دراسة العدد

مهنة التعليم
غلطة.. صدفة أم اختيار عميق

إعداد : د .خنساء ذياب
أ. أحمد فتيحه
كلية دافيد يلين للتربية

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين العرب نحو موضوعين تربويين هامين هما أسباب اختيار المعلم العربي لمهنة التعليم ، والفلسفة التربوية التي يؤمن بها، وتأتي هذه الدراسة كجزء من بحث تربوي كيفي موسع ، يعمل الباحثان على إعداده للنشر خلال الشهور القادمة في محاولة لفهم أعمق لواقع العملية التربوية في مجتمعنا، حيث تم توزيع إستبانة على معلمين من مدينة القدس وفي الوسط العربي في منطقتي الجليل والمثلث ، حصل الباحثان على خمس وخمسين اسستبانة معبئة معظمها من مدينة القدس.

ويأتي تناول موضوعي أسباب اختيار المعلم العربي لمهنة التعليم ، والفلسفة التربوية التي يؤمن بها المعلم العربي كمحاولة جادة للتطرق إلى مواضيع ذات عمق فلسفي تربوي في ظل النقص الواضح في الدراسات المتوفرة في المكتبة العربية عامة والفلسطينية خاصة والتي تطرقت لمثل هذه المواضيع. فباعتقادنا أن المعلم الذي لم يختر مهنة التعليم عن رغبة وقناعة ذاتية لن يكتب له أن يكون معلماً ناجحاً، فكيف الحال إذا ما أردنا لهذا المعلم أن يكون وكيلاً للتغيير في مدرسته وفي مجتمعه، ففاقد الشيء لا يعطيه ،ووجوده في ظل هذا الواقع لن يكون إلا مجرد شكل وتعبئة فراغ بدون أي مضمون حقيقي ،هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن غياب وجود فلسفة ورؤية تربوية واضحة ومحددة لن يقود إلا إلى فقدان الاتجاه وكأن السفينة التربوية تسبح في عرض البحر تهيم على وجهها ولا تجد من يوجهها أو يقودها إلى شاطئ الأمان.ودراستنا المتواضعة هذه رسالة تنادى بأهمية توعية المعلم العربي بضرورة البحث عن فلسفة ورؤية تربوية في مجتمعنا العربي.

الفلسفة التربوية

تعتبر الفلسفة التربوية لأي نظام من أهم مدخلاته، منها تنبثق أهدافه وعلى هديها ترسم سياسته وتوجه ممارستها . وفي غياب هذه الفلسفة أو قصورها أو عدم وجودها، يجد هذا النظام نفسه سائراً على غير هدى معزولاً عن مجتمعه وأغلا في المتناقضات بين أهدافه وسياسته وممارسته ومتدنياً في كفاءته وإنتاجيته. فالفلسفة للتربية هي بمثابة منارة هادية للعمل التربوي،

تشكل رؤى الحاضر والمستقبل للنظام التربوي ودوره في تنمية المجتمع وتلبية حاجاته . ينطبق هذا الحديث على النظام التربوي برمته بما فيه التربويين العاملين في إطاره من مديرين ومشرفين ومعلمين وغيرهم .إذ لا بد لكل منهم أن يتسلح بكفاية تصورية تنير له الطريق وتعينه على فهم دوره ودور الآخرين معه وإدراك أهمية هذه الأدوار في تحقيق غايات النظام التربوي كنظام جزئي للنظام الاجتماعي.

يقول علي الريس(١٩٨٥) إن العمل التربوي بدون فلسفة رائدة يبقي فنيات ونظريات بدون روح.

بينما يرى بيوشاميه الوارد ذكره عند العمري (١٩٩٢) أن العلاقة وطيدة بين الفلسفة التربوية والنظرية التربوية .وعليه يعرف الفلسفة التربوية بدلالة النظرية التربوية الفلسفية بقوله أن النظرية الفلسفية تتكون من مجموعة مقترحات للعمل أو مجموعة افتراضات حول عدد من المشكلات المترابطة .وفي حالة الفلسفة التربوية تنبثق هذه المقترحات أو الافتراضات، الى نظرة فلسفية لطبيعة الإنسان (المعلم) وطبيعة المادة (المنهاج) وطبيعة القيم (الأهداف، وطبيعة المجتمع).

جون ديوي يجسد أيضاً الترابط بين الفلسفة والنظرية بقوله " إذا نظرنا إلى التربية كعملية بناء الافتراضات والمواقف الرئيسية ، العقلية منها والعاطفية نحو الإنسان والطبيعة، عندها تصبح الفلسفة هي النظرية العامة للتربية (العمري،١٩٩٢).

لقد أدى الاختلاف والتباين بين الافتراضات والمواقف الأساسية حول طبيعة الإنسان وطبيعة المعرفة ، وطبيعة القيم، وعلاقة الفرد بالمجتمع ، وإنعكاساتها على الجوانب المختلفة للعملية التربوية أدى ذلك كله إلى ظهور العديد من المدارس الفلسفية والنظرية، التي يعجز القارئ عن التميز فيما بينها ،أورد (عجاوي، ١٩٨٤ ، الرشدان وجعنيني، ١٩٩٤) اثنتي عشر فلسفة مختلفة يتردد ذكرها في المصادر التربوية المختلفة ومن أبرزها:

المثالية (IDEALISM، والوجدانية EXISTENTIALISM (والراديكالية RADICALISM) والتقدمية PROGRESIVISM)، والديمومية (PERENIALISM) (والجوهرية، ESSENTIALISM)، والواقعية REALIS(والبراجماتيةPRAGMATISM) .

رغم تعدد هذه الفلسفات يرى البعض (حمدان، ١٩٨٢ ، العمري، ١٩٩٢) أنه يمكن تصنيفها في نوعين رئيسين:

١- الفلسفة التقليدية :وتشمل المثالية ،والجوهريةوالعقلية والواقعية والعملية.

٢- الفلسفة التقدمية : وتشمل العملية، التجريبية ، والوجودية والتجديدية.

اخترنا في بحثنا هذا تصنيف الفلسفة التربوية إلى فئتين:

١- الفلسفة التقليدية والتي تعتبر المعلم والمعرفة والمنهاج محور العملية التربوية.

