الفصل الثانى
التعلم الذاتى

- تمهيد.
- تحقيق حاجات المتعلم النفسية من خلال التعلم الذاتى.
- مفاهيم التعلم الذاتى.
- النمو الإنسانى والتعلم الذاتى.
- دليل لتخطيط منهج التعلم المستمر (التعلم مدى الحياة).

تمهيد :

- فرض التطور المعرفى والتكنولوجى متطلبات جديدة، على التعليم والتعلم، وعلى المعلم والمتعلم، تهدف تمكين الفرد من "استيعاب" مستجدات ومستحدثات العصر، مع حسن استخدامها وتوظيفها.
- تتسم الثقافة المعاصرة بالتغيير والتجديد فى شتى جوانبها، وذلك يحتم على التعليم أن يكون بالضرورة عملية مستمرة متواصلة، تنسحب إلى مدى الحياة كله، كما تفرض على التعليم، تعريف الفرد طرائق استخدام وتوظيف ما تعلمه بعد سنوات الدراسة فى المدرسة.
- فى ضوء التدفق المعلوماتى الذى يشهده العالم الآن، يوجد اعتراف متعاظم بأن التعليم كعملية Process، لا يتقيد بوقت معين Time- Bound، أو بمكان معين Place-Bound. وهذا ما أكدته، وأبرزت ضرورته، وأصلت مفاهيمه،الهيئات والمؤسسات واللجان التربوية، على المستويين: المحلى والعالمى.
- فى ظل التعليم المستمر مدى الحياة، يتمركز التعليم طول التعلم. بمعنى، يعادل مفهوم التعليم مفهوم التعلم، دون ما إعتبار لـ "أين" و "متى" و "كيف" يحدث التعلم. فالتعليم إذن تعلم مدى الحياة (Lifelong Learning).
- يتضمن التعلم مدى الحياة – بجانب اكتساب المهارات الأكاديمية والمادة الدراسية التقليدية – اكتساب المهارات المهنية والأسرية والاجتماعية، وإلى نمو التذوق الجمالى والأساليب التحليلية والمبدعة فى التفكير، وإلى تكوين الاتجاهات والقيم والمطامح الناضجة، وإلى استيعاب المعرفة المتقدمة والمعلومات المتعددة الأشكال، وإلى خلق اتجاه أصيل فى الفرد يحفزه إلى المعرفة وإلى السعى الدائب للحصول عليها ولاستخدامها على نحو أفضل. هذه الأنواع المختلفة من التعلم، ولا شك، تختلف بدرجة هائلة فى عمقها وتعقيدها، فى الوقت والجهد والنضج اللازم لتحقيقها، وفى درجة عموميتها ونوعيتها وقابليتها على الانتقال إلى مواقف جديدة، وفى قيمتها واستمراريتها. إلا أنها جميعاً تعمل على شحذ وإزكاء المقدرات الإنسانية والسلوك الإنسانى، بالنسبة للأفراد والجماعات على حد سواء.
- يقسم "فيليب كومبز" (١٩٧٣) Philip H. Coombs طرق ومصادر التعلم إلى فئات ثلاث، رغم ما قد يوجد بينها من تداخل ومن تأثير متبادل، وهى:

١ – التعليم الشكلى : Formal Education:

وهو النظام التعليمى الذى يبنى بطريقة هرمية ويتدرج عمريا، ويبدأ من المدرسة الابتدائية حتى الجامعة، ويتضمن بالإضافة إلى الدراسات الأكاديمية العامة مجموعة متنوعة من البرامج الفنية والمهنية المتخصصة.

٢ – التعليم غير الشكلى : Nonforma Education:

وهو أى نشاط تربوى "منظم" خارج النظام الشكلى القائم – سواء كان يعمل منفصلا، أو كونه أحد المعالم المهمة من نشاط أوسع – يقصد به خدمة أفراد خاضعين لعملية تعلم، ويتفق مع أهداف التعلم.

ولا تعتبر البرامج التعليمية التى يتضمنها التعليم غير الشكلى – رغم أنها منظمة بشكل معين – جزءً من النظام الشكلى. وفى بعض الأحيان تكون الطرق التعليمية المستخدمة فى البرامج غير الشكلية نمطية، شأنها فى ذلك شأن الطرق المستخدمة فى المدارس النظامية، وإن كانت تلجأ إلى استخدام طرق غير تقليدية تماما.

وعلى الرغم من اختلاف تعريفات التعليم غير الشكلى، ورغم أن البعض قد يعتبره تعليما خارج المدرسة Out- of – School Education، فإن هذا النمط من التعليم يتضمن أى نشاط تربوى: (أ) إذا كان منظما بوعى وبغرضية ويتم تتبعه بطريقة منظمة، (ب) وإذا كان يهدف إلى تيسير أنواع معينة من التعلم، (ج) وإذا كان لا يمثل جزءً متكاملاً من النظام التعليمى الشكلى.

من أمثلة التعليم غير الشكلى: مراكز رعاية الأطفال ودور الحضانة فى سن ما قبل المدرسة، البرامج المعادلة المدرسية لتقديم "فرصة ثانية" لأولئك الذين لم يحظوا بتعليم مدرسى أو تركوه فى سن مبكرة، فصول محو الأمية، المناشط خارج المنهج المدرسى مثل الكشافة والجماعات الرياضية والترويحية ومعسكرات العمل وغير ذلك.

وعليه، يحتضن التعليم غير الشكلى المكونات التعليمية لبرامج وضعت لخدمة أهداف واسعة للتنمية، وكذلك لخدمة أهداف أكاديمية (مثل محو الأمية).

٣ – التعليم اللاشكلى: Informal Education:

ويعنى حقاً تلك العملية المديدة التى بها يكتسب أى فرد اتجاهات وقيم ومهارات ومعلومات من الخبرة اليومية ومن المؤثرات والمصادر التعليمية فى بيئته: من الأسرة والجيران والأصدقاء، من العمل واللعب، من السوق والمعمل والمكتبة ووسائل الاتصال الجماهيرى وغير ذلك. فمن خلال التعليم اللاشكلى، مثلا، يكتسب الطفل حصيلة لفظية

هائلة من المنزل ومن الوسط المحيط به قبل أن يلتحق بالمدرسة، وتتعلم الإبنة رعاية الأطفال وأعمال المنزل من مساعدتها لأمها وملاحظتها لها، ويلتقط الابن مهارات وميول مهنية من والده، ويتعلم الأطفال والمراهقون الكثير من أقرانهم.

وعملية التعلم هذه فى معظمها تكون نسبيا غير منظمة. إلا أنها بكل تأكيد مسئولة عن قدر هائل من المعرفة والخبرة والمهارات والاتجاهات والقيم التى يتعلمها الفرد – وحتى الذى لقى قسطا هائلا من التعليم النظامى الشكلى – فى سنى حياته.

* فى إطار "نظام تعليمى مدى الحياة" يكون التعليم الشكلى وغير الشكلى واللاشكلى بمثابة عناصر تكمل بعضها البعض، وتدعم بعضها الآخر بطريقة متبادلة.

لذا ينبغى أن يقوم التعلم، فى هذه الأنماط الثلاث من التعليم، على تصور واضح وحقيقى للحد الأدنى من حاجات التعلم الأساسية. وبذا، تكون نقطة الانطلاق الصحيحة، هى الإجابة الدقيقة عن السؤال: (التعليم والتعلم ... لأجل ماذا؟). إذ فى ضوء الإجابة عن هذا السؤال، يتم تحديد الحد الأدنى لمجموعة الاتجاهات والمهارات والمعارف التى يحتاجها أى فرد فى المجتمع، لكى يحيا حياة منتجة فعالة يحظى فيها بالرضا عن نفسه وعن الآخرين. ويتمثل هذا الحد الأدنى فى الآتى:

- الاتجاهات الإيجابية، نحو: التعاون، والعمل المنتج، وتنمية القيم، ... إلخ.
- الإتقان الوظيفى للقراءة والكتابة والحساب.
- نظرة علمية وفهم أولى للعمليات والظواهر الجارية فى الطبيعة.
- معرفة المهارات الوظيفية اللازمة لرفع مستوى الأسرة ولتدبير الشئون الأسرية، بالنسبة للمناشط الصحية والثقافة والمادية ... إلخ.
- معرفة المهارات الوظيفية اللازمة لاكتساب موارد المعيشة.
- معرفة المهارات الوظيفية اللازمة للمشاركة المدنية فى المجتمع.

* يقوم التعليم اللاشكلى، فى جوهره، على التعلم الذاتى – أى على ما يبذله الفرد من جهد وقصد واعيين لأن يعلم نفسه بنفسه، ولأن يعرض نفسه للاستثارة: الثقافية والعلمية والمهنية والوجدانية والاجتماعية وغير ذلك ... بهدف توفير الظروف التى تضمن استمرار النماء والارتقاء. فالتعلم الذاتى، ضرورة حتمية تفرضها طبيعة الحياة المعاصرة، حيث لا تستطيع المدرسة منفردة الوفاء بمتطلبات التعليم والتعلم.

* ترتبط عملية التغير الاجتماعى الدائم بقيمة عليا يتطلبها التجديد، الذى زادت سرعته فى عصر العلم والتكنولوجيا. ولقد ترتب على ذلك تغيير دائم فى شتى مجالات المعرفة، كما صاحبه اشتداد التوتر بين الأجيال فى العلاقات الجمالية والأسرية والشخصية. ويكاد حاليا أن يدخل التجديد فى النشاط اليومى لكل فرد، محدثاً ثورة فى حياتنا الشخصية والعامة والسياسية والعملية، مما يجعلنا نشعر عن قصد أو غير قصد بضرورة أن نكون على صلة بتقدم الاختراع والإبداع والبحث، وأن نترجم التجديد من جهتنا إلى عمل وحركة، وخاصة بعد أن أصبح المجتمع يسير قدما إلى الأمام، وأصبح باب الثقافة مفتوحاً على مصراعيه. لم تعد المراهقة نهاية مرحلة النمو، بل أصبحت الحياة عملية نمو مستمر، ولم يعد الزمان أو المكان حائلا دون مواصلة الفرد لعملية التعلم، بعد أن أصبح التغيير فى المجتمع والثقافة، من الدعائم التى تشجعه على الاحتفاظ دوماً، بقدرته على التعلم.

