الباب العاشر

الفصل الأول

طرق التدريس

من الصعب إذا ما اطلع الباحث على كتب التربية ، أن يخرج بتقسيم واضح لهذه الطرق ؛ إذ يختلف الكتاب فى وجهات نظرهم فى التقسيم ، فنجد أن البعض يقسم الطرق وفقاً لأنواع من الدروس، ويخص كل نوع بطريقة مناسبة له . ويحاول البعض الآخر أن يبنى التقسيم على العمليات الفكرية التى تستلزمها كل طريقة ، ويضع الدروس تحت الطرق التى تناسبها . ويحاول فريق ثالث أن يقسم الطرق وفق ما يغلب على طريقة بعينها من صفات . ويخلط البعض هذه الطرق بعضها ببعض بناء على خلط فى الأساس يبنى عليه التقسيم . ويزيد الخلط إذا ما بدأنا نفكر فى الوسائل المختلفة التى تستخدم فى كل قسم، وكل طريقة من هذه الطرق : كالقصص ، والوصف ، والشرح .

لذلك يحار الباحث فى إيجاد تقسيم واضح يستريح إليه ، والواقع أن هذه الصعوبة وهذا الخلط يرجعان إلى :

١ — عدم تحديد معنى كلمة (طريقة) — وكما يقول كلباتريك Kilpatrick « هناك معنيان للفظ » « طريقة التدريس » : معنى ضيق ، المقصود به توصيل المعلومات ، ومعنى واسع شامل وهو اكتساب المعلومات مضافاً إليه وجهات نظر وعادات فى التفكير وغيرهما . هذه الوجهات مثل : حب العلم والمدرس يفيدنا فى الكلام عن طرق التدريس بأنواعها .

٢ — عدم توحيد أساس التقسيم حتى إننا إذا اتخذنا تقسيم كلباتريك مثلا أساساً — نجد أنه لا يكفى لضم الأقسام الثانوية التى تنطوى تحت كل قسم رئيسى : فمثلا تحت المعنى الضيق للطريقة (عند كلباتريك) يمكن أن

ندخل عدة طرق نراها أصلح فى حالة دون أخرى : فالإلقاء فى حالة أصلح من الاستنتاج وهكذا .

٣ — أن الطفل يتعلم بكل الطرق معاً — ولا يمكن أن نفصل فصلا تاماً بين هذه الطريقة وتلك وإلا كان هذا الفصل صناعياً ومتكلفاً ، ولكنا نحاول ذلك لكى نستعمل كل طريقة بأحسن ما يمكن .

٤ — إغفال نقطة هامة ، وهى : أن طريقة التدريس لها علاقة وثيقة بعملية التعلم فهما صنوان لا يفترقان .

وعند اختيارنا طريقة من الطرق لابد أن نسائل أنفسنا :

هل هذه الطريقة تتمشى مع ما نعرف عن عملية التعلم ؟ فإذا كان الجواب بالإيجاب كان معنى ذلك أنها تؤدى الغرض المطلوب .

ويقولون : إن ما يمهد السبيل للتعليم ويقرب طريق الوصول إلى العلم الصحيح يطيل الحياة . ومعنى هذا : أن الطرق الصحيحة للتعليم توفر الوقت والجهد فيزداد الانتفاع بأيام الحياة ويجنى الإنسان كثيراً فى الزمن القليل وتصبح حياته مضاعفة الفوائد عظيمة الأجر . هذا إلى ما فى اتباع طرق التعليم من النظام وإجادة التدريس .

وهناك قواعد عامة يجدر بالمدرس أن يعرفها حتى ينجح نجاحاً باهراً فى عملية التدريس . فيجب أن تكون الطريقة موافقة لطبائع الأطفال ونموهم العقلى ، وليعلم المدرس أنه من الخير للتلميذ أن يصل إلى الحقائق بنفسه من أن يخبر بها ، وأن التعليم الصحيح لا يكتسب بالألفاظ بل بفهم الحقائق ، فما الألفاظ إلا رموز للحقائق ووسيلة للوصول إليها ، وأن الثقة المتبادلة والعطف بين المعلم والمتعلم هما أساس التربية الصحيحة والتعليم المثمر ، فالمدرس الذى لا قلب له ولا عطف عنده لا تنشرح له الصدور ولا يكون له كبير الأثر — والمدرس الناجح هو الذى يستغل خصائص الطفولة ويهتدى بها فى تدريسه، وهو الذى يعلم أن الحركة وحب الاستطلاع أساسيان فى عملية التعلم ، وأن العلم والعمل يجب أن يسيرا معاً .

وأهم ما تجب مراعاته فى التدريس : ألا نفرح بجذب انتباه التلاميذ وتشويقهم للدرس بشتى الطرق والحيل ووسائل الإيضاح وما إليها ؛ فمثل هذا الانتباه مؤقت ، ومثل هذا التشويق سطحى غير دائم ، وإنما المهم أن ينجح

المدرس فى توجيه نشاط التلاميذ ومجهودهم توجيهاً ثابتاً دائماً بتعريفهم غرضاً ثابتاً يسعون من أجله، ويعملون للوصول إليه . وبدون هذا الغرض لا ينتظر أى تدريس صحيح أو أى نشاط تربوى سليم : فمثابرة التلاميذ واستمرارهم فى العمل والنشاط لا يأتى إلا إذا شعروا بقيمة ما يعملون وماهية ما يدرسون ، وعلموا تماماً أن ما يلقونه من المعلومات والتجارب ما هو إلا جزء من حياتهم هم محتاجون لمعرفته والإلمام به ، فنستطيع إذن أن نحكم على التدريس الصحيح بمدى نجاحه فى إثارة الرغبة فى الأطفال أو التلاميذ وتوجيه نشاطهم إلى تحقيق غرض معين . ومعنى هذا أن التدريس لكى يحقق هذا لابد أن يسير وفقاً لقواعد خاصة أساسية نلخصها فيما يأتى :

القواعد الأساسية التى تبنى عليها طرق التدريس :

حين نتكلم عن القواعد الأساسية التى تبنى عليها طرق التدريس — نذكر دائماً الفيلسوف الإنجليزى « هربرت سبنسر » فقد تناول بالبحث والشرح هذه القواعد فى كتاب له اسمه : Education ويمكن إجمال هذه المعلومات كالآتى[1] :

أولا : التدرج من المعلوم إلى المجهول :

تثبت المعلومات الجديدة وتهضم إذا ارتبطت بالمعلومات القديمة واستمدت منها ضوءاً يزيد فى نشاط الطفل وشوقه وسروره — فإن الجديد المحض يكون غريباً لا يؤلف بسهولة ، بينما ربط القديم بالجديد هو الذى تنشأ عنه الحقائق المتماسكة .

هذه القاعدة تتفق والخطوة الأولى من خطوات هربارت فى التحضير ونقصد « المقدمة » التى نستفيد إبانها من معلومات التلاميذ السابقة (المعلومة) فى إثارة شوقهم واهتمامهم بالمعلومات الجديدة (المجهولة) .

ففى درس الجغرافيا مثلا نبدأ بدراسة بيئة الطفل التى يسكن فيها ؛ لأنها هى التى تهمه أولا وبالذات — ثم نتوسع بعد ذلك ونخرج به إلى دراسة المركز أو المديرية ثم الأماكن المجاورة أو التى ترتبط ببلاده اقتصادياً وتاريخياً .

وفى درس مشاهد الطبيعة مثلا نبدأ بالحيوانات المألوفة ، كالقط ، والكلب

(١) هذه القواعد برغم أنها معروفة من أيام بستالوتزى وهربرت سبنسر الذى يرجع إليه فضل صياغتها — برغم تقدم العهد عليها — بهذا الشكل ، فإنه لا مانع من الاستفادة منها ، لأنها مبنية على أسس سليمة .

قبل غيرها : كالنمر ، والذئب .

ولذا ينصح المربون دائماً بأن يثير المدرس فى أول الدرس ما عند التلاميذ من معلومات قديمة يمهد بها إلى معرفة المعلومات الجديدة .

ثانياً : التدرج من السهل إلى الصعب :

والمقصود هنا السهل والصعب بالنسبة للتلاميذ ؛ فإن ما نراه سهلا فى نظرنا من تعاريف واصطلاحات قد لايكون كذلك بالنسبة للطفل الذى لا يستطيع إدراك معناه ، ويحتاج الأمر إلى تجارب وأمثلة حسية لكى يفهمها .

فما هو سهل عند التلميذ هو الأشياء التى تقع تحت حسه وترتبط بحياته أو بتجاربه ، ولكن يجب أن نحتاط فى هذه الناحية فلا نعطى التلميذ الأشياء السهلة التى لا تحتاج إلى إعمال الفكر ، أو نعطى له الدروس صعبة يعسر عليه فهمها ، وإنما نعتدل ونتدرج ، مع علمنا بما هو السهل وما هو الصعب بالنسبة للطفل .

فى دروس الرسم يحسن أن يبدأ الطفل برسم أشياء من الطبيعة الصامتة قبل أن نجعله يرسم أشياء من الطبيعة الحية .

ثالثاً : التدرج من البسيط إلى المركب :

وتبنى هذه القاعدة على أن العقل فى إدراكه للأشياء يدركها أولا (ككل) ثم يحاول بعد ذلك دراسة التفاصيل أى : الأجزاء — فإذا رأينا « كرسياً » مثلا أدركناه جملة وبعد ذلك أدركنا أجزاءه — وإذا رأينا حيواناً أدركناه جملة كذلك ثم تظهر لنا أجزاؤه المختلفة بعد ذلك . . . وهذا يتفق مع نظرية « الجشتالت » فى علم النفس — وقد رأى الجشتالت الوحدة فى كل شىء ؛ فإذا أردنا أن نقدر أخلاق شخص ما فلا ننظر إليه على أنه مجموعة فضائل : كالصدق ، والإخلاص والوفاء إلخ بل ننظر إليه كوحدة ، ولهذه النظرية أثرها فى التربية على اعتبار أن البدء بالكل أسهل من البدء بالجزء .

فى اللغة [1] يجب أن يكون البدء بتعليم الجملة أو الكلمة ، وهذا أفضل من البدء بالحرف . ويمكن تطبيق هذه القاعدة فى كثير من المواد : ففى الحساب نبدأ بالعدد الصحيح قبل الكسر — وبالكسر العشرى قبل الاعتيادى .

---

(١) هذه الطريقة بالذات اقتبسها الدكتور وست فى طريقته لتدريس اللغة الإنجليزية للأجانب

وفى الهجاء نبدأ بالكلمات الخالية من حروف المد ، والتاء المربوطة أو المفتوحة ، والهمزات ثم نتدرج إلى ما هو أكثر تركيباً . وبما لاشك فيه أننا نتعلم أى شىء بالتدرج من السهل إلى الصعب .

رابعاً : من المبهم إلى الواضح المحدد :

وهذه القاعدة تالية للتدرج العقلى للطفل ، فإن معلوماته عن الأشياء تكون فى البداية عامة مبهمة وغير محدودة ، ثم تتضح وتتحدد أطرافها فإذا عرف نوعاً من الحيوان فإنما يعرف شكله الإجمالى أولا ، ثم يعرف الأجزاء ، والخواص والصفات الأخرى ، ويتدرج فى ذلك إلى أن يصل إلى الحقيقة العقلية .

وبناء على هذه القاعدة يجدر بنا فى عملية التعليم أن نبدأ بما فى عقل الطفل ونسير على حسب التدرج العقلى فنوضح الغامض ونحدد المبهم . وعلينا أن نعلم أن معلومات الطفل تنشأ من تجاربه ، وتنمو من عمل العقل فيها ، ومن التفاعل بينها . والقاعدة العامة فى ذلك هى أن المعلومات الجديدة تدرك فى ضوء المعلومات القديمة التى ترتبط بها وتقيم بناءها . فالقديم يكون وسيلة لبناء الجديد الذى يشبهه ويتصل به . وبذلك ترسخ المعلومات الجديدة . وكلما اتضحت الحقائق تغيرت نظرياتنا تبعاً لذلك وهكذا تنمو معلوماتنا ويتكون عقلنا .

خامساً : من المحسوس إلى المعقول :

أى أننا يجب أن نسير من الأمثلة والتجارب الحسية إلى المدركات الكلية المعنوية — فإن أول صلة للطفل بالعالم تكون بحواسه — وأول مدركاته هى الحسية ولذلك يجب أن نكثر له من الأمثلة الحسية والتجارب فى التدريس ، ثم نصل بعد ذلك إلى استخلاص التعريف العام .

فى تدريس العلوم أو اللغات نبدأ بالأمثلة أو الجمل ونقرن المثال بالتجارب التى توضحه كما نقرن الجملة (فى اللغة) بالحدث الذى يقابلها متبعين القولة المعروفة « حاول أن تعبر عن نفسك بالعمل بقدر الإمكان » .

ثم ننتقل إلى استخلاص القواعد والقضايا العامة . على أنه لايجب أن نجعل الوصول إلى المعقول أو إلى النظرية هو الغاية أو النهاية القصوى — فإن الوصول إلى القواعد إنما يتم باستخدامها وتطبيقها على الجزئيات الأخرى .

سادسا : التدرج من الجزئيات إلى الكليات :

ومعنى ذلك أن نسير فى التعليم سيراً منطقياً نبدأ فيه بالجزئيات ونسير بطريق الاستقرار حتى نصل إلى الكليات ، فإن الطفل لا يدرك الكليات أولا ، وإنما يبدأ بإدراك أفراد الكل أو جزئياته ؛ فهو قد يخلط المربع بالمستطيل لأنه يرى التشابه بين عدد الأضلاع ، ولكن مقارنة عدد كبير من المربعات وتنبيه الطفل إلى تساوى الأضلاع ، وقائمة الزاوية و و وإلخ . يجعله يعطى حكماً عاماً على المربع ويدرك معناه العام .

ومن قبيل ذلك ما يحكى من أن طفلا أمريكياً كان يعيش فى مزرعة بها أبقار بيضاء . وكان يلاحظ أن لبنها أبيض . فلما انتقل إلى مكان آخر حيث الأبقار الحمراء ، سأل والده عما إذا كان لبنها أحمر . والسبب فى مثل هذا السؤال أن الطفل لم يستوعب كل أفراد النوع . وفى دروس الأحياء نواح كثيرة تشابه هذه الناحية .

سابعاً : من العملى إلى النظرى:

يمكن الانتقال فى كثير من المواد . كالطبيعة ، والكيميا ، ومشاهد الطبيعة والهندسة — من التجربة إلى النظرية ، فمثلا فى مشاهد الطبيعة يمكن ملاحظة نمو النبات تحت ظروف مختلفة فى الشمس والظل والحرارة أو البرودة — ويمكن من هذه التجارب استنباط الظروف الضرورية لنمو النبات . وليس الغرض من هذه القاعدة أن تتحقق فى درس واحد أو عدة دروس ، بل ربما لا يكون من الميسور أن ننتقل بتلاميذ المدارس فى مرحلتهم الأولى من دور التعليم إلى دور البحث النظرى . على أن المدرس يستطيع أن يتخذ من هذه القاعدة مرشداً لحمل التلاميذ على البحث فى الحقائق ومحاولة الوصول إلى معنى ما يحيط بهم على قدر ما تحتمل قواهم العقلية وتجاربهم .

* * *

هذه هى القواعد العامة التى يسترشد بها فى وضع الطرق العامة فى التدريس . ولنعرض الآن لطرق التدريس العامة نفسها ، وغرضنا من هذا العرض أن يتخذ منها المدرس مرشداً فى سيره وهادياً له فى معالجة الدروس المختلفة وتقريبها من العقول والتصرف فيها تصرفاً يشحذ العقل ويهذب النفس .

طرق التدريس العامة

أولا : الطريقة الإلقائية :

يطلق الإلقاء عادة : على نوع الدروس التى تغلب عليها الطريقة المذكورة . وبمعنى آخر : الطريقة التى يكون فيها صوت المدرس هو المسموع أكثر من غيره عندما يلقى الحقائق أو يسردها . . . وعندى أن المدرس كالمحامى لا يمكنه أن يستغنى عن لسانه فهو أول الوسائل التى يمكن بها توضيح ما غمض ، وهو الطريق السهل للاتصال الشخصى بالتلميذ .

وتمتاز الطريقة الإلقائية عن غيرها من الطرق : كقراءة التلميذ فى الكتاب أو عمله الفردى من أى نوع — تمتاز بأنها تناسب الأطفال الصغار جداً الذين لا يمكنهم الكتابة أو الاطلاع . تناسبهم فى موضوعات مثل : سرد القصص ، أو وصف بعض المشاهدات ، أو شرح بعض الحوادث . ولكن يتوقف نجاح هذه الطريقة معهم على طريقة إلقاء المدرس ، والمادة التى يختارها للإلقاء .

ويمتاز الإلقاء الجيد بتأثير المدرس نفسه من حيث حركاته وصوته . وهذا يسترعى انتباه الصغار وكذلك الكبار . ثم تساعد هذه الطريقة على أن يتناول المدرس المادة بما يتراءى له فلا يتقيد بحرفية كتاب ما ، فيمكنه أن يطيل أو يختصر أو يضيف . . إلخ ثم هى تمكنه من أن يتناول أجزاء كثيرة ؛ ولذلك يلجأ إليها الكثير من المبتدئين فى التدريس لكى يعطوا كل ما حضروه ، ولكن استخدامها وحدها يدعو إلى الملل وعدم استعمال التفكير ؛ فيجدر بالمدرس أن يمزجها بغيرها حتى يتخلل الإلقاء شىء من الحوار والمناقشة والأسئلة التى تجدد النشاط وتبعث على إعمال الفكر .

(ا) من أهم طرق الإلقاء التحاضر Lecture

ويجب أن نفرق بين التحاضر وبين أنواع الإلقاء الأخرى : كالشرح ، والوصف ، والقصص ؛ إذ أن المقصود بالتحاضر هو مجرد العرض الشفوى دون مناقشة أو إشراك للمستمعين مع المدرس إلا فى الاستماع والفهم وتدوين المذكرات دون أن يسمح مثلا بالسؤال أثناء الإلقاء وإنما بعد انتهاء الحديث .

هذه الطريقة لا تناسب مطلقاً إلا الكبار الذين يبحثون عن معلومات يصعب

جمعها من كتب كثيرة ، ولذلك تمتاز هذه الطريقة باستغلال وقت المحاضرة استغلالا كبيراً وذلك بحذف المناقشات . . . إلخ

وبناء على هذا فهذه الطريقة لا تناسب التعليم الابتدائى أو الثانوى (إلا فى مرحلته الأخيرة) وهى تصلح فى بعض المواد فقط دون الأخرى . أما فى التعليم الابتدائى فمجرد ذكر الحقائق متتابعة لا يضمن مطلقاً فهم التلميذ إياها ، وقدرته على تطبيق ما يكتسبه من معلومات عن طريقها ، وهذا لا يمنع مطلقاً أن يحاول المدرس فى الابتدائى والثانوى خارج الفصل فى الجمعيات أو نواحى النشاط — أن يلقى محاضرات تناسب مستوى التلاميذ الذين يلقى عليهم .

(ب) الشرح : والمقصود به توضيح وتفسير ما غمض على التلاميذ فهمه ، وتتوقف جودة الشرح على الأمور الآتية :

١ — اللغة والألفاظ والتعبيرات التى يستعملها المدرس ، فكثير جداً من الألفاظ التى يخيل للمدرس أنها سهلة مطروقة للجميع تكون غامضة عند التلاميذ ، أو ذات معنى غير محدود .

٢ — ألا يكون الشرح مجرد كلام يسرد أو يلقى ، بل تكون مهمة الشرح إظهار النقط الأساسية ، والانتقال التدريجى من نقطة إلى أخرى — كما يجب أن ينصب الشرح على ما يرى المدرس وجوب شرحه وفقاً لقوة تلاميذه مع مراعاة اختلافهم قوة وضعفاً .

وفى الشرح يمكن أن تطبق القواعد التى صاغها « هربرت سبنسر » (والتى سبق أن أشرنا إليها) .

(جـ) الوصف : يعد الوصف من وسائل الشرح — فهو وسيلة من وسائل الإيضاح اللفظى فى حالة تعذر وجود الوسيلة الحسية ، وحتى فى حالة وجود هذه الوسيلة يحدث أن يزيد الوصف إيضاحها .

هذا ولا يقتصر الوصف على دروس دون أخرى . فى العلوم مثلا نرى الوصف لازماً للأجهزة ولنتائج التجارب ، ولهذا دخل كبير فى تفهم التلاميذ للشرح — ومجال الوصف فى الجغرافيا كبير وخاصة حينما يتعرض المدرس لشرح النواحى الإقليمية والجنسية ، وكلما كان المدرس قوياً فى وصفه كانت الصورة التى يعطيها ذات أثر أوضح — وفى التاريخ يتوقف الكثير من الدروس

على قدرة المدرس على وصف ثورة أو معركة أو حالة اجتماعية وما إلى ذلك ، وكذا الحال فى الأدب .

ويتوقف الوصف الجيد على مقدار علم المدرس بما يصف وعلى لغته وأسلوبه ومعرفته لمعلومات التلاميذ واستغلالها وعلى تأكيده النقط الأساسية : على أن يراعى القواعد العامة فى التفكير — وأن يكون المدرس نفسه مقبلا على الوصف — ولذا يجب أن تكون الصورة التى يصفها (المدرس) قائمة حية واضحة فى ذهنه هو ، قبل أن يعمد إلى تكوينها فى أذهان تلاميذه .

وطبيعى أنه بدون توافر عامل الإقبال من جانب المدرس ، يصبح الأمر مجرد تأدية واجب ، لا تصوير حقيقة معينة ، ونفث روح الحياة فيها بحيث يستفيد منها جميع التلاميذ .

(د) القصص : القصص من الأشياء التى يميل إليها الصغار والكبار على السواء . والقصة فى التدريس تساعد على جذب انتباه التلاميذ وتشوقهم إلى الدرس ، على شرط أن يتوفر لساردها ما يجب أن يتوفر من الشروط والصفات حتى يصل بها إلى ما يريد .

وقد اعترف أفلاطون بأهمية القصة فى التربية والتعليم ، ويهمنا أن نعرف الأغراض الأساسية من القصة فى التدريس ؛ فهى تساعد على :

١ — توصيل المعلومات والحقائق بطريقة شيقة لذيذة .

