الباب الثالث

المنهج ومحدداته

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل السابع

معنى المنهج وتطور مفهومه وتنظيماته

معنى المنهج وتطور مفهومه

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

وقد نقل معنى المنهج إلى محيط التربية ليصف لنا الشوط الذى الذى يقطعه كل من المدرس والتلميذ كى يصلا إلى الهدف التربوى ، ومن أجل ذلك كانت الأهداف التربوية مكيِّفة لمعنى المنهج . وطبيعة الهدف التربوى — كما سنذكر فيما بعد — يدور حولها جدل فلسفى يميل بالهدف مرة إلى الاتجاه التقليدى ومرة أخرى إلى الاتجاه التقدمى . وأهم الصفات التى تسمه بالتقليدية تتلخص فيما يلى :

(ا) الثبوت وعدم التغير أو التطور منذ الأزل .

(ب) البعد عن الخبرة والخروج عنها .

(حـ) مغايرته للوسائل التى تحققه .

(د) الاتجاه إلى إعداد الطفل لحياة الرجولة المستقبلة[1] .

---

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

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

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

فالمعنى التقليدى إذاً للمنهج يتمثل فى المواد الدراسية التى يطلب من التلميذ فى المدرسة معرفة حقائقها وتحصيل ما تشتمل عليه من مفاهيم ومدركات بأى طريقة من الطرق دون اعتبار للمتعلم واستعداداته الفطرية والمؤثرات التى يخضع لها أو على الأقل دون وضع ذلك فى المقام الأول .

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

(أ) متغير بتغير الظروف والأشخاص والبيئات والأزمان .

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

(جـ) لا يختلف عن الوسيلة إلا فى أنها هدف سابق .

(د) لا يهتم بالمستقبل إلا فى ظل حاضر المتعلم[1] .

بهذا الاتجاه فى فهم الهدف التربوى يساير المنهج طبيعة الطفل ويوجب اختيار مناشطه ومكوناته التربوية على أساس من فائدتها المادية للمتعلم ، فليس للمنهج استقلال فى حد ذاته بل يتكيف بالكيفية التى يخدم بها المتعلم ويحقق أغراضه لأنه شئ من أجله ، وإذاً فالماضى مهما كان عريقاً ليست له أهمية إلا بقدر خدمته للحاضر وتفسيره لحوادثه ؛ لأنه إذا درس بدون هذا الاعتبار وعلى أساس أنه حقيقة ذات قيمة قد يتعارض تعارضاً خطيراً مع الحاضر ويؤثر تأثيراً سيئاً على الحياة التى يحياها المتعلم إلى حد الهدم لهذه الحياة ، وفى أحسن الأوضاع فإنه قد يقلب المدرسة والعمليات التعليمية بها إلى صور لا معنى لها .

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

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

---

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

بهم من ظروف. فإن أساليب تعليمهم وأنواع النشاط التربوى التى تصلح لهم تختلف كذلك .

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

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

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

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

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

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

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

أولاً : إن فترة علم النضج فى الأطفال ليست فراغاً يدفع بالكبار إلى شحنه بخبراتهم هم تلك التى نظموها تنظيما منطقياً فى مواد دراسية وحقائق علمية مفككة ، بل إن هذه الفترة مليئة بالعناصر الحيوية والاستعدادات الفطرية التى ينبغى انتهازها لتشكيل نموهم فيها تشكيلا سليما يسعدهم فى حياتهم الحاضرة والمستقبلة .

ثانياً : تركيز المناهج حول رغبات المتعلمين وميولهم مع إغفال المواد الدراسية إغفالا تاماً يحرمهم الاستفادة من المعارف والخبرات التى جاهدت البشرية أجيالا طوالا فى تقريرها وتثبيتها .

والذى ينبغى عمله هو الانتفاع بالمواد الدراسية لا من حيث ذاتها ولكن من حيث خدمتها للمتعلم وتكوين شخصيته وتغذية ميوله وتكييفه — بفكره وصحته الجسمية والنفسية ونضوجه الانفعالى — لعناصر الحياة التى يحياها .

ثالثاً : المنهج المنظم على أساس المواد الدراسية المنفصلة والمرتبة حقائقها ترتيباً منطقياً لا ينتفع به الأطفال إذا غض الطرف عن خبراتهم الحالية المحدودة ، أما إذا نزل بها المدرس إلى حيث تمتزج بهذه الخبرات وتكون معها نسقاً معرفياً يصف بالاستمرار والتكامل ؛ فإنها خير ما يقدم لهم الزاد التربوى الصحى الذى يستفيد به المتعلم استفادة تامة .

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

أنواع تنظيمات المناهج

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

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

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

الطرق القائمة على منهج المواد الدراسية

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

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

ثم تقدم التطور فى ميدان منهج المواد الدراسية خطوة أخرى ليجمعها فى ميادين متسعة مثل المواد الاجتماعية التى يندرج تحتها التاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع وعلم النفس ، ومثل الفنون اللغوية التى تتضمن القراءة والكتابة والهجاء وقواعد اللغة والإنشاء وغير ذلك ، ومثل الرياضيات ، والعلوم العامة ونحو ذلك . وتسمى هذه الطريقة طريقة المزج "Fusion" أو طريقة الميادين الواسعة "Broad Fields"

ولسنا ننكر أن هذه الطريقة تفوق طريقة المواد المنفصلة من حيث إنها تسهل بشكل ما التعاون بين المدرس والتلميذ ، وتفسح الوقت لممارسة النشاط التربوى

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

نقد الطرق القائمة على منهج المواد الدراسية

مهما أصاب منهج المواد الدراسية من تطوير فى تنظيماته التى أشرنا إليها فإن واحدة منها لم تخرج بصورة أو بأخرى عن النهج التقليدى الذى يمكن أن يوصف بالصمات التالية :

١ — إن مركز الاهتمام فيه هو المادة الدراسية والمعرفة النظرية والتلقين ، أما الجانب العملى فى الدراسة فهمل كل الإهمال برغم ما له من أهمية كبرى .

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

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

٤ — إنه يسلب حرية المتعلم فى الأعمال التربوية وهى أساس تفاعله فى مواقف التدريس ، كما أن ذلك يضفى على معاملة المدرس ديكتاتورية تتمثل فى فرض المنهج والكتاب المدرسى عليه وإجباره على حفظ المعلومات المتضمنة فيهما ولو لم يرغب فيها .

٥ — حاضر المتعلمين فى كل هذه التنظيمات مهمل لحساب إعدادهم للحياة المستقبلة التى تؤخذ عناصرها من رجال الحاضر ، وهم مختلفون بطبيعة الحال عما ينتظر لهؤلاء المتعلمين أن يكونوا عليه مستقبلا .

٦ – إن هذا النهج فى التنظيم المنهجى يحمل المدرس دائماً على قيامه بحل مشاكل المتعلمين ؛ مما يعودهم الاعتماد على غيرهم دائماً ويعجزهم عن مواجهة الجديد فى المواقف والاستقلال بحل مشاكلهم المستحدثة .

٧ – إنه يعتمد على طرق التقويم التقليدية التى تقتصر على قياس المختزن من المعلومات ، وتجرى مرة واحدة محوطة بعوامل الرهبة والفزع مما يؤثر على المتعلم تأثيراً سيئاً سواء من ناحية الصحة الجسمية أو النفسية .

هذا وقد قامت عبر التاريخ محاولات لتحسين المنهج القائم على المواد الدراسية ، والخروج به عن بعض هذه السمات التى تحكم الاتجاه التقليدى الجانف فى تنظيمه على أساسها . ومن هذه المحاولات محاولتان مشهورتان فى الميدان التربوى هما :

(ا) محاولة قام بها « يوحنا فردريك هربارت » الألمانى بعد استفادته من المحاولات السابقة التى تمثلت بخاصة فى الأعمال التى قام بها « بستالوتزى » العالم التربوى السويسرى .

(ب) محاولة قامت بها الآنسة « هيلين باركهرست » وقد كانت مساعدة للدكتورة « مونتسورى » الإيطالية[1] ، ودرست طريقتها ، بل اشتركت فى تطبيقها عملياً بكاليفورنيا سنة ١٩١٥ م . وتعرف تلك الطريقة التى ابتدعتها الآنسة « هيلين باركهرست » بطريقة « دالتون » نسبة إلى مدينة « دالتون » بمقاطعة « ماساشوستز » ؛ تلك المدينة التى طبقت هذه الطريقة فى إحدى مدارسها الثانوية بعد أن نفذت تنفيذاً مبدئياً فى مدرسة للعجزة فى « بركشير »[2] .

وفى الصفحات التالية توضيح مختصر لكل من هاتين المحاولتين .

---

(١) وطريقة « مونتسورى » تقوم على إعطاء الحرية للأطفال كى يتعلموا بأنفسهم وتحركهم الخاص فى البحث عن أسرار الطبيعة معتمدين على حواسهم التى تنقل إليهم المعلومات. وهذه الطريقة تختص أساسا بالتلاميذ الصغار من سن الثالثة إلى سن السابعة ، وتهتم بالألعاب ذات الصبغة التربوية ، وبمشاركة التلاميذ الفعلية فى الأعمال المدرسية التى تخص غيرهم عادة كالتنظيف والتنظيم وغير ذلك ، كما تعنى بجانب الناحية العملية بجوانب الشخصية الأخرى التى تهيء الفرد للحياة السعيدة .

ومما يجدر ذكره هنا أن « مونتسورى » تتفق مع « فروبل » فى الآراء التربوية ؛ إلا أن الأخيرة كانت أكثر تنظيما لطريقتها ، والتقاء بالنجاح فى التطبيق .

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

محاولة هربارت

لم تكن محاولة « هربارت » خروجاً عن دائرة الاتجاه التقليدى فى بناء المناهج الدراسية ، ولكنها كانت تتركز على تحسين الأداء فى نطاق هذه الدائرة التقليدية .

ولقد قام الاتجاه الهربرتى على فلسفة معينة آمن « هربارت » بها . وتتحدد معالمها فيما يلى :

١ ــ الهدف من التربية هو الفضيلة وبناء الأخلاق .

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

٣ ــ متى تكونت الأفكار تبعتها الرغبة والإرادة .

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

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

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

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

ومن منطق هذه الفلسفة قامت محاولة « هربارت » الشهيرة بخطواتها الخمس . ولكن للإنصاف قبل أن نعدد هذه الخطوات الخمس ينبغى أن نوضح حقيقتين :

الأولى : أن خطوات « هربارت » الأساسية كانت أربعاً ولم تكن خمساً . وهذه الخطوات هى كما سماها هو : « التوضيح ، الربط ، النظام ، الطريقة . ثم جاء أتباعه وفصلوا هذه الأربع وغيروا فى مسمياتها حتى استقرت فى النهاية بخمس خطوات هى : المقدمة ، العرض « فى مقابلة التوضيح » ، والربط « ويسمى أيضاً المقارنة أو التجريد » ، والتعميم « فى مقابلة النظام » ، والتطبيق « فى مقابلة الطريقة »

الثانية : أن « هربارت » نفسه لم يعتبر هذه الخطوات محددات للدرس لا يصح للمدرس أن يحيد عنها ، وينبغى عليه أن يحتذيها ويسايرها فى كل دروسه دون تغيير ، ولكنه على الضد من ذلك دعا إلى تغييرها إذا اقتضى موضوع الدرس تغييرها. وبمعنى آخر ربط الطريقة بموضوع الدرس وجعلها تسايره فى اقتضاءاته دون ما تعصب لطريقة معينة .

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

خطوات « هربارت » فى التدريس[1]

الخطوة الأولى : هى المقدمة ، وهى تعنى الدخول إلى الدرس بتهيئة العقل للأفكار الجديدة التى يراد تلقينها عن طريق ربطها بأفكار معروفة سبق للعقل أن تمثلها وعرفها ؛ مما يتصل بموضوع الدرس نفسه .

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

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

---

(١) شئنا أن نذكر الخطوات على أنها خمسة استكمالا للإيضاح .

الأفكار الجديدة والأفكار القديمة ؛ بما يجعلها سلسلة متصلة الحلقات يؤدى بعضها إلى بعض بشكل منطقى .

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

الخطوة الخامسة : هى التطبيق ، ويحدث هذا عن طريق مظاهر النشاط المختلفة التى يطبق المتعلم فيها ما تعلمه فى مواقف الحياة الخاصة به . وفى هذه الخطوة تكون الأسئلة التطبيقية والمناقشات التى تظهر مدى سرعة المتعلم فى استخدام معلوماته عند الحاجة . .

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

نظرة إلى الطريقة

من الحق أن يقال إن أتباع « هربارت » والمطبقين لطريقته كانوا السبب الرئيسى فى أن تجمد هذه الطريقة ولا تساير التطور التربوى ؛ فيلقى بها فى النهاية فى زوايا الإهمال والإغفال . ذلك أن زيادة « المقدمة » فى الخطوات من شأنها أن تزيد من حدة القيد الذى غل به المعلم فى موقفه التعليمى ؛ لأن وضع مساق الدرس فى نسق معين يحرم المعلم الحرية المطلوبة لإنجاح درسه إذ مواقف التدريس تختلف ، ويكاد يكون كل درس وحدة قائمة بذاتها ذات ظروف وأبعاد معينة .

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

هناك « مقدمة » مثلا بالصورة التى التزم بها أتباع « هربارت » أو غيرها من الخطوات ، كما قد تقتضى أن تقدم إحدى الخطوات على الأخرى أو هكذا :

ولقد ظهرت سيئات التطبيق عمليًّا من المدرسين لهذه الطريقة ، وتبين أنهم يسيئون بها إلى الدروس وكثير من الموضوعات أكثر مما يحسنون حتى تسجت حولها وحول استخدامها قصص غريبة ، ومن ذلك أن مدرسًا كان يريد أن يعطى تلاميذه تطبيقاً على ما سبقت دراسته فلم يجد مقدمة صالحة لدرسة إلا أن يفتح يده ويطبقها أمام التلاميذ وهم يشاهدونه ويترجمون بمنطقهم حركاته بناء على دعوته ، ثم يعلن فى النهاية أن الدرس هو درس « تطبيق » . « فهربارت » — والحق يقال — كان بريئًا مما رميت به الطريقة من الجمود الذى أصابها سريعاً فى حقل التربية . ولو أن فلسفته اتبعت بحذافيرها لبقيت روح هذه الطريقة على الأقل ترفرف بجدية وفاعلية تربوية حين لا يمكن الانتقال من مجال المناهج القائمة على المواد الدراسية إلى غيرها من مناهج النشاط .

محاولة هيلين

نشأت هذه المحاولة فى ذهن الآنسة « هيلين باركهرست » عندما جمعتها صدف السفر بالقطار بأحد المسافرين يعيب سياسة التعامل مع العمال فى الولايات المتحدة حين كانت تقوم على إغفال العامل ومقدرته واستعداداته ، وتلزمه بتنفيذ ما يحدده له رئيسه ؛ حتى إنه إذا لم ينفذ رأيه واقترح عليه نهجًا للعمل عدّ ذلك إهانة له . ولقد استمعت له الآنسة « هيلين » حين كان يحبذ لنجاح العمل وفائدته الكبرى أن يكون العامل نفسه هو المسئول عن عمله ، والمقدر لواجبه فيه ؛ مع بقاء الرئيس مرشداً وموجهاً . ونفذ هذا الرأى إلى شغاف قلبها ، وأخذ يحرك فيها كوامن الأفكار التربوية التى يمكن أن تصوغ المتعلمين رجالا يتحملون المسئولية بشجاعة ، وساعدها فى ذلك كتاب « بناء العقل » الذى ألفه « إدجار جيمس سويفت » ؛ فأخذت منه فكرة المعامل التى بنت عليها طريقتها فيما بعد .

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

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

وينبغى أن نشير هنا إلى أن « طريقة دالتون » — كما أشارت صاحبتها ، وكما أجرى تنفيذها — يمكن أن تطبق فى المدرسة الثانوية والمدرسة الإعدادية والفرق العليا من المدرسة الابتدائية [1] .

وصف الطريقة

إن هذه الطريقة لا تغير شيئاً من التنظيم المدرسى أو المنهج الدراسى التقليدى ، ولكنها تقوم على تقسيم المنهج إلى وحدات عمل ، ثم تقسيم هذه الوحدات على شهور السنة ، مراعى فى هذا التقسيم ثلاثة مستويات : المستوى الأدنى وهو ما لا ينزل عنه أى تلميذ ، والمستوى الأوسط للمتوسطين ، والمستوى الأعلى للمتفوقين . ويختار التلميذ المستوى الذى يناسبه ، ويتعاقد على أدائه مع المدرس المختص بمقتضى عقد كتابى موقع عليه باسمه ، ويرد إليه عندما يتم العمل . وصورة هذا العقد كالآتى :

أنا فلان الفلانى التلميذ بفرقة كذا أتعهد بأن أقوم بالتعيين الفلانى [2]

فلان الفلانى

« توقيع »

١٩٧١/١١/٢٨

« مثلا »

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

---

[1] هيلين باركهرست ، مرجع سابق ، ص ٥٢ .

[2] ينبغى أن يكون التعيين مشتملا على الإرشادات التى تعين التلميذ فى عمله ، ومزوداً بالأسئلة المناسبة التى يطلب منه الإجابة عنها . كما ينبغى أن يوضع فى صورة مشوقة للتلميذ ، محببة إياه على الإنجاز .

للمواد كلها ، وإلا أتحنا له الفرصة أن يظل ضعيفاً فى بعض المواد التى لا يميل إلى دراستها مثلا .

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

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

وهكذا يسير التلميذ فى أدائه لعقوده فى مواد المنهج واحداً بعد الآخر حسب مقدرته وكفاءته فى سرعة الإنجاز . فإذا انتهى العام الدراسى دون أن ينهى عقوده كلها استهل عامه التالى بما بقى عليه من العام المنصرم . وعلى العكس من ذلك يستطيع التلميذ المجتهد اللامع أن ينجز فى سنة واحدة ما هو مقرر إنجازه فى سنة ونصف أو سنة وثلاثة أشهر وهكذا .

ولكى يتعرف المدرس والتلميذ على مدى الإنجاز الذى أتمه الأخير والذى عليه أن

ينحزه ابتكرت الآنسة « هيلين » طريقة الرسم البيانى المحدد لوحدات الإنجاز . وهذه الطريقة تقوم على ثلاثة أنواع من الخطوط البيانية .

الأول : خط بيانى خاص بالتلميذ ، ويسجل تقدمه اليومى فى المادة طبقاً لمعدل العمل الخاص بها .

الثانى : يبين مدى تقدم التلاميذ جميعاً فى الإنجاز حتى يتمكن المدرس من الوقوف على تقدم كل تلميذ فى عمله ومقارنة بعضهم ببعض ، وكذلك يتيح الفرصة لأى تلميذ أن يوازن بين عمله وعمل غيره من زملائه .

الثالث : يوضح تقدم الفصل فى مجموعه أو الفرقة فى مجموعها ، مع تصويره مدى تقدم التلميذ الواحد فى ذلك الفصل أو تلك الفرقة [1] .

نظرة إلى الطريقة

إن طريقة « دالتون » تنصب — كطريقة « هربارت » السابقة — على إيجاد السبيل المناسب لإحسان الأداء بما يؤدى إلى زيادة الإنتاج داخل إطار المناهج التقليدية القائمة على دراسة المواد المنفصلة . وفى هذا الصدد حاولت الآنسة « هيلين » أن توفر فى طريقتها الضمانات التالية :

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

٢ — التفاعل الاجتماعى والتعاون فى المواقف التعليمية ؛ حيث تتيح هذه الطريقة فرصة استعانة بعض المتعلمين ببعض وتعاونهم بالمناقشة وتبادل الرأى — كما ذكرنا سابقاً — على تعمق الفهم وزيادة التحصيل . وفوق ذلك فهى لا تعزل التلاميذ عن مدرسيهم ؛ بل تفتح أمامهم الباب واسعاً لاستشارتهم ، وتوجب على المدرسين أن يجندوا أنفسهم لخدمة تلاميذهم . وبهذا يتوافر الجو الاجتماعى ، والدعم الخلقى وإشاعة روح التآلف والتضامن .

---

(١) من أراد زيادة الاستيضاح فى موضوع الخطوط البيانية فعليه بالرجوع إلى هيلين بارکهرست ، مرجع سابق ، ص ١٣٣ — ١٥١ .

٣ – الربط بين المواد فى الدراسة والتحصيل ؛ حيث إن حرية المتعلم فى التنقل بين معامل هذه المواد، والتركيز على ما يريد التركيز عليه منها، والجمع بين دراسة مادتين أو أكثر فى وقت واحد ؛ كل ذلك من شأنه أن يشعره بالعلاقات والارتباطات التى تصل ما بين المواد ، وتدعو إلى محاولة الانتفاع بها فى إتقنهم وتيسير سبل التحصيل الدراسى .

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

٥ – على الرغم من محاولة الطريقة للربط بين المواد كما ذكرنا إلا أنها تترك ذلك للمتعلم وقد لا يدركه إطلاقا . فهى فى واقع الأمر تفصل بين المواد الدراسية فصلا يضر بقضية التربية القائمة أساساً على وحدة الاكتساب المعرفى من جميع الميادين فى الموقف التعليمى الواحد .

٦ – إن حق كل فرد فى التعليم كما تتبناه اشتراكيتنا العربية أدخل إلى المدرسة مستويات مختلفة من اليسر لا يعدم الكثير منها استجابتهم للمغريات الخروجية والاعتزاز بفكرة اللامبالاة . ومن ثم فترك الأمر للمتعلم ووضع قضية تعليمه بيده قد يفسد على هذه الكثرة مسارها التربوى كما قد يفسد على الدولة تخطيطها لتعليم أبنائها مع الاقتصاد فى النفقات .

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

واقع مناهجنا الدراسية فى ضوء ما ذكر عن المناهج التقليدية

لا ينكر أحد أن مدارس جمهورية مصر العربية تسير مناهجها على أساس المواد الدراسية منظمة بطريقة أو بأخرى . والسبب فى هذا يرجع إلى عدة عوامل نلخصها فيما يلى :

١ — هذه المناهج تتسم بالبساطة وعدم التعقيد ، سواء فى وضعها أو تدريسها .

٢ — إنها تتميز بدقة التحديد بالنسبة لدور كل من المدرس والمتعلم ؛ فالأول عليه أن يلقى المعلومات إلقاء ، والثانى عليه حفظها وتحصيلها .

٣ — إن المدرسين فى جمهوريتنا قد ألفوا هذه المناهج ودرجوا على التدريس فى إطارها بجميع مراحل التعليم ، ومن ثم سهل عليهم اتباعها وانتهاج نمطها وهداها .

٤ — إن مدارسنا بالجمهورية مصممة على النمط الذى يسهل استخدامها ، وتتبع خطاها .

٥ — عدم وجود البحوث العلمية الكافية فى ميدان المناهج مما يستحث المسئولين التربويين على التغيير طبقاً لنتائجها .

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

(ا) عناية المدرس بتحديد الهدف قبل البدء بالتدريس ، ووضع الخطة المحكمة لإيضاح هذا الهدف للمتعلم ، وإلمامه الكامل بأبعاده ومؤداه الحيوى بالنسبة له .

(ب) وضع خطة العمل التربوى والنشاط المدرسى على أساس المزج بين الناحية النظرية والعملية ما أمكن ذلك ، ويقتضى هذا :

١ ــ إعداد وسائل الاتصال المناسبة والمتعددة للاستعانة بها فى تدريس موضوعات المنهج .

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

٣ ــ مراعاة الظروف الاجتماعية والمناسبات الموسمية لتدريس حقائق المنهج حتى تكون هناك الفرص المواتية للتدريب العملى والتقاء النظريات بمجالات التطبيق .

٤ ــ ربط المعلومات بموضوعات الحياة العامة التى يحياها التلاميذ ، وبحياتهم الخاصة .

٥ ــ انتهاز كل فرصة يراها المدرس سانحة للتدريب العملى على المهارات التى لقنها للتلاميذ نظرياً ؛ وإلا لم تقو على الثبات والاطمئنان فى ذهن التلميذ .

(ح) تعميق المفاهيم للخبرات المتحصلة عن طريق التكرار لها بصور مختلفة كالتدريس النظرى من المدرس ، والممارسة العملية من التلميذ ، والاستعانة بشرح الخبراء والإخصائيين لموضوعات المنهج ، وتحين فرص ظهور بعض المشكلات المتعلقة ببعض الموضوعات الهامة لمناقشتها وتدريب التلاميذ على التفكير السليم فى حلها .

(د) عدم إغفال المدرس لخبرات التلاميذ السابقة عند إضافة جديد إليها حتى يكون ذلك مدعاة لتكامل الخبرات المستقاة واتصالها بالذهن .

(هـ) من المهم جداً أن يدرب المدرس تلاميذه فى أثناء المناقشات التى يجريها معهم على رعاية آداب الحديث الجمعى ، والمناقشات مع غيرهم ، وحسن الرد على من يخالفهم الرأى .

منهج النشاط والطرق القائمة عليه

يتحرك الإنسان للعمل بدافع ما . وقد ذكرنا عند الكلام عن الدوافع فى التعلم أن العمل يكتسب حيوية ونجاحاً كلما كان الدافع إليه نابعاً من ذات المتعلم وميوله الداخلية الخاصة . ومهما قيل من أن الإنسان يتعلم ما يفرض عليه ولا يميل إليه ؛ فلن نستطيع أن نقبل أن نتائج هذا التعلم هى النتائج التى تسعى التربية السليمة إليها ، ذلك أن المتعلم الذى لا تنبع فى نفسه رغبة فيما يتعلمه تتصارع فيه عوامل الاندفاع

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

وخلف ما يؤدى إليه التعلم المفروض على التلميذ أن ينتج للوطن مواطناً مهزوز الشخصية لا يرتفع إلى مستوى مسئوليته فى العمل المنوط به ولا يستطيع الاعتماد على نفسه بالبت فى الأمور حتى ولو كانت تافهة ، بل ينتظر دائماً رأى غيره وأوامره له .

ومن خلال تفكير التربويين لمعالجة الأضرار التربوية والاجتماعية ؛ ظهر الرأى ببناء المنهج على النشاط المرتبط بالميول والرغبات ، ولكن لا بمعنى أن تخصص المدرسة كما هو اليوم وقتاً خارج أوقات الدراسة الرسمية لمزاولة ما يسمى « بالنشاط المدرسى » كالرحلات والحفلات والهوايات المختلفة ؛ لأن ذلك معناه الاعتراف بأن الدروس العادية لا تحتمل معنى النشاط ، بل تقتضى سلبية التلميذ ، وأن النشاط يقتصر على تلك الفترات الجانبية التى قد يحضرها التلميذ وقد لا يحضرها ، وقد ينتفع بها وقد لا ينتفع بها . وإنما المقصود — لكى يحقق النشاط أهدافه — أن يكون التعلم فى كل وقت ومكان يحدث فيه حاملا لمظاهر نشاط المتعلم ومستجيباً لرغبته وميل فى نفسه .

ولا يصح أن نقصر معنى النشاط على الناحية العملية كما قد يتطرق إلى الذهن

بناء على معناه اللغوى ؛لأن هذا من ناحية اصطناع كريه فى الفصل بين النشاط الذهنى والنشاط العملى وهما فى واقع الأمر مرتبطان ارتباطًا وثيقًا وطبيعيًّا بحكم أن العمل اليدوى يسبقه تفكير فى كيفية تنفيذه ، ومن ناحية أخرى فإن عملية التفكير فى ذاتها نشاط عقلى ، وهى بهذا المعنى داخلة فى معنى النشاط التربوى الذى نقصده .

وتطبيقًا لهذا المعنى المتقدم فى مفهوم النشاط التربوى اتخذ تنظيم المنهج طرقًا أخرى بديلة للطرق التقليدية التى تحدثنا عنها سابقًا . ومن هذه الطرق طريقة المشروع ، وطريقة الوحدات والطريقة المحورية ، وطريقة مدرسة المجتمع ، وطريقة التربية مدى الحياة . وسنتكلم فيما يلى عن كل من هذه الطرق بما يوضح أبعادها ويبين جوانبها المختلفة .

ونحب أن نسجل هنا أن هناك طرقًا أخرى لم نشأ أن نتعرض لها تفصيلا لأنها قريبة الشبه جدًّا بواحدة أو أكثر من هذه الطرق . وسوف نشير إلى بعضها فيما بعد إشارات خاطفة كلما اقتضى الأمر ذلك .

طريقة المشروع [1]

كان استحداث طريقة المشروع نتيجة من نتائج الثورة على الطريقة التقليدية التى تقدم الكلام على أنها تتمثل فى التركيز على المواد الدراسية . وعلى الرغم من ظهور بوادر هذه الطريقة فى بداية هذا القرن إلا أنها ظلت محدودة التطبيق فى بعض الميادين التربوية العملية كالأشغال اليدوية والزراعة ، ولم تتبلور بصورة كاملة ويعمق مفهومها وتأخذ سبيلها الجدى إلى قلب جميع الميادين الدراسية تقريباً لا فرق بين عملى ونظرى إلا بعد أن نادى « جون ديوى » بفكرة وضع المناهج التربوية مسايرة لأغراض التلاميذ ، وتبعه « كلباترك » محاولا ترجمة هذه الفكرة إلى مفهوم عملى تطبيقى بتنظيم هذه المناهج على صورة مشروعات غرضية ؛ بمعنى أن تبنى على أغراض التلاميذ وتستهدف ما يرغبون فيه ويميلون إليه .

---

(١) من الطرق التربوية الغربية الشبه بطريقة المشروع والتى شاعت فى محيط التربية ؛ طريقة « دكرولى » ؛ ذلك الطبيب البلجيكى الذى اهتم بالأطفال اهتماما بالغا ، ودرس الفلسفة وعلم النفس ، ثم استخدمهما مع طلبه فى تعميق اهتمامه بتعليم الأطفال . واتجه أولا إلى ضعاف العقول ثم إلى الأسوياء حيث أنشأ مدرسته المعروفة باسمه فى « الإرتياح » وهى ضاحية من ضواحى « بروكسل » .

وطريقة « دكرولى » تقوم على تنظيم المنهج الدراسى حول حاجيات التلاميذ واهتماماتهم ومحاولة إشباع هذه الحاجيات ومواجهة تلك الاهتمامات عن طريق أنواع النشاط التى يقومون بها . ومن ثم كانت مدرسته فى « الإرتياح » تموج بالحركة ، وتختلط فيها المعارف النظرية بالمهارات العملية فى مجالى الزراعة والصناعة ؛ مصبغة بالصبغة الاجتماعية ، وتتسم بسمة التعاون والشعور بالمسئولية فى أداء الأعمال ، وتتهزة كل الفرص لاستغلال البيئة التى تحيط بالتلاميذ فى إثارة اهتمامهم ، وحل ما يعترضهم من مشكلات . ولم تكن هناك مواد دراسية منفصلة تدرس للأطفال على النحو الذى سبق شرحه فى الاتجاه التقليدى ، بل يقوم المنهج على جمع معلومات عن طريق المشاهدة والتفاعل المباشر ، ثم تنظيم هذه المعلومات وتنسيقها جماعيا وبالتعاون تحت إشراف المدرس .

هذا ومن أراد زيادة فى تفصيل الكلام عن هذه الطريقة أو عن مدرسة « دكرولى » فليرجع إلى:

(أ) إميل ماماييد ، ترجمة أحمد فؤاد الأهوانى ، طريقة دكرولى ، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى وأولاده بمصر ، ١٩٥٣ .

(ب) محمد جمال صقر ، « مدرسة دكرولى أو المدرسة التى تعد للحياة عن طريق الحياة » ، مجلة التربية ، المجلد الأول (نوفمبر ١٩٥٧) ، ص ٥٥ — ٦١ .

تطبيق طريقة المشروع

المشروع إما أن يقوم به فرد واحد من بدايته إلى نهايته كمشروع عمل « الشيكولاتة » أو « المربى » مثلا ، وإما أن تقوم به جماعة يتحمل كل عضو فيها نصيبه فى النشاط . ولكن سواء أقام به فرد واحد أو عدة أفراد فلابد أن يكون لهذا أو ذاك اقتضاء تربوى خاص ، وتحكمه ظروف نابعة من الموقف التعليمى الذى ينبغى أن يترك تقديره للمدرس مع تلاميذه لأنه يعيش معهم ، ويعلم عن دراسة متفهمة كل ما يحيط بهم . ومما يجدر ذكره هنا هو أن خير تطبيق لطريقة المشروع أن يكون فى المرحلة الابتدائية وإن كان من الممكن تطبيقه فى كل من المرحلة الإعدادية والثانوية إذا واتت المادة الدراسية وارتفع مستوى الخبرة التى يسوقها المدرس بهذا اللون من النشاط التربوى .

ولكى يحقق تطبيق هذه الطريقة الهدف التربوى السليم ينبغى أن يراعى فى المشروع بعض العناصر الهامة التى نذكرها فيما يلى بالتركيز على المشروع الجمعى ؛ لأنه يحتاج إلى تفصيل أكثر ، ولأنه لا يصعب على القارئ استخلاص ما يخص المشروع الفردى فيما نسوقه من بيان :

أولا : الاختيار

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

١ ــ أن يحقق المشروع المختار غرضًا من أغراض التلاميذ وبساير ميولهم ورغباتهم ؛ فإن ذلك يدفع بهم إلى الإقبال على العمل والدراسة والنشاط بكل طاقاتهم ، ويزيل الجفاء الذى يصاحب فرض المادة الدراسية عادة على التلاميذ . ويشترك المدرس مع التلاميذ فى تحديد ما يميلون إليه ويشبع حاجة نافعة من حاجاتهم ، وقد يتبع المدرس فى هذا التحديد طريقة سؤال التلاميذ أو ملاحظة سلوكهم

وقراءاتهم والأشياء التى يجمعونها ويعتزون بها . وإنما لم نقل بانفراد التلاميذ بهذا لأنهم قد يميلون إلى اختيار بعض المشروعات التى لا يمكن تنفيذها أو التى لا تعالج ناحية عامة ومفيدة فى حياتهم أو حياة وطنهم ، أو قد يحجمون عن بعض المشروعات النافعة لهم وللجماعة الذين هم أعضاء فيها وذلك لبعض الأسباب التافهة كاستقذارهم مثلا للقيامة فيمتنعون عن القيام بمشروع جمعها من حى المدرسة ثم إعدامها . وبهذا فهم فى حاجة إلى من ينبههم إلى الصعوبات التى تعترضهم ويغفلون هم عنها مما يعرقهم عن متابعة التنفيذ ، أو يشرح لهم ويفهمهم مدى الجدوى والأهمية فى القيام ببعض المشروعات التى تبدو غير مرغوب فيها بالنسبة لحياتهم الخاصة أو حياة المجتمع بعامة ، ويزيل من نفوسهم الأسباب التافهة التى قد تميل بهم عن النافع من المشروعات .

٣ — أن يكون المشروع المختار غنيًّا بالخبرات بمعنى أن تنفيذه يكسب التلاميذ خبرات متعددة فى جوانب شتى من الحياة الخاصة والعامة كنواحى الرياضة والتاريخ والاجتماع والسياسة والاستمتاع والإنتاج وحل المشكلات وكسب المهارات وغير ذلك . فإذا اقتصر المشروع على إعطائهم لخطة العمل والتدريب عليها لمجرد الإنتاج مثلا كان النشاط فيه آليًّا والتلاميذ أشبه بالآلات الصماء منهم بالأحياء ، ولذلك ينبغى أن يكون اختيار المشروع متيحًا لفرص التثقيف المتعدد الألوان واكتساب الخبرات المتصلة بالحضارة الإنسانية ومسالك الحياة الاجتماعية كى يكون جامعا لألوان الثقافة والمعرفة التى يحتاج إليها التلميذ فى بناء شخصيته من نواحيها العديدة . ولا شك أن المشروع الذى يحقق النفع بهذه الصورة ينبغى أن يتناسب واستعدادات التلاميذ ومقدراتهم العقلية والجسمية وغيرها ، وأن يكون مبنيًّا بصورة طبيعية على خبراتهم السابقة ؛ لأن النشاط الذى يتطلبه المشروع إذا ارتفع عن مستوى إمكاناتهم المختلفة أو كانت هناك فجوة بينه وبين سابق خبراتهم فإنهم يعجزون عن ممارسته واكتساب الخبرات الجديدة منه ، كما أنه إذا نزل عن مستواهم فإنه يدعوهم إلى الكسل والتهاون وعدم تحقيق الأهداف التربوية به .

٤ — أن تراعى الظروف والإمكانات المختلفة التى تساعد على نجاح المشروع المختار ؛ فإن لكل موقف تعليمى بما يشتمل عليه من تلاميذ ومدرس ومدرسة

وبيئة خارجية ملابساته الخاصة التى يختلف بها عن المواقف الأخرى ، وعدم مراعاة هذه الملابسات يؤدى لا محالة إلى فشل المشروع . وإذاً فعلى المدرس أن يتحقق من أن الخامات والآلات والعدد وجميع المواد والإمكانات البشرية وغير البشرية التى يحتاج إليها المشروع متوافرة ويمكن الحصول عليها بسهولة ، كما أن نفقات الحصول عليها لا تخرج عن دائرة القدرة المادية المستطاعة .

ثانياً : وضع الخطة

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

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

ومثل هذه المناقشات وتبادل وجهات النظر تعد فرصًا طيبة ينتهزها المدرس ليعرف تلاميذه ويدربهم على آداب الحديث والمجاملات الكلامية ؛ فهو يشجعهم على أن ينادى بعضهم بعضًا بالأسماء ، وأن يواجه المتحدث منهم من يوجه إليه الكلام ، ويتعمد فى حديثه أن يربط بينه وبين ما أبداه غيره من ملاحظات.

ومع حرصه على تشجيعهم على التعبير عن أنفسهم فإنه يمنع أيًّا منهم أن يحتكر المناقشة ، أو يكثر من الثرثرة ، أو يقطع الفكرة على المتحدث بالاعتراض عليه فى عنف حديثه ، أو يسىء إليه بتكذيبه أو تحقير ما يقول أو إغفال الوجه الحسن فى رأيه أو تركيز الأهمية وصحة الرأى فيما يبديه هو دون الآخرين . كما أن عليه أن يجر المتحدثين بلباقة إلى موضوع المناقشة كلما جنح أحدهم إلى الخروج عنه لتسلسل الأفكار وتتابع نقاط البحث . كذلك فإن من واجبه أن يقود الصامت بطريقة مهذبة إلى الاشتراك مع الجماعة ويغرى العدائى بعمل مفيد . على أن يحرص من جانبه على تلخيص النقاط المتفق عليها فى فترات مناسبة ليخرج المتناقشون بنتائج محددة . إن ذلك كله يدرب التلاميذ على المهارة فى ممارسة العمل الجماعى المثمر ويوسع آفاقهم ، وينمى خبراتهم ويعلمهم كيف يتحملون المسئوليات الخطيرة ولا يحجمون فى أى موقف عن الإدلاء باقتراحاتهم .

ويجدر بنا هنا أن نشير إلى أن العلاقة الطيبة بين المدرس والتلاميذ وجو الفصل الذى يسوده الاطمئنان النفسى من أهم العوامل وأكثرها ضرورة فى مساعدة التلاميذ على التفكير الجماعى السليم واشتراكهم بإخلاص وأمانة وجدية فى وضع الخطة ، كما أن مهارة المدرس وقدرته على التخطيط من ناحية ومستوى نضج التلاميذ العقلى والاجتماعى والجسمى والانفعالى ونوع العمل المطلوب إنجازه من ناحية أخرى ؛ كل ذلك له دخل كبير فى فاعلية التخطيط المشترك بين المدرس والتلميذ .

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

ثانيًا : التنفيذ .

مرحلة التنفيذ هى المرحلة التى تنقل المشروع من مستوى النظرية إلى واقع التجريب والنشاط الفعلى واكتساب الخبرات . وفيها يقوم كل تلميذ تحت إشراف المدرس بدوره وعمله الذى اختاره بنفسه واتفق عليه فى مرحلة التخطيط . والملاحظات

الآتية جديرة بالتنبه إليها فى هذه المرحلة :

١ — على المدرس أن يحذر التبرع بالعمل نيابة عن التلميذ أو استحار من يقوم بالعمل بدله حتى لا يحرمه الالتقاء المباشر بالمشاكل والاصطراع معها بما يكسبه خبرة لا تعدلها أى خبرة فى حياته التربوية .

٢ — لا ضرر من الوقوع فى الأخطاء لأن الصواب وليد الخطأ ، وأن الخبرة الصحيحة تتعمق وتتضح أبعادها بالوقوع فى الخطأ ؛ غاية الأمر أنه ينبغى بحث أسباب هذا الخطأ وكيفية تلافيه ، ليتحقق للعمل التربوى تتابع التقدم نحو تحقيق الأهداف المرغوب فيها .

٣ — انتهاز فرصة التنفيذ والقيام بالنشاط الفعلى لتدريب التلاميذ على ممارسة الفضائل التى لا غنى للشخص عنها إذا ما أراد النجاح فى الحياة الاجتماعية ؛ وذلك كالتعاون وتحمل المسئولية والاعتماد على النفس ونحو ذلك . كما ينبغى انتهاز هذه الفرصة أيضاً للاستعانة بالمراجع المختلفة والإخصائيين فى شتى الميادين .

٤ — التزام الخطة التى سبق وضعها والتى روعى فيها اختيار كل تلميذ ما يناسبه من المناشط والأعمال اللهم إلا إذا طرأت ظروف تقتضى أن يعاد النظر فيها بالتعديل أو التغيير . على أن يتركز النشاط على تحقيق الأهداف المطلوبة من المشروع وألا ينساق التلاميذ أو المدرس إلى متابعة النشاط الجانبى الذى قد يستهويهم فيبعدهم عن صلب المشروع .

رابعاً : التقويم[1]

الأعمال التربوية لا تتم فائدتها إلا بتقويمها وتقدير قيمة النتائج المتحصلة فى تحقيق الأغراض المطلوبة منها . فالتقويم جزء لا يتجزأ من العمل التربوى أو النشاط التعليمى . ويشمل التقويم فى المشروع النواحى الآتية بالطريقة التى يراها المعلم مناسبة كالأسئلة الشفوية أو التحريرية أو الاستفتاءات أو عرض التقارير الدورية أو نحو ذلك .

---

(١) يراعى أن يساير التقويم فى وقت إنجازه ألوان النشاط التعليمى التى يقوم بها التلاميذ .

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

(ب) تبين أوجه النقص أو الكفاية فى الوسائل التى اتخذوها لتحقيق أهدافهم التربوية .

(حـ) إظهار الصعوبات التى صادفتهم فى أثناء القيام بالمشروع فى أى خطوة من خطواته وكذلك الطرق التى اتبعت فى التغلب عليها ومدى ما أصابها من نجاح أو فشل .

(د) تحديد الأخطاء التى وقعوا فيها والأسباب التى أدت إليها ، ومدى محاولتهم لتلافيها فى أثناء التطبيق أو وضع الاقتراحات الخاصة بذلك مستقبلا .

فى ختام المشروع يطلب من التلاميذ كتابة التقارير المفصلة عن المشروع وأوجه النشاط فيه متضمنة النقاط السابقة ومبرة طريق من يتصدى للقيام بمثل هذا المشروع مستقبلا .

نقد طريقة المشروع

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

محاسن طريقة المشروع

تتلخص محاسن طريقة المشروع فى النواحى الآتية

أولا : مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ؛ ذلك أن المدرس والتلاميذ يشتركون فى اختيار المشروعات التى تتناسب ومستوى نضجهم الجسمى والعقلى وغير ذلك

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

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

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

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

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

خامساً : تلازم التقويم والعملية التربوية والبعد عن نظام التقويم التقليدى العقيم ، فطريقة المشروع تبيح للتلاميذ النقد والمراجعة المستمرة لما تم تنفيذه ، وتعديل خطتهم إذا ثبت انحرافهم عن طريق الهدف المرغوب فيه ، وهم فى أثناء العمل يخطئون فيتعلمون من أخطائهم ، ويسألون فيوجههم المدرس ويرشدهم إلى المراجع والمصادر الموثوق بها سواء أكانت بشرية أو غير بشرية ، وفوق هذا فالمدرس قائم معهم يلاحظ سلوكهم ومدى نموهم وتقدمهم فى النواحى العلمية والاجتماعية وغيرهما ، ويساعد على اطراد هذا النمو والابتعاد عما يعوقه . وبذلك يتحقق الاتجاه التربوى السليم للتقويم من أنه جزء لا يتجزأ من العملية التربوية والمنهج الدراسى ، ومن وجوب استمراره ومصاحبته للنشاط التعليمى حتى يحقق غرضه المنشود فى عملية النمو للتلميذ على وجه أكمل .

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

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

صعوبات تطبيقها وبخاصة فى ج.م.ع.

برغم أن طريقة المشروع تتضمن ماذكرنا من أوجه القوة التى تدفع به إلى تحقيق أحسن النتائج التربوية إلا أن هناك بعض الصعوبات التى تعوق هذه الوجوه عن أداء وظائفها وتضعف فى النهاية من كلية الاعتماد على هذه الطريقة فى مجال التربية والتعليم ، وبخاصة فى جمهورية مصر العربية .

(ا) المدرس العادى لا يصلح لتطبيق هذه الطريقة ؛ لأنها تحتاج إلى كفاية خاصة وإعداد علمى وفنى للمدرس يتناسب ومتطلباتها وإنجازاتها ؛ لأن المدرس فيها يعتبر مع توجيهه وإشرافه واضعاً للمنهج بالاشتراك مع التلاميذ ، وليس كل مدرس يصلح لأن يضع منهجاً يحقق الأهداف التربوية المرغوب فيها ، وبخاصة مدرسونا فى جمهورية مصر العربية الذين يختارون اختياراً سيئاً ولا يعدون إعداداً كاملا . إن هذه الطريقة تقتضى ارتفاع مستوى ذكاء المدرس وإيمانه العميق بجدوى المشروع فى الارتفاع بالمستوى التربوى ، كما تقتضى تمرسه الفعلى فى أثناء لإعداد بتنفيذ هذه الطريقة على أيدى مدرسين إخصائيين لا تنقصهم الكفاية والخبرة فى التدريس بها وإرشاد غيرهم فى مجالها إرشاداً سليما .

على أن طريقة المشروع تمر بخطوات تستلزم الحنكة من المدرس وإلا انقلبت إلى أسوأ من الطريقة التقليدية ؛ حيث تصبح تافهة سطحية مؤدية إلى الفوضى والتحرر من المسئوليات . فمثلا عند اختيار المشروع قد يلاقى المدرس صعوبة كبيرة ناشئة من ضيق أفق التلاميذ وتعودهم السلبية ، فى هذه الحال لا يستطيع فرض مشروع معين عليهم وإلا خالف روح الطريقة ، ولا يطمئن فى الوقت نفسه إلى ترك حرية الاختيار لهم ومتابعة رغباتهم وميولهم لأنه لن يظفر منهم إلا باقتراحات غير مجدية تربويا ، بل قد تصل إلى حد الإضرار بهم وبالمناهج التربوية ، ويتعين عليه

حيث أن يعمل فكره ويستوحى خبراته ومعلوماته فى كيفية الوصول إلى الاختيار الموفق بما يقتضيه الموقف الذى لا يقدره غيره . ومما يمكن عمله اقتراح القيام مع التلاميذ بجولات استطلاعية فى البيئة ، أو استعراض بعض الأفلام التى يعلم أنها تنبههم وتغريهم باقتراح الموضوعات المناسبة ، أو غير ذلك من الوسائل التى ترجع فى دقة تحديدها وجدوى تنفيذها إلى المدرس أولا وأخيراً .

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

(ب) طريقة المشروعات قد لا تتيح الفرصة المناسبة للتدريب على المهارات الأساسية كتلك التى تتصل بميادين الحساب واللغة والفن حيث لا تمس هذه النواحى فى أثناء القيام بالمشروع إلا مسًّا خفيفًا ، ومحاولة التركيز عليها قد يصرف التلاميذ عن التحمس والاندفاع فى تنفيذ المشروع . وقد يقال إن علاج هذا النقص فى طريقة المشروع هو أن يخصص المدرس وقتًا جانبيًّا للتدريب الخاص على مثل المهارات التى يحتاج الإلمام بها إلى وقت طويل .

(حـ) تطبيق هذه الطريقة يحتاج إلى توافر الإمكانات المادية فى المدارس كتصميمها تصميما خاصًّا وتجهيزها بالمعامل الوفيرة وحجرات الأشغال والرسم المناسبة التى تغنى بالأدوات والخامات اللازمة للدراسة ، وكتصميم الفصول بحيث تمكن باتساعها وأدواتها من مزاولة النشاط المتعدد الأغراض كالأعمال اليدوية والدراسة النظرية واجتماعات المناقشة وغير ذلك ؛ كل هذا وغير هذا مما تحتاج إليه الطريقة يستلزم تدبير المال الوفير الذى قد لا تسمح به ظروفنا الاقتصادية الحالية فى جمهورية مصر العربية .

طريقة الوحدات

معنى الوحدة

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

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

١ ــ الإعداد السابق لكثير من الخبرات وأنواع النشاط التعليمى فى حار يبعد بدرجة أو بأخرى عن دائرة الحفظ والتسميع الروتينى .

٢ ــ مركزة النشاط حول موضوع علمى أو مشكلة يهتم بها التلاميذ .

٣ ــ التخطيط الجماعى التعاونى عند القيام بتنفيذ الوحدة على النمط الذى ذكرناه فى طريقة تطبيق المشروع .

٤ ــ اقتصار دور المدرس على التوجيه والإرشاد .

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

وهذا المفهوم لمعنى الوحدة يشير إلى أنها تتنوع نوعين : النوع الأول هو وحدة المادة الدراسية [1] ، والنوع الثانى هو وحدة الخبرة . ويحور النوع الأول هو المادة

---

(١) هذا النوع أقرب إلى منهج المواد الدراسية ، ولكننا ذكرناه هنا استكمالا لأبعاد « طريقة الوحدات » .

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

وأيًّا كان نوع الوحدة التى يختارها المدرس للتطبيق فإنه بحاجة إلى مرجع كتابى يفصل له الأعمال التربوية التى يقوم بها ، ويسترشد به عند التطبيق والتنفيذ ، وهذا المرجع الكتابى هو ما يعبر عنه « بوحدة المرجع » ومن الأفضل أن تسمى « مرجع الوحدة » أو « الوحدة المرجع » لتلتقى التسمية لغويًّا بهذا المعنى الذى عبرت عنه . وسنفصل الكلام عنها فيما يلى باعتبارها عصب النجاح فى استخدام طريقة الوحدات تنظيمًا للمنهج المدرسى . فالوحدة عندى ذات وجهين لا يتم معناها إلا بهما جميعا : الوجه الأول هو الخاص بالإعداد السابق للوحدة وهو المسمى « الوحدة المرجع » والوجه الثانى هو الخاص بتنفيذ ما أعد سابقًا فى « الوحدة المرجع » مع التكيف للمواقف التربوية المختلفة ، وهو ما يسمى « بوحدة التدريس » أو « تدريس الوحدة » كما أرى أن تسمى .

الوحدة المرجع

« الوحدة المرجع » هى الوثيقة الكتابية التى تحتوى على جميع المواد والمراجع وأنواع النشاط المختلفة التى تدور حول موضوع دراسى أو مشكلة من المشكلات تتخذ محور الدراسة . وتوضع هذه الوحدة سلفاً بوساطة لجنة من الخبراء التربيين لتؤدى أغراضها أداء حسناً وتعين المدرس عوناً فعالا . وليس على المدرس أن يلتزمها حرفياً ، بل يأخذ ما يره صالحاً لظروفه وظروف الموقف التربوى دون تكلف ؛ على أن يهتدى فى ذلك باقتراحات التلاميذ ووجهات نظرهم التى تظهر فى المناقشات المشتركة التى يجريها معهم عند الاتفاق عليها وعلى طريقة تنفيذها ؛ فله أن يحذف أو يضيف أو يعدل كلما دعت الضرورة التربوية إلى ذلك .

تصميم الوحدة المرجع

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

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

(ا) الاطلاع على المناهج وتوجيهاتها والكتب المدرسية ومحتوياتها .

(ب) الرجوع إلى الوحدات المرجعية التى سبق وضعها .

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

فمثلا فى اختيار موضوع « كالخلق الوظيفى فى الدولة » عنوانا لوحدة دراسية يمكن أن يصاغ فى مثل السؤال الآتى : ما الذى ينبغى عمله لتربية الخلق الوظيفى فى أجهزة الدولة ؟ تثار المشاكل وتتفتح أبواب الاقتراحات للبحث والدراسة والعمل والتعلم .

ثانيا : إبراز أهمية الوحدة فى جمل مختصرة تبين علاقة موضوعها بالمنهج الدراسى وبالفلسفة التربوية العامة للوطن وبحياة المتعلمين الخاصة ومدى انتفاعهم بها . . وهنا ينبغى أن نشير إلى أن المدرس عليه عند تنفيذ الوحدة أن يقنع التلاميذ بوساطة نقاش الجمعى المنظم بمدى أهمية هذه الوحدة فى تربيتهم وازدياد خبراتهم ومعارفهم ، وفى حياتهم العامة خارج المدرسة .

ثالثا : وضع الأهداف ، ويلاحظ فيها عموما أن تكون شديدة الصلة والمباشرة بموضوع الوحدة ، وألا تخرج عن الأهداف التربوية العامة ، وأن تكون ممكنة التحقق فى ظل الظروف التى تحكم الموقف التربوى بما يتضمن من الاستعدادات الخاصة للتلاميذ والإمكانات المتاحة للمدرسة . وتدون عادة فى جمل مختصرة ولكنها واضحة المعنى سهلة الترجمة إلى سلوك .

وتضع الأهداف عادة تحت عناوين ثلاثة :

(ا) مفاهيم أو معارف مباشرة ، وتتمثل فى المعلومات التى تتصل بالمشكلة أو الموضوع الذى تدور حوله الوحدة أو بالقوانين والتعميمات المتضمنة ، فمثلا فى وحدة « الصناعات الريفية » يمكن وضع الهدف على أنه : معرفة أن أصحاب الصناعات المحلية يعتمد بعضهم على بعض فى الخدمات وخامات التصنيع والخبرات البشرية ، وأن ارتفاع المستوى التكنولوجى تبعه تغير جوهرى فى الصناعة والخدمات الفنية والتنظيمات الإدارية ونحو ذلك .

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

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

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

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

خامساً : مصادر المعلومات . وهى ذات أهمية كبيرة للمدرسين بما تتيحه لهم من فرص جمع الحقائق وسهولة الاتصال بمنابعها . ويدخل فى مصادر المعلومات التى ينبغى أن تسجل هنا القراءات والوسائل المعينة من لوحات وتمثيليات وأفلام ساكنة ومتحركة ومنابع المعرفة فى المجتمع كالمحاكم والمجالس النيابية وهيئات الأشخاص وغير ذلك . ويمكن تبويب مصادر المعلومات وتدوينها فى الوحدة المرجع على النمط الآتى :

(أ) مراجع للمدرس . وتندرج تحتها الكتب والكتيبات والدوريات والصحف والمجلات والنشرات . وينبغى توضيح أهمية كل كتاب أو كتيب يذكر لدراسة الوحدة وقيمته فى تحقيق أهدافها مع توجيه المدرس إلى كيفية الاستفادة به فى تدريس الوحدة ؛ كل ذلك فى فقرات قصيرة وعبارات مختصرة . كما ينبغى أن تذيل كل دورية بكلمة توضيحية عن عنوان موضوعها المناسب للوحدة وأرقام صفحاته التى ظهر عليها

(ب) مراجع للتلاميذ من كتب وكتيبات ودوريات أيضاً . وتدون على النمط الذى سبق ذكره بالنسبة لمراجع المدرس ، على أن تتوخى الدقة فى نفعها الحقيى للتلاميذ وتزويدهم بالمعلومات الخاصة بموضوع الوحدة .

