الباب الأول

أهداف التدريس

الفصل الأول : أهداف التربية

الفصل الثانى : النمو وأهداف التربية

الفصل الثالث : الاجتماعيات وأهداف التربية

الفصل الرابع : النشاط المدرسى وأهداف التربية

الفصل الأول

أهداف التربية

بينا فى التمهيد أن التربية هى عملية توثيق الصلة بين الناشىء والبيئة فى ظروف معينة تعينه على الانمو فى الاتجاه المرغوب فيه. ولما كانت الطريقة التى يعمل بها الفرد أو يشعر أو يفكر تحددها الطريقة التى عمل أو شعر أو فكر بها فى الماضى، فإنه اذا رغبنا فى التأثير فى أفعال أفراد معينين وشعورهم وأفكارهم، وجب إعداد بيئتهم؛ بحيث تؤدى بهم الى أن يعملوا ويشعروا ويفكروا بالطرق المرغوب فيها. وتستلزم هذه العملية معرفة ما هو مرغوب فيه من الأفعال والشعور والتفكير، وفى عبارة أخرى إذا كان التأثير فى النمو مرغوبا فيه، وجب أن نقرر أولا نمط الفرد الذى نرغب فى تكوينه. والمدرسة كغيرها من المؤسسات الاجتماعية، التى تقوم بعملية التربية، تعمل فى ضوء الأهداف العامة التى يرتضيها المجتمع فى وقت بعينه؛ أى إن التدريس لايتم بمعزل عن الأهداف التربوية الموضوعة، بل إنه يعمل من أجل تحقيق تلك الأهداف. ولهذا يبدو ضروريا أن نبدأ بالحديث عن الأهداف العامة للتربية؛ حتى يمكن تحديد اتجاه النمو واختيار المؤثرات المناسبة.

الصيغ القديمة للأهداف

ولقد وضعت كثير من النصوص، التى تصور ما يعتقده الأفراد أو جماعات فيهم كأهداف سليمة للتربية. وكانت بعض هذه النصوص فى صورة قدرات للأفراد على «التفكير بوضوح» أو «التفاعل مع الآخرين» أو غير ذلك.

وتؤكد بعض الصيغ القديمة «نمو الفرد» فهدف التربية عند أصحابها «تنمية القوى الكامنة فى الفرد الى أقصى حد» وإنَّا لنلاحظ أن النمو الكامل لقوى الفرد كهدف للتربية تجريد لا يصمد أمام الفحص. فهناك «قوى» من الأفضل ألا تنمى، فإذا لم يكن هناك اختيار للقوى فى ضوء مجموعة من القيم العليا النهائية، فإن قوى الهدم أو القدرات التى ليس لها قيمة تذكر بالنسبة لأى فرد قد ينظر الى تنميتها على أنها هدف

للتربية. هذا بالإضافة الى أن التنمية الكاملة لكل القوى تتضمن أيضا خطأ تنمية «كل» القوى الى أقصى حد، على حين أن هذه القوى يختلف بعضها بالنسبة للبعض الآخر من حيث قيمتها، مما يجب أن يترتب عليه اختلاف فى درجة نمو كل منها بالنسبة للآخر، فلا تلقى كلها درجة واحدة من العناية، تبلغ بها جميعا مستوى واحدا.

ومن طرق التعبير عن الأهداف التربوية أيضا القول بأن الهدف هو «تكوين الأخلاق»، أو «كسب الرزق»، أو «تحصيل المادة العلمية والتمكن منها»، أو غير ذلك من الأهداف الجزئية. وواضح أن كلا من هذه الأهداف قاصر عن أن يهيىء للفرد فرصة النجاح الكبير فى حياته.

ومن الصيغ القديمة فى التعبير عن أهداف التربية تلك الصيغ التى تضع «الأهداف الفردية» مقابل «الأهداف الاجتماعية». ويرى أصحاب الهدف الاجتماعى أن التربية يجب أن تهدف لخير المجتمع وإسعاده، ومن هنا كان للدولة أن تشكل الأفراد وفق هواها عن طريق التربية، فالدولة تحدد الأهداف، والوسائل والأساليب التى تتبع لتحقيق النمط، الذى تريد أن يكون عليه الفرد. ومن أمثلة هذه المجتمعات «اسبرطة» فى العصور القديمة، فقد كانت ـ بحكم جوارها لمجتمعات معادية ـ تهدف فى تربية أبنائها الى خلق الجندى القوى القادر على الدفاع عن وطنه، ومن أجل هذا كانت مناهج الدراسة عندها تهتم كل الاهتمام بالفنون العسكرية واللياقة البدنية، وقوة الاحتمال والصبر على الشدائد، والتعود على حياة المعسكرات، هذا الى جانب تعريض الضعفاء للفناء من مجتمعها.

ويعلى أشياع «الهدف الفردى» من قيمة الفرد، ويرون أن المنشآت الاجتماعية جميعا ما وجدت إلا لتعمل على إسعاد الفرد، ولذلك فإن على المدرسة أن تشكل وتعدل من خطة العمل بها ومن مناهجها لتقبل الاختلافات الفردية بين تلاميذها دون أن تتقيد باعتبارات أخرى.

وواضح أن وضع الأهداف «الاجتماعية» والأهداف «الفردية» كل فى طرف،

أمر يتعذر معه نجاح الفرد أو رقى المجتمع؛ إذ كيف يمكن أن يسعد الفرد اذا لم يوجه نموه فى ضوء ظروف المجتمع الذى سيحيا فيه!. ومن ناحية أخرى هل يمكن للمجتمع أن يرقى إذا لم يتعهد الاستعدادات الخاصة عند الأفراد، حتى يستطيعوا أن يعملوا بنجاح فى ميادين الحياة المختلفة فى مجتمعهم الذى ينشدونه؟

الصيغ الحديثة للأهداف

ولقد استخدمت فى السنوات الأخيرة طريقتان فى التفكير فى أهداف التربية، إحداهما تعبر عن هذه الأهداف فى صورة أنشطة الحياة ومسؤلياتها، أما الثانية فتعبر عنها فى صورة أنواع النمو التفصيلى الذى يمكن أن يحدث للفرد.

أولا ـ أهداف التربية فى صورة أنشطة الحياة ومسئولياتها

وقد قسمت أنشطة الحياة الى أقسام مختلفة، وأصبحت مهمة التربية أن تنمى الفرد؛ كى يستطيع الاشتراك فى تلك الأنشطة بنجاح.

أما أقسام هذه الأنشطة فهى:

١ـ المواطنة الصالحة: وتتضمن الاشتراك الفعال فى الجماعات المحلية والدولية: السياسية والترويحية والاقتصادية، وهذا ميدان واسع نوعًا؛ إذ يضم كل النشاط والمسئوليات فى المواقف الجماعية.

٢ـ العضوية والمسئوليات الأسرية: وتضم تربية الأطفال، وشراء البضائع واستهلاكها، والخدمات، والتعاون بين أفراد الأسرة، وإسعاد الحياة المنزلية.

٣ـ الاستمتاع بالحياة: ويشمل أوقات الفراغ، والترويح، وفهم الإنسان لنفسه والعالم، وتكوين فلسفة سليمة للحياة، والاستمتاع بالبيئة المحلية.

٤ـ الصحة العقلية والجسمية: وتتضمن الجوانب الصحية لجميع نواحى النشاط، والطعام، والترويح الفردى والاجتماعى، واتجاه الشخص بالنسبة لنفسه وغيره وبالنسبة لمشاكل وظروف الحياة.

٥ـ الكفاية المهنية: وتقوم على القدرة على الإسهام فى التقدم الاقتصادى للمجتمع،

وتسويق الفرد لخدماته الخاصة وانتاجه، وضمان قدرة الفرد على كسب عيشه هو ومن يعول، والحصول على مثل هذه الخدمات والمواد، وليكون راضيا عن حياته.

٦ـ التعلم المستمر فى المدرسة وفى الحياة: ويستلزم تنمية الاهتمامات والمهارات والقدرات العقلية كالمهارة فى القراءة، والاستماع، والملاحظة، واجراء العمليات الحسابية، والقدرة على التفكير، والبحث والدراسة الفعالة.

ولقد كانت هذه الصيغة السابقة محاولة للتخلص من عيبين رئيسيين، شابا الصيغ القديمة لأهداف التربية، ألا وهما الجزئية، وعدم التحديد. ولقد نجحت صيغة أهداف التربية فى صورة أنشطة الحياة ومسئولياتها فى التخلص من العيب الأول فجاءت شاملة كل ميادين نشاط الإنسان، ولكنها لم تستطع التخلص من العيب الثانى؛ إذ من المؤكد أن المواطنة الصالحة تختلف فى خصائصها من مجتمع لآخر، تبعًا للقيم والنظم الاجتماعية والاقتصادية السائدة فيها.

وقد دفع ذلك إلى التفكير فى وضع صيغة أخرى، تعالج عيب عدم التحديد. فظهرت صيغة أهداف التربية فى صورة مكونات السلوك، وهى تصوغ أهداف التربية فى صورة أنواع وأوجه مفصلة للنمو، وتعنى بالنتائج التربوية التى يرجى أن يكتسبها النشء.

ثانيا ـ أهداف التربية فى صورة مكونات السلوك

وتيسيرًا لعرض هذه الأهداف، وللفائدة العملية، يمكن أن نعدد نتائج الخبرات التى يمر بها المتعلم فيما يأتى:

١ـ المعرفة:

ـ معلومات عن حقائق تفصيلية	:	مثل القاهرة عاصمة الجمهورية العربية المتحدة.
ـ معانى وتعاريف	:	كمعنى الديمقراطية ومفهوم التطور
ـ مبادىء ومفاهيم عامة	:	كالنظريات الهندسية وقوانين الطبيعة.

٢ـ المهارات:

ـ مهارات اجتماعية : كمهارة المحادثة وآداب التحية.

ـ مهارات عقلية : كالمهارة فى القراءة والاستماع وإجراء العمليات الحسابية.

ـ مهارات حركية : كركوب الدراجة واستخدام الآلة الكاتبة.

٣ـ عادات:

ـ عادات اجتماعية : كشكر الغير فى الأوقات المناسبة.

ـ عادات عقلية : كتأجيل اتخاذ قرار حتى تتوافر المعلومات الكافية.

ـ عادات حركية : كالمشى.

٤ـ قيم ومثل عليا: كالصدق، والأمانة، واحترام النفس، والرغبة فى كسب تقدير الناس.

٥ـ اهتمامات : كالاهتمام بالشئون القومية العامة.

٦ـ أذواق : كتذوق الأدب الجيد.

٧ـ اتجاهات : كأنواع التعصب المختلفة، وحب الديمقراطية، وكراهية الظلم.

وواضح أن هذه الصيغة تتميز بالتحديد، ولكنه تحديد مغالى فيه لدرجة يتعذر معها الاستفادة العملية منها عند تخطيط المناهج، وبدا أنها فى حاجة إلى رباط يجمع

بين تفصيلاتها، ويمكن أن يتمثل هذا الرباط فى مجالات الأنشطة التى جاءت بها الصيغة الأولى. وهكذا تتوافر صيغة لأهداف التربية تتميز بالشمول وبالتحديد.

على أن لصيغة التربية فى صورة مكونات السلوك فضلاً كبيراً فى لفت الأنظار إلى أن سلوك الانسان محصلة لقوى مختلفة، يطلق عليها مكونات السلوك. وبالتالى لم يعد ينظر إلى المعرفة وحدها كوجه وحيد للتنمية، بل أصبح يشارك المعرفة أوجه أخرى جديرة بالتنمية الموجهة، وهى لا تقل أثرا فى تحديد سلوك الإنسان عن المعرفة، إن لم تمكن أعمق أثراً منها.

ولتنمية الفرد، بهذا المفهوم الشامل لتنمية تضمينات مهمة فى عملية التدريس؛ اذ لم يعد استيعاب المادة العلمية هو الهدف الوحيد، وأصبح للمدرس أهداف عديدة يسعى لتحقيقها؛ ضمانًا لتنمية شاملة تحقق فى النهاية السلوك المرغوب فيه.

ثالثا. ومن أشهر التصنيفات الحديثة لأهداف التربية، تلك الصيغة التى وضعها بلوم وزملاؤه (١٩٥٦)، وفيها تنقسم الأهداف إلى ثلاث أقسام رئيسة، ويتدرج تحت كل منها أقسام فرعية. وقد اتخذ تصنيف بلوم الشكل الاتى:

(أ) المجال المعرفى، ويشمل:

١ـ المعلومات ٢ـ الفهم ٣ـ التطبيق

٤ـ التحليل ٥ـ التجميع ٦ـ التقويم

(ب) المجال الوجدانى ويشمل:

١ـ الاستقبال ٢ـ الاستجابة ٣ـ اعطاء القيم

٤ـ التنظيم ٥ـ الاتصاف بقيمة أو مجموعة قيم

(جـ) المجال النفسى الحركى، ويشمل المهارات والحركات الجسمية.