أولا : تحقيق حاجات المتعلم النفسية من خلال التعلم الذاتى :

يتسم عصرنا هذا بسرعة الحركة والتغير المستمرين. إذ إن حجم المعلومات المتوافرة لنا قد تضاعف بشكل هائل وخرافى يعجز عن وصفه الخيال. كما، أن المعرفة التكنولوجية ازدادت، وستزداد أيضا فى المستقبل. كذلك فإن شكل الحرف والمهن تغير الآن عما كان عليه فى الماضى، وأصبح أكثر مرونة وقد يستمر فى هذا الاتجاه مستقبلا ما لم تحدث كوارث خارجة عن إرادة الإنسان، أو من صنعه، ترده إلى طبيعته الأولى ليمارس أعمالا أولية بدائية. وعلى وجه العموم، أصبح الفرد فى أمس الحاجة يوما بعد يوم إلى تحصيل قدر أكبر من المعلومات والمهارات من جهة، وإلى التكيف مع الأوضاع الجديدة باستمرار من جهة ثانية. وهذا يعنى، أنه لابد أن يستمر الفرد فى عملية التعلم على مدى الحياة، وذلك يقتضى بالضرورة تعريفه "بأساليب التعلم" إلى جانب تعريفه بالمعلومات والمهارات ويلقى ذلك على المدرسة عبئاً مضاعفاً. إذ أصبح دورها لا يقتصر فقط على تلقين مبادئ المعرفة فى الميادين المختلفة، إنما يمتد ذلك الدور إلى تعليم الطلاب المهارات التى تمكنهم من أن يقوموا بتعليم أنفسهم بأنفسهم.

ويعد التعليم الذاتى بأشكاله المتعددة، إحدى البنى التعليمية الجديدة، وذلك على الرغم من أنه يعد أقدم أشكال التعليم التى عرفها الإنسان. ولقد ظهر التعليم الذاتى بأشكاله المتعددة، نتيجة انهيار أو اندثار البنى التعليمية القديمة، بسبب التحرر من حدود

المكان والزمان والعمر كعناصر رئيسة للتربية. ويعنى التعلم الذاتى أن كل فرد فى مؤسسة ورابطة (نقابية أو سياسية أو ثقافية أو اجتماعية) لن تتوافر له فرص التعلم فحسب، وإنما سيستطيع أن يسهم بدور فى عملية التعليم ذاتها. ويمر التعلم الذاتى بمرحلة تطور سريعة ترجع إلى عوامل كثيرة، لعل أهمها: التطبيقات الحديثة لنظم الاتصال فى مجال التعليم، ومشكلات النمو الحضرى الذى لا ضابط له، وارتفاع تكاليف الانتقال، وضعف الصلة بين بنى التدريب والأنشطة المهنية، والنزوح من الريف إلى الحضر والهجرة من بلد إلى بلد، واستطالة أوقات اللاعمل. إن العوامل السابقة كانت وراء ظهور الأشكال الجديدة من التعلم الذاتى، وبالتالى كانت وراء الصورة الأكثر وضوحا لمفهوم التربية المستديمة. ولكننا نلاحظ الآن وجود قيود وعقبات تعترض سبيل التربية المستديمة، فتحول دون التوسع فيها. من هذه القيود والعقبات، نذكر ما يلى:

١ – العوائق الاجتماعية والقانونية التى تحول دون إصلاح نظم التعليم. فمثلا: انفتاح المدرسة على المجتمع الذى تخدمه، وإدخال العمل المنتج فى التعليم، وإضفاء طابع قانونى على فترة الانتقال بين التعليم والعمل، والاستفادة من خبرة العمل باعتبارها خبرة تعليمية فى الوقت نفسه، بمثابة عوائق تقف حائلا دون إصلاح حال التعليم ونظمه، لذا يجب التصدى بسرعة لهذه المسائل المهمة، لإيجاد الحلول المناسبة.

٢ – تحصر القوانين واللوائح، فى كثير من البلاد، التعليم فى المكان والزمان، وبذا تحول تلك القوانين واللوائح دون توفير التعليم فى أى مكان، ولأى فئة من فئات العمر. وعليه، تسير عملية اتخاذ التدابير اللازمة لإتاحة حق التعليم طوال الحياة وإعماله للجميع ببطء شديد. وأحيانا، لا يكون هناك وجود فى بعض البلاد لمثل الأمور التالية: تقديم المنح الدراسية، ومنح الأجازات الدراسية، وإعادة النظر فى معايير التقييم، وتطبيق نظام التناوب بين العمل والدراسة.

ورغم القيود والعقبات سالفة الذكر، فإننا نلاحظ الآن أن بعض النظم التعليمية شرعت فى إقامة بنى تعليمية موازية لمعاهد ولمدارس التعليم العام (التعليم النظامى)، وذلك بسبب اشتداد مطالبة الكبار بحقهم الطبيعى فى التعليم. ولقد ترتب على ما تقدم، أن أصبح رسم سياسات التربية المستديمة والتخطيط لها فى سياق اجتماعى وثقافى واقتصادى شامل ضرورة لابد منها. وذلك بدلا من تناولها بمعزل عن سائر أنواع التعليم. وبعامة، تعمد – حاليا – بعض البلاد إلى الربط بين السياسات الاجتماعية

والسياسات التربوية التى تنتهج بصدد برامج التعليم مدى الحياة. وربما، يعود ذلك إلى وجود عوامل إيجابية داخل وخارج النظم التعليمية، تعزز انتهاج سياسات تربوية جديدة والاضطلاع ببرامج تعليمية جديدة. ومن المبادرات الطيبة التى أسفر عنها ازدياد عدد السنوات المخصصة للتعليم والتعلم، والحرص على المشاركة فى إدارة دفة المجتمع، وفى التمتع بتراثه الفنى، وبرفض التنحى على هامش الحياة الاجتماعية والثقافية.

فى ضوء ما تقدم قد يتبادر إلى الذهن مثل هذه الأسئلة :

(أ) كيف يمكن حل مشكلة الأنشطة التربوية المرتبطة بوقت اللاعمل (وقت الفراغ والبطالة والعمالة الجزئية والتقاعد)؟

إن التعلم عملية تستمر طوال الحياة. وقد أدت استطالة وقت اللاعمل إلى مضاعفة إمكانات التعلم الذاتى. وعليه، فإن حل مشكلة الأنشطة التربوية المرتبطة بوقت اللاعمل يكمن فى الاضطلاع بأنشطة الابتكار والبحث والإنتاج دون الاقتصار على مجرد نقل المعارف. ولكن، ما تقدم غالبا لا يتحقق، بسبب تعذر إقامة وشائج النسب بين عالم الابتكار والبحث من جهة، وبين عالم التعليم النظامى من جهة أخرى، على الرغم من أن التداخل بين العالمين السابقين أصبح ضرورة لازمة وحتمية الآن عن أى وقت سالف، وذلك لأن فكرة التلاقى بين الإبداع الثقافى والتربية تجد حاليا هوى عظيما فى نفوس الأطفال والبالغون والكبار على حد سواء. ومن ناحية أخرى، يعد البحث العلمى شكلا خاصا من أشكال النشاط الإبداعى، ولكنه غالبا ما يظهر فى صورة شاحبة من حيث الطريقة والمحتوى، وذلك بالنسبة للبحوث التى تجرى فى المدارس والجامعات قياسا للبحث العلمى والتكنولوجى فى صورته الصحيحة. وعليه، يضل التعليم النظامى طريقه إلى البحث العلمى بصورته الحالية، ويتوه داخله. ومما يؤكد ما سبق، أن مراكز البحث العلمى كثيرا ما تكون أعسر منالا على النشئ من مراكز الإنتاج.

(ب) هل ستستطيع التربية المستديمة فى عالم الغد أن تلبى الطلب المتزايد على التعليم من جانب أفراد وشعوب وقعوا فى شباك المتناقضات التى تواجههم بها الحياة اليومية؟

إن التربية ليست مجرد عملية تهدف تكييف وأقلمة الأفراد مع واقعهم. كما أن التعليم أصبح لا يستهدف فقط غايات مهنية. إن الأمر يتعدى ما تقدم بكثير. وذلك لأن التربية (مثلا) باتت مهمتها الرئيسة اليوم هى تعليم الناس كيف يعيشون مع المتناقضات

التى تصادفهم فى حياتهم العملية، وكيف يتصدون للتغيرات الجذرية التى تطرأ على الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

(ج) من ذا الذى سيتحمل مسئولية المبادرة إلى رسم السياسات واتخاذ التدابير الرامية إلى تعزيز التربية المستديمة؟

"أن هذه المسئولية سوف تقع على عاتق الأفراد، وأعضاء المجتمع المبدعين، والمنظمات الاجتماعية والثقافية، والمربين المحترفين، وسيكون لكل منهم دور يؤديه ... فى المؤسسة التعليمية، فى مكان العمل، فى الحياة الاجتماعية للمجتمع، فى مجال أوقات الفراغ. وسوف يتعين على كل فرد سواء أكان مربيا محترفا أم لم يكن، أن يسهم فى رسم السياسات وإعداد التشريعات وتخطيط التجديدات وإدارة شئون التربية وتقييم نتائجها. وفضلا عن ذلك، سيكون على من تعنيهم عملية التربية فى المقام الأول، أطفالا كانوا أم بالغين أم كبارا، أن يحددوا أهداف التربية وفلسفتها وقيمها. والمعنيون بعملية التربية هم اليوم فى تزايد مطرد وهم يشكلون تحديا كثيرا ما لا تكون النظم التعليمية والنظم الإنتاجية القائمة مهيأة للتصدى له".

"يفترض من الزاوية المثالية البحتة أن تكون المدرسة قد أفرغت كل ما فى جعبتها من مهمات عندما يحين موعد تخريجها للطلبة الذين درسوا فيها. فالطلاب فى سنوات الدراسة النهائية يجب أن يعتمدوا بتوجيه من مدرسيهم على جهودهم الخاصة فى التحصيل العلمى. كما أن عليهم فى هذه المرحلة بالذات أن يكونوا قد ابتكروا لأنفسهم بعض المهارات للتعلم الذاتى التى تمكنهم من ممارسة عملية التعلم بأنفسهم أو بالتعاون مع زملائهم. كذلك إن عليهم فى مثل هذه المرحلة التعليمية أن يكونوا قد نموا فى ذواتهم نوعا من الاستمتاع بممارسة عملية للتعلم. كما يجب عليهم آنذاك أن يتقنوا عملية طرح الأسئلة التى تعينهم فى تحديد المشكلات، والبحث عن المعلومات والاستفادة بمساعدة الآخرين عندما تقتضى الضرورة، وابتداع الحلول المبتكرة للمسائل، وتأكيد أهمية إعمال الحلول التجريبية التى تمكنهم من قهر الشعور بالإحباط الناشئ من عدم القدرة على إعطاء الإجابات الفورية ... وهلم جرا ...".