(حـ) الوسائل المعينة مثل الأفلام المتحركة والأفلام الثابتة والرقائق الشفافة والخرائط والرسوم البيانية والنماذج والتسجيلات وغير ذلك ، ويلاحظ أن تشفع كل وسيلة بذكر أسهل الطرق فى الحصول عليها . وفى الأفلام ينبغى أن يضاف إلى هذا تزمن الذى يستغرقه العرض ، وجملة مختصرة عن مشاهده ومحتوياته .

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

سادساً : النشاط التعليمى وهو يتضمن أنواع النشاط الفعالة التى تساير تدريس الوحدة من البداية حتى النهاية وهى أربعة : نشاط أولى أو استهلالى ، نشاط النمو ، النشاط الغائى ، ثم النشاط الدائم .

النشاط الاستهلالى

النشاط الاستهلالى هو ذلك النشاط الذى ينبغى أن يتصدر العمل فى الوحدة ليكون مثار التحمس لها والاهتمام بموضوعها والرغبة فى التخطيط المتعاون من أجل تنفيذها . ومن المناشط الاستهلالية استعراض الأفلام ذات الصلة الوثيقة بموضوع الوحدة ، أو القيام برحلة تثير بعض المشكلات المتعلقة بالوحدة ، أو عرض ما يتعلق بالوحدة من أعمال فنية أو منتجات أو نحو ذلك .

نشاط النمو

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

ودرجات النضج لدى الأفراد ، وبما يحقق الأهداف المرغوب فيها .

النشاط الغائى

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

النشاط الدائم

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

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

تنفيذ الوحدة المرجع [1]

المقصود بتنفيذ « الوحدة المرجع » هو القيام بتدريسها مع تطويعها لظروف الموقف التعليمى الخاص ، وذلك بأن يختار المدرس من « الوحدة المرجع » ما يتناسب والصف الدراسى الذى يقوم بالتدريس له ، ثم يسترشد بالمعلومات والاقتراحات والإرشادات التى تتضمنها هذه الوحدة عند القيام بتدريسها . فيبدأ بالنشاط الاستهلالى أو الأولى كما وضحنا سابقًا ، ويختار منه ما يناسب الظروف التى تكتنف الموقف التعلمى الخاص به ؛ وذلك حتى يثير اهتمام التلاميذ بموضوع الوحدة فيتمكن من إعلانه عليهم دون أن يشعروا بإلزام أو فرض خارجى . ثم يشرك معهم فى مناقشة الخطوات التى تتبع فى تنفيذ هذه الوحدة التى أعلنها مسيراً لما اهتموا به . ويبدءون بوضع الأهداف ، ثم يتفقون على ألوان النشاط المطلوبة ، وتحديد المسئوليات ، وغير ذلك مما تشير إليه « الوحدة المرجع » . على أن يسجل ما اتفقوا عليه ليكون مسار العمل واضحًا . ويلاحظ هنا أيضًا ما ذكرناه سابقًا عند وضع خطة المشروع من حرية إبداء الرأى وتقبل وجهات النظر المختلفة ومناقشتها مناقشة موضوعية وغير وذلك مما فصلناه هناك .

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

وفى النهاية تقوّم الوحدة على الأسس التى ذكرناها لبيان ما استفاده التلاميذ علميًا واجتماعيًا وغير ذلك من الوحدة ، ومدى ما حققوه من أهدافها ، والصعوبات التى واجهوها ، وكيف تغلبوا عليها ، ثم اقتراح ما يمكن عمله لتحسين القيام بها مستقبلا .

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

---

(١) يساير تنفيذ « الوحدة » النمط الذى تحدثنا عنه سابقاً فى تطبيق « طريقة المشروع » ويمكن الرجوع إليه لزيادة الإيضاح .

هذه الوحدة ؛ بل قد توضع فى وقت من الأوقات للانتفاع بها فى وقت آخر . على أن تدريس « الوحدة المرجع » يستلزم تحويرها إلى نمط معين يتناسب والمواقف التدريسية ، أو بعبارة أخرى تقتضى المدرس أن يختط خطة عمله التدريسى مع تلاميذه على الصورة التى تشير بها « الوحدة المرجع » ؛ على أن يجعل من توجيهاتها للمدرس هديًا له ومرجعًا ، وهنا يمكن فصلها عن « الوحدة المرجع » واتخاذ عنوان « وحدة التدريس » عنوانًا لها .

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

نقد طريقة الوحدات

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

مميزات طريقة الوحدات

تتلخص مميزات هذه الطريقة فيما يلى :

١ ــ تشتمل الوحدة على نشاط متعدد الألوان يمكن المدرس من اختيار أنسبه للتلاميذ الذين يتعامل معهم ؛ فتحقق الوحدة الإشباع النفسى لهم ، وتساير الأسس السيكلوجية التى إن روعيت كانت العملية التربوية أنجح ما تكون . كما تتيح فيها فرصة لاختيار التلاميذ لبعض الأعمال التى تناسب مقدراتهم واستعداداتهم ، وبذلك يمكننا القول بأن طريقة الوحدات تمهد السبيل لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .

٣ — فى طريقة الوحدات فرصة كبيرة للتعاون حين يشترك التلاميذ بإشراف المدرس فى المناقشات التى تدور حول التخطيط لها ، وكذلك فى جمع المعلومات لحل المشاكل المعترضة ونحو ذلك .

٣ — فى طريقة الوحدات فرصة كبيرة للتدريب على التفكير العلمى حين تعترض المشاكل فتحل بالطريق العلمى السليم .

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

صعوبات تطبيقها وبخاصة فى ج.م.ع.

١ — تحتاج طريقة الوحدات لكى تنجح إلى مدرس ماهر حتى يستطيع تكييف الوحدة المرجع لمواقفه التدريسية والانتفاع بها أحسن انتفاع ؛ وإلا فإنه سوف لا يستطيع التصرف ، فيلتزم بخطتها حرفيًّا ، فتصبح فرضًا ثقيلا عليه وعلى التلاميذ . ويؤدى ذلك إلى الاضطراب فى مواقف التدريس ؛ لأن الوحدة المرجع تحتوى على كثير من النشاط الذى قد يلائم بعضه موقفًا تعليميًّا ويلائم البعض الآخر موقفا تعليميًّا آخر . ونحن فى جمهورية مصر العربية نفتقد هذا المدرس ، وظروفنا الاقتصادية وغير الاقتصادية لم تتهيأ بعد لإعداده . ولسنا ننكر أن هناك قلة بين المدرسين الحاليين تستطيع تحمل مسئولية التدريس على طريقة الوحدات التى تحدثنا عنها ، ولكن هذه القلة لا تكفى تبريراً لسيادة هذه الطريقة فى جميع مدارس الدولة . ومع ذلك فليس من الصعب تدريب المدرسين فى الخدمة فى جمهوريتنا على استخدام طريقة الوحدات وبخاصة تلك التى تقوم على المادة الدراسية ؛ حيث إن وضع مرجعها بوساطة الإخصائيين — كما تحدثنا قبل ذلك — يسهل أمر استخدامها تسهيلا كبيراً .

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

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

obeikandl.com

مثال لوحدة مرجع تصلح للصف الأول الثانوى

ما الذى ينبغى عمله لتربية الخلق الوظيفى فى أجهزة الدولة ؟

أهمية الوحدة

يتعلم الشباب فى المدارس ، ولكنهم حين يخرجون إلى الحياة العامة لا يرعون حق الوظيفة التى يتحملون مسئولياتها فتراهم يعطلون الأعمال التى تتعلق بأفراد المجتمع قصداً ، ويسيئون إلى من يلجأ إليهم مستفسراً عن أعماله المعطلة ، ويستلذون فى بعض الأحيان على الأقل طعم العذاب والقلق الذى يلاقيه جمهور الشعب ويستمرئون الرشوة يتقاضونها من أجل إنجاز عمل هو من صميم اختصاصهم ، وقد تقاضوا على إنجازه وغيره الأجر . ومن ثم تفسد الضمائر وتسوء المعاملات بين الناس وتنهار القيم والمبادىء ، ويهمل أداء الواجبات جريا وراء قضاء الحقوق بالمناكفة والمغالبة .

وإذاً فهذه الوحدة تنير الطريق أمام المتعلمين ليعرفوا واجبات الوظيفة وماينبغى أن يتخلق به الموظف فى معاملة الناس وفى القيام بأداء مسئولياته أداء حسنا ، فيسلم المجتمع بناء ونهضة ويتحقق لأعضائه الخير فى كل مجالات الحياة .

الأهداف

(ا) المفاهيم : يكتسب المتعلم المشترك فى دراسة هذه الوحدة المفاهيم التى ترجع إلى :

ا ـ حقوق الوطن على أهله بعامة .

ب ـ مسئولية الموظف تجاه وظيفته .

٣ ــ القيم والمثل العليا والمعانى الروحية التى يدعو إليها الدين الإسلامى مما ينظم علاقات الناس على أساس من مكارم الأخلاق .

٤ ــ التعاليم الدينية التى تحث على إجادة الأعمال وتحمل مسئولياتها بأمانة وإخلاص .

٥ ــ القواعد والقوانين المنظمة للوظائف وأداء الخدمات الاجتماعية .

٦ ــ ما يفترق به المجتمع الناهض عن المجتمع المتخلف ، وعلاقة ذلك بالإنتاج والتنمية الاجتماعية .

(ب) الاتجاهات : يكتسب المتعلم المشترك فى دراسة هذه الوحدة الاتجاهات الآتية :

١ ــ الاعتزاز بالوطن وحب الخير له ولأعضائه .

٢ ــ تقدير المسئولية الوظيفية التقدير الذى يناسب خطورتها .

٣ ــ احترام التعاليم الدينية فى مجال الخدمة العامة .

٤ ــ الانتصار دائما للقيم والمثل التى يدعو إليها الدين الإسلامى لتنظيم العلاقات بين الناس .

٥ ــ الاعتراف بسيادة القانون والخضوع لحكمه .

٦ ــ حب العمل على ما يرفع شأن الوطن ويجعله فى مقدمة الصفوف .

(جـ) المهارات : يكتسب المتعلم الدارس لهذه الوحدة المهارات التالية :

١ ــ التعامل مع الناس على أساس من الاحترام المتبادل .

٢ ــ إنجاز الأعمال على أساس المثل القائل « لا تؤخر عمل يومك لغدك » .

٣ ــ إحسان الصنع والإتقان فى العمل دون انتظار الجزاء من الناس .

٤ ــ التعرف على متطلبات الوظيفة والوعى الكامل بمسئولياتها .

٥ ــ القدرة على حل المشاكل الناجمة من الاحتكاك بالناس .

٦ ــ القدرة على ممارسة التعاون والعمل الجماعى .

محتويات الوحدة

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

مصادر المعلومات

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

وفى النهاية تسجل منابع المعرفة فى المجتمع على النمط الذى فصلناه سابقاً[1] .

النشاط التعلمى

النشاط الأولى أو الاستهلالى

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

( ) من السهل تحديد مصادر المعلومات عن طريق لجنة المتخصصين الذين يقومون بوضع الوحدة .

• عرض بعض الصور الكاريكاتيرية التى تسخر من تصرفات الموظفين شاذة للمناقشة حولها جماعيًا .

• لعبة « اشمعنى » وهى عبارة عن حوار يجرى بين المتعلمين : سؤالا من واحد وإجابة من واحد آخر على الغرار التالى :

يقول أحد التلاميذ لزميله : « الموظف اللى ينجز لك شغلك » ؛ فيرد عليه زميله قائلا « اشمعنى » ؛ فيقول له الأول « يخرب بيتك » . . . « الموظف يقول لك « الحق معاك » . . « اشمعنى » . . . « عشان تهرش » . . . .

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

نشاط النمو

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

٢ — استخدام مكتبة المدرسة وبعض المكتبات الأخرى إن أمكن مع التدريب على كيفية استخدامها استخداماً صحيحاً ومستقلا .

٣ — عرض التقارير عن القراءات والملاحظات المختلفة مع مناقشتها مناقشة جماعية منظمة ومقارنتها بوجهة النظر الإسلامية فى هذا الموضوع .

٤ — التعبير عن المعانى المختلفة فى موضوع الخلق الوظيفى بالصور « الكاريكاتيرية » وغيرها مما يدعو إلى التخلق بهذا الخلق بصورة سليمة يرضاها الدين والمجتمع ، على أن تعلق بلوحة الإعلانات .

٥ — زيارة المصالح الحكومية الموجودة بالمنطقة ، والتحدث إلى الموظفين والرؤساء فيما يتعلق بالجوانب المختلفة المتصلة بموضوع الوحدة ، ثم كتابة التقارير عن ذلك لمناقشتها جماعيا .

٦ — النزول إلى ميدان الجماهير إن أمكن للتعرف على آرائهم فى معاملة الموظفين لهم عند الاحتكاك بهم ، وعلى كيفية قيامهم بمسئوليات وظائفهم مما يتعلق بمصالح الجماهير .

٧ – وضع بعض الأسس والقواعد والتوصيات التى تساعد على إصلاح الخلل الوظيفى فى الموظفين .

٨ – استخدام المعلومات والتقارير فى صياغة تمثيلية عن الموظف المثالى يؤديها الطلاب أمام أولياء الأمور والمدرسين والزملاء فى المدرسة .

٩ – الاستماع إلى بعض محاضرات أو ندوات يقوم بها الخبراء فى هذا الميدان . ويتولى الطلاب الدعوة إليها بإشراف وإرشاد المدرس .

١٠ – تحليل الأخبار الصحفية التى تظهر فى أثناء دراسة الوحدة وتتعلق بموضوعها .

النشاط الختامى أو الختامى

يتضمن هذا النشاط واحدا أو أكثر مما يلى :

١ – تمثيل بعض التمثيليات التى تنفر من الانحراف الوظيفى وتحبب فى الاستقامة واتباع الأسس السليمة فى رعاية متطلبات الوظيفة . ويدعى لمشاهدة هذه التمثيليات أولياء الأمور مع أسرة المدرسة .

٢ – نشر الأسس والتوصيات الخاصة بموضوع الوحدة فى محيط المدرسة والمحيط الخارجى عن طريق الصحف إن أمكن .

٣ – نشر بعض التحليلات المناسبة والدراسات المنظمة التى قام بها الطلاب فى مجلة المدرسة أو المجلات الخارجية التى تهتم بهذا الموضوع .

٤ – إنشاء مجلد يضم جميع التقارير والدراسات ومحاضر جلسات المناقشة والتمثيليات وغير ذلك مما قام الطلاب به فى أثناء دراسة الوحدة ليكون مرجعاً لمن يريد .

النشاط الدائم

١ ــ من الممكن إبداع المجلد الذى سبقت الإشارة إليه فى المدرسة للاطلاع الدائم عليه .

٢ ــ قد تختار بعض الجوانب الهامة فى دراسة الوحدة وتطبع منها نسخ كافية لتوزع على الطلاب وأولياء الأمور .

٣ ــ لا مانع من أن تترك بعض الصور المعبرة دائمة العرض على اللوحة الإخبارية .

٤ ــ توجيه أنظار الطلاب إلى متابعة القراءة حول هذا الموضوع والتعليق على ما يظهر منه بالصحف اليومية .

التقويم

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

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

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

١ ــ هل تحققت الأهداف المقصودة من دراسة الوحدة ؟

٢ ــ هل استمتع الطلاب بدراسة الوحدة . . .

٣ ــ هل كانت الوحدة مناسبة للطلاب أو أقل أو أعلى من مستواهم ؟

٤ ــ هل تستحق الوحدة ما بذل فى دراستها من جهد ووقت ومال ؟

٥ ــ هل شغف الطلاب بهذا النوع من الدراسة ، ودعاهم هذا الشغف إلى الاشتراك بجدية فى نشاطها ؟

٦ ــ ما مدى ما عرفه الطلاب بعد تنفيذ الوحدة ؟ هل زادت مقدراتهم القرائية واتسع شغفهم بالقراءة ؟ هل اكتسبوا عمقا فى الفهم والتحليل لما يقرءون ويسمعون ؟

٧ ــ هل كوّن الطلاب اتجاهات إيجابية نحو متطلبات الوظائف الاجتماعية، واتجاهات ضدية نحو الشذوذ والانحراف الوظيفى ؟

مثال آخر لوحدة مرجع تصلح للصف الثانى الابتدائى [١]
كيف يساعدنا الزراع ؟

أهمية الوحدة

الأطفال فى الصف الثانى الابتدائى تتسع دائرة اهتمامهم فتشمل البيئة الواسعة التى تقرب منهم . إنهم يهتمون بالمزروعات والحيوانات التى توجد بالمزارع القريبة . وفى وحدة « المزرعة » يجد المدرس فرصة كبيرة كى يعرف الأطفال العلاقات المتبادلة بين الزراع وسكان المدن . وعلى الرغم من أن الأطفال قد لا يعيشون فى المزارع إلا أنه من الممكن أن نرتفع بمستوى اهتمامهم بها ، حيث إنهم بنشاطهم وسلوكهم واحتياجاتهم اليومية يتصلون بالزراعة ومنتجاتها : الملابس التى يلبسون ، والطعام الذى يأكلون ، وبعض برامج المذياع التى يستمعون إليها ، وبعض البرامج التليفزيونية التى يشاهدونها . وكثير من النشاط الزراعى له تأثير مباشر على التلاميذ . ومن ثم فإن « المزرعة » تشكل وحدة غنية بالنشاط الهادف ذى المعنى والخبرات التعلمية .

الأهداف

(١) المفاهيم : يكتسب الطفل المشترك فى هذه الوحدة المفاهيم التى ترجع إلى ما يأتى :

١ — الحيوانات التى توجد فى المزارع المجاورة .

٢ — الإنتاج الذى نحصل عليه من هذه الحيوانات .

٣ — أنواع الخضروات والقمح والذرة وغيرها من الحبوب ، وكذلك الفواكه التى تنمو فى المزارع المجاورة .

---

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

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

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

(ج) المهارات : يكتسب التلميذ بنشاطه فى هذه الوحدة المهارات الآتية :
١ — التمييز بين حيوانات المزرعة بعضها من بعض .
٢ — تمييز أنواع الفواكه والخضروات والحبوب الموجودة فى البيئة المجاورة .
٣ — المشاهدة المؤدية إلى الاستبصار والتأمل والوعى بذاتية الأشياء .
٤ — استخدام الأشياء ودراسة الرسوم والخرائط ، والتعرف على فهارس الكتب .
٥ — ازدياد القدرة على العمل فى جماعة ، والتعاون مع الآخرين لتحقيق هدف موحد .

محتويات الوحدة

أولاً = أسرة البيئة الزراعية :
الآباء والأمهات والإخوة والأخوات والأقارب .

ثانياً مبانى المزرعة :
١ — المنزل ٢ — مخزن الحاصلات الزراعية ٣ — الجرن ٤ — السوق . . . .

ثالثاً : الآلات الزراعية :
الجرارات والمحاريث والمساقى وغير ذلك .

رابعاً حيوانات البيئة :
البقر والجاموس والغنم والدجاج والبط والكلاب . . . .

خامساً : منتجات المزرعة :

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

مصادر المعلومات

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

النشاط التعلمى

١ ـ النشاط الأولى أو الاستهلالى

ويشمل واحداً أو أكثر مما يأتى طبقاً لظروف الموقف التعليمى ومقتضياته :

• تعليق صورة فى لوحة الإعلانات تتضمن حيوانات المزرعة : ونحصل على هذه الصورة إما من عمل الأطفال أو من بعض المجلات .

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

• لعبة تسمية الحيوانات ؛ وذلك بأن يسأل التلاميذ بعضهم بعضاً أو يسألهم المدرس سؤالا كهذا : اذكر بعض الحيوانات التى تبدأ أسماؤها بحرف الباء مثلا . .

• وضع بعض الكتب المناسبة والمتعلقة بحيوانات المزرعة على مناضد فى الفصل أو قريبة منه لعلها تقرأ ، وتثير الاهتمام بالموضوع .

• عرض مثال أو نموذج مصغر للمزرعة فى مكان مناسب بالمدرسة من أجل استثارة التلاميذ برؤيته .

(ب) نشاط النمو

يتضمن هذا النشاط ما يأتى :

١ — زيارة للسوق الدورية كى يتعرف التلاميذ على جميع أصناف الحيوانات والخضروات ، وجميع الحاصلات التى تعرض للبيع والشراء فيها .

٢ — زيارة المزرعة العامة .

٣ — زيارة المزارع الخاصة كمزارع الدجاج أو إنتاج اللحوم أو الألبان أو غير ذلك .

٤ — رسم صور عن أنواع الطعام بالمزرعة لتعلق على لوحة الإعلانات .

٥ — كتابة تقارير فردية عن كيفية مساعدة كل حيوان للمزارع .

٦ — البحث عن صغار الحيوانات فى ثنايا المجلات والمصادر العلمية الأخرى، ثم تخصيص كراسة خاصة لجمع صور أنواع هذه الصغار .

٧ — غناء بعض الأغنيات الخاصة بحيوانات المزرعة .

٨ — تعلم أصوات الحيوانات وتقليدها.

٩ — تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مرة أخرى للبحث عن إضافات معرفية إلى ما ورد بالتقارير التى وضعت فى النشاط الاستهلالى .

١٠ — استخدام التقارير الموضوعة فى صياغة تمثيلية يقوم بأدوارها التلاميذ أمام أولياء الأمور وزملاء الفصل أو المدرسة .

١١ — عناية التلاميذ ما استطاعوا ببعض حيوانات المزرعة .

ونتيجة لهذا النشاط المتعدد يكتسب التلاميذ الخبرات المتعلقة بالميادين الآتية :

١ — اللغة حيث يقومون بكتابة التقارير وعرضها شفاهًا ، والاشتراك فى المناقشات ، وقراءة الكتب والقصص ، ومعرفة أسماء الحيوانات والمنتجات الزراعية .

٢ ــ العلوم والصحة حيث يقومون بالدراسة الشاملة لحياة الحيوانات وعاداتها، والأمراض التى تعتريها ، والطرق التى تؤدى إلى وقايتها منها . . .

٣ ــ الحساب حيث يقومون بعمليات عد الحيوانات والتعرف على أعمارها وقياس فترة الطفولة فى الحيوانات المختلفة ومقارنة بعضها ببعض .

٤ ــ الموسيقا حيث يغنى التلاميذ أغنيات خاصة بالحيوانات والمزرعة يصحبها التوقيع الموسيقى .

٥ ــ الفن إذ أنهم يحاكون بالرسم صور الحيوانات ويستعرضون بعض أعمالهم الفنية الخاصة بذلك على لوحة الإعلانات .

٦ ــ التربية البدنية . حيث يقوم التلميذ بعمل المزارع فى المزرعة يقلد حركات الحيوانات الموجودة بها .

(ح) النشاط الغائى أو الختامى

يتضمن هذا النشاط واحداً أو أكثر مما يأتى :

١ ــ تمثيل بعض التمثيليات أمام الفصل وأولياء الأمور .

٢ ــ دعوة الآباء والأصدقاء والناظر ليروا نماذج المزارع التى قام التلاميذ بتصميمها مع السماح لهم بشرح ما يتعلق بها للمدعوين . .

٣ ــ الاحتفاظ بكراسات جمع النماذج والصور فى البيت .

النشاط الدائم

• يمكن ترك نموذج المزرعة للأطفال فى مكان مناسب بالمدرسة ليكون مثار المناقشة واحتكاك الآراء فى أوقات الفراغ .

• يمكن أن تعلق الرسوم البارزة فنياً والتى قام بها التلاميذ فى لوحة الإعلانات بصفة دائمة .

التقويم

تتضمن عملية التقويم ألوان النشاط التالية :

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

(ب) التقويم الذاتى للمدرس ، وذلك بمحاولته الإجابة عن مثل الأسئلة الآتية

هل وصلت إلى الأهداف المقصودة بدراسة الوحدة ؟

هل استمتع الأطفال بدراستهم للوحدة ؟

هل كانت موضوعات الوحدة صعبة أو أعلى من مستوى التلاميذ ؟

هل تستحق أنواع النشاط التى تضمنتها الوحدة الوقت والمجهود اللذين صرفا فيها ؟

هل أنجزت أنواع النشاط التى حققت أغراض التلاميذ ؟

(جـ) تقويم المدرس للتلميذ ، وذلك يتضمن الإجابة عن مثل الأسئلة الآتية بالوسائل التى يراها المدرس مناسبة :

ما مدى ما عرفه التلاميذ قبل تنفيذ الوحدة وبعد تنفيذها ؟

هل اهتم التلاميذ بهذا النوع من الدراسة ؟

هل أغرم التلاميذ بالدراسة والاشتراك فى نشاط الوحدة ؟

هل أغرم التلاميذ بإخبار آبائهم بما تعلموه من الوحدة ؟

هل ازدادت مقدرة التلميذ القرائية ؟

هل حصل التلميذ على المقدرة الفهمية لما يقرأ ويشاهد ؟

هل أصبح التلميذ أكثر اتجاهاً لمشاهدة الطبيعة والتعرف على أسرارها ؟

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

هل تابع التلميذ الحصول على المعلومات خارج المدرسة كقراءة القصص والكتب فى المنزل ؟

هل تحسن التلميذ فى مجال التعاون العائلى ؟

هل اهتم التلميذ بحيوانات المنزل الأليفة أكثر من ذى قبل ؟

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

obeikandl.com

الطريقة المحورية

تعد ظهرت فكرة التنظيم المحورى للمنهج أو الطريقة المحورية فى أمريكا فيما كان يسمى بتجربة السنوات الثمانية «The Eight Year Study»[1] عند ما كان المشتغلون بهذه الدراسة يحاولون التوصل إلى أحسن طريقة تربوية يشبعون بها حاجات جميع الشباب . ومع سنوات الدراسة الثمانية اتخذت الطريقة المحورية صورا مختلفة ، ولكنها غالبا ما كانت تدور فى فلك المواد الدراسية الأساسية بربط مادتين منها وإزالة الحدود التقليدية بينهما ، أو باتخاذ موضوع مركزى تدور حوله الميادين الدراسية المختلفة فى مجال التربية العامة « General Education » . وقد غالى بعض المدارس فجعل مشاكل الشباب هى محور الدراسة دون اعتبار للمواد الدراسية التقليدية . وبعد هذه الدراسة التى دامت ثمانى سنوات زاد اهتمام التربويين بالطريقة المحورية . وسميت بأسماء مختلفة ، كالدراسة الموحدة ، والتربية العامة ، والدرسات الأساسية ، وغير ذلك .

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

والتربية العامة لها تعاريف عدة ذكرتها كتب التربية : نذكر بعضها فيما يلى :

١ ــ هى التربية التى تقوم على فهم الميادين الأساسية للمعارف ، وعلاقة بعضها بالبعض الآخر .

---

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

٢ — هى التربية غير التخصصية وغير المهنية التى ينبغى أن تكون تراث الجميع .

٣ — هى التربية من أجل الحياة العامة :

٤ — هى التربية لتى تربى إنسانية الإنسان ، أو التى تعده لمناشطه العامة بصفته مواطنًا فى مجتمع حر .

٥ — هى وسيلة تنمية الشخصية بأكملها وتكييف سلوكها .

٦ — هى ذلك الجزء الذى يهتم بالمعارف العامة والمهارات والاتجاهات التى يحتاج إليها كل فرد ليكون ذا فاعلية شخصًا وعضواً فى أسرة وعاملاً ومواطنًا [١] .

وبرغم تعدد هذه التعاريف فإنه يمكن أن نستخلص منها إما مباشرة أو بطريق غير مباشرة صفة مشتركة هى أنها جزء المنهج الدراسى الذى تقرر على جميع التلاميذ بلا استثناء لتحصيل الأساس الثقافى الذى لابد منه لكل مواطن . ومن هنا جاءت صفة المحورية « Core » للإشارة إلى التصاق الطريقة باللب المعرفى الذى يحتاج إليه كل تلميذ

وطبقًا لما ذكره « ألبرتى » بناء على دراسة قام بها مكتب التربية بالولايات المتحدة ؛ فإن الطريقة المحورية الشائع استعمالها فى أنحاء الولايات المتحدة ستة أنواع [٢] .

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

---

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

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

التربية العامة وما يدخل فى نطاق التربية الخاصة أو القائمة على اهتمامات التلاميذ الخاصة أما هنا فإنها مقصورة على تلك التى لا تعدو ميدان التربية العامة مما يبرر تسمية هذا النوع بالطريقة المحورية ؛ حيث إن مواد التربية العامة تعتبر لب « البرامج » المدرسى فى ضرورتها ولزوميتها لتنمية المواطنة الصالحة فى الشباب .

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

النوع الثالث : يعتمد على دراسة المواد أو الميادين المعرفية محتفظة بكيانها ولكنها تنظم فى وحدات عمل أو موضوعات مختارة أو مشكلات حيوية بحيث تدرس حقائق هذه المواد مجتمعة دون انفصال بما لها من اتصال بموضوع الوحدة أو المشكلة المختارة ؛ على النمط الذى ذكرناه فى طريقة الوحدات التى مر توضيحها . والفارق هنا هو نفس الفارق الذى ذكرناه فى النوع الأول أيضاً ، فمثلا يختار موضوع « الحياة فى البيت » لتدور حوله دراسة الرياضة والمواد الاجتماعية والعلوم والأدب ، فتتضمن حقائق الرياضة التنظيم المالى للبيت مثلا ، والعلوم اختيار الأدوات المنزلية والمحافظة عليها ، والأدب معالجة موضوعاته المتعلقة بالبيت[1] ، وهكذا . وقد قام تبرير هذا النوع على فضيلة الانتفاع بالمواد الدراسية فى وقت الاحتكاك المباشر بعناصر الخبرة ، وبمعنى آخر استخدمت فيه المواد الدراسية لحل مشاكل الحياة وإن لم تفقد كيانها . ويستوى فى هذا النوع قيام التدريس على عاتق مدرس واحد أو مدرسين إخصائيين فى الميادين المعرفية المختلفة التى تقف حول الوحدة .

---

(١) Harold Alberty, *op. cit.*, P. 172.

النوع الرابع : يقوم على مزج مادتين أو أكثر من مواد التربية العامة لمقررة على جميع الطلاب مزجاً كاملا فى ميدان واحد أو كلّ موحد ، فمثلا : تمتزج الحقائق التى يشتمل عليها تاريخ الأمة العربية بالحقائق المتضمنة فى مواد الأدب العربى والفن والموسيقا بحيث تغذى موضوعاً واحداً هو « تراثنا القومى » . وفكرة التوحيد فى هذا النوع وإن كانت لا تفضل تدريس حقائق المواد الدراسية بتنظيمها المنطقى ؛ إلا أنها تحاول أن تجعلها أكثر حيوية فى حياة المتعلم . ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن هذا النوع يشبه « طريقة المزج » التى سبق الحديث عنها . وكثيراً ما يسمى باسم الدراسات الموحدة "Unified Studies"

النوع الخامس : يعتمد على الحاجات العامة ومشاكل الشباب واهتماماتهم الخاصة ، وهذه الحاجات والاهتمامات تحدد سلفاً ليختار منها المدرس والتلاميذ . ويقوم بالاختيار المدرسون النابهون فى كل مرحلة من مراحل التعليم أو فى كل صف دراسى ؛ على أن يشترك معهم ثقات التربويين والفنيين فى الميدان التعليمى . ومن أمثلة هذه الحاجات والمشاكل : التكيف مع الآخرين ، والعلاقات الشخصية والاجتماعية ، والصحة العقلية والجسمية ، والنشاط الجماعى المثمر ، وغير ذلك .

وهذا النوع وإن اعتمد على الحاجات العامة ومشاكل الشباب فى الدراسة المحورية إلا أنه من ناحية أخرى يوظف المواد الدراسية فى إشباع هذه الحاجات وحل تلك المشاكل بما تمد به من المعلومات وتفسير المواقف . غير أن هذه المواد لا تحدّد سلفاً ليلتزم التلاميذ بدراستها ، ولكنها تدخل إلى المواقف التعليمية كلما احتاجت إليها لإنجاز ما تهدف إليه ، وتتنحى عند عدم الاحتياج إليها .

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

التقرير هذه بأن العمل الجماعى التعاونى هو خير الأعمال المنتجة فى دراسة المناهج التربوية وأن التحديد السابق لنموذج المنهج الدراسى يضاد دينامية الفرد فى التعلم (١).

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

١ — الابتعاد عن مركزة النشاط التربوى حول المواد الدراسية التقليدية ، وعن طريقة الحفظ والتسميع التى يقوم عليها التدريس التقليدى ، والاتجاه نحو مركزة النشاط حول حاجات الشباب واهتماماتهم ومشاكلهم التى تنبع من حاجاتهم الشخصية والاجتماعية والمدنية . وبمعنى آخر مركزة النشاط حول التلميذ نفسه .

٢ — استخدام طريقة حل المشاكل « Problem-Solving » فى المواقف التربوية التى يعرض لها التلاميذ .

٣ — قيام النشاط التربوى على العمل الجماعى المتعاون ؛ بمعنى أن يكون النشاط متنوعاً يسمح باشتراك كل عضو فى الفصل اشتراكاً مثمراً أيّاً كانت مقدرته العقلية واستعداداته المختلفة . ولذلك فإن المنهج القائم على الطريقة المحورية يتضمن أنواع النشاط التى تعد فى المفهوم التقليدى خارجة عن المنهج « Extra-curricular » ، كالهوايات والنشاط الاجتماعى ونحو ذلك .

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

٥ — قيام مدرس واحد بالتدريس فى أغلب الأحيان .

---

(١) يساير تنفيذ هذا النوع والنوع الذى سبقه النمط الذى ذكرناه عن تطبيق طريقة المشروع . ويمكن الرجوع إليه لزيادة الإيضاح .

نقد الطريقة المحورية

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

مميزات الطريقة

تتلخص مميزات هذه الطريقة ومحاسنها فيما يأتى :

١ — إن هذه الطريقة باهتمامها بدراسة مشاكل الشباب وحاجاتهم تساعد على حيوية الدراسة ووظيفيتها ، وتدعو إلى استخدام التفكير الجمعى والفردى بصورة فعالة .

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

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

٤ — إن هذه الطريقة تقدم مثلا حيًّا للحياة الديمقراطية فى أحسن صورها ؛ حيث الشباب من جميع المستويات الاقتصادية والاجتماعية يعملون سويًّا ويتعاون فى حل المشاكل العامة ، وحيث المتعلم له دور ملحوظ فى تحديد هذه المشاكل والتخطيط لحلها وتقويم النتائج المترتبة ونحو ذلك .

٥ ــ إن هذه الطريقة تساير الطبيعة البشرية فى محاولة توحيدها لخط المعرفة ؛ فالإنسان لا يكتسب الخبرات مفصصة فى إطارات معرفية منفصلة كالتى توجد فى المواد الدراسية التقليدية ، وإنما يكتسبها فى وحدة واحدة متعلقة بموقف من المواقف التى يتعرض لها .

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

٧ ــ إن الطريقة المحورية تحقق مبدأ « العلم للمجتمع » حيث تدفع المدرس والمتعلمين للبحث عن المشكلات العامة التى يواجهها الشباب فى المجتمع ؛ فالمشاكل العامة التى تدور حولها الدراسة فى تلك الطريقة تخرج من ثنايا التفاعل بين الطالب والبيئة التى يعيش فيها ، وفى حلها تخليص للمجتمع مما يعانيه من ويلات ، ولاشك أن وقت الطريقة المتسع يجعل البحث الاجتماعى ممكناً .

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

صعوبات تطبيقها وبخاصة فى ج . م . ع .

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

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

على أيدى المدرسين الذين يجهلونها ولم يرتفعوا إلى مستوى تحمل مسئولياتها ستنقلب بواراً تربوياً ، على حين أنهم ذوو مقدرة على نجاح ما ؛ إذا تبعوا الأولى لما لهم بها من دراية وخبرة . ولقد قيل إن طريقة « شرشر » لم تنجح فى مدارسنا ، ولم يكن العيب — كما أرى — فى الطريقة لسلامتها من حيث الاعتماد على الأسس السيكلوجية ومسايرتها لطبيعة الإنسان ، ولكن العيب كان فى المدرس الذى سبقها جاهلاً بمتطلباتها التدريسية ، فاتر الحماس لها إذ لم يعتمد عليها . ومن هنا أستطيع القول بأن من الخطأ التربوى الفاحش أن تنفذ طريقة جديدة فى الميدان التربوى قبل إعداد المدرس لها .

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

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

طريقة مدرسة المجتمع

لقد ظهرت أهمية الصلة بين التربية والتعليم بعامة وبين الحياة الاجتماعية فى كتابات « روسو » و « فروبل » و « بستالوتزى » ، وفى مسالكهم التربوية التى اتبعوها ومارسوها فى حياتهم . وتعززت هذه الأهمية بكثير من تجارب علماء النفس وآرائهم ؛ حتى أصبحت الصلة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع من أهم ما تسعى التربية السليمة إلى توثيقه وتأكيده فى طورها الجديد . ثم اتخذت صورة ذات معالم واضحة ترجمت إلى فكرة « مدرسة المجتمع » ، وهى المدرسة التى يدور نشاطها حول خدمة الجماعة ، وتتبع مناهجها وبرامجها من ظروف المجتمع وأحواله ، وتخدم الكتب والدروس والأدوات المدرسية والإمكانات التربوية المتعلمين ؛ محاولة الارتفاع بمستوى معيشتهم أفراداً وأعضاء فى أسر ثم فى المجتمع الكبير . ولقد أصبحت « مدرسة المجتمع » بذلك طريقة جديدة من طرق تنظيم المنهج الدراسى على أساس رعاية الصلات القوية بين المدرسة والمجتمع .

واتخاذ الصلة بين المدرسة والمجتمع هذا الأسلوب يعد تطوراً طبيعياً حيث إن المدرسة بنت المجتمع ؛ أنجبها لتقوم بخدمته فى تربية أبنائه الذين يأخذون بيده ، وينهضون به . وإذا كانت المدرسة مدينة له بوجودها ومناهجها وأنواع النشاط فيها ؛ فلا أقل من أن ترد له بعض ما أعطاها جزاء وفاقاً . ومن ناحية أخرى فالتعليم فى المدرسة لا يثمر ولا ينتج إلا إذا اتصل بالبيئة الاجتماعية وتفاعل مع عناصرها ومقومات الحياة فيها . فالإذاعة ينبغى أن تسمع ، والصحف والمجلات ينبغى أن تقرأ يتنشر بها مقالات الطلاب ، وينوه فيها عن إنتاجهم فى شتى النواحى ، والنوادى يجب أن تزار ، وجغرافية المكان وأحوال الناس يجب أن تدرس ويتعرف عليها ، وهكذا ؛ ليحدث الاحتكاك المثمر ، ويتم التفاعل المؤدى إلى تعليم أفضل وتربية سليمة .

إن الإنسان يولد ليعيش فى مجتمعه الذى ولد فيه بما يتضمن من سياسة وفن وعلم وخلق ومشكلات متصلة بكل هذه الميادين . وهو لهذا مضطر أن يشارك

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

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

مستويات العلاقة بين المدرسة والمجتمع فى تحقيق فكرة « مدرسة المجتمع »

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

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

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

المدرسة إلى الآباء توثق الصلة بين البيت والمدرسة . ومن أمثلة هذا التكييف أيضًا إنشاء فصول تقوية لضعاف التلاميذ ، أو لزيادة التدريب على الاستعمال اللغوى لأبناء العائدين من البعثات الخارجية ، أو لأولئك الأجانب الذين يتحدثون غير اللغة العربية ويتحقون بمدارسنا ، أو للتزود بثقافة ما قبل المدرسة لمن حرمو هذا النوع من الثقافة فى منازلهم حتى لا يتعثر الطفل حين يبدأ الدراسة العادية : وكذلك تأدية الخدمات الصحية للتلاميذ جميعًا بما يتناسب وظروفهم الخاصة وبيئاتهم المنزلية المختلفة . ومما لاشك فيه أن تكييف المناهج الدراسية بهذه الصورة هو فى واقع الأمر خدمة للمجتمع باعتبار أنه المنتفع فى النهاية.

(ح) انتفاع المدرسة انتفاعًا كاملاً بمنابع المعارف والخبرات فى المجتمع . ومن المعروف أن كل مجتمع يشتمل على ثلاثة أنواع من هذه المنابع وهى : المنابع المادية كالتربة والماء . . ، والمنابع الإنسانية الممثلة فى الناس الذين يعيشون فى المجتمع ، والمنابع الاجتماعية كالنوادى والصحافة والمذياع ودور العبادة والشركات والمؤسسات الأخرى . . . ومعنى انتفاع المدرسة بهذه المنابع أن تتعاون معها وتعمل من خلالها ؛ فالمصنع والمزرعة والشركة والأشخاص ذوو الخبرة المتخصصة والإذاعة والصحافة وغير ذلك ينبغى أن تزيد من غناء المناهج المدرسية وكفاءتها بالتحامها بها وتيسير انتفاع التلاميذ بتطبيق ما يتعلمون فى ميادينها العملية .

(د) ربط المنهج التربوى فى المدرسة بمشروعات اجتماعية يقوم التلاميذ بتنفيذها . وفى هذا السبيل تقوم المدرسة بمسح شامل لبيئة المجتمع الذى توجد فيه بقصد الاهتداء إلى تلك المشروعات التى تتصل بالمنهج الدراسى والتى يمكن للتلاميذ القيام بها سواء أكانوا فى المدرسة الابتدائية أم الإعدادية أم الثانوية . فالبيئة غنية بالمشاكل التى تتيح من المشروعات ما يتناسب وكل المستويات التعليمية . ولكن يجب ألا ننسى أن هذه المشاكل وتلك المشروعات لا تذيل بها المناهج بل تصبح جزءاً منها وأن المهارات وألوان الفنون وتنمية التفكير الناقد ينبغى ألا تغفل فى ظل هذه المشروعات الاجتماعية لأن الحياة تزداد خصوبة بإنجاز هذه الأهداف . ومن أمثلة المشروعات التى يمكن القيام

بها تزيين فناء المدرسة ، إنشاء حدائق منزلية ، تنظيم الملاعب الخاصة بالمدرسة وتوسيعها وإعدادها للعب ، الاشتراك فى تنفيذ البرنامج الصحى وفى نشاط التنظيمات الشعبية المختلفة ، القيام بالتوعية الاشتراكية فى البيئة بإيصال المفاهيم الثورية إلى المواطنين . . .

قد تتقدم المدرسة خطوة أخرى فتجعل المنهج الدراسى فيها بجملته يدور حول أنواع النشاط العامة للمعيشة .

هـ) اشتراك المدرسة بمدرسيها وموظفيها وتلاميذها فى أنواع النشاط التى تقصد لذات المجتمع أولا وقبل كل شئ . فإذا احتاج المجتمع المحيط بالمدرسة إلى نوع معين من الإنتاج الزراعى أو إلى تحسين نوع آخر أو إلى ردم بركة أو تمهيد طريق أو إنشاء جسر أو غير ذلك من المشروعات ؛ فإن المسئولين عن تنفيذ مثل هذه المشروعات يشركون المدرسة برجالها الفنيين فى الاستشارة ووضع الخطة والتنفيذ والتغلب على الصعوبات . وكذلك يشركون التلاميذ فى العمل من أجل التنفيذ أو غير ذلك مما يصلحون للعمل فيه طبقاً لطبيعة المشروعات وظروف البيئة .

هذه بعض المسالك التى تسلكها المدرسة لكى تحقق الصلة الوثيقة بينها وبين المجتمع . وبقدر اضطلاعها بمسئوليات هذه الأدوار وتنفيذ متطلباتها فإنها تقرب من الاتصاف الحقيقى بصفة « مدرسة المجتمع » التى تقضى باستخدام كل الطرق الممكنة لوصل المدرسة بالمجتمع واستهدافهما هدفاً واحداً وتخطى كل الحواجز الفاصلة بينهما .

فى سبيل هذا الاتصال وتوثيق الروابط بينهما اقترح « إدوارد ج . أولسون » Edward G. Olsen « عشرة « كبار » Bridges » ينبغى أن تقام بين المدرسة والمجتمع هى : استخدام الوسائل السمعية والبصرية ، والانتفاع بمنابع المعرفة البشرية ، والمقابلات ، والرحلات الميدانية ، والمسح ، والدراسات الميدانية . وعسكرة المدرسة ، ومشروعات خدمة البيئة ، ثم الخبرات العملية[1] فمدرسة المجتمع هى التى تهب نفسها لخدمات المجتمع حتى تكون ذات فاعلية فى حياته . ويجب أن

(1) J. Wahlquist and others, *The Administration of Public Education*, N. Y., The Ronald Press Co., 1952, P. 125.

تسود براجها العلاقات الإنسانية الطيبة والمثل الخلقية الرفيعة والاحترام المتبادل والتصرفات التعاونية والديمقراطية السليمة .

هذا وقد حدد المؤتمر القومى لأساتذة الإدارة التربوية بالولايات المتحدة فكرة « مدرسة المجتمع » التربوية بحدود معينة [1] نجملها فيما يلى :

١ — مدرسة المجتمع هى المدرسة التى تعتقد أن التحسن فى السلوك الاجتماعى والعلاقات الاجتماعية هى الشارة المميزة أساساً للنمو .

٢ — هى المدرسة التى تشارك المواطنين فى التعرف على حاجات المجتمع ، وتبذل جهدها لمواجهة تلك الحاجات بنجاح .

٣ — هى المدرسة التى تحس بأنها مسئولة عن اتخاذ أى عمل لتحسين المعيشة .

٤ — هى المدرسة التى يتوقع منها أن تفعل شيئاً تحسن به حياة المجتمع .

٥ — هى المدرسة التى يتصف منهجها بالشمول والكفاية والمرونة بالتغير الديناميكى .

٦ — هى المدرسة التى تستخدم جميع المنابع الاجتماعية فى سبيل الخبرات التعليمية .

٧ — هى المدرسة التى تبتكر مادة التدريس وتستخدمها .

٨ — هى المدرسة التى تؤكد وتحافظ على العلاقات الديمقراطية بين التلميذ والمدرس ومدير المدرسة .

٩ — هى المدرسة التى تشارك المؤسسات الاجتماعية الأخرى مسئولية عداد فرص الخبرات التعليمية المناسبة لجميع أعضاء المجتمع .

١٠ — هى المدرسة التى تعد أهم الوحدات التى تهدف إلى تحسين الحياة الاجتماعية .

١١ — هى المدرسة التى تتبع خدمات طلابها من حاجات المجتمع .

١٢ — هى المدرسة التى يعد موظفوها إعداداً حسناً من أجل تحقيق أهدافها

---

(١) J. Wesquist and others' *op. cit.*, PP. 123 — 24.

عن طريق العمل الدائب الناجح ، والتى تتبع سياسة حكيمة مع موظفيها مسايرة لأغراضها .

١٣ — هى المدرسة المجهزة بالمبانى والأدوات والمساحة الكافية التى تساعد الناس جميعًا من الأطفال والشباب والكبار على تحصيل الخبرات التى تحسن الحياة وتنهض بها .

١٤ — هى المدرسة التى تضع كل إمكاناتها المادية فى خدمة « البرنامج » الذى وافق مجلس المدرسة وأعضاء مهنة التدريس والطلبة والموظفون على أنه مرغوب فيه

١٥ — هى المدرسة التى تؤثر على حياة التلاميذ فى المدرسة وتؤثر على حياة جميع الأشخاص الذين يعيشون فى المجتمع المحيط بها .

مدرسة المجتمع فى مجتمعنا الاشتراكى

إن إيماننا بحتمية الحل الاشتراكى الذى ينادى بتطبيق مبدأ « العلم للمجتمع » و « تمكين الإنسان الفرد من القدرة على إعادة تشكيل الحياة »[1] يقتضينا الاعتراف الصريح بحاجتنا إلى تبنى فكرة « مدرسة المجتمع » ولزومها لنجاح خطة التعليم الاشتراكى العربى الذى تحدثنا عن فلسفته وأهدافه ومعالم الطريق إليها فى الباب الثانى من هذا الكتاب[2] . فالنمو النهضى والتطور الصناعى والزراعى فى أنحاء جمهورية مصر العربية وما تبع ذلك من ظهور المشاكل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، ثم الحاجة الماسة إلى تضافر الجهود وخلق الكفيات لحل هذه المشاكل ودفع عجلة التقدم إلى الأمام بإزاحة كابوس التخلف وإصلاح المفاسد ؛ كل ذلك يحتم علينا نحن التربويين أن نقارب بين المناهج الدراسية فى المدارس وواقع العمل والإنتاج خارج المدارس فى المجتمع ، وأن نربط التخطيط التعليمى بما ننوى إنجازه فى كل نواحى الحياة التى نحياها

---

(١) الاتحاد القومى ، مرجع سابق .

(٢) ارجع إلى « الفلسفة الاشتراكية العربية » فى الفصل السادس من هذا الكتاب .

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

إننا فى مسيس الحاجة إلى ترجمة المفاهيم والقيم والمعانى الاشتراكية التى ننادى بها فى جمهوريتنا الفتية إلى أساليب عمل يمارسها التلاميذ فى المدرسة ويلتزمون بها فى سلوكهم العام خارجها . إن شبابنا الرائد ينتظر من المدرسة أن تغرس فيه بشكل حيوى فعال مبادئ حب العمل واحترام العمال والحض على ممارسة اجماعية فى القيادة والتنظيم ، وكذلك التعاون والنقد الذاتى والنقد البناء للأفكار الحرية السياسية السليمة وغير ذلك مما تدعو إليه اشتراكيتنا العربية مثلا علي لبناء الحياة الكريمة . إن مجتمعنا النامى يتطلب من المؤسسات التربوية على اختلاف أنواعها أن تصيخ السمع للحركة الصناعية المتفجرة فيه فتهيئ له بتنظيماتها الإخصائيين والفنيين المهرة ينفثون من فنهم فى هذه الحركة فتزداد اشتعالا ، ويستطيعون إشباع حاجاتها فلا تتوقف عن الحركة . وليس من شك فى أن التحام المدرسة والمجتمع طبقاً للفكرة الحديثة « مدرسة المجتمع » خير ما ينجز هذه الغايات ؛ إذ بهذا تتكيف المناهج الدراسية بمبادئنا واتجاهاتنا الاشتراكية التى نعتز بها ، وتستجيب النظم التعليمية والبرامج العلمية لصيحات الحاجة الاجتماعية ملبية ومسرعة فى هذه التلبية كى يصلب عود المجتمع ويخرج من ظلام التخلف الذى فرضه عليه الاستعمار سنين طوالا .

ولسنا ننكر أن البيت عندنا فى جمهورية مصر العربية عاجز فى كثير من الحالات عن ملاحقة التقدم التربوى ومسايرة النهضة الجارفة التى نطمح إليها فى تهذيب الشباب وتثقيفهم ؛ لأن غالبية الآباء والأمهات جهلة لم يتلقوا قدراً كافياً من التعليم السليم يعينهم على تحمل تلك الأعباء الجسام فى تربية المواطنين ومن هنا تظهر فكرة « مدرسة المجتمع » علاجاً فعالا وعاملا قوياً من عوامل سد هذا النقص الخطير ؛ لأن التقاء المدرسة بالمجتمع — ومنه الأسرة — وتوثيق الصلات بينهما على النمط الذى تسعى إليه مدرسة المجتمع يتيح أعظم الفرص أمام الآباء والأمهات الذين حكم عليهم بالجهل لظروف اجتماعية قاسية أن يرتفعا إلى

مستوى المسئولية التربوية بالنسبة لأبنائهم ، إذ تفتح هذه المدرسة فصولها الدراسية فى المساء مثلا وفى أيام العطلات لرواد المعرفة والثقافة ممن يحتاجون إليهما من أهالى البيئة المجاورة لها ، كما تتعاون معهم فى تخطيط درامى ناجح . ويمكنها أيضًا أن تتحمل عنهم تبعة الرعاية والتوجيه المنزلى للتلاميذ بقية اليوم إذا فتحت أبوابها لهم يلهون ويلعبون ويستذكرون تحت إشراف أساتذتها ، وبذلك تحجب عنهم أخطار الشوارع المزدحمة بالمواصلات ، وتنظم لهم أوقات الفراغ وتضرب لهم بمدرسيها ومشرفيها خير الأمثلة على حسن التعامل مع الناس وسواء التصرف الاجتماعية .

هذا وقد نفذت فكرة « مدرسة المجتمع » فى بلاد متقدمة وبلاد نامية فنجحت أيما نجاح ، كما جاءت بذلك التقارير التى كتبت عنها . ففى الولايات المتحدة كانت مدرسة « هولت فيل » بولاية « الألباما » ومدرسة « جارى » بولاية « إنديانا » وغيرهما من أحسن الأمثلة على نجاح تلك الفكرة ، فقد قامت كل منهما تكييف برامجها الدراسية تكييفًا مناسبًا لبيئتها والتحمت بمناهجها فى الكيان الاجتماعى ، بحيث انمحت الفواصل بينهما وتحولت مواقف الحياة جميعها سواء داخل المدرسة أو خارجها إلى مواقف تربوية تنبض بالحركة الحية فى شرايين الجماعات المختلفة التى يضمها المجتمع . ومما فعلته الأولى أن استطاعت بمجهوداتها التربوية وتنظيماتها الدراسية المرتبطة بالمجتمع بعث دينامية التقدم الاقتصادى والارتفاع بمستوى الحياة وإيصال السعادة والرفاهية لكل بيت فى المنطقة المحيطة بها ومساحتها ١٨٠ ميلا ، بما حسنت من أساليب الزراعة وتربية الماشية واستغلال الأشجار الخشبية الموجودة بها وتوفير وسائل الاستمتاع بالصحة الجيدة والمسكن الصحى ولقمة العيش السائغة[1] . ومما فعلته الثانية أن قسمت حيها إلى قطاعات أشرف على كل منها بعض المدرسين ، ثم قاموا بدراستها دراسة فاحصة وتعرفوا على ظروف المعيشة فيها وعلى عادات أهلها الصحية والاجتماعية ، ووضعوا طبقًا لهذه الدراسة خطة عمل كان من نتيجتها ارتفاع المستوى الصحى والاجتماعى والثقافى .

( ) محمد إبراهيم كاظم ، اتجاهات فى التعليم الشعبى ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٢ ص ٦٣ .

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

وفى الفلبين انتشرت مدارس المجتمع استجابة طبيعية — بعد الاستقلال — لما خلفته يد الاستعمار من هوة سحيقة بين نظام التعليم والحياة الاجتماعية . وأصبحت نظرية « مدرسة المجتمع » بين التربويين والمصلحين هناك رمز النهضة والتقدم بما تتيحه من إعادة بناء المجتمع المنهار . وتغلغل هذا الأسلوب التربوى فى الجماعات هناك على أنه دعامة الاستقلال السياسى وسناد التكيف الاجتماعى السليم . ولقد أدت مدارس المجتمع فى الفلبين دورها بنجاح وأثرت تأثيراً حيباً فى مرفق الحياة هناك .

