الباب الثالث

تدريس الاجتماعيات
(الأهداف والطرق)

- الاجتماعيات وأهداف التربية.
- المداخل الرئيسة فى تدريس الاجتماعيات.
- طرق التدريس.
  - الإلقاء.
  - الوحدات.
  - التعلم التعاونى.
- التقويم.
- المهارات الاجتماعية.

الباب الثالث

الاجتماعيات(*) وأهداف التربية

أولاً: تعريف الاجتماعيات

لعل أكثر تعاريف الاجتماعيات انتشاراً كان من وضع "ادجار ويزلى" «Edgar Wesely» فهو يميز بوضوح بين العلوم الاجتماعية والاجتماعيات (Social Siciences) وينظر إلى العلوم الاجتماعية كمصدر للمعرفة العلمية التى توصل إليها الباحثون، والتى تهتم بدراسة العلاقات الإنسانية دراسة تفصيلية منطقية، أما الاجتماعيات فمصممة أساسًا لأغراض تدريسية، وتلك 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 تحديداً منها، ومن تلك المصطلحات ما يلى:

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

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

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

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

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

أما «مالكوم دوجلاس» (Malcolm Doglass): فمفهومه لتدريس الاجتماعيات واسع، وشامل، مع اشتراط المنفعة. فهو يرى أن الاجتماعيات هى الجزء من النشاط التعليمى بالمدرسة، الذى يهتم بتعليم وتعلم المشكلات المهمة اجتماعيًا، والتى يعتقد أن تعلمها يعود بالخير على المجتمع ويتفق «دوجلاس» مع «ويزلى» و«ميخائيلس» على أن منهج الاجتماعيات ينبغى أن يستمد محتواه أساسًا من العلوم الاجتماعية، ولكنه يعتقد أنه ينبغى ألا تكون العلوم الاجتماعية المصدر الوحيد لذلك.

ويفضل «كليمنتس»(Cloments)، وفيلدر «Fielder» و «تاباكنك»، استخدام مصطلح «الدراسة الاجتماعية» (Social Study)، بدلاً من الدراسات الاجتماعية (Social Studies) وهذا التعريف أكثر اهتمامًا من التعاريف الأخرى بالعملية ذاتها، ويرى أنصاره أن الدراسة الاجتماعية نشاط، ويعرفونها بأنها عملية تتضمن ما يلى:

١- تعلم للتنوع والتغير فى سلوك الناس، عندما ينظمون أنفسهم للعيش معًا على شكل جماعات، ويستمر هذا التعلم من خلال جمع المادة الاجتماعية وتفسيرها، كما يتم من خلال الفحص الناقد للاستنتاجات والتعميمات، التى توصل إليها الباحثون فى العلوم الاجتماعية.

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

(أ) اكتساب العقل المرن، الذى يسمح بفحص الأنماط الغربية للأفراد والثقافات.

أما «برنيس جولد مارك» (Bernice Goldmark)، فيرى أنه ينبغى أن تتضمن الاجتماعيات بحثًا فى المشكلات الاجتماعية، بطرق صحيحة، ويبدأ ذلك البحث

بالشك فى- أو عدم الرضا عن - موقف اجتماعى، وحاجة لحل المشكلة، وينتهى بحل مقترح للمشكلة ومع اختلاف قليل، نجد أن «هانت» (Hunt)، «وميتكاف» (Metcalf)، و«أليفر» (Oliver) «وشيفر» (shaver)، يؤيدون «جولدن مارك» فى الفحص التأملى لمشكلات الحياة الاجتماعية.

وينبغى - وفق هذا الهدف- 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 إنه فى أى موقف تعلمى، ينبغى أن تستمد المادة التعليمية من:

١ - القضايا الاجتماعية الجدلية فى الثقافة.

٢ - معارف التلاميذ، وقيمهم، واتجاهاتهم.

٣- 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 أساساً 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 تلك الزاوية الخاصة ؟ وما 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، متأثراً بتحيزه الخاص داخل إطاره المرجعى، ولهذا فإنه ينبغى أن يحيط القارئ بالإطار المرجعى للمؤرخ، وطبيعة تحيزه، حتى يستطيع القارئ الاستفادة من تفسيرات المؤرخ دون الانقياد وراء المتحيز منها. ويهدف المؤرخ أساسًا 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 مميزاً بين مساحة وأخرى، ومصنفًا لها إلى أقاليم، ويهتم بأنشطة الإنسان فى هذه الأقاليم، ليقرر ما إذا كان الإنسان خاضعًا 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، المناخ، والحياة النباتية، والثروة المعدنية، ومعايير أخرى.

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: الديموقراطية، والعدالة، والمساواة.

علم الاقتصاد

يهتم الاقتصاد 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 الاقتصاد- على ضوء اختلاف النظم الاقتصادية باختلاف المجتمعات - 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 (مثلاً القضاء على البطالة) لم تتحقق، يحاول الاقتصاد شرح أسباب الفشل فى ذلك، واقتراح الحلول للنجاح فى تحقيق الهدف.

وتتضمن المعلومات الاقتصادية كثيراً من الحقائق والأرقام الموضوعية القابلة للقياس، إلا أن البحث عن إجابات أو حلول للمشكلات الاقتصادية يتضمن أيضًا عوامل مثل الحكم على الاهتمام 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 معًا، ويهتم بعضوية الإنسان فى الجماعات كالأسرة والمدرسة والحكومة، كما يدرس الجماعات، وتنظيمها الداخلى وعمليات صيانتها 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 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 التنبؤ بالسلوك المستقبل، ويوجه الاستقصاء فيه بصفة عامة إلى الأفراد، والجماعات الصغيرة.

الفلسفة

وهى واسعة وشاملة، وتوصف بأنها محاولة للكشف عن الحقيقة الكاملة لكل شىء. 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 قدمناه عن إسهامات العلوم الاجتماعية فى بناء المواد الاجتماعية أن هناك تداخلاً شديداً بين مجالاتها المختلفة، وقد ترتب على هذا التداخل أن ظهرت ارتباطات بين هذه العلوم، كما هو الحال فى علم النفس الاجتماعى، وعلم النفس السياسى، والتاريخ الحضارى، والجغرافيا الاقتصادية.

ثانيا: أهداف تدريس الاجتماعيات

تعرض مطبوعات تدريس الاجتماعيات لموضوع أهدافها، وتتباين قوائم الأهداف باختلاف تلك المطبوعات، ويرجع الاختلاف بينها إلى اختلاف أسس تصنيفاتها، كما يرجع أيضًا 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، والصحة العامة، والترويح، والاهتمامات العقلية والفنية، والجانب الخلقى.

٢- أهداف العلاقات الإنسانية: احترام الإنسان، والصداقات والتعاون والمجاملة، وتقدير الحياة العائلية، والمحافظة على القيم العائلية، والإدارة المنزلية، والديموقراطية 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 للديموقراطية.

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 (cognitive)

١- تذكر 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: وتشمل الحقائق والمبادئ، 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 تناول 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 ضوء الهدف 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 إذًا 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: إن أهداف الاجتماعيات تتمثل فى المعرفة والمهارات والسلوك، وسوف نتناول كلا منها بالتوضيح.

المعرفة (knowledge)

الهدف الأول للاجتماعيات، هو أن يكتسب الطالب قدرًا من المعرفة عن الإنسان والمجتمع فى الماضى والحاضر، ويتضمن ذلك تاريخ الحضارة، والبيئة الجغرافية للإنسان، وكيف يحكم نفسه، والتكوين الثقافى للشعوب، وسلوكها فى المجتماعات 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 تنقل 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 الاجتماعات، ويبحث المدرسون فى 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 والإحصاءات 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 شعورًا بالإنجاز، ولكنه لا ينطوى على فائدة تذكر إذا لم ترتبط جوانب المعرفة معًا، 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 فى أثناء تعلمه استخدامًا فعالاً لخيره وخير المجتمع، إذا لم تكن قد نمت لديه بعض المهارات خلال تعلمه، فالمهارات تمثل جسرًا 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 قرئ.

٢ - القدرة على التفكير، وربط وتنظم 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، وعلاقتها 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 - شفوياً 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 لا يمكن فصل المعرفة عن السلوك الخفى «القيم والاتجاهات» أو السلوك الظاهر «التعبير والعمل» فلدينا جميعًا قيم واتجاهات داخل أنفسنا، كما أننا نعبر تحريريًا وشفويًا، ونعمل ونتحرك بطرق عديدة.

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

ويشير «كيلر» (Charles keller) و«ماير» (Marten Mayer) وآخرون نقطة مهمة؛ إذ يرون أن القيم والاتجاهات وأنماط السلوك الظاهرى ليس لها مكان فى قائمة أهداف الاجتماعيات؛ لأنه يشتق منها معنى البث العقائدى؛ إلا أن الكثيرين لا يرون 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، 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 لا تتحول إلى أنماط للسلوك الظاهرك 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 كلاً منها يسهم بمعرفته عن هذه الأفعال من الزاوية التى يهتم بها، فى بناء الاجتماعيات.

القيم

الشىء الذى له قيمة شىء مهم، ولكل منها هرمه من القيم، وتتعامل الاجتماعيات والإنسانيات عمومًا مع أشخاص وأشياء ذات قيمة، والذى يثير الجدل هو دور المربين بالنسبة للقيم فى 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 «فارسنس» (William Kvarcens) المنهج الخفى «تتضمن جماعات الرفاق» والظروف البيئية المحيطة للطلبة، وتأثير الوالدين، وقوى المجتمع المعاصر.

وغالبًا ما ينقل المنهج الخفى قيمًا 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؟

ولا يعتبر تضمين القيم ذات الأهمية الخاصة للفرد والمجتمع فى محتوى الاجتماعيات بناء عقائديًا، بل هو تعريف 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 الديموقراطية كأسلوب فى 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 «**سكريفن**» (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 أيضًا.

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 إلى 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 التعليم، وأن ينظر للتربية كوسيلة للسعادة الفردية، والنفع الوظيفى، والإسهام بفاعلية فى دعم المجتمع... فإن الطالب والمدرس والمجتمع عام 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 احتمال أن تتحول المعرفة الاجتماعية إلى ميل إلى 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 في مجتمع حر، وقادراً على تدعيم المجتمع أيضًا، والتربية أساسية، ليس فقط لتحقيق الذات للفرد، ولكنها حيوية لحياة المجتمع أيضًا، 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 ناشئ 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 الديموقراطية».

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 لا حصر 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 اختلافًا شاسعًا 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.

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، ولا شك أن الاجتماعيات والإنسانيات تستطيع أن تسهم بشكل فعال فى معاونة الطالب- خلال مراحل تعليمه العام- 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 لا تنبع 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 الديموقراطية. ويقاس مدى 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 بما يلى:

١- خدمة القانون، والسلوك الذى يتطابق مع السياسية العامة التى أقرت الديموقراطية.

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 ظاهراً أو سلوكا خافيًا.

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

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

المداخل الرئيسة فى تدريس الاجتماعيات

تختلف المداخل فى تدريس الاجتماعيات، من حيث المحتوى وطريقة تناوله، ولكل من هذه المداخل أنصاره، ومعارضوه من التربويين، وفيما يلى عرض وتحليل للمداخل الخمسة الرئيسة.

أولا: مدخل المادة الدراسية (The Subject Contered Approach)

هذا هو المدخل الشائع فى تدريس الاجتماعيات، وهو يرتبط بالمحتوى المشتق من العلوم الاجتماعية، والذى تم تعديله ليفى بأغراض التعليم فى المدرسة، وتتمثل ركائز هذا المدخل فى الكتاب المدرسى، والشرح الذى يقدمه المدرس. أما المهمة الأساسية للتلميذ. فهى دراسة الكتاب وحفظ محتواه، تمهيداً لأداء الاختبارات، التى ترتبط أسئلتها بما ورد فى الكتاب المدرسى. ويتضح اهتمام هذا المدخل بالمحتوى من ملاحظة أن تتابع الموضوعات فى الكتاب يحدد تتابع الأنشطة التعليمية فى الفصل، فالاهتمام إذًا بالمحتوى وليس بالتلميذ الذى يتعلم، ولذلك فإن ما يدرسه التلميذ ليس بالضرورة ما يحتاج إليه، أو ما له قيمة فى بيئته. وقد يتخذ تنظيم المحتوى شكل مواد منفصلة كالتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية وغيرها من الاجتماعيات، كما قد يتخذ أشكالاً معدلة كالترابط (Correlation) بين مادتين أو أكثر؛ حيث تسير دراسة منطقة جغرافية معينة، مع دراسة للأحداث التاريخية لتلك المنطقة، مع بقاء كل من المادتين منفصل، وربما يدرسها مدرسان مختلفان، والدمج (fusion) حيث تدرس

مادتان أو أكثر مندمجتان معًا، والمجالات الواسعة (Broadfields)؛ حيث يندمج عدد كبير من المواد معًا كالاجتماعيات بفروعها من تاريخ وجغرافيا، وتربية وطنية واجتماع واقتصاد وسياسة وقانون.

مزايا هذا المدخل

١- أنه لا يلقى أية مقاومة عند استخدامه، ذلك أنه معروف جيدًا للتلاميذ والمدرسين والإداريين والآباء.

٢- سهولة تطوير الاجتماعيات وفق هذا المدخل، إذ يتم ذلك بمراجعة الكتاب المدرسى وتعديله، أو تقرير كتاب جديد.

٣- له منطق معروف يحكم مادته من حيث الاتساع والتتابع فى كل صف دراسى ومن صف دراسى إلى آخر.

٤- الطرق والمواد المستخدمة فيه محدودة وتكاد تتمثل فى: الشرح، وقراءة الكتاب المدرسى، والواجبات المنزلية والاختبارات الشفوية- والتحريرية.

٥- لا يمثل التقويم هنا مشكلة، طالما أن الاختبارات تقيس قدرة التلاميذ على ترديد الحقائق التى درسوها.

٦- يتميز بأنه يعالج المحتوى علاجًا مباشرًا وفيه ضمان لدراسة كل موضوعاته.

جوانب الضعف فيه

يقوم هذا المدخل أساسًا على التسلط والتحكم، فالباحثون ومؤلفو الكتب المدرسية والمدرسون هم الذين يقررون ما يقوم التلاميذ بدراسته، أما التلاميذ فموقفهم سلبى يتلقون ما يقرره عليهم الراشدون، ولهذا فإن هذا المدخل يتجاهل حاجات الشباب واهتماماتهم، وإن كان يشبع أحيانًا حاجاتهم إلى النجاح، بما يقدمه لهم من اختبارات يحصلون فيها على درجات ترضيهم، وينتقلون إلى صفوف دراسية أعلى.

ولما كان هذا المدخل لا يتطلب تخطيطًا مشتركًا يقوم به التلاميذ والمدرس معًا، فإنه يندر أن تتاح الفرصة للتلاميذ لتنمية قدرتهم على اتخاذ القرارات.

كذلك فإن المجتمع لا يستفيد كثيرًا من هذا المدخل، إن جانبًا من التراث الثقافى ينتقل إلى التلاميذ عن طريق هذا المدخل، إلا أن المشكلات الاجتماعية السائدة والمتوقعة لا تلقى أية عناية، فالوضع القائم يفرض على التلاميذ ولا يعدون لمعالجة التغيرات التى تحدث فى المجتمع- ومن باب أولى فهم عاجزون عن القيام بالإصلاح النابع منهم، والمعلومات المتفرقة يندر أن تندمج معًا فى أشكال كلية ذات معنى تتصل بالاهتمامات الإنسانية، كما أن الحقائق التى يحفظها التلاميذ لا تستخدم ولا تطبق، ولهذا فإن قليلاً مما تعلمه التلاميذ يظل ماثلاً فى أذهانهم بدرجة كبيرة، أو لفترة طويلة.

ثانيا: مدخل تربية المواطن (TheCitizneEducation Approach)

يمكن تصنيف أنصار هذا المدخل إلى فئات ثلاثة، تبعًا لاختلاف أهدافهم.

فنجد فى أقصى اليمين، أولئك الذين يهدفون إلى غرس الوطنية، ويعتقدون أنه ينبغى أن يتعلم الشباب حب وطنه، كما ينبغى أن يتعلم القيم الدينية، والوطنية، التى تجعل الفرد يتفانى فى خدمة وطنه، بل ويضحى بنفسه فى سبيل ذلك عند الضرورة. وينظرون إلى التربية عامة، وتدريس الاجتماعيات بوجه خاص، كدرع لحماية الوطن، ويرون أن دراسة التراجم للشخصيات الوطنية البارزة جزء حيوى من تاريخ الوطن، ولهذا ينبغى أن يلم بها التلاميذ، كما يرون ضرورة العناية الفائقة بكل ما هو وطنى قومى، كالاحتفالات والأغانى، والعطلات، والتمسك بالمبادئ الوطنية، مثل : الحرية مصاحبة للمسئولية، واحترام القانون وتدعيم مؤسساته، والمصلحة العامة فوق المصلحة الشخصية، والعمل الشريف.

أما من يتخذون موقفًا وسطا فنجدهم يتفقون مع «ليزلى وود» (Leslie A. Wood) فى قوله: إن من أهم أهداف تدريس الاجتماعيات، إن لم يكن أهمها- تربية المواطن فالإنسان كائن عاقل انفعالى، والاستهانة بأى من الجانبين أو إهمال

تنمية علاقة وظيفية بين الجانبين لا يعين على تكوين المواطن الذى يقدر المسئولية ويتحملها، ويرون أن الشكل السائد لتدريس الاجتماعيات، ليس فعالاً فى تكوين المواطن المسئول الذى يقطع على نفسه عهودًا، ويلتزم بالتزامات معينة.

ويختلف هذا الموقف للوسط المعتدل من أنصار مدخل تربية المواطن عن موقف اليمنيين المحافظين من وجوه عدة؛ فالمعتدلون يرون أن التعلم المعرفى (العقلى) والتعلم الوجدانى (المرتبط بالاتجاهات والقيم) ينبغى أن يتوازنا معًا، وهم يتفقون مع زملائهم المحافظين فى أن القيم الديموقراطية يجب أن تنقل إلى الشباب، ولكنهم يشعرون أن المعرفة المتزايدة ضرورية لتكوين المواطن المستنير.. إنهم يريدون منه أيضًا أن يكون على علم بجوانب الضعف فى مجتمعهم، وأن يشعر بالحاجة إلى تصحيحها وتحسينها. كذلك فإن برامج الاجتماعيات عند هؤلاء المعتدلين لها صبغة دولية، حيث إنهم يقدرون تزايد اعتماد الدول على بعضها البعض.

وإلى اليسار من الوسط توجد جماعات صغيرة نسبيًا من أشياع مدخل التربية للمواطنة، ويشعر هؤلاء أن حاجات مجتمعهم، والمجتمع العالمى ينبغى أن تعطى اعتبارًا كبيرًا عند تقرير البرنامج، إلا أنهم يعتقدون أيضًا أن التوترات والمشكلات الدولية الملحة ينبغى ألا تعالج سطحيًا، فالمواطن الصالح حقًا يجب أن يكون محللاً ناقدًا ذا نظرة شاملة للأمور. ولما كانوا يريدون من المتعلمين أن يفكروا فى حلول للمشكلات الاجتماعية... فإنهم يؤكدون أهمية المعرفة والمهارات المتصلة بها، أكثر من أهمية الاتجاهات والقيم، وهم يتفقون مع المعتدلين، والمحافظين فى أن هناك بعض الالتزامات ومظاهر السلوك التى ترتبط بالديموقراطية، ومن المفيد أن يتعلمها الشباب، وإن كانوا يشكرون فى إمكان تعليمها بطريق مباشر.

مزايا مدخل تربية المواطن

هذا المدخل مهم فى تدعيم الديموقراطية التى لا تحقق دون ناخب واعٍ مستنير، كما أنه السبيل إلى تحقيق التماسك الاجتماعى عن طريق إذكاء العاطفة الوطنية وتتضح قيمة هذا المدخل بصفة خاصة فى المجتمعات، التى يختلف مواطنوها فى جنسياتهم أو لغاتهم الأصلية.

يقوم هذا المدخل على فرضين أساسيين، ينبغى أن نخضعها للفحص: الفرض الأول: أن المدرسة ينبغى أن تخدم المجتمع، ولكن أى مجتمع يقصدون؟ هل هو المجتمع التقليدى بارتباطه بماضى الأمة؟ أم مجتمع اليوم باحتياجاته واهتماماته؟ أم مجتمع الغد الذى لا نستطيع سوى تخيله؟ وحتى إذا تقرر أنه المجتمع الحالى، فهل يعنى ذلك المجتمع العام؟ أم المجتمع المحلى؟

الفرض الثانى: أن هناك تعاريف مقبولة عالميًا لمفاهيم مثل الوطنية والديموقراطية، بالتالى ينبغى أن يتعلمها النشء على أساس واضح، فرض يرى رجال السياسة والفلاسفة والاجتماعيون خطأ، كما أن كثيراً من أساتذة المواد الاجتماعية سيحذرون أو يحتاطون ضد عملية البث العقائدى (indoctrination) الصريحة أو الضمنية هنا.

ثمة ضعف آخر فى هذا المدخل، يتمثل فى تعذر قياس ما حققه التلاميذ من نمو نحو هدف تكوين المواطن.

ثالثا: مدخل حاجات التلاميذ

يرى أنصار مدخل حاجات التلاميذ الذى يركز على التلميذ- أو القائم على الخبرة أو النشاط - أن برنامج الاجتماعيات، يجب أن ينبع من اهتمامات التلاميذ، وحاجاتهم اليومية المباشرة، كما يعبرون عنها، ويتطلب ذلك البرنامج قدراً كبيراً من التخطيط المشترك بين التلميذ والمدرس، وتنشأ وحدة النشاط، عندما يوجه التلاميذ أسئلة ذات طابع شخصى أو اجتماعى، ويتبادلون الخبرات السابقة، ويعبرون عن اهتماماتهم بموضوع ما، ويظهرون رغبة فى استكشاف ظواهر لم تسبق دراستها فى الوحدات السابقة.

وفى هذا المدخل تكون الاجتماعيات النواة أو المركز أو المحور، الذى تلتف حوله الخبرات التعليمية، التى ترتبط بميادين أخرى مختلفة كاللغة والعلوم والفنون وغيرها.

ويتحقق فى هذا المدخل التعلم عن طريق العمل، فهو أسلوب لازم له، ولذلك يكون الفصل عادة مكانًا سارًا للتلاميذ يقومون فيه بالعمل فرادى وجماعات.

