تصورات معلمي المعلمين في أكاديمية القاسمي لصفات المعلم الجيد

أحلام عنبوسي وخالد أبو عصبة

أكاديمية القاسمي

تلخيص:

على مر العصور تم اعتبار المعلم محورا أساسيا في النظام التربوي، حيث يقع على عاتقه العبء الأكبر في تحقيق الأهداف التربوية، ولذلك لا يمكن الاستغناء عن دوره مهما اكتشفت من نظريات وطرق ووسائل تعليمية، إلا أن هذا الدور لا بد له من أن يتطور ليواكب متطلبات العصر، وبالتالي بناء أجيال تستطيع أن تتماشى مع ركب الحضارات (برهوم، 2009). ونظرا لأهمية المعلم ودوره اهتم باحثون كثر ببحث ماهية المعلم الجيد ومركّبات شخصيته، وجاء هذا البحث ليكشف عن تصورات معلمي المعلمين في أكاديمية القاسمي بالنسبة لصفات المعلم الجيد وذلك حسب المجالات المتفق عليها والمتداولة في الأدب البحثي (التوجه التقليدي والتوجه الحديث). أسلوب البحث هو أسلوب البحث الكمي، حيث تم توزيع استمارة تحوي 32 بندا تصف المركّبات المختلفة للمعلم الجيد على عينة البحث والتي تشمل 40 محاضرا يعملون في أكاديمية القاسمي من تخصصات مختلفة: عربي/دين، رياضيات/حاسوب، إنجليزي، تربية خاصة، طفولة مبكرة، علوم. تنقسم العينة إلى ثلاث فئات: 8 محاضرين للمضامين المعرفية، 16 محاضرا للمضامين التربوية و16 مرشدا تربويا. تشير نتائج البحث إلى أن محاضري أكاديمية القاسمي يولون أهمية كبيرة لستة مركّبات ويرونها أساسية لاعتبار المعلم جيدا، ثلاثة منها تمثل توجها تقليديا للمعلم (معرفة المضمون التربوي، معرفة المضمون المعرفي، معرفة تربوية عامة) والثلاثة الأخرى تمثل توجها حديثا له (القدرة على التغيير والتجدد، الالتزام بمراعاة الفروق الفردية والاختلافات والمشاركة والانخراط في مجتمع التعلم). بالإضافة لذلك، كشف البحث عن تصورات أكثر حداثة عند المرأة (المحاضرة) منها عند الرجل (المحاضر)، وعن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المحاضرين في الكلية بحسب ملفهم الشخصي (صفات مثل: الحصول على شهادة تدريس، الأقدمية، العمل في قسم دون آخر) وذلك يشير الى عدم وجود فروق أساسية بين اعضاء المؤسسة الواحدة (في هذه الحالة المؤسسة هي كلية).

مقدمة

قضية ماهيّة المعلم "الجيد" بما فيها الطرق الأفضل لتأهيله والمكان الأفضل لذلك هي مركز النقاشات في العالم بشكل عام وفي إسرائيل بشكل خاص والتي تتناول المعلم وإعداده، وذلك بسبب الحاجة لتحسين جهاز التربية والتعليم (לוי-פלדמן ונבו, 2011). ولكن مهما كان المعلم جيدا لا يمكن أن يصل للكمال التام بحيث لا يحتاج بعدها إلى تحسين مؤهلاته (Rusu, Soitu & Panaite, 2011). يدعي مصطفى (2009) أن المعلم هو محور الرسالة التربوية والركيزة الأهم في نجاحها وبالتالي فإنّ المقومات الأخرى للعملية التعليمية مهما كانت رفيعة الأسلوب ووافية الفكرة، ومهما روعي في وضعها من قواعد وأسس فإنها لن تحقق الهدف المنشود إذا لم يقم على استخدامها وتنفيذها معلم يتمتع بالكفاية والقدرة والوعي والاخلاص. ويضيف مصطفى (المرجع نفسه) أنّ أحسن المناهج قد تفقد قيمتها بيد معلم لا يقدر على تدريسها. ومن هنا فإن تحسين جهاز التربية والتعليم متعلق بشكل كبير بتحسين وضع المعلم.

عملية أكدمة تأهيل المعلمين في إسرائيل بدأت قبل حوالي 30 سنة (הופמן וניידרנלד, 2006)، تشير ليفي-فلدمان ونيفو (לוי-פלדמן ונבו, 2011) إلى أنّ هذه العملية تتم اليوم في نوعين من المؤسسات: مؤسسات ذات طابع بحثي (الجامعات) ومؤسسات ذات طابع تربوي (الكليات)، في إسرائيل هذا التقسيم واضح ومحدَد من قبل سلطة التعليم العالي. وتضيف ليفي-فلدمان ونيفو أنّ هناك فرقا بين توجهات المؤسسات المختلفة لماهية المعلم الجيد وذلك لوجود علاقة بين نوع المؤسسة وبين التوجه الفلسفي التربوي الذي تقوم عليه، وبناء عليه فإن هناك علاقة بين نوع المؤسسة وبين اهتمامها بمركّبات معينة من شخصية المعلم الجيد. علاوة على ذلك فإنّ هناك اختلافا بين توجهات طاقم المؤسسة الواحدة.

نظرا لأهمية المؤسسة المؤهلة للمعلمين ونظرا لتميُّز أكاديمية القاسمي بصفات خاصة بها: هي أكاديمية عربية، ذات طابع ديني وثقافي خاصّين، جاءت هذه الدراسة لتكشف عن تصورات معلمي المعلمين في أكاديمية القاسمي بالنسبة لمركّبات شخصية المعلم الجيد (بناء على ما جاء في الأدب البحثي)، بالإضافة إلى فحص الاختلافات بين تصورات محاضري

المضامين المعرفية، تصورات محاضري المضامين التربوية وتصورات المرشدين التربويين بالنسبة للمعلم الجيد. بناء عليه يمكن أن تساهم الدراسة في الكشف عن الحاجة/ عدم الحاجة لتغيير توجه معلمي المعلمين في كلية القاسمي وبالتالي اشراكهم في استكمالات أو أيام دراسية مرتبطة بالموضوع، الأمر الذي يهدف إلى تحسين النتاج (المعلم). كما يمكن أن تؤثر الدراسة في معلمي المعلمين بحيث ينكشفون من خلال أداة البحث (الاستبيان) على المركّبات التي يجب أن تتوفر في المعلم الجيد وهذا قد يكون منطلقا للتغيير.

خلفية نظرية

أبحاث كثيرة واستطلاعات رأي مختلفة تؤكد أن ممارسة مهنة التدريس هو أمر هام بالنسبة للمجتمع الإسرائيلي، وذلك كما جاء في هوفمان ونيدرلند (הופמן וניידרלנד, 2010). يدعي هوفمان ونيدرلند (المرجع نفسه) بأن كثيرين يدعون بأنهم عندما لا يستطيعون اختيار المهنة التي يطمحون إليها، فإنهم يميلون إلى اختيار مهنة التدريس. ويضيفان أن مكانة المهنة هي نظرية فقط، والفرق كبير بين الحديث النظري عن "شخصية المعلم الجيد" وبين واقع أغلبية المعلمين الذين يعملون بالتدريس من أجل كسب الرزق فقط. ويشيران إلى أنه في الواقع يتردد الأشخاص في اختيار التدريس مهنة لهم، وأولئك الذين يختارونها لا يستمرون بالعمل بها لمدة طويلة. هذا من ناحية اختيار مهنة التعليم، أما من ناحية أنواع المعلمين فيشير روسو، سويتو وبانيتي (Rusu, Soitu & Panaite, 2011) إلى أنه يمكن التمييز بين ثلاثة منها: أولئك الذين لديهم موهبة فطرية تؤهلهم لأداء المهنة، أولئك اللذين يعملون بمهنية ولكن تنقصهم مهارات معينة وآخرون غير مناسبين لهذه المهنة ولكن يعملون بها لأسباب خاصة بهم. يدعي الكُتّاب بأن ذلك يؤدي إلى اختلاف خصائص المعلمين، وذلك ما يؤثر أيضا على عملية تعلم الطلاب. عدم مناسبة بعض المعلمين لمهنة التعليم يؤدي، حسب روسو، سويتو وبانيتي (نفس المرجع)، إلى معاناة العديد من الطلاب في المدارس بسبب الطريقة التي يدرسون بها فهي غير ملائمة لطريقة تعلمهم، لذا يجب ملاءمة الطريقة وشخصية المعلم لحاجات الطالب. تشير رايخيل (רייכל, 2010) إلى أنه