دور المراحل التعليمية فى تحقيق الأهداف

وقد نتساءل بعد ما قدمناه عن الأهداف العامة للتربية عن السن، التى يمكن أن تتحقق عندها هذه الأهداف، وعن المراحل التعليمية التى يناط بها مهمة تحقيقها،

وعما إذا كانت هذه الأهداف يتتابع تحقيقها واحد بعد آخر. والواقع أنه ليست هناك سن يمكن أن يقال عندها أن هذه الأهداف قد تحققت تحقيقا كاملا؛ فالإنسان يتعلم مادام حيا، واعيا بما يدور حوله، ويستفيد من الخبرات التى يمر بها فى حياته داخل المدرسة وخارجها، وقبل التحاقه بالمدرسة وبعد تخرجه فيها. ومن هنا كان فى استطاعة الفرد أن يزيد من نمو نفسه فى هذه الاتجاهات المختلفة طوال حياته. كذلك فإن النمو يسير فى كافة الاتجاهات، بمعنى أن مرحلة التعليم الابتدائى يمكن أن تعين على نمو الطفل بدرجة ما نحو هذه الأهداف كلها. ولكن لا شك أن ما يمكن أن يصل اليه تلميذ المدرسة الابتدائية من مستوى للنمو، يكون أقل كثيرا مما يمكن للتلميذ نفسه أن يبلغه فى المرحلة التعليمية الثانوية أو ما بعدها. كذلك فإن كل مرحلة تعليمية تركز على جوانب خاصة من الأهداف العامة أكثر من غيرها، فبينما نجد التعليم الابتدائى مثلا يركز على تنمية المهارات الأساسية اللازمة للنمو العقلى والجسمى والفهم الاجتماعى نرى التعليم الثانوى الفنى يركز على الكفاية المهنية، أكثر من غيرها من المجالات، بينما نجد أن التعليم العالى يركز على التنمية العقلية.

وقد نتساءل أيضًا لماذا إذاً تحدد فترة اجبارية للتعليم فى بعض الدول؟ ففى جمهورية مصر العربية مثلا تمتد فترة التعليم الإجبارية ما بين السادسة والخامسة عشر من عمر الأطفال. هل يتضمن ذلك إقراراً بأن الخامسة عشرة يمكن أن تتحقق عندها أهداف التربية؟

والاجابة عن ذلك بالنفى؛ فإن تحديد مرحلة للتعليم الاجبارى أمر اعتبارى يمليه عاملان، أولهما الظروف والاقتصادية للدولة، وثانيهما فكرة القائمين على أمر التربية عن الحد الأدنى للتعليم، الذى لا تستقيم حياة الفرد فى المجتمع دونه. ولهذا فإن الدول عادة تبدأ بفترة تعليم إجبارى قصيرة، ثم تزيدها كلما ارتقت أحوالها الاقتصادية والاجتماعية، حتى أن التعليم الإجبارى فى بعض الدول يمتد إلى سن الثامنة عشرة، وقد يمتد فيها مستقبلاً إلى ما بعد هذه السن.

هذا.. والارتباط وثيق بين الظروف الاقتصادية للدول ومدى طول فترة التعليم الإجبارى، ذلك أن التعليم الإجبارى تعليم بالمجان، تتحمل الدول نفقاته، وهى تكاليف باهظة نظرا للأعداد الضخمة من التلاميذ التى تلتحق به.

الفصل الثانى

النمو وأهداف التربية

أولا ـ اكتساب المعرفة

قد ينمو الانسان من الناحية التعليمية باكتساب المعرفة فى أحد الأشكال الآتية:

ـ عبارات لفظية، فيكون قادرا مثلا على تسميع مختارات أدبية أو فقرة من كتاب أو تعريف معين.

ـ التعبير عن الفكرة العامة لفقرة ما، أو حدث من الأحداث، أو عملية، أو جانب آخر من خبرة، يستطيع الشخص أن يعبر عنها بألفاظ من عنده.

ـ تطبيق مبدأ عام، أو مفهوم، أو قاعدة يستطيع الشخص أن يطبقها على موقف، أو حالة، أو مشكلة معينة.

وتختلف هذه الأنواع الثلاثة للمعرفة أساسا من ناحية مقدار الفهم الضرورى لكل منها، فتسميع النص اللفظى يمكن تحقيقه بقليل من الفهم وإدراك المعنى.

ولقد قل الاهتمام فى التدريس منذ عشرات السنين، بالتذكر اللفظى، وهو نوع عسير من التذكر، ويستغرق وقتا طويلا لتحقيقه، وتقل قيمته إذا لم تصاحبه درجة عالية من فهم الكلمات التى تحفظ، هذا بالاضافة إلى أن العبارات التى تحتاج حقيقة إلى تذكرها بألفاظها قليلة نسبيا.

وكان التذكر اللفظى الهدف الرئيسى لما يدور من نشاط فى حجرة الدراسة خلال القرن التاسع عشر، ولذا فقد كان التسميع اللفظى يترك أثرا قويا فى نفس المعلم كما كان يؤخذ عادة كدليل على تعلم المعنى، ومكنت القدرة على التسميع اللفظى لصاحبها من الحصول على مركز خاص، وفى القرن العشرين بدأ الاهتمام يتزايد بالقدرة على تطبيق المعرفة بدلا من مجرد حفظ المعلومات.

على أنه من المرغوب فيه حفظ المواد التعليمية، كالنصوص الأدبية الممتازة، أو

القواعد المعينة، التى تتوقف القدرة على استخدامها على تذكر كلماتها الأصلية والتمييز بينها بوضوح.

وعلى أية حال فالتذكر اللفظى دون فهم كامل قليل النفع، بل والتذكر اللفظى للقواعد التى يكثر استخدامها قليلا ما يعين على حسن استخدامها. وعند دراسة أساليب التدريس لاكتساب المعرفة يجب التمييز بين اللفظية فى التعلم، وتعلم المحتوى أو المغزى العام للمعلومات.

الطرق التطورية والطرق التى تأخذ بما يقدمه المختصون

وطرق التدريس التى تهدف إلى اكتساب المتعلمين الفهم والمعلومات تميل للانتماء إلى واحدة من مجموعتين:

- طرق تعلم الحقائق والنتائج الثابتة التى وصل إليها المختصون.
- طرق تنمية رصيد الطالب من المعلومات والفهم عن طريق الملاحظة والاستدلال.

ويدخل ضمن طرق المجموعة الأولى تعلم المواد من الصفحات المطبوعة، أو من الكلمات التى ينطق بها المدرس أو المتحدث فى الإذاعة مثلا، أما النوع الثانى فيتمثل فى الطرق التى تتركز فيها جهود المتعلمين على النمو، عن طريق الاستدلال من طائفة من المعلومات، أو من المبادىء العامة التى يتعلمونها.

على أن أكثر أساليب التدريس لا ينتمى إلى أحد هذين النوعين، يتمثل فيه أحدهما أكثر من غيره. ومن الأساليب التى تنتمى إلى الطرق التى تأخذ بما يقدمه المختصون ما يلى:

- التعلم عن طريق الكتب المدرسية.
- التعليم عن طريق المحاضرات.
- التعلم عن طريق ما يعرضه المدرس من وسائل تعليمية.
- التعلم عن طريق التسميع فى الفصل.

ومن بين الطرق التطورية أساسا الطريقة الاستقرائية، التى يصل فيها المتعلم إلى مبدأ عام، أو قانون، أو قاعدة بفحصه عدداً من الحالات الفردية، والطريقة القياسية التى يبدأ فيها المتعلم بنتيجة، أو مبدأ، ثم يستدل عليه بأمثلة معروفة.

وتعتبر الخبرة التعليمية أو التدريسية تطورية إلى حد ما؛ فالمتعلم فى الفصل قد يحاول أن يشتق مبدأ عاما، ومع هذا فإنه يتلقى مساعدة كبيرة من المدرس ليصل إلى نتيجة تعتمد إلى حد ما على رأى «المختص». وكثيرا ما يثير المدرس أثناء قيامه بالشرح، المتعلمين أو بعضهم للتفكير فى المادة لتصبح طريقته تطورية إلى حد ما.

ولكل من طرق التدريس التطورية والطرق التى تعتمد على ما يقدمه أهل الثقة المختصون مزايا، نلخصها فيما يلى:

مزايا الطرق التى تأخذ بما يقدمه المختصون

- توفير الوقت.
- عرض المادة عرضا منظما منطقيا.
- تتطلب قدرة من المدرس أقل مما تتطلبه الطرق التطورية.
- تفضيل الطلبة لها على أساس أن ما يعرض بها محدد.
- حصول الطلبة على قدر كبير من المادة العلمية.
- يمكن التأكد من تمكن الطلبة من المادة التى حصّلوها بأدوات قياس مقبولة.
- قد تبرر طبيعة المادة وصعوبتها استخدام هذه الطريقة المباشرة، بدلا من الطرق التى تستهلك وقتًا طويلاً.

مزايا الطرق التطورية

- إن نتائج التعلم المصاحب كالمبادأة، والاعتماد على النفس فى الدراسة، وأساليب حل المشكلات التى تعين على مواجهة المشكلات خارج المدرسة، كل هذه نتائج عظيمة الأهمية لتلك الطرق.
- النشاط الذاتى الذى يقوم به المتعلم يعتبر من شروط التعلم الفعال.

- الاستجابة الكاملة للمتعلم عند بدء تعليمه يجعل ما تعلمه أكثر دوامًا، وبالتالى يقلل من الحاجة إلى التدريب أو التكرار.
- يمكن تعزيز الحفظ عن طريق اشتراك المتعلم فى العملية التطورية.
- واقعية خبرة الطالب وحيويتها فى الوصول إلى النتيجة، أو حل مشكلة بنفسه، يعين على زيادة الفهم.
- الأنشطة التى تتضمنها الطرق التطورية تروق للمراهقين النشطين، أكثر من الطرق الأخرى التى تشجع السلبية.
- تهيىء فرصة كبيرة للمدرس لملاحظة وتشخيص طرق كل فرد فى الدراسة وحاجاته وخصائصه الشخصية.

وتتطلب الطرق التطورية مهارة وجهدًا وصبرًا وخبرة سابقة، أكثر مما تتطلبه الطرق الأخرى، ولهذا السبب فإن المدرسين قليلى الصبر، وكذلك المدرسين الذين تشغلهم أعمال أخرى خارج المدرسة، لا يلجأون إلى استخدام الطرق التطورية، وبعد تجربة تلك الطرق والتمكن بعض الشىء من أساليبها، والوقوف على محددات استخدامها، فإن المدرس الراغب فى أن يكون تدريسه فعالاً سيزيد استخدامه للأساليب التطورية، وتحقق تلك الطرق مزايا كثيرة، إذا استخدم الوقت بحكمة، ومتناسبا مع النتائج التربوية التى يحتمل تحقيقها.

الطرق المباشرة والطرق غير المباشرة

يستطيع الشخص أن يتعلم من خبرة غيره، كما يستطيع أن يتعلم من خبرته هو شخصيا، ولولا هذا لكان مدى تعلم فرد بعينه محدودا جدا، ولاستنفذ فيه وقتا طويلا فيستطيع الفرد مثلا أن يتعلم عن مظهر شىء معين، دون أن يرى ذلك الشىء، وعن عملية دون أن يرى الطريقة، وعن الأصوات دون أن يسمعها، وعن الآلام دون أن يشعر بها، وعن التجارة والحرب دون أن يكون له خبرة مباشرة بها. ويمكن أن يحدث التعلم، بل ان قدرا منه هو كذلك، نتيجة لما يسمى بالخبرة البديلة أى خبرة الآخرين بالشىء، فكل ما نتعلمه عن طريق الصحف والإذاعة والمواد المكتوبة والمطبوعة والكلمات المنطوقة وكل أشكال الوسائل التعليمية هو خبرة بديلة.

والمزايا النسبية للطرق المباشرة، والطرق غير المباشرة، تشبه المزايا النسبية للطرق التطورية، والطرق التى تعتمد على ما يقدمه المختصون. وعند تعلم الفرد من خبرته المباشرة الشخصية يرجح أن يكون تعلمه أكثر دقة، وأن يحفظ ما يتعلمه مدة أطول، ويفهمه بدرجة من الكمال أكبر، ويكون أكثر اهتمامًا بعملية التعلم، ويرى بوضوح قيمة ما يتعلم، ويستمتع بصورة أكبر بالأنشطة التعليمية، ويكون أكثر سرعة، مما يحدث عند تعلمه عن طريق الخبرات غير المباشرة.

وعلى أية حال.. فإن كثيرا من التعلم الضرورى يجب أن يتم عن طريق الخبرات البديلة، اذ لا يمكن المرور بخبرات تم وقوعها بالفعل، ولا يمكن أن تتكرر لأغراض التدريس، كما فى تدريس التاريخ. ويصدق هذا أيضا على أكثر موضوعات العلوم، والاجتماعيات، وبعض موضوعات المواد الدراسية الأخرى.

