

# البَابُ الثَّالِثُ

المنهج ومحدداته



## الفصل السابع

معنى المنهج وتطور مفهومه وتنظيماته  
معنى المنهج وتطور مفهومه

يعنى المنهج "Curriculum" بأصل وضعه الإغريق الطريقة التي يتخذها الفرد أو النهج "Course" الذي يجريه ليسرع به إلى تحقيق هدف معين . فالمرضى مثلا حين يستهدف الشفاء من مرضه يشرب الدواء بنظام معين ، ويمتنع عن أكل بعض الأطعمة ، ويخضع للحقن بدواء يصفه الطبيب ؛ وكل هذا معناه منهج هذا المريض في الوصول إلى الشفاء . والتلميذ انذى يطمح إلى الخروج في بعثة إلى الخارج يستذكر بجد ، ويتفهم دروسه بعناية ، ويؤدى ما عليه من واجبات الدراسة ، محاولا أن يتفوق على أقرانه ليظفر بغرضه ؛ وهذا العمل انذى يقوم به يسمى منهجاً . ومنهج المسافر في الوصول إلى أوروبا هو ركوبه البحر أو الطائرة وهكذا .

قد نقل معنى المنهج إلى محيط التربية ليصف لنا الشوط الذى الذى يقطعه كل من تدرس والتلميذ حتى يصلوا إلى الهدف التربوى ، ومن أجل ذلك كانت الأهداف التربوية مكيفة لمعنى المنهج . وطبيعة الهدف التربوى - كما سنذكر فيما بعد - يدور حولها جدل فلسفى يميل بالهدف مرة إلى الاتجاه التقليدى ومرة أخرى إلى الاتجاه التقدمى . وأهم الصفات التي تسمه بالتقليدية تناخص فيما يلى :

( أ ) الثبوت وعدم التغير أو التطور منذ الأزل .

( ب ) البعد عن الخبرة والخروج عنها .

( ج ) مغاييرته للوسائل التي تحققه .

( د ) الاتجاه إلى إعداد الطفل لحياة الرجولة المستقبلة<sup>(١)</sup> .

(١) شرح هذه السمات الأربعة مفصل في الفصل العاشر من هذا الكتاب .

وبهذه الصفات التي ميزت الهدف من وجهة النظر التقليدية نرى أن المنهج يتخذ مساراً مضاداً لطبيعة الطفل ، فيؤكد المنفعة الذاتية للعلوم والفنون ، ويمجر لطفل على أن يتعلمها ويكيف نفسه لتحصيل حقائقها مهما بلغت صعوبتها ؛ لأنها تستحق أن تعرف وتعلم لذاتها ، ولأنها سبيله الوحيد إلى إدراك الهدف التربوي سواء سلك الوصول إلى الحقيقة المطلقة أو تحقيق الذات والسمو بالنفس أو تغذية العقل أو غير ذلك مما يقرره التربويون أصحاب المذهب التقليدي . ومن هنا فإن المناهج توضع أولاً وتختار محتوياتها المعرفية التي ينبنى على كل تلميذ أن يعيها ويحفظها ، ثم تتخذ معه كل الوسائل ولو كانت الشدة والعنف كي يلزم نفسه بها إلزاماً .

وطبقاً لهذه النظرة التقليدية وضع الإغريق المنهج ممثلاً في الفنون السبعة "The Seven Liberal Arts" التي قسمت قسمين : القسم الأول يضم النحو والبلاغة والمنطق ويعرف باسم "Trivium" ، والقسم الثاني يشتمل على الحساب والهندسة والفلك والموسيقا ويعرف باسم "Quadrivium" . وبتتابع العصور يتأثير الظروف المختلفة أضيفت إلى هذه السبع مواد أخرى كالجغرافيا والتاريخ والعلوم البحتة والرسم والأشغال وغير ذلك ، ولكن الاعتبار التقليدي لازمها في كثير من الأحيان من حيث إنها ذات قيمة في ذاتها تستحق من أجلها أن تعلم وتعلم بنفس النظر عن الطفل وإمكاناته وظروفه التي تناسبها أولاً تناسبها .

فالمعنى التقليدي إذاً للمنهج يتمثل في المواد الدراسية التي يطلب من انظميد في المدرسة معرفة حقائقها وتحصيل ما تشتمل عليه من مفاهيم ومدرجات بأى حريقة من الطرق دون اعتبار للمتعلم واستعداداته الفطرية والمؤثرات التي يخضع له أو على الأقل دون وضع ذلك في المقام الأول .

وقد تعرض هذا المعنى التقليدي لمفهوم المنهج للنقد الشديد من أولئك الذين يدينون بوجهة النظر التقدمية ويؤمنون بأن الهدف التربوي المكيف للمنهج تحكمه صفات مضادة لتلك الصفات التي آمن بها التقليديون ؛ فهو في نظرهم :

( أ ) متغير بتغير الظروف والأشخاص والبيئات والأزمان .

( ب ) نابع من الخبرة التربوية وليس مفروضاً عليها من الخارج .

(ج) لا يختلف عن الوسيلة إلا في أنها هدف سابق .

(د) لا يهتم بالمستقبل إلا في ظل حاضر المتعلم<sup>(١)</sup> .

بذا الاتجاه في فهم الهدف التربوي يساير المنهج طبيعة الطفل ويوجب اختيار مناشطه ومكوناته التربوية على أساس من فائدتها المادية للمتعلم ، فليس للمنهج استقلال في حد ذاته بل يتكيف بالكيفية التي يخدم بها المتعلم ويحقق أغراضه لأنه شأ من أجله ، وإذا فلماضي مهما كان عزيزاً ليست له أهمية إلا بقدر خدمت للحاضر وتفسيره لحوادثه ؛ لأنه إذا درس بدون هذا الاعتبار وعلى أساس أنه حقيقة ذات قيمة قد يتعارض تعارضاً خطيراً مع الحاضر ويؤثر تأثيراً سيئاً على الحياة التي يحياها المتعلم إلى حد الهدم لهذه الحياة ، وفي أحسن الأحوال فإنه قد يقلب المدرسة والعمليات التعليمية بها إلى صور لا معنى لها .

حين ثم لا يمكن مثلاً أن نعلم الطفل الآن أن « مصر بلد زراعية » على أنها حقيقة لا معنى عنها كما كان المستعمر يلقي ذلك في روع الناس ويجبر المتعلمين على تعلمه زماناً طويلاً ، أو أن نقول الآن إن الذرة لا تنقسم كما ينطق بذلك تاريخ البحث في الذرة يوماً من الأيام الماضية ، أو أن نجد طريقة الحرب بالسيف في وقتنا الحاضر لأنه كان أسلوباً ناجحاً وأدى إلى انتصار المسلمين في عهودهم الماضية ، أو نحو ذلك ، لأن هذا كله يأتي بالنقض والوار على ما ينبغي للتلميذ أن يتعلمه بعد أن أخذت جمهورية مصر العربية سبيلها الجدى إلى التصنيع ، وأثبت العلم إمكان تفتيت الذرة وانقسامها ، ووصلت تكنولوجيا الحرب إلى ما نعرفه الآن وهو بعيد كل البعد عما انتصر به المسلمون وغيرهم قديماً .

وإذا لم تتلاءم المناشط التربوية والخبرات التعليمية ومتضمنات المنهج بعامة مع استعدادات المتعلم وقدراته الخاصة وخبراته الحالية فإن العملية التربوية تفشل لا محالة في أداء وظيفتها الفردية والاجتماعية ؛ إذ المعروف أن الإنسان لا يحسن انتفاعه بما يخرج عن طاقته ويحافى استعداده ويكره أن يعمل أو يفكر فيه .  
وحيث إن الأفراد المتعلمين يختلفون اختلافاً بيناً في محتويات أنفسهم وما يحيط

(١) شرح هذه الصفات الأربعة مفصل في الفصل العاشر من هذا الكتاب .

يهم من ظروف. فإن أساليب تعليمهم وأنواع النشاط التربوى التى تصاح لهم تختلف كذلك .

والمنهج الدراسى الذى يتعلمه التلميذ ممثلاً فى المواد الدراسية التى تنفصل حقائقها ولا ينظر إلى أهميتها فى تكوين الشخصية وتحريك الطاقات الخلاقة فى الشخص يبنى مخزنك فى الذاكرة بعيداً عن الاستعمال والظهور إلا حين يطلب بالسؤال تسميه فى الامتحان ، وذلك ما ينبغى أن تبعد عنه المناهج التربوية لأنه بعيد عن الديناميكية قريب من السكون والموات .

ولقد بدأ «روسو» الدعوة التقدمية فى القرن الثامن عشر بتوجيه الأنظار إلى وجوب استهداف الطفل بالعملية التربوية ورعاية ميوله ورغباته واستعداداته المختلفة عند اختطاط نهج تربوى له ، وضرب لذلك مثلاً بطفله لإميل "Emile" الذى تركه للطبيعة يتعلم منها ويعبر عن نفسه ويشبع حاجاته دون أن يتدخل فى شؤنه مدرس أو موجه حتى سن الثانية عشرة تقريباً . وقد غالى بهذا مغالاة شديدة فى التركيز على فردية المتعلم كما سبق أن شرحنا وجهة نظره فى الفصل السادس من كتاب الثانى من هذا الكتاب عندما تحدثنا عن الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية فى التربية .

ولقد تابعت الآراء والنظريات متأثرة بروسو أو مسايرة لآثاره فى الاهتمام بالطفل عند وضع المناهج التربوية ، فنادى بستالوزى "Pestalozzi" (١٧٦٤-١٨٢٧) بوضع الطفل موضع الاعتبار عند تعليمه ، واتخذ من أفكار «روسو» دعائم للعمل فى المدرسة وإن لم يعد كثيراً عن مستلزمات المنهج التقليدى ، واشتق فروبل "Froble" فى القرن التاسع عشر منهجه من طبيعة الطفل وإن ظل محتفظاً باحسانية والاهتمام بالتراث الثقافى الذى خلفته الأجيال البشرية السائفة ، وناهى وأيم جيمس "William James" وثورنديك "Thorndike" بأن يسمح المنهج للطفل بالتعبير عن حاجاته . وهكذا اتجهت آراء التربويين إلى تحقيق فكرة تكييف المنهج للمتعلمين بدلاً من الفكرة التقليدية التى ترى إلى تكييف المتعلم للمنهج . وقد أثبتت الدراسات العديدة أن هذا الاتجاه يخدم المناهج التربوية خدمة صادق ، ويساعد مساعدة فعالة فى تحقيق أهدافها التى تخدم المتعلم وتقدره على بناء آيانه وإشباع حاجاته فى مجتمع متطور وحياة متغيرة .

وف هذا الإطار ظهرت الاتجاهات إلى العمل على وحدة المنهج وتكامله ، وعدم تهتيت المعارف التي يتضمونها إلى مواد دراسية منفصلة كالجغرافيا واللغة والرياضة وغير ذلك لأن طبيعة الإنسان تقتضيه أن يحصل على الخبرات متكاملة يخلط فيها التاريخ بالجغرافيا واللغة القومية والتربية وعلم النفس والفلسفة والعلوم البحتة والرياضيات ، ففي الموقف التربوي الواحد قد يتعلم الإنسان شيئاً له جذور متشعبة في كل هذه الميادين . ومن ناحية أخرى فإن هناك علاقات جوهرية تصل ما بين هذه آتواد وتربط بعضها ببعض ، فالتاريخ الطبيعي والكيمياء مثلاً يرتبطان بمفهوم واحد هو معنى « الكيمياء الحيوية » والتاريخ الطبيعي وعلم النفس يتدرجان تحت اسم علم نفس الأحياء » وعلم النفس وعلم الاجتماع يمكن اعتبارهما وحدة واحدة تمثل في مدلول « علم النفس الاجتماعي » وهكذا . وقد برزت فكرة توحيد المنهج بهذه الصورة على أشكال متعددة وأخذت أسماء مختلفة كمنهج الميدان الواسع "The Broad Field Curriculum" والمنهج المحوري "The Core Curriculum" على = نفضله فيما بعد . وقد غالى البعض في تفهمه لمعنى الوحدة المنهجية فأهمل المواد الدراسية كلية وأوجب أن يدور المنهج حول مشاكل معينة أو مراكز اهتمام خاصة ، وأن يع من رغبات المتعلمين أنفسهم .

يمكن القول بعامية بأن التغالى في كلا الاتجاهين : التقليدى والتقدمى خطأ كبير ؛ حيث إن قصر المنهج على المواد الدراسية المنفصل بعضها عن بعض والنظر يراها الكبار من وجهة نظرهم صالحة لإعداد الصغار والإسراع بهم إلى مرحلة النضوج ؛ يغلغ باب الانتفاع بميول هؤلاء الصغار واستعداداتهم ومقدراتهم في دضم تلك للمواد الدراسية وتعميق مفاهيمها وحسن استخدامها وتطبيقها في الحياة ، كما أن إغفال المواد الدراسية في إعداد المناهج إغفالاً تاماً وتركيز الاهتمام على رغبات المتعلمين وميولهم يحرم المتعلمين خبرات الأجيال السابقة ويحتم عليهم في كل جيل أن يبدؤوا حيث بدأت البشرية في أى مجال من المجالات التربوية ؛ وذلك شروط طويلة لا يمكن إدراكه في الفترة الزمنية المحدودة المخصصة لمراحل التعليم مهما طال.

ولقد جاء «جون ديوى» في القرن العشرين واتجه اتجاهاً حكيماً في وضع المناهج التربوية فيناها على نشاط المتعلم دون إغفال لرغباته واستعداداته ودون إهمال للمواد

الدراسية ، ولكن بتكليف معين . وتلك النظرة التي اتجه إليها « جون ديوى » لها ما يبررها .

أولاً : إن فترة علم النضج في الأطفال ليست فراغاً يدفع بالكبار إلى شحنه بخبراتهم هم تلك التي نظموا تنظيمًا منطقيًا في مواد دراسية وحقائق علمية مفصّلة ، بل إن هذه الفترة مليئة بالعناصر الحيوية والاستعدادات الفطرية التي ينبغي انتهازها لتشكيل نموهم فيها تشكيلا سليما يسعدهم في حياتهم الحاضرة والمستقبل .

ثانياً : تركيز المناهج حول رغبات المتعلمين وميولهم مع إغفال المواد الدراسية إغفالاً تاماً يجرهم الاستفادة من المعارف والخبرات التي جاهدت البشرية أجيالاً طوالاً في تقريرها وتثبيتها .

والذي ينبغي عمله هو الانتفاع بالمواد الدراسية لا من حيث ذاتها ولكن من حيث خدمتها للمتعلم وتكوين شخصيته وتغذية ميوله وتكيفه - بفكره ووضوحه الجسمية والنفسية وتوضوحه الانفعالي - لعناصر الحياة التي يحياها .

ثالثاً : المنهج المنظم على أساس المواد الدراسية المنفصلة والمرتبطة حقائقها ترتيباً منطقيًا لا يتنفع به الأطفال إذا غرض الطرف عن خبراتهم الحالية المحدودة ، ما إذا نزل بها المدرس إلى حيث تبرزج بهذه الخبرات وتكون معها نسقاً معرفياً يصف بالاستمرار والتكامل ؛ فإنها خير ما يقدم لهم الزاد التربوي الصحي الذي يستفيد به المتعلم استفادة تامة .

وطبقاً لهذه النظرة التقدمية للمنهج يمكننا أن نقول : إن المنهج الحديث يعنى جميع الخبرات التي يكتسبها المتعلم وأنواع النشاط التي يقوم بها تحت إشراف المدرسة في داخلها وخارجها من أجل تحقيق الأهداف التربوية السليمة على أن البعض قد تحلل من قيد « المدرسة » فجعل زمام المنهج بمفهومه الحديث بيد المتعلم . وحينئذ فكل ما يتقيه المتعلم بنفسه ويقبله عن طواعية من خبرات يبنى بها ذاته ويضيفها إلى حقيقة نفسه لتكون معتمده في خبراته اللاحقة هو ما يعد في نظر هذا البعض منهجاً .

## أنواع تنظيمات المناهج

• كرنا فى المناقشة السابقة أن المنهج فى المفهوم التقليدى قد نظم فى مواد دراسية بدأت بفنون الإغريق السبعة التى ذكرناها قبل ذلك ، ثم أضيفت إليها المواد الأخرى المعروفة حديثاً بفعل الزمن واقتضاءات الحياة المتطورة . غير أن تنظيم المنهج فى صورة المواد الدراسية قد اتخذ أشكالاً عديدة مستعرض لها فى الصفحات التالية .

عن ناحية أخرى ذكرنا أيضاً أن المنهج فى المفهوم الحديث قد تضمن جميع الخبرات التربوية ، وعنى كل العناية بالمتعلم وما يتميز به من خصائص فطرية أو يقع تحت تأثيره من عوامل خارجية . وقد نظم المنهج بصفته الحديثة هذه تنظيماً متعدد الصور مما سنفصل بعضها أيضاً فى الصفحات التالية .

لكننا قبل التعرض لهذه التنظيمات أو تلك يجدر بنا أن ننبه إلى أن كثيراً من المؤلفين فى الميدان التربوى يطلقون على هذه التنظيمات اسم المناهج معتقدين أنها تختلف عن بعضها من حيث الطبيعة المنهجية ، وبمعنى آخر يرون أن المنهج المحورى مثلاً له طبيعة تختلف كل الاختلاف عن منهج الخبرة أو منهج النشاط بحيث لا يجمعها تعريف واحد للمنهج . والواقع أن هذه التنظيمات ليست إلا طرقاً منمنحة للمنهج بالمعنى الذى ذكرناه ومنسقة لأنواع النشاط المتضمنة فيه ، وإذا فإطابق اسم المناهج عليها مختلفة بما تضاف إليه ليس باعتبار الاختلاف الموجود فى ضيعة المنهج وتعريفه ولكن باعتبار نوع التنظيم الذى يتعرض له المنهج . فمثلاً يحدد المنهج — كما قلنا — فى الاتجاه التقليدى بالمواد الدراسية التى تقررها المدرسة على تلاميذ ، ولكن هذا المنهج ينظم تارة على أساس استقلال هذه المواد الدراسية بعضاً عن بعض ، وتارة أخرى على أساس ارتباط بعضها ببعض ، وعلى الرغم من ذلك فهذان التنظيمان لا يخرجان عن المعنى العام للمنهج التقليدى ، ومثل ذلك يمكن أن يقال فى المنهج بمعناه الحديث . ومن ثم آثرنا أن نتعرض لهذه التنظيمات فيما يلى باسم الطرق لا باسم المناهج .

## الطرق القائمة على منهج المواد الدراسية

لقد تعددت الطرق القائمة على منهج المواد الدراسية فبدأت بالانفصال التام بين تلك المواد ، وعرفت هذه الطريقة باسم «طريقة المواد المنفصلة» «The Subject Matter Method» التي تعنى الميادين التعليمية المعينة ، والتي ترتب حقائقها العلمية ترتيباً منطقياً بعيداً عن حياة التلاميذ في كثير من الأحيان ، ويطلب منهم جميعاً أن يحفظونها ويسمعوها دين رعاية لما بينهم من فروق ذكائية أو غير ذكائية ، ودون نظر إلى إمكان انتفاع التلميذ أو عدم انتفاعه بها ؛ لأن القصد من وراء تدريسها هو تدريب العقل والاعتراف بقيمتها الذاتية . ويتخذ المدرس في تدريسه لهذه المواد كل الطرق الموصلة إلى تحفيظ التلاميذ ولو استخدم عصاه للإجبار والإلزام .

ثم كانت محاولة أولية للبعد نوعاً عن طريقة المواد المنفصلة تحت اسم «طريقة المواد المترابطة» «Correlation» ، وتقوم هذه الطريقة على تدريس موضوعات متشابهة في مادتين دراسيتين أو أكثر في وقت واحد من أجل مساعدة التلاميذ على تفهم هذه الموضوعات بصورة أفضل نظراً لتشابهها واتصال بعض حوادثها أو حقائقها ببعض ، فمثلاً يدرس الشعر أو النثر الذي قيل في فترة الثورة انثراوية في الوقت الذي تدرس فيه الأحداث التاريخية التي جرت في هذه الفترة ، ويدرس أدب العصر العباسي مع تازيخ هذا العصر . وبنفس الطريقة ربطت الميسيقا بالمواد الاجتماعية . وهكذا .

ثم تقدم التطور في ميدان منهج المواد الدراسية خطوة أخرى ليجمعها في ميادين متسعة مثل المواد الاجتماعية التي يندرج تحتها التاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع وعلم النفس ، ومثل الفنون اللغوية التي تتضمن القراءة والكتابة والهجاء وقواعد اللغة والإنشاء وغير ذلك ، ومثل الرياضيات ، والعلوم العامة ونحو ذلك . وتسمى هذه الطريقة طريقة المزج «Fusion» أو طريقة الميادين الواسعة «Broad Fields» ولما ننكر أن هذه الطريقة تفوق طريقة المواد المنفصلة من حيث إنها تسهل بشكل ما التعاون بين المدرس والتلميذ ، وتفسح الوقت لممارسة النشاط التربوي

واستمرته دون مقاطعة سريعة كما هو الحال في جداول الحصص العادية ، كما أنها تعمل على ربط الخبرات وتوضيح العلاقات للمتعلم بين هذه المواد المترتبة ؛ مما قد يثير في بعض الأحيان اهتمامه بما يتعلمه . وعلى الرغم من هذا كله فلن نستطيع أن ننسى أن حقائق هذه المواد تساق إلى التلميذ بصورة جافة لا ترتبط ارتباطاً مباشراً بحياته .

### نقد الطرق القائمة على منهج المواد الدراسية

هما أصاب منهج المواد الدراسية من تطوير في تنظيماته التي أشرنا إليها فإن واحدة منها لم تخرج بصورة أو بأخرى عن النهج التقليدي الذي يمكن أن يوصف بالصمات التالية :

١- إن مركز الاهتمام فيه هو المادة الدراسية والمعرفة النظرية والتلقين ، أما للطلاب العمل في الدراسة فمهم كل الإهمال برغم ما له من أهمية كبرى .

٢- إنه لا يفرق بين متعلم وآخر ، ولا يعترف باختلاف الأفراد في المقدرات العقلية والاستعدادات الفطرية والظروف البيئية وغير ذلك . ولا شك أن إغفال هذه الفرق في المناهج التربوية يعطل النمو التربوي المناسب لكل فرد .

٣- موقف التلميذ فيه سلبي يقتصر على استقبال المعلومات من المدرس ؛ مع أن إيجابية المتعلم في مواقف التعلم من أهم عوامل نجاحه في تحصيل الخبرات منه .

٤- إنه يسلب حرية المتعلم في الأعمال التربوية وهي أساس تفاعله في مواقف التدريس ، كما أن ذلك يضمن على معاملة المدرس ديكتاتورية تمثل في فرض المنهج والكتاب المدرسي عليه وإجباره على حفظ المعلومات المتضمنة فيهما ولما لم يرغب فيها .

٥- حاضر المتعلمين في كل هذه التنظيمات مهمل لحساب إعدادهم للحياة المستقبلية التي تؤخذ عناصرها من رجال الحاضر ، وهم مختلفون بطبيعة الحال عما يتظر هؤلاء المتعلمين أن يكونوا عليه مستقبلاً .

٦- إن هذا النهج في التنظيم المنهجي يجعل المدرس دائماً على قيامه بحل مشاكل المتعلمين؛ مما يعودهم الاعتماد على غيرهم دائماً ويعجزهم عن مواجهة الجديد في المواقف والاستقلال بحل مشاكلهم المستحدثة .

٧- إنه يعتمد على طرق التفرغ التقليدية التي تقتصر على قياس المختزن من المعلومات ، وتجري مرة واحدة محوطة بعوامل الرهبة والفرع مما يؤثر على المتعلم تأثيراً سيئاً سواء من ناحية الصحة الجسمية أو النفسية .

هذا وقد قامت عبر التاريخ محاولات لتحسين المنهج القائم على المواد لدراسية، والخروج به عن بعض هذه العيات التي تحكم الانجاء التقليدي الخاف في تنظيمه على أساسها . ومن هذه المحاولات محاولتان مشهورتان في الميدان التربوي هما :

(١) محاولة قام بها « يوحنا فردريك هربارت » الألماني بعد استفدته من المحاولات السابقة التي تمثلت بخاصة في الأعمال التي قام بها « بستالوتزي » العالم التربوي السويسري .

(ب) محاولة قامت بها الآتسة « هيلين باركهيرست » وقد كانت مساعدة للدكتورة « متسوري » الإيطالية<sup>(١)</sup> ، ودرست طريقتها ، بل اشتركت في تطبيقها عملياً بكاليفورنيا سنة ١٩١٥ م . وتعرف تلك الطريقة التي ابتدعتها الآتسة « هيلين باركهيرست » بطريقة « دالتون » نسبة إلى مدينة « دالتون » بمقاطعة « ماساشوستر » ؛ تلك المدينة التي طبقت هذه الطريقة في إحدى مدارسها الثانوية بعد أن نفذت تنفيذاً مبدئياً في مدرسة للعجزة في « بركشير »<sup>(٢)</sup> .

وفي الصفحات التالية توضيح مختصر لكل من هاتين المحاولتين .

(١) وطريقة « متسوري » تقوم على إعطاء الحرية للأطفال كي يتعلموا بأنفسهم ويحركهم الخاص في البحث عن أسرار الطبيعة معتدين على حواسهم التي تنقل إليهم المعلومات. وهذه الطريقة تختص أساساً بالتلايد الصغار من سن الثالثة إلى سن السابعة ، وتمت بالألعاب ذات الصفة التربوية ، وبمشاركة التلايد الفعلية في الأعمال المدرسية التي تخص فيهم عادة كالتنظيف والتنظيم وغير ذلك ، كما تبنى بجانب الناحية العملية بموازاة الشخصية الأخرى التي تهتم بالفرد الحياة السعيدة .  
وما يجدر ذكره هنا أن « متسوري » تتفق مع « فروبل » في الآراء التربوية ؛ إلا أن الأهل كانت أكثر تنظيماً لطريقتها ، والتقاءً بالنتاج في الصلبي .

(٢) هيلين باركهيرست ، ترجمة زكريا ميخائيل ، التربية على طريقة دالتون ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٣٦ ، ص ١٥ - ١٩ .

## محاولة هربارت

لم تكن محاولة « هربارت » خروجاً عن دائرة الاتجاه التقليدى فى بناء المناهج لدراسية ، ولكنها كانت تركز على تحسين الأداء فى نطاق هذه الدائرة التقليدية . ولقد قام الاتجاه الهربرتى على فلسفة معينة آمن « هربارت » بها . وتتحدد معالمها بما يلى :

١ - الهدف من التربية هو الفضيلة وبناء الأخلاق .

٢ - الإدراك الحسى هو طريق تغذية العقل بالمعلومات والمعارف التى تبنى عليها الفضيلة ؛ حيث تتحول العمليات الإدراكية التى يقوم بها عن طريق الجهاز العصبى إلى أفكار .. ويعضد الإدراك الحسى فى ذلك التجربة ومباشرة الأعمال ، والاختلاط البشرى .

٣ - متى تكونت الأفكار تبعثها الرغبة والإرادة .

٤ - اهتمام المتعلم وانتباهه ومشاركته الفعالة من أهم العوامل فى تمثيل المعرفة ، ومن ثم لا بأس باستخدام العقاب فى وقته المناسب ..

٥ - طبيعة المعرفة أنها ذات ارتباط موحد ؛ حيث إن العقل الذى يصنعها يعمل وحدة واحدة وليس مقسماً إلى ملكات منفصلة ، ومن ثم فالمواد الدراسية تجمع وتنظم فى وحدات ، وتساير فى تنظيمها المنهجى ما سماه « هربارت » بالعصور الحضارية أى العصور المتتابعة التى تبدأ بعصر البداءة ، ثم عصر الزراعة ، إلخ .

٦ - من أهم ما يميز العقل أنه قدير على هضم الأفكار والتجارب معتمداً على الترابط أو التداعى .

٧ - وظيفة المدرس الأساسية إذاً هى تلقين المعلومات بما يساعد العقل على هضمها باستخدام قوانين الترابط فى الانتقال من المعروف الذى يهتم به المتعلم إلى ما هو غير معروف . ولذلك فمن المحتم أن يعرف شيئاً عن معلومات المتعلم السابقة حتى يمكنه استغلالها فى هذا السبيل .

ومن منطلق هذه الفلسفة قامت محاولة « هربارت » الشهيرة بخطواتها الخمس .  
ولكن للإنصاف قبل أن تعدد هذه الخطوات الخمس ينبغي أن نوضح حقيقتين :  
الأولى : أن خطوات « هربارت » الأساسية كانت أربعاً ولم تكن خمساً .  
وهذه الخطوات هي كما سماها هو : « التوضيح ، الربط ، النظام ، الطريقة . ثم  
جاء أتباعه وفصلوا هذه الأربع وغيرها في مسمياتها حتى استقرت في النهاية بخمس  
خطوات هي : المقدمة ، العرض « في مقابلة التوضيح » ، والربط « ويسمى أيضاً  
المقارنة أو التجريد » ، والتعميم « في مقابلة النظام » ، والتطبيق « في مقابلة الطريقة »  
الثانية : أن « هربارت » نفسه لم يعتبر هذه الخطوات محددات للدرس لا يصح  
للمدرس أن يحيد عنها ، وينبغي عليه أن يحتذيها ويسايرها في كل دروسه دون  
تغيير ، ولكنه على الضد من ذلك دعا إلى تغييرها إذا اقتضى موضوع الدرس تغييرها .  
وبمعنى آخر ربط الطريقة بموضوع الدرس وجعلها تسايره في اقتضائه دون  
ما تعصب لطريقة معينة .

ولقد جاء الالتزام بهذه الطريقة ، واتخاذها نمطاً لا يختلف في كل درس  
من أولئك الذين طبقوها ونهجوا نهج « هربارت » في مواقفهم التدريسية .

### خطوات « هربارت » في التدريس <sup>(١)</sup>

الخطوة الأولى : هي المقدمة ، وهي تعنى الدخول إلى الدرس بتهيئة العقل للأفكار  
الجديدة التي يراد تلقينها عن طريق ربطها بأفكار معروفة سبق للعقل أن تعلمها  
وعرفها ، مما يتصل بموضوع الدرس نفسه .

الخطوة الثانية : هي العرض ، ويقصد به عرض الأفكار الجديدة وتوضيحها ،  
والكشف عن مقوماتها الأساسية ، وجزئياتها التي يرتبط بعضها ببعض بما يكون  
الفكرة العامة . وتتضمن هذه الخطوة المشاهدة والمباشرة العقلية أو استخدام الصور  
والنماذج وضروب الوصف بحيث يكون العرض حياً ؛ فيتخيل المتعلم أنه أمام  
إدراك حسي مباشر .

الخطوة الثالثة : هي الربط ، والمقصود به إبانة الصلة الحقيقية بين هذه

(١) شتاً أن نذكر الخطوات على أنها حبة استكمالاً للإيضاح .

الأفكار الجديدة والأفكار القديمة ؛ بما يجعلها سلسلة متصلة الحلقات يؤدي بعضها إلى بعض بشكل منطقي .

الخطوة الرابعة : هي التعميم ، ويعنى الوصول إلى الفكرة العامة التي تدرج تحتها جزئياتها، بحيث تظهر هذه الفكرة العامة ذات كيان قائم بذاته غير مختلط بما اندرج تحته من جزئيات . وهذه الخطوة تقتضى التكرار ، وضرب الأمثلة العديدة ، ووضوح التعبير اللفظي ؛ بما يساعد المتعلم على إدراك العلاقة بين المدرك العام بما يندرج تحته من جزئيات .

الخطوة الخامسة : هي التطبيق ، ويحدث هذا عن طريق مظاهر النشاط المختلفة التي يطبق المتعلم فيها ما تعلمه في مواقف الحياة الخاصة به . وفي هذه الخطوة تكون الأسئلة التطبيقية والمناقشات التي تظهر مدى سرعة المتعلم في استخدام معلومته عند الحاجة . .

وبهذا تنضج الحياة العقلية للمتعلمين ، وترعرع تفكيرهم مع توجيه المدرسين .

### نظرة إلى الطريقة

من الحق أن يقال إن أتباع « هربارت » والمطبقين لطريقته كانوا السبب الرئيس في أن تجمد هذه الطريقة ولا تسير التطور التربوي ؛ فإلغى بها في النهاية في أوايا الإهمال والإغفال . ذلك أن زيادة « المقدمة » في الخطوات من شأنها أن تزيد من حدة القيد الذي غل به المعلم في موقفه التعليمي ؛ لأن وضع مساهم الدرس في نسق معين يحرم المعلم الحرية المطلوبة لإنجاح درسه إذ مواقف التدريس تختلف ، ويكاد يكون كل درس وحدة قائمة بذاتها ذات ظروف وأبعاد معينة .

ومن ناحية أخرى فإن الالتزام بهذه الخطوات - وكان ذلك من أتباع « هربارت » كما ذكرنا - جعل الطريقة تجافي روح المرونة التربوية وتحمل المدرس على اتباع ما لا تقتضيه الدروس في كثير من الأحيان ؛ فليست كل الموضوعات تحصل هذه الخطوات الخمسة في تدريسها اللهم إلا بالتكلف المقيت والتلمس الذي لا يعتمد على طبيعة المتعلم أو ما يتعلمه ؛ حيث من عوامل النجاح في الموقف التدريسي مسيرة الطبيعة الإنسانية وما يكتنف المتعلم من ظروف قد تقتضى ألا تكون

هناك « مقنعة » مثلاً بالصورة التي التزم بها أتباع « هربارت » أو غيرها من الخطوات ، كما قد تقتضى أن تقدم إحدى الخطوات على الأخرى أو هكذا =

ولقد ظهرت سيئات التطبيق عملياً من المدرسين لهذه الطريقة ، وتبين أنهم يسيئون بها إلى الدروس وكثير من الموضوعات أكثر مما يحسنون حتى تسجت حوطلا وحول استخدامها قصص غريبة ، ومن ذلك أن مدرساً كان يريد أن يعطى تلاميذه تطبيقاً على ما سبقت دراسته فلم يجد مقدمة صالحة لدرسة إلا أن يفتح يده ويطبقها أمام التلاميذ وهم يشاهدونه وترجمون بمنطقهم حركاته بته على دعوته ، ثم يعلن في النهاية أن اللرس هو درس « تطبيق » . « فهربارت » - والحق يقال - كان بريئاً مما رميت به الطريقة من الجحود الذي أصابها سريعاً في حقل التربية . ولو أن فلسفته اتبعت بمخافيرها لبقيت روح هذه الطريقة على الأقل ترفرف بجدية وفاعلية تربوية حين لا يمكن الانتقال من مجال المناهج القائمة على المواد الدراسية إلى غيرها من مناهج النشاط .

### محاولة هيلين

نشأت هذه المحاولة في ذهن الآتسة « هيلين باركهيرست » عندما جمعتها صدف السفر بالقطار بأحد المسافرين يعيب سياسة التعامل مع العمال في الولايات المتحدة حين كانت تقوم على إغفال العامل ومقدرته واستعداداته ، وتلزمه بتنفيذ ما يحدده له رئيسه ؛ حتى إنه إذا لم ينفذ رأيه واقترح عليه نهجاً للعمل عدت ذلك إهانة له . ولقد استمعت له الآتسة « هيلين » حين كان يجهد لنجاح العمل وفائدته الكبرى أن يكون العامل نفسه هو المشول عن عمله ، والمقدر لواجبه فيه ؛ مع بقاء التيس مرشداً وموجهاً . ونقل هذا الرأي إلى شفاف قلبها ، وأخذ يحرك فيها سوا من الأفكار التربوية التي يمكن أن تصوغ المتعلمين رجالاً يتحملون المسؤولية بشجاعة ، وساعدها في ذلك كتاب « بناء العقل » الذي ألفه « إدجار جيمس سويفت » ؛ فأخذت منه فكرة المعامل التي بنت عليها طريقتهما فيما بعد .

ولقد بدأت تجريب هذه المحاولة جزئياً في مدرسة ريفية كانت تعمل بها . ثم في سنة ١٩١٩ طبقتها في مدرسة للعجزة في « بركشير » . ولما آتت أكلها وأعجب

بها لكثير من التربويين طبقتها في مدرسة ثانوية بمدينة «دالتون» بمقاطعة «ماساشوستر». واختارت لها اسم «طريقة دالتون القائمة على المعامل» بدلا من «طريقة المعمل» التي عرفت بها من قبل خشية أن يكون لفظ «المعمل» مفضلا للناس.

وينبغي أن نشير هنا إلى أن «طريقة دالتون» - كما أشارت صاحبها، وكما أجرى تنفيذها - يمكن أن تطبق في المدرسة الثانوية والمدرسة الإعدادية والفرق العليا من المدرسة الابتدائية<sup>(١)</sup>.

### وصفت الطريقة

إن هذه الطريقة لا تغير شيئا من التنظيم المدرسي أو المنهج الدراسي التقليدي، ولكننا نقوم على تقسيم المنهج إلى وحدات عمل، ثم تقسيم هذه الوحدات على شهور السنة، مراعى في هذا التقسيم ثلاثة مستويات: المستوى الأدنى وهو ما لا ينزل عنه أى تلميذ، والمستوى الأوسط للمتوسطين، والمستوى الأعلى للمتفهمين. ويختار التلميذ المستوى الذى يناسبه، ويتعاقد على أدائه مع المدرس المختص بمقتضى عقد كتابي موقع عليه باسمه، ويرد إليه عندما يتم العمل. وصورة هذا العقد كالاتي:

أنا فلان الفلاني التلميذ بفرقة كذا أتعهد بأن أقوم بالتعيين الفلاني<sup>(٢)</sup>

فلان الفلاني

«توقيع»

١٩٧١/١١/٢٨

«مثلا»

ويتكرر التعاقد كل شهر بعد إتمام عقد الشهر السابق؛ إذ لا يصح أن نسمح للتلميذ بتجاوز تعيين الشهر في أى مادة إلا بعد أن يوفى العقد بالنسبة

(١) هيلين باركهيرست، مرجع سابق، ص ٥٢.

(٢) ينبغي أن يكون التعيين مشتلا على الإرشادات التي تعين التلميذ في عمله، ويزود بالأمثلة المناسبة التي يطلب منه الإجابة عنها. كما ينبغي أن يوضع في صورة شققة لتلميذ، عمدة إياه على الإنجيز.

للمواد كلها، وإلا أتحته له الفرصة أن يظل ضعيفاً في بعض المواد التي لا يمتد إلى دراستها مثلاً .

وتنقسم المدرسة إلى معامل ؛ كل معمل يختص بمادة من مواد المنهج وقد يضم المعمل الواحد مادتين إذا نقص عدد المدرسين عن المطلوب . ويعين لكل معمل مدرس خاص بالمادة أو المواد التي تدرس به . وتجهز هذه المعامل بما يحتاج إليه موادها الدراسية من كتب تكني أعداد التلاميذ الذين يدرسون بها ، وكذلك الأدوات والوسائل المعينة ، وكل ما يتوقع أن يحتاج إليه المدرس أو التلميذ في التفهيم والفهم .

ويرتاد التلاميذ هذه المعامل باختيارهم وطبقاً لمحتوى العقود التي أقيموا على أنفسهم والتزموا بها أمام مدرسيهم ؛ وذلك ليقوموا بالتحصيل والدراسة مستعينين بالكتب والمدرسين وكل محتويات المعمل ، ويضعهم كلما كان ذلك ضرورياً وممكناً . ويلاحظ أن يتشاور التلاميذ مع مدرسيهم لتوزيع أوقات العمل في وحدات العقود طبقاً لمستوى ضعفهم أو قوتهم في المواد لا طبقاً لجدول درسي على النمط الذي نعرفه ، فإذا كان التلميذ ضعيفاً في بعض المواد قوياً في بعضها الآخر خصص من الوقت الدراسي اليومي للأولى جزءاً أكبر ، وللثانية جزءاً أقل . وللتلميذ حرية البدء بالمادة التي يرغب في دراستها أولاً . وعليه إذا دخل إلى المعمل أن يشرع في العمل فور دخوله إما بمفرده إذا لم يكن به أحد من فرقته ، وإما بالاشتراك مع زملائه إذا كان به بعض تلاميذ فرقته ، وفي هذه الحال يتخون مع زملاء فرقته جماعة صغيرة تناقش الرأي فيما بينها ، وتتعاون على الفهم والدراسة .

وهكذا يسير التلميذ في أدائه لعقوده في مواد المنهج واحداً بعد الآخر حسب قدرته وكفاءته في سرعة الإنجاز . فإذا انتهى العام الدراسي دون أن ينهي عقوده كلها استهل عامه التالي بما بقي عليه من العام المنصرم . وعلى العكس من ذلك يستطيع التلميذ المحجهد اللامع أن ينجز في سنة واحدة ما هو مقرر لإنجازه في سنة ونصف أو سنة وثلاثة أشهر وهكذا .

ولكى يتعرف المدرس والتلميذ على مدى الإنجاز الذي أتمه الأخير والذي عليه أن

ينحزه ابتكرت الآتسة « هيلين » طريقة الرسم البياني المحدد لوحداث الإنجاز .  
وهذه الطريقة تقوم على ثلاثة أنواع من الخطوط البيانية .

الأول : خط بياني خاص بالتلميذ ، ويسجل تقدمه اليومي في المادة طبقاً  
لعتد العمل الخاص بها .

الثاني : يبين مدى تقدم التلاميذ جميعاً في الإنجاز حتى يتمكن المدرس  
من الوقوف على تقدم كل تلميذ في عمله ومقارنة بعضهم ببعض ، وكذلك يتيح  
الفحص لأي تلميذ أن يوازن بين عمله وعمل غيره من زملائه .

الثالث : يوضح تقدم الفصل في مجموعته أو الفرقة في مجموعها ، مع تصويره  
مدى تقدم التلميذ الواحد في ذلك الفصل أو تلك الفرقة (١) .

### نظرة إلى الطريقة

إن طريقة « دالتون » تنصب - كطريقة « هربارت » السابقة - على إيجاد  
السييل المناسب لإحسان الأداء بما يؤدي إلى زيادة الإنتاج داخل إطار المناهج  
التشديدية القائمة على دراسة المواد المنفصلة . وفي هذا الصدد حاولت الآتسة « هيلين »  
أن توفر في طريقتها الضمانات التالية :

١ - حرية العمل للتلميذ في مجال المادة الدراسية التي يميل إلى دراستها ؛  
إذ من هذا الميل يقدره على تذليل صعوباتها، والمثابرة على تحصيل حقائقها ومفاهيمها .  
ومن ثم فقد ألغيت فيها الأجراس وتوقيت الحصص التي تقطع على المتعلم سلسلة  
أفكاره ، وتحدد من انطلاقه، وتستبعد فكره بتنظيمها الوقت على غير ما يريد ويهوى .

٢ - التفاعل الاجتماعي والتعاون في المواقف التعليمية ؛ حيث تتيح هذه  
الطريقة فرصة استعانة بعض المتعلمين ببعض وتعاونهم بالمناقشة وتبادل الرأي -  
كما ذكرنا سابقاً - على تعمق الفهم وزيادة التحصيل . وفوق ذلك فهي لا تعزل  
التلميذ عن مدرسيهم ؛ بل تفتح أمامهم الباب واسعاً لاستشارتهم ، وتوجب على  
المليين أن يجندوا أنفسهم لخدمة تلاميذهم . وبهذا يتوافر الجو الاجتماعي ،  
واللحم الخلقى وإشاعة روح التألف والتضامن .

(١) من أراد زيادة الاستيضاح في موضوع الخطوط البيانية فليه بالرجوع إل هاين باركهرست ،

٣- الرّبط بين المواد في الدراسة والتحصيل ؛ حيث إن حرية المتعلم في التنقل بين معامل هذه المواد، والتركيز على ما يريد التركيز عليه منها، والجمعه بين دراسة مادتين أو أكثر في وقت واحد ؛ كل ذلك من شأنه أن يشعره بالعلاقات والارتباطات التي تصل ما بين المواد ، وتدعو إلى محاولة الانتفاع بها في إتصهم وتيسير سبل التحصيل الدراسي .

٤- ومن ناحية أخرى فإن الطريقة لا تجود إلا مع أعداد قليلة من المتعلمين ووفرة من أعداد المرشدين الأكفاء وإمكانات مناسبة لتجهيز معامل المدرسة بما يتوافق ومتطلبات الدراسة والدارسين . وواضح أن مدارسنا اليوم يضيق بها روادها ولا تكاد تكفي بأعدادها وأماكنها ومواردها على كثرتها وسعتها ما ينبغي أن تستقبله من المتعلمين بها كل عام . ومن ثم فقد تعجز هذه الطريقة عن أداء أغراضها واستهدافها للميزات التي قصد إليها .

٥- على الرغم من محاولة الطريقة للربط بين المواد كما ذكرنا إلا أنها تترك ذلك للمتعلم وقد لا يدركه إطلاقاً . فهي في واقع الأمر تفصل بين المواد الدراسية فصلاً يضر بقضية الترية القائمة أساساً على وحدة الاكتساب المعرفي من جميع الميادين في الموقف التعليمي الواحد .

٦- إن حق كل فرد في التعليم كما تتبناه اشتراكيتنا العربية أدخل إلى المدرسة مستويات مختلفة من البشر لا يعدم الكثير منها استجابتهم للمغريات الخرجية والاعتزاز بفكرة اللامبالاة . ومن ثم فترك الأمر للمتعلم ووضع قضية تعليمه بيده قد يفسد على هذه الكثرة مسارها التربوي كما قد يفسد على الدولة تخصيصها لتعليم أبنائها مع الاقتصاد في النفقات .

٧- على الرغم من أن الطريقة تعطي الطالب حرية في مجال الدراسة إلا أنه هذه الحرية مقيدة من ناحية أخرى ؛ حيث يجب عليه أن يعادل في الإنجاز بين جميع مواد المنهج المقرر ولا يسمح لأي طالب أن يترك مادة ما كلية ويقتصر على ما عداها .

واقع مناهجنا الدراسية في ضوء ما ذكر عن المناهج التقليدية لا ينكر أحد أن مدارس جمهورية مصر العربية تسير مناهجها على أساس المواد الدراسية منظمة بطريقة أو بأخرى . والسبب في هذا يرجع إلى عدة عوامل نلخصها فيما يلي :

- ١- هذه المناهج تصمم بالبساطة وعدم التعقيد ، سواء في وضعها أو تدريسها .
- ٢- إنها تتميز بدقة التحديد بالنسبة لدور كل من المدرس والمتعلم ، فالأول عليه أن يلتقي المعلومات إلقاءً ، والثاني عليه حفظها وتحصيلها .
- ٣- إن المدرسين في جمهوريتنا قد ألفوا هذه المناهج ودرجوا على التدريس في إطارها بجميع مراحل التعليم ، ومن ثم سهل عليهم اتباعها وانتهاج نمطها وهداها :
- ٤- إن مدارسنا بالجمهورية مصممة على النمط الذي يسهل استخدامها ، وتتبع نظماها .

٥- عدم وجود البحوث العلمية الكافية في ميدان المناهج مما يستحث المشمولين التربويين على التغيير طبقاً لتأنيجها .

وإذا كنا نقع تحت ضغط شيوع هذه التنظيمات ، وصعوبة الحيدة عنها للأسباب السابقة أو غيرها ؛ فعلينا إذاً أن نفكر في اتخاذ الوسائل لتحسينها ، وازدياد فاعليتها في تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها بقدر الإمكان . ومن هذه الوسائل ما يلي :

( أ ) عناية المدرس بتحديد الهدف قبل البدء بالتدريس ، ووضع الخطوة المحكمة لإيضاح هذا الهدف للمتعلم ، وإلمامه الكامل بأبعاده ومزاده الحيوي بالنسبته .

( ب ) وضع خطة العمل التربوي والنشاط المدرسي على أساس المزج بين الناحية النظرية والعملية ما أمكن ذلك ، ويقضى هذا :

١- إعداد وسائل الاتصال المناسبة والمتعددة للاستعانة بها في تدريس موضوعات المنهج .

٢- الإكثار من الرحلات العلمية والزيارات البيئية المتصلة بموضوعات المنهج .

٣- مراعاة الظروف الاجتماعية والمناسبات الموسمية لتدريس حقائق المنهج حتى تكون هناك الفرص المواتية للتدريب العملي والتقاء النظريات بمجالات التطبيق -

٤- ربط المعلومات بموضوعات الحياة العامة التي يحياها التلاميذ ، وبمجاياتهم الخاصة .

٥- انتهاز كل فرصة يراها المدرس سانحة للتدريب العملي على المهارات التي لفتها للتلاميذ نظرياً ؛ وإلا لم تقو على الثبات والاطمئنان في ذهن التلميذ .

(ج) تعميق المفاهيم للخبرات المتحصلة عن طريق التكرار لها بصوراً مختلفة كالتدريس النظري من المدرس ، والممارسة العملية من التلميذ ، والاستعانة شرح الخبراء والإحصائيين لموضوعات المنهج، وتحين فرص ظهور بعض المشكلات المتعلقة ببعض الموضوعات الهامة لمناقشتها وتدريب التلاميذ على التفكير السليم في حلها .

(د) عدم إغفال المدرس لخبرات التلاميذ السابقة عند إضافة جديد إليه حتى يكون ذلك مدعاة لتكامل الخبرات المستتاة وإتصافها بالذهن .

(هـ) من المهم جداً أن يدرّب المدرس تلاميذه في أثناء المناقشات التي يجريها معهم على رعاية آداب الحديث الجمعي ، والمناقشات مع غيرهم ، وحسن التّيد على من يخالفهم الرأي .

## منهج النشاط والطرق القائمة عليه

يتحرك الإنسان للعمل بدافع ما . وقد ذكرنا عند الكلام عن الدوافع في التعلم أن العمل يكسب حيوية ونجاحاً كلما كان الدافع إليه تابعاً من ذات المتعلّم وميوله الداخلية الخاصة . ومهما قيل من أن الإنسان يتعلم ما يفرض عليه ولا يميل إليه ؛ فلن نستطيع أن نقبل أن نتائج هذا التعلم هي النتائج التي تسعى التربية السليمة إليها ، ذلك أن المتعلم الذي لا تنبع في نفسه رغبة فيما يتعلمه تتصارع فيه عوامل الاتدفاع

إلى ما يميل إليه والاتصاف عما يتعلمه ، والعوامل المصطنعة للإجبار على تعلمه كالخوف من العقاب ونحو ذلك ؛ فلا يضع أمام عينيه هدفاً تعليمياً يحققه وإنما ينضب همه على غرض الخروج من هذا الصراع النفسى ، ولا يدع فرصة تواتره للهروب مما يتعلمه إلى الاشتغال بما يميل إليه إلا انتهزها . وفي الوقت نفسه يتحايل بشئ تطرق على أن يظهر بمظهر المتعلم فيجد مثلاً في استظهار القوانين والنظريات دون تعمق في معناها ، وقد يلجأ إلى الغش ليعرف عنه أنه نجح فيما تحاول المدرسة أن تعلمه إياه . وهو إن تعلم شيئاً مبنياً على الفرض والإجبار وعدم الميل فإن ما يتعلمه يفقد حيويته وفاعليته بالنسبة له ؛ لأنه لا يؤدي وظيفة يشعر هو بقيمتها في حياته أو يشبع بها حاجاته التي يستشعر لزومية إشباعها . وحينئذ يبدو ما يتعلمه عديم لقيمته في نظره ، بل قد تصبح المدرسة والمدرس ثقلاً ثقيلاً عليه فتتحول علاقته بهما كراهية ونفوراً وثورة عليهما . والآثار الضارة لهذا كله تنعكس على المجتمع بأكمله .

وخف ما يؤدي إليه التعلم المفروض على التلميذ أن ينتج للوطن مواطناً مهزوز الشخصية لا يرتفع إلى مستوى مسؤوليته في العمل المنوط به ولا يستطيع الاعتماد على نفسه بالبت في الأمور حتى ولو كانت تافهة ، بل يستظر دائماً رأى غيره وأوامره .

ومن خلال تفكير التربويين لمعالجة الأضرار التربوية والاجتماعية ؛ ظهر الرأى بناء المنهج على النشاط المرتبط بالميل والرغبات ، ولكن لا بمعنى أن تخصص المدرسة كما هو اليوم وقتاً خارج أوقات الدراسة الرسمية لمزاولة ما يسمى « بالنشاط المدرسي » كالمحلات والحفلات والحواريات المختلفة ؛ لأن ذلك معناه الاعتراف بأن الدروس العادية لا تحتل معنى النشاط ، بل تقتضى سلبية التلميذ ، وأن النشاط يقتصر على تلك الفترات الجانبية التي قد يحضرها التلميذ وقد لا يحضرها ، وقد يتفجع بها وقد لا يتفجع بها . وإنما المقصود - لكي يحقق النشاط أهدافه - أن يكون التعلم في كل وقت ومكان يحدث فيه حاملاً لمظاهر نشاط المتعلم ومستجيباً لرغبته وميل في نفسه .

ولا يصح أن تقصر معنى النشاط على الناحية العملية كما قد يتطرق إلى الذهن  
الأصول التربوية

بناء على معناه اللغوي؛ لأن هذا من ناحية اصطناع كربه في الفصل بين نشاط  
الذهني والنشاط العملي وهما في واقع الأمر مرتبطان ارتباطاً وثيقاً وطبيعياً بتكم أن  
العمل اليدوي يسبقه تفكير في كيفية تنفيذه ، ومن ناحية أخرى فإن عملية التفكير  
في ذاتها نشاط عقلي ، وهي بهذا المعنى داخلة في معنى النشاط التربوي الذي  
نقصده .

وتطبيقاً لهذا المعنى المتقدم في مفهوم النشاط التربوي اتخذ تنظيم المنهج طرقاً  
أخرى بديلة للطرق التقليدية التي تحدثنا عنها سابقاً . ومن هذه الطرق طريقة  
المشروع . ، وطريقة الوحدات والطريقة المحورية ، وطريقة مدرسة لجمع ،  
وطريقة التربية مدى الحياة . وستكلم فيما يلي عن كل من هذه الطرق بما يوضح  
أبعادها وبين جوانبها المختلفة .

وتجب أن نسجل هنا أن هناك طرقاً أخرى لم نشأ أن نتعرض بها تفصيلاً  
لأنها قريبة الشبه جداً بواحدة أو أكثر من هذه الطرق . وسوف نشير إلى بعضها  
فيما بعد إشارات خاطفة كلما اقتضى الأمر ذلك .

## طريقة المشروع<sup>(١)</sup>

كان استحداث طريقة المشروع نتيجة من نتائج الثورة على الطريقة التقليدية التي تقدم الكلام على أنها تمثل في التركيز على المواد الدراسية. وعلى الرغم من ظهور بوادر هذه الطريقة في بداية هذا القرن إلا أنها ظلت محدودة التطبيق في بعض الميادين التربوية العملية كالأشغال اليدوية والزراعة، ولم تبلور بصورة كاملة ويعتق مفهومها وتأخذ سبيلها الجدى إلى قلب جميع الميادين الدراسية تقريباً لافتت بين عملي ونظري إلا بعد أن نادى «جون ديوى» بفكرة وضع المناهج التربوية مسايرة لأغراض التلاميذ، وتبعه «كلهاترك» محاولاً ترجمة هذه الفكرة إلى مفهوم عملي تطبيقي بتنظيم هذه المناهج على صورة مشروعات/ غرضية؛ بمعنى أن تبنى على أغراض التلاميذ وتستهدف ما يرغبون فيه ويعملون إليه.

(١) من العرق التربوية القريبة الشبه بطريقة المشروع والتي شاعت في محيط التربية؛ طريقة «دكرويل»؛ ذلك الطبيب البلجيكي الذي اهتم بالأطفال اهتماماً بالغاً، ودرس الفلسفة وعلم النفس، ثم استخفها مع طبه في تعيين اهتمامه بتعليم الأطفال. واتجه أولاً إلى ضعف العقل ثم إلى الأمسياء حيث أنشأ مدرسته المعروفة باسمه في «الإرتاج» وهي ضاحية من ضواحي «بروكسل».

وطريقة «دكرويل» تقوم على تنظيم المنهج الدراسي حول حاجيات التلاميذ واهتمامهم ومحاولة إشباع هذه الحاجيات ومراعاة تلك الاهتمامات عن طريق أنواع النشاط التي يقومون بها. ومن ثم كانت مدرسته في «الإرتاج» تتوجج بالحركة، وتتخلط فيها المعارف النظرية بالمهارات العملية في مجال الزراعة والصناعة؛ مصححة بالصنعة الاجتماعية، وتنسج بسمة التآزر والشعور بالمسئولية في أداء الأعمال، وتنهزه كل الفرص لاستغلال البيئة التي تحيط بالتلاميذ في إثارة اهتمامهم، وحل ما يترصهم من مشكلات. ولم تكن هناك مواد دراسية منفصلة تدرس للأطفال على النمط الذي سبق شرحه في الاتجاه التقليدي، بل يقوم المنهج على جمع سموات من طريق المشاهدة والتفاعل المباشر، ثم تنظيم هذه المعلومات وتنسيقها جماعياً وبالتآزر تحت إشراف المدرس.

هذا ومن أراد زيادة في تفصيل الكلام عن هذه الطريقة<sup>(٢)</sup> أو عن مدرسة «دكرويل» فليرجع إلى:

(١) إيل هاماييد، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، طريقة دكرويل، شركة مكتبة و مطبعة مصطلح

البار الحلي وأولاده بمصر، ١٩٥٣.

(ب) محمد جمال صقر، «مدرسة دكرويل أو المدرسة التي تمد الحياة عن طريق الحياة»،

صحيفة التربية، العدد الأول (نوفمبر ١٩٥٧)، ص ٥٥ - ٦١.

## تطبيق طريقة المشروع

المشروع إما أن يقوم به فرد واحد من بدايته إلى نهايته كمشروع عمل « الشيكولاتة » أو « المربي » مثلا ، وإما أن تقوم به جماعة يتحمل كل عضو فيها نصيبه في النشاط . ولكن سواء أقام به فرد واحد أو عدة أفراد فلا بد أن يكون لهذا أو ذاك اقتضاء تربوي خاص ، وتحكمه ظروف تابعة من الموقف العلمي الذي ينبغي أن يترك تهديره للمدرس مع تلاميذه لأنه يعيش معهم ، ويعلم عن دراسة مفهومة كل ما يحيط بهم . وما يجدر ذكره هنا هو أن خير تطبيق لطريقة المشروع أن يكون في المرحلة الابتدائية وإن كان من الممكن تطبيقه في كل من المرحلة الإعدادية والثانوية إذا واثت المادة الدراسية وارتفع مستوى الخبرة التي يسوقها المدرس بهذا اللون من النشاط التربوي .

ولكى يحقق تطبيق هذه الطريقة الهدف التربوي السليم ينبغي أن يراعى في المشروع بعض العناصر الهامة التي نذكرها فيما يلي بالتركيز على المشروع الجمعي ؛ لأنه يحتاج إلى تفصيل أكثر ، ولأنه لا يصعب على القارئ استخلاص ما يخص المشروع الفردي فيما نسوقه من بيان :

### أولا : الاختيار

أول ما ينبغي عمله هو التفكير في المشروع واختياره ليكون مركز النشاط . وهذه المرحلة تعتبر من أهم المراحل لأن الاختيار الحسن يساعد على النجاح ، كما أن الفشل وعدم التوفيق فيه يعرض جميع الخطوات التالية لعدم الجوعى . وما يساعد على حسن الاختيار مراعاة الشروط الآتية :

١- أن يحقق المشروع المختار غرضاً من أغراض التلاميذ وسائر ميولهم ورغباتهم ؛ فإن ذلك يدفع بهم إلى الإقبال على العمل والدراسة والنشاط بكل طاقاتهم ، ويزيل الجفاء الذي يصاحب فرض المادة الدراسية عادة على التلميذ . ويشترك المدرس مع التلاميذ في تحديد ما يميلون إليه ويشجع حاجة ناقعة من حاجاتهم . وقد يتبع المدرس في هذا التحديد طريقة سؤال التلاميذ أو ملاحظة سلوكهم

وقراءاتهم والأشياء التي يجمعونها ويعتزون بها . وإنما لم تقل بانفراد التلاميذ بهذا لأنهم قد يميلون إلى اختيار بعض المشروعات التي لا يمكن تنفيذها أو التي لا تعالج ناحية عامة ومفيدة في حياتهم أو حياة وطنهم ، أو قد يجمعون عن بعض المشروعات النافعة لهم وللجماعة الذين هم أعضاء فيها وذلك لبعض الأسباب الثانوية كاستئذانهم مثلاً للقيام فيمتنعون عن القيام بمشروع جمعها من حى المدرسة ثم إعدامها . وبهذا فهم في حاجة إلى من ينههم إلى الصعوبات التي تعرضهم ويفعلون هم عنها مما يعرفهم عن متابعة التنفيذ ، أو يشرح لهم ويفهمهم مدى الجدوى والأهمية في القيام ببعض المشروعات التي تبدو غير مرغوب فيها بالنسبة لحياتهم الخاصة أو حياة المجتمع بعامه ، ويزيل من نفوسهم الأسباب الثانوية التي قد تميل بهم عن النافع من المشروعات .

٣- أن يكون المشروع المختار غنياً بالخبرات بحيث يمكن أن تنفيذه يكسب التلاميذ خبرات متعددة في جوانب شتى من الحياة الخاصة والعامة كتحقيق الرياضة والتاريخ والاجتماع والسياسة والاستمتاع والإنتاج وحل المشكلات وكسب المهارات وغير ذلك . فإذا اقتصر المشروع على إعطائهم لأخطئة العمل والتدريب عليها لمجرد الإنتاج مثلاً كان النشاط فيه آلياً والتلاميذ أشبه بالآلات الصماء منهم بالأحياء ، وللأسف ينبغي أن يكون اختيار المشروع متيحاً لفرص التثقيف المتعدد الألوان واكتساب الخبرات المتصلة بالحضارة الإنسانية ومسالك الحياة الاجتماعية حتى يكون جامعاً لألوان الثقافة والمعرفة التي يحتاج إليها التلميذ في بناء شخصيته من نواحيها العديدة . ولا شك أن المشروع الذي يحقق النفع بهذه الصورة ينبغي أن يتناسب واستعدادات التلاميذ ومقدراتهم العقلية والجسمية وغيرها ، وأن يكون مبنياً بصورة طبيعية على خبراتهم السابقة ؛ لأن النشاط الذي يتطلبه المشروع إذا ارتفع عن مستوى إمكانياتهم المختلفة أو كانت هناك فجوة بينه وبين سابق خبراتهم فإنهم يعجزون عن ممارسته واكتساب الخبرات الجديدة منه ، كما أنه إذا نزل عن مستواهم فإنه يدعهم إلى الكسل والتهاون وعدم تحقيق الأهداف التربوية به .

٤- أن تراعى الظروف والإمكانات المختلفة التي تساعد على نجاح المشروع المختار ؛ فإن لكل موقف تعليمي بما يشتمل عليه من تلاميذ ومدرس ومدرسة

وبيئة خارجية ملابسائه الخاصة التي يختلف بها عن المواقف الأخرى ، وضم مراعاة هذه الملابس يؤدي لا محالة إلى فشل المشروع . وإذا فعلى المدرس أن يتحقق من أن الخامات والآلات والعدد وجميع المواد والإمكانات البشرية وغير البشرية التي يحتاج إليها المشروع متوافرة ويمكن الحصول عليها بسهولة ، كما أن نفقات الحصول عليها لا تخرج عن دائرة القدرة المادية المستطاعة .

### ثانياً : وضع الخطة

بعد إتمام الخطوة الأولى واختيار المشروع المناسب فإن على المدرس والتلاميذ أن يشتركوا في وضع خطة منظمة للعمل وتنفيذ المشروع المختار ، وذلك يقتضى التعرف على أنواع النشاط المطلوبة وتوزيع العمل على التلاميذ حسب مقدراتهم واستعداداتهم المختلفة والتنسيق بين الجهود التي تبذل في جميع الميادين ثم التمسيد للبدء في العمل بتذليل بعض الصعاب التي تعوقه والقيام بالعمليات الأولية اللازمة كاستحضار الأدوات والاتفاق على مصادر التمويل وأهداف المشروع ووقت البدء والانتهاج ومكان التنفيذ وكيفية الالتقاءات والاجتماعات وتقوم الإنجازات وتكر النتائج واستخدامها التطبيقي وغير ذلك .

وعند وضع الخطة ينبغي فتح باب المناقشة الحرة ليبدى التلاميذ آرائهم وجهات نظرهم . وعلى المدرس أن يتقبل هذه الآراء ويستمع باحترام إليها ، ويحلق عليها دون أن يفرض رأيه هو ، وذلك بالطبع لا يمنع قيامه بدوره في التوجيه ، ومساعدة التلاميذ في فهم المشاكل التي تعترضهم ، واقتراح طرق الحل المناسب ، وتقسيم المسئوليات ، وتوضيح المفاهيم والعبارة والألفاظ التي يقف عدم وضوح معناها حجر عثرة في التقاء وجهات النظر ، ثم بلورة الأفكار والآراء المقبولة في النهاية .

ومثل هذه المناقشات وتبادل وجهات النظر تعد فرصاً طيبة يتهمزها المدرس ليعرف تلاميذه ويدريهم على آداب الحديث والمجاملات الكلامية ؛ فهو يشجعهم على أن ينادى بعضهم بعضاً بالأسماء ، وأن يواجه المتحدث منهم من يوجه إليه الكلام ، ويعتمد في حديثه أن يربط بينه وبين ما أبداه غيره من ملاحظت.

ومحرضه على تشجيعهم على التعبير عن أنفسهم فإنه يمنع أيًا منهم أن يحتكر المناقشة ، أو يكثر من الثرثرة ، أو يقطع الفكرة على المتحدث بالاعتراض عليه في غناء حديثه ، أو يسئ إليه بتكذيبه أو تحقير ما يقول أو إغفال الوجه الحسن في رأيه أو تركيز الأهمية وصحة الرأي فيما يديه هو دون الآخرين . كما أن عليه أن يجر المتحدثين بلباقة إلى موضوع المناقشة كلما جنح أحدهم إلى الخروج عنه لتسلسل الأفكار وتتابع نقاط البحث . كذلك فإن من واجبه أن يقود الصامت بطريقة مهذبة إلى الاشتراك مع الجماعة ويغري العدائي بعمل مفيد . على أن يحرص من جانبه على تلخيص النقاط المتفق عليها في فترات مناسبة ليخرج المناقشون بتأجيل محددة . إن ذلك كله يدرّب التلاميذ على المهارة في ممارسة العمل الجماعي المشور ويوسع آفاقهم ، وينمي خبراتهم ويعلمهم كيف يتحملون المسئوليات الخطيرة ولا يجمعون في أي موقف عن الإدلاء بأقوالهم .

ويحذر بنا هنا أن نشير إلى أن العلاقة الطيبة بين المدرس والتلاميذ وجو الفضل الذي يسوده الاطمئنان النفسي من أهم العوامل وأكثرها ضرورة في مساعدة التلميذ على التفكير الجماعي السليم واشتراكهم بإخلاص وأمانة وجدية في وضع الخطة ، كما أن مهارة المدرس وقدرته على التخطيط من ناحية ومستوى نضج التلميذ العقلي والاجتماعي والجسمي والانتفعالي ونوع العمل المطلوب إنجازه من ناحية أخرى ؛ كل ذلك له دخل كبير في فاعلية التخطيط المشترك بين المدرس والتلميذ .

وقد يكون من المفيد في مرحلة وضع الخطة أن تسجل هذه الخطة وتحدد بالكتابة بعد مناقشتها والاتفاق عليها ، ثم توزع على الأعضاء المشتركين في المشروع لتسهيل متابعتها والرجوع إلى بعض تفصيلاتها عند اللزوم .

### ثالثاً : التنفيذ .

مرحلة التنفيذ هي المرحلة التي تنقل المشروع من مستوى النظرية إلى واقع التجربة والنشاط الفعلي واكتساب الخبرات . وفيها يقوم كل تلميذ تحت إشراف المدرس بدوره وعمله الذي اختاره بنفسه واتفق عليه في مرحلة التخطيط . والملاحظات

الآتية جديرة بالتنبيه إليها في هذه المرحلة :

١- على المدرس أن يحذر التبرع بالعمل نيابة عن التلميذ أو استحار من يقوم بالعمل بدله حتى لا يحرمه الالتقاء المباشر بالمشاكل والاصطراع بها بما يكسبه خبرة لا تعلمها أى خبرة في حياته التربوية .

٢- لا ضرر من الوقوع في الأخطاء لأن الصواب وليد الخطأ ، وأن الخبرة الصحيحة تتعمق وتتضح أبعادها بالوقوع في الخطأ ؛ غاية الأمر أنه ينبغي بحث أسباب هذا الخطأ وكيفية تلافيه ، ليتحقق للعمل التربوي نتائج التقدم نحو تحقيق الأهداف المرغوب فيها .

٣- انتهاز فرصة التنفيذ والقيام بالنشاط الفعلي لتدريب التلاميذ على ملاحظة الفضائل التي لا غنى للشخص عنها إذا ما أراد النجاح في الحياة الاجتماعية ؛ وذلك بالتعاون وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس ونحو ذلك . كما ينبغي انتهاز هذه الفرصة أيضاً للاستعانة بالمراجع المختلفة والإخصائيين في شتى الميادين .

٤- التزام الخطة التي سبق وضعها والتي روى فيها اختيار كل تلميذ ما يناسبه من المناشط والأعمال اللهم إلا إذا طرأت ظروف تقتضى أن يعاد النظر فيها بالتعديل أو التغيير . على أن يتركز النشاط على تحقيق الأهداف المطلوبة من المشروع وألا ينساق التلاميذ أو المدرس إلى متابعة النشاط الجانبي الذي قد يستهويهم فيبعدهم عن صلب المشروع .

وابعاً : التقويم<sup>(١)</sup>

الأعمال التربوية لا تتم فائدتها إلا بتقومها وتقدير قيمة النتائج المتحصلة في تحقيق الأغراض المطلوبة منها . فالتقويم جزء لا يتجزأ من العمل التربوي أو النشاط التعليمي . ويشمل التقويم في المشروع النواحي الآتية بالطريقة التي يراها المعلم مناسبة كالأسئلة الشفوية أو التحريرية أو الاستفتاءات أو عرض التقارير الدورية أو نحو ذلك .

(١) يرامى أن يسير التقويم في وقت إنجازه ألوان النشاط التعليمي التي يقوم بها التلاميذ .

(١) تقدير الخبرات التي اكتسبها التلاميذ من المشروع سواء أكانت مرتبطة بتحصيل المعارف والمهارات، أو زيارة الأماكن والأشخاص، أو عمل التجارب والبحث، أو التعرف على المراجع المفيدة، أو تعود القراءة والاطلاع أو التفكير العلمي، في حل المشاكل أو الانتفاع بخبرات الآخرين من الإحصائيين الفنيين المعاصرين أو غير ذلك .

(ب) تبين أوجه النقص أو الكفاية في الوسائل التي اتخذوها لتحقيق أهدافهم التربوية .

(ج) إظهار الصعوبات التي صادفتهم في أثناء القيام بالمشروع في أي خطوة من خطواته وكذلك الطرق التي اتبعت في التغلب عليها ومدى ما أصابها من نجاح أو فشل .

(د) تحديد الأخطاء التي وقعوا فيها والأسباب التي أدت إليها، ومدى محاولتهم لتلافيها في أثناء التطبيق أو وضع الاقتراحات الخاصة بذلك مستقبلا .  
في ختام المشروع يطلب من التلاميذ كتابة التقارير المفصلة عن المشروع وأوجه النشاط فيه متضمنة النقاط السابقة ومبينة طريق من يتصدى للقيام بمثل هذا المشروع مستقبلا .

### نقد طريقة المشروع

يس المقصود بنقد طريقة المشروع إظهار ما فيها من عيوب ولكن المقصود هو تحليل الطريقة لبيان ما فيها من محاسن لتعزيزها والإبقاء عليها، وتحديد مساوئها لتلافيها أو الاحتراس منها والعمل على التقليل من خطرها .

### محاسن طريقة المشروع

تتلخص محاسن طريقة المشروع في النواحي الآتية

**أولاً :** مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ؛ ذلك أن المدرس والتلاميذ يشتركون في اختيار المشروعات التي تناسب ومستوى تفهمهم الجسدى والعقلى وغير ذلك

كما سبق أن وضحنا ، ومن ناحية أخرى تعدد أعمال المشروع الواحد وتنوع مسؤولياته التربوية فيقتسمها التلاميذ فيما بينهم كل بحسب استعداده وقدراته ، وقد يقسم الصف الواحد إلى مجموعات تختار كل منها القيام بالمشروع الذى يتناسب أفرادها تحت إشراف للمدرس بالطبع . على أن هناك المشروعات الفردية إذا سمحت الظروف والإمكانات المدرسية بذلك . وفى طريقة المشروعات بعامة يتحرك التلاميذ نحو الهدف كل بالسرعة التى تتعادل مع كفايته . وهكذا نجد أن طريقة المشروع تتيح الفرصة لتغذية الفروق الفردية وإشباع الميول والرغبات والاستعدادات المختلفة بين التلاميذ ، وذلك ما تنادى به التربية السليمة حتى تبرز الكفايات وتنمو بما ينفع الفرد والمجتمع .

ثانياً : التحرر من قيود الفكر والعمل الثقيلة والمعوقة ، ذلك أن طريقة المشروعات — كما سبق أن شرحنا — تعطى التلاميذ حق العمل كاملاً فى المشروع وتنفيذ متطلباته بأنفسهم ، ولا تترك للمدرس فى هذا المجال إلا التوجيه والإشراف . فالحركة والنشاط الذاتى والتنقل بين الأماكن والأعمال ومحادثة زملاء وغير الزملاء ؛ كل ذلك مباح بكل حرية فى مسيل تحقيق الأغراض المتفق عليها . ولا يصح أن يفهم من هذا قصور طريقة المشروعات عن إمكان ضبط الفصل يحفظ النظام فيه لأن النظام والضبط لا يعينان الكبت والسكون وعدم التحرك ولكنهما فى واقع الأمر بابا الانطلاق والفاعلية فى تحقيق الأهداف التعليمية ، وما دام المشروع يقتضى الحركة فلن تخرج الحركة ذاتها عن معنى النظام .

وبالإضافة إلى حرية العمل التى تتيحها طريقة المشروع للتلميذ هناك حرية التفكير والرأى ؛ فقد ذكرنا أن المشروع يفتح أمام التلاميذ الباب على مصراعيه لإبداء آرائهم بحرية تامة سواء فى تخير الموضوعات أو فى وضع خطة التنفيذ ، كما يحتم على المدرس أن يحترم هذه الآراء ويقدرها ويبعد عن فرض رأيه هـ وعن تجهيز الآراء والأفكار بقصد إراحة التلاميذ . وبهذا الأسلوب تتاح لمفروض لتحميص الفكرة والتأكد من صحتها، وتحديد المشاكل ومحاولة حلها بطريقة تفكير العلمى ، والعود على سعة الصدر فى تقبل النقد ، والعمل على التخلص من الأهواء فى إصدار الأحكام ، وعلى رعاية آداب الحديث بعامة .

