طرق التدريس
في القرن الواحد والعشرين

بسم الله الرحمن الرحيم

الطبعة الأولى

٢٠١٩م

المملكة الأردنية الهاشمية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

٦٣٩٠ / ١٢ / ٢٠١٧

رقم التصنيف: ٢, ٣٧١

اللصاصمة، محمد حرب

عنوان الكتاب: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين

محمد اللصاصمة/ عمان: دار الجنان، ٢٠١٧ ( ) ص

الواصفات: / الادارة المدرسية / طرق التدريس/ اساليب التدريس /

يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن راي دائرة المكتبة الوطنية او أي جهة حكومية اخرى.

ISBN ٩٧٨ - ٩٩٥٧ - ٦٤٩ -٢٨ -٩ (ردمك)

حقوق الطبع محفوظة © ٢٠١٧م. لا يُسمح بإعادة نشر هذا الكتاب أو أي جزء منه بأي شكل من الأشكال أو حفظه ونسخه في أي نظام ميكانيكي أو إلكتروني يمكن من استرجاع الكتاب أو أي جزء منه. ولا يُسمح باقتباس أي جزء من الكتاب أو ترجمته إلى أي لغة أخرى دون الحصول على إذن خطي مسبق من الناشر.

دار الجنان للنشر والتوزيع

المملكة الأردنية الهاشمية - عمان – العبدلي – شارع الملك حسين

مقابل البريد الاردني الممتاز- مجمع جوهرة القدس التجاري – ط (L)

- **هاتف: ٠٠٩٦٢٦٤٦٥٩٨٩١ هاتف: ٠٠٩٦٢٧٩٥٧٤٧٤٦٠**
- **E-mail: dar_ jenan@yahoo.com**
- **E-mail: daraljenanbook@gmail.com**

www.daraljenan.com

طرق التدريس
في القرن الواحد والعشرين

الدكتور

محمد حرب اللصاصمة

بسم الله الرحمن الرحيم

الفصل الأول

طرق التدريس المتداولة

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

لذلك يحار الباحث في 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 في التفكير وغيرهما. هذه الوجهات مثل: حب العلم والمدرس يفيدنا في الكلام عن طرق التدريس بأنواعها.

٢. عدم توحيد أساس التقسيم حتى إننا إذا اتخذنا تقسيم كلباتريك مثلاً أساساً – نجد أنه لا يكفي لضم الأقسام الثانوية التي تنطوي تحت كل قسم رئيسي: فمثلاً تحت المعنى الضيق للطريقة (عند كلباتريك) يمكن أن ندخل عدة طرق نراها أصلح في حالة دون أخرى: فالإلقاء في حالة أصلح من الاستنتاج وهكذا.

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

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

وعند اختيارنا طريقة من الطرق لا بد أن نسائل أنفسنا:

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

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

وهناك قواعد عامة يجدر بالمدرس أن يعرفها حتى ينجح نجاحاً باهراً في عملية التدريس. فيجب أن تكون الطريقة موافقة لطبائع الأطفال ونموهم العقلي، 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 الذي لا قلب له ولا عطف عنده لا تنشرح له الصدور ولا يكون له كبير الأثر – والمدرس الناجح هو الذي يستغل خصائص الطفولة ويهتدي بها في تدريسه، وهو الذي يعلم أن الحركة وحب الاستطلاع أساسيان في عملية التعلم، وأن العلم والعمل يجب أن يسيرا معاً.

وأهم ما تجب مراعاته في التدريس: ألا نفرح بجذب انتباه التلاميذ وتشويقهم للدرس بشتى الطرق والحيل ووسائل الإيضاح وما إليها، فمثل هذا الانتباه مؤقت،

ومثل هذا التشويق سطحي غير دائم، وإنما المهم أن ينجح المدرس في توجيه نشاط التلاميذ ومجهودهم توجيهاً ثابتاً دائماً بتعريفهم غرضاً ثابتاً يسعون من أجله، ويعملون للوصول إليه، وبدون هذا الغرض لا ينتظر أي تدريس صحيح أو أي نشاط تربوي سليم: فمثابرة التلاميذ واستمرارهم في العمل والنشاط لا يأتي 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 في إثارة الرغبة في الأطفال أو التلاميذ وتوجيه نشاطهم إلى تحقيق غرض معين. ومعنى هذا أن التدريس لكي يحقق هذا لا بد أن يسير وفقاً لقواعد خاصة أساسية نلخصها فيما يأتي:

القواعد الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس:

حين نتكلم عن القواعد الأساسية التي تبني عليها طرق التدريس – نذكر دائماً الفيلسوف الإنجليزي "هربرت سبنسر" فقد تناول بالبحث والشرح هذه القواعد في كتاب له اسمه: Education **ويمكن إجمال هذه المعلومات كالآتي**[1]:

أولاً: التدرج من المعلوم إلى المجهول:

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

هذه القاعدة تتفق والخطوة الأولى من خطوات هربارت في التحضير ونقصد "المقدمة" التي نستفيد إبانها من معلومات التلاميذ السابقة (المعلومة) في إثارة شوقهم واهتمامهم بالمعلومات الجديدة (المجهولة).

---

[1] هذه القواعد برغم أنها معروفة من أيام يستالوتزي وهربرت سبنسر الذي يرجع إليه فضل صياغتها – برغم تقديم العهد عليها – بهذا الشكل، فإنه لا مانع من الاستفادة منها، لأنها مبنية على أسس سليمة.

ففي درس الجغرافيا مثلاً نبدأ بدراسة بيئة الطفل التي يسكن فيها؛ لأنها هي التي تهمه أولاً وبالذات – ثم نتوسع بعد ذلك ونخرج به إلى دراسة المركز أو المديرية ثم الأماكن المجاورة أو التي ترتبط ببلاده اقتصادياً وتاريخياً.

وفي درس مشاهد الطبيعة مثلاً نبدأ بالحيوانات المألوفة، كالقط، والكلب قبل غيرها: كالنمر، والذئب.

ولذا ينصح المربون دائماً بأن يثير المدرس في 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 سهلاً في نظرنا من تعاريف واصطلاحات قد لا يكون كذلك بالنسبة للطفل الذي لا يستطيع إدراك معناه، ويحتاج الأمر إلى تجارب وأمثلة حسية لكي يفهمها.

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

ففي 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 في إدراكه للأشياء يدركها أولاً (ككل) ثم يحاول بعد ذلك دراسة التفاصيل أي: الأجزاء – فإذا رأينا "كرسياً" مثلاً أدركناه جملة وبعد ذلك أدركنا أجزاءه – وإذا رأينا حيواناً أدركناه جملة كذلك ثم تظهر لنا أجزاؤه المختلفة بعد ذلك... وهذا يتفق مع نظرية "الجشتالت" في علم النفس – وقد رأى

الجشتالت الوحدة في كل شيء، فإذا أردنا أن نقدر أخلاق شخص ما فلا ننظر إليه على أنه مجموعة فضائل: كالصدق، والإخلاص والوفاء الخ.. بل ننظر إليه كوحدة، ولهذه النظرية أثرها في التربية على اعتبار أن البدء بالكل أسهل من البدء بالجزء.

ففي اللغة[1] يجب أن يكون البدء بتعليم الجملة أو الكلمة، وهذا أفضل من البدء بالحرف. ويمكن تطبيق هذه القاعدة في كثير من المواد: ففي الحساب نبدأ بالعدد الصحيح قبل الكسر – وبالكسر العشري قبل الاعتيادي. وفي الهداء نبدأ بالكلمات الخالية من حروف المد، والتاء المربوطة أو المفتوحة، والهمزات ثم نتدرج إلى ما هو أكثر تركيباً. وبما لا شك فيه أننا نتعلم أي شيء بالتدرج من السهل إلى الصعب.

رابعاً: من المبهم إلى الواضح المحدد:

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

وبناء على هذه القاعدة يجدر بنا في عملية التعليم أن نبدأ بما في عقل الطفل ونسير على حسب التدرج العقلي فنوضح الغامض ونحدد المبهم. وعلينا أن نعلم أن معلومات الطفل تنشأ من تجاربه، وتنمو من عمل العقل فيها، ومن التفاعل بينها. والقاعدة العامة في ذلك هي أن المعلومات الجديدة تدرك في ضوء المعلومات القديمة التي ترتبط بها وتقيم بناءها.

فالقديم يكون وسيلة لبناء الجديد الذي يشبهه ويتصل به. وبذلك ترسخ المعلومات الجديدة. وكلما اتضحت الحقائق تغيرت نظرياتنا تبعاً لذلك وهكذا تنمو معلوماتنا ويتكون عقلنا.

خامساً: من المحسوس إلى المعقول:

أي أننا يجب أن نسير من الأمثلة والتجارب الحسية إلى المدركات الكلية المعنوية – فإن أول صلة للطفل بالعالم تكون بحواسه – وأول مدركاته هي الحسية

---

[1] هذه الطريقة بالذات اقتبسها الدكتور وست في طريقته لتدريس اللغة الإنجليزية للأجانب.

ولذلك يجب أن نكثر له من الأمثلة الحسية والتجارب في التدريس، ثم نصل بعد ذلك إلى استخلاص التعريف العام.

ففي تدريس العلوم أو اللغات نبدأ بالأمثلة أو الجمل ونقرن المثال بالتجارب التي توضحه كما نقرن الجملة (في اللغة) بالحدث الذي يقابلها متبعين المقولة المعروفة "حاول أن تعبر عن نفسك بالعمل بقدر الإمكان".

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

سادساً: التدرج من الجزئيات إلى الكليات:

ومعنى ذلك أن نسير في التعليم سيراً منطقياً نبدأ فيه بالجزئيات ونسير بطريق الاستفرار حتى نصل إلى الكليات، فإن الطفل لا يدرك الكليات أولاً، 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 تساوي الأضلاع، وقائمة الزاوية ....إلخ. يجعله يعطي حكماً عاماً على المربع ويدرك معناه العام.

ومن قبيل ذلك ما يحكى من أن طفلاً أمريكياً كان يعيش في 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 في مثل هذا السؤال أن الطفل لم يستوعب كل أفراد النوع. وفي دروس الأحياء نواح كثيرة تشابه هذه الناحية.

سابعاً: من العملي إلى النظري:

يمكن الانتقال في كثير من المواد. كالطبيعة، والكيمياء، ومشاعد الطبيعة والهندسة – من التجربة إلى النظرية، فمثلاً في مشاهد الطبيعة يمكن ملاحظة نمو النبات تحت ظروف مختلفة في الشمس والظل والحرارة أو البرودة – ويمكن من هذه التجارب استنباط الظروف الضرورية لنمو النبات. وليس الغرض من هذه القاعدة أن تتحقق في درس واحد أو عدة دروس، بل ربما لا يكون من الميسور أن ننتقل بتلاميذ المدارس في مرحلتهم الأولى من دور التعليم إلى دور البحث النظري.

على أن المدرس يستطيع أن يتخذ من هذه القاعدة مرشداً لحمل التلاميذ على البحث في الحقائق ومحاولة الوصول إلى معنى ما يحيط بهم على قدر ما تحتل قواهم العقلية وتجاربهم.

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

طرق التدريس العامة

أولاً: الطريقة الإلقائية:

يطلق الإلقاء عادة: على نوع الدروس التي تغلب عليها الطريقة المذكورة. وبمعنى آخر: الطريقة التي يكون فيها صوت المدرس هو المسموع أكثر من غيره عندما يلقي الحقائق أو يسردها... وعندي أن المدرس كالمحامي لا يمكنه أن يستغني عن لسانه فهو أول الوسائل التي يمكن بها توضيح ما غمض، وهو الطريق السهل للاتصال الشخصي بالتلميذ.

وتمتاز الطريقة الإلقائية عن غيرها من الطرق: كقراءة التلميذ في الكتاب أو عمله الفردي من أي نوع – تمتاز بأنها تناسب الأطفال الصغار جداً الذين لا يمكنهم الكتابة أو الاطلاع. تناسبهم في موضوعات مثل: سد القصص، أو وصف بعض المشاهدات، أو شرح بعض الحوادث.

ولكن يتوقف نجاح هذه الطريقة معهم على طريقة إلقاء المدرس، والمادة التي يختارها للإلقاء.

ويمتاز الإلقاء الجيد بتأثير المدرس نفسه من حيث حركاته وصوته. وهذا يسترعي 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 هي تمكنه من أن

يتناول أجزاء كثيرة؛ ولذلك يلجأ إليها الكثير من المبدئين في التدريس لكي يعطوا كل ما حضروه، ولكن استخدامها وحدها يدعو إلى الملل وعدم استعمال التفكير؛ فيجدر بالمدرس أن يمزجها بغيرها حتى يتخلل الإلقاء شيء من الحوار والمناقشة والأسئلة التي تجدد النشاط وتبعث على إعمال الفكر.

(أ) 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 الشفوي دون مناقشة أو إشراك للمستمعين مع المدرس إلا في الاستماع والفهم وتدوين المذكرات دون أن يسمح مثلاً 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 استغلالاً كبيراً وذلك بحذف المناقشات... الخ.

وبناء على هذا فهذه الطريقة لا تناسب التعليم الابتدائي أو الثانوي (إلا في مرحلته الأخيرة) وهي تصلح في بعض المواد فقط دون الأخرى. أما في التعليم الابتدائي 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 في الابتدائي والثانوي خارج الفصل في الجمعيات أو نواحي النشاط – أن يلقي 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 التي يستعملها المدرس، فكثير جداً من الألفاظ التي يخيل للمدرس أنها سهلة مطروقة للجميع تكون غامضة عند التلاميذ، أو ذات معنى غير محدودة.

٢. ألا يكون الشرح مجرد كلام يسرد أو يلقى، بل تكون مهمة الشرح إظهار النقط الأساسية، والانتقال التدريجي من نقطة إلى أخرى – كما يجب أن ينصب الشرح

على ما يرى المدرس وجوب شرحه وفقاً لقوة تلاميذه مع مراعاة اختلافهم قوة وضعفاً.

وفي الشرح يمكن أن تطبق القواعد التي صاغها "هربرت سبنسر" (والتي سبق أن أشرنا إليها).

(ج) الوصف:

يعد الوصف من وسائل الشرح – فهو وسيلة من وسائل الإيضاح اللفظي في حالة تعذر وجود الوسيلة الحسية، وحتى في حالة وجود هذه الوسيلة يحدث أن يزيد الوصف إيضاحها.

هذا ولا يقتصر الوصف على دروس دون أخرى. ففي العلوم مثلاً نرى الوصف لازماً للأجهزة ولنتائج التجارب، ولهذا دخل كبير في تفهم التلاميذ للشرح – ومجال الوصف في الجغرافيا كبير وخاصة حينما يتعرض المدرس لشرح النواحي الإقليمية والجنسية، وكلما كان المدرس قوياً في وصفه كانت الصورة التي يعطيها ذات أثر أوضح – وفي التاريخ يتوقف الكثير من الدروس على قدرة المدرس على وصف ثورة أو معركة أو حالة اجتماعية وما إلى ذلك، وكذا الحال في الأدب.

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

وطبيعي 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 التي يميل إليها الصغار والكبار على السواء. والقصة في 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 في التربية والتعليم، ويهمنا أن نعرف الأغراض الأساسية من القصة في التدريس؛ فهي تساعد على:

١. توصيل المعلومات والحقائق بطريقة شيقة لذيذة.

٢. تربية الأطفال تربية خلقية صحيحة؛ فهي تضع المثل أمامهم وتستثير ميلهم إلى التلقيد، وتحرك قابليتهم للاستهواء.

٣. وتبث في الدرس الجامد الميت روحاً من الحيوية والنشاط.

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

والقصص على أنواع: أهمها القصص التاريخي، والخرافي. والنوع الأخير يلذ لصغار الأطفال سماعه؛ إذ أن فيه ما يناسب خيالهم، وهناك القصص التي 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 هي 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 التي تتصل بحياتهم وحياة أمثالهم من الصغار.

ويجب أن تشتمل القصة على حقائق ثابتة يراد توصيلها إلى عقول التلاميذ، فضلاً عن أنها توضح نقطاً معينة، وتزيد من تجارب التلاميذ، وتوسع دائرتها.

فمع ميل الأطفال وحبهم الشديد وولعهم 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 التي كانت تعطى التلميذ حقيقة عامة أو قاعدة مضطردة يقيس عليها بأمثلة تؤيدها وتنطق بها وهي طريقة شائعة في كتب النحو العربي والأوربي القديمة، وكانت متبعة أيضاً في كتب الجغرافيا، فكان المؤلف يبدأ بذكر التعريف فمثلاً: يعرف الجزيرة بأنها جزء من سطح الأرض يحيط به الماء من جميع الجهات مثل جزيرة مدغشقر. ويقيس المتعلم الكثير من الأمثلة التي ينطبق عليها هذا التعريف.

وهذه الطريقة إن امتازت بشيء فإنما تمتاز بسهولتها أي: أنها لا تحتاج إلى كجهود عقلي عظيم، وهي صالحة للاستعمال في المحاضرات، أما استخدامها في مرحلة التعليم الابتدائي فغير مناسب لقصور تفكير الأطفال في هذه الناحية القياسية، والواجب على المدرس أن يشرك التلاميذ إشراكاً فعلياً في الدرس – وقد تبدو هذه الطريقة لأول وهلة أنها أفضل من الطريقة الاستنباطية التي تتخلص في تزويد التلاميذ بالمعلومات ثم تتركهم ليستنتجوا القوانين بأنفسهم، فلو قلنا مثلاً: إن الماء يسيل دائماً لأن مستوى سطحه واحد لكان ذلك أسهل لنا بكثير مما لو تركنا التلاميذ يستنبطون بأنفسهم ليصلوا في النهاية إلى نفس هذه الحقيقة. **غير أنه قد ثبت بالتجربة أن الطريقة التي يسلكها التلميذ للوصول إلى القانون العام بنفسه يكون لها أثران هامان:**

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

الثاني: أن القانون الذي نتلقاه عن غيرنا لا تكون له نفس القيمة التي للقانون الذي نستخلصه بأنفسنا، فالقانون الذي لا نشترك في عمله لا يترك فينا نفس الأثر الذي 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 نرمي إليه.

فالقياس ينتقل فيه العقل من العام إلى الخاص، أما في الاستقراء فينتقل من الخاص إلى العام. وفي القياس نبسط القاعدة للتلميذ ثم نستعرض الأمثلة أما في الاستقراء فنبسط الأمثلة ثم نبحث عن القانون؛ فإذا سبقنا كلاً من الطريقتين في التربية والتعليم، وجدنا أننا في 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 في 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 في كثير من المدارس، وتستخدم الطريقتان معاً في كثير من العلوم: ففي تدريس القواعد مثلاً نبدأ بأمثلة يجيء بها التلاميذ أو يعرضها المدرس وتكون في مستوى عقولهم وتجاربهم، ثم نوجه أنظارهم إليها وإلى ما فيها من مميزات، ونتدرج حتى يصل التلاميذ بأنفسهم وبمعونة المدرس وإرشادات إلى قاعدة كلية. نعود بهذه القاعدة فنطبقها بالطريقة القياسية على أمثلة أخرى. أما البدء بالقاعدة فليس فيه فائدة عقلية كبيرة: وفي الطبيعة في درس على تمدد الأجسام مثلاً نبدأ بتجارب على معادن مختلفة ذات أشكال متباينة ونترك المجال واسعاً لملاحظة التلاميذ كي يرقبوا الظواهر ويصلوا إلى النتائج، ثم نجري

مثل ذلك على السوائل وعلى الغازات حتى يصل التلاميذ إلى القاعدة الكلية. ثم نعود بالقاعدة فنطبقها على أحوال مختلفة مما يستطيع التلاميذ إدراكه. وفي درس عملي في الهندسة في 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 في هذه الحالة يتكون غالباً من حقائق مجردة يذكرها للتلاميذ ثم يأخذ بعد ذلك في عرض بعض وسائل الإيضاح. أما التلاميذ فلا يقومون من ناحيتهم بأي مجهود. في 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 أي تعليم إذا لم يكن هناك تعلم. ومقياس نجاح الدرس هو فهمه.

خامساً: الطريقة الحوارية:

أول من استخدم هذه الطريقة "سقراط" وهي طريقة تقوم على مرحلتين: المرحلة الأولى مرحلة التهكم وبواسطتها يتمكن سقراط من أن يزعزع ما في نفس صاحبه من اليقين الذي يعتقده والذي لا أساس له، وفي هذه الطريقة كان سقراط يدور حول المباحث الفلسفية في هوادة وتأن إلى أن يجد مسلكاً ينفذ منه إلى نتيجة يريدها. فكان سقراط يجول في أنحاء أثينا وفي طرقاتها مدعياً الجهل، وأن شعوره بجهله يدفعه إلى أن يلتمس المعرفة من أهلها، فلم يضع سقراط في فلسفته هذه مسألة معينة يتناولها بالبحث والتحليل. إنما كانت المشكلة التي يريد بحثها تأتي عرضاً، ثم ينتهز الفرصة ويتحدث في المشكلة مع صاحبه فيحاور ويناقش حتى يتبين لصاحبه خطؤه، وما يزال سقراط في حواره هذا حتى ينتهي 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 في 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 التي نشأ فيها سقراط الأثر الأكبر في توجيه فلسفته.

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

أولاً: مرحلة اليقين الذي لا أساس له من الصحة، وهي 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 في حيرة لا مخلص منها، ويبدو التناقض في 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 الذي يدور حوله الجدل، ولا يزال آخذاً بزمامه حتى يتملكه الخجل، ويشعر أنه تعرض لشيء لا مجال له فيه، ويوقن بأنه جاهل مغرور، وتشتد رغبته في طلب العلم وحينئذ تبدأ المرحلة الأخيرة.

ثالثاً: مرحلة اليقين بعد الشك وهي مرحلة يقصد فيها البحث من جديد في الموضوع، ومعرفة الأمثلة التي توضح الحقيقة وتميزها عن غيرها، وملاحظة ما بينها من أوجه الشبه وأوجه الخلاف، والوصول إلى تعريف منطقي جامع لا يجد الشك إليه سبيلاً. هي مرحلة تقوم على أساس الإدراك العقلي لا على أساس التصديق الساذج.

وقد علق "سير جون آدمر" على الطريقة السقراطية بمثال تطبيقي نشير إليه على سبيل الإيضاح إذ قال: هب سقراط استطاع الرجوع إلى الحياة واستطاع التكلم باللغة الإنجليزية، ثم أخذ كعادته يغشي الأماكن العامة فصادفه طالب من طلاب العلم يتريض في أحد المتنزهات العامة، وعليه دلائل الزهو والغرور بمعلوماته ومعارفه، فسقراط لا يتردد في أن يتقدم إلى هذا الطالب فيتلطف له في 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 إمارات التعمد.

فقال "ما الذي يراد بالحشرة يا صاحبي؟ طالما سمعت الناس يذكرون الحشرات ويتكلمون عنها، وطالما تاقت نفسي إلى معرفتها معرفة صحيحة"، فيرد عليه هذا الطالب بأن الحشرة حيوان صغير له أجنحة، فيقول سقراط لا بد 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 في بادئ الأمر.

وحينئذ يلقي عليه سقراط أسئلة سديدة تستميله إلى البحث من جديد. ويبين له طرق التفكير حتى يصل بنفسه إلى الحقيقة.

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

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

سادساً: الطريقة التنقيبية:

يقول هربرت سبنسر في كتابه التربية Education "إنه يجب أن يجبر الأطفال على كشف المعلومات بأنفسهم كلما كان ذلك ممكناً والمدرس الذي يتبع هذا الرأي يفيد تلاميذه فائدة كبيرة. ذلك لأن البحث والتنقيب يثيران جزءاً كبيراً من النشاط العقلي، وعلى هذا فما يصل إليه التلاميذ بأنفسهم هو ما يرسخ فعلاً في أذهانهم. الاستماع على وجه العموم حالة سلبية، وإن كان في نفسه مظهراً من مظاهر النشاط العقلي بخلاف التنقيب فهو حالة إيجابية بحتة يكون عندها العقل في أقصى درجات نشاطه، وكلما كان الشخص نشيطاً ومنتبهاً كلما أمكنه الحصول على المعلومات كاملة والتثبت من وعيها في ذهنه بدقة.

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

وأول ما عرفت هذه الطريقة في عام ١٨٨٧. عندما ألفت وزارة المعارف البريطانية لجنة للبحث عن طريقة صالحة لتدريس الكيمياء في المدارس. وقد تمكنت هذه اللجنة من الاهتداء إلى طريقة أصبح بمقتضاها يحل التلاميذ المسائل بواسطة التجارب، وفي سنة ١٨٨٩ أرسلت هذه اللجنة تقارير متعددة لنظار المدارس تنادي بفضل هذه الطريقة التي أصبحت تحول الفصل إلى معمل والتي لا يكون المدرس فيها إلا بمثابة المساعد أو المرشد للتلميذ، ومن ثم يبدأ انتشارها وشاعت في 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 في ظل مناهجنا التقليدية، اللهم إلا إذا خضعت لانقلاب عام وأخذنا بفكرة الفيلسوف هكسلي التي تقول "إن الحياة لا تقوم على المعلومات، وإنما تقوم على الأعمال النافعة" وإن صح لنا أن نتتبع نفس الخطوات التي خطاها المستكشفون في 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 كثيراً من النتائج التي وصل إليها العلم لا يمكن أن يصل إليها الأطفال أو التلاميذ العاديون حتى ولو أعطوا وقتاً لا حد له، فهذه النتائج هي ثمرة الجهود العقلية الجبارة للسالفين من نوابغ المفكرين على مر الأجيال والسنين.

كيف تطبق هذه الطريقة؟

لكي تتبع هذه الطريقة يجب أن يزود التلاميذ بشيء من المعلومات الأولية التي تساعدهم على مواصلة البحث، وبغير هذا لا يمكنهم مطلقاً القيام حتى بأبسط الأبحاث، كما يجب على المدرس قبل كل شيء أن يستعمل التلاميذ إلى تقدير وتقبل الغرض من بحث موضوع من المواضيع، وأن يحيي الأجزاء المناسبة من معلوماتهم السابقة، وبعد ذلك يستطيع أن يحصل على تعاونهم واشتراكهم في بحث هذا الموضوع. لكن إذا ترك التلاميذ وأنفسهم فقد يتخبطون ولا يستفيديون شيئاً من البحث.

ولكي 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 التي يقفون أمامها ويمكنهم التصرف فيها بشكل مجد فعال. والواقع أن ليس لمعلومات التلاميذ القديمة قيمة ما إذا لم تمكنهم من الكفاح في الحياة بنجاح. لهذا كان من الواجب أن يتناول التلاميذ المواضيع والمشكلات التي يمكن حلها بالالتجاء إلى الأفكار والمعلومات السابقة كما هو الحال في الحساب وغيره من العلوم الأخرى: كالجغرافيا والتاريخ مثلاً.

أمثلة لاستعمال هذه الطريقة في بعض مواد الدراسة:

والطريقة التنقيبية وإن ظهر فضلها جلياً في العلوم الطبيعية على الأخص، فإن العلوم الأدبية لا تدرس على الوجه الأكمل إلا إذا استعين فيها بهذه الطريقة، ففي دراسة الأدب أو التاريخ مثلاً يمكن أن يطلب إلى الأطفال المتقدمين في 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 في التراكيب اللغوية أو علامات الوقف فإنه يمكن الاستفادة من هذه الطريقة في تعليمها.

مثل آخر لاستعمال هذه الطريقة في التاريخ:

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

الشروط: يريد الفصل أن يدرس حكم ريتشارد الثاني وثورة الفلاحين، فلا تعطي له مراجع ما، وإنما يعطي له اقتباس من Froissant مثلاً دون أن يذكر له اسم المؤلف.

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

مثل لاستعمالها في دروس الجغرافيا والأدب:

(ويمكن أن يعطي للأولاد الذين يدرسون قصة "روبنسون كروزو").

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

ويجمل بالمدرس هنا أن يهدي التلاميذ إلى بعض الإرشادات التي قد تساعدهم على بحث موضوع متسع كهذا. وهو بعمله ذلك لا يهدم البحث وإنما يجعله مثمراً؛ لأنه إذا ترك التلاميذ وشأنهم فإن قليلي الذكاء منهم سوف يسقط في أيديهم ولا يستطيعون أن يستفيدوا شيئاً. ومن هذه الإرشادات التي يساعد بها المدرس تلاميذه في 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 في القصة وما عليهم في هذه الحالة إلا أن يتميزوها بشيء من سلامة الذوق.

مثل لاستعمالها في دروس الحساب:

غالباً ما تستعمل في دروس الحساب الطريقة التنقيبية ولكنها لا تصيب ما يتوقع لها من نجاح كبير؛ والسبب في ذلك راجع إلى طبيعة المسائل الموضوعة وإلى الطريقة التي يتناول بما المدرس هذه المسائل، فهي غالباً ما تكون بعيدة عن حياة التلاميذ ولهذا نجدهم يفقدون كل لذة في سبيل معالجتها.

فالتلميذ حينئذ مصيب إذا هو استنكر المسائل الحسابية ورأى أن في معالجتها ضياعاً للوقت إذا كانت تتطلب منه مثلاً أن يحسب كم مكيالاً من القمح يأكله عدد من الأحصنة في ظروف خاصة.

وواجب المدرس إذن أن يتخير المسائل التي تتناسب مع مقدرة التلاميذ وميولهم ومثل تلك المسائل ما يتصل بالحياة وبالأعمال التي يهيئ التلاميذ أنفسهم لها. فمئات المسائل يمكن أخذها من الحياة المدرسية ونظمها أو من الحياة المنزلية أو الألعاب ووسائل التسلية التي تشغل فراغ التلميذ.

هذا ولا يتحتم على المدرس أن يتقيد بالمسائل الموجودة في الكتب المدرسية فهذه فضلاً عن أنها مسائل جامدة بعيدة كل البعد عما يألفه التلميذ في حياته فإنها تشعره بأن حلها معروف لدى المدرس ومن ثم فلا حاجة له في حلها من جديد – وليكن نصب عين كل مدرس أن يبعث التلاميذ على العمل بجد واهتمام.

وهنا يجب أن يكون للعمل معنى بقدر الإمكان كي تكون له بالتالي لذة. وإذا صادفت المسألة هوى في نفس التلميذ فالطريقة الطبيعية أن يترك وحده كي يحلها. ومن الخطأ الفاحش أن يرسم المدرس لتلميذ طريقة الحل قبل أن يبدأ التلميذ في التفكير في هذه الطريقة، إذ أن عمله في هذه الحالة لا يتعدى أن يكون مجرد عملية حسابية ميكانيكية،

والتمرين على هذه الحالة ليس هو الغرض الأساسي من وضع المسائل. أما إذا ترك التلميذ وشأنه فإنه يتخير من الأفكار التي استعملها الدرس في حل مسائل سابقة ما يناسب هذه المسألة الجديدة ويستعين بها في هذه المسألة، ويكون التعليم مثمراً حقاً إذا ما تمكن التلاميذ في مختلف الفرق من حل المسائل التي تعطى لهم والتي لا تعتمد صراحة على تطبيق قاعدة خاصة.

الأسئلة التي تستعمل عند تطبيق هذه الطريقة:

ترمي طريقة البحث إلى استمالة الطفل إلى الإكثار من الأسئلة ومن الإجابة عنها بنفسه. وهناك نوع آخر من الأسئلة وهي التي يستعملها المدرس في انتقاله في المراحل المختلفة لهذه الطريقة.

والأسئلة التي يوجهها التلميذ للمدرس تتضمن عادة شيئاً من المعلومات السابقة لدى التلميذ ورغبة منه في استزادة هذه المعلومات، كما تتضمن أيضاً وجود صلة بين المعلومات السابقة والمعلومات المراد استزادتها، وكلما كانت المعلومات السابقة واضحة مرتبة في ذهن التلميذ كلما أمكنه السير في 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 طويلاً كما أن الأطفال كثيراً ما تعوزهم المعرفة المنظمة الكافية التي تمكنهم من الإجابة دون الاحتياج إلى أية مساعدة. ولهذا كان على المدرس أن يساعدهم وذلك بأن يقودهم إلى الخطوات الهامة بواسطة مجموعة من الأسئلة التي تتصل بنواح خاصة من الموضوع، ويمكن

تقسيم أسئلة المدرس إلى نوعين:

١. أسئلة اختبارية.

٢. أسئلة تعليمية.

ويلتجأ إلى الأول في أول الدرس ونهايته؛ ففي أول الدرس يكون الغرض منها أن يتأكد المدرس من أن التلاميذ لديهم المعلومات الأولية الكافية، كما يجب أن يعمل على تثبيت هذه المعلومات في نفوسهم. وفي نهاية الدرس يكون الغرض منها أن يتأكد المدرس أن عملية إدراك الشيء الذي هم في طريق دراسته قد تمت.

أما الأسئلة التعليمية فهي التي تتصل بصلب الموضوع المراد بحثه في هذه الأسئلة أن تكون مناسبة لمقدرة التلاميذ العقلية ومتمشية مع معلوماتهم السابقة فإن تم ذلك ولدت هذه الأسئلة في 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 يعطي التلاميذ الوقت الكافي ليفكر تفكيراً عميقاً. ومن الأخطاء الشائعة في الأسئلة أن يشغل المدرس أفكار التلاميذ على الدرس ببعض الملاحظات الإضافية التي قد تغير صيغة بعض الأسئلة. ويعتقد المدرسون أن الدرس لا تكون له قيمة إلا إذا اعتمد إلى حد كبير على الثرثرة وكثرة الكلام في حين أن نجاح الدرس يتوقف على مقدار ونوع نشاط التلاميذ العقلي.

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

فالأسئلة يجب أن توحي بطبيعة الإجابة المطلوبة. فإذا أراد المدرس مثلاً أن يلاحظ التلاميذ ثقل القصدير مثلاً كان عليه أن يضع قطعاً من المعدن في أيديهم ثم يسألهم عن ثقل القصدير، وكثيراً ما يصوغ المدرسون أسئلتهم على هذا النحو: ما الذي تلاحظونه على هذا الشيء؟ ثم ينتظرون بعد ذلك أن يطابق جواب التلميذ ما يفكرون فيه؛ ولذا نجدهم لا يرضون بالإجابة التي لا تطابق أفكارهم وإن كانت معقولة في حد ذاتها، فالأسئلة التي ليس لها اتجاه معين تثبط همم التلاميذ فضلاً 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 التي يوجهها المدرس إلى التلاميذ فائدة كبيرة نظراً لأنها تقسم الموضوع المراد دراسته إلى مجموعة من الموضوعات الصغيرة التي يسهل على التلاميذ بحثها والمدرس الحاذق هو الذي يعرف كيف يقسم الموضوع الكلي إلى عدد من الموضوعات الصغيرة بشكل يتناسب مع مقدرة التلاميذ.

وللأسئلة على وجه العموم أهمية عظمى لأنها تنمي وتوجه التلاميذ إلى روح البحث والاستقصاء، ويذهب بعض الناس إلى الاعتقاد بأن القدرة على الأسئلة الحسية هي كل شيء في 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 في جميع مواد الدراسة بطريقة تكفل استعمال قواهم المختلفة استعمالاً كاملاً أمكنهم أن يشعروا بميل عظيم نحو الدراسة وأن يكونوا لأنفسهم مجموعة من الأفكار والمعلومات الواقعية الشاملة ويمكننا القول: إن العمل الإستنتاجي الذي يقوم فيه التلاميذ يقسط من الملاحظة والتفكير هو الأساس الأول لنمو التفكير المنتظم في كل ناحية من نواحي المعرفة.

ولا شك أن التلاميذ الأصحاء الأقوياء ليسوا في حاجة إلى التزكية في أي عمل من أعمالهم، فإذا أمكننا أن نتخير لهم الموضوعات التي تناسب أمزجتهم، تستثير قواهم العقلية والجسمية، والتي تشعرهم بقوة عندما ينجحون في محاولاتهم لاتوضح لنا أن التعليم في هذه الحالة ما هو إلا نوع من أنواع الإرشاد، والإرشاد كما نعلم أساس طريقة البحث.

تعقيب عام:

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

ونحن لا نطالب المدرس بإتباع طريقة خاصة في التدريس – وانما بأن يكون هو المبدع لها – ونسمح له بأن يرفض الطريقة التي تملى عليه. كأن يتبع الطريقة التي تلائم الظروف المحيطة به... فإن شخصية المدرس وتجاربه وسنه ومعلوماته – كل هذا كاف جداً لأن يجعله الموجه لشئون الفصل.

إن الطريقة التي يتبعها المدرس في التدريس تتوقف على شيئين:

١. تتوقف عليه هو ومقدار معلوماته وخبرته السابقة.

٢. تتوقف على الطفل وحالته ومدى استعداده وتقدمه ومعلوماته... الخ.

وهنا نعود فنتساءل مرة أخرى ما الغرض من التعليم؟ ونذكر المدرس كما قال "جون آدمر" (إمداد التلميذ بالمعرفة التي سوف يكون لها أثر عملي على أخلاقه)[1].

ولأداء هذا الغرض المتطلب يجب أن تتوافر في طريقة التدريس على العموم النواحي الآتية:

أ. أن تكون المادة ونواحي النشاط فيها وسيلة لا غاية.

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

ج. أن تكون الطريقة وسيلة المدرس في تكوين الطفل كفرد – وكشخصية – اجتماعية فعالة.

د. يجب أن تبعث الطريقة على النشاط وأن تستغل وتبني على الظروف الملائمة للإنتاج، التي من شأنها أن تثير الحماسة والشوق، والتي تضمن تعاون الطفل الكلي في الدراسة... هذه النواحي مثل: وضوح الغرض – الميول الفردية – النجاح وأثره – المنافسة المعتدلة المشروعة... الخ.