نتيجة لذلك حاول الباحثون ورجال التربية تعريف "المعلم الجيد" وتحديد صورة له، بحيث نجد في التاريخ الأدبي صورا وتصورات مختلفة له. عملت رايخيل (المرجع نفسه) على ترتيب بعض التصورات (تصور وزارة التربية والتعليم، تصور سلطة التعليم العالي) بالنسبة لماهية المعلم الجيد، في الجدول الموضح أدناه:

جدول 1: تصورات وزارة التربية والتعليم وسلطة التعليم العالي بالنسبة للمعلم الجيد

	وزارة التربية والتعليم	سلطة التعليم العالي
شخصية المعلم	معلم-مربي لديه القدرة المعرفية	أكاديمي - متمكن معرفيا ذو وعي محدد بالجوانب التربوية القيمية.
تطبيقات موجهة	مهم جدا	مهم بشكل ثانوي
تعليم التربية وأساليب التدريس	مهم	مهم بشكل ثانوي
تدريب	مهم	ثانوي
تعلم المواضيع المعرفية	مهم	مهم جدا

توصي رايخيل (רייכל, 2010) بدمج هذه التصورات في صورة واحدة لتكون أكثر نجاعة، ولتكون تلك صورة متفقا عليها ومعمولا بحسبها في المؤسسات التأهيلية للمعلم. هذه المؤسسات تُقسَم، حسب ليفي-فلدمان ونيفو (לוי-פלדמן ונבו, 2011)، إلى نوعين: مؤسسات ذات طابع بحثي (الجامعات) ومؤسسات ذات طابع تربوي (الكليات)، في اسرائيل هذا التقسيم واضح ومحدَد من قبل سلطة التعليم العالي. ذكرت ليفي-فلدمان ونيفو (نفس المرجع) أنّ الكليات التربوية تحدد تأهيلا مهنيا تربويا، بحيث تهتم بالتعليم التربوي وبالتطبيقات العملية، وبأنه يُنظر إليها على أنها إنسانية وتركز على أهمية المساواة، العلاقات الإنسانية والتعاون.

تشير ليفي-فلدمان (לוי-פלדמן, 2010) إلى أن المحاولات السابقة لتحسين جهاز التربية والتعليم عديدة، بحيث تم التركيز فيها على تحسين وتغيير المناهج الدراسية، طرق وبرامج الإدارة، إنشاء مدارس بديلة وما إلى ذلك. وأضافت ليفي-فلدمان أن اعتبار المعلم عنصر

أساسي لعملية اصلاح التعليم بدأ في سنوات الثمانين فقط، وذلك نتيجة لتدني مستويات المعلمين وبالتالي تدني تحصيل الطلاب. عرضت دارلينج هاموند (Darling-Hammond, 2000a) ادعاءات جمهور العامة وجمهور المعلمين بالنسبة لهذا التدني، موضحة بأنهم يعتبرونه ناتجا عن برامج تأهيل المعلمين غير الفعالة، عدم ملاءمة المعلمين للتغييرات، عدم اتصال القائمين على التأهيل مع ما يحدث في الميدان وعدم قدرة المؤسسات المؤهلة على جذب الطلاب المتميزين لمهنة التدريس. وأشارت دارلينج-هاموند (Darling-Hammond, 2000b) إلى أنّ الخبراء والمربين دعوا للإصلاح في عملية التدريس والذي يهدف إلى تعزيز المعارف الأساسية عند المعلمين، تعزيز معرفة المضامين التربوية، أي تعزيز العلاقة القائمة بين المواد النظرية وما يخص عملية تدريسها. كما دعوا إلى تطور مهني للمعلمين على مدى ممارستهم لهذه المهنة. وأضافت هاموند (المرجع نفسه) أنه في أعقاب هذه الدعوة لإصلاح وضع المعلمين كجزء من إصلاح التعليم العام، تم التركيز على ثلاثة جوانب رئيسية، الجانب الأول يناقش العلاقة بين نوعية التعليم ونوعية المعلمين وتحصيل الطلاب، الجانب الثاني يبحث في أفضل السبل لإعداد المعلم الجيد، ويركز الجزء الثالث على خصائص المعلم الجيد. في تقرير ماكنزي (מקנזי, 2007) الذي يتعلق بدراسة عشرة أنظمة تعليمية ناجحة جدا في أنحاء العالم، وُجِدَ أنّ جودة المعلم هي شرط لازم وضروري لنجاح النظام التعليمي، فالأنظمة التعليمية الممتازة في كافة أنحاء العالم تحوي معلمين ذوي جودة. بنفس السياق، وكما جاء عند ليفي-فلدمان (לוי-פלדמן, 2010)، تم نشر تقريرين في سنة 1986 في الولايات المتحدة، هذان التقريران ركّزا على التدريس كمهنة. التقرير الأول هو تقرير "مجموعة هوملز- معلمي الغد" (Tomorrows Teachers: A Report of The Holmes Group)، والآخر هو تقرير كرنجي (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching). دعا هذان التقريران إلى تحديد معايير نظرية وعملية عليا يُوضَح فيها ما على المعلمين أن يعرفوا وما عليهم أن يعملوا. بعد وضع التقريرين بدأت اللجان، المربون والباحثون بمناقشة المعايير المطروحة وماهية طرق التدريس المشتقة منها، بحيث كان هناك من أيّد ومن عارض تحديد معايير لجودة التدريس وللمعلم الجيد. المؤيدون

ادعوا أنّ هذه المعايير يمكن استخدامها لترسيخ قواعد مهنية، ويمكن اعتبارها أداة تسرع التقدم في النظام التعليمي ككل. المعارضون ومنهم نقابة المعلمين ادعوا أنّ انعكاسات الأمر سلبية ويمكن أن تُلحق الضرر بالمعلمين. كما ادُعِيَ أن المعايير تمثل صورة ضيقة عن مهنة التدريس وتتجاهل مركّباتها وغموضها. على الرغم من ذلك استمر المختصون، المعلمون، المربون والباحثون في بحث المركّبات واقتراح نشاطات عملية لمعرفة خصائص المعلم الجيد ومعرفة أفضل الطرق لتأهيله. من الضروري الإشارة إلى أن جودة المعلم التي تعكس تعقيد التدريس هي سياقية تتعلق بالثقافة، وأنّ مفهوم المعلم الجيد ليس علميا وإنما قيمة، علاوة على ذلك فقد اختلف الفهم بالنسبة للمهارات والمعرفة اللازمة للمعلم الجيد عبر التاريخ ولم يُتفق للآن على تعريف واضح ومحدد للمعلم الجيد، في بحثي هذا سأتطرق الى صورة المعلم الجيد التي ترتبط بتوجهين مختلفين للمعلم الجيد، هما التوجه التقليدي والتوجه الحديث وهي موضحة أدناه بشكل مُفصل.

فلسفات تربوية وعلاقتها بنوع المؤسسة التعليمية ومدى تركيزها على مركّبات معينة من مركّبات المعلم الجيد (לוי-פלדמן, 2010; הופמן ונידרלנד, 2010; לוי-פלדמן ונבו, 2011):

تختلف المؤسسات التأهيلية فيما بينها بطريقة التأهيل، الثقافة التربوية التي تسود المؤسسة، مميزات الطاقم، حاجة الطاقم والمؤسسة إلى التأهيل للتدريس، بالإضافة إلى التوجه التربوي الفلسفي الذي تقوم عليه المؤسسة والتي بدورها تؤدي إلى الإهتمام بصفات معينة من صفات المعلم الجيد. في بحثنا هذا نعتمد على توجهين فلسفيين مختلفين وهما:

1) **التوجه الفلسفي التربوي-الثقافي التقليدي** وهو توجه يرى بأن هدف التعليم هو ترسيخ الفرد في شراكة تاريخية بين البشر، شراكة يكون نتاجها الثقافة. هذا التوجه يرى بالمعلم الجيد شخصية متعددة الثقافات، مُفكرة وعلى درجة عالية من التعليم، وكيلا شرعيا ومستقلا للثقافة والمعرفة، إنساني ويتمتع بالتفكير الناقد وبنظرة تاريخية وثقافية واسعة. دور المعلم بحسب هذا التوجه يكون بعرض المواد بالطرق الأفضل مع الأخذ بعين الاعتبار الصعوبات بين مجالات المعرفة المختلفة الى جانب الصعوبات التي يمكن أن تواجه طلابه.

حسب **التوجهات التقليدية** فان عملية تأهيل المعلمين يجب أن ترتكز على النظريات وإكساب تقنيات للتدريس. المعلم الجيد متمكن من مهارات التربية العامة وإن جودته تقاس بتعلم تلاميذه.

