المدرسة والتمدرس

الدكتور محمد منير مرسي

١٩٩٨

عالم الكتب
٣٨ ش عبد الخالق ثروت - القاهرة

الإهداء

بيـــوت منزهـــة كالعتيـــــق وان لـــم تســتر ولـــم تحجب

يـداني ثـــراها ثـرى مكـة . . ويقـرب فـي الطهـر من يثرب

إذا ما رأيتهمـــو عنـــدهـا . . يموجون كالنحل عند الربى

رأيت الحضارة في حصنهـا . . هنـــاك وفي جنـدها الأغلب

أحمد شوقي

نبذة تفصيلية عن المؤلف

* الاسم بالكامل : محمد منير مرسي البري ، وشهرته منير مرسي .
* ولد في ١٩٣٣/٩/٢١ ببركة السبع ، محافظة المنوفية .
* كان والده رحمه الله من رجال التعليم .
* حصل على الشهادة الابتدائية من مدرسة العياط الابتدائية بمحافظة الجيزة عام ١٩٤٧، وعلى شهادة التوجيهية من مدرسة الإبراهيمية الثانوية بجاردن سيتي بالقاهرة عام ١٩٥٢ ، وعلى ليسانس كلية دار العلوم - جامعة القاهرة عام ١٩٥٦ ، وعلى الدبلوم العامة في التربية ١٩٥٧ والدبلوم الخاص في التربية ١٩٥٨ ودرجة الماجستير في التربية ١٩٦١ من كلية التربية - جامعة عين شمس . وحصل على درجة الفلسفة في التربية من جامعة لندن - إنجلترا عام ١٩٦٩ .
* عمل مدرساً بمدرسة النقراشي النموذجية الإعدادية في بداية حياته المهنية ، ثم عمل بإدارة تعليم الكبار وإدارة البحوث الفنية بوزارة التربية والتعليم .
* أعير للعمل أستاذاً للغة العربية بجامعة تاجيكستان بالاتحاد السوفيتي سابقاً في الفترة من ١٩٦٠- ١٩٦٢ . وبعد عودته كتب كثيراً من المقالات عن الثقافة العربية وعن تجربته العلمية والدراسات العربية في مجلة " المجلة " ومجلة " الرسالة ، ومجلة "الثقافة " .وكان لتشجيع الكاتب الكبير يحي حقي أثر كبير في ذلك . وترجم وقتها إلى العربية بعض الكتب القيمة بالروسية عن الأدب والشعر والثقافة العربية منها : " مع المخطوطات العربية " لكراتشكوفسكي" ، و" الشعر العربي في الأندلس " له أيضاً ، وأراجيز الملاح العربي لفاسكودي جاما أحمد بن ماجد" وهي أطروحة علمية لشومفسكي ، والرسالة الثانية لأبي دلف من تأليف أنس خالدوف .
* حصل عام ١٩٦٥ على بعثة حكومية لكلية التربية جامعة عين شمس لدراسة الدكتوراه بجامعة لندن بانجلترا . وحصل على درجة الدكتوراه في فلسفة التربية تخصص تربية مقارنة منها عام ١٩٦٩ . وكان أستاذه المشرف عليه هو عالم التربية المقارنة المعروف " جوزيف لاواريز" . كما تعلم وقتها أيضاً من نجوم مرموقين يعتبرون

الآن رواداً يشار إليهم بالبنان في الميدان من أمثال " نيقولا هانز" ، و" برايان هولمز" و " إدموندكنج" ، والمؤرخ العربي المشهور عبد اللطيف الطيباوي رحمه الله ، الذي حصل على أرفع الدرجات العلمية من جامعة لندن (D.Lit .) وصاحب المؤلفات العربية والانجليزية القيمة في تاريخ العرب والإسلام . ومن أحدث كتبه باللغة الإنجليزية كتابه عن التربية الإسلامية بين التقليد والمعاصرة . وبلغ من ثقته العلمية في شخصية صاحب النبذة أن طلب منه قراءة أصول الكتاب قبل طباعته . ولم ينس أن يشكره على ذلك في مقدمة الكتاب بعد صدوره باللغة الانجليزية .

* بعد عودته إلى مصر عام ١٩٦٩ التحق بالعمل مدرساً بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس . ثم لم يلبث أن انتقل إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بنفس الكلية .ثم رقي إلى أستاذ مساعد بنفس القسم عام ١٩٧٤ ثم إلى أستاذ بنفس القسم عام ١٩٧٩ بناء على قرار اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة بجلستها بتاريخ ١٩٧٩/٩/٢٧ . ثم عين أستاذاً بجامعة قطر بقرار مجلس الجامعة بتاريخ ١٩٧٩/١٢/٢٦.

* عند عودته من البعثة الدراسية أحس بحاجة ميدان التربية بصفة عامة وميدان التربية المقارنة والإدارة التعليمية بصفة خاصة إلى المصادر العربية الحديثة التي يستعين بها في تدريس مقرراته للطلاب . وبدأ بالتدريج في توفير هذه المصادر عن طريق الترجمة من الانجليزية مبتدئا بترجمة جزء من رسالته للدكتوراه صدر بعنوان إدارة وتنظيم التعليم العام . وفي نفس الوقت إتجه إلى ترجمة مجموعة حديثة مختارة من الكتب الإنجليزية بالتعاون أحياناً مع بعض زملائه . منهاكتاب المدرسة الشاملة " لروبين بيدلي " ومدارس بلا فشل " لجلاسر " والتعليم والتنمية القومية من تحرير آدامز " وانثروبولوجيا التربية " وفلسفة التربية " لجورج نيللر " والتاريخ الاجتماعي للتربية لروبرت بك . واتجه أيضا إلى التأليف فألف وقتها كتاب " الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها " و " التعليم العام في البلاد العربية " و " الإدارة المدرسية الحديثة " .

* أعير للعمل بجامعة قطر ابتداء من العام الجامعي ١٩٧٦/٧٥ . وعمل بها أستاذاً مساعداً ثم أستاذاً طيلة فترة عمله بها حتى عام ١٩٩٠ .

* كان المدير المؤسس لمركز البحوث التربوية بجامعة قطر منذ تأسيسه عام ١٩٨٠ حتى

انتهاء عمله بجامعة قطر في أكتوبر ١٩٩٠.

* ألف خلال حياته العلمية والمهنية كثيراً من الكتب ، وقام بكثير من الدراسات والبحوث ، ونشر كثيرا من المقالات باللغة العربية والإنجليزية مما يتضح من قائمة المؤلفات في نهاية الكتاب .

* أشرف على عدة رسالات علمية لدرجة الماجستير والدكتوراه ، كما اشترك في مناقشة كثير من الرسائل العلمية .

* قام بتحكيم كثير من الدراسات والبحوث والأعمال العلمية والأكاديمية في ميدان التخصص منها أعمال علمية للترقية إلى وظائف أعلى لهيئة التدريس (أستاذ مساعد - أستاذ) في عدة دول عربية منها الأردن والعراق والسعودية واليمن والكويت ودولة الإمارات العربية المتحدة .

* شارك في أعمال استشارية ومهمات علمية تطويرية تجديدية وتدريبية كثيرة في مختلف الدول العربية منها اليمن وليبيا والسعودية والبحرين والكويت ودولة الإمارات العربية المتحدة ومصر وقطر وماليزيا .

* أشترك في كثير من المؤتمرات التربوية الدولية في كثيرمن بقاع العالم منها أمريكا وانجلترا وفرنسا والفليبين والمكسيك وماليزيا ، وشارك في أعمال هذه المؤتمرات بالجهود العلمية كتابة وتحدثا . وله صلات علمية بالجامعات البريطانية والأمريكية .

* حاضر في كثير من الجامعات الأجنبية والمصرية منها جامعات الاتحاد السوفيتي سابقاً وبريطانيا وجامعات والاسكندرية وطنطا والزقازيق والمنصورة والأزهر وكلية التربية وكلية البنات بجامعة عين شمس وكلية التربية بجامعة قطر .

* قام بزيارة بلاد أخرى كثيرة منها تركيا وباكستان والهند وهونج كونج وماليزيا وتايلاند ودول بحر البلطيق وإيطاليا وهولندا وألمانيا وسويسرا وفرنسا وبريطانيا وأمريكا والمكسيك والفيلبين .

* اسمه مدرج في الموسوعة القومية للشخصيات المصرية الهامة التي أصدرتها مصلحة الاستعلامات في مصر عام ١٩٩٢. وهي تتضمن معلومات وبيانات تفصيلية أخرى عنه .

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الكتاب

هذا الكتاب عن التربية . لكنه يختلف عن كتبي السابقة في أنه يتناول موضوعها بطريقة فريدة مبتكرة . وجعلنا له عنوانا مبتكرا أيضا هو " المدرسة والتمدرس " . وأعوذ بالله من الغرور والخيلاء . فما قصدته يبعد عن ذلك تماما. فأنا دائما أحرص على تقديم ما هو جديد في ميدان التربية وفاء بذمتي نحو الميدان الذي أفنى والدي رحمه الله حياته فيه ، والذي قضيت فيه حياتي من بعده، والتزاما مني نحو تلامذتي وطلابي وزملائي المنتمين إلى ميدان التربية والعامين فيه ، وخدمة للمكتبة العربية التي أسعى دائما إلى إغنائها ما وسعني السبيل . وأشكر المولى عز وجل على رضائه وتوفيقه لي فيما قصدت إليه . وإني لأتمثل دائما بقوله سبحانه وتعالى « إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب ».

ويشتمل الكتاب على سبعة فصول يتناول الفصل الأول منها التمدرس من حيث معناه وبعض جوانبه ، ويتناول الفصل الثاني التلميذ والتمدرس ، ويتناول الفصل الثالث المدرسة كوعاء للتمدرس ، ويتناول الفصل الرابع المدرسة الابتدائية، ويتناول الفصل الخامس المدرسة الثانوية ، ويتناول الفصل السادس المعلم باعتباره مصدر التمدرس ، وأخيرا يتناول الفصل السابع التمدرس في البلاد العربية .

والكتاب يهم كل العاملين المشتغلين بميدان التربية وعلم الاجتماع التربوي من أساتذة في الجامعات وكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين . كما يهم الباحثين التربويين والاجتماعيين والمربين والمعلمين وطلاب كليات التربية الذين يمثلون معلمي المستقبل . ويهم أيضا الآباء والمعنيين بتربية النشء على اختلاف شاكلتهم ومواقع عملهم . ونرجو أن يجد فيه كل هؤلاء ما قصدنا إليه من النفع والفائدة . والله ولي التوفيق .

مصر الجديدة في أول مايو ١٩٩٨.

أ.د. محمد منير مرسي

فهرس المحتويات

	الصفحة
- الإهداء .	
- نبذة تفصيلية عن المؤلف .	١
- مقدمة الكتاب .	٤
الفصل الأول : التمدرس : معناه وبعض جوانبه .	٧
الفصل الثاني : التلميذ والتمدرس .	٣٧
الفصل الثالث : المدرسة وعاء التمدرس .	٥٢
الفصل الرابع : المدرسة الابتدائية .	٧٠
الفصل الخامس : المدرسة الثانوية .	١٠٧
الفصل السادس : المعلم مصدر التمدرس .	١٢١
الفصل السابع : التمدرس في البلاد العربية .	١٤٥
مراجع الكتاب	١٦٨
كتب للمؤلف	١٧٣

الفصل الأول

التمدرس : معناه وبعض جوانبه

معنى التمدرس :

التمدرس مصدر خماسي من الفصل تمدرس يتمدرس تمدرسا . وهو يرجع في أصله اللغوي إلي الفعل درس بمعنى تعلم . وتمدرس على وزن تتلمذ وتفرنج وتهندم وما شابه ذلك . والمدرسة اسم مكان من الفعل درس أيضا ومعناها مكان الدرس والتعليم . وهي مثل كلمة مطبعة أي مكان الطباعة ومكتبة أي مكان الكتب وهكذا . والمدرسة تطلق على المبنى وما يضمه من حيطان وجدران وحجرات وفصول وملاعب وحدائق ومعامل وورش وتجهيزات مادية . أما التمدرس فهو ما يحدث داخل هذا المكان من عمليات إدارية وتنظيمية وتعليم وتعلم وكل ما يتعلق بالمجهود البشري اخل المدرسة . وفي هذا الجانب بالذات تتفاوت المدارس . فالمدرسة من حيث البنيان قد تتشابه أو تختلف فيما بينها . أما من حيث التمدرس فهناك فرق كبير بين مدرسة وأخرى من حيث كفاءتها ومستواها وبرامجها ومناهجها ومعلميها وأساليب تعليمها . وقد يكون التمدرس بلا مدارس إذا وجد المعلم والمتعلم كما هو الحال في التعليم في العراء وتحت الشجرة في المجتمعات الماضية . وكما هو الحال في التعليم بالمراسلة وعن طريق الاذاعة والتليفزيون وغير ذلك .

ويقصد بالتمدرس كل ما يتعلق بتنظيم عملية التعليم والتعلم داخل المدرسة من أصول تشريعية وقانونية ومستويات ومراحل تعليمية وبرامج ومناهج وأساليب تعليم وكتب ومعلمين وأنشطة متنوعة متصلة . وهذا يعني أن التمدرس يشمل نظام التعليم بكل جوانبه . والتعليم كعملية يعتبر أحد مكونات عملية التمدرس والصلة بينها صلة الخاص بالعام .

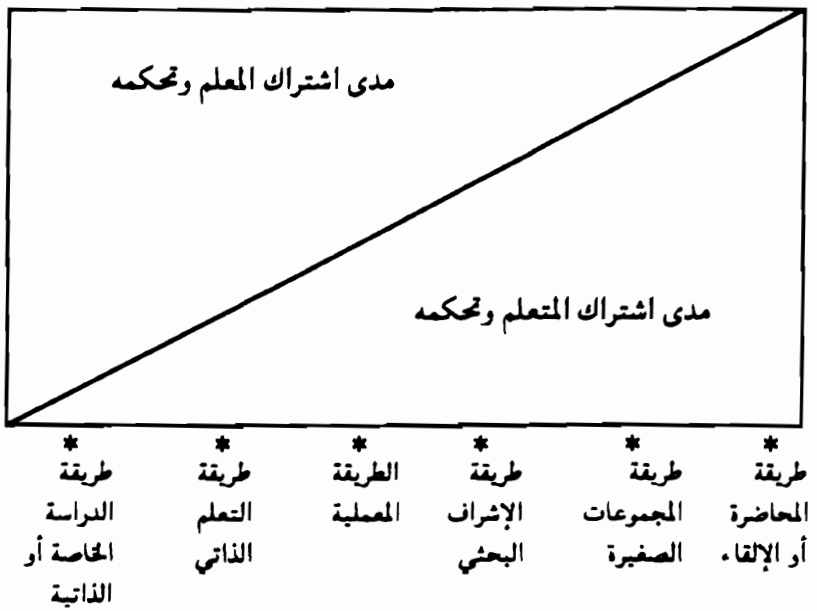
ويقابل كلمة التمدرس باللغة الإنجليزية Schooling . ويعرف الدكتور محمد علي الخولي في قاموس التربية الذي أعده (ص ٤٢٤) هذه الكلمة بأنها التعليم المدرسي أو التعليم في مؤسسة تتكون من معلم واحد على الأقل وتلاميذ

بغض النظر عن وجود مبنى أو معدات . ويعرفها قاموس المورد بأنها تعليم أو ثقافة مدرسية . أما " كارتر جود " فيعرفها في معجمه التربوي المعروف بأنها مصطلح يستخدمه علماء التربية المقارنة ودارسوها للإشارة إلى مراحل التعليم العام الابتدائي والثانوي والتعليم الجامعي والعالي . فيقال التمدرس في المستوى الأول إشارة إلى التعليم الابتدائي ، والتمدرس في المستوى الثاني إشارة إلى التعليم المتوسط .

ويمكن النظر إلى التمدرس على أنه تهيئة أو توفير فرصة التعلم للمتعلم . وهي بهذا عملية تفاعلية مقصورة . ولكن ليس من الضروري في كل الأحوال أن يتعلم المتعلم ما قصدنا إليه . والأغرب من هذا أنه قد يتعلم ما لم نقصده أو نهدف إليه . وقد يكون هدفنا من التدريس اكساب المتعلم معارف ومهارات واتجاهات وقيما وألوانا من السلوك المرغوبة . ولكن قد يكون هدف المتعلم عمليا نفعيا هو النجاح في الامتحانات أو الحصول على الشهادة . وقد يكون محتوى التعليم حقائق وأفكاراً وقيما ومهارات معينة . وقد يتبع المعلم أساليب مختلفة أو متنوعة في تدريسه .

ويمكننا أن نضع مختلف طرق التعليم أو التدريس المعروفة على خط متصل يكون في أحد طرفيه طريقة الإلقاء أو المحاضرة وفيها يكون تحكم المتعلم وإشراكه في عملية التعلم في المستوى الأدنى عادة . وعلى الطرف الآخر من الخط طريقة التعلم الذاتي للمتعلم وفيها يكون تحكم المتعلم وإشتراكه في عملية التعلم في المستوى الأعلى . وفي المحاضرة أو الإلقاء يكون للطالب أو التلميذ حرية اختيار المذكرات التي يدونها في كشكوله وحرية توجيه الأسئلة في المحاضرة أو الدرس أو الاشتراك في المناقشة التي قد تجرى بها . أما في طريقة التعلم الذاتي أو الفردي فتتأثر بما يقترحه المحاضر أو المعلم وبالمواد التعليمية والأنشطة التي أشار بها على الطالب ، وبالكتب الجامعية أو الدراسية للطالب في المكتبة أو في غيرها . وبين طرفي الخط السابق لطرق التعليم يمكن أن نضع طريقة تعليم أو تدريس المجموعات الصغيرة وطريقة المناقشة والطريقة المعملية وطريقة الاشراف على البحوث والمشروعات الفردية . وهذه الطرق تختلف فيما بينها في

نسبة اشتراك كل من المعلم والمتعلم فيها وفي درجة تحكم كل منهما فيها أيضا . ففي طريقة تدريس المجموعات الصغيرة يكون للمعلم الضبط والتحكم والاشتراك الكبير فيها . وقد تكون طريقة المناقشة باشتراك وتحكم كبير من المتعلم مع تدخل احيانا من المعلم لتنشيط المناقشة أو توجهها . وفي الطريقة المعملية تكون التجارب محددة من جانب المعلم أو تكون هناك مجموعة من الاستقصاءات أو التساؤلات الموجهة يقوم فيها المتعلم بوضع الفروض واختبارها بالطريقة التي يختارها وبالتصميم التجريبي الذي يحدده . وفي طريقة الإشراف الفردي على البحث أو المشروع قد يكون موجها بالكامل من جانب المعلم.والشكل التالي يوضح مدى اشتراك وتحكم كل من المعلم والمتعلم في طرق التعليم أو التدريس المختلفة (Brown & Atkins : p. 3)



وينبغي أن نشير أخيرا إلى أنه في طريقة الإلقاء أو المحاضرة يكون من المفضل إن أمكن أن يقوم المعلم بتسجيل الدرس أو المحاضرة على شريط كاسيت ويوضع في المكتبة ليستمع إليه الطلاب في وقت فراغهم من أجل المراجعة .

وليستفيد منه طلاب آخرون منهم المنتسبون ومن فاتتهم المحاضرة أو الدرس ويمكن أن يستفاد بالشريط في أعوام قادمة في تنقيح المقرر وتطويره .

التمدرس بين التقليدية والتقدمية

إن التمدرس في مفهومه التلقيدي يقوم على أساس فتح نوافذ المعرفة أمام التلاميذ في إطار المواد الدراسية بالاعتماد على تكنولوجيا الكتب المدرسية وشرح المعلم . وعلى الطرف المناقض نجد أن التربية التقدمية التي نمت وترعرت في أمريكا منذ الثلاثينات ، تقوم على مفهوم مناقض للتربية التقليدية . وفيما يلي مقارنة بين النوعين من التربية .

التربية التقليدية	التربية التقدمية
١ ـ مواد دراسية منفصلة .	١ ـ مواد دراسية متكاملة .
٢ ـ المعلم ناقل للمعرفة	٢ ـ المعلم موجه للخبرة التربوية .
٣ ـ دور سلبي للتلميذ .	٣ ـ دور إيجابي للتلميذ .
٤ ـ لا رأي للتلميذ في تخطيط المنهج المدرسي.	٤ ـ التلميذ يشارك في تخطيط المنهج المدرسي .
٥ ـ التعويل على الذاكرة والممارسة والحفظ .	٥ ـ التعلم أساسا بأسلوب الاكتشاف .
٦ ـ استخدام الثواب والعقاب .	٦ ـ الثواب والعقاب غير ضروري .
٧ ـ الاهتمام بالمستوى التحصيلي .	٧ ـ عدم الاهتمام بالتحصيل .
٨ ـ امتحانات دورية .	٨ ـ امتحانات قليلة .
٩ ـ التعويل على المنافسة .	٩ ـ التعويل على التعاون الجماعي .
١٠ـ التدريس مقصور على الفصل .	١٠ـ التدريس لا يقتصر على الفصل .
١١ـ قلة الاهتمام بالتعبير الابتكاري .	١١ـ الاهتمام بالتعبير الابتكاري .

ونعرض في الجدول التالي الفرق بين التدريس التقليدي والتقدمي أو الحديث :

م	عنصر التدريس	التدريس التقليدي	التدريس التقدمي أو الحديث
١	محتوى التدريس	ينصب الاهتمام على المواد الدراسية .	ينصب على العلاقات الشخصية بين المعلم والمتعلم .
٢	التعلم المعرفي	اكتساب معلومات ومهارات	اكتساب القدرة على الفهم .
٣	طريقة التفاعل بين المعلم والتلاميذ	تحكم المعلم وسيطرته	التفاعل الحر بدون سيطرة
٤	تنظيم عمل التلميذ	كل التلاميذ يؤدون نفس العمل	تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تقوم بنفس العمل أو بأعمال مختلفة .
٥	مصدر الضبط والتحكم	المعلم وحده هو الذي يحدد قواعد النظام .	التلاميذ هم الذين يتفقون على القواعد .
٦	طابع الضبط أو التحكم	القواعد محددة ومعلنة .	القواعد غير محددة وغير معلنة
٧	دوافع التعلم عند التلاميذ .	تستثار من الخارج بالثواب والعقاب .	تستثار من الداخل .

وقد أثيرت اعتراضات كثيرة ضد التقدمية وهاجمها المربون لما آل إليه حال التلاميذ من ضعف كبير في المستويات التحصيلية . وكان رد الفعل لذلك المناداة بالعودة إلى الأسباب أي تعليم المواد الأساسية . وهي تعتبر في الواقع عودة إلى التمدرس التقليدي *.

وقد حاولت بريطانيا حذو أمريكا في الأخذ بأسلوب التربية التقدمية في مدارسها الابتدائية منذ أوائل الثلاثينات . فتقرير هادو . Hadow Report عن التعليم الابتدائي الذي صدر عام ١٩٣١ قد تضمن أفكارا من فلسفة " جون

* لتفصيل الكلام عن هذا الموضوع إرجع لكتاب لنفس المؤلف بعنوان : فلسفة التربية : اتجاهاتها ومدارسها . عالم الكتب .

ديوي" التقدمية . ولكن المدارس الابتدائية ظلت على حالها بدون تغيير حتى أوائل الستينات عندما بدأت بعض المدارس تطبيق بعض المبادىء التقدمية . وعمل صدور تقرير بلاودن Plowden Report عن التعليم الابتدائي عام ١٩٦٧ على تعزيز الاتجاه نحو الأخذ بالمبادئ التربوية التقدمية . وأكد ما سبق أن أكده تقرير " هادو " من هذه المبادئ الهامة التي ركز عليها النظرة إلى المنهج المدرسي في إطار أنشطة وخبرات تربوية ، أكثر من كونه معلومات تحصل ومعارف تختزن . كما أكد على أن المدرسة ليست متجرا للتربية وإنما هي بيئة تربوية لإكساب القيم والاتجاهات . وعلى كل حال فقد فشلت التربية التقدمية في المدارس الابتدائية البريطانية . وعمت الشكوى من انخفاض مستوى تحصيل التلاميذ في مختلف المواد . بل إتضح أن التلاميذ في بعض الأحيان لم يتعلموا شيئا . وقد اعتبرت التربية التقدمية أنها جذر الشر وأساس المشكلة (أنظر على سبيل المثال (Bennett : P . 5) .. ومازالت آثار المشكلة باقية حتى الوقت الراهن في المدارس البريطانية الابتدائية . وتشغل بال السلطات التعليمية كما أشرنا في مكان آخر من هذا الكتاب .

ونختم كلامنا عن التربية التقدمية ما يقوله أحد الباحثين في مقدمة كتابه عن التربية التقدمية في أمريكا (Kliebard : 1986) « أقول بصراحة إنني دهشت من عدد المراجع التي لا تحصى عن التربية التقدمية . وكلما قرأت بدا لي أن المصطلح يتضمن آراء تربوية مختلفة ، بل ومتناقضة ولا معنى لها . وفي النهاية أمنت بأن هذا المصطلح لالُبّ فيه بل ويثير الحنق . وليست كلمة " التقدمية " وحدها التي اعتقد بأنها غير مناسبة ، وإنما كون المضمون يستحق إسما خاصا له، وأنه يمكن تحديده وتعريفه . ويستطرد هذا الباحث فيقول إن تجاهل المؤلفين لسياق كتابات " جون يوي " قد حملهم على أن ينسبوا إليه خطأ أفكار وآراء يعتبرها هو نفسه الجوانب السلبية للتقدمية .

ومن هنا نجد أن " جوي ديوي " على عكس الفكرة الشائعة . يتشكك فيما يوليه التقدميون الآخرون من اهتمام بالنمو الطبيعي للطفل ، وأن المنهج يجب أن يكون من اختيار التلميذ وليس من اختيار المعلم . كما أن " ديوي "

يعترض أيضا على المنهج الذي يقوم على أساس « طريقة المشروعات » لاهتمامها بتدريب المهارات وهو ما يعتبره " ديوي " معاديا للترتيب النظامي للمواد الدراسية . فهذ المواد الدراسية في نظره عامل رئيسي في عملية التعليم والتعلم (Galton : P . 11) . وعلى كل حال ينبغي أن نشير إلى أننا إذا اعتبرنا العقل البشري في حالة تعلم مستمر من خلال المثيرات المختلفة التي تصل إليه عبر الأذن والعين وباقي الحواس ، فإن التعليم سواء كان تقليديا أو حديثا يكون في الواقع عملية تنظيم وتحكم في المثيرات التي تصل إلى هذا العقل .

التمدرس للحاضر أو المستقبل :

يتعلق هذا الجانب بتساؤلات عريضة حول ما تقدمه المدرسة ، وهل يجب أن يختار لمقابلة الحاجات المستقبلية للطفل أم يركز على الاحتياجات الآتية الراهنة . وترتبط هذه التساؤلات بمنطلقات فكرية وفلسفية متباينة . فوجهة النظر التي ترى صحة الاختيار الأول ترى أن المدرسة ينبغي أن تعد للحياة . أما وجهة النظر الأخرى فترى أن المدرسة هي الحياة . ويترتب على ذلك التساؤل حول ما اذا كان على المدرسة أن تهتم بالتراث الثقافي والتعلم النشط في الحاضر للحياة وكسب العيش أو تهتم بتربية شخصية مرنة قادرة على التغير والتكيف مع مواقف الحياة المتجددة باستمرار . ويمكن للمدرسة إذا قامت بعمل تقويم شامل لبرنامجها أن تتوصل لنتائج مفيدة في هذا السبيل . ومن الطبيعي أن تؤخذ آراء الآباء والتلاميذ وممثلي المجتمع الكبير في الاعتبار لأهميتها في إغناء المضمون التقويمي لهذا البرنامج .

التمدرس بين النظرية والتطبيق :

لم يسر تطور النظرية من المنظور التاريخي في خط مستقيم موحد نحو توضيح معناها ، وتفسير استخدامتها . بل على العكس سار هذا التطور في عدة اتجاهات متباينة من التفسيرات والتأويلات التي كانت بدورها رد فعل للمناخ السياسي المتغير ، واختلاف محاور الاهتمام ، وجوانب التركيز على النواحي

العملية. وهذا يعني أن البحث عن خط موحد لتطور النظرية التربية هو مجرد وهم وخيال . فهناك مدى واسع من النظريات المختلفة التي ظهرت في ظل ظروف سياسية متغيرة ، ومناخ سياسي مختلف ، وفي ظل اعتبارات عملية مختلفة أيضا .

إن الأساليب المختلفة لمعالجة النظرية التربوية خلال القرن الماضي لم تكن فقط وليدة جدال أو نقاش فلسفي حول النظرية التربوية المناسبة ، وإنم كانت أيضا وليدة حوار سياسي حول السياسة التعليمية وتطبيقاتها . لقد تركت العلاقة بين تفسيرات النظرية التربوية وتفسيرات تطبيقاتها التربوية مبهمة دون حل ليسيطر عليها الغموض والإبهام في النهاية .

ولقد تأثرت نظرية التمدرس منذ القرن الثامن عشر حتى أيامنا هذه تأثرا كبيرا بالآراء والأفكار الإبستمولوجية (المعرفية) والسيكلوجية التي تتعلق بالعقل البشري .وتزايدت النظرة التجريدية المعرفية إلى التلميذ نتيجة لتزايد أهمية المعرفة في عالمنا المعاصر الذي يتميز بأنه عصر التفجر المعرفي .

وإذا حاولنا في ضوء ذلك استعراض نظريات التمدرس التي ظهرت خلال القرن العشرين وما يتصل بها من تطبيقات وممارسات فإنه يمكن إجمال أساليبها فيما يأتي :

١ ـ الأسلوب المنطقي أو العقلي :

وهو كما يبدو من اسمه يقوم على أساس الفهم المنطقي للممارسات التربوية . وبناء على هذا الأسلوب تكون النظرية التربوية متمركزة حول التطبيق والممارسة ، وتحاول استخلاص الأفكار والمبادئ المتضمنة في هذه الممارسات وتصنيفها ثم استخدام ذلك في تشخيص نواحي الضعف في الممارسات التعليمية والحكم عليها وتقويمها . وهذا يعني أن الممارسة هي التي تحدد النظرية وليست النظرية هي التي تحدد الممارسة .

٢ ـ الأسلوب الفلسفي :

في ضوء هذا الأسلوب يعتبر الأسلوب السابق وهو الأسلوب المنطقي غير

كاف في توفير قاعدة مناسبة لنظرية تربوية . ولهذا فإن هذا الأسلوب يمتد إلى ما هو أكثر من ذلك بالربط بينه وبين الفهم الفلسفي للمعنى الجوهري والغرض الحقيقي من التربية . فالممارسات التربوية لا تفسر ببساطة على أنها صورة من العمل المنطقي ، وإنما على أساس أنها صورة من الممارسة التي تقوم على المثاليات التربوية التي يمكن الربط بينها وتبريرها في ضوء فلسفة واضحة متكاملة .

٣ ـ أسلوب العلم التطبيقي :

وهو الأسلوب الذي يتبناه رجال علم النفس التعليمي والباحثون التربويون والقائمون على تقويم المناهج الذين يصرون على أن أسمى وجهة نظر تربوية يمكن الدفاع عنها يجب أن تتمشى مع المعايير التي توصل إليها العلم . وعلى هذا الأساس تكون النظرية التربوية صورة من العلم التطبيقي تقوم على استخدام المعرفة التجريبية المجردة من القيم كأساس لحل المشكلات التربوية وتطوير الممارسات التربوية . ونظرا لأن المسائل المتعلقة بالغايات التربوية وفق هذا الأسلوب لا يمكن حسمها علميا فإنها لذلك لا تعتبر اهتماما مشروعا للنظرية التربوية . أي أن البحث في غايات التربية وفق هذا الأسلوب ليس من الأمور التي ينبغي للنظرية التربوية أن تبحث فيها . إن الأسئلة العلمية الحقيقية الوحيدة التي يجب أن تتصدى لحلها والإجابة عليها النظرية التربوية هي المسائل الوسلية المتعلقة بأهم الوسائل فعالية في التوصل إلى تحقيق هذه الغايات التربوية التي تعتبر مرغوبا فيها. ونظرا لأنها تتضمن فكرة التربية كوسيلة لغاية ، فإن أسلوب العلم التطبقي يفسر دائما الممارسات التربوية على أنها نشاط فني ، بمعنى أنها وسيلة محايدة لتحقيق أهداف تربوية معينة .

٤ ـ الأسلوب العلمي :

وهو الأسلوب الذي يهتم بشرح وتوضيح الأساليب المتعلقة بالممارسات التربوية وتطوير المنهج وأساليب تقويمه ونماذج البحث . وهدف النظرية التربوية وفق هذا الأسلوب ليس تقديم الحلول للمشكلات العملية والفنية ، وإنما لتساعد الممارسين على الوصول إلى أحكام يمكن الدفاع عنها . وذلك من خلال المناقشة

والحوار والأخذ والعطاء كأساس للتصرف تربويا في المواقف العملية . وعلى هذ تكون الممارسة التربوية وفق هذا المنظور عملا تطبقيا يقوم على المعرفة . وهو نشاط توجهه أساسا القيم التربوية وليس الاهتمامات النفعية الضيقة . والممارسات على هذا ، لا ينظر إليها على أنها مجرد أداة أو وسيلة لغايات تربوية محددة دائما وإنما هي نشاط مرن يكون اختيار الوسائل والغايات فيه موجها بقيم تنبع من العملية التربوية ذاتها .

٥ ـ الأسلوب النقدي :

مع أن هذا الأسلوب لم يحتل بعد مكانة كاملا في ميدان التربية ، فإنه محل كثير من النقاش والجدل . وهذا الأسلوب على غرار الأسلوب العملي يرفض فكرة أن النظرية التربوية علم تطبيقي . وينظر إليها بدلا من ذلك على أنها علم أخلاقي تعطى فيه الأهمية للأهداف والقيم التربوية . ويعترف بهذه الأهمية اعترافا كاملا . وعلى هذا فإن الممارسات التربوية لا تفسر ببساطة على أنها ممارسة أخلاقية ، وإنما أيضا على أنها ممارسة اجتماعية لها منظورها التاريخي ، ومضمونها الثقافي ، وصياغتها الأيديولوجية .

بعض الاعتبارات التربوية للتمدرس :

في عبارة مشهورة لأرسطو أن الإنسان مطبوع على حب المعرفة ، وفي كلمات مشابهة لكومينيوس Commenius : إن الإنسان حيوان قابل للتعلم . وهذا يعني أن كل فرد قادر على التعلم وهو أمر تؤكده البحوث العلمية الحديثة، كما تؤكد أيضا أن كل طفل لم يحدث له خلل في المخ يستطيع أن يتعلم المواد الأساسية ، وأن جميع المواد الدراسية يمكن أن تعلم في سن مبكرة عما كان يظن من قبل ، وأنه لا يمكن القول بأن أي إنسان من الجنس البشري غير قابل للتعلم . وفي هذا الصدد يقول جيروم برونر J . Bruner : إننا نفترض أن أي مادة دراسية يمكن أن تعلم بفاعلية وبشكل عقلي أمين لأي طفل في أي مرحلة من النمو . وإن هذا الافتراض جريء ورئيسي للتفكير في طبيعة المنهج . وليس هناك دليل ضده أو ينفيه ، بل إن هناك من الأدلة الكثيرة ما يؤكده .

وإذا كان كل إنسان قادراً على التعلم ـ أي تعلم ـ فلا شك أن المعول

الرئيسي في درجة هذا التعلم هو على البيئة التي يعيش فيها الإنسان ، والوسط الذي يحيا فيه . ويشير رينيه ديبو إلى أن أهم الإكتشافات الحديثة في علم الوراثة Genetics فيما يتعلق بالإنسان تشير إلى أن نسبة قليلة جدا (أقل من ٢٪) من جينات الوراثة تعبر عن نفسها في صورة فعالة نشطة . أما معظم الجينات فتظل خاملة وغير فعالة ، وأن البيئة هي التي تحدد أي جزء من الجينات يكون فعالا ، وأيها يكون خاملا . إن الوراثة والبيئة والطبع والتطبع جانبان مهمان للتربية احتدم حولهما النقاش والجدل . وتساءل المربون : هل يعود تفوق التلاميذ في المدرسة من أبناء الأسر المتميزة في الثقافة والمستوى الاجتماعي إلى الوراثة أو البيئة ؟ والإجابة الموضوعية المحايدة لهذا السؤال تتضمن بالضرورة كلا الجانبين لأنه من الصعب عمليا الفصل بينهما . إننا إذا أردنا أن نحسن المجتمع وأن نطوره إلى صورة أفضل فإن السبيل إلى ذلك هو تحسين تأثيرات البيئة على الفرد . والتربية هي الجانب الذي يخضع لسيطرتنا من هذه العملية . ومن هنا يعتقد كثير من المربين أن التربية يمكن أن تعيد صياغة المجتمع كما حدث في كثير من المجتمعات القديمة والمعاصرة على السواء .

ومن الاعتبارات التربوية التي يجب أن تضعها في الاعتبار التطور الذي طرأ على التربية نفسها ، فقد كان على التربية في الماضي أن تحرص على المحافظة على الوضع الاجتماعي القائم ، وألا تتحدى الثقافة القائمة . وكان من أهم النظم التعليمية أن تحرص على المحافظة على تسلسل هرمي متدرج للصفوة المتعلمة من خلال المؤسسات التعليمية المتدرجة وعلى قمتها الجامعة . وكان تعليم الغالبية من الشعب محدودا ومهنيا في طابعه أو كليهما .

وكانت مكانة الطفل الاجتماعية تتحدد من سنواته الأولى بنوع المدرسة أو التعليم الذي يكون من حظه . وتشير الأرقام الإحصائية من الاتحاد السوفيتي سابقا والولايات المتحدة الأمريكية على السواء أن الطبقة الاجتماعية أو الاقتصادية للوالدين أو مستوى معيشتهما تحدد الفرص التعليمية للإبن .

وقد أثبتت الدراسات التي أجريت على توزيع التلاميذ على الشعب المختلفة Streaming في المدرسة الابتدائية بانجلترا أن أعداداً متزايدة من أبناء

الطبقة المتوسطة وضعوا بناء على قدراتهم في الشعبة العليا بينما كان حظ أبناء الطبقة العاملة في الشعبة الدنيا ، بل كان هؤلاء في سن الحادية عشرة أغبى نسبيا منهم عندما ألحقهم آباؤهم بالمدرسة في سن الخامسة .

ويرتبط بذلك أيضا قضية توزيع التلاميذ على أنواع التعليم المختلفة . ونظرا لعدم تساوي أهمية الأنواع التعليمية المختلفة فإن النتيجة تكون إنعدام تكافؤ الفرص التعليمية . ومع التطور بدأت النظم التعليمية تسمح ولو من ناحية النظرية وبشروط مقيدة بالتحويل من نوع من التعليم إلى نوع آخر أو من شعبة لأخرى ، ولكن في واقع الأمر نسبة قليلة هي التي تستطيع أن تستفيد من ذلك .

وفي فرنسا في الستينات على سبيل المثال حرم ٧٧٪ من مجموع التلاميذ في سن الحادية عشرة من دخول الجامعة نتيجة لطريقة توزيعهم على أنواع التعليم. ونفس النتيجة بالنسبة لانجلترا حيث نجد أن من الصعب على طلاب المدارس الثانوية الحديثة آنذاك الإلتحاق بالجامعة ، ولكن هذا الوضع بدأ ينتقد بشدة ، بل وفي بعض الدول يحرم القانون مثل هذا التوزيع . وبتزايد الأخذ بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتوسيع قاعدة المستفيدين من التعليم . . وترتب على ذلك نتائج هامة .

فمع زيادة عدد التلاميذ بدأت تتهاوى نظم الامتحانات الجامدة ، وبدأت تتهاوى أيضا الممارسات التربوية الجامدة لتوزيع التلاميذ التي أصبحت محل انتقاد كبير . وأصبح من الميسور إنتقال التلميذ من مرحلة لأخرى ، ومن صف لآخر . كما ضعفت قبضة وسيطرة المراحل التعليمية الأعلى في إحكام القبول على الأفراد القادمين لها من المراحل الأدنى .

وأصبح أيضا من المبادئ التربوية المسلم بها أنه كلما تعلم الإنسان زادت حريته . وهكذا ارتبط استمرار التعليم بتحقيق مزيد من الحرية للفرد . وهذا يعني أنه كلما طالت مدة بقاء التلميذ في المدرسة ساعد ذلك على زيادة نمو شخصيته ، ويترتب على ذلك أن زيادة مدة الإلزام تعني فائدة محققة للناشئة والتقدم الاجتماعي . وهذا يتوقف بالطبع على مدى مقدرة الدولة على عمل ذلك أم أن إمكانياتها لا تسمح بذلك .

ومع نمو تطلع الدول إلى التعليم في الوقت الذي تكون إمكانياتها محدودة برزت قضيتان رئيسيتان تتعلقان بالأولوية لكل من التعليم الابتدائي والثانوي . الاتجاه الأول يقوم على تفضيل التعليم الابتدائي وإعطائه الأولوية لأسباب اجتماعية وحضارية يقتضيها بناء الدولة الحديثة وإرساء قواعد التقدم الاجتماعي وما يرتبط بذلك من تزايد حاجات الناس باستمرار إلى التعليم . أما الاتجاه الثاني فيشير به خبراء المنظمات العالمية وهو التركيز على التعليم الثانوي الذي يعتبر المخزون العام للقوى العاملة ، منه يمكن تدريب الأفراد على القيام بالوظائف الإدارية والفنية المختلفة .

ويرتبط بذلك قضية التعليم كحق ، وكثير من الدول ـ كما هو معروف ـ رفعت شعار التعليم الثانوي للجميع ، وأصبحت القضية الآن كيف نعلم كل الناس ؟ فإذا كان على المدرسة الآن ألا ترد أحداً ، وأن تفتح أبوابها للجميع ، فكيف تستطيع أن تواجه الاحتياجات التربوية لهذا الخضم الهائل من البشر بفروق فردية متباينة بينهم وما يتطلبه ذلك من برامج دراسية . وإذا كانت التربية الآن ينظر إليها على أنها السبيل إلى التقدم والترقي ، فمن ذا الذي يرفض أن يتقدم ويترقى ؟ ومن ذا الذي يستطيع أن ينكر حق الآخرين في هذا التقدم والترقي ؟ إن الدعوى بأن تعليم الكل لا بد أن ينتهي إلى تجهيل الكل أي عدم تعليم أحد ، مرفوضة من أساسها . والقضية هي كيف نعلم جماهير الناس في أحسن صورة ممكنة تعمل على ترقيتهم وترقية شعوبهم ومجتمعاتهم ؟

وهناك نقطة أخرى تتعلق بوضع التعليم الخاص في ظل النظام العام للتمدرس . ومن المعروف أن بواعث إنشاء هذا النوع من التعليم قد تكون دينية أو تربوية أو تجارية . ويرتبط موضوع التعليم الخاص بحق الأقليات أو المجموعات العرقية أو الدينية أو الأجنبية المقيمة في إنشاء مدارس خاصة بها لتعليم أبنائها . كما أنه أيضا يرتبط بجدلية حصوله على معونات مالية من الدولة أو المال العام . ويتصل بذلك أيضا موضوع إشراف الدولة أو الحكومة عليه لضمان تمشيه مع الأهداف والسياسة القومية للبلاد ، والتأكد من جودة مستواه وكفاءته . ومن الملاحظ في بلادنا العربية لاسيما مصر في السنوات الأخيرة

التوسع في التعليم الخاص ومنه التعليم الخاص الجامعي والعالي بالذات . وهو يعتبر ضرورة لمواجهة الطلب الاجتماعي على هذا النوع من التعليم . ومن المعروف أن هذا الطلب الاجتماعي عندما يزداد بدرجة تفوق إمكانيات التعليم الحكومي وعدم قدرته على استيعاب المطالب الخاصة للأفراد فإن النتيجة الطبيعية هو التوجه إلى التعليم الخاص وازدياد الطلب عليه وهو أمر حادث بالفعل في بلادنا العربية .

التمدرس بين تعليم الكثرة وتعليم الفرد :

من الدعاوي الشائعة التي رددها علماء التربية وعلم النفس ضرورة الاهتمام بتعليم الفرد حسب احتياجاته وقدراته وإمكاناته ، لأن كل فرد فريد في ذاته . منهم بياجيه صاحب التأثير الكبير على المنهج المدرسي في مختلف نظم التعليم المعاصرة . وقد أشرنا في مكان آخر من هذا الكتاب إلى تأثيره على منهج المدرسة الابتدائية البريطانية وتبني تقرير " بلاودن " عن التعليم الابتدائي في بريطانيا لأفكاره وآرائه . ونحن في مدارسنا العربية لا نسلم من هذا التأثير والنفوذ .

وقضية تعليم الفرد حسب احتياجاته قضية براقة خداعة . فمن منا لا يود أن ينال كل طفل حظه من الرعاية والعناية ؟ ولكن الأمور لا تسير بالتمني ، وإنما بالواقع الذي يحكمها . إن تعليم كل فرد على أنه فريد في ذاته وله احتياجاته الخاصة ويحتاج إلى أسلوب خاص به في التعليم يعني رفض أساليب التدريس العامة التي يمكن استخدامها مع جميع التلاميذ في الفصل . وهذا وضع لا يستقيم مع المنطق ولا مع الأوضاع العملية للتعليم في المدارس . فنحن نعيش في عصر تعليم الجماهير ، وأصبحت المدارس تضيق بمن فيها من التلاميذ . وأصبح تكدس التلاميذ في الفصول لاسيما في المدارس الابتدائية ظاهرة تقلق السلطات التعليمية . ناهيك عن نقص المباني المدرسية ونقص المعلمين ونقص الإمكانيات المادية والزيادة الباهظة في تكلفة التعليم بما ينأى به كاهل الاقتصاد القومي . كل هذه الاعتبارات القوية تجعل من المستحيل تطبيق نظام تعليم كل فرد حسب حاجاته . والنظام الذي يفرض نفسه على التعليم في المدارس والفصول

هو نظام تعليم الكثرة أو تعليم الجماهير . وهذا هو التحدي الحقيقي الذي يجب أن نواجهه الآن : كيف نعلم جماهير التلاميذ ؟

ولايعني تعليم الجماهير تجاهل العناية الفردية للتلميذ برمتها . وإنما تكون بمقدار ما تسمح به ظروف المعلم في الفصل . فهو الذي يستطيع أن يقرر متى وكيف يستطيع أن يقدم العون الفردي للتلميذ . قد يكون ذلك مثلا عند انشغال التلاميذ بأعمالهم التحريرية . عندها يستطيع المرور عليهم وتقديم العون لمن يحتاجه . إن ما نشير إليه هنا لا يقصد به قضية الكم والكيف في التعليم . فهذه قضية أخرى . لأن قضية الكيف تتعلق بالمستوى العام للتلاميذ وليس بكل تلميذ على حده . ونحن نؤكد أهمية الكيف في التعليم بمعنى الحرص على جودة مستواه وفعاليته بحيث يصبح تعليما مؤثرا فعالا . وهنا أود أيضا أن أذكر بشئ يفرضه الواقع هو أن التوسع الكمي يترتب عليه بالضرورة انخفاض نسبي في مستوى الكيف ، وهذا من طبيعة الأشياء حتى الجمادية منها . خذ على سبيل المثال قضيب الحديد كلما طال امتداده زادت امكانية انحنائه . وغصن الشجرة يصعب كسره إذا كان قصيرا فإذا طال سهل كسره . والمثل الشعبي يقول " أكل الفرح أو الولائم لا يؤكل " لأن كميته تكون كبيرة بدرجة يصعب معها التحكم في نوعيته وجودته . على عكس الأكل الذي يعد للأسرة الصغيرة في المنزل .

زمن التمدرس :

إن الزمن يقاس بالثواني والدقائق والساعات والأيام والأسابيع والشهور والسنين والقرون وهكذا . ونحن كبشر قد نضفي صفات معينة على الزمن أو الوقت . فعندما نستمتع بأوقات سارة أو سعيدة نقول إننا قضينا وقتا سعيداً ، والعكس صحيح عندما نمر بأوقات عصيبة أو غير سارة . وعندما يكون لدى الفرد وقت فراغ لا يجد فيه ما يفعله بطريقة مفيدة أو بناءة فإنه يقتل الوقت بالملل . وهكذا نجد عبارات مثل نقتل الوقت أو نملأ الوقت أو نمضي ا لوقت . وقد نعبر عن أهمية الوقت بعبارات مثل الوقت من ذهب أو الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك . ويستمد الزمن أهمتيه من اقترانه بعمر الإنسان وحياته على الأرض ، وما يمكن أن يحققه في حياته من آمال وطموحات . بيد أن الزمن له

أهمية نسبية تتفاوت بتفاوت الظروف والأحوال . فالفلاح الذي يبذر الحب وينتظر شهوراً لجني المحصول والحصول على الثواب من ا لرب،غير الطبيب الذي يجري عملية جراحية يلعب الزمن فيها عاملا حاسما . فكما أن لحصد الزرع إبان نجد على الطرف الآخر أن الوقت يعني الحياة أو الموت .

وبالنسبة للتعليم المدرسي نجد أن الوقت يلعب دوراً هاماً لكنه ليس العامل الوحيد في عملية التعليم والتعلم . وقد حظي موضوع الزمن أو الوقت في علاقته بالتعليم المدرسي باهتمام المربين والباحثين على السواء . وكان من بين الموضوعات التي حظيت باهتمام علماء النفس التعليمي دراسة أثر كل من التعليم أو التدريب الموزع والتدريب المركز ، أو بمعنى آخر الأهمية النسبية لأثر التعليم في علاقته بالزمن . وشهد القرن العشرون اهتماما متزايداً بموضوع علاقة الزمن بالتعليم والتعلم . وأصبحت كل أمور التعليم والتعلم تتحدد بالوقت والزمن . وهكذا نجد أن النظم التعليمية في مختلف بلاد العالم تعتمد في كل تنظيماتها وإجراءاتها على الزمن . فكل مرحلة لها سن معينة للالتحاق بها ، ولها عدد من سنوات الدراسة التي ينبغي الانتهاء منها بنجاح . ومدة الحصة وبدئها ونهايتها محدد بالزمن . والفسح والعطلاب الدراسية وأيام الامتحانات وحضور التلاميذ وانصرافهم والسنة الدراسية كلها أمور محددة بالزمن . وتوصف المقررات الدراسية في نطاق الزمن . فهناك نظام الساعات التحصيلية المكتسبة ، وهناك عدد الساعات المقررة لدراسة المقرر أسبوعيا أو سنويا . وعندما نسأل أنفسنا على أي أساس حددنا كل هذه الأمور بالزمن لا نجد إجابة علمية شافية . والواقع أن هناك من الدلائل ما يشير إلى أن عامل الزمن مهم لإتمام نضج المعلم ، وأن التدريب الموزع أفضل من التدريب المركز في أنه أبقى تأثيرا وأكثر دواما . لكننا نجد أيضا من الدلائل ما يشير إلى وجود فاقد أو هدر في الزمن المستغرق في التعليم ، وأن التدريب المركز أو المكثف له فعاليته وتأثيره . وقد أشارت بعض الدراسات التي أجريت على التعليم الأمريكي أن التعليم المتحصل على مدى اثنتي عشرة سنة من الدراسة لا يعادل إلا ثماني سنوات فقط . وهذا يعني

وجود هدر زمني مقداره أربع سنوات . كما أن بعض الدول استندت إلى مبدأ تركيز الزمن واختصاره في بعض مراحل التعليم مثل ما حدث في الاتحاد السوفيتي سابقا من ضغط للصفوف الأربعة من المدرسة الابتدائية في ثلاث سنوات . ومثل ما حدث في مصر عام ١٩٨٨م عندما خفضت مدة الدراسة بالتعليم الابتدائي من ست إلى خمس سنوات . وقد أساء هذا الخفض إلى التعليم المصري اساءة بالغة مازالت آثارها باقية حتى الآن وستظل باقية لسنوات قادمة . ولسنا ندري في مصلحة من هذا السكوت على هذا الخطأ الفادح رغم تعالي الشكاوي بضرورة إصلاحه ، ورغم إعلان رئيس الجمهورية ، ووزير التربية والتعليم عودة السنة السادسة التي اختصرت إلى التعليم الابتدائي . وقد فصلنا القول في هذا الموضوع في مكان آخر من مؤلفاتنا * . كما أن هناك رسائل علمية قد أعدت خصيصا لدراسة مشكلة خفض عدد سنوات الدراسة بالمرحلة الابتدائية** . والواقع أن عامل الزمن وإن كان مهما في تكوين وبناء شخصية الإنسان إلا أنه ليس كذلك بالنسبة لعملية التعلم . وهذا هو الفرق بين التربية والتعليم . فمجرد مرور الزمن ليس عاملا حاسما في التعليم والتعلم ولايرتبط ارتباطا وثيقا مباشرا بالتحصيل. لأن عملية التعلم نفسها لا تستند أساسا إلى عامل الزمن على حد سواء بالنسبة لكل التلاميذ . فمن المعروف أنهم يتفاوتون في زمن تعلمهم . كما أن الزمن يتفاوت أيضا بتفاوت أساليب التعلم وتفاوت القدرات والدوافع والميول والاهتمامات لدى المتعلم .