إن مدارسنا لا تتصرف على المنوال السابق من قريب أو بعيد. فالمدرسة الثانوية، وهى تمثل نهاية المطاف بالنسبة للدراسة قبل الجامعية للطالب، لا تقدم أية فرصة لممارسة التعلم الذاتى، وما زال التدريس بها يتم على أسس كلاسيكية عتيقة تقوم على التلقين من جهة المدرس، وعلى الحفظ والاستظهار من جهة الطالب. وحتى يمكننا

تحقيق فكرة التعلم الذاتى يجب أن تباشر المدرسة عملية وضع مناهج جديدة تهدف تعريف الطلاب بأساليب تنمية مهارات التعلم الذاتى والتدريب عليها. كما يجب أن تتيح البيئة المدرسية للطلاب فرصا أوسع وأكثر لتنمية مهارات التعلم الذاتى، كلما ارتقوا فى سلم الدراسة، بحيث يصبح الطالب قادرا على تعليم نفسه بمجرد أن ينهى دراسته الثانوية، وخاصة أن هذا التوجه يسهم بدرجة كبيرة فى تحقيق حاجات المتعلم النفسية، وفى هذا الشأن نقول:

وفقاً للاتجاه الدينامى فى فهم السلوك الإنسانى، يهدف كل سلوك إشباع حاجات الفرد، حتى لا يعيش فى حالة توتر أو عدم اتزان.

وجوهر الحياة النفسية، بما تتضمنه من مكونات الاتجاهات والقيم والميول والمطامح والعادات وطرائق التفكير وغير ذلك، بمثابة أنماط سلوكية "متعلمة". لذا، فإن أسلوب حياة الفرد فى التعلم الذاتى والتنمية الذاتية والتوجيه الذاتى، فى حقيقته نمط سلوكى "متعلم".

والسلوك كنشاط إنسانى، يكون دائما فى حركة وتغير مستمرين، حيث تكون الدوافع والحاجات بمثابة القوى التى تهيئ لهذا السلوك أساليب ومنطلقات الحركة وتعضدها وتنشطها وتبعث الطاقة اللازمة فيها.

ومن منطلق أن الحاجة الأساسية التى تكمن وراء التعلم الذاتى، هى الحاجة إلى الارتقاء بالذات وتحقيق الذات، فإن التعلم الذاتى يكون قوة داخلية تدفع الفرد (الشخصية) إلى مزيد من التجدد الذاتى، وإلى استمرارية تحقيق الذات إلى مستويات أرقى وأرقى.

لذا تقع الحاجة فى قمة النظام الهرمى للدوافع، وفق ما جاء فى نظرية أبراهام ماسلو، فى الدافعية، الذى يؤكد ضرورة النظر إلى الفرد ككل مركب؛ فالشخص الكلى Total Person، وليس فقط جزء منه، هو الذى يكون مدفوعاً؛ بمعنى: الكائن الحى الكلى هو الذى يتحرك إلى النشاط.

وعلى الرغم من تأكيد ماسلو لكلية الفرد، فإنه يتصور الحاجات مرتبة وفقا لنظام هرمى، يمتد من أكثر الحاجات فسيولوجية إلى أكثرها نضجا و (تمدينا) من الناحية النفسية، على النحو التالى:

المستوى الأول :

الحاجات الجسيمة – الفسيولوجية (الطعام والماء والهواء والدفء والإشباع الجنسى ... إلخ).

المستوى الثانى :

حاجات الأمن Safety Needs. وتتمثل فى تجنب الأخطار الخارجية أو أى شئ قد يؤذى الفرد.

المستوى الثالث :

حاجات الحب Love Needs (التواد والعطف والعناية والاهتمام والسند الانفعالى، وذلك بواسطة شخص آخر أو أشخاص آخرين)

المستوى الرابع :

حاجات التقدير والاحترام Esteem Needs (التقبل من الغير، الاحترام، المكانة الاجتماعية، احترام الذات، ... إلخ).

المستوى الخامس :

الحاجة إلى تحقيق الذات Self - Actualization. (وترتبط بما يحفز الفرد إلى التحصيل والإنجاز والتعبير عن الذات، ليكون مبدعا ومنتجا. ويتطلب ذلك، أن يقوم الفرد بأفعال وتصرفات تكون مفيدة وذات قيمة له وللآخرين، فى ضوء إمكاناته وقدراته الحقيقية الواقعية).

ترتبط الأهداف الأساسية وفقا لما جاء فى هرم **ماسلو** بعضها البعض، كما أنها مرتبة وفقا لتنظيم متصاعد هرمى تكون الغلبة أو السيطرة فيه لمستوى من مستويات الحاجات (Hierarchy of Prepotency). وعليه، فإن الهدف الأكثر غلبة وسيطرة سوف يحتكر الوعى، وسوف يميل بذاته إلى تنظيم تعبئة مقدرات الفرد المختلفة. وبقدر ما تتضاءل الحاجات الغالبة أو المسيطرة، بقدر ما تخضع حتى للإغفال أو الإنكار، ولكن حينما تشبع حاجة من الحاجات إشباعاً طيبا، تبزغ الحاجة الغالبة فتسيطر على الحياة الواعية وتعمل كمركز لتنظيم السلوك.

ويضع **ماسلو** "تحقيق الذات" على قمة التنظيم الهرمى للحاجات الأساسية الإنسانية، ذلك التنظيم المتصاعد فى ارتقائيته وتساميه النفسى، حيث تشير الحاجة إلى رغبة الإنسان فى إزكاء حقيقة واقعة.

وبذا، فإن تحقيق الذات، وفقا لنظرية ماسلو، بمثابة الحاجة الغالبة المسيطرة، أو القوة الدافعية الأساسية؛ أما الحاجات النفسية الأخرى كالأمن والحب والاحترام فهى أجزاء من هذه الحاجة وعناصر فى هذه القوة.

ويرى ماسلو أن مفهوم تحقيق الذات بالنسبة للأشخاص المحققين ذاتيا Self-actualized Persons، الذين يتمتعون بمقومات السلامة النفسية، بحاجة إلى توسيع وتعميق وتأصيل للمفهوم نفسه. فتحقيق الذات وفقا لما تقرره نظرية ماسلو، لا يضمن استمرار هذه السلامة ولا يكفى لدعم المستوى الذى وصل إليه الفرد. بمعنى، لا يكفى أن يحقق الفرد ذاته فقط فى عمل أو مهنة أو دراسة بعينها، عن طريق الوصول إلى مستوى بعينه، وإنما أن يتمتع الفرد، أيضا، بالمهارات اللازمة لاستمرار هذا المستوى ولدفع هذه الكفاية إلى مستويات أعلى وأرقى. فليس المهم الوصول إلى القمة أو تحقيقها، وإنما الأهم الاحتفاظ بها، وبذا يتحقق مبدأ "استمرارية تحقيق الذات"، أى استمرارية الشخصية فى النماء والارتقاء.

وبالطبع، لن يصل الفرد إلى هذا المستوى المتسامى، دون أن يكون لديه القدرة على التعلم الذاتى، الذى يضمن له حياة نفسية متجددة، وتوظيفا أمثل لمقدراته وإمكاناته، وترشيداً لأسلوب حياته، وتدعيما متزايداً لبنية الشخصية المتكاملة.

تأسيسا على ما تقدم، فإن ما جرى فى السنوات الأخيرة من الاهتمام المتزايد بقضية التعلم الذاتى Self – Instruction, Self - Learning، يؤكد ضرورة الدراسة الرصينة لهذه الظاهرة، وعلى التوصيف الدقيق لطبيعتها ولأبعادها ولمفاهيمها، وخاصة بعد أن ظهرت فى هذا الميدان عوامل تعوق تعميم فكرة التعلم الذاتى، وأحيانا تحاول أن تثبطها وتحبطها. فالفهم غير الواعى لطبيعة التعلم الذاتى قد يؤول إلى سوء تأويل هذه الظاهرة، وما يرتبط بها من أبعاد ومقتضيات مختلفة.

ثانيا : مفاهيم التعلم الذاتى :

يمكن التمييز بين المفاهيم التالية التى ترتبط ارتباطاً مباشراً بالتعلم الذاتى:

(١) المفهوم السلوكى للتعلم الذاتى :

قد يفهم التعلم الذاتى على أنه السلوك الاستقلالى للفرد، وعلى أنه التنظيم الذاتى لنشاطه. لذلك، يتم توحيد التعلم الذاتى بالاستقلال الذاتى وفقا لمنطق مفاده: الإنسان فى عملية النشاط يغير من نفسه على نحو مستقل، أى يعلم نفسه. ولكن، السلوك القائم على الاستقلال الذاتى ليس بالضرورة أن يكون موجها دائما نحو التعلم الذاتى، ولا يتأتى

التغير الشخصى بتأثير الطاقات الاستقلالية التى يبذلها الفرد فى هذا الصدد. فالنشاط المتنوع الذى يقوم به الفرد ويحمل وجهات متباينة، ينعكس على شخصيته دون ما ارتباط بما إذا كان الفرد ينزع إلى تعليم نفسه أم لا. ليس كل سلوك يرتبط بالتعلم الذاتى، إذن، يؤدى حتما إلى النماء والارتقاء بالشخصية.

يقدم "أ. **كافاليف**" مفهوماً آخراً أقرب إلى الفهم الصحيح لحقيقة التعلم الذاتى، وهو: "التعلم الذاتى هو العمل الواعى المنظم المقصود الذى يقوم به الفرد بهدف تغييره من نفسه: تحسين بعض خصاله الشخصية أو تكوين خصال جديدة، ضرورية لقيامه بنشاط فعال مثمر فى حاضره ومستقبله".