وما أحرانا — ونحن نتطلع إلى مستقبل أفضل وننفض عن مجتمعنا غبار التخلف الذى خلفه لنا الاستعمار — أن نتأسى بالفلبين فى تبنى فكرة « مدرسة المجتمع » .

ونحن نعترف أن تنفيذ فكرة « مدرسة المجتمع » فى جمهوريتنا وتطويعها لمقتضيات البيئة والظروف الاجتماعية عندنا يقتضى جهداً ومالا ؛ لأنها تتطلب أن تكون المدارس بمواصفات بنائية وتنظيمية خاصة يمكن لمحها من حديثنا السابق عن برامج « مدرسة المجتمع » مما لا يتيحه إلا مال وفير تعجز ظروفنا الاقتصادية عن توفيره ، كما تتطلب أن يكون المدرس معداً إعداداً خاصاً بعيداً عن التزمت متمتعاً بسعة الأفق والثقافة والذكاء وبعد النظر والإيثار وتقدير الواجب حتى يستطيع القيام بأعباء تلك المدرسة خير قيام ، وذلك بالطبع لا يقل عن تجهيز المدارس فى الاحتياج إلى الجهد والمال . ولكننا برغم ذلك إذا آمنا بشعبنا ، وأنه أداة الدولة التى ترتفع هى على أكتافه وتنهض بنهضته ، وأنه مفخرتها الوحيدة إذا أرادت أن تفخر ،

---

(١) جون ديوى ، وإيفيلين ديوى ، ترجمة عبد الفتاح المنياوى ، مدارس المستقبل ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٢ ، ص ٢١٧ — ٢٤٣ .

وآمنا بـاشتراكيتنا العربية وما تقوم عليه من مبادئ قويمة فصلها الميثاق وألمحنا إليها فى الصفحات السابقة ؛ إذا آمنا بكل هذا فلا سبيل إلى غير الاقتناع بأن الواجب هو أن تهيأ لهذا الشعب أحسن الظروف ليكون الأداة الطيعة فى بلوغ الهدف والمفخرة الحقيقية يوم نصل إلى ما نريد ، وأن نهيئ لاشتراكيتنا خير الفرص والأجواء التى تساعدها على الإفراخ والانتعاش عن طريق التربية السليمة فى مدرسة لاتبعد عن المجتمع ولا تتنحى عن مشاكله ، بل تغوص معه إذا غاص وتطفو معه إذا طفا محاولة فى كلتا الحالتين أن تصلح من شأنه ، وتصعد به مراقى الفلاح .

« بمدرسة المجتمع » من شأنها أن تشكل مع المجتمع كيانًا واحداً فى تقويم نتائجها كما هى فى الدراسة ؛ فتشمل التلميذ بسلوكه العادى واتجاهاته الاجتماعية والنفسية والاقتصادية فى مجتمعه ، كما تشمل سكان الحى وما طرأ عليهم من تحسن إرتفاع فى مستوى المعيشة ؛ وكل ذلك يوحى بأن « مدرسة المجتمع » فى ظروفنا الحاضرة من أهم الاتجاهات التى ينبغى أن نضعها فى الاعتبار ، ونوفر لتطبيقها بغاية الجهد الإمكانات المادية والبشرية كى نسير فى إنتاج المواطن الصالح أمثل السير وأهداه ، ونأخذ بيد وطننا العربى إلى مكانه المرموق فى العالم .

على أننا فى تطبيقنا لفكرة « مدرسة المجتمع » ينبغى أن نحذر ما عساه يكون من أخطاء لتطبيق كالاقتصار على معالجة المشاكل الاجتماعية دون تعمق البحث عن أسبابها ودوافع حدوثها وكإهمال الأساسيات كالرياضة واللغات ، أو مسها مسا خفيفًا لا يحقق الهدف من إعداد التلميذ للالتحاق بالجامعة مثلا أو الاكتمال الثقافى

سمات مدرسة المجتمع فى البيئة الاشتراكية العربية

لكى تحقق « مدرسة المجتمع » الغرض منها فى البيئة الاشتراكية العربية ينبغى أن تسير على النمط الآتى :

أولاً : من حيث المناهج

١ — منهج هذه المدرسة ينبع من احتياجات البيئة . ويجيب بحقائقه ومفاهيمه

عن الأسئلة الحائرة على شفاه المواطنين ، فمثلا تنادى اشتراكيتنا العربية باحتياجنا الشديد إلى تطبيق مبدأ « العلم للمجتمع » ، ويسأل الناس كيف السبيل إلى تحقيق هذا المبدأ . وإذاً فعلى « مدرسة المجتمع » فى البيئة الاشتراكية العربية أن تكيف منهجها بحيث يحقق هذا المبدأ ويقطع ألسنة الناس بالإجابة السديدة عن تساؤلهم حين تثبت لهم بطريقة عملية أنها وظفت العلم الذى يدرس فيها بالحقائق التعليمية التى يشتمل عليها المنهج لخدمة مجتمعهم والارتفاع بمستواه . فإذا كان إنتاج الأرض الزراعية فى بيئة المدرسة ضعيفاً عمدت المدرسة إلى تخطيط دراسى يشترك فيه التلاميذ وأفراد المجتمع ، ويقوم استنبات السلالات الزراعية الطيبة وتربية أفضل الحيوانات والطيور بطريقة اقتصادية سليمة مع العناية بتعميق مفاهيم التلاميذ عن الزراعة والإنتاج مستعينين فى ذلك بالقراءات الفاحصة وجمع المعلومات من مصادرها العديدة والاسترشاد بالخبراء . وإذا كانت أمتنا الاشتراكية العربية تأخذ سبيلها إلى التصنيع فعلى المنهج المدرسى أن يستجيب لهذا الاتجاه بما يوفره لها من الكفايات البشرية المطلوبة فى هذا الميدان ، وهكذا يأخذ المنهج من البيئة ويرد إليها ويسير مع مخططها المرسوم بلا ضلال .

٢ — منهج هذه المدرسة يتضمن التدريب الكافى على الأساسيات الثقافية كالقراءة الفاحصة والكتابة السليمة والأسس الرياضية والمبادى الاشتراكية ، فإن معرفة هذه الأساسيات ينير الطريق نحو تحقيق الأهداف العامة للمجتمع ، ويساعد المتعلمين على فهم البيئة التى يعيشون فيها بما يتيح لهم من فرص الاشتراك الناجح فى حياة الجماعة . وإذاً فلابد من دراسة الميثاق الوطنى وملحقاته من المواثيق الوطنية قولاً وعملا مكيفاً مع مستويات الدراسة فى مراحلها المختلفة . ولابد كذلك من دراسة قوانين الاشتراكية فى الأداة الحكومية وفى الأوساط الاجتماعية دراسة مفصلة واعية تواجه المتعلم بمجتمعه عارياً دون ستار ليساير تطوره حين يأخذ بنصيبه فى تطويره ، ولا يتعثر حين يندفع عاملا مع ركب العاملين فيه

٣ — منهج هذه المدرسة عليه أن يكون وظيفياً كى يفيد بيئتها ؛ فيحسن مرافقها ويطور من أداة الحياة فيها ، ويرفع من مستوى معيشة أفرادها . وإذاً فهو يتلون بتلون المناطق فى تلك البيئة بحيث يكون ريفياً فى مناطق الريف ، وصناعياً

فى منطق الصناعة ، فتتاح الفرصة بذلك أمام المتعلمين ليتصلوا بمصادر الثروة ، ويكشفوا عن الاحتياجات المحلية ، ويدخلوا فى قلب الطبيعة دارسين مطبقين ما يدرسون تطبيقاً عملياً منتجاً ومزاولين بنجاح الوظائف الاجتماعية التى يتحملون مسئوليتها . وحينئذ تبعد المناهج التعليمية عن الروتينية المملة والاكتفاء بالنظريات والكتب ، وتتصل بأحداث المجتمع وظروفه ومهنه الشائعة ، وتحاول الكشف عن كنوز أرضه ، وتدفع بأعضائه إلى تعود عادة العمل واحترام العمال .

٣ — منهج هذه المدرسة ينبغى أن يكون نتاج التعاون بين التربويين والمعنيين من أفراد الشعب على الأساس الذى سنذكره فى « واضع المنهج »[1] وأن يكون تنفيذه مشتركاً بين المتعلمين وأصحاب المؤسسات الاجتماعية والصناعية محققاً بذلك تكوين القيادات الحكيمة والتدريب على التعاون وجماعية العمل .

٤ — منهج هذه المدرسة ينبغى أن يقوم على النشاط والتجارب العملية والدراسات المسحية التى تكشف عن مخابئ المجتمع ومقوماته ومصادر ثرواته وأسباب قوته أو ضعفه فى مناحيه العديدة . على أن تكون طريقة حل المشكلات هى الطريقة المفضلة فى التدريس ؛ ليتحقق الالتحام بين المدرسة والمجتمع ، فيتحقق تبعاً تلك الهدف المنوط بفكرة « مدرسة المجتمع » من خدمة البيئة والارتفاع بمستواها صحياً واجتماعياً وسياسياً واقتصادياً ودينياً وخلقياً ، وحتى ترتبط الدراسة فى المدارس ارتباطاً فعلياً بعجلة الإنتاج كما تنادى الاشتراكية العربية . ولاشك أن ذلك يستدعى مدرساً على جانب كبير من الإلمام العلمى بالمادة التى يدرسها ، والتمكن من فنية التدريس ؛ والتصرف فى مواقف التعليم بما يفيد التطبيق العملى الإفادة المرجوة فى الانتصار فى معركة الحرب ضد التخلف .

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

( ) فصل هذا الأساس فى الفصل الثامن .

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

ثانياً : من حيث لمبانى المدرسية

١ — ينبغى أن يكين تصميم المبانى المدرسية محققاً لما يستهدفه المنهج فى البيئة الاشتراكية العربية ، ولذلك فمن الضرورى أن تزود المدرسة بالقاعات والمعامل والأدوات والخامات التى تقتضيها الدراسة الصناعية فى بيئة الصناعة ، وبالمزارع التى تيسر التعليم فى البيئة الزراعية .

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

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

ثالثاً : من حيث المدرس وطرق التدريس

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

سابقًا — يستلزم مدرسًا من نوع خاص له القدرة على انتهاج الطرق التدريسية المتحررة والبعيدة عن حفظ المادة من كتاب معين واقتصار التلميذ على الاستقبال من المدرس والاستماع له بما لا يترك فيه إلا أثراً عاجلا . وتحقيق هذه الغايات يستلزم :

١ — ألا يقتصر المدرس على الإلمام بالمادة التى يقوم بتدريسها ، بل يتعداها إلى حسن التعرف على حاجات وطنه والتغيرات التى حدثت فيه والتطلعات التى تملأ نفوس أفراده ومعالم الطريق فى مساراته السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، وغير ذلك من رحابة الزاد الثقافى الذى يسعفه بالإمداد كلما احتاجت مواقفه التربوية فى المدرسة إلى دعم اجتماعى وعقد الروابط بينها وبين ثقافة المجتمع وعناصر الحياة فيه . وتلك لا شك مهمة معاهد إعداد هذا المدرس ، وتكييف مناهج إعداده بحيث تمده بهذا الزاد الاجتماعى وتلك الثقافة الواسعة .

٢ — أن يكون المدرس مؤمنًا بوطنه متحمسًا للاشتراكية العربية منهجًا للحياة . وليس أبعث على هذا الإيمان وذلك التحمس فى نفس المدرس من إيمان الوطن به وتحمسه لحقه الطبيعى فى الحياة الكريمة بين المواطنين والاعتراف بشرف مهنته ، وتقدير عمله ماديًا وأدبيًا بما يتناسب والأثر البليغ الذى يحدثه فى تكوين الأجيال الوطنية . وإزالة كل العقبات التى تعترض طريقه وتخفض من روحه المعنوية وإخلاصه فى العمل .

٣ — أن يكون المدرس على قدر كاف من الذكاء حتى لا يضل طريق التصرف الحكيم فى مواقف التعليم . فطرق التدريس كما تحدثنا عنها تخرج عن النطاق التقليدى الذى قد لا يضيق به المدرس العاجز ، وتحتاج إلى كثير من الحصافة وحسن إدراك العلاقات والربط بين المتشابهات فى حقائق المواد الدراسية ومشكلات المجتمع ، واتخاذ أسلم الخطط لتطويع الحقائق العلمية لخدمة الوطن وحل مشكلاته وإزالة عواته والارتفاع بمستوى نهضته ؛ وكل ذلك لا يقدر مسئولته ولا يفى بالتزاماته إلا مدرس ذو كفاية عقلية فوق كفايته الثقافية .

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

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

obeikandl.com

طريقة « التربية مدى الحياة »

إن كل فرد يشعر بالحاجة إلى تنمية إمكاناته واستعداداته ، ويجب أن يعيش حياته الخاصة به بأقصى ما تسمح به هذه الحياة فى كل طور من أطوارها ـ وهو لا يستريح فى هذا الصدد إلا إذا رأى آثاره وبصمات أعماله واضحة تحملها عنه معالم البيئة ومظاهر الحضارة التى تحيط به ؛ لأنه يعلم واعيًا أو بغير وعى أن هذه الآثار وتلك البصمات هى التى تعكس جزءًا على الأقل من شخصيته . والتربية بلا نزاع هى التى ينبغى أن تكفل للإنسان إشباع حاجاته وتحقيق طموحه وأهدافه . ولكن السؤال المحير هو كيف يمكن للتربية الحالية أن تحقق للإنسان أهدافه هذه وتشبع له حاجته تلك فى عصر دائم التغير سريع الحركة مشحون بالمفاجآت التى يحملها التقدم العلمى الهائل وسعة المدار الذى يتم فيه تطبيق منجزاته .

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

من هذا المنطلق كان لابد أن تتجه التربية وجهة أخرى ، وتتكيف بكيف مختلف ، بحيث تجبر النقص الذى تعانى منه التربية الحالية فى المدارس ؛ فتعلم الفرد كيف يفكر ويواجه الجديد من المواقف ، وكيف يخاطر ، بل ويعتبر المخاطرة نعمة ، وتقبل الأمور على علاتها والرضا والطمأنينة والإجابات المجهزة نقمة وذلك بالطبع لا يتأتى إلا إذا تجرد العلم من كونه مادة دراسية داخل المنهج ، وسادت الطريقة العلمية نواحى الحياة التربوية جميعها ، واستطاع للتعلم أن ينتفع بالنتائج البارزة للتفكير السليم ، وأن يخضع مواقفه ومثله العليا للتطوير والتنقيح والتعديل ، ويتعرف على زاده التربوى الخاص طبقًا لظروفه

وصفاته ومميزاته الجسمية والنفسية والاجتماعية والتاريخية والجغرافية وغير ذلك ، والذى يشبع حاجاته فى كل حين يمر به من بداية العمر إلى نهايته ـ عصره الذى يعيش فيه ، والذى يرفع عنه فى الوقت نفسه ظلم المناهج الدراسية الحالية ، وشدة وطأتها حين تجبره على أن يسلك سلوكاً جامداً لا يوافق طبيعة نفسه ولا يحققها . وحينئذ تبرز الحلول الجريئة ، وثقة النفس فى مواجهة الحياة .

ولقد وجد التربويون ضالتهم فى الفكرة التى تنادى بالتربية مدى الحياة .

معنى التربية مدى الحياة

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

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

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

العنصر الثانى : هو الإعداد لمواجهة المتطلبات الملحة للعالم فى الوقت الحاضر ؛ ذلك الوقت الذى يتسم بالتحول الصارخ والتغير الدائم السريع ، بحيث لا يمكن لحياة الأفراد والجماعات أن تحكمها معايير تربوية ثابتة .

الأسس التى يقوم عليها منهج التربية مدى الحياة :

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

والتقاء مع هذا الهدف فإن المناهج الدراسية فى ظل « التربية مدى الحياة » ينبغى أن تركز اهتمامها على تعليم الفرد كيف يفكر سليماً ، وكيف يواجه وجه الحياة المتغير ، ويتصرف بفاعلية فى المواقف التى لم يلتق بها من قبل . فكل المفاهيم التى يتلقاها والمعارف التى يحصل عليها والمدركات التى تبنى شخصيته توجه إلى تأكيد هذا المعنى بغض النظر عن كمية هذه المفاهيم وتلك المعارف والمدركات ؛ لأنه — كما قلنا — قد يخرج إلى الحياة فلا يجدها بذاتها ، وإنما يجد غيرها قد احتبى مكانها بفعل التقدم العلمى الهائل الذى نراه اليوم .

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

١ — تزويد المتعلم بالدوافع الضرورية لمتابعة الدراسة والتدريب والارتفاع بمستوى الكفاية بعد أن يغادر المدرسة أو الجامعة ، متحملا وحده تربية نفسه فى هذا الوقت الذى يخلو عادة من المعين الرسمى فى مجال التربية وهو المعلم . وبهذا يصبح رجل العصر الحديث الملم بشتى ألوان المعارف وأنواع التدريبات التى تساعده على اجتياز مواقفه فى كل أطوار حياته بنجاح .

وبدلا من أن توجه المناهج فى جوهرها إلى اكتساب المعارف وتجميع المعلومات

فى فترة الوجود بالمدرسة عن طريق المقررات والمواد الدراسية المختلفة التى تقدم فى مراحل التعليم الدراسية المتتابعة ، ويعد ذلك أقصى ما يحصل عليه الفرد من أجل حياة مرضية يحياها ؛ بدلا من هذا فإن المناهج التربوية تصبح نوعاً من المقدمات التى تمهد للمتعلم سبيل البناء التربوى المتكامل ، أو نوعاً من فاتحات الشهية نحو الزاد المعرفى الذى يلتهمه بنفسه دون أن يستعين بغيره .

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

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

٢ — حسن التعبير عن النفس والاتصال بالآخرين ، لأن الإنسان فى كل مواقف حياته من الطفولة حتى الممات — وتلك وعاء التربية فى فكرة « التربية مدى الحياة » — إنما هو معبر عن نفسه ، وموضح ذاته ، ومبين لدخيلته ، سواء بينه وبين نفسه أو فيما بينه وبين غيره من الناس . فهو حين يكتب معبر عن نفسه . وحين ينجز عملا من الأعمال اليدوية أو الفكرية معبر عن نفسه ومظهر لمفاهيمه . وحين يقرأ متصل بغيره ، وحين يتحدث إلى الناس معبر عن نفسه ومتصل بغيره فى الوقت نفسه ، وهكذا فى كل مظهر من مظاهر الحياة ، وفى كل موقف من مواقفها . ومن ثم فهو محتاج إلى أن ينظم تعبيره عن نفسه ، وإلى أن يؤسس اتصاله بغيره على قواعد مقبولة رضية حتى يحيا الحياة التى تسعده ، وتسعد مجتمعه معه ، لا فى فترة معينة من فترات هذه الحياة ولكن فى كل فترة من فتراتها ولحظة من لحظات العيش فيها .

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

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

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

ويقتضى تحقيق هذا الأساس قيام الدراسة على أسلوب حل المشكلات والتدريب الكافى على الطريقة العلمية[1] فى مواجهة الصعاب .

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

وإذاً فمناهج المدرسة عليها أن تزود المتعلم لا بحصيلة من المعارف يمكن أن تنقطع بانقطاع مصدرها ، ولكن بتوجيه سديد وتعريف رشيد بمصدر هذه المعارف وأمهات المراجع فيها وفى غيرها مما يسهل عليه التزود بالزاد التربوى والثقافى فى أى موقع من المواقع عبر رحلة الحياة التى يحياها . وتلك هى فكرة « التربية مدى الحياة » وروحها وجوهرها .

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

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

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

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

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

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

أما المدخل العلمى فيتركز فى الكشف والتقصى والتساؤل الدائم والمخاطرة

ومحاولة تفسير الأشياء والظواهر دون علم سالف بالنتيجة أو الجواب . والاهتمام الرئيس فى هذا المدخل لا ينصب على تحصيل المعلومات ولكن على ما كشف البحث عنه من حيث هو شرط فى الوصول إلى حقيقة أو هدف يوجه السلوك أو هداية إلى اكتمال بعض الأفكار . وهذا المدخل يتقبل المخاطرة دون تردد ، ويتحمل إمكان الوقوع فى الخطأ ، ويضاد المدخل التقبلى الاعتقادى الذى يميل إلى تكوين الأحكام بدون تحقيق الحقائق وفحصها ، ويؤثر الإجابات المجهزة من غير دراسة المشاكل والدخول فى معمعة الرد على الأسئلة المستثارة بناء على البحث والتحقيق .

أما المدخل النسبى أو فكرة النسبية فهى السياق الطبيعى لكل من المدخل التاريخى والمدخل العلمى ؛ لأن المعارف — وهى عرضة للتنقيح والتعديل والتحقيق الدائم ، وبخاصة فى حياتنا المعاصرة ذات السمة العلمية الجارفة والتغير الدائم — تجانبها فكرة المطلق بجانبة تامة . ومن ثم يصبح فهم النسبية وقبولها فى جميع المواقف ووجهات النظر أحد الأهداف الأساسية للتربية ؛ حيث ينبغى أن يتعلم المرء من خلالها أن معتقداته وقدراته ومثله العليا ومعارفه وعاداته وتقاليده ليست نماذج عامة أو قوانين صالحة للتطبيق فى كل وقت وفى كل مكان ولكل طريقة من طرق الحياة [١] .

دواعى «التربية مدى الحياة» ومبرراتها

لقد اتجهت أنظار التربويين إلى فكرة «التربية مدى الحياة» بهذه الحدود التى حددناها ؛ لأن الناس فى هذا العصر يعيشون فى حركة سريعة ودائمة من التغير والتطور ، وتمتلىء حياتهم بالمفاجآت التى يحملها إليهم التقدم العلمى الهائل ، والاتساع الضخم لتطبيق منجزاته . ومن ثم لم يعد من المستساغ أن يقف المتعلم عند حد معين من المعرفة يتلقاه فى المدرسة ليعيش به فى حياته ، ويكتفى فى مسايرة تقلبات الظروف التى تحيط به ، ويمنحه الفرصة ليرى آثاره وبصمات أعماله واضحة تحملها عنه معالم البيئة التى يعايشها ؛ ذلك لأن الجديد الذى لا ينقطع سيله فى عالمنا الحاضر يُفقد تلك المعرفة المحددة استمرارها معه ، ويقضى عليها بالتخلف والموات ، ويعجز الفرد عن ملاحقته بأعماله وتصرفته

(١) F. W. Fessup. "Preparation for Lifelong Education" *Prospects in Education*. Vol. 1 (2: 1970), pp. 25-29.

إذا امتطى جوادها ، فقد يخرج إلى الحياة بعد فترة تعليمية سواء قصرت أو طالت ليجد العلم قد سبقه إلى وجهها فغيره . وامتدت يده إلى معالمها فبدلها ، ومن ثم يجد نفسه غريباً عليها إن لم يتدارك نفسه بالاكتمال التربوى وملاحقة ما استحدثه العلم ، فيتكيف به لوجه الحياة الجديد ، ويخلع رداء الغربة ، ويندمج مع الجماعات السائرة فى ركب الحضارة والتطور .

ولا شك أن مميزات هذا الاتجاه الجديد فى تحقيق هذا الهدف تستبين عندما نقابل بين الكيان التربوى القائم فى مدارسنا اليوم وبين الكيان التربوى الذى تدعو إليه وتبنى معالمه فكرة « التربية مدى الحياة » . وتتلخص عناصر هذه المقارنة فيما يأتى :

١ — يجرى التعليم المدرسى حالياً فى إطار زمن محدد ، وينتهى بعمر معين سواء أستطاع المتعلم فى هذا الزمن وذلك العمر أن يستنطق البيئة التى يعيش فيها بآثار أعماله ، ويطبع عليها بصمات خبراته أو لم يستطع . أما « التربية مدى الحياة » فلا تحدد للتزود بالمعارف والحقائق زمناً ينبغى أن يغتنم المتعلم فرصته ؛ بل هى الحياة من مبدئها حتى منتهاها فرصة مديدة للتسليح بسلاح العلم والعرفان . وإذاً فالتربية لا تتقيد بعمر معين لأنها تبصر الأفراد بهذا العالم الذى يحيط بهم كى يستطيعوا السير فى تيار الحياة أحياء يعون ما يدور حولهم ، ويركبون المخاطر بلا رهبة ، ويصطرعون مع الصعاب والمشاكل ليذللوها ويحلوها حلا جذرياً . وهؤلاء هم الذين يحتاج إليهم العالم الحديث الذى لم يعد إلى الاستقرار فيه سبيل . ولم يعد هناك من مبرر يدعو إلى إثقال عقل المتعلم بالحمل الثقيل من المعارف والمعلومات ؛ حيث إن الحياة بسرعة تغيرها لم تعد فى حاجة إلى أولئك الذين يقصرون تعليمهم على طور من أطوار حياتهم وهو طور الوجود فى المدرسة ، ثم يستيمون إلى ما حصلوا ويتوقفون عن التعليم فى طور ما بعد المدرسة كما هو حال التربية الجارية ، إذ أنهم بهذا يخدعون أنفسهم ويطمئنون كذباً بما تكوّن لديهم فى أثناء تعليمهم من عادات عقلية ومدركات ومفاهيم تقليدية جامدة لا تساير طبيعة الحياة المتغيرة التى يحيونها .

٢ — والتربية منذ فجر التاريخ وحتى يومنا هذا تحكمها فى كل مراحلها :

الابتدائية والثانوية والجامعية نظرة تقليدية إلى حياة الأفراد على أساس أنها مقسمة فترتين : الأولى هى فترة الإعداد والاستعداد بالدراسة والتدريب والممارسة الموجهة لألوان السلوك المختلفة التى تكون شخصية الفرد وتهيئه للاستقلال بالعمل والتصرف والتدبير ، والثانية هى فترة العمل المستقل والتنفيذ على ضوء ما استفاده من الفترة الأولى[1] . ومن الطبيعى أن يختلف أسلوب تحقيق هذا الهدف على مر العصور ؛ حيث كانت فترة الإعداد فى المجتمعات البدائية يقوم عليها ويتعهد الشباب فيها ذوو الحكمة والخبرة الناضجة من كبار المجتمع أو القبيلة ، فيتشرب الفتى أو الفتاة من هؤلاء بالتقليد والمحاكاة والخضوع للإشراف والتوجيه ما هو جدير فى نظرهم بحياة الكبار ، وما يقدره ويقدرها على أداء دورهما المناسب فى فترة العمل والتنفيذ.

ولما تحضرت المجتمعات ابتكرت المعالم والحواجز التى تفصل فترة الإعداد والتدريب عن فترة التنفيذ والعمل المباشر ، وتنبىء بأن الفرد قد زود بالعناصر التفكيرية ومستويات السلوك وألوان العادات والتقاليد التى تغلق عليه باب الفترة الأولى وتفتح له باب الفترة الثانية ، وقد تمثلت هذه المعالم والحواجز فى نوال الشهادات والحصول على الدبلومات بعد اجتياز سلسلة من الامتحانات والاختبارات. ومن ثم اصطلح على أن الشهادة أو الدبلوم فى مجتمعاتنا الحاضرة هى جواز المرور من فترة ما قبل النضج إلى فترة المباشرة الفعلية لأمور الحياة .

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

(١) F.W. Fesnup, op. cit., 25—29.

الجوقة وكان لها من العبقرية سناد . وما « بيكاسو » و « ماتييس » و « تيشيان » و « رمبرانت » وغيرهم من كبار الفنانين إلا أمثلة واضحة تشهد بتلك الحقيقة التى سقناها . « فرمبرانت » مثلا فى سن الثلاثين ينتج بالألوان رسوماً تنبىء عن موهبة خارقة وقدرة فنية خلاقة ، ولكن التقاء هذه الموهبة وتلك القدرة بإنجازاته الفنية — بحيث تشهد بعبقرية صاحبها الفنية وقدرته الخلاقة فى وقت إنتاجها ولا تقتصر على توقع حدوثها — لم يظهر إلا فى أعماله التى أنتجها من بعد سن الأربعين حتى نهاية عمره[1] . وهذه الحقيقة التى تسم حياة الفنانين المبتكرين هى أيضاً حقيقة تسم حياة جميع البشر ، فنحن جميعاً منغمسون فى مخاطرة إنسانية هائلة لا يظهر فيها الإنسان على حقيقته ولا تتبين كفايته فيما ينجز إلا من خلال علاقاته بغيره واستجاباته الخاصة على مدى عمره كله . ومن هذا المنطلق لم يعد هناك معنى لتقسيم الحياة إلى فترة إعداد وفترة تنفيذ وعمل مباشر ، ولم يصبح دس الحقائق وإثقال العقول بالمعلومات هدفاً سليماً للتربية ، بل ينبغى أن تكون الحياة كلها فترة واحدة يختلط فيها الإعداد بالمباشرة الفعلية ؛ حيث كل فترة من فترات العمر تحمل الجديد الذى يحتاج إلى الاثنين معاً ؛ وذلك ما يكمن فى معنى « التربية مدى الحياة » .

٣ — التربية مدى الحياة تفقد النجاح والفشل أهميتهما المطلقة[2] ؛ إذ أن الفرد إذا انخرط فى عملية تربوية لا تعرف التوقف بحيث يتعلم دائماً جديداً بعد جديد ؛ فإن الفشل أو النجاح بالنسبة له يكون نسبياً ، لأنه إذا لم ينجح فى مقامة معينة فأمامه فرص غير محدودة لاختبار قدراته ومحاولة الوصول إلى النجاح ؛ ومن ثم لا يوصم بوصمة الفشل . وعلى نفس النمط يكون نجاح الناجح نسبياً ؛ حيث إن نجاحه إنما يقع على واحد فقط من سلسلة الأعمال العديدة التى يؤديها ويتعرض فيها للنجاح أو الفشل على السواء ، ومن ثم تمتد الأيدى بلا انقطاع إلى عجلة التقدم والنهضة والمعرفة تديرها وتحركها ، فلا يتوقف العلم عن مسيرته ، ولا تنى « التكنولوجيا » عن تعضيد قوة هذه المسيرة . أما فى ظل التربية الحالية فالشهادة هى التى تعد دليل النجاح ، ومن هنا يتنوع الناس فئتين : فئة محظوظة بنجاحها ، وفئة تعرف باسم فئة الحظ العاثر حيث لم تتمكن من الحصول على

(١) F. W. Fessup. op. cit., pp. 25—29. (٢) *Ibid.*, pp. 25—29.

دليل النجاح . وبهذا التقسيم والتضاد فى الصفات تنعزل كل فئة عن الأخرى رضيت أو كرهت . وكثيراً ما يكون هذا الانعزال نقطة انطلاق نحو التنافر والمحربة ودس الدسائس فى مجال الأعمال والوظائف أو فى غيرهما من المجالات ؛ فتفسد الحياة على الأحياء أيما فساد ، ويتوقف دولاب العلم ، ويتأخر تقدمه نظريًا وتطبيقيًا .

على أن النجاح فى ظل التربية الحالية التى تتحدد بعمر معين ؛ يوجه حياة المتعلم توجيهًا ضاغطًا سيىء الأثر ؛ مثله فى ذلك مثل الفشل ، بل قد يكون الأول أشد سوءاً من الثانى ؛ لأن الذى يفشل فى مغامرة معينة غالبًا ما يضطر إلى مراجعة بضاعته وتنظيمها ليبدأ من جديد ، بينما الناجح الذى أوهمته التربية ذات الشهادات أنه قد وصل إلى قمة المرتقى وحاز جواز المرور إلى كل نجاح ؛ يميل إلى الاعتقاد بأن بقية شوط الحياة سهل التناول ، ملىء بمواقف النجاح ، وما هكذا يكون ، فتفسد عليه حياته ، وقد تنقلب رأسًا على عقب . ولكن « التربية مدى الحياة » تجعل روادها دائمًا فى تجديد ، لأنهم لا ينقطعون عن التعامل مع الجديد ، ومن ثم يتعرضون دائمًا للنجاح أو الفشل فيصبحان من المعانى النسبية التى تفقد أهميتها المطلقة أو المجردة .

وليس المهم فى ظل « التربية مدى الحياة » أن ينجح الفرد أو يفشل ؛ لأن هناك مواقف لا حصر لها فى حياته يمكنه أن ينجح أو يفشل فيها ، ومااخطأه فى هذا يصيبه فى ذاك ، وهكذا ، ولكن المهم هو أن يتكون لديه اتجاه إيجابى نحو هذه المواقف ؛ بمعنى أن يكون يقظًا لايقف منها موقف المتفرج السلبى ، بل يتحسس السبل إليها مستقصيًا متفاعلا ليحقق الهدف التربوى الذى يتمثل فى زيادة إمكانات كل فرد فى التعبير عن نفسه عقليًا وانفعاليًا واجتماعيًا ومهنيا ، وفى إقامة علاقات التعامل والتفاعل مع بنى جنسه ذكوراً وإناثًا وآباء وأبناء .

٤ — التربية الحالية تتيح الفرصة السهلة فى اختيار أبنائها للوظائف والخدمات حيث هى تبنى ذلك الاختيار على نوال الشهادات المعينة سواء أستطاع اختار أن يؤدى رسالة الوظيفة أو مسئوليات الخدمة بأمانة وفاعلية أو لم يستطع . أمر فى ظل « التربية مدى الحياة » فيمكننا أن نستحدث من النظم التربوية ما يسمح

للفرد الذى يزاول بكفاية مهنة من المهن أن يتابع — وهو فى مهنته — دراسة المقررات وممارسة التدريبات التى تعده لمهنة أخرى بحيث يتنقل بين المهن، ويكتسب خبراتها إظهاراً للمفاضلة فى الكفاية الوظيفية، ومحاولة جادة لاختيار التخصص المناسب للوظيفة المناسبة . وهذا الأسلوب فى اختيار الموظفين للوظائف يفضل أسلوب الاعتماد على الشهادات والدبلومات لأنه يتميز بميزتين ينبغى لعصرنا الحاضر — عصر العلم والتكنولوجيا — أن يحرص عليهما .

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

الثانية : أنه يتيح الفرصة لكل من الموظف وصاحب العمل أن يظهر الأول كفايات متباينة الدرجة والمستوى، وأن يتعرف الثانى على تلك الكفايات فيقدرها ، ويسند إلى صاحبها العمل المناسب للأفضل منها [1] . وبهذا المفهوم الذى تساعد عليه فكرة « التربية مدى الحياة » تظهر الابتكارية فى الأفراد طبقاً لما ينفردون به من إمكانات واستعدادات وقدرات .

مدى استجابة هذه الطريقة لظروف جمهوريتنا

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

ومما هو واضح أن التخفف من ثقل المناهج بهذه الطريقة يساير سياسة التوسع الكبير فى التعليم بجمهوريتنا ؛ تلك التى فتحت باب التعليم لأعداد غفيرة من المواطنين ذوى المستويات المتباينة بصورة صارخة ؛ بحيث لا تحتمل بجملتها أعباء هذه المناهج الموحدة والمكدسة بميادين المعرفة مما تسير عليه الدراسة عندنا فى جميع المراحل .

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

---

(١) F. W. Fessup, op. cit. pp,. 25—29.

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

ومع هذه الفائدة الكبرى التى تخدم بها هذه الطريقة مناهجنا الدراسية والمتعلمين فى مدارسنا بما يرفع من مستوى التربية للمواطنين بعامة ومع المميزات الكثيرة التى ذكرناها فى أثناء حديثنا عن تلك الفكرة الجديدة ومقارنتها بالتربية الحالية ؛ إلا أنه لايصح أن نغفل أن تنفيذ هذه الطريقة يحتم علينا :

١ — أن نعيد النظر فى سياسة التعليم فى جمهوريتنا من الألف إلى الياء ؛ إذ المناهج الدراسية توضع مناسبة للمستويات العقلية المختلفة ، وبإطار زمنى يختلف من مستوى إلى آخر ، ولا تقاس الكفاية فى التعلم والتربية بالشهادة ، بل بموازين أخرى تنصب كلها على المقدرة الحقيقية فى تحمل مسئوليات الخدمات الاجتماعية التى تناط بالمتعلمين . ويتبع ذلك أيضاً تقنين بغير الشهادة لدخول الجامعات ، ثم ارتقاء الوظائف الاجتماعية ، وغير ذلك مما يساير هذه الطريقة ويستحسن تنفيذه فى الوقت الحاضر على الأقل .

٢ — أن نعد مدرسنا بالجمهورية بحيث يكون على دراية تامة بأسلوب الدرسة طبقاً لهذه الطريقة من التدريب على الملاحظة الجادة وحل المشكلات ، واستخدام الأسلوب العلمى فى التدريب ، وبحيث يلم إلماماً تاماً مرتكزاً على ثقافة عريضة بالميدان الدراسى الذى يقود فيه المتعلمين ؛ وإلا لم يستطع أن يمدهم بالمراجع التى يحتاجون إليها فى دراستهم ، أو يرشدهم إلى الطريق القويمة فى العثور على منابع المعرفة ، أو يحببهم فى الاطلاع مما يكون اعتمادهم الوحيد فى المستقبل عندما يغادرون المدرسة . وإلى أن نعد هذا المدرس فإننا نقف عاجزين عن تنفيذ هذه الطريقة ؛ وإلا فإن توقع الخسارة على يد مدرس عاجز أقرب من توقع النجاح واغتنام المكاسب .

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

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

٤ ــ أن تكون المكتبة لدينا واسعة الانتشار غنية بكل ما يتطلبه المتعلم العصرى من كتب فى جميع المجالات ومراجع علمية وبحثية مما سبق به السابقون سواء كانوا مواطنين أو أجانب . وأن تستخدم فى تخزين المعارف أحدث الأساليب فلا تقتصر على الكتب والمجلات والدوريات ونحوهما إنما تتعداها إلى الأفلام المصغرة "Microfilms" التى يختزن الواحد منها مرجعاً بحذافيره أو بحثاً بكامله على شريط فى منتهى الصغر حجماً ووزناً ، وهكذا . ولا يخفى أن ذلك يقتضى اشتمال المكتبة على قاعة خاصة مجهزة بآلات لقراءة هذه الأفلام ، كما يقتضى أن يقوم على أمرها متخصصون وفنيون من نوع خاص وبأعداد وفيرة حتى يسهل الاطلاع بصوره الحديثة أمام الأعداد الهائلة التى تقبل على التعليم وتنشد متابعة التربية ودوام التثقيف .

تمهل هذه المعانى والاتجاهات متوافرة فى مكتباتنا ؟ وهل نحن على استعداد أن نحقق لها هذا ؟

هذا بعض ما يمكن إثارته فى وجه تنفيذ هذه الطريقة فى جمهورية مصر العربية نذكره مع الأمل بأن تزول من أمامنا الظروف غير المواتية لتنفيذها حتى نجنى من وراءها الخير التربوى الذى سبق أن بيناه .

الفصل الثامن

واضع المنهج

لا شك أن فكرة تنظيم المنهج الدراسى بصوره المتعددة التى سبق بيانه فى الفصل السابع تلقى ضوءاً قوياً على الاتجاه نحو تحديد واضع المنهج . فمثلا فى طريقة المشروعات والطريقة المحورية بالتحديد الذى يفصلها عن بقية الطرق كما أشرنا إلى ذلك فى حينه ؛ نرى لزاماً علينا أن نقول بأن المدرس بالاشتراك مع المتعلمين هو الذى يضع المنهج ؛ لأنه حينئذ عبارة عن النشاط الذى ينبع من الموقف التربوى الخاص وهو ما لا يمكن التنبؤ به قبل حدوثه ، ولا تتعدى أثرة المعلم والمتعلم كما سبق توضيح ذلك . أما فى الطرق القائمة على المواد الدراسية بصورة أو بأخرى فوضع المنهج يمكن أن يسبق المواقف التربوية . ومن ثم تتيح الفرصة لغير المدرس أن يكون له يد فيه ، ويفتح الطريق أمام وجهات النظر المختلفة أن تبرز .

ولا يعنينا فى هذ المقام أن نفصل وجهات النظر التى ظهرت فى غير بيئتنا العربية بقدر ما يعنينا أن نبين وجهة نظرنا فيما يتعلق بواضع المنهج فى جمهورية مصر العربية .

العوامل التى تحدد فى مجتمعنا من هو واضع المنهج

طبقاً لما ذكرناه سابقاً عند الكلام على أسس بناء المناهج ؛ ينبغى قبل كل شىء أن نحدد العوامل والظروف التربوية والاجتماعية والفلسفية التى تسود مجتمعنا العربى ، وتؤثر لا شك فى بناء الرأى بالنسبة لواضع المناهج .

وفيما يلى تلخيص لأهم هذه العوامل وتلك الظروف :

(ا) يتميز المدرس فى جمهوريتنا بنقص الإعداد وعدم اختياره اختياراً حسناً من البداية وبخاصة مدرس المرحلة الابتدائية ، وهو لذلك لا يؤمن على وضع المناهج من الناحية الفنية والعلمية .

(ب) أغلب المدرسين فى جمهورية مصر العربية ينقصهم الضمير الحى شأنهم فى ذلك شأن موظفى الدولة فى جميع الميادين ؛ لأنهم مشغولون كبقية الموظفين بالبحث عن السبل التى ترفع من مستواهم المادى وتكمل لهم مقومات الحياة الكريمة التى لم تضمنها لهم مهنة التدريس منفردة . وإذاً فالاعتماد عليهم فى وضع المناهج وتنفيذها ليست له إلا نتيجة واحدة هى عدم وضع المناهج أو على الأقل التخفف من مسئولياتها بأقصى ما يمكن لمشغول أن يتخفف من زيادة الأحمال والأعباء .

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

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

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

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

التى تتهددهم وتتهدد أبناءهم من جراء انحراف المناهج التربوية عن جادة الطريق مما يدعوهم إلى محاولة الإصلاح مع المصلحين .

واضع المنهج فى جمهوريتنا

كل هذه النقاط التى تميز أحوالنا تميل بنا إلى القول بأن وضع المناهج ينبغى أن يترك لتضافر الجهود الفنية المخلصة من علماء التربية المختصين وعلماء النفس ذوى الدراية بطبيعة الإنسان ومراحل نموه وخصائص كل مرحلة . على أن يشترك معهم النابهون والأكفاء من المدرسين فى ميادين المعارف المختلفة . ويقتصر دور الآباء وأولياء الأمور والجمهور بعامة على مجرد التوجيه والتعليق وإبداء وجهات النظر التى يقدرها الفنيون حين يقومون بعملهم فى هذا الصدد . وذلك حتى يخرج المنهج فى بنائه الأخير قائماً بقدر الإمكان على الأسس التى أوضحنا الحديث عنها فيما سبق[1] وتجرى هذه العملية فى الخطوات التالية :

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

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

---

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

الفقيرة فى تلك الكفايات من الاستعانة بالمديريات الغنية بها لتمدها باحتياجاتها ؛ على أن تتاح لهم فرصة دراسة الظروف التربوية فى تلك المديريات الفقيرة على الطبيعة ليكون لعملهم بالنسبة لها فاعلية مثمرة ، وبشرط أن يكون المدرسون المشتركين فيها من العاملين فى مدارسها فقط . ومهمة هذه اللجان أن تتسلم ماوضعته اللجنة العليا من خطوط عامة وتوجيهات إرشادية لتقوم على هداها بتفصيل المناهج وتحديد أوجه النشاط التى تتضمنها ملتزمة الحدود التى تفرضها كل مديرية والظروف التى تعيشها وتخضع لسلطانها .

ثالثاً : تطبع هذه المناهج وتوزع على المدارس المختلفة ليدرسها المدرسون والنظار وأولياء الأمور ممثلين فى مجالس الآباء ومن لديهم المقدرة على الإسهام فى موضوع المناهج ، وقد يشترك التلاميذ فى ذلك أيضاً . ثم يبدون ملاحظاتهم عليها وما يرونه من تعديلات بالحذف والزيادة والتحوير . ويؤيدون وجهات نظرهم هذه بما يلمسون ويحسون به من واقع إمكانات مدارسهم الخاصة والعوامل التى تساعد أولا تساعد على نجاح دراسة المناهج التربوية فى بعض صورها دون البعض الآخر . ثم يضمنون هذا كله تقريراً مفصلا مكتوباً .

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

خامساً : تأخذ اللجنة العليا المناهج المفصلة لجميع مراحل التعليم وتطرحها للمناقشة الحرة على الجمهور بكل وسيلة من وسائل الإعلام بما فى ذلك الصحف والمجلات والمذياع والتليفزيون . وتعقد بشأنها الندوات فى الأندية ومقار النقابات الخاصة بالمهنة وغير ذلك ليبدى المواطنون آراءهم وملاحظاتهم واعتراضاتهم وموافقتهم . وعلى هدى من هذه المناقشات المفتوحة تقوم اللجنة بصياغة المناهج

الصياغة النهائية التى تعقبها مرحلة التطبيق المباشر . على أن تضع اللجنة فى الاعتبار ما وصل إليه من اختلافات تحتمها ظروف البيئات المحلية .

سادساً : ينبغى أن يوضع فى الاعتبار اشتمال المنهج على المرونة الكافية التى تعطى للمعلم شيئاً مناسباً من حرية التطبيق وممارسة التنفيذ حتى يتلاقى مع المستويات المختلفة للمتعلمين .

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

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

وأحب أن أختم موضوع واضع المنهج هنا بالإشارة إلى أن هذا العمل المسلسل فى خطواته السابقة لا تلتزم بنتائجه الأجيال بعد الأجيال بحيث لا يدخله تغيير أو تطوير ، ولكنه عمل خاص بوقت معين وظروف معينة وبيئات لها سمات خاصة . كتلك التى ذكرناها ، حتى إذا تطور هذا الزمن وتغيرت الظروف وملابسات البيئة التى اقتضت وضع المناهج بصورة ما ؛ كان لزاماً على الدولة والمسئولين عن التربية بعامة أن يعيدوا الكرة فيتخذوا من الوسائل ما يضمن للمناهج تطوراً مسايراً لما حدث فى المجتمع من تغير فى الحاجات الاجتماعية والظروف الاقتصادية وغير ذلك . وقد سبق أن تعرضت لهذا الموضوع بشىء من التفصيل والتوضيح فى الباب الثانى عند الكلام عن التربية والثقافة .

الفصل التاسع

القياس والتقويم فى المنهج

القياس هو مقارنة كمية معينة بمقياس مناسب بغرض تحديد قيمتها العددية المطابقة لها والتى يظهرها هذا المقياس . أما التقويم فهو عملية تقدير القيمة أو الكمية لشىء ما بعناية وحرص[1] . وبمعنى أوضح هو التقدير الكيفى للأشياء . ولكن هل كلا المعنيين يتناسب والمناهج التربوية ؟ إن القياس أو التقويم الذى نقصده فى المنهج التربوية هو اختبار مدى الإنجازات التى حققتها طبقاً للأهداف التى وضعت لها . وهو إذاً ينصب قبل كل شىء على طبيعة المناهج وصلاحيتها لإحداث التغيير التربوى المرغوب فيه فى سلوك المتعلمين ، وإن كانت تسهم فى إحداث هذه النتيجة عوامل أخرى كفاعلية المعلم فى التعليم ، والأوضاع المادية للمدرسة ، ونحو ذلك ؛ مما يعتبر تقويمه ثانوياً وإن كان هاما ، ومن ثم لانتعرض له هنا .

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

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

---

[1] Carter V. Good, *Dictionary of Education*, 2 nd. Ed., Mcgraw, Hall Book Co. Inc., 1959, P. 209.

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

هذا ولا بد أن تظل المناهج خاضعة للتجريب العلمى الذى يأخذ فى حسابه هذين الجانبين ؛ حتى تبقى حية ذات فاعلية ، ومسايرة للتغيرات الدائمة الحدوث فى المتعلم والمجتمع .

وفيما يلى سنتحدث أولا عن جانب المتعلم فى تقويم المناهج ، ثم نثنى بالجانب المتعلق بالمجتمع .

تقويم آثار المنهج فى المتعلم

يتضمن تقويم آثار المنهج فى المتعلم باعتباره حكماً من الأحكام ثلاثة عناصر : الأول هو المحكوم به أو الحكم الذى يصدره المتصدى له ، والثانى هو الشىء المحكوم عليه ، والثالث هو الوسيلة التى يبنى عليها الحكم .

الحكم التقويمى أو القياسى

يتخذ هذا الحكم عادة فى مجال ما أنجزه المنهج التربوى فى المتعلم إحدى صور ثلاث :

١ — العبارة ، مثل لفظ « جيد » أو « ردئ » أو « جيد جداً » أو « ممتاز » أو « حسن » أو نحو ذلك .

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

٣ — العدد ، كأن يوضع الحكم فى صورة عددية .

والأعداد إما أعداد أصلية أو رئيسة (Cardinal numbers) مثل ١ و٢ و٣ و٤ و٥ و٢٠ . . . وإما أعداد رتبة (Ordinary numbers) مثل الأول ، الثانى ، الثالث ، الرابع . . .

وعند مقارنة هذه الأنواع من الحكم نجد أن واحداً منها فقط هو الذى يطابق معنى القياس فى أصل وضعه ؛ لأنه يدل على قيمة موضوعية محددة وهو الحكم الممثل فى الأعداد الأصلية لأن قيمتها فى ذاتها لا تختلف باختلاف الظروف أو الأشخاص ، فالعدد (٥) مثلا لا تختلف قيمته فى بيئته عنها فى بيئة أخرى كما لا تختلف فى ذهن إنسان عنها فى ذهن إنسان آخر ، وإذا أضيف إلى عدد عدد آخر فإن قيمته تظل ثابتة مهما تباينت الأعداد التى يضاف إليها ، فالعدد (١) مثلا لا تتغير قيمته سواء أضيف إلى العدد (١٠) أو إلى العدد (٥) أو إلى غيرهما من الأعداد ، وسواء قام بالإضافة هذا الشخص أو ذاك . وإذا تخيلنا فروقاً بين الأعداد المتتالية من هذا النوع فإن هذه الفروق المتخيلة تتساوى بصورة قطعية لا يدخلها الشك ؛ فالفرق المتخيل بين ١ و ٢ يساوى الفرق المتخيل بين ٣ و ٤ أو ٢٠ و ٢١ أو ١٠٥ و ١٠٦ أو ١١٠٠ و ١١٠١ وهكذا .

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

المحكوم عليه

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

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

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

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

وإذا كنا نعترف بأن التربية هى النمو المتكامل للشخص فليس النمو إلا سلسلة متتابعة من التطور وتغير السلوك ؛ وإذاً فلا يوجد كاملا دفعة واحدة فى الوقت الذى يحدث فيه القياس ، ومجاراة للفرض الفلسفى السابق فإن مالا يوجد لا يمكن قياسه قياساً كمياً . وأيضاً فإن النمو المتكامل المستمر بهذه الصورة تتكثر فيه البديلات وتتعقد ولا يسهل عزل تأثيرها ، ومن ثم يصعب القياس الكمى .

واستشعاراً لعدم إمكان متابعة الاتجاه الخاطئ فى التربية من قصرها على حفظ

المواد الدراسية التى تحيل التلميذ مخزنًا للمعلومات ، ثم صعوبة التحديد الكمى فى القياس التربوى إذا سايرنا الاتجاه الحديث فى التربية كما ذكرنا ؛ فإن الحكم التربوى ينبغى أن يتجه إلى معنى التقويم الذى سبق ذكره حتى نبتعد عن نظرية المخزن فى التربية والتعليم . ولذلك فإن كثيراً من التربويين لا يفرقون فى المعنى بين لفظ القياس ولفظ التقويم . وإذاً فاختبارات المناهج التربوية يجب ألا تعنى باستحضار البضائع المعرفية المختزنة ولكن بقدرة المتعلم على التصرف الابتكارى أو التطبيقى المساير لما تعلمه من خبرات . والمدرس — بناء على هذا — يحاول نقل الحياة الخارجية إلى المدرسة ليبنى للتلميذ أساسًا قويًا من الخبرات التى تقدره على أن يعيش فى مجتمعه ويتكيف لظروفه الخاصة . وليس معنى هذا أن تغفل مناهج المدرسة جانب التحصيل العلمى فى التقويم بل عليها — بدل التركيز عليه واعتباره غاية فى ذاته — أن تستغل التقويم فى إظهار الآثار التربوية والنتائج السلوكية والتفكيرية التى أحدثها التحصيل العلمى للمواد الدراسية .

وبهذا التوضيح نرى أن استخدام العبارة أو الرمز فى الحكم التربوى قد يكون أنسب من استخدام العدد الأصلى لما هنالك من التوافق بين أداة الحكم والمحكوم عليه طبقًا لما تحتمه الاتجاهات التربوية الحديثة ولما ترمى إلى تحقيقه من أهداف . وأيضًا فإن العدد كم والحصيلة التربوية المطلوب تقويمها كما يقضى المعنى التربوى السليم عناصر متعددة كما ذكرنا فلا يمكن تلخيصها فى درجة رقمية واحدة .

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

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

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

الوسيلة الموصلة إلى الحكم

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

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

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

وبهذه الطريقة يستشف المعلم مدى فهم المتعلم للحقائق وتعمقه لما يتعلمه وقدرته على الإنجازات الابتكارية التى ترشحه للمشاركة المنتجة فى المجتمع .

الثانية : أن يقوم المدرس بملاحظة الطالب طوال أيام الدراسة داخل الفصل وخارجه وفى أثناء مناقشاته وتصرفاته العادية وسلوكه الشخصى والعلمى والاجتماعى وفى أثنا اللعب وفى نادى المدرسة وفى المكتبة وفى مواقف التعامل الحر مع زملائه وغير ذلك[1] ليقف على النتائج العملية للدراسة والمنهج المدرسى فى تنمية ماينبغى تنميته فيه من التحصيل المعرفى وحب الاطلاع والتجديد واستقصاء الحقائق والرغبة فى تحمل المسئولية والتفكير الناقد والتكيف الاجتماعى فى كل المجالات المرغوب فيها والاستعداد القيادى ومدى تقبل زملائه له ونموه الخلقى وغير ذلك . ويستخدم المدرس كلما أمكن فى قياس بعض هذه النواحى الوسائل الحديثة التى يشير إليها علم التوجيه والإرشاد النفسى وذلك كالسجلات القصصية "Anecdotal Records" التى تبين نواحى شخصية التلميذ وتسرد الحقائق عن تصرفاته مجردة عن الأهواء الشخصية وذلك عن طريق الملاحظة المقصودة ، وكالتخطيط البيانى للعلاقات الاجتماعية "Sociogram" ، وهذه الوسيلة توضح العلاقات المتبادلة بين أفراد الفصل وتبين من هو أحب التلاميذ إلى التلاميذ ، وغير ذلك من الوسائل . ويحسن هنا تلخيص كل مظاهر التغير التى يلاحظها المدرس ليس فقط فى النواحى الاجتماعية ومظاهر السلوك الشخصى ولكن تمتد إلى النواحى العلمية والدينية والصحية

---

(١) لزيادة التفاصيل عن الملاحظة ارجع إلى :

J.D. Nisbet et all, *Educational Research Methods*, University of london Press, 1970. PP. 126-139.

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

السجلات القصصية

السجلات القصصية عبارة عن مذكرات مختصرة تقوم على الملاحظة المقصودة لسلوك الفرد في المواقف العادية بغرض تسجيل ما يصدر عنه من تصرفات ونشاط في وصف موضوعي مجرد عن الأحكام الذاتية ، وذلك لتفسر في ضوئه نواحي شخصية الفرد فيما بعد . فيقال مثلا « بكى على عندما انهزم فريق اللعب الذي ينتمي إليه . . . » والسجلات القصصية عند دقة الاستخدام تكشف عن الدوافع والمشكلات التي يعاني منها المتعلم وعن مفاتيح الشخصية التي تعين المعلم على التعامل بنجاح مع المتعلم ، ووصف الدواء الناجع لكل قصور أو انحراف عن الجادة في الدراسة والتعلم .