٢ — تربية الأطفال تربية خلقية صحيحة ؛ فهى تضع المثل أمامهم وتستثير ميلهم إلى التقليد ، وتحرك قابليتهم للاستهواء .

٣ — وتبث فى الدرس الجامد الميت روحاً من الحيوية والنشاط .

واستخدام القصة فى التدريس يساعد المدرس على إيضاح وتفسير وتذليل ما يصادفه من صعوبات وتعقيدات فى الحقائق العلمية . والقصة تزيد من تجارب التلاميذ ، فكثير من الحقائق يعرفها التلاميذ ولكن لا يدرون عن طريقة استخدامها واستعمالها فى الحياة كثيراً ولا قليلاً ، فربما يستطيع المدرس أن يظهر للتلاميذ بالقصص والحكايات تطبيق هذه الحقائق فى الحياة العملية وبذلك تتم لهم المعرفة والتجارب .

والقصص على أنواع : أهمها القصص التاريخى ، والخرافى . والنوع الأخير يلذ لصغار الأطفال سماعه ؛ إذ أن فيه ما يناسب خيالهم ، وهناك القصص

التى تلقى على ألسنة الحيوان ، ويجب أن تتصف القصة الإيضاحية بما تتصف به كل قصة أخرى جيدة من حيث : التشويق ، والوضوح ، وإثارة الشعور ، كما يجب أن تتميز هى عن الأخرى بقصرها وعدم اشتمالها على أكثر من النقطة المراد توضيحها . وقد أثبتت التجارب أن الأطفال يميلون بنوع خاص إلى سماع القصص المطولة نوعاً ما ، كما أنهم يميلون إلى القصص التى تتصل بحياتهم وحياة أمثالهم من الصغار .

ويجب أن تشتمل القصة على حقائق ثابتة يراد توصيلها إلى عقول التلاميذ ، فضلا عن أنها توضح نقطاً معينة ، وتزيد من تجارب التلاميذ، وتوسع دائرتها . فمع ميل الأطفال وحبهم الشديد ولعهم بالحكايات الخرافية — إلا أنهم يسألون عن حقيقة وقائع ما يسمعونه فيها .

ثانياً : الطريقة القياسية :

من المسلم به أن التلميذ يجب أن يدرس قوانين وحقائق عامة . وهناك طريقتان مختلفتان للوصول إلى القوانين العامة ، وأقدم هاتين الطريقتين — تلك التى كانت تعطى التلميذ حقيقة عامة أو قاعدة مضطردة يقيس عليها بأمثلة تؤيدها وتنطق بها وهى طريقة شائعة فى كتب النحو العربى والأوربى القديمة ، وكانت متبعة أيضاً فى كتب الجغرافيا ، فكان المؤلف يبدأ بذكر التعريف ، فمثلا : يعرف الجزيرة بأنها جزء من سطح الأرض يحيط به الماء من جميع الجهات مثل جزيرة مدغشقر . ويقيس المتعلم الكثير من الأمثلة التى ينطبق عليها هذا التعريف .

وهذه الطريقة إن امتازت بشىء فإنما تمتاز بسهولتها أى : أنها لا تحتاج إلى مجهود عقلى عظيم ، وهى صالحة للاستعمال فى المحاضرات ، أما استخدامها فى مرحلة التعليم الابتدائى فغير مناسب لقصور تفكير الأطفال فى هذه الناحية القياسية ، والواجب على المدرس أن يشرك التلاميذ إشراكاً فعلياً فى الدرس — وقد تبدو هذه الطريقة لأول وهلة أنها أفضل من الطريقة الاستنباطية التى تتخلص فى تزويد التلاميذ بالمعلومات ثم تتركهم ليستنتجوا القوانين بأنفسهم ، فلو قلنا مثلا : إن الماء يسيل دائماً لأن مستوى سطحه واحد لكان ذلك أسهل

لنا بكثير مما لو تركنا التلاميذ يستنبطون بأنفسهم ليصلوا فى النهاية إلى نفس هذه الحقيقة . غير أنه قد ثبت بالتجربة أن الطريقة التى يسلكها التلميذ للوصول إلى القانون العام بنفسه يكون لها أثران هامان :

الأول : أن القانون الذى يصل إليه الباحث يترك أثراً ظاهراً فى شخصيته ، ذلك أن العمل الذى يقوم به العقل يكسبه حدة ومراناً ، ويتميز مثل هذا العقل عن غيره من العقول التى لم تمرن على مثل هذا العمل . ومن هذا نرى أن القانون العام الذى يلقنه التلميذ تلقيناً قد يكون له قيمة كنوع من أنواع المعرفة ، ولكن أثره ينتهى إلى هذا الحد . ذلك أن العقل نفسه لا يتحسن على الرغم من أن المعلومات التى فيه تكون قد ازدادت عن ذى قبل .

الثانى : أن القانون الذى نتلقاه عن غيرنا لا تكون له نفس القيمة التى للقانون الذى نستخلصه بأنفسنا . فالقانون الذى لا نشترك فى عمله لا يترك فينا نفس الأثر الذى يتركه قانون آخر وصلنا إليه بأنفسنا .

ثالثاً : الطريقة الاستقرائية :

وفيها تعرض الأمثلة أو النماذج وتفحص وتقارن ثم تستنبط القاعدة ، أو بعبارة مختصرة : الانتقال من الجزئيات إلى القضايا الكلية . فلو تمكن التلميذ من دراسة عدة معادن تعرضت لحرارة شديدة ووجد أن كل معدن منها يتمدد ، فإننا سوف نرى أن هذا الطفل يستخلص لنفسه من هذه الحالات قانوناً عاماً يؤثر فيه تأثيراً ما كان يمكن أن يحدث لو لم نتركه يستخلص بنفسه ما نرمى إليه .

فالقياس ينتقل فيه العقل من العام إلى الخاص ، أما فى الاستقراء فينتقل من الخاص إلى العام . وفى القياس نبسط القاعدة للتلميذ ثم نستعرض الأمثلة . أما فى الاستقراء فنبسط الأمثلة ثم نبحث عن القانون ؛ فإذا سبقنا كلا من الطريقتين فى التربية والتعليم ، وجدنا أننا فى حاجة إلى الاستقراء من جهة وإلى القياس من جهة أخرى : فعند التعرض لموضوع جديد يجب أن يقوم الاستقراء بالدور الأول ، حتى إذا تقدمنا وأصبحت المعلومات متوفرة وجدنا أن القياس مفيد فى مراجعة المعلومات السابقة وترتيبها : فالاستقراء طريقة اكتشاف المعلومات ، والقياس طريقة حفظ هذه المعلومات وترتيبها .

رابعاً : الطريقة الجمعية :

من الممكن أن نجمع بين الطريقتين : الاستقرائية والقياسية كما يتبع فى كثير من المدارس ، وتستخدم الطريقتان معاً فى كثير من العلوم : ففى تدريس القواعد مثلا نبدأ بأمثلة يجىء بها التلاميذ أو يعرضها المدرس وتكون فى مستوى عقولهم وتجاربهم ، ثم نوجه أنظارهم إليها وإلى ما فيها من مميزات ، ونتدرج حتى يصل التلاميذ بأنفسهم وبمعونة المدرس وإرشاده إلى قاعدة كلية . نعود بهذه القاعدة فنطبقها بالطريقة القياسية على أمثلة أخرى . أما البدء بالقاعدة فليس فيه فائدة عقلية كبيرة : وفى الطبيعة فى درس على تمدد الأجسام مثلا نبدأ بتجارب على معادن مختلفة ذات أشكال متباينة ونترك المجال واسعاً لملاحظة التلاميذ كى يرقبوا الظواهر ويصلوا إلى النتائج ، ثم نجرى مثل ذلك على السوائل وعلى الغازات حتى يصل التلاميذ إلى القاعدة الكلية . ثم نعود بالقاعدة فنطبقها على أحوال مختلفة مما يستطيع التلاميذ إدراكه . وفى درس عملى فى الهندسة فى مجموع زوايا مثلث نبدأ بتكليف التلاميذ قياس زوايا مثلثات مختلفة ثم نثبت النتائج ونصل إلى القاعدة الكلية : إلى غير ذلك .

ويميل المدرس بصفة عامة إلى استخدام طريقة القياس وحدها ، ودرسه فى هذه الحالة يتكون غالباً من حقائق مجردة يذكرها للتلاميذ ثم يأخذ بعد ذلك فى عرض بعض وسائل الإيضاح . أما التلاميذ فلا يقومون من ناحيتهم بأى مجهود . فى حين يجب أن نعلم أن التعلم Learning والتعليم Teaching مرتبطان بعضهما ببعض تمام الارتباط وأن نجاح المدرس يتوقف على التلميذ كما يتوقف على المدرس ، فليس هناك أى تعليم إذا لم يكن هناك تعلم . ومقياس نجاح الدرس هو فهمه .

خامساً : الطريقة الحوارية :

أول من استخدم هذه الطريقة « سقراط » وهى طريقة تقوم على مرحلتين : المرحلة الأولى مرحلة التهكم وبواسطتها يتمكن سقراط من أن يزعزع ما فى نفس صاحبه من اليقين الذى يعتقده والذى لا أساس له ، وفى هذه الطريقة كان سقراط يدور حول المباحث الفلسفية فى هوادة وتأن إلى أن يجد مسلكاً ينفذ منه إلى نتيجة يريدها . فكان سقراط يجول فى أنحاء أثينا وفى طرقاتها مدعياً الجهل ،

وأن شعوره بجهله يدفعه إلى أن يلتمس المعرفة من أهلها ، فلم يضع سقراط فى فلسفته هذه مسألة معينة يتناولها بالبحث والتحليل . إنما كانت المشكلة التى يريد بحثها تأتى عرضاً ، ثم ينتهز الفرصة ويتحدث فى المشكلة مع صاحبه فيحاور ويناقش حتى يتبين لصاحبه خطؤه ، وما يزال سقراط فى حواره هذا حتى ينتهى إلى حقيقة ثابتة لا تحتمل الشك ولا النقد ولا الجدال ، ومن ثم يصل مع صاحبه إلى مرحلة توليد الأفكار ، وبعد أن يبين لصاحبه مقدار عجزه عن كشف الحقيقة يأخذ فى إلقاء أسئلة أخرى حتى تنكشف بواسطتها الحقيقة النهائية . ومن هذه الطريقة نرى أن سقراط كان يولد الأفكار ، وهذا ما دفعه إلى القول « بأنه كان يولد الأفكار من محاوريه كما كانت أمه تولد الجنين من الحوامل » من ذلك يتبين لنا كيف كان للبيئة التى نشأ فيها سقراط الأثر الأكبر فى توجيه فلسفته .

والمتأمل فى الطريقة السقراطية يجد أن المحاور يمر بثلاث مراحل متتابعة :

أولا : مرحلة اليقين الذى لا أساس له من الصحة ، وهى مرحلة يراد بها إظهار جهل الخصم وغروره وادعائه العلم وقبوله لما يلقى عليه من غير أن يحتكم إلى المنطق والذوق السليم .

ثانياً : مرحلة الشك وهنا تتوالى أسئلة سقراط والإجابة عنها حتى يتردى المتكلم ويقع فى حيرة لا مخلص منها ، ويبدو التناقض فى عباراته فيأخذه الغضب ويعتبر سقراط ثقيل الظل أشأم الطلعة ، ولكن شيخ الفلاسفة كان يقابل كل كلام من هذا النوع بالصبر الجميل ، ويقود صاحبه إلى صميم الموضوع الذى يدور حوله الجدل ، ولا يزال آخذاً بزمامه حتى يتملكه الخجل ، ويشعر أنه تعرض لشىء لا مجال له فيه ، ويوقن بأنه جاهل مغرور ، وتشتد رغبته فى طلب العلم وحينئذ تبدأ المرحلة الأخيرة .

ثالثاً : مرحلة اليقين بعد الشك وهى مرحلة يقصد فيها البحث من جديد فى الموضوع ، ومعرفة الأمثلة التى توضح الحقيقة وتميزها عن غيرها ، وملاحظة ما بينها من أوجه الشبه وأوجه الخلاف ، والوصول إلى تعريف منطقى جامع لا يجد الشك إليه سبيلا . هى مرحلة تقوم على أساس الإدراك العقلى لا على أساس التصديق الساذج .

وقد علق « سير جون آدمز » على الطريقة السقراطية بمثال تطبيقى نشير إليه

على سبيل الإيضاح إذ قال : هب سقراط استطاع الرجوع إلى الحياة واستطاع التكلم باللغة الإنجليزية ، ثم أخذ كعادته يغشى الأماكن العامة فصادفه طالب من طلاب العلم يتريض فى أحد المتنزهات العامة ، وعليه دلائل الزهو والفرور بمعلوماته ومعارفه ، فسقراط لا يتردد فى أن يتقدم إلى هذا الطالب فيتلطف له فى الحديث ويوجه نظره إلى جمال المنظر ، وما يرى بين أشجاره وأزهاره من طيور وحشرات ، حتى إذا أنس صاحبه به أنس به ، فاجأه بسؤال لا تظهر فيه أمارات التعمد . فقال « ما الذى يراد بالحشرة يا صاحبى ؟ طالما سمعت الناس يذكرون الحشرات ويتكلمون عنها ، وطالما تاقت نفسى إلى معرفتها معرفة صحيحة » . فيرد عليه هذا الطالب بأن الحشرة حيوان صغير له أجنحة ، فيقول سقراط لابد أن الدجاجة حشرة . وما يزال بالطالب حتى يظهر له معايبه فيتدارك خطأه . ويحاول أن يجيب إجابة أخرى يظن أنها خالية من النقص ، ولكن سرعان ما يظهر له سقراط خطأه ، فيرى الطالب قصوره ولا يجد بداً من الاعتراف بجهله ، وأنه لا يعرف الموضوع معرفة صحيحة كما كان يخيل له فى بادئ الأمر . وحينئذ يلقى عليه سقراط أسئلة سديدة تستميله إلى البحث من جديد . ويبين له طرق التفكير حتى يصل بنفسه إلى الحقيقة .

وإذا طبقنا هذه الطريقة فى مدارسنا الحالية يتحول الدرس إلى محاورات شائقة يتنزل فيها المدرس إلى مستوى التلميذ تاركاً له الحرية فى إبداء آرائه وإظهار ما يجول بخاطره آخذاً بزمام فكره وانتباهه كى يوجهه إلى ما يريد .

وإن ما فى هذه الطريقة من الحرية والتبسيط وعدم التكلف والسرور يجعلها موافقة لصغار الأطفال . على أن استعمالها مع الكبار له فائدة ففيها شىء من التغيير . وهى تستخدم بنجاح فى دروس الأشياء وما يشبهها وتحتاج فى تنفيذها إلى مهارة وصدق نظر .

سادساً : الطريقة التنقيبية :

يقول هربرت سبنسر فى كتابه التربية Education « إنه يجب أن يجبر الأطفال على كشف المعلومات بأنفسهم كلما كان ذلك ممكناً » والمدرس الذى يتبع هذا الرأى يفيد تلاميذه فائدة كبيرة . ذلك لأن البحث والتنقيب يثيران جزءاً

كبيراً من النشاط العقلى ، وعلى هذا فما يصل إليه التلاميذ بأنفسهم هو ما يرسخ فعلا فى أذهانهم . والاستماع على وجه العموم حالة سلبية ، وإن كان فى نفسه مظهراً من مظاهر النشاط العقلى بخلاف التنقيب فهو حالة إيجابية بحتة يكون عندها العقل فى أقصى درجات نشاطه ، وكلما كان الشخص نشيطاً ومنتبهاً كلما أمكنه الحصول على المعلومات كاملة والتثبت من وعيها فى ذهنه بدقة .

ويؤيد الأستاذ أرمسترنج Armstrong رأى سبنسر الآنف الذكر حيث يقول « يجب أن يوضع التلميذ موضع المكتشف المجدد ، فما يلذ للأطفال أن ننظر لهم مثل هذه النظرة وأن نطلب إليهم أن يعملوا كفرقة من فرق « البوليس السرى » . وبهذه الطريقة يتصور الأطفال عند دراسة موضوع كصدأ الحديد أن جريمة قد وقعت عندما تحول هذا المعدن الصلب إلى صدأ هش عديم القيمة . وعلى هذا الأساس يبحثون فى شوق عظيم فيما إذا كانت هذه جريمة قتل أو انتحار أى : فيما إذا كان هذا التغير نتيجة عامل خارجى أو نتيجة عامل آخر يتصل بطبيعة الحديد نفسه .

وأول ما عرفت هذه الطريقة فى عام ١٨٨٧ عندما ألفت وزارة المعارف البريطانية لجنة للبحث عن طريقة صالحة لتدريس الكيمياء فى المدارس . وقد تمكنت هذه اللجنة من الاهتداء إلى طريقة أصبح بمقتضاها يحل التلاميذ المسائل بواسطة التجارب ، وفى سنة ١٨٨٩ أرسلت هذه اللجنة تقارير متعددة لنظار المدارس تنادى بفضل هذه الطريقة التى أصبحت تحول الفصل إلى معمل والتى لا يكون المدرس فيها إلا بمثابة المساعد أو المرشد للتلميذ ، ومن ثم بدأ انتشارها وشاعت فى كثير من بلاد العالم .

على أن هناك صعوبات تعترض تطبيق هذه الطريقة ، إذ أنها تحتاج إلى وقت أطول مما تسمح به المناهج المدرسية ، وصعوبة الوقت هذه لا يمكن التغلب عليها فى ظل مناهجنا التقليدية ، اللهم إلا إذا خضعت لانقلاب عام وأخذنا بفكرة الفيلسوف هكسلى التى تقول « إن الحياة لا تقوم على المعلومات ، وإنما تقوم على الأعمال النافعة » وإن صح لنا أن نتتبع نفس الخطوات التى خطاها المستكشفون فى أبحاثهم فإن هذا يتطلب منا وقتاً أطول من الحصول على نتائج هذه الأبحاث عن طريق القول ، ولا أقل من أن يكون ذلك بعد أن يكونوا قد اهتدوا بأنفسهم إلى كثير من الحقائق ولمسوا علاقاتها بعضها بالبعض الآخر ،

وعندئذ فقط يمكنهم أن يستفيدوا مما يقال لهم ، وهذا يتأتى عن طريق عمل المشابهات بين تجاربهم السابقة ومعلوماتهم الجديدة .

أضف إلى هذا أن كثيراً من النتائج التى وصل إليها العلم لا يمكن أن يصل إليها الأطفال أو التلاميذ العاديون حتى ولو أعطوا وقتاً لا حد له ، فهذه النتائج هى ثمرة الجهود العقلية الجبارة للسالفين من نوابغ المفكرين على مر الأجيال والسنين .

كيف تطبق هذه الطريقة ؟

لكى تتبع هذه الطريقة يجب أن يزود التلاميذ بشىء من المعلومات الأولية التى تساعدهم على مواصلة البحث ، وبغير هذا لا يمكنهم مطلقاً القيام حتى بأبسط الأبحاث ، كما يجب على المدرس قبل كل شىء أن يستميل التلاميذ إلى تقدير وتقبل الغرض من بحث موضوع من المواضيع ، وأن يحيى الأجزاء المناسبة من معلوماتهم السابقة ، وبعد ذلك يستطيع أن يحصل على تعاونهم واشتراكهم فى بحث هذا الموضوع . لكن إذا ترك التلاميذ وأنفسهم فقد يتخبطون ولا يستفيدون شيئاً من البحث . ولكى يكون التعليم بهذه الطريقة مثمراً يجب أن يقيد كل تلميذ ملاحظاته بعناية ونظام كما يجب أن تكون هذه الملاحظات مختصرة وبلغة سهلة حتى يسهل على المدرس فهمها بسرعة وإرشاد التلميذ إلى أوجه الخطأ فيها — وفيما يختص بالعلوم الطبيعية يجب أن تكون المعامل مجهزة بالأجهزة والأدوات اللازمة ومنظمة بشكل يتفق وما يتطلبه نوع التجارب .

والواجب أن يهيأ التلاميذ للاستنتاج من معلوماتهم السابقة حتى يتعرفوا بأنفسهم المواقف المختلفة التى يقفون أمامها ويمكنهم التصرف فيها بشكل مجد فعال . والواقع أن ليس لمعلومات التلاميذ القديمة قيمة ما إذا لم تمكنهم من الكفاح فى الحياة بنجاح . لهذا كان من الواجب أن يتناول التلاميذ المواضيع والمشكلات التى يمكن حلها بالالتجاء إلى الأفكار والمعلومات السابقة كما هو الحال فى الحساب وغيره من العلوم الأخرى : كالجغرافيا والتاريخ مثلا .

أمثلة لاستعمال هذه الطريقة فى بعض مواد الدراسة :

والطريقة التنقيبية وإن ظهر فضلها جلياً فى العلوم الطبيعية على الأخص ، فإن العلوم الأدبية لا تدرس على الوجه الأكمل إلا إذا استعين فيها بهذه الطريقة ؛

فى دراسة الأدب أو التاريخ مثلا يمكن أن يطلب إلى الأطفال المتقدمين فى السن أن يقارنوا بين نسختين مختلفتين لقصة واحدة ، أو أن يبحثوا موضوعاً واحداً طرق بأشكال مختلفة ، كما يمكن أن يطلب إليهم أن يرسموا خطة لموقعة من تقارير مختلفة كتبها أناس قد شاهدوا هذه الموقعة . وكذلك الحال فى التراكيب اللغوية أو علامات الوقف فإنه يمكن الاستفادة من هذه الطريقة فى تعليمها .

مثل آخر لاستعمال هذه الطريقة فى التاريخ :

(ويمكن محاولة ذلك فى الفرق العليا من المدارس الابتدائية) .

الشروط : يريد الفصل أن يدرس حكم ريتشارد الثانى وثورة الفلاحين ، فلا تعطى له مراجع ما ، وإنما يعطى له اقتباس من Froissant مثلا دون أن يذكر له اسم المؤلف .

الاقتباس : وأخيراً يطلب إلى التلاميذ أن يستدلوا بالاقتباس على كل ما يمكن أن يتصل بالمؤلف .