ثالثاً التعاون ، وذلك ظاهر في اقتضاء طريقة المشروع الاشتراك الفعلي بين التلاميذ والمدرس والتعاون فيما بينهم جميعاً على اختيار المشروع ووضع خطة العمل ، واقتسام النشاط وتوزيعه بلا ضغط أو إجبار ، ثم الهجوم الجماعي على المشاكل المعترضة حلها في ظل هدف عام موحد .

رابعاً :- حيوية الخبرات المكتسبة ، فالتلاميذ في طريقة المشروع يباشرون العمل بأنفسهم ، وذلك من أصلح الخبرات التربوية وأقواها تماسكاً وثباتاً في الذهن ، كما أن المشروعات تتدرج من البيئة وتؤخذ من المشكلات الشائعة فيها كمشاكل الآفات الحشرية أو الأمراض المتوطنة أو قذارة الأماكن أو نحو ذلك ، ومن ثم تحدم حاجات حقيقية وتربط التلميذ بمجتمعه وتقفه على مشكلاته مما يجعل منه أكبر ساعد في خدمة وطنه والنهوض به ، كما توسع آفاق تفكيره وتعمق خبراته وتصرفه عن الأنانية . وليس من شك في أن مراعاة طريقة المشروعات لميول المتعلمين ورغباتهم واستعداداتهم كما ذكرنا قبل ذلك خير ضمان للدراسة الناجحة بالإقبال عليها بشغف لا يخفى أثره في ازدياد فاعلية الخبرات وحيويتها .

خاصاً : تلازم التقويم والعملية التربوية والبعد عن نظام التقويم التقليدي العقيم ، بطريقة المشروع تبيح للتلاميذ النقد والمراجعة المستمرة لما تم تنفيذه ، وتعديل خططهم إذا ثبت انحرافهم عن طريق الهدف المرغوب فيه ، وهم في أثناء العمل يخطئون فيتعلمون من أخطائهم ، ويسألون فيرجههم المدرس ويرشدهم إلى المراجع والمصادر الموثوق بها سواء أكانت بشرية أو غير بشرية ، وفوق هذا فالمدرس قائم معهم يلاحظ سلوكهم ومدى نموهم وتقدمهم في النواحي العلمية والاجتماعية وغيرهما ، ويساعد على اطراد هذا النمو والابتعاد عما يعوقه . وبذلك يتحقق الاتجاه التربوي لسليم للتقويم من أنه جزء لا يتجزأ من العملية التربوية والمنهج الدراسي ، ومن وسبب استمراره ومصاحبته للنشاط التعليمي حتى يحقق غرضه المنشود في عملية النمو للتلميذ على وجه أكمل .

سابعاً : تربية الفضائل الخلقية والاجتماعية كالثقة بالنفس حيث إن تناسب المشروع في الاختيار للمتعلمين يتيح لهم أعظم فرص النجاح التربوي ، وبذلك يطمئن التلميذ إلى نفسه فيثق فيها عند إقدامه على عمل من الأعمال حيث

« لا شيء أدى إلى النجاح كالنجاح ». ومن الفضائل التي تريبها طريقة المشروع في المتعلمين الإخلاص والإيثار والتحمس لخدمة الوطن والاتجاه إلى جماعة العمل وغير ذلك مما لا يخفى استخلاصه من ثنايا الطريقة التي شرحناها إذ نفذت بأمانة ودقة .

صعوبات تطبيقها وبخاصة في ج.م.ع .

برغم أن طريقة المشروع تتضمن ما ذكرنا من أوجه القوة التي تدفع به إلى تحقيق أحسن النتائج التربوية إلا أن هناك بعض الصعوبات التي تعوق هذه الوجهة عن أداء وظائفها وتضعف في النهاية من كلفة الاعتماد على هذه الطريقة في مجال التربية والتعليم ، وبخاصة في جمهورية مصر العربية .

( ١ ) المدرس العادي لا يصلح لتطبيق هذه الطريقة ؛ لأنها تحتاج إلى كفاية خاصة وإعداد علمي. وفي للمدرس يتناسب ومتطلباتها وإنجازاتها ؛ لأن المدرس فيها يعتبر مع توجيهه وإشرافه واضعاً للمنهج بالاشتراك مع التلاميذ ، وليس كل مدرس يصلح لأن يضع منهجاً يحقق الأهداف التربوية المرغوب فيها ، وبخاصة مدرسونا في جمهورية مصر العربية الذين يختارون اختياراً سيئاً ولا يعدون إعداداً كاملاً . إن هذه الطريقة تقتضى ارتفاع مستوى ذكاء المدرس وإيمانه العميق بجدوى المشروع في الارتفاع بالمستوى التربوي ، كما تقتضى تمرسه الفعلي في أثناء إعداد وتنفيذ هذه الطريقة على أيدي مدرسين إخصائيين لا تنقصهم الكفاية والخبرة في التدريس بها وإرشاد غيرهم في مجالها إرشاداً سليماً .

على أن طريقة المشروع تمر بخطوات تستلزم الحنكة من المدرس وإلا انقلبت إلى أسوأ من الطريقة التقليدية ؛ حيث تصبح نافهة سطحية مؤدية إلى الفوضى والتحرر من المسؤوليات . فمثلاً عند اختيار المشروع قد يلقى المدرس صعوبة كبيرة ناشئة من ضيق أفق التلاميذ وتعودهم السلبية ، ففي هذه الحال لا يستطيع فرض مشروع معين عليهم وإلا خالف روح الطريقة ، ولا يطمئن في الوقت نفسه إلى ترك حرية الاختيار لهم ومتابعة رغباتهم وميولهم لأنه لن يظفر منهم إلا باقراحات غير مجدية تربوياً ، بل قد تفضي إلى حد الإضرار بهم وبالمنهج التربوية ، وتعتت عليه

حيث أن يعمل فكره ويستوحى خبراته ومعلوماته في كيفية الوصول إلى الاختيار الموقف بما يقتضيه الموقف الذي لا يقدره غيره . وما يمكن عمله اقتراح القيام مع التلاميذ بحولات استطلاعية في البيئة ، أو استعراض بعض الأفلام التي يعلم أنها تبهم وتغريهم باقتراح الموضوعات المناسبة ، أو غير ذلك من الوسائل التي ترجع في حقة تحديدها وحلوى تنفيذها إلى المدرس أولاً وأخيراً .

وهناك أيضاً شدة احتياج طريقة المشروع إلى التعرف على المراجع المختلفة ونتائج المعرفة في كل ميدان وتحديد أنواع النشاط المطلوبة ؛ وكل هذا يحتاج إلى مدرس له خبرة واسعة وأفق ثقافي فسيح وإلا ضل الطريق وأضل تلميذه معه ، ومثل هذا المدرس غير موجود في مدارسنا بجمهورية مصر العربية .

( ب ) طريقة المشروعات قد لا تتيح الفرصة المناسبة للتدريب على المهارات الأساسية كذلك التي تتصل بمبادئ الحساب واللغة والفن حيث لا تلمس هذه النواحي في أثناء القيام بالمشروع إلا مسأراً خفيفاً ، ومحاولة التركيز عليها قد يصرف التلاميذ عن التحمس والاندفاع في تنفيذ المشروع . وقد يقال إن علاج هذا النقص في طريقة المشروع هو أن يخصص المدرس وقتاً جانبياً للتدريب الخاص على مثل المهليات التي يحتاج الإلمام بها إلى وقت طويل .

( ج ) تطبيق هذه الطريقة يحتاج إلى توافر الإمكانيات المادية في المدارس كتصميمها تصميمًا خاصاً وتجهيزها بالمعامل الوفيرة وحجرات الأشغال والرسم المناسبة التي تغني بالأدوات والحامات اللازمة للدراسة ، وكصميم الفصول بحيث تتمكن ياتسها وأدواتها من مواصلة النشاط المتعدد الأغراض كالأعمال اليدوية والدراسة النظرية واجتماعات المناقشة وغير ذلك ؛ كل هذا وغير هذا مما تحتاج إليه الطريقة يستلزم تدبير المال الوفير الذي قد لا تسمح به ظروفنا الاقتصادية الحالية في جمهورية مصر العربية .

## طريقة الوحدات

معنى الوحدة .

إن المتصفح لكتب التربية يجد اضطراباً واختلاطاً فيما تعنيه كلمة « وحدة » من حيث الوظيفة التي تؤديها والموقف الذي تخلعه والأسس التي تقوم عليها . ومن أجل ذلك ذكرت « الوحدة » بإضافات متعددة ، فقيل : وحدة الخبرة ، ووحدة النشاط ، ووحدة العمل ، ووحدة الموضوع ، ووحدة المرجع ، ووحدة المادة كالوحدة الجغرافية والوحدة التاريخية ووحدة المواد الاجتماعية . . وكذلك وضعت تقسيماتها أو اتسعت ، وأكدت بعض الاتجاهات دون البعض الآخر حسب ما يراه المتحدث عنها .

وعلى الرغم من هذه الاختلافات فإن هناك كثيراً من العناصر المشتركة يبرز من بين ثناياها ويمكن بها تحديد عام لمعنى الوحدة ، وهذه العناصر هي :

- ١ - الإعداد السابق لكثير من الخبرات وأنواع النشاط التعليمي في طار يعبد بدرجة أو بأخرى عن دائرة الحفظ والتسميع الروتيني .
- ٢ - مركزة النشاط حول موضوع علمي أو مشكلة يهتم بها التلاميذ .
- ٣ - التخطيط الجماعي التعاوني عند القيام بتنفيذ الوحدة على النمط الذي ذكرناه في طريقة تطبيق المشروع .

٤ - اقتصار دور المدرس على التوجيه والإرشاد .

ولاشك أن اعتبار هذه العناصر مجتمعة يمكننا من أن نعرف الوحدة بأنها سلسلة ذات معنى من الخبرات وأنواع النشاط التعليمي تدور حول موضوع دينامي أو مشكلة يهتم بها المتعلمون ، ويخططون لها بالتعاون فيما بينهم تحت إشراف المدرس وتوجيهه .

وهذا المفهوم لمعنى الوحدة يشير إلى أنها تتنوع نوعين : النوع الأول هو وحدة المادة الدراسية<sup>(١)</sup> ، والنوع الثاني هو وحدة الخبرة . ومحور النوع الأول هو مادة

(١) هذا النوع أقرب إل منهج المواد الدراسية ، ولكننا ذكرناه هنا استكمالاً لأبعاد طريقة

الدراسية بمعنى أن تقسم هذه المادة محاور علمية ذات أهمية خاصة لدى التلاميذ بحيث يضم كل محور المعارف والحقائق المتصلة به دون التزم بالحدود التي تفصل بين المواد المتعددة أو بين فروع المادة الواحدة، ودون رعاية كذلك للتنظيم المنطقي في أي مادة. وعند التنفيذ ينبغي أن تبرز فاعلية التلاميذ ويتأكد اشتراكهم الفعلي في الموقف التعليمية تحت إشراف المدرس كما ذكرنا في طريقة المشروع عند الكلام عن كيفية تطبيقه. أما محور النوع الثاني فهو حاجة المتعلم ومشكلاته التي يواجهها في البيئة التي يعيش فيها. وهذا النوع أيضاً لا يعرف الفواصل بين المواد الدراسية أو المعارف الإنسانية بل يتبّع بها جميعاً في إشباع الحاجة أو حل المشكلة موضوع الوحدة. فالتلميذ الذي يلتحق بالمدرسة الابتدائية حديثاً بحاجة إلى الشعور بالأمن داخل بيئة هذه المدرسة لأنها جديدة عليه، وبهذا يمكن اتخاذ هذه حاجة محوراً لتلور حوله دراسة المدرسة والتعرف عليها وعلى نظمها وإمكاناتها ومحتوياتها ومن فيها من مدرسين وناظر وعمال وموظفين، مع استخدام حقائق المواد المختلفة كالعلوم العامة والزراعة والصحة واللغة والحساب وغير ذلك لاستكمال الدراسة وإشباع حاجة التلاميذ.

وحيثما كان نوع الوحدة التي يختارها المدرس للتطبيق فإنه بحاجة إلى مرجع كتابي يفصل له الأعمال التربوية التي يقوم بها، ويسترشد به عند التطبيق والتنفيذ، وهذا لمرجع الكتابي هو ما يعبر عنه « بوحدة المرجع » ومن الأفضل أن تسمى « مرجع الوحدة » أو « الوحدة المرجع » لتلتقى التسمية لغوياً بهذا المعنى الذي عبرت عنه. وبنفصل لكلام عنها فيما يلي باعتبارها عصب النجاح في استخدام طريقة الوحدات تنظيمياً للمنهج المدرسي. فالوحدة عندي ذات وجهين لا يتم معناها إلا بهما جميعاً: الوجه الأول هو الخاص بالإعداد السابق للوحدة وهو المسمى « الوحدة المرجع » والوجه الثاني هو الخاص بتنفيذ ما أعد سابقاً في « الوحدة المرجع » مع الكيف للمواقف التربوية المختلفة، وهو ما يسمى « بوحدة التدريس » أو « يدريس الوحدة » كما أرى أن تسمى.

## الوحدة المرجع

« الوحدة المرجع » هي الوثيقة الكتابية التي تحتوي على جميع المواد والمراجع وأنواع النشاط المختلفة التي تدور حول موضوع دراسي أو مشكلة من المشكلات تتخذ محور الدراسة . وتوضع هذه الوحدة سلفاً بصاطة بلجنة من الخبراء التربويين لتؤدي أغراضها أداءً حسنًا وتعين المدرس عونًا فعالاً . وليس على المدرس أن يلتزمها حرفياً ، بل يأخذ ما يراه صالحاً لظروفه وظروف الموقف التربوي دون تكلت ؛ على أن يهتدى في ذلك باقتراحات التلاميذ وجهات نظرهم التي تظهر في المناقشات المشتركة التي يجريها معهم عند الاتفاق عليها وعلى طريقة تنفيذها ؛ فله أن ي حذف أو يضيف أو يعدل كلما دعت الضرورة التربوية إلى ذلك .

### تصميم الوحدة المرجع

يستحسن أن يقوم بتصميم « الوحدة المرجع » كما قلنا مجموعة من رجال التربية الإخصائيين ، ويشترك معهم عدد من المدرسين ذوي الخبرة الواسعة ؛ وذلك حتى تكون مرجعاً وافيًا يمد فيه كل مدرس حاجته وعونه عند الاقتباس منه للتدريس . ويسير تصميم « الوحدة المرجع » في نسق معين نجمله فيما يلي :

أولاً : اختيار موضوع الوحدة . وقد يكون الموضوع مشكلة من المشكلات أو ميداناً دراسياً خاصاً . وفي كلتا الحالتين ينبغي أن يتضمن الموضوع حقائق علمية ذات قيمة للتلاميذ يستغرق تدريسها فترة من الزمن . ولا يشترط أن تقتصر على مادة دراسية بعينها بل من الممكن أن تقطع حدود المواد الدراسية فترجع إلى أكثر من مادة . ويساعد على اختيار الموضوع :

( أ ) الاطلاع على المناهج وتوجيهاتها والكتب المدرسية ومحتوياتها .

( ب ) الرجوع إلى الوحدات المرجعية التي سبق وضعها .

ويراعى في اختيار موضوع الوحدة أن يشير وجهات النظر ويدعو إلى البحث عن حلول لمشاكل متضمنة فيه .

فمثلا في اختيار موضوع « كالتخلق الوظيفي في الدولة » عنواناً لوحدة دراسية يمكن أن يصاغ في مثل السؤال الآتي : ما الذي ينبغي عمله لتربية الخلق الوظيفي في أجهزة الدولة ؟ نثار المشاكل وتفتح أبواب الاقتراحات للبحث والدراسة والعمل والتعلم .

ثاني : إبراز أهمية الوحدة في جمل مختصرة تبين علاقة موضوعها بالمنهج الدراسي وبالفلسفة التربوية العامة للوطن وبحياة المتعلمين الخاصة ومدى انتفاعهم بها . . . وهنا ينبغي أن تشير إلى أن المدرس عليه عند تنفيذ الوحدة أن يقنع التلاميذ بوساطة نقاش الجمعي المنظم بمدى أهمية هذه الوحدة في تربيتهم وازدياد خبراتهم ومعارفهم ، وفي حياتهم العامة خارج المدرسة .

ثالث : وضع الأهداف ، ويلاحظ فيها عموماً أن تكون شديدة الصلة والمباشرة بموضوع الوحدة ، وألا تخرج عن الأهداف التربوية العامة ، وأن تكون ممكنة التحقق في ظل الظروف التي تحكم الموقف التربوي بما يتضمن من الاستعدادات الخاصة للتلاميذ والإمكانات المتاحة للمدرسة . وتكون عادة في جمل مختصرة ولكنها واضحة المعنى سهلة الترجمة إلى سلوك .

وتح الأهداف عادة تحت عناوين ثلاثة :

( أ ) مفاهيم أو معارف مباشرة ، وتتمثل في المعلومات التي تتصل بالمشكلة أو الموضوع الذي تدور حوله الوحدة أو بالقوانين والتعميمات المتضمنة ، فمثلا في وحدة « الصناعات الريفية » يمكن وضع الهدف على أنه : معرفة أن أصحاب الصناعات المحلية يعتمد بعضهم على بعض في الخدمات وخدمات التصنيع والخبرات البشرية ، وأن ارتفاع المستوى التكنولوجي تبعه تغير جوهري في الصناعة والخدمات الفنية والتنظيمات الإدارية ونحو ذلك .

( ب ) اتجاهات . وتتضمن اتجاهات الأفراد فيما بينهم وتقدير بعضهم لبعض من حيث الأعمال والمراكز الفنية والأدبية وغير ذلك ، وكذلك اتجاهات الفرد نحو الجماعة ونحو مشاكل الوطن ، ومدى تقديره لخطورة هذه المشاكل بما يستوجب الحل السريع أو يؤخره . فمثلا في وحدة « تبادل المنافع » قد

يكون الهدف من هذه الوحدة : تنمية اتجاهات طيبة نحو قوانين الدولة = تنمية روح التقدير للتعاون بين الأفراد والمنظمات في جميع الميادين ، ونحو ذلك .

(ح) مهارات ، وهي ما يحتاج إليها في أغلب الوحدات . وتقع في أربعة أقسام : (١) المهارات الأساسية كالقراءة والاطلاع وتفسير الخرائط والرسوم البيانية وما إلى ذلك . (٢) مهارات البحث والتنقيب والدراسة الفاحصة التي تساعد على التفكير العلمي والوصول إلى التعميمات والقوانين (٣) مهارات التوضيح وتضمن المقدرة على التعبير عما بالنفس بأى صورة من الصور والابتكار الفني في مجال الخبرات المكتسبة . (٤) مهارات العمل الكفء داخل الجماعة كجدية الاشتراك في تنظيماتها وبذل الجهد في تحقيق أهدافها والقدرة على تطبيق القوانين التي تحصل إليها الجماعة .

وإبعاً : محتويات الوحدة وهنا تذكر بالتفصيل أنواع الخانات والأدوات والموضوعات التي تشتمل عليها الوحدة ويحتك بها التلاميذ على ما سنوضحه فيما بعد بالمثالين اللذين ذكرناهما للوحدة المرجع .

خاصاً : مصادر المعلومات . وهي ذات أهمية كبيرة للمدرسين بما تتيح لهم من فرص جمع الحقائق وسهولة الاتصال بمنابعها . ويلتخل في مصادر المعلومات التي ينبغي أن تسجل هنا القراءات والوسائل المعينة من لوحات وتمثيلات وفلام ساكنة ومتحركة ومنايع المعرفة في المجتمع كالمحاكم والمجالس النيابية وهات الأشخاص وغير ذلك . ويمكن تبويب مصادر المعلومات وتلويها في الوحدة المرجع على النمط الآتي :

(١) مراجع للمدرس . وتندرج تحتها الكتب والكتيبات والدوريات والصحف والمجلات والنشرات . وينبغي توضيح أهمية كل كتاب أو كتيب يذكر لدراسة الوحدة وقيمتها في تحقيق أهدافها مع توجيه المدرس إلى كيفية الاستفادة به في تدريس الوحدة ؛ كل ذلك في فقرات قصيرة وعبارات مختصرة . كما ينبغي أن تذييل كل دورية بكلمة توضيحية عن عنوان موضوعها المناسب للوحدة وأتمام صفحاتها التي ظهر عليها

(ب) مراجع للتلاميذ من كتب وكتيبات ودوريات أيضاً . وتدون على النمد الذي سبق ذكره بالنسبة لمراجع المدرس ، على أن تتوخى الدقة في نفعها للحقن للتلاميذ وتزويدهم بالمعلومات الخاصة بموضوع الوحدة .

(ج) الوسائل المعينة مثل الأفلام المتحركة والأفلام الثابتة والرائق الشفافة والخرتط والرسوم البيانية والنماذج والتسجيلات وغير ذلك ، ويلاحظ أن تشفع كل وسيلة بذكر أسهل الطرق في الحصول عليها . وفي الأفلام ينبغي أن يضاف إلى هذا ترمز الذي يستغرقه العرض ، وحملة مختصرة عن مشاهدته ومحتوياته .

(د) منابع المعرفة في المجتمع . وهي عبارة عما يمكن أن يعد به المجتمع بتنظيماته وأعضائه من خبرات ومعارف يستفيد بها المدرس في تدريس الوحدة وذلك كالمؤسسات الميدانية وثقات الإخصائيين في موضوع الوحدة ونحو ذلك . ومن المهم أن ننبه هنا إلى أن هذه المنابع ينبغي أن تدون وتحدد بصورة خالية من اللبس والإبهام .

مبادئ : انشاط التعليمي وهو يتضمن أنواع النشاط الفعالة التي تسير تدريس الوحدة من البداية حتى النهاية وهي أربعة : نشاط أولى أو استهلاكي ، نشات النمو ، النشاط الغائي ، ثم النشاط الدائم .

### النشاط الاستهلاكي

النشاط الاستهلاكي هو ذلك النشاط الذي ينبغي أن يتصدر العمل في الوحدة ليكون مثار التحمس لها والاهتمام بموضوعها والرغبة في التخطيط المتعاون من أجل تنفيذه . ومن المناشط الاستهلاكية استعراض الأفلام ذات الصلة الوثيقة بموضوع الوحدة ، أو القيام بترهة تثير بعض المشكلات المتعلقة بالوحدة ، أو عرض ما يتعلق بالوحدة من أعمال فنية أو منتجات أو نحو ذلك .

### نشات النمو

يتضمن هذا النوع نشاط المتعلمين أفراداً وجماعات من أجل البحث والتنقيب وحل المشاكل بتحليل المعلومات والوصول إلى القوانين والذميات النهائية . وهذا النوع من النشاط ينبغي أن يكون متعدد الجوانب متفاوت المستويات بما يتناسب

ودرجات النضج لدى الأفراد ، وبما يحقق الأهداف المرغوب فيها .

### النشاط الغائى

وهو ذلك النوع من النشاط الذى يبرز ما حققه المتعلمون جمعياً من أعمال ونتائج خلال قيامهم بتنفيذ الوحدة سواء أكان ذلك على المستوى الفردى أم الجماعى . وما يمكن اندراجه ضمن النشاط الغائى عرض النتائج التى حصل عليها التلاميذ بطريقة أو بأخرى أمام الفصل أو تلاميذ المدرسة أو الناظر أو مدير التعلم أو المشرف الفنى أو أولياء الأمور أو الجمهور بعامة . ومن ذلك أيضاً عمل معارض خاصة أو تمثيلية أو تنظيم مناقشات يشترك فيها المدرسون والناظر والتلاميذ وبعض أولياء الأمور ، وكثير غير هذا مما يلمح إليه الموقف التعلّمى وتسمح به ظروف المدرسة

### النشاط الدائم

ينبغى ألا ينقطع الاهتمام بالوحدة والتفكير فيها بمجرد الانتهاء من دراستها . ولذلك ينبغى أن تهيأ الفرص لتأكيد نتائجها وتعويض ما بذل فيها من نشاط ، وكذلك لمداومة البحث حول ما أثارته من مشكلات وتضمنت من موضوعات . ومن ذلك تشجيع المتعلمين على جمع المعلومات المتصلة بها من المطبوعات وأحاديث الأديع والعرض التلفازى والمناقشات مع ذرى الخبرة وغير ذلك ، ثم كتابة تقارير هورية بناء على ما حصلوه من معلومات جديدة تحبى خيранتها فى أذهانهم ، وتصلهم دائماً بالجديد فيما يتعلق بأى ميدان من ميادينها . فبهذا تتأكد معلوماتهم السابقة التى لم يمسها التغير ، وتعديل تلك التى أثبتت الدراسات تعديلها .

سابعاً : التتويم . وهو من أهم مقومات كل عمل تربوى . ومن ثم فعلى مصمم الوحدة أن يضمها الوسائل التى يستخدمها المدرس فى تتويم أعمال التلاميذ على أن تقيس مدى النمو الذى حدث لهم فى أثناء القيام بها . وتتضمن هذه الوسائل الاختبارات الشفوية والتحريرية ، والتسجيلات المختلفة لمظاهر النمو والتطور فى كل النواحي ، وإخبار التلاميذ أنفسهم عما تعلموه وحصلوه من خبرات ، وكذلك آراء أولياء الأمور فى تحقيق الأهداف المطلوبة وذلك عن طريق التقارير التى يكلفونها أو الاستفتاءات المناسبة التى توزع على المتعلمين أو على أولياء أمورهم كما نوضحه فى الأمثلة التالية .

## تنفيذ الوحدة المرجع<sup>(١)</sup>

المقصود بتنفيذ « الوحدة المرجع » هو القيام بتدريسها مع تطويرها لظروف الموقف التعليمي الخاص ، وذلك بأن يختار المدرس من « الوحدة المرجع » ما يتناسب والعمق الدراسي الذي يقوم بالتدريس له ، ثم يسترشد بالمعلومات والاقتراحات والإشادات التي تتضمنها هذه الوحدة عند القيام بتدريسها . فيبدأ بالنشاط الاستهلالي أو الأولي كما وضعنا سابقاً ، ويختار منه ما يناسب الظروف التي تكثف الموقف التعليمي الخاص به ؛ وذلك حتى يشير اهتمام التلاميذ بموضوع الوحدة فيتمكن من إعلانه عليهم دون أن يشعروا بالإنزاع أو فرض خارجي . ثم يشرك معهم في مناقشة الخطوات التي تتبع في تنفيذ هذه الوحدة التي أعلنها مسبقاً لما اهتموا به . ويبدؤون بوضع الأهداف ، ثم يتفقون على ألوان النشاط المطلوبة ، وتحديد المسؤوليات ، وغير ذلك مما تشير إليه « الوحدة المرجع » . على أن يسجل ما اتفقوا عليه ليكون مسار العمل واضحاً . ويلاحظ هنا أيضاً ما ذكرناه سابقاً عند وضع خطة المشروع من حرية إبداء الرأي وتقبل وجهات النظر المختلفة ومناقشتها ومناقشة موضوعية وغير ذلك مما فصلناه هناك .

وعند تنفيذ الخطة يلتزم المدرس والتلاميذ بما اتفقوا عليه كما ذكرنا في طريقة المشروع ، إلا إذا اقتضت الظروف القاسية التعديل أو التغيير . ويسترشد هنا بما ذكر سابقاً عن أنواع نشاط النمو والنشاط الغائي والنشاط الدائم .

وفي النهاية تقوم الوحدة على الأسس التي ذكرناها لبيان ما استفادته التلميذ علمياً واجتماعياً وغير ذلك من الوحدة ، ومدى ما حققوه من أهدافها ، والصعوبات التي واجهوها ، وكيف تغلبوا عليها ، ثم اقتراح ما يمكن عمله لتحسين التقييم بها مستقبلاً .

وقد تسمى مرحلة تنفيذ « الوحدة المرجع » باسم « تدريس الوحدة » أو « وحدة التدريس » نظراً لأنه ليس من الضروري أن يستتبع تصميم وحدة المرجع تدريس

(١) يسائر تنفيذ « الوحدة » النمط الذي تحدثنا عنه سابقاً في تطبيق « طريقة المشروع » ويمكن الرجوع إليه لزيادة الإيضاح .

هذه الوحدة ؛ بل قد توضع في وقت من الأوقات للانتفاع بها في وقت آخر . على أن تدريس « الوحدة المرجع » يستلزم تحويلها إلى نمط معين يتناسب والمواقف التدريسية ، أو بعبارة أخرى تقتضى المدرس أن يخطط خطة عمله التدريسي مع تلاميذه على الصورة التي تشير بها « الوحدة المرجع » ؛ على أن يعمل من توجيهاتهما للمدرس هدياً له ومرجعاً ، وهنا يمكن فصلها عن « الوحدة المرجع » واتخاذ عنوان « وحدة التدريس » عنواناً لها .

وينبغي أن نلاحظ أن الوحدة إذا قامت على مشكلة من المشكلات كما، نهجها أقرب إلى طريقة المشروعات ، ويصدق عليها ما قلناه عنها، وإذا قامت على المادة الدراسية كانت تطويراً خاصاً قائماً على النشاط بصورة ما للطريقة القائمة على دراسة المواد الدراسية . وقد يطلق عليها اسم الطريقة المحورية كما سنوضح ذلك في الصفحات التالية عند الكلام عن الطريقة المحورية .

### نقد طريقة الوحدات

طريقة الوحدات ككل الطرق لها مميزات كما أن لها عيوباً وتعترضها صعوبات وبخاصة في بيئتنا بجمهورية مصر العربية . وسنحاول فيما يلي إجمال الحديث عن هذه المميزات وتلك الصعوبات .

#### مميزات طريقة الوحدات

تتلخص مميزات هذه الطريقة فيما يلي :

١ - تشمل الوحدة على نشاط متعدد الألوان يمكن المدرس من اختيار أنسه للتلاميذ الذين يتعامل معهم ؛ فحقق الوحدة الإشباع النفسى لهم ، وتساير الأسى السيكولوجية التي إن روعيت كانت العملية التربوية أنجح ما تكون . كما أن فيها فرصة لاختيار التلاميذ لبعض الأعمال التي تناسب مقدراتهم واستعداداتهم ، وبذلك يمكننا القول بأن طريقة الوحدات تمهد السبيل لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .

٣- في طريقة الوحدات فرصة كبيرة للتعاون حين يشترك التلاميذ بإشراف المدرس في المناقشات التي تدور حول التخطيط لها ، وكذلك في جمع المعلومات لحل لمشاكل المعترضة ونحو ذلك .

٣- في طريقة الوحدات فرصة كبيرة للتدريب على التفكير العلمي حين تعترض المشاكل فتحل بالطريق العلمي السليم .

٤- إن طريقة الوحدات تريح المدرس حيث يجد كل ما تتطلبه المواقف التدريسية في « الوحدة المرجع » : الأهداف المرغوب فيها ، والنشاط المطلوب ، والتوجيهات المعينة ، وكيفية التصويم ، والمراجع التي يستعين بها هو وتلاميذه في الحصول على المعلومات والخبرات . . . . .

صعوبات تطبيقها وبخاصة في ج.م.ع.

١- تحتاج طريقة الوحدات لكي تنجح إلى مدرس ماهر حتى يستطيع تكييف الوحدة المرجع لمواقفه التدريسية والانتفاع بها أحسن انتفاع ؛ وإلا فإنه سوف لا يستطيع التصرف ، فيلتزم بخطتها حرفياً ، فتصبح فرضاً ثقيلاً عليه وعلى التلاميذ . ويؤدي ذلك إلى الاضطراب في مواقف التدريس ؛ لأن الوحدة المرجع تحتوي على كثير من النشاط الذي قد يلائم بعضه موقفاً تعليمياً ويلامم البعض الآخر موقفاً تعليمياً آخر . ونحن في جمهورية مصر العربية نفتقد هذا المدرس ، وظروفنا الاقتصادية وغير الاقتصادية لم تنهياً بعد لإعداداه . ولنسا نذكر أن هناك قلة بين المدرسين الحاليين تستطيع تحمل مسؤولية التدريس على طريقة الوحدات التي تحدثنا عنها، ولكن هذه القلة لا تكفي تبريراً لسيادة هذه الطريقة في جمع مدراس الدولة . ومع ذلك فليس من الصعب تدريب المدرسين في الخدمة في جمهوريتنا على استخدام طريقة الوحدات وبخاصة تلك التي تقوم على المادة الدراسية ؛ حيث إن وضع مرجعها بوساطة الإخصائيين - كما تحدثنا قبل ذلك - يسقى أمر استخدامها تسهلاً كبيراً .

٢- تحتاج طريقة الوحدات إلى إمكانات مادية خاصة بالمباني المدرسية ، وجداول الحصص ، والوسائل المعينة ، والمكتبات الغنية بالمراجع ونحو ذلك مما يستلزم

ميزانية ضخمة ينبغي أن يحسب حسابها ، وإلا تعرضت الطريقة للفشل . ومن ثم فإن مدارسنا في جمهورية مصر العربية بإمكاناتها المحدودة وميزانياتها الضئيلة واستعداداتها الفقيرة ؛ تعجز عن الوفاء بمتطلبات نجاح طريقة الوحدات ، غير أن شيئاً من التعديل المناسب في مباني المدارس الحالية وزيادة الاعتمادات المالية المخصصة لها قد يفيد في هذا الصدد ، ويجعلها أقرب إلى الاستعداد لإستقبال هذه الطريقة أسلوبياً للتريس فيها .

مثال لوحدة مرجع تصلح للصف الأول الثانوى

ما الذى ينبغى عمله لتربية الخلق للوظيفي  
في أجهزة الدولة ؟

### أهمية الوحدة

يتعلم الشباب في المدارس ، ولكنهم حين يخرجون إلى الحياة العامة لا يعرفون حق الوظيفة التي يتحملون مسؤولياتها فتراهم يعطلون الأعمال التي تتعلق بأفراد المجتمع قصداً ، وسيئون إلى من يلجأ إليهم مستفسراً عن أعماله المعطلة ، ويستلذين في بعض الأحيان على الأقل طعم العذاب والقلق الذي يلاقيه جمهور الشعب ويستمرثون الرشوة يتقاضونها من أجل إنجاز عمل أهو من صميم اختصاصهم ، وقد تآصوا على إنجازه وغيره الأجر . ومن ثم تفسد الضمائر وتسوء المعاملات بين الناس وتنهار القيم والمبادئ ، ويهمل أداء الواجبات جرياً وراء قضاء الحقوق بالمناكة والمغالبة .

وذاً فهذه الوحدة تنير الطريق أمام المعلمين ليعرفوا واجبات الوظيفة وما ينبغى أن يتسلق به الموظف في معاملة الناس وفي القيام بأداء مسؤولياته أداءً حسناً ، فيسلم المجتمع بناءً ونهضةً ويتحقق لأعضائه الخير في كل المجالات الحياة .

### الأهداف

١٣ ( المفاهيم : يكتسب المتعلم المشترك في دراسة هذه الوحدة للمفاهيم التي ترجع إلى :

١ - حقوق الوطن على أهله بعامة .

٢ - مسؤولية الموظف تجاه وظيفته .

٣- القيم والمثل العليا والمعاني الروحية التي يدعو إليها الدين الإسلامي مما ينظم علاقات الناس على أساس من مكارم الأخلاق .

٤- التعاليم الدينية التي تحث على إجادة الأعمال وتحمل مسؤولياتها بأمانة وإخلاص .

٥- القواعد والقوانين المنظمة للوظائف وأداء الخدمات الاجتماعية :

٦- ما يفرق به المجتمع الناهض عن المجتمع المتخلف ، وعلاوة ذلك بالإنتاج والتنمية الاجتماعية .

( ب ) الاتجاهات : يكتب المتعلم المشترك في دراسة هذه الوحدة الاتجاهات الآتية :

١- الاعتزاز بالوطن وحب الخير له ولأعضائه .

٢- تقدير المسؤولية الوظيفية التقدير الذي يناسب خطورتها .

٣- احترام التعاليم الدينية في مجال الخدمة العامة .

٤- الانتصار دائماً للقيم والمثل التي يدعو إليها الدين الإسلامي لتنظيم العلاقات بين الناس .

٥- الاعتراف بسيادة القانون والخضوع لحقه .

٦- حب العمل على ما يرفع شأن الوطن ويجعله في مقدمة الصوف :-

( ج ) المهارات : يكتب المتعلم الدارس لهذه الوحدة المهارات التالية :

١- التعامل مع الناس على أساس من الاحترام المتبادل .

٢- إنجاز الأعمال على أساس المثل القائل « لا تؤخر عمل يومك لندك » .

٣- إحسان الصنع والإتقان في العمل دون انتظار الجزاء من الناس .

٤- التعرف على متطلبات الوظيفة والوعي الكامل بمسئولياتها .

٥- القدرة على حل المشاكل الناجمة من الاحتكاك بالناس .

٦- القدرة على ممارسة التعاون والعمل الجماعي .

## محتويات الوحدة

- أولاً : الدواوين الحكومية وقطاعات الوظائف الموجودة في البيئة .
- ثانياً : نماذج من الموظفين يختارون اختياراً مناسباً .
- ثالثاً : نماذج من رؤساء الأعمال يختارون اختياراً مناسباً .
- رابعاً : نماذج من ملفات الموظفين .

## مصادر المعلومات

تسجل تحت هذا العنوان المراجع الخاصة بالمدرس والمتعلم ؛ بما يشمل : القرآن الكريم وبعض المؤلفات المختارة من أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم ، مع الإشارة المنظمة إلى الآيات والأحاديث التي تستخدم موضوع الوحدة . وكذلك المؤلفات الخاصة بالقوانين والقواعد التي تحدد اختصاصات الموظفين المختارين . ويسجل تحت هذا العنوان أيضاً الوسائل المعينة المتاحة مما يتصل بموضوع الوحدة على أنه تذييل كل وسيلة بتعريف واضح بها وبكيفية الحصول عليها كما سبق توضيحه ذلك .

وفي النهاية تسجل منابع المعرفة في المجتمع علم النمط الذي فصلناه سابقاً<sup>(١)</sup> .

## النشاط التعليمي

### النشاط الأولي أو الاستهلاكي

- يسجل واحداً أو أكثر مما يأتي طبقاً لظروف الموقف التعليمي ومقتضياته .
- مشاهدة « فيلم » يعرض صوراً من تصرفات موظف لا يراعى أن يتخلق بالخلق الوظيفي ، وذلك كلما أمكن .
- مناقشات جماعية منظمة حول ما يقوم به الموظفون من أعمال غير مرضية عندما يتعاملون مع الجمهور .

( ) من السهل تحديد مصادر المعلومات عن طريق لجنة للتخصصين الذين يقوون برضع الوحدة .

• عرض بعض الصور الكاريكاتيرية التي تسخر من تصرفات الموظفين شاذة للمناقشة حولها جماعياً .

• لعبة « اشعنى » وهى عبارة عن حوار يجرى بين المعلمين : سؤالاً من واحد وإجابة من واحد آخر على الغرار التالى :

يقول أحد التلاميذ لزميله : « الموظف اللي ينجز لك شغلك » فيرد عليه زميله قائلا « اشعنى » ؛ فيقول له الأول « يخرب بيتك ، . . . » الموظف يقول لك « الحق معاك » . . « اشعنى » . . . « عشان تهersh » . . . .

• كتب أو كتيبات مبسطة عن انحرافات الموظفين توضع تحت أيدى الطلاب لإثارة تساؤلاتهم .

#### نشاط النمو

١ - قراءة الآيات القرآنية والأحاديث النبوية المتصلة بموضوع الوحدة وتفسيرها وشرحها بالرجوع إلى كتب التفسير والأحاديث .

٢ - استخدام مكتبة المدرسة وبعض المكتبات الأخرى إن أمكن مع التدريب على كيفية استخدامها استخداماً صحيحاً ومستقلاً :

٣ - عرض التقارير عن القراءات والملاحظات المختلفة مع مناقشتها متاقشة جماعية منظمة ومقارنتها بوجهة النظر الإسلامية في هذا الموضوع .

٤ - التعبير عن المعانى المختلفة في موضوع الخلق الوطنى بالصورة الكاريكاتيرية وغيرها مما يدعو إلى التخلق بهذا الخلق بصورة سليمة يرضها الدين والمجتمع ، على أن تعلق بلوحة الإعلانات .

٥ - زيارة المصالح الحكومية الموحدة بالمنطقة ، والتحدث إلى الموظفين والرؤساء فيما يتعلق بالجوانب المختلفة المتصلة بموضوع الوحدة ، ثم كتابة التمازير عن ذلك لمناقشتها جماعياً .

٦ - التزول إلى ميدان الجماهير إن أمكن للتعرف على آرائهم في صاملة الموظفين لهم عند الاحتكاك بهم ، وعلى كيفية قيامهم بمسئوليات وظيفتهم مما يتعلق بمصالح الجماهير .

- ٧- وضع بعض الأسس والقواعد والتوصيات التي تساعد على إصلاح الخلل الوظيفي في الموظفين .
- ٨- استخدام المعلومات والتقارير في صياغة تمثيلية عن الموظف المثالي يؤديها الطلاب أمام أولياء الأمور والمدرسين والزملاء في المدرسة .
- ٩- الاستعانة إلى بعض محاضرات أو ندوات يقوم بها الخبراء في هذا الميدان . ويتولى الطلاب الدعوة إليها بإشراف وإرشاد المدرس .
- ١٠- تحليل الأخبار الصحفية التي تظهر في أثناء دراسة الوحدة وتعلق بموضوعها .

## النشاط الغائي أو الختامي

يتضمن هذا النشاط واحداً أو أكثر مما يلي :

- ١- تمثيل بعض التمثيليات التي تنفر من الانحراف الوظيفي وتحبب في الاستقامة واتباع الأسس السليمة في رعاية متطلبات الوظيفة . ويدعى لمشاهدة هذه التمثيليات أولياء الأمور مع أسرة المدرسة .
- ٢- نشر الأسس والتوصيات الخاصة بموضوع الوحدة في محيط المدرسة والمحيط الخارجي عن طريق الصحف إن أمكن .
- ٣- نشر بعض التحليلات المناسبة والدراسات المنظمة التي قام بها الطلاب في مجلة المدرسة أو المجلات الخارجية التي تهتم بهذا الموضوع .
- ٤- إنشاء مجلد يضم جميع التقارير والدراسات ومحاضر جلسات المناقشة والتمثيلات وغير ذلك كما قام الطلاب به في أثناء دراسة الوحدة ليكون مرجعاً لمن يريد .

## النشاط الدائم

- ١- من الممكن إبداع المجلد الذى سبقت الإشارة إليه فى المدرسة للاطلاع الدائم عليه .
- ٢- قد تختار بعض الجوانب الهامة فى دراسة الوحدة وتطبع منها نسخ كافية لتوزع على الطلاب وأولياء الأمور .
- ٣- لا مانع من أن تترك بعض الصور المعبرة دائمة العرض على اللوحة الإخبارية .
- ٤- توجيه أنظار الطلاب إلى متابعة القراءة حول هذا الموضوع بالتعليق على ما يظهر منه بالصحف اليومية .

## التقويم

ينبغى أن نعرف أن مواقف التقويم لا تنفصل عن مواقف التعلم والنمو وإنما تتداخل معها وتتلاحم فى استهداف الأهداف التربوية المقصودة من وراء دراسة الوحدة . ومن ثم فالمثيلية التى يمثلها الطلاب أمام الزملاء أو أولياء الأمور تعد موقفاً من مواقف تقويم الطلاب لأنفسهم . وكذلك كتابة التقارير ومناقشتها وعرض بعض الصور لمعبرة على لوحة الإعلانات والتعرف على الأخطاء فى أثناء ذلك بتوجيه المدرس ؛ كل ذلك يعد من المواقف التقييمية المتداخلة مع مواقف التعلم .

وقد يلجأ المدرس إلى إجراء بعض الاختبارات المعروفة على الطلاب إذا رأى ذلك ضرورياً بالنسبة لتحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها .

وبجانب هذا كله هناك بعض الأسئلة التى تتطلب الإجابة عنها فى موضوع التقويم بالطرق التى يراها المدرس مناسبة مثل :

- ١ - هل تحققت الأهداف المتصورة من دراسة الوحدة ؟
- ٢ - هل استمتع الطلاب بدراسة الوحدة .
- ٣ - هل كانت الوحدة مناسبة للطلاب أو أقل أو أعلى من مستواهم ؟
- ٤ - هل تستحق الوحدة ما بذل في دراستها من جهد ووقت ومال ؟
- ٥ - هل شغف الطلاب بهذا النوع من الدراسة ، ودعاهم هذا الشغف إلى الاشتراك بجدية في نشاطها ؟
- ٦ - ما مدى ما عرفه الطلاب بعد تنفيذ الوحدة ؟ هل زادت مقدراتهم القراءة واتسع شغفهم بالقراءة ؟ هل اكتسبوا عمقا في الفهم والتحليل لما يقرءون ويسمعون ؟
- ٧ - هل كوّن الطلاب اتجاهات إيجابية نحو متطلبات الوظائف الاجتماعية، واتجاهات ضدية نحو الشذوذ والانحراف الوظيفي ؟

## مثال آخر لوحدة مرجع تصلح للصف الثاني الابتدائي (١) كيف يساعدنا الزراعة ؟

### أهمية الوحدة

الأطفال في الصف الثاني الابتدائي تتسع دائرة اهتمامهم فتشمل البيئة الواسعة التي تقرب منهم . إنهم يهتمون بالزرورعات والحيوانات التي توجد بالمزارع القريبة . وفي وحدة « المزرعة » يجد المدرس فرصة كبيرة كى يعرف الأطفال العلاقات المتبادلة بين الزراعة وسكانا المدن . وعلى الرغم من أن الأطفال قد لا يعيشون في المزارع إلا أنه من الممكن أن ترتفع بمستوى اهتمامهم بها ، حيث إنهم بتشلتهم وسلوكهم واحتياجاتهم اليومية يتصلون بالزراعة ومتجاتها : الملابس التي يلبسون ، والطعام الذي يأكلون ، وبعض برامج المدياع التي يستمعون إليها ، وبعض البرامج التليفزيونية التي يشاهدونها . وكثير من النشاط الزراعى له تأثير مباشر على التلاميذ . ومن ثم فإن « المزرعة » تشكل وحدة غنية بالنشاط الهادف ذى المعنى والخبرات التعليمية .

### الأهداف

( ١ ) المفاهيم : يكتسب الطفل المشترك في هذه الوحدة المفاهيم التي ترجع إلى ما يأتى :

- ١ - الحيوانات التي توجد في المزارع المجاورة .
- ٢ - الإنتاج الذى تحصل عليه من هذه الحيوانات .
- ٣ - أنواع الخضروات والقمح والذرة وغيرها من الحبوب ، وكذلك الفوكه التي تنمو في المزارع المجاورة .

( ١ ) John W. Gibaugh, *How to Organize and Teach Units of Work in Elementary and Secondary Schools*, Fearon Publishers, 1950, PP. 11 — 49.

- ٤- الإنتاج الغذائى الذى نحصل عليه من هذه الخضروات والحبوب والفواكه .  
٥- العلاقات التى تربط الزراعة بسكان المدن .

- (ب) الاتجاهات : يكتسب التلميذ الذى يدرس هذه الوحدة الاتجاهات الآتية :
- ١- الإحساس العميق بالطبيعة وجمال تنسيقها وبديع ما خلق الله فيها .
  - ٢- تقدير أهمية الزراعة ، وتليتها لحاجات الناس .
  - ٣- تقدير خدمات المزارعين للمجتمع ، واحترام الأعمال التى يقومون بها
  - ٣- الحذر من بعض حيوانات المزرعة ، وتجنب الاقتراب منها .

(ج) المهارات : يكتسب التلميذ بنشاطه فى هذه الوحدة المهارات الآتية :

- ١- التمييز بين حيوانات المزرعة بعضها من بعض .
- ٣- تمييز أنواع الفواكه والخضروات والحبوب الموجودة فى البيئة المجاورة .
- ٣- المشاهدة المؤدية إلى الاستبصار والتأمل والوعى بذاتية الأشياء .
- ٤- استخدام الأشياء ودراسة الرسوم والخرائط ، والتعرف على فهارس الكتب .
- ٥- ازدياد القدرة على العمل فى جماعة ، والتعاون مع الآخرين لتحقيق هدف موحد .

### محتويات الوحدة

أولاً : أسرة البيئة الزراعية :

الآباء والأمهات والإخوة والأخوات والأقارب .

ثانياً : مبانى المزرعة :

١- المنزل ٢- مخزن الحاصلات الزراعية ٣- الجرن ٤- السوق . . . .

ثالثاً : الآلات الزراعية :

الجرارات والمحاريث والمساقى وغير ذلك .

رابعاً : حيوانات البيئة :

البقر والجاموس والغنم واللمجاج والبط والكلاب . . . .

خامساً : منتجات المزرعة :

الذرة والقمح ومنتجات الألبان كاللبن والزبد والجبن وكذلك البيض و التواكه والخضروات . . . .

## مصادر المعلومات

تسجل هنا المراجع التي يمكن أن يرجع إليها المدرس والتلميذ مع نبذة مختصرة عن كل مرجع ، والإشارة إلى كيفية الحصول عليه وكيفية استخدامه كما أشرنا قبل ذلك .

## للنشاط التعليمي

### ١- النشاط الأولي أو الاستهلاكي

ويشمل واحداً أو أكثر مما يأتي طبقاً لظروف الموقف التعليمي ومقتضياته :

- تعليق صورة في لوحة الإعلانات تتضمن حيوانات المزرعة: ونحصل على هذه الصورة إما من عمل الأطفال أو من بعض الجلات .

- المناقشات الجمعية التي تتناول أنواع الحيوانات . ويمكن تقسيم التلاميذ إلى مجموعات كل مجموعة تناقش الحقائق المعروفة عن بعض الحيوانات ، ثم يعرضون ما وصلوا إليه في نقاشهم أمام جميع الفصل . إن ذلك يقف المدرس على المعلومات الأساسية لدى الأطفال ، ويساعدهم على الاشتراك في التخطيط للوحدة ، ويرتددهم بالمعلومات التي يحتاج إليها في الدراسة مستقبلاً

- لعبة تسمية الحيوانات ؛ وذلك بأن يسأل التلاميذ بعضهم بعضاً أو يسألهم المدرس سؤالاً كهذا : اذكر بعض الحيوانات التي تبدأ أسماؤها بحرف الباء مثلا . .

- وضع بعض الكتب المناسبة والمتعلقة بحيوانات المزرعة على مناخد في الصل أو قربية منه لعلها تقرأ ، وتثير الإهتمام بالموضوع .

- عرض مثال أو نموذج مصغر للمزرعة في مكان مناسب بالمدرسة من أجل امتحان التلاميذ برويته .

### (ب) نشاط النمو

يتضمن هذا النشاط ما يأتي :

- ١ - زيارة للسوق الدورية كى يتعرف التلاميذ على جميع أصناف الحيوانات والخضروات ، وجميع الحاصلات التى تعرض للبيع والشراء فيها .
  - ٢ - زيارة المزرعة العامة .
  - ٣ - زيارة المزارع الخاصة كزراع الدجاج أو إنتاج اللحوم أو الألبان أو غير ذلك .
  - ٤ - رسم صور عن أنواع الطعام بالمزرعة لتعلق على لوحة الإعلانات .
  - ٥ - كتابة تقارير فردية عن كيفية مساعدة كل حيوان للمزارع .
  - ٦ - البحث عن صفار الحيوانات فى ثانيا المجلات والمصادر العلمية الأخرى ، ثم تخصيص كراسة خاصة بجمع صور أنواع هذه الصغار .
  - ٧ - غناء بعض الأغنيات الخاصة بحيوانات المزرعة .
  - ٨ - تعلم أصوات الحيوانات وتقليدها .
  - ٩ - تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مرة أخرى للبحث عن إضافات معرفية إلى ما ورد بالتقارير التى وضعت فى النشاط الاستهلالي .
  - ١٠ - استخدام التقارير الموضوعية فى صياغة تمثيلية يقوم بأدورها التلاميذ أمام ولياء الأمور وزملاء الفصل أو المدرسة .
  - ١١ - عناية التلاميذ ما استطاعوا ببعض حيوانات المزرعة .
- ينتيجة لهذا النشاط المتعدد يكتب التلاميذ الخبرات المتعلقة بالمبادئ الآتية :
- ١ - اللغة حيث يقومون بكتابة التقارير وعرضها شفاهاً ، والاشتراك فى مناقشات ، وقراءة الكتب والقصص ، ومعرفة أسماء الحيوانات والمنتجات الزراعية .

- ٢ - العلوم والصحة حيث يقومون بالدراسة الشاملة لحياة الحيوانات وعاداتها، والأمراض التي تعتربها ، والطرق التي تؤدي إلى وقايتها منها . . .
- ٣ - الحساب حيث يقومون بعمليات عد الحيوانات والتعرف على أعمارها وقياس فترة الطفولة في الحيوانات المختلفة ومقارنته بعضها ببعض .
- ٤ - الموسيقى حيث يعنى التلاميذ أغنيات خاصة بالحيوانات والمزرعات يصحبها التوقيع الموسيقى .
- ٥ - الفن إذ أنهم يحاكون بالرسم صور الحيوانات ويستعرضون بعض أعمالهم الفنية الخاصة بذلك على لوحة الإعلانات .
- ٦ - التربية البدنية - حيث يقوم التلميذ بعمل المزارع في المزرعة - يقلد حركات الحيوانات الموجدية بها .

### ( ح ) النشاط الغائى أو الخئائى

- يتضمن هذا النشاط واحداً أو أكثر مما يأتى :
- ١ - تمثيل بعض التمثيليات أمام الفصل وأولياء الأمور .
- ٢ - دعوة الآباء والأصدقاء والناظر ليروا نماذج المزارع التي قام التلميذ بتصميمها مع السماح لهم بشرح ما يتعلق بها للمدعوين . .
- ٣ - الاحتفاظ بكراسات جمع النماذج والصور في البيت .

### النشاط الدائم

- يمكن ترك نموذج المزرعة للأطفال في مكان مناسب بالمدرسة ليكون مزار المناقشة واحتكاك الآراء في أوقات الفراغ .
- يمكن أن تعلق الرسوم البارزة فنياً والتي قام بها التلاميذ في لوحة الإعلانات بصفة دائمة .

## التقويم

تتضمن عملية التقويم ألوان النشاط التالية :

(١) تقويم التلاميذ لأنفسهم ، وذلك يشمل إخبارهم بما تعلموه واكتسبوه من دراسة الوحدة ، كأن يقوموا بكتابة تمثيلية يمثلونها أمام الفصل والآباء ، أو يناشوا ما حصلوه من معارف وخبرات مناقشة جماعية ، أو يعرضوا على لوحة إعلانات بعض المعروضات التي تمثل أهم أوجه النشاط التي قاموا بها من وجهة نظرهم ، أو يحرروا موضوعات إنشائية في المواضيع التي اهتموا بها وتعمقوا دراستها .

(ب) التقويم الذاتي للمدرس ، وذلك بمحاولة الإجابة عن مثل الأسئلة

الآتية

هل وصلت إلى الأهداف المقصودة بدراسة الوحدة ؟

هل استمتع الأطفال بدراساتهم للوحدة ؟

هل كانت موضوعات الوحدة صعبة أو أعلى من مستوى التلاميذ ؟

هل تستحق أنواع النشاط التي تضمنتها الوحدة الوقت والمجهود الذين صرفوا

فيها ؟

هل أنجزت أنواع النشاط التي حققت أغراض التلاميذ ؟

(ج) تقويم المدرس للتلميذ ، وذلك يتضمن الإجابة عن مثل الأسئلة الآتية

بالوسائل التي يراها المدرس مناسبة :

ما عدى ما عرفه التلاميذ قبل تنفيذ الوحدة وبعد تنفيذها ؟

هل اهتم التلاميذ بهذا النوع من الدراسة ؟

هل أغرم التلاميذ بالدراسة والاشتراك في نشاط الوحدة ؟

هل أغرم التلاميذ بإخبار آبائهم بما تعلموه من الوحدة ؟

هل ازدادت مقدرة التلميذ القراءة ؟

هل حصل التلميذ على المقدرة الفهية لما يقرأ وشاهد ؟

هل أصبح التلميذ أكثر اتجاهًا لمشاهدة الطبيعة والتعرف على أسرارها ؟

(د) تقويم الآباء ، وذلك بتقرير يتضمن الإجابة عن هذه الأسئلة :

هل تابع التلميذ الحصول على المعلومات خارج المدرسة كقراءة القصص

والكعب في المتزل ؟

هل تحسن التلميذ في مجال التعاون العائلي ؟

هل اهتم التلميذ بحيوانات المتزل الأليفة أكثر من ذي قبل ؟

هل اهتم التلميذ بصغار الحيوانات وأولادها ؟ (إن كان يعيش في مزرعة)

## الطريقة المحورية

تمتد ظهرت فكرة التنظيم المحورى للمنهج أو الطريقة المحورية فى أمريكا فيما كنا يسمى بتجربة السنوات الثمانية «The Eight Year Study»<sup>(١)</sup> عند ما كان المشتمون بهذه الدراسة يحاولون التوصل إلى أحسن طريقة تربوية يشبعون بها حاجت جميع الشباب . ومع سنوات الدراسة الثمانية اتخذت الطريقة المحورية صوراً مختلفة ، ولكنها غالباً ما كانت تدور فى فلك المواد الدراسية الأساسية بربط مادتين منها وإزالة الحدود التقليدية بينهما ، أو باتخاذ موضوع مركزي تدور حوله الميادين الدراسية المختلفة فى مجال التربية العامة «General Education» . وقد غالى بعض المدارس فجعل مشاكل الشباب هى محور الدراسة دون اعتبار للمواد الدراسية التقليدية . وبعد هذه الدراسة التى دامت ثمانى سنوات زاد اهتمام التربويين بالطريقة المحورية . وسُميت بأسماء مختلفة ، كالدراسة الموحدة ، والتربية العامة ، والدراسات الأساسية ، وغير ذلك .

وإذا نظرنا إلى هذا المعنى المختلف فى تفسير الطريقة المحورية صعب علينا أن نحدد معناها تحديداً يرضى جميع وجهات النظر ويفصلها فصلاً تاماً عن الطرق الأخرى التى سبق الحديث عنها . ولكننا من ناحية أخرى يمكننا القول بأن الطريقة المحورية بأى صورة من صورها التى ظهرت عليها تختص بتنظيم حقائق منهج التربية العامة كله أو بعضه .

والتربية العامة لها تعاريف عدة ذكرتها كتب التربية : نذكر بعضها

فيا ترى :

١- هى التربية التى تقوم على فهم الميادين الأساسية للمعارف ، وعلاقة بعضها ببعض الآخر .

(١) نشأت فكرة هذه التجربة فى سنة ١٩٣٠ م ، وبدأت فعلاً فى سنة ١٩٣٣ م ، واستمرت حتى سنة ١٩٤١ م . وكانت تستهدف التغيير فى وظيفة المدرسة الثانوية الأمريكية من التركيز على تحصيل المواد الدراسية التقليدية إلى إشباع حاجات الشباب وإمدادهم بمتامر إنماء شخصياتهم وتكيفهم مع أسياء الاجتماعية ، ثم ملاحظة أثر هذا التغيير على فرص نجاحهم فى الجامعات التى كانت تشترط آنذاك مستوى علياً معيناً فى المواد الدراسية التقليدية .

٢- هي التربية غير التخصصية وغير المهنية التي ينبغي أن تكون تراث الجميع .

٣- هي التربية من أجل الحياة العامة :

٤- هي التربية التي تربي إنسانية الإنسان ، أو التي تعده لمناشطه العامة بصفته مواطناً في مجتمع حر .

٥- هي وسيلة تنمية الشخصية بأكملها وتكييف سلوكها .

٦- هي ذلك الجزء الذي يهتم بالمعارف العامة والمهارات والاتجاهات التي يحتاج إليها كل فرد ليكون ذا فاعلية شخصاً وعضواً في أسرة ووطناً ومواطناً<sup>(١)</sup> .

وبرغم تعدد هذ التعاريف فإنه يمكن أن نستخلص منها إما مباشرة أو بطريق غير مباشرة صفة مشتركة هي أنها جزء المنهج الدراسي الذي تقرر على جميع التلاميذ بلا استثناء لتحصيل الأساس الثقافي الذي لا بد منه لكل مواطن . ومن هنا جاءت صفة المحورية « Core » للإشارة إلى التصاق الصيقة باللب المعرفي الذي يحتاج إليه كل تلميذ

وطبقاً لما ذكره « ألبرتي » بناء على دراسة قام بها مكتب التربية بالولايات المتحدة ، فإن الطريقة المحورية الشائع استعمالها في أنحاء الولايات المتحدة ستة أنواع<sup>(٢)</sup> .

النوع الأول : يقوم على دراسة المواد الدراسية المقررة على جميع الطلبة في مرحلة تعليمية معينة ، والتي يراد بها أن تشبع حاجات الشباب العامة ؛ وذلك كالتاريخ والجغرافيا والعلوم العامة واللغة القومية . . وهذه المواد وإن كتبت تدرس منفصلاً بعضها عن بعض كما سبق أن وضحنا في طريقة المواد المنفصلة إلا أن الفارق بينهما هنا وهناك أن المواد الدراسية هناك شاملة لما يدخل في نطاق

B. L. Johnson, *General Education in Action*, washington D.C.-A.C.E., (١)  
1952. P. 2.

Harald Alberry, *Reorganizing the High school Curriculum*, 3 rd. ed. New York, (٢)  
the Macmillan company, 1957 — PP. 167 — 195.

الترية العامة وما يدخل في نطاق الترية الخاصة أو القائمة على اهتمامات التلاميذ الخاصة أما هنا فإنها مقصورة على تلك التي لا تعدو ميدان الترية العامة مما يررر سمب هذا النوع بالطريقة المحورية ؛ حيث إن مواد الترية العامة تعتبر لب « البرامج » المدرسى في ضرورتها ولزوميتها لتنمية المواطنة الصالحة في الشعب .

لنوع الثاني : يقوم على دراسة بعض أو كل المواد المقررة على جميع الطلبة في صف دراسى معين على الصورة التي ذكرناها في الطريقة القائمة على المواد المترابطة « Correlated Subjects » بنفس الفارق الذي ذكرناه في النوع الأول . فكل مادة من مواد الترية العامة المقررة على جميع الطلبة تنظم تنظيمًا منطقيًا منفصلا عن الأخرى ويقوم بتدريسها مدرس خاص ، ولكن التخطيط لتدريسها يعتمد على الترابط الزمني ؛ فالأدب المعاصر يدرس مع التاريخ المعاصر ، وهكذا . وقد بررت هذه الطريقة بأنها أسهل طريقة تبرز الترابط بين المواد الدراسية وتجعلها أكثر أداء لوظائفها .

لنوع الثالث : يعتمد على دراسة المواد أو الميادين المعرفية محتفظة بكيانها ولكننا تنظم في وحدات عمل أو موضوعات مختارة أو مشكلات حيوية بحيث تدرس حقائق هذه المواد مجتمعة دون انفصال بما لها من اتصال بموضوع الوحدة أو المشكلة المختارة ؛ على النمط الذي ذكرناه في طريقة الوحدات التي مر توضيحها . والفاب هنا هو نفس الفارق الذي ذكرناه في النوع الأول أيضاً ، فمثلا يختار موضوع « الحياة في البيت » لتدور حوله دراسة الرياضة والمواد الاجتماعية والعلوم والأدب ، فتضمن حقائق الرياضة التنظيم المالى للبيت مثلا ، والعلوم اختيار الأدوات المترلية والمحافظة عليها ، والأدب معالجة موضوعاته المتعلقة بالبيت<sup>(١)</sup> ، وهكذا . وقد قام تبرير هذا النوع على فضيلة الانتفاع بالمواد الدراسية في وقت الاحتكاك المباشر بعناصر الخبرة ، وبمعنى آخر استخدمت فيه المواد الدراسية لحل مشاكل الحياة وإن لم تفقد كيانها . ويستوى في هذا النوع قيام المدرس على عاتق مدرس واحد أو مدرسين إخصائيين في الميادين المعرفية المختلفة التي تتخف حول الوحدة .

النوع الرابع : يقوم على مزج مادتين أو أكثر من مواد التربية العامة لمقررة على جميع الطلاب مزجاً كاملاً في ميدان واحد أو كلّ موحد ، فمثلاً : ننتج الحقائق التي يشتمل عليها تاريخ الأمة العربية بالحقائق المتضمنة في مواد لأدب العربي والفن والموسيقا بحيث تغذى موضوعاً واحداً هو « تراثنا القوي » . وفكرة التوحيد في هذا النوع وإن كانت لا تفضل تدريس حقائق المواد الدراسية بتنظيمها المنطقي ؛ إلا أنها تحاول أن تجعلها أكثر حيوية في حياة المتعلم . وبما تجدر الإشارة إليه هنا أن هذا النوع يشبه « طريقة المزج » التي سبق الحديث منها . وكثيراً ما يسمى باسم الدراسات المرحلة "Unified Studies"

النوع الخامس : يعتمد على الحاجات العامة ومشاكل الشباب واهتماماتهم الخاصة ، وهذه الحاجات والاهتمامات تحدد سلفاً ليختار منها المدرس والتلاميذ . ويقوم بالاختيار المدرسون النابهون في كل مرحلة من مراحل التعليم أو في كل صف دراسي ؛ على أن يشترك معهم ثقات التربويين والفنيين في الميدان التعليمي . ومن أمثلة هذه الحاجات والمشاكل : التكيف مع الآخرين ، والعلاقات الشخصية والاجتماعية ، والصحة العقلية والجسمية ، والنشاط الجماعي المستمر ، وغير ذلك . وهذا النوع وإن اعتمد على الحاجات العامة ومشاكل الشباب في الدراسة المحورية إلا أنه من ناحية أخرى يوظف المواد الدراسية في إشباع هذه الحاجات وحل تلك المشاكل بما تمد به من المعلومات وتفسير المواقف . غير أن هذه المواد لا تحدّد سلفاً ليتلمذ بالتلاميذ بدراستها ، ولكنها تدخل إلى المواقف التعليمية كلما احتاجت إليها لإنجاز ما تهدف إليه ، ويتمنى عند عدم الاحتياج إليها .

النوع السادس : يعتمد - كالنوع الخامس - على الحاجات العامة ومشاكل الشباب واهتماماتهم الخاصة ، ولكن الفرق بينهما أن ليس هنا تحديد سابق لميادين الحاجات ومشاكل الشباب كما في النوع الخامس ، بل يترك اختيارها والتخطيط لها إلى الاختيار المتعلقين بين المدرس وتلاميذه . كما أن هذا النوع يغفل المواد الدراسية إغفالاً تاماً على افتراض أن المدرس كفاءه لأن يقوم مع تلاميذه باختيار المشاكل والحاجات اختياراً سليماً يحقق الأهداف التربوية المرغوب فيها . وتبررحمة

التقرّ هذه بأن العمل الجماعي التعاوني هو خير الأعمال المنتجة في دراسة المناهج التربوية وأن التحديد السابق لنموذج المنهج الدراسي يضاد دينامية الفرد في التعلم<sup>(١)</sup>.

وما تقدم يتبين أن الطريقة المحورية تختلط اختلاطاً كبيراً بالطرق التي سبقت دراستها قبل البدء بالكلام عن هذه الطريقة . وكل ما نستطيع فصله من الأنواع السابقة وتمييزه بما لا تتميز به الطرق التي تحدثنا عنها قبل ذلك هو النوع الخامس بصورة ما والنوع السادس بصفة قطعية . ولذلك فإن غالبية مؤلفي المناهج عند تفسيرهم للطريقة المحورية يضعون لها السمات المحددة الآتية :

١- الابتعاد عن مركزة النشاط التربوي حول المواد الدراسية التقليدية ، وعزّز طريقة احفظ والتسميع التي يقوم عليها التدريس التقليدي ، والاتجاه نحو مركزة النشاط حول حاجات الشباب واهتماماتهم ومشاكلهم التي تنبع من حاجاتهم الشخصية والاجتماعية والمدنية . وبمعنى آخر مركزة النشاط حول التلميذ نفسه .

٢- استخدام طريقة حل المشاكل « Problem-Solving » في المواقف التربوية التي يعرض لها التلاميذ .

٣- قيام النشاط التربوي على العمل الجماعي المتعاون ؛ بمعنى أن يكون النشاط متنوعاً يسمح بمشاركة كل عضو في الفصل اشتراكاً شامراً أيّاً كانت مقدّمته العقلية واستعداداته المختلفة . ولذلك فإن المنهج القائم على الطريقة المحورية يتضمن أنواع النشاط التي تعد في المفهوم التقليدي خارجة عن المنهج « Extra-curricular » ، كالهوايات والنشاط الاجتماعي ونحو ذلك .

٤- طول الوقت المخصص للدراسة في الطريقة المحورية . وفي العادة يطول إلى قمتدي حصتين أو ثلاثة ، أو أربعة في بعض الأحيان وذلك لتتاح الفرصة لمزاولة ألوان النشاط المختلفة كالرحلات والتجارب والمناقشات والاطلاع بالمكتبة ونحو ذلك .

٥- قيام مدرس واحد بالتدريس في أغلب الأحيان .

(١) يساير تنبؤ هنا التوقع والنوع الذي سبقه النمط الذي ذكرناه عن تطبيق طريقة التفرع . ويمكن الرجوع إليه لزيادة الإيضاح .

## نقد الطريقة المحورية

ستكلم عن المميزات والعيوب لهذه الطريقة باعتبارها خاصة بالنوع الخامس والسادس ؛ لأن الأنواع الأربعة السابقة قد سبق الحديث عنها عندما تحدثنا عن الطريقة القائمة على المواد المنفصلة ، والطريقة القائمة على المواد المترابطة ، وطريقة المزج ، وطريقة الوحدات على الترتيب . وليس هناك من فارق بصدد النقطة يمكن أن يترتب على ما ذكرناه من فارق بين هذه الطرق الأربعة وبين الأنواع الأربعة الأولى المذكورة في الطريقة المحورية إلا من حيث شمول المجموعة الأولى لمواد التربية العامة والخاصة واقتصار المجموعة الثانية على مواد التربية العامة .

### مميزات الطريقة

تتلخص مميزات هذه الطريقة ومحاسنها فيما يأتي :

١- إن هذه الطريقة باهتمامها بدراسة مشاكل الشباب وحاجاتهم تساعد على حيوية الدراسة ووظيفيتها ، وتدعو إلى استخدام التفكير الجمعي وتتردى بصورة فعالة .

٢- إن هذه الطريقة تلخل في المنهج كثيراً مما يعتبر خارجه كى يشعر ثمرته المطلوبة في إنجاح المناهج التربوية ، وذلك كالإرشاد النفسى « Guidance » ، والمناشط غير الرسمية التى يقوم بها التلاميذ فى النوادى والحفلات وغير ذلك من الهوايات الخاصة التى تشبع الرغبات المختلفة بينهم .

٣- إن هذه الطريقة تتيح الفرصة لمعاملة التلاميذ على أساس مراعاة ما بينهم من فروق فردية فى المقدرات العقلية ومدى السرعة فى التعلم واكتساب الخبرات .

٤- إن هذه الطريقة تقدم مثلاً حياً للحياة الديمقراطية فى أحسن صورها ؛ حيث الشباب من جميع المستويات الاقتصادية والاجتماعية يعملون سويةً وملتعاونين فى حل المشاكل العامة ، وحيث المتعلم له دور ملحوظ فى تحديد هذه المشاكل والتخطيط لحلها وتقوم النتائج المترتبة ونحو ذلك .

٥ - إن هذه الطريقة تسامر الطبيعة البشرية في محاولة توحيدها لخط المعرفة ؛ فالإنسان لا يكسب الخبرات مفصصة في إطارات معرفية منفصلة كالتى توجد في المواد الدراسية التقليدية ، وإنما يكسبها في وحدة واحدة متعلقة بموقف من المواقف التى يتعرض لها .

٦ - إن اتصال الدراسة في الطريقة المحورية بالمشاكل التى يهتم بها المتعلمون والحاجات التى يشعرون بها يساعد مساعدة فعالة على شمول الخبرات وتعميق أبعاصها وتكرار ممارستها ، وذلك كله يحقق فاعلية انتقال أثر التعلم بسهولة تطبيق هذه الخبرات المكتسبة في المواقف الجديدة .

٧ - إن الطريقة المحورية تحقق مبدأ « العلم للمجتمع » حيث تدفع المدرس والمتعلمين للبحث عن المشكلات العامة التى يواجهها الشباب في المجتمع ؛ فالمشاكل العام التى تدور حولها الدراسة في تلك الطريقة تخرج من ثنايا التفاعل بين الطالب والبيئ التى يعيش فيها ، وفى حلها تخلص للمجتمع مما يعانیه من ويلات ، ولاشك أن وت الطريقة المتبع يجعل البحث الاجتماعى ممكناً .

٨ - فى الطريقة المحورية فسحة لتعاون أفراد مهنة التدريس وزيادة التعرف على الطلبة بما يجعل من إشرافهم عليهم وتوجيههم لهم عنصراً فعالاً في إنجاح العملية التربوية .

### صعوبات تطبيقها وبخاصة في ج . م . ع .

مهما يكن من أمر المحاسن التى ذكرناها للطريقة المحورية فإن هناك بعض الصعوبات التى تعرض طريق تنفيذها وبخاصة في جمهورية مصر العربية . ومن أهمها ما يلى :

١ - لا بد لنجاح هذه الطريقة من مدرس ماهر جيد الإعداد لأن أمر النشاط التربوى فيها متروك كلية في يده ؛ مما يجعلنا في جمهورية مصر العربية لا نرتد في الإحجام عن تنفيذ هذه الطريقة نظراً لمستوى غالبية مدرسينا الذى يحكمه الضعف في نواح كثيرة . وخير لنا أن نبني على الطرق التقليدية التى لا ترقى في ثمرتها التربوية إلى مثل الطريقة المحورية ؛ لأن هذه الأخيرة متقلب

على أيدي المدرسين الذين يجهلونهم ولم يرتفعوا إلى مستوى تحمل مسئولياتها مستقلب بوراً تربوياً ، على حين أنهم ذوو مقدرة على نجاح ما ؛ إذا تبعوا لتأويل لما لهم بها من دراية وخبرة . ولقد قيل إن طريقة « شرشر » لم تنجح في مدارسنا ، ولم يكن العيب — كما أرى — في الطريقة لسلامتها من حيث الاعتماد على الأسس السيكولوجية ومسايرتها لطبيعة الإنسان ، ولكن العيب كان في المدرس الذي حببها جاهلاً بمتطلباتها التدريسية ، فاطر الحماس لها إذ لم يعتد عليها . ومن هنا أستطيع القول بأن من الخطأ التربوي الفاحش أن تنفذ طريقة جديدة في الميدان التربوي قبل إعداد المدرس لها .