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

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

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

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

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

كافية لهـا التفسير وإلا فينبغى القيام بمزيد من الملاحظات .

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

٥ ــ إثبات الملاحظات تو حدوثها مع تسجيل تاريخ حدوثها معها .

٦ ــ ذكر مظاهر السلوك فى إطار المواقف التى تعين على تفسيرها دون تفسيرها بالطبع ، فلا يكفى أن يقال : اعتدت فاطمة على زميلتها بالضرب ، بل لا بد أن تقول : اعتدت عليها بالضرب حين حاولت الثانية صرفها عن حل مسألة حساب كانت تقوم بحلها ، وهكذا .

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

٨ ــ الالتزام فى التسجيل بالأوصاف المحددة والبعد عن العموم فيها ؛ فلا يقال مثلا : دائم المشاكسات أو قدير على التحدث . . .

٩ ــ ألا تكون الملاحظة مما ينبئ عن شىء يتصل بمن يقوم بالملاحظة بل تنصب على الشخص المقصود بالملاحظة . فلا يقال مثلا : شخص ذو خلق رفيع ، إذ يالبته يكون أوضح من هذا فى سلوكه لأتبين أعماقه ، أو هكذا[1] .

التخطيط البيانى للعلاقات الاجتماعية

التخطيط البيانى للعلاقات الاجتماعية وسيلة من وسائل قياس العلاقات الاجتماعية بين مجموعة من الأفراد فى وقت معين ، وهذا النوع من القياس هام جداً للمعلم ؛ حيث يقفه على مركز المتعلم بين زملائه ، وهل هو منبوذ منهم أو على علاقة طيبة بهم . وفى ضوء ما يستبين من نتائج يقدم المعلم عونه اللازم لتلاميذه فى المواقف التعليمية ؛ فمن الممكن أن يكون سوء العلاقة والشعور بالعزلة سبباً فى التقصير الدراسى وعدم التفتح المعرفى والاستجابة ذات الفاعلية لألوان النشاط

(١) ج . واين رايتسون ، وآخرون ، ترجمة محمد محمد عاشور وآخرون ، التقويم فى التربية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٦ ، ص ١٦١ ــ ١٩٠ .

المدرسى ، وهنا يكون على المدرس واجب البحث عن الأسباب الداعية إلى سيء العلاقة والانعزالية ليزيلها ، ويفتح الطريق أمام المتعلم كى يبنى لنفسه شخصية متكاملة .

وهذا النوع من قياس العلاقات الاجتماعية ربما يؤدى إلى بعض المحاذير كأن يثير الحزازات بين المتعلمين ويعمل على اتساع فجوات الكراهية بين بعضهم . ولذلك ينبغى أن يستخدم بحذر وبطريقة سليمة . ومما تجدر الإشارة إليه فى هذا الصدد .

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

٢ — أن تبقى اختيارات الفرد المبنية على الأسئلة المتضمنة سرية لدى المعلم يتصرف هو بمقتضاها ولا يبوح بها لأحد . وعليه أن ينبه المتعلمين إلى هذا السلوك حتى يطمئنوا .

٣ — ألا يستخدم هذا الأسلوب إلا بعد أن يتعرف المتعلمون بعض بدرجة جيدة .

وهناك أساليب متعددة لقياس العلاقات الاجتماعية منها :

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

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

متسامح ، يعفو عمن يسيء إليه ، ولا يحمل فى نفسه ضغينة لأحد .

ثم يطلب فى التعليمات كتابة اسم الشخص أو الأشخاص الذين يتصفون بهذه الصفة ، وإلا يكتب تحتها « لا أحد » .

(حـ) ما يسمى بمقياس التقدير المتدرج وهو يقوم على تحديد سابق للصفات المطلوب إلحاق الأفراد بها . مثل :

أستمع بمصاحبته استمتاعاً كبيراً .

أستمع بمصاحبته .

لا أستمتع بمصاحبته ولكن لا بأس بالعمل معه .

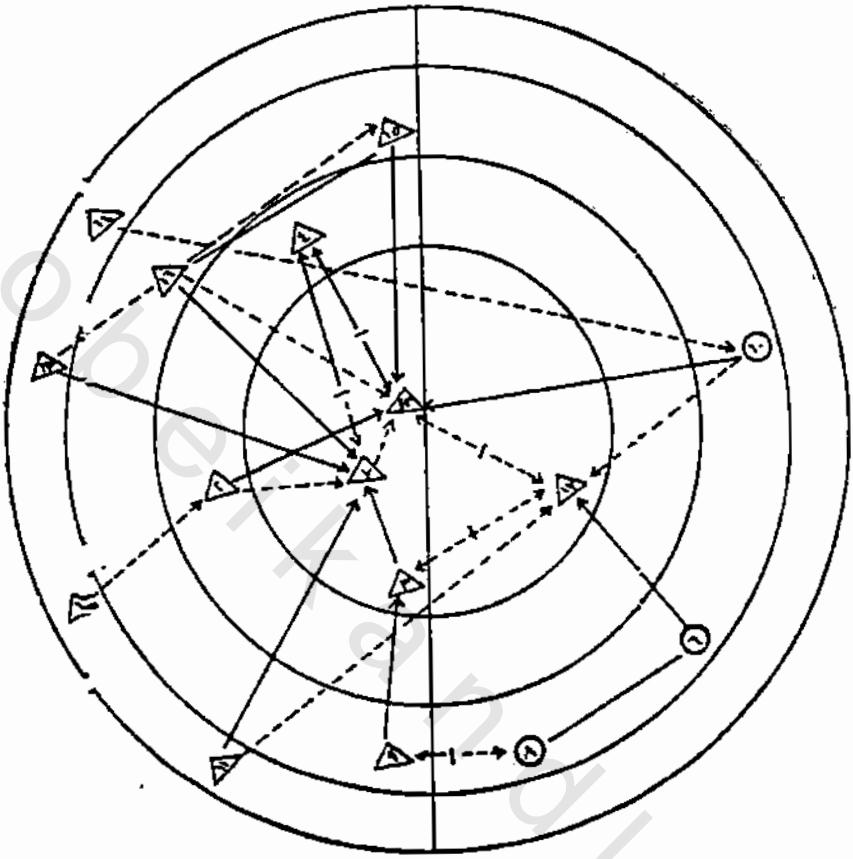
لا أحب العمل معه .

أتجنب الاتصال به بأى شكل من الأشكال[1] .

وعند تفريغ البيانات يمكن أن تتخذ النتيجة إحدى صورتين : إما الصورة الممثلة فى شكل ٣ وإما الصورة الممثلة فى شكل ٤ التاليين :

(١) ج . وين رايتستون ، مرجع سابق ، ص ٢٨٢ — ٣٠٥ .

obeikandl.com



شكل رقم (٣)[1]

- الخط المستمر يمثل الاختيار الأول .
- الخط المتقطع يمثل الاختيار الثانى .
- الأسهم تشير إلى الشخص المختار فرداً أو بالتبادل .
- من هم فى الدائرة المباشرة للمركز هم الذين كانوا أكثر الأفراد اختياراً من زملائهم ويسمون النجوم ، ومن هم فى الدائرة التالية هم التالون فى نسبة الاختيار وهكذا إلى من هم فى الدائرة الأخيرة حيث لايختارون اطلاقاً أو يختارهم عدد قليل جداً ويسمون المنعزلين .

---

(١) W. C. Crow, op. cit., P. 87.

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

شكل رقم (٤)

• الأعداد فى السطر العلوى والعمود الأيمن ترمز إلى الأفراد . وقد يستبدل بها أسماء الأفراد أنفسهم .

• علامة (X) تدل على اختيارات الشخص صاحب الرقم فى العمود الأيمن. ومن ليست أمامه هذه العلامة فليست له اختيارات . .

• الأعداد المسجلة فى السطر السفلى تدل على عدد مرات الاختيار التى أصابت كل فرد مرموز له بالعدد المقابل فى السطر العلوى .

السجلات الشاملة أو المجمعة

السجل المجمع عبارة عن بطاقة أو كراسة تشتمل على بيانات شاملة عن المتعلم فى كل ناحية من النواحى وفى المراحل التعليمية السابقة للمرحلة التى هو فيها . ومن ثم ففيها بيانات عن تطوره الصحى نفسيا وجسميا ، ونموه المعرفى والتحصيلى ، وسلوكه العادى فى مختلف المجالات ، كما تتضمن بيانات إحصائية عن الأسرة ومركزه فيها . . . وعلى الجملة فإنها تلخص حياة المتعلم إلى وقته الحاضر فى بيانات دقيقة .

وتستخدم السجلات الشاملة لتحقيق الأهداف التالية :

١ — التعرف على المتعلم بصورة كاملة فى لحات خاطفة .

٢ — التوجيه الناجح للمتعلم فى جميع الأوقات علمياً ومهنياً .

٣ — الاستفادة فى كتابة التقارير وإمداد الآباء ومدرسى المراحل التالية من التعليم بالبيانات اللازمة عن كل ما يتعلق بالمتعلم ضعفاً وقوة فى الماضى والحاضر مما يعين على التخطيط الدراسى المناسب له ، ووضع المناهج التى يستطيع تحمل مسئولياتها والقيام بأعبائها .

ومن الهام جداً أن ننبه هنا إلى أن السجلات الشاملة التى تستخدم كمخزن للمعلومات والبيانات المتعلقة بالمتعلمين قد لا تفتح أبداً ، وتنتقل معه من مرحلة تعليمية إلى أخرى انتقالا روتينياً لا هدف من وراءه ؛ تدعو إلى تكاسل المعلمين عن إنجازها ، وشعورهم بالضيق بكثرة تفاصيلها . ولكن إذا استخدمت لتحقيق أهدافها السابقة بطريقة سليمة وجدية ؛ فإنها تصبح متعة للمعلم الذى يقوم بإنجازها ، حيث يشعر أنه يؤدى عملا يساعد على نجاح تلاميذه فى حاضرهم ومستقبلهم .

الثالثة : أن يقوم المدرس بإجراء الامتحانات العادية وأنواع الاختبارات الذاتية والموضوعية التى تقيس أولا : درجة تحصيل الطالب للمعلومات وكسابه للمهارات المختلفة فى جميع ميادين الدراسة التى يشتمل عليها المنهج ، وثانياً : قدرته

على تطبيق ما حصله نظريًا فى المواقف الجديدة ، على أن تغطى هذه الاختبارات أيام الدراسة كلها بصورة يراها المدرس مناسبة ؛ ويكون لنتائجها وزن متساو مع اختبار آخر العام . وينبغى على المدرس أن يزيل من أذهان التلاميذ ما يلازم هذا النوع من الاختبارات عادة من الجو الرهيب وتوقع التهديد ونحو ذلك . وخير ما يحقق هذا هو إقامة العلاقات الطيبة وإشاعة روح التعاون بينه وبين التلاميذ ؛ كما ينبغى عدم الاقتصار على لون واحد من ألوان هذه الامتحانات ؛ بل يتضمن الموقف التقويمى الواحد عديداً منها ليكون التقويم أميل إلى الدقة والكمال .

فيما يلى توضيح لهذه الاختبارات .

الاختبارات التقويمية

الاختبارات التقويمية للمتعلم قد تكون مقننة ؛ تدل بنتائجها دلالة دقيقة نسبية على ما أحدثته المناهج فيه من آثار تربوية . وهذا النوع من الاختبارات — على أهميته وأفضلية اختياره — نادر الاستخدام فى مواقف التقويم العادية التى تتكرر كثيراً ، وتصاحب دراسة المناهج فى كل جزئية من جزئياتها . ولكنها تكون ضرورية عند إرادة استخدامها فى إجراء تجربة معينة يقصد بها المقارنة مثلا بين عنصرين من العناصر الداخلة فى مفهوم المناهج التربوية ، وذلك كقياس فاعلية استخدام الوسائل المعينة فى التدريس مثلا بالمقارنة بإغفال استخدامها .

وقد يقوم المعلم بوضع الاختبار دون مراعاة دقيقة لشروط التقنين . ومن ثم تكون دلالته على مدى تحقق الأهداف التربوية فى المتعلم أقل دقة من الاختبار المقنن . وهذا الصنف من الاختبارات هو الذى يجرى استخدامه عادة فى المدارس عند تقويم المتعلمين فى أثناء دراسة المناهج . على أن المعلم النابه هو الذى يحرص بخبرته وبإحساسه التربوى على الاقتراب من مجال التقنين فى وضعه لاختباراته التقويمية وإن لم يقم فعلا بإجراءات التقنين . ومن ناحية أخرى فإن الاختبارات التى يضعها المعلم دون مراعاة دقيقة لشروط التقنين تتميز بالميزات التالية :

١ ــ سهولة التكييف نسبيًا لجوانب المادة العلمية التى يراد الاختبار فيها .

٢ ــ إمكان تأكيد ما يراد تأكيده مما يتطابق مع الأهداف المرغوب فيها .

٣ ــ قلة التكاليف إذا قورنت بالاختبارات المقننة .

وقبل أن نوضح بعض أنواع الاختبارات التقويمية التى تستخدم عادة فى التدريس ، وما ينبغى أن يراعى فيها عند الاستخدام العادى المتكرر ؛ نحب أن نبين بكلمة مختصرة كيف يقنن الاختبار ؛ حتى يستبين أمر التقويم بما يوجه القائم به ــ سواء أكان مدرسًا أو باحثًا ــ الوجهة السليمة فيما يريد أن يحققه من أهداف .

تقنين الاختبار

لسنا نريد أن نخوض فى هذا الموضوع بما يحملنا على مراعاة الشمول بالسعة والإحاطة بكل التفاصيل ، فيكفينا أن نقف القارئ على المعلومات الضرورية فى هذا الصدد مما يغنيه عن المراجع المطولة التى قد لا تفيد كثيراً فى المجال التربوى الذى نحن بصدد التحدث عنه .

وأهم ما يراعى فى تقنين الاختبار :

(ا) الصدق : وهو صفة فى الاختبار تدل على أنه يقيس المستويات أو أنماط السلوك أو القدرات المطلوب قياسها به فعلا . ومن ثم فالصدق فى الاختبار يتعلق بالهدف منه ، فإذا كان الهدف هو معرفة تركيب الجمل مثلا أو القدرة على وسم الكلمات رسما إملائيًا سليما ؛ انصبت دلالة الصدق على قياس هذه المعرفة أو تلك القدرة وهكذا .

وللوصول إلى إثبات الصدق فى الاختبار تتبع إحدى طرق أربعة ، يكلها نسبية فى دلالتها على الصحة .

• الطريقة الأولى: هى معرفة مدى الارتباط بين نتيجة الاختبار وبين نتيجة اختبار معيارى سبق تقنينه وعرف أنه يقيس ما يراد قياسه بهذا الاختبار . فإذا

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

• الطريقة الثانية : هى الرجوع إلى الكتب الدراسية والمراجع العلمية التى تتصل بموضوع الاختبار لتتبين على هدى ما تتضمنه من معارف ومعلومات أن الاختبار لا تخرج أسئلته عن تلك المعارف والمعلومات التى تسوقها .

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

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

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

وهناك عدة طرق يمكن بها أو بإحداها الوصول إلى صفة الثبات فى الاختبار . وذلك ما يسمى بقياس معامل الثبات . ونذكر من هذه الطرق ما يلى :

• الطريقة الأولى : هى تطبيق الاختبار مرتين على مجموعة معينة من الأشخاص ، ثم إيجاد معامل الثبات [1] بين نتائج التقدير .

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

---

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

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

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

وتتحقق صفة الثبات فى الاختبار بأى من هذه الطرق الأربعة إذا كان معامل الثبات ٨٠ر٠ فأكثر ، وإلا لم تثبت له هذه الصفة [1] .

(ح) الموضوعية : وهى صفة فى الاختبار تدل على الاتحاد أو التشابه فى تقدير المادة المعروضة به مع تعدد المقدارين المتساويين فى مستوى الكفاية ، أو عندما يكرر التقدير مقدر واحد فى زمنين مختلفين . وهذه الصفة تقتضى ألا يكون الاختبار من نوع اختبار المقال ؛ إذ من المستحيل أن تتحقق فى تقديره الموضوعية كما ستتحدث فيما بعد . بل يحسن أن يكون من نوع اختبار الصواب والخطأ أو الاختيار المتعدد أو غير ذلك مما يسهل فيه تحقيق الموضوعية فى التقدير على ما سنوضحه بعد .

(د) ومما يساعد على تحقيق الموضوعية فى الاختبار أمور تتعلق بالتطبيق والتقدير مثل :

• ألا تختلف التوجيهات التى تعطى للأشخاص فى كل مرة يجرى فيها الاختبار .

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

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

---

(١) W.C. Trow, *op. cit.*, P. 361.

- الاتفاق مبدئيا على الدرجة التى توضع لكل بند من بنود الاختبار . وتنظيم وضعها ووضع الدرجة النهائية على ورقة الاختبار .

- مراجعة التقديرات . ويحسن فى هذا الصدد اختيار عدد مناسب من الأوراق اختياراً عشوائيا للمراجعة للتأكد من عدم وجود أخطاء فى التقدير ؛ فإن وجد خطأ أو أكثر فيما روجع من أوراق أعيدت الكرة فى عدد آخر مناسب وروجعت تقديرات السؤال الذى حدث فيه الخطأ . فإن تكرر الخطأ روجعت الأوراق جميعها بالنسبة لهذا السؤال .

- وجود معدل يمكن الرجوع إليه عند المقارنة. والمعدل عبارة عن قيمة نمطية للدرجات المتحصلة بتطبيق الاختبار على عينة كبيرة العدد مختلفة القطاعات السكنية ، وتتمثل فى متوسط التقدير أو نسبة مئوية . أو انحراف معيارى أو غير ذلك عما هو معروف إحصائياً. ويتحدد المعدل بإطار خاص كالعمر أو الصف الدراسى . . .

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

أنواع الاختبارات التقويمية

الاختبارات التقويمية إما تحريرية تحتاج فى إجرائها إلى القلم والقرطاس ، وإما شفوية لا تحتاج إلا لمجرد الحديث . وهى وإن تميز بعضها من بعض الآخر ببعض الميزات إلا أنها جميعاً تحتاج إلى حرص الواضع فى اختيار أهم أجزاء المنهج ليجعلها محط أسئلته ؛ حيث إن كلا من المتعلم والممتحن لا يملك من الوقت والجهد ما يتسع للاختبار فى كل صغيرة وكبيرة يشتمل عليها المنهج . ومن ناحية أخرى ينبغى أن تكون أسئلة النوع المستخدم فى التقويم أيا كان كافية

فى جملتها لتقويم ما يراد تقويمه من عناصر المنهج التربوى ؛ لأن العدد القليل من الأسئلة تعوزه الدقة فى القياس التربوى ، فقد يتصادف أن يكون هذا العدد متصلا بما لم يستذكره المتعلم أو لم يتذكره من معلومات فتسوء نتيجته مع أنه على إلمام تام بغالبية ما يتضمنه المنهج ، وقد يحدث العكس فتصادف هذه الأسئلة القليلة ما ركز التلميذ على استذكاره من معلومات فيثبت الاختبار ارتفاع مستواه مع أنه لم يلم إلماماً كافياً إلا بما تصادف أن اتصلت به الأسئلة . فالاختبار الدقيق ينبغى أن يعطى الفرصة للمتعلم كى يظهر مدى إلمامه بالميادين المختلفة التى يفترض إلمامه بها . وبمعنى آخر يجب أن يشتمل على نماذج من الأسئلة تعين إجاباتها على قياس مدى تحقق كل الأهداف المقصودة .

وقد يفضل بعض المتعلمين المتقدمين فى مراحل التعليم اقتصار الامتحان على سؤالين أو ثلاثة إذا اقتصر امتحانهم على نوع « اختبار المقال » الذى سنتحدث عنه ، وأحسوا فى أنفسهم القدرة على بسط الكتابة وتفصيل الكلام ؛ غير أن مجرد الظن فى وجود عامل الصدفة الذى سبقت الإشارة إليه يحملنا على القول بعامة أنه كلما كان نموذج الاختبار شاملا متعدد الجوانب كانت قاعلية القياس مؤكدة .

هذا ولا بد أن تكون الأسئلة فى جميع الأنواع التى ستتحدث عنها واضحة الدلالة على ما يريده السائل ، وأن تكون جيدة الطباعة ، واضحة الحروف لتسهل قراءتها ولا تضيع وقت الطالب . كما ينبغى تنظيم وضعها ووضع الإجابات ودرجات التقدير بما يبعد عن الخطأ والوقوع فى اللبس .

وسنذكر فيما يلى أهم أنواع الاختبارات التقويمية .

اختبار المقال

اختبار المقال هو النوع الغالب على امتحانات مدارسنا فى جمهورية مصر العربية . وفيه يقوم التلميذ بكتابة موضوع فى الإجابة عن كل سؤال إن كان الاختبار تحريرياً أو بالحديث المسترسل إن كان شفويا وقد يطول الموضوع المكتوب

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

١ ــ القدرة على اختيار المعلومات والمعارف التى تتصل بموضوع ما وتوضحه .

٢ ــ القدرة على تنظيم المعلومات المختارة والأفكار المراد إظهارها فى نسق متسلسل ووحدة متسقة .

٣ ــ القدرة على التركيز فى موضوع ما وعدم الخروج عنه وإحكام دائرة التفكير فيه .

٤ ــ القدرة على استخدام جيد الأساليب اللغوية من حيث الكلمات المنتقاة والقواعد التى يخضع لها تركيب الجمل وصحة الترقيم ورسم الكلمات ووضوح التعبير عن الأفكار .

٥ ــ القدرة على الابتكار فى عرض المعلومات وبعد النظر والعمق فى فهم حقائق المادة العلمية .

ولكى تقيس اختبارات المقال هذه القدرات السابقة ينبغى أن يلاحظ فى وضعها ما يأتى :

(ا) أن تقتضى إجاباتها إبراز هذه القدرات التى ذكرناها .

(ب) ألا يحمل السائل كلماتها فوق ما تحتمل ، فالسؤال الذى يطلب المناقشة مثلا ينبغى ألا يهدف إلى تبنى وجهة نظر السائل ؛ لأن التلاميذ لا يحملون عقول واضعى الأسئلة .

(جـ) أن تكون ألفاظها مختارة بحيث تؤدى معانيها بالدقة ، وبخاصة كلمات السؤال مثل : ماذا ، متى ، أين ، اذكر ، قارن ، لخص ، حلل ...، فإن عدم الدقة فى اختيارها يؤدى إلى الاضطراب فى الإجابة ، وعدم توافقها مع ما يريده السائل .

(د) أن تشتمل على عناصر ونقاط يمكن تحديدها عند تقويم الإجبة .

تصحيح اختبار المقال

رعاية للدقة والعدالة فى الحكم بهذه الوسيلة ينبغى أن يكون تصحيحها موضوعياً بقدر الإمكان ؛ ذلك لأن الحكم المبنى على هذه الوسيلة يتأثر بالعوامل الشخصية للمصحح . وتتفاوت درجاته بتفاوت المصححين ، بل قد لا يتفق المصحح الواحد مع نفسه إذا عاود التصحيح فى وقت آخر ، أو تحت ظروف متباينة . ولقد صححت ورقة إجابة من هذا النوع فى بعض المواد الدراسية واختارها مصححها لتكون الورقة المثالية فى الإجابة ثم وقعت هذه الورقة نفسها فى يد مصحح آخر لا يدرى من أمر تصحيحها الأول شيئاً فقومها بإخلاص ودقة ووضع لها درجة تقل عن درجة النجاح . ومن البحوث التى أجريت فى هذا الموضوع أن صححت ورقة إجابة فى اللغة الإنجليزية بوساطة ١٤٢ مدرساً لهذه اللغة فكانت درجاتها تتراوح بين ٥٠ و ٩٨ من ١٠٠ ، وصححت ورقة أخرى فى مادة الهندسة بوساطة ١١٤ مدرساً لهذه المادة فتراوحت درجاتها بين ٢٨ و ٩٢ من ١٠٠ [1] .

وهذا الاختلاف يرجع إلى عوامل عادية يمكن تلخيصها فيما يلى :

١ — اختلاف المستويات العلمية التى يتبناها ويعتز بها مختلف المدرسين والمدارس والمؤسسات التربوية .

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

---

(١) W. C. Trow., *op, cit.*, P. 330.

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

لكى نتفادى فى تصحيح اختبار المقال بقدر الإمكان تأثير هذه العوامل ينبغى :

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

ثانياً : إذا اختلف المصحح ومن قام فعلا بالتدريس أو إذا تعدد المصححون كما يحدث فى المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية وبعض المؤسسات التربوية الأخرى فينبغى أن يكون المدرس الفعلى هو المرجع فى معرفة المستويات العلمية الجديرة بالاعتبار ، وفى الوقوف على القيم المعرفية التى أكدها لتلاميذه ، والأهداف التربوية التى قصد إليها فى تدريسه لهم متطابقاً مع الأهداف التربوية العامة والتى وضع الاختبار أساساً لقياس تحقيقهم لها[1] .

ثالثاً : يحاول المصحح أن يكون فى حالة نفسية وظروف اجتماعية لا تختلف بقدر الإمكان عند تصحيحه لجميع أوراق الإجابة[2] . فإذا أمكن تصحيح الأوراق جميعها فى جلسة واحدة بلا ملل كان ذلك أقرب إلى تحقيق هذا الغرض ؛ إذ قلما تتبدل الظروف والأحوال فى جلسة واحدة قصيرة . وإذا اقتضى الأمر تعدد الجلسات فعلى المصحح أن يحاول قدر استطاعته خلق جو نفسى واجتماعى لنفسه لا يبعد كثيراً عما كان عليه فى الجلسات السابقة .

رابعاً : عدم اقتصار الامتحان على نوع « اختبار المقال » وما يشبهه ، بل ينبغى أن يشتمل — فوق ذلك — على نوعين أو أكثر من الاختبارات الموضوعية التى سيأتى الحديث عنها ، بحيث تكون حصيلة التقدير فى جميعها إحدى المكونات الثلاثة للتقويم . وبهذه الطريقة يمكن التقليل من تأثير ذاتية المصحح إلى أقل حد ممكن .

اختبار الإجابات القصيرة "The Short — Answer Test"[3]

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

---

(١) يمكن اعتبار كتب المناهج المؤلفة فى مدارسنا حاليا مرجع التقويم ؛ حيث للمدرس مكلف بمتابعتها وعدم الحيدة عنها .

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

(٣) هذا الاختبار يشبه إلى حد ما اختبار المقال. ومن ثم فهو لا يختلف عنه فى طريقة التصحيح مع ملاحظة ضآلة الذاتية فيه ، وهو كاختبار المقال قد يكون تحريرياً وقد يكون شفوياً .

المقال فى قياس أنواع متعددة من المقدرات العقلية والكفايات المرغوب فيها ؛ لأنه يشتمل على نماذج عديدة من الأسئلة تغطى رقعة كبيرة من المنهج الدراسى ، كما أن نسبة الموضوعية فى تصحيحه تزيد عليها فى اختبار المقال وإن لم تتحقق بصورة كاملة . وهو من ناحية أخرى يحتاج فى تحضيره إلى وقت أطول وحرص أكبر . ويشترط فيه ما يلى :

١ ــ أن تتطلب أسئلته إجابات محددة ومحدودة .

٢ ــ أن تكون توجيهاته من قبيل « ما قل ودل » .

٣ ــ أن تشتمل ورقة الأسئلة على مكان مناسب للإجابات .

٤ ــ أن تشتمل الورقة على مكان مناسب لكتابة اسم التلميذ والتاريخ والمعلومات الضرورية الأخرى .

اختبار الصواب والخطأ "The True — False Test"

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

١ ــ أن تكون عباراته مختصرة .

٢ ــ أن يشتمل على نموذج للإجابة الصحيحة ، وعلى توجيهات واضحة ومختصرة .

٣ ــ أن تكتب كل عبارة فى سطر مستقل أو سطور متتالية . وتستقل بنفسها معنويا عن الأخرى .

٤ ــ أن يكون حوالى نصف العبارات خطأ والنصف الآخر صوابًا .

٥ ــ ألا ترد عبارات الصواب والخطأ فى ورقة الأسئلة بنظام معين كأن تكون : عبارة صواب تتبعها عبارة خطأ وهكذا ، بل تختلط العبارات بعضها ببعض دون نظام أو ترتيب .

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

مثال

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

— إذا تقاطع مستقيمان فإن كل زاويتين متقابلتين متساويتان .

— تتناسب طريقة المشروع تربويًا وروح الفلسفة البراجماسية .

— . . . . . .

تصحيح اختبار الصواب والخطأ

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

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

٦٠ — ٣٠ = ٣٠ درجة [1]

ويصرف النظر عن العبارات التى لم يحدد فيها موقفه .

---

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

وطبقًا للطريقة الثانية وهى طرح درجتين من الدرجة النهائية[1] عن كل إجابة خاطئة ودرجة واحدة منها عن كل عبارة لم يجب عنها التلميذ خطأ أو صوابًا ، فإن درجة التلميذ تحسب هكذا .

١ : ١ × ١٠ = ١٠ درجات .

٢ : ٣٠ × ٢ = ٦٠ درجة .

٣ : ٦٠ + ١٠ = ٧٠ درجة .

٤ : ١٠٠ — ٧٠ = ٣٠ درجة .

اختبار الاختيار المتعدد "The Multiple — choice Test"

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

١ — أن تكون البديلات فيه ذات أهمية خاصة .

٢ — أن تكون البديلات فى كل سؤال محصورة فى دائرة ضيقة .

٣ — أن توضع البديلات الصحيحة والبديلات غير الصحيحة فى غير نظام محدد حتى لا يكون وضعها دليل التلميذ فى التعرف على الإجابة الصحيحة .

مثال

كل عبارة مما يأتى متبوعة بمكملات خمسة ، تخير من بينها المكمل الصحيح ، وضع على يمينه فوق الخط علامة √ .

---

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

١ ــ أممت شركة قناة السويس .

ــ لأن الشركة أهملت القناة .

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

ــ لأن البنك الدولى بإيعاز من أمريكا رفض تمويل السد العالى .

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

ــ لأن أعضاء الشركة كانوا فرنسيين وبريطانيين .

٣ ــ التربية الحديثة فى حاجة إلى الثواب والعقاب .

ــ فالنفس البشرية كما خلقها الله تختلف باختلاف الأفراد طبقاً للحديث القدسى « إن من عبادى من لا يصلح له إلا الغنى ولو أفقرته لفسد حاله... »

ــ فالمواقف التربوية تتخللها عناصر الخلل والخطأ .

ــ فالثواب والعقاب يكمل كل منهما الآخر .

ــ إذ أن إثابة المحسن عقاب لمن أخطأ .

ــ لأن المدرسين فى المدارس يستخدمونهما .

ومن هذا النوع من الاختبارات اختبار اختيار أحسن الإجابات ــ "The Best Answer Test" ؛ لأن الطالب فيه يختار أحسن بديل ليكمل به العبارة . والفرق بينهما أن البديلات فى هذا الأخير قد يجاب بكل منها ولكن بعضها يفضل البعض الآخر فى الإجابة بخلاف الأول حيث إن بعض البديلات فقط هى التى تصح الإجابة به أما الباقى فالإجابة به خاطئة . ولهذا فإن النوع الثانى «اختبار أحسن الإجابات» يحتاج إلى دقة أكثر وحرص فى الوضع واستيعاب للمادة أعمق .

تصحيح اختبار الاختيار المتعدد

قد يتم التصحيح فى هذا الاختبار على النمط الذى ذكرناه فى اختبار الصواب والخطأ . وفى بعض الأحيان يتم التصحيح على أساس جمع درجات الإجابات الصحيحة واعتبارها درجة التلميذ النهائية . ويتوقف تفضيل إحدى الطريقتين على

وضع الاختبار نفسه ، فإن كانت كل عبارة متبوعة ببديلين فقط اتبعت الطريقة الأولى لإمكان الصدفة أو التخمين فى الوصول إلى الإجابات الصحيحة فى نصف الاختبار ، أما إذا كانت متبوعة بأكثر من بديلين فإن الطريقة الثانية قد تكون أنسب لضآلة نسبة الصدفة فى الوصول إلى الإجابات الصحيحة . هذا ويمكن وضع المعادلة الآتية لتصحيح هذا النوع من الاختبارات اقتباساً مما ذكره بعض العلماء التربويين [1] .

$$\text{ص} - \left(\frac{\text{خ}}{\text{ب} - ١}\right)^{(٢)}$$

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

$$\text{٣٥ درجة} = ٥ - ٤٠ = \left(\frac{٢٠}{١ - ٥}\right) - ٤٠$$

ويلاحظ أن التصحيح على أساس المعادلة مشروط بما يلى :

---

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

(٢) المعادلة فى أصل وضعها هى : $R - \frac{w}{N-1}$. والسبب فى طرح (١) من عدد البديلات أن نسبة حدوث الصحة فى الإجابة تخمينا هى واحد إلى عدد البديلات المدونة تحت كل عبارة ، ومن ثم يطرح الواحد من عدد البديلات يمكن حساب الأخطاء الكلية بالواحد الصحيح ؛ حيث إن كل واحد صحيح يمثل من الإجابات التى أخطأ فيها التلميذ عدد البديلات فى كل سؤال بنقص واحد .

ـ يلاحظ أنه إذا كان هناك أكثر من بديل واحد صحيحا فى السؤال كان السؤال خطأ إذا لم يهتد الطالب إلى كل البديلات الصحيحة . وفى هذه الحال يستحسن عد درجات الصواب لطالب .

ـ إذا اعتبر كل بديل وحدة كاملة من حيث الدرجة واستخدمت المعادلة كان مقام الكسر عدد البديلات الكلية فى السؤال ناقص عدد البديلات الصحيحة فى السؤال الواحد .

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

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

اختبار التكميل "The Completion Test"

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

١ — يستحسن أن يكون قصير العبارات محددها فى الدلالة على المطلوب .

٢ — ألا تحتاج الإجابات إلى كلام طويل .

٣ — أن تشتمل على نموذج للإجابة الصحيحة على الأقل ، كما يتضمن التوجيهات المطلوبة باختصار .

٤ — أن تستقل عباراته بمعانيها فلا يترتب أو يتوقف فهم واحدة منها على الأخرى .

٥ — أن تشتمل الورقة على مكان مناسب للبيانات المطلوبة .

مثال النوع الثانى

أكمل العبارات الآتية بما يناسبها :

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

(ب) المادة الدراسية هى جوهر المنهج الدراسى فى التربية . . .

(حـ) أخى النبى صلى الله عليه وسلم بين . . . و . . . بعد . . . .

أما النوع الأول فيزيد أننا نضع الإجابات المطلوبة ضمن غيرها مما ليس بمطلوب فوق العبارة أو تحتها ؛ على ألا تكون البديلات الصحيحة موضوعة بترتيب لا يختلف من أول الا متحان إلى آخره ، وأن يكون عدد البديلات يزيد على عدد الفراغات . فمثلا يكون الوضع فى (ب) السابقة كالآتى :

أكمل العبارات الآتية بوضع المناسب من البديلات السابقة عليها :

الصحيحة ، القديمة ، الحديثة ، السليمة ، التقليدية .

المادة الدراسية هى جوهر المناهج فى التربية . . .

والوضع فى (حـ) كالآتى :

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

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

تصحيح اختبار التكميل

يتم التصحيح فى هذا الاختبار على أساس عدّ درجات الإجابات الصحيحة واحتسابها كلها للتلميذ إن كان من النوع الثانى ؛ لأن فرص التخمين فى إجاباته معدومة . أما إذا كان من النوع الأول فإنه يعامل معاملة اختبار الاختيار المتعدد فى التصحيح[1] .

اختبار المقارنة أو المقابلة "The Matching Test"

هذا الاختبار قريب الشبه جداً باختبار الاختيار المتعدد . وهو أكثر الأنواع استعمالا فى معرفة معانى الكلمات والتعريفات الاصطلاحية ؛ وفى التعرف على الصفات التاريخية والأدبية ونحو ذلك . وهو عبارة عن قائمتين من العبارات القصيرة

(*) يلاحظ أن كل فراغ يعد فى هذه الحالة بنداً مستقلا اختياراته هى عدد الكلمات أو البديلات المسجلة ويشترط لاستخدام المعادلة فيه أن تتساوى الفراغات عددا وكذلك تتساوى فى احتمال ملئها بعدد معين من البديلات فى جميع أسئلة الا ختبار .

أو الرموز أو الأرقام أو خليط من كل هذا . ويطلب من التلميذ مقارنة كل قائمة بالأخرى وإلحاق الشيء بشبيهه فيهما . ويلاحظ في وضعه أن تزيد القائمة التي تتضمن بديلات التعرف على القائمة المصاحبة ببديل أو أكثر مما يشتبه فيه حتى يقل إمكان الصدفة والتخمين ، كما يلاحظ أيضًا أن ترتب فقرات كل قائمة ترتيبًا هجائيًا ، وأن يتضمن الامتحان نموذجًا للإجابة الصحيحة وتوجيهات مختصرة .

مثال

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

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

تصحيح اختبار المقابلة :

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

تقويم آثار المنهج فى المجتمع

نقصد بالمجتمع جميع قطاعات الناس الذين يتضمنهم المجتمع ويؤدون له الخدمات الاجتماعية المختلفة التى بها يحيا ويعيش ، وتكتمل فاعليته ، ويتضح كيانه . ومن ثم فهو يشمل قطاع الأسرة وقطاع المعلمين ، وقطاع الأطباء ، وقطاع الصناع ، وقطاع الزراعيين ، وغير هؤلاء وأولئك ممن يحيون فى دائرته .

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

هل أدت مناهج إعداد المعلم مثلا أهدافها بإمداد المجتمع بمعلمين ذوى كفاية فى مجال التدريس ؟

هل المناهج التى وضعت لتخريج المهندسين مثلا على درجة مناسبة من التعاون مع متطلبات المجتمع فى مجالات الهندسة التى يحتاج إليها ؟

هل الأطباء بما درسوا من مناهج طبية قادرون على تحمل مسئوليات هذا الميدان بجدارة ؟

هل مناهج الدين التى تدرس فى المدارس المختلفة قد طبعت الشباب على الالتزام بفضائل الدين وشعائره خلقًا وسلوكا ؟

وهكذا نتتبع قطاعات المجتمع المختلفة لنقف على مدى ما حققته المناهج التربوية فيها من الأهداف المطلوبة ، ونوع الأخطاء أو التقصيرات التى وقعت فيها لنسرع بعلاجها وتصحيح مساراتها نحو الهدف .

وسائل التقويم فى هذا المجال

يتم التعرف على آثار المنهج فى المجتمع والوقوف على ما حققه من أهداف تربوية فى قطاعاته المختلفة عن طريق الإحصاءات ، وتتبع خريجى مراحل التعليم المختلفة فى مواطن أعمالهم وأداء خدماتهم الاجتماعية ، وأخذ آراء المواطنين وأولياء الأمور ممن يتأثرون بإنجازات المناهج . ويستخدم فى ذلك وسائل عدة أهمها الاستطلاعات "Questionnaires" والمقابلات الشخصية "Interviews" وقوائم المراجعة "Chick lists" . وسنتحدث فيما يلى عن كل من وسيلتى الاستطلاعات والمقابلات الشخصية ؛ أما قوائم المراجعة فلا تكاد تفترق عن الاستطلاعات ، ومن ثم لا داعى لإفرادها بالحديث .

الاستطلاع "Questionnaire"

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

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

ومما ينبغى التنبه إليه فى موضوع الاستطلاع حتى لا يخرج عن هدفه عدة أمور :

أولا : عند وضع الاستطلاع ينبغى :

(ا) أن تحدد الأهداف المطلوبة بالاستطلاع سلفاً بناء على قراءات مكثفة واطلاع واسع ، وكذلك تحديد الوجوه التى تدور حولها المشكلة التى يراد حلها ، حتى يتكن بالسهولة والدقة وضع الأسئلة المناسبة ؛ وإلا جاءت غامضة أو لم تكن كافية .

(ب) اختيار الأسئلة بعناية وحرص بحيث يسهم كل سؤال فى توضيح المعلومات الخاصة بكل هدف مطلوب أو وجه من وجوه المشكلة موضوع البحث . وبحيث تكون ألفاظها واضحة الدلالة على المقصود بالإجابة ؛ لأن المجيب يكون وحده عند الإجابة وبخاصة إذا أرسل الاستطلاع بالبريد . فإذا لم تكن الألفاظ واضحة فإنه قد يضيق ذرعاً فيلقى بالاستطلاع فى سلة المهملات أو يجيب خطأ . وفى كلتا الحالين تأتى النتيجة مخيبة للأمل مضيعة للوقت والجهد والنفقات .

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

(د) أن تكون الأسئلة أنيقة الطباعة غير متزاحمة ومنظمة فى وضعها بالاستطلاع حتى تكون مغرية بالقراءة والإجابة ؛ وإلا كان من السهل على المجيب إغفالها والإلقاء بها جانباً . كذلك ينبغى أن تكون توجيهات الإجابة فى المكان المناسب بالاستطلاع وأن يكون عنوان الاستطلاع واضحاً ومتوسطاً وغير ذلك من الأمور المتعلقة بالمظهر مما يجذب المسئول إلى أن يجيب .

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

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

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

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

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

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

ثانياً : عند إجراء الاستطلاع ينبغى :

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

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

(ح) تهيئة الظروف والمواقف المناسبة للتطبيق . فإذا كان التطبيق بحضور

من يجيب الاستطلاع فإنه يلقى التوجيهات بوضوح ويشرح الغرض من الاستطلاع ، ويجيب أسئلة الأشخاص بصبر وأناة وتحمل ، ويبدى روح التعاطف والتعاون لا التعالى والغطرسة ، ويوفر وسائل الهدوء والمواقف والأدوات المناسبة للكتابة .... وإذا أرسل الاستطلاع بالبريد صحبه خطاب رقيق يوضح الغرض من إجراء الاستطلاع والإشادة بتعاون من يلبى داعى البحث والدراسة ، وتأكيد أهمية استجابة الشخص المرسل إليه بخاصة ؛ على أن يكون الخطاب أنيقاً ، متحفظاً ، موقعاً توقيعاً شخصياً ، مقترحاً بأدب تاريخ الإرجاع ، ومحتوياً على ظرف معنون وعليه طابع بريد من أجل إرجاع الاستطلاع بعد إجابته . فبمثل هذا الأسلوب يستمال الشخص إلى التعاون وعدم التراخى فى الرد .

ومن الأهمية بمكان فى تهيئة الجو المناسب للتطبيق استئذان المسئولين سلفاً عن أفراد « العينة » التى يجرى عليهم الاستطلاع ؛ حتى يتم توفير كل ضمانات الأمن الممكنة لمن يجيب .

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

(هـ) تذكير المتأخرين فى الرد (عند إرسال الاستطلاع بالبريد) بخطاب مختصر مؤدب فى المرة الأولى ، ومع نسخة أخرى من الاستطلاع فى المرة الثانية ، لعل النسخة الأولى تكون قد فقدت ، فمثل هذا التذكير يزيد من نسبة الردود التى ينبغى أن تصل إلى ٨٠٪[1] .

( ) J.D. Nisbet, op. cit., P. 32 — 44.

المقابلات الشخصية "Interviews"

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

وهناك بعض العوامل الهامة فى إنجاح المقابلات الشخصية ينبغى أن توضع فى الاعتبار ، ونلخصها فيما يلى :

١ — ينبغى أن يحرص من يقوم بالمقابلة الشخصية على أن يبدأ مقابلته بإنشاء العلاقة الطيبة مع من يقابله ، وإشاعة روح المودة والتعاطف والمرح المتبادل ليشعر الشخص القادم للمقابلة بالاطمئنان وعدم القلق . ولا بأس بتقديم بعض المرطبات له وإلقاء بعض النكات المرحة وتحيته باسمه ونحو ذلك . ومن الضرورى أن يشرح القائم بالمقابلة لمن يقابله الهدف من وراء المقابلة حتى يزيد من اطمئنانه . ولكى تستمر هذه الروح طيلة فترة المقابلة — وهو أمر هام جدًا — فعلى من يقوم بالمقابلة أن يتابع حديثه مع من يقابله بصورة طبيعية فيكرر بعض عباراته فى تساؤل توضيحى . ولا يستأثر دونه بالكلام ، بل يحاول أن يرضيه بالإنصات

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

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

٣ — ينبغى أن توجه الأسئلة فى صورة طبيعية وألفاظ منتقاة واضحة الدلالة على المطلوب ، مع محاولة الربط بينها ، والابتداء بالهين السهل منها وتأخير الصعب المعقد ، ثم التزام الأسئلة المحايدة التى لا تشير إلى إجابات معينة . ومن ثم فضل بعض العلماء إعداد جدول للمقابلة الشخصية ، والقيام بإجراء رائد لها ؛ حتى يمكن تحاشى مثل هذه العيوب المتصلة بالأسئلة التى توجه للمدعو إلى المقابلة [1] ، ومن ناحية أخرى لا بد أن يكون الشخص القائم بالمقابلة متمرناً ذا خبرة بإجراء المقابلات الشخصية ؛ حتى لا يضر — باختياره الأسئلة وتوجيهها — بقضية البحث أكثر مما يفيدها .

---

(١) للتفصيل فى موضوعى الإجراء الرائد وإعداد جدول المقابلة ارجع إلى :
J. D. Nisbet, op. cit., P. 32 — 44.

القيمة التربوية للتقويم

تتمثل القيمة التربوية للتقويم فى تأديته للوظائف الآتية :

١ — وقوف المتعلم على مركزه العلمى ، ومدى تقدمه التربوى ، وفاعليته فى تحمل المسئوليات التعليمية ، ومدى قربه أو بعده من تحقيق الأهداف المرغوب فيها والتى يهدف إليها الفرد وتحتاج الجماعة إلى تحقيقها .

٢ — مساعدة الآباء فى التعرف على مدى نمو أبنائهم والوقوف على نقاط الضعف فيهم كى يبذلوا مع المدرسة جهداً مناسباً للارتفاع بمستوى هذا النمو إلى الدرجة المحببة إلى الجميع .

٣ — وضع الأساس السليم للتعامل التربوى مع التلاميذ من حيث تنظيمهم فى مجموعات ، ومعرفة مدى التقارب والتباعد بين مستوياتهم واستعداداتهم فى جميع النواحى ؛ مما يسهل التعامل معهم تربوياً ، ويهدى إلى إحكام التخطيط الدراسى لنموهم . وكذلك وضع القواعد التى يبنى عليها النقل من صف إلى صف ، يتمنح بها الجوائز للمتفوقين ، وتوجه التربية ومناهجها وجهة نافعة ، وتدعو إلى نجاح الإرشاد الوظيفى للطلاب .

٤ — الكشف عن مواطن الضعف والقوة أو النجاح والفشل فى المناهج التعليمية بما يرشد إلى أحسن العلاج التربوى الناجح ويؤدى إلى تطوير المناهج وتحسينها فى تحقيقها لأهدافها . ولا شك أن تحليل نتائج الاختبارات ومقارنة بعضها ببعض من أهم ما يعتمد عليه فى هذا الصدد ، كما أن مناقشة نقاط الضعف وأسباب العثرات التى تكشف عنها عملية التقويم من خير الأمور التى تسدى أفضل القيم التربوية لكل من المدرسة والمدرسين والتلاميذ ، وتأخذ بيد الجميع فى التعرف على الطريق القويمة نحو إصلاح المناهج واقتراح التعديلات المناسبة . فمثلا قد تظهر نتيجة الاختبارات أن التلاميذ الذين يدرسون بطريقة المشروعات لم يكتسبوا القدرة على القراءة باللغة القومية بدرجة مناسبة على الرغم من اكتسابهم للاتجاهات الاجتماعية السليمة كالتعاون وحرية إبداء الرأى والإيثار وغير ذلك ؛ حينئذ ينبغى مناقشة

أسبابه هذا الضعف وتجميع وجهات النظر المختلفة من جميع المعنيين بما يشمل التلامية . حتى إذا وقفنا على السبب — وليكن عدم تخصيص الوقت الكافى فى المنهج الدراسى للقراءة وطغيان أوجه النشاط الاجتماعى عليها — فإن الخطوة التالية هى إعادة النظر فى تنظيم موضوعات المنهج وتقسيم الوقت عليها متناسباً وكميتها وكيفيتها بما يحقق للتلاميذ نمواً متعادلا فيها جميعاً .

وكذلك يمكننا بوساطة مقارنة نتائج التقويم لمجموعتين من التلاميذ ؛ إحداهما يستخدم مدرسها فى تدريسه الوسائل المعينة والثانية لا يستخدم مدرسها فى تدريسه لها أى نوع من أنواع تلك الوسائل ؛ يمكننا أن نعرف مدى فاعلية التعليم باستخدام الوسائل المعينة لنوصى بها ونؤكد قيمتها للمدرسين أو ندعو إلى الابتعاد عن استخدامها فى دراسة المناهج التربوية ، ونتيجة ذلك لا شك تعود على المناهج بارتفاع المستوى ، وتمهد السبيل إلى تطوير المناهج الدراسية وتحسين خدمات المدرسة التربوية .

وهناك الكثير من الأمثلة توضح هذا المعنى ، ولسنا بحاجة إلى تعدادها .

د — الكشف عن مدى كفاية الطرق التدريسية والأساليب الإدارية والتوجيهية المتبعة فى أداء وظائفها الفنية خدمة لتحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها سواء بالنسبة للمتعلم الفرد أو المجتمع الذى ينتمى إليه هذا المتعلم .

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

أسس التقويم

ينبغى — كى يؤدى التقويم وظائفه التربوية — أن يقوم على الأسس الآتية :

١ — التفرقة فى دراسة المناهج التربوية بين شيئين هما (ا) المعلومات وتقاس بمدى تحصيل المتعلم إياها (ب) التعلم وهو نتيجة هذا التحصيل كما هو نتيجه تمرس التلميذ بالمناشط التربوية العديدة التى تقدمها له المناهج المدرسية . وكل من

هذا وذاك يجب أن يحسب حسابه فى دائرته الخاصة ، ولكن بمقدار ما يؤدى إلى نمو شخصية المتعلم وتجدد نفسه وقوة تكيفه لمواقف الحياة .

٢ — احتلال التقويم مركزاً مناسباً فى صلب المنهج التربوى ، ووضع الخطة الدقيقة له عند وضع هذا المنهج ، وشموله لكل أجزائه ؛ ذلك لأنه ضرورى لإتمام العملية التربوية ونجاحها وتأكيد أغراضها وتحقيق الهدف منها . وكذلك شموله الجوانب المتعلقة به .

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

وهنا ينبغى أن ننبه إلى ما يحدث أحياناً من اللبس أو الخلط بين الهدف المطلوب إنجازه وبين ما يحدث فعلا ويتم إنجازه ، فقد يتوافقان ، وقد يتعارضان كأن يعمل المدرس مثلا فى ناحية أخرى بعيدة عن الهدف ، وقد تكون ذات أهمية فى حد ذاتها وقد تكون نتائجه فيها باهرة ، ولكننا عند التقويم لا ننظر إلى الإنجازات من حيث هى ، ولكن من حيث تحقيقها للأهداف التربوية المرغوب فيها . وإذاً فى مثل هذه الحال تعد الأعمال التربوية التى أنجزها المدرس فاشلة وإن كانت من حيث هى باهرة . ولذلك فإن عملية التقويم تسبقها عملية أخرى هى تحديد الأهداف والقيم التى تحدد مستوى القيمة . فإذا كان الهدف من منهج العلوم العامة مثلا لصف من الصفوف المدرسية هو تذكر الحقائق واستيضاحها والوصول إلى بعض نتائج منها وحل المشاكل التى تتصل بها واكتساب مهارات معينة فى بعض النواحى وتكوين اتجاه خاص ؛ فإن التقويم ينبغى أن يتضمن الوسائل التى تظهر مدى النمو عند المتعلم فى كل هذه النواحى . وإذا كان الهدف تكيف المتعلم مع زملائه اجتماعياً اختلفت الوسيلة التى تظهر لنا مدى تحقق هذا الهدف ؛ كأنه يتضمن مثلا الرسم

البيانى الخاص بالعلاقات الاجتماعية أو غير ذلك من الأساليب ذات الفاعلية فى هذا الصدد . وإذا كان الهدف رفع المستوى الثقافى فى البيئة المحيطة فقد تتضمن الوسيلة المناسبة غير هذا وذاك . وهكذا .

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

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

أما الناظر أو المشرف الفنى فهو المسئول عن تحقيق المناهج التربوية لأهدافها ؛ ولذلك يؤدى دوره فى تقويم النواحى الإدارية ومدى فاعليتها فى تأدية واجباتها ، وتبيين نواحى الضعف والقوة فى إمكانات المدرسة التى تعوق أو تسهل تحقيق المناهج الدراسية لأهدافها التربوية ؛ ككفاية المدرسين كماً وكيفاً وصلاحية المبانى المدرسية والتجهيزات المعملية ونحو ذلك .

ودور المدرس فى عملية التقويم – من حيث هو الذى يغرس الغرس التربوى ويتعهده بالرعاية ليؤتى أكله – لا يحتاج إلى توضيح ، فهو أكثر الناس اتصالا بالتلميذ فى أثناء دراسة المناهج التربوية ، وهو أول من يلمس نواحى ضعفه وقوته

بملاحظته إياه عن كثب ، وهو خير من يقدر العوامل التى تؤدى إلى هذا الضعف أو تلك القوة ؛ سواء أكانت هذه العوامل خاصة بالتلميذ أو متصلة بالبيئة الخارجية . ومن ثنايا اختباراته وتجاربه تطفو كوامن النقص أو القوة فى أى جزء من أجزاء المنهج .

ولما كانت المناهج التربوية تعتمد على الظواهر الاجتماعية والعناصر الثقافية ، ويتأثر المجتمع بكليته فى النهاية بنتائجها عندما يخرج إليه الطلاب يشاركوا فى تسيير دفة الحياة فيه ، وفى تطويره وتقدمه ؛ فإن الجماعات المختلفة التى يتكون منها المجتمع لها حق النقد وإبداء وجهات النظر فى مدى تأدية المناهج التربوية فى أى مرحلة دراسية لرسالتها وتحقيقها للأهداف التى يتطلبها المجتمع منها ، ولها كذلك الحق فى توجيه المدرسة والمدرسين إلى ما ينبغى عمله ضماناً لتحقيق هذه الأهداف ، أو على الأقل إظهار مدى النقص الاجتماعى الذى يعانونه حتى يتنبه المسئولون التربويون ؛ فيعملوا على تعديل المناهج بما يلافى هذا النقص . وعن طريق الاستفتاءات والتجارب الخاصة يمكن التعرف على تأثير المجتمع فى تحقيق المناهج لأهدافها أو تعويقها فى تحقيق هذه الأهداف . كما سبقت الإشارة إلى ذلك .

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

الخطوات التنظيمية للتقويم

لكى نضمن تحقيق القيم التربوية التى تحدثنا عنها للتقويم ينبغى أن يتخذ المقوم الخطوات الآتية :

١ ــ فأول خطوة يقوم بها هى أن يحدد الأهداف التى وضعت للعمل التربوى الذى يقوم بتقويمه ، ثم يتمثلها ويتفهمها جيداً ؛ لأنها هى مرجع القياس ، وبالقرب أو البعد من تحقيقها يحكم على العمل التربوى بالنجاح أو الفشل . وفى ضوء هذه الأهداف يضع المقوم خطة العمل اللاحقة . ومن المعروف أن المناهج التربوية تتضمن دائماً أهدافها مكتوبة ، ففى هذه الحال يرجع المقوم إلى ما كتب فى المنهج عن الأهداف ، وإذا لم تكن مكتوبة فعلية أن يحددها ويتعرف عليها حتى لا يضل الطريق فى التقويم .