مثل لاستعمالها فى دروس الجغرافيا والأدب :

(ويمكن أن يعطى للأولاد الذين يدرسون قصة « روبنسون كروزو »)

يطلب إلى التلاميذ أن يرسموا خريطة للجزيرة التى عاش فيها روبنسون كروزو وأن يبينوا موضعها وحجمها والأماكن المهمة التى بها : كالنهر والقلعة والشجرة والكهف والمكان الذى شوهدت فيه آثار الأقدام وكذلك المكان الذى غرقت فيه السفينة ويطلب كذلك إلى التلاميذ أن يبينوا طبيعة سطح أرضها العامة كالتلال والوديان والصخور والتيارات .

ويجمل بالمدرس هنا أن يهدى التلاميذ إلى بعض الإرشادات التى قد تساعدهم على بحث موضوع متسع كهذا . وهو بعمله ذلك لا يهدم البحث وإنما يجعله مثمراً ؛ لأنه إذا ترك التلاميذ وشأنهم فإن قليلى الذكاء منهم سوف يسقط فى أيديهم ولا يستطيعون أن يستفيدوا شيئاً . ومن هذه الإرشادات التى يساعد بها المدرس تلاميذه فى رسم الخريطة أن يطلب إليهم أن يضعوا علامة أمام كل جزء من القصة يتصل بالأشياء المختلفة المطلوب منهم تبيانها ، فإذا ما انتهوا من قراءة القصة على هذا النحو ، وجمعوا هذه الأشياء المختلفة بعضها إلى بعض

أمكنهم أن يرسموا الخريطة بسهولة . ومن هذه الإرشادات أيضاً أن يخبر المدرس التلاميذ أن الأشياء المطلوبة منهم قد لا تكون مذكورة صراحة فى القصة وما عليهم فى هذه الحالة إلا أن يتميزوها بشىء من سلامة الذوق .

مثل لاستعمالها فى دروس الحساب :

غالباً ما تستعمل فى دروس الحساب الطريقة التنقيبية ولكنها لا تصيب ما يتوقع لها من نجاح كبير ؛ والسبب فى ذلك راجع إلى طبيعة المسائل الموضوعة وإلى الطريقة التى يتناول بها المدرس هذه المسائل ، فهى غالباً ما تكون بعيدة عن حياة التلاميذ ولهذا نجدهم يفقدون كل لذة فى سبيل معالجتها . فالتلميذ حينئذ مصيب إذا هو استنكر المسائل الحسابية ورأى أن فى معالجتها ضياعاً للوقت إذا كانت تتطلب منه مثلا أن يحسب كم مكيالا من القمح يأكله عدد من الأحصنة فى ظروف خاصة . وواجب المدرس إذن أن يتخير المسائل التى تتناسب مع مقدرة التلاميذ وميولهم ومثل تلك المسائل ما يتصل بالحياة وبالأعمال التى يهيئ التلاميذ أنفسهم لها . فئات المسائل يمكن أخذها من الحياة المدرسية ونظمها أو من الحياة المنزلية أو الألعاب ووسائل التسلية التى تشغل فراغ التلميذ . هذا ولا يتحتم على المدرس أن يتقيد بالمسائل الموجودة فى الكتب المدرسية فهذه فضلا عن أنها مسائل جامدة بعيدة كل البعد عما يألفه التلميذ فى حياته فإنها تشعره بأن حلها معروف لدى المدرس ومن ثم فلاحاجة له فى حلها من جديد — وليكن نصب عين كل مدرس أن يبعث التلاميذ على العمل بجد واهتمام . وهنا يجب أن يكون للعمل معنى بقدر الإمكان كى تكون له بالتالى لذة . وإذا صادفت المسألة هوى فى نفس التلميذ فالطريقة الطبيعية أن يترك وحده كى يحلها . ومن الخطأ الفاحش أن يرسم المدرس للتلميذ طريقة الحل قبل أن يبدأ التلميذ فى التفكير فى هذه الطريقة ، إذ أن عمله فى هذه الحالة لا يتعدى أن يكون مجرد عملية حسابية ميكانيكية ، والتمرين على هذه الحالة ليس هو الغرض الأساسى من وضع المسائل . أما إذا ترك التلميذ وشأنه فإنه يتخير من الأفكار التى استعملها المدرس فى حل مسائل سابقة ما يناسب هذه المسألة الجديدة ويستعين بها فى هذه المسألة ، ويكون التعليم مثمراً حقاً

إذا ما تمكن التلاميذ فى مختلف الفرق من حل المسائل التى تعطى لهم والتى لا تعتمد صراحة على تطبيق قاعدة خاصة .

الأسئلة التى تستعمل عند تطبيق هذه الطريقة :

ترمى طريقة البحث إلى استمالة الطفل إلى الإكثار من الأسئلة ومن الإجابة عنها بنفسه . وهناك نوع آخر من الأسئلة وهى التى يستعملها المدرس فى انتقاله فى المراحل المختلفة لهذه الطريقة .

والأسئلة التى يوجهها التلميذ للمدرس تتضمن عادة شيئاً من المعلومات السابقة لدى التلميذ ورغبة منه فى استزادة هذه المعلومات ، كما تتضمن أيضاً وجود صلة بين المعلومات السابقة والمعلومات المراد استزادتها ، وكلما كانت المعلومات السابقة واضحة مرتبة فى ذهن التلميذ كلما أمكنه السير فى بحثه بنجاح ، ويجب أن يتضمن السؤال ما يساعد على إبراز ذكاء التلميذ ومواهبه ، كما يجب ألا يشجع المدرس إلا المناسب من الأسئلة . وغالباً ما يكون الطريق بين السؤال والجواب طويلا كما أن الأطفال كثيراً ما تعوزهم المعرفة المنظمة الكافية التى تمكنهم من الإجابة دون الاحتياج إلى أية مساعدة . ولهذا كان على المدرس أن يساعدهم وذلك بأن يقودهم إلى الخطوات الهامة بواسطة مجموعة من الأسئلة التى تتصل بنواح خاصة من الموضوع ، ويمكن تقسيم أسئلة المدرس إلى نوعين :

١ ــ أسئلة اختبارية .

٢ ــ أسئلة تعليمية .

ويلتجأ إلى الأولى فى أول الدرس ونهايته ؛ ففى أول الدرس يكون الغرض منها أن يتأكد المدرس من أن التلاميذ لديهم المعلومات الأولية الكافية ، كما يجب أن يعمل على تثبيت هذه المعلومات فى نفوسهم . وفى نهاية الدرس يكون الغرض منها أن يتأكد المدرس أن عملية إدراك الشىء الذى هم فى طريق دراسته قد تمت .

أما الأسئلة التعليمية فهى التى تتصل بصلب الموضوع المراد بحثه ويشترط فى هذه الأسئلة أن تكون مناسبة لمقدرة التلاميذ العقلية ومتمشية مع معلوماتهم السابقة فإن تم ذلك ولدت هذه الأسئلة فى نفوس التلاميذ العزيمة الصادقة نحو حلها .

والأسئلة التعليمية تحتاج إلى تفكير خاص من جانب التلاميذ لأنها تعتمد قبل الإجابة عنها على شيء كثير من الملاحظة والتصوير . لهذا كان على المدرس أن يعطى التلميذ الوقت الكافى ليفكر تفكيراً عميقاً . ومن الأخطاء الشائعة فى الأسئلة أن يشغل المدرس أفكار التلاميذ عن الدرس ببعض الملاحظات الإضافية التى قد تغير صيغة بعض الأسئلة . ويعتقد المدرسون أن الدرس لا تكون له قيمة إلا إذا اعتمد إلى حد كبير على الثرثرة وكثرة الكلام فى حين ان نجاح الدرس يتوقف على مقدار ونوع نشاط التلاميذ العقلى .

والواجب أن يولى المدرس جزءاً كبيراً من عنايته نحو صيغة الأسئلة .

فالأسئلة يجب أن توحى بطبيعة الإجابة المطلوبة . فإذا أراد المدرس مثلا أن يلاحظ التلاميذ ثقل القصدير مثلا كان عليه أن يضع قطعاً من المعدن فى أيديهم ثم يسألهم عن ثقل القصدير ، وكثيراً ما يصوغ المدرسون أسئلتهم على هذا النحو : ما الذى تلاحظونه على هذا الشيء ؟ ثم ينتظرون بعد ذلك أن يطابق جواب التلميذ ما يفكرون فيه ؛ ولذا نجدهم لا يرضون بالإجابة التى لا تطابق أفكارهم وإن كانت معقولة فى حد ذاتها ، فالأسئلة التى ليس لها اتجاه معين تثبط همم التلاميذ فضلا عن أنها مضيعة لأوقاتهم . ومن الخطأ أن يسأل المدرس التلاميذ هكذا : ما أهم نقطة تلاحظها على هذا الشيء ؟ والواقع أنه لا توجد نقطة هامة دون غيرها وإنما أهمية نقطة معينة تتوقف على ذوق الشخص الملاحظ وغرضه . ولا يخفى أن للأسئلة التى يوجهها المدرس إلى التلاميذ فائدة كبيرة نظراً لأنها تقسم الموضوع المراد دراسته إلى مجموعة من الموضوعات الصغيرة التى يسهل على التلاميذ بحثها والمدرس الحاذق هو الذى يعرف كيف يقسم الموضوع الكلى إلى عدد من الموضوعات الصغيرة بشكل يتناسب مع مقدرة التلاميذ .

وللأسئلة على وجه العموم أهمية عظمى لأنها تنمى وتوجه التلاميذ إلى روح البحث والاستقصاء ، ويذهب بعض الناس إلى الاعتقاد بأن القدرة على الأسئلة الحسية هى كل شيء فى التدريس المتين ، والتدريس وإن كان يتضمن أشياء كثيرة أهم من الأسئلة إلا أنه من الواضح أن المدرس لا يكون حاذقاً إلا إذا كانت عنده القدرة الكافية على توجيه الأسئلة المجدية النافعة .

والخلاصة : أنه إذا سار التلاميذ فى جميع مواد الدراسة بطريقة تكفل استعمال قواهم المختلفة استعمالا كاملا أمكنهم أن يشعروا بميل عظيم نحو

الدراسة وأن يكونوا لأنفسهم مجموعة من الأفكار والمعلومات الوافية الشاملة : ويمكننا القول : إن العمل الاستنتاجى الذى يقوم فيه التلاميذ بقسط وافر من الملاحظة والتفكير هو الأساس الأول لنمو التفكير المنتظم فى كل ناحية من نواحى المعرفة .

ولاشك أن التلاميذ الأصحاء الأقوياء ليسوا فى حاجة إلى التزكية فى أى عمل من أعمالهم ، فإذا أمكننا أن نتخير لهم الموضوعات التى تناسب أمزجتهم ، والتى تستثير قواهم العقلية والجسمية ، والتى تشعرهم بقوة عندما ينجحون فى محاولاتهم ، لاتضح لنا أن التعليم فى هذه الحالة ما هو إلا نوع من أنواع الإرشاد ، والإرشاد كما نعلم أساس طريقة البحث .

تعقيب عام :

هذا مجمل لطرق التدريس عرضناه ليتعرف المدرس (وخاصة الناشئ) على مدى الفائدة التى يستطيع أن يستفيدها من كل طريقة . حتى يستطيع أن يحدد موقفه من طرق التدريس بوجه عام .

ونحن لا نطالب المدرس باتباع طريقة خاصة فى التدريس — وإنما ننصح بأن يكون هو المبدع لها — ونسمح له بأن يرفض الطريقة التى تملى عليه ، وأن يتبع الطريقة التى تلائم الظروف المحيطة به . . . فإن شخصية المدرس وخبرته وتجاربه وسنه ومعلوماته — كل هذا كاف جداً لأن يجعله الموجه لشئون الفصل .

إن الطريقة التى يتبعها المدرس فى التدريس تتوقف على شيئين :

١ — تتوقف عليه هو ومقدار معلوماته وخبرته السابقة .

٢ — تتوقف على الطفل وحالته ومدى استعداده وتقدمه ومعلوماته . . . إلخ .

وهنا نعود فنتساءل مرة أخرى ما الغرض من التعليم ؟ ونذكر المدرس بأنه كما قال « جون آدمز » (إمداد التلميذ بالمعرفة التى سوف يكون لها أثر عملى على أخلاقه) .

"It is to supply" the pupil with knowledge that shall have a practical bearing on his character.

ولأداء هذا الغرض المتطلب يجب أن تتوافر فى طريقة التدريس على العموم النواحى الآتية :

(ا) أن تكون المادة ونواحى النشاط فيها وسيلة لا غاية .

(ب) أن تساعد على دوام التفاعل بين الطفل من ناحية ، والمنهج من ناحية أخرى .

(حـ) أن تكون الطريقة وسيلة المدرس فى تكوين الطفل كفرد ــ وكشخصية ــ اجتماعية فعالة .

(د) يجب أن تبعث الطريقة على النشاط وأن تستغل وتبنى على الظروف الملائمة للإنتاج ، التى من شأنها أن تثير الحماسة والشوق ، والتى تضمن تعاون الطفل الكلى فى الدراسة . . . هذه النواحى مثل : وضوح الغرض ــ الميول الفطرية ــ النجاح وأثره ــ المنافسة المعتدلة المشروعة . . . إلخ

(هـ) أن تساعد على الوصول إلى النتيجة المقصودة ــ وأن تقلل من النتائج غير المقصودة وتثبت النتائج المطلوبة تثبيتاً يمكن من انتشارها وانتقالها إلى الحياة العملية ــ كالدقة فى التفكير أو التعبير الحسن الجيد وذلك دون أن تعرقل نمو نواح أخرى : فكرية أو وجدانية أو جمالية .

(و) يجب أن تكون الطريقة بحيث توافق الفردية فى القدرات والميول .

(ز) كما يجب أن تكون مطابقة للأسس العملية النفسية كالاقتصاد فى التعلم واختيار أنسب الظروف له .

المراجع

1. T. Raymont : Principles of Education.
2. J. Welton : Principles and Methods of Teaching
3. Findlay : Principles of Class Teaching.
4. Adamson : The Practice of Instruction.
5. J Adams : The New Teaching.
6. A.S. Hughes and E.H. Hughes : Learning and Teaching.

الفصل الثانى

التعليم الجمعى والتعليم الفردى

إن الطريقة فى المدارس المصرية وفى كثير من مدارس البلاد الأخرى هى طريقة التعليم الجمعى Class Method ، وهو النظام المعروف بالتعليم فى الفصل ، أى : أن الفصل الواحد يجتمع فيه عدد من التلاميذ يتفاوتون فيما حصلوا عليه من العلم ، وما كسبوا من المهارة ، وفى مقدار ما وهبه كل منهم من الذكاء والميول والاستعدادات وفى المزاج وفى القدرة على التعبير ، كما يتفاوتون فى السن ، والحالة الجسمية ودرجة تأثرها بالأعمال المدرسية . وقد يكون التفاوت عظيماً جداً بحيث يجهل بعضهم ما يعمله البعض الآخر من مواد الدراسة ، وقد يميل بعضهم إلى مادة من المواد فيقبل عليها ويندمج فيها بينما يبطئ فى مادة أخرى فيعرض عنها ، ومنهم من يصيبه الركود العقلى فى مرحلة تعليمية بعينها ثم ينشط ويتقدم فى مرحلة أخرى ، بل إننا نرى التلميذ الواحد يختلف فى كثير من الحالات قوة وضعفاً فى المرحلة التعليمية الواحدة ، ومنهم من يقضى الساعات الطوال فى مزاولة العمل المدرسى بحيث لا يشعر بالسأم أو بالملل ، بينما يشعر غيره بالفتور أو بالضعف إذا قضى وقتاً يسيراً فى مزاولة هذا العمل بعينه . ويقوم بالتدريس فى نظام التعليم الجمعى مدرس واحد يلقى الدرس بأسلوب واحد وطريقة واحدة فلا يجد لديه من الوقت ما يجعله يخاطب كل تلميذ على قدر استعداداته ولا يوضح الدرس مراعياً ما بين التلاميذ من اختلاف فى الميول .

والتدريس الجمعى أثر من آثار القرن الماضى ظل حتى هذا القرن ، وبمقتضاه كان يجتمع فى الفصل الواحد عدد كبير من التلاميذ يقوم بالتدريس لهم معلم واحد يساعده عرفاء كثيرون ، وطريقة العرفاء هذه ابتدعها كل من « أندروبل » Andrew-Bell وجوزيف لانكستر Joseph Lancaster ، وكان عدد التلاميذ فى المدارس التى يسودها نظام العرفاء كبيراً جداً فقد وصل إلى

١٨٢٠ تلميذاً [١] يتعهدهم ناظر واحد وكان هذا الناظر يقسم مدرسته إلى مجاميع دائمة وعلى كل مجموعة عريف ، وكان يختار العرفاء من التلاميذ المجدين فى المدرسة . وكان التعليم تحت هذا النظام تافهاً لأن العرفاء كانوا يلمون بالقليل من المعرفة .

ولما كانت التربية الصحيحة تهدف إلى أن تعامل كل تلميذ المعاملة الملائمة لطبيعته وظروفه الخاصة حتى يستطيع أن يحصل على أعظم قدر ممكن من الفائدة فى أقصر زمن وبأقل مجهود — تطلب هذا أن يكون تلاميذ كل فرقة وفصل من فصول التعليم الجمعى متقاربين فى مستواهم العقلى والتحصيل العلمى ومتقاربين فى السن وبذلك يتمكن التلاميذ من أن يجنوا أقصى ما يمكن من الفائدة .

وللتعليم الجمعى محاسنه فهى :

أولا : يحقق مبادئ الاقتصاد إذ يحتاج لأقل عدد من المدرسين بعكس التعليم الفردى .

ثانياً : يربى فى التلاميذ روح المنافسة ويحملهم على الدخول فى ميادين المناقشات العلمية .

ثالثاً : ينفث فى الأطفال روح الجماعة ويساعد على تربية كل فرد منهم تربية اجتماعية حقيقية .

رابعاً : يوجد بين التلاميذ الألفة والمحبة كما أنه يعود على النظام والتعاون .

خامساً : والمدرس المتوسط يفضل التعليم الفصلى على التعليم الفردى إذا كان الفصل جيداً وهذا لأن طبيعة هذا التعليم تساعد على النشاط وبذل الجهد فيذوب التعب الذى يلاقيه المدرس ، ويكفى جداً أن يرى المدرس مثلا فصلا مكوناً من ثلاثين تلميذاً شاخصين إليه وعلى أتم الاستعداد للتلبية العلمية .

مضار التعليم الجمعى من الوجهتين : الفردية والاجتماعية

إن نظام الفصول فى المدارس التقليدية وإن كان يقوم على أساس متين من المبادئ الاقتصادية خصوصاً مع وجود التعليم العام ، إلا أنه معيب من الناحية

(١) Sturt & Okden : Matter & Method in Education p. 11.

البيداجوجية . فهو نظام يتجاهل الفروق الفردية بين التلاميذ ، ويقوم على خرافة « التلميذ المتوسط » فقدماء البيداجوجيين كانوا يعتقدون بوجود مثال وسط للطفل يشبهه الجميع كثيراً أو قليلا وبذلك ينكرون كل الاختلافات التى توجد بين الأطفال فى جميع نواحى الحياة النفسية ، ففصلهم قطيع لا يميزون فيه الوحدات ، وإذن فهم يعطون نفس التعليم للجميع ويعاملونهم على نمط واحد ويطالبونهم بمجهود واحد .

واعتبار صنف واحد من التلاميذ وهو التلميذ المتوسط معناه : أن التربية لا تؤدى رسالتها للجميع ، كما أن ذلك لا يأخذ بيد الضعفاء ويدعو إلى تبلد الأذكياء . وفى كل فصل يوجد تلاميذ لا يستفيدون مطلقاً من التعليم الذى يعطى لهم لضعف عقولهم ، وهؤلاء تجب العناية بهم عناية خاصة وتربيتهم بطريقة تلائمهم . ولكن كثيراً من المدرسين لا يهتمون بهذه المسألة لاعتقادهم أن الفصل الذى يوجد فيه أوائل يجب أن يكون فيه أيضاً أواخر . فهذه ظاهرة طبيعية كوجود الأغنياء والفقراء فى مجتمع ، ولا يصح أن يشغل المدرس باله بذلك .

وإذن فاعتبار الفصل كوحدة تدريس هو من أكبر معايب المدارس التقليدية ، فالفروق الفردية بين التلاميذ هى من الأهمية بحيث لا يمكن تغافلها ، فالاختلاف من الظواهر المهمة فى الطبيعة ، وكوننا قد خلقنا مختلفين فى الذكاء والاستعدادات معناه أن الطبيعة تتطلب من كل منا رسالة خاصة ليؤديها . وهذا هو ما يجعل التعليم الفردى أمراً حتمياً .

ونظام الفصول فى المدارس التقليدية معيب أيضاً من الوجهة الاجتماعية ، فالمدرسة يجب أن تحيط الطفل بظروف اجتماعية تجعله يشعر بأنه جزء من الجماعة وتابع لها حتى يتيقظ فيه الشعور بوجوب التضامن والتعاون — ولكن ما الذى قامت به المدرسة القديمة فى هذه الناحية ؟ إنها تعطى دروساً فى الأخلاق والتربية الوطنية ، ولكن ماذا يعمل التلميذ بهذه الدروس ؟ إنه يحفظها فقط استعداداً للامتحان . ولكى يكون الطفل اجتماعياً يجب أن يعيش اجتماعياً . ومع هذا أفلم يكن الطفل فى فرقته كما لو كان فى وسط اجتماعى ؟ الجواب نعم ، وإن ظهر لأول وهلة أنه كذلك لأن الطفل يظل من الوجهتين : الاجتماعية والعقلية فى عزلة عن أقرانه الذين يعاشرهم ويجلس إلى جانبهم . فإنه لا ينبغى

الخلط بين التجمع فى غرفة واحدة وبين الحياة الاجتماعية ، فإن التجمع ضرب من التناسق الجامد ، إذ هو عبارة عن اصطفاف التلاميذ بعضهم إلى جانب بعض ، بينما الحياة الاجتماعية ضرب من القوة المتحركة ، فإن تفاعل هؤلاء الأولاد بعضهم مع بعض هو مصدر الحياة الاجتماعية . والواقع الآن أن هذا التفاعل منعدم بالمرة فى المدرسة ولو حدث لعوقبوا بصرامة من أجله . فالمدرسة القديمة بدلا من أن تضع التلاميذ فى مواضع تتطلب حركة اجتماعية تقطع السبيل على الغريزة الاجتماعية فتحرم على أطفالها التحدث إلى بعضهم فى غير أوقات الفراغ ، ولا تدعهم يشتركون فى عمل واحد فتحول بذلك دون معاونتهم بعضهم لبعض . والواقع أن التفاعل الاجتماعى بين التلاميذ لن يكون محتملا ولا مسموحاً به فى المدارس الجماعية .