وينبغى أن يتبين المدرس فى جميع الأوقات محددات استخدام الخبرة البديلة فى التعلم، وأن يخطط الخبرة التعلمية بحيث لا تتأثر بالمحددات إلا بأقل قدر ممكن فالصور، والنماذج، والرحلات، والتمثيليات، وأساليب العرض الأخرى، ينبغى أن يكثر استخدامها حتى تتحقق الحيوية، ودقة التفاصيل والاهتمام والفهم، ذلك أن من المفيد جدا أن يتصف الموقف التعلمى بالواقعية بقدر الإمكان، ونظرا للأهمية البالغة للبديلات المختلفة للواقعية والخبرة المباشرة فى عملية التعلم والتدريس، سنعرض مستقبلا للوسائل التعليمية كموضوع قائم بذاته.

التدريس للحفظ

كثيرا ما يحفظ الانسان المعلومات التى اكتسبها، ولكنها غالبا ما تنسى، على أن كل فرد يعلم أن كثيرا مما يخبره يتعذر عليه استراجاعه.

فالتميذ لا يحفظ كل المعلومات التى يكتسبها، واذا استطاع ذلك فإنه لا يستطيع أن يسترجعها، ومن المؤكد أنه قادر على أن يسترجع بعد فترة من الوقت كثيراً مما قرأ أو سمع أو خبر مباشرة، وهناك عوامل عديدة تحدد العناصر التى يحفظها الشخص من خبرته التعلمية، وأحد هذه العوامل الرئيسة هو حيوية الخبرة، أو عمق أثرها. وتحدد درجة عمق الخبرة وشدتها بالظروف الآتية:

- وجود اهتمام بالخبرة.

- الجدة فى عناصر الموقف.

- فهم مغزى الخبرة ودلالتها.

- الانطباعات التى تتركها الخبرات المشحونة بالانفعالات.

- عدم وجود عوامل مشتتة غير مرتبطة بالخبرة، كالجوع والقلق مثلا.

- درجة الانتباه والتركيز على الخبرة.

- اللياقة البدنية للمتعلم.

ونظراً لأنه من الصعب توفير هذه العوامل المختلفة فى الموقف التعلمى فى حجرة الدراسة، فإنه من الضرورى تقوية الابتداء فى أنواع التعليم بالمران والمراجعة، والطرق التطورية إذا أحسن استخدامها، تكون فعالة فى تحقيق الحفظ، أما أساليب التسميع وما يرتبط بها من المهارة فى توجيه الأسئلة وتحديد الواجبات فإنها - رغم أهميتها - تعتبر بديلات غير فعالة فى حجرة الدراسة للمشكلات الحيوية.

التدريس لتحقيق الفهم:

من الأمور المهمة فى التدريس التمييز بين اكتساب المعلومات دون فهمها جيدا، واكتساب المعلومات التى تم فهمها بدرجة حسنة نسبيا. ومن العسير اكتساب المعلومات التى قل فهمها، كما يتطلب ذلك وقتًا أطول مما ينبغى فى أكثر الأحوال، هذا بالاضافة إلى أنه يقضى على اهتمام الطالب، ويبنى لديه اتجاهات غير مرغوب فيها بالنسبة للمادة والمدرس والمدرسة، ثم إن ما يحصل عليه الطالب من إشباع ورضا باكتسابها قليل، وهو إلى جانب ذلك يعنى أن الطالب لن يستطيع الاستفادة منها إلا قليلاً، ويحتمل أن يخطىء فى تطبيقها، وأخيرا فإنه لا يعين على إمداد المتعلم بالفهم الأساسى، الذى يمكنه من تعلم وفهم أشياء أخرى بصورة أفضل. ويرجع كثير من الفهم المحدود غير الفعال، والتعلم الخاطىء، إلى جهل المتعلم بالمعنى المحدد للكلمات، ولا يهم مقدار المعلومات المكتسبة التى يستطيع تسميعها؛ إذ لا قيمة لها،

أو أن قيمتها تكون ضئيلة، إذا لم يعرف معنى الكلمات، أو قيمة هذه المعلومات بالنسبة لاستخدامها وتطبيقها. ولهذا السبب وحده ـ دون غيره من الأسباب ـ ينبغى أن يعنى المدرسون عناية خاصة بالتأكد من أن المتعلمين يتعلمون معنى الكلمات المهمة فى المواد التى يدرسونها.

ويتضمن الفهم بأنواعه معرفة ما يشتمل عليه الموضوع من معان، وأهمية المعلومات التى يحويها، كما أنه يتضمن الإجابة عن أسئلة تتصل بفوائده وخصائصه، وبأهمية كل خطوة فى العملية، وتتابع خطواتها. ففى حل المشكلات مثلا يحدد الفرد المشكلات فى ذهنه، ويبحث عن المادة المتصلة بها، ويصل إلى فرض مؤقت، ثم يختبره للتحقق من صحته، وأخيراً فإنه يهتم بالسبب والنتيجة، وغير ذلك من المعلومات.

وتفيد الأساليب الآتية فى تحقيق الفهم بأنواعه:

ـ الشرح اللفظى والمصور بأنواعه.

ـ مناقشة مشكلات التطبيق والتقويم.

ـ استخدام الوسائل التعليمية وإتاحة فرص للمناقشة بين المتعلمين.

ـ استخدام الأنشطة والطرق التطورية، بدلا من الطرق التى تأخذ بما يقدمه المختصون.

ومن الضرورى للمدرس ـ فى كثير من الأحوال ـ أن ينمى أو يضيف إلى خبرة الفصل أو التلميذ أو ما سبق لهما تعلمه؛ حتى يتوافر أساس كاف لتنمية الفهم. وتفيد المناقشات والقراءة والوسائل التعليمية فى هذا السبيل، وخاصة فى تنمية فهم المبادىء العامة، والقوانين، والمفاهيم وغيرها من التعميمات.

وزيادة المفاهيم لدى الشخص، وغناها، يعتبر من أكثر الخدمات التربوية التى يستطيع أن يؤديها المدرس للتلميذ قيمة، ويعجز المدرس، الذى يرى فى التعليم أنه استماع للدروس، عن تحقيق هذا النمو التربوى القيم.

ثانيا. اكتساب العادات والمهارات

تتشابه كثيرا سيكولوجية تكون العادات، وسيكولوجية نمو المهارات، والعادات هى ميل مكتسب للكائن الحى، يجعله يسلك نفس السلوك كل مرة عند توافر شرط معين أو شروط معينة، والمهارة هى القدرة على الأداء بدرجة كبيرة من الكفاية، والدقة، والسرعة، والمهارات. والعادات أنواع أربعة: حسية وعقلية واجتماعية ومزيج من اثنين أو ثلاثة منها، والعنصر البيئى الشرطى أو المنبه لهذا السلوك قد يكون متخصصا للغاية، وقد يتضمن تتابعا زمنيا كما يحدث عندما يبدأ الإنسان فى لبس ملابسه عقب قيامه من النوم.

وأنه لأمر ضرورى للغاية عند اكتساب العادات والمهارات أن يتكرر نمط السلوك، **دون تعديل أو استثناء، فلا يغير الكائن الحى فى أداء نمط معين من السلوك فى موقف** معين؛ حتى تتكون العادة، ولا يفشل فى السلوك بالطريقة نفسها وبالترتيب المعين نفسه عند تنمية المهارة.

وينبغى ألا تتباعد فرص التكرار بالنسبة لهذين النوعين من التعلم، وخاصة فى المرحلة الأولى لتعلمها: ويجب أن تتوافر الرغبة والاهتمام لأداء النمط المعين؛ حتى يكون التعلم فعالا واقتصاديا، وينطبق هذا بصفة خاصة على تنمية المهارة. كذلك ينبغى أن يرتبط الأداء فى عقل المتعلم بنتائج سارة، وخاصة فى حالة تنمية المهارة، لضمان الثقة فى الأداء فى حالة العادة، والتحسين فى الأداء فى حالة المهارة. وهذه الحالة تشبه حالة الإشباع والرضا اللتين تترتبان على معرفة أو توقع التحسن، الذى يعوض ما قد يصاحب المران من إجهاد أو ملل.

وإذا ما تكونت المهارات والعادات الجسمية والعقلية بدرجة كبيرة من الثقة والكفاية، فإنها تصبح مكتسبة تدوم نسبيًا، أكثر مما يحدث للمعلومات التفصيلية، ولهذا.. يجب أن يكون المدرس يقظا للفرص، التى تسنح لتكوين العادات المرغوب فيها، وتنمية المهارات النافعة.

ثالثا ـ اكتساب المثل العليا والاتجاهات

إن أثر المدرسة عادة فى تنمية المثل العليا، والاتجاهات، المرغوب فيها، أقل من أثرها فى تنمية المهارات، والعادات، والمعلومات، والأفكار العامة، والمفاهيم، وهذا أمر يؤسف له؛ إذ إن المثل العليا والاتجاهات أمور بالغة القوة، بالنسبة للسلوك الإنساني. ويرجع نقص الاهتمام والفاعلية نسبيا لدى المدرس فى تنمية المثل، والاتجاهات، إلى عوامل ثلاثة:

ـ الصعوبة النسبية لقياس مدى نمو المثل العليا والاتجاهات.

ـ يندر أن يكون ما تحققه المدرسة فى تنمية المثل العليا والاتجاهات ـ فى مدى أسبوع أو شهر أو سنة ـ قابلاً للقياس.

ـ إن نمو المثل العليا والاتجاهات هو نتيجة لخبرات مدرسية، ترتبط بمواد دراسية عديدة، وفى خلال مراحل التعليم كلها، وبخبرات غير مدرسية، فى المنزل، والملعب، والمجتمع عامة، ولهذا لا ينسب الفضل فى وجودها إلى مدرس بعينه، أو لمادة دراسية معينة.

وتتأثر مثل واتجاهات تلاميذ المدرسة بمثل ومعايير أقرانهم ومدرسيهم، الذين يتصلون بهم أثناء العمل المدرسى اليومي، كذلك فإنها نتاج تفكيرهم، وأحلام يقظتهم، التى تثيرها قراءاتهم التاريخية، والأدبية، وغيرها من المواد التى تستند إلى الحقائق، أو إلى الخيال.

ومما يؤثر كثيرا فى تشكيل مثل التلاميذ واتجاهاتهم ما يتصف به المدرس من عدالة، وقوة، ودميقراطية، وصراحة، واتزان وحكم سليم. كذلك تتأثر المثل والاتجاهات فى تكوينها بالأنشطة المختلفة للطلبة فى المدرسة وخارجها، ويمكن استمرار تقويتها، أو إعادة تشكيلها، بالخبرة داخل الفصل وخارجه.

طرق تنمية المثل العليا والاتجاهات

لم تبلغ طرق تنمية المثل والاتجاهات فى فاعليتها الطرق التى تعين على اكتساب

المعلومات، أو تنمية العادات والمهارات، فالمثل والاتجاهات لا يمكن دائما التأثير فيها تأثيرا مباشرا بطريقة بسيطة، فتعلم التاريخ، أو القواعد، أو أى نوع آخر من الحقائق، أو اكتساب المهارة، يمكن أن يخصص له وقت معين، كيوم، أو أسبوع، أو شهر. أما نمو المثل والاتجاهات، فلا يسير وفق هذا الأسلوب البسيط، فالمثال المعين أو الاتجاه المعين يندر أن يخصص له وقت للدراسة، والحقيقة أن تنمية المثل والاتجاهات يصاحب دائما اكتساب المهارات، والمعلومات. وطبيعيا أن المدرسين يميلون إلى التركيز على نمو النتائج، التى تمثل أهدافا مباشرة لعمل اليوم، أو الوحدة الدراسية التى يمكن قياس مدى التقدم فيها بسهولة.

ومن الواضح أن المثل والاتجاهات مؤثرات قوية تحدد التقدم، والسعادة الإنسانية الاجتماعية، وأنها إذا ما اكتسبت تبقى حية ونشيطة، زمنا طويلا بعد أن تكون الكثرة العظمى من المعلومات المكتسبة قد أصبحت غير قابلة للاسترجاع بسهولة.

وقد أظهر البحث أن مناقشة المواقف المعينة التى تتضمن اتجاهات ومثلا معينة، كان لها أثر لا بأس به فى تنمية تلك المثل والاتجاهات، وتسنح فرص مثل هذه المناقشات فى دروس أية مادة وخاصة دروس المواد الاجتماعية، وآداب اللغة.

نمو المثل:

المثال تربويا ونفسيا، هو ما يقبله فرد معين أو مجموعة من الأفراد كمعيار للكمال، والمثال بهذا المعنى يتضمن عنصرا ذاتيا، وكثيرا ما يستخدم ليدل على مستوى من الامتياز، أو على شخص أو شيء له صفة الامتياز، ويشعر نحوه من يعتبره مثالا أو مثاليا، برد فعل مشحون بالانفعالات، ورد الفعل هذا هو رغبته فى أن يكونه، أو يكون مثله.

ومن بين المثل المهمة مثل اجتماعية، وخلقية، وعقلية، وجسمية. ويتحدد سلوك الفرد لدرجة كبيرة بطبيعة وقوة مثله، ذلك أن سلوكه فى أكثره محاولة لتحقيق تلك المثل.