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

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

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

وفى تقويم أثر المناهج فى المجتمع يتعين على المقوِّم أن يختار الوسيلة المناسبة أيضًا ، فهل هى « الاستطلاع » مثلا أو « المقابلة الشخصية » أو غير ذلك؟

٤ ــ الخطوة الرابعة والنهائية هى تحديد طريقة تقويم عمل المتعلم فى الاختبار الذى سبق تحديده ووضعه . فهل يحاسب المتعلم مثلا فى التعبير عن وجهة نظره بإظهار الفكرة فى أسلوب أى أسلوب ، أم أنه لابد من وضع الفكرة فى أسلوب مناسب صحيح التركيب ؟ وهل إذا قام المتعلم بحل بعض خطوات المسألة الحسابية أو التمرين الهندسى تعتبر إجابته صحيحة ، أم أنها لا تعد صحيحة إلا إذا توصل إلى جميع الخطوات ، أو أنه يحاسب على ما قام بحله وما لم يقم بحله ؟ وما نصيب كل خطوة فى التقدير إن كان لابد من تقديرها ؟ ثم ما نمط الحكم الذى يختاره المقوِّم ؟ أهو الرمز أو اللفظ أو غير ذلك ، كما تحدثنا سابقا فى بداية الكلام عن القياس والتقويم ؟ ثم ما طريقة التصحيح فى الاختبارات الموضوعية عند استخدامها ؟ أهى طرح درجات الخطأ من درجات الصواب ، أم عد درجات الإجابات الصحيحة واحتسابها للمتعلم جميعها ، أم غير ذلك مما هو مفصل فى مكانه من هذا الكتاب ؟

وفى تقويم أثر المناهج فى المجتمع يتحتم على المقوِّم أن يحدد الطريقة التى يقدر بها البيانات التى جمعها كى يستخلص منها النتائج المطلوبة طبقا لما تشير به الأساليب الإحصائية فى ذلك .

الفصل العاشر

أهداف المناهج

بداية الكلام عن أهداف المناهج التربوية ينبغى أن نميز بين معان ثلاثة هى : الدافع ، والغرض أو الهدف ، ثم النتيجة . فالدافع هو الحافز الموجه للسلوك الإنسانى بغض النظر عما تكون عليه النتيجة المترقبة . فالطفل الصغير مثلا يرى قطعة الجمر تتوهج فيدفعه توهجها إلى أن يمسك بها ليتعرف عليها دون أن تفكر فيما يترتب على لمسها إياه . والإنسان قد يأكل ويشرب لمجرد الشعور بالجوع والعطش ، وقلما يفكر حين يأكل أو يشرب فيما يترتب على الأكل والشرب من بناء الجسم أو سلامته من العلل ، ولذلك فإنه قد يأكل أو يشرب ماقد يضر به إذا غلبه الجوع أو العطش . والطالب الذى يمنعه ملاحظ لجنة الامتحان من الغش قد يطعن هذا الملاحظ بسكين فى يده دون شعور بأنه سوف يقبض عليه ويودع السجن . وفى الأحوال العادية قد يمسك التلميذ بقلمه أو فرشاته ليخطط ويرسم مدفوعا بدافع التسلية أو مجرد اللهو والحركة فتأتى نتيجة التخطيط والرسم لوحة من أجمل اللوحات التى لم يفكر قط فيها أو فى شىء قريب منها .

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

المواطنين الصالحين ، وإذاً فهو – مدفوعاً بهذا الدافع – يقوم بما يقوم به من نشاط تربوى مع التلاميذ ، فيسمى ذلك الدافع حينئذ هدفاً لأنه وضع فى حسابه مقدماً وتوجه إليه تركيزه وتفكيره . وبمعنى أخصر فالهدف هو استبصار سابق للنهاية الممكنة فى ظل الظروف الحاضرة . وهو بهذا المعنى يوجه النشاط ويؤثر فى الخطوات السلوكية المؤدية إليه بما يتضمن من :

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

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

٣ – العمل على تيسير استخدام الوسيلة المختارة لتحقيق الغاية .

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

ويلاحظ هنا أننى ساويت فى المعنى بين الغرض والهدف وإن كان بعض التربويين يغايرون فى المفهوم بين كلمة هدف "Aim" وبين كلمة غرض "Objective" فيجعل الأولى عامة المفهوم ، وتعنى ما يتعلق بمناهج التربية بعامة ، أما الثانية فتختص بمقرر دراسى "Course" بعينه . ويغاير البعض الآخر بينهما باعتبار مختلف لا داعى للخوض فى تفصيله . وقد اخترت اتجاه

التسارق فى المدلول بين هذين لسببين : الأول أن القواميس العامة والقواميس التربوية لا تشير إلى أن هناك فرقًا بين معنييهما ، والثانى هو ضآلة الفائدة المترتبة على التفرقة وعدم جدواها فى المجال التربوى .

ومن الطبيعى أن كل سلوك تترتب عليه نتيجة ما سواء أكانت موضع التفكير السابق عليه أم لم تكن . ولذلك ينبغى الحرص الشديد فى تدبر الأهداف التربوية بحيث توضع على هدى الدراسة الواعية لحوادث الماضى وأحوال الحاضر ؛ حتى تلتقى مع النتائج المرتقبة فتثمر المناهج التربوية ثمرة طيبة ، لأن الهدف فى المناهج التربوية يعد مرجع التقويم فيها ، وهو فوق ذلك الأداة الموجهة للتلميذ والمدرس ، والدافعة إلى إنجاز الأعمال التربوية المرغوب فيها ، ولا يخفى ما يحمله توافق التوقعات التعليمية مع النتائج الفعلية من الإسراع بالإنجاز التربوى المطلوب نحو ثمرته المشتهاة .

طبيعة الهدف التربوى للمنهج

تشكل طبيعة الهدف التربوى للمنهج طبقًا للصورة التى ترسمها له فلسفات التربية المختلفة . وتتجمع أطراف الخلاف بشأن طبيعة الهدف التربوى هذا فى اتجاهين : الاتجاه التقليدى والاتجاه التقدمى ، متركزة حول النقاط التى تثيرها الأسئلة الآتية :

هل الهدف ثابت أو متغير ؟

يسرر أصحاب الاتجاه التقليدى المتسم بالانتماء إلى البحث فيما وراء الطبيعة أن هدف التربية النهائى ينبغى أن يكون ذا كيفية ثابتة حتى لا يشل حركة التربويين فى مساعيهم وجهوداتهم التربوية ؛ لأن التغير فى الهدف يحمل على الشك فيه وعدم الوثوق به ، ويملأ نفوس المستهدين به بالقلق والحيرة والتساؤل حول ما إذا ما كان سيظل الهدف الحاكم لتصرفاتهم ، ومن ثم يشعرون بالحذر ومقاومة الاندفاع فى مسايرته وانتهاج منهجه مما يكون له آثار التحطيم لأفضل المجهودات التى تبذل فى سبيل الارتقاء بالعملية التربوية ومناهجها . إن الاتجاه

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

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

هل الهدف نابع من الخبرة أو خارج عنها ؟

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

بحيث تصلح منبعاً سليماً للأهداف التربوية الثابتة أو موجهاً ذا فاعلية فى دراسة المناهج التربوية . إن الهدف التربوى من وجهة النظر التقليدية ينبغى أن يرتفع عن مستوى الخبرة قيمة وأن يكون خارجا عنها ، لأن ارتفاع مستواه فى القيمة يؤهله للوقوف مثلا أعلى يدوم قصده والاتجاه إليه . ووقوعه خارج الخبرة يؤكد هذا المعنى ويمكنه من الثبات وعدم التغير لأن القيم تؤخذ من مصممها وصانعها ولا تؤخذ من مستعملها .

والتربويون أصحاب هذا المذهب لا ينكرون الأهداف المادية ولكنهم يصرون على جعلها ثانوية بالنسبة للمثل العليا التى تتصل بالخالد الباقى . وتستحق إذاً أن توصف بالأزلية والأبدية والاستقرار .

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

وفى هذ ما فيه من الضرر على دراسة المناهج التربوية بجملتها ، بل معناه المؤكد أن لا تربية بالمعنى السليم على الإطلاق .

هل الأهداف التربوية منفصلة عن الوسائل ؟

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

ومادام التقليدى يؤمن بوجوب أن يكون الهدف خارجياً كما سبق توضيح ذلك فقد بعد الهدف بطبيعته عن معنى الوسيلة . ويؤكد هذا أن اختيار الهدف فى رأى التقليدى ليس من شأن المتعلم بل من شأن المعلم ، وقد ينحدر إليه من ذوى المسئولية الكبرى فى التدرج الوظيفى فى المجال التربوى على افتراض عدم الكفاية فيمن يحتلون المراكز الدنيا ، وعلى التلاميذ والمدرسين أن يتمسكوا به ويعملوا على تحقيقه مهما تضارب مع مايرغبون فيه من أهداف . وبهذه الصورة لايحمل الهدف إلا معنى الهدفية لأن معنى الوسيلة يتصل اتصالا وثيقاً بذاتية المناهج التربوية ونشاط المتعلم فيها . وما دامت الوسيلة التربوية عند التقليديين منفصلة عن الغايات ، ويقصد بها تحقيق الهدف النهائى للمناهج التربوية ، فينبغى أن تكون عامة وواحدة لكل الناس فى جميع الأماكن والأزمان وإلا عجز الفرد بها عن إدراك

الغاية التربوية التى سبق أن قلنا إنها مطلقة وعامة من وجهة النظر التقليدية :

أما التقدمى فيرى أن الأهداف التربوية لا معنى لها دون اعتبار للوسائل التى تيسر تحقيقها ، فمعنى الوسيلة داخل فى معنى الهدف ومتمم له . وعند وضع الهدف تشخص الوسائل التى تجعله فى متناول من يهدف إليه لأن بعد الهدف عن التحقيق يصيف عنه الأنظار و يمحو منه سمة الهدفية . وأكثر من هذا فإن الهدف إذا تحقق أصبح هو نفسه وسيلة لتحقيق هدف أبعد ، فالطفل فى بداية حياته التعليمية يهدف إلى تعلم القراءة ، فإذا تمكن منها أصبحت القراءة وسيلته فى تحقيق هدف آخر كمعرفة جغرافية بلاده أو تاريخ أبطالها مثلا . وهكذا يمكن القول بأن الوسيلة هى الاتجاه الحالى أو التغير الحاضر فى دراسة المناهج ، أما الغاية أو الهدف فهو الاتجاه الأبعد أو التغير المستقبل فيها . وبمعنى آخر تعد الوسيلة هدفاً سابقاً والهدف وسيلة لاحقة . وليست هناك أهداف تعد قيماً نهائية أو مطلقة بحيث لا يمكن الوصول إليها أو يصعب . ومهما يُقلل من أن قيمة ما تعتبر مثلا أعلى فى الحياة فإن إمكان إدراكها يجعلنا نسأل أنفسنا السؤال الآتى : ماذا بعد إدراكها ؟ وفى هذا معنى التحرك إلى هدف آخر يخدمه هذا المثل الأعلى باعتباره وسيلة لهذه الخدمة . وباختصار فإن لكل من معنى الوسيلة ومعنى الهدف وجهين : الوجه الأول هو مدلول اللفظ عندما تشير الوسيلة إلى المنجزات الحالية وتشير الغاية إلى المرتقب البعيد ، والوجه المقابل هو معنى الهدفية للوسيلة باعتبارها كانت عليه قبل الإنجاز ومعنى الوسيلة للهدف باعتبارها يصير إليه بعد التحقق والإنجاز .

هل الهدف التربوى ذو صلة بالحاضر أو بالمستقبل ؟

إن إجابة هذا السؤال لها صلة مباشرة بمدى اهتمام التربويين النسبى بكل من الطفولة والرجولة . والتقليديون يوجهون اهتمامهم الأكبر إلى الثانية دون الأولى ، لأن الأطفال لم يكتسبوا بعد المواطنة الكاملة وإنما هم فى المجتمع مرشحون فقط للمواطنة حتى يكمل نضجهم ويبلغوا مبلغ الكبار فى المستوى الثقافى . وإذاً فالهدف التربوى ينبغى أن يتجه إلى تأكيد إعداد الطفل للرجولة والحياة المستقبلة أكثر من اهتمامه بحياة الطفل الحاضرة . فإذا فرضنا أن الفرد يعيش سبعين عاماً فينبغى أن تتجه تربيته فى سنيه العشرين الأولى إلى الاستعداد للحياة فى سنيه الخمسين

المتأخرة . وينبغى أن تتسع نظرة التربويين للحياة المستقبلة لتشمل حياة الجنس البشرى كله وتجنح إلى فكرة الإنسانية ومقدراتها بصورة شاملة ، ثم يضعون مناهجهم التعليمية على هذا الأساس ، ويربون الأطفال لا باعتبارهم أطفالا ولكن باعتبارهم لبنات المستقبل الناهض المتطور فى المجتمع العالمى الكبير لأن تربيتهم بالاعتبار الأول تفسد ما ينبغى أن يكونوا عليه وهو الأهم . وضيق النظرة إلى المستقبل وقصره على المصالح الخاصة فى مجتمع بعينه يفسد استهداف الكمال المنشود للإنسانية جمعاء .

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

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

الهدف التربوى الذى يجب أن تهدف إليه المناهج الدراسية بناء على هذا هو الحياة الحاضرة فى موقف معين وليس الإعداد لهذه الحياة . وينبغى أن نعرف أن التلمذ لا يحدد الحاضر فى شريحة ضيقة من الزمن بل يفسحه إلى مدى ينفصل به عن الماضى بطابعه الثابت ويتميز به من المستقبل بما يحمل من عدم التأكد من نجح ما يجرى فيه من أحداث .

هل الهدف التربوى اجتماعى أو فردى ؟

هناك من الفلسفات التربوية ما يتجه نحو تأكيد الهدف الاجتماعى لمناهج التربية وذلك كالفلسفة الفاشية والفلسفة الشيوعية . كما مالت الدولة الإسبرطية فى القديم إلى تحقيق هذا الاتجاه بكل صرامة . ودعا إليه « هيجل » الألمانى بكل قوة . وأصحاب هذا الاتجاه يرون أن الدولة قوة فوق أفرادها وأكبر من كل عضو فيها وأنها الباقية دونهم ، والناس حين يقدرون الشعوب لا ينظرون إلى الأفراد ولكن إلى المجتمع جملة . وإذاً فمن حقها أن تصوغهم فى القالب الذى تهواه هى وتشكل حياتهم بما تريد هى مما يعود عليها بالنفع وزيادة القوة ويضمن لها كيانها وقوام حياتها : فتمدهم بالرغبات والأفكار والمثل العليا وقواعد الأخلاق والخير والجمال ، وتلقنهم حب التضحية برغباتهم وميولهم فى سبيل إسعاد المجتمع وبقائه ، وتقف منهم المرجع النهائى فى كل ما يعملون ويهدفون إليه . والسبيل إلى ذلك هو السيطرة على مناهج التربية وفرض مادة التعليم وطريقته على المدارس والتلاميذ دون رعاية لمعارضتهم أو معارضة غيرهم ، ودون أن يقام وزن لشخصية الفرد .

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

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

وعلى الضد من الاتجاه الاجتماعى يوجد اتجاه آخر تتبناه وتميل إليه بعض الفلسفات التربوية كالفلسفة الطبيعية الرومانتيكية وهى من الفلسفات ذات الصبغة التقدمية كما سبق . وهذا الاتجاه هو الذى يؤكد فردية الهدف التربوى ، يرى أصحاب هذا الاتجاه أن كل مظاهر الحياة ومنشآتها الاجتماعية إنما خلقت لخدمة الفرد وسلامته ورفاهيته لأنه هو المكون للمجتمع وهو صاحب الفكر والاختراع فى كل الميادين ، ولو لم تتح له فرص الحرية وظهور الشخصية لم ينبغ فيه عبقرى ولم يظهر فيه فكر جديد . وإذاً فالفرد مقدم على الدولة والمجتمع ، وحريته وحقوقه ينبغى أن توضع موضع التقديس والاحترام والصيانه ، وأن تسن لذلك القوانين وإن سالت إلى معارضة المصلحة العامة . ذلك هو مفتاح النجاح والتقدم ، وهو ما تحتاج إليه الأمة فعلا . وليست المدرسة — إذا وجدت — عند من يقول بالفردية إلا أداة اجتماعية من صنع الدولة لتتحمل مسئولية نمو كل فرد فى المجتمع بما تسمح به طبيعته المختلفة عن غيره من الأفراد ، فتهيئ الفرص للكشف عن مواهب التلاميذ ومقدراتهم واستعداداتهم ، وتضع لهم المناهج المناسبة لهذه القدرات والاستعدادات ، وتعطى لكل ما ينفعه هو من تعليم ليحيا حياته الخاصة سعيداً ، وتتجنب إجباره على تعلم شىء ما . وعلى الجملة فإن الهدف التربوى من المنهج ينبغى أن يتعدد بتعدد الأفراد ، إذ يستحيل أن يتطابق اثنان تمام التطابق فى المقدرات والاستعدادات والرغبات .

هل الهدف التربوى ذو صلة بالسرور أو بالألم ؟

هناك مدرستان لتفكر الأخلاق المتصل بالتربية أولاهما مدرسة المنفعة الأبيقورية نسبة إلى « أبيقور » صاحب هذه المدرسة ، والذى يقرر أن السعادة

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

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

تحديد الهدف التربوى للمنهج

قد يتحدد الهدف تحديداً غائياً بمعنى أنه لا يعلوه هدف آخر وإن اندرجت تحته أهداف أخرى ، وقد يتحدد تحديداً مباشراً وقريباً بمعنى أنه يقع فى دائرة هدف أسمى . والهدف بالتحديد الأول يتصف بالعموم وعدم التفصيل أما بالتحديد الثانى فيتصف بالخصوصية والتفصيل وإن اختلف فى مدى خصوصيته وتفصيله تبعاً لمدى قربه ومباشرته لما يتعلمه المتعلم . وسنتكلم فيما يلى عن كلا الاتجاهين .

الهدف الغائى للمنهج

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

الميتافيزيقى والثانى هو الاتجاه التجريبى العلمى ، وكلا الاتجاهين ينتسب إلى طبيعة الإنسان باعتبار معين . فالتربية – بناء على الاتجاه الميتافيزيقى – تتصل اتصالا مباشراً بجوهر الإنسان وروحه السامية ، وبناء على الاتجاه الثانى لها علاقة وثيقة بتطور الإنسان ونموه باعتبار أن طبيعته هى ذاته الخاصة التى تتأثر بالظروف والأحوال الفطرية والطبيعية والاجتماعية ، ومن ثنايا هذه الظروف والأحوال تنبع الأهداف التربوية المحققة للنمو والتطور .

وإذا أردنا أن نحدد غاية المناهج التربوية المتناسبة والاتجاه الأول « الميتافيزيقى فعلينا أولا أن نجيب عن السؤال الآتى : ما طبيعة الإنسان الحقة ؟ وقد تولى توضيح الإجابة كل من روبرت م . هتشنز "Robert M. Hutchins" و م . ماريتين "M. Maritain" ومسنجنور شين "Monsignor Sheen" فقالوا إنها مايخالف بين الإنسان وبين الحيوانات من ناحية وبينه وبين الملائكة من ناحية أخرى ، وتتمثل فى مفهوم العبارة المشهورة فى تعريف الإنسان بأنه « الحيوان العاقل » . ومن ثم فالهدف الغائى للمناهج التى توضع لتربية الإنسان هو تغذية عقله حيث إن غيره من الحيوانات لايستطيع الفهم والتعليل [١] .

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

وقد يقال فى مناقشة هذا الرأى من وجهة النظر التجريبية مايأتى :

أولا : إن الفهم أو التعليل ليس هو السمة الوحيدة التى تميز بين الإنسان والحيوانات الأخرى ، فهناك أيضاً تشغيل الآلة وإمكان الانتحار . وإذاً نيمكننا القول بأن هدف مناهج التربية هو التدريب أو الإعداد للحياة الأخرى وليس تغذية العقل . ومن ناحية أخرى فإن الإنسان له مع تفكيره وقدرته على التعليل مميزات أخرى يمتطيها للوصول إلى السمو أو الانحطاط ، والمناهج التربوية السليمة ينبغى

(١) John S. Brubacher, Editor, *Eclectic Philosophy of Education*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, Inc., 1959 p. 169.

ألا تغفل ملاحظة الكثير من هذه الصفات والمميزات لا أن تركز على واحدة منها فقط .

ثانياً : إن التوضيح السابق لطبيعة الإنسان واقتضائها عدم تغير المنهج التربوى فى أى زمان أو مكان يؤدى إلى استقلال الطبيعة الإنسانية عن التغيرات الجسمية بما يشمل المخ والجهاز العصبى ، وكذلك استقلالها عن المؤثرات الطبيعية والاجتماعية مع أنه لا يمكن الفصل بينها لأن الروح السامية أو الخارقة للعادة التى يدين بوجودها أصحاب هذا الرأى هى الأثر الناتج من جميع هذه المؤثرات والظواهر .

فالهدف التربوى ينبغى أن يتناسب وطبيعة الإنسان النامى من حيث إنه ذات لها اعتبارات ثلاثة يتداخل بعضها فى بعض : الاعتبار الأول أنه جسم تتحكم فيه قوى ومقدرات معينة تنمو وتزدهر أو تنحط وتتأخر طبقاً لقوانين وأسس محددة والاعتبار الثانى أنه عضو المجتمع يتشكل فى سلوكه وإشباع حاجاته بالعناصر الثقافية والتنظيم الاجتماعى الذى اكتسب اندماجه فيه ومحافظته على سلامته بهذه العضوية ، والاعتبار الثالث أنه شخصية ونموذج سلوكى يتكيف بالعوامل البيولوجية الخاصة به وبالإطار الاجتماعى الذى يعيش فيه .

ولا شك أن الاعتبار الثالث هو حصيلة الاعتبارين الأولين لأن الإنسان لكى يحقق شخصيته المتميزة — فى حاجة إلى مواجهة الصعوبات وحل المشاكل التى تعترضه والتعرف على وسائل الإنجاز فى شتى الميادين ، وعلى طبيعة العراقيل التى تعترض سبيل هذا الإنجاز ، وكذلك عوامل التنظيم فى المجتمع والبيت ليختار من البدائل السلوكية ما يشكل شخصيته فى النهاية . وإذا كان الأمر كذلك فإن الهدف التربوى الجدير باستهداف المناهج الدراسية إياه ، ويسعى المدرسة وجهدها فى سبيل تحقيقه ، والمناسب والاعتبارات السابقة هو تنمية الذكاء فى الإنسان بمعنى إقداره على التصرف العاقل .

ذلك هو الأساس فى تحديد غائية الهدف التربوى ومنه اتخذ التحديد صوراً مختلفة نتعرض لها فيما يلى :

١ — الهدف النهائى للمناهج التربوية هو تحقيق النفس "Self-Realization"

المقصود بالنفس هنا الروح لا البدن ، وتحقيقها هو السمو بها كى تدرك

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

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

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

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

٢ ــ الهدف النهائى للمناهج التربوية هو المواطنة الصالحة "Good Citizenship"

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

المجتمع مسهماً فى رفع مستوى الصالح العام فيه ، وموفقا بين حاجته الشخصية وحاجات هذا المجتمع أيًّا كان اللون السياسى الذى يتلون به . ونسبة تحقيق النفس إلى العناصر الاجتماعية له أيضًا صدى فى الواقعية الطبيعية حيث إن الهدف التربوى عند أصحاب هذا المذهب يتركز فى المثيرات الاجتماعية التى ستقرت بعد تعرضها للبحث النظرى والصراع العلمى . وينبغى أن يوضع المنهج التربوى على أساس التنبؤات المستقبلة للنظام الاجتماعى كما ينبغى أن يصير إليه حتى يتمكن الأفراد أن يصنعوا هذا النظام أثراً من آثار تربيتهم .

٣ــ الهدف النهائى للمناهج التربوية هو النمو : « Development » .

أصحاب الاتجاه التقدمى ــ وعلى رأسهم جون ديوى ــ هم الذين يحددون الهدف النهائى للتربية ومناهجها بالنمو . فهم يقررون أن التربية ذات كيان مستقل عن العناصر الاجتماعية وعن المطلق وعن أى شىء آخر . إنها فى حد ذاتها قيمة مستقلة ونهائية تقصد من أجل تحقيق قيمتها المتضمنة فى معناها ، ليس من أجل تحقيق غرض آخر خارج عنها ، أو من أجل استخدامها وسيلة للوصول إلى هذا الغرض : فلا تتخذ وسيلة لخدمة المجتمع مثلا أو تطوير بنائه أو تنمية المواطنين أو تهيئتهم للمراكز الاجتماعية والوظائف المهنية أو لتحقيق الرفاهية الفردية أو النهضة الاقتصادية أو نحو ذلك مما يمكن للإنسان أن يتخذه هدفًا : لأن هذا كله يتصل بقصد الإنسان ولكنه لا يتصل بمفهوم التربية ومناهجها . حقًّا إن التربية تحتاج إلى التعرف على مثل هذه الظواهر الاجتماعية ولكن لا لتحديد الشكل التربوى بل لإمكان التكيف لنتائج العملية التربوية ومناهجها ، فالتربية هى حالة المتعلم ، هى تنمية عناصره الكامنة فيه وتغذية قواه الداخلية التى حبى بها أيًّا كانت هذه العناصر وأيًّا كانت هذه القوى ، هى تهذيبه باعتباره إنسانًا بغض النظر عن مركزه الاجتماعى أو المهنى ، هى تشكيل الإنسان بظروفه وأحواله الطبيعية فى إنسان ذى قيمة وكامل فى دخيلة نفسه بحيث تشع منفعته وقيامه بأداء وظيفته الاجتماعية من قيمته الداخلية ، وهذه الكيفية تقدر على الانتفاع بكل ما يحيط به فى خلق شخصيته ونفسه الدائمة النمو . ونحن حين

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

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

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

(ب) فيه خلط بين النمو والتقدم ، فقد يحدث النمو ولكنه ليس النمو المرغوب فيه ، وبذا تنتفى عنه صفة التقدم ، مثله فى ذلك مثل النمو السرطانى فإنه كريه غير محبب إلى أحد برغم أنه نمو ، وهل إذا نمت فى التلميذ عادات الأثرة والتراخى والإهمال فى أداء الواجبات يعد هذا النمو سياقا تقدميًا نعتمد عليه فى العمليات التربوية والمناهج التى تقتضيها ؟ !

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

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

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

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

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

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

وليس ما ذكرناه عن النمو من وجهة نظر التقدميين يعنى إهمال المواد الدراسة والمعارف الإنسانية ولكنه بالأحرى يعنى الانتفاع بها بعمق وفاعلية بمعنى الاهتمام بها لا لذاتها بل لما تؤدى من وظائف ذات قيمة فى حياة الإنسان العملية، إنه يعنى فى استخدام المواد الدراسية الاهتمام بتعليم المتعلمين كيف يفكرون لا ماذا يفكرون فيه ، وبخاصة فى هذا الوقت الحاضر المتسم بسرعة التغير الاجتماعى مما يخلق المشاكل ويعقد الحياة . فما لم يتعلم الفرد كيف يواجه المواقف الجديدة عليه بما تحمل من مشكلات وكيف يتغلب على هذه المشكلات بالحل والتذليل فإنه سوف يتعثر فى حياته ولا يقوى على التكيف الاجتماعى والنمو ضمن الجماعة والاشتراك المجدى فى إنهاض المجتمع وتحسين ظروفه وإمكاناته .

٤ ــ الهدف النهائى للمناهج التربوية هو الإعداد للحياة الدنيا والآخرة
"Preparation For Immediate and Other Lives"

عنى الإسلام وعنيت المسيحية أيضاً بأمر الدين والدنيا ؛ وإن زاد الإسلام على المسيحية فى إيجاب الموازنة بينهما بحيث لا يطغى واحد منهما على الآخر ؛ فقد قال الله تعالى فى قرآنه الكريم « وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا » ، وقال أيضاً فى محكم كتابه « ومنهم من يقول ربنا آتنا فى الدنيا حسنة وفى الآخرة حسنة وقنا عذاب النار ، أولئك لهم نصيب مما كسبوا » ، وقيل فى الإسلام « اعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً » . وقد حرم الإسلام الرهبانية والانقطاع للعبادة فى الأديرة كما تفعل المسيحية . على أنه يمكن القول عموماً بأن التعاليم الإسلامية وعظات المسيح وتعاليمه انصبت على العناية بإعداد الفرد لكلتا الحياتين : الدنيا والآخرة .

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

يقول الله تعالى « يأيها الذين آمنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيراً منهم ولا نساء من نساء عسى أن يكن خيراً منهن ، ولا تلمزوا أنفسكم ، ولا تنابزوا بالألقاب بئس الاسم الفسوق بعد الإيمان » وقال أيضًا « يأيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبًا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم » . وقال كذلك « ولا يغتب بعضكم بعضا، أيحب أحدكم أن يأكل لحم أخيه ميتا فكرهتموه » وقال الرسول صلى الله عليه وسلم « بنى الإسلام على خمس: شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله وإقام الصلاة وإيتاء الزكاة وصوم رمضان وحج البيت من استطاع إليه سبيلا » . . .

وبجانب النواحى الدينية والخلقية وجه المسلمون عنايتهم لخدمة المعرفة وابحث العلمى ؛ فكم من عالم مسلم قضى حياته كلها دارسًا باحثًا ، متجشما فى سبيل ذلك أشق الصعاب ، محتسبا عمله هذه قربة فى سبيل الله والعلم . ولم يقتصر الإسلام على تلك النواحى المتقدمة بل ضمن أهدافه التربوية النفع المادى بتربية الأجسام وتعليم المهارات والصناعات ؛ قال تعالى « وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل » والإعداد الحربى يشتمل على تربية جسمية وفنية عسكرية ، وقال عمر رضى الله عنه « علموا أولادكم السباحة والرماية وركوب الخيل » ، ويقرر ابن خلدون أن كثيراً من العرب كانوا يدرسون العلوم لمزاولة المهن . والآثار الإسلامية تدل على اهتمام المسلمين بأمور الدنيا ووجوه العيش فى الحياة الحاضرة .

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

الفطرية والقدرات الطبيعية الكامنة فى الإنسان عن طريق التنمية السليمة إلى مستوى التوافق مع الإلهيات وخوارق العادات ، ومن ثم يضفى على ماديات الحياة قوة وقدسية علوية . وبهذه النظرة الأخيرة تعد المسيحية أيضًا من دعاة الاهتمام التربوى بكلتا الحياتين الدنيا والآخرة .

الأهداف المباشرة أو القريبة للمنهج

على الرغم من أن تحديد الهدف الغائى للمناهج التربوية على النمط الذى سبق الحديث عنه يعنى كثيراً بالنسبة للمدرس أو التربوى ، إذ يواجهه بأول الطريق الذى ينبغى أن يسلكه كى ينهض بالشباب المتعلم ؛ فإنه لا يعنى إلا القليل وقد لا يعنى شيئاً بالنسبة للمتعلمين ، لأن نظرهم لا يمتد إلى هذه الغاية البعيدة التى يراها المدرس والتربوى بل يتقيد بالمواقف التربوية المحددة والظروف الخاصة التى يعيشون فيها ، لأنهم يتطلعون إلى تحقيق أهداف قريبة ومباشرة تتصل بحياتهم وتدفعهم إلى مزاولة النشاط التربوى واكتساب الخبرات التعلمية . وإذاً فمن الخير للمناهج التربوية التى تمارس مناشطها داخل الفصل أن تفتت هذه الأهداف الغائية وتفصل بصورة أقرب واقعية وانطباقًا على مواقف الحياة العملية وأشد التصاقا بحاجات المتعلمين من ناحية وبموضوعات المناهج الدراسية من ناحية أخرى ؛ لتكون أكثر دفعا لهم وأقوى فى حملهم على التجاوب التربوى والاستهانة بمصاعب التعلم وعقباته الكثيرة .

وقد كان لهربارت سبنسر "Herbart Spencer" الفضل فى ابتداء اتجه تفصيل الأهداف العامة للمناهج التربوية وتحديد ما تعنى فى صورة أنواع من النشاط أو السلوك الإنسانى ؛ فقد ذكر فى مقال له بعنوان « أى المعارف أكثر قيمة ؟ » خمسة أنواع من العمل الإنسانى تعد عماد الأهداف التربوية العامة للمناهج وهى : حماية النفس ، وتوفير ضرورات الحياة ، وتربية الأطفال وتهذيبهم ، ورعاية العلاقات الاجتماعية والسياسية السليمة ، ثم أنواع النشاط التى يملأ بها الفرد أوقات فراغه . وكان ذلك سنة ١٨٦٠ .

ثم توالت التحسينات على هذه الخمسة الأنواع ، وبذلت المحاولات لجعلها

أكثر تنظيما وأدق تفصيلا وأقرب إلى مواجهة مطالب الحياة الكاملة وتحقيق رغبات الفرد فيها . ومع ذلك يمكن القول بأن النموذج الذى اتخذته الأهداف التربوية المفصلة للمناهج فى القرن العشرين — بناء على الدراسات المتعددة التى جرت فى أمريكا — لم يخرج فى جملته عن هذا النمط العام الذى حدده « هربارت سبنسر » .

ويمكننا بعامة تمييز محاولات التحسين بعد « هربارت سبنسر » باتجاهات أربعة هى :

(ا) اتجاه توضيح الأهداف التربوية للمناهج وتحديدها بما يبعدها عن الإبهام والعموم .

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

(حـ) اتجاه السعة والانفساح فى المناهج الدراسية .

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

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

فى سنة ١٩١٨ رأت لجنة تحديد التنظيم التعليمى فى المرحلة الثانوية المتفرعة من رابطة التربية القومية "National Education Association" أن التربية ومناهجها لها أهداف سبعة رئيسة "Sevn Cardinal principles" هى :

١ — الصحة ؛ حيث ينبغى على مناهج المدرسة أن تمد التلميذ بالمعلومات والتدريبات ، وتوفر له كل الإمكانات التى تحفظ عليه صحته وتقيه المرض والعلة .

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

٣ — العضوية الصالحة فى الأسرة ؛ وذلك يقتضى الإلمام عن طريق المناهج

التربوية بكثير من الخبرات الاجتماعية والمتعلقة بالبيئة التى يعيش فيها المتعلم .

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

٥ ــ المواطنة ؛ حيث يتعرف المتعلم عن طريق المناهج التربوية على حقوقه وواجباته تجاه المجتمع والعالم أجمع بما يمكنه من فهم مشكلاته وبذل الجهد الطيب المتعاون مع الآخرين فى الحل ، والقيام بدوره لإسعاد المجتمع بعامة .

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

٧ ــ الخلق ؛ فتربية الصفات الخلقية فى الأفراد وخضوعهم لحساب الضمير وتخلقهم بالأخلاق الحميدة من أهم ما تسعى إليه مناهج المدرسة ؛ لأن ذلك كفيل بتحقيق الانسجام بين أفراد المجتمع وبعدم ضياع حقوق الناس أو الاستهانة بالمسئوليات الشخصية أو الاجتماعية .

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

وفى سنة ١٩٢٤ حدد « جورج كونت » و « جيمس تشابمان » الميادين الكبيرة التى تدور فى فلكها حياة الإنسان بستة هى : العناية بالجسم ، وتربية

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

وفى نفس العام « ١٩٢٤ » قام جون بوبت "John Bobbitt" بتحليل تفصيلى لنشاط الإنسان بغرض تحديد الأهداف التربوية التى ينبغى أن تحققها المناهج المدرسية . وقد اشتمل تفصيله على اللغة ، والصحة ، والمواطنة ، والنشاط الاجتماعى العام ، ونشاط وقت الفراغ ، والصحة العقلية ، والدين ، والنشاط الأبوى ، والنشاط المهنى ، والنشاط الأكاديمى .

ومن المجهودات التى بذلت فى سبيل تفصيل الأهداف التربوية للمناهج ما قامت به لجنة مديرى المديريات التربوية "Superintendents" المتفرعة من رابطة التربية القومية "National Ed. Asso" سنة ١٩٢٨ . فقد وضعت قائمة بأربعة ميادين تختص بعلاقة الفرد وصلته بنموه الشخصى وتطوره ، وبعالم الطبيعة ، وبنظام المجتمع ، وبالله ، وجعلت هذه الميادين الأربعة مراكز التحديد للأهداف التربوية للمناهج .

وبناء على مقومات الحياة المدنية التى تسودها الديمقراطية قررت لجنة الأهداف الاجتماعية والاقتصادية لتعليم سنة ١٩٣٤ بالولايات المتحدة أن أهداف المنهج التربوية تتلخص فيما يلى :

١ — السلامة الجسمية .

٢ — اكتساب المعارف الضرورية والمهارات اللازمة للإسهام فى تطوير العناصر الثقافية ، والاشتراك مع أعضاء المجتمع فى مجاراتها .

٣ — بناء الشخصيات النشطة ذات الكفاية الابتكارية والإنتاجية .

٤ — اكتساب مهنة مغنية فى كسب العيش .

٥ — التعرف على النظام الاقتصادى للدولة ، والإسهام فى تنميته وصيانته .

٦ — السلامة العقلية .

٧ — الحرية متضمنة حرية التفكير .

٨ — العدالة والإنصاف فى معاملة الناس .

٩ — التفكير المنظم القائم على الأسس العلمية والمنطقية .

وفى صورة تغيرات سلوكية صاغت رابطة التربية الحديثة بالولايات المتحدة سنة ١٩٣٤ أهداف المناهج التعليمية كما يلى :

١ ــ تكوين عادات الاطلاع والبحث .

٢ ــ القدرة على استخلاص النتائج بناء على فحص المعلومات الأولية .

٣ ــ القدرة على تطبيق القوانين العامة فى مواقف لم تسبق مواجهتها .

٤ ــ التعرف على ميول التلاميذ واتجاهاتهم مع القدرة على تنميتها .

٥ ــ خلق الإحساس الاجتماعى فى الفرد .

٦ ــ القدرة على التفكير المنطقى .

٧ ــ تشجيع الابتكار واتساع ميدان الحرية وحسن التصرف والاعتماد على النفس ـ غير ذلك من الصفات الطيبة .

وفى سنة ١٩٣٨ اقترحت لجنة السياسة التربوية أن تدور أهداف المناهج التربوية حول موضوعات أربعة هى تحقيق الذات ونموها ، والعلاقات الإنسانية ، والكفاية الاقتصادية ، ثم المواطنة والمسئولية المدنية .

وقد حددت أهداف تحقيق الذات كما يلى :

١ ــ العقل الباحث ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغى أن يكون ذا قابلية للتعلم ولد شهية فى البحث .

٢ ــ التحدث باللغة القومية ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغى أن يتحدث لغته القومية بوضوح .

٣ ــ القراءة باللغة القومية ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغى أن يقرأ لغته القومية بكفاية .

٤ ــ الكتابة باللغة القومية ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغى أن يكتب بلغته القومية بكفاية .

٥ ــ العد ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغى أن يحل مشاكله المتعلقة بالعد والحساب .

٦ ــ الرؤية والسماع ؛ حيث إن الشخص المتعلم ماهر فى الملاحظة والإنصات .

٧ ــ المعارف الصحية ؛ حيث إن الشخص المتعلم يفهم الحقائق الأساسية المتعلقة بالصحة والمرض .

٨ ــ العادات الصحية ؛ حيث إن الشخص المتعلم يحافظ على صحته الخاصة وصحة من يعولهم .

٩ ــ الصحة العامة ؛ حيث إن الشخص المتعلم يعمل على تحسين صحة المجتمع .

١٠ ــ الترويح والاستمتاع ؛ حيث إن الشخص المتعلم يشاهد كثيراً من فنون الألعاب والتسلية ويشترك فيها .

١١ ــ الاتجاهات العقلية ؛ حيث إن الشخص المتعلم منفتح الذهن فى العمل على حسن الانتفاع بوقت الفراغ .

١٢ ــ الاتجاهات الجمالية ؛ حيث إن الشخص المتعلم يقدر الجمال .

١٣ ــ الاتجاهات الشخصية ؛ حيث إن الشخص المتعلم مسئول عن توجيه حياته الخاصة .

وحددت أهداف العلاقات الإنسانية بما يلى :

١ ــ احترام الإنسانية ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغى أن يضع العلاقات الإنسانية فى المكان الأول .

٢ ــ الصداقات ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغى أن يتمتع بالحياة الاجتماعية المتنوعة .

٣ ــ التعاون ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغى أن يعمل ويلعب مع الآخرين .

٤ ــ المجاملة ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغى أن يلاحظ مدى التنعم ولذة العيش المنبثقة من السلوك الاجتماعى السليم .

٥ ــ تقدير البيت ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغى أن يقدر البيت باعتباره مؤسسة اجتماعية ، ولا يفرط أو يتهاون فى المثل العليا للعائلة .

٦ ــ العمل البيتى ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغى أن يكون ماهراً فى العمل المترلى .

٧ – الديمقراطية فى المنزل ؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغى أن يحتفظ بدعقراطية العلاقة بين أفراد العائلة بعامة .

كما حددت أهداف الكفاية الاقتصادية بما يلى :

١ – العمل ؛ حيث إن المتعلم المنتج ينبغى أن يعرف مدى كفاية العمل الجد وإشباعه لحاجة المجتمع .

٢ – المعلومات الخاصة بالعمل ؛ حيث إن المتعلم المنتج ينبغى أن يفهم متطلبات الأعمال المتعددة والفرص المتصلة بها .

٣ – اختيار العمل ؛ حيث إن المتعلم المنتج ينبغى أن يختار عمله متناسبا واستعداداته .

٤ – الكفاية فى العمل ؛ حيث إن المتعلم المنتج ينبغى أن ينجح فى مهنته المختارة .

٥ – التكيف ؛ حيث إن المتعلم المنتج ينبغى أن يحتفظ بكفايته فى العمل ويحسن فيها .

٦ – تقدير العمل ؛ حيث إن المتعلم المنتج ينبغى أن يقدر القيمة الاجتماعية لعمله .

٧ – الاقتصاد الشخصى ؛ حيث إن المتعلم المنتج ينبغى أن يخطط اقتصاديات حياته الخاصة .

٨ – تقدير ووزن الاستهلاك ؛ حيث إن الشخص المستهلك يضع المستويات التى تحكم نفقاته .

٩ – الكفاية فى الشراء ؛ حيث إن الشخص المستهلك ينبغى أن يكون ماهراً وواعياً فى عمليات الشراء .

١٠ – الحماية الاستهلاكية ؛ حيث إن الشخص المستهلك ينبغى أن يتخذ المقاييس المناسبة لحماية استهلاكه .

وأخيراً فصلت أهداف المسئولية المدنية بما يأتى :

١ – العدالة الاجتماعية ؛ فإن المواطن المتعلم ينبغى أن يكون حساسا بالنسبة للاختلافات المتعلقة بالظروف الإنسانية .

٢ ــ النشاط الاجتماعى ؛ فإن المواطن المتعلم ينبغى أن يتصرف ليصحح الظروف غير المرضية فى المجتمع .

٣ ــ الفهم الاجتماعى ؛ فإن المواطن المتعلم ينبغى أن يسعى إلى فهم العمليات الاجتماعية الجارية فى المجتمع وكذلك النظم المكونة له .

٤ ــ الحكم الدقيق ؛ فإن المواطن المتعلم ينبغى ألا ينساق وراء الدعايات المغرضة ، وأن يحكم صحيحًا على التيارات الجارية فى المجتمع .

٥ ــ الاحتمال ؛ فإن المواطن المتعلم ينبغى أن يحترم الاختلافات غير المعرضة فى وجهة النظر .

٦ ــ التحفظ ؛ حيث إن المتعلم ينبغى أن يحمى منابع الأمة .

٧ ــ التطبيقات الاجتماعية للعلم ؛ حيث إن المتعلم ينبغى أن يقيس الرقى العلمى بما يقدمه من أجل الرفاهية العامة فى المجتمع .

٨ ــ المواطنة العالمية ؛ حيث إن المتعلم ينبغى أن يعتبر نفسه عضواً متعاونا فى المجتمع العالمى .

٩ ــ الملاحظة القانونية ؛ حيث إن المتعلم ينبغى أن يحترم القانون .

١٠ ــ عدم الأمية الاقتصادية ؛ حيث إن المتعلم ينبغى أن يكون اقتصاديا بوعى وكفاية .

١١ ــ المواطنة السياسية ، حيث إن المتعلم ينبغى أن يتقبل واجباته المدنية .

١٢ ــ التكريس للديمقراطية ؛ حيث إن المتعلم ينبغى أن يتصرف بولاء للمثل الديمقراطية .

وأحدث المحاولات الأمريكية فى وضع الأهداف التربوية للمناهج كانت من عمل الاتحاد القومى لنظار المدارس الثانوية ؛ حيث وضحوا أن هناك حاجات تربوية عامة تتحدى المدرسة الثانوية وتفرض نفسها أهدافا للمناهج التربوية . وقد حددوا هذه الحاجات بعشر هى :

١ ــ احتياج الشباب إلى تنمية مهارات البيع والشراء واكتساب القيم والاتجاهات والمفاهيم التى تجعل من كل منهم عضواً ذكيًا ومنتجاً فى الحياة

الاقتصادية بما يشمل المهارات والمعارف المتصلة بوظيفته فى الحياة والتى توجهه إلى إجادة العمل المنوط به .

٢ ــ احتياج جميع الشباب إلى تنمية القدرة على اكتساب اللياقة البدنية والصحة الجسيمة والعقلية ، وطرق المحافظة عليها ورعاية اطرادها .

٣ ــ احتياج جميع الشباب إلى فهم الحقوق والواجبات المتعلقة بالمواطنة الصالحة فى مجتمع ديمقراطى ، والكفاية فى إنجاز متطلباتهم فى الولاية والأمة ، وأن يسهم شعوب العالم فى مختلف أقطاره .

٤ ــ احتياج جميع الشباب إلى فهم أهمية العائلة للفرد والمجتمع ، وإلى التعرف على عوامل النجاح فى الحياة العائلية .

٥ ــ احتياج جميع الشباب إلى معرفة وسائل الحصول على البضائع والخدمات ، واستخدامها بحذق ومهارة ، مع فهم كل القيم الاستهلاكية وما يترتب على تصرفاتهم من آثار اقتصادية .

٦ ــ احتياج جميع الشباب إلى تفهم الطرق وأثر العلم فى الحياة الإنسانية ، واكتساب الأساسيات العلمية الخاصة بطبيعة العالم وطبيعة الإنسان ..

٧ ــ احتياج جميع الشباب إلى تنمية قدراتهم على تقدير الجمال فى الأدب والفن والموسيقا والطبيعة .

٨ ــ احتياج جميع الشباب إلى تنمية القدرة على حسن استخدام أوقات الفراغ ، وتنظيمها مع أوقات العمل ، والمعادلة بين أنواع النشاط التى ترضى الفرد وتنفعه والتى ترضى المجتمع وتنفعه .

٩ ــ احتياج جميع الشباب إلى تنمية عادات احترام الناس ، والتعايش التعاونى مع الآخرين ، ومعرفة القيم والقواعد الخلقية والروحية فى الحياة .

١٠ ــ احتياج جميع الشباب إلى تنمية القدرة على الفهم السليم ، والتعبير عن الرأى بوضوح ، وحب القراءة ، وحسن الإصغاء[1] .

على الرغم من هذا التفتيت للأهداف إلا أنها ما زالت عامة فى طبيعتها ؛

---

(١) لم أذكر هوامش محددة لهذا التسلسل فى أهداف المناهج التى سبق سردها لأنها لم تعد فى حاجة إلى ذلك ؛ حيث هى قضايا مسلمة وشائعة . ومن ثم اكتفيت بتسجيل المراجع التى تضمنتها فى نهاية الكتاب . هذا وقد زدتها إيضاحاً بما أضفت إليها من تفسيرات وتعليقات .

وإلا فماذا يعنى استخدام وقت الفراغ بفاعلية ؟ وما معنى العضوية الصالحة فى الأسرة ؟ وما النشاط التربوى المطلوب من التلميذ لكى يحقق هذه الأهداف ؟ ويظل المدرس رغم علمه بهذه الأهداف المفصلة والقريبة نسبياً يتساءل عن يفعله بالضبط فى مواقفه التدريسية ، ويتدرج من تفصيل هدف إلى تفصيل آخر أكثر قرباً ومباشرة للمواقف التربوية حتى يلتصق الهدف بالموقف التعلمى الخاص وينبع منه ويتكيف بظروفه وملابساته ، وحينئذ يمكن وصف الهدف بالقرب الحقيقى والمباشرة الفعلية للفرصة التربوية كما يتضمنها المنهج الدراسى ويصبح فى قمة التحديد الذى ينقطع عنده التساؤل فيما ينبغى عمله أبعد من هذا وبذا يتحدد عمل المدرس ويتخذ طريقاً محدداً يضمن له الوصول إلى الهدف فمثلا يقوم المدرس بتدريس موضوع قراءة جهرية لتلاميذه مستهدفاً : فهم المعانى التى يتضمنها هذا الموضوع ، والتعرف على كلماته الجديدة ، والانطلاق فى القراءة مع نطق الألفاظ نطقاً صحيحاً من حيث المبنى والإعراب ، وغير ذلك من الأهداف الملتصقة بموضوع الدرس الذى هو جزء من المنهج الدراسى . وفى درس حساب على الطرح مثلا يستهدف المدرس تفهيم التلاميذ كيف يطرحون بالاستلاف . وقد يكون الهدف لدى المدرس من درس جغرافياً تحديد مواقع العواصم العربية على الخريطة وهكذا . وهو فى تحقيقه لهذه الأهداف يعمل على إكساب التلاميذ بعض الأساسيات العلمية المذكورة فى الحاجات العشرة السابقة .

نحو وضع أهداف سليمة للمناهج التربوية

إن الأهداف التربوية للمناهج التى سبق الحديث عنها سواء منها النهائى أو القريب المباشر لم تكن إلا محاولات عبر التاريخ قد حكمت بالمفهوم لأهم الشائع من الوجهة الاجتماعية أو السيكولوجية أو الفلسفية فى وقت من الأوقات . وقد تضمنت بعض هذه المحاولات كثيراً من عناصر النجاح كالمحاولات الأمريكية الأخيرة التى تمت على أيدى الجماعات المختلفة والتى أشرنا إليها فيما سبق ، ونحب هنا أن نوضح ما ينبغى عمله ورعايته عند وضع الأهداف التربوية للمناهج فى بيئة معينة . ثم نتبع ذلك بمثال من جمهورية مصر العربية يؤكد ما يرمى إليه هذا التوضيح .

أسس وضع الأهداف التربوية للمناهج

ينبغى أن يكون الهدف التربوى للمنهج على صلة وثيقة بالحياة الحاضرة التى يحياها المتعلمون، وبالظروف الاجتماعية التى يعيشون فيها حتى يكون عمليًا ممكن التحقيق . ويقتضى هذا بالطبع ارتباط هذا الهدف بذاتية المتعلم ودخيلة نفسه وقواه واستعداداته ؛ وإلا فقد وظيفته فى دفع المتعلم وإمداده بطاقة الجهاد الفعالة فى سبيل تحقيقه . فالحياة الاجتماعية بما تشتمل عليه من نظم وقوانين وعناصر ثقافية متعددة لا بد من تحليلها وبحثها بحثاً موضوعيًا مفصلا للوقوف على الاهتمامات العامة والاتجاهات التى تسير السلوك وتسيطر على عقول الناس والقيم والمثل العليا التى يدينون بها ويتخذونها مرجع الحكم بالقبح أو الحسن وبالسواء أو الشذوذ على الأشياء والتصرفات ، وهذه الاهتمامات والقيم تشكل لنا الأهداف التربوية التى ينبغى على المدرسة أن تحققها بمناهجها الدراسية . والفرص التعليمية التى يتعرض لها المتعلم داخل المدرسة ويتضمنها المنهج ؛ ينبغى أن توسع آفاقه وتقدره على العمل فى المجتمع الذى ينتمى إليه ، وتطبعه على الالتجاء إلى استخدام نظمه وقوانينه فى سلوكه الخاص ، وتبث فيه روح التقدير لما يقدره عامة الناس والتيقظ لحراسة منابع الرفاهية والسعادة فيه ، والاندفاع بحماسة ورغبة إلى محاولة الارتقاء به والنهوض بمقدراته . وإذاً فالمنهج الدراسى بجملته وما يشتمل عليه من أهداف تربوية وحقائق علمية ينبغى أن يحدد فى ضوء الحاجات الاجتماعية التى تبرزها بحوث الاجتماعية التى يفيض بها علم الاجتماع . وبهذا يقوى فى الشباب روح البعد عن سيئات المجتمع حين يعانون منها ، والارتقاء بإنجازاتهم إلى أحسن ما تتضمنه العناصر الثقافية . ومن ناحية أخرى يخلق فيهم الإحساس بما فى المكونات الاجتماعية بعامة من نقص فينبذون مسايرة هذا النقص ويحاولون الإصلاح بما يطور مجتمعهم وينهض به .

والحياة النفسية للمتعلمين ينبغى أن تنضم إلى الحياة الاجتماعية فى تكييف الأهداف التربوية للمناهج وتشكيلها ؛ فليس هناك من نشاط تربوى يؤدى وظيفته داء سليما مالم يتناسب ومستوى نضج المتعلم بيولوجيًا وعقليًا ونفسيًا . وإذا

كان الهدف التربوى العام للمناهج يتحد فى طبيعته الإجمالية بالنسبة لكل الأفراد فإنه يختلف فى مداه ومستواه وتفصيلاته تبعاً لمستوى النضج فيهم والاختلافات الفردية بينهم . فمثلا قد يقال إن المناهج التربوية تهدف إلى التكيف الاجتماعى لكل الأفراد ، ولكن هذا التكيف — برغم أنه ينصب على الجميع — تتعدد صوره طبقاً للظروف النفسية التى تحكم هؤلاء الأفراد ، والتى تضع كلا منهم فى المكان الذى يليق به والذى يتيح له أن يسد حاجة معينة من حاجات المجتمع ؛ فصاحب القدرة العقلية المرتفعة مثلا يحتل مركزه الاجتماعى باعتباره مفكراً مبتكراً وباعثاً للنهوض والتطور الاجتماعى بما يقوم به من أعمال ، ويفتح بفكره من مجالات حيوية تقدمية ، والمنهج التربوى الموضوع له ينبغى أن يهدف إلى تكيفه الاجتماعى فى هذا المجال بأدائه لوظيفته الاجتماعية التى تتناسب ومستواه فى اتضوج العقلى ، وضعيف القدرة العقلية له مكان فى المجتمع ولكنه يختلف عن مكان سابقه ؛ إذ لا يرتفع إلى مستوى الخلق والإبداع حيث لا يستطيعه ، ولكنه يتزل متدرجاً مع قدرته العقلية إلى مستوى العمل اليدوى وهو هام كذلك للمجتمع إذ يعتبر صلب التنفيذ الارتقائى له ، والنشاط التربوى الذى يتضمنه منهج هذا المواطن الدراسى ينبغى أن يهدف أيضاً إلى تكيفه الاجتماعى ، ولكن فى حدود العمل والنشاط الذى يناسب نضجه العقلى بحيث يؤديه أداء حسناً .