٢- الفلسفة التقدمية والتي تعتبر الطالب محور هذه العملية وتركز على ميوله ، وحاجاته وقدراته وحريته وفيما يلي عرض لمضمون الفلسفات التربوية التي يمكن شملها تحت الفلسفة التقليدية.الفلسفة التقليدية: تؤمن بأهمية تزويد الطالب بالمهارات المعرفية العقلية بالإضافة إلى المهارات الأدائية التطبيقية التي يحتاجها الطالب في حياته العملية بعد التخرج. فالمعلم والمنهاج هما محور العملية التربوية والسلطة التربوية هي التي تقرر للطالب ماذا يتعلم وكيف يتعلم. فهي تعده للحياة المستقبلية عن طريق حشوه بالمعارف والمهارات التي تعتقد بأنها مناسبة لهذه الحياة .تنظر هذه الفلسفة إلى المعارف والمهارات على أنها جوهر التربية وأن المتعلم يجب أن يكون مخزناً للمعارف والمهارات الأساسية التي يجب أن يمتلكها كل فرد لاستخدامها وتطبيقها عند الحاجة . على المعلم أن يستخدم الشرح العملي والعرض للتوضيح والتسميع في تعليم طلابه . وأن يقيمهم على أساس مدى استيعابهم للمعارف النظرية وإتقانهم للمهارات الأساسية المحددة في المنهج (العمري، ١٩٩٢الرشدان وجعنيني، ١٩٩٤، ابو لغد وآخرين، ١٩٩٦).

الفلسفات التقدمية: تعتبر نمو الفرد جوهراً للتربية من خلال إعادة بناء خبراته وتجاربه وتعتبر الحياة نفسها بيئة للتربية يمارس الطالب الحياة كما هي بدلاً من التحضير لها وتركز على تعليم الطالب وكيفية تعلمه من خلال العمل والممارسة والتجريب. فالطالب هو محور العملية التربوية ودور المعلم يجب أن يكون ناصحاً ومرشداً لا آمراً وهلقناً مراعياً للفروق الفردية محترما لميول الطالب ورغباته وحاجته في بناء خبراته التربوية، مشجعاً على التعاون والعمل الجماعي بين الطلبة في جو ديموقراطي . كل ذلك ليكون نمو الطالب متكاملاً عقلياً وجسدياً وعاطفياً واجتماعياً وللوصول به إلى إتقان مهارة كيف تتعلم . ضمن هذا التيار نرى الفلسفة الوجودية التي تكون أكثر تطرقاً في التركيز على الفردية والتفرد وحرية الاختيار عند الطالب المتعلم . فهي تدعو إلى احترام الإرادة الذاتية عند التلميذ ليختار بنفسه دون تدخل من المعلم أو امتثال لسلطة، ماذا يتعلم وكيف ومتى يتعلم ؟ .لذا تعتبر هذه الفلسفة حرية الاختيار جوهراً للتربية ويكون هدف التربية تنمية التفرد في شخصية المتعلم وتمكينه من أن يكون الإنسان الذي يريد لنفسه حرا في قراره ، مسؤولا عن أعماله وتصرفاته، ولذلك يكون دور التربية تهيئة الفرد وإعداده نفسياً وعاطفياً لفهم ذاته واكتشاف نفسه وقدراته لمجابهة مشكلات الحياة كالأحزان وكبت الحريات وتحمل مسؤولية نتائج الأعمال وحتمية الموت (العمري، ١٩٩٤- الرشدان وجعنيني- ١٩٩٤).

عرض وتحليل النتائج

ما هي الفلسفة التربوية التي يؤمن بها المعلم العربي؟

كانت الإجابات حول هذا السؤال متعددة ، وبعد قراءة جميع الإجابات مرات عديدة وبعد تخبطات عديدة تقرر حصرها في أربعة فئات أساسية:

١- فلسفة تربوية تقليدية.

٢- فلسفة تربوية تقدمية.

٣- عدم وجود فلسفة واضحة ومحددة.

٤- عدم وجود فلسفة تربوية إطلاقاً.

١- فلسفة تربوية تقليدية : من المهم أن ننوه هنا بأن الإجابات التي كان بالإمكان تصنيفها تحت فلسفة تقليدية والتي بلغ عددها١٥ إجابة معظمها جزئية واتخذت جانبا أو ميزة واحدة من مضامين الفلسفات التقليدية. حاولنا على مستوى المضمون وضعها تحت هذه الفئة.وفيما يلي سنعرض بعض النماذج التي تمثل هذه الفئة:

لقد تمحورت عدة إجابات حول دور المعلم وأهميته في عملية التربية والتعليم:

" أن أفيد الطالب وإكسابه مهارات وقدرات لاستخدامها في حياته المستقبلية وخاصة مهارة القراءة والكتابة "

تبرز أهمية تعليم المهارات الأساسية القراءة والكتابة في نظرة المعلم التربوية هذه . كذلك هنالك تشديد على مركزية دور المعلم في العملية التعليمية وفي إكساب المهارات الأساسية للطالب.

معلم أخر أشار إلى الفلسفة التربوية التي يؤمن بها بقوله:

" السعي وراء الأفضل وتعليمه للطلاب كي يحظون بالتعليم الأفضل والصحيح. يلاحظ في هذا القول اتجاه تقليدي يتمثل في سعي المعلم نحو الارتقاء بالطالب نحو الأفضل دون الإشارة لدور الطالب في هذه العملية.

معلمة ذات ستة سنوات خبرة ومعلمة متدربة تسيران في نفس الدرب بقولهما "**المعلم هو العمود الفقري في الصف، وشخصية المعلم تلعب دورا هاما جدا لدى الطلاب.**"

"**المعلم هو المسؤول عن خلق جيل واعي ومثقف وخاصة في المراحل الدراسية الأولى**".

معلمة لها عشر سنوات من الخبرة تؤكد على محورية دور المعلم في تشكيل شخصية الطالب وتعليمه وتربيته بقولها "**من جد وجد ومن سار على الدرب وصل**" . "**غرفة الصف دنيا بأكملها والتعامل مع الطالب الصغير أصعب من الكبير لأن مهمة تشكيله بيد المعلم ومن مسئوليته خاصة المربي (والتربية أصعب مهمة يمكن للإنسان القيام بها** " . معلم أخر يقول : " **إنني أدرس الطلاب في الصفوف الثلاثة الأولى من تعليمهم، فالفلسفة التي أومن بها هي إتقان القراءة والكتابة واتقان الحساب**(٦+٦- ٦-٦). يبرز في هذا القول سطحية وتقليدية لمفهوم التربية والتي تقتصر على مجرد حشو الطالب بمهارات حسابية جامدة. معلمة أخرى تؤمن ب:" **العمل من أجل الطالب** " ، قد يحتار الشخص في تصنيف مثل هذه الجمله أو الشعار ولكن للوهلة الأولى قد يعتقد المرء أن المركز هو الطالب ولكن الروح من وراء قول كهذا هي تقليدية بحتة حيث المعلم عليه العمل والجد من أجل تطوير الطالب.