ومن العسير التعبير عن طرق تنمية المثل فى صورة أساليب معينة. ولكن كثيراً من الأساليب التى تستخدم لتحقيق أنواع أخرى من النتائج تفيد فى هذا الميدان، وقد

يكـون أكثر المبـادىء أهمية هـو أن يكون للـمتعلـم اتصال بالمـثل فى شكـل قراءة، أو مناقشة، أو ملاحظة لأفراد تتوافر فيهم خصائص هذه المثل

وتتاح الفرص يوميا فى دروس أية مادة دراسية، لإقامة مثل مرغوب فيها أو لتقوية الموجود منها لدى التلاميـذ، ويمكن توجيه نظر المتعلمين مباشرة أو ضـمنيًا إلى المعايير المرغوب فيها، بـحيث يزداد تقبلهم لها. ولعـل أكثر الطرق فاعلية هو ما يـعتمد على ظاهرة التقمص، فالصـغار بصفة خاصة يميلون إلى قبول وتنمية المـثل التى يتصف بها شخص يعـجبون به، والفرص كبيـرة فى تدريس آداب اللغة، والـتاريخ، والأحداث الجارية، لجذب أنظار التلاميذ للمثل المرغوب فيها، كما تصورها الشخصيات الخيالية والتاريـخية. كذلـك تتوافر فـرص فى تدريس الـعلوم، والفـنون، وغيرهـا من المواد، للإشارة إلى الـقادة الجديرين بالإعـجاب فى هذه الميادين، والذين يمكن أن يصـبحوا مصدر إلهام.

والفـرص متـاحة أيـضا فـى تدريـس أية مادة لـعرض بـعض المـثل، كـالدقـة فى العمليات الحسابية، والأمانة العقلية، وخدمة الإنسانية.

على أن هناك تحذيرا مهمًا يجب أن تشيـر إليه كمبدأ أساسي، ألا وهو أنه ينبغى أن يسلك المدرس طريقا سليما لتنمية المـثل؛ فالطرق المكشوفة بشكل واضح والتى يرون فيها النـشاط أكثر مما يجب، أو الطرق الـتى يعوزها الاخلاص، يحتمـل أن تكون غير فعالة، بل إنها قد تثير عداء أو تولد عدم الاكتراث.

نمو الاتجاهات:

الاتجاه تـربويا ونـفسيـا، هو ميـل الفرد بـالنسـبة لأشخـاص آخرين، أو أفـكار، أو مؤسسات أو أعمال، وقد يكون الميل للشيء أو ضده، وليس سهلا أو ضروريا التمييز بين المثل والاتجاهات، أو محاولة تخطيط طريقة مختلـفة لتنمية كل منها، فالتشابه كبير بينهما فى طبيعـتهما، كما أنهما متداخلان فى خصائصهمـا، ويكمل كل منهما الآخر ويدعمه، والـتائج تدل على أن طرق تـنمية النوعين مـتماثلة تقريبـا. ومن الضرورى عند تنـمية المثل والاتجاهات المـرغوب فيها أن يتبين المـدرسون أهميتها الـتربوية، وأن

يكونوا يقظين للفرص التى تفيد فى تنميتها، وأن يتجنبوا محاولة فرضها عن طريق المحاضرة، أو الوعظ، أو الإكراه على الأخذ بها.

رابعا. اكتساب الأذواق والاهتمامات

إن تعلم الشخص هو مسألة أذواق واهتمامات اكتسبها، كما هو مسألة معرفة أحاط بها، والمدرس الناجح حقا هو الذى يستطيع معاونة المتعلمين على اكتساب درجة كبيرة من التمكن من المواد التى تدرس لهم، وهو الذى يترك تلاميذه ولديهم رغبة فى زيادة تعلمهم، واهتمام ثابت يدفعهم إلى استمرار التعلم، والقيام بأنشطة جديدة، على أساس ما أتموا تعلمه.

فرص تنمية الأذواق والاهتمامات

تمتد أذواق الفرد واهتماماته فى أصولها إلى خبرات حافلة بالمعني. والخبرات الأولية عادة لا تولد الأذواق والاهتمامات، بل غالبًا ما يتولد عنها فى البداية عدم تذوق وفقد اهتمام، يبلغ أحيانا مرتبة السأم، على أن الاتصال المستمر بموضوع التذوق والاهتمام فى ظروف مواتية يعين على تحقيق الهدف.

وينبغى ألا يشعر المدرس بالخذلان إذا ما رأى تلاميذه فى البداية لا يبدون اهتمامًا نحو المادة، أو يبدون كراهية لها، كما ينبغى ألا يؤخذ بالاهتمام الذى قد يظهر عفو الساعة، أو ما يبدو كأنه نمو سريع للذوق. ويتوقف النمو المستمر للاهتمامات القيمة ـ لدرجة كبيرة ـ على التدريس مادة وطريقة.

ويعلم المدرس الممتاز أيضا أن الأذواق والاهتمامات مسائل فردية، فلا ينتظر من جميع الأفراد أن يهتموا بالأشياء نفسها، ولا أن تكون لهم الأذواق نفسها، بل أنه لأمر غير مرغوب فيه أن يكونوا كذلك، فأهم ما يجب أن يعنى به أن يزيد كل طالب اهتماماته وأذواقه عددا وشدة ورقيا.

فالتدريس كثيرا ما يكون من النوع الذى يطلق عليه تدريس للتذوق، وهو لايقتصر فقط على تنمية الأذواق والاهتمامات والمثل والاتجاهات، بل يتضمن أيضا

الوصول إلى المعلومات والفهم والمهارات، التى يشتمل عليها التحليل والتقويم. ودرس التذوق الناجح هو عمليا مزيج من مبادىء وأساليب عديدة لتنمية كل ما ذكرنا.

والمقترحات التى تفيد فى التدريس لتنمية الأذواق كثيرة، ويمكن أن ينطبق أكثرها أيضًا مع التعديل المناسب فى صيغتها فى تنمية المثل والاتجاهات والاهتمامات، ومن هذه المقترحات مايلي:

- يستخدم المدرس المادة العلمية المناسبة لسن التلاميذ ومستوى نضجهم، وتنمية الذوق عملية بطيئة، ولا يمكن رفع مستوى المادة العلمية بنجاح فجأة، كذلك فالمادة العلمية إذا كانت أقل فى مستواها من مستوى الطالب لا يكون لها الأثر المطلوب.
- يظهر المدرس حماسًا للمادة، ويكون تذوقه لها حقيقيًا.
- يتجنب الإفاضة فى التحليل؛ إذ يحتمل ألا يساعد هذا على التذوق.
- يشجع الطالب على التعبير عن رد فعله دون إرغام، وينبغى أن تتاح الفرصة أمامه للتعبير التلقائي، مع الترفق فى نقده.
- عدم محاولة وضع معايير لنتائج تنمية التذوق، فالأذواق تختلف، ولا تنمو بدرجات متساوية، ولهذا ينتظر أن تكون الفروق الفردية شاسعة؛ مما يتطلب صبراً وأساليب تخطط بعناية.
- لا يتحدث المدرس عن «التذوق»؛ فهذا ينبغى أن يكون نتيجة للخبرة المباشرة، التى يوجه المتعلم أثناءها ليكتشف بنفسه مواضع الجمال والمتعة.
- معرفة الطالب لأساليب الإنتاج تعينه غالبًا على التذوق، إلا أن التدريب الإجبارى على أساليب الإنتاج، قد ينمى اتجاهات تعوق نمو الاتجاهات والاهتمامات المرغوب فيها.
- أن تدمج الاهتمامات والأذواق حديثة التكوين فى أنشطة مشجعة أو مرضية.

- إذا لم تؤد المادة بعد عرضها وقتها مناسبا إلى اثارة اتجاهات مرغوب فيها، ينبغى تغيير تلك المادة وعدم الإصرار عليها.

- ينبغى أن يقف الطالب بنفسه وبمساعدة المدرس على القيم الخلقية والجمالية للمادة.

خامسا - اكتساب أنواع التعلم المصاحب

مما يعقد تخطيط الخبرات التعليمية أن محاولة تنمية مكونات السلوك المرغوب فيها، تؤدى دائما وفى الوقت نفسه إلى نتائج ثانوية، تكون أحيانا كبيرة الأهمية، وأحيانا يكون ضررها بالغًا. وهذه النتائج للتعلم أو التعليم يطلق عليها النتائج المصاحبة، وهى نتيجة لطرق التعلم أكثر منها للمحتوى، ولو أنه من المتعذر إقامة خط فاصل بينهما، ومن المؤكد أن بعض النتائج يترتب مباشرة على المحتوى.

فاتجاه التلميذ بالنسبة للمدرسة، وبالنسبة للسلطة، وبالنسبة للتعلم عامة، وبالنسبة لنفسه، وبالنسبة لوالديه، وبالنسبة لزملائه فى الدراسة، يتأثر بالدرجة التى تثير بها الأنشطة التعليمية اهتمامه، وما يبدو عليها من نفع، وما لديه من قدرة على القيام بها، كذلك فإن اهتمامه بمختلف ميادين التعليم، أو المهنة، يتأثر بخبراته بالمواد الدراسية كما درسها.

والمتصلون بميادين الإرشاد النفسي، والصحة النفسية يعرفون جيدا هذه الظاهرة، ويستطيعون تأييدها بأمثلة عديدة يتبين منها كيف كان المدرسون سببًا فى إحداث جوانب نمو مهمة فى الشخصية بعضها نافع وبعضها ضار، وغالبا ما تكون النتيجة المصاحبة - أى الثانوية أكثر أهمية من النمو المقصود فعلا، والذى يترتب مباشرة على الأنشطة التعليمية.

الدافعية والنتائج المصاحبة

إن المدرس الذى يحاول دفع المتعلمين إلى القيام بالأنشطة التعليمية عن طريق التهديد أو الإكراه، أو المخاوف التى يحتمل أن تؤدى إلى اتجاهات غير مرغوب فيها بالنسبة للمادة العلمية أو الأنشطة التعليمية... هذا المدرس يكون كمن يذبح الأوزة،

التى تبيض بيضها من ذهب، ومن الواضح أن هذا الأسلوب يحقق نموا تعليميا سريعا على حساب النمو المستمر فى الحياة المستقبلة.

وينبغى أن تؤخذ النتائج المصاحبة فى الاعتبار عند استخدام الحوافز فى التعلم، فالأنشطة التعليمية، التى تروق للتلميذ لما تدخله عليه من سرور، أو لقيمتها، تولد اتجاهات مرغوب فيها نحو ما يرتبط بتلك الأنشطة بما فى ذلك المادة الدراسية والمدرسية، وتقل درجة تكوين ونمو هذه الاتجاهات كثيرًا، إذا ما كانت الأنشطة التعليمية تروق للمتعلم، لما تحققه من نتائج، لا لأنها سارة فى نفسها. وتقل الفاعلية كثيراً فى تنمية الاتجاهات المرغوب فيها، إذا كانت الأنشطة التعليمية غير سارة، ولاينتظر أن تحقق تعلمًا قيِّمًا. ولهذا يجب أن يقتنع المتعلم بأن التعلم الذى يحتمل أن ينتج عن ذلك النشاط قيم، وأن ما يعود عليه من هذا التعلم يتحقق فى القريب العاجل، لا فى المستقبل البعيد.

وتلعب درجة نجاح المتعلم فى اتقان الأعمال التى تتضمنها الأنشطة التعليمية دوراً مهمًا فى النتائج التعليمية المصاحبة، فإذا تكرر فشله باستمرار، أو فى أكثر الأحوال، فمن المحتمل أن ينمى اتجاهات غير مرغوب فيها بالنسبة للمادة والمدرسة، كما يحتمل أن تضعف ثقته بنفسه على الأقل، بالنسبة للتعلم فى ميدان معين، من ميادين المادة أو النشاط.

ويتوافر للفرد فى كل الأوقات كثير من المثل، والاتجاهات، والاهتمامات والأذواق، والأفكار العامة والمعلومات التى تمر بعملية النمو، أو تكون قابلة للاثارة والتنبيه.

وقد سبقت الإشارة إلى أن قياس نمو الطلبة من حيث مثلهم واهتماماتهم أمر عسير، إلا أنه ينبغى ألا يقلل ذلك من شأن هذه الأنواع من النتائج التعليمية، كما ينبغى ألا يتنحى المدرس عن مسئوليته فى الإسهام فى تنمية تلك النتائج المهمة، ولو أنها ليست أهدافًا لميدان معين أو مادة دراسية بعينها.

الفصل الثالث

الاجتماعيات(*) وأهداف التربية

أولا. تعريف الاجتماعيات

لعل أكثر تعاريف الاجتماعيات انتشاراً كان من وضع «ادجار ويزلى» (Edgar Wesely)، فهو يميز بوضوح بين العلوم الاجتماعية (Social Sciences) والاجتماعيات (Social Studies)، وينظر إلى العلوم الاجتماعية كمصدر للمعرفة العلمية التى توصل إليها الباحثون، والتى تهتم بدراسة العلاقات الإنسانية دراسة تفصيلية منطقية، أما الاجتماعيات فمصممة أساسا لأغراض تدريسية، وتشمل تلك الأجزاء أو الجوانب من العلوم الاجتماعية، التى اختيرت وعدلت للاستخدام فى المدرسة أو فى مواقف تدريسية أخرى. ويشير مصطلح الاجتماعيات إلى مواد، محتواها وهدفها أساسًا اجتماعى، فالاجتماعيات هى العلوم الاجتماعية مبسطة لأغراض تربوية.