يتناسب مع التوجه التقليدي **التوجه الفلسفي التربوي- الإجتماعي** والتي ترى أنّ هدف التعليم هو إكساب الطلاب أنماط تفكير وتصرف مقبولة في المجتمع الذي يعيشونه.

2) **التوجه التربوي الحديث**: هذا التوجه لا يهتم بالثقافة أو بالمجتمع وإنما يهتم بالفرد، بحسبه فإنّ وظيفة التعليم هو خلق شروط ملاءمة تؤدي لتطور الشخصية ولتحقيق الذات عند المتعلمين. وبذلك تكون وظيفة المعلم هي مساعدة الطالب على ممارسة قدراته الذاتية- ممارسة من شأنها أن تزيد من احتمالات عيشه حياة متوازنة وسعيدة. وبذلك المعلم الجيد "يلائم نفسه للأفراد المختلفين"، "يواكب التغيرات" ويكون على استعداد دائما للتغير، يقوم ببحث عملية تدريسه ويقوّم نفسه بإستمرار ومنخرط في جمهور المتعلمين.

يقسم الأدب البحثي مركّبات المعلم الجيد إلى ستة مركّبات، وهي ليست مركّبات شخصية وإنما هي مركّبات تتيح الفرصة لتأهيل معلمين جيدين. ثلاثة منها يمكن أن تتطابق مع فلسفات تربوية تقليدية: معرفة في مجال المضمون، مهارات تربوية في مجال تدريس المضمون، مهارات تربوية عامة. والثلاثة الأخرى يمكن أن تتطابق مع فلسفات تربوية حديثة: تقبل الاختلاف (التعامل مع الفروقات الفردية)، القدرة على التغير، التطور والقدرة على البحث، التعاون مع الزملاء والانخراط في جمهور المتعلمين.

حسب الأدب البحثي تتماهى الكليات مع التوجه التقليدي الثقافي الاجتماعي ومع التوجه الجديد، وتتماهى الجامعات مع التوجه التقليدي.

دراسات وأبحاث عديدة درست خصائص المعلم الجيد، منها دراسة ليفي- فلدمان ونيفو (לוי-פלדמן ונבו, 2011)، فقد فحصا تصورات معلمي المعلمين للمعلم الجيد (وفقا للتوجهين التقليدي والحديث) في كليات إعداد المعلمين وفي الجامعات وقارنا بينهما، كما قارنا بين تصورات معلمي المعلمين التابعين لأقسام مختلفة في الجامعات (الذين يعملون في

قسم تأهيل المعلمين والذين يعملون في تأهيل المعلمين بشكل غير مباشر). تكونت عينة البحث من 523 عضو في الطاقم الأكاديمي (بخير) من الكليات والجامعات في اسرائيل. نتائج بحثهم تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين تصورات معلمي المعلمين بحسب نوع المؤسسة (مؤسسة ذات طابع تربوي، مؤسسة ذات طابع بحثي)، بحيث يولي معلمي المعلمين في المؤسسات التربوية للتوجه الحديث أهمية أكثر من المحاضرين في المؤسسات البحثية، وخاصة بالنسبة للمركّبين مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب والتعاون والانخراط مع الزملاء. بينما يولي المحاضرون في المؤسسات البحثية (الجامعات) اهتماما أكبر بالتوجه التقليدي وخاصة مركّب معرفة المضامين التربوية. عند فحصهم لتصورات المحاضرين الذين يعملون بقسم التربية في الجامعات وجدوا فروقا بينهم وبين الذين يعملون في الكليات بالإضافة إلى اختلافهم عن زملائهم الذين يعملون في الجامعات بحيث يولون أهمية كبيرة للتطور المهني للمعلم، يركزون على أهمية عمله بالبحث ويهتمون أيضا بمركّب معرفة المضامين المعرفية.

تمّ أيضا دراسة تصورات الطلاب الجامعيين لماهيّة المعلم الجيد، إحدى هذه الدراسات هي دراسة روسو، سويتو وبانيتي (Rusu, Soitu & Panaite, 2011)، بحث تكونت عينة بحثهم من 77 طالب: 36 من طلاب كلية الآداب و41 من الطلاب كلية الفلسفة والعلوم السياسية، في البحث تلقى الطلاب مهمة كتابة مقال عن مزايا المعلم الجيد وقد تبين أن المزايا المشتركة بين أغلب الطلاب هي: التمتع بمهارات التواصل الإنسانية، التقييم العادل، معرفة المضامين المعرفية، تنمية الطلاب فكريا والاتسام بالاحترام.

كما تم فحص تصورات معلمي ما قبل الخدمة بالنسبة للمعلم الجيد، ففي دراسة هوسجورور (Hosgorur, 2012) تم فحص تصورات معلمي المرحلة الابتدائية ما قبل الخدمة بالنسبة للمعلم الجيد، أجري البحث على 90 من معلمي الصف الرابع ما قبل الخدمة ومثلهم للصف الأول، هذه العينة تشابه عينة بحث أجرياه درفوديليك وراجيك (Drvodelic & Rajic, 2011)، ولكن مع اختلاف الثقافات، فالعينة الأخيرة هي من كرواتيا وكان ذلك بهدف المقارنة بين الثقافتين. وجد هوسجورور (نفس المرجع) أن أهم

صفة يتميز بها المعلم الجيد بالنسبة لفئتي عينته هي الصبر، وهذا يطابق نتائج البحث الاخر الذي أجراه درفوديليك وراجيك (نفس المرجع)، كما وجد هوسجورور (نفس المرجع) أن كلا مجموعتي عينته ركزت على أهمية الصفات الشخصية أكثر من الصفات المهنية كالاتسام بالاحترام، الديمقراطية، كسب محبة الطلاب، الأسلوب الجيد، الأخلاق والثقة بالنفس، معرفة واسعة، الخبرة في مجال التخصص، حب الاستطلاع، الانضباط ومراعاة الاختلافات، التفهم، الابتسام والتسامح.

أهمية البحث وأهدافه

بما أن المعلمين هم أساس التغيير وتطويرهم يؤدي إلى تحسين في عملية التعليم (Vrasidas & McIsaac, 2001)، رأينا أنه من المهم البحث في ماهية المعلم الجيد ومركّباته، بالإضافة إلى فحص تصورات معلمي المعلمين بالنسبة لذلك والفروقات القائمة بينهم، وذلك لأنهم المسؤولون المباشرون عن عملية تأهيل المعلمين وبالتالي إنتاج معلمين جيدين/ غير جيدين. إن نتائج هذا البحث يمكن أن تؤدي إلى التفكير في اشراك معلمي المعلمين في أكاديمية القاسمي في دورات استكمالية أو أيام دراسية لتطوير تصوراتهم حول ماهية المعلم الجيد وبذلك جعل عملية التأهيل أكثر نجاعة. كما يمكن أن تؤثر الدراسة في معلمي المعلمين بحيث ينكشفون من خلال أداة البحث (الاستبيان) على المركّبات التي يجب أن تتوفر في المعلم الجيد وهذا قد يكون منطلقا للتغيير.

إن الخوض في تحديد مركّبات المعلم الجديد وفحص تصورات القائمين على عملية التأهيل ليس جديدا. فقد أُجريَ في هذا المجال العديد من الأبحاث، ولكن دونما اتفاق على المركّبات التي تجعل المعلم جيّدا، لذا تظل ساحة البحث مفتوحة أمام الباحثين وتظل الحاجة للبحث والدراسة مُلِحَّة، خاصةً وإن كان للبحث طابع خاص جديد كهذا البحث، فلم يتم التطرق في أبحاث سابقة لأكاديمية القاسمي بشكل خاص وهذا ما نفعله. وبذلك يكشف البحث عن سلبيات وإيجابيات التأهيل في أكاديمية القاسمي ويفتح الطريق أمام المعنيين للتغيير.