مزايا مدخل الحاجات

يفترض هذا المدخل أن كل تلميذ سيشترك فى التعلم اشتراكًا إيجابيًا؛ لأن حاجاته واهتماماته، تحظى بالرعاية والإشباع، ولهذا السبب أيضًا يكون التعلم وظيفيًا ومتصلاً بحياة التلاميذ. كذلك تفيد نتائج البحوث فى علم النفس، أن التلميذ يتعلم مع غيره، كما يتعلم من غيره، وهو فى هذا المدخل ينظر إلى المدرس كزميل مشترك فى الموقف التعلمى، أو كموجه له، لا كسلطة عليا تعرف كل شىء، وتقول كل شىء. ثم إن الحدود الفاصلة بين الاجتماعيات وغيرها من المواد الدراسية، تزول فى هذا المدخل فالتلاميذ يدرسون ما يريدون، وبالطريقة التى يريدونها، ما دام المدرس يرى فى ذلك مجالاً لاستفادتهم، وأخيرًا... فإن التعلم هنا يقوم على أساس نفسى، وليس على أساس منطقى من وضع الكبار أو المختصين.

جوانب الضعف فى مدخل الحاجات

يرى المعارضون لهذا المدخل أن التلاميذ قد لا يعرفون حاجاتهم الحقيقية، خاصة فى ميدان الاجتماعيات، وأن أساسيات المحتوى، والمجتمع ينبغى أن تأخذ مكانها أولاً، قبل الحاجات المتمركزة حول الذات واهتمامات التلاميذ.

كذلك يرون أهمية تشكيل الشباب ليصبحوا باحثين ومواطنين صالحين، لا أن يستجاب لرغباتهم، حتى ليشعروا أن العالم مسخر لخدمتهم، ثم إن تدريس الجوانب التى يريدون هم تعلمها فقط، لن يؤدى إلى كفايتهم فى الحياة، بل وقد يؤدى بهم أنفسهم إلى الملل.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن التنظيم وفق هذا المدخل غير محدد بشكل يوفر الطمأنينة للمدرس والتلميذ، إذ ليس هناك تخطيط مسبق، يوضح مدى الاتساع أو العمق، كما لا يحدد أصلاً الوحدات التى تدرس، ثم إن عدم وجود أهداف من وضع المسئولين الكبار، أو نمط لتتابع الموضوعات، يؤدى إلى اختلاف شعب الصف

الدراسى الواحد من حيث ما يدرس فيها، فقد يدرس موضوع واحد فى صفوف دراسية مختلفة، وقد تتواجد فراغات فى تعلم المادة، كما يحدث تكرار لبعض جوانبها، كذلك فإنه يتعذر إعداد المواد التعليمية وتنظيمها مسبقًا، وأخيراً فهناك صعوبة التكامل فى الاجتماعيات، فضلاً عن صعوبة تحقيق ذلك بالنسبة للمواد كلها معًا، عند تدريس الوحدات فى المدرسة الابتدائية.

رابعًا: مدخل التفكير التأملى (The Reflective Thinking Approach)

يؤمن أنصار هذا المدخل بحكمة سقراط «اعرف نفسك»، وبما يؤكده من أن الحياة التى لا تخضع للفحص غير جديرة بأن يحياها الإنسان، فيرون أن على كل فرد أن يحاول معرفة نفسه وسبب وجوده على هذه الصورة، وينظر فى معتقداته ليرى ما إذا كانت جديرة بالتمسك بها، ويفكر فى الطريق الذى يسير فيه ليتبين أين يقوده كما يعتقدون أن كل فرد ينبغى أن يتحرك بتوجيه ذاتى عن قصد، وفى حساسية لما يدور حوله، وأن يطبق الأسلوب العلمى- ما أمكن ذلك - عند بحث المشكلات الاجتماعية- الشخصية.

والتفكير التأملى ليس مرادفًا لطريقة حل المشكلات، إذا توخينا المعنى النفسى الدقيق، ذلك أنه قد يتعذر وضع حل للمشكلات التى يختارها المدرس وتلاميذه للدراسة فى الفصل، وفق المدخل التأملى، نظراً لتعقدها وصبغتها العاطفية، وقصر الزمن، وقلة المصادر المتاحة، وغير ذلك من العوامل، وأقصى ما يستطيع الدارس عمله إزاء هذه المشكلات المعقدة ، أن يشعر بالمسئولية نحوها، ويعمل فكره فيها بأناة وإبداع، بينما المشكلات المختارة للدراسة فى طريقة حل المشكلات لا يتعذر وضع حلول لها، على أن مراحل المشكلات ومهاراتها، غالبًا ما يتضمنها التفكير التأملى، فكل من حل المشكلات، والتفكير التأملى طريقة أو عملية أكثر منها إنتاج نهائى، ففى المدخل التأملى لا قيمة للحقائق سوى أنها تفيد كمادة للتحليل، كما أنها تفيد المفاهيم والتعميمات المرتبطة بالاجتماعيات فى توضيح وإثراء التأمل وتدعيمه، وتظل قيمتها كأدوات ووسائل فقط، وليس لها قيمة ذاتية.

ولا يتم التفكير التأملى كـعملية- وفق خطوات مرسومة بتتـابع معين ثابت- فقد يبدأ التلاميـذ بأى من العمليات التى ترتبط عادة بالتفكيـر، وينتقلون إلى الأمام وإلى الخلف حـسب احتيـاجات البـحث، مـستـخـدمين فى ذلك الاستـقـراء، والقيـاس والاستبـصار، والمحاولة والخطأ، وغيرها من عـمليات التفكير، ويتم تقويم التـلاميذ فى هذا المدخل على أسـاس قدرتهـم على التفكيـر فى مـعتـقداتهم، لا على أسـاس تذكـرهم للحقـائق أو تعبـيرهـم عن تمسكهم بالقيـم التى يرغب الكبار فى فـرضهـا عليـهم، كمـا أن المدرس عند اسـتخـدام هذا المدخل، لا يخشـى التعـرض للقضـايا الجدليـة، بل أنه يعين تلاميـذه على تعرف الاختـلافات المرتبطة بالقـيم واستكشافـها وتحليلها.

وتراعى بعض العوامل - عند اختيار المشكلات للدراسة- وفق هذا المدخل، ومن بين هذه العوامل: حاجات تلاميذ الفصل واهتـماماتهم وقدراتهم، وأهمية المشكلات محليًا وقوميًا ودوليًا، وتعرض هذه المشكلات أو قابليتها لتفسيرات مختلفة، وإمكان بحثها على ضوء المادة العلمية المستفـادة من العلوم الاجتماعية، وقدرة المدرس عقليًا وانفعاليًا على توجيه البحث فيها، توجيهًا موضوعيًا مستنيراً.

مزايا مدخل التفكير التأملى

يرى أنصار هذا المدخل أنه يقود إلى الاستقلال فى التفكير والعمل، بالإضافة إلى أنه يزيد من فـرص المعالجـة الفعـالة للمشكلات التى تعنـيه وتعنى غـيره. ويرحـبون بالفـروق الفـردية؛ لأنهم يرون أن التـوصل إلى أفـضل الحلول للمـشكلات يتم عند الاستفادة من مهارات الأفراد المخـتلفين واستبصارهم وتعلمهم المتنوع، ويرى بعض أنصـار هذا المدخل أنه ينـبغـى أن تنبع المشكلات المخـتـارة للدراسـة، من التـلامـيـذ أنفسـهم، وبهذا يكـونون قريبين من أنصـار مدخل الحـاجات، بينمـا يرى آخرون أن يقـوم المدرس بتحـديد المشكلات التى تواجـه تلاميـذه، والشـبـاب والمجتـمع عامـة، ويقررها للدراسة، وتقتـرح فئة ثالثة أن تحدد المشكلات مقدمًا على أساس ما يقوم به الباحثـون من دراسات عن الشباب والمجتـمع فى ميادين علميـة، مثل: علم الإنسان،

وعلم النفس، وعلم التربية، وغيرها من العلوم الاجتماعية. على أن الفئات الثلاثة توافق بصفة عامة على ضرورة وجود معايير كالسابق ذكرها، تراعى عند اختيار المشكلات.

ويرى أنصار هذا المدخل أيضًا أنه إثارة لاهتمام المدرس من غيره من المداخل، وأنه أكثر اتفاقًا مع روح العلم وطريقته، حيث يكون للإثبات والنفى قيمة متساوية، ويقيم كل فرد نتائجه بناء على أدلته وبراهينه، وحيث لا يعتبر الشك مهددًا لصاحبه.

جوانب الضعف فى هذا المدخل

يرى المعارضون أن حياة الإنسان تكون أسهل وأسعد، إذا لم يخضعها للفحص والتحليل، فالتلميذ الذى يفحص نفسه وزملاءه قد لا يرضى عما يجد، وقد يؤدى إلى شعوره بالقلق والاضطراب.

كذلك فإن التفكير التأملى يجعل التلميذ ملمًا بالمشكلات الاجتماعية، التى لم يلتفت إليها من قبل، والفوضى والتضارب والغموض الذى لم يلفت نظره من قبل. وقد ينتهى به الأمر إلى أن تحل لديه الأسئلة محل الإجابات والشك محل اليقين، إلى حد يغير من معتقداته الثابتة، التى وجهت من قبل قراراته، وعلاقاته بغيره من الناس. وقد يصبح ساخرًا متمردًا على كل شىء، كما قد يؤدى اكتسابه لمهارات استبصار جديد لا يستطيع استخدامه إلى الإحباط.

ولا يتوفر لهذا المدخل تنظيم محكم، فقد يتغاضى عن بعض الحقائق والمهارات كما قد يحدث تكرارًا، أو فجوات. وقد لا تتوفر المادة العلمية الوافية فيكون الاستنتاج أو الخلاصة سطحية خاطئة، كذلك فقد تلقى أمور تافهة عناية وانتباهًا أكبر، مما تحظى به مسائل ذات مواقف خطيرة.

وأخيرًا.. فهناك من يشك فى أن الأفراد الذين تعلموا التفكير التأملى فى المشكلات أقدر من أصحاب الشجاعة والإقدام فى معالجة المشكلات.

خامسا: مدخل بنية العلم (The Discipline St ructure Approach)

يعتقد أصحاب هذا المدخل فى صحة الفرض القائل إنه يمكن تدريس أى علم بشكل عقلى، لأى تلميذ فى أى مرحلة لنموه، ويفترض أن لكل علم بنية، يمكن فهمها بطريقة تسمح بربط أشياء أخرى كثيرة بها، بحيث يصبح لها معنى واضح، وأن تعلم البنية فى جوهره هو، تعلم كيفية ارتباط الأشياء بعضها ببعض. ويعتقدون أن العلماء، والمربين يستطيعون تعرف أنواع التعلم الأساسى فى كل من علوم التاريخ، والجغرافيا والاجتماع، وغيرها من العلوم الاجتماعية، ويستطيع التلاميذ من خلال عمليات الاستقراء خاصة، أن يكتشفوا ويستخدموا الأفكار الرئيسة كالمفاهيم والتعميمات، والنظريات، والطرق الأساسية للبحث والتفكير الخاصة بالعلوم الاجتماعية.

ويقول برونر (Bruner) تطبيقًا لنظريته فى تدريس البنية أن التلميذ الذى يدرس الفيزياء يكون عالمًا فيزيائيًا صغيرًا، وبالمثل فالتلميذ الذى يدرس الاقتصاد أو الاجتماع يكون عالمًا مصغرًا فى الاقتصاد أو الاجتماع.

ويستخدم المتحدثون باسم هذا المدخل تعبير «النظرية الحلزونية» (Spiral Theory) بمعنى تكرار استخدام الأفكار الجوهرية مرارًا فى الوحدات المختلفة، وفى الصفوف الدراسية المختلفة، ويبنون فوق هذه الأفكار، حتى يفهم التلاميذ المدركات والتعميمات والنظريات فهمًا كاملاً. وهكذا يزداد تعلمهم لبنية كل علم، بمواصلة دراسة برنامج المواد الاجتماعية، ويصبحون أكثر شبهًا بالعلماء.

مزايا هذا المدخل

يرى «برونر» أن أفضل مقدمة للعلم هى العلم ذاته، وأنه ليس فى العلم شىء أساسى أكثر من طريقة البحث والتفكير المرتبط به، ويرى كثيرون من أتباع هذا المدخل أن محتوى كثير من برامج المواد الاجتماعية لم يعد مناسبًا ولهذا يعتقدون أنه من الضرورى التشاور باستمرار مع الباحثين فى العلوم الاجتماعية، حتى تدرس المادة العلمية الحية الصحيحة التى تستثير التلاميذ، وتجذبهم للتفكير فيها، بطريقة تنم عن الإيمان بقيمتها.

ويشعرون أن هذا المدخل يستطيع أن يحوز احترام الباحثين المختصين فى هذه العلوم، كما يخلق أشخاصًا أقدر على التفكير السليم، ويعين التلاميذ على مواصلة دراستهم العليا.

ويرى أشياع هذا المدخل أنه أفضل المداخل تنظيمًا وتقسيمًا، وأن التعليم فيه يكون مترابطًا قابلاً للتوسع والإضافة إليه، وينتقل من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد، كذلك يمكن أن يحدد مسبقًا المحتوى، والطرق والمواد التعليمية، وأساليب التقويم، التى يستخدمها المدرس والتلميذ، بل ويمكن وضع الوحدات للدراسة المستقلة التى يقوم بها التلميذ، وميزة أخرى يراها أنصار هذا المدخل، أنه يثير الاهتمام والواقعية لدى التلميذ، ويمده بخبرات يتحقق له فيها النجاح، ويقول «برونر» فى ذلك: «نحن نهتم بما نتقنه، ومن الصعب بصفة عامة أن نحافظ على اهتمامنا بنشاط ما، إلا إذا حققنا فيه درجة من الكفاية... وإذا لم تكن هناك وحدة لها معنى فيما نفعله، كان الاحتمال ضعيفًا أن نواصل العمل، ونسعى للتفوق على أنفسنا».

جوانب الضعف فى هذا المدخل

يقول «مارك كروج» (Mark Krug)، وهو من أشهر المعارضين لهذا المدخل: «إن المؤرخين قليلون، أولئك الذين حاولوا أن يجدوا بنية للتاريخ. وقد نجحوا فى ذلك بدرجة محدودة جدًا، كما أنهم عجزوا عن الحصول على تأييد زملائهم المشتغلين بعلم التاريخ، ولذلك فإنه من المشكوك فيه أن يستطيع «برونر» والمؤرخون الذين يعملون معه إنجاز هذا العمل، ذلك أن مهمة تحديد ولو عدد قليل من الأفكار الأساسية فى تاريخ العالم وإيجاد ارتباطها الحلزونى، أمر عسير، بل وقد يكون متعذرًا».

فإذا كنا نريد تدريس بنية التاريخ، أو الاجتماع أو غيره من العلوم الاجتماعية، فى المدرسة الثانوية، فإن على الباحثين فى هذه العلوم أن يتفقوا أولاً على قائمة بالأفكار

الأساسية فى كل منها، وطرق ومهارات البحث والتفكير فيه، ويوضحوا كيفية ارتباط هذه الأفكار والمهارات معًا، وكيف أنها تمثل بنية التاريخ مثلاً، وهذا أمر لم يحاوله المؤرخون والاجتماعيون، ومن المشكوك فيه أن يرغب كثيرون منهم فى محاولته.

ومما يقلق ملاحظة أنه يبدو أن «برونر» وأنصار البنية فى الاجتماعيات، يفترضون أن لكل من العلوم الاجتماعية بنية واحدة، بينما فى الحقيقة أن لكل من غالبيتها أنماطًا وتركيبات عديدة للأفكار الأساسية فيها. والباحثون (المؤرخون مثلاً) الذين قد يرغبون فى كتابة مناهج للاجتماعيات كاملة، على أساس نظرية البنية، سوف يجدون أن العلماء فى العلوم الاجتماعية، يستعيرون طرقًا وأفكارًا أساسية من بعضهم البعض.

ويؤيد معارضون آخرون ما قدمه «كروج» من تحليل، ويضيفون إليه أن العلماء فى العلوم الاجتماعية يختلفون فيما بينهم من حيث ما إذا كانت ميادينهم علومًا (Disciplines) راسخة أم لا، ويخشى المعارضون كذلك أن يصبح هذا المدخل شكلاً جديدًا للفلسفة التقليدية أو الأساسية، التى تركز على المواد الدراسية، تستبدل فيها الحقائق بمفاهيم وتعميمات تشرح وتختبر بالطرق القديمة نفسها، كما أن الدراسة وفق هذا المدخل قد تعنى التحكم والتعسف، بدلاً من الاستقراء والاستكشاف ويتساءل المعارضون كذلك عما إذا كانت حاجات الشباب واهتماماتهم ومشكلاتهم ومطامحهم موضع عناية فى هذا المدخل، كما يتساءلون حتى إذا سلموا بأنه يمكن تدريس أى علم بأمانة عقلية لأى تلميذ فى أى مرحلة لنموه، وعما إذا كانت المكاسب العاجلة لذلك أقل وزنًا من الخسائر على المدى البعيد الناجمة عن دفع المحتوى الصعب للمادة العلمية، غير المتصل بالحياة إلى المراحل الدنيا من السلم التعليمى.

ومن تساؤلاتها أيضًا ما إذا كان على كل متعلم أن يستكشف الأفكار، متبعًا نظامًا ثابتًا، وما إذا كان لازمًا أن تتكرر معالجة الأفكار الأساسية بأسلوب حلزونى، حتى ولو كان المتعلم قد أتم تعليمها.

وأخيـرًا ... فإن المعارضين يقلقـهم دور المدرس فى ظل هذا المدخل، إذًا لا بد أن يكون عالمًا فى كل العلوم الاجتمـاعية، حتى لا يصبح مجرد أداة يحركـها الخبراء فى تلك العلوم.

طرق التدريس

تتعدد استراتيجيات التدريس تبعًا لتـعدد الأهداف، وتتضمن كل استراتيجية طرقًا وأساليـب كثـيرة. والاسـتراتيـجيـة هى خطة عمل طويلة المدى وتهـدف إلى تحقـيق غايات بعيدة، والعمل وفق الاستراتيجيـة يسمح بتعديل في الطرق والأساليب المتبعة حسب الظروف المحيطة أو الطارئة، مع التمسك بالهدف النهائى.

ويمكن تصنيف الطرق والأساليب إلى مجموعـتين إحداهما تتبع الاستراتيجـية المعرفية، والأخرى تتبع استراتيجية ما وراء المعرفة.

وتعتبر طـريقة الإلقاء أسلوبًا للاستراتيجـية المعرفية التى تعنى بالتحـصيل المعرفى المباشـر متضمنا فـهم واستيعـاب الحقائق والمفاهيم وتـنمية المهارات العـقلية المرتبطة بالموضوع المعـرفى، أما اسـتراتيجية مـا وراء المعرفة فلهـا طرق وأساليب تهتم بتنمـية مهارات مـا وراء المعرفة المباشرة (الوعى بعـملية التفكير والتقـويم لخطواتها، واتخاذ القرار... إلخ). ومن أمثلة هذه الطرق والأساليب طريقـة الوجدان والتعليم التعاونى والتساؤل الذاتى وغـيرها. وليلاحظ أن استراتيـجية ما وراء المعرفـة لا تعمل منفصلة عن الاستراتيجية المعرفية.

ونظرًا لتعزر تضـمن هذا الكتاب كل طرق وأساليب التدريس فـإننا نحيل القارئ إلى قائمة المراجع، فهى تتضمن الكثيـر من الرسائل العلمية التى أشرف عليها المؤلف أو ناقشها، والتى تختص بمناهج وتدريس الاجتماعيات.

ونكتفـى هنا بعرض نموذج طريقـة الإلقاء فى التدريس كـأسلوب للاسـتراتيجـية المعرفية ونموذجى طريقـة الوحدات والتعلم التعاونى كأسلوبين لاسـتراتيجية ما وراء المعرفة.

- طريقة الإلقاء

- طريقة الوحدات

- التعلم التعاونى

طريقة الإلقاء

فى كل موقف تعلمى، أوقات يرى المدرس من الضرورى فيها أن يقوم بالشرح، كما أنه من المهم أيضًا فى عملية التعلم المران على المهارات التى اكتسبت حتى لا تضعف، ومراجعة ما تم تعلمه.

الحاجة إلى الإلقاء

من المرغوب فيه فى مناسبات كثيرة أن يقدم المدرس المعلومات للتلاميذ بالشرح، على أن الإلقاء تزداد فائدته حين يكون إجابة عن أسئلة تصدر عن الطلبة، ومن القواعد العامة للإلقاء أن يكون أقصر وأبسط وأكثر تشويقًا، كلما كان المستمعون إليه صغاراً.

ويجد المدرس أنه من المفيد عند تقديم موضوع أو وحدة جديدة أن يقوم بما يلى:

- يظهر علاقة الموضوع بما سبق دراسته من موضوعات.
- يقدم فكرة عامة من الموضوع.
- يبين أهمية الموضوع.
- يشير إلى الطرق المختلفة لدراسة الموضوع الجديد.
- يناقش أسس تقويم التحصيل الدراسى.

وقد يسأل الطلبة بعد البدء فى دراسة الموضوع أسئلة مهمة، تستحق التوضيح من جانب المدرس، وإذا ما واجهت الفصل مشكلة مشتركة، فمن المفيد أن يساعد المدرس تلاميذه بشرح مختصر للتغلب عليها، وغالبًا ما يهيئ السؤال الذى يوجهه

التلميذ الفرصة للمدرس ليؤكد نقطة مهمة، تلقى ضوءاً جديداً على الموضوع فيزداد فهم التلاميذ له.

كذلك فإن الإضافة التى يقدمها المدرس تخلق فيهم - إذا تم تقديمها بمهارة - شوقًا أكبر، واتجاهات سليمة بالنسبة للدراسة. ويجب أن يكون الشرح متصلاً بالموضوع غير أنه لا داعى للقلق إذا ما خرج الشرح عن التنظيم المنطقى للموضوع. وقد تتجه الدراسة مع تقدمها اتجاهًا يتطلب استخدام موارد تعليمية إضافية وحينئذ يجد المدرس أنه من المفيد أن يخلص هذه المواد، ويقدمها للفصل، وخاصة إذا كانت المادة:

- غير موجودة بالمكتبة.
- أو حديثة، ولم تنظم بعد تنظيمًا يجعلها مفيدة للدراسة.
- أو تعرض وجهات نظر تحتاج إلى شرح.
- أو تتطلب تركيزًا كبيرًا.