ويرى «جون ميخائيلس» (John Michaelis) ، أن مصطلح الاجتماعيات وثيق الصلة بمصطلحات أخرى، ولكنه متميز عنها، وأكثر تحديدا منها، ومن تلك المصطلحات ما يلى:

١ ـ المهارة الاجتماعية (Social Competence)، وهى قدرة الفرد على الاشتراك فى الأنشطة الجماعية، فى المدرسة وخارجها.

٢ ـ التعلم الاجتماعى (Social Learning) : ويتضمن كل الخبرات التى تهيىء الفرد للحياة فى المجتمع.

٣ ـ التربية الاجتماعية (Social Education) : وتتضمن كل الأنشطة المدرسية، التى تخطط بقصد تحقيق التعلم الاجتماعى، وزيادة المهارة الاجتماعية.

٤ ـ المعيشة الاجتماعية (Social Living) : وتدخل فيها العمليات المتضمنة فى التفاعل اليومى بين الناس، ويقصد بها فى بعض المدارس الاجتماعيات، وغيرها من الأنشطة المدرسية المخططة لزيادة المهارة الاجتماعية.

(*) كان يعبر عنها بالمواد الاجتماعية أو الدراسات الاجتماعية.

أمـا «مـالكولم دوجـلاس» (Malcolm Douglass) ، فـمـفـهـومـه لتـدريس الاجتـماعيات واسـع، وشامل، مع اشتراط المنـفعة. فهـو يرى أن الاجـتماعـيات هى الجـزء من النشـاط التـعلمى بالمدرسـة، الذى يهـتم بتـعليم وتعلم المشكلات المهـمـة اجتمـاعيا، والتى يعتـقد أن تعلمها يعـود بالخير على المجتمع. ويـتفق «دوجلاس» مع «ويزلى» و«ميخائيليس» على أن منهج الاجـتماعيات ينبغى أن يستمد مـحتواه أساسا من العلوم الاجـتمـاعية، ولكنه يعـتقد أنه ينبغى ألا تكون العـلوم الاجتماعيـة المصدر الوحيد لذلك.

ويفـضل «كـيلـمنتس» (Cloments) ، و«فـــيلـدر» (Fielder) و«تابـاكنـك» (Tabachnick) ، استخدام مصطلح «الدراسة الاجتماعية» (Social Study) ، بدلا من الدراسات الاجـتماعـية (Social Studies) وهذا التـعريـف أكثـر اهتـمامـا من التـعاريف الأخـرى بالعمليـة ذاتهـا، ويرى أنصاره أن الدراسـة الاجـتمـاعـية نشـاط، ويعرفونها بأنها عملية تتضمن مايلى:

١ ـ تعلم للتنوع والتـغير فى سلوك الناس، عـندما ينظمون أنفـسهم للعـيش معًا على شكل جماعات، ويستـمر هذا التعلم من خلال جمع المادة الاجتماعـية وتفسيرها، كما يـتم من خلال الفحص الناقد للاسـتنتاجات والتعـميمات، التى توصل إلـيها الباحثون فى العلوم الاجتماعية.

٢ ـ تنمية المهارة العقلية المناسبة لهذه الدراسة، وتتضمن هذه المهارة عنصرين:

(أ) اكتسـاب اللغة التى يعين محتـواها وتركيبها على تنمـيط الحقائق الاجتمـاعية، وتنظيمها، ونقلها.

(ب) اكـتـسـاب العـقـل المرن، الذى يسـمح بفـحص الأنماط الـغـريبـة للأفـراد والثقافات.

أمـا «برنيس جولدمـارك» (Bernice Goldmark)، فـيرى أنه ينبـغى أن تتضـمن الاجتمـاعيات بحثًا فى المشكلات الاجـتماعيـة، بطرق صحيحة، ويبـدأ ذلك البحث بالشك فى ـ أو عدم الرضا عن ـ موقف اجتـماعى، وحاجة لحل المشكلة، وينتهى بحل مقترح للمشكلة.

ومع اختلاف قليل، نجد أن «هانت» (Hunt)، و«ميتكاف» (Metcalf)، و«أوليفر» (Oliver)، و«شيفر» (Shaver)، يؤيدون «جولدمارك» فى قوله أن الهدف الأول لتدريس المواد الاجتماعية فى المدرسة الثانوية، معاونة التلميذ على الفحص التأملى لمشكلات الحياة الاجتماعية.

وينبغى ـ وفق هذا الهدف ـ أن تستمد المادة التعليمية من فيض الآراء المتصارعة، التى تتصل بمجالات القضايا الجدلية مثل: الجنس، وعلاقات الأقليات، والطبقات الاجتماعية، والمشكلات الاقتصادية، والأخلاق، والقومية، والمعتقدات الوطنية، لتستخدم فى البحث والدراسة، وسوف يستمد الكثير من هذه المادة، من قيم، ومعتقدات واتجاهات تلاميذ المدرسة الثانوية، ولهذا يمكن القول أنه فى أى موقف تعلمى، ينبغى أن تستمد المادة التعلمية من:

١ ـ القضايا الاجتماعية الجدلية فى الثقافة.

٢ ـ معارف التلاميذ، وقيمهم، واتجاهاتهم.

٣ ـ مادة العلوم الاجتماعية المتصلة بتلك الموضوعات.

وينبغى أن تركز الاجتماعيات على تحليل القضايا العامة، التى تنطوى على حيرة أخلاقية/ قانونية، وأن تعنى بالصراع الداخلى فى كافة أشكاله، ومختلف مجالاته، لا أن تتجنبه.

إسهام العلوم الاجتماعية فى بناء المواد الاجتماعية:

يشتق محتوى الاجتماعيات أساسا من العلوم الاجتماعية التى تدرس أفعال بنى البشر خلال حياتهم. ويسهم فى كل من العلوم الاجتماعية كالتاريخ، والجغرافيا، والعلوم السياسية، والاقتصاد، والاجتماع وعلم الإنسان، وعلم النفس، والفلسفة، طريقة فريدة للاستقصاء، كما أنه ينظر إلى الناس من زاوية خاصة به.

ما هى تلك الزاوية الخاصة؟ وما هى طريقة الاستقصاء؟، وما إسهام كل من العلوم الاجتماعية؟.

التاريخ:

ينصب اهتمام المؤرخ على الماضى، فهو يحاول الحصول على سجل للأعمال الإنسانية من خلال البحث عن الحقائق التى حفظت على مر السنين، ولهذا ينحصر سجله فى المعرفة التى قدر لها أن تبقى. وتقوم طريقة المؤرخ فى البحث والاستقصاء أساسًا على جمع أكبر قدر ممكن من المادة، وتنظيمها، وتحقيقها. ويقوم عند إعادة بنائه للحقائق، بتفسيرها، متأثرا بتحيزه الخاص داخل إطاره المرجعى، ولهذا فإنه ينبغى أن يحيط القارىء بالإطار المرجعى للمؤرخ، وطبيعة تحيزه، حتى يستطيع القارىء الاستفادة من تفسيرات المؤرخ دون الانقياد وراء المتحيز منها. ويهدف المؤرخ أساسا إلى تفسير الحاضر من خلال فهم الماضى، وبذلك يستطيع التنبؤ بالمستقبل.

ويسهم التاريخ فى بناء الاجتماعيات بتقديم المعرفة بما حدث فى الماضى؛ مما يزودنا باستبصار حافل بالمعنى لما يحدث فى الحاضر، وما نتوقعه فى المستقبل. فالتاريخ شرح للعلاقة بين أسباب الأحداث ونتائجها، ولما كانت الأحداث لا تقع فى فراغ، بل هى مترابطة، فإن المؤرخ يستطيع أن يشير إلى ما سيحدث فى المستقبل على ضوء دراسته للماضى.

الجغرافيا:

وينظر الجغرافى إلى الإنسان من زاوية بيئته الطبيعية، وأثرها على أفعاله، فيصف خصائص الأماكن على الأرض. مميزًا بين مساحة وأخرى، ومصنفًا لها إلى أقاليم، ويهتم بأنشطة الإنسان فى هذه الأقاليم، ليقرر ما إذا كان الإنسان خاضعا للبيئة، أو أنه قد تعلم التعامل معها. ويستخدم الإنسان فى هذا التعامل المصادر المتاحة، ليضع بصماته على الإقليم، ويحقق ذلك من خلال عمله المتأثر بإطاره الثقافى. ويعتبر المدخل الإقليمى الطريقة الأساسية للجغرافى فى الاستقصاء، حيث تعرف مساحة جغرافية على ضوء معايير معينة، تفرق بينها وبين الأقاليم الأخرى. وتتضمن هذه المعايير: السطح، والمناخ، والحياة النباتية، والثروة المعدنية، ومعايير أخرى.

العلوم السياسية:

ويهتم العالم السياسى بمحاولات الإنسان لتنظيم حياته، فيدرس طرق الإنسان فى تنظيم مجتمعه من حيث السلطة على مستوى الأسرة ومستوى الأمة، كما يسعى

لاستكشاف شرعية السلطة والدعامة التى ترتكز عليها فى مجتمع ما. ويعنى أساسًا بمستويات أجهزة الحكم ووظائفها بالنسبة للمواطنين، كما يهتم بالأحزاب السياسية، والجماعات والأفراد الذين يؤثرون فى اتخاذ القرارات السياسية.

ويسهم العالم السياسى فى معرفتنا عن الأفعال الإنسانية بما يقدمه من معلومات أساسية عن العمليات (Processes)، والسلوك السياسى، ومؤسساته، والعلاقات السياسية بين الأمم، والأفكار العامة عن الحكومة والسياسة، مثل: الديمقراطية، والعدالة، والمساواة.

علم الاقتصاد:

يهتم الاقتصادى بقدرة الإنسان على تكييف حاجاته غير المحدودة، مع موارده المحدودة، فيهتم باستخدام الإنسان لموارده البشرية والمادية، وبإنتاج البضائع والخدمات وتوزيعها بين الناس، كما يبحث عن الإجابة عن أسئلة تتصل بالإنتاج: ماذا، وكيف، ومتى، ولمن يكون. ومهمة الاقتصادى ـ على ضوء اختلاف النظم الاقتصادية باختلاف المجتمعات ـ أن يشرح أوجه التشابه الجوهرية، وطبيعة الاختلافات فى الحياة الاقتصادية لمختلف الناس، حتى يصبح الإنسان أقدر على فهم الظروف التى يعيش فى ظلها، والبدائل المتاحة له. فإذا كانت أهداف المجتمع (مثلا القضاء على البطالة) لم تتحقق، يحاول الاقتصادى شرح أسباب الفشل فى ذلك، واقتراح الحلول للنجاح فى تحقيق الهدف.

وتتضمن المعلومات الاقتصادية كثيرًا من الحقائق والأرقام الموضوعية القابلة للقياس، إلا أن البحث عن اجابات أو حلول للمشكلات الاقتصادية يتضمن أيضا عوامل مثل الحكم على الاهتمامات والأهداف المتصارعة التى يتعذر قياسها. كذلك يقدم الاقتصادى معرفة تتصل بالنشاط الاقتصادى للأفراد، وبالنظام (الاقتصادى): سيره، والمشكلات التى يواجهها.

الاجتماع:

يهتم الاجتماعى بتفاعل الأفراد، عندما يرتبطون معا، ويهتم بعضوية الإنسان فى الجماعات كالأسرة والمدرسة والحكومة، كما يدرس الجماعات، وتنظيمها الداخلى وعمليات صيانتها، وتأثيرها على الأعضاء، وما تحدثه من تغيرات سلوكية فيهم.

ويسهم الاجتماعى فى بنائه للاجتماعيات بمعارفه عن المؤسسات الاجتماعية؛ حيث انتظم الأفراد على هيئة جماعات، من حيث الأهداف، والأدوار، والقيم، والسلطة، وغير ذلك، كما يهتم بوصف العمليات الاجتماعية، من التفاعل البسيط إلى التطبيع الاجتماعى، والتعاون، والمنافسة، والصراع، ويشرح الأسباب التى تدفع أعضاء الجماعة إلى مختلف أنواع السلوك.

ويتقيد الاجتماعى فى استقصائه بالمعلومات التى يستطيع ملاحظتها بين الأفراد، وداخل الجماعات، والمعلومات التى يرغبون فى إخباره عنها. هذا وكثير من جوانب السلوك الإنسانى الخاص، لا يتيسر للاجتماعى معرفته، إلا إذا كشف عنها الناس من خلال الاستبيانات أو التسجيلات أو المقابلات الشخصية.