ولما كان التلاميذ والطلاب يلتحقون بالتعليم والمدارس على اختلاف بينهم في مستوياتهم المعرفية والتحصيلية فإن مواصلتهم للتعليم في المواد الدراسية المختلفة ذات المدة الزمنية المحددة لإنهائها ، يترتب عليها وجود فروق واختلافات بينهم في مستوياتهم التحصيلية في هذه المواد . فبعضهم قد يحرز تقدما سريعا

---

* أنظر لنفس المؤلف كتاب الإصلاح والتجديد التربوي . عالم الكتب ، ١٩٩٦ .

** أنظر رسالة الماجستير التي أعدها محمد عبد الحميد محمد بعنوان " الانعكاسات التربوية لخفض السلم التعليمي في مصر سنة ١٩٨٨ . كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٩٤ .

في التحصيل ، وبعضهم قد يكون تقدمهم متوسطاً وآخرون قد يتخلفون عن الركب ويرسبون أو يفشلون .

بيد أن الجهود التعليمية المنظمة في المدارس وغيرها من معاهد التعليم تركز دائما على الطالب المتوسط في الأغلب والأعم . وهو حل عملي موضوعي له ما يبرره . وتتشكك بعض الدراسات في أن يكون عنامل الزمن مهما للنضج في مجال دراسة العلوم الطبيعية بنفس الدرجة من الأهمية في مجال دراسة الإنسانيات . وذلك لاختلاف مناهج البحث فيها. فالعلوم الطبيعية كما هو معروف تعتمد على المنهج الاستقرائي التجريبي في حين أن العلوم الإنسانية تعتمد على المنهج الاستدلالي النظري . ولهذا قد يكرن من السهل والأيسر لدارس في مجال الطب أو العلوم أن يجيد معرفة ميدانه بدرجة أكثر من دارس الأدب أو التاريخ . وهناك أيضا علاقة الكم والكيف بالزمن . فإذا كان الكم والكيف طرفي معادلة مع متغير عامل الزمن فإن تغيير أحد الطرفين يؤدي إلى تغيير في الطرف الآخر . وهذا يعني أن حسن اختيار الكيف يؤدي إلى اختصار الزمن .

عامل الزمن والتعلم بالإتقان * :

يعطي التعلم بالإتقان Mastery Learning أهمية كبيرة لعامل الزمن في وصول التلميذ إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي وضعب له بصرف النظر عن الزمن المستغرق لتحقيقها . ومن المعروف من الناحية التاريخية أن فكرة التعلم بالإتقان ترجع في جذورها إلى الماضي البعيد . فقد قام التعليم على أساسها في مدارس الجيزويت في الغرب قبل القرن التاسع عشر . وأكدها " كومينيوس " في القرن السابع عشر أيضا و" بستالوتزي " في القرن الثامن عشر و" هربارت " في القرن التاسع عشر. و " واشبورن وموريسون " في القرن العشرين . ونجد نفس الفكرة عند علماء التربية من المسلمين من أمثال القابسي وابن سحنون والغزالي

---

* لتفصيل الكلام عن التعليم بالإتقان إرجع لكتاب لنفس المؤلف بعنوان : الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث . عالم الكتب ، ١٩٩٦ .

والماوردي وابن خلدون . بيد أن الفضل الأول في توضيح وتحديد فكرة التعلم بالاتقان رغم قدمها ترجع في العصور الحديثة إلى " جون كارول " و "بنيامين بلوم" . والفكرة النظرية المحورية في التعلم بالإتقان تكمن في تصور "كارول" لمعنى الاستعداد . فهذا المصطلح من الناحية التاريخية ينظر إليه على أنه خاصية أو سمة ترتبط بتحصيل التلميذ . فكلما زاد استعداد التلميذ زادت إمكانية تعلمه . أما " كارول " فينظر إلى الاستعداد على أنه كم الزمن المستغرق في تعلم مادة ما . والتلميذ ذو الاستعداد المنخفض لنوع معين من التعليم يحتاج إلى وقت أطول لإجادة تعلمه أكثر من التلاميذ ذي الاستعداد العالي . وهذا يعني أن كل التلاميذ تقريبا يمكنهم إجادة تعلم أغراض أو أهداف تعليمية معينة إذا أعطوا وقتا كافيا ، أي فرصة للتعليم مع توفر المواد التعليمية المناسبة والتعليم المناسب . وهي فكرة ترددت عند " برونر " الأمريكي وشهر بها. كما أنها فكرة تعتمد عليها فلسفة التعليم في الصين وكوريا الجنوبية .

إن درجة التحصيل في التعلم في نظر " كارول " دالة على الوقت أو الزمن المتاح ونوعية التدريس ومثابرة التلميذ ومدى استعداده وقدرته على الفهم . ويمكن تلخيص معادلة التعلم بالإتقان بصفة عامة فيما يلي :

$$\text{درجة التعلم} = \text{دالة} \frac{\text{الزمن المستغرق}}{\text{الزمن المنشود أو المطلوب}}$$

إن التعلم بالإتقان هو الأسلوب الحديث لتحقيق أهداف المدرسة في التعلم على أساس أن كل تلميذ قادر على الوصول إلى هذه الأهداف وتحقيقها إذا هو عمل بجد واجتهاد ومثابرة من أجلها . بيد أن للتعلم بالإتقان عدة صور منها الصورة المشهورة التي تبناها " بلوم " تحت تأثير نموذج " كارول " في التعلم المدرسي الذي طوره عام ١٩٦٣م .

ومن الأهمية بمكان لتحقيق أهداف التعلم بالإتقان أن تقوم استراتيجياته على أساس نظام للتغذية المرتدة وتصحيح المسار في حالة الخطأ من خلال مراحل العملية التعليمية . وقد يتطلب ذلك إلى جانب استخدام الكتب المدرسية

والاختبارات والواجبات المنزلية استخدام الاختبارات التشخيصية أيضا . كما أن نجاح استراتيجيات التعلم بالإتقان يعتمد بصورة رئيسية على مدى استثارة دافعية الطلاب ومساعدتهم على تصحيح أخطائهم والتغلب على الصعوبات التي يواجهونها خلال مختلف مراحل عملية التعلم .

زمن التمدرس والنظم المعاصرة :

يعتبر زمن التمدرس من الميادين التي شهدت إصلاحات عدة في مختف دول العالم . وكان من بين هذه الإصلاحات إطالة مدة التعليم الإلزامي وإطالة اليوم المدرسي وعدد ساعات الدراسة ، وإطالة مدة بقاء التلاميذ في المدرسة ، وتمكين التلاميذ الذين يريدون مواصلة الدراسة بعد سن الإلزام من الإستمرار في التعليم في المدرسة . وتختلف الدول في مقدار ما تقدمه لأبنائها من زمن التمدرس بمقدار نموها الاجتماعي والحضاري ، وبمقدار تطور نظامها التعليمي ، وبمقدار ما يتوفر لديها من إمكانيات مادية وبشرية . كما أن هناك ظروفا خاصة ببعض الدول تحتم عليها أوضاعا تعليمية معينة . ففي الدول الإسكندنافية على سبيل المثال ، يتأخر بدء سن الإلزام إلى سن السابعة نظراً لقسوة المناخ وشدة الثلوج والبرودة . في حين أن سن الإلزام في كثير من الدول الأوروبية يبدأ في سن الخامسة والسادسة * ولذلك تقوم الأم في الدول الاسكندنافية بدور تقليدي هام في تربية الأطفال في المنزل قبل سن الإلتحاق بالمدرسة . وهي سمة خاصة بالتعليم في الدول الإسكندنافية دون غيرها من نظم التعليم الأوروبية الأخرى . ويمتد زمن التمدرس في التعليم العام في دول العالم المعاصر بما فيها الدول العربية على مدى ١٢ أو ١٣ سنة . ولا تقل مدة التعليم الابتدائي بصفة عامة عن ست سنوات . وقد تزداد إلى سبع أو ثماني سنوات . وفي الحالات النادرة التي يقل فيها مدة التعليم الابتدائي عن ست سنوات كما في إيطاليا وألمانيا فإن

---

* لمزيد من تفصيل الكلام عن هذا الموضوع أنظر الفصل الخاص بالعوامل التي تؤثر في تشكيل النظم التعليمية في كتاب لنفس المؤلف بعنوان : الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة . عالم الكتب ، ١٩٩٢

مدة التعليم العام لا تقل عن ١٢ سنة . ويبدأ سن الإلزام ما بين سن الخامسة والسابعة . ويمتد حتى سن ١٤ ـ ١٦ سنة . ويمكن لمن يريد من الطلاب في بعض النظم ، البقاء في المدرسة وأن يواصلوا تعليمهم حتى سن ١٨ أو ١٩ سنة . والجدول الآتي يبين مدة التعليم العام وعدد سنوات التعليم الابتدائي والثانوي ومدة الإلزام في النظم التعليمية المعاصرة . (Passow:pp . 198 -199-219)

الدولة	التعليم الابتدائي			التعليم الثانوي			سن الإلزام		
	عدد سنواته				عدد سنواته				
	من	إلى	مدته	مدته	من	إلى	من	إلى	مدته
أستراليا	١	٧	٧	٦	٨	١٣	٥	١٥	١٠
بلجيكا	١	٦	٦	٦	٧	١٢	٦	١٤	٨
شيلي	١	٦	٦	٦	٧	١٢	٧	١٤	٧
انجلترا	١	٦	٦	٧	٧	١٣	٥	١٦	١١
ألمانيا	١	٤	٤	٩	٥	١٣	٦	١٥	٩
فنلندا	١	٨	٨	٥	٨	١٢	٧	١٦	٩
فرنسا	١	٧	٧	٨	٦	١٣	٦	١٦	١٠
المجر	١	٨	٨	٤	٩	١٢	٦	١٦	١٠
الهند	١	٥	٥	٧	٦	١٢	٦	١١	٥
إيران	١	٦	٦	٦	٧	١٢	٦	١٤	٨
إيطاليا	١	٥	٥	٨	٦	١٣	٦	١٤	٨
هولندا	١	٦	٦	٦	٧	١٢	٧	١٥	٨
السويد	١	٧	٧	٥	٨	١٢	٧	١٦	٩
اسكتلندا	١	٧	٧	٦	٨	١٣	٥	١٦	١١
اليابان	١	٦	٦	٦	٧	١٢	٦	١٥	٩
نيوزيلندا	١	٨	٨	٥	٩	١٣	٥	١٥	١٠
تايلاند	١	٧	٧	٥	٨	١٢	٨	١٥	٧
أمريكا	١	٨	٨	٤	٩	١٢	٦	١٦	+١٠

جدول يبين مدة التعليم وعدد سنوات التعليم الابتدائي والثانوي ومدة الإلزام في النظم التعليمية المعاصرة

أما بالنسبة لأيام وساعات التدريس في النظم التعليمية المعاصرة فهناك تفاوت بينها يمكن تلخيصه فيما يلي :

أولا : في المدرسة الابتدائية :

يتراوح عدد ساعات التدريس اليومية بين أكثر من ثلاث ساعات وأقل من ست . ومعظم النظم تتراوح ما بين أربع وخمس ساعات في اليوم . أما بالنسبة لعدد أيام التدريس في السنة فيتراوح ما بين ١٧٠ و ٢٣٣ يوما . ولكن في معظم النظم يصل المتوسط إلى حوالي ٢٠٠ يوما في السنة . وبالنسبة لساعات التدريس السنوية تتراوح مابين أكثر من ٧٠٠ ساعة و ١٢١٢ ساعة . ومعظم النظم يتراوح عدد الساعات السنوية فيها بين ٩٠٠ ساعة و ١٠٠٠ ساعة . وبالنسبة لمصر كانت مدة العام الدراسي تتراوح ما بين ٢٢ ـ ٢٥ أسبوعا في أحسن الأحوال . أي حوالي ١٣٢ ـ ١٥٠ يوما أو ما يعادل ٦٦٠ ـ ٧٥٠ ساعة . وهو أقل من المتوسط العالمي . ومنذ أوائل التسعينات اتجهت وزارة التربية والتعليم إلى إطالة العام الدراسي فأصبحت مدته ٣٤ أسبوعا في التعليم الابتدائي ، أي حوالي ٢٠٤ يوما أو ما يعادل ١٠٢٠ ساعة لا يدخل فيها الأجازات أو العطلات الرسمية أو الامتحانات . وهو معدل معقول يتمشى مع المعدلات العالمية . وبالنسبة لبقية الدول العربية فإن مدة العام الدراسي تتفاوت من دولة لأخرى لكنها تقترب بصفة عامة من الوضع في مصر ، وإن كانت تقل عنها في بعض البلاد .

ثانيا : في المدرسة الثانوية :

تزيد نسبيا عدد الساعات اليومية في التعليم الثانوي عما هي عليه في التعليم الابتدائي . وتتراوح ما بين ٥ ، ٦ ساعات في معظم النظم . وكذلك الأمر بالنسبة لعدد ساعات التدريس السنوية . والمتوسط في معظم النظم في حدود ألف ساعة سنويا . وبالنسبة لعدد أيام التدريس يصل معدله إلى حوالي ٢٠٠ يوم في السنة . وبالنسبة لمصر أصبحت مدة العام الدراسي في التعليم الإعدادي والثانوي منذ أوائل التسعينات ٣٢ أسبوعا ، أي حوالي ١٩٢ يوما ، أو ما يعادل ٩٦٠ ساعة لا يدخل فيها الإجازات أو العطلاب الرسمية أو

الامتحانات . وهذا يعني أن مدة العام الدراسي في التعليم الثانوي أقل مما هي عليه في التعليم الابتدائي في البلاد العربية ، وهذا عكس الاتجاه العالمي الذي أشرنا إليه . وتتفاوت مدة العام الدراسي في التعليم المتوسط والثانوي في البلاد العربية من دولة لأخرى وإن كان في الأغلب والأعم يقل عن المعدل الطبيعي .

والجدول الآتي يبين المدة الزمنية للتدريس في المرحلة الابتدائية والثانوية في النظم التعليمية المختلفة .

الدولة	في المدرسة الابتدائية			في المدرسة الثانوية		
	ساعات التدريس اليومية	أيام التدريس السنوية	ساعات التدريس السنوية	ساعات التدريس اليومية	أيام التدريس السنوية	ساعات التدريس السنوية
أستراليا	٥	٢٠٠	١٠٠٠	٥,٤	٢٠٠	١٠٨٠
بلجيكا	٤,٢	٢٠٠	٨٤٠	٥,٦	٢٠٠	١١٢٠
شيلي	٥	١٦٠	٨٠٠	٦	١٤٠	٨٤٠
إنجلترا	٥	١٨٠	٩٠٠	٥	١٨٠	٩٠٠
ألمانيا	٣,٣	٢٣٠	٧٥٩	٤	٢٣٠	٩٢٠
فنلندا	٤	٢٠٠	٨٠٠	٦	١٩٤	١١٦٤
فرنسا	٥,٤	١٧٠	٩١٨	٥	١٥٥	٧٧٥
المجر	٣,٦	٢٠٠	٧٢٠	٥	٢٠٠	١٠٠٠
الهند	٥,٢	٢٣٣	١٢١٢	٥,٣	٢٣٠	١٢١٩
إيران	٤,٨	٢٠٠	٩٦٠	٦	٢٠٠	١٢٠٠
إيطاليا	٥	١٧٥	٨٧٥	٥,٨	١٩٥	١١٣١
اليابان	٣,٥	٢١٠	٧٣٥	٤,٦	٢١٠	٩٦٦
هولندا	٥,٢	٢٠٠	١٠٤٠	٥,٦	٢٠٠	١١٢٠
نيوزيلندا	٥	٢٠٣	١٠١٥	٥,٤	١٩٥	١٠٥٣
اسكتلندا	٥,٢	٢٠٠	١٠٤٠	٥,٤	٢٠٠	١٠٨٠
السويد	٥,٤	١٨٠	٩٧٢	٦	١٨٠	١٠٨٠
تايلاند	٥-٦	١٨٠	٩٩٠	٦	١٨٠	١٠٨٠
أمريكا	٥	١٨٠	٩٠٠	٥	١٨٠	٩٠٠

جدول يبين المدة الزمنية للتدريس في المرحلة الابتدائية والثانوية
في النظم التعليمية المعاصرة

تمدرس الكبار وتمدرس الصغار :

يشير تقرير المنظمة الأوربية للتعاون الاقتصادي (OECD) عن تمدرس الكبار في عصر تكنولوجي جديد (١٩٩٦) (ص : ٨٣ ـ ٨٤)إلى أن المربين وصناع السياسة يرون عن اقتناع من بعض الشواهد والأدلة أن الحاجة تتطلب زيادة استخدام التكنولوجيا في الدول المختلفة . ويشير التقرير إلى ثلاثة أنواع من التحديات التي تواجه برامج تعليم الكبار هي : توفير فرص التعليم للكبار الواجب تعليمهم عن بعد بمساعدة معلم أو بإنشاء مركز تعليمي مجهز يلتقي فيه الكبار سواء كان هذا المركز جامعة أو كلية أو مدرسة أو مركز تدريب . والتحدي الثاني تحسين المخرجات التعليمية وتشمل إعداد الكبار لاستخدام الكومبيوتر والفيديو وأدوات الاتصال ووسائله بطريقة فعالة في مجالات حياتهم الثقافية والسياسية والاقتصادية ، وتوفير مزيد من المصادر العقلية والعلمية لكل المتعلمين ، واستخدام أساليب ومواد تعليمية جديدة متطورة ومساعدة القائمين بالتعليم على تجديد معلوماتهم في مجال تخصصهم . والتحدي الثالث هو مواجهة ارتفاع التكلفة مع الحرص على تحقيق الأهداف المنشودة . ويشير التقرير إلى أن هذه التحديات تتطلب تغييرا مخططا على مستويات خمسة هي : إرساء قاعدة تكنولوجية ، وتحسين الجوانب المختلفة للتعلم وعمليات التدريس وتغيير البنية التنظيمية وإيجاد بنية تحتية محلية وقومية ودولية . ومن الواضح أن الكلام السابق وإن انصب على تعليم الكبار ، فإنه يشمل تعليم الصغار أيضا . وينبغي أن نشير إلى أن كثيرا من الكبار في الدول المتقدمة والنامية على السواء لم يحالفهم الحظ والنجاح في الدراسة ، ولم يكتسبوا المهارات الأكاديمية والمعرفية والثقافية الضرورية . ولم يحصلوا على شهادات دراسية . وبدون هذه المهارات والشهادات الدراسية يجد الكبار صعوبة كبيرة في التعامل مع المجتمع والانخراط فيه . ومن هنا فإن تعليم الكبار الأساسي يمثل جزءاً هاما من برامج تعليم الكبار في الوقت الراهن في كل الدول بلا استثناء .

كما أن التغيير السريع في المجتمعات قد ولد بصورة متزايدة الحاجة إلى تعليم الكبار . فقد أصبح هذا التغيير السريع من سمات المجتمعات الحديثة

وتعليم الكبار يتمشى مع هذا التغير بتحسين نوعية المواطن وانتاجيته . كما أن تقصير فترة العمل إلى أربعة أيام أو خمسة في الأسبوع نتيجة التكنولوجيا المتطورة وما ترتب على ذلك من وجود مزيد من وقت الفراغ عند المواطن قد حتم أهمية برامج تعليم الكبار لوقت الفراغ . كما أن الإحالة المبكرة إلى المعاش وطول حياة وعمر الأفراد الكبار نتيجة التحسن في الخدمات الصحية والمعيشية قد تطلب برامج متنوعة للكبار . ونعرض في الجدول الآتي لأهم الفروق بين تمدرس الكبار وتمدرس الصغار .

تمدرس الصغار	تمدرس الكبار
ـ لديهم وفرة في الوقت ومتسع منه للتعلم .	ـ لديهم وقت قليل أو محدود للتعلم .
ـ خبرتهم محدودة .	ـ لديهم خبرة ومعرفة .
ـ لا يتوقعون نتائج سريعة .	ـ يتوقعون نتائج سريعة .
ـ احترام الذات عند الطفل أقل خطورة ، فالإخفاق البسيط لن يكون ضرره كبيرا .	ـ احترام الذات مهم جدا وأقل فشل قد يؤدي به إلى ترك التعلم .
ـ يمكن أحيانا الضغط على الصغير من أجل التعلم مع ضرر بسيط .	ـ الكبير تظل لديه الرغبة في التعلم وأي ضغط عليه قد يقتل هذه الرغبة ، ومن هنا كانت الدافعية مهمة بصفة خاصة للكبار.
ـ علاقة المعلم بالصغير توازي علاقة الأب بالأبن .	علاقة المعلم بالكبير علاقة الصديق للصديق .
ـ مع المدرس الجيد يستطيع الصغير أن يرى صورة ما يمكن أن يصير إليه.	ـ يختلف الكبير في هذا عن الصغير لأن حياته ثبتت وربما أنها تختلف جدا عن حياة المعلم .
ـ يُقوّم الصغير الأفكار الجديدة والتقليدية معا وكلاهما يُقوّم في صورة متجانسة .	ـ يقوم الأفكار الجديدة عادة كبدائل للأفكار القديمة . وهناك عادة اختيار مشترك لا حل وسط . وهذا يصدق بصفة خاصة على أمور مثل الصحة والزراعة .

جدول يبين الفرق بين تمدرس الكبار وتمدرس الصغار (المصدر : Hodgkin,R. : p.117)

التمدرس والبيئة التربوية :

تمثل البيئة التربوية الوعاء الخارجي الذي يحتوي كل أبعاد عملية التمدرس. ومن ثم فإن البيئة تؤثر تأثيرا مباشراً على نوعية التمدرس ومضمونه ومحتواه . وتصبح درجة جودة البيئة دالة على كفاءة عملية التمدرس . وتعرف البيئة بأنها مجموع القوى والأوضاع التي تؤثر على الفرد من خلال مثيرات يستقبلها ويستوعبها . وهي تنقسم إلى بيئة خارجية تشمل ما هو خارج جسم الكائن الحي ويعمل على إثارته ، والكائن الحي بدوره يستجيب له ، وبيئة داخلية تشمل ما هو داخل الإنسان من عقل ووجدان ومشاعر توجه سلوكه وتؤثر على استجابته . وتختلف البيئات في الجوانب الكيفية لكل منها . وهذه الجوانب تتعلق بمضمون البيئة من عناصر ثقافية وقيم ومعتقدات وتقاليد . ويرتبط بمفهوم البيئة مصطلح الإيكولوجية Ecology وهو فرع من فروع علم الأحياء أو البيولوجيا يتناول العلاقة بين الكائن الحي وبيئته . وتختص الإيكولوجيا البشرية بدراسة العلاقة المتبادلة بين الإنسان وبيئته . كما تختص بالتأثير الإيكولوجي للصناعة من تلويث للجو والمياة والأنهار والبيئة التربوية تعني المناخ أو الوسط المادي أو الفيزيقي والنفسي والعقلي الذي يتوفر للمعلم والتلاميذ من أجل عملية التعليم والتعلم . والبيئة التربوية الأفضل تحتاج إلى تربية بيئية أفضل تعنى بتربية الفرد على تقدير أهمية الجوانب الفيزيقية والاجتماعية للبيئة والحفاظ عليها . ويجب أن تعمل البيئة التربوية على حفز المعلم والمتعلم وتوفير فرص كثيرة لتعديل سلوك المتعلم من خلال التغذية العكسية .

ولا شك في أن البيئة والوسط مهم ، فالسائل من لون الإناء . والإنسان وليد بيئته . وقد ورد في الحديث قوله ﷺ ، إياكم وخضراء الدمن . قالوا ما خضراء الدمن يا رسول الله . قال : المرأة الجميلة في المنبت السوء . والإنسان قد يعمل على تجميل بيئته بحيث يجعلها تسر الناظرين . وقد يدمرها ويلوثها ويشوه صورتها . والتلاميذ هم رجال المجتمع في المستقبل . وعليهم يتوقف تقدمه ونموه في مختلف الميادين . ومن المهم تنمية الاتجاهات الصحيحة لديهم نحو بيئتهم .

عناصر البيئة التربوية :

تشمل البيئة التربوية عناصر كثيرة منها ما هو مادي ومنها ما هو بشري . أما العناصر المادية فهي البناء والمدارس بما يحتويه من حجرات ومعامل وورش وأفنية وساحات وملاعب وحدائق . وأما العناصر البشرية فتشمل أناسا كثيرين منهم المعلمون والتلاميذ والآباء ورجال الإدارة ورجال المناهج ومؤلفو الكتب والقائمون على بناء المدارس وتصميمها والمسئولون عن الخدمات الطبية والاجتماعية والترفيهية . وهذه العناصر البشرية هي التي يتوقف عليها دولاب العمل في المدرسة ، وهي التي تجعل للعناصر المادية قيمة ومعنى . وهي التي تحيل المدرسة إلى خلية حية نشطة . والمدرسة كبيئة تربوية تنشد الكمال والأفضل. ولكي يتحقق لها ذلك ينبغي أن يتوفر لها بناء عصري يفي بالأنشطة المدرسية ومناخ مدرسي صحي حافز على التعلم والابتكار غني بالأنشطة . ويجب أن يتوفر لها أيضا إدارة مدرسية فعالة بعيدة عن أمراض البيروقراطية والشللية. وتقوم على أساس مبادئ الإدارة العصرية الحديثة وهي جماعية القيادة وجماعية اتخاذ القرار والاشتراك والتمثيل والمساءلة وتحمل المسئولية والتجدد المستمر والتقويم الذاتي . ويجب أن تعكس المناهج المدرسية أحدث تطورات المعرفة في الوقت الراهن ، وأن يكون الكتاب المدرسي عصريا مثيرا لحب الاستطلاع والبحث. وأن تكون الامتحانات دورن رهبة أو خوف مع التقليل من رسميتها ، وأن يكون المعلم معداً إعداداً جيدا من الناحية العلمية والمهنية . كما يجب أن تعمل المدرسة على توثيق صلتها بالآباء والمجتمع المحلي وتنسق بينها وبين أجهزة الاعلام والثقافة الجماهيرية .

النظام المدرسي والخروج عليه :

النظام المدرسي بحكم تسميته يقوم على الأسس والقواعد التي يجب على كل فرد أن يحترمها ويلتزم بها . وقد تحدث مخالفات لهذا النظام أو خروج عليه. ومن هذه المخالفات ما هو فردي مثل الهروب والتزويغ والسرقة والكذب والغش في الامتحانات وتدمير الأثاث وإتلاف ممتلكات المدرسة . ومنها ما هو جماعي يرجع في أساسه إلى جمود النظم التعليمية ، والمجتمع الكبير الحائر ،

واهتزاز سلطة المعلمين ، وقلة تعاون الآباء مع المعلمين ، وسوء استغلال التلاميذ من جانب المنظمات المختلفة السرية والعلنية ، وعدم فعالية الحكم الذاتي للتلاميذ. والبيئة التربوية الصالحة أو الأفضل هي التي تكون على وعي بهذه المخالفات للنظام وتعمل على مساعدة التلاميذ على التغلب على ما يواجهونه من مشكلات على المستوى الفردي والجماعي على السواء .

البيئة المنزلية :

إن على الأسرة والآباء مسئولية كبرى في تربية وتأديب أبنائهم . وكثير من أساليب السلوك الشاذ أو المنحرف أو سوء الخلق ناتجة عن تسيب الآباء وإهمالهم في تربية الأبناء . ومتى تمكنت هذه العادات السيئة الشاذة من نفس الطفل يكون من الصعب جدا إن لم يكن من المستحيل تقويمها . فماذا تستطيع المدرسة أو الجامعة أن تفعله حيال طالب درج على الاهمال وتعود على الشغب ، وأصبح العنف أسلوب حياته ؟ وماذا تفعل مؤسساتنا التعليمية لطالب انحرف عن الطريق السليم وتشرب عادات الكذب والخداع والغش والسرقة والتدمير والعدوان وتعاطي السموم البيضاء ؟ وإذا كان المثل يقول « لا يصلح العطار ما أفسده الدهر » فكذلك المدرسة لا تستطيع أن تقوم تلميذا أعوج أمره . إن مثل هذه الشخصيات إذا ما تكونت على هذا النحو يكون من الصعب جدا تعديلها . يقول الشاعر العربي :

إهمال تعليم البنين جناية ... عادت على الآباء بالنكبات

إننا إذا أردنا أن نصلح من أمر تربية أبنائنا فعلى الآباء في المنزل مسئولية كبرى تتطلب منهم أن يكونوا على درجة عالية من الوعي والفهم بأمر هذه التربية وما ينبغي أن تكون عليه . فالآباء المهتمون الواعون يحسنون تربية أبنائهم ، أما الآباء المهملون فلا يحسنون ذلك . والمثل يقول : « هذا الشبل من ذاك الأسد » . أو كما قال الشاعر :

وينشأ ناشئ الفتيان منا . . . على ما كان عوده أبوه .

شاعر آخر يصف الأم بأنها مدرسة الأمم فيقول :

الأم مدرسة إذا أعـددتها ... أعددت شعبا طيب الأعراق

إننا كثير ما نردد هذه الأقوال في مواقف معينة لكننا سرعان ما نتناساها في واقع حياتنا ، وأمور تربية أبنائنا . ويجب أن تتذكر أن السنوات الأولى للطفل في المنزل مهمة جدا في تشكيل شخصيته ، وكذلك سنوات الطفولة المبكرة . وليس هناك بديل أفضل لتربية الأبناء خلال هذه الفترة .

علوم التربية ونظام التمدرس :

هناك علاقة وثيقة بين علوم التربية وبين نظام التمدرس والممارسات التربوية السائدة . فنحن نستطيع من خلال دراستنا لتاريخ التربية على سبيل المثال أن نعمق من فهمنا ومعرفتنا لتطور المدرسة والممارسات التربوية التي تحكمها في الثقافات المختلفة ، وبدون هذه المعرفة يصبح من الصعب علينا التوصل إلى استراتيجيات جيدة للتجديد التربوي تساعدنا على تغيير تلك الممارسات وتطويرها . كما أن فلسفة التربية يمكنها أن تساعدنا في تعميق فهمنا للمفاهيم الرئيسية في التمدرس ، وعملية التدريس مثل مفهوم التمدرس نفسه وما يتصل به من مفاهيم . بيد أن تاريخ التربية وفلسفته رغم أهميتها في تعميق فهمنا ومعرفتنا للممارسات التربوية لا يقدمان لنا الوسيلة أو الطريقة التي نستطيع بها إدخال التغيرات المطلوبة على هذه الممارسات ، لأن هذا يخرج عن نطاق دورهما ويتعداه إلى نطاق آخر يتعلق بطرق إدخال التجديد التربوي * . ومن عرضنا السابق يتضح أهمية دراسة تاريخ التربية وفلسفتها للمعلم واعتبارهما من المواد الأساسية التي لا غنى عنها في برنامج إعداده في كليات التربية . وليتعظ أولئك الذين يقللون من شأنهما ، بل وينادون بإلغائها من هذا البرنامج على أساس حجج وهمية ظاهرها الرحمة وباطنها العذاب . يضاف إلى ذلك أن المعلمين والتلاميذ شأنهم شأن بقية الناس قد يقولون ما لا يعنون ، وقد يعنون ما لا يقولون . ومن هنا يحدث سوء الفهم أحيانا . أو قد يتطلب الأمر فهم

---

* لتفصيل الكلام عن هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف كتاب الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث . عالم الكتب ، ١٩٩٦ .

المعاني المخبوءة أو الخفية للكلام . كما أن هناك كثيرا من التفاعلات الاجتماعية التي تحدث بين المعلم والتلاميذ وتشكل اتجاهاتهم وآرائهم . وينعكس ذلك كله على ما يحدث منهم في الفصل . وهنا نجد أن علم الاجتماع التربوي يقدم لنا مساعدة قيمة لفهمه وتفسيره في الإطار الاجتماعي الشامل . كما أن علم النفس التعليمي يساعدنا أيضا في فهم وتفسير سلوك كل من المعلم والتلميذ في الفصل . كما يقدم لنا أفضل ظروف التعلم وطرائقه . وأخيرا وليس آخرا نجد أن التربية المقارنة تقدم لنا معينا لا ينضب لتطوير الممارسات التربوية في الفصل المدرسي وفي تنظيم التعليم وإدارته بصفة عامة . فهي النافذة التي يطل منها المربون على أحدث هذه الممارسات وأكثرها تقدما في الدول المعاصرة . وهي قرون الاستشعار التي يتلمس المربون من خلالها الوصول إلى التطوير الأمثل . وهي كنز الدروس المستفادة من تجارب الدول الأخرى . ولا غرو إذن أن تلقب التربية المقارنة بأنها ملكة العلوم التربوية . وهكذا تتكاتف العلوم السابقة لتقدم لنا أساساً علميا رصينا للتربية وممارساتها في المدارس والفصول .

الفصل الثاني

التلميذ والتمدرس

مقدمة :

ينظر بعض المربين إلى التلميذ على أنه الشمس التي تدور حولها كل أجهزة التعليم وأنشطته تمثيلا بكوبرنيق في أن الشمس هي مركز الكون ومحور الكون ، وتدور حولها الكواكب . أي أن التلميذ هو مركز العملية التربوية. والواقع أن التلميذ رغم هذه الأهمية يذهب إلى المدرسة لا اختيار له في نوع المدرسة التي يلتحق بها ، ولا في الفصل الذي يضمه مع رفاقه ، ولا في المعلم الذي يتولى تعليمه ، ولا في البرنامج الذي يتعلمه . وكل طفل يأتي إلى المدرسة ولديه فكرة مسبقة عنها ، ولديه معلومات مبدئية عن معايير الصواب والخطأ ، والجمال والقبح ، والجيد والرديء ، والمرغوب والمرفوض . كما أن الأطفال لديهم أفكار عن المعلم الجيد . فهم يرون فيه أن يكون محافظا على النظام وعادلا في أحكامه وتقييمه للتلاميذ، وأن يكون جيدا في تدريسه ، وأن يكون صديقا لهم . ويواجه الطفل في المدرسة أيضا بما يتوقعه المعلم من التلميذ " الشاطر " أو النبيه . ومن الطبيعي أن يكون هناك مجال لاختلاف هذه المعايير بين هؤلاء الأطفال تبعا لخلفيات أسرهم وبيئاتهم الثقافية والاجتماعية والدينية والاقتصادية . وقد يصل هذا الاختلاف إلى درجة التوتر والصراع . وتحاول المدرسة من جانبها أن تصهر هذه الاختلافات في بوتقة تحقق التوافق والانسجام بينها في إطار ثقافة عامة موحدة للجميع . وتحاول المدرسة أن تذهب إلى أبعد من هذا عندما تعمل على اكساب تلاميذها أذواقا رفيعة واهتمامات مفيدة في مجال تذوق الفن والموسيقى والرقص والغناء وممارسة الهوايات المحببة .

وتعمل المدرسة كجهاز للضبط الاجتماعي من خلال تنظيم سلوك التلاميذ. ذلك أن للمدرسة نظاما وقواعد يجب أن يلتزم بها جميع التلاميذ والمعلمين والعاملين فيها . وبالنسبة للتلاميذ الجدد عليهم أن يكيفوا أنفسهم لنظامها ، وأن يتكيفوا مع قواعدها حتى يتعودا عليها وتصبح عادية بالنسبة لهم . ولعل

هذا يفسر الشعور بالتوتر والاضطراب وعدم الارتياح والقلق الذي يشعر به التلميذ الجديد عند أول التحاقه بالمدرسة . ويصدق ذلك على المعلمين والعاملين أيضا . إن بكاء الطفل وصراخه وتمسكه بأمه ورفضه أن يتركها ليذهب إلى المدرسة لأول مرة يرجع إلى عدم معرفته بما يدور في المدرسة ، وجهله به . وعندما يصبح التلميذ على ألفة بالمدرسة يزول عنه التوتر ، ويصبح كل شيء مفهوما وواضحا له ، بل ومتوقعا . وتصبح هناك قاعدة عامة للجميع . ومع أنه قد توجد قاعدة ثقافية عامة يشارك فيها الجميع في المدرسة ، فمن النادر أن تكون ثقافة المدرسة قائمة على قيم عامة يشارك فيها التلاميذ والمعلمون . فكل مجموعة في الفصل لها قيمها الخاصة . بل إن هناك فرقا بين القيم والمعايير الرسمية وغير الرسمية . فالتلاميذ والمعلمون لهم معاييرهم التي يستخدمونها استخدامات مختلفة في مواقف مختلفة . وكذلك العاملون في المدرسة يستخدمون معايير مختلفة في مواقف مختلفة رسمية وغير رسمية . فعندما يزورهم أحد مثلا يستخدمون المعايير الرسمية . والمعلمون فيما بينهم في حجراتهم الخاصة غيرهم في تعاملهم مع الآباء أو التلاميذ، وسرعان ما يتعلم الجميع الفرق بين المثال والواقع في استخدام المعايير .

طقوس التمدرس :

للتمدرس طقوس معروفة مثل ارتداء التلاميذ الزي المدرسي ، ودق جرس الصباح ، ووقوف التلاميذ في طوابير في الفناء المدرسي لتحية العلم وترديد النشيد الوطني ، والسير إلى الفصول الدراسية في صفوف منتظمة ، ووقوفهم عند دخول المعلم لتحيته . وقد تبدو هذه الطقوس هامشية لكنها ضرورية لتضفي على المدرسة الصفة النظامية والاجتماعية كمؤسسة من مؤسسات المجتمع . كما أن ذلك يساعدها في التأثير على تلاميذها واكسابهم القيم التي تكافح عنها في تكوين الروح القومية والشعور بالولاء والانتماء للمجتمع .

نظام جلوس التلاميذ :

من المعروف أن النظام التقليدي لجلوس التلاميذ في الفصل يعتمد على تنظيم الأدراج والمقاعد في صفوف منتظمة الواحد منها يتلو الآخر . ومن المفروض

أن تكون هذه الأدراج والمقاعد ثابتة لدرجة أنها قد تثبت بالأرض أحيانا ضمانا لعدم تحركها . ويجلس التلاميذ في مواجهة المعلم في انتباه للاستماع إليه والعمل بتوجيهاته .

وفي ظل هذا النظام يسهل على المعلم توجيه الشرح والتدريس لكل التلاميذ ، كما يسهل عليه مراقبتهم وملاحظتهم لأنه في موقع يستطيع أن يرى منه كل التلاميذ بوضوح . وهذا هو النظام السائد في مدارسنا العربية حتى الآن. وقد عدلت عن هذا النظام منذ سنوات طويلة كثير من الدول لاسيما المتقدمة منها على اعتبار أنه نظام معيب . ومن العيوب التي وجهت إليه أنه يحشد التلاميذ في الفصل ويحد من حركتهم ويجعل المعلم في موقف المسيطر والمتحكم في عملية التعليم والتعلم . فالمعلم هو الذي يتحدث ، وعلى التلاميذ أن يستمعوا . وقد ثبت من الدراسات التي أجريت في نظم التعليم المختلفة لاسيما في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا أن المعلم يأخذ معظم وقت الحصة لنفسه في الكلام . وقد يصل ذلك إلى ما يعادل ثلثي الوقت ، والثلث الباقي يشترك فيه التلاميذ . ويقضي المعلم هذا الوقت في ممارسة تأثيره المباشر على التلاميذ من حيث الشرح والتوضيح والتوجيه والضبط . وقد عبرت المربية المعروفة " ماريا منتسوري " عن هذا الأسلوب في تنظيم الفصول الدراسية كما كان في عصرها بقولها (Montessori : p. 80) " يجلس الأطفال ساعة تلو الأخرى بلا حراك يستمعون . وعندما يطالبون برسم شيئ عليهم أن يقلدوا بالضبط نفس الشكل المرسوم أمامهم ، ولا يتحركون إلا طاعة لأوامر شخص آخر . إن تقدير شخصياتهم يقوم على أساس معيار واحد فقط هو الطاعة السلبية أو العمياء " . ونتيجة للهجوم والاعتراض على مثل هذا النظام التقليدي لجلوس التلاميذ في الفصل ظهر نظام آخر بديل يعتمد على تنظيم الفصل في مجموعات صغيرة من التلاميذ حول ترابيزات مستديرة أو مربعة توزع في مختلف أماكنه . كما توضع في الحجرة بعض قطع الأثاث الخاصة بها ، ورفوف الأدراج ، والدواليب التي تحتوي على خزنة ، أو مكان خاص لكل تلميذ يحفظ فيه أدواته . والفرق واضح بين هذه التجهيزات الحديثة للطفل، والتجهيزات القديمة التقليدية التي تعتمد على مقعد مزدوج من

الخشب يجلس عليه تلميذان ، ودرج مزدوج من الخشب أيضا مفرغ من الداخل ليضع فيه التلميذ أدواته في الخانة الخاصة به ، وله غطاء يستخدمه بعد قفله في الكتابة عليه أو وضع كتبه وأدواته . وهي الصورة السائدة في مدارسنا العربية حتى اليوم .

ويعتبر تنظيم جلوس التلاميذ في مجموعات تضم ما بين ٥ ـ ١٠ تلميذا ، والعمل أيضا في مجموعات اتجاها واضحا في الوقت الراهن للمدرسة الابتدائية الجيدة في الدول المتقدمة . وبالنسبة لدولة مثل بريطانيا نجد أن تقرير بلاودن Plowden Report (١٩٦٧) الشهير عن التعليم الابتدائي قد نادى بهذا الاتجاه وعمل على الإسراع بتطبيقه في المدارس الابتدائية البريطانية . والأساس الفلسفي الذي يستند إليه هذا الاتجاه هو توفير نوع من التربية التقدمية المتمركزة حول الطفل . وأهم معالمها التفاعل الذي يحدث بين المجموعات الصغيرة من التلاميذ وبين المعلم ، بل وبين أفراد المجموعات نفسها في غياب المعلم . ذلك أن المجموعة الصغيرة يمكنها أن تستثير وتحفز النمو اللغوي والعقلي للطفل . كما أن الأطفال أكثر قدرة على توضيح المعاني لأنفسهم بشرحها للآخرين لأن الصبي عن الصبي ألقن كما يقول ابن سينا. وتشير التقارير بصفة خاصة إلى أهمية المجموعات الصغيرة للتلاميذ في تعلم العلوم والرياضيات . فقد ثبت من بعض الدراسات أن المجموعة الصغيرة من أطفال المدرسة الابتدائية لديها القدرة على تخطيط ومتابعة الاستقصاءات العلمية والرياضية . (Boydell : p. 91)

ومن الطبيعي في ظل هذا الترتيب لمجموعات التلاميذ في الفصل أن تختلف استراتيجية التدريس عما هذ عليه عادة في الفصل العادي . فالمعلم في ظل النظام الجديد قد يقدم للفصل توجيهات عامة ، إلا أن معظم وقته واهتمامه موزع بين مجموعات التلاميذ . فلكل مجموعة عملها المشترك ، أو لكل تلميذ عمله الخاص به . وهو ـ أي المعلم ـ ينتقل من مجموعة لأخرى ليتابع سير التلاميذ في عملية التعلم . ومن المتوقع ألا يشعر التلاميذ بالملل والسأم في ظل هذا النظام ، على عكس ما هو متوقع في ظل النظام التقليدي .

والواقع أنه على الرغم من كل الميزات السابقة لنظام المجموعات في

الفصول الدراسية ، فإنه يصعب الحكم على مدى فعالية تطبيقه . وقد يكون أكثر مناسبة للأطفال الصغار في دور الحضانة ورياض الأطفال ، وربما في السنتين الأوليين من التعليم الابتدائي . فالتجربة البريطانية مريره في انخفاض مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى درجة تثير فزع السلطات التعليمية . كما أنه ثبت في حالات كثيرة أن المعلمين يستخدمون نفس أساليب التدريس القديمة مع النظام الجديد للمجموعات . يضاف إلى ذلك أنه مكلف بالنسبة للدول النامية ومنها البلاد العربية . ولذلك ينبغي عليها أن تفكر مليا قبل الإقدام على تنفيذه . وقد يكون من المعقول تنفيذه على نطاق تجريبي في المراحل الأولى من تعليم الأطفال كما أشرنا .

تقسيم التلاميذ :

درج المسئولون عن إدارة التعليم وتنظيمه على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات في فصول يتراوح عددها ما بين عشرين وأربعين تلميذا تقريبا في كل فصل . وهو ما يعرف عند أهل الاختصاص بالتوزيع غير المتجانس تمييزا له عن التوزيع المتجانس على أساس القدرات ومستوى التحصيل . والتوزيع غير المتجانس مريح للممارسين التربويين لأنه سهل ولا يحتاج إلى إجراءات وترتيبات كثيرة . بيد أن هذا النوع من التوزيع يفترض أن كل التلاميذ سواء في أمر تعليمهم . وليس الأمر كذلك في حقيقته . فمن قام منا بتعليم الصغار يعرف أنهم يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم وذكائهم وميولهم واهتماماتهم وشخصياتهم وطبائعهم ، وهم بالتالي يختلفون في احتياجاتهم التعليمية . وبعض هذه الاختلافات يرجع إلى أساس وراثي مثل بعض الصفات الشخصية والجسمية والعقلية والنفسية . وبعضها يرجع إلى أساس بيني من خلال تجارب الطفولة والوسط العائلي .

آداب التمدرس :

للتمدرس آداب وأخلاق ينبغي أن يراعيها المعلم والمتعلم على السواء . أما بالنسبة لآداب المتعلم فيقول الراغب الأصفهاني في كلامه عما يجب على المتعلم أن يتحراه ويراعيه إن عليه أن يراعي ثلاثة أحوال :

أولها : أن يطهر نفسه من ردئ الأخلاق ، كما تطهر الأرض للبذر من خبائث النبات لأن الطاهر لا يسكن إلا بيتا طاهرا .

ثانيها : أن يقلل من الاشغال الدنيوية ليتوفر فراغه على العلوم الحقيقية .وقد قال تعالى « ما جعل الله لرجل من قلبين في جوفه » .

ثالثها : ألا يتكبر على معلمه ولا على العلم . فالعلم خراب للمتعالي كالسيل خراب للمكان العالي . ولهذا قيل : العلم لايعطيك بعضه حتى تعطيه كلك . فإنك من إعطائه إياك بعضه على خطر . . وحق من هو بصدد تعلم علم من العلوم ألا يصغى إلى الاختلافات المشككة والشبة الملتبسة ما لم يتهذب في قوانين ما هو بصدده لئلا تتولد له شبهة تصرفه عن التوجه ، فيؤدي به ذلك إلى الإرتداد . وكذا من حق المتعلم إذا وجد معلما ناصحا أن يأتمر له ، ولا يتأمر عليه ، ولا يراده فيما ليس بصدد تعلمه ، ولم يبلغ منزلة معرفته بعد » (الأصفهاني : الذريعة إلى أحكام الشريعة ص ص ١٤٩ ـ ١٥١) ويقول الزرنوجي : " وينبغي لطالب العلم أن يحتد من الأخلاق الذميمة فإنها كلاب معنوية أي مؤذية . وعليه أن يبتعد عن الكسل فإنه شؤم وآفة عظيمة . وقد قال الشاعر :

فلم أرَى للكسالى الحظ يعطي . . . سوى ندم وحرمان الأماني

أما بالنسبة لآداب وأخلاق المعلم فأهمها :

١ ـ أن يجري متعلميه منه مجرى بنيه فيعلمهم بالشفقة والحنان ، فإنه في الحقيقة أشرف من الأبوين (الأصفهاني : المرجع السابق، ص ١٥٢) وقد نبه النبي ﷺ إلى ذلك بقوله " إنما أنا لكم مثل الوالد أعلمكم".

٢ ـ أن يحرص على تعليم غيره لأن أي عالم ما لم يكن له من يفيده العلم صار كعاقر لا نسل له فيموت ذكره بموته . ومتى استفيد بعلمه كان في الدنيا موجودا وإن فقد شخصه كما قال أمير المؤمنين : " العلماء باقون ما بقي الدهر أعيانهم مفقودة وآثارهم في القلوب موجودة " .

٣ - أن يوجه المتعلم إلى الفضيلة والابتعاد عن الرذيلة بلطف في المقال وتعريض في الخطاب . والتعريض والتلميح أبلغ من التصريح لوجوه :

أولها : أن النفس الفاضلة تميل إلى التعريض والعلم شغفا باستخراج معناه بالفكر . ولذلك قيل : رب تلميح أبلغ من تصريح .

ثانيها : أن التعريض أو التلميح لا تنتهك به سجوف (أستار) الهيئة ولا يرتفع به ستر الحشمة .

ثالثها : أن للتصريح وجها واحدا وعبارة واحدة ، وللتعريض والتلميح وجوه وعبارات مختلفة ، فمن هنا يكون أبلغ .

رابعها : أن صريح النهي داع إلى الإغراء ، ولذلك قيل إن اللوم إغراء . (المرجع السابق : ص ١٥٣) . وقد قال الشاعر :

دع عنك لومي ... فإن اللوم إغراء .

آداب النظام في الفصل :

هناك آداب عامة معروفة تحكم النظام في الفصل وسير العمل في حجرة الدراسة . وتكاد تكون هذه الآداب مشتركة بين نظم التعليم المختلفة في بلاد العالم المتقدم والنامي على السواء . وهي آداب معروفة ومتبعة في مدارسنا العربية . وعلى كل تلميذ أن يتعلم هذه الآداب ، وأن يسلك وفقا لها . وهو يتعلمها عادة منذ بداية التحاقه بالمدرسة . ولكن يجب أن يذكر بها دائما . وكثير من المخالفات وسوء السلوك في حجرة الدراسة تنجم عادة عن جهل التلميذ بهذه الآداب . ومن هنا كان من الضروري أن يوضح المعلم لتلاميذه في أول العام الدراسي آداب النظام في الفصل الذي يحددها لهم . ومن أهم هذه الآداب :

١ - أن يدخل التلميذ إلى الفصل قبل بدء الدرس في هدوء ونظام .

٢ - أن يجلس في مقعده ويعد نفسه للدرس .

٣ - أن يقف لتحية المعلم عند دخوله الفصل .

٤ - أن يتابع باهتمام ما يقوله المعلم .

٥ - أن يرفع يده للاستئذان عند طلب الكلام أو الاستفسار عن شيئ .

٦ - أن يتحدث إلى المعلم مباشرة عندما يؤذن له .

٧ - أن يلزم الصمت والهدوء أثناء حديث المعلم .

٨ - ألا يقاطع المعلم أو أي زميل له في الكلام .

٩ - أن يفعل ما يطالبه به المعلم .

١٠- ألا يتحرك في الفصل بدون إذن أو سبب قوي .

١١- ألا يستسلم للنوم .

١٢- ألا يأكل أو يمضغ شيئا أو يسرح شعره (أو شعرها) أو ما شابه ذلك أثناء الدرس .

١٣- أن يحضر معه إلى الفصل ما يلزم للدرس من كتب وكراسات وأقلام ومساطر وغيرها .

١٤- أن يكتب ما يدونه المعلم على السبورة من مذكرات وتلخيصات أو ما يمليه عليه المعلم .

١٥- أن يتحلى بالأدب وحسن السلوك ، وألا يحدث ما يخل بالنظام في الفصل مثل التحدث مع غيره أو الشغب أو الشجار أو مضايقة المعلم أو زملائه .

١٦- أن يحرص دائما على التعلم في الفصل وأن يشارك بإيجابية فيه .

١٧- أن يقف احتراما للمعلم عند انتهاء الدرس وخروج المعلم من الفصل .

١٨- ألا يسئ السلوك وينتهز الفرصة للعنف والشغب والإخلال بالنظام في فترات الراحة بين الحصص أو الدروس .

ويمكن أن يختار المعلم من هذه القواعد أو يضيف إليها ما يراه مناسبا له . ويمكن كتابة هذه القواعد على ظهر غلاف كراسات التلاميذ تذكيرا لهم كما كان يحدث أحيانا في كتابة بعض قواعد النظام والنظافة .

بين تربية الإنسان وتدريب الحيوان :

من الأساليب التي يتبعها بعض المعلمين في تعليم آداب السلوك وحفظ النظام في الفصل أسلوب الأمر والنهي . وقد يصاحب ذلك نغمة صوت صارمة .