منهجية البحث

أسئلة البحث

سؤال البحث المركزي

- ما هي تصورات معلمي المعلمين في أكاديمية القاسمي بالنسبة لصفات المعلم الجيد؟

أسئلة البحث الفرعية

- هل تختلف تصورات محاضري أكاديمية القاسمي بالنسبة لصفات المعلم الجيد باختلاف جنسهم، أقدميتهم، حصولهم على شهادة تدريس وباختلاف قسم التدريس الذي ينتمون اليه (محاضر مضامين، محاضر مضامين تربوية ومرشد تربوي)؟

إطار البحث وعينة البحث:

أجري البحث في أكاديمية القاسمي وهي أكاديمية عربية تأسست في باقة الغربية سنة (1989)، وذلك بمبادرة من طريقة القاسمي الخلوتية الجامعة كإحدى مؤسساتها التربوية. حصلت الأكاديمية على الاعتراف الرسمي من وزارة المعارف والثقافة لمنح شهادة معلم مؤهل كبير عام (1993). توسعت الأكاديمية بكلياتها وتخصصاتها لتشمل كافة المجالات: الشريعة الإسلامية واللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات وعلم الحاسوب، العلوم، التربية الخاصة، الطفولة المبكرة، وقسم الاستكمالات. وفي عام (2002) حازت أكاديمية القاسمي على اعتراف من قبل مجلس التعليم العالي، بهدف منح شهادة اللقب الأول B.Ed (بكالوريوس). من الجدير ذكره أيضا أن الكلية، وبزخم، تشارك في مؤتمرات علمية محلية وعالمية كثيرة. هذا وقد حصلت الأكاديمية على الاعتراف ببرنامج الـ M.Ed في التعليم والتعلم والتربية الرياضية. يتكون الطاقم الأكاديمي في الكلية من 150 عضوا، ويتكون الطاقم الإداري من 75 عضوا. تشمل عينة البحث 40 محاضرا يعملون في أكاديمية القاسمي من تخصصات مختلفة: عربي/دين، رياضيات/حاسوب، إنجليزي، تربية خاصة، طفولة مبكرة، علوم. تنقسم العينة إلى ثلاث فئات: الفئة الأولى عبارة عن 8 محاضرين للمضامين المعرفية وهم محاضرون يُدرسون مواد نظرية لا علاقة لها بالتدريس. الفئة الثانية عبارة 16 محاضرا

للمضامين التربوية وهم يُدرسون مضامين تربوية والفئة الثالثة عبارة عن 16 مرشدا تربويا بحيث يقوم هؤلاء المحاضرون بإرشاد الطلاب المعلمين في تطبيقاتهم العملية.

العينة هي عيّنة متوافرة سيتم التواصل معها بمساعدة سكرتارية الكلية. يختلف أفراد العينة فيما بينهم في الجنس (27 ذكر- 13 أنثى)، حصولهم على شهادة تدريس (31 حاصلين- 9 غير حاصلين) وفي عدد سنوات أقدميتهم.

أداة جمع المعطيات

أداة جمع المعطيات هي استمارة بُنيت لحاجات البحث، تم تحديد مصداقيتها في بحث انتقالي (לוי-פלדמן, 2004) وفي بحث ثان (לוי-פלדמן, 2008). تُقسم الاستمارة إلى قسمين، القسم الأول مكون من 32 بند تصف مركّبات المعلم الجيد المختلفة المذكورة في الأدب البحثي: (التوجه التقليدي) معرفة المضمون المعرفي، معرفة المضمون التربوي، معرفة في علم التربية بشكل عام، (التوجه المبتكر الجديد) تقبل الاختلاف، القدرة على التغير، التطور والبحث، التعاون مع الزملاء والاندماج مع جمهور التعلم. لكل مركّب من هذه المركّبات الست هناك بنود مختلفة تعبر عنه وهي مرتبة في الاستمارة بشكل عشوائي أفصلها في الجدول أدناه:

	المركّب	البنود التي تصفه
التوجه التقليدي	معرفة المضمون المعرفي	2، 28
	معرفة المضمون التربوي	31، 27، 23، 12، 7، 29
	معرفة في علم التربية بشكل عام	3، 8، 30
التوجه الحديث	تقبل الاختلاف ومراعاة الفروق الفردية	16، 13، 14، 26، 1، 21، 11
	القدرة على التغير، التطور والبحث	19، 24، 33، 4
	التعاون مع الزملاء والاندماج مع جمهور التعلم	10، 15، 20، 5

يكون على أفراد العينة تحديد مواقفهم بالنسبة لهذه البنود. الإجابات تعطى بسلم ليكرت من ست درجات (1- أهمية قليلة نسبيا، 2- أهمية عالية نسبيا). أما في القسم الثاني من

الاستمارة فسيكون على المحاضرين تعبئة تفاصيل شخصية ومهنية، هي: اللقب الأكاديمي، عدد سنوات الأقدمية، الجنس، القسم الذي يعمل به المحاضر.

تم فحص مصداقية وثبات بنود الاستمارة بطرق مختلفة ومرات عديدة. مصداقية مضمون الاستمارة امتحنت على يد محكمين، كما تم فحص ثبات الاستمارة في هذا البحث وحصلنا على معامل ثبات للاستمارة α=0.867. الجدول التالي يبين ثبات المركّبات الست للتوجهين: التقليدي والحديث، كما يبين ثبات التوجهين: التقليدي والحديث:

المركّب	معامل كرونباخ الفا
معرفة المضمون المعرفي	.862
تقبل الاختلاف ومراعاة الفروق الفردية	.928
التعاون مع الزملاء والاندماج مع جمهور التعلم	.838
معرفة المضمون التربوي	.838
معرفة في علم التربية بشكل عام	.842
القدرة على التغير، التطور والبحث	.848

أدوات تحليل المعطيات

- اختبار t لفحص الفروقات بين المحاضرين والمحاضرات بالنسبة لمدى أهمية كل من التوجهين: التقليدي والحديث، ولفحص الفروقات بين الذكور والإناث بالنسبة للأمر ذاته، وكذلك لفحص الفرق بين الحاصلين على شهادة تدريس وغير الحاصلين عليها.
- اختبار F لفحص الفروقات بين محاضري المضامين المعرفية، محاضري المضامين التربوية والمرشدين التربويين بالنسبة للمعلم الجيد.
- حساب معدل كل مركّب من مركّبات التوجه التقليدي والحديث وعرضها في رسم بياني (هستوجراما) لاستنتاج ترتيب أهمية كل مركّب من المركّبات بالنسبة لمحاضري الأكاديمية.

النتائج

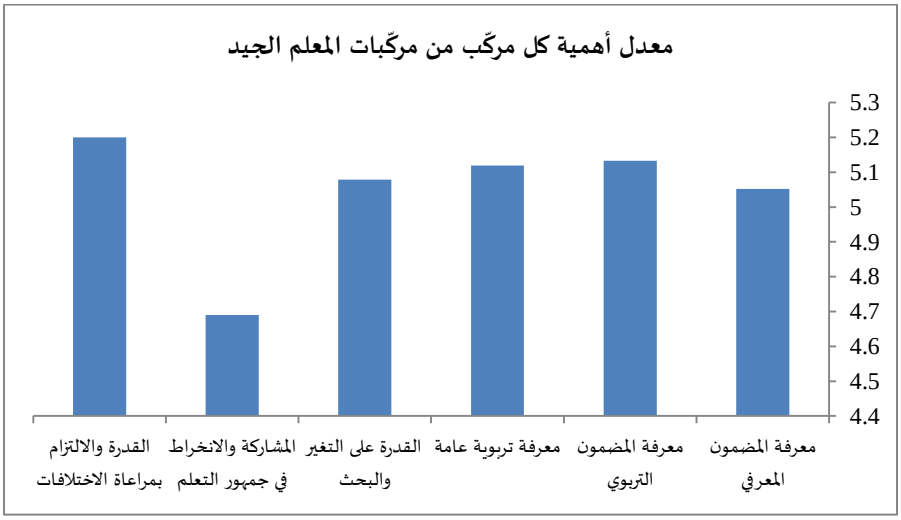
تصورات معلمي المعلمين في أكاديمية القاسمي بالنسبة للمعلم الجيد

جدول 2: معدلات التوجه التقليدي والتوجه الحديث

التوجه التقليدي M (S.D.)	5.10 (0.53)
التوجه الحديث M (S.D.)	4.98 (0.67)

نرى من جدول 2 أنّ معدل التوجه التقليدي هو (5.10)، أما معدل التوجه الحديث فهو (4.98)، لذا يتبين أن المحاضرين في أكاديمية القاسمي يرون التوجهين التقليدي والحديث مهمين، بحيث حصل كلا التوجهين على معدلات عالية، كما أنهما يعتبرون كلاهما مهمين بنفس الدرجة وذلك لأن الفرق بمعدلات التوجهين غير واضح إحصائيا.

رسم 1 يوضح درجة أهمية كل مركّب من المركّبات الفرعية للتوجهين التقليدي والحديث:



رسم 1 : معدل أهمية كل مركّب من مركّبات المعلم الجيد

أبرز ما يظهر من رسم 1 هو إيلاء أقل قدر من الأهمية لمركّب المشاركة والانخراط في جمهور التعلم نسبة لغيره من المركّبات.