٢- هذه الطريقة تقتضى التغيير الشامل في بناء المدارس وتجهيزات المعامل والفصول الدراسية مما يحتاج إلى ميزانية ضخمة لا تساعد أحوالنا الاقتصادية على تدبيرها .

٣- تبعد هذه الطريقة عن إعداد الطلاب للالتحاق بالجامعات في جمهورية مصر العربية ، مما ينفر أولياء الأمور والطلبة منها ، ويفقدهم الحماسة لها ؛ ذلك لأن الجامعات عندنا تتطلب من الطالب الإلمام بمواد دراسية معينة حتى يتمكن من الالتحاق بها ، والطريقة المحورية تفوت عليه ذلك ذلك فتسيء إلى مستقبله أيما إساءة .

## طريقة مدرسة المجتمع

لقد ظهرت أهمية الصلة بين التربية والتعليم بعامة وبين الحياة الاجتماعية في كتابات «روس» و«فروبل» و«بستالوتزى» ، وفي مسالكهم التربوية التي اتبعوها ومارسوها في حياتهم . وتغزت هذه الأهمية بكثير من تجارب علماء النفس وآرائهم ؛ حتى أصبحت الصلة التبادلة بين المدرسة والمجتمع من أهم ما تسعى التربية السليمة إلى توثيقه وتأكيد في طورها الجديد . ثم اتخذت صورة ذات معالم واضحة ترجعت إلى فكرة «مدرسة المجتمع» ، وهي المدرسة التي يدور نشاطها حول خدمة الجماعة ، وتبني مناهجها وبرامجها من ظروف المجتمع وأحواله ، وتخدم الكتب والدروس والأدوات المدرسية والإمكانات التربوية المتعلمين ؛ محاولة الارتفاع بمسعى معيشتهم أفراداً وأعضاء في أسر ثم في المجتمع الكبير . ولقد أصبحت «مدرسة المجتمع» بذلك طريقة جديدة من طرق تنظيم المنهج الدراسي على أساس رعاية الصلات القوية بين المدرسة والمجتمع .

واتخاذ الصلة بين المدرسة والمجتمع هذا الأسلوب يعد تطوراً طبيعياً حيث إن للمدرسة بنت المجتمع ؛ أنجبها لتقوم بخدمته في تربية أبنائه الذين يأخذون بيده ، وينضون به . وإذا كانت المدرسة مدينة له بوجودها ومناهجها وأنواع النشاط فيها ؛ فلا أقل من أن ترد له بعض ما أعطاهها جزاء وفاقاً . ومن ناحية أخرى فالتعلم في المدرسة لا يشمر ولا يتبع إلا إذا اتصل بالبيئة الاجتماعية وتفاعل مع عناصرها ومقومات الحياة فيها . فالإذاعة ينبغي أن تسمع ، والصحف والمجلات ينبغي أن تقرأ ويتنشر بها مقالات الطلاب ، وينوه فيها عن إنتاجهم في شتى التواحي ، والنوادى يجب أن تزار ، وجغرافية المكان وأحوال الناس يجب أن تدرس ويتحيف عليها ، وهكذا ؛ ليحدث الاحتكاك المشمر ، ويتم التفاعل المؤدى إلى تعلم أفضل يتربى سليمة .

إن الإنسان يولد ليعيش في مجتمعه الذي ولد فيه بما يتضمن من سياسة وفن وعلمٍ وخلقٍ ومشكلات متصلة بكل هذه الميادين . وهو لهذا مضطر أن يشارك

الجماعة التي هو فرد فيها أفكارها وقيمتها ومثلها وأهدافها . ويتقبل تأثيرات البيئة فيطوع نفسه لظروفها ؛ ولا ضل طريقه ونخاب مسعاه في حياته ، وانعزل عن ينبغي أن يعيش معهم ، وهام وحده حيث لا يستشعر للعيش مذاقاً لذيذاً ، ولا يجد في عمله ونشاطه معادة . وإذا كانت حياة الفرد وطبيعة وجوده في عذا العالم تسير ذلك المسار ؛ فإن من يقوم على تربيته ينبغي ألا يغفل تلك الحقيقة . وإذا كانت المدرسة بطبيعة نشأتها أهم وسائل التربية الرسمية ؛ فمن الطبيعي أن تعد نفسها لتكشف للمتعلم عن أهم مظاهر الحياة الاجتماعية خارجها ، وتعكس عليه آثار البيئة التي سوف يتعرض لها عندما تكمل عضويته في المجتمع ، وتهيئ له أغنى الفرص كي يحس بمطالب الجماهير ويتعرف على حاجاتهم ، ويشاركهم في تقييم والاتجاهات والتطورات النهضة والخدمات البيئية التي يحتاجون إليها ، ويسهم بنصيب مناسب في حل المشكلات التي تعترض سبيلهم وفي اقتراح ما يساعدهم على رفع مستواهم المادى والأدبى والاجتماعى . وبعبارة مختصرة فإن المدرسة عليها أن تكون جزء البيئة النشط الإيجابي في التحرك نحو ما هو أفضل ، وعلى مناهجها أن تكون حساسة لظروف المجتمع والقوى المختلفة التي تشكل حاضره ومستقبله ، قريبة بماهيتهما من التام ومشاعرهم . ومن ثم فلا غرابة أن يكون أسلوب العمل الدراسى في مدرسة هذه طبيعتها - وهى ما عبر عنها بمدرسة المجتمع - ملتزماً بما يسمى في التربية بطريقة حل المشاكل « Problem Solving » ، وأن يقوم على الاحتكاك المباشر بعناصر البيئة ، وعلى الدراسات التجريبية والعملية ؛ وذلك كى تحفد المدرسة مركزاً اجتماعياً ممتازاً لتطهير البيئة مما يضر بها ، وتخليص المجتمع من مفاصله وسيئاته ، وتعود المتعلم - بالممارسة العملية والإسهام في تحمل المسؤولية والوعى والاعتماد على النفس - أن يهب بمجهوداته ويقظته وفطنته لكل ما فيه للمصلحة العامة والخير الاجتماعى .

وفي استهداف المدرسة هذا الهدف تنفذ إلى المجتمع بالوزان نشاطها التي تتخذ مستوى معيناً من مستويات العلاقة بينها وبينه ؛ ليتحقق لها وبها الالتحام المنشود ، والسعى التربوى المثمر ، والعيش المتعاون ، وقوة التجاذب بين طلابها وأفراد المجتمع الكبير .

## مستويات العلاقة بين المدرسة والمجتمع في تحقيق فكرة « مدرسة المجتمع »

دارت المناقشات العديدة حول الدور الذى تؤديه المدرسة فى المجتمع ولون المشاركة التى تتم بينها وبينه ؛ بحيث تتحرك هى داخله ويتحرك هو فى الوقت نفسه داخلها ، وبحيث تضع نفسها فى مركز القوة فى إحداث التغير المرغوب فيه بالناشئة وربطهم بمجتمعهم روحاً وعملاً يمكنهم من تطويره وحمل راية الإصلاح لمراقته . وتميزت فى هذه المناقشات أنواع من المسالك التى تسلكها المدرسة لتحقيق هذا الدور نلخصها فيما يلى :

( ا ) أن تفتح المدرسة أبوابها لمزاولة نشاط الجماعات المختلفة التى يضمها المجتمع ؛ فجلس الآباء يستخدم مبنى المدرسة وإمكاناتها فى اجتماعاته ومزاولة نشاطه . ومنظمات الشباب تؤدى واجباتها الاجتماعية مستخدمة مبنى المدرسة . وجماعات النشاط الترويحي والعسكرة والكشف وغير ذلك من الجماعات لا توصل أمامها أبواب المدرسة ، ولا تمنع عنها أدواتها فى تحقيق ماتستهدفه من خدمات اجتماعية . واستخدام التلاميذ أنفسهم للمدرسة وملاعبها ومقصفيها وناديهما فى أيام الإجازات والعطلات الأسبوعية والموسمية يعد من الخدمات الاجتماعية التى تسهم بها المدرسة لتلتحم بالمجتمع وتتكامل معه . ومن ناحية أخرى تقوم المدرسة نفسها بمناهجها التعليمية بالإشعاع التربوى والاجتماعى فمتصبح مركزاً للترفيه الاجتماعى والمكتبة الاجتماعية والمحاضرات والندوات والفصول الدراسية المنظمة لمن لم يكن له حظ من التعليم فى الصغر . . .

( ب ) تكييف المنهج المدرسى لحاجات المتعلمين التربوية فى المجتمع . فإذ القراءة مثلاً تخدم قضية التعريف بثقافة المجتمع والعمل على تحسينها والارتقاء بها . والكعب المدرسية فى المواد المختلفة وفى كل الصفوف تخضع فى أسلوبها وموضوعاتها وألفاظها لنتائج البحوث العلمية فيما يختص باستعداد التلاميذ ومقدراتهم العقلية ، كما يراعى فى مظهرها العام ميول التلاميذ واتجاهاتهم النفسية . وتقارير

المدرسة إلى الآباء توثق الصلة بين البيت والمدرسة . ومن أمثلة هذا التكيف أيضاً إنشاء فصول تقوية لضعاف التلاميذ ، أو لزيادة التدريب على الاستعمال اللغوي لأبناء العائدين من البعثات الخارجية ، أو لأولئك الأجانب الذين يتحدثون غير اللغة العربية ويستحقون بمدارسنا ، أو للترود بثقافة ما قبل المدرسة لمن حرموا هذا النوع من الثقافة في منازلهم حتى لا يتعثر الطفل حين يبدأ الدراسة العنصرية : وكذلك تأدية الخدمات الصحية للتلاميذ جميعاً بما يتناسب وظروفهم الخاصة وبيئاتهم المنزلية المختلفة . وبما لاشك فيه أن تكيف المناهج الدراسية بهذه الصورة هو في واقع الأمر خطوة للمجتمع باعتبار أنه المتفع في النهاية.

(ج) انتفاع المدرسة انتفاعاً كاملاً بمناجيع المعارف والخبرات في المجتمع .  
ومن المعروف أن كل مجتمع يشتمل على ثلاثة أنواع من هذه المناجيع وهي :  
المناجيع المادية كالترية والماء . . . ، والمناجيع الإنسانية المثلة في الناس الذين يعيشون في المجتمع ، والمناجيع الاجتماعية كالنواصي والصحافة والمذيع ودور العبادة والشركات والمؤسسات الأخرى . . . . ومعنى انتفاع المدرسة بهذه المناجيع أن تتعاون معها وتعمل من خلالها ؛ فالمصنع والزراعة والشركة والأشخاص ذور الخبرة المتخصصة والإذاعة والصحافة وغير ذلك ينبغي أن تزيد من غناء المناهج المدرسية وكفاءتها بالتحامها بها وتسير انتفاع التلاميذ بتطبيق ما يتعلمون في ميادينها العملية .

(د) ربط المنهج التربوي في المدرسة بمشروعات اجتماعية يقوم التلاميذ بتنفيذها . وفي هذا السبيل تقوم المدرسة بمسح شامل لبيئة المجتمع الذي توجد فيه بقصد الاهتمام إلى تلك المشروعات التي تتصل بالمنهج الدراسي والتي يمكن للتلاميذ القيام بها سواء أكانوا في المدرسة الابتدائية أم الإعدادية أم الثانوية . فالبيئة غنية بالمشاكل التي تتيح من المشروعات ما يتناسب وكل المستويات التعليمية . ولكن يجب ألا ننسى أن هذه المشاكل وتلك المشروعات لا تذييل بها المناهج بل تصبغ جزءاً منها وأن المهارات وألوان الفنون تنتمي التفكير الناقد ينبغي ألا تغفل في ظل هذه المشروعات الاجتماعية لأن الحياة تزداد خصوصية بإنجاز هذه الأهداف . ومن أمثلة المشروعات التي يمكن القيام

بها تدين فناء المدرسة ، إنشاء حدائق منزلية ، تنظيم الملاعب الخاصة بالمدرسة وتوسيعها وإعدادها للعب ، الاشتراك في تنفيذ البرنامج الصحي وفي نشاط التنظيمات الشعبية المختلفة ، القيام بالتوعية الاشتراكية في البيئة بإيصال المفاهيم الثورية إلى المواطنين . . .

يقد تقدم المدرسة خطوة أخرى فتجعل المنهج الدراسي فيها يمحله يدور حول أنواع النشاط العامة للمعيشة .

(٥) اشراك المدرسة بمدرسيها وموظفيها وتلاميذها في أنواع النشاط التي تقصد لذات المجتمع أولاً وقبل كل شيء . فإذا احتاج المجتمع المحيط بالمدرسة إلى نوع معين من الإنتاج الزراعي أو إلى تحسين نوع آخر أو إلى ردم بركة أو تمهيد طريقاً أو إنشاء جسر أو غير ذلك من المشروعات ؛ فإن المسئولين عن تنفيذ مثل هذه المشروعات يشركون المدرسة برجالها الفنيين في الاستشارة ووضع الخطة والتنفيذ والتغلب على الصعوبات . وكذلك يشركون التلاميذ في العمل من أجل التنفيذ أو غير ذلك مما يصلحون للعمل فيه طبقاً لطبيعة المشروعات وظروف البيئة .

عنه بعض المسالك التي تسلكها المدرسة لكي تحقق الصلة الوثيقة بينها وبين المجتمع . وبقدر اضطلاعها بمسئوليات هذه الأدوار وتنفيذ متطلباتها فإنها تقرب من الاتصاف الحقيقي بصفة « مدرسة المجتمع » التي تقضى باستخدام كل لطرق الممكنة لوصول المدرسة بالمجتمع واستهدافهما هدفاً واحداً وتخطى كل الحواجز الفاصلة بينهما .

في سبيل هذا الاتصال وتوثيق الروابط بينهما اقترح « إدوارد ج . أولسون » Edward G. Olsen « عشرة « كبار » Bridges » ينبغي أن تقام بين المدرسة والمجتمع هي : استخدام الوسائل السمعية والبصرية ، والاتفاح بمنابع المعرفة البشرية ، والمقالات ، والرحلات الميدانية ، والمسح ، والدراسات الميدانية . وعسكرة المدرسة ، ومشروعات خدمة البيئة ، ثم الخبرات العملية<sup>(١)</sup> فمدرسة المجتمع هي التي تهب نفسها لخدمات المجتمع حتى تكون ذات فاعلية في حياته . ويجب أن

تسود برامجها العلاقات الإنسانية الطيبة والمثل الخلقية الرفيعة والاحترام المتبادل والتصرفات التعاونية وللايمقرراطية السليمة .

هذا وقد حدد المؤتمر القوى لأساتذة الإدارة التربوية بالولايات المتحدة فكرة « مدرسة المجتمع » التربوية بمحدود معينة<sup>(١)</sup> نجملها فيما يلي :

١- مدرسة المجتمع هي المدرسة التي تعتقد أن التحسن في السلوك الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية هي الشارة المميزة أساساً للنمو .

٢- هي المدرسة التي تشارك المواطنين في التعرف على حاجات المجتمع ، وتبذل جهودها لمواجهة تلك الحاجات بنجاح .

٣- هي المدرسة التي تحمس بأنها مسئولة عن اتخاذ أى عمل لتحسين المعيشة .

٤- هي المدرسة التي يتوقع منها أن تفعل شيئاً تحسن به حياة المجتمع .

٥- هي المدرسة التي يتصف منهجها بالشمول والكفاية والمرونة والتغير الديناميكي .

٦- هي المدرسة التي تستخدم جميع المنابع الاجتماعية في سبيل الثمرات التعليمية .

٧- هي المدرسة التي تبشكر مادة التدريس وتستخدمها .

٨- هي المدرسة التي تؤكد وتحافظ على العلاقات الديمقراطية بين التلميذ والمدرس ومدير المدرسة .

٩- هي المدرسة التي تشارك المؤسسات الاجتماعية الأخرى مشولية عداد فرص الخبرات التعليمية المناسبة لجميع أعضاء المجتمع .

١٠- هي المدرسة التي تعد أهم الوحدات التي تهدف إلى تحسين حياة المجتمع الاجتماعية .

١١- هي المدرسة التي تتبع خدمات طلابها من حاجات المجتمع .

١٢- هي المدرسة التي يعد موظفوها إعداداً حسناً من أجل تحقيق أهدافها

عن طريق العمل الدائب الناجح ، والتي تتبع سياسة حكيمة مع موظفيها مسابرة لأغراضها .

١٣- هي المدرسة المجهزة بالمباني والأدوات والمساحة الكافية التي تساعد الناس جميعاً من الأطفال والشباب والكبار على تحصيل الخبرات التي نتمسّن الحياة وتنهض بها .

١٤- هي المدرسة التي تضع كل إمكاناتها المادية في خدمة « البرنامج » للذي وافق مجلس المدرسة وأعضاء مهنة التدريس والطلبة والموظفون على أنه مرغوب فيه

١٥- هي المدرسة التي تؤثر على حياة التلاميذ في المدرسة وتؤثر على حياة جميع الأشخاص الذين يعيشون في المجتمع المحيط بها .

### مدرسة المجتمع في مجتمعنا الاشتراكي

إن إيماننا بجمية الحل الاشتراكي الذي ينادى بتطبيق مبدأ « العلم للمجتمع » و « تمكين الإنسان الفرد من القدرة على إعادة تشكيل الحياة »<sup>(١)</sup> يقتضينا الاعراف الصريح بواجبتنا إلى تبني فكرة « مدرسة المجتمع » ولزومها لنجاح خطة التعليم الاشتراكي العربي الذي تحدثنا عن فلسفته وأهدافه ومعالم الطريق إليها في الباب الثاني من هذا الكتاب<sup>(٢)</sup> . فالنمو النهضى والتطور الصناعى والزرى في أنحاء جمهورية مصر العربية وما تبع ذلك من ظهور المشاكل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، ثم الحاجة الماسة إلى تضافر الجهود وخلق الكفيعات لحل هذه المشاكل ودفع عجلة التقدم إلى الأمام ببلزاحة كابوس التخلف وإصلاح المفاصد ؛ كل ذلك يحتم علينا نحن التربويين أن تقارب بين المناهج الدراسية في المدارس وواقع العمل والإنتاج خارج المدارس في المجتمع ، وأن تربط التخطيط التعليمى بما ننوى إنجازاه في كل نواحي الحياة التي نحيها

(١) الاتحاد القومى ، مرجع سابق .

(٢) ارجع إل « لفلسفة الاشتراكية العربية » في الفصل السادس من هذا الكتاب .

بمحيث ينجذب المجتمع بواقعه ومشكلاته إلى المدرسة في كل مراحلها ، وتجذب المدرسة بكل طاقاتها التعليمية إلى المجتمع بحثاً وتحليلاً لهذا الواقع واشتراكاً فعلياً وعلمياً منظماً في حل تلك المشكلات .

إننا في ميسس الحاجة إلى ترجمة المفاهيم والقيم والمعاني الاشتراكية التي نادى بها في جمهوريتنا الفتية إلى أساليب عمل يمارسها التلاميذ في المدرسة وطلبتون بها في سلوكهم العام خارجها . إن شبابنا الرائد يتظر من المدرسة أن تفرس فيه بشكل حيوى فعال مبادئ حب العمل واحترام العمال والحض على ممارسة اجتماعية في القيادة والتنظيم ، وكذلك التعاون والتقد الذائى والتقد البناء للأفكار الحرة السياسية السليمة وغير ذلك مما تدعو إليه اشتراكتنا العربية مثلاً على لبناء الحياة الكريمة . إن مجتمعتنا التامى يتطلب من المؤسسات التربوية على اختلاف أنواعها أن تصيخ السمع للحركة الصناعية المتفجرة فيه فتهيئ له بتظلماتها الإخصائيين والفنيين المهرة ينفثون من فئهم في هذه الحركة فتزداد اشتالاً ، ويستطيعون إشباع حاجاتها فلا تتوقف عن الحركة . وليس من شك في أن التحام المدرسة والمجتمع طبقاً للفكرة الحديثة « مدرسة المجتمع » خير ما ينجز هذه الغايات ؛ إذ بهذا تتكيف المناهج الدراسية بمبادئنا واتجاهاتنا الاشتراكية التي نعتز بها ، وتستجيب النظم التعليمية والبرامج العلمية لصيحات حاجة الاجتماعية ملية ومسرعة في هذه التلية كى يصلب عود المجتمع ويخرج من ظلام التخلف الذى فرضه عليه الاستعمار سنين طوالاً .

ولسنا ننكر أن اليت عندنا في جمهورية مصر العربية عاجز في كثر من الحالات عن ملاحقة التقدم التربوى ومسايرة النهضة الجارفة التي نطمح إليها في تذيب الشباب وتثقيفهم ؛ لأن غالبية الآباء والأمهات جهلة لم يتلقوا قدرأ كافياً من التعليم السليم يعينهم على تحمل تلك الأعباء الجسام في تربية المواطنين ومن هنا تظهر فكرة « مدرسة المجتمع » علاجاً فعالاً وعاملاً قوياً من عوامل هذا النقص الخطير ؛ لأن التقاء المدرسة بالمجتمع - ومن الأسرة - وتوثق الصلات بينهما على النمط الذى تسعى إليه مدرسة المجتمع يتيح أعظم الفرص أمام الآباء والأمهات الذين حكم عليهم بالجهل لظروف اجتماعية قاسية أن يرتفعوا إلى

مستوى المشولية التربوية بالنسبة لأبنائهم ، إذ تفتح هذه المدينة فصلها الدراسية في المساء مثلاً وفي أيام العطلات لرواد المعرفة والثقافة ممن يحتاجون إليهما عن أهالي ابيشة المجاورة لها ، كما تتعاون معهم في تخطيط درامى ناجح .  
ويمكنها أيضاً أن تتحمل عنهم تبعه الرعاية والتوجيه المنزلى للتلاميذ بقية اليوم إذا فتحت أبوابها لهم يلهون ويلعبون ويستذكرون تحت إشراف أساتذتها ، وبذلك تحجب عنهم أخطار الشوارع المزدحمة بالمواصلات ، وتنظم لهم أوقات الفراغ وتضرب لهم بعمديتها وشرفيها خير الأمثلة على حسن التعامل مع الناس وسواء التصرفت الاجتماعية .

حداً وقد نفتت فكرة « مدرسة المجتمع » في بلاد متعلمة وبلاد نامية فنجحت أيما نجاح ، كما جاءت بذلك التقارير التي كتبت عنها . ففى الولايات المتحدة كانت مدرسة « هولت فيل » بولاية « الألباما » ومدرسة « جارى » بولاية « إنديا » وغيرهما من أحسن الأمثلة على نجاح تلك الفكرة ، فقد قامت كل منهما تكييف برامجها الدراسية تكييفاً مناسباً لبيئتها والتحمت بمناهجها فى الكيان الاجتماعى ، بحيث انمحت الفواصل بينهما وتحولت مواقف الحياة جميعها سواء داخل المدرسة أو خارجها إلى مواقف تربوية تنبض بالحركة الحية فى شرايين الجماعات المختلفة التى يضمها المجتمع . وبما فعلته الأولى أن استطاعت بمجهوداتها التربوية وتنظيماتها الدراسية المرتبطة بالمجتمع بعث دينامية التقدم الاقتصادى والارتفاع بمستوى الحياة وإيصال السعادة والرفاهية لكل بيت فى المنطقة المحيطة بها ومساحتها ١٨٠ ميلاً ، بما حسنت من أساليب الزراعة وتربية الماشية واستغلال الأشجار الخشبية الموجودة بها وتوفير وسائل الاستمتاع بالصحة الجيدة والمسكن الصحى ولقمة العيش السائغة<sup>(١)</sup> . وبما فعلته الثانية أن قسمت حياها إلى قطاعات أشرف على كل منها بعض المدرسين ، ثم قاموا بدراساتها دراسة فاحصة وتعرفوا على ظروف المعيشة فيها وعلى عادات أهلها الصحية والاجتماعية ، ووضعوا طبقاً لهذه الدراسة خطة عمل كان من نتيجتها ارتفاع المستوى الصحى والاجتماعى والثقافى .

( ) محمد إبراهيم كانم ، اتجاهات فى التعليم الشعبى ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٢

ومن نشاط هذه اللحظة أن قام التلاميذ بمساعدة وزارة الصحة بمعالجة بعض المشكلات الاجتماعية في البيئة كغش اللبن ومخاربة الذباب وكتابة نشرات التوجيه والإرشاد وعمل لوحات الإعلانات وملصقات الدعاية ونحو ذلك . وقد جعلت البرامج المدرسية دائمة التغيير ليتمكن كل تلميذ من تصحيح وضعه بما يتناسب وإمكاناته الخاصة . وقد سجل نشاط كل تلميذ بكل الميادين في سجل خاص تنقل معه من مدرسة إلى أخرى<sup>(١)</sup>

وفي الفلين انتشرت مدارس المجتمع استجابة طبيعية - بعد الاستقلال - لما خلفته يد الاستعمار من هوة سحيقة بين نظام التعليم والحياة الاجتماعية . وأصبحت نظرية « مدرسة المجتمع » بين التربويين والمصلحين هناك رمزاً للنهضة والتقدم بما يتيح من إعادة بناء المجتمع المنهار . وتغلغل هذا الأسلوب التربوي في الجماعات هناك على أنه دعامة الاستقلال السياسي وسناد التكيف الاجتماعي السليم . ولقد أدت مدارس المجتمع في الفلين دورها بنجاح وأثرت تأثيراً حياً في مرفق الحياة هناك .

وما أحرانا - ونحن نتطلع إلى مستقبل أفضل وننفض عن مجتمعنا غبار التخلف الذي خلفه لنا الاستعمار - أن نتأسى بالفيلين في تبنى فكرة « مدرسة المجتمع » . ونحن نعترف أن تنفيذ فكرة « مدرسة المجتمع » في جمهوريتنا وتطويعها لمقتضيات البيئة والظروف الاجتماعية عندنا يقتضى جهداً ومالاً ؛ لأنها تتطلب أن تكون المدارس بتوصفات بنائية وتنظيمية خاصة يمكن لحما من حديثنا السابق عن برامج « مدرسة المجتمع » ، مما لا يتيح إلا مال وفير تعجز ظروفنا الاقتصادية عن توفيره ، كما تتطلب أن يكون المدرس معداً إعداداً خاصاً بعيداً عن الـوتينية متمتعاً بسعة الأفق والثقافة والذكاء وبعد النظر والإيثار وتقدير الواجب حتى يستطيع القيام بأعباء تلك المدرسة خير قيام ، وذلك بالطبع لا يقل عن تجهيز مدارس في الاحتياج إلى الجهد والمال . ولكننا برغم ذلك إذا آمنا بشعبنا ، وأنه أداة الدعوة التي ترتفع هي على أكتافه وتنهض بنهضته ، وأنه مفخرتها الوحيدة إذا أرادت أن تفخر ،

(١) جون ديوي ، ولينلين ديوي ، ترجمة عبد الفتاح النياوي ، مدارس المستقبل ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٢ ، ص ٢١٧ - ٢٤٣ .

وأما يشتركتنا العربية وما تقوم عليه من مبادئ قومية فصلها الميثاق وألحنا إليها في الصفحات السابقة ؛ إذا آتينا بكل هذا فلا سبيل إلى غير الاقتناع بأن الواجب هو أن نهيأ لهذا الشعب أحسن الظروف ليكون الأداة الطيبة في بلوغ الهدف والمفخرة الحقيقية يوم نصل إلى ما نريد ، وأن نهيب<sup>\*</sup> لاشتركتنا خير الفرص والأجواء التي تساعدنا على الإفراخ والانتعاش عن طريق التربية السليمة في مدرسة لا تبعد عن المجتمع ولا تتنحى عن مشاكله ، بل تغوص معه إذا غاص وتطفو معه إذا طففت محاولة في كلتا الحالتين أن تصلح من شأنه ، وتصعد به مراق الفلاح .

« مدرسة المجتمع » من شأنها أن تشكل مع المجتمع كياناً واحداً في تقويم نتائجها كما هي في الدراسة ؛ فتشمل التلميذ بسلوكه العادي واتجاهاته الاجتماعية والنفسية والاقتصادية في مجتمعه ، كما تشمل سكان الحي وما طرأ عليهم من تحسن إرتفاع في مستوى المعيشة ؛ وكل ذلك يوحى بأن « مدرسة المجتمع » في ظروفنا الحاضرة من أهم الاتجاهات التي ينبغي أن نضعها في الاعتبار ، ونوفر لتطبيقها بغاية الجهد الإمكانيات المادية والبشرية كي نسير في إنتاج المواطن الصالح أمثل السير وأهداه ، ونأخذ بيد وطننا العربي إلى مكانه المرموق في العالم .

عن أننا في تطبيقنا لفكرة « مدرسة المجتمع » ينبغي أن نحذر ما عساه يكون من أخطاء لتطبيق كالاقتصار على معالجة المشاكل الاجتماعية دون تعمق البحث عن أسبابها ودوافع حدوثها وكإهمال الأساسيات كالرياضة واللغات ، أو مساهمة خفيفاً لا يحقق الهدف من إعداد التلميذ للالتحاق بالجامعة مثلاً أو الاكتمال الثقافي

### سمات مدرسة المجتمع في البيئة الاشتراكية العربية

لنحقق « مدرسة المجتمع » الفرض منها في البيئة الاشتراكية العربية ينبغي أن نسير على النمط الآتي :

أولاً : من حيث المناهج

١ - منهج هذه المدرسة ينبع من احتياجات البيئة . ويجب بمقتضاه ومفاهيمه

عن الأسئلة الحائرة، عى شفاه المواطنين ، فثلا تنادى اشراكيتنا العربية بلحياجنا الشديد إلى تطبيق مبدأ « العلم للمجتمع » ، وسأل الناس كيف السبيل إلى تحقيق هذا المبدأ . وإذا فعلى « مدرسة المجتمع » فى الية الاشتركية العربية أن تكييف منهجها بحيث يحقق هذا المبدأ ويقطع ألسنة الناس بالإجابة السديلة عن تساؤلهم حين ثبت لهم بطريقة عملية أنها وظفت العلم الذى يدرس فيها بالحقائق التعليمية اللى يشتمل عليها المنهج لخدمة مجتمعهم والارتقاء بمستواه . فإذا كان إنتاج الأرض الزراعية فى بيئة المدرسة ضعيفاً عمدت المدرسة إلى تخطيط دراسى يشترك فيه التلاميذ وأفراد المجتمع ، ويقوم استنبات السلالات الزراعية الطيبة وتربية أفضل الحيوانات والطيور بطريقة اقتصادية سليمة مع العناية بتعميق مفاهيم التلاميذ عن الزراعة والإنتاج مستعينين فى ذلك بالقراءات الفاحصة وجمع المعلومات من مصادرها العديدة والاسترشاد بالخبراء . وإذا كانت أمتنا الاشتركية العربية تأخذ سبيلها إلى التصنيع فعلى المنهج المدرسى أن يستجيب لهذا الاتجاه بما يوفره لها من الثغافيات البشرية المطلوبة فى هذا الميدان ، وهكذا يأخذ المنهج من الية ويرد إليه ويسير مع مخططها المرصم بلا ضلال .

٢ - منهج هذه المدرسة يتضمن التدريب الكافى على الأساسيات الثقافية والقراءة الفاحصة والكتابة السليمة والأسس الرياضية والمبادئ الاشتركية ، فإن معرفة هذه الأساسيات ينير الطريق نحو تحقيق الأهداف العامة للمجتمع ، ويساعد اتعلمين على فهم الية التى يعيشون فيها بما يتيح لهم من فرص الاشترك الناجح فى حياة الجماعة . وإذا فلا بد من دراسة الميثاق الوطنى وملحقاته من المواثيق الوطنية قولاً وعملاً مكيفاً مع مستويات أندراسة فى مراحلها المختلفة . ولا بد كذلك من دراسة تقوانين الاشتركية فى الأداة الحكومية وفى الأوساط الاجتماعية دراسة مفصلة واعية تواجه المتعلم بمجتمعه عارياً دون ستار ليساير تطوره حين يأخذ بنصيبه فى تطوره ، ولا يتعثر حين يتدفع عاملاً مع ركب العاملين فيه

٣ - منهج هذه للمدرسة عليه أن يكون وظيفياً كى يفيد يشتها ، فيحسن مراققتها ويطور من أداة الحياة فيها، ويرفع من مستوى معيشة أفرادها . وإذ أهو يتلون بتلون المناطق فى تلك الية بحيث يكون ريفياً فى مناطق الريف ، وصناعياً

في منطق الصناعة ، فتتاح الفرصة بذلك أمام المتعلمين ليتصلوا بمصادر الثروة ، ويكشوا عن الاحتياجات المحلية ، ويدخلوا في قب الطبيعة دارسين مطبقين ما يدرسون تطبيقاً عملياً متجماً ومزاولين بنجاح الوظائف الاجتماعية التي يتحملون مسئوليتها . وحيث تبعد المناهج التعليمية عن الروتينية المملة والاكتفاء بالنظريات والكثي ، وتتصل بأحداث المجتمع وظروفه ومهنة الشائعة ، وتحاول للكشف عن كنوز أرضه ، وتدفع بأعضائه إلى تعود عادة العمل وحرّام العمال .

٢ - منهج هذه المدرسة ينبغي أن يكون نتاج التعاون بين التربويين والمعلمين من أفراد الشعب على الأساس الذي سنذكره في « واضح المنهج » (١) وأن يكون تفيذه مشتركاً بين المتعلمين وأصحاب المؤسسات الاجتماعية والصناعية محققاً بذلك تكوين القيادات الحكيمة والتدريب على التعاون وجماعية العمل .

٣ - منهج هذه المدرسة ينبغي أن يقوم على النشاط والتجارب العملية والدراسات المسحية التي تكشف عن مخائب المجتمع ومقوماته ومصادر ثرواته وأسباب قوته أو ضعفه في مناحيه العديدة . على أن تكون طريقة حل المشكلات هي الطريقة المفضلة في التدريس ؛ ليتحقق الالتقاء بين المدرسة والمجتمع ، فيتحقق تبعاً تملك الهدف المنوط بفكرة « مدرسة المجتمع » من خدمة البيئة والارتفاع بمستواها صحبياً واجتماعياً وسياسياً واقتصادياً ودينيّاً وخلقياً ، وحتى ترتبط الدراسة في المدارس ارتباطاً فعلياً بمعجلة الإنتاج كما تنادي الاشتراكية العربية . ولاشك أن ذلك يستدس مدرساً على جانب كبير من الإلمام العلمي بالمادة التي يدرسها ، والتمكن من فنية التدريس ؛ والتصرف في مواقف التعليم بما يفيد التطبيق العملي الإفادة المرجوة في الاحتصار في معركة الحرب ضد التخلف .

٤ - تقوم هذا المنهج ينبغي ألا يتركز على التلميذ وما أصابه من تغير في نواحي السياسة والاقتصاد والاجتماع والصحة النفسية والجسمية إلخ . بل يخرج مع هذا أيضاً إلى دائرة المجتمع الكبير من أجل تسجيل ما تحقق فيه من تطوير أو تحسين وما قامت فيه نتيجة الدراسة من مشروعات إنتاجية أثرت في مستوى العيش في البيت والحقل والتجارة والزراعة والصناعة وغير ذلك ، وما أصاب

الآباء والأمهات من تغييرات مسايرة لخط الاشتراكية العربية ، ذلك لأن المنهج القائم في أساسه على تحمل مسئولية الخدمة العامة للدارس وولى أمره والمجتمع بكل ما يتضمنه من مقومات ؛ جدير بالتقويم فيه - وهو جزء المنهج - أن يمتد ليشمل كل ذلك .

### ثانياً : من حيث المباني المدرسية

١- ينبغي أن يكون تصميم المباني المدرسية محققاً لما يستهدفه المنهج في البيئة الاشتراكية العربية ، ولذلك فن الضرورى أن تزود المدرسة بالقاعات والمعامل والأدوات والحمامات التى تقتضيها الدراسة الصناعية فى شتى الصناعات ، وبالمزارع التى تيسر التعليم فى البيئة الزراعية .

٢- ينبغي أن تعد المدارس بحيث تصلح أن تكون مركز إشعاع ثقافى متعدد فى البيئة ، فلا تقتصر مهمتها على تربية الأطفال والشباب بل تتعداهم إلى تعليم الكبار وتثقيفهم وإتاحة الفرص للاتصال المتكرر بها ؛ وذلك عن طريق قاعات المحاضرات الفسيحة التى تجمعهم لتلقى توعية من نوع خاص يهدف إليها المجتمع ، والنوادر التى تعدها لهم إعداداً مغريباً ، والملاعب الرياضية التى تستهويهم بفتنة توجيهها والإشراف عليها ، وبالصاح بممارسة هواياتهم فيها ، وبالتدريب المنظم طبقاً لبرامج تدريبيه شائقة .

٣- ينبغي أن تشتمل المدرسة على مكتبة جامعة تفتح للجمهور كما تفتح لأبنائها فى غير أوقات الدراسة . ويشرف عليها متخصص فى فن المكتبات . ويقوم بالخدمة فيها موظفون وعمال يتناسب عددهم وحجم الخدمة فيها .

### ثالثاً : من حيث المدرس وطرق التدريس

إذا كان لنا أن نتوقع خيراً من وراء إقامة « مدرسة المجتمع » وتبنى فكرتها فى البيئة الاشتراكية العربية بحيث تحقق ما ينتظر منها من ربط المجتمع - بأهله وآلامه ومشكلاته وطرق الحياة فيه - بأنواع الدراسة الرسمية ونظم التعليم المقصود ؛ فينبغى أن نوجه العناية الفائقة إلى إعداد المدرس الذى يمكنه القيام بأعباء التدريس فى تلك المدرسة ؛ لأن العمل التربوى المطلوب منه فى دراسة منهجها - كما فصلنا

سابقاً - يستلزم مدرساً من نوع خاص له القدرة على انتهاز الطرق التدريسية المتحررة والبعيدة عن حفظ المادة من كتاب معين واقتصار التلميذ على الاستقبال من المدرس والاستماع له بما لا يترك فيه إلا أثراً عاجلاً . وتحقيق هذه الغايات يستلزم :

٦- ألا يقتصر المدرس على الإلمام بالمادة التي يقوم بتدريسها ، بل يتعداها إلى حسن التعرف على حاجات وطنه والتغيرات التي حدثت فيه والتصلعات التي تملأ نفوس أفراده ومعالم الطريقتين في مساراته السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، وغير ذلك من رحابة الزاد الثقافي الذي يسعفه بالإمداد كلما احتاجت مواقفه التربوية في المدرسة إلى دعم اجتماعي وعقد الروابط بينها وبين ثقافة المجتمع وعناصر الحياة فيه . وتلك لاشك مهمة معاهد إعداد هذا المدرس ، وتكليف مناهج إعدادها بحيث تمد بهذا الزاد الاجتماعي وتلك الثقافة الواسعة .

٧- أن يكون المدرس مؤثماً بوطنه متحمساً للاشراكية العربية منهجاً للحياة . وليس أبعث على هذا الإيمان وذلك التحمس في نفس المدرس من إيمان الوطن به وتحمسه لحقه الطبيعي في الحياة الكريمة بين المواطنين والاعتراف بشرف مهنته ، وتقدير عمله مادياً وأدبياً بما يتناسب والأثر البالغ الذي يحدثه في تكوين الأجيال الوطنية . وإزالة كل العقبات التي تعترض طريقه وتخفف من روحه المعنوي وإخلاصه في العمل .

٨- أن يكون المدرس على قدر كاف من الذكاء حتى لا يفضل طريق التصرف الحكيم في مواقف التعليم . فطرق التدريس كما تحدثنا عنها تخرج عن النطاق التقليدي الذي قد لا يضيح به المدرس العاجز ، وتحتاج إلى كثير من الحصافة وحسن إدراك العلاقات والربط بين المشابهات في حقائق المواد الدراسية ومشكلات المجتمع ، واتخاذ أسلم الخطط لتطويع الحقائق العلمية لخدمة الوطن وحل مشكلاته وإزالة عوائقه والارتقاء بمستوى نهضته ؛ وكل ذلك لا يقدر مسئولته ولا يؤهله بالتراكم إلا مدرس ذو كفاية عقلية فوق كفايته الثقافية .

وإذا كان لنا أن نقول كلمة ختامية في هذا الموضوع فهي أننا في جمهورية مصر العربية بمواردنا الاقتصادية المحدودة وكفاياتنا البشرية القليلة في المجال

التربوي وظروف مدارسنا الحاضرة ؛ لا نستطيع تحقيق المثل الأعلى قى كل ما تتطلبه فكرة « مدرسة المجتمع » ، ولكن « ما لا يدرك كله لا يترك كله » إذا كان فى إدراكه خير ، و « من سار على الدرب وصل » إذا كان ذلك المسير موصلاً إلى حيث النجاة ، والإيمان بالفكرة خير ما ينهض الهمم . ومن فأملمنا كبير فى أن نولى هذه الفكرة عناية خاصة ، وأن ندبر لها الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة تدريجاً ؛ على أن يكون رائدنا فى العمل ؛ هو البحث العلمى المنظم . وتبعاً لسنة تتطور فبأ دام هناك دافع لا بد من التقدم . وما دام هناك تقدم لا بد من الوصول إلى الهدف . والله خير معين .

## طريقة « التربية مدى الحياة »

من كل فرد يشعر بالحاجة إلى تنمية إمكاناته واستعداداته ، ويجب أن يعيش حياته الخاصة به. بأقصى ما تسمح به هذه الحياة في كل طور من أطوارها - وهو لا يستريح في هذا الصدد إلا إذا رأى آثاره وبصمات أعماله واضحة تحملها عنه معالم البيئة ومظاهر الحضارة التي تحيط به ؛ لأنه يعم واعياً أو بغير وعي أن هذه الآثار وتلك البصمات هي التي تعكس جزءاً على الأقل من شخصيته . وتربية بلا نزاع هي التي ينبغي أن تكفل للإنسان إشباع حاجاته وتحقيق طموحه وأهدافه . ولكن السؤال المحير هو كيف يمكن للتربية الحالية أن تحقق للإنسان أهدافه هذه وتشبع له حاجته تلك في عصر دائم التغير سريع الحركة مشحون بالمفاجآت التي يحملها التقدم العلمي الهائل وسعة المداد الذي يتم فيه تطبيق منجزاته .-

ونظرة منعمة إلى التربية الجارية في إمدارسنا وما تقوم عليه من مناهج تعليمية تؤكد لنا أنها تسير وفق مجريات الحوادث التي تجبرها على السباحة ضد تيار الحركة والتحرر والتوافق مع طبيعة الحياة الإنسانية في عصرنا الحاضر ؛ عصر العلم والتكنولوجيا والتغير السريع . ومن هنا عجزت عن أن تؤدي دورها الصحيح في إشباع حاجة المتعلم على مدى سني عمره وأيام حياته ؛ حيث تتغير المستويات بسرعة عجيبة ، وتختلف الحاجات في فترات متقاربة لا تكاد تصدق .

من هذا المنطلق كان لا بد أن تتجه التربية وجهة أخرى ، وتكيف بكيفية مختلفة ، بحيث يجبر النقص الذي تعاني منه التربية الحالية في المدارس ؛ فتعلم الفرد كيف يفكر ويواجه البليد من المواقف ، وكيف يخاطر ، بل ويعتبر المخاطرة نعمة ، وتقبل الأمور على علاقتها والرضا والطمأنينة والإجابات المجهزة نقمة وذلك بالطبع لا يتأتى إلا إذا تجرد العلم من كونه مادة دراسية داخل المنهج ، وسادت الطريقة العلمية نواحي الحياة التربوية جميعها ، واستطاع المتعلم أن يتفجع بالنتائج البارزة للتفكير السليم ، وأن يخضع مواقفه ومثله العليا للتطوير والتنقيح والتعديل ، ويتعرف على زاده التربوي الخاص طبقاً لظروفه

وصفاته وميزاته الجسمية والنفسية والاجتماعية والتاريخية والجغرافية وغير ذلك ،  
والذى يشبع حاجاته فى كل حين يمر به من بداية العمر إلى نهايته ، عصره  
الذى يعيش فيه ، والذى يرفع عنه فى الوقت نفسه ظلم المناهج الدراسية الحالية ،  
وشدة وطأنها حين تجربه على أن يسلك سلوكاً جامداً لا يوافق طبيعة نفسه  
ولا يحققها . وحيث تبرز الحلول الجريئة ، وثقة النفس فى مواجهة الحياة .  
ولقد وجد التربويون ضالهم فى الفكرة التى تنادى بالتربية مدى الحياة .

### معنى التربية مدى الحياة

ربما كان مفهوم « التربية مدى الحياة » حين دخل هذا اللفظ إلى ميدان  
الاهتمام التربوى ما لا يختلف كثيراً عن معنى « تربية الكبار » التى تعد وسيلة من  
وسائل جبر النقص فى التربية الأساسية عن طريق دراسة النظريات التربوية  
والثقافية الشائعة ، والعناية بالتدريب المهنى وما يتضمنه من ممارسات عملية .  
ولكن بعد أن وجهت « اليونسكو » وغيرها من المؤسسات التربوية والثقافية عنايتها  
بالدراسة والبحث إلى التعرف على إمكان استدامة تعلم الإنسان وتدريبه ، وتحسين  
كفايته الفنية ، وتنمية قدراته العقلية ، واستعداداته الخلقية والانفعالية ، وتوسيع  
نطاق علاقاته الشخصية والاجتماعية ؛ بعد هذا أصبح من المؤكد أن تعنى العبارة  
تحولاً جوهرياً وتغديراً صارخاً يشكل أسلوباً جديداً للتربية تختلف مناهجه عما  
تعنيه « تربية الكبار » .

وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب ما زال معقداً ، ولم تتضح مناهجه حدوده  
إلى المدى الذى يسهل على كل فكر أن يتطرق إليه ؛ إلا أن أول ما يتبادر  
إلى الذهن عند إطلاق عبارة « التربية مدى الحياة » هو ببساطة أن التربية لا تنتهى  
بانتهاى التعليم الرسمى فى المدرسة أو الجامعة ، بل تدوم بدوام الحياة نفسها  
وتستمر مع استمرارها . وعند محاولة الدقة فى التحديد فإن معنى هذه العبارة  
يتضمن عنصرين أساسيين :

العنصر الأول : هو استمرار العملية التربوية بلا معوقات من أجل تحقيق  
ما يطمح إليه كل فرد من أفراد الإنسانية فى مجتمع من المجتمعات ، وتنمية ما لديه  
من إمكانات واستعدادات .

العنصر الثاني : هو الإعداد لمواجهة المتطلبات الملحة للعالم في الوقت الحاضر ؛ ذلك الوقت الذي ينتم بالتحول الصارخ والتغير الدائم السريع ، بحيث لا يمكن حياة الأفراد والجماعات أن تحكمها معايير تربوية ثابتة .

الأسس التي يقوم عليها منهج التربية مدى الحياة :

إن « التربية مدى الحياة » من حيث هي عملية تعليمية تقوم على إشباع حاجات الحياة الضرورية لكل فرد في المجتمع مسايرة للحظات عمره في عصر دائم التغير سريع الحركة ؛ تقتضى المشولين عن التربية والمدارس أن يعدلوا من مناهجها بحيث تؤدي دورها كما ينبغي أن يؤدي ؛ فتحمل المتعلم على أن يتابع تعليمه ويستكمل تربية نفسه ما بقيت فيه حياة ؛ بغض النظر عن وجوده أو عدم وجوده في مدرسة .

والتقاء مع هذا الهدف فإن المناهج الدراسية في ظل « التربية مدى الحياة » ينبغي أن تركز اهتمامها على تعليم الفرد كيف يفكر سليماً ؛ وكيف يواجه وجه الحياة المتغير ؛ ويتصرف بفاعلية في المواقف التي لم يلتق بها من قبل . فكل المفاهيم التي يلقاها والمعارف التي يحصل عليها والمدرجات التي تبني شخصيته توجه إلى تأكيد هذا المعنى بغض النظر عن كمية هذه المفاهيم وتلك المعارف والمدرجات ؛ لأننا - كما قلنا - قد يخرج إلى الحياة فلا يجدها بذاتها ، وإنما يجد غيرها قد احتسب مكانها بفعل التقدم العلمي الهائل الذي نراه اليوم .

وإذا كان للتربية أن تحقق هذا المطمع فلا بد لمناهجها أن تقوم على الأسس

التالية :

١ - تزويد المتعلم بالدوافع الضرورية لمتابعة الدراسة والتدريب والارتفاع بمستوى الكفاية بعد أن يغادر المدرسة أو الجامعة ، متحملاً وحده تربية نفسه في هذا الوقت الذي يخلو عادة من المعين الرسمي في مجال التربية وهو المعلم . وبها يصبح رجل العصر الحديث الملم بشتى ألوان المعارف وأنواع التدريبات التي تساعده على اجتياز مواقفه في كل أطوار حياته بنجاح .

وبدلاً من أن توجه المناهج في جوهرها إلى اكتساب المعارف وتجميع المعلومات  
الأسس للتربية

في فترة الوجود بالمدرسة عن طريق المقررات والمواد الدراسية المختلفة التي تقسم في مراحل التعليم الدراسية المتتابعة ، وبعد ذلك أقصى ما يحصل عليه الفرد من أجل حياة مرضية يحياها ، بدلا من هذا فإن المناهج التربوية تصبح نوعاً من المقدمات التي تمهد للمتعلم سبيل البناء التربوي المتكامل ، أو نوعاً من فائنحات الشبهة نحو الزاد المعرفي الذي يلتهمه بنفسه دون أن يستعين بغيره .

وإنما كان أمر المناهج كذلك لأن كل فترة من فترات عمر الفرد في هذا العصر الذي نعيش فيه تمثل في حينها خبرة فريدة لها قيمتها في اكتمال شخصيته وإعداده لما يتلوه من فترات . وتلك حقيقة لا بالنسبة للطفولة والمراهقة اللتين تمثلان فترة الدراسة الرسمية فحسب ، ولكنها تمتد إلى كل طور من أطوار الحياة ، بما فيها الرجولة المبكرة ، والنضوج المتأخر ، وما بعد ذلك من مراحل الحياة . ومن ثم ينبغي ألا تمر على الإنسان خبرة في سلسلة خبراته إلا يعاها بشمول وعمق ليستطيع للتدرج في تلك العملية الطويلة من الكشف عن احقائق واستيضاح الرؤى . وإذا فانتفاع المتعلم بفترات حياته في المدرسة ، وبقدرات حياته بعد المدرسة حتى الممات ضرورة من ضرورات التطور التربوي طبقاً لفكرة « التربية مدى الحياة » ، والتقاء مع متطلبات التغير السريع في عصر العلم الناهض . ولا تختلف الأولى عن الثانية إلا في أن المنصر البارز فيها هو اشتغالها على المدرس الموجه الذي يؤدي دوره في بيئة جهزت قصداً بوسائل التربية والتوجيه ، أما الثانية فإن المتعلم نفسه هو المدرس والموجه ، وكل شيء في الحياة وسيلة توجيه وتعليم . وهذا بخلاف التعليم في صورته الحالية ، حيث لا يلتقي بالا إلى مدى انتفاع المتعلم بفترات حياته حين يكون بالمدرسة ، إذ يهمل هذه الفترة في سبيل شحنه بالمعلومات التي تنفعه مستقبلاً . وإذا أحسنا الظن فإننا نقول : إنه يهمل الانتفاع بالخبرات المتحصلة إلى ما بعد الخروج من المدرسة والحصول على الشهادة . وبهذا تعد فترة الوجود في المدرسة فترة سكون على خط النمو ؛ تمتع المتعلم من أن يحيا الحياة التي ينبغي أن يحياها ، أو أنها شكل من أشكال الهروب لأن المدرسة فيها تهرب - عجزاً أو تقصيراً - من محاولة الجمع بين المتعلم وحياته الحاضرة كما ينبغي أن تكون . وبدلاً من هذا فإنها تتصل

على ملاقاته بمتطلبات حياته المستقبلية كما يتصورها واضعو المناهج الدراسية والقائمون على أمر التربية في المدارس . وبمقدار ما يبعد المنهج عن حياة المتعلم الحقيقية فإنه يؤثر الأثر السبيء في تكوين الاتجاه السلبي نحو التربية ومتابعة متطلباتها حين لا تعرض بشغف واهتمام ؛ إذ هو بهذه الصورة مقيد للتكرار ، معطل للإنجاز الشخصي ، مبعث عن السعادة والاستمتاع بالحياة .

٢ - حسن التعبير عن النفس والاتصال بالآخرين ، لأن الإنسان في كل مواقف حياته من الطفولة حتى الممات - وتلك وعاء التربية في فكرة التربية مدى الحياة - إنما هو معبر عن نفسه ، وموضح ذاته ، ومبين لدخيله ، سواء بينه وبين نفسه أو فيما بينه وبين غيره من الناس . فهو حين يكتب معبر عن نفسه . وحين ينجز عملاً من الأعمال اليدوية أو الفكرية معبر عن نفسه ومظهر لمفاهيمه . وحين يقرأ متصل بغيره ، وحين يتحدث إلى الناس معبر عن نفسه ومتصل بغيره في الوقت نفسه ، وهكذا في كل مظهر من مظاهر الحياة ، وفي كل موقف من مواقفها . ومن ثم فهو محتاج إلى أن ينظم تعبيره عن نفسه ، وإلى أن يؤسس اتصاله بغيره على قواعد مقبولة رضية حتى يحيا الحياة التي تسعد ، وتسد بجتمعه معه ، لا في فترة معينة من فترات هذه الحياة ولكن في كل فترة من فترات لحظة من لحظات العيش فيها .

ويقضى تحقيق هذا الأساس الإلمام باللغة القومية أولاً ، وباللغات الحية ثانياً ؛ لأن الأولى من أهم وسائل التعبير عن النفس والاتصال بأفراد المجتمع ، والثانية تظهر قيمتها الكبيرة في الاتصال بذوى الثقافات الحية والأفكار السابقة من الأمم المتقدمة . وفي هذا إحياء للنفس ، وتجديد مستمر لها ، وتضوير للأفكار بما يساعد على حسن التعبير عن النفس ، وهو يعمل على النهوض بالوطن . ولا شك أن إنجاز مثل هذه الأهداف ينبغي أن يكون من أوليات الاهتمام المدرسي والمناهج الدراسية إذا أرادت أن تحقق معنى « التربية مدى الحياة » .

٣ - تنمية القدرة على التركيز والملاحظة ؛ لأن التأمل الواعي القائم على الملاحظة الدقيقة المبنية على أسس سليمة خير ما تحسن به النتائج في الإنتاج فكراً وعملاً . وإذا لم يستطع الإنسان أن يستخلص من مواقف الحياة ومظاهرها

بالتركيز وحسن الملاحظة ما يعنى به فكرته ، ويوسع مجال إدراكه ، ويثري ثقافته وحصيلته معارفه ؛ فكيف يتطور ويتقدم ويسابق زمن التغير السريع . وليس من ريب في أن المدرسة إذا عنت بإقدار المتعلم على التركيز وحسن الملاحظة بما تقدم له من برامج تربوية فإنها تأخذ بيده أخذاً قوياً ليتابع تعليم نفسه ، ويديم تربيتها بدوام الحياة . ومن ثم يحقق فكرة « التربية مدى الحياة » ، ويحقق لنفسه الاشتراك مع البائين لعصر العلم والتقنية :

ويقتضى تحقيق هذا الأساس قيام الدراسة على أسلوب حل المشكلات والتدريب الكافي على الطريقة العلمية<sup>(١)</sup> في مواجهة الصعاب .

٤ - تعرف المتعلم على مصادر المعلومات وكيفية الحصول على منابع المعرفة ؛ ذلك لأن المدرسة ليست في تصور معنى « التربية مدى الحياة » هي الممكن الوحيد الذي يحصل منه الفرد على المعرفة كما تتصورها التربية الحالية ، ولكن على العكس من ذلك تماماً فإن التربية في هذا التصور الحديث تزدهر وتكتمل وتنتج ثمارها جنية طيبة بعد الانتهاء من الدراسة المدرسية ، وإذا كان الأمر كذلك فلا بد للإنسان من أن يعرف كيف يحصل بنفسه على المعلومات ؛ حتى إذا فقد المعلم والمعين التربوي استطاع أن يربي نفسه معتمداً عليها هي ، وحتى إذا خرج إلى الحياة بعد قضاء فترة المدرسة لم يعجز عن مواصلة التعليم والتربية ما دامت له الحياة .

وإذا فتاهج المدرسة عليها أن تزود المتعلم لا بحصيلة من المعارف يمكن أن تنقطع بانقطاع مصدرها ، ولكن بتوجيه سديد وتعريف رشيد بمصدر هذه المعارف وأمهاات المراجع فيها وفي غيرها مما يسهل عليه التزود بالزاد التربوي والتفقي في أى موقع من المواقع عبر رحلة الحياة التي يحياها . وتلك هي فكرة « التربية مدى الحياة » وروحها وجوهرها .

ولا شك أن المدرسة عليها من أجل هذا أن تخلق في المتعلم حب القراءة والاطلاع والبحث والتنقيب ؛ وإلا فقد يعرف منبع المعرفة ويهمله لأنه لم يتعود الشغف باستخدامه ، ومن ثم لا تنفعه معرفته تلك في تربية نفسه تربية دائمة بدوام الحياة .

(١) سيأتى توضيح الأسلوب العلمى في الفصل الحادى عشر .

ولا يخفى أن ذلك يقتضى انتشار المكتبات الشاملة الجامعة لأحدث ما وصل ويسل إليه الفكر الإنسانى ، كما تشمل على المراجع والدوريات ونتائج ما يستجد من بحوث ودراسات . على أن يسهل أمر الانتفاع بها لكل مرتاد ، ويقوم على أمرها المتخصصون بأعداد مناسبة ، حتى تحقق الهدف من استدامة التعلم وعدم انقطاع التربية .

٥ - القدرة على العمل التعاونى مع الآخرين ؛ لأن الإنسان لا يحيا فريداً ، ولا يتعامل مع الهواء ، ولكنه يحيا مع مثله من المواطنين ، ويتعامل مع غيره ممن يقتسمون معه العيش فى مجتمعه . وهو فى أثناء ذلك مكتب للمعارف ، يجدد حياته . ولا يزال يمارس هذه العملية حتى يموت ، فإذا عجز فى أى فترة من فترات حياته عن التعامل مع الآخرين فإن فكرة « التربية مدى الحياة » يتوقف تطبيقها . فالقدرة على العمل التعاونى مع الآخرين عنصر هام جداً من عناصر « التربية مدى الحياة » وبناء منهجها ، بل هو عنصر هام جداً فى فاعلية المواطنة فى عصر العلم القائم على الجهود الجماعى المنافى لأى مظهر من مظاهر الفجديفة . ومن ثم فعلى المناهج المدرسية أن توليها عناية ، وتحقق للمتعلمين بها كل أبعادها بفاعلية وتأثير .

٦ - تحقيق المداخل التاريخية والعلمية والنسبية فى دراسة المناهج التربوية إذهى على جانب كبير من الأهمية فى عصر العلم المتقدم والتقنية المواكبة لهذا التقدم العلمى .

والمقصود بالمدخل التاريخى إدراك أن عناصر المعرفة الإنسانية ليست إلهاماً أو وحياً أو تعليلاً فلسفياً ، ولكنها سلسلة من الانتصارات الإنسانية انصهرت فى بوتقة التنقيح والتطوير ، ومن ثم فإن الأجيال السابقة لها دورها الذى لا ينكر فى إظهار الحقائق وبلورتها . ويتضمن المدخل التاريخى أيضاً القدرة على استخلاص الأفكار المناسبة للعصر أو للفرد من سياق التطور الفكرى ، وبالاستعانة بالادوات التى تعين على استقبال الأفكار وتوضيحها ، وتقف الفرد على تقدمه فى ضوء هذا السياق .

أما المدخل العلمى فيتركز فى الكشف والتصي والتساؤل الدائم والمخاطرة

ومحاولة تفسير الأشياء والظواهر دون علم سالف بالنتيجة أو الجواب . والالتزام الرئيس في هذا المدخل لا ينصب على تحصيل المعلومات ولكن على ما كشف البحث عنه من حيث هو شرط في الوصول إلى حقيقة أو هدف يوجه السرك أو هداية إلى اكتمال بعض الأفكار . وهذا المدخل يتقبل المخاطرة دون تردد ، ويتحمل إمكان الوقوع في الخطأ ، ويضاد المدخل التقبلي الاعتقادي الذي يميل إلى تكوين الأحكام بدون تحقيق الحقائق وفحصها، ويؤثر الإجابات المجهزة من غير دراسة المشاكل والدخول في معمعة الرد على الأسئلة المستتارة بناء على البحث والتحقيق . أما المدخل النسبي أو فكرة النسبية فهي السياق الطبيعي لكل من المدخل التاريخي والمدخل العلمي ؛ لأن المعارف - وهي عرضة للتفتيح والتعديل والتحقيق الدائم ، وبخاصة في حياتنا المعاصرة ذات السمة العلمية الجارفة والتغير اللثام - تجانبها فكرة المطلق بجانبة تامة . ومن ثم يصبح فهم النسبية وقبولها في جميع المواقف ووجهات النظر أحد الأهداف الأساسية للتربية ؛ حيث ينبغي أن يتعلم المرء من خلالها أن معتقداته وقدراته ومثله العليا ومعارفه وعاداته وتقاليده ليست نماذج عامة أو قوانين صالحة للتطبيق في كل وقت وفي كل مكان ولكل طريقة من طرق الحياة (١) .

#### دواعي « التربية مدى الحياة » وميزاتها

لقد اتجهت أنظار التربويين إلى فكرة « التربية مدى الحياة » بهذه الحدود التي حددناها ؛ لأن الناس في هذا العصر يعيشون في حركة سريعة ودائمة من التغير والتطور ، وتمتد حياتهم بالمفاجآت التي يحملها إليهم التقدم العلمي الهائل ، والاتساع الضخم لتطبيق منجزاته . ومن ثم لم يعد من المستغاب أن يقف المتعلم عند حد معين من المعرفة يتلقاه في المدرسة ليعيش به في حياته ، ويكتفيه في مسيرة تقلبات الظروف التي تحيط به ، ويمتنحه الفرصة ليرى آثاره وبصمات أعماله واضحة تحملها عنه معالم البيئة التي يعيشها ؛ ذلك لأن الحديد الذي لا ينقطع سبيله في عالمنا الحاضر يفقد تلك المعرفة المحددة استمرارها معه ، ويقضى عليها بالتخلف والموت ، ويعجز الفرد عن ملاحقته بأعماله وتصرفته

F. W. Fessup, "Preparation for Lifelong Education" *Prospects in Education*, (١)

إذا امتطى جوادها ، فقد يخرج إلى الحياة بعد فترة تعليمية سواء قصرت أو طالت ليجد العلم قد سبقه إلى وجهها فغيره . وامتدت يده إلى معلمها فبسطها ، ومن ثم يجد نفسه غريباً عليها إن لم يتدارك نفسه بالاكتمال التربوي وملاحقة ما استحدثته العدا ، فيتكيف به لوجه الحياة الجديد ، ويخلع رداء الغربة ، ويندمج مع الجاعات السائرة في ركب الحضارة والتطور .

ولا شك أن مميزات هذا الاتجاه الجديد في تحقيق هذا الهدف تمتين عندما نقارن بين الكيان التربوي القائم في مدارسنا اليوم وبين الكيان التربوي الذي تدعو إليه وتبني معالمه فكرة « التربية مدى الحياة » . وتتلخص عناصر هذه المقولة فيما يأتي :

١ - يجرى التعليم المدرسي حالياً في إطار زمن محدد . وينتهي بعمر معين سوله أستطاع لتعلم في هذا الزمن وذلك العمر أن يستنطق البيثة التي يعيش فيها يأتى أعماله ، ويطلع عليها بصمات خيرااته أو لم يستطع . أما « التربية مدى الحياة » فلا تحدد للتزود بالمعارف والحقائق زمناً ينبغي أن يغتم المعلم فرصته : بل هي الحاة من مبدئها حتى متهاها فرصة مديدة للتسليح بسلاح العلم والعرفان . وإذا فالتربية لا تتقيد بعمر معين لأنها تبصر الأفراد بهذا العالم الذي يحيط بهم كرى يستطيعوا السير في تيار الحياة أحياء يعون ما يدور حولهم ، ويركبون المخاطر بلا رهبة ، ويصططعون مع الصعاب والمشاكل ليدللوها ويحللوها حلا جذرياً . وهؤلاء هم الذين يحتاج إليهم العالم الحديث الذي لم يعد إلى الاستقرار فيه سبيل . ولم يعد هناك من مبرر يدعو إلى إنقال عقل المتعلم بالحمل الثقيل من المعارف والمعومات ؛ حيث إن الحياة بسرعة تغيرها لم تعد في حاجة إلى أولئك الذين يقصرون تعليمهم على طور من أطوار حياتهم وهو طور الوجود في المدرسة ، ثم يستيمون إلى ما حصلوا ويتوقفون عن التعليم في طور ما بعد المدرسة كما هو حال التربية الجارية ، إذ أنهم بهذا يخدعون أنفسهم ويطمثنون كذباً بما تكون لديهم في ثناء تعليمهم من عادات عقلية ومدركات ومفاهيم تقليدية جمدة لا تساير طبيعة الحياة المتغيرة التي يحيونها .

٢ - والتربية منذ فجر التاريخ وحتى يومنا هذا تحكمها في كل مراحلها :

الابتدائية والثانوية والجامعية نظرة تقليدية إلى حياة الأفراد على أساس أنها مقسمة فترتين : الأولى هي فترة الإعداد والاستعداد بالدراسة والتدريب والممارسة الموجهة لألوان السلوك المختلفة التي تكون شخصية الفرد وتهيئه للاستقلال بالعمل والتصنيف والتدبير . ، والثانية هي فترة العمل المستقل والتنفيذ على ضوء ما استفاده من الفترة الأولى<sup>(١)</sup> . ومن الطبيعي أن يختلف أسلوب تحقيق هذا الهدف على مر العصور ؛ حيث كانت فترة الإعداد في المجتمعات البدائية يقوم عليها ويتعهد الشباب فيها ذور الحكمة والخبرة الناضجة من كبار المجتمع أو القبيلة ، فيتشرب الفتى أو الفتاة من هؤلاء بالتقليد والمحاكاة والخضوع للإشراف والتوجيه ما هو جدير في نظيرهم بحياة الكبار ، وما يقدره ويقدرها على أداء دورهما المناسب في فترة العمل والتنفيذ . ولما تحضرت المجتمعات ابتكرت المعالم والحواجز التي تفصل فترة الإعداد والتدريب عن فترة التنفيذ والعمل المباشر، وتنبىء بأن الفرد قد زود بالعناصر الفكرية ومستويات السلوك وألوان العادات والتقاليد التي تعلق عليه باب الترة الأولى وتفتح له باب الفترة الثانية ، وقد تمثلت هذه المعالم والحواجز في نوا ، الشهادات والحصول على الدبلومات بعد اجتياز سلسلة من الامتحانات والاختبارات . ومن ثم اصطلح على أن الشهادة أو الدبلوم في مجتمعاتنا الحاضرة هي جواز المرور من فترة ما قبل النضج إلى فترة المباشرة الفعلية لأمر الحياة .

وبهذه النظرة إلى حياة الأفراد وضع الهدف التربوي فكان دس الحقائق في أذهان المتعلمين دساً لتكون معتمدهم الأول والأخير ، ولترودهم صاراً بما يحتاجون إليه في تأدية أدوارهم كباراً . ولا يمكن أن يكون هذا سناداً صحيحاً للتربية في هذا العصر الخاضر ؛ ذلك العصر الذي قد يخرج فيه الطالب من الجامعة فيجد أن الزمن قد سبقه إلى تبديل ما عرف من حقائق . وفوق هذا غيان ذلك الأسلوب التربوي يهمل قوانين نمو الفرد التي توجب عليه ألا ينقطع مدى حياته عن التربية وملاحظة الجديد وإحداث الأثر في تلك الحياة ، وتقضى كذلك بأن الجودة والرداءة في إنجازات الأفراد عملية طويلة المدى لا يمكن تحقيقها في سنة أو عدة سنين ، ولا تتأكد بامتحان أو نوال شهادة ، بل يحتاج إثباتها إلى مدى أوسع ووقت يمتد بامتداد الحياة نفسها ؛ خصوصاً إذا عظمت أبعاد مده

الجودة وكان لها من العبقرية سناد . وما « بيكاسو » و « ماتيس » و « تيشيان » و « ميرانت » وغيرهم من كبار الفنانين إلا أمثلة واضحة تشهد بتلك الحقيقة التي سقناها . « فرميرانت » مثلاً في سن الثلاثين ينتج بالألوان رسوماً تنبئ عن موهبة خارقة وقدرة فنية خلّاقة ، ولكن التقاء هذه الموهبة وتلك القدرة بإنجازاته الفنية — بحيث تشهد بعبقرية صاحبها الفنية وقدرته الخلاقية في وقت إنتاجها ولا تقتصر على توقع حدوثها — لم يظهر إلا في أعماله التي أنتجها من بعد سن الأربعين حتى نهاية عمره<sup>(١)</sup> . وهذه الحقيقة التي تتم حياة الفنانين المبتكرين هي أيضاً حقيقة تتم حيات جميع البشر ، فنحن جميعاً منغمسون في مخاطرة إنسانية حائلة لا يظهر فيها الإنسان على حقيقته ولا تبين كفايته فيما يتجزأ إلا من خلال علاقاته بغيره واستجاباته الخاصة على مدى عمره كله . ومن هذا المنطلق لم يعد هناك معنى لتقسيم الحياة إلى فترة إعداد وفترة تنفيذ وعمل مباشر ، ولم يصبح دس الحقائق وإثقال العقول بالمعلومات هدفاً سليماً للتربية ، بل ينبغي أن تكون الحياة كلها فترة واحدة يختلط فيها الإعداد بالمباشرة الفعلية ؛ حيث كل فترة من فترات العمر تحمل الحديد الذي يحتاج إلى الاثنين معاً ؛ وذلك ما يكمن في معنى « التربية مدى الحياة » .

٣ — التربية مدى الحياة تفقد النجاح والفشل أهميتهما المطلقة<sup>(٢)</sup> ؛ إذ أن الفرد إذا انخرط في عملية تربوية لا تعرف التوقف بحيث يتعلم دائماً جديداً بعد جديد ؛ فإن الفشل أو النجاح بالنسبة له يكون نسبياً ، لأنه إذا لم ينجح في مقامية معينة فأمامه فرص غير محدودة لاختبار قدراته ومحاولة الوصول إلى النجاح ، ومن ثم لا يوصف بوصمة الفشل . وعلى نفس النمط يكون نجاح الناجح نسبياً ؛ حيث إن نجاحه إنما يقع على واحد فقط من سلسلة الأعمال العديدة التي يؤديها ويتحيز فيها للنجاح أو الفشل على السواء ، ومن ثم تمتد الأيدي بلا انقطاع إلى حجلة التقدم والنهضة والمعرفة تديرها وتحركها ، فلا يتوقف العلم عن مسيرته ، ولانتي « التكنولوجيا » عن تعصيد قوة هذه المسيرة . أما في ظل التربية الحالية فالشهادة هي التي تعد دليل النجاح ، ومن هنا يتنوع الناس فئتين : فئة محظوظة بنجاحها ، وفئة تعرف باسم فئة الحظ العاثر حيث لم تتمكن من الحصول على

دليل النجاح . وبهذا التقسيم والتضاد في الصفات تنزل كل فئة عن الأخرى رضية أو كرهت . وكثيراً ما يكون هذا الانعزال نقطة انطلاق نحو التناثر والمحربة ودرس السمات في مجال الأعمال والوظائف أو في غيرهما من المجالات ؛ فتفسد الحياة على الأحياء أيما فساد ، ويتوقف دولا ب العلم ، ويتأخر تقدمه نظرياً وتطبيقياً .

على أن النجاح في ظل التربية الحالية التي تتحدد بعمر معين ؛ بوجه حياة المتعلم توجيهاً ضاعطاً سيء الأثر ؛ مثله في ذلك مثل الفشل ، بل قد يكون الأول أشد سوءاً من الثاني ؛ لأن الذي يفشل في مغامرة معينة غالباً ما يضطر إلى مراجعة بضاعته وتنظيمها ليبدأ من جديد ، بينما الناجح الذي أوهمته التربية ذات الشهادات أنه قد وصل إلى قمة المرتقى وحاز جواز المرور إلى كل نجاح ؛ يميل إلى الاعتقاد بأن بقية شوط الحياة سهل التناول ، مليء بمواقف النجاح ، وما هكذا يكون ، فتفسد عليه حياته ، وقد تنقلب رأساً على عقب . ولكن « التربية مدى الحياة » تجعل روادها دائماً في تجديد ، لأنهم لا ينقطعون عن التعامل مع الجديد ، ومن ثم يتعرضون دائماً للنجاح أو الفشل فيصبحان من المعاني النسبية التي تفقد أهميتها المطلقة أو المجردة .

وليس المهم في ظل « التربية مدى الحياة » أن ينجح الفرد أو يفشل ؛ لأن هناك مواقف لا حصر لها في حياته يمكنه أن ينجح أو يفشل فيها ، وما أخطأه في هذا يصيبه في ذلك ، وهكذا ، ولكن المهم هو أن يتكون لديه اتجاه إيجابي نحو هذه المواقف ؛ بمعنى أن يكون بقللاً لا يقف منها موقف المتفرج السلبي ؛ بل يتحسس السبل إليها مستقصياً متفاعلاً ليحقق الهدف التربوي الذي يتمثل في زيادة إمكانيات كل فرد في التعبير عن نفسه عقلياً وانفعالياً واجتماعياً ومهنياً ، وفي إقامة علاقات التعامل والتفاعل مع بني جنسه ذكوراً وإناثاً وآباء وأبناء .

٤ - التربية الحالية تتيح الفرصة السهلة في اختيار أبنائها للوظائف والخدمات حيث هي تبني ذلك الاختيار على نوال الشهادات المعينة سواء أستطاع اختار أن يؤدي رسالة الوظيفة أو مسئوليات الخدمة بأمانة وفاعلية أو لم يستطع . أمر في ظل « التربية مدى الحياة » فيمكننا أن نتحدث من النظم التربوية ما يسمع

للتقيد الذى يزاول بكفاية مهنة من المهن أن يتابع - وهو فى مهنته - دراسة التمرات وممارسة التدريبات التى تعده لمهنة أخرى بحيث ينتقل بين المهن، ويكسب خبراتها إظهاراً للمفاضلة فى الكفاية الوظيفية، ومحاولة جادة لاختيار التخصص المناسب للوظيفة المناسبة . وهذا الأسلوب فى اختيار الموظفين للوظائف يفصل أسلوب الاعتماد على الشهادات والدبلومات لأنه يتميز بميزتين ينبغى لعصرنا اساضر - عصر العلم والتكنولوجيا - أن يحرص عليهما .

الأولى : أنه تنقيح دائم للاختيار من أجل ضمان الأداء الأمثل للخدمات الاجتماعية .