معلمة ذات خبرة ثلاثة سنوات تحدثت عن التجديد عند المعلم وأهميته في التدريس " **التجديد التجديد التجديد في التدريس والأساليب للحصول على المستوى المطلوب**" يبرز في هذا الرأي التركيز على عنصر التحصيل ودور المعلم المركزي في المحافظة على المستوى المطلوب للمنهاج والمعايير المحددة مسبقاً ولا يوجد للطالب أي ذكر في هذا القول.

وجدنا عند معلمة لها تسع سنوات من الخبرة فلسفة تربوية تقليدية شاملة تفردت عن بقية المعلمين الذين أشرنا لهم سابقاً : "**الفلسفة التربوية التي أمن بها أن المعلم قادر على التعامل مع الطلبة بحيث يقوم باستخدام كافة الأساليب التي من خلالهايتم تخريج جيل يؤمن بقضيته وهدفه في الحياة . بحيث ترتبط كافة أعماله بالحلال والحرام فإذا ما كانت هذه الفلسفة منغرسة في نفوس الطلبة والمعلمين كان لدينا مجتمعاً نموذجيا يقود الأمم في المجال العلمي والسلوكي**".وأخيراً معلم ذو خبرة ١٧ سنة يقول "عدم تحميل المعلم أكثر من طاقته ".هذا المعلم وكأنه يجمل خلاصة المنهج التقليدي، فالمربي يحمل العبء الأساسي في تربية الطفل وفي تحصيله. ...

٢- **فلسفة تربوية تقدمية** : من أبرز مميزات هذا التيار من الفلسفات التقدمية اعتقادها أن الطالب كفرد يعتبر جوهراً للتربية، وإعطاءه الحرية والاختيار فيما يناسبه من أجل تطويره عقلياً وعاطفياً واجتماعيا. إجابات ١٨ معلما يمكن تصنيفها تحت هذه الفئة ولكن معظمها جزئية ،لم تشمل جميع مبادئ هذه الفلسفة . وفيما يلي بعض النماذج: معلمة ذات خبرة٧ سنوات تطرقت بأقوالها للقدرات الكامنة عن الطفل وما على المعلم سوىان يساعده في اكتشاف وتطوير هذه القدرات والإبداعات: " **أؤمن أن الطفل قادر على فعل أي شيء إذا أحبه وأيضاً المعلم قادر على جعل الطفل الضعيف مبدعا وليس بالضرورة من الناحية التعليمية .فقد ينجح المعلم في كشف نقاط الإبداع عند الطفل ويساعده في تطويرها**".

معلمة أخرى ذات خبرة٥ سنوات تطرقت في فلسفتها التقدمية إلى أهمية الحوار ودور المعلم كموجه وليس ملقن:" **فلسفتي تقوم على أساس الحوار والمناقشة في عملية التعليم والتعلم باعتبار أن المعلم في هذه العملية هو بمثابة موجه ومرشد وليس ملقن** ... ".معلمة شابة بجيل ٢٢ سنة ولها سنتين من الخبرة في التدريس تطرقت إلى الفرد وقدرته على تطوير ذاته : " **كل فرد قادر أن يطور ويصل إلى أقصى درجات قدراته وهذا ما أؤمن به وأحاول**

تطبيقه مع طلابي ".

معلمة أخرى ذات ٦ سنوات خبرة تطرقت في نظرتها إلى التعليم الحر وبدون أعباء الامتحانات:

"**الفلسفة التربوية التي أؤمن بها هي التعليم والإرشاد بدون اختبارات ولا علامات والتعليم الحر أي الإرشاد**" .معلمة متدربة في سنتها الأولى لتأهيل المعلمين وضعت نفسها ضمن الأفراد الذين يعتقدون بوجود قدرات كامنة داخل كل فرد منا "**ان لكل منا قدراته الخاصة وأنه يمكننا تطويرها إلى أفضل ما يكون وأن نستغل هذه الطاقات الخاصةللافضل**". معلمة لها من الخبرة ٣٨ سنة أكدت في فلسفتها على أهمية تطوير الجانب الوجداني والانفعالي لدى الطالب وأكدت على الفردية والخاصية لكل طالب: " **إن التعليم رسالة خالدة تعمل على غرس الفضائل والأخلاق العالية والبذل والعطاء وصقل النفوس وغرس المحبة بين الناس وإبراز قدرات الطالب والأخذ بيده وبناء شخصية الفرد السليمة** ".

معلم ذو خبرة٦ سنوات تحدث عن أهمية مراعاة الفروق الفردية: "**التعامل مع الطالب من الجانب القوي والإيمان بأن كل طالب هو عالم بحد ذاته له حاجيات وجوانب .... يجب مراعاتها** ".

معلم ما زال في سنته الأولى في حقل التعليم تطرق في حديثه عن أهمية الاتصال والعلاقة الإنسانية والمتساوية بين المعلم والطالب كمنهج مهم ينير طريقه: "**إن التعامل الإنساني هو أنجح وانجع طريقة اتصال يؤمن بها الشخص المتعلم فالعلاقات الطيبة والناجحة مع الطلاب تجعل من المعلمين شخصيات ناجحة ومحبوبة وأكثر مسيطرة داخل إطار التعليم إذاً فالتعامل الإنساني : " كشخص مقابل شخص وليس معلم سلطوي أمام أشخاص ضعيفين**".تطرق لموضوع الاختيار وإعطاء الحرية للطالب القليل من المعلمين ذوي الفلسفة التقدمية ،منهم معلم ذو خبرة ١٨ سنة يقول: "**إعطاء الطالب قسط من الحرية للتعبير عن ذاته، وكما أؤمن بأن يكون المعلم موجهاً ومرشداً لا ملقناً.معلم أخر ما زال يؤمن بإمكانية تغيير سلوك الفرد. " إني أؤمن أنه من الممكن أن تغير سلوك الإنسان للأفضل كي يعمل بصورة أحسن** " .وهنالك إجابات مثيرة أخرى تضمنت في داخلها فلسفة تربوية تقدمية شاملة ومنها: " **إن الطالب هو أساس العملية التعليمية والرسالة التعليمية وقبل أن نضع المناهج التربوية التي سيدرسها الطالب يجب أن يكون هناك تطوير وصقل لشخصية الطالب ومساعدته في التغلب على كافة المشاكل التي يتعرض لها، وبعدها يتم تطوير المناهج والوسائل لطالب سليم عنده الاستعداد لقبول مثل هذه الوسائل والمناهج وعنده الاستعداد لاستيعاب المعلومات** ". معلمة ذات ٢٠ سنة خبرة في الحقل تقول: "**إن التعليم يجب أن يكون شاملا لجميع مرافق الحياة ،وأن يكون المتعلم هو محور العملية التربوية مع مراعاة ظروف ووضع المعلم ومشاركة أولياء الأمور في عملية التعليم** ".