تصورات محاضري أكاديمية القاسمي بالنسبة للمعلم الجيد باختلاف جنسهم

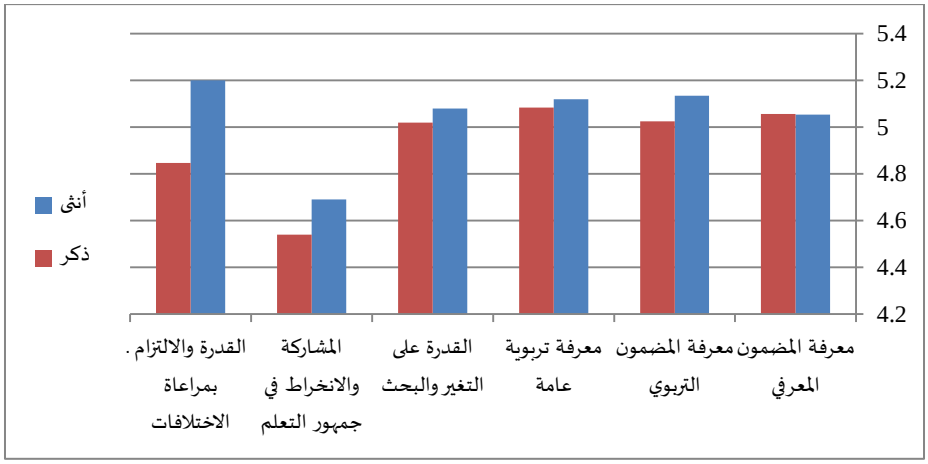
جدول 3: المعدلات، الانحرافات المعيارية، قيم t والدلالة الإحصائية لمعدل تصور المعلم الجيد لدى المحاضرين والمحاضرات

المتغير	مجموعة مقارنة	N	M	SD	T
التوجه التقليدي	محاضرات	12	5.23	0.48	0.94
	محاضرون	27	5.05	0.55	
التوجه الحديث	محاضرات	12	5.40	0.75	2.79**
	محاضرون	27	4.80	0.56	

** p< 0.001

يبين جدول 3 أعلاه الاختلافات بمعدل التوجه التقليدي والتوجه الحديث لدى المحاضرين والمحاضرات. يشير الجدول إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المحاضرين والمحاضرات في التوجه الحديث. بحيث أن معدل التوجه الحديث عند المحاضرات هو (5.40) مع انحراف معياري (0.75)، بالمقابل معدل هذا التوجه عند المحاضرين هو (4.80) مع انحراف معياري (0.56) وهذا الفرق بين المعدلات واضح إحصائيا (P<0.001). أما بالنسبة للتوجه التقليدي فلا يوجد هنالك فروق ذات دلاله إحصائية بين المحاضرين والمحاضرات وذلك لأن المعدل لدى المحاضرات هو (5.23) مع انحراف معياري (0.48)، في حين أن المعدل لدى المحاضرين هو (5.05) مع انحراف معياري (0.55) وهذا الفرق بين المعدلات غير واضح إحصائيا (P>0.05).

رسم 2 يوضح مدى أهمية كل مركّب ومركّب من مركّبات التوجهين التقليدي والحديث بالنسبة لكل من المحاضرين والمحاضرات:



رسم2 : مدى أهمية مركّبات المعلم الجيد بالنسبة لكل من الذكور والاناث

يظهر من الرسم البياني أعلاه أن المحاضرات يولين اهتمام اكبر من الذكور بالنسبة لكل المركّبات ولكن ذلك واضح بشكل أكبر بالنسبة لمركّب القدرة والالتزام بمراعاة الفروق الفردية ومركّب المشاركة والانخراط في جمهور التعلم وهما مركّبين من مركّبات التوجه الحديث وذلك ما جعل فرق المعدلات بين الذكور والاناث في التوجه الحديث واضح إحصائيا لصالح الإناث.

تصورات محاضري أكاديمية القاسمي الحاصلين على شهادة تدريس وأولئك غير الحاصلين عليها

جدول 4: المعدلات، الانحرافات المعيارية، قيم t والدلالة الإحصائية لمعدل تصور المعلم الجيد لدى المحاضرين الحاصلين شهادة تدريس وغير الحاصلين على شهادة تدريس

المتغير	مجموعة مقارنة	N	M	SD	t
التوجه التقليدي	شهادة تدريس	31	5.13	0.54	1.71
	بدون شهادة تدريس	8	4.85	0.38	
التوجه الحديث	شهادة تدريس	31	5.00	0.72	0.61
	بدون شهادة تدريس	8	4.83	0.36	

يبين الجدول رقم 4 أعلاه الاختلافات بمعدل التوجه التقليدي والتوجه الحديث لدى المحاضرين والمحاضرات الحاصلين على شهادة تدريس وأولائك غير الحاصلين عليها. يشير الجدول إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المحاضرين والمحاضرات الحاصلين على شهادة تدريس وأولائك غير الحاصلين عليها في التوجه التقليدي والتوجه الحديث. بحيث أن معدل التوجه التقليدي لدى أصحاب شهادة التدريس هو (5.13) مع انحراف معياري (0.54)، بالمقابل معدل هذا التوجه لدى غير الحاصلين على شهادة تدريس هو (4.85) مع انحراف معياري (0.38) وهذا الفرق بين المعدلات غير واضح إحصائيا (P>0.05). كما يظهر من الجدول أن معدل التوجه الحديث لدى أصحاب شهادة التدريس هو (5.00) مع انحراف معياري (0.72), بالمقابل معدل هذا التوجه لدى غير الحاصلين على شهادة تدريس هو (4.83) مع انحراف معياري (0.36) وهذا الفرق بين المعدلات غير واضح إحصائيا (P>0.05).

تصورات محاضري أكاديمية القاسمي بالنسبة للمعلم الجيد باختلاف أقدميتهم

جدول 5: العلاقة بين التوجه التقليدي والتوجه الحديث وبين الأقدمية المهنية

	الأقدمية المهنية	
	R	**P Value**
التوجه التقليدي	0.203	0.215
التوجه الحديث	-0.099	0.549

يبين الجدول رقم 5 أعلاه العلاقة بين التوجه التقليدي والتوجه الحديث وبين الأقدمية المهنية لدى المحاضرين والمحاضرات. ويري أنه لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأقدمية المهنية لدى المحاضرين والمحاضرات وبين التوجه التقليدي (r = 0.20.3; P > 0.05) والتوجه الحديث (r = -0.099; P > 0.05).

تصورات محاضري المضامين، تصورات محاضري المضامين التربوية وتصورات المرشدين التربويين في أكاديمية القاسمي

جدول 6: المعدلات، الانحرافات المعيارية، قيم F والدلالة الإحصائية التوجه التقليدي والتوجه الحديث لدى المحاضرين والمحاضرات حسب متغير قسم التدريس

		قسم التدريس			F
		مرشد تربوي N=26	محاضر مضامين N=44	محاضر مضامين تربوية N=32	
التوجه التقليدي	المعدل	5.27	4.99	4.95	1.549
	الانحراف المعياري	0.49	0.58	0.43	
التوجه الحديث	المعدل	5.15	4.73	5.15	1.949
	الانحراف المعياري	0.54	0.53	1.01	

يتبين من جدول 6 أعلاه أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المحاضرين والمحاضرات في الأبعاد: "التوجه التقليدي" "التوجه الحديث" حسب متغير قسم التدريس. بحيث أن معدل التوجه التقليدي لدى المرشدين التربويين هو (5.27) مع انحراف معياري (0.49)، في حين أن المعدل العام لدى محاضري المضامين هو (4.99) مع انحراف معياري (0.58) أما محاضري المضامين التربوية فمعدلهم (4.95) مع انحراف معياري (0.43) وهذه الفروق بين المعدلات غير واضحة إحصائيا ($P>0.05$). كما يظهر من الجدول أن معدل أن معدل التوجه الحديث لدى المرشدين التربويين هو (5.15) مع انحراف معياري (0.54), في حين أن المعدل العام لدى محاضري المضامين هو (4.73) مع انحراف معياري (0.53) أما محاضري المضامين التربوية فمعدلهم (5.15) مع انحراف معياري (1.01) وهذه الفروق بين المعدلات غير واضحة إحصائيا ($P>0.05$).