ه. أن تساعد على الوصول إلى النتيجة المقصودة – وأن تقلل من النتائج غير المقصودة وتثبت النتائج المطلوبة تثبيتاً يمكن من انتشارها وانتقالها إلى الحياة العملية – كالدقة في 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 في القدرات والميول.

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

---

[1] It is to supply the pupil with knowledge that shall have a practical learning on his character.

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 E.H. Hughes: Learning and Teaching.

الفصل الثاني

طرق التدريس في القرن "٢١"

ما المقصود بالطريقة؟

إن الطريقة في أوسع معانيها لا تعدو أن تكون إعداداً للخطوات اللازمة لعمل شيء من الأشياء، فالنجار له طريقته الخاصة في تشييد المنازل الخشبية، كما أن للبناء طريقته في البناء، وللميكانيكي طريقته في تصليح السيارات، وللحلاق طريقته في تهذيب الشعر، وللفلاح طريقته في الزراعة، وللجراح طريقته في استعمال مبضعه، وللروائي طريقته في التأليف، وكل من هؤلاء يجيد الطريقة التي تذلل له العمل. والطرق عامة إما أن تكون مرتجلة أو مرتبة منظمة، وإذا جاز لنا أن نطلق اسم الطريقة على النوعين فمما لا شك فيه أن النوع الثاني هو الخليق بهذا الإصلاح، والسر في ذلك هو أن الطرق المنظمة عادة أكثر اقتاصداً من المحاولة والخطأ – لأنها توصل إلى النتائج في أقصر وقت وبأقل مجهود، خذ لذلك مثلاً لسيدتين: إحداهما تقضي سحابة يومها في إعداد الوجبات الثلاث بينما الثانية تجهز على هذا العمل في وقت أقصر موفرة لنفسها بضع ساعات للراحة، وفي كلتا الحالتين تتبع كل من السيدتين طريقتها الخاصة، ولكن مما لا شك فيه أن السيدة الثانية تتبع طريقة أمثل من طريقة السيدة الأولى، فالطريقة في أبسط معانيها لا تخرج عن سلوك أقرب السبل في عمل الأشياء، ويمكن تعريفها تربوياً بأنها أيسر السبل للتعلم والتعليم، ففي أي منهج من مناهج الدراسة تصبح الطريقة جيدة متى أسفرت عن نجاح المدرس في عملية التدريس وتعلم التلاميذ بأيسر السبل وأكثرها اقتصاداً.

أهمية الطريقة ووظيفتها:

إن أهمية الطريقة تتركز في كيفية استغلال محتوى المادة بشكل يمكن التلاميذ من الوصول إلى الهدف الذي نرمي إليه في دراسة مادة من المواد، وواجب على المدرس أن يأخذ بيد التلميذ من حيث المستوى الذي وصل إليه محاولاً أن يصل به إلى الهدف المنشود، ولكي يحقق هذا لا بد من وجود بعض وسائل النقل التي يجب أن يلم بها المدرس.

وإذا وجدت الطريقة وانعدمت المادة تعذر على المدرس أن يصل إلى غايته، وإذا كانت المادة دسمة والطريقة ضعيفة لم يتحقق الهدف المنشود، فحسن الطريقة لا يعوض فقر المادة، وغزارة المادة تصبح عديمة الجدوى إذا لم تصادف طريقة جيدة، وهذا يشبه حال مسافر إلى بلد من البلدان في سيارة، فقد يكون هذا الشخص سائقاً ماهراً ولكن ما قيمة ذلك إذا كانت العربة في حالة يرثى لها، لأنه من المحتمل أن يصيبها العطب في الطريق فلا يصل إلى مقصده، وإذا حدث العكس وكانت السيارة جيدة والسائق يجهل أصول القيادة فقد يرتطم ويحطم عربته في العشر دقائق الأولى، ولنزيد القارئ بياناً عن أهمية الطريقة وحالها من قيمة في النجاح في الدرس له الحياة العملية نسوق إليه المثال الآتي:

اثنان من التجار يعرضان في السوق سلعة كالبطاطس فتقترب امرأة من كل منهما على التتابع وتبدأ بالتاجر الأول فتسأله:

- ما ثمن البطاطس اليوم؟
- بجنيهين القنطار.
- إن البطاطس بالأمس كانت بجنيه ونصف فما السر في هذه الزيادة؟
- لقد ارتفع سعر البطاطس.

فتتركه المرأة وتتقدم إلى التاجر الثاني سائلة:

- ما ثمن البطاطس اليوم؟

- بجنيهين ونصف جنيه القنطار يا سيدتي، يا سيدتي قد تكون أسعاري مرتفعة نسبياً أكثر من غيري ولكني أبذل جهداً عظيماً في انتقائها فأقوم بتنظيفها وتعقيم غراراتها، وللتأكد من صحة هذا الكلام ما عليك إلا أن تضعي البضاعة تحت الاختبار، وعقيدتي أن هذا الصنف من البطاطس قنطاره يساوي جنيهين ونصفاً.
- صدقت أيها الرجل أريد قنطارين من هذا النوع من البطاطس.

إن هذين التاجرين عندهما نفس السلعة (البطاطس) ويتفق كلاهما في الهدف وهو العمل على بيع السلعة، ولكن قد وصل أحدهما إلى تحقيق هدفه في الوقت الذي فشل فيه صاحبه والسر في ذلك راجع إلى الطريقة.

وهذا الكلام يتحقق بحذافيره في ميادين التدريس، فالطريقة تصبح عديمة الجدوى إذا لم تصل بالتلميذ إلى الهدف المنشود، والكفاءة التي تمكن المدرس من الوصول بالتلميذ إلى الهدف هي التي تحدد نوع الطريقة، فإذا وصلنا إلى الهدف المرسوم بسرعة وبدقة فالطريقة تصبح جيدة، ولكن إذا وصلنا إليها بطرق جانبية ملتوية فالطريقة إذن تكون رديئة، فقد يتوصل الفرد العادي من غير إرشاد وتعليم إلى الهدف عن طريق المحاولة أو الخطأ، والطرق التعليمية يجب أن ترتفع، في مستواها عن تلك الطرق العشوائية. فيجب علينا ألا نلتفت إلى تلك الطرق الرديئة، بل نتحرى دائماً الطرق الجيدة.

ويهمنا أن نتساءل عن الأسباب التي تدعونا إلى العناية بالطريقة، فتجعلنا ننادي بأنها يجب أن تكون جزءاً مكملاً لمنهج الدراسة؟

الواقع أن هناك عدة أسباب هي:

أولاً: أنه لا يمكن فصل الطريقة عن المادة. فلكي تؤدي الطريقة وظيفتها بنجاح يجب أن ترتبط بالمادة بحيث يصبح الاثنان كلا واحداً – فالطريقة لا يمكن عزلها عن المادة. بحيث تصبح قائمة بنفسها.

ثانياً: يجب أن تضمن الطريقة إمكان تناول المادة – بشكل موصول إلى الهدف. ومثل هذا الضمان لا يمكن الحصول عليه إلا إذا انتقيت الطريقة للمادة بعد اختيار وتجربة.

ثالثاً: إن اختيار الطريقة أمر علمي قائم على أصول معينة لا يمكن مجانبتها. فالطريقة الناجحة يجب أن تقوم على أساس علمي من حيث ارتباطها وعلاقتها بالمادة المراد تدريسها والهدف المراد الوصول إليه.

وإذا كان الأمر كذلك فما هي الأسس أو المميزات التي يجب أن تتوافرها في الطريقة الجيدة؟

١. يجب أن نجعل الهدف واضحاً أمام التلاميذ.
٢. ومن شأنها أن نستغل الجوانب التي تدفع التلاميذ إلى العمل.
٣. وكذلك نستغل مظاهر نشاط التلاميذ.
٤. تبعث في التلاميذ المقدرة على الحكم على النتائج.
٥. تمكنهم من دراسة النتائج التي وصل إليها.
٦. وتهتم بالمستوى التربوي الذي يبدأ منه التلاميذ.
٧. وهي التي تنتقل من الناحية السيكلوجية إلى الترتيب المنطقي.
٨. ومن شأنها أن توصل حتماً إلى الهدف.
٩. وهي التي تربط المادة بالحياة الاجتماعية.

أما عن وصول الهدف فقائم على أساس سيكولوجي غير خفي وهو أن وضوح الهدف يساعد المتعلم على تحقيقه. وقد أثبتت تجارب "بيترسن" أن ٧٥٪ من الطلبة الذين أتضحت الأهداف أمامهم قد أتوا بنتائج أحسن من غيرهم ممن لم تتضح الأهداف أمامهم وتعليل ذلك ليس بالأمر العسير؟ لأن الفرد الذي يتضح الهدف أمامه يجد ما يسترشد به في عملية التعليم فيتمكن من الاحتفاظ بما يساعده على الوصول إلى هدفه ويبعد العناصر غير الهامة وينظم طريقته بشكل يساعده على الوصول إلى غايته.

وكذلك يجدر بالمدرس أن يؤكد وضوح الهدف أمام التلاميذ؛ على أن هذا الاعتبار لم يكن مرعيّاً من جانب المدرسين في التربية القديمة، وربما كان هذا راجعاً إلى أمور نجملها فيما يلي:

أولاً: خفاء الهدف على المدرسين أنفسهم فقد كان معظمهم لا يهتدي في درسه إلى هدف واضح.

ثانياً: غموض الهدف عند الأقلية المستنيرة منهم.

ثالثاً: فصل الهدف عن مادة الدرس وهذا ما كانت تمليه الطريقة الكلاسيكية المتبعة إذ ذاك فكان من نتائج ذلك عدم وجود الحافز على العمل.

رابعاً: العقيدة الخاطئة التي كانت متفشية في المدرسين من أن معرفة الهدف إنما هي من اختصاص المدرس، مما حرم التلاميذ من معرفة ذلك أو جعلهم يسيرون على غير هدى معروف وذلك لأن الاتجاه السائد عند المدرسين في ذلك الوقت هو أنهم وحدهم هم الذين يعرفون أحسن ما يقدم إلى التلاميذ فلا معنى لإشراكهم معهم فالمادة التي يقدمونها لهم ضرورية لنجاحهم في الحياة، فيجب أن يقبلوها عن عقيدة من غير تفكير في قيمتها.

وأما عن استغلال الدوافع التي تدفع التلاميذ إلى القيام بالعمل فيجب أن نحرص على العناية بالحوافز الباطنية. فمما لا شك فيه أنه إذا أراد الفرد العناية بعمل من الأعمال فلا بد من أن يبذل نشاطاً ولكي يبذل الإنسان نشاطاً لا بد من مثير يدفعه إلى العمل، وتسمية هذا المثير بأسماء مختلفة كالاهتمام أو الميل أو الاتجاه العقلي أو الإرادة أو الحافز. وهذا الميل قد يكون مثيره خارجياً وباطنياً. ففي الحالة الأولى يطلق عليه اسم "الدافع الخارجي" وفي الحالة الثانية ينعت باسم "الدافع الباطني".

وفي حالة الدوافع الخارجية يبدو أن المدرس هو الذي يثير التلاميذ إلى العمل فهو يحاول تحقيق هذه الاستثارة بوسائل مختلفة، وفي هذه الحالة يختار المدرس مادته وينظمها ويزن قيمتها ويحكم على نتائجها ويبذل مجهوداً جباراً لجذب التلاميذ إليها ومثله في ذلك كمثل لاعب الكرة الذي يعمل على جدب انتباه المتفرجين، فالتلميذ يعد متفرجاً، لأنه لا يشعر في هذه الحالة شعوراً تاماً بالمشكةل فلا يعبأ بخطواتها.

لذلك ترى حماساً منقطعاً متى تمكن المدرس من إثارة هـذا الحمـاس وفي مثـل هذه الظروف يعمل المدرس على تحقيق أهدافه ويكسب المعركة، أمـا التلميـذ فيـذهب إلى البيت لينسى نتائج الدرس بأسرع ما يمكن، فالتلميـذ لـن يلحقـه أو يحـدث لـه أي تطور أو نمو طالما كانت الدوافع التي تدفعه إلى العمل غير نابعة من داخله.

وإذا أردنا نجاحاً للطريقة فيجب أن تكون من ذلك النوع الذي يحـرك الـدافع الباطني ويولد الاهتمام الذي يدفع المتعلم إلى بـذل جهـودة ليصـل إلى مـا ينشـده مـن أهداف.

وهناك عدة طرق يمكن بها تحريك هذا الدافع:

أولاً: عن طريق تعريف التلميذ أهميـة المـادة الجديـدة الـتي سيسـتعملها للوصـول إلى هدف يود تحقيقه، فمثلاً إذا تمكن التلميـذ مـن رؤيـة العلاقـة بـين مـا يدرسـه في المدرسة وبين النجاح في بعـض مظـاهر النشـاط خـارج جـدران المدرسـة، ذلـك النشاط الذي يهدف إلى تحقيقه من أعمـاق نفسـه نـرى أن ينـزع إلى بـذل الجهـد ليتمكن من السيطرة على مادة الدرس طالما كانـت هـذه المعلومـات موصـلة إلى هدفه المنشود.

ثانياً: وثمة طريقة أخرى لاستثارة الدوافع الباطنية وذلك عن طريـق عـرض المشـكلة عرضاً كلياً قبل الدخول في التفاصـيل، وأهميـة هـذا العـرض تختلـف بـاختلاف النتائج المتوقعة، فتعظم إذا كان الهدف المراد الوصول إليه هو تكوين اتجـاه عقلـي أو بصيرة أو فهم، ففي تدريس الأدب إذا ما كان الهـدف الـذي نرمـي إليـه هـو تقدير الجمال يجب أن يتبصر التلميذ بالإنتاج ككل قبل محاولة دراسـة التفاصـيل من حيث مناقشة المبني والتراكيب، وفي دراسة الحركات الكـبرى في التـاريخ مـن المستحسن أن نمر مرّاً سريعاً بالأسباب العامة والاتجاهات ونتـائج الحركـات قبـل أن نسرد التفاصيل المؤسسة عليها، فإذا تبصر التلميذ بالعلاقات العامة تمكن مـن أن يعـرف الأسـاس الـذي سـيقع عليـه الاختبـار ويتنـاول بـالتنظيم والدراسـة والتفصيل، وذلك بعكس ما إذا بدء معه بدراسة التفاصيل؛ لأنـه بـذلك سـيعجز عن الإلمام بالصورة الكاملة للموقف.

ثالثاً: وهناك طريقة ثالثة للحصول على الدوافع الذاتية، وذلك عن طريق بيان المدرس للتلميذ أن المادة التي يدرسها تمكنه من استخدام قدرات أخرى لديه، ومعنى هذا أنه يجب على المدرس أن يطلع التلميذ ويمكنه من استخدام قدرات في مادته كان قد اكتسبها من مواد أخرى، كما يريه أيضاً الجديدة التي تتكون لديه يمكن أن تستغل في ميادين أخرى، ولذا يجب على المدرس أن يكون فطناً للأهداف وللمادة ومحسناً طريقته في كل مادة، وبذلك يلتفت التلميذ إلى أن القدرات المكتسبة من الميادين المختلفة يمكن ربطها بعضها ببعض واستغلالها بطريقة مفيدة.

وأما لماذا كانت الطريقة الجيدة تستغل نشاط التلاميذ؟

فقد سبق أن عرفنا أن نشاط المتعلم عامل هام في التربية. على أن مجرد النشاط وحده ليس بكاف ولكي يكون النشاط منتجاً في التربية لا بد أن يكون مغرضاً، ومعنى هذا أن الفرد يجب أن يكون واضح الهدف الذي يحركه إليه دافع باطني وهناك نوعان من نشاط التلاميذ: النشاط العقلي والنشاط اليدوي، وقد يتوهم بعض المدرسين أن النشاط سواء أكان مغرضاً أم مفروضاً على التلميذ يجب أن يكون يدوياً أو حكرياً في طبيعته.

وليس هذا بصواب لأنه من الممكن أن يكون هناك نشاط مغرض وينتهي إلى خلق أفكار جديدة أو إلى إعادة تشكيل الأفكار القديمة وإعطائها معنى جديداً هامّاً.

والنشاط في هذه الحالة نشاط عقلي ولكنه مغرض فمن المستحسن أن نشجع التلميذ على التبصر بالهدف سواء أكان هذا الهدف يستدعي منه نشاطاً جسمياً أو عقليّاً.

وأما كون الطريقة الجيدة تمكن التلاميذ من الحكم على النتائج؛ فذلك راجع إلى ما يأتي:

أولاً: إنه من طبيعة الطريقة الجيدة أنها تبعث على العمل، ويمكن تحقيق هذا بطرق عدة، فلكي يتمكن التلميذ من تقدير نوع عمله يجب أن يضع نصب عينيه الهدف الذي يهدف إليه طالما كان هذا أساساً للحكم، وفي عملية التقدير هذه يتمكن التلميذ من معرفة وقياس مدى تقدمه، وهذا بدوره يحفزه على الاستزادة من النشاط.

ثانياً: إن هذه الطريقة تمكن التلميذ وتدربه على كيفية التفكير، وإنه لكي يقدر نتائجه يجب عليه أن يرى أو يحدد أهدافه وأن يجمع الحقائق وأن يحلل ويقدر قيم هذه الأشياء، وأن يصل إلى النتائج وأن يرسم الخطوات التي تصل به إلى زيادة التحسن.

وأما كيف نمكنهم من دراسة النتائج التي وصل إليها؟ فلذلك لأن نتائج عملية التعلم يمكن تلخيصها فيما يأتي:

١. تكوين بصيرة أو فهم لدى المتعلم.
٢. تكوين عادات أو مهارات لدى المتعلم.
٣. تكوين اتجاهات عقلية أو تقدير لدى المتعلم.

ولا توجد طريقة واحدة للتدريس يمكنها أن تنتج جميع هذه النتائج بدرجة واحدة، بل قد تكون البصيرة طريقة من الطرق، بينما يمكن استغلال الأخرى في تكوين التقدير، والثالثة في تكوين المهارات ولذلك يجب أن تختلف عناصر المادة التي تدرس للتلميذ وفقاً لاختلاف الهدف كما أنه لا بد وأن يتبع ذلك الاختلاف الطريقة.

وأما اهتمام الطريقة بالمستوى التربوي الذي وصل إليه التلميذ، فقد سبق أن أشرنا إلى أن عملية التعلم الحقيقي أو النمو لا تحدث إلا إذا تحقق وجود الدافع الباطني وهذا الدافع منتج من نتاج الخبرة السابقة، فلا بد وأن يكون متصلاً بالمستوى التربوي الذي وصل إليه التلميذ فإذا كانت مادة الدراسة أو طريقة التدريس أرقى من المستوى التربوي صعب على المدرس استغلال دوافع التلميذ الباطنية التي كونها المدرس لديه وعندئذ يضطر إلى تشجيع المشجعات الخارجية لجذب انتباه التلميذ للون من المعلومات يصبح التلميذ فيه متفرجاً بدلاً من أن يكون مساهماً، ونحن نرى أن الكلب قد يموت جوعاً مع أن الطعام قد يكون معلقاً أمامه بحيث لا يستطيع الوصل إليه عن طريق القفز، أما إذا ما وضع بحيث يمكنه أن يصل إليه فإنه يلتهمه فتتمشى فيه عملية الحياة والنمو معاً، وبالمثل إذا كانت الطريق التربوية فوق مستوى التلميذ عز عليه الوصول إلى الأهداف المنشودة، وقد تخونه القدرة على تحقيق الهدف فيلجأ إلى تغييره، ونحن في تقديرنا للمستوى التربوي الذي يبدأ منه التلميذ يجب علينا مراعاة

الاختلافات الفردية الخاصة بالسن وبالمرحلة التعليمية، وأما لماذا كانت الطريقة الجيدة تهتم بالاعتبارات السيكولوجية عن الاعتبارات المنطقية؟

فإن الطريقة السيكولوجية طريقة مرتبطة بالشخص، محورها الفرد المتعلم، كما ترتبط أشد الارتباط بالخبرات الحسية، من أجل هذا يجب أن تكون هي نقطة البداية، والمحور في عملية التعليم، والمدرس في بدء تدريسه بهذه الطريقة يجب أن يستغل الوسائل التربوية المناسبة لتلاميذه. هذا وأما الخطوات التالية فموضع نقاش ومثله في ذلك مثل الطيار الذي يرتفع من مطار في وسط المدينة ويحوم حولها مرتين أو ثلاث مرات ليبدأ الطيران، وعليه بعد ذلك أن يحدد خط سيره، ثم يتقدم مباشرة إلى أهدافه، وهو في هذه الحالة لا يظل يدور حول المدينة في دوائر تتسع الواحدة منها عن الأخرى حتى يتلاقى بالهدف، فهو يعلم أنه إذا اتبع هذه الطريقة إنما يتبع طريقة معوجة وخاضعة لظروف قد لا توصله إلى الغرض المنشود وذلك بالإضافة إلى ما فيها من ضياع للوقت والمجهود، وأمثل الطرق التي يلجأ إليها الطيار عادة هي استغلال الطريقة السيكولوجية وهي الطريقة الأولى فهو يبدأ بها، فإذا اطمأن تقدم إلى الطريقة المنطقية التي توصله إلى الهدف، والمدرس الذي يلجأ إلى استخدام الطريقة السيكولوجية مثله مثل الطيار الذي يحلق ويطير فوق المدينة، فهو قريب دائماً من الخبرات التربوية الحالية للتلاميذ، ولكنه يبني عليها خبرات قليلة وحديثة. ولأنه لا يمكنه أن يعلم تلاميذه كيف يوجهون مظاهر نشاطهم إلى مشكلة لم يلمسوها، لأن ذلك خارج عن طاقتهم وفوق مستواهم.

وفي حياتنا العادية أهمية التنظيم المنطقي، ولقد كانت هذه الطريقة هي المتبعة في التدريس ولم يكن هناك ارتباط بينها وبين خبرات المتعلم، ولقد كانت من نتائجها التضحية بالفرد ومطالبه من أجل تحقيق العمل، وكانت لا ترمي إلى أكثر من جمع شتات المعرفة فقط. ولذلك قد تعرضت هذه الطريقة المنطقية للنقد اللاذع وذلك لبعدها عن خبرات التلاميذ وميولهم.

فالأفضل أن يبدأ المدرس بفتح الطريق أمامه متبعاً الطريقة السيكولوجية ثم ينقل منها إلى استخدام الطريقة المنطقية.

تطور الطريقة في العصور الحديث

١. طريقة هربارت

سوف لا نرجع بالقارئ إلى تطور الطريقة في بداية عهدها في الشعوب البدائية أو غيرها، ولكن سنبدأ الكلام عنها بالطريقة التي ابتدعها "هربارت" ولقد كان نجاحه في هذا المضمار أكثر ممن سبقه من المربين، فقد وضع طريقته على أسس سيكلوجية عملية التعلم، وتطريته السكولوجية كانت وليدة علم النفس الترابطي وكان تعرف باسم "نظرية الكتل المتآلفة" ووفقاً لهذه النظرية يتعلم الإنسان الحقائق الجديدة بمساعدة الحقائق القديمة. فالطفل عندما يدخل المدرسة يحمل معه ثروة فكرية ناتجة عن احتكاكه بالبيئة، وهذه الثروة سوف تساعده في المستقبل على هضم الحقائق الجديدة.

ولقد وضع "هربارت" أربع خطوات متميزة بواسطتها يتمكن المدرس من تسيير دفة الدرس، وهذه الخطوات الأربع قد زادها أحد أتباعه خطوة خامسة فأصبحت تعرف بعد وفاته باسم الخطوات الخمس وهي:

أولاً: التمهيد أو الإعداد: وبهذه الخطوة يبدأ المدرس درسه بحقائق يعتقد تماماً أنها معروفة لدى التلاميذ، وبعبارة أخرى يبدأ بمعان واضحة لدى الطفل مبنية على خبرات سابقة أو على مدركات حسية مألوفة عنده.

ثانياً: العرض: وفي هذه الخطوة يعرض المدرس حقائقه الجديدة التي يود أن يعلمها للأطفال.

ثالثاً: الربط: وقد تكون هذه المرحلة أهم الخطوات الخمس، فالمدرس فيها يتقدم بعقلية الطفل إلى مقارنة الخطوتين السابقتين، وكلما تمكن المدرس من ربط الجديد بالقديم، كلما ضمن عنصر التمثيل السيكولوجي.

رابعاً: مرحلة التنظيم أو التعميم: وفي هذه المرحلة يعرض المدرس أمثلة مطابقة للموضوع ولكنها جديدة تجذب انتباه التلاميذ، وعن طريق هذه الأمثلة يتمكن من تعميم ما سبق أن أدركه التلميذ في الخطوة السابقة.

خامساً: التطبيق: وفي هذه المرحلة من المحتمل أن يطلب المدرس إلى تلاميذه تطبيق ما سبق ذكره على مشاكل جديدة، فمرحلة التطبيق إذن مرحلة تساعد التلميذ على أن يقوم بنفسه بحل المشاكل وفقاً للقاعدة الجديدة أو للتعميم السابق فهمه.

و"هربارت" بخطواته السابقة قد أمد المدرس بوسيلة فعالة من وسائل العرض كما أنه قد فكر في الطريقة التي بعث بها يبعث في الدرس الحياة، وهو في ذلك قد أبرز عبقرية عظيمة، فقد بدأ من نفس البداية التي بدأ بها "روسو" و"بستالوزي" فقد بدأ بميول الأطفال، وهي التي تحرك النشاط الذاتي ومن المعروف أنه لا بد من وجود قدر معين من الميول أو النشاط الذاتي لتمام عملية التعليم.

والعادة السائدة لدى المدرسين أنهم يستثيرون ميول التلاميذ كي يتعلموا، ولكن "هربارت" كان يعتقد أن العكس صحيح فالتلاميذ لا بد أن يتعلموا شيئاً حتى يتكون لديهم الميل لتعلم أشياء أخرى، فالميل أو الاهتمام بعبارة أخرى هو الترابط السار الذي بواسطته تجذب الأفكار القديمة الأفكار الحديثة فهو منتج من نتاج عملية التمثيل العقلي، ولذلك اهتم "هربارت" وأتباعه بتكوين ميول متعددة الاتجاهات لدى الأطفال. فالميل عند "هربارت" ميل وظيفي يعمل على تسهيل عملية الغرض وضمان الدافع إلى العمل.

مما تقدم يتبين لنا أن جذب انتباه الأطفال عملية شاقة عند "هربارت" فهي أكثر من مجرد تسلية للطفل. ولقد كان ينصح المدرس بأن يعمل على كسب عزيمة الطفل وذلك عن طريق تلقين سابق للأفكار الحقيقية، تلك الأفكار التي ستولد عنده العزيمة الصادقة لا مجرد الاعتماد على المشوقات الخارجية كالثواب أو العقاب.

ونظرية "هربارت" في التمثيل العقلي قد ألهمته نظرية سابقة لعصره وهي: أنه لا فائدة من كبت مظاهر النشاط غير المرغوبة لدى الطفل ما لم تكن هناك مظاهر نشاط جديدة تحل محلها، ولذلك كان ينصح المدرس بأن أحسن طريقة لحفظ النظام في الفصل هي ألا يترك التلاميذ بلا عمل، بل يشغلهم بوجوه النشاط المختلفة، فهذا من شأنه أن يصرف التلاميذ من العبث بالنظام والإخلال به، وقد كان مطابقة للموضوع ولكنها جديدة تجذب انتباه التلاميذ، وعن طريق هذه الأمثلة يتمكن من تعميم ما سبق أن أدركه التلميذ في الخطوة السابقة. وقد كان "هربارت" لا يسمح بالعقوبة البدنية إلا عند الضرورة القصوى وكان ينصح دائماً بالابتعاد عنها.

٢. طريقة النشاط الذاتي

إن بذور الحركة "الرومانتيكية" التي وضعها روسو في كتابه "إميل" قد أينعت في الطريقة التربوية التي اتبعها "فروبل" أكثر من إيناعها في طرق المصلحين الذين ظهروا في مستهل القرن التاسع عشر أمثال "بستالوتزي"، و "هربارت"، فقد آمن "فروبل" بما سبق أن نادى به "روسو" من ضرورة احترام الطفل، والعمل على توجيه نموه، ولذلك نصح الآباء والمدرسين بعدم التدخل في قوانين الطبيعة للطفل التي تعبر عن نفسها في التكوين الذاتي له فلا بد أن يبذل المدرس جهوده لخلق موقف جديد تتمكن فيه قوى الطفل الفطرية من أن تفك عقالها لتعبر عن نفسها، فهدف الطريقة التي يستخدمها المدرس يجب أن يكون فك عقال طبيعة الطفل لا العمل على كبتها، فالطريقة يجب أن تكون ابتكارية لا مجرد طريقة تقليدية.

ولقد وجد "فروبل" أن اللعب هو الطريق الطبيعي لتشجيع التكوين الذاتي وكان هذا حدثاً جديداً بين المربين، إذ أن نظرتهم إلى اللعب قد كانت تخالف نظرته، فاللعب عنده أمر تربوي بوساطته يتمكن المدرس من فك قوى الطفل الباطنية، فهو الطريق الطبيعي الذي به يتمكن الطفل من التعبير عن نفسه بعيداً عن ضغط الكبار وسلطانهم.

ولقد بنى "فروبل" هذا الرأي على أساس فلسفي عنده فالحرية في نظره ليست منحة يمنحها المدرس للتلميذ ولكنها شيء يمكن الحصول عليه نتيجة للنشاط الذاتي، على أن هذه النظرية لم تؤمن بها ألمانيا الأوتوقراطية، لأنها كانت تشك في نتائجها السياسية والاجتماعية ما دام يشوبها عنصر الحرية، لهذا راجت في أمركيا الديمقراطية أكثر منها في ألمانيا.

٣. التدريس بواسطة طريقة لمشكلة أو طريقة المشكلة في التدريس طبيعة حل المشكلة.

أهمية المشكلة في الحياة: يقول "أفريل" في كتابه "عناصر علم النفس التربوي": "إن الحياة الجديرة بهذا الاسم هي تلك الحياة التي لا تخلو من مشاكلها، فالحياة دون أطماع أو دون مشاكل معناها نصف حياة، ونحن نقول إن الفرد العادي لا يمكنه أن يعيش حياته

الخاصة دون أن يواجه مشاكله الخاصة، ودون أن يصل إلى حل أو وضع حل لها: فطبيعة الحياة نفسها تتطلب مقابلة المشكلات، والعمل على حلها، وحتى الرجل البدائي له مشاكله الخاصة في البحث عن الطعام، والمأوى، والمسكن، والأمن. ويشير "جون ديوي" إلى أن مشكلة الطفل الرئيسية لا تعدو السيطرة على جسمه كوسيلة من الوسائل التي تمكنه من الوصول إلى حالة الملاءمة بين نفسه وبين البيئة الاجتماعية، والطبيعة، فالطفل يجب أن يتعمل القيام بكل شيء، عليه أن يتعلم كيف يرى، وكيف يسمع، وكيف يصل إلى الأشياء، وكيف يقبض على الأشياء، وكيف يتزن جسم، وكيف يحبو، ويزحف، ويمشي... الخ بهذه العمليات أجمعها نتطلب لوناً من ألوان التفكير، حتى ولو كان هذا التفكير في مرحلته البدائية.

وهذا التكيف الذي تناوله "جون ديوي" يستمر أو يجب أن يستمر مدى الحياة، فبتعقد المشاكل السابق ذكرها نجد أن عملية التفكير اللازمة لحلها يجب أن تتعقد بطبيعتها. وبظهور طور المراهقة تبدو مشاكل من نوع آخر تتطلب تكيفاً اجتماعياً خاصاً بهضم المنهج الدراسي، واختيار العمل الذي يتلاءم مع طبيعة الشاب والإعداد الذاتي لهذا العمل، ثم ما يتبع ذلك من مشاكل الأسرة، والعمل، والحياة السياسية، والاجتماعية، كل هذه الأشياء تتطلب حلولاً.

وإذا كان حل المشاكل يكون جزءاً هاماً من دستور هذه الحياة، أصبح من أهم واجبات المدرسة أن تبحث عن طريقة، تمكن أبناءها من حل المشاكل، التي تعترضهم في مستقبل الحياة، وفي ذلك يقول "أفريل" ما يأتي: "طالما كانت المشاكل تسود حياة معظم الناس، يتبين من ذلك أن من أهم أهداف المدرسة هو تأكيد وتعظيم الطرق التي تشجع الأولاد على التفكير بقصد جعل شباب المستقبل أو مفكري السمتقبل، أو حالي مشاكل المستقبل لا يتعلمون كيف يفكرون لهدف الوصول إلى النتائج فحسب، بل للشعور بالسعادة أيضاً في أثناء هذا الحل – فليس هناك أعظم من أن يشعر الشاب بالثقة بالنفس بعد حل مشكلة من المشاكل، فيكون هذا أكبر عامل من عوامل احترام الذات، والثقة بالنفس بها.

ويؤكد "جورج برنارد شو" أن شهرته إنما ترجع إلى أنه كان يفكر على الأقل مرتين كل أسبوع بينما غيره من الناس لا يستغل هذه القدرة على التفكير، **ولقد قسم "ديوي" العمليات التفكيرية إلى أربع أنواع، تبدأ من أحط أنواع التفكير البدائي، وتنتهي بأرقى العمليات التفكيرية.**

١. فالتفكير في أحط درجاته يشمل عند "جون ديوي" أحلام اليقظة. والآراء الشاردة وكل ما يطرأ على الذهن من سانحة أو طارئة أو شاردة.
٢. والتفكير في مرحلته الثانية ينطبق على الأشياء التي تتصل بالحواس الخمس، كالقصص الخيالية، والأحداث المستثمرة.
٣. أما التفكير في مرحلته الثالثة فيتضمن المعتقدات التي لم تثبت بعد. فبعض معتقداتنا قد قبلناها دون تفكير، تعلمناها بهذا الشكل، وقبلناها لأن التقاليد والعرف لعب دوراً كبيراً في فهمنا له.
٤. أما النوع الرابع من التفكير فهو التفكير العميق، وهذا النوع من التفكير يمتاز بالحيوية، والثبات، وهذا هو النوع الذي نهدف إليه.

ويمتاز التفكير العميق بالميزات الآتية:

١. يمتاز بأنه أرقى مرحلة من مراحل التفكير، ومما يدفع المرء إلى التفكير شعوره بأنه يقابل حالة حيرة أو ارتباك أو شك، إذن لا بد من أن يثير التفكير أمر ما، لا بد من وجود مشكلة تتحدى تفكيره، إذن لا بد من مشكلة تسبب عدم اتزان الكائن الحي أو تشعر الكائن الحي بعدم الاتزان أو فقدان الاتزان.
٢. هذا الشعور بتحدي المشكلة من شأنه أن يجعل الكائن الحي يضع خطة للعمل عمادها الخبرة السابقة أو المعلومات السابقة، ولما كانت المادة التي بين يديه ناقصة لا تؤدي إلى الحل كان عليه أن يفكر في مصادر أخرى غير هذه المصادر، مما لا شك فيه أن المصدر الأكبر هو الخبرة السابقة، والمعلومات السابقة، فإذا كان الإنسان قد مرت به من قبل خبرة أو إلمام بمثل هذه المواقف فلا بد أن يجول بخاطره بعض الاقتراحات التي تؤدي إلى الحل، وإن لم يكن هناك سابق خبرة سيظل في حيرته. وهذا ينطبق تمام الانطباق على كل من الراشد، والطفل.

٣. ولا يسلم الإنسان بالوصول إلى الحل إلا بعد نقده، واختباره، وإذا كان ما يجول بخلد الفرد من اقتراحات قد قبل، فالتفكير في هذه الحالة عملية سهلة خالية من كل نقد، ولكن إذا قلب الإنسان الفكرة في هذه مرة بعد أخرى فمعنى هذا أن الإنسان يسعى للوصول إلى أدلة أخرى يستند عليها. يسعى أيضاً للوصول إلى خامة جديدة تساعده على الحل، والنجاح في مثل هذه العملية التفكيرية هو ما يميز التفكير الذي يتطلب الرغبة في تحمل تلك الحالة العقلية التي تلازم حالة فقدان الاتزان نتيجة تحدي المشكلة للإنسان.

هذا ولأن كانت خطوات "ديوي" التفكيرية لا يزال مأخوذاً بها حتى الوقت الحاضر، رغم قدم عهدها، إلا أننا نجد فيما كتبه "دونـنج" في كتاب "عناصر التفكير العلمي" ما يمكن أن يساعدنا في عرض، وتمثيل الطريقة في التفكير، **لقد ذكر سبعة عناصر هامة في عملية التفكير الصحيح، وهي:**

أولاً: الملاحظة المغرضة ويشترط فيها:

أ. أن تكون صحيحة.

ب. أن تكون شاملة.

ج. أن تكون تحت مختلف الظروف، والأحوال.

ثانياً: عنصرا التحليل، والتركيب:

أ. فلا بد من الكشف عن العناصر الأساسية.

ب. ولا بد من مراعاة أوجه الشبه، وأوجه الخلاف.

ج. ولا بد من زيادة عنصر الانتباه في الحالات الشاذة.

ثالثاً: استدعاء سابق للخبرة أو تذكر الخبرة السابقة.

رابعاً: فرض جميع الفروض الممكن أنها تؤدي إلى الحل.

خامساً: التحقيق عن طريق القيام بالتجارب.

أ. لا بد من قياس المتشابهات عن طريق التجربة.

ب. لا تسمح إلا ببقاء متغير واحد.

سادساً: التفكير أو التعقل – وهذا يتطلب:

أ. تنظيم المادة.

ب. مناسبة المادة.

سابعاً: القدرة على الحكم ويشترط فيه:

أ. ألا يلونه عنصر التحزب.

ب. يجب ألا يكون شخصيّاً.