غير أن مضار التعليم الجمعى لا يمكن إنكارها فالمدرس سوف لا يكون لديه فسحة من الوقت تمكنه من معونة ومساعدة كل تلميذ كما هو الحال فى التعليم الفردى ، وثمة صعوبة أخرى يشعر بها مدرس الفصل وهى أنه لا يمكن أن يكون الفصل متجانساً ، وفى عدم تجانس تلاميذ الفصل يرهق الضعيف أو الغبى إذا سار المعلم بسير القوى أو الذكى ويصبح القوى أو الذكى أداة عبث للنظام إذا توخى المدرس فى تدريسه طريقة تناسب الضعيف أو الغبى .

ولما كان الغرض من التعليم تكوين الفرد وإيقاظ قواه وتنمية ميوله الطبيعية فمن الخطأ ألا يسير كل طفل فى تعلمه سيراً يتناسب مع طبيعته وميوله فى كل مادة من مواد الدراسة فلا ينبغى أن يحول ضعفه الطبيعى فى مادة أو نوع من مواد الدراسة دون استمراره فى التعلم إذا كان ميالا بطبعه إلى مواد أخرى ، وبذلك يسير كل تلميذ فى كل مادة حسب ميوله ومواهبه وسرعته الطبيعية لا يتقيد فى ذلك بسرعة زملائه : فمن الخطأ إذن أن نفرض على التلاميذ على السواء معرفة جميع المعلومات بنسبة واحدة مع العلم بأنهم مختلفون كل الاختلاف. وعلى هذا وجب علينا أن نبحث عن طريق تصلح به حال التعليم فى الفصل . وقد وفقت التربيه إلى نظام التعليم الفردى .

والتعليم الفردى هو ذلك النوع من التعليم الذى تراعى فيه الفروق الفردية

ولقد كان الالتجاء إليه نتيجة لتقدم علم النفس وللاهتمام بما بين التلاميذ من فروق فردية مما جعل المربين يلحون فى ضرورة مراعاة هذه الفروق فى التخفيف والتهذيب . فقد عمدوا أولا إلى تقليل مثالب التعليم الجمعى بوسائل وطرق مختلفة ، ثم لجئوا إلى طريقة وسط بين هذين النوعين من التعليم ، وأخيراً رأوا أن يتركوا نظام الفصول جملة فأنشأوا طرقاً أخرى للتعليم الفردى سوف نتعرض لذكرها عند الكلام عن طرق التربية الحديثة ، وفى التعليم الفردى يتمكن المدرس من :

أولا : معرفة ميول التلاميذ ورغباتهم معرفة دقيقة صحيحة : ففى ميدان الحرية التى يتمتع بها الطفل فى حركاته ، وقراءته ، وألعابه ، ونشاطه — يتمكن المدرس من دراسة الطفل دراسة تحليلية تساعده فى فهم ميوله وطبائعه ثم يعمل على تحقيقها بما يوافق الحال .

ثانياً : إلقاء المسئولية على عاتق الطفل فيتعود الاعتماد على النفس فتقوى بذلك شخصيته ويتولد فيه الميل إلى الابتكار . فقيام المدرس بالدور الرئيسى فى التعليم تجاهل بطبيعة الطفل وميوله وقضاء على شخصيته وشل لحركة تفكيره .

ثالثاً : التغلب على التكرار الممل الذى يلازم التعليم الجمعى . فأى فصل من الفصول يحتوى فى الغالب على ثلاثة مجموعات : أذكياء ، وأغبياء ، ومتوسطى الذكاء . والمدرس فى تدريسه لابد أن يضحى بمجموعة إن لم يكن بمجموعتين من تلاميذ هذا الفصل ولابد أن يلجأ إلى التكرار الذى قد يصبح مملا للمدرس ولفئة من الأطفال الأذكياء . أما فى التعليم الفردى فيتخذ المدرس ذلك ويتمشى مع طبيعة كل فرد فينكب كل على عمله لأنه يشعر أنه مسئول عنه ويود أن يؤديه على أحسن وجه وينجزه فى الميعاد المحدد وبذلك لا يضيع وقت الأطفال سدى .

رابعاً : منح الحرية التى يحتاج إليها الطفل فى نموه وتقدمه . فهذا النظام يجعل كل تلميذ له ميل خاص فى ناحية من النواحى الدراسية أو غيرها ، ينبغ ويبرز فيها فهو تحت هذا النظام حر فى بحثه وتعلمه يصرف فى الناحية التى يميل إليها ما يريد من النشاط ، وهو حر فى أن يستمر فى عمله أو ينقطع عنه ، وهو حر كذلك فى أن يعمل بمفرده أو يتعاون مع غيره .

خامساً : تعويد الطفل مجابهة المشاكل والتفكير فى حلها ؛ ففى التعليم

الفردى يشتغل الطفل فيما يشاء من الدروس حسب ميوله فهو يسير فيها سيراً طبيعياً تلقائياً ، ومن ثم نجده يبدى رغبة شديدة فى حل ما يقابله من المشاكل ، والتغلب على ما يعرض له من صعاب . وهذه الطريقة من أحسن الطرق فى التعلم فهى تثير ميلا وحاجة فى نفس صاحبها يريد أن يحققها .

سادساً : لا يسمح التعليم الفردى بوجود الغيرة ، والحقد والتنافس بين الأطفال فالدافع فيه على العمل هو حب الابتكار والرغبة فى البحث وحب الاستطلاع . والاستقلال فى العمل والتلذذ بالنتيجة السارة التى يصل إليها الطفل ، والغرض الذى جاهد من أجل تحقيقه .

سابعاً : إن نظام التعليم الفردى يوثق الصلة بين المدرس والتلميذ فاحتكاك المدرس بالتلميذ عن قرب يساعده على تفهم ميوله ومزاجه وشخصيته وهذا لا يمكن أن يتحقق تحت نظام التعليم الجمعى .

على أن التعليم الفردى لم يخل من النقد فقد زعم البعض أن هذا النظام الفردى ما هو إلا رجعة وتقهقر ونكسة إلى العصور الأولى ، ورجوع إلى الطرق البدائية للتعليم التى كانت تستعمل فى الأديرة . وهذا اعتراض باطل يجب ألا نأخذ به بعد أن ثبت من الأدلة السيكولوجية أن التعليم الفردى هو التعليم الذى يطابق ميول الأطفال ويتفق وحاجاتهم النفسية ، وثمة اعتراض آخر وهو أن التعليم الفردى يعوزه روح تبعث على العمل وتحرك الهمم وهذا مردود عليه بأن المنافسة هنا منافسة فردية ، هذا ويخشى البعض من استخدام الطريقة الفردية لأنها فى نظرهم تشجع الكسالى من التلاميذ ومن لا يميلون إلى العمل بطبيعتهم ، ولكن لو نظر هؤلاء إلى سير العمل فى المدارس الحديثة وفى مدارس الحركة والنشاط لما أبدوا هذا الاعتراض فكل مدرسة منها ابتكرت طريقة تضمن سير العمل ومعرفة المجهود الذى يقوم به كل تلميذ على حدة معرفة دقيقة . وهناك اعتراض وجيه وهو أن التعليم الفردى ليس فيه ما يشبع ميول الفرد الاجتماعية ونحن نطمئن أنصار هذا الاعتراض بأن مؤسسى الطرق الحديثة قد فطنوا إليه وجعلوا فى مدارسهم مجالا للدروس الجمعية كالرقص ، والغناء ، والتمثيل ، وبعض دروس التاريخ ، والجغرافيا ، والتربية الوطنية ، والدين .

المراجع

1. Claparède : L'Ecole sur Mesure P. 25
2. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
3. Kilpatrick : Foundation of Method.
4. R.R. Rusk : Experimental Education.
5. R.R. Rusk : Research in Education.
6. T.P. Nunn : Education, its Data and First Principles.
7. Sturt and Okden : Matter and Method in Education.
8. Cole : The Method and Technique of Teaching.

obeikandl.com

الفصل الثالث

أنواع الدروس

هناك أنواع مختلفة من الدروس تختلف باختلاف الغرض الذى يرمى إليه المدرس وطبيعة الدرس نفسه ؛ فقد نجد نوعاً من الدروس يكون الغرض الغالب فيه هو زيادة المعرفة ولذا يسمى هذا النوع من الدروس « دروس كسب المعلومات » وثمة نوع آخر تبرز فيه ناحية التذوق والتقدير ولذلك سمى باسم « دروس التقدير » . كما هو الحال فى دروس الأدب والموسيقى والفن . وهناك دروس أخرى تغلب عليها الناحية العملية فيطلق عليها « الدروس العملية » (وتسمى أحياناً دروس كسب المهارة) .

ولعل الأساس فى مثل هذا التقسيم هو « أن بعض المربين الحديثين ينظرون إلى العقل على أنه مكون من نواح إدراكية ، ونواح وجدانية ، ونواح نزوعية ووضعوا بذلك مناهج لكل ناحية » ومن ثم فإن دروس المعلومات تقوم على النواحى الإدراكية ، ودروس التقدير تقوم على النواحى الوجدانية ، والدروس العملية تقوم على النواحى النزوعية .

وهناك نوع رابع من الدروس — يلجأ إليه المدرس فى بعض الأحيان لمراجعة ما مر — ويسمى « دروس المراجعة » .

على أننا لا نقصد بهذا التقسيم أن نميز تمييزاً تاماً بين نوع وآخر ، فإن ذلك يتنافى مع وحدة العقل (على الأقل فيما يختص بالثلاثة الأنواع الأولى) — لأن من خصائص العقل أنه ينزع ويدرك وينفعل — ولكن المقصود أن كل نوع من هذه الدروس يتميز بالناحية الغالبة عليه . ومعنى هذا أنه يصح أن يجمع درس واحد بين ناحيتين أو أكثر من النواحى المتقدمة التى تميز كل نوع من هذه الدروس .

فمثلا فى « دروس المعلومات » قد تساعد هذه المعلومات نفسها على التقدير وتذوق الجمال فى ناحية ما — فتحليل ألوان الطيف الشمسى لا يقتصر على مجرد

معرفة هذه المعلومات وإنما قد يكون خطوة فى سبيل تقدير الألوان والاستمتاع بها وكذلك دراسة التورية والاستعارة مثلا لا تتعارض مع تذوق الدارس لجمالها من الناحية الأدبية .

ويمكن تشبيه هذا الامتزاج على حد رأى كول Cole[1] أيضاً بتحليل حياتنا النفسية إلى نواحيها الثلاث المعروفة (إدراك ، وجدان ، نزوع) وكيف تُكَوِّن هذه الثلاثة دائرة عضوية بحيث يتصل كل منها بالآخر — ولو أنه فى بعض الأحيان قد تغلب ناحية على أخرى .

أولا : دروس كسب المعلومات : أو توسيع المعرفة .

ويرمى المدرس من ورائها إلى التوسع فى معارف التلاميذ بأن يمدهم بالمعلومات الصحيحة عن مختلف الظواهر الكونية ، والأحداث التاريخية ، والأشياء الهامة التى تتصل بحياتهم وبيئتهم والتى يحتاجون إليها لإدراك الحقائق العامة — وفى هذه الدروس يستخدم التلميذ حواسه وأعضاءه .

ويمكن تقسيم هذه الدروس — من حيث مصدر المعلومات والجهد المبذول فيها — إلى ثلاثة أقسام :

(ا) دروس يكون المدرس فيها هو المتحمل جميع أعباء عملية التدريس ، فيحتكر الميدان لنفسه ويكون بمثابة الراوية والموصل للمعلومات التى يريد الإدلاء بها — ويختص نفسه بكل النشاط فى الفصل .

(ب) دروس يجمع فيها التلميذ المعلومات لنفسه وبنفسه .

(حـ) دروس يحصل فيها التلميذ على المعلومات عن طريق المناقشة التى تدور رحاها فى الفصل بين المدرس والتلاميذ .

أما فيما يختص بدروس الإلقاء — دروس النوع الأول — فمهما قيل فيها من مثالب ومساوئ فإن المدرس يضطر فى كثير من الأحيان إلى الاستعانة بها ولا يمكن أن يستغنى عنها استغناء تاماً — لأن هناك من الدروس ما لا يمكن تدريسه إلا بهذه الطريقة — ولكن العيب الأساسى فيها هو ما سبق ذكره من احتكار المدرس للمجهود والنشاط لنفسه ، فيندفع كتيار الماء المتدفق ويغرق

---

(١) Cole : The Method and Technique of Teaching.

التلاميذ بمعلوماته دون مراعاة لأى تنظيم أو تتبع لخطوات مخصوصة مما سبق أن لمسناها تحت عنوان « الطرق العامة » وعلى الأخص طريقة هربارت — فهناك أصول يجب أن تتبع فى مثل هذه الدروس منها : أن يتصل ما يلقيه المدرس بما سبق من معلومات وخبرات للتلاميذ — فإذا كان الموضوع جغرافية حوض البحر الأبيض المتوسط مثلا فيجب أن يستثير المدرس معلومات التلميذ السابقة عن هذا الحوض ، وهنا تظهر أهمية المرحلة الأولى من مراحل خطوات هربارت (المقدمة) وبهذه الإثارة نعد عقل الطفل لاستقبال المعلومات الجديدة وإذا احتاج الأمر للربط أو للموازنة بين معلومات الطفل السابقة فإن هذا مما يزيد كتلة معلوماته تماسكاً وترابطاً . وتمتاز هذه الخطوة نفسها بإثارة ميل الطفل وانتباهه فالإنسان بطبيعته يميل إلى ما له علاقة سابقة بخبرته وينتبه إليه .

وتنصب الخطوة الثانية على كيفية استغلال انتباه التلميذ على فرض نجاح المدرس فى إثارته — ويستلزم هذا ثلاثة أمور هامة :

أولا : أن تكون المعلومات الجديدة عاملا مساعداً على اتساع خبرة التلميذ ومعلوماته السابقة التى أثارها المدرس واستعان بها على استقبال المعانى الجديدة . وكثيراً ما يفشل المدرس فى هذه المحاولة ، إما لأن التلاميذ يكشفون بعد قليل أنه بالرغم من المقدمة الجذابة التى تقدم بها ، فإنه يعيد سيرته الأولى ولا يزيدهم معرفة تمت إلى نفوسهم بصلة .

ثانياً : أن يشعر التلميذ فى سياق الدرس بأن هناك تدرجاً فى تتبع مراحل المعرفة الجديدة بما يشبع نهمه ويرضى ميله الذى أثير فى أول الدرس ، وأن يحس بأن فى تتبع الخطوات تكملة فعلية للمعلومات التى يحتاجها الطفل عندما أثيرت المشكلة فى بداية الدرس .

ثالثاً : أن تساعد المعلومات الجديدة على زيادة معلومات الطفل المحدودة وتنظيمها فتربط بما يشابهها من خبرات سابقة . وبذلك نضمن عدم خلط المعلومات فى أذهان الأطفال .

ويخشى بعض المدرسين خطأ عدم التنظيم فيذهبون إلى النقيض ويجعلون تفكير التلاميذ مصبوباً فى قوالب منطقية لا يعرفونها . ويجبرهم هذا فى بعض الأحيان على اتباع خطوات الكتاب اتباعاً أعمى .

أما النوع الثانى من دروس كسب المعلومات فهى التى يجمع التلميذ المعلومات بنفسه ولنفسه ويختلف هذا النوع عن سابقه فى أن الأول يغلب عليه الشرح والتفسير والقصص ويكون العامل الأساسى فيه هو المدرس .

أما فى الثانى فالعامل الأساسى هو التلميذ ، وتتجه طرق التربية الحديثة نحو هذا الاتجاه وخاصة طريقة دالتون ، وهذا النوع من الدروس يقسم إلى خمسة أقسام ثانوية هى[١] :

١ — التعليم الذاتى عن طريق الممارسة واختبار الأشياء . ومعنى هذا : أن يتعلم التلميذ أو الفرد من الظروف العملية أو البيئية التى تحيط به ، كما يتعلم الطفل أن النار تحرق — إذا قرب يده منها فأحرقتها — وهذا النوع من الأثر ثابت بلاشك ولا يقتصر على ميدان الحياة أو المنزل أو نواحى النشاط الاجتماعية حيث يتعلم الطفل أشياء كثيرة — بل يمكن أن يكون التعليم فى الفصل على هذا النمط — وينطبق هذا على النواحى الخلقية البحتة كما ينطبق على النواحى الدراسية وإعداد الدرس . ولكى نعنى بهذا الغرض يجب أن نوجد الموقف الذى يقتضى من التلميذ التفكير ويجعله يشعر بأن هناك صعوبة يريد التغلب عليها ، ثم نتركه يتغلب على هذه الصعوبة بنفسه . ومن مثالب هذه الطريقة أنها بطيئة ، لأنها تبنى على طريقة المحاولة وحذف الأخطاء ، إلا أنها تؤدى إلى نتائج تعليمية حسنة

٢ — التعليم الذاتى عن طريق الملاحظة ، وهنا تقوم الأشياء مقام الكتب ويكون التعليم حسياً بشرط ألا تقتصر الملاحظة على مجرد المشاهدة وأن يكون درس الملاحظة محدود الغرض واضح الهدف ، وأن نحدد الخطوات التى يسير عليها التلميذ فيما يلاحظ ولكى نحقق هذا يجب :

(ا) إيجاد الدافع للملاحظة .

(ب) ترك حرية التلميذ للملاحظة فى حدود الموضوع الذى ندرسه .

(حـ) استغلال خبرات التلميذ السابقة .

(د) تحديد الغرض من الملاحظة .

(هـ) استغلال وتوجيه ميول الطفل واستعداداته .

---

(١) Ibid = : cp. VI.

(و) تنظيم الملاحظة وتركيزها .

والواقع أن هذا النوع يدخل فى النوع السابق ، لأن الملاحظة نوع من أنواع اختبار الأشياء .

٣ — التعليم الذاتى عن طريق إجراء تجارب — ويختلف هذا النوع عن التعلم بالممارسة فى أن الثانى تسوده المحاولة وحذف الخطأ — وفى هذا النوع يقوم التلميذ بعمل تجارب لغرض معروف لإثبات شىء ما أو نفيه ، وتكون هذه التجارب مناسبة لمستوى الطفل العقلى ؛ فطفل الروضة يجرى تجارب على النبات بواسطة استنبات بعض الحبوب فى أوعية صغيرة ، وطالب الثانوى يمكنه أن يجرى تجارب من نوع أرقى كمعرفة وزن السائل إذا غمر فيه جسم (قاعدة أرشميدس) والمقصود من إجراء التجربة هنا أن يقوم بها التلميذ بنفسه لا أن يعرضها عليه المدرس ، رأهم خطوات مثل هذا الدرس هى :

(ا) إيجاد المشكلة والشعور بها .

(ب) وضع خطة للتجربة .

(ج) تنظيم الأجهزة وإعدادها .

(د) إجراء التجربة وملاحظتها .

(هـ) إثبات النتائج وتبويبها .

٤ — التعليم الذاتى عن طريق الدرس أى الرجوع إلى مصادر الموضوع — ولا يتناسب هذا مع الأطفال ، إذ يستلزم تركيزاً كبيراً للانتباه وقدرة على اختيار ما يقرأ .

أما النوع الثالث من دروس كسب المعرفة فهو دروس المناقشة التى تقوم على تبادل الرأى بين المدرس وتلاميذه ، وعمادها الاستنتاج — استنتاج التلاميذ الحقائق والقواعد ، ويتم ذلك عادة بالأسئلة التى يلقيها المدرس عليهم ، ومناقشتهم ، وحثهم على العمل وإثارة روح التنافس بينهم . وقد سبق أن تكلمنا عن هذا النوع حين تعرضنا للطريقة الاستنتاجية .

ثانياً : دروس التقدير Lessons for Appreciation

إن الغرض من التربية ليس فقط أن يتجنب الإنسان الخطأ أو يكتشف

الحقيقة أو يعد نفسه للعادات المرغوبة ، بل ترمى التربية أيضاً إلى تنمية قوى التقدير والتمتع بكل ما هو جميل سواء : أكان ذلك فى الأدب أو النحت أو التصوير أو الموسيقى أو الفنون . فإنه لا يكفى أن يكون الإنسان قادراً على كسب الرزق ولكن يجب كنتيجة لتعليمه أن يكون قادراً على التمتع بالحياة . ولقد عرف Mathew Armold الثقافة فقال : « هى أن نلم بأحسن ما عرف وقيل فى العالم » . وهذا التعريف يشمل الكثير مما هو ضرورى فى التربية الحديثة . فالمقدرة على استحسان رواية تمثيلية لشكسبير أو صورة لـ Millet أو رواية لـ Wagner معناها السرور والتسلية أو بعبارة أخرى صرف أوقات الفراغ فى أشياء مفيدة بدلا من ضياع ذلك الوقت هباء فتكون النتيجة التقهقر والضعف . ولذلك فإن من أهم واجبات المدرس تشجيع التلميذ وتهيئة الفرص التى تنمى فيه قوة التقدير . كذلك يجب أن يكون الغرض الأساسى من بعض التمرينات داخل حجرة الدراسة هو تنمية قوى التقدير فى النواحى المذكورة وليس ذلك لأن التقدير يمكن أن يتعلمه التلميذ بطريق مباشر ولكن لأنه توجد بعض حالات يكون تأثيرها سلبياً فلا يستطيع أحد أن يعرف كيف يقدر الموسيقى أو الأدب لأن شخصاً آخر يحثه على مثل هذا التقدير وإن مثل هذا النوع من التعليم تكون نتيجة النفاق والتصنع . وأحسن طريقة لتنمية هذه القوى هى الاتصال بالأشخاص الذين يقدرون الأشياء على حقيقتها .