ولا شك أن علم النفس بخاصة وعلم الأحياء بعامة يساعدان المساعدة الكبيرة فى تحديد الإمكانات المتعلقة بالنفس البشرية ، وفى توجيه هذه الإمكانات النفسية توجيهاً سليماً يؤدى إلى أفضل مستوى من التكيف . وجملة القول أن وضع الأهداف التربوية للمناهج يعتمد اعتماداً قوياً على عنصرين هما الحياة الاجتماعية للمتعلم والحياة النفسية الخاصة به . ولا يصح لتربوى أن يغفل هذين العنصرين عند التفكير فى تحديد أهداف التربية ومناهجها ، سواء أكانت أهدافاً غائية أو تفصيلية ؛ وإلا كان تفكيره خيالا ، وتحديده وهما بعيداً عن الحقيقة ، وسبيله فى التنفيذ مليئة بالوعورة والأشواك .

وإذا انتقلنا من هذا التعميم فى الحديث إلى التخصيص فيه فإننا نقول : ينبغى أن تكون هناك لجنة من التربويين وعلماء النفس وعلماء الاجتماع لوضع

الأهداف التربوية العامة للمناهج ؛ على أن يحكم عملها فى هذا الصدد :

أولاً : الدراسة الفاحصة الشاملة لظروف المجتمع ونفسية أفراده على أساس من النظريات والدراسات التى يتعرض لها كل من علم الاجتماع وعلم النفس .

ثانياً : الاستعانة بالمدرسين فى تجميع المشاكل التى تعرض لهم فى ميدان المهنة مما يستحق الدراسة والاعتبار عند النظر فى وضع الأهداف التربوية للمناهج ، وذلك كالمشاكل التى تتعلق بتعليم غير العاديين من التلاميذ ، أو بالمناهج القائمة على المواد الدراسية المنفصلة ، أو علاقة البيت بالمدرسة ، أو تبنى بعض قوائم الأهداف التى سبق وضعها ، أو نحو ذلك . وليس من شك فى أن اقتراحات الحلول التى يبديها المدرسون لمثل هذه المشاكل لها قيمة كبيرة فى وضع الأهداف التربوية للمناهج ؛ لأنها تبنى على الواقع الملموس .

ثالثاً : الاستعانة ببعض الدراسات التى تمت فى مجال الأهداف التربوية للمناهج ، مع البعد عن التعصب أو التحيز لأى منها دون سند من ظروف المجتمع وعناصره الثقافية الخاصة .

رابعاً : إشراك بعض المدرسين فى صياغة الأهداف التربوية للمناهج إذا اقتضى الأمر .

خامساً : ألا تبدأ اللجنة فى وضع الأهداف إلا إذا تأكد الرئيس من أن كل أعضائها قد أحسوا بالحاجة إلى معرفة الأسس التى تبنى عليها ثم ألموا بها إلماماً كاملا .

وبعد البحث والتقصى الكامل وجمع الحقائق والخبرات الضرورية من ميادينها المختلفة وهضم هذا كله بالمناقشة الشاملة الواسعة فى ضوء الغرض الرئيس من عمل اللجنة وهو توضيح الأهداف ؛ ينبغى أن تعد الأهداف التربوية للمناهج كتابة لتكون وثيقة مرجع لكل طالب أو مسترشد . ويراعى فى كتابتها الأسس التالية :

١ — أن تكون عباراتها واضحة الدلالة على الإنجازات المطلوبة ، وهو مايقتضى بالطبع انتقاء أصلح العناصر مقدرة على التحرير وفن تركيب الجمل ؛ وإلا ظهرت الأهداف مبهمة غامضة لا قدرة لها على التوجيه إلى العمل التربوى المحدد .

٢ ــ أن تعكس حاجات الفرد والجماعة لتكون خادمة لسعادة كل منهما وموجهة لحياته نحو مستوى أرفع .

٣ ــ ألا تقتصر على ناحية دون أخرى فى نمو المتعلمين ؛ فلا ينبغى مثلا أن تهتم بالجانب الذهنى وتترك ما عداه من النواحى الاجتماعية والجسمية والانفعالية وغير ذلك . وإذا كان على المدرسة ومناهجها الدراسية أن تنمى القدرات العقلية إلى أقصى احتمالها للتنمية كى تتيح للمجتمع فرصة الانتفاع بها جميعاً فى تطوره نحو الأصلح له ؛ فإن عليها مع ذلك أن تعدل من سلوك الفرد واتجاهاته وقيمه ، وأن تعنى بنموه الجسمى وصحته النفسية كيلا يعوق تخلفه فى هذه النواحى نموه العقلى وإمكان انتفاع المجتمع بهذا النمو .

٤ ــ أن تتسم بالاتساق وعدم التضاد وإلا لم يؤد واحد منها وظيفته فى حياة الفرد أو المجتمع ؛ لأن ما يبنيه بعضها يهدمه البعض الآخر بتناقضه معه .

٥ ــ أن يفهمها ويقبلها كل من يتأثر بها . والمدرسون والتلاميذ وأولياء لأمور أطراف معنية بالمناهج التربوية ؛ فإذا لم يقتنعوا بالقيم التى تنطق بها الأهداف كانت المناهج التربوية نفسها ضئيلة الأثر عديمة المعنى . وعلى أعضاء اللجنة الموكلة بوضع الأهداف أن تتخذ كل السبل الممكنة لإقناع هذه الأطراف بها ، وألا تضعها موضع التنفيذ إلا بعد التأكد من أن كل متأثر بها لا تنقصه الحماسة لها والغيرة على تنفيذها .

٦ ــ أن تكون مرنة قابلة للتقويم المستمر فى ضوء التغيرات المنتظرة حتى تظل ناجحة فى أداء وظيفتها ، ولا تنقضى فاعليتها بالتطورات التى تحدث فى لمجتمع أو فى سلوك أعضائه .

وإذا تدرجنا إلى تخصيص أكثر لنضرب مثلا بجمهورية مصر العربية فإننا نجد أن ظروف المجتمع وأبعاده ومكوناته والعوامل المؤثرة فيه والاتجاهات التى تسوده والقيم والمثل العليا الجديرة باهتمام أعضائه ومسار التغيرات الاجتماعية والنفسية فيه ؛ كل ذلك وغير ذلك قد نوقش وبحث ودرس بلجنة جُمعت فئات الشعب المتعددة ومثلت فيها كل ميادين الحياة التى يحياها الوطن العربى بالجمهورية ؛ فتضمنت

رجال السياسة والاقتصاد والتربية وعلم النفس والصحافة والزراعة والصناعة والقانون والأدب والفن وغير ذلك من قطاعات الحياة . ثم تحددت معالمه وتبلورت بعد البحث والمناقشة والدراسة فى وثيقة كتابية هى « الميثاق » تكمله ورقة أكتوبر وبيان ٣٠ مارس ، وميثاق العمل الوطنى . وليس على التربوى بعد ذلك — إذا أراد أن يضع أهداف المناهج التربوية المناسبة لجمهوريتنا — إلا أن يجلس إلى نفسه ، ويختلى بحقائق هذه المواثيق ونظرياتها وأسسها فيستوحيها الهدى فى تحقيق أغراضه . ولا شك أن هذه الأسس وتلك النظريات والحقائق تتطلب منا أن نعد المواطن الذى يتميز بالثقافة الواسعة وعمق الخبرة وديناميه الرأى بمعنى عدم الاكتفاء بتقبل آراء غير وتبنيها ، بل لا بد من تمحيصها ودراستها بحذق قبل الوصول إلى الرأى الأخير حتى لا تخرج مدارسنا بمناهجها التعليمية أدعياء العلم والمعرفة الذين يتشدقون به ويعجزون عن تطبيقه واستخدامه فى وجوه الحياة العملية .

إن هذه الأسس وتلك النظريات والحقائق تلح على مدارسنا ومناهجها التربوية أن تعد لشباب للحياة الحاضرة وحل مشاكلها والتعبد العلمى فى محرابها . فإن خدمة الحاضر تنطوى على الاعتراف بالماضى وتقدير المستقبل . ومن ناحية أخرى فإن ربط التربية بالحاضر ومطابقتها لمجريات المدارك والمشاعر والآمال والرغبات والاتجاهات السائدة يحقق أكبر الانتفاع بنتائجها حيث يلتقى التطبيق العلمى بالعرض النظرى فى وقت واحد ، ويجعل المناهج التربوية بكل ميادينها شيئاً واحداً هو الحياة بجميع مظاهرها ، فيقضى على الفصل المميت بين المواد الدراسية ذلك الذى ينتزع الحيوية من المناهج المدرسية . وفوق هذا يدعو إلى اكتمال الشخصية من حيث العناية بنواحيها المختلفة عقلية واجتماعية وجسمية ونفسية . . .

إن هذه الأسس وتلك النظريات والحقائق تدعونا إلى إعداد المتخصصين العلميين والفنيين كما تدعونا إلى إعداد العمال المهرة والفنيين بمستوى متوسط فى شتى المجالات لسد النقص فى المجتمع ، وإشباع حاجاته ، ثم الأخذ بيده قوة دافقة نحو نهضة شاملة .

إن هذه الأسس وتلك النظريات والحقائق تعبر عن نفسها فى الدعوة إلى أداء الواجب واحترام كل الأفراد والتمسك بالفضائل والأخلاق الحميدة وإقامة

العلاقات الطيبة بين الناس ؛ لتستقيم حياتهم وترتفع مستوياتهم وتتحقق لهم الحرية الحقيقية والدائمة .

وعلى الرغم من أن وضع أهداف المناهج التربوية المناسبة للحياة الاشتراكية فى جمهورية مصر العربية بناء على ما تضمنته المواثيق التى سبقت الإشارة إليها من نظريات ومبادئ يستحسن أن يكون — مع التوضيحات الكافية فى تلك المواثيق — بلجنة فنية تستعيد جمع هذه الحقائق والمبادئ وتنظم وضع الأهداف طبقاً لها على الرغم من ذلك فإنه من الممكن أن نستخلص هذه الأهداف نظراً لوضوح المفاهيم التى تضمنتها تلك المواثيق وشمول الدراسة التى بنيت عليها هذه المفاهيم .

أهداف المناهج فى المجتمع الاشتراكى العربى

قبل أن نضع قائمة أهداف المناهج التربوية التى تصلح للمجتمع الاشتراكى العربى ينبغى أن نوضح حقيقة هامة وهى أننا لن نفرق بين مرحلة تعليمية وأخرى فى اقتضائها لهذه الأهداف بعامة ؛ وإن كان من المؤكد أن كل مرحلة تتطلب مستوى معيناً فى كل منها ، يتدرج فى الزيادة والعمق والتأكد كلما تدرجنا فى الارتقاء من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى ، وأن بعضها يزداد تأكيداً فى مرحلة عنه فى أخرى . فالمعروف أن المرحلة الإعدادية والثانوية امتداد للمرحلة الابتدائية حتى إن تتابع الصفوف الدراسية فى بعض الدول المتقدمة تربوياً كالولايات المتحدة لايقف بانتهاء مرحلة تعليمية ليبدأ مرة أخرى فى مرحلة تعليمية تالية ، وإنما يستمر من بداية المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية ، فيقال الصف السابع الدراسى لا الصف الأول الإعدادى ، وهكذا حتى الصف الثانى عشر وهو ختام الصفوف الدراسية فى المرحلة الثانوية . وعندما نشأت المدارس الإعدادية هناك سنة ١٩٠٩ كانت إحدى وظائفها الخاصة توثيق الصلة والالتحام بين المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية ولذلك سميت باسم المدرسة الثانوية المبكرة "Junior High School" بينما سميت المدرسة الثانوية بالمدرسة الثانوية السامية "Senior High School" ومما يدل أيضاً على وحدة السلم التعليمى وأن المرحلة التالية منه امتداد للمراحل السابقة أن قانون الإلزام فى أمريكا يتيح للغالبية العظمى من التلاميذ الاستمرار

فى الدراسة حتى الصف التاسع أو العاشر بل قد وصل الإلزام فى بعض ولاياتها إلى الصف الثانى عشر الذى يختم المرحلة الثانوية . ويلح التربويون حتى فى جمهورية مصر العربية أن تدبر المنافذ الاقتصادية بأى وسيلة لضم المرحلة الإعدادية إلى فترة الإلزام . وفوق هذا فقد تبنى بعض التربويين الأمريكيين وعلى رأسهم « استراتيار » Steratemeyer" أستاذة التربية بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك[1] فكرة وجوب فتح أبواب الكليات الجامعية لجميع المتخرجين فى المدرسة الثانوية على أن تشتمل مناهجها على التربية العامة استكمالا واستمراراً لما كان يدرسه الطالب بالمرحلة الثانوية .

هذا وقد أظهرت البحوث السيكولوجية التى أجريت فى ميدان نمو الطفل وتطوره — وهو ما تؤكده المناهج التربوية وتسعى إلى تحقيقه — أن النمو عملية مستمرة تبدأ بالولادة أو بما قبل الولادة وتستمر حتى الشيخوخة أو الممات ، فليست هناك فواصل محددة بكل دقة أو مستويات من النمو لها معالم قطعية فى دلالتها على تمييز بعضها عن بعض بما قد يبرر علمياً تلك التقسيمات الموجودة فى السلم التربوى بجعله مرحلة ابتدائية ثم إعدادية ثم ثانوية . وإنما كان هذا التقسيم — رغم أن التربية بما تعنى من النمو ليست إلا مرحلة واحدة مستمرة — للتيسير فى الإدارة وتنظيم الجهد والنفقات وتلمس النفع للفرد والمجتمع ؛ حيث قد بينت الدراسات الخاصة بالتكيف والصحة العقلية أن الأطفال تقل مشاكل انحرافهم ويرتفع مستوى تقدمهم وسعادتهم فى حياتهم العامة عندما يجتمعون فى جماعات متقاربة الأعمار . وكذلك حين تظهر على طول الطريق بعض قدرات المتعلم واستعداداته الخاصة فتحتى بنوع من التعليم الخاص وإن لم يخرج عن الدائرة التربوية التى نعبر عنها بالنمو . ولنأخذ مثلا لاستمرار النمو بالمقدرة القرائية لدى التلميذ ؛ إنها لا تبلغ غايتها عند سن محددة بل تستمر فى النمو طيلة حياته إذ أن كفايته فى الحصول على الأفكار من الصفحة المكتوبة تتدرج نحو الزيادة حتى وهو ناضج كبير . وهكذا فى ميدان الرياضة والمواد الاجتماعية وغيرهما من موضوعات المناهج التربوية ومقرراتها فإن مدركات الشخص ومفاهيمه فيها تتسع وتعمق بازدياد الاطلاع

---

(١) كانت « استراتيار » الأستاذة المشرفة على دراسة المؤلف بجامعة كولومبيا بأمريكا .

والخبرات فى كل فترات حياته حداثة وكبراً .

إن هذه المناقشة تثبت بوضوح أن المراحل التعليمية يلتحم بعضها فى بعض من أجل تطوير المتعلم ونموه المتصل الحلقات . وأن وظيفة المرحلة الابتدائية وما بعدها من المراحل أن تخدم الأغراض العامة للتربية ومناهجها بما يتناسب وطبيعتها والزمن المخصص لها ، وأن الخاصية المميزة لكل مرحلة دراسية تكمن فى منهجها التربوى وطريقة التدريس بها ونظام الدراسة بعامة بما يتيح لكل طفل أن ينمو من حيث هو ضمن إطار الأهداف العامة للتربية ومناهجها . ومما يبرر هذا الاتجاه ويعضده تعضيداً قوياً أن جميع قوائم أهداف المناهج التربوية التى سبقت الإشارة إليها فى الصفحات السابقة — رغم أن بعضها وضع أساساً للمدرسة الابتدائية والبعض الآخر وضع أصلا للمدرسة الثانوية — يتضح من مقارنتها أنها متقاربة جداً ، ويشبه بعضها بعضاً إلى درجة كبيرة حتى يمكن أن يقال إنها تكاد تكون صوراً متكررة لمعان موحدة بقوالب لفظية متغايرة .

ومع هذا كله فليس هناك ما يمنع من الإشارة إلى الاقتضاءات الخاصة لمرحلة معينة مما يجعلها تستهدف شيئاً ما لمناهجها التربوية يزيد على الأهداف التربوية العامة وإن لم يدخل فى دائرة النمو والتطور لدى الطفل بصورة مباشرة ، أو يزيد من الضغط على اتجاه خاص يتصل ببعض هذه الأهداف العامة دون بعضها الآخر . ونذكر فيما يلى أهداف المناهج التربوية العامة لمجتمعنا الاشتراكى ، تلك التى ينبغى أن تحقق بدرجات متفاوتة فى كل المراحل الدراسية ، ثم تعنى بالأهداف الجانبية الخاصة بنوع معين من التعليم كلما كان ذلك ضرورياً .

وأهداف المناهج التربوية العامة لمجتمعنا الاشتراكى يمكن إجمالها فى هدف واحد غائى ، ويمكن تفصيلها فى عدة أهداف أكثر قرباً ومباشرة . فالهدف النهائى للتربية فى مجتمعنا الاشتراكى يتلخص فى :

إعداد المواطن الاشتراكى العربى جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً إعداداً سليما يتيح له السعادة فى المجتمع الاشتراكى العربى ، ويتيح للمجتمع الاشتراكى العربى أن يسعد به .

أما تفصيل هذا الهدف الغائى للمناهج التربوية طبقًا لما وضعه الميثاق من مبدئ وقوانين وليدة التجربة والبحث والمناقشة من جميع الهيئات والأوساط الاجتماعية فتتلخص فيما يلى :

١ — الاعتزاز والإيمان — بعمق وعقيدة — بالاشتراكية العربية صبغة للحياة ، مع احترام مبادئها والتحمس لقيمها ومثلها والدفاع عنها بكل قوة وحرارة .

٢ — الحرية السياسية التى تنير طريق العمل الوطنى أمام الفرد . فلا يضل عند اختيار من يمثله فى مجلس الأمة أو المجالس الشعبية ، ولا ينحرف عن الجادة إذا مشى الجماعة فى تلك المجالس ، ولا يدخر وسعًا فى العمل للصالح العام داخل الجمهورية وخارجها .

٣ — الحرية الاجتماعية القائمة على المساواة أمام القانون حتى يزايل الخوف الفرد من الاستغلال الجائر أو الامتياز الاجتماعى المحرم لبعض الأفراد أو الفئات ، وحتى تسود العدالة الاجتماعية ويتحرر الجميع فى إبداء الرأى والجهر به .

٤ — الدراية الاقتصادية ، فيعرف الفرد أسس التعامل الاقتصادى والمؤثرات الضار على النواحى الاقتصادية فى الداخل والخارج ، ويقف على ميزات وجود قطاعين عام وخاص فى التجارة الداخلية ، ويؤدى واجباته فى بناء النهضة الاقتصادية ورفع كفاية العمل وزيادة الإنتاج والمهارة فى أساليب البيع والشراء ومساعدة المستهلكين فى تأدية الخدمات الاستهلاكية ونحو ذلك مما يعمل على الموازنة الحكيمة بين الدخل والمنصرف .

٥ — تعزيز مبدأ « العلم للمجتمع » كى تتجه الدراسة بمناهجها إلى مسح غبار التخلف عن المجتمع العربى والأخذ بيده إلى حيث يلحق بالشعوب المتقدمة ويخرج من ذل الفقر والعبودية الاقتصادية .

٦ — السمو بالنواحى الروحية وتربية الأخلاق الحميدة المنبعثة من روح الأديان السماوية ورسالات السماء والتى تؤكدها المبادئ الاشتراكية العربية ؛ كى يتحقق الدفع الذاتى نحو الإنتاج والإخلاص فيه .

٧ — تكوين الاتجاهات السليمة والعلاقات الطيبة والمفاهيم الجوهرية والعادات

الحسنة والمثل العليا اللازمة للتكيف والعضوية النافعة فى محيط الأسرة والمجتمع .

٨ — العناية بالصحة العقلية والصحة الجسمية لجميع الأفراد ؛ حتى تهيأ جميعهم أدوات بناء فى المجتمع .

٩ — التدريب على التفكير العلمى السليم وتربية العقول البحاثة التى تستطيع حل المشاكل ، وتحمل مسئولية التجريب العلمى ، وتمييز القيم فى كل الميادين .

١٠ — الإلمام التام بمهارات المعرفة الأساسية فى ميادين القراءة والكتابة والحساب وذلك فى حدود الاستعدادات المتباينة فى الأفراد .

١١ — تنمية الاهتمامات والقدرات الخاصة المرغوب فيها فى الأفراد — بعد الكشف المبكر عنها — إلى أقصى حد تسمح به .

١٢ — التعاون وجماعية العمل مع تقدير أعمال الآخرين المبتكرة كى تثمر الجهود فى انتشال الوطن من رقدته المتهالكة والتى ورثتها له أجيال الظلم والاستعمار .

١٣ — تنمية القدرة على الإحساس بالجمال والاستمتاع به فى أى ميدان من ميادينه .

١٤ — الاهتمام بوقت الفراغ عاملا من أقوى العوامل على بناء الوطن بسد بعض حاجاته وتكملة ما ينقصه إذا أحسن استخدامه .

١٥ — تنمية الرغبة فى استمرار التعلم واكتساب الخبرات مدى الحياة .

١٦ — التعرف على التراث الثقافى والحضارى للوطن العربى حتى يكون للفرد من الماضى سناد فى اندفاعه إلى النهضة الحديثة .

١٧ — فتح المجال أمام المتعلم ليؤدى وظيفة اجتماعية تتناسب وقدراته ومستوى ثقافته ، وتضمن له الرزق الحلال والكفاية المادية اللائقة بإنسان .

١٨ — تربية عادة الإنصات الحسن فى المتعلم مع الفهم لما يقول غيره ، وكذلك وضوح التعبير عن الرأى حديثاً وكتابة وقراءة ، مع القدرة على ممارسة آداب الحديث والمناقشة .

١٩ — الإلمام الكامل الحصيف بالرسالات السماوية وما تتضمن من شعائر

وتشريعات ومفاهيم مع القدرة على تمييز الادعاءات الدينية المضللة ورد الحق الدينى إلى نصابه فى وجه هذه الادعاءات .

٢ ــ تقوية روح التقدير والاحترام للعمل والعمال على اختلاف ما يعملون إلى حد الارتفاع بقيمة العمل فى جعله حقًا وواجباً وشرفاً ، وتلبية لسد حاجات المجتمع . ثم مقياساً لقيمة الوطن والمواطن ؛ وتحديداً لوضعهما الاجتماعى .

هذه هى الأهداف التى نراها للتربية ومناهجها ــ طبقًا لمبادئ الميثاق وملحقاته ــ قدراً مشتركًا بين مراحل التعليم المختلفة من الابتدائى حتى نهاية المرحلة الجامعية وإن ساق مداها فى المراحل الأولى واتسع بالتدريج فى المراحل التالية وبالقدر المتناسب وطبيعتها . على أن بعض أنواع التعليم تزداد تأكيداً لبعض هذه الأهداف دون البعض الآخر . فمثلا فى التعليم الفنى على اختلاف مستوياته نرى أن هدف الإعداد للوظيفة الاجتماعية يتجه اتجاهًا عمليًا تطبيقيًا وثيق الاتصال بعمليات التنفيذ للخطط والمشروعات مع ملاحظة الأرجحة بين الضيق والسعة بتفاوت المستويات فى هذا النوع من التعليم . وفى التعليم الجامعى يتضح ويتأكد هدف البحث والتدريب على التفكير العلمى السليم بما يخرج للدولة قادة موجهين وقوة ابتكارية لها فى التطوير الاجتماعى ميزان كبير . وفى معاهد إعداد المعلم نرى أن الإعداد لوظيفة التدريس بما لها من أبعاد وما يتبعها من مسئوليات هو الاتجاه الهدفى الغالب وإن كان للأهداف الأخرى اعتبار كبير أيضًا . وفى تعليم الكبار يبرز من بين الأهداف السابقة هدف الإلمام بالمهارات الأساسية من قراءة وكتابة وحساب . وهكذا . ونلاحظ أن كل مرحلة تعليمية تهدف بصورة أو بأخرى إلى إعداد المتعلم للمرحلة التالية أو الأعلى إن كان ثمة مرحلة تالية لها .

وحسنا نرى من مراحل التعليم ما يستحق أن نفرده ببعض الأهداف الجانبية لمناهجها زيادة على ما تقدم من الأهداف العامة إلا مرحلة التعليم الإعدادى ؛ فقد استحدث هذا النوع من التعليم لتأدية أغراض معينة بمناهجه التربوية فوق أدائه للأهداف التربوية العامة السابقة . وتتلخص هذه الأهداف الخاصة فيما يلى :

١ ــ تحقيق استمرار التعلم والتحام المرحلة الابتدائية والثانوية بما يقضى على الفجوات التى كانت بينها .

٢ ــ الفصل بين الشباب فى فترتى المراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة إذ قد ثبت أن الانحرافات تزداد باجتماع شباب المرحلتين فى مدرسة واحدة كما كان الحال فى المدرسة الثانوية القديمة . ومن ناحية أخرى فقد وجد أن دراسة المناهج التربوية تزداد فاعلية فى مدرسة تلاميذها متقاربون فى الأعمار الزمنية ، ووصل مرحلتى الإعدادى والثانوى فى مرحلة واحدة من شأنه أن يوجد فى المدرسة الواحدة تلاميذ متباعدى الأعمار الزمنية .

٣ ــ الكشف عن القدرات والاستعدادات الخاصة للتلاميذ فى الفترة الطبيعية لظهور هذه القدرات والاستعدادات ؛ حيث قد أثبتت البحوث النفسية أنها تبدأ فى الظهور بعد سن الثانية عشرة حتى سن السادسة عشرة تقريباً تبعاً لمستوى النضج فى الأفراد .

وضع أهداف المنهج للمؤسسة التربوية

عند وضع أهداف المنهج للمؤسسة التربوية : مدرسة كانت أو معهداً أو كلية يحسن بأعضاء مهنة التدريس فيها أن يرجعوا إلى الأهداف العامة للمناهج التربوية التى سبق تعدادها لفحصها ومناقشتها مناقشة جماعية حتى يبرزوا منها ما ينبغى تأكيده فى مؤسستهم ، ويحددوا بالتفصيل المستوى الذى تتطلبه طبيعة الدراسة فى هذه المؤسسة من تلك الأهداف ، وليتفقوا على أنواع النشاط التى توصل إلى ذلك فى ظل الظروف والأحوال الخاصة بها ، على أن يسجلوا ــ مع ما اتفقوا عليه من الأهداف ــ قائمة بالأسس التى توجه « برنامج » المدرسة فى جميع الميادين والمستويات مثل :

• قدرة التلميذ وحاجاته هى الضوء الذى ينير طريق وضع المنهج المدرسى وتحديد أنواع النشاط التعليمية المطلوبة منه والتى تحقق له النفع .

• منهج المدرسة عبارة عن جميع خبرات التلاميذ التى تتحمل المدرسة

مسئولياتها ؛ فيتضمن العلاقة بين المدرس والتلميذ ، والاجتماعات المدرسية والحفلات التى تقام تحت إشراف المدرسة . واستخدام البيئة المحلية فى التعلم وغير ذلك مما تتضمنه الحياة المدرسية .

- ينبغى أن تزود المدرسة تلاميذها بالخبرات فى ظل حياة تعاونية ؛ فتتيح الفرص للاشتراك والعمل سويًا فى التخطيط والتنفيذ والتقويم كى تخلق فيهم روح التعاون من أجل الرفاهية العامة وصالح المجموع .

- اليوم المدرسى ينبغى أن يتعادل فى جدوله من حيث تهيئة الفرصة لاكتساب الخبرات الجماعية والفردية المتصلة بالحياة خارج المدرسة ، وغير ذلك .

- المنهج المدرسى عليه مسئولية تعريف التلاميذ واتصالهم بالبيئة الخارجية بما يتسنى عليه من شديد الصلة بمشاكلها ومنابع الخبرات فيها .

- المدرسون هم مشعل التطوير والتحسين فى المنهج عن طريق المدارسة الجماعية ، والتعاون المستمر مع الهيئات الفنية ، على أن تكون حركة التطوير دائبة ومسايرة لما تحمله الظروف المختلفة من تغييرات فى عالمنا الذى التحرك .

- التقويم فى المنهج الدراسى ينبغى أن يحمل سمات الشمول والاستمرار والتعاون ؛ فيشمل النمو الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى . ويتوازى مع دراسة المناهج التعليمية ويلازمها من بدايتها إلى نهايتها بدل أن يتأخر إلى نهايتها أو تحدد له فترات خاصة ، وكذلك يشترك فيه التلميذ بتقويم نفسه ، وولى الأمر بتقويم من يتولى أمره بدل أن يترك كلية للمدرس .

* * *

هذه الأهداف العامة والخاصة التى سبق الحديث عنها تعتبر مسئولية مشتركة وتضامنية بين جميع القطاعات الشعبية ، ويحققها المنهج المدرسى بكل ما يتضمن من نشاط فى أى فرع من فروع المعرفة والتثقيف ، فلا يمكن أن تنهض به مادة دراسية معينة أو مجموعة خاصة من المعارف والألوان الثقافية .

هذا وقد قامت اللجان العديدة فى بعض البلاد المتقدمة تربويا بتحديد أهداف كل مادة على حدة : غير أن تحليلها يظهر بوضوح أنها من الأهداف العامة ،

ولا تخرج عما تؤكده متصلا بالميدان التربوى الذى صيغت من أجله. ومهما يكن من أمر فإنه ينبغى على مدرس كل فرع من فروع المعرفة أن يستهدف فى تدريسه ما يأتى بخاصة فى ظل هذه الأهداف العامة للمناهج التربوية :

١ ــ شرح الحقائق والمعارف الخاصة بميدان دراسته .

٢ ــ اكتساب المهارات المختلفة التى تتضمنها حقائق هذه الدراسة .

٣ ــ تفهم الأسس والقواعد العامة التى تحكمها .

٤ ــ القدرة على تطبيق الخبرات المتحصلة من هذه الدراسة واتخاذ القرارات السليمة فيما يتعلق بها .

٥ ــ تقدير القيم التى تتميز بها هذه الدراسة .

obeikandl.com

الفصل الحادى عشر

الخبرة

فلسفتها وعلاقتها بالمناهج

إذا رأينا شخصًا يقود سيارته بطريقة آمنة ، ويتعرف على مواطن العطل فيها إذا تعطلت ، ويقوم بعمل ناجح فى إصلاح هذا العطل ، ويسدى النصح لمن يستنصحه فى بعض شئون السيارات ونحو ذلك ؛ قلنا إن لديه خبرة فى قيادة السيارات وميكنتها . وإذا قرأ التلميذ الصحيفة اليومية مثلا قراءة صحيحة فيها فهم للمعنى ورعاية لنطق الكلمات لغويًا وضبطها نحويًا ؛ قلنا إنه ذو خبرة لغوية ونحوية فيما يختص باللغة التى يقرأ بها الصحيفة . وتفسير المتعلم لبعض الظواهر الطبيعية كحدوث الليل والنهار يدعو إلى وصفه باكتساب الخبرة فى ميدان الجغرافيا . وبالمثل فإن « النشال » الذى يغافل راكب « الأتوبيس » فيستولى على ما معه من نقود أو قلم حبر أو نحو ذلك يعد فى نظر الناس ذا خبرة فى النشل . ولكن ما الخبرة فى هذا كله ؟ هل هى قيادة السيارة أو إسداء النصح الميكانيكى . أو قراءة التلميذ للصحيفة اليومية أو تفسيره للظاهرة الطبيعية ، أو نشل النقود ؟

الواقع أن الخبرة — كما تدل مظاهرها — ليست هذا ولا ذاك . إنها شىء آخر يحدث حين يتم الاشتباك النشاطى بين المتعلم وعناصر البيئة بالملاحظة والانتباه والتجريب والاختبار والإعداد والتنظيم والاستجابة وغير ذلك . وإذا سألنا أنفسنا عن ذلك الشىء الآخر الذى يحدث بهذا الاشتباك النشاطى فقد لا تسعفنا الكلمات فى تحديده ، وقد نجد أنفسنا مضطرين إلى سرد مظاهر الخبرة الحادثة لدى المتعلم إشارة مفهمة لمعناها . ومع ذلك يمكننا تقريبها إلى الإدراك التصورى بأنها كيفية معرفية فى ميدان ما ؛ تمكن صاحبها من القدرة على التصرف التطبيقى

المناسب فى المواقف التى يتضمنها هذا الميدان أو التى تتصل به فى أى زاوية من الزوايا[1] .

والخبرة بهذا المعنى تصدق على ما يتصف بالنفع والضرر على السواء . فكما أن القارىء للصحيفة ذو خبرة لغوية اكتسبها بتوجيه معلمه فى المدرسة أو بوجيه غيره فى أى مكان آخر ؛ فإن السارق أيضًا له خبرة فى السرقة اكتسبها بتوجيه والده أو عصابة السوء ؛ ومعروف أن الخبرة الأولى نافعة والثانية ضارة . ومن ناحية أخرى فالخبرة بهذا المعنى الذى سقناه لا تشير إلى حدود متميزة بين ميادين الحواس والتفكير والخلق والعلم والانفعال . فليست هناك خبرة عملية متميزة عن الخبرة الفكرية أو الخلقية أو العلمية أو الجمالية ، ولكنها جماع كل هذا فى وحدة متكاملة وتسلسل متسق الموضوع .

ولقد كان لجون ديوى الفضل الأول فى تأكيد وحدة الخبرة فى الإنسان بل يمكن القول بأن فلسفته التربوية قائمة على وحدة الخبرة . فهو يربط بين الجوانب العقلية والانفعالية والعملية فى الخبرة ؛ « فيؤكد أن الجانب الانفعالى هو ذلك الذى يربط أجزاء الخبرة الحية فى كل وسياق واحد ، وأن العقل هو ذلك الذى يعطى للخبرة معنى ويؤكد ما فيها من علاقات وارتباطات ، والعمل هو الذى يبرز لنا أن الكائن الحى فى حالة تفاعل مع الأحداث والموضوعات التى تحيط به . ويربط « ديوى » كذلك بين الناحية الجمالية والفكرية والخلقية فى الخبرة ، ويرى أن هذه الجوانب كلها متضمنة فى خبرات الحياة اليومية . . فللمفكر لحظات جمالية رائعة عندما يرى علاقات جديدة ومعانى جديدة ، وكذلك « الفنان » يقوم بعملية فكرية ربما لا تقل عن تلك التى يقوم بها الباحث العلمى ؛ فهو يعمل تفكيره وذكاءه لتحقيق علاقات معينة فى العمل الفنى ولإحداثه تكيفًا متبادلا للأشياء

---

(١) هذا تحديد للخبرة بالمعنى الاسمى ، ولعل منه ما ذكره « جون ديوى » فى كتابه الديمراطية والتربية ، مرجع سابق ، ص ١٧٤ من أنها حصيلة معرفية أنتجها النشاط المتبادل بين المتعلم وما يتعلمه ، أو هى القدرة على إدراك الارتباط بين المعلومات المكتسبة بما يستجد من مواقف شبيهة . أما بالمعنى المصدرى فهى الحدث الذى ينتج هذه الكيفية المعرفية . . . إلخ ما ذكرناه . ولعل منه ما يذكره « جون ديوى » فى كتابه السابق فى نفس الصفحة من أنها « إدراك العلاقة بين ما نحاوله وما نعانيه نتيجة لذلك » ، وما يذكره غيره من التربويين من أنها التفاعل بين المتعلم والبيئة .

فى تكوين كلى . ويؤكد « ديوى » أن الفرق بين لوحات الفنانين المختلفين يرجع إلى اختلافهم فى القدرة على التفكير وفى الحساسية فى إدراك العلاقات الفنية والاجتماعية »[1] .

وهناك فلاسفة يؤكدون وحدة الخبرة فى الإنسان ولكن على صورة تخالف ما سار عليه « ديوى » ؛ وذلك كالفيلسوف الألمانى « أرنست كاسيرر » الذى جعل أساس الوحدة فى الخبرة هو الرمز بناء على دراسته فى تطور الثقافات . فالإنسان البدائى مثلا يتخذ الرمز الأسطورى مركز خبراته ؛ فهو يفكر ويعمل ويدبر طبقاً لهذا الرمز الذى جسده واعتقد فى ذاته وقوته السحرية الخاصة . والعالم يتخذ فى أفعاله وأفكاره الرمز العلمى الموضوعى ذا التأثير المخالف للقدرة السحرية الغامضة المتضمنة فى الرمز الأسطورى . وصاحب الفن يشترك مع الإثنين السابقين فى اتخاذ الرمز فى تعبيراته وخبراته وإن كان رمزاً مختلفاً لأنه ملىء بالمشاعر والإحساسات ويعبر عن الدوافع الخلاقة[2] .

الخبرة والمناهج التربوية

لكى تحقق المناهج التربوية غاياتها ينبغى أن تبنى على خبرة الحياة الواقعية للمتعلم بشرط أن تفهم فهماً عميقاً وتنظم بإخلاص فى الميدان العملى . وهذا الكلام يجرنا إلى مثل السؤال الآتى : هل كل خبرة توصف بأنها تربوية أو صالحة لبناء المنهج التربوى ؟ وللإجابة عن هذا السؤال نسرع إلى القول بأن التربية والخبرة لا يتساويان من كل وجه ، فليست كل الخبرات ذات قيمة تربوية . ولا يصح أن يتبادر إلى الذهن أن النفع فى الخبرات هو معيار الصلاحية التربوية لأن الخبرة الواحدة قد تحمل معنى النفع والضرر الماديين . فالسرقة تجلب للسارق مالا مثلا وهو مادة نافعة له فى الحياة يقضى بها حاجاته مأكلا ومشرباً وملبساً ونحو ذلك ، ولكنها فى الوقت نفسه تهب له القلق والاضطراب وتحرمه الراحة

---

١) صادق سمعان ، « وحدة الخبرة فى الفكر الفلسفى التربوى المعاصر » ، صحيفة التربية ، (نوفمبر ١٩٦٣) ، ص ٥٢ .

٢) نفس المرجع ، ص ص ٥٣ – ٥٨ .

والأمان ؛ لأن القانون يتعقبه ويعد له السجن ويطالبه برد المال الذى حصل عليه . وفوق ذلك فهذه الخبرة تعمل عملها فساداً لا ينكر فى المجتمع . وخبرة الإنسان فى ركوب الدراجة قد تجر عليه بعض الضرر إذا اصطدم بدراجته فتحطمت هى أو كسرت ساقه هو ؛ ولكن ذلك لا يمنع من نفعها له إذا أعانته مثلا على قضاء حاجة ملحة لم تسعفه فى قضائها المواصلات العادية ؛ ومن نفعها للمجتمع أيضاً إذا أسهمت مثلا فى تخفيف زحام المواصلات . واحتراق الباحث فى معمله لا ينفى أن الخبرة التى قدمها للإنسانية تعد من أنفع الخبرات نهضة وتقدماً .

معيار تربوية الخبرة

إن المعيار الذى يصح أن يضبط تربوية الخبرة وتأديتها لأهدافها بنجاح حين تبنى عليها المناهج هو الاستمرار المجدى لنموها كما يقرر « جون ديوى »[1] ، بمعنى أن المتعلم يكتسبها فتدعوه إلى تكرار ممارستها باطمئنان ، وإلى تطوير سلوكه مستقبلا طبقاً لما تقضى به ، وإلى توسيع مجالها وتعميقه باكتساب خبرات أخرى غير منفصلة عنها بل على امتدادها وذات صلة بها ؛ بحيث لا يعدم الفرق بين السابقة والتالية أن يكون فى المستوى والاتساع ؛ فالأولى أضيق مدى وأقل عمقاً والثانية أفسح مجالا وأعلى مستوى وأبعد غوراً . وكلما استمرت الخبرة وتلاحقت على هذا النحو تجددت نفس المتعلم ، وتطورت شخصيته ، واختلف بدرجة أو بأخرى عما كان عليه من قبل . وبذا يبعد فى تعلمه عن مجرد نقل خبرات الآخرين ويحقق معنى التعلم الجوهرى وهو القدرة على التجديد والابتكار من أجل منفعة الفرد والمجتمع .

وإذا فهمنا مهر النشال ونمت خبرته فى هذا الاتجاه واكتسبت خبرته هذه صفة الاستمرار ؛ فإن نموه العام يتأثر تأثراً سيئاً للغاية ، إذ يقف فى نواح أخرى هو فى حاجة إليها باعتباره فرداً وعضواً فى جماعة ، وذلك كالصحة النفسية والثقافة الوطنية واكتمال الشخصية وسوائها وغير ذلك . ومن ناحية أخرى فإن هذا النمو يحمل عناصر هدمه باعتباره غير مشروع يعاقب القانون عليه ويتحين

(١) جون ديوى ، ترجمة محمد رفعت رمضان ، الخبرة والتربية ، مكتبة الأنجلو المصرية .

الفرص لإيقافه . ومثله فى هذا مثل النمو السرطانى الذى يحمل — بصفته مرضًا خناكًا — عناصر توقفه عن الحياة والنمو ، إذ يعمل على إنهاء حياة صاحبه ، وبهذا الفهم والتصوير لا يمكن أن تكون مثل خبرات النشل وقطع الطرق وإفشاء أسرار الوطن تربوية لأن نموها مهدد بالانقطاع وهو صائر إليه لا محالة ، ومن ثم لا يصح أن يبنى عليها منهج تربوى .

مقومات استمرار الخبرة التربوية

أخذ الخبرة التربوية استمرار نموها كى تكون بحق لبنة البناء المنهجى من ثلاثة عناصر : تأثيرها فى نفس المتعلم ، وتأثيرها فى البيئة الخارجية ، ثم التفاعل بين المتعلم والبيئة الخارجية[1] .

أولا : تأثيرها فى نفس المتعلم بما يساعده على تشكيل الخبرات التالية تشكيلا معيناً فى الاتجاه المرغوب فيه . فإذا أحس التلميذ — وهو يكتسب خبرة من الخبرات — بشىء من المتعة أو انفعل بها انفعالا سارًا فإن ذلك يدفعه إلى بسطها وتعميقها بالقراءة والاطلاع أو كثرة الممارسة أو نحو ذلك إتقانًا لها وتجويداً . وبهذا تنمو الخبرة وينمو هو بنموها . ولو أن مدرسًا — لسبب أو لآخر — أشاع فى نفوس تلاميذه كراهية المواقف التعليمية التى يعرضهم لها أو المنهج الدراسى الذى يقوم بتدريسه فإنه بذلك يحيل خبراتهم الحالية فى هذا الصدد إلى مؤثرات نفسية توجه خبراتهم اللاحقة توجيها خاصًا وسيئًا يضعف من نشاطهم التربوى سواء أكان قراءة أم ممارسة أو غير ذلك ، وهنا يمكن القول بأن الخبرة التربوية قد تسير فى غير الاتجاه المطلوب . وهى على أية حال تستمر فى مسارها مغيرة من شخصية صاحبها ما لم تحدث ظروف مضادة فتعكس اتجاهها .

ثانياً : تأثيرها فى موضوعات البيئة الخارجية تأثيراً مرغوبًا فيه . لأن البيئة الخارجية تتضمن عناصر الممارسة للخبرات اللاحقة . ومعنى التأثير فيها بهذه الصورة هو إيجاد مجال أوسع لعملية التعلم . فالطفل الذى يعرف لفظًا لغويًا جديداً تجول مقدرته القرائية والكلامية فى ميدان أوسع بانضمام هذا اللفظ الجديد

(١) جون ديوى ، الخبرة والتربية ، مرجع سابق .

إلى حصيلته اللغوية . وبتزايد هذه الحصيلة كمًّا وكيفًا وتطورها المستمر ينتقل الطفل إلى قراءة كتب أعمق معنى وأكثر تضمناً للألفاظ اللغوية. وهكذا يستمر النمو اللغوى المهيئ لاكتساب الخبرات والتعمق فيها حتى يتمكن المتعلم من تسجيل خواطره وأفكاره كتابًا يقرأ مثلا ، أو بحثاً يستفيد به العلم والعلماء ، أو اختراعاً ذا قيمة صناعية أو تجارية أو زراعية . . . . والمربى — بتأثير خبراته التربوية فى تلاميذه — يخلق منهم أصناف الرجال والنساء الذين يفتحون فى الوطن أبوابًا عديدة من المعرفة ؛ فنجد منهم الكاتب والمهندس والمدرس والجندى والطبيب والصحفى والنجار والرسام والمثال وغير ذلك مما يعد امتداداً لذلك الأثر الذى تركه المربى فيهم . ولا شك أن حضارة البشرية التى نراها تتسير وتتطور فى عالمنا الحاضر إنما هى من تأثير خبرات بنى الإنسان فى البيئات الموضوعية الخارجية بميادينها المختلفة . وقد تدرجت فى السعة والتعقيد تبعًا لنمو خبرات الأفراد عبر السنين وازدياد تأثيرها التدريجى فى المجال الخارجى بما يشتمل عليه من المواد والأفكار . ولو أن الخبرة تنشأ فى نفس صاحبها وتستمر قاطنة ذاته دون أن يظهر أثرها فيما حول هذه الذات من موضوعات أخرى لما تحرك العالم خطوة واحدة عما كنت عليه من لدن آدم عليه السلام .

ثالثاً : التفاعل والتجاذب بين العناصر التى تحملها نفس المتعلم من قدرات عقلية ومواهب واستعدادات فطرية ، وبين البيئة الخارجية بما تشتمل عليه من موضوعات مادية أو معنوية كالأشخاص المتحدث إليهم ، والكتب التى تقرأ ، واللعب التى يتلهى بها ، والتجارب التى تجرى ؛ والمواد التى تستخدم فى إجراء التجارب وموضوعات الأحاديث ، وغير ذلك مما تحتوى عليه البيئة الخارجية وتدعو المتعلم أن يتعامل معها . فهذا التجاذب والتفاعل بما فيهما من أخذ وعطاء وشد وجذب وتأثير متبادل — فوق أنه يثمر الخبرة التربوية — يثبتها فى نفس صاحبها ويدعو إلى استمرارها

ولا شك أن الناس — سواء وعوا أو لم يعوا — تمتلىء حياتهم بسلسلة متتابعة من هذه التفاعلات ؛ بمعنى أن مواد البيئة الخارجية التى يتعرضون لها وتصدفهم فى أثناء عبورهم جسر الحياة تدعوهم إلى أن يلتقوا بها بالمعالجة اليدوية أو الفكرية

طبقًا لمقتضيات خاصة تختلف من شخص إلى شخص ومن بيئة إلى بيئة . وهم يستجيبون لهذه الدعوة حينما يرى أحدهم يبنى منزلا ، والآخر يحدث زميله فى بعض الموضوعات ، والثالث يبحث فى المكتبة عن كتاب ، والرابع منهمك فى رسم لوحة أو عزف قطعة موسيقية أو قراءة بعض الكتب ، وهكذا . وبهذه الاستجابة يأخذون من هذه الموضوعات التى عالجوها والتقوا بها شيئًا يضيفونه إلى أنفسهم فيوسع من أفقهم المعرفى ، ويقدرهم على تأثير أعمق فيما يلتقون به من موضوعات فى المستقبل .

ومن هنا فإن على المدرسة ومناهجها — إذا أرادت لنفسها نجاحًا فى أداء مهمتها — أن تلتزم جانب الحياة الطبيعية التى يحياها البشر . بمعنى أن تهيىء الفرصة للتفاعل مع عناصر البيئة الخارجية أمام المتعلم بما يحمل من استعدادات فطرية خاصة به . وتوضيحًا لهذه المهمة ينبغى أن نفرق بين الاستعدادات الفطرية للشخص وبين طبيعة العناصر الخارجية للبيئة . فالأولى تأبى على التغيير ، ولذا لا تستطيع المناهج الدراسية أن ترفع منها أو تخفض مهما بالغت فى الارتفاع بكفاءتها التربوية ؛ فهى لا تستطيع مثلا أن ترفع نسبة الذكاء عن معدلها الطبيعى للفرد إلا بمقدار ما تسمح به طبيعة ذكاء الفرد نفسه . أو تخلق فى الطفل قوة احتمال الرجل فى حمل الأثقال . ومن ناحية أخرى فإن البيئة الخارجية تقبل التنظيم والتعديل والتكييف بصور متعددة . وهنا يكمن للمربى والمدرسة والمنهج عمل كبير فى تهيئة عناصر البيئة وموضوعاتها للمتعلم بما يقدره على التفاعل الحقيقى معها ؛ أى بما يقدره على أن يأخذ منها ما يضيفه إلى نفسه فينميها ويختلف بها عن ذى قبل . فالمادة التعليمية التى يقدمها المدرس له تكون فى حدود ما يسيغه ويتقبله ، والعمل الذى يكلفه إياه يستطيع أداءه فعلا ، والطريقة التى يستخدمها تسهل له الانتفاع بالمواقف التربوية ، أو بمعنى آخر تساعده على التفاعل مع الكتب والأدوات والأجهزة والحقائق وكل ما يساعده على التحصيل العلمى والنمو التربوى .

بهذا يمكننا القول بأن الموقف التربوى يتضمن عاملا وسيطًا ذا أهمية كبرى فى حدوث التفاعل وهو المعلم الذى يتفهم حاجات المتعلمين ويتعرف

على مواهبهم وما فطروا عليه من قوى واستعدادات ، ثم يتقى الموضوعات الخارجية وينظمها بما يتيح الفرصة لتفاعل هذه القوى والاستعدادات معها . وغنى عن البيان أن الفرص التعليمية والمواقف التربوية عنصر من العنصر المكونة للبيئة الخارجية التى ينبغى أن يتعرض لها المتعلم متلائمة مع ذات نفسه .

اقتضاءات التفاعل فى الخبرة التربوية

إن هذا المعنى الذى نؤكده فى بيان فكرة التفاعل يقتضى :

(ا) ألا يدع المربى الحواجز تأخذ طريقها إلى المواد الدراسية المكونة للمنهج التربوى ؛ لأن طبيعة المتعلم تنافى هذا الانفصال ؛ حيث إن الخبرات الطبيعية تستقى من مواقف الحياة جملة مجمعة من كل ميدان فى آن واحد .

(ب) أن يعنى المربى من خلال مناهجه التعليمية دائمًا بحاضر المتعلم ؛ لأنه يتفاعل مع المواقف بحاضره وبما هو عليه الآن . وفوق هذا فإن خير ما يعد المتعلم لحياة مستقبلة مثمرة هو التدرج معه فى تنظيم الظروف الخارجية بما يتناسب وحاضره فى المراحل التطورية التى يمر بها . أما أن نهمل حاضر المتعلم لنعلمه خبرات الكبار التى يحتاجون إليها كباراً بغض النظر عن مستواه فى استساغتها وهضمها ؛ فإن ذلك لا نفع فيه لحاضره ؛ حيث لا يسيغه ولا يتفاعل معه ، ولا خير فيه لمستقبله كذلك ؛ لأنه لن يجده — عندما يواجه المستقبل — سهل التطبيق قريب الإفادة . على أنه يجب ألا نغفل أن فهم الحاضر يقتضى الرجوع إلى الماضى ؛ فالحياة الحاضرة بمشكلاتها لم تنشأ فى يوم وليلة بل لها جذور تمتد إلى أعماق الماضى ، ولا بد من التنقيب عن هذه الجذور لنهتدى إلى نوع الغذاء الذى أنتج الحاضر فنستطيع أن نكيفه لما ينبغى أن يكون عليه مستقبلا . والذى نحب أن نؤكده هنا هو العمل على تنمية خبرات المتعلم بانساطها وتكاملها والإضافة الدائمة إليها ؛ على أن تكون الخبرة الحالية هى بداية كل عملية تربوية والأساس الذى تشيد فوقه الخبرات التالية .

(ج) أن يهيئ المربى فرص النشاط الجماعى للمتعلمين بحيث يسهم كل منهم بلون من النشاط يناسبه ، ويتحمل نصيبًا من التبعة والمسئولية فى هذا العمل

المشترك ؛ لأن التربية فى جوهرها عملية اجتماعية ينبغى أن تخضع المتعلمين بمناهجها لأسلوب الجماعة فى العمل وتدفعهم إلى اتباع قوانينها والعمل على تحقيق أهدافها ، وإذا كان هناك — لسبب ما — شواذ لا يخضعون لهذا الضابط الاجتماعى فعلى المدرس أن يعالجهم معالجة فردية خاصة باعتبارهم أعضاء فى الجماعة ينبغى أن يرتدوا إلى ما تقتضيه عضويتهم فيها .

وكلما كانت الخبرة استجابة لحاجة ملحة من حاجات الجماعة كانت أدعى إلى استكمال عناصر التفاعل والامتزاج الضرورية بين الكائن الحى وموضوع الخبرة الخارجى ؛ بما يجعلها أكثر قيمة وأبعد أثراً فى تكييف الخبرات اللاحقة . وإذاً لا يكفى أن يسمع المتعلم من المدرس أى كلام ليكون خبرة تربوية ، ولكن لا بد أن يكون المدرس متجاوباً فيما يقول مع حاجات الجماعة ليدفع المتعلم إلى الاحتكاك بعناصر ما يسوقه من معان ؛ حتى لا يضطر إلى ترديد أجوف لما يقال ، بل يأخذه من واقع الحوادث ومن آثار التفاعل والاحتكاك . وبهذا يتحتم أن يكون كل ما يتصل بالتربية ومناهجها من ملاحظة واستذكار ومعارف — سواء أكانت حساباً أو تاريخاً أو لغة أو رسما أو غير ذلك — مستمداً من الحياة العادية ومتصلا بمصادرها بسبب من الأسباب .

(د) أن يعمل المربى على أن يتحرر المتعلم فى نشاطه التربوى جسماً وفكراً . فالمعروف أن القيود التى توضع على حركات التلاميذ بما يفرض عليهم السكون تعد معوقاً كبيراً للحرية الفكرية ؛ لأن الهدوء المصطنع والطاعة المفروضة — فوق تأثيرهما السيئ على الصحة الجسمية والعقلية معاً — يحولان دون تعرف المدرس على سجايا المتعلمين ورغباتهم ومقدراتهم الحقيقية التى تمكنه من تشكيل المناهج الدراسية تشكيلا سليماً مناسباً يحقق عنصر التفاعل ، ويسمح بالانتفاع بالمعارف . ويقضى بالتحرر الفكرى والقدرة على الابتكار .

ولا يصح أن تكون حرية الحركة الجسمية غاية فى ذاتها وإلا هدمت النتائج التربوية ؛ إذ تنقلب فى هذه الحال إلى تحرر مطلق يرضى النزوات الجامحة والانحرافات السلوكية والابتعاد عن المسار التربوى السليم .