ج. ولا يصدر الإنسان حكمه إلا بعد أن تصبح المادة مناسبة.

المميزات الأساسية للتفكير السليم:

مما سبق أن عرضناه من آراء "جون ديوي"، ومن آراء "دوننج" يمكن أن نستخلص المميزات الرئيسية للتفكير السليم فيما يأتي:

١. القدرة على الشعور بوجود مشكلة تسبب الحيرة:

وهذه القدرة وإن كانت تعتبر أساسية لكل تفكير، إلا أننا نعتبرها دائماً ميزة من مميزات التفكير السليم. فلم لم يكن هناك حالة حيرة، وعدم اتزان تدفع العقل إلى التفكير لما حدثت العملية التفكيرية مطلقاً.

٢. القدرة على تمييز طبيعة المشكلة بوضوح:

وإن لم يتمكن الفرد من معرفة المشكلة التي أمامه والإلمام بطبيعتها وأصبح الأمل في حلها متمثلاً جدّاً، فكثير من الناس لا يشعرون بالمشكلة إلا شعوراً غامضاً، وتعوزهم القدرة على إبرازها، والتفكير في حلها.

٣. القدرة على استيعاب المشكلة في الذهن عند دراستها:

كثيراً ما يضل الإنسان الطريق – عند تفكيره في حل مشكلة – وهذا خطر داهم يتعرض له الفصل المدرسي في إبان المناقشات، فكثيراً ما تؤدي المشكلة إلى موضوعات أخرى أقل منها أهمية، وبعد فترة، ينتبه الجميع إلى أنهم حادوا عن طريق حل المشكلة الأساسية. ويكونون قد أضاعوا الوقت الطويل سدى.

٤. القدرة والاستعداد والجرأة على فرض الفروض:

فكثير مما وصلت إليه البشرية من تقدم في ميادين العلم، والمدنية، والاختراعات إنما هو من نتاج روح المخاطرة في العملية التفكيرية، وفي الفرض. فمثلاً "جاليليو، وكوبرنيكس" لولا جرأتهما في فرض الفروض، ما وصلا إلى ما يتمتع به العالم اليوم من نتائج أبحاثهما – فالجرأة في التفكير تؤدي إلى الكشف عن طبيعة الحق، والخير، والجمال.

٥. القدرة على فرض الفروض أو الحلول:

إن العقل الخصب مليء بالمقترحات، وقادر على وضع خطط الهجوم على المشاكل التي تقابله، كما أن القدرة على بلورة المشكلة أمر يحتاج إلى مواهب عقلية، وخبرة طويلة ويجب ألا ننسى أيضاً أن قدرة نمو الفرد على التخيل، وشجاعته في اقتحام المشكلة، يلعبان دوراً كبيراً في فرض الفروض.

٦. القدرة على اختبار الحلول المقترحة بعد النقد:

وهذه القدرة على محك العملية التفكيرية والمشكلة هي: هل يتمكن الفرد من تقدير جميع العوامل المطلوبة، فيحلل، ويركب الحقائق بحيث ينتهي إلى نتائج محدودة؟ فالقدرة على التقويم الصحيح هي المعيار الذي تقاس به العوامل التي تتدخل في الحلول المقترحة.

٧. القدرة والاستعداد على التخلص من الفروض التي ثبت للعقل عدم صلاحيتها:

إن الفرد قد تعوزه الشجاعة للتخلص من فرض لا يؤدي إلى الحل؛ فقد يبذل الإنسان الساعات، والأيام، والأسابيع، والشهور، وأحياناً السنين في حل المشاكل فكثيراً ما تتلون النتائج التي يصل الإنسان إليها بسابق فكرة أو سابق رأي تعشم الباحث أن يصل إليه؛ من هذا يتبين لنا أهمية التفكير الموضوعي، والتخلص من العنصر الذاتي أثناء عملية التفكير.

٨. القدرة على ضبط الأعصاب وعدم القفز إلى نتائج سريعة:

فجميع المفكرين تفكيراً علميّاً يمتازون بالتريث، وعدم التسرع في إصدار الأحكام حتى يتمكنوا من جمع جميع الحقائق، ووزنها، وغربلتها، وتقديمها.

وهذا أمر هام جدّاً، إذا تطلبنا الوصول إلى نتائج صحيحة. ويلعب التحيز دوراً هاماً جداً في الوقوف في طريق الأحكام الصحيحة. يقول "ديوي": إن "التريث في الأحكام، قد يبدو مؤلماً للفرد ولكنه مع ذلك هو العنصر الهام الفعال في التدريب على العادات العقلية السليمة".

٩. القدرة والاستعداد على إعادة النظر في النتائج للتأكد من صحتها:

وهذا ما يعرف عندما جميعاً بمرحلة التحقيق؛ ونحن لا ننكر مطلقاً أهمية إعادة النظر، والمراجعة التي تثبت صحة التفكير، وسلامة النتائج، حتى الطفل في مدارس المرحلة الأولى، نحن نلزمه بمراجعة عملياته الحسابية، لعله يكون قد أخطأ في الجمع أو الطرح أو الضرب أو القسمة... الخ.

فيمكننا إذاً كمربين، وكمدرسين أن نصل بأبنائنا إلى معرفة مميزات التفكير السليمة سابقة الذكر، لتمكننا من أن نتخلص من مساوئ حياتنا الاجتماعية، والسياسية، وتمكننا أيضاً من رفع مستوى تفكيرنا الاجتماعي، ومن السير بمدنيتنا الحديثة بخطوات فسيحة إلى الأمام، فإن ما يعوق تقدم الإنسان لا يعدو أن يكون ضعفاً في القدرة على التفكير، وعدم الرغبة في التفكير بشدة، وعدم الميل إلى التفكير في نواحي العلاقات الإنسانية بشيء من الأمانة.

ونحن إذا ما طالبنا المدرس بتشجيع التفكير السليم بين أبنائه وتلاميذه، فإنما نحن نطالبع بتعويدهم على "حل المشكلات"، وقد سبق أن أثبتنا أن حالة الحيرة العقلية هي أمر ضروري في عملية التفكير السليم، فهي التي تتحدى العقل وتبعثه على اليقظة، والتفكير، وجدير بالمدرس أن يلم بمظهري حل المشاكل التي يجب على التلميذ أن يتعودها في مصارعته لها، **وهما:**

أولاً: على المدرس أن يتخير المشاكل المناسبة للتلميذ، ويجب أن يكشف له عن طريق جديدة لصرع هذه المشاكل.

ثانياً: لا بد أن يعمل المدرس على مساعدة تلميذه في الكشف عن المبادئ والمعاني العامة التي يغلب عليها الطابع المعنوي، وهنا نجد أن كثيراً من المواقف التي تحتاج إلى

حل المشاكل قد تؤدي إلى الكشف عن قانون أو مبدأ أو فكرة معنوية، فهذا ما يجب على المدرس تشجيعه.

ما معنى طريقة المشكلة:

نحن إذا أردنا أن نصل إلى تعريف دقيق لطريقة المشكلة وجب علينا أن نسلم **بأمرين هامين هما:**

١. أن حل المشكلة إنما هو مميز لأي جهد مبذول في عملية التفكير المستنير.

٢. أن جميع طرق التدريس الحديثة تهدف إلى تشجيع التفكير، وهذا هو ما يميزها عن الطرق التقليدية.وجميع العمليات التربوية تتطلب التفكير، أو تتطلب حل المشكلة.

وأول ما يجول بذهننا الآن من الأسئلة هو كيف يمكننا أن نستخدم الطريقة التفكيرية داخل جدران الفصل الذي سادت فيه الطرق التقليدية القديمة؟ نحن ننادي أولاً وقبل كل شيء بأن تكون المشكلة من ذلك النوع الذي يتحدى تفكير التلاميذ، ويشغل مظاهر نشاطهم مدة طويلة، ثم يجب أيضاً أن نعرف ما هو المدى الذي إذا ما وصلت إليه المشكلة تحولت إلى مشروع؟ وردّاً على هذا السؤال الأخير نجيب بأننا سنعود في الصفحات المقبلة عودة نفصل فيها الفروق بين المشروع والمشكلة، ولا يهمنا الآن إلا أن نحدد معنى المشكلة:

يؤكد "ستورمزاند" نحن نحسن صنعاً إذا احتفظنا "بطريقة المشكلة" وقصرناها على جميع العمليات التعليمية التي ترتبط بمشاكل في المستوى العلقي فحسب.

"فطريقة المشكلة تتطلب تنظيم العمل المدرسي بشكل يمكننا من أن نقدم أمام عقل المتعلم مشكلة تتحداه، وتدفعه إلى بذل مجهود يوصله إلى الحل في المستوى العقلي".

وطريقة المشكلة قد يقوم بها فرد أو مجموعة. وفي حالة ما يقوم بها مجموعة من التلاميذ يجب أن نؤكد ضرورة عنصري التعاون، وتحمل المسؤولية، فعن طريق المناقشات يمكن تحديد المادة وترجمتها، والوصول منها إلى نتائج، وقد يتمكن الأفراد من العمل مستقلين عن بعضهم في حل المشكلة، ويمكنهم أن يصلوا إلى نتائجهم الفردية بتوجيه من المدرس.

وهنا يجب أن نقف قليلاً لنرى خطوات "هربارت" ثم خطوات "مدريسون" في توجيه دروس المدرسين في الفصل.

أولاً: خطوات "هربارت هي" :

١- الإعداد. ٢- العرض. ٣- الموازنة. ٤- التعميم. ٥- التطبيق.

وإذا ما أنعمنا النظر في خطوات "هربارت" الخمس السابقة أيقنا أنها أبعد ما تكون عن طريق حل المشكلات، ولكن يمكن أن نتفق فيها من روح طريقة المشكلة إذا ألقينا العبء فيها على التلميذ لا على المدرس، يمكن تنظيم الطريقة بحيث يضع التلميذ إصبعه على المشكلة تحت إشراف المدرس وتوجيهه.

(أ) وهناك أوجه شبه وقرابة بين خطوات "ديوي" الخمس وخطوات "هربارت" ولكن أوجه الاختلاف أكثر أهمية من أوجه الشبه على أن "ديوي" نفسه يوحي إلينا بأهم مواطن الضعف في طريقة "هربارت" عندما يقول: إن الطريقة "الهربارتية" لا تشير مطلقاً إلى صعوبة أو مشكلة تحتاج إلى بحث، مع أن ذلك هو المحرك المهم لعملية التربية الحقيقية. إن "هربارت" يعرض على تلاميذه مادة جديدة في الخطوة الثانية (مرحلة العرض) إلا أن هذه المادة الجديدة لا يمكن أن تعادل المادة التي يتطلبها التغلب على مشكلة ما، كما هو الحال في طريقة "ديوي"، فالمادة عند "ديوي" لا تعرض ولكن يبحث عنها الأطفال للتغلب على الشمكلة. زد على ذلك أن المادة الجديدة لا يهضمها العقل بالطريق الشكلي الذي يستعين بالمعلومات القديمة، ولكنها تأتي بالطريق العرضي عندما نسير في المشكلة؛ وإذاً: فلا غرابة أن يعلق

"ديوي" على هذا الموقف قائلاً: "إن الطريقة الهربارتية تبدو كما لو كانت تهتم بالتفكير كمنتج من نتاج اكتساب المعلومات بدلاً من اعتبار المعلومات عملية كمنتج من نتاج التفكير"، على أن الاختلاف بينهما لا ينتهي عند هذا الحد، فهناك اختلاف عظيم بين مرحلة التطبيق عند "هربارت" ومرحلة التحقيق أو الاختبار عند "ديوي"، فمرحلة التطبيق "الهربارتية" تضع أمام التلاميذ مبدأ من المبادئ يعرفه المدرس ويحاول أن يدخله في عقول التلاميذ عن طريق التمثيل والتعميم أما في مرحلة الاختبار أو التحقيق عند "ديوي" فإن نتاج هذه المرحلة غير مضمون فكل ما يمكن أن يقوم به المدرس ما هو إلا إسداء النصيحة وتوجيه التلميذ إلى ما يؤدي به إلى حل المشكلة.

وثمة اختلاف آخر بين "ديوي" و "هربارت" فقد وجد ديوي صعوبة في فهم نظرية "هربارت" الخاصة بالاهتمام أو الميل، إذ أنها اعتبرت الحالة الوجدانية كمنتج أو أثر للتعلم، ولم تعتبرها مظهراً من مظاهر الدوافع الفطرية، وهو ينصح المدرس بجعل الاهتمام هو المحرك للعمل عند التلاميذ، ويحذره من أن يخدع إذا ما رأى الطفل وقد بدت عليه مظاهر الاهتمام أو بذل الجهد، كما يحذره من المشوقات المصطنعة وتغطية المعلومات بطبقة سكرية، فالمعلومات يجب أن تحرك دوافع الطفل الفطرية وعند ذلك يصبح اهتمام الطفل أمراً طبيعياً وحقيقياً كما يصبح بذل الجهد صادراً عن الدوافع الفطرية.

وطريقة المشكلة كما عرضها "ديوي" تبدو مرتبة ترتيباً منطقيّاً، ولكن الاهتمام – كما يراه "ديوي" – يحتم على المدرس أن يسلك الطريق السيكلوجي في عرض الدرس.

ففي طريقة "ديوي" التفكيرية نجد أن لا تعارض بين الترتيب المنطقي والترتيب السيكلوجي فكل منهما يعتمد على الآخر.

(ب) وأخيراً يجب أن نلاحظ أن "ديوي" قد اهتم اهتماماً بالغاً بطريقة المشكلة من الناحية الاجتماعية فقد نظر إلى المدرسة ككائن حي اجتماعي، ورأى أنها تتمكن من إعداد الفرد للحياة الاجتماعية المستقبلية إذا كانت نفسها مجمعاً مصغراً يسوده

التعاون. ولقد كان لهذه النظرية أثر عظيم على الروابط التي تربط المدرسة بالبيت وبالمجتمع.

وهو يتوقع في المدرسة الحديثة جلبة وضوضاء أكثر من المدرسة التقليدية ولكن هذا لا يزعج "ديوي"، لأنه يعتقد أنه حيث يسود الحديث والحركة بين أطفال مشغولين بالبحث والتنقيب للتغليب على مشكلة مشتركة – يكون هذا أجدى وأنفع من تلك الحالة التي يلتزم فيها التلاميذ الصمت ويثبتون في مقاعدهم ولا يتحركون إلا بعد أن يطلب إليهم المدرس ذلك. لأنه في الحالة الأخيرة يجد المدرس نفسه مضطّراً إلى أن يحافظ على تلك المعايير التي من شأنها أن تحتفظ بتقاليد المدرسة وقوانينها. بخلاف الحالة الأولى التي فيها يقضي المدرس وقته في الملاحظة والتشجيع لعادات النمو الإيجابية.

طريقة المشروع:

على أن الخمرة الجديدة التي اعتصرها "ديوي" بطريقة المشكلة لم تصب دائماً في كؤوس جديدة؛ إذ أن أنصار المدرسة القديمة قد حاولوا استغلال هذه الطريقة الجديدة في خدمة طرقهم الشكلية القديمة، فرأوا أنه لا مانع من استخدام طريقة المشكلة في التغلب على المشاكل القديمة في المنهج التلقيدي، ولكن لم تنته الحرب العالمية الأولى حتى ظهرت طريقة المشكلة في ثوبها الجديد على يد "وليم كلباترك" وسميت "بطريقة المشروع".

وفكرة المشروع لم تكن من مبتكرات "كلباترك" إذ أن المشروع كان مستخدماً من قبل في تدريس المناهج الزراعية، فقد كان يطلب من التلاميذ أن يجربوا في مزارعهم الخاصة ما سبق أن تلقوه من المبادئ الزراعية داخل جدران الفصل، والمشروع بهذا الشكل فيه كثير من خواص طريقة المشكلة، ويمكن أن يقال عنه إنه هو ذاته مشكلة من المشاكل تكون في وضعها الطبيعي بحيث تتيح للمتعلم أن يضع يده أو أصبعه على المشكلة؛ فيفكر في خطة للعمل ويبتدع الطرق والوسائل اللازمة للتغلب على المشكلة مع ملاحظة الموازنة بين النتائج.

ولما رأى "كلباترك" الحيوية التي امتازت بها طريقة المشكلة في شكل مشروع من المشروعات أراد أن يستخدم المشروع كطريقة عامة من طرق التدريس في مجال أوسع من ذلك المجال الضيق سابق الذكر، وبالإضافة إلى توسيع مجالها نجد أنه يضيف إليها ما يجعلها تدفع التلاميذ إلى العمل، ولهذا يصف المشروع بأنه: نشاط غرضي يقود صاحبه إلى العمل المثمر ويدفعه إليه. أو هو عمل مبني على مشكلة يحاول الإنسان حلها في الظروف الطبيعية.

(جـ) ويفرق "كلباترك" بين الطريقة القديمة وبين الطريقة الحديثة، ويصل إلى أن التعلم لا يحدث منفرداً فهناك ما يطلق عليه اسم التعلم المصاحب فإذا كان طفل من الأطفال يتعلم الحساب فإنه يتكون لديه في نفس الوقت الميل أو الإعراض عن هذه المادة، وبالمثل تتكون عنده عادات أو مواقف أو اتجاهات نحو تلك المادة وغيرها.

فاهتمام "كلباترك" بالطريقة أدى به إلى الاهتمام بالاتجاهات والميول الانفعالية وكان من نتائج ذلك أن اهتم المربون في القرن العشرين بالدروس التقديرية وبذلك امتدت طريقة حل المشكلة إلى الفن.

طريقة الوحدة

إن الطريقة التي أكد بها "كلباترك" أهمية الدافع الباطني في تنفيذ مشروع من المشروعات قد أضفت على الطريقة لوناً جذب إليها نفراً ليس بالقليل من رجال التربية المحدثين ولا سيما أولئك الذين ينتسبون إلى مدرسة "روسو، وفروبل" ففي السنوات التالية لطريقة المشروع اكتشفت طريقة تعد في الواقع وسطاً بين طريقة "هربارت" التي تقوم على المدرس وبين طريقة "كلباترك" القائمة التلميذ وهذه الطريقة هي "طريقة الوحدة" التي كشف عنها "هنري مورسون" ذلك المربي الذي غلبت عليه فكرة أن التلاميذ يجب أن يتعلموا ليتمكنوا من هضم ما يدرسون وكانت رسالته لا يحيد عنها (علم – ابحث عن النتائج – نقب عن الطريقة – علم واختبر حتى تصل إلى مرحلة التعليم الحقيقي).

والوحدات التي اختارها "مورسون" للدراسة قد شكلها على نهج المشاكل الحسية بطريقة المشروع، ولذلك خرجت هذه الطريقة جامعة لمزايا طريقتي هربارت "وديوي"، **ويتجلى هذا في خطواتها الخمس**.

١. مرحلة الكشف. ٢. مرحلة العرض ٣. مرحلة التمثيل.

٤. مرحلة التنظيم. ٥. مرحلة التلخيص

(د) ١. أما عن المرحلة الأولى (مرحلة الكشف) ففيها يتمكن المدرس عن طريق الأسئلة الشفوية والمناقشة والاختبار من الوقوف على المعلومات السابقة للتلاميذ التي يمكن أن يبني درسه الجديد عليها.

٢. وأما عن المرحلة الثانية (مرحلة العرض) فعن طريق المحاضرة أو عن طريقة عرض التجارب مجملة يتمكن المدرس من رسم الخطوط الرئيسية للوحدة التي ستدرس بشكل مثير لاهتمام التلاميذ مع ملاحظة مبدأ تشجيع الفروق الفردية بين الجميع.

٣. وأما عن المرحلة الثالثة (مرحلة التمثيل) ففيها يقوم التلميذ بجمع المادة التفصيلية من المصادر التي أرشده إليها المدرس وذلك ليتمكن من فهم الوحدة.

٤. وأما عن المرحلة الرابعة (مرحلة التنظيم) فيتمكن المدرس بواسطة المرحلتين السابقتين من الكشف عن النتائج المنطقية التي وصل إليها الجميع من دراسة الوحدة.

٥. وأما عن المرحلة الخامسة (مرحلة التلخيص) ففيها يعرض التلميذ إما بطريق شفوي أو كتابي النتائج النهائية لما قام به في هذه الوحدة.

طريقة التدريس الجمعي:

نقصد بطريقة التدريس الجمعي: "ذلك النشاط الجمعي الذي يعمل على استثماره النمو في الفرد والجماعة" ومثل هذا التعريف يشمل التعليم في الفصل، ومظاهر النشاط الفردي التي يساهم فيها جميع التلاميذ ويهدفون إلى غاية واحدة. وبعبارة أخرى: يشمل جميع مظاهر النشاط التي ترمي إليها الجماعة بحيث يعمل كل فرد منها نحو أهداف مرسومة، ويتحمل عبء مسؤولية الوصول إليها.

على أن المعنى سيزداد وضوحاً كلما تقدمنا لمناقشة بعض مظاهر التعليم الجمعي، **وإليك هذه المظاهر:**

(هـ) فقد يتعاون كل من التلاميذ والمدرس في وضع الخطط التي بوساطتها يمكن الوصول إلى الأهداف المرسومة، ولو أن البعض قد لا يتفق على مساهمة التلاميذ في معرفة الأهداف النهائية، لأنهم ليسوا في حاجة إلى ذلك، إلا أننا نعترف بأن التلاميذ لا بد وأن تكون لديهم أفكار واضحة عن الأهداف والطرق والوسائل التي تمكنهم من الوصول إلى أهدافهم المباشرة – فمثلاً أطفال السنة الأولى والثانية قد لا يتمكنون من فهم الأهداف المثالية من وراء تعلمهم القراءة كإعدادهم لأن يكونوا مواطنين صالحين، إلا أنه يجب علينا أن نبصرهم بأن القراءة ستمكنهم من حسن متابعة دراستهم في المدرسة ومن الشعور بلذة الاطلاع، وتوسع الأفق العقلي لديهم هذا، **وسنحاول أن نوضح العوامل الهامة في التعليم الجمعي وهي:**

أولاً: التخطيط أو وضع الخطة أو أو رسمها، وهذا على أنواع مختلفة منها:

١. التخطيط المبدئي الذي يلجأ المدرس إليه عندما يهدف إلى أن يتقدم بتلاميذه إلى خوض غمار المعرفة أو عندما يحاول معالجة وحدة دراسية كبرى أو يتصدى لحل مشكلة، أو عندما يتناول دراسة جزء معين من المادة وبعبارة أخرى إن مثل هذا التقسيم نلجأ إليه عندما تدعونا الحاجة إلى التفكير العميق الذي يسبق التنفيذ، **ومثل هذا التخطيط يشمل تحديد الأمور الآتية:**

أ. تحديد الأهداف.

ب. تحديد الطرق والوسائل التي تمكننا من الوصول إلى هذه الأهداف.

ج. تحديد الطرق والوسائل التي تمكننا من قياس نجاح النتائج النهائية.

د. تقويم الطريقة وتعرف أثرها في التلاميذ.

وهذا لا يعدو أن يكون استطلاعاً للموقف ككل قبل الدخول في تفاصيله.

٢. وثمة نوع أخر من أنواع التخطيط ويشمل العمل اليومي أو مظاهر النشاط الصغرى التي عن طريقها تتكون الوحدات الكبرى، **وهذا يتضمن الخطوات الآتية:**

أ. اشتراك كل من المدرس والتلاميذ في إجراء عملية التنظيم بحيث يتحقق تنفيذ التخطيط؛ فمهمة المدرس هي التفكير في تنظيم العمل اليومي الذي يتناسب وقدرة التلاميذ.

أما مهمة التلاميذ فهي التطلع إلى المستقبل والتفكير فيما يحتاجون إليه في المستقب القريب وتنظيم عملية الحصول على المعرفة؛ فينظم التلاميذ أنفسهم بحيث يتمكنون من استخدام الكتب والأدوات الدراسية والمعامل... الخ من غير أن يحدث أي تضارب.

ب. التعاون بين تلاميذ الفصل للوصول إلى الحقائق العلمية.

ج. قيام العلاقة بين التلاميذ على أساس التعاون والتضحية بالذات فهذا من شأنه أن يؤتى أطيب النتائج.

د. وثمة عوامل إضافية يجب ملاحظتها عند وضع خطة العمل، وهي: ملاحظة الفروق الفردية بين التلاميذ والعمل على التوفيق بين مختلف رغباتهم وحاجاتهم.

٣. أما النوع الثالث من التخطيط فهو:

رسم الخطة لتنفيذ فكرة معينة:

إن رسم مثل هذه الخطة يتطلب تعاون المدرس مع التلاميذ: كإعداد التلاميذ للاستماع لمحاضرة عامة أو لدرس يذاع بالمذياع أو لتنسيق معرض، ومثل هذا النوع من العمل يختلف عن الأنواع السابقة، إذ أنه يتطلب مجموعة من الطلبة تصغي إلى موضوعها أو تنتبه إلى نشاط لا علم لها به من قبل، وذلك مما يدعو أفرادها إلى الرغبة في الإفادة منه **وهذا يتطلب:**

أ. أن يتناسب رسم الخطة أو وضع البرنامج مع جميع الظروف المحيطة بالموقف.

ب. كما أن اختلاف قدرات التلاميذ لا بد وأن يكون في الحسبان فإذا كان الموقف يستدعي أن يقوم أحد التلاميذ بتمثيلية معينة فيجب أن نختار من بينهم من يمكنه القيام بهذا العمل على خير وجه وقد يدعو الموقف إلى اختيار أحسن التلاميذ في

إلقاء قصة معينة أو تمثيلها.. وهكذا تتاح الفرصة لجميع التلاميذ للمساهمة في العمل.

ج. إن مثل هذا النشاط يحتاج إلى وسائل لتقرير النتائج ويمكن تنفيذ هذا عن طريق تحديد لجنة من التلاميذ للقيام بهذه المهمة.

والخلاصة: أنه إذا كان التنظيم عنصراً هاماً من عناصر التعليم فأهميته إنما تكون أعظم في التعليم الجمعي، وهذا لا ينطبق على المدرس فحسب، ولكنه على كل تلميذ من تلاميذ المجموعة؛ فرسم الخطة – يوضح الأهداف ويبين الوسائل التي بوساطتها يمكن الوصول إلى هذه الأهداف، كما يوضح المجهود الذي يبذل لاختيار سير العمل، وأخيراً يوضح تقدير العمل وكيف أمكن الوصول إلى الأهداف النهائية.

ثانياً: وثمة عنصر آخر من عناصر التعليم الجمعي وهو: التعيينات، والمعنى الذي سنستخدم فيه هذا المصطلح في الصفحات المقبلة هو المعنى العام الذي يشمل جميع مظاهر النشاط التي من شأنها أن تعد التلاميذ للعمل كأفراد أو كمجموعة – ومهما كان من أمر هذه التعيينات فهناك عوامل أساسية يجب أن تكون موضع اعتبار المدرس **وهي**:

خلق دوافع للعمل، وقد يكون هذا العامل أهم العوامل، وكلما كانت الدوافع راقية كان الإقبال على إتمام العمل عظيماً، فإذا عرف تلميذ من التلاميذ أن نجاحه وتقدم فصله ومدرسته يتوقف على الجهود التي يبذلها في سبيل تنفيذ جزء معين من العمل، فإن مثل هذا التلميذ يبذل مجهوداً أكثر من ذلك الزميل الذي لا يحركه إلى العمل سوى بواعث الخوف من العقاب أو الرسوب آخر العام.

وإليك بعض الوسائل التي تعمل على خلق دوافع صحيحة إلى العمل:

أ. وضوح الأهداف القريبة والأهداف البعيدة للتلاميذ.

ب. ويجب ألا نقتصر على وضوح الأهداف فحسب، بل ينبغي أن تكون ممكنة التحقيق ببذل مجهود معقول.

ج. كما يجب أن تبدو هذه الأهداف ذات قيمة بالنسبة للتلاميذ وبعبارة أخرى: يجب أن تكون ذات معنى عند التلميذ وأن تكون سارة له.

د. تحديد الاتجاهات التي تساعد على تحقيق الأهداف وهذه قد تختلف حسب اختلاف مستويات التلاميذ وقدراتهم فالمستويات الأولية مثلاً تحتاج إلى معلومات بسيطة وواضحة.

ه. يجب أن نحرك كبرياء التلاميذ إلى العمل بين آن وآخر فهذا أكبر مشجع لهم على العمل بالإضافة إلى أنه يساعد على زيادة الإنتاج كمّاً وكيفاً.

و. يجب على المدرس أن يطلع على مدى ما وصل إليه كل تلميذ.

أ. مادة الدراسة:

إن مادة الدراسة عنصر أساسي في تنفيذ التعيينات وهذه المادة يمكن الحصول عليها عن طريق الكتب الدراسية والمراجع والمطبوعات من متعدد الجهات، وكلما كانت المادة من تحصيل التلاميذ أنفسهم عن طريق المصادر السابقة وعن طريق خبرات أشخاص متصلين بالمدرسة بطريق غير مباشر كانت أنفع وأجدى. ومهما كان من أمر المادة فيجب ألا ينظر إليها على أنها هدف في حد ذاتها بل كوسيلة من الوسائل التي تستخدم لتقوية مواهب التلاميذ.

ب. الطرق المستخدمة في تنفيذ التعيينات:

وهذه الطرق تختلف اختلافاً عظيماً من حيث التأثير والنتائج: ففي المستويات التعليمية الأولية تأخذ التعيينات شكل موضوعان مبسطة، وفي المستويات الأرقى تأخذ هذه الموضوعات اتجاهاً محدداً في الدراسة، وفي المستويات الأكثر رقيّاً تأخذ شكل مشكلة، ولا سيما إذا كانت المشاكل نتيجة لتفكير التلاميذ.

وطرق تنفيذ التعيينات تخضع لعوامل أخرى:

أ. نوع المادة من حيث المحتويات والموضوعات.

ب. مستوى القدرات أو مراعاة الفروق المتعددة.

ج. نسبة التقدم من حيث السرعة بين الأفراد (عاديين أو غير عاديين وشواذ أو عباقرة).

ثالثاً: أما العامل الثالث وهو المهم في التعليم الجمعي فهو عامل التعاون الديمقراطي، **وهذا التعاون على نوعين:**

أ. التعاون الديمقراطي في استخدام الوسائل.

ب. التعاون الديمقراطي في الكشف عن المعلومات.

رابعاً: أما العامل الرابع عو عامل التوضيح:

إن المشاكل والعمليات والمهارات الصعبة يمكن أن تعلم للتلاميذ بسهولة كما تعلم للأفراد، وإذا تحقق هذا، فإن التعليم الجمعي يوفر على المدرس الوقت والمجهود وبعض الصعوبات الفردية لا يمكن تذليلها بالطريق الجمعي وذلك لأنها قد تقبل ميل التلاميذ الآخرين عندما يفرغ المدرس لتذليلها.

خامساً: أما العامل الأخير فعامل تقدير نتائج التدريس.

طريقة المحادثة الجماعية:

إذا كان مبدأ "ديوي" الخاص بالاهتمام أو الميل، وطريقته المعروفة بطريقة المشكلة قد حققتها طريقة المشروع إلى حد كبير، وطريقة الوحدة إلى حد ما، فإن العنصر الاجتماعي في طريقته قد تحقق أيما تحقق في "طريقة المحادثة الجماعية" على أن هناك فرقاً واضحاً بين طريقة المحادثة الجماعية الجديدة، وبين طريقة المحادثة القديمة التي كان المدرس فيها هو المسيطر على الموقف لدرجة تنمحي فيها تلقائية التلميذ، مع العلم بأن سيطرة المدرس لم تظهر في طريقة من طرق التعليم كطريقة "هربارت" ولكنها قد عبرت عن نفسها في التقاليد التي كانت مرعية في الفصل قديماً؛ فقد كان المتبع أن يقف التلاميذ إجلالاً للمدرس عند دخوله الفصل وأن ينادوه قائلين: سيدي... زد على ذلك أن مقعد المدرس كان بطبيعته يسيطر على الفصل لوجوده في المقدمة التي تتيح له ملاحظة التلاميذ.

وفي عصر الديمقراطية، تلك الديمقراطية التي أينعت في النصف الأول من القرن العشرين تجلت مشكلة قوامها كيف نتمكن من جعل التعليم الفصلي فرصة تتيح للأطفال اكتساب صفات التعاون والاستقلال في التفكير. ومما لا شك فيه أنه قد اكشتفت طرق تقلل من حدة سيطرة المدرس مع الحرص على بقاء نفوذه، وبذلك يتمكن الأطفال من تحقيق نموهم، ولقد عنت لبعض المشتغلين بالتربية فكرة: وهي أن

أنجح طريقة لتحقيق ذلك هو إعطاء الأطفال فرصة المحادثة، لأنها تتيح للتلميذ فرصة مواجهة الفصل المدرسي. وبذلك انقضى العصر الذي كان فيه المدرس هو محور الأسئلة، وحل محله عصر أصبح فيه التلميذ هو الذي يوجه الأسئلة إلى زملائه، ولكي يقلل المدرس من سيطرته الشكلية نجد أنه ينزع مقعده من الأمام ويضعه إما في أحد الجوانب أو في المؤخرة.

ولأجل أن تصبغ الأحاديث بالصبغة الاجتماعية نجد أن الفصل ينظم بشكل هيئة سياسية (كالبرلمان) بحيث يتاح لكل تلميذ فرصة المساهمة في النشاط، ولقد جعل هذا لكل تلميذ أهمية عظيمة وجعله يتشجع ويساهم بحرية في النشاط الجمعي للفصل، كما أن حكومة المدرسة قد اتخذت أشكالاً متنوعة تسمح للتلاميذ بالمساهمة الفعالة فيها، ولهذا كان النجاح حليف فكرة صبغ النظام بالصبغة الاجتماعية بالرغم من أن "وليم هرس" من كبار المربين الأمريكيين قد عارض فكرة "المدينة المدرسية" وتعلم الحقوق المدنية عن طريق ممارستها.

طريقة التعليم الفردي:

في مستهل هذا القرن دوت صرخة ضد طريقة المحادثة الجماعية، لأنها كانت لا تتيح الفرصة لتحقيق الفروق الفردية. وفي طريقة التدريس الشفوي التي بدأها "بستالوتزي" وتتبعها "هربارت" كان المدرس يعرض الدرس أمام جميع التلاميذ، فكان هذا النمط في التدريس مضافاً إليه امتحانات آخر العام الدراسي أمراً غير مقبول أو مستساغ لدى بعض المربين. وعن طريق ما وصل إليه علماء النفس من النتائج الخاصة بمنحنيات الخصائص الفردية نجد بداية الاهتمام بالطرق الفردية في التعليم قد ظهرت في المدارس.

ولقد كان "فردريك بيرك" (١٨٦٢-١٩٢٤) في مدرسة معلمي "سان فرانسيسكو" من أوائل من أحدثوا تقدماً عظيماً في حل مشاكل التعليم الفردي، ولقد ذللك المشكلة أكثر وأكثر على يد "هيلين باركهرست" في طريقة "دالتن" أو "طريقة التعاقد" التي فيها يتعاقد التلميذ مع المدرس على القيام بواجبات مختلفة ينجزها في أسابيع معلومة، ومتى ما تعاقد التلميذ يصبح حراً في استغلال وقته في إنجاز هذا التعاقد.

ومواطن القصور في هذه الطريقة أن التلميذ لا يتمكن من التقدم إلى أي عمل آخر إلا بعد أن يفرغ من القيام بما تعهد به في تعاقده، كما تحولت الفصول إلى معامل أو إلى قاعات ومؤتمرات، وانتقل المدرسون إلى خبراء ومستشارين.

وهناك طريقة أخرى ذائعة الصيت ومستخدمة في ولاية "اللينويس" بأمريكا وهي طريقة "ونيتكا" وهذه تعترف بتقدم الأطفال المتفاون في السرعة في مختلف المواد، ولهذا نراها تلجأ إلى الاختبارات التشخيصية التي تطبقها على الطفل لتحديد الأهداف وتبين نوع العمل الذي يمكن أن يوجه الطفل إليه.

وبعد أن يتقدم الطفل وفق سرعته الخاصة، وبعد أن يتصور أنه قد حقق أهدافه يستطيع أن يطبق على نفسه اختباراً يمكنه من رؤية مدى استعداده لاختبار يعده المدرس، وذلك ليتمكن من الوصول إلى أهداف أخرى. ولقد أكدت طريقة "ونيتكا" مظاهر النشاط الاجتماعي أكثر ما أكدته طريقة "دالتن" إذ أنها خصصت أكثر من نصف الصباح وجزءاً من الظهيرة للقيام بمثل هذا النشاط كالموسيقى والحكومة الذاتية.

طرق جديدة في القرن العشرين:

ولقد تمخض القرن العشرين عن وسائل تساعد على تحسين طرق التعليم فاستخدم السينما، المذياع، الفونوفراف، ولو أنه من سبق الأحداث أن نحكم بمدى نجاح هذه الوسائل من الناحية التربوية إلا أنه مما لا شك فيه أن السينما قد فتحت مجال التقدم بشكل لم تعرفه طريقة من الطرق التلقيدية، ولقد ظلت هذه الوسائل حتى منتصف القرن العشرين مستخدمة كوسائل ترفيهية، ولا زالت تقف هذه الوسائل في مفترق الطرق، وقد أثبتت التجارب نجاحها العظيم وستصبح دون شك من أعظم الطرق الحديثة في لمستقبل.

وها نحن أولاء نرى وسيلة أخرى تفوق كل الوسائل هي وسيلة (التليفزيون) حيث استعمل في تعليم الكبار وإنها لوسيلة مشوقة تقوم على الصورة ونقل العبارة والسماع والمناقشة بأحدث الطرق وسيكون لها أثرها الفعال وثمراتها المرجوة في ميدان التربية والتعليم.