يجب عليك ألا تعلم شخصاً آخر بأن يجد لذة فى شىء لا تشعر أنت فيه بلذة . وأن الصفة الأساسية التى يجب أن يتصف بها المدرس هى قوة التقدير ، فيجب عليه أن يجد لذة كبيرة فى الشىء الذى يريد أن يظهر جميلا فى أعين التلاميذ . وليس مجدياً إطلاقاً أن يحث الأطفال على تقدير قطعة من أشعار ستفنسن Stevenson إذا لم يتمكن هو من أن يتشبع بروح هذه القطعة . وقد تكون هناك صورة معلقة على الحائط ولكن الأطفال لا تعبأ بشراء الصور الجيدة إلا إذا عاشروا أناساً يجدون لذة كبيرة فى الصور . وأن أحسن طريقة للمدرس الذى يشعر بأن عمله فى هذه الناحية غير ناجح تماماً هى أن يعمل جهده قدر المستطاع فى تنمية قوة تقديره لهذه الناحية . وإذا كنت تريد أن تدرس الشعر بطريقة مجدية فعليك أن تقرأ الكثير من الشعر خصوصاً مع من يجدون لذة فيه .

وإذا كنت على علم تام بالموسيقيين المهرة وحصلت أثناء إلمامك بأعمالهم على درجة من التقدير لهذا النوع من الفن وللطريقة التى بها ينشئ الموسيقار قطعة من الموسيقى تأكدت أن تلاميذك سوف يجدون لذة فى الموسيقى — وأن السؤال الذى كثيراً ما يسأل بخصوص تعليم هذه الموضوعات التى نرمى فيها إلى تنمية قوى التقدير هو : هل يجب على الفرد أن يكون على إلمام بالطريقة حتى يمكنه أن يجد المتعة فى عمل ما ؟

فمثلا هل يجب على الفرد أن يعرف كيف يقرأ الموسيقى حتى يتمكن من أن يجد لذة فيها ؟ وهل يجب على الفرد أن يسرد قصص ستفنسن بأسلوبها البليغ لكى يتمتع بها ؟ وهل من الضرورى أن يعرف الإنسان طريقة التصوير حتى يقدر فن corot ؟

والجواب على هذا السؤال هو أن معرفة الطريقة إما أن تساعد قوى الإنسان الطبيعية للتقدير أو تعرقلها :

إنها تعرقلها فى حالة ما إذا كانت الطريقة هى المسيطرة على عقل الإنسان وتساعدها عندما يشعر الإنسان العارف الطريقة بالكمال والإتقان بشرط أن يكون الجمال هو الذى يجذب التفات الشخص وأن تكون قيمة الطريقة أمراً ثانوياً . وبعبارة أخرى إذا كانت معرفة الطريقة تجعل الإنسان يبالغ فى نقده وفى التعبير عن شعوره ففى هذه الحالة يفقد المتعة وذلك لأنه يرتكز على الطريقة للبحث عن نقط الضعف حتى ينقدها .

وربما يسأل البعض هل يتصل هذا بتعليمنا ؟

يجب علينا أن نتذكر أن التقدير يصدر عن العاطفة — إلى حد كبير — وأن أى محاولة لتحكيم العقل فيها يسبب قهر النتيجة أو النهاية التى نرغب فى إحرازها .

يحكى أن مدرساً أراد أن يعلم تلاميذه قطعة من الشعر موضوعها « جمال الرفق بالطيور » فبدأ بالطيور التى يعرفها الأطفال ومنها العصفور الدورى وفى وقت قصير تشبع الأطفال بالفكرة « وهى أن هذا النوع من العصافير يعتبر خطراً ووباء وذلك لأنه يطرد الطيور المغردة وأنه من المستحسن إبادة هذا النوع » واستعد الأطفال للهجوم عليه وإبادته كلية . وعندئذ جاء الشعر الذى يحثهم

على الرفق بالطيور . فلو حذفت المقدمة التى أراد بها المدرس إعداد الأطفال للشعر لكان تأثير الشعر فى الأطفال أقوى.

وأحسن طريقة لإعداد الأطفال لتقدير شىء ما — هى مواجهتهم بهذا الشىء مباشرة .

وسبيل ذلك أن تقرأ قطعة من الشعر أو تعزف دوراً من أدوار الموسيقى أو تعرض الصورة على الأطفال ثم يتركون للعمل بمفردهم وفيما بعد يمرنون على هذا العمل بطريقة أكثر تفصيلا وتكراراً وذلك بإعطائهم فرصة أكثر للتقدير .

فلا يجب أن يحمل الأطفال على التعبير عن شعورهم بل يجب على المدرس أن يتقبل هذا التعبير بسرور عندما يكون من تلقاء الذات ، ويمكنه فى أوقات مختلفة أن يكلف التلاميذ باختيار الجزء الذى يجدون فيه لذة أكثر من غيره ، ويجب أن يتجنب التعبير بألفاظ توحى بأن هذا الشىء جميل أو ذاك قبيح فلا يقول مثلا : « ألا تظن أن هذا جميل ؟ » « ألا تجد لذة فى هذا ؟ » إلخ . لأن الأطفال يضطرون تحت هذه المؤثرات أن يجيبوا بالكذب . لأن جل همهم هو عمل الصواب والتوصل إليه . وهم يشبهون فى ذلك بعض الكبار . وإذا ما أرشد الطفل دائماً فإن هذا يربى فيه عدم وجود الثقة الكافية فى المقدرة على الحكم بما هو كامل .

يزيد على ذلك أن الرائى يقدر شيئاً ويظن أن تقديره شىء حديث ويجب عمله . ويحسن أن نحكم على نجاح عمل من هذا النوع — من المظاهر التى تظهر على أوجه الأطفال من تلقاء أنفسهم بدلا من حثهم على التعبير عن شعورهم .

فى درس من هذا النوع يقوم المدرس بعمله خير قيام إذا مثل دور المترجم لأن النجاح لا يتوقف كثيراً على معلومات الطفل الأولى ولكن على مقدرة المدرس الذى يمكنه أن ينزل إلى مستوى الطفل فيشعر معه ويفهم وجهة نظره ويقوده إلى ما هو أعلى وأحسن ، وذلك بواسطة قوة الإيعاز عنده . ويستطيع المدرس أن يزود الأطفال بالفرص وبما من شأنه أن ينمى هذه القوى بواسطة صوته وحركاته وشرحه وإيعازه . ومما يساعد أيضاً على قوة التقدير عند الأطفال هو إعطاؤهم فرصاً يستعملون فيها خيالهم ويقومون فيها بأعمالهم دون مساعدة المدرس لهم كثيراً .

إن الجماعة من الأطفال الذين وضعوا أنشودة من الأناشيد والذين عملوا

يجد لكى يوفقوا بين كلماتها ويلحنوها فى نغمة موسيقية عذبة — إن هؤلاء — يجدون معنى جديداً فى الغناء المطلوب منهم حفظه لليوم التالى . فليست الموسيقى علامات مختلفة وحروفاً خاصة ووقتاً معيناً ، بل تعنى أكثر من ذلك . ففى محاولتهم الخاصة يدركون أن الغرض من الموسيقى لهذه الأنشودة هو التعبير عن شعور يتفق والكلمات التى يغنونها .

إن الطفل الذى يحاول رسم منظر عام يجد جمالا ومتعة فى صورة المنظر العام المعلقة على الحائط ، وهكذا يحدث نفس الشىء فى كل النواحى التى نرمى فيها إلى تنمية قوى التقدير . إن الطفل الذى يحاول أن يخترع شيئاً فإنه يفهم هذا الشىء فهماً متقناً ويفهم عناصره التى يمكن أن يتوافق بعضها مع البعض الآخر كما أن هذا العمل يبين له الفرق بين عمله وعمل أستاذه فتزداد قيمة عمل الأخير فى عينيه .

وفى مناقشاتنا لدروس التقدير جعلناه يعنى عاطفة الجمال . وهناك نوع آخر من تلك الدروس يدخل فيه عنصر العقل ويمكن الاستفادة من هذا النوع أيضاً فى طرق التدريس .

هناك حالات فى الأدب تشمل العنصرين . عند دراسة قطعة تمثيلية لشكسبير فلا يهمنا جمال التعبير فقط ولكن يهمنا أيضاً تصوير حياة الرجال والنساء أثناء تمثيلهم وفى تأثيرهم بعضهم على البعض الآخر فى بيئتهم العامة .

فى التاريخ مثلا تتسع القصة التمثيلية فتشمل دولة بأكملها أو دول العالم المختلفة وطرق ارتباط بعضها بالبعض الآخر ، وفى كلتا الحالتين يوجد عندنا تقدير بالأسباب والمؤثرات وأثرها وهو تقدير لتجارب اجتماعية تشبه فى جوهرها تجاربنا . إن التقدير هنا يشمل القدرة على اتباع العلاقات المنطقية المدونة فعندما يلم الإنسان بالغايات التى حثت الرجال على العمل والصلة التى كانت بينهم ونظام نشاطهم ونتيجته — تتسع دائرة معلوماته وتزداد تجاربه .

وإن إمكانية اتساع مدى تجارب الطفل الاجتماعية كانت سبباً من الأسباب التى جعلتنا ندخل دروس التاريخ والأدب ضمن المنهج الدراسى .

وهنا نتساءل إذن عما يتضمنه إحراز تقدير من هذا النوع ؟ ولنأخذ مثلا

لذلك المدة التى سبقت الحرب المدنية مباشرة وكيف يمكننا أن نفهم هذه الحالة البعيدة ؟ ولا يمكننا الملاحظة المباشرة ، كما أنه يصعب علينا جميعاً جمع مدلولات بوساطة المشاهدة كما هو الحال فى حل مشكلة من المشاكل فى تجاربنا الحاضرة ، كما أنه من الصعب أيضاً اختيار النتائج .

إننا نحتاج إلى جمع كل الحقائق إن أمكن فنقرأ تقارير المؤرخين ونجمع الصحف التى طبعت فى ذلك الوقت ونقرأ المناظرات التى أقيمت فى المؤتمرات ونتتبع الخطابات التى كتبها الرجال والنساء الذين عاشوا فى ذلك العصر ونسأل أسئلة بخصوص عدد العبيد الذين كانوا فى ذلك الوقت وعن قيمة الزراعة التى قام الرقيق بزراعتها فى الجنوب . ونجتهد فى أن نعرف السبب الذى من أجله ألغى الرق فى الشمال وبالإجمال نستعمل كل الطرق الممكنة لكى نلم بما قاله وعمله الناس والحالة التى كانوا عليها فى ذلك الوقت — فيجب علينا إذن أن نزود الأطفال بمثل هذه المعلومات إما عن طريق الكتب أو شفوياً قبل أن نكلفهم تتبع الحوادث المنطقية المذكورة بين هذه الحقائق التاريخية . فإن التقدير يبدأ عندما تتوفر المدلولات التى تساعد قوة التصوير عند الأطفال على العمل وتكمل هذه القوى بوساطة محاولات الطفل الخاصة وذلك بواسطة تتبع أطوار نمو شخص آخر ، وعندئذ يفهم الفرد السبب والتأثير والنظام والصلة التى كانت منتشرة بين الناس . ويشترك هذا النوع من العمل فى آخر خطواته مع الدروس الاستنتاجية .

ولكن يوجد اختلاف واحد وهو أن الأطفال يهتمون بتقدير الحقائق والعلاقات التى دونها المؤرخ الماهر فإن المسألة مسألة فهم أكثر منها اكتشاف للحقائق الجديدة وقد توجد دروس فى التاريخ تكون فيها المشكلة واضحة تماماً ويستحسن عندئذ أن تكون هذه الدروس استنتاجيه .

وهكذا الحال فى الأدب فيقدم الحديث عن الكاتب أو الشاعر بحديث عن حالته ويتوصل إلى نتائج مفروض أنها حقيقية وتنطبق فى المنطق على أعمال الإنسان .

ويحتاج المدرس إلى وضع تفاصيل يراها ناقصة ، كما أنه يحتاج لأن يرشد الأطفال فى محاولاتهم فى تتبع ترجمة المؤلف . ولكن يجب أن تكون ترجمة لحقائق مذكورة فإن تقدير ترجمة المؤلف للأعمال المتصلة بالإنسان تكون ذات

أهمية كبرى أكثر مما لو حاول الأطفال عمل الترجمة بأنفسهم .

فإن التقدير معناه الهدوء والطمأنينة كما أن التقدير لا يهتم باكتشاف حقائق جديدة ، ولكن نحن نرى أن نفهم ونتمتع بجمال عمل الأساتذة . وإذا تمكنا من أن نرشد الأطفال إلى أن يفكروا أفكارهم الخاصة ويفسروا نشاط الإنسان وشعوره كيفما شاءوا نكون بعملنا هذا قد زدنا من مدى تجاربهم ووسعنا مداركهم وكونا عندهم ينبوعاً للتمتع يستفيدون منه طوال حياتهم ومخزناً للحكمة والفهم يشعرهم بأنهم مدينون لنا لمحاولاتنا التى قمنا بها فى سبيل مصلحتهم ومنفعتهم الخاصة .

ثالثاً : الدروس العملية أو كسب المهارة . وهى الدروس التى تهدف إلى تدريب التلاميذ على كسب مهارة معينة حتى تصبح عادة فيهم — أو تثبيت بعض المعلومات فى الذهن حتى يمكن استخدامها استخداماً آلياً .

ومن ثم فهى دروس تحتاج إلى التقليد واستخدام الحواس واليد واللسان فى كسب المهارة : كالكتابة والخط والرسم والموسيقى والغناء والرقص والأشغال اليدوية والألعاب الرياضية . وإذا كان الغرض المباشر من الدروس العملية هو تكوين عادات خاصة ، إلا أنها مع ذلك تؤثر فى توسيع المعارف وتعميقها . وتهذيب الوجدان وتقويم الأخلاق — هذا ويمكن تقسيم الدروس العملية تبعاً للأغراض المتوخاة منها إلى ما يأتى :

١ — دروس التوضيح العملية : فإن بعض الدروس تحتاج إلى توضيح ظاهرة من الظواهر كظاهرة جغرافية معينة فى درس معين — إما بمعرفة المدرس — أو بمساعدة التلاميذ ولذلك يدخل فى هذا النوع وسائل الإيضاح (وسندرسها بالتفصيل فيما بعد) .

٢ — دروس التدريب : وهى على وجه التحديد دروس اكتساب المهارات ولا يخفى ما للتدريب من أثر فى تكوين الطفل وتركيز معلوماته بحيث تصبح جزءاً لا يتجزأ منه .

ويمكن القول : إن هذه الدروس تشبه إلى حدما مرحلة التطبيق التى سبق دراستها والتى تلحق درس المعلومات إلا أنها تختلف عنها فى أن الدروس العملية

أكثر تفصيلا ويكون غرضها واحداً ولها طريقة خاصة متبعة .

مثال ذلك : من أغراض تدريس الحساب أن يكتسب الطفل مهارة فى التعامل بالإعداد بحيث يألف استخدامها إما فى حل المشاكل الحسابية أو فى حل مشاكل حيوية تعرض له بحيث تصبح العمليات الحسابية التى فى متناوله عادية لا تكلف مجهوداً يعرقل نواحى أخرى تساعد على تدرج الطفل فى معلوماته ونموه العقلى وكذلك الحال فى اللغة فإن معانى المفردات والقواعد التى يدرسها تحتاج إلى الدروس التدريبية حتى يتمكن الطفل من استعمال ما عرف فعلا .

هذا ويجب أن نتفادى بعض الأخطاء التى تقع فى دروس التدريب وأهمها :

(ا) أن تجعل تمارين التدريب متشابهة مملة خوفاً من ألا يشعر التلميذ بضرورة الاستمرار فى حلها كأن تكثر من مسائل التمرين على جدول الضرب فى وقت يكون التلميذ فيه قد سيطر تماماً على هذا الجدول . وسبب الملل عادة فشل التلميذ أو إخفاقه فى اكتساب المهارة المطلوبة لأنه لا يشعر بالدافع إلى اكتسابها أو بالحماس نحوها . وهذا أمر ضرورى يساعد على نجاح هذه الدروس . وهذا لا يمنع فى الوقت نفسه استغلال ميل التلاميذ إلى التكرار كلما صغر سنهم فهو محبب إليهم .

(ب) التغاضى عن تصحيح الأخطاء التى يقع فيها التلاميذ منذ البداية . وعدم تصحيح الأخطاء لا يجعل الدرس يحقق الغرض المرجو منه : ومن المستحسن بل من الواجب أن نتفادى فى مثل هذه الدروس الأخطاء الكثيرة لأن اكتساب المهارة معناه توطيد أركان عادة من العادات والعمل بما يخالف ذلك يضعف تثبيت العادة المطلوبة بمعنى أنه إذا ما تكرر خطأ التلميذ فى دروس التدريب كلما ساعد هذا على تثبيت الخطأ دون تصحيحه ومن هنا تأتى فائدة تدرج التمارين بحيث ينتقل الطفل أو التلميذ من السهل إلى الصعب تدريجاً فيقلل هذا من أخطائه ويمكن أن تطبق ذلك على الهجاء على سبيل المثال .

هذا ولا يمكن تفادى الخطأ كلية فالإنسان يتعلم عن طريق الخطأ فى بعض الأحيان ولكن المهم هو الإقلال من الخطأ على قدر المستطاع حتى نتخطى بإطراد مختلف العقبات التى تعترض سبيلنا فى التقدم .

رابعاً : دروس المراجعة :

الغرض منها مراجعة ما درسه التلاميذ أو تنظيم معلوماتهم تنظيماً جديداً بحيث يمكن استغلالها فى ظروف أخرى .

ولابد من توافر بعض الشروط فى هذه الدروس وأهمها :

١ ــ ألا تكون آنية بمعنى أن تكون المراجعة بنفس الطريقة والنظام الذى أعطيت به المادة فإن هذا مما يساعد على ملل التلميذ ويغفل شرطاً هاماً هو التنظيم الجديد للمعلومات ــ كما أن المراجعة المماثلة للمراجعة الأصلية لا تبين للتلميذ ولا للمدرس نقط الضعف أو القوة فى فهم التلميذ لما حصل عليه من معلومات . وما المراجعة فى أول كل درس إلا ضرب من ضروب دروس المراجعة مصغر بما يتناسب مع الدرس ــ إذ الغرض منه الربط بين المعلومات السابقة واللاحقة .

٢ ــ أن تكون هذه الدروس فى الوقت المناسب الذى يحتاج فيه التلميذ إليها وأنسب الأوقات لذلك ــ إذا ما كانت الحالة ستنطبق على درس واحد هو آخر كل مرحلة من مراحل الدرس . وإن كانت الوحدة هى عدة دروس فى موضوع واحد ــ أو إذا كانت الوحدة موضوعاً من الموضوعات فإن أنسب أوقات المراجعة لها هو عقب الانتهاء من هذه الوحدة .

٣ ــ يجب ألا يشعر التلاميذ بأن درس الإعادة أو المراجعة هو مجرد العودة إلى ما مضى دون تفكير ــ أو أن الدرس سوف يقتصر على مجرد أسئلة استرجاعية خاطفة فى تفاصيل المادة التى أعطيت لهم ــ وإلا ساعدهم ذلك على أن يعملوا على مجرد الاستظهار كى يحوزوا رضى المدرس دون فهم حقيقى للمادة التى استظهروها أو مقدرة على مقارنتها بغيرها من المواد . هذا فضلا عن أن ذلك يؤدى إلى اعتيادهم الاقتصار على الدرس دون التشوق للاستزادة منه .

المراجع

1. Green and Birchenough : A Primer of class Teaching.
2. Raymont : Modern Education.
3. Ward & Roscol : The Approach to Teaching.
4. Hill : The Teacher in Training.
5. Bloor : The Process of Learning.

الفصل الرابع

وسائل الإيضاح

إن المدرس بحكم درايته بمستوى فهم تلاميذه ، ومدى ما يلمسون من معلومات يدرك أن ثمة أشياء أو معلومات فى الدرس الجديد ستكون غريبة على التلاميذ أو مستعصية على فهمهم ، أو يصعب عليه هو نفسه شرحها لهم ، إلا إذا استعان بأشياء محسوسة أو معلومات سابقة يتخذها (وسائل) يقرب بها الدرس الجديد إلى أذهانهم ويوضح ما فيه من معلومات أو أفكار معقدة . فالغرض الأسامى إذن من الإيضاح هو إنارة ما عرض من المادة ، والإيضاح يكون عادة بربط الأشياء التى يعرفها التلاميذ من قبل بتلك التى تكون جديدة عليهم ، أو يشعرون بغموضها — وهو فى ذلك يسير وفق القواعد الأساسية فى التدريس من التدرج من المعلوم إلى المجهول ، ومن البسيط إلى المعقد إلخ مما سبق شرحه . والإيضاح من أهم وسائل التعليم الجمعى ، فهو أداة تجعل الدرس مشوقاً والمعلومات حية ذات قيمة ثم هو قبل ذلك يساعد على تثبيت الدرس فى أذهان التلاميذ ، ومن فوائده البعيدة تعويد التلاميذ على التأمل والتفكير وحصر الانتباه وخاصة عند الموازنة والنقد .

استعمال وسائل الإيضاح :

الغرض منها — كما يتضح من الاسم — هو إيضاح بعض النقط الغامضة فى الدرس ، ووسائل الإيضاح أنواع : فمنها ما تحتويه المتاحف المدرسية من نماذج وصور ورسوم وخرائط ، ومنها ما يدخل فى شرح المدرس من قصص وأمثلة وموازنات وأوصاف وتجارب عملية ، ومنها ما يكون خارج المدرسة كالرحلات والسينما والإذاعة اللاسلكية إلخ .

أما وسائل الإيضاح التى يمكن استعمالها مباشرة فى الدرس فلها شروط يجب اتباعها حين استعمالها حتى يمكن أداء الغرض المطلوب منها بنجاح . ومن تلك الشروط ما يأتى :

(ا) أن تكون وسيلة الإيضاح أبسط وأسهل من النقطة المراد إيضاحها ولا تحتاج إلى إيضاح وشرح من المدرس — فمثلا يجب ألا نستعمل الرسوم البيانية فى توضيح بعض الحقائق لصغار التلاميذ وإلا اضطررنا إلى توضيح الرسم البيانى نفسه ، فالمدرس الذى يشرح لتلاميذ المدارس الابتدائية صادرات وواردات القطر المصرى مستعيناً فى ذلك بالرسم البيانى يجد نفسه فى حاجة إلى إضاعة أغلب الوقت فى شرح الرسم ذاته وطريقته . كذلك فى توضيح الفصول برسم دوائر ومدار الأرض وما إلى ذلك مما ملئت به كتب الجغرافيا ويعتبر من أضر الأشياء لصغار التلاميذ إذ أنها تربكهم ولا تفسر شيئاً .