نقاش

قضية ماهية المعلم الجيد وخصائصه هي في مركز النقاشات التربوية في العالم اليوم (הופמן וניידרנלד, 2006)، تطرق البحث لمركّبات المعلم الجيد وفقا للتوجهين التقليدي والحديث، بحيث يشمل التوجه التقليدي على المركّبات التالية: معرفة المضامين المعرفية، معرفة المضامين التربوية ومعرفة تربوية عامة. ويشمل التوجه الحديث على المركّبات: القدرة على التغير والتجدد، الالتزام بمراعاة الفروق الفردية والمشاركة والانخراط في جمهور التعلم.

أبحاث عديدة فحصت هذه القضية، ولكنها بحثت القضية من وجهة نظر التلاميذ أو الطلاب وقليلة جدا هي الأبحاث التي درست الموضوع من وجهة نظر الأكاديميين وأخصائيي التربية (לוי-פלדמן ונבו, 2011). من هنا أهمية هذا البحث، والذي يعتبر كبحث اولي بما يتعلق بكليات التربية لإعداد المعلمين في المجتمع العربي.

تشير النتائج بما يتعلق بتصورات معلمي المعلمين للمعلم الجيد، الى أن معلمي المعلمين في أكاديمية القاسمي يتبنون كلا من التوجه التقليدي والتوجه الحديث، بحيث يرونهما مهمين بنفس القدر. ذلك يتماشى مع دراسة ليفي ونيفو (לוי-פלדמן ונבו, 2011) التي ادعيا فيها أن المحاضرين في كليات إعداد المعلمين يتبنون التوجهين آنفي الذكر، وذلك بخلاف المحاضرين في الجامعات واللذين يرون التوجه التقليدي أكثر أهمية من التوجه الحديث ولا يولون أهمية للتوجه الحديث. بالإضافة لذلك، فإنّ تبني محاضري القاسمي للتوجه الحديث يتوافق مع توجه الأكاديمية ورؤيتها للمعلم الجيد، فهي ترى بأن المعلم المنشود هو شخصية قادرة على الحوار الإنساني مع الثقافات الأخرى وذلك يساعد بشكل مباشر في الانخراط في جمهور التعلم (مركّب من مركّبات التوجه الحديث). كما أنها تراه باحثا عن الحقيقة دائما في عصر ما بعد الحداثة، عصر العولمة والكم الهائل من المعلومات والصراعات وذلك يقابل مركّب القدرة على التجدد والتغير (مركّب اخر من مركّبات التوجه الحديث). وأخيرا ترى الأكاديمية أن المعلم يضع في سلم أولوياته مكانة المرأة وحقوق الانسان وذلك يقابل مركّب مراعاة الفروق الفردية.

أما بالنسبة لمركّبات المعلم الجيد الستة فيتبين من رسم 1 أن المحاضرين في أكاديمية القاسمي يولون اهتماما كبيرا لكل من مركّبات المعلم الجيد التقليدية منها والحديثة الخاصة بهذا البحث، ولكنهم يولون مركّب المشاركة والانخراط في جمهور التعلم قدرا من الأهمية أقل من المركّبات الخمسة الأخرى، وذلك ليس غريبا، فبحال نظرنا الى واقع مجتمعنا العربي عامة نجده قليل التعاون وفرداني المصالح فوفقا لدراسة جرجاوي وخطيب (2010) تبين أن الموسيقيين العرب قليلو التعاون، ووفقا لدراسة الآن (Alan, 2006) تبين أن الطلاب المعلمين ومدربهم قليلي التعاون وكل ذلك يدعم ما وجدته الدراسة من إيلاء مركّب التعاون أقل قدر من الأهمية.

تم فحص تصور الطلاب للمعلم الجيد في دراسات سابقة وفي إحداها وجد روسو، سويتو وبانيتي (Rusu, Soitu & Panaite, 2011) الطلاب مهتمين بصفات: التمتع بمهارات التواصل الإنسانية، التقييم العادل، معرفة المضامين المعرفية، تنمية الطلاب فكريا والاتسام بالاحترام ضرورية للمعلم الجيد. وكل هذه الصفات تنخرط ضمن التوجهين اللذين تعاملنا معهم في بحثنا هذا، وبالتالي يمكن القول أن تصور الطلاب للمعلم الجيد يتوافق مع تصور معلمي المعلين له وإنّ عملية الإعداد تسير بالاتجاه الصحيح. كما أنه في دراسة هوسجورور (Hosgorur, 2012) تم فحص تصورات معلمي المرحلة الابتدائية ما قبل الخدمة عن المعلم الجيد وقد وجد أن هؤلاء المعلمين يركزون على الصفات: الاتسام بالاحترام، الديمقراطية، كسب محبة الطلاب، الأسلوب الجيد، الأخلاق والثقة بالنفس، معرفة واسعة، الخبرة في مجال التخصص، حب الاستطلاع، الانضباط ومراعاة الاختلافات، التفهم، الابتسام والتسامح. وإن بعض هذه الصفات، مثل: حب الاستطلاع، التفهم، الابتسام والتسامح، الانضباط ومراعاة الاختلافات، محوي في التوجه الحديث وبعض آخر، مثل: معرفة واسعة، الخبرة في مجال التخصص، الأسلوب الجيد، محوي في التوجه التقليدي والصفات الأخريات المتبقيات هي صفات شخصية في المعلم، وبذلك يمكن الاشارة الى توافق كبير بين تصور المعلمين ما قبل الخدمة في دراسة (هوسجورور) وبين تصور محاضري أكاديمية القاسمي. وهكذا تتوافق نظرات ثلاث من ركائز عملية التعلم

والتعليم (الطالب، المعلم والمُعِد للمعلم). بتوافق تصورات الطلاب، المعلمين والمحاضرين بالنسبة للمعلم الجيد، وهذا التوافق يؤكد أهمية أخذ بعين الاعتبار التوجهين التقليدي والحديث عند إعداد المعلم.

كما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المحاضرات بالنسبة لدرجة أهمية التوجه الحديث، بحيث يرينه أكثر أهمية مما يراه المحاضرون. وفي نفس الوقت، لا توجد فروق دالة إحصائيا بينهما بالنسبة للتوجه التقليدي، وذلك يتوافق بشكل عام مع واقع المرأة الحالي ومحاولاتها الدائمة الرفع من مكانتها في المجتمع (אבו-בקר, 2008; אבו-עסקה- דאוד, 2002; גילת, 2006) كما يتوافق مع توجه أكاديمية القاسمي المعني بتمكين المرأة (انظر الملحق: ميثاق الأكاديمية)، لذا فهي أكثر استعداد للتحديث، وبذلك تكون اكثر استعداد للانخراط في مجتمع التعلم، أكثر مراعاة للفروق بين الطلاب وأكثر قدرة على البحث والتغير، وهذه المركّبات الثلاثة الأخيرة تمثل المركّبات الحديثة من مركّبات المعلم الجيد. وهي مبينة في رسم 2، والذي يري بشكل واضح أنّ المرأة (في حالتنا المحاضرة العربية) تهتم بشكل أكبر من الرجل (في حالتنا المحاضر العربي) بمركّبات التوجه الحديث، خاصة مركّب القدرة والالتزام بمراعاة الفروق الفردية ومركّب المشاركة والانخراط في جمهور التعلم.

في سياق البحث تمّ فحص العلاقة بين الأقدمية المهنية وبين تصور المحاضرين في كلية القاسمي للمعلم الجيد، وقد تبين أنه ليست هناك علاقة دالة إحصائيا بين تصور المعلم الجيد وبين الأقدمية. هذه النتائج تعارض نتائج دراسات سابقة وجدت ان الأقدمية تؤثر على مركّبات تربوية تختص بالمعلم، مثلا إيدو وإيدو (Edu & Edu, 2013) وجدا أن الأقدمية تؤثر على موقف معلمي الإبتدائية من تعليم المصطلحات العلمية في المدرسة الإبتدائية. بنفس الوقت نتائج البحث الحالي تؤيد نتائج دراسات أخرى وجدت أن الأقدمية لا تؤثر على بعض المركّبات التربوية، مثلا ييميزي (Yemisi, 2013) وجد أن أقدمية المعلم لا تؤثر على نظرته إلى شروط عمله. يمكن تفسير نتائج البحث الحالي بعدم وجود تأثير دال إحصائيا للأقدمة على نظرة معلم المعلمين في أكاديمية القاسمي إلى المعلم الجيد اعتمادا

على إشراك الكلية جميع محاضريها في مشاريع تجديدية كمشروع "ملاءمة الكلية للقرن الواحد والعشرين" وإلزامها محاضريها التغيير والتجدد، وهذا يظهر ضمن ميثاقها (انظر الملحق)، وبالتالي من المتوقع أن لا يكون هنالك فروق كبيرة بين المحاضرين المختلفين من ناحية الأقدمية.