٣- **فلسفة تربوية غير محددة وغير واضحة:** تضمنت إجابات٧ معلمين من أصل ٥٥ (العينة الكلية) خلطاًما بين الفلسفة التقليدية والتقدمية فهنالك من دلت رؤيته على معاني تقدمية ولكن روح التعبير كانت تقليدية. أيضاً دلت إجابت البعض منهم على عدم وجود رؤية تربوية أصلاً. معلمة ذات خبرة ٢٠ سنة تقول: "**إن الطالب هو عماد المستقبل وإذا كان طالباً ناجحا سيكون رجلاً ناجحاً في المستقبل..** ". للوهلة الأولى تعتقد ان هذه المعلمة تتحدث وكأنها جزء من الفلسفات التقدمية من خلال نظرتها للطالب كمحور في عملية التربية، وأهمية تأهيله ليكون رجلاً صالحاً ،ولكنها تكمل قولها بشق تقليدي: " **على المعلم المثابرة والتحضير الجاد من أجل إنجاح الطالب وأنا شخصياً أعمل**

بدون مقابل أيام العطلة مع طلابي وأنا شديدة مع طلابي وذلك من أجل المحافظة عليهم من التسيب والتسرب ".معلم ذو خبرة ٣٠ سنة يتطرق بقوله : " **أن أساهم وأساعد في خلق الوعي والتقدم عند الطلاب** ".من الصعب تحديد فلسفته هل هي تقدمية بسبب ذكر كلمة التقدم أم أنها تقليدية لأنها تؤمن أن المعلم هو المسؤول عن خلق الوعي عند الطلاب.

معلمة متدربة ما زالت تتخبط في بلورة فلسفتها التربوية من خلال النظر للطالب كمحور للعملية التربوية وبين دور المعلم كأب له الأثر الكبير: " **كل طالب يشكل شخصية ناجحة ومثقفة ولكن يمكن أن ينقصه الأسلوب والتوجيه وأن المعلم هو كالأب لأطفاله فبيده أن يبني بيت مجيد ولكنه يستطيع أن يهدمه بلحظة** "

٤-لا توجد فلسفة تربوية إطلاقاً : كانت لهذه الفئة من الإجابات الحظ الكبير ٢٠ من مجموع ٥٥ معلماً أشاروا من خلال إجاباتهم أومن خلال عدم الإجابة لغياب وجود فلسفة تربوية نهائياً.

خمسة معلمين لم يجيبوا على هذا السؤال وتركوه فارغاً٨ معلمين تجرأوا وكتبوا "**لا شيء** ". بينما ٧ معلمين آخرين كتبوا إجابات والتي اخترنا تسميتها " بعشوائيات " لأنها جمل وشعارات فارغة من المعنى، ولا تمت بصلة لأي مضمون من مضامين الفلسفات التربوية المختلفة . وفيما يلي بعض من هذه العشوائيات: " **الفلسفة الحديثة** " ، "**التعاون مع الجميع من خلال فلسفة واضحة ولها مفاهيم واضحة.** " **لا تكن ليناً فتعصر ولا صلباً فتكسر**". أي استعمال الشدة عند الضرورة.

لماذا اختار المعلم العربي مهنة التعليم؟

تعددت دوافع المعلمين في اختيارهم لمهنة التعليم ذكوراً وإناثاً. بعد دراسة الإجابات عدة مرات تمكن الباحثون من حصرها ووضعها في خمس مجموعات تؤشر في مجملها لدوافع وأسباب هذا الاختيار، وهذه المجموعات هي:

١- إجبار المعلم على مزاولة مهنة التعليم.
٢- اختيار لعدم وجود خيارات أخرى.
٣- اختيار ينم عن رغبة وإيمان عميق بالمهنة.
٤- ظروف المهنة تلائم التزامات المرأة العربية.
٥- إجابات عامة تم تصنيفها تحت بند إجابات عشوائية شعاريه.

١-إجبار المعلم على مزاولة مهنة التعليم:

تطرقت خمس إجابات من مجموع العينة الكلية البالغة خمس وخمسون لهذا الخيار ، جاءت إجابات المعلمين متفاوتة ومتدرجة في شدة الإجبار وإعطاء ولو هامش بسيط في حرية الاختيار وفي ما يلي نماذج من الإجابات.معلمة في بداية تجربتها في مهنة التعليم وفي سنتها الأولى عبرت عن رأيها بالقول "**لم اخترها أنا بالذات وإنما فرضت علي**". يتضح من رأي هذه المعلمة عدم وجود صوت خاص بها ، وإنما هناك قوى أخرى أرغمتها على هذا الخيار ، وهي لم تحدد الشخص او القوة التي ارغمتها، حتى أنها لم تذكر سبب الإرغام ، كذلك هنالك تشديد على صوت الأنا لتأكد هذه المعلمة أن هنالك أيضاً تجاهل لصوت الأنا الخاص بها في محاولة لمحوه وكأنه غير موجود.

معلمة أخرى شاركت المعلمة السابقة الرأي بوجود إرغام على اختيار مهنة التعليم ، والفارق بينهما أن المعلمة الأولى ما

زالت في بداية تجربتها في هذه المهنة بينماهذه المعلمة لديها ٢٠ سنة خبرة في حقل التعليم، ولكن يبدو أن خبرة العشرين سنة جعلتها تتقبل الأمر الواقع لتتحدث بأقل حدة وغضب من المعلمة السابقة فتقول: "**لم أختر مهنة التعليم بل أجبرت عليها بسبب الظروف العائلية**" ، التأكيد على فعل الإرغام بعد ٢٠ سنة له دلالات عديدة أهمها أن ٢٠ سنة من الحياة والعمل لم يتمكّن من محو هذا الفعل ، وما زالت هذه المعلمة تتذكر أنه تم إرغامها على العمل كمعلمة.