علم الإنسان:

وعالم الإنسان يهتم به ككائن حيوى يتكيف مع بيئته، ومن أشكال التكيف هذه، تتكون ثقافة الإنسان: عاداته، وقوانينه، ومعتقداته، ولغته، وخصائصه الجسمية. وتتضمن دراسات علم الإنسان البحث فى الحضارات القديمة فى محاولة لتحديد تاريخ وجودها، وفهم بنيتها وخصائصها العامة، كما تتناول الحضارات المعاصرة. وتتضمن طرق الاستقصاء التى يستخدمها عالم الإنسان، الدراسة الميدانية، سواء بحثا عن آثار الشعوب البدائية، أم العيش مع الناس الذين يدرس حضارتهم الحالية. ويقوم عالم الإنسان بتحليل المعلومات التى يجمعها ويصنفها، وبذلك يقدم لنا معرفة مستفيضة عن ثقافة الإنسان، معرفة تتصل بمصادر الكلمات فى اللغة، والخصائص الجسمية للأجناس البشرية، وعادات الزواج، والمعتقدات الدينية، وأنماط السلوك المختلفة.

علم النفس:

يهدف إلى فهم الإنسان لنفسه، ولأفعال المحيطين به، ويحاول الكشف عن علاقات السببية للسلوك الإنسانى، وبالتالى التنبوء بالسلوك المستقبل، ويوجه الاستقصاء فيه بصفة عامة إلى الأفراد، والجماعات الصغيرة.

الفلسفة:

وهى واسعة وشاملة، وتوصف بأنها محاولة للكشف عن الحقيقة الكاملة لكل

شيء. وتبحث خلال ذلك فى القيمة، والمنطق، والمعرفة وغيرها. وقد أطلق عليها «أم العلوم». وقد انفصلت عنها فروع العلوم المختلفة نتيجة لازدياد المعرفة فى كل مجال منها.

يتضح مما قدمنا عن إسهامات العلوم الاجتماعية فى بناء المواد الاجتماعية أن هناك تداخلا شديدا بين مجالاتها المختلفة، وقد ترتب على هذا التداخل أن ظهرت ارتباطات بين هذه العلوم، كما هو الحال فى علم النفس الاجتماعى، وعلم الاجتماع السياسى، والتاريخ الحضارى، والجغرافيا الاقتصادية.

ثانيا ـ أهداف تدريس الاجتماعيات

تعرض مطبوعات تدريس الاجتماعيات لموضوع أهدافها، وتتباين قوائم الأهداف باختلاف تلك المطبوعات، ويرجع الاختلاف بينها إلى اختلاف أسس تصنيفاتها، كما يرجع أيضا إلى مدى التفصيل فيها.

ولعل من أشهر الصيغ القديمة (١٩٣٨) لأهداف الاجتماعيات تلك الصيغة التى صنفت الأهداف إلى أربعة أهداف رئيسة، وأدرجت تحت كل منها أهداف جزئية، واتخذت الشكل الآتى:

١- أهداف تحقيق الذات، وتشمل: العقل الباحث، والكلام، والقراءة، والحساب والاستماع، والمشاهدة، والمعرفة الصحية، والعادات الصحية، والصحة العامة، والترويح، والاهتمامات العقلية والفنية، والجانب الخلقى.

٢- أهداف العلاقات الإنسانية، وتشمل: احترام الإنسان، والصداقات والتعاون والمجاملة، وتقدير الحياة العائلية، والمحافظة على القيم العائلية، والإدارة المنزلية، والديمقراطية فى الأسرة.

٣- أهداف الكفاية الاقتصادية، وتشمل: العمل، والمعلومات المهنية، واختيار المهنة، والكفاية المهنية، والتكيف المهنى، وتقدير المهنة، والشئون الاقتصادية، والتحكم فى الاستهلاك، والكفاية فى الشراء، وحماية مصالحه الاستهلاكية.

٤- أهداف المسئولية المدنية، وتشمل: العدالة الاجتماعية، والنشاط الاجتماعى، والفهم الاجتماعى، والحكم السليم، والتسامح، والمحافظة على الموارد الطبيعية، والتطبيقات الاجتماعية للعلوم، والمواطنة العالمية، واحترام القانون، والمعرفة الاقتصادية الأساسية، والمواطنة السياسية، والإخلاص للديمقراطية.

ومن أشهر التصنيفات الحديثة لأهداف الاجتماعيات؛ تلك التى تتفق مع التقسيم الذى وضعه **بلوم** وزملاؤه (١٩٥٦) لأهداف التربية، وقد قسمت الأهداف فيها إلى ثلاثة أقسام رئيسة، ويندرج تحت كل منها أقسام فرعية. وقد اتخذت تلك الصيغة الشكل الآتى:

أ- المجال المعرفى الإدراكى

١- المعلومات. ٢- الفهم.

٣- التطبيق. ٤- التحليل.

٥- التركيب. ٦- التقويم.

ب- المجال الوجدانى

١- الاستقبال. ٢- الاستجابة.

٣- إعطاء القيمة والتقدير. ٤- التنظيم.

٥- الاتصاف بقيمة أو مجموعة قيم.

ج- المجال النفسحركى

ويتضمن المهارات والحركات الجسمية.

وقد صنف **كبلر** Kebler المجال النفسحركى إلى:

١- الحركات الجسمية الكبرى.

٢- الحركات الجسمية المنسقة.

٣- التعبير بالوجه.

٤- السلوك الكلامى.

ونظرة تأملية إلى التصنيفات السابقة للأهداف تظهر أن محتواها العام متشابه من بعض الوجوه، وأنها تسعى إلى تنمية مكونات السلوك المختلفة، والتى يمكن فى ضوء تصنيف بلوم أن تصبح:

١- أهدافًا معرفية إدراكية: وتشمل الحقائق والمبادىء، والمفاهيم والتعميمات والنظريات، والمهارات الفعلية بما تتضمن من حل المشكلات، والبحث والدراسة والتواصل، والتفسير والتقرير.

٢- أهدافًا وجدانية: وتشمل القيم والاتجاهات.

٣- المهارات الجسمية والاجتماعية.

وفى تناولنا لأهداف الاجتماعيات فى هذا الفصل، سنعالجها فى ضوء تصنيف يحاول الاستفادة من الصيغ المختلفة التى أشرنا إليها.

ويضم هذا التصنيف ثلاثة أقسام:

١- المعرفة.

٢- المهارات.

٣- السلوك بفرعيه الخفى «القيم والاتجاهات»، والظاهر «التعبير والعمل».

ومهما يكن الاختلاف بين صيغ الأهداف ، فلا اختلاف حول ضرورة وجود أهداف لبرامج الاجتماعيات فى المدرسة. والهدف غاية نسعى إلى بلوغها، أو مثل أعلى نسير فى اتجاهه، وإن تعذر تحقيقه. وإذا لم يوجد هدف فإنه يتعذر على الإنسان أن يتبين طريقه، وإلى أين يتجه. كذلك فإن الهدف يمدنا بالفرصة لقياس التقدم نحو الغايات المرغوب فيها، فإذا أراد المربون أن يقوموا عملهم من يوم ليوم مع تلاميذهم، على ضوءالهدف الذى اختاروه لهم، فوجود أهداف للطلبة فى تدريس الاجتماعيات أمر حتمى، كما هو الحال بالنسبة للأهداف لأى علم آخر فى المنهج الدراسى.

ما الذى يستطيع التلاميذ إذاً تعلمه من الاجتماعيات فى المدرسة؟

والإجابة عن هذا السؤال: هى أنهم يكتسبون المعرفة عن الإنسان والمجتمع فى الماضى والحاضر، التى تسهم فى نموه العقلى واستمتاعه بالحياة، ويكتسبون المهارات لتحويل هذه المعرفة إلى أنماط من السلوك الظاهر، والسلوك الخفى، وهو أمر أساسى لتحقيق الذات، وممارسة مسئوليات المواطنة فى المجتمع، ولذلك يمكن القول بصفة عامة أن أهداف الاجتماعيات تتمثل فى المعرفة والمهارات والسلوك، وسوف نتناول كلا منها بالتوضيح.

المعرفة

الهدف الأول للاجتماعيات؛ هو أن يكتسب الطالب قدراً من المعرفة عن الإنسان والمجتمع فى الماضى والحاضر. ويتضمن ذلك تاريخ الحضارة، والبيئة الجغرافية للإنسان، وكيف يحكم نفسه، والتكوين الثقافى للشعوب، وسلوكها فى المجتمعات المختلفة، مع أنه ليس فى استطاعة الفرد- ناهيك عن التلميذ فى المدرسة- اكتساب معرفة كاملة عن الإنسان والمجتمع فى الماضى والحاضر. فإن المعرفة والحقائق الاجتماعية الأساسية يمكن أن تنتقل إلى الطلبة خلال مراحل التعليم المختلفة من الابتدائى إلى الثانوى.

لكن ما المعرفة؟... إن ما كتبه بلوم عن ذلك- وقد سبقت الإشارة إليه- يعتبر من أفضل ما كتب لتحديد ما يقصد بالمعرفة، سواء بالنسبة للمربى أو للمتعلم، على أن الحقائق- كما يفسرها وينظمها العلماء الباحثون- تمدنا بأساس التعلم فى الاجتماعيات.

ويبحث المدرسون أثناء عملية التربية عن المواد التعليمية، والوسائط ووسائل أخرى كثيرة، التى تعين على نقل الحقائق الاجتماعية إلى الطلبة... تلك الحقائق التى يشعر المدرسون أنها جوهرية بالنسبة للجانب المعرفى للطلبة، ومن أمثلتها الحقائق والإحصائيات والأسماء والتواريخ والنظريات.

وإذا أمعنا النظر فى تساؤل **بلوم** عن الغاية من المعرفة، فلن يجد المربون ما يؤكد أن مهمتهم قد تحققت إذا كانت النتائج تنحصر فى اجتياز الطلبة للامتحانات، التى تقيس مدى تذكر المعلومات، التى اكتسبوها من خلال الأنواع المختلفة للمواد التعليمية. حقًا، إن هذا يحقق شعورا بالإنجاز، ولكنه لاينطوى على فائدة تذكر إذا لم ترتبط جوانب المعرفة معا، وإذا لم تكن لها فائدة أو قيمة اجتماعية.

ويشير **توماس هكسلى** Thomas Huxley إلى أن الغاية العظمى من الحياة ليست المعرفة بل العمل، ويقول الفيلسوف الفريد هوايتهيد Alfred Whitehead.. «نحن نتطلع إلى تربية مفيدة..». والاجتماعيات شديدة العناية بالمعرفة كهدف، لكنها يجب أيضًا أن تحاول مساعدة الطلبة على ترجمة هذه المعرفة إلى سلوك فردى يعين على تحقيق الذات والنفع الاجتماعى، ولهذا فإن المهارات والسلوك يجب أن يقدما للطلبة باعتبارهما أهدافًا للاجتماعيات تضفى معنى على المعرفة.

المهارات العقلية

يتعذر على طالب الاجتماعيات استخدام ما اكتسبه من معرفة أثناء تعلمه استخدامًا فعالاً لخيره وخير المجتمع، إذا لم تكن قد نمت لديه بعض المهارات خلال تعلمه؛ فالمهارات تمثل جسرا لا غنى عنه بين المعرفة والسلوك..

ومن أمثلة تلك المهارات- التى تمثل كيفية ربط المعرفة الاجتماعية بالسلوك الاجتماعى المسئول والفعال- ما يلى:

١- القدرة على القراءة وفهم ما قرىء.

٢- القدرة على التفكير، وربط وتنظيم وتفسير المعرفة الاجتماعية.

٣- القدرة على استخلاص المعلومات عن طريق القراءة والمشاهدة والاستماع والحوار.

٤- القدرة على تحديد القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأخلاقية، وفهم تضميناتها، وعلاقاتها ببعضها البعض، وتحليل هذه القضايا.

٥- القدرة على تحديد مصادر المعلومات اللازمة وتجميعها والمقارنة بينها، والاستفادة منها عند اتخاذ القرارات والاختيار بين البدائل.

٦- القدرة على التمييز بين الحقيقة والرأى، وإعطاء كل منهما وزنه المناسب عند اتخاذ القرارات.

٧- القدرة على اتخاذ قرارات مسئولة وفعالة.

٨- القدرة على التعبير عن الذات بوضوح وفاعلية- شفويًا وكتابة- خلال عملية ربط المعرفة بالسلوك.

السلوك

يرى البعض أن السلوك الاجتماعى المسئول والفعال لا علاقة له بالاجتماعيات، أو أن علاقته ضعيفة؛ كما يرى البعض أن هذا المفهوم غامض ومثالى، حتى أنه تتعذر الاستفادة منه كهدف للاجتماعيات. والواقع أنه لايمكن فصل المعرفة عن السلوك الخفى «القيم والاتجاهات»، أو السلوك الظاهر «التعبير والعمل» فلدينا جميعا قيم واتجاهات داخل أنفسنا، كما أننا نعبر تحريرياً وشفوياً، ونعمل ونتحرك بطرق عديدة.

وينبغى أن تعنى الاجتماعيات بربط المعارف الاجتماعية ببعض القيم والاتجاهات، والتعبير والعمل الإنسانى يدعم تحقيق الفرد لذاته، والإسهام الفعال لتحقيق خير المجتمع، ودون هذا الربط وهذه العلاقة، لا يكون لدراسة الاجتماعيات مبرر.