وقد نتذكر أيام طفولتنا في المدارس عندما كان يطالب المعلم التلميذ بقوله : "رَبّع إيديك " ، " بُصْ قدامك " ، " ممنوع الكلام " ، قيام ، جلوس ، انصراف ، وما شابه ذلك . وقد تستخدم معلمة الفصل نفس الأسلوب في تعليم الأطفال الصغار كأن تخاطب الطفل بقولها : "حط إيدك على رأسك ، أو على عينيك ، أو أنفك ، أو حرك إيدك اليمين أو الشمال ، أو بص وراك ، أو قدامك " ، وما شابه ذلك من الأساليب التقليدية المعروفة . وهذا الأسلوب هو نفس الأسلوب الذي يستخدم في تدريب الحيوان مثل تدريب الحصان أو القرد أو الكلب على أداء أعمال معينة. وهو أسلوب يعتمد على تنفيذ الأمر بدون أي تفكير . وتصبح المسألة آلية ميكانيكية بحتة على أساس ما يعرف في علم النفس بعلاقة المثير والاستجابة . والأطفال الذين يخضعون لهذا الأسلوب من التعامل يعجزون عادة عن القيام بأي تعليم مستقل . وإنما يعتمدون دائما على التلقين على طريقة الببغاوات . ولا شك في أننا ننشد من تعليم أبنائنا ألا يكونوا ببغاوات أو قروداً أو كلابا . فهذا لا يليق ببشر . ومن هنا كان على المعلم أن يتخلص من هذا الأسلوب في تعليم الأطفال ، وأن يعاملهم كأفراد أذكياء . وقد أشرنا في مكان آخر من هذا الكتاب إلى أن على المعلم ألا يستهين بذكاء الطفل الصغير . وهذا يقتضي من المعلم النظر إلى الطفل كإنسان ، وأن يدرك أن أسلوب تربية الإنسان يختلف عن أسلوب تدريب الحيوان . والمدرس الجيد هو الذي يوفر للطفل القيام بالنشاط الإيجابي اللازم لتعمله ، وفي نفس الوقت يتحمل مسئولية سلوكه ونتيجة تصرفه.

الوقاية خير من العلاج :

من الأساليب الفعالة في التعامل مع سوء الأدب والسلوك في الفصل أو الخروج على نظامه أسلوب " الوقاية " بمعنى العمل على منع حدوث السلوك قبل وقوعه . ويمكن عمل ذلك بتذكير التلاميذ دائما بالتحلي بالأدب وحسن الخلق ، وبمعاملتهم دائما معاملة كريمة ، وبالتأكد من معرفتهم لقواعد النظام في الفصل ، وتصحيحهم دائما كلما خرجوا عنها .

التلميذ وعملية النمو :

إن الكائن البشري لا يصبح إنسانا إلا بالتربية من خلال عمليات النمو ، وكثيرا ما يردد المربون على ألسنتهم عبارة " التربية عملية نمو " بدون أن يعطوها حقها من التحليل الذي تستحقه . وقد أصبحت هذه العبارة مستهلكة ولا تثير شغف المربين رغم أنها تمثل لب عملية التربية . ذلك أن التربية كعملية نمو لا تعنى صب الطفل في قالب لتشكيله . فهذا يتنافى مع عملية النمو التي هي تفتح من الداخل لا تشكيل من الخارج . وبهذا المعنى الأخير نجد كثيرا من فلاسفة التربية قد تناولوا النمو في مؤلفاتهم . منهم الفيلسوف الفرنسي " جان جاك روسو " في كتابه " إميل " (١٧٦٢) ، و" فروبل " في كتابه " تربية الرجل " (١٨٢٦) ، و" جون ديوي " في كتابه المشهور " الديمقراطية والتربية (١٩١٦)، وكتابه الآخر " الخبرة والتربية " (١٩٣٨) . كما نجد ذلك عند علماء النفس الذين تحرثوا عن " نمو الطفل ، منهم " جيزل " وزملاؤه في كتاب " الوليد والطفل في ثقافة اليوم " (١٩٤٣) ،و " الطفل من سن الخامسة إلى العاشرة " (١٩٤٦). وهناك كتب أخرى حديثة يعييها الحصر ، منها على سبيل المثال كتابات " برونر " .

ومن النقاط الهامة التي يجب ألا تغيب عن بالنا ونحن نتحدث عن التربية كعملية نمو ، ارتباط النمو بالنضج في إطار عملية التعلم . وهناك كثير من الأدلة الواضحة على ذلك . فمن العبث مثلا تعليم الطفل حديث الولادة أن يتكلم أو يمشي قبل اكتمال نموه الجسمي الذي يمكنه من عمل ذلك . فالتعلم يقتضي النضج . والنضج نمو جسمي وعقلي ونفسي . ويرتبط بمفهوم النمو أيضا مفهوم الاستعداد . وهو يعني عدم الإسراع المتعمد بعملية النمو قبل أوانها ، وإنمايجب أن يتخير وقت تفتحها . فلحصد الزرع إبّان كما يقال ، وهناك علامات ومؤشرات للاستعداد ينبغي على الآباء والمعلمين استغلالها في الوقت المناسب . وهناك أيضا مفهوم الاهتمام أو الميل الذي يرتبط بمفهومي الاستعداد والنضج . وتلعب البيئة دوراً رئيسيا في تنميته . فتعليم القراءة على سبيل المثال وهو من أهم الأدوار التي يجب أن تقوم بها المدرسة الابتدائية لاسيما في السنوات الأولى

يتطلب توفر الجوانب الثلاثة : النضج والاستعداد والاهتمام . وإذا كان على المربي أن ينتظر حتى يحدث النضج وتظهر بوادر الاستعداد ، فإنه لن ينتظر حتى يظهر الاهتمام على الطفل . بل يجب أن يوفر الظروف البيئية التي تحفز وتنمي اهتمام الطفل لتعلم القراءة . وهذا ما يجب أن يحدث في رياض الأطفال . ومن هنا نستطيع أن نفهم لماذا توجد فروق كبيرة بين الأطفال في بدء تعلمهم للقراءة . فمن الأسباب الرئيسية لهذه الفروق اختلاف بيئات الأطفال التي نشأوا فيها بين بيئة محفزة مساعدة ، وأخرى غير محفزة وغير مساعدة . ومن الخطأ الانتظار والتسويف في تعليم القراءة بحجة أن اهتمام الطفل لم يظهر بعد . فهذا هو النقد الذي وجه إلى " جان جاك روسو " في تعليمه " إميل " القراءة ، إذ ترك تعليمها حتى سن الثانية عشرة .

ونخلص من عرضنا السابق إلى أن التربية كعملية نمو ترتبط ارتباطا مباشرا بمفهوم النضج والاستعداد والاهتمام . وهي المفاهيم الأساسية التي تشكل البنية الأساسية لتعليم التلميذ في المراحل التعليمية المختلفة . ويتوجب على المعلم أن يضعها دائما في اعتباره كموجهات لعملية التعليم والتعلم في حجرة الدراسة .

اللغة والنمو المعرفي :

خلال السنوات الماضية اهتم بعض الباحثين بالدور الذي تلعبه اللغة في النمو المعرفي للطفل . وفي هذا المجال برز الاهتمام بأعمال" ڤيجوتسكي " Vygot-sky الروسي الذي توفي عام ١٩٣٤م وعمره ٣٧ عاما . وظلت أعماله غير منشورة أو مترجمة لسنوات طويلة لأن آراءه لم ترحب بها السلطات السوڤيتية آنذاك . وقد نظر إلى نمو الطفل على أنه كامن ، وأنه يمكن إيقاظه أو استثارته بالتفاعل . واللغة هي مفتاح هذا التفاعل . ويحدد " ڤيجوتسكي " مجالات النمو القريب للطفل بأنها الوظائف التي لم تنضج بعد ، وإنما هي في طور النضج، أو التي ستنضج في الغد ، وهي حاليا في مرحلة الجنين . هذه الوظائف يمكن أن يطلق عليها براعم النمو أكثر من كونها ثمار النمو (Vygotsky : 1978) . والمعلم الناجح هو المعلم الذي يولي اهتمامه لهذه الوظائف لأن التلاميذ سيكونون

في حاجة لمساعدته . وينبغي أن نشير إلى أن كلام ڤيجوتسكي عن هذه الوظائف يذكرنا بكلام "هافيجهرست " عن واجبات النمو .

ومن المعروف أن اللغة ترتبط بالتفكير ، وأن النمو اللغوي ضروري لنمو التفكير عند الطفل . وقد كشفت الدراسات التي قام بها عالم الاجتماع الأمريكي " ديفيز " Davis أن تأخرالنمو اللفظي شائع بين الأطفال التوائم ، وفسر ذلك بأن التوأمين يميلان إلى اتصال كل منهما بالآخر بطريقة غير لفظية مما يقلل من حاجتهما إلى الاتصال اللفظي بالكبار . كما أن بعض الآباء يهتم بتعليم أبنائهم كيف يعبرون لفظيا عن أنفسهم ، ومن ثم يستطيع الطفل أن ينمي قدرته اللفظية، وأن يجد سعادة في استخدام اللفظ والتعبير اللفظي . وعلى العكس من ذلك نجد بعض الآباء لا يهتم بذلك ، ومن ثم يتأخر نمو المحصول اللغوي للطفل . ويكون قاموسه اللغوي محدودا بالنسبة لأقرانه . وهكذا يتحدد مستوى تفكيره . ولاشك في أن كثيرا من المشكلات التي يواجهها الطفل في الفصل المدرسي يكون أساسها هذه التنشة الخاطئة لأن اللغة التي يستخدمها المدرس ويتعامل بها معه لامعنى لها أو محدودة المعنى . وقد يؤدي ذلك إلى انعدام الاتصال بين المدرس والطفل . ومن هنا ينبغي على الآباء أن ينتبهوا إلى هذه الحقائق في تربية أبنائهم ، وأن يكونوا على وعي بأهمية استثارة الطفل منذ أيامه الأولى إلى التعبير اللفظي عن نفسه . وألا يدخروا وسعا في حث الطفل وتشجيعه على الكلام ، وعلى تنمية مفرداته اللغوية وقاموسه اللغوي .

الذاكرة والتذكر :

يقول علماء النفس إن الإنسان العادي لا يستخدم أكثر من ١٠٪ من قدرته العقلية على التذكر . ويضيع الجزء الكبير المتبقي (٩٠٪) نتيجة تجاهل القوانين الطبيعية لعملية التذكر والتي تشكل في مجموعها نظام الذاكرة . هذه القوانين تتعلق بثلاثة جوانب للذاكرة هي : الانطباع والتكرار والترابط أو الارتباط. ولكي يحسن الإنسان عملية التذكر عليه أن يراعي هذه القوانين ويتبعها . وأول خطوة هي أن يركز كل انتباهه على الشيئ موضوع التذكر ، ولا ينشغل بشئ غيره حتى ينطبع جيدا في ذاكرته . إن كثيرا من الأمور التي ننساها

سببها تجاهل تركيز الانتباه . فنسيان مكان وضع المفاتيح أو النظارة أو المحفظة أو الساعة أو ماشابه ذلك هي من الأمور التي ينطبق عليها عدم تركيز الانتباه . وقد ينسى الفرد ما إذا كان قد أغلق الباب أو لا ، أو ما إذا كان قد أغلق صمام الغاز أم لا ، وما شابه ذلك من الأمور . وذلك لأنه لم يركز انتباهه وقت القيام بالعمل ، وإنما كان يفكر في شيئ آخر . ومن هنا يختلط عليه الحابل بالنابل بعد فترة ، عندما يكون قد خرج من المنزل أوغادر المكان أو تركه إلى مكان آخر . ومن هذا نخلص إلى القاعدة الأولى في تحسين القدرة على التذكر وهي التركيز الكامل لبعض الوقت على موضوع التذكر .

القانون الثاني هو التكرار : ونحن نقول في المثل " التكرار يعلم الحمار " فإذا كان الحيوان يتعلم الشيئ بالتكرار ، فمن باب أولى الإنسان . وكثير من الناس يحفظون القرآن الكريم بكامله عن ظهر قلب بالتكرار المستمر . فتكرار الشيئ يساعد على تثبيته في الذاكرة . ولذلك يجب أن يحرص الفرد على تكرار تذكر ما يريد أن يحتفظ به في ذاكرته .

القانون الثالث هو قانون الترابط أو الارتباط . وهو قانون معروف في علم النفس التعليمي . وهو يتعلق بتعليم الشيئ في ارتباطه بشئ آخر مثل ارتباط الكلمة بالصورة في تعليم القراءة للمبتدئين . فرؤية الصورة تستدعي تذكر الكلمة الدالة عليها . ولذلك فإن الإنسان إذا أراد تذكر شيئ فعليه أولا أن يركز انتباهه عليه ، ثم يكرر تذكره من حين لآخر ، وعليه أيضا أن يعقد ارتباطات كثيرة مع موضوع التذكر * .

العمليات العقلية :

هناك أنواع من العمليات العقلية التي يعتمد عليها التلميذ في الفصل وترتبط بالذاكرة . فهناك عملية الاستدعاء وهي من أكثر أنواع العمليات استعمالا في الفصل . وذلك عندمايطالب المعلم التلميذ بالإجابة عن سؤال أو

---

* لتفصيل الكلام عن موضوع الذاكرة أرجع إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان : الاتجاهات الحديثة لتعليم الكبار . عالم الكتب ، القاهرة ،١٩٩٧ .

كتابة شيئ ، أوعمل شيئ لاختبار مدى تعلمه أو مهارته . ويعتمد التلميذ في استجابته للمعلم على عملية الاستدعاء . وهناك عملية التعرف وهي تختلف عن النوع السابق من العمليات . فالمعلم عندما يطالب التلميذ بقراءة نص فإنه يتعرف على الكلمات التي تعلمها من قبل ، أما تلك التي لم يتعلمها فلن يتعرف عليها كما ينبغي . وهناك نوع ثالث من العمليات هو إعادة التعلم . فعندما ينسى التلميذ بعض تفصيلات ماتعلمه ، فإنه يعود إلى تعلمه مرة ثانية.

أنواع التفكير :

التفكير مهم لعمل التلميذ . وهو من أهم الأدوات في تحصيل العلم واكتشاف مكنونه . وهناك عدة أنواع من التفكير من أهمها :

١ ـ التفكير الإدراكي : وهونوع من التفكير غير الموجه إلى هدف ما ، وهو لا يمثل مستوى عاليا من التفكير . ويتأثر إلى حد كبير بالبيئة . وهو يتضمن الاختيار من مجموعة كبيرة من البدائل المتاحة من التفكير . فالإنسان عندماينظر إلى منظر ما قد يدرك منه أشياء معينة ترتبط بخبرته وبيئته .

٢ ـ التفكير الارتباطي : وهو التفكير الذي يعتمد على ارتباط شيئ بشئ . فعندما يرى الإنسان سفينة فإنه يفكر في البحر والاستحمام أو التصيف أو صيد السمك وما شابه ذلك . وهو يرتبط بخبرة الفرد الماضية وما يتذكره منها .

وهناك أنواع أخرى من التفكير الاستقرائي والاستدلالي ، وتفكير حل المشكلات ، والتفكير النقدي والابتكاري .

التمدرس ووقت الفراغ :

من الاعتبارات الهامة في نظر بعض المربين ما يصنعه الفرد خلال ساعات لهوه وفراغه ، إلى جانب ما يعمله خلال ساعات عمله . وإذا لم يحسن الفرد استغلال وقت الفراغ بطريقة مفيدة ، فقد يترتب عليه ضعف النسيج الاجتماعي للأمة لاسيما إذا استغل وقت الفراغ في أنشطة الرذيلة والفساد والانحلال الخلقي ولذا يجب أن تولد المدرسة ونظام تمدرسها في نفوس الشباب اهتمامات مفيدة في شغل وقت الفراغ عن طريق هوايات مثل الرسم والتصوير والتمثيل والموسيقى

والغناء والأشغال اليدوية وممارسة الرياضة البدنية . وهذا يتطلب توفير الأندية الثقافية والرياضية وحمامات السباحة ومراكز الترفيه المفيد وساحات اللعب وما شابه ذلك .

تقاعس الأجيال :

لا شك في أن التعليم يعمل على خلق القيادات والزعماء وتكوينها . وهؤلاء بدورهم لهم مسئولية كبيرة ودور هام في تحول المجتمع ودفعه إلى الأمام . وكذلك كل متعلم وكل مواطن عليه مسئولية العمل من أجل بناء المجتمع وتقدمه. وأي تفريط في ذلك يترتب عليه عواقب وخيمة . ذلك أن من أخطر ما يتهدد المجتمعات على اختلاف شاكلتها في الشرق والغرب على السواء تقاعس أجيالها وعدم قيامهم بمسئولياتهم كاملة ، وترك بعض هذه المسئوليات للأجيال اللاحقة . وهذا يعتبر دين المتأخر على المتقدم أو اللاحق على السابق . ومن هنا تشقى بعض الأجيال وتعاني أكثر من غيرها . والجيل الواعي هو الذي يبني للأجيال القادمة ، ويكون من حظ هذه الأجيال وجود أجيال سابقة تركت لها من القرش الأبيض ما ينفعها في اليوم الأسود . ومن هنا كان من الضروري على كل جيل في كل أمة في كل زمان أن يعي مسئولياته جيدا ، وأن ينهض للقيام بها على أحسن وجه . وهذا يعني بالنسبة لنظام التمدرس أن يكون فعالا في تكوين التلاميذ كمواطنين صالحين ، ومؤثرا في استنهاض هممهم للعمل على رفعة المجتمع ورقيه .

التعليم والتقدم الاجتماعي :

أشار أحمد أمين وزميله أمين مرسي قنديل في كتابهما عن الأخلاق إلى فضل التعليم وأثره في إحداث التقدم الاجتماعي للدول . وفي ذلك يقولان (ص ٦٠) : " وأفضل الأمثلة لأثر التعليم في تغيير أحوال الشعب والسمو به هي الدانمراقة (الدانمارك) . فبالتعليم وطرقه الجديدة تحولت هذه البلاد من مملكة فقيرة قليلة الموارد إلى أمة زراعية سعيدة ينعم أهلها برخاء عظيم ، وبثقافة واسعة " . وقد تأكد هذا المعنى في تقارير اليونسكو بعد ذلك بسنوات طويلة . كما تأكد في الكتابات التربوية الأخرى .

الفصل الثالث

المدرسة وعاء التمدرس

مقدمة :

تعتبر المدرسة وعاء التمدرس وجهازه . فكل عمليات التمدرس المنظمة تتم من خلالها . وفي داخلها تتوفر مقومات انشطة التمدرس بكل أنظمتها وأجهزتها وعناصرها المادية والبشرية . ومع أن كل هذه الأمور من تمام عملية التمدرس ، إلا أنه ليس من الضروري للتمدرس أن يضمه بناء وحجرات ، فقد يحدث التمدرس بدونه إذا ما توفر طرفاه وهما المعلم والمتعلم . فحيثما وجدا يمكن أن تتم عملية التمدرس . وهناك بالفعل تمدرس بدون جدران ، وبدون مدارس قائمة مثل التمدرس عن طريق المراسلة ، أو عن طريق أشرطة الڤيديو والكاسيت، أو عن طريق الإذاعة والتليفزيون . ولكن يبقى للمدرسة دائما مكانتها العالية في كل المجتمعات وعلى مر العصور والأزمان لاسيما في تقاليدنا الإسلامية العريقة . فهي محراب للعلم له حرمته وقداسته . ومن دخله كان آمنا . وقد بلغ من قدسية مبناها أن ساوى أمير الشعراء بينها وبين البيت العتيق ، وقارب ثراها من ثرى مكة ، وطهرها من طهر يثرب . يقول أحمد شوقي :

بيوت مُنزّهة كالعتيق وإن لم تُستّر ولم تُحجب
يداني ثراها ثرى مكة ... ويقرب في الطهر من يثرب
إذا ما رأيتهمو عندها ... يموجون كالنحل عند الربى
رأيت الحضارة في حصنها... هناك وفي جندها الأغلب

ويحتدم النقاش وتختلف الآراء حول أساليب المدرسة في قيامها بوظيفتها ومهمتها . وهناك من يقول بأن على المدرسة أن تقدم خبرات متماثلة لكل من الأولاد والبنات . وآخرون يرون أن كل طفل فريد في ذاته وعلى المدرسة أن تراعي الفروق الفردية . وهناك مدارس ترى أن يقسم الأطفال في مجموعات متجانسة في القدرة ليمكن تعليمهم جيدا ، ومدارس أخرى ترى أن من الأفضل تعليم الأطفال في مجموعات غير متجانسة ، وبعض المعلمين يستخدمون طرقا معينة

لتعليم التلاميذ ، وآخرون يستخدمون طرقا أخرى يعتبرونها أكثر كفاءة وفاعلية

إن المدرسة تخدم أغراض المجتمع وتعمل في حدود الإطار الذي رسمه لها . فمدارس الحضانة ورياض الأطفال يجب أن تركز جهودها على تربية الأطفال على العادات الصحية السليمة ، والحرص على النظام والنظافة والأخلاق الحسنة والسلوك القويم . والمدرسة الابتدائية تركز على تعليم مهارات الاتصال الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب ومبادئ العلوم والمواد الاجتماعية . والمدرسة الثانوية تركز على إرساء قاعدة رصينة من التعليم العام ، حيث يدرس التلاميذ منهجا موحدا في مختلف المواد الأدبية والعلمية ومنهجا اختياريا يتيح لهم الاختيار من بين مواد متكافئة ، وتعد أبناءها إعداداً فيه تخصص عريض علمي أو أدبي بحيث يستطيع بعضهم مواصلة تعليمهم الجامعي ، وآخرون يلتحقون بمعاهد فنية أو مراكز تدريب أو تلمذه صناعية ليشقوا طريقهم في الحياة .

المدرسة جهاز أيديولوجي :

إن المدرسة في دول العالم النامي ومنها البلاد العربية تعتبر الجهاز الأيديولوجي للدولة ، وتسخر لخدمة أغراضها ومراميها . ولذلك تسيطر عليها وتضعها تحت إدارتها المركزية . كما أن المنهج الدراسي الذي تقوم بتدريسه يعكس رغبات الدولة ومتطلباتها . والسياسيون وليسوا المربين المهنيين هم الذين يحددون الأهداف العامة للسياسة التعليمية ومنطلقاتها الأساسية وتوجهاتها الرئيسية . كما أن للمدرسة منهجها الخفي ، وهو موجود في جميع المدارس بصرف النظر عن نوع المدرسة أومكانها . فهو يتطلب من التلاميذ في سن معينة أن ينضموا في مجموعات من حوالي ثلاثين تلميذا تحت سلطان معلم مؤهل ليدرسوا ما بين خمسمائة إلى ألف ساعة أو أكثر في كل عام . وقد يكون المنهج مصمما لتدريس أيديولوجيات مختلفة دكتاتورية أو تحررية ، ورأسمالية أو اشتراكية ، أو غير ذلك . وذلك بصرف النظر عما إذا كان الهدف من المدرسة أن تخرج مواطنين أمريكيين أو فرنسيين أو يابانيين أو عرب أو مسلمين أو مهندسين أو محاميين أو فنيين أو غير ذلك .

ويعني المنهج الخفي الممارسات والنتائج التربوية التي لا يعبر عنها صراحة في السياسة التعليمية أو المنهج المدرسي . فهي ممارسات مستترة خفية تبدو في تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ، وتعليم الذكور والإناث مع اختلاف تعليمهم ، ونظام الثواب والعقاب في الفصول ، والعلاقات بين المعلمين والتلاميذ ، والإجراءات والقواعد المدرسية ، والمضمون المستتر للكتب المدرسية ، ومحتوى المواد التعليمية . وتشمل النتائج التعليمية للمنهج المدرسي الخفي التطبيع السياسي ، وتعليم الطاعة والانصياع ، وتعلم القيم والمعتقدات السائدة والعادات الثقافية ، وتعزيز التمايز الطبقي .

ويرى بعض المربين أن المنهج الخفي يحول عملية التعلم من كونها نشاطا إلى كونها سلعة تحتكر المدرسة سوقها . ففي كل الدول تعتبر المعرفة أهم ضرورات البقاء والعيش . بل وتعتبر صورة من صور النقود السائلة مثل الدينار والدولار . ومن المعروف أنه كلما زاد استهلاك الفرد من التعلم زاد مخزونه من المعرفة . وهكذا فإن المنهج الخفي يرسم نظاما طبقيا جديدا في المجتمع يحظى فيه من هم على حظ كبير من المعرفة بامتيازات خاصة ودخل مرتفع ، واتصال بأقوى أدوات الانتاج في المجتمع . هذا النوع من رأسمالية المعرفة يحظى بقبول كل المجتمعات الصناعية ، وأصبح أساسا عقلانيا لتوزيع الوظائف والدخل في نظر بعض المربين .

بيد أن أهم ملامح المنهج المدرسي الخفي في النظم التعليمية على اختلاف شاكلتها يتعلق بالتمييز بين الذكر والأنثى من التلاميذ . وهناك كثير من الكتب التي تؤكد على الرجل أكثر من المرأة ، وتبرز الجوانب الإيجابية عند الرجال والجوانب السلبية عند النساء . وتؤكد على دور المرأة في المنزل كأم أو زوجة أكثر من تصويرها في أدوارها خارج المنزل كعضو عامل في المجتمع . وبهذا يعزز المنهج الخفي سيطرة الرجل على المجتمع ، ودوره الغالب فيه مما يزيد من طموح الرجال نحو تقلد وظائف المجتمع ومواقع القيادة فيه . أما بالنسبة للمرأة فهو يولد فيها خنوعا وخضوعا واستسلاما للرجل ، وقنوعا بدورها التقليدي في المنزل. بل إن كثيرا من الكتب المدرسية تعطي دور البطولة والزعامة للرجل ولا

تعطي المرأة إلا أدوارا هامشية ثانوية في أغلب الأحيان . وهذا يعني تحيز المنهج المدرسي والكتب المدرسية للرجل ضد المرأة . وكذلك الأمر بالنسبة للمواد الدراسية . فهناك مواد تخصص تقليديا لكل من الذكر والأنثى . فالعلوم الرياضية وأنواع معينة من الأنشطة الثقافية والرياضية والترويحية مقصورة تقريبا على الرجل . وبالمثل هناك أنشطة مثل الاقتصاد المنزلي والفنون الجميلة والرقص والموسيقى مقصورة تقريبا على المرأة .

المدرسة ورأس المال الثقافي :

تتضمن الثقافة اللغة وأنماط السلوك والمعرفة والعادات والقيم والمعتقدات والتقاليد . وتحاول المدرسة من خلال عمليات التثقيف إعادة صياغة الثقافة وغربلتها . ومن هنا يتعلم الأطفال في المدرسة جوانب الثقافة كما تريدها المدرسة. كما يتعلمون أن بعض جوانب الثقافة أهم من الجوانب الأخرى . ومع تقدمهم ونموهم يتفاوتون في التحصيل المدرسي لاختلاف خلفياتهم الثقافية والاجتماعية . وتعمل المدرسة على تفضيل أبناء المتميزين في المجتمع . ومن هنا فإن المدرسة ليست محايدة في نقل الثقافة . وإنما تتحيز لبعض فئات المجتمع على حساب الفئات الأخرى . ويميل بعض المفكرين التربويين إلى استخدام عبارة "رأس المال الثقافي " على غرار عبارة " رأس المال المادي " . وليس لدى كل فرد رأس مال مادي ، وإنما لديه بالتأكيد رأس مال ثقافي . أنظر (Gibson : p. 55) .

المدرسة كمنظمة :

يمكن أن ينظر إلى المدرسة كمظمة من ثلاثة جوانب ، هي الجانب الإداري والمهني والاجتماعي . هذه الجوانب تتداخل فيما بينها ، ولا تنفصل . وإن كان الفصل هنا من أجل التحليل والتناول وتأكيد أو تغليب جانب على آخر . فالجدول المدرسي على سبيل المثال يتعلق بالجانب المهني في إعداده ، وبالجانب الإداري في تنفيذه والإشراف عليه ، والتدريس يغلب عليه الطابع المهني ، وإن كان له جانب إداري . وناظر المدرسة يغلب عليه الجانب الإداري ، وإن كان له جانب مهني . والموجه الفني يغلب عليه الجانب الفني والمهني أكثر من الجانب الإداري ، والمشتريات والتوريدات وحفظ العهدة والملفات يغلب عليها الجانب الإداري ،

وكذلك الأعمال الروتينية العادية في المدرسة . وفي ضوء هذا الشرح نتناول الجوانب الثلاثة للمدرسة كمنظمة في السطور التالية .

أولا : الجانب الإداري : تتعلق النظرة إلى الجانب الإداري للمدرسة بالترتيبات الخاصة للإدارة الداخلية للمدرسة من حيث :

- تسلسل السلطة وتدرجها من قمة الهرم الذي يمثله مدير المدرسة إلى باقي مستويات الهرم وتشمل وكيل المدرسة ، المدرسين الأوائل ، المدرسين ، العاملين .
- تسلسل تدفق المعلومات والقرارات والتعليمات وفقا لتسلسل السلطة.
- تعيين الواجبات وتحديد الأدوار وتفويض السلطات اللازمة لسير العمل .
- إعداد ميزانية المدرسة بما فيها مصادر التمويل وبنود الإنفاق .
- الإشراف على الترتيبات المالية والمحاسبية وما يتعلق منها بالمشتريات والتوريدات .
- الإشراف على الأمور المتعلقة بالتلاميذ والمعلمين والعاملين .
- الإشراف على ترتيبات التحاق التلاميذ وتسجيلهم .
- الإشراف على الأمور المتعلقة بالمخازن والكتب والعهدة والأثاث والتجهيزات .
- الإشراف على السجلات المدرسية ونظام المراسلات .
- القيام بالأعمال المكتبية العامة .

ثانيا : الجانب المهني : يتعلق الجانب المهني للمدرسة بالأمور التي تمكن التلاميذ من التعلم وهي تشمل :

- الفصول المدرسية ومجموعات العمل في الفصل .
- الجدول المدرسي والدروس والأنشطة التعليمية .

- التجهيزات التعليمية من مقاعد ومعامل وكتب وأقلام وخرائط وأوراق ومواد تعليمية .
- تعيين المعلمين للفصول المختلفة لأداء واجباتهم التعليمية .
- الامتحانات والاختبارات وأساليب التقويم ومعايير النجاح والرسوب.

ثالثا : الجانب الاجتماعي : ويتعلق بالترتيبات التي تجعل المدرسة مجتمعا في حد ذاتها وتعمل كوحدة اجتماعية في إطار قواعدها وتقاليدها وتشمل :

- العلاقات الشخصية بين أعضاء المدرسة : المدير ، التلاميذ ، المعلمون، والعلاقات غير الرسمية والمناقشات والتشاور .
- الزي الرسمي للتلاميذ والشعارات والعلامات المميزة .
- المسابقات الرياضية والثقافية والألعاب .
- العلاقة بالمجتمع المحلي والآباء واليوم الرياضي والزيارات المدرسية والحفلات الموسيقية .
- الاجتماعات المدرسية والاحتفالات والاستعراضات .
- تمثيل المجتمع المحلي الخارجي في مجالس المدرسة : الجمعية العمومية للمدرسة ، مجلس الإدارة ، مجلس الآباء والمعلمين .
- وجود رقابة خارجية تمثل المجتمع الكبير : وزارة التربية والتعليم ، مجلس المحافظة ،إدارة التعليم المحلية ، المفتشون أوالموجهون ، الفنيون .

الضبط الداخلي للمدرسة :

يتحقق الضبط الداخلي للمدرسة من خلال التكامل والتعاون بين الجوانب الثلاثة المهني والإداري والاجتماعي . ويرى المتخصصون في علم الإدارة وعمل المنظمات الرسمية منهم " تالكوت بارسونز "* على سبيل المثال أن هذا التكامل

---

* لتفصيل الكلام عن هذا الموضوع ارجع إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان : الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها .

ضروري من أجل تحقيق المنظمة لأهدافها . يضاف إلى ذلك مساعدة المنظمة على التأقلم وتجديد كفاءتها باستمرار . ومن المهم للمدرسة كمظمة رسمية أن يتفهم جميع العاملين فيها لرسالتها المهنية والفنية لأن هذه الرسالة هي سر قيامها . فالهدف من المدرسة التربية والتعليم وليس أي شيئ آخر . وإذا عجز رجال المال والإدارة في المدرسة عن فهم هذا الهدف وأولوا عنايتهم إلى التحكمات الروتينية والرفض بحجة أن البند لا يسمح بشراء هذا أو ذاك من المتطلبات الهامة لعملية التدريس والتعليم في المدرسة ، فإن المدرسة لن تستطيع القيام برسالتها على أحسن وجه . ولكن مثل هذه الأمور لا تحدث عادة لأن ناظر المدرسة وهو قمة الهرم الإداري بها رجل مهني إلى جانب سلطته الإدارية . وهو زميل للمعلمين وخرج من بينهم . ولكن التحدي الحقيقي للمدرسة يأتي إليها من الرقابة الخارجية عليها . وهو ما سنتناوله في السطور الآتية :

الرقابة أو الضبط الخارجي للمدرسة :

تهدف الرقابة أو الضبط الخارجي للمدرسة إلى التأكد من أن المدرسة تقوم برسالتها على أحسن ما يرام ، وأنها تعمل على تحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها . وجزء من وظيفة هذه الرقابة الخارجية مساعدة المدرسة على أداء عملها والتغلب على مشكلاتها . وتتمثل هذه الرقابة الخارجية فيمايأتي :

- المجالس البرلمانية أو الشعبية للبلاد .
- قوانين التعليم واللوائح والمراسيم المتعلقة بتنظيم أمور المدراس والتعليم .
- وزارة التربية والتعليم ، مجالس المحافظات ، والمجالس المحلية ،وإدارات التعليم الإقليمية والمحلية .
- الإدارة المسئولة عن تزويد المدارس بالمعدات والأثاث والتجهيزات والكتب .
- الممثلين للمجتمع الخارجي في مجلس إدارة المدرسة .
- الإدارة المسئولة عن صرف مرتبات العاملين وتعيينهم وترقياتهم وتدريبهم .
- المفتشون العاملون أو الموجهون العموميون .
- الإدارة المسئولة عن تنظيم الامتحانات العامة ومنح الشهادات الدراسية .

المدرسة العصرية الحديثة :

لكي تكون المدرسة عصرية أو حديثة ينبغي أن يكون بناؤها عصريا يوفر البيئة التربوية الصالحة ، ويسمح للمدرسة بالقيام بوظائفها بفعالية . وينبغي أن تكون مناهجها عصرية أيضا ، وأنشطتها حافزة مثيرة لحب الاستطلاع والتعلم والبحث . وينبغي أن يكون كتابها المدرسي عصريا وامتحاناتها بعيدة عن الرهبة والخوف . كما ينبغي إعلاء صوت المدرسة عن طريق إعلام تربوي قوي يعمل بالتنسيق بين أجهزة الإعلام في الدولة ، وبين الأجهزة التربوية والتعليمية بها.

والمدرسة العصرية الحديثة تقوم إدارتها على جماعية القيادة من خلال المجالس واللجان وجماعية اتخاذ القرار وعدم انفراد شخص واحد باتخاذه والمشاركة والتمثيل في المجالس واللجان وفي عملية اتخاذ القرار . كما أن المدرسة الحديثة تحرص على توفير مناخ عمل صحي يقوم على أساس الكفاءة والإنجاز وليس على أساس " الشللية " و " المحسوبية " كما سبق أن أشرنا .

واجبات مدير المدرسة :

يمثل مدير المدرسة قمة الهرم الإداري فيها . وهذا يفرض عليه واجبات كثيرة متعددة . منها ما يتعلق بواجباته نحو رؤسائه ، ومنها ما يتعلق بواجباته نحو مرؤسيه من معلمين وعاملين ، ومنها ما يتعلق بواجباته نحو مهنته ونحو التلاميذ ونحو الآباء والمجتمع الخارجي . ومن هنا يمكن أن نتصور ببساطة مدى تعدد الواجبات والأدوار التي ينبغي على مدير المدرسة القيام بها . وهو في قيامه بها يحتاج إلى مساعدة من جانب نائبه أو وكيله . كما يحتاج إلى مساعدة وتعاون وتكاتف الآخرين معه . وقد يفوض بعض سلطاته تيسيرا لسير دولاب العمل ، أو تخفيفا لأعبائه في جانب ليتيح لنفسه وقتا أكثر في جانب آخر أكثر أهمية . وقد يواجه في قيامه بهذه الواجبات والأدوار تعارضا أو تناقضا أو مشكلات ، وعليه أن يتصدى لكل ذلك .

أولا : واجباته نحو رؤسائه :

يعين ناظر المدرسة عادة بقرار من وزير التربية والتعليم أو من ينوب عنه . وهناك شروط معينة يجب توفرها في ناظر المدرسة ، منها توفر حد أدنى من

سنوات الخدمة بالتعليم ، والحصول على شهادة تربوية عليا أو جامعية ،وحصوله على تقارير ممتازة خلال سنوات عمله الأخيرة ، وتمتعه بالشخصية والسمعة الطيبة. وهذا يعني أن رؤساءه هم الذين يختارونه . ومن هنا كان من الطبيعي أن يحظى بثقتهم وتقديرهم ، وأن يجتهد في عمله لإرضائهم . وهو في سبيل ذلك يقوم بالواجبات الآتية :

أ - اتباع تعليماتهم وتوجيهاتهم وتنفيذها بدقة .

ب - حسن التصرف في إدارة المدرسة بكفاءة عالية .

جـ - حسن استخدام أموال المدرسة وميزانيتها والمحافظة على ممتلكاتها .

د - كتابة تقارير دورية عن المدرسة وسير العمل بها ورفعها إلى المسئولين فوقه .

هـ - الحرص على جودة نتيجة المدرسة في الامتحانات العامة لأن ذلك معيار كفاءتها في نظر رؤسائه .

ثانيا : واجباته نحو مرؤسيه :

لمدير المدرسة أو ناظرها واجبات نحو مرؤسيه وهم المعلمون والعاملون . وواجباته نحو المعلمين يمتزج فيها الجانب المهني والفني والإداري ، أما واجباته نحو العاملين فهي إدارية غالبا . ويجب أن يحرص ناظر المدرسة على تحقيق الوئام والانسجام بين مرؤسيه من معلمين وعاملين ، وسيادة روح التعاون والجماعة الواحدة بينهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من المدرسة . وهو في سبيل ذلك يمارس الواجبات الآتية :

أ - يتشاور دائما مع مرؤسيه حول الطرق التي تزيد من فعالية تصريف شئون المدرسة .

ب - يعقد اجتماعات دورية مع المعلمين والعاملين كل على حدة للتباحث في الأمور التي تهم المدرسة . وقد يعقد اجتماعات تضم الجميع من حين لآخر عندما يتطلب الأمر ذلك .

جـ - يفوض بعض سلطاته لتيسير سير العمل .

د - يهتم بحاجات مرؤسيه المشروعة ، ويعمل على تلبيتها ما أمكن ذلك، ويستمع إلى شكواهم ومشاكلهم ويعمل على مساعدتهم للتغلب عليها.

هـ - يساعد المعلمين الجدد ويرعاهم ويهتم بشئونهم وحسن اندماجهم في المجتمع المدرسي .

و - يهتم بالنمو المهني للمعلمين وعمل برامج تدريبية لهم وتنظيم اجتماعات دورية للمعلمين لتبادل الخبرات والتجارب التي تساعدهم على نموهم المهني

ز - يشجع المعلمين المجتهدين بصفة خاصة على القيام بالبحث والتجريب والتجديد .

ثالثا :واجباته نحو التلاميذ :

يعتبر مدير المدرسة أو ناظرها في نظر التلاميذ أهم شخصية في المدرسة ولذلك يكون تأثيره عليهم كبيرا وفعالا . كما يعتبرونه المسئول الأول عن كل ما يحدث بالمدرسة ، وهو في سبيل ذلك يقوم بالواجبات الآتية :

أ - التأكد من أن كلا منهم يتلقى التعليم المناسب ويلقى العناية والرعاية الكافية .

ب - توثيق العلاقة بين المدرسة وآباء التلاميذ من أجل المصلحة العامة لأبنائهم .

جـ - التأكد من سلامة التلاميذ وتوفر الأمن والأمان لهم في مناخ تربوي سليم .

د - الحرص على جودة مستوى المعلمين وقيامهم بتعليم التلاميذ إلى أقصى حد ممكن .

هـ - التأكد من تدريس كل المواد الدراسية التي يشتمل عليها برنامج وخطة الدراسة بالمدرسة .

و - توخي العدالة في معاملة التلاميذ وعدم التمييز بينهم ، ومحاربة المحسوبية والمجاملة غير المشروعة

ز - التأكد من تساوي جميع فصول المدرسة في مستويات الامتحانات وفرص التعليم والترفية .

ح - النظر في أي شكوى حقيقية للتلاميذ والتحقيق فيها إذا لزم الأمر ، واتخاذ القرارات الكفيلة بحلها .

ط - الاجتماع مع التلاميذ من حين لآخر لمعرفة آرائهم ووجهات نظرهم في إدارة المدرسة ، ويستمع إلى ما لديهم من اقتراحات إيجابية .

رابعا : واجباته نحو مهنته :

إن مدير المدرسة أو ناظرها عضو في مهنة التعليم ، وهو عضو في نقابة المهن التعليمية شأنه شأن المعلمين . ومع أنه توجد في بعض النظم التعليمية مثل التعليم الإنجليزي روابط خاصة بنظار المدارس ، إلا أن هذا لا يخرجهم عن نطاق مهنة التعليم . ولكل مهنة دستور وأخلاقيات يلتزم بها أعضاؤها المنتمين إليها . ويصدق ذلك على مهنة التعليم . ويهتم دستور وأخلاقيات مهنة التعليم بالتأكيد على خدمة المجتمع والإلتزام بالأصول العلمية والتربوية في التدريس والتعليم ، وعدم استخدام الأساليب المتبعة في المهن الأخرى للمطالبة بزيادة المرتبات أو تحسين ظروف العمل ، مثل الإضرابات والمساومة الجماعية وما شابه ذلك . وتنصب واجبات ناظر أو مدير المدرسة نحو مهنته على تأكيد هذه الجوانب في تعامله مع المجتمع الخارجي ومجتمع المدرسة الداخلي بما فيه المعلمون والعاملون والتلاميذ .

خامسا : واجباته نحو آباء التلاميذ :

يعتبر آباء التلاميذ مصدر قوة للمدرسة . فهم يشاركون المدرسة في اهتمامها بتعليم أبنائهم . وهذا يعني أن الآباء طرف ثان للمدرسة في هذه المصلحة المشتركة . ومن هنا كان لناظر المدرسة واجب نحو آباء التلاميذ هو في الواقع نابع من هذه المشاركة . كما أنه يعتبر امتداداً لواجبه نحو الأبناء إلى الآباء . ويتمثل واجب ناظر المدرسة نحو الآباء في اشراكهم في إدارة المدرسة ، ومجالس الآباء والتشاور معهم في الأمور التي تهم المدرسة ، وتهم تعليم أبنائهم، والتعويل على مساعدتهم في حل مشكلات المدرسة التي يستطيعون تقديم العون فيها ، والاستماع إلى شكاواهم واقتراحاتهم فيم يتعلق بسير الأمور في المدرسة .

سادسا : واجباته نحو المجتمع المحلي :

المدرسة جزء من المجتمع المحلي ، ولا يمكن أن تنعزل عنه . ومع أن بعض المدارس تتخذ من جدرانها العالية وسيلة للتقوقع داخلها وعزل نفسها عن المجتمع الخارجي ، إلا أن ذلك يعتبر عملا غير مرغوب ، وليس في صالح المدرسة . والمدرسة الحية المتفاعلة هي المدرسة التي تعزز روابطها مع مجتمعها المحلي . وناظر المدرسة باعتباره رأس المدرسة وعقلها المفكر المدبر عليه واجبات نحو المجتمع المحلي . وهي تتمثل في وجود تمثيل للمجتمع المحلي في مجلس إدارة المدرسة وتعزيز صلات المدرسة بالمؤسسات الثقافية والصناعية والتجارية والترفيهية الموجودة في المجتمع المحلي ، والاستفادة من خدمات هذه المؤسسات في تعليم التلاميذ وتدريبهم خارج المدرسة وداخلها ، وتنظيم رحلات خارجية لتلاميذ المدرسة ومعلميها للتعرف على ملامح البيئة المحلية وأهم معالمها .

نظام جيد للاتصال :

يجب ان يتوفر للمدرسة ، شأنها شأن أي منظمة أخرى ، نظام جيد للاتصال. ذلك أن عملية الاتصال ضرورية لسير العمل في المدرسة . وبدونها يتوقف العمل ويكف عن الدوران . فكل عضو في المدرسة يحتاج إلى معرفة التعليمات التي توجه عمله ، والقرارات التي تؤثر عليه ، وما يحدث في المدرسة بصفة عامة سواء كانت تتعلق به أو بغيره . فالمعلومات الخاصة بالسياسة العامة للمدرسة وما يستجد فيها ، ومواعيد وأوقات بدء الدراسة ، والحصص والفسح والانصراف ، والامتحانات ، وعقد الاجتماعات ، كلها أمور يتحتم على كل عضو في المدرسة أن يكون على علم بها . وبهذا يكون كل عضو متابعا لما يحدث في المدرسة ومهتما به . بل إن أداءه لواجبه يصبح من المتعذر تنفيذه أو القيام به بدون توفر المعلومات الضرورية لديه . ومن هناكان من الضروري للمدرسة وجود نظام جيد للاتصال بها . وأي نظام فعال للاتصال يجب أن يتميز بما يأتي :

أ - وجود قنوات جيدة للاتصال بين العاملين في المدرسة . وتشمل هذه القنوات أسلوب تدفق المعلومات سواء كانت مكتوبة على الورق في صورة تعليمات

أو توجيهات أو في صورة تقارير أو رسائل الفاكس ، أو على لوحة الإعلانات أو مسموعة على التليفون أو ا لاتصال المباشر ، أو معلنة خلال الاجتماعات واللقاءات .

ب - وضوح التعليمات ومضمون الرسالة المطلوب توصيلها . وهذا يتطلب أن تكون التعليمات أو الرسالة بسيطة ومحددة ومختصرة بحيث لا يجد أي فرد صعوبة في فهمها ومعرفة المقصود منها .

جـ - وصول التعليمات أو الرسالة في الوقت المناسب لاسيما فيما يتعلق بالمعلومات الخاصة بمواعيد الاجتماعات أو تنفيذ القرارات . إذ يجب وصولها مسبقا قبل الموعد بوقت كاف .

وهناك تفصيلات أخرى خاصة بنظم الاتصال يمكن الرجوع إليها في كتاب الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها لنفس المؤلف .

مكتب مدير المدرسة :

يمثل مكتب مدير المدرسة القلب النابض لها . فمنه تتدفق الحيوية والنشاط إلى باقي أجزاء المدرسة . وهو عنوان المدرسة وواجهتها . وهو أول ما يراه الزائر للمدرسة . ومنه يكون انطباعه وفكرته عن المدرسة بصفة عامة حتى وإن لم يزر أجزاء أخرى منها . ويتكون مكتب مدير المدرسة عادة من مكتب ودواليب وشانونات جانبية لحفظ الأوراق الخاصة ، وكراسي أو أرائك لجلوس الزوار والضيوف ، وترابيزة تتوسط هذه الكراسي وعليها باقة من الزهور . وقد توضع باقة أخرى على المكتب . وليس من الضروري أن يتوفر كل ذلك في كل مكتب لمدير المدرسة . وإنما يتوقف الأمر على نوع المدرسة ومستواها وظروفها . وإن لم توجد في مكتب مدير المدرسة مثل هذه الأشياء فمن الأفضل توفيرها ما أمكن . لما للمكتب من أهمية وحيوية كما أشرنا . ويوجد على المكتب عادة حافظتان إحداهما للبريد الصادر والأخرى للبريد الوارد تنظيما للعمل . ويجب أن يتأكد مدير المدرسة دائما من أن مكتبه مرتب ومنظم . فمن أسوأ الانطباعات التي يأخذها الزائر للمدرسة أن يرى مكتب مديرها تتناثر عليه الأدوات ، و تتراكم عليه أكوام الأوراق . كما يجب أن تكون الحجرة بصفة عامة نظيفة مرتبة ترتيبا

جميلا لنفس السبب . يضاف إلى ذلك أن مثل هذا الجو المنظم المرتب الجميل يساعد مدير المدرسة على أداء عمله بارتياح وسعادة . وقد يرى القارئ في هذا الوصف نوعا من الرومانتيكية . ولا ضير في ذلك ، فجمال الحياة وبهجتها في رومانتيكيتها . وذلك بشرط واحد هو ألا تؤثر سلبيا على واجبات مدير المدرسة ومسئوليته .

مفكرة المكتب :

من الأمور الضرورية توفر مفكرة لمكتب مدير المدرسة . وتتضمن هذه المفكرة الصورة الكاملة لأنشطة السنة الدراسية ككل ، وأوقاتها ومواعيدها . وهدف هذه المفكرة مساعدة مدير المدرسة على تنظيم أوقاته ومواعيده وتذكيره دائما بهذه المواعيد حتى يحافظ عليها ولا يحدث تناقض بينها . ويجب أن تعد المفكرة في بداية العام الدراسي وتتضمن المعلومات الضرورية التي تتعلق بنشاط المدرسة خلال العام بأكمله ، ومن أهم هذه المعلومات ما يأتي :

أ - التواريخ والمواعيد المتعلقة ببداية العام الدراسي ونهايته والعطلات الصيفية والوطنية والدينية .

ب - مواعيد طلب المشتروات والتجهيزات والمعدات والأدوات المدرسية وإعداد الميزانية وإعداد التقارير وإرسالها للمسئولين .

جـ - مواعيد الاجتماعات والمؤتمرات والمجالس الداخلية والخارجية التي يجب أن يحضرها مدير المدرسة .

د - مواعيد زيارات المسئولين والمفتشين أو الموجهين الفنيين .

هـ - المواعيد الطارئة التي تدرج في المفكرة بعد إعدادها .

السجلات والتقارير :

لكل مدرسة نظام لحفظ السجلات والتقارير لما لها من أهمية عند الحاجة إليها أو طلب الرجوع إليها . وبعض هذه السجلات لا غنى عنها . ومن أهمها :

أ - سجلات أسماء المقبولين والمقيدين من التلاميذ بالمدرسة وهي تشمل أسم التلميذ وجنسه وتاريخ ميلاده وعنوانه .

ب ـ سجلات أسماء التلاميذ حسب الفرق والفصول الدراسية .

جـ ـ سجلات نتائج امتحانات التلاميذ ودرجاتهم .

د ـ سجل الزيارات والأحداث المدرسية .

هـ ـ سجلات الجدول المدرسي وخطة الدراسة .

و ـ سجلات التحقيقات والعقوبات المدرسية .

ز ـ سجلات الشئون المالية والميزانية .

ح ـ سجلات المشتريات والتوريدات .

ط ـ سجلات المخازن والعهدة .

ي ـ سجلات التقارير الفنية .

ك ـ سجلات الاجتماعات المدرسية والمجالس .

ل ـ سجلات تقارير تقدم التلاميذ .

م ـ سجلات حضور وانصراف العاملين والمعلمين .

ن ـ سجلات الوثائق التعليمية وتشمل : قوانين التعليم واللوائح المنظمة له والنشرات الرسمية ولوائح الامتحانات والعقوبات ، وترتيبات الأمن والسلامة .

الصحة والأمان :

ترتبط الصحة والأمان بالنظام في المدرسة . فالمدرسة التي تعمها القذارة ولا يحسن تلاميذها الاهتمام بنظافتهم وملابسهم هي مدرسة غير صحية . والمدرسة التي لا يكون فيها التلميذ آمنا على نفسه هي مدرسة غير آمنة . فمن حيث الصحة يجب أن تتأكد المدرسة من أن كل تلاميذها يحرصون على نظافتها ونظافة أنفسهم وملابسهم ، وأن يكون هناك نظام للإشراف للتأكد من ذلك عن طريق ملاحظة المشرفين أو المعلمين في الفصل لتلاميذهم . وهناك اعتبارات أخرى يجب أن تهتم بها المدرسة منها الفحص الطبي للتلميذ قبل التحاقه بالمدرسة ، والفحص الدوري له بعد التحاقه بها . ومنها ملاحظة المشرفين والمعلمين لأي

علامات مرضية أو غير صحية على التلميذ وإبلاغها لإدارة المدرسة أو طبيبها أو الوحدة العلاجية . ومنها الاهتمام بتوفر المتانة والسلامة في مباني المدرسة حتى لا تمثل خطراً صحيا أو جسميا للتلاميذ بوقوعها أو تهدمها . ومنها قيام المدرسة بالتوعية الصحية للتلاميذ والاهتمام بصحتهم الشخصية .