أما بالنسبة للمحاضرين الحاصلين على شهادة تدريس وأولئك غير الحاصلين عليها فلم يتبين فروقا دالة إحصائيا بينهم، بحيث يهتم كلاهما بالمركّبات التقليدية والمركّبات الحديثة للمعلم الجيد بشكل كبير. وفي هذا السياق يمكن الاشارة إلى أن محاضري الكلية يهتمون بمركّب المشاركة والانخراط في جمهور التعلم اهتماما كبيرا (بحسب المعدل)، على الرغم من أن هذا الاهتمام ليس في المراتب الأولى، مما يساعد على تأثرهم ببعضهم من جميع النواحي وخاصة الناحية التربوية.

بالإضافة الى ما ذكر أعلاه فقد تم فحص اختلافات تصورات محاضرين الأقسام المختلفة (محاضري المضامين المعرفية، محاضري المضامين التربوية والمرشدين التربويين)، لم يتبين وجود فروق دالة إحصائيا بينهم، وهذا يناقض ما وجدته ليفي وفيلدمان (לוי-פלדמן ונבו, 2011) بحيث وجدا بأن هناك فروقا بين المحاضرين اللذين يعملون في المؤسسة الواحدة (كانت المؤسسة في تلك الحالة هي الجامعة)، بحيث يولي محاضرو المضامين أهمية أكبر للتوجه التقليدي بينما يولي محاضرو قسم التربية أهمية لكلا التوجهين: التقليدي والحديث. ويفسر هذا التناقض بناء على أن الجامعات تؤهل باحثين، في الأساس، ومن ثم معلمين، ومن الطبيعي جدا أن تختلف نظرة محاضريها بناء على اختلاف قسم عملهم (تأهيل باحث/ تأهيل معلم)، أما في الكليات فجميع المحاضرين يعملون في التربية ومن المتوقع أن لا ينتج اختلاف في نظرتهم بناء على عملهم في قسم دون آخر.

استنتاجات وتوصيات

على مر العصور تم اعتبار المعلم محورا أساسيا في النظام التربوي، حيث يقع على عاتقه العبء الأكبر في تحقيق الأهداف التربوية، ولذلك لا يمكن الاستغناء عن دوره مهما اكتشفت من نظريات وطرق ووسائل تعليمية، إلا أن هذا الدور لا بد له من أن يتطور ليواكب متطلبات العصر، وبالتالي بناء أجيال تستطيع أن تتماشى مع ركب الحضارات (برهوم، 2009). ونظرا لأهمية المعلم ودوره اهتم باحثون كثر ببحث ماهية المعلم الجيد ومركّبات شخصيته، وجاء هذا البحث ليكشف عن تصورات معلمي المعلمين في أكاديمية القاسمي عن المعلم الجيد وذلك حسب المجالات المتفق عليها والمتداولة في الأدب البحثي.

استنتجنا من خلال البحث أن محاضري أكاديمية القاسمي يولون أهمية كبيرة لست مركّبات ويرونها أساسية لاعتبار المعلم جيدا، ثلاثة منها تمثل توجها تقليديا للمعلم (معرفة المضمون التربوي، معرفة المضمون المعرفي، معرفة تربوية عامة) والثلاثة الأخرى تمثل توجها حديثا له (القدرة على التغيير والتجدد، الالتزام بمراعاة الفروق الفردية والاختلافات والمشاركة والانخراط في مجتمع التعلم). إيلاء معلمي المعلمين في أكاديمية القاسمي أهمية كبيرة للتوجّهين التربويين يؤكد صحة سيرورة تأهيل أكاديمية القاسمي-من هذه الناحية.

تكشف لنا هذه النتيجة (تبني المحاضرين في أكاديمية القاسمي للتوجهين التقليدي والحديث) عن إيجابيات التأهيل في الأكاديمية، فالتوجه الذي يتبناه العاملون فيها يعكس التوجه الفلسفي الذي تقوم عليه، ومن المتوقع أن يؤثر ذلك على من تعدّهم من معلمين، وبذلك يتوقع أن يتمتع أغلب خريجيها بالمركّبات الستة المذكورة. وللتأكد من ذلك نوصي بإجراء بحث مسحي للخريجين لفحص مدى تحليهم بالمركّبات المذكورة.

بالإضافة لذلك، كشف البحث عن تصورات أكثر حداثة عندة المرأة (المحاضرة) منها عند الرجل (المحاضر) وذلك يُري أن المرأة العربية تسعى دائما للتجديد والتحديث من أجل محاولة رفع مكانتها في المجتمع، لذا نرى ضرورة زيادة التعاون بين المحاضر وبين المحاضرة العربية (عن طريق القيام بمشاريع مشتركة، كتابة أبحاث مشتركة، إلخ)، وذلك من أجل أن يتأثر المحاضر الرجل بالمحاضرة المرأة، وبالتالي يزيد من اهتمامه بالمركّبات الحديثة

وتبنيه للتوجه الحديث أيضا. التعاون الذي ندعو إليه سوف يزيد أيضا من اهتمام المحاضرين بالتعاون والعمل المشترك وهو مركّب التفت إليه محاضرو أكاديمية القاسمي بشكل أقل من غيره من المركّبات.

من نتائج البحث المهمة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المحاضرين في الكلية بحسب ملفهم الشخصي (صفات مثل: الحصول على شهادة تدريس، الأقدمية، العمل في قسم دون آخر) وذلك يشير إلى عدم وجود فروق أساسية بين أعضاء المؤسسة الواحدة (في هذه الحالة المؤسسة هي كلية)، وبما أن ذلك يخالف دراسة ليفي ونيفو والتي أظهرت أن هناك اختلافا بين أعضاء المؤسسة الواحدة بحسب ملفهم الشخصي (في حالتهم المؤسسة هي جامعة)، فإنا نوصي باجراء بحث شبيه في كليات أخرى لرؤية مدى صحة نتائج البحث وإمكانية تعميمها، وبالتالي تأكيد صحة هذه النتيجة بالنسبة لكل الكليات. هذه التوصية تأتي بسبب وجود ميزات خاصة بأكاديمية القاسمي مثل الميثاق الذي تسير عليه ومثل اشتراكها المميز في مؤتمرات علمية محلية وعالمية.

ختاما، بناء على عدم وجود اتفاق على ماهية المعلم الجيد حتى الآن (רייכל, 2010)، وبناء على رؤية مُعديه (معلمي المعلمين) في بحثي هذا وفي أبحاث سابقة كبحث ليفي ونيفو (לוי-פלדמן ונבו, 2011) أن المركّبات الستة المذكورة في البحث هي مركّبات ضرورية في شخصية المعلم الجيد، بالإضافة إلى اشتمال هذه المركّبات على المركّبات الأساسية التي تجدها وزارة التربية والتعليم وسلطة التعليم العالي ضرورية في المعلم (רייכל, 2010)، فإننا نوصي بأخذها في عين الاعتبار عند تشكيل صورة واضحة متفق عليها للمعلم الجيد معمول بها في المؤسسات التأهيلية.

شخصية إنسانية تعتز بثقافتها الممتدة الجذور عبر السنين، وقادرة على الحوار الإنساني مع الثقافات الأخرى وتبحث عن الحقيقة دائما في عصر ما بعد الحداثة، عصر العولمة والكم الهائل من المعلومات والصراعات" وفي مكان آخر "يضع في سلم أولوياته حقوق الإنسان وتمكين المرأة".

المصادر

برهوم، أ. (2009). *دور المعلم في تعزيز القيم الايمانية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرتي خانيونس وغرب غزة من وجهة نظر الطلبة*. رسالة لنيل لقب الماجستير. الجامعة الاسلامية غزة.

مصطفى، إ. (2009)، خصائص معلم التربية الإسلامية الفعّال في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة. *مجلة جامعة دمشق*،25 (2+3)، 25-284.

אבו-בקר, ח' (2008). רווחה מודרנה ומסורת: התמודדותן של נשים פלסטיניות בישראל עם שינויים במסגרת חייהן. בתוך ע' מנאע (עורך), **ספר החברה הערבית בישראל (2)**. (עמ' 384-359). ירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

אבו-עסקה- דאוד, ד'. (2002). **הנשים הפלסטיניות בפוליטיקה בישראל** . חיבור לשם קבלת תואר דוקטור למדעי המדינה, האוניברסיטה העברית בירושלים. ירושלים.