معلمة ثالثة أيضاً ذات٢٠ سنة خبرة هي الأخرى ابتدأت بالتعبير عن رأيها بفعل الإرغام والذي وقع من أبيها تحديداً وفي نفس الوقت حددت خيارها الداخلي ، وهذا يختلف عن المعلمتين اللواتي شاركنها فعل الإرغام دون تحديد الخيار البديل تقول هذه المعلمة: "**أرغمت عليها من أبي وأردت أن أتعلم لأكون عاملة اجتماعية**". وهنا أيضاً ورغم مرور ٢٠ عاماً ما زالت هذه المعلمة تتذكر وبوضوح أن والدها هو الذي حدد خيارها المهني ، ولم يترك لها الخيار لكي تكون عاملة اجتماعية في ظل مجتمع شرقي محافظ بالكاد في تلك الفترة الزمنية كان يتقبل مجرد فكرةخروج المرأة للعمل أو حتى إكمال تحصيلها العلمي . المعلمتين الرابعة والخامسة تناولن درجة الإرغام بحدية أقل عن زميلاتهن السابقات ،الأولى ذات الست سنوات خبرة اختتمت رأي إيجابي بالقول أن أسرتها هي التي اختارت لها هذه المهنة مع التأكيد على أنها لم تختارها تحديداً "**مهنة التعليم مهنة شريفة ومناسبة للبنت، أسرتي اختارت لي هذه المهنة أنا لم اختارها**" .هذه المعلمة أشارت لقضية مهمة وهي أن مهنة التعليم مناسبة للبنت الشرقية ،وهي قضية سيتم التوسع بها في موقع أخر في هذا المقال . المعلمة الثانية ذات ٧ سنوات خبرة في مهنة التعليم جاء عنصر الإرغام أقل حدة من جميع من سبقها فهي لم تذكره وأنما يفهم من سياق رأيها فهي اختارت هذه المهنة لأن أهلها لم يوافقوا على خيار أخر، إضافة إلى ذكرها لعامل أخر مهم وهو ان النظرة الاجتماعية العامة لمهنة التعليم قد تغيرت، ففي السابق كانت هذه المهنة موضع احترام وتقدير عاليين، أما اليوم فالأمور اختلفت والتقدير الاجتماعي لهذه المهنة انخفض، حسب رأي هذه المعلمة: "**اخترت مهنة التعليم لأنها المهنة الوحيدة التي وافق أهلي على التحاقي بها. من ناحية أخرى وقبل سنوات عديدة تم النظر لمهنة التعليم بمنظار الاحترام والتقدير كونها تساهم في إنشاء جيل صالح، أما اليوم فقد انقلبت الآية رأساً على عقب**".

٢- اختيار لعدم وجود خيارات أخرى:

تحدث ٩ معلمين ومعلمات عن هذا البند والملفت للنظر إن من بين التسعة ست معلمين وثلاث معلمات أي أن المعلمين الذكور تميزوا في هذا الجانب، وإن دل هذا على شيء فإنه يدل على أن هامش الاختيار في المجتمع العربي للرجل هو أوسع بكثير من المرأة ولكن وفي حالنا هذا فإن هنالك .

أسباب عديدة أدت إلى أن يختار هؤلاء المعلمين هذه المهنة ومن ضمن هذه الأسباب:

أ- عدم وجود خيارات عديدة أمام الطالب العربي.

من أصل ٦ معلمين تحدث ٥ منهم عن هذا الموضوع فبعضهم كانت خيارات تكملة دراسته العليا محددة إن لم تكن محصورة في مهنة التعليم .والبعض الأخر لم يجد خيارات اخرىفي الجامعات المحلية غير خيار مهنة التعليم .هؤلاء المعلمين اشتركوا في هذا الرأي رغم تفاوت عدد سنوات الخبرة فيما بينهم والتي تراوحت من سنة واحدة وحتى ستة وعشرون سنة ، فحقيقة قبل ٢٥ سنة لم يتوفر أمام الطالب العربي في ذلك الوقت الكثير من الخيارات في الجامعات المحلية. يقول معلم عامل في مهنة التعليم منذ ١٧ عاماً "**لم أجد خياراً أخر في ذلك الوقت**" ، يشاركه الرأي معلم أخر عنده من الخبرة١١

عاماً فيقول: "**لم اختر مهنة التعليم بمحض إرادتي ففي جامعات الوطن لم يتوفر لي إلا دراسة المهن التعليمية**" وحتى معلم له من الخبرة سنة واحدة وما زال في مقتبل العمر يقول:

"**لم أجد بديلاً آخر يخولني تعلم موضوع آخر**". معلم أخر له من الخبرة ٦ سنوات يقول:

" **اخترت مهنة التعليم لعدم توفر الكثير من الفرص أمام الشاب العربي في المجالات الأخرى** "

ب- المعدل المطلوب في الجامعات والكليات المحلية:

من المعروف أن المعدل المطلوب للالتحاق في إحدى كليات المهن التعليمية هو الأقل على الأغلب من بين الكليات الجامعية الأخرى .أو قد يضع الطالب عدة خيارات للحصول على قبول يكون خيار الالتحاق بإحدى كليات المهن التعليمية كخيار ثان، وهذا ما حصل مع إحدى المعلمات حيث تقول: " **أنا لم اختارها بل وضعتها كخيار ثان إجباري عند تقديم طلب الالتحاق بالكلية ،وتم فرض التخصص علي** ". وفي هذا السياق يضطر أحياناً معلم للتحويل من تخصص لأخر لعدم نجاحه في أحد المساقات أو المتطلبات الجامعية فيجد نفسه مرغما على التحويل لإحدى كليات المهن التعليمية وبعد أن يتخرج من الجامعة يجد نفسه مرغماً للعمل في مهنة التعليم رغم أنه لم يخترها وربما لا يريدها ولكن الظروف هي التي قادت إلى هذا الخيار ، وهذا ما عبر عنه أحد المعلمين بالقول : " **التحقت بتخصص إدارة الأعمال وفي السنة الثانية لم أتمكن من اجتياز تخصص مساق المحاسبة لمرتين متتاليتين ، وبالتالي أرغمت على التحويل لكلية الآداب ، بعدها وجدت نفسي معلماً دون إرادة ورغبة مني** ".

ج- معلمون لم يجدوا خياراً أخر وما زالوا غير راضين، وآخرين تقبلوا الأمر الواقع

" **دخلت إلى المهنة مجبرة ولكن مع مرور السنوات استمتعت بها أحببتها وحتى عشقت العمل بها** " هذا ما عبرت عنه إحدى المعلمات في سياق تبريرها لأسباب اختيار مهنة التعليم بعد ست سنوات من العمل في هذه المهنة، بينما معلمة أخرى تقول " **اخترت مهنة التعليم لأني لم أجد أمامي سوى دار المعلمات وبالتالي تخرجت ووجدت نفسي مرغمة لأن أكون معلمة ، وما زلت أشعر بعد ٢٠ سنة أنني ما زلت مرغمة لأكون معلمة** " . يتضح من أقوال هاتين المعلمتين أن القاسم المشترك بينهما أنهما اضطرتا للدخول لمهنة التعليم لعدم وجود خيارات أخرى ، لكنها لاحقاً اختلفتا فالأولى أحبت المهنة وعشقت العمل بها ، بينما الثانية ما زالت مجبرة على العمل بهذه المهنة وهاتين حالتين باعتقادنا تمثلان نموذجاً يمكن تعميمه على كثيرين ممن اضطرتهم الظروف للعمل في مهنة التعليم، فبعضهم تكيف ورضي بالأمر الواقع، والبعض الآخر ورغم مرور السنوات لم يتكيف وقناعاته لم تتغير، ولكن الظروف عامة والظروف الاقتصادية خاصة، أجبرته وتجبره للعمل في مهنة التعليم لعدم وجود خيارات بديلة أمامه . ويمكننا في مثل هذا الوضع التكهن بحالة الإجهاد المهني التي تعيشها هذه الفئة من المعلمين والتي ستنعكس دون أدنى شك على مستوى عطائها وأدائها في مهنة التعليم.