ومن حيث الأمان فمن مسئولية المدرسة التأكد من توفر الأمان والسلامة فيها . ومن مسئولية إدارتها تلافي وقوع أي حوادث غير ضرورية . وقد تتعرض هذه الإدارة إلى المساءلة القانونية في حالة وقوع حادث لتلميذ في المدرسة نتيجة الإهمال أو التقصير منها . ويجب أن تكون هذه الإدارة بما فيها المعلمون على علم بالخطوات التي يجب أن تتخذ عند تعرض أحد التلاميذ لحادث أو أصابته . وهناك أيضا اعتبارات السلامة المتعلقة بالحريق . وتوجد عادة في كل مدرسة ترتيبات خاصة بذلك . وعلى إدارة المدرسة التأكد من توفر جانب السلامة والاحتياطات ضد الحرائق . وهناك احتياطات أخرى يمكن أن تتخذها المدرسة منها عدم التدخين إلا في الحجرات الخاصة بالجلوس ، وعدم حمل التلاميذ للكبريت أو الولاعات ، ووجود نظام للإنذار بالحرائق ، وتفهيم المعلمين التلاميذ بما يتوجب عليهم عمله عند سماع إنذار بالحرائق .

إدارة المدرسة والمعلم :

ينبغي أن تتسم العلاقة بين إدارة المدرسة والمعلم بالتعاون والانسجام والاحترام المتبادل ، ولا يجوز لإدارة المدرسة أن تعتبر نفسها سلطة فوقية على المعلم تأمره فيطيع . فالمعلم ليس " روبوتا " أو إنسانا آليا . وإنما هو إنسان كرمه الله وله مكانته الإنسانية والمهنية بحكم ما تلقاه من تعليم وتدريب . والمعلم بحكم عمله قد يحتاج ، في بعض المواقف ، مساعدة إدارة المدرسة في توفير نوع من الأجهزة أو المواد التعليمية أو الاستهلاكية وغيرها من الأدوات والمواد اللازمة لدروسه . وإذا كانت إدارة المدرسة بيروقراطية جامدة فإنها قد تجد العذر في الرفض بأن ميزانية المدرسة لا تسمح ، أو قد ترى عن غير حق أن هذه الأشياء لا لزوم لها . أما إذا كانت إدارة جيدة متفهمة فإنها تستطيع أن تدرك على الفور مدى حيوية وأهمية طلب المعلم وتحاول أن تساعده بكل الطرق المتاحة

لها ، وأن تدبر الأمر معه . وكذلك الحال بالنسبة للأمور الأخرى التي تتعلق بنظام سلوك التلاميذ في الفصل، وعلاقة المعلم مع آباء التلاميذ . فالمعلم قد يحتاج أحيانا لمساعدة إدارة المدرسة في التعامل مع تلميذ مخرب في الفصل عجزت كل طرق المعلم عن إصلاحه .

وقد يأتي أحد آباء التلاميذ إلى إدارة المدرسة شاكيا من سوء معاملة المعلم لابنه . ومن أسوأ ما تقوم به إدارة المدرسة في هذه الحالة مناصرة الأب على المعلم حتى ولو كان على حق . وللأسف أن ذلك قد يحدث أحيانا من إدارة المدرسة لحل المشكلة بسهولة وسرعة . فقد يقول ناظر المدرسة للأب المشتكي دون أن يرجع إلى المعلم كلاما مطبيا خاطره . وقد يقدم له أسفه واعتذاره بالنيابة عن المعلم . والتصرف الصحيح لإدارة المدرسة في هذه الحالة أن تستمع إلى شكوى الأب ثم تعده بمناقشة الأمر مع المعلم للإطلاع على وجهة نظره ثم إبلاغه بالنتيجة. وقد تكون إدارة المدرسة متحاملة متحيزة ضد بعض المعلمين . وقد تكون قد كونت عنهم انطباعا خاطئا نتيجة موقف معين أو أثنين . ثم لا تحيد عن ذلك ولا تغير فكرتها مهما بدا من المعلم فيما بعد من حسن التصرف والسلوك . فناظر المدرسة الذي يرى مدرس الحساب يطالب تلميذاً نام على نفسه أثناء شرح الدرس بحاصل ضرب ٣ × ٤ ولا يعرف الإجابة ، ويكرر عليه السؤال ولا يجيب، وأخيرا ينخرط التلميذ في البكاء والتلاميذ يضحكون ، سيكون فكرة سيئة عن المعلم من هذا الموقف الذي قد لا يتكرر ، لأن أي معلم يتعلم من أخطائه شأنه شأن أي إنسان ذكي .

ومن القصص التي تروى في الأدب التربوي أن زائرا للمدرسة أراد أن يزور فصول المدرسة فاعتذر له الناظر عن زيارة فصل معلم معين لأن الزائر لن يرى في الفصل ما يسره لأن المدرس في نظر ناظر المدرسة ضعيف ، وأن العيب فيه وليس في التلاميذ . وهذا موقف مشين لناظر المدرسة ولا ينبغي أن يقتدى به أي ناظر آخر . إن إدارة المدرسة الجيدة المتفاهمة ينبغي ألا تقلل من أهمية المعلم وكرامته ومن مسئوليتها أن تساعد المعلم على النمو المهني ، إما من خلال الاجتماعات المدرسية التي تناقش فيها مشكلات المعلمين والتلاميذ ، وإما من

خلال التدريب الذاتي للمعلم ، أو من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة التي تعقدها السلطات التعليمية بصفة دورية .

كفاءة المدرسة ومؤشراتها :

إن تعريف كفاءة المنظمة ونماذجها ومعاييرها متباينة لدرجة أن أي تعريف واضح غير ممكن ، بل وغير مرغوب . ذلك أن كفاءة أي منظمة هي عملية متعددة الجوانب . وبعض المؤلفين يعرفونها في إطار تحقيق الأهداف ، وآخرون يعرفونها بالتركيز على النتائج التعليمية الإضافية المرغوبة مثل رضا العاملين والعمليات والمضمون التنظيمي . آخرون يعرفون كفاءة المنظمة بأنها المدى الذي تصل إليه المنظمة كنظام اجتماعي تتوفر له مصادر ووسائل معينة في تحقيق أهدافها وأغراضها بدون أن تضع اعضاءها تحت ضغط وتوتر غير لازم أو ضروري.

وقد استطاع البحث التربوي أن يحدد مؤشرات يمكن استخدامها لقياس الكفاءة في المنظمة التعليمية . فهناك أعمال " إدموندز " Edmonds عام ١٩٧٩ التي تشير إلى خمسة مؤشرات متميزة للكفاءة أو للأداء الكفء في المدرسة هي:

أ - توقعات عالية للكفاءة التدريسية من جانب هيئة العاملين .

ب - قيادة قوية من جانب مدير المدرسة .

جـ - مناخ موجه نحو العمل في المدرسة يسوده النظام والهدوء .

د - الاهتمام بالتركيز على الأنشطة الأكاديمية من جانب هيئة العاملين .

هـ - متابعة تقدم وتحصيل التلاميذ بصورة متكررة .

وتؤكد دراسات أخرى على مؤشرات أخرى مثل التركيز على إرساء الإدارة الذاتية للمدرسة ، وقيادة تدريسية قوية ، واستقرار هيئة العاملين ، ووجود اجماع على الأهداف ، وتنمية هيئة العاملين في المدرسة ، ومساندة وتنفيذ ومؤازرة الآباء لها ، وإحراز النجاح الأكاديمي ، والاستخدام الفعال الأمثل للوقت. وينبغي أن نشير إلى أنه على الرغم من وجود بحوث متزايدة عن الكفاءة التدريسية ، فإنه لم يتوصل بعد إلى اتفاق مرض وشاف لتحديد مؤشرات الكفاءة التدريسية . أنظر (Creemers and Reynolds : p. 167)

الفصل الرابع

المدرسة الابتدائية

يمثل تلميذ المدرسة الابتدائية المرحلة العمرية التي يطلق عليها علماء النفس مرحلة الطفولة المتأخرة (من سن ٦ ـ ١٢) . وهي مرحلة تتوسط بين مرحلة الطفولة المبكرة (من الميلاد حتى سن ٦ سنوات) ، ومرحلة المراهقة (من سن ١٣ ـ ١٩) . ويلاحظ أن علماء النفس والباحثين التربويين والكتابات النفسية والتربوية بصفة عامة قد اهتمت بمرحلة الطفولة المبكرة ومرحلة المراهقة بدرجة أكبر من مرحلة الطفولة المتأخرة . وليس هناك تفسير واضح لذلك . لكن قد يرجع ذلك إلى تفاوت اهتمام العلماء والباحثين والمربين . كما أن مرحلة الطفولة المتأخرة تمثل مرحلة وسط ، والوسط يمثل وضع التردد بين الطرفين .

وقد ثبت من الدراسات التي قام بها "أولسون" W.Olson وزميله "هيوز" L.Hughes أن الطفل في سن المدرسة الابتدائية والثانوية ينمو ككل في جميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية . وهذا يعني أن هناك ارتباطا بين مختلف جوانب نمو الطفل إلى حد ما . وعلى هذا فالطفل المتميز يكون عادة متميزا في النواحي النفسية والعقلية . وكذلك الطفل المتخلف يكون متخلفا عادة في هذه النواحي . والطفل العادي يكون عاديا في النواحي العقلية والنفسية والجسمية.

الطفل بين المنزل والمدرسة :

المنزل هو بيئة الطفل التي تقع عليها عيناه منذ خروجه إلى دنيا الحياة . والطفل في صغره يضفي صفة الحياة على الجماد ، فهو يضرب الكرسي إذا أوقعه، أو يضرب الباب أو الشباك إذا خبطه والأم أحيانا قد تفعل نفس الشيئ إرضاء لطفلها فتضرب الجماد الذي سبب أذى للطفل وجعله يبكي لتخفف من ألمه وبكائه .

وفي المنزل يتعلم الأطفال منذ نعومة أظافرهم بالتقليد والمحاكاة . فهم يتعلمون اللغة التي يتحدث بها آباؤهم . ويتعلمون منهم المفردات والألفاظ

والتراكيب والعبارات التي يستخدمونها . ويتعلمون منهم قيمهم عن الخير والشر، والقبح والجمال ، والطيب والخبيث ، والمرغوب والمزهود ، والمسموح والممنوع ، والمقبول والمرفوض ، وكل ما يتعلق بموازين الصواب والخطأ . وهم في ذلك أشبه بالمسجل الصوتي الذي يسجل كل ما يصل إليه حتى العبارات التي لا يفهمونها . إن تعلم أساسيات المواطنة الصالحة تغرسه الأسرة في نفس الطفل منذ نعومة أظفاره . وينتقل الطفل من بيئته المنزلية التي توليه كثيرا من الاهتمام إلى البيئة المدرسية التي يعتبر فيها أحد أفراد المجموعة . وقد يضيع وسط الزحام .

الطفل وحب الاستطلاع :

يتعلم الأطفال من خلال حب الاستطلاع والرغبة في اكتشاف المجهول . وحب الاستطلاع يمثل لب عملية الابتكار . وإذا كنا نريد أن نعلم أبناءنا الابتكار فعلينا أن نهتم في تعليمهم بإشباع حبهم للاستطلاع ، ورغبتهم في الكشف عن المجهول . إن فقدان حب الاستطلاع يؤدي إلى خمول المتعلم وعزوفه عن التعليم وفقده الاهتمام به . ويجعل من أمر تعليمه ما هو أشبه بالإنسان الذي يساق رغم أنفه إلى عمل شيئ ، وما عليه إلا أن يسلم أمره إلى الله .

اهتمامات الطفل :

يمكن أن ينظر إلى اهتمامات الطفل على أنها دوافع طبيعية غير اصطناعية للتعلم . ومن هنا كانت عناية المربين بمراعاتها والعمل على تنميتها وإشباعها . بيد أنه من الصعب تعليم كل ما له قيمة تربوية على أساس اهتمامات الطفل وحده . ومن الصعب أيضا ، بل ومن غير الطبيعي ، أن يستغنى الفصل المدرسي أو حجرة الدراسة عن استخدام الدوافع والحوافز الاصطناعية . كما أن المعلمين مهما تفننوا في تحبيب عملية التعلم للطفل فإنه - شأنه شأن أي إنسان آخر - سيمل في النهاية حتى من الأمور المحببة . والمسألة هنا نسبية وتتعلق بتخفيف درجة الملل عند الطفل وعدم استمراريته . إن بعض فلاسفة التربية يعتقدون أن تحقيق نمو متصل لاهتمامات الطفل من الطفولة إلى الإنسان المتعلم بدون انقطاع هو أمل أو حلم غير واقعي (Dearden : p. 21) . إن

الكتابات السيكولوجية عن دوافع الأطفال حملت المعلمين على استخلاص أن لدى كل الأطفال تقريبا قدرة هائلة على التعلم ، وأن الوظيفة الحقيقية للمعلم هي مساعدة الطفل على التعلم في الاتجاه الصحيح وتوجيهه ، وأن الطفل العادي إن لم يسلك في هذا الإطار يكون المعلم قد ارتكب خطأ .

الطفل واللعب :

يقضي الطفل جزءا كبيرا من سنوات عمره الأولى في اللعب . وبعض صغار الحيونات على سبيل المثال كالقطط والجراء (صغار الكلاب) تقضي وقتا كبيرا من حياتها تلعب . والأم سواء بالنسبة للإنسان أو الحيوان تشارك الصغار في هذا اللعب . وتتسلى القطط باللعب بمسك الأشياء التي تتحرك بمخالبها وأسنانها . والطفل يلعب بتركيب الأشياء وتفكيكها أو بعملها وتكسيرها أو تحطيمها . ويميل الأولاد عادة إلى اللعب بالأشياء الميكانيكية الآلية والعسكرية والقلاع والحصون . أما البنات الصغيرات فيملن إلى اللعب بالعرائس والمنازل والحيوانات وماكينات الخياطة والمكاوي . وهذه الأشياء كما يبدو تتصل بحياة وأعمال الكبار . وقد لا يكون للأطفال الاختيار في لعبهم لأن الكبار هم الذين يقدمونها لهم . وهم بذلك يحددون نوع الألعاب المناسبة للبنت والولد في ضوء أفكارهم وقيمهم وتوقعاتهم . ومن المهارات ما يكتسب عن طريق اللعب . وقد أكد المربون المسلمون ومنهم " الغزالي " على أهمية اللعب للصغير ، ورأى فيه ترويضا لجسمه وترويحا لنفسه وعقله . و" فروبل " في الغرب أكد على اللعب ، وكذلك " جون لوك " و " جان جاك روسو " و " باسيدو " الذي اقتفى أثر "كومينيوس " في كتابه "كيف تشبع رغبة وحب استطلاع الطفل للعب "؟. كما أهتم المربون على مر العصور باستخدام طرق تعليمية تعتمد على استخدام نزعة اللعب الفطرية عند الأطفال . فالمربي المعروف " فروبل " أولى اهتماما كبيرا للعب عند الأطفال في رياض الأطفال ، وأشار إلى أهمية لعبة مثل الكرة في تنمية الجوانب الجسمية والنفسية للأطفال وأهميتها في تكوين مفاهيم هامة ترتبط باللعب بها مثل القرب والبعد والارتفاع والانخفاض . وطالب المربون بأن تكون التربية ممتزجة باللعب ، ومتصلة باهتمامات الطفل وميوله حتى تكون ممتعة

بالنسبة له . واعتبروا اللعب أهم وسيلة للأطفال لتجربتهم مع المواقف الحياتية والاجتماعية . ويرى أحد الباحثين أن البحث العلمي ما هو إلا استمرار لنزعة للعب عند الصغار وامتدادها إلى حياة الكبار . (Pickering : p. 11)

نظريات اللعب :

هناك عدة نظريات حاولت البحث عن السبب الذي يدفع الأطفال إلى اللعب نعرض لها في السطور التالية :

١ - من أقدم هذه النظريات وأكثرها شيوعا تلك التي تفسر اللعب على أنه طاقة زائدة لدى الطفل يريد أن يتخلص منها . وتأخذ هذه الطاقة الزائدة صورة اللعب عند الطفل - على عكس الكبار - لأنه لا يقع تحت ضغوط الحياة للعمل وكسب الرزق وإعالة نفسه ، وهي الضغوط التي تستنفذ جزءاً كبيرا من طاقة الكبار الجسمية والنفسية .

٢ - هناك نظرية ثانية نادى بها " كارل جروس " Karl Groos . فهو يرى أن لعب الطفل هو نوع من التدريب والإعداد له لحياة الكبار . وحب اللعب عند الطفل يصدر عن إلحاح نزعات فطرية لديه تأخذ صورة النضج فيما بعد . (Lovell : p. 183)

٣ - هناك نظرية ثالثة أحسن التعبير عنها " ستانلي هول " تعرف بالنظرية التلخيصية أو نظرية " معايشة الأجداد " The Recapitulation Theory . فهو يرى أن الطفل في لعبه يعيد معايشة حياة أجداده في الماضي ، ويمر بمراحل النمو التي مر بها الجنس البشري . فهو يلعب في صيده الحيوان والطير والأسماك وبناء المنازل ، فهذه الأنشطة تمثل طريق حياة الإنسان البدائي .

٤ - هناك نظرية رابعة هي " نظرية الترفيه " . فاللعب يرفه عن الفرد وينعشه ويجدد نشاطه الجسمي والعقلي . ومع أن النوم والراحة أمران ضروريان له ، فإن التغيير مطلوب لقضاء الوقت بطريقة فعالة وأكثر امتاعا . وقد تبنت وجهة النظر هذه وتوسعت فيها نظرية أخرى عرفت باسم " نظرية الاسترخاء" "The Relaxation Theory" . وترى هذه النظرية أن كثيرا من أنشطة الصغار والكبار في الوقت الراهن مشغولة بالتفكير المجرد والكتابة والتعامل

بالأرقام وماشابه ذلك . وهذه الأنشطة تعتبر حديثة نسبيا على امتداد التاريخ الطويل للجنس البشري . ومن ثم فإن الطفل يعود من وقت لآخر لممارسة أنواع أخرى من الأنشطة البدائية التي تقوم أساسا على الأنشطة الجسمية والبدنية . ويبدو في هذه النظرية بعض أصداء من النظرية السابقة لستانلي هول .

٥ ـ هناك نظرية خامسة تعرف بنظرية " تصريف أو تفريغ العواطف المكبوتة " Catharsis أو نظرية التنفيس التي ترى أن اللعب يعتبر تنفيسا وتفريغا للعواطف والانفعالات المكبوتة . وهو بهذا يعتبر صمام أمن لها . فبعض نزعاتنا الطبيعية مثل نزعة العدوان تكبتها طبيعة وقوانين حياتنا الاجتماعية . ولكنها مسموح بها في أنواع كثيرة من الألعاب السينمائية والعروض التليفزيونية والمسرحية ولعب الأطفال . وعندمايقوم الطفل بمشاهدة هذه العروض أو اللعب بألعابه ، فإنه يجد الفرصة للتعبير عن هذه النزعة العدوانية ، وبالتالي يتخلص من أي انفعالات مكبوتة لديه .

٦ ـ النظرية السادسة وتنسب إلى " ميتشيل وميسون " Mitchell and Mason وتعرف بنظرية التعبير عن الذات Self Expiession . وهي تقوم على أساس نتائج البحوث النفسية التي ترى أن اللعب وسيلة الإنسان في التعبير عن ذاته ، وأن الإنسان يستمر في ممارسة اللعب طالما أنه يحقق له الرضا والإشباع .

ويتضح من العرض السابق للنظريات التي تحاول تفسير اللعب عند الأطفال أن كلا منها يقدم تفسيرا مفيدا إلا أن جميعها لا تقدم تفسيرا شافيا كافيا. فنظرية الطاقة الزائدة لا تفسر لنا لماذا يستمر الأطفال في اللعب إلى درجة الإنهاك والإعياء ، وهي درجة أعلى من مجرد تصريف الطاقة . ونظرية الاسترخاء لا تفسر لنا لماذا يجد الفرد متعة في الألعاب التي تقوم على الذكاء والنشاط العقلي كلعبة الشطرنج مثلا .

وبصرف النظر عن النظرية الصحيحة لتفسير اللعب عند الأطفال ، فالأمر الذي لاشك فيه هو أن اللعب مهم وضروري ومفيد للأطفال . فهناك الفوائد

الجسمية التي تساعد على نموهم الجسمي ولياقتهم البدنية وما يتصل بذلك من تنشيط الدورة الدموية وعملية التنفس والتمثيل الهضمي وتقوية عضلات القلب والجسم بصفة عامة . وهناك الفوائد العصبية التي يترتب عليها حسن الضبط والاتزان والتحكم في الأعصاب والدقة في المهارات المكتسبة . وهناك الفوائد النفسية والاجتماعية التي تترتب على اللعب الجماعي للأطفال وما يتصل بها من تكييف الطفل نفسه ليتوائم مع رفاقه ، واكتسابه لقيم التعاون مع الآخرين والأخذ والعطاء ، والقيادة والانقياد ، والتعبير عن النفس ، وتكوين مفهومه عن نفسه وذاته . فالطفل ذو المستوى التحصيلي المتدني في حجرة الدراسة قد يكون ذا اقتدار ومهارة وله مكانته في الملعب . وهناك فوائد أخرى كثيرة للعب منها المتعة والسعادة التي يشعر بها الطفل أثناء اللعب . وقد يتخذ الطفل من اللعب وسيلة للتعبير عن ذاته وإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية ، ويجد فيه أنواعا متعددة من الخبرات التي تساعده على تكامل نموه . وهناك فوائد أخرى تتمثل في اكتساب الطفل لقواعد الحركة والنظام في التزامه بأصول وقواعد اللعبة عندما يلعب كرة القدم مثلا . ويتعلم أيضا قيما أخرى مثل عدم الأنانية بالاستئثار بالكرة لنفسه ، كما يتعلم قيم الولاء والإخلاص والطاعة والشجاعة وحسن التصرف . إن للعب فوائد لا تحصى ، ومن هنا كانت أهميته بالنسبة لتربية الطفل .

الطفل والتعلم :

يتضمن التعلم كل العمليات التي يقوم بها المتعلم لتعديل سلوكه واتجاهاته النفسية والعقلية نتيجة لخبرته في الحياة . ومن الطبيعي أن تمتد هذه العمليات طول حياة الإنسان من المهد إلى اللحد .

فالطفل منذ بداية مولده يخضع لعملية نمو متصل يتحسن من خلالها أداءه الجسمي والعقلي . وحركاته تصبح أكثر تعقيدا وأكثر انضباطا ودقة . ويتعرف الطفل على الأشياء ، ويتعرف على خصائصها من حيث الحجم والوزن والشكل ، وعلاقتها بالزمان والمكان . ويبدأ في تقليد أفعال الناس من حوله ، وتقليد حركاتهم وأصواتهم ، ويبدأ في تعلم الكلام والمشي ، ويتعلم مسميات الأشياء

والأفعال ، ويبدأ في استقبال المعلومات والتعبير عن نفسه . ثم يتعلم الألفاظ والأرقام . وفي المدرسة يتعلم بعض الأفكار وطرق استخدامها . كما يتعلم أساليب التفكير والمنطق . وهذه الأساليب تمثل جوانب هامة في التربية ، إلا أنها تتطلب مجالا أوسع من حجرة الدراسة وهو مجال خبرات الحياة . وبدونها تكون الأفكار قليلة القيمة وعديمة الجدوى . أما مع خبرات الحياة فإنها عندئذ تحتل مكانا لها في عقل التلميذ . إن إهمال هذه المبادئ يعتبر من أهم قصور المؤسسات التربوية في الماضي والحاضر على السواء .

التربية المتمركزة حول الطفل :

إن أحدى سمات التربية المتمركزة حول الطفل تتمثل في قوة طرائقها ، وضعف غاياتها وأهدافها . وهنا تثار بعض الأسئلة مثل : أي الاهتمامات عند الطفل يستثيرها المعلم وأيها يشجع ؟ وأي المهارات الأساسية يمكن ربطها باهتمامات الطفل الحالية ؟ وإلى أي حد يكون لفرد ما تحديد اهتمامات التلاميذ وتقرير ماهو في صالحهم ويشبع اهتماماتهم ؟ . مثل هذه الأسئلة ينبغي أن يجاب عليها من منظور نمو التلميذ . والإجابة عليها تُكوّن مفهوم التربية المتمركزة حول الطفل . ويقوم هذا النوع من التربية أساسا على إشباع رغبات التلميذ . وهنا نتساءل : ما هي الطريقة التي يحدد بها المعلم رغبات التلميذ حتى يعمل على إشباعها ؟ للإجابة على هذا السؤال يرى منظرو التربية المتمركزة حول الطفل أن الحاجة معيارها الرغبة . فعندما يرغب الطفل في شيئ فإن ذلك يعني أنه محتاج إليه . أي أن الطفل يعبر عن حاجته بإبداء رغبته . بيد أن رغبات الطفل في هذا النوع من التربية ستعاني من الضغوط والتأثيرات الخارجية عندما تتعارض مع رغبات الآخرين . وهذا في الواقع يمثل أحد أهم الانتقادات التي توجه لهذا النوع من التربية في افتقارها إلى المغزى والمضمون الاجتماعي . فالطفل عضور في المجتمع ، يؤثر فيه ويتأثر به ، وعليه أن يتعلم من البداية أن يعطي ويأخذ ، وأن يميز بين رغباته ورغبات الآخرين . وعليه أيضا أن يتعلم كيف يحترم رغبات الآخرين ولو تطلب ذلك التحكم في رغباته وضبطها .

السمات العامة للتلميذ :

تشير نتائج البحوث العلمية النفسية والتربوية إلى أن تلميذ المدرسة الابتدائية يتميز بسمات عامة من أهمها :

١ - أنه في بداية المرحلة يكون غير قادر على التحكم في نزعاته السلوكية والانفعالية التي تكون عنيفة في كثير من الأحيان ، وإن كانت قصيرة المدى .

٢ - في نهاية المرحلة يكون أكثر اتزانا في انفعالاته ، وأكثر ثباتا واستقرارا في علاقته بالآخرين ، وتقل عنده نزعة العدوان الجسمي ، وإن كان الأولاد يتعاركون ، وتزداد نزعة العدوان باللفظ والكلام والمجادلة .

٣ - مع نمو الطفل تظل الأسرة والوالدين مهمين له ، وتزداد رغبته في تكوين صداقة مع الأطفال من جنسه .

٤ - حتى سن السابعة تقريبا كثيرا ما يخلط بين الحقيقة والخيال في لعبه ويضفي لغة الحياة على الجماد فيكلم لعبته ، وبعد ذلك يميل إلى أن يكون أكثر واقعية مع استمرار الخيال .

٥ - حتى سن الثامنة تقريبا يكون شخصيا غير موضوعي في علاقته الشخصية ، ثم يصبح فيما بعد أكثر موضوعية .

٦ - في منتصف المرحلة العمرية يتحول اهتمامه من اللعب الفردي أو في مجموعات صغيرة إلى اللعب في فريق أو جماعة حيث يكون مجال التسابق وإظهار المهارة .

٧ - يتزايد تمايز الفروق في الاهتمامات ووجهات النظر بين البنين والبنات .

٨ - تكون ذاكرة التلميذ في أحسن أحوالها في المرحلة الابتدائية ، وبعض الباحثين يرى أن قدرة خاصة للذاكرة تظهر في تلك الفترة.(Lovell : p.228)

٩ - يكتمل نمو النظر عن سن السادسة أي في بداية مرحلة التعليم الابتدائي ، وقبل ذلك منذ الميلاد يكون الطفل أما طويل النظر أو قصير النظر .

١٠ - قد يعاني بعض الأطفال في هذه المرحلة من عدم القدرة على سماع

الأصوات عالية التردد . ومن ثم لا يستطيعون تمييز النغمات العالية . ويصعب عليهم تمييز المد المكسور كالياء في كلمة " مدرسين " والمد المضموم كالواو في "مدرسون " وهذا يسبب لهم المعاناة في تعليمهم بالمدرسة لأنهم لا يستطيعون متابعة حديث المعلم بسهولة . (المرجع السابق)

شخصية التلميذ وتقدمه التعليمي :

يعتقد المعلمون عن حق أن شخصية التلميذ عامل مهم في حجرة الدراسة . فالتلميذ هو أساس وجود المدرسة وبدونه لا تقوم مدارس . وهو الطرف الآخر في عملية التعلم . بل إن الطرف الأول وهو المعلم تتركز مهمته على رعايته وتوجيهه. والمعلم يرى ثمرة جهوده في تلاميذه . ونجاحهم أو فشلهم هو نجاح أو فشل بالنسبة له . ومن هنا نستطيع أن ندرك أن كثيرا من جهود المعلم في الفصل يتوقف نجاحها على شخصية التلميذ . كما أن رد فعل المعلم واستجابته في الفصل يتوقف على شخصية التلميذ وسلوكه . وقد حاولت بعض الدراسات التربوية استطلاع رأي المعلمين في أهم الجوانب التي تعنيهم من شخصية التلميذ وسلوكه في المدرسة الابتدائية . وتبين من ردود المعلمين أن هذه الجوانب تقع في ثلاثة مجموعات رئيسية هي : تحصيل التلميذ ـ السلوك العام للفصل واتجاهاته نحو المعلم ـ السعادة والثقة والتعاون بين الأقران . وقد سئل المعلمون أن يضعوا بالترتيب أهم الأمور التي تعنيهم بالنسبة للتلميذ . وكانت إجابتهم على النحو التالي : القدرة العامة ـ الإهمال ـ الكسل ـ التحدث ـ التعاون ـ الإصرار ـ المجاملة ـ القدرة على استخدام اللغة ـ الأصالة . وقد حاولت بعض الدراسات تصنيف نماذج شخصيات التلاميذ في أربعة أنواع على النحو التالي : (Bennett : p. 129)

المكابرة

النموذج الأول :	النموذج الثالث :
- اجتماعي	- منفعل
- متفتح	- قلق
- مكابر	- غير منتبه
- واثق	- متقلب المزاج
النموذج الثاني :	**النموذج الرابع :**
- مستقر	- قلق
- قانع	- غير متواصل
- اجتماعي	- مفيد
- منتبه	- ملتزم

التوافق

وهذا التصنيف قد يفيد باحثينا في دراسة شخصيات التلاميذ في مدارسنا العربية لنستفيد منها في توجهاتنا التربوية .

وبالنسبة للعلاقة بين شخصية التلميذ وتقدمه التعليمي في المدرسة الابتدائية نجد أن معظم الدراسات التي أجريت في هذا المجال تعاني من ضعف مشترك بينها هو اعتمادها الكبير على أسلوب معاملات الارتباط ، وما ترتب على ذلك من ظهور مشكلة " التعريف " للأنماط المختلفة للتلاميذ . (أنظر على سبيل المثال : Entwistle , 1972) . يضاف إلى ذلك أن أسلوب معاملات الارتباط يقارن أوجه التشابه بين الاختبارات في حين أن المطلوب معرفة الفروق بين التلاميذ . ولهذا السبب اتجهت بعض البحوث إلى دراسة أوجه التشابه في البروفيل الشخصي للتلاميذ على أساس تجميعي . وتوصلت إلى ثمانية أنماط لشخصيات التلاميذ في علاقتها بالتقدم التعليمي والتحصيل الدراسي في

المدرسة الابتدائية وهي : (Ibid : pp. 133 -134)

النمط الأول : وهو يشمل التلاميذ المتوسطين في كل الجوانب تقريبا . وهم يرون أنهم مستقرون منفتحون ولديهم تصور معقول عن قدراتهم الشخصية . ولديهم الدافعية بدرجة أعلى من المتوسط مما يشير إلى اتجاههم الإيجابي نحو المدرسة والتعليم .

النمط الثاني : ويشمل التلاميذ الذين يتميزون بالعصبية الشديدة والانغلاق أو الانطواء ، ولديهم درجة عالية من القلق الدراسي . ونظرتهم متدنية إلى قدراتهم الخاصة . وهم غير اجتماعيين وغير متطابقين.

النمط الثالث : وهم يشتركون مع النمط الأول في توسطهم في كل الجوانب تقريبا ، إلا أنهم أقل انفتاحا واستقراراً . ولديهم فكرة منخفضة عن أنفسهم واتجاه ضعيف نحو المدرسة .

النمط الرابع : وهو يشمل التلاميذ الذين يتسمون بدرجة عالية من العصبية والقلق الدراسي . لكنهم يتميزون بانطباع جيد عن أنفسهم ولديهم اتجاه إيجابي نحو المدرسة .

النمط الخامس: ويشمل التلاميذ شديدي الإنطواء وفكرتهم عن أنفسهم منخفضة أو متدنية . وهم متطابقون ولديهم نزعة عصبية خفيفة . وهذا النمط من التلاميذ يشابه النمط الذي كشفت عنه بحوث أخرى ووصفته بالنمط الخواف شديد الحياء .

النمط السادس: ويشمل التلاميذ الذين لديهم مستوى عال من القلق الدراسي ، لكن لديهم اتجاه إيجابي قوي نحو المدرسة . وهم غير راضين ، لكنهم اجتماعيون ومتطابقون

النمط السابع : ويشمل التلاميذ غير الراضين تماما ، وغير الاجتماعيين ، وغير المتطابقين ، ويمكن أن نطلق عليهم اسم " المذنبين " . ولديهم فكرة منخفضة أو متدنية عن المدرسة والتعليم . ويميلون إلى قليل من

العصبية لكنهم قليلو القلق بالنسبة للعمل المدرسي أو التعليم .

النمط الثامن : ويشمل التلاميذ المستقرين المنفتحين الاجتماعيين المتطابقين . ولديهم الدافع للتعلم ، وفكرة حسنة عن أنفسهم ، ويمكن أن نسميهم " بالقديسين " .

وبالنسبة لتأثير نمط شخصية التلميذ على تقدمه وتحصيله في المواد الدراسية المختلفة في المدرسة الابتدائية كشفت الدراسة عن النتائج الآتية :

أ - بالنسبة للقراءة : لم تكن هناك فروق عامة كبيرة ، وكان الاتجاه العام متوقعا على غرار ما سبق أن كشفت عنه البحوث السابقة على مستوى التعليم الابتدائي . وكانت أعلى مجموعتين نسبيا في التحصيل هما المجموعتان المتميزتان بالاستقرار والانفتاح ، يقابلهما أقل مجموعتين نسبيا في التحصيل وهما مجموعتا الاتجاه العكسي المتميزتان بالعصبية والانغلاق . وبالنسبة للفروق بين البنين والبنات كانت بسيطة باستثناء النمط الخامس والسادس ، وهو النمط الخواف والقلق المتطابق . ففي هذين النمطين كان تقدم البنين الخوافين أقل من البنات ، في حين كان تحصيل الأولاد القلقين المتطابقين أحسن من البنات بكثير .

ب - بالنسبة للرياضيات كانت الفروق العامة في تحصيل الرياضيات بسيطة ، وكان أقل التلاميذ تحصيلا وتقدما فيهما كما هو في القراءة الذين يتميزون بالعصبية والانغلاق . كما كانت الفروق بين البنين والبنات كبيرة بالنسبة للنمط السادس القلق المتطابق . إذ كان تقدم البنين أفضل بكثير من البنات.

جـ - بالنسبة للغة الإنجليزية وهي اللغة القومية : كان هناك فروق ضئيلة بين الأنماط المختلفة . وأقلها نسبيا في التحصيل هو النمط السابع الذين أطلقنا عليهم "المذنبين " ، يقابلهم أكثر الأنماط تقدما نسبيا وهو النمط الثامن نمط القديسين . ونفس الفروق السابقة بين الجنسين وجدت هنا أيضا بالنسبة للنمط السادس وهم القلقون والمتطابقون ، حيث كان تحصيل البنين أفضل من البنات . وفي الاتجاه المعاكس نجد النمط الثاني وهم التلاميذ

المنفتحون، لكن ليس لديهم دافع للتعلم حيث كان تحصيل البنين أقل بكثير من البنات .

ثانيا : أهداف المدرسة الابتدائية :

حدد مجلس المدارس البريطاني Schools Council المستوى التعليمي المنشود الذي يجب أن يصل إليه تلاميذ المدرسة الابتدائية . وهو أن يكون كل تلميذ قادرا على :

١ ـ القراءة بطلاقة ودقة وفهم وإحساس وتمييز .

٢ ـ الكتابة بخط واضح مقروء بدون خطأ في الهجاء وتركيب الجملة وعلامات الترقيم .

٣ ـ التحدث والكتابة بثقة ووضوح بطرق تناسب مختلف الظروف والأغراض .

٤ ـ الاستماع بانتباه وفهم .

٥ ـ الحصول على المعلومات من المصادر المختلفة ، وتسجيل هذه المعلومات والنتائج بطرق مختلفة .

٦ ـ تطبيق المهارات الحسابية بسرعة ودقة .

٧ ـ تطبيق الأفكار الرياضية في المواقف المختلفة : في المنزل وحجرة الدراسة والمدرسة والمجتمع المحلي .

٨ ـ ملاحظة أمور الحياة المألوفة والتعرف على نظامها وخصائصها .

٩ ـ استيعاب الأفكار العلمية الرئيسية .

١٠ ـ البحث عن الحلول وتفسير الأدلة والبراهين وتحليل المشكلات ومحاولة حلها.

١١ ـ الوعي الذاتي والشعور الحساس نحو الآخرين واكتساب التلميذ مجموعة من القيم الخلقية والثقة في قدرته على إصدار الأحكام الخلقية والتمسك بها ، واكتساب عادات الانضباط الذاتي والسلوك المقبول .

١٢ ـ معرفة الجوانب الاجتماعية والجغرافية والتاريخية للمجتمع المحلي والتراث القومي والوعي بالعصور والأماكن الأخرى ، وإدراك العلاقة بين الأحداث

المحلية والقومية والدولية .

١٣ ـ التحكم في الذات والأدوات والآلات والمعدات للتمكن من استخدامها في العزف والموسيقى والتمثيل وصور أخرى من الفنون والصنائع كوسيلة للتعبير عن الذات .

١٤ ـ التحرك السريع والتناسق الجسمي والحرص على الأنشطة الجسمية البديعة ، والتعبير عن المشاعر بالحركة .

وواضح أن هذه المستويات عالية ، بل وتعتبر مثالية للتعليم الابتدائي بالنسبة لواقع التعليم الابتدائي في انجلترا . فالشكوى عارمة من ضعف تلاميذ هذه المرحلة لدرجة أنهم قد لا يحسنون مجرد القراءة والكتابة ، ناهيك عن باقي القائمة الطويلة من المستويات التعليمية السابقة . لكنها مفيدة ومعلمة لنا لأنها تكشف عن الأهداف المنشودة من التعليم الابتدائي كما ينبغي أن تكون . ويكون العمل على تحقيقها والوصول إليها أملا مستهدفا نسعى إليه بإصرار . ونحن عندما نقارن بين هذه الأهداف والمستويات التعليمية للتعليم الابتدائي في انجلترا وبين مثيلتها في بلادنا العربية ندرك على الفور الفرق الكبير في مستوى الطموح التعليمي والتدني الواضح لهذا المستوى في بلادنا العربية بصفة عامة .

ثالثا : منهج المدرسة الابتدائية :

مقدمة :

ينظر تقليديا إلى المنهج المدرسي على أنه يتكون من المواد الدراسية المختلفة ، ومازالت هذه النظرة سائدة في كثير من نظم التعليم المعاصرة. وعندما نسأل أنفسنا عن الطريقة التي تم بها تحديد هذه المواد الدراسية في مختلف مراحل التعليم ومستوياته ، وعلى أي أساس تم اختيارها ، فقلما نجد إجابة شافية كافية . ولا يقتصر الأمر على هذا ، فهناك أمور أخرى لم تأت نتيجة البحث التربوي أو البحوث العلمية منها على سبيل المثال وقوف التلاميذ في طوابير الصباح ، ووقوفهم لتحية المعلم أثناء دخوله الفصل . وقد نجد بعض التفسيرات التي تتعلق بالأخلاقيات وأدب المعاملة والاحترام . وبالنسبة للمواد الدراسية قد نجد تفسيرات لها في النمو العقلي للتلاميذ على غرار ما يقدمه لنا

" بياجيه " ، ومع أن أفكار بياجيه كان لها تأثير كبير على المنهج المدرسي في مختلف النظم التعليمية ، إلا أنها لم تسلم من النقد . وتحدتها نتائج بحوث أخرى حديثة أشرنا إلى بعضها في مكان آخر من هذا الكتاب . وهناك نقطة أخرى تتعلق بالمنهج المدرسي هي تفتيت المادة الدراسية الواحدة وتجزئتها إلى فروع وأقسام قد يخالف أو يناقض طبيعة المادة نفسها . فاللغة العربية على سبيل المثال تقسم إلى قراءة أو مطالعة ، وأدب ونصوص ، وكتابة ,وإنشاء, وقواعد أو نحو وصرف ,وبلاغة وعروض ونقد ,وتاريخ أدب ,وخطابة إلى غير ذلك من تقسيمات . وقد يكون لهذه التقسيمات ما يبررها من الناحية التعليمية. لكن على الرغم من ذلك تعالت صيحات المربين المسئولين عن تعليم اللغة العربية بطريقة تكاملية أي التكامل بين فروعها . وقد تم بالفعل تطبيق هذه الطريقة في المدارس النموذجية في القاهرة منذ ما يزيد على أربعين عاما . وكان كاتب هذه السطور مدرسا في إحدى هذه المدارس واشترك في تطبيق هذه التجربة . وما يقال عن تعليم اللغة العربية نجد مثيلا له في المواد الأخرى ، وإن كانت على نطاق أضيق . ومن المنظور المقارن نجد أنه لا يوجد اتفاق بين النظم التعليمية المختلفة على المواد الدراسية التي تدرس في المرحلة الابتدائية ، وإن كان هناك اتفاق في بعض المواد . وقد تبين من دراسة مقارنة أجريت عام ١٩٦٢ أن عدد المواد الدراسية التي تدرس في المرحلة الابتدائية في مختلف بلاد العالم يبلغ ٣٥٢ مادة دراسية (Dottrens : p. 91) .

تعليم القراءة :

يعتبر تعليم القراءة أهم المهارات الأساسية التي يجب أن يكتسبها الطفل في المرحلة الابتدائية . ذلك أن مستقبل تعليمه برمته يعتمد على تعلمها وإجادتها . بل إن نجاحه في المواد الدراسية المختلفة التي يتعلمها يتوقف على درجة إجادته للقراءة . وهي النافذة التي يطل منها على مختلف ميادين المعرفة . وليس هناك اتفاق بشأن أنسب سن لتعليم القراءة . فبعض نتائج البحوث تشير إلى أن الطفل يحتاج إلى حد أدنى من العمر العقلي مقداره ست سنوات ونصف

حتى يكون مستعدا لتعلم القراءة . وهناك نتائج أخرى تشير إلى أنه يمكن تعليم القراءة لبعض الأطفال بين سن الثانية والثالثة (المرجع السابق : ص ٢٣٣). وبعض الدراسات تشير إلى استعداد الطفل لتعلم القراءة بين الخامسة والسادسة . ويرجع الاختلاف في نتائج هذه الدراسات إلى الفروق الكبيرة بين الأطفال في استعدادهم لتعلم القراءة . ولكن الغالب على الممارسات التعليمية السائدة في نظم التعليم المختلفة أن تعليم القراءة يبدأ بصورة نظامية عند سن السادسة تقريبا . فعندها يكتمل نمو العين والبصر كما أشرنا ، كما تكون قد نمت قدرته على السيطرة والتحكم في القلم للكتابة التي يرتبط تعلمها بتعلم القراءة عادة .

طرق تعلم القراءة :

هناك عدة طرق تستخدم في تعليم القراءة من أهمها :

١ ـ الطريقة الحرفية أو الهجائية التي تعتمد على تعرف الحروف الهجائية أولا . وهي تتكون من طريقتين فرعيتين هما :

ـ الطريقة الأبجدية : وهي أقدم طرق تعليم القراءة والتي تعلم بها في صغره كثير من كبار السن الذين عاصروا هذه الطريقة . وتعرف أحيانا بطريقة "أبجد هوز " أو طريقة " ألفٌ لا شيئ عليها والباء نقطة من تحتها . فهذه الطريقة تعتمد على تعليم أشكال وأسماء الحروف الهجائية منفصلة .

ـ الطريقة الصوتية : وهي تختلف عن الطريقة السابقة في أنها تعتمد على تعليم صوت الحرف لا شكله واسمه . فهي تعلم الطفل أ ـ إ ـ أ ، بَ ـ بِ ـ بُ بدلا من ألفٌ باءٌ وهكذا .

٢ ـ الطريقة الكلية التي تعتمد على تعليم القراءة عن طريق تعلم الكلمات أو الجمل ثم تحليلها إلى حروفها التي تتكون منها . وتعتبر هذه الطريقة تطوراً جديدا في تعليم القراءة وجاءت نتيجة بحوث علماء نفس مدرسة الجشتالت عن طبيعة عملية الإدراك وتوصلهم إلى أن الإنسان يدرك الأشياء ككل أولا ثم يتعرف على تفاصيلها فيما بعد . كما جاءت نتيجة دراسة حركات العين أثناء القراءة وأنها تسير على السطر لا في صورة منتظمة ، وإنما في قفزات

ووقفات ، وأن العين أثناء الوقفة تتعرف على عدد من الكلمات وهو ما يعرف بالمدى البصري للعين ثم تقفز بعدها إلى مجموعة أخرى من الكلمات للتعرف عليها وهكذا . واستفادت هذه الطريقة أيضا من نتائج بحوث أخرى سنشير إليها في حينها . وتشتمل هذه الطريقة على طريقتين فرعيتين هما :

- طريقة الكلمة : وهي تعتمد على البدء بتعليم الكلمة ككل مرتبطة بصورة تدل عليها مثل صورة " قط " وتحتها كلمة قط . وتعتمد هذه الطريقة على الطريقة الشرطية أو التعلم الشرطي التي تنسب إلى عالم النفس الروسي باڤلوف في تجاربه المشهورة على الكلاب . وهي تجارب قديمة معروفة في علم النفس . وكان باڤلوف يستخدم الطعام كمثير لإثارة لعاب الكلب ، ثم استخدم رنين الجرس كمثير ثان مع تقديم الطعام كمثير أول . وبارتباط المثيرين معا أحدثا نفس الاستجابة عند الكلب . ثم استخدم المثير الثاني وحده وهو رنين الجرس بدون تقديم الطعام فأحدث نفس الاستجابة عند الكلب . ونفس هذه الخطوات السابقة هي التي تتبع في تعليم القراءة عن طريق الكلمة والصورة . ثم يقدم له المثير الثاني ليتعرف عليه الطفل مرتباط بالمثير الأول وهو الصورة ، ثم يستخدم المثير الثاني وهو الكلمة بدون الصورة لإحداث نفس الاستجابة وهي النطق بها. وبعد تمام تعرف الطفل لمجموعة من الكلمات تبدأ مرحلة تحليل الكلمة إلى حروفها المكونة لها .
- طريقة الجملة : وهي تماثل الطريقة السابقة إلا أنها تعتمد على البدء بتعليم الطفل القراءة في جمل لا كلمات . وذلك على اعتبار أن الكلمة تستمد معناها من الجملة . ويتبع فيها نفس الخطوات السابقة . وذلك بتحليل الجملة إلى كلمات ، والكلمات إلى حروفها المكونة لها . ويمكن الرجوع إلى الكتب المتخصصة في تدريس اللغة العربية للوقوف على تفصيلات هذه الطرق .

القراءة والانقرائية :

يقصد بالانقرائية مناسبة المادة المقروءة للقراءة ، وهي من الفعل قرأ . تقول

قرأت الكتاب فانقرأ . واختيار المادة القرائية لطفل المدرسة الابتدئية يعتمد على اسس أصبحت معروفة الآن منها استخدام خط الكتابة المناسب وهو البنط الكبير مع وضوح الصور الجميلة التي تحبب الطفل في الكتاب والقراءة . ومنها البدء بالكلمات والجمل والعبارات السهلة مع التحكم في عدد الكلمات الجديدة التي تقدم للتلميذ في كل درس . ومنها أن يراعي تكرار الكلمات بدرجة تسمح بتعلمها لأن التكرار شرط ضروري لتعلم الكلمة . ولذلك يجب أن يستخدم المعلم السبورة ولوحة البطاقات التي كتب عليها الكلمات إلى جانب الكتاب لإتاحة الفرصة لتنوع عرض الكلمة وتكرارها من أجل تعلمها . ويجب أن نختار الكلمات على أساس سهولتها ودرجة شيوعها واستعمالها . وهناك مايعرف بقوائم مفردات الكلمات الشائعة التي تساعد مؤلفي مواد القراءة . ونظرا لعدم وجود القوائم الحديثة ، فإن هؤلاء المؤلفين يعتمدون على خبرتهم الشخصية في اختيار الكلمات التي يرون أنها مناسبة للأطفال . وهناك اعتبارات أخرى في انقرائية المادة الأكثر تقدما مثل تجنب طول الجمل ، والجمل الاعتراضية ، والتقديم والتأخير ، وحسن اختيار الألفاظ من حيث جرسها وموسيقاها . وتعتبر الانقرائية أو مناسبة المادة المقروءة أهم عامل في تعليم القراءة للأطفال إذا ثبتنا العوامل الأخرى مثل مستوى الذكاء ، وخلفية الطفل الاجتماعية ، وميوله ودوافعه .

القراءة وقاموس الطفل :

يقصد بقاموس الطفل عدد الكلمات التي تعلمها . ومن المعروف أنه كلما زادت معرفة الطفل لعدد المفردات أو الكلمات كان أكثر قدرة على القراءة . ومن هنا كانت حصيلة مفردات الطفل عاملا هاما في تقدمه في تعلم القراءة . وبعض كتب القراءة في اللغات الأجنبية توضح للمتعلم بعد كل مرحلة عدد الكلمات التي تعلمها . وهذا النظام غير معروف في كتب القراءة العربية . وتشير الدراسات الأمريكية على تعلم القراءة في اللغة الإنجليزية إلى أن حصيلة المفردات المستعملة أو القاموس الوظيفي للطفل يبلغ عدد كلماته حوالي ٥٤٠٠ كلمة للطفل الذي عمره عشر سنوات ، و ٧٢٠٠ كلمة للطفل الذي عمره ١٢ سنة

، و ٩٠٠٠ كلمة للطفل الذي عمره ١٤ سنة . هذا بالنسبة للطفل الأمريكي . أما بالنسبة للطفل المصري أو العربي بصفة عامة فلا توجد بحوث يمكن أن نهتدي بنتائجها في هذا السبيل . وهو مجال مفتوح أمام المهتمين ببحوث اللغة العربية وتدريسها في بلادنا العربية . وهناك مجالات أخرى مفتوحة للقيام بهذه البحوث منها مجال ميول الأطفال واهتماماتهم في القراءة وأي أنواع المواد المقروءة يفضلونها ، ومثل هذه البحوث موجودة على نطاق ضيق في اللغة العربية . ومن قبيل المقارنة نشير إلى نتائج أحد البحوث الكثيرة التي أجريت في الدول الأخرى لاسيما المتقدمة منها المسح الذي أجرته الإذاعة البريطانية على الأطفال البريطانيين . ووجد أن الأطفال بين سن الخامسة والعاشرة يميلون إلى قصص المغامرات و " الكاوبوي " والقصص الغامضة ، ويقل اهتمامهم بالأساطير . وينبغي أن نشير إلى أنه عندما يتعلم الطفل القراءة تفتح الكتب أمامه عالما جديدا بالنسبة له . وتصبح القراءة وسيلته في اكتساب المعرفة وقضاء وقت الفراغ بطريقة ممتعة مفيدة لاسيما بالنسبة للأطفال ممن هم في سن المرحلة الابتدائية .

مهارات الاستماع :

تعتبر مهارة الاستماع من أهم مهارات التعلم في الفصل . وهي تمثل إحدى المهارات الأربع للغة ، وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة . وتأتي مهارات الاستماع في المقدمة كمصدر هام من مصادر المعرفة للصغار والكبار على السواء . وتحتل من ناحية الاستعمال أو الناحية الوظيفية الأولوية بين المهارات الأخرى . فالإنسان يقضي معظم وقته في الاستماع سواء رغب أو لم يرغب، أو أراد أو لم يرد . والأذن على عكس العين في القراءة ، واللسان في التحدث ، واليد في الكتابة لا يستطيع الإنسان أن يتحكم فيها . ومع أن المثل يقول "سد أذن من طين والأخرى من عجين " ، فإن الإنسان لا يستطيع أن يسد أذنه ويفتحها طواعية . ويظل الإنسان مستقبلا لكل الأصوات التي تقع على طبلة أذنه . وقد أثبتت نتائج البحوث أن الإنسان يقضي ما يقرب من ٤٥٪ من وقته في الاستماع ، و٣٠٪ في التحدث ، و١٦٪ في القراءة ، و ٩٪ في الكتابة . ومع أن هذه النتائج قديمة نسبيا إلا أنها مازالت صادقة . وتزداد أهمية

الاستماع بالنسبة للتلميذ في المدرسة . فمعظم وقته فيها يقضيه في الاستماع . فتلميذ المدرسة الابتدائية على سبيل المثال يقضي ما يقرب من ٦٠٪ من وقته في الاستماع حسب نتائج احد البحوث .