(ب) يجب أن تكون وسيلة الإيضاح مشوقة ؛ فإن بعض الحقائق الجافة ، تكتسب الحياة عند استعمال وسائل لتوضحها ، فدرس على تضاريس آسيا مثلا يمكن تشويق التلاميذ إليه باستعمال صور تمثل رحلات إلى قمة إفرست ... هذا إلى أن التشويق فى حد ذاته يساعد على التذكر . وهنا يجب أن نعرف ميول الأطفال فنعد لهم ما يتلاءم مع ميولهم ، من ذلك أنهم يميلون دائماً إلى الأشياء المحسوسة أكثر من المعنوية . كما أن الألوان الزاهية تجذبهم وتؤثر فيهم أكثر من غيرها .

(حـ) يجب أن تكون وسيلة الإيضاح خاضعة للدرس بحيث لا تطغى عليه Subordinate to the Subject — حتى لا يحول انتباه التلاميذ إلى وسيلة الإيضاح وينسى المراد من التوضيح ؛ فهى فى مرتبة ثانوية والمدرس الناجح هو الذى يتمكن من ربط الإيضاح بالدرس بشكل محكم حتى لا ينفصل أحدهما عن الآخر .

(د) أن تكون مرتبطة بالنقطة المراد إيضاحها ، صحيحة لا تثير الشك ولا توحى إلى التلاميذ بمعلومات خاطئة : أى أنها يجب أن تصيب قلب الموضوع وأن تمتاز بالدقة .

فوائد وسائل الإيضاح :

١ — هى وسائط تساعد على تبيين الغامض من مشكلات الدروس وتوضيحها فهى وسيلة للعمل على حصر أفكار التلاميذ وضبطها وتمكنهم من تصور كثير من الأشياء التى يستحيل عليهم تصورها تماماً بدون استعمالها مهما بذل المدرس المجهود فى الشرح بالألفاظ .

٢ ــ كما أنها أكبر عامل على التسهيل فهى تجعل المعلومات حية ذات قيمة يستطيع التلميذ أن يطبقها ويستفيد منها فى دروسه فى الحياة بوجه عام .

٣ ــ ولا تقتصر فائدتها على التوضيح لمشكلات الدرس ولكنها أعظم الوسائط لتثبيت الدروس فى الذاكرة وسهولة استحضارها وقت الحاجة .

٤ ــ يمكن أن يتخذها المدرس وسيلة فعالة لتربية الملاحظة وتعويد الأطفال الدقة فى التأمل والسرعة فى العمل والانتباه الدقيق والاستماع المفيد..

٥ ــ إنها وسيلة فعالة لتحريك الطفل للعمل فهى تستثير فيه الرغبة للاستطلاع وتخلق عنده الحافز الشديد لدرس كثير من الأشياء التى لم يكن يوجه إليها انتباهه لو لم يلجأ المدرس إلى استخدامها .

٦ ــ أن وسائل الإيضاح إذا أحسن المدرس استعمالها تجعله واثقاً من فهم التلاميذ لما ألقى عليهم كما أنها تساعد الأطفال على تكوين عادة الروية والتأمل ؛ لا لأنها تعود التلميذ التدقيق والصبر عند فحص الموضوعات الحسية فقط ولكن لدأب المعلم أثناء استعمالها على تكليف التلاميذ العناية التامة بتمييز أجزاء المعروض وخواصه والانتباه الكامل عند النقد والموازنة .

أنواع وسائل الإيضاح :

يمكن أن نقسم وسائل الإيضاح إلى الأقسام الآتية .

أولا : وسائل إيضاح توجد فى المتحف المدرسى وتشمل :

(ا) ذوات الأشياء المراد توضيحها حية أو محنطة .
(ب) نماذج الأشياء .
(حـ) الصور الشمسية أو الجغرافية أو غيرها .
(د) رسومها أو رسوم بعض أجزائها .
(هـ) الرسوم البيانية .

ثانياً : وسائل إيضاح متصلة بالشرح وتشمل :

(ا) القصص .
(ب) الشرح .
(حـ) التجارب العملية .

ثالثاً : وسائل إيضاح تخرج عن نطاق المدرسة وهذه تشمل :

(ا) الرحلات المدرسية .

(ب) « السينما » .

(حـ) الإذاعة اللاسلكية .

وسنتكلم باختصار عن كل واحد منها .

أولا : وسائل إيضاح يمكن أن توجد فى المتحف المدرسى .

(ا) ذوات الأشياء:

مما لا شك فيه أن للاستعانة بذوات الأشياء فى فهم ما غمض من الدرس فوائد جمة فهى تساعد الطفل على أن يفهم بسرعة وسهولة من الأشياء أو ما يقوم مقامها من المحسوسات ما يصعب عليه فهمه من الألفاظ . فحواسه المختلفة تشترك كلها أو أكثرها فى إدراك الشيء على حقيقته وتكوين فكرة واضحة عن تفاصيله وبذلك يمكن أن يثبت فى أذهان التلاميذ بسرعة . من أجل ذلك وجب أن يكون بمتحف المدرسة الكثير من الأشياء ونماذجها وصورها ليستعين بها المعلم على تأدية عمله ويمكن لأى مدرسة أن تجمع مجموعة جافة من : النبات ، وأوراق الأشجار ، وأنواع الحبوب ، والأحجار الصخرية ، والمعادن ، والحيوانات المحنطة ، ومحنطات الطيور وبيضها وأعشاشها ، والأسماك ، والحشرات ، وأنواع الحيوان المختلفة ، ومخالب ، ومناقير ، وأظافر ، وأسنان ، وأقدام الحيوانات والطيور ، والمحصولات الحيوانية : كالصوف والحرير والجلد والمحصولات النباتية : نماذج الأشجار ، والأزهار ، والحشائش المحلية ، وأوراقها مضغوطة وملصقة بالصمغ على الورق المقوى ، والبقول والفواكه ، وثمار بعض الأشجار : كالقطن والكتان والشاى والأرز ، والسكر وأنواع الأخشاب المختلفة ، وعينات من الصخور المختلفة للإقليم الذى تقع فيه المدرسة وغيره من سائر الجهات المصرية ، كما توجد به نماذج من الفحم والزجاج والبلور والملح ، ونماذج من الصوف والمعادن . . . إلخ .

هذا ويجب تشجيع التلاميذ على جمع مثل هذه الأشياء إذ أنها تساعد على اتصال الأطفال بالبيئة وتعلمهم الكثير من الحقائق بطريقة ثابتة كما أن هذا يساعد على استثارة غريزة حب الاستطلاع ، فيسعى التلاميذ لتغذيتها بالبحث والتنقيب فى الكتب وسؤال الآباء والمدرسين ، وجدير بالمدرس أن يهتم بما يجمعه

التلاميذ ويحفظه فى مكان يراه الجميع فيكون هذا حافزاً للآخرين . وليعلم المدرس أن إحضار ذوات الأشياء قد يكون عسيراً أو غير مرغوب فيه فى بعض الأحوال فعليه أن يكون حازماً فى استحضارها كوسيلة إيضاح وإلا أفسد عليه نظام الفصل وسبب اضطراب العمل .

(ب) النماذج :

قد يتعذر على المدرس إحضار ذوات الأشياء فيستعين فى هذه الحالة بإحضار النموذج ، فهو خير بديل للشيء الحقيقى ، فالحيوانات المفترسة كالفيل أو الأسد أو النمر ، والبنايات كالأهرام والقناطر الخيرية والآلات البخارية وغيرها — يصعب على المدرس استحضار ذواتها فى حجرة التدريس وفى هذه الحالة يستطيع أن يعرض النموذج .

والنماذج فى أساسها وسيلة من وسائل تبسيط المعلومات وتستخدم فى الحالات الآتية :

أولا : تعذر وجود الشيء كما ذكرنا آنفاً وقد يكون النموذج أصلح من الإيضاح بذوات الأشياء كما هو الحال فى نماذج الجهاز الهضمى والدموى والهيكل العظمى والقلب البشرى . . . إلخ

ثانياً : صغر حجم ذوات الأشياء المراد إيضاحها كميكروبات أو ديدان أنواع الأمراض المختلفة ففى هذه الحالة يحل النموذج محل ذوات الأشياء .

ثالثاً : كبر حجم ذوات الأشياء بشكل يمنع من استحضارها إلى غرفة الدراسة كالساقية والنورج والشادوف . . . إلخ

وكلما كان النموذج من عمل المدرس كلما كان ذلك أدعى إلى حسن سير الدرس لأنه يعلم علماً تاماً ما يريد أن يمثله من الشيء الحقيقى فيجتهد فى محاكاته ويقصر درسه عليه ، ويتمكن المدرس من عمل نماذج باستخدام المواد الأولية السهلة التناول كالورق والخشب والطين والصفيح والمعادن اللينة أو الشمع وغيرها .

وللنماذج قيمتها من حيث إن لها من الأثر ما للشيء نفسه فبالنماذج يستطيع مدرس الجغرافية أن يبين أشكال الجبال والوديان ومنحنيات الأنهار والصخور وما يطرأ عليها من عوامل التحات . وبها يمكنه أن يوضح وسائل الرى والصرف وأشكال المنازل التى يعيش فيها سكان وسط أفريقيا واليابانيون .

وقد يغالى المدرس أحياناً فى عمل النماذج اعتقاداً منه أن فائدتها تقاس بما

يصرف فيها من وقت وما يبذل من مجهود وأقوال ولكن الأمر ليس كذلك ؛ فقيمة هذه النماذج فى أن يحسن المدرس استعمالها بحيث يحقق الغرض المنشود منها وهو التوضيح فقط فهى إذاً وسيلة لا غاية ولذا يجب أن تكون واضحة لا تستلزم شرحاً ويجب ألا تكون كثيرة التفاصيل فتضيع فائدتها .

(حـ) الصور :

دلت اختبارات بينيه « Binet tests » فى الذكاء على أن طفلا فى الخامسة من عمره يستطيع أن يميز بين صورتين ، إحداهما لوجه جميل والأخرى لوجه قبيح ، ومعنى هذا أن الطفل منذ سن مبكرة يستطيع أن يميز بين مختلف الصور وأن يفهم محتويات كل منها ، ووجه الخلاف أو التشابه بين كل صورة وأخرى . والحق أن الأطفال بطبعهم أيضاً يحبون الصور والرسوم وخاصة الملونة بألوان زاهية كما أشرنا إلى ذلك الأمر الذى تنبه إليه ناشرو كتب الأطفال فملأوا كتبهم بالرسوم الملونة الجميلة التى تجتذب الأطفال وتشوقهم . وكل هذا يقوم دليلا على أن الصور والرسوم « خصوصاً الملونة » من وسائل الإيضاح الناجحة .

هذا ويتوقف عرض الصور على أنواعها والعدد الموجود منها فإذا كانت الصورة موجودة فى الكتاب مثلا فإنه يسهل على التلاميذ الرجوع إليها وأحياناً يضطر المدرس إلى المرور عليهم بالصورة وهم فى أماكنهم وفى هذه الحالة يجب أن يهيئ لهم عملا يؤدونه أثناء عرض الصور حتى لا يعطيهم فرصة للشغب وفى أحيان أخرى تكون الصور فوتوغرافية صغيرة الحجم فيلزم استعمال الفانوس السحرى لعرضها .

وعلى العموم من الأفضل استعمال صورة كبيرة الحجم حتى يمكن للجميع رؤيتها بسهولة ويستحسن أن تكون الصورة مبسطة وذلك أضمن لأداء مهمتها ويجب أن يترك للتلاميذ الفرصة لتبين ما تدل عليه الصورة بوضوح وكذلك يجب عدم إظهارها فى الدرس إلا عند الحاجة إليها وحين يمكن أن تجلو الغامض حقيقة . هذا ويجب ألا نكثر من الصور فى درس واحد حتى لا يصبح الفصل أشبه بمعرض صغير فيتحول إليها كل انتباه التلاميذ ويهتمون بالصور وينصرفون عن الدرس .

وقد يجد المدرس فى تذاكر البريد (كارت بوستال) صوراً كثيرة تسد حاجة الدرس وتساعده على شرح الكثير من الدروس فنلجأ إليها ونحضر عدداً

كبيراً نوزعه على التلاميذ بحيث نعطى كل تلميذ أو كل تلميذين صورة صورة فإن لم نستطع الحصول على العدد الكافى لذلك يستطيع المدرس أن يرسمه مكبراً ويعرضه على التلاميذ جملة .

(د ، هـ) الخرائط والرسوم البيانية :

أما الخرائط فهى إما جغرافية أو تاريخية . وفى الحالة الأولى يجب أن يشرح المدرس لتلاميذه ما يدل على كل لون من ألوان الخريطة المعروضة عليهم ، هذا فيما يختص بالخرائط الحائطية . وهناك خرائط سبورية يقوم المدرس برسمها متوخياً البساطة التى قد لا تتيسر فى الخرائط الكبيرة ، وقد يوزع المدرس على تلاميذه خرائط صماء يضعون عليها الأسماء كلما تعرضوا لها فى الدرس ، ولكل من هذه الأنواع طريقة خاصة فى الاستعمال : أما الخرائط التاريخية فلها قيمتها فى توضيح أماكن المدن والمقاطعات القديمة مما يعطى صورة أوضح للفترة التى يتناولها المدرس بالدراسة ، وفائدة الخرائط التاريخية بالنسبة لصغار التلاميذ محدودة إلا فى بيان بعض المدن التاريخية الشهيرة .

هذا ، والرسوم البيانية يحسن استعمالها فى المرحلة الثانوية دون الابتدائية ؛ إذ أنها تتطلب مقدرة على فهم مدلول الرسم وفائدته ، ومقدرة على ترجمة الرموز إلى حقائق بسهولة .

ثانياً : وسائل الإيضاح المتصلة بشرح المدرس .

(ا) القصص :

إن أثر القصة — وخاصة فى درس التاريخ — أقوى من أى درس مهما حسن إلقاؤه واشتد أثره — فهى تشوق التلاميذ وتبعث فى نفوسهم السرور وتجعلهم يقبلون على الدرس. وكل هذا يؤكد قيمة القصة فى الوصول إلى أهداف ذات فائدة .

ويرى بعض النقاد أن فى القصص مضيعة للوقت ، ويعتقدون ألا عمل لها سوى إثارة الوجدان ، على أن هذا الرأى يعدو جادة الصواب لأن القصة تتضمن عادة الكثير من الحقائق التى يتقبلها التلاميذ دون أن يشعروا بملل وقد تكون القصة فى ظاهرها فكاهة ودعابة وفى باطنها علماً وحكمة وتهذيباً .

هذا وقد اختلف رجال التربية فى أهمية القصص الخرافية ، فبعضهم يوجب استخدامها فى التربية والبعض الآخر يحرمها . وحجة الأولين أنها تحدث السرور

فى نفوس الأطفال وتستميلهم إلى القراءة والاطلاع ، وتقوى فيهم الخيال ، وتثير فيهم الوجدان والعواطف ؛ فيقدرون الفضيلة ويبعدون عن الرذيلة . أما الفريق الآخر فينادى بأن القصص قد تصل بالأطفال إلى حد لا يستطيعون فيه التمييز بين الحقيقة والخيال كما أنها تجعل الطفل عبداً للأوهام ، ثم هى أيضاً لا تتفق والمدنية الحديثة التى ارتفعت فيها الحياة العقلية وكثرت العلوم التى تعارضها وتنافيها وعلى ذلك لا يصح الجمع بينهما .

ويهمنا أن نلم بالأغراض الأساسية من القصة فى التدريس والإيضاح ؛ فهى وسيلة من وسائل توصيل المعلومات والحقائق بطريقة شيقة لذيذة هذا فضلا عن أنها تعمل على تربية الأطفال تربية خلقية صحيحة بوضع الأمثلة أمامهم واستخدام ميلهم إلى التقليد وقابليتهم للاستهواء ولا ننسى أن القصة تعمل على إيضاح الجامد الميت من الدروس .

ويمكن أن نلخص فوائد القصة فيما يأتى :

أولا : تساعد على تثبيت المعلومات وزيادتها .

ثانياً : تتمشى مع طبيعة الطفل وتحبب إليه المادة وتشجع ميوله الطبيعية وتستميل عواطفه .

ثالثاً : تنفث فى الدرس روح الحياة فيصبح شائقاً جذاباً .

رابعاً : فى القصة استجمام لقوى الطفل : العقلية والجسمية وتجديد لهما .

خامساً : تقوى الصلة بين المدرس والطفل فتنفث فى التعليم روح الحب المتبادل بين المدرس وتلميذه .

سادساً : فى القصة نوع سام من التربية الخلقية فهى تزيد من خبرات الطفل بطريق غير مباشر وتجعله يكون لنفسه مثلا عليا خلقية .

(ب) الشرح :

ونقصد الشرح بمعناه الواسع من إعطاء الأمثلة أو الموازنة أو الوصف أو إجراء التجارب العملية .

أما الأمثلة فتستعمل لتوضيح القواعد أو شرحها — ومن ذلك أن نمثل للشجاعة بأعمال شخصية معينة يعرفها التلاميذ .

وأما الموازنة فهى عرض أمثلة جزئية معلومة للتلاميذ تساعد على فهم حقائق بينها وبين الأولى تشابه أو تضاد . كأن تشبه النمر بالقط وتوازن بينهما . أو الذئب بالكلب . . . إلخ.

والوصف هو أن يصور المدرس لتلاميذه بالعبارة ما لا يستطيع أن يوضحه لهم بالطرق الحسية الملموسة ، وينبغى على المدرس أن يتخذ فى وصفه ترتيباً طبيعياً . وأن يتحاشى التفاصيل التى تعلو على مستوى التلاميذ وأخيراً فالشرح بمعناه الضيق هو توضيح حقيقة الشىء بتعريفه أو تفسيره بما يرادفه . كأن نقول « الإنسان حيوان ناطق ، الأسد هو السبع . . . إلخ » .

(ج) التجارب العملية :

يجب أن تقوم دروس العلوم بوجه خاص على عمل التجارب بقصد تمرين قوة الملاحظة والحكم عند التلاميذ بقدر الاستطاعة وللمدرس أن يستعمل فى التجارب التى يجريها آلات مبسطة يصنعها بنفسه وخاصة إذا تعذر وجود ما يريده فى معمل المدرسة . . . فإن ذلك مما يشجع التلاميذ على محاكاته والقيام بتجارب مماثلة فى منازلهم .

ثالثاً : وسائل إيضاح تخرج عن نطاق المدرسة :

ولا يتبادر إلى الذهن أن هذا النوع من الوسائل قليل الأهمية ، فهو فى الحقيقة لا يقل أهمية عن وسائل الإيضاح التى تدخل فى القسمين السابقين ويشمل :

(ا) الرحلات المدرسية :

إن ما يحصل عليه المدرس من معارف قد يصل إليه بطريق الإنتاج أو الأخبار أو الكتاب أو المشاهدة الشخصية . والمشاهدة الشخصية هى بلاشك عامل أقوى فى تثبيت المعارف وإدراكها على حقيقتها . ففرق بين شرح القناطر الخيرية للتلاميذ وبين رحلة إليها لمعرفة بنائها وكيف يتصرف الماء من أبوابها المختلفة ورياحاتها . وفرق بين وصف الأهرام وبين رؤيتها (وما راء كمن سمعا) وذلك لأن صورة الشىء أثبت وأدق عند الملاحظة والمشاهدة .

هذا إلى أن فى الرحلات رياضة ذهنية وجسمانية تفيد التلاميذ وقد عنيت التربية الحديثة بها وأكثرت منها لدرجة أنها أوجبت القيام بها إلى كل شىء يمكن

أن يشاهده التلاميذ بأنفسهم بدلا من وصفه لهم أو قراءتهم عنه فى الكتب ، وبالرحلات نحصل على نتيجة بناء على تجربة شخصية .

وإليك الشروط التى يجب مراعاتها فى الرحلة حتى يمكن الاستفادة منها كوسيلة إيضاح ناجحة :

(ا) يجب أن يختار لها الوقت المناسب بحيث يتمكن التلاميذ من رؤية الشيء ودراسته — فمثلا لكل من زراعة الأرز ، ونظام رى الحياض ، ومعبد أنس الوجود . . . أوقات خاصة للمشاهدة .

(ب) يجب أن يعرف التلاميذ شيئاً عن المكان الذى سيشاهدونه قبل زيارته ، وذلك كتمهيد أو إعداد لأذهانهم حتى يفهموا ظروفه قبل مشاهدته .

(حـ) أن يكون التلاميذ إيجابيين فى الزيارة ، فيوكل إليهم القيام ببعض الأعمال ؛ كقياس جوانب الأهرام ورسم القناطر الخيرية ، ووصف الطريق من المدرسة إلى معبد الأقصر مثلا — وجمع بعض الأحجار من وادى حوف ، ومعرفة أوقات المد والجزر فى ميناء الإسكندرية وكيفية قياس النيل عند الروضة ، وجمع بعض الأزهار فى رحلة لحديقة خاصة وبذلك نجعل الرحلة غاية بقدر الإمكان .

(د) أن ترتبط الرحلة بأكثر ما يمكن أن ترتبط به من مواد الدراسة : ففى زيارتهم للفيوم مثلا يمكن أن يدرس التلاميذ موضوع الواحات وتكوينها وحاصلاتها وطرق مواصلاتها ويمكن أن يأخذوا هذه الزيارة كموضوع إنشائى . . .

وأخيراً ، يمكن الاستفادة من الرحلة إلى مدى أوسع بأخذ صور للمناطق التى يزورها التلاميذ أثناء الرحلات وحفظها فى المدرسة للإفادة منها فى الوقت المناسب .