الثانية : أنه يتيح الفرصة لكل من الموظف وصاحب العمل أن يظهر الأول كفايات متباينة الدرجة والمستوى، وأن يتعرف الثانى على تلك الكفايات فيقدرها، ويسند إلى صاحبها العمل المناسب للأفضل منها<sup>(١)</sup>. وبهذا المفهوم الذى تساعد عليه فكرة « التربية مدى الحياة » تظهر الابتكارية فى الأفراد طبقاً لما ينفردون به من إمكانات واستعدادات وقدرات .

على استجابة هذه الطريقة لظروف جمهوريتنا

لا يشك أحد فى أن اتباع هذه الطريقة يخفف من عبء المناهج الدراسية فى مراحل التعليم المختلفة ؛ تلك التى زاد ثقلها وشحنت بالكثير من المعلومات والمتارف البعيدة عن طبائع المتعلمين من ناحية ، وعن طبيعة العصر الذى يعيشون فيه من ناحية أخرى ؛ مما خرج عن طاقات الكثير منهم ، ورهق عقولهم ، وترث لراحتهم واستراحتهم التصيب الذى لا يذكر .

وما هو واضح أن التخفيف من ثقل المناهج بهذه الطريقة يساير سياسة التوسع الحبير فى التعليم بجمهوريتنا ؛ تلك التى فتحت باب التعليم لأعداد غفيرة من المواطنين ذوى المستويات المتباينة بصورة صارخة ؛ بحيث لا تحمل ياملتها أعباء هته المناهج الموحدة والمكدسة بميادين المعرفة مما تسير عليه الدراسة عندنا فى جميع المراحل .

إن هذه الطريقة تريح المتعلم والمعلم معاً ؛ لأنها لا تقدم لهما إلا ما ينفع

حاضر الأول ويناسب مستواه ، وما يضمن للثاني نجاحاً كبيراً في مهمته إن هو أخلص وكان على مستوى المسئولية التربوية .

ومع هذه الفائدة الكبرى التي تتقدم بها هذه الطريقة مناهجنا الدراسية والمتعلمين في مدارسنا بما يرفع من مستوى التربية للمواطنين بعامه ومع المميزات الكثيرة التي ذكرناها في أثناء حديثنا عن تلك الفكرة الجديدة ومقارنتها بالتربية الحالية ؛ إلا أنه لا يصح أن نفعل أن تنفيذ هذه الطريقة يحتم علينا :

١ - أن نعيد النظر في سياسة التعليم في جمهوريتنا من الألف إلى الياء ؛ إذ المناهج الدراسية توضع مناسبة للمستويات العقلية المختلفة ، وبإطار زمني يختلف من مستوى إلى آخر ، ولا تقاس الكفاية في التعلم والتربية بالشهادة ، بل بموازين أخرى تنصب كلها على المقدرة الحقيقية في تحمل مسئوليات الخدمات الاجتماعية التي تناط بالمعلمين . ويتبع ذلك أيضاً تقنين بغير الشهادة للدخول الجامعات ، ثم ارتقاء الوظائف الاجتماعية ، وغير ذلك مما يسير هذه الطريقة ويستعصى تنفيذه في الوقت الحاضر على الأقل .

٢ - أن نعد مدرستا بالجمهورية بحيث يكون على دراية تامة بأسلوب الدرجة طبقاً لهذه الطريقة من التدريب على الملاحظة الجادة وحل المشكلات ، واستخدام الأسلوب العلمي في التدريب ، وبحيث يلم إماماً تاماً مرتكزاً على ثقافة عريضة بالميدان الدراسي الذي يقود فيه المعلمين ؛ ولا لم يستطع أن يمدم بالمراجع التي يحتاجون إليها في دراستهم ، أو يرشدهم إلى الطريق القويم في العثور على منابع المعرفة ، أو يجههم في الاطلاع مما يكون اعتمادهم الوحيد في المستقبل عندما يقادرون المدرسة . وإلى أن نعد هذا المدرس فإننا نقف عاجزين عن تنفيذ هذه الطريقة ؛ وإلا فإن توقع الخسارة على يد مدرس عاجز أقرب عن توقع النجاح واغتنام المكاسب .

٣ - أن نرتفع بمستوى مدارسنا من حيث الإمكانيات المادية كالتخفيف من كثافة الفصول الدراسية ، وتجهيز المعامل بما يتيح التدريب لكل فرد على استخدام الطريقة العلمية في التفكير ، وتدبير المعينات التربوية المناسبة ، واتخاذ الوسائل التي تربط المتعلم بالمدرسة حتى تقدم له العون التربوي كلما أراده ،

أو ترشه إلى الطريق المستقيمة في تربية نفسه إذا ضل طريقه ، وغير ذلك مما تحسن به رعاية المعلمين أفراداً وجماعات ، ويساعد على تحقيق الهدف من وراء استخدام هذه الطريقة . وهل إمكاناتنا المادية في الوقت الحاضر بقادرة على أن ترتفع مستوى مدرستا إلى هذا الحد ؛ ونحن نشكو من أن كثيراً من مدرستا لم يرتفع بعد إلى مستوى الدراسة التقليدية ذات الإمكانيات الهينة ؛ أعتقد أننا ما زلنا في وقت مبكر بالنسبة لهذا المطلب .

٣- أن تكون المكتبة لدينا واسعة الانتشار غنية بكل ما يتطلبه المعلم العصري من كتب في جميع المجالات ومراجع علمية وبحثية مما سبق به السابقين سواء كانوا مواضعين أو أجنب . وأن تستخدم في تخزين المعارف أحدث الأساليب فلا تقتصر على الكتب والمجلات والدوريات ونحوهما إنما تنعدها إلى الأفلام المصغرة "Microfilms" التي يخزن الواحد منها مرجعاً بحذافيرة أو بحثاً بكامله على شريط في منتهى الصغر حجماً ووزناً ، وهكذا . ولا يخفى أن ذلك يقتضى اشغال المكتبة على قاعة خاصة مجهزة بآلات لقراءة هذه الأفلام ، كما يقتضى أن يقوم على أمرها متخصصون وفنيون من نوع خاص وبأعداد وفيرة حتى يسهل الاطلاع بصوره الحديثة أمام الأعداد الهائلة التي تقبل على التعليق وتنشد متابعة التربية ودوام التثقيف .

تقبل هذه للعاني والاتجاهات متوافرة في مكتباتا ؟ وهل نحن على استعداد أن نستحق لها هذا ؟

عذا بعض ما يمكن إثارته في وجه تنفيذ هذه الطريقة في جمهورية مصر العربية نذكره مع الأمل بأن تزول من أمامنا الظروف غير المواتية لتنفيذها حتى نجني من وراثتها الخير التربوي الذي سبق أن بيناه .

## الفصل الثامن

### واضع المنهج

لا شك أن فكرة تنظيم المنهج الدراسي بصورة المتعددة التي سبق بيانها في الفصل السابع تلقى ضوءاً قوياً على الاتجاه نحو تحديد واضع المنهج . فثلاً في طريقة المشروعات والطريقة المحورية بالتحديد الذي يفصلها عن بقية الطرق كما أشرنا إلى ذلك في حينه ؛ نرى لزاماً علينا أن نقول بأن المدرس بالاشتراك مع المعلمين هو الذي يضع المنهج ؛ لأنه حيثئذ عبارة عن النشاط الذي ينبع من الموقف التربوي الخاص، وهو ما لا يمكن التنبؤ به قبل حدوثه ، ولا تتعدى دائرة المعلم والتعلم كما سبق توضيح ذلك . أما في الطرق القائمة على المواد الدراسية بصورة أو بأخرى فوضع المنهج يمكن أن يسبق للمواقف التربوية . ومن ثم يتيح الفرصة لغير المدرس أن يكون له يد فيه ، ويفتح الطريق أمام وجهات تنظر المختلفة أن تبرز .

ولا يعنينا في هذا المقام أن نفصل وجهات النظر التي ظهرت في غير بيتنا العربية بقدر ما يعنينا أن نبين وجهة نظرنا فيما يتعلق بواضع المنهج في جمهورية مصر العربية .

### العوامل التي تحدد في مجتمعنا

#### من هو واضع المنهج

طبقاً لما ذكرناه سابقاً عند الكلام على أسس بناء المناهج ؛ ينبغي قبل كل شيء أن نحدد العوامل والظروف التربوية والاجتماعية والفلسفية التي تسود مجتمعنا العربي ، وتؤثر لا شك في بناء الرأي بالنسبة لواضع المناهج .

وفيما يلي تلخيص لأهم هذه العوامل وتلك الظروف :

( أ ) يتميز المدرس في جمهوريتنا بنقص الإعداد وعدم اختياره اختصاراً حَسناً من البداية وبخاصة مدرس المرحلة الابتدائية ، وهو لذلك لا يؤمن على وضع المناهج من الناحية الفنية والعلمية .

( ب ) أغلب المدرسين في جمهورية مصر العربية ينقصهم الضمير الحى شأهم في ذلك شأن موظفي الدولة في جميع الميادين ؛ لأنهم مشغولون بكيفية الموظفين بالبحث عن السبل التي ترفع من مستواهم المادى وتكمل لهم مقومات الحياة الكريمة التي لم تضمنها لهم مهنة التدريس منفردة . وإذا فالاعتماد عليهم في وضع المناهج وتقييمها ليست له إلا نتيجة واحدة هي عدم وضع المناهج أو على الأقل التخفيف من مسئولياتها بأقصى ما يمكن لمشغول أن يتخفف من زيادة الأحمال والأعباء .

( جـ ) رغم ما تقدم من اعتبارات فهناك قلة من المدرسين الأكفاء في جميع الميادين ؛ أولئك الذين لهم من عمق الخبرة الميدانية والإلمام بمشاكل التعليم في واقع حيويتها وصدق العزم على الإخلاص لقضية التربية ما يجعلنا نطمئن إليهم ونسترشد بآرائهم ونلقى إليهم ببعض مسئوليات وضع المناهج .

( د ) الكفايات التربوية على المستوى الرفيع تكاد تتركز في منطقة واحدة هي عاصمة الدولة . وتوجد القلة القليلة منهم في عدد محدود جداً من المناطق ؛ أما بقية المناطق فتعوزها مثل هذه الكفايات التي يعتمد عليها في وضع المناهج الحية .

( هـ ) تسير مدارسنا في الجمهورية على نظام المواد الدراسية وتدرسيها متصلاً بعضها عن بعض ، وإن كان ثمة تحوير في هذه الطريقة فلا يغير طريقة الوحدات القائمة على المادة الدراسية أو طريقة المواد المترابطة اللتين عرفناهما فيما تقدم مما لا يمنع وضع المنهج سلفاً واشتغال غير المدرسين به .

( و ) جمهور الآباء وأولياء الأمور عندنا لا يستطيعون الاشتراك الفعلى أوحى بالرأى السديد في وضع المناهج ، والقلة القليلة من مواطنينا هم الذين لا تنقصهم الجرأة والكفاية أن يدلوا بآرائهم التربوية مع الآراء ويحسوا بالأخطار

التي تهددهم وتهدد أبنائهم من جراء انحراف المناهج التربوية عن جادة الصريق مما يدعومهم إلى معاولة الإصلاح مع المصلحين .

### واضع المنهج في جمهوريتنا

كل هذه النقاط التي تميز أحوالنا تميل بنا إلى القول بأن وضع المناهج يعني أن يترك لتضافر الجهود الفنية المختصة من علماء التربية المختصين وعلماء النفس ذوي الدراية بطبيعة الإنسان ومراحل نموه وخصائص كل مرحلة . على أن يشترك معهم التابيون والأكفاء من المدرسين في ميادين المعارف المختلفة . ويقتصر دور الآباء وأولياء الأمور والجمهور بعامة على مجرد التوجيه والتعليق وإبداء وجهات النظر التي يقدرها الفنيون حين يقومون بعملهم في هذا الصدد . وذلك حتى يصرح المنهج في بنائه الأخير قائماً بقدر الإمكان على الأسس التي أوضحنا الحديث عنها فيما سبق<sup>(١)</sup> ويجري هذه العملية في الخطوات التالية :

أولاً : تقوم السلطة التربوية المركزية بإمالتها من قدرة على جمع البيانات والإحصاءات الوافية عن جميع التخصصات الفنية في الدولة والتي يمكن الاستعانة بأصحابها والاستفادة من خبراتهم وكفائتهم في ميدان وضع المناهج ؛ تقوم بتشكيل لجنة عليا من بين هذه الكفايات ممثلة لرجال التربية وعلماء النفس والاجتماع وبعض الممتازين من مدرسي مراحل التعليم المختلفة . ومهمة هذه اللجنة هي وضع الخطوط العامة للمناهج والتوجيهات المحددة التي يسترشد بها في تفصيل تلك المناهج وتبويبها وتنويعها ، ولعل في تكوين مجلس أعلى للتربية مستقلا عن جميع الوزارات ما يساعد على تحقيق هذا الغرض بنجاح .

ثانياً : تقوم السلطة التربوية المحلية بتشكيل لجان فنية على مستوى المديرية التعليمية ملاحظة في تشكيلها غناها بالكفايات التربوية والنفسية والاجتماعية والعاملين في ميدان المهمة من المدرسين الحاذقين . وليس هناك ما يمنع المديرية

(١) قد عرفنا من تحليل الأسس الاجتماعية للمجتمع في هذا الكتاب أن المنهج في وضعه يعتمد على مكونات المجتمع والناصر لتثقيفه السائدة فيه ، بجانب المكونات الأخرى المتصلة بالتملم والفلسفات التربوية كما جلت في الفصلين الخاصين بالأسس السيكولوجية والأسس الفلسفية للمنهج .

الفقيرة في تلك الكفايات من الاستعانة بالمديريات الغنية بها لتمدها باحتياجاتها ؛ على أن تتاح لهم فرصة دراسة الظروف التربوية في تلك المديريات الفقيرة على الطبع ليكون لعملهم بالنسبة لها فاعلية مشرة ، وبشرط أن يكون المدرسون المشترعين فيها من العاملين في مدارسها فقط . ومهمة هذه اللجان أن تتسلم ما وضعته اللجنة العليا من خطوط عامة وتوجيهات إرشادية لتقوم على حداها بتفصيل المناهج وتحديد أوجه النشاط التي تتضمنها ملتزمة بالحدود التي تفرضها كل مديرية والظرف التي تعيشها وتخضع لسطانها .

قلناً : تطبع هذه المناهج وتوزع على المدارس المختلفة ليدرسها المدرسون والنظار وأولياء الأمور ممثلين في مجالس الآباء ومن لديهم القدرة على الإسهام في موضوع المناهج ، وقد يشترك التلاميذ في ذلك أيضاً . ثم يبدون ملاحظاتهم عليها وما يريونه من تصديلات بالحذف والزيادة والتحوير . ويؤيدون وجهات نظرهم هذه عما يلمسون ويحسون به من واقع إمكانات مدارسهم الخاصة والعوامل التي تساعد أولاً تساعد على نجاح دراسة المناهج التربوية في بعض صورها دون البعض الآخر . ثم يضمون هذا كله تقريراً مفصلاً مكتوباً .

وعلاً : تتسلم اللجان المحلية مرة أخرى التقارير المفصلة من المدارس المختلفة ؛ كل في دائرة المديرية التعليمية التي يعمل فيها . وعلى ضوء هذه التقارير تعيد النظر في المناهج التي وضعتها بما تراه بعد الدراسة جديراً بالاتفات إليه ووضعه موضع التنفيذ من نقاط هذه التقارير . ولا بأس بالاستعانة أو بمناقشة كل من أبدى وجهة نظر يستحق من أجلها الاستعانة به أو مناقشته فيها . ثم تعيد تشكيل المناهج في صورة نهائية ترسل إلى اللجنة العليا .

تماماً : تأخذ اللجنة العليا المناهج المفصلة لجميع مراحل التعليم وتطرحها للمناقشة الحرة على الجمهور بكل وسيلة من وسائل الإعلام بما في ذلك الصحف والمجلات والمذياع والتلفزيون . وتعقد بشأنها الندوات في الأندية ومقار النقابات الخاصة بالهنة وغير ذلك ليبدى المواطنون آراءهم وملاحظاتهم واعراضاتهم ومواقفتهم . وعلى هدى من هذه المناقشات المفتوحة تقوم اللجنة بصياغة المناهج

الصياغة النهائية التي تعقبها مرحلة التطبيق المباشر . على أن تضع اللجنة في الاعتبار ما وصل إليه من اختلافات تحتها ظروف البيئات المحلية .

سادساً : ينبغي أن يوضع في الاعتبار احتمال المنهج على المرونة الكافية التي تعطى للمعلم شيئاً مناسباً من حرية التطبيق وممارسة التنفيذ حتى يتلاقى مع المستويات المختلفة للمتعلمين .

وما ينبغي التنبيه إليه هنا أن تأليف الكتب المطابقة للمناهج بعد وضعها في صورتها النهائية يكون من حق كل قادر على ذلك . وتتولى اللجنة العليا لوضع المناهج تنظيم هذا الأمر وإقرار أصلح المؤلفات المقدمة بشرط ألا يشترك أحد أعصائها في التأليف .

إن هذه الطريقة في مفهوم واضح المناهج - على ما أرى - تتيح الفرصة للوصول إلى أحسن النتائج وأسلم التنظيمات المنهجية في ظروفنا الخاصة حيث يشترك في العمل كل من يهتم بالأمر من أصحاب الواقع العربي من المدرسين ومن ذوى المعرفة الفنية والنظريات التربوية والنفسية والاجتماعية من الإخصائيين ومن لديه المقدرة على الاشتراك من أولياء الأمور والجمهور الكبير .

وأحب أن أختتم موضوع واضح المنهج هنا بالإشارة إلى أن هذا العمل للسلسل في خطواته السابقة لا تلتزم بتأجيل الأجيال بعد الأجيال بحيث لا يدخله تغيير أو تطوير ، ولكنه عمل خاص بوقت معين وظروف معينة وبيئات لها سمات خاصة . كذلك التي ذكرناها ، حتى إذا تطور هذا الزمن وتغيرت الظروف وملابسات البيئة التي اقتضت وضع المناهج بصورة ما ، كان لزاماً على الدولة والممثلين عن التربية بعامة أن يعيدوا الكرة فيتخذوا من الوسائل ما يضمن للمناهج تطوراً مائراً لما حدث في المجتمع من تغير في الحاجات الاجتماعية والظروف الاقتصادية وغير ذلك . وقد سبق أن تعرضت لهذا الموضوع بشيء من التفصيل والتوضيح في الباب الثاني عند الكلام عن التربية والثقافة .

## الفصل السابع

### القياس والتقويم في المنهج

أحياس هو مقارنة كمية معينة بمقياس مناسب بغرض تحديد قيمتها العددية المطابقة لها والتي يظهرها هذا المقياس . أما التقويم فهو عملية تقدير القيمة أو الكمية لشيء ما بعناية وحرص<sup>(١)</sup> . ومعنى أوضح هو التقدير الكيفي للأشياء . ولكن هل كلا المعنيين يتناسب والمنهج التربوية ؟ إن القياس أو التقويم الذي نقصده في المنهج التربوية هو اختبار مدى الإنجازات التي حققتها طبقاً للأهداف التي وضعت لها . وهو إذاً ينصب قبل كل شيء على طبيعة المنهج وصلاحيتها لإحداث التغيير التربوي المرغوب فيه في سلوك المتعلمين ، وإن كانت تسهم في إحداث هذه النتيجة عوامل أخرى كفاعلية المعلم في التعليم ، والأوضاع المادية للمدرسة ، ونحو ذلك ؛ مما يعتبر تقويمه ثانوياً وإن كان هاماً ، ومن ثم لا نتعرض له هنا .

وسع أن هذه الإنجازات وتلك التغييرات تصاغ أول ما تصاغ وتتحقق أبعادها بطريق مباشرة في المتعلم ، إلا أن آثارها تمتد إلى المجتمع عن طريق هذا المتعلم حيث هو لبنة البناء الاجتماعي . وهو العنصر الفعال في غرض هذه الإنجازات في مفرسها الاجتماعية ، فيبدو المجتمع بها ناهضاً إن صححت ونهضت أو مقصراً في نهسته إن كانت غير ذلك . وهو بهذا يعد أهم مظهر من مظاهر الإنجازات التربوية للمناهج . وأهم دليل على نجاحها أو فشلها في تأدية أهدافها . وإذا كان الأمر كذلك فتقويم المنهج يتضمن ناحيتين :

( ١ ) التعرف على مدى ماحققته في المتعلم بصياغته الصياغة التي يتوقع أن ينحو بها هو إلى أقصى ما تمكنه قدراته واستعداداته طبقاً لما قصد من أهداف تربوية مرغوب فيها .

Carter V. Good, *Dictionary of Education*, 2 nd. Ed., McGraw, Hall Book Co. ( ) Inc., 1959, P. 209.

(ب) قياس الآثار التي استحدثت بالفعل في المجتمع نتيجة للمناهج التربوية التي تسير عليها المدارس بمختلف مراحلها ؛ مما قد يسمو بالمجتمع ويحقق له ما يصبو إليه من أهداف ، أو قد يهبط به دون تحقيق أهدافه .

هذا ولا بد أن تظل المناهج خاضعة للتجريب العلمي الذي يأخذ في حسابه هذين الجانبين ؛ حتى نبتى حية ذات فاعلية ، ومسايرة للتغيرات الدائمة الحدوث في المتعلم والمجتمع .

وفيما يلي ستحدث أولاً عن جانب المتعلم في تقويم المناهج ، ثم نثنى بالجانب المتعلق بالمجتمع .

### تقويم آثار المنهج في المتعلم

يتضمن تقويم آثار المنهج في المتعلم باعتباره حكماً من الأحكام ثلاثة عناصر : الأول هو المحكوم به أو الحكم الذي يصدره المتصدى له ، والثاني هو الشيء المحكوم عليه ، والثالث هو الوسيلة التي يبني عليها الحكم .

### الحكم التقويمي أو القياسي

يتخذ هذا الحكم عادة في مجال ما أنجزه المنهج التربوي في المتعلم إحدى صور ثلاث :

١ - العبارة ، مثل لفظ « جيد » أو « رديئ » أو « جيد جداً » أو « ممتاز » أو « حسن » أو نحو ذلك .

٢ - الرمز ، كأن يرمز إلى الحكم بالرمز « ا » أو « ب » أو « ج » أو « د » أو هكذا .

٣ - العدد ، كأن يوضع الحكم في صورة عددية .

والأعداد إما أعداد أصلية أو رئيسة (Cardinal numbers) مثل ١ و ٢ و ٣ و ٤ و ٥ و ٢٠ . . . وإما أعداد رتبة (Ordinary numbers) مثل الأول ، الثاني ، الثالث ، الرابع . . .

وعت مقارنة هذه الأنواع من الحكم نجد أن واحداً منها فقط هو الذى يطابق معنى القياس فى أصل وضعه ؛ لأنه يدل على قيمة موضوعية محددة وهو الحكم الممثل فى الأعداد الأصلية لأن قيمتها فى ذاتها لا تختلف باختلاف الظروف أو الأشخاص ؛ فالعدد ( ٥ ) مثلاً لا تختلف قيمته فى بيئته عنها فى بيئة أخرى كما لا تختلف فى ذهن إنسان عنها فى ذهن إنسان آخر ، وإذا أضيف إلى عدد عدد آخر فإن قيمته تظل ثابتة مهما تباينت الأعداد التى يضاف إليها ، فالعدد ( ١ ) مثلاً لا تتغير قيمته سواء أضيف إلى العدد ( ١٠ ) أو إلى العدد ( ٥ ) أو إلى غيرها من الأعداد ، وسواء قام بالإضافة هذا الشخص أو ذلك . وإذا تخيلنا فروقاً بين الأعداد المتتالية من هذا النوع فإن هذه الفروق المتخيلة تتساوى بصورة قطعية لا يدخلها الشك ؛ فالفرق المتخيل بين ١ و ٢ يساوى الفرق المتخيل بين ٣ و ٤ أو ٢٠ و ٢١ أو ١٠٥ و ١٠٦ أو ١٠٠٠ و ١١٠١ وهكذا .

وأما النوعان الآخران فدلالتهما على القيمة بعيدة عن الموضوعية ودقة التحديد لأن كلمة « جيد » غير متساوية الدلالة فى أذهان كل من يحكم بها على عمل من الأعمال ؛ فقد تعنى فى نظر واحد أقل أو أكثر مما تعنيه فى نظر الآخر . وبمعنى آخر فليست لها قيمة محددة كقيمة العدد ( ٤ ) مثلاً يعرفها من يتصدى بالحكم بها . وما يقال عن الحكم بالعبارة يقال عن الحكم بالرمز . ويقال شبيهه فى أعداد الرتبة لآت قيمة الأول أو الثانى أو الثالث . . . قد تتحدد فى موقف ما مختلفة عنها فى موقف آخر . ولذا فكثيراً ما نسمع أنه فى بعض نتائج الامتحانات قد يسبق الأول الثانى بنصف درجة وفى بعضها الآخر قد يسبقه بدرجات عديدة .

## المحكوم عليه

مهما يكن من دلالة هذه الأنواع على قيم محددة أو غير محددة فقد لا نستطيع الهروب من سؤال أنفسنا هذا السؤال : هل تحمل المناهج التربوية شيئاً يمكن حصره فى قيمة أى قيمة ؟ وقبل الإجابة عن هذا السؤال ينبغى التعرف على شيئين :

الأول : هو معنى التريية نفسها الذى نصوغه فى منهج ؛ إذ يختلف المحكوم عليه فيها باختلاف معناها . فإذا كانت تعنى تحصيل حقائق المواد الدراسية من منطق وبلاغة وهندسة وموسيقا وجغرافيا . . . كما هى النظرة التقليدية للمناهج التربوية فإن المحكوم عليه فى هذه الحال هو تحصيل المادة الدراسية والحقائق المتصلة بها . وإذا كان معناها هو النمو المتكامل والمستمر للشخص كما هى النظرة الحديثة ، فإن المحكوم عليه تتعدد عناصره ومظاهره ، لأنه يشمل السلوك العقلى والاجتماعى والخلقى كما يشمل مظاهر الصحة النفسية والجسمية وغير ذلك .

والثانى : هو التفرقة بين القيمة العددية الكمية وبين القيمة الكيفية .

وإجابة السؤال بعد هذا قد تعتمد على الفرض الفلسفى القائل ؛ بأن شئ ما موجود فى عالمنا فإنه يوجد فى كمية ما وأن ما يوجد فى كمية ما فإنه يقاس قياساً عددياً ، وبما أن التريية مرجودة فإنها تقاس قياساً عددياً . ولكننا إذا خرجنا من الفرض النظرى إلى الواقع العملى فإننا نجد أن القياس الكمى لا يصدق على التريية إلا إذا اعتبرناها مجرد حفظ المادة الدراسية وتسميعها ؛ إذ يمكن أن يقال حيثئذ إنها وحدات متساوية تخضع للقياس الموضوعى الذى لا يختلف فيه شخصان ؛ ذلك لأننا إذا قارنا العدد القاطع فى دلالة على قيمته بالمتحصلات المحكوم عليها به فإنه ينبغى أن تكون هذه المتحصلات قطعة التحديد حتى تتطابق أداة القياس والمقيس فى المفهوم المحدد . وحيثئذ يصبح التلميذ مغزناً لحقائق المواد الدراسية "Subject Matters" ، وهو ما تحاربه الاتجاهات الحديثة فى التريية ، وينبغى أن تبعد عنه المناهج التربوية السليمة التى تهدف إلى تنمية الفرد من جميع نواحيه الجسمية والعقلية والنفسية .

وإذا كنا نعرف بأن التريية هى النمو المتكامل للشخص فليس النمو لاسلسلة متتابعة من التطور وتغير السلوك ؛ وإذا فلا يوجد كاملاً دفعة واحدة فى الوقت الذى يحدث فيه القياس ، وبجارية للفرض الفلسفى السابق فإن ما لا يوجد ؛ يمكن قياسه قياساً كمياً . وأيضاً فإن النمو المتكامل المستمر بهذه الصورة تتعثر فيه البديلات وتتعدد ولا يسهل عزل تأثيرها ، ومن ثم يصعب القياس الكمى .

واستشعاراً لعدم إمكان متابعة الاتجاه الخاطى فى التريية من قصرها على حفظ

المواد الدراسية التي تحمّل التلميذ مخزناً للمعلومات ، ثم صعوبة التحديد الكمي في القياس التربوي إذا سائرنا الاتجاه الحديث في التربية كما ذكرنا ؛ فإن الحكم التربوي ينبغي أن يتجه إلى معنى التقويم الذي سبق ذكره حتى نبتعد عن نظرية المخزن في التربية والتعليم . ولذلك فإن كثيراً من التربويين لا يفرقون في المعنى بين لفظ القياس ولفظ التقويم . وإذا فاختبارات المناهج التربوية يجب ألا تعنى باستحضار البضائع المعرفية المخترنة ولكن بقدرة المتعلم على التصرف الابتكاري أو التطبيقى المسائر لما تعلمه من خبرات . والمدرس - بناء على هذا - يحاول نقل الحياة الخارجية إلى المدرسة ليبنى للتلميذ أساساً قوياً من الخبرات التي تقدره على أن يعيش في مجتمعه ويتكيف لظروفه الخاصة . وليس معنى هذا أن تغفل مناهج المدرسة جانب التحصيل العلمي في التقويم بل عليها - بدل التركيز عليه واعتباره غاية في ذاته - أن تستغل التقويم في إظهار الآثار التربوية والنتائج السلوكية والتفكيرية التي أحدثها التحصيل العلمي للمواد الدراسية .

وبذا التوضيح نرى أن استخدام العبارة أو الرمز في الحكم التربوي قد يكون أنسب من استخدام العدد الأصلي لما هنالك من التوافق بين أداة الحكم والمحكوم عليه طبعاً لما تحتمه الاتجاهات التربوية الحديثة ولما ترمى إلى تحقيقه من أهداف . وأيضاً فإن العدد كم والحصيلة التربوية المطلوب تقويمها كما يقضى المعنى التربوي السليم حاصر متعددة كما ذكرنا فلا يمكن تلخيصها في درجة رقمية واحدة .

ومع ذلك فالأمثل في التقويم التربوي ألا نلجأ إلى الرمز أو العدد أو العبارة بالصور التي ذكرناها ؛ لأن ذلك كله يعنى المقارنة بين التلاميذ وهي تستوجب المنافسة على الترتيب دون الاهتمام بالتعليم من حيث هو ومن حيث تكيفه مع إمكانات المتعلم واستعداداته ، بل الأمثل أن نضع التقويم في صبغة حكم استقرائي قائم على وصف شامل لآثار المنهج التربوي في شخصية التلميذ وقدراته وإنجازاته في كل الميادين المطلوب النمو فيها ؛ مقارنةً بأفضل ما كان يمكن أن يحصل هو عليه وينمو به دون التعرض للمقارنة بالآخرين . إن هذه الطريقة - فوق أنها تتناسب وطبيعة المناهج التربوية - تجعل التلميذ يتجه نحو تحقيق الخير التربوي المناسب لنفسه هو ، وتحشجه على أن يكون مستقلاً متميزاً من غيره في أفكاره وتصرفاته . كما أنها

تبعده عن مواقف الإحباط التي يمكن أن يتعرض لها لو أنه قورن بغيره . هي بعد ذلك تضع أمر التقييم في نصابه الصحيح ؛ فقد يتقدم التلميذ الضعيف إذا قورن بنفسه بأكثر مما يتقدم به التلميذ النابه فيستحق أن يحكم له بأفضلية الإنجاز ولو كان عند المقارنة الغربية أقل إنجازاً .

ولكن مما لا ريب فيه أن الحياة الدراسية تقتضي في بعض نواحيها مقارنة الأشخاص بعضهم ببعض ؛ كما إذا أرادت المدرسة أو الكلية توزيع بعض المنح على طلابها ، أو إذا طلب إليها أن ترشح أحسن خريجيها لوظيفة معينة وهكذا مما يحتم حيثن وضع نظام للأولوية قد يتمثل في ترجمة الكفايات المطلوب تقويمها في درجات رقمية أو رموز . على أنا نقول في النهاية إنه من الخير أن يقتصر هذا العمل على ضرورته الملحة وألا ينسحب إلى ما لا ضرورة فيه من الناحي التربوية .

## الوسيلة الموصلة إلى الحكم

نحن نعرف أن وسائل التقييم التربوي التي تتبعها مدارسنا الحالية في جمهورية مصر العربية لا تعدو الاختبارات التحريرية والشفوية التي تقيس مركز المتعلم التحصيلي ومدى تذكره للمادة الدراسية وحقائقها مما يضئ عليها الأهمية الكبرى في حد ذاتها من ناحية ، ومن ناحية أخرى يغفل بقية الجوانب التي يتضمنها المنهج التربوي بمعناه الحديث . ولكن هذه النظرة الضيقة للتقييم تبعد المناهج التربوية عن أداء وظائفها ، وتحثنا على اتخاذ وسيلة أخرى أقرب إلى تكملة العملية التربوية واستكمال أبعاد المنهج . وأرى أن تتشعب هذه الوسيلة ثلاث شعب :

الأولى : - أن يقوم المتعلم - بمساعدة المدرس طبعاً - باختيار موضوع مناسب أو مشكلة يبحثها ، على أن يعطى فسحة من الوقت وحرية في العمل والاطلاع وجمع المعلومات بالوسائل المختلفة التي تيسر له المدرسة إمكان الحصول عليها ، ثم يأتي بنتائج دراسته ويبحثه ليتناقش فيها مع المدرس بمفرده أو أمام الفصل ثم أمام لجنة خاصة حسب ما تسمح به الظروف ويقتضيه سير الدراسة في المدرسة .

وينبغي أن تناسب الموضوعات والمشاكل وطريقة البحث والمناقشة مراحل النضج المختلفة لتلاميذ في الصفوف المتعاقبة . وعلى المدرس تقع مسئولية تكيف هذا النوع من وسائل التقويم لتلك المراحل . ويمكن تبسيط المسألة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية مثلا في مناقشات حرة مع المدرس تثير اهتمامهم بموضوع ما يقرءون حوله ويناقشون من يرون مناقشته في ذلك داخل المدرسة وخارجها سواء في هذا زملاء الدراسة أو أولياء الأمور أو المدرسون أو غيرهم ؛ على أن يكون طابع المناقشة هو الديمقراطية وحرية الرأي .

ويذه الطريقة يستشف المعلم مدى فهم المتعلم للحقائق وتعمقه لما يتعلمه وقدرته على الإنجازات الابتكارية التي ترشحه للمشاركة المنتجة في المجتمع .

الثلية : أن يقوم المدرس بملاحظة الطالب طوال أيام الدراسة داخل الفصل وخارجه وفي أثناء مناقشاته وتصرفاته العادية وسلوكه الشخصي والعلمي والاجتماعي وفي أثناء اللعب وفي نادي المدرسة وفي المكتبة وفي مواقف التعامل الحر مع زملائه وغير ذلك<sup>(١)</sup> ليقف على النتائج العملية للدراسة والمنهج المدرسي في تنمية ما ينبغي تنميته فيه من التحصيل المعرفي وحب الاطلاع والتجديد واستقصاء الحقائق والرغبة في تحمى المسئولية والتفكير الناقد والتكيف الاجتماعي في كل المجالات المرغوب فيها والاستعداد القيادي ومدى تقبل زملائه له ونموه الخلقى وغير ذلك . ويستخدم المدرس كلما أمكن في قياس بعض هذه النواحي الوسائل الحديثة التي يشير إليها علم التوجيه والإرشاد النفسي وذلك كالمجلات القصصية "Anecdotal Records" التي تبث نواحي شخصية التلميذ وتسرّد الحقائق عن تصرفاته مجردة عن الأهواء الشخصية وذلك عن طريق الملاحظة المقصودة ، وكان التخطيط البياني للعلاقات الاجتماعية "Sociogram" ، وهذه الوسيلة توضح العلاقات المتبادلة بين أفراد الفصل وتبين من هو أحب التلاميذ إلى التلاميذ ، وغير ذلك من الوسائل . ويحسن هنا تلخيص كل مظاهر التغير التي يلاحظها المدرس ليس فقط في النواحي الاجتماعية ومظاهر السلوك الشخصي ولكن تمتد إلى النواحي العلمية والدينية والصحية

(١) لزيادة التفاصيل عن الملاحظة ارجع إل :

والذكائية وغير ذلك مما يعين على معرفة التلميذ معرفة شاملة ودقيقة وذلك في سجل خاص يرجع إليه ويسترشد به عند الحاجة . ويعرف هذا السجل عادة باسم « السجل الشامل أو المجمع أو التراكمي » ، « Cumulative Record » .  
وسنسجل فيما يلي توضيحات مختصرة لكل وسيلة من هذه الوسائل الثلاث .

## السجلات القصصية

السجلات القصصية عبارة عن مذكرات مختصرة تقوم على الملاحظة بلقصدية لسلوك الفرد في المواقف العادية بغرض تسجيل ما يصدر عنه من تصرفات ونشاط في وصف موضوعي مجرد عن الأحكام الذاتية ، وذلك لتفهم في ضوءه نواحي شخصية الفرد فيها بعد . فيقال مثلاً « بكى على عنقنا انهزم فريق اللعب الذي يسمى إليه . . . » والسجلات القصصية عند دقة الاستخدام تكشف عن الدوافع والمشكلات التي يعاني منها المتعلم وعن مفاتيح الشخصية التي تعين المتعلم على التعامل بنجاح مع المتعلم ، ووصف النواحي الناجحة لكل قصور أو انحرافات عن الجادة في الدراسة والتعلم .

ولكي تؤدي السجلات القصصية أهدافها بنجاح ، وتخف ثروتها على المسجل فيؤدي ذلك إلى دقتها ؛ ينبغي أن تراعى النواحي الآتية :

١- قيام الملاحظة في دائرة ضيقة من السمات المطلوب ملاحظتها . ومن الأفضل ألا تزيد على ثلاثة .

٢- اقتصار الملاحظة على عدد قليل من الأشخاص . ويختلف ذلك باختلاف الطاقات على العمل ، وبالظروف المهيأة لإنجازها .

٣- عدم القيام بتفسير مظاهر السلوك وإعداد الحكم عليه إلا بعد ملاحظة مجموعة منها مناسبة لاتخاذ القرار . وبمعنى آخر التزم الحقيقة الموضوعية في وصف الظاهرة .

ويحدث التفسير عادة بصفة دورية على فترات تتباعد طبقاً لظروف الحالة وذلك بعد مراجعة البيانات المسجلة والملاحظات المبنية بدقة ، والتأكد من أنها

كافية لها التفسير وإلا فينبغي القيام بمزيد من الملاحظات .

٤ - قصر الوقت المخصص للملاحظة نسبياً ؛ بحيث لا تستغرق إلا فترات زمنية محدودة تختلف باختلاف طبيعة الظاهرة الملاحظة .

٥ - إثبات الملاحظات توّحدوثها مع تسجيل تاريخ حدوثها معها .

٦ - ذكر مظاهر السلوك في إطار المواقف التي تعين على تفسيرها دون تفسيرها الطبع ، فلا يكفي أن يقال : اعتدت فاطمة على زميلتها بالضرب ، بل لا بد أن تقول : اعتدت عليها بالضرب حين حاولت الثانية صرفها عن حل مسألة حساب كانت تقوم بحلها ، وهكذا .

٧ - مما يفيد كثيراً تسجيل المرغوب فيه وغير المرغوب فيه من مظاهر السلوك بصورة متوازنة وكذلك ما يحدث في محيط المدرسة ومحيط البيت إن أمكن .

٨ - الالتزام في التسجيل بالأوصاف المحددة والبعد عن العموم فيها ؛ فلا يقال مثلا : ظمّ المشاكسات أو قدير على التحدث . . .

٩ - ألا تكون الملاحظة مما ينبئ عن شيء يتصل بمن يقوم بالملاحظة بل تنصب على الشخص المقصود بالملاحظة . فلا يقال مثلا : شخص ذو خلق رفيع ، بل يالته يكون أوضح من هذا في سلوكه لأتبين أعماقه ، أو هكذا<sup>(١)</sup> .

### التخطيط البياني للعلاقات الاجتماعية

التخطيط البياني للعلاقات الاجتماعية وسيلة من وسائل قياس العلاقات الاجتماعية بين مجموعة من الأفراد في وقت معين ، وهذا النوع من القياس هام جداً للمعلم ؛ حيث يقفه على مركز المتعلم بين زملائه ، وهل هو متبوذ منهم أو على علاقة طيبة بهم . وفي ضوء ما يستبين من نتائج يقدم المعلم عوته اللازم لتلاميذه في المواقف التعليمية ؛ فمن الممكن أن يكون سوء العلاقة والشعور بالعزلة سبباً في التصغير الدرامي وعدم التفتح المعرفي والاستجابة ذات الفاعلية لألوان النشاط

(١) ج . واين وايتسون ، وآخرون ، ترجمة محمد محمد عاشور وآخرون ، التصويم في التربية ،

المدرسي، وهنا يكون على المدرس واجب البحث عن الأسباب الداعية إلى سوء العلاقة والانزالية ليزيلها، ويفتح الطريق أمام المتعلم كي يبني لنفسه شخصية متكاملة.

وهذا النوع من قياس العلاقات الاجتماعية ربما يؤدي إلى بعض الاحتير كأن يثير الحزازات بين المتعلمين ويعمل على اتساع فجوات الكراهية بين بعضهم.

ولذلك ينبغي أن يستخدم بحذر وبطريقة سليمة. وما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد.

١- أن تكون الأسئلة المتضمنة منصبة على مواقف عادية مناسبة للغرض المقصود بالسؤال كأن يقال مثلا: تخير ثلاثة من زملائك تحب أن تتعاون معهم في إنجاز التقرير المطلوب لرحلة كذا، أو تحب أن تلعب معهم أو هكذا. . .

٢- أن تبقى اختيارات الفرد المبنية على الأسئلة المتضمنة سرية لدى المعلم يتصرف هو بمقتضاهم ولا ييوح بها لأحد. وعليه أن ينبه المتعلمين إلى هذا السلوك حتى يطمئنون.

٣- ألا يستخدم هذا الأسلوب إلا بعد أن يتعرف المتعلمون ببعض بدرجة جيدة.

وهناك أساليب متعددة لقياس العلاقات الاجتماعية منها:

(أ) ما يسمى بأسلوب التعيين، وهو يقوم على سؤال يطلب من الفرد تعيين الشخص أو الأشخاص الذين يمكنه أن يتعاون معهم أو الذين يستمتع بمصاحبتهم كل المتعة وذلك على ورقة صغيرة أو بأى طريقة أخرى مناسبة.

(ب) ما يسمى بأسلوب «من هو هذا الشخص» ويقوم على ذكر صفة معينة مثل:

متسامح، يعفو عن يسيء إليه، ولا يحمل في نفسه ضغينة لأحد.

ثم يطلب في التعليقات كتابة اسم الشخص أو الأشخاص الذين يتصفون بهذه الصفة؛ وإلا يكتب تحتها «لا أحد».

(ج) ما يسمى بقياس التصدير المتدرج وهو يقوم على تحديد سابق للصفات المطلوب إلحاق الأفراد بها. مثل:

أستمع بمصاحبه استمتاعاً كبيراً .

أستمع بمصاحبه .

لا أستمع بمصاحبه ولكن لا بأس بالعمل معه .

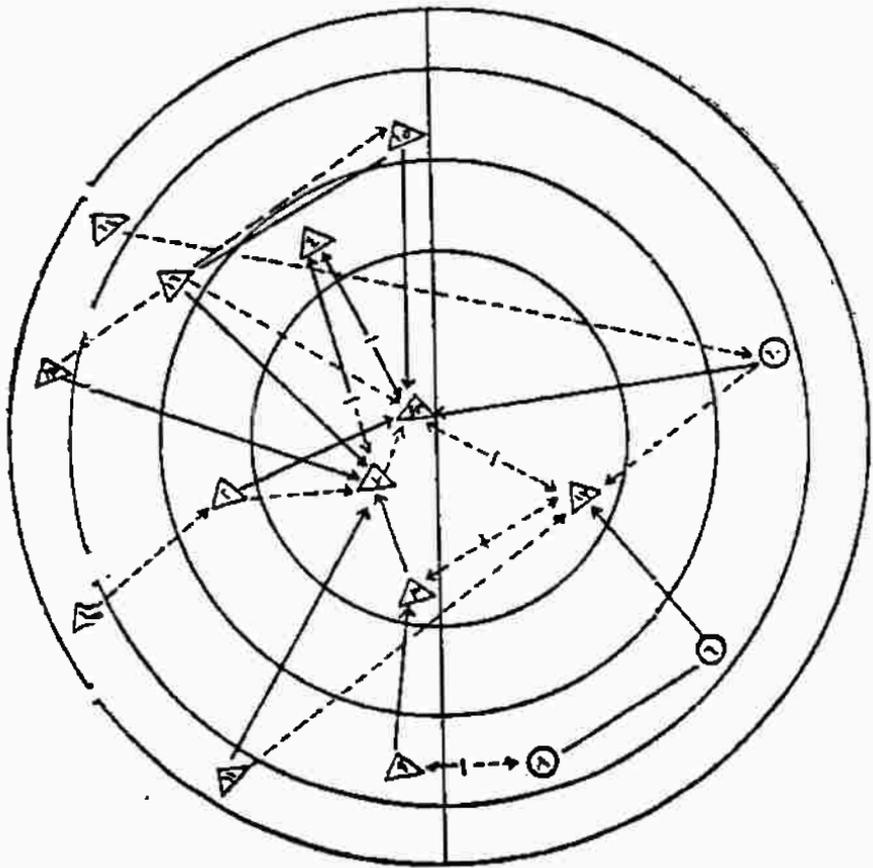
لا أحب العمل معه .

أتجنب الاتصال به بأى شكل من الأشكال<sup>(١)</sup> .

وعند تفريغ البيانات يمكن أن تتخذ النتيجة إحدى صورتين : إما الصورة

المثثلة في شكل ٣ وإما الصورة المثثلة في شكل ٤ التاليين :

(١) ع. ولين وايتسون ، مرجع سابق ، ص ٢٨٢ - ٣٠٥ .



شكل رقم ( ٣ ) (١)

- الخط المستمر يمثل الاختيار الأول .
- الخط المتقطع يمثل الاختيار الثاني .
- الأسماء تشير إلى الشخص المختار فرداً أو بالتبادل .
- من هم في الدائرة المباشرة للمركز هم الذين كانوا أكثر الأفراد اختياراً من زملائهم ويسمون النجوم ، ومن هم في الدائرة لتالية هم التالون في نسبة الاختيار وهكذا إلى من هم في الدائرة الأخيرة حيث لا يختارون إطلاقاً أو يختارهم عدد قليل جداً ويسمون المنزليون .

| ١٧ | ١٦ | ١٥ | ١٤ | ١٣ | ١٢ | ١١ | ١٠ | ٩ | ٨ | ٧ | ٦ | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |    |
|----|----|----|----|----|----|----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
|    |    |    |    |    |    |    |    |   |   |   |   |   |   |   | X |   | ١  |
|    |    |    |    |    | X  |    |    |   |   | X |   |   |   |   |   |   | ٢  |
| X  |    |    |    |    |    |    |    |   |   | X |   |   |   |   |   |   | ٣  |
|    |    |    |    |    | X  |    |    |   |   | X |   |   |   |   |   |   | ٤  |
|    |    |    |    |    |    |    |    |   |   |   |   |   |   |   |   |   | ٥  |
| X  |    |    |    |    |    |    |    |   |   |   |   |   |   | X |   |   | ٦  |
|    |    |    |    |    | X  |    |    |   |   |   |   |   | X |   |   |   | ٧  |
|    |    |    |    |    |    |    |    | X |   |   | X |   |   |   |   |   | ٨  |
|    |    |    |    |    |    |    |    |   | X |   |   |   |   | X |   |   | ٩  |
| X  |    |    |    |    | X  |    |    |   |   |   |   |   |   |   |   |   | ١٠ |
| X  |    |    |    |    |    |    |    |   |   | X |   |   |   |   |   |   | ١١ |
| X  |    |    |    |    |    |    |    |   |   |   |   |   | X |   |   |   | ١٢ |
|    |    | X  |    |    |    |    |    |   |   | X |   |   |   |   |   |   | ١٣ |
|    |    |    |    |    |    |    | X  |   |   |   |   |   |   |   |   |   | ١٤ |
|    | X  |    |    |    | X  |    |    |   |   |   |   |   |   |   |   |   | ١٥ |
|    |    |    |    |    | X  |    |    |   |   | X |   |   |   |   |   |   | ١٦ |
|    |    |    |    |    | X  |    |    |   |   |   |   |   |   | X |   |   | ١٧ |
| ٥  | ١  | ١  | ١  | ١  | ٧  | ١  | ١  | ١ | ٦ | ١ | ١ | ٢ | ٣ | ١ | ١ |   |    |

شكل رقم (٤)

- الأعداد في السطر العلوي والسود الأيمن ترمز إلى الأفراد . وقد يستبدل بها أسماء الأفراد أنفسهم .
- علامة (X) تدل على اختيارات الشخص صاحب الرقم في السود الأيمن . ومن ليست أمامه هذه العمة فليست له اختيارات . .
- الأعداد المسجلة في السطر السفلي تدل على عدد مرات الاختيار التي أصابت كل فرد مرموز له بالمد المقابل في السطر العلوي .

## السجلات الشاملة أو المجمع

السجل المجمع عبارة عن بطاقة أو كراسة تشتمل على بيانات شاملة عن المتعلم في كل ناحية من النواحي وفي المراحل التعليمية السابقة للمرحلة التي هو فيها . ومن ثم ففيها بيانات عن تطوره الصحي نفسياً وجسدياً ، ونموه المعرفي والتحصيلي ، وسلوكه العادي في مختلف المجالات ، كما تتضمن بيانات إحصائية عن الأسرة ومركزه فيها . . . . وعلى الجملة فإنها تلخص حياة المتعلم إلى وقت الحاضر في بيانات دقيقة .

وتستخدم السجلات الشاملة لتحقيق الأهداف التالية :

- ١ - التعرف على المتعلم بصورة كاملة في لمحات خاطفة .
- ٢ - الترجية الناجح للمتعلم في جميع الأوقات علمياً ومهنيًا .
- ٣ - الاستفادة في كتابة التقارير وإمداد الآباء ومدرسي المراحل التالية من التعليم بالبيانات اللازمة عن كل ما يتعلق بالمتعلم ضعفاً وقوة في الماضي والحاضر مما يعين على التخطيط الدرامي المناسب له ، ووضع المناهج التي يستطيع تحمل مسئولياتها والقيام بأعبائها .

ومن الهام جداً أن ننبه هنا إلى أن السجلات الشاملة التي تستخدم كمخزن للمعلومات والبيانات المتعلقة بالمتعلمين قد لا تفتح أبداً ، وتنتقل معه من مرحلة تعليمية إلى أخرى انتقالاً روتينياً لا هدف من ورائه ، تدعو إلى تكامل المعلمين عن إنجازها ، وشعورهم بالضيق بكثرة تفاصيلها . ولكن إذا استعملت لتحقيق أهدافها السابقة بطريقة سليمة وجدية ، فإنها تصبح متعة للمعلم الذي يقوم بإنجازها ، حيث يشعر أنه يؤدي عملاً يساعد على نجاح تلاميذه في حاضرهم ومستقبلهم .

الثالثة : أن يقرم المدرس بإجراء الامتحانات العادية وأنواع الاختبارات الذاتية والموضوعية التي تقيس أولاً : درجة تحصيل الطالب للمعلومات وكسابه للمهارات المختلفة في جميع ميادين الدراسة التي يشتمل عليها المنهج ، وثانياً : قدرته

على تطبيق ما حصله نظرياً في المواقف الجديدة ، على أن تغطي هذه الاختبارات أيام امتداده كلها بصورة يراها المدرس مناسبة ، ويكون لنتائجها وزن متساو مع اختبار آخر العام . وينبغي على المدرس أن يزيل من أذهان التلاميذ ما يلازم هذا النوع من الاختبارات عادة من الجو الرهيب وتوقع التهديد ونحو ذلك . وخير ما يحقق هذا هو إقامة العلاقات الطيبة وإشاعة روح التعاون بينه وبين التلاميذ . كما ينبغي عدم الاقتصار على لون واحد من ألوان هذه الامتحانات ، بل يتضمن الموقف التوعمي الواحد عدداً منها ليكون التكوين أميل إلى الدقة والكمال .

هنا يلي توضيح لهذه الاختبارات .

### الاختبارات التوعمية

الاختبارات التوعمية للمتعلم قد تكون مقننة ؛ تدل بنتائجها دلالة دقيقة نسبية على ما أحدثته المناهج فيه من آثار تربوية . وهذا النوع من الاختبارات - على أهميته وأفضلية اختياره - نادر الاستخدام في مواقف التكوين العادية التي تنكرو كثيراً ، وتصاحب دراسة المناهج في كل جزئية من جزئياتها . ولكنها تكون ضرورية عند إعادة استخدامها في إجراء تجربة معينة يقصد بها المقارنة مثلاً بين عنصرين من العناصر الداخلة في مفهوم المناهج التربوية ، وذلك كقراءة فاعلية استخدام الوسائل المعينة في التدريس مثلاً بالمقارنة بإغفال استخدامها .

يجد يقوم المعلم بوضع الاختبار دون مراعاة دقيقة لشروط التقنين . ومن ثم تكون دلالاته على مدى تحقق الأهداف التربوية في المتعلم أقل دقة من الاختبار المقنن . وهذا الصنف من الاختبارات هو الذي يجري استخدامه عادة في المدارس عند تكوين المتعلمين في أثناء دراسة المناهج . على أن المعلم النابه هو الذي يحرص بخبرته وإحساسه التربوي على الاقتراب من مجال التقنين في وضعه لاختباراته التقنينة وإن لم يتم فعلاً بإجراءات التقنين . ومن ناحية أخرى فإن الاختبارات التي يضعها المعلم دون مراعاة دقيقة لشروط التقنين تتميز بالميزات التالية :

الأصول التربوية

- ١ - سهولة التكيف نسبياً لجوانب المادة العلمية التي يراد الاختبار فيها .
- ٢ - إمكان تأكيد ما يراد تأكيده مما يتطابق مع الأهداف المرغوب فيها .
- ٣ - قلة التكاليف إذا قورنت بالاختبارات المقتنة .

وقبل أن نوضح بعض أنواع الاختبارات التقييمية التي تستخدم عادة في التدريس ، وما ينبغي أن يراعى فيها عند الاستخدام العادي المتكرر ؛ نحب أن نبين بكلمة مختصرة كيف يقطن الاختبار ؛ حتى يستبين أمر التقييم بما يوجه القائم به - سواء أكان مدرساً أو باحثاً - الوجهة السليمة فيما يريد أن يحققه من أهداف .

### تقنين الاختبار

لسنا نريد أن نخوض في هذا الموضوع بما يحملنا على مراعاة الشمول واسعة والإحاطة بكل التفاصيل ، فيكتفينا أن نقف القارئ على المعلومات الضرورية في هذا الصدد مما يغنيه عن المراجع المطولة التي قد لا تفيد كثيراً في المجال التربوي الذي نحن بصدد التحدث عنه .

وأهم ما يراعى في تقنين الاختبار :

( ١ ) الصدق : وهو صفة في الاختبار تدل على أنه يقيس المستويات أو أنماط السلوك أو القدرات المطلوب قياسها به فعلاً . ومن ثم فالصدق في الاختبار يتعلق بالهدف منه ، فإذا كان الهدف هو معرفة تركيب الجمل مثلاً أو القدرة على وصف الكلمات ربما إملائياً سليماً ؛ انصبت دلالة الصدق على قياس هذه المعرفة أو تلك القدرة وهكذا .

وللوصول إلى إثبات الصدق في الاختبار تتبع إحدى طرق أربعة ، وكلها نسبية في دلالتها على الصحة .

• الطريقة الأولى: هي معرفة مدى الارتباط بين نتيجة الاختبار وبين نتيجة اختبار معياري سبق تقنيه وعرف أنه يقيس ما يراد قياسه بهذا الاختبار . فإذا

كان لدينا اختبار للذكاء جديد مثلاً ، وأردنا أن نتأكد من صفة الصدق فيه أمكن أن نطبقه على مجموعة من الأشخاص ، ثم نطبق على نفس المجموعة اختبار «ستانفورد» للذكاء ، فإن تشابهت النتائج أو اتحدت دل ذلك على صدق الاختبار الحديث وإذا تعارضت تعارضاً بينا سرى الشك إلى هذا الاختبار .

• الطريقة الثانية : هي الرجوع إلى الكتب الدراسية والمراجع العلمية التي تتصل بموضوع الاختبار لتبين على هدى ما تتضمنه من معارف ومعلومات أن الاختبار لا تخرج أسئلته عن تلك المعارف والمعلومات التي تسوقه .

• الطريقة الثالثة . هي الرجوع إلى المقررات الدراسية والموضوعات التي تضمنتها أو تطرقت إليها . فهذا يمكن التأكد من أن أسئلة الاختبار تنصب على ما تضمنته المقررات الدراسية أو تطرقت إليه .

• الطريقة الرابعة : هي استشارة خبراء الميدان الذي ينصب عليه موضوع الاختبار ؛ فإن شهدوا بأن أسئلة الاختبار تقيس ما يراد قياسه به دل ذلك على صدقها وإلا انتفت عنه صفة الصدق .

ب- الثبات : وهو صفة في الاختبار تدل على أنه ثابت النتائج في قياسه للمتغيرات أو أنماط السلوك أو القدرات المطلوب قياسها كلما أعيد تطبيقه ؛ بمعنى أن أخطاء المصادفة في تلك النتائج لا تكون كبيرة .

هناك عدة طرق يمكن بها أو بإحداها الوصول إلى صفة الثبات في الاختبار . وذلك ما يسمى بقياس معامل الثبات . ونذكر من هذه الطرق ما يلي :

• الطريقة الأولى : هي تطبيق الاختبار مرتين على مجموعة معينة من الأشخاص ، ثم إيجاد معامل الثبات <sup>(١)</sup> بين نتائج التقدير .

• الطريقة الثانية : تقوم على تقسيم الاختبار قسمين متعادلين بقدر الإمكان ؛ مع تقدير كل قسم على حدة بعد التطبيق . ثم حساب معامل الثبات بين التقيدين .

(١) معامل الثبات هو معامل الارتباط ، ولكن يطلق عليه هنا « معامل الثبات » للدلالة على ثبات الاختبار .

• الطريقة الثالثة : هي حساب درجات الأسئلة الفردية في الاختبار بعد التطبيق على حدة ، وحساب درجات الأسئلة الزوجية فيه على حدة ، ثم إيجاد معامل الثبات بين درجات القسم الأول ودرجات القسم الثاني .

• الطريقة الرابعة : هي القيام بتطبيق الاختبار على مجموعة من الأشخاص ثم تطبيق اختبار آخر يكافئه ويتعادل معه على نفس المجموعة ، ثم حساب معامل الثبات بين نتيجة كل من الاختبارين .

وتتحقق صفة الثبات في الاختبار بأى من هذه الطرق الأربعة إذا كان معامل الثبات ٨٠٪ فأكثر ، وإلا لم تثبت له هذه الصفة <sup>(١)</sup> .

(ح) الموضوعية : وهي صفة في الاختبار تدل على الاتحاد أو الشاه في تقدير المادة المعروضة به مع تعدد المقدرين المتساويين في مستوى الكفاءة ، أو عندما يكرر التقدير مقدراً واحد في زمنين مختلفين . وهذه الصفة تقتضى ألا يكون الاختبار من نوع اختبار المقائ ؛ إذ من المستحيل أن تتحقق في تقديره الموضوعية كما ستحدث فيما بعد . بل يحسن أن يكون من نوع اختبار الصواب ولخطأ أو الاختيار المتعدد أو غير ذلك مما يسهل فيه تحقيق الموضوعية في التقدير على ما سنوضحه بعد .

(د) وما يساعد على تحقيق الموضوعية في الاختبار أمور تتعلق بالتطبيق والتقدير مثل :

• ألا تختلف التوجيهات التي تعطى للأشخاص في كل مرة يجرى فيها الاختبار .

• أن يظل الوقت ثابتاً لا يتغير كلما أجرى الاختبار . وذلك في الاختبارات المحددة بوقت .

• أن يكون من يجرى الاختبار مدرباً تدريباً خاصاً على إجراء الاختبارات بحيث بعد له من الترتيبات ما يحكم دقة التطبيق ، ويحرص دائماً على ما يبعد نتائجه عن الشك في دلالتها .

« الاتفاق متفقا على الدرجة التي توضع لكل بند من بنود الاختبار . وتنظيم وضعها ووضع الدرجة النهائية على ورقة الاختبار .

«مراجعة التقديرات . ويحسن في هذا الصدد اختيار عدد مناسب من الأوراق اختياراً عشوائياً للمراجعة للتأكد من عدم وجود أخطاء في التقدير ؛ فإن وجد خطأ أو أكثر فيها روجع من أوراق أعيدت الكرة في عدد آخر مناسب ورجعت تقديرات السؤال الذي حدث فيه الخطأ . فإن تكرر الخطأ رجعت الأوراق جميعها بالنسبة لهذا السؤال .

• وجود معدّل يمكن الرجوع إليه عند المقارنة . والمعدّل عبارة عن قيمة نمطية للدرجات المتحصلة بتطبيق الاختبار على عينة كبيرة العدد محتلفة القطاعات السكّية ، وتمثل في متوسط التقدير أو نسبة مئوية . أو انحراف معياري أو غير ذلك مما هو معروف إحصائياً . ويتحدد المعدّل بإطار خاص كالعمر أو الصف الدراسي . . . .

هذا المعدّل قيمته الكبرى عندما يراد التصرف على مستوى الفرد أو الجماعة المحلية بعد إجراء الاختبار عليهم ؛ إذ من الممكن عند تطبيق الاختبار على مجموعة خاصة أن تقارن درجات كل فرد فيها بدرجات الآخرين ولكن ليس هناك من دليل بين مستوى هذه الجماعة ارتفاعاً وانخفاضاً بالنسبة لما يمثّلها من الجماعات الأخرى في الدولة إلا بوجود المعدّل .

## أنواع الاختبارات التقييمية

لاختبارات التقييمية إما تحريرية تحتاج في إجرائها إلى القلم والقرطاس ، وإما شفوية لا تحتاج إلا لمجرد الحديث . وهي وإن تميز بعضها من البعض الآخر ببعض الميزات إلا أنها جميعاً تحتاج إلى حرص الواضع في اختيار أهم أجزاء المنهج ليجعلها محط أسئلته ؛ حيث إن كلا من المتعلم والمتحن لا يملك من الوقت والجهد ما يتسع للاختبار في كل صغيرة وكبيرة يشتمل عليها المنهج . ومن ناحية أخرى ينبغي أن تكون أسئلة النوع المستخدم في التقييم أياً كان كافية

في جعلتها لتقوم ما يراد تقويمه من عناصر المنهج التربوي ؛ لأن العدد القليل من الأسئلة تعوزه الدقة في القياس التربوي ، فقد يتصادف أن يكون هذا العدد متصلاً بما لم يستذكره المتعلم أو لم يتذكره من معلومات فتسوء نتيجته مع أنه على إمام تام بغالبية ما يتضمنه المنهج ، وقد يحدث العكس فتصادف هذه الأسئلة القليلة ما ركز التلميذ على استذكاره من معلومات فيثبت الاختبار ارتفاع مستواه مع أنه لم يلم إماماً كافياً إلا بما تصادف أن اتصلت به الأسئلة . فالاختبار الدقيق ينبغي أن يعطى الفرصة للمتعلم كي يظهر مدى إلمامه بالمبادئ المختلفة التي يفترض إلمامه بها . ومعنى آخر يجب أن يشتمل على نماذج من الأسئلة تعين إجاباتها على قياس مدى تحقق كل الأهداف المقصودة .

وقد يفضل بعض المعلمين المتقدمين في مراحل التعليم اقتصار الامتحانات على سؤالين أو ثلاثة إذا اقتصر امتحانهم على نوع « اختيار المقال » الذي ستحدث عنه ، وأحسوا في أنفسهم القدرة على بسط الكتابة وتفصيل الكلام ؛ غير أن مجرد الظن في وجود عامل الصدفة الذي سبقت الإشارة إليه يحملنا على القول بعامه أنه كلما كان نموذج الاختبار شاملاً متعدد الجوانب كانت قاعدية لقياس مؤكدة .

هذا ولا بد أن تكون الأسئلة في جميع الأنواع التي ستحدث عنها وتصحح الدلالة على ما يريده السائل ، وأن تكون جيدة الطباعة ، واضحة الحروف لتسهيل قراءتها ولا تضيع وقت الطالب . كما ينبغي تنظيم وضعها ووضع الإجابات ودرجات التقدير بما يبعد عن الخطأ والوقوع في اللبس .

سنذكر فيما يلي أهم أنواع الاختبارات التقويمية .

### اختبار المقال

اختبار المقال هو النوع الغالب على امتحانات مدارسنا في جمهورية مصر العربية . وفيه يقوم التلميذ بكتابة موضوع في الإجابة عن كل سؤال إن كان الاختبار تحريراً أو بالحديث المستمر إن كان شفويًا وقد يطول الموضوع المتروك

أو الحديث وقد يقصر تبعاً لما يتطلبه السؤال ، ويتضمن بيان وجهات النظر بالتفصيل بما يدل على الإحاطة بما يتعلق بالنقاط التي يسأل عنها . والواقع أن أحسن وسيلة يختبر بها تعبير المعلم عن نفسه وتوضيحه لوجهة نظره هي وسيلة اختبار لحقال ؛ لأنه يسمح له أن ينطلق بكل حرية وبأفضل ما تمكنه قدراته ليكشف عن حصيلة المعرفة في شتى المجالات . وعلى الرغم مما تشتمل عليه اختبارات المقال من عيوب كعدم تغطية المادة الدراسية بالأسئلة ، وزيادة احتمال وجود عصر التخمين لمواضع الأسئلة نظراً لقلتها ؛ والبعد عن الموضوعية في تصحيح إجاباتها.. ؛ إلا أنها تعد ذات قيمة كبيرة في قياس القدرات الآتية في التلاميذ :

- ١- القدرة على اختيار المعلومات والمعارف التي تتصل بموضوع ما وتوضحه .
- ٢- القدرة على تنظيم المعلومات المختارة والأفكار المراد إظهارها في نسق متسلسل ووحدة متسقة .
- ٣- القدرة على التركيز في موضوع ما وعدم الخروج عنه وإحكام دائرة التفكير فيه .
- ٤- القدرة على استخدام جيد الأساليب اللغوية من حيث الكلمات المنتقاة والقواعد التي يخضع لها تركيب الجمل وصحة الترميم ورسم الكلمات ووضوح التعبير عن الأفكار .
- ٥- القدرة على الابتكار في عرض المعلومات وبعد النظر والعمق في فهم حقائق مادة العلمية .

ولكى تقيس اختبارات المقال هذه القدرات السابقة ينبغي أن يلاحظ في وضعها ما يأتي :

- ( أ ) أن تقتضى إجاباتها إبراز هذه القدرات التي ذكرناها .
- ( ب ) ألا يحتمل السائل كلماتها فوق ما تحتمل ، فالسؤال الذي يطلب المناقشة مثلاً ينبغي ألا يهدف إلى تبنى وجهة نظر السائل ؛ لأن التلاميذ لا يحملون عقولاً -بعضى الأسئلة .

( ح ) أن تكون ألفاظها فخارة بحيث تؤدي معانيها بالدقة ، وبخاصة كلمات السائل مثل : ماذا ، متى ، أين ، اذكر ، قارن ، لخص ، حل ... ، فإن عدم الدقة في اختيارها يؤدي إلى الاضطراب في الإجابة ، وعدم توقعها مع ما يريده السائل .

( د ) أن تشمل على عناصر ونقاط يمكن تحديدها عند تقويم الإجابة .

### تصحيح اختبار المقال

رعاية للدقة والعدالة في الحكم بهذه الوسيلة ينبغي أن يكون تصحيحها موضوعياً بقدر الإمكان ؛ ذلك لأن الحكم المبني على هذه الوسيلة يتأثر بالعوامل الشخصية للمصحح . وتتفاوت درجاته بتفاوت المصححين ، بل قد لا يتفق المصحح الواحد مع نفسه إذا عاود التصحيح في وقت آخر ، أو تحت ظروف متباينة . ولقد صححت ورقة إجابة من هذا النوع في بعض المواد الدراسية واختارها مصححها لتكون الورقة المثالية في الإجابة ثم وقعت هذه الورقة نفسها في يد مصحح آخر لا يدري من أمر تصحيحها الأول شيئاً فقومها بإخلاص ودقة ووضع لـ درجة تقل عن درجة النجاح . ومن البحوث التي أجريت في هذا الموضوع أن صححت ورقة إجابة في اللغة الإنجليزية بوساطة ١٤٢ مدرساً لهذه اللغة فكانت مرجحاتها تراوح بين ٥٠ و ٩٨ من ١٠٠ ، وصححت ورقة أخرى في مادة الهندسة بوساطة ١١٤ مدرساً لهذه المادة فتراوحت درجاتها بين ٢٨ و ٩٢ من ١٠٠ (١) .

وهذا الاختلاف يرجع إلى عوامل عادية يمكن تلخيصها فيما يلي :

١ - اختلاف المستويات العلمية التي يتبناها ويعتبر بها مختلف المدرسين والمدارس والمؤسسات التربوية .

٢ - عدم اتفاق المصححين على قيم الحقائق المطلوبة في الاختبار ؛ فبدرى أحدهم أن حقيقة ما ينبغي أن تحتل مركز الصدارة في الإجابة بحيث إذا لم شتمل عليها فقدت في نظره كل القيمة أو جزءاً كبيراً منها ؛ على حين أن مصححاً آخر لا يرى لهذه الحقيقة تلك الأهمية ولا يعطيها كل هذه القيمة .

٢- وقوع المصحح الواحد أو المصححين المتعددين تحت ظروف نفسية واجتماعية متضاربة أو متفاوتة ؛ فرضا المصحح واطمئنانه النفسى أو ضيقه بالحياة وضغنت بعض الظروف الاجتماعية عليه له دخل كبير فى تقديره للأشياء ومنها أوراق الإجابة ، فى الحالة الأولى تراه هادئاً متفهماً لما يقرأ محاولاً أن يتلمس العذر للأخطاء للسيرة فيتجاوز عنها ويستمر بذهنه وعقله وتفكيره فى الورقة التى يصححها ، وأما فى الحالة الثانية فإنه يكون قلقاً متربساً بأدنى الأخطاء حيث تظهر أمامه كبيرة ؛ وقد لا تحظى ورقة الإجابة بانتباهه الدائم مما ينيه بعض الحقائق التى قرأها. وفوق ذلك فإنه يقرأ الورقة قراءة سطحية يتخطى بها الكلمات غير الواضحة فى الرسم مما يبرر الفكرة التى يأخذها عن الموضوع المكتوب . وإذا كان ذلك يحدث لمصحح واحد تحت الظروف المختلفة فلا شك أنه يحدث بصورة أوضح للمصححين المتعددين بما يحكمهم من فروق فردية عديدة وظروف اجتماعية ونفسية غاية فى الاختلاف .

لكنى تفتادى فى تصحيح اختبارالمقال بقدرالإمكان تأثير هذه العوامل ببنفى :

ولا : أن يقوم بتصحيح جميع أوراق الإجابة المدرس الذى قام فعلا بالتدريس لأصحاب هذه الإجابات ؛ لأن روح هذا المدرس قد تسربت إلى طلبته فى أثناء تدريسه لهم فعرفوا من احتكاكهم به ما يهتم به وما يقدره من خبرات ومعلومات وما يحاول تأكيده فيهم من اتجاهات وقيم ، كما عرفوا مدى تقدير للحقائق والخبرات المختلفة ، ومن ثم يحاولون الإجابة التى ترضيه . ومهما قيل من حرية الطالب فى عرض وجهة نظره هو غير متقيد برأى الأستاذ فإن لهذا حدوداً ، والنفس البشرية تأبى أن تنعطف كاملا على الأقل فى أى مجال سواء أكان علمياً أو غير علمى إلا إلى من يدور فى فلكها من قريب أو من بعيد . وإذا اقترح تفتادياً لهذا أن يقوم بتصحيح مدرس آخر غير من قام فعلا بالتدريس فإن لهذا الإجراء خطورة فقدان مرجع القياس "Frame of Reference" الذى يضمن الطالب عند الإجابة . على أنه ليست كل الأسئلة مما يطلب فيه الرأى الحر للطالب بل هناك كثير من الأسئلة التى تقتضى إجاباتها توضيح وجهة نظر الآخرين .

ثانياً : إذا اختلف المصحح ومن قام فعلاً بالتدريس أو إذا تعدد المصححون كما يحدث في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية وبعض المؤسسات التربوية الأخرى فينبغي أن يكون المدرس الفعلي هو المرجع في معرفة المستويات العلمية الجديرة بالاعتبار ، وفي الوقوف على القيم المعرفية التي أكدها لتلاميذه ، والأهداف التربوية التي قصد إليها في تدريسه لهم متطابقاً مع الأهداف التربوية العام والتي وضع الاختبار أساساً لقياس تحقيقهم لها<sup>(١)</sup> .

ثالثاً : يحاول المصحح أن يكون في حالة نفسية وظروف اجتماعية لا تختلف بقدر الإمكان عند تصحيحه لجميع أوراق الإجابة<sup>(٢)</sup> . فإذا أمكن تصحيح الأوراق جميعها في جلسة واحدة بلا ملل كان ذلك أقرب إلى تحقيق هذا الغرض ؛ إذ قلما تتبدل الظروف والأحوال في جلسة واحدة قصيرة . وإذا اقتضى الأمر تعدد الجلسات فعلى المصحح أن يحاول قدر استطاعته خلق جو نفسي واجتماعي لنفسه لا يبعد كثيراً عما كان عليه في الجلسات السابقة .

رابعاً : عدم اقتصار الامتحان على نوع « اختبار المقال » وما يشبهه ، بل ينبغي أن يشمل - فوق ذلك - على نوعين أو أكثر من الاختبارات الموضوعية التي سيأتي الحديث عنها ، بحيث تكون حصيللة التقدير في جميعها إحدى المكونات الثلاثة للتصويم . وبهذه الطريقة يمكن التقليل من تأثير ذاتية المصحح إلى أقل حد ممكن .

### اختبار الإجابات القصيرة "The Short — Answer Test"<sup>٣</sup>

هذا الاختبار يعتمد على عدد كبير من الأسئلة التي يحتاج كل منها إلى إجابة قصيرة مختصرة لا تزيد على سطر أو سطرين . وهو أكثر دقة من اختبار

(١) يمكن اعتبار كتب المناهج المؤلفة في مدارسنا حالياً مرجح التصويم ؛ حيث للدرس مكلف متابعتها وعدم الميعة عنها .