مراجع

1. Burton, W.H. : The Nature and Direction of Learning.
2. Bulter Frank A. : The Improvement of Teaching in Secondary Schools.
3. Growford, G.G. : How to Teach.
4. Dewey. J. : How We Think.
5. Lyman, R. L. : The Mind at Work.
6. Morrison, H. G. : The Practice of Teaching in the Secondary School.
7. Muller, A. D. : Teaching in Secondary Schools.
8. Parker, S. G. : Methods of Teaching in High Schools,
9. Stormzand, M. J. : Progressive Methods of Teaching.
10. Wilson, H, B. : Modern Methods in Teaching.

الفصل الثالث

التربية الحديثة في القرن (٢١)

العوامل التاريخية :

لقد تأثرت التربية التقدمية من الناحية التاريخية باتجاهين أساسيين هما :

١ - النزعة الفردية.

٢ - النزعة الاجتماعية.

وسنحاول أن نذكر كلمة عن كل نزعة من هاتين النزعتين.

أما عن النزعة الفردية فنقول: إنه منذ سنوات بعيدة كانت التربية تتأرجح من **الاتجاهين:** الفردي، والجمعي، ولكن الطابع الاجتماعي كانت له الغلبة، والسيادة في تلك الأزمة، فقد كان القدامى، بوجه عام يعملون على إخضاع الفرد للمجتمع، وفي ثنايا العصور الوسطى نجد أن التربية كانت تهدف إلى خدمة أغراض سياسية واجتماعية، ودينية، وظل الأمر كذلك حتى قيام الحركة الإنسانية في القرن الرابع عشر، وهنا فقط نجد أن فكرة الاهتمام بالفرد ذاته قد بدأت تشغل الأذهان وأن جماعة الإنسانيين بدءوا يميلون نحو فكرة النمو الذاتي.

وزعيم الحركة الفردية في التربية هو بلا شك "جان جاك روسو" ذلك الكاتب الثائر الذي أصدر كتابه "إميل" قبيل قيام الثورة الفرنسية، فهو يعلي من سلطان الفرد ويعتقد :

أولاً: أن الطفل يجب أن يكون نقطة البداية في كل تربية، فيجب علينا أن نحرر قدراته، وأن نسمح له بالنمو دون تدخل من البالغين.

ثانياً: أن مصدر التعلم هو خبرة الطفل العملية واحتكاكه بالبيئة المحيطة به ولذلك لا داعي مطلقاً لتلقين مبادئ الدين أو السياسة أو أية مادة أخرى.

ثالثاً: أن وسيلة التربية هو طريق الحياة ذاتها لا طريق الكتب.

هذا ومع أن "روسو" كان من أنصار النظرية التربوية لكنه لم يمارس التدريس عملياً إلا أن كتابه "إميل" قد ترك أثراً خالداً في العالم التربوي، فقد نبه أذهان المربين الذين أتوا بعده، فبدءوا يطبقون الكثير من آرائه النظرية تطبيقاً عملياً.

وكان من نتاج اهتمام "روسو" بالفرد أن قامت الحركة النفسية في التربية – تلك الحركة التي تزعمها ثلاثة من كبار رجالها هم "بستالوتزي" و "هاربرت"، و "فروبل" والتي ترعرعت في النصف الأول من القرن التاسع عشر، فصبغت المواد الدراسية، وطرق التربية والتعليم بالصبغة السيكولوجية، تلك الصبغة التي كانت ترمي إلى تحقيق نمو قوى الطفل ومواهبه الشخصية، كما تأثرت بها معاهد إعداد المعلمين مما جعل علم النفس يتبوأ مكانه من مناهجها، كما توجه في نفس الوقت إلى طرق التدريس، وكان من نتاج هذا التيار السيكولوجي، وما صحبه من تأكيد ذاتية الفرد أن نشأت مناهج النشاط الحديثة، وطرق التربية النشطة الفعالة، التي سبق أن تحدثنا عنها في الفصل السابق.

ولقد حاول "بستالوتزي" جاهداً أن تأثر بآراء "روسو" أن يضع خططاً جديدة لتربية الطفل، كان من نتائج جهوده أن وجه الأنظار إلى ضرورة الاهتمام بالأشياء، تلك الطريقة التي اقتحمت أبواب الولايات المتحدة في منتصف القرن التاسع عشر، كما انه حذا حذو "روسو" في ضرورة تأكيد وتربية الحواس، وكان يؤمن إيماناً قاطعاً بأن خبرة الطفل الحسية الفنية هي أكبر مساعد له على هضم التعاريف، وعبارات الكتب المعنوية، ولكي يمد الطفل بالخبرات الحسية نجد أنه يلجأ إلى استخدام الأشياء، والملاحظة المباشرة، والرحلات، أما دروس الأشغال اليدوية فقد انتقلت إلى أمريكا من روسيا عن طريق مدرسة الصناعات "الإمبراطورية" بموسكو أو "المدرسة الفنية الإمبراطورية في موسكو" وكان أول من أدخلها مدرسة "سنت لويس" للإعداد اليدوي سنة ١٨٧٩ ولقد أدخلها "فيلكس آدلر" بعد ذلك بأربع سنوات في مدرسة الصنائع بمدينة "نيويورك"، تلك المدرسة التي أصبحت فيما بعد معروفة باسم مدرسة الثقافة الخلقية وفيها كان يتحتم على تلاميذ مرحلة التعليم الأولي أن يمضوا أربع ساعات أسبوعيّاً في أعمال بنائية أو إنتاجية، وكانت عقيدة "آدلر" أن صنع الأشياء، وابتكارها يجب أن يتم تدريس الأشياء، وأن العمل الإنشائي يجب أن يصبح جزءاً هاماً من عملية التعليم.

وأما عن النزعة الاجتماعية فنصرح بأنه إذا كان "روسو" ينعت دائماً بأنه منشئ التربية التقدمية أو الجد الأكبر لها فما ذلك إلا لحرصه الشديد على حقوق الأطفال وقد حذا حذوه في هذا الاتجاه كثيرون من أمثال "إلين كاي" و "تولستوي"، و "جرلت" و "ونيكن" و "منتسوري" أولئك الذين أكدوا حقوق الطفل بشدة وعنف، ولم يصرفوا اهتمامهم إلى الاعتبارات الفردية فحسب، بل زاد اهتمامهم بالنواحي الاجتماعية أيضاً في التربية، وبالمساهمة الاجتماعية وهذه النزعة الاجتماعية التقدمية في التربية ترجع في نشأتها إلى آراء "هربارت" وربما كانت وليدة لآراء "فروبل" وكل من هذين المصلحين قد أكد "نمو شخصية الفرد" وشخصية الفرد هذه شيء لا يمكن فصم عراه عن بقية العالم، ولذلك عارض "هربارت" و "فروبل" و "روسو" في عزلة "إميل" عن المجتمع، فاتخذ كل منهما التعاون الاجتماعي أساساً لنمو شخصية الفرد، وهذا الدافع الاجتماعي في التربية نظر إلى المدرسة على أنها محرك اجتماعي، فمادة الدراسة، ومحتوى المادة، والطرق يجب أن تبنى جميعها حول الحياة الاجتماعية، وعلى ذلك فبعد أن كان الحساب، والنحو، من المواد التي لها القدر الاعلى في المنهج نجد أنه قد شاركتهما مواد أخرى كالتاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية، والأشغال اليدوية، وتحت تأثير الدافع الاجتماعي نجد أن العناية قد ازدادت بمظاهر النشاط الجمعية، كالمشاريع الجمعية، والحكومة الذاتية والرحلات المدرسية وجمعيات الخدمات وما شاكل ذلك.

وهذا العامل الاجتماعي لم يقتصر تأثيره على المدارس الأولية فحسب بل تعداه إلى المدارس الثانوية والجامعة، ففيها نجد أن الدراسات الاجتماعية قد اكتسبت قوة، وزاد اهتمام الطلبة بها، كما أن معاهد إعداد المعلمين قد شعرت بدورها بأهمية هذا العامل الاجتماعي فاتجهت إلى تزويد معلمي المستقبل بالطرق المصطبغة بالصبغة الاجتماعية المنتشرة في المدارس الحديثة.

بل وجدت أنه لا بد لها من توجيه المدرسين بحيث يتمكنون من فهم هذا المجتمع المعقد، وكانت نتيجة ذلك أن أصبحت دراسة المجتمع مادة هامة في معاهد إعداد المعلمين.

وكان من نتاج تأكيد العامل الاجتماعي في التربية أن اتجهت الأنظار إلى ضرورة البحث في معنى التربية من جديد، ولم يعد للهدف القديم الذي كان ينظر إلى "المعرفة" على أنها الغرض الأسمى من التربية أو على أنها تهذيب عقلي أي قيمة الآن، ونظر إلى التربية على أنها عملية من شأنها أن تساعد قوى الفرد على النمو بحيث تتمكن من ملاءمة نفسها لهذا العالم المعقد المتغير، وقد يغالي البعض أكثر من ذلك ويطالب المدرسة بإعادة تشكيل المجتمع بحيث يصبح مجتمعاً أحسن، وأرقى من المجتمع الحالي.

صبغ النظرية التربوية بالصبغة الحديثة

لا شك لأن "جون ديوي" أشهر فلاسفة التربية من الأمريكان في العصر الحاضر، وهو من أشهر المربين الين شكلوا التربية في المدارس الأمريكية، ولد في سنة ١٨٥٩ في "برلنجتن" "بفيرمنت"، وقبل أن يلمع نجمه في أفق التربية كان يهتم بالفلسفة ففي سنة ١٨٨٠ رحل إلى الغرب الأوسط ليدرس الفلسفة في جامعات "مينسوتا ومتشغن" وفي سنة ١٨٩٤ اتصل بجامعة شيكاجو"، وبقي فيها مدة عشر سنوات قبل أن يتصل بجامعة كولومبيا، ولقد ظل "ديوي" طيلة هذه السنوات الدراسية الطويلة يقوم بإلقاء المحاضرات، والكتابة، والرحلات، وكان كتابه "الديمقراطية والتربية" أعظم سفر تربوي، فقد ترجم إلى عدة لغات، ولقد اعترف قادة التربية بمكانة "ديوي" وزعامته التربوية، وانتشر صيته في العالم وكثيراً ما غادر القارة الأمريكية لمساعدة دول أخرى كالصين، وتركيا، وروسيا في مشاكلها التربوية.

أما عن فلسفة "ديوي" فقد بدأها مثالية ثم تحول إلى "البراجماتية"، ويشار إليه في أيامنا هذه على أنه تجريبي، ووظيفة الفلسفة في نظره ليست في البحث عن "كيف نعرف العالم" ولكن كيف يمكن سياسة هذا العالم وتحسينه، ووفقاً لهذا الراي نجد أنه يرى أن "الفلسفة هي العلم الذي يتناول الصراع الاجتماعي"، ولا سيما بين العوامل التي تلعب دوراً فعالاً في توجيه المجتمع الحديث ونقصد بها الديمقراطية والصناعة، والعلوم.

فمهمة الفلسفة أن تعمل على توضيح آراء الناس بخصوص الجهاد الاجتماعي والخلقي للعصر الذي يعيشون فيه، لكي نتمكن من تحقيق هذه النتائج لا بد من علاج المشكلة الفلسفية بالطريقة التجريبية.

أما عن مبادئ "ديوي" التربوية فيمكن أن نلخصها فيما يأتي:

أولاً: أن الهدف من التربية هو تهيئة الفرد تهيئة اجتماعية من شأنها أن تمكنه من المساهمة في حياة الجماعة، ومظاهر نشيطها، فالمدرسة المثالية يجب أن تكون مجتمعاً نشاطيّاً فعالاً، فيه يتعلم الأطفال عن طريق الخبرة، وكل من البراجماتي، والتجريبي يعتقد **أن الطفل شخصية دائمة مطردة النمو المتغير. والمدرسة مجرد وسيلة تساعده على هذا النمو، وهذا التغير، وعلى هذا الأساس يمكن أن نقول إن:**

١. التربية حياة، وليست إعداداً للحياة.
٢. التربية نمو، وطالما كان هناك نمو كانت هناك تربية.
٣. التربية عملية إعادة تشكيل الخبرة المتجنعة.
٤. التربية عملية، اجتماعية، والمدرسة يجب أن تكون مجتمعاً ديمقراطياً.

ولقد تأثر "جون ديوي" في تفكيره بآراء كل من "فروبل" و "هربارت" بوجه خاص، وحجر الزاوية في التربية والتعليم في مدارس رياض الأطفال الفروبلية هو "النمو" ولقد قبل "ديوي" هذه الفكرة ولكنه نبذ الفكرة المتممة وهي أن النمو هو عملية الكشف عن المواهب، والقدرات، والتربية في نظر "جون ديوي" عملية مستمرة دون أهداف محددة،

ويتفق كل من "ديوي" و "فروبل" في الأمور الآتية:

١. كلاهما يشجع عنصر الابتكار ولكن بطرق مختلفة.
٢. كلاهما يشجع التعليم عن طريق العمل.
٣. كلاهما ينظر إلى المدرسة على أنها مجتمع حي يتمكن فيه الصغار من المساهمة في مظاهر نشاط الكبار.

والعلاقة التي بين "ديوي" و "هربارت" تتجلى فيما يلي:

١. يعتقد "ديوي" أن مدرسة "هربارت" يحكمها المدرس، ولا تهتم بالطفل.
٢. يعتقد "ديوي" أن مدرسة "هربارت" أبعد ما تكون عن الروح الديمقراطية.
٣. وكلاهما يؤكد أهمية "الميل في التربية".
٤. وكلاهما يؤكد أهمية "الفروق الفردية".

٥. وكلاهما يعترف بحاجتنا إلى دراسة الطفل قبل تعلمه.

٦. وبين الاثنين فرق كبير من حيث الطريقة.

طريقة "هربارت" وتتكون من المراحل الآتية:

١. التمهيد ٢. العرض. ٣. الموازنة

٤. التعميم. ٥. التطبيق.

طريقة "ديوي" وتتكون من الخطوات الآتية:

١. النشاط. ٢, المشكلة. ٣, جمع المادة.

٤. الفروض. ٥. الاختيار.

ويتبين من دراسة الطريقتين:

١. أن طريقة "هربارت" تؤكد نشاط المدرس، أما طريقة "ديوي" فتؤكد نشاط التلميذ.

٢. أن طريقة "هربارت" تعمل على أن تنقل ما هو مجهول للطفل ومعروف لدى المدرس إلى الطفل، أما طريقة "ديوي" فتعمل على أن يكشف للتلميذ عما هو مجهول لديه.

فالطريقتان متممتان لبعضهما، ويمكن استخدامها في ميادين مختلفة، مع أن الطريقة "الهربارتية" تنجح في الميادين اللغوية، وفي الأدب وفي التاريخ، أما طريقة "ديوي" فتنجح في ميادين الفنون اليدوية، وفي العلوم.

وفي سنة ١٨٩٦ افتتح "ديوي" مدرسة تجريبية في "شيكاجو" وقد شاركته في ذلك "إ'ليس ديوي" مع لفيف من الجيران، والمساهمين، ولقد ثارت هذه المدرسة على الأوضاع التقليدية، فمثلاً لم تكن هناك مواد دراسية كالمعتاد لدرجة أن بعض النقاد عند زيارتهم لها أيقنوا أنها مدرسة فاشلة لا محالة ولكنها بالرغم من ذلك قد استمرت، وأطرد تقدمها تدريجيّاً، ولقد كانت معهداً تجريبياً لمبادئ "ديوي" وإذا كان "إميل" "روسو" رد فعل نظري، ضد الحركة الشكلية التقليدية، فمدرسة "ديوي" التجريبية كانت بمثابة رد فعل عملي ضد نفس الحركة، ولقد عمد "ديوي" إلى الإكثار من المناقشات مع أعضاء هيئة التدريس، ومع الآباء، وكان من منتجات هذه المناقشات بروز أبحاث كتبها "ديوي" عن الطفل، وعلاقته بالمنهج، وعن المدرسة والمجتمع، وهذا وضع أمام المدرسة سلسلة من المشاكل تعمل جاهدة على حلها.

أما تلاميذ المدرسة فكانت تتراوح أعمارهم بين الرابعة والثالثة عشرة، وقد عمل ناظرها على أن يطبق بها عدة مبادئ ربما كان "فروبل" من أوائل المنادين بها، كما عملت على تدريب الأطفال تدريباً تعاونيّاً وتعويدهم الحياة المفيدة في ظل التعاون.

كما أنها قد آمنت بمبدأ نشاط الطفل فأعرضت عن "الطريقة الهربارتية" التي كانت شائعة في ذلك الوقت، والتي أكدت أهمية عرض وتطبيق العالم الخارجي، كما أنها قد اهتمت "بمنهج النشاط" فصارت تعلم الأطفال القراءة، والكتابة، والحساب عن طريق النشاط أي عن طريق التعليم والحياة، فساد بين جدران الفصل مبادئ التعلم الحي ومبدأ إعادة الخبرة، ولقد كان هناك نشاط متنوع الأشكال، يشمل اللعب، والبناء، والاتصال بالطبيعة، والتعبير عن الذات، واستخدام الآلات وما شاكل ذلك، وبذلك سنحت الفرصة أمام المدرسة أن تتصل بالحياة، وأن تصبح مكاناً لنمو الطفل الطبيعي بدلاً من أن تكون مكاناً يتعلم فيه المعنويات ذات الصلة الوثيقة بمستقبل بعيد، فأصبحت بذلك مجتمعاً مصغراً.

ولم يقتصر الأمر على أن يصبح الطفل "إيجابياً" بدلاً من أن يكون "سلبياً" يعمل بدلاً من أن يسمح، بل تحول إلى شخصية اجتماعية نافعة، فعماد المدرسة التعاون بدلاً من التنافس، وهي تعد أطفالها للحياة عن طريق الحياة، وكان عليها أن تقدم للطفل "الحياة الاجتماعية" كما هي، وفي سنة ١٩٠٤ ينتقل "ديوي" من "شيكاجو" ليصبح أستاذاً للفلسفة في جامعة كولومبيا.

وعلى الرغم من شهرة "ديوي" ومن أثره العظيم في ميدان التربية والتعليم فإنه تعرض لنقد لاذع، فقد قبل "البراجماتيون"، "والتجريبيون آراءه، ولكنه تعرض لنقد شديد من "الواقعيين" و "المثاليين"، فالواقع يعتقد أن المهم في عملية التربية هو الانسجام مع العالم الراهن لا العمل على تغييره وتشكيله، ومن أجل هذا لم يكن "للواقعي" إلا أثر قليل في ميدان التربية والتعليم، أما "الرجل المثالي" فكان أكثر "نشاطاً"، وإنتاجاً في هذا الميدان وربما كان "هورن" أشد نقاد "ديوي" في عدة كتب أهمها كتاب "الفلسفة الديمقراطية للتربية" والرجل المثالي يعتقد أنه ليس من الضروري أن تكون التربية تحفظية فحسب، ولا ابتكارية

فحسب ولكنها ينبغي أن تكون خليطاً من الاثنين، فالطفل محتفظ ومفكر فهو يقبل الحقائق الواضحة، وفي الوقت نفسه يجب عليه أن يتعلم كيف يخلق القيم الجديدة، والمثالي يرفض رأي "البراجماتي" الذي ينادي بأن التربية هي عملية إعادة تشكيل الخبرة، فالإنسان كما يراه المثالي شخصية متحررة ووظيفة التربية عنده هي تشجيع هذه الشخصية الحرة، كما أنه يعتقد بأن التربية ليست نمواً وملاءمة وإعادة الملاءمة فحسب ولكنها نمو مطلق وهذا الرأي في نظر البراجماتي غير عملي أما وليم كلباتريك المعروف في أمريكا باسم الأستاذ الذي يساوي مليون دولار، وذلك لأن محاضراته في كلية المعلمين بكولومبيا قد جذبت إليها عدداً عظيماً من المستمعين فقد أشير على أنه من أعظم المفسرين "لجون ديوي"، ولا كان هذا الأمر حقيقيّاً إلا أن "كلباتريك" نفسه قد ساهم مساهمة فعلية في إعادة تشكيل النظرية التربوية في العصور الحديثة، ولقد عشق محاضراته جمهرة المدرسين الذين استمعوا له، أما هو فقد تأثر بكل من "جيمس"، "ثورنديك" وغيرهما واقتنع بأهمية النظام الاجتماعي السريغ التغير، ومن أجل ذلك نجد أنه ينادي بضرورة أن تصبح المدرسة "مكاناً يتدرب فيه الطفل على الخبرة العملية".

ولقد بين "كلباتريك" أن التعليم للكائن الحي لا يحدث بمفرده، فالقط ككل يقبض على الفأر، كما بين أن للتعلم ثلاثة مظاهر:

١. مظهر عقلي.
٢. مظهر جسمي.
٣. مظهر وجداني.

فالمظهر الأول (العقلي) يتجلى في حل المشكلة أما المظهر الثاني فيظهر في اكتساب المهارة، وأما المظهر الثالث فيتضح في الدافع إلى القيام بعمل ما تعلمه الإنسان.

ولقد كان "كلباتريك" من أوائل المدافعين عن "طريقة المشروع" وهي من الناحية السيكولوجية لا تعدو أن تكون تطبيقاً لرأي "جون ديوي" عن العملية التفكيرية، وهي في أبسط تعريف لها لا تخرج عن أن تكون نشاطاً مغرضاً يقوم به الإنسان في ظروف أقرب إلى الظروف الطبيعية، وطريقة المشروع تعمل على التغلب على شكلية عملية التعلم،

كما تعمل أيضاً على بناء هذه العملية على حاجات الطفل المتعلم، **وكثيراً ما وصفت طريقة المشروع بأنها "وحدة عملية مغرضة تحمل دوافعها الباطنية على ما يأتي:**

١. تحديد الهدف من العمل.

٢. توجيه العملية.

٣. تنفيذ هذا العمل

هذا ولقد قسمت المشروعات إلى عدة أقسام وقد ذكر "كلباتريك" نفسه الأقسام الآتية:

١. مشروع لمنتج.

٢. مشروع المستهلك.

٣. مشروع المشكلة.

٤. المشروع التدريبي.

أما "الزورث كولنجز" وهو مرب آخر له فضل عظيم على طريقة المشروع وعلى أساسها فقد قسم المشروعات إلى: مشروعات اللعب، مشروعات الرحلات، القصص، مشروعات الأشغال اليدوية.

ولقد كان الهدف الذي رمت إليه المدارس التجريبية التي استخدمت طريقة المشروع هو كسر تلك الحواجز التقليدية التي أحاطت بالمواد الدراسية. إذ أن الطريقة الهربارتية كان من أهم آثارها أن أخضعت عملية التعليم للاعتبارات الميكانيكية، وركزت اهتماماً على كسب المعرفة حتى أصبح شحن الذاكرة، وملؤها بالحقائق هو الشغل الشاغل للمدرسة، وأصبح الكتاب المدرسي هو محور عملية التعلم، وكثيراً ما كانت المادة التي تلقن للأطفال أبعد ما تكون عن حياتهم الواقعية، فلا تمت إليها بأية صلة، هذا بالإضافة إلى أن الطريقة التقليدية قد رفعت من عنصر إيجابية المدرس، وسلبية المتعلم، فما رمى إليه "جون ديوي"، وغيره لا يعدو أن يكون تحويلاً لبندول التربية من طرف إلى آخر، فمثلاً لقد كان "كلباتريك" هو أول من أعلن وألح في أن يدرس الحساب بالشكل الذي نحتاج إليه. أي نقوم بتدريسه بالشكل الذي يجعله متصلاً بالحياة وسيكون

من أثر هذه الطريقة أننا نرى مادة الحساب، وقد امتدت فشملت ما نتداوله في حياتنا اليومية.

ومن هنا نتقدم بالقارئ إلى الموازنة بين المدرسة التقليدية، والمدرسة التقدمية:

إن المدرسة التقليدية قد اهتمت اهتماماً عظيماً بالمادة، فمنذ الأزمنة القديمة وهي تعني بتلقين الحقائق، ولقد كان المصلحون التربويون يثورون بين آن وآخر محتجين على هذا الوضع، ولكن بالرغم من هذا الاحتجاج فقد ظلت وظيفة المدرسة هي التلقين، وكان المدرسون يؤمنون بأن التربية معرفة، وأن المعرفة قوة وبناء على هذا المبدأ كانت عقيدتهم هي تزويد المتعلم بالحقائق، والتأكد من استيعابه لها، وتذكرها، ومما لا شك فيه أن مثل هذه التربية كانت تثقل الذاكرة بعبء حفظ المعلومات الميتة التي لا تسري في عودها عصارة الحياة، ولذلك فقدت وظيفتها الحقيقية، وقلما كانت مثيرة لتفكير المتعلم أو باعثة على الابتكار، وكثيراً ما وصفت المدرسة التقليدية بأنها مدرسة المعلومات.

وثمة مواطن ضعف أخرى في التربية التقليدية نلخصها فيما يلي:

أولاً: لما كانت التربية القديمة لا تهتم إلا بنواحي المعرفة لذلك نجد أنها قد أهملت شخصية المتعلم إهمالاً كليّاً.

ثانياً: أنها حتمت على الطفل أن يكون جهاز استقبال لا أثر له.

ثالثاً: كان عماد التعليم حاستي: البصر، والسمع. ولم تهتم التربية التقليدية بالنشاط الذاتي.

رابعاً: كان المدرس فيها هو محور العمل والنشاط، وكان عليه أن ينظم المادة، ويعرضها للطفل، وأن يسرح، ويقوم بالأسئلة، ويتقبل الإجابات كما كان عليه أن يقوم بالاختيارات.

خامساً: كانت أسئلة المدرس هي محور عملية التعلم، أما أسئلة المتعلم، وإيحاءاته ونقده فلا محل له، ولا ضرورة.

سادساً: كانت العلاقة بين المعلم، والمتعلم علاقة الحاكم بالمحكوم فكانت إرادة المدرس، فوق كل إرادة، وكلمته نافذة.

سابعاً: كان مفروضاً على الأطفال أن يتقبلوا السلطة، سلطة الكتاب أو سلطة المدرس. أو كليهما.

ثامناً: كان يعوز المدرسة التقليدية العنصر الاجتماعي، فعلى الرغم من نصائح "فروبل"، وتوصيات "بستالوتزي" لم تتحول المدرسة التقليدية فتصبح مجتمعاً ديناميكيّاً يشعر فيه كل فرد من أبنائه بالعلاقات الداخلية؛ فقد حرم على التلاميذ كل ما من شأنه أن يساعد أو يقوي الشعور بروح الجماعة فحرم عليهم التعاون.

تاسعاً: لم تهتم التربية التقليدية بقدرات الفرد، فلم تقم وزناً أو تلق بالاً إلا للتلميذ العادي أو المتوسط.

عاشراً: كان ينظر إلى التربية على أنها عملية إعداد للمستقبل، فهي عملية إعداد لحياة الكبار أو البالغين، وعلى هذا الأساس ابتعدت عن أن تتصل بحياة الطفل بأي شكل من الأشكال.

وعلى الرغم، من هذه المآخذ السابقة التي أخذت على التربية التقليدية فقد كان **لها محاسن لا يمكن إغفالها بأية حال من الأحوال؛ يذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر**.

أولاً: أنها قد اهتمت بتشجيع نمو الذاتية الخلقية أو الشخصية الخلقية في تلاميذها، هذا وإن كانت الوسائل التي لجأت إليها في تحقيق هذا الاتجاه الخلقي قد تعرضت للنقد اللاذع إلا أنها ميزة لا يختلف فيها اثنان.

ثانياً: أن تلقين المعلومات في المدرسة التقليدية كان تلقيناً دقيقاً وعنصر الدقة لا يمكن إنكاره.

ثالثاً: أنها عمدت إلى تكوين بعض الاتجاهات العقلية المفيدة في أبنائها، وإلى تكوين بعض العادات المحترمة، والمثل العليا المقبولة عندهم مثل بذل الجهد والمواظبة، والنظام.

مدرسة القرن العشرين:

إن مدرسة القرن العشرين أو المدرسة الحديثة ما هي إلا رد فعل، واحتجاج عملي ضد المدرسة التقليدية، ومعظم مبادئ هذه المدرسة كان من وضع مصلحين تربويين لا من وضع نفر من رجال التدريس، ولقد عبر "هورن" عن اتجاه المدرسة الحديثة في قوله: إن تلك المدارس نظرية عملية وروح، قبل أن تكون أي شيء آخر.

فهي لاتعدو أن تكون "وحدة من النظريات التربوية الحديثة وهذه النظريات أمكن تطبيقها تطبيقاً عملياً إما على وجه الخصوص أو على وجه العموم وهذه النظريات، وهذا التطبيق العملي يؤكدان حاجات الطفولة كما يؤكدون أيضاً روح الحرية".

وإن كان من الصعب علينا أن نضع عذر التربية الحديثة تحت المجهر إلا أنه يمكن أن نذكر بعض المبادئ العامة في مدارس هذا النوع الحديث.

أولاً: الحرية.

ثانياً: النشاط.

ثالثاً: الخبرة هي أساس المنهج.

رابعاً: التعبير الابتكاري.

خامساً: الاعتراف بالفرد.

سادساً: دراسة الطفل والطفولة.

سابعاً: نمو الطفل من جميع نواحيه.

ثامناً: تقليل عنصر المنافسة.

تاسعاً: تعاون المدرسين.

عاشراً: تعاون الآباء.

أما الحرية: فالمدرسة الحديثة أكبر مشجع لها، وإن اختلفت درجة التشجيع نسبيّاً، فالمدرسة الحديثة قد اكتسحت جميع أنواع القيود المفروضة عليها من الخارج، وهدفها الذي ترمي إليه إنما هو إعطاء الحدث الصغير الفرصة للنمو، وهذا التأكيد في

أهمية الحرية مبني على نظرية موادها أن الحرية تولد التهذيب الذاتي وتشجع على خلق روح حمل المسئولية.

ولقد نعتت المدرسة الحديثة بأنها مدرسة النشاط أو العمل ووظيفة المدرس في هذه المدرسة هي استثارة نشاط الطفل إذ أن عملية التعلم، كما يقول "سوس فربير" تحدث في أثناء التلبية وعلى هذا الأساس يجب أن تكون عملية نشطة فعالة، فليس المهم في عملية التعلم مجرد جمع المادة وشحن العقل بالحقائق، ولكن المهم تطبيقها والانتفاع بها، وتلاميذ المدرسة الحديثة يبحثون أيضاً عن المعرفة، مثلهم في ذلك مثل تلاميذ المدرسة القديمة، ولكن مع ملاحظة خلاف جوهري بينهما، فهم لا يجمعون المادة لذاتها كزملائهم في المدرسة القديمة، ولكنهم يجمعونها كوسيلة لشيء آخر، كما أنهم يجمعون مادتهم لا عن طريق الامتصاص السلبي، ولكن عن طريق المساهمة، والتعاون مع غيرهم.

كما تهتم التربية الحديثة باتخاذ الخبرة كأساس للمنهاج، فمظاهر النشاط الضرورية الحيوية التي يتطلبها المجتمع أصبحت موضع الاعتبار والأهمية.

فالاتجاه الحديث ينظر إلى المدرسة على أنها كائن اجتماعي حيّ، تتمثل فيها مظاهر حياة المجتمع الخارجي، ولذلك نجد المدارس وقد زودت بمصارف ومصالح للبريد، ومخازن مدرسية، وصحف، هذا بالإضافة إلى الجمعيات، والأندية.. الخ كما سمح للأطفال فيها بمناقشة مشاكلهم، وتبادل المعرفة مع زملائهم كما شجعت المدرسة الحديثة على نظام الحكم الذاتي وحطمت حواجز العزلة المدرسية وسمح للأطفال بالاحتكاك بالمجتمع بزيارات للأحياء الفقيرة، وللمصانع، وللمكتبات، وللمنازل، وللحوانيت والمؤسسات التجارية الكبرى، وما شاكل ذلك، والمدارس في تنفيذها لهذا المنهج الاجتماعي إنما تسيرها نصيحة "جون ديوي" القائلة إن المعرفة الجديرة بأن تسمى بهذا الاسم والتي تدرب العقل وتجعله مثمراً يجب أن يكون مصدرها مستمدّاً عن طريق المساهمة في مظاهر نشاط الحياة الاجتماعية.

والتربية الحديثة تشجع أيضاً عنصر النشاط الابتكاري، فالتمثيليات بما فيها من إنتاج الروايات، وتمثيلها وكتابة القصص وتلاوتها، ومحاضرات التلاميذ، وكلها أمور

تشجعها المدارس الحديثة وفيها ألوان من الفن والموسيقى والرقص، تستخدم ذلك لتشجيع عنصر التعبير عن الذات وبأخذها بمبدأ اللعب والتوقيع والأشغال اليدوية، لا تهدف إلى إخراج فنيين أو ممثلين أو موسيقيين أو صناع، ولكنها تهدف إلى جعل التربية تربية شاملة بقدر الإمكان وداعية إلى الابتكار ومشجعية له.

وتقيم المدارس الحديثة وزناً للفرد، وهذا الاتجاه لا يتعارض مطلقاً مع النزعة الاجتماعية المنشودة فكل تلميذ في المدرسة الحديثة ينظر إليه على أنه وحدة قائمة بذاتها يحتاج إلى علاج ومعاملة خاصة فالمدرسة الحديثة مهتمة بالتعليم الفردي، والتربية الفردية، كما تشجع التفكير الفردي، ولذلك فمناهج الدراسة فيها مرنة طالما كانت هناك اعتبارات فردية جديرة بالتربية مراعاتها.

وينعت القرن العشرون بأنه "قرن الطفل" ولا غرابة بعد ذلك أن ينعت بعض المفكرين من كبار رجال التربية، التربية في المدرسة الحديثة بأنها مركزة حول الطفل، ولقد نعتها مربو الألمان باسم "عصر الطفل" على أنها حركة تربوية تبدأ من الطفل، وتتجه إلى الخارج، ومضمون هذا الكلام عامة أن التربية تتشكل وفقاً لحاجات الطفل وطبيعته وإذا كان الأمر كذلك كان من الضروري جدّاً أن نفهم الطفل فهماً حقيقياً، فحاجتنا لفهم الطفل وطبيعته هي التي ألهبت الحركة العلمية الحديثة لدراسة الطفل جسميّاً، وعقليّاً ووجدانيّاً.

فالتربية الحديثة تؤمن بالنمو الشامل للطفل من جميع نواحيه اجتماعيّاً وطبيعيّاً ووجدانيّاً وعقليّاً، ومن هذا يتجلى لنا أن مهمة المدرسة مهمة قاسية متشعبة الأطراف، فهي تعمل على تحسين حياة الطفل بقدر الإمكان.

أما عنصر المناقشة فلم يصبح له مكان في مدارسنا الحديثة، فالمناقشة كدافه للعمل أصبح مبدأ غير مقبول، وبعض المدارس الحديثة قد ألغة نظام الجوائز والمكافآت والمداليات، والدرجات، وأصبح تقدم الطفل يقاس فيها بالموازنة بين عمله هو، وبين المستوى الذي وصل إليه.

ولا يقتصر عمل المدرس في المدرسة الحديثة على نشاطه بين جدران فصله بل يمتد فيشمل ما هو أبعد من ذلك، ففي بعض المدارس يساهم في عمل المنهج، وفي الإدارة

المدرسية، كما أنه يساهم في المجتمع المدرسي مساهمة اجتماعية فعالة، ويعمل على تقدمة وتقوية الروح الاجتماعية بين جدرانه، كما يساهم أيضاً في الحركات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تدور حوله.

أما الآباء فقد فتحت المدارس الحديثة أبوابها مرحبة بهم بعد أن كانت المدرسة التقليدية تنظر إليهم كآفة للتربية والتعليم، فالمدرسة الحديثة تخصص أسابيع للآباء تفتح فيها الأبواب للزائرين، فيحتك بهم المدرسون ويبصرونهم بأهداف المدرسة وطرقها فهي مدينة بفكرة التعاون مع المنزل ومشاركة الاثنين في أعباء تربية الطفل، وبدون التعاون بين الاثنين فشل الطفل في مستقبله وغير ذلك نجد أن المدرسة الحديثة تشجع اجتماع المدرسين بالآباء بين آن وآخر.

وسوف نزيد القارئ توضيحاً لنواح أخرى من مميزات المدرسة الحديثة التي تمخضت عنها التربية التقدمية ليرى كيف كانت غريبة أول أمرها في بلادنا وكيف أصبحت بعد نضوج الوعي التربوي، محببة إلى نفوس المجتمعن زاخرة بخلاصة أبناء وطننا العزيز.

المدارس التقدمية في مصر

سنحاول أن نمر مرّاً سريعاً على نظام المدارس النموذجية في مصر فنعرض في عجالة سريعة لمحة عن تاريخ نشأتها ونتناول ما تمتاز به هذه المدارس من آراء تقدمية توضح فيها الدور الإيجابي الذي يقوم به التلميذ في هذه المدارس سواء أكان هذا الدور داخل جدران الفصل أم خارجه ثم نبسط أمام القارئ تجربة الحكم الذاتي التي أثبتت نجاحها في نظام الأسرة وفي إدارة مجالس الفصول إلى آخر ذلك.

(أ) لمحة تاريخية عن نشأة المدارس النموذجية في مصر

كان من الضروري أن تخضع نظم التربية والتعليم في مصر للتطور، ذلك التطور الذي خضعت له الحياة بأسرها.