ويعتقد كثير من المعلمين أنه بصرف النظر عن كون أذن كل تلميذ مفتوحة أثناء الدرس ، فإن بعض التلاميذ يحسنون الاستماع أكثر من الآخرين . وقد تطورت النظرة إلى مهارات الاستماع بفضل نتائج البحوث التي اهتمت بدراستها لاسيما فيما يتعلق منها بقياسها وتنميتها . ويتوفر الآن باللغة الإنجليزية عدة اختبارات موضوعية مقننة لقياس مهارات الاستماع . منها على سبيل المثال اختبار " براون و كارلسون " للاستماع بفهم Biown - Carlson Listing Comprehension، واختبار الاستماع المعروف باسم Step Listing Test واختبارات أخرى عديدة أعدت للحصول على درجة الماجستير والدكتوراة (Devine : p. 32). وهذا مجال ينبغي أن تهتم به بحوث تعليم اللغة العربية في كليات التربية بجامعاتنا العربية حتى نوفر للمعلمين والمربين الأدوات الموضوعية التي تساعدهم في عملهم .

إن مهارات الاستماع مكتسبة ويتعلمها الفرد ولا يولد بها . فليس هناك مستمع جيد وآخر رديء بالميلاد والوراثة ، وإنما بالاكتساب والتعلم ما لم يكن هناك خلل عضوي في الأذن . ومن هنا يستطيع المعلم أن يعلم تلاميذه ليجيدوا الاستماع ويصبحوا مستمعين مهرة . وهذه بالدرجة الأولى وظيفة معلم اللغة العربية .

كيف ينمي المعلم مهارة الاستماع عند تلاميذه ؟

هناك عدة طرق وأساليب يمكن أن يتبعها المعلم لتنمية مهارات الاستماع عند تلاميذه منها ما يأتي :

١ - لتنمية مهارات التلاميذ في المرحلة الابتدائية على الاستماع إلى التفصيلات يمكن أن تستخدم المعلمة ما يعرف بأسلوب " لعبة الاستماع " . وهو أسلوب أشبه باللعبة ، ومن هنا كانت تسميته . ويهدف إلى تدريب التلاميذ على تنمية مهارة الاستماع لديهم بتنفيذ تعليمات المعلمة ، وهي

تعليمات متدرجة في الصعوبة بما تحتويه من مزيد من التفصيلات . وتبدأ المعلمة اللعبة بشرح طريقة لعبها مقدما وهي أنها ستكلف كلا من التلاميذ بعمل لينفذه جيدا ، وهذا يتطلب منه الاستماع بدقة إلى التعليمات . وتبدأ مع الطفل الأول بقولها مثلا : علاء : خذ أصبع الطباشير من على المكتب وضعه على الشباك . وعد إلى مقعدك . ثم تطالب التلميذ الثاني بأن يأخذ الطباشير من على الشباك ويضعه على المكتب . ثم تطالب التلميذ الثالث بأن يأخذ الطباشير من على المكتب ويدور حول الفصل ثم يرسم دائرة على السبورة ثم يعود لمكانه . وهكذا تتدرج المعلمة مع التلاميذ في زيادة التعليمات لزيادة صعوبتها ، وبالتالي زيادة مستوى التدريب على الاستماع .

٢ - من الأساليب الأخرى لتنمية مهارة الاستماع عند التلاميذ ما يعرف بأسلوب " عمرو يقول " . وهو أيضا نوع من اللعب مع الأطفال تقوم به المعلمة لتدريبهم . وطريقة لعب هذا التمرين هو أن تقول المعلمة للأطفال مثلا " عمرو يقول إرفع رأسك " وعليهم تنفيذ ما يقوله " عمرو " . ثم تستطرد المعلمة فتقول : "عمرو يقول أرفع رأسك وضع يدك عليها " ، وتتدرج المعلمة في زيادة صعوبة التعليمات على لسان " عمرو " بنفس الطريقة في الأسلوب السابق . ويمكن تنويع هذا الأسلوب باختيار موضوع آخر مثل " الطائرة تطير في الهواء " وتقرأ المعلمة قصة أعدتها خصيصا لهم وتطالبهم بأن يستمعوا جيدا إليها . وفي كل مرة يرد في القصة ذكر أي شيئ يطير عليهم بالتصفيق مرة واحدة . ويمكن أن تنسج المعلمة تمرينات أخرى مماثلة على غرار ذلك .

٣ - أسلوب ثالث لتنمية مهارة الاستماع يناسب تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية هو قيام المعلم بإعطاء تعليمات للتلاميذ يقومون بتنفيذها . فقد يطالبهم مثلا بأن يفتحوا كراساتهم على صفحة جديدة ثم يقومون بعمل هامش عرضه ثلاثة سنتيمرات على الجانب الأيمن للصفحة ، ثم عمل مربع صغير على بعد خمسة سنتيمترات من الهامش وكتابة كلمة من خمسة

حروف على المربع . ويمكن أن يتدرج المعلم في جعل التعليمات أكثر تفصيلا وبالتالي أكثر صعوبة . ويتطلب تنفيذها بنجاح حسن استماع التلميذ إليها وفي هذا تدريب له .

٤ - أسلوب رابع لتنمية مهارة الاستماع عند التلاميذ باستخدام شريط تسجيل مسجل سلفا ، حيث يستمع التلاميذ إلى موضوع يتضمن خطوات متسلسلة كوصف طريقة الوصول إلى محطة القطار ، أو الوصول إلى عنوان منزل ، أو الاستماع إلى حوار معين . ويطالب التلاميذ بالاستماع جيدا إلى شريط التسجيل لأنهم سيطالبون بعد سماعه بكتابة الخطوات المتسلسلة التي يتضمنها الشريط بنفس الترتيب والتسلسل . ويمكن للمعلم أن ينوع في موضوعات التسجيل بما يتناسب مع مستوى الصعوبة والتدرج فيها . ويمكن أن يطالب المعلم التلاميذ بعمل تسجيلات لخبراتهم اليومية ويستعين المعلم بهذه التسجيلات لتدريب التلاميذ على مهارة الاستماع .

٥ - أسلوب خامس لتدريب تلاميذ التعليم الثانوي على الاستماع إلى متحدث لمدة خمس دقائق مثلا ثم يطالبون بتسجيل أهم نقاط حديثه على السبورة . وقد يستخدم نفس الأسلوب السابق في الاستعانة بشريط تسجيل لكلمة المتحدث . وقد تطول الكلمة أو تقصر حسب تقدير المعلم لمستوى التدريب المطلوب على مهارة الاستماع . وقد يستمع التلاميذ للشريط أكثر من مرة حتى يتأكدوا من قدرتهم على استرجاع وتذكر النقاط الرئيسية .

٦ - أسلوب آخر أكثر تقدما لتنمية مهارات الاستماع النقدي عند التلاميذ في السنوات الأخيرة من تعليمهم الثانوي أو في الكليات والجامعات . ويهدف هذا الأسلوب إلى تنمية مهارة التلميذ في اكتشاف تحيز المتحدث عند استماعه له . ويتم ذلك باستماع التلاميذ إلى حديث معين مسجل من الراديو أو التليفزيون . وبعد الاستماع يناقش المعلم معهم غرض المتحدث ، وما يهدف إليه ، وما يتضمنه حديثه من تحيز ، وطريقته في التعبير عن هذا التحيز من حيث الكلمات المستخدمة ، والتعبيرات المصاغة ، والانفعالات والعواطف المستعملة . وقد يسمعهم المعلم حديثا مسجلا به

خطأ ويطالبهم باكتشاف الخطأ .

٧ - أسلوب آخر أكثر تطورا لتدريب التلاميذ على التنبؤ باتجاه الحديث ونتائجه قبل أن يكتمل . ويتم ذلك باستماع التلاميذ إلى جزء من الحديث على شريط تسجيل ثم يوقف الشريط عند نقطة معينة من الحديث ويطالب المعلم التلاميذ أن يتبأوا بما سيكون عليه اتجاه الحديث ، والنتيجة التي يتوصل إليها . وقد تزداد فترة استماعهم للشريط أو تقل حسب تقدير المعلم لمستوى الصعوبة المطلوبة ، وقد يطالب المعلم التلاميذ بعمل ذلك شفهيا أو تحريريا .

٨ - أسلوب أخر لتدريب التلاميذ على بعض مهارات الاستماع المتصلة بأخذ مذكرات أو تسجيلها ، وكيف يستطيع التلميذ أن يسجل النقاط الرئيسية لما يسمعه بينما هو يستمع إليه . وهذا الأسلوب مفيد بصفة خاصة لتدريب تلاميذ السنة النهائية بالمدرسة الثانوية لإعدادهم للدراسة بالجامعة التي تعتمد أساسا على المحاضرات وتسجيل المذكرات . ويتم ذلك بمطالبة المعلم التلاميذ بتقسيم صفحة كشكولهم إلى هامش صغير على اليمين وآخر كبير على اليسار . وعند سماعهم للمحاضرة يقومون بكتابة العنوان الرئيسي في الهامش الأيمن وأمامه في الهامش الأيسر يسجلون أهم النقاط الرئيسية التي تضمنها . ويجب أن تكون المذكرات مختصرة لكنها واضحة ومفهومة، وعندما يلتبس عليه الأمر يترك مسافة لاستكمال ما فاته من زميل له بعد المحاضرة . وبعد الانتهاء من المحاضرة عليه أن يراجع ماكتبه ، فقد يتذكر شيئا لم يسجله ، كما يستكمل ما فاته ومراجعة ما كتبه مع زميل له . وفي هذا تدريب جيد للتلاميذ على حسن استخدام مهارة الاستماع لديهم ، فضلا عن أنه تدريب مفيد لهم في مستقبل حياتهم الجامعية .

فن التحدث :

كثير من النشاط المدرسي إن لم يكن معظمه يقوم على التحدث سواء من جانب المعلم أو المتعلم . بيد أن تحديد الغرض الذي يخدمه التحدث يقع على عاتق المعلم . وينبغي أن يساعد المعلم التلاميذ على فهم هذا الغرض ، وفهم

القواعد التي يلتزمون بها في مختلف مواقف التحدث . وكلما كبر التلاميذ زادرت أهمية هذه المواقف واتسع نطاقها ومجالاتها . والواقع أنه على الرغم من أهمية مهارات التحدث بالنسبة لعملية التعلم ، فإن تعليمها قد تجوهل في الماضي وعلى مر السنين . ففي الفصل الدراسي التقليدي كان يتوقع من التلاميذ آلالتزام بالصمت بينما يقوم المعلم بالتحدث . وتشير بعض الدراسات إلى أن أحد الباحثين " أندرو ويلكنسون " البريطاني Andrew Wilkinson (١٩٦٥) قد صاغ مصطلح " فن التحدث " Oracy ليرفع من شأن هذه المهارة وإبراز أهميتها في عملية التعلم . وقد بدأت المدارس الثانوية البريطانية فيما بعد تدخل الاختبارات الشفهية كمتطلب لامتحانات شهادة الثانوية العامة GCSE كما بدأ المعلمون يراجعون طرق استخدامهم للتحدث في فصولهم وبخاصة في تعليم اللغة الإنجليزية . وبدأ في بريطانيا منذ عام ١٩٨٨ المشروع القومي لفن التحدث الذي استهدف نشر أفكار بعض المعلمين المجددين وتوصيلها إلى المعلمين الآخرين الذين يريدون تضمين فن التحدث في تدريسهم . (Marlow : p.33)

جوانب التحدث :

يمكن القول بصفة عامة بأن للتحدث ثلاثة جوانب تتصل جميعها بالتعليم والتعلم . الجانب الأول يتعلق بمهارات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين . فالتلاميذ يتعلمون طريقة الحياة والعيش في مجموعة رفاقهم ، وكيف يأخذ كل فرد دوره أثناء الحديث ، وكيف يستمعون إلى المتحدثين . ويجب أن يتخير المعلم أو المعلمة المواقف المناسبة لتدريب التلاميذ على هذه المهارات وتعويدهم عليها منذ الصغر .

الجانب الثاني للتحدث يتعلق بالاتصال والتواصل مع الآخرين . وهنا نجد أن من المهم بالدرجة الأولى وضوح المعنى بدرجة كافية تمكن المستمعين من فهم موضوع الحديث وسياقه . وقد يكون هذا الجانب من التحدث بالنسبة لبعض التلاميذ المعاقين علاجا لهم للتحدث والتخاطب . أما بالنسبة للغالبية العظمى من التلاميذ فيكون تمرينا لهم على مواصلة نموهم وتقدمهم في مستوى وضوح التعبير عن أنفسهم ، وزيادة قاموسهم اللغوي لمواجهة المواقف المتنامية باستمرار.

ومن ناحية أخرى تنمو قدرة الأطفال على الاستماع ليستطيعوا مواصلة الاستماع إلى الأحاديث أو القصص الطويلة والأكثر تعقيدا وصعوبة ، أو الاستماع إلى شرح الدروس المختلفة .

الجانب الثالث للتحدث يتعلق بالنمو المعرفي ، وهو يتصل بالجانبين السابقين . فالتلميذ هنا يتعلم كيف ينظم أفكاره . ، وكيف يصوغها ، وكيف يعبر عنها . وهي أمور على جانب كبير من الأهمية في عملية التعلم . ويمكن للمعلم أن يشترك مع التلاميذ في وضع القواعد المنظمة لعملية التحدث والاستماع . ويجب ألا يقلل المعلم من جانب اشراك التلاميذ على اعتبار أنهم أطفال صغار . ذلك أن هؤلاء الصغار عندما يشعرون باحترام المعلم وحسن معاملته لهم سيظهرون أهم الجوانب الناضجة فيهم . كما أنهم سيشعرون بالالتزام بهذه القواعد لأنهم شاركوا في وضعها . وفيما يلي قائمة بالقواعد التي أتفق عليها مجموعة من الأطفال في إحدى المدارس . أنظر : (Marlow : p. 37)

١ ـ لكل فرد دوره في التحدث .
٢ ـ على كل فرد أن يتعاون .
٣ ـ على الرأي المخالف أن يصل إلى رأي وسط.
٤ ـ كل فرد يساعد الآخر كفريق .
٥ ـ لا تكن أنانيا .
٦ ـ لا تقاطع شخصا آخر .
٧ ـ استمع لأفكار الآخرين .
٨ ـ لا تكن سخيفا .
٩ ـ حاول قدر ما تستطيع.
١٠ـ حاول ألا تتضايق .
١١ـ لا تسرع في عملك .
١٢ـ حافظ على نظافة وترتيب عملك .
١٣ـ لا تضحك على أفكار الآخرين .
١٤ـ تحدث فقط عن عملك .

وينبغي أن نشير إلى أن هناك أغراضا متعددة للتحدث ، وأنواعا كثيرة منه . فمن التحدث ما يرجع إلى الماضي ليعبر عن ذاكرياته ودورسه وأحداثه . ومن التحدث من ينظر إلى المستقبل يكتشف أبعاده ويتنبأ بأحداثه . ومن التحدث ما يقوم على العقل والمنطق لعرض موضوع أو تحليله ، أو إقناع الآخرين

به . ومن التحدث ما يقوم على العاطفة للتعبير عن المشاعر والمطامح والآمال ، أو استثارة عواطف الآخرين ومشاعرهم والتأثير عليها . ولكل نوع من أنواع التحدث نمطه الخاص من التفكير . والمعلم الجيد هو الذي يطالب تلاميذه ويساعدهم على توسيع دائرة تحدثهم وتنوعه كلما كبروا .

لهجة التلميذ :

كثيرا ما يقوم المعلمون بتعليم أطفال ينتمون إلى بيئات ذات لهجة محلية خاصة بها ، أو لهجات عربية في حالة المعلمين المعارين . ومن المعروف أن الطفل يتحدث بلهجته العامية الخاصة . لكنه عندما يلتحق بالمدرسة يبدأ تعلمه باللغة العربية الفصحى . ومع تقدمه في الدراسة يزداد استخدامه للغة الفصحى كلغة للتعليم والتعلم . وعندما يترك الفصل الدراسي أو المدرسة يعود إلى استخدام اللغة العامية في التعامل في حياته العامة . هذه الثنائية اللغوية بين حياة التلميذ في المدرسة وحياته العامة في المجتمع الكبير تفرض بعض المشكلات التعليمية أمام التلميذ . من هذه المشكلات تداخل اللغتين في تعليم الطفل مما يعوقه عن التعلم الصحيح . وقد ثبت من البحث الذي أعده مؤلف هذه السطور للحصول على درجة الماجستير أن التلاميذ يخطئون في فهم معنى الكلمة الفصحى لتشابهها بكلمة أخرى عامية مثل كلمة " عجلة " بمعنى التسرع ، وكلمة " عجلة " العامية بمعنى الدراجة . وكلمة " شراب " بمعنى مشروب في الفصحى ، ومعنى جورب في العامية . ويمكن الرجوع إلى الرسالة لمزيد من التفصيل في هذا الموضوع وهي محفوظة بمكتبة كلية التربية - جامعة عين شمس . وقد تكون لهجة التلميذ غير عادية بالنسبة للمعلم . وعلى المعلم أن يحترس دائما من توجيه أي نقد للهجة التلميذ العامية لأن ذلك يعني نقده لخلفيته الاجتماعية . وعليه أن يركز جهده على تعلم التلميذ اللغة الفصحى . وهذا يتطلب أن يتحدث كل المعلمين في الفصل باللغة الفصحى . ولكن الواقع غير ذلك للأسف . فمعظم المعلمين - إن لم يكن جميعهم - يستخدمون العامية في شرح دورسهم . ولطالما نادى المربون باستخدام اللغة الفصحى في جميع الدورس في المدرسة . ولكن هيهات . وربما يفسر ذلك تدني مستوى إجادة اللغة الفصحى بين

شبابنا ومتعلمينا . وإلى أن يقضي الله أمراً كان مفعولا ستظل مسئولية تعليم اللغة الفصحى على عاتق معلم اللغة العربية . وهي مسئوليةكبرى . وهل هناك أهم من تعليم أطفالنا لغتنا العربية الجميلة ، لغة الضاد ، ولغة القرآن الكريم ؟

رابعا : الأنماط العامة للتدريس في التعليم الابتدائي :

اهتمت بعض الدراسات التي أجريت في الدول المتقدمة منها بريطانيا بمعرفة الأنماط العامة للتدريس في التعليم الابتدائي . وكان من بين النتائج المفيدة التي توصلت إليها بعض هذه الدراسات خاصا بالتعليم الابتدائي في بريطانيا ما يأتي :

١ - أن أساليب التدريس العامة التي يستخدمها المعلمون لا تختلف باختلاف عمر التلميذ . فالممارسات السائدة أن معظم المعلمين يجعلون تلاميذهم يجلسون فراداً أو أزواجا لا في مجموعات . ومعظم التلاميذ يظلون جالسين في مقاعدهم طيلة معظم الأنشطة التعليمية . وبعض المعلمين يتبعون نوعا من التوزيع الداخلي للتلاميذ في مجموعات حسب قدرتهم . والبعض الآخر من المعلمين يترك للتلاميذ حرية الجلوس في أي مكان .

٢ - أن تمتع التلاميذ بدرجة عالية من الحرية ليس هو المعدل السائد في الفصول الدراسية ، مع أن المعلمين يؤكدون العكس من ذلك . فتحكم المعلم في كلام التلاميذ وحركتهم الجسمية يبدو بدرجة عالية . وغالبية المعلمين يفرضون قيودا على التلاميذ ويتوقعون من تلاميذهم الالتزام بالهدوء معظم الوقت وطلب الأذن قبل ترك الحجرة .

٣ - أن معظم عمل التلاميذ في الفصل يكون بتوجيه من المعلم ، وجزء صغير منه يكون بتوجيه التلاميذ . كما أن العمل الفردي للتلاميذ له أفضلية كبيرة على عمل المجموعات .

٤ - أن الغالبية العظمى من المعلمين يتطلبون من تلاميذهم معرفة جدول الضرب وحفظه عن ظهر قلب . وقليل من المعلمين يعطون تلاميذهم واجبا منزليا.

٥ - أن معظم تمركز المنهج حول المواد الدراسية . وهي تدرس منفصلة وتشمل :

اللغة القومية والقراءة والكتابة والتاريخ والجغرافيا واللغة الفرنسية والعلوم. وتحتل ١٥ ساعة من بين مجموع ساعات جدول الدراسة التي تبلغ خمسا وعشرين ساعة . وتمثل الأنشطة الرياضية والجمالية خمس ساعات وتشمل التربية الرياضية والموسيقى والفنون اليدوية والرسم والتمثيل . وتحتل المواد المتكاملة خمس ساعات من الجدول وهي تشمل الدراسات البيئية والاجتماعية والمشروعات والموضوعات وغيرها من الأعمال المتكاملة. وهناك اهتمام بالانطلاق في الكتابة والتعبير التحريري مع بعض التجاوز عن الأخطاء التحريرية وعدم الدقة اللغوية . وهذا لا يعني عدم تصحيح الأخطاء النحوية أو الإملائية . وهناك تقويم أسبوعي لعمل التلميذ في الهجاء والحساب عن طريق الامتحانات . وهناك امتحانات أخرى في نهاية الفصل الدراسي .

٦ - أن حفظ النظام في الفصل لا يمثل مشكلة على مستوى التعليم الابتدائى . والقلة من المعلمين هم الذين يواجهون بعض مشكلات سوء السلوك مع بعض التلاميذ . والغالبية العظمى من المعلمين ترى أن توجيه اللوم أو التحذير كاف للتعامل مع هذه المشكلات السلوكية . وفي حالة السلوك المخل المتكرر يعاقب التلميذ بحرمانه من الامتيازات والأعمال التي يحبها .

أساليب التعليم والتعلم :

من أهم المعالم البارزة في التعليم الابتدائي اليوم التنوع الكبير في أساليب التعليم والتعلم المستخدمة فيه . ويرجع الفضل في ذلك إلى البحوث والدراسات الجادة التي مهدت الطريق في هذا الجانب الهام . وما زالت هذه البحوث تتوالى لتضيف مزيداً من العلم والمعرفة التي تفيد المربين والمعلمين . وتشير الدراسات المعاصرة إلى عدة أساليب متبعة ومعروفة للتعليم والتعلم بالمدرسة الابتدائية من أهمها :

١ - التعليم الفردي : وهو يعني تعليم كل طفل حسب قدراته وامكانياته لأننا لا نتوقع من كل تلميذ أن يكون مثل آخر في التعلم . فالتلاميذ يختلفون في أمور كثيرة منها قدراتهم وامكانياتهم . وهذه الفكرة ليست جديدة .

فهي معروفة منذ القدم وقبل أن تقوم بحوث علمية أو توجد ما يعرف بالتربية الحديثة . ففي ظل التعليم التقليدي يتم ذلك بتنويع أساليب التعلم من جانب المعلم والتعامل مع كل تلميذ حسب إمكانياته واعطائه الوقت المناسب لإنجاز العمل . وإذا عجز التلميذ عن شيئ تركه إلى غيره على حد قول الشاعر :

إذا لم تستطع شيئا فدعه ... وجاوزه إلى ما تستطيع .

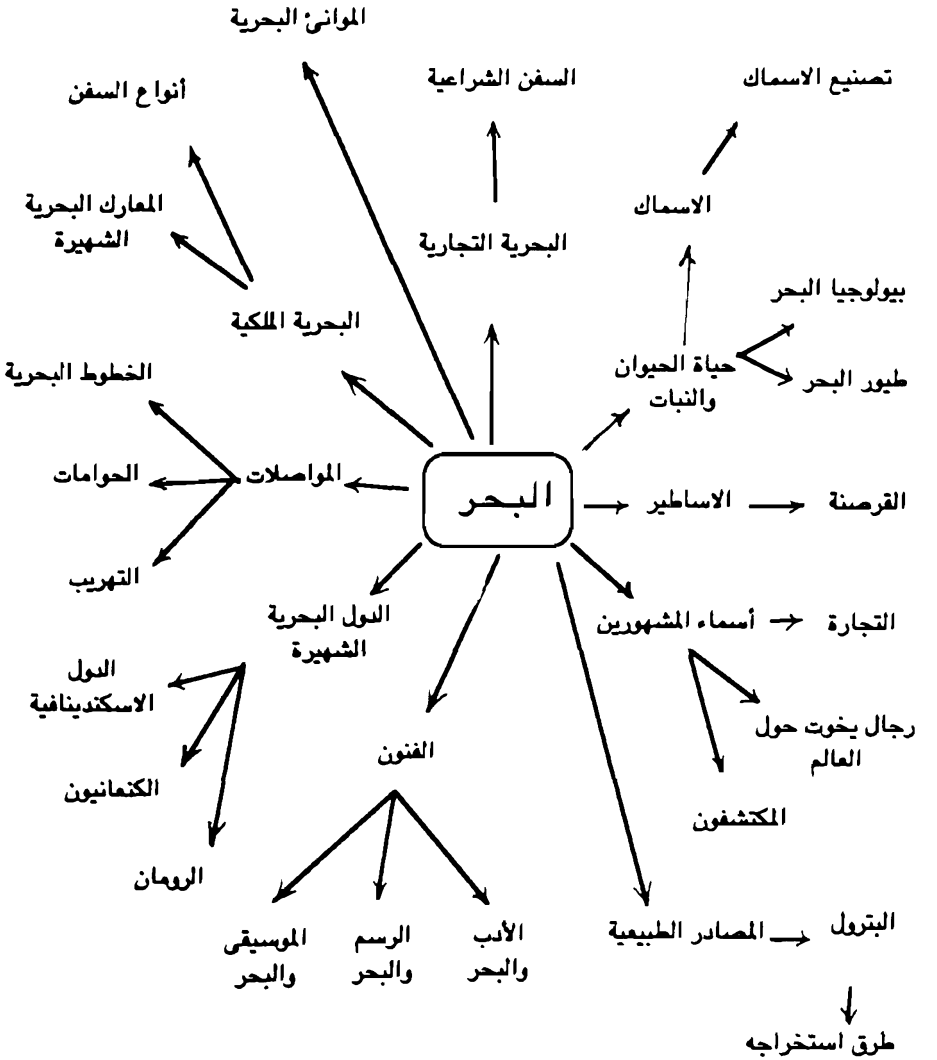
إن من أهم متطلبات التعليم الفردي الفعال في المدرسة الابتدائية توفر المواد التعليمية ومصادر التعلم بدرجة كافية تسمح بإشباع احتياجات التلاميذ وميولهم واهتماماتهم . ويتضمن التعليم الفردي الاهتمام الفردي بكل تلميذ . فالتلاميذ يختلفون أيضا في متطلبات الاهتمام بهم . وبعض التلاميذ يتطلبون أو يحتاجون إلى اهتمام أكبر من الآخرين .

٢ - التعلم بالاكتشاف : وهو يمثل أهمية كبيرة بالنسبة للتعليم في المرحلة الابتدائية ، كما أنه يعتبر من أهم أساليب التعلم لاسيما في هذه المرحلة . وذلك لما له من دور كبير في استثارة دوافع التعلم وحب الاستطلاع لدى التلاميذ ، وهو في نفس الوقت من أصعب أساليب التعلم لما يتطلبه من مهارة فائقة في إعداد وترتيب المواقف التي يتوصل التلاميذ من خلالها إلى عمل اكتشافات في حدود قدراتهم . والهدف من وراء استخدم هذه الطريقة هو أن يتعلم التلميذ شيئا جديدا ، أو أن يتوصل بنفسه إلى شيئ جديد . ومن هناكان من الصعب استخدام طريقة التعلم بالاكتشاف في كل المواد الدراسية . فهناك مواد دراسية تناسب هذا النوع من التعلم أكثر من غيرها مثل الرياضيات والعلوم ودراسة البيئة . والتعلم بالاكتشاف يحدث نتيجة استخدام استراتيجيات معينة للتدريس من أهمها ما يعرف باسم الاكتشاف الموجه حيث يقوم المعلم بمساعدة التلميذ بالأسئلة والتعليق والاقتراح في النشاط التعليمي الذي اختاره التلميذ . ويواجه هذا النوع من التعلم معارضة شديدة من جانب المربين التقليديين . إلا أن أنصاره أكثر من معارضيه مما يؤكد أهميته وفائدته كأسلوب للتعلم في المرحلة الابتدائية .

٣ - الموضوعات والمشروعات : وهي من أساليب التعلم الهامة التي يشيع استخدامها في المدارس الابتدائية في الدول المتقدمة . بل إن استخدام طريقة المشروعات يمتد إلى التعليم الثانوي والجامعي أيضا . وليس هناك تحديد دقيق لطريقة الموضوعات والمشروعات .بيد أنه توجد عناصر مشتركة بينهما. فهما يختلفان عن الطريقة التقليدية في التعليم التي تقوم على تلقي المعلومات من المعلم بالاستماع إلى شرحه والتركيز على تعلم المادة الدراسية في حد ذاتها . وبدلا من ذلك تركز كلتا الطريقتين على المتعلم أكثر من المادة الدراسية . وتسمحان للطفل أو التلميذ بأن يختار طريقته وأسلوبه الخاص في التعلم والحصول على المعرفة و تعطيانه الفرصة ليتعلم كيف يتعلم . كما أنهما تكسران الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة . وتقوم طريقة الموضوعات بصفة رئيسية على اختيار التلميذ أو مجموعة التلاميذ لموضوع معين لدراسته . ومن ثم يقومون بجمع المعلومات اللازمة من مختلف المصادر المكتوبة أو المسموعة أو المرئية أو النماذج أو الصور أو الرسومات ، والربط بينها واستخلاص النتائج . وفي النهاية يقومون بعرض الموضوع ومناقشته بتوجيه المعلم . وقد يكون اختيار الموضوع من محتوى المناهج الدراسية العادية . وعندها يجب وضع حدود مسبقة لعدد المواد الدراسية التي يرغب التلميذ في دراستها في حدود إمكانياته . وقد يكون اختيار الموضوع من جانب مجموعة صغيرة في الفصل . وقد يكون من اختيار الفصل كله ، ويكون دور المعلم في مساعدة التلاميذ على اختيار الموضوعات التي تناسبهم وفي تقديم المقترحات المفيدة لهم . ولكن يجب أن يترك للتلاميذ دائما حرية الاختيار في النهاية . وعلى المعلم قبل بدء العمل في دراسة الموضوع أن يعد المحتوى وطريقة التدريس وذلك بعمل الرسومات التوضيحية للاتجاهات المتوقعة التي يمكن أن تأخذها الدراسة . وتقسيم المحتوى إلى مجالات المنهج الدراسي الذي يجب دراسته . وتحديد الأنشطة التدريسية الخاصة بتقسيمات المحتوى وعمل قائمة بالمهارات التي يجب أن يتعلمها التلاميذ ووضع نظام لإدارة الفصل وإجراءاتها مثل توزيع التلاميذ

على مجموعات العمل وتحديد زمن الانتهاء من دراسة الموضوع . كما يقوم المعلم أيضا بإعداد المواد التعليمية وتوفير مصادر التعلم وذلك بالبحث في مكتبة المدرسة أو غيرها من المكتبات ، وجمع الأشرطة التسجيلية المرئية والمسموعة ، وترتيب الزيارات والمتحدثين والاتصال بالمتاحف والمعارض وغيرها من المنظمات الخارجية ، وتشجيع التلاميذ والزملاء والآباء على جمع المواد التعليمية أو معرفة الجدول الزمني لبرامج الإذاعة والتليفزيون والزيارات المسبقة لأية منطقة يقوم التلاميذ بزيارتها فيما بعد ، وكتابة الخطابات للهيئات التي لها صلة بالمساعدة في دراسة الموضوع . وأخيرا يقوم المعلم بإعداد الفصل نفسه من حيث عرض اللوحات والرسومات والكتب الدراسية ومصادر التعلم وتنظيم وضع أثاث حجرة الدراسة والتأكد من وجود الأجهزة والمواد المطلوبة ، وتزويد التلاميذ بدوسيهات أو ملفات لحفظ أوراق عملهم . ويجب أن يتأكد المعلم من أن التلاميذ يستمتعون بعملهم وأنهم يقبلون عليه بحماس واهتمام .

ومن الصعب وضع حدود فاصلة بين طريقة الموضوعات والمشروعات . فكلاهما يمكن أن يستخدم مع تلميذ واحد أو مجموعة من التلاميذ أو كل الفصل . وكلاهما يتضمن نفس خطوات الإعداد والترتيب التي أشرنا إليها في دراسة الموضوعات . والشئ الذي يميز طريقة المشروعات أنها تتطلب جهداً أكبر وتحتاج إلى وقت أطول . فمن الممكن أن يستمر المشروع طيلة فصل دراسي كامل . وفيما يلي نموذج للخريطة التي يعدها المعلم لطريقة دراسة الموضوعات أو المشروعات وموضوعها عن البحر. (نقلا عن : Cohen :p. 126)



نموذج لخريطة طريقة دراسة الموضوعات أو المشروعات التي يعدها المعلم وهي عن البحر

ويمكن للموضوعات أن تستغرق أسبوعا أو شهرا أو فصلا دراسيا كما أشرنا . وقد يقوم بها أطفال فرادى أو مجموعة منهم أو فصل أو مجموعة فصول أو المدرسة ككل . وقد يستغرق العمل في الموضوع كل الوقت المخصص للتدريس وقد يقتصر على ساعة أو ساعتين أسبوعيا . وطريقة الموضوعات أشبه بالمظلة الكبيرة التي تندرج تحتها مختلف الأنشطه التعليمية من قراءة وكتابة وحساب إلى تطريز أو تلوين أو إقامة المعسكرات أو الخيام في الخلاء أو القيام بمسرحية أو تمثيلية .

إن لب طريقة الموضوعات أو المشروعات هو توفير الفرص للتلاميذ للتعلم النشط الفعال الذي يخلق منهم متعلمين إستقلاليين . ومن أهم أساليب ذلك قيام التلاميذ أنفسهم بالبحث عن المعلومات في المصادر والكتب المختلفة منها دوائر المعارف والكتب الموسوعية الكبيرة والمراجع المتوفرة في مكتبة المدرسة . ففي المرحلة الابتدائية مثلا يمكن أن يكون الموضوع « الطيور صديقة الفلاح » ويمكن أن يعرض المعلم على التلاميذ صورة « أبو قردان » ويطالبهم بالتعرف عليها ومعرفة اسم الطائر ولونه ثم يعرض لهم صورة أخرى « لأبي فصادة » ويسألهم عن اسمه وشكله . وبعدها يوجه سؤالا للتلاميذ عمن يعرف شيئا عنها ويبدأ المناقشة ليصل إلى الخلاصة بأنها طيور تسمى « صديقة الفلاح » وهنا يوجه سؤالا : لماذا تسمى هذه الطيور بأنها صديقة الفلاح ؟ ماهي الأسئلة التي يمكن أن نسألها عن هذه الطيور ؟ ويحاول الاستماع إلى إجابتهم مع توجيههم إلى التوصل إلى أسئلة مثل أين تعيش ؟ وكيف تعيش؟ وكيف تتوالد ؟ وكيف تبني أعشاشها ؟ ولماذا تختفي في بعض أوقات السنة ؟ ولماذا يجب حمايتها ؟ وكيف نحميها ونحافظ عليها ؟ وبعد ذلك يوجه سؤلا آخر : أين نجد البحث عن إجابات هذه الأسئلة ؟ ويفعل نفس ما فعل بالنسبة للسؤال السابق مع توجيههم إلى المصادر التي تيسر لهم البحث عن معلومات عنها . ويمكن عمل نفس الشئ بالنسبة لموضوعات أخرى مثل « الطيور المغردة » أو « الأسماك البحريه » و « الأسماك النيلية » و « النباتات » و «والأزهار » و « الحيوانات صديقة الفلاح». ويمكن التنويع والتدرج في هذه الموضوعات لتشمل موضوعات عن الطائرات والصواريخ « والأقمار الصناعية » و « سفن الفضاء » و « الحاسبات

الآليه » و« السيارات » و « القطارات » و« الأطباق الطائرة » و « البترول » و«الطاقة» و « المحاصيل الزراعية » و«الفواكه » ومئات الموضوعات الأخرى . ويجب أن يتأكد المعلم من وجود المصادر والمراجع الميسرة المكتوبة خصيصا للأطفال وتلاميذ المرحلة الابتدائية أو الثانوية

ومن مميزات طريقة الموضوعات أو المشروعات أنها تقوم على العمل التعاوني الجماعي للتلاميذ . وبهذه الطريقة تتاح الفرصة لكل منهم لمناقشة خطط العمل وطريقة السير فيه وتنفيذه والنتائج المستهدفه منه . وقد يسهم التلاميذ في تزويد المشروع بأشياء يحضرونها من منازلهم . وبهذا يشعر التلاميذ بملكية العمل الذي يقومون به في المدرسة كما أن أسر التلاميذ يسعدون عندما يشعرون بأن المدرسة تقدر تعاونهم وخبراتهم وتجاربهم . وقد يتم تقسيم العمل بين مجموعات من التلاميذ كل مجموعة منها تكلف بعمل خاص . ففي مثال الطيور يكلف بعض التلاميذ بالبحث عن أنواعها وأسمائها والبعض الآخر بالبحث عن طريقة حياتها وتوالدها ومجموعة ثالثة بالبحث عن هجرة الطيور وهكذا ... وقد تحاول مجموعة من التلاميذ بالبحث عن إجابة لبعض الأسئلة مثل : هل تبتل الطيور بالمطر ؟ وكيف تحمي أعشاشها وصغارها منه ؟ ما المدة الزمنية التي يستغرقها بيض الطيور حتى يفقس ؟ كيف تنظف أعشاشها بعد فقس البيض ؟ وكيف تحافظ على نظافتها ؟ وما شابه ذلك من الأسئلة . وما يهم في كل هذه الأمور هو الطريقة التي تتم بها دراسة الموضوعات بصرف النظر عن النتيجة النهائية . وتشير بعض الدراسات إلى أن أهم المهارات التي يكتسبها التلميذ من طريقة الموضوعات هي : (المرجع السابق : ٩٤) :

١ - مهارات الدرس . ٢- استرجاع المعلومات . ٣ - مهارات الاتصال . ٤ - حل المشكلات . ٥ - الملاحظة . ٦ - المهارات الشخصيه والاجتماعية . ٧ - المهارات الحسابية . ٨ - فن التحدث . ٩ - القراءة والكتابة .

التجربة البريطانية :

إن كل مدرسة ابتدائية وثانوية في بريطانيا على سبيل المثال تستخدم طريقة الموضوعات بشكل أو بآخر . وقد تمت هذه الطريقة على أساس أنها تمكن

التلميذ من دراسة الموضوعات الدراسية مثل اللغة والجغرافية والتاريخ والعلوم والرياضيات بطريقة وظيفية متكاملة . وقد ازدهرت فكرتها في بريطانيا في السبعينات والثمانينات . وتصور بعض الدراسات جو استخدام هذه الطريقة بقولها إن الفصول الدراسية تحولت إلا قلاع أو غواصات أو جحور للأرانب وارتدى التلاميذ زي الساكسون والفايكينج ورواد الفضاء وحيوان التنين وغيرها من الأمور التي تتصل بدراسة الموضوعات . ويمكننا أن نتصور من هذا العرض أن التلاميذ يستمتعون بأنفسهم بالفعل في جو بعيد عن الموقف التعليمي التقليدي. ولكن هل هم حقا يتعلمون ؟ وللإجابة على هذا السؤال نستعين بما تقول إحدى الدراسات من أن المعلمين لم يغب عن أعينهم الأهداف التعليمية المنشودة من الموضوع وأن العمل نفسه يتضمن كثيرا من المعلومات والحقائق والمهارات في مختلف الموضوعات والمواد الدراسية . ولهذا يراعي دائما التوازن في إعداد الموضوعات . فقد يقوم التلاميذ بموضوع جغرافي لمدة شهر أو أكثر يتبعه موضوع عن العلوم لعدة أسابيع ثم موضوع آخر من التاريخ لبقية الفصل الدراسي . (Marlow : PP . 88 - 89)

وهناك مؤشرات عامة يهتدي بها في تدريس المواد الدراسية المختلفة وعلى المعلم أن يراعيها ويضعها نصب عينه عند قيام التلاميذ بدراسة الموضوعات . وبهذا يتحقق التنسيق بين الفصول الدراسية في المدرسة حتى لا تصبح لارابط بينها . كما توجد امتحانات لتقويم التلاميذ ومقارنة تحصيل بعضهم بعضا في ضوء معايير محددة منها أعمار التلاميذ . وقد تعطى الإمتحانات لفصل بأكمله أو لكل التلاميذ على المستوى القومي من أعمار سبع سنوات كما هو الحال في الاختبارات العامة للمنهج القومي . وهي اختبارات موضوعية مرجعية المجموعة Norm Referenced Tests تعرف باسم : Standard Assessment Tasks (SAT) . وتنشر النتائج في جداول تشمل كل الأطفال مرتبين حسب درجة نجاحهم . والهدف من هذه الاختبارات هو الحرص على وجود مستوى قومي موحد للتحصيل المدرسي ومستوى قومي متقارب من أساليب التدريس . ومع ذلك فهناك اعتراضات توجه لهذه الاختبارات على أساس أنها لا تعمل حساب اختلاف المستويات التحصيلية للتلاميذ باختلاف المناطق التي يعيشون فيها وباختلاف خلفياتهم الثقافية

والاجتماعية ، واختلاف كفاءة المدارس باختلاف ما يتاح لها من إمكانيات مادية وبشرية .

خامسا: المعلمون والتلاميذ

هناك جانبان رئيسيان يتوقف عليهما المناخ التعليمي في الفصل في المدرسة الابتدائية . أحدهما يتعلق بمستوى التفاعل بين المعلم والتلاميذ والثاني يتعلق بدرجة انهماك التلاميذ في أعمالهم . وقد ثبت من الدراسات التي أجريت في نظم تعليمية مختلفة أن معظم التفاعل بين المعلم والتلاميذ يتعلق أساسا وبصورة مباشرة بعمل التلميذ ، ويحتل معظم وقت المعلم (حوالي ٨٥٪) . أما النسبة الباقية وهي (١٥٪) فتتعلق بالأمور الروتينية العادية مثل توزيع الكراسات أو المواد والأدوات التعليمية أو أوراق أسئلة الامتحان أو جمعها أو قراءة أسماء الغياب أو قفل الباب أو مسح السبورة وما شابه ذلك . وقد تساءلت بعض الدراسات عن طبيعة هذا التفاعل الذي يتعلق بعمل التلاميذ، ويحتل معظم وقت المعلم وبالتالي يلعب دوراً هاما في خبرة وحياة الطفل المدرسية في الفصل . وقد تبين من نتائج هذه الدراسات أن طبيعة هذا التفاعل يقوم على أساس أنشطة المعلم في الفصل . والجدول الآتي يوضح هذه الأنشطة ونسبتها من نشاط المعلم كما كشفت عنه هذه الدراسات (Galton etal , p. 85) :

نشاط المعلم في الفصل	النسبة المئوية من ا لنشاط
أ - توجيه الأسئلة .	١٢ ٪
ب - الشرح والتوضيح .	٤٤,٧ ٪
جـ - التفاعل الصامت .	٢٢,٣ ٪
د - لا تفاعل .	٢١ ٪

وسنفصل الكلام عن هذه الأنشطة في السطور الآتية :

أ - توجيه الأسئلة : يشير الجدول السابق إلى أن توجيه الأسئلة يحتل ١٢٪ من نشاط المعلم في الفصل . والسؤال يعني كل عبارة تتطلب إجابة ، أما الأسئلة التقريرية أو الاستنكارية فلا تدخل في نطاق الأسئلة . كما أن الأمر الذي يتطلب إجابة يعتبر سؤالا . وقد صنفت الأسئلة في ثلاث مجموعات :

الأولى خاصة بأسئلة العمل أو التدريس مثل ما أهم المحاصيل الزراعية في مصر ؟ وما عاصمة المملكة العربية السعودية ؟ أو ما أهم دول المغرب العربي ؟ . والثانية خاصة بالإشراف عليه أو توجيهه مثل من يعرف الإجابة على السؤال ؟ أو من انتهى من قراءة النص ؟ وهكذا . والثالثة خاصة بالأمور الروتينية مثل من معه قلم زائد لزميل له ؟ أو من يحب أن يمسح السبورة ؟ أو من يحب أن يسلم ورقة الإجابة ؟ وهكذا .

ب - الشرح والتوضيح : وهو يحتل في الجدول السابق ما يقرب من ٤٥٪ من نشاط المعلم أي أنه يمثل ما يقرب من نصف وقته . وقد صنف إلى ثلاث مجموعات مماثلة للمجموعات السابقة الخاصة بتوجيه الأسئلة . فمنها مجموعة تتعلق بالعمل التدريسي والشرح والتوضيح والحقائق والمعلومات مثل : فصول السنة أربعة هي الربيع والخريف والصيف والشتاء ، أو تعتمد الدول الخليجية في اقتصادها على إنتاج البترول . ومنها مجموعة تتعلق بالإشراف على العمل التدريسي مثل قول المعلم للتلميذ : هذه إجابة صحيحة ، أو هذا شيئ عظيم ، أو هذا جزء من الإجابة ، أو تنبيه تلميذ بقوله : أنظر أمامك أو لا تنظر إلى الخلف أو لا تتحرك من مكانك وهكذا. ومنها مجموعة تتعلق بعبارات روتينية لا دخل لها بالدرس مثل قول المعلم : سيارتي تعطلت عن الدوران اليوم ، أو مررت على المكتبة قبل حضوري إلى الفصل ، أو لم أتمكن من مشاهدة مباراة الأمس وهكذا .

جـ - التفاعل الصامت : ويحتل في الجدول ما يزيد قليلا عن ٢٢٪ من نشاط المعلم . وهو يتعلق بالتفاعل الذي لايعتمد على الصوت مثل تعبيرات الوجه عن الدهشة والإشارة بالأصبع أو اليد والابتسام أو التكشير أو تقطيب الجبين وما شابه ذلك .

د - لا تفاعل بين المعلم والتلاميذ : ويحتل في الجدول السابق ٢١٪ من نشاط المعلم أي ما يقرب من خمس وقته في الفصل . وهو يتعلق بالأوقات التي يشغل فيها المعلم بأمور بعيدة عن الدرس والتلاميذ مثل التحدث إلى ناظر المدرسة على باب الفصل ، أو أي زائر آخر أو زميل له أو تلميذ من فصل آخر يطلب شيئا وهكذا .

الفصل الخامس

المدرسة الثانوية

أولا : تلميذ المدرسة الثانوية :

يمثل تلميذ المدرسة الثانوية المرحلة العمرية من سن ١٣ إلى ١٨ . وهي التي تمثل فترة المراهقة في مراحل نموه . وهي أكثر الفترات حرجا لأنه يمر خلالها بتغيرات جسمية ونفسية متنوعة وسريعة نسبيا . وفيها يقترب التلميذ المراهق من اكتمال نموه الجسمي والعقلي . ولهذه التغيرات النفسية والجسمية مطالب تربوية وتعليمية ينبغي على المدرسة أن تقوم بها .

والتلميذ المراهق لا يعتبر طفلا لأنه تعدى مرحلة الطفولة وينشد الاستقلال والحرية وعدم الاعتماد على الكبار ، ويجب التخلص من سلطانهم وسيطرتهم عليه . ومع ذلك يظل الكبار في ثقافتنا العربية وغيرها يعاملونه على أنه لايزال طفلا . والغريب أن هذه الثقافة نفسها تطالبنا بأن نعامله " كأخ " كما في المثل القائل "إن كبر ابنك خاويه " أي اتخذه أخا . وهذا التناقض في معاملته يسبب له بعض الأزمات النفسية والانفعالية . وعلينا أن نتذكر أن مرحلة المراهقة هي مرحلة الثورة والتمرد على كل شيئ ، وقد تصل إلى رفض كل شيئ . ومن هنا كان التوجيه الأسري والمدرسي على جانب كبير من الأهمية في هذه المرحلة بالذات.

المراهق والكبار :

تشير الدراسات النفسية إلى أن علاقة المراهق بالكبار كالآباء والمعلمين وغيرهم تتميز بأنها مصدر صعوبات متكررة . ذلك أنه يشعر بأنه وصل إلى مرحلة من النضج التي تؤهله للاستقلال عن رقابة الكبار والتمتع بحريته . لكن المجتمع لا يسمح له بذلك ويظل الكبار يعاملونه كطفل لسنوات أخرى كما أشرنا. وهو شأنه شأن الطفل مطالب بتقبل نصيحة الكبار وقراراتهم حتى ولو لم يستطع فهم مغزاها بالنسبة له .

ويميل المراهق إلي التوحد مع الكبار لا سيما المشهورين أو المهمين بالنسبة

له كالمعلمين أو نجوم السينما والرياضة . وهو ما يطلق عليه بعض الباحثين ظاهرة « عبادة البطل » . وقد تؤدي هذه الظاهرة بالمراهق إلى جوانب سلبية من الوهم والخداع . وقد يؤدي به ذلك إلى أحلام اليقظة لا سيما إذا كانت بيئته المنزلية غير مواتية وغير سعيدة . ويمكن للمعلين أن يلعبوا دورها هاما في توجيه تلاميذهم في سن المراهقة الحرجة ، ومساعدتهم على التخلص من المشكلات التي يواجهها ومنها أحلام اليقظة وقد أشرنا إلى ذلك في مكان آخر من مؤلفاتنا * .

المراهق والتقبل الاجتماعي :

إن المراهق ، رغم تخطيه مرحلة الطفولة ، يعتبر حديث العهد بها . ومن هنا تكون خبرته في الحياة محدودة . ويجد نفسه أحيانا في مواقف اجتماعية لا يعرف كيف يتصرف فيها ولا ما هو متوقع منه نحوها . ومع أنه على وعي بخبرته المحدودة فإن ما يحزنه أن يعامل كطفل صغير . ولهذا يتجه إلى تكوين علاقات الصداقة مع الأقران من عمره الذين يجد فيهم المساندة والأمن الذي يحتاج إليه . ويجد بينهم فرصته الكبرى في التقبل الاجتماعي . ومن هنا يميل المراهقون إلى التجمع وتكوين روابط الصداقة بين أفراد المجموعة ، وتطوير طريقتهم الخاصة في اللبس والمظهر والسلوك . ومن شروط تقبل المجموعة للمراهق أن يلتزم بمعاييرهم الخاصة . وعندما ترفض المجموعة شخصا فإنه يبذلك قصارى جهده لكي تتقبله المجموعة ثانية . وإذا ما استمر رفض المجموعة له ، فإنه قد يتحول إلى العدوان أو السلبية ، أو يحاول تعويض ذلك في ميادين أو مجالات أخرى . وإذا كان المراهق من الممارسين للأنشطة الرياضية والاشتراك في فرقها فإن ذلك يساعده على سهولة تقبل المجموعة له .

ثانيا : أهداف التعليم الثانوي :

للتعليم الثانوي نفس أهداف التعليم الابتدائي من حيث تنمية مختلف جوانب شخصية التلميذ مع الامتداد والتوسع . يضاف إلى ذلك التركيز على الأهداف الرئيسية التالية :

---

* أنظر لنفس المؤلف كتاب : المعلم والنظام ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٨ .

١ - تنمية الانتماءات الصحيحة وهي انتماءات وطنية عربية إسلامية انسانية .

٢ - مساعدة التلميذ على التكيف مع التغيرات الجسمية التي تحدث لكل من الذكر والأنثى في هذه المرحلة العمرية بصفة خاصة .

٣ - مساعدة التلميذ على التعامل مع الأقران بطريقة سليمة ناضجة .

٤ - مساعدة التلميذ على معرفة الدور الاجتماعي لكل من الذكر والأنثى وتهيئته أو تهيئتها للحياة الزوجية واختيار الزوج أو الزوجة .

٥ - مساعدة التلميذ على تكوين فلسفة رشيدة موجهة له في الحياة . فالتلميذ يحتاج في هذه المرحلة بالذات إلى التوجيه الفكري والخلقي .

٦ - مساعدة التلميذ على الاستعداد لاختيار مهنة أو عمل له في مستقبل حياته. وذلك من خلال الإعداد للجامعة والتعليم العالي أو الإعداد لسوق العمل أو الحرف أو التلمذة الصناعية . فالتعليم الثانوي يمثل المخزون أو الرصيد العام للقوى البشرية . ومن وظيفته وأهدافه أن يساعد الفرد على اختيار مهنة ، والإعداد لها ، أو شق طريقه لدنيا الحياة والعمل لكسب معيشته.

