا يتطلب المنهج الجديد في الصين تغييرات في المحتوى والشكل فحسب، بل يضع أيضًا توقعات أعلى لاستراتيجيات المعلمين التعليمية وتصميم الدورات التدريبية عالي الجودة، وإزاء هذه الخلفية السياسية ، طورت الصين، ونفذت نموذج البحث التعليمي القائم على المدرسة لتحسين المعرفة المهنية للمعلمين وتطويرهم. البحث التعليمي القائم على المدرسة هو نشاط بحثي تعليمي يركز على المشكلات ويستند إلى احتياجات المدارس وخاصة المعلمين. ويستخدم بشكل كامل أنواعًا مختلفة من الموارد داخل المدرسة وخارجها بما في ذلك التوجيه والتعاون من الأشخاص والمنظمات الخارجية. وعلى وجه التحديد، يشير البحث التعليمي القائم على المدرسة إلى الأنشطة البحثية التي يقوم بها المعلمون بناءً على ممارساتهم الخاصة. ويهدف إلى تعزيز القدرات العملية للمعلمين وتزويدهم بالتنمية المهنية المستدامة. بعد مراجعة الأدبيات.

أن البحث التعليمي القائم علي المدرسة يسبب تغييرًا عميقًا في كل من استراتيجيات التدريس والبحث، وفي أساليب تعلم المعلمين وتجربتهم. لا ينبغي أن يكون التدريس مهنة وحيدة. يجب مشاركة فرح وألم التدريس في مجموعة. من خلال أربع حوارات: الحوار مع أنفسهم ، والحوار مع أقرانهم والحوار مع النظرية ، والحوار مع الممارسة ، يستطيع المعلمون البحث عن الاختلافات والبدء في إجراء بحث تعليمي. ومن أهم عناصر البحث التعليمي القائم علي المدرسة: التأمل الذاتي(انعكاس المعلم الفردي)، تدريب الأقران(وتفاعل المعلمين في مجتمعات المعرفة)، التوجيه المهني(إرشادات الباحثين الخبراء)هي العناصر الرئيسية الثلاثة للبحث التعليمي القائم علي المدرسة. إنها تشكل مستويات متعددة من الحوارات.

- يشير التأمل الذاتي إلى القدرة على فحص سلوكه وممارساته التعليمية بشكل نقدي. بالنسبة للمعلم ، يعد التفكير عنصرًا حاسمًا في تطوره المهني. يفحص المعلمون تعليمهم من خلال أشكال مختلفة من التأمل الذاتي لتحسين فهم أنشطتهم التعليمية والحفاظ على عقلية الاستقصاء النشطة، ويميل المعلمون الناجحون والفعالون إلى التفكير بنشاط وإبداع في الأشياء المهمة في حياتهم المهنية ، بما في ذلك أهدافهم التعليمية ، وبيئة الفصل الدراسي ، والكفاءة المهنية. أن صيغة نمو المعلمين هي: النمو = التجربة + والتأمل الذاتي، "التأمل الذاتي بدون خبرة هو عقيم ويؤدي عمومًا إلى استنتاجات غير عملية ، بينما التجربة بدون تأمل ذاتي سطحية وتؤدي في أفضل الأحوال إلى معرفة سطحية" وهذا يعني أن التأملات الذاتية تنقل سلوكيات المعلمين من تجربة إلى نظرية، ومن كونها عفوية إلى وعي. من الواضح أن التفكير ليس إحساسًا عامًا بـ "النظر إلى الوراء"، بل هو التفكير والاستكشاف وحل المشكلات من جميع جوانب عملية التدريس.وفقًا للعملية التعليمية، يجب تقسيم انعكاس المعلم الفردي في ممارسة التدريس إلى ثلاث مراحل، التفكير قبل التدريس، والتفكير في التدريس ، والتفكير بعد التدريس. من خلال التفكير قبل التدريس، يقوم المعلمون بتحليل الأنشطة التعليمية الجديدة بشكل متوقع وفقًا لخبرة التدريس السابقة. تشكل الأفكار الأساسية للتصميم التعليمي. يشير التأمل في التدريس إلى قدرة المعلمين على مراقبة المشكلات في عملية التدريس من خلال تحديدها والتفاعل معها في الوقت المناسب. هذا النوع من التفكير يظهر ذكاء المعلمين. في التفكير بعد التدريس ، يعود المعلمون ويحللون ويلخصون المشكلة في عملية التدريس ، وهي عملية حاسمة.

- في تدريب الأقران ، يتخذ معلمان أو أكثر المبادرات ويتعاونان مع بعضهما البعض لتعزيز التحسين الذاتي بشكل مستمر وفعال من خلال مجموعة متنوعة من الأساليب، تعد جودة وفعالية تدريب الأقران للمعلمين عاملاً مهمًا يؤثر على نتائج البحث التعليمي القائم علي المدرسة، تدريب الأقران له نوعان منظم وعفوي. يشير تدريب الأقران التلقائي العفوي إلى تعاون المعلمين النشط مع أقرانهم في أنشطة التدريس والبحث لتشكيل مجتمعات المعرفة، وتتضمن الأشكال المحددة المنظمة لتدريب الأقران التخطيط التعاوني للدروس، ومراقبة الفصول الدراسية ، وتقييمات ما بعد الفصل ، وما إلى ذلك من خلال هذه الأنشطة ، يتبادل المعلمون الخبرات ، ويتعرفون على نقاط ضعفهم ، ويحسنون جودة التدريس ويحققون في النهاية هدف التطوير المهني. يمكن القول أن تدريب الأقران ومجتمعات المعرفة التعاونية التي تشكلت بين المعلمين هي مؤشرات مهمة للبحث التعليمي القائم علي المدرسة .
- إن ما يسمى بالتوجيه المهني، بطبيعته، هو حوار بين النظرية والتطبيق ، وإعادة بناء العلاقة بين النظرية والتطبيق. في البحث التعليمي القائم علي المدرسة ، يعمل أعضاء هيئة التدريس والباحثون بالجامعات ومعلمو المدارس النموذجية ومديرو المدارس كميسرين ومرشدين للمعلمين أثناء قيامهم بأنشطة البحث ومساعدتهم على تحسين التدريس، مما يؤدي بهم إلى النمو المهني. على الرغم من أن برنامج البحث التعليمي قائم على المدرسة ويعتمد على المعلم ويهتم بالمشاكل داخل المدرسة ، إلا أنه لا يقتصر تمامًا على سياق المدرسة. لا غنى عن مشاركة الباحثين المحترفين. بدون مشاركتهم ، يمكن أن يصبح البحث التعليمي القاءم علي المدرسة راكداً وربما يؤدي إلى نتائج شكلية ومتوسطة.