وكان من نتائج ما لحق بنظم التربية والتعليم من تغيير في جميع أنحاء العالم أن تأثرت مصر بمثل ما تأثر به غيرها وقامت حركة التجديد والتجريب في مدارسنا، وكان قد انقضى من القرن العشرين ثلاثون عاماً عاشت فيها التربية التقليدية مسيطرة على مدارسنا المصرية ففي سنة ١٩٣٢ بدأت حركة التجريب تتوالى على التعليم خارجة من حصن التجارب ومعقل الأفكار التربوية الحديثة: معهد التربية للمعلمين بالقاهرة. إذ قام أستاذ من أساتذته بتقديم اقتراح للوزارة يرجو فيه السماح للمعهد بإنشاء فصول تجريبية تلحق بمعهد التربية، وقد ناشد الأستاذ إسماعيل القباني الوزارة أن تمنح المعهد شيئاً من الحرية في رسم مناهج هذه الفصول وخطط الدراسة فيها ونظام التعليم بها فوافقت الوزارة في ذلك الحين على هذا الاقتراح وبدأت الفصول التجريبية عملها في أول تلك السنة الدراسية، وقد قامت صعوبات كثيرة في وجه المدرسة سببها تسميتها بالتجريبية فقد كرهها الآباء في ذلك الوقت وخافوا أن يصبح أبناؤهم موضعاً للتجريب فلم يلتحق بهذه المدرسة إلا أبناء الطبقة الفقيرة في البيئة المحيطة بها وقد أغراهم على هذا الالتحاق مبدأ المجانية الذي شجعته هذه الفصول في الوقت الذي كانت فيه بقية المدارس بمصروفات.

ولم يلبث أن تغير الحال غير الحال وتغير الاتجاه العقلي عند الآباء عن هذه المدرسة عندما شاهدوا نوع الدراسة فيها وألوان النشاط العلمي والثقافي والرياضي والاجتماعي، الأمر الذي لم يعهدوه في المدارس التقليدية، وقد زاد إقبالهم عليها عندما ظهرت نتيجة امتحان الشهادة الابتدائية في سنة ١٩٣٥ ونجح جميع التلاميذ فكان لهذا النجاح الأثر الأكبر في جانب الآباء والأبناء إلى هذه الفصول.

وقبل أن ننتهي من العرض التاريخي لهذه المرحلة يجدر بنا أن نذكر أهم المبادئ التربوية الحديثة التي نفذها اتلأستاذ إسماعيل القباني في هذه الفصول التجريبية والتي آتت أكلها وأنتجت هذه الإنتاج الطيب.

لقد بين في مذكرته أن الغرض من إنشاء هذه الفصول التجريبية هو تطبيق أحدث المبادئ التي وصل إليها المفكرون في التربية.

وقد طبقت المبادئ الآتية نذكرها للقارئ ملخصة من كتاب "دراسات في مسائل التعليم" للأستاذ إسماعيل القباني:

١. ربط مناهج هذه الفصول بحياة الطفولة.

٢. تشجيع الطريقة الفاعلة في التعليم.

٣. تطبيق طرق المشروعات.

٤. تشجيع الألعاب الرياضية والنشاط المدرسي بألوانه المتعددة.

بالكثير من أولياء الأمور إلى مطالبة الوزارة بإنشاء فصول ثانوية بدأت ملحقة بالمدرسة الابتدائية النموذجية ثم لم تلبث أن استقلت كمؤسسة قائمة بذاتها في سنة ١٩٤٢.

وقد اتبعت هذه المدرسة المبادئ الأساسية التي وضعت لمدرسة فاروق الأول الثانوية – سابقاً – وإسماعيل القباني الثانوية حالياً، مع فارق واحد هو التوسع في المشروعات والنشاط الرياضي الحر.

ولما رأت الوزارة شدة إقبال أولياء الأمور والتلاميذ على هذا النوع من المدارس النموذجية التي ثبت نجاحها، بدأت تخفيفاً للضغط على المدارس النموذجية بحي القبة في تحويل مدرسة الأورمان الابتدائية إلى مدرسة نموذجية في سنة ١٩٤٥ ثم ألحقت بها قسماً ثانوياً لم يلبث أن استكمل فرقه الدراسية سنة ١٩٤٨.

وفي سنة ١٩٥٠ استقل القسم الثانوي عن القسم الابتدائي، على أن نجاح المدارس النموذجية في القاهرة شجع معهد التربية العالي للمعلمين بالإسكندرية مطالبة الوزارة بفتح مدرسة ابتدائية ثانوية نموذجية تلحق بالمعهد فوافقت الوزارة وفتحت في سبتمبر سنة ١٩٥٠ للقيام ببعض التجارب التربوية ولقد أشرف المعهد على هذه المدرسة إشرافاً أدى إلى نجاحها نجاحاً عظيماً حتى أصبحت الأولى في امتحان شهادة الدراسة الإعدادية، الذي أجرته المنطقة في سنة ١٩٥٥ هذا على الرغم من إتباع نظم التربية التي تتيح للتلميذ فرصة التمتع ومزاولة جميع مظاهر النشاط الرياضي والاجتماعي وفي ٣/ ٤/ ١٩٥٥ صدر قرار وزاري رقم ١٧٦ بشأن إنشاء مدرسة ابتدائية تجريبية نموذجية يشرف عليها معهد التربية للمعلمين بالإسكندرية وفتحت المدرسة فعلاً وبدأت تعمل

مستلهمه خطتها ومناهجها وطرقها من وحي التربية الحديثة وظهرت عليها تباشير النجاح والتوفيق بفضل الجهود الجبارة التي يبذلها الأساتذة المشرفون على هذه المدرسة متعاونين مع ناظرة المدرسة وأعضاء هيئة التدريس بها اللاتي وهبن العمل قلوبهم مؤمنات برسالة العهد الجديد في خلق جيل من الأبناء يقدس مصلحة الجماعة ويتفانى في خدمة وطنه.

المبادئ الرئيسية التي تسير عليها المدارس النموذجية في مصر:

يمكن أن نلخص المبادئ التي تتحكم في سير الدراسة بالمدارس النموذجية في مبدأين رئيسيين:

الأول: داخل جدران الفصل، يطبق مبدأ الإفادة من نشاط التلميذ وفاعليته.

الثاني: خارج جدران الفصل، يطبق مبدأ الحكم الذاتي للتلاميذ في أوسع معانيه، وسنتناول كل مبدأ بالإيضاح...

أولاً: مبدأ فاعلية التلميذ

إذا استعرضنا العيوب ومواطن الضعف التي يئن تحت عبئها التعليم في مصر، وجدنا أن هناك عيباً شائعاً هو أن العلم الذي نلقنه لأولادنا في مدارسنا التقليدية ليس علماً وظيفيّاً، ونقصد بهذا أنه خال من عنصر الحيوية: خال من عنصر الهدف فهو تعليم آلى شعاره: كلام وطباشير، على أنه مما يخفف عنا ثقل هذا العبء أن هذا العيب ليس عيب التعليم في مصر وحدها به هو حصيلة التربية التقليدية ومنتج من نتاج التعليم التقليدي في جميع البلاد ولكن خطورته بدت واضحة في مصر لكل ذي عينين.

إذاً لكي نتحاشى هذا العيب الأكبر ولكي تصبح عملية التربية والتعليم عملية منتجة لا بد وأن ننفث في تعليمنا من روح الحياة، لا بد وأن ننفث في التعليم من روح العمل، ولا بد أن يكون هناك هدف واضح أمام الطفل وأمام المدرس، فالوظيفة الأساسية لعملية التعليم هي أن نوفر للطفل بيئة غنية بالمؤثرات التي ترتبط أشد الارتباط بحاجاته النفسية، والتي تحرك فيه الرغبة الدفينة إلى العمل، وأن نعمل على توجيه نشاط في الاتجاهات التي تتلاءم وحاجات المجتمع، وكان من نتائج هذا، أن نادى قادة الحركة

التربوية بضرورة الإفادة من طريقة المشروعات، تلك الطريقة التي سبق أن تناولناها بالشرح والتفصيل في الفصل السابق.

ولما كان المشروع في أبسط معانيه، عملاً مبنيّاً على مشكلة بحيث يتم هذا العمل في الظروف الطبيعية وجدنا أن شعار هذه الطريقة، وأساسها هو مساهمة التلميذ مساهمة فعالة في حل المشكلات التي تعترض المشروع.

على أننا لاحظنا في ثنايا تطبيق طريقة المشروع. أن هناك فائدة عظيمة برزت أثناء العمل وهي، نمو اللغة القومية عند أطفال المشروع، فالطفل إبان تطبيق طريقة المشروع يتمكن من القراءة والكتابة والحوار والمناقشة نتيجة لشعور باطني بالحاجة الملحة التي يتتبعها أثناء تنفيذ هذا المشروع.

فهو يقوم بكتابة الخطابات ويتلو ما كتبه على زملائه ويستمع إلى حكم الرأي العام، ويناقش هو وزملاؤه هذا الحكم، كطما أنه بدوره يستمع إلى كتابات غيره ويناقشهم ويحكم عليهم، ويحفظ الأغاني والأشعار المرتبطة بالمشروع ويقوم بإلقاء محاضرة عن المشروع، وقد يساهم في الكتابة في مجلة الفصل أو المدرسة عن المشروع وتكون النتيجة ازدهار اللغة القومية وانطلاق ألسنة التلاميذ بها دون اعوجاج أو لحن...

على أن النجاح اللغوي الذي ثبت من تطبيق طريقة المشروع دعا القائمين بأمرها إلى الإادة من روحها في تقوية الأبناء في لغتهم القومية التي هي أكبر عنصر من عناصر ربط الأمة بعضها ببعض **فلجأوا إلى استخدام الوسائل الآتية:**

أولاً: التمثيل في خدمة اللغة

اعتادت المدارس النموذجية في خطة دراستها أن يكون مجموع الدروس الأسبوعية لمادة اللغة العربية في اي فرقة دراسية أكثر من مجموعها في المدارس العادية فزادت حصتين في معظم الفرق الدراسية خصصت إحداهما للتمثيل، والهدف من إقحام التمثيل داخل جدران الفصل في المدرسة النموذجية إنما هو خدمة اللغة القومية: يختار الأستاذ رواية تمثيلية تتناسب مع مستوى التلاميذ العقلي وتكون من الرويات ذات الأثر الخلقي أو الديني، يوزع الأستاذ أدوار الرواية على التلاميذ حسب قدراتهم

ومواهبهم على أن يشترك في الرواية كل تلاميذ الفصل، وبدلاً من أن يطالع التلاميذ في كتب المطالعة التقليدية باستمرار فنحن نبعدهم عن جوها حصة واحدة كل اسبوع، فإذا التلاميذ يقبلون عليها راغبيت متحللين من التزمت والتقييد الملازمين لحصص المطالعة العادية منطلقين من عقولهم ومعبرين عن شخصياتهم بالحركات والألفاظ، متقمصين شخصيات أبطال الرواية، وفي هذا أثر كبير في تقويم ألسنتهم وتعوديهم الشجاعة في المواقف الحيوية، وما الحياة سوى روايات مختلفة تطالعنا صباح مساء.

ثانياً: حصص الأخبار

وخصصت الحصة الثانية كل أسبوع للأخبار.

وفي هذه الحصة يسمح لكل تلميذ أن يقرأ ما سجله في كراسة الأخبار مما قرأ أو سمع أو شاهد في نزهته أو زيارة أقربائه واصدقائه الخ فيقص هذا على إخوانه، ولهم أن يناقشوه في خبره ويعلقوا عليه، وهذا من شأنه أن يعودهم القدرة على التعبير الصحيح، وحرية المناقشة والنقد والانطلاق، فهم يحيون في المدرسة عن طريق الحياة نفسها.

ثالثاً: مجلة المدرسة

ليست المجلة المدرسية وسيلة للدعاية ومسرحاً لصور مختلفة لناظر المدرسة وهيئة التدريس بها تنشر أحاديثهم وتعلن عن مجهوداتهم على حساب التلميذ. لا بل المجلة في المدرسة النموذجية صورة حية للتلميذ يصمم بريشته رسومها ويكتب مادتها ويشارك في تسميتها، وتبويبها ويختار موضوعاتها في حرية وصراحة، يدون فيها صور الحياة المدرسية وغير كما يراها بمنظاره الصغير وفكرته الأولية فنطالع على صفحاتها ما خطته يد التلميذ وزملائه من مقالات أو فكاهات أو أخبار عن المشروعات ووصف الرحلات، فهي منبر حر يقف عليه كل تلميذ فينتقد أستاذه ومدرسيه في حرية وطلاقة ومن هذه الدائرة الضيقة ينفذ إلى المجتمع الأكبر فيتناوله بالنقد والتوجيه كما يراه هو ولا يغرب عن الذهن مما يجنيه التلميذ عن طريق المجلات من القدرة على التعبير الصحيح وانطلاق القلم في الكتابة الحرة فهي خدمة خفية للغتنا القومية.. ومجال فسيح للنقد ورقى القلم واللسان بين أسرة المجلة.

والمجلات المدرسية أنواع: مجلات خاصة بكل فصل، مجلات خاصة بكل فرقة دراسية، ومجلات خاصة بكل أسرة في المدرسة، ومجلات خاصة بالمدرسة كلها، والمجلات المدرسية على هذه الصورة سوق رائجة ومعرض صامت لأفكار التلاميذ وكتاباتهم في مختلف شئون الحياة.

رابعاً: المناظرات والمحاضرات

تشجع المدارس النموذجية أبناءها على تناول مشكلات الحياة ومشكلات المدرسة مبسطة في شكل محاضرات ومناظرات يلقيلها أبناؤها. على مسمع ومرأى من بقية زملائهم وقد تلحقك الدهشة إذا ما رأيت طفلاً لا يتجاوز سنه الثانية عشرة، يقف موقف الرجولة عند مناظرة زميله أو عند إلقاء محاضرة هو الذي أعد مادتها ورجع إلى مصادر المعرفة بنفسه وألقاها في تؤدة واتزان وبلسان عربي فصيح لا تعوزه الحجة ولا تخونه الذاكرة يحتال ليهزم خصمه بالأدلة القاطعة ويجمع أجزاء الموضوع ويبسطها دون تكلف أو تصنع.. فترى في قاعة المحاضرات النموذجية صورة للندوات الأدبية بأجلى معانيها غاصة بالمحاضرين والمناظرين والمستمعين الصغار الأبرياء فتقوى قدرتهم على التعبير الصحيح، وتمارس ألسنتهم الانطلاق باللغة السليمة، فتظهر مواهب التلاميذ العقلية خلال هذه الندوات الحية المعبرة.

خامساً: "الألعاب التدريبية"

إن نفس الطفل نزاعة إلى المرح واللعب بطبيعتها تواقة إلى إتاحة الفرص إلى هذا اللون المحبوب من النشاط، ولقد فطنت المدارس النموذجية إلى استغلال اللعب في خدمة اللغة القومية من وراء ستار لا يشعر به الطفل إلا إذا جنى ثماره وعلى سبيل المثال:

يقف المدرس بين تلاميذه على هيئة حلقة في الفناء لتكوين جمل فعلية فعلها أمر، فيقول المعلم أنت قائد في الميدان ورأيت العدو عن يمين جندك فمره بما ترى فيقول التلميذ بشجاعة القائد، احمل سلاحك: تقدم... اضرب العدو... قف... انبطح على الأرض... اضرب على بعد ٢ كيلو... الخ...

يخرج الطفل من هذه اللعبة في فصاحة الجندي وشجاعته... وفي نفس الوقت يعرف كيف يعبر التعبير السليم بكل بساطة.

سادساً: بطاقات القراءة الصامتة

لا شك أن القراءة الجهرية فيها قيود كثيراً ما تقف حاجزاً دون انطلاق التلميذ في القراءة فإنه يخشى اللحن، ويخاف الخطأ أما القراءة الصامتة، ففيها مجال فسيح لينطلق التلميذ ببصره فقط فيوجه اهتمامه إلى المعنى لا إلى اللفظ كما في القراءة الجهرية. والقراءة الصامتة لو اعتمدت على ألوان مختلفة من اللعب كانت أجدى وأنفع لخدمة اللغة وتقويم لسان التلميذ وتنمية ملكة الفهم فيه وعلى سبيل المثال. نعد بطاقات لتكوين الجمل الأسمية من المجموعتين الأولى وتشمل المبتدآت والاخرى وتشمل الأخبار ويقسم التلاميذ إلى مجموعات للعب الورق، فيكسب التلميذ البطاقة التي تكمل مع بطاقته جملة مفيدة مثل: قائد ثورة مصر الرئيس جمال عبد الناصر، وهكذا يقضي التلاميذ وقتاً طيباً في لعبة مسلية كلعبة الورق. وهي كذلك مجال لتفكير التلميذ وغير ذلك كثير، يقف التلاميذ ضفين فيتسابق صاحب المبتدأ مع صاحب الخبر إلخ ذلك مع القراءة الصامتة المجدية عن طريق اللعب والمرح.

ويراعى في هذه البطاقات ما يأتي:

١. أن تكون مناسبة لمستوى عقول التلاميذ.
٢. أن تكون متحدية لتفكيرهم.
٣. أن تشتمل على ألغاز ترغب التلاميذ في القراءة.
٤. يراعى فيها التنويع المرغوب حتى لا يسأم التلاميذ.

مبدأ الحكم الذاتي:

الحكم الذاتي وسيلة من الوسائل التي تلجأ إليها المدارس النموذجية لتربية أبنائها تربية وطنية من نوع معين يتفق وحاجات المجتمع الديمقراطي؛ فالديمقراطية الحقة تستمد قوتها من قوى أفرادها ولذا فإنها لا يمكن أن تحيا إلا إذا ظهرت في معظم أفراد المجتمع تلك الصفات التي تعتبر أساساً من بناء الديمقراطية، وهي روح التعاون واستعداد الفرد لتحمل المسؤولية، ومما لا شك فيه أن هذه الصفات الأساسية للديمقراطية لا تنشأ

نتيجة محاضرات أو دروس تلقى على الأولاد، ولكنها تتكون نتيجة تدريب عملي نأخذ أطفالنا به الهوين، وبإعطائهم الجرعة المناسبة في المرحلة المناسبة.

ونقصد بالحكم الذاتي بالمدرسة ذلك النظام الذي يتيح للتلميذ الفرصة الحقيقية لممارسة تحمل المسؤولية، وللمساهمة في حياة التلميذ الخاصة داخل الفصل وخارجه بين التلاميذ بعضهم وبعض وبين التلاميذ وأساتذتهم، وفي ضوء هذا التعريف يمكننا أن نرى داخل دائرته كافة أوجه النشاط الإيجابي الذي يقوم به التلاميذ برضا المدرسة وتحت إشرافها.

وسنحاول أن نقسم الدور الذي يقوم به التلميذ متعاوناً، ومتحملاً للمسؤولية داخل المدرسة النموذجية في مظاهر النشاط الآتية:

١- النشاط الرياضي.

٢-النشاط الثقافي.

٣-النشاط الاجتماعي.

النشاط الرياضي في المدرسة النموذجية:

تهتم المدارس النموذجية بالتربية الرياضية فهي من أهم الدعائم التي تقوم عليها المدرسة، وهي حق من حقوق كل تلميذ، على أن هذا النشاط الرياضي لا يقتصر على حصص التربية البدنية التقليدية، ولكنه بالإضافة إليها **يشمل نوعين هامين**.

١-نشاط رياضي منظم ٢-نشاط رياضي حر

وتشجيعاً لمبدأ الحكم الذاتي في المدرسة تتبع المدارس النموذجية مبدأ تقسيم تلاميذها إلى أسر فهي تأخذ بالنظام المعروف في مدارس إنجلترا بنظام الأسر، والأسرة في المدارس النموذجية تقسم أبناءها تقسيماً طوليّاً من أرقى الفرق الدراسية إلى أبسط هذه الفرق، فالأسرة في المدرسة النموذجية تضم مجموعة من تلاميذ الفرقة الرابعة الإعدادية والثالثة والثانية والأولى، وتقسيم المدرسة إلى أسر يخضع لعدد تلاميذ المدرسة ككل فيتدرج التقسيم من أسرتين إلى أربع وهو الحد الأقصى لعدد الأسر في المدرسة، وإذا وصل عدد أفراد الأسرة إلى مائة طالب قسمت إلى أسرتين، واحدة للصغار وأخرى للكبار.

ففي بداية العام الدراسي تجتمع هيئة التدريس برئاسة ناظر المدرسة لاختيار عمداء الأسر الذين تتوافر فيهم الميزات الآتية:

١. الحب والعطف، وتوافر البذور الإنسانية.
٢. القدرة على حل المشكلات ومواجهتها.
٣. القدرة على مزاولة النشاط الرياضي والثقافي.
٤. الميل إلى العمل والتحمس له والإنتاج.
٥. الإلمام بالخدمات العامة والأمراض النفسية ومشاكل الشباب.

فإذا ما توافرت هذه الميزات ينتخب على أساسها عمداء الأسر، وبمجرد أنّهاء عملية الانتخاب في بداية العام، يبدأ العميد بمزاولة نشاطه ويمكن تلخيصه فيما يأتي:

١. يجتمع مع بقية العمداء لتقسيم المدرسة إلى أسر على الأساس الطولي السابق الذكر بحيث تتمثل في كل فصل الأسر المكونة منها المدرسة.
٢. يقوم العميد مباشرة بجمع أعضاء الجمعية العمومية لأسرته.
٣. الإشراف على عملية الانتخابات بالأسرة.
٤. أن ينشئ له سجلاً خاصّاً لنشاط الأسرة في مختلف نواحيه الرياضي والثقافي والاجتماعي.
٥. أن يخصص سجلاً لكل تلميذ يدون فيه المعلومات الخاصة بهذا التلميذ عن النواحي المختلفة مستعيناً في ذلك بمختلف أساتذة المدرسة كل فيما يقوم به.
٦. وعميد الأسرة وظيفة شرفية استشارية يجب أن يوجه من وراء ستار بحيث لا تغطى شخصيته على شخصيات التلاميذ ويتوقف نجاح الأسرة في مختلف نواحي النشاط على مدى تحمس العميد ومرونته وسعة صدره وحزمه في تصريف الأمور وقيادته الرشيدة.
٧. وعميد الأسرة هو حلقة الاتصال بين المدرسة وبين أولياء الأمور، فعن طريق نشاط أسرته المتعدد الألوان يتمكن أولياء الأمور من الوقوف على أحوال أبنائهم ونشاطهم، كما أنه حلقة الاتصال بين التلاميذ والمدرسة.

٨. وبعد انتخاب العميد، يشرف على عملية انتخاب مجلس إدارة الأسرة فيعقد اجتماعاً للجمعية العمومية لأسرته.. لانتخاب مجلس إدارتها الذي يمكن أن يكون في نفس الوقت مجلسها القضائي، ويتكون مما يأتي:

رئيس الأسرة- وكيلها- أمين صندوقها- سكرتيرها- أعضاؤها.

والمراد بأعضاء مجلس إدارة الأسرة، رؤساء اللجان المختلفة مثل: اللجنة الرياضية، واللجنة الثقافية، ولجنة الرحلات، ورؤساء الأندية إلخ، كل هؤلاء أعضاء في مجلس إدارة الأسرة، أما بقية التلاميذ فهم أعضاء في الجمعية العمومية لهذه الأسرة.

ويراعى في انتخاب هؤلاء الكفاية والقدرة على ما يرشحون له أنفسهم من أعباء، فكل من يأنس في نفسه ممارسة معظم الألوان الرياضية، ويزكيه زملاؤه في ذلك كان رئيساً للجنة الرياضية وكذلك لجنة رحلات، واللجنة الثقافية إلخ...

الأسرة والحكم الذاتي:

بعد إجراء عملية الانتخاب سالفة الذكر في جميع الأسر المدرسية يوكل إلى كل أسرة حكم المدرسة أسبوعين أو أكثر كما تراه إدارة المدرسة يقوم خلالها بوليس الأسرة بالمحافظة على النظام في المدرسة وإبلاغ الإدارة عما يحصل من التلاميذ وحل بعض المشاكل التي يستطيعون حلها... بالتضامن مع المشرف العام كل يوم وهذا النوع من الحكم، في المدارس النموذجة، يتيح فرصاً مختلفة، تظهر فيها مواهب التلاميذ وميولهم، من يقظة وحرص وتعاون وقدرة على حل المشكلات، مما يجنى من ورائه الأبناء أطيب الثمرات، والأسرة هي التي تختار عن طريق الانتخاب الديمقراطي أعضاء البوليس، فتقوم الأسرة الحاكمة برفع العلم وضبط الطوابير ومراعاة التلاميذ في الدخول والخروج والمقصف والمعظم.. الخ وبمقدار نظام المدرسة ونظافتها تقاس قدرة الأسرة الحاكمة، فإذا ما انتهت مدة حكم هذه الأسرة تحتفل المدرسة بانتهاء خدمتها وتسلم مقاليد الأمور إلى الأسرة التي تليها وهكذا طول العام.

النشاط الرياضي المنظم لكل أسرة:

أسلفنا في الفصل السابق أن بين أعضاء مجلس إدارة الأسرة رؤساء لمختلف اللجان رياضية وثقافية... الخ.

فقد خصصت حصتان كل أسبوع في المدرسة النموذجية لممارسة الألعاب الرياضية المنظمة ينزل فيها تلاميذ الأسرة إلى ملاعب المدرسة المختلفة بملابس الأسرة المميزة لها عن غيرها من الأسر، فيقسمون حسب ميولهم واستعدادهم إلى أنواع الألعاب المختلفة تحت إشراف عميد الأسرة الذي ارتدى زي الأسرة كأبنائها فهذا فريق كرة القدم، وذلك فريق الكرة الطائرة، وثالث فريق تنس الطاولة إلخ الألعاب الرياضية.

ولا تنس أن في هاتين الحصتين تقام المباريات المنظمة بين الأسر في مختلف الألعاب سالفة الذكر تسجل نتائجها تباعاً في سجلات خاصة لكل أسرة ليتبين تفوق هذه الأسرة على تلك، في جو من البراءة المطلقة والديمقراطية الصحيحة والروح الرياضية الحية التي تقضى بأن يكون أحد التلاميذ حكم كل مباراة وهذا ما يسمى بالنشاط الرياضي المنظم.

وهنا يجب أن نؤكد ملاحظتين هامتين:

الاولى: أن التلميذ في كل أسرة يمرن على جميع الألعاب الرياضية ليخرج بأكبر فائدة ممكنة فيتعلم أسرار كل لعبة وميزتها، ويستفيد من نتائجها العقلية والجسمية والروحية بصورة عملية حية، فمن الكرة الطائرة إلى كرة السلة إلى تنس الطاولة إلى تنس المضرب الخشبية... الخ. فالمدرسة النموذجية لا تخرج هواة محترفين بل تعمل على تقويم النشء عقلاً وجسماً وروحاً وهذا لا يقتصر على ناحية دون أخرى وحتى يتذوق الجمال في الرياضة ودقة الحكام وعيوب اللاعبين لو وقف متفرجاً في إحدى المباريات.

الثانية: أن جدول الألعاب الرياضية يغير كل أسبوع حيث يجتمع عمداء الأسر بمدرس التربية البدنية في المدرسة لوضع الجدول يوم الخميس من كل أسبوع ليتم هذا التنويع المنشود.

النشاط الرياضي الحر:

من نافلة القول أن نغفل في النشاط الرياضي المنظم وجود العميد، وأستاذ التربية البدنية، وإشرافهما على ألعاب التلاميذ، فهما مراقبان، ولو لم يتعمدا هذه الرقابة وفيها ما فيها من القيود، أما النشاط الرياضي الحر، فيتجلى فيه الحكم الذاتي بكل ما تحمل الكلمة من معنى، ففي فسحى الغداء، أو عقب نهاية اليوم الدراسي ينظم أبناء الأسرة فيما بينهم وبين أنفسهم مباريات يتفق عليها رؤساء اللجان الرياضية في كل أسرة، دون رقيب أو موجه، يشعر خلالها التلميذ بالحرية المطلقة ويخضع للنظام الديمقراطي عن رضا ورغبة لأنه هو الذي أرسى قواعده وصمم بناءه بالاشتراك مع زملائه، كما نرى الأطفال في الشوارع يقومون بتنظيم مباريات في مختلف اللعب يزاولونها في جو الحرية المطلقة ويحكمون أنفسهم بأنفسهم.

من هذا يتضح كيف تساهم التربية الرياضية في المدرسة النموذجية بدور هام في تحقيق مبادئ المثل العليا، وهي الأساس في سلامة أي مجتمع وتقدمه.

ففي اللعب الفردي، يتعود الطفل احترام الخصم، والتسابق الشريف، والصبر، وتحمل المسؤولية والتسليم بالنتيجة فالهزيمة إلى النصر في الشوط المقبل.. وهذا يتطلب الجد والمثابرة، وفي اللعب الجماعي تذوب شخصية الفرد في محيط الجماعة، ويظهر أساس التعاون والمساواة، والإيثار، والتفاعل بين أعضاء الفريق، وإلى جانب احترام الفرد لفريقه نرجع إلى النتائج السابقة في اللعب الفردي، فهذا الفريق يحققها مع الفريق الآخر، والطفل إذا تعود ذلك من صغره كان رائده كثيرالإيثار وحب الآخرين والتعاون والتواضع والسير في الشوط حتى نهايته، وتحمل المسؤولية واحترام الخصومة ويا حبذا لو تحققت هذه المثل العليا في أي مجتمع، إذن لبلغ الذروة من الرقى والتقدم ولا شك أن ما تقدم صورة لما توجبه الأديان السماوية على الفرد والمجتمع في نواحي الحياة المختلفة.

النشاط الثقافي:

الطفل بطبعه ينشد الحرية في كل زمان ومكان وهي بين جدران الفصل قاصرة محدودة وإذا كان النشاط الرياضي بالمدرسة النموذجة يلعب دوراً هاماً في غرس بذورة التربية الخلقية والرقى بالروح خارج جدران الفصل، إلا أن النشاط الثقافي يرتقى بالعقل ومواهبه بعيداً عن محيط الفصل وحواجزه.

فإذا ما تم تقسيم الأسر في المدرسة، تقوم كل أسرة بتحضير قوائم، يكتب فيها التلاميذ رغباتهم في اختيار اللون الثقافي الذي يختارونه... من صحافة إلى خطابة إلى هواية القصة إلى مناظرات إلى محاضرات أو تمثيل ينطلق فيها لسان التلميذ في اللون الذي اختاره لنفسه بعيداً عن قيود مواد الدراسة وكتبها المألوفة.

ففي فسحة الظهر أو عقب اليوم الدراسي يوزع رئيس اللجنة الثقافية للأسرة بالاشتراك مع أعضائها تحت إشراف العميد، يوزع هؤلاء أفراد الأسرة إلى الألوان الثقافية المختلفة فتعقد الندوات الأدبية وتفيض المجالس المختلفة بالمناقشة والمناظرة الحرة بين التلاميذ وفي هذا ما فيه من تنوير للعقل وحفاظ على لغتنا القومية وتعويد الطفل صغيراً على البحث عن الحجة، والدليل، والتبصر بمختلف الموضوعات، فالنشاط الثقافي رياضة عقلية خلقية لها أعظم أثر في معرفة استعداد الإنسان، وميوله وبتوجيه الميل في كل تلميذ وتنميته، يؤهل الطفل لما خلق له وطبع عليه.

وللأسرة إلى جانب ذلك مجلة يدون فيها أبناء الأسرة نتاج عقولهم وثمرات تفكيرهم ويضمنونها مشاهداتهم في الرحلات المختلفة، ونتائج مبارياتهم الرياضية، فتنطلق أقلامهم بالكتابة وعقولهم بالتفكير الحر الطليق.

ولا ننسى أن مجلة الأسرة في تصميمها وتخطيط رسومها وتبويبها واختيار موضوعاتها، تحتاج إلى قدرة على التفكير والابتكار والنظر إلى المجتمع بمنظار ثاقب دقيق... وبالجملة فهذه لكل أسرة مرآة صافية تنعكس على صفحتها حياة الأسرة ونشاطها وأعمالها، فتصدر شهرية. أو فترية.

ثم هي مسرح لمباريات عقلية بين أفراد الأسرة الواحدة من جهة، وبين الأسر المختلفة من جهة أخرى، فتدفع النقاد من التلاميذ إلى وضع التقدير المناسب لكل مجلة وبيان الحيثيات لهذه الأحكام، وهذا يحتاج إلى عمل عقلي دقيق في النقد والتقنين.

ثم يأتي دور التمثيل في تنوير العقول، وإتقان العمل، وتعويدهم البطولة.. فالتمثيل في المدرسة النموذجية ليس تكليفاً من الإدارة لجماعة معينة كما في المدارس العادية، لا... بل هو لكل تلميذ يلمس في نفسه القدرة على إتقان دوره والتعبير عنه، ولا يقتصر النشاط في التمثيل على من يقفون فوق خشبة المسرح، بل يشترك معهم آخرون- كما سبق أن بينا في التمثيل في خدمة اللغة- من زملائهم كإعداد البطاقات للمدعوين، وطبعها وإرسالها... وتصميم المناظر وتصويرها وإنشاء المسرح، واستقبال المدعوين وتوديعهم وتقديم التحية لهم.وفوق هذا وذاك يعرف التلاميذ كيف يوزعون أنوار المسرح ويوجهون الإذاعة باعتدال، وهنا تظهر مواهب التلاميذ واحتيالهم على حل مشاكلهم واعتمادهم على أنفسهم في عزم وجلد.

النشاط الاجتماعي:

بقيت المدرسة التقليدية زمناً طويلاً في عزلة عن المجتمع الخارجي، لا يربطها به سوى موقعها الجغرافي منه، أما المدرسة الحديثة فهي قطعة من المجتمع الذي تعيش به وتوطدت أسباب الصلة بينها وبينه، إنها صورة للحياة الاجتماعية بأجلى معانيها، لقد وضعت المدرسة النموذجية، في صميم برنامجها- النشاط الاجتماعي- حتى تهيئ الفرد ليندمج في مجتمعه ويأخذ مكانه فيه كعضو نافع يؤدي الواجبات نحو مجتمعه، وكيف يفيد منه، وقد كان بالأمس القريب يقف المتخرج في المدرسة القديمة في مفترق الطرق يعيش غريباً عن مجتمعه، فلا بد إذا أن وجدنا للنشاط الاجتماعي في المدرسة النموذجية قدراً كبيراً، **يتجلى في المظاهر الآتية:**

أولاً: الرحلات

الرحلات المدرسية- علمية كانت أو ترفيهية- أكبر عامل من عوامل الارتباط بين المدرسة والمجتمع، وتحقيق الحرية والتعاون وخدمة الجماعة، وتحمل المسئولية. ثم هي

فرصة ذهبية يفهم فيها المدرس تلميذه بعيداً عن جدان المدرسة، فيهبط إلى المستوى الذي يعامل فيه المدرس كصديق؛ يجالسه على المائدة ويشاركه في جده وهزله، ويناقشه في مهام أموره، وللرحلات فضل كبير في تحقيق الروح الجماعية بين التلاميذ.

فتلاميذ الأسرة هم الذين يجمعون اشتراكاتها، وينظمون سيرها، ويطلبون من الجهات المختصة تسهيل ما يريدون لها، ويقوم التلاميذ بإعداد الطعام، وضرب الخيام، خصوصاً إذا كانت الرحلة في هيئة معسكرات تقام في المناطق الصحراوية أو الخلوية حيث يتبادل الزملاء الحراسة، ويألفون عيشة الخشونة ويتعودون الشجاعة.

وتتحقق فائدة الرحلات إذا اشترك جدميع التلاميذ فيها، دون نظر إلى ظروفهم المادية المختلفة، ولا نغفل ما يحققه مشروع الرحلات من ضروب المعرفة فغالباً ما يسجل كل تلميذ مشاهداته ويعلق عليها، وقد تتخذ بعض الرحلات موضوعاً للمناقشة والمناظرة والمحاضرة، تسجل كل هذه النتائج في مجلات الأسرة كما أسلفنا.

وتوزع الرحلات بين الأسر المختلفة إلى فترات معينة طوال العام الدراسي ما أمكن ذلك، والرحلات والمعسكرات مواطن للرجولة الحقة بين البنين كما أنها مواطن للأنوثة الحقة في علام البنات.

ثانياً: الحفلات

إذا كانت الحفلات في أي مكان تهيئ الجو المرح الباسم وتوثق الثقة بين المختلفين فلا غرابة أن وجدنا المدرسة النموذجية تكثر من هذه الحفلات حتى توفر لأبنائها الجو الضاحك الجميل، وتجمع الأبناء والآباء والأساتذة في صعيد واحد يتعارفوا ويتآلفوا ويتعاونوا على النهوض بالأبناء، وتتضامن المدرسة مع المنزل فيما يعود على الطفل بالخير الكثير، فنرى الأسرة المدرسية تقيم الحفلات لمختلف المناسبات طوال العام الدراسي، للنهوض بمستوى الأبناء وتعرف أولياء الأمور على أحوال أبنائهم، وما أجمل أن يشترك المدرس وولي الأمر والتلميذ في نوع الاحتفال وبرامجه، فيقدم الأبناء التمثيليات والطرائف والنكات ويتبادل الجميع الابتسامات في هذا الجو العائلي الممتع... لتبقى الصلة وثيقة بين المدرسة والآباء... فتحقق الغاية المرجوة منها.

وفي هذه الحفلات يتحقق مبدأ الديمقراطية الصحيحة لا بين التلاميذ ومدرسهم وأولياء أمورهم فحسب، بل بين أولياء الأمور بعضهم وبعض بصرف النظر عن مراكزهم الاجتماعية المختلفة.

ثالثاً: النوادي

تتحين المدارس النموذجية الفرص بل تتحايل على خلقها لتهيئ التلاميذ للحياة الاجتماعية، وتزودهم ببعض الثقافات والخبرات اللازمة لهم ولا شك أن الأندية حقل خصب لذلك.