٧ - تنمية الميول والاهتمامات والهوايات الرياضية والعملية والفنية والموسيقية والمسرحية والثقافية والاجتماعية وما شابهها من أجل مساعدة التلميذ على حسن استغلال وقت فراغه بطريقة مفيدة .

ثالثا : منهج المدرسة الثانوية :

يشتق منهج المدرسة الثانوية محتواه ومضمونه من الأهداف التي ينشد التعليم الثانوي تحقيقها والتي سبق أن أشرنا ليها . وتتعدد مناهج المدرسة الثانوية بتعدد أنواعها ونوع البرامج التعليمية التي تقدمها . فهناك المدرسة الثانوية العامة والمدرسة الثانوية الفنية بأنواعها الصناعية والتجارية والزراعية والنوعية الأخرى وهناك المدرسة الثانوية الشاملة التي تضم مناهج وبرامج تعليمية متنوعة في داخلها . كما أن منهج المدرسة الثانوية يتحدد تبعا لبرنامج الدراسة المتبع . فبعض المدارس تعتمد على تدريس المواد الدراسية المنفصلة

وبعضها يعتمد على أسلوب الموضوعات والمشروعات المتكاملة كما أن بعضها يتبع نظام السنة الدراسية الكاملة أو نظام الفصلين أو نظام الساعات التحصيلية المكتسبة . وهو نظام متبع بالفعل في بعض مدارسنا الثانوية العربية وفي الجامعات .

ويعكس المنهج المدرس في المدرسة الثانوية العامة تركيزا على التعليم النظري الأكاديمي وهو بهذا يخدم فئة معينة من التلاميذ الذين يعدون أنفسهم للالتحاق بالتعليم الجامعي والعالي . أما بقية التلاميذ وهم الغالبية العظمى فلا يجدون في مناهج التعليم الثانوي المهارات التقنية والتكنولوجية التطبيقية والعملية التي تساعدهم على شق طريقهم في الحياة ودنيا العمل . ومع أن المدارس الثانوية على اختلاف أنواعها عامة وفنية تعمل جاهدة على كسر حدة الطابع النظري الغالب على منهجها فما زالت قاصرة عن إعداد تلميذها بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل والإنتاج . والواقع أن هذه المشكلة تنسحب بدرجات متفاوتة على التعليم الثانوي في كل البلاد المتقدمة والنامية منها على السواء . ومن المحاولات التي بذلتها الدول العربية للتغلب على هذه المشكلة إدخال الأنشطة والدراسات العملية ضمن المنهج ومنها أنشطة العمل المنتج التي بدأ تطعيم المنهج بها منذ منتصف السبعينات . وحاولت دول متقدمة كثيرة ربط التعليم بميدان العمل * . وأصبح جزء من نشاط المنهج المدرسي يتم خارج المدرسة في صورة زيارات ميدانية لمجالات العمل ، والاستعانة بأفراد كثيرين متنوعين من الخارج وإشراكهم في الدروس والأنشطة الحرة . وذلك للتهيئة العملية للتلاميذ. وفي بعض الدول مثل السويد تصل مدة الخبرة بالعمل التي يجب أن يتلقاها التلميذ ما بين ٦ - ١٠ أسابيع توزع على مختلف المستويات التعليمية. ويجب أن يكون جميع التلاميذ قبل نهاية سن الالزام أو ترك المدرسة قد تلقوا خبرة مباشرة لا تقل في مجملها عن أسبوع في كل مجال من المجالات الآتية :

---

* لتفصيل الكلام عن هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف كتاب الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث ، عالم الكتب ، ١٩٩٦ .

- الصناعات التحويلية والتكنولوجية .

- التجارة والزراعة والغابات والاتصال والخدمات .

- الوظائف الكتابية والإدارية والتمريض والتدريس .

وتشجع المدارس التلاميذ على الجمع في اختياراتهم بما يسمح للأولاد والبنات بالتعرف على المهن التي يشغلها عادة الجنس الآخر .

ويمكن أن يضاف إلى المجالات السابقة مجالات أخرى كثيرة مناسبة لمجتمعنا المصري والعربي ، منها صيد الأسماك وتعليبها ، وتعليب الخضر والفاكهة وحفظها والتعدين واستخراج المعادن وتصنيع الألبان ومنتجاتها والطباعة والتجليد وصناعة الورق وصناعة الكيماويات والمنظفات المنزلية وغيرها .

ومن المعروف أن التقدم العلمي في مستقبل تطويره يعتمد فيما يعتمد على علم الفيزياء وعلم البيولوجيا وما يتصل به من الهندسة الوراثية وعلوم الرياضيات والحاسب الآلي . ولذلك ينبغي أن يعطى منهج المدرسة الثانوية أهمية كبيرة لتدريس هذه العلوم . وينبغي أن نشير إلى أن هناك دعوة قوية في بلادنا العربية إلى «أسلمة» المواد الدراسية أي إكسابها طابعا إسلاميا . كما أن هناك دعاوي أخرى منل تعريب لغة التعليم وإعطاء التعليم طابعا قوميا . إنه لا يسعني هنا إلا أن أعبر عن حزني العميق لما آل إليه تدريس الكيمياء في مدارسنا الثانوية من استخدام الرموز الإنجليزية بدلا من العربية بدعوى التجديد والإصلاح . وما أبعد ذلك عن أي تجديد وإصلاح لأنه نكسة ورجعة إلى الوراء . وأنا من الجيل الذي تعلم رمز حامض الكبريتيك مثلا على كونه "يدم كب أ٤" بدلا من أنه "$H_2 So_4$" الحالية . وصاحب النظر يميز . وأتمنى العودة إلى النظام العربي لاعتبارات كثيرة معروفة . وأكرر مرة أخرى هنا ما سبق أن رددته في مؤلفاتي الأخرى من أن هناك فرقا بين تعلم اللغة الإنجليزية وبين دراسة المادة باللغة الأجنبية . والأول مطلوب ومرغوب ، والثاني مرفوض وسلبياته أكثر من إيجابياته . وإن كنت لا أرى فيه حقيقة أية إيجابيات .

رابعا: التخصص العلمي والأدبي :

جرت العادة على أن يتخصص تلميذ المدرسة الثانوية في دراسة المواد العلمية أو الأدبية . وهو بهذا التخصص يحدد مستقبل مواصلة تعليمه الجامعي والعالي ونوع الكلية التي يلتحق بها . ومن المعروف أن دراسة العلوم قد أخذت طريقها إلى منهج المدرسة في أوربا منذ القرن السادس عشر . وكان هناك مؤيدون ومعارضون . أما المؤيدون فكان على رأسهم هربرت سبنسر الذي نشر في عام ١٨٦١ كتابه عن التربية : عقليا وخلقيا وجسميا . وكان عبارة عن مجموعة من المقالات التي نشرت من قبل . وفي المقالة الأولى تساءل : ما أكثر أنواع المعرفة جدارة ؟ وفي إجابته على هذا التساؤل كان "سبنسر " معنيا بحاجات الأفراد لا حاجات المجتمع لأنه كان ضد تدخل الدولة في التربية والتعليم . ويرى سبنسر أن الهدف من التربية هو الإعداد للحياة الكاملة . ولكي نحقق هذا الهدف علينا أن نحدد أنواع الأنشطة الرئيسية التي يقوم بها الأفراد ككائنات بشرية تعيش في مجتمع منظم وهذه الأنشطة كما حددها هي :

١ ـ الأنشطة المتعلقة بالحفاظ على النفس والحياة .

٢ ـ الأنشطة المتعلقة بتوفير ضروريات الحياة .

٣ ـ الأنشطة المتعلقة بتنشئة الأبناء وتربيتهم .

٤ ـ الأنشطة المتعلقة بالحفاظ على العلاقات الإجتماعية والسياسية الصحيحة .

٥ ـ الأنشطة المتنوعة المتعلقة بشغل وقت الفراغ في الحياة وما يتعلق بها من الاستمتاع والتذوق .

ويرى "سبنسر" أن وظيفة التربية هي إعداد الفرد للقيام بهذه الأنشطة السابقة التي روعي في ترتيبها درجة أهميتها . ويستطيع الفرد أن يحقق هذه الأنشطة الخمسة من خلال المعرفة . ويقصد بها سبنسر معرفة الأشياء لأنها تفضل معرفة الألفاظ . وخلص سبنسر من ذلك إلى إجابة السؤال : أي أنواع المعرفة أكثر جدارة بأنها العلم . فالعلم هو أفضل ما يعد الإنسان للحفاظ على نفسه وحياته ، ويمكنه من كسب العيش ، وأداء واجباته الوالدية ، وفهم المجتمع

والسلوك الاجتماعي ، وتذوق الفن وتنمية طبيعته العقلية والخلقية والدينية . وقد قام توماس هاكسلي في كتابه « العلم والتربية » (١٨٦٨) بتأييد وجهة نظر سبنسر .

وكان هناك معارضون لرأي سبنسر من بينهم المنافحون عن الدراسات الإنسانية والأدبية باعتبارها المعرفة الحقيقية الجديرة بالاحترام . فالإنسان الحق في نظر هؤلاء هو الإنسان المثقف الذي يجيد اللغة ويعرف الآداب والفلسفة ويتذوق الشعر والفنون . ولكلتا وجهتي النظر وجاهتها ومنطقها . لكن كلا منها بمفردها لا تغني عن الأخرى . فكما أن الثقافة العلمية مهمة في تكوين الفرد فكذلك الثقافة الأدبية والإنسانية ضرورية ولا غنى عنها . ولذلك برز اتجاه يطالب بضرورة الجمع بين الثقافيين . وهو اتجاه صحيح . فقد ثبت من تجارب التعليم في الماضي أن التلميذ الذي يتخصص في الجانب الأدبي يكون لدية قصور شديد في الجانب العلمي والعكس صحيح . ومن هنا اتجهت نظم التعليم المعاصرة إلى مزج ثقافة التلميذ علميا وأدبيا مع تغليب اختياره للمواد العلمية إذا كان يريد أن يتجه إلى الالتحاق بالكيات العملية ، وتغليب اختياره للمواد الأدبية إذا أراد الالتحاق بالكليات الأدبية . وصاحب هذا الاتجاه أيضا تأخير تخصص التلميذ في المدرسة الثانوية حتى يزداد مقدار ما يكسبه من الثقافة العامة . والواقع أن الاتجاه العام المعاصر في نظم التعليم المختلفة هو الاهتمام بجانب الثقافة العامة للتلميذ في المرحلة الثانوية مع تخصصه تخصصا عريضا لا ضيقا في مجال معين وتأخير هذا التخصص قدر الإمكان .

وتختلف الدول العربية في مدى اقبال التلاميذ على التخصصات العلمية والأدبية . ففي حين نجد الاتجاه الغالب في مصر وبعض البلاد العربية الأخرى هو نحو التخصصات العلمية نجد أن الاتجاه الغالب في دول الخليج العربية نحو التخصصات الأدبية . وقد أكد ذلك الدراسة التي قام بها مكتب التربية العربي لدول الخليج عام ١٩٨٤ عن اتجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو التخصصات

الدراسية بالتعليم العالي *.

خامسا : التعليم الثانوي الفني :

وهو تعليم مواز للتعليم الثانوي العام وقد يوجد في مدارس منفصلة صناعية وزراعية وتجارية ونوعية أو قد يوجد في ظل مدرسة موحدة مثل المدرسة الشاملة . ويثير وضع التعليم الثانوي الفني في مدارس منفصلة كثيرا من الإعتراضات التي تتعلق بتكافؤ فرص التعليم أمام التلاميذ . فقد درج الأمر في نظم التعليم التقليديه في الماضي ومنها مصر على معاملة التعليم الثانوي الفني على أنه أقل في المكانة من التعليم الثانوي العام سواء بالنسبة لمستوى الالتحاق به أو نوعية برامجه ومناهجه ومعلميه وتجهيزاته أو فرص التحاق خريجيه بالتعليم الجامعي والعالي .

ومن أهم مشكلات التعليم الفني العلاقه بينه وبين التعليم العام . فما هو مقدار التعليم العام الذي يجب أن يتلقاه المتعلم ؟ ومن أي نوع يكون ؟ وإلى أي مدى يجب على التعليم العام أن يقترب من التعليم الفني لكي يتلاءم مع طبيعة البشر ؟ . لقد جربت الحلول المختلفة في مختلف البلدان ولكنها متفقة على أن التدريب في مجال الصناعة اليوم يحتاج مبدئياً إلى مهارات الاتصال وهي القراءة والكتابة والحساب . كما يحتاج إلى المهارات الاجتماعية مثل التعاون والقدرة على التعامل مع الآخرين والصفات العملية من يقظة واهتمام وتفكير سليم ، والصفات الشخصية التي تتضمن الاحساس بالمسئولية ، واحترام المرء لنفسه والرغبة في العمل ومعالجة المشاكل بعقل وتفتح .

وهناك مشكلة ثانية ترتبط بالمشكلة الأولى وهي : متى ينتهي التعليم العام ومتى يبدأ التخصص ؟ إن التخصص المبكر جداً لايساعد على تكوين العاملين المناسبين للوظائف المختلفة . بل على العكس يحد من الطاقات الكامنة ومن روح المبادرة عندهم . ولذا وجد بالتجربة أنه يستحسن تأجيل التخصص

---

* لتفصيل الكلام عن هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف كتاب التعليم في دول الخليج العربي ، عالم الكتب ، ١٩٨٩ .

حتى فترة متأخرة بقدر ماهو مستطاع . وفي جميع المدارس الفنية في كل مكان يوجد رد فعل متزايد ضد التخصص الدقيق حتى لو كانت المدارس مجهزة لتتمشى مع الاحتياجات القومية . وينبغي أن يكون لدى كل طالب وعي كامل : فيجب أن يعرف ويقدر الصلة الوثيقة للعمل الذي عليه أن يؤديه في أهميته وارتباطه بالاقتصاد القومي ككل . والرأي الرئيسي الذي يسود الصناعة الحديثة هو أن يعطي للفرد تعليم عام واسع مع تدريبه على المهارات التخصصيه بدرجة عالية حتى يكون قادراً على أدائها بطريقة جيدة عندما ينتقل إلى ميدان العمل أو الوظيفة .

ومشكلة ثالثة هي في الحقيقة مشكلة اجتماعية أساساً ألا وهي كيفية اختيار الشخص المناسب للعمل الفني وكيفية جعل العمل الفني جديراً بالاحترام وجذاباً لأولئك الذين يسعون وراء التعليم العالي أو الجامعي بصرف النظر عما إذا كان مناسباً لهم أم لا . أليس من الغريب أنه في كثير من الدول النامية تكون نسبة المتخرجين من التعليم الجامعي والعالي أعلى مما هي عليه في الدول المتقدمة، ومع ذلك فإن هذه الدول النامية ومنها مصر ليست أسعد حظا .

لقد بحثت فرنسا بطريقة جادة عن حل لمشكلة التعليم الفني عن طريق إثبات أن الدراسات الفنية يمكن أن تكون كأي فرع آخر من فروع المعرفة . وأدخلت الدراسات الفنية والعملية كمواد اختياريه مرغوبة في مناهج مدارسها الثانوية . وعملت على أن يكون المنهج أساسياً لجميع التلاميذ حتى سن السادسة عشرة وهي نهاية سن التعليم الإلزامي وبعدها يمكنهم التخصص . وهذا يعني أن أي نوع من التخصص لا يبدأ بالفعل إلا بعد السادسة عشرة. وكثير من التلاميذ الذين يتركون المدرسة بعد سن الالزام يلتحقون بالدراسات القصيرة أو الطويلة ويواصلون الدراسة بها إما بالتفرغ الكامل أو بعض الوقت طبقا للظروف .

بيد أن هناك مشكلة سرعة التغير في احتياجات ميادين العمل وما يتصل بذلك من استحداث أساليب فنية أكثر تعقيداً لاستخدامها في كل مجالات الاقتصاد مما زاد من اعتماد الصناعة على اليد العاملة الأكثر تدريبا . والواقع أن هناك فجوة مستحكمة بين التعليم الفني وبين متطلبات ميادين العمل من

الكفاءة والمهارة مما يعمل على زيادة البطالة وانتشارها بين خريجيه . لقد كررت المنظمات الدولية والإقليمية في عدة مناسبات إيمانها بأهمية التعليم الفني والتدريب المهني وأهمية وجود سياسة عامة مشتركة لهذا التعليم والتدريب ، وأن يكونا على مستوى مقبول من الكفاءة لأولئك الذين هم على أهبة الدخول إلى ميدان العمل مع فتح فرص الترقي والنمو أمامهم كلما زاد تدريبهم . ويجب تدريب أو إعادة تعليم العاطلين أو غير العاملين تجنباً لهدر طاقاتهم . إن التعليم الممتد والتدريب يعتبران في وقتنا الحاضر ضرورة ونتيجة طبيعية للتطورات الحضارية والتربوية في المجتمعات المعاصرة . فالتعليم في يومنا هذا لايمكن أن ينتهي عند مرحلة معينة وإنما هو عملية مستمرة مدى الحياة . وتعتبر الدول الإسكندنافية عموما والسويد على وجه الخصوص مثالا جيداً لما يمكن علمه في مجال التعليم الفني والتدريب المهني . وقد كان لهذه الدول تأثيرها بالفعل على كل دول غرب أوربا في هذا المجال . وعلى الدول العربية ومنها الخليجية أن تستفيد من تجارب هذه الدول .

وينبغي أن نشير إلى أن الرغبة في تحديث المجتمع والإسراع بالتنمية القومية قد أدت إلى العزوف عن صيغ التعليم التقليدية والبحث عن صيغة جديدة مناسبة . وكان من مظاهر هذه الرغبة في الاسراع بالتنمية القومية وربط التعليم باحتياجات المجتمع وتقدمه الحضاري أن أوليت عناية خاصة لقطاعات معينة من التعليم منها التعليم الفني والمهني والزراعي والريفي والتجاري . وهذه الأنواع من التعليم تحتاج إلى اهتمام وعناية خاصة من جانب السلطات التعليمية. وهناك اعتبارات هامة يجب أن تراعيها هذه السلطات . فإصلاح التعليم الزراعي على سبيل المثال يتصل في جانب منه بحسن إعداد معلمه وجودة مناهجه وبرامجه ، كما يتصل في الجانب الآخر باصلاح المكلية الزراعية ونظام التمليك والتملك والتطور الفني والتكنولوجي في أساليب الزراعة والميكنة الزراعية ومعرفة أصول التسويق للمنتجات الزراعية وفرصه ووجود بريق مادي لبيع المحصولات الزراعية بأسعار مجزية .

سادسا : تقويم التلميذ :

تحظى كل من كلمتي التقويم والتقييم بصحة الاستعمال من حيث سلامة اللغة . فقد أقر مجمع اللغة العربية بالقاهرة بصحة استخدام كلتا الكلمتين . وللتقويم كما تعرفه المعاجم العربية معان متعددة فهو يعني حساب الزمن بالسنين والشهور والأيام . وأشهر التقاويم بهذا المعنى التقويم الهجري والتقويم الأفرنجي والتقويم القبطي والتقويم السرياني . وقد يعني التقويم في ميدان الجغرافيا تقويم البلدان أي تعيين مواقعها وبيان ظواهرها وأحوالها . ومن أشهر هذه التقاويم تقويم البلدان لابن خلكان وتقويم البلدان لياقوت . وهناك معنى آخر ورد في القرآن الكريم في قوله تعالى « ولقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم » أي في أحسن صورة من حيث الشكل والقوام . وقد تعني كلمة التقويم التعديل وإزالة الاعوجاج . فنحن نقول قوم الشئ تقويما أي عدله وأزال اعوجاجه . وقوم السلعة تقويما أي سعرها وثمنها ، وقيم الشئ تقييما قدر قيمته . وهنا نجد أن التقويم يعني التعديل وإصلاح المعوج أما التقييم فيعني تقدير القيمة وتحديد السعر أو الثمن بالنسبة للسلع والأشياء ولهذا يميل البعض إلى التمييز بين استخدام الكلمتين على هذا النحو . ولكن الشائع هو استخدام الكلمتين بمعنى متساو على سبيل الترادف . وتقابل الكلمة العربية كلمتان في الانجليزيه هما Evaluation وAssessment . والكلمة الأولى كان يشيع استخدامها في الكتابات التربوية الأمريكية أما الثانية فكان يشيع استخدامها في الكتابات التربوية البريطانية . والاتجاه السائد حاليا في الكتابات التربوية الغربية هو الميل بصورة متزايدة إلى تفضيل استخدام كلمة Evaluation. بعض المربين الغربيين يستخدم كلمة Assess-ment بمعنى Measurement التي تعنى القياس بدون فرق أو تمييز بينهما . وهو أمر لا تقبله جمهرة المربين في الشرق والغرب على أساس أن كلمةEvaluation أوسع وأشمل من الكمتين الأخرين وأن كلمة Measurement تتعلق بجمع البيانات والمعلومات التي يكون على أساسها إصدار الأحكام والقرارات وهو لب معنى التقويم :

التقويم كعملية ونتيجة :

إن بعض المربين يميز بين التقويم كعملية ونتيجة . فهو كعملية يعني جمع المعلومات والبيانات الكمية والكيفية المتعلقة بموضوع التقويم وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها بهدف إصدار حكم أو اتخاذ قرار . أما التقويم كنتيجة فيعني إصدار الأحكام وإتخاذ القرارات بشأن موضوع التقويم بناء على المعلومات المتاحة والمتوفرة .

الفرق بين القياس والتقويم :

يسود الخلط في بعض الكتابات التربوية بين القياس والتقويم واعتبارهما شيئا واحداً . ويرجع هذا الخلط في أساسه إلى أن القياس هو أساس التقويم الذي يعتمد عليه في إصدار الحكم . فالقياس كما هو معروف عبارة عن تقدير أشياء مجهولة الكم أو الكيف باستخدام وحدات رقمية أو قياسية متفق عليها أو مقننة. وهو على نوعين : قياس مباشر مثل قياس طول قطعة من القماش أو الأرض أو ماشابه ذلك . وقياس غير مباشر مثل قياس درجة الحرارة بالترمومتر أو الضغط الجوي بالبارومتر أو تحصيل التلميذ بالأسئلة أو ذكائه باختبارات الذكاء وهكذا . ويتأثر القياس بعدة عوامل منها الشئ المراد قياسه أو السمة أو الخاصية المراد قياسها وأهداف القياس وطريقة القياس وعوامل أخرى متعلقة بطبيعة الظاهرة المقاسة من جهة وطبيعة القياس من جهة أخرى وكذلك علاقته بنوع الظاهرة المقاسة .

أما التقويم فهو استخدام المعلومات التي يوفرها لنا القياس لاصدار حكم عام أوقرار شامل كما أشرنا سلفا . فنحن في تقويم التلميذ نستخدم وسائل قياس متعددة منها الامتحانات التحريرية والشفهية والعملية والاختبارات المختلفة . ومن خلال المعلومات التي تتجمع لنا عن أداء التلميذ في هذه القياسات نستطيع أن نصدر حكماً على مستوى أدائه العام بالنجاح أو القصور وبالتميز أو التوسط أو التخلف . والتقويم نوعان نوع تكويني أو بنائي أو جزئي Formative يتم على فترات ومراحل مثل الاختبارات والامتحانات الفترية أو الدورية . وتقويم كلي أو شامل أو مجملي Summative يتم مرة واحدة ويكون

عادة آخر العام ويخصص له درجة كبيرة . ولتفصيل الكلام عن التقويم يفضل الرجوع إلى ماكتبناه عنه في مؤلفات أخرى لنا * .

التقويم ومنح الشهادات :

أصبح منح الشهادات الدراسية المحصلة النهائية لعملية تقويم مستمرة . وفي كثير من الدول يكون النجاح في الامتحان النهائي متوفقا على نتائج الطالب في الامتحانات السابقة . وأصبح التقويم الحديث للتلميذ يعتمد على نتيجة أدائه في عدة اختبارات سابقة . ويكون الامتحان النهائي جزءاً من عملية التقويم المتسلسلة . وهكذا فقد الامتحان النهائي آخر العام رهبته التي كانت بمثابة كابوس للتلميذ وأسرته . فعليه كانت تتوقف نتيجة نجاحه أو رسوبه . وهكذا يكون للاتجاه الحديث في التقويم ميزة على الممارسة القديمه . فالطالب أصبح يحكم على أدائه بعدة اختبارات لا بمجرد امتحان واحد آخر العام . كما أن الاتجاه الحديث يقضي على حمى الامتحانات وظاهرة الغش والحفظ والتسميع للاستعداد للامتحان . ولكن هناك بعض السلبيات في هذا الاتجاه الحديث منها أن إخفاق الطالب في الامتحانات الأولى أو ضعف أدائه فيها تصبح نقطه سوداء في سجله المدرسي وتؤثر عليه نفسيا في مستقبل أدائه مالم يتغلب على ذلك بأداء جيد متميز في الامتحانات التالية . هناك نفطة ضعف أخرى تتعلق بتأثير هذه الامتحانات على الجو العام في المدرسه . إذ يصبح هذا الجو ملونا بسيطرة الامتحانات المتكررة وكأن المدرسة لاشغل لها إلا هذه الامتحانات مما يخرجها عن وظيفتها الرئيسيه .

يضاف إلى ذلك أن تكرار الإخفاق في الامتحانات وضعف أداء التلميذ فيها يولد في نفسه الاحباط ويحطم روحه المعنويه نتيجةلخبرات الفشل المتكررة . كما أنه قد يتكون في الفصل بالتدريج ترتيب هرمي للتلاميذ على أساس مستويات أدائهم . وهذا قد يؤثر سلبيا على دافعية التلاميذ ذوي الأداء الضعيف لكنه من ناحية أخرى يؤثر إيجابيا على أداء ودافعية ذوي الأداء الجيد.

---

* ارجع لكتاب : المعلم وميادين التربية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٣.

وعلاج هذه الظاهرة يكون بالتقليل من مرات عقد هذه الامتحانات بحيث يكون على فترات مناسبة متباعدة وبحيث يكون الهدف منها توجيهيا وارشاديا لمستقبل أداء التلميذ في المرات التالية .

والواقع أنه يمكن أن ينظر إلى الامتحانات علي اختلاف أشكالها وأنواعها على أنها قوة دافعة ومحركة للتعلم ، والدخول إلى سوق العمل والانتاج وكسب العيش . وهذا في حد ذاته يبرر كل ما يقال عن هذه الامتحانات ، وأن عند الامتحان يكرم المرء أو يهان .

هناك نقطة ضعف أخرى تتمثل في أن أدوات التقويم مع تكرار عقد الامتحانات تصبح متمركزه في المدرسة أي تصبح محلية مما قد يفقدها مصداقية تكافؤ مستوياتها التحصيليه مع المستوى القومي العام . وهذا يتطلب من المدرسه أن تحرص باستمرار على مراجعة مستويات تحصيل تلاميذها ومقارنتها بالمستويات القومية العامة . والواقع أن هناك إتجاها عالميا معاصراً لاسيما في أمريكا وبريطانيا نحو التخفيف من عمليات التقويم المدرسي المستمر للتلميذ وكثرة استخدام الاختبارات لقياس قدرات التلميذ ومستويات أدائه المعرفيه والتحصيليلة . وذلك بعد تعالي شكاوي المعلمين من ضياع معظم جهودهم في عمليات التقويم المستمر التي كانت تطالبهم بها السلطات التعليمية . كما برز الاهتمام مؤخرا في هذه الدول بمقارنه أداء المدارس بعضها بعضا بالنسبه لنتائج تقويم تلاميذهم على المستوى القومي وترتيب المدارس تنازليا تبعا لنتائجها العامة .

الفصل السادس

المعلم مصدر التمدرس

مقدمة :

يعتبر المعلم مصدر عملية التمدرس وينبوعها الفياض . فحينما يوجد المعلم يقوم التمدرس . ولا يتطلب ذلك بالضرورة وجود بنيان . فقد يوجد التمدرس كما أشرنا في مدارس بلا حيطان أو جدران . والتعليم بالمراسلة أو عن طريق الإذاعة والتليفزيون من هذا القبيل . ولا شك في أن التلميذ طرف في عملية التمدرس . ووجوده ضروري لقيامها . إلا أنه من السهل تدبير التلميذ ولكن من الصعب تدبير المعلم . وقد عبر أمير الشعراء عن عبء مسئولية المعلم فقال :

أ معلمي الوادي وساسة نشئه . . . والطابعين شبابه المأمولا
والحاملين إذا دعوا ليعملوا . . . عبء الأمانة فادحا مسئولا
إني لأعذركم وأحسب عبئكم . . . من بين أعباء الرجال ثقيلا

المعلم الكفء :

في أحدث تقرير عن التعليم في انجلترا (فبراير ١٩٩٨) أعده المفتش العام لصاحبة الجلالة أشار فيه إلى أن كثيرا من التلاميذ يتخلفون عن الوصول إلى المستوى التعليمي المنشود بسبب عدم كفاءة المعلمين ، وأن هناك أعداداً كبيرة من المعلمين دون المستوى المهني المنشود . وهذا يوضح أهمية النوعية الجيدة للمعلمين وتوفر شروط الكفاءة المهنية لديهم . وقد عبر الشاعر العربي عن أهمية نوعية المعلم في عملية التعلم فقال :

لا تأخذ العلم إلا عن جهابذة ... بالعلم نحيا وبالأرواح نفديه
أما ذوو الجهل فاعرض عن مجالسهم ... قد ضل من كانت العميان تهديه

وفي عبارة مشهورة لاسحق نيوتن عالم الطبيعة المشهور يقول فيها : «إذا كان مرمى بصري بعيداً فلأنني أقف على أكتاف رجال عظام » . وهو بهذا

يعترف بفضل من سبقوه في العلم وتعلم منهم . وللمعلم هذا الفضل على تلاميذه . فمنهم من سيكون من النابهين العظام في العلم أو القادة المرموقين في شتى المجالات . ويؤكد ابن خلدون على ضرورة تلقي العلم على من حذق فيه . يقول في مقدمته :

« إن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما يكون بحصول ملكة الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله . وما لم تحصل هذه الملكة لا يمكن الحذق في ذلك الفن . لأن هذه الملكة غير الفهم . ففهم المسألة الواحدة من الفن الواحد ووعيها مشترك بين المبتدئ والعامي الذي لم يعرف علما وبين من شدا في ذلك الفن والعالم النحرير . فالملكة في العلم هي للعالم أو الشادي في الفنون دون سواهما . ولهذا كان السند في التعليم في كل علم أو صناعة هو مشاهير المعلمين فيها . ولكل إمام من أئمة المشاهير في التعليم اصطلاح أو أسلوب يختص به شأن الصائع كلها . ذلك أن الإصطلاح (الأسلوب) ليس من العلم وإلا لكان واحداً عند جميعهم » .

ويوضح ذلك بمثال يقول : ألا ترى علم الكلام كيف تخالف في تعليمه أسلوب أو اصطلاح التقدمين والمتأخرين وكذا أصول الفقه وكذا العربية وكذا كل علم نجد الاصطلاحات في تعليمه متخالفة . فدل ذلك على أنها صناعات في التعليم وطرائقه أما التعليم نفسه فهو واحد .

وعندما يتذكر الكبار منا أيام طفولتهم أو شبابهم في المدارس قد يرددون عبارة : أنا كنت أحب مادة الرياضيات مثلا أو مادة الكيمياء أو مادة اللغة العربية . وقد يكون هذا الحب ما زال عالقا في نفوسهم وسيظل عالقا إلى ما شاء الله . فحب أي مادة دراسية منذ تعلمنا لها في المدرسة نظل نحمله في نفوسنا إلى آخر أيام حياتنا . وما نعنيه بقولنا : " نحب مادة كذا " هو أننا نحب معلمها الذي حببنا فيها . وقد نقول ذلك مباشرة فنعبر عن حبنا لمعلم هذه المادة . وعندما نسأل أطفالنا عن المواد التي يحبونها أو يفضلونها نجد أنها ترتبط بالمعلم الذي يحبونه لأنه السبب في تشويقهم إلى مادته . وكثير منا إن لم يكن معظمنا يتذكر المعلمين الجيدين الذين تعلم على أيديهم ، ويذكرون أسماءهم ويتصورون أشكالهم

رغم مرور سنوات طويلة على تركهم المدرسة . والعكس صحيح . فقلما نتذكر المعلمين الذين لم يؤثروا فينا ولم نتأثر بهم ، ولا نتذكر أسماءهم ولا أي شيئ عنهم . وأصبحوا نسيا منسيا في حياتنا . هذا الفرق الكبير بين النوعين من المعلمين هو الذي يميز المعلم الجيد عن غيره . وليس هناك في الواقع ما يمنع أي معلم من أن يكون معلما جيدا ، ولكي يحقق ذلك عليه أن يراجع نفسه أولا ، وأن ينظر إلى مدى تحمسه لعمله . فالمعلم المتحمس الفياض بالحيوية والنشاط يعكس ذلك على تلاميذه . وإذا كان لديه اهتمام معين خارج نطاق مادته الدراسية مثل حياة الطيور والحيوان والأسماك وما شابهها من الموضوعات التي تهم التلاميذ فإنه قد يستخدم هذا الاهتمام في تعليم مادته الدراسية لاسيما مع الأطفال في المراحل الأولى من التعليم ا لابتدائي . وقد يستخدم هذا الاهتمام الخاص لإثارة اهتمام التلاميذ كمدخل لتعليم مادته . والمهم هنا أن يستخدم المعلم حماسه وجوانب القوة في شخصيته مع تلاميذه في الفصل . فهذا أدعى لهم إلى تكوين فكرة جيدة عن المعلم . ومن ناحية أخرى ينظر المعلم إلى جوانب ضعفه ويتعرف عليها . فإذا كان حديث عهد بالمهنة فعليه أن يتذكر أن على كل معلم منذ بداية عمله المهني أن يعد نفسه للمواد التي يدرسها ، وأن يسد الفراغات الثقافية في تكوينه وإعداده . ومع أنه قد أعد في كليات التربية وما شابهها ليكون معلما ، إلا أن هذا الإعداد غير كاف . كما أن عليه أن يتذكر أيضا أن التدريس لاسيما بالمرحلة الابتدائية يتطلب منه أن يعرف شيئا عن كل شيئ ، أي يكون دائرة معارف متنقلة . كما يجب أن يعرف مادة تخصصه بعمق . وقد يقوم بتدريس أكثر من مادة في التعليم الابتدائي . وعليه أن يجيد المواد التي يدرسها هنا أيضا . وإذا كان يحتاج إلى تعميق فهمه للمادة فعليه أن يفعل ذلك . فالمسألة ليست صعبة . وكل ما يجب أن يراعيه أن تكون مادته العلمية دقيقة وحديثة ، كما أن دراسة المادة التعليمية من أجل تدريسها تجعل المعلم يدرسها جيدا . والنمو الذاتي المهني مطلوب بصفة خاصة في مهنة التعليم .

المعلم المبتدئ :

هناك بعض الأمور والاعتبارات الهامة التي ينبغي أن يكون المعلم الجديد

على وعي بها في أول لقاء أو اتصال بزملائه في المدرسة . من أهمها أن يتوخى دائما الحرص والحذر والهدوء في بداية تعامله مع زملائه . فعند دخوله لأول مرة حجرة المعلمين لا يتخير لنفسه أحسن مكان ليجلس فيه ، وإنما يتخير المكان غير المفضل من الآخرين إيثاراً لغيره . وقد يستعين بالمدرس الأول لتحديد مكان جلوسه في الحجرة . وإذا كانت هناك خدمات عامة أو استهلاكية مثل أماكن تعليق الجاكتات أو المعاطف أو معدات لعمل الشاي والقهوة أو علب أوراق التنشيف أو " الكلينكس " أوما شابه ذلك فلا ينبغي له أن يستخدم أيا منها إلا بعد الاستفسار عن الطريقة الصحيحة لذلك ، وما إذا كان الأمر يتطلب منه مراعاة ظروف معينة أو دفع اشتراك مالي أو غير ذلك . وعليه أن يتذكر أن الفرد قد يسلك سلوك العدوان للدفاع عن مكانته أو منطقته أو مكانه أو ممتلكاته . فعليه أن يراعي أنه لا يعتدي على أحد من الزملاء بدون أن يشعر . وإلى جانب ذلك هناك اعتبارات أخرى هي :

- أن يتبع أسلوب الشراء لا البيع أولا . أي يستمع أكثر مما يتكلم .
- أن يتكلم بصوت هادئ .
- ألا يتحدث عن آرائه ووجهة نظره في التدريس والتعليم .
- ألا يقاطع أحداً أثناء حديثه .
- ألا يشترك في محادثة بين الآخرين ما لم يدع لذلك .

وبعد مرور فترة قليلة من الوقت ، قد تكون أسبوعا أو أسبوعين ، حسب تقدير الموقف ، يستطيع المعلم المبتدئ أن يرخي حباله وأن يكون أكثر استرخاء . فالمثل يقول « الغريال الجديد له شَدّة » وهو لم يعد غربالا جديداً . وكلما طال به الزمن زاد ذلك من روابط الألفة والمحبة بينه وبين زملائه طالما أنه حريص على إرضائهم واحترامهم ومراعاة شعورهم ومجاملتهم .

سمات المعلم الناجح :

من أهم سمات المعلم الناجح أن يهتم ويعنى بتلاميذه ، وأن يحسن أساليب التدريس ويجيدها ، وأن يكون قادراً على التحكم في نظام الفصل . والمعلم

الجيد هو الهادئ الطبع ، معتدل المزاج ، لا يخفي مشاعره الحقيقية ، لا يتحيز ولا يتعصب ولا يجامل ، منظم ومنضبط في عمله . ويجب أن يكون على خلق وآداب حميدة وأكثر كمالا من الإنسان العادي . كما يجب أن يكون على علم ومعرفة أو دائرة معارف صغيرة متنقلة .

والمعلم الجيد هو الذي يستطيع أن يوجه مناقشة التلاميذ في الفصل توجيها صحيحا ، ويكون على وعي بما يمكن أن تقدمه تعبيرات وجهه أو جسمه من مؤشرات للتلاميذ نحو الإجابة الصحيحة أو السلوك المرغوب . وقد اهتمت كثير من البحوث بعملية توجيه الأسئلة أثناء المناقشة ، ويمكن أن نستفيد من نتائجها (أنظر على سبيل المثال : Dillon : 1982) . فقد يبدأ المعلم المناقشة لمحاولة اكتشاف آراء التلاميذ والتعرف عليها . وفي تعامل مع إجابات التلاميذ يؤكد على إجابات معينة دون أخرى ، أو قد يبتسم عند سماع إجابة معينة ، أو قد يقوم بتكرارها . ومن هنا يدرك التلاميذ أي الإجابات أكثر تقبلا من المعلم . وسرعان ما يكيفون أنفسهم للعامل مع مثل هذا الموقف . فكثير منهم لا يقدم على إجابة السؤال أو الاشترك في المناقشة إلا بعد قيام تلاميذ آخرين بتمهيد الطريق لهم نحو الإجابة التي تحظى بقبول المعلم . وهكذا نجد أن رغبة المعلم في إرساء نظام للحوار الفعال مع التلاميذ من ناحية ، وحرص هؤلاء على عدم مضايقة المعلم بالتسرع في تقديم إجابة خاطئة للسؤال من ناحية أخرى يوفر مناخا صالحا لعملية التعليم والتعلم .

وتشير بعض الدراسات إلى أن أهم المواصفات السلوكية للمعلم الناجح هي: (Creemers : p. 78) وضوح عرض الدرس ، الحماس ، تنويع أنشطة الدرس ، استثارة تفكير التلاميذ ، النقد الموضوعي ، استخدام التعليقات المخططة أو المعدة سلفا في بداية الدرس وفي أثنائه ، استخدام مجموعة متنوعة من الأسئلة ، توجيه إجابات التلاميذ .

مظهر المعلم :

إن الطريقة التي يبدو فيها المعلم في ردائه وملابسه ونظافته ومظهره بصفة عامة ، كلها أمور هامة وضرورية لنجاحه في الفصل . لأن الانطباع الذي يحدثه

المظهر الحسن للمعلم في نفوس التلاميذ ينعكس على مدى احترامهم وتقديرهم له. وهناك فرق بلا شك بين معلم مهندم أو حسن الهندام ومعلم " مبهدل " الثياب ولا يعنى بحسن مظهره . والتلميذ ينظر إلى المعلم على أنه مثله الأعلى في المظهر والسلوك . لكن ينبغي ألا يتخير المعلم في لباسه الملابس الخليعة أو الألوان الفاقعة التي تخرج عن حدود الذوق العام المعقول . فهناك فرق بين ملابس المعلم في الفصل وملابس الممثل على المسرح .

التدريس الناجح وغير الناجح :

ليس هناك أسلوب واحد للتدريس . بل هناك أساليب متعددة وربما تتعدد هذه الأساليب بتعدد أعداد المعلمين . فلكل معلم طريقته الخاصة . والمعلمون يتفاوتون فيما بينهم في أسلوب التدريس الذي يسلكونه . ولا يعني ذلك عدم وجود أرضية مشتركة ، وإلا انتفى الجانب المهني للمعلم . وهناك علاقة وثيقة بين عملية التدريس وحفظ النظام في الفصل . فلا تدريس بدون نظام مستتب . ومن هنا كان الأسلوب الناجح في التدريس هو الذي يعمل على حفظ التوازن بين الجانبين : التدريس والنظام . وحتى يتضح أسلوب التدريس الناجح نقارنه بنقيضه وهو أسلوب التدريس غير الناجح . فبضدها تتمايز الأشياء .

أولا : الأسلوب الناجح :

يعتمد أسلوب التدريس الناجح على الإعداد الجيد للدرس بالاعتماد على الخطوات المنهجية من تقديم وعرض ومناقشة واستنتاج وتقويم وتلخيص ، والاعتماد على المعلومات الفنية والمهنية والنظامية التي تتعلق بالمدرسة والفصل والتلميذ والدروس السابقة وأساليب التدخل لحفظ النظام . وهذه المرحلة تمثل الأساس الذي ينبني عليه الدرس في الفصل . وعندما يبدأ المعلم السير في خطوات الدرس وتبدأ عملية التدريس تأخذ مجراها ، يقوم المعلم في نفس الوقت بملاحظة الفصل وتفتيح عينه على ما يحدث فيه . فإذا كان الأمر على ما يرام استمر في الشرح والتدريس ومتابعة باقي مراحل الدرس . أما إذا حدث ما يعكر الصفو بإخلال أحد التلاميذ للنظام ، فإن عليه أن يتصرف بسرعة بتحليل طبيعة المشكلة في ضوء ملاحظته ، وفي ضوء المعلومات المتوفرة لديه . وعندها يتخير

الأسلوب المناسب للتصرف والتدخل لعلاج المشكلة . فإذا نجح المعلم في التغلب على المشكلة عليه أن يراجع استراتيجية التدريس في ضوء ما حدث من إخلال بالنظام . وقد يكون هذا عيبا يوجه للدرس . أما إذا لم ينجح أسلوب التدخل للتغلب على مشكلة النظام فعلى المعلم أن يراجع أسلوب تدخله ، ويدخل عليه التعديل المناسب في ضوء فشل الأسلوب الأول . فإذا نجح هذا الأسلوب عاد إلى التدريس مرة أخرى بعد مراجعة الاستراتيجية التدريسية على غرار ما سبق في المرحلة السابقة . وهكذا .

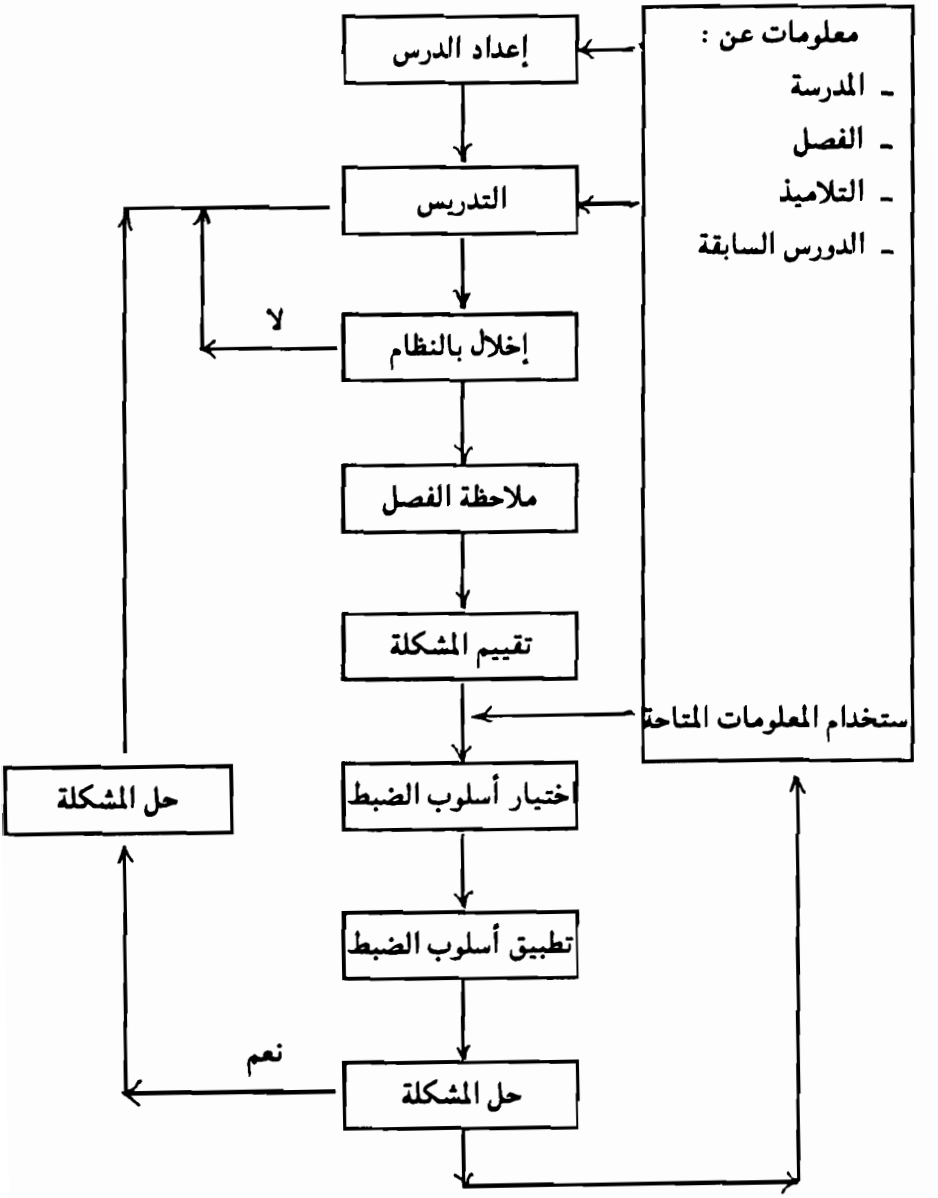
ومن الواضح أن هذا الأسلوب في التدريس يعتمد على الملاحظة الذاتية المستمرة للمعلم ، كما يعتمد على نظام التغذية المرتدة أو العكسية . وهو ما يضفي عليه الحيوية والديناميكية والفعالية . يضاف إلى ذلك أن هذا الأسلوب يمثل نموذجا تجريبيا في التدريس . فالمعلم يلاحظ أشياء في الفصل تتعلق بالنظام وسير الدرس ويتعامل معها من خلال عمليات التشخيص والتقويم والتجريب والتعديل المستمر في ضوء التغذية أو المعلومات المستمدة من الواقع . إنه أسلوب تنقيح متبصر لا يقتصر على حفظ نظام الفصل فحسب ، بل يشمل عملية التدريس التي يقوم بها المعلم برمتها لأنه أكثر استجابة من غيره لاحتياجات التلاميذ ومتطلبات نجاح عملية التدريس . ويمكن تطبيق هذا الأسلوب في الحصة الواحدة . وقد يتطلب تطبيقه حصتين أو أكثر . وقد لا يحتاج المعلم إلى التدخل بقطع سير الدرس عندما لا يحتاج الأمر . وذلك في المواقف التي تكفي فيها لغة النظر ولغة الاشارة وحركة المعلم في الفصل .

ثانيا : الأسلوب غير الناجح :

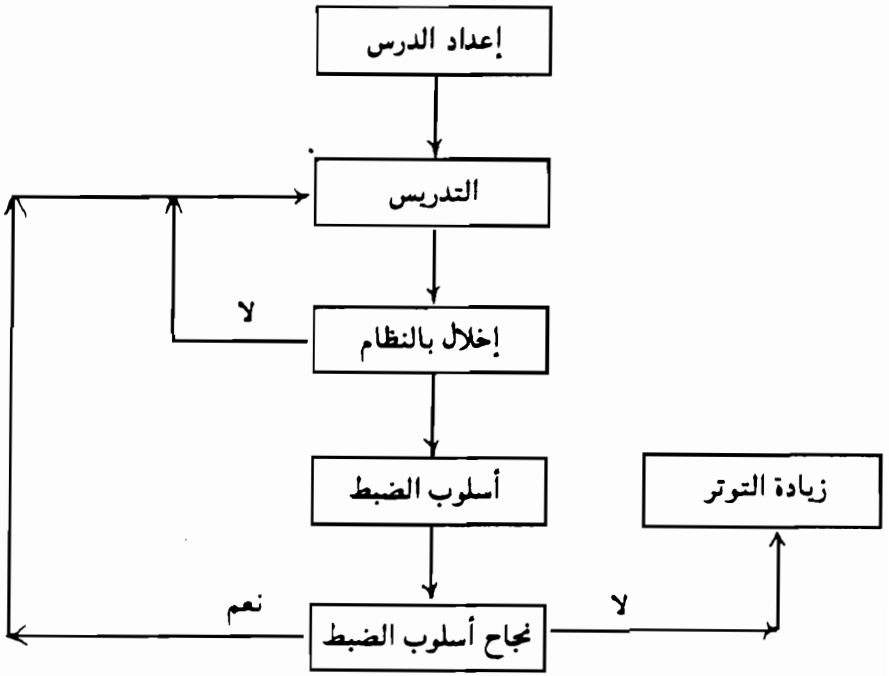
يختلف هذا الأسلوب عن سابقه في جانبين رئيسيين : أحدهما يتعلق بمرحلة الإعداد للدرس . فهي تتم وفقا لهذا الأسلوب بدون إعداد منهجي جيد ، وبدون الاعتماد على المعلومات الضرورية . والجانب الثاني يتعلق بعدم استخدام أسلوب التشخيص والتقويم والتجريب لأسلوب التدخل لحفظ النظام . ذلك أن المعلم يستخدم أسلوبا معينا ، فإذا فشل هذا الأسلوب عاد إلى استخدم نفس الأسلوب مرة أخرى بصرف النظر عن فشل المحاولة الأولى . والشكل التالي يصور هذين

النموذجين : (نقلا عن : Gray and Richer : pp.80-81)

نموذج أو أسلوب التدريس الناجح



نموذج أو أسلوب التدريس غير الناجح



مؤشرات التدريس الناجح :

إن مواقف التدريس تختلف وتتباين لدرجة يصعب معها وضع مؤشرات تنطبق على كل المواقف . ولكن على الرغم من ذلك هناك بعض المؤشرات العامة التي تساعد المعلمين على النجاح في التدريس . وعليهم أن يستخدموا هذه المؤشرات بدرجة من المرونة التي تتناسب مع المواقف التدريسية لفصولهم وتلاميذهم . من أهم هذه المؤشرات ما يلي : (Robertson : pp.150-151)

أولا : أن التدريس يكون أكثر احتمالا للنجاح إذا :

١ ـ كانت أهداف الدرس واضحة ومحددة .

٢ ـ إذا أحسن المعلم إعداده بحيث يراعي فيه الفروق الفردية بين التلاميذ واختلاف مستوى قدراتهم .

٣ - تطلب الدرس من التلاميذ إعمال عقولهم وتفكيرهم .

٤ - تطلب الدرس من التلاميذ العمل في صمت في بعض مراحله .

٥ - كان جلوس التلاميذ في الفصل مناسبا للأنشطة التدريسية التي يطالبون بها .

٦ - تنوعت طريقة عرض الدرس والأنشطة المتضمنة فيه .

ثانيا : أن يحرص المعلم أثناء التدريس على الاحتفاظ بانتباه التلاميذ وعدم انشغالهم عنه . ويمكن تحقيق ذلك بما يأتي :

١ - أن يحسن المعلم وقفته في الفصل .