ويثير **كيلر** Charles Keller **ومايير** Marten Mayer وآخرون نقطة مهمة؛ إذ يرون أن القيم والاتجاهات وأنماط السلوك الظاهرى ليس لها مكان فى قائمة أهداف الاجتماعيات لأنه يشتم منها معنى البث العقائدى؛ إلا أن الكثيرين لايرون مبرراً لهذا الخوف، وعلى أية حال فإن الفرد سواء ذهب إلى المدرسة أم لم يذهب، وسواء درس اجتماعيات أم لم يدرس، يكوِّن قيمًا واتجاهات بالنسبة للقضايا الاجتماعية، ويعبر عن نفسه ويعمل فى أنماط سلوكية واجتماعية واقتصادية وسياسية عديدة، وبذلك تصبح القضية الأساسية هى كيفية إسهام الاجتماعيات بشكل فعال فى تحقيق سعادة الإنسان مع نفسه، وفى جعله مواطنًا أفضل مما هو عليه فى مجتمعه.

أ- السلوك الخفى «القيم والاتجاهات»

يشمل السلوك الخفى تلك الأنماط السلوكية فى عقل الإنسان التى قد لاتتحول إلى أنماط للسلوك الظاهر؛ فالتعصب العنصرى سلوك خفى، أما فعل التمييز العنصرى فسلوك ظاهر.

وقد يحاول الإنسان فى بعض المواقف الاجتماعية أن يمنع سلوكه الخفى أن يتحول إلى سلوك ظاهر، كما قد يظهر سلوكًا متعارضًا مع سلوكه الخفى. وتعنى الاجتماعيات بمعاونة الطلبة على تعرف القيم وتطورها، وتشكيل اتجاهات تمكنهم من تحقيق ذواتهم، كما يمكن تحويلها إلى أنماط من السلوك الظاهر الأساسى فى دعم المجتمع المرغوب فيه والمحافظة عليه.

ولما كانت العلوم الاجتماعية تهتم بأفعال الإنسان، فإن كلا منها يسهم بمعرفته عن هذه الأفعال من الزاوية التى يهتم بها، فى بناء الاجتماعيات.

القيم

الشىء الذى له قيمة شىء مهم، ولكل منا هرمه من القيم، وتتعامل الاجتماعيات والإنسانيات عموما مع أشخاص وأشياء ذات قيمة، والذى يثير الجدل هو دور المربين بالنسبة للقيم أثناء عملية التربية.

كان اعتقاد أفلاطون الراسخ، أن واجب الدولة أن تغرس القيم فى عقول الطلبة، وأن تحميهم من المعتقدات والمؤثرات التى تعتبرها ضارة بأمن الدولة «أو جمهوريته» وخيرها. وقد فرضت المؤسسات الاجتماعية- عبر التاريخ- على عقول النشء الأشياء والمعتقدات التى اعتبرتها جوهرية أو أساسية. ثم جاءت التربية التقدمية بعد ذلك، وتبنت اتجاهًا نحو تشجيع الطلبة على الوصول إلى القيم الاجتماعية من خلال تفكيرهم الخاص. ورغم أن الكثيرين يشعرون أن هذا الموقف سليم، فإنه يتعذر ترك الأمر حرًا كاملاً دون قيم أساسية تدعمها المدرسة.

إن أهمية المدرسة، وعملية التربية- داخل المدرسة وحولها- فى التنشئة الاجتماعية

للشباب، ينبغى أن تكون واضحة ومفهومة. فالعملية التربوية فى المدرسة تشير إلى المنهج والبناء والمحتوى والمدرسين والإداريين والمواد التعليمية، والعملية التربوية حول المدرسة أو كما **يسميها فاركنوس** William Kvarcens «المنهج الخفى» تتضمن جماعات الرفاق، والظروف البيئية المحيطة للطلبة، وتأثير الوالدين، وقوى المجتمع المعاصر.

وغالبا ما ينقل المنهج الخفى قيما وأشياء وظروفًا لها أهميتها بالنسبة للشباب، وهى ليست دائمًا متفقة مع الأوصاف المرغوب فيها، سواء للفرد أو المجتمع بصفة عامة.

وفى هذا الموقف، أليس من واجب التربية المدرسية أن تقف مدافعة عن الأهداف المرغوب فيها؟ وهل ينبغى عليها تجاهل القيم التى يقوم عليها المجتمع المرغوب فيه؟ وترفض أن تنقل إلى الطلبة أهمية تدعيم تلك القيم؟

ولايعتبر تضمين القيم ذات الأهمية الخاصة للفرد والمجتمع فى محتوى الاجتماعيات بناء عقائديا، بل هوتعريف بهذه المعتقدات والأشياء والأشخاص البارزين، حتى يتبين الطالب الحاجة إلى تحقيق ذاته إلى أقصى حد يمكن بلوغه. وأن يكون سلوكه الظاهر والخفى بطريقة توسع الفرص والآفاق لدعم ذلك المجتمع.

ومن القيم والمعتقدات الجديرة بالتمسك بها: كرامة الفرد دون النظر لمركزه الاجتماعى أو ثروته أو مذهبه السياسى أو الدينى، وأهمية الصراع التاريخى الطويل من أجل الديمقراطية كأسلوب فى الحياة والحكم، والإخلاص للوطن، والتربية كسبيل لتقدم الفرد والمجتمع، واحترام الحياة الأسرية وتقديرها، واحترام الملكية العامة والملكية الخاصة. وعلى المدرسة كمؤسسة للتطبيع الاجتماعى واجب القيام بمهمة نقل تلك القيم إلى شباب الأمة.

ويميز **فينتون** Edwin Fenton وكذلك **سكريفين** Michael Scraven بين تعليم القيم والتدريس عن القيم، وإذا كان الواقع إذا تحدث المدرس عن أهمية قيمة معينة.. فهو لا يدرس عنها فقط، بل يعلمها أيضا.

الاتجاهات

يرى **ميسنج** Raymond Muessing أن الاتجاهات خليط من الحقائق والمشاعر «قوى معرفية وانفعالية» وحالة استعداد، وميل مسبق، يقود الشخص إلى الاستجابة بطرق معينة تجاه أشخاص معينين أو أشياء أو خبرات فى البيئة، أو هى نمط سلوكى فى العقل، يجعل الشخص يسلك أو يتصرف بطريقة معينة؛ وواضح أن الاتجاه وثيق الصلة بالسلوك الخفى.

وتتشكل الاتجاهات فى البيئة خارج التعليم الشكلى فى المدرسة، ولكن كما لاحظ **جيمس** William James أن التربية هى تنظيم العادات المكتسبة أو الميل للسلوك، ولذلك.. فإن عملية التربية تساعد على تنظيم وتشكيل الاتجاهات التى اكتسبت، كما تستطيع التربية- بل يجب- أن تنمى الاتجاهات التى تميل نحو الأنماط السلوكية الظاهرة المرغوب فيها.

وتضمينات ذلك بالنسبة للدراسات الاجتماعية واضحة، فإذا استطاع الجديد فى بحوث الاجتماعيات والتطوير والتجريب فى تدريسها أن يساعد الطالب على استثارة رغبته فى التعلم، وأن ينظر للتربية كوسيلة للسعادة الفردية، والنفع الوظيفى، والإسهام بفعالية فى دعم المجتمع... فإن الطالب والمدرس والمجتمع عامة، سيجنون فوائد ضخمة ودائمة، كذلك فإنه إذا ساعد تعليم الاجتماعيات الطالب على أن يشتق من المعرفة الاجتماعية القيم المرغوب فيها فى تطوير السلوك الخفى، زاد الاحتمال أن تتحول المعرفة الاجتماعية إلى ميل نحو أنماط من السلوك الظاهر المرغوب فيه، فى المجتمع بصفة عامة.

ب- السلوك الظاهر (التعبير والعمل)

نشير هنا إلى النمطين العريضين من أنماط السلوك المرغوب فيه، وهما: تحقيق الذات والمسئولية الاجتماعية.

ويعبر **جاردنر** John Gardner عن هذه الأهداف السلوكية بالصورة الآتية:

«... ومجتمع كمجتمعنا مخلص لقيمة الفرد ، وملتزم بتنشئة الرجال، والنساء الأحرار، والمفكرين، والمسئولين، له أسبابه الخاصة التى تدعوه لاعتبار التعليم والتربية قيمة عليا؛ فاعتقادنا الراسخ يدفعنا إلى تدعيم تحقيق الذات عند الفرد، فنرغب أن يحقق كل فرد ما بداخله من إمكانات، كما نأمل أن يكون كل فرد جديراً بالحياة فى مجتمع حر، وقادراً على تدعيم المجتمع الحر، والتربية أساسية؛ ليس فقط لتحقيق الذات للفرد، ولكنها حيوية لحياة المجتمع أيضا، ونشاط مؤسساتنا الحرة يعتمد على الرجال والنساء المتعلمين على كل مستويات المجتمع».

ويعبر **فرنش** Will Frensh عن ذلك بصورة أخرى فيقول «إن التعليم العام ينبغى أن يعين كل ناشىء على تحقيق إمكاناته كاملة، ويسعى هذا الهدف إلى معاونة الشباب على الاستفادة من كل إمكاناتهم، فالطبيعة الإنسانية تهتم بما يصبح عليه الفرد وليس بوجوده فقط»، والهدف الثانى للتعليم العام معنى بنمو الشباب فى اتجاه المواطنة المسئولة، واهتمام التربية بتنشئة الشباب ليصبحوا مواطنين مسئولين أمر أساسى؛ شأنه فى ذلك شأن تحقيق الذات للفرد، وهما جوهر الحياة الديمقراطية».

تحقيق الذات

إن تحقيق الذات كهدف سلوكى يعنى فهم الطالب لإمكاناته، ورغبته فى تنمية طاقاته ومواهبه، بطريقة يحاول بها تحقيق تلك الإمكانات، وتصاحب السعادة الشخصية والاتزان العقلى معرفة الفرد أنه يبذل أقصى طاقته، وكما يقول أرسطو إن حالة السعادة هى استخدام جميع قوى الإنسان الحيوية فى اتجاه التفوق والامتياز. ومن بين عناصر هذا الهدف: مفهوم الذات الإيجابى، وشعور الثقة بالنفس، والدافعية الشخصية، والسلوك الظاهر الذى يعكس السعادة الداخلية.

وتستطيع المدرسة- بل واجبها فى كل أبعادها ومستوياتها- أن تسهم فى معاونة الطالب على تحقيق ذلك الهدف، وتهيئ المادة العلمية للعلوم الاجتماعية فرصًا لاحصر لها لمساعدة الطلبة على متابعة تحقيق الذات، وتنمية ميول فى اتجاه أنماط السلوك الظاهر، التى تشير إلى السعى نحو بذل الفرد لأقصى طاقاته.

ويشير **جاردنر** إلى العلاقة بين تكافؤ الفرص والفروق الفردية، فيقول «إن إخلاصنا لمبدأ تكافؤ الفرص، لا يتجاهل حقيقة أن الأفراد يختلفون فيما بينهم اختلافا شاسعا فى مواهبهم ودافعيتهم. ويؤكد هذا المبدأ أنه ينبغى أن يمكن كل فرد من النمو إلى أقصى درجة وفى حدود إمكاناته. ولما كان كل فرد جديراً بالاحترام كإنسان، فهذا يعنى أنه توجد برامج مختلفة فى النظام التعليمى لترعى الاختلافات بين الأفراد، وأن يحظى كل من هذه البرامج بالاحترام والتقدير».

المواطنة المسئولة والفعالة

وتمثل المواطنة المسئولة والفعالة الهدف السلوكى الأساسى الثانى للاجتماعيات، ويدعو **كونانت** James Conant إلى التأكيد فى التربية على نوع السلوك، الذى يعتمد عليه المجتمع الحر، ويشاركه فى ذلك المربون بصفة عامة، ولاشك أن الاجتماعيات والإنسانيات تستطيع أن تسهم بشكل فعال فى معاونة الطالب ـ خلال مراحل تعليمه العام ـ فى تكوين وتنمية قيم واتجاهات وميول نحو أنماط السلوك الظاهر، التى تعتبر أساسية للمواطنة المسئولة الفعالة.

والتربية المدنية أو الوطنية عنصر أساسى فى منهج المدرسة، وهى جزء من الاجتماعيات التى يلقى على كاهلها المسئولية الأساسية للتربية من أجل المواطنة.

على أن المواطنة الصالحة لاتنبع بالضرورة من امتصاص المعرفة والمهارات؛ فالأهداف السلوكية الظاهرة والخفية من أجل التربية للمواطنة ضرورة لتضفى معنى على تلك المعرفة والمهارات، وتوجهها.

ويمكن أن تأخذ المواطنة الفعالة المسئولة بالمعنى السلوكى، شكل السعى نحو المثل العليا، وأهداف المواطنة الديمقراطية. ويقاس مدى نجاح عملية التربية فى المحافظة على المجتمع الحر وتدعيمه بمدى نجاحها فى دفع الشباب إلى الالتزام بهذه الأهداف.

ويتطلب تحقيق المواطنة المرغوب فيها- بالإضافة إلى تدريس الواجبات والالتزامات، أن يمارسها المتعلمون؛ لتصبح جانبًا من سلوكهم اليومى.

ومن الأهداف السلوكية للتربية من أجل المواطنة أن يقوم الطالب بمايلى.