ويلزم عند تقديم أشكال جديدة من المواد التعليمية، كالأفلام والرسومات البيانية، أن يشرح المدرس الطريقة السليمة لاستخدامها، كما يقوم المدرس بتصحيح إجابات التلاميذ وتكملتها، إذا ما كانت خاطئة أو ناقصة. كذلك تحتاج العبارات التى يحويها الكتاب المدرسى، والتى لم يوضحها المؤلف توضيحًا كافيًا إلى شرح من المدرس.

هذا.. ومن المفيد أن يقوم المدرس بتلخيص ما تم عمله فى المراحل التالية:

- عند بدء الحصة، كمراجعة لما درس فى الحصة السابقة.
- فى أثناء الحصة عند إتمام جانب من الموضوع الذى يدرس.
- فى نهاية الحصة عند الانتهاء من الدرس.
- فى ختام دراسة الموضوع أو الوحدة.

يعتبر الإلقاء الجيد، كوسيلة لنقل المعلومات، أكثر فاعلية من قراءة هذه المعلومات فى الكتب، وذلك لأن الإلقاء يتيح الفرصة للتعبير عن المعنى بالإشارة والصوت، كما أنه يسهل معه حصر الانتباه، تتوافر معه الفرصة أمام الطلبة للاستفهام، وأمام المدرس لإزالة أى فهم خاطئ.

ومن مزايا الإلقاء أيضًا، أنه يمكن معه استخدام مواد بصرية وسمعية للشرح وتأكيد المعانى المهمة. وللإلقاء وظائفه الرئيسة فى تنمية المهارات والعادات واستثارة الاهتمام، وذلك بشرح تفاصيل المهارة أو العادة، وتوجيه النظر إلى أنواع الاستجابة الناقصة أو غير الدقيقة.

والإلقاء أكثر فاعلية من التوجيهات المكتوبة عند شرح كثير من العمليات، خاصة إذا كان الإلقاء مصحوبًا بالتوضيح العملى، كذلك فإنه أكثر فاعلية من الصفحة المطبوعة فى تنمية الاتجاهات والمثل، فكثيراً ما يكون الحديث قوى التأثير، على حين تجده ضعيق الأثر إذا ما قرئ من صفحة مطبوعة ، ويستطيع المدرس الماهر أن ينجح بدرجة كبيرة باستخدامه الإلقاء، فى تنمية التذوق للفن والأدب عند تلاميذه، والدليل على ذلك ما نراه من أن الشرح الذى يقدمه المرشدون السياحيون فى المتاحف والمصانع يزيد من اهتمام السامع، وتذوقه، وتقديره لما يراه.

وعلى ضوء ما سبق، يمكن تلخيص الميزات المهمة للإلقاء فيما يلى:

- يكمل مادة الكتاب المدرسى.
- يعطى حيوية الأفكار التى تبدو جامدة على الصفحات المطبوعة.
- يعطى فرصة أفضل، لتوضيح المعانى المهمة وتأكيدها.
- يمكن تعديله تبعًا لقدرات الطلبة، واهتماماتهم، ومعارفهم السابقة، وحاجاتهم.
- يمكن تنظيمه سيكولوجيًا، بعكس التنظيم المنطقى لمادة الكتاب المدرسى.

- يؤدى إلى اقتصاد فى الوقت، إذ لا يكلف الطلبة بالبحث عن المادة العلمية المتصلة بالموضوع.

- يسمح باختبار المواد المتصلة بالموضوع، واستخدامها.

- يفيد فى العناية بالحديث، وتصحيح الخطأ فيه.

عيوب الإلقاء

يشوب الإلقاء بعض العيوب، ومن هذه العيوب ما هو قائم فى استخدام الطريقة ذاتها، والبعض الآخر عيوب يمكن تجنبها.

ومن أهم الاعتراضات على طريقة الإلقاء ما يلى:

١- من الصعب أن يظل الطالب منتبهًا، ولو أنه من الصعب أيضًا أن يحافظ الطلبة على انتباههم عندما يقرأون.

وتتوقف درجة انتباه الطلبة إلى ما يلقى عليهم على عوامل مختلفة مثل:

- المادة التعليمية نفسها، ومدى ما فيها من تشويق.

- طريقة تنظيم المادة، وعرضها.

- شخصية المدرس ومهارته فى الإلقاء.

- استخدام الوسائل التعليمية.

- إعداد الطالب للاستماع.

٢- المتعلم ليس إيجابيًا، وهذه طريقة أخرى للقول إن مستوى انتباهه منخفض، وهى تحمل بالإضافة إلى ذلك معنى أن المتعلم لا يحصل على خبرة تعينه على التطبيق والمبادرة وحل المشكلات.

٣- الوقت لا يتسع لكثير من الشرح إذ لا يمكن أن يناقش المدرس أو يشرح كل شىء فى المنهج. وفى هذا اعتراف بأن المنهج مزدحم بالمواد التعليمية، وعلى

المدرس أن يختار بحكمة ما يجب أن يلقى على الطلبة، ما دام الإلقاء يتطلب وقتًا أطول مما يلزم لقراءة المادة.

٤- قد يضيع الإلقاء الوقت، فلا داع لاستخدام طريقة الإلقاء لمادة يمكن قراءتها وفهمها بسهولة، إلا إذا كان من قبيل التلخيص. ويضيع الوقت أيضًا إذا انهمك المدرس فى ذكر تفاصيل تستهلك وقتًا أكثر مما يجب، أما الإلقاء الذى يصاحبه إملاء فليس اقتصاديًا بالنسبة للوقت.

٥- قد لا يفهم صغار المتعلمين ما يلقى عليهم، وهذا الضعف أو العيب يظهر إذا كان المتحدث غير ماهر، فالمواد فى الكتب تكون عادة مكتوبة بعناية كبيرة، أما المتحدث قليل الخبرة، فقد يستخدم جملاً ناقصة أو معقدة مما يجعل الإلقاء عرضة لعيوب يضعف احتمال وجودها فى المادة المطبوعة.

٦- ويحتاج الطلبة إلى مران على تلخيص الأفكار الرئيسة، التى وردت فى الحديث أو الشرح، وقد تكون الطريقة الفعالة فى ذلك مطالبتهم بتلخيص الحديث، وتمرينهم على كتابة مذكرات.

التخطيط للإلقاء

يستلزم الإلقاء الجيد أن يخطط له بعناية، ومن العناصر الجوهرية فى ذلك ما يلى:

- أن يحدد الوقت الذى يخصص للإلقاء، وذلك على ضوء المسموح به، وأهمية ما سوف يقال أو يشرح، والوقت اللازم لإتقان العمل.
- أن يكون المدرس على علم بالمواد والعمليات، التى يتضمنها ما يلقيه، والتطبيقات المتصلة بها، والعلاقات بينها وبين غيرها مما سبق دراسته.
- التفكير فيما يمكن أن يصدر عن الطلبة من أسئلة والإجابة عنها.
- تحديد أهم أغراضه من الشرح أو الإلقاء، فى صورة معرفة ومهارات، واتجاهات، وغيرها من مكونات السلوك.

- تخطيط ترتيب الشرح أو الإلقاء ومعالمه.

- أن توضع مقدرة الطلبة على الفهم، وسابق تحصيلهم وخبراتهم، موضع الاعتبار لاتخاذها أساسًا للفهم الجديد.

- التفكير فى الشرح أو الإلقاء، بقصد تحديد المواضع، التى تدعو الحاجة إليها إلى إعطاء أمثلة أو تطبيقات.

- اختيار مواقع قليلة، يمكن فيذها استخدام تعبيرات أو أمثلة شيقة.

- التفكير فى المناسبات التى يكون من المفيد فيها وقف الإلقاء لفترة وجيزة، تسمح بسؤال والإجابة عنه.

- تحديد الأماكن المناسبة لإثارة اهتمام المستمعين بمشكلات تجيب عنها المادة.

- تخطيط الواجبات المرتبطة بمادة الإلقاء، وتحديدها.

- اختبار كل الأجهزة والأدوات قبل استخدامها أمام الطلبة.

- إعداد مذكرات مختصرة، تضمن تتابع عناصر الموضوع تتابعًا صحيحًا.

وتنطبق العناصر السابقة على كل أنواع الشرح، وخاصة ما يستغرق منه وقتًا طويلاً.

الأساليب الفعالة فى الإلقاء

تختلف الأساليب الفعالة فى الإلقاء إلى آخر، على أن من الأساليب الفعالة عادة ما يلى:

- البدء ما أمكن بإثارة حب الاستطلاع لدى المستمعين، أو تكوين اتجاه نحو حل مشكلة، أو إعطاء المستمع فكرة عن العناصر الرئيسة لما سيلقى عليه.

- تكييف سرعة الإلقاء حسب الأهمية النسبية لجوانبه، وحسب قدرة الفصل على المتابعة، مع مراعاة ما إذا كان تسجيل المذكرات ضروريًا أم لا.

- أن يحفظ للفصل يقظته وتحفزه لحل المشكلات، بإبراز بعض المشكلات فى أثناء الإلقاء، وإلقاء سؤال بين آن وآخر، على أحد الأفراد أو على الفصل كله.

- اختبار المستمعين بين آن وآخر بسؤال أو تمرين، للتأكد من مدى فهمهم، وتجنب ما يشيع بين المتحدثين من المبالغة فى افتراض اهتمام المستمعين، وفهمهم لما يقال.

- التحدث إلى المستمعين باعتبارهم أفراد ما أمكن، فلا خطابة ولا قراءة ولا تمتمة، بل النظر إلى وجوه المستمعين، كما لو كان الحديث موجهًا إلى كل فرد منهم، وليكن الصوت طبيعيًا، كما فى المحادثة العادية.

- الاهتمام باستخدام الوسائل المعينة على التوضيح.

- الانتظار بين وقت وآخر للأسئلة والاستفسارات، على ألا يزيد ذلك عن القدر المناسب، ولا يطغى فرد على المجموع.

- من الأفضل أحيانًا- عند الإلقاء الطويل- أن تثبت العناصر الرئيسة للحديث مقدمًا مطبوعة أو مكتوبة على السبورة ليستطيع المستمعون متابعة ما يقال فى يسر، كما يجوز أيضًا كتابة عنصر، كلما حان وقت الكلام عنه، على السبورة.

- كثيراً ما يعتبر المبتدئون فى الإلقاء انصراف المستمعين عن الانتباه الظاهر إهانة شخصية، أما المجربون فينظرون إلى ذلك نظرة موضوعية.

-الشعور بالزمن، فالوقت عادة يبدو للمستمعين أطول مما يبدو للمتحدث، ويجب ألا يكثر المتحدث من الخروج عن الموضوع، فذلك يشتت انتباه السامعين.

- أن يعلم الطلبة أنهم مسئولون عما يذكر فى الإلقاء، كما هم مسئولون عما يحويه الكتاب المدرسى.

- قياس ما حصله الطلبة من الحديث، كوسيلة للتشخيص، للمساعدة فى التدريس العلاجى، وأن اختباراً قصيراً فى نهاية الحديث أو فى بداية الحصة التالية يمكن أن يفيد فى ذلك، كما يكون حافزاً على الانتباه.

المواد التوضيحية.

يفضل المستمعون الإلقاء المصحوب بمواد توضيحية، ورغم ذلك فإن استخدام المدرسين للمواد التوضيحية فى أثناء الإلقاء قليل، وقد يكون السبب فى ذلك أن وضع خطة استخدامها، أو صنعها، أو الحصول عليها يستغرق وقتًا طويلاً، أو أن المدرسين لم يدربوا على استخدامها، أو أنهم يعتقدون أن الحاجة إليها ليست ملحة؛ لأن بعضهم قلة ما يفهمه التلاميذ من الشرح اللفظى فى أثناء الحصة.

ومن أكثر المواد التوضيحية أهمية، الرسوم التخطيطية، والبيانية، والصور، والأفلام السينمائية، وذوات الأشياء، والعينات، والنماذج، والتصوير اللفظى، والتوضيح العملى، والأسئلة.

التوضيح اللفظى

كثيرًا ما يستخدم التوضيح اللفظى فى المحادثة العادية، ومن المتفق عليه أنه من السهل عادة التأثير فى المستمع، ومساعدته على تذوق الخبرات المنقولة إليه بإعطائه صورة لفظية دقيقة واضحة، والتوضيح بالمثال والتشبيه يجعل الحديث أيضًا شيقًا؛ لأن الناس عادة يهتمون بالتفاصيل، والأمثلة المحددة، والأفراد، أكثر من اهتمامهم بالتعميمات والتجريدات، رغم قيمتها الكبرى.

ومما يفيد عند استخدام التوضيح اللفظى القدرة على الشرح، واستخدام خبرات المتعلم السابقة، مع عناية خاصة بالملاحظات الآتية:

- أن يحدد الكلمات أو العبارات الجديدة بالنسبة للمستمعين.
- أن تختار مواد الشرح (كلمات، أمثلة، تشبيهات، أشياء متشابهة، حركات، أفكار، خبرات) من المواد التى يفهمها المتعلم جيداً.
- أن يطلب إلى أحد المستمعين- بين آنٍ وآخر- أن يذكر مثالاً أو يحاول الشرح.

الإعداد

يلزم فى بعض حالات الإلقاء أن يعد الطالب نفسه لها، ويستطيع المدرس أن يهيئ الطالب لذلك بجعله يشعر بالحاجة إلى الحديث أو الشرح، وتوجيه انتباهه إلى الأشياء المهمة التى يمكن أن يخرج بها من الاستماع للحديث.

ويمكن تحقيق ذلك عن طريق مناقشات تسير فى الاتجاهين الآتيين:

- إثارة حب الاستطلاع بالنسبة للموضوع.
- خلق موقف يدور حول مشكلة تستوجب حلاً.

ومن المفيد - فى كثير من الأحيان- أن يقف الطلبة مقدمًا على أهداف الحديث والعناصر الرئيسة له، وما ننتظر منهم القيام بعد انتهائه (كتقديم ملخصات، أو أداء اختبارات أو تطبيقات).

تسجيل المذكرات

يجب أن يشجع الطلبة على تسجيل مذكراتهم فى أثناء الإلقاء، ولهذا فوائد كثيرة فهى تجعلهم أكثر انتباهًا، وتمكنهم من تحليل مادة الإلقاء، ومعرفة عناصرها والعلاقة بينها، وتكون بمثابة سجل للمراجعة، كما تنمى مهاراتهم فى تسجيل المذكرات، كالحكم على قيمة كل جزء من مادة الإلقاء بالنسبة لغيره، والتعميم، والتنظيم، وغير ذلك من أنواع النشاط العقلى، الذى يتضمنه تسجيل المذكرات.

ويستطيع المدرس تدريب تلاميذه على تسجيل المذكرات، وذلك بأن يقدم أحيانًا لهم تلخيصًا لمعالم ما ألقاه عليهم، بعد الانتهاء منه، أو أن يوضح معالم المادة الملقاة فى أثناء حديثه، أحيانًا أخرى.

ومن المفيد أن يراعى فى تسجيل المذكرات ما يلى:

- أن تميز مكانة كل من النقاط المهمة بالنسبة لغيرها، لتظهر أى النقاط تتفق مع غيرها، وأيها رئيسى، وأيها فرعى، ولعل أفضل الوسائل لذلك استخدام رسم تخطيطى لمعالم الحديث.

- ألا تكون المذكرات مطولة، فالمذكرات مفاتيح تعين الطالب على تذكر النقاط الرئيسة الملقاة لا نسخة منها، كما يجب ألا يشغل تسجيل المذكرة ذهن الطالب عن الانتباه إلى الحديث.

- ليس من الضرورى أن تكتب المذكرات بلغة المتحدث، بل يحسن أن تكون إلى حد ما بلغة الطالب، مما يدل على أنه يفهمها حقًا.

- بمجرد انتهاء الحديث، يجب على الطالب أن يراجع مذكراته، ويعيد تنظيمها فى شكل نقاط رئيسة ونقاط فرعية، ويحسن بالمدرس أن يوجه أسئلة، تكشف الإجابة عنها عن مدى صحة تنظيم الطلبة لها.

التأكد من إيجابية المستمع

تتبع أساليب مختلفة للتأكد من اشتراك المستمعين، وضمان اهتمامهم وانتباهم، والوقوف على مدى فهمهم للحديث، ومعرفة الجوانب التى تحتاج إلى مزيد من الشرح ومن هذه الأساليب ما يلى:

- أن يكلف أحد الطلبة بتلخيص المادة التى ألقيت على الفصل.

- أ ن يطلب مثال توضيحى.

- إعطاء نقد ما قيل، أو التطبيق لتوجيه الأسئلة.

- مطالبة أحد الطلبة بقراءة مذكراته.

- الانتقال المؤقت من الإلقاء إلى المناقشة.

أغراض المتابعة

يضع المدرس خطتها، ويقوم بها عادة لتحقيق الأغراض الآتية:

- الكشف عن الفهم الخاطئ، والحاجة إلى شرح علاجى أو إضافى.

- الكشف عن مدى الاهتمام والنشاط العقلى فى أثناء الإلقاء.

- تبين رد فعل الطلبة نحو مادة الإلقاء، وإعادة تنظيم موادها.

- توضيح العلاقة بين جوانب المادة، وجعلها أكثر ثباتًا.

وهناك أنواع عديدة للمتابعة، منها: المناقشة، والاختبار الشفوى والتحريرى وإعادة كتابة المذكرات، وتعيين قراءة إضافية فى الموضوع.

ثانيًا: المران للحفظ وتنمية المهارة

أصبح من المسلم به بعد أن ازدادت مفاهيمنا عن التعلم وضوحًا، أن المران، أو التكرار، أو الاستخدام، أو التدريب، ما هو إلا عامل واحد، وإن كان من العوامل المهمة فى التعليم.

وأصبحت المبادئ الأخرى، كالاهتمام، والشدة، والحداثة، والفهم، والاستعداد، وغيرها، تلقى عناية وتقدير أكبر مما كانت تلقاه فى الماضى؛ فمجرد التكرار- دون النظر لدرجة الانتباه، أو الدافع للقيام بهذا التكرار، أو مدى فهم ما يراد تعلمه، أو استعداد المعلم المرتبط بنضجه- لا يكون كثير الجدوى.

فالجمل إذا كانت مفهومة فهمًا جيدًا، وإذا كانت مرتبطة بأمور يهتم بها المتعلم، يمكن تذكرها بقليل من التكرار، وبالمثل فإن أداء حركات جسمية لاكتساب مهارة معينة يتطلب تكرارًا قليلاً، إذا توافر الباعث على التعلم والاستعداد له.

المواقف التى تحتاج إلى مران

يفيد المران فى أنواع التعلم الآتية:

- الحفظ اللفظى للتعاريف والمبادئ والقوانين والنصوص.
- تعلم حقائق معينة كعواصم الدول وتعداد السكان، وهجاء الكلمات، والمعادلات، والمفردات اللغوية فى لغة أجنبية.. إلخ.
- تعميم الأفكار الرئيسة، دون التقيد بالألفاظ الأصلية، كذكر الأحداث المهمة فى تطور تاريخى، أو الشروط المهمة فى معاهدة... إلخ.
- نمو مهارة جسمية أو عقلية أو اجتماعية، كأنواع الرياضة، وتفسير الخرائط، واستقبال الضيف.

- تكوين عادة أو مجموعة مترابطة من العادات الجسمية والعقلية والاجتماعية كترتيب الأدوات بعد استخدامها، والمحافظة على المواعيد والتحدث بلغة سليمة، والعناية بالمظهر الشخصى.

وتكوين الاتجاه يشبه كثيراً تكوين العادة، فهو إلى حد كبير طريقة معتادة للاستجابة عقليًا، أو وجدانياً لفكرة ما، أو موقف معين.

وعلى المدرس أن يقرر أولاً أى القواعد والمبادئ والقوانين والحقائق والتعاريف التى يقوم بتدريسها تستحق الحفظ اللفظى، وأيها تحتاج إلى تذكر الأفكار الرئيسة فيها دون التقيد باللفظ، كذلك عليه أن يحدد أى المهارات تستوجب التنمية، والدرجة التى يجب أن تبلغها كل مهارة، وأى العادات يجب أن تكتسب، وإلى أى حد يجب أن تكون ثابتة. ويجب أن يقرر المدرس ذلك بصورة مبدئية قبل البدء فى تدريس المادة، ثم تتحدد صورتها النهائية فى أثناء التدريس الفعلى. والمدرس مسئول أيضًا عن الكشف، أو مساعدة التلميذ على الكشف عن عناصر المهارة المعينة، أو مجموعة الحقائق، التى تحتاج إلى تدريب خاص.

ويأتى المران عادة كخطوة تالية للتشخيص، وتبعًا لذلك فهو- إلى حد كبير - مسألة فردية، فتحسن المهارة فى كتابة الخط مثلاً، يحتاج إلى أكثر من عام، ذلك أنه بعد تحصيل شىء من المهارة يتحقق التقدم وإتقان تلك المهارة، إذ تركز المران على نواحى الضعف، واستخدام التدريب على الأشكال الصحيحة كوسيلة لإحلالها محل الأشكال الخاطئة، كذلك يفيد المران على مهارات جزئية وحركات معينة فى تحقيق نتائج، يتعذر بلوغها عن طريق المران الشامل.

ولما كان الأفراد يختلفون فى حاجتهم إلى المران، وخاصة بعد مرحلة الابتداء، فإن أفضل طريق لاستخدام التدريب، يكون على ضوء ما تكشفه أساليب التشخيص من جوانب تحتاج إلى مران، ويوفر التشخيص كثيراً من الوقت الذى قد يضيع فى تدريب لا حاجة له، فالتدريب فردى، وتختلف الحاجة إليه من شخص آخر. والمدرس التربوى يهتم بمواد تخصصه، فيستفيد من فرص المران لتنمية مهارات

العمل والتفكير وعاداته المرغوب فيها، وعادات التريث فى الحكم، والكلام، والكتابة، والنقد الذاتى، والسلوك الاجتماعى، ومهارات التحليل.