٢ - أن يحرص المعلم على تحقيق اتصال بالعين مع تلاميذه بالنظر إلى وجه كل تلميذ ، وأن تكون طريقته في الحديث كما لو أنه يتحدث إلى كل تلميذ على حده ، وأن يكتشف أي تلميذ يستسلم للنوم أو السرحان أثناء الدرس .

٣ - أن يقترب المعلم في حركته من التلاميذ الذين يبدو عليهم أنهم منشغلون أو منصرفون عن الدرس .

٤ - أن يحرص المعلم على تنويع نبرة صوته وسرعته ووقفاته وتوقيتاته حتى يثير اهتمام التلاميذ وحرصهم على الاستمرار في متابعتة . كما يجب أن يهتم بتعبيرات وجهه وحركات جسمه .

٥ - أن يهتم باستجابات التلاميذ والاستفادة منها في تكييف حسن سير الدرس وعملية التغذية العكسية أو المرتدة .

ثالثا : أن قوة الدفع للدرس وحسن سيره يمكن أن تتحسن بما يأتي :

١ - البداية القوية الحافزة للتلاميذ .

٢ - العرض الواضح لمضمون الدرس وتفادي الأمور الهامشية ، وتجنب التكرار غير الضروري لنقاط سبق فهمها أو قطع سير الدرس بالإنذار والتحذير أو التوبيخ أو تفسير أو تبرير سلوك شخصي معين .

٣ - الحرص على عدم توقف ملحوظ في سير الدرس يمكن تلافيه .

٤ - الحرص على عدم توجيه اهتمام خاص لأفراد أو مجموعات صغيرة من التلاميذ على حساب الآخرين .

٥ - تخصيص الوقت الكافي لإنهاء الدرس بصورة طبيعية منتظمة .

رابعا : أن يحرص المعلم على استخدام الأسئلة المناسبة المعدة إعداداً جيدا. ويمكن لمثل هذه الأسئلة أن تستثير اهتمام التلاميذ وتساعد نموهم العقلي إذا راعى المعلم ما يأتي :

١ - أن تكون الأسئلة حافزة على التفكير وإعمال عقل التلاميذ ، وتتطلب منهم الاستجابة الذكية وإبداء الآراء والملاحظات .

٢ - تشجيع التلاميذ على التعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية وتبريرها .

٣ - عدم توجيه الأسئلة بطريقة توحي للتلاميذ بأنهم موضع امتحان أو اختبار ، وإنما يجب أن تستهدف الأسئلة من التلاميذ متابعة سير الدرس واستمراره واشراك تلاميذ آخرين في الإجابة .

٤ - عدم رفض إجابة أي تلميذ أو التقليل من شأنه ومعاملة كل الإجابات بحسن تصرف على أنها مقبولة أو لها قيمتها وأهميتها.

٥ - الحرص على تفادي مشكلات الفوضى وعدم النظام التي قد تحدث أثناء توجيه الأسئلة لمجموعة كبيرة من التلاميذ لعدم أخذ الأمور في الحسبان ، أو لعدم التحكم في الموقف لسوء التقدير .

خامسا : أن يحرص المعلم على كسب ثقة تلاميذه واحترامهم له ، وتقدير سلطته المهنية . ومما يساعد المعلم على تحقيق ذلك الأمور الآتية :

١ - حسن وقوفه وحركته في الفصل .

٢ - تجنب التوتر في حركة الجسم وتعبيرات الوجه ونبرات الصوت .

٣ - أن يكون اقترابه من أماكن جلوس التلاميذ والمرور بين الصفوف

بطريقة هادئة مطمئنة غير باعثة على أي تهديد أو وعيد .

٤ - التحكم في استجابته للتلاميذ والتغاضي عن الأمور التافهة التي قد تحدث من بعض التلاميذ دون أن تؤثر في حسن سير الدرس واستمراره .

٥ - تجنب رفع الصوت بطريقة تهديدية توعدية ، وتجنب اعطاء التعليمات أو الأوامر للتلاميذ بنفس الطريقة أيضا .

٦ - توخي العدل والموضوعية في إصدار الأحكام أو إدارة المناقشة .

٧ - أن يشعر تلاميذه بأنه مصدر خبرة مفيدة لهم يحتاجون إليها في نموهم العقلي والمعرفي وفي مستقبل حياتهم .

سادسا : أن يحرص المعلم على تجنب الخلاف والمواجهة مع التلاميذ . وفي حالة حدوث ذلك تكون الأمور الآتية مساعدة على نجاح التغلب عليها :

١ - وجود علاقة سابقة من التعاون بين المعلم والتلميذ .

٢ - عدم استخدام المعلم أسلوب التهديد والوعيد .

٣ - تجنب العلنية في حل الخلاف ومحاولة التوصل إلى توفيق أو وفاق .

٤ - اشعار التلميذ بالاحترام وتقدير مشاعره .

٥ - سيادة جو من الهدوء وإشعار التلميذ بأن الهدف هو الحرص على مصلحته .

٦ - التغلب على التوتر بفكاهة أومداعبة طريفة .

٧ - العودة إلى العلاقة الطبيعية بعد حسم الخلاف .

الاستراتيجية الثلاثية :

من الاستراتيجيات المفيدة للمعلم التي يستطيع المعلم أن يستخدمها مع التلاميذ في الفصل مايسمى بالاستراتيجية الثلاثية لأنها تتضمن ثلاثة جوانب

تكتيكية رئيسية هي الإدارة والمراقبة والاستمرارية . وهذه الاستراتيجية مناسبة للمعلم لكي يستخدمها في معظم الأحوال بصرف النظر عن طريقة التدريس التي يتبعها . وسنفصل الكلام عن كل جانب من هذه الجوانب في السطور التالية :

أولا : جانب الإدارة :

يبدأ المعلم الدرس بإحداث صوت أو علامة لجذب انتباه التلاميذ . وقد يكون هذا الصوت بقفل باب الحجرة وراءه عند دخوله إلى الفصل بصوت مسموع، أو بالطرق بالقلم أو أصبع الطباشير على مكتبه ، أو بالتصفيق باليد ، أو بإصدار صوت له دلالة جذب الانتباه مثل " هيه " وبعض المعلمين يقف وينتظر . وعندما يحصل على انتباه التلاميذ يوجه إليهم التحية ويوجه إليهم تعليمات لفظية قصيرة مثل إجلسوا من فضلكم أو تفضلوا بالجلوس . وبعد أن يجلس الجميع يتوجه إليهم قائلا أحب من كل واحد منكم أن يلتفت جيدا إلى درس اليوم وهو درس ممتع ومفيد وسنتعلم منه أشياء جديدة ومعلومات جديدة . ثم يتوجه إلى السبورة وهو يواصل الحديث : وموضوع درس اليوم هو : كذا ، ويكتبه على السبورة كما يكتب تاريخ اليوم . ومن الأخطاء الشائعة التي يقع فيها المعلم تكرار التعليمات بصوت أعلى . وهذا يقلل من أهمية تعليماته عند التلاميذ ويوقعهم في اضطراب وتوقف عن الدرس . وينبغي ألا يستمر المعلم في الدرس إلا في جو من الهدوء ، وإذا تغاضى المعلم عن بعض الضوضاء واستمر في الدرس فإنها تزداد باستمرار لدرجة يستحيل معها استمرار الدرس . ويجب أن يستفيد المعلم في إدارته للفصل مما ذكرنا في هذا الكتاب من أساليب التعامل مع سلوك التلميذ في الفصل .

ثانيا : جانب المراقبة أو الملاحظة :

عندما يستتب نظام الفصل ويأخذ المعلم في شرح الدرس تكون ملاحظة أومراقبة ما يحدث في الفصل جزءاً لا يتجزأ من إدارة المعلم لعملية التعليم بحيث تسير بطريقة مطردة منتظمة تتحقق معها الفائدة للتلاميذ . وبعض المعلمين يظل أو يبقى في مكانه عند مكتبه مسترسلا في الشرح أو اعطاء التعليمات من حين لآخر . وهو بهذا يعزل نفسه عن الفصل ويجعل التلاميذ

يشعرون بالعزلة بينهم وبينه ، وبأنه يتبع أسلوبا سلطويا أو تسلطيا في التدريس معهم ، وأنه لا يعبأ بهم . وهذا قد يحمل بدوره بعض التلاميذ على التمرد وتحدي تسلطه . ومع أن للمعلم في الفصل سلطة مشروعة ومن حقه أن يمارس هذه السلطة لاسيما في الأمور المعرفية والتعليمية ، فإن هذا الجانب من السلطة يختلف عن ممارسته لأسلوب تعامل مستبد وغير ديمقراطي مع تلاميذه . ولذلك يجب أن يتحرك المعلم في الفصل من حين لآخر بين الصفوف ليشعر التلاميذ بأنه قريب منهم لاسيما عندما يقومون بأعمال تحريرية ، فينظر في كراسة هذا وذاك مشعرا إياهم بأنه يهتم بهم وبعملهم ، وأنه مستعد لتقديم أي مساعدة لهم على الفور . وتتضمن المراقبة متابعة المعلم بعينه للفصل ككل في الوقت الذي يقوم فيه بالشرح وإعطاء التعليمات والتوجيهات وغير ذلك من الأنشطة التعليمية . ويجب أن يلاحظ بصفة خاصة التلاميذ المشاغبين أو المعروفين بسوء السلوك . وعليه أن يستخدم الأساليب المتنوعة التي شرحناها بالتفصيل في هذا الكتاب للتعامل مع الإخلال بنظام الفصل . ومن هذه الأساليب تجاهل السلوك إذا كان لايعطل التلاميذ الآخرين مع استخدام لغة العين أو الاشارة أو استخدام أسلوب تعديل السلوك أو تكوين العادة أو أسلوب الجزاء بجانبيه الإيجابي والسلبي ، مع تفضيل استخدام الجانب الإيجابي أو أسلوب التهديد والوعيد وغير ذلك من الأساليب المشروحة في مكان آخر من هذا الكتاب .

ثالثا : جانب الاستمرار :

يعتبر جانب الاستمرار جزءاً لا ينفصل من عملية الإدارة وعملية المراقبة . فهذه الجوانب الثلاثة تتصل فيها بينها اتصالا عضويا ، وتتكامل فيما بينها تكاملا وظيفيا . فاستمرار عملية التعلم في الفصل واطرادها بصورة طبيعية يؤدي إلى استقرارها مما يحقق للتلاميذ المنفعة والفائدة . وعندما يحرص المعلم على استمرار إدارته ومراقبته للفصل فإنه يضمن لذلك عدم حدوث ما يخل بالنظام . أما إذا تكاسل المعلم أو توانى عن ذلك فإن الحبل ينفلت منه مما يشجع التلاميذ على الإخلال بالنظام . كما يعني جانب الاستمرار أيضا تأكد المعلم من أن التلاميذ يقومون بواجباتهم التعليمية و يتابعون شرحه ويناقشون أسئلته التي

يوجهها إليهم . فهذا هو الهدف الأسمى للمعلم من الإدارة والمراقبة . ويجب أن يستخدم المعلم في تعليقاته الأسلوب الإيجابي لا السلبي . لأن التعليقات السلبية تولد اتجاهات سلبية لدى التلاميذ وتقلل من دافعيتهم للعمل .

القيادة الموجهة :

إن الأطفال يحتاجون في تعلمهم إلى القيادة الموجهة من المعلم . فهناك مهارات يجب أن يتعلموها من المعلم مباشرة . ومن المعروف أن من أقوى الدوافع إلى التعلم الرغبة في التقليد عند الطفل . ولكن ليس تقليدا أعمى . إذ يجب أن يشجع المعلم الجوانب المبتكرة في تقليد الطفل ويوجه إليه المديح والثناء عليها . كما أن طريقة التحدث إلى الأطفال في هذه المرحلة هامة جدا . إذ ينبغي على المعلم (أو المعلمة) أن يتحدث إليهم بلهجة ملؤها الحيوية والاستثارة ، وبصوت مفعم بالانفعالات والعواطف الجياشة . وإذا لم يكن يشعر المعلم بهذه الانفعالات فليفتعلها ويتظاهر بها مثله مثل الممثل على المسرح . ويجب أن يتذكر دائما أنه يتحدث إلى أطفال . وقد ورد في الأثر عن ديننا الإسلامي الحنيف أن على ولي الأمر في معاملة الصبي أن يتصابى له ، أي ينزل إلى مستواه . كما أمرنا رسولنا الكريم بأن نخاطب الناس على قدر عقولهم . وكما أن المعلم يعلم الأطفال فإنه يتعلم منهم أيضا عندما يلاحظهم وهم يتحدثون أو يتعاملون مع بعضهم بعضا . ويتعلم منهم كيف يضفون صفة الحياة على الجماد واللعب . وسيرى أنهم يتعاركون ويتخاصمون وتنساب دموعهم سريعا لأن عواطفهم قريبة من السطح . وعندما يتحدثون بلهجة الجد فيما بينهم فإنك ستلاحظ لهجة الحماس في نبرات أصواتهم لاسيما عندما يقترح أحدهم القيام بلعبة ما . وسيتعلم المعلم منهم أنه لا يجب بأي حال من الأحوال التقليل من ذكاء الأطفال ومقدرتهم .

مساعدة التلميذ على تخطي العقبات :

قد يجد بعض التلاميذ صعوبة في تعلم مادة دراسية معينة أو درس معين. ومثل ذلك عقبة أما هؤلاء التلاميذ . ويحتاجون إلى مساعدة المعلم لتخطيها وإلا

أصابهم القلق والتوتر . فقد يحتاج بعض التلاميذ إلى مساعدة المعلم في نطق الكلمات أو القراءة الصامتة أو الكتابة أو حل المسائل الرياضية أو فهم قانون علمي أو تذكر معلومات سابقة تساعدهم على متابعة عملهم الراهن وما شابه ذلك من الأمور . وقد يكون ذلك سببا في انحراف سلوكهم والبحث عن الشغب والمشاكل ما لم يتحرك المعلم لمساعدتهم في ضوء معرفته لهم . والهدف من هذه المساعدة إعطاء دفعة للتلميذ ليتخطى العقبة التي تصادفه .

تبرير الفشل :

يميل الإنسان إلى أن يعزو فشله إلى عوامل خارجية لا يستطيع السيطرة عليها . فقد يعزو التلميذ فشله إلى صعوبة الامتحان أو أن بعض الأسئلة كان خارج المقرر . وقد يعزو عدم تحقيق الهدف إلى وجود صعوبات تعترضه ، على طريقة " أكل البلح حلو لكن النخل في العالي " . والغالبية العظمى من المعلمين تعزو فشل التلميذ إلى أسباب تتعلق بالتلميذ لا بالمعلم مثل إهماله أو عدم مذاكرته أو عدم ثقته في نفسه . وهذا لا يعفي المعلمين من مسئوليتهم . والمعلم الجيد هو المعلم الذي لا يسارع بإلقاء اللائمة على التلميذ في فشله في التحصيل الدراسي أو تدني مستواه ، وإنما ينظر بموضوعية إلى أسباب ذلك . وقد يرجع السبب إلى المعلم نفسه وطريقته في التدريس .

المعلم واللغة :

إن طريقة استخدام الإنسان للغة تحدد مدى تأثيره على الآخرين أو تأثره بهم . ولا غرو إذا قلنا إن اللغة هي أهم وسيلة للاتصال في حياتنا . وقد زود الخالق عز وجل الإنسان بخاصية قدرته على استخدام اللغة دون غيره من الكائنات . ولذلك يوصف الإنسان بأنه يتميز عن غيره من المخلوقات بأنه مستخدم للرمز أي اللغة .

إن مدى تأثير اللغة على الإنسان يمكن التدليل عليه بالعبارات التي يرددها الناس كثيرا بعد سماعها من ممثل محبب في برنامج إذاعي أو تليفزيوني أو على المسرح . وقد تأكد ذلك في بعض الكتابات . إذ وجد " ووترمان "

Waterman وبيترز Peters في كتابهما الشهير " البحث عن التمايز " In Search of Excellence أن الأقوال والعبارات التي يرددها الأفراد المرموقين لها قوة تأثير كبيرة . (Peters 1992 : p. 148)

وتعلب اللغة دورا رئيسيا هاما بالنسبة للمعلم باعتبارها وسيلة الاتصال بينه وبين تلاميذه ، وباعتبارها أداته في التفكير في عملية التدريس . ولذلك فإن حسن استخدام المعلم للغة يعتبر مطلبا رئيسيا هاما في تكوين المعلم . إن اللغة الواضحة تعكس وضوح التفكير . وقد أثبتت البحوث الحديثة على عقل الإنسان أن اللغة ترتبط ارتباطا مباشرا وثيقا بنمو عقله . وأن استخدام لغة معينة يلعب دورا هاما في تكوين وتطوير المسالك العصبية في مخ الطفل . (Perterson:1992.p.145)

المعلم والقراءة الجهرية :

يقتضي الأمر أحيان أن يقوم المعلم بقراءة جهرية للتلاميذ مثل قراءة نص قرآني أونص شعري أو قراءة قانون علمي أونظرية هندسية أو اقتباس ما . ويجب أن يراعي المعلم أن يكون لما يقرأه بصوت مسموع معنى ومغزى ، وأن ينوع في نبرات صوته حتى لا تكون القراءة باعثة على الملل والرتابة وعدم الفهم . ويجب أن ينقل ما في النص إذا كان نصا أدبيا أو شعريا من أحاسيس ومشاعر وانفعالات إلى الآخرين من حماسة وشجاعة وخضوع وثورة وعاطفة . لكن القراءة الجهرة من ناحية أخرى تفرض قيودا على المعلم منها :

١ - أنها تحول دون الاتصال البصري بينه وبين التلاميذ .

٢ - أنها تحد من حركاته في الفصل .

وقد يطلب المعلم من التلاميذ القراءة الجهرية ، وقد تكون قراءتهم باعثة على الملل لأنها تفتقد إلى الكثير من العناصر المطلوبة في القراءة الجهرية الجيدة. ويجب أن يحرص المعلم على تعليمهم مهارات القراءة الجهرية التي أشرنا إليها في مكان آخر .

المعلم والتعليم :

إن التعليم يتعلق بالتعلم . وكلتا العمليتين أهتم بدراستها علماء النفس التجريبي والعلماء الاجتماعيون . وكان للنتائج التي توصلوا إليها أثر واضح في تعميق نظرة المربين وتحسين أساليبهم في التعليم وما يتوقعونه من المتعلمين على اختلاف مداركهم وعقولهم وعلى اختلاف خلفياتهم الثقافية والاجتماعية . ووظيفة المعلم الأساسية تعليم المواد الدراسية المختلفة . بيد أن تعليم المادة الدراسية ليس هدفا في حد ذاته ، وإنما وسيلة لتكوين شخصية المتعلم . وأهم ما يجب أن يعنى به المعلم هو الطريقة التي يستخدمها في تعليم الطفل كيف يتعلم. ويجب أن يتذكر المعلم أن أهم ما في تعليم أطفال المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص أن طريقة التعلم التي يكتسبونها تظل الطريقة التي يستخدمونها طول حياتهم .

ويتفق المربون المسلمون ومنهم الغزالي وابن خلدون وكذلك المربون الغربيون ومنهم لوك و روسو وغيرهم على أن عملية التعلم تقتضي التدرج من السهل إلى الصعب . كما أكد المربون المسلمون وغيرهم من أمثال مدام مونتسوري على أن تعليم الأطفال من أعمار مختلفة يتطلب طرائق متنوعة مختلفة أيضا .

استراتيجية التعلم الفردي والتعلم الجماعي :

حظيت المقارنة بين أسلوب التعلم الفردي وأسلوب التعلم الجماعي كاستراتيجية للتعلم باهتمام دراسات عديدة على مر العصور والأزمان . وتشير بعض الدراسات الحديثة (Kulhary 1994:p.24) إلى أن استراتيجية التعلم الجماعي تتيح للتلاميذ العمل معا لرفع مستوى أدائهم ، ولتحقيق الأهداف المشتركة . أما استراتيجية التعلم الفردي فتطلب من التلاميذ العمل بمفردهم من أجل تحقيق أهدافهم الذاتية . وتشير نتائج الدراسات الحديثة أن التعلم التعاوني يحسن أداء التلاميذ وانتاجيتهم وانتقال أثر التعلم والوقت المبذول في أداء العمل . كما يحسن اتجاهات التلاميذ نحوه . وتشير النتائج أيضا إلى أن التلاميذ الذين يتعلمون بالأسلوب التعاوني يكون الحافز للتعلم لديهم أعلى مما لو تعلموا بالأسلوب الفردي . بيد أن أداءهم يتأثر حسب هذه الدوافع .

الترديد الجماعي :

من استراتيجيات التدريس المتبعة في مختلف دول العالم " الترديد الجماعي " للتلاميذ الذي يشرك كل تلاميذ الفصل في ترديد المادة التعليمية بصوت عال مما يساعدهم على جودة التعلم واحتفاظ ذاكرتهم بالمعلومات . وهو مايسهل عليهم تذكرها فيما بعد . ومن المعروف أن القراءة الجهرية أكثر عونا للمتعلم على حفظ المعلومات لاسيما بالنسبة للقرآن الكريم والشعر والأغاني والقوانين العلمية والنظريات الهندسية . كما أنها تثير حماس التلاميذ للتعلم وتصرفهم عن أحداث الشغب وسوء السلوك في الفصل . وتعتبر طريقة الترديد الجماعي من أكثر طرق التدريس شيوعا لاسيما في مراحل ما قبل التعليم الثانوي .

التدريس المعملي :

من المعروف أن للعمل التطبيقي بالمعامل مكانة كبيرة في المدارس والجامعات لاسيما في كليات الهندسة والعلوم ، ويخصص له وقت يتناسب مع هذه المكانة الكبيرة . ففي بريطانيا على سبيل المثال تصل نسبة ما يخصص له ما بين ٥٠ ـ ٧٠ ٪ من خطة الدراسة . ويصل إلى ٥٠٠ ساعة في السنة بالنسبة للصيادلة . و٤٠٠ ساعة بالنسبة لطلاب البيولوجيا و ٣٠٠ ساعة بالنسلة لطلاب الطب . وهو يعتبر أكثر أنواع التعليم تكلفة في مثل هذه المدارس والكليات نظرا للتكلفة العالية التي تتطلبها تجهيزات معامل العلوم واللغات والورش وأماكن التدريب .

أهداف العمل التطبيقي :

هناك عدة أهداف للعمل التطبيقي من أهمها :

١ ـ اكساب الطالب المهارات اليدوية ومهارات الملاحظة المتصلة بالمقرر الدراسي.

٢ ـ تنمية فهم طرق البحث والاستقصاء العلمي .

٣ ـ تنمية مهارات حل المشكلات .

٤ ـ تنمية الاتجاهات المهنية والعلمية .

والأهداف الثلاثة الأولى واضحة . أما بالنسبة للهدف الرابع فهو أقل وضوحا وإن كان يمثل أهم الأهداف على المدى الطويل .

طرق التدريس المعملي :

إن أهم الأسس التي تستند إليها مختلف طرق التدريس المعملي هي أن يعلم الطلاب أنفسهم بأنفسهم كما يعلمون الآخرين ويتعلمون منهم . ويكون موقف المعلم هو موقف الموجه والمساعد . وهو يتدخل من حين لآخر للاطمئنان على أن كل متعلم يسير بانتظام في عملية التعلم . وإذا كان المتعلم في حاجة للمساعدة يستطيع المعلم أن يقدمها له على الفور . ففي معامل اللغات على سبيل المثال يقوم كل متعلم بالعمل بمفرده بالاستماع إلى الدرس أو مواد التعلم . ولدى المعلم سماعة يستطيع أن يتصل بكل متعلم من خلالها . وهو عادة يقوم بالاستماع من مكانه إلى كل متعلم للحظات ليرى مدى تقدمه وليساعده إن كان محتاجا ثم ينتقل إلى متعلم آخر وهكذا .

المعلم وحفظ النظام :

إن نجاح أو فشل الأساليب التي يستخدمها المعلم لحفظ النظام في الفصل يعتمد بالدرجة الأولى على نظرة التلاميذ إلى شخصية المعلم ، وتصورهم عنه ، وشعوره نحوهم . وتشير بعض الدراسات التي أجريت في الميدان إلى الصفات الشخصية للمعلم التي تحسن من قدرته على ضبط النظام في حجرة الدراسة . ومن أهمها :

أ - أن يحب تلاميذه ويسعد بصحبتهم . وهو شعور يتولد لدى المعلم من اهتمامه بالأعمال التي يفضلها التلاميذ مثل الموسيقى والرياضة والفنون ، ومن اشتراكه معهم في الأنشطة خارج المنهج ، ومن الانخراط معهم في مناقشات غير التدريس . كما أنه يبدو في تحلي المعلم بالظرف وسرعة البديهة وروح المرح في عمله بالفصل .

ب - أن يقدر التعلم تقديرا عاليا إيمانا منه بأن تحسن فرص تلاميذه في حياتهم المستقبلة يعتمد على مقدار ما وصلوا إليه من التعلم والمعرفة .

جـ - أن يكون عازما ومصمما على النجاح في عمله لأن ذلك يرفع من روحه

المعنوية ويقويها في مواجهة الصعاب والمشكلات التي تصادفه على طريق عمله التدريسي .

د - أن يكون هادئ الأعصاب ، رزينا متزنا . ومما يساعده على تحقيق ذلك هدوء نبرة حديثه ووقع حركاته ، وأن ينظر إلى الجانب الحسن أو الإيجابي في المشكلة .

هـ - أن يظهر بمظهر الواثق من نفسه غير المتردد لأن ذلك يبعث على احترام التلاميذ له وعدم تحديهم لسلطته .

و - ألا يرتبط أو يتوحد عاطفيا مع تلاميذه ، بل يجب أن تكون هناك مسافة فاصلة بينه وبينهم ، وهذا لا يعني عدم حبه لهم .

ز - أن يكون واعيا منتبها لسوء السلوك في الفصل . فهذا يساعده على متابعة سلوك التلاميذ ، وتوقع حدوث سوء السلوك والتنبؤ به قبل وقوعه .

موجهات مفيدة لعمل المدرس :

كان من بين جوانب مشروع إعداد المعلم الذي أعده " راج " Wragg أنه سأل طلاب كليات التربية عن الأمور التي يعتبرونها موجهات مفيدة لعمل المدرس في الفصل أو بعبارة أخرى " حيل وألاعيب المهنة " التي تفيدهم في عملهم التدريسي . وقد توصل من ذلك إلى تصنيف خمسة وعشرين عنصراً تعتبر من أهم الموجهات المفيدة لعمل المدرس في الفصل . وفي هذه العناصر تكرار لما أشرنا إليه في أماكن متفرقة وهي :

١ - أن يكون المعلم حازما في البداية ولا ضرر من التخفف من ذلك فيما بعد .

٢ - ألا يبدأ الحديث إلى الفصل إلا بعد أن يسود الصمت تماما .

٣ - أن يضبط دخول التلاميذ إلى الفصل .

٤ - أن يعرف أسماء التلاميذ وأن يناديهم بها .

٥ - أن يعد الدرس جيدا وأن يستعد له جيدا .

٦ - أن يتواجد في الفصل قبل التلاميذ (أو قبل موعد بدء الدرس بقليل)

٧ - أن يعد التجهيزات والأجهزة اللازمة قبل حضور التلاميذ للفصل .

٨ ـ أن يعرف كيف يستخدم الأجهزة وأن يكون على معرفة بالتجارب قبل أن يستخدمها في الفصل حتى لا تحدث مفاجآت .

٩ ـ أن يكون متحركا في الفصل ولا يستقر في مكان واحد .

١٠ـ أن يبدأ الدرس بنقرة على المكتب لجذب انتباه التلاميذ ، وأن يستحوذ على اهتماهم وحب استطلاعهم .

١١ـ أن تكون تعليماته للتلاميذ واضحة .

١٢ـ أن يتحكم في صوته علواً وانخفاضا وتعبيراً .

١٣ـ أن يعد مواداً تعليمية إضافية لاستخدامها عند اللزوم وحسب احتياجات التلاميذ المتفوقين وبطيئي التعلم .

١٤ـ أن ينظر إلى التلاميذ عندما يتحدث إليهم وأن يوجه بصره من مكان لآخر .

١٥ـ أن يراعي أن يكون العمل التحريري مناسبا لسن التلميذ وقدرته وخلفيته الثقافية والاجتماعية في حدود الزمن المخصص له .

١٦ـ أن يستخدم أنواعا فعالة ومجدية من الأسئلة .

١٧ـ أن يحسن استخدام وقت الدرس .

١٨ـ أن ينوع في أساليب تدريسه .

١٩ـ أن يتنبأ بمشكلات الخروج عن نظام الفصل وأن يتعامل معها بسرعة .

٢٠ـ أن يكون حازما وثابتا في توقيع العقوبة المناسبة للموقف وفي الوقت المناسب .

٢١ـ أن يتفادى المواجهة مع التلاميذ والتصدي لهم .

٢٢ـ أن يكون واضحا وثابتا في تطبيق المعايير والمستويات التي يضعها للتلاميذ ويحددها لهم .

٢٣ـ أن يبدو دائما في دور المعين والمساعد للتلاميذ وأن يسهل عليهم علمية التعلم .

٢٤ـ ألا يفرض سيطرته وإرادته على التلاميذ ، وأن يعاملهم كبشر يتحملون

المسئولية .

٢٥- أن يكون فكها ظريفا بطريقة إيجابية بناءة .

استخدام الأمثلة :

يعتبر استخدام الأمثلة من أهم عناصر عملية التدريس لاسيما عند تقديم فكرة جديدة . فالأمثلة تساعد التلميذ على فهم الفكرة بوضوح . ولذلك ينبغي على المعلم أن يحسن اختيارها واستخدامها في الدرس . ومما يعينه في ذلك أن يتخير في البداية الأمثلة البسيطة السهلة ثم ينتقل منها إلى الأمثلة الأكثر صعوبة . كما يجب أن تكون الأمثلة في مستوى معرفة التلميذ وخبرته وترتبط بالفكرة موضوع الدرس . ويمكن للمعلم أن يطالب التلاميذ بإعطاء أمثلة أخرى مشابهة حتى يتأكد من فهمهم للفكرة التي يوضحها المثال .

استخدام السبورة :

من مهارات المعلم الناجح حسن استخدامه للسبورة . ذلك لأنها تعتبر من أهم وأقدم وسائل التعليم وأكثرها فائدة للمعلم . فهي لا تحتاج إلى إعداد خاص وهي واضحة وبسيطة ومرنة . ويجب أن يتأكد المعلم في بداية الدرس من أن السبورة نظيفة وأن الطباشير متوفر والممسحة (الباشورة) موجودة . ويقوم بتسجيل تاريخ اليوم وعنوان الدرس . وقد يستخدمها في تسجيل عناصر الدرس وخطته . كما يستخدمها في شرح وتوضيح النقط الغامضة وتسجيل القوانين أو القواعد أو النظريات أو المفاهيم وما شابه ذلك من الأمور الهامة التي يتضمنها الدرس . وقد يقوم بعمل بعض التلخيصات أو التمرينات . ومن هنا يتضح أن المعلم يستطيع أن يستخدم السبورة في أنشطة تعليمية كثيرة متنوعة . ومن هنا أيضا كان من الضروري أن يحسن استخدامها .

المعلمون ونتائج البحث التجريبي :

يرى أحد الباحثين أن ما يعوق المعلمين عن تعميق فهمهم لعملية التدريس وعن تحسين أدائهم هو عدم ووضح اللغة المستخدمة في تحديد وتوضيح المفاهيم الرئيسية من جانب الباحثين التجريبيين . ومن هنا يتوجب على المعلمين أن يتوجهوا إلى فلاسفة التربية لا إلى هؤلاء الباحثين لطلب المساعدة . ويرجع سبب

ذلك في نظره إلى أن الباحثين التجريبيين لاسيما أولئك الذين استخدموا طريقة الملاحظة المنظمة قد أعاقوا المعلمين عن التوصل إلى فهم أعمق لممارستهم التدريسية لعدم وضوح المفاهيم المتعلقة بالتصنيفات التي استخدموها لشرح عملية التدريس (Galton : p.9) . ويبدو أن هذا الرأي له ما يبرره . ذلك أن لكل جانب من جوانب السلوك المتعلق بعملية التدريس في الفصل مشكلاته العديدة . وأي محاولة لتصنيف هذا السلوك إلى تصنيفات غامضة أو غير واضحة يترتب عليها بالضرورة الابتعاد عن حقيقة الموقف المعقد بزيادة تبسيطه . خذ على سبيل المثال موضوع الزمن الذي يقضيه التلميذ في عمله في الفصل وما يسوده من خلط وتداخل . وهو موضوع اهتمت به بعض الدراسات الحديثة . أنظر على سبيل المثال : (Denham;c and Liberman , A. (eds.) (1980) . كما أن الباحثين التربويين يكتبون بحوثهم عادة بطريقة معقدة ملغزه لا تمكن المعلمين من فهمها أو الاستفادة من نتائجها . مثال آخر بحوث ملاحظة سلوك التلميذ في الفصل . وقد يبدو لنا من الوهلة الأولى أن ملاحظة سلوك التلميذ في الفصل لن يمثل مشكلة لأي باحث يريد التعرف على هذا السلوك وتصنيفه لاسيما إذا كان هذا الباحث على ألفة ومعرفة بالفصل المدرسي . وقد يسهل على هذا الباحث ملاحظة ما إذا كان التلميذ يتحدث إلى جاره بخصوص موضوع الدرس أو بخصوص موضوع آخر خارجي . ولكن يصبح الأمر صعبا على الملاحظ إذا أراد أن يعرف ما إذا كان التلميذ يعمل أو يدرس بمفرده . فبعض التلاميذ قد يعمل بصورة مستمرة لكن ببطء . وقد يكون مستغرقا في أحلامه وهيامه أو التحديق في الشباك أو مستغرقا في النوم . وفي بعض هذه الظروف يكون من الصعب على الباحث معرفة ما إذا كان التلميذ منشغلا عن عمله أو مستغرقا في التفكير . وعلى الباحث عندئذ أن يعتمد على معرفته السابقة مع مثل هذا التلميذ والظروف المتعلقة بسلوكه . فإذا كان التلميذ مستغرقا في التفكير فإن التحديق في الشباك أو الصمت المتصل يعقبه على الفور الكتابة بسرعة . ومما يزيد من موضوعية ملاحظة سلوك التلميذ في الفصل قيام أكثر من ملاحظ واحد بملاحظة نفس السلوك . ولا شك في أن اتفاق الملاحظين على شيئ ما يجعل لموضوع الملاحظة قيمة علمية يعتمد عليها .

الفصل السابع

التمدرس في البلاد العربية

مقدمة :

التمدرس في البلاد العربية شأنها شأن غيرها من البلاد يأخذ صوراً متعددة يندرج بعضها تحت ما يسمى بالتعليم النظامي ، والبعض الآخر تحت ما يسمى بالتعليم غير النظامي . ذلك أن التمدرس على عكس عملية الانتاج في المصانع لا يخضع لعملية واحدة مقننة وإنما يتكون من أنشطة متعددة تختلف باختلاف المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية . كما أن هذه الأنشطة تختلف باختلاف الزمان والمكان . ومع مرور الزمن تظهر أنشطة جديدة تحظى بالاهتمام وأخرى قديمة تذبل ويعفى عليها الزمن ويعروها النسيان . ولم تكن مؤسسات التعليم في يوم ما جامدة ثابتة وإنما تغيرت مع الزمن وتماشت مع روح العصر . وفي الماضي البعيد كان معلم الكتاب أو الفقية أو المؤدب يقوم على أساس طوعي بأنشطة تربوية وتعليمية يقدرها المجتمع عاليا سواء كان مبعث هذا التقدير دينيا أو تهذيبيا أو حضاريا . أما معلم اليوم فهو أجير مؤسسات على درجة عالية من التنظيم والترسيم يقوم على أساس قسري أو شبه قسري بأنشطة تربوية وتعليمية موجهة تحت الإشراف والرقابة والمساءلة المحكومة . هذه الأنشطة يقدرها المجتمع لاعتبارات سياسية وأيديولوجية واجتماعية واقتصادية . وأصبحت الدولة ، وليس المعلم ، المسئولة عن إدارة وتوجيه الأنشطة التعليمية . وأصبح المعلم الحديث على عكس زميله القديم في منأى عن قيادة الجهاز التعليمي والسيطرة عليه . ولم يعد سيد نفسه فيما يقوم به من أنشطة تربوية ، وإنما له دور مرسوم تحدده له السلطات التي تستخدمه وفق شروطها ومعاييرها . والآباء بدورهم فقدوا كثيرا مما كانوا يتمتعون به من سيطرة كاملة على تربية أبنائهم والتحكم في مقدراتهم . وأصبح التعليم الآن في بلادنا كما في غيرها من البلاد نظاما قوميا ضخما تتولاه الدولة وتشرف عليه وتنفق عليه . وسنتناول في السطور التالية بعض الجوانب الهامة لعملية التمدرس في البلاد العربية .

أولا : التشريعات والسياسات :

إن تطور التشريعات والسياسات التعليمية في البلاد العربية في العصور الحديثة كان يستهدف بصفة رئيسية تحقيق مزيد من ديمقراطية التعليم من خلال زيادة الفرص التعليمية وإتاحتها أمام مختلف فئات الشعب لاسيما الفئات المحرومة والفقيرة التي لم يكن لها حظ كبير في هذا.التعليم . كما استهدفت هذه التشريعات والسياسات تخفيف حدة التمايز الطبقي في التعليم واحتكار الصفوة لأنوع معينة منه ، وتميز نوع من التعليم على نوع آخر كالتعليم الأكاديمي بالنسبة للتعليم الفني ، وفتح قنوات اتصال لم تكن موجودة من قبل بين أنواع التعليم المختلفة لتمكن التلاميذ من الانتقال بينها عندما يستلزم الأمر ذلك .

وقد تضمنت الدساتير والتشريعات العربية منذ سنوات بعيدة بنوداً ومواداً تتعلق بإلزامية التعليم ومجانيته * ثم جاءت بعد ذلك التشريعات والقوانين التي طورت مدة الإلزام وأطالت عدد سنواتها ** . وتعترف دساتير الدول العربية وتقرر في بنودها بأن التعليم ركن أساسي لتقدم المجتمع (دستور الكويت ١٩٦٢ ، مادة ١٣) كما تعترف الدولة بدورها في الاسهام في ركب الثقافة العالمية والحضارة الإنسانية (دستور جمهورية اليمن الديمقراطية ١٩٧٠ ، ودستور البحرين ١٩٧٣ ، والدستور المؤقت لدولة الامارات العربية المتحدة ١٩٧١ مادة ١٧) .

وقد ارتبط تطور التعليم في البلاد العربية بالتطورات السياسية

---

* أنظر دستور المملكة الأردنية الهاشمية ١٩٥٢مادة ٢٠ والدستور المؤقت للجمهورية العراقية ١٩٧٠ مادة ٢٧ ، ودستور الكويت ١٩٦٢ مادة ٤٠ ، والدستور الليبي ١٩٥١ مادة ٣٠ ، والدستور المصري ١٩٢٣ ، ودستور جمهورية اليمن الديمقراطية ١٩٧٠ ، والنظام الأساسي المؤقت المعدل لدولة قطر ودستور دولة الامارات العربية المتحدة سنة ١٩٧١ مادة ١٧ . ودستور سلطنة عمان الذي صدر حديثا .

** أنظر قانون التربية والتعليم رقم ١٦ لسنة ١٩٦٤ للملكة الأردنية الهاشمية الذي جعل مدة الإلزام تسع سنوت من سن ٦ - ١٥ بدلا من ست سنوات ، وقانون التعليم العام ١٣٩ لسنة ١٩٨١ في مصر والذي جعل مرحلة الإلزام تسع سنوات

والاقتصادية والاجتماعية بها . فمع تزايد الحقوق السياسية للشعب وزيادة التمثيلات النيابية والشعبية زادت المكاسب الشعبية في التعليم ، وزادت فرصه المتاحة ، كما تطلبت التنمية الاقتصادية مزيداً من القوى العاملة المدربة والأفراد المتعلمين ، واستحداث أنواع جديدة من التعليم الفني والتقني . وكان للتطور الاجتماعي أثره على التعليم من ناحية زيادة آمال الشعوب ومطامحها وزيادة الوعي بتعليم الأبناء ، وزيادة الاهتمام بتعليم المرأة .

ثانيا : الدولة والتعليم :

على الرغم من وجود اختلاف بين المؤرخين حول أول مدرسة أنشئت في الإسلام ، هل هي النظامية التي أنشأها نظام الملك الوزير السلجوقي الفارسي في بغداد في القرن الخامس الهجري ، أوغيرها من المدارس التي أنشئت كلها في نيسابور ، فإنه لا خلاف بينهم على أن نشأة المدارس كان مرتبطا بالحاكم للدعاية لمذهبه والترويج له . وهو الذي يتولى الإنفاق عليها ويخصص لها الأموال . وقد انتشرت المدارس العامة في الأمصار الإسلامية على هذا النحو إلى جانب الجهود الفردية الخاصة والتطوعية في إنشاء الكتاتيب . وظل الأمر على هذا النحو حتى العصر الحديث عندما بدأت الدول العربية وفي مقدمتها مصر في إنشاء نظام التعليم الحديث على غرار النظم الأوروبية للدول التي استعمرتها . فالدول العربية التي خضعت للاستعمار الفرنسي غلب عليها النظام الفرنسي ، والدول التي خضعت للاستعمار الإنجليزي تأثرت به . وبصرف النظر عن اختلاف المستعمر فإن الدول العربية كلها تتفق في أن الدولة هي التي أخذت على عاتقها منذ البداية مهمة التعليم العام في ظل وجود المدارس الأخرى الخاصة والأجنبية . وقد ساعدت هذه النشأة من جانبها على توجه جماهير الشعب دائما نحو الحكومة في تقديم الخدمات العامة مجانا ومنها التعليم . وهكذا درجت الشعوب العربية على مطالبة الدولة بتقديم كل أنواع التعليم مجانا لأبنائها . أما الجهود الشعبية الخاصة والتطوعية والخيرية فلم يكن لها حظ كبير في التعليم الجماهيري العام على نطاق واسع . وقد فشلت المحاولات الإصلاحية التعليمية السابقة التي عولت

على الشعب تحمل نفقات الإصلاح مثل محاولة على مبارك في إصلاح الكتاتيب في مصر .

من ناحية أخري نجد أن المناخ الفكري العام الذي سيطر على البلاد العربية هو ضرورة قيام الدولة بأعباء التعليم العام لاعتبارات قومية وديمقراطية . فالمفكر المصري الكبير طه حسين الملقب بعميد الأدب العربي ومؤلف أهم كتاب ظهر في العالم العربي الحديث عن مستقبل الثقافة في مصر يقول : " وإلى الدولة وحدها يجب أن توكل مسئولية الإشراف على كل ما يتعلق بالتعليم في مصر . وعلل رأيه هذا بسببين يتعلقان أساسا بالمشكلة الثقافية في مصر التي تصدق على باقي العالم العربي . أولها أن تعليم جماهير الشعب وفق المبادئ الديمقراطية إنما يجدر أن تقوم به الدولة وتتولاه . وثانيهما أن طبقة المتعلمين والمثقفين في مصر على قلتهم قد تعرضوا لمناهل تعليمية ثقافية متباينة ومتناقضة مما كان له آثار سيئة خطيرة على مصر .

وكان من الطبيعي في ظل قيام الدولة بأعباء التعليم أن تكون إدارته مركزية في يد السلطة التعليمية الممثلة للدولة والتي عرفت بمسميات مختلفة في البلاد العربية من أشهرها أسم وزارة التربية والتعليم . كما أن التجانس الديني والعرقي واللغوي للسكان قد ساعد على قيام هذا النظام المركزي ، وأصبح نظام التعليم الذي توجهه وتيسطر عليه الدولة جهازها الأيديولوجي الذي يخدم مصالحها ويحقق أهدافها .

ثالثا : التطور الكمي والكيفي :

شهد التعليم في البلاد العربية تطورا كميا هائلا نسبيا في السنوات الماضية . بيد أن التطور الكمي في التعليم كان دائما على حساب الكيف . والتوسع الهائل الذي شهده التعليم في مختلف المراحل على مر السنوات الماضية، وهو توسع ليس له مثيل بكل المقاييس الموضوعية ،كان دائما على حساب جودة التعليم ومستوى نوعيته . ويتباكى الكثير منا على العصور الخوالي عندما كان التعليم فعالا ومجديا . وينبغي أن نتذكر دائما أن من الطبيعي أن يكون الكيف على حساب الكم ، بمعنى أن الكيف يتأثر باتساع الكم أو زيادته . لكن الشيئ

غير الطبيعي أن نتساهل في تدهور الكيف بدون وضع بعض الضمانات التي تحول دون ذلك ، أو اتخاذ الإجراءات المصاحبة التي تعمل على توفير حد أدنى من هذا الكيف . وما حدث في بلادنا العربية مع تفاوت في الدرجة من دولة لأخرى أن عيار الكيف " فد فلت " في ظل انفلات " عيار الكم " . وقد يكون لبعض ساستنا ومربينا بعض العذر في ذلك . وينسب لعميد الأدب العربي الدكتور طه حسين وقد كان وزيرا للتربية والتعليم في مصر في بداية منتصف هذا القرن أنه كان صاحب الفضل في تفجير شعبية التعليم وجماهيريته في مصر بصورة لم يسبق لها مثيل ، انطلاقا من المبدأ الذي نادى به وهو أن التعليم كالماء والهواء حق لكل إنسان ، وأنه لا يباع ويشترى . ووصفت سياسته بأنها سياسة الكم تمييزا لها عن سياسة الكيف وهي سياسة خصمه اللدود اسماعيل القباني الذي كان وزيرا للتربية والتعليم من بعده .

وعلى الرغم من مرور ما يقرب من نصف قرن على احتدام هذا الصراع فمازال تعليمنا لاسيما في مصر وغيرها من الدول العربية ذات الكثافة السكانية العالية يعاني من تدهور نوعيته وجودته . ويصدق ذلك أيضا على بقية الدول العربية الأخرى مع تفاوت بينها في مقدار هذا التدهور .

وعلى الرغم من أن طريق الإصلاح معروف فإننا ساسة ومربين على السواء نبدي تحمسنا الوقتي له وسرعان ما ندير له ظهورنا . إن إصلاح جودة التعليم ونوعيته كما يراه أهل الاختصاص من المربين وكما عرفته تجارب الدول الأخرى المتقدمة إنما يكون أساسا بتحسين مستوى إعداد المعلم وتحسين مضمون التعليم وما يتصل به من منهج وكتاب وتكنولوجيا تعليمية . ومن المعروف الآن أن مستوى إعداد المعلم يستخدم كمعيار للتنبؤ بنوعية التعليم ومستواه .

ومضمون التعليم هو غذاء العقل والروح للتلميذ . ومن الطبيعي أن يكون هذا الغذاء جيدا مثمرا حتى يؤتى أكله بالنسبة للفرد والمجتمع الكبير على السواء . وللأسف الشديد فمازال مضمون التعليم إحدى نقاط الضعف الكبرى في تعليمنا ومناهجنا العربية بصفة عامة ، وتزداد حدتها بالنسبة لكتب الثقافة العامة وتشمل اللغة العربية بمختلف فروعها والتربية الإسلامية والمواد

الاجتماعية ، وبعضها هزيل في محتواه لا يسمن ولا يغني من جوع . وبعضها حشد لأسماء على غلاف الكتاب بصورة لايمكن تعقلها .

رابعا : البنى التعليمية :

ليس هناك نسق موحد للبنى التعليمية أو لنظم التعليم ومسميات المراحل التعليمية في البلاد العربية . وذلك رغم التوصيات المتكررة بضرورة توحيد هذه النظم ومسمياتها . ومن المعروف أن التعليم العام في البلاد العربية - شأنه شأن معظم النظم التعليمية المعاصرة - يمتد بصفة عامة على مدى ثنتي عشرة سنة تبدأ من سن السادسة حتى سن الثانية عشرة . وينتظم هذا المدى الزمني في سلم تعليمي مقسم إلى ثلاث مراحل : المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية أو المتوسطة والمرحلة الثانوية . وقد تضم المرحلتان الأوليان في مرحلة واحدة تعرف بالتعليم الأساسي . وأشيع نظام تعليمي في البلاد العربية هو نظام (٦ + ٣ + ٣) أي ست سنوات للتعليم الابتدائي وثلاث سنوات لكل من التعليم الإعدادي (المتوسط) والثانوي. ويتشابه هذا النظام مع أكثر النظم شيوعا في الولايات المتحدة الأمريكية وكثير من دول العالم . والغالبية العظمى من البلاد العربية تتبع هذا النظام باستثناء دول قليلة منها الكويت (٤ + ٤ + ٤) وتونس والجزائر (٦ + ٤ + ٣) والمغرب ولبنان (٥ + ٤ + ٣) .

وبالنسبة لمدة التعليم الإلزامي نجد أن بعض الدول العربية بها قوانين للإلزام وأخرى لا يوجد بها مثل هذه القوانين ، وإن كان التعليم يتاح مجانا للجميع دون إلزام وذلك لاعتبارات اجتماعية أو إحصائية سكانية تتعلق بهذه البلاد . والاتجاه السائد في البلاد العربية هو توفير تعليم إلزامي مجاني مدته تسع سنوات وهو يشمل مرحلة التعليم الأساسي . وهناك رغبة فى الامتداد بسن التعليم الإلزامي ليشمل المرحلة الثانوية بالتدريج .

ومن الملاحظ أن مرحلة دور الحضانة ورياض الأطفال رغم أهميتها وحيويتها ما تزال خارج نطاق السلم التعليمي في نظم التعليم العربية . ومع أن هناك اهتماما متزايد من جانب كثير من الدول العربية بهذه المرحلة ، وقيام

الحكومات بتحمل بعض المسئوليات فيها ، إلا أن معظم الجهود القائمة تعتمد على المدارس الخاصة . وقد آن الأوان لأن تعترف الحكومات العربية بهذه المرحلة وتعتبرها ضمن مرحلة الإلزام في التعليم العام وتوليها العناية التي تستحقها من حيث مبناها وتجهيزاتها وإمكانياتها المادية والبشرية وتأهيل معلماتها .

وبالنسبة للتعليم الأساسي نجد اختلاف الدول العربية في تعريفه وتحديد مدته . وقد تتفاوت من ست سنوات إلى ثماني أو تسع أو عشر سنوات وإن كان الاتجاه العام هو تسع سنوات . ونلاحظ أن بعض الدول العربية قد عدلت عن امتحان الشهادة الابتدائية الذي كان يخول التلميذ للالتحاق بالمدرسة الإعدادية أو المتوسطة . وهو اتجاه مرغوب ومحمود نرجو أن تحتذي به بقية الدول العربية لأنه يوفر كثيرا من الوقت والجهد والمال الذي يضيع في إعادة تعليم نسبة كبيرة من التلاميذ الراسبين والباقين للإعادة . في مصر على سبيل المثال تبلغ نسبة الرسوب والإعادة أشدها في التعليم الإعدادي والثانوي في سنوات انتهاء المرحلة. ففي نهاية المرحلة الإعدادية تصل إلى مايقرب من ٢٥٪ أي ربع التلاميذ يعيدون . وفي المرحلة الثانوية ما يقرب من الثلث أي ٣٣٪ . وتقل في المرحلة الابتدائية ٣٪ . وهذا يعني ضرورة إعادة النظر في نظام امتحان الشهادات في التعليم المتوسط والثانوي . وقد يكون إلغاء امتحان الشهادة الإعدادية وعدم السماح لراسب الثانوية العامة بإعادة السنة في مدرسته ، وإنما ينقل إلى مدرسة أخرى تنشأ خصيصا لمثل هؤلاء التلاميذ لتأهيلهم لامتحان الثانوية العامة مرة أخرى أو للدخول لميدان العمل والانتاج . ونلاحظ أيضا بالنسبة لمرحلة التعليم الأساسي اهتمام الدول العربية بتعليم لغة أجنبية في الصفين الأخيرين من المرحلة الابتدائية وهو اتجاه محمود ومرغوب .

أما أهم التحولات في التعليم الثانوي في البلاد العربية فمنها أنه لم يعد تعليما للصفوة المختارة كما كان في الماضي . وهو ما يعتبر تطوراً هاماً في التعليم الثانوي العربي يتمشى مع الاتجاهات العالمية الحديثة في كثير من الدول ومنها المتقدمة . يضاف إلى ذلك التغيرات الهامة التي طرأت على بنية التعليم الثانوي نفسه وتنظيمه . فقد أخذ يتخلى عن تعدد أنماطه ومدارسه التقليدية من

أكاديمية وفنية تجارية أو صناعية أو زراعية وغيرها ليتوحد في إطار نمط واحد هو ما يعرف بالتعليم الثانوي الشامل أو الموحد . وهو اتجاه مرغوب ومحمود أيضا . وعلى الرغم من ذلك فما زالت المشكلات التواترية المزمنة لهذا النوع من التعليم تتحدى كل محاولات الإصلاح . ومن أهم هذه المشكلات كسرحدة علاقة التعليم الثانوي بالجامعة ، وزيادة ارتباطه على اختلاف أنواعه بميادين العمل والانتاج والتأهيل لكسب العيش ، وتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص بين أنواعه المختلفة ، وسهولة تحويل التلميذ أو انتقاله من نوع لآخر من التعليم الثانوي . يضاف إلى ذلك أيضا مشكلات التشعيب والمواد العامة والمواد التخصصية وامتحانات الثانوية العامة والفنية .