(٢) كما كانت هذه الظروف والأحوال سارة ومرضية كان ذلك أسمى للجنوح إلى مصلحة الطالب .

(٣) هذا الاختبار يشبه إلى حد ما اختبار المقال . ومن ثم فهو لا يختلف عن طريقة التصحيح

مع ملاحظة مسألة الثانية فيه ، وهو كاختبار المقال قد يكون تحريراً وقد يكون شفهاً .

المقال في قياس أنواع متعددة من المقدرات العقلية والكفايات المرغوب فيها ؛ لأنه يشمل على نماذج عديدة من الأسئلة تغطي رقعة كبيرة من المنهج الدراسي ، كما أن نسبة الموضوعية في تصحيحه تزيد عليها في اختبار المقال وإن لم تحقق بصورة كاملة . وهو من ناحية أخرى يحتاج في تحضيره إلى وقت أطول وحرص أكبر . ويشترط فيه ما يلي :

- ١ - أن تتطلب أسئلته إجابات محددة ومحدودة .
- ٢ - أن تكون توجيهاته من قبيل « ما قل ودل » .
- ٣ - أن تشمل ورقة الأسئلة على مكان مناسب للإجابات .
- ٤ - أن تشمل الورقة على مكان مناسب لكتابة اسم التلميذ والتاريخ والمعلومات الضرورية الأخرى .

### اختبار الصواب والخطأ "The True — False Test"

هذا الاختبار يتكون من مجموعة من العبارات بعضها صحيح وبعضها الآخر خطأ ، ويطلب إلى التلميذ أن يرمز برمز الصحة مثل (+ أو √ أو ص) أمام العبارات الصحيحة ، وأن يرمز برمز الخطأ مثل (- أو × أو خ) أمام العبارات الخاطئة . ويلاحظ عند وضع هذا الاختبار ما يلي ؛ فوق اشتمال الورقة على مكان مناسب لكتابة اسم التلميذ والتاريخ والمعلومات الضرورية :

- ١ - أن تكون عباراته مختصرة .
- ٢ - أن يشمل على نموذج للإجابة الصحيحة ، وعلى توجيهات واضحة ومختصرة .
- ٣ - أن تكتب كل عبارة في سطر مستقل أو سطور مستقلة . وتستعمل بنفسها معنوياً عن الأخرى .
- ٤ - أن يكون حوالى نصف العبارات خطأ والنصف الآخر صواباً .
- ٥ - ألا ترد عبارات الصواب والخطأ في ورقة الأسئلة بنظام معين كأن تكون : عبارة صواب تتبعها عبارة خطأ وهكذا ، بل تختلط العبارات بعضها ببعض دون نظام أو ترتيب .

وهذا النوع من الاختبارات يكون تحريريًا كما يكون شفويًا . وفي الحالة الأخيرة يقرأ المدرس العبارة مرتين ببطء ووضوح كامل أمام التلميذ الذي يقوم بكتابة رقمها على ورقة أمامه ، ثم يرمز برمز الصحة أو الخطأ بجانب الرقم .

مثال

أمامك عبارات بعضها صواب وبعضها خطأ . اقرأ كل عبارة بدقة ثم ضع علامة (+) على يمين كل عبارة صحيحة ، وعلامة (-) على يمين كل عبارة خاطئة فوق الخط المرسوم .

- إذا تقاطع مستقيمان فإن كل زاويتين متقابلتين متساويتان .

- تناسب طريقة المشروع تربويًا وروح الفلسفة البراجماتية .

- . . . . .

### تصحيح اختبار الصواب والخطأ

يتم التصحيح في هذا الاختبار على أساس طرح درجة الخطأ من درجة الصواب اللتين حصل عليهما التلميذ بناء على إجاباته ، أو طرح درجتين من الدرجة النهائية عن كل إجابة خاطئة ودرجة واحدة منها عن كل عبارة لم يُعب عنها التلميذ خطأ أو صواباً ؛ وذلك لإمكان صحة الإجابة بالصدفة أو التخمين في نصف الاختبار . فإذا كان الاختبار مكونًا من مائة عبارة وأجاب التلميذ منها عن ستين عبارة إجابات صحيحة ، وترك عشر عبارات لم يحدد موقفه منها بخطأ أو صواب : ثم أخطأ في إجابات العبارات الثلاثين الباقية ؛ فإن التصحيح يسير كالآتي :

طبقًا للطريقة الأولى وهي طرح درجات الخطأ من درجات الصواب ؛ فإن درجة التلميذ تحسب هكذا :

$$60 - 30 = 30 \text{ درجة}^{(1)}$$

ويعصرف النظر عن العبارات التي لم يحدد فيها موقفه .

(١) يلاحظ أنه كل عبارة تقابل بدرجة واحدة سواء أكانت للتلميذ أو عليه .

وطبقاً للطريقة الثانية وهي طرح درجتين من الدرجة النهائية<sup>(١)</sup> عن كل إجابة خاشعة ودرجة واحدة منها عن كل عبارة لم يجب عنها التلميذ خطأ أو صواباً ، فإنه درجة التلميذ تحسب هكذا .

$$١ : ١ = ١٠ \times ١٠ \text{ درجات .}$$

$$٢ : ٢ = ٣٠ \times ٢ = ٦٠ \text{ درجة .}$$

$$٣ : ٣ = ٦٠ + ١٠ = ٧٠ \text{ درجة .}$$

$$٤ : ٤ = ١٠٠ - ٧٠ = ٣٠ \text{ درجة .}$$

### اختبار الاختيار المتعدد "The Multiple — choice Test"

هو الاختبار الذي يبدأ كل سؤال فيه بعبارة تستكمل بواحد أو أكثر من بديلات ثلاثة أو أربعة أو خمسة تدون تحتها . ويسأل التلميذ أن يختار من بين هذه البدليات البديل الصحيح أو البدليات الصحيحة التي يمكن أن تكمل العبارة وذلك إما بوضع رقمه أو أرقامها على يمين العبارة أو العبارات ، أو بوضع خط تحت رقم البديل الصحيح أو البدليات الصحيحة إذا كانت مرقمة . فالطريقة الأولى تناسب الكبار من التلاميذ والثانية تناسب الصغار منهم . ويمكن التكميل بوضع علامة تدل على الاختيار إذا لم تكن البدليات مرقمة . وعند وضع هذا النوع من الاختبارات يلاحظ ما يأتي ؛ فوق ما سبق اشتراطه في اختبار الصواب والخطأ .

- ١ — أن تكون البدليات فيه ذات أهمية خاصة .
- ٢ — أن تكون البدليات في كل سؤال محصورة في دائرة ضيقة .
- ٣ — أن توضع البدليات الصحيحة والبدليات غير الصحيحة في غير نظام محدد حتى لا يكون وضعها دليل التلميذ في التعرف على الإجابة الصحيحة .

مثال

كل عبارة مما يأتي متبوعة بمكملات خمسة ، تخير من بينها المكمل الصحيح ، وضع على يمينه فوق الخط علامة  $\checkmark$  .

( ١ ) الدرجة النهائية هنا ١٠٠ إذ أن عدد العبارات قد افترضناها مائة . وكل عبارة فيها تقابل درجة واحدة إذا أجابها كلها صحيحة .

١- أمت شركة قناة السويس .

- لأن الشركة أهملت القناة .

- لأن الشركة منعت سفن جمهورية مصر العربية من المرور فيها .

- لأن البنك الدولي يبعاز من أمريكا رفض تمويل السد العالى .

- لأننا كنا نحب توسيع القناة حتى تمر فيها قافلتان من السفن بدل قافلة وحدة .

- لأن أعضاء الشركة كانوا فرنسيين وبريطانيين .

٣- الترية الحديثة في حاجة إلى الثواب والعقاب .

- فالنفس البشرية كما خلقها الله تختلف باختلاف الأفراد طبقاً للحديث

القديم « إن من عبادى من لا يصلح له إلا الغنى ولو أفقرته لفسد حاله... »

- فالواقف التربوية تتخللها عناصر الخلل والخطأ .

- فالثواب والعقاب يكمل كل منهما الآخر .

- إذ أن إثابة المحسن عقاب لمن أخطأ .

- لأن المدرسين في المدارس يستخدمونهما .

ومن هذا النوع من الاختبارات اختبار اختيار أحسن الإجابات — The Best

Answer Test ؛ لأن الطالب فيه يختار أحسن بديل ليكمل به العبارة . يالفرق

بينهما أن البديلات في هذا الأخير قد يجاب بكل منها ولكن بعضها يحصل

البعض الآخر في الإجابة بخلاف الأول حيث إن بعض البديلات فقط هي التي

تصح الإجابة به أما الباقي فالإجابة به خاطئة . ولهذا فإن النوع الثاني « لاختبار

أحسن الإجابات » يحتاج إلى دقة أكثر وحرص في الوضع واستيعاب للمادة أعمق .

### لصحيح اختبار الاختيار المتعدد

قد يتم التصحيح في هذا الاختبار على النمط الذى ذكرناه في اختبار الصواب

والخطأ . وفي بعض الأحيان يتم التصحيح على أساس جمع درجات الإجابات

الصحيحة واعتبارها درجة التلميذ النهائية . ويتوقف تفضيل إحدى الطريقتين على

وضع الاختبار نفسه ، فإن كانت كل عبارة متبوعة ببديلين فقط اتبعت الطريقة الأولى لإمكان الصدفة أو التخمين في الوصول إلى الإجابات الصحيحة في نصف الاختبار ، أما إذا كانت متبوعة بأكثر من بديلين فإن الطريقة الثانية قد تكون أنسب لفضالة نسبة الصدفة في الوصول إلى الإجابات الصحيحة . هذا ويمكن وضع المعادلة الآتية لتصحيح هذا النوع من الاختبارات اقتباساً م ذكره بعض العلماء التربويين <sup>(١)</sup> .

$$\text{ص} - \left( \frac{\text{خ}}{1 - \text{ب}} \right) \quad (٢)$$

وتعني « ص » درجات الإجابات الصحيحة التي توصل إليها التلميذ ، « خ » معناها درجات الإجابات الخاطئة التي وقع فيها التلميذ و « ب » تعني عدد بديلات كل سؤال . فإذا فرضنا أن لدينا ٦٠ سؤالاً أو عبارة ، وكل عبارة متبوعة بخمسة بديلات ، وعند التصحيح وجدنا أحد التلاميذ قد أصاب ٤٠ مرة وأخطأ ٢٠ مرة فإن درجته تحسب هكذا :

$$30 = 40 - \left( \frac{20}{1 - 5} \right) = 40 - 20 \text{ درجة}$$

ويلاحظ أن التصحيح على أساس المعادلة مشروط بما يلي :

(١) Robert L. Thorndike and Elizabeth Hagen, *Measurement and Evaluation* (١) in *Psychology and Education*, Third Edition, Wiley Eastern Private Limited Publishers, New Delhi, 1970, p. 122.

(٢) المعادلة في أصل وضعها هي :  $R = \frac{W}{N-1}$  . والمبني في طرح (١) من عدد البديلات أن نسبة حلول المسئلة في الإجابة تخمينياً هي واحد إلى عدد البديلات المرفوعة تحت كل عبارة ، ومن ثم يطرح الواحد من عدد البديلات ليتمكن حساب الأخطاء الكلية بالواحد الصحيح ؛ حيث إن كل واحد صحيح يمثل من الإجابات التي أخطأ فيها التلميذ عدد البديلات في كل سؤال يتقص واحد .  
ويلاحظ أنه إذا كان هناك أكثر من بديل واحد صحيحاً في السؤال كان السؤال خطأ إذا لم يجد الطالب إلى كل البديلات الصحيحة . وفي هذه الحال يستحسن عدد درجات الصواب لطالب .  
إذا اعتبر كل بديل وحدة كاملة من حيث الدرجة واستخدمت المعادلة كان مقام الكسر عدد البديت الكلية في السؤال ناقص عدد البديلات الصحيحة في السؤال الواحد .

( أ ) أن تتوافق البديلات عددا في جميع أسئلة الاختبار . فإذا اختلف عدد البديلات في الأسئلة بمعنى أن كان في بعضها مثلا ثلاثة بديلات وفي بعضها الآخر أربعة بديلات أو هكذا لم تستخدم المعادلة .

( ب ) أن تتوافق عدد البديلات الصحيحة في جميع أسئلة الاختبار . فإذا كان في بعض الأسئلة واحد مثلا وفي البعض الآخر اثنان أو هكذا لم تستخدم المعادلة .

### اختبار التكميل "The Completion Test"

في هذا الاختبار تكتب العبارات ناقصة ويطلب من التلميذ تكميلها إما ببديلات مدونة بعدها أو قبلها ، وإما بعبارات أو أرقام من عنده هو . فإن كان من النوع الأول فهو كاختبار الاختيار المتعدد . والنوع الثاني أصعب في الإجابة من النوع الأول ؛ إذ لا يستعين التلميذ بالإشارات الملهمة كما في النوع الأول ، بل عليه أن يعمل فكره ويتذكر ، وفرصة التخمين فيه معدومة . ويشترط في هذا النوع من الاختبارات ما اشترط في سابقه « اختبار الاختيار المتعدد » إذا كان من النوع الأول ، وإذا كان من النوع الثاني فهو كاختبار الإجابات القصيرة . كما يشترط فيه فوق ذلك :

- ١ - يستحسن أن يكون قصير العبارات معددها في الدلالة على المطلوب .
- ٢ - ألا تحتاج الإجابات إلى كلام طويل .
- ٣ - أن تشمل على نموذج للإجابة الصحيحة على الأقل ، كما يتضمن التوجيهات المطلوبة باختصار .
- ٤ - أن تستقل عباراته بمعانيها فلا يترتب أو يتوقف فهم واحدة منها على الأخرى .
- ٥ - أن تشمل الورقة على مكان مناسب لليانات المطلوبة .

مثال النوع الثاني

أكمل العبارات الآتية بما يناسبها :

( أ ) افتتحت قناة السويس سنة . . . وأتمت سنة . . .

( ب ) المادة الدراسية هي جوهر المنهج الدراسي في التربية . . .

( ح ) أخى النبي صلى الله عليه وسلم بين . . . و . . . بعد . . . .

أما النوع الأول فيزيد أننا نضع الإجابات المطلوبة ضمن غيرها مما ليس بمطلب فوق العبارة أو تحتها ؛ على ألا تكون البديلات الصحيحة موضوعة بترتيب لا يختلف من أول الامتحان إلى آخره ، وأن يكون عدد البديلات يزيد على عدد المقررات . فثلاً يكون الوضع في (ب) السابقة كالتالي :

أكمل العبارات الآتية بوضع المناسب من البديلات السابقة عليها :

الصحيحة ، القديمة ، الحديثة ، السليمة ، التقليدية .

المادة الدراسية هي جوهر المناهج في التربية . . .

الوضع في (ح) كالتالي :

الصحابة - الأنصار - الهجرة - البعثة - المهاجرين - المسلمين - الرسالة .

أخى النبي صلى الله عليه وسلم بين . . . و . . . بعد . . . .

### صحيح اختبار التكميل

يتم التصحيح في هذا الاختبار على أساس عدد درجات الإجابات الصحيحة واحتسابها كلها للتلميذ إن كان من النوع الثاني ؛ لأن فرص التخمين في إجاباته معدومة . أما إذا كان من النوع الأول فإنه يعامل معاملة اختبار الاختيار المتعدد في التصحيح<sup>(١)</sup> .

### اختبار المقارنة أو المقابلة "The Matching Test"

هذا الاختبار قريب الشبه جداً باختبار الاختيار المتعدد . وهو أكثر الأنواع استعداداً في معرفة معاني الكلمات والتعريفات الاصطلاحية ؛ وفي التعرف على الصفات التاريخية والأدبية ونحو ذلك . وهو عبارة عن قأمتين من العبارات القصيرة

(٢) يلاحظ أن كل فراغ يمد في هذه الحال بنهأ مستقلاً اختيارته هي عدد الكلمات أو البديلات المسجلة ويشترط لاستخدام المادة فيه أن تتسوى الفراغات عدداً وكذلك تتسوى في احتمال ملئها بعدد معين من البديلات في جميع أسئلة الاختبار .

أو الرموز أو الأرقام أو خليط من كل هذا . ويطلب من التلميذ مقارنة كل قائمة بالأخرى وإلحاق الشبه بشيئه فيهما . ويلاحظ في وضعه أن تزيد القائمة التي تتضمن بديلات التعرف على القائمة المصاحبة ببديل أو أكثر مما يشبه فيه حتى يقل إمكان الصدفة والتخمين ، كما يلاحظ أيضاً أن ترتب فقرات كل قائمة ترتيباً هجائياً ، وأن يتضمن الامتحان نموذجاً للإجابة الصحيحة وتوجيهات مختصرة .

مثال

قارن بين القائمتين الآتيتين ١ ، ب ، وضع رقم الفقرة المناسبة في القائمة ب ، أمام ما يناسبه من فقرات القائمة ١ ،

| (ب)                | (١)                           |
|--------------------|-------------------------------|
| ١- أبريل سنة ١٩٦٤  | - تأميم قناة السويس           |
| ٢- ديسمبر سنة ١٩٥٦ | - تحويل مجرى نهر النيل        |
| ٣- سبتمبر سنة ١٩٦٢ | - ثورة جمهورية مصر العربية    |
| ٤- مايو سنة ١٩٦٤   | - جلاء جيوش إنجلترا وفرنسا عن |
| ٥- يوليـة سنة ١٩٥٢ | بور سعيد                      |
| ٦- يوليـة سنة ١٩٥٦ |                               |

لتصحيح اختبار المقابلة :

يصحح هذا الاختبار على أساس عد درجات الإجابات الصحيحة واحتسابها جميعاً للتلميذ ؛ حيث إن الصلقة ليست بالكبيرة . وقد يعامل هذا الاختبار معاملة اختبار الاختيار المتعدد على النمط الذي سبق شرحه في اختبار التكميل من النوع الأول .

## تقويم آثار المنهج في المجتمع

تخصد بالمجتمع جميع قطاعات الناس الذين يتضمنهم المجتمع ويؤدون له الخدمات الاجتماعية المختلفة التي بها يحيا ويعيش ، وتكتمل فاعليته ، ويتضح كيانه . ومن ثم فهو يشمل قطاع الأسرة وقطاع المعلمين ، وقطاع الأطباء ، وقطاع الصناعات ، وقطاع الزراعيين ، وغير هؤلاء وأولئك ممن يقيمون في دائرته .

المعروف أن المناهج التربوية بصورها العديدة إنما كانت لتصوغ هؤلاء جميعاً أعضاء يتفهم بهم المجتمع كل في دائرته الخاصة ، فينهض بهم جميعاً ، ويأخذ مكانته على أكتافهم بالتعاون . ولذلك فن أهم جوانب التقويم في المناهج أن نتعرف على ما أحدثه من آثار في مجالات الحياة المختلفة محمولة إليها عن طريق أولئك الذين درسوا تلك المناهج ، ثم حواروا ما درسوا خدمات اجتماعية حين تلمح زمام العمل الاجتماعي . وبمعنى آخر نحاول أن نجيب عن مثل الأسئلة الآتية :

هل أدت مناهج إعداد المعلم مثلاً أهدافها بإمداد المجتمع معلمين ذوي كفاية في مجال التدريس ؟

هل المناهج التي وضعت لتخريج المهنيين مثلاً على درجة مناسبة من التعداد مع متطلبات المجتمع في مجالات المهنة التي يحتاج إليها ؟

هل الأطباء بما درسوا من مناهج طبية قادرين على تحمل مسئوليات هذا الميادين بجدارة ؟

هل مناهج الدين التي تدرس في المدارس المختلفة قد طبعت الشباب على الالتزام بفضائل الدين وشعائره خلقاً وسلوكاً ؟

وهكذا يتبع قطاعات المجتمع المختلفة لنقف على مدى ما حققته المناهج التربوية فيها من الأهداف المطلوبة ، ونوع الأخطاء أو التصورات التي وقعت فيها نسرع بعلاجها وتصحيح مساراتها نحو الهدف .

## وسائل التقييم في هذا المجال

يتم التعرف على آثار المنهج في المجتمع والوقوف على ما حققه من أهداف تربوية في قطاعاته المختلفة عن طريق الإحصاءات ، وتبني خريجي مراحل التعليم المختلفة في مواطن أعمالهم وأداء خدماتهم الاجتماعية ، وأخذ آراء مواطنين وأولياء الأمور ممن يتأثرون بإنجازات المناهج . ويستخدم في ذلك وسائل عدة أهمها الاستطلاعات "Questionnaires" والمقابلات الشخصية "Interviews" وقوائم المراجعة "Chick lists" . وستحدث فيما يلي عن كل من وسيلتي الاستطلاعات والمقابلات الشخصية ؛ أما قوائم المراجعة فلا تكاد تفرق عن الاستطلاعات ، ومن ثم لا داعي لإفرادها بالحديث .

### الاستطلاع "Questionnaire"

الاستطلاع أداة اقتصادية سهلة وسريعة للحصول على المعلومات والمعارف المبينة على رأى الأفراد فيما يخص موضوعاً من موضوعات المناهج أو غيرها . وعلى الرغم من تميز الاستطلاع بالسهولة إلا أنه يحتاج إلى دقة في الصياغة وبالإجراء حتى يؤدي غرضه بنجاح ، فإذا أخذ على أنه مجرد أسئلة يجاب عنها كيفما اتفق فإنه لا يفيد شيئاً .

والاستطلاع عبارة عن مجموعة من الأسئلة المنظمة التي تخدم الهدف التقصي به ، وتوجه للإجابة عنها إلى الأشخاص المقصودين ، سواء عن طريق التسليم باليد مباشرة أو عن طريق البريد ، وتكون عادة في صورة اختيار من متعدد أو صواب وخطأ - وقد يتضمن مع ذلك أسئلة مفتوحة . وعندما تجمع نسبة معقولة من العينات المختارة تعالج المعلومات المتجمعة طبقاً لما تشير به الأسس الإحصائية .

وما ينبغي التنبيه إليه في موضوع الاستطلاع حتى لا يخرج عن دونه عدة أمور :

أولاً : عند وضع الاستطلاع ينبغي :

( ا ) أن تحدد الأهداف المطلوبة بالاستطلاع سلفاً بناء على قراءات مكثفة وإطلاع واسع ، وكذلك تحديد الوجهة التي تدور حولها المشكلة التي يراد حلها ، حتى يتمكن بالسهولة والدقة وضع الأسئلة المناسبة ؛ وإلا جاءت غلغضة أو لم تكن تافية .

( ب ) اختيار الأسئلة بعناية وحرص بحيث يسهم كل سؤال في توضيح المعلومات الخاصة بكل هدف مطلوب أو وجه من وجوه المشكلة موضوع البحث . وبحيث تكون ألفاظها واضحة الدلالة على المقصود بالإجابة ؛ لأن المحيب يكون وحده عند الإجابة وبخاصة إذا أرسل الاستطلاع بالبريد . فإذا لم تكن الألفاظ واضحة فإنه قد يضيق ذرعاً فيلجأ بالاستطلاع في سلة المهملات أو يجيب خطأ . وفي كلتا الحالتين تأتي النتيجة محيبة للأمل مضیعة للوقت والجهد والنفقات .

( ج ) الابتداء بالأسئلة المبسطة المنصبة على الحقائق ، ثم التدرج إلى الأسئلة المعقدة أو الصعبة . ثم الختام بسؤال عام مفتوح . وذلك حتى يواجه المحيب بداية طيبة مغرية بالاستمرار واستكمال الإجابات .

( د ) أن تكون الأسئلة أنيقة الطباعة غير متراحة ومنظمة في وضعها بالاستطلاع حتى تكون مغرية بالقراءة والإجابة ؛ وإلا كان من أسهل على المحيب إغفالها والإلقاء بها جانباً . كذلك ينبغي أن تكون توجيهات الإجابة في المكان المناسب بالاستطلاع وأن يكون عنوان الاستطلاع واضحاً ومتوسطاً وغير ذلك من الأمور المتعلقة بالمظهر مما يجذب المشول إلى أن يجيب .

( هـ ) ألا تكون الأسئلة مركبة ؛ بمعنى اشتمال السؤال على شقين من الممكن أن تختلف إجابة الشق الأول عن إجابة الشق الثاني . فإذا كان السؤال يقول : هل تستمتع بالقراءة حول الموضوعات السياسية والدينية ؟ فإنه من الجائز أن يكتب الجواب عن الشق الأول بلا وعن الشق الثاني بنعم ، ولا يصلح السؤال حينئذ بإجابة موحدة .

( و ) أن تنظم الأسئلة بحيث تقع كل مجموعة تخدم هدفاً معيناً أو تنصب

على وجه من وجوه المشكلة ؛ تقع متابعة ، فإن ذلك يساعد على عدم إغفال الأسئلة الضرورية ، واستبعاد التافه منها . ومن ناحية أخرى فإنه يسهل لإجابة على الحبيب ؛ إذ تداعى له المعانى المترابطة ، وتذكره بعض الأسئلة وإجاباتها بإجابات الأسئلة الأخرى . ويؤدى كل هذا فى النهاية إلى الاقتصاد فى الوقت والدقة فى تفرغ البيانات وتنظيمها .

( ز ) أن تراعى فى الأسئلة سهولة تفرغها وعدم الخلط فى البيانات ، كترقيمها ، وترك مسافات مناسبة للإجابة ، وتحديد المديات المقبولة للتفريعات الكثيرة فى الإجابة ، فلا يسأل مثلاً : كم عمرك ؟ بل يقال : ضِع دائرة حول المدى الذى يقع فيه عمرك فيما يأتى : ٨ - ١٠ ، ١١ - ١٣ ، ١٤ - ١٦ ، ١٧ - ١٩ . . . ونحو ذلك من الأمور الضرورية فى هذا الصدد .

( ح ) أن تكون الأسئلة ممكنة الإجابة ممن يسأل ، فلا يسأل من لا يعرف القراءة مثلاً : هل تستمتع بقراءة الصحف .

( ط ) ألا تكون صياغة الأسئلة توحى بالإجابات المفضلة . وهذه النقطة تقتضى الحذر الشديد عند وضع الاستطلاع ؛ إذ تصعب التفرقة أحياناً بين السؤال المحايد والسؤال الذى يوحى بالإجابة .  
ثانياً : عند إجراء الاستطلاع ينبغى :

( أ ) القيام بإجراء رائد على مجموعة تماثل « العينة » التى يراد تطبيق الاستطلاع عليها . وهذا الإجراء الرائد هام جداً إذ به تظهر العيوب التى يمكن تفاديها قبل إجراء الاستطلاع ، فقد تكون هناك أسئلة غامضة لم يقدر غموضها واضح الاستطلاع ، وقد تكون هناك أسئلة تافهة لا تستحق الذكر ، وقد يستكشف أن هناك أسئلة ضرورية ينبغى إثباتها . وهكذا .

( ب ) تحين الوقت المناسب للإجراء ، فلا يجرى الاستطلاع بالنسبة للملوسين مثلاً فى أثناء الإجازات أو العطلة الصيفية أو فى أثناء الامتحانات المدرسية . أو نحو ذلك .

( ج ) تهيئة الظروف والمواقف المناسبة للتطبيق . فإذا كان التطبيق بحدود

من يجي الاستطلاع فإنه يلقي التوجيهات بوضوح ويشرح الغرض من الاستطلاع ،  
 ويجب أسئلة الأشخاص بصبر وأناة وتحمل ، ويبدى روح التعاطف والتعاون  
 لا التحالي والفظرة ، ويوفر وسائل الهدوء والمواقف والأدوات المناسبة لكتابة ....  
 وإذا رُسل الاستطلاع بالبريد صحبه خطاب رقيق يوضح الغرض من إجراء  
 الاستطلاع والإشادة بتعاون من يلبي داعى البحث والدراسة ، وتأكيده أهمية  
 استجلة الشخص المرسل إليه بخاصة ؛ على أن يكون الخطاب أيقناً ،  
 متحفياً ، موقماً توتيقاً شخصياً ، مقترحاً بأدب تاريخ الإرجاع ، ومحتوياً على  
 ظرف معنون وعليه طابع يريد من أجل إرجاع الاستطلاع بعد إجابته . فبمثل  
 هذا أسلوب يستمال الشخص إلى التعاون وعدم التراخي في الرد .

ومن الأهمية بمكانه في تهيئة الجو المناسب للتطبيق استئذان المسؤولين سلفاً  
 عن أيراد « العينة » التي يجري عليهم الاستطلاع ؛ حتى يتم توفير كل ضمانات  
 الأمن الممكنة لمن يجب .

( د ) تأكيد عامل السرية إذا تضمن الاستطلاع ما يخشى من إذاعته ،  
 أو اشعر بعض الأفراد أن إجاباتهم قد تحمل لهم نوعاً من التهديد أو ما شابه  
 ذلك ولا بأس في هذا بإغفال توقيع الاستطلاعات . فإن ذلك يساعد على  
 إعطاء البيانات الصحيحة والإجابات الصريحة ؛ مما يؤدي إلى دقة النتائج  
 وسلامتها .

( هـ ) تذكير المتأخرين في الرد ( عند إرسال الاستطلاع بالبريد ) بخطاب  
 مختصر مؤدب في المرة الأولى ، ومع نسخة أخرى من الاستطلاع في المرة الثانية ،  
 لعل النسخة الأولى تكون قد فقدت ، فمثل هذا التذكير يزيد من نسبة الردود التي  
 ينبغي أن تصل إلى ٨٠٪<sup>(١)</sup> .

## المقابلات الشخصية "Interviews"

المقابلة الشخصية وسيلة لجميع البيانات والمعلومات المطلوبة حول موضوع ما عن طريق المواجهة بين طرفي القضية : من يجمع البيانات ومن يعطيها وتميز المقابلة الشخصية بأنها بالإضافة إلى جمع البيانات تعطي الفرصة لمن يقوم بالمقابلة لتشخيص من يقابله وتحليل بعض جوانب سلوكه واستشفاف مالا يبوح به في بعض الأحيان ؛ إذ هو يلاحظ لهجته ونبرات صوته وانطلاقه أو ارتباجه وحركات أعضائه في أثناء الحديث مما ينبئ عن شيء لا يفوه به غالباً . ومن ناحية أخرى فالمقابلة الشخصية تتميز بالمرونة في توجيه الأسئلة التي تناسب المواقف غير المتوقعة . ولذلك فإنها تفضل إذا كان التعامل سوف يتم مع جماعات مختلفة من الناس تحتاج كل جماعة إلى لون مختلف من الأسئلة وأنماط في الاستجابة غير متوقعة ؛ مما لا يمكن تغطيته في استطلاع مثلا ، أو إذا كانت موضوعات للدراسة تثير الاستفسارات أو الشكوك . والمقابلات الشخصية من وجه ثالث تتسم بالحيوية والفاعلية إذا قورنت بالاستطلاع الذي تم إجابته غالباً مع الانعزال وفي غيبة الاتصال بمن يجمع البيانات .

وهناك بعض العوامل الهامة في إنجاح المقابلات الشخصية ينبغي أن توضع في الاعتبار ، ولمخصه فيما يلي :

١ - ينبغي أن يحرص من يقوم بالمقابلة الشخصية على أن يبدأ مقابله بإنشاء العلاقة الطيبة مع من يقابله ، وإشاعة روح المودة والتعاطف والمرح ابتداءً ليشر الشخص القادم للمقابلة بالاطمئنان وعدم القلق . ولا بأس بتقديم بعض المرطبات له وإلقاء بعض النكات المرحة وتحيته باسمه ونحو ذلك . ومن الضروري أن يشرح القائم بالمقابلة لمن يقابله الهدف من وراء المقابلة حتى يزيد من اطمئنانه . ولكي تستمر هذه الروح طيلة فترة المقابلة - وهو أمر هام جداً - فعلى من يقوم بالمقابلة أن يتابع حديثه مع من يقابله بصورة طبيعية فيكرر بعض عبارته في تساؤل توضيحي . ولا يستأثر دونه بالكلام ، بل يحاول أن يرضيه بالإنصات

والإحتال عليه حين يتكلم ، كما يلاحظه بنظراته السريعة غير المركزة عليه حتى يعدل من سلوكه هو إذا لاحظ منه ضيقاً ، ويستخدم دائماً عبارات المجاملة عند تنبيهه إلى عدم الأثرية أو الرجوع إلى نقطة سلفت ، وهكذا حتى لا ينقطع حبل الاتصال بينهما في أى فترة من الفترات . وبما يساعد أيضاً على استمرار الاتصال البدء بالأسئلة الحينة السهلة وتأخير الأسئلة الصعبة أو المعقدة . وفي نهاية المقابلة يودج طالب المقابلة من يقابله بابتسامة أو كلمة طيبة أو ثناء على ما أعطاه من معلومات قيمة ، أو رغبة في لقاء آخر يحدد موعده .

٢- ينبغي على من يجرى المقابلة أن يسجل مذكراته المختصرة في أثناء المقابلة بدون مضايقة لمن يقابله ، ثم يلخص نتيجة المقابلة بعد انتهائها . وذلك حتى يظل على ذكر بما تم إنجازه في المقابلة ، فيطوعه للاستخدام في الوقت المناسب . ولا بأس لتحقيق هذا الهدف من استخدام آلات التسجيل إذا وافق على ذلك الشخص المدعى للمقابلة ، واستراح - بعد شرح الداعي للمقابلة - إلى سلامة الهدف من وراء هذا الاستخدام . وحذار من استخدام آلات التسجيل السرية فإن ذلك يعمل إذا ستكشف - وغالباً ما يحدث عاجلاً أو آجلاً - على إشاعة روح الشك ونزع الثقة ممن يدعون للمقابلات الشخصية ؛ وهي محور النجاح فيها .

٣- ينبغي أن توجه الأسئلة في صورة طبيعية وألفاظ متقاة واضحة الدلالة على المطلوب ، مع محاولة الربط بينها ، والابتداء بالهين السهل منها وتأخير الصعب المعقد ، ثم التزام الأسئلة المحايدة التي لا تشير إلى إجابات معينة . ومن ثم فضل بعض العلماء إعداد جدول للمقابلة الشخصية ، والقيام بإجراء رائد لها ؛ حتى يمكن تماشى مثل هذه العيوب المتصلة بالأسئلة التي توجه للمدعو إلى المقابلة<sup>(١)</sup> ، ومن ناحية أخرى لا بد أن يكون الشخص القائم بالمقابلة متمرنًا ذا خبرة بإجراء المقابلات الشخصية ؛ حتى لا يضر - باختياره الأسئلة وتوجيهها - بقضية البحث أكثر مما يفيدها .

(١) للتفصيل في موضوعي الإجراء الرائد وإعداد جدول المقابلة ارجع إل :

## القيمة التربوية للتقويم

تمثل القيمة التربوية للتقويم في تأديته للوظائف الآتية :

١- وقوف المتعلم على مركزه العلمي ، ومدى تقلمه التربوي ، وفاعليته في تحمل المسئوليات التعليمية ، ومدى قربه أو بعده من تحقيق الأهداف المرغوب فيها والتي يهدف إليها الفرد وتحتاج الجماعة إلى تحقيقها .

٢- مساعدة الآباء في التعرف على مدى نمو أبنائهم والوقوف على تمام الضعف فيهم كي يبدلوا مع المدرسة جهداً مناسباً للارتفاع بمستوى هذا كنمو إلى الدرجة المحيية إلى الجميع .

٣- وضع الأساس السليم للتعامل التربوي مع التلاميذ من حيث تنظيمهم في مجموعات ، ومعرفة مدى التقارب والتباعد بين مستوياتهم واستعداداتهم في جميع النواحي ؛ مما يسهل التعامل معهم تربوياً ، ويهتدي إلى إحكام التخطيط للناسي لشموم . وكذلك وضع القواعد التي يبنى عليها النقل من صف إلى صف ، يتمح بها الجوائز للمتفوقين ، وتوجه التربية ومناهجها وجهة نافعة ، وتدعو إلى مجاح الإرشاد الوطني للطلاب .

٤- الكشف عن مواطن الضعف والقوة أو النجاح والفشل في المناهج التعميمية بما يرضد إلى أسس العلاج التربوي الناجع ويؤدي إلى تطوير المناهج وتحسينها في تحقيقها لأهدافها . ولا شك أن تحليل نتائج الاختبارات ومقارنة بعضها ببعض من أهم ما يعتمد عليه في هذا الصدد ، كما أن مناقشة نقاط الضعف وأسباب العثرات التي تكشف عنها عملية التقويم من خير الأمور التي تسدي أفضل القيم التربوية لكل من المدرسة والمدرسين والتلاميذ ، وتأخذ بيد الجميع في التعرف على الطريق القويم نحو إصلاح المناهج واقتراح التعديلات المناسبة . فثلا قد تظهر نتيجة الاختبارات أن التلاميذ الذين يدرسون بطريقة المشروعات لم يكتسبوا اتقوة على القراءة باللغة القومية بدرجة مناسبة على الرغم من اكتسابهم للاتجاهات الاجتماعية السليمة كالتعاون وحرية إبداء الرأي والإيثار وغير ذلك ؛ حيثئذ ينبغي متقشة

أسبابه هذا الضعف وتجميع وجهات النظر المختلفة من جميع المعنيين بما يشمل التلامية . حتى إذا وقفنا على السبب - ولكن عدم تخصيص الوقت الكافي في المنهج الدراسي للقراءة وطغيان أوجه النشاط الاجتماعي عليها - فإن الخطوة التالية هي إعادة النظر في تنظيم موضوعات المنهج وتنظيم الوقت عليها متناسباً وكميتها وكيفية بما يحتمل للتلاميذ نمواً متعادلاً فيها جميعاً .

وذلك يمكننا بواسطة مقارنة نتائج التقييم لمجموعتين من التلاميذ ، إحداهما يستخدم مدرستها في تدريسه الوسائل المعينة والثانية لا يستخدم مدرستها في تدريسه لها أى نوع من أنواع تلك الوسائل ؛ يمكننا أن نعرف مدى فاعلية التعليم باستخدام الوسائل المعينة لنوصي بها ونؤكد قيمتها للمدرسين أو ندعو إلى الابتعاد عن استخدامها في دراسة المناهج التربوية ، ونتيجة ذلك لا شك تعود على المناهج بارتفاع المستوى ، وتمهد السبيل إلى تطوير المناهج الدراسية وتحسين خلعات المدرسة التربوية .

وساك الكثير من الأمثلة توضح هذا المعنى ، ولنا بحاجة إلى تعدادها .

٥ - الكشف عن مدى كفاية الطرق التدريسية والأساليب الإدارية والتوجيهية المتبعة في أداء وظائفها الفنية خدمة لتحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها سواء بالنسبة للمتعلم الفرد أو المجتمع الذى يتسمى إليه هذا المتعلم .

٦ - استبانة نواحي القوة أو الضعف التى تتصل بالإدارة والإشراف الفنى والمجتمع الكبير ؛ مما يعمل على نجاح المناهج الدراسية في استهداف أهدافها أو الوقوف بها دون الوصول إلى تلك الأهداف .

## أسس التقييم

يعنى - كى يؤدي التقييم وظائفه التربوية - أن يقوم على الأسس الآتية :

١ - التفرقة في دراسة المناهج التربوية بين شيئين هما ( أ ) المعلومات وتقاس بمدى تحصيل المتعلم إياها ( ب ) التعلم وهو نتيجة هذا التحصيل كما هو نتيجة تمرس تلميذ بالمناشط التربوية العديدة التى تعلمها له المناهج المدرسية . وكل من

هذا وذاك يجب أن يحسب حسابه في دائرته الخاصة ، ولكن بمقدار ما يؤثر إلى نحو شخصية المتعلم ويجدد نفسه وقوة تكيفه لمواقف الحياة .

٢- احتلال التقوم مركزاً مناسباً في صلب المنهج التربوي ، ووضع الخطة الدقيقة له عند وضع هذا المنهج ، وشموله لكل أجزائه ؛ ذلك لأنه ضروري لإتمام العملية التربوية ونجاحها وتأكيد أغراضها وتحقيق الهدف منها . وكذلك شموله الجوانب المتعلقة به .

٣- التعرف على الهدف المقصود من المنهج التربوي وإدراكه إدراكاً واضحاً ، فإن كل تصرف يقوم به الإنسان عبارة عن محاولة للحصول على هدف معين . وعندما تقوم هذا التصرف فإننا نبين مدى النجاح أو الفشل في الوصول إلى هذا الهدف . وإذا كانت المناهج التربوية تتضمن بالقطع أهدافاً فمعنى التقوم فيها هو قياس النتائج المرتبطة بالأهداف المقصودة منها ، وإذا فالهدف التربوي هو الأساس الجوهرى والقائد الحقيقى في عملية التقوم . وعدم التعرف عليه لا عمال يؤدي إلى الانحراف والتضليل .

وهنا ينبغي أن ننبه إلى ما يحدث أحياناً من اللبس أو الخلط بين الهدف المطلوب وإنجازه وبين ما يحدث فعلاً ويتم إنجازه ، فقد يتوافقان ، وقد يتعارضان كأن يعمل للمدرس مثلاً في ناحية أخرى بعيدة عن الهدف ، وقد تكون ذات أهمية في حد ذاتها وقد تكون نتائجها فيها باهرة ، ولكننا عند التقوم لا ننظر إلى الإنجازات من حيث هي ، ولكن من حيث تحقيقها للأهداف التربوية المرغوب فيها . وإذا في مثل هذه الحال تعد الأعمال التربوية التي أنجزها المدرس فاشلة وإن كانت من حيث هي باهرة . ولذلك فإن عملية التقوم تسبقها عملية أخرى هي تحديد الأهداف والقيم التي تعدد مستوى القيمة . فإذا كان الهدف من منهج العلوم العامة مثلاً نصف من الصفوف المدرسية هو تذكر الحقائق واستيضاحها والوصول إلى بعض نتائج منها وحل المشاكل التي تتصل بها واكتساب مهارات معينة في بعض النواحي وكون اتجاه خاص ؛ فإن التقوم ينبغي أن يتضمن الوسائل التي تظهر مدى انتم عند المتعلم في كل هذه النواحي . وإذا كان الهدف تكيف المتعلم مع زملائه استماعياً اختلفت الوسيلة التي تظهر لنا مدى تحقق هذا الهدف ؛ كأنه يتضمن مثلاً الرسم

الياباني لخاص بالعلاقات الاجتماعية أو غير ذلك من الأساليب ذات الفاعلية في هذا الصدد . وإذا كان الهدف رفع المستوى الثقافي في البيئة المحيطة فقد تتضمن الوسيلة المناسبة غير هذا وذاك . وهكذا .

٤ - اشتراك كل من يتأثر بدراسة المناهج التربوية من تلميذ ومدرس وناظر وول الأمر ، بل والمجتمع بأسره . فالتلميذ أول المتأثرين بهذه الدراسة لأن ثمرتها تعود عليه مباشرة ، وتبني له حياته ، ومن ثم فله الحق في أن يناقش المدرس رأيه فيه وحكمه على إنجازاته التربوية طبقاً لمتطلبات المناهج الدراسية ، ويبدى وجهة نظره في أنواع النشاط التي يقوم بها وما توفره له المدرسة من فرص تعليمية ، وله حق اطلاع على نتائج اختباراته ومعرفة نقاط ضعفه وقوته فيها . ثم يصدر حكمه على نفسه بعد أن يستبين له الأمر ، ويقف على مدى نموه التربوي في ظل أهداف المنهج .

وعلى الأمر يتأثر بدراسة المناهج ؛ لأنه يحب لولده أن يكون ثمرتها الطيبة . وإذا اتخذ رأيه كذلك فيما لاحظته من نمو التلميذ العلمي والاجتماعي والصحي وغير ذلك بحكم التصاقه وكثرة احتكاكه به بعد خروجه من المدرسة ، وعند ترجمته لنتائج تعلمه إلى سلوك وتصرفات . على أن يكون هناك التقاء دورى بينه وبين المدرسين ليعرف هو أيضاً آراءهم ووجهة نظرهم وما يقومون به من عون للمدرس والمدرس على أداء وظيفتها فيتعاونوا جميعاً على توجيه نمو التلميذ وجهته السليمة . وقد تقوم الاستفتاءات مقام اللقاءات في أداء هذا الغرض .

أه الناظر أو المشرف الفني فهو المسئول عن تحقيق المناهج التربوية لأهدافها ؛ ولذلك يؤدي دوره في تقويم النواحي الإدارية ومدى فاعليتها في تأدية واجباتها ، وتبين عواجز الضعف والقوة في إمكانات المدرسة التي تعوق أو تسهل تحقيق المناهج الدراسية لأهدافها التربوية ؛ ككفاية المدرسين كمياً وكيفياً وصلاحية المباني لمدرسية والتجهيزات العملية ونحو ذلك .

ودور المدرس في عملية التقويم - من حيث هو الذي يفرس الفرس التربوي ويتعمق بالرعاية ليؤتي أكله - لا يحتاج إلى توضيح ، فهو أكثر الناس اتصالاً بالتلميذ في أثناء دراسة المناهج التربوية ، وهو أول من يلمس نواحي ضعفه وقوته

بملاحظته آياه عن كتب ، وهو خير من يقدر العوامل التي تؤدي إلى هذا الضعف أو تلك القوة ؛ سواء أكانت هذه العوامل خاصة بالتلميذ أو متصلة بالبيئة الخارجية . ومن ثانياً اختباراتهِ وتجاربه تطفو كوامن النقص أو القوة في أى جزء من أجزاء المنهج .

ولما كانت المناهج التربوية تعتمد على الظواهر الاجتماعية والعناصر الثقافية ، ويثأثر المجتمع بكلية في النهاية بتأنجها عندما يخرج إليه الطلاب يشاركوا في تسيير دفة الحياة فيه ، وفي تطويره وتقدمه ؛ فإن الجماعات المختلفة التي يتكون منها المجتمع لها حقاً للتقد وإبداء وجهات النظر في مدى نأدية المناهج التربوية في أى مرحلة دراسية لرسالتها وتحقيقها للأهداف التي يتطلبها المجتمع منها ، ولما كذلك الحق في توجيه المدرسة والمدرسين إلى ما ينبغي عمله ضماناً لتحقيق هذه الأهداف ، أو على الأقل إظهار مدى النقص الاجتماعي الذي يعانونه حتى يتنبه المسؤولون التربويون ؛ فيعملوا على تعديل المناهج بما يلائم هذا النقص . وعز طريق الاستفتاءات والتجارب الخاصة يمكن التعرف على تأثير المجتمع في تحقيق المناهج لأهدافها أو تعويقها في تحقيق هذه الأهداف . كما سبقت الإشارة إلى ذلك .

٥ - استمرار عملية التقويم وملازمتها للمواقف التربوية التي تتضمنها المناهج من بدايتها حتى نهايتها ؛ لأن التقويم كما قلنا جزء من المنهج الدراسي بتفصيله ، فإذا انفصل التقويم عن أى جزء من المنهج كان هذا الجزء مبتوراً ، وأخرج به ألا يحقق الهدف منه . ولتعلم يكتسب في أثناء تعلمه المهارات والخبرات التي ينبغي أن تظهر آثارها في تطبيقات السلوك والتصرف في أثناء سير العملية التربوية ، ولذلك فمن الخطأ أن يترك تقويم التلميذ حتى نهاية العام الدراسي كما هو الحال في مدارس جمهورية مصر العربية ؛ فإن ذلك لا يتيح الفرصة في التقويم إلا للامتحانات الروتينية التي تستغرق ساعة أو أكثر ، ولا تقيس إلا جانب التحصيل واختزان المعلومات . ومن ناحية أخرى فإنها تتيح أوسع الفرص للتلميذ كي يهمل جانب التطبيق لما تعلمه من خبرات ، ولا يحاول الانتفاع العملي السلوكي بها ؛ لأنه لا ينظر إلا إلى ساعة الفصل التي يبدأ فيها امتحانه الروتيني ليفرغ مخزوناتة العلمية ، ويتخلص منها ربما إلى الأبد .

## الخطوات التنظيمية للتقويم

لكي نضمن تحقيق القيم التربوية التي تحدثنا عنها للتقويم ينبغي أن يتخذ المقوم خطوات الآتية :

١- فأول خطوة يقوم بها هي أن يحدد الأهداف التي وضعت للعمل التربوي الذي يقوم بتقومه ، ثم يمثلها ويتفهمها جيداً ؛ لأنها هي مرجع القياس ، وبالقرب أو البعد من تحقيقها يحكم على العمل التربوي بالنجاح أو الفشل . وفي ضوء هذه الأهداف يضع المقوم خطة العمل اللاحقة . ومن المعروف أن المناهج التربوية تتضمن دائماً أهدافها مكتوبة ، ففي هذه الحال يرجع المقوم إلى ما كتب في المنهج عن الأهداف ، وإذا لم تكن مكتوبة فعليه أن يحددها ويتعرف عليها حتى لا يضل الطريق في التقويم .

٢- تحديد المواقف التربوية التي إذا وجد فيها المتعلم قام بأداء السلوك المطلوب المحقق للأهداف المرغوب فيها ، فإذا كنا نريد منه أن يسلك سلوك التعاون هيأنا له المواقف التربوية التي تتضمن نشاطاً جماعياً ، وإذا أردنا منه أن يعبر عن نفسه في جمل مكتوبة باللغة القومية كتابة صحيحة أغربناه ليقوم بهذا السلوك ؛ كأن نسأله رأيه في موضوع ما يتناسب ومستوى نضجه ، وإذا كان المقصود هو التعرف على مدى استخدامه للصدق في حديثه فلا بد من تهيئة المواقف التي تلعبه إلى اخبار غيره ببعض الحوادث ، وإذا كنا نريد أن يحصل بعض الحقائق العلمية شرحناها له وبيننا له أبعادها بما يفهمه إياها فهماً مناسباً لمستوى نضجه ، وهكذا .

٣- اختيار نوع الوسائل التوعيمية التي يحكم بها على السلوك في المواقف المحددة بأنه محقق للهدف المرغوب فيه . وقد سبق أن ذكرنا كثيراً من هذه الوسائل . فهناك لاختبارات العادية الذاتية والموضوعية ، وهناك الاختبارات المقننة ، وهناك الملاحظة المقصودة ، وغير ذلك . فالقدرة على تنسيق المعلومات المحصلة في نسق كتابي مرتب تظهرها وسيلة « اختبار المقال » بأحسن صورة ، والقدرة على سرعة

الفهم والاستجابة ربما تناسبها الاختبارات الشفوية ، وعند اختبار عمق التفكير فإن الأنسب تكليف التلاميذ إجراء بحث حول موضوع معين أو مشكلة من المشاكل . وليس مما يتحقق غرض التقييم أن نعهد إلى اختبار بعينه لتطبيقه في كل المواقف مهما كانت شهرة هذا الاختبار وخبرة واضعه التربوية ، كما لا يصح الاقتصار على لون واحد من ألوان الاختبارات ؛ لأن ذلك لا يحبط بأطراف المنهج الدراسي كما سبق أن بينا .

وفي تقييم أثر المناهج في المجتمع يتعين على المقوم أن يختار الوسيلة المناسبة أيضاً ، فهل هي « الاستطلاع » مثلاً أو « المقابلة الشخصية » أو غير ذلك ؟

٤ - الخطوة الرابعة والنهائية هي تحديد طريقة تقييم عمل المتعلم في الاختبار الذي سبق تحديده ووضعه . فهل يحاسب المتعلم مثلاً في التعبير عن وجهة نظره بإظهار الفكرة في أساليب أى أساليب ، أم أنه لا بد من وضع الفكرة في أساليب مناسبة صحيح التركيب ؟ وهل إذا قام المتعلم بحل بعض خطوات المسألة الحسابية أو الثمرين الهندسي تعتبر إجابته صحيحة ، أم أنها لا تعد صحيحة إلا إذا توصل إلى جميع الخطوات ، أو أنه يحاسب على ما قام بحله وما لم يقم بحله ؟ وما نصيب كل خطوة في التقدير إن كان لا بد من تقديرها ؟ ثم ما نمط الحكم الذي يختاره للمقوم ؟ أهو الرمز أو اللفظ أو غير ذلك ، كما تحدثنا سابقاً في بداية الكلام عن القياس والتقييم ؟ ثم ما طريقة التصحيح في الاختبارات الموضوعية عند استخدامها ؟ أهى طرح درجات الخطأ من درجات الصواب ، أم عد درجات الإجابات الصحيحة واحتسابها للمتعلم جميعها ، أم غير ذلك مما هو مفصل في مكانه من هذا الكتاب ؟

وفي تقييم أثر المناهج في المجتمع يتحتم على المقوم أن يحدد الطريقة التي يقدر بها البيانات التي جمعها كي يستخلص منها النتائج المطلوبة طبقاً لما تشير به الأساليب الإحصائية في ذلك .

## الفصل العاشر

### أهداف المناهج

بداية الكلام عن أهداف المناهج التربوية ينبغي أن نميز بين معانٍ ثلاثة هي : الدافع ، والغرض أو الهدف ، ثم النتيجة . فالدافع هو الحافز الموجه للسلوك الإنساني بغض النظر عما تكون عليه النتيجة المترتبة . فإطلاق الصغير مثلا يرى قطعة الجمر تتوهج فيدفعه توهجها إلى أن يمسك بها ليتعرف عاينها دون أن تتكرر فيما يترتب على لمسها إياه . والإنسان قد يأكل ويشرب لمجرد الشعور بالجوع والعطش ، وقلما يفكر حين يأكل أو يشرب فيما يترتب على الأكل والشرب من بقاء الجسم أو سلامته من العلال ، ولذلك فإنه قد يأكل أو يشرب ما قد يضر به إذا سببه الجوع أو العطش . والطالب الذي يمنعه ملاحظ لجنة الامتحان من الغش قد يتبع هذا الملاحظ بسكين في يده دون شعور بأنه سوف يقبض عليه ويودع السجن . وفي الأحوال العادية قد يمسك التلميذ بقلمه أو فرشاته ليخطط ويرسم مدفوعا بدافع التسلية أو مجرد اللهو والحركة فتأتي نتيجة التخطيط والرسم لوحة من أجمل اللوحات التي لم يفكر قط فيها أو في شيء قريب منها .

عندما يفكر صاحب السلوك في النتائج المترتبة على سلوكه ، ويتوقع شيئا مما قد يحدث نتيجة تصرفه ، ويتبصر الظروف والملابسات التي تساعد أو تعوقه حين يقوم بسلوكه فإن دافعه إلى النشاط والعمل يصبح غرضا أو هدفا . وبمعنى آخر ينتقل الباعث أو الدافع هدفا أو غرضا إذا حكمته التوقعات المتظرة واستشارة الخبرات السابقة ، أو قاد إلى نتيجة سبق التفكير فيها بعد مقارنة ما حدث وما لم يمكن أن يحدث . فالتلميذ يدفعه توقع النجاح إلى الاستذكار وحضور الدروس المدرسية والعناية بواجباته التربوية في المدرسة والبيت ؛ لأنه تدبره لهذا النجاح من جمع حسن عليه وعلى أهله وما يجره عليه من مركز وقيمة اجتماعية ، فهو لذلك هادئ والنجاح هدفه أو غرضه . ومدرس التربية الوطنية مثلا يضع خطة درس ليفهم تلاميذه حياة الوطن السياسية حيث إن ذلك عامل مهم في تكوين

المواطنین الصالحین ، وإذاً فهو - مدفوعاً بهذا الدافع - يقوم بما يقوم به من نشاط تربوي مع التلاميذ ، فيسمى ذلك الدافع حينئذ هدفاً لأنه وضع في حاسبه مقدماً وتوجه إليه تركيزه وتفكيره . وبمعنى أخصر فالهدف هو استبصار سابق للنهاية الممكنة في ظل الظروف الحاضرة . وهو بهذا المعنى يوجه النشاط ويؤثر في الخطوات السلوكية المؤدية إليه بما يتضمن من :

١ - دقة الملاحظة للأحوال والظروف والكشف عن معوقات الطريق نحو هذه الغاية الممكنة .

٢ - تهيئة الفرص لظهور البديلات الممكنة التي تتخذ سبيلاً لتحقيق هذه الغاية ، ثم لتسهيل عملية الترتيب بينها واختيار أصلحها .

٣ - العمل على تيسير استخدام الوسيلة المختارة لتحقيق الغاية .

أما النتيجة فهي ما ترتب فعلاً على أداء السلوك وأدى إليه التصرف في واقع الأمر . وبهذا المعنى قد توافق النتيجة الفرض وقد تأتي عكس الفرض أو منحرفة عنه قليلاً أو كثيراً . فقد يضع الباحث أمامه بعض الافتراضات ويفكر في بعض التوقعات ، ولكنه قد يصل في النهاية إلى نتائج فجائية لم يكن يتوقعها أو يهدف إليها . والطالب قد تستهويه قراءة موضوع من موضوعات الصحيفة اليومية لأنه يمس حياته الخاصة فيركز عليه تفكيره ويستوعبه بعق استهدافاً لتصريف خصوصياته ، ومع نجاحه في ذلك يتحقق له نجاح آخر ، لأن هذا الموضوع نفسه كان موضع التساؤل في بعض امتحاناته . فالفرض أو الهدف شيء يحاول الفرد أن يتعلم كيف يصل إليه بينما النتيجة شيء قد نجح المرء فعلاً في تحصيله بعد محاولات التعلم .

وبلاحظ هنا أنني ساويت في المعنى بين الغرض والهدف وإن كان بعض التربويين يفايرون في المفهوم بين كلمة هدف "Aim" وبين كلمة غرض "Objective" فيجعل الأولى عامة المفهوم ، وتعني ما يتعلق بمناهج التربية بعامة ، أما الثانية فتختص بمقرر دراسي "Course" بعينه . ويفاير البعض الآخر بينهما باعتبار مختلف لا داعي للخوض في تفصيله . وقد اخترت اتجاه

التساوق في المدلول بين هذين لسيين : الأول أن القواميس العامة والقواميس التربوية لا تشير إلى أن هناك فرقاً بين معنييهما ، والثاني هو ضآلة القائمة المترتبة على التفرقة وعدم جدواها في المجال التربوي .

ومن الطبيعي أن كل سلوك ترتب عليه نتيجة ما سواء أكانت موضع التفكير السابق عليه أم لم تكن . ولذلك ينبغي الحرص الشديد في تدبير الأهداف التربوية بحيث توضع على هدى الدراسة الواعية لحوادث الماضي وأحوال الحاضر ، حتى تلتقى مع النتائج المترتبة فثمر المناهج التربوية ثمرة طيبة ، لأن الهدف في المناهج التربوية يعد مرجع التقويم فيها ، وهو فوق ذلك الأداة الموجهة للتلميذ والمدرس ، والدافع إلى إنجاز الأعمال التربوية المرغوب فيها ، ولا يخفى ما يحمله توافق التوقعات التعليمية مع النتائج الفعلية من الإسراع بالإنجاز التربوي المطلوب نحو ثمرته اشتهاة .

### طبيعة الهدف التربوي للمنهج

تشكل طبيعة الهدف التربوي للمنهج طبقاً للصورة التي ترسمها له فلسفات التربية المختلفة . وتتجمع أطراف الخلاف بشأن طبيعة الهدف التربوي هذا في اتجاهين : الاتجاه التقليدي والاتجاه التقدمي ، مركزة حول النقاط التي تثيرها الأمثلة الآتية :

#### هل الهدف ثابت أو متغير ؟

يرر أصحاب الاتجاه التقليدي المتسم بالانتماء إلى البحث فيما وراء الطبيعة أن هدف التربية النهائي ينبغي أن يكون ذا كيفية ثابتة حتى لا يشل حركة التربويين في مساعيهم وبجهوداتهم التربوية ؛ لأن التغير في الهدف يحمل على الشك فيه وعدم الوثوق به ، ويملاً نفوس المستهدين به بالقلق والحيرة والتساؤل حول ما إذا ما كان سيظل الهدف الحاكم لتصرفاتهم ، ومن ثم يشعرون بالحذر ومقاومة الاندفاع في مسايرته وانتهاج منهجه مما يكون له آثار التحطيم لأفضل الجهود التي تبذل في سبيل الارتقاء بالعملية التربوية ومناهجها . إن الاتجاه

التقليدى يحتم على التربويين من أجل ذلك اتخاذ مثل أعلى هو الهدف الثابت الذى لا يقبل التغير ، وهو الوجه والمسيطر على كل الأعمال التربوية : مستوى فى ذلك الناس جميعاً فى كل وقت وفى كل مكان . ولا يكون الهدف ثابتاً بحق من وجهة النظر هذه إلا إذا اتصف بصفتين : الأولى أن يكون مطلقاً بمعنى ألا ينسب لظروف الوقت والمكان العرضية ، والثانية أن يكون قانوناً عاماً بمعنى أنه يهتم بالمجردات وابعوهريات .

أما الاتجاه التحدى المضاد للبحث فيما وراء الطبيعة فينكر ثبوت الأهداف ونهائيتها ، ويعتبر ذلك خطراً على المتعلمين والمناهج التعليمية ، فإن العظم الذى يعيش فيه هؤلاء المتعمون ليس ثابتاً ولكنه دائم التغير مليء بالتحويلات لفجائية التى تخلقها الصدف ولا تخضع للتديرات التى توضع سلفاً ، وإذا فن لطبيعى ومن الخير أيضاً أن تساير أهداف المناهج التربوية هذه الظروف ، وأن تتعدل طبقاً للمواصفات التى ينتهى إليها العالم فى وضعه الأخير أو الحاضر حتى لا يعارض أحدهما مع الآخر فنفشل المناهج التربوية فى تحقيق أهدافها ، ويعظم الضرر بالمتعلمين . وإذا كان تقديم الخبرات التربوية للمتعلمين فى نطاق المناهج التى توضع لهم يعتمد على الهدف الذى دفع إليها وأن ذلك قد يقتضى استعادة خطوات العمل التى أدت إليها والنشاط الذى أثمرها ؛ فليس غريباً حينئذ اشتراط مسابرة الهدف للأحوال الحاضرة ، وإنكار ثبوته حتى يكون حقيقياً مؤكداً النتيجة . على أن التعلم نفسه يحدث نوعاً من التغير للبيئة والظروف التى يعيش فيها الفرد ، فإذا لم يتقدم الهدف التربوى خطوة متعادلة مع التحول الجديد استعداداً لإحداث تغير آخر فلن تكون لنتائج التعلم قيمة ، حيث سيتكرر الأثر بصورة رتية إلى ما لا نهاية . ويرتب على ذلك جمود العالم وحرمانه من التقدم .

هل الهدف نابع من الخبرة أو خارج عنها ؟

تقود المناقشة السابقة إلى أن نسأل أنفسنا هذا السؤال : هل الهدف شىء خارج عن الخبرة التربوية أو نابع منها ؟ وفى إتحديد الإجابة عن هذا السؤال يتجه التقليديون إلى إثبات الشق الأول منه فيعتقدون أن الخبرة شديدة الأرجحة والتبدية

بحيث تصلح متبعاً سليماً للأهداف التربوية الثابتة أو مرجحاً ذا فاعلية في دراسة المناهج التربوية . إن الهدف التربوي من وجهة النظر التقليدية ينبغي أن يرتفع عن مستوى الخبرة قيعة وأن يكون خارجاً عنها ، لأن ارتفاع مستواه في القيمة يؤهله للوقوف مثلاً أعلى يدوم قصده والاتجاه إليه . ووقوعه خارج الخبرة يؤكد هذا المعنى ويمكنه من الثبات وعدم التغير لأن القيم تؤخذ من مصممها وصانعها ولا تؤخذ من مستعملها .

وتربويون أصحاب هذا المذهب لا ينكرون الأهداف المادية ولكنهم يصرون على جعلها ثانوية بالنسبة للمثل العليا التي تتصل بالحال الباقي . وتستحق إذاً أن توصف بالأزلية والأبدية والاستقرار .

أما التقدميون فيميلون بطبيعة الحال إلى تقرير الشق الثاني من السؤال لأنهم بوجود تشكيل الهدف التربوي طبقاً لحاجات البيئة الديناميكية ومسايراً لظروف الشق الثاني من الحياة بحيث يخضع لعوامل التغير التي تسود مواقفها . ويعتقدون أن هذا التصلوب في فهم الأهداف التربوية يقدر كلا من المدرس والتلميذ على ربط إنجازاته التربوية بالحوادث الجارية . وفوق هذا فوجهة النظر التقدمية تؤكد شخصية الهدف التربوي بمعنى اختصاصه بشخص المتعلم ، إذ أن لكل فرد مشاكل خاصة به تختلف عن مشاكل الآخرين ، ويهيمه إذاً أن يعثر على حل لمشاكله هو قبل الآخرين . وبهذه الصورة يمكننا القول بأن النظرة التقدمية تعتبر التربية في حد ذاتها عملية تحقيق أهداف الأفراد في حل مشاكلهم . فالهدف - بناء على هذا - ليس للتربية باعتبارها فكرة مجردة ولكنه للأفراد سواء أكانوا تلاميذ أم آباء أم مدرسين . . وإذا كان الأشخاص يختلفون في مشاكلهم التي يصيبون لها حلاً بالمناهج التربوية فمن الضروري أن تختلف أهدافهم وتتغير تبعاً لاستمرار تطوهم ونمو خبراتهم . ومن الطبيعي حينئذ أن تكون الخبرة التربوية منبع الهدف وباعثه وإلا ضل المتعلم في حل مشكلاته . وفوق هذا فإن المدرس إذا بعد عن الخبرة التربوية في تحديد الهدف فإنه يأخذها من المصادر البعيدة عن المتعلم ، ومن ثم يضطر إلى فرضها عليه . وكثيراً ما يقع المدرس في اعتماد على المصادر البعيدة عن المتعلم فريسة لضغط المشرف المتسلط أو الكتاب المدرسي أو المادة الدراسية الجافة ، ويفقد بذلك الثقة في استجابات التلاميذ :

وفي هذا ما فيه من الضرر على دراسة المناهج التربوية بمجملتها ، بل معناه المؤكد أن لا تربية بالمعنى السليم على الإطلاق .

هل الأهداف التربوية منفصلة عن الوسائل ؟

يمكننا صياغة هذا السؤال بصورة أخرى تحمل معنى التوضيح فنقول : هل الأهداف التربوية تظل أهدافاً إلى الأبد أم أنها تنقلب بعد تحقيقها وسائل لأهداف أخرى ؟ يرى التقليديون أن الأهداف النهائية للتربية ليست مادية ، وهي - كما سبق - خارجة عن المواقف التربوية ، من أجل ذلك فليتها تظل غايات في حد ذاتها وتحمل قيمة الغايات الموثوق بها . ولا ينقص من قيمتها مدى بعدها عن التحقيق أو صعوبة الوسائل لتحقيقها ، بل على العكس من ذلك يرفع هذا من مستواها في نظر من يسعى إلى تحصيلها لأن بعدها وصعوبة وسائلها ستحملة على بذل جهد أكبر له في نفسه تقدير كبير ينعكس عليها دون شك . وبهذا المعنى يكون النشاط مجرد وسيلة يتدرج بها الشخص للتحرك نحو هذه الغاية البعيدة . وهو في حد ذاته عديم الأهمية ، بل قد يوصف بأنه شرط ضروري ومركب صعب يضطر الفرد إلى ركوبه ليظفر بما هو فضيلة في نفسه وذوقية وأهمية كبرى وهو الهدف أو الغاية . وإذا فالهدف التربوي خارج عن ذات نشاط . وبهذا المعنى يكون منفصلاً عن الوسيلة .

ومادام التقليدي يؤمن بوجود أن يكون الهدف خارجياً كما سبق توضيح ذلك فقد بعد الهدف بطبيعته عن معنى الوسيلة . ويؤكد هذا أن اختيار الهدف في رأى التقليدي ليس من شأن المتعلم بل من شأن المعلم ، وقد ينحدر إليه من ذوى المسؤولية الكبرى في التدرج الوظيفي في المجال التربوي على افتراض عدم الكفاية فيمن يحتلون المراكز الدنيا ، وعلى التلاميذ والمدرسين أن يتمسكوا به ويعملوا على تحقيقه مهما تضارب مع ما يرغبون فيه من أهداف . وبهذه الصورة لا يحمل الهدف إلا معنى الهدفية لأن معنى الوسيلة يتصل اتصالاً وثيقاً بذاتية المناهج لتربوية ونشاط المتعلم فيها . وما دامت الوسيلة التربوية عند التقليديين منفصلة عن الغايات ، ويقصد بها تحقيق الهدف النهائي للمناهج التربوية ، فينبغي أن تكون عامة وواحدة لكل الناس في جميع الأماكن والأزمان وإلا عجز الفرد بها عن إدراك

الغاية التربوية التي سبق أن قلنا إنها مطلقة وعامة من وجهة النظر التقليدية :  
 أما التقدمي فيرى أن الأهداف التربوية لا معنى لها دون اعتبار للوسائل التي  
 تيسر تحقيقها ، فعنى الوسيلة داخل في معنى الهدف وتمام له . وعند وضع الهدف  
 تشنع الوسائل التي تجعله في متناول من يهدف إليه لأن بعد الهدف عن التحقيق  
 يصعب عنه الأنظار و يتحومنه سمة الهدفية . وأكثر من هذا فإن الهدف إذا تحقق  
 أصبح هو نفسه وسيلة لتحقيق هدف أبعد ، فالطفل في بداية حياته التعليمية  
 يهتس إلى تعلم القراءة ، فإذا تمكن منها أصبحت القراءة وسيلة في تحقيق هدف  
 آخر كعرفة جغرافية بلاده أو تاريخ أبطالها مثلا . وهكذا يمكن القول بأن  
 الوسيلة هي الاتجاه الحالي أو التغير الحاضر في دراسة المناهج ، أما الغاية أو الهدف  
 فهو الاتجاه الأبعد أو التغير المستقبل فيها . وبمعنى آخر تعد الوسيلة هدفاً سابقاً  
 والهدف وسيلة لاحقة . وليست هناك أهداف تعد قيماً نهائية أو مطلقة بحيث  
 لا يمكن الوصول إليها أو يصعب . ومهما يُقل من أن قيمة ما تعتبر مثلاً أعلى  
 في الحياة فإن إمكان إدراكها يجعلنا نسأل أنفسنا السؤال الآتي : ماذا عد إدراكها ؟  
 وفي هذا معنى التحرك إلى هدف آخر يدخله هذا المثل الأعلى باعتباره وسيلة  
 لهذا الخلدمة . وباختصار فإن لكل من معنى الوسيلة ومعنى الهدف وجهين :  
 الوجه الأول هو مدلول اللفظ عندما تشير الوسيلة إلى المنجزات الحالية وتشير  
 الغايية إلى المرتقب البعيد ، والوجه المقابل هو معنى الهدفية للوسيلة باعتبار ما كانت  
 عليه قبل الإنجاز ومعنى الوسيلة للهدف باعتبار ما يصير إليه بعد التحقق والإنجاز .

هل الهدف التربوي ذو صلة بالحاضر أو بالمستقبل ؟

إن إجابة هذا السؤال لها صلة مباشرة بمدى اهتمام التربويين النسبي بكل  
 من تطفولة والرجولة . والتقليديون يوجهون اهتمامهم الأكبر إلى الثانية دون الأولى ،  
 لأن الأطفال لم يكتسبوا بعد المواطنة الكاملة وإنما هم في المجتمع مرشحون فقط  
 للمواطنة حتى يكمل نضجهم ويلفوا مبلغ الكبار في المستوى الثقافي . وإذا فالهدف  
 التربوي ينبغي أن يتجه إلى تأكيد إعداد الطفل للرجولة والحياة المستقبلية أكثر  
 من اهتمامه بحياة الطفل الحاضرة . فإذا فرضنا أن الفرد يعيش سبعين عاماً فينبغي  
 أن توجه تربيته في سنه العشرين الأولى إلى الاستعداد للحياة في سنه الخمسين

التأخرة . وينبغي أن تتسع نظرة التربويين للحياة المستقبلية لتشمل حياة الجئس البشرى كله وتجنح إلى فكرة الإنسانية ومقدراتها بصورة شاملة ، ثم يضعون مناهجهم التعليمية على هذا الأساس ، ويربون الأطفال لا باعتبارهم أوصالا ولكن باعتبارهم لبنات المستقبل التاهض المتطور فى المجتمع العالمى الكبير لأن تربيتهم بالاعتبار الأول نفسد ما ينبغي أن يكونوا عليه وهو الأهم . وضيق النظرة إلى المستقبل وقصره على المصالح الخاصة فى مجتمع بعينه يفسد استهداف الكمال المشود للإنسانية جمعاء .

ويرى التقدميون ضد ما ارتآه التقليديون إذ يرتفعون بمستوى الأهمية للقبولة والحياة الحاضرة . وليس معنى هذا عدم الاهتمام بالحياة المستقبلية بل على العكس من ذلك ينبغي أن توضع موضع الاعتبار ، لأن التربية عملية نمو والنمو يتدرج تدريجاً طبيعياً من الحاضر إلى المستقبل ، ولكن ينبغي ألا يكون الإعداد للمستقبل هو الوجه الأساسى والنوع الفريد الذى يستقى منه المجهود التربوى الحاضر . إن عمرة عدم التزوج فى الأطفال ليست فراغاً يستأهل الإهمال انتظاراً لفترة التضج فى الرجولة ، ولكنها مليئة بالعناصر الفطرية وغير الفطرية مما هو حرى باتهاز فرصته لتشكيل النمو فيها تشكيلا يسعد المستقبل ، إذ النمو الصالح فى الحاضر هو خير إعداد للمستقبل . ومن هنا أكدت وجهة النظر التقدمية اهتمامات المتعلمين واستعداداتهم ومقدراتهم الحالية ، وقررت أن الإعداد للمستقبل هو الحصيلة الثانوية التى ترتب ترتبا طبيعياً على هذا الالتفات لحاضر الطفل ، فإن ماينبغى أن يكون عليه الإنسان يرجع بلا شك إلى ما هو عليه الآن ، إذ لا يمكنه أن يكون مستقبلا ما لا تمكنه طبيعته الحالية أن يكونه . أما التركيز على احبار المستقبل فى تربية الفرد— وهو بطبيعته غامض لا يعنى شيئاً أو يعنى قليلا بالنسبة للطفل الذى يعيش فى الحاضر— فإنه يؤدى إلى ضياع الطاقة وخطأ المستويات فى التقدير للفاصل الكبير بين الحاجة الحاضرة والمسئولة الحاضرة وبين المستقبل بما يقتضيه من حاجة ومسئولية مختلفة . ومن ناحية أخرى فليس أضر بالخلق من أن يشعر المتعلم بالضغط الدائم فى توجيه مواقفه التعليمية للعمل التربوى فى حد ذاته بل لبعض النتائج الخارجة عن هذا العمل والمتنظر تحقيقها فى المستقبل كاجتاز

الامتحان أو الانتقال من صف إلى آخر أو دخول الجامعة أو نحو ذلك ، فقد يؤدي هذا إلى الغش والخداع وعدم الأمانة وهكذا .