٣- اختيار ينم عن رغبة وإيمان عميق بالمهنة:

من بين الخمسة والخمسين استبانه التي تم تعبئتها عبر ١٧ معلماً ومعلّمة عن قناعتهم واختيارهم الحر لمهنة التعليم وإن كانت بدرجات متفاوتة. فالبعض منهم عبر عن وجود خيار ذاتي وخيار حر ينم عن رغبة حقيقية في العمل في هذه المهنة ،

وما يميز هذه الفئة من الإجابات أن معظم أصحابها ما زالوا في سنواتهم الأولى في مهنة التعليم أو حتى متدربين يهيئوا أنفسهم ويطوروا إمكانياتهم وقدراتهم للعمل في هذه المهنة . وفي هذا السياق عبرت معلمة متدربة عن رأيها بالقول: "**اخترت هذه المهنة كونها المفضلة والأقرب بالنسبة لي، ويتواجد بها رسالة أسعى لتحقيقها** ". شاركتها معلمة متدربة أخرى الرأي بالقول " **أردت تحقيق حلمي بأن أصبح معلمة أودي رسالة مجتمعية** " . ومعلمة ثالثة عزفت مع سابقتيها على نفس السيمفونية بقولها : "**اختياري لمهنة التعليم ينبع من إيماني العميق والصادق بالرسالة التي يحملها المعلم**" . ومعلمة رابعة تقول "**وجدت شخصيتي تلائم مهنة التعليم وبالذات التعليم الخاص**" ، ومعلمة خامسة لها ٤ سنوات من الخبرة أدلت بدلوها بقولها "**اختياري لمهنة التعليم ينبع من رغبة ، فمنذ الصغر كنت دائماً أقلد المعلمين الذين كانوا يعلمونني**" . معلمة سادسة لها٣ سنوات من الخبرة تقول " **اختياري لمهنة التعليم كان من محض إرادتي ومن اختياري الذاتي، فهي ذات رسالة خالدة** ".في الجانب المقابل جاءت بقية الإجابات تعبر عن قناعة برسالة التعليم ولكن لم يتم التعبير عن هذه القناعة بشكل شخصي أو ذاتي وإنما بقناعات عامة ،يقول أحد المعلمين في هذا السياق: " **التعليم رسالة مقدسة لذا أحببت هذه المهنة**" ويشاركه معلم أخر الرأي بقوله " **مهنة التعليم هي أشرف المهن**" ، ومعلم ثالث لا يبتعد كثيراً من سابقيه بقوله: " **إن مهنة التعليم من أسمى المهن على وجه الأرض فهي المهنة الأولى وذات رسالة عظيمة** ".

وعلى هامش هاتين الفئتين من المعلمين برز رأيان الأول عبر عن اختيار حر لمهنة التعليم يصاحبه قناعة ورغبة بالتغيير والتطوير حيث تقول صاحبة هذا الرأي: " **دائماً أردت أن يغير المعلمين طريقتهم في التعليم لأشعر باستمتاع ولأرغب في المزيد، وأعتقد أن طلاب اليوم يريدون ذلك هم أيضاً لكن هذا لم يحدث حتى الآن ، أود أن أكون مع هؤلاء الذين يسعون لتطوير هذه المهنة، ولتربية طلاب واعين لمستقبلهم وحقوقهم ، متفهمين لبعضهم البعض**".االرأي الثاني فقدعبرت عنه معلمة لها سنتين خبرة في التعليم بقولها:" **أنا بطبيعتي إنسان اجتماعية جداً ، لا أستطيع العيش بدون ضجة العالم ، أحب الاحتكاك بفئات يمكن التعامل معها بصورة مباشرة وهذا ما جعلني اختار مهنة التعليم.**

٤- ظروف المهنة تلائم التزامات المرأة العربية:

عشر معلمات اخترن هذا الرأي لتبرير أسباب اختيارهن مهنة التعليم للعمل بها . فمن ناحية تعتبر مهنة التعليم مهنة مقبولة اجتماعياً خاصة للإناث للعمل بها فمن المعروف أن الكثير من العائلات تقبل أن تعمل الفتاة في مهنة التعليم لكنها ترفض أن تعمل في مهن أخرى لاعتقادها أن العمل في هذه المهن يقتصر على الرجال دون النساء ، ومن ناحية أخرى التعامل مع الأطفال أقرب للمرأة من الرجل ، فالمرأة هي التي تربي أبنائها وتتابع مسيرتهم التعليمية في المدرسة حتى وإن لم تعمل كمعلمة . تقول إحدى المعلمات " **مهنة التعليم أفضل مهنة للفتاة في المجتمع العربي الذي يشجع المرأة للعمل في هذه المهنة أكثر من غيرها من المهن** " ، معلمة أخرى تشاركها الرأي بقولها : " **مهنة التعليم مناسبة للفتاة وهي مهنة شيقة في نفس الوقت** " . معلمة ثالثة تعبر عن نفس الفكرة بقولها : " **مهنة التعليم أكثر المهن ملائمة للمرأة في الدرجة الأولى** " ، معلمة رابعة تذكر نفس السبب السابق لكنها تضيف إليه : " **لأني أحب التعامل مع الأطفال** ".

فئة ثالثة من المعلمات بررن اختيارهن لمهنة التعليم لكونها تتناسب مع ظروف المرأة المتزوجة والتي عندها أطفال فالدوام قصير نسبياً والعطل خلال السنة كثيرة ،ناهيك عن العطلة الصيفية التي تمتد من شهرين إلى ثلاثة أشهر، تقول معلمة في

هذا السياق " **أعتقد أن مهنة التدريس مناسبة للمرأة العاملة من حيث أوقات الدوام** " ، معلمة ثانية تشاركها الرأي بالقول "**إضافة لرغبتي في مهنة التعليم فهي مهنة مناسبة للفتاة يتخلل فترات العمل عطل كثيرة ، خاصة العطلة الصيفية إضافة إلى أن فترة الدوام مناسبة لكثير من الأمهات** " .