فترى في المدرسة النموذجية نادياً لكل أسرة متى سمحت ظروف المكان لذلك، ويراعى في نادي الأسرة أن يكون مزوداً بأنواع اللعب المختلفة للترفيه والتسلية إذ يستطيع التلميذ أن يستمتع بوقت فراغه، ويبذل أبناء الأسرة جهدهم في تنسيق ناديهم وتزيينه وصبغة الأسرة بوضع شارتها ومميزاتها عن غيرها من الأسر، وبين آن وآخر يجتمع رؤساء اللجان المختلفة للأسرة في ناديهم للمناقشة في أعمال الأسرة وأمورها.

فنادب الأسرة رياضي اجتماعي ثقافي. تتزين جدرانه برسومها ومجلاتها وحكمها، كما تزين أركانه بأنواع الترفيه والتسلية ولا يخفى أن لنادي الأسرة مجلساً ينسق العمل فيه وينظمه كما نراه، وهناك نوع آخر من الأندية... هو النوع الثقافي كنادي اللغة الإنجليزية واللغة العربية واللغة الفرنسية يتيح لكل تلميذ أن يكتب ويبحث ويناظر.

رابعاً: المقصف

ولما كانت المدرسة النموذجية حريصة على إبعاد أبنائها عن مواطن العدوى والأمراض. لذلم اهتمت بإنشاء مقصف للمدرسة معتمدة على الأبناء في إدارته، وهذا من شأنه أن يبعد التلاميذ عما يعرضه الباعة المتجولون على الأبناء في إدارته، وهذا من شأنه أن يبعد التلاميذ عما يعرضه الباعة المتجولون من حلوة ملوثة بجراثيم الأمراض المختلفة، ثم هو يشعر التلاميذ بشيء من المساواة، لأن محتويات المقصف من النوع الرخيص الذي يستطيع كل تلميذ شراءه، بدلاً من أن ينظر البعض إلى ما في أيدي الآخرين، وحتى لا يتأخر التلاميذ إذا ما خرجوا إلى منازلهم في فسحة الغداء، أو يصاب أحدهم بسوء.

وقد يأخذ المقصف صورة جمعية تعاونية للتلاميذ فيقومون بشراء الأصناف وعمل حساباتهم وتنظيم عملية البيع والشراء فيها تحت إشراف أحد الأساتذة، وما ينتج من ربح زهيد يصرف في أوجه النشاط الاجتماعي بالمدرسة أو يوزع على التلاميذ حسب أسهمهم، ولا شك أن اسم الجمعية التعاونية فيه لون من ألوان الحكم الذاتي الذي ننشده في مجتمعاتنا المدرسية، وقد يكون المقصف نتيجة مشروع تقوم به إحدى الفرق الدراسية إذا ما صدفتهم مشكلة وحاولوا حلها، مثل مشكلة منع التغذية في المدرس، أو محاولة منع التلاميذ من التعامل مع الباعة الجائلين.

خامساً: المحاضرات والمناظرات

يقوم أعضاء اللجنة الثقافية للأسرة بإعداد محاضرات أو مناظرات في الموضوعات الهامة كما سبق بيانه في الرحلات المدرسية، وقد يشترك في هذه المناظرات بعض الآباء كل فيما يخصه.

فالطبيب يحدثنا عن البلهارسيا والإنكلستوما وطرق الوقاية منهما، والقاضي يبين لنا كيف نحارب الجريمة والمجرمين... الخ. وفي هذا فرصة أخرى لزيارة الآباء للأبناء، وفيها يقوم التلاميذ كما أسلفنا باستقبال الضيوف وتوديعهم وعمل الاستعداد اللازم للاحتفال، ومن المدهش أن ترى تلميذاً يناظر أباه أو أستاذه، ولعلك تعجب إذا وجدت كفة التلميذ راجحة في بعض الأحيان على أبيه وأستاذه.

مجلس إدارة الفصل:

والفصل في المدارس النموذجية وحدة اجتماعية لها خصائص المجتمع الصغير ومميزاته.

فلا غرابة أن وجدنا في المدرسة النموذجية مجلساً لإدارة كل فصل بجوار مجلس إدارة الأسرة يتكون أعضاؤه مما يأتي – رئيس – وكيل – سكرتير – أمين صندوق، يختار هؤلاء بالانتخاب الحر ويترك لكل فصل حرية وضع دستوره، وهذا المجلس قد يتغير كل شهر حتى إذا ما انتهى العام الدراسي مارس كل تلميذ حق عضويته في مجلس الإدارة.

ومهمة المجلس ما يأتي:

١. تنظيم حفلات الفصل الخاصة به.

٢. حل بعض المشاكل التي تواجه الفصل.

٣. تنظيم رحلاته الخاصة علمية كانت أو ترفهية.

٤. تكوين رأي عام في الفصل له احترامه في نفس كل طالب.

وإلى جانب مجلس إدارة الفصل، تؤلف محكمة لعقاب الخارجين على نظام هذا المجتمع الصغير، كتشويه الفصل أو إضرار التلاميذ إلى غير ذلك... بمقتضى دستور يوضع بمعرفة مجلس الإدارة بالاشتراك مع رائد الفصل.

مهمة رائد الفصل:

ويراعى في رائد الفصل أن يكون له أكثر الحصص الأسبوعية كمدرس اللغة العربية مثلاً.

ولا شك أن مهمة الرائد خطيرة، تحتاج إلى الشروط التي أوضحناها في عميد الأسرة، فيقف كمرشد وموجه بحيث لا تطغى شخصيته على شخصيات التلاميذ.

وإذا كان عميد الأسرة حلقة الاتصال بين أفراد أسرتين وبين المنزل من جهة وبينهم وبين إدارة المدرسة من جهة أخرى، فغن رائد الفصل حلقة الاتصال بين أبناء فصله من جهة وبين إدارة المدرسة والمنزل من جهة أخرى.

وحتى يحقق الرائد هذه الصلة يجب أن يكون معه لكل تلميذ سجل خاص به تدون فيه أحوال التلميذ المختلفة العلمية والاجتماعية والرياضية من قوة أو ضعف وتقدم أو تأخر.

فرائد الفصل يعقد اجتماعات دورية بين أساتذة المواد المختلفة لهذا الفصل ليأخذ صورة لكل تلميذ عن كل مادة، ويتصل بعميد الأسرة ليزود بأحوال التلميذ ونشاطه الرياضي والاجتماعي ويدون كل ذلك في سجل التلميذ الخاص، **وتكاد تنحصر مهمة الرائد فيما يلي:**

١. الإشراف على عملية انتخاب مجلس إدارة الفصل وأعضاء محكمته.

٢. الإشراف على مكتبة الفصل وتنظيمها.

٣. الاتصال المستمر بأولياء الأمور عن طريق الاجتماع بهم كحفلات توزيه بطاقات الفترات أو عن طريق المراسلة ليقف أولياء الأمور على أحوال أبنائهم المختلفة.

٤. حلقة الاتصال بين تلاميذ الفصل والمدرسة.

٥. يعقد اجتمعات دورية مع أساتذة الفصل.

٦. الاشتراك مع مجلس إدارة الفصل، في تنظيم العمل، والقيام بالرحلات وعمل المشروعات وحل المشاكل سواء أكان ذلك داخل جدران الفصل أم خارجه.

ويراعى في كل ما تقدم أن يكون هدفنا الأول تحقيق الديمقراطية الحقيقية، ومبدأ الحكم الذاتي.

ولاننسى هنا أن نذكر التنافس البريء بين الفصول في المدرسة النموذجية فإذا ما وفق مجلس إدارة اي فصل إلى الإبداع في تجميل فصله وتزيينه بالمجلات والرسوم والنظافة والتنسيق كان ذلك دافعاً لغيره أن ينهج نهجه أو يحاول التفوق عليه، وقد خصص في بعض المدارس النموذجية كاس شرف للفصل المثالي في الأخلاق وفي النظام والنظافة، مما يدفع التلاميذ في كل ميدان إلى العمل الدائم والحركة الدائبة المجدية.

النشاط العام في المدرسة النموذجية:

إلى جانب ما تقدم من ممارسة أفراد الأسر المختلفة في المدرسة النموذجية لألوان النشاط داخل الأسرة ولتلاميذ كل فصل، فالمدرسة النموذجية تزاول هذه الألوان المختلفة النشاط ككل.

فتقوم المدرسة النموذجية بتنظيم رحلات جماعية يتشرك فيها جميع تلاميذ المدرسة سواء أكانت علمية أم ترفيهية كما تقدم بيانه في رحلات الأسر والفصول لتتاح الفرصة أمام الجميع لتكون العلاقات الإنسانية يتناسى معها التلميذ فصله وأسرته ليعيش في جو الأسرة الكبرى – أسرة المدرسة – ويقوم بتنظيمها رؤساء الأسر المختلفة مع العمداء وإدارة المدرسة.

وأحياناً تنظم المدرسة رحلات يشترك فيها أتلياء الأمور فيقضي الجميع وقتاً ممتعاً في جو عائلي جميل، يتبارى فيه الآباء مع الأبناء، والأساتذة في ألوان اللعب المختلفة فتتوطد الصلات وتقوى الروابط بين الجميع اجتماعية ووجدانية.

كما تقام الحفلات العامة في المناسبات المختلفة سوى ما تقدم من حفلات الفصول والأسر؛ يشترك فيها الأبناء جميعاً بالتنظيم والإعداد، ويا حبذا لو تهيأ للمدرسة

ناد عام فوق ما تقدم من نوادي الأسر، على أننا لا ننسى أن كل فصل في المدرسة يعتبر نادياً لأبنائه.

والإذاعة في المدارس النموذجية تقوم بدور فعال في تثقيف التلاميذ وتنافسهم، فيقوم الأساتذة والتلاميذ بإلقاء حديث الصباح، أثناء وقوف التلاميذ في الطابور يستغرق الحديث خمس دقائق يعالج ناحية عامة أو يتضمن توجيهاً مفيداً ويراعى فيه أن يكون مناسباً لعقول التلاميذ ومتصلاً بحياتهم خارج المدرسة أو داخلها.

وتهتم الإذاعة المدرسية بالموسيقى الجميلة والأغاني المعتدلة، والأناشيد الوطنية الحماسية والقرآن الكريم، لترتقي بأبنائها إلى المثل العليا، وحب الوطن وتنمية مواهبهم الفنية وتذوق الجمال.

وحتى تتحقق الفائدة المرجوة من الإذاعة المدرسية فإن المدرسة النموذجية تنظمها بحيث تعم فائدتها الجميع، فتوضع في كل فصل سماعة ويدخل التلاميذ قبيل الميعاد بما يناسب سماع ما يذاع عليهم، وبعد أن يستقر التلاميذ في فصولهم نذيع عليهم ما نريد ليسمعه الجميع، ويعقب ذلك فترة التعليق وبذلك تؤتى الإذاعة ثمرتها المرجوة في جو مهيأ لذلك.

نظرة عامة إلى المدرسة النموذجية

أثبت الواقع أن التلميذ في المدرسة التقليدية في جميع دول العالم يميل إلى الهرب من المدرسة كأنه يراها شبحاً رهيباً يخشاه ويحتال على النفور منه، ولكنه في مدارس مصر التقليدية أكثر نفوراً منها وأسرع في الهرب عن غيرها من المدارس في العالم.

ولكن التجارب أثبتت أن في المدرسة النموذجية جاذبية تجعل التلميذ مدفوعاً إليها عن رضى ورغبة لأنها حبيبة إلى نفسه.

فالتلاميذ الذين يجالسهم تربطهم به روابط مختلفة تشعره بأنه في منزله فتضمه إليها متعلقاً بروح الأسرة المدرسية التي وجد فيها صورة حية لأسرته المنزلية.

والحواجز التي كانت قائمة بين المدرس والتلميذ قد تحطمت فأصبح المدرس في المدرسة النموذجية صديقاً لأبنائه وأخاً كبيراً لهم. يحبهم ويحبونه عن طواعية ورغبة لا عن خشية ورهبة، واذا كان التلميذ في المدرسة التقليدية يرى أستاذه نصف إله فيصيبه الرعب والفزع إذا وقف أمامه، وتسري في نفسه حمى الخوف، فهنا في المدرسة النموذجية

يجد في الأستاذ مغناطيسية العلاقات الإنسانية الخاصة مشحونة بالود والحب والحرص على مستقبل أبنائه.

وليس المدرسون في المدارس النموذجية من نوع آخر غريب عن زملائهم في المدارس التقليدية لا... بل المهد واحد والمنبع لم يتغير، ولكنهم يمتازون بقلوب يملؤها العطف ويتحكم في قيادها الحرص والوفاء مشبعة بالعلاقات الإنسانية البريئة الطاهرة... يقبلون على عملهم... يحدوهم الإيمان برسالتهم، فيهبونه دمهم وقلوبهم وأوراحهم.

يعملون في محراب المدرسية النموذجية كما لو كانوا رهباناً في ديرهم لا تطغى على عقلياتهم اعتبارات مادية... لأنهم احتقروا المادة في سبيل مثالية أسمى وأنبل من مجرد الحصول على جنيهات الدروس الخصوصية.

وإنك لو زرت المدرسة النموذجية، لتحققت عن مدى تطبيق المبادئ التي طالما نادينا بها في ثنايا فصول هذا الكتاب المختلفة.

فتلاميذها شعلة ملتهبة محبون للحركة دائمو النشاط يقبلون على مصادر المعرفة في شغف نابع من الأعماق لا تقف في طريقهم عقبة من العقبات إلا تعاونوا مع أساتذتهم لتذليلها عن طريق رحلاتهم ومعسكراتهم ودعوة الآباء المتخصصين لتذليل هذه الصعاب.

وفصول المدرسة النموذجية كخلايا النحل، يسبح أبناءها في المحيط الممتد ويقبلون على شتى الرياض يمتصون رحيق الأزهار، فيخرجونه في فصولهم ونواديهم وعلى منابر الأسر وفي أبواق الإذاعة شهداً خالصاً سائغاً للشاربين تسود بينهم الروح الديمقراطية الحقيقية.

والمدرسة النموذجية فوق ما تقدم مصدر لتربية الآباء على فنون الأبوة... ومعهد يدرس فيه الأمهات فنون الأمومة.

ثم هي تفتح أبوابها المدرسية يوماً كل عام أو اياماً للآباء، يزورونها في معاملها وفصولها ونواديها، وأبنيتها، ناقدين موجهين، وهي تتقبل النقد وتعمل بالتوجيه.

كما تفتح أبوابها لرجال التربية والتعليم يوماً أو أكثر كل عام. ليروا بأعينهم المدرسين وهم يقومون بالتدريس في الفصول ويشرفون على النشاط في مختلف مظاهره...

فالطفل النموذجي معتد بذاته معتمد على نفسه شجاع في إبداء آرائه، لطيف في حديثه مؤدب في طرائفه ونكاته حازم في أحكامه جاد في تصرفاته.

والأساليب النموذجية التي أسلفنا الحديث عنها، علاج لكثير من الأمراض الشخصية والأمراض النفسية... بما فيها من برء للعين، والخجول، والمدمر... والأناني، وبلسم للمدلل والمنطوي على نفسه، وتقويم للمعوج والميال للتعذيب والمحب للظهور، وكثيراً ما يمتد علاجها الناجع إلى المساهمة في إبراء المجتمع المحيط بها من كثير من الأمراض، كمساعدة المنكوبين ومواساة المرضى... والعون على نوائب الدهر.

وعندما تشعر المدرسة بحاجة قد لا تمكنها مواردها المادية من تحقيقها لأبنائها كمكتبات الفصول، فإنها تدعو آباء التلاميذ في الفصول المختلفة لزيارة المدرسة، ومع كل كتاب جديد وعقلية ابنه في المرحلة الدراسية، فيق\م الأب هذا الكتاب هدية لابنه ويقدمه الابن بدوره هدية للفصل، فيحفظ في مكتبته وهكذا... تحل المدرسة النموذجية مشاكلها بأسلوب لبق بعيداً عن الخسة والإجحاف.

مجلس الآباء:

نشأ مجلس الآباء في مدرسة النقراشي النموذجية نتيجة مشكلة واجهت المدرسة، فقد قررت وزارة التربية إلغاء الرسوم المقررة على تلاميذ المدارس الثانوية ولم تفرق في ذلك الوقت بين المدارس النموذجية والمدارس العادية، ولما كانت المدرسة النموذجية تمتاز بنواح عديدة من النشاط تحتاج إلى إمكانيات مادية... وكنت في ذلك الوقت مشرفاً على المدارس النموذجية واستاذاً للتربية في معهد التربية للمعلمين بجامعة عين شمس فقد أعيتنا الحيلة في حل هذه المشكلة... لنوفر المال اللازم من البنود المختلفة فلم نفلح... ولم تستطع الوزارة في ذلك الوقت إصدار مرسوم بشأن هذه الرسوم، ومن هنا صادفتنا صعوبة الاستجابة لحاجات التلاميذ وتوفير المال اللازم لها، فدعونا آباء التلاميذ إلى جمعية عمومية...

وكان من بينهم آباء على صلة بالمدرسة ومستعدون للمشاركة في القيام بأعبائها، فعملنا على تكوين مجلس للآباء يتكون من عشرين عضواً، على أن يكون من بينهم عشرة تختارهم المدرسة من ذوي النفوذ في المجالات المختلفة، ويختار العشرة الآخرون بالاقتراع، لأن الانتخاب لا يصلح لعدم معرفة الآباء بعضهم لبعض.

وفي أول اجتماع لمجلس الآباء عرضت مشاكل المدرسة عليه، وكان معظمهم يتمتع بنفوذ اقتصادي وأدبي في نواح متعددة، وفي نفس الاجتماع أسهموا جميعاً بما يسد حاجة المدرسة مادياً وعينياً...

ونذكر على سبيل المثال أن مجلس الآباء في مدرسة النقراشي الإعدادية وفي المدرسة النموذجية الإعدادية الملحقة بمعهد التربية للمعلمين بالإسكندرية قام بحل مشكلة تغذية التلاميذ، فأنشأ مطعماً وزوده بالأدوات اللازمة لذلك، وكان الآباء يشرفون دورياً على إعداد الطعام وتقديمه إلى أبنائهم.

وهكذا تبين بنا أن مجلس الآباء جاء نتيجة لوجود مشكلة دعى الآباء إلى الإسهام في حلها... ثم بقي إلى جانب المدرسة يشاركها بجهود أعضائه وأموالهم ونفوذهم.

ثم امتدت مجالس الآباء من المدارس النموذجية إلى غيرها من المدارس العادية مما كان له أثر مشكور في الارتقاء بها وحل مشكلاتها.

الفصل الرابع

التربية الحديثة ومناشط الطالب

لم يكن من الخير أن تجمد طرق التربية والتعليم وألا ينالها التغيير بل كان لا بد لها من أن تخضع للتطور، ذلك التطور الذي خضعت له الحياة بأسرها. هذا ولأن طرق التربية الحديثة كانت قد امتازت بشيء فإنها قد امتازت بميزة واحدة وهذه الميزة هي أنها أصبحت تدور حول الطفل بعد أن كان الطفل يدور حولها.

هذا وقد أصبح المربي الحديث بدل أن يرسم ويحدد ما يجب على الأطفال أن يتعلموه نجد أنه في شيء من الأناة والترفق يعمل على ملاحظة الطفل ملاحظة دقيقة ويحاول أيضاً أن يدرس دوافعه وميوله وقواه ومواطن ضعفه وقوته وينتهز الفرص للعمل على مساعدته على النمو في الوقت المناسب. وهذا اتجاه صحيح لا تشوبه أية شائبة لأنه أمر فردي طبيعي وصحي وذلك لأنه مؤسس على عنصر الحرية.

ولا نقصد من ذلك أن نقول: إن اتجاه التربية الحديثة اتجاه فردي أو اتجاه إنساني في أضيق معانيه إذ أننا نرى أن لكل مدرسة وظيفتين هما:

أولاً: نمو المجتمع المدرسي، وعن طريق هذا النمو تنمو مواهب وصفات كل طفل على حدة.

ثانياً: للعمل على نمو الطفل في مختلف نواحيه: الخلقية، والعقلية، والجسمية ويجب أن يتحقق هذا عن طريق المنهاج الذي نقدمه له وعن طريق البيئة التي يمتص منها المثل العليا والطرق التي نتبعها في التدريس له وفي جميع مظاهر نشاطه فردية كانت أو جمعية.

على أن هذين الاتجاهين يجب ألا يتعارضا بل يجب أن يعمل كل اتجاه على تقوية الاتجاه الآخر، فهما في الواقع متكاملان لا متعارضان. فالحياة الاجتماعية في أي مجتمع من المجتمعات تزهر وتغنى إذا ما عملنا على تشجيع ذاتية أفرادها إذ "لا خير يمكن أن يصيب

هذا العالم إلا عن طريق النشاط المطلق للأفراد رجالاً كانوا أو نساء"[1]، فليس للمدرسة من أهداف أكثر من أنها تعمل على تشجيع حيوية الروح الاجتماعي من ناحية وعلى بناء أخلاق الفرد من ناحية أخرى، ولا تؤدي المدرسة رسالتها الحقيقية حتى تعمل على تحقيق هذين الهدفين.

إن ما نحتاج إليه لا يخرج عن إعادة النظر في أمر التعليم الذي تقدمه المدرسة لأطفالها. ولا نقصد بهذا إحداث ثورة في العمل المدرسي ولكن لا بد وأن يكون هناك التغير: ف يالقيم وفي الطرق المتبعة في التدريس وفي التنظيم فليس الغرض من التعليم المدرسي أن نعد الأطفال لاستيعاب بعض المعلومات ولكن الغرض منه تزويدهم بأكبر قسط من التوجيه الصالح الذي من شأنه أن يفك عقال مواهبهم وأن يدرب عقولهم على مواجهة الصعاب وأن يزيد من ثروة أخلاق الطفل كفرد. هذا هو الهدف الذي يرمي "سجل التلميذ" إلى تحقيقه.

ويجب أن نوجه الأنظار إلى أن طريقة استخدام "سجل التلميذ" ما زالت حتى يومنا هذا في دور طفولتها ومع ذلك فقد أتت بأطيب الثمرات وقد كشف "سجل التلميذ" عن الكثير من المشاكل التي يصاب بها الطفل العادي كما يصاب بها الطفل المشكل: كعادات تذبذب الانتباه والكبت وعدم تكامل المواهب وعدم مقدرة الطفل على تكيف نفسه للنواحي المختلفة. ويحسن بنا أن نشير إلى حقيقة جديرة بالذكر هو أن طرق التربية الحديثة التي نستغلها اليوم في تربية أطفالنا العاديين تأثرت إلى حد كبير بطرق تربيتنا لضعاف العقول. فقد وصلنا إلى مرحلة من مراحل التربية استفدنا فيها من النتائج القيمة التي وصلنا إليها من دراسة حالات الأطفال غير العاديين ولما طبقت هذه الطرق على الأطفال العاديين كان لها من النجاح ما تهللت له نفوسنا بالبشر والطمأنينة.

وليس معنى هذا أن نحيد عن اتباع تلك الطرق التي ثبت نجاحها والتي وصلنا إليها في تعليم الأطفال العاديين والتي لا يمكن أن نطبقها على سواهم، ولكن معناه ضرورة التفكير في تلك الطرق التي ثبت نجاحها مع العاديين من الأطفال كما نجحت أيضاً في معالجة بعض نواحي الشذوذ وذلك لأن الكثير من الأطفال لا بد وأن يبدو مشكلاً في طور من أطوار نموه. وليس معنى هذا أن نقف عن توجيه أصحاء الأطفال

---

(1) T. P. Nunn: Education, its Data & First Priniciles.

وأقويائهم إلى طريق الصحة والقوة، ولكن معناه ألا نتجاهل تلك النتائج التي وصل إليها المجربون الذين عملوا واحتكوا بالكثير من الشخصيات. على أن قيمة هذه التجارب تبدو بجلاء عند زيارة بسيطة لبعض المعاهد، والعيادات التي تختص بدراسة مثل هذه الحالات. ونحن لا ننادي بأن تكون مدارسنا "عيادات سيكولوجية" ولكن نحتم أن تكون المدرسة مكاناً "للعلاج الوقائي" وهي في علاجها لعقول الأطفال ولأخلاقهم يمكنها أن تستفيد كثيراً من توجيهات الإخصائي النفساني بقدر ما تستفيد من الطبيب في علاجها لأجسام الأطفال.

والغرض الذي نهدف إليه من صرختنا لاستخدام "سجل التلميذ" ليس معناه معالجة نقائص الطفل على حساب غيرها من صفاته العادية، ولكن هدفنا الذي نرمي إليه هو زيادة تقدم الطفل العادي من النواحي العقلية والصحية وذلك بطريق تقليل عناصر التلف وزيادة عناصر الإنتاج ورفع مستوى تحصيله وهنا فقط تضمن تقدم الطفل ونلمس تقدماً عظيماً في كفاية المدرسة.

وساحاول في هذا الفصل أن أعطي فكرة شاملة عن "سجل التلميذ" في حدود ما تسمح به صفحات هذا الكتاب وكنت أود أن يكون لدي متسع يسمح بعرض التفاصيل عرضاً يليق بما لها من قيمة عظيمة، ولكني أراني مضطراً إلى الإيجاز. **والبحث في هذا الموضوع يتضمن النقط الآتية:**

أولاً: أهمية سجل التلميذ في التوجيه التربوي.

ثانياً: عمل السجل.

ثالثاً: فائدة السجل.

أولاً: أهمية سجلات التلميذ في التوجيه التربوي

من المشاهد في جميع المدارس أن كل مدرس يحتفظ ببعض سجلات لتلاميذه، ولكن معظم هذه السجلات يهتم بها جرياً وراء نتائج الامتحانات لا غير، التي أصبحت هي كل شيء في المدارس. وقد ترك المدرسون الأطفال وراءهم ظهرياً، لا يأبهون لأحوالهم الخاصة ومشاكلهم، مع أنهم لو جعلوا مركز عنايتهم تسجيل ما يمكن جمعه واستقصاؤه من جميع أحوال التلميذ المدرسية والمنزلية لكان ذلك أجدى على التربية، وأنفع مما لو انصب اهتمامهم على الامتحان فقط.

ما هو سجل التلميذ؟ وما هو الدور الذي يمكن أن يقوم به في التربية؟

سجل التلميذ هو عبارة عن وسيلة لتوجيه وتنظيم الجزء الجوهري من عمل المدرسة بالنسبة للطفل كفرد. حتى يمكن فهمه، وتكيف نظام المدرسة، واستعمال طرق ملائمة بقدر الإمكان لحاجاته. وهذا ما تمتاز به التربية الحديثة، ومما يسهل دراسة الطفل بطريقة نظامية ذلك التقدم الحديث في علم النفس.

والنظام الحالي لسجل التلميذ يحاول أن يجمع بين خبرة المدرس وبين معلومات علم النفس الحديث الخاصة بالطفل ليدعم الدراسة المنظمة لتربية الطفل. وعلى هذا الأساس فالمدرس الجيد القدير يدرس تلاميذه دراسة مبنية على ملاحظاته لهم، ويحاول أن يؤسس على نتيجة ملاحظاته علاج حالات الطفل وحوادثه ومشاكله، يدون كل ذلك ويسجله في الجزء الخاص به من السجل كما سيأتي. وفي حالة عدم العناية بشكل وتدوين ما يشاهد من ملاحظات فيه، فإنه يكون غالباً كالملاحظات العارضة التي تنسى بسرعة، ولا يكون لها أي قيمة.

وحكم المدرس بناء على ذلك يبقى مبهماً ملتبساً في عقله. والواجب على المدرس أن يبين هذه الأحكام ويوضحها ويجعلها ثابتة، وذلك لا يتأتى إلا بتسجيلها في السجل. والإهمال في تسجيل أي خطوة من خطوات الطفل في أي مرحلة من تاريخ نموه التربوي يجعل من المستحيل الاحتفاظ بعنصر الاستمرار في توجيه نموه وتكوينه.

الأمور الرئيسية اللازمة لعمل السجل:

١. **الملاحظة المنظمة:** أول شيء في السجل الجامع أو الشامل أنه يجب أن يؤسس على الملاحظة المنظمة، ولهذا كان من الضروري أن نعرف الأشياء التي نحتاج إليها في تعليم كل طفل إذا أردنا أن نؤسس التربية على حاجاته، وهنا لا محالة سيكون فيه بعض اختلاف في الرأي بخصوص الأشياء الأكثر أهمية التي يجب أن نعرفها، ولكن خبرة المدرسين ونتائج الدراسات تشير بوضوح تام إلى الهيئة الأصلية للسجل.

فهناك اتفاق عام على أن السجل يجب أن يشمل أخباراً خاصة بالطفل، ومشاكله المنزلية، وحالته الجسمية، وذكائه العام، وميوله الخاصة، ومزاجه العام، وشخصيته،

وقدراته المدرسية بالمعنى الواسع الذي لا يقتصرعلى المهارة والتقدم في الموضوعات أو المواد المدرسية.

٢. **التسجيل المنظم هو الأساس الثاني لسجل التلميذ:** إذ يجب أن نهتم بتسجيل نتائج الملاحظات والاستقصاءات التي عملت، وهذا التسجيل يجب أن يعمل بطريقة يمكن أن تنتقل وتتحول من مدرس إلى آخر على السواء، وذلك بأن يكون هناك اتفاق مبدئي عام على الإصلاحات والكلمات التي تستعمل في السجل، وأن تكون هناك صلة دائمة بين المدرسين في عمل السجل؛ الذي يستقل بعمله مدرس واحد لا يكون واضحاً ومفهوماً للمدرس الآخر ما لم يكن هناك اتفاق في معنى الاصطلاحات والعلامات التي تستعمل في السجل.

ويمكن الوصول إلى درجة كافية لوحدة الغرض المطلوب من السجل بتوضيح الاصطلاحات التي تستعمل، وذلك بوساطة الخبرة في عمل السجلات عن طريق المناقشة بين أعضاء هيئة التدريس.

٣. **التسجيل الجامع:** الأساس الثالث هو أن يكون السجل شاملاً، أي يجمع كل ما يمكن جمعه من الأحوال والأخبار الخاصة بكل طفل في مراحل نموه المختلفة؛ فنمو الطفل مستمر، ولا يمكن أن نصف فرداً مرة واحدة يكون هذا الوصف ثابتاً معه، ومنطبقاً عليه في كل حالاته وتغيراته. فالتربية يجب أن تسير وتتمشى مع تغيرات ميوله وحاجاته. ولهذا يجب أن يعمل السجل بحيث يمكن فهم الطفل في أي مرحلة في ضوء تاريخه السابق، وإذا لم يراع هذا في السجل فإن مجهودات المدرسين المختلفين، والمدارس المختلفة ونتائجها غير مناسب لحالات الطفل، والسجلات ليست غاية في نفسها، فمن العبث أن تبذل الجهود في جمعها وتنسيقها ما لم يكن أسساً صالحة للتوجيه التربوي وما لم تكن خير مساعد للمدرسين على أن يدرسوا تلاميذهم بتفهم حالاتهم حتى يتمكنوا من أن يوجهوهم التوجيه التربوي الحقيقي.

فوائد سجل التلميذ:

لقد سبق أن قلنا إن الغرض الأساسي من سجل التلميذ ليس إلا متابعة دراسة الطفل كفرد وتهيئة عمل المدرسة بحيث يتناسب مع حاجات هذا الفرد، ولقد وجد أن عمل واستغلال هذه السجلات له عظيم الأثر في عمل المدرسة بوجه عام.

وبالإضافة إلى ما لهذه السجلات من أثر في توجيه عمل المدرسة فإن لها أثراً عظيماً في نواح مختلفة، يذكر منها ما يأتي:

أولاً: إنها وسيلة من وسائل زيادة الصلة بين المنزل والمدرسة.

ثانياً: إن قيمتها عظيمة في نقل التلميذ من فرقة إلى أخرى أو من مدرسة إلى غيرها.

ثالثاً: كما تستخدم أحياناً عوضاً عن الامتحانات الحالية.

رابعاً: هي عظيمة القيمة في تشخيص وعلاج بعض نواحي الشذوذ لدى الطفل.

خامساً: عظيمة القيمة في التوجيه المهني.

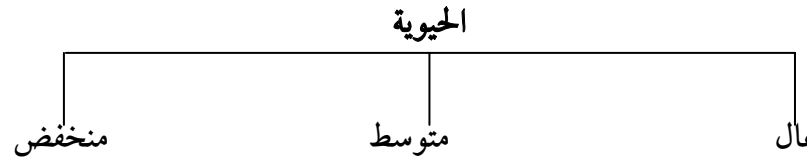
(ب) عمل السجل

١) مقياس التقدير

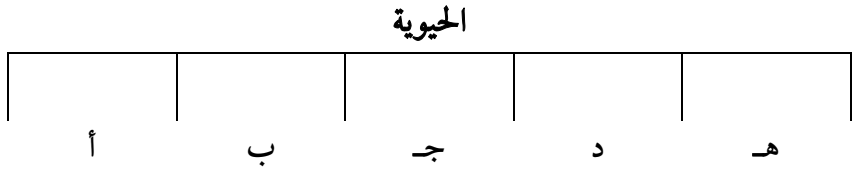
قبل البدء في شرح الأشياء التفصيلية اللازمة لعمل شكل السجل ومحتوياته، نرى من الضروري أن نبدأ بشرح مقياس التقدير الذي تقدر به صفات الفرد وأعماله والذي رأى من الواجب استعماله في الأجزاء المختلفة للسجل.

كثير من صفات الفرد كالحيوية والقدرة الاجتماعية لا يمكن أن تقاس قياساً دقيقاً.

وهذه الصفات ينظر إليها من حيث أنها وسائل مناسبة لتقسيم أحوال السلوك المميزة للفرد: وإن كانت تشترك في عنصر واحد، بحيث نستطيع أن ندرجها تحت عنوان واحد. والتقسيم على هذا الوجه لا يتضمن أن هناك نظرية سيكولوجية معينة، وصفة أو مجموعة صفات مثل الحيوية تتغير من فرد إلى آخر؛ فقد تكون موجودة بقدر كبير عند فرد بينما تكون ضعيفة عند آخر، أو تكاد لا توجد بالمرة، فيمكن إذاً أن يعمل مقياس لصفة الحيوية هكذا:



وهذا المقياس تقريبي محض. وقابل للتدرج الذي لا حد له، ولكن في الأغراض المدرسية العملية لا تحتاج للتفرقة بين أكثر من خمس درجات مثلاً. وهذه الخمس درجات للحيوية يمكن أن يرمز إليها بالحروف الآتية: ا ب ج د هـ، وعلى ذلك يكون المقياس كما يأتي:



ويمكن اعتبار هذا مقياساً تقريبياً للصفة التي نتعرض لقياسها. وقد وجد أنه إذا قياس الناس على وجه العموم بمقياس كهذا في صفات: كالذكاء أو الطول أو أي صفة أخرى، وجد أن عدد المتوسطين فيها هو الغالب، ووجد أن عدد الممتازين والمعوزين فيها قليل نادر، وإذن يكون توزيع هذه الصفات عامة كالذكاء أو الطول كالآتي على وجه التقريب:

وفي مثل هذا الجدول أو الرسم يمكن الإشارة إلى اختلاف الصفة في الأفراد بالحروف: ا ب ج د هـ كما في الشكل.

فالفرد الذي درجته (ا) تظهر فيه هذه الصفة بدرجة لا يشاركه فيها سوى ٥٪ من الناس الذين في سنه. ومن جنسه. والفرد الذي يعطي (ب) لا يشاركه في هذه الصفة إلا ٢٥٪ وهكذا في بقية الجدول. والأفراد يوزعون بهذه النسبة في مجموعة غير مختارة. وفي المجموعات الصغيرة يتناسب هذا التوزيع مع الرسم البياني السابق تناسباً تقريبياً. وفي المجموعة المختارة من طبقة (ا) مثلاً يكون التوزيع مختلفاً عما هو في هذا الشكل. ففي فصل متقدم مثلاً نجد أن الأطفال تكون درجاتهم ا ب ج لا أقل من ذلك. وفي فصل متأخر لا يتجاوزون أكثر من درجة د ([1]).

---

(1) The Education Guidance of the School Child, p. 24.

والتوزيع الـذي وضـح في الرسـم السـابق لا يظهـر إلا في مجموعـة كـبيرة مـن التلاميذ ليست مختارة من واحدة في أي صفة أو مقدرة. وهذه النسب المئوية التي أعطيت في الرسم ليست سوى إرشاد تقريبي للتقدير، ولا يجب أن تتأثر الأحكام من غير مناسـبة بالرغبة في التمشي تمشياً أعمى مع هذا التوزيع.

هذا هو المقياس التقديري الذي يقترح أن يستعمله المدرسون في تقديراتهم.

٢) التفاصيل الأولية

يجب أن يكون لكل تلميذ رقم خاص يستعمل بدلاً من اسمه، أو أي رمز يرمـز إلى اسمه للأسرار. وإبقاء على شعور التلميذ وحالته، إذ ربما بـل غالبـاً مـا يكـون لكـل تلميذ حالات خاصة سرية، لا يصح أن يعرفها إلا المدرسون. فـإذا اضـطر الأمـر إلى أن يطلع عليه أحد الذين لا يخول لهم الاطلاع على حالات التلميذ، فإنه لا يعـرف مـدلول هذا الرقم.

ومن المهم أن تحفظ كل السجلات بطريقة مناسبة. وتحتفظ بسرية تامة بحيـث لا يعلم ما بها سوى المدرس وحده لأنها تحوي أخباراً وأفكاراً كـثيرة غـير مرغـوب فيهـا. وعلى هذا يكون المدرس هو المسؤول عن حفظ هذه الأسرار الخاصة بالتلاميذ.