المهدف التربوي الذي يجب أن تهدف إليه المناهج الدراسية بناء على هذا هو الحياة الحاضرة في موقف معين وليس الإعداد لهذه الحياة . وينبغي أن نعرف أن التمدى لا يحدد الحاضر في شريحة ضيقة من الزمن بل يفسحه إلى مدى يتفصل به عن الماضي بطابعه الثابت ويتميز به من المستقبل بما يحمل من عدم التأكد من نجاح ما يجري فيه من أحداث .

هل اهدف التربوي اجتماعي أو فردي ؟

مناك من الفلسفات التربوية ما يتجه نحو تأكيد المهدف الاجتماعي لمناهج التربية وذلك كالفلسفة الفاشية والفلسفة الشيوعية . كما مالت الدولة الإسبانية في القديم إلى تحقيق هذا الاتجاه بكل صرامة . ودعا إليه « هيجل » الألماني بكل قوة . وأصحاب هذا الاتجاه يرون أن الدولة قوة فوق أفرادها وكبير من كل عضويتها وأنها الباقية دونهم ، والناس حين يقدرون الشعوب لا ينظرون إلى الأفراد ولكن إلى المجتمع جملة . وإذا فن حقتها أن تصوغهم في الغالب الذي تنهوا به وتشكل حياتهم بما تريد هي مما يعود عليها بالنفع وزيادة القوة ويضمن لها كيتها وقوام حياتها : فتمدهم بالبرغبات والأفكار والمثل العليا وقواعد الأخلاق والخير الجمال ، وتلقنهم حب التضحية ببرغباتهم وميولهم في سبيل إسعاد المجتمع وبقائه ، وتقف منهم المرجع النهائي في كل ما يعملون ويهدفون إليه . والسبيل إلى ذلك هو السيطرة على مناهج التربية وفرض مادة التعليم وطريقته على المدارس والتلاميذ دون رعاية لمعارضتهم أو معارضة غيرهم ، ودون أن يقام وزن لشخصية الفرد .

إنما نعيش في عصر يسوده التجمع والتحام الناس بعضهم ببعض ، فينبغي أن توجه مناهج التربية نحو تغذية الروح الاجتماعية وأن تلغى الدوافع الفردية من أجل إسعاد الخير الجماعة وتحقيق الصالح العام للدولة : فما يتعلق بالمجتمع ويخدم أغراضه يقدم ويتصف بالتقديس والإكبار ، ويجبر الأفراد على القناء في سبيله من أجل تحقيق الحياة والرفاهية والدوام له . وحرية الأفراد في العمل ليست حرية

ذاتية على الإطلاق بل هي حرية الجماعة التي يعيشون فيها ومن أجلها ،  
ورغباتهم هي رغبات المجتمع ، وعلى الجملة فشخصية الفرد ملغاة وذاتية في وحدة  
الدولة الجماعية . ومن هنا ينبغي أن يدرب الأفراد على الاتحاد مع الآخرين في  
الجهاد المشترك لرفع الكفاية الاجتماعية وإزالة الأدواء المعوقة للتقدم والعمل على  
رفعة شأن الأمة والموت في سبيل أمانها . وعلى المدرسة أن تهدف إلى غرس هذه  
الروح في تلاميذها فتعدهم لحلمة المجتمع إعداداً عملياً وروحياً .

وعلى الضد من الاتجاه الاجتماعي يوجد اتجاه آخر تبناه وتميل إليه بعض  
الفلسفات التربوية كالفلسفة الطبيعية الرومانتيكية وهي من الفلسفات ذات الصبغة  
التقدمية كما سبق . وهذا الاتجاه هو الذي يؤكد فردية الهدف التربوي ، يرى  
أصحاب هذا الاتجاه أن كل مظاهر الحياة ومنشأتها الاجتماعية إنما خلقت حلمة  
الفرد وسلامته ورفاهيته لأنه هو المكون للمجتمع وهو صاحب الفكر والاختراع في  
كل الميادين ، ولولم تتح له فرص الحرية وظهور الشخصية لم يتبع فيه شيقرى  
لم يظهر فيه فكر جديد . وإذا فالفرد مقدم على الدولة والمجتمع ، وحرية وحقوقه ينبغي  
أن توضع موضع التقديس والاحترام والسيان ، وأن تسن لذلك القوانين وإن سالت  
إلى معارضة المصلحة العامة . ذلك هو مفتاح النجاح والتقدم ، وهو ما تحتاج إليه  
الأمة فعلاً . وليست المدرسة - إذا وجدت - عند من يقول بالفردية إلا أداة  
اجتماعية من صنع الدولة لتحمل مسؤولية نمو كل فرد في المجتمع بما تسمح به  
طبيعته المختلفة عن غيره من الأفراد ، فتتهيئ الفرص للكشف عن مياب  
التلاميذ ومقدراتهم واستعداداتهم ، وتضع لهم المناهج المناسبة لهذه القدرات  
والاستعدادات ، وتعطى لكل ما ينفعه هو من تعليم ليحيا حياته الخاصة سعيداً ،  
وتتجنب إجباره على تعلم شيء ما . وعلى الجملة فإن الهدف التربوي من المنهج  
ينبغي أن يتعددتعدد الأفراد ، إذ يستحيل أن يتطابق اثنان تمام التطابق في المقدرات  
والاستعدادات والرغبات .

هل الهدف التربوي ذو صلة بالسرور أو بالألم ؟

هناك مدرستان لفكر الأخلاق المتصل بالتربية أولاها مدرسة لمنفعة  
الأيقورية نسبة إلى «أيقور» صاحب هذه المدرسة ، والتي يقرر أن السعادة

والسرو - هما قمة الخير وأعلى مراتبه وينبعان من راحة البال عن طريق العيش اللين الرفيع . وحيث إن مناهج التربية تهدف إلى تحقيق أعلى مستوى من الخير فينبغي أن تستهدف اللذة والسرور وتحقيق السعادة الدنيوية للأفراد برعاية رغباتهم رعاية مطلقة ، وإشباع حاجاتهم في هذه الحياة الدنيا .

أما المدرسة الأخرى فتسمى المدرسة الزينونية نسبة إلى « زينون » صاحبها الأول وتسمى كذلك مدرسة الطهر والنقاء . وفلسفة هذه المدرسة تلتخص في الدعوة إلى كبح جماح العواطف وإنكار الذات وأداء الواجبات دون مبالاة بما يصيب الجسد في سبيل ذلك من إيلام وتعذيب . ومن ثم يجب أن تهدف مناهج التربية إلى التحرر من سيادة المؤثرات الجسدية كاللذة والألم ، وكسرقبود العواطف وتدريب المتعلم على السمو بروحه عن طريق عدم الاستجابة لرغبات الجسد ، ليصل إلى السعادة الحقيقية وهي معرفة الله . ولا شك أن إرادة الفرد تميل بطبيعتها إلى تحقيق هذا الهدف ، يعينها في ذلك العقل القادر على التعليل واستدراج الحقيقة من ثنايا الأباطيل .

### تحديد الهدف التربوي للمنهج

تحدد الهدف تحديداً غائياً بمعنى أنه لا يعلوه هدف آخر وإن ندرجت تحته أهداف أخرى ، وقد يتحدد تحديداً مباشراً وقريباً بمعنى أنه يقع في دائرة هدف أسنى . والهدف بالتحديد الأول يتصف بالعموم وعدم التفصيل أما بالتحديد الثاني فيتصف بالخصوصية والتفصيل وإن اختلف في مدى خصوصيته وتفصله تبعاً لمدى قربه ومباشرته لما يتعلمه المتعلم . وستكلم فيما يلي عن كلا الاتجاهين .

### الهدف الغائى للمنهج

يتحدد الهدف الغائى للمنهج التربوى متجهاً أحد اتجاهين : الأول هو الاتجاه

الميتافيزيقي والثاني هو الاتجاه التجريبي العلمي ، وكلا الاتجاهين يتسبب إلى طبيعة الإنسان باعتبار معين . فالترية - بناء على الاتجاه الميتافيزيقي - تتصل اتصالاً مباشراً بيوهر الإنسان وروحه السامية ، وبناء على الاتجاه الثاني نأ علاقة وثيقة بتطور الإنسان ونموه باعتبار أن طبيعته هي ذاته الخاصة التي تتأثر بالظروف والأحوال الفطرية ولطبيعية والاجتماعية ، ومن ثانياً هذه الظروف والأحوال تنبع الأهداف التربوية المحققة للنمو والتطور .

وإذا أردنا أن نحدد غاية المناهج التربوية المناسبة والاتجاه الأول « الميتافيزيقي فعلينا أولاً أن نجيب عن السؤال الآتي : ما طبيعة الإنسان الحققة ؟ وقد تولى توضيح الإجابة كل من روبرت م . هنتشر "Robert M. Hutchins" وم . ماريتين "M. Maritain" وستجنور شين "Monsignor Sheen" فقالوا إنها ما يخالف بين الإنسان وبين الحيوانات من ناحية وبينه وبين الملائكة من ناحية أخرى ، وتمثل في مفهوم العبارة المشهورة في تعريف الإنسان بأنه ، الحيوان العاقل . ومن ثم فالهدف الغائي للمناهج التي توضع لتربية الإنسان هو تغذية عقله حيث إن غيره من الحيوانات لا يستطيع الفهم والتعليل <sup>(١)</sup> .

وحيث إن الإنسان يتميز دائماً وعبر التاريخ العميق بالعقل والتعليل ، فإن معالم المنهج التربوي الذي يوضع له ثابتة بغض النظر عن العناصر الثقافية في أى مجتمع وبغض النظر عن تتابع عصور التاريخ .

وقد يقال في مناقشة هذا الرأي من وجهة النظر التجريبية ما يأتي :

أولاً : إن الفهم أو التعليل ليس هو السمة الوحيدة التي تميز بين إنسان والحيوانات الأخرى ، فهناك أيضاً تشغيل الآلة وإمكان الانتحار . وإذا تمكنا القول بأن هدف مناهج التربية هو التدريب أو الإعداد للحياة الأخرى وليس تغذية العقل . ومن ناحية أخرى فإن الإنسان له مع تفكيره وقدرته على التعليل مميزات أخرى يمتطها للوصول إلى السمو أو الانحطاط ، والمناهج التربوية السليمة ينبغي

John S. Brubacher, Editor, *Eclectic Philosophy of Education*, Englewood (١)

ألا تتفل ملاحظة الكثير من هذه الصفات والمميزات لا أن تركز على واحدة منها فقط .  
ثانياً : إن التوضيح السابق لطبيعة الإنسان واقتضاها عدم تغير المنهج التربوي في أى زمان أو مكان يؤدي إلى استقلال الطبيعة الإنسانية عن التغيرات الجسمية بما يشمل المخ والجهاز العصبي ، وكذلك استقلالها عن المؤثرات الطبيعية والاجتماعية مع أنه لا يمكن الفصل بينها لأن الروح السامية أو الخارقة للعادة التي يدين بوجودها أصحاب هذا الرأي هي الأثر الناتج من جميع هذه المؤثرات والظواهر .

فالهدف التربوي ينبغي أن يتناسب وطبيعة الإنسان النامي من حيث إنه ذات لها اعتبارات ثلاثة يتداخل بعضها في بعض : الاعتبار الأول أنه جسم تتحكم فيه قوى ومقدرات معينة تنمو وتزدهر أو تنحط وتناخر طبقاً لقوانين وأسس محددة والاعتبار الثاني أنه عضو المجتمع يتشكل في سلوكه وإشباع حاجاته بالعناصر الثقافية والتنظيم الاجتماعي الذي اكتسب اندماجه فيه ومحافظة على سلامته بهذه العضوية ، والاعتبار الثالث أنه شخصية ونموذج سلوكي يتكيف بالعوامل البيولوجية الخاصة به وبالإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه .

ولا شك أن الاعتبار الثالث هو حصلة الاعتبارين الأولين لأن الإنسان لكي يحقق شخصيته المتميزة - في حاجة إلى مواجهة الصعوبات وحل المشاكل التي تعترضه والتعرف على وسائل الإنجاز في شتى الميادين ، وعلى طبيعة العقابيل التي تعترض سبيل هذا الإنجاز ، وكذلك عوامل التنظيم في المجتمع والبيت ليختار من لبيدلات السلوكية ما يشكل شخصيته في النهاية . وإذا كان الأمر كذلك فإن الهدف التربوي الجدير باستهداف المناهج الدراسية إياه ، ويسعى المدرسة وجهتها في سبيل تحقيقه ، والمناسب والاعتبارات السابقة هو تنمية للذكاء في الإنسان بمعنى إقداره على التصرف العاقل .

ذلك هو الأساس في تحديد غائية الهدف التربوي ومنه اتخذ التحديد صوراً مختلفة تعرض لها فيما يلي :

### ١- الهدف النهائي للمناهج التربوية هو تحقيق النفس "Self-Realization"

المقصود بالنفس هنا الروح لا البدن ، وتحقيقها هو سموها كي تدرك

الحقيقة المطلقة وتصل إلى الملكوت الأعلى ، وهذا المعنى هو ما تنادى به بعض الفلاسفة التربوية كالفلسفة المثالية والفلسفة الواقعية ، ومن ثم فالهدف التربوي القائم على تحقيق النفس ذو صلة عميقة بالطبيعة الإنسانية المتسمة بالعموم والثبوت والوحدة وهو لهذا لا يختلف باختلاف المكان أو الزمان أو الأفراد ، فما يصلح هدفاً للتربية بمناهجها في سحيق الأجيال يصلح هدفاً لها كذلك في أحدث الأزمان ، وما نعتبره هدفاً تربوياً في شمال الكرة الأرضية أو شرقيها ينبغى اعتباره كذلك في جنوبيها أو غربيها . وإذا فعلينا أن نتعرف على الطبيعة الإنسانية وما لها من إمكانات ومقومات كى نتصن من وضع المنهج التربوي الذى يصلح لتحقيقها .

إن الفرد له نفس دنيا تميل به إلى الانغماس فى اللذات والتمرد والعصيان ومتابعة العواطف ، وله نفس عليا تترفع به عن المثل الدنيا وتؤثر التضحية والخضوع ومتابعة العقل والسمو بالأخلاق ، وهذه الأخيرة هى المقصود بتحقيقها عن طريق المناهج التربوية . فكل عملية تربوية ينبغى أن توجه إلى صياغة عمده النفس أحسن صياغة ، وتعمل على امتداد مجالها وبسط قواها إلى أقصى ما يمكن أن تمتد إليه ، كما ينبغى أن تحطم النفس الدنيا وتضحى بها وتوفق بين مصالح الفرد ومصالح الآخرين طبقاً لقانون الضمير وصلته بالعقل .

وهنا ترد الأسئلة الآتية فى معرض توضيح معنى تحقيق النفس : ما الذى يحدد الصورة الغائية للنفس البشرية فيما تصير إليه بعد تحقيقها ؟ هل هناك نفس ممكنة التشكيل للأفراد أم أنها نفس واحدة تصاغ بالنسبة لجميع الأفراد ؟ علا يكون من إضاعة الوقت والجهد مثلاً أن نجعل من الطفل شاعراً وفيه نفس شبيهة على التطويج للشاعرية ؟ هل كل إمكانات الفرد ينبغى أن تتحقق أو أن تلك مستحيل واقعيًا لأن الوقت لا يكفى مثلاً لتربية الطفل فلاحاً وأديباً ومحاسباً وجندياً وطبيباً إذا كانت لديه كل هذه الإمكانيات ؟ ونظراً لهذا الغموض الذى يكتنف معنى تحقيق النفس بالصيغة المتقدمة فقد حاول بعض فلاسفة التربية وعلى رأسهم أصحاب الفلسفة العقلية أن يضعوا تحديداً أكثر ، فحصرها فى تغذية العقل وتكوينه وتدريبه على التعليل فى أى ميدان من ميادين المعرفة الحقيقية

لأن العقل هو الذى يميز الإنسان بإنسانيته ويرفعه إلى مقام الإله . وإذا فالتفكير ونشأته من معلومات ومعارف وتراث ثقافى يعد الهدف التربوى المتحرر للمناهج الدراسية، وترتفع قيمة الذكاء ارتفاعاً كبيراً فى دراسة المناهج التربوية حيث به تواجد دينامية النظم الاجتماعية وسرعة التحريك الثقافى والوصول إلى هذا هو كل ما يتطلب من عمليات التربية . ومن هنا احتلت فكرة التدريب الشكلى للعقل هدفاً للتربية ومناهجها مركزاً هاماً فى وقت من الأوقات برغم أن الفكرة باطلة كما بت أخيراً . ولكن هل الفضائل العقلية كافية فى حد ذاتها لخلق حياة إنسانية كاملة ؟ إن التفكير وسيط سام للتصرف الإنسانى ولكنه قد يكون مثار الجدل والتساؤل إذا ما أريد السمو الروحى من وراء التصرف نظراً لصلة الطبيعة الإنسانية بالمظاهر الحيوانية . ولذلك فإن بعض الفضائل العقلية كالفهم والعلم والحكمة لاتعد فضائل كاملة أو تامة لأنها منفصلة عن الفضائل الخلقية بمعنى أن الإنسان يمكنه الحصول عليها وهو غير صالح إطلاقاً من الناحية الخلقية . وإذا فالتشكيل والتدريب الخلقى ينبغى أن يسيرا جنباً إلى جنب مع التدريب والتشجيع العقلى فى اهتمام المدرسة ومناهجها بالمعلمين ، وإلا فإن المدرسة تقصر فى أداء واجباتها .

٢- هدف النهائى للمناهج التربوية هو المواطنة الصالحة "Good Citizenship"

عناك اتجاه مختلف فى تحديد معنى تحقيق النفس ، ذلك أن الإنسان لا يعد إنساناً إلا إذا انتفع بالنظم الاجتماعية لأنه لا يعيش قريداً ولا لنفسه فقط ، بل هو فرد فى جماعة عليه واجبات لا يمكنه إغفالها ، فتحقيق النفس إذاً متمسك فى واقع الأمر إلى العناصر الاجتماعية وإلى اللب الثقافى للمجتمع ، ومعناه فى النهاية باعتباره هدفاً للتربية ومناهجها الاشتراك المتوازن فى الأعمال الاجتماعية كما يبنى أن تكون عليه . وهذا هو معنى المواطنة الصالحة ، ولا شك أن ذلك يختلف باختلاف الإطار السياسى الذى يدور فى فلكه المجتمع فيتلون باللون الشيوعى مثلاً أو الفاشى أو الاشتراكى أو غير ذلك ، ومن ثم فاعداد المواطن الصالح فى أى مجتمع من المجتمعات ينصب على تهيئة الفرد لأن يعيش فى هذا

المجتمع مسهمًا في رفع مستوى الصالح العام فيه ، وموفقًا بين حاجته الشخصية وحاجات هذا المجتمع أياً كان اللون السياسي الذي يتلون به . ونسبة تحقيق النفس إلى العناصر الاجتماعية له أيضاً صدى في الواقعية الطبيعية حيث إن الهدف التربوي عند أصحاب هذا المذهب يتركز في الميثرات الاجتماعية التي سخرت يعد عرضها للبحث النظري والصراع العلمي . وينبغي أن يوضع المنهج التربوي على أساس التنبؤات المستقبلية للنظام الاجتماعي كما ينبغي أن يصير إليه حتى يتمكن الأفراد أن يصنعوا هذا النظام أثراً من آثار تربيتهم .

٣- الهدف النهائي للمناهج التربوية هو النمو : « Development » .

أصحاب الاتجاه التقدمي - وعلى رأسهم جون ديوى - هم الذين يحددون الهدف النهائي للتربية ومناهجها بالنمو . فهم يقررون أن التربية ذات كيان مستقل عن العناصر الاجتماعية وعن المطلق وعن أى شيء آخر . إنها في حد ذاتها قيمة مستقلة ونهائية تقصد من أجل تحقيق قيمتها المتضمنة في معناها ، ليس من أجل تحقيق غرض آخر خارج عنها ، أو من أجل استخدامها وسيلة للوصول إلى هذا الغرض : فلا تتخذ وسيلة لخدمة المجتمع مثلاً أو تطوير بنائه أو تنمية المواطنين أو تهيئتهم للمراكز الاجتماعية والوظائف المهنية أو لتحقيق الرفاهية اقرودية أو النهضة الاقتصادية أو نحو ذلك مما يمكن للإنسان أن يتخذه هدفاً = لأن هذا كله يتصل بقصد الإنسان ولكنه لا يتصل بمفهوم التربية ومناهجها . حقاً إن التربية تحتاج إلى التعرف على مثل هذه الظواهر الاجتماعية ولكن لا لتحديد الشكل التربوي بل لإمكان التكيف لنتائج العملية التربوية ومناهجها ، فالتربية هي حالة المتعلم ، هي تنمية عناصره الكامنة فيه وتغذية قواه الداخلية التي حبي بها أياً كانت هذه العناصر وأياً كانت هذه القوى ، هي تهذيبه باعتباره إنساناً بغض النظر عن مركزه الاجتماعي أو المهني ، هي تشكيل الإنسان بظروفه وأحواله الطبيعية في إنسان ذي قيمة وكامل في دخيلة نفسه بحيث تشع سفعته وقيامه بأداء وظيفته الاجتماعية من قيمته الداخلية ، وهذه الكيفية تقدر على الانتفاع بكل ما يحيط به في خلق شخصيته ونفسه الدائمة النمو . ونحن حين

تربى الأطفال لا تقصد من وراء تربيتهم إلا هذه المعاني بمعنى أننا لا نقصد من وراء التربية إلا التربية . وإذا لم تعتمد التربية على شيء سواها فلن يكون هدفها إلا التربية نفسها التى تعنى الحياة ، والحياة هى النمو . وبعبارة أخصر فإن التربية هى لنمو والنمو هو هدف التربية ومناهجها . وليس المقصود بالنمو ما يقتصر على النواحي الجسمية أو ماله حد يقف عنده ولا يتعداه بل المقصود به ما يشمل كل النواحي وما يتم بالاستمرار ، بمعنى أن ما يصل إليه الفرد من استبصارات وإدراكات وخبرات يقوده إلى استبصارات وإدراكات وخبرات أخرى أعمق وأشمل وأضبط . ومهمة المدرسة ومناهج الدراسة فيها أن تعمل على استمرار التربية وتنظيم القوى التى تؤكد هذا النمو وتدفع إلى التعلم من الحياة نفسها حتى لا ينقطع التلميذ عن ممارسة العملية التربوية التى هى عملية العيش بعد أن ينقطع عن الدراسة الرسمية فى المدرسة .

وقد يقال إن النمو بالمعنى المتقدم يحمل معنى الغموض والإبهام للأسباب الآتية :

(أ) فيه خلط بين ما يترتب على العملية التربوية وهدفها ، فكل موقف تعلمى يؤدي إلى نوع ما من النمو . ووظيفة الهدف هى تحديد نوع النمو المطلوب فكيف يكون هذا الخلط ؟

(ب) فيه خلط بين النمو والتقدم ، فقد يحدث النمو ولكنه ليس النمو المرغوب فيه ، وبذا تنتفى عنه صفة التقدم ، مثله فى ذلك مثل النمو السرطانى فإنه كرهية غير محبب إلى أحد برغم أنه نمو ، وحل إذا تمت فى التلميذ عادات الأثرة والترأخي والإهمال فى أداء الواجبات يعد هذا النمو سياقاً تقدسياً نعتد عليه فى العمليات التربوية والمناهج التى تقتضيها ؟ !

إذاً فإن اتخاذ النمو هدفاً لمناهج التربية يعد اتجاهًا فاشلاً فى تحديد ما هو مرغوب فيه .

والرد على هذا بلغة التقدميين هو أن المقصود بالنمو هو النمو الذى يقود إلى نمو آخر بصورة متتابعة لا تنقطع . فالعادات والمناشط السيئة وإن ازدهرت وتتابع نموها وقتاً معيناً إلا أنها تحمل بذور هلاكها وانحطاطها ، ولا تلبث حتى تنمو هذه

البذور فتحطمها وتفضى عليها وتفقد بذلك معنى الاستمرار الذى هو لب النمو المقصود . ومثل ذلك النمو السرطانى الذى يقود فى النهاية إلى الموت برغم تنابعه لئذى يستمر بعض الزمن . وحيث لا تؤدى المناهج المدرسية وظيفتها إلا إذا غرست فى المتعلم الاستعداد الكافى للمتابعة تربية نفسه بعد الانقطاع عن التربية الرسمية فى مجالها . وبهذا الرد لا تثبت الاعتراضات السابقة حيث يصلح النمو بهذا التفسير لتحديد ما هو مرغوب فيه ولا يختلط بمجرد النمو الضار ويعد هو نفسه صالحاً للتربية

وهناك لبس آخر فى معنى النمو يتصل بما قيل عن النمو الذى هو هدف المذهب التربوية ، وذلك أنه اكتمال جميع قوى الفرد أو هو الحياة الكاملة للفرد ، فإنه بهذا المعنى يشتمل على غير المرغوب فيه من مثل الظلم والاستبداد والحسد وغير ذلك . والواقع أنه يجب أن يفهم أن الكمال معناه انتقاء لوجوه الحياة أو توى الفرد التى لا يتضارب بعضها مع بعض ، والتى يرغب فى الوقت نفسه فى تنميتها بحيث لا يضحى بوجه أو بقوة لها قيمة وذات حيوية .

ومن ناحية أخرى فإن العموم فى تنمية قوى الفرد أو الحياة معناه مجفأة التخصص فى الأفراد الذى هو التركيز على زيادة التنمية لبعض قوى الفرد دون سواها وذلك يضر بالمجتمع ، لأن الناس يعيش بعضهم مع بعض ، ويعمد بعضهم على بعض . وتعتقد أمور حياتهم بما لا يدع مجالاً لمحاولة كل فرد أن يكون نموذجاً سليماً وكاملاً ومبرزاً فى كل طريق ممكن من طرق الحياة أو فى كل من قواه الكامنة والمرغوب فى تنميتها . وإذا فلا مناص من أن يكونوا جميعاً وحدة ذات قوى متعددة بتعدد الأفراد من أجل رفاهية الجماعة وسعادتها ، وذلك يقتضى أن يتخصص الفرد - عن طريق المناهج التربوية التى توضع له - فى بعض مواقف الحياة ووجوهها التى تؤهلها لها - بأعظم فاعلية - عوامل الجنس والوراثة والوقت والمكان وغير ذلك مما يخضع هو له مختلفاً به عن غيره من بيبة الأفراد . ولا يجانى هذا المعنى اهتمام هذه المناهج بتنميتها من جميع نواحيه سواء منها الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية بحيث تصنع منه الشخصية المسترة المتكاملة ، فلا تركز على الناحية العلمية لتجعل منه فيلسوفاً مثلاً وتهمل الناحية الاجتماعية ليكون مع فلسفته ناسكاً أو نافرماً من الناس ، أو تهمل فيه الناحية

الانفعالية فيشب شديد الحساسية يستثار بأتفه الأسباب ويسرع بالاستياء حيث لا داعي للاستياء .

يس ما ذكرناه عن النمو من وجهة نظر التقدميين يعنى إهمال المواد الدراسية والمعارف الإنسانية ولكنه بالأحرى يعنى الانتفاع بها بعمق وقاعلية بمعنى الاهتمام بها لا لذاتها بل لما تؤدي من وظائف ذات قيمة في حياة الإنسان العملية، إنه يعنى في استخدام المواد الدراسية الاهتمام بتعليم المتعلمين كيف يفكرون لا ماما يفكرون فيه ، وبخاصة في هذا الوقت الحاضر المشتم بسرعة التغيير الاجتماعي مما يخلق المشاكل ويعقد الحياة . فما لم يتعلم الفرد كيف يواجه المواقف الجديدة عليه بما تحمل من مشكلات وكيف يتغلب على هذه المشكلات بالحل والتذليل فإنه سوف يتعثر في حياته ولا يقوى على التكيف الاجتماعي والنمو ضمن الجماعات والاشترك المجدى في إنهاء المجتمع وتحسين ظروفه وإمكاناته .

#### ٤ - اعدف النهائي للمناهج التربوية و الاعداد للحياة الدنيا والآخرة

“Preparation For Immediate and Other Lives”

تتجى الإسلام وعنت المسيحية أيضاً بأمر الدين والدنيا ؛ وإن زاد الإسلام على اسيحية في إيجاب الموازنة بينهما بحيث لا يطفى واحد منهما على الآخر ؛ فقد قل الله تعالى في قرآنه الكريم « وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا » ، وقال أيضاً في محكم كتابه « ومنهم من يقول ربنا آتانا في الدنيا حسنة وفي الآخرة حسنة وقتنا عذاب النار ، أولئك لم نصيب مما كسبوا » ، وقيل في الإسلام « اعمل لدياك كأنك تعيش أبداً واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً » : وقد حرم الإسلام الرهبانية والانتقطاع للعبادة في الأديرة كما تفعل المسيحية . على أنه يمكن القول عموماً بأن التعاليم الإسلامية وعظمت المسيح وتعاليمه انصبت على العناية بإعداد الفرد لكلتا الحياتين : الدنيا والآخرة .

في الإسلام اهتمت مناهج التربية في كل الأجيال بتنشئة الأطفال والشباب على معرفة الدين وحسن الخلق وعدم الإهمال في إقامة الشعائر الدينية من صلاة وصيام وزكاة وحج ، وإقامة للروابط الأخوية والعلاقات الطيبة بين الفرد وبقية الأفراد ؛ واحترام للنامس وأعمالهم وعدم التعرض لأى منهم بسية فعلية أو كلامية وغير ذلك من الشعائر التي تفيض بها آيات القرآن الكريم والحديث الشريف ؛

يقول الله تعالى « يا أيها الذين آمنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيراً منهم ولا نساء من نساء عسى أن يكن خيراً منهن ، ولا تلمزوا أنفسكم ، ولا تتباذروا بالألقاب بشس الأسم الفسوق بعد الإيمان » وقال أيضاً « يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم » . وقال كذلك « ولا يعتب بعضكم بعضاً ، يجب أحداكم أن يأكل لحم أخيه ميتا فكرهتموه » وقال الرسول صلى الله عليه وسلم « بنى الإسلام على خمس : شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله وإقام الصلاة وإيتاء الزكاة وصوم رمضان وحج البيت من استطاع إليه سبيلاً . . . »

ويجانب النواحي الدينية والخلقية وجه المسلمون عنايتهم لخدمة المعرفة وإيحاء العلمى ؛ فكم من عالم مسلم قضى حياته كلها دارساً باحثاً ، متجشماً في سبيل ذلك أشق الصعاب ، محتسباً عمله هذه قرينة في سبيل الله والعلم . ولم يقتصر الإسلام على تلك النواحي المتقدمة بل ضمن أهدافه التربوية النفع المادى يترتبة الأجسام وتعليم المهارات والصناعات ؛ قال تعالى « وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل » والإعداد الحربى يشتمل على تربية جسمية وفنية عسكرية ، وقال عمر رضى الله عنه « علموا أولادكم السباحة والرماية وركوب الخيل » ، ويقرر ابن خلدون أن كثيراً من العرب كانوا يدرسون العلوم لمزاولة المهن . ولآثار الإسلامية تدل على اهتمام المسلمين بأموال الدنيا ووجوه العيش في الحياة الحاضرة .

وقد ذكر عن التربية المسيحية أنها تعمل على تنشئة الإنسان ذى الخلق الحق المصقول الذى يهب نفسه للأزلية ، ويتصرف طبقاً للعدل الإلهى ؛ مسترشداً وبنور السامى الذى يشع من مثل المسيح وتعاليمه . وقد يبدو هذا المعنى للمهتمين بأمور الدنيا أنه هدف لا يمكن تحقيقه إلا بالكبت والعزوف عن أنواع النشاط الدنيوى الذى يؤدي إلى هدم التقدم والحضارة بما تشتمل عليه من علوم وفنون وآداب ، ولكن النظرة المنصفة للمسيحية لا تعترف بهذا ؛ لأن الهدف الحقيقى للمسيحية هو تشكيل حياة المسيحية على الصورة التى كان يجيهاها المسيح نفسه ، وبمعنى آخر تمثل حياة المسيح في ذات كل مسيحي ، ولا شك أن المسيح كان يجيها حياة الناس الفاضلة التى تتصل بالله من ناحية ، ومن ناحية أخرى ترتفع بالاستعدادات

الفترية والقدرات الطبيعية الكامنة في الإنسان عن طريق التنمية السليمة إلى مستوى التوافق مع الإحيات وخوارق العادات ، ومن ثم يضمن على ماديات الحياة قوة وقدسية علوية . وبهذه النظرة الأخيرة تعد المسيحية أيضاً من دعاة الاهتمام التربوي بكلتا الحياتين الدنيا والآخرة .

## الأهداف المباشرة أو القريبة للمنهج

على الرغم من أن تحديد الهدف الغائي للمناهج التربوية على النمط الذي سبته الحديث عنه يعنى كثيراً بالنسبة للمدرس أو التربوي ، إذ يواجهه بأول الطريق الذي ينبغي أن يسلكه كي ينهض بالشباب المتعلم ؛ فإنه لا يعنى إلا القليل وقد لا يعنى شيئاً بالنسبة للمتعلمين ، لأن نظرهم لا يمتد إلى هذه الغاية البعيدة التي يراما المدرس والتربوي بل يتقيد بالمواقف التربوية المحددة والظروف الخاصة التي يعيشون فيها، لأنهم يتطلعون إلى تحقيق أهداف قريبة ومباشرة تتصل بحياتهم وتلتصقهم إلى مزاولة النشاط التربوي واكتساب الخبرات التعليمية . وإذا فن الخير للمناهج التربوية التي تمارس نشاطها داخل الفصل أن تفتت هذه الأهداف الغنية وتفصل بصورة أقرب واقية وانطباقاً على مواقف الحياة العملية وأشد التصاقاً بمحاجات المتعلمين من ناحية وبموضوعات المناهج الدراسية من ناحية أخرى ؛ لتكون أكثر دفعا لهم وأقوى في جعلهم على التجاوب التربوي والاستهانة بمصاعب التعلم وعقبائه الكثيرة .

وقد كان لمربارات سبنسر "Herbart Spencer" الفضل في ابتداء اتجاه تفصيل الأهداف العامة للمناهج التربوية وتحديد ما تعنى في صورة أنواع من النشاط أو السلوك الإنساني ؛ فقد ذكر في مقال له بعنوان "أى المعارف أكثر قيمة؟" خمسة أنواع من العمل الإنساني تعد عماد الأهداف التربوية العامة للمناهج وهي : حماية النفس ، وتوفير ضرورات الحياة ، وتربية الأطفال وتربيهم ، ورعاية العلاقات الاجتماعية والسياسية السليمة ، ثم أنواع لنشاط التي يمارسها الفرد أوقات فراغه . وكان ذلك سنة ١٨٦٠ .

ثم توالت التحسينات على هذه الخمسة الأنواع ، وبذلت المحاولات لجعلها

أكثر تنظيماً وأدق تفصيلاً وأقرب إلى مواجهة مطالب الحياة الكاملة وتحقيق رغبات الفرد فيها . ومع ذلك يمكن القول بأن النموذج الذي اتخذته الأهداف التربوية المفصلة للمناهج في القرن العشرين - بناء على الدراسات المتعددة التي جرت في أمريكا - لم يخرج في مجلته عن هذا النمط العام الذي حدده « هربارت سبنسر » . ويمكننا بعامة تمييز محاولات التحسين بعد « هربارت سبنسر » باتجاهات أربعة هي :

( ١ ) اتجاه توضيح الأهداف التربوية للمناهج وتحديدتها بما يبعدها عن الإبهام والعموم .

( ب ) اتجاه تشكيل الأهداف التربوية للمناهج في صورة أنماط سلوكية .

( ج ) اتجاه السعة والانفتاح في المناهج الدراسية .

( د ) اتجاه الضغط والتأكيد في أهداف المناهج على نواحي الصحة العقلية والجسمية ، والكفاية الاقتصادية والخبرات العلمية ، ثم حسن العلاقات الإنسانية .

ولا شك أن هذه الاتجاهات تبرزها الإشارة إلى بعض ما تم عمله في مجال الأهداف التربوية للمناهج بعد المحاولة الأولى لهربارت سبنسر .

ففي سنة ١٩١٨ رأت لجنة تحديد التنظيم التعليمي في المرحلة الثانوية المتسرعة من رابطة التربية القومية "National Education Association" أن التربية ومناهجها لها أهداف سبعة رئيسة "Seven Cardinal principles" هي :

١ - الصحة ؛ حيث ينبغي على مناهج المدرسة أن تمد التلميذ بالمعلومات والتدريبات ، وتوفر له كل الإمكانيات التي تحفظ عليه صحته وتقيه المرض والعلة .

٢ - مستلزمات المعارف الأساسية ومتطلبات الحياة الضرورية ؛ وذلك يتمثل في إلمام المتعلم الكامل عن طريق المناهج الدراسية بالقراءة والكتابة والحساب ، إذ بدون هذه الثلاثة لا يستطيع الطفل أن يتابع ثقافة نفسه ، كما لا يمكن أن يعيش معتمداً على نفسه في حل مشاكله .

٣ - العضوية الصالحة في الأسرة ؛ وذلك يقتضي الإلمام عن طريق المنهج

الربوية بكثير من الخبرات الاجتماعية والمتعلقة بالبيئة التي يعيش فيها المتعلم .

٤- المهنة ؛ بمعنى أن المتعلم - بعد انتهاء دراسته واستكمال مناهجه التعليمية - يصبح قادراً على اكتساب رزقه بنفسه من وراء ما يؤديه للمجتمع من خدمات .

٥- المواطنة ؛ حيث يتعرف المتعلم عن طريق المناهج الربوية على حقوقه وواجباته تجاه المجتمع والعالم أجمع بما يمكنه من فهم مشكلاته وبذل الجهد الطيب المتعلقين مع الآخرين في الحل ، والقيام بدوره لإسعاد المجتمع بعامه .

٦- تقدير وقت الفراغ وحسن استخدامه ؛ فالمدرسة عليها أن تدرجه بمناهجها الدراسية عناية المتعلمين لشغل وقت الفراغ بما يعود عليهم بالنفع . كما أن عليها أن تهيئ لهم الفرص المناسبة لاكتساب بعض المهارات النافعة والتي يمكن استغلالها في وقت فراغهم .

٧- الخلق ؛ فربية الصفات الخلقية في الأفراد وخضوعهم لحساب الضمير وتختهم بالأخلاق الحميدة من أهم ما تسعى إليه مناهج المدرسة ؛ لأن ذلك كفيل بتحقيق الانسجام بين أفراد المجتمع وبعدم ضياع حقوق الناس أو الاستهانة بالمسؤوليات الشخصية أو الاجتماعية .

ومن الملاحظ على هذه القائمة أنه قد حذف منها الدين إما باعتباره داخلاً في هدف رقم (٧) ، أو أن هذه الأسس الرئية قد وضعت وقررت للمدارس الأمريكية الخاضعة لإشراف الحكومة . وقانون الدولة في الولايات المتحدة يفصل بين الدولة والكنيسة ويبعد المناهج المدرسية عن الالتزام بتدريس الدين . وسواء أخذنا بالاعتبار الأول أو الاعتبار الثاني فإن التوضيح الكامل للأهداف الأساسية للتعصير الربوية ينبغي أن يتضمن الدين نظراً لخطورته ودوره الفعال في التربية ، واستكمالاً للعناصر الربوية أمام جميع المشتغلين بها من هيئات وأفراد سواء ركزت في جهة واحدة كالمدرسة أو وزعت بينها وبين المؤسسات الدينية .

وفي سنة ١٩٢٤ حدد « جورج كونت » و « جيمس تشابمان » الميادين الكبيرة التي تلدور في فلكها حياة الإنسان بستة هي : العناية بالجسم ، وتربية

الأولاد ، وتوفير الضروريات الاقتصادية ، وتنظيم الأعمال المدنية ، والاستمتاع ، ثم إشباع التزعات الدينية .

وفي نفس العام « ١٩٢٤ » قام جون بوبت "John Bobbitt" بتحليل تفصيلي لنشاط الإنسان بقرض تحديد الأهداف التربوية التي ينبغي أن تحققها المناهج المدرسية . وقد اشتمل تفصيله على اللغة ، والصحة ، والمواطنة ، والنشاط الاجتماعي العام ، ونشاط وقت الفراغ ، والصحة العقلية ، والدين ، والنشاط الأبوي ، والنشاط المهني ، والنشاط الأكاديمي .

ومن الجهود التي بذلت في سبيل تفصيل الأهداف التربوية للمناهج ما قامت به لجنة مديري المديرية التربوية "Superintendents" المتفرعة من رابطة التربية القومية "National Ed. Asso" سنة ١٩٢٨ . فقد وضعت قائمة بأربعة ميادين تختص بعلاقة الفرد وصلته بنموه الشخصي وتطوره ، وبالعالم الطيبة ، وبنظام المجتمع ، وبالله ، وجعلت هذه الميادين الأربعة مراكز التحديد للأهداف التربوية للمناهج .

وبناء على مقومات الحياة المدنية التي تسودها الديمقراطية قررت لجنة الأهداف الاجتماعية والاقتصادية لتعليم سنة ١٩٣٤ بالولايات المتحدة أن أهداف المنهج التربوية تتلخص فيما يلي :

- ١ - السلامة الجسمية .
- ٢ - اكتساب المعارف الضرورية والمهارات اللازمة للإسهام في تطوير العناصر الثقافية ، والاشتراك مع أعضاء المجتمع في مجاراتها .
- ٣ - بناء الشخصيات النشطة ذات الكفاية الابتكارية والإنتاجية .
- ٤ - اكتساب مهنة مغنية في كسب العيش .
- ٥ - التعرف على النظام الاقتصادي للدولة ، والإسهام في تنميته وصيانته .
- ٦ - السلامة العقلية .
- ٧ - الحرية متضمنة حرية التفكير .
- ٨ - العدالة والإنصاف في معاملة الناس .
- ٩ - التفكير المنظم القائم على الأسس العلمية والمنطقية .

- وفي صورة تغيرات سلوكية صاغت رابطة التربية الحديثة بالولايات المتحدة سنة ١٩٥٤ أهداف المناهج التعليمية كما يلي :
- ١- تكوين عادات الاطلاع والبحث .
  - ٢- القدرة على استخلاص النتائج بناء على فحص المعلومات الأولية .
  - ٣- القدرة على تطبيق القوانين العامة في مواقف لم تسبق مواجهتها .
  - ٤- التعرف على آرمبول التلاميذ واتجاهاتهم مع القدرة على تنميتها .
  - ٥- خلق الإحساس الاجتماعي في الفرد .
  - ٦- القدرة على التفكير المنطقي .
  - ٧- تشجيع الابتكار واتساع ميدان الحرية وحسن التصرف والاعتماد على النفس غير ذلك من الصفات الطيبة .

وفي سنة ١٩٣٨ اقترحت لجنة السياسة التربوية أن تدور أهداف المناهج التربوية حول موضوعات أربعة هي تحقيق الذات ونموها ، والعلاقات الإنسانية ، والكفاية الاقتصادية ، ثم المواطنة والمسئولية المدنية .

وقد حددت أهداف تحقيق الذات كما يلي :

- ١- العقل الباحث ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يكون ذا قابلية للتعلم وله شهية في البحث .
- ٢- التحدث باللغة القومية ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يتحدث لغته القومية بوضوح .
- ٣- القراءة باللغة القومية ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يقرأ لغته القومية كفاية .
- ٤- الكتابة باللغة القومية ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يكتب بلغته القومية بكفاية .
- ٥- العد ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يحل مشاكله المتعلقة بالعد والحساب .
- ٦- الرؤية والسمع ؛ حيث إن الشخص المتعلم ماهر في الملاحظة والإنصت .

- ٧ - المعارف الصحية ؛ حيث إن الشخص المتعلم يفهم الحقائق الأساسية المتعلقة بالصحة والمرض .
- ٨ - العادات الصحية ؛ حيث إن الشخص المتعلم يحافظ على صحته الخاصة وصحة من يعولم .
- ٩ - الصحة العامة ؛ حيث إن الشخص المتعلم يعمل على تحسين صحة المجتمع .
- ١٠ - الترويح والاستمتاع ؛ حيث إن الشخص المتعلم يشاهد كثيراً من فنون الألعاب والتلية ويشترك فيها .
- ١١ - الاتجاهات العقلية ؛ حيث إن الشخص المتعلم متفتح الذهن في العمل على حسن الانتفاع بوقت الفراغ .
- ١٢ - الاتجاهات الجمالية ؛ حيث إن الشخص المتعلم يقدر الجمال .
- ١٣ - الاتجاهات الشخصية ؛ حيث إن الشخص المتعلم مسئول عن توجيه حياته الخاصة .

وحددت أهداف العلاقات الإنسانية بما يلي :

- ١ - احترام الإنسانية ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يضع العلاقات الإنسانية في المكان الأول .
- ٢ - الصداقات ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يتمتع بالحياة الاجتماعية المتنوعة .
- ٣ - التعاون ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يعمل ويلعب مع الآخرين .
- ٤ - المجاملة ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يلاحظ مدى التمتع ولذة العيش المنبثقة من السلوك الاجتماعي السليم .
- ٥ - تقدير البيت ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يقدر البيت باعتباره مؤسسة اجتماعية ، ولا يفرط أو يتهاون في المثل العليا للعائلة .
- ٦ - العمل البيتي ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يكون مامراً في العمل المنزلي .

٧- الديمقراطية في المنزل ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يحتفظ بديمقراطية العلاقة بين أفراد العائلة بعامه .

كما حددت أهداف الكفاية الاقتصادية بما يلي :

١- العمل ؛ حيث إن المتعلم المنتج ينبغي أن يعرف مدى كفاية العمل الجهد وإشباعه لحاجة المجتمع .

٢- المعلومات الخاصة بالعمل ؛ حيث إن المتعلم المنتج ينبغي أن يفهم متطلبات الأعمال المتعددة والفرص المتصلة بها .

٣- اختيار العمل ؛ حيث إن المتعلم المنتج ينبغي أن يختار عمله متناسبا واستعداداته .

٤- الكفاية في العمل ؛ حيث إن المتعلم المنتج ينبغي أن ينجح في مهنته المختارة .  
٥- التكيف ؛ حيث إن المتعلم المنتج ينبغي أن يحتفظ بكفايته في العمل ويحسن فيها .

٦- تقدير العمل ؛ حيث إن المتعلم المنتج ينبغي أن يقدر القيمة الاجتماعية لعمله .

٧- الاقتصاد الشخصي ؛ حيث إن المتعلم المنتج ينبغي أن يختار اقتصاديات حياته الخاصة .

٨- تقدير ووزن الاستهلاك ؛ حيث إن الشخص المستهلك يضع المستويات التي تحكم نفقاته .

٩- الكفاية في الشراء ؛ حيث إن الشخص المستهلك ينبغي أن يكون ماهراً وواعياً في عمليات الشراء .

١٠- الحماية الاستهلاكية ؛ حيث إن الشخص المستهلك ينبغي أن يتخذ المقاييس المناسبة لحماية استهلاكه .

وأخيراً فصلت أهداف المسؤولية المدنية بما يأتي :

١- العدالة الاجتماعية ؛ فإن المواطن المتعلم ينبغي أن يكون حساساً بالنسبة للاستلافات المتعلقة بالظروف الإنسانية .

٢- النشاط الاجتماعي ؛ فإن المواطن المتعلم ينبغي أن يتصرف ليصح الظروف غير المرضية في المجتمع .

٣- الفهم الاجتماعي ؛ فإن المواطن المتعلم ينبغي أن يسعى إلى فهم العميات الاجتماعية الجارية في المجتمع وكذلك النظم المكونة له .

٤- الحكم الدقيق ؛ فإن المواطن المتعلم ينبغي ألا ينساق وراء الدعيات المغرصة ، وأن يحكم صحيحاً على التيارات الجارية في المجتمع .

٥- الاحتمال ؛ فإن المواطن المتعلم ينبغي أن يحترم الاختلافات غير المعرضة في وجهة النظر .

٦- التحفظ ؛ حيث إن المتعلم ينبغي أن يحمي منابع الأمة .

٧- التطبيقات الاجتماعية للعلم ؛ حيث إن المتعلم ينبغي أن يقيس الرقي العلمي بما يقدمه من أجل الرفاهية العامة في المجتمع .

٨- المواطنة العالمية ؛ حيث إن المتعلم ينبغي أن يعتبر نفسه عضواً متعاوياً في المجتمع العالمي .

٩- الملاحظة القانونية ؛ حيث إن المتعلم ينبغي أن يحترم القانون .

١٠- عدم الأمية الاقتصادية ؛ حيث إن المتعلم ينبغي أن يكون اقتصادياً بوعى وكفاية .

١١- المواطنة السياسية ، حيث إن المتعلم ينبغي أن يتقبل واجباته المدنية .

١٢- التكريس للديمقراطية ؛ حيث إن المتعلم ينبغي أن يتصرف بولاء للمثل الديمقراطية .

وأحدث المحاولات الأمريكية في وضع الأهداف التربوية للمناهج كانت من عمل الاتحاد القوي لنظار المدارس الثانوية ؛ حيث وضحو أن هناك حاجات تربوية عامة تتحدى المدرسة الثانوية وتفرض نفسها أهدافاً للمناهج التربوية . وقد حددوا هذه الحاجات بعشر هي :

١- احتياج الشباب إلى تنمية مهارات البيع والشراء واكتساب القيم والانجاعات والمفاهيم التي تجعل من كل منهم عضواً ذكياً ومنتجاً في الحياة

الاقتصادية بما يشمل المهارات والمعارف المتصلة بوظيفته في الحياة والتي توجهه إلى إحادة العمل المنوط به .

٢ - احتياج جميع الشباب إلى تنمية القدرة على اكتساب اللياقة البدنية والصحة الجسيمة والعقلية ، وطرق المحافظة عليها ورعاية اطرادها .

٣ - احتياج جميع الشباب إلى فهم الحقوق والواجبات المتعلقة بالمواطنة الصالحة في مجتمع ديمقراطي ، والكفاية في إنجاز متطلباتهم في الولاية والأمة ، وأن يفهم شعوب العالم في مختلف أقطاره .

٤ - احتياج جميع الشباب إلى فهم أهمية العائلة للفرد والمجتمع ، وإلى التعرف على عوامل النجاح في الحياة العائلية .

٥ - احتياج جميع الشباب إلى معرفة وسائل الحصول على البضائع والخدمات ، واستخدامها بحذق ومهارة ، مع فهم كل القيم الاستهلاكية وما يترتب على تصرفاتهم من آثار اقتصادية .

٦ - احتياج جميع الشباب إلى تفهم الطرق وأثر العلم في الحياة الإنسانية ، واكتساب الأساسيات العلمية الخاصة بطبيعة العالم وطبيعة الإنسان ..

٧ - احتياج جميع الشباب إلى تنمية قدراتهم على تقدير الجمال في الأدب والفن والموسيقا والطبيعة .

٨ - احتياج جميع الشباب إلى تنمية القدرة على حسن استخدام أوقات الفراغ ، وتنظيمها مع أوقات العمل ، والمعادلة بين أنواع النشاط التي ترضى الفرد وتنفعه والتي ترضى المجتمع وتنفعه .

٩ - احتياج جميع الشباب إلى تنمية عادات احترام الناس ، والتعايش والتعاون مع الآخرين ، ومعرفة القيم والقواعد الخلقية والروحية في الحياة .

١٠ - احتياج جميع الشباب إلى تنمية القدرة على الفهم السليم ، والتعبير عن آرائهم بوضوح ، وحب القراءة ، وحسن الإصغاء<sup>(١)</sup> .

على الرغم من هذا التفتيت للأهداف إلا أنها ما زالت عامة في طبيعتها ؛

(١) لم أذكر هوامش محددة لهذا التسلسل في أهداف المناهج التي سبق سردها لأنها لم تعد في حاجة إلى ذلك ؛ حيث هي قضايا مسلمة وثابتة . ومن ثم اكتفيت بتسجيل المراجع التي تسمتها في نهاية الكتاب . هذا وقد زيدتها أيضاً بما أضفت إليها من تفسيرات وتعليقات .

وإلا فإذا يعنى استخدام وقت الفراغ بفاعلية ؟ وما معنى العضوية الصالحة في الأسرة ؟ وما النشاط التربوي المطلوب من التلميذ لكي يحقق هذه الأهداف ؟ ويظل المدرس رغم علمه بهذه الأهداف المفصلة والقريبة نسياناً يتساءل عما يفعله بالضبط في مواقف التدريس ، ويتدرج من تفصيل هدف إلى تفصيل آخر أكثر قرباً ومباشرة للمواقف التربوية حتى يلتصق الهدف بالموقف التعليمي ستخلص وينبع منه ويتكيف بظروفه وملابساته ، وحيث يمكن وصف الهدف بالقرب الحقيقي والمباشرة الفعلية للفرصة التربوية كما يتضمنها المنهج الدراسي ويصبح في قمة التحديد الذي ينقطع عنده التساؤل فيما ينبغي عمله أبعد من هذا وبذا يتحدد عمل المدرس ويتخذ طريقاً محدداً يضمن له الوصول إلى الهدف فمثلاً يقوم المدرس بتدريس موضوع قراءة جهرية لتلاميذه مستهدفاً : فهم المعاني التي يتضمنها هذا الموضوع ، والتعرف على كلماته الجديدة ، والانطلاق في القراءة مع نطق الألفاظ نطقاً صحيحاً من حيث المبنى والإعراب ، وغير ذلك من الأهداف المتصلة بموضوع الدرس الذي هو جزء من المنهج الدراسي . وفي درس حساب على الطرح مثلاً يستهدف المدرس تفهم التلاميذ كيف يطرحون بالاستدلال . وقد يكون الهدف لدى المدرس من درس جغرافياً تحديد مواقع العواصم العربية على الخريطة وهكذا . وهو في تحقيقه لهذه الأهداف يعمل على إكساب التلاميذ بعض الأساسيات العلمية المذكورة في الحاجات العشرة السابقة .

### نحو وضع أهداف سليمة للمناهج التربوية

إن الأهداف التربوية للمناهج التي سبق الحديث عنها سواء منها لغائ أو القريب المباشر لم تكن إلا محاولات عبر التاريخ قد حكمت بالمفهوم لأهم الشائع من الوجهة الاجتماعية أو السيكولوجية أو الفلسفية في وقت من الأوقات . وقد تضمنت بعض هذه المحاولات كثيراً من عناصر النجاح كالمحاولات الأمريكية الأخيرة التي تمت على أيدي الجماعات المختلفة والتي أشرنا إليها فيما سبق ، ونحب هنا أن نوضح ما ينبغي عمله ورعايته عند وضع الأهداف التربوية للمناهج في بيئة معينة . ثم نتبع ذلك بمثال من جمهورية مصر العربية يؤكد ما يرمى إليه هذا التوضيح .

## أسس وضع الأهداف التربوية للمناهج

ينبغي أن يكون الهدف التربوي للمنهج على صلة وثيقة بالحياة الحاضرة التي يحياها متعلمون، وبالظروف الاجتماعية التي يعيشون فيها حتى يكون عملياً ممكن التحقيق . ويقضى هذا بالطبع ارتباط هذا الهدف بذاتية المتعلم ودخيلة نفسه وقواه واستعداداته ؛ وإلا فقد وظيفته في دفع المتعلم وإمداده بطاقة الجهاد الفعالة في سبب تحقيقه . فالحياة الاجتماعية بما تشتمل عليه من نظم وقوانين وعناصر ثقافية متعددة لا بد من تحليلها وبحثها بحدأ موضوعياً مفصلاً للوقوف على الاهتامت العامة والاتجاهات التي تسيطر على عقول الناس والقيم والمثل العليا التي يدنون بها ويتخذونها مرجع الحكم بالقيح أو الحسن وبالسواء أو الشئذ على الأشياء والتصرفات ، وهذه الاهتامات والقيم تشكل لنا الأهداف التربوية التي ينبغي على المدرسة أن تحققها بمناهجها الدراسية . والفرص التعليمية التي يتعرض لها المتعلم داخل المدرسة ويتضمنها المنهج ؛ ينبغي أن توسع آفاقه وتقدره على العمل في المجتمع الذي ينتمى إليه ، وتطبعه على الالتجاء إلى استخدام نظمه وقوانينه في سلوكه الخاص ، وتبث فيه روح التقدير لما يقدره عامة الناس والتيقظ لحراسة منابع الرقاهية والسعادة فيه ، والاندفاع بحماسة ورغبة إلى محاولة الارتقاء به والنهوض بمقدراته . وإذا فالمنهج الدراسي بجملته وما يشتمل عليه من أهداف تربوية وحقائق علمية ينبغي أن يحدد في ضوء الحاجات الاجتماعية التي تبرزها بحوث الاجتماعية التي يفيض بها علم الاجتماع . وبهذا يقوى في الشباب روح اعد عن سيئات المجتمع حين يعانون منها ، والارتقاء بإنجازاتهم إلى أحسن ما تتضمنه العناصر الثقافية . ومن ناحية أخرى يخلق فيهم الإحساس بما في المكونات الاجتماعية بعامة من نقص فينبذون مسابرة هذا النقص ويحاولون الإصلاح بما يطلو مجتمعهم وينهض به .

واحياة النفسية للمتعلمين ينبغي أن تنضم إلى الحياة الاجتماعية في تكييف الأهداف التربوية للمناهج وتشكيلها ؛ فليس هناك من نشاط تربوي يؤدي وظيفته داء سليماً مالم يتناسب ومستوى نضج المتعلم بيولوجياً وعقلياً ونفسياً . وإذا

كان الهدف التربوي اعام للمناهج يتحد في طبيعته الإجمالية بالنسبة لكل الأفراد فإنه يختلف في مداه ومستواه وتفصيلاته تبعاً لمستوى التضج فيهم والاختلافات الفردية بينهم . فثلا قد يقال إن المناهج التربوية تهدف إلى التكيف الاجتماعى لكل الأفراد ، ولكن هذا التكيف - برغم أنه ينصب على الجميع - تتعد صوره طبقاً للظروف النفسية التى تحكم هؤلاء الأفراد ، التى نضع كلا مهم فى المكان الذى يلىق به والذى يتيح له أن يسد حاجة معينة من حاجات المجتمع ؛ فصاحب القدرة العقلية المرتفعة مثلاً يحتل مركزه الاجتماعى باعتباره مفكراً مبتكراً وبعاشاً للنهوض والتطور الاجتماعى بما يقوم به من أعمال ، ويفتح بفكره من مجالات حيوية تقدمية ، والمنهج التربوى الموضوع له ينبغى أن يهدف إلى تكيفه الاجتماعى فى هذا المجال بأدائه لوظيفته الاجتماعى التى تناسب ومستواه فى اتضوج العقلى ، وضعيف القدرة العقلية له مكان فى المجتمع ولكنه يختلف عن مكان سابقه ؛ إذ لا يرتفع إلى مستوى الخلق والإبداع حيث لا يستطيعه ، ولكنه يتزل متدرجاً مع قدرته العقلية إلى مستوى العمل اليدوى وهو هام كذلك للمجتمع إذ يعتبر صلب التنفيذ الارتقائى له ، والنشاط التربوى الذى يتضمنه منهج هذا المواطن الدراسى ينبغى أن يهدف أيضاً إلى تكيفه الاجتماعى ، ولكن فى حدود العمل والنشاط الذى يناسب فضجه العقلى بحيث يؤدبه أداء حسناً .

ولا شك أن علم النفس بخاصة وعلم الأحياء بعامة يساعدان المساعدة الكبيرة فى تحديد الإمكانيات المتعلقة بالنفس البشرية ، وفى توجيه هذه الإمكانيات لنفسية توجيهاً سليماً يؤدي إلى أفضل مستوى من التكيف . وجملة القول أن وضع الأهداف التربوية للمناهج يعتمد اعتماداً قوياً على عنصرين هما الحياة الاجتماعى للمتعلم والحياة النفسية الخاصة به . ولا يصح لتربوى أن يغفل هذين العنصرين عند التفكير فى تحديد أهداف التربية ومناهجها ، سواء أكانت أهدافاً غائية أو تفصيلية ؛ وإلا كان تفكيره خيالا ، وتحديداه وهما بعيداً عن الحقيقة ، وسيله فى التنفيذ مليئة بالوعورة والأشواك .

وإذا انتقلنا من هذا التعميم فى الحديث إلى التخصيص فيه فإننا نول :  
ينبغى أن تكون هناك لجنة من التربويين وعلماء النفس وعلماء الاجتماع لوضع

الأهداف التربوية العامة للمناهج ؛ على أن يحكم عملها في هذا الصدد :  
 أولاً : الدراسة الفاحصة الشاملة لظروف المجتمع ونفسيه أفراده على أساس  
 من النظريات والدراسات التي يتعرض لها كل من علم الاجتماع وعلم النفس .

ثانياً : الاستعانة بالمدرسين في تجميع المشاكل التي تعرض لهم في ميدان  
 المهنة مما يستحق الدراسة والاعتبار عند النظر في وضع الأهداف التربوية للمناهج ،  
 وذلك كالمشاكل التي تتعلق بتعليم غير العاديين من التلاميذ ، أو بالمناهج القائمة  
 على لواد الدراسية المنفصلة ، أو علاقة البيت بالمدرسة ، أو تبني بعض قوائم  
 الأهداف التي سبق وضعها ، أو نحو ذلك . وليس من شك في أن اقتراحات  
 الحلول التي يبدئها المدرسون لمثل هذه المشاكل لها قيمة كبيرة في وضع الأهداف  
 التربوية للمناهج ؛ لأنها تبني على الواقع الملموس .

ثالثاً : الاستعانة ببعض الدراسات التي تمت في مجال الأهداف التربوية  
 للمناهج ، مع البعد عن التعصب أو التحيز لأي منها دون سند من ظروف  
 المجتمع وعناصره الثقافية الخاصة .

رابعاً : إشراك بعض المدرسين في صياغة الأهداف التربوية للمناهج إذا  
 اقتضى الأمر .

خامساً : ألا تبدأ اللجنة في وضع الأهداف إلا إذا تأكد الرئيس من أن  
 كل أعضائها قد أحسوا بالحاجة إلى معرفة الأسس التي تبني عليها ثم ألوا بها  
 إلماماً كاملاً .

وبعد البحث والتقصي الكامل وجمع الحقائق والخبرات الضرورية من ميادينها  
 المختلفة وهضم هذا كله بالمناقشة الشاملة الواسعة في ضوء الغرض الرئيس من عمل  
 اللجنة وهو توضيح الأهداف ؛ ينبغي أن تعد الأهداف التربوية للمناهج كتابة  
 لتكون وثيقة مرجع لكل طالب أو مـرشد . ويراعى في كتابتها الأسس التالية :

١ - أن تكون عباراتها واضحة الدلالة على الإنجازات المطلوبة ، وهو ما يقتضى  
 بالطبع انتقاء أصح العناصر مقدرة على التحرير وفن تركيب الجمل ؛ وإلا  
 ظهرت الأهداف مبهمـة غامضة لا قدرة لها على التوجيه إلى العمل التربوي المحدد .  
 الأصول التربوية

٢- أن تعكس حاجات الفرد والجماعة لتكون خادمة لسعادة كل منهما وموجهة لحياته نحو مستوى أرفع .

٣- ألا تقتصر على ناحية دون أخرى في نمو المتعلمين ؛ فلا ينبغي مثلاً أن تهتم بالجانب الذهني وتترك ما عداه من النواحي الاجتماعية والجسمية والانفعالية وغير ذلك . وإذا كان على المدرسة ومناهجها الدراسية أن تنمي القدرات العقلية إلى أقصى احتمالها للتنمية كى تتيح للمجتمع فرصة الانتفاع بها جميعاً في تطوره نحو الأفضل له ؛ فإن عليها مع ذلك أن تعدل من سلوك الفرد وأتجاهاته بقيمه ، وأن تعنى بنموه الجسمي وصحته النفسية كيلا يعوق تخلفه في هذه النواحي نمو العقلي وإمكان انتفاع المجتمع بهذا النمو .

٤- أن تتسم بالانساق وعدم التضاد وإلا لم يؤد واحد منها وظيفته في حياة الفرد أو المجتمع ؛ لأن ما يبنيه بعضها يهدمه البعض الآخر بتناقضه معه .

٥- أن يفهمها ويقبلها كل من يتأثر بها . والمدرسون والتلاميذ وأولياء الأمور أطراف معنية بالمناهج التربوية ؛ فإذا لم يقتنعوا بالقيم التي تنطلق بها الأهداف كانت المناهج التربوية نفسها ضئيلة الأثر عديمة المعنى . وعلى أعضاء اللجنة الموكلة بوضع الأهداف أن تتخذ كل السبل الممكنة لإقناع هذه الأطراف بها ، وألا تضعها موضع التنفيذ إلا بعد التأكد من أن كل متأثر بها لا تنقصه الحماسة لها والغيرة على تنفيذها .

٦- أن تكون مرنة قابلة للتقويم المستمر في ضوء التغيرات المستترة حتى تظل ناجحة في أداء وظيفتها ، ولا تنقضى فاعليتها بالتطورات التي تحدث في المجتمع أو في سلوك أعضائه .

وإذا تدرجنا إلى تخصيص أكثر لنضرب مثلاً بجمهورية مصر العربية فإننا نجد أن ظروف المجتمع وأبعاده ومكوناته والعوامل المؤثرة فيه والاتجاهات التي تسوده والقيم والمثل العليا الجديرة باهتمام أعضائه ومسار التغيرات الاجتماعية والنفسية فيه ؛ كل ذلك وغير ذلك قد نوقش وبحث ودرس بلجنة جمعت فئات الشعب استعدادة ومثلت فيها كل ميادين الحياة التي يجيهاها الوطن العربي بالجمهورية ؛ فتقسمت

رجال الـياسة والاقتصاد والتربية وعلم النفس والصحافة والزراعة والصناعة والفنون والأدب والفن وغير ذلك من قطاعات الحياة . ثم تحدت معاه وتلورت بعد البحث المناقشة والدراسة فى وثيقة كتابية هى « الميثاق » تكمله ورقة أكتوبر ويان ٣٠ مارس ، وميثاق العمل الوطنى . وليس على التربوى بعد ذلك - إذا أراد أن يضع أهداف المناهج التربوية المناسبة لجمهوريتنا - إلا أن يجلس إلى نفسه ، ويحتلى عقائق هذه المواثيق ونظرياتها وأمسها فيستوحجها الهدى فى تحقيق أغراضه . ولا شك أن هذه الأسس وتلك النظريات والحقائق تتطلب منا أن نعد المواطن الذى يميز بالثقافة الواسعة وعمق الخبرة ودينامية الرأى بمعنى عدم الاكتفاء بتقبل آراء غير وتبينها ، بل لا بد من تمحيصها ودراستها بحدق قبل الوصول إلى الرأى الأخير حتى لا تخرج مدارسنا بمناهجها التعاليمية أدياء العلم والمعركة الذين يتشددون به ويعجزون عن تطبيقه واستخدامه فى وجوه الحياة العملية .

إن هذه الأسس وتلك النظريات والحقائق تلح على مدارسنا ومناهجها التربوية أن تعد شباب للحياة الحاضرة وحل مشاكلها والتعبء العلمى فى محرابها . فلإنخدمة الحاضر تنطوى على الاعتراف بالماضى وتقدير المستقبل . ومن ناحية أخرى فإن ربط التربية بالحاضر ومطابقتها لخبرات المدارك والمشاعر والآمال والرغبات والانجاءت السائدة يحقق أكبر الانتفاع بتأنيجها حيث يلتقى التطبيق العلمى بالعرض النظرى - وقت واحد ، ويجعل المناهج التربوية بكل مبادئها شيئاً واحداً هو الحياة بجميع مظاهرها ، فيفضى على الفصل المميت بين المواد الدراسية ذلك الذى يتزع للحياة من المناهج المدرسية . وفوق هذا يدعو إلى اكتمال الشخصية من حيث الناية بنواحيها المختلفة عقلية واجتماعية وجسمية ونفسية . . .

إن هذه الأسس وتلك النظريات والحقائق تدعوننا إلى إعداد المتخصصين العلميين والفنيين كما تدعوننا إلى إعداد العمال المهرة والفنيين بمستوى متوسط فى شتى المجالات لسد النقص فى المجتمع ، وإشباع حاجاته ، ثم الأخذ بيده قوة دايقة نشو نهضة شاملة .

إنه هذه الأسس وتلك النظريات والحقائق تعبر عن نفسها فى الدعوة إلى أداء الواجب واحترام كل الأفراد والتمسك بالفضائل والأخلاق الحميدة وإقامة

العلاقات الطيبة بين الناس ؛ لتستقيم حياتهم وترتفع مستوياتهم وتحقق لهم الحرية الحقيقية والدائمة .

وعلى الرغم من أن وضع أهداف المناهج التربوية المناسبة للحياة الاشتراكية في جمهورية مصر العربية بناء على ما تضمنته الموائيق التي سبقت الإشارة إليها من نظريات ومبادئ يستحسن أن يكون - مع التوضيحات الكافية في تلك الموائيق - بلجنة فنية تستعيد جمع هذه الحقائق والمبادئ وتنظم وضع الأهداف طبقاً لها على الرغم من ذلك فإنه من الممكن أن نستخلص هذه الأهداف نظراً لوضوح المفاهيم التي تضمنتها تلك الموائيق وشمول الدراسة التي بنيت عليها هذه المفاهيم .

### أهداف المناهج في المجتمع الاشتراكي العربي

قبل أن نضع قائمة أهداف المناهج التربوية التي تصلح للمجتمع الاشتراكي العربي ينبغي أن نوضح حقيقة هامة وهي أننا لن نفرق بين مرحلة تعليمية وأخرى في اقتضاها لهذه الأهداف بعامه ؛ وإن كان من المؤكد أن كل مرحلة تتطلب مستوى معيناً في كل منها ، يتدرج في الزيادة والعمق والتأكد كلما تدرجنا في الارتقاء من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى ، وأن بعضها يزداد تأكيداً في مرحلة عنه في أخرى . فالمعروف أن المرحلة الإعدادية والثانوية امتداد للمرحلة الابتدائية حتى إن تابع الصفوف الدراسية في بعض الدول المتقدمة تربوياً كالولايات المتحدة لا يقف بانتهاء مرحلة تعليمية ليبدأ مرة أخرى في مرحلة تعليمية تالية ، وإنما يستمر من بداية المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية ، فيقال الصف السابع الدراسي لا الصف الأول الإعدادي ، وهكذا حتى الصف الثاني عشر وهو ختام الصفوف الدراسية في المرحلة الثانوية . وعندما نشأت المدارس الإعدادية هناك سنة ١٩٠٩ كانت إحدى وظائفها الخاصة توثيق الصلة والالتحام بين المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية ولذلك سميت باسم المدرسة الثانوية المبكرة "Junior High School" بينما سميت المدرسة الثانوية بالمدرسة الثانوية السامية "Senior High School" وما يدل أيضاً على وحدة السلم التعليمي وأن المرحلة التالية منه امتداد للمراحل السابقة أن قانون الإلزام في أمريكا يتيح للغالبية العظمى من التلاميذ لاستمرار

في تدراسة حتى الصف التاسع أو العاشر بل قد وصل الإلزام في بعض ولاياتها إلى صف الثاني عشر الذي يختم المرحلة الثانوية . ويلج التربويون حت في جمهورية مصر العربية أن تدبر المنافذ الاقتصادية بأى وسيلة لضم المرحلة الإعدادية إلى فترة الإلام . وفوق هذا فقد تبنى بعض التربويين الأمريكيين وعلى رأسهم « استراتيماير » Steratemeyer « أستاذة التربية بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك »<sup>(١)</sup> فكرة وجوب فتح أبواب الكليات الجامعية لجميع المتخرجين في المدرسة الثانوية على أن شتمل مناهجها على التربية العامة استكمالاً واستمراراً لما كان يدرسه الطالب بالمرحلة الثانوية .

هذا وقد أظهرت البحوث السيكولوجية التي أجريت في ميدان نمو الطفل وتطوره - وعموما تؤكد المناهج التربوية وتسعى إلى تحقيقه - أن النمو عملية مستمرة تبد بالولادة أو بما قبل الولادة وتستمر حتى الشيخوخة أو المات ، فليست هناك فواصل محددة بكل دقة أو مستويات من النمو لها معالم قطعية في دلالتها على تمي بعضها عن بعض بما قد يبرر علمياً تلك التقسيمات الموجودة في السلم التربوي يحصه مرحلة ابتدائية ثم إعدادية ثم ثانوية . وإنما كان هذا التقسيم - رغم أن التربية بما تعنى من النمو ليست إلا مرحلة واحدة مستمرة - للتيسير في الإدارة وتدريب الجهد والتفقات وتلمس النفع للفرد والمجتمع ؛ حيث قد بيت الدراسات الحصة بالتكيف والصحة العقلية أن الأطفال تقل مشاكل انخافهم ويرتفع مستوى تقدمهم وسعادتهم في حياتهم العامة عندما يجتمعون في جماعات متقاربة الأعمار . وكذلك حين تظهر على طول الطريق بعض قدرات المتعلم واستعداداته الخاصة فتتدى بنوع من التعليم الخاص وإن لم يخرج عن الدائرة التربوية التي نعبر عنها بالتمر . ولناخذ مثلاً لاستمرار النمو بالمقدرة القرائية لدى التلميذ ؛ إنها لا تبلغ غايتها عند سن محددة بل تستمر في النمو طيلة حياته إذ أن كفايته في الحصول على الأفكار من الصفحة المكتوبة تتدرج نحو الزيادة حتى وهو قاضج كبير . وهذا في ميدان الرياضة والمواد الاجتماعية وغيرهما من موضوعات المناهج التربوية ومقدراتها فإن مدركات الشخص ومفاهيمه فيها تتسع وتعمق بازدياد الاطلاع

(١) كانت « استراتيماير » الأستاذة المشرفة على دراسة المؤلف بجامعة كولومبيا بأمريكا .

والخبرات في كل فترات حياته حدائنه وكبيراً .

إن هذه المناقشة تثبت بوضوح أن المراحل التعليمية يلتحم بعضها في بعض من أجل تطوير المعلم ونموه المتصل الحلقات . وأن وظيفة المرحلة الابتدائية وما بعدها من المراحل أن تخدم الأغراض العامة للتربية ومناهجها بما يتناسب وطبيعتها والزمن المخصص لها ، وأن الخاصية المميزة لكل مرحلة دراسية تكمن في منهجها التربوي وطريقة التدريس بها ونظام الدراسة بعامة بما يتيح لكل طفل أن ينمو من حيث هو ضمن إطار الأهداف العامة للتربية ومناهجها . وما يبرر هذا الاتجاه وبعضه تعضيداً قوياً أن جميع قوائم أهداف المناهج التربوية التي سقت الإشارة إليها في الصفحات السابقة - رغم أن بعضها وضع أساساً للمدرسة الابتدائية والبعض الآخر وضع أصلاً للمدرسة الثانوية - يتضح من مقارنتها أنها متقاربة جداً ، ويشبه بعضها بعضاً إلى درجة كبيرة حتى يمكن أن يقال إنها تكاد تكون صوراً متكررة لمعان موحدة بقوالب لفظية متغايرة .