٥- إجابات عشوائية ذات صبغة شعاريه:

" **الدنيا بدها كده** " " **التعليم هو العطاء والتضحية** ". على ما يبدو أن أصحاب مثل هذه الإجابات والبالغ عددهم تسعة بحثوا عن جواب محدد ،أو أنه لا يوجد عندهم موقف واضح اتجاه هذه المهنة ،فاتجهوا نحو إجابات لا تحمل أي معنى ،أو طرحوا شعارات كبيرة لا معنى لها سوى الهرب من الذات، أو للابتعاد عن الحديث عن المعنى الشخصي الداخلي، وبالتالي اللجوء إلى العموميات لتبرير هذا الخيار . إجابة أخرى أثارت تساؤلات عديدة لم نتمكن من إيجاد إجابات لها : " **اخترت مهنة التعليم لأنني اعتقدت أنني أحبها ولكني أصبحت لا أطيقها** " هل عدم ذكر أي سبب أو مبرر لهذا الخيار أو لهذه النتيجة أمر مقصود ؟؟ !هل هي نتاج عوامل داخلية أو خارجية أو كلاهما ؟؟ !لماذا لم تذكر هذه المعلمة عدد سنوات خبرتها في التعليم رغم أنها أجابت على بقية الاسئلة ؟.بقية الإجابات جاءت هذا النسق ، حيث تم اختيار مهنة التعليم لا لشيء وإنما مجرد صدفة.

نقاش عام

أثناء المحاولات الأولى لوضع التصميم الأولي المناسب للإستبانة التي تم توزيعها على عينة من المعلمين، جرى نقاش وطرحت تساؤلات حول هل من المناسب أن يكون السؤال الأول عن الفلسفة التربوية عند المعلم العربي؟! أم أن نضع سؤالاً أقل وطأة وأسهل فهماً عند المعلم الذي نتوجه إليه ؟ !وفي النهاية قررنا أن نبدأ الإستبانة بسؤال يتعلق بأسباب اختيار المعلم العربي لمهنة التعليم ، ومن ثم نضع سؤال الفلسفة التربوية لاعتقادنا أن موضوع الفلسفة التربوية غائب عن الأجندة التربوية في مجتمعنا العربي وبالتالي سيجد المعلم نفسه أمام سؤال يقف أمامه حائراً وبالتالي سيعكس نفسه على بقية الإجابات التي تضمنتها أسئلة الإستبانة . وجاءت إجابات الاستبانات لتؤكد حقيقة هذا الاعتقاد ، فالمعلم العربي على الأغلب ضائع ، تائه، لا يدري ما هي الفلسفة التربوية التي يهتدي بهديها ، فمعظم وجهات النظر جاءت في مضمونها خالية من أي فلسفة تربوية واضحة . والفلسفة التربوية إن وجدت عند البعض فهي خليط من مفاهيم تقليدية سائدة في البيئة والمجتمع العربي منذ عشرات السنين ، انتقلت كما يبدو مع المعلم منذ أن كان طالباً في مدرسة تقليدية لم يدخل عليها أي تغيير لا أثناء الدراسة ،ولا حتى أثناء سنوات خبرته كمعلم في واقع جديد ومتجدد . أيضاً بعض الإجابات التي يمكن تصنيفها بالإجابات التقدمية الجزئية تداخلت مع النهج التقليدي الواضح فلا تدرى أين تضع هذا المعلم مع الذين يتبنون فلسفة تربوية تقدمية أم تقليدية ، ونعتقد أن تفسير ذلك يعود إلى أن المعلم في حالتنا هذه تائه لا يدرى أين هو ، هل هو استمرار للتربية وللنهج التقليدي ؟ أم هو خليط من النهج التقليدي والتغيير الذي مرده التطور الطبيعي في ظل عالم مفتوح ، وسائل الاتصال به عديدة ومتنوعة من السهل الوصول لها فرضت نفسها علينا حتى ولو رغماً عنها.

قسم كبير من المعلمين لم يتمكنوا من الإجابة عن سؤالي الدراسة ، بعضهم لا يدري من جهة لماذا اختار مهنة التعليم، ومن جهة أخرى البعض الأخر اكتفى بالإجابة عن الفلسفة التربوية التي يؤمن بها بكلمتي لاشيء والتي تكررت عند ٨ من

المعلمين . هذه الإجابات الهوائية تطرح تساؤلات مفتوحة عديدة ، فهذه الفئة من المعلمين والتي فلسفتها التربوية لا شيء ؟ !ماذا يمكن أن تكون إنجازاتها ؟ !ماذا يمكنها أن تقدم لطلابها ؟ .! فيما يتعلق باختيار مهنة التعليم قلائل تحدثوا عن وجود قناعة واختيار ذاتي حر ، فالمعظم إما غلطة أو صدفة ، هذه الفئة وجدت نفسها مرغمة للعمل في مهنة التعليم .وهنا تبرز تساؤلات إضافية هل سنجد دافعيه ورغبة في التغيير ووجود فلسفة تربوية واضحة عن هذه الفئة من المعلمين ؟؟ أم أن نهج أللاشيء سيكون هو المحرك والموجه ؟! فالمعلم الذي لم يسمع عن الفلسفة التربوية سواء أكانت تقليدية أم تقدمية لم يتمكن من أن يكون معلماً في ظل القرن الجديد، وسيبقى نسخة مكررة لمفاهيم تربوية عفا عليها الزمان ، ولم تعد تصلح لا لهذا الزمن ولا لأي زمان أو مكان أخر . وكيف سنتمكن من أن ننهض بواقعنا التربوي في ظل وجود شريحة واسعة من المعلمين لا تعرف حتى معنى مفهوم فلسفة تربوية أو رؤية تربوية؟

قضية أخرى شعرنا بأهمية إثارتها في هذا النقاش وهي أنه لا يجوز تحميل المعلم مسؤولية هذه الفوضى التربوية فأثناء عملية تأهيل المعلمين كما يبدو لم يتم التـأكيد على أهمية وجود رؤية تربوية تنير طريق المعلم ، وعلى ما يبدو لم يتم اطلاعهم حتى على الفلسفات التي تطرقت لهذه القضية الهامة، وبالتالي فإننا نعتقد أن هناك حاجة لإعادة النظر في منهاج التربية في معاهد وكليات إعداد المعلمين في المجتمع العربي في البلاد عبر تدريس مساق خاص حول هذا الموضوع أو إدخاله كمتطلب ضمن عناوين العديد من المساقات التربوية التي يتم تدريسها لطلاب اليوم معلمي الغد.