(هـ) أن تهيأ الفرص للمتعلم كى يستخدم ما تعلمه فى حياته العملية وينتفع

به فى التطبيق الاجتماعى . وذلك يقتضى بالضرورة أن يكون النشاط التربوى المطلوب متعادلا مع قدراته واستعداداته المختلفة وإلا لم يستطع القيام به ؛ فلا يتحقق التفاعل مع عناصر البيئة الخارجية . وهذا المعنى يحتم على المدرسين شيئين : الأول أن يحكم خطته فى اختيار المناشط التربوية والمناهج التعليمية التى تضمن نجاح تلاميذه فى ضوء دراسته لهم ومعرفته بظروفهم المختلفة ؛ على أن يسمح له بذلك متى كان أهلا له . والثانى أن يهيئ ظروف البيئة بما يساعد تلاميذه على اكتساب الخبرات المطلوبة والقيام بالنشاط المختار . فإذا أراد مساعدتهم على سلامة القراءة من حيث القواعد النحوية مثلا فعليه أن يهيئ الظروف المناسبة لممارستهم للقراءة السليمة طبقًا للقواعد النحوية المطلوبة . وإذا أحب أن يساعدهم على اكتساب صفة التعاون فعليه أن يعرضهم للمواقف التى يدعو النشاط فيها إلى التعاون . وإذا استهدف تدريبهم على النجارة كان عليه أن يجهز لهم « الورشة » والأدوات الضرورية التى تساعدهم على ممارسة هذه الحرفة تحت إشرافه وتوجيهه طبعًا .

وكلما ازدادت فرص التطبيق والانتفاع أمام المتعلم ازداد فهمه لما يتعلمه وللمشكلات الاجتماعية فى مختلف الميادين ، بما يساعده على معالجتها معالجة مثمرة باقتراح الحلول الناجحة لها ؛ فيتحقق بذلك التفاعل الذى تبغيه .

(و) أن تكون الخبرة مؤدية إلى إشباع وظيفى لحاجة من حاجات الفرد ، بمعنى أنه يشعر بنقص فى ناحية من النواحى فيؤدى النشاط المتضمن فى الخبرة والمنهج إلى ملافاته وإزالته . فمثلا يحس التلميذ بضرورة الفيتامينات للجسم ، وبأنه يجهل طبيعة هذه الفيتامينات والمواد الغذائية التى تحتوى عليها ، فيتوق إلى البحث عن المعلومات التى تتعلق بالفيتامينات للمحافظة على سلامة جسمه وإشباعًا لرغبة الوقوف على المجهول ، وأيضًا يحس الطفل بحاجته إلى اللعب تتقدم له المعلومات فى صورة ألعاب مسلية تشبع هذه الحاجة . ومن ذلك مثلا لعبة ترتيب البطاقات فى الحساب . . . وهى لعبة تقوم على مباراة بين طفلين بيد كل منهما عشر بطاقات غير مرتبة ، كل منها قد كتب عليها كسر واحد بالخط الواضح ، ويعطى المدرس إشارة البدء باللعبة فيقوم كل من الطفلين بترتيب

الكسور فى بطاقاته حسب قيمتها ترتيبيًا تصاعديًا أو تنازليًا . والفائز هو الأسرع فى إنهاء الترتيب[١] ، ومن ذلك أيضًا لعبة الأحاجى التى تتلخص فى وصف إنسان أو حيوان أو جماد بما اختص به من صفات على أن ينتهى الوصف بسؤال « من أنا »؟ ليتعرف عليه التلميذ المسئول . ويختار المدرس تلميذين أحدهما السائل واضعًا نفسه موضع المسئول عنه والثانى المسئول الذى يطلب إليه أن يجيب . فمثلا يقول السائل « أنا صديقك المحبوب . أعيش فى المنزل كثيراً . وأنقها من الفيران والحشرات . فمن أنا ؟ فيقول المسئول : أنت القط »[٢] .

وكلما اتخذت الخبرة شكلا من أشكال إشباع الحاجة حملت فى طياتها عنصر التفاعل القوى المفيد .

مضمون الخبرة التربوية

تتضمن الخبرة التربوية التى تبنى عليها المناهج عناصر أربعة رئيسة ، ينبنى على المعلم والمتعلم مراعاتها فى عمليات التعليم والتعلم ، والعناية بحسن التدريب عليها وتنمية المهارات اللازمة لاكتسابها ، حتى تتحقق للخبرة صفتها التربوية السليمة ؛ وإلا ظلت ناقصة بقدر ما تحمل من نقص فى هذه العناصر وتلك المقومات . وهذه العناصر الرئيسة هى :

١ ــ المعلومات والمعارف والمفاهيم العامة .

٢ ــ الاتجاهات والميول المرغوب فيها .

٣ ــ المهارات والعادات المحمودة .

٤ ــ التفكير السليم والتفكير العلمى .

---

(١) أحمد أبو العباس ، الألعاب الحسابية ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٢ ، ص ٩٢ .

(٢) محمد عبد الحميد أبو العزم ، فروع اللغة العربية فى المدرسة الابتدائية ، مطبعة كوست اتسوماس وشركاه ، ١٩٥٠ ، ص ٧ ــ ٨ .

وستحدث فيما يلى عن تلك العناصر بشىء من التفصيل . ونحن فى حديثنا عنها منفصلة لا ننكر أنها جميعًا متداخلة ومتكاملة ؛ يصب بعضها فى بعض ، ويأخذ بعضها من بعض ؛ وتعمل فى النهاية على تكامل شخصية المتعلم وتكوين خبرته .

المعلومات والمعارف والمفاهيم العامة

تزود الخبرة المتعلم بالمعلومات والحقائق والنظريات والأفكار العامة التى تقوم بوظيفتها الحيوية فى تغيير سلوكه وتحسين تصرفاته وتنمية شخصيته فى نواحيها المختلفة . ولكى تنهض هذه المعلومات والحقائق وتلك النظريات والأفكار بأداء وظيفتها على خير وجه يشترط فيها ما يلى :

١ — أن يبعد المتعلم بمعاونة المعلم فى مجال اكتساب الخبرة عن مجرد الحفظ والتذكر لذات الحفظ والتذكر ؛ إذ ينبغى أن يكون ذلك وليد الفهم الشامل والإحاطة التامة حتى يستتبع ذلك القدرة على تطبيقها فى الحياة العامة . فالمتعلم عندما يعرف قانون الأجسام الطافية مثلا معرفة واعية مستوعبة لا تقتصر على مجرد الحفظ والتذكر فإنه يستطيع أن يفسر الظواهر الطبيعية المتصلة بهذا القانون ، كأن يفسر مثلا لماذا يرسب الغريق فى بداية الأمر ثم يطفو على سطح الماء بعد مدة معينة . والذى يتعلم أن الفاعل يكون مرفوعًا لا يقتصر على تسميع هذا القانون بل يمكنه بناء على هذه المعرفة أن يرفع الفاعل عندما يقرأ لنفسه أو لغيره . وخير ما يساعد على الإحاطة وشمول الفهم أن تتعدد فى مواطن اكتساب المعلومات صور تطبيقها ، وأن يغرى المتعلمون بتوجيه الأسئلة حول موضوعات الدرسة ليجيب عنها المدرس إجابات مقنعة سديدة ، وأن يترك لهم فرص الاعتماد على أنفسهم فى استخراج تلك المعلومات من المواقف التى يواجههم بها .

٢ — أن تتخذ الوسائل الممكنة الكفيلة بعدم نسيان المعارف المكتسبة ، أو تقليل نسبة نسيانها بقدر الإمكان .

والمعروف أن النسيان ظاهرة طبيعية فى الإنسان بدليل الشكوى العامة من

حدوث . فالمتعلمون يشكون من نسيان المعلومات التى يحصلونها فى أثناء دراستهم . والمدرسون يشكون من أنهم يبذلون الجهد الكبير فى تعليم الشباب ، ويخلصون فى أداء أعمالهم التربوية . ويتأكدون من إلمام المتعلمين بالمعارف واكتساب الخبرات ، ومع ذلك فعند استرجاعهم لما تعلموه بعد فترة من الزمن يبدين وكأنهم لم يتعلموه . وأساتذة الجامعات والمعاهد العالية قد يكشفون عن جهل طلبتهم بأوليات المواد التى يدرسونها لهم فيتهمون مدرسى المدارس الثانوية بالإهمال والتقصير فى أداء واجبهم : وواقع الأمر قد يشهد بأنهم لم يهملوا ولم يقصروا وأن طلابهم هم الذين نسوا ما عرفوا من حقائق . والمدرس نفسه قد يجد لزاماً عليه أن يسترجع المعلومات التى سوف يقوم بتدريسها على الرغم من أنه قام بتدريسها واسترجاعها قبل ذلك . والآباء وأولياء الأمور يثورون حين لا يستجيب أبناؤهم للمواقف بما يتوقع منهم بناء على ما درسوه فى المدرسة ؛ لأنهم يعانون من نسيان .

وقد ذكر بعض علماء النفس أن النسيان يحدث بسبب ما يسمى بالمنع الرجعى "Retroactive Inhibition" ؛ ذلك أن الإنسان يتعلم شيئاً فى وقت من الأوقات ثم يتعلم شيئاً آخر بعد فترة زمنية فيتأثر ما تعلمه أولا بما تعلمه ثانياً بحيث إذا أراد أن يتذكره لم يستطع تذكره كاملا أو لم يستطع تذكره على الإطلاق[1] . فإذا فرض أن تلميذاً حفظ قصيدة شعرية فى الصباح مثلا ثم قام بحفظ قصيدة أخرى ظهراً ، فإنه فى اليوم التالى قد لا يتذكر قصيدة الشعر التى حفظها فى الصباح أو لا يستطيع تسميعها كلها جيداً ؛ لأن ما قام به من حفظ القصيدة الأخرى قد أثر فى درجة حفظه الأول فخفض منه أو محاه . ومن ثم فقد ثبتت التجارب أن الإنسان إذا تعلم شيئاً واحداً ونام بعد تعلمه مباشرة دون أن يقوم بأداء عمل آخر ؛ فإن درجة تذكره لهذا الشيء تحتفظ بمستوى أعلى مما لو أتبع تعلمه إياه بأداء عمل آخر .

ويلاحظ من ناحية أخرى أن تعلم الشيء التالى تزداد صعوبته بسبب ما تعلمه أولا ؛ بمعنى أنه إذا بدأ تعلمه دون أن يسبقه تعلم آخر فإن تعلمه يسهل عليه

---

(١) W. C. Trow, *op. cit.*, P. 497.

بدرجة أكبر مما لو سبقه تعلم شيء آخر . وإذاً فحفظ قصيدة الظهر يصعبها على المتعلم بدرجة ما حفظ قصيدة الصباح . وهذه الظاهرة الأخيرة وهي تأثر اللاحق بالسابق تسمى باسم المنع التقدمي "Proactive Inhibition" (١) .

ونحن نؤمن بأنه لا يمكن دوام الاحتفاظ بالمعلومات والخبرات كما هي عند تعلمها لأول مرة مهما بذل من الجهد ، واستخدمت في التدريس أنجح الطرق ؛ لأن سنة الحياة تقضي بدوام الحركة وتتابع الأعمال واتصال أوجه النشاط المختلفة بعضها ببعض مما يؤثر بعضها في بعض ، وحياة هذه طبيعتها تطبع الإنسان لا شك بطابع النسيان طبقاً للنظرية السابقة . ومع ذلك فهناك من الوسائل ما يتبع لخفض درجة النسيان . وسنتحدث فيما يلي عن بعض هذه الوسائل :

(ا) أن يكون ما يتعلمه المتعلم ذا معنى واضح له ، فقد ثبت أن تذكر المقاطع التي لا معنى لها أصعب من تذكر قوائم الكلمات ، كما ثبت أيضاً بالتجربة أن تذكر تسع كلمات في قائمة أصعب من تذكر نفس العدد من الكلمات في جملة واحدة ذات معنى ، فمثلا يسهل على التلميذ أن يتذكر جملة كهذه عدد كلماتها تسع كلمات « يذهب التلميذ إلى المدرسة صباحاً ويعود منها بعد الظهر » ولكنه يصعب عليه أن يحفظ قائمة تشتمل على الكلمات التسع التالية : قرد . حقيبة . من . كتاب . فلاح . كلية . عن . صورة . ملعقة . ولذلك فإن المدرس ينبغي عليه أن يعنى بسابقة الفهم لما يعلمه لتلاميذه فلا يكلفهم مثلا حفظ قصيدة قبل أن يفهموا معناها ، ولا يطلب إليهم حل تمارين الهندسة ذات الصلة ببعض النظريات قبل أن يتأكد من وضوح هذه النظريات في أذهانهم ، وأن يبدأ في تعليم الأطفال الكتابة والقراءة بالجمل التي تعني شيئاً في حياتهم مع العناية التامة بالتطبيق والتدريب وإلا كانت النتيجة على عكس ما تقتضيه عملية التربية والتعليم .

(ب) أن تتضمن المواقف التربوية تكراراً بلا ملل ، فقد ثبت بإحدى التجارب التي أجراها « إبنجهاوس "Ebbinghaus" » أن الوقت الذي يحتاج إليه في إعادة حفظ ما سبق حفظه بعد تكريره يقل عن الوقت الذي يستغرقه الحفظ لأول مرة ، ويتدرج الوقت في النقصان بتدرج التكرير في الزيادة .

---

(١) W. C. Trow, op. cit., PP. 497 — 498.

ذلك أنه حفظ بنفسه ست مجموعات تتكون كل منها من ستة عشر مقطعاً فى ١٢٧٠ ثانية ثم كررها ثمانى مرات بعد التأكد من حفظها ، وبعد أربع وعشرين ساعة أعاد حفظها فوجد أن الوقت الذى استغرقه فى الحفظ هذه المرة هو ١١٦٧ ثانية بنقص ١٠٣ ثوان عن المرة السابقة . ثم أعاد التجربة مع مجموعة أخرى مساوية للأولى فى عدد المقاطع ولكنه كررها بعد التأكد من حفظها ست عشرة مرة فوجد أن إعادة حفظها استغرق ١٠٨٧ ثانية بنقص ١٩٢ ثانية عن المرة الأولى ؛ وهكذا سار فى التجربة حتى انخفض الزمن المطلوب لإعادة الحفظ بمقدار ٨١٦ ثانية مع تدرج مضاعفة مرات التكرار حسب الجدول الآتى الذى يوضح أثر التكرار بما يسمى بطريقة التوفير "Saving Method"[1] .

أثر التكرار بوساطة طريقة التوفير

عدد مرات التكرار	الزمن الذى يستغرقه حفظ كل مجموعة بعد لمضى ٢٤ ساعة على الحفظ الأول	الزمن الموفر بالثوانى
—	١٢٧٠	—
٨	١١٦٧	١٠٣
١٦	١٠٨٧	١٩٢
٢٤	٩٧٥	٢٩٥
٣٢	٨٦٣	٤٠٧
٤٢	٦٩٧	٥٧٣
٥٣	٥٨٥	٦٨٥
٦٤	٤٥٤	٨١٦

وبهذا يتبين أن ممارسة الخبرات المتعلمة وتكرار التدريب عليها من الأهمية بمكان فى المواقف التربوية ، على أن تحدث الممارسة والتدريب بعد الفهم ووضوح الفكرة . ومما يتصل بمعنى التكرار المفيد فى مواقف التدريس أن يقوم المدرس بتلخيص ما عرض له بالشرح النظرى من موضوعات متكاملة فى نهاية الحصة

(١) W. C. Trow, *op. cit.*, PP. 501 — 502.

أو بعد عدة حصص . والمدرس الماهر هو الذى ينجح فى إشعار تلاميذه بأهمية ما يعلمه لهم فى الحياة اليومية حتى لا ينقطعوا عن استعماله فيكرروا التدريب عليه وممارسته بما يسهله ويزيد من قوة تذكره وسرعة الانتفاع به عند الحاجة . ولا شك أن ذلك يفيد المتعلم من ناحية أخرى حيث يعمق خبراته ومفاهيمه ويوسع دائرة إدراكه ؛ فالتلميذ الذى يحب القراءة مثلا لا يقتصر على أداء الواجب المدرسى فيها بل يزاولها مرات ومرات فى فراغه بالإضافة إلى أداء الواجب مما يحسن من أدائه لعملية القراءة ويعمل فى الوقت نفسه على زيادة معلوماته واتساع خبراته . والتلميذ الذى يهوى الرسم يستكمل لنفسه أدواته ويمارسه مراراً حين يخلو إلى نفسه ويفرغ من واجباته مما يسمو بفنه ويقفه دائماً على الجديد فيه . ومن هنا ندرك مدى الفائدة التى يجنيها التلميذ إذا صمم له المنهج الدراسى بحيث تكرر حقائقه الجوهرية على الأقل بصور مختلفة كلما انتقل من صف إلى آخر .

ويحسن بنا أن ننبه هنا إلى أن عدد مرات التكرار إذا وزعت توزيعاً مناسباً على فترات من الوقت فإن درجة التذكر تزيد عما لو حدثت كلها فى وقت واحد ، وقد أثبت « إبنجهاوس » أن ٣٨ مرة تكرار موزعة بطريقة ما على ثلاثة أيام تساوى فى فائدتها من حيث التذكر ٦٨ مرة تحدث فى يوم واحد ؛ وقد أكدت التجارب المختلفة ما أثبته « إبنجهاوس »[1] . وبهذا تبين أن عادة الطلبة والطالبات فى إهمال الدروس والاستذكار حتى قرب نهاية العام أو الفصل الدراسى ليركزون على استذكارها مرة واحدة قبل الامتحان ؛ تعد من العادات السيئة التى لا تساعد على النجاح المؤكد أو حسن الانتفاع بما تعلموه فى حياتهم . ومن الأفضل بل مما ينبغى عمله أن ينظموا استذكارهم للدروس وتحصيلهم لمعارف بحيث يسترجعونها مرة بعد الأخرى فى فترات متقطعة على مدار السنة أو الفصل الدراسى لا فرق بين البداية والنهاية ، كما يحسن بالمدرس أن يسترجع مع تلاميذه بين الفينة والفينة ما قام بتدريسه فعلا إذا أراد أن يعمل على تثبيته والاحتفاظ به فى أذهانهم .

(جـ) زيادة العلاقة بين حقائق المنهج ومظاهر الحياة العملية . فالتلميذ

---

(١) ... C. Trowi, *op. cit.*, 500 — 501.

التى يتعلم شيئاً له صلة بحياته الخاصة يقبل عليه برغبته أو تزداد أهميته عنده فيبذل جهداً أكبر فى تعلمه والوقوف على أسراره . وشىء آخر فإن هذه العلاقة تدفع المتعلم إلى كثرة الممارسة لما يتعلمه فتقل فرصة نسيانه كما وضحنا فى « ب » ومن هنا كان على المدرس أن ينزل إلى حياة التلاميذ فيستهديها فى دروسه وفى تخطيط النشاط التربوى لهم .

(د) استعداد المتعلم لما يتعلمه ، ويقوم ذلك على عناصر متعددة منها وجود الدافع نحو التعلم ؛ وارتفاع مستوى النضج العام بما يتناسب والفرص التربوية المختلفة . وقد سبق الكلام عن ذلك تفصيلا فى الفصل الخامس من هذا الكتاب ؛ ومنها أن يقصد المتعلم أن يتعلم من الموقف التعلمى . ولذلك فإن ما يميل إليه مدرسو اللغات فى تصحيح الإملاء أو الإنشاء من حمل التلاميذ على كتابة التصحيحات عدة مرات لمجرد التكرار دون إرشاد آخر يحملهم على قصد التعلم ؛ ليس له كبير أثر فى التقدم التربوى لأنهم غالباً ما يفعلون ذلك آلياً دون أن تكون لديهم النية الصادقة فى تعلم شىء ما من وراء ما يفعلون ؛ ومن ثم فإنهم قد يخطئون فى هذه التصحيحات فى أثناء تكريرهم لها . والأجدى على التلميذ أن يقوم المدرس بإرشاده بطريقة ما إلى خطئه مع شرح القواعد التى تحكم الصواب وتزيل أسباب اللبس التى أدت إلى الخطأ ، فيقبل على الصواب وأدائه برغبة وقصد .

ومما تجدر الإشارة إليه هنا هو أن الاستعداد للتعلم إنما يؤثر أثره الطيب إذا صاحب الفرصة التربوية فى الموقف المعين ولم يتأخر عنها . فتعلم الشىء قبل أن يتهيأ له المتعلم ويوجه اهتمامه إليه قلما ينتج نتيجة مرضية . ولذلك فإن السؤال المفاجئ أو الطلب غير المتوقع يقود إلى الخطأ فى الإجابة أو عدم التوفيق الكامل فى الوفاء بالمطلوب منه . ومن الهام إذاً أن يفهم المدرس تلاميذه طبيعة الأسئلة التى سيختبرهم بها والنمط الذى يعجبه فى الإجابة خصوصاً فى المرحلة الجامعية ؛ لأن الأستاذ نفسه هو الذى يضع الأسئلة ويقوم بتصحيحها . فيخبرهم مثلا أن أسئلته تتميز بالكثرة وتتطلب إجابات قصيرة ، أو أنها قليلة العدد طويلة الإجابة ، أو أنها أسئلة موضوعية "Objective" أو أسئلة مقال "Essay"

أو خليط منهما ، أو نحو ذلك مما يتهيأ له الطالب باستعداد مختلف وتحصيل متباين الأسلوب .

(هـ) ما يسمى بوسيلة إسعاف الذاكرة « Mnemonic device » . ومن ذلك ما يلجأ إليه بعض الطلبة فى المرحلة الثانوية أو غيرها من المراحل من جمع أسماء البلاد وما تشتهر به فى نسق معين يعين على حفظها وتذكرها عند اللزوم . ومن ذلك أيضًا ما فعله أحد الطلبة الأزهريين فى جامعة الأزهر حين نظم معنى الكلمات الإنجليزية فى شعر عربى ليسهل فهمها وحفظها ، فهو يقول مثلا :

قرد ما نكى وحمار دنكى ... وحبر الزجاجة يدعى إنكى
وسى بحر أو بمعنى ينظر ... وإن قلت ريز فمعناها نادر

ومن وسيلة إسعاف الذاكرة أيضًا ما يلجأ إليه فى بعض الأحيان من تركب كلمة واحدة تشير بحروفها إلى عدة كلمات بمعانيها كما فى كلمة « يونسكو » فإنها مأخوذة من التركيب الإنجليزى « UNESCO » الذى تشير حروفه إلى أوائل الكلمات الست المقصودة بالتركيب ، فالحرف « U »

هو أول كلمة « United » ويشير إليها ، والحرف « N »
هو أول كلمة « Nations » ويشير إليها ، والحرف « E »
هو أول كلمة « Educational » ويشير إليها ، والحرف « S »
هو أول كلمة « Scientific » ويشير إليها ، والحرف « C »
هو أول كلمة « Cultural » ويشير إليها ، والحرف « O »
هو أول كلمة « Orgnization » ويشير إليها ، والتركيب كله يدل على الاسم الكامل للمنظمة المنبثقة من هيئة الأمم وهو « منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة »

"United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization"

ومن هذا القبيل أيضًا كلمة « أنيت أو نأيت » التى تذكر فى علم قواعد اللغة العربية لتجمع الحروف التى تميز الفعل المضارع إذا لحق واحد منها أول الفعل :

ولذلك من المفيد فى محاولة المعلم أن يقلل من أثر النسيان لدى المتعلم أن يعمد إلى الموضوع الذى قام بشرحه وإفهامه بشمول واكتمال لتلاميذه فيلخصه لهم فى كلمات محدودة سهلة الارتباط كى تقوم مقام المنبه للذاكرة كلما اقتضتهم المواقف أن يستعينوا ببعض ماينطوى تحت هذا الموضوع من مفاهيم .

كذلك من المفيد للطالب حين يستذكر دروسه أو حين يبحث فى مسائله من المسائل أن يقيد مافهمه بما يراه مناسباً له فى التذكير بما استوعبه فهما حين الاستذكار أو البحث .

(و) تعلم الشئ فى ظل قانون عام . إذ قد ينسى الإنسان تفاصيل الموقف التعلمى ، وتستبقى ذاكرته الفكرة العامة التى تحمل اسم القانون الجامع أو القاعدة العامة ، فإذا خلت المواقف التربوية من تفهم القوانين والأسس الرئيسة التى تجمع النظائر والمتشابهات فإن الموقف التعلمى قد ينسى جملة وتفصيلا ، ويصعب على الذاكرة استحضار الخبرات الجزئية التى سبق تعلمها فيه . وعلى العكس من ذلك إذا وضعت الخبرة تحت كل من الكليات وأدرك المتعلم ذلك بعمق ووضوح فإن هذا الكل يظل عالقاً بالذهن أو على الأقل لا يتعرض للنسيان السريع ، وفى وقت نفسه يحمل صفة المنبه والدليل على الجزئيات التى اندرجت تحته إذا أريد استعمالها أو تذكرها ، فمثلا إذا صادف الإنسان سلسلة من الأعداد مثل : ٢ ، ٣ ، ٥ ، ٨ ، ١٢ ، ١٧ ، ٢٣ . . . . فإنه يصعب عليه تذكرها بهذا الترتيب دون أن يلجأ إلى قانون يحكم تسلسلها بهذه الصورة ، فإذا أدرك هذا القانون وهو أن الفروق بينها تمثل تتابع الأعداد العادية ١ ٢ ٣ ٤ ٥ . . . سهل عليه تذكرها واستتباع إكمال السلسة إلى أى مدى مطلوب . وعندما يتعلم التلميذ كتابة كلمة « أقصى » فى ظل القانون الذى ينص على أن الاسم الرباعى أو الأكثر من أربعة تكتب ألفه اللينة ياء ، ثم صادفته هذه الكلمة أو شبيهها فى موقف تعلمى آخر ونسى كيف يكتبها بذاتها فإنه يسترشد بالقانون الذى صاحب تعلمه إياها فيهديه إلى الصحة فى كتابتها وكتابة أمثالها مثل : أعلى ، أرضى ، أشقى ، أهدى . . .

(ز) قيام الموقف التعلمى على نشاط يمتع التلميذ ويحمله على التفاعل مع

عناصر البيئة التى يعيش فيها ، وذلك يقتضى من المدرس دقة التخطيط للدرس ، وتعدد وسائل النشاط فيه ، واختيار ما يتلاءم مع عناصر الموقف التربوى من تلميذ ووقت ومكان وإمكانات تعليمية وغير ذلك[1] .

(ح) تعرف المتعلمين بأى وسيلة على المراجع الموثوق بها فيما يتصل بالمعلومات المحصلة ؛ فإن ذلك يساعدهم على دوام الاطلاع واستدامة التذكر وتعميق الأفكار التى تتصل بها ، ومن ثم عدم نسيانها . ونصح فى هذا الصدد بأن يعد المدرس ثبتا بأهم المراجع كى يوزعه على المتعلمين ليرجعوا إليه عند اللزوم ، وأن يربى فيهم عادة استقاء المعارف من مصادر عديدة لا من مصدر واحد ، وأن يدربهم على كيفية التعرف بأنفسهم على الوثائق العلمية المتصلة بما يتعلمون فى المدرسة .

هذا ومن العوامل التى تساعد على التذكر وعدم النسيان تعلم الشئ جملة لا تفصيلا مبتوراً ، وتجميع المتشابهات فى وحدة واحدة ، وتركيز التلميذ على ما يتعلمه . وذلك واضح لا يحتاج إلى زيادة توضيح .

٣ — أن تتخذ الوسائل الكفيلة بانتقال أثر التعلم فيما يختص بالمعارف والمعلومات والمفاهيم التى اكتسبها المتعلم فى أثناء الموقف التعلمى . ذلك لأن فاعلية التعلم لشئ ما تقاس بمدى قدرة المتعلم على نقل ما اكتسبه من معرفة فى ميدان الخبرة الأصلية إلى ميادين التطبيق فى الحياة العادية . وما لم يستطع المتعلم استخدام ما تعلمه فى مواجهة المشاكل التى تصادفه فخير له ألا يتعلم ، لأنه يضيع جهده وجهد الدولة فيما لا طائل تحته ولا انتفاع له أو للوطن به .

وانتقال أثر التعلم هذا إلى مواقف الحياة قضية قامت عليها دراسات مبكرة فى علم النفس ، وأصبحت لها دلالة تربوية كبرى ، بحيث قد قيل إن التربية ليست فى جوهرها إلا انتقال أثر التعلم .

وقد بدأت الفكرة بما يعرف بنظرية التدريب الشكلى Formel discipline التى كان يعتقد أصحابها أن العقل فى الإنسان لا يختلف عن أى عضلة من عضلات جسمه ، وأنه مقسم إلى ملكات يقوى كل منها بالتدريب . فالتدريب على تذكر

---

(١) ارجع إن شئت إلى ما ذكرناه عن معنى التفاعل فيما سبق .

الأشياء يقوى ذاكرة الإنسان ويقدره على التذكر فى أى مجال ، والتدريب على التخيل يقوى خياله ، وهكذا بغض النظر عن أى اعتبار سيكولوجى أو اجتماعى أو غير ذلك . ومن ثم ساد الاعتقاد فى ظل هذه النظرية بأن بعض المواد لها قدرة فائقة على التدريب العقلى كالقواعد اللغوية والمنطق والهندسة والفلسفة وإن كرهها المتعلم أو لم تكن له رغبة فى دراستها . كما اعتقد أيضاً أن مادة دراسية بعينها تختص بتدريب بعض الملكات كاللغة اللاتينية التى تعين على قوة الملاحظة والمقارنة وتكوين حصيلة الكلمات الإنجليزية ، وكالرياضة التى من شأنها تقوية ملكة التفكير والقدرة على حل المشاكل وهكذا .

ثم أثبتت الدراسات والتجارب التى أجريت فيما بعد فساد هذه النظرية . وأول تجربة فى هذا الموضوع هى التى أجراها « وليم جيمس » "William James" على نفسه ، فقد حفظ فى بحر ثمانية أيام ١٥٨ سطراً من كتاب "Satyr" للشاعر الفرنسى « فيكتور هوجو "Victor Hogo" » ، وكان الزمن الصافى الذى استغرقه فى الحفظ هو ١٣١ دقيقة ثم ترك « هوجو » ليتدرب على الحفظ فى كتاب « الفردوس المفقود » « Paradise lost » لميلتون « Milton » مدة ثمانية وثلاثين يوماً ، وبعد هذه الفترة من التدريب رجع إلى « هوجو » مرة أخرى ليحفظ وحدة أخرى مكونة من ١٥٨ سطراً فلاحظ ازدياد المدة التى استغرقها الحفظ هذه المرة إلى ١٥١ دقيقة و٣٠ ثانية ، مما يدل على أن التدريب الذى قام به بين حفظ الوحدتين من كتاب « هوجو » لم تكن له قيمة . ولقد أجريت تجارب مماثلة فى ميادين الحساب والقواعد اللغوية واللاتينية والهندسة والقراءة وغير ذلك فكانت نتائجها غير مشجعة بعامة على إثبات عكس ما خرج به « وليم جيمس » من تجاربه[1] . هذا وقد دلت التجارب المتأخرة أيضاً على أن قضاء ستة شهور فى دراسة اللاتينى دراسة مباشرة لا يعين على تكوين حصيلة الكلمات الإنجليزية بقدر ما تعين به الدراسة المباشرة لتراكيب اللغة الإنجليزية نفسها ، ودراسة التاريخ باللغة الإنجليزية فى مدة مساوية وفاعلية فى التدريس متعادلة . كما ظهر أيضاً أن دراسة الرياضة فى حد ذاتها لا تزيد

---

١) W. C. Trow, *op. cit.*, P. 544.

فى قدرة المتعلم على حل المشاكل إلا بقدر ما لديه من استعداد ومهارة عقلية تتيح له ذلك ، وأن تعلم القواعد اللغوية مجردة لا يساعد على الاستعمال اللغوى الصحيح بل لا بد من تدريب كاف على كيفية استخدام هذه القواعد فى ضبط الكلام كتابة وشفاها . وهكذا تبين أنه ليس لأى مادة دراسية فى ذاتها قيمة تدريبية للعقل أو تقوية لملكاته وإنما قيمتها فى هذا الصدد تتوقف على وضع حقائقها والكيفية التى تدرس بها ومدى استعداد المتعلم وتقبله لها .

ثم تدرج البحث والتجريب فانتقل من ميدان التدريب العقلى وبقاء أثره على النمط السابق واتخذ نمطاً آخر هو ما يسمى بانتقال أثر التعلم « Transfer of learning » ومعناه قدرة المتعلم على تطبيق ما تعلمه فى المواقف المختلفة التى لم يواجهها بعد .

ويحدث هذا الانتقال فى المهارات الحركية كالسباحة وركوب الدراجة والكتابة على الآلة الكاتبة ونحو ذلك ، ويعبر عنه عادة بانتقال أثر التدريب « Transfer of Training » . وتتوقف إمكانات انتقال أثر ما يتدرب عليه الفرد وسهولة تطبيقه فى المواقف الأخرى على درجة التشابه بين مواقف الخبرة فى المواقف التعليمية ومواقف التطبيق . ويوضح ذلك التجربة التى درب فيها بعض أفراد على تقدير مساحة المستطيلات المنحصرة بين ١٠ سم^2 و ١٠٠ سم^2 ، ثم اختبروا بعد التدريب فى تقدير مساحة بعض المستطيلات الأخرى المختلفة فى الأبعاد المتحدة فى المساحة مع ما دربوا عليه من أشكال فنجحوا فى التقدير بنسبة ٤٤٪ ، ولكنهم حين اختبروا فى تقدير مساحة بعض المستطيلات المنحصرة بين ١٤٠ سم و ٣٠٠ سم كان نجاحهم بنسبة ٣٠٪ فقط . ولقد أجريت نفس التجربة على الأوزان فكان انتقال أثر التدريب ضئيلا عندما زادت الأوزان قليلا عما سبق التدريب عليه[1] .

والتشابه إما أن يكون فى المثيرات والاستجابات معاً ، وإما أن يكون فى أحدهما دون الآخر ، فالأول يحدث انتقالا إيجابياً لأثر التدريب « Positive Transfer » كما فى تعلم السباحة فى حوض سباحة معين ثم ممارستها فى أحواض سباحة أخرى

(١) W. C. Trow, *op. cit.*, P. 514.

مشابهة ، أما الثانى فإن اختلفت المثيرات وتشابهت الاستجابات كان انتقال أثر التدريب إيجابيًا أيضًا كممارسة السباحة فى البحر أو النهر ممن تدرب عليها فى حوض السباحة فالاستجابة هنا متشابهة وهى السباحة ، أما المثير فاختلف من حوض السباحة إلى النهر أو البحر . وإن تشابهت المثيرات واختلفت الاستجابات فقد يحدث انتقال سلبى لأثر التدريب « Negative Transfer » كالذى يتعلم السباحة فى حوض السباحة وفى الوقت نفسه يتعلم القفز فى نفس الحوض ، فقد يعطل تدريبه على القفز انتقال أثر تدريبه على السباحه وإن اتحد المثير وهو حوض السباحة لاختلاف الاستجابات التى يستجيب بها الفرد لهذا المؤثرين سباحة وقفز ، وكالتدريب على نطق الأسماء صحيحة باللغة اللاتينية فإنه يصعب نطقها صحيحة باللغة الإنجليزية وإن اتحدت الحروف لاختلاف الاستجابة بالنطق . ولهذا فإن تعلم التلميذ القراءة مثلا للغتين أجنبيتين لا تشابه بينهما فى آن واحد فيه تعويق لتعلم كلتيهما بدرجة تختلف بالطبع من تلميذ إلى آخر حسب مقدراته العقلية واستعداداته الخاصة وظروف البيئة التى يعيش فيها . ولا يعنى فى انتقال أثر التدريب مجرد وجود التشابه بين المواقف بل لا بد من إدراك المتعلم لهذا التشابه وإلا فإن أثر ما يتعلمه لا يتعدى الموقف الذى حدث فيه تعلم .

كما يحدث الانتقال فى المهارات يحدث أيضًا فى العلاقات والأفكار والأسس أو القواعد وهو ما يسمى بانتقال أثر الأفكار أو القوانين « Transfer of Ideas or Principles » ، وهو النوع الذى يعمق العملية التربوية ويوسع دائرة المعارف والمدارك لدى المتعلم ، ويزوده بالقدرة الفائقة على التعامل مع ما يستجد من أمور حياته ومشاكلها ، فالمتعلم إذا استطاع أن يصل إلى القاعدة أو القانون الذى يحكم موقف الخبرة الأصلية سهل عليه النجاح فى معالجة المواقف الأخرى . وقد تدرب فعلا بعض الأفراد على إصابة هدف تحت الماء ثم غير موضع الهدف مع بقائه تحت الماء ، وقسم الفريق الذى درب على إصابة هذا الهدف قسمين : أحدهما شرح له قانون الانكسار والثانى لم يشرح له هذا القانون ، فتبين عند اختبارهما على إصابة الهدف بعد تغيير موضعه أن

الفريق الثانى لم يحسن إصابة الهدف كما أحسنه الفريق الأول[1].

على أن هذا النوع من انتقال أثر التعلم تتوقف فاعليته وخدمته لوظائف التربية — فوق درجة التشابه التى سبق الحديث عنها — على فهم الموقف لتعلمى فهماً جيداً وتكامل خبرة المتعلم فيه بوقوفه على طبيعة ما يتعلمه والعلاقات التى تربطه بغيره من ظواهر الحياة وما تحمل من معان مما يشترك معه فى صفة عامة أو يندرج تحت كلٍّ من الكليات . وبمعنى آخر فإن انتقال أثر الأفكار المكتسبة إلى حياة المتعلم وحدوث أثرها التربوى الطيب فى حل المشاكل يتوقف على درجة اكتمال خبرات المتعلم بما يؤدى إلى التعميم الشامل فى مواطنها . فلا يكفى تماماً أن يصل المتعلم إلى إدراك جزئيات ويفهمها منفصلا بعضها عن البعض ، بل لابد من وقوفه على القانون العام الذى يجمع بينها ، ومن تدريبه الكافى على تطبيق هذا القانون واستعماله استعمالا صحيحاً فى شتى مايحتمله من مواقف بما يوسع خبرته ويؤكد استبصاره « his insight » فى إدراك الموقف . فبهذا يتمكن من الاعتماد على نفسه فى التصرف اللبق حين تعترضه بعض المشاكل التى لم تمثل بذاتها فى ميادين اكتساب الخبرات . ومثل الشخص الذى يتعلم الحقائق بغير الوصول إلى قانونها العام أو قاعدتها الكلية كمثل من يغرس الشجرة الخضراء المزهرة وينسى أن يحوطها بالتربة الصالحة لحفظها ونموها ، فهى لا شك بعد أيام ذابلة فاقدة حياتها ، فى الهندسة العملية مثلا إذا اقتصر التلميذ على معرفة مثلث بعينه أو بعض المثلثات ، وأن زوايا كل منها تساوى ١٨٠° دون أن يدرك علاقة المثلث أو تلك المثلثات بغيرها من المثلثات فى هذه الصفة فإنه يحتاج فى كل مرة يصادف فيها مثلثاً إلى حيرة وقياس جديد ، ولكنه إذا فهم من البداية وبطريق التدريب العملى وإيجاد العلاقات بين المثلثات المختلفة أن هناك قاعدة تقول : زوايا أى مثلث تساوى ١٨٠° ، فإنه سوف لا يحتاج إلى مزيد من الحيرة والبحث والقياس إذا صادف مثلثاً جديداً ، وأراد أن يصدر حكمه عليه فيما يتعلق بزواياه .

وقدرة المتعلمين على التعميم الذى يسهل انتقال أثر التعلم ويؤكده تختلف

---

(١) W. C. Trow, *op. cit.*, P. 515.

باختلاف مستوى نضجهم واستعدادهم . فالتلميذ السريع التعلم ذو المقدرة العقلية المرتفعة تكفيه اللمحات ويقل احتياجه إلى المحسوسات ، بخلاف البطئ الفهم المتوسط الذكاء أو الأقل من المتوسط فإنه فى حاجة إلى مزيد من الخبرات المحددة المحسوسة قبل أن يصل إلى مرحلة التعميم السليم . وعلى أية حال فتكرار الخبرة فى المواقف المغايرة ، وكثرة الاتصال بأوجه المشكلة المختلفة ، وعمق التفهم للخبرات المكتسبة والإحاطة الشاملة بالمجال الذى تدور فيه ، ومواجهة مشاكل التطبيق عملياً ؛ كل ذلك ينجز أقصى ما يتوقع من انتقال أثر التعلم . فالتلميذ الذى يشرف على حصص المدرسة ويتعامل بالنقود بيعاً وشراء وعداً ومبادلة ترتفع كفايته فى معالجة الأمور الحسابية المتصلة بالنقود أكثر من ذلك الذى يكتفى بحل عدة تمارين متصلة بالنقود فى كراسة الحساب ، والتلاميذ الذين يزاولون فعلا عمليات انتخاب ممثلى فصولهم فى مجالس اتحادات المدارس ، ويوكل إليهم تحمل بعض المسئوليات فى حجرة الدراسة كالقيام بالإشراف على تنظيم رحلة من الرحلات أو الاشتراك مع المدرس فى وضع خطة عمل موحدة أو نحو ذلك ، يتفهمون بعض المعانى التى تدور حولها الديمقراطية أكثر من أولئك الذين يقتصرون على قراءة الكتب فيما يريدون معرفته عنها .

وعلى العكس من ذلك فإن الضحالة فى اكتساب الخبرات وعدم التمرس بالتطبيق فى المواقف المغايرة يوصل المتعلم إلى تعميم مهزوز أو ناقص ، بمعنى أن انتقال أثر التعلم يقتصر على بعض ما يتوقع الانتقال إليه من المواقف ، فمثلا قد يدرك الطفل فى موقف تربوى سطحى أن الأيدى يجب أن تغسل قبل الأكل ولكنه قد لا يعنيه بعد هذا غسل اليدين قبل إعداد الطعام للآخرين . وقد يعترف أن المحافظة على ممتلكات إخوته وأخواته واجبة ولكنه قد يفهم أن ذلك يقتصر على المنزل بحيث لا يبدى أى لون من الحرص على حقيبة أخيه التى وجدها فى يد شخص أجنبى خارج المنزل . وهنا تكمن خطورة وصول المدرسين فى مدارسنا إلى التعميمات بقلة من الأمثلة أو بالحفظ الشفهى للقاعدة أو بتدريب سريع على التطبيق بناء على استجابة بعض تلاميذ الفصل ممن يتمتعون بنسبة ذكاء عالية ، لأن التلاميذ المتوسطين والأقل من المتوسط — وهم أغلبية الفصل — ستظل خبرتهم ناقصة ، ولن يسايروا هذا الانتقال السريع لاحتياجهم إلى مزيد

من التطبيق والتأكد فى اكتساب الخبرة وفهم عملية التطبيق ، ومن ثم لا يرسخ فى أذهانهم القانون العام أو التعميم بما يتيح لهم حسن استخدامه وتطبيقه بعد ذلك على ما يستجد من مواقف .

وبهذا يتضح أن المناشط التربوية ينبغى أن تتضمن الخبرات ذات الصبغة التعميمية التى تقود إلى التعرف على القواعد العامة مع مراعاة المدرس للعوامل المختلفة التى تؤكد الوصول إليها وتعمق أبعادها ، فإن المادة التربوية إذا عولجت بهذه الكيفية فإنها تعين المتعلم على حسن تفهمها وسلامة تطبيق حقائقها والقدرة على تفسير الغامض منها وتحليل متضمناتها العلمية التى لم تهيئ الفرص المدرسية مواجهتها بذاتها . إن التلميذ الذى يحفظ جدول الضرب مثلا على أساس من فهم القواعد العامة التى يخضع لها كأن يدرك أن عملية (٦×٥) معناها تكرير العدد (٥) ست مرات وأما عملية (٥×٦) فمعناها تكرير العدد (٦) خمس مرات ، قد يفسر عملية (٨×٥) مثلا بقوله « نأخذ عشر خمسات بخمسين ونحذف منها خمستين بعشرة » فيبقى (٤٠) ، وذلك إذا نسى نتيجة ضرب هذه العملة ، بخلاف التلميذ الذى حفظ جدول الضرب حفظاً آليًا فإنه لا يستطيع التفسير الذى وصل إليه التلميذ الأول عند النسيان ، بل يعتمد دائمًا على التخمين فى مثل هذه المواقف ، أو على تسميع جدول الضرب من بداية العمليات الخاصة بالعدد (٥) على الأقل حتى يصل إلى عملية (٨×٥) . وبالمثل فإن التلميذ إذا وصل إلى تكامل الخبرة الخاصة بالأفعال الخمسة بالتعميم المبنى على عمق لفهم وإدراك أوجه التشابه والاختلاف فإنه يرى وجوب نطق أحد الأفعال الخمسة بالنون حين لم يسبقه ناصب أو جازم فيقول مثلا « الأولاد يلعبون » بخلاف التلميذ الذى ينقصه التعميم فى هذا الموقف فقد يستحسن أن ينطقه بدون النون فيقول « الأولاد يلعبوا » اعتماداً على النماذج الكلامية التى يتحدث الناس بها فى كلامهم العامى وعرفها منهم فى البيت والمجتمع . وهذا البيان هو مايفسر لنا كيف أن المتعلم يتعثر فى التطبيق برغم وجود التشابه القوى بين مواقف الخبرة الأصلية والمواقف الأخرى .

ولكى تساير المناهج التربوية هذا النمط الذى تحدثنا عنه ينبغى أن تخطط وتوضع خبراتها التربوية مصورة للحياة خارج المدرسة ومشتملة على التعميمات التى

تتيح لهـ بفاعليتها فرصة الانتفاع بما تعلموه فى أثناء دراسة المناهج التربوية . ويلاحظ أنه كلما كثر التدريب للعمل فى المواقف التى يواجهها المتعلمون خارج المدرسة كان ذلك أدعى إلى سهولة انتقال أثر التدريب فيها . ولهذا تجب رعاية التلاؤم الزمنى مع النشاط التعليمى المطلوب ، وإن اقتضى الأمر الحد من عدد المواد الدراسية وزيادة سنى الدراسة فى المراحل المختلفة . فالتدريس القائم على السرعة ومحاولة الانتهاء من المناهج الطويلة فى الوقت القصير دون اعتبار لما يحصله المتعلم ومدى انتفاعه بما حصله لا يحقق هدف الوصول إلى وصل النشاط التربوى بمواقف الحياة خارج المدرسة .

والنقاط الآتية تلخيص لما ينبغى رعايته للوصول بالخبرة إلى مستوى الانتفاع بها ، وفاعلية انتقال أثرها من الموقف التربوى إلى الحياة العملية .

(ا) تكييف المنهج الدراسى وألوان نشاطه التربوى بما يتضمن اشتمالها على العموميات والأسس الرئيسة التى تيسر التطبيق العملى فى المستقبل .

(ب) تناسب المعلومات والمعارف التى تشتمل عليها المواقف التعليمية والمستويات المختلفة للمتعلمين فى جميع الصفوف والمراحل الدراسية ؛ لأنها إذا لم تناسب مستوى المتعلم خرجت عن دائرة إمكان تطبيقه إياها حتى لو اشتملت على العموميات والقواعد الضابطة .

(جـ) تزويد المدارس بالمدرس الكفء الذى يتمكن — بإخلاصه فى عرض الحقائق ، وتحمل المسئوليات التربوية ؛ واستطاعته اتباع وسائل التشويق والإثارة المجدية ، وقدرته على المخالفة فى طرق تدريسه حسب ما تقتضيه المواقف التعليمية . وتمكنه من مادة تدريسه ، وقدرته على توضيح غامضها بالأمثلة العديدة التى تنطق المتعلم بالقاعدة أو القانون — يتمكن من أن يعين المتعلم فى أى مستوى ذكائى على الفهم الصحيح الشامل الموصل للتعميم السليم كما وضحنا قبل ذلك . ومن هنا تجب العناية الكاملة بإعداد مناهج كليات إعداد المعلمين والمعلمات ودور إعداد المعلم بعامة حتى تؤدى رسالتها فى جودة الإعداد لهذا المدرس .

(د) دوام اختبار المناهج التعليمية التى يدرسها المدرس داخل المدرسة كلما انتقل إلى مرحلة من مراحل التعليم على ضوء نتائج البحوث الحديثة ، مع العناية

بالربط واستمرار المعارف فى جميع المراحل ؛ فإن ذلك يعمل على تلافى الفجوات بين سلسلة الحقائق المعرفية ويؤكد دوام التعميم السليم . وقد يتعثر طالب الجامعة لأن ما درسه فى المراحل التربوية السابقة لا يمكن الاعتماد عليه فى التقدم العلمى والبناء الدراسى نتيجة البحوث التى أظهرت خطأه واستحدثت جديداً له أولياتٍ تنبغى دراستها فى المرحلة الابتدائية والثانوية قبل الوصول إلى الجامعة ؛ وإلا تأخرت الأعمال العلمية المنوطة بالجامعات ، وخير ما يلافى هذه الصعوبة أن يعاد فى شتى مراحل التعليم اختبار ما سبقت دراسته لتنقيته وتصحيحه إن كان ثمة حدث تغيير أو كشف جديد ، أو لتأكيده وتثبيته إن كان لا يزال على صحته وسلامته العلمية .

(٥) العدول عن الامتحانات التى تقيس استظهار الحقائق إلى الامتحانات التى تقيس مدى فهم التلميذ للارتباطات القائمة بين الحقائق والمواقف ، وقدرته على تطبيق ما تعلم فى حياته العملية .

وفى ختام الحديث عن انتقال أثر التعلم نلخص العوامل التى تؤثر فى هذا الانتقال كمًّا وكيفًا بما يلى :

١ — مقدرة المتعلم على التعميم وإدراك العلاقات المختلفة .

٢ — درجة شمول التعميم ودقته فى ميدان اكتساب الخبرات .

٣ — درجة التشابه والتماثل فى شتى النواحى التى تربط الخبرة فى مواقف التعلم بميادين التطبيق .

٤ — مدى ذكاء المتعلم وقدرته على تحليل المواقف الجديدة لإدراك العناصر التى تجمع بينها وبين المواقف السابقة مما يسهل عملية التطبيق .

٥ — مقدرة المتعلم على تذكر الخبرات السابقة والمناسبة للمواقف الجديدة والتى تعين على حل المشاكل التى لم يواجهها التلميذ قبل ذلك .

الاتجاهات والميول المرغوب فيها

الاتجاه إلى شيء ما معناه الرضا به ؛ والإحساس بالاندفاع إليه عملا وتفكيراً كلما أتيحت الفرصة لذلك ، ثم تعضيد من يقف منه هذا الموقف . ولا يشترط فى تحقيق معنى الاتجاه مباشرة الشخص لأداء النشاط المتصل به . والاتجاه ضد شيء ما معناه عدم الرضا به . . . ألخ .

وقد ذكر القاموس التربوى [1] فى تعريف الاتجاه « attitude » أنه الاستعداد للوقوف مع شيء أو إنسان أو موقف ، أو ضد واحد منها بأسلوب معين « حب أو كراهية أو خوف أو استياء » إلى درجة معينة من الشدة .

وعناصر الإمداد بالاتجاهات تتمثل فى البيئة وما يجرى فيها من مظاهر . وما يعتنقه الناس من قيم ومثل ، وما يحكم تصرفاتهم من عادات وتقاليد . فبحكم العيش فى تلك البيئة ، والاحتكاك بالظواهر الاجتماعية المختلفة ، وممارسة السلوك المتعارف عليه ، والتمسك بالمعتقدات الشائعة ؛ تتربى فى الفرد الاتجاهات ، فيكره هذا ويحب ذاك ، وينفر من عمل معين ، ويقبل على عمل آخر . وهكذا . وقد ينبع الاتجاه من دخيلة الفرد كأن يمر بخبرة سارة فينمو فيه اتجاه سار نحو ما تضمنته الخبرة من منشط أو أفكار أو أشخاص . فالشخص الذى يأكل صنفاً معيناً من الطعام ويستريح إليه ويستطيبه قد ينمو لديه الاتجاه الإيجابى نحو هذا الطعام أو طريقة طهوه أو الشخص الذى قام بطهوه .

والاتجاهات المرغوب فيها تعد عناصر دفعية نحو التعلم ، ومؤثرات سلوكية تسوق الفرد إلى تحقيق الهدف المطلوب منه . ولذلك ينبغى أن تكون عملية التعلم والمناهج التربوية بحيث تؤدى إلى خلق مثل هذه الاتجاهات فى المتعلم ، كما تبعده عن الاتجاهات الذميمة أو غير المرغوب فيها .

ولكى نربى فى المتعلم ذلك ينبغى أن نعد له بيئة التعلم إعداداً خاصاً . فبيئة المدينة تلون باللون الاجتماعى المرضى ، والبيئة الخارجية تكيف من أجل

---

(١) Carter V. Good, *op. cit.*, P. 48.

مساعدة المدرسة على القيام بمهامها الاجتماعية ، والمنزل بخاصة لا يناقض النشاط المدرسى فى مواقفه التربوية مع التلميذ ،ولا يميل عن استهداف أهدافها . فإذا كنا مثلا فى مجتمعنا الاشتراكى نسعى إلى غرس مبادئ الاشتراكية العربية فى نفوس المواطنين ؛ فعلى المدرسة أن تصوغ هذه المبادئ فى مناهجها قولا وعملا ، وعلى البيت والمجتمع بما فيه من صحافة ونواد ومساجد وكنائس وغير ذلك أن يستنهضا نفس المبادئ تنظيما وتشريعا ومنبعا للأفكار ؛ وإلا اختلفت الاتجاهات وتباينت الأعمال وتضاربت التصرفات التى يقع المتعلم تحت تأثيرها فلا يتأكد فى نفسه المعنى النامى للاشتراكية العربية ، وتعجز مواطنته عن بذل فعون للمجتمع فى هذا السبيل . فالاتجاه نحو العمل الجماعى والبعد عن الأنانية مثلا كما تنادى الاشتراكية العربية لا يتم بصورة فعالة ما لم تسلك المدرسة سلوك التعاون بين جميع من فيها من مدرسين وموظفين وعمال ومتعلمين ، فالدراسة داخل الفصول والتصرفات الشخصية ومعاملات المدرسين والعمال والمتعلمين وجميع الموظفين كلها تتسم بطابع التعاون ، وذلك فوق الأداء النظرى لهذا المبدأ بالنسبة للمتعلمين - وإذا لم يلتق البيت والمجتمع مع المدرسة فى تحمل هذه الأمانة كان عمل المدرسة ومناهجها أشبه بطلاء غير ثابت لا يلبث أن تمحوه العوامل المضادة فيهما . ولذلك فالآباء ينبغى أن يحاربوا الانفرادية فى أولادهم عندما يتعاملون معهم وعندما يتعامل بعضهم مع بعض ، وأن يهيئوا لهم مواقف العمل الجماعى ، ويجعلوهم يحسون طيب ثمراته. والصحافة ينبغى أن تشيد بفضل التعاون ، وتندد بأضرار الأنانية والانفرادية ، وتضرب الأمثال من واقع الحياة لهذا الفضل وذاك الضرر ، والمسئولون فى الدولة يصدرون عن هذا المبدأ فى كل ما يقدمون عليه من تصرفات . بهذا تتكرر أمام المتعلم صور التعاون والعمل الجماعى بأساليب متنوعة فيحدث ذلك الأثر الكبير فى نفسه رضا عنه واتجاها إليه .

وفى ميدان اكتساب الاتجاه المرغوب فيه نحو المادة العلمية ينبغى أن نعلم أن فهم التلميذ لحقائقها وإلمامه التام بموضوعاتها واكتسابه للخبرات المتصلة بها فى جو مار مسود بالاستمتاع بهذا الاكتساب ؛ يغريه بازدياد الاطلاع والبحث فى ميدانها ، ويربى فيه الاتجاه الطيب نحوها . ولا يفوتنا أن نذكر هنا أن خير ما يساعد على

جلب انفعالات الرضا والسرور عند اكتساب الخبرة هو حسن العلاقة بين المدرس والمتعلم .