كذلك يجب أن تعطى الأخبـار الكاملـة الصـحيحة عـن الفصـل كـأن يوضـح توضحياً تاماً، ويذكر كل شيء عنه. ويسجل رقم سجل الطالب بالمدرسـة وأول حـرف من اسمه ومن اسم أبيه... الخ.

كذلك يسجل عمر التلميذ عند الدخول في بدء السنة الدراسـية، ويوضـح هـذا بالسنين والأشهر. فيكتب عمر الطفل بهذا الشكل..

٣) حالة الطفل المنزلية

(أ) يذكر في هذا وضع التلميذ في العائلة، ويوضح على شكل كسر هكـذا، فمـثلاً أكـبر الأطفال الثلاثة يسجل مثل، والطفل الوحيد يسجل هكذا.

(ب) مهنة الآباء. وإذا كانت الأم تقوم بعمل في المنزل فيجب إثباته في السجل، وكـذلك إثبات موت أحد الآباء أو كليهما، أو انفصـالهما في الحيـاة الزوجيـة. ويرمـز لـلأب بالحرف ب وللأم بالحرف م.

كذلك يجب إثبات ما إذا كان الطفل معتمداً على أي شخص آخر غير الأبـوين؛ فكل هذه الحقائق مهمة ويجب ملاحظتها.

(ج) حالة المنزل المادية: وهذه تشير إلى المصادر الاقتصادية للمنزل، وإلى التـدبير الحسـن أو السيئ له، ووجوه الإنفاق، وتصريف الثروة المنزلية؛ فحالة الطفل تتغير تغيراً ظاهراً ملموساً بتغير هذه الأشياء؛ من: تغذية، وملابـس، ولعـب وغـير ذلـك مـن حاجـات الأطفال.

كذلك هناك أخبار خاصة لها تأثير مهم على نمو الطفل وتكوينه مثل نوع النظـام السائد في المنزل، ونوع المثل التي يحددها الآباء وأفراد العائلة الآخرون للطفـل، والنزعـة الأخلاقية السائدة في المنزل؛ كل هذا له تأثير على الطفل، ويجب تسجيله.

كذلك يجـب تسـجيل عمـل الطفـل في المنـزل قبـل أو بعـد سـاعات المدرسـة، ومساعدته في الواجبات المنزلية المناسبة. ومن المهم كذلك ملاحظة أي غرابة في حالـة أو معاملة أفراد العائلة الآخرين للطفل، أو في معاملة الطفـل لهـؤلاء الأفـراد. وكـذلك أي صورة غير عادية في حالة التلاميذ الآخرين نحو الطفل. والحوادث التي تحـدث في تـاريخ الطفل أو تاريخ عائلته والتي لها تأثير واضح على تكوينه؛ كل ذلـك يلاحـظ عنـد عمـل السجل.

٤) الحالة الصحية للطفل

أ. ملاحظات المدرس:

طبيعة عمل المدرس في المدرسة تجعل لديه فرصاً أكثر من الطبيب لملاحظة بعض الدلائل والبراهين التي تبين حالة الطفل؛ إذ أن ذلك يكون ظاهراً بوضوح في قدرته على المجهود والنشاط العقلي والجسمي في العمل واللعـب. وعلـى ذلـك تكـون ملاحظـات المدرس على حالة التلميذ الجسمية أكثر أهمية لطبيب المدرسة. وكذلك من بين الأشـياء التي يلاحظها المدرس ويدونها: قـوام الطفـل وشـجاعته، ونظافتـه الشخصـية، وعنايتـه بنفسه. وبعض الصعوبات التي يشاهدها المدرس ويلاحظها في نظر التلميذ أو سمعـه، أو النوم غير الكافي، أو التغذية غير الكافية من الدلائل التي تظهر أمام المدرس.

وكل الدلائل التي تشير بقدر الإمكان إلى بعض الحالات غير الصحية؛ كالإحساس والشعور بالتعب والأمراض التي تتسبب من الغياب المستديم أو المتقطع، والتي تضر بنمو الطفل؛ كل هذه يجب ملاحظتها وتسجيلها في السجل في الجزء الخاص بها.

ب. تقرير طبيب المدرسة ونصائحه:

وهذا يجب تدوينه وتسجيله في وقت الفحص الطبي، ويجب على المدرس أن يكون حاضراً في وقت الفحص الطبي؛ ليمد الطبيب ببعض المعلومات التي لاحظها، وليأخذ منه بعض المعلومات والتعاليم والنصائح. وفي وقت الفحص الطبي يجب أن يكون المدرس قادراً على تدوين آراء الطبيب وتعاليمه. والمدرس يمكنه تحليل كل حالة مع الطبيب في فحص الفصل أو المدرسة بحكم خبرته واحتكاكه بالتلاميذ، وملاحظته الدائمة لهم.

٥) تقدير ذكاء الطفل

أ. يجب أن يعتمد تقدير المدرس لذكاء التلميذ العام على اعتبار دقيق مضبوط، وأن يشمل هذا التقدير نتائج اختبارات الذكاء، والتحصيل المدرسي والسلوك العام، والكفاءة والصلاحية. وعندما يختلف تقدير المدرس عن نتائج اختبارات الذكاء يجب أن تعمل مذكرة بالأسباب التي تبرهن على أن نتائج الاختبارات ضعيفة أو واهنة أو غير حقيقية.

ب. اختبارات الذكاء: من المقترح في هذا أن كل طفل يعطي اختبارات ذكاء في أوقات مناسبة من مرحلته المدرسية. ونتيجة اختبارات الذكاء جزء مهم، ومفيد جدّاً في تكوين تقدير مناسب لقدرة التلميذ العقلية.

وبالطبع لا يمكن أن نجزم بأن الذكاء الناتج ينبئنا بكل ما نحتاج إلى معرفته بخصوص عقل طفل ما. وعلى هذا فنحن في حاجة إلى معرفة بعض المعلومات الخاصة بقدراته، ومعارفه العقلية، ورغباته، ومزاجه، وخلقه، والذكاء الناتج يكون فقط جديراً بإعطاء تقدير أكثر دقة وضبطاً لقدرة التلميذ العقلية.

وهناك أيضاً يوجد عدد من القدرات؛ كالملاحظة، والتذكر، والتخيل. إلخ.. فيلزم ملاحظة أي قوة خاصة أو ضعف في معاملة الناس أو الأشياء أو اللغة، وربما يكون

هناك عدم اعتدال في إظهار قدرة خاصة؛ مثل الملاحظة أو التذكر، إذ يكـون الاعتمـاد في ذلك على نوع المادة، التي تتمرن عليها القدرة، فيجب تدوين ذلك أيضاً.

٦) المزاج

إن وصف مزاج التلميذ من أصعب الأشياء في عمل السجل. وعلم النفس هنـا يمدنا بمقدار محدود من المعلومات الخاصة بالمزاج؛ مـا هـو طبيعـي فطـري فيـه، ومـا هـو مكتسب، والصور الأساسية للمزاج متعددة.

وتوجد صفتان للمزاج هما: الحيوية، والثبات؛ وهاتان الصفتان تشير كل منهما إلى مجموعة من الصفات لها أهمية أساسية:

أ. الحيوية: والصفات التي تدخل تحت هذه الصفة مثل:

النشاط، التوجيه، الدافع، العنف، الغرضية، الحمـاس، القابليـة، التحمـل. وفي تقدير حيوية التلميذ يلزم للمـدرس أن يصـل إلى مقـدار كـبير مـن كـل هـذه الصـفات المترابطة. ويجب أن يقدر سلوك الطفل في مجال واسع، وفي حالات متنوعة مختلفة.

ب. الثبات: ومجموعة صفات المزاج التي تؤدي إلى تقدير الثبات هـي: الاتـزان، الثبـات، الضبط الانفعالي، عدم التقلب.

وغير هذا: هناك الوجدانات الوصفية، والعواطف؛ فيجب أن يوصـف الجانـب الوجدانل لشخصية الطفل، والدرجة التي يـدخل بهـا الوجـدان إلى السـلوك، والأنـواع الرئيسية للشعور. ووصف هذا الجانب من شخصية التلميذ يجب أن يكـون مطابقـاً تمـام المطابقة للطفل فيوصف الطفل بأنه هاش، عبوس، سريع التأثر، خنوع، سطحي، عملي، متفائل، متشائم، متحفظ، ناقد، حساس، قانع، مثالي، مريح... الخ.

٧) الرغبات والميول

الميـول الممكنـة في الأطفـال فائقـة الحـد لا حصـر لهـا، ومـن الصـعب ترتيبهـا في مجموعـات قليلـة أصـلية مناسـبة لأغـراض السـجل. **وعلى العموم فهنـاك اتفـاق على ثلاث مجموعات:**

أ. الميول الاجتماعية.

ب. الميول الإيجابية والعملية.

ج. الميول الفنية والفكرية.

ومن الواضح أن كبل من هذه المجموعات يتضمن عدداً كبيراً من الميول الممكنة.

ويجب أن توجد مميزات لهذه الميول توافق الفروق؛ فإنها تكون مفيدة عند محاولة تقدير كل تلميذ في كل من هذه المجموعات الثلاث. كما أن التقدير يجب أن يوضح الدرجة المتوسطة لرغبة الطفل في أنواع النشاط في المجموعة. ويحتاج المدرسون في عمل التقديرات إلى مقدار كبير من المعرفة لمدى اتساع رغبات الطفل داخل المجموعة، وحدة هذه الرغبات أو ضعفها.

أ. الميول الاجتماعية:

هذه المجموعات تتضمن الولع والميل إلى مصاحبة الآخرين في العمل واللعب، كفريق الكرة، والجمعيات المدرسية، والنوادي؛ وعلى العموم فإنها تتضمن أي رغبة اجتماعية وكل ميل نحو الناس.

ب. الميول العملية والإيجابية:

وهذه تتضمن كل رغبة في استعمال الأشياء بما في ذلك الجسم نفسه. وفي عمل التقدير يجب أن يصل المدرس إلى مدى الرغبة في عمل أشياء، والرغبة في تمرينات المهارات الجسمية. والرغبة في مثل أنواع النشاط هذه يجب أن تتضمن: الأشغال اليدوية، والمهن المنزلية، والمشي، والألعاب، والسباحة، وركوب الدراجات، وفلاحة البساتين... وهكذا.

ج. الميول الفنية والفكرية:

هذه المجموعة تتضمن كل ميل في أنواع النشاط التي تتوقف مبدئياً على تمرين وتدريب الوظائف الفكرية والجمالية للعقل.

والتقدير يجب أن يبين متوسط درجة الشخص في مثل هذه الميول؛ كالرغبة في القراءة، والدراسة، والمناقشة، والفن، والموسيقى، والقصة... الخ.

٨) تحصيل الطفل المدرسي

إن سجل التحصيل المدرسي في دراسات المدرسة عادي جدّاً، ومألوف للمدرسين، ولكن يجب ألا تقتصر قائمة الموضوعات على تلك التي يمكن أن يوضع فيها الامتحان، بل يجب أن تشمل أنواع النشاط المختلفة: كالموسيقى، والعمل اليدوي، والمهن المنزلية، وفلاحة البساتين، والتدريب البدني، والألعاب المختلفة.

والتقدير يجب أن يبين مقدار التحصيل لا كما يظهر من نتيجة الامتحان فقط. بل يجب أن يضم إلى ذلك عمل السنة من أولها إلى آخرها. ويجب أن يستعمل مع هذا جدول الملاحظات ليكمل الصورة المطلوبة، وليوضح التقدم الحسن أو الرديء في كفاية الطفل وصلاحيته للموضوع مع توضيح الأسباب إذا أمكن.

وكذلك لتوضيح أي خطوة من خطوات الموضوع يكون التلميذ ضعيفاً أو قويّاً. مثال ذلك: المطالعة الصامتة أو الجهرية، العمليات والمشاكل الحسابية، المقالات، الرسم، والنماذج الخشبية... وهكذا.

والتحليلات الوصفية لهذا النوع تكون قيمة ومفيدة في حالات التقاعس والتأخر.

العادات الشخصية:

تحت هذا العنوان في السجل تعمل ملاحظات رئيسية على: النظافة،المظهر العام للطفل، المواظبة، العادات الطيبة: والدقة في الحفظ وما يشبه ذلك. وتكوين عادات الكلام الجيدة أساس عظيم مهم للمدرسة، فتعمل مذكرة تبين مقدار تقدم التلميذ في هذا الاتجاه، وليس المهم في هذا هو النطق مثلاً، بل يجب الاهتمام بملاحظة جمال الكلام والأسلوب؛ فإن هذا هو المطلوب.

٩) أهداف تربوية عامة

قد يلوح لأول وهلة أنه من المناسب أن ندرج اتجاهات الأطفال العقلية وموقفهم من الناس أو الأشياء والصفات الخلقية وما شابه ذلك في المقدرات التربوية، ولكن بعد البحث يمكن القول بأن المدرسة لها علاقة كبيرة بنمو نواح معينة في الأطفال، وصفات خلقية لديهم؛ ويهمها ذلك كما يهمها المقدرات المدرسية.

والحق أن في شخصية الطفل وأخلاقه عناصر مهمة موروثة. **وعناصر تكوين الشخصية تتلخص في أمرين:**

أ. ميول فطرية معينة، مثل المحافزة على النفس، والميل الاجتماعي، واللعب، وحب الاستطلاع، والخوف.

ب. بعض عوامل النمو؛ كالإعلاء، وتعقل الأشياء وتفهمها.

وبهذا يمكن أن ترتبط هذه الميول بعضها ببعض. وترتبط بالبيئة وبالخبرة.

وكنتيجة لتطور الخبرة تتشابك هذه الميول، وتكون شبكة معقدة هي الأساس الذي تبنى عليه الأخلاق والشخصية.

وعلى ذلك فالأخلاق والشخصية فيهما من العناصر ما هو مكتسب، وما هو فطري. والعالم النفسي يجب أن يحلل نماذج الشخصية المركبة، والأخلاق إلى عدد من الصفات الواضحة؛ المصطلح على تسميتها عادة باسم: "الخواص والمميزات"؛ ويكون من المفيد أن نحلل الشخصية والخلق إلى خواص ومميزات، ونحاول أن نميز الأجزاء الفطرية والمكتسبة فيها، **وموقف المدرس ومقامه يظهر أكثر أهمية في:**

أ. أنه يفحص تكوين الشخصية، ويشاهدها في الموضوعات العملية الواسعة؛ وذلك أحسن وأجدى من التحليل النفساني.

ب. أنه يعطي أهمية خاصة لخطوات الخلق التي يتدرب عليها الأطفال، وفي الوقت نفسه يميز الدوافع الداخلية للعوامل الفطرية والمكتسبة.

وعلى هذا الاعتبار يكون تكوين صفات الخلق والشخصية من بين أغراض المدرسة. ومن الأشياء المهمة للمدرس أن يقدر إلى أي حد تنجح المدرسة في تكوين صفات الشخص الذي يربى تربية خلقية اجتماعية.

ويمكن أن نلاحظ الخواص البارزة لشخصية طفل معين. ومن بين الخواص البارزة التي يمكن ملاحظتها في شخصية الأطفال ما يأتي:

الزعامة، والابتكار، والاستقلال الفكري.

ومن بين الصعوبات والمشاكل الخاصة بالشخصية التي تحتاج إلى تدوين، الصفات الآتية:

الخمول، والجبن، والخجل، والخنوع، والقلق، والإفراط في أحلام اليقظة، والتضايق، والاضطراب، والتغير الانفعالي السريع، والبكاء فجأة، والغيرة، والميل إلى الاعتداء والتحرش... الخ.

قيمة التعاون بين المدرسين وأهميته في عمل السجل:

تكون قيمة السجل عظيمة وفائدته أعمّ لو تعاون كثير من المدرسين في عمله. ومن الضروري أن يكون لدى كل مدرس الفرص التي تمكنه من معرفة نواحي شخصية أي طفل، تلك النواحي التي تكون مختفية عن الآخرين وغير ظاهرة لهم. ومن المستحسن أن يناقش مدرس الفصل كل حالة مع واحد أو أكثر من زملائه قبل إتمام عمل السجل.

كذلك اجتماع هيئة المدرسة جميعها مفيد وعظيم الأهمية في ضمان الوصول إلى الغاية المرجوة من السجل، واستقامة أجزائه، وإقامة محتوياته. وكذلك إثارة الرغبة والشوق لتعرف حاجات الأطفال كل على حدة، والبحث في نمو كل وتكوينه، والعمل على إصلاح عيوبه وحل مشاكله... الخ. وقد وجد من المستحسن أن يدون كل مدرس ملاحظاته الخاصة على التلميذ أو التلاميذ الذين يتصل بهم، وبينهم وبينه رابطة قوية. ويمكن كذلك في اجتماع هيئة المدرسة أن تناقش وتحلل حالة كل تلميذ، وأن تقارن خبرة المدرسين، ويمكن الوصول أخيراً إلى الموافقة على السجل وتؤخذ المقاييس الفردية.

(ج) تفسير السجل

عندما يكمل السجل سيكون لدى المدرس معلومات كثيرة واسعة، مرتبة في شكل منتظم وسيكون لهذه المعلومات فائدة عظيمة لتكوين التلميذ وتقدمه التربوي. وتسجيل الملاحظات ليس غاية في نفسه، بل هو وسيلة فقط لعمل تربوي أكثر تأثيراً وإنتاجاً. وهناك خطوات ثلاث في عمل السجل هي على الترتيب: الملاحظة، وجمع المعلومات، ثم تفسير هذه المعلومات، ثم العمل.

ولهذا كان من الضروري بعد أن تجمع المعلومات الخاصة بكل طفل، وتسجل في السجل، أن تفسر هذه المعلومات تفسيراً تؤسس على صوته الطرق العملية المناسبة للطفل، وما يمكن أن يعمل له.

وربما كانت خطوة التفسير أكثر صعوبة، وأعظم أهمية؛ فشخصية الطفل وحدة من الرغبات، والدوافع، والقوى والميول والاتجاهات؛ مكونة تكويناً مترابطاً، والمدرس يجب أن يعطى أهمية لحياة الطفل كلها. فكل جزء من أخبار السجل يجب أن يفسر ويوضح غير مستقل على حدة، بل مع ما يتصل به في السجل ككل. وعلى هذا الأساس كان لا بد من أن تكون جميع أجزاء السجل مترابطة. وليس هذا كافياً في تفسير السجل فقط، بل يجب أن يفسر سجل السنة نفسه في ضوء سجلات السنوات المتقدمة.وإذا أردنا أن تكون الدراسة التفسيرية للسجل مهمة بحيث تعطينا فكرة صحيحة لحياة الطفل يجب أن تكون تاريخية شاملة محيطة بكل شيء يتصل به ويؤثر في مجرى حياته؛ إذ أنه من العسير أن نفهم الطفل في حالات كثيرة من وقته الحاضر إذا لم تستعن بأخباره لحوادثه الماضية.

حاجات الطفل:

من تفسير السجل يحاول المدرس أن يكتشف الحاجات الأساسية للطفل، وأن يكتشف أنواع الضعف في قدراته، ورغباته، وخلقه وشخصيته التي تحتاج إلى علاج.

وعند تفسير السجل ينجذب انتباه المدرس مبدئيّاً عادة إلى التقديرات العالية والمنخفضة. والتقديرات المنخفضة تحت أي عنوان من السجل سوف تقود المدرس إلى معرفة أسباب ذلك، وعمل كل ما يمكن من المساعدة الخاصة، والعلاج الممكن لهذه الحالة.

نصيب المدرس في تشخيص المشاكل

يختلف عمل المدرس بالنسبة لمشاكل النمو عن عمل المتخصصين في الطب أو علم النفس؛ فهو ليس مختصّاً في استعمال الطرق الفنية للتشخيص أو العلاج النفساني. ومع أنه لا يحاول أن يحلل المشكلة إلى عمق أصولها، إلا أنه يحاول أن يصل إلى فهم الأسباب النفسية وغيرها، التي تكون من الصحة بحيث تعطي اتجاهاً صالحاً للمقاييس العلاجية. وحينما تكون أسباب المشكلة غير مباشرة فمن المعقول أن يلجأ الباحث إلى النظر وراء الناحية الخاصة لحياة الطفل التي يشاهد فيها نواحي الضعف أو التأخر؛ مثال ذلك: الفشل في النجاح في موضوع مدرسي، فربما يعزى في حالات خاصة إلى تأثير

انفعالي مرتبط بمشاكل في حياة المنزل، ويعزى في بعض الأحيان إلى الضعف في قدرة الطفل وقابليته للتعلم، أو عدم ملاءمة الطرق المتبعة في تعليمه.

وهناك صعوبة في تحديد أسباب الفشل أو أي عيب آخر؛ وذلك في حالة وجود تأثيرات مختلفة لشيء واحد، فتسبب أسباباً مختلفة، فيكون من الصعب تقرير أي الأسباب أو العوامل تسببت في وجود الفشل، وأي تأثير هو المهم.

وعلى العموم فليس التشخيص مفيداً في حد ذاته ما لم يتبع بالعلاج النافع، والمدرس بحكم خبرته الواسعة.

واتصاله بالأطفال، واحتكاكه بهم، وبحكم طول الوقت الذي يقضيه بينهم، أقدر على التشخيص، وتفسير المشاكل المختلفة التي تعرض للأطفال، وإعطاء العلاج اللازم المناسب لكل حالة.

متى، وأين نلاحظ الطفل؟

في محاولة تسجيل نمو طفل وتكوينه يكون من الخطأ أن نقتصر في ملاحظتنا على سلوكه في أغلب أوقاته الرسمية من حياته المدرسية فقط؛ كعمله وسلوكه مع المدرس، ومع زملائه الأطفال في حجرة الدراسة؛ بل يجب أن يلاحظ سلوكه من لحظة دخوله في أول افتتاح المدرسة، كلامه، وحركاته في الملعب، والفناء، والطرقات المدرسية، وحياته خارج المدرسة، كما تظهر لنا في محادثته، وأسئلته، وفي صداقته. وفي أي صفة أخرى يحضرها معه إلى المدرسة.

وفوق كل ذلك نلاحظ مع الصغار: رغباتهم، وميولهم، وقدراتهم، وإحساساتهم، وعلاقاتهم الاجتماعية، سواء في أوقات فترات النشاط الحر في الفصل، أو في وقت اللعب في ملعب المدرسة، أو في الشاعر، أو حديقة المدرسة أو المنزل.

فالطفل الصغير أثناء لعبه سوف تظهر نفسه على حقيقتها أكثر مما تظهر أثناء عمله أو في أنواع النشاط التي تنظم بوسطتنا، ويحكم فيها الطفل بسلطتنا؛ فاللعب بالنسبة له طريقة إلى الحياة، وطريقة لفهمها؛ ففي لعبة يرينا مخاوفه ورغباته، وما يشغل به عقله؛ وما يريد أن يسأله من الأسئلة عن الحياة، وما يحاول أن يعمله أو يفهمه.

والطفل بهذه الطريقة التي يسلكها يزودنا بالمعلومات التي تمكننا من فهم ردوده، وإجاباته، وبذلك يمكن على ضوء هذا أن نعلمه ونوجه نشاطه.

التذبذب في السلوك والاتجاه:

نجد في الطفل درجة عظيمة من التذبذب في السلوك والاتجاه بالنسبة للناس والأشياء المختلفة، ففي لحظة ما يكون متفقاً مع الناس في سلوكهم واتجاههم، وفي لحظة أخرى تكون عنده قابلية عظيمة للتغير بناء على خبرته العملية. ومن الملاحظ أن الطفل عند دخول المدرسة يكون غير أليف، ولكن بمساعدة الحياة المدرسية الطيبة ربما يصبح اجتماعيّاً والأطفال الصغار غالباً ما يسلكون سلوكاً يختلف تماماً باختلاف الأشخاص، والأحوال، والبيئات وسلوك الطفل العام في الفصل بل ربما غالباً ما يتغير إلى أحسن بدرجة عظيمة، وذلك عندما نكشف ميوله الخاصة ونستعملها في تعليمه.

الضرورة إلى دراسة السجل ككل:

إن التناقض بين مقدرات الطفل وذكائه يظهر بوضوح بواسطة الاختبارات وبتأثير المدرس في سلوكه العام. ويمكن فهم هذا عندما نعرف أن السبب قد يرجع إلى أن الطفل ضعيف التغذية أو أن أمه ترميه بالغباوة، وتردد هذا على سمعه، أو أنه غير ميال إلى أن يرى نفسه أحسن من أخيه الذي يكبره بسنة، أو الذي هو أقل منه ذكاء، أو أن سبب ذلك هو أقل منه ذكاء، أو أن سبب ذلك هو عدم الراحة، وكل هذا مضر بالطفل.

وتفسير هذا كله يمكننا من علاج الطفل العلاج المناسب عندما تظهر الاختبارات أن ذكاءه أقل كثيراً من العمل المنتظر منه في فصل معظمه أغبياء.

ويجب أن تدرس أجزاء السجل المختلفة، وتفحص بتؤدة وهدوء، كأجزاء مترابطة تكوّن وحدة لا تتجزأ، وتدرس صلة كل جزء بالآخر، والتأثير المشترك بينهما.

وعند تفسير أي ضعف أو شذوذ في حالة من حالات الطفل لا يمكن الاكتفاء بأنه ضعيف فقط؛ بل يكون ذلك مقدمة لبحث المشكلة والتساؤل.

مثال ذلك: القول بأن الطفل غير اجتماعي يثير الأسئلة الآتية:

ما السبب الأساسي لعدم قابليته للاجتماع أو عدم ثقته بنفسه؟

وما السبب الذي يحتمل أن يكون؟ وما الذي يمكن أن نفعله لنساعد الطفل على التغلب على هذه المشاكل والصعوبات؟

وعلى العموم يجب ألا نفكر في الصفات أو القدرات أكثر من تفكيرنا في الطفل؛ وهذا يستدعي أن ننظر في سجله ككل، وأن ندرسه دراسة مترابطة لنرى العلاقات الداخلية بين كل أجزائه، وعلى الأقل ندرسه بوضوح وتأمل، كما ندرس أجزاءه المنفصلة كذلك جزءاً جزءاً.

(د) قيمة السجل وأثره في التربية

أولاً: أثره في التوجيه الفردي

إن الوظيفة الرئيسية لسجل التلميذ هو أن يساعد على دراسة الطفل كفرد بالمشاهدة والملاحظة؛ حتى يمكن أن نكيف عمل المدرسة، ونجعله أكثر ملاءمة لحاجاته الشخصية.

وهذه الحاجة للتوجيه الفردي مهمة جدّاً وعلى الخصوص مع الأطفال دون الثامنة. فمن المشاهد أن الأطفال الصغار يكونون أكثر اضطراباً وقلقاً في الشعور، وأكثر انفعالاً وإحساساً، وأكثر ميلاً إلى اتجاهات الآباء والمدرسين. وتخيلاتهم تكون حية جدّاً وقوية، وهم لا يمكنهم أن يميزوا بين الخيال والحقيقة، وخبرتهم لا تزال محدودة، ومعلوماتهم ضعيفة؛ بحيث يكون الطفل سريع الخطأ في فهم الأغراض والغايات البعيدة. وقد تضر المخاوف تعلمهم، بل كل شيء في حياتهم بعد ذلك. فحينما يكون الطفل خائفاً أو مرتاباً، وغاضباً أو قلقاً، مقدماً أو عنيداً شكساً، غافلاً أو مرتبكاً؛ فإننا لا يمكننا أن نعرف كيف نساعده ما لم نفكر معه، ونشعر معه ونفهمه، وحينما نفهمه فهماً حقيقياً من وجهة نظره هو، يمكننا حينئذ أن نصحح أخطاءه، ونهدئ ثوراته، وهذه تحتاج إلى الدراسة الفردية.

ثانياً: أثره في دراسة حاجات الأطفال العامة

إن سجلات التلاميذ ليست مساعدة للدراسة الفردية ومفيدة للتربية فقط، ولكنها أيضاً تمكن المدرس من أن يعرف ويقدر قيمة حاجات الأطفال العامة بوضوح

أكثر لأي عمر خاص. وحينما تفحص سجلات السنة وتدرس واحداً بعد الآخر تبدأ في الظهور والوضوح وترسم صورة عامة لنمو الطفل وتكوينه في هذه المرحلة أو تلك. هذه تكون أكثر وضوحاً وحياة، وأعظم تفصيلاً مما يمكن أن يقرأ عن الطفل في أي كتاب.

ومن السجل يمكن معرفة: الأمثلة الفردية بصورة عملية، وما بينها من فروق وبهذا يكون من المستطاع أن نشبع حاجات الأطفال الشواذ بجانب إشباع حاجات المجموعة ككل.

ثالثاً: التعاون بين المدرسة والمنزل

فلعمل السجل، وإتمامه، وجعله شاملاً لكل حالات التلميذ؛ لا بد من معرفة أحوال التلميذ المنزلية بالبحث والاستقصاء، وتوجيه الأسئلة عن الحوادث، والأحوال المنزلية لكل طفل. ولا يستلزم هذا أن يوثق المدرس الصلة المباشرة بينه وبين الآباء فقط، بل سيجعله يتطلب الاستعانة بضابط المدرسة، ومراكز رعاية الأطفال، ومدارس الحضانة لإنداده وتزويده بالمعلومات الخاصة.

ويعطي السجل الآباء معلومات خاصة عن التقدم التربوي للطفل. وفي العادة لا يراه الآباء من احتوائه على أخبار سرية عن الأطفال ترغب المدرسة في معالجتها معالجة سرية من غير أن يعلم الآباء بذلك: وفي هذه الحالة ترسل بطاقة فيها نتيجة عمل الطفل إلى الوالد، ليطلع عليها محتوية على بعض المعلومات الأخرى غير السرية التي تبين تقدمه أو تأخره في بعض النواحي.

يجب أن يكون التقرير الذي يرسل للآباء وسيلة لجعلهم يتعاونون مع المدرسة في تنفيذ الأشياء التي هي خارجة عن نطاق المدرسة نفسها؛ مثل أوقات الراحة، وتنفيذ الواجبات والعلاقات العاطفية للعائلة، وتتبع أنواع النشاط التي تعمل في أوقات الفراغ.

رابعاً: قيمته في الوقوف على أحوال المنزل

من المهم مع الطفل الصغير في مدارس رياض الأطفال خاصة أن ندرس أحواله المنزلية بأكثر ما يمكن من الدقة؛ فالأطفال الصغار يحضرون معهم إلى المدرسة مشاكل المنزل، ومتاعبه واضطراباته.

الجـو الفعلـي للمنـزل يكـون ذا تـأثير عظـيم؛ كالعنايـة بالجسـم، والتغذيـة، والتشاحن بين الآبـاء بسـبب الفقـر؛ وهـذا كلـه ينـتج عنـه الكآبـة، والغـم، والنكـد، والإذلال للطفل، وغالباً ما يؤثر فيه تأثيراً بالغاً.

وخوف الآباء، ومشاكل الطفل مع إخوته الصـغار أو الكبـار، وكـره الطفـل، ومشاحنات الصباح، وعدم التشجيع على اللعب... الخ، كـل هـذه الأشـياء تـؤثر في اتجاه الطفل وميله إلى الحياة المدرسـية. وحينمـا نعلـم شـيئاً بخصـوص أحـوال الطفـل المنزلية، فإنه يمكننا أن نفسر سلوكه تجاه مدرسيه، وزملائه.

وأكثر من ذلك؛ فإن السجل يستعمل كأساس للنصـيحة الطبيـة الـتي تسـدى للآباء؛ ليستخدموها خلال هذه السنين المبكرة الأكثر حيوية بالنسبة للطفل.

خامساً: التعاون بين المدرسة والناحية الطبية

وذلك أن هذا السجل الشامل يأخذ مجموع الطفل ككل؛ فـيعني بالجسـم كمـا يعنى بالعقل تماماً وتقرير الطبيب عن حالة الطفل الصحية والجسمية على وجه العموم يصل إلى أحسن حالة، وأضبطها إذا تعاونت المدرسة مع الطبيب في إعطائه معلومـات عن أحوال الطفل المنزلية، وحالته العقلية، ومعارفه، وبذلك يمكنه أن يشخص ما يـراه من ضعف وعيوب ظاهرة، ويرجعهـا إلى أسـبابها، ويصـف لهـا العـلاج. ومعلومـات المدرس والطبيب يلقى كل منهما ضوءاً متبادلاً على الآخر.

سادساً: قيمة السجل في نقل الأطفال

تكون السجلات مفيدة جينما ينقل الطفل أو يحول من مدرسة إلى أخـرى! أو من مدرس إلى آخر. وعلى ذلـك فالمعلومـات الـتي تجمـع بواسـطة المـدرس يمكـن أن توضع تحت تصرف مدرس آخر، فلا يحتاج هذا المدرس الآخر إلى أن يبدأ مـن جديـد كل ما فات مرة ثانية. إذ أن السجل استقصاء لمعلومات جوهرية وضـرورية، لهـا تـأثير في حياة الطفل. وعلى هذا يوفر الوقت الكثير فلا يذهب سدى، وتستمر عمليـة إتمـام السجل، وكذلك تسير تربية الطفل في طريقها.

والمدرس العاقل يجب ألا يكتفي بالاحتفاظ براي بعض زملائه فقط؛ بل يجـب عليـه أن يباشـر اكتشـاف طبيعـة الطفـل مـن جديـد ويفحـص أعراضـه، ويتحـرى. ويستقصي، ويحاول أن يكوّن لنفسه حكماً مستقلاً بالنسبة لحاجات الطفل.

وفي انتقال السجل من مدرس إلى آخر، تخضع الأفكار للمقارنة والمناقشة.

وعلى هـذا الأسـاس؛ فالسـجل الشـامل لـلآراء المتعاقبـة للمدرسـين يكـون بالتدريج صورة أكثر وضوحاً وتعادلاً للطفل، ويعطى أساساً قويّاً للتربية الناضجة.

سابعاً: التوجيه المهني

يجب أن يبقى سجل التلميذ حتى نهاية مرحلتـه المدرسـية، وبواسـطته يكـون المدرسون أكثر من يعتمد عليهم في إسداء النصح للتلاميذ الـذين يتركـون المدرسـة في اختيار المهنة التي تلائم كلاً منهم؛ ولأجل أن يعمل هذا بحكمـة يجـب أن تكـون لـدى المدرسين خبرة كافية، ومعلومات صحيحة قيمة عن أخبار التلاميذ المنزليـة، وأحـوالهم الطبيعية، ومقدراتهم الشخصية.

وبالحصول على هـذه المعلومـات في السـجل يكـون وسـيلة قيمـة في التوجـه المهني.

ثامناً: فوائد أخرى للسجل

كما أن للسجل أهمية كبرى في تشـخيص، وعـلاج العيـوب، والمشـاكل كمـا ذكرت. كذلك له أهمية كبرى للامتحان في نظر التربية الحديثـة؛ فهـي تتخـذ السـجل الشامل لحالات التلميذ وسيلة للحكم عليه، وانتقاله من سنة إلى أخرى، والحكم على قدرته.

وهذا السجل في نظر المحدثين من رجال التربية خير ألف مرة من يوم امتحـان يعقد للتلاميذ، وأضمن متى كان ينفذ ويباشر بمهارة فائقة.

المراجع

"The Educational Guidance of the School Child", By:

a. T.P. Nunn.

b. Keith Struckmeyer.

c. H.R. Hamely.

d. H.E. Field.

e. Susan Isaacs.

الفصل الخامس

الطرق القائمة على نشاط المتعلم

في القرن (٢١)

أولاً: طريقة التعيينات:

وهي طريقة من طرائق التدريس ابتكرتها هيلين باركهرست (Helen Parkhert) من أجل مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب والتي تهمل إلى حد كبير في طريقة الإلقاء. وقد سميت هذه الطريقة بطريقة دالتن نسبة إلى مدينة دالتن في الولايات المتحدة التي طبقت هيلين في إحدى مدارسها الابتدائية هذه الطريقة.

تقوم هذه الطريقة على إلغاء الجدول المدرسي، والسير مع كل طالب حسب سرعته وقدراته واستعداداته. فالمنهج الدراسي للطالب مقسم إلى: تعيينات أو واجبات. كل واجب يحتوي على إرشادات للطالب ومراجع يمكن أن يستخدمها، ووسائل تعليمية يمكن أن يستعملها وتوجيهات معينة تساعد الطالب في السير في تعيين ما. كما ويوجد في التعيين محتوى المادة الدراسية المطلوبة والأهداف المراد تحقيقها، والأسئلة المراد الإجابة عنها.

أما الصف الدراسي فيكون على شكل معمل مزود بجميع المراجع والمصورات والخرائط والوسائل التعليمية والأطالس والقواميس وكل ما يلزم الطالب. أما وظيفة المعلم فتتمثل في أن يجلس في هذا المعمل. ويرشد كل طالب يحتاج إلى الإرشاد، فدور المعلم هنا هو دور المرشد والموجه لا دور الملقن والمعطي للمعلومات. فإذا أنهى التلميذ تعييناً فإنه ينتقل إلى تعيين آخر غيره عن طريق توجيه المعلم وإرشاده له.

حسنات طريقة التعيينات:

١. تراعي الفروق الفردية بين الطلاب حيث يسير كل طالب في التعيين حسب قدراته واستعداده وسرعته.

٢. تعطي الطلاب الحرية المنظمة في أن ينهي تعيينه في أوقات يحددها المعلم. وهذه الأوقات ذات معنى واسع بحيث يستطيع الطفل البطيء التعلم أن ينهي تعيينه في نهاية الحد الأعلى للمدى التي يعطيها المعلم لطلابه.
٣. تنمي عند الطلاب روح المسؤولية؛ لأنه حر في اختيار الوقت الذي يراه مناسباً للدراسة ضمن الوقت المحدد للتلاميذ.
٤. يكون دور الطالب فيها دوراً إيجابياً، وتعلمه يكون تعلماً ذاتياً.