١- خدمة القانون، والسلوك الذى يتطابق مع السياسة العامة التى أقرت الديمقراطية.

٢- الاشتراك الفعال فى تخطيط السياسة العامة.

٣- اكتساب المعرفة اللازمة للاشتراك الفعال فى عملية الحكم فى المجتمع الديمقراطى.

٤- ممارسة أنماط السلوك التى تؤكد تكافؤ الفرص للجميع، والمساواة فى الحقوق سواء كان سلوكا ظاهرا أو سلوكا خفيا.

٥- ممارسة أنماط السلوك الاقتصادى والاجتماعى التى تدل على المسئولية الفردية والاعتماد على النفس.

وتستطيع هذه الأهداف الخمسة الرئيسية أن توجه تعليم الدراسات الاجتماعية فى المدارس، بحيث يصبح الطالب عند إتمام الدراسة الثانوية ملتزمًا بها، وشاعرًا بأن عليه أن يزداد تمكنًا منها فى مستقبل حياته.

الفصل الرابع

النشاط المدرسى وأهداف التربية

أولا. تعريف الاجتماعيات

النشاط المدرسى شأنه شأن المواد الدراسية المقررة، ليس سوى مجال لخبرات يمر بها الفرد، وهى خبرات منتقاة، بحيث يؤدى المرور بها إلى تحقيق أهداف التربية، ويلاحظ أن للنشاط المدرسى أثرا فعالاً فى عملية التربية، وهو يفوق أحيانا أثر التعليم فى حجرة الدراسة عن طريق المواد الدراسية، ويرجع ذلك لخصائص النشاط المدرسى التى لا تتوافر بالقدر نفسه لتعلم المواد الدراسية، وذلك لأن الطالب عنصر فعال فى اختيار نوع النشاط المدرسى الذى يشترك فيه، وفى وضع خطة العمل وتنفيذها؛ مما يجعل إقباله عليه متميزًا بحماس أشد مما يتوافر لدراسة المواد الدراسية، الأمر الذى يؤدى إلى تعلم أكثر اقتصادًا ودوامًا، هذا بالإضافة إلى أنه يهيىء فرص تعلم المبادرة وتوجيه الذات.

هذه القيمة التربوية الكبرى للنشاط المدرسى، توجب أن يكون التفكير فيه باعتباره خبرة تفيد فى تربية النشء، فيخطط وينفذ وفق الأسس التى تعين على تحقيق الأهداف التربوية، وليس بقصد تفوق فريق على آخر أو لأغراض الدعاية.

وقد يكون النشاط المدرسى امتدادًا للمواد الدراسية نفسها، كما أنه قد يكون مستقلاً عنها تمامًا، ومن المفيد أن ينسق معها لتجنب التكرار غير المفيد. وبالاضافة إلى ذلك فإن الخبرات، والاهتمامات التى يكتسبها الطلبة فى أحد المجالين يجب أن تستخدم، ويستفاد منها فى المجال الآخر.

دور النشاط المدرسى فى تحقيق الأهداف العامة للتربية:

ولتوضح العلاقة المباشرة بين النشاط المدرسى والأهداف العامة للتربية، نسوق الأمثلة الآتية:

١. النشاط المدرسى وتحقيق هدف الصحة:

وتستفيد الصحة ـ كهدف تربوى عام ـ من أنواع معينة من النشاط المدرسى، كأنواع الرياضة المختلفة، والكشافة والجواله، وجمعيات علم الأحياء، والهلال الأحمر، ذلك أن هذه الأنشطة تمد التلاميذ بمعلومات عن الرياضة، والمباريات، والحيوانات، والنباتات، والأسس العلمية للصحة، والاسعافات، والوقاية من الحوادث، والحريق، كما أنها تنمى عادات ومهارات متصلة بالمباريات، والنشاط فى الخلاء، والإسعاف، وتجنب الحوادث، والمهارة، والقوة الجسمية العامة. ومن المثل التى تنميها: الكفاية فى النشاط البدني، وسلامة الصحة الجسمية، هذا بالإضافة إلى ماتنميه من اهتمامات وأذواق متصلة برياضة الخلاء والصحة.

٢. النشاط المدرسى وتحقيق هدف الكفاية المهنية:

والكفاية المهنية ـ كهدف تربوى ـ تستفيد من أنشطة كأنواع الرياضة والألعاب الجمعية، وجمعيات الموسيقى والفنون الجميلة، والجمعيات الأدبية، والجمعيات شبه المهنية، كالزراعة، فمن حيث المعلومات، تمد الطالب بمعلومات عن المهن (طبيعة العمل، الجزاء، فرص الترقى والتقدم...) وعن قدرات الطلبة فى مختلف الاتجاهات، ومعلومات عن اختيار المهن. ومن حيث العادات والمهارات فهى تنمى العادات العامة ـ كالأمانة والاجتهاد، والطموح ـ التى تعين على النجاح المهنى، كما تنمى مهارات فى مهنة أو أكثر، أو نواحى نشاط مشتركة، بين عدد من المهن كالحسابات، أو الكتابة، كذلك تفيد فى إقامة مثل عليا أمام الطالب يرغب فى تحقيقها، كالنجاح، والاستقلال، والتعامل العادل، والتعاون، وخدمة الغير، ثم هى تنمى اهتمامات كالاستكشاف للمهن المختلفة، كخطوة لازمة للاختيار المهنى.

٣. النشاط المدرسى واستثمار وقت الفراغ:

والاستخدام المفيد لوقت الفراغ لهدف تربوى عام، يجد أنشطة مختلفة تخدمه، وذلك كأنواع الرياضة المختلفة وجمعيات الموسيقي، والفنون، واللغات، والتمثيل والتاريخ، والخياطة، والأعمال الفنية، والجمعيات الأدبية، فهى تمد الطالب بمعلومات

عن نواحٍ ثقافية كالفن والموسيقى والتمثيل، والآداب القديمة والحديثة، والأحداث والمشكلات الاجتماعية القائمة، وأنواع الرياضة، والألعاب الجماعية والقراءة، كما أنها تنمى عادات ومهارات فى الفنون الجميلة، والألعاب، وأنواع الرياضة، والقراءة، وتقيم أمام الطالب مثلاً عليا فى الثقافة، والاعتزاز بالنفس، واحترامها.

هذا بالإضافة إلى ما تنميه من أذواق واهتمامات فى الفنون الجميلة، والرياضة والألعاب، والهوايات المختلفة.

٤. النشاط المدرسى وتنمية المهارات الأساسية للتعلم:

والتمكن من المهارات الأساسية كهدف للتربية نجده أيضًا يجد ما يعضده ويسانده فى النشاط المدرسي؛ فكل نواحى النشاط، وخاصة التى تتضمن قراءة الكتب، وكتابة التقارير، وإجراء الحسابات، والاشتراك فى المناقشات يفيد فى تحقيق هذا الهدف.

فهذه الأنشطة، تمد الطالب بمعلومات عن كيفية القراءة والدراسة، والكتابة وحل المسائل، كما أنها تنمى عادات ومهارات متصلة بالتطبيق الحسابى وطرق الدراسة، ومهارات فى التفاهم الشفوى والكتابى والتعامل الناجح، وهى أيضًا تعين على استمرار نمو المثل والأذواق والاهتمامات المرغوب فيها، والتى بدأ تكوينها قبل ذلك.

٥. النشاط المدرسى والعضوية العائلية:

وهدف العضوية العائلية الناجحة يستفيد من أنشطة الجمعيات المختلفة للفنون الجميلة وجمعيات الإدارة والتدبير المنزلى والجمعيات شبه العلمية، وكل الجمعيات التى تفيد فى فهم طبيعة الإنسان والتعامل الناجح.

فهذه الأنشطة تمد الطالب بمعلومات عن أمور ثقافية متصلة بالطبيعة الإنسانية وعلم الحيوان، والصحة، وتزيين المنزل والشراء، ووضع الميزانية، والتغذية، والتمريض، واعداد الطعام، والتفصيل والخياطة واستخدام الآلات المنزلية، والمحافظة عليها، وقراءات الأطفال. كما أنها تنمى عادات، ومهارات متصلة بتلك الميادين، ثم أنها أيضا تقيم مثلاً كالثقافة، والتعامل العادل، واحترام الغير وسعادة الآخرين والبيوت الجميلة السعيدة.

٦. النشاط المدرسى ومجال المواطنة:

ومجال المواطنة كهدف للتربية يستفيد من كل التنظيمات، التى تتضمن جهوداً جماعية، كمجالس الطلبة، والفرق المدرسية، وجماعة الخدمة الاجتماعية، وغيرها من الجمعيات والأندية.

فهذه الأنشطة تقدم معلومات للطالب عن الحكومة، والخدمات العامة، والمنظمات المحلية، ونتائج الأعمال المعادية للمجتمع. كذلك تنمى عادات، ومهارات فى العمل بنجاح فى النشاط الجمعى كتابعين أو قادة، مع احترام حقوق الآخرين، وعدم الاستجابة للنزوات الضارة بالمجتمع، والتفكير فى عواقب السلوك قبل الأقدام عليه.

وتقيم هذه الأنشطة مثلاً أمام الطالب كالصالح العام، والتعامل العادل، والوطنية، والخدمة. كما تنمى أذواقًا واهتمامات بالمؤسسات الاجتماعية المحلية، والعدالة وخير الآخرين، ومعاداة الأعمال الضارة بالمجتمع.

مثال من النشاط المدرسى:

مجالس الطلبة:

إن القوانين واللوائح المدرسية تحدد كثيرا من أوجه التنظيم والإدارة المدرسية وتترك بعض الأوجه لإدارة المدرسة وهيئة التدريس بها لتحديدها. على أن جانبا ثالثا فى التنظيم والإدارة يوكل أمره كليًا أو جزئيًا للطلبة، وهذا الجانب الأخير يتصل بجوانب، مثل: سلوك الطلبة، والعناية بالمدرسة، وممتلكاتها من حيث نظافتها ونظامها، وكذلك نواحى النشاط المدرسي.

ولمجالس الطلبة مستويات مختلفة، منها: مستوى الفصل، ومستوى الصف الدراسى، ومستوى المدرسة، وما إن تبدأ هذه المجالس ممارسة مهامها الإدارية، إلا وتواجه ببعض الصعوبات والمشكلات، ويستطيع المدرس اليقظ أن يستخدم هذه المشكلات كمصدر للمواد المنهجية فى حجرة الدراسة؛ خاصة فى الاجتماعيات، والاهتمام هنا ينبغى أن ينصب على اتباع الأسلوب الديمقراطى لحل المشكلة.

والخبرة التى يمر بها الطلبة أثناء اشتراكهم فى مجالسهم تعينهم على تقدير الحاجة إلى احترام ممتلكات الغير، والهدوء فى المكتبة، وإعداد جدول زمنى لنواحى النشاط لتجنب التعارض بينها، ومواجهة موقف انتخاب أعضاء المجالس وإدارة الاجتماعات؛ فاشتراك الطلبة فى تنظيم إدارة المدرسة يمكن أن ينطوى على فوائد تربوية عظيمة، وقد أصبح من الواضح أن التربية للمواطنة لا يمكن تحقيقها بصفة شاملة دون ممارسة، تحت إشراف وتوجيه واع سليم، وهذه مسألة مهمة فى إعداد المواطنين، وينبغى ألا تترك للصدفة وحياة ما بعد المدرسة أو للحياة خارج المدرسة.

ومن بين المزايا التى يمكن أن تتحقق عن طريق مجالس الطلبة ما يلي:

- تهيئة سبيل لإعداد الطلب لمسئوليات المواطنة السليمة، وذلك بتنمية المثل، والاتجاهات المناسبة.
- تنمية شعور المودة والصداقة بين الطلبة وهيئة التدريس.
- تنقص حاجة هيئة التدريس إلى الضغط على الطلبة ومراقبتهم، وبالتالى تتوافر للمدرسين فرص النمو المهنى والفنى.
- تزداد سعادة الطلبة بالحياة المدرسية، وتزول أسباب القيام بأعمال غير اجتماعية.
- يتحسن النظام وترتفع الروح المعنوية للطلبة.
- تتهيأ فرص للطلبة لبحث مشاكلهم والعمل على حلها.

ومن المزايا التى يمكن أن تتحقق عن طريق مجلس الطلبة، والتى يبقى أثرها فى حياة الطالب، مايلى:

- تكوين وتنمية عادات ومثل، كضبط النفس، والتعاون، والتفكير المنظم.
- تدريب على القيادة بتعلم واكتساب المهارة فى توضيح وجهة نظر معينة.
- تنمية تقدير لمسئوليات الفرد تجاه صالح المجموع.

وفى ختام حديثنا عن النشاط المدرسي، نشير إلى أن هذا النشاط يتضمن فرصا للتدريب القيم فى مواقف شبيهة بمواقف حياة الطلبة المستقبلة، ولهذا فهو أكثر فاعلية فى التأثير فى سلوك حياتهم المستقبلية من مجرد المعلومات، التى تكتسب فى حجرة الدراسة منفصلة عن المواقف العملية الملموسة فى حياة الطالب.