« السينما » كوسيلة إيضاح :

لا يخفى علينا اليوم أن الأطفال من حيث تصورهم أنواع : فمنهم البصريون ، ومنهم السمعيون ، وقد يكون بعضهم حركيين . فالنموذج أو الأشياء ذاتها تفيد البصريين جداً ، والإيضاح باللفظ والعبارة يفيد السمعيين ، وقد يكون فى حركات المدرس وإشارته ما يفيد الحركيين . وكل هذه الفروق يجب أن يهتم بها المدرس ويراعيها فيجتهد بقدر ما يستطيع أن تكون وسيلة الإيضاح جامعة

لعنصرين أو أكثر من هذه العناصر . ومن هنا تظهر أهمية « السينما » فى دروس التاريخ ، والجغرافيا ، ومبادئ العلوم والقصص الروائية ، والأبحاث الكيماوية . . إلخ . و « السينما » شاملة لهذه العناصر كلها فهى تفيد البصريين ، والسمعيين ، والحركيين على السواء .

والاعتماد على « السينما » كوسيلة إيضاح يفيض على الدرس حياة وقوة لأنها تجذب انتباه الأطفال وتشوقهم . وهى من أهم وسائل الإيضاح إذ أنها تجمع بين الصوت والحركة والنظر فتعاون الأفراد كلا على حسب تصوره ، وهى تحتفظ بالحجم الطبيعى فهى إذن تمثل الحقيقة للطفل بأجلى بيان فيرى الأشياء على حقيقتها . ومن جهة أخرى تبعث « السينما » الحياة فى أبطال التاريخ الذين طواهم الدهر وضمتهم القبور : فتخيل هؤلاء الأبطال أمام أعين الأطفال أحياء بعثوا من جديد . والأطفال فى مشاهدتهم « لفيلم سينمائى » لا يكونون سواء ، فهم فى الواقع يفكرون ويصلون الأسباب بالنتائج ، ويبحثون عن العلل ويتوقعون مواقف قد تحدث كما كانوا يبغون أو على عكس ما كانوا ينتظرون ، أى أن خيالهم يلعب دوراً هاماً .

واستخدام « السينما » كوسيلة للإيضاح يتطلب أن تكون بالمدرسة آلة حديثة سهلة الاستعمال والتنقل من غرفة إلى أخرى ، وأن تكون الفصول مزودة بستائر خاصة . وإن لم يكن بفصول المدرسة مثل هذه التسهيلات فلا أقل من أن يكون بها غرفة أو معمل تتحقق فيه هذه الأشياء .

والأفلام التى تتصل بأغراض التربية أنواع : فبعضها اجتماعى ، وبعضها تاريخى ، وبعضها طبيعى أو صناعى . وهكذا يستطيع التلميذ أن يتخذ من مثل تلك الأفلام وسيلة يمكنه بها أن يتفهم المعارف الجديدة ؛ جغرافية كانت أو تاريخية ، علمية أو صناعية . « فالسينما » إذن تعرض علينا حوادث السنين فى ساعات معدودات تقربها إلى أذهاننا وتجعلها كأنها حية ، أو هى تمثل لنا الطبيعة فى بعض مظاهرها كمناظر قاع البحار والمناطق المتجمدة ، وحياة الحيوانات المتوحشة ورحلات الطيور من منطقة إلى أخرى — وعادات بعض الحيوانات . . . إلخ

وثمة أفلام أخرى تتناول نواحى صناعية ؛ كصناعة الجبن ، والنسيج ،

والآلات الدقيقة كالساعات وغيرها — مثل هذه الصور « السينمائية » أعمق أثراً من غيرها لأنها ناطقة حية دقيقة فى تصويرها وعرضها للحقائق مما له أثر بعيد فى توضيحها وإبرازها أمام الطفل ، ومن ناحية أخرى فهى توثق الصلة بينه وبين العالم الخارجى . ولقد تنبه رجال التربية إلى « السينما » كوسيلة علمية حديثة للإيضاح فى المدارس ؛ فتنوعت الأفلام الإيضاحية الأوربية خاصة — كل منها يخدم مادة أو علماً معيناً . كما زودت المدارس بآلات « السينما » .

وقد أجريت التجارب لمعرفة الفائدة التى تعود على الأطفال من دروس « السينما » وتقديرها . وقد دلت على قيمة الشرائط السينمائية وفائدتها التعليمية العظمى ، وقد ثبت نجاحها فى جذب انتباه التلاميذ وتشويقهم وحثهم على التفكير ومواصلة الدرس كما نجحت تجارب « السينما » مع الأطفال المتأخرين الذين يجدون — بطبيعتهم — صعوبة فى التعليم من الكتب .

وهنا فى مصر بدأ استغلال الأفلام العلمية فى التعليم منذ وقت . كأفلام صناعة الملابس الصوفية والقطنية ، وأفلام الحياة النباتية ، وصناعة السكر ، وتلك التى تمثل مناظر طبيعية أو معالم جغرافية ، أو تلك التى تمثل الحياة عند جماعة أو شعب معين ، غير أن الصعوبة هى فى اختيار الأفلام المناسبة ، لأن الأفلام الأوربية المدرسية إنما توضع لتلاميذ يختلفون عن تلاميذنا فى معارفهم ومناهج دراستهم . . . ومع هذا فبعضها يصلح لنا ، والبعض الآخر لا يصلح . ونحن فى حاجة إلى أفلام إيضاحية — وعلى الأخص لمنشآتنا الصناعية كمصانع المحلة الكبرى ومعامل استخراج زيت البترول وتكريره ، وكذا أفلام سير السفن فى قناة السويس ومناظر النيل من منبعه إلى مصبه .

وقد ثبت أن استخدام الوسائل البصرية — ونجاحه وخاصة لو كانت مقرونة بوسائل سمعية يساعد الأطفال على هضم ما يشاهدونه وتمثله كما يساعد التلاميذ فى تهذيب لغتهم وتقوية تعبيراتهم .

ويمكن أن يستخدم الفيلم إما :

١ — قبل الدرس .

أو ٢ — بعد الدرس .

أو ٣ — أثناء الدرس .

ويعرض الشريط فى الجزء الأول من الدروس ثم يناقش المدرس تلاميذه فيه ويوضح لهم الغامض منه .

وقد يعرض الشريط عقب شرح الدروس لإيضاح ما تحدث عنه المدرس ، ويكون العرض حينئذ بمثابة مراجعة عامة للمعلومات والحقائق التى سمعها التلاميذ أثناء الدرس . وقد يقسم الدرس إلى أجزاء فيشرح المدرس درسه بصفة عامة ثم يعرض الشريط السينمائى وينتهى الدرس بمناقشة فيما عرض عليهم .

وقد يعرض المدرس الفيلم مجزأ ؛ فيتكلم ويشرح هذه النقطة أو تلك بواسطة الشريط ثم تدور الآلة ، وعند منظر آخر يوقفه ويشرح وهكذا ، وبذلك يتمكن الأطفال من تدقيق النظر فى المنظر المراد توضيحه ، وهذه الطريقة تتطلب من المدرس درس الشريط ، وإعداده ، حتى يستطيع الإجابة عن الأسئلة . وليجرب المدرس كل طريقة ويتخذ من بينها التى تتناسب وظروف الدرس وحالة الأطفال.

الإذاعة : تستخدم « السينما » العين والأذن ، أما الإذاعة فتستخدم الأذن فقط ولذا فإن الإذاعة وسيلة للتعليم أكثر منها وسيلة إيضاح ذات قيمة كبيرة . ذلك أن الإذاعة وسيلة إيضاح لفظى فحسب ، فجل ما يمكن أن يفيده التلاميذ منها هو حديث عن رحالة يصف ناحية معينة من حيث شعبها أو مظاهرها الطبيعية والمناخية أو النباتية . . . إلخ — أو أديب يقص قصة عن فترة معينة ومكان بعينه وهكذا . . . وحتى فى هذه النواحى تكون قيمة الإذاعة — كوسيلة إيضاح مباشرة — قيمة محدودة جداً لأنه من النادر أن تتصل اتصالا مباشراً بالدروس التى يشرحها المدرس لتلاميذه .

ويمكن أن نقسم المدرسين من حيث موقفهم إزاء الإذاعة اللاسلكية إلى فريقين :

فريق متشائم ، فريق متفائل .

فالفريق الأول يرى أن التلاميذ لا يصلحون مطلقاً لنظام المحاضرات ، إذ من الواجب أن يعمل التلميذ بنفسه تحت إشراف مدرسه وتشجيعه . وإن من أشد ما يعاب على طريقة الإذاعة اللاسلكية فى التعليم أنها تقوم على عدم اتصال المذيع بالتلاميذ اتصالا شخصياً ، وعدم تهيئة الفرصة للرد على ما يوجهونه من الأسئلة أثناء إصغائهم ، مما يثير الملل فى نفوسهم ويبعث فيهم الكراهية والبغضاء.

وأما الفريق الثانى وهو المتفائل فذهب إلى أن روح الديمقراطية قد هبطت إلى التعليم عن طريق المذياع ، فنداؤه يشمل الصغير والكبير ، والعظيم والحقير ، وهو لا يتحيز لثقافة دون أخرى ، ولا لجماعة دون غيرها ، ولا الرأى من الآراء الاجتماعية أو السياسية أو الدينية . بل هو يسوى بين الجميع ويرمى إلى هدف واحد هو تعليم الشعب كله على اختلاف طبقاته وألوانه .

على أنى عند ما سافرت إلى لندن كنت شديد الحرص على أن أرى بنفسى مدى نجاح المذياع فى الفصل — وكنت أول الأمر أميل إلى الشك — ثم سرعان ما زالت شكوكى على أثر استماعى للإذاعة المدرسية عدة مرات . وآمنت منذ ذلك الحين بنجاح دروس الإذاعة ، فقد رأيت بنفسى تلبية الأطفال لما يستمعون إليه من كلمات المذياع .

ثم إن الإذاعة الموسيقية والحركات التوقيعية والتمثيل التاريخى ، والأحاديث الشائقة كالحديث عن فيضان نهر بالصين أو إلقاء روايات من أشهر الممثلين البارعين ، كل ذلك أصبح من الإذاعات التى تؤدى إلى نجاح الإذاعة المدرسية واستهواء التلاميذ لسماعها وانتظارها بفارغ الصبر .

هذا وقد بلغ من حسن استماع الأطفال أو التلاميذ لتلك الكلمات أن كان يحدث أحياناً أن يلقى المذيع سؤالا ما ، وسرعان ما يجيبه التلاميذ فى فصولهم : « نعم يا سيدى هو ذاك » أو « لا يا سيدى ليس الأمر كذلك » .

أهمية الإذاعة فى المدرسة :

الحق أنه ليس من الخير أن تجمد طرق التربية والتعليم ولا ينالها التغيير ، بل كان لابد لها من الخضوع للتطور الذى خضعت له الحياة بأسرها ، فالمدرسة اليوم تتراجع حواجزها إلى الوراء ، وبهذا تزداد مسئولية المدرس . ولما كان واجب المدرس هو إعداد تلاميذ اليوم للحياة المستقبلة ، كان من الطبيعى أن تكون المدرسة جزءاً من الحياة ، وكان لزاماً على المدرس ألا يقنع بأن يدرس لتلاميذه المواد التقليدية فقط ، بل كان عليه أن يعمل على ربط ما يدرسه فى الفصل بما يقابله فى الحياة الاجتماعية . والإذاعة المدرسية لا يمكن أن تحدث ثورة فى عالم التربية ، ولكنها تساعد على سرعة التطور والتقدم . والمدرس الذى يلجأ إليها ويستخدمها لأغراضه التربوية فى المدرسة هو فى

الواقع دائب على أن يستغل داخل حجرات المدرسة خبرة التلاميذ أو الأطفال التى يكتسبونها خارج المدرسة ؛ وهو فى الواقع يعمل على ربط المواد المدرسية بالحياة الخارجية أى أنه يعمل على تقوية الروح الاجتماعية فى الأطفال ويصل بينهم وبين العالم الخارجى ، وبذلك تكون الإذاعة المدرسية وسيلة ناجحة من وسائل التربية الاجتماعية التى ننشدها فى الوقت الحاضر .

وفيما يلى يمكن أن نلخص مزايا الإذاعة المدرسية :

١ ــ أن الإذاعة المدرسية عامل من عوامل توسيع الأفق العقلى للتلاميذ أو للأطفال . فنحن لا ننتظر من دروس الإذاعة أن تكون دروساً شكلية فقط ، ولكننا نستعين بها على توضيح الحقائق العلمية التى يتلقاها التلاميذ بالمدارس ونعمل على أن تتصل بها وتجرى فى شرايينها .

٢ ــ أن الإذاعة المدرسية تعمل على خلق عادة التركيز العقلى والتمييز والتفكير الاختيارى . ولا نكون مبالغين إذا قلنا إنها تساعد على وضع أسس حسن الاستماع أو الإصغاء المفيد فى حياة الرجولة المستقبلة .

٣ ــ أن من مزايا هذه الإذاعة أن دروسها قد تهيئ الفرص لتلاميذ المدارس ومدرسيها كى يستفيدوا من خبرة الأكفاء ، ومعلومات الإخصائيين الغزيرة ؛ فالإذاعة تنقل إلى أبواب المدرسة كل إخصائى فى علم من العلوم أو فن من الفنون .

وقد يعترض البعض بأن هؤلاء الإخصائيين ليسوا بمدرسين . وليس منا من ينكر مقدار الفائدة التى يستفيدها كل مستمع إليهم ، لا سيما إذا كان المذيع قادراً على أن يبث فى مادته الجديدة الحياة والنشاط .

٤ ــ إن الإذاعة المدرسية تدرب الطفل على حسن استخدام أوقات الفراغ ، وإعداد الطفل لاستغلال تلك الأوقات لا يقل أهمية عن إعداده لوقت العمل . فالطفل فى مستقبل حياته مستعد لأن يقضى الساعات الطويلة مستمعاً للمذياع ، والإذاعة المدرسية هى الفرصة الذهبية التى تهيئها المدرسة لتدريب التلاميذ على حسن الاختيار وحسن الاستماع .

٥ ــ أن الإذاعة المدرسية تساعد المدرس المجتهد بما تمده من مادة جديدة ووجهات نظر حديثه ، وطرق مختلفة فى التدريس وتناول الموضوعات ، وهى تبعث فى المدرسة روح الحياة بما تدخل فى الدروس من وسائل إيضاح لا تتيسر

للمدرس فى الفصل ، كأن يستمع الطفل عن طريق المذياع إلى صوت اندفاع الماء فوق شلالات نياجرا ، أو إلى أحاديث الملوك والعظماء فى مواقفهم الخاصة ، وكأن يصغى إلى « فراداى » وأمثاله وهو يتحدث عن الكهربا ، أو يصغى إلى وصف الصباح الباكر فى قرية هندية ، أو لنزهة ريفية . وفى التاريخ والجغرافيا وعلوم الاجتماع وغيرها يستطيع المذياع فى المدرسة أن يمثل لنا أعظم المشاكل العلمية مبسطة خصوصاً لو أذاعها المبرزون فيها .

٦ ــ لا يمكن أن ننكر فضل الإذاعة المدرسية على المدارس النائية فى أطراف القطر وجهاته البعيدة ، فبها يستطيع تلاميذ القرى أن يستمعوا إلى هذه الدروس وأن يتساووا فيها مع تلاميذ المدارس الأخرى التى تقع فى العواصم ونحوها ، فأطفال القرى والأطراف النائية بحكم عزلتهم قد فقدوا الكثير من المزايا التى يتمتع بها زملاؤهم فى مدارس المدن ، ففقدوا معرفة حوادث الحياة اليومية والمشهورة فى قلب المدن ، والإذاعة تعوضهم عن ذلك فهى تهيئ للمدرسة الريفية فرصة إيجاد أفكار جديدة تدور عليها جهود المدرس وأحاديثه مع الأطفال ، كما أنها تمد تلاميذ الريف بأصوات جديدة يلذ لهم الاستماع إليها .

وأخيراً فالإذاعة المدرسية تتيح للتلاميذ أحسن الفرص للاستماع إلى بلغاء المذيعين وفصحائهم ، بحيث إذا ألفوا سماع هؤلاء الفصحاء واعتادوا الإصغاء إلى طريقة نطقهم فإنهم لا يلبثون أن يشعروا بميل عظيم فى نفوسهم إلى تقليد هؤلاء المذيعين ومحاكاتهم فى طريقة نطق الكلمات ، ولا شك أن هذه الطريقة من أنجح الطرق لتحسين نطق الأطفال كما أنها تحببهم فى اللغة القومية فى أعلى مراتبها ، وهى عندنا اللغة العربية الفصحى لغة البلاد التى نزل بها القرآن .

والخلاصة أنه إذا نجحت الإذاعة المدرسية أحدثت تغييراً ملموساً فى الاتجاهات العقلية عند التلاميذ وأحدثت تغييراً ظاهراً فى العادات والميول وفى انواع المهارات المختلفة التى يقوم بها الأطفال فى أوقات عملهم وأوقات فراغهم .

ما يذاع : والآن نتساءل عن الأساس الذى يمكن أن نتخذه لتنظيم الإذاعة المدرسية ؛ الواقع أنه من الصعب أن نحدد أساساً خاصاً للإذاعة ، فنحن ما زلنا فى طور المحاولة والخطأ والإصلاح وإعادة التنظيم . على أنه يمكن أن نلخص نوعين من أنواع التنظيم شائعين فى معظم البلاد الغربية ، فموضوعات الإذاعة إما أن تدور حول محور مركزى ، أو تدور حول المواد المختلفة ؛

ولنبدأ بالمحور المركزى :

استخدم هذا التنظيم فى نيوزيلندا حيث أجرت إحدى المدارس تجربة فى الإذاعة متخذة موضوعاً رئيسياً كمحور تدور حوله الموضوعات المذاعة طيلة العام الدراسى ، وكان أحد تلك الموضوعات المختارة هو « قصة بلادنا » .

إذا اتخذنا مثل هذا الموضوع محوراً للدراسة ، فإننا نأخذ من كل نبع قطرة وتشمل أحاديثنا موضوعات فى التاريخ الاجتماعى والجغرافيا والعلوم والتاريخ الطبيعى ، لا كموضوعات دراسية منفصل بعضها عن بعض ولكن كموضوعات متصلة مركزة ، تدور حول محور يفسر حياتنا الحالية . لقد أثبتت التجارب نجاح مثل هذا التركيز ، إذ أنه خلق فى الذين استمعوا إليه شغفاً وحباً للسمع وتتبع الإذاعة من مرحلة إلى أخرى حتى يصل إلى نهاية القصة .

والطريقة الثانية : هى تنظيم الموضوعات حول المواد المختلفة ، فتشتمل الإذاعة على دروس فى اللغات ، ومختارات من الأدب القومى ، وقطع موسيقية ، وأحاديث وقصص تاريخية ، ورحلات جغرافية ، وموضوعات علمية تبسط نتائج الأبحاث الحديثة . . . إلخ .

إن العنصر الهام فى الإذاعة المدرسية هو ضرورة العمل على إشباع الناحية الوجدانية لدى الطفل ، إن مناهجنا الدراسية تئن تحت عبء سيطرة الناحية العلمية على غيرها من النواحى ، ومن هذا نرى أن الإذاعة المدرسية متممة لعمل المدرسة .

طبيعة المادة المذاعة : أثبتت التجارب أنه كلما كانت المادة المذاعة واضحة بسيطة سائغة منطقية مرتبطة حلقاتها بعضها ببعض ، كان ذلك أدعى إلى أن يحتفظ الأطفال بانتباههم مما لو كان الموضوع المذاع مجرد حديث . وقد نصح أحد كبار رجال الإذاعة المدرسية بإنجلترا بأن تكون المادة المقدمة للطفل عن طريق المذياع مطبوعة بالعنصرين : الإنسانى والفردى ؛ لأنه إذا غلب على المادة الدسامة العلمية ، وإذا ارتفع مستواها فأصبحت معنوية فشلت فى جذب انتباه الأطفال ، وقد وجد أيضاً أن المادة التى تثير فى التلميذ الخيال البصرى يميل إليها الأطفال وكثيراً ما يتذكرونها .

خطة السير فى دروس الإذاعة : أثبتت تجارب « شوتل » ضرورة وجود

مراحل ثلاث فى دروس الإذاعة هى :

١ — مرحلة الإعداد أو المقدمة ؛ فينبغى أن يصرف المدرس قبل الإذاعة بضع دقائق يقدم فيها الموضوع للتلاميذ ويثير شوقهم إليه .

٢ — مرحلة الإصغاء .

٣ — مرحلة التعليق ، إذ يجب على المدرس بعد الانتهاء من الإذاعة أن يقوم بمناقشة التلاميذ فيما أذيع ، ويساعدهم على هضم المادة التى تلقوها ، ويوجههم إلى وضع النقط التى علقت بأذهانهم فى عبارات من تركيبهم .

وقد أثبتت تجاربه أيضاً أن أخذ مذكرات أثناء المحاضرة المذاعة ليس له فائدة كبيرة ، وقد ندهش إذا علمنا أن التجربة أثبتت أن من يسمع فقط ولا يأخذ مذكرات لما يستمع إليه يستفيد أكثر من الذى يدون ما يسمع . كذلك ثبت أن وسائل الإيضاح والكراسات المطبوعة (ملازم الإذاعة) شىء حيوى جداً ، ويجب أن يستغلا إلى حد بعيد . كما يجب أن تكون تعليمات المذيع الخاصة باستخدام وسائل الإيضاح واضحة بسيطة ، وينبغى أن يعطى التلاميذ فرصة للتفكير إذا ما طلب إليهم القيام بشىء فى أثناء الإذاعة ، وثبت أن دروس الإذاعة العلمية مفيدة للأطفال الأقل من المستوى العادى كما هى مفيدة للأطفال العاديين ، وهذه الدروس تثير فى أغبياء التلاميذ ميلا إلى النواحى العملية للعمل المدرسى قد لا تثيره أى ظروف أخرى .