من القضايا الملفتة للنظر في هذه الدراسة أن المعلمات تطرقن فقط لوقوع فعل الإجبار والإرغام عليهن لاختيار مهنة التعليم ، بينما المعلمين لم يشيروا لهذه القضية لا من قريب أو بعيد. تطرح هذه القضية مجدداً تساؤلات قديمة جديدة حول مكانة ودور المرأة العربية في تقرير مصيرها ومستقبلها ، حتى لو أعطيت هامش بسيط من حرية الاختيار فإن هذه الخيارات محدودة ومن ضمنها مهنة التعليم ، لأنها من المهن المقبولة اجتماعيا لكي تعمل بها المرأة أو الفتاة العربية وهذا ما أشار له (مرعي ، ١٩٨٦) من أن المجتمع العربي مجتمع رجال والمعايير والقيم الموجودة به معايير رجولية ، فالرجل هو المسيطر وصاحب القوة ومركز القرار، وبالتالي فان التعليم في بدايته الأولى أقتصر في معظمه على الرجال، وتدريجيا حصل تحول لصالح الإناث للعمل كمعلمات خاصة في المراحل التعليمية الأولى، لأن الرجال نظروا لهذا الدور باعتباره مكملاً لدور المرأة كأم ومربية لأطفالها.

العديد من المعلمات ما زلن يتذكرن حتى بعد مرور عشرين سنة أقل أو أكثر من العمل في حقل التعليم ، أنهن أرغمن على التعليم والعمل لاحقاً كمعلمات .وهذا يطرح تساؤلاً إضافياً مفتوحاً حول وضع التعليم اليوم، فكيف يمكن لمعلمة ما زالت بعد كل هذه السنوات تتحسر على أنها أرغمت للعمل كمعلمة، أن تقدم لطلابها ، أو أن تواكب التطور العام أو التطور المهني التربوي الخاص بها ؟!

قضية أخرى تم ملاحظتها من إجابة المعلمين على سؤالي الدراسة وهي وجود اتجاه عام سائد يحاول أن يهرب من إعطاء إجابات محددة تعبر عن الذات أو القناعة الخاصة إلى إعطاء إجابات عامة وكبيرة ذات صبغة شعاريه، وهذا على ما نعتقد إسقاط لواقع التربية في المجتمعات العربية التي تنحو نحو البحث عن إجابات مردها عوامل خارجية، والهروب من إعطاء إجابات مردها القناعة الداخلية، وكأن لغة الأنا والذات محرمة ، بالرغم من كونها تعبيراً صادقاً عن قناعات داخلية فيها عمق وإختيار حر، وتوجه فلسفي واضح يتفق أو يختلف مع فلسفات تربوية عديدة متنوعة ، فالقناعة الخاصة لا تبنى ولا تستند إلى فراغ ، بل هي نتاج لفلسفات ورؤى عامة تم تبينها واعتقادها كرأي خاص.

أشار فريري الوارد ذكره في دروم (١٩٨٩) في هذا السياق إلى أهمية أن يكون رجال التربية فعالين نشيطين، فالتربية

هي المكان الذي يفترض أن يتم فيه تأهيل مربين بمقدورهم كسر الدوائر التقليدية والخروج عن السيناريو التقليدي فمعلمو اليوم ما زالوا نسيجاً وخليطاً من القهر والألم والمعاناة التي عانت منها الأجيال السابقة، وما دام مربو اليوم يفكرون بهذه الطريقة فلن يتغير شيء. وكما يرى أن الوقت قد حان لأن نضع محور التغيير أمامنا وفي داخلنا لنتمكن من التغلب على الصعوبات التي تواجهنا ،ولنتمكن من التوقف عن إتباع سياسة القطيع والخنوع والإسقاط وهدم المعنويات، وكأن ما يحدث لنا نابع من عوامل خارجية ولا حول ولا قوة لنا بها وعليها ،ويضيف أنه حان الوقت لنأخذ المسؤولية والمبادرة من أنفسنا ، وأن نضع أنفسنا كمربين في موقع التغيير

" فإذا لم تكن جزء من التغيير ستبقى جزء من المشكلة "

ويلخص فريري بطرح سؤال حول ماهية التأهيل الأفضل والأنسب للمعلمين بما يمكنهم ويساعدهم في اختراق وكسر هذه الأطر والدوائر، وتعميق الأيمان الداخلي والرؤية والفلسفة التربوية عند كل معلم ليستمد منها الطاقة للمواصلة ؟.

ختاما وفي ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة، حاولنا البحث عن تفسير أو حتى اجابة عن وضع ومكانة المعلم العربي اليوم فلم نتمكن ، وستبقى هذه الأسئلة مفتوحة للإجابة عليها وإيجاد حلول لها .هل المشاكل التي يعاني منها الجهاز التربوي العربي عامة اوالمعلم العربي خاصة نتاج للمشكلة السياسية القائمة في بلادنا ؟! ،أم هي نتيجة واقع التمييز الذي مرده أسباب سياسية واقتصادية ؟، أم نقص في الموارد والإمكانيات ؟ ! ،أم نقص في التأهيل والتدريب المستمر قبل وأثناء الخدمة ؟ ! ، أم أن كل ما ذكر يشكل أسباباً مجتمعة؟! ،أم أن المشكلة أعمق بكثير من كل ما ذكر ؟. !

فالتغيير المطلوب هو تغيير جوهري ذاتي عميق في الرؤية، في الفلسفة ،في القناعة، في تقبل الفرد ،في الإيمان العميق بأهمية الرسالة والدور المهم لكل معلم منا قرر أو اختار أو وجد نفسه يحمل رسالة التعليم.

قائمة المراجع

١- أبو لغد ،إبراهيم وآخرون. (١٩٩٦) **المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام** ، الجزء الأول مركز تطوير المناهج الفلسطينية ، رام الله.

٢- إدريس ، علي . (١٩٨٥) . **مدخل إلى علوم التربية : أصول التربية العامة** . العبيكان للطباعة والنشر ، الرياض.

٣- حمدان ، محمد زياد . (١٩٨٢) **المنهج : أصوله وأنواعه ومكوناته**، دار الرياض، الرياض.

٤- الرشدان ، عبد الله؛ جعنيني؛ نعيم . (١٩٩٤) **المدخل إلى التربية والتعليم** . دار الشروق؛ بيروت.

٥- عجاوي ، محمد أحمد (١٩٨٤) . " فلسفة تعليم الكبار" **التربية المستمرة** ، عدد٥٨ ، ص ٨-٢٠.

٦- العمري، خالد . (١٩٩٢) . " الفلسفة التربوية لمديري المدارس الحكومية في الأردن" . **مجلة أبحاث اليرموك** "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية" المجلد ٨ ، العدد ٢ ، ص ٧٩-١٠٥.

7. דרום, דב. (1989). אקלים של צמיחה ספרית הפועלים, ת"א עמ' 89-76.

8. מרעי, סמי. (1986). "בית הספר והחברה בכפר הערבי בישראל". מתוך הסוציולוגיה של החינוך. שפירא . פ. פרג, ר. (עורכת). עמ' 305-284. עם עובד וספרייה אוניברסטאית ת"א.