باختصار، يعمل التأمل الذاتي وتدريب الأقران والتوجيه المهني بشكل مستقل نسبيًا عن بعضها البعض. لكنها أيضًا مكملة لبعضها البعض ، وترتبط ببعضها البعض من خلال الاختراق والتعزيز المتبادل. فقط من خلال لعب أدوارهم بالكامل والتركيز على تكاملهم، بما يمكن من المساهمة في بناء البحث التعليمي القائم علي المدرسة وتعزيز التطوير المهني للمعلمين.

- **السلم الوظيفي للمعلمين Career ladder for teachers**

وهناك ميزة أخرى فريدة للتطوير المهني للمعلمين في الصين هي السلم الوظيفي للمعلمين في العقدين الماضيين، تم وضع نظام السلم الوظيفي مع ألقاب مختلفة للمعلمين لتحفيز المعلمين يُستخدم السلم الوظيفي في الصين كحوافز لتعليم المعلمين وتطويرهم المهني يتم اعتماد المعلمين الصينيين بأربعة مستويات من الرتب ، في عام ٢٠١١ ، قررت الحكومة المركزية إضافة مستوى آخر من الرتبة إلى السلم الوظيفي الحالي للمعلمين وهو أعلى رتبة كأعلى مستوى المعلمون الأساسيون والمعلمون المتميزون هم ألقاب شرفية تُمنح للمعلمين الناجحين جدًا من حيث التدريس وإنجاز الطلاب. في الماضي ، تم تعيين معلمي المدارس الابتدائية الذين تخرجوا من المدارس العادية وانهوا لمدة عام من فترة الاختبار كمدرسين للصف الثاني الابتدائي يمكنهم التقدم للحصول على الدرجة المهنية لمعلمي الصف الأول بعد حصولهم على رتبة الصف الثاني لمدة ثلاث سنوات إذا كان المعلمون حاصلين على درجة البكالوريوس أو درجة أعلى ، فسيتم ترقيتهم تلقائيًا إلى الوظيفة المهنية لمعلمي الصف الأول الابتدائي بعد فترة اختبار لمدة عام ، في مستويات المدارس الثانوية ، تعتبر درجة البكالوريوس والاختبار لمدة عام واحدًا من متطلبات الحصول على الرتبة

المهنية لمعلمي الصف الثاني الثانوي يحتاج المعلمون الحاصلون على درجة الزمالة إلى التدريس لمدة ثلاث سنوات حتى يتم منحهم هذه المرتبة للحصول على رتبة معلمي الصف الأول الثانوي ، يحتاج المعلمون الحاصلون على درجة الدراسات العليا إلى إنهاء فترة الاختبار لمدة عام واحد بينما يحتاج المعلمون الحاصلون على درجة البكالوريوس لمدة أربع سنوات بعد حصولهم على رتبة الصف الثاني. للحصول على رتبة مدرس عالي المستوى في كلا المستويين المدرسيين ، يتعين على المعلمين الحصول على درجة الدراسات العليا أو الحصول على أكثر من خمس سنوات من الخبرة في التدريس بعد ترقيتهم إلى وظيفة مهنية بالصف الأول متطلبات الشهادة وخبرات التدريس هي فقط مؤهلات التقديم. يحتاج المعلمون أيضًا إلى تلبية متطلبات أخرى مثل الفوز بالجوائز وتوجيه المعلمين الجدد وما إلى ذلك ، والتنافس مع زملائهم للحصول على الرتب المهنية المتقدمة. .

وتم تحديث هذا النظام الأولي عدة مرات بعد أواخر الثمانينيات. وشملت إصلاحات السلم الأولي ما يلي :

* دمج نظام السلم الوظيفي المهني للمعلمين من المدارس الابتدائية والثانوية في نظام واحد.

• إدخال لقب رفيع المستوى في السلم الوظيفي للمعلمين ، مما جعل المعلمين رفيعي المستوى أيضًا معادلين لدرجة الأستاذية في كلية أو جامعة ؛

• توسيع المسؤوليات لكبار المعلمين لتشمل بعض الأدوار الإدارية.

• تحديث السلم ليعكس متطلبات التوظيف الجديدة والمعايير المهنية الجديدة للمعلمين وأساليب التقييم الجديدة في المدارس الابتدائية والثانوية.

لا ينتمي المعلمون الأساسيون والمعلمون المتميزون إلى الهيكل الطبقي لرتب المعلمين في الصين. اللقبان فخريان وعملية الاختيار صارمة ، يقوم المعلمون الأساسيون والمعلمون المتميزون بأدوار قيادية معينة في المدارس والمناطق – توجيه المعلمين الجدد ، وإعطاء الدروس العامة ، وتولي مسؤولية تخطيط الدروس وتقييم الطلاب، وتطوير مواد التدريس التكميلية. يتم توزيع خبراتهم لمساعدة وتعليم المعلمين الآخرين