ويجب أن ينال المران على استخدام مواد المكتبة عناية خاصة فى المواد الاجتماعية، كاستخدام الأطالس، والخرائط، والكرة الأرضية، والمراجع، والمصادر، والأجهزة.

ويجب أن يكون المران فى كل موقف مرتبطًا بالاختبار والتشخيص والملاحظة، التى توضح الحاجة إلى تدريب الطالب المعين على جوانب ضعف محددة، وتنمية المهارات والعادات أو القدرا ت اللازمة.

مبادئ وأساليب المران

يكاد يوجد اتفاق على جدوى ببعض المبادئ والأساليب عند المران، سواء كان الغرض منه اكتساب المعلومات أم تنمية المهارات أو العادات.

ومن بين هذه المبادئ والأساليب ما يأتى:

- أن تتوافر الرغبة فى التعلم.
- أن يكون أسلوب المران حيّاً مشوقًا.
- أن يوقف المران إذا ظهر الملل، أو ضعف الانتباه، أو فتور الاهتمام.
- أن يخلو الجو من عوامل تشتيت الانتباه، كالأصوات العالية مثلاً.
- اختيار مواقف المران التى تتضمن شيئًا من الجدة.
- ملاحظة الأخطاء كى تصحح عند بدء ظهورها.
- تقارب فترات المران فى البداية، ويمكن أن تطول تدريجيّاً بعد ذلك.
- تركيز التكرار على جوانب الضعف فقط.
- قيام كل فرد بالمران الذى يحتاج إليه.

استمرار المران بعد بلوغ مستوى الإتقان، إذا لم تتوفر فرص التطبيق المستمر.

- تهيئة فرص المراجعة أو المران للمحافظة على ما تم تعلمه.

وتصاحب المران مشكلات معينة، تتمثل فى الإبقاء على انتباه المتعلم واهتمامه بما يحرزه من تقدم، وفى الاشتراك قلبياً فى المران.

ومن بين الأساليب التى أفادت فى ذلك ما يلى:

- المناقشات الفردية والجمعية.

- التسجيلات البيانية للأفراد، والجماعات، والفصول، والمدارس.

- التسجيلات الصوتية والبصرية.

ومما يفيد عند المران للحفظ والتذكر ما يلى:

- أن يفهم الطالب معنى المواد التى يريد أن يتذكرها بعد حفظها.

- أن توضح الخطوط العريضة للمادة أمام الطالب، إذا كان لها ترتيب خاص.

- أن يوضع ترتيب معين للمادة.

- الاهتمام بوسائل الربط، التى تعين على التذكر كأوجه الشبه والتضاد.

- الفهم ثم التكرار بضع مرات، يسبق محاولات الاسترجاع.

- وحدات الاسترجاع أساسها المعنى أو التوقيت أو هما معًا.

ومما يفيد عند المران على تكوين المهارات والعادات ما يلى:

- أن تكون لدى الطالب فكرة واضحة عن الاستجابة المتوقعة منه.

- فى حالة النشاط المعقد، يزود الطالب بشرح أو توضيح على عناصر هذا النشاط، أو أجزائه منفصلة.

- معرفة الهدف ومدى التقدم نحوه، يولد الاهتمام، ويساعد على الإنجاز السريع، إلا إذا كان التقدم بطيئًا إلى حد يثبط همة الطالب.

- أن تكتسب العادات والمهارات فى مواقف، تشبه بقدر الإمكان المواقف التى تستخدم فيها فى الحياة.

- تكييف معدل سرعة المران، مع مستوى نضج الطالب، ومدى تعقد الاستجابة.
- أن يقرر المدرس الدرجة اللازمة لإتقان العادة أو المهارة، حتى لا يضيع الوقت فى المران بعد بلوغ المستوى المطلوب، إلا حيث لا تتوافر فرص التطبيق والاستخدام فيمكن الاستمرار فى المران لضمان دوام التعلم.
- الاهتمام بصحة الأداء، أكثر من الاهتمام بالسرعة فى مراحل الابتداء.
- إذا كان هناك مجال لاختيار ترتيب أجزاء العمل، وجب أن يكون الجزء الأول من المهارة اللازمة تكوينها، مثيراً للاهتمام نسبياً، وليس شديد الصعوبة، كما يجب العناية بأن تأتى العناصر الأساسية أولاً. وقد ينصب المران على مهارتين أو أكثر، ترتبطان معًا فى مهارة واحدة معقدة، ويتعذر الفصل بينهما من أجل المران.
- أن يفحص الأداء باستمرار، حتى لا ينحرف عن النمط المرغوب فيه، كما يجب التخلص من الخطأ عند ظهوره، حتى لا يثبت.
- بعد المران التمهيدى الذى يكشف عن الأخطاء، يوجه المران العلاجى نحو العناصر الخاطئة، وعندما تؤدى الأخيرة أداء صحيحًا، توحد مع العناصر الأخرى.

ويعطى التوضيح العملى للأداء صورة أوضح من التوجيهات اللفظية، وعند التوضيح العملى، يجب أن يوجه انتباه الطالب إلى العناصر المهمة، وإلى العناصر التى قد يفوته الانتباه إليها، ولا شك أن استخدام الأفلام السينمائية بطيئة الحركة- إذا توافرت - يكون أكثر فاعلية، كما تعتبر سلسلة الصور التى تظهر التتابع فى حركات المهارة قيمة كبيرة فى كثير من المواقف.

ثالثا- المراجعة

إن مراجعة المعلومات عن طريق التلخيص، أمر لازم للربط بينها، كما أن المراجعة ضرورية لاكتساب المعلومات دون الوقوف عند حد السيطرة الجزئية عليها، ومن

ناحية أخرى... فإن تكرار المهارات والعادات- بين آنٍ وآخر- حتى بعد أن أصبحت الاستجابة آلية صحيحة- أمر لازم لتجنب النسيان.

ويجب ألا ينظر إلى المران على أنه مراجعة، ولو أن بين النشاطين أوجه شبه، فالمران يعنى بالتكرار حتى تصبح الاستجابة آلية وصحيحة، أما المراجعة فلها أغراض وأهداف مختلفة، وإن كانت تساعد على تحقيق أغراض المران. كذلك فالمراجعة ليست مرادفًا للاختبارات، ولو قد تؤدى وظيفتها.

أغراض المراجعة

للمراجعة أغراض متنوعة، منها ما يلى:

- مساعدة التلميذ على رؤية العلاقات المهمة بين العناصر المختلفة للمادة، التى يدرسها.
- إبراز المفاهيم المهمة فى الدرس اليومى، أو الوحدة، أو المادة الدراسية.
- توجيه التلميذ ليرى الجوانب المختلفة لعلم ما من زواياه الصحيحة.
- تساعد على أن يكون التعلم أكثر دوامًا.
- تفيد فى تشخيص الصعوبات التى تواجه التلميذ عن طريق إعادة تنظيمه للمواد التعليمية، التى تعتبر جوهرية فى تكوين المعانى الجديدة.
- تقدم أساسًا واضحًا مفهومًا لوحدات جديدة.
- تلقى ضوءًا يفيد فى تقويم تحصيل التلميذ.

فرص المراجعة

يجب أن تتم المراجعة فى مختلف الأوقات، حتى تتحقق الأهداف أو الأغراض سابقة الذكر.

ففى المدارس التى تتبع فيها الحصص اليومية التقليدية، تكون مراجعة عمل اليوم السابق فى بدء الحصة، وهذا النوع من المراجعة مفيد فى تثبيت المعرفة، التى تم

تحصيلها فى اليوم السابق، ويعين التلميذ على رؤية المواد التعليمية فى ترتيبها السليم، ويجوز أيضًا أن تكون المراجعة اليومية فى صورة تلخيص، يتم فى نهاية الحصة .

ويجوز فى دراسة مادة ما، أن تشمل المراجعة درس فى الأسبوع أو الشهر أو السنة الدراسية . ويخصص بعض المدرسين جزءًا من حصة فى بداية الأسبوع، أو نهايته لمراجعة أعمال الأسبوع المنتهى. وتبرير المراجعة الأسبوعية أنها تساعد على زيادة فهم المادة ذات الأهمية الخاصة، وحفظها.

وتعتبر المراجعة التى تسبق الامتحان النهائى مباشرة أكثر أنواع المراجعة شيوعًا ولما كان الطلبة أكثر اهتمامًا بهذا النوع من المراجعة، نظرًا لقرب الامتحان ... فإن الفرصة تكون مواتية للمدرس، لتحقيق أغراضها وبخاصة إبراز الجوانب الأساسية للتعلم، والتمكن من المفاهيم المهمة فى المادة الدراسية.

وتعتبر المراجعة أيضًا أساسية فى التدريس بطريقة الوحدات، ففى مرحلة التقديم لتدريس الوحدة، يهتم المدرس بمراجعة بعض الوحدات السابقة، ليبنى عليها الخبرات التعليمية المتضمنة فى الوحدة الجديدة، وقد تتخذ المراجعة بصورة تلخيص، يقوم به التلاميذ أو المدرس للنتائج المهمة للوحدات السابقة.

ومن المفيد بين آن وآخر أن تراجع المناقشات، التى تمت فى الحصة السابقة، للوقوف على مدى تمكن التلاميذ منها، وربط أفكار المناقشة وتنسيقها، كما أنها تفيد فى تلخيص ما انتهت إليه. كما أنه من المفيد أحيانًا أن تبدأ الحصة بمراجعة قصيرة ما تم تحصيله، قبل إعطاء واجب جديد، بقصد إظهار العلاقة بين العمل الجديد والعمل القديم هذا.. ويجب أن تكون هناك مراجعات بانتظام عند الانتهاء من الوحدات أو الموضوعات، التى تستمر دراستها عدة أسابيع.

أساليب المراجعة

يتوقف الأسلوب المناسب للمراجعة على الغرض الذى نهدف إلى تحقيقه، ومهما تكن الطريقة المستخدمة فى المراجعة... فإن المواد يجب أن تعرض مترابطة لا كأجزاء منعزلة بعضها عن بعض. كذلك... فإن كثيراً من التفاصيل التى تحتوى عليها المواد

التعليمية، لتساعد على فهم النقاط الجوهرية، ليست فى ذاتها كبيرة الأهمية، ولذلك كان من الطبيعى ألا تهتم المراجعة بتلك التفاصيل.

وإذا كان حفظ الحقائق هو الغرض الرئيسى من المراجعة، فقد تكون طريقة السؤال والجواب أو العرض الشفوى، الذى يقوم به المدرس أكثر الوسائل فاعلية. ويستخدم بعض المدرسين ما يمكن تسميته بالمراجعه التراكمية، والتى فيها يراجع المدرس كل ما سبق دراسته، ويزداد تركيز المواد التى درست فى البداية تدريجيًا مع تقدم المراجعة، وهذه الملخصات يمكن عادة أن تتم فى حدود الوقت المناسب، وذلك بأن يقدمها المدرس أو أحد التلاميذ فى شكل محاضرات قصيرة.

وقد تكشف نتائج المراجعة عن جوانب النقص فى تعلم التلاميذ مما يمكن المدرسين من إعطائها مزيدًا من العناية فى المراجعات اللاحقة.

وقد تجمع المواد للمراجعة عن جوانب النقص فى تعلم التلاميذ مما يمكن المدرسين من إعطائها مزيدًا من العناية فى المراجعات اللاحقة.

وقد تجمع المواد للمراجعة، متصلة بمشكلة معينة، يستلزم بحثها القيام بالتحليل، وعقد المقارنات، والتذكر، والتلخيص، والاستدلال.

ويمكن اتباع بعض الأساليب الاجتماعية فى المراجعة، مما يشجع التلاميذ على الاشتراك فيها. ومن هذه الأساليب أن يكلف تلميذ بصياغة سؤال متصل بالموضوع، ثم يكلف تلميذ آخر بالإجابة عنه ويكلف هذا التلميذ الذى يقوم بالإجابة بصياغة سؤال بدوره، ويستمر الحال على هذا الوضع حتى تغطى المادة كلها بالأسئلة، على أنه من المتوقع ألا تكون أسئلة التلاميذ جيدة، وتكون النتيجة غالبًا تسميعًا لسلسلة من الحقائق، المنفصلة بعضها عن بعض.

ويعوض جانب الضعف فى هذه الطريقة، ما يظهره التلميذ من اهتمام متزايد بالمراجعة، إذا ما قورنت بغيرها من الطرق، ولعله من المفضل استخدام هذه الطريقة بين آنٍ وآخر لتنويع التدريس.

ومن الأساليب الأخرى التى اتبعت بنجاح، أن يجلس كل طالب فى دوره وتوجه

إليه الأسئلة من زملائه ليجيب عنها. كذلك استخدمت فكرة المسابقة استخدامًا فعالاً، فالاختبارات التحريرية القصيرة فى المواد التى تتضمنها المراجعة، تفيد فى حفز التلاميذ على العمل، كما تفيد كأساس لتشخيص جوانب الضعف فى تحصيل التلاميذ.

طريقة الوحدات

عرضنا فى الباب الأول لموضوع الوحدات فى الصفوف الابتدائية الأولى، وفى الصفحات التالية نعرض له بصورة أشمل وأكثر تفصيلاً بما يناسب تلاميذ المدرسة الإعدادية.

إن اختيار طريقة معينة للتدريس تقررها عوامل عديدة، تتغير بتغير الظروف، فأهداف المادة الدراسية، وطبيعة الفصل وحجمه، وقدرة المدرس وشخصيته، ونوع المواد التعليمية ومدى توفرها، كلها اعتبارات مهمة فى تقرير أى الطرق، يجب أن يستخدم فى موقف معين؛ ولما كانت هذه العوامل تختلف من موقف لآخر، كان من الواضح ألا توجد طريقة، يمكن أن تعتبر أفضل الطرق دائمًا.

على أن هناك مبادئ سيكولوجية معينة للتعلم، نجدها وراء الأساليب الفعالة فى التدريس، وهى العوامل الأساسية أو الثابتة فى كل تعلم.

ومن هذه المبادئ ما يلى:

- وجود مشكلة يهتم المتعلم بحلها.
- اشتراك المتعلم فى البحث عن حل لها، اشتراكًا فعالاً نشطًا.
- علمه بأن اكتسابه لمهارة ما، أو فهمه لمعنى ما سوف يعينه على حل المشكلة.

مفاهيم الوحدة

ظهر مفهوم الوحدة فى التدريس، كثورة على أساليب التسميع اليومى والحصص التقليدية، فالوحدة التدريسية شاملة من حيث المجال، وفيها ينظم النشاط والمواد التعليمية، بحيث تكون وحدة أو كلاً واحدًا، لا أجزاء منفصلة من المعرفة، تقدم فى صورة سلسلة من موضوعات، تعين وتدرس وتحفيظ يوميًا.

ويمكن بناء هذه الوحدة بتنظيم المادة العلمية، التى يسببها التنظيم الحالى فى المدرسة، والذى يعتمد على الحصص التقليدية اليومية، وقد لقى تخطيط الوحدة اهتمامًا فى السنوات الأخيرة، نتيجة للمحاولات التى بذلت لتنظيم الخبرات التعلمية للطلبة، بحيث تتفق مع بعض المفاهيم الحديثة فى التعليم.

وكان لذيوع نظرية «الجشتالت» فى طبيعة التعلم أثر فى قبل فكرة الوحدة كمرشد فى تنظيم مواد المنهج، ولو أن طرق التدريس لم تتعدل كثيرًا عن الطرق المتبعة فى تدريس الكتاب المدرسى أى إن الوحدات درست بغير طريقة الوحدات.

وتتلخص الأسس السيكولوجية «للجشتالت»، التى دعمت طريقة الوحدات كطريقة فى التدريس، فيما يلى:

- طبيعة الموقف التعليمى الكلى، لا تتحدد بمجموع العناصر التى تكونه فحسب، ولكن تتحدد كذلك بالعلاقات التى تقوم بين مختلف الأجزاء.
- عناصر الموقف التعليمى يتضح معناها على ضوء علاقتها بعضها ببعض، وعلاقتها بالكل.
- العامل الموحد الذى ينظم عناصر الموقف هو غرض الطالب، أو المادة العلمية نفسها.

وثمة عامل آخر مساعد على قبول طريقة الوحدة فى التدريس، هو تزايد الشعور بالحاجة إلى العناية بالفروق الفردية، وقد أدى عجز مختلف الخطط التى اتبعت لتقسيم الطلبة حسب قدراتهم، فى الكشف عن الوسائل الملائمة لجعل التعلم فرديًا، إلى الاعتراف بأن المدرس هو الشخص الوحيد، على تلبية حاجات التلاميذ كأفراد.

وشاعت نتيجة ذلك «الدراسة تحت الإشراف»، والواجبات التى تناسب مختلف المستويات والمناهج الغنية الوافية، ورغم أن الفرصة أمام الطلبة ليقوموا بتنفيذ جوانب مختلفة من الوحدة فرصة ممتازة، تراعى فيها قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم، فإن القائمين بالعمل قليلاً ما يفطنون إلى ذلك.

والنظرة العامة إلى أنواع الوحدات، تبين أنها كلها متشابهة فى الجوهر، وإن اختلفت أسماؤها، إذا يجمع بينها أنها كلها تعترف بوحدات فى التعلم أكبر من تلك الوحدات الموجودة فى الحصص التقليدية اليومية؛ ولهذا فهى تتميز بالتعيينات طويلة المدى، على أن كل نوع من الوحدات يرتبط بفلسفة تربوية وسيكولوجية للتعلم خاصة، فبينما ترى إحدى مدارس الفكر التربوى أن العامل الموحد فى وحدة ما هو المادة العلمية نفسها، ترى مدرسة أخرى أن غرض الطالب هو العامل الموحد للمواد التعليمية فى الوحدة.

ومن أشهر التصنيفات للوحدات، ذلك الذى يقسمها إلى وحدات للمادة الدراسية، ووحدات للخبرة، وفى الأولى تنظم المواد التعليمية تنظيمًا منطقيًا، حسب منطق المادة العلمية المستخدمة، أما فى الثانية فترابط الخبرات التعليمية معًا برباط، يتمثل فى أحد اهتمامات التلميذ، ولهذا فإن تنظيم المواد التعليمية يقوم على أساس سيكولوجى.

أنواع الوحدات

وتصنف الوحدات وفق أسس مختلفة، هى: مدى الشمول، أو العنصر الموحد أو المشتركون فى تخطيطها.

(أ) مدى الشمول- فقد تشتمل على:

- قسم من أحد العلوم كالتاريخ، مثل، «الاستعمار الأجنبى لمصر» أو - قسم من علمين أو أكثر يربطان أو يدمجان معًا، لبحث مشكلة معينة، لوحدة عن حياة المصريين القدماء (تاريخ، وفن).
- أو قسم شامل فى المعرفة عامة، تنظم بطريقة تؤدى إلى تعميمات مهمة، كوحدة حول حياة الإنسان على كوكبنا.

(ب) العنصر الموحد- فقد يتمثل فى:

- التنظيم المنطقى للمادة العلمية.

- أو أحد اهتمامات التلميذ.

- أو مشكلة معينة (مستخدمًا فى ذلك أفضل ميزات التنظيمين السابقين).

(جـ) المشتركون فى التخطيط - فقد يقوم بالتخطيط:

-المدرس، كما هو الحال بالنسبة للوحدة التدريسية.

- المدرس والطلبة، كما هو الحال فى الوحدة التعليمية.

- مجموعة من المدرسين،كما هو الحال فى تخطيط الوحدة المصدرية.

اختيار محتوى الوحدة

وتختار المواد التعليمية، ونواحى النشاط فى الوحدة على أساسط من الأسس الآتية:

- الكتاب المدرسى، أو مادة دراسية.

- اهتمامات الطلبة أو حاجاتهم.

- المشكلات الاجتماعية المهمة السائدة.

وحدة المادة الدراسية ووحدة الخبرة.

وحدة المادة الدراسية تنظيم لمواد المادة الدراسية، حول محور مركزى قائم فى المادة الدراسية نفسها، ليدرسها التلاميذ، بقصد اكتساب نتائج تعليمية مشتقة من خبراتهم التى مروا بها، خلال اتصالهم بالمادة الدراسية، أما وحدة الخبرة فسلسلة من الخبرات التربوية، تنتظم حول غرض التلميذ وتستخدم المواد الدراسية، كى تؤدى إلى تحقيق غرضه، واكتساب نتائج تعليمية نابعة من الخبرة نفسها.

وتختلف وحده الخبرة عن وحدة المادة الدراسية أيضًا من حيث التخطيط التمهيدى والتسجيل اختلافًا شاسعًا، فوحدة المادة الدراسية يمكن أن تخطط مقدمًا؛ نظرًا لأن المادة العلمية ثابتة نسبيًا بطبيعتها، وسجل مثل هذه الوحدة يمكن أن يكون

هو نفسه التخطيط التمهيدى للوحـدة، مضافًا إلية إشارة إلى التعديلات التى أدخلت عليه عند التنفيذ، أما سجل وحدة الخبرة فهـو الوصف الكتابى للخبرة التعليمية، كما تحدث فى الواقع.

ومن خصائص وحدة المادة الدراسية أن المعلمين يقصدون بها تدريس مادة دراسية متـفق عليها، ويسـيطر عليها المدرس، وتدور حـول الماضى، ولها نتائج ثابتـة، وتترك جانبًا بعد الانتهاء.

أما وحـدة الخبرة فـيقوم بهـا المتعلم لتـحقيق غـرض معين، تسيـطر عليه جمـاعة متعاونة، وتدور حول الحـاضر، ولا تتقيد أو تلتزم بنتائج معـروفة مقدمًا، وتؤدى إلى اهتمامات وأغراض جديدة.

المشروع أو وحدة الخبرة

للوحدة القائمة على الخبرة اسم آخر هو «المشروع»، ومع أن كلمة المشروع لم تعد شائعة فى الوقت الحاضـر، فإن أكثر الأساليب المستخدمـة فى تدريس وحدات الخبرة مستمدة من طريقة المشروع.

ويتوافـر فى طريقة المشروع كـثير من خـصائص الموقف التعليـمى الجيد، خـاصة حرية الطلبة فى اقـتراح أهداف تعلمية، والبحث فى المزايا النسبـية لمختلف الأهداف، واختيار هدف واحد، وصوغ خططهم لتحقيق أهدافهم المختارة، وتنفيذ ذلك.

والمشروع وحـدة من النشاط يقوم به المتعلـم بطريقة طبيعـية، بقصد تحـقيق هدف محدد جذاب، يبدو من الممكن تحقيقه.