גילת, ע'. (2006). נשים דתיות מוסלמיות מעצימות את עצמן דרך הלימודים באוניברסיטה: העצמה בפעולה במרחב הפרטי (זוגיות, הורות, משפחה) . בתוך פ. עזאיזה, ח. אבו בקר, ר. הרץ–לזרוביץ, וא. ג'אנם, (עורכים): **נשים ערביות בישראל תמונת מצב ומבט לעתיד** (עמ' 236-211). תל אביב : הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

דוח מקנזי. (2007). *כיצד מערכות החינוך המובילות בעולם מגיעות לפסגה?* תרגום העמותה למצויינות בחינוך.

הופמן, ע ונידרלנד, ד. (2010). דמות המורה בראי הכשרת המורים 1970-2006 : מבט היסטורי. *דפים*, 49, 43-87.

לוי-פלדמן, א. (2008). **תפיסת דמות המורה בקרב מכשירי מורים במוסדות עם "אוריינטציה מחקרית" ומוסדות עם "אוריינטציה הוראתית"**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.

לוי-פלדמן, א. (2010). מי אתה המורה הראוי? מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מפילוסופיות חינוכיות. *החינוך וסביבו*, לב, 87-104.

לוי-פלדמן, א ונבו, ד. (2011). דמות המורה הראוי לפי תפיסותיהם של מרצים במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות בישראל. *דפים* ,52 , 214-233.

רייכל, נ. (2010). המורה האידאלי. *הד החינוך*.

Brown, A. (2006). *Students And Teachers Perceptions Of Effective Teaching In The Foreign Language Classroom. A Dissertation Submitted to the Faculty*

of the GRADUATE INTERDISCIPLINARY PROGRAM IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION AND TEACHING. In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of DOCTOR of PHILOSOPHY. The University of Arizona.

Darling-Hammond, L. (2000a). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education, 51*, 3, 166-173.

Darling-Hammond, L. (2000b). Teacher's quality and student achievement. A review of state policy evidence. *Education policy Analysis Archive*. [Online]. Available:

Edu, D.O. & Edu, G.O. (2013). Attitude and experience as influencing variables of teachers' perception of difficult concepts in primary science in Ikom Educational Zone, Cross River State, Nigeria: the need for curriculum review. *International Education Research, 1* (1), 60-68.

Husguror, T. (2012). A Discussion of What Makes a Good Teacher: Opinions of Pre-service Primary School Teachers. *Procedia-Social and Behavoiral Siences*, 55, 451-460.

Rusu, C. Soitu, L. & Panaite, O. (2011). The ideal teacher: Theoretical and investigative approach. *Procedia-Social and Behavoiral Siences*, 33, 1071-1021.

Yemisi, C. (2013). The Influence of Gender, Age, Training and Experience on Teachers' Perception in Ado and Efon Local Government Areas, Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2 (2), 36-45.

ملحق

أكاديمية القاسمي
كلية أكاديمية للتربية

אקדמיית אלקאסמי
מכללה אקדמית לחינוך

Al-Qasemi Academy Academic College of Education

COVENANT ميثاق אמנה

We, members of the academic and administrative staff, initiate, develop, and undertake the principles guiding this covenant. These are based on the legacy of Arab Islamic culture as an active partner in the cultural heritage of humanity. We are proud of the College's achievements which reflect an organizational culture and a world view, substantiated on human dignity, respect, and welfare; freedom of choice and expression; production and dissemination of knowledge; quality and excellence. Al-Qasemi being a pioneer academic institution, leads processes of growth in the Arab society in Israel, while aspiring to be an academic institution of unique contribution to international spheres.

We hereby pledge to act for the promotion and implementation of the following:

- Developing and spreading the College's unique approach to Islamic studies, anchored in the thorough, critical and comparative studies of Moslem scholars and thinkers and those of other cultures, an approach that promotes humanistic dialogue among religions and cultures.
- Developing human resources, while emphasizing human rights and women's empowerment as foremost priorities.
- Continuous promotion of personal and organizational excellence, in accordance with the highest standards of quality.
- Constant aspiring to the achievement, creation and spreading of knowledge by promoting authentic research and developing innovative approaches in education, society and organization.
- Developing a rich stimulating and challenging educational environment, one that encourages personal and professional development in an open humanistic ambience.
- Coping courageously with controversial issues and giving voice to cultural diversity and differences among approaches.
- Creating partnerships and cooperation with academic institutions and entities in local, national, Arab, Islamic and international spheres.
- Nurturing civil discourse among different communities in the Israeli society, as basis for shared life, founded on equality and respect for the cultural identities of others.

אנו , חברי הסגל האקדמי והמנהלי, שותפים ביוזמות האמנה ובחידושה, ומתחייבים לעקרונותיה המנחים על התרבות האסלאמית-הערבית רבת השנים, כשותפה פעילה בתרבות העולמית ובמורשת האנושית ההומניסטית. אנו גאים בהישגי המכללה המשקפים תפיסת עולם ותרבות ארגונית, שהיבטים מרכזיים בה הם מיטות לבבו האדם ורווחתו, עידוד חופש בחירה וביטוי, יצירת ידע והפצתו ותחירה לאיכות ומצוינות. אלקאסמי מוביל תהליכי צמיחה בחברה הערבית בישראל, מתוזה מוסד אקדמי איכותי ברמה האזרית, ושואפת להיות מוסד אקדמי בעל תרומה ייחודית במרחב הבין-לאומי.

על כן אנו מתחייבים לפעול לקידום ומימוש של המטרות הבאות:

- פיתוח והפצה של הגישה האקדמית הייחודית של המכללה בלימודי האסלאם, המבוססת על לימוד מעמיק, ביקורתי והשוואתי של הוגי דעות ומשלמים והוגי דעות מתרבויות שונות, זאת, תוך עידוד שיח הומניסטי בין דתות ותרבויות.
- פיתוח הון אנושי, שבראש סדר עדיפויותיו זכויות אדם והעצמת נשים.
- פיתוח והתקדמות על-פי סטנדרטים של איכות ומצוינות ארגונית ואישית.
- תתירה מתמדת ליצירה והפצה של ידע על ידי קידום מחקר מקורי וגישות נישות חדשניות בתחומי החינוך, החברה והארגון.
- פיתוח סביבה לימודית עשירה ומאתגרת המעודדת התפתחות אישית ומקצועית באווירה פתוחה והומניסטית.
- התמודדות אמיצה עם סוגיות שנויות במחלוקת ומתן ביטוי לשונות תרבותית ולמגוון דעות והשקפות עולם.
- יצירת שותפויות עם מוסדות אקדמיים וגופים שונים במרחבים הבאים: המקומי, הארצי, העולמי, האסלאמי והבין-לאומי.
- טיפוח שיח אזרחי בקרב הקהילות השונות בחברה הישראלית, כבסיס לחיים משותפים המושתתים על שוויון, כבוד והערכה לזהות האחר ולתרבותו.

Teachers' teachers' perceptions of the good teacher at Al-Qasemi Academy

Ahlam Anabosi & Khaled abu Asbeh

Over the centuries, the teacher had been regarded as a major factor in the education system and carried the burden in achieving the educational goals. Therefore we cannot dispense with his important role, irrespective of the discovery of new theories and teaching methods. However, the teacher must evolve and take into account the pace with of the modern era and its demands, thus building generations that can be aligned with the development of civilizations (Barhoum, 2009). As for the significance of the teacher and his/her role, many researchers show interest in examining the question of what a good teacher is and what type of characteristics his personality components should include. The research objective is an attempt to reveal the perceptions of teachers' teachers at Al-Qasemi Academy about the qualities of a good teacher, in accordance with domains in the literary research (traditional approach and modern approach).

The research method is quantitative in nature. A questionnaire was distributed with 32 items describing different components of the good teacher to the research sample, which includes 40 lecturers at El-Qasemi Academy of different specialization: Arabic / religion, mathematics / computer, English, special need education, early childhood, and sciences. The sample is divided into three categories: 8 lecturers of cognitive contents, 16 lecturers of educational contents and 16 educational guides.

The research findings indicate that lecturers at Al-Qasemi Academy attribute great importance to six components and consider them as essential basis for the good teacher perception, three of which represent traditional approach to the teacher (knowing educational content, knowing knowledge content, and

pedagogical knowledge) The other three represent the modern approach (the ability to change and innovate, obligation to respect the individual differences and participation and engagement in the learning community). Further, the research shows that there are more modern perceptions in a female lecturer than in a male one and statistically significant differences between the lecturers at the college in terms of their profile (qualities such as: getting a teaching certificate, seniority, working in different departments) are lacking. This indicates that there were no fundamental differences between staff members at the same college/organization.