ومن التأثيرات المهمة الأخرى للمعلمين الأساسيين والمعلمين المتميزين نشر معارفهم وخبراتهم من خلال النشر ، والتي يمكن للمعلمين من خلالها التعرف على نماذج التدريس الممتاز في الفصل وكيفية أن يصبحوا مدرسين ناجحين. هنا مرة أخرى، النماذج قوية. وبعبارة أخرى ، فإن تأثيرهم في المجتمع الذي يؤكد على الجماعية قوي بشكل لا يقاس. لقد كان تقليدًا ثقافيًا في الصين أن يتعلم المعلمون من نماذجهم وتنظم دور النشر التعليمية الكبرى معلمين بارزين يتمتعون بسمعة وطنية لتجميع خبراتهم التدريسية والتأمل فيها وكتابتها في الكتب. في بعض الأحيان يتم نشر خطط الدروس لهؤلاء المعلمين في الكتب. في إطار الإصلاح الجاري للمناهج الدراسية، وفي مواجهة صعوبة تدريب جميع المعلمين عبر هذا البلد الكبير شجعت الحكومة المركزية وحكومات المقاطعات الناشرين على عمل أقراص DVD ومسجلات فيديو للدروس الإيضاحية التي يقدمها المعلمون الأساسيون والمعلمون المتميزون. في المناطق النائية ، يتم جمع المعلمين لتعلم كيفية تدريس المنهج الجديد من خلال مشاهدة أقراص DVD و / أو أشرطة الفيديو التي يتم بثها عبر الأقمار الصناعية. بالإضافة إلى ذلك ، يتم إنشاء شبكات عبر الإنترنت لتقديم التدريب وتوفير مساحة للمعلمين لمناقشة المشكلات وتبادل الأفكار مع المعلمين الأساسيين والمعلمين المتميزين.

وبالتالي هناك خمس درجات هرمية رسمية للمعلمين تشير إلى الوضع المهني في الصين: المستوى الثالث أو المعلمون المبتدئون ؛ المستوى الثاني أو المعلمين المتوسطين مدرسين من المستوى الأول أو المتقدمين كبار المعلمين وأستاذ كبار المعلمين. يتم ترقية المعلمين من المستوى الثالث إلى المستوى الثاني بعد عامين من التدريس وتقييم مدرسي. تتطلب الترقية إلى الصف الأول أربع سنوات أخرى من الخدمة (أو عامين بدرجة الماجستير أو الدكتوراه) ، بالإضافة إلى التقييم الداخلي في المدرسة وتقييمها خارجيًا من قبل المنطقة. هناك أيضًا لقب خاص ، مدرس خاص، وهو لقب فخري للمعلمين الذين يعتبرون متميزين. تعتبر درجة الأستاذ المعلم إضافة جديدة إلى السلم ، وتمنح هؤلاء المعلمين مكانة متساوية مع الأساتذة في الجامعة. تم تطوير السلم الوظيفي للمعلمين في البداية في شنغهاي في الثمانينيات ثم تم توسيعه ليشمل بقية البلاد.

ومن ثم تمثل التنمية المهنية للمعلمين الأساس لإحداث التغيير والتطوير المطلوبين بالمجتمع الصيني وذلك لأنها بوابة مرور الطلاب من مرحلة دراسية، إلى أخرى نهائية، أو إلى عالم العمل مباشرةً إذا اكتفى الطالب بالدراسة فيها، ومن ثم تقع على عاتق المعلم تهيئة الطالب ، ليكون مواطنا فاعلًا بالمجتمع، وخاصةً بالنسبة للطلاب ذوي المستوى الاقتصادي المتدني، إذ يعتبر الالتحاق بسوق العمل، والحصول على وظيفة ملائمة لقد ا رته واحتياجاته، وسيلة هامة جدا لتغيير مستواه الاقتصادي، وتحسين مستواه المعيشي وذلك في ضوء ما يفرضه القرن ال ٢١ من تحديات ومتطلبات بحاجة للتعامل معها بفاعلية.

مما سبق يمكن استنتاج تميز الخبرة الصينية في التنمية المهنية للمعلمين بداية من الخطط والسياسات والاجراءات علي كل المستويات المسئولة علي التعليم ومروراً بأهمية دور المدرسة في تطوير وتنفيذ سياسات التطوير والتنمية المهنية للمعلمين.

د) نبذه عن السياق الثقافي في الصين وأثره في تطور التنمية المهنية للمعلم

جمهورية الصين الشعبية (يشار إليها فيما يلي باسم "الصين") هي أكبر دولة في العالم من حيث عدد السكان حيث يبلغ عدد سكانها أكثر من ١.٣ مليار نسمة ، وتغطي ما يقرب من ٩.٦ مليون كيلومتر مربع. منذ تنفيذ الإصلاح الاقتصادي وسياسات الانفتاح في عام ١٩٧٨ ، أصبحت الصين أحد الاقتصادات الرئيسية الأسرع نموًا في العالم. مع متوسط معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي بين ٧٪ و ٨٪ سنويًا في العقود الأخيرة أصبحت الصين ثاني أكبر اقتصاد في العالم من حيث إجمالي الناتج المحلي الاسمي

مع وجود أكبر عدد من السكان في العالم ، فالصين لديها أكبر نظام تعليمي في العالم مما يعني أنها تدرب أكبر عدد من المعلمين لتولي مناصب التدريس في المدارس ومن المسلم به أيضًا أن التعليم هو القوة الدافعة وراء النمو الاقتصاد لأي بلد كما أن استدامة النمو الاقتصادي السريع الذي تشهده الصين يمكن أن يعتمد بشكل كبير على مدى جودة مواقفها الواسعة لتعليم المعلمين فيما يتعلق بتزويد معلميها بالمهارات التي تشتد الحاجة إليها للقرن الحادي والعشرين

وبعد تأسيس جمهورية الصين الشعبية في عام ١٩٤٩، أنشأت الحكومة الصينية نظامًا مستقلاً للتعليم العادي ومع المدارس والكليات والجامعات العادية على مستويات مختلفة كقطاع واحد داخل التعليم العالي، والذي تم دعمه من خلال سياسات محددة الموارد والتدابير الإدارية، وبعد الإصلاح

والانفتاح تم بناء نظام تعليمي مميز ولكنه مغلق، وتم اقتراح إستراتيجية جديدة لـ "العلم والتعليم لتنشيط الأمة". كان هناك وعي جديد بأن الازدهار الوطني يعتمد على التعليم ، بدوره، يعتمد على المعلمين، وأن الكليات والجامعات العادية تحملت المسؤولية الكاملة لتنمية عشرات الآلاف من المعلمين، ومع ذلك ، نظرًا للدخل المنخفض نسبيًا والوضع الاجتماعي المرتبط بمهنة التدريس وتأثير اقتصاد السوق، بدأ العديد من المعلمين في ترك المهنة من أجل بدء أعمال تجارية أو دخول مهن أخرى في الثمانينيات، ولضمان تدريب كافٍ لمعلمين مؤهلين في المدارس الابتدائية والثانوية، كان لدى الصين دائمًا سياسة لتعليم المعلمين مجانًا، في التسعينيات تم تحسين السياسات الحكومية لتعليم المعلمين بشكل تدريجي ومنهجي، ولكن في الوقت نفسه واجهت التدريس كمهنة والجامعات العادية المسؤولة عن تعليم المعلمين تحديات خطيرة. إلى جانب الجهود المبذولة لضمان التعليم الأساسي للجميع وتحسين جودة المدارس على جميع المستويات، وظهور التعليم العالي الشامل سنت الحكومة المركزية في الصين سياسات جديدة لتعليم المعلمين في عام ١٩٩٩. وكان الهدف هو إنشاء نظام مفتوح ولكنه متنوع من التعليم. تعليم المعلمين ، والذي شجع الجامعات الشاملة وكذلك المؤسسات العليا الأخرى خارج قطاع التعليم العادي على المساهمة في تدريب المعلمين

بعد انتهاء الثورة الثقافية في عام ١٩٧٦ ، كانت القضية الحاسمة التي تواجه نظام التعليم في الصين هي كيفية توفير قوة تدريس مؤهلة لجميع المدارس التي تم إعادة فتحها وتوسيعها. استغرق العمل الأولي لإعادة فتح مؤسسات تدريب المعلمين (كليات المعلمين لمعلمي المرحلة الثانوية والمرحلة الابتدائية ورياض الأطفال) عدة سنوات. ومع ذلك ، أصبح من الواضح أن مجرد إدخال

معلمين جدد إلى القوى العاملة من خلال نظام التدريب التقليدي لم يكن كافياً. احتاجت الصين إلى رفع مستوى مهارات المعلمين الموجودين بالفعل في الفصول الدراسية وإعادة التفكير في طريقة تدريب المعلمين.

تعكس الاعتمادات التعليمية في الصين حقيقة أن التعليم هو أولوية وطنية. ركزت الدولة علي تخصيص موارد كبيرة لتحسين جودة التعليم وتحقيق تكافؤ الفرص في السنوات الأخيرة. وحالياً ، حددت وزارة التربية والتعليم أربعة مجالات ذات أولوية: ١) المناطق الريفية والنائية والفقيرة والأقليات. ٢) التعليم الابتدائي في المناطق الريفية والتعليم المهني والتعليم قبل المدرسي ؛ ٣) الإعانات للطلاب من الأسر الفقيرة. و ٤) بناء فريق عالي الجودة من المعلمين.

حيث وضعت الحكومة الصينية عدة سياسات لتحسين جودة المعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية ولا سيما الدورات التدريبية وفقًا لسياسة التدريب الجديدة ، يجب أن يأخذ كل معلم في المدارس الابتدائية والثانوية العامة ما لا يقل عن ٣٦٠ ساعة تدريب كل خمس سنوات. تم تصميم الدورات التدريبية وفقًا للمسؤوليات المهنية للمعلمين ، وتهدف إلى تحسين أخلاقياتهم ومهاراتهم المهنية. في عام ٢٠١٠ ، تم تنفيذ البرنامج الوطني لتدريب المعلمين للمعلمين في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والثانوية من قبل وزارة التعليم الصينية ووزارة المالية يعد البرنامج مقياسًا مهمًا ، حيث تم تصميمه لتحسين الجودة الشاملة للمعلمين وخاصة أولئك الذين ينتمون إلى المدارس الابتدائية والثانوية الريفية. تتكون الخطة من العديد من برامج التدريب المحددة مثل مشروع تدريب المعلمين النموذجي للمعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية ومشروع تدريب المعلمين الأساسيين في المناطق الريفية في وسط وغرب الصين. ستستثمر الحكومة المركزية ٦.٤ مليار يوان

صيني على مدى السنوات الخمس المقبلة لدعم الجولة الأولى من التدريب ، والتي تغطي أكثر من ٦.٥ مليون معلم في المناطق الريفية في الجزء الأوسط والغربي من الصين. تم تصميم تدريب خاص للمعلمين الجدد خلال فترة الاختبار لمساعدتهم على التكيف مع متطلبات عملهم. يجب أن ينهي كل معلم جديد ما لا يقل عن ١٢٠ ساعة من التدريب قبل بدء منصبه

بحلول منتصف الثمانينيات ، كان لدى شنغهاي وبقية الصين إدارة مدرسية لامركزية. كان يُنظر إلى اللامركزية على أنها طريقة لإعادة توجيه المدارس التي كانت تخضع للرقابة المركزية وتركز بشكل أساسي على الامتحانات الوطنية ، بالإضافة إلى استجابة لإعلان دنغ شياو بينغ أن التعليم يجب أن يكون موجهًا نحو احتياجات التحديث والعالم والمستقبل. يعني التحول أن المدارس لديها مستويات جديدة من السلطة لتقرير كيف وماذا تدرس. في المقابل ، كان عليهم إعادة تنظيم أنفسهم وإعادة تحديد مسؤوليات المديرين والمعلمين. إلى جانب الإدارة اللامركزية، جاء منهج وطني جديد مختلف تمامًا عن المنهج القديم. لم يقتصر الأمر على توسيع مجالات التعلم لتشمل اللغة والأدب والرياضيات والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والتكنولوجيا والرياضة واللياقة البدنية ، بل ركز أيضًا على الأخلاق وتنمية الشخصية وتطوير المهارات المعرفية والتعليمية مثل حل المشكلات والتربية البدنية والفنون والثقافة والتعلم الاجتماعي الذي يعني خدمة المجتمع والتعرف على المجتمع ، وكان التحدي الذي يواجه تطوير المعلمين هو كيفية تحويل قوة التدريس للتعامل مع هذا التحول. كانت نسبة كبيرة من المعلمين لا تزال أقل من متطلبات التأهيل التدريسية الحكومية الحالية ، ولكن سيُطلب من المديرين والمعلمين الآن إدارة مدارسهم وفصولهم الدراسية بأنفسهم وتنفيذ نوع جديد تمامًا

من المناهج الدراسية على مستوى النظام. اعترف مسؤولو شنغهاي أن هذا كان عقبة كبيرة. وتطلب استجابة كبيرة، لذا اتخذت شنغهاي الخطوات السبع الرئيسية التالية :

– إطلاق تقييم على مستوى النظام لجميع المعلمين البالغ عددهم ١٤٠ ألف معلم ومنحهم الألقاب بناءً على هذا التقييم ؛

– إنشاء نظام ترقية للمعلمين على أساس مجموعة العناوين الجديدة.

– فرض تدريب مستمر لجميع المعلمين ، يتطلب ٢٤٠ ساعة على مدى خمس سنوات لمعظم المعلمين و ٥٤٠ ساعة على مدى خمس سنوات لمعلمي المرحلة الثانوية العليا ؛

– العمل على أساس عقد العمل ، مما يعني أنه يمكن إنهاء خدمة المعلمين غير المؤهلين ؛

– جعل المديرين مسؤولين "قانونيًا" عن مدارسهم وإنشاء نظام سلم / ترقية وظيفي لمديري المدارس بخمس رتب وعشرة مستويات لتتماشى مع مستوياتهم الجديدة من المسؤولية ؛

– وضع معايير جديدة للمدرسين ومديري المدارس بحيث لا يعتمد التأهيل على شهادة التعليم فحسب بل على تقييم ما إذا كانوا قد استوفوا مجموعة من اختبارات الكفاءة ، مثل القدرة على تصميم درس وإدارة فصل دراسي وتقييم الطالب التعلم ؛

– إضفاء الطابع الرسمي على السلم الوظيفي للمعلم وإضافة المزيد من الألقاب الفخرية لتقدير المعلمين المتميزين وتحديد المعلمين الذين يمكنهم توجيه المعلمين الجدد.

ولقد كان تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الصين يركز بشكل أساسي على المحاضرات النظري، لأسباب معاصرة مختلفة ، قد لا يكون هذا النهج فعالًا لأنه من غير المحتمل أن يوفر سياقًا يستطيع فيه المعلمون وضع النظريات التعليمية موضع التنفيذ. "التعليم العملي" ، وهو بحث

قائم على المدرسة ونهج التعلم المهني الذي تم تنفيذه على نطاق واسع في المدارس في الصين لعدد من السنوات ، هو نموذج مبتكر يهدف إلى تعزيز التطوير المهني للمعلمين على أساس التعلم العملي. يركز على التعلم التعاوني ، والتعلم من التجربة واستكشاف العلاقة البناءة بين العمل والتفكير. ويسعي هذا النموذج إلي المحاولة لسد الفجوة بين النظرية والتطبيق ، لتطوير الحكمة العملية للمعلمين وتعزيز التطوير المهني للمعلمين في الممارسة اليومية، كانت النظرة المتغيرة للتعلم والتدريس سائدة في جميع أنحاء العالم ، مع التركيز بشكل أكبر على الأبعاد الاجتماعية والبناءة. تمشيا مع هذا الاتجاه العالمي، اتخذت الصين مبادرة لإدخال إصلاح واسع النطاق للمناهج الدراسية لتوفير تعليم جيد. بدلاً من مجرد نقل مجموعة ثابتة من المعرفة ، تؤكد المناهج الجديدة على أهمية دمج "المعرفة والمهارات" و "العملية والطريقة" بالإضافة إلى "العواطف والمواقف والقيم."، ولإنجاح إصلاح المناهج ، يُنظر إلى التعلم المهني للمعلم على أنه أمر بالغ الأهمية. يتطلب الإصلاح المستدام للمناهج الدراسية تمكين المعلمين لإعادة فحص الهويات المهنية وتطوير الخبرة المهنية. يحتاج المعلمون إلى التفكير في معتقداتهم التعليمية ، والتعامل مع رؤيتهم الخاصة لتغيير المناهج وتطوير القدرة على تحقيقها في ممارساتهم الخاصة

ومنذ أن أطلقت الحكومة الصينية جولة جديدة من إصلاح تعليم المعلمين في التسعينيات، يمكن ملاحظة العديد من الاتجاهات الرئيسية للتنمية على النحو التالي:

– تم تحويل نموذج تعليم المعلمين المستقل والمغلق في الصين إلى نظام هجين مفتوح. من حيث أنه يستوعب أشكالًا مختلفة من تعليم المعلمين الذي توفره الجامعات المهنية والشاملة، التحول له معنى مزدوج في تطوير تعليم المعلمين. فمن ناحية، أصبحت الكليات والجامعات العادية جنبًا إلى

جنب مع المشاركة النشطة للجامعات الشاملة ، القنوات الرئيسية لإعداد المعلمين وتطويرهم، ومن ناحية أخرى ، يتم الآن دمج النظامين الفرعيين الحصريين لتعليم المعلمين(تعليم المعلمين قبل الخدمة ، وتعليم المعلمين أثناء الخدمة) مع بعضهما. بالإضافة إلى ذلك، قدمت الشبكة الوطنية لتعليم المعلمين والبرامج القائمة على الإنترنت العديد من الفرص المفتوحة لعملية الاندماج.

– تم وضع برامج جديدة ودرجات تأهيل المعلمين لتحقيق التميز من حيث جودة المعلم. تم إنشاء ماجستير في التربية أو ماجستير في تدريس المواد (MEd) ، يختلف عن برامج ماجستير الآداب ذات التوجه الأكاديمي منذ عام ١٩٩٦ لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية. درجة الماجستير الجديدة هي درجة مهنية ، مثل ماجستير إدارة الأعمال أو MPA ، لمن كانوا يعملون في مهنة التدريس. هناك حوالي ٤٠ جامعة عادية أو شاملة تقدم برامج ماجستير للمعلمين أثناء الخدمة. قفز عدد الطلاب المسجلين في برامج الماجستير من ١٤٩٠ في عام ١٩٩٨ إلى ٦٩٧٠ في عام ٢٠٠٢ ؛ وكان أكثر من ٢٠٠٠٠ من طلاب الماجستير مسجلين في جامعات عادية أو شاملة في عام ٢٠٠٣ .

– يعمل نظام ترخيص جديد لمهنة المعلم بشكل كامل ومتسق بإجراءات موحدة ومتطلبات وقياسات تشريعية ومشاركة واسعة، تركز إجراءات السياسة الإضافية على إنشاء نظام اعتماد لمؤسسات تعليم المعلمين ونظام تقييم للإشراف على جودتها .

– تبنت أنظمة تعليم المعلمين أشكالاً جديدة بفضل تطور تقنيات المعلومات لتوفير وتوسيع خدمات التدريب خاصة للمدرسين والمدارس في المناطق الريفية. على سبيل المثال ، أنشأت الصين شكلاً بديلاً لتعليم المعلمين أي الشبكات الوطنية عبر الإنترنت لتعليم المعلمين. تعد الشبكات الوطنية

عبر الإنترنت لتعليم المعلمين مشروعًا تعليميًا مدى الحياة قائمًا على الإنترنت على مستوى الدولة تدعمه الجامعات العادية لتدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة.

والصين كدولة استثمارية تقدم دروسًا قيمة من تجربتها التنموية كدولة سريعة النمو تهدف إلى تطوير اقتصاد المعرفة، أطلقت الصين موجات من الإصلاح التعليمي والمناهج الدراسية حتى تتمكن مدارسها وجامعاتها من توفير الموارد البشرية اللازمة لدعم استراتيجياتها التنموية. وقد تضمن هذا المسعى جهودًا لتقوية جودة المعلمين في البلاد وتحويل تعليم المعلمين بحيث يمكن أن يخدم احتياجاتهم المهنية بشكل أفضل.

وفي عام ٢٠١٠ ، أصدرت وزارة التعليم "الخطوط العريضة للخطة الوطنية الصينية لإصلاح وتطوير التعليم على المدى المتوسط والطويل ٢٠١٠-٢٠٢٠". الهدف من هذه الخطة هو خلق دولة غنية بالموارد البشرية. وكانت الخطوط العريضة تتبلور في خمس نقاط رئيسية: بناء مجموعة كبيرة من المعلمين الجيدين تعزيز الأخلاقيات المهنية بين المعلمين، رفع الكفاءة المهنية للمعلمين، رفع الوضع الاجتماعي للمدرسين ورواتبهم، ومزاياهم وتبسيط الإدارة على المعلمين. ويمكن توضيحها كما يلي:

(١) بناء مجموعة كبيرة من المعلمين الجيدين ، يتطلب تعليم عالي الجودة معلمين جيدين. يجب تحسين وضع المعلمين ، والحفاظ على حقوقهم، ويجب أن يكون التعويض المالي مرتفعًا نسبيًا، وكل ذلك لضمان أن التدريس مهنة محترمة.

(٢) تعزيز الأخلاق المهنية بين المعلمين، تدريب المعلمين على أخلاقيات العمل بهدف تعزيز حسهم بالمسؤولية وكذلك مساعدة المعلمين على تعلم كيفية رعاية طلابهم. سيتم تنفيذ دورات

التطوير المهني للمعلمين وسيتم تعليمهم أخلاقيات احترام الذات والانضباط الذاتي. يجب تنفيذ مجموعة كاملة من الخطوات للمساعدة في تعزيز أخلاقيات العمل الأكاديمي ومعاقبة سوء السلوك الأكاديمي .

(٣) رفع الكفاءة المهنية للمعلمين، سيتم تحسين تكوين المعلمين للمساعدة في تنمية وتدريب المعلمين، يجب تحسين النظام سيتم تدريب المعلمين الرئيسيين على الأساليب المتقدمة وسيتم تقديم المساعدة المالية للمشاريع سيتم تحديد تعويضات للمساعدة في جلب المزيد من المعلمين إلى المناطق الريفية سيخضع جميع المعلمين للتدريب كل خمس سنوات سيتم توسيع نطاق إصلاح تعليم المعلمين لجعل نظام التعليم أكثر مرونة.

(٤) رفع مكانة المعلمين الاجتماعية ورواتبهم ومزاياهم. لجذب المعلمين المتميزين؛ ستتحسن ظروف العمل والتعلم والمعيشة. سيتم تحسين التأمين الطبي والتأمين على التقاعد وسياسات الضمان الاجتماعي.

(٥) تبسيط الإدارة على المعلمين، سيتم إعادة صياغة نظام تصريح المعلم وإنفاذه، سيتم تدريجياً توحيد السياسات في المدارس الريفية والحضرية، يجب أن تكون الظروف في المدارس مواتية للمعلمين ومديري المدارس لتشجيع الممارسات التعليمية المبتكرة. سيتم الثناء على المعلمين المتفوقين ، ومنحهم ألقاب فخرية والاعتراف بعملهم الجيد.

وكانت النظرة المتغيرة للتعلم والتدريس سائدة في جميع أنحاء العالم، مع زيادة التركيز على الأبعاد الاجتماعية والبناءة. تمشيا مع هذا الاتجاه العالمي، اتخذت الصين مبادرة لإدخال إصلاح واسع النطاق للمناهج الدراسية لتوفير تعليم جيد. بدلاً من مجرد نقل مجموعة ثابتة من المعرفة، تؤكد

المناهج الجديدة على أهمية دمج "المعرفة والمهارات" و "العملية والطريقة" بالإضافة إلى "العواطف والمواقف والقيم". لإنجاح إصلاح المناهج الدراسية ، يُنظر إلى التعلم المهني للمعلم على أنه أمر بالغ الأهمية. يتطلب الإصلاح المستدام للمناهج الدراسية تمكين المعلمين لإعادة فحص الهويات المهنية وتطوير الخبرة المهنية. يحتاج المعلمون إلى التفكير في معتقداتهم التعليمية ، والتعامل مع رؤيتهم الخاصة لتغيير المناهج وتطوير القدرة على تفعيلها في ممارساتهم الخاصة. وهكذا تم تعزيز "التدريس الانعكاسي" و "التدريس القائم على البحث" ويمر هذا الإصلاح بمراحل كالتالي:

المرحلة الأولى: التركيز على التدريس في الفصل والبحث عن ممارسات التدريس الفعالة، كان الهدف من هذه المرحلة هو إيجاد ممارسات جيدة للتدريس في الفصل، في هذه المرحلة ، درس المعلمون المنهج والمواد التعليمية بعناية ومكثفة من أجل مساعدة طلابهم على إتقان المعرفة الأساسية التي يتطلبها المنهج.

المرحلة الثانية: استكشاف نظريات تعليمية جديدة كان الهدف من هذه المرحلة هو تحفيز الطلاب على التفكير. ولتحقيق ذلك ، تم تنظيم عدد من اللقاءات للمعلمين لتبادل وجهات نظرهم وخبراتهم. في الوقت نفسه تم تشجيع المعلمين على مراجعة النظريات التربوية ذات الصلة التي قد يكتسبون منها رؤى حول كيفية تشجيع طلابهم على التفكير أكثر.

المرحلة الثالثة: مواجهة تحدي الأفكار الجديدة والنظر إلي طريقة تدريسهم في ضوء النظريات التربوية التي تمت مراجعتها ومناقشتها، وذلك لتشجيعهم على استكشاف طرق جديدة لتحسين مهاراتهم التربوية.

ومن الواضح أن تركيز الصين على التنمية الاقتصادية ، جنبًا إلى جنب مع قانون التعليم الالزامي دعا إلى برنامج تعليمي ضخم ، مما خلق طلبًا كبيرًا على تدريب المعلمين. بصرف النظر عن العدد الهائل من المعلمين الجدد الذين ستكون هناك حاجة إليهم ، سيتطلب قانون التعليم الالزامي تدريبًا مكثفًا للعديد من المعلمين الحاليين غير المؤهلين. كانت كيفية تلبية هذه الحاجة بأكثر الطرق فعالية من حيث التكلفة مصدر قلق كبيرللمسئولين في الصين ، ومن ثم قدمت الصين نموذجًا للتدريب عن بعد، لتدريب المعلمين، والتغلب على مشكلة اختلاف أوقات المعلمين،وأعبائهم التدريسية، وأطلقت على هذا البرنامج اسم البرنامج التليفزيوني، ويهدف هذا البرنامج إلى تحقيق عدد من الأهداف الأساسية، منها:

- توفير دبلوم تعليمي للمعلمين غير المؤهلين أكاديميًا (تستهدف المعلمين الذين لم يحصلوا على درجة معادلة أو الذين يفتقرون إلى التدريب في مجالات معينة)
- رفع مستوى المهارات المهنية للمعلمين (استهداف جميع المعلمين الذين يحتاجون إلى رفع مستوى معرفتهم وطرق التدريس).
- إجراء تدريب على الإدارة أثناء الخدمة للمعلمين لمساعدتهم على الاضطلاع بمهامهم الإدارية، لمساعدة المدرسة على تحقيق أهدافها.

ومن النشاط السياسي القوي في الصين خلال العشرين عامًا الماضية هو إضفاء الطابع المؤسسي على الممارسات والقواعد" المتعلقة بالتطوير المهني للمعلمين. بالنسبة لتعليم المعلمين أثناء الخدمة ، فإن أبرز ابتكار في السنوات الأخيرة هو خطة التنمية الوطنية التي تستفيد من التكنولوجيا لمعلمي التعليم لتنفيذ معايير المناهج الوطنية الجديدة وتدريب المعلمين في المناطق الريفية.

خطة التدريب الوطنية: في عام ٢٠٠٩ أطلقت وزارة التربية والتعليم في الصين خطة التدريب الوطنية لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية مع التركيز بشكل خاص على معلمي المدارس في المناطق الريفية. أعلنت وزارة التربية والتعليم أن خطة التدريب الوطنية تهدف إلى تعزيز التنمية المتوازنة للتعليم عبر المناطق وتحسين جودة التعليم في المدارس العامة. تقر الحكومة المركزية بمسؤوليات المكاتب التعليمية المحلية ، لكن خطة التدريب الوطنية التي ترعاها وتشرف عليها وزارة التربية والتعليم تهدف إلى تثقيف المعلمين الأساسيين الذين سينشرون ويظهرون المعارف والمهارات الجديدة للمعلمين الآخرين ، وتطوير الموارد للمعلمين التطوير المهني ، وابتكار مناهج وأساليب التطوير المهني للمعلمين ، وتحسين جودة المعلمين في المدارس الريفية. تتضمن خطة التدريب الوطنية جزأين ، برامج نموذجية للتطوير المهني للمعلمين وبرامج التطوير المهني للمعلمين في المناطق الريفية في غرب ووسط الصين. استثمرت الحكومة المركزية ٥٠٠ مليون يوان صيني لدعم خطة التدريب الوطنية من ٢٠١٠ إلى ٢٠١٢.

تتبنى البرامج النموذجية للتطوير المهني للمعلمين نهجين لتعليم المعلمين أثناء الخدمة تُستخدم ورش العمل المكثفة ، قصيرة المدى ، وجهاً لوجه لتثقيف المعلمين في جميع المواد الدراسية تمتد ورش العمل هذه عادة من ١٠ إلى ١٥ يومًا. يحضر المدربون في ورش العمل هذه أيضًا تدريبات مكثفة لمدة عشرة أيام حول التطوير المهني الفعال للمعلمين. النهج الثاني الذي تستخدمه البرامج النموذجية هو التعليم عن بعد. وهو يعتمد على التكنولوجيا بما في ذلك التلفزيون والأقمار الصناعية والإنترنت لتدريب المعلمين في المناطق الريفية وكبار معلمي المدارس الثانوية على تنفيذ المناهج

الدراسية الجديدة. كلا النهجين أيضا المعتمدة من قبل برامج التطوير المهني للمعلمين للمعلمين في المناطق الريفية في غرب ووسط الصين.