ولهذا النوع من النشاط من الخصائص ما يلى:

-المشروع وحدة تعلمـية تتوقف وحدته على غرض التلمـيذ، وليس على التنظيم المنطقى للمادة العلمية.

- المشروع عمل يقـبل التلاميذ على القيـام به رغبة، ويدركون أهميتـه، كما أنهم يوافقون على تحمل المسئولية، لمواصلة العمل فيه حتى يتم.

- ينبع المشروع من خبرات التلميذ السابقة، الأمر الذى يمكنه من الكشف عن جوانب التخطيط، والتنظيم اللازم لنواحى نشاطه.

- يحتفظ المشروع بكيانه، طالما كانت للتلميذ حرية العمل لتحقيق هدفه، وغير مقيد بالحواجز التى تفصل بين المواد الدراسية.

- يجتذب المشروع جهدًا حقيقيًا من التلميذ، لبلوغ هدف قيم واقعى.

- يؤدى المشروع إلى تحقيق أهداف يفهمها التلاميذ جيدًا، الأمر الذى يمكنهم من تقويم مدى تقدمهم نحو تحقيق أغراضهم.

- وللدراسة بطريقة المشروع خطط مختلفة، ونعرض فيما يلى العناصر الجوهرية فى تلك الخطط:

(أ) اختيار المشروع

عند اختيار المشروع يحدد التلاميذ - بتوجيه من المدرس - الأهداف التى يريدون العمل لتحقيقها، وفى حالة المشروعات الجمعية، يقترح المدرس والتلاميذ مشروعات مختلفة مناسبة، ويوازن التلاميذ بينها من حيث قيمتها، ثم يختارون أحدها، وبينما تتوقف الحكمة التربوية لطريقة المشروع على كيفية توجيه الطلبة، بحيث يتحملون مسئولية السير فى ألوان نشاطهم التعلمى، فإنه من الضرورى أيضًا أن يكون للمشروعات نفسها قيمة تربوية.

وعند اختيار مشروع للدراسة الفردية أو الجمعية، يجب أن تطبق المعايير الآتية:

- توافر الفرص لاكتساب التلاميذ للمفاهيم والمهارات والقيم والاتجاهات، التى تفيدهم فى تحقيق حاجاتهم المتطورة.

- مناسبة للوقت والإمكانات الموجودة.

- مناسبة لنضج التلاميذ.

- الشمول والتنوع للخبرات المتضمنة فيها، بحيث يشبع الحاجات الفردية والعامة.

- التكامل بين المشروعات المختارة لتحقيق التكامل فى المعرفة.

- ارتباط المشروع ببيئة التلميذ لتتضح له أهمية المشروع الاجتماعية.

- تحقيقه لأنواع من التعلم المهم.

(ب) تخطيط المشروع

والخطوة الثانية فى مشروع ما، أن يعطى التلاميذ الحرية والفرصة لوضع تخطيط يحقق الأهداف، التى أقاموها فى الخطوة الأولى، فيقوم الفصل بدراسة للمشروع، تتبين منها مزايا الطرق المختلفة والوسائل، التى يمكن اتباعها لدراسة المشكلات التى يتضمنها المشروع ويختار الفصل من قائمة المقترحات التى يضعها الطلبة فرادى أو جماعات لدراسة المشروع ما يراه مناسبًا.

ويجب أن يكون موقف المدرس من خلال عملية التخطيط إيجابيًا بناء، وذلك بإثارة روح المبادرة عند التلميذ وتوجيها.

ولما كانت الأعمال التى يفرضها الشخص على نفسه تجتذب جهدًا تلقائيًا للقيام بها، أكثر مما يحدث لو أن الأعمال فرضت عليه فرضًا، وجب أن تبحث مقترحات المدرس مع مقترحات التلاميذ، وتقوم وتعدل ويقبل منها الجميع، وينبغى أن يكون قبول أفكار المدرس على أساس مزاياها، لا باعتبارها صوت سلطة عليا.

وفى موقف ديمقراطى حقًا لآراء المدرس وزن كبير، لصحتها التى ترجع طبيعيًا إلى نضج فكره وحكمه، ولا يمكن أن تقوم نواحى النشاط الصحيح البناء التعاونى على غير هذا الأساس.

(جـ) تنفيذ المشروع

والخطوة الثالثة فى المشروع هى توجيه المدرس تلاميذه إلى تنفيذ الخطط، التى وضعوها فى مرحلة التخطيط، وبحيث يتم تنفيذها فى جو اجتماعى، يشعر فيه التلاميذ بالحرية فى تنفيذ الأعمال التى فرضوها على أنفسهم.

والوظيفة الرئيسة للمدرس أن يهيئ الظروف المناسبة للتلاميذ للسير فى تنفيذ خططهم، وقد يكون ذلك بمساعدة التلاميذ على تفسير خبراتهم من حيث علاقتها بتحقيق الأهداف النهائية التى يرغبون فى تحقيقها، وتشجيعهم عند مواجهة الصعوبات، وبتوفير المواد التى يحتاجون إليها فى الدراسة.

وبتقدم السير فى تنفيذ المشروع، يقوم التلاميذ بأنواع مختلفة من النشاط، فقد يقوم الفصل كله بالعمل فى بعض جوانب المشروع، وقد تقوم بعض لجان منه بدراسة بعض المشكلات فى تفصيل، كما يسمح للتلاميذ كأفراد باستكشاف اهتماماتهم الخاصة المرتبطة بالمشروع ومتابعتها.

وفى ختام هذه المرحلة، تنظم نتائج العمل، وتعرض عرضًا نهائيًا، ليقوم الفصل بتقويمها.

(د) تقويم المشروع

والخطوة الأخيرة فى المشروع يشار إليها أحيانًا بمرحلة التقويم، ومع أن الطلبة يقومون فى هذه المرحلة بالتقويم، فإنه يستمر منذ بداية السير فى المشروع.

وفى حالة قيام بعض الطلبة بمشروعات فردية، فإن على كل طالب أن يقدم نتائج دراسته للمشروع فى شكل توضيح عملى، أو تقرير شفوى أو تلخيص كتابى، أو ما إلى ذلك.

أما فى المشروع الجماعى... فإن مرحلة الختام تكون بأن يقدم الطلبة- كأفراد أو جماعات صغيرة- تقاريرهم ونتائج دراستهم إلى الجماعة كلها.

وفى كل جوانب العرض أو التقديم، يجب أن ترتبط نتائج الدراسة بالأهداف، التى سبق أن وضعها التلاميذ فى مرحلة الدراسة الأولى، ويقوم التلاميذ خططهم والأساليب التى اتبعوها لتنفيذها على ضوء خبراتهم التى اكتسبوها فى المشروع، ويبحثون التعديلات التى كان من الأفضل إدخالها عليها، كما يبحثون عما إذا كانت المواد المصدرية كافية، وفى قيمة النتائج بالنسبة للوقت والجهد اللذين أنفقا فى تحقيقها.

نقد المشروع

إن استخدام المشروع فى التدريس لا يضمن آلياً أن يكون تعلم التلميذ كاملاً، وذلك رغم أن الفلسفة والأسس النفسية التى يقوم عليها المشروع ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالظروف الضرورية للتعلم الفعال، أكثر من مثيلاتها التى ترتبط بطريقة التدريس التقليدية، أما إذا استخدم المشروع استخدامًا صحيحًا فإنه يحقق المزايا الآتية:

- قيام علاقة بين التلميذ والمدرس تؤدى إلى تعلم فعال لتوافر فرص النشاط الذاتى من جانب التلميذ، بتوجيه من المدرس.
- اتجاه التلميذ بالنسبة للتعلم فى المشروع، أفضل من اتجاهه بالنسبة للتعلم فى الطرق الأخرى، لاشتراكه ومسئوليته فى وضع أهداف النشاط التعليمى وتخطيطه.
- الإقلال من أسباب السلوك غير السوى من جانب التلاميذ، بسبب الأنشطة التعليمية التى قبلوها لأهميتها بالنسبة لهم.
- مشاركة التلميذ لغيره مشاركة فعالة فى القيام بأعمال اجتماعية مهمة، كما فى المشروعات الجمعية.
- استخدام المشروعات الفردية من أفضل الوسائل لمراعاة الفروق الفردية، ولو أن المشروع الجمعى أيضًا يتضمن أنواعًا مختلفة من النشاط التعليمى تناسب مختلف القدرات والاهتمامات.
- التشابه بين أسلوب حل المشكلات المستخدم فى المشروع، والأسلوب الذى يتبع عند مواجهة المشكلات الواقعية فى الحياة، يجعل من السهل تطبيق التعلم المدرسى فى مواقف خارج المدرسة.
- زيادة فرص تعلم مصاحب مرغوب فيها كاكتساب مهارات التخطيط والتعلم الذاتى وبذل الجهد التعاونى.
- على أن هناك جوانب قصور، وعوائق تعترض الدراسة بطريقة المشروعات، ويمكن تلخيصها فيما يلى:

- صعوبة تحديد ميول التلاميذ الحقيقية، والتمييز بينها وبين نزواتهم الطارئة، الأمر الذى يؤثر فى سلامة اختيار المشروع.
- صعوبة تحديد أنواع النشاط، وحصرها فى المسالك المناسبة.
- صعوبة توفير المراجع اللازمة للدراسة، وغيرها من الإمكانات المادية التى يحتاج إليها المشروع.
- اعتراض بعض المربين على اتخاذ ميول التلاميذ أساسًا لنشاطهم، إذ يرون ضرورة أن تعمل المدرسة على توسيع دائرة ميولهم.
- كما يرون أن الميول كما يعبر عنها التلاميذ، هى انعكاس لرغبات المدرس وتوجيهاته.
- اختيار التلاميذ لجوانب النشاط يكون قاصرًا، مما يؤدى إلى إهمال بعض الخبرات المهمة لنموهم المتكامل.
- المشكلات الاجتماعية المهمة لا تحظى باهتمام يذكر من جانب التلاميذ فى بعض مراحل نموهم.

وحدة المادة الدراسية

ترتبط وحدة المادة الدراسية بأحد ميادين المعرفة، التى قد لا تتعدى حدود أحد العلوم المدرسية، كما أنها قد تحتضن مادة علمية تتبع علمين أو أكثر، وفى كلتا الحالتين يكون تصميم المادة بطريقة تؤدى إلى تعديل فى مكونات سلوك الطالب المختلفة.

وتنظيم وحدة المادة الدراسية لا يساير المدخل السيكولوجى السليم للتعلم، ولكن له ميزة ربط جوانب الدراسة، التى يجب أن ترتبط معًا (كدراسة تطور الفن فى عصر من العصور التاريخية)، كما يمتاز بأنه يتكون من جوانب للمعرفة، يشارك فيها الجميع، فتفيد فى ثقافتهم الأساسية جميعًا، مع وجود فرص لإشباع حاجات كل تلميذ، ثم إن ما تتطلبه الوحدة من استخدام مختلف أنواع المواد التعليمية يؤدى إلى

تنمية مهارات وعادات مهمة فى الدراسة. وفى دراسة وحدة المادة الدراسية تكون قيادة المدرس هى السائدة فى تخطيط وتوجيه أنواع النشاط التعلمى للطلبة، وتنقسم نواحى نشاط المدرس والطلبة فى دراسة وحدة المادة الدراسية إلى المراحل الآتية:

(أ) التقديم

فى المرحلة الأولى من الوحدة، يحدد المدرس ما لدى الطلبة من معرفة بالمواد التى تشتمل عليها الوحدة، والمفاهيم الخاطئة لديهم عنها، ويمكن الوصول إلى ذلك عن طريق المناقشة، أو الا ختبارات الشفوية أو التحريرية: الموضوعية أو غير الموضوعية.

والغرض من هذه المرحلة هو الاقتصاد فى الوقت، وتعريف الطلبة بموضوع الوحدة وتسلسل أجزائها، ويمكن عن طريق أنواع النشاط المختلفة أن يوجه التلاميذ، بحيث يرون العلاقات القائمة بين الوحدة الجديدة، وبين ما سبق أن درسوه، ويعطى تحليل نتائج الاختبارات التى تسبق تخطيط الوحدة للمدرس أساسًا لهذا التخطيط على ضوء المعلومات السابقة للتلميذ.

ويقدم المدرس بعد ذلك نظرة شاملة للوحدة، يبين فيها معالمها الرئيسة، مع إشارة خاصة إلى الغرض منها، ومادتها العامة، وأهميتها.

والغرض من هذه الخطوة الأخيرة هو:

- إثارة اهتمام الطلبة بالوحدة، وبذلك يتوافر لهم دافع أساسى للعمل.
- إمدادهم بالشرح والإعداد اللازمين للقيام بالعمل بطريقة فعالة.

ويقوم المدرس بعد ذلك بإجراء اختبار «تقديم»، للتأكد من مدى فهم الطلبة للفكرة الأساسية للوحدة، كما عرضها فى مرحلة التقديم، فإذا أوضح الاختبار أن بعض الطلبة قد عجز عن الفهم الأساسى، لزم أن يقوم المدرس بتقديم آخر.

(ب) جوانب العمل والدراسة

توزع على الطلبة واجبات عند بدء العمل فى الوحدة، وينهمكون فيها لفترة

دراسة موجهة طويلة، فمثلاً فى وحدة تستغرق دراستها ثلاثة أسابيع تخصص مدة أسبوعين لهذه الخطوة، ويعمل الفصل كله- خلال هذه الفترة - فى جميع أوجه الوحدة، أو يعمل أفراد منهم أو جماعات صغيرة فى أوجه معينة منها.

ويستخدم الطلبة فى أثناء هذه الدراسة الكتب والمواد المصدرية بالمكتبة، والمعينات السمعية والبصرية، ويقومون برحلات للحصول على المعلومات المتصلة بالوحدة. كما يقوم بالدراسة فى الفصل، الذى يتحول إلى حجرة للدراسة والبحث بإضافة المناضد وتوفير المواد اللازمة لذلك.

ويختبر المدرس تقدم الطلبة بسلسلة من الاختبارات والاجتماعات الفردية والجمعية، وتذلل الصعوبات العامة أو المشتركة، التى يصادفها الفصل فى عمله عن طريق مناقشات عامة، بين آنٍ وآخر.

(جـ) النشاط الختامى

ينظم الطلبة عقب مرحلة الدراسة المعلومات التى حصلوا عليها؛ ليقدموها فى صور مختلفة للجماعة أو لمدرسهم، وقد تنظم المواد فى صورة مذكرات يقدمها فرد أو جماعات صغيرة فى تقرير شفوى أو كتابى، وقد يناقش هذا التقرير أمام المجموع.

ويعين ذلك على التمكن من المواد، كما يتخذ أيضًا أساسًا لما يقوم به التلاميذ من نشاط فى أثناء الحصص الدراسية.

وفى هذه المرحلة الختامية، يقدم الطلبة نتائج دراستهم، بعضهم لبعض ولمدرسهم، فكل فرد مسئول عن الإسهام فى زيادة معرفة الجماعة، وزيادة فهمها للوحدة.

تصميم الوحدات التدريسية

يتخذ تصميم الوحدة التدريسية أشكالاً مختلفة، ولعل أفضل الأشكال هو الذى يتضمن الأقسام العمودية الآتية:

مفردات المحتوى- الأنشطة أو الخبرات المقترحة- المهارات المتصلة بكل عنصر أو جانب من جوانب الوحدة.

ويتضح من استعراض عدد كبير من الوحدات جيدة التصميم أن عنوان الوحدة قد يتخذ شكل موضوع أو مفهوم أو مشكلة (سؤال)، كما لوحظ أن أهداف الوحدة كما ذكرت فى هذه الوحدات، قد تمثلت فى المعرفة والمهارات، أما المعرفة فذكرت فى شكل مفردات المحتوى، والتعميمات والمفاهيم، وأما المهارات فكانت متنوعة: عقلية (كالتفكير العلمى، وقراءة الخريطة، واستخدام المراجع، وإعداد التقارير، ومهارات التواصل)، ومهارات جماعية وحركية، حيث تتوفر الفرص من خلال الأنشطة لتنميتها، ولم تهمل الوحدات السلوك الخفى (القيم والاتجاهات)، والسلوك الظاهر (التعبير والعمل)، بل أشارات إلى هذه الأهداف غالبًا فى المقدمة العامة، حيث إن مجال العناية بها يتخلل كافة الأنشطة.

وقد لوحظ كذلك أن المقررات الدراسية اتخذت شكل وحدات، صممت فى تتابع معين للصفوف الدراسية المختلفة، قبل البدء فى تطبيق طريقة الوحدات.

وفى ختام الحديث عن الوحدات التدريسية تجدر الإشارة إلى أنه من الخطأ أن تعلم تلك التعميمات المشتقة من العلوم الاجتماعية، بل ينبغى أن تبرز كمدركات لما تمت دراسته من حقائق تفصيلية، قام التلاميذ بمناقشتها وربطها بغيرها من جوانب المعرفة؛ بحيث يؤدى إلى خروجهم بهذه التعميمات.

كذلك يخطئ مصممو الوحدات إذا ضمنوها جوانب المعرفة المرتبطة بمفردات المحتوى؛ إذ إن ذلك يغرى المدرس وتلاميذه بحفظ هذه المادة العلمية، دون القيام بالأنشطة المقترحة لاكتسابها، وبذلك يتم تدريس الوحدة بالطريقة التقليدية.

على ضوء ذلك يتضح أن تطبيق طريقة الوحدات فى التدريس، يتطلب إعدادًا له، ومن بين جوانب هذا الإعداد توفير المواد التعليمية التى يرجع إليها التلاميذ فى دراستهم للوحدة.

الوحدة المصدرية (مرجع الوحدة)

تحاول الوحدة المصدرية أن تقول أشياء عديدة منها:

- أنه من المهم تدريس الوحدة.

- هناك جوانب يمكن أن تنمو بمواصلة دراسة الوحدة مثل:

مفاهيم العلم الاجتماعى، والتعميمات، وجوانب الفهم للمادة، والاستبصار.

- هذا ملخص للمعلومات التى تساعدك على تحديد المجال للدراسة، وليست ملخصًا مطولاً.

- هنا توجد طرق يمكنك أن تختار من بينها للدخول فى الوحدة وتنظيم المواد ولتصميم خبرات تعلمية.

- هنا أنشطة تعليمية يستطيع الطلبة القيام بها والاستفادة منها خلال عملهم وفق خطتك للدراسة.

- هنا عينات للمواد والمصادر التى يمكن استخدامها مع الأطفال.

- هنا توجد مصادر يمكنك الاستفادة منها لمزيد من القراءة.

التعلم التعاونى

لقد ازداد وعى المدرسين بضرورة استخدام أساليب فى التدريس، تتماشى مع النظم الديموقراطية، وتستند إلى علم النفس الحديث، مما يقضى باستخدام أساليب تتيح للتلاميذ فرص الاشتراك النشط، بدلاً من طريقة الإلقاء التى تنمى السلبية عندهم.

وقد استخدمت أشكال مختلفة للعمل التعاونى؛ لتشجيع التلاميذ على تحمل المسئولية فى تعلمهم، وكان أول هذه الأشكال التسميع الاجتماعى (Socialized Rectation) أى التسميع الذى يتخذ صبغة اجتماعية، ويقضى فى شكله الأصلى بأن يشترك التلاميذ جميعًا فى مناقشة الموضوع، وأن يرأس أحدهم المناقشة، دون أن

يحلفوا بالنشاط أو التخطيط الجماعى. وهكذا كان التغيير مجرد إحلال الطالب محل المدرس فى القيادة، وكثيراً ما كان عاجزاً عن القيادة السليمة لخبرته المحدودة.

حركية الجماعة (Group Dynamics) ومبادئها

يطلق مصطلح «حركية الجماعة» على ما يحدث، عندما يعمل الأفراد كأعضاء فى جماعات، ويعنى بالكشف عن مدى اختلاف سلوك الأفراد، عندما يصبحون أعضاء جماعات، عن سلوكهم وهم فرادى، والعوامل التى تعين على تحقيق مزيد من الإنتاج، والأساليب الفعالة للمناقشة والتخطيط والتقويم الجماعى، كما يعنى بمعاونة الأفراد على فهم ما يحدث بالجماعة، وتحملهم مسئوليتهم كأعضاء فى الجماعة، وتعلم أساليب القيادة الجماعية.

ويبرز التطور الذى حدث فى مجال حركية الجماعة، فى السنوات الأخيرة إيمان المدرس بقوة تأثيرة العمليات الجماعية التعاونية (Cooperative group processes) فى التعلم، وقد كشف التجريب بوضوح عن الدور السليم للقائد فى العمل الجماعى، وكذلك الظروف اللازمة للتعلم الجماعى الفعال.

والعمل الذى يشترك فيه أفراد الجماعة، والمستند إلى مبادئ حركية الجماعة يقر ضمنًا أن كل عضو فى الجماعة، يرتبط عقليًا وانفعاليًا بأهداف الجماعة وأنشطتها؛ فالعملية الجماعية هى الوسيلة التى يستطيع بها الفرد أن يشترك - راضيًا- فى عمليات التخطيط والضبط الاجتماعى (Social planning and control)، مستشفعًا شعوره، بأن جهوده لن تضيع هباء، ضد قوى يعجز كفرد عن الصمود أمامها.

ويصف «جب و«بلانش» و«ملير» المبادئ والظروف الأساسية للعمل الجماعى الفعال القائم على أساس مشاركة كل فرد فى الجماعة، فيقولون: «فى العمل الجماعى القائم على اشتراك أفراد الجماعة فيه، تضع الجماعة أهدافها، وتحدد الأنشطة التى تحققها، وينبغى لتحقيق فاعلية هذا العمل، الإيمان بقدرة الجماعة على حل مشكلاتها، وبذكاء البشر وطاقتهم على حل المشكلات التى تجابههم».

وينبغى الإيمان بقدرة جماعة من الناس، أحسن إعدادها، على حل المشكلات بفاعلية، أكبر مما يتاح للأفراد عمله فرادى؛ ونظرًا لأنه يندر أن يشترك جميع أفراد الجماعة عقليًا وانفعاليًا فى حل مشكلات الجماعة، فإن الجماعة الناجحة، هى التى تجعل أكبر عدد من أفرادها يقرن نفسه بأنشطة الجماعة.