عيوب طريقة التعيينات:

١. توجه العناية للمادة الدراسية كغاية في حد ذاتها.
٢. تهتم بالناحية العقلية دون الاهتمام بالنواحي الأخرى.
٣. تحتاج إلى معمل خاص للمواد الاجتماعية تتوافر فيه جميع المراجع والمصادر ووسائل التعليم المناسبة.
٤. تهمل الجدول المدرسي والنظام الصفي. حيث تعطي للطالب حرية الحركة، وحركة التنقل من مكان لآخر، مما يجعل استعمالها بصورتها الأصلية متعذراً في المدارس النظامية.

كيف نكيف طريقة التعيينات بما يتلاءم مع نظامنا المدرسي:

يمكن أن نضع خطة في تطبيق هذه الطريقة بما لا يتعارض كثيراً مع طبيعة النظام المدرسي في مدارسنا **وذلك على الشكل التالي:**

١. أن يوضح جزء من المنهاج وليس كل المنهاج على شكل تعيينات. ويفضل أن تقتطع وحدة أو وحدتين دراسيتين لتصمم على شكل تعيينات.
٢. يستحسن أن لا يزيد عدد التعيينات في الوحدة أو الوحدات الدراسية على أكثر من أربعة تعيينات.
٣. أن تخصص حصة واحدة في الأسبوع لتدريس هذه التعيينات، وبقية الحصص في الأسبوع تستغل للتدريس العادي.

٤. أن ترقم هذه التعيينات بحيث تأخذ أرقاماً متسلسلة مثل تعيين رقم ١، رقم ٢، رقم ٣، رقم ٤ ... الخ.

٥. أن يتكون التعيين من شقتين:

الشق الأول – ويحتوي على:

أ. المحتوى الدراسي.

ب. الأهداف الواجب تحقيقها.

ج. المراجع والمصادر التي يمكن الرجوع إليها وتعيين أرقام الصفحات في تلك المراجع أو المصادر.

د. الوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها.

ه. أي أشياء أخرى يمكن استخدامها.

الشق الثاني – ويحتوي على الإجابة عن التعيينات.

٦. أن يكون بين يدي المعلم سجل يخصص لكل طالب فيه صفحات معينة تحتوي على:

أ. اسم الطالب.

ب. رقم التعيين الذي أنهاه.

ج. تاريخ انتهاء التعيين.

د. تاريخ إعطائه التعيين الجديد ورقمه.

٧. يُعطى التعيين الأول للطلاب جميعهم حتى إذا أنهى بعض الطلاب هذا التعيين وجههم المعلم إلى أن ينظروا إلى الإجابة في الشق الثاني من التعيين، فإذا تأكد لديه أنهم قادرون على أن ينتقلوا إلى تعيين آخر، فإن المعلم يصمم لهم أسئلة تحريرية يجيبون عليها، وينتقل عندها الناجحون إلى تعيين آخر يعامل معاملة التعيين الأول.

٨. إذا أنهى طالب ما أو مجموعة معينة جميع التعيينات، فعلى المعلم أن يلغي عندئذ الحصة المخصصة للتعليم عن طريق التعيينات ويحولها إلى حصة نظامية لدروس أخرى غير مصممة للتعيينات. وفي هذه الحالة ينبغي على بقية الطلاب الذين لم ينهوا تعييناتهم أن ينهوها خارج الدوام الرسمي أو في أوقات النشاط في المدرسة. على ألا ينتقل الطالب من تعيين لآخر إلا إذا نجح في التعيين الذي قبله.

ثانياً: طريقة المشروع في التدريس:

في بداية العام الدراسي يتصفح المعلم منهاج الصف الواحد ويختار بعض الوحدات التي يمكن تدريسها على أساس طريقة المشروع، ثم يطرح للنقاش عدة مشاريع قد تكون ثلاثة أو أربعة أو خمسة أو أكثر، من أجل أن يختار الطلاب مشروعاً واحداً من بين هذه المشاريع. **أما النقاش فيتناول ما يلي:**

١. كمية المعرفة التي يغطيها كل مشروع من المشاريع المطروحة.
٢. كلفة كل مشروع من الناحية المادية.
٣. مدى إمكانية تطبيق كل مشروع.
٤. المدة الزمنية لتطبيق المشروع.
٥. مدى الجهد الذي يبذله التلاميذ في كل مشروع.
٦. معيقات التطبيق لكل مشروع.
٧. الأهداف التي يمكن أن يحققها كل مشروع.
٨. مدى ملاءمة كل مشروع لمستوى الطلاب وقدرتهم على القيام به.

بعد أن يتفق الطلاب مع المعلم على المشروع، يقوم المعلم بتقسيم المشروع إلى عدة أقسام ويقسم المعلم طلابه إلى فرق تتألف كل فرقة من ٤-٥ طلاب على أن تختار الفرقة أفرادها بنفسها. كما تختار القسم أو المهمة الذي تشعر أنها تستطيع القيام بها. ثم يحدد المعلم الوقت لإنجازات كل فرقة. ويقوم بالإشراف والمتابعة لكل عمل تقوم به الفرقة الواحدة، بحيث تعرض الفرقة إليه إنجازها أولاً بأول، ودوره هنا هو دور الموجه والمرشد. وبعد أن تنهي جميع الفرق أعمالها تنبثق فرقة جديدة أخرى من بين الفرق، لتجمع أقسام المشروع مع بعضها البعض أما على شكل تقرير وإما على صورة معرضي أو تقرير، فإن تطلب المشروع عرضه على شكل معرض. فينبغي للمعلم أن يسند لكل فرقة من فرق الصف التي قامت بعمل المشروع عملاً من نوع معين.

إن المشاريع يمكن أن تكون على نوعين: النوع الأول هو نوع نظري ويتناول كتابة تقرير كل فرقة توضح فيه الأعمال التي قامت بها. ثم تجمع هذه التقارير في تقرير واحد يشكل المشروع. وقد يكون المشروع عملياً يحتاج إلى كتابة تقرير ثم عرض ما قام به الطلاب على شكل معرض.

إن طريقة المشروع كغيرها من الطرق ينبغي ألا يقتصر التدريس عليها. ويفضل أن تختار وحدة ما تصلح أساساً مطريقة مشروع. ويستحسن ألا يكلف الصف الواحد بأكثر من مشروع في الفصل الواحد أو مشروعين في السنة الواحدة على أكثر تقدير. **ويمكن أن نجمل خطوات المشروع على النحو التالي:**

١. التمهيد:

حيث يناقش المعلم في بداية العام الدراسي جميع المشاريع المطروحة؛ ليختار منها الطلبة نوع المشروع الذي يتلاءم معهم. وقد بينا في ذلك الأمور التي تناقش.

٢. التخطيط:

ويقوم المعلم بتحديد الأهداف، ونوع الأنشطة التي يقوم بها الطلبة، وتقسيم الطلاب إلى فرق، وإسناد المهمات لكل فرقة.

٣. التنفيذ:

تقوم الفرقة الواحدة بتنفيذ المهام المطلوبة منها. وينبغي أن يكون لكل فرقة مقرر أو منسق بينها. وليكون أيضاً واسطة الاتصال مع المعلم. ويستحسن أن تقسم الفرقة بين أفرادها: النشاطات والأدوار التي يقوم بها كل فرد.

٤. التقويم:

ويكون التقويم في هذه الحالة تقويماً مستمراً منذ بداية العمل في المشروع، وبعد أن يتم إنجاز المشروع، ويظهر لها على شكل تقرير أو على شكل معرضي أو تقرير. يقوّم المشروع من قبل الطلبة والمعلم. وقد يُدعى إلى تقويمه أعضاء الهيئة التدريسية وبعض رجالات البيئة المحلية.

يصلح المشروع لكثير من وحدات الجغرافيا والتاريخ في المدرسة، كما يصلح أيضاً لبعض الوحدات في الدراسات الاجتماعية الأخرى. **فإذا افترضنا أن الطلبة قد استقر**

رأيهم على القيام بمشروع يبين إنتاجات الأردن وارداته فيمكن أن نقسم الطلبة وحسب رغباتهم إلى الفرق التالية:

١. فرقة تتولى جميع أنواع الحبوب التي ينتجها الأردن، فتضع كل نوع من أنواع الحبوب في أنبوب زجاجي. وتبين الكمية التي ينتجها الأردن في كل نوع والكمية التي يحتاجها، وتكتب تحت كل أنبوب نوع مادة الحبوب، والكمية التي تنتج سنوياً، والكمية التي يحتاجها الأردن، وينبغي على المعلم أن يرشد طلابه في هذه الحالة إلى أخذ المعلومات من الجهات المسؤولة كوزارة الزراعة مثلاً.

٢. فرقة تتولى جمع معلومات عن مادة البوتاس عن طريق شركة البوتاس وإرشاد المعلم إليها.

٣. فرقة تتولى جمع المعلومات عن مادة الفوسفات عن طريق شركة الفوسفات، وإرشاد المعلم إليها.

٤. فرقة تتولى إحضار نماذج معينة للسيارات المستوردة ونوعها وتبيان عددها، وتستأنس بذلك برجالات السير مثلاً وعن طريق إرشاد المعلم لذلك.

٥. فرقة تتولى إحضار نماذج أو صور عن الآلات الكهربائية التي يستوردها الأردن والجهة المصدرة لها، وكمية هذه الأجهزة ونوعية استعمالها.

٦. وفرقة سادسة وسابعة وثامنة إلى أن يتكامل المشروع من جميع جوانبه.

مزايا طريقة المشروع:

١. تجعل الطلاب في خبرة مباشرة مع الأشياء المراد تعلمها.

٢. تدرب على التعلم الذاتي.

٣. تعود الطلاب على تحمل المسؤولية والتعاون والعمل بروح الفريق.

٤. تحرر الطالب من الطريقة التقليدية في التدريس القائمة على وجود معلم وكتاب وسبورة وجلوس منتظم داخل غرفة الصف.

٥. تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، لأن نشاط كل فرقة سيختلف في المشروع الواحد على نشاط الفرق الأخرى، ولأن دور كل فرد ضمن الفرقة الواحدة يختلف حسب رغبته وميوله واهتمامته.

٦. تجعل خبرات التلاميذ مترابطة، وتساعد على تثبيت المعلومات في أذهانهم مدة أطول.

عيوب طريقة المشروع

١. لا تعترف بالترتيب المنطقي للمادة الدراسية.

٢. قد تهمل معلومات كثيرة من أجل الحصول على معلومات قليلة إذا لم يحسن استخدامها.

٣. يمكن أن يؤدي إلى ضياع في المال والجهد والوقت إذا لم يستطيع المعلم مع طلابه تصميم المشروع بشكل سليم.

وعلى الرغم من هذه العيوب فإن المعلم الناجح يمكن أن يتخلص من هذه العيوب إذا استطاع أن يدرس مع طلابه المشروع المراد إنجازه دراسة وافية ومستفيضة من جميع جوانبه، بحيث يغطي جزءاً كبيراً من المادة الدراسية. وفي هذا بدلاً من أن يضيع الوقت والجهد، فإن طريقة المشروع في هذه الحالة توفر الجهد والوقت بدلاً من ضياعه. ومع كل ذلك فإن عيوب المشروع التي لا تجعله يعترف بالترتيب المنطقي للمادة الدراسية تبقى قائمة، لكن مثل هذه العيوب ليست من الحدة التي تجعلنا نهمل هذه الطريقة.

ثالثاً: طريقة الاستقصاء في التدريس:

مفهوم الاستقصاء:

يُعنى بالاستقصاء أن الفرد يبحث عن الحقيقة أو المعرفة بشكل عام، أما في حال التدريس فإن الاستقصاء يمثل جانباً عقلياً أو فكرياً قائماً على تجربة. والاستقصاء في التدريس يشير إلى أن المعلم يضع التلميذ أمام مشكلة يريدون حلها عن طريق: جمع المعلومات وتحليل هذه المعلومات والخروج بنتيجة معينة.

عناصر الاستقصاء:

إن المستقصي الناجح ينبغي له أن يعي العناصر التي يستند عليها الاستقصاء والتي تتمثل بما يلي[1]:

أ. كيف ينبغي للمعلم أن ينظر إلى المعرفة.

ب. ما خطوات الاستقصاء.

ج. ما الصفات الواجب توافرها في المستقصي الناجح.

أ- نظرة المستقصي إلى المعرفة:

على المستقصي ألا ينظر إلى المعرفة على أنها حقيقة لا يجوز الطعن فيها، أو نقدها. إذ ما نراه اليوم حقيقة ليس بالضرورة أن يكون في الغد حقيقة. فكم من المعلومات والمعارف ما كان ينظر إليها الناس على أنها حقيقة يجب الإيمان بها دون أن يشك بصحتها، لكنها مع مرور الزمن ثبت أنها ليست إلا وهماً ظهر في عقول الناس في فترة من الزمن. فالناس في الماضي كانوا يعتبرون أن الشمس متحركة والأرض ثابتة، وأن من يقول غير ذلك، فقد يكون ملحداً أو زنديقاً في نظر الكثيرين، كما وقد كانوا يعتبرون أن الأرض مسطحة، ومن يقول غير ذلك فقد ارتكب إثماً وبهتاناً كبيراً.

إن الحقيقة هي ما نراه أنه حقيقة. والمستقصي الناجح في الدراسات الاجتماعية هو الذي ينظر إلى كل حقيقة بمنظار الشك حتى تثبت صحتها، وإذا ثبتت صحتها فليس معنى ذلك أنها صحة مطلقة وحقيقية واقعة، وإنما هي قريبة من الحقيقة ليس غير. وفي هذا فإن النتائج التي نتوصل إليها في الدراسات الاجتماعية ليست دقيقة تماماً كما هو الحال في العلوم الطبيعية. ونتغاضة في العادة عن نسبة من الخطأ مقدارها ٥٪ في أي دراسة اجتماعية. ولكي يكون استقصاؤنا ناجحاً إلى حد ما علينا أن ننظر إلى الطريقة التي نجمع بها المعلومات؛ لنرى عيوبها وحسناتها، حتى نستطيع من خلالها أن نقرر مدى صحة الحقيقة التي بين أيدينا، وما نسبة الخطأ فيها.

---

[1] لمزيد من المعلومات راجع كتاب أساسيات في تدريس الاجتماعيات للمؤلف نفسه، ص١٣٤-١٤٠.

ب- خطوات الاستقصاء:

١) الشعور بالمشكلة:

وهذه أول خطوة من خطوات الاستقصاء. فالمستقصي الناجح لا يصبح مستقصياً ناجحاً إلا إذا اهتم بالمشكلة كثيراً. وشعر بها شعوراً جعله يبحث عن حل لها. وفي العادة فإن شعور الفرد بالمشكلة يكون ناجماً عن موضع اهتمامه بها، ولكونها واقعة ضمن اختصاصه، ومثيرة لاهتمامه.

فقد تجد أنت قطعة من الحجر تنظر إليها ولا تهتم بها كثيراً، وفي الوقت الذي إذا رآها عالم جيولوجي، اهتم بها ودرسها دراسة واقعية ومستنيرة. وربما بنى عليها معلومات، واستنتج حقائق غير التي رأيتها أو انتبهت لها.

إن دور المعلم هو أن يقدم للطلاب مواقف مثيرة تشكل مشكلة أو مشاكل تكون موضع اهتمامه.

٢) تحديد المشكلة:

بعد أن تثير في الطالب الاهتمام بالمشكلة يمكن أن تشاركه في تحديد هذه المشكلة. إذ كلما كانت المشكلة محددة تحديداً تاماً أمكن حلها على شكل كبير من الدقة. إن تحديد المشكلة نفسها لا يكفي أن تكون في مستوى الطلاب، ويمكن حلها ضمن الإمكانات الموجودة في المدرسة، فإذا كانت مشكلة تتطلب مراجع ومصادر يصعب الحصول عليها، ينبغي على المعلم ألا يصرف جهداً ووقتاً كبيرين عليها، ما دام يتعذر حلها ضمن الإمكانات المدرسية المتاحة.

إن الاستقصاء غرض محدد يمكن أن يصاغ على شكل: سؤال، أو شكل مشكلة تحتاج إلى حل، والمدرسون في العادة يعرضون هذا الغرض على شكل سؤال يحتاج إلى إجابة واضحة وشاملة.

مثال على ذلك:

ما أسباب انهزام العرب في معركة عام ١٩٦٧م مع اليهود؟

إن مثل هذا السؤال هو تحديد دقيق للمشكلة. فإذا أخذنا المشكلة ودرسناها بشكل واسع ومستفيض، فإن هذا السؤال نفسه قد يحتاج إلى إجابة كبيرة ومراجع ومصادر مختلفة. وحتى نثير لدى الطلاب اهتماماً من نوع معين يمكن أن نعرض عليهم[١].

"أما رأياً غير مقبول عن موضوع يثير اهتماماتهم، وأما عدداً من الآراء المتعارضة في نفس الموضوع، أو مادة تتناقض مع ما يعتقد الطلاب من آراء، أو موقفاً غير كامل يحتاج إلى حل".

فإذا ما عرضنا عليهم واحداً منها عندئذ نكون قد هيأنا الطلاب للشعور بمشكلة معينة، وما علينا إلا أن نحدد المشكلة تحديداً كاملاً بإشراط الطلاب في ذلك. فالمشكلة التي حددناها على صيغة سؤال وهي: ما أسباب انهزام العرب في معركة عام ١٩٦٧م؟ يمكن للمعلم أن يتدارس مع طلابه وضع العرب آنذاك وأسلوب دخولهم للمعركة والإمكانات المادية والمعنوية التي كانوا يتمتعون بها، والعمق الجغرافي الذي كانوا يملكونه، والعدد السكاني المتفوق على اليهود. وأموراً أخرى غيرها. وكل هذه الأمور كانت في صالح العرب ومع ذلك فإن العرب قد انهزموا في هذه المعركة.

---

[١] سليمان محمد الجبر ورفيقه سر الختم عثمان: مرجع سابق، ص٧٩.

٣) جمع المعلومات:

بعد أن تتحدد المشكلة فإن المعلم يقوم بتوجيه الطلاب في جمع المعلومات من المصادر والمراجع التي ينبغي على المعلم أن يوفرها للطلاب في مكتبة المدرسة. ويتطلب جمع المعلومات في المشكلة التي حددناها ما يلي:

أ. معرفة عدد الجيش في كل من الطرفين.

ب. نوع الأسلحة وعددها في كل سلاح: طيران، مدفعية، مدرعات.

ج. معنويات الجيوش المتحاربة.

د. مدى استعداد كل جيش للحرب من حيث الكفاءة والتدريب.

ه. العمق الجغرافي لكل من الجيوش المتحاربة.

و. مدى مساندة الدول العظمة لكل جيش مادياً ومعنوياً.

٤) صياغة الفرضيات:

بعد أن يقوم الطالب بجمع المعلومات من مصادر ومراجع مختلفة، فإنه يقوم بصياغة فرضيات تشكل الإجابة المحتملة للسؤال أو المشكلة، والطلبة يضعون هنا فرضيات مختلفة بعضها هام وضروري وبعضها هامشي، ويحاكمون صحة هذه الفرضيات من خلال المعلومات التي جمعوها.

إن الفرضيات التي يضعونها لبس بالضرورة أن تتطلب إحصاءات معقدة من أجل حلها. فالغاية منها هو تدريب الطلبة على جمع المعلومات وصياغتها، وتنظيمها وتحليلها، وإيجاد الحلول المحتملة للمشكلة.

وفي ذلك فإن الفرضيات كلها أو بعضها أو حتى فرضية واحدة هي التي تشكل الإجابة المحتملة. **وعلى ضوء ذلك وبناء على وضع تحديد المشكلة السابقة يمكن وضع الفرضيات التالية:**

الفرضية الأولى: أن أسباب انهزام العرب في حرب ١٩٦٧م يعود إلى قلة عدد الجيوش العربية التي اشتركت فعلياً في المعركة مقارنة مع جيش العدو الصهيوني.

الفرضية الثانية: إن العرب الذين دخلوا المعركة فعلياً كانوا يفتقرون إلى قلة الطائرات المقاتلة مع طائرات العدو.

الفرضية الثالثة: إن الطيارين لدى الأعداء كانوا أكثر فاعلية من الطيارين العرب الذين اشتركوا في المعركة.

الفرضية الرابعة: يعود انتصار العدو على العرب لكثرة الدبابات التي زجوها في المعركة.

الفرضية الخامسة: يعود انتصار العدو على العرب إلى قلة العمق الجغرافي لهم.

الفرضية السادسة: يعود انتصار العدو على العرب لمساندة أمريكا لهم أثناء المعركة وإمدادهم بالسلاح والذخائر والعتاد.

الفرضية السابعة: يعود انتصار العدو على العرب لتعبئتهم نفسياً أكثر من العرب.

الفرضية الثامنة: إن سبب انهزام العرب أمام العدو يعود إلى انخداعهم بأقوال الدول الغربية: إن اليهود لن يبدأوا بالهجوم.

يمكن أن نضيف أيضاً فرضيات أخرى يقوم الطلبة بوضعها. ودور الطالب هنا أن يحاكم كل فرضية على حدة، فأما أن يقرّها وأما أن ينفيها وذلك على ضوء المعلومات التي حصل عليها.

٥) الوصول إلى تعميمات:

بعد أن يحاكم الطالب كل فرضية على حدة. يضع تعميمات للمشكلة. وهذه التعميمات ما هي إلاَّ النتائج التي توصل إليها. ومن خلالها يمكن أن تبرز مشكلة أخرى غيرها يقوم الطلبة بجمع المعلومات عنها وفرض الفروض لها.

ج- الصفات الواجب توافرها في المستقصي الناجح:

١. أن يكون شكاكاً في كل معلومة حصل عليها فلا يجوز له أن يعتمدها ما لم تثبت صحتها.
٢. ألا يكون متسرعاً في إصدار القرار.
٣. أن يكون واسع الإطلاع.

٤. أن يعتمد على أكثر من مرجع، كي يستطيع أن يكتشف الحقيقة بشكل صحيح.
٥. أن يكون موضوعياً في بحثه عن المعرفة، مستخدماً السببية في حل المشكلة.

في أي مرحلة تستخدم طريقة الاستقصاء؟

يمكن استخدام طريقة الاستقصاء حتى في المرحلة الابتدائية الدنيا، شريطة أن يكون استعمالها في هذه المرحلة مبسطاً بعيداً عن التعقيد، وليس بالضرورة في هذه المرحلة أن تقوم بخطوات الاستقصاء بالشكل الذي وضحناه، بل يكفي أن تستخدم هذه الطريقة كنوع من أنواع التفكير البسيط الذي يوصل الطالب إلى حل لمشكلة بسيطة.

مثال:

من أين يأتي الناس بالألبان؟ هذه مشكلة تحتاج إلى حل. بل هذا سؤال يحتاج إلى حل. فالأطفال قد لا يعرفون الحيوانات اللبونة التي نحصل بواسطتها على الألبان: كالغنم والماعز والأبقاء. لذا فإن الطلبة قد تكون خبراتهم قليلة فيجيبون إجابة بسيطة، فيقولون: نحصل على الألبان من علب الحليب. إن دور المعلم هنا في عملية الاستقصاء أن يجمع مع طلابه المعلومات التي من خلالها يجيبون على هذا السؤال. وطريقة جمع المعلومات هذه تكون من خلال زيارات ميدانية يقوم بها المعلم مع طلابه إلى حضائر الحيوانات التي تنتج الحليب، ويلاحظون على الطبيعة جميع المراحل التي مر بها الحليب، ليصبح لبناً يشربه الناس، وهذا يتطلب من المعلم أن يزور أيضاً مع طلابه مصانع إنتاج الحليب. سواء أكانت هذه المصانع بدائية أم متطورة. وفي عملية الاستقصاء البسيطة هذه يمكن للطلاب الإجابة على السؤال المطروح: من أين يأتي الناس بالألبان؟ وقد يسير المعلم معهم بطريقة أخرى إذا لم يتيسر له الزيارة إلى حضائر الحيوانات التي تنتج الحليب. فقد يعرض عليهم وسائل تعليمية مختلفة تتناول المراحل المتسلسلة التي تمر بها صناعة الألبان.

متى تستخدم طريقة الاستقصاء:

تستخدم طريقة الاستقصاء بصورتها العميقة في المراحل الثانوية وكليات المجتمع والجامعات. ويستحسن بالمعلم أن يختار موضوعاً هاماً لتدريسه عن طريق الاستقصاء. فلا يجوز له أن يصرف وقتاً طويلاً من أجل الحصول على معلومات هامشية يمكن استنتاجها بطرائق تدريسية أخرى. وهذا يتطلب من المعلم أن يختار موضوعاً هاماً وواسعاً. ويحتل جزءاً كبيراً من المادة الدراسية التي يدرسها الطالب، حتى يستطيع أن يضمن أن الجهد الذي بذله في هذه الطريقة ليس جهداً ضائعاً بل هو جهد له أهمية من نواح كثيرة.

مزايا طريقة الاستقصاء[1]:

١. تدرب الطالب على حل مشكلاته بنفسه. فالطالب الذي يوضع أمام مشكلة تتحدى قدراته يستخدم عقله وتفكيره في إيجاد الحل لها بطريقة علمية موضوعية.
٢. تساعد الطالب على التعلم الذاتي عن طريق جمع المعلومات من مراجع مختلفة.
٣. تساعد الطالب على التفكير العلمي المبني على التحليل والنقد.
٤. تجعل التلميذ قادراً على التوصل إلى قرارات سليمة عندما يتناول مشكلة من المشاكل لحلها.
٥. تثير اهتمام الطالب ورغبته في التعلم، مما يجعل التعليم أكثر إثباتاً في عقله مدة أطول.
٦. تساعد الطالب في الاعتماد على نفسه عند جمع المعلومات.

---

[1] لمزيد من التفاصيل راجع كتاب أساسيات في تدريس الاجتماعيات للمؤلف نفسه، ص١٤٠-١٤١.

رابعاً: طريقة الاكتشاف[1]:

كان أكثر المتحمسين لطريقة الاكتشاف هو برونر. وقد دعا إليها كثير من التربويين أمثال سوخمان، وفردريك بل، وورتن، وهذه الطريقة لا تسير على خط واحد، فهناك أكثر من طريقة من طرق الاكتشاف يمكن استخدامها. وهذه الطرق تختلف فيما بينها. فبعضها يعطي الحرية للطالب بشكل موسع، فيكون دور المعلم دوراً محدوداً وتسمى هذه الطريقة بالاكتشاف الموجه. وبعضها يكون تدخل المعلم مرهوناً برغبة الطالب في هذا التدخل. وتسمى هذه الطريقة بالاكتشاف الحر.

تعريفات مختلفة للاكتشاف:

يقول برونر أن الاكتشاف عبارة عن عملية تفكير تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات التي بين يديه تنظيماً، يجعل الطالب قادراً على رؤية علاقات جديدة بينها، لم تكن معروفة لديه قبل عملية الاكتشاف.

أما فريدريك بل فيقول: إن الاكتشاف هو نوع من أنواع التعلم الذي يحدث كنتيجة لمعالجة الفرد للمعلومات التي ينظمها تنظيماً جديداً للوصول إلى معلومات أخرى جديدة.

ويعرفها ورتن: بأنها الطريقة التي يتم فيها تأجيل الصياغة اللفظية للمفهوم المراد تعلمه حتى نهاية المتابعة التي يتم فيها تدريس المفهوم أو التعميم.

من خلال التعاريف السابقة يمكن أن نستنتج أن: طريقة الاكتشاف ما هي إلا الوصول إلى اكتشاف مفهوم أو تعميم معين. وقد تحمس برونر إلى هذه الطريقة أكثر من غيره حتى سميت بنمط برونر لاكتشاف المفهوم.

كيف تتم طريقة الاكتشاف:

تأخذ طريقة الاكتشاف كما قلنا أساليب وأنشطة مختلفة فهي لا تسير على نظام أو أسلوب واحد.

---

[1] إبراهيم القاعود: المعاصر في طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، (إربد: مركز الفرقان الثقافي، ١٩٨٦م، ص٤٦-٥٧ آخذ ذلك كمرجع رئيس.

فقد يضع المعلم اسم المفهوم على السبورة فيعرض للطلاب أمثلة عليه ليتوصلوا من خلالها إلى تعريف شامل للمفهوم. وقد لا يذكر المعلم اسم المفهوم، وإنما يقوم بوضع أمثلة يستطيع الطلبة من خلالها استنتاج اسم المفهوم وتعريفاته وخصائصه.

مثال على طريقة الاكتشاف حسب نظرية برونر:

المعلم يكتب على السبورة اسم المفهوم ويقول درسنا اليوم –المدينة–:

١. يعرض المعلم صورة لعمارات كبيرة شاهقة ويسأل أحدهم: ماذا ترى في هذه الصورة؟ فيجيب الطالب أرى صورة لعمارات كبيرة شاهقة مؤلفة من عدة أدوار. فيقول المعلم هذا –مثال منتمي. أي يتصل بمفهوم المدينة المراد وصفها. والمعلم قبل أن يبين المثال المنتمي من غير المنتمي عليه أن يجعل الطلبة على معرفة تامة بهذا المفهوم الجديد الذي يطلق عليه مثال منتمي أو غير منتمي، لأن الطالب سيسأل حتماً ماذا تقصد يا استاذ بالمثال المنتمي والمثال غير المنتمي.

٢. يعرض المعلم صورة لشوارع واسعة ومبلطة وكبيرة ويسأل أحد الطلاب ماذا ترى في هذه الصورة؟ فيجيب الطالب الإجابة التي تقول: أشاهد شوارع كثيرة ومبلطة وواسعة، فيقول المثعلم أن هذا مثال منتمي.

٣. يعرض المعلم ضورة لأشخاص يحرثون الأرض ويزرعونها، فيسأل أحد الطلاب ماذا تلاحظ؟ فيقول الاحظ شخصاً يركب آلة الحراثة (تركتور) ويزرع الحبوب. أو أشاهد شخصاً يسير وراء محراث يجره ثوران أو حماران، أو جاموستان حسب طبيعة الصورة التي يعرضها المعلم لطلابه. فيقول المعلم هذا مثال غير منتمي.

٤. يعرض المعلم صورة لمؤسسات اجتماعية مختلفة وتحت صورة كل مؤسسة اسمها، مثل صورة لمدرسة، صورة لإحدى الوزارات، صورة لمستشفى، صورة لجمعية خيرية... الخ.

ويسأل أحد التلاميذ عن ذلك فيجيب، حسب ما شاهد، وإذا تعذر عليه أن يلم بكافة ما تحتويه الصورة من معان. فإن المعلم يمكن أن يوجه أسئلة إلى طلبة آخرين لاشراك أكبر عدد ممكن من الطلاب في النقاش. فيقول بعد الانتهاء من النقاش: هذا مثال منتمي. بعد أن يعرض المعلم أمثلة منتمية وغير منتمية يستطيع الطلبة جمع الأمثلة

المنتمية وصياغة ما جاء فيها على شكل مفهوم للمدينة، بحيث تغطي هذه الأمثلة خصائص وصفات هذا المفهوم.

فإذا أردنا أن نعرّف المدينة على الشكل التالي:

المدينة:

تتألف المدينة من مساكن كثيرة بعضها على شكل شقق شوارعها واسعة ومبلطة وتضاء بالكهرباء ليلاً. وفيها مصانع ومؤسسات كثيرة. وهي مزدحمة بالسكان، يتعاطى أهلها التجارة والصناعة.

إن كل نقطة من النقاط التي اشتمل عليها هذا التعريف أو هذا المفهوم، ينبغي للمعلم أن يعرض صورة أو مثالاً أو وسيلة من نوع معين يغطيها بها، حتى يستطيع الطلبة أن يوضحوا معنى المدينة توضيحاً كاملاً.

مبادئ تدريس المفهوم حسب نظرية برونر:

١. أن يعرض المعلم لطلابه الأمثلة الموجبة أولاً ثم بعد ذلك يقدم أمثلة مختلفة بعضها موجب وبعضها سالب أي بعضها أمثلة منتمية والبعض الآخر أمثلة غير منتمية.
٢. أن يعرض المعلم عدداً كبيراً من الأمثلة كافية لتغطي المفهوم المراد تعلمه من كافة جوانبه المختلفة.
٣. استعمال التغذية الراجعة في كل خطوة يقوم بها المعلم.
٤. أن يثير في الطلاب التفكير عن طريق طرح أسئلة مثيرة للتفكير وعرض وسائل تعليمية مختلفة، ومثيرات أخرى غيرها.

المبادئ السيكولوجية التي تقوم عليها طريقة الاكتشاف حسب نظرية برونر:

١. يكتسب الطالب فيها أسلوب التفكير الناقد.
٢. تساعد الطالب على اكتساب المفاهيم والتعميمات بنفسه.
٣. تساعد الطالب على التعلم الذاتي.
٤. تتيح للطالب المشاركة الإيجابية الفاعلة في الموقف التعليمي.
٥. تساعد الطالب على ربط وبناء وتنظيم المعلومات التي يدرسها.
٦. تساعد الطالب على جمع المعلومات وتحليلها وتبويبها وتنظيمها.

٧. تساعد الطالب على ربط المعلومات الجديدة بخبراته السابقة.

عيوب طريقة الاكتشاف:

١. يقول بعض علماء النفس أن هذه الطريقة ليس لها أساس تجريبي فهي تقوم على عملية الحدس والتخمين.
٢. يقول سوخمان أن طريقة الاكتشاف لا تستطيع أن تحل محل طرائق التدريس الأخرى. كالقصة والمحاضرة والإلقاء.
٣. ويقول أوزبل: أن طريقة الاكتشاف ليس فاعلة، لأن بعض المفاهيم التي تدخل ضمن المفهوم المراد تعلمه، تحتاج إلى شرح وتفصيل. فمثلاً إذا قلنا إن المدينة تحتوي على شقق وفيلات فإن مفهوم كل من الشقة والفيلا ينبغي أن يكون واضحاً في أذهان التلاميذ.
٤. يقول سكنر أن طريقة الاكتشاف بطيئة إذا ما قورنت بطريقة أخرى كطريقة الإلقاء.
٥. يقول جانبه أن طريقة الاكتشاف لا تساعد كثيراً على ظهور معنى المادة المطروحة كما هو الحال في طريقة المحاضرة.

وعلى الرغم من كل هذه الانتقادات التي وجهت إلى طريقة الاكتشاف، فإن لكل طريقة عيوبها ومحاسنها، وطريقة الاكتشاف كغيرها من الطرق الأخرى فيها العيوب وفيها الحسنات، وحتى يتخلص المعلم من عيوب هذه الطريقة. ينبغي له أن يستعملها في المكان المناسب والظرف المناسب، وأن يكون لديه من الإمكانات المادية والمالية والفنية والإدارية ما يساعده على تطبيق هذه الطريقة.

تدريس المفاهيم:

تعريف المفهوم: عرّفه ديسيكو على أنه نوع معين من المثيرات يمكن أن تكون مجموعة أشياء، أو حوادث، أو أشخاص تشترك معاً بخصائص معينة ويرمز إليها برمز خاص.

ويرى ميريل وتنسون على أن المفهوم عبارة عن: مجموعة من الأشياء أو الحوادث أو الرموز التي يمكن جمعها معاً على أساس خواصها المشتركة.

فالكلمات التالية التي تدل على جماد هي أسماء لمفاهيم وهذه الكلمات هي: كرسي، شباك، طاولة، لوح، قلم... الخ.

فعندما نقول كلمة كرسي فنحن لا نقصد كرسياً بعينه وإنما نقصد أن نطلق هذا الاسم على أي شكل يحمل خصائص وصفات الكرسي.

والكلمات التالية التي تدل على حيوان أو إنسان ما هي إلا أسماء لمفاهيم وهذه الكلمات عبارة عن أسماء لمفاهيم معينة تشترك في خصائص وصفات معينة، إذ عندما نقول كلمة رجل نحن لا نقصد رجلاً بعينه، وإنما نقصد كل إنسان له خصائص وصفات الرجل وهكذا الكلمات التالية تدل على أسماء لمفاهيم هي: شجرة، فاكهة، تفاح، لوز، فعندما نطلق على مفهوم معين اسم لوز فلا نقصد كمية من اللوز أمام أعيننا وإنما نقصد نوعاً من الفاكهة له خصائص وصفات تختلف عن خصائص التفاح أو البرقوق أو التوت أو غيرها من أنواع الفواكه.

فائدة تشكيل المفاهيم عند الطفل في البيت:

يتعلم الطفل كثيراً من المفاهيم التي تساعده على التعلم عند التحاقه بالمدرسة. وما لم يتعلم مثل هذه المفاهيم فإنه يتعذر عليه أن يتعرف على خصائصها وصفاتها بشكل أوسع عندما ينتقل إلى المدرسة. فالطفل الذي يعيش في بيئة بيتية تربوية. يتزود بكثير من هذه المفاهيم تساعده على: التعلم، وحسن التكيف في المدرسة. فالطفل يتعرف في البيت على كثير من المفاهيم المادية مثل: المدرسة، الشارع، البيت، الحي، الراديو، التلفزيون، الحجر، الشجر، السيارة. كما ويتعرف على كثير من المفاهيم المعنوية مثل: الصدق، الكذب، قول الزور، الشجاعة، الفقر، الغنى.

إن تشكيل المفاهيم المادية يكون أسرع عند الطفل وأسهل من تشكيل المفاهيم المعنوية، لأن المفاهيم المادية تشكل في العادة عن طريق إحدى الحواس الخمس، فالبرتقالة كمفهوم تتشكل عنده من خلال لمسه لها، ورؤيته إليها. وتذوقها أيضاً. والشارع يسير فيه ويتردد اسمه على مسمعