

الفصل العاشر

الأنماط التعليمية للدول النامية

أصبح التعليم المدرسى فى العشرين سنة الماضية موضوع اهتمام دولى كبير لا عند المربين المهنيين فحسب ، بل وعند علماء الأثر وبولجيا والاجتماع والاقتصاد ، وعلماء السياسة . إذ لم يعد ينظر بعد إلى التعليم على أنه مجرد سلعة استهلاكية فردية من أجل الإعداد الوظيفى ، والمواطنة والتماء الشخصى . فمن المسلم به الآن أيضاً أن التعليم يعتبر نوعاً هاماً من استثمار رأس المال فى مستقبل الشعب وأداة للتنمية القومية وبخاصة فى دول العالم الأقل تصديقاً . والحاجة الملحة فى الدول النامية هى التوصل إلى رأى سديد مجرب فيما يتعلق بالخطط التى يتبعها كل شعب لتوسيع نظامه المدرس والارتفاع به .

هناك حاجة ملحة إلى دليل تجريبى وتعميمات مختبرة عن علاقة الأوضاع التعليمية ، بالثقافة والتركيب الاجتماعى ، والسياسى والاقتصادى ، الخاص بكل دولة على حدة ، وذلك لمساندة الآراء المتعلقة بالخطوة ، وقد اختلف علماء الاجتماع فى جمع معلومات كهذه ، اختلافاً واضحاً مع المربين المحترفين فيما يتعلق بمفاهيم التعليم ، فقد كان علماء الاجتماع يميلون بوجه عام أن يكونوا على درجة كبيرة من الشمول فى معالجتهم للفكرة ، فى حين كان المربون المحترفون يتمسكون عادة بالنوعية إلى حد بعيد . ويمكن أن نزيد من توسيع ذلك بقليل من الإيضاحات .

يبدو أن بعض علماء الاجتماع يفترضون أن للتعليم الرسمى نوعية متجانسة لا تختلف إلا من حيث الكم فى عدد السنين ؛ فإذا كان هذا الاعتبار هو الحالة حقيقة ، فإن أسئلة على النجوى التالى تكون ذات معنى فى الاستقصاء :

١ — ما هي العلاقة بين الإنتاجية القومية ، وعدد السنوات الضرورية للحضور إلى المدرسة ؟

٢ — ما هي العلاقة بين النسبة المئوية للبطالة بين المتعلمين ، وبين الشباب المتخرج في المدرسة الثانوية العليا ؟

٣ — ما هي العلاقة بين النسبة المئوية للناخبين المقيدون الذين يشاركون في الانتخابات القومية وبين درجة التحصيل المتوسط بين الكبار من سن ٢٥ عاماً فأكثر ؟

يفترض كل سؤال من هذه الأسئلة تجانس التعليم ، أى أن التعليم الذى يقدم في إحدى المدارس الأولية مساو لما يقدم في مدرسة أخرى ، وأن قضاء عشر سنوات في التعليم هنا يساوى عشر سنوات تقضى هناك . وهذا افتراض غير صحيح حتى بالنسبة للمدارس في نفس الموقع ، وهو أيضاً موضوع شك إلى أقصى حد حين تجرى المقارنات بين مختلف الأقاليم ، وبالنسبة للمقارنات الدولية فيصبح خيالياً .

وانصرف المربون المحترفون من ناحية أخرى إلى قصر مقارناتهم الكمية على مظاهر نوعية في البرنامج التعليمية ، مثل تأثير مختلف طرائق التعليم ، وتأثير مختلف موضوعات المادة الدرامية أو تأثير مختلف شخصيات المدرسين واقتصرت المقارنات بين المدارس إلى حد كبير ، على الفروق بين درجات التلاميذ في اختبارات التحصيل المقننة . واقتصرت المقارنات بين الشعوب في معظمها على المظاهر المتباينة لكيفية تقدم شتى جوانب التعليم المدرسى في عدد من الدول . ومن هذه المظاهر نعرف شيئاً عن أنواع المدارس وأنواع المناهج وأعداد التلاميذ المسجلين ، وليكننا لم نعرف موضوع ما يجرى في هذه المدارس ، وكيف يختار موضوع الدرس ، وكيف يدرس للتلاميذ ، وما هي حصيلة التلاميذ المباشرة التي يبحث عنها في الامتحانات . ويدرك

المربون المحترفون تمام الإدراك أهمية المقارنات بين نتائج هذه الفروق ،
ويجرون تجارب عملية بين مختلف حجرات الدراسة وبين مختلف المدارس
ولكنهم لم يبدأوا بمواجهة المشكلة إلا على نطاق إقليمي أو دولي مشترك .

والخطوة الأولى الممكنة في الاستجابة المنظمة لهذه المشكلة ، هي التعرف
على الأنواع الرئيسية من التعاميم تبعاً لخصائصها المميزة التي تقررها نظريات
التربية ، والأساس المنطقي لهذه الطريقة ذو شقين . فحين تستخدم نظرية
تربوية لاختيار المعالم البارزة لنوع من التعليم ، فإن هذه المعالم ستكون ذات
معنى قبل كل شيء في تشكيل إطار محكم للجهود التربوي . ومن ثمة يكون لها
دلالة حقيقية بالنسبة لهذا النوع من التعليم . ومن قبيل المناظرة أو المقارنة
تختار أيضاً معالم نوع واحد من التعليم في وضع تمايز لها عن تلك المعالم
الخاصة بنوع آخر . والمعلم التربوية التي ترضى هذين المعيارين ربما يثبت ،
أو لا يثبت أنها ذات علاقة واضحة بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية
والسياسية ، ولكنها على الأقل ذات مغزى تربوي هام .

وهناك أربع نظريات للتدريس وصفت بإيجاز في الصفحات التالية كأنماط
تعليمية ، وهي الاستذكار والتدريب ، وتنمية الفكر ، وحل المشكلات .
وحتى من القراءة السريعة يجب أن تكون هناك اقتناع بأن هذه أنواع من
التعليم مختلفة اختلافاً واضحاً . ولسهولة المقارنة ، صنفنا هذه الأنماط التعليمية
تحت نفس العناوين السبعة المختارة ، ولكن ليس هناك ادعاء على أن أي
واحد من العناوين متغير واضح في ذاته ، والنوع المركب وحده هو الذي
يدعى أن له معنى هاماً كتعليم مدرسي ، لا لأن كلا من الأربعة يختلف عن
الآخر اختلافاً واضحاً ، ولكن لأن لكل نوع أيضاً له وحدته الخاصة ،
ولونه المميز ، ومنطقه المترابط . وعلى القارئ أن يحكم على ما إذا كانت
حجرات الدراسة والمدارس والنظم المدرسية التي عرفها تميل إل الانطباق
على واحد أو أكثر من الآخر من هذه الأنماط المدرسية .

النمط أ : - الاستذكار :

توضيحات مقترحة (نماذج المدارس) :

- (أ) المدرسة الأكاديمية بمستعمرة نيوانجلند .
- (ب) المدارس الأكاديمية في كوريا وتايلاند وتايوان وغيرها .
- (ح) مدارس القرآن الكريم في البلاد الإسلامية .
- (د) مدارس (التقوية) يويكو باليابان التي تعد لامتحانات القبول بالمدارس الثانوية الكلية .

المبادئ المميزة :

- ١ - مصادر المنهج (حين تحفظ جميع المواد عن ظهر قلب) :
 - ١-١ خير ما وجد في الماضي .
 - ٢ - طبيعة الأهداف :
 - ١-٢ القيم المطلوبة :
 - ٢-١١ خير ما في الماضي القديم جدير بالتعلم بالسليقة .
 - ٢-٢١ كلمات القيمة المباشرة للدراسة ارتفعت قيمتها العقلية .
 - ٢-٢ التقديم المنشود :
 - ٢-١٢ يتمثل في الاستظهار الفعال لأحسن ما في التراث الثقافي الذي يساهم على غرس سمات خلقية معينة : المثابرة والطاعة ، والصمت المنقسم بالاحترام ، ومراعاة الكبار ... إلخ .
 - ٢-٣ تحديد الهدف :
 - ٢-١٣ امتحانات تقليدية تحدد المادة الملائمة للدراسة .

٣ - محتوى المنهج (عندما يوكل إلى المدرسة برمتها هذا النوع من التعليم) :

١-٣ النظام العام :

٢-١١ يتكون المنهج غالباً من الأدب الكلاسيكي والفلسفة القديمة والتاريخ ، وعلم الاجتماع والحساب الرياضى والعلم الوصفى ، ومبادئ السلوك الأخلاقى .

٣-١١١ يمكن أن يتكون المنهج من النتائج الحديثة فى العلوم الطبيعية وعلم الاجتماع والعلوم الإنسانية إذا كانت ملائمة للاستظهار .

٣-٢١ تعطى عادة مجموعة من الموضوعات ، ولكن يطلب أن تكون هناك مهارة أساسية هى التذكر الدقيق .

٣-٢ مواد الدراسة :

٢-١٢ تتكون أساساً من الكتابات الكلاسيكية ، ونماذج للمحاكاة ومذكرات المحاضرات والكتب المدرسية المحترمة منذ وقت طويل .

٣-٢٢ قلما يدرس أكثر من كتاب مدرسى واحد فى المادة ، فى وقت واحد .

٤ - أنشطة التعلم :

٤-١ الطريقة الأساسية .

٤-١١ الاستظهار دون فهم .

٤-٢ أنشطة التلايد :

٤-١٢ الإغناء بصفة خاصة والملاحظة والقراءة والتسميع والكتابة

٤-٢٢ قلما تحدث مناقشات فى الفصل ، ولا يشجع التلاميذ على توجيه أسئلة .

٤-٣ مكان أنشطة التلاميذ :

٤-١٣ مقصورة عادة على حجرة الدراسة والمكتبة ، ولا يكون للعلم

اهتمام وليس عليه مسئولية إزاء أنشطة التلاميذ التي يمكن أن

تجرى خارج هذه الأوضاع الرسمية .

• - طرق التدريس :

• - ١ أنشطة المدس :

٥-١١ يلتقي الدروس ويطلب التلاميذ بالتسميع ويعيد لهم الواجبات

ويمتحنهم .

٥-١١١ تكون الدروس عادة بديلا عن الكتب المدرسية غير الملائمة

وعند استخدام الدروس تملئ ، وتكتب حرفياً في دفاتر

التلاميذ .

• - ٢ حفز التلاميذ :

٥-١٢ لكي يصبح الشخص متعلماً ، يقتضى الأمر المعاناه والانضباط

ويعمد الاهتمام بذلك التزاماً من جانب التلاميذ القائمين

للتعليم .

٥-٢٢ والواقع هو أن الخوف من الفشل هو المصدر الاساسى

للدفع والحفز .

• - ٣ ضبط تصرف التلاميذ :

٥-١٣ تعتبر العادات مثل : الطاعة والاهتمام والانتباه المتصل عند

انتلاميذ ، عادات أساسية ، ويجب أن يفرضها المدرس

بكل قوة .

٥-٤ مراعاة الفروق بين التلاميذ .

٦ - اختبارات النجاح :

٦-١ التوقع الأساسى .
٦-١١ الاسترجاع الدقيق للحقائق ، والمبادئ عند طلبها أو السؤال عنها .

٦-٢ العلاقة بالتطبيق العملى .
٦-١٢ المعرفة العقلية استحواس بسيطة على الأفكار الصحيحة ، ولا علاقة بالعمل أو بالممارسة إلا فى أداء الامتحانات .

٦-٣ دليل النجاح :
٦-١٣ الإكثار من استخدام المحفوظات الشفوية ، والامتحانات التحريرية .

٧- النتائج المرتقبة :
٧-١ ذاكرة سليمة دقيقة ، وطاعة مهذبة .
٧-٢ عقل حسن الإعداد ، وتكيف عقلى .
٧-٣ تبجيل الماضى ؛ ومقاومة التغيير .
٧-٤ الرضا بالحصول على التعليم الكلاسيكى لذاته .

النمط : (ت) التدريب :

توضيحات مقترحة (نماذج المدارس) :
(١) معظم مدارس المستوى الثانوى الفنية (الزراعية والصناعية والتجارية) فى معظم الدول .
(ب) دور المعلمين (مدارس النورمال) ، نمط سنة ١٩٠٠ بالولايات المتحدة .

(ح) معاهد الخطابة ، ومدارس الخلاقين ، ومدارس الخطوط .
(د) تعليم اللغات الأجنبية وبخاصة حين يتركز على الطلاقة الشفوية .

المبادئ المميزة :

١ - مصادر المنهج :

- ١-١ الواجبات أو الحاجات الجارية (وأحياناً المتوقعة) في بعض أنشطة الكبار في المجتمع الحالي (أو في المستقبل القريب) .
- ١-١ التوجيه الأخلاقي يكون عادة من الكتاب المقدس والتقاليد الدينية^(١) .

٢ - طبيعة الأهداف :

٢-١ القيم المطلوبة .

- ٢-١١ تتمثل في التعليم العام ، الذي يساعد الأطفال على تحسين تعلمهم لما سيؤدونه (أو ما ينبغي أن يؤدوه) .

٢-١١١ من المناسب في هذه الحالة تحليل أنشطة الكبار إلى المهارات والواقف المطلوب أن يتعلمها التلاميذ وهكذا تنمو الكفاءة في مسؤوليات معينة ، العادات الصحية والأخلاق والسلوك المهن ودوار الأسرة ... إلخ ، أكثر من تنمية مهارات اللازمة لسوق العمل .

- ٢-١٢ الهدف العام من التعليم المهني لطائفة معينة من المهارات هو الحصول على درجة من الكفاءة تؤهل للعمل عند التخرج .

٢-٢ مدى التقدم المنشود :

- ٢-١٢ التركيز على تنمية مجموعة معينة من المهارات مصحوبة بالواقف المناسبة ، ولكنها ليست مصحوبة عادة بعمق عقلي .

(١) ويكون في الدول الإسلامية من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة . المترجم

٢-٣ تحديد الهدف :

١٣-٢ تحدد مطالب تنمية المهارات لاهتمامات الدارسين ، مضمون المنهج ، ومن ثمة توضع الاهداف المحددة في إطار العمل بواسطة المعلم وتفرض على التلاميذ .

٣ - مضمون المنهج :

١-٣ التنظيم العام .

١١-٣ تقسم كل مجموعة من المهارات عادة إلى عناصرها الأولية للمعالجة المنفصلة ، ويطلب أن يحلل كل عنصر إلى مدى أكبر لتيسير التدريب على أجزاء معينة .

٢-٣ مواد الدراسة :

١٢-٤ استفادة كبرى من الملاحظة والتقليد والتدريب والممارسة في ظل الإشراف .

٢-٤ مكان أنشطة التلاميذ :

١٣-٤ في العادة تتبع الأنشطة الرسمية في الفصول العمل في الورشة ، والمعمل ، والتدريب العملي المصغر والتدريب في أثناء أداء الوظيفة أو العمل .

٥ - طرق التدريس :

١-٥ أنشطة المدرس :

١١-٥ يقوم بدور النموذج المحتذى ، ويحدد الواجبات ، ويدير التدريب ويشرف على التمرينات ، ويقترح التحسينات ، ويعين فرص العمل ويقدم تلاميذ لأصحاب العمل المرتقبين .

٢-٥ حفز التلاميذ :

١٢-٥ مادام الاهتمام مركزاً على الأداء أكثر منه على الدرس ،

ومادام اختيار برامج التدريب يكون اختيارياً عادة ، فكثيراً ما يكون الحافز معنوياً ، الاستمتاع بالعمل نفسه ، ومادياً ، ما يؤدي إليه العمل المأجور ، ومع ذلك فإن الفروق في اهتمامات التلاميذ فلما تسمح بالتأثير على طبيعة المهارات التي يجب الحصول عليها ولا المستويات التي يجب الوصول إليها .

٥- ٢٢ فيما يتعلق بالتدريب على الأنشطة غير المأجورة ، مثل الفضائل والعادات الصحية ، والسلوك السياسي ، فإن الحافز يتفاوت بين المكافآت ، كالأوسمة الذهبية والامتيازات الخاصة ، ، وبين الضغوط الجماعة من أجل الانسجام ، تطلعات الأسرة ، وضغوط الحماسة السياسية ، العقاب المادي ، الإيذاء البدني والعزل ، .

٥- ٣ ضبط سلوك التلاميذ :

٥- ١٣ يضع المدرس قواعد السلوك المرغوب ، وبفرض العقوبات انتهاكها .

٥- ٤ مراعاة الفروق الفردية :

٥- ١٤ المتوقع من كل تلميذ أن يتقن نفس القدرات المطلوبة حتى يسئل إلى المستوى المطلوب من الدقة .

٦ - اختبارات النجاح :

٦- ١ التوقعات الأساسية :

٦- ١١ الكفاءة في المهارة المطلوبة للعمل المباشر ، في الوصول إلى معدل الأداء الذي يحدده المدرس أو السلطات العليا كما هو الحال في المهارات غير المأجورة .

٦- ٢ العلاقة بالتطبيق :

٦- ١٢ تطبق المعرفة النظرية عملياً فلا انفصال بين المعرفة والعمل .

٦-٣ دليل النجاح :

٦-١٣ يعتبر الأداء العملي في المواقف التجريبية على مستوى معين من الكفاءة أفضل بكثير من الاختبارات التحريرية .

٧ - النتائج المرتقبة :

٧-١ العادات الآلية والاتجاهات المشروطة جيداً .

٧-٢ الدقة في التنفيذ ، والإخلاص لنماذج العمل .

٧-٣ التحرر من الانحراف والتجديد والاستطلاع .

٧-٤ إنتاج ذو نوعية رفيعة من المهارة .

النمط ت . ع = التنمية العقلية :

التوضيحات المقترحة (نماذج المدارس) :

(١) معظم المدارس الثانوية والكليات بالولايات المتحدة (البرامج الأكاديمية) .

(ب) مدارس اللبسيه الفرنسية .

(ج) مدارس ، الجنيزيوم ، (الثانوية) الألمانية .

(د) المدارس الثانوية الأكاديمية البريطانية .

المبادئ المميزة :

١ - مصادر المنهج :

١-١ نطاق الموضوعات محكوم إلى حد كبير بالمفهوم المعاصر للفنون الحرة ، لأن المعتقد أنها تولد تعليماً ممدى الحياة ، وأنها منظمه للعقل .

٢ - طبيعة الأهداف :

٢-١ القيم المطلوبة :

٢-١١ القيم المباشرة لدراسة هذه الموضوعات معنوية جوهرية

(منمية للتفكير) وتمهيدية (أساس الحياة الكريمة) وذات
صفة فردية مميزة (يترك كل تلميذ حراً في تطبيق ما يختاره
لتعليمه).

٢-٢١ قيمة مادة الدرس في التنمية العقلية متأصلة في النفس وليس
في تطبيقاتها أو استخداماتها الممكنة.

٢-٢٢ مدى التقدم المنشود :

٢-٢١ الهدف من كل مادة دراسية هو تحقيق الألفة بين المادة
وأدواتها وبين كل تلميذ بما يتطلبه إعداد كمتخصص في ذلك
الميدان في المستقبل .

٢-٢٢ يعطى بعض الاهتمام غالباً إلى التنمية الخلقية ، ولكن هذا
يحدث عادة من خلال تنظيمات ييشية ، مثل المنافسة للحصول
على مكافآت ، والطقوس الوطنية ، والتنظيمات المفروضة بدقة .

٢-٣ تحديد الأهداف :

٢-١٣ الأهداف التوعوية في نطاق هذا الإطار ، يصفها المربي (أو
سلطة عليا) ، وتفرض على التلاميذ .

٣ - مضمون المنهج :

٣-١ التنظيم العام .

٣-١١ يتكون المضمون من مختارات من الفنون والعلوم ، أى العلوم
الطبيعية ، والعلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية ، والمواد
الشكلية (الرياضيات والنحو والمنطق) .

٣-١١١ يمكن إجراء بعض التعديل عند الصفوف الابتدائية حيث
يبدأ الأطفال في هذا الوقت في إكتساب مهاراتهم اللفظية
والحسابية ؛ ولكن هذه المواد في جميع الصفوف الأعلى

يجب أن تدرس بانتظام وفقاً لنظام الحطة الداخلية لكل مادة (مثل الترتيب الزمني للأحداث في التاريخ ، ومن البسيط إلى المركب في قواعد اللغة) .

١١٢-٣ تشجع غالبية الفنون الأدائية (الموسيقى والرسم والتثيل والألعاب الرياضية الخ) (لتنمية الأخلاق ، والشخصية الممتنة) ، ولكنها تظل على هامش المنهج (أى أنها قلما تعطى تقديراً أو درجات مدرسية) . وقد تكون جزءاً من البرنامج الأكاديمي (D. I.) مثل التاريخ وعلم الموسيقى أو علم الجمال ... الخ .

٢-٣ مواد الدراسة :

١٢-٣ تتكون أساسياً من الكتب المدرسية الحديثة ، ويغلب أن تكون هناك كتب مرجعية إضافية .

١١٢-٣ المواد الكلاسيكية في المائة كتاب الكبرى التي أوصى بها « مورتيمر أدلر Mortimer Adler » .

٢٢-٣ قد تشمل دراسة المصادر ، أيضاً الأجهزة السمعية البصرية ، والقيام برحلات ميدانية إلى المجتمع المحلي ، ولكن حين تكون هذه المعينات أكثر فعالية في ترقية المعلومات عن المادة الدراسية بصورة تزيد عن العمل العادي في الفصل أو الواجب المنزلي .

٤ - الأنشطة التعليمية :

٤-١ الطرق الأساسية :

٤-١١ دراسة تأملية للأفكار الأساسية للسيطرة على المادة الدراسية المنظمة .

١١١-٤ تحفظ الأفكار الأساسية عن ظهر قلب ، وتنظم بالترتيب
ثم تستخدم في تحليل أعمق ، وتفسير وتركيب المادة
الدراسية المرتبطة .

١١٢-٤ يستخدم في بعض المواد نوع من حل المشكلات : يضع
المدرس المشكلة ويحددها ، ثم يعينها للتلاميذ ليقوموا بحلها .
٢-٤ أنشطة التلاميذ :

١٢-٤ كثيراً جداً ما يصنف التلاميذ ويلاحظون ويقرأون ويكتبون ،
وقد يضاف إلى ذلك الإلقاء والمناقشة والاستفهام ، وحل
المسائل التي سبق تحديدها والقيام بأعمال معملية وفقاً للدليل .
٣-٤ مكان أنشطة التلاميذ :

١٣-٤ قد مجرى الأنشطة السابقة أيضاً على نحو ملائم خارج الفصل
كما تحدث بداخله ، ولكن تتحقق أعظم قيمة تعليمية حين
تتركز هذه الأنشطة على أسئلة تدخل ضمن تكوين ومحتوى
الموضوع الذي يدرس ، بدلاً من تركيزها على التطبيقات
العملية أو المشكلات الاجتماعية الجارية .

٢٣-٤ يسمح بأنشطة خارج الفصل التي تعبر عن اهتمامات التلميذ
الاجتماعية والترفيهية ، عادة ، ولكن قلما تعتبر إسهاماً جدياً
للنهج الأكاديمي .

• - طرق التدريس :

١-٥ أنشطة المدرس :

١١-٥ معالم كبرى لدور المدرس ، تشمل إلقاء المحاضرات كتمكئة
للكتب المدرسية ، وعرض وسائل الإيضاح ومناقشة أفكار
التلاميذ ، وتشجيع أسئلة الاستيضاح وتنظيم الواجبات
والامتحانات .

٥-٢ حافظ التلاميذ :

٥-١٢ إذا وجد التلميذ متعة في دراسته ، فيعد هذا نتيجة ثانوية موفقة تستحق الترحيب ، ولكن يجب ألا تكون الهدف الرئيسي في اختيار المنهج .

٥-٢٢ يحتاج معظم التلاميذ إلى حافظ غريب (درجات مدرسية ، وجوائز شرف ، وامتيازات وتهديدات) لكي يدرسوا ما يجب أن يدرسوه ، ويبدلوا غاية الجهد ، وقد يستخدم المدرس المكافآت بحرية ، كما يستخدم العقاب .

٥-١٢٢ يعتبر الحافظ مساعداً للتعليم ولكن ليس جزءاً من الحصول على المعلومات المكتسبة

٥-٣ ضبط سلوك التلميذ :

٥-١٣ يضع المدرس عادة مستويات للسلوك المناسب ويفرض العقوبات ، ومع ذلك ، ففي بعض المواقف (كما هو الحال مثلاً في أثناء الامتحانات) قد يسمح للتلاميذ بالإشراف على القواعد المقررة ولإبلاغ المدرس بالانتهاكات ، بل ويوصون المدرس بالعقوبة المناسبة في بعض الأحيان ، ويجب أن يكون جو حجرة الدراسة هادئاً ومنظماً ودعياً للانتباه إلى العمل .

٥-٤ مراعاة الفروق الفردية :

٥-٤١ ربما يكون مضمون المنهج مختلفاً في الحكم بالنسبة للدارس السريع والمتوسط والبطيء ، ولكن التلاميذ في كل مجموعة يدرسون عادة نفس المواد في نفس الوقت .

- ٦ - اختبارات النجاح :
- ٦-١ التوقع الاساسى :
- ٦-١١ أن يكون الفرد قادراً على الاستشهاد والتفكير فى كل موضوع مدروس مثل المنخصص المبتدى .
- ٦-٢ العلاقة بالتطبيق :
- ٦-١٢ المعرفة تسبق العمل ، والمدرسة مسئولة فقط عن الأنشطة العقلية للمعرفة (إلا حين يكون التدريب على المهارة مرتبطاً بالمعرفة ، مثل الرياضيات ومعامل العلوم والإنشاء التحريرى
- ٦-١١٢ تعلم المعرفة على أنه تعليم ، وتعلم العمل على أنه تدريب .
- ٦-٣ مصادر واضحة :
- ٦-١٣ الامتحانات ، وبحوث نصف العام الدراسى ، والاختبارات الشفوية الموجزة . . إلخ عن المفاهيم والعلاقات الداخلية وطرق البحث .
- ٧ - النتائج المرتقبة :
- ٧-١ العادات المنظمة فى التفكير وحدة الذهن .
- ٧-٢ الاستطلاع العقلى وحب البحث والإخلاص للتلم مدى الحياة
- ٧-٣ الاستعداد لمواجهة مشكلات الكبار (فيما بعد) مع الفهم والتبصر
- ٧-٤ الفهم المنظم للخير والحق والجمال فى التراث الثقافى .
- النمط (ح . م) حل المشكلات
- توضيحات مقترحة (نماذج المدارس) :
- أ - بعض الفصول الأولية بالولايات المتحدة (أفلية) .
- ب - قليل من المدارس الخاصة المتقدمة فى الولايات المتحدة .
- ج - البرامج التجريبية فى تدريس العلوم بمدارس أولية منتقاه بالفلبين (أوراتا) .

و - التدريب الصناعي الممتد حيدر آباد ، بالهند .
ه - الاقتراحات التقدمية لمعظم واضعي نظريات المنهج بالولايات المتحدة .

مبادئ مميزة :

١ - مصادر المنهج :

١-١ اختيار نموذجي من المشكلات الجارية ، العامة والفردية التي يهتم بها الكبار والأطفال .

٢ - طبيعة الأهداف :

١٢ - القيم المطلوبة :

٢-١١ الأهداف العامة من التعليم تحددتها القيم الصحيحة للمجتمع ، وطبيعة عملية حل المشكلات ، ومثال ذلك ، أن مسئوليات التدريس تشمل :

٢-١١١ تنمية الكفاءة : في حلول المشكلات النامية من خلال التجارب في البحث عن حلول للمشكلات الشخصية والجماعية .
٢-١١٢ تعزيز الاهتمامات الفكرية ، والكفاءة من خلال تشجيع روح البحث عن السبب ، في جميع أنشطة التعليم (وليس فقط من خلال الموضوعات الخاصة) .

٢-٢ مدى التقدم المنشود :

٢-١٢ ترقية الكشف عن المتع المذهبة (وهو المبرر والمعزز لحل المشكلة)
٢-٢٢ تنمية مفاهيم الذات الديمقراطية والشخصيات الاجتماعية (وهذه حالة ضرورية لمواصلة حل المشكلة) .

٢-٣ تحديد الأهداف :

٢-١٣ تقرر الأهداف الخاصة في هذا الإطار بطريقة تعاونية ، وعلى وجه حاسم . بواسطة التلاميذ والمدرس بالتبادل (بدلاً من إعانتها لهم عن طريق السلطة العليا) .

٣ - مضمون المنهج :

٣-١ النظام العام :

٣-١١ يخصص قدر كبير من الوقت لمجالات كبرى من المشكلات -

الأسرة ، والعمران ، والترفيه ، والمهنة ، والاستهلاك والصحة . . . إلخ ، فهذه المجالات تدخل المنهج لا كمضمون يدرس ، بل ككيثات منظمة ، لحفز اهتمامات جادة ، ولكي تكون ذات نفع بوصفها موارد ممكنة للتلاميذ حين يواصلون مثل هذه الاهتمامات .

٣-١٢ قلما يكون تعليم مادة منظمة نقطة بداية (إلا في حالة الشبان

الصغار الذين يرون في مثل هذه الدراسة مشكلتهم ، هم ، التي يحلونهم بأنفسهم) ومع ذلك فبعد تجارب حل المشكلات العويصة باستخدام مواد من العلوم السائدة (كموارد تاريخية مثلا ، أو مواد كيميائية أو مواد نحوية) ، فإن الأغلبية الكبرى من التلاميذ فيما يعتقد ، ستبحث في النهاية عن السيطرة على العلم نفسه .

٣-٢ مواد الدراسة :

٣-١٢ تتميز مصادر الدراسة المستخدمة بما يلي : (أ) عدد كبير من

مراجع المواد (ب) استخدام واسع للبيئة خارج الفصل

(ج) الاحتفاظ بكمية كبيرة من موضوعات الدروس .

د كوحدات مصدرية ، يمكن استخدامها كلما احتاج إليها مقرر

التلاميذ الدرامي لحل المشكلات .

٤ - تعلم الأنشطة :

٤-١ الطرق الأساسية :

٤-١١ حل المشكلة بوصفها متضمنة لجميع الخطوات التالية :

٤- ١١١ المرور بخبرة مباشرة بموقف غير ثابت (مخير ومثير للاهتمام)

٤- ٢١١ تحديد المشكلة (وضع الهدف) :

٤- ٣١١ جمع البيانات ذات العلاقة بالموضوع (من الكتب

والمحاضرات والملاحظات والمقابلات الشخصية والرحلات

الميدانية الخ) والتعميمات من الخبرات الماضية .

٤- ٤١١ ترتيب البيانات بطريقة يستفاد منها (مثل الافتراضات

التي نخضع للاختبار) .

٤- ٥١١ محاولة الحلول الفرضية للمشكلة ، (أى الطرق الواقعية

للوصول إلى الهدف) .

٤- ٦١١ استخلاص النتائج والتعميمات (فى ضوء الخبرة الناتجة عن

الرصد وخيبة الأمل) .

٤- ٢ أنشطة التلاميذ :

٤- ١٢ بالإضافة إلى الاستماع والقراءة والكتابة والتعميم ؛ فإن عملية

حل المشكلة تتطلب أنشطة متميزة للتلاميذ مثل تعيين مواضع

المشكلات وتحديد ها ، والعمل فى لجنة ، وكذلك المشروعات

الجماعة والأنشطة المنتظمة فى المجتمع والتجريب العملى للأفكار

٤- ٣ مكان أنشطة التلاميذ :

٤- ١٣ منشأ الفهم فى حل المشكلة يتأتى عن ممارسة دماذا ، وكيف ،

و د لماذا ، فى العلاقات الوظيفية (الإيجابية) ولا يمكن بل

ولا يجب لهذا النوع من النشاط ألا يقتصر على حجرة

الدراسة أو حتى على أرض المدرسة ، بل يمتد إلى حد بعيد ،

إلى البيت والمجتمع .

٤ ٢٤ تعبر الأنشطة خارج الفصل كالحكم الذاتى للتلاميذ والأندية

المدرسية والشئون والاجتماعية ، ذات شأن تعليمي مثل أنشطة داخل الفصل ، فهي لذلك مصدر ممتاز لأنوع معينة من المشكلات موضع الحل .

• - طرق التدريس :

١-٥ أنشطة المدرس :

١١-٥ المفهوم عن التدريس أنه حفز وتوجيه لتساؤل التلاميذ . ومن ثم فينبغي توجد فرص مناسبة للمحاضرات وللمناقشات تحت توجيه المدرس فإن معظم وقت المدرس ينقضى في جمع البيانات ، والبحث عن المصادر ، وتنظيم البيئة ، واقتراح البدائل ، والمساعدة والاجرائية والنقد والاستفسار .

١١١-٥ يحتفظ التلاميذ بالمسئولية النهائية في تحديد المشكلات المطلوب حلها ، وإن كان المدرس يحفز اهتمامات جديدة ، ويطرح بدائل ، وينتقد اختيار التلاميذ .

٢-٥ حفز التلاميذ :

١٢-٥ في ضوء الخطوات السابقتين لحل المشكلات يكون الحافز داخلياً أكثر منه خارجياً . والمتعة المصاحبة هي الهدف الطبيعي والنتيجة المرتقة لحل المشكلة .

٢٢-٥ من المعتقد أن أهداف التلاميذ تصبح جزءاً من المعرفة التي تعلم (مثل نوع الحافز الذي يفرى التلاميذ بمعرفة ما يتعلق بالتغذية ، فيصبح جزءاً من اتجاهاتهم عما يعرفونه عن التغذية) .

٣-٥ السيطرة على سلوك التلاميذ :

١٣-٥ معظم قواعد حجرات الدراسة مهيأة على وجه تعاوني في ضوء المشكلات التي تجرت وفرضت في رفق عن طريق قادة التلاميذ المنتخبين في معظم الأحيان .

٢٣-٥ يتخذ موقف عملي إزاء حركات التلاميذ وضجيجهم ، ويرغمهم على مراعاة مشاعر الآخرين مراعاة عادلة .

٣٣-٥ إن مراجعة التنظيمات التي كثيراً ما تحدث ، تعتبر بمثابة فرص إضافية لحل المشكلات البارزة .

٤-٥ مراعاة الفروق الفردية :

١٤-٥ ربما يختلف مضمون المنهج في النوع والكم وفقاً للاهتمامات والمواهب التي تمتاز بها مجموعات التلاميذ المختلفة في الفصل .

٢٤-٥ وما دامت تشجع أحياناً أهداف التلاميذ (مثل استخدام متحدث واسع الحيلة وتقييم التقدم) فإن معظم التلاميذ في الفصل يفعلون نفس الشيء في نفس الوقت .

٦ - اختبارات النجاح :

١-٦ التوقع الأساسي :

١١-٦ تعزيز قدرة التلميذ على التعرف على المشكلات الجديدة وتحديد حلها وكذلك تعزيز فهمه المنظم للتدريبات التي سبق أن استمد منها الوسيلة الأساسية لحل مشكلاته .

٢-٦ العلاقة بالتطبيق :

٢١-٦ تتأيد المعرفة بالأداء ، ولا انفصال بين المعرفة والعمل .

٢٢-٦ ما يعرفه التلميذ هو ما يستطيع في الواقع أن يعمل (ويشمل الإلقاء مضبوطاً ، وكتابة بحوث مقبولة ، وكذلك اختيار غذاء مخزن أو كتابة التماس إلى مجلس المدينة لإجراء تغييرات في نظام المرور) .

٣-٦ داليل النجاح :

١٣-٦ الحد الأدنى من استخدام اختبارات الورقة والقلم ، واستخدام مواقف حقيقية لمشكلاته مصغرة .

٧ - النتائج المرتقبة :

٧-١ التهذيب الذاتى المستفاد من التغلب على العتبات الطبيعية ، إلى الحل المرضى لمشكلات الفرد الخاصة .

٧-١١ تعزيز الثقة بالنفس ومسئولية التوجيه الذاتى .

٧-٢ التحمس للتجديد والإبداع ، ونوعية الفروق بين الأشخاص .

٧-٣ الاستعداد والقدرة على مواصلة البحث فى مشكلات مجتمع متغير .

٧-٤ الموقف العملى الواضح لإزاء القيم والمستويات والقواعد والحق .

٧-١٤ النظر إلى التقاليد والماضى كمصادر أساسية لحل المشكلة الحاضرة والتخطيط للمستقبل .

اختبار صدق ودلالات الأنماط التعليمية

إلى هنا تمثل الأنماط التعليمية الأربعة تركيبات نظرية إلى حد بعيد ، وهى مستمدة بطبيعة الحال من الممارسة ، وكذلك من معتقدات عدد كبير من المدرسين ، ولكن ليس بين الأنواع ما يحتمل الشعور عليه فى شكله الخاص فى أى نظام مدرسى ، أو حتى فى أى حجرة دراسية ، والمقصود بها أن تكون بمثابة مقاييس للتعرف على الاتجاهات المختلفة تعرفاً ذات معنى عند التطبيق التعليمى ؛ وصلاحيه الأنواع الأربعة أقرب إلى المنطق فى هذه المرحلة من تفكيرنا ، منها إلى الجانب التجريبي ، ولكنها كجميع النظريات ، يمكن أن ترشدنا إن ما سنبعث عنه فى بحث لاحق .

وستكون الخطوة التالية فى برنامج بحث منظم ، هى اختبار صدقها اختباراً تجريبياً ، ثم الكشف عما إذا كان كل نوع متصلاً اتصالاً واضحاً بمجموعة متنوعة من العوامل الخارجية الكبرى التى تحتاج إلى إجابة تشمل الآتى :

١ - ما مدى مطابقة هذه الأنواع من التعليم للبرامج التعليمية فى مختلف

هل العالم ؟ والإجابة على هذا السؤال تختبر فائدة هذه الأنماط . وإذا أمكن أن تكون مفيدة ، إذا كانت صادقة ، فإن السؤال التالي يصبح ملائماً ..

٢ - ما مدى صدق مطالب كل نمط من الروابط الوظيفية ، بين وسائله المفضلة وغاياته التي يمارسها ؟ ولو سلمنا بأن هذه العلاقات ذات ترابط منطقي ومقبولية ، فهل تعمل بنجاح من الناحية التجريبية كالمتوقع منها ؟ وهل ينتج حقيقة مضمون المنهج وطرق التعليم التي ينصح بها ، النتائج المتوقعة ؟

٣ - هل هناك عوامل قليلة حاسمة في كل نمط ، تميزه عن الأنماط الأخرى ، في وضوح يماثل الوضوح الذي تحدثه على الأقل الأوصاف الكاملة الآن ؟ وإذا أمكن التعرف على عدد قليل من العوامل (مثل الطريقة الأساسية للتعليم التي تحظى بالاعتراف أو مصدر مقاييس الحكم على النجاح ، أو العلاقة بين المعرفة والتطبيق) بحيث تكون حين تؤخذ جملة مفاتيح ثابتة وواضحة للطابع الكلي للنمط التعليمي ، فإنه يمكن توفير الكثير من الوقت ، ويمكن تبسيط إجراءات تصنيف المدارس في إقليم معين إلى حد بعيد .

٤ - بأي الطرق يمكن إظهار التقارب بين المدارس على المستوى الإقليمي برمته وبين الأنماط التعليمية التي أفصحناها ؟ يتطلب هذا السؤال استطلاع الأساليب الخاصة باختيار ملاحظين متخصصين وتوحيد معايير ملاحظاتهم ، وتقدير أحكامهم تقديراً كياً .

٥ - أي الظروف التعليمية ذات تأثير خاص في التعجيل أو الإبطاء بالعملية الفعالة في كل نوع من التعليم عند التطبيق الحقيقي ؟ ويدعو هذا السؤال إلى استقصاء تجريبي لتحديد الظروف الضرورية للتدريس والتعليم ، داخل كل نمط مع تحديد سلسلة من المتغيرات الخارجية أيضاً . ويمكن أن يكون الاهتمام داخل الأنماط بنتائج طرق الحوافز المختلفة ، أو شتى أساليب النظام بحجرة الدراسة أو مختلف أنواع شخصيات المدرسين . ويمكن أن

تشمل المتغيرات الخارجية المتغيرات الاقتصادية والسياسية والثقافية التي ترتبط غالباً بتنمية كل نوع من أنواع التعليم والمحافظة عليه .

٦ - أى السمات فى مجتمع ما ، تبدو مرتبطة بما يوحى بعلاقات سببية مع مدارس من طراز متميز تأسست منذ عهد بعيد ؟ إن اتجاه الاستفسار فى هذا السؤال على عكس السؤال السابق . وبالرغم من أن أسباب سمات المجتمع متعددة وذات علاقات معقدة ، فإن الذين يخططون للتعليم بحاجة إلى معرفة ما إذا كان قيام نمط متميز من التعليم لفترة طويلة فى مجتمع معين ، يعزى إلى التغير الاجتماعى بوصفه سبباً رئيسياً أو مساعداً أو مزخرفاً .

الأبعاد البارزة التى تختلف فيها المجتمعات الوطنية

فى حين أننا يجب أن نعتمد فى الإجابات على الأسئلة السابقة على الدراسة التجريبية الدقيقة ، فنحن بحاجة إلى افتراضات لتوجه البحوث . وتتم مجموعة من الافتراضات بالعوامل الاجتماعية والثقافية ، وهى الأوثق اتصالاً باستخدام التعليم فى التنمية القومية ، ولكن قبل صياغة هذه الافتراضات نحتاج إلى أن نوجد بعض الأبعاد البارزة التى تختلف حولها المجتمعات الوطنية ، وبخاصة تلك المجتمعات التى يغلب أن تؤثر فى مختلف أنواع التعليم أو تتأثر بها ، ونقترح فيما يلى بعض أمثلة من هذا النوع الهام من الاختلافات الوطنية . -

١ - د من ، اقتصاد العمل اليدوى السائد فى الريف د إلى ، اقتصاد الحضر التكنولوجى .

٢ - د من ، مقاومة الثقافة للتغير التكنولوجى د إلى ، التلطف الثقافى للتقدم التكنولوجى .

٣ - د من ، التجانس الثقافى د إلى ، التباين الثقافى (ويشمل التكوين العنصرى والعرقى ، وكذلك تعدد النظم الاقتصادية والأديان والطبقات ... الخ) .

- ٤ — و د من ، الالتزام بالنمطية الثقافية ، إلى ، الالتزام بالتنوع الثقافي .
- ٥ — و د من ، الطبقة الاجتماعية الجامدة ، إلى ، الطبقة الاجتماعية السائلة .
- ٦ — و د من ، السلطة السياسية المركزية جداً ، إلى ، السلطة السياسية اللامركزية جداً .
- ٧ — و د من ، الحكم الأوتوقراطي (المطلق) في التعليم ، إلى ، الحكم الشعبي في التعليم .
- ٨ — و د من ، الاهتمام بتعليم الصفوة الممتازة وحدهم ، إلى ، الاهتمام بتعليم الجماهير .

علاقات أنماط التعليم الافتراضية بهذه الأبعاد

إذا كانت أنواع التعليم الأربعة التي أجمعنا فيها القول آنفاً ، تتحول بحيث تصبح على درجة هائلة من الصلاحية العملية في الأوضاع الوطنية ، فيمكن عندئذ مباشرة الدراسات عن علاقاتها المميزة بالمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية مثل المتغيرات الثمانية التي سجلناها آنفاً ، والمجموعات التالية من الافتراضات ليست إلا مجرد تكهنات مستمدة من انطباعات غير منظمة ، ولكنها معقولة ، وربما تكون موحية بمجموعة غنية من الافتراضات التي يمكن أن ترشد إلى بحث يجري فيما بعد عندما تتطور أولاً النظريات المعرفية .

[النمط أ - استذكار] التعليم بالاستذكار :

ليس المقصود بهذا النوع من التعليم إنتاج رجال قادرين مفعمين بالانشاط في حياة المجتمع الاقتصادية والسياسية ، بل الاهتمام الأول لهذا النوع هو التنمية الداخلية للعقل ، وعلاقته بعالم العمل تكون في الغالب بمثابة ستار أو سياج لا بد من اختياره قبل أن يقبل الشخص في وظائف ذات مسئولية ،

ومن ثمة يجب ألا يعتبر هذا التعليم إسهاماً وظيفياً يمكننا لأداء الشخص في الحياة العاملة .

افتراضات مبدئية :

١ — هذا التعليم مفيد في تعليم الجماهير للحفاظ على معتقداتهم وتاريخهم وآدابهم .

٢ — وهو مفيد في تعليم الجماهير الطاعة واحترام الماضي والتوافق الفكري والاهتمام بالكبار .

٣ — إذا كان الاستذكار الناجح دالة لمجهود ومشاركة أكثر منه لقدرة فطرية ، فإن نمط التعليم (١) للجميع ، يروق للناس عامة بوصفه داعية إلى المساواة في النشاط ، وهو يمنح فرصة متكافئة للتعليم الأرقى ، ومن ثمة يؤيد الحراك الاجتماعي الرأسي ، حين يكون التعليم دالة أساسية للعمل والوضع الاجتماعي .

٤ — إذا كانت الصفوة الممتازة فقط هم الذين يتلقون التعليم الرسمي ، فإن النموذج (١) يلائم التقاليد الراقية لهذه الطبقة ، بل وفي طاقة جميع أطفال الصفوة أن يبرعوا فيه .

٥ — ليس لهذا التعليم إسهام مباشر في تنمية القادة أو المستهلكين للتغير التكنولوجي ، وقد يخلق مقاومة ضد التقدم التكنولوجي .

٦ — وهو مفيد في التعليم الجماهيري ، ليجعل المجموعات المتباينة أكثر تجانساً (سياسة دبوقة الإنصهار) ، ويغلب ألا يساعد على تعدد الثقافات .

٧ — هو أقل الأنماط مطالبة بإعداد المعلم ، ومن ثمة فهو أسهل نمط يمكن تزويده بالمدرسين المناسبين .

٨ — لا يحتمل أن يصبح المدرسون ولا التلاميذ ناقلين للنظام الاجتماعي القائم نتيجة لنمط التعلم بالاستظهار .

- ٩ — وهو أقل الأنماط الأربعة تكلفة لأنه لا يحتاج إلا للقليل من المواد التعليمية (ولا يحتاج إلى إعداد المعلم إعداداً طويلاً) .
- ١٠ — وهو يلائم السلطة السياسية شديدة التركيز ، والسلطة السياسية الممثلة في الامركزية .
- ١١ — وهو يلائم على السواء السيطرة الأوتقراطية في التعليم كما يلائم السيطرة الشعبية على التعليم المدرسي .

١٢ — وهو يتكيف بسهولة مع الفروق الفردية الكمية (سريع التعليم وبطئ التعليم) ، ولكنه يميل إلى تجاهل الفروق الفردية النوعية (في الاهتمامات أو المواهب الخاصة) . ومن ثمة فهو فعال في الحصول على نتائج موحدة لمجموعات المتجانسة من التلاميذ ، وهو غير فعال في الحصول على نتائج متنوعة مع مجموعات التلاميذ غير المتجانسة .

التعليم المدرسي وفق النمط التدريبي (ت)

يقصد بهذا النوع من التعليم على وجه الخصوص إعداد الشخص للحياة العملية ، سواء في السلوك الأخلاقي أو السلوك المدني أو الأداء الوظيفي .
ويلم الشخص المدرس ببعض الفهم الخاص بما ينوي عمله ، ولكنه التأكيد ينصب على الأداء الماهر ، فهو قد يفهم الواجب ، ولكنه لا يفهم المهنة ، وقد يفهم اقتصاديات عمله ولكنه لا يفهم اقتصاديات سوق العمل .
افتراضات مبدئية لهذا النمط التعليمي :

- ١ — بالنسبة لتعليم الصفوة الممتازة ، تكون الكفاءة في تعليم الجوانب غير العقلية مثل التهذيب الخلقى (كما هو الحال في المدارس العامة بإنجلترا) والمهارات الرياضية والخطابة العامة ، والآداب العامة (الإنبكية) .
- ٢ — وهو في أحسن الأحوال ، ينمى اتجاهات الدقة والإخلاص للنماذج والمستويات الراقية من البراعة في العمل .

٣ - وحين يطبق على الإعداد المهني ويعطى كبديل للتعليم المدرسي العام ، فإنه يجتذب الجماهير لتوجيهه العمل (ومع ذلك يمكن أن تكون هذه الجاذبية العملية أكثر من عامل مقاوم لاختلال التوازن بسبب الإغراء الذي تضيفه هيئة التعليم المدرسي ، والوظيفة ذات المظهر الحسن وبخاصة إذا كانت مصحوبة بالنقطة الأخيرة على المستوى الشعبي .

٤ - ييسر الحراك الاجتماعي الرأى من الطبقة الدنيا إلى الوسطى ، أى من العمل فى الوظائف التى لا تتطلب مهارة أو شبه مهارة ، إلى العمل فى وظائف تتطلب مهارة وأعمالا تجارية .

٥ - ويعتقد فى معظم الأحيان إنه يحط من قدر الإنسان اجتماعياً . لأنه ينطوى على كثير من الاستخدام العملى للمهارات البدنية ، وقليل جداً من الأفكار والتجريدات .

٦ - يقترن بوجه عام ببرامج مهنية تنهى التعليم فى سن صغيرة ، ويتجنب أطفال الصفوة المميزة عادة مثل هذه البرامج ، فى حين أن الأطفال الذين ينتمون إلى الطبقة العاملة يملأون هذه البرامج ، ومن ثمة ينتج هذا النمط فى الواقع تعالماً منعزلاً بسبب الوضع الاقتصادى .

٧ - قلما ينتج هذا النمط قادة مجديدين فى التغير التكنولوجى ، وقد يستخدم المنتهون منه لتدريب آخرين على أنواع ثابتة من الأدوار الجديدة فى النظام الاجتماعى الناشئ ، ومن ثمة فإن التعليم وفق النمط (تدريب) - يمكن أن يبرز المهارات المهنية المطلوبة ومواقف المستهلكين من خطوات التقدم التكنولوجى ، ولكن بدون أن يوفر للمجتمع الجديد الفهم والتوجيه عن طريق من يتلقون هذا التدريب .

٨ - يحتمل أن تكون الطريقة الأقوى فعالية فى الوصول إلى نتائج سريعة فى المعرفة الأساسية بالقراءة والكتابة والعادات الصحية وطريقة الانتخاب ... الخ وبخاصة فى تعليم الكبار .

- ٩ — مفيد في التعليم الجماهيري لتحويل المجموعات غير المتجانسة إلى مجموعات أكثر نجاساً (سياسة بوتقة الانصهار) ويستبعد أن يعزز تعدد الثقافة ، وبالرغم من أنه يمكن أن يوفر الحد الأدنى من التجانس المطلوب للتعدد الثقافي .
- ١٠ — يتطلب عادة مدرسين ذوي خبرة عملية بالعمل في المجالات التي يدرسونها . ومن ثمة فإن اختيار المدرس يكون عادة في تنافس مباشر مع العمل في هذه المجالات الأخرى .
- ١١ — لا يحتمل أن ينتقد المدرسون أو التلاميذ النظام الاجتماعي القائم نتيجة للنمط (ت) التعاملي (إلا حين تكون البطالة بين المتخرجين المدرسين ذات نسبة عالية) .
- ١٢ — يمكن أن يكون من أكثر أنواع التعليم الأربعة تكلفة في تنفيذه بسبب المواد الاستهلاكية الهائلة والتجهيزات الضرورية التي يتطلبها .
- ١٣ — أسهل نوع من التعليم إذا حكمنا على أساس نتائج قيمته الاقتصادية القابلة للقياس .
- ١٤ — أسهل نوع من التعليم يمكن اعطاؤه لغير المهنيين التربويين لاختيار محتويات المنهج . ويمكن اختيار بعض أنشطة الكبار وتحلل إلى المهارات والمواقف الضرورية التي يجب أن يتعلمها التلاميذ ؛ ويمكن تقسيم كل مجموعة من المهارات إلى عناصرها الأساسية لمعالجة كل واحد على حده .
- ١٥ — النمط (ت = تدريب) من التعليم هو أحد النمطين (والآخر هو النمط د ح . م ، = حل المشكلة) الأكثر تعرضاً للتقييم والنقد العلمي ؛ فاشترك الجمهور يمكن أن يتراوح بين التعاون والتدخل .
- ١٦ — يحتمل أن يلائم إلى حد ما السلطة الأوتوقراطية في التعليم أكثر مما يلائم السلطة اللامركزية الشعبية في التعليم .

١٧ - نمط التعليم (١) يشبه النمط (ت) في أنه يتكيف بسرعة مع الفروق الفردية ، الكمية ، (بطيئى التعلم وسريعة التعلم) ، ولكنه يميل إلى تجاهل الفروق الفردية ، النوعية ، (في الاهتمامات أو المواهب الخاصة) ، ومن ثمة يكون له فعالية في الحصول على نتائج موحدة القياس مع المجموعات المتجانسة من التلاميذ .

نمط التعليم ت . ع (التنمية العقلية) :

يركز هذا النمط من التعليم على معرفة موضوع الدرس الذى تنظمه فروع المعرفة (كالجغرافية والتاريخ والنبات) والمهارات الأساسية (القراءة والهجاء) ويتكون مضمون المنهج فى جملة من مفاهيم وعمرميات ونظريات ومعرفة وينتظر من التلاميذ استظهار الافكار الأساسية وترتيبها على وجه منطقي ، ثم استخدامها تأملياً فى تحليلات وتفسيرات أخرى لمادة الدرس . والمطلوب من هذا التعليم أن يكون صالحاً لكل التلاميذ القابلين للتعليم ، لأنه يعطيهم بعض الإلمام بالموضوعات المنظمة التى تشكل أساساً كل المعرفة وينهض كذلك بتفكيرهم ويرتبه .

افتراضات مبدئية :

١ - يتميز الحريجون الناجحون للتعليم القائم على تنمية العقل بالآتى :
(١) الاهتمامات العقلية الأكاديمية (ب) الاهتمام بالبحوث (ج) الاعتماد الدافعى للمكافآت كحوافز خارجية .

٢ - يحتمل أن يصبح ما بين ٢٠ و ٣٠ فى المائة من الأطفال العاديين شغوفين بتعلم هذا النوع من المعرفة لذاتها ، أما بقية من هم فى سن الدراسة من السكان ، فلا يرون منه عادة فائدة تذكر ، ومن ثم يحتاجون إلى دافع خارجى نحو هذا النوع من الدراسة .

٣ - تعليم التنمية العقلية (ت . ع) يمكن أن ينتج نسبة كافية من القادة

إذا كانت الطبقات العليا التي لها حق الالتحاق به تحتوي على عدد كاف من الأطفال الذين يستطيعون الاستفادة منه ، ولا يلائم هذا النوع من التعليم تعليم الجماهير ، لأنه إما أن يؤدي إلى معدل عال من التسرب ، إذا حوُفظ على المستوى ، أو يتحول إلى تعليم من النمط (١) أى الاستذكار حتى يستطيع أن ينجح عدد أكبر .

٤ - عندما تكون العقبات الاقتصادية متساوية ييسر هذا التعليم الحراك الاجتماعي الرأسى للتلاميذ الذين يملكون لإحدى الخصائص المشار إليها فى رقم (١) .

٥ - وبما أن منهج التعليم من النمط ت . ع = (التنمية العقلية) يوضع مقدماً ، فإن الفرصة التعليمية المتساوية تميل إلى أن تكون فرصاً تعليمية متعائلة .

٦ - إن تزويد هذا النمط من التعليم بالمدرسين ، وبخاصة فى مستويات المدارس الثانوية والعالية ، يكون باجتناب معظمهم من بين أولئك الطلبة الذين يجيدون موضوعاً لذاته ، ولكنهم فى الغالب ليسوا مهتمين بتطبيقاته العملية (وهى خاصة يشتركون فيها مع مدرسى نمط التعليم (١) .

٧ - لما كان هذا النمط من التعليم يهدف إلى الفهم أكثر من تنمية المهارات العملية ، فيتبع ذلك افتراضان :

(١) إن التأثير العملى فى كفاءة الخريجين (أو المنتهين عن المدرسة) فى الأنشطة الخاصة بالكبار ، مثل السياسة والوظائف والاستهلاك والتوافق العائلى والترفيه يصعب التعرف عليها ، إن لم يكن مستحيلاً خلال السنوات العشر الأولى التالية لتترك المدرسة (وليس معنى هذا إنكار أن كثيرين من أمثال هؤلاء الخريجين سيكون لهم اختيار الوظائف ، وقدرة أكبر على كسب المال لمبررات تتعلق بالمكانة والاعتبار ، ولكن هذه المبررات ترتبط بدراستهم الأكاديمية من الناحية الوظيفية .

(ب) ولما كان هذا النمط من التعليم يبلغ أهدافه من خلال واجبات حجرة الدراسة التي تحتاج إلى قليل جداً من التدريب المباشر على الأنشطة الكبرى في حياة الكبار ، فإن السلطات تعرف أن الأمر يحتاج إلى أن يعقبه تدريب عملي كثير قبل أن يكون الطالب مؤهلاً للوظيفة أو الأداء الناجح في الأنشطة الملائمة للكبار .

٨ - ويتطلب نمط التعليم ت . ع (التنمية العقلية) ، حرية الاستفسار العقلي والمناقشة ، ولكن هذا التعليم قلما يكون الوسيلة لإنتاج نقاد للنظام الاجتماعي القائم .

٩ - ويشترك مع نمط التعليم ا (الاستذكار) في ميزة وجود علماء (أساتذة الكلية) لهم سيطرة عالية على المنهج .

١٠ - يقاوم بشدة ، الدعاية لفوائد التعليم ، حتى إذا كان يستطيع التكيف بسرعة مع نظام مدرسي أو توقيراطي .

النمط التعليمي ح - م (حل المشكلات) :

إن التعليم من خلال حل المشكلة ، يفهم المشكلة على نطاق واسع كأي إشباع مرغوب فيه ولا يمكن الحصول عليه لمجرد الرغبة في ذلك ؛ ويعتبر اهتمامات التلاميذ ضرورية - وإن كانت غير كافية لتوجيه بناء المنهج ، ويصر على أن المعلومات تستمد من العمل فقط وفقاً للأفكار ، ويؤكد أن الأفضل أن يكون التضلع في مادة الدرس هو النهاية وليس نقطة البداية في التعليم السليم ؛ ومن ثمة يطالب بأن تكون الطريقة العامة لهذا النوع من التعليم جذابة ، وأن تكون في نفس الوقت ملائمة لمجالات قدرة التلاميذ في جميع مستويات الصفوف المدرسية .

افتراضات مبدئية :

١ - التعليم الناجم عن الدافع الحقيقي لحل المشكلة أطول بقاء وأوسع نطاقاً في التطبيق من التعليم الناتج عن دافع خارجي .

- ٢ — تعليم حل المشكلة هو النوع الذى يحتمل إلى أبعد حد أن ينتج أناساً عمليين وناقدين للنظام الاجتماعى دون التجاء إلى دعاية .
- ٣ — يغلب أن يكون هذا النوع من التعليم ، بسبب طبيعته العملية ، وبسبب إغرائه الاهتمامات فى وقت معاً ، إعداداً للتغيير المتواصل ، وأقل ما يكون احتمالاً أن ينتج لمجتمع صناعى متمدين شاباً ينفر من قيم هذا المجتمع واهتماماته .
- ٤ — يشجع التماثل فى طريقة ، التعرف على المشكلات وحلها ، ولكنه يشجع التباين (تعدد الثقافات) فى الأذواق والمقاييس والمثاليات .
- ٥ — وبحكم طبيعة عملية حل المشكلة ، يشجع التجديد والتنوع الإبداعى إلى حد بعيد ؛ لا بين التلاميذ فحسب ، بل وبين المدرسين أيضاً ، ومن ثم فإن هذا النوع من التعليم ، أقل ما يمكن التنبؤ به فيما يتعلق بالمعرفة المعينة التى سيحصل عليها التلاميذ ؛ ولكن يغلب على الظن أنه النوع الذى ينمى الفهم العقلى والاختبار البقدى فى جميع نواحي العيش والمهن والاستهلاك والسياسة والزفيه وشئون الأسرة والدين ... الخ ...
- ٦ — يواجه صعوبة أكبر من جميع أنواع التعليم الأخرى فى الحصول على المدرسين المقتدرين ، ما دام يطلب مدرسين لديهم من الخبرة العملية بقدر ما لدى المدرسين فى نمط التعليم التدريبى (ت) مع دراسة علمياً أغر من أولئك الذين هم فى تعليم التنمية العقلية (ت . ع) .
- (١) نظراً لتزايد الطلبات على المدرس كلما تقدم مستوى التعليم المدرسى ، فإن معظم الأمثلة على التعليم القائم على حل المشكلات (ح . م) تحدث فى الصفوف الأولية .
- ٧ — هو النمط الأكثر احتمالاً فى الكشف عن كل المبدعين والمستهلكين الأكفاء فى التغيير التكنولوجى .
- ٨ — أكثر الأنماط احتمالاً لتعزيز جانب المساواة بين الافراد والتركيب الاجتماعى المرن .

- ٩ — أكثر الأنماط احتمالاً في تعزيز عادات التعاون لمعالجة المشكلات الاجتماعية الكبرى . والاستمتاع بالتنافس في الأمور السطحية .
- ١٠ — تنزع إدارة المدارس نزاعاً قوياً نحو تجنب الاستبداد ، وتدعو إلى كثير من التشاور والمشاركة من جميع المدرسين والتلاميذ .
- ١١ — هو النمط الأكثر احتمالاً في الكشف عن سبل عدة القيادة ، ودورة القيادة ، وكل ذلك في اتحاد وثيق مع التابعين .
- ١٢ — يدعو إلى درجة عالية من التعاون والمشاركة من جانب الجمهور في تعيين المشكلات البارزة لدراستها وتوفير موارد المادة وتشجيع النتائج المكتسبة .

الموجز :

كان هذا الفصل تمريناً على بناء نظريات وتصورات لفروض . وكان الغرض من بناء النظرية جعل مفهوم التعليم الرسمي ، متغيراً أكثر مغزى في دراسات فوائد التعليم المدرسي الأربعة التي قدمناها إلى أن يكون لديها إثبات لدعائها المميزة على نحو تجريبي ، ولكن تماسكها المنطقي في الوقت نفسه يقدم لبحث العلم الاجتماعي متغيرات أفضل من الفكرة غير المميزة التي لدى التعليم . والغرض من تصور افتراضات لم يكن لإثبات خصوصية النظريات المعروضة فحسب ، بل ولحفز تكوين افتراضات بديلة أيضاً ، ولحفز جهود منظمة لتوكيد صحة أو فساد جميع الافتراضات من هذا النوع .

هذه مهام بحاجة إلى عمل جماعي ، أو مرين مهنيين وعلماء اجتماعيين ، هؤلاء جميعاً يمكنهم خلق علم تطبيقي في فوائد التعليم لتنمية الموارد البشرية والتدين القومي .