الاعتبارات المهمة فى العمليات الجماعية

يمكن تلخيص الاعتبارات المهمة الضرورية لنجاح العمليات الجماعية فيما يلى:

١- جو العمل

فالفاعلية فى حل المشكلات تتطلب توفير جو مادى للجماعة يساعد على تعريف المشكلة، ومن المفيد أن تكون الجماعة كبيرة بدرجة تكفى لتوفير أكبر قدر من الخبرة، وصغيرة إلى الحد الذى يسمح بأكبر درجة من الاشتراك من جانب كل عضو فيها.

٢- الطمأنينة

فالعلاقة الطيبة بين الأفراد لا تدع مجالاً للتهديد، وتسمح بالانتقال من المشكلات الفردية إلى أهداف الجماعة.

٣- القيادة الموزعة

فتوزيع القيادة بين الأعضاء يؤدى إلى انغماسهم فى المشكلات، كما يسمح بأقصى نمو ممكن للأفراد.

٤- الأهداف الواضحة

فالصياغة الواضحة للهدف تزيد من الشعور بالجماعة، كما تزيد من اشتراك الأعضاء فى عملية اتخاذ القرارات.

٥- المرونة

ينبغى أن تضع الجماعات خطة عمل، لاتباعها من البداية، إلى أن توضع أهداف جديدة، فى ضوء الاحتياجات الجديدة، ويمكن حينذاك تعديل خطة العمل.

٦- الإجماع

ينبغى أن تستمر عملية اقتراح القرارات، ومناقشتها، حتى تصل الجماعة إلى قرار يحصل على موافقة إجماعية.

٧- الإحاطة بالعملية

فالإحاطة بالعملية الجماعية تزيد من احتمال تعرف الهدف، كما تسمح بالتعديل السريع للأهداف الرئيسة والفرعية.

٨- التقويم المستمر

فالتقويم المستمر للأهداف والأنشطة يسمح بالتعديل الذكى للخطة الموضوعة لدراسة المشكلات، فى أى مرحلة من مراحلها.

النموالاجتماعى

لم تعن الأساليب القديمة كثيراً بتنمية اتجاه الفرد بالنسبة للعمل الاجتماعى، ولم يأخذ الاهتمام بتنمية روح الجماعة فى الفصل مكانه إلا حديثًا فقط، رغم تعلم التلاميذ فى جماعات منذ زمن بعيد.

ويعتبر الاشتراك النشط فى خبرات جماعة، تتوافر لها وحدة الغرض وروح التعاون، أمر ضرورى لتنمية الأفراد نموًا اجتماعيًا واعيًا. ويعتبر النمو الاجتماعى من الحاجات الأساسية لتلاميذ يعيشون فى مجتمع ديمقراطى، يحيا الأفراد فيه، ويعملون معًا لمصالحهم المتبادلة والصالح العام؛ وينبغى أن تبدأ هذه المشاركة مبكراً فى حياة الأفراد، حتى يتحقق ذلك الهدف بصورة فعالة، ولهذا.. فإن الأسرة والمدرسة مسئولتان عن تهيئة فرص وافرة للأبناء لتعلم التفكير والعمل الجماعى.

النموالعقلى

لقد كشف علم النفس التعليمى حديثًا، أن جو التسامح فى فصل يعمل فيه التلاميذ جماعيًا، يحقق جوانب مهمة من التعلم، فالكفاية العالية فى جميع أنواع التعلم، تتوقف على توافر الجو الانفعالى المناسب، ويعتبر الشعور بالانتماء، وقبول

الجماعة للفرد من النتائج المهمة للتفاعل الاجتماعى، ولذا فإن الاشتراك الجماعى فى التعلم مهم، سواء كان ذلك لاكتساب المعلومات المرتبطة بالمادة الدراسية، أم لاكتساب العادات الفعالة للحياة فى المجتمع.

ومن مزايا الأساليب الاجتماعية أيضًا، خلق الدافعية عند التلاميذ، فأفراد الجماعة المنهمكين فى التفكير فى مشكلة ما، يكونون أكثر حرصًا على العمل مع الجماعة، أو من أجلها، مما لو كانوا يعملون من أجل المدرس.

وينبغى أن يلاحظ أن التلاميذ يختلفون فيما بينهم، من حيث حاجتهم لحرية الاشتراك فى الأنشطة الجماعية، إذ يبدو بعض التلاميذ قدرة من غيره، على الاستفادة من طرق الدراسة الفردية، على أن الدليل قائم على أن التلاميذ جميعًا يستفيدون، من حيث التكيف الاجتماعى باشتراكهم فى أنشطة التعلم الجماعى.

النمو الفردى

يستفيد الفرد من التفكير، والعمل الجماعى فوائد كثيرة، منها ما يلى:

-نمو القدرة على التعبير عن الذات.

- نمود القدرة على الاشتراك الفعال فى المناقشات الجماعية.

- تقدير الفرد للحاجة إلى التسامح إزاء وجها ت النظر التى يختلف معها.

- زيادة فى المعرفة نتيجة للجهود المشتركة للجماعة.

- ميل إلى تحليل المشكلات، لبحث مختلف جوانبها قبل اتخاذ قرار فيها.

- نمو المهارات الاجتماعية اللازمة للعمل التعاونى.

- التخلص من التوترات الشخصية، والإشباع الناتج عن المشاركة فى العمل الجماعى، يعينان على توفير الصحة النفسية.

التطبيع الاجتماعى (Socialization) داخل الفصل

للبرنامج المدرسى أربعة جوانب، تستطيع أن تهيئ فرصًا ممتازة للتطبيع

الاجتماعى للتلميذ، وهذه الجوانب الأربعة، هى: النشاط المدرسى، واشتراك التلاميذ فى إدارة المدرسة، وخبرات التلاميذ فى البيئة المحلية، والتطبيع الاجتماعى داخل الفصل، ونقصر حديثنا هنا على الجانب الأخير.

وتصميم الأشكال المختلفة للتطبيع الاجتماعى للتدريس داخل الفصل، لتيسير اشتراك التلاميذ فى الأنشطة، التى تتم داخل حجرة الدراسة. ومن هذه الأشكال: التسمسع الاجتماعى (Socialzed Recation)، والندوات (panel Discussion)، والمنتديات (Forum Discussion) وأعمال الجماعات الصغيرة(Small Groupwork) وتمثيل المشكلات والمواقف الاجتماعية (Sociodrama)، وطريقة تمثيل الأدوار (Role playing).

وينبغى أن تحظى الموضوعات التى تختار للدراسة بالأساليب السابقة، باهتمام تلاميذ الفصل، لضمان اشتراكهم إيجابياً فيها، وتحقيق الدراسة التعاونية للمشكلة، والمناقشة التى يشترك فيها جميع التلاميذ قيمًا ديموقراطية كثيرة، إذا ما وجهت توجيهًا سليمًا، فالطريقة الديموقراطية فى الحياة، ترفض أن يسير التفكير وفق نمط محدد، بل يحتاج إلى المناقشة الحرة الكاملة لكل القضايا العامة، وتشجيع البحث الدائم عن الحقيقة.

اختيار المشكلة

إن جوهر التفكير الجماعى التعاونى، هو وجود مشكلة يهتم بها التلاميذ ويتوقف اهتمامهم هذا على ارتباطها بالواقع، ومدى اشتراكهم فى اختيار وتخطيط أساليب الدراسة.

وليس من الواقع فى شىء أن ننتظر من جماعة من التلاميذ أن يشتركوا قلبيًا فى دراسة مشكلة، لا يهمهم أمرها، وليس لهم رأى فى اختيارها.

وقد يتولد اهتمام التلاميذ بمشكلة ما نتيجة رحلة أو برنامج إذاعى، أو مقالة صحفية، أو ما يعرضه المدرس من معلومات عن موضوع مهم، ويراعى عند اختيار

التلاميـذ والمدرس للمشكلة موضوع الدراسة، أن تتـوفر المعايير المناسبة لاختيار المشكلة ومنها ما يلى:

- أن تكون المشكلة مهمة.
- أن تكون متصلة بالواقع.
- أن تهم كل تلميذ، كما تهم المجتمع المحلى.
- أن تكون لها أهمية مباشرة، وأهمية على المدى البعيد.
- أن تعين الأساليب الجمعية فى الفصل على حلها.
- أن تناسب مستوى نضج التلاميذ.
- أن تكون مناسبة فى ضوء المصادر المتاحة، والوقت المخصص.
- أن تكون مرتبطة بالبرنامج الدراسى.

وينبغى عند اختيار المشكلة للدراسة، أن يعطى التـلاميذ الحرية فى مناقشة أسباب قبول المشكلة للدراسـة أو رفضها، وأن يشجع كل تلميـذ على الاشتراك فى ذلك، وللمدرس أن يعرض وجهة نظره، ولكن ليس له أن يفـرضها على الجماعة، ويكفى لاختيـار المشكلة للدراسة أن توافق الأغلبيـة العظمى للتلاميذ عليـها، على أنه من المرغوب فيه الحصول على موافقة الفصل الإجماعية.

التخطيط لدراسة المشكلة

بعد اختيار المشكلة، يضع التلاميذ الخطة التعاونية لدراستها، وليلاحظ أن المناقشة الجماعية تكون عادة، عديمة الجدوى، إذا لم تسبقها دراسة شاملة لكل الحقائق المتصلة بالموضوع، فمجرد تعبير الجماعـة عن آراء سطحية، أو غير محايدة، لا يكون مثمراً كما لا يعين التلاميذ على فهم العمل الجماعى الفعال.

وينبغى عند تخطيط الدراسة، أن تناقش مصادر المعلومات المطلوبة، ونقاط التركيز والاهتمام، وتوزيع مسـئوليات القيام بالأوجه المختلفـة للدراسة، وأساليب إجراء

الدراسة ويقوم كل عضو - على أساس من البحث التمهيدى- باقتراح مواد متعلقة بمشكلة، كمواد القراءة بالمكتبة المدرسية، والرحلات، والزيارات، والأفلام، والمتحدثين المختصين.

ويجوز أن يشترك التلاميذ جميعًا فى دراسة بعض جوانب الموضوع، بينما يقوم بعض التلاميذ كأفراد أو لجان بدراسة أوجه أخرى، وينبغى أن تشمل المناقشة الجماعية أيضًا الشكل، الذى سوف تعرض به نتائج الدراسة، والأساليب التى تستخدم لتقويم ما يقومون بدراسته.

دراسة المشكلة

تختلف المداخل التى يمكن أن يلجأ إليها الفصل لحل المشكلة، على أن قيام التلاميذ فرادى بدراسة الكتب المقررة، والقراءات الخارجية فى المكتبة - تحت إرشاد المدرس- أمر أساسى.

ويتخلل قيام التلاميذ بدراسة المشكلة مناقشات بين آن وآخر، بإشراف المدرس، للصعوبات المشتركة التى يواجهها التلاميذ، وتعين هذه المناقشات على زيادة فهم التلاميذ للمشكلة، كما تؤدى إلى اقتصاد فى الوقت. وإذا تبين أن دراسة المشكلة تتطلب الحصول على معلومات مباشرة بواسطة الرحلات، كان على المدرس أن يساعدهم على تنظيمها.

ويقتضى ذلك منه أن يكون دائمًا يقظًا لملاحظة الصعوبات التعلمية، التى تواجه التلاميذ، وما يحققونه من تقدم، على أن يبدو دائمًا- فى الوقت ذاته - كأحد أفراد الجماعة، يتعلم معهم فى أثناء دراسة المشكلات.

كذلك... فالمدرس مسئول عن إبقاء المشكلة أمام التلاميذ واضحة، لتجنب ضياع الوقت والجهد، ويستطيع باتجاهاته ومعاونته للتلاميذ، أن يبقى على اهتمامهم بإكمال الخطة، التى وضعوها بأنفسهم لحل المشكلة.

المناقشة الجماعية

ينبغى أن تتخذ المراحل الأولى- التى أشرنا إليها - للعمل الجماعى أساسًا للمناقشة الجماعية، وتستطيع المناقشة الجماعية أن تفيد فى تحقيق نتيجتين، هما:

١ - إمداد تلاميذ الفصل بمعلومات عن الموضوع.

٢ - تحويلهم إلى مجموعة متعاونة للحصول على المعلومات المطلوبة.

وإذا كانت خبرة تلاميذ الفصل ما زالت محددة، وكان نضجهم غير مكتمل، يصبح من الضرورى أن يقوم المدرس بدور القيادة فى المرحله الأولى للمناقشة، ودور المدرس فى هذه المرحلة يكون كقائد مؤقت، إلى أن يفهم التلاميذ أهداف المناقشة وأساليبها، ولا يبرر قيادة المدرس هنا، كونه مدرسهم، بدل قدرته على بعث الحيوية فى المناقشة، ولتحديد أهداف المناقشة، يمكن أن يبدأ التلاميذ باقتراح الأهداف مع تدوينها على السبورة، ثم تبدأ المناقشة التمهيدية، ويعين توافر جو التسامح فى أثناء المناقشة على بروز القيادات بين التلاميذ، خاصة إذا أتيحت لهم الفرص المبكرة لتحمل المسئولية، ومن المفيد حينذاك أن يتناوب التلاميذ قيادة المناقشة، عند بحث ودراسة أمور مختلفة، حتى لا يستفيد من فرص القيادة عدد محدود.

مسئولية المدرس

وقيادة التلاميذ للمناقشة الجماعية، لا تعفى المدرس من القيادة المسئولة، فالمدرس ليس عضوًا خارج الجماعة، بل هو عضو فيها ومطالب بأن يسهم بمعلوماته وأفكاره فى حل المشكلة، هذا بالإضافة إلى وظائفه الأخرى المهمة مثل:

(أ) مساعدة التلاميذ على عدم الخروج عن موضوع المشكلة

فالتفكير الجماعى الجاد يتميز بالالتصاق بالمشكلة موضوع البحث، على أن المشكلة عادة- لا تبرز منفصلة عن غيرها من المشكلات، وهذا التداخل يجعل المشكلة المعينة ذات قيمة أكبر، مما لو كانت المشكلة منفصلة عن غيرها من المشكلات، وإن كان يخلق صعوبة استخلاص المادة المتصلة بالمشكلة موضوع البحث. ويحدث

بعض التحفظ فى المناقشات الجماعية، نتيجة جهود الأفراد المقصودة، لإدماج وجهات نظرهم الشخصية فى المشكلة، وينشأ الخروج عن موضوع المشكلة- فى كثير من الحالات- عن خلط إزاء المعارف والأفكار التى تتصل بالمشكلة.

ومن أفضل الوسائل لمنع المناقشة من الخروج عن الموضوع، ما يلى:

١- السؤال بين آنٍ وآخر عن جوهر المشكلة، فهذا يعين على التركيز على المشكلة.

٢- التلخيص بين آنٍ وآخر لما تم من مناقشات، يعين على تقدم المناقشة نحو الهدف.

٣- تدوين العناصر الأساسية للمناقشة على السبورة، يشير إلى الاتجاه السليم للمناقشة.

(ب) معاونة الفصل على استخدام كل المادة العلمية المتصلة بالمشكلة، إذ من الضرورى أن تبحث كل الحقائق المتصلة بالمشكلة، لبلوغ نتائج صحيحة

ولهذا يعتبر تقدير المشتركين فى المناقشة للحاجة الملحة لبحث كل الحقائق، قبل الانتهاء إلى آراء وتوصيات محددة، من القيم الأساسية للأساليب الاجتماعية. ومهمة المدرس هنا أن يلفت الأنظار إلى مصادر المواد التعليمية، التى يغفل عنها التلاميذ وقد يقترح تحليل بعض تلك المواد بعناية، ضمانًا لأن تنال ما تستحقه من دراسة، وبينما ينتظر من التلاميذ أن يقوموا بالبحث الأولى عن المادة المطلوبة وتجميعها وتحليلها والموازنة بين جوانبها إلا أنه ينبغى على المدرس أن يرشدهم بين وقت وآخر فيما يعملون منعًا للخلط والفتور، ومنعًا لإغفالهم لبعض المواد المهمة.

(جـ) مساعدة جميع التلاميذ على الاشتراك فى المناقشة

ولهذه الوظيفة شقان هما: تشجيع التلميذ الخجول، ومنع احتكار بعض التلاميذ للمناقشة، فالتلميذ الخجول يمكن أن توجه إليه أسئلة مرتبطة باهتماماته، أو سؤال عن آرائه فى الموضوع، كما يعين إظهار التقدير لما يساهم به على بناء ثقته فى نفسه، أما

التلاميذ المحتكرون للمناقشة، فيمكن لفت نظرهم أن لكل تلميذ الحق فى الاشتراك فى المناقشة، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن اشتراك الخجولين فى المناقشة يقلل خطر احتكار فئة قليلة لها، ومن الأساليب التى تستخدم أحيانًا لقياس مدى اشتراك كل عضو فى المناقشة، أن يكلف واحدا أو اثنان من الأعضاء بتسجيل عدد المرات، التى يشارك فيها العضو فى المناقشة، والزمن الذى استغرقه، وتلخيص ما قاله لتوضيح قيمة مساهمته، وما إذا كان تكرار لما قيل قبله، أم أنه توضيح وإسهام مفيد وعلى ضوء ذلك يتخذ المدرس إجراءات التشجيع والتوجيه.

(د) المحافظة على اتجاه سير المناقشة نحو الأهداف المتفق عليها

وينبغى أن تكون السرعة التى تسير بها المناقشة مناسبة، لإتاحة فرصة التفكير المتأنى فى تضمينات العلاقات المتداخلة للمعلومات والحقائق، هذا مع ملاحظة أن المناقشات المتناهية فى البطء- تعوق تحقيق نتائج قيمة، وقد يصبح واضحًا، عند بحث نقطة معينة، أنه لا داعٍ لمزيد من المناقشة، قبل الحصول على معلومات جديدة، وفى مثل هذه الحالات ينبغى أن تؤجل المناقشة، حتى تتم هذه الدراسة، وعندما يتم بحث نقطة ما، يقترح قائد الجماعة الانتقال إلى نقطة أخرى، ولما كان التخبط فى المناقشة يفقدها اتجاهها، فإنه من المفيد أن تلخص النقاط التى نوقشت لتوضيح الاتجاه السليم للاستمرار فيها.

(هـ) معاونة الجماعة على تقويم تقدمها

إن قيام التلاميذ بتقويم أساليب أعمالهم ونتائجها يمكن أن يكون خبرة تعلمية قيمة، ولهذا ينبغى عليهم فى أثناء دراستهم لمشكلة ما، أن يقيسوا مدى نجاح جهودهم التى يبذلونها، وأن يتخذوا من نتائج ذلك أساسًا لتعديل أهدافهم أو خططهم. ومما يعينهم على التقويم النهائى لنتائج أعمالهم أن يسألوا أنفسهم الأسئلة الآتية:

- هل كانت المعلومات المتوفرة كافية، ويعتمد عليها؟

- هل اشترك جميع الأعضاء فى المناقشة؟

- هل حققت الجماعة أهدافها التى وضعتها؟

- ما التعديلات التى كان يفضل أن تدخل على الأساليب المستخدمة؟

وقد يتضح نتيجة لدراسة الفصل لمشكلة ما، أنه من الممكن أن يقوموا بعمل جماعى، خاصة إذا كانت المشكلة مرتبطة بالمدرسة، أو المجتمع المحلى، فقد يقرر الفصل إذا كانت المشكلة مدرسية، أن يرسل ممثلين له إلى اتحاد الطلبة، أو إدارة المدرسة، وقد تسمح طبيعة المشكلة بأن يتطوع الطلبة لحل المشكلة، أن يسهموا بالتعاون مع المؤسسات المحلية فى حل كثير من المشكلات، كمشكلات الترويح والصحة .

أشكال معدلة للمناقشة الجماعية

لقد أجريت تعديلات على طريقة المناقشة الجماعية لضمان اشتراك أعضاء الجماعة المناقشة المثمرة.

وفيما يلى عرض لبعض الأشكال المعدلة للمناقشة الجماعية.

(أ) طريقة فيليبس (The philips Method)

وتنسب هذه الطريقة إلى واضعها (Donald philips)، وتسير المناقشة فى الفصل وفق هذه الطريقة كما يلى:

١- يكتب المدرس أو التلميذ القائد، المشكلة موضوع المناقشة على السبورة، ويسأل أعضاء الجماعة اقتراح العناصر الفرعية التى ينبغى أن تشملها المناقشة، وتكتب هذه العناصر تحت الموضوع الأصلى.

٢- يطلب من تلاميذ الفصل أن يقسموا أنفسهم إلى مجموعات، تتكون كل منها من ستة طلبة مثلاً، ويجلس كل ثلاثة مواجهين للثلاثة الآخرين، ويطلب من كل مجموعة انتخاب أحد أعضائها، ليقود المناقشة فى الجماعة، وعضو آخر ليكون سكرتيراً يسجل العناصر الرئيسة، لعرضها على الفصل كله.

٣- تبحث كل مجموعة عنصراً، ويحدد وقت للمناقشة، وليكن خمس دقائق مثلاً، ويسجل السكرتير النقاط الأساسية فى المناقشة.

٤- يعلن المدرس، أو التلميذ القائد للمجموعة الكبيرة انتهاء الوقت المخصص لمناقشة العنصر، ويطلب تقريراً من كل جماعة فرعية، وتكتب النقاط الأساسة على السبورة.

٥- يؤخذ كل عنصر فرعى بدوره، ويعرض التقرير عنه، وتبحث نقاطه الأساسية المدونة على السبورة.

٦- بعد عرض التقارير عن كل العناصر، يجتمع مسجلو الجماعات الفرعية لصياغة تقرير عام، يعرض على الفصل كله للمناقشة، تمهيداً للموافقة النهائية.

(ب) طريقة اللجان (The Committe Method)

يمكن أن يتضمن العمل الجماعى التعاونى نشاطًا مصاحبًا، يتمثل فى تشكيل لجان مختلفة، لدراسة شاملة للجوانب المختلفة للموضوع، أو المشكلة، أو الوحدة.

ويجوز أن يقوم المدرس بتعيين أعضاء هذه اللجان، كما يجوز أن يقترح تلاميذ الفصل تشكيلها، أو يتطوع للانضمام إلى كل لجنة من يشاء من التلاميذ. وينبغى- مهما كانت الطريقة التى تشكل بها اللجان- أن توزع العضوية بحيث تشمل جميع تلاميذ الفصل، كما ينبغى أن يعاد تشكيل اللجان بين آنٍ وآخر فى أثناء أداء العمل؛ منعًا من تكوين تحزبات متعصبة.