و ينبغي أن نشير إلى أن الاتجاه السائد الآن في الدول العربية هو نحو تأخير سن تخصص التلميذ في التعليم الثانوي لما يوفره ذلك من زيادة النضج العام للمتعلم من ناحية ، واتجاهه إلى التخصص بقدم راسخ من ناحية أخرى . وهو اتجاه محمود يتمشى مع الاتجاهات العالمية المعاصرة نحو تأخير التخصص في التعليم الثانوي والعدول عن نظام التخصص الدقيق الضيق الذي يفوت على التلميذ التكوين العام الجيد في مستهل حياته . ذلك أن التخصص الضيق يحصر التلميذ في مجال محدود ويجعل من الصعب عليه التحول عنه أو الاتجاه إلى مجال آخر إذا استدعت ظروفه الشخصية ذلك أو إذا تغيرت مطالب العمل الذي تخصص فيه . وهو أمر مشاهد بالفعل في عصرنا مع سرعة تطور الأساليب التكنولوجية وتقدمها المذهل .

وينبغي أن نشير في كلامنا عن البنى التعليمية إلى نوع التعليم الذي تقوم عليه ومضمونه ومحتواه . وهو ما يمثل غذاء العقل والفكر لأبنائنا . ومنه تتشكل عقولهم ووجدانهم ونظرتهم إلى أنفسهم وإلى مجتمعهم وإلى الحياة الإنسانية جمعا . وتعتبر عملية اختيار المحتوى التعليمي لأي مرحلة من أصعب الأمور التي يواجهها مخططو المناهج وراسمو السياسة التعليمية . ذلك أن المعرفة البشرية تتضاعف بطريقة مذهلة تفرض على هؤلاء المخططين تطوير المناهج الدراسية بصفة مستمرة لتتمشى مع التطور العالمي الراهن في مجال المعرفة

والعلوم . وقد برزت الأهمية الكبرى لعلوم تدرس من قديم مثل الفيزياء والعلوم والرياضيات واستحدثت علوم جديدة في مقدمتها علوم الحاسب الآلي والأقمار الصناعية وريادة الفضاء والصواريخ وتكنولوجيا الإلكترونات والهندسة الوراثية والتجهين وما شابه ذلك . وهذه العلوم ينبغي أن تعطى ما تستحقه من العناية والاهتمام في مناهج تعليمنا الثانوي . بيد أنه ينبغي ألا ننسى في ظل اهتمامنا بهذه العلوم العناية بالعلوم الإسلامية والإنسانية ولغتنا القومية واللغة الأجنبية لأنها لا تقل أهمية في تكوين شخصية أبنائنا وفلذات أكبادنا .

خامسا : تعدد أنواع التعليم :

عرفت الدول العربية على مر العصور منذ مجيئ الإسلام التعليم الديني التقليدي المتمثل في المساجد والكتاتيب والمدارس والجامع الأزهر وجامع الزيتونة والقيروان وغيرها من معاهد التعليم في مختلف البلدان الإسلامية . وظل هذا الوضع على حاله حتى القرن التاسع عشر عندما أنشئ في مصر على يد محمد علي مؤسس مصر الحديثة نظام التعليم الحديث على غرار النظام الأوربي بجانب نظام التعليم الديني الذي كان قائما آنذاك ممثلا في الأزهر والكتاتيب المنتشرة في المدن والقرى . وهكذا وجد نظامان للتعليم أحدهما يمتد بجذوره العميقة في أغوار ماضي الأمة الإسلامية البعيد وتقاليدها العريقة ويقوم على الجهود الحكومية والفردية والخيرية والتطوعية مع إعانات أو مساعدات محدودة من الدولة أو أهل الخير . وتلاميذه هم جمهرة من أبناء الشعب الفقراء والمحرومين وقلة قليلة منهم من المدفوعين بحب التعليم الديني الذي يرتبط بثقافتهم ودينهم وتقاليدهم . وثانيهما نظام تعليم علماني حديث تشرف عليه الحكومة وتتولى الإنفاق عليه ، وتلاميذه صفوة مختارة يشغلون وظائف الحكومة بعد تخرجهم ويتلقدون المناصب الرفيعة في الدولة . وكانت مصر أسبق من باقي الدول العربية في الأخذ بأسباب النهضة الحديثة لاسيما بعد قدوم الحملة الفرنسية إليها وما كشفت عنه من فجوة حضارية وثقافية كبيرة بين الدول الأوربية وبين الدول العربية. ومن هنا أخذت الدول العربية تقتفي أثر مصر في بناء نظم تعليمها

الحديثة . وكانت مصر تقدم المساعدة الفنية والعينية لكل الدول العربية بلا استثناء في تعليم أبنائها وإنشاء نظم تعليمها الحديثة . ووجدت المدارس الحديثة إلى جانب الكتاتيب والمدارس الدينية التقليدية . يضاف إلى ذلك المدارس الخاصة التي كانت تعلم تلاميذها نظير دفع مصروفات ورسوم دراسية . ومن المعروف أن مجانية التعليم العام في مصر لم تتقرر إلا في عام ١٩٤٤ . كما وجدت أيضا المدارس الأجنبية التي تنشئها مختلفة الجاليات الأجنبية من إنجليزية وفرنسية وألمانية وغيرها . وبعضها كانت له صبغة دينية مسيحية أو يهودية .

وهكذا وجدت تشكيلة متعددة المشارب من المدارس والتعليم . ولم تسلم البلاد العربية من الآثار السلبية السيئة التي ترتبت على ذلك من تعليم أبنائها تعليما متنافرا متناقضا في بعض الأحيان . ووجد من أبناء الأمة الواحدة عقليات تشربت ثقافات مختلفة قد يعادي بعضها بعضا . فخريجو التعليم الحديث ينكرون على خريجي التعليم الديني حداثتهم . وهؤلاء ينكرون على أولئك أصالتهم . وهكذا تعددت المذهبية المعهدية . وكل فريق يعادي الآخر . فالأزهريون يعادون تلاميذ المدارس الحكومية والأجنبية . والأزهريون فيما بينهم يتحزبون لمعاهدهم وكلياتهم . فقديما كان الدراعمة (أبناء كلية دار العلوم) يعادون " الكلاغرة " أي (طلاب كلية اللغة العربية) والكلاصدة (أي طلاب كليات أصول الدين) والكلاشعة (طلاب كلية الشريعة) . بل والكلادبة (طلاب كلية الآداب) . وخريجو المدارس الأجنبية ينكرون على أولئك وهؤلاء المستوى الحضاري والثقافي الرفيع الذي وصلوا عليه .

وقد تصدى المفكرون المصريون وغيرهم لنقد هذا الوضع وطالبوا بإلغاء ثنائية التعليم العلماني الحديث والتعليم الديني أو توحيد مناهجهما ، كما طالب آخرون بوضع التعليم الأجنبي والخاص تحت إشراف الدولة حتى تطمئن إلى أن هذا النوع من التعليم يتمشى مع الأهداف القومية للبلاد . . . وتعالت الصيحات بذلك على مر العصور تعلو أحيانا وتخبو أحيانا أخرى حتى تحقق ذلك في جميع البلاد العربية . فأصبحت المدارس الأجنبية والخاصة تحت إشراف الدولة، وأدخلت إصلاحات متعددة على مناهج التعليم العلماني والتعليم الديني . ولكن ما زالت

الثنائية قائمة بين هذين النوعين من التعليم في مختلف الدول العربية بدرجات متفاوتة . وقد آن الأوان لإزالة الثنائيات التعليمية القائمة بين التعليم الديني والتعليم المدني الحديث ، بل وبين التعليم الأكاديمي والفني .

وقد سبق أن أشرنا إلى ما قاله طه حسين في كتابه " مستقبل الثقافة في مصر " عن ضرورة توحيد أنظمة التعليم في البلاد ، وإخضاع التعليم كله لإشراف الدولة ضمانا لذلك . يقول أحد المفكرين " إن اختلاف المناهج التربوية في العالم الإسلامي . . قد جعل شبابنا ومثقفينا يعيشون في متاهات أيديولوجية " (النظام الاقتصادي في الإسلام ، ص ٧٨) . كما عبر أحد المربين المصريين النابهين في عصره (١٩٣٩) عن ذلك بقوله " وإنا لنؤيد بكل قوانا كل عمل من شأنه التوحيد في الثقافة والمساواة بين أبناء الوطن الواحد ، لا فرق في ذلك بين أفندي وأزهري " (عبد الحميد فهمي مطر : ص ٢٥٨) . ويكون تحقيق ذلك في نظره بتوحيد أنواع التعليم العام في مدرسة واحدة وتوحيد مناهجها ، وهي فكرة ثاقبة بكل المقاييس سابقة لأوانها . وعلى الرغم من اتخاذ عدة خطوات إصلاحية في هذا السبيل فمازلنا نتطلع إلى التوحيد الكامل لكل أنواع التعليم العام من عام وديني وفني في مدرسة واحدة أو شاملة تتنوع البرامج في داخلها .

سادسا : القبول والاختيار :

إن نظام القبول والاختيار لمراحل التعليم العام المختلفة كانت تحكمه في الماضي سياسة التحكم في أعداد المقبولين بكل مرحلة بما يخدم الصفوة من التلاميذ . وبما يحقق مصالح ونفوذ الطبقات المتوسطة وما فوقها بصفة عامة . أما الطبقة الفقيرة فكانت محرومة تقريبا من فرص التعليم العام الجيد . ثم تزايدت هذه الفرص تدريجيا مع مرور الأيام ، ومع تطور ديمقراطية التعليم في المجتمع العربي والأخذ بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتساويها لجميع التلاميذ . ومع ذلك فما زالت نقطة البداية لتكافؤ الفرص غير متكافئة ونقطة البداية لمبدأ المساواه غير متساوية . ذلك أن نقطة البداية هذه تتأثر بالخلفية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية لأسرة التلميذ وبيئته . ومن هنا يأتي

التلاميذ إلى المدرسة وهم أصلا غير متكافئين في الفرص ليقفوا على خط بداية السباق التربوي والتعليمي . وهذا يعني أن الغالبية العظمى من التلاميذ تأتي من بيئات فقيرة محرومة لتقف على خط السباق على أساس المساواة والتكافؤ مع التلاميذ الأخرين الأكثر حظا في خلفياتهم الأسرية والبيئية . ومثل هؤلاء التلاميذ الفقراء والمحرومين في هذا السباق مثل الشخص الذي ألقى به في الماء مكتوفا وقيل له إياك أن تبتل بالماء . وعلاج هذا الموقف يتطلب توفير رعاية أفضل للبيئات الفيرة المحرومة في مجتمعنا من خلال توفير الخدمات التي تعوضهم عن هذا الفقر والحرمان بما في ذلك الخدمات الاجتماعية والصحية والسكانية والغذائية والترفيهية والاقتصادية . وهذا هو ما تنادي به استراتيجية الاستثمار الشامل في كل الشعب التي فصلنا الكلام عنها في مكان آخر من مؤلفاتنا * .

سابعا : الرسوب والإعادة :

يمثل الرسوب والإعادة فاقدا وإهداراً في التعليم لما يترتب عليه من ضياع الوقت والجهد والمال للدولة والمتعلم على حد سواء . وقد لجأت بعض الدول العربية للتغلب على هذه المشكلة بالنسبة للتعليم الابتدائي بالذات أن اتبعت أسلوب الترفيع أو النقل الآلي للتلاميذ . أي ترفيع التلاميذ إلى الصفوف الدراسية الأعلى بدون امتحان . ومع أن هذا الأسلوب يتيح فرصا أكبر لتعليم مزيد من التلاميذ لاسيما لأولئك المنتظرين أو الواقفين على باب المدرسة ، إلا أنه قد ترتب عليه عدم التحكم في مستوى تعليم التلاميذ . وانتهى الأمر بضعف مستوى الغالبية منهم . ولذلك عدلت بعض الدول عن هذا النظام وأدخلت دول أخرى تعديلات عليه بما يسمح بمرونة التحكم في ضبط مستوى التعليم في حدود معقولة . ولكن المشكلة - وإن خفت حدتها باتباع مثل هذه الأساليب في التعليم الابتدائي ، إلا أنها قائمة لاسيما بالنسبة لمراحل التعليم الأخرى . وتتفاوت درجة حدتها أو ضخامتها من دولة عربية إلى دولة أخرى . ولكنها بصفة عامة تتركز

---

* أنظر كتاب الإصلاح والتجديد التربوي لنفس المؤلف . عالم الكتب ، ١٩٩٦ .

عند نقاط الاختناقات التعليمية أو عنق الزجاجة بين مرحلة تعليمية وأخرى . وتبلغ نسبة الإعادة في التعليم الإعدادي والثانوي أشدها في الدول العربية ذات الكثافة السكانية في سنوات انتهاء المرحلة التي يكون عندها عادة نقطة العبور أوالانتقال إلى المرحلة الأعلى . ففي نهاية المرحلة الإعدادية تصل نسبة الإعادة في بعض الدول إلى ما يقرب من ربع عدد التلاميذ ، وتزداد في المرحلة الثانوية لاسيما في السنة النهائية لتصل إلى ما يقرب من الثلث كما أشرنا . وتقل عن هذه النسب بكثير في المرحلة الابتدائية لدرجة تتراوح بين أثنين وأربعة في المائة . وهذا يعني أن على الدول العربية إذا أرادت أن تعالج هذه المشكلة ـ أي مشكلة الرسوب والإعادة ـ أن تعيد النظر في نظام الامتحانات والشهادات في التعليم المتوسط والثانوي . وقد حاولت بعض الدول العربية ومنها قطر في سبيل المثال التغلب على هذه المشكلة بأن ألغت امتحان الشهادة الإعدادية . وكثير من الدول العربية ألغت امتحان الشهادة الابتدائية وأصبح امتحانا عاديا لايستهدف الحصول على شهادة عامة كما كان في الماضي . وعلى الدول العربية أن تفكر جديا في إلغاء امتحان الشهادة الإعدادية أو المتوسطة لما يترتب عليه من زيادة نسبة الرسوب والإعادة ، وأن يكون امتحانا عاديا بدون طقوس أو مراسيم أو رهبة أو خوف . وأيضا بدون إهدار فيما ينفق على التعليم من مال وجهد . كما يجب أيضا إعادة نظر في نظام امتحانات شهادة الثانوية العامة بحيث تخف حدة الرسمية التي تضفى عليه وما يتصل بها من مهرجانات وطقوس ورهبة وخوف . وهذا يتطلب إعادة النظر في برنامج الدراسة في المدرسة الثانوية العامة بحيث يكون برنامجا قائما على دراسة مواد اجبارية في الثقافة العامة ، ومواد اختيارية في المقررات التخصصية الأدبية والعلمية التي تختارها التلاميذ بتوجيه من المدرسة ومدرسيها. ويكون في السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية مقررات اختيارية علمية وأدبية من مستوى رفيع يختار من بينها التلميذ المقتدر علميا والذي تمكنه قدراته التحصيلية من مواصلة دراستها . ومثل هذا التلميذ هو الذي يستطيع مواصلة الدراسة في الجامعة . وبهذا يختار التلميذ ما يناسبه من مواد الدراسة في ضوء التخصص العلمي العام الذي يميل إليه بصفة عامة في المجال

الأدبي أو العلمي ، وفي ضوء قدراته وإمكانياته . أما التلميذ الذي يكتفي بالمقررات ذات المستوى العام فيمكن أن يتجه إلى مجالات مواصلة الدراسة في غير الجامعة أو يتجه إلى ميدان العمل . وهذا النظام هو المعمول به في النظم التعليمية المتقدمة . وينبغي جديا أن نفكر في الاستفادة منه في تطوير تعليمنا في البلاد العربية .

ثامنا : الطلب الاجتماعي على التعليم :

كان من الطبيعي نتيجة للتحسن المستمر في مستويات المعيشة في البلاد العربية أن زادت آمال الناس وتطلعاتهم في الحياة . والتعليم أوضح مظهر لذلك فالآباء تزداد رغبتهم باستمرار في تعليم أبنائهم لاسيما وأن الدول العربية من ناحيتها تبذل جهودا كبيرة في تحقيق ديمقراطية التعليم وزيادة الفرص التعليمية أمام الجميع والعمل على تكافؤها . فالتعليم أصبح حقا للجميع بحكم المواثيق الدولية والتشريعات المحلية على السواء . والتلاميذ الذين حرم آباؤهم من التعليم لم يذهبوا إلى أية مدرسة على الإطلاق يشعرون بأنهم يمكنهم مواصلة التعليم وأن عليهم أن يعوضوا تخلف آبائهم . وقد بلغ من طموح الآباء والأبناء ذكورا وإناثا على السواء أنهم لا يعتبرون نهاية سن الإلزام أو التعليم الثانوي حد النهاية لتعليم الناشئة . وإنما يتطلعون إلى استمرار هذا التعليم حتى الجامعة وما بعد الجامعة أحيانا . كما أن غالبية التلاميذ الذين يصلون إلى نهاية المرحلة الثانوية يعتقدون أنهم يستطيعون بنجاح مواصلة تعليمهم الجامعي بصرف النظر عن التخصص أو نوع التعليم المتاح . وإذا كانت كل الفرص أو معظمها متاحا ، فإن بريق الكليات المرموقة كالطب والهندسة واللغات والألسن يجذب التلاميذ بصرف النظر عن مدى قدراتهم واهتماماتهم بهذا النوع من التعليم أو ذاك .

إن اختيار الطلاب لتخصصاتهم سواء على مستوى المرحلة الثانوية أو التعليم الجامعي يتحدد في الأغلب والأعم بآمالهم وآمال آبائهم وطموحاتهم وببريق الوظائف والمهن لا بقدراتهم العقلية وامكانياتهم واهتماماتهم . ويصبح من أهم المحددات في اختيارات التخصص رؤية الآباء والطلاب لأنواع الوظائف

ومكانتها الاجتماعية وتصورهم لها . وتأتي في المقدمة وظائف سلك الجامعة والقضاء والنيابة والسلك الدبلوماسي والسياسي والطب والبنوك وإدارة الأعمال وما شابهها . ويأتي في مؤخرة الوظائف من حيث بريقها ومكانتها الاجتماعية الوظائف الحكومية والأعمال المهنية الحرفية والتدريس والتمريض والوظائف الدينية كالوعظ والإرشاد وأئمة المساجد وخطباؤها . ويأتي في ذيل هذه القائمة العمل في مهنة الزراعة حتى ولو كان والد المتعلم فلاحا . فهو يرفض مهنة أبيه . وكذلك الحال بابن النجار وعامل البناء . وهذه النظرة تحدد الاختيارات التعليمية للطلاب . يضاف إلى ذلك التفضيلات التخصصية لكل من البنين والبنات . فالبنون بصفة عامة يميلون إلى التخصصات الهندسية والتكنولوجية ودراسة القانون . في حين تفضل البنات تخصصات أخرى مثل الطب والتدريس واللغات. والواقع أن العائد الاقتصادي والاجتماعي للمهن هو الذي يحدد مكانتها الاجتماعية وبالتالي يحدد اختيارات الطلاب لها . ويبدو أن سياسة العرض والطلب من القوى البشرية لا ترتبط إلا قليلا بالاختيارات التعليمية . ومن المعروف من نتائج الدراسات الاقتصادية أن مردود الطلب الاجتماعي على التعليم وعائده يفيد الفرد بدرجة أكبر من الفائدة التي تعود على المجتمع . وهذا يعني أن التعليم بالنسبة للفرد استثمار عالي الفائدة والعائد . وهذا في حد ذاته يبرر أي نفقات يتحملها أو يدفعها الفرد للتعليم . فما بالك إذا كان التعليم يقدم له مجانا أو شبه مجاني ؟ أليس من الإنصاف والعدل والعقل أن يستفيد الفرد من هذه الفرصة التي تقدمها له الدولة ولا يضيعها سدى وأن يستفيد منها خير استفادة ؟

إن بعض أنواع التعليم قد احتفظت بمكانتها العالية ودورها المسيطر لتحكمها في الفرص التعليمية المتاحة للطالب وما يتصل بها من وظائف . وهذا يصدق على التعليم الثانوي الأكاديمي دون الفني ، والتعليم الجامعي دون المعاهد العليا . ويمكن أن يفسر ذلك الفجوة القائمة بين أنواع التعليم المختلفة ، ولماذا يتميز بعضها على الآخر ، ولماذا ظل التعليم الفني من زراعي وتجاري وصناعي وتمريض من اختيار أبناء الطبقات الفقيرة عادة . ويرتبط بذلك التهافت على

الحصول على الشهادات بصرف النظر عن القيمة الحقيقية الناتجة عن التعليم في تنمية شخصية الفرد وزيادة مهاراته وقدراته . وأصبح الحصول على هذه الشهادات هدفا في ذاته لا يعلوه أي هدف آخر من التعليم . وأصبحت هذه الشهادات كالشيك بدون رصيد ليست له قيمة حقيقية . يضاف إلى ذلك التكالب على الوظائف الحكومية مما ساعد على زيادة البطالة وتفشيها .

وهكذا يعتمد الطموح التعليمي على المكانة الاجتماعية للآباء وتفضيلات التخصص للذكور والإناث .

وقد يصعب على السلطات التعليمية في كثير من الأحيان تكييف هذه التوقعات والآمال والمطامح للواقع التعليمي والأماكن المتاحة في المدارس والجامعات . عندها تحدث الأزمات والتواترات . وقد تأخذ شكل صراع مع الحكومة والسلطات التعليمية وممارسة الضغط عليها لتستجيب لهذا الطلب الاجتماعي على التعليم بزيادة الفرص ا لتعليمية في الالتحاق بأنواعه المختلفة العام منها والجامعي . ويبرز هذا الصراع بصفة خاصة على التعليم الثانوي العام والتعليم العالي والجامعي بمختلف تخصصاته لاسيما بالنسبة للدول ذات الكثافة العالية من السكان وفي مقدمتها مصر . وقد كان من نتيجة هذه الضغوط على التعليم العالي أن اتبعت الحكومة في سنوات ماضية سياسة الباب المفتوح في القبول به ، كما اضطرت إلى استحداث أنواع جديدة من المعاهد العالية تدنت شروط القبول بها نسبيا لتستوعب الأعداد الزائدة عن حاجة الجامعات ، ولتمتص الضغوط الاجتماعية على السلطات السياسية والتعليمية .

تاسعا : التعليم والمكانة الاجتماعية :

يعتبر التعليم في البلاد العربية شأنها شأن غيرها من البلاد أهم عامل في تحديد المكانة الاجتماعية للغالبية العظمى من أبناء الشعب . ذلك أن التعليم يكسب الفرد قيما ثقافية وأخلاقية وسلوكية وآداب وفضائل اجتماعية ومهارات معرفية وعلمية تساعده على كسب العيش والترقي في السلم الاجتماعي . فابن الفلاح الأجير الذي يشقى طول يومه في فلاحة الأرض ، وابن العامل الصغير

الذي يكد طول نهاره ليكسب قوت يومه ، وابن الموظف البسيط الذي ينتظر بفارغ الصبر أول الشهر ليتسلم مرتبه المتواضع الذي سرعان ما يتبخر خلال أيام في سداد ديون الشهر الماضي ولا يكاد يفي بشراء أية احتياجات جديدة ، كل هؤلاء يمثلون الشريحة الكبرى لغالبية جماهير الشعب في معظم البلاد العربية . ولكن عندما يشق أبناؤهم طريقهم في التعليم العام الجامعي وما بعد الجامعي يكونون شريحة اجتماعية أخرى تختلف عن شريحة آبائهم . وتختلف نظرة المجتمع لهم عن نظرته لأبائهم ، ويصبح وضعهم الاجتماعي أرقى بكثير من وضع آبائهم . بل ويرفضون حياة الفقر والضنك التي عاشها آباؤهم وعايشوهم فيها مدة طويلة من حياتهم . وما حدث لهم هو زيادة في أقدارهم الاجتماعية نتيجة ما حصلوا عليه من تعليم وما اكتسبوه من علوم وآداب وفضائل ومهارات . أي أنهم ترقوا في السلم الاجتماعي . فالتعليم عند أهل الاختصاص له دور كبير في " الحراك الاجتماعي وتحديد مكانة الفرد في المجتمع " . وهو مصدر الإلهام والاختيارات المهنية والطموح للوظائف العليا . بيد أن هذا الحراك الاجتماعي وهذه المكانة الاجتماعية تتفاوت بتفاوت أنواع التعليم نفسه . فهناك علاقة بين نوع التعليم ونوع المكانة أو مستواها . فمكانة التعليم الجامعي بصفة عامة أعلى من مكانة التعليم العام مع أن هذا أساس لذاك . ومكانة التعليم الجامعي نفسه تتفاوت بتفاوت أنواعه فمنها المرموق ومنها المزهود . وبالتالي تتحدد الأوضاع الاجتماعية لخريجيه تبعا لذلك . فمكانة الطبيب البشري غير الطبيب البيطري غير مكانة المهندس غير مكانة المعلم غير مكانة المحامي غير مكانة المحاسب غير مكانة الكيميائي أو الصيدلي أو الزراعي ، وهكذا .

وهناك علاقة بين نوعية التعليم والمكانة الاجتماعية للآباء بصفة عامة . فالغالبية من أبناء الطبقات الفقيرة لا يزيد حظها من التعليم عن التعليم العام أو الفني . والقلة القليلة منهم هي التي تستطيع شق طريقها إلى التعليم العالي . وإذا حالف الحظ بعضهم وحصلوا على نسبة الدرجات التي تؤهلهم للكليات المرموقة فإن الأوضاع الاقتصادية المتردية التي تعيشها أسرهم تحول دون التحاقهم بها لارتفاع نفقات تكاليفها وأثمان كتبها ومراجعها وأجهزتها .

وعندئذ يلتحق بكلية أخرى أقل بريقا لكنها أكثر منالا من الناحية الاقتصادية . أما ابناء الطبقة المتوسطة وما فوقها فحظهم أكير بكثير . ذلك أنهم منذ صغرهم يتلقون تعليما أفضل بما تهيؤه لهم أسرهم وما تزوده به بيئاتهم وأوساطهم . ولذا يشقون طريقهم بسهولة إلى التعليم الجامعي . وتكون فرصتهم أكبر في الالتحاق بالكليات المرموقة . بل إن الآباء يعملون كل ما في وسعهم لإلحاق أبنائهم بهذه الكليات بشتى الطرق ومنها إلحاقهم بجامعات خارجيّة ثم تحويلهم إلى الجامعات العربية . وهو ما كان ظاهرة واضحة في الجامعات المصرية بصفة خاصة في السنوات الماضية . وهكذا ينقلب ميزان العدالة الاجتماعية ، ويضيع المغزى الحقيقي للتفوق الدراسي والأكاديمي . وينتفي مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتساويها أمام الغني والفقير .

وأخيرا ظهرت الجامعات الخاصة وهي باهظة التكاليف ولا يقدر عليها إلا من هم في بُلْهنية العيش ولا يجدون مكانا في الجامعات الحكومية . وهو اتجاه ظهر في التعليم الجامعي في مصر وغيرها من البلاد العربية ليواجه الطلب الاجتماعي المتزايد على هذا النوع من التعليم .

ويبدو أن الهرم المدرسي يرتبط في معظم الدول العربية لاسيما الدول كثيفة السكان بالمكانة الاجتماعية للتلاميذ . وهذا يعني أن الهرم في قاعدته يضم قطاعات كبيرة متنوعة من مختلف الطبقات الاجتماعية للشعب أغنياء وفقراء على السواء . وعندما يأخذ الهرم في الضيق إلى أعلى تزداد نسبة التلاميذ من الطبقات الاجتماعية والمتوسطة ، وتقل نسبة أبناء الطبقات الفقيرة حتى تصل إلى القمة التي تمثل غالبيتها أبناء الطبقة المتوسطة والغنية وقلة محظوظة من الطبقة الفقيرة لاسيما بالنسبة للتخصصات ذات المكانة الاجتماعية الكبيرة .

عاشرا : تعليم المرأة :

على الرغم من أن الإسلام لا يضع قيوداً على تعليم المرأة ، فإن تطور تعليم المرأة في البلاد العربية جاء متخلفا عن تطور تعليم الرجل . وقد يرجع ذلك فيما يرجع إلى أسباب مختلفة منها النظرة الاجتماعية إلى المرأة على أن مكانها

المنزل ، ومنها تخوف الرجل من تحرير المرأة بالتعليم ، ومنها بعض الآراء المتطرفة لعلماء المسلمين من حظر تعليم الكتابة على المرأة وكذلك الشعر بل إن الحظر يصل أحيانا إلى عدم تعليمها بعض سور القرآن الكريم كسورة يوسف . ومع ذلك فقد حقق تعليم المرأة العربية تطوراً كبيرا نتيجة للتطور الاجتماعي في البلاد العربية وما نادى به دعاة الإصلاح الاجتماعي من المخلصين من علمائنا المسلمين مثل الشيخ محمد عبده والطهطاوي وقاسم أمين وغيرهم .

كما كان لظهور الصحافة النسائية لاسيما في مصر منذ ١٨٩٢ أثر في تعليم المرأة وتطور الحركة النسائية . وكانت أول مجلة نسائية في العالم العربي مجلة الفتاة التي أنشأتها هند نوفل وهي فتاة لبنانية كانت تعيش في مصر مع أسرتها ، إذ كان والدها سليم نوفل يعمل بالصحافة والترجمة في الحكومة المصرية. وهي تعتبر أول مجلة نسائية في الشرق ، و ظهر أول عدد منها في نوفمبر ١٨٩٢ ، ومنها مجلة الأنيس (١٨٩٨ ـ ١٩٠٨) ومجلة السيدات (١٩٠٣ ـ ١٩٣٠) ومجلة الشرق (١٩٠٦ ـ ١٩٣٩) وصحيفة الريحانة (١٩٠٧ ـ ١٩٠٨) ومجلة ترقية المرأة (١٩٠٨) ومجلة الجنس اللطيف (١٩٠٨ ـ ١٩٢١) ومجلة المرأة المصرية (١٩٢٠ ـ ١٩٣٩) ومجلة النهضة النسائية (١٩٢١) وصحيفة الأمل (١٩٢٦) وهي صحيفة الدفاع عن حقوق المرأة العربية . وقد تصدر الصحيفة بيتان من الشعر يوضحان لماذا سميت الصحيفة باسم " الأمل " . يقول البيتان :

أمل ألقيه في الوادي الخصيب . . . وبذور في ثراه لا تخيب

ها أنا اليوم أنمي غرسه . . . وليبارك فيه علام الغيوب

ومنها أيضا مجلة " أمهات المستقبل " ومجلة " المصرية " و " الفتاة " و"فتاة الغد " و " بنت النيل " و " العفاف ". (أنظر إجلال خليفة ص ص ٣٦ ـ ٩٨) .

وقد حظا تعليم المرأة في بلادنا العربية خطوات هائلة في السنوات الأخيرة. وفتحت أمامها جميع أنوع التعليم على اختلاف مسمياته وأنواعه ومراحله . وأصبحت تنافس الرجل في شتى الوظائف والأعمال المهنية الراقية . ويمكن

الرجوع إلى تفصيل الكلام عن تعليم المرأة في كتاب آخر لنفس المؤلف بعنوان "التربية الإسلامية ، أصولها وتطورها في البلاد العربية " .

حادي عشر : المعلمون :

يعتبر المعلمون في أي نظام تعليمي أكبر المدخلات التعليمية من حيث العدد بعد التلاميذ . ويصدق ذلك بالطبع على البلاد العربية . وهم يرجعون في أصولهم الاجتماعية إلى الطبقات الفقيرة والمتوسطة لأن مهنة التدريس رغم شرف رسالتها ليس لها بريق المهن الأخرى كالطب والهندسة والمحاماة . ولا تتمتع بنفس مكانة هذه المهن في المجتمع . ويرجع السبب الرئيسي في ذلك إلى قلة الدخل النسبي لأفرادها إذا ما قورنوا بدخول زملائهم في المهن الأخرى . ويبدو أن ذلك يمتد إلى جذور تاريخية بعيدة في العالم العربي والإسلامي . فقد كتب ابن خلدون في مقدمته فصلا بعنوان إن القائمين بأمور الدين من القضاء والفتيا والتدريس والإمامة والخطابة ونحو ذلك لا تعظم ثروتهم في الغالب . وعلل ذلك بأن الكسب والأعمال متفاوتة بحسب الحاجة إليها ، فإذا كانت الأعمال ضرورية في العمران كانت قيمتها أعظم وكانت الحاجة إليها أشد ، وأن أهل هذه الصنائع الدينية لا تضطر إليهم عامة الخلق ، بل الخواص منهم ممن أقبل على دينه ، ويهتم بإقامة مراسمهم صاحب الدولة بما ناله من النظر في المصالح فيقسم لهم حظا من الرزق على نسبة الحاجة إليهم ، ولا يساويهم بأهل الشوكة وبأهل الصنائع . كما أنهم من ناحية أخرى تشرف بضائعهم أعزة على الخلق وعند نفوسهم فلا يخضعون لأهل الجاه حتى ينالوا منه حظا يستدرون به الرزق ولا تفرغ أوقاتهم لذلك لما هم فيه من الشغل بهذه البضائع الشريفة المشتملة على إعمال الفكر والبدن . بل ولا يسعهم ابتذال أنفسهم لأهل الدنيا لشرف بضائعهم . فهم بمعزل عن ذلك . فلذلك لا تعظم ثروتهم في الغالب .

ومن المعروف أن علماء التربية المسلمين منهم الغزالي على سبيل المثال قد رفع من شأن مهنة التدريس والاشتغال بها إلى درجة عظيمة حتى أنه جعلها في مرتبة تالية لرسالة النبوة . كما امتدحها الشعراء وعلى رأسهم أميرهم أحمد شوقي الذي ساوى تقريبا بين المعلمين والرسل في بيته المشهور :

قم للمعلم وفه التبجيلا . . . كاد المعلم أن يكون رسولا

وقد اهتمت الدول العربية في السنوات الماضية بتحسين الأوضاع المادية للمعلمين إدراكا منها لأهميتهم ، وحرصا على اجتذاب العناصر الأفضل إلى الاشتغال بالمهنة .

من ناحية أخرى نجد أن تطور إعداد المعلم في البلاد العربية خلال العقود الثلاثة الماضية بصفة خاصة قد اتسم بملامح رئيسية من أهمها رفع مستوى الإعداد ونقل مسئوليته إلى الجامعة ، وتوحيد مصدره ، وتدريب المعلمين أثناء المهنة داخليا وخارجيا . فمن حيث رفع مستوى إعداد المعلم زيدت مدة الإعداد في معاهد إعداد المعلمين في البلاد العربية لاسيما بالنسبة لمعلم المرحلة الابتدائية كما تحسنت برامج الإعداد ومناهجها ، وارتفع مستواها تمشيا مع روح العصر . أما من حيث نقل مسئولية الإعداد إلى الجامعة فمن المعروف أن هذا الإعداد في الماضي كانت تتولاه وزارة التربية والتعليم من خلال معاهد المعلمين التي كانت تنشئها وتديرها وتشرف عليها . لكن التطور الذي سلكه إعداد المعلم فيما بعد هو تحول مسئوليته بالتدريج إلى الجامعة وأصبح معلم التعليم العام الابتدائي والثانوي ، وبل ومعلم التعليم الفني يعد في الجامعة وهي التي تتولى المسئولية الأكاديمية والمهنية للإعداد . أما من حيث توحيد مصدر الإعداد فمن المعروف أيضا أن المعلم كان يعد في مصادر متعددة وخلال السنوات الماضية حرصت الدول العربية وفي مقدمتها مصر منذ بداية السبعينات على التوسع في توحيد مصدر إعداد المعلم ممثلا في كلية التربية . وأصبح المعلم يعد في هذه الكلية علميا ومهنيا في مختلف التخصصات ولمختلف مراحل التعليم العام والفني ، إلى جانب دور الحضانة ورياض الأطفال . وصاحب ذلك العدول التدريجي عن إعداد المعلم في دور المعلمين وإلغائها . أما بالنسبة لتدريب المعلمين أثناء المهنة داخليا وخارجيا فقد برزت أهميته بالتدريج مع تطور النظم التعليمية العربية ، وأصبح التدريب أثناء الخدمة جزءاً رئيسيا من اهتمام السلطات التعليمية بالعمل على رفع مستوى المعلم وزيادة كفائة . وصاحب ذلك اهتمام مماثل بإرسال المعلمين في بعثات خارجية إلى الدول الخارجية المتقدمة للاستفادة من خبرة وتجارب هذه

الدول. وهو ما نادينا به منذ سنوات طويلة في مؤلفاتنا عن التربية المقارنة . وكانت مصر من حسن الحظ من أوائل الدول العربية التي بدأت في تطبيقه بالفعل وتسعى الآن إلى التوسع فيه .

وتواجه بعض الدول العربية لاسيما الدول الخليجية مشكلة عزوف أبنائها من الرجال عن الاشتغال بمهنة التعليم حتى بعد تخرجهم من كليات التربية . وقد فصلنا الكلام عن هذه النقطة وأسباب ذلك في مكان آخر من مؤلفاتنا * . إن عدم إقبال الذكور على مهنة التدريس بصفة عامة لاسيما في المرحلة الابتدائية يرجع إلى صعوبة العمل ومشقته ، وقلة المرتبات والحوافز . ويفضل الذكور عليها الوظائف المهنية والتكنولوجية الأخرى ذات البريق الجذاب . كما يرجع أيضا إلى ظاهرة جديدة آخذة في التزايد هي استخدام التلاميذ العنف مع المدرسين لدرجة تحملهم على ترك العمل .

والواقع أن الاتجاه السائد في البلاد العربية وغيرها هو غلبة الإناث على الذكور في مهنة التدريس . والملاحظ لأسباب معروفة أن زيادة عدد الإناث على الذكور يتناسب تناسبا طرديا مع تدني المراحل التعليمية . ففي دور الحضانة ورياض الأطفال يكون الاشتغال بالتدريس فيها حكرا على النساء . وفي التعليم الابتدائي تزداد نسبة المعلمات على نسبة المعلمين زيادة ملحوظة تفوق النصف تقريبا . وتقل هذه النسبة أو تنخفض بالنسبة للإناث في التعليم المتوسط وتستمر في الاتجاه المنخفض في التعليم الثانوي . والجدول التالي يبين نسبة النساء في مراحل التعليم المختلفة في بعض البلاد العربية حسب احصاءات ١٩٩٥ .

---

* ارجع إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان : التعليم في دول الخليج العربية . عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٩

الدولة	نسبة المعلمات		
	في الحضانة ورياض الأطفال	في التعليم الابتدائي	في التعليم الثانوي
الإمارات العربية	٪١٠٠	٪٥٧,٦	٪٥٣,٩
الأردن	٪٩٩,٨	٪٦٠,٤	٪٤٧,٢
تونس	ـــــ	٪٤٧,٨	٪٤٦,٣
الجزائر	٪٨٤,٨	٪٤٣,١	٪٤٣,١
السعودية	٪١٠٠	٪٥٠,٢	٪٤٩,٤
سوريا	٪٩٥,٨	٪٦٤,٠	٪٤٣,٢
السودان	٪١٠٠	٪٤٩,٩	٪٣٥,٦
عمان	٪١٠٠	٪٤٩,٦	٪٤٦,٢
مصر	٪٩٣,٦	٪٥٣,٦	٪٣٦,٨
المغرب	٪٢٩,٢	٪٣٦,٣	٪٣٢,٣

(المصدر : Innovation Dec : 1997)

وهذه النسبة تتمشى في الأغلب والأعم مع النسب السائدة في كثير من نظم التعليم في الدول المتقدمة .

مراجع الكتاب

أولا : المراجع العربية :

١- ابن خلدون : المقدمة .

٢ - إجلال خليفة (١٩٧٣) : الحركة النسائية الحديثة . المطبعة العربية الحديثة ، القاهرة .

٣ - الراغب الأصفهاني (١٩٦٨) : الذريعة في أحكام الشريعة . المكتبة العلمية - بيروت .

٤ - الزرنوجي (١٩٧٧) : تعليم المتعلم طريق التعلم . دار النهضة العربية ، القاهرة .

٥ - طه حسين (١٩٣٨) : مستقبل الثقافة في مصر - دار المعارف . القاهرة .

٦ - عبد الحميد فهمي مطر (١٩٣٩) : التعليم والمتعطلون في مصر ، مطبعة مدرسة محمد علي الصناعية بالإسكندرية .

٧ - محمد منير مرسي (١٩٨٩) : التعليم في دول الخليج العربية ، عالم الكتب ، القاهرة .

ثانيا : المراجع الأجنبية : References

1 - Anderson, L. (ed.) (1984) : Time and School Learning . Croom Helm Ltd . U.K.

2 - Aspin, D. ed. (1991) : Educational Philosophy and Theory . A Journal of Philosophy of Education Society of Australia. Vol. 23.

3 - Bennett, N, (ed.) (1994) : Teaching and Teacher Education . An International Journal of Research and Studies. Vol.10. No.1 1994. Pergamon Press. Oxford. N.Y.

4 - Bennett, N. (1976) : Teaching Styles and Pupil Progress. Open Books Publishing Ltd. London.

5 - Boydell, D. (1978) : The Primary School in Action. Open Books. London.

6 - Brown, G. and Atkins, M. (1988) : Effective Teaching in Higher Education. Methuen & Co. N.Y.

7 - Claxton, G. (1990) : Teaching To Learn. A Direction For Educaiton. Cassell Educational Limited. U.K.

8 - Creemers, B. (1994) : The Effective Classroom. Cassell .London.

9 - Dearden, R. (1969) : The Philosophy of Primary Education. An Introduction. Routledge & Kegan Paul. London.

10- Denham, C. and Liberman , A. (eds.) (1980) : Time To Learn. National Institute of Education. Dept of Health, Eduaction and Welfare. Washington. Dc.

11- Devine, T. : (1987) : Teaching Study Skills . A Guide For Teachers. Allyn and Bacon. Bosion.

12- Devine, J. (1996) : Maximum Security. The Culture of violence in Inner-City Schools. The University of Chicago Press. . U.S.A.

13- Dottrens, E. (1962) : The Primary School Curriculum, Unesco. Paris (H.M.S.O- London).

14- Educational Philosophy and Theory (1993) Vol.25. No.. A Journal of The Philosophy of Education Socieyt of Australia. Printed by Deakin University. Edited by Aspin, D. Monash University.

15- Entwistle, N. (1972) : Personality and Academic Attainment, British Journal of Eduactional Psychology, 42, 137-51.

16- Entwistle, N, (ed.) (1990) : Handbook of Educational Ideas and Practices. Routledge. London. N.Y.

17- European Journal of Education. Research Development and Policies. Vol.31 N. .4 Dec. 1996. Women in Education Management Carfax. U.K.

18- Galton, M. et.al. (1987) : Inside The Primary Calssroom . Routledge and Kegan Paul. London.

19- Galton, M. (1989) : Teaching in The Primary School. David Fulton Publishers Ltd. London.

20- Gibson, R.(1986) : Critical Theory and Education. Studies in Teaching and Learning . Hodder and Stoughton. London.

21- Gray, J. and Richer, J. (1989) : Calssroom Responses To Disruptive Behaviour. Macmillan Education Ltd. London.

22- Hamilton, D. (1990) : Learning About Edcuation. St. Edmundsbury Press Ltd. Suffolk. U.K.

23- Hamilton, D. (1989) : Towards A Theory of Schooling . The Falmer Press. London.

24- Hedgkin, R. (1965) : Education and Change . Oxford University Press.

25- Internatioanl Bureau of Education (1997) : Innovation and Information No. 93. Dec. 1997. Geneva .

26- (JEP) : Journal of Edcuation Policy (1994) : Vol.9 No.1 . Jan - March 1994. Edited by Ball, S. and Goodson , I. Taylor & Francis. London.

27- Kliebard, (1986) : The Struggle For The American Crriculum 1983-1985. Methuen . N.Y.

28- Lewy, A. (ed.) (1991) : The International Encyclopedia of Curriculum. Pergamon Press. U.K.

29- Lovell, K. (1965) : Educatioanl Psychology and Children. University of London Press.

30- Marlow, C. (1994) : Beginning To Teach. David Fulton Publishers. U.K.

31- Mitchell, E. and Mason, B. (1948) : The Theory of Play . A.S. Barnes. N.Y.

32- Montessori , M. (1965) : Spontaneous Activity in Education. Schocken Books. N.Y.

33- (NCE) Natioanl Commission on Education (1993) : Learning To Succeed . A Radical Look at Education To day and a Strategy For The Future . Repot of The Paul Hamlyn Foundation. Heinemann. London.

34- OECD . Proce ·ings . (1996) : Centre for Eductional Research and Innovation : Adult Learning in a New Technological Era.

35- Owen, J. (1992) : Managing Education . Longman Group U.K. Limited.

36- Passow, A. (et al) (1976) : The National Case Study : An Emperical Comparative Study of Twenty-one Educational Systems. John Wiley & Sons.

37- Peterson, R. (1992) : Managing Successful Learning . Kogan Page Ltd. London.

38- Pickering , Sir George. (1967) : The Challenge To Education. The New Thinker Library. Watts & Co. London.

39- Ribbins, P.(ed.) (1996):Educational Management& Adminstration. Vol.24. N.4 Oct. 1996 . Journal of The British Educational Management & Administration Society Sage. Publication .U.K.

40- Robertson, J. (1987) : Effective Class-room Control . Hodder and Staughton. London.

41- Saljo, R. (ed) (194) : Learning and Instruction. The Journal of The European Association for Research on Learning and Instruction. Vol.4. No..1 & 2 &3 1994. Pergamon.

42- Vygotsky, L. (1978) : Thought and Language . Translation. Mass. M.I.T. Press. U.S.A.

43- Wade, B. (et.al) (eds) : (1994) Educatioal Review. Vol . 46. No.1. 1994. Carfax Publishing Comp. U.K.

44- Westbury, I. (ed.) (1994) : Journal of Curriculum Studies (JCS) . Vol.26. No.1 Jan. Feb. 1994. Taylor & Francis. London.

45- Wragg, E. (1993) : Primary Teaching Skills . Routledge London.

كتب للمؤلف

أولا : كتب مؤلفة بالعربية :

١- أصول التربية . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٨٤ وله طبعة منقحة ١٩٩٢.

٢- تاريخ التربية فى الشرق والغرب . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٧٨ وله طبعة حديثة ١٩٩٢.

٣- التربية الإسلامية أصولها وتطورها فى البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة. صدر عام ١٩٧٧ وله طبعة حديثة ١٩٩٨.

٤- فلسفة التربية . إتجاهاتها ومدارسها . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٠ وله طبعة حديثة ١٩٩٢ .

٥- المرجع فى التربية المقارنة . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨١ . وله طبعة حديثة مزيدة ومنقحة عام ١٩٩٨ .

٦- الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧١ . وله طبعة حديثة منقحة عام ١٩٩٨ .

٧- الإدارة المدرسية الحديثة . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٤ وله طبعة حديثة ، ١٩٩٥ .

٨- تعليم الكبار ومحو الأمية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٨ وله طبعات أخرى . (بالاشتراك).

٩- البحث التربوى وكيف نفهمه . عالم الكتب - الرياض . صدر عام ١٩٨٧، وله طبعة جديدة . عالم الكتب . القاهرة . ١٩٩٣ .

١٠- العربية الحديثة للناطقين بالإنجليزية والفرنسية. عالم الكتب - القاهرة . جزءان . صدر الأول عام ١٩٨٠ والثانى ١٩٨٥.(بالاشتراك)

١١- المنتخب من عصور الأدب (جزءان). عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٦ وله طبعات أخرى (بالاشتراك) .

١٢- التعليم العام فى البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ وله طبعات أخرى .

١٣- إدارة وتنظيم التعليم العام . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٧٤ وله طبعات أخرى .

١٤- التعليم فى دول الخليج العربية.عالم الكتب - القاهرة - الرياض. صدر عام ١٩٨٩

١٥- اختبار القيادة التربوية : مجموعة الاختبارات الموضوعية فى العلوم التربوية . صدر عام ١٩٧٧ وله طبعات أخرى . وصدر في طبعة منقحة عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨ .

١٦- الاتجاهات الحديثة فى التعليم الجامعى المعاصر وأساليب تدريسه . دار النهضة العربية - القاهرة . صدر عام ١٩٩٢.

١٧- الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة . عالم الكتب . القاهرة . صدر عام ١٩٧٤ وله طبعة حديثة عام ١٩٩٢ .

١٨- دراسات فى التربية المعاصرة . دار النهضة العربية ، القاهرة ١٩٧٧ .

١٩- التعليم الجامعى المعاصر : قضاياه وإتجاهاته . دار النهضة العربية . القاهرة . صدر عام١٩٧٧وله طبعة أخرى منقحة عام١٩٨٧عن دار الثقافة -الدوحة - قطر.

٢٠- المدخل فى التربية المقارنة . مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة . صدر عام ١٩٧٣ وله طبعات أخرى (بالاشتراك) .

٢١- الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث : عالم الكتب . القاهرة صدر عام ١٩٩٢. وله طبعة مزيدة ومنقحة عام ١٩٩٦ .

٢٢- المعلم وميادين التربية . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، صدر عام ١٩٩٣ .

٢٣- الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار.النظرية والتطبيق.عالم الكتب.القاهرة ١٩٩٧.

٢٤- كيف تتفوق في دراستك الجامعية . دليل المتعلم إلى التعلم . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨ .

٢٥- تخطيط التعليم واقتصادياته . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨.

٢٦- التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة ، ١٩٩٨ .

٢٧- المعلم والنظام : دليل المعلم إلى تعليم المتعلم . صدر عن عالم الكتب بالقاهرة ، ١٩٩٨ .

٢٨- المدرسة والتمدرس : صدر عن عالم الكتب بالقاهرة ، ١٩٩٨ .

ثانيا :كتب مؤلفة باللإنجليزية :

Education in the Arab Gulf States. University of Qater Education Research Centre 1990.

ثالثا : كتب مترجمة من العربية إلى الإنجليزية :

-Islam and Contemporary Thought . Four Public Lectures . By His Eminence Sheikh Mohamed M. El - Shaarawi . Qatar National Printing Press . Doha 1978 . (بالاشتراك)

رابعا : كتب مترجمة عن الإنجليزية :

١- المدرسة الشاملة : روبين بيدلى . عالم الكتب القاهرة.صدر عام ١٩٧١.(بالاشتراك)

٢- المدرسة اليابانية : سنجلتون . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢

٣- التعليم والتنمية القومية : آدامز (تحرير) عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٣

٤- أنثروبولوجيا التربية نيللر: عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢(بالاشتراك)

٥- فى فلسفة التربية : نيللر . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢(بالاشتراك)

٦- الأحلام :تفسيرها ودلالتها: نيريس دى . عالم الكتب -القاهرة. صدر عام ١٩٨٦

٧- الضعف فى القراءة : تشخيصه وعلاجه : بوند وآخرون . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٣.(بالاشتراك)

٨- التاريخ الإجتماعى للتربية : ر.بك . عالم الكتب . القاهرة ١٩٧٣.(بالاشتراك) .

٩- نظرية الإدارة : جريفث عالم الكتب - القاهرة ١٩٧١. (بالاشتراك).

١٠- مدارس بلا فشل : جلاسر . عالم الكتب. القاهرة ، ١٩٧٤

١١- المدرسة. والمجتمع العصرى :جوسلين .عالم الكتب.القاهرة ١٩٧٣.(بالاشتراك) .

خامسا : كتب مترجمة عن الروسية :

١- مع المخطوطات العربية : صفحات من الذكريات عن الكتب والبشر: كراتشكوفسكى . النهضة العربية - القاهرة . صدر عام ١٩٦٩

٢- ثلاث أزهار فى معرفة البحار لأحمد بن ماجد: شوموفسكى . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٦٩ .

٣-الرسالة الثانية لأبى دلف . أنس خالدوف وآخر . عالم الكتب - القاهرة صدر عام ١٩٧٠ .

٤-الشعر العربى فى الأندلس : كراتشكوفسكى . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧١.

رقـــم الإيـــــــداع : ٩٨/٥٦٥١

I.S.B.N 977-232-137-8