وبالتالي أسهمت بعض القوى والعوامل الثقافية السائدة بالمجتمع الصيني والمتوافقة مع متطلبات القرن ٢١ للاهتمام بعملية التنمية المهنية للمعلمين، ومن أهم تلك القوى والعوامل ما يلي:

- تعظيم قيمة العمل اليدوي، والاهتمام بدقة الصناعة، بوصفها وسيلة لرفع قيمة الاقتصاد الصيني بين دول العالم، والتعارف مع الثقافات الأخري، وبالنظر إلى عناصر مفهوم العمل من وجهة نظر المجتمع الصيني، يتضح أنها تسعى إلى تقديم منتج متميز يتناسب مع متطلبات القرن ٢١، بحيث يبهر مستخدميه فيسعون إلى اقتنائه مرات عديدة نظرا لجودته؛ كما أن الاهتمام لا ينصب على المنتج فحسب، إنما ينصب الاهتمام على صانع هذا المنتج، إذ أن تقدير الذات هو مفتاح إنتاج منتج متميز، مما يجعل الفرد يشعر بأهمية ما يقوم به من عمل الأمر الذي يمثل القاعدة العريضة التي تبنى عليها عناصر مفهوم العمل كافة فيما بعد، إذ لا يستقيم تحقيق التنمية بالمجتمع إلا من خلال شعور الأفراد بالدور الهام الذي يقومون به من أجل النهوض بالمجتمع الصيني، الأمر الذي يسهم في إنتاج منتج متميز. وهذا يحتاج إلي معلم كفء قادر علي إحداث التغيير في تقافة افراد المجتمع.
- الاهنمام بتدعيم القيم والاخلاقيات التي شكلت الثقافة القومية الصينية، وجعلت لها قيمتها بين ثقافات العالم النجاح الذي حققه المجتمع الصيني في مناحي الحياة كافة إنما كان بسبب الاعتماد على القيم، والاهتمام بغرس الأخلاقيات في نفوس الصينيين مما جعل لهذا المجتمع

سماته وعاداته، التي لا تهتم فقط بتلك القيم على الورق فحسب، إنما تهتم أيضًا بتطبيقها على أرض الواقع، وجعلها فلسفة الحياة التي تحكم علاقاتهم، ليس فقط بأبناء ثقافتهم الصينية، بل وعلاقتهم بأبناء الثقافات الأخرى وهذا لن يتحقق إلا بتفعيل دور المعلم في المجتمع مما يتطلب الاهتمام بالتنمية والتطوير المهني للمعلمين.

- الرغبة في تعويض سنوات التأخر والانغلاق التي صاحبت الثورة الثقافية بالصين. والسعي إلى الانفتاح على العالم من خلال إنتاج منتجات متميزة يرتضيها المجتمع العالمي، الأمر الذي لا يمكن أن يحدث إلا بناء على أسس علمية تقدم للطلاب بالمدرسة، ليكونوا قادرين على الإنتاج والممارسة الفعلية لنظرية علمية تؤدي إلى مخرجات متميزة تساعد على تحقيق التفوق والقدرة على منافسة المنتجات العالمية الموجودة على الساحة، بإعتبارها احد متطلبات عصر التميز. وهذا يتطلب تأهيل معلمين قادرين علي قيادة التغيير وتربية الطلاب علي الابداع والابتكار.

بناء على ما سبق، اهتم الإصلاح التعليمي بالمجتمع الصيني منذ ذلك الوقت وحتى العصر الحالي بتحقيق عدد من الأهداف:

- زيادة الترويج للتعليم بحلول عام ٢٠٢٠ ، يجب أن يكون التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة يتم تعميمه بشكل أساسي في حين يتم تعزيز تعميم التعليم الإلزامي لمدة تسع سنوات، والعمل علي تعميم فرص التعليم بجميع مراحلة للجميع.
- توفير تعليم متساو للجميع. يجب أن يظل التعليم موجهًا نحو الرفاهية العامة بطبيعته ويجب ضمان المساواة في الوصول إليه. يجب أن يحصل جميع المواطنين على التعليم الجيد وفقًا للقانون مما يحقق تكافؤ الفرص التعليمية .

– تقديم تعليم جيد بطرق مختلفة لتحسين جودة التعليم ككل ، بينما سيرتفع مستوى التحديث بهامش كبير. يجب أن ينمو الحجم الإجمالي لموارد التعليم عالية الجودة بشكل مطرد لتلبية مطالب الناس للحصول على تعليم جيد بما ينعكس علي تخريج طالب يمتلك المهارات الأساسية التي يتطلبها سوق العمل .

– يجب تحسين نظام التعليم الوطني الحديث ، ووضع إطار أساسي للتعليم مدى الحياة ، بحيث يمكن تعليم الجميع ما يريدون تعلمه ، والتفوق في ما يتعلمونه ، وتطبيق ما علموه.

– مواكبة التغيرات والتطورات الحادثة بالمجتمع العالمي، ونقلها لعقلية الطلاب ليكونوا مؤهلين للاستجابة لتلك المتغيرات في المستقبل .

– تدعيم القيم الأخلاقية لدى الطلاب والتي منها احترام الثقافة الصينية واللغة القومية، واحترام كبار السن وآراء الآخرين، سواء من ذات المجتمع أو من مجتمعات أخرى أجنبية، والتعرف عليهم، والتواصل معهم، والاستفادة منهم، والتعاون معهم.

– العمل على تنمية جميع جوانب شخصية الطالب؛ الروحية، والعقلية، والجسمية، والأخلاقية، من أجل تحقيق التنمية الشاملة، وبناء كفاية الطالب، وتهيئته لتولي مسئوليته في قيادة التنمية لمجتمعه.

الاهتمام بتدعيم قيم العمل لدى الطلاب، وتقدير قيمة العمل اليدوي. وهذا لن تتحقق إلا من خلال المعلم مما يستوجب الاهتمام الكبير من القيادة السياسية الصينية بالتنمية المهنية للمعلمين.