ومن المفيد أن يراعى عند تشكيل اللجان ما لدى التلاميذ من اهتمامات وقدرات وحاجات، على أن هذا لا يعنى الحرص على أن يكون أعضاء اللجنة دائمًا من نوع واحد، فالعمل الذى يقوم به الفرد، وهو عضو فى جماعة مختلفة عنه يمكن أن يكون مصدر خبرة تعلمية قيمة له.

وبعد تشكيل اللجنة، يعمد الأعضاء إلى توضيح العمل المطلوب منهم، ووضوح

خطتهم فى العمل على أساس تعاونى، مع مراعاة أن يكون توزيع الواجبات على أعضاء اللجنة توزيعًا متكافئًا.

(جـ) طريقة الندوات (panel Discussion Method)

وفى هذه الطريقة تختار جماعة من التلاميذ (ستة مثلاً) موضوعًا لدراسة خاصة ويقوم كل عضو بدراسة جانب معين من الموضوع، وبعد إعداد الدراسة يعقد أعضاء الجماعة (وبينهم رئيس لهم) ندوة حول الموضوع أمام الفصل كله، وفيها يعرض كل عضو ملخصًا للدراسة، التى أعدها، وبعد أن ينتهى جميع الأعضاء من تقديم دراستهم، يبدوأن مناقشة الجوانب المختلفة، ثم يشترك الفصل جميعه فى المناقشة، وفى النهاية يختتم رئيس الندوة المناقشة بعرض ملخص لما دار فيها، ويمكن أن تتخذ التقارير الشفوية التعاونية صورة ندوات، كنشاط ختامى تعرض فيه وجهات النظر المختلفة هذه... وتعتبر طريقة الندوات من أنسب الطرق، عندما تكون أعداد المستمعين كبيرة.

(د) طريقة المتديات (the forum Discussion)

وفيها يقدم عدد قليل من التلاميذ (٤ مثلاً) موجزًا لوجهات نظر مختلفة، حول موضوع ما، ويعقب ذلك أن يوجه كل واحد منهم الأسئلة لغيره، ثم يدعو الرئيس تلاميذ الفصل لتوجيه الأسئلة، ويوجه كل سؤال لمتحدث معين، وأخيرًا يلخص الرئيس الآراء التى ذكرت تأييدًا لكل وجهة نظر.

(هـ) طريقة مناقشة الجماعة الصغيرة

(The Small GroupDisscussion)

تقوم هذه الطريقة على أساس جماعات عديدة فى الفصل لدراسة أوجه مختلفة للمشكلة، وبينما تستفيد المناقشة التى تقوم بها جماعات كبيرة من التنوع داخل الجماعة، حيث توجد وجهات نظر متنوعة تفيد فى البحث الشامل للموضوع، فإن أساس التجميع فى الجماعة الصغيرة الحاجة المشتركة بين عدد قليل من التلاميذ

لاكتساب كفاية عالية فى مهارة معينة، ولهذا يجمعون معًا ويعطون أعمالاً تتضمن المران على هذه المهارة، بينما تعطى الجماعة الأخرى أعمالاً مختلفة متنوعة، كذلك يمكن تشكيل الجماعة الصغيرة على أساس اهتمام أعضائها بمشكلة معينة، وينبغى أن تكلف مثل هذه الجماعات بأعمال، تمكنهم من متابعة اهتماماتهم.

ويهيئ نشاط هذه الجماعة الصغيرة فى الفصل، فرص عمل تناسب الفروق الفردية بين التلاميذ، من حيث قدراتهم العقلية، فالتلاميذ النابهون يمكن تكليفهم بأعمال فيها صعوبة، ولها طبيعة تتحدى قدراتهم، بينما يشجع بطيئو التعلم على القيام بأعمال أقل تجريدًا، على أن عضوية الجماعة لا تظل جامدة، بل يتعدل تشكيل الجماعات على ضوء ما يبرز من اهتمامات وحاجات وموضوعات جديدة.

(و) طريقة تمثيل المشكلات الاجتماعية

وفى هذه الطريقة يصور التلاميذ - دون إعداد مسبق - سلوكهم إزاء موقف معين.

والموضوعات التى تصلح للمناقشة بهذه الطريقة، هى التى تتضمن الناس فى مواقف تمثل مشكلات، تتصل مباشرة بحياة التلاميذ فى المدرسة، أو تتصل بأحداث تاريخية أو قومية مهمة، وينبغى كذلك أن تكون المشكلة التى تمثل بسيطة نسبيًا، بحيث يمكن للتلاميذ تركيز انتباههم على عنصر أو عنصرين، ومما يعين على وضوح المشكلة أن تكون الشخصيات الأساسية قليلة العدد، وكما هو الحال فى الأنشطة الجماعية عامة، ينبغى أن تكون المشكلة مثيرة لاهتمام الفصل.

ولطريقة التمثيل التلقائى للمشكلات الاجتماعية قيم أخرى، بالإضافة إلى أهميتها كنشاط تعلمى جماعى، فهى نظرًا للتلقائية فيها، تكشف للمدرس عن اتجاهات الطالب بالنسبة للموقف والأشخاص الذين يتضمنهم الموقف التمثيلى، كما يكتشف المدرس الفجوات فى معلومات التلاميذ، وفهمهم الخاطئ للمشكلة. كذلك.... فإن تقمص التلميذ للشخصيات المتضمنة فى المشكلة، يعمق فهم التلميذ لمشاعر الناس، ومشاركتهم لهم وجدانيًا، هذا.... وهناك أيضًا فرصة أمام التلميذ

لتحليل ومقارنة استجاباته لعناصر المشكلة وأشخاصها، باستجابات تلاميذ الفصل الآخرين.

ويتضمن استخدام التمثيل التلقائى للمشكلات الاجتماعية فى الفصل الخطوات التالية:

اختيار المشكلة موضوع التمثيل: والمشكلة المناسبة هى التى تتضمن موقفًا، يتعدد به الأشخاص ووجهات النظر، تبعًا لاختلاف اهتمامات الأفراد وأفكارهم، نتيجة لخبراتهم السابقة، أو بسبب وضعهم الاقتصادى والثقافى. ويستطيع المدرس - عند بداية استخدام الفصل لهذه الطريقة - أن يقوم باختيار المشكلة، وشرح الموقف، وما يواجه شخصًا معينًا فى ذلك الموقف، وعندما يكتسب التلاميذ المعرفة والمهارة بهذا الأسلوب، تترك لهم حرية اختيار المشكلات لتمثيلها، ومن المفيد أن يتبع وصف الموقف أسئلة من المدرس، مثل: ماذا كان شعور القائد، عندما اضطر إلى قبول شروط التسليم؟

اختيار التلاميذ المشتركين فى تمثيل المشكلة: فى المرات الأولى التى يستخدم فيها الفصل هذا الأسلوب، يختار المدرس التلاميذ الذين يمثلون الشخصيات المختلفة ويفضل فى البداية التلاميذ الفاهمين للموضوع والقادرين على مواجهة الفصل بثبات، أما بعد ذلك فيمكن أن يتم الاختيار على أساس التطوع.

- **إعداد المشتركين فى التمثيل:** بعد اختيار التلاميذ الذين سيشتركون فى التمثيل، يسمح لهم بالخروج من الفصل لمدة بضع دقائق، يفكر كل فرد منهم فى أثنائها فى دوره، وكيفية عرضه لأفكاره أمام الفصل.

- **إعداد الفصل للمشاهدة:** فى أثناء استعداد الممثلين للقيام بأدوارهم، ينبه المدرس تلاميذ الفصل بألا يتوقعوا إنتاجًا مكتملاً، ويقترح عليهم أن يلاحظوا بدقة أداء كل مشترك فى كيفية آدائهم لتلك الأدوار، لو طلب إليهم القيام بها - ومن المفيد أن يقوم تلاميذ آخرون بتكرار الأداء على طريقتهم، بعد انتهاء العرض الأول.

هذا... وتتوقف استجابات الفصل على مهارة المدرس فى عرض الموقف، بحيث تبدو المشكلة للتلاميذ، كما لو كانت حقيقة وليست تصويراً.

- **تمثيل المشكلة:** ينبغى أن يعطى المشتركون فى التمثيل الفرصة للقيام بأدوارهم، دون مقاطعة من المدرس أو تلاميذ الفصل، وإذا خرج مشترك عن الموضوع، استطاع المدرس أن يتدخل بسؤال إلى المشترك يوجهه إلى الموضوع الأصلى. وتتوقف طول فترة التمثيل على طبيعة المشكلة والعائد من عرضها، وفى كثير من الحالات تعتبر مدة عشر دقائق مناسبة لتمثيل المشكلة.

- **التعقيب على التمثيل:** بعد انتهاء عرض المشكلة، تتاح الفرصة لتلاميذ الفصل، لمناقشة اتجاهات الأشخاص واستجاباتهم. ويمكن مناقشة المشتركين فى أسباب أدائهم لأدوارهم بتلك الصورة التى تمت بها، كذلك يمكن أن يسمح لأفراد آخرين بأداء هذه الأدوار مرة ثانية، إذا كانت لهم أفكار مختلفة تبدو قيمة، وقد يتم ذلك مباشرة عقب الأداء الأول، إذا كان الوقت يسمح به، وفى بعض الأحيان يؤجل تكرار الأداء، حتى تتاح للتلاميذ فرصة للتفكير، وجمع المزيد من المعلومات عن المشكلة.

(ز) طريقة تمثيل الأدوار (Role Playing)

وتشبه هذه الطريقة تمثيل المشكلات الاجتماعية، ويعتمد التمثيل فى هذه الطريقة - كما هو الحال فى الطريقة السابقة - على التلقائية. والفرق الأساسى هو موضع التركيز والاهتمام، ففى طريقة التمثيل التلقائى للمشكلات الاجتماعية يحاول الطلبة أن يجدوا حلاً للمشكلة، أما فى طريقة تمثل الأدوار، فالتركيز ينصب على كيفية أداء المشتركين لأدوارهم.

وتمكن طريقة تمثيل الأدوار الطلبة - فى موقف يشترك فيه التلاميذ كقادة وأنصار من أن يروا أنفسهم، كما يراهم غيرهم. هذا.... وينطبق ما سبق ذكره من وصف طريقة تمثيل المشكلات الاجتماعية، وأساليبها على طريقة تمثيل الأدوار وأساليبها.

(ح) أشكال أخرى للتمثيل

وينبغى ألا يقتصر التمثيل على النوع التلقائى الذى لا يسبقه إعداد له، فالتمثيليات التى يعد لها الطلبة بالتخطيط والتدريب، لها قيمة تربوية عظيمة. ويستطيع تلاميذ الفصل أن يقوموا معًا بدراسة الموضوع، وكتابة التمثيلية، وإخراجها، وفى ذلك فرصة لاكتساب مهارات التواصل الأساسية، والابتكار. ويمكن أن يستخدم هذا النوع فى دروس المواد الاجتماعية، حيث يتخذ النشاط الختامى صورة تمثيلية، تلخص نتائج دراسة وحدة أو موضوع ما.

دور المدرس فى العمل الجماعى التعاونى

(أ) فى الندوات

يساعد المدرس تلاميذ الفصل على اختيار موضوعات مهمة حديثة، فيها مجال لاختلاف وجهات النظر. ويختار للندوات الأولى تلاميذ لهم قدرة لغوية متفوقة، على أن يترك باب الاشتراك مفتوحًا للتلاميذ بعد أن يفهموا أسلوبها، وبعد تحديد المشتركين فى تقديم الندوة، يقدم لهم المدرس المساعدة فى تحديد مصادر المعلومات اللازمة، وفى تنظيمها، والتدريب على عرضها. كذلك يحتاج الطالب رئيس الندوة إلى معونة المدرس فى تخطيط الجدول الزمنى، وفى عدم خروج المتحدثين عن الموضوع، وفى إتاحة فرص الاشتراك فى المناقشة للجميع، وينبغى أن يكون جميع تلاميذ الفصل على علم بالموضوع وخطة المناقشة، كما ينبغى أن يكون اشتراك المدرس فى المناقشة باعتباره أحد المستمعين.

(ب) فى العمل مع الجماعات الصغيرة

من الضرورى عند تشكيل جماعات صغيرة داخل الفصل أن يكون المدرس على معرفة كاملة بقدرات التلاميذ جميعًا واهتماماتهم وحاجاتهم، ويمكن الاستفادة من مقاييس العلاقات الاجتماعية (Sociograms)- لمعرفة التلاميذ الذين يستطعون العمل معًا، وبعد تشكيل الجماعات، يعاون المدرس كل جماعة على صياغة أهدافها بوضوح وتحديد طرق دراسة المشكلة.

ويشترك المدرس خلال فترة الدراسة الموجهة، فى تقديم المواد التعليمية المستخدمة للدراسة، ويعاون الجماعات والأفراد الذين يواجهون صعوبات فى أثناء العمل، كما يرشد التلاميذ عند تنظيم المادة العلمية، ووضع التقرير النهائى للعرض على الفصل. وتتخذ هذه المساعدة صورتين، فقد تكون مناقشة فردية بين المدرس والتلميذ، أو مناقشة جماعية بين المدرس وجماعة من التلاميذ، إذا كانت الصعوبة قد واجهت تلك الجماعة.

(جـ) فى العمل مع الجماعات الكبيرة

على المدرس الذى يقوم بدور القائد فى الأعمال المشتركة للجماعات الكبيرة، أن يتأكد من أن كل أعضاء الجماعة يفهمون المشكلة موضوع المناقشة والمدرس فى حاجة لكثير من الصبر للسماح للتلاميذ بجمع المعلومات والتوفيق بين الأفكار المتعارضة، ولن يعينه على ذلك إلا إيمانه العميق بقدرة كل عضو على المساهمة فى حل المشكلة هذه... ومن الضرورى أن يلخص المدرس النقاط الرئيسة للمناقشة، ويعيد ذكر المشكلة الرئيسة، عندما يخرج التلاميذ عن الموضوع، ومن اللازم أن يشترك التلاميذ من بداية المناقشة، ليشعر الجماعة بأنها تعمل معًا، إلا أنه من الخطورة دفعها فى المناقشة أسرع من طاقتها، كما يجب أن يهتم المدرس بأن تكون مختلف وجهات النظر موضع احترام، وأن تتناولها المناقشة، وإذا كانت طبيعة المشكلة تسمح بأن تقسم إلى فروع، أمكن تقسيم الجماعة الكبيرة إلى لجان لدراسة الأوجه المختلفة للمشكلة، ثم تجتمع الجماعة الكبيرة ثانية للربط بين الجوانب المختلفة للمشكلة الرئيسة.

أخطاء فى المناقشة يجب تجنبها

من الأخطاء التى يجب أن يحظر حدوثها ما يلى:

١- أن يحتكر قليل من التلاميذ العمل كله

ففى كل مناقشة جماعية، احتمال استثارة الأذكياء أو ذوى الجرأة، بالكلام كله، إذ عندما يجتمع الناس لأى غرض، لا يلبث أن يبرز واحد أو اثنان، ويحتلون مركز

القيادة، دافعين البقية بعيداً عن الأضواء، وينطبق هذا على كل أنواع الجماعات سياسية واجتماعية وغيرها، كما ينطبق على جماعة تلاميذ الفصل، بل إن طريقة التسميع التقليدى نفسها تعانى من ميل بعض التلاميذ إلى احتكار الوقت كله. كذلك فإن التسميع الاجتماعى يعانى- إذا لم تتوافر إدارة سليمة- من سيطرة عدد قليل من التلاميذ على الدرس كله، وغالبًا ما يتسبب التلاميذ الميالون للسيطرة فى ذلك، على أن التلاميذ الواعين والمهتمين بنجاح الأسلوب الجماعى التعاونى قد يتسببون هم أيضًا فى خلق هذا الموقف، ولهذا.. يجب أن يستخدم الطالب الرئيس أو القائد وسائل وضوابط، ليضمن أن الفرد كثير النشاط يلعب دوره الصحيح. هذا، والأساليب الإيجابية خير من الأساليب السلبية.

وعلى المدرس أن يكون يقظًا لمساعدة الرئيس أو القائد، إذ ما فشل الأخير فى الإحساس بالموقف، أو عجز عن مواجهة التحدى فى مناسبة معينة، ويمكن فى لقاء يتسم بالصراحة والود بين تلاميذ الفصل جميعًا، وإذا اتضح أن هذا التلميذ لا يعبأ بتوجيهات المدرس، ولا بالنظام المرغوب فيه، يتبع المدرس معه ما يتبع عادة مع مثل هذا التلميذ عند استخدام خطة التسميع التقليدية، والمدرس مسئول فوق هذا عن تشجيع التلميذ بطىء التعلم، والتلميذ الخجول على الاشتراك فى المناقشة.

٢- المناقشة غير الفعالة

هناك حاجة للإرشاد، يقوم به شخص لديه إحساس بالقيم النسبية لأشكال العمل وجوانبه للإقلال من المناقشة غير الهادفة، ولهذا.. فإنه من الضرورى فى هذه المواقف أن يشترك المدرس فى المناقشة، لضمان سيرها فى مجراها السليم، ويتطلب ذلك من المدرس مهارة وحزمًا دون مظاهر توتر. ومما يعين على تجنب المناقشات السطحية، أن يسبقها إعداد لها، بدراسة شاملة عميقة للحقائق المتصلة بالموضوع.

٣- الجدل (Controversy)

يؤدى الجدل غالبًا إلى الانفعال، والتفكير الغامض، والاستنتاجات غير الناضجة، وهو يستخدم أحيانًا لتثبيت اتجاهات معينة دون غيرها عند المشتركين والمستمعين، ولتعميتهم عن الاعتبارات التى تعضد وجهات النظر الأخرى. وغالبًا ما يصل إلى

نقطة لا مجال بعدها لمزيد من المادة، ويصبح تكراراً لما تم بحثه ومناقشته، لذلك... فإنه إذا لم يوجه جيداً قد يتعدى حدود اللياقة فى المناقشة، مما يثير شعور الأفراد، ولا يعين على نمو الروح الاجتماعية، التى ينبغى أن تميز كل الأساليب الاجتماعية.

٤- التدخل الزائد من المدرس فى المناقشة

ينبغى ألا يعمد المدرس إلى إطفاء جذوة الاهتمام عند التلاميذ، وحرمانهم من فرص التفكير لأنفسهم، وتنمية المبادرة لديهم. ولهذا .. يجب أن ينتهى تدخل المدرس فى المناقشة عند الحد، الذى يسمح لهم بالشعور بأن التنظيم تنظيمهم، والجهد جهدهم، والمسئولية مسئوليتهم. وفى حالة الشك فى تقدير الحد المناسب.

فإنه من الأفضل أن يكون الخطأ فى جانب تحملهم مسئولية زائدة. ومن المرغوب فيها أن يقوم المدرس بدور عضو عادى فى الجماعة، وأن ينسحب مباشرة من المناقشة، إذا ما رآها تسير فى الاتجاه السليم.

٥- الاختيار الناقص للمادة العلمية

ومع التسليم بأن اتباع الكتاب المدرسى ليس مطلوبًا دائمًا، إلا أنه من الضرورى ألا تهمل أى جوانب فيه، يمكن أن تفيد فى تحقيق أهداف تدريس المادة، ويجب على المدرس أن يعاون التلاميذ على تحقيق اهتمام كاف لكل جانب، يتناسب مع قيمته على ضوء أهداف التربية، ومن المفيد فى الأساليب ذات الطابع الاجتماعى، أن يقوم أحد الأفراد (طالب، أو القائد، أو المدرس) بتلخيص المناقشة فى نهاية الحصة، مشيراً إلى العناصر الجديرة باهتمام الفصل، كما ينبغى أن تكون دراسة العناصر المهمة شاملة، فتستوفى المادة العلمية المتصلة بها، وتحظى بالمناقشة الشافية.

وللتدريب مكان مهم- فى كثير من الأحوال- عند التسميع الاجتماعى، ويمكن أن يستثير التدريب اهتمام التلاميذ، إذ ما قاموا بتدريب بعضهم البعض عن طريق المباريات والمنافسات.

٦- التطبيع الاجتماعى السطحى

إن التطبيع الاجتماعى الشكلى لا قيمة له، فمجرد اختيار ممثلين للتلاميذ أو السماح لهم بإدارة التسميع، لا يحقق التطبيع الاجتماعى المطلوب للعمل، ومما يؤسف له أن هناك ميلاً خاطئًا لتأكيد المظهر البراق، غير العادى، المعادى لأى اتجاه جديد فى التربية، مع التغاضى عن الأهداف الحقيقية للتسميع الاجتماعى، وأهداف المادة الدراسية، وإذا حدث هذا سرعان ما ينحدر التسميع الاجتماعى إلى نوع من النشاط أقل قيمة من التسميع التقليدى، إذ لا يصبح أكثر من تصحيح للتلاميذ لبعضهم البعض أخطاء تافهة.

والاقتصار على تقليد الشكل، لا يؤدى إلى فهم المبادئ الأساسية والروح الحقيقية التى يقوم عليها الاتجاه التربوى، وتصبح النتائج التربوية غير مرضية، مما يؤدى إلى فقد الآباء والمدرسين إيمانهم بالأسلوب الجديد، حيث لم يتبينوا أهميته التربوية والاجتماعية.

التقويم

أولاً: التفكير الناقد

التفكير الناقد فى الاجتماعيات

تسعى التربية إلى تغيير السلوك وتوجيهه نحو أهداف مرغوب فيها، وللوصول إلى ذلك، من الضرورى أولاً تعريف كل هدف - كالتفكير الناقد فى صور سلوكية، وعندما يتحقق ذلك، يصبح فى الإمكان تخطيط الخبرات التعليمية، ووضع المقاييس لقياس مدى فاعليتها.

والتفكير الناقد هدف تربوى مهم يتخلل كل الأهداف التربوية الأخرى ويدعمها، فهو هدف رئيس ينبغى أن تعيه المدرسة، إذا أرادت أن تحقق مهامها التقليدية، أو تلك التى تلقى اهتمامًا خاصًا نتيجة للتغيرات الحديثة فى العالم ويلاحظ أن كثيراً من المؤسسات يسهم فى تحقيق الأهداف التربوية، غير أن هذا الهدف لا يمكن تحقيقه إلا

إذا ركزت عليه المدرسة، ولهذا ينبغى النظر إلى تنمية القوى الفكرية لكل طالب باعتباره أمرًا أساسيًا مهمًا.