ومع هذا كله فليس هناك ما يمنع من الإشارة إلى الاقتضاءات الخاصة لمرحلة معينة مما يجعلها تستهدف شيئاً ما لمناهجها التربوية يزيد على الأهداف التربوية العامة وإن لم يدخل في دائرة النمو والتطور لدى الطفل بصورة مباشرة ، أو يزيد من الضغط على اتجاه خاص يتصل ببعض هذه الأهداف العامة دون بعضها الآخر . وسندكر فيما يلي أهداف المناهج التربوية العامة لمجتمعنا الاشتراكي ، تلك التي ينبغي أن تحقق بدرجات متفاوتة في كل المراحل الدراسية ، ثم نثني بالأهداف الخائية الخاصة بنوع معين من التعليم كلما كان ذلك ضرورياً .

وأهداف المناهج التربوية العامة لمجتمعنا الاشتراكي يمكن إجمالها في هدف واحد غائي ، ويمكن تفصيلها في عدة أهداف أكثر قرباً ومباشرة . فالهدف الثاني للتربية في مجتمعنا الاشتراكي يتلخص في :

إعداد المواطن الاشتراكي العربي جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً إعداداً سليماً يتيح له السعادة في مجتمع الاشتراكي العربي ، ويتيح للمجتمع الاشتراكي العربي أن يسعد به .

أما تفصيل هذا الهدف الغائي للمناهج التربوية طبقاً لما وضعه الميثاق من مبادئ وقوانين وليدة التجربة والبحث والمناقشة من جميع الميئات والأوساط الاجتماعية فتتلخص فيما يلي :

١ - الاعتزاز والإيمان - بعمق وعقيدة - بالاشتراكية العربية صبغة للحياة ، مع احترام مبادئها والتحمس لقيمها ومثلها والدفاع عنها بكل قوة وحرارة .

٢ - الحرية السياسية التي تنير طريق العمل الوطني أمام الفرد . فلا يفضل عند اختيار من يمثله في مجلس الأمة أو المجالس الشعبية ، ولا ينحرف عن الجادة إذا مشى الجماعة في تلك المجالس ، ولا يدخر سعيًا في العمل للمصالح العام داخل الجمهورية وخارجها .

٣ - الحرية الاجتماعية القائمة على المساواة أمام القانون حتى يرايل الخوف الفرد من الاستغلال الجائر أو الامتياز الاجتماعي المحرم لبعض الأفراد أو الفئات ، وحتى تسود العدالة الاجتماعية ويتحرر الجميع في إبداء الرأي وإلجهر به .

٤ - الدراية الاقتصادية ، فيعرف الفرد أسس التعامل الاقتصادي والمؤثرات الضار على النواحي الاقتصادية في الداخل والخارج ، ويقف على ميزات وجود قطاعين عام وخاص في التجارة الداخلية ، ويؤدي واجباته في بناء النهضة الاقتصادية ورفع كفاية العمل وزيادة الإنتاج والمهارة في أساليب البيع والشراء ومساعدة المسونين في تأدية الخدمات الاستهلاكية ونحو ذلك مما يعمل على الموازنة الحكيمة بين اسخل والمنصرف .

٥ - تعزيز مبدأ « العلم للمجتمع » كى تنجح الدراسة بمناهجها إلى مسح غبار التخلف عن المجتمع العربي والأخذ بيده إلى حيث يلحق بالشعوب المتقدمة ويخرج من ذل الفقر والعبودية الاقتصادية .

٦ - السمو بالنواحي الروحية وتربية الأخلاق الحميدة المنبعثة من روح الأدب السماوية ورسالات السماء والتي تؤكد المبادئ الاشتراكية العربية ؛ كى يتحقق الدفع الذاتي نحو الإنتاج والإخلاص فيه .

٧ - تكوين الانجماوات السليمة والعلاقات الطيبة والمفاهيم الجوهرية والعادات

الحسنة والمثل العليا اللازمة للتكيف والعضوية النافعة في محيط الأسرة والمجتمع .  
٨ - العناية بالصحة العقلية والصحة الجسمية لجميع الأفراد ؛ حتى شبوا جميعهم أدوات بناء في مجتمع .

٩ - التدريب على التفكير العلمى السليم وتربية العقول البهائة التى تستطيع حل المشاكل ، وتحمل مسئولية التجريب العلمى ، وتميز القيم في كل الميادين .  
١٠ - الإلمام التام بمهارات المعرفة الأساسية في ميادين القراءة والكتابة والحساب وذلك في حدود الاستعدادات المتباينة في الأفراد .

١١ - تنمية الاحتمات والقدرات الخاصة المرغوب فيها في الأفراد - بعد الكشف المبكر عنها - إلى أقصى حد تسمح به .

١٢ - التعاون وجماعية العمل مع تقدير أعمال الآخرين المتكررة كى تثمر الجهود في انتشال الوطن من رقده المتهالكة التى ورثتها له أجيال الظلم والاستعمار .  
١٣ - تنمية القدرة على الإحساس بالجمال والاستمتاع به في أى ميدان من ميادينه .

١٤ - الاهتمام بوقت الفراغ عاملا من أقوى العوامل على بناء الوطن بسد بعض حاجاته وتكملة ما يتحصه إذا أحسن استخدامه .

١٥ - تنمية الرغبة في استمرار التعلم واكتساب الخبرات مدى الحياة .

١٦ - التعرف على التراث الثقافى والحضارى للوطن العربى حتى يكون للفرد من الماضى سناد في انشغاله إلى النهضة الحديثة .

١٧ - فتح المجال أمام المتعلم ليؤدى وظيفة اجتماعية تتناسب وقدراته ومستوى ثقافته ، وتضمن له الرزق الحلال والكفاية المادية اللائقة بإنسان .

١٨ - تربية عادة الإنصات الحسن في المتعلم مع الفهم لما يقول غيره ، وكذلك وضوح التعبير عن الرأى حديثاً وكتابة وقراءة ، مع القدرة على ممارسة آداب الحديث والمناقشة .

١٩ - الإلمام الكامل الحصيف بالرسالات السماوية وما تتضمن من شعائر

وتشريعات ومفاهيم مع القدرة على تمييز الادعاءات الدينية المضللة ورد الحق  
الديني إلى نصابه في وجه هذه الادعاءات .

٢ - تقوية روح التقدير والاحترام للعمل والعمال على اختلاف ما يعملون  
إلى حد الارتفاع بقيمة العمل في جعله حقاً وواجباً وشرفاً ، وتلبية لسد حاجات  
المجتمع . ثم مقياساً لقيمة الوطن والمواطن : وتحديدأ لوضعهما الاجتماعي .

سذه هي الأهداف التي نراها للتربية ومناهجها - طبقاً لمبادئ الميثاق ولحقاقه -  
قديراً شريكاً بين مراحل التعليم المختلفة من الابتدائي حتى نهاية المرحلة الجامعية  
وإن ساق مداها في المراحل الأولى واتسع بالتدرج في المراحل التالية وبالقدر  
المتناسب وطبيعتها . على أن بعض أنواع التعليم تزداد تأكيداً لبعض هذه الأهداف  
دون اءض الآخر . ففلا في التعليم الفني على اختلاف مستوياته نرى أن هدف  
الإعداد للوظيفة الاجتماعية يتجه اتجاهاً عملياً تطبيقياً وثيق الاتصال بعمليات  
التنفيذ للخطط والمشروعات مع ملاحظة الأرجحة بين الضيق والسعة بتفاوت  
المستويات في هذا النوع من التعليم . وفي التعليم الجامعي يتضح ويتأكد هدف  
البحث والتدريب على التفكير العلمي السليم بما يخرج للدولة قادة مرجحين وقوة  
ابتكارية لها في التطوير الاجتماعي ميزان كبير . وفي معاهد إعداد المعلم نرى أن  
الإعداد للوظيفة التدريس بما لها من أبعاد وما يتبعها من مسؤوليات هو الانجاه  
الهدف الغالب وإن كان للأهداف الأءرى اعتبار كبير أيضاً . وفي تعليم الكبار  
يبرز من بين الأهداف السابقة هدف الإمام بالمهارات الأساسية من قراءة وكتابة  
وحساب . وهكذا . ونلاحظ أن كل مرحلة تعليمية تهدف بصورة أو بأءرى إلى  
إعداد المتعلم للمرحلة التالية أو الأعلى إن كان ثمة مرحلة تالية لها .

وسنا نرى من مراحل التعليم ما يستحق أن نفرده ببعض الأهداف الجانبية  
لمناهجنا زيادة على ما تقدم من الأهداف العامة إلا مرحلة التعليم الإعدادي ؛  
فقد استحدث هذا النوع من التعليم لتأدية أغراض معينة بمناهجه التربوية فوق  
أدائه للأهداف التربوية العامة السابقة . وتتلخص هذه الأهداف الخاصة  
فيما يلي :

١ - تحقيق استمرار التعلم والتحام المرحلة الابتدائية والثانوية بما يقضى على الفجوات التي كانت بينها .

٢ - الفصل بين الشباب في فترتي المراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة إذ قد ثبت أن الانحرافات تزداد باجتماع شباب المرحلتين في مدرسة واحدة كما كان الحال في المدرسة الثانوية القديمة . ومن ناحية أخرى فقد وجد أن دراسة المناهج لتربوية تزداد فاعلية في مدرسة تلاميذها متقاربون في الأعمار الزمنية ، ووصل مرحلتى الإعدادى والثانوى في مرحلة واحدة من شأنه أن يوجد في المدرسة الواحدة تلاميذ متباعدى الأعمار الزمنية .

٣ - الكشف عن القدرات والاستعدادات الخاصة للتلاميذ في الفترة الطبيعية لظهور هذه القدرات والاستعدادات ؛ حيث قد أثبتت البحوث النفسية أنها تبدأ في الظهور بعد سن الثانية عشرة حتى سن السادسة عشرة تقريباً تبعاً لمستوى النضج في الأفراد .

### وضع أهداف المنهج للمؤسسة التربوية

عند وضع أهداف المنهج للمؤسسة التربوية : مدرسة كانت أو معهداً أو كلية يحسن بأعضاء مهنة التدريس فيها أن يرجعوا إلى الأهداف العامة للمناهج التربوية التي سبق تعدادها لفحصها ومناقشتها مناقشة جماعية حتى يبرزوا منها ما ينبغي تأكيده في مؤسستهم ، ويحددوا بالتفصيل المستوى الذي تتطلبه طبيعة الدراسة في هذه المؤسسة من تلك الأهداف ، وليتفقوا على أنواع النشاط التي توصل إلى ذلك في ظل الظروف والأحوال الخاصة بها ، على أن يسجلوا - مع ما اتفقوا عليه من الأهداف - قائمة بالأسس التي توجه « برنامج » المدرسة في جميع الميادين والمستويات مثل :

• قدرة التلميذ وحاجاته هي الضوء الذي ينير طريق وضع المنهج للمدرسي وتحديد أنواع النشاط التعليمية المطلوبة منه والتي تحقق له النفع .

• منهج المدرسة عبارة عن جميع خبرات التلاميذ التي تتحمل المدرسة [

مشورتها ؛ فيتضمن العلاقة بين المدرس والتلميذ ، والاجتماعات المدرسية والحفلات التى تقام تحت إشراف المدرسة . واستخدام البيئة المحلية فى التعلم وغير ذلك - تتضمنه الحياة المدرسية .

• ينبغى أن تزود المدرسة بتلاميذها بالخبرات فى ظل حياة تعاونية ؛ فتتيح الفرص للاشتراك والعمل سويًا فى التخطيط والتنفيذ والتقييم كى تخلق فيهم روح التعاون من أجل الرفاهية العامة وصالح المجموع .

• اليوم المدرسى ينبغى أن يتعادل فى جدولته من حيث تهيئة الفرصة لاكتساب الخبرات الجماعية والفردية المتصلة بالحياة خارج المدرسة ، وغير ذلك .

• المنهج المدرسى عليه مسئولية تعريف التلاميذ واتصالهم بالبيئة الخارجية بما يسون عليه من شديد الصلة بمشاكلها ومناخ الخبرات فيها .

• المدرسون هم مشعل التطوير والتحسين فى المنهج عن طريق المدارس الجماعية ، والتعاون المستمر مع الهيئات الفنية ، على أن تكون حركة التطوير دائبة ومسايرة لما تحمله الظروف المختلفة من تغييرات فى عالمنا الذرى التحرك .

• التقييم فى المنهج الدراسى ينبغى أن يحمل سمات الشمول والاستمرار والتعاون ؛ فيشمل النمو الجسمى والعقل والانفعالى والاجتماعى . ويتوازى مع دراسة المناهج التعليمية ويلازمها من بدايتها إلى نهايتها بدل أن يتأخر إلى نهايتها أو يحدد له فترات خاصة ، وكذلك يشترك فيه التلميذ بتقويم نفسه ، وولى الأمر بتقويم من يتولى أمره بدل أن يترك كلية للمدرس .

• • •

هذه الأهداف العامة والخاصة التى سبق الحديث عنها تعتبر مسئولية مشتركة وتضمنية بين جميع القطاعات الشعبية ، ويحققها المنهج المدرسى بكل ما يتضمن من نشاط فى أى فرع من فروع المعرفة والتثقيف ، فلا يمكن أن تنهض به مادة دراسية معينة أو مجموعة خاصة من المعارف والألوان الثقافية .

هذا وقد قامت اللجان العديدة فى بعض البلاد المتقدمة تربويا بتحديد أهداف كل-إعادة على حدة : غير أن تحليلها يظهر بوضوح أنها من الأهداف العامة ،

ولا تخرج عما تؤكدُه متصلا بالميدان التربوي الذي صيغت من أجله. ومهما يكن من أمر فإنه ينبغي على مدرس كل فرع من فروع المعرفة أن يستهدف في تدرسه ما يأتي بخاصة في ظل هذه الأهداف العامة للمناهج التربوية :

- ١ - شرح الحقائق والمعارف الخاصة بميدان دراسته .
- ٢ - اكتساب المهارات المختلفة التي تتضمنها حقائق هذه الدراسة .
- ٣ - تفهم الأسس والقواعد العامة التي تحكمها .
- ٤ - القدرة على تطبيق انطباعات المتحصلة من هذه الاستنتاجات القررات السليمة فيما يتعلق بها .
- ٥ - تقدير القيم التي تتميز بها هذه الدراسة .

## الفصل الحادى عشر

### الخبرة

#### فلسفها وعلاقتها بالمناهج

إذا رأينا شخصاً يقود سيارته بطريقة آمنة ، ويتعرف على مواطن العطل فيها إذا تعطلت ، ويقوم بعمل ناجح فى إصلاح هذا العطل ، وسدى النصح لمن يستنصحه فى بعض شئون السيارات ونحو ذلك ؛ قلنا إن لديه خبرة فى قيادة السيارات وميكتها . وإذا قرأ التلميذ الصحيفة اليومية مثلاً قراءة صحيحة فيها فهم للمعنى ورعاية لنطق الكلمات لغويّاً وضبطها نحويّاً ؛ قلنا إنه ذو خبرة لغوية ونحوية فيما يختص باللغة التى يقرأ بها الصحيفة . وتفسير المتعلم لبعض الظواهر الطبيعية كحدوث الليل والنهار يدعو إلى وصفه باكتساب الخبرة فى ميدان الجغرافيا . وبالمثل فإن « النشال » الذى يغافل راكب « الأتوبيس » فيستولى على ما معه من نقود أو قلم حبر أو نحو ذلك يعد فى نظر الناس ذاخبرة فى النشل . ولكن ما الخبرة فى هذا كله ؟ هل هى قيادة السيارة أو إسداء النصح الميكانيكى . أو قراءة التلميذ للصحيفة اليومية أو تفسيره للظاهرة الطبيعية ، أو نشل النقود ؟

الواقع أن الخبرة — كما تدل مظاهرها — ليست هذا ولا ذاك . إنها شىء آخر يحدث حين يتم الاشتباك النشط بين المتعلم وعناصر البيئة بالملاحظة والانتباه والتجريب والاختبار والإعداد والتنظيم والاستجابة وغير ذلك . وإذا سألنا أنفسنا عن ذلك الشىء الآخر الذى يحدث بهذا الاشتباك النشطى فقد لا تسعفنا الكلمات فى تحديده ، وقد نجد أنفسنا مضطرين إلى سرد مظاهر خبرة الحادثة لدى المتعلم إشارة غمضة لمعناها . ومع ذلك يمكننا تقريبها إلى الإدراك التصورى بأنها كيفية معرفية فى ميدان ما ؛ تمكن صاحبها من القدرة على التصرف التطبيقي .

المناسب في المواقف التي يتضمنها هذا الميدان أو التي تتصل به في أي زاوية من الزوايا<sup>(١)</sup> .

والخبرة بهذا المعنى تصدق على ما يتصف بالرفع والضرر على انسواء . فكما أن القارئ للصحيفة ذو خبرة لغوية اكتسبها بتوجيه معلمه في المدرسة أو بتوجيه غيره في أي مكان آخر : فإن السارق أيضاً له خبرة في السرقة اكتسبها بتوجيه والده أو عصابة السوء : ومعروف أن الخبرة الأولى نافعة والثانية ضارة . ومن ناحية أخرى فالخبرة بهذا المعنى الذي سقناه لا تشير إلى حدود متميزة بين ميادين الحواس والتفكير والخلق والعلم والانفعال . فليست هناك خبرة عملية متميزة عن الخبرة الفكرية أو الخلقية أو العلمية أو الجمالية ، ولكنها جماع كل هذا في وحدة متكاملة وتسلل متسق الموضوع .

ولقد كان لحون ديوى الفضل الأول في تأكيد وحدة الخبرة في الإنسان بل يمكن القول بأن فلسفته التربوية قائمة على وحدة الخبرة . فهو يربط بين الجانب العقلية والانفعالية والعملية في الخبرة ؛ « فيؤكد أن الجانب الانفعالي هو ذلك الذي يربط أجزاء الخبرة الحية في كل سياق واحد ، وأن العقل هو ذلك الذي يعطي للخبرة معنى ويؤكد ما فيها من علاقات وارتباطات ، والعمل هو الذي يبرز لنا أن الكائن الحي في حالة تفاعل مع الأحداث والموضوعات التي تحيط به . ويربط « ديوى » كذلك بين الناحية الجمالية والفكرية والخلقية في الخبرة ، ويرى أن هذه الجوانب كلها متضمنة في خبرات الحياة اليومية . . . فللمفكر لحظات جمالية رائعة عندما يرى علاقات جديدة ومعاني جديدة ، وكذلك « الفنان » يقوم بعملية فكرية ربما لا تقل عن تلك التي يقوم بها الباحث العلمي ؛ فهو يعمل تفكيره وذكاءه لتحقيق علاقات معينة في العمل الفني وإحداثه تكييفاً متبادلاً للأشياء

(١) هذا تحديد للخبرة بللمنى الاسمى ، ولعل منه ما ذكره « جون ديوى » في كتابه الديمقراطية والتربية ، مرجع سابق ، ص ١٧٤ من أنها حيلة معرفية أنتجها انشراط المتبادل بين المتعلم وما يتصفه ، أرمي القدرة على إدراك الارتباط بين المعلومات المكتسبة بما يستجد من مواقف شبيهة . أما للمنى المصدري فهي الحدث التي ينتج هذه الكيفية المعرفية . . . إلخ ما ذكرناه . ولعل منه ما يذكره « جون ديوى » في كتابه السابق في نفس الصفحة من أنها « إدراك العلاقة بين ما نحاوله وما نمانيه نتيجة لنفذه » ، وما يذكره غيره من التربويين من أنها التفاعل بين المتعلم والبيئة .

في تكئين كلى . ويؤكد « ديبوى » أن الفرق بين لوحات الفنانين المختلفين يرجع إلى اختلافهم في القدرة على التفكير وف الحساسية في إدراك العلاقات الفنية والاجتماعية (١) .

صناك فلاسفة يؤكدون وحدة الخبرة في الإنسان ولكن على صورة تخالف ما سار عليه « ديبوى » ، وذلك كالفيلسوف الألماني « أرنست كاسيرر » الذي جعل ساس الوحدة في الخبرة هو الرمز بناء على دراسته في تطور الثقافات . فالإنسان البدائي مثلا يتخذ الرمز الأسطوري مركز خبراته ؛ فهو يفكر ويعمل ويدير طبقاً لهذا الرمز الذي جسده واعتقد في ذاته وقوته السحرية الخاصة . والعالم يتخذ في أفعاله وأفكاره الرمز العلمي الموضوعي ذا التأثير المخالف للقدرة السحرية الغامضة المتضمنة في الرمز الأسطوري . وصاحب الفن يشترك مع الإثنين السابقين في اتخاذ الرمز في تعبيراته وخبراته وإن كان رمزاً مختلفاً لأنه مليء بالمشار والإحساسات ويعبر عن الدوافع الخلاقة (٢) .

### الخبرة والمناهج التربوية

لكي تحقق المناهج التربوية غاياتها ينبغي أن تبنى على خبرة الحياة الواقعية للمتعم بشرط أن تفهم فهماً عميقاً وتنظم بإخلاص في الميدان العملي . وهذا الكلام يجرنا إلى مثل السؤال الآتي : هل كل خبرة توصف بأنها تربوية أو صالحة لبناء المنهج التربوي ؟ وللإجابة عن هذا السؤال نسرع إلى القول بأن التربية والحيمة لا يتساويان من كل وجه ، فليست كل الخبرات ذات قيمة تربوية . ولا يسمع أن يتبادر إلى الذهن أن النفع في الخبرات هو معيار الصلاحية التربوية لأن تجربة الواحدة قد تحمل معنى النفع والضرر الماديين . فالسرقة تجلب للسارق مالا مثلاً وهو مادة نافعة له في الحياة يقضى بها حاجاته مأكلاً ومشرباً وملبساً ونحو ذلك ، ولكنها في الوقت نفسه تهب له التلق والاضطراب ونحوه الراحة

(١) صادق سمان ، « وحدة الخبرة في الفكر الفلسفي التربوي المعاصر » ، صحيفة التربية ،

(نوفمبر ١٩٦٣) ، ص ٥٢ .

(٢) نفس المرجع ، ص ٥٣ - ٥٨ .

والأمان ؛ لأن القانون يتعقبه ويعد له السجن ويطالبه برد المال الذى حصل عليه . وفوق ذلك فهذه الخبرة تعمل عملها فساداً لا ينكر فى المجتمع . وخبرة الإنسان فى ركوب الدراجة قد تجر عليه بعض الضرر إذا اصطدم بدراجته فتحطمت هى أو كسرت ساقه هو ؛ ولكن ذلك لا يمنع من نفعها له إذا أعانته مثلاً عن قضاء حاجة ملحة لم تسعفه فى قضائها المواصلة العادية ؛ ومن نفعها للمجتمع أيضاً إذا أسهمت مثلاً فى تخفيف زحام المواصلات . واحتراق الباحث فى معمله لا يبنى أن الخبرة التى قدمها للإنسانية تعد من أنفع الخبرات نهضة وتقدم .

### معيار تربوية الخبرة

إن المعيار الذى يصح أن يضبطه تربوية الخبرة وتأديتها لأهدافها بنجاح حين تبنى عليها المناهج هو الاستمرار المجدى لنموها كما يقرر « جون ديوى »<sup>(١)</sup> ، بمعنى أن المتعلم يكسبها فتدعوه إلى تكرار ممارستها باطمئنان ، وإلى تطوير سلوكه مستقبلاً طبقاً لما تقضى به ، وإلى توسيع مجالها وتعميقه باكتساب خبرات أخرى غير منفصلة عنها بل على امتدادها وذات صلة بها ؛ بحيث لا يعدل الفرق بين السابقة والتالية أن يكون فى المستوى والانتاع ؛ فالأولى أضيقت معه وأقل عمقاً والثانية أفسح مجالاً وأعلى مستوى وأبعد غوراً . وكلما استمرت الخبرة وتلاحقت على هذا النحو تجددت نفس المتعلم ، وتطورت شخصيته ، ويختلف بدرجة أو بأخرى عما كان عليه من قبل . وبذا يعد فى تعلمه عن مجرد نقل خبرات الآخرين ويحقق معنى التعلم الجوهرى وهو القدرة على التجديد والابتكار من أجل منفعة الفرد والمجتمع .

وإذا فهما مهر النشال ونمت خبرته فى هذا الاتجاه واكتسبت خبرته هذه صفة الاستمرار ؛ فإن نموه العام يتأثر تأثيراً سلباً للغاية ، إذ يقف فى نواح أخرى هو فى حاجة إليها باعتباره فرداً وعضواً فى جماعة ، وذلك كالصحة لثنية والثقافة الوطنية واكتمال الشخصية وسوائها وغير ذلك . ومن ناحية أخرى فإذ هذا النمو يحمل عناصر هدمه باعتباره غير مشروع يعاقب القانون عليه ويتحيز

(١) جون ديوى ، ترجمة محمد رفعت رمضان ، الخبرة والتربية ، مكتبة الأنجلو المصرى .

الفرص لإيقافه . ومثله في هذا مثل النمو السرطاني الذي يحمل - بصفته مرضاً ختاكاً - عناصر توقفه عن الحياة والنمو ، إذ يعمل على إنهاء حياة صاحب ، وبهذا الفهم والتصوير لا يمكن أن تكون مثل خبرات النشل وقطع الطرق وإفشاء أسرار الوطن تربية لأن نموها مهدد بالانقطاع وهو صائر إليه لا محالة ، ومن ثم لا يصح أن يبنى عليها منهج تربوي .

### مقومات استمرار الخبرة التربوية

أخذ الخبرة التربوية استمرار نموها كى تكون بحق لبنة البناء المنهجي من ثلاثة عناصر : تأثيرها في نفس المتعلم ، وتأثيرها في البيئة الخارجية ، ثم التفاعل بين لتعلم والبيئة الخارجية<sup>(١)</sup> .

ولاً : تأثيرها في نفس المتعلم بما يساعده على تشكيل الخبرات التالية تشكيلاً معيناً في الاتجاه المرغوب فيه . فإذا أحس التلميذ - وهو يكسب خبرة من الخبرات - بشيء من المتعة أو انفعال بها انفعالا ساراً فإن ذلك يدفعه إلى بسطها وتعميقها بالقراءة والاطلاع أو كثرة الممارسة أو نحو ذلك إتقاناً لها وتجويداً . وبهذه تنمو الخبرة وينمو هو بنموها . ولو أن مدرساً - لسبب أو لآخر - أشاع في نوس تلاميذه كراهية المواقف التعليمية التي يعرضهم لها أو المنهج الدراسي الذي يقوم بتدريسه فإنه بذلك يحيل خبراتهم الحالية في هذا الصدد إلى مؤثرات تقسي توجه خبراتهم اللاحقة توجيهاً خاصاً وسيئاً يضعف من نشاطهم التربوي سواء أكان قراءة أم ممارسة أو غير ذلك ، وهنا يمكن القول بأن الخبرة التربوية قد تت في غير الاتجاه المطلوب . وهي على أية حال تستمر في مسارها مغيرة من شخصية صاحبها ما لم تحدث ظروف مضادة فتعكس اتجاهها .

ثانياً : تأثيرها في موضوعات البيئة الخارجية تأثيراً مرغوباً فيه . لأن البيئة الخارجية تتضمن عناصر الممارسة للخبرات اللاحقة . ومعنى التأثير فيها بهذه الصفة هو إيجاد مجال أوسع لعملية التعلم . فالطفل الذي يعرف لفظاً لغوياً جليداً تجول مقدرة القرائية والكلامية في ميدان أوسع بانضمام هذا اللفظ الجديد

(١) جون ديوى ، الخبرة والتربية ، مبرج سابق .

إلى حصيكة اللغوية . وبتزايد هذه الحصيلة كماً وكيفاً وتطورها المستمر ينتقل الطفل إلى قراءة كتب أعمق معنى وأكثر تضمناً للألفاظ اللغوية . وهكذا يستمر النمو اللغوي المهيب لاكتساب الخبرات والتعمق فيها حتى يتمكن المتعلم من تسجيل خواطره وأفكاره كتابياً يقرأ مثلاً ، أو بحثاً يستفيد به العلم والعلماء ، أو اختراعاً ذا قيمة صناعية أو تجارية أو زراعية . . . . والمربي - بتأثير خبراته التربوية في تلاميذه - يخلق منهم أصناف الرجال والنساء الذين يفتحون في الوطن أبواباً عديدة من المعرفة ؛ فنجد منهم الكاتب والمهندس والمدرس والجندي والطبيب والصحفي والنجار والرسام والمثال وغير ذلك مما يعد امتداداً لذلك الأثر الذي تركه المربي فيهم . ولا شك أن حضارة البشرية التي نراها تتسیر وتتطور في عالمنا الحاضر إنما هي من تأثير خبرات بنى الإنسان في البيئات الموضوعية الخارجية بإياديتها المختلفة . وقد تدرجت في السعة والتعمق تبعاً لنمو خبرات الأفراد عبر السنين وازدياد تأثيرها التدريجي في المجال الخارجى بما يشتمل عليه من المواد والأكار . ولو أن الخبرة تنشأ في نفس صاحبها وتستمر قاطنة ذاته دون أن يظهر أثرها فيما حول هذه الذات من موضوعات أخرى لما تحرك العالم خطوة واحدة عما كتبت عليه من لدن آدم عليه السلام .

ثالثاً : التفاعل والتجاذب بين العناصر التي تحملها نفس المتعلم من قدرات عقلية ومواهب واستعدادات فطرية ، وبين البيئة الخارجية بما تشتمل عليه من موضوعات مادية أو معنوية كالأشخاص المتحدث إليهم ، والكتب التي تقرأ ، واللعب التي يتلهى بها ، والتجارب التي تجرى ؛ والمواد التي تستخدم في إجراء التجارب وموضوعات الأحاديث ، وغير ذلك مما تحتمى عليه البيئة الخارجية وتدعو المتعلم أن يتعامل معها . فهذا التجاذب والتفاعل بما فيهما من أخذ وعطاء وشد وجذب وتأثير متبادل - فوق أنه يشجع الخبرة التربوية - يشبها في نفس صاحبها ويدعو إلى استمرارها

ولا شك أن الناس - سواء وعوا أو لم يعوا - تمتلئ حياتهم بسلسلة متتابعة من هذه التفاعلات ؛ بمعنى أن مواد البيئة الخارجية التي يتعرضون لها وتصدهفهم في أثناء عبورهم جسر الحياة تدعوهم إلى أن يلتقوا بها بالمعالجة اليدوية أو الفكرية

طبقاً لمتنضيات خاصة تختلف من شخص إلى شخص ومن بيئة إلى بيئة . وهم يستعيون لهذه الدعوة حينما يرى أحدهم مبنى متزلاً ، والآخر يحدث زميله في بعض الموضوعات ، والثالث يبحث في المكتبة عن كتاب ، والرابع منهمك في رسم لوحة أو عزف قطعة موسيقية أو قراءة بعض الكتب ، وهكذا . وبهذه الاستجابة يأخذون من هذه الموضوعات التي عاجلها والتوا بها شيئاً يضيفونه إلى أنفسهم فيوسر من أقتهم المعرق ، ويقدرهم على تأثير أعمق فيما يلتقون به من موضوعات في استقبال .

من هنا فإن على المدرسة ومناهجها - إذا أرادت لنفسها نجاحاً في أداء مهمتها - أن تترم جانب الحياة الطبيعية التي يحياها البشر . بمعنى أن تهيب الفرصة للتفاعل مع عناصر البيئة الخارجية أمام المتعلم بما يحمل من استعدادات فطرية خاصة به . وتوضيحاً لهذه المهمة ينبغي أن نفرق بين الاستعدادات الفطرية للشخص وبين طبيعة العناصر الخارجية للبيئة . فالأولى تتأني على التغيير ، ولذا لا تستطيع المناهج الدراسية أن ترفع منها أو تخفض مهما بالغت في الارتفاع يكفاتها الربوية ؛ فهي لا تستطيع مثلا أن ترفع نسبة الذكاء عن معدنها الطبيعي للفرد إلا بمقدار ما تسمح به طبيعة ذكاء الفرد نفسه . أو تخلق في الطفل قوة احتمال الرجل في حمل الأثقال . ومن ناحية أخرى فإن البيئة الخارجية تقبل تنظيم والتعديل والتكييف بصور متعددة . وهنا يكمن للمربي والمدرسة والمنهج عمل كبير في تهيب عناصر البيئة وموضوعاتها للمتعلم بما يقدره على التفاعل الحقيقي معها ؛ أي بما يقدره على أن يأخذ منها ما يضيفه إلى نفسه فينميها ويختف بها عن ذي قبل . فالمادة التعليمية التي يقدمها المدرس له تكون في حدود ما يسيله ويتقبله ، والعمل الذي يكلفه إياه يستطيع أداءه فعلا ، والطريقة التي ستخدمها تسهل له الانتفاع بالمواقف الربوية ، أو بمعنى أحر تساعده على لتفاعل مع الكتب والأدوات والأجهزة والحقائق وكل ما يساعده على التحصيل العلمي والنمو الربوي .

بهذا يمكننا القول بأن الموقف الربوي يتضمن عاملا وسيطاً ذا أهمية كبرى في حدوث التفاعل وهو المعلم الذي يفهم حاجات المتعلمين ويتعرف

على مواهبهم وما فطروا عليه من قوى واستعدادات ، ثم يتتقن الموضوعات الخارجية وينظمها بما يتيح الفرصة لتفاعل هذه القوى والاستعدادات معها . وغنى عن البيان أن الفرص التعليمية والمواقف التربوية عنصر من العناصر المكونة للبيئة الخارجية التي ينبغي أن يتعرض لها المتعلم مثلثة مع ذات نفسه .

### اقتضاءات التفاعل في الخبرة التربوية

إن هذا المعنى الذي نؤكدته في بيان فكرة التفاعل يقتضى :

(أ) ألا يدع المربي الحواجز تأخذ طريقها إلى المواد الدراسية المكونة لمنهج التربوى ؛ لأن طبيعة المتعلم تنافى هذا الانفصال ؛ حيث إن الخبرات الطبيعية تستقى من مواقف الحياة جملة مجمعة من كل ميدان في آن واحد .

(ب) أن يعنى المربي من خلال مناهجه التعليمية دائماً بمحاضر المتعلم ؛ لأنه يتفاعل مع المواقف بمحاضره وبما هو عليه الآن . وفوق هذا فإن خير ما يعد المتعلم لحياة مستقبلية مشرقة هو التدرج معه في تنظيم الظروف الخارجية بما يتناسب وحاضره في المراحل التطورية التي يمر بها . أما أن نهمل حاضر المتعلم لتعلمه خبرات الكبار التي يحتاجون إليها كباراً بغض النظر عن مستواه في استيعابها وهضمها ؛ فإن ذلك لا تقع فيه محاضره ؛ حيث لا يسيعه ولا يتفاعل معه ، ولا خير فيه لمستقبله كذلك ؛ لأنه لن يجده - عندما يواجه المستقبل - سهل التطبيق قريب الاستفادة . على أنه يجب ألا نفعل أن فهم الحاضر يقتضى الرجوع إلى الماضي ؛ فالحياة الحاضرة بمشكلاتها لم تنشأ في يوم وليلة بل لها جذور تمتد إلى أعماق الماضي ، ولا بد من التنقيب عن هذه الجذور لنهتدى إلى نوع الغذاء الذي أنتج الحاضر فنستطيع أن نكيفة لما ينبغي أن يكون عليه مستقبلاً . والذي نحب أن نؤكد هنا هو العمل على تنمية خبرات المتعلم بانسائها وتكاملها والإضافة الدائمة إليها ؛ على أن تكون الخبرة الحالية هي بداية كل عملية تربوية والأماس الذي تشيد فوقه الخبرات التالية .

(ج) أن يهيئ المربي فرص النشاط الجماعى للمتعلمين بحيث يسهم كل منهم بلوناً من النشاط يناسبه ، وتحمل نصيباً من التبعة والمسئولية في هذا العمل

المشترك ؛ لأن التربية في جوهرها عملية اجتماعية ينبغي أن تخضع المعلمين بمناهجها لأسلوب الجماعة في العمل وتدفعهم إلى اتباع قوانينها والعمل على تحقيق أهدافها ، وإذا كان هناك - لسبب ما - شواذ لا يخضعون لهذا الضابط الاجتماعي فعلى المدرس أن يعالجهم معاملة فردية خاصة باعتبارهم أعضاء في الجماعة ينبغي أن يرددوا إلى ما تقتضيه عضويتهم فيها .

وكلما كانت الخبرة استجابة لحاجة ملحة من حاجات الجماعة كانت أدعى إلى استكمال عناصر التفاعل والامتزاج الضرورية بين الكائن الحي وموضوع الخبرة الخارجي ؛ بما يجعلها أكثر قيمة وأبعد أثراً في تكييف الخبرات اللاحقة . وإذا لا يكفي أن يسمع المتعلم من المدرس أى كلام ليكون خبرة تربوية ، ولكن لا بد أن يكون المدرس متجاوباً فيما يقول مع حاجات الجماعة ليدفع المتعلم إلى الاحتكاك بعناصر ما يسوقه من معان ؛ حتى لا يضطر إلى توريد أجوف لما يقال ، بل يأخذه من واقع الحوادث ومن آثار التفاعل والاحتكاك . وبهذا يتحتم أن يكون كل ما يتصل بالتربية ومناهجها من ملاحظة واستدكار ومعارف - سواء أكانت حسابياً أو تاريخياً أو لغة أو رسماً أو غير ذلك - مستمداً من الحياة العادية ومتصلاً بمصادرها بسبب من الأسباب .

(د) أن يعمل المربي على أن يتحرر المتعلم في نشاطه التربوي جسدياً وفكرياً . فالمعروف أن القيود التي توضع على حركات التلاميذ بما يفرض عليهم السكون تعد معوقاً كبيراً للحرية الفكرية ؛ لأن الهدوء المصطنع والطاعة المفروضة - فوق تأثيرهما السيئ على الصحة الجسمية والعقلية معاً - يحولان دون تعرف المدرس على سجايا المعلمين ورغباتهم ومقدراتهم الحقيقية التي تمكنه من تشكيل المذاهب الدراسية تشكيلاً سليماً مناسباً يحقق عنصر التفاعل ، ويسمح بالانتفاع بالمعارف . ويقضى بالتحرر الفكري والقدرة على الابتكار .

ولا يصح أن تكون حرية الحركة الجسمية غاية في ذاتها وإلا هدمت النتائج التربوية ؛ إذ تنقلب في هذه الحال إلى تحرر مطلق يرضى التزوات الجامحة والانحرافات السلوكية والابتعاد عن المسار التربوي السليم .

(هـ) أن نهياً الفرص للمتعلم كي يستخدم ما تعلمه في حياته العملية ويستفح

به في التطبيق الاجتماعي . وذلك يقتضى بالضرورة أن يكون النشاط التربوي المطلوب متعادلا مع قدراته واستعداداته المختلفة وإلا لم يستطع القيام به ؛ فلا يتحقق التفاعل مع عناصر البيئة الخارجية . وهذا المعنى يحتم على المدربين شيئين : الأول أن يحكم خطته في اختيار المناشط التربوية والمناهج التعليمية التي تضمن نجاح تلاميذه في ضوء دراسته لهم ومعرفة بظروفهم المختلفة ؛ على أن يسمح له بذلك متى كان أهلا له . والثاني أن يهيئ ظروف البيئة بما يساعد تلاميذه على اكتساب الخبرات المطلوبة والقيام بالنشاط المختار . فإذا أراد مساعدتهم على سلامة القراءة من حيث القواعد النحوية مثلا فعليه أن يهيئ الظروف المناسبة لممارستهم للقراءة السليمة طبقاً للقواعد النحوية المطلوبة . وإذا أحب أن يساعدهم على اكتساب صفة التعاون فعليه أن يعرضهم للمواقف التي يدعو النشاط فيها إلى التعاون . وإذا استهدف تدريبهم على التجارة كان عليه أن يجهز لهم « الورشة » والأدوات الضرورية التي تساعدهم على ممارسة هذه الحرفة تحت إشرافه وتوجيهه طبعاً .

وكلما ازدادت فرص التطبيق والانتفاع أمام المتعلم ازداد فهمه لما يتعلمه وللمشكلات الاجتماعية في مختلف الميادين ، بما يساعده على معالجتها صالحة مشورة باقتراح الحلول النجحة لها ؛ فيتحقق بذلك التفاعل الذي نبيغه .

( و ) أن تكون الخبرة مؤدية إلى إشباع وظيفي الحاجة من حاجات القرد ، بمعنى أنه يشعر بنقص في ناحية من النواحي فيؤدي النشاط المتضمن في الخبرة والمنهج إلى ملافاته وإزالته . فثلا يحس التلميذ بضرورة الفيتامينات للجسم ، وبأنه يجهد طبيعة هذه الفيتامينات والمواد الغذائية التي تحتوي عليها ، فيتوى إلى البحث عن المعلومات التي تتعلق بالفيتامينات للمحافظة على سلامة جسمه وإشباعاً لرغبة الوقوف على الجهول ، وأيضاً يحس الطفل بحاجة إلى اللعب تتقدم له المعلومات في صورة ألعاب مسلية تشبع هذه الحاجة . ومن ذلك مثلا لعبة ترتيب البطاقات في الحساب . . . وهي لعبة تقوم على مباراة بين طفلين يبد كل منهما عشر بطاقات غير مرتبة ، كل منها قد كتب عليها كسر واحد الخلط الواضح ، ويعطى المدرس إشارة البدء باللعبة فيقوم كل من الطفلين بترتيب

الكسور في بطاقاته حسب قيمتها ترتيباً تصاعدياً أو تنازلياً . والفائز هو الأسرع في إنهاء الترتيب<sup>(١)</sup> ، ومن ذلك أيضاً لعبة الأحاجي التي تتلخص في وصف إنسان أو حيوان أو جماد بما يختص به من صفات على أن ينتهي الوصف بـ « من أنا » ؟ ليتعرف عليه التلميذ المسئول . ويختار المدرس تلميذين أحدهما السائل واهضاً نفسه موضع المسئول عنه والثاني المسئول الذي يطب إليه أن يجيب : . فثلاً يقول السائل « أنا صديقك المحبوب . أعيش في المنزل كثيراً . وأتقها من الفيران والحشرات . فن أنا ؟ فيقول المسئول : أنب القط »<sup>(٢)</sup> .

وكلما اتخذت الخبرة شكلاً من أشكال إشباع الحاجة حمت في طياتها عنصر التفاعل القوى المفيد .

### مضمون الخبرة التربوية

تتضمن الخبرة التربوية التي تبني عليها المناهج عناصر أربعة رئيسة ، ينبى على المعلم والمتعلم مراعاتها في عمليات التعليم والتعلم ، والعناية بحسن التدريب عليها وتنمية المهارات اللازمة لاكتسابها ، حتى تتحقق للخبرة صفتها التربوية السيمة ؛ وإلا ظلت ناقصة بقدر ما تحمل من نقص في هذه العناصر وتلك الميزات . وهذه العناصر الرئيسة هي :

- ١ - المعلومات والمعارف والمفاهيم العامة .
- ٢ - الاتجاهات والميول المرغوب فيها .
- ٣ - المهارات والعادات المحمودة .
- ٤ - التفكير السليم والتفكير العلمي .

(١) أحمد أبو العباس ، الألعاب الحسابة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٢ ، ص ٩٢ .  
 (٢) محمد عبد الحميد أبو العزم ، فروع اللغة العربية في المدرسة الابتدائية ، مطبعة كوت انوسماس وشرتاه ، ١٩٥٠ ، ص ٧ - ٨ .

وتحدث فيما يلي عن تلك العناصر بشيء من التفصيل . ونحن في حديثنا عنها منفصلة لا تنكر أنها جميعاً متداخلة ومتكاملة ؛ يصب بعضها في بعض ، ويأخذ بعضها من بعض ؛ وتعمل في النهاية على تكامل شخصية المتعلم وتكوين خبرته .

## المعلومات والمعارف والمفاهيم العامة

تزود الخبرة المتعلم بالمعلومات والحقائق والنظريات والأفكار العامة التي تؤم بوظيفتها الحيوية في تغيير سلوكه وتحسين تصرفاته وتنمية شخصيته في نواحيها المختلفة . ولكي تنهض هذه المعلومات والحقائق وتلك النظريات والأفكار بداء وظيفتها على خير وجه يشترط فيها ما يلي :

١ - أن يعيد المتعلم بمعاونة المعلم في مجال اكتساب الخبرة عن مجرد الحفظ والتذكر لذات الحفظ والتذكر ؛ إذ ينبغي أن يكون ذلك وليد الفهم الشملي والإحاطة التامة حتى يستتبع ذلك القدرة على تطبيقها في الحياة العامة . فالتعلم عندما يعرف قانون الأجسام الطافية مثلا معرفة واعية مستوعبة لا تقتصر على مجرد الحفظ والتذكر فإنه يستطيع أن يفسر الظواهر الطبيعية المتصلة بهذا القانون ، كأن يفسر مثلا لماذا يرسب الغريق في بداية الأمر ثم يطفو على سطح الماء بعد مدة معينة . والذي يتعلم أن الفاعل يكون مرفوعاً لا يقتصر على تسميع هذا القانون بل يمكنه بناء على هذه المعرفة أن يرفع الفاعل عندما يقرأ لنضه أو لغيره . وخير ما يساعد على الإحاطة وشمول الفهم أن تعدد في مواطن اكتساب المعلومات صور تطبيقها ، وأن يفرى المتعلمون بتوجيه الأسئلة حول موضوعات الدراسة ليجيب عنها المدرس إجابات مقننة سديدة ، وأن يترك لهم فرص الاعتماد على أنفسهم في استخراج تلك المعلومات من المواقف التي يواجههم بها .

٢ - أن تتخذ الوسائل الممكنة الكفيلة بعدم نسيان المعارف المكتسبة ، أو تقليل نسبة نسيانها بقدر الإمكان .

والمعروف أن النسيان ظاهرة طبيعية في الإنسان بدليل الشكوى للعامة عن

حدوث : فالمتعلمون يشكون من نسيان المعلومات التي يحصلونها في أثناء دراستهم . والمدرسون يشكون من أنهم يبذلون الجهد الكبير في تعليم الشباب ، ويخلصون في لقاء أعمالهم التربوية . ويتأكدون من إلام المتعلمين بالمعارف واكتساب الخبرات ، ومع ذلك فعند استرجاعهم لما تعلموه بعد فترة من الزمن يبدون وكأنهم لم يتعلموه . وأساتذة الجامعات والمعاهد العالية قد يكشفون عن جهل طلبتهم بأوليئك المواد التي يدرسونها لهم فيتهمون مدرسى المدارس الثانوية بالإهمال والتقصير في أداء واجبههم : واقع الأمر قد يشهد بأنهم لم يهتموا ولم يقصروا وأن طلابهم هم الذين نسوا ما عرفوا من حقائق . والمدرس نفسه قد يجد لزاماً عليه أن يسترجع المعلومات التي سوف يقوم بتدريسها على الرغم من أنه قام بتدريسها واسترجاعها قبل ذلك . والآباء وأولياء الأمور يشورون حين لا يستجيب أبنائهم للمواقف بما يتوقع منهم بناء على ما درسوه في المدرسة : لأنهم يعانون من نسيان .

يوجد ذكر بعض علماء النفس أن النسيان يحدث بسبب ما يسمى بالنوع الرجعى "Retroactive Inhibition" : ذلك أن الإنسان يتعلم شيئاً في وقت من أوقات ثم يتعلم شيئاً آخر بعد فترة زمنية فيتأثر ما تعلمه أولاً بما تعلمه ثانياً بحيث إذا أراد أن يتذكره لم يستطع تذكره كاملاً أو لم يستطع تذكره على الإطلاق<sup>(١)</sup> . فإذا فرض أن تلميذاً حفظ قصيدة شعرية في الصباح مثلاً ثم قام بحفظ قصيدة أخرى ظهراً ، فإنه في اليوم التالى قد لا يتذكر قصيدة الشعر التي حفظها في الصباح أو لا يستطيع سميعها كلها جيداً ؛ لأن ما قام به من حفظ القصيدة الأخرى قد أثر في درجة حفظه الأولى فحفظ منه أو عماء . ومن ثم فقد ثبتت التجارب أن الإنسان إذا تعلم شيئاً واحداً ونام بعد تعلمه مباشرة دون أن يرم بأداء عمل آخر ؛ فإن درجة تذكره لهذا الشيء تحتفظ بمستوى أعلى مما لـ أتبع تعلمه إياه بأداء عمل آخر .

ويلاحظ من ناحية أخرى أن تعلم الشيء التالى تزداد صعوبته بسبب ما تعلمه أولاً ، بمعنى أنه إذا بدأ تعلمه دون أن يسبقه تعلم آخر فإن تعلمه يسهل عليه

بدرجة أكبر مما لو سبقه تعلم شيء آخر . وإذا فحفظ قصيدة الظهر يصعبها على المتعلم بدرجة ما حفظ قصيدة الصباح . وهذه الظاهرة الأخيرة وهي تأثير اللاحق بالسابق تسمى باسم المنع التقدمي "Proactive Inhibition" (١) .

ونحن نؤمن بأنه لا يمكن دوام الاحتفاظ بالمعلومات والخبرات كما هي عند تعلمها لأول مرة مهما بذل من الجهد ، واستخدمت في التدريس أنجح الطرق ؛ لأن سنة الحياة تقضى بـوام الحركة وتتابع الأعمال واتصال أوجه النشاط المختلفة بعضها ببعض مما يؤثر بعضها في بعض ، وحياة هذه طبيعتها تطبع الإنسان لا شك بطابع النسيان طبقاً للنظرية السابقة . ومع ذلك فهناك من الوسائل ما يتبع لخفض درجة النسيان . وستحدث فيما يلي عن بعض هذه الوسائل :

( أ ) أن يكون ما يتعلمه المتعلم ذا معنى واضح له ، فقد ثبت أن تذكر المقاطع التي لا معنى لها أصعب من تذكر قوائم الكلمات ، كما ثبت أيضاً بالتجربة أن تذكر سبع كلمات في قائمة أصعب من تذكر نفس العدد من الكلمات في جملة واحدة ذات معنى ، فثلاً يسهل على التلميذ أن يتذكر جملة كهذه عدد كلماتها سبع كلمات « يذهب التلميذ إلى المدرسة صباحاً ويعود منها بعد الظهر » ولكنه يصعب عليه أن يحفظ قائمة تشمل على الكلمات التسع التالية : فرد . حقية . من . كتاب . فلاح . كلية . عن . صورة . ملحقة . ولذلك فإن المدرس ينبغي عليه أن يعنى بسابقة الفهم لما يعلمه لتلاميذه فلا يكلفهم مثلاً حفظ قصيدة قبل أن يفهموا معناها ، ولا يطلب إليهم حل تمارين الهندسة ذات الصلة ببعض النظريات قبل أن يتأكد من وضوح هذه النظريات في أذهانهم ، وأن يبدأ في تعليم الأطفال الكتابة والقراءة بالحمل التي تعنى شيئاً في حياتهم مع العناية التامة بالتطبيق والتدريب وإلا كانت النتيجة على عكس ما تقتضيه عملية التربية والتعليم .

( ب ) أن تتضمن المواقف التربوية تكراراً بلا ملل ، فقد ثبت بإحدى التجارب التي أجراها « إبنجهاوس "Ebbinghaus" » أن الوقت الذي يحتاج إليه في إعادة حفظ ما سبق حفظه بعد تكريره يقل عن الوقت الذي يستغرقه الحفظ لأول مرة ، ويتدرج الوقت في النقصان بتدرج التكرير في الزيادة .

ذلك أنه حفظ بنفسه ست مجموعات تتكون كل منها من ستة عشر مقطعاً في ١٢٧٠ ثانية ثم كررها ثمانى مرات بعد التأكد من حفظها ، وبعد أربع وعشرين ساعة أعاد حفظها فوجد أن الوقت الذى استغرقه فى الحفظ هذه المرة هو ١١٦٧ ثانية بنقص ١٠٣ ثوان عن المرة السابقة . ثم أعاد التجربة مع مجموعة أخرى مساوية للأولى فى عدد المقاطع ولكنه كررها بعد التأكد من حفظها ست عشرة، مرة فوجد أن إعادة حفظها استغرق ١٠٨٧ ثانية بنقص ١٩٢ ثانية عن المرة الأولى ، وهكذا سار فى التجربة حتى انخفض الزمن المطرب لإعادة الحفظ بمقدار ٨١٦ ثانية مع تدرج مضاعفة مرات التكرار حسب الجدول الآتى الذى يوضح أثر التكرار بما يسمى بطريقة التوفير "Saving Method" (١) .

### أثر التكرار بوساطة طريقة التوفير

| عدد مرات التكرار | الزمن الذى يستغرقه حفظ كل مجموعة بعد لمدى ٢٤ ساعة على الحفظ الأول | الزمن الموفر بالثواني |
|------------------|---|-----------------------|
| —                | ١٢٧٠  | —                     |
| ٨                | ١١٦٧  | ١٠٣                   |
| ١٦               | ١٠٨٧  | ١٩٢                   |
| ٢٤               | ٩٧٥   | ٢٩٥                   |
| ٣٢               | ٨٦٣   | ٤٠٧                   |
| ٤٢               | ٦٩٧   | ٥٧٣                   |
| ٥٣               | ٥٨٥   | ٦٨٥                   |
| ٦٤               | ٤٥٤   | ٨١٦                   |

وبهذا يتبين أن ممارسة الخبرات المتعلمة وتكرار التدريب عليها من الأهمية بمكان فى المواقف التربوية ، على أن تحدث الممارسة والتدريب بعد التهم ووضوح الفكرة . وبما يتصل بمعنى التكرار المنفذ فى مواقف التدريس أن يقوم المدرس بتلخيص ما عرض له بالشرح النظرى من موضوعات متكاملة فى نهاية الحصة

أو بعد عدة حصص . والمدرس الماهر، هو الذى ينجح فى إشعار تلاميذه بأهمية ما يعلمه لهم فى الحياة اليومية، حتى لا ينقطعوا عن استعماله فيكرروا التريب عليه ويمارسه بما يسهله ويزيد من قوة تذكره وسرعة الانتفاع به عند الحاجة . ولا شك أن ذلك يفيد المتعلم من ناحية أخرى حيث يعمق خبراته ومناقشيه ويوسع دائرة إدراكه ؛ فالتلميذ الذى يجب القراءة مثلاً لا يقتصر على أداء لواجب المدرسى فيها، بل يزاولها مرات ومرات فى فراغه بالإضافة إلى أداء الواجب مما يحسن من أدائه لعملية القراءة ويعمل فى الوقت نفسه على زيادة معلوماته واتساع خبراته . والتلميذ الذى يهوى الرسم يستكمل لنفسه أدواته ويمارسه مراراً حين يخلو إلى نفسه ويفرغ من واجباته مما يسمو بفنه ويقفه دائماً على الجديده فيه . ومن هنا ندرك مدى الفائدة التى يجنيها التلميذ إذا صمم له المنهج الدراسى بحيث تكرر محتائقه الجوهرية على الأقل بصور مختلفة كلما انتقل من صف إلى آخر .

ويحسن بنا أن ننبه هنا إلى أن عدد مرات التكرار إذا وزعت توزيعاً مناسباً على فترات من الوقت فإن درجة التذكر تزيد عما لو حدثت كلها فى وقت واحد، وقد أثبت « إينجهاموس » أن ٣٨ مرة تكرار موزعة بطريقة ما على ثلاثة أيام تساوى فى فائدتها من حيث التذكر ٦٨ مرة تحدث فى يوم واحد ، وقد أكدت التجارب المختلفة ما أثبتته « إينجهاموس »<sup>(١)</sup> . وبهذا تبين أن عادة الطلبة والطالبات فى إهمال اللروس والاستذكار حتى قرب نهاية العام أو الفصل الدراسى يركزون على استذكارها مرة واحدة قبل الامتحان ؛ تعد من العادات السيئة التى لا تساعد على النجاح المؤكد أو حسن الانتفاع بما تعلموه فى حياتهم . ومن الأفضل بل مما ينبغى عمله أن ينظموا استذكارهم للروس وتحصيلهم لمعارف بحيث يسترجعونها مرة بعد الأخرى فى فترات متتطعة على مدار السنة أو الفصل الدراسى لا فرق بين البداية والنهاية ، كما يحسن بالمدرس أن يسترجع مع تلاميذه بين الفينة وفينة ما قام بتدريسه فعلاً إذا أراد أن يعمل على تثبيت الاحتفاظ به فى أذهانهم .

(ج) زيادة العلاقة بين محتائق المنهج ومظاهر الحياة العملية . بالتلميذ

اتمنى يتعلم شيئاً له صلة بحياته الخاصة يقبل عليه برغبته أو تزداد أهميته عنده قبذل جهداً أكبر في تعلمه والوقوف على أسراره . وشيء آخر فإن هذه العلاقة تدفع المتعلم إلى كثرة الممارسة لما يتعلمه فتقل فرصة نسيانه كما وضعنا في « ب » . ومن هنا كان على المدرس أن ينزل إلى حياة التلاميذ فيستهدى بها في دروسه وفي تخطيط النشاط التربوي لهم .

( د ) استعداد المتعلم لما يتعلمه ، ويقوم ذلك على عناصر متعددة منها وجود اسافع نحو التعلم ؛ وارتفاع مستوى النضج العام بما يتناسب والفرص التربوية المختلفة . وقد سبق الكلام عن ذلك تفصيلاً في الفصل الخامس من هذا الكتاب ، ومنها أن يقصد المتعلم أن يتعلم من الموقف التعلّمى . ولذلك فإن ما يميل إليه مسرس اللغات في تصحيح الإملاء أو الإنشاء من حمل التلاميذ على كتابة التصحيحات عدة مرات مجرد التكرار دون إرشاد آخر يحملهم على قصد التعلم ؛ ليس له كبير أثر؛ في التقدم التربوي لأنهم غالباً ما يفعلون ذلك آلياً دون أن تكون لديهم النية الصادقة في تعلم شيء ما من وراء ما يفعلون ؛ ومن ثم فإنهم قد يخطئون في هذه التصحيحات في أثناء تكريرهم لها . والأجدى على التلميذ أن يقوم المدرس بإرشاده بطريقة ما إلى خطئه مع شرح القواعد التي تحكم الصواب وتزيل أسباب اللبس التي أدت إلى الخطأ ، فيقبل على الصواب وأدائه بجته وقصد .

وما تجدر الإشارة إليه هنا هو أن الاستعداد للتعلم إنما يؤثر أثراً الطيب إذا صاحب الفرصة التربوية في الموقف المعين ولم يتأخر عنها . فتعلم الشيء قبل أن يتبأ له المتعلم ويوجه اهتمامه إليه قلما ينتج نتيجة مرضية . ولذلك فإن السؤال الحاجي أو الطلب غير المتوقع يقود إلى الخطأ في الإجابة أو عدم التوفيق الكامل في الوفاء بالمطلوب منه . ومن الهام إذاً أن يفهم المدرس تلاميذه طبيعة الأسئلة التي سيختبرهم بها والنمط الذي يعجبه في الإجابة خصوصاً في المرحلة الجامعية ؛ لأن الأستاذ نفسه هو الذي يضع الأسئلة ويقوم بتصحيحها . فيخبرهم مثلاً أن أسئلته تتميز بالكثرة وتتطلب إجابات قصيرة ، أو أنها قليلة العدد طويلة الإجابة ، أو أنها أسئلة موضوعية "Objective" أو أسئلة مقال "Essay" ،

أو خليط منهما ، أو نحو ذلك مما يتبها له الطالب باستعداد مختلف وتحصيل متباين الأسلوب .

( هـ ) ما يسمى بوسيلة إسعاف الذاكرة « Mnemonic device » . من ذلك ما يلجأ إليه بعض الطلبة في المرحلة الثانوية أو غيرها من المراحل من جمع أسماء البلاد وما تشتهر به في نسق معين يعين على حفظها وتذكرها عند الزور . ومن ذلك أيضاً ما فعله أحد الطلبة الأزهريين في جامعة الأزهر حين نظم معنى الكلمات الإنجليزية في شعر عربي ليسهل فهمها وحفظها ، فهو يقول مثلاً :

قرد ما نكي وحملر دنكى      وحبر الرجاجة يدعى إنكى  
وصى بحر أو بمعى ينظر      وإن قلت رير فعتها فادر

ومن وسيلة إسعاف الذاكرة أيضاً ما يلجأ إليه في بعض الأحيان من تركيب كلمة واحدة تشير بحروفها إلى عدة كلمات بمعانيها كما في كلمة « يونسكو » فإنها مأخوذة من التركيب الإنجليزي « UNESCO » الذى تشير حروفه إلى أوائل الكلمات الست المقصودة بالتركيب ، فالحروف « U »

|             |                 |               |                  |
|-------------|-----------------|---------------|------------------|
| هو أول كلمة | « United »      | ويشير إليها ، | والحرف « N »     |
| هو أول كلمة | « Nations »     | ويشير إليها ، | والحرف « E »     |
| هو أول كلمة | « Educational » | ويشير إليها ، | والحرف « S »     |
| هو أول كلمة | « Scientific »  | ويشير إليها ، | والحرف « C »     |
| هو أول كلمة | « Cultural »    | ويشير إليها ، | والحرف « O »     |
| هو أول كلمة | « Orgnization » | ويشير إليها ، | والتركيب كله يدل |

على الاسم الكامل للمنظمة المنبثقة من هيئة الأمم وهو « منظمة الأمم المتحدة للثربية والعلوم والثقافة »

“United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization”

ومن هنا القليل أيضاً كلمة « أنيت أو نأيت » التى تذكر في علم قواعد اللغة العربية لتجمع الحروف التى تميز الفعل المضارع إذا لحق واحد منها نيل الفعل :

ولذلك من المفيد في محاولة المعلم أن يقلل من أثر النسيان لدى المتعلم أن يعتمد إلى الموضوع الذي قام بشرحه وإفهامه بشمول واكتمال لتلاميذه فيلخصه لهم في كلمات محدودة سهلة الارتباط كي تقوم مقام المنبه للذاكرة كلما اقتضتهم المواقف أن يستعينوا ببعض ما يندرج تحت هذا الموضوع من مفاهيم .

كذلك من المفيد للطالب حين يستذكر دروسه أو حين يبحث في مساله من مسائل أن يفيد ما فهمه بما يراه مناسباً له في التذكير بما استوعبه فهما حين الامتكار أو البحث .

٢٠) تعلم الشيء في ظل قانون عام . إذ قد ينسى الإنسان تفاصيل الموقف التعلّم ، وتنبئ ذاكته الفكرة العامة التي تحمل اسم القانون الجامع أو القاعدة العامة ، فإذا خلت المواقف التربوية من تفهم القوانين والأسس الرئيسة التي تجمع النظائر والمتشابهات فإن الموقف التعلّم قد ينسى جملة وتفصيلاً ، ويصعب على للذاكرة استحضار الخبرات الجزئية التي سبق تعلمها فيه . وعلى العكس من ذلك إذا وضعت الخبرة تحت كل من الكليات وأدرك المتعلم ذلك بعمق ووضوح فإن عذا الكل يظل عالقاً بالذهن أو على الأقل لا يتعرض للنسيان السريع ، وفي وقت نفسه يحمل صفة المنبه والدليل على الجزئيات التي اندرجت تحته إذا أريد استعمالها أو تذكرها ، فمثلاً إذا صادف الإنسان سلسلة من الأعداد مثل : ٢ ، ٣ ، ٥ ، ٨ ، ١٢ ، ١٧ ، ٢٣ . . . فإنه يصعب عليه تذكرها بهذا الترتيب دون أن يلجأ إلى قانون يحكم تسلسلها بهذه الصورة ، فإذا أدرك هذا القانون وهو أن احروق بينها تمثل تتابع الأعداد العادية ١ ٢ ٣ ٤ ٥ . . . سهل عليه تذكرها واستماع إكمال السلسلة إلى أي مدى مطلوب . وعندما يتعلم التلميذ كتابة كلمة «أقصى» في ظل القانون الذي ينص على أن الاسم الرباعي أو الأكثر من أربعة تكتب وألفه اللينة ياء ، ثم صادفته هذه الكلمة أو شبهها في موقف تعلمي آخر ونسى كيف يكتبها بذاتها فإنه يسترشد بالقانون الذي صاحب تعلمه إياها فيهيده إلى الصحة في كتابتها وكتابة أمثالها مثل : أعلى ، أرضي ، أشقى ، أهدى . . .

٢١) قيام الموقف التعلّم على نشاط يجمع التلميذ ويحمله على التفاعل مع

عناصر البيئة التي يعيش فيها ، وذلك يقتضى من المدرس دقة التخطيط للدرس ، وتعدد وسائل النشاط فيه ، واختيار ما يتلاءم مع عناصر الموقف التربوي من تلميذ ووقت ومكان وإمكانات تعليمية وغير ذلك (١) .

(ح) تعرف المعلمين! بأى وسيلة على المراجع الموثوق بها فيما يتصل بالمعلومات المحصلة ، فإن ذلك يساعدهم على دوام الاطلاع واستدامة التذكر وتعميق الأفكار التي تتصل بها ، ومن ثم علم نسيانها . وننصح في هذا الصدد بأن يعد المدرس ثبنا بأهم المراجع كي يوزعه على المعلمين ليرجعوا إليه عند اللزوم ، وآت يربى فيهم عادة استقاء المعارف من مصادر عديدة لا من مصدر واحد ، وأن يدرّبهم على كيفية التعرف بأنفسهم على الوثائق العلمية المتصلة بما يتعلمون في المصلحة . هذا ومن العوامل التي تساعد على التذكر وعدم النسيان تعلم الشيء جملة لا تفصيلا مبتوراً ، وتجميع المشابهات في وحدة واحدة ، وتركيز التلميذ على ما يتعلمه . وذلك واضح لا يحتاج إلى زيادة توضيح .

٣- أن تتخذ الوسائل الكفيلة بانتقال أثر التعلم فيما يختص بالمعارف والمعلومات والمفاهيم التي اكتسبها المتعلم في أثناء الموقف التعليمي . ذلك لأن فاعلية التعلم لشيء ما تقاس بمدى قدرة المتعلم على نقل ما اكتسبه من صرفة في ميدان الخبرة الأصلية إلى ميادين التطبيق في الحياة العادية . وما لم يستطع المتعلم استخدام ما تعلمه في مواجهة المشاكل التي تصادفه فخير له ألا يتعلم ، لأنه يضيع جهده وجهد الدولة فيما لا طائل تحته ولا انتفاع له أو للوطن به .

وانتقال أثر التعلم هذا إلى مواقف الحياة قضية قامت عليها دراسات مبكرة في علم النفس ، وأصبحت لها دلالة تربوية كبرى، بحيث قد قيل إن التربية ليست في جوهرها إلا انتقال أثر التعلم .

وقد بدأت الفكرة بما يعرف بنظرية التدريب الشكلي *Formel discipline* التي كان يعتقد أصحابها أن العقل في الإنسان لا يختلف عن أى عضلة من عضلات جسمه ، وأنه مقسم إلى ملكات يقوى كل منها بالتدريب . فالتدريب على تذكر

(١) ارجع إن شئت إل ما ذكرناه من سنى التفاعل فيما سبق .

الأشياء يقوى ذاكرة الإنسان ويقدره على التذكر في أى مجال ، والتدريب على التخيل يقوى خياله ، وهكذا بغض النظر عن أى اعتبار سيكولوجى أو اجتماعى أو غير ذلك . ومن ثم ساد الاعتقاد فى ظل هذه النظرية بأن بعض المواد لها قدرة فائقة على التدريب العقلى كالقواعد اللغوية والمنطق والهندسة والفلسفة وإن كرهها المتعلم أو لم تكن له رغبة فى دراستها . كما اعتقد أيضاً أن مادة دراسية بعينها تختص بتدريب بعض الملكات كاللغة اللاتينية التى تعين على قوة الملاحظة والمقارنة وتكون حصيلة الكلمات الإنجليزية ، والرياضة التى من شأنها تقوية ملكة التفكير والقدرة على حل المشاكل وهكذا .

م أثبتت الدراسات والتجارب التى أجريت فيما بعد فساد هذه النظرية . وأول تجربة فى هذا الموضوع هى التى أجراها «وليم جيمس» «William James» على نفسه ، فقد حفظ فى بحر ثمانية أيام ١٥٨ سطراً من كتاب «Satyr» للشاعر الفرنسى «فيكتور هوجو» «Victor Hogo» ، وكان الزمن الصافى الذى استغرقه فى الحفظ هو ١٣١ دقيقة ثم ترك «هوجو» ليتدرب على الحفظ فى كتاب «الفردوس المفقود» «Paradise lost» لميلتون «Milton» مدة ثمانية وثلاثين يوماً ، وبعد هذه الفترة من التدريب رجع إلى «هوجو» مرة أخرى ليحفظ وحدة أخرى مكونة من ١٥٨ سطراً فلاحظ ازدياد المدة التى استغرقها الحفظ هذه المرة إلى ١٥١ دقيقة و٣٠ ثانية ، مما يدل على أد التدريب الذى قام به بين حفظ الوجدتين من كتاب «هوجو» لم تكن له قيمة . ولقد أجريت تجارب مماثلة فى ميادين الحساب والقواعد اللغوية واللاتين والهندسة والقراءة وغير ذلك فكانت نتائجها غير مشجعة بعامة على إثبات عكس ما خرج به «وليم جيمس» من تجاربه<sup>(١)</sup> . هذا وقد دلت التجارب المتأخرة أيضاً على أن قضاء ستة شهور فى دراسة اللاتينى دراسة مباشرة لا يعين على تكوين حصيلة الكلمات الإنجليزية بقدر ما تعين به الدراسة المباشرة لتراكيب اللغة الإنجليزية نفسها ، ودراسة التاريخ باللغة الإنجليزية فى مدة مساوية وفعالية فى التدريس متعادلة . كما ظهر أيضاً أن دراسة الرياضة فى حد ذاتها لا تزيد

في قدرة المتعلم على حل المشاكل إلا بقدر ما لديه من استعداد ومهارة عقلية تتيح له ذلك ، وأن تعلم القواعد اللغوية مجردة لا يساعد على الاستعمال اللغوي الصحيح بل لا بد من تدريب كاف على كيفية استخدام هذه القواعد في ضبط تكلام كتابة وشفاهاً . وهكذا تبين أنه ليس لأي مادة دراسية في ذاتها قيمة تدريبية للعقل أو تقوية للمكانة وإنما قيمتها في هذا الصدد تتوقف على وضع حقائقها والكيفية التي تدرس بها ومدى استعداد المتعلم وتقبله لها .

ثم تدرج البحث والتجريب فانقل من ميدان التدريب العقلي وبقوله أثره على النمط السابق واتخذ نمطاً آخر هو ما يسمى بانتقال أثر التعلم « Transfer of learning » ومعناه قدرة المتعلم على تطبيق ما تعلمه في المواقف المختلفة التي لم يواجهها بعد .

ويحدث هذا الانتقال في المهارات الحركية كالسباحة وركوب الدراجة والكتابة على الآلة الكاتبة ونحو ذلك ، ويعبر عنه عادة بانتقال أثر التدريب « Transfer of Training » . وتتوقف إمكانات انتقال أثر ما يتدرب عليه الفرد بسهولة تطبيقه في المواقف الأخرى على درجة التشابه بين مواقف الخبرة في المواقف التعليمية ومواقف التطبيق . ويوضح ذلك التجربة التي درب فيها بعض أفراد على تقدير مساحة المستطيلات المنحصرة بين ١٠ سم<sup>٢</sup> و ١٠٠ سم<sup>٢</sup> ، ثم اختبروا بعد التدريب في تقدير مساحة بعض المستطيلات الأخرى المختلفة في الأبعاد المتحدة في المساحة مع ما دربوا عليه من أشكال فنجحوا في التقدير بنسبة ٤٤٪ ، ولكنهم حين اختبروا في تقدير مساحة بعض المستطيلات المنحصرة بين ١٤٠ سم و ٣٠٠ سم كان نجاحهم بنسبة ٣٠٪ فقط . ولقد أجريت نفس التجربة على الأوزان فكان انتقال أثر التدريب ضئيلاً عندما زادت لأوزان قليلاً عما سبق التدريب عليه<sup>(١)</sup> .

والتشابه إما أن يكون في المثيرات والاستجابات معاً ، وإما أن يكون في أحدهما دون الآخر ، فالأول يحدث انتقالاً إيجابياً لأثر التدريب « Positive Transfer » كما في تعلم السباحة في حوض سباحة معين ثم ممارستها في أحواض سباحة أخرى

مشابهة ، أما الثاني فإن اختلفت المثيرات وتشابهت الاستجابات كان انتقال أثر التدريب إيجابياً أيضاً كتمارس السباحة في البحر أو النهر ممن تدرّب عليها في حوض السباحة فالاستجابة هنا متشابهة وهي السباحة ، أما المثير فاختلف من حوض السباحة إلى النهر أو البحر . وإن تشابهت المثيرات واختلفت الاستجابات فقد يحدث انتقال سلبي لأثر التدريب « Negative Transfer » كالذي يتعلم السباحة في حوض السباحة وفي الوقت نفسه يتعلم القفز في نفس الحوض ، فقد يعطل تدريبه على القفز انتقال أثر تدريبه على السباحة وإن أخذ المثير وهو حوض السباحة لاختلاف الاستجابات التي يستجيب بها الفرد لهذا المثيرين سباحة وقفز ، وكالتدريب على نطق الأسماء صحيحة باللغة اللاتينية فإنه يصعب نطقها صحيحة باللغة الإنجليزية وإن اتحدت الحروف لاختلاف الاستجابة بالنطق . ولهذا فإن تعلم التلميذ القراءة مثلاً للغتين أجنبيتين لا تشابه بينهما في آن واحد فيه تعويق لتعلم كليهما بدرجة تختلف بالطبع من تلميذ إلى آخر حسب مقدراته العقلية واستعداداته الخاصة وظروف البيئة التي يعيش فيها . ولا يتسنى في انتقال أثر التدريب مجرد وجود التشابه بين المواقف بل لا بد من إدراك المتعلم لهذا التشابه وإلا فإن أثر ما يتعلمه لا يتعدى الموقف الذي حدث فيه تعلم .

كما يحدث الانتقال في المهارات يحدث أيضاً في العلاقات والأفكار والأسس أو القواعد وهو ما يسمى بانتقال أثر الأفكار أو القوانين « Transfer of Ideas or Principles » ، وهو النوع الذي يعمق العملية التربوية ويوسع دائرة المعارف والمبادئ لدى المتعلم ، ويزوده بالقدرة الفاتحة على التعامل مع ما يستجد من أمور حياته ومشاكلها ، فالتعلم إذا استطاع أن يصل إلى القاعدة أو القانون الذي يحكم موقف الخبرة الأصلية سهل عليه النجاح في معالجة المواقف الأخرى . وقد تدرّب فعلاً بعض الأفراد على إصابة هدف تحت الماء ثم غير موضع الهدف مع بقائه تحت الماء ، وقسم الفريق الذي تدرّب على إصابة هذا الهدف قسمين : أحدهما شرح له قانون الانكسار والثاني لم يشرح له هذا القانون ، فبين عند اختبارهما على إصابة الهدف بعد تغيير موضعه أن

الفرق الثاني لم يحسن إصابة الهدف كما أحسنه الفريق الأول<sup>(١)</sup>.