أخطاء وسائل الإيضاح :

يجب أن يكون كل ما يستعمل من وسائل الإيضاح واضحاً وأن توجه انتباه التلاميذ إلى ما يراد منهم دراسته ، وألا نكلفهم الانتباه إلى أكثر من شىء واحد فى وقت واحد ، والمدرس المتمكن من مادته يستطيع أن يبعد نفسه عن ذكر الأمثلة المعهودة للتلاميذ وبذلك تصبح أمثلته الإيضاحية جديدة مشوقة خالية من اللبس والغموض . والمدرس بخبرته أيضاً يقف على معارف التلاميذ وتجاربهم السابقة وبذلك يعرف المواطن الغامضة التى تحتاج إلى وسائل إيضاح ليعدها قبل البدء فى الدرس . كما أنه ينبغى ألا يعرض وسائله إلا فى أوقاتها . ويحتفظ بها فى مكان بعيد عن أعين التلاميذ حتى لا تشغلهم إلا فى الوقت المناسب — وعلى الرغم من الفوائد التى تعود على الأطفال من وسائل الإيضاح

فهى لا تخلو من أضرار إذا أسىء استعمالها .

أولا : قد يغالى بعض المدرسين فى وسائل الإيضاح فيجعلون من دروسهم معرضاً ويعملون على إيضاح كل نقطة بأية وسيلة من الوسائل سواء أكانت هذه النقطة فى حاجة إلى إيضاح أم سهلة لا تحتاج إلى تفسير . عندئذ يهتم التلاميذ بتلك الوسائل نفسها ويهملون موضوع الدرس والغرض الذى يرمى إليه المدرس . وجدير بالمدرس إذن ألا يزج بنفسه فى ميدان شرح الحقائق الواضحة والمعلومات السهلة خشية أن يعتقد التلاميذ فيه التعقيد والصعوبة ؛ فيوقع نفسه فى إشكال كان فى غنى عنه .

ثانياً : قد تكون وسيلة الإيضاح أكثر تشويقاً وأجذب للانتباه من المادة نفسها وهذا مما يجعل لها قيمة فى نفسها وفى هذه الحالة تفشل الوسيلة فى الغرض المقصود منها .

ثالثاً : الخطر الكامن فى الإيضاح اللفظى الذى فيه تشويه للأفكار بسوء التشبيه وسوء استخدام الاستعارات التى نستعملها كتشبيه الهضبة بالنضد مثلا وتشبيه محمد بالأسد ، وغير ذلك من التشبيهات التى تبعد الطفل عن الحقيقة .

رابعاً : قد تستثير وسيلة الإيضاح أفكاراً تبعد كل البعد عن الدرس وموضوعه كما أنها مفيدة لخيال الأطفال فلا يستطيعون أن يتصوروا بعقولهم ما يعرض عليهم — وتربية الخيال وتدريبه لا تقل أهمية عن الإلمام بموضوع الدرس .

وأخيراً ننصح المعلم أن يكون على علم بجميع الوسائل التى يتوقف عليها نجاح الإيضاح ونجاح التجارب الإيضاحية التى يقوم بعملها ولا يتأتى هذا إلا بكثرة التمرين والتدريب .

المراجع

1. Adams : Exposition and Illustration in Teaching.
2. Adamson : The Practice of Instruction.
3. Cole : The Method and Technique of Teaching.
4. Gloover : New Teaching for a New Age.
5. Green : A Primer of Teaching Practice.

٦ — الأستاذ أمين مرسى قنديل . التربية وفن التدريس

الأسئلة والأجوبة

للأسئلة مكانة عظيمة فى التدريس وفى الوصول إلى الحقائق ، وقد لجأ إليها نفر غير قليل من مدرسى العصور السابقة ؛ فسقراط مثلا اعتمد عليها فى طريقته الحوارية التى سبق أن أفضنا فى شرحها عند الكلام على طرق التدريس . ولقد حذا أفلاطون حذو أستاذه وأخذ عنه طريقة المحاورة التى اعتمد عليها فى جمهوريته . وصياغة الأسئلة فن من الفنون تتطلب عناية عظيمة ومهارة من قبل المدرس حين إعدادها أو إلقائها .

الأسئلة وسيلة بها يتصل المعلم بعقول تلاميذه ، فيثير شوقهم ، ويوقظ انتباههم . والمدرس القدير هو الذى يعرف كيف يسأل ، ومتى يسأل وقدرة المدرس على السؤال من أهم ما يتصف به ومما يتوقف عليها نجاحه فهى وسيلة ناجحة من وسائل التربية الحقة ؛ والتعليم الصحيح . والعناية بالأسئلة والاعتراف بها وبقيمتها العظيمة فى التدريس اتجاه من اتجاهات التربية الحديثة ، التى ترجع فى نهضتها إلى القرن العشرين .

ويهمنا الآن أن نتساءل عن أغراض الأسئلة : إن أهم الأغراض التى يمكن أن يهدف إليها المدرس من أسئلته يمكن حصرها فيما يأتى :

أولا : الوقوف على معلومات التلاميذ السابقة ، وبذلك يتمكن المدرس من توسيع مادتهم وزيادة تجاربهم .

ثانياً : تنشيط عقول الأطفال وإيقاظ انتباههم ، وحصر ذلك الانتباه فى مشكلة واحدة حتى تنضج وتفهم ، ثم ينتقل منها إلى غيرها .

ثالثاً : الوقوف على مبلغ تتبع التلاميذ للدرس فإن وجد المدرس أن فهمهم لحقائق الدرس غير مرض ، لا ينتقل بهم إلى جزء آخر ، بل يحاول أن يثبت ما غمض عليهم .

رابعاً : توسيع عقول الأطفال وترقية مداركهم ، لأن أسئلة المدرس لأطفاله ينتج عنها احتكاك عقل واسع مجرب بعقل ضيق أقل خبرة ، وبذلك يمكن تمرين

القوى العقلية على النظر واستنباط الأحكام .

خامساً : تثبيت المعلومات والموضوعات التى درست . واختبار نتيجة الدرس.

سادساً : القضاء على الزهو والغرور عند بعض التلاميذ . وذلك عن طريق إظهار خطئهم وعدم صحة معتقداتهم ، وبذلك يضطرهم المدرس إلى إعادة التفكير فى معلوماتهم والتواضع وترك الغرور .

أنواع الأسئلة :

الأسئلة نوعان :

(ا) أسئلة الطفل .

(ب) أسئلة المدرس .

أولا : أسئلة الطفل :

إن غريزة حب الاستطلاع قوية جداً عند الأطفال ، ويعبر عنها الطفل عادة بوابل من الأسئلة ، والطفل قبل دخوله المدرسة على إلقاء الأسئلة ، أما بعد دخوله المدرسة فينعكس الحال . وتصبح معظم الأسئلة من المدرس لا العكس .

وهناك عوامل عدة تبرر كثرة أسئلة الطفل قبل التحاقه بالمدرسة وقلتها بعد دخوله فيها : فالطفل قبل دخوله المدرسة تواجهه مشاكل عديدة وجديدة ، ولقلة خبرته وتجاربه نجده يندفع فى إلقاء الأسئلة حتى يقتنع . كما أن الأطفال كثيراً مايستخدمون أسلوب الأسئلة نتيجة شعورهم بعامل الألفة والمحبة بينهم وبين محدثيهم ورغبة منهم فى التسلية . ولا ننس أن بعض أسئلة الأطفال تحدث بسبب تهيج الطفل ، وشعوره بالخوف ، والمدرس العاقل هو الذى لا يقتصر على الترحيب بأسئلة الأطفال فقط ، بل هو الذى يعمل على دفعهم إلى ذلك دفعاً ، وإذا فرض أن قاطع الأطفال شرحه للدرس بالأسئلة فيجب أن يكون رحب الصدر هادئاً ويتقبلها بصدر متسع ووجه باش ، وليحاول الإجابة عليها .

على أن موقف المدرس إزاء أسئلة الأطفال يجب أن يختلف باختلاف المناسبات فبعض الأسئلة يكون نابياً لا يليق بالأطفال التعرض له . وعندئذ

يجب أن نشعر الطفل بخطئه ، والبعض الآخر من هذه الأسئلة قد يكون عديم المعنى وفى هذه الحالة يجب مساعدة الطفل حتى يتمكن من صوغ السؤال بصيغة مقبولة شكلا وموضوعاً ، وبعض الأسئلة قد يكشف عن جهل التلميذ بحقائق الدرس . وهنا يجب على المدرس أن يتذرع بالصبر ويعمل على شرح الحقائق العلمية بشكل آخر . وبعض الأسئلة قد تكون سابقة لأوانها ، ولكنها تدل دلالة قاطعة على بعد نظر الطفل ، وفى هذه الحالة لا بد من تشجيعه وتأجيل الإجابة إلى مرحلة أخرى من الدرس . وهناك أسئلة لا تهم جميع أفراد المجموعة ومثل هذه يحسن الإجابة عنها لسائلها فقط . وإذا فرض وتعذر على المدرس إجابة بعض أسئلة الأطفال ، فليس هناك ضير مطلقاً أن يؤجل الإجابة عنها . ويجب عليه أن يعترف فى شيء من الصراحة بعدم معرفته للإجابة ، ويعد الأطفال بأنه سيبحث عن الجواب .

ثانياً : أسئلة المدرس . وهذه يمكن رجوعها إلى الأنواع الآتية :

١ ــ الأسئلة التمهيدية :

وهذه الأسئلة تلقى عادة فى أول الدرس . وتلازم مرحلة المقدمة . والهدف منها إعداد أذهان التلاميذ لاستقبال الجديد من المعلومات ، وذلك بعد استثارة المعلومات القديمة التى لها ارتباط بما يستجد . فالمدرس فى هذه الحالة يساعد التلميذ على أن يسير فى الطريق الصحيح . ويشترط فى مثل هذه الأسئلة ، أن تكون قليلة ، موجزة ، بسيطة ، حتى لا يتدخل الملل إلى نفوس الأطفال كما يجب أن تكون متصلة بمعلوماتهم السابقة ، حتى تشعرهم بالأمن والطمأنينة ، وتدفعهم إلى المخاطرة ، وتثير فى نفوسهم ميلا للدرس الجديد .

٢ ــ أسئلة تثقيفية أثناء العرض :

وبها يتأكد المدرس من فهم التلاميذ لموضوع الدرس ، كما يضمن عن طريقها مدى متابعة التلاميذ للمادة ، وقد يلجأ إليها المدرس إذا شعر بأن الملل أو الركود يستحوذ على تلاميذه . ولما كانت هذه الأسئلة تلقى عادة خلال الدرس فإن استعمالها يتطلب من المدرس مهارة فى إدراك جو الفصل . فقد

تكون مثل هذه الأسئلة مشوهة للدرس ، وخاصة إذا ما اعترضت قصة يلقيها المدرس على أبنائه ، وقد تكون لشحذ قوى التلاميذ العقلية وخاصة : الملاحظة والموازنة ، والذاكرة والخيال ، والحكم ، والتعليل . على أن نجاح مثل هذه الأسئلة يتوقف إلى حد بعيد جداً على مهارة المعلم ، وقدرته على حصر أفكار تلاميذه فى المشاكل التى يتناولها بالشرح ، وهذا يستدعى منه أن يكون على بصيرة تامة بما يريد استنباطه فيجعل أسئلته موجهة إلى نقط الموضوع مباشرة .

٣ ــ أسئلة المراجعة :

ومثل هذه الأسئلة تكون فى نهاية كل مرحلة من مراحل الدرس ، وقد تكون فى نهاية الدرس كله . والغرض منها معرفة مبلغ فهم التلاميذ للحقائق ، وإزالة الغموض الذى قد تصادف حدوثه ، وإيقاف المعلم على مواضع الصعوبات والمواطن التى لم يتقن تدريسها ، أو التى أسرع فى شرحها وبذلك يتمكن من إصلاح الخطأ وتوضيح الغامض ، وتحديد السرعة التى يجب أن يسير عليها فى التدريس . ويجب ألا تكون المراجعة بنفس طريقة التدريس لأن ذلك يبعث الملل فى نفوس التلاميذ ، ويجعل إجابتهم آلية . ويجب أن تكون أسئلة المراجعة متماسكة مرتبة ترتيباً منطقياً ؛ فالأسئلة المفككة لا فائدة منها ، كما يجب أن تمس النقط الهامة الأساسية من الدرس حتى تصبح هذه النقط واضحة جلية . ويجب أن تكون باعثة على التفكير ، وتقتضى تنظيم جزء كبير من المعلومات . ومن أشق الساعات على المدرس فى الفصل ــ لا سيما المدرس المبتدئ ــ أن يشعر بأن التلاميذ لم يجيبوه إلى أسئلته ، أو أن أسئلتهم التى يقصدون بها الاستفادة والاستزادة كانت قليلة ؛ أما عدم إجابتهم لأسئلة المدرس فترجع فى العادة إلى عدم فهمهم شرح المدرس ، وفى هذه الحالة يجب ألا نلوم التلاميذ بل يحسن بنا أن نعترف بعجزنا ونلقى اللوم على عاتقنا ، وتكرار مثل هذه الحالة سرعان ما يسبب فساد النظام فى الفصل ، وانصراف التلاميذ عن الدرس . وسبب ذلك هو ضعف المدرس إما فى موضوع الأسئلة أو فى طريقة بنائها وترتيبها . وأما قلة أسئلة التلاميذ للاستزادة من العلم فتدل دلالة قاطعة على أن المادة التى يتناولها

المدرس لا تثير فيهم حب الاستطلاع .

فسؤال التلاميذ ليس بالأمر الهين كما يتوهم البعض ، وهو يحتاج إلى مهارة ومران طويلين ، إذ أنه يستلزم من المدرس هضم المادة هضماً صحيحاً ، وهذا يمكنه من أن يجعل أسئلته سلسلة متصلة ، كما أنه يساعد على التغلب على الصعوبات أثناء السؤال ، فيعدل الأسئلة إذا اقتضى الحال تعديلها ، كما يتطلب منه معرفة بعقلية التلاميذ وتجاربهم وخبراتهم السابقة وأن يقف على أحسن الوسائل التى تبعثهم إلى العمل . زد على ذلك أنه يتطلب أيضاً التدريب الكافى على السؤال حتى يتيسر صوغه وإلقاؤه وعدم التردد فيه ، مع قدرة عظيمة على التعبير والمرونة . ولا ننسى أن طريقة إلقاء السؤال تدعو التلاميذ إلى الإقبال على المدرس أو الإعراض عنه .

وهناك على العموم شروط يجب أن تتوافر فى الأسئلة حتى تفى بالغرض منها هى :

١ — أن تكون واضحة سهلة العبارة ومناسبة لمدارك التلاميذ . فالعجز عن الإجابة قد يكون سببه عدم فهم السؤال .

٢ — أن تكون محدودة ؛ فلا يتناول السؤال الواحد شيئين معاً — مع صغار الأطفال — وأن يكون الجواب الصحيح محدوداً أيضاً ، كما يجب أن يحدد المدرس ما يجب على التلاميذ الإجابة عنه .

٣ — أن تكون ملائمة لسن التلاميذ ومستواهم ، ومتصلة بالموضوع الذى يتناولونه .

٤ — أن تكون موزعة توزيعاً عادلا على جميع أطفال الفصل فلا نخص بها فريقاً دون آخر .

٥ — أن تكون واضحة وخالية من الإبهام ، ومعناها يجب أن يكون ظاهراً وعباراتها لابد أن تكون سهلة مما تعود الأطفال على سماعه من الألفاظ والتراكيب .

٦ — أن تكون باعثة على التفكير بحيث لا تحمل الأطفال على الحدس والتخمين .

٧ — ألا تكون على وتيرة واحدة فتصبح مملة ، ولذلك يجب أن تكون متنوعة فى صيغتها .

٨ ــ يجب أن ترتب ترتيباً منطقياً إن كانت متعددة ، لأن الأسئلة إن كانت متصلة الحلقات فإنها تؤدى إلى ربط المعلومات بعضها ببعض فى أذهان التلاميذ .

٩ ــ ألا تكون إيجابية ، فإن أحسن أنواع الأسئلة ما يدفع إلى التفكير ويجعل التلاميذ ينظمون معلوماتهم وخبراتهم بشكل جديد فيما يتعلق بالمشكلة الجديدة . والإيحاء ــ كما هو معروف ــ يغنى الطفل عن التفكير . كما ينبغى ألا تكون من الأسئلة التى تكون إجابتها إما بالنفى أو الإيجاب أو بالشىء أو نقيضه (طويل . قصير . أبيض . أسود إلخ) . فكل ذلك يجعل الأسئلة غير وافية بالغرض منها .

١٠ ــ يجب أن تتلى بمهارة ودقة ، وأن يكون المدرس قادراً على التعبير ومشجعاً تلاميذه على الإجابة لما لمسوه من روح العطف الذى ينبعث من بين جوانحه عند إلقائه السؤال .

وإذا أردنا أن نقدر الأسئلة حق قدرها فلننظر إلى ما وصل إليه العالم فى الوقت الحاضر من تقدم وحضارة . فإن ذلك إنما يرجع إلى أسئلة وضعها بعض المفكرين لأنفسهم وحاولوا الإجابة عنها .

الأجوبة

أما الأجوبة فلا تقل أهمية عن الأسئلة . فإجابة المدرس توضح للتلميذ ما عسر عليه فهمه ، أو تساعده على استكمال معرفته بالشىء الذى يسأل عنه ، وأما إجابة التلميذ فهى التى توضح للمدرس مدى فهم التلميذ للمادة ، وكذلك مبلغ وضوحها أو غموضها بالنسبة للتلاميذ .

وأما من حيث الإجابة نفسها . فيجب أن يرفض المدرس الأجوبة الخاطئة أو المبهمة) لأن من شروط الإجابة الجيدة صحة مادتها وتركيبها ، ودقتها ووضوحها فى دلالتها على الأفكار . ويستحسن أن نجعل التلميذ يصحح خطأه بنفسه إذا أمكن . ويجب على المدرس أن يجعل التلاميذ يفكرون قبل الإجابة ؛ فلا يلقى عليهم السؤال ويطلب منهم الإجابة مباشرة . لأن ذلك لا يعودهم على ترتيب المعلومات والتفكير قبل الرد . « للطريقة التى يتناول بها المدرس أجوبة التلاميذ

ويتصرف فيها ، أهمية كبيرة من حيث تشجيع التلاميذ على التفكير وحسن التعبير وانتظامه ، فالأجوبة هى مقياس صحيح لما تعلمه التلميذ . وتعبير التلميذ بعبارته يثبت المعلومات لديه والإجابة بجمل تامة تعوده الدقة وتساعده على قوة التعبير . ويرى بعضهم التزام ذلك ، وبعضهم لا يرتضيه لما فيه من تكلف وإضاعة للوقت ولما يصحبه من ملل ولأن الإجابة قد تحصل بكلمة ، ويجدر بالمدرس أن يراعى الأمور الآتية فى إجابات التلاميذ :

١ ــ أن الأسئلة كما يجب أن تكون مسموعة للفصل كله ، فكذلك الإجابة يجب أن يسمعها كل تلميذ ، حتى ولو كان التلميذ قريباً من المدرس ويمكن سماعه بسهولة .

٢ ــ يجب ألا يكرر المدرس نفسه الإجابة ، ولكن عليه أن يطلب من التلميذ المجيب ــ أو من غيره ــ إعادة الإجابة بصوت مرتفع ، إلا فى بعض الحالات ، التى توجب على المدرس أن يعيد كلمات بنفسه ، وذلك كالكلمات الصعبة فى اللغات الأجنبية ، أو أسماء الأعلام فى التاريخ ، أو أسماء المدن فى الجغرافيا .

والحذر كل الحذر أن يكرر المدرس الإجابة الخطأ مهما كانت الحال . خوفاً من أن يفهم بعض التلاميذ أنها هى الصواب فتستقر فى أذهانهم على هذا الأساس .

٣ ــ يجب ألا يضع المدرس جملا بها أخطاء ويطلب من التلاميذ تصحيحها فإن ذلك يخلق عند التلاميذ مجالا للشك .

٤ ــ بعض المدرسين يتبع أحياناً طريقة تصحيح التلاميذ لإجابة إخوانهم وهى طريقة لا غبار عليها فى ذاتها ، ولكن ينبغى ألا يطلب من التلاميذ تكرار الخطأ ثم تصحيحه .

٥ ــ إذا أخطأ تلميذ فى الإجابة على سؤال ما فيجب أن يعرف سبب خطئه ، حتى يعمل على تحاشى ذلك الخطأ فى المرات القادمة ، وخاصة إذا كانت الإجابة تحتوى على بعض الخطأ والصواب ، أو كانت فى جوهرها صحيحة وإنما الخطأ فى التعبير فقط .

على أنه إذا كانت الإجابة خطأ كلها ورأى فيها المدرس ما يدل على أن

التلميذ لم يكتمر — فيجب عليه ألا يدع الفرصة تمر دون أن ينبه إلى إهماله فى التفكير وضرورة عنايته بالدرس . . لكن إذا كان الخطأ ناتجاً عن صعوبة فى الموضوع ذاته وأظهر التلميذ اجتهاداً فى الإجابة عنه ، ففى هذه الحالة ينبغى ألا ينهره المدرس ، بل يساعده فى الوصول إلى الإجابة الصحيحة .

٦ — إذا وجد المدرس أن أخطاء التلاميذ فى إجابتهم على أسئلته كثيرة متعددة فيجب عليه أن يبحث عن سبب ذلك ، فلعل السبب فى درسه هو ، وقد يكون من التلاميذ ، أو من عدم اتصال الدرس الحاضر بالسابق .

٧ — يجب ألا تقتصر الإجابة على فئة معينة من الفصل أو أفراد معينين يجيبون عن أسئلة المدرس دون غيرهم ، فإن ذلك يشجع الكسالى على التمادى فى الكسل كما أنه يثبط من همم بعض التلاميذ الذين لا يجدون فرصة للإجابة كغيرهم .

٨ — يجب على المدرس أن يعنى بضبط الفصل أثناء إجابة التلاميذ ، وخاصة حين تتعاقب الأسئلة والإجابات الصحيحة عنها ، وحين تكون رغبة كل تلميذ فى الاستئثار بالإجابة .

مراجع الباب التاسع

1. Adams : The New Teaching.
2. Adams : Exposition and Illustration in Teaching.
3. Adamson : The Practice of Instruction.
4. Cole : The Method and Technique of Teaching.
5. Catty : The Theory and Practice of Education.
6. Dumville : Teaching its Nature and Varieties.
7. Gloover : New Teaching for a New Age.
8. Green : A Primer of Teaching Practice.