ويمكن الاستدلال على أهمية التفكير الناقد فى الحياة الاجتماعية بتحليل حاجات المجتمع وحاجات الطلبة وآراء الخبراء فى إطار الفلسفة الديموقراطية،وعلم النفس الحديث، فالتفكير الناقد مهم فى الوصول إلى الإجماع الذى يعتبر أساس تكوين المجتمع الديمقراطى، إذ يحتاج فيه المواطنون باستمرار إلى اتخاذ قرارات بالنسبة للمشكلات الاجتماعية المعقدة، والتفكير الناقد يمثل أفضل أساس لاتخاذ مثل هذه القرارات.

كيف تسهم مهارة التفكير الناقد فى خلق المواطن الفعال؟

تقع على العلوم الاجتماعية مسئولية مهمة فى إعداد الطلاب للمواطنة الاجتماعية، والمواطنة الفعالة عبارة غير محددة المعنى، فقد تعرف بشكل ضيق فى صيغة أعمال آلية كالاشتراك فى التصويت (الانتخابات)، وقد تعرف بشكل واسع فى صيغة اتجاهات، نحو قضايا أساسية اجتماعية وسياسية واقتصادية.

ورغم عدم وجود اتفاق عام على التفكير فى تعريف للمواطنة الفعالة، فإن كثيراً من علماء الاجتماع متفقون على أنها القدرة على التفكير فى القضايا الاجتماعية والسياسية والاقتصادية تفكيراً نقديًا، فى إطار ما يمكن توفيره من معلومات متصلة بها. والتفكير الناقد من هذا النوع هو عملية تحليل للمشكلة، وفحص حقائقها وأسسها المنطقية، والوصول إلى نتائج لها أسانيدها. والتمكن من هذه العملية لا يخلق بالضرورة مواطنًا فعالاً، إلا أنه من الصعب تصور شخص، تنقصه هذه القدرة، ويكون قادراً على القيام بواجبات المواطن.

ورغم أن المواطنة ليس لها حاليًا تقويم مقبول من الجميع بصفة عامة، فإن التفكير الناقد وهو عنصر مهم وأساسى فى المواطنة الفعالة أيسر خضوعًا للاختيار، وكان ذلك ثمرة جهود بذلت لتقويم التفكير الناقد فى العلوم الاجتماعية.

وتقويم التفكير الناقد ليس غاية فى ذاته، فالغرض من اختبار قدرات الطلبة الناقدة هو مساعدة المدرس على الكشف عن مستوى الأداء عند الفرد والجماعة.

ويفيد هذا التشخيص فى معرفة الوقت، الذى يحتاج فيه الطلبة - كأفراد - إلى مساعدة خاصة، كما يفيد فى الكشف عن جوانب النقص فى التفكير الناقد لدى الجماعة ككل، ويستطيع المدرس أن يعطى اهتمامًا أكبر لتنمية القدرات الناقدة عند الطلبة، دون حذف أو تغيير أساسى فى محتوى المقرر، إذ إن المادة العلمية للعلوم الاجتماعية تعين بصفة عامة - إذا ما استخدمت فى تدريسها الطرق الفعالة - على تنمية مهارات التفكير الناقد.

ويواجه الطلبة باستمرار قضايا اجتماعية، غير أن ما يتبينونه منها هو تلك المشكلات المرتبطة باهتماماتهم الشخصية، وتتطلب المواطنة الفعالة منهم أن يحيطوا علمًا بالمشكلات الكبرى للمجتمع، وهو ما يمكن أن يتحقق من خلال التفكير الناقد فى المشكلات الاجتماعية.

ويعرف التفكير الناقد تعريفًا إجرائيًا بأنه:

١- تعرف المشكلات والقضايا الرئيسة

فمن المهارات الأساسية فى التفكير، القدرة على تعرف المشكلة الأساسية وتحديدها، وهى خطوة ضرورية قبل القيام بتحليل المعلومات.

٢- تبين الافتراضات التى تقوم عليها

ويقوم أى جدل على افتراضات معينة، قد تكون مقبولة، وقد تخضع للشك، وقد تكون مرفوضة على الإطلاق، وترتبط صحة الرأى فى المناقشة أو الجدل بصحة الافتراضات التى يقوم عليها الرأى، والفرد الذى لا يذهب فى تحليله إلى أبعد من الرأى والافتراضات، يتعذر عليه غالبًا أن يصل إلى فهم كامل للقضية.

٣- تقويم الدليل أو الحجة

(أ) تبين التفكير النمطى أو «الكليشيهات»

فمواد العلم الاجتماعى تتضمن توضيحات عديدة للتفكير الخاطئ، الذى يتخذ

شكل تفكير نمطى و«كلشيهات»، والذى يجعل ممن يقبلونه ضحايا لأساليب الدعاية الماهرة.

(ب) تعرف التحيز والعوامل الانفعالية

وتعتمد صحة أى عرض وسلامته على عوامل، مثل: صحة التفكير والحقائق التى يستند إليها، ورغم هذا فإن كثيراً مما يعرض يهمل التفكير والحقائق، ويستخدم بدلاً من ذلك كلمات مشحونة بالتحيز، وهو ما يدل على عدم وجود مادة صحيحة، تدعم العرض أو التقديم.

ولما كان التحيز يعنى آراء واتجاهات مبنية على التعصب لا الحقائق والتفكير، فإنه لا يعبر عن الحقيقة. على أن الكشف عن التحيز ليس كشفًا عن عدم الأمانة، إذ إن كثيراً من التحيز يتم لا شعوريًا، والأمر المهم هو الكشف عن التحيز "شعوريًا أم لا شعوريًا". كذلك فإن معرفة الدور الذى يلعبه تحيز الشخص فى عملية التحليل والتقرير عامل مهم جداً فى التفكير الناقد.

(جـ) التمييز بين المادة التى يمكن تحقيق صحتها، والتى لا يمكن تحقيقها

فالتعميمات والأحكام القيمية والمعتقدات والآراء عادة ما يتعذر تحقيق صحتها، أما المادة المبنية على الحقائق.. فهى قابلة للفحص لتحقيق صحتها أو خطئها، ولو أنه كثيراً ما تكون المادة لذلك غير متوافرة.

(د) التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به

فتحليل المواقف والمشكلات الاجتماعية بصورة كاملة، يتطلب أن يكون الفرد قادراً على التمييز بين الحقائق ذات الصلة بالمشكلة، وتلك التى ليس لها صلة بها، وهى قدرة لا تعنى الحكم على درجة الصلة، ولكنها تعنى فقط فصل الجوانب، ذات الصلة بالمشكلة عن غيرها من الجوانب غير المتصلة بها.

(هـ) التمييز بين الأساسى والثانوى

فالحقائق الأساسية لموقف معين، كثيراً ما تختلط بحقائق ليست أساسية لهذا

الموقف وإن كانت ذات صلة به، إذ ليست كل المادة ذات الصلة بالموقف ضرورية لإعطاء التفسير.

(و) تبين مدى كفاية المادة

فالعلاقة بين كفاية الحقائق وصحة الاستنتاج قدرة أساسية فى التفكير الناقد، إذ من المحتمل أن يكون قيمة الحكم المبنى على أدلة جزئية قليلة، ومن المهم فى المسائل الاجتماعية خاصة أن تبنى الأحكام على معلومات كافية، كما أنه من المهم أيضًا الكشف عما إذا كانت مادة مهمة قد أهملت أو حذفت، إذ إن ذلك قد يحدث دون قصد، وإن كان غالبًا ما يحدث لتدعيم رأى معين.

(ز) تقرير ما إذا كانت الحقائق تدعم التعميم

فالحقائق قد تكون ذات صلة جوهرية وكافية، ولكن سوء اختيار الحقائق قد يؤدى إلى هدم التعميم، وتكون حقيقة معينة فى بعض الحالات، أكثر تدعيمًا من حقيقة أخرى.

(جـ) الكشف عن الاتساق (عدم التناقض)

فكل الآراء يجب أن تراجع من أجل الاتساق الداخلى، فالكشف عن تناقض أساسى يبطل الرأى المقدم، إذ يتضح أنه غير منطقى كما يجب، وعندما يتبين القارئ وجود هذا الاتساق أو التناقض، يصبح أكثر استعدادًا للوصول إلى استنتاج مؤقت.

(٤) استخلاص استنتاجات صحيحة

ويتضمن استخلاص الاستنتاج الصحيح استدلالاً، كذلك من المهم تبين المحددات التى تواجه الاستدلال على أساس المعطيات المتاحة.

ويضيف البعض قدرات أخرى، كالقدرة على وضع الفروض، والحصول على المصادر التى يعتمد عليها، فالأولى تعين على توضيح المشكلة وتحديدها، والثانية تعين على الحصول على مصادر المعرفة الموثوق بها.

يهتم التقويم أساسًا بتقرير نجاح برنامج معين أو فشله فى تحقيق أهدافه، ولا يمكن فصل التقويم عن عملية التعليم والتعلم. ويمير "تايلر" أربع خطوات فى الموقف التعليمى والتعلمى: وضع الأهداف، واختيار المواقف التعليمية، وتقويم النتائج. ويتفق "رايت ستون" مع هذا الرأى، حين يقول: إنه يجب أن يكون هناك تفاعل مستمر بين التعليم والتعلم والاختبار، يستند إلى التغير فى تعريف الأهداف وتوضيحها وتحسينها، ولهذا كان التقويم جانبًا جوهريًا فى الدورة السابق ذكرها، حيث يساعد على تقرير جوانب القوة والضعف فى الخطوات الأخرى، إذ قد يؤدى إلى توضيح الأهداف، أو إعادة التفكير فى أنواع المواقف التعليمية لتدريب الطلبة على السلوك المرغوب فيها، أو إعادة تنظيم الخبرات التعليمية لتحقيق نتائج أفضل.

وعلى ضوء ما تقدم.. نركز اهتمامنا هنا على استخدام أساليب التقويم، لقياس مدى تحقيق هدف التفكير الناقد.. ومن المهم أن نتبين أن التقويم يتضمن أساليب متنوعة: اختبارات موضوعية، اختبار مقال، ومشروعات فى النشاط المدرسى الذى يتطلب استخدام قدرات التفكير الناقد، والمناقشات فى الفصول، وتحليل الخبرات التعليمية المصممة، لضمان ممارسة الطلبة للسلوك المرغوب فيه. وهكذا.. فإن التقويم أكثر اتساعًا من الاختبارات، وهدفه الرئيس هو تحسين النتائج التى يرجى تحقيقها.

ومن الأساليب الفعالة لقياس مهارة التفكير الناقد، استخدام اختبارات الاختيار المتعدد، ولهذا المدخل فائدته فى تحقيق مزيد من الفهم للموقف التعلمى.

ويمكن أن توجه الأسئلة لجوانب مثل:

١- تحديد القضية الرئيسة.

٢- التعرف على الافتراضات.

٣- تقويم الشواهد والأدلة.

٤- الاستنتاجات الصحيحة.

والسؤال المصمم لقياس التفكير الناقد يجب أن يمثل موقفًا أو مشكلة، لم يتعلم الطالب الإجابة الصحيحة عنها، كما أنه من المفيد أيضًا استخدام أسئلة تتصل بالمبادئ والمفاهيم والتعميمات الأساسية للتفكير الناقد المرتبطة بالمشكلات الاجتماعية، وقد تتضمن الأسئلة نصوصًا يذكر مصدرها أو دون ذكر مصدرها، وتكتب أسئلة التفكير الناقد بأشكال مختلفة، وتستخدم فيها مواد متنوعة، فقد تستند الأسئلة إلى مواد منقولة (نصوص)، أو قراءات مقررة، أو رسومات، هذا وقد تتخذ الأسئلة أحد الأشكال المتنوعة للاختبارات الموضوعية كأسئلة الاختيار المتعدد، ومن المفيد أن يحاول المدرس وضع اختبارات تقيس مهارات التفكير الناقد، رغم ما يتطلبه ذلك من جهد شاق.

وتشكل النصوص المختارة - التى تمثل تعبيرًا عن اتجاهات مختلفة بالنسبة لمشكلات اجتماعية معينة - الأساس لتمارين فعالة للتفكير الناقد، وقد تكتب بعض الأسئلة لقياس المعرفة الجوهرية، إلا أن نسبة كبيرة من الأسئلة ينبغى أن تهدف إلى اكتساب القدرات والمهارات العقلية، التى تميز التفكير النقدى، ويعين استخدام الفقرات المنقولة (النصوص) على الإقلال من أهمية الذاكرة، حيث إن كثيرًا من المعلومات المطلوبة يكون أمام الطالب، وفى هذه الحالة يمكن القول: إن الاختلاف بين درجات الطلبة يرجع إلى اختلاف القدرة على التفكير النقدى. ولما كان من الضرورى ملاحظة أن الاختبار الجيد فى التفكير النقدى يعلم الطلبة، كما يختبرهم فإنه ينبغى أن يمد الاختبار الطلبة بمواد تستخدم فى حل المشكلات، وبفرص للمران على تنمية التفكير النقدى.

ثانيًا- المهارات الأساسية

ينبغى النظر إلى المهارات الأساسية كوسائل مهمة نحو غاية، ألا وهى أن يصبح التعلم أكثر كفاية وتأكيدًا، فالتلميذ ينبغى أن يتعلم كيف يلخص، حتى يستطيع القراءة الفعالة وتنظيم الأفكار بصورة جيدة شفويًا أو تحريريًا. ولا يقل عن ذلك، بل يفوقه، أن تكون المعلومات نفسها والأفكار ووجهات النظر، التى يكتسبها التلميذ

مهمة وتثير الاهتمام. فإذا استطاع التلميذ أن ينمى "مهارات" فى تعلم "محتوى" مهم، لكان ما يتعلمه أكثر قيمة وأهمية من غيره، و لهذا.. فإنه من المفيد دائمًا الربط بين المهارات والمحتوى، وكذلك بين التقويم والتدريس.

وتوجد بعض الاختبارات المقننة، التى يمكن استخدامها فى قياس المهارات، وفى مقارنة التلاميذ بعضهم البعض، رغم وجود مدارسهم فى مناطق متباعدة. كما قام بعض المدرسين، اختبارات لقياس تلك المهارات بالمدارس العربية.

ويلزم المدرس الذى يرغب فى وضع اختبارات لقياس المهارات الأساسية، أن يدرس الاختبارات السابق بناؤها، ليطمئن إلى توفر المبادئ السليمة، عند بنائه لاختباراته، وهى المبادئ التى أشرنا إليها فى الفصول السابقة من هذا الباب.

هذا.. وينبغى أن نؤكد على أن تنمية المهارات الأساسية جزء متكامل فى التعلم والتعليم اليومى، ومن حيث التقويم، فإن ما يستطيع التلميذ أن يفعله، وتزايد طاقته على إتقان أعماله يعتبر أموراً فى غاية الأهمية.

ونوجز فيما يلى الحديث عن المهارات وطرق قياسها، مكتفين بما أوردناه سابقًا فى هذا الباب، ونكتفى بتحديد المهارات التى ترتبط بالاجتماعيات، بالاشتراك مع غيرها من المواد الدراسية، والمهارات التى ترتبط بالاجتماعيات فقط، وكذلك تحديد مستويات تعليم المهارة ومبادئ تعلمها، وأخيراً نحدد المهارات الأساسية فى تفسير الخرائط والكرة الأرضية.

المهارات نوعان:

(أ) مهارات ترتبط بالاجتماعيات بالاشتراك مع غيرها من المواد الدراسية

١- معرفة مصادر المعلومات.

٢- تنظيم المعلومات.

٣- تقويم المعلومات.

٤- اكتساب المعلومات عن طريق القراءة.

٥- اكتساب المعلومات عن طريق الاستماع والمشاهدة.

٦- النقل الشفوى والكتابى للمعلومات.

(ب) مهارات ترتبط بالاجتماعيات

١- قراءة مطبوعات بالاجتماعيات.

٢- تطبيق مهارات حل المشكلات، والتفكير الناقد على القضايا الاجتماعية.

٣- تفسير الخرائط والكرة الأرضية.

٤- فهم الوقت والزمن.

مستويات تعليم المهارة

توجد ثلاثة مستويات لتعليم المهارة، و يرتبط كل منها بصفوف دراسية معينة والمستويات الثلاثة هى:

١- تقديم المهارة المعينة من خلال خبرات مخططة، تنمى الاستعداد لتعلمها.

٢- تنمية المهارة بانتظام.

٣- إعادة التعليم، والصياغة، والتوسع فيها حسب الضرورة.

مبادئ فى تعلم المهارة

١- أن يكون تدريسها وظيفياً ملتحمًا بالمادة الدراسية، وليست كتمرين منفصل.

٢- أن يفهم المتعلم معنى المهارة والغرض منها، ويتوفر له الحافز لتنميتها.

٣- أن يخضع المتعلم للإشراف بعناية فى أثناء محاولاته الأولى لتطبيق المهارة، ليكون عادات صحيحة منذ البداية.

٤- أن تتوفر فرص متكررة للمران على المهارة مصحوبة بتقويم مباشر بين مواضع الخطأ والنجاح فى الأداء.

٥- يحتاج الطالب إلى توجيه فردى مبنى على أساس المقاييس التشخيصية

والملاحظة، نظراً لاختلاف أفراد المجموعة فى استعداداتهم وقدراتهم على التعلم.

٦- أن يتم تقديم المهارة على مستويات متزايدة فى التعقيد من سنة دراسية لأخرى، وأن يعمل كل مستوى على البقاء فوق المستوى الذى سبقه، ويدعمه.

٧- مساعدة الطلبة فى كل مرحلة على تعميم المهارة، وذلك بتطبيقها فى مواقف عديدة متنوعة، وبذلك يمكن تحقيق أكبر قدر ممكن من انتقال أثر التعلم.

٨- أن يكون برنامج التعلم مرنًا بدرجة كافية تسمح بتعليم المهارات، حسب حاجة المعلم، مع إمكان تعليم مهارات مختلفة معًا.

ومع أنه فى الإمكان وضع خطة عامة لضمان الاستمرار فى تنمية المهارة، إلا أنه من المتعذر تحديد موضع بداية فى البرنامج المدرسى، يكون من الأفضل دائمًا تقديم مهارة معينة عنده، ذلك أن هناك عوامل كثيرة، تتدخل عند اتخاذ القرار النهائى للمدرس، الذى يقوم بالتدريس لفصل معين، على أن الخطة العامة تفيد كمرشد لما أثبتت الممارسة فائدته، فالاستمرار الحقيقى فى تنمية المهارة، هو ذلك الذى ينمو ويتطور من داخل المتعلم، وليس ذلك الذى يوضع فى خطة عامة، بالإضافة إلى ذلك.. فإنه لا يمكن افتراض أن التلميذ قد أتقن مهارة معينة، لمجرد أنه اتصل بها أو تعرض لها، فمراجعة المهارة - وإعادة تعليمها - أمر ضرورى فى أكثر الأحوال، حتى بالنسبة للطلبة النابهين.

المهارات الاجتماعية

عرضنا فى الباب الأول لموضوع التعلم الاجتماعى، ويلاحظ أنه تضمن ممارسة أنشطة عملية فى الصفوف الثلاثة الأولى، إلى جانب تدريس مادة الاجتماعيات فى بعض الدول.

إلا أنه يلزم أن يكون واضحًا فى الأذهان أن الهدف النهائى للتعلم الاجتماعى هو أن ينعكس على سلوك الأفراد حاضراً ومستقبلاً.

والمهارات الاجتماعية مظاهر سلوكية للمعرفة والفهم والاتجاهات عند الفرد وهى جانب من المهارات الحياتية، وتنمى عن طريق الممارسة والتوجية، وإذا تمكن الإنسان منها أصبحت عادات تمارس دون تفكير مقصود.

إذن تنمية المهارات الاجتماعية يجب أن تكون نصب أعيننا فى أثناء العمل على تحقيق التعلم الاجتماعى.

وفيما يلى عرض لبعض المهارات الاجتماعية ومؤشرات توافرها.

أولاً: مهارة الاتصال

- أسلوب ينم عن احترام الطرف الآخر.
- كلمات تعبر عن المعنى المراد.
- النطق السليم للحروف.
- السرعة المناسبة فى التحدث.

ثانيًا: مهارة التعامل الشخصى اليومى

- البدء بالتحية:

* واجب على القادم.
* يؤديها بإقبال وبشر.

- رد التحية:

* بحيوية.
* الترحيب بالقادم.
* الوقوف عند المصافحة.
* الرجل لا يمد يده لمصافحة سيدة قبل أن تتهيأ هى لذلك.

- **احترام خاص:**

* من الطالب لأستاذه.

* للأعلى مرتبة.

* للأكبر سنًا.

* من الرجال للنساء.

* من النساء للرجال.

* لخصوصيات الغير.

- **رعاية خاصة:**

* للمحتاج وإن لم يطلبها.

* للأصغر.

* للأضعف.

- **احترام النفس والغير:**

* الشكر لمن يقدم خدمة.

* الاعتذار عن الخطأ.

* قبول الاعتذار.

* عدم إقحام النفس على الغير.

* المجاملة فى المناسبات.

ثالثا: مهارة عضوية الجماعة

- الاعتذار عند الحضور متأخراً.

- الاستئذان قبل التحدث.

- المشاركة بالرأى.

- الشجاعة الفكرية.

- التواضع الفكرى.

- احترام الرأى الآخر.

- الاستئذان للانصراف مبكراً.

رابعاً: مهارة الحوار

- النطق الصحيح للحروف.

- السرعة المناسبة عند التحدث.

- الاستماع الجيد للغير.

- الموضوعية عند مناقشة الآراء.

- ضبط النفس وعدم الانفعال.

- لا ترفع صوتك - خاصة السيدات - أكثر من حاجة المستمع.

- أكثر من استخدام كلمات: رجاء، من فضلك، شكراً، عفواً...

خامساً: مهارة العمل الجماعى

- الترحيب بالاشتراك فى العمل الجماعى.

- المساهمة فى تخطيط العمل الجماعى.

- تقديم المساعدة للغير.

- تحمل المسئولية فى العمل الجماعى.

سادساً: مهارة التعامل على أساس التعدد الثقافى والفروق الفردية

- تقبل الآخر.

- التسامح.

- التفاهم.