لكن هذا الفهم للتعلم الذاتى، لا يأخذ فى الاعتبار التأثيرات المباشرة القوية للظروف الخارجية: البيئية والثقافية، على الفرد موضوع التعلم وما يكونه من اتجاهات نحو نفسه. لذا، يبدو التعلم الذاتى كما لو كان مجرد إنبعاث ذاتى داخلى فحسب. يقرر "أ. **بافلوف**": "... أن الفرد يمكن أن يتغير إلى الأحسن، ومن الداخل، إذا توافرت فى حياته فحسب الظروف الملائمة لإحداث هذا التغير ... ويعضد هذا التغير ما يتصف به نشاطنا العصبى الراقى من مرونة وقابلية للتشكل والتكوين، وما ينتظم فيه من إمكانات كامنة هائلة".

إن المتغيرات والاستثارات الخارجية تؤثر مباشرة على التغير والنمو الداخليين. فاستدخال الفرد لعوامل الاستثارة الخارجية، هو الذى يحرك فيه هذا التغير ويوجهه إلى مسار النماء والارتقاء.

ويتضح دور المدرسة الحقيقى، فى توظيف الاستثارة، التى تجعل التعلم الذاتى كأسلوب حياة متعود عند الفرد، يجعله يسعى دوماً لأن يعلم نفسه ولأن يرتقى بها.

(٢) المفهوم المعرفى للتعلم الذاتى :

ويمكن فهم التعلم الذاتى، فى ضوء محاولات الفرد اكتساب المعلومات وتوسيع وإثراء حصيلته المعرفية، وما يبذله من جهد مقصود فى هذا السبيل. ووفقاً لهذا التصور يكون التعلم الذاتى، نشاطاً معرفياً.

ما تقدم، يتوافق مع مفاهيم التعلم الذاتى الواردة فى "الموسوعة التربوية" السوفييتية، إذ جاء فى هذه الموسوعة أن: "التعلم الذاتى هو ما يكتسبه الفرد خارج المؤسسات التعليمية عن طريق العمل الاستقلالى. ويتمثل الوسيط الأساسى للتعلم الذاتى فى الدراسة المستقلة لما يكتب فى مجالات العلم والفن والأدب والسياسة وغير ذلك.

ومصادر التعلم الذاتى هى الصحف والمجلات والإذاعة والتليفزيون والمكتبات والمعارض والمتاحف والسينما والمسرح، ومخالطة أشخاص على درجة طيبة من التعليم، واللجوء إلى الثقات فى ميدان من المعرفة والخبرة، وحضور محاضرات وندوات ولقاءات، وغير ذلك.

وحقيقة الأمر، أن التعلم الذاتى أوسع من مجرد استيعاب أفكار وآراء ومفاهيم ورموز، وأشمل من مجرد الجانب المعرفى فى النشاط النفسى، وأعمق من مجرد التكوين المعرفى فى بنية الشخصية. ولعل سوء الفهم للتعلم الذاتى، يرتبط بتصورات نظريات التعلم، حيث تركز كل نظرية من تلك النظريات، على جانب أو آخر من السلوك فقط، دون بقية الجوانب.

"يتبدى النقد الأكبر الذى يمكن أن يوجه إلى نظرية التعلم المعاصرة فى أنها، باجتزائها للتعلم الإنسانى وبتركيزها على الجوانب ذات الدلالة من التعلم، قد أغفلت جوانب مهمة على حد سواء، أو أنها قد أنشأت نظاما من الأجزاء جعل من المستحيل تضمين النظرية عناصر أخرى أكثر حسماً وأهمية عن الشخصية الإنسانية".

وجدير بالذكر، أن المدخل المعرفى للتعلم الذاتى لا يكفى للكشف عن حقيقة هويته، رغم أهميته الفائقة. وفى هذا الصدد، يقول **أولريك نيسر** U. Neisser فى كتابه (علم النفس المعرفى، ١٩٦٧): "على الرغم من أن كل ظاهرة نفسية ظاهرة معرفية، فإن المدخل المعرفى لتفسير الظاهرات النفسية لا يعطى إلا تأويلاً وإيضاحاً من وجهة نظر خاصة. لذا ينبغى أن يتكامل مع هذا المدخل منظور آخر، وهو مدخل الشخصية. فلا نضع فى الاعتبار فحسب المدخلات الحسية ونشاط التفكير والمعنى والذاكرة، ولكن أيضا أهداف الفرد وحاجاته، أو شخصيته ككل".

وعلى الرغم من أن المدخل الذى تبناه نيسر فى كتابه المذكور هو "المدخل المعرفى" فى دراسة العمليات العقلية المعرفية، فإنه يخلص فى خاتمة كتابه إلى النتيجة التالية: "ليس من قبيل الصدفة أن الاتجاه المعرفى لا يعطينا طريقة لمعرفة ما الذى سوف يفكر فيه الفرد فى المواقف التالية. لا نستطيع أن نعرف هذا، إلا إذا كان لدينا فهم مفصل لما يحاول أن يفعله ولماذا. لهذا السبب لا تتوافر لدينا نظرية ذات قيمة للعمليات العقلية – المعرفية إلا إذا وضعت فى الاعتبار الدافعية والشخصية والتفاعل الاجتماعى. فدراسة النشاط المعرفى ليست إلا شريحة واحدة فحسب من علم النفس، ولا تستطيع أن تقف بمفردها".

إذاً، النظرة إلى التعلم الذاتى، كنشاط معرفى لا تستطيع أن تسبر حقيقة هذه الظاهرة، وما تنطوى عليه من مغزى نمائى وارتقائى.

(٣) المفهوم الشامل للتعلم الذاتى (مدخل الشخصية إلى التعلم الذاتى) :

فى ضوء ما تقدم، التعلم الذاتى ليس نشاطاً معرفياً فحسب، ولا نمطاً سلوكياً متعوداً فحسب، وإنما هو بالدرجة الأولى نشاط الشخصية. فالتعلم الذاتى، من ناحية، أسلوب حياة الفرد (الشخصية)، يتمثل فى تحقيق الذات، وفى استمرارية تحقيق الذات، وفى التنمية الذاتية المضطردة، حيث يكون نماء وارتقاء للشخصية، هو عائد أسلوب التعلم الذاتى.

وعليه، أن يكون الفرد راشداً ناضجاً أو شخصاً عصابياً، يتوقف على تعلمه كيفية أن يكامل مجموعة العادات ومجموعة الاتجاهات ومجموعة المثل وفق نموذج متسق أو غير متسق للشخصية.

ما تقدم، يقود إلى نتيجة مهمة، مفادها: "يستلزم مدخل الشخصية إلى فهم الظاهرات النفسية، ومنها التعلم الذاتى، وقفة قصيرة لتبصير مفهوم الشخصية، إذ رغم تعدد النظريات التى حاولت تحديده، لا يزال يكتنفه بعض الغموض وعدم الاتفاق".

وعلى الرغم من إمكانية تعريف الشخصية كتنظيم داخلى للسمات والاتجاهات والاستعدادات والاتساقات السلوكية، فإن الخاصية الأكثر أساسية المميزة للشخصية تختفى فى ذلك التعريف. فالشخصية، أساساً، بنية تتجاوز تنظيمها الداخلى، حيث تتركز معالمها المميزة فى أن تكوينها يتضمن النظرة إلى العالم والتعرض له. بمعنى؛ الشخصية طريقة للوجود والسلوك Way of Being and Behaving، فى عالم يوجد بالنسبة للذات. فالنظرة إلى العالم أو الموقف الحياتى أساسيات ضرورية للشخصية ذاتها. لذا، تكون البنية الأساسية للشخصية هى: "وحدة الأنا – العالم"، مع مراعاة أن الشخصية تتألف من أنماط مختلفة من علاقات الأنا – العالم اللازمة بالفعل لتوظيف الشخصية Personality Functioning. ولا يتحقق ذلك على مستوى التفاعل البيوكيميائى بين الكائن الحى – البيئة فقط، ولكن، أيضا، على مستوى العلاقات المعرفية والوجدانية بين الأنا – العالم. وينطوى تحديد طبيعة الشخصية على النحو السابق، مفهوماً آخر، من جوانب الشخصية، وهو الوعى، الذى يضئ كافة أركانها، ويُرشد سلوكها، ويستلهم انطلاقاتها وتساميها. ولا يشير الوعى أساسا – خلافاً للنظرة الاستبطانية – إلى عالم داخلى يتكون من تمثيلات ومعانى، إذ أنه يعنى الحضور

الفورى للعالم ذاته؛ عن طرق التعرض أو الانفتاح على العالم السلوكى الحقيقى. وبذا، ينحصر الوعى فى عالم داخلى من التمثيل. فمثلاً، عن طريق الوعى "التأملى"، يكون الإنسان حاضراً بالنسبة لنفسه، وذلك يساعده فى النظر إلى نفسه وإلى العالم من زوايا مختلفة، وفى العمل على إعادة تشكيل شخصيته ذاتها. بمعنى؛ يمكنه هذا الحضور من التدخل، بقصد، فى مسار نموه الذاتى، لكى يعيد بناء علاقاته مع البيئة. تلك هى الوظائف "العليا" للوعى التى تحرر الشخصية من الانغلاقية. وهذه الإمكانية الإنسانية، تعتبر أساساً لتلك الأشكال الراقية من السلوك كالعلم والجهود القصدية الراعية إلى تحسين الذات.

ذلك هو تحديد "جوزيف نوتان N. Nuttin"، لطبيعة الشخصية الإنسانية وما تنطوى عليه من إمكانات وطاقات كامنة هائلة على النماء والارتقاء.

فى ضوء هذا المفهوم للشخصية، تتضح حقيقة الظاهرة النفسية الأساسية، كالتعلم والتعلم الذاتى وغيرهما من دعامات الشخصية المختلفة.

وبعامة، يمكن تعريف التعلم الذاتى، على أساس أنه: **"النشاط الواعى للفرد، الذى يستمد حركته ووجهته من الانبعاث الذاتى والاقتناع الداخلى والتنظيم الذاتى، بهدف تغييره لشخصيته نحو مستويات أفضل من النماء والارتقاء".**

ويتوافق التعريف السابق، مع نظرية النشاط التى يذهب إليها "أ. ليونتيف"، رائد المدرسة السوفيتية المعاصرة: "يكمن وراء نمو النشاط النفسى للفرد بطريقة مباشرة الأسباب أو الشروط الداخلية وليس الأسباب أو الشروط الخارجية للنمو، حيث تباشر هذه الأخيرة تأثيرها فقط من خلال الأسباب أو الشروط الداخلية ... هذه الأسباب الداخلية، القوى المحركة الداخلية تخضع لعمليات تشكيل وتكوين (In fomation) وفقا لقوانينها، قوانين النمو".

كما، يؤكد التعريف السابق على الحركة الذاتية للظاهرة النفسية التى تتحقق وفقا لقوانينها الخاصة، فإنه – فى نفس الوقت – يفتح الطريق على إمكانية إدارة هذه الحركة من خلال العملية التربوية. وبهذا، تتحدد عملية التعلم الذاتى، وتتكشف طبيعته الاجتماعية.

وعليه، يصير التعلم الذاتى القوة الداخلية الهائلة لنمو الشخصية وارتقائها لدى الكبار، كما أنه – بارتباطه الوثيق بعمليات التعليم والتعلم – ينمو عند الفرد وفقاً لقوانينه الذاتية.

والتعلم الذاتى ليس مجرد إنعكاس للمؤثرات الخارجية. إذ إن هذه المؤثرات نفسها تنعكس على الشخصية ذاتها، من خلال العالم الداخلى للشخصية، الذى قد يؤثر إيجاباً أو سلباً على عملية التعلم الذاتى، وبذا يمكن أن يقبل الفرد أو يرفض متطلبات العالم الخارجى. وتكسب الشخصية، بتحسينها لنفسها، إمكانات جديدة سواء لإدارة وتوجيه ذاتها، أو للتأثير على الواقع المحيط بهدف التكيف مع متطلباته، مع مراعاة أن طبيعة التعلم الذاتى الاجتماعية، لا تتحدد بطريقة قدرية، نتيجة المؤثرات الاجتماعية السائدة، بحيث يؤدى ذلك، إلى حتمية التكيف مع هذه المؤثرات.

وفى هذا الصدد، تشير الدلائل إلى أن عملية التعلم الذاتى، من الناحية الكيفية، ظاهرة جديدة فى التأثير المتبادل بين الشخص والعالم الخارجى، خلافا لمجرد التكيف مع الظروف الجارية فى الوسط المحيط به. بمعنى، عندما يقوم الفرد بتغيير عالمه الداخلى وخصاله وعاداته وأسلوبه فى الحياة بصفة عامة، نتيجة لتعلمه الذاتى، فمن المتوقع بدرجة كبيرة، أن يكتسب الفرد إمكانية تغيير حاجاته ومتطلباته من العالم الخارجى، وأن يكون لديه قدرة التأثير فى العلاقات مع العالم الخارجى، من حيث ترشيد هذه العلاقات، أو تحسين الوسط المحيط بها.

وبذا، تصير الشخصية أكثر استقلالية عن الظروف الخارجية، بسبب قدرة الفرد على التأثير بوعى فى طبيعة العلاقات المتبادلة مع العالم الخارجى، وذلك يعطيه إمكانية تحديد وجهة تعلمه الذاتى بطريقة ذاتية مستقلة وغير معتمدة.

خلاصة القول، التعلم الذاتى بمثابة القوة المحركة الهائلة للنشاط النفسى، وعن طريقه يمكن فتح مرحلة جديدة من التأثير المتبادل بين الشخصية والعالم الخارجى، وذلك يؤثر إيجاباً فى نمو النشاط النفسى. أيضا، يمثل التعلم الذاتى ركيزة الشخصية ودالتها فى النماء والارتقاء.

ثالثا : النمو الإنسانى والتعلم الذاتى :

يتشكل التعلم الذاتى، بوصفه مرحلة متميزة محددة فى نظام العلاقات بين العالم الخارجى والشخصية، فى عملية: نمو هذه العلاقات ذاتها، وتغير وضع الشخصية داخل نظام العلاقات المتبادلة مع العالم الخارجى، وتشكل الشخصية ذاتها.

على الرغم من أن الفترة من الطفولة إلى المراهقة والشباب يمكن اعتبارها الفترات الحاسمة للنمو الإنسانى، فإن النمو لا يقف عند هذا الحد، ولذلك لا تقتصر

عملية تعلم الإنسان على هذه الفترة، وإنما هى عملية تستمر من المهد إلى اللحد، مع مراعاة الأساسين التاليين:

- التعلم المدرسى والتعليم الشكلى يمثلان أساساً القوى الدافعة للنمو فى مراحل النمو التقليدية من الطفولة إلى المراهقة.
- التعلم الذاتى والتعلم اللاشكلى يمثلان أساساً القوى الدافعة للنماء لدى الكبار.

ورغم هذا التقسيم، فإن التعلم المدرسى والتعلم الذاتى، يمثلان معاً وحدة وظيفة متكاملة، وإن كان هناك تطوراً فى الوزن النوعى لكل منهما مع تطور النسق النمائى للفرد. التعلم المدرسى هو قوة النمو لدى الناشئة ... والتعلم الذاتى هو قوة النماء لدى الكبار. ومع ذلك، لا ينمو التعلم الذاتى كأسلوب حياة الشخصية فى نمائها وارتقائها إلا فى سياق التطور النمائى للفرد؛ فبالتعلم المدرسى ينمو التعلم الذاتى. فالذى يحدث لدى الشباب والكبار هو نوع من الانقسام الذاتى يصير به التعلم الذاتى "القوة الأولية" للنمو ويأخذ مكانة الصدارة فى تنشيط ودفع العملية النمائية. بمعنى، تنتقل القوى الدافعة للنمو من التعلم المدرسى إلى قوى دافعة أخرى بعد سنوات التعليم الشكلى – هى قوى التعلم الذاتى أساساً هذه الحركة الدينامية لقوى النمو وموجهاته تضمن للشخصية أسلوباً متجدداً فى الحياة، ونمطاً سلوكيا راقيا فى مواجهة المواقف المختلفة، وذلك بمثل حالة من الصيرورة والنمائية.

والسؤال: ما المسار الذى تأخذه العملية النمائية للتعلم الذاتى؟

من الصعب تحديد مسار واحد ووحيد لعملية التعلم الذاتى النمائى، إذ إنها تعتمد على مجموعة من المسارات، من أهمها ما يلى:

- **التصحيح الذاتى :**

تتضح شواهد التعلم الذاتى فى عملية التكيف المباشر للطفل مع متطلبات العالم الخارجى، حيث يبدأ الطفل فى عملية التصحيح الذاتى لأفعاله وتصرفاته، وحيث يغير من بعض أنماطه السلوكية، دون أن يغير من خصال شخصيته.

فالطفل يعمل على تحسين بعض تصرفاته أو تعديلها أو العزوف عنها، وذلك مثل: لا يسئ إلى زملائه، لا يحدث جلبة أو إزعاجا أثناء الدرس، يعد واجباته المنزلية، وغير ذلك. ولكنه لا يقف بعد على العلاقة بين سلوكه وما يتصف به من نواحى القوة أو الضعف؛ فهو غير واع بخصائص شخصيته بدرجة كافية.

ورغم أن هذه العلاقة لم تستقر بعد، فإن الطفل يعرف، بفضل ما يبديه الكبار من أوامر ونواهى ومن تقييم لسلوكه، أى التصرفات تلقى منهم استحسانا أو نكرانا. وبسعيه للحظوة باستحسان الكبار، يستدخل المعايير Internaliszed Standards الوالدية والثقافية السائدة. ويحاول الطفل مطابقة سلوكه بسلوك الكبار الذين يبدون بالنسبة له كأمثلة يجب الاحتذاء بها، أو كأعمدة للقوة والاستقامة، ويشعر الطفل أنه إذا أتى بنفس السلوك الذى يأتى به الكبار، فسوف يكون قويا ومحترما، ولا يتعرض للوم والتأنيب والتهديد. يرتبط كل هذا بتكوين الضمير (أو الأنا الأعلى بلغة التحليل النفسى) الذى هو نموذج أو طريقة للاستجابة بالنسبة لأنفسنا؛ وهو نموذج يتعلمه الطفل ممن هم أكبر منه سنا. ويأخذ الضمير فى العمل كقوة داخلية ضابطة وموجهة لسلوك الطفل.

وعليه يقوم الطفل بتقويم سلوكه لكى يستجلب استحسان الكبار، فهو يُحفز فى الحقيقة برغبة أكيدة فى التغير؛ فالتصحيح الذاتى لأفعاله وتصرفاته يحمل معه إذن بداءات التعلم الذاتى.

* **تكوين اتجاه نحو الشخصية :**

وإذا كانت ظاهرة التعلم الذاتى تتولد من خلال عملية التصحيح الذاتى هذه، فإنها تنمو وترتقى ارتباطاً بإقرار العلاقة بين سلوك الفرد وخصائص شخصيته، أى ارتباطاً بوعيه بشخصيته. وهذا لا يتطلب وعى الطفل بشخصيته أو أن يعرف أبعادها، وإنما يستوجب أيضا إنفعالا حيالها فى مواقف يدرك فيها خصائص شخصيته وسلوكه، أى يتكون لديه اتجاه نحو شخصيته كحقيقة واقعة تمثل سبباً لما يصدر عنه من أفعال وتصرفات، ولما يصل إليه من نجاح أو فشل.

إن تكوين الطفل اتجاها نحو شخصيته، لا يعنى أنه قد صار فى مقدوره استخلاص شخصيته من العالم الخارجى. فالشخصية والعالم الخارجى فى وعى الطفل يعملان ذاتيا فى وحدة وظيفية. حقيقة، ما قد يصدر عن الطفل من عبارات (مثل "أريد"، "لا أريد"، "أرفض" وغير ذلك) قد توحى لأول وهلة بنزعة الطفل لاستخلاص شخصيته من "الوحدة الذاتية" مع العالم الخارجى. فالشروط الملائمة لاستخلاص الطفل لشخصيته من العالم الخارجى ... للانفعال بها كسبب لانجازاته أو لإخفاقاته ... للوعى بها – أى الشروط الملائمة للتعلم الذاتى، لا تتهيأ أساساً إلا فى مرحلة المراهقة.

* **النزعة إلى الاستقلالية القصوى :**

يسمح مستوى الوعى بالذات الذى يصل إليه الطفل فى مرحلة المراهقة له بتقييم قواه العقلية والجسمية، وبإدراك عدم ملاءمة مكانته السابقة داخل نظام العلاقات مع قدراته النامية. وكنتيجة طبيعية لذلك، تظهر نزعة أكيدة من جانب المراهق إلى الاستقلالية وإلى أن ينعزل ببعض جوانب حياته عن تدخل الكبار، وذلك مثل: نزعه إلى إقرار علاقات متبادلة مع أقرانه، ونزعة إلى قضاء وقت فراغه وفقا لخططه الخاصة، ونزعة إلى الاستقلالية فى أداء واجباته المدرسية وغيرها وإلى الامتعاض من محاولات تدخل الكبار فى بعض الأحيان. ومع الانتقال إلى مرحلة المراهقة تصير النزعة الاستقلالية دافعاً للنشاط؛ ويسعى المراهق إلى تحديد وضعه فى نظام العلاقات المتبادلة مع العالم الخارجى.

إن تغير وضع الطفل فى نظام العلاقات المتبادلة مع العالم الخارجى، ونزعته إلى أن يصير أكثر استقلالية عن العالم الخارجى يمهدان فى البداية ويؤديان فى النهاية إلى استخلاص ألـ "أنا"، أى إلى استخلاص شخصيته من الوحدة الذاتية مع هذا العالم.

* **التعلم الذاتى الموقفى :**

يؤدى وعى المراهق بشخصيته، ونزعته إلى مزيد من الاستقلالية، وعدم الرضا عن نواحى قصوره أو تقصيره التى تعوق تأكيده لذاته داخل الجماعة، إلى إدخاله فى عملية التعلم الذاتى بطريقة حقيقية وفعلية. ومع ذلك، يبدى الأطفال فى هذه المرحلة الانتقالية (المراهقة) بعض العجز فى تحقيق الاستقلالية. فعلى سبيل المثال، قد يولع المراهق، من ناحية، بنموذج للرجولة والواجب عن إرادة وعزيمة ويقوم بواجباته المنزلية ومع رفاقه وينشغل بالألعاب الرياضية ويراعى القواعد والمعايير التى تقررها الجماعة، ولكنه، من ناحية أخرى، قد يتأثر بفيلم بوليسى يؤخذ فيه بشخصية سيئة قد يمثلها البطل وينسى نزعته الأصيلة للالتزام بالواجب فيحاول تأكيد ذاته عن طريق الإتيان بتصرفات تقوم على المخاطرة والاندفاع.

يعكس ما تقدم ظاهرة متناقضة، إذ إن المراهقين، رغم إنهم ينشدون تأكيد استقلاليتهم عن طريق التعلم الذاتى، فإنهم يبدون عجزاً عن توجيه تعلمهم الذاتى على نحو مستقل. وفى هذه الحالة، يتحقق تعلم لا يرقى فوق ظروف الحياة، وإنما يتحدد فى أحيان كثيرة بالمواقف المباشرة الخارجية. فما يميز الأطفال فى هذه المرحلة الانتقالية

مستوى من التعلم الذاتى يمكن أن نطلق عليه "التعلم الذاتى الموقفى" الذى يكشف عن التأثير المباشر الهائل للعلاقات والمؤثرات الاجتماعية.

وتؤدى المواقف التى فيها لا يضع الآباء والمعلمون فى الاعتبار ما تحقق للمراهق من نمو، أو إغفالهم لنزعته إلى مزيد من الاستقلالية والدخول فى عالم الكبار، أو اتجاههم نحوه على أنه لا يزال طفل الأمس – إلى تردى المراهق فى صراع مع المتطلبات التربوية والاجتماعية ونمط الحياة فى الأسرة. ويتمثل ذلك الصراع فيما يعرف بـ "أزمة المراهقة"، التى تؤدى إلى تشويه عملية التعلم الذاتى، وتؤثر سلباً على الخصال الشخصية للمراهق.

- **الوعى بالشخصية :**

مع انتقال الفرد إلى مرحلة الشباب يتكون لديه الوعى بعملية التعلم الذاتى، كما يعمل على الاستخلاص الواعى لخصائص شخصيته كموضوع للتنمية والتهذيب. ويوقن الفرد، أيضا، أن ما يأتى به من تصرفات تتفق مع هذه الخصائص قد لا يضمن له بالضرورة تحقيق النموذج المرغوب للسلوك فى كل مواقف الحياة. هذه الخبرة تؤدى به إلى عملية تقويض العلاقات الشكلية المستقيمة التى تربط بين تصرفات محددة وخصائص شخصية معينة؛ فخصائص الشخصية تأخذ فى أن تتخلع من وحدتها الذاتية مع العالم الخارجى وتتجرد عنها. وفى الوقت نفسه يؤدى نجاح الفرد فى تأكيده لذاته من ناحية، وانفعاله بالتناقض بين النزعة إلى الاستقلال وما يتصف به من إمكانات من ناحية أخرى، إلى حفزه إلى البحث عن أسباب نجاحاته وإخفاقاته، وإلى رفع اهتمامه بعالمه الداخلى وبمقدراته وبخصاله وهكذا.

- **الواقعية الذاتية :**

على أساس التفتح العقلى – المعرفى، وثراء الخبرة، تتصف مرحلة الشباب بتغير وضع الشخصية فى نظام التأثيرات المتبادلة مع العالم الخارجى. فإذا كان ما يميز الفرد فى مرحلة المراهقة هو السعى إلى وضع يحقق له "الاستقلال القصوى"، فإن ما يميز الفرد الشاب هو التبصر بمكانه الحقيقى فى هذا العالم. ولا يعنى هذا أن الشباب، خلافا للمراهقين، يعزف عن تأكيد استقلاليته وأن تقييمه لمقدراته يكون بالضرورة موضوعيا: ففى هذا السن، رغم نزعة الفرد بوعى إلى أن يجد مكانه الحقيقى فى العالم، كثيراً ما يبالغ فى تقدير قواه أو يقلل من قدرها أو يتذبذب فى هذا

التقدير. ومن ثم يمكن أن نعتبر وضع الواقعية، الذى به ينشد الشباب بناء علاقاته مع العالم الخارجى، "واقعية ذاتية" تقوم على التبصر بعالمه الداخلى.

وترتبط الواقعية الذاتية بعملية استيعاب الشباب لنظام العلم وبتزايد الخبرة وبالموازنة بين مقدراتهم ومحدوديات العالم الخارجى. وهى تؤدى إلى حفزهم إلى تبصر قوانين وظاهرات هذا العالم وإلى مكانتهم فيه، وبالتالى يسعون إلى تكوين نظرة أوسع إلى الشخصية ومجالها.

فتكوين اتجاه واع لدى الفرد نحو شخصيته وما تتسم به من خصائص يفترض وجود نظرة واسعة إلى الواقع المحيط به، وإلى واقع شخصيته ذاته. وهذا يفسر لماذا يعنى بعض الأفراد فى مرحلة الشباب بتعليمهم لذاتهم ويضعون نصب أعينهم متطلبات التعلم الذاتى، ولماذا يبدأون فى النظر إلى شخصيتهم كموضوع للتربية، كموضوع للتأثير والتهذيب والتحسين. وهم فى ذلك يفطنون إلى ضرورة العمل المنظم من أجل تحسين خصائص شخصياتهم، وإلى تبنى برنامجاً خاصاً لترقيتها.

إن تحليل عملية التعلم الذاتى فى مسارها النمائى يؤدى إلى نتيجة تقرر أن نمو استقلالية الفرد عن الظروف الخارجية يتحقق ارتباطا بتشكل الشخصية. فالمسار الذى يختطه تكوين شخصية الطفل ينحصر فى تحرره التدريجى من التأثير المباشر للوسط المحيط، وفى تحويله إلى "مُصلح" فعال لهذا الوسط ولشخصيته ذاتها.

ومن ناحية أخرى، يستمر التعلم الذاتى فى ارتباطه بظروف الحياة ومتطلبات المجتمع.

وتؤثر العملية التربوية فى التعلم الذاتى الواعى، إذ تهيئ التربية الظروف الملائمة لنشاط الشباب، التى تؤدى – بدورها – إلى نمو الخصائص الإيجابية لديهم، وإلى استقرار التوجيهية البنائية للتعلم الذاتى. وحتى فى تلك الحالات التى يأخذ فيها التعلم الذاتى طابعا سلبيا، تستطيع المؤثرات الخارجية حفزه إلى إعادة النظر فى فلسفته وأساليبه فى الحياة، وبالتالى تمهد السبيل إلى تغير توجيهية التعلم الذاتى.

يرتبط تغير توجيهية Directedness التعلم الذاتى بعملية محو تعلم لعادات وأفكار واندفاعات واتجاهات سابقة من ناحية، وبعملية إعادة تعلم وإعادة تربية من ناحية أخرى. ومع تشكل نظرة واسعة جديدة ومعتقدات جديدة واتجاهات جديدة تأخذ توجيهية التعلم الذاتى الواعى لدى الفرد فى أن تتحدد مرة أخرى بالشخصية؛ فمرة أخرى تكف عن أن تتحدد بالمؤثرات والشروط الخارجية المباشرة. إذن يخضع ارتباط

التعلم الذاتى بالتربية فى مرحلة الشباب للتغير: التربية توفر فحسب الظروف أو الشروط التى تهيئ أو تعوق توجيهية التعلم الذاتى، ولكن التعلم الذاتى يتحدد بالشخصية على نحو مستقل.

وهكذا، يكمن وراء نمو ظاهرة التعلم الذاتى حركة عمليات تغير وضع الشخصية داخل نظام العلاقات المتبادلة مع العالم الخارجى، وتغير الوعى بخصائص الشخصية: فوضع الوحدة الذاتية للشخصية مع العالم الخارجى يحد من تقييم الطفل لتصرفاته وبالتالى من مقدراته على التصحيح الذاتى. وتسمح مقدرة المراهق على التوصيف الكيفى لتصرفاته عن طريق تقييمه لها بأن يعى عدم ملاءمة قواه النامية مع مكانته السابقة فى نظام العلاقات مع العالم الخارجى؛ وتساعد على تغير وضع الشخصية فى هذا النظام، وعلى تكوين وضع الاستقلالية القصوى لديه. ويؤدى وضع الاستقلالية القصوى فى مرحلة المراهقة - وهو وضع يساعد على استخلاص الشخصية من العالم الخارجى وعلى وضع إقرار علاقة مباشرة مستقيمة بين السلوك وخصائص الشخصية - إلى التأكيد الذاتى لهذه الخصائص. وعملية فك هذه العلاقة، وتجريد خصائص الشخصية منها والإدراك الواعى لمقدرات الفرد الحقيقية، تهيئ السبيل إلى تكوين وضع الواقعية الذاتية وزيادة الاهتمام بعالمه الداخلى، وبالتالى إلى مزيد من استخلاص خصائص الشخصية، بدءً من العلاقة المباشرة المستقيمة مع السلوك وإنتهاءً إلى التعلم الذاتى الواعى.

ومن ثم، تتسم كل مرحلة عمرية - ارتباطاً بما يميزها من وضع فى نظام العلاقات المتبادلة مع العالم الخارجى ومن وعى بخصائص الشخصية - بمقدار ومستويات وخصائص معينة للتعلم الذاتى. ومن الأهمية بمكان، أنه مع اعتبار أن نمو أسس التعلم الذاتى الذى يميز مرحلتى المراهقة والشباب يبدأ بالفعل من الطفولة، ينبغى بالإضافة إلى تنظيم التعلم الذاتى أن نساعد المراهقين والشباب والكبار على تكوين مقومات وركائز ضرورية لمستويات أعلى وأرقى للتعلم الذاتى.

والسؤال: **ما دور التعلم الذاتى فى بناء الشخصية؟**

منذ أن يبدأ الطفل فى الوعى بخصائصه، وينفعل باتجاه معين نحوها، يصير نمو هذه الخصائص وظيفته الخاصة. وهنا يلعب التعلم الذاتى دوراً مهماً فى مقابلة نواحى القصور فى سلوك الفرد وفى شخصيته بصفة عامة. ويرتبط هذا بإدراك الفرد لنواحى قصوره. فقد يفهم الفرد عجزه على أنه نمو غير كاف - بالمقارنة بنموذج

مثالى – لخاصية إيجابية، رغم أن هذا المستوى من النمو قد يتفق مع المعايير التى يقرها المجتمع. وقد يفهم عجزه على أنه انحراف فى نمو خاصية إيجابية عن السواء.

فى الحالة الأولى: يتضح دور التعلم الذاتى فى التحسين المضطرد المقصود للشخصية. فإذا كان نمو الخصائص الملائمة فى هذه الحالة لا ينحرف عن السواء ولا يبدو القصور فى معظم المواقف للمحيطين به، فإن المبادأة الخاصة التى تباشرها الشخصية بالتعلم الذاتى فى التغلب على هذا الضعف تلعب دوراً حاسما.

وفى الحالة الثانية: حيث يلاحظ انحراف الشخصية عن السواء، ويأخذ القصور طابعا واضحا للمحيطين بالفرد، يبرز دور التربية فى التغلب عليها: فعن طريق التوجيه الاجتماعى تستطيع الجماعة حفز الفرد إلى أن يصحح من نفسه ويواجه أخطاءه ويغالب قصوره، أى أن يعلم نفسه. ومع ذلك يمثل التعلم الذاتى فى هذه الحالة تلك القوة التى تحرك نمو الشخصية بصورة مباشرة، رغم أنها تستثار بالمتطلبات الخارجية.

فى هاتين الحالتين تتناغم عمليات تحسين الخصائص الإيجابية للشخصية ومغالبة جوانب الضعف. وفى كل هذا لا يعنى التعلم الذاتى إغفالا لدور التربية، ولا يعنى أن التربية بنشأة التعلم الذاتى تصير ثانوية. فالتربية لا تخلق فحسب الشروط التى تنشط التعلم الذاتى أو تعوقه، ولكن كثيراً ما تحدد طبيعته ووجهته. ومع ذلك يحتفظ التعلم الذاتى بوظيفة كونه القوة المحركة للنمو النفسى، محتفظا بخصائصه فى مراحل النمو المختلفة للشخصية.

فى مرحلة المراهقة، تؤدى عفوية وموقفية التعلم الذاتى إلى الحد من إمكانات هذا التعلم كقوة محركة لنمو الشخصية. فالمراهق، إذ لا يضطلع عن وعى بدور التعلم الذاتى الحقيقى ولا يقف على مدى أهميته فى تشكل الشخصية، وفى الوقت نفسه قد يخبر إخفاقا فى عملية التعلم الذاتى، كثيراً ما يتذبذب فى محاولاته لتأكيد هذه أو تلك من الخصائص فى نفسه، أو يتخلى عن بعضها، أو يسعى إلى التعلم من جديد خصال حميدة، وبالتالى يحد من قواه التى يمكن أن تعمل فى اتجاه تغير الشخصية.

ومما يحد من إمكانات التعلم الذاتى لدى المراهقين ودوره فى بناء شخصياتهم الطابع الضيق المحدود لهذه الظاهرة فى مرحلة المراهقة، حيث يهتم المراهقون فحسب بتلك الخصائص التى تبدو لهم حقيقية أو مهمة فى وقت معين وفى موقف معين. وقد يضاعف من هذا ميل المراهق الشديد إلى الاهتمام بالنواحى الخارجية من سلوك الأبطال وبنماذج البطولة. ولا شك أن العملية التربوية الفعالة والتنظيم الواعى للتعلم

الذاتى الموجه يستثيرا المراهق إلى أن يأخذ على عاتقه التزامات بالتعلم الذاتى والتعهد بمجموعة من التصرفات والأنماط السلوكية بهدف تغيير شخصيته، ويساعداه على التمكن من أساليب ومهارات التعلم الذاتى، أى إلى تنشيط هذه العملية.

وينطوى التوجيه الأخلاقى المعنوى للتعلم الذاتى فى هذا الصدد - وهو يرتبط بعمق بالمؤثرات الخارجية - على إمكانية فائقة على تربية إرادة الخلق والمسئولية والالتزام الذاتى والانضباط الذاتى وغير ذلك من المكونات البنائية للشخصية. وفى هذا الشأن، تتحدد جوانب الشخصية فى تكوين الخلق على النحو التالى:

١ - الثبات الأخلاقى (المعنوى) Moral Stability: ويكشف عن الميل إلى اتباع النظام الأخلاقى المعنوى القائم فى الجماعة، إتباعاً يتم عن إرادة فى تقبل هذا النظام وعن الرضا الخلاق.

٢ - قوة الأنا Ego Strength: ويكشف عن مركب من المقدرات أو الإمكانات للاستجابة للأحداث على أساس إدراكات دقيقة وانفعالات ملائمة، وأحكام تتم عن بصيرة وتعقل.

٣ - قوة الأنا الأعلى Superego Strength: وبها تتحدد الدرجة التى عندها يتحقق للسلوك التوجيه السديد عن طريق مجموعة من المبادئ المثالية التى استدخلها الفرد فى عالمه الداخلى وصارت جزءً من تكوينه الداخلى.

٤ - التلقائية Spontaneity: وتكشف عن الميل إلى التعبير عن المشاعر والرغبات، وإلى العمل والسلوك بطريقة مباشرة.

٥ - الودية والتصادق Friendliness: وتكشف عن اتجاه معمم للمحبة الدافئة والعميقة نحو الأشخاص الآخرين (وعكس هذا العداوة).

٦ - مركب العداوة - الذنب Hostility - Guilt Complex: وهو مركب من محفزات داخلية عدوانية ترتطم بمشاعر قوية للذنب نحوها. ويوفر اتزان محور العداوة - الذنب نوعاً من الانضباط الداخلى للسلوك.

وتعمل المكونات الخلقية - المعنوية فى بنية الشخصية كموجهات للتعلم الذاتى بما توفره من أساس وطيد للجهود الواعية الرامية إلى الارتقاء. ولعل هذه الأرضية الثابتة للشخصية تتضح بصفة خاصة فى مرحلة الشباب.

ففى مرحلة الشباب تتشكل النظرة الواسعة، ويتكون الاتجاه الواعى نحو شخصيتهم كموضوع للتربية والتنمية، ونمو تقييم الذات بشكل مضطرد، وذلك يجعلهم

يتبنوا برامج للتعلم الذاتى أكثر عمقا وشمولية وواقعية وفاعلية. يساعد على ذلك الوضع الجديد للواقعية الذاتية التى تحفز الفرد إلى أن يأتى بتصرفات واقعية وملائمة للخصائص الشخصية المنشودة. ومما يثرى ويدفع برامج التعلم الذاتى التى يتبناها الشباب فى هذه الفترة العمرية آفاق الوضع الجديد الذى ينبغى أن يضطلعوا به فى الحياة بعد انتهائهم من التعليم الشكلى، وما يرتبط بذلك من نزعة أكيدة لإعداد أنفسهم على نحو أفضل لنشاط جديد هو نشاط العمل.

هنا تؤدى برامج التعلم الذاتى إلى استكمال برامج التعليم، وإلى الاستمرار فى التعلم والنمو؛ كما تؤدى إلى استفراد متطلبات المجتمع العامة من الشخصية. وفى الوقت نفسه يهيئ التعلم الذاتى مزيداً من تعزيز وإنماء الجوانب القوية فى الشخصية، ومن التوظيف الأمثل لطاقاتها وإمكاناتها الطيبة التى قد لا تتحقق فى برنامج التعليم.

رابعا : دليل لتخطيط منهج التعلم المستمر (التعلم مدى الحياة):

من منطلق أن التعلم الذاتى يحدث فى كل زمان وفى أى مكان بالنسبة للمتعلم، طالما أنه يسعى إلى تحقيق ذلك، فمن المهم أن يتم تصميم منهج التعلم المستمر وفق مواصفات وأسس تراعى أن إرادة المتعلم هى وحدها التى تحدد متى وأين يكمل تعليمه، وخاصة عندما يعمل المتعلم على أن يعلم نفسه بنفسه.

وفى هذا الصدد تجدر الإشارة إلى أن التعلم والتدريب من النشاطات التربوية الرئيسة فى أى مجتمع من المجتمعات، بلا استثناء، لما لهما من فائدة حيوية لكل مجتمع وجماعة وأسرة، وللفرد أيضا، حيث تنعكس هذه الفائدة إيجاباً بالنسبة لصحة ورخاء وتقدم الاقتصاد القومى. إذن، فإن سياسة الحكومة بشأن التعليم والتدريب تعتبر مسألة ذات أهمية قومية عظيمة الشأن لا يُعلى عليها أية اعتبارات أخرى. وعليه، من المهم أن تعطى الحكومة أمراً رسمياً أو تفويضاً صريحاً للمسئولين عن التعليم من أجل التخطيط لتطوير نظام التعليم والتدريب، لأن ذلك يحقق مصلحة الدولة والمؤسسات والأفراد، إذ إن تصميم نظام جديد للتعليم والتدريب لا يؤكد فقط دور الموارد والجهود البشرية فى عمليات التطوير والتنمية، وإنما يعمل أيضا على إثراءها وتفعيلها.

تأسيساً على ما تقدم، فإن أهم المبادئ التى يجب مراعاتها فى تخطيط منهج التعلم المستمر، يمكن تحديدها فى الآتى:

(١) مبادئ تتصل بتصميم المنهج:

وهذه المبادئ تقوم على أساس تحقيق ما يلى:

(أ) تنمية الموارد (الثروة) البشرية :

يجب دمج فكرة تطوير وتنمية التعلم المستمر مدى الحياة مع استراتيجية تطوير وتنمية الثروة البشرية، لأن هذه الاستراتيجية تتمثل فى برنامج لإعادة البناء والتطوير يجب أن تقوم به الحكومة بهدف تشكيل دوافع أساسية، من أهمها بناء جديد للتعليم والتدريب.

(ب) التمركز حول المتعلمين:

إن عملية تطوير المنهج، وخاصة ما يرتبط بتطوير البرامج الدراسية والمواد التعليمية، يجب أن توجه جل اهتمامها نحو المتعلمين، بحيث يتم بنائها وتأسيسها على أساس معلومات وقيم وخبرات المتعلمين الحياتية. بمعنى، يجب أن تُشبع تلك البرامج والمواد بحاجات المتعلمين، وأن تلبى متطلبات المواقف التعليمية التى تسهم فى تحقيق كفاءات المتعلمين وكفاياتهم، وأن تلائم قدرات المتعلمين وإمكاناتهم الذهنية.

إن الطرق والأساليب التى تؤثر بها القيم الثقافية والمناهج الحياتية على البناء المعرفى، لهى أيضا من الطرق والأساليب التى يجب تأكيدها والاعتراف بها ودمجها فى إطار تطوير وتنفيذ محتوى المنهج.

(ج) ملائمة المتطلبات المستقبلية :

يجب أن تكون البرامج التعليمية وثيقة الصلة وملائمة للمتطلبات والحاجات المستقبلية لكل من الفرد، والمجتمع، والتجارة، والصناعة، ... إلخ، فهناك دلائل قوية وشواهد بارزة تؤكد أن النمو الاقتصادى داخل أى نظام اقتصادى دولى تنافسى، يعتمد جوهرياً على مجتمع يتمتع بتعليم جيد ومزود بقدرات ومهارات علمية رفيعة المستوى، ومطلوبة فى تحقيق ومساندة بعض الركائز الاقتصادية، وأن يتمتع هذا المجتمع – أيضا – بالقدرة على مواصلة المتعلمين لعملية تعلمهم، وعلى اكتساب مهارات جديدة، وعلى تأكيد كفاءات تقدمية.

(د) التكامل :

يتضمن الاتجاه التكاملى فى التعليم والتدريب وجهة نظر تعليمية تقوم على أساس رفض الفصل الصارم والتعسفى بين المعرفة التطبيقية والمعرفة الأكاديمة، وبين النظرية وتطبيقاتها العملية.

(هـ) التمييز – الإصلاح – دعم المتعلم :

يجب أن تعمل البرامج التعليمية على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، بحيث تنتج فرصاً مناسبة لبطيئ التعلم أو لذوى صعوبات التعلم، يمكنهم من خلالها إحراز نتائج تعليمية مناسبة، يمكن أن تتقارب مع نتائج المتعلمين العاديين. ومع التسليم بوجود حدود فارقة بين المتعلمين فى التحصيل والذكاء والتفاعل ... إلخ، فذلك يؤكد أهمية رعاية المتفوقين، مثلما هو الحال بالنسبة لرعاية المتخلفين دراسياً، لذلك يجب أن يعكس المفهوم الضمنى لمستويات التعليم القومية نوعاً من التصديق والثقة بأن الفروق والاختلافات بين قدرات واهتمامات المتعلمين يجب أن تتحدى فكر التربويين، بحيث تشغل مساحة عريضة من تفكيرهم من أجل اكتشاف مجموعة من الطرق التعليمية والتدريسية البديلة غير النمطية، تهدف منح المتعلمين الفرص المواتية لتحقيق مستوى الأداء المطلوب منهم، ثم تطوير هذا الأداء نحو الأفضل، وبما يساعدهم على مواصلة التعليم مدى الحياة.

(و) بناء الدولة وعدم التمييز والتعصب :

يجب أن يعمل التعليم والتدريب على تشجيع نمو الهوية القومية، دون إغفال لدور المتعلمين على المستوى العالمى، لذلك يجب أن تسهم البرامج التعليمية فى تطوير وإنماء الأمور التالية:

- الاحترام المتبادل للاختلاف والتنوع، سواء أكان ذلك على مستوى الديانات أو القيم أو الأصول الثقافية واللغوية.
- التعددية اللغوية فيما يتعلق بلغة (لغات) التعلم.
- التعاون والمسئولية المدنية (المواطنة)، والقدرة على المشاركة فى كل المناسبات المجتمعية.
- إدراك أبعاد الحاجات الوطنية المتنامية، وفهم حدود المتطلبات المحلية والإقليمية.

(ز) التفكير الناقد والتفكير الإبداعى:

يجب أن تشجع البرامج التعليمية قدرة المتعلمين على التفكير المنطقى والتحليلى، ولهذا يجب أن تتضمن اعترافاً صريحاً بطبيعة المعرفة المؤقتة المتغيرة، وأن تتضمن أيضا اعترافاً مماثلا بأهمية تحقيق موازنة بين التفكير الفردى المستقل والتفكير الجمعى الذى يرتبط بالمسئولية الاجتماعية، وبذلك يستطيع المتعلم أن يعمل فى مجموعة.

(ح) المرونة :

على الرغم من أهمية أن تلتصق البرامج التعليمية بإطار متماسك من القيم والمبادئ، وأن تؤدى إلى إحراز مستويات وكفاءات قومية، فإن الوصول لتلك الغايات يجب أن يتحقق عن طريق أساليب يراعى فيها متطلبات العمل التدريسى من قبل المعلمين مع احتياجات المتعلمين الشخصية.

(٢) عملية تطوير بنية المنهج:

وتقوم هذه العملية على أساس تحقيق الآتى:

(أ) رؤية فاحصة لعملية التطوير :

إن عملية تطوير وتجريب المنهج يجب أن تكون تشاركية تعاونية، بحيث يقوم كل من المعلمين والموجهين والمشرفين بدور رائد يتوازى مع دور المتخصصين الأكاديميين والباحثين، وبحيث يتم إفساح المجال بشكل أكبر للعروض والكتب النقدية للمهتمين بعملية التعلم ومخرجاتها. ويمكن تحقيق ذلك من خلال المنتديات الاستشارية للمناهج، وعن طريق المسئولين ذوى الخبرة والدراية فى مجال التعليم والتدريب، وبذلك يمكن تحديد أطر بناء المنهج، ومدى توافق محتواه ومضمونه مع المواصفات العالمية للكفاءة العلمية والتعليمية، ومدى مواكبة مخرجاته المتوقعة مع أصول وقواعد نظريات التعلم.

(ب) القرارات الأساسية لتنظيم المنهج:

فى ضوء المواصفات العالمية للكفاءة National Qualification Fram Work (NQF) يمكن الحكم على مدى مواكبة تنظيم المنهج للاتجاهات التربوية المعاصرة، وبذلك يمكن الحكم ما إذا كانت طبيعة المنهج وبنيته تراعى بالفعل احتياجات جميع المتعلمين منذ مرحلة الطفولة المبكرة حتى مرحلة بلوغهم، إذ من المهم بمكانة توحد المتعلمين فى إطار منهج واحد مشترك، يتضمن ثمانيات نطاقات للتعلم، هى:

- اللغة والمعرفة والاتصال.
- الرياضيات والمعرفة الرياضية.
- العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- العلوم الطبيعية.
- التكنولوجيا.

- الآداب والثقافة.
- العلوم الاقتصادية والإدارية.
- أصل الحياة.

(ج) المواد المدعمة لتنفيذ المنهج :

إن وجود الكمية المناسبة من المواد المدعمة لرفع مستوى كفاءة التدريس، من ضروريات تنفيذ المنهج على المستوى الأمثل. وتتمثل هذه المواد فى خبرات المعلمين الشخصية وأدواتهم الخاصة، وفى المواد الخام التى تحتاجها عملية التعليم، وفى الكتب الإضافية والمراجع الملحقة التى تتطلبها عملية التدريس الصفى.

فى ضوء ما جاء بالنسبة للمبادئ التى تتصل بتصميم المنهج، وبعملية تطوير بنيته، نقول أن الأساسين السابقين بمثابة السند والركيزة بالنسبة للفرد الذى يريد أن يواصل تعليمه معتمداً على نفسه، إذ دونهما يكون من الصعب التخطيط لمنهج التعليم المستمر الذى يعتمد منهجية وأسلوب التعلم الذاتى للمتعلمين الذين يريدون إكمال مشوار التعليم حتى نهايته، أو للذين لم تسمح لهم ظروفهم الخاصة بمواصلة تعليمهم فى فترة زمنية ما، ويريدون إستكمال دراستهم لتعويض ما فاتهم. فالتعلم الذاتى لن يتحقق بالدرجة المأمولة دون إمتلاك الفرد لخلفية تعليمية تعلمية مناسبة، تساعدهم على الوصول إلى مصادر المعرفة، وتمكنهم من الأساليب التى يجب اتباعها والعمل على أساسها مع تلك المعرفة، وبذلك يستطيع الفرد أن يعلم نفسه بنفسه، وذلك ما يقدمه منهج التعلم المستمر.