هذا ، وعندما يقوى الاتجاه نحو الشيء فى الشخص ينقلب اهتماماً أو ميلا ، فيزداد إغراؤه له بالسلوك المحقق له .

وقد ذكر القاموس التربوى فى تعريف الاهتمام « interest » وهو ما قد يطلق عليه لفظ الميل أنه الاتجاه الموضوعى الذاتى الذى يتضمن إدراكاً أو فكرة مقصدة ووعياً عقلياً وشعورياً ؛ وهو إما مؤقت أو دائم ، قائم على حب استطلاع فطرى ومكيف بالخبرة ؛ أو هو تفضيل يظهر عندما تواتى فرصة الاختيار[1] .

يجب أن نوجه النظر هنا إلى أن الاتجاه يخالف الاهتمام أو الميل من ثلاث زوايا :

الأولى : أن الاتجاه يكون نحو الشيء كما يكون ضده ، أما الاهتمام أو الميل فلا يكون إلا نحوه .

الثانية : أن الاتجاه أقل من الاهتمام درجة وأضعف دفعاً .

الثالثة : أن الاتجاه قد يكون ذاتياً أو شخصياً وقد يكون عاماً ، أما الاهتمام أو الميل فلا يكون إلا ذاتياً أو شخصياً .

لا شك أن تربية الميول والاهتمامات الحسنة فى المتعلمين بموالاة النفخ فى الاتجاهات المرغوب فيها والتى تتصل بالميادين الدراسية والتربوية فى المدارس من أهم ما تعنى به المناهج التربوية ؛ لتكتمل الخبرة فى مقوماتها وتؤدى رسالتها بشده اندفاع المتعلم نحو ما يتعلمه فيستفيد ويفيد .

قبل أن نترك موضوع الاتجاهات والميول نشير إلى أنها قد تتطور إلى مُثُل وقيم و عقيدة يدين بها الفرد . وذلك عندما يلح عليها التأكيد ، وتمتلىء بها النفس . فالإيثار مثلا قد يبدأ اتجاهاً ثم يتحول ميلا ، ثم يصير عقيدة ومثلا أعلى إذا استد هذا الميل فى صاحبه وقوى سلطانه عليه : فاندفع إليه بكل إحساسه ،

---

(١) Carter V. Good. *op. cit.*, P. 295.

ومارسه فى كل المناسبات . ودافع عنه ضد من يحاول النيل من قيمته ، وتفانى فى فى سبيل نشره بين الناس .

فعلى المربى أن يضع ذلك فى اعتباره عند ما يقوم بعملياته التربوية فى تدريس المناهج .

هذا وقد ذكر « توماس هوبكنز » فى كتابه « النفس المنبثقة فى المدرسة والبيت » أن القيم هى اتجاهات السلوك أو العمل ، أو هى اتجاهات فى السلوك أو العمل ، أو هى السلوك الفعلى للأفراد فى تفاعلاتهم مع بيئاتهم[1] ، ولم يفرق بين القيم الأخلاقية والروحية والديمقراطية . أما القاموس التربوى فقد فرق بين أنواع من القيم على النحو التالى :

القيمة : كل صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية ، وتتسم بسمة الجماعية فى الاستخدام .

القيمة الأخلاقية والروحية : هى الأساس أو القانون الذى يرفع من مستوى الحياة إذا قبله الفرد وترجم إلى سلوك إنسانى .

القيمة الاجتماعية : هى الجانب الوظيفى الذى يستحق الاعتبار ، والذى يخدم حياة الجماعة من جوانب التفاعل الإنسانى ، أو هى الجانب الحيوى الذى يبحث عنه أفراد المجتمع ليحافظوا على كيانهم أو ليتقدموا فى ركابه[2]

المهارات والعادات المحمودة

ينبغى فى الخبرة التربوية أن تزود صاحبها — بجانب المعلومات والميول والاتجاهات والقيم — بالمهارات[3] والعادات الحسنة سواء فى المحيط العلمى أو الاجتماعى

---

(١) توماس هوبكنز ، ترجمة سعيد العريان ، النفس المنبثقة فى المدرسة والبيت : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٠ ، ص ٤٦٦ .

(٢) Carter V. Good, *op. cit.*, P. 503.

(٣) المهارة كما ذكر فى القاموس التربوى هى الأداء السهل الدقيق لما يتعلمه الإنسان حركياً أو عقلياً .

"Any thing that individual has learned to do with ease and precision ; may be either a physical or a mental performance".

أو الشخصى . فالتلميذ الذى يقرأ موضوعاً من الموضوعات فى كتاب أو صحيفة يومية أو غير ذلك دون أن يستخدم القواعد النحوية استخداماً صحيحاً ، ، أو دون أن ينطق الألفاظ نطقاً لغوياً سليماً لا تعد خبرته فى القراءة كاملة إذ لم يتزود بعادة القراءة السليمة . والتلميذ الذى يبرهن النظريات الهندسية دون أن تتكون لديه مهارة استخدامها فى حل التمارين فإن خبرته فى مجال الهندسة تعد ناقصة . والمتعلم القدير على إجراء التجارب واستنباط النتائج والوصول إلى القواعد والقوانين دون أن يحسن آداب الحديث مع الناس ، أو لا يرعى آداب المناقشة مع غيره ، أو يخيس بعهده ، أولا يلتزم الأمانة العلمية ؛ يحتاج إلى استكمال خبراته بسد هذا النقص الاجتماعى أو الشخصى الذى يعانيه ، وبتكوين هذه العادات الطيبة .

فالمعلم إذاً عليه أن يعرض تلاميذه فى أثناء دراسة المنهج التربيى للمواقف التى تنمى فيهم العادات الحسنة والأخلاق الطيبة . وأن يعنى بغرس المهارات العلمية وغير العلمية فيهم عن طريق الممارسة والعمل المتكرر ليتحاشوا النقص فى اكتساب الخبرات . فثلا يمكنه عندما يناقش الفكرة مع تلاميذه أو يتلقى منهم وجهات النظر فى افتراض حول لمشكلة معينة أن يلاحظ بعناية ودقة استخدام أسلوب المناقشات الصحيح القائم على احترام الآراء مهما كانت ، وبيان أوجه الخطأ فيها بأدب ، مع الإسراع بالاعتذار عند وقوع الخطأ وعدم مقاطعة المتحدث أو استهداف هدم رأيه ، وغير ذلك مما يقتضيه أدب الحديث وعرض الأفكار بين الجماعة . وإذا أراد المدرس أن يربى فى تلاميذه مهارة الانتفاع بما تعلموه كان عليه ألا ينسى التطبيقات العملية المتعددة بعد شرح النظريات لهم . وهكذا .

التفكير السليم والتفكير العلمى

يعتبر « التفكير السليم » قمة المهارات التى يراد اكتسابها عند دراسة المناهج وإكساب خبراتها التربوية للمتعلمين . وله أهمية قصوى فى تكييف شخصية

المتعلم للعيش فى هذا العالم المتغير القائم على الابتكارات العلمية التى تطرد فى قوالبها اطراداً سريعاً . وعلى المعلم أن يعى هذه الحقيقة حتى لا يصنع متعلماً لا يسعده العيش فى هذه الحياة . ومن أجل هذا أفردنا موضوع « التفكير » بالحديث فى الصفحات التالية :

التفكير عنصر من أهم العناصر اللازمة لتحصيل الخبرات بكل ما تتضمن من العناصر التى سبق الحديث عنها . وهو وإن كان مهارة من المهارات إلا أن أهميته القصوى أبرزت دوره منفرداً واقتضت بسط الحديث عنه منفصلا عن المهارات الأخرى كما ذكرنا . والتفكير المراد تنميته باكتساب الخبرات ألوان متعددة .

اللون الأول هو القدرة على ربط الحقائق بعضها ببعض ووصل الشبيه بشبيهه من المعارف والخبرات المكتسبة للوصول من وراء ذلك إلى فكرة جديدة شاملة أو قانون عام ، وهو ما يسمى بالتفكير الاستقرائى . فمثلا يعرض مدرس للغة العربية أمثلة لكان واسمها وخبرها مضبوطين فى عرض مشوق محاولاً أن يجعل تلاميذه يستنطقون هذه الأمثلة بالحقيقة التى يقصدها وهى رفع اسم كان فى كل مثال ونصب خبرها فى كل مثال كذلك . وباستشعارهم أوجه التشابه مع تكرار الأمثلة يصلون إلى القانون العام وهو : يرفع اسم كان دائماً وينصب خبرها دائماً كذلك . ومدرس الطبيعة يدع تلاميذه بصورة عملية يحسبون كثافة أجسام متعددة من مواد مختلفة ، ويتعرفون على أحجامها وكتلها بأنفسهم ، ثم يقارنون نتيجة حساب كتلة كل منها بنتيجة ضرب كثافته فى حجمه ؛ ليخلصوا من المقارنات المتكررة إلى تعميم ينتزعونه بأنفسهم بناء على إدراك المتشابهات فى عمليات المقارنة وهو « كتلة الجسم تساوى حاصل ضرب حجمه فى كثافته » .

واللون الثانى من ألوان التفكير مرتب على الأول ؛ إذ بعد أن يعرف التلميذ القانون العام يستطيع تطبيقه على الحالات الخاصة الجديدة التى تعرض له بمجرد أن يدرك الصلة التى تربطها بالقانون العام . وذلك ما يسمى باسم التفكير الاستنباطى أو القياسى . فمثلا بعد أن يعرف التلميذ قاعدة « كان » السابقة فإنه يقرأ فى الصحيفة اليومية هذه العبارة « كان رئيس الوزراء حاضراً فى افتتاح المعرض » فيرفع كلمة « رئيس » وينصب كلمة « حاضراً » لأنه أدرك أن الأولى وقعت

اسم كان والثانية وقعت خبرها ، فربط بهذا بين العبارة والقانون واستطاع تطبيقه عليها . ومثل هذا يقال فى القوانين الأخرى .

واللون الثالث من ألوان التفكير ضرورى لتحقيق اللونين السابقين ؛ إذ أن كلا منهما يدفع المفكر إلى اتخاذ خطوات تنظيمية للوصول إلى النتيجة ، سواء أكانت هذه الخطوات ظاهرة يحس بها المفكر وينتقل من خطوة منها إلى التى تليها فى سياق مطرد ، أو كانت خفية لا يشعر بأنه مر بها شعوراً واضحاً ؛ لأن ما لديه من خبرات يسمح له بحذف بعضها أو كلها ثم الوصول إلى النتيجة . فالذى وصل إلى قانون « كتلة الجسم تساوى حجمه × كثافته » لا بد أنه مر فى الخطوات التفكيرية الآتية سواء أشعر بها أو لم يشعر .

كتلة الجسم الحديدى الذى أمامى تساوى حاصل ضرب حجمه × كثافته
وكتلة الجسم الخشبى الذى أمامى تساوى حاصل ضرب حجمه × كثافته
وكتلة الجسم الفخارى الذى أمامى تساوى حاصل ضرب حجمه × كثافته
وكتلة الجسم الزجاجى الذى أمامى تساوى حاصل ضرب حجمه × كثافته
وكتلة . . . . . .

إذاً كتلة كل جسم تساوى حاصل ضرب حجمه فى كثافة .

والذى أدرك العلاقة بين قاعدة « كان » وجملة الصحيفة اليومية فرفع كلمة « رئيس » ونصب كلمة « حاضراً » على هذا ، فإنه مر كذلك بهذه الخطوات التفكيرية سواء وعاها أو لم يعها :

إن القاعدة تقول « اسم كان يكون مرفوعاً بينما يكون خبرها منصوباً » وجملة « كان رئيس الوزراء حاضراً فى المعرض » فيها « كان » التى يقع لفظ « رئيس » اسماً لها ولفظ « حاضراً » خبراً لها ، إذاً لا بد من رفع كلمة « رئيس » ونصب كلمة « حاضراً » . وهذا اللون من التفكير يسمى باسم التفكير المنطقى .

واللون الرابع : من ألوان التفكير جامع للثلاثة المتقدمة وهو ما يسمى بالتفكير العلمى « Scientific Thinking » . ويقوم أساساً على موقف مشكل . يواجهه المتعلم فيستشعر صعوبته ثم يسأل نفسه : ماذا أفعل فى هذا الموقف الذى لم

تسبق لى مواجهته ؟ وفى تأمله للموقف تبرز له مشكلة أو صعوبة تقف حائلا دون تحقيق هدف من أهدافه ، فيحاول دون سابق معرفة أن يحل هذه المشكلة أو يتغلب على تلك الصعوبة إرضاء لحاجته الإنسانية بالوصول إلى الهدف الذى يطمح إليه ، واستقاء للمتعة من وراء ما يجد من لذة البحث والتنقيب والعثور على الضالة فى النهاية . والتفكير العلمى يتطلب شيئين :

أولا : قدراً من الذكاء يتناسب وما فى الموقف المشكل من تعقيد ؛ إذ بغير ذلك قل أن يهتدى المتعلم إلى حل سليم .

ثانياً : اتباع خطوات تنظيمية معينة يطلق عليها اسم : خطوات التفكير العلمى المنظم . وسنعرض لها فيما يلى :

بعد الشعور بالمشكلة على النحو الذى سقناه يتقدم المتعلم إلى محاولة الحل باتباع الخطوات التالية :

١ — تحديد المشكلة . وفى تحديد المشكلة يحاول المتعلم أن يجيب عن هذا السؤال : ما المشكلة أو الصعوبة التى تعترض أهدافى وتقف حجر عثرة فى سبيل تحقيقها ؟ فإذا كان الموقف واضحاً سهلت عليه الإجابة وتحددت المشكلة . وفى بعض الأحيان يتعقد الموقف من جميع نواحيه حتى يخيل للإنسان أن كل جزء فيه يكون مشكلة . وهنا ينبغى تحليل الموقف إلى أجزائه لتتبلور أهم الأجزاء التى تدعو إلى التركيز عليها فى تحديد المشكلة . فمثلا قد يحس الطفل بالحاجة إلى تناول الحلوى ولكنه لا يجد نقوداً ، فيعترضه موقف مشكل يتضمن مشكلة سهلة التحديد وهى تدبير النقود اللازمة لشراء الحلوى . ولكن التمرين الهندسى لمعقد يوقع المتعلم فى موقف مشكل قد يصعب عليه أن يحدد موطن الصعوبة فيه بوذلك لتضمنه عدة عناصر تشتبك مع المشكلة الأساسية وتزيدها تعقيداً ، فقد يحتاج الأمر إلى إجراء عمل أو عدة أعمال للبرهنة به أو بها على نقطة جزئية تؤدى إلى نقاط أخرى إشكالية ينبغى حلها كلها قبل الوصول إلى حل المشكلة الأساسية . وحينئذ فلا بد من تحليل الموقف بجملته والتعرف على تلك العناصر المتضمنة وهذه الأجزاء التى يؤدى بعضها إلى بعض ، كى تتبين بوضوح أبعاد المشكلة الأساسية التى ينبغى أن تتركز عليها محاولات الحل .

٢ ــ تحديد الظروف والأحوال والعناصر التى تحيط بالمشكلة فتساعد على حلها أو تؤدى إلى عرقلة هذا الحل . فما طبيعة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التى تتحكم فى الموقف ؟ وما وسائل العمل الميسرة ؟ وما لعراقيل التى يمكن أن يصطدم بها الباحث عن الحل ؟ وما الحكمة المقصودة من وراء هذا الحل ؟ هذه الأسئلة وأشباهها تنبغى الإجابة عنها لتتجمع المعلومات التى تعمل على وضوح الرؤية وبعد النظر فى تناول المشكلة . ويرجع فى الإجابة وتجميع المعلومات إلى الكتب والمراجع ، والملاحظات العامة والمنظمة ، والمقابلات الشخصية ، وإجراء التجارب الجامعة لألوان التفكير الاستقرائى والقياسى والمنطقى وما إلى ذلك. فإن كانت المشكلة مثلا هى ضعف المستوى العلمى لطالب الجامعة فلا بد ــ ــ طريقة أو بأخرى ــ من التعرف الدقيق الواضح على عدة عناصر وظروف تؤخذ فى الحسبان عند التفكير فى الحل ، ومن ذلك :

(ا) نظام التعليم والأسلوب الدراسى للطالب فى المراحل التى تسبق الجامعة .

(ب) مستوى هذا الطالب من حيث الذكاء العام وملاءمة ذلك المستوى لأسلوب الدراسة الجامعية .

(حـ) كفاية الأساتذة الذين يقومون بالتدريس فى الجامعة من حيث المادة العلمية وطريقة التدريس ، وكذلك نسبة عددهم إلى عدد الطلاب .

(د) المناهج الموضوعة لإعداد الطالب الجامعى فى شتى التخصصات .

(هـ) إمكانات الدراسة الجامعية من مدرجات ومعامل ونحو ذلك .

(و) الأهداف التى نقصدها من وراء الدراسة الجامعية .

(ز) القوانين المالية التى تخضع لها الجامعة مما قد يؤثر فى رسالتها .

(ح) الاتجاهات السياسية وغير السياسية التى تخضع لها الجامعة وتؤثر فيها بوجه أو بآخر .

٣ ــ البحث عن الحلول المختلفة للمشكلة بغض النظر عن توقع نجاح أحدها أو فشله . وبمعنى آخر فرض الفروض المختلفة التى يظن أنها تؤدى إلى الحل. فى المشكلة السابقة وهى ضعف مستوى الطالب الجامعى ؛ هل يمكن أن يكون الحل ــ بناء على تحديد الظروف والملابسات التى ذكرنا بعضها ــ فى الارتفاع

بمستوى التعليم الابتدائى والإعدادى والثانوى ؟ أو فى تعديل المناهج الجامعية ؟ أو فى توزيع الطلاب على التخصصات المختلفة طبقًا لمستوى الذكاء العام أو مستوى القدرة الخاصة ؟ أو مستوى التحصيل فى جميع موادالدراسة فى الشهادة الثانوية ؟ أو مستوى التحصيل فى المواد المتصلة بفرع التخصص فقط ! أو كليهما ؟ أو فى تعديل طريقة التدريس الجامعية ؟ أو . . . .

وفى أبسط الصور إذا وقف تلميذ أمام مسألة حسابيةعويصة ؛ فهل يحاول حلها بنفسه ؟ أو يسأل المدرس عن حلها ؟ أو ينظر إلىجوابها فى صفحات الحلول آخر الكتاب ؟ أو يشترك مع زميل له فى محاولة الحل ؟ أو . . .

٤ ــ انتقاء أحد الفروض التى يغلب على الظن أنه يوصل إلى الحل ، وذلك بعد أن يدرس كل فرض مقترح دراسة تبين زواياه المختلفة وتظهر إمكانات نجاحه فى البيئة الخارجية ، وكذلك إمكان الفصل بين العوامل المتغيرة والعامل المراد قياسه عند القيام بالتجربة العلمية ، وغير ذلك مما يرجح اختيار حل معين من بين الحلول المقترحة . فإذا اختار الباحث فرضاً من الفروض حاول اختباره والوصول إلى حل المشكلة عن طريقه ، وتغاضى عنبقية الفروض. فإذا نجحت المحاولة انتقل إلى الخطوة التالية التى ستتحدث عنها، وإذا لم تنجح بحث عن فرض آخر للحل وحاوله . ويحسن هنا :

أولا : تسجيل كل ما يتم من المحاولاتخصوصاً إذا كانت المشكلة معقدة أو كان الباحث ينسى التصرفات التى قام بها .

ثانياً : العمل على زيادة دائرة المقترحات فىحل المشكلة ، وذلك بأن يترك الباحث المشكلة ويتناساها بعض الوقت ثم يرجع إليها لعله يجد زاوية أخرى يدخل منها إلى حل المشكلة المعترضة ، أو لعله يستعد لمواجهتهابصورة أقوى وأشمل . ويمكن الاستعانة بذوى الرأى والخبرة فى موضوع المشكلة لعلهم ينصحون ببعض الحلول أو يقترحون أساسًا مضمون النتائج للتفكير السليم فيها .ومن الممكن ــ إذا استحكم التعقيد ــ أن تشكل لجنة خاصة لتجميع الآراء والمقترحاتودراستها ثم استخلاص رأى موحد للحل .

٥ ــ استنباط النتائج واستخلاص التعميمات بناء على البيانات التى جمعت ونظمت والحقائق التى ظهرت . وهذه الخطوة يلزمها كثير من المهارات مثل :

(ا) جدولة البيانات أو تنظيمها فى رسوم بيانية أو ما شابه ذلك .

(ب) استخلاص الحقائق والنتائج من الجداول والرسوم البيانية وغيرها .

(حـ) الإلمام بالعمليات الرياضية والإحصائية .

(د) تقويم البيانات والنتائج من حيث توافقها أو تضاربها ، وشمولها أو قصورها . . .

(هـ) استئناف بحث كل الجزئيات قبل الوصول إلى التعميم .

(و) تحاشى المغالطات الكلامية أو التفكيرية فى تنسيق البراهين المنطقية على نسق المغالطة الآتية التى يذكرها علماء المنطق : الإنسان حيوان وكل حيوان يمشى على أربع ، فبحذف المكرر فى القضية الصغرى والقضية الكبرى وهو لفظ « حيوان » ينتج أن : الإنسان يمشى على أربع ؛ وتلك مغالطة بدهية البطلان .

٦ ــ مقارنة النتائج المستخلصة بما سبق تقريره من نتائج استخلصها باحثون آخرين فى نفس الميدان . فإن توافقتا دل ذلك على سلامتها وصحتها ؛ وإن تخالفتا سرى الشك إلى إحداهما ، واستلزم الأمر بحثاً آخر يضع حداً لهذا التضارب ويقرر أحقية أحد الطرفين بالصحة دون الآخر . وطبيعى أن هذه الخطوة لا يلجأ إليها إذا لم تكن هناك نتائج مشابهة قد سبقت النتائج الحالية .

٧ ــ تطبيق النتائج المستخلصة فى المواقف الجديدة التى لم تعرض فى أثناء البحث . وذلك يقتضى بالطبع إدراك العلاقة بين موقف البحث الحالى وبين الموقف الجديد ؛ بحيث لا تطبق هذه النتائج إلا إذا كان هناك تشابه بينهما . وهذه العملية هى ما سبق التعبير عنها باسم التفكير الاستنباطى .

وبعد فليس من الضرورى عند حل كل مشكلة أن يمر المتعلم بكل هذه الخطوات ؛ إذ من الممكن حذف بعضها واستبقاء البعض الآخر .

ومما يساعد التلاميذ على عمليات التفكير المنظم ، ويعودهم « ميكانزم » حل المشاكل وتناول الصعاب بالدراسة ، ويفيدهم فى الوصول إلى الحل السليم هو أن يطبقوا فى بعض المواقف الإشكالية تحت إشراف المدرس أسلوب البحث

العلمى بخطوته الرتيبة التى ذكرناها ؛ فيتعرفوا عليها خطوة خطوة ، ويتفهموا أبعادها ومداها بداية ونهاية . وإنما قلنا فى بعض المواقف لأن المواقف التربوية المشكلة التى يزحم بعضها بعضاً فى كل يوم لا تخلو من عنت إذا سارت على هذا النمط التحليلى ؛ وإلا فكيف يتوافر الوقت لمدرس أو متعلم كى يعالج مواقفه الإشكالية كلها بهذا الأسلوب ويومه الواحد لا يخلو من عدة منها ؟!! وإذاً فلا مناص من أن تختصر هذه الخطوات فى مواقف كثيرة تتعرض لها المناهج التربوية . ، وتبنى النتائج فيها على سابق الخبرات والتجارب التى ترجح صحة الحل ، كما هو الحال فى التفكير البدهى الذى ستتحدث عنه فيما بعد . ومن ثم فإن الخبرات التى يكتسبها التلميذ ينبغى أن يكون لها طابع عملى يتمثل فى تطبيقها على المواقف المستقبلة ؛ وإلا فقدت أهم عنصر من عناصر التعلم الصحيح وهو انتقال أثر التعلم أو الخبرة .

ومن الحكمة أن يكون لكل مدرسة أو مجموعة مدارس مركز بحث يعمل به باحثون مدربون ويشترك معهم بعض أعضاء مهنة التدريس ؛ حتى تحال إليه المشاكل التربوية التى تحتاج إلى تأن وصبر علمى فى التحرى والتجربة . ويكون هذا المركز مرجع المدرسين والنظار للتعرف على النتائج المستخلصة فى المشاكل التى تحال إليه أو لاستقاء المعلومات والمعارف التى تساعدهم على الوصول إلى الحلول السريعة . وبهذا نأمن خطر التخمين وبناء النتائج على غير دليل علمى قاطع فى المشاكل التربوية المعقدة والخطيرة .

والنوع الخامس من ألوان التفكير هو التفكير البدهى ، وهو عملية عقلية تؤدى إلى نتيجة سريعة وفهم مباشر ذاتى تخلو منه الوسائل الممثلة فى البراهين والتحليلات العلمية المعروفة .

ويختلف التفكير البدهى عن التفكير التحليلى أو العلمى الذى تقدم الحديث عنه فى أن المفكر التحليلى أو العلمى يكون دائماً على وعى تام بخطوات التفكير التى يقوم بها نحو حل المشكلة التى تعترضه . فهو يضع أمامه الأسباب ليبنى عليها مسبباتها ، ويستخدم المقدمات ليخلص منها إلى النتائج ؛ كل ذلك فى خطة واضحة مرسومة ومقصودة للهجوم على المشكلة . وكثيراً ما تتخذ شكل

التجريب بما يشتمل عليه من استقراء وانتفاع بنتائج البحوث والدراسات السابقة فى ميدان المشكلة نفسها أو الميادين المتصلة بها . ويبدأ عادة بالشعور بالمشكلة ، ثم تحديدها تحديداً دقيقاً ، ثم تحديد الظروف والملابسات المحيطة بها ، ثم فرض الفروض لحلها ، ثم اختيار أسلم هذه الفروض وأقربها إلى الصحة نظرياً ، بناء على تقصى الحقائق والتعرف على الظروف والملابسات التى تحيط بكل فرض منها ، ثم اختبار صحة الفرض المختار بالطرق العلمية ، ثم مقارنة النتائج الحاية بما سبق من نتائج فى دراسة مثل هذه المشكلة ، ثم تطبيق هذه النتائج بعد ثبوت صحتها وتقويم ما يترتب على هذا التطبيق ، كما سبق شرح ذلك . فالتفكير التحليلى عملية عقلية تعتمد على تلك الخطوات المنطقية المنظمة فى الفهم والوصول إلى النتائج .

أما التفكير البدهى فعلى النقيض من ذلك لا يسير فى خطوات منظمة ذات خط محددة مرسومة ، بل لا يعدو أن يكون محاولة فكرية لحل المشكلة ؛ لا تقوم على إدراك واضح لجميع تفاصيلها ، فالمفكر البدهى يصل إلى إجابة السؤال أو حل المشكلة بقليل من الوعى والإدراك لتفاصيل العملية التفكيرية التى أوصلته إلى الإجابة أو الحل ، وقد لا يكون لديه وعى أو إدراك لها على الإطلاق ، فهو يعتمد على معلوماته العامة ليقوم بحركات المناورة ثم الوثوب إلى الحل أو الإجابة متخطياً بعض الخطوات المنطقية فى التفكير أو كل الخطوات فى الوصول إليه أو إليها . ومن ثم فهو لا يستطيع تفصيل الأساس الذى اعتمد عليه فى الوصول إلى الإجابة أو الحل . كما أنه لا يعرف كل جوانب المشكلة التى استجاب لها على وجه الدقة . ولذلك فإنه يهتدى إلى حل مشكلة لم يهتد إلى تحديد معالمها .

وعلى الرغم من أن المفكر البدهى كالمفكر التحليلى قد يخطئ وقد يصيب وأن نتائج التفكير البدهى كنتائج التفكير التحليلى لا يمكن اختبار صحتها ، بالمباهاة بل بالطرق العلمية المعروفة ، وأن ذلك لا يخرج المفكر عن دائرة التفكير البدهى لأنه حين فكر لم يكن يدرك هذه الوسيلة المنطقية ؛ على الرغم من ذلك فإن التفكير التحليلى يفترق عن التفكير البدهى فى أن إمكان الخطأ فى الأول أقل منه فى الثانى .

ويؤكد العلماء أهمية التفكير البدهى وفائدته فى المواقف التربوية ، ويدعون إلى تزكيته وتشجيعه فى كل من المعلم والمتعلم لأنه يساعد صاحبه على سرعة بناء النظريات والبت فى الأمور ، كما يهبه القدرة على استشعار القيمة والوجاهة فيما يريد اختباره من حقائق ومفاهيم دون الالتجاء إلى الطرق التقليدية التى تستغرق وقتًا طويلا ، وفى هذا من حسن مواجهة التغيرات السريعة والدائمة التغير التى يتميز بها عصرنا الحاضر وفاعلية التكيف لها ما لا ينكره أحد . ويقرر العلماء كذلك أن المواد التعليمية والمناشط التربوية المتضمنة فى المناهج ينبغى أن تبدأ مع تلاميذ الصف الأول الابتدائى بالمفاهيم البدهية ثم تتدرج نحو الاعتماد على الاستنباط والبرهان بالصورة التحليلية كلما ارتقت الصفوف واتسعت المدارك ، ولذا فنحن فى حاجة ماسة إلى بحوث جدية ومتعمقة للتعرف على أمثل الطرق يقومها فى وضع المناهج الدراسية على هذه الصورة لجميع التلاميذ سواء أكانوا موهوبين أو متوسطين أو أقل من المتوسط .

والبداهة فى التفكير عند المتعلم تتطلب من المدرس القدرة على التفرقة بين الأخطاء التى يقع فيها المتعلم لاستخدامه التفكير البدهى وبين تلك التى تصدر منه نتيجة الغباء أو الجهل ؛ كما تتطلب من المدرس أيضًا أن يكون سريع البديهة بحيث يمكنه أن يصدر حكمه سريعًا بأرجحية الصحة أو الخطأ لإجابة التلميذ البدهى التفكير ؛ وإلا صعب عليه أن يتابعه ويستجيب لأساليب تفكيره بالسرعة المناسبة ، فيخيب فيه أمل التلميذ ، ويسيئه أن يتلقى منه الاستجابة متأخرة . وقد تقع الطامة حين تخونه السرعة فيخطئ خطأ بينًا ، وحينئذ تنهار شخصيته ، وتموت فنيته فى التدريس ، ويقع الوبال على المناهج التربوية .

ويتوقف التفكير البدهى فى الشخص على عاملين :

العامل الأول . الاستعداد الطبيعى لهذا اللون من التفكير . ولذلك نجد بعض الأشخاص يتمكنون باستعدادهم هذا من الوصول إلى نتائج سليمة ؛ والبعض الآخر يخلو من الاستعداد الفطرى للبداهة فلا يصل إلا إلى النتائج المريضة والدلالات الفاسدة إذا استخدم التفكير البدهى . ومن دلائل التفكير البدهى فى الشخص أنه يصل فجأة إلى إجابة السؤال أو حل المشكلة سواء طال

أو قصر وقت تفكيره ، وعند السؤال الفجائى الذى لا يعرف إجابته يسرع باقتراح ما قد يوصل إلى الإجابة ، وكذلك تخمين أسلم الطرق وأكثرها فاعلية فى مواجهة إشكال السؤال .

العامل الثانى : هو التدريب على ممارسة البداهة والحرص على استخدام مثيراتها التى تدل الدلائل على أنها تقوى فى الشخص هذا اللون من التفكير . وفيما يلى ما تدل الدلائل على أنه من مثيرات التفكير البدهى فى كل من المعلم والمتعلم :

(ا) تدل الدلائل فى ميدان التعلم على أن التمكن من الميدان المعرفى وازدياد الخبرة فيه يساعد على استخدام التفكير البدهى . فازدياد الخبرات واتساع أبعادها وعمقها وشمولها فى مجال المنهج التربوى يسرع بصاحبه إلى اتخاذ القرارات دون ترتيب المقدمات ، ويمكنه من القفز إلى حل مشاكلها من أخصر الطرق دون احتياج إلى التنقل المنتظم فى خطوات التفكير التحليلى التى سبقت الإشارة إليها ، وذلك كالطبيب الذى مارس الطب فترة طويلة فاتسع أفقه الطبى وتعمقت خبراته فى هذا الميدان حتى إنه — على ضوء القليل من الأسئلة التى يناقش بها مريضه واليسير من الفحص الذى يقوم به سريعاً — قد يهتدى إلى تشخيص الداء بنجاح ووصف الدواء الناجع له . أما المحدود علمياً فى مجال معرفته فإنه أكثر ما يكون احتياجاً إلى التفكير التحليلى ؛ مثله مثل الطبيب الناشىء حديث العهد بالطب ، فإنه كثيراً ما يعتمد فى تشخيصه للمرض على التحليل الدقيق واتخاذ أسلوب المقدمات والنتائج والسبب والمسبب أساساً لانتقالاته المتأنية من خطوة فى الفحص والتشخيص إلى خطوة أخرى .

(ب) كثرة استخدام المدرس لبداهة التفكير فى تعامله العلمى وغير العلمى مع تلاميذه مع أرجحية السلامة فى الوصول إلى الحل قد يدفعهم إلى محاكاته فى استخدام التفكير البدهى خصوصاً من كانت لديه المقدرة الطبيعية على استخدامه ؛ لأن الإنسان يسهل عليه الإقدام على العمل إذا تأكد من نجاح غيره فيه . وإذاً فالمدرس الذى يجيب بعض أسئلة تلاميذه بداهة ثم يسمح بتحليل إجاباته ونقدها على أساس من التفكير التحليلى ليؤكد لهم صحة إجاباته ؛ خليق أن يعود تلاميذه عادته فى بداهة التفكير ؛ بخلاف المدرس الذى يحلل كل شىء

ويرتبه ترتيباً منطقياً قبل أن يفوه به أو يقوم بعمله أمام التلاميذ فإنه غالباً مالا يثير فيهم عادة الممارسة لهذا النوع من التفكير .

(ج) عناية المدرس بتكوين المفاهيم والقواعد العامة لدى التلاميذ وبإدراكهم للعلاقات المختلفة التي تربط بين الأشياء والحقائق من شأنها أن تزيد من إلمامهم الكامل بالمناشط التربوية وتبسط خبراتهم في المادة التي يدرسها لهم . وذلك ييسر عليهم استخدام التفكير البدهي في ميدانها كما أشرنا في (ا) .

(د) مما يساعد المتعلم على استخدام التفكير البدهي الاستعانة بمبينات التوصل إلى الحلول والإجابات الصحيحة . ومن ذلك النظر إلى الحلول المجهزة للمسائل الحسابية مثلا ، ومنها نزول التلميذ بالمسألة الحسابية العويصة إلى نموذج مبسط لها يحول عليه الحل أولا ثم يطبق ما فعله في النموذج على المسألة العويصة. وهنا يقفز السؤال الآتي : هل مما يفيد التلميذ أن يوجهه المدرس بطريق مباشرة إلى استخدام هذه المعينات كأن يقول له : إذا لم تستطع حل المشكلة فانظر إلى حلها إن كان لها حل أو حاول حل المسألة الحسابية المستعصية على مثال مبسط أولا ؟ الواقع أن الإجابة عن هذا السؤال بالنفي أو بالإيجاب ليست قطعية لعدم كفاية الدليل العلمي على أيهما ، ولكن الذي يمكن تقريره هنا هو أن مثل هذه الوسائل تمت بالصلة إلى التفكير البدهي وقد تنميه .

(هـ) البداهة في بعض المواقف على الأقل يدفع الشخص المستعد للبداهة إلى تنمية استمرار التفكير البدهي عنده . وإذا كان من المعروف أن المدرس ينبغي ألا يبني كل مواقفه التعليمية على البداهة فمن جهة أخرى عليه ألا يمنع المتعلم من البداهة في كل المواقف ؛ لأن ذلك قد يؤثر في إبداء رأيه أو التفكير في مقدمات منتجة تأثيراً ضاراً . وخير للتلميذ أن يجيب بداهة في المواقف الصعبة من أن يقف دون تفكير أو نشاط .

(و) ترتفع درجة التفكير البدهي وفاعليته عند المتعلم بتقوية ثقته في نفسه وتشجيعه على الإقدام والمشاركة بالرأي والعمل دون خشية من سوء النتائج ، فالمعروف أن الشخص الذي يخشى الخطأ بصورة غير عادية عندما يؤدي عملا من الأعمال أو يفقد ثقة النفس في الوصول إلى صحيح الإجابات وسليم الحلول ؛

يكرد أن يستعمل التفكير البدهى الذى لا يمكن القطع مقدماً بصحة نتائجه ، بل ويغلب فيه إمكان الخطأ إمكان الصواب .

(ز) بعض الميادين كالرياضيات والعلوم البحتة يحسن فيها الاعتماد بدرجة كبير على التفكير التحليلى القائم على السبب والمسبب والمقدمات والنتائج ، وبعضها الآخر كتاريخ الآداب والتاريخ العام يكثر فيه التفكير البدهى ولا يحتاج كثيراً إلى استخدام التفكير التحليلى .

ونختم الكلام فى موضوع التفكير العلمى والتفكير السليم بتقرير ما يأتى :

أولاً : إن المشاكل التربوية العامة ذات الصلة بالتخطيط التربوى فى الدولة ينبغى أن تدخل فى معمل التحليل والبحث ، ويمسها التفكير العلمى التحليلى حتى ولو صدرت فيها أحكام بدهية ؛ لأن الخطأ فيها يذكى فى الدولة روح الاضطراب . ومن هنا يجب أن تنبع سياسات التخطيط التربوى فى أى مرحلة من مراحل التعليم وفى أى مجال من مجالات التربية من نتائج البحوث العلمية المنظمة ، وأن تبعد عن الأهواء واقتراح المقترحات المبنية على الملاحظة العابرة أو التنبؤ البدهى بالأحداث وصور المستقبل ؛ وذلك حتى تكون أثبت قدماً وأقرب إلى الصواب كما عرفنا عن طبيعة التفكير التحليلى .

ثانياً : إن البحث العلمى المنظم ينبغى أن يطرق كل الموضوعات المتصلة بالتفكير البدهى ويحاول الإجابة عن مثل الأسئلة الآتية : ما المقاييس المضبوطة لمعرفة عملية التفكير البدهى ؟ ما الأسس التى ينبنى عليها هذا اللون من التفكير ؟ هل يمكن وضع الاختبارات الشفوية أو التحريرية لمعرفة المفكر البدهى ؟ من الذى يجيد هذا النوع من التفكير ومن الذى لا يجيده ؟ إن هذه الأسئلة وأشباهها يجب أن تمحص علمياً فى محيط الظروف والإمكانات التى تحكم المناهج التربوية فى المجتمع ، حتى يمكن الاهتداء إلى القول الفصل ووضع المقترحات والتوصيات على أساس علمى قاطع .

ثالثاً : إن المتعلم ينبغى أن يتدرب على كل هذه الألوان التفكيرية التى سبق الحديث عنها ؛ كى ينجح فى مواجهة حياته العملية . وعلى المعلم أن يهيىء له المواقف والفرص التعليمية التى تدفعه إلى ممارستها ؛ على أن يقتصر دوره على

الإشراف والتوجيه دون التطوع بالتخفيف عنه وتقديم الحلول المجهزة له ، لأنه إن لم يتحمل مسئولية الصراع معها على النحو الذى شرحناه قل أن يجدى معه التدريب .

الخبرة المباشرة والخبرة غير المباشرة

يقصد بالخبرة المباشرة تلك الخبرة التى يكتسبها المتعلم على أساس من مباشرة التفاعل بنفسه مع عناصر البيئة التى تتضمن تلك الخبرة وتتصل بها اتصالا قويًا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ترتبط ارتباطًا حسيًا بإدراك المتعلم .

أما الخبرة غير المباشرة فهى تلك الخبرة التى يكتسبها المتعلم بعيداً عن المباشرة الفعلية المرتبطة بالإدراك الحسى ؛ أخذاً من كتاب يقرأ ، أو قصة تحكى ، أو محاضرة تسمع ، أو كلمة تقال ، أو نحو ذلك .

ومن هنا كانت الخبرات المباشرة بهذا المعنى أقوى أثراً وأعظم فاعلية فى مواقف التربية والتعليم ، وكانت الخبرات غير المباشرة فيما يقال عنها خبرات عوضية أو بديلة ؛ وكأن هذه الأخيرة ملجأ الضرورة وملاذ الاحتماء يلفرع حين يعز الأصل أو يستحيل . وليست لها إذاً فاعلية الخبرة المباشرة ، وثمرتها التربوية المجدية .

وتصوير الخبرة المباشرة بهذه الصورة يقصرها على الحسيات ، ويوحى بأنها تقطن حيث يكون صغار التلاميذ . ولكن هب أن عالمًا بمختبره يجرب ويتحص ويقرأ ويقارن ويدرس ويناقش غيره ونفسه ، ثم يصل فى النهاية إلى قانون يطبقه فى بعض مواقف الحياة ؛ أتقول : إنه اكتسب خبرة غير مباشرة لأنه أدخل عند اكتسابها بهذا التفاعل عناصر القراءة من الكتب والمناقشات مع الناس ؟ ! ! أليس الكتاب وما يتضمنه من حقائق ، وعقول الآخرين وما تحمله من أفكار ؛ كلها من عناصر البيئة التى تقوم على الاحتكاك بها خبرة مباشرة ؟ ! ! ومن ناحية أخرى أليست مشهدة « الفيلم » مثلا واكتساب الخبرة عن هذا الطريق مما يدخل فى باب الإدراك الحسى الذى تقوم عليه خبرة مباشرة ؟ ؟ ! !

من ناحية ثالثة يمكن القول بأنه ليس كل احتكاك قائم على المباشرة بالإدراك الحسى مؤديًا بالضرورة إلى غناء تربوى أو فاعلية فى التعلم ؛ فالذى يبحث فى الأرض ويخوض فى الماء لا يسعفه مجرد البحث والتخويض بما يقصد إليه من اكتساب الخبرة فى إنبات النبات إذا توافرت التربة الصالحة والماء الصالح ، ولكن توجيه المدرس واستشارة الكتاب يمكنان المتعلم من تكييف هذا العمل بحيث يحمل إليه خبرة مفيدة. ومعنى هذا أن أمر الفصل فى فاعلية الخبرة لا يرجع حتماً إلى أنها مباشرة أو قائمة على الإدراك الحسى بقدر ما تتحقق فيها سمات أخرى بعضها قد يدخل تحت معنى الخبرة غير المباشرة .

من الأجدر أن نعدل فى فاعلية الخبرة عن مباشرتها وعدم مباشرتها إلى مفهوم آخر أكثر ضبطًا وأدق تحديداً وهو تربويتها بالتوضيح الذى فصلناه سابقًا ؛ ذلك أن الكتاب المقروء «والفيلم» المشاهد والمحاضرة المسموعة والتصور الذى يتصوره صاحب الخبرة بناء على هذا كله أو بعضه مما يلتصق باكتساب الخبرات غير المباشرة بالمفهوم السابق؛ تعد من عناصر البيئة الهامة التى إذا احتك بها المتعلم احتكاكًا مؤثراً وتفاعل معها تفاعلا ذا قيمة ؛ كانت خبرته الناتجة مما تستهدفه المناهج التربوية وتعمل على تحقيقه فى المتعلمين . وإذاً فلا تنبغى التفرقة بين عناصر البيئة فى اكتساب الخبرات التربوية بحيث نضع بعضها تحت ما يسمى بمفهوم الخبرة المباشرة وبعضها الآخر تحت ما يسمى بمفهوم الخبرة غير المباشرة، بل ينبغى أن يكون مرجع القياس والحكم فيها جميعًا هو احتكاك المتعلم احتكاكًا مجديًا يسهم فى فاعلية الخبرة وتربويتها بالمعنى الذى سبق توضيحه .

• • •

obeikandl.com

مراجع عربية

أبوالسياس ، أحمد . الألعاب الحسابية . دار النهضة العربية ، ١٩٦٢ .

أبوالعزم ، محمد عبد الحميد . فروع اللغة العربية فى المدرسة الابتدائية . مطبعة كوستاتسوماس وشركاه ، ١٩٥٠ .

الشيبى ، محمد مصطفى ، وآخرون . محاضرات فى علم النفس التربوى . مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٩ .

الغريب ، رمزية . سيكلوجية التعلم . مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٩ .

القباني ، إسماعيل . التربية عن طريق النشاط . مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٨ .

الناقة ، محمد كامل . « القراءة الخارجية عند طلاب المرحلة الثانوية » رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس ، ١٩٧١ .

أوتاوى ، ا . ك . ترجمة وهيب سمعان ، وآخرين . التربية والمجتمع . مكتبة الأنجلو المصرية : ١٩٦٠ .

باركهرست ، هيلين ، ترجمة زكريا ميخائيل . التربية على طريقة دالتن . لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٣٦ .

بدوى ، عبدالرحمن . دراسات فى الفلسفة الوجودية . الطبعة الثانية . مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٦ .

برون ، جيروم ، ترجمة محمد سامى عاشور . نحو تربية سليمة . مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٠ .

تايلر ، رالف ، ترجمة أحمد خيرى كاظم ، وآخرين . أساسيات المنهج . دار النهضة العربية ، ١٩٦٢ .

ترو ، وليم كلارك ، ترجمة سعاد محمود ومحمد سليمان شعلان . عملية التعلم . دار القلم ، ١٩٦٢ .

جعفر ، محمد « نحو تربية اشتراكية » . الطليعة ، ١١ (نوفمبر ١٩٦٥) . ص ص ١٩ — ٢٦ .

حبيب ، سعد عبدالسلام . أسس التربية الحديثة. مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٢.

حسين ، طه . مستقبل الثقافة فى مصر . مكتبة المعارف ومطبعتها بمصر ، ١٩٣٨.

ديوى ، جون ، ترجمة متى عقراوى ، وآخرين ، الديمقراطية والتربية : مقدمة لفلسفة التربية . لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٤٦ .

ديوى ، جون ، ترجمة محمد رفعت رمضان ، وآخرين . الخبرة والتربية . مكتبة الأنجلو المصرية .

ديوى ، جون ، وإيفلين ديوى . ترجمة عبدالفتاح المناوى . مدارس المستقبل . مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٢ .

رايستون ح واش وآخرون ، ترجمة محمد محمد عاشور وآخرين . التقويم فى التربية الحديثة . مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٦ .

رضوان ، أبوالفتوح . المدرس فى المدرسة والمجتمع . مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٠.

روس ، جيمس إس . ترجمة صالح عبدالعزيز ، وآخرين . الأسس العامة لنظريات التربية . مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٤٩ .

سرحان ، الدمرداش وآخرون . الطريقة فى التربية . مطابع دار الكتاب العربى بمصر ، ١٩٦٤ .

سمعان ، وهيب وآخرون . دراسات فى المناهج . مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٩.

سمعان ، صادق . « وحدة الخبرة فى الفكر الفلسفى التربوى المعاصر » . صحيفة التربية . (نوفمبر ١٩٦٣) . ص ص ٥١ — ٥٨ .

صقر ، محمد جمال . اتجاهات فى التربية والتعليم . دار المعارف ، ١٩٥٨ .

صقر ، محمد جمال . « مدرسة دكرولى أو المدرسة التى تعد للحياة عن طريق

الحياة » . صحيفة التربية . العدد الأول (نوفمبر ١٩٥٧) . ص ص ٥٥—٦١.

عزيز ، زكية . حقوق الطفل فى الأعوام الأولى . مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٦.

عبدالدائم ، عبدالله . تاريخ التربية . كلية التربية . جامعة دمشق ، ١٩٥٩ .

فينيكس ، فيليب هـ . ، ترجمة السيد محمد العزاوى ، وآخرين . التربية والصالح العام . دار الجيل الجديد . مركز كتب الشرق الأوسط ، ٤٥ شارع قصر النيل ، ١٩٦١ .

قورة ، حسين سليمان . « المدرس وفنية التدريس (١) » . صحيفة التربية . (مارس ١٩٦٥) . ص ص ٤٨ — ٥٢ .

قورة ، حسين سليمان . « المدرس وفنية التدريس (٢) » . صحيفة التربية . (مايو ١٩٦٥) . ص ص ٢٧ — ٤٣ .

قورة ، حسين سليمان . تعليم اللغة العربية : دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية . الطبعة الثانية ، دار المعارف ، ١٩٧٢ .

كانتور ، نثنايل ، ترجمة حسن الفقى وفرنسيس عبدالنور . المعلم وعملية التعليم والتعلم . دار النهضة العربية ، ١٩٦٥ .

كاظم ، محمد إبراهيم . اتجاهات فى التعليم الشعبى . مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٢ .

كلباترك ، وليم هيرد ، ترجمة أبوالفتوح رضوان ، وآخرين . أصول المنهج الجديد . مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٩ .

لوبون ، غوستاف . ترجمة عادل زعيتر . روح التربية . دار إحياء الكتب العربية ، ١٩٤٩ .

وينجو ، ماكس ، ورالف شورلنج ، ترجمة سامى ناشد . التربية العملية للمعلمين بالمدارس الابتدائية . وزارة التربية والتعليم ، ١٩٦٧ .

منرو ، بول ، ترجمة صالح عبدالعزيز ، وحامد عبدالقادر . المرجع فى تاريخ التربية . الجزء الثانى . مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٣ .

هاماييد ، إميلى ، ترجمة أحمد فؤاد الأهوانى ، وآخرين . طريقة ديكرولى . شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى وأولاده بمصر ، ١٩٥٣ .

هايت ، جلبرت ، ترجمة محمد فريد أبوحديد . فن التعليم . مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٥ .

هوبكنز ، توماس . ترجمة سعيد العريان . النفس المنبثقة فى المدرسة والبيت . مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٠ .

هويتهد ، ا. ن. ، ترجمة محمد قدرى لطفى ، وآخرين . أهداف التربية ومقالات أخرى . مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٥٥ .

وافى ، على عبدالواحد ، وآخرون . أصول التربية ونظام التعليم . مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٥ .

وزارة التربية والتعليم ، إدارة الشئون العامة . الأهداف والمستويات فى التربية والتعليم . مطبعة وزارة التربية والتعليم ، ١٩٥٥ .

مراجع أجنبية

Alberty, E. *Reorganizing the High School Curriculum*. 3rd. Ed. New York. The Macmillan Co. 1957.

Barbe, Walter B. "Reading and Language in The Instruction of Young Children". *Education*. Vol. 89. (sep.-oct. 1968). pp. 18 - 21.

Bayles, Ernest E. *Democratic Educational Theory*. Harrar Brothers, Publishers. New York. 1960.

Board of Education of The City of NewYork. *Curriculum Development in the Elementary Schools*. New York. The Board of Superintendents. 1956.

Brubacher, J.S. *Eclectic Philosophy of Education*. Englewood, Cliffs, Prentice Hall, Inc. 1959.

Brubacher, J.S. *Modern Philosophies of Education*, 3rd. Ed. New York. McGraw-Prentice Hall, Hill Book Company, Inc. 1962.

Bruner, Jerome S. *The process of Education*. Cambridge, University Press. 1961.

Bureau of School Services, U. of M. *Criteria for Accreditation*. Univerlit of Michigan Official Publication. 1957.

Butts, R.F. *A Cultural History of Western Education: Its Social and Intellectual Foundations*. New York. McGraw-Hall, Book Company, Inc 1955.

Colvin, Stephen S. *The Learning Process*. New York. The Macmillan Company, 1922.

Cooper, R.M. et all. *Teacher Education for a Free People*. Oneonta. New York. The American Association of Colleges for Teacher Education 1956.

Cram, David, *Explaining Teaching Machines and Programing*. San Francisco, Fearon Publisher, Inc. 1961.

Cronbach, I. J. *Text Material in Modern Education*. Urlan, Illinois. University of Illinois Press. 1955.

Douglass, H.R. *The High School Curriculum*. Second Ed. New York. The Ronald Press Company. 1956.

Faunce, Roland C. *Secondary School Administration*. New York. Harber and Brothers Publication.

Fessup, F.W. „Preparation for Lifelong Education". *Prospects in Education*. Vol. I (2 : 1970). pp. 25 - 29.

Gilbaugh, J. W. *How to Organize and Teach Units of Work in Elementary and Secondary Schools.* San Francisco 23, California, Fearon Publishers. 1957.

Good, Carter V. *Dictionary of Education*, 2ne.Ed. McGrow-Hall Book Co., Inc. 1954.

Hand, H.C. "National Goals in Education" *Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 46 (May 1962). pp. 144 - 158.

Highet, Gilbert. *The Art of Teaching.* Alfred A. Knopf, Inc. 1950.

Hymes, J. L. *Effective Home-School Relations.* New York. Prentice-Hall. 1955.

Johnson, B.L. *General Education in Action.*Washington, D.C., American Council on Education. 1952.

Kingsley. H.D. *The Nature and Conditions of Learning.* Englewood Cliffs. N. J. Prentice-Hall., Inc. 1957.

Koura, Hussein S. "An Experimental Study of Students' Achievement in Relation to the Morale of Selected Secondary School Teachers". Unpublished Ph. D. Dissertation. The University of Michigan. 1962.

Linton, R. *The Study of Man.* New York. Appleton — Century Company, Inc. 1936.

National Education Association. *How Good Are Your School ?* Washington, D.C. 1958.

Nisbet, J.D. et all. *Educational Research Methods.* university of London Press. 1970.

Otto, Henry J. *Elementary School Organization and Administration.* 3rd. Ed. New York Appleton - Century Crafts. Inc. 1954.

Pinsent, A. *The Principles of Teaching Methods.* George. G. Harrap and Co., London. 1945.

Ragan, W.B. *Modern Elementary Curriculum.* New York. The Dryden Press, Inc. 1955.

Ramon, T. *The Principles of Education.* Longmans, Green and Co. 1922.

Rich, R.W. *The Teacher in Planned Society.* L.T.D. Warwicri Square, Tordon E.C., University of London Press.

Rickover, G.H. *Report on Russia.* Washington. United States Government Printing Office. 1959.

Ryburn, W.M. et all. *Principles of Teaching.* Oxford University Press, Geoffrey Cumbealege, 1948.

Seagoe, May V. *A Teacher's Guide to Learning Process.* Dubuque. Iowa, WM. C. Browan Company Publishers. 1961.

Smith, B.O., et all.*Fundamentals of Curriculum Development.* New York.World Book Company. 1957.

Smith, E.W. et all. *The Educator' Encyclopedia.*Englewood Cliffs.,New Jersey, Prentice-Hall, Inc. 1961.

Stratemeyer, F. B. *Developing a Curriculum for Modern Living.* New York. Bureau of Publication, T.C.Columbia University. 1957.

The Commission on Educational Reorganization. *Organizing the Teaching Profession.* The Free Press, Glencoe, Illinois. 1955.

Thorndik, Robert L. and Elizabeth Hagan. *Measurement and Evaluation in Psychology and Education.* 3rd Ed.Wiley Eastern Private Limited Publishers, New Delhi. 1970.

Trow, W.C. *Educational Psychology.* 2nd. Ed. Cambridge, Massachusetts. Houghton Mifflin Company. 1950.

Trow, W.C. *The Learning Process.* Washington, D.C. NEA, 1954.

Wahlquist, J.T. et all. *The Administration of Public Education.* New York The Ronald Press Company, 1952.

Witty, Paul A. "Studies of Early Learning:Their Nature and Significance" *Education.* Vol 89. (sep.-oct. 1968). pp. 4-10.

Wright, G.S. *Core Curriculum Development : Problems and Practices.* U.S. Department of Health Education and Welfare. 1955.