على أن هذا النوع من انتقال أثر التعلم يتوقف فاعليته وخصمته لخصائص الربوية - فوق درجة اشتباه التي سبق الحديث عنها - على فهم الموقف لتعلمي فهماً جيداً وتكامل خبرة المتعلم فيه. بوقوفه على طبيعة ما يتعلمه والعلاقات التي تربطه بغيره من ظواهر الحياة وما تحمل من معان مما يشترك معه في صفة عامة أو يتدرج تحت كل من الكليات. وبمعنى آخر فإن انتقال أثر الأفكار المكتسبة إلى حياة المتعلم وحلوث أثرها التربوي الطيب. في حل المشاكل يتوقف على درجة اكتمال خبرات المتعلم بما يؤدي إلى التعميم الشامل في مواطنها. فلا يكفي لبدأ أن يصل المتعلم إلى إدراك جزئيات وفهمها منفصلاً بعضها عن البعض، بل لابد من وقوفه على القانون العام الذي يجمع بينها، ومن تدرجه الكافي على تطبيق هذا القانون واستعماله استعمالاً صحيحاً في شتى ما يحتمله من مواقف بما يوسع خبرته ويؤكد استبصاره « his insight » في إدراك الموقف. فهذا يمكن من الاعتماد على نفسه في التصرف اللبيق حين تعرضه بعض المشاكل التي تمثل بذاتها في ميادين اكتساب الخبرات. ومثل الشخص الذي يتعلم الحقائق بغير الوصول إلى قانونها العام أو قاعدتها الكلية كمثل من يغمس الشجرة أخضراء الزهرة وينسى أن يحوظها بالتربة الصالحة لحفظها ونموها، فهي لا شك بعد أيام ذابلة فاقدة حياتها، ففي الهندسة العملية مثلاً إذا اقتصر التلميذ على معرفة مثلث بعينه أو بعض المثلثات، وأن زوايا كل منها تساوي ١٨٠° دون أن يدرك علاقة المثلث أو تلك المثلثات بغيرها من المثلثات في هذه الصفة فإنه يحتاج في كل مرة يصادف فيها شيئاً إلى حيرة وقياس جديد، ولكنه إذا فهم من ايداية وبطريق التدرج العملي وإيجاد العلاقات بين المثلثات المختلفة أن هناك قاعدة تقول: زوايا أي مثلث تساوي ١٨٠°، فإنه سوف لا يحتاج إلى مزيد من الحيرة والبحث والقياس إذا صادف مثلثاً جديداً، وأراد أن يصدر حكمه عليه فيما يتعلق بزواياه.

وقدرة المتعلمين على التعميم الذي يسهل انتقال أثر التعلم ويؤكدته تختلف

باختلاف مستوى تفصليهم واستعدادهم ، فالتلميذ السريع التعلم ذو المقدرة العقلية المرتفعة تكفيه السمحات وينقل احتياجه إلى المحسوسات ، بخلاف البطيء الفهم للتوسط الذكاء. أو الأقل من المتوسط فإنه في حاجة إلى مزيد من الخبرات المحددة المحسوسة قبل أن يصل إلى مرحلة التعميم السليم . وعلى أية حال فتكرار الخبرة في المواقف المغايرة ، وكثرة الاتصال بأوجه المشكلة المختلفة ، وعمق التضمين للخبرات المكتسبة والإحاطة الشاملة بالمجال الذي تدور فيه ، ومواجهة مشاكل التطبيق عملياً ، كل ذلك ينجز أقصى ما يتوقع من انتقال أثر التعلم . فالتلميذ الذي يشرف على حصص المدرسة ويتعامل بالتقود يبعثاً وشراء وعدداً وبمبادلة ترتفع كفايته في معالجة الأمور الحسابية المتصلة بالتقود أكثر من ذلك الذي يكتفى بحل عدة تمارين متصلة بالتقود في كرامة الحساب ، والتلاميذ الذين يزاولون فعلاً عمليات الانتخاب ممثلي فصولهم في مجالس انتخابات المدارس ، ويوكل إليهم تحمل بعض المسئوليات في حجرة الدراسة كالقيام بالإشراف على تنظيم رحلة من الرحلات أو الاشتراك مع لتوس في وضع خطة عمل موحدة أو نحو ذلك ، يفهمون بعض المعاني التي تدور حولها الديمقراطية أكثر من أولئك الذين يقتصرون على قراءة الكتب فيما يريدون معرفته عنها .

وعلى العكس من ذلك فإن الضحالة في اكتساب الخبرات وعدم التحرص بالتطبيقات في المواقف المغايرة يوصل المتعلم إلى تعميم مهزوز أو ناقص ، بمعنى أن اتصال أثر التعلم يقتصر على بعض ما يتوقع الانتقال إليه من المواقف ، فثلاً قد يدرك الطفل في موقف تربوي سطحي أن الأيدي يجب أن تغسل قبل الأكل ولكنه قد لا يعنيه بعد هذا غسل اليدين قبل إعداد الطعام للآخرين . وقد يعرف أن المحافظة على ممتلكات إخوته وأخواته واجبة ولكنه قد يفهم أن ذلك يقتصر على المنزل بحيث لا يبيد أي لون من الجرص على حذية أخيه التي وجدها في يد شخصه أجنبي خارج المنزل . وهنا تكمن خطورة وضل المدرسين في مدارسنا إلى التعميمات بقله من الأمثلة أو بالحفظ الشفهي للقاعدة أو بتدريب سريع على التطبيق. بنام على استجابة بعض تلاميذ الفصل ممن يتمتعون بنسبة ذكاء عالية ، لأن التلاميذ المتوسطين والأقل من المتوسط - وهم أغلبية الفصل - مستظلم خبرتهم ناقصة ، ولن يسايروا هنا الانتقال السريع لاحتياجهم إلى مزيد الأصول التربوية

من التطبيق والتأكد في اكتساب الخبرة وفهم عملية التطبيق ، ومن ثم لا يرسخ في أذهانهم القانون العام أو التعميم بما يتيح لهم حسن استخدامه وتطبيقه بعد ذلك على ما يستجد من مواقف .

وبهذا يتضح أن المناشط التربوية ينبغي أن تتضمن الخبرات ذات التصبغة التعميمية التي تقود إلى التعرف على القواعد العامة مع مراعاة المدرس للوامل المختلفة التي تؤكد الوصول إليها وتعمق أبعادها ، فإن المادة التربوية إذا عولجت بهذه الكيفية فإنها تعين المتعلم على حسن تفهمها وسلامة تطبيق حقائقها وقلمرة على تفسير الغامض منها وتحليل متضمناتها العلمية التي لم تهيئ الفرص المدرسية مواجهتها بذاتها . إن التلميذ الذي يحفظ جدول الضرب مثلاً على أساس من فهم القواعد العامة التي يخضع لها كأن يدرك أن عملية (٦×٥) معناها تكرير العدد (٥) ست مرات وأما عملية (٦×٥) فمعناها تكرير العدد (٦) خمس مرات ، قد يفسر عملية (٥×٦) مثلاً بقوله « نأخذ عشر خصمات بخمسين ونحذف منها خمسين بعشرة » فيبقى (٤٠) ، وذلك إذا نسي نتيجة ضرب هذه العملة ، بخلاف التلميذ الذي حفظ جدول الضرب حفظاً آلياً فإنه لا يستطيع التصير الذي وصل إليه التلميذ الأول عند النسيان ، بل يعتمد دائماً على التخمين في مثل هذه المواقف ، أو على تسميع جدول الضرب من بداية العمليات الخاصة بالعدد (٥) على الأقل حتى يصل إلى عملية (٥×٦) . وبالمثل فإن التلميذ إذا وصل إلى تكامل الخبرة الخاصة بالأفعال الخمسة بالتعميم المبني على عمق لفهم وإدراك أوجه التشابه والاختلاف فإنه يرى وجوب نطق أحد الأفعال الخمسة بالنون حين لم يسبقه ناصب أو جازم فيقول مثلاً « الأولاد يلعبون » بخلاف التلميذ الذي يتقصه التعميم في هذا الموقف فقد يستحسن أن ينطقه بدون النون فيقول « الأولاد يلعبوا » اعتماداً على الهاجس الكلامية التي يتحدث الناس بها في كلامهم العامي وعرفها منهم في البيت والمجتمع . وهذا اليان هو ما يفسر لنا كيف أن المتعلم يتعمق في التطبيق برغم وجود التشابه القوي بين مواقف الخبرة الأصلية والمواقف الأخرى .

ولكى تسير المناهج التربوية هذا النمط الذي تحدثنا عنه ينبغي أن تحطط وتوضع خبراتها التربوية مصورة للحياة خارج المدرسة وشاملة على التعميمات التي

تتيح له بفاعليتها فرصة الانتفاع بما تعلموه في أثناء دراسة المناهج التربوية . ويلاحظ أنه كلما كثر التدريب العملي في المواقف التي يواجهها المتعلمون خارج المدرسة كان ذلك أدعى إلى سهولة انتقال أثر التدريب فيها . ولذا تجب رعاية التلازم الزمني مع النشاط التعليمي المطلوب ، وإن اقتضى الأمر الحد من عدد المواد الدراسية وزيادة سنى الدراسة في المراحل المختلفة . فالتدريس القائم على السرعة ومحاولة الانتهاء من المناهج الطويلة في الوقت القصير دون اعتبار لما يحصله المتعلم ومدى انتفاعه بما حصله لا يحقق هدف الوصول إلى وصل النشاط التربوي بمواقف الحياة خارج المدرسة .

ولتخط الآنية تلخيص لما ينبغي رعايته للوصول بالخبرة إلى مستوى الانتفاع بها ، وفاعلية انتقال أثرها من الموقف التربوي إلى الحياة العملية .

( ١ ) تكييف المنهج الدراسي وألوان نشاطه التربوي بما يتضمن اشتغالها على العمومية والأسس الرئيسة التي تيسر التطبيق العملي في المستقبل .

( ٢ ) تناسب المعلومات والمعارف التي تشتمل عليها المواقف التعليمية والمستويات المختلفة للمتعلمين في جميع الصفوف والمراحل الدراسية ؛ لأنها إذا لم تناسب مستوى المتعلم خرجت عن دائرة إمكان تطبيقه إياها حتى لو اشتملت على العمومية والقواعد الضابطة .

( ٣ ) تزويد المدارس بالمدرس الكفاء الذي يتمكن - بإخلاصه في عرض الحقائق ، وتحمل المسؤوليات التربوية ؛ واستطاعته اتباع وسائل التشويق والإثارة المجدية ، وقدرته على المخالفة في طرق تدريسه حسب ما تمتضيه المواقف التعليمية . وتمكنه من مادة تدريسه ؛ وقدرته على توضيح غامضها بالأمثلة العديدة التي تنطق لتعلم القاعدة أو القانون -؛ يتمكن من أن يعين المتعلم في أى مستوى ذكائه على الفهم الصحيح الشامل المرصّل للتعميم السليم كما وضحنا قبل ذلك . ومن هنا تجب العناية الكاملة بإعداد مناهج كليات إعداد المعلمين والمعلمات ودور إعداد المعلم بعامة حتى تؤدي رسالتها في جودة الإعداد لهذا المدرس .

( ٤ ) دوام اختبار المناهج التعليمية التي يدرسها المدرس داخل المدرسة كلما انتقل إلى مرحلة من مراحل التعليم على ضوء نتائج البحوث الحديثة ، مع العناية

بالربط واستمرار المعارف في جميع المراحل ؛ فإن ذلك يعمل على تلافى الفجوات بين سلسلة الحقائق المعرفية ويؤكد-دوام التعميم السليم . وقد يتعثر طالب الجامعة لأن ما درسه في المراحل التربوية السابقة لا يمكن الاعتماد عليه في التقدم العلمي والبناء للدراسي نتيجة البحوث التي أظهرت خطأه واستحدثت جديداً له أوليات. تنبغي دراستها في المرحلة الابتدائية والثانوية قبي الوصول إلى الجامعة ؛ وإلا تأخرت الأعمال العلمية المنوطة بالجامعات ، وخير ما يلاقى هذه الصعوبة أن يعاد في شتى مراحل التعليم اختبار ما سبقت حراسته لتثقيته وتصحيحه إن كان ثمة حدث تغيير أو كشف جديد ، أو لتأكيد وتثبيته إن كان لا يزال على صحته وسلامته العلمية .

( هـ ) العدول عن الامتحانات التي تقيس استظهار الحقائق إلى الامتحانات التي تقيس مدى فهم التلميذ للارتباطات القائمة بين الحقائق والموقف ، وقدرته على تطبيق ما تعلم في حياته العملية .

وفي ختام الحديث عن انتقال أثر التعلم فلنخص العوامل التي تؤثر في هذا الانتقال كما وكيفاً بما يلي :

- ١- مقدرة المتعلم على التعميم وإدراك العلاقات المختلفة .
- ٢- درجة شمول التعميم ودقته في ميدان اكتساب الخبرات .
- ٣- درجة التشابه والتماثل في شتى النواحي التي تربط الخبرة في مواقف التعلم بميادين التطبيق .
- ٤- مدى ذكاء المتعلم وقدرته على تحليل المواقف الجديدة بإدراك لعناصر التي تجمع بينها وبين المواقف السابقة مما يسهل عملية التطبيق .
- ٥- مقدرة المتعلم على تذكر الخبرات السابقة والمناسبة للمواقف الجديدة والتي تعين على حل المشاكل التي لم يواجهها التلميذ قبل ذلك .

## الاتجاهات والميول المرغوب فيها

الاتجاه إلى شيء ما معناه الرضا به ، والإحساس بالاندفاع إليه عملاً وتفكيراً كلما أتحت الفرصة لذلك ، ثم تعضيد من يقف منه هذا الموقف . ولا يشترط في تحقيق معنى الاتجاه مباشرة الشخص لأداء النشاط المتصل به . والاتجاه ضد شيء ما معناه عدم الرضا به . . . الخ .

هنا ذكر القاموس التربوي <sup>(١)</sup> في تعريف الاتجاه « attitude » أنه الاستعداد للوقوف مع شيء أو إنسان أو موقف ، أو ضد واحد منها بأسلوب معين « حب أو كراهية أو خوف أو استياء » إلى درجة معينة من الشدة .

و عناصر الإمداد بالاتجاهات تتمثل في البيئة وما يجري فيها من مظاهر . وما يعتقه الناس من قيم ومثل ، وما يحكم تصرفاتهم من عادات وتقاليد . فبحكم العيش في تلك البيئة ، والاحتكاك بالظواهر الاجتماعية المختلفة ، وممارسة السلوك المتعارف عليه ، والتمسك بالمعتقدات الشائعة ؛ تربي في الفرد الاتجاهات ، فيكره هذا ويحب ذلك ، وينفر من عمل معين ، ويقبل على عمل آخر . وهكذا . وقد ينبع الاتجاه من دخيلة الفرد كأن يمر بخبرة سارة فيضمو فيه اتجاه سار نحو ما تضمنته الخبرة من نشاط أو أفكار أو أشخاص . فالشخص الذي يأكل صنفاً معيناً من الطعام ويستريح إليه ويستطيعه قد ينمولىه الاتجاه الإيجابي نحو هذا الطعام أو طريقة طهوه أو الشخص الذي قام بطهوه .

والاتجاهات المرغوب فيها تعد عناصر دفعية نحو التعلم ، ومؤثرات سلوكية تسوق الفرد إلى تحقيق الهدف المطلوب منه . ولذلك ينبغي أن تكون عملية التعلم والمناهج التربوية بحيث تؤدي إلى خلق مثل هذه الاتجاهات في المتعلم ، كما تبعده عن الاتجاهات السلبية أو غير المرغوب فيها .

ولكى نربي في المتعلم ذلك ينبغي أن نعد له بيئة التعلم إعداداً خاصاً .  
بيئة المليمة تلون باللون الاجتماعي المرضي ، والبيئة الخارجية تكيف من أجل

مساعدة المدرسة على القيام بمهامها الاجتماعية ، والمتمثل بخاصة لا يتناقص النشاط المدرسى في مواقفه التربوية مع التلميذ، ولا يميل عن استهداف أهدافها . فإذا كنا مثلا في مجتمعنا الاشتراكي نسعى إلى غرس مبادئ الاشتراكية العربية في نفوس المواطنين ؛ فعلى المدرسة أن تصوغ هذه المبادئ في مناهجها قولاً وعملاً ، وعلى البيت والمجتمع بم فيه من صحافة ونواد ومساجد وكنائس وغير ذلك أن يستنهض نفس المبادئ تنظيمياً وتشريعياً ومنبعاً للأفكار ؛ وإلا اختلفت الآراء وتباينت الأعمال وتضاربت التصرفات التي يقع المتعلم تحت تأثيرها فلا يتأكد في نفسه المعنى النامي للاشتراكية العربية ، وتعجز مواطنته عن بذل العون للمجتمع في هذا السبيل . فالإنجاز نحو العمل الجماعي والبعث عن الأناية مثلا كما تنادي الاشتراكية العربية لا يتم بصورة فعالة ما لم تسلك المدرسة سلوك التعاون بين جميع من فيها من مدرسين وموظفين وعمال ومتعلمين ، فالدراسة داخل لفصول والتصرفات الشخصية ومعاملات المدرسين والعمال والمتعلمين وجميع الموظفين كلها تنسم بطابع التعاون ، وذلك فوق الأداء النظري لهذا المبدأ بالنسبة للمتعلمين . وإذا لم يلتق البيت والمجتمع مع المدرسة في تحمل هذه الأمانة كان عمل المدرسة وماهجها أشبه بطلاء غير ثابت لا يلبث أن تمحوه العوامل المضادة فيهما . ولذلك فالآباء ينبغي أن يجاروا الانفرادية في أولادهم عندما يتعاملون معهم وعندما يتعامل بعضهم مع بعض ، وأن يهشوا هم مواقف العمل الجماعي ، ويجعلون يحسون طيب ثمراته . والصحافة ينبغي أن تشيد بفضل التعاون ، وتندد بأضرار الأناية والانفرادية ، وتضرب الأمثال من واقع الحياة لهذا الفضل وذلك الضرر ، والمسؤولين في الدولة يصعدون عن هذا المبدأ في كل ما يقدمون عليه من تصرفات . بهذا تتكرر أمام المتعلم صور التعاون والعمل الجماعي بأصناف متنوعة فيحدث ذلك الأثر الكبير في نفسه رضاً عنه واتجاهاً إليه .

وفي ميدان اكتساب الاتجاه المرغوب فيه نحو المادة العلمية ينبغي أن نعلم أن فهم التلميذ لحقائقها وإلمامه التام بموضوعاتها واكتسابه للخبرات المتصلة بها في جو مار مسود بالاستمتاع بهذا الاكتساب ؛ يفره بازدياد الاطلاع والبحث في ميدها ، ويربى فيه الاتجاه الطيب نحوها . ولا يفوتنا أن نذكر هنا أن خير ما يساعد على

جلب انفعالات الرضا والسرور عند اكتساب الخبرة هو حسن العلاقة بين المدرس والمتعلم .

هذا ، وعندما يقوى الاتجاه نحو الشيء في الشخص ينقلب اهتماماً أو ميلاً ، فيزدا- إغراؤه له بالسلوك المحقق له .

يُقد ذكر القاموس التربوي في تعريف الاهتمام « interest » وهو ما قد يطلق عليه لفظ الميل أنه الاتجاه الموضوعي الذاتي الذي يتضمن إدراكاً أو فكرة مقصّدة ووعياً عقلياً وشعورياً : وهو إما مؤقت أو دائم ، قائم على حب استطلاع فطري ومكيف بالخبرة : أو هو تفضيل يظهر عندما توافى فرصة الاختيار (١) .

يُنحِب أن نوجه النظر هنا إلى أن الاتجاه يخالف الاهتمام أو الميل من ثلاث زوايا :

الأولى : أن الاتجاه يكون نحو الشيء كما يكون ضده ، أما الاهتمام أو الميل فلا يكون إلا نحوه .

كثانية : أن الاتجاه أقل من الاهتمام درجة وأضعف دفعاً .

كثالثة : أن الاتجاه قد يكون ذاتياً أو شخصياً وقد يكون عاماً ، أما الاهتمام أو الميل فلا يكون إلا ذاتياً أو شخصياً .

يلا شك أن تربية الميول والاهتمامات الحسنة في المعلمين بمؤالة النفع في الاتجاهات المرغوب فيها والتي تتصل بالمبادئ الدراسية والتربوية في المدارس من أهم ما تعنى به المناهج التربوية ؛ لتكتمل الخبرة في مقوماتها وتؤدي رسالتها بشده اندفاع المتعلم نحو ما يتعلمه فيستفيد ويفيد .

يقبل أن تترك موضوع الاتجاهات والميول نشير إلى أنها قد تتطور إلى مُثُل وقيم و عقيدة يدين بها الفرد . وذلك عندما يلح عليها التأكيد ، وتمتلىء بها النفس . فالإيثار مثلاً قد يبدأ اتجاهاً ثم يتحول ميلاً ، ثم يصير عقيدة ومثلاً أعلى إذا استند هذا الميل في صاحبه وقوى سلطانه عليه : فاندفع إليه بكل إحساسه ،

ومارسه في كل المناسبات . ودافع عنه ضد من يحاول النيل من قيمته ، وتفقأ في في سبيل نشره بين الناس .  
فعلى المربي أن يضع ذلك في اعتباره عند ما يقوم بعملياته التربوية في تدريس المناهج .

هذا وقد ذكر «توماس هوبكنز» في كتابه «النفس المنبثقة في المدرسة والبيت» أن القيم هي اتجاهات السلوك أو العمل ، أو هي اتجاهات في لسلوك أو العمل ، أو هي السلوك الفعلي للأفراد في تفاعلاتهم مع بيئاتهم<sup>(١)</sup> ، ولم يفرق بين القيم الأخلاقية والروحية والديمقراطية . أما القاموس التربوي فقد فرق بين أنواع من القيم على النحو التالي :

القيمة : كل صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية ، وتسم بسمه اجتماعية في الاستخدام .  
القيمة الأخلاقية والروحية : هي الأساس أو القانون الذي يرفع من مستوى الحياة إذا قبله الفرد وترجم إلى سلوك إنساني .

القيمة الاجتماعية : هي الجانب الوظيفي الذي يستحق الاعتبار ، والذي يخدم حياة الجماعة من جوانب التفاعل الإنساني ، أو هي الجانب الخيوي الذي يبحث عنه أفراد المجتمع ليحافظوا على كياناتهم أو ليتضمنوا في رحابه<sup>(٢)</sup>

## المهارات والعادات المحمودة

ينبغي في الخبرة التربوية أن تزود صاحبها بجانب المعلومات والميول والاتجاهات والقيم — بالمهارات<sup>(٣)</sup> والعادات الحسنة سواء في المحيط العلمي أو الاجتماعي

(١) توماس هوبكنز ، ترجمة سيد المريان ، النفس المنبثقة في المدرسة والبيت : مكتبة النهضة

المصرية ، ١٩٦٠ ، ص ٤٦٦ .

Carter V. Good, *op. cit.*, P. 503.

(٢)

(٣) للمهارة كما ذكر في القاموس التربوي هي الأداء السهل التيق لما يتعلمه الإنسان حركياً أو عقلياً .

“Any thing that individual has learned to do with ease and precision ; may be either a physical or a mental performance”.

أو الشخصي . فالتلميذ الذى يقرأ موضوعاً من الموضوعات فى كتاب أو صحيفة يومية أو غير ذلك دون أن يستخدم القواعد النحوية استخداماً صحيحاً ، أو دون أن ينطق الألفاظ نطقاً لغوياً سليماً لا تعد خبرته فى القراءة كاملة إذ لم يتروذ بعادة القراءة السليمة . وللتلميذ الذى يبرهن النظريات الهندسية دون أن تتكون لديه مهارة استخدامها فى حل التمارين فإن خبرته فى مجال الهندسة تعد ناقصة . والمتعلم القدير على إجراء التجارب واستنباط النتائج والوصول إلى القواعد والقوانين دون أن يحسن آداب الحديث مع الناس ، أو لا يبرعى آداب المناقشة مع غيره ، أو ينجس بعهده ، أولاً يلتزم الأمانة العلمية ؛ يحتاج إلى استكمال خبراته بسد هذا النقص الاجتماعى أو الشخصى الذى يعانى به ، ويتكون هذه العادات الطيبة .

فالعلم إذاً عليه أن يعرض تلاميذه فى أثناء دراسة المنهج التربوى للمواقف التى تنمى فيهم العادات الحسنة والأخلاق الطيبة . وأن يعنى بغرس المهارات العلمية وغير العلمية فيهم عن طريق الممارسة والعمل المتكرر ليتحاشوا النقص فى اكتساب الخبرات . فثلايمكنه عندما يناقش الفكرة مع تلاميذه أو يتلقى منهم وجهات النظر فى افتراض حول مشكلة معينة أن يلاحظ بعناية ودقة استخدام أسلوب المناقشات الصحيح القائم على احترام الآراء مهما كانت ، ويبان أوجه الخطأ فيها بأدب ، مع الإسراع بالاعتذار عند وقوع الخطأ وعدم مقاطعة المتحدث أو استهداف هدم رأيه ، وغير ذلك مما يقتضيه أدب الحديث وعرض الأفكار بين الجماعة . وإذا أراد المدرس أن يربى فى تلاميذه مهارة الانتفاع بما تعلموه كان عليه ألا ينسى التطبيقات العملية المتعددة بعد شرح النظريات لهم . وهكذا .

## التفكير السليم والتفكير العلمى

يعتبر « التفكير السليم » قمة المهارات التى يراد اكتسابها عند دراسة المناهج واكتساب خبراتها التربوية للمتعلمين . وله أهمية قصوى فى تكييف شخصية

المتعلم للعيش في هذا العالم المتغير القائم على الابتكارات العلمية التي تطرد في قوالها اطراداً سريعاً . وعلى المعلم أن يعي هذه الحقيقة حتى لا يصنع متعلماً لا يسعده العيش في هذه الحياة . ومن أجل هذا أفردنا موضوع « التفكير » بالحديث في الصفحات التالية :

التفكير عنصر من أهم العناصر اللازمة لتحصيل الخبرات بكل ما تتضمن من العناصر التي سبق الحديث عنها . وهو وإن كان مهارة من المهارات إلا أن أهميته القصوى أبرزت دوره منفرداً واقتضت بسط الحديث عنه منفصلاً عن المهارات الأخرى كما ذكرنا . والتفكير المراد تنميته باكتساب الخبرات أو ان متعددة .

اللون الأول هو القدرة على ربط الحقائق بعضها ببعض ووصل الشبه بشبهه من المعارف والخبرات المكتسبة للوصول من وراء ذلك إلى فكرة جديدة شاملة أو قانون عام ، وهو ما يسمى بالتفكير الاستقرائي . فمثلاً يعرض مدرس للغة العربية أمثلة لكان واسمها؛ وخبرها مضبوطين في عرض مشرق محاولاً أن يجعل تلاميذه يستنطقون هذه الأمثلة، بالحقيقة التي يقصدها وهي رفع اسم كان في كل مثال ونصب خبرها في كل مثال كذلك . وباستشعارهم أوجه التشابه مع تكرر الأمثلة يصلون إلى القانون العام وهو : يرفع اسم كان دائماً وينصب خبرها دائماً كذلك . ومدرس الطبيعة، يدع تلاميذه بصورة عملية يحسبون كثافة أجسام متعددة من مواد مختلفة ، ويتعرفون، على أحجامها وكتلتها بأنفسهم ، ثم يقارنون نتيجة حساب كتلة كل منها بنتيجة ضرب كثافته في حجمه ؛ ليخلصوا من المقارنات المتحررة إلى تعميم يتبعونه بأنفسهم بناء على إدراك التشابهات في عمليات المقارنة وهو « كتلة الجسم تساوي حاصل ضرب حجمه في كثافته » .

واللون الثاني من ألوان التفكير مرتب على الأول ؛ إذ بعد أن يعرف التلميذ القانون العام يستطيع تطبيقه على الحالات الخاصة الجديدة التي تعرض له بمجرد أن يدرك البصلة التي تربطها بالقانون العام . وذلك ما يسمى باسم التفكير الاستنباطي أو التياسي . فمثلاً بعد أن يعرف التلميذ قاعدة « كان » السابقة فإنه يقرأ في الصحيفة اليومية هذه العبارة « كان رئيس الوزراء حاضراً في افتتاح المعرض » فيرفع كلمة « رئيس » وينصب كلمة « حاضراً » لأنه أدرك أن الأول وقعت

اسم كان والثانية وقعت خبرها ، فربط بهذا بين العبارة والقانون واستطاع تطبيقه عليها . ومثل هذا يقال في القوانين الأخرى .

واللون الثالث من ألوان التفكير ضروري لتحقيق اللونين السابقين ؛ إذ أن كلا منهما يدفع المفكر إلى اتخاذ خطوات تنظيمية للوصول إلى النتيجة ، سواء أكانت هذه الخطوات ظاهرة يحس بها المفكر ويتمثل من خطوة منها إلى التي تليها في سياق مطرد ، أو كانت خفية لا يشعر بأنه مر بها شعوراً واضحاً ؛ لأن ما لديه من خبرات يسمح له بحذف بعضها أو كلها ثم الوصول إلى النتيجة . فالذي وصل إلى قانون « كتلة الجسم تساوي حجمه  $\times$  كثافته » لا بد أنه مرفق الخطوات التفكيرية الآتية سواء أشعر بها أو لم يشعر .

كتلة الجسم الحديدي الذي أمانى تساوي حاصل ضرب حجمه  $\times$  كثافته  
 وكتلة الجسم الخشبي الذي أمانى تساوي حاصل ضرب حجمه  $\times$  كثافته  
 وكتلة الجسم الفخاري الذي أمانى تساوي حاصل ضرب حجمه  $\times$  كثافته  
 وكتلة الجسم الزجاجي الذي أمانى تساوي حاصل ضرب حجمه  $\times$  كثافته  
 . . . . .  
 وكتلة . . . . .

إذا كتلة كل جسم تساوي حاصل ضرب حجمه في كثافته .  
 والذي أدرك العلاقة بين قاعدة « كان » وجملة الصحيفة اليومية فرقع كلمة « رئيس » ونصب كلمة « حاضراً » على هذا ، فإنه مر كذلك بهذه الخطوات التفكيرية سواء وعامها أو لم يعها :

إن القاعدة تقول « اسم كان يكون مرفوعاً بينما يكون خبرها منصوباً » وجملة « كان رئيس الوزراء حاضراً في المعرض » فيها « كان » التي يقع لفظ « رئيس » اسماً لها وللفظ « حاضراً » خبراً لها ، إذ لا بد من رفع كلمة « رئيس » ونصب كلمة « حاضراً » . وهذا اللون من التفكير يسمى باسم التفكير المنطقي .

واللون الرابع : من ألوان التفكير جامع للثلاثة المتقدمة وهو ما يسمى بالتفكير العلمي « Scientific Thinking » . ويقوم أساساً على موقف مشكل . يواجهه المتعلم فيستشعر صعوبته ثم يسأل نفسه : ماذا أفعل في هذا الموقف الذي لم

تسبق لى فواجهته ؟ وفى تأمله للموقف تبرز له مشكلة أو صعوبة تقف حائلا دون تحقيق هدف من أهدافه ، فيحاول دون سابق معرفة أن يحل هذه المشكلة أو يتغلب على تلك الصعوبة إرضاء لحاجته الإنسانية بالوصول إلى الهدف الذى يطمح إليه ، واستقاء للمتعة من وراء ما يجد من لذة البحث والتنقيب والعثور على اخصالة فى النهاية . والتفكير العلمى يتطلب شيئين :

أولاً : قدراً من الذكاء يتناسب وما فى الموقف المشكل من تعقيد ؛ إذ بغير ذلك قل أن يهتدى المتعلم إلى حل سليم .

ثانياً : اتباع خطوات تنظيمية معينة يطلق عليها اسم : خطوات التكبير العلمى المنظم . وسنعرض لها فيما يلى :

بعد الشعور بالمشكلة على النحو الذى سبقناه يتقدم المتعلم إلى محاولة الحل باتباع الخطوات التالية :

١- تحديد المشكلة . وفى تحديد المشكلة يحاول المتعلم أن يجيب عن هذا السؤال : ما المشكلة أو الصعوبة التى تعترض أهدافى وتقف حجر عثرة فى سبيل تحقيقها ؟ فإذا كان الموقف واضحاً سهلت عليه الإجابة وتحددت المشكلة . وفى بعض الأحيان يتعقد الموقف من جميع نواحيه حتى يخيل للإنسان أن كل جزء فيه يكون مشكلة . وهنا ينبغى تحليل الموقف إلى أجزائه لتتبلور أهم الأجزاء التى تدعو إلى التركيز عليها فى تحديد المشكلة . فثلاً قد يحس الطفل بالحاجة إلى تناول الحلوى ولكنه لا يجد نقوداً ، فيعترضه موقف مشكل يتضمن مشكلة سهلة التحديد وهى تدبير النقود اللازمة لشراء الحلوى . ولكن التمرين الهندسى لمعقد يوقع المتعلم فى موقف مشكل قد يصعب عليه أن يحدد موطن الصعوبة فيه بمؤذلك لتضمنه عدة عناصر تشبك مع المشكلة الأساسية وتزيدها تعقيداً ، فقد محتاج الأمر إلى إجراء عمل أو عدة أعمال للبرهنة به أو بها على نقطة جزئية تؤدى إلى نقاط أخرى إشكالية ينبغى حلها كلها قبل الوصول إلى حل المشكلة الأساسية . وحيثئذ فلا بد من تحليل الموقف بحملته والتعرف على تلك العناصر استضمنه وهذه الأجزاء التى يؤدى بعضها إلى بعض ، كى تبين بوضوح أبعاد المشكلة الأساسية التى ينبغى أن تركز عليها محاولات الحل .

٢- تحديد الظروف والأحوال والعناصر التي تحيط بالمشكلة فتساعد على حلها أو تؤدي إلى عرقلة هذا الحل . فطبيعة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تتحكم في الموقف ؟ وما وسائل العمل الميسرة ؟ وما لعراقيل التي يحتم أن يصطدم بها الباحث عن الحل ؟ وما الحكمة المتصودة من وراء هذا الحل ؟ هذه الأسئلة وأشباهاها تنبئ الإجابة عنها لتتجمع المعلومات التي تعمل على وضوح الرؤية وبعد النظر في تناول المشكلة . ويرجع في الإجابة وتجميع المعينات إلى الكتب والمراجع ، والملاحظات العامة والمنظمة ، والمقابلات الشخصية ، وإجراء التجارب الجامعة لألوان التفكير الاستقرائي والقياسي والمنطقي وما إلى ذلك . فإن كانت المشكلة مثلاً هي ضعف المستوى العلمي لطالب الجامعة فلا بد - طريقة أو بأخرى - من التعرف الدقيق الواضح على عدة عناصر وظروف تؤثر في الحساب عند التفكير في الحل ، ومن ذلك :

( أ ) نظام التعليم والأسلوب الدراسي للطالب في المراحل التي تسبق الجامعة .  
 ( ب ) مستوى هذا الطالب من حيث الذكاء العام وملاءمة ذلك المستوى لأسلوب الدراسة الجامعية .

( ج ) كفاية الأساتذة الذين يقومون بالتدريس في الجامعة من حيث المادة العلمية وطريقة التدريس ، وكذلك نسبة عددهم إلى عدد الطلاب .  
 ( د ) المناهج الموضوعية لإعداد الطالب الجامعي في شتى التخصصات .  
 ( هـ ) إمكانيات الدراسة الجامعية من مدرجات ومعامل ونحو ذلك .  
 ( و ) الأهداف التي نقصدها من وراء الدراسة الجامعية .  
 ( ز ) القوانين المالية التي تخضع لها الجامعة مما قد يؤثر في رسالتها .  
 ( ح ) الاتجاهات السياسية وغير السياسية التي تخضع لها الجامعة وتؤثر فيها بوجه أو بآخر .

٣- البحث عن الحلول المختلفة للمشكلة بغض النظر عن توقع نجاح أحدها أو قسله . وبمعنى آخر فرض الفروض المختلفة التي يظن أنها تؤدي إلى الحل . ففي مشكلة السابقة وهي ضعف مستوى الطالب الجامعي ؛ هل يمكن أن يكون الحل - بناء على تحديد الظروف والملابسات التي ذكرنا بعضها - في الارتفاع

بمستوى التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي ؟ أو في تعديل المناهج الجامعية ؟  
 أو في توزيع الطلاب على التخصصات المختلفة طبقاً لمستوى الذكاء لعام  
 أو مستوى القدرة الخاصة ؟ أو مستوى التحصيل في جميع مواد الدراسة في الشهادة  
 الثانوية ؟ أو مستوى التحصيل في المواد المتصلة بفرع التخصص فقط !  
 أو كليهما ؟ أو في تعديل طريقة التدريس الجامعية ؟ أو . . . .

وفي أبسط الصور إذا وقف تلميذ أمام مسألة حساية عويصة ؛ فهل يحاول  
 حلها بنفسه ؟ أو يسأل المدرس عن حلها ؟ أو ينظر إلى جوابها في صفحات  
 الحلول آخر الكتاب ؟ أو يشترك مع زميل له في محاولة الحل ؟ أو . . . .

٤- انقضاء أحد الفروض التي يغلب على الظن أنه يوصل إلى الحل ،  
 وذلك بعد أن يدرس كل فرض مقترح دراسة تبين زواياه المختلفة وتظهر إمكانيات  
 نجاحه في البيئة الخارجية ، وكذلك إمكان الفصل بين العوامل المتغيرة والمعامل  
 المراد قياسه عند القيام بالتجربة العلمية ، وغير ذلك مما يرجح اختيار حل معين  
 من بين الحلول المقترحة . فإذا اختار الباحث فرضاً من الفروض حاول اعتباره  
 والوصول إلى حل المشكلة عن طريقه ، وتغاضى عن بقية الفروض . فإذا نجحت  
 المحاولة انتقل إلى الخطوة التالية التي ستحدث عنها ، وإذا لم تنجح بحث عن  
 فرض آخر للحل وحاوله . ويحسن هنا :

أولاً : تسجيل كل ما يتم من المحاولات خصوصاً إذا كانت المشكلة معقدة  
 أو كان الباحث ينسى التصرفات التي قام بها .

ثانياً : العمل على زيادة دائرة المقترحات في حل المشكلة ، وذلك بأن يترك  
 الباحث المشكلة ويتناساها بعض الوقت ثم يرجع إليها لعله يجد زاوية أخرى يدخل  
 منها إلى حل المشكلة المعترضة ، أو لعله يستعد لمواجهة بصورة أقوى وأشمل .  
 ويمكن الاستعانة بدوى لرأى والخبرة في موضوع المشكلة لعلهم ينصحون ببعض  
 الحلول أو يقترحون أساساً مضمون النتائج للتفكير السليم فيها . ومن الممكن - إذا  
 استحکم التعقيد - أن تشكل لجنة خاصة لتجميع الآراء والمقترحات ودراستها ثم  
 استخلاص رأى موحد للحل .

٥- استنباط النتائج واستخلاص التعميمات بناء على البيانات التي جمعت ونظمت والحقائق التي ظهرت . وهذه الخطوة يلزمها كثير من المهارات مثل :

( أ ) جدولة البيانات أو تنظيمها في رسوم بيانية أو ما شابه ذلك .

( ب ) استخلاص الحقائق والنتائج من الجداول والرسوم البيانية وغيرها .

( ج ) الإلمام بالعمليات الرياضية والإحصائية .

( د ) تقويم البيانات والنتائج من حيث توافقتها أو تضاربها ، وشمولها

أو قصورها . . . .

( هـ ) استترف بحث كل الجزئيات قبل الوصول إلى التعميم .

( و ) نحاشي المغالطات الكلامية أو التفكيرية في تنسيق البراهين المنطقية

على نسق المغالطة الآتية التي يذكرها علماء المنطق : الإنسان حيوان وكل حيوان يمشى على أربع ، فبحذف المكرر في القضية الصغرى والقضية الكبرى وهو لفظ «حيان» يتبع أن : الإنسان يمشى على أربع ؛ وتلك مغالطة بدهية البطلان .

٦- مقارنة النتائج المستخلصة بما سبق تقريره من نتائج استخلصها باحثون

آخرون في نفس الميدان . فإن توافقتا دل ذلك على سلامتها وصحتها ؛ وإن

تخالفتا سرى الشك إلى إحداهما ، واستلزم الأمر بحثاً آخر يضع حداً لهذا

التضيق ويقرر أحقية أحد الطرفين بالصحة دون الآخر . وطبيعى أن هذه الخطية لا يلجأ إليها إذا لم تكن هناك نتائج مشابهة قد سبقت التبرج الحالية .

٧- تطبيق النتائج المستخلصة في المواقف الجديدة التي لم تعرض في أثناء

البحث . وذلك يقتضى بالطبع إدراك العلاقة بين موقف البحث احوالى وبين

الموقف الجديد ؛ بحيث لا تطبق هذه النتائج إلا إذا كان هناك تشابه بينهما .

وهذه العملية هي ما سبق التعبير عنها باسم التفكير الاستنباطى .

وبعد فليس من الضروري عند حل كل مشكلة أن يمر المتعلم بكل هذه

الخطيات ؛ إذ من الممكن حذف بعضها واستبقاء البعض الآخر .

وما يساعد التلاميذ على عمليات التفكير المنظم ، ويعودهم « ميكائزم »

حل المشاكل وتناول الصعاب بالدراسة ، ويفيدهم في الوصول إلى الحل السليم

هو أن يطبقوا في بعض المواقف الإشكالية تحت إشراف المدرس أسلوب البحث

العلمى بخطوته التربوية التى ذكرناها ؛ فيتعرفوا عليها خطوة خطوة ، ويتهموا أبعادها ومداهها بداية ونهاية . وإنما قلنا فى بعض المواقف لأن المواقف التربوية المشكلة التى يزحم بعضها بعضاً فى كل يوم لا تخلو من عنت إذا سارت على هذا النمط التحليلى ؛ وإلا فكيف يتوافر الوقت للمدرس أو متعلِّم كنى يعالج مواقفه الإشكالية كلها بهذا الأسلوب ويومه الواحد لا يخلو من عدة منها ؟!! وإذاً فلا مناص من أن تختصر هذه الخطوات فى مواقف كثيرة تتعرض لها المناهج التربوية . ، وتبنى النتائج فيها على سابق الخبرات والتجارب التى ترجح صحة الحل ، كما هو الحال فى التفكير البدهى الذى ستحدث عنه فيما بعد . ومن ثم فإن الخبرات التى يكتسبها التلميذ ينبغى أن يكون لها طابع عملى يتمثل فى تطبيقها على المواقف المستقبلية ؛ وإلا فقدت أهم من عناصر التعلم الصحيح وهو انتقال أثر التعلم أو الخبرة .

ومن الحكمة أن يكون لكل مدرسة أو مجموعة مدارس مركز بحث يعمل به باحثون مدربون ويشترك معهم بعض أعضاء مهنة التدريس ؛ حتى تحال إليه المشاكل التربوية التى تحتاج إلى تأن وصبر علمى فى التحرى والتجربة . ويكون هذا المركز مرجع المدرسين والنظار للتعرف على النتائج المستخلصة فى المشاكل التى تحال إليه أو لاستقاء المعلومات والمعارف التى تساعدهم على الوصول إلى الحلول السريعة . وبهذا نأمن خطر التخمين وبناء النتائج على غير دليل علمى قاطع فى المشاكل التربوية المعقدة والحظيرة .

وإثاون الخامس من ألوان التفكير هو التفكير البدهى ، وهو عملية عقلية تؤدى إلى نتيجة سريعة وفهم مباشر ذاتى تخلو منه الوسائل المعثلة فى البراهين والتحليلات العلمية المعروفة .

ويختلف التفكير البدهى عن التفكير التحليلى أو العلمى الذى تقدم الحديث عنه فى أن المفكر التحليلى أو العلمى يكون دائماً على وعى تام بخطوات التفكير التى يقوم بها نحو حل المشكلة التى تعترضه . فهو يضع أمامه الأسباب لىبنى عليها مسبباتها ، ويستخدم المقدمات ليخلص منها إلى النتائج ؛ كل ذلك فى خطة واضحة مرسومة ومقصودة للهجوم على المشكلة . وكثيراً ما تتخذ شكل

التجريب بما يشمل عليه من استقراء وانتفاع بنتائج البحوث والدراسات السابقة في ميدان المشكلة نفسها أو الميادين المتصلة بها . ويبدأ عادة بالشعور بالمشكلة ، ثم تصديدها تحديداً دقيقاً ، ثم تحديد الظروف والملابسات المحيطة بها ، ثم فرض الفريضة لحلها ، ثم اختيار أسلم هذه الفروض وأقربها إلى الصحة نظرياً ، بناء على تفصي الحقائق والاعتراف على الظروف والملابسات التي تحيط بكل فرض منها ، ثم اختبار صحة الفرض المختار بالطرق العلمية ؛ ثم مقارنة النتائج الحالية بما سبق من نتائج في دراسة مثل هذه المشكلة ، ثم تطبيق هذه النتائج بعد ثبوت صحتها وتقرير ما يترتب على هذا التطبيق ، كما سبق شرح ذلك . فالتفكير التحليلي عملية عقلية تعتمد على تلك الخطوات المنطقية المنظمة في الفهم والوصول إلى النتائج .

أما التفكير البدهي فعلى التمييز من ذلك لا يسير في خطوات منظمة ذات خط محددة مرسومة ، بل لا يعدو أن يكون محاولة فكرية لحل المشكلة ؛ لا تقوم على إدراك واضح لجميع تفاصيلها ، فالمفكر البدهي يصل إلى إجابة السؤال أو حل المشكلة بقليل من الوعي والإدراك لتفاصيل العملية التفكيرية التي أوصته إلى الإجابة أو الحل ، وقد لا يكون لديه وعى أو إدراك لها على الإطلاق ، فهو يعتمد على معلوماته العامة ليقوم بحركات المناورة ثم الوثوب إلى الحل أو الإجابة متخطياً بعض الخطوات المنطقية في التفكير أو كل الخطوات في الوصول إليه أو إليها . ومز ثم فهو لا يستطيع تفصيل الأساس الذي اعتمد عليه في الوصول إلى الإجابة أو الحل . كما أنه لا يعرف كل جوانب المشكلة التي استجاب لها على وجه الدقة . ولذلك فإنه يهتدى إلى حل مشكلة لم يهتد إلى تحديد معالمها .

وعلى الرغم من أن المفكر البدهي كالمفكر التحليلي قد يخطئ وقد يصيب وأن نتائج التفكير البدهي كنتائج التفكير التحليلي لا يمكن اختبار صحتها ، باليهامة بل بالطرق العلمية المعروفة ، وأن ذلك لا يخرج المفكر عن دائرة التفكير البدهي لأنه حين فكر لم يكن يدرك هذه الوسيلة المنطقية ؛ على الرغم من ذلك فإن التفكير التحليلي يفرق عن التفكير البدهي في أن إمكان الخطأ في الأول أقل منه في الثاني .

ويؤكد العلماء أهمية التفكير البدهي وفائدته في المواقف التربوية ، ويدعون إلى تركيته وتشجيعه في كل من المعلم والمتعلم لأنه يساعد صاحبه على سرعة بناء النظريات والبت في الأمور ، كما يهبه القدرة على استشعار القيمة والرجامة فيما يريد اختباره من حقائق ومفاهيم دون الالتجاء إلى الطرق التقليدية التي تستغرق وقتاً طويلاً ، وفي هذا من حسن مواجهة التغيرات السريعة والدائمة التغير التي يتميز بها عصرنا الحاضر وفاعلية التكيف لها ما لا ينكره أحد . ويقرر العلماء كذلك أن المواد التعليمية والناشط التربوية المتضمنة في المناهج ينبغي أن تبدأ مع تلاميذ الصف الأول الابتدائي بالمفاهيم البديهية ثم تتدرج نحو الاعتماد على الاستنباط والبرهان بالصورة التحليلية كلما ارتقت الصفوف واتسعت المدايك ، ولذا فنحن في حاجة ماسة إلى بحوث جديدة وعميقة للتعرف على أمثل الطرق بأقومها في وضع المناهج الدراسية على هذه الصورة لجميع التلاميذ سواء أكانوا موهوبين أو متوسطين أو أقل من المتوسط .

والبداية في التفكير عند المتعلم تتطلب من المدرس القدرة على التفرقة بين الأخطاء التي يقع فيها المتعلم لاستخدامه التفكير البدهي وبين تلك التي تصدر منه نتيجة الغباء أو الجهل ، كما تتطلب من المدرس أيضاً أن يكون سريع البديهة بحيث يمكنه أن يصدر حكمه سريعاً بأرجحية الصحة أو الخطأ لإجابة التلميذ البدهي التفكير ؛ وإلا صعب عليه أن يتابعه ويستجيب لأساليب تفكيره بالسرعة المناسبة ، فيخيب فيه أمل التلميذ ، ويسببه أن يتلقى منه الاستجابة متأخرة . وقد تقع الطامة حين تخونه السرعة فيخطئ خطأً بيناً ، وحينئذ تنهار شخصيته ، وتموت فنيته في التدريس ، ويقع الوبال على المناهج التربوية .

ويتوقف التفكير البدهي في الشخص على عاملين :

العامل الأول . الاستعداد الطبيعي لهذا اللون من التفكير . ولذلك نجد بعض الأشخاص يتمكنون باستعدادهم هذا من الوصول إلى نتائج سليمة ، والبعض الآخر يخلو من الاستعداد النظري للبداية فلا يصل إلا إلى النتائج المريضة والدلالات الفاسدة إذا استخدم التفكير البدهي . ومن دلائل التفكير البدهي في الشخص أنه يصل فجأة إلى إجابة السؤال أو حل المشكلة سواء خلال

أو قصر وقت تفكيره ، وعند السؤال الفجائي الذى لا يعرف إجابته يسرع باقتراح ما قد يوصل إلى الإجابة ، وكذلك تخمين أسلم الطرق وأكثرها فاعلية في مواجهة إشكال السؤال .

العامل الثانى : هو التدريب على ممارسة البداهة والحرص على استخدام مثيراتها التى تدل الدلائل على أنها تقوى في الشخص هذا اللون من التفكير . وفيما على ما تدل الدلائل على أنه من مثيرات التفكير البدهى في كل من المعلم والمتعلم :

( ١ ) تدل الدلائل في ميدان التعلم على أن التمكن من الميدان المعرفى وازدياد الخبرة فيه يساعد على استخدام التفكير البدهى . فازدياد الخبرات واتساع أبعادها وعمقها وشمولها في مجال المنهج التربوى يسرع بصاحبه إلى اتخاذ القرارات دون ترتيب المقدمات ، ويمكنه من القفز إلى حل مشاكلها من أخصر الطرق دون احتياج إلى التنقل المنتظم في خطوات التفكير التحليلى التى سبقت الإشارة إليها ، وذلك كالطبيب الذى مارس الطب فترة طويلة فاتسع أفقه الضمى وتعمقت خبراته في هذا الميدان حتى إنه - على ضوء القليل من الأسئلة التى يناقش بها مريضه واليسير من الفحص الذى يقوم به سريعاً - قد يهتدى إلى تشخيص الداء بنجاح ووصف الدواء الناجع له . أما المحدود علمياً في مجال معرفته فإنه أكثر ما يتوهم احتياجاً إلى التفكير التحليلى ؛ مثله مثل الطبيب الناشئ . حديث العهد بالطب ، فإنه كثيراً ما يعتمد في تشخيصه للمرض على التحليل الدقيق واتخاذ أسلوب المقدمات والنتائج والسبب والمسبب أساساً لانتقالاته المتأنيّة من خطوة في الفحص والتشخيص إلى خطوة أخرى .

( ٢ ) كثرة استخدام المدرس لبداهة التفكير في تعامله العلمى وغير العلمى مع تلميذه مع أرجحية السلامة في الوصول إلى الحل قد يدفعهم إلى محاكاته في استخدام التفكير البدهى خصوصاً من كانت لديه المقدرة الطبيعية على استخدامه ؛ لأن لإنسان يسهل عليه الإقدام على العمل إذا تأكد من نجاح غيره فيه . وإذا فالمدرس الذى يجيب بعض أسئلة تلاميذه بداهة ثم يسمح بتحليل إجاباته وقدسا على أساس من التفكير التحليلى ليؤكد لهم صحة إجاباته ؛ خليق أن يعود تلاميذه عادته في بداهة التفكير ؛ بخلاف المدرس الذى يحلل كل شيء

ويرتبه ترتيباً منطقيّاً قبل أن يفوه به أو يقوم بعمله أمام التلاميذ فإنه غالباً مالا يشير فيهم عادة الممارسة لهذا النوع من التفكير .

( ج ) عناية المدرس بتكوين المفاهيم والقواعد العامة لدى التلاميذ وبإدراكهم للعلاقات المختلفة التي تربط بين الأشياء والحقائق من شأنها أن تزيد من نظامهم الكامل بالمناشط التربوية وتيسر خيراتهم في المادة التي يدرسها لهم . وذلك ييسر عليهم استخدام التفكير البدهي في ميدانها كما أشرنا في ( ا ) .

( د ) مما يساعد المتعلم على استخدام التفكير البدهي الاستعانة بميمات التوصل إلى الحلول والإجابات الصحيحة . ومن ذلك النظر إلى الحلول لمجهزة للمائل الحسية مثلا ، ومنها نزول التلميذ بالمسألة الحسية العويصة إلى عودج بسيط لها يحول عليه الحل أولاً ثم يطبق ما فعله في النموذج على المسألة العويصة . وهنا يقتصر السؤال الآتي : هل مما يفيد التلميذ أن يوجهه المدرس بطريق مباشرة إلى استخدام هذه المعينات كأن يقول له : إذا لم تستطع حل المشكلة فانظر إلى حلها إن كان لها حل أو حاول حل المسألة الحسية المستعصية على مثال بسيط أولاً ؟ الواقع أن الإجابة عن هذا السؤال بالنفي أو بالإيجاب ليست قطعية لعدم كفاية الدليل العلمي على أيهما ، ولكن الذي يمكن تقريره هنا هو أن مثل هذه الوسائل تمت بالصلة إلى التفكير البدهي وقد تنميه .

( هـ ) البداهة في محض المواقف على الأقل يدفع الشخص المستعد للبداهة إلى تنمية استمرار التفكير البدهي عنده . وإذا كان من المعروف أن المدرس ينبغي ألا يبني كل مواقفه التعليمية على البداهة فمن جهة أخرى عليه ألا يمنع المتعلم من البدهة في كل المواقف ؛ لأن ذلك قد يؤثر في إبداء رأيه أو التفكير في مقدمات متجة تأثيراً ضاراً . وخير للتلميذ أن يجيب بداهة في الموقف الصعبة من أن يقف دون تفكير أو نشاط .

( و ) ترتفع درجة التفكير البدهي وفاعليته عند المتعلم بتقوية ثقته في نفسه وتشجيعه على الإقدام والمشاركة بالرأى والعمل دون خشية من سوء النتائج ، فالعروف أن الشخص الذي يخشى الخطأ بصورة غير عادية عندما يؤدي عملاً من الأعمال أو يفقد ثقة بنفسه في الوصول إلى صحيح الإجابات وسليم الحلول ؛

يكرد أن يستعمل التفكير البدهي الذي لا يمكن التقطع مقدماً بصحة نتائجه ، بل ويفيد فيه إمكان الخطأ إمكان الصواب .

( ز ) بعض الميادين كالماترياضيات والعلوم البحتة يحسن فيها الاعتماد بدرجة كبير على التفكير التحليلي القائم على السبب والمسبب والمقدمات والنتائج ، وبعثها الآخر كتاريخ الآداب والتاريخ العام يكثر فيه التفكير البدهي ولا يحتاج كثيراً إلى استخدام التفكير التحليلي .

نؤخّم الكلام في موضوع التفكير العلمي والتفكير السليم بتقرير ما يأتي :

أولاً : إن المشاكل التربوية العامة ذات الصلة بالتخطيط التربوي في الدولة ينبغي أن تدخل في معمل التحليل والبحث ، ويمسها التفكير العلمي التحليلي حتى ولو صدرت فيها أحكام بدئية ؛ لأن الخطأ فيها يذكي في الدولة روح الاضطراب . ومن هنا يجب أن تنبع سياسات التخطيط التربوي في أي مرحلة من مراحل التعليم في أي مجال من مجالات التربية من نتائج البحوث العلمية المنظمة ، وأن تبعد عن الأهواء واقتراح المقترحات المبنية على الملاحظة العابرة أو اتئيب البدهي بالأحداث وصور المستقبل ؛ وذلك حتى تكون أثبت قدماً وأقرب إلى الصواب كما عرفنا عن طبيعة التفكير التحليلي .

ثانياً : إن البحث العلمي المنظم ينبغي أن يطرق كل الموضوعات المتصلة بالتفكير البدهي ويحاول الإجابة عن مثل الأسئلة الآتية : ما المقاييس المضبوطة لمعرفة عملية التفكير البدهي ؟ ما الأسس التي يبنى عليها هذا اللون من التفكير ؟ هل يمكن وضع الاختبارات الشفوية أو التحريرية لمعرفة المفكر البدهي ؟ من الذي يجيد هذا النوع من التفكير ومن الذي لا يجيده ؟ إن هذه الأسئلة وأشباهاها يجب أن تمحص علمياً في محيط الظروف والإمكانات التي تحكم المناهج التربوية في مجتمع ، حتى يمكن الانتداء إلى القول الفصل ووضع المقترحات والتوصيات على أساس علمي تاطع . . .

ثالثاً : إن المتعلم ينبغي أن يتدرب على كل هذه الألوان التفكيرية التي سبق الحديث عنها ؛ كي ينجح في مواجهة حياته العملية . وعلى المعلم أن يهيء له اللواتق والفرص التعليمية التي تدفعه إلى ممارستها ؛ على أن يقتصر دوره على

الإشراف والتوجيه دون التطوع بالتحفيف عنه وتقديم الحلول المهيّزة له ، لأنه إن لم يتحمل مسئولية الصراع معها على النحو الذى شرحناه قل أن يجلى معه التدريب .

### الخبرة المباشرة والخبرة غير المباشرة

يقصد بالخبرة المباشرة تلك الخبرة التى يكتسبها المتعلم على أساس من مباشرة التفاعل بنفسه مع عناصر البيئة التى تتضمن تلك الخبرة وتتصل بها اتصالاً قوياً من ناحية ، ومن ناحية أخرى ترتبط ارتباطاً حياً بإدراك المتعلم .

أما الخبرة غير المباشرة فهى تلك الخبرة التى يكتسبها المتعلم بعيداً عن مباشرة الفعلية المرتبطة بالإدراك الحسى ؛ أخذاً من كتاب يقرأ ، أو قصة تُحكى ، أو محاضرة تسمع ، أو كلمة تقال ، أو نحو ذلك .

ومن هنا كانت الخبرات المباشرة بهذا المعنى أقوى أثراً وأعظم فاعلية فى مواقف التربية والتعليم ، وكانت الخبرات غير المباشرة فيما يقال عنها خبرات عوضية أو بديلة ؛ وكان هذه الأخيرة ملجأ الضرورة وملاذ الاجتهاد يُلجأ إليه حين يعز الأصل أو يستحيل . ولست لها إذاً فاعلية الخبرة المباشرة ، وبمرتها التربوية المجدية .

وتصوير الخبرة المباشرة بهذه الصورة يقصرها على الحسيات ، ويوحى بأنها تقطن حيث يكون صفار التلاميذ . ولكن هب أن عالمًا بمخبره يجرب ويتحصص ويقرأ ويقارن ويدرس ويناقش غيره ونفسه ، ثم يصل فى النهاية إلى قانون يطبقه فى بعض مواقف الحياة ؛ أقول : إنه اكتسب خبرة غير مباشرة لأنه أدخل عند اكتسابها بهذا التفاعل عناصر القراءة من الكتب والمناقشات مع الناس ؟ ! ! ! ليس الكتاب وما يتضمنه من حقائق ، وعتول الآخرين وما تحمله من أفكار ؛ كلها من عناصر البيئة التى تقوم على الاحتكاك بها خبرة مباشرة ؟ ! ! ومن فاحية أخرى أليست مشهدة « الفيليم » ، مثلاً واكتساب الخبرة عن هذا الطريق مما يدخل فى باب الإدراك الحسى الذى تقوم عليه خبرة مباشرة ؟ ! ! ؟

من ناحية ثالثة يمكن القول بأنه ليس كل احتكاك قائم على المباشرة بالإدراك الحسى مؤدياً بالضرورة إلى غناء تربوى أو فاعلية فى التعلم ؛ فالذى يبحث فى الأرض ويخوض فى الماء لا يسعفه مجرد البحث والتخويض بما يقصد إليه من اكتساب الخبرة فى إنبات النبات إذا توافرت التربة الصالحة والماء الصالح ، ولكن توجيه المدرس واستشارة الكتاب يمكنان المتعلم من تكييف هذا العمل بحيث يحمل إليه خبرة مفيدة. ومعنى هذا أن أمر الفصل فى فاعلية الخبرة لا يرجع حتماً إلى أنها مباشرة أو قائمة على الإدراك الحسى بقدر ما تتحقق فيها سمات أخرى بعضها قد يدخل تحت معنى الخبرة غير المباشرة .

من الأجدر أن نعدل فى فاعلية الخبرة عن مباشرتها وعدم مباشرتها إلى مفهوم آخر أكثر ضبطاً وأدق تحديداً وهو تربويتها بالتوضيح الذى فصلناه سابقاً ؛ ذلك أن الكتاب المقروء « والفيلم » المشاهد والمحاضرة المسموعة والتصور الذى يتصوره صاحب الخبرة بناء على هذا كله أو بعضه مما يلتصق باكتساب الخبرات غير المباشرة بالمفهوم السابق؛ تعد من عناصر البيئة الهامة التى إذا احتك بها المعلم احتكاكاً مؤثراً وتفاعل معها تفاعلاً ذا قيمة ؛ كانت خبرته الناتجة مما تستهلكه المناهج التربوية وتعمل على تحقيقه فى المتعلمين . وإذا فلا تنبغى التفرقة بين عناصر البيئة فى اكتساب الخبرات التربوية بحيث نضع بعضها تحت ما يسمى بمفهوم الخبرة المباشرة وبعضها الآخر تحت ما يسمى بمفهوم الخبرة غير المباشرة، بل ينبغى أن يكون مرجع القياس والحكم فيها جميعاً هو احتكاك المتعلم احتكاكاً مجدياً يسهم فى فاعلية الخبرة وتربويتها بالمعنى الذى سبق توضيحه .



## مراجع عربية

- أبوإلياس ، أحمد . الألغاب الحسابية . دار النهضة العربية ، ١٩٦٢ .
- أبوالعزم ، محمد عبد الحميد . فروع اللغة العربية في المدرسة الابتدائية . مطبعة  
كوستاتسوماس وشركاه ، ١٩٥٠ .
- الشعبي ، محمد مصطفى ، وآخرون . محاضرات في علم النفس التربوي . مكتبة  
النهضة المصرية ، ١٩٥٩ .
- الغريب ، رمزية . سيكولوجية التعلم . مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٩ .
- القبان ، إسماعيل . التربية عن طريق النشاط . مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٨ .
- النقا ، محمد كامل . « القراءة الخارجية عند طلاب المرحلة الثانوية » رسالة ماجستير  
غير منشورة ، جامعة عين شمس ، ١٩٧١ .
- أوتواي ، ا . ك . ترجمة وهيب سمعان ، وآخرين . التربية والمجتمع . مكتبة  
الأنجلو المصرية : ١٩٦٠ .
- باركوتست ، هيلين ، ترجمة زكريا ميخائيل . التربية على طريقة دالتن . لجنة  
التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٣٦ .
- بلودي ، عبدالرحمن . دراسات في الفلسفة الوجودية . الطبعة الثانية . مكتبة النهضة  
المصرية ، ١٩٦٦ .
- برونز ، جيروم ، ترجمة محمد نسامى عاشور . نحو تربية سليمة . مكتبة النهضة  
المصرية ، ١٩٦٠ .
- تايلور ، رالف ، ترجمة أحمد خيرى كاظم ، وآخرين . أساسيات المنهج . دار  
النهضة العربية ، ١٩٦٢ .
- ترو ، ولیم كلارك ، ترجمة سعاد محمود ومحمد سليمان شعلان . عملية التعلم .  
دار القلم ، ١٩٦٢ .

- جعفر ، محمد ونحو تربية اشتراكية ، . الطليعة ، ١١ (نوفبر ١٩٦٥) .  
ص ص ١٩ - ٢٦ .
- حبيب ، سعد عبدالسلام . أسس التربية الحديثة . مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٢ .
- حسين ، طه . مستقبل الثقافة في مصر . مكتبة المعارف ومطبعها بمصر ، ١٩٥٨ .
- ديوى ، جون ، ترجمة مكي عقراوي ، وآخرين ، الديمقراطية والتربية : مقدمة  
لفلسفة التربية . لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٤٦ .
- ديوى ، جون ، ترجمة محمد رفعت رمضان ، وآخرين . الخبرة والتربية . مكتبة  
الأنجلو المصرية .
- ديوى ، جون ، وإيفلين ديوى ، ترجمة عبدالفتاح النياوي . مدارس المستقل .  
مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٢ .
- رايستون ح واش وآخرين ، ترجمة محمد محمد عاشور وآخرين . التقويم في  
التربية الحديثة . مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٦ .
- رضوان ، أبو الفتوح . المدوس في المدرسة والمجتمع . مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٦ .
- روس ، جيمس إيس . ترجمة صالح عبدالعزيز ، وآخرين . الأسس العامة  
لنظريات التربية . مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٤٩ .
- سرحان ، الدمرداش وآخرون . الطريقة في التربية . مطابع دار الكتاب العربي  
بمصر ، ١٩٦٤ .
- سمعان ، وهيب وآخرون . دراسات في المناهج . مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٩ .
- سمعان ، صادق . وحدة الخبرة في الفكر الفلسفي التربوي المعاصر . صحيفة  
التربية . (نوفبر ١٩٦٣) . ص ص ٥١ - ٥٨ .
- صقر ، محمد جمال . اتجاهات في التربية والتعليم . دار المعارف ، ١٩٥٨ .
- صقر ، محمد جمال . «مدرسة ذكروني أو المدرسة التي تعد للحياة عن حريق

- الحياة . صحيفة التربية . العدد الأول ( نوفمبر ١٩٥٧ ) . ص ص ٥٥-٦١ .
- عزيز ، زكية . حقوق الطفل في الأعراف الأثرى . مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٦ .
- عبدالدائم ، عبدالله . تاريخ التربية . كلية التربية . جامعة دمشق ، ١٩٥٩ .
- فينيكس ، فيليب س . ، ترجمة السيد محمد الغزالي ، وآخرين . التربية والصالح العام . دار الجليل الحديد . مركز كتب الشرق الأوسط ، ٤٥ شارع قصر النيل ، ١٩٦١ .
- قورة ، حسين سليمان . « المدرس وفنية التدريس (١) » . صحيفة التربية . (مارس ١٩٦٥) . ص ص ٤٨ - ٥٢ .
- قورة ، حسين سليمان . « المدرس وفنية التدريس (٢) » . صحيفة التربية . (مايو ١٩٦٥) . ص ص ٢٧ - ٤٣ .
- قورة ، حسين سليمان . تعليم اللغة العربية : دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية . الطبعة الثانية ، دار المعارف ، ١٩٧٢ .
- كانتور ، نثنائيل ، ترجمة حسن الفتى وفرنسيس عبدالنور . المعلم وعملية التعليم والتعلم . دار النهضة العربية ، ١٩٦٥ .
- كاظم ، محمد إبراهيم . اتجاهات في التعليم الشعبي . مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٢ .
- كلباترك ، وليم هيرد ، ترجمة أبو الفتوح رضوان ، وآخرين . أصول المنهج الجديد . مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٩ .
- لوبون ، غوستاف . ترجمة عادل زعير . روح التربية . دار إحياء الكتب العربية ، ١٩٤٩ .
- وينجو ، ماكس ، ووالف شورلنج ، ترجمة سامى ناشد . التربية العملية للمعلمين بالمدارس الابتدائية . وزارة التربية والتعليم ، ١٩٦٧ .

- منرو ، بول ، ترجمة صالح عبدالعزيز ، وحامد عبدالقادر . المرجع في تاريخ التربية . الجزء الثاني . مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٣ .
- هامايد ، إميل ، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني ، وآخرين . طريقة ديكرولى . شركة مكتبة و مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر ، ١٩٥٣ .
- هايت ، جلبرت ، ترجمة محمد فريد أبو حديد . فن التعليم . مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٥ .
- هوبكنز ، توماس . ترجمة سعيد العريان . النفس المنتبقة في المدرسة والبيت . مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٠ .
- هويتهد ، ا. ن . ، ترجمة محمد قدرى لطفى ، وآخرين . أهداف التربية ومقالات أخرى . مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٥٥ .
- وافي ، علي عبدالواحد ، وآخرون . أصول التربية ونظام التعليم . مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٥ .
- وزارة التربية والتعليم ، إدارة الشؤون العامة . الأهداف والمستويات في التربية والتعليم . مطبعة وزارة التربية والتعليم ، ١٩٥٥ .

## مراجع أجنبية

- Alberty, E. *Reorganizing the High School Curriculum*. 3rd. Ed. New York. The Macmillan Co. 1957.
- Barbe, Walter B. "Reading and Language in The Instruction of Young Children". *Education*. Vol. 89. (sep.-oct. 1968). pp. 18 - 21.
- Bayles, Ernest E. *Democratic Educational Theory*. Harrar Brothers, Publishers. New York. 1960.
- Board of Education of The City of New York. *Curriculum Development in the Elementary Schools*. New York. The Board of Superintendents. 1956.
- Brubacher, J.S. *Eclectic Philosophy of Education*. Englewood, Cliffs, Prentice Hall, Inc. 1959.
- Brubacher, J.S. *Modern Philosophies of Education*, 3rd. Ed. New York. McGraw-Prentice Hall, Hill Book Company, Inc. 1962.
- Bruner, Jerome S. *The process of Education*. Cambridge, University Press. 1961.
- Bureau of School Services, U. of M. *Criteria for Accreditation*. University of Michigan Official Publication. 1957.
- Butts, R.F. *A Cultural History of Western Education: Its Social and Intellectual Foundations*. New York. McGraw-Hall, Book Company, Inc 1955.
- Colvin, Stephen S. *The Learning Process*. New York. The Macmillan Company, 1922.
- Cooper, R.M. et all. *Teacher Education for a Free People*. Oneonta. New York. The American Association of Colleges for Teacher Education 1956.
- Cram, David, *Explaining Teaching Machines and Programming*. San Francisco, Fearon Publisher, Inc. 1961.
- Cronbach, I. J. *Text Material in Modern Education*. Urbana, Illinois. University of Illinois Press. 1955.
- Douglass, H.R. *The High School Curriculum*. Second Ed. New York. The Ronald Press Company. 1956.
- Faunce, Roland C. *Secondary School Administration*. New York. Harper and Brothers Publication.
- Fessup, F.W. "Preparation for Lifelong Education". *Prospects in Education*. Vol. I (2 : 1970). pp. 25 - 29.

- Gilbaugh, J. W. *How to Organize and Teach Units of Work in Elementary and Secondary Schools*. San Francisco 23, California, Fearon Publishers. 1957.
- Good, Carter V. *Dictionary of Education*, 2nd Ed. McGraw-Hall Book Co., Inc. 1954.
- Hand, H.C. "National Goals in Education" *Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 46 (May 1962). pp. 144 - 158.
- Higbet, Gilbert. *The Art of Teaching*. Alfred A. Knopf, Inc. 1950.
- Hynes, J. L. *Effective Home-School Relations*. New York. Prentice-Hall. 1955.
- Johnson, B.L. *General Education in Action*. Washington, D.C., American Council on Education. 1952.
- Kingsley, H.D. *The Nature and Conditions of Learning*. Englewood Cliffs. N. J. Prentice-Hall., Inc. 1957.
- Kaura, Hussein S. "An Experimental Study of Students' Achievement in Relation to the Morale of Selected Secondary School Teachers". Unpublished Ph. D. Dissertation. The University of Michigan. 1962.
- Linton, R. *The Study of Man*. New York. Appleton — Century Company, Inc. 1936.
- National Education Association. *How Good Are Your Schools?* Washington, D.C. 1958.
- Nisbet, J.D. et al. *Educational Research Methods*. University of London Press. 1970.
- Otto, Henry J. *Elementary School Organization and Administration*. 3rd. Ed. New York Appleton - Century Crafts. Inc. 1954.
- Piaget, A. *The Principles of Teaching Methods*. George. G. Harrap and Co., London. 1945.
- Ragan, W.B. *Modern Elementary Curriculum*. New York. The Dryden Press, Inc. 1955.
- Ramson, T. *The Principles of Education*. Longmans, Green and Co. 1922.
- Rice, R.W. *The Teacher in Planned Society*. L.T.D. Warwick Square, Tordon E.C., University of London Press.
- Rickover, G.H. *Report on Russia*. Washington. United States Government Printing Office. 1959.
- Ryburn, W.M. et al. *Principles of Teaching*. Oxford University Press, Geoffrey Cumberlege, 1948.

- Seagoe, May V. *A Teacher's Guide to Learning Process*. Dubuque. Iowa, WM. C. Brown Company Publishers. 1961.
- Smith, B.O., et all. *Fundamentals of Curriculum Development*. New York. World Book Company. 1957.
- Smith, E.W. et all. *The Educator' Encyclopedia*. Englewood Cliffs., New Jersey, Prentice-Hall, Inc. 1961.
- Stratemeyer, F. B. *Developing a Curriculum for Modern Living*. New York. Bureau of Publication, T.C. Columbia University. 1957.
- The Commission on Educational Reorganization. *Organizing the Teaching Profession*. The Free Press, Glencoe, Illinois. 1955.
- Thorndik, Robert L. and Elizabeth Hagan. *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. 3rd Ed. Wiley Eastern Private Limited Publishers, New Delhi. 1970.
- Trow, W.C. *Educational Psychology*. 2nd. Ed. Cambridge, Massachusetts. Houghton Mifflin Company. 1950.
- Trow, W.C. *The Learning Process*. Washington, D.C. NEA, 1954.
- Wahlquist, J.T. et all. *The Administration of Public Education*. New York The Ronald Press Company, 1952.
- Witty, Paul A. "Studies of Early Learning: Their Nature and Significance" *Education*. Vol 89. (sep.-oct. 1968). pp. 4-10.
- Wright, G.S. *Core Curriculum Development : Problems and Practices*. U.S. Department of Health Education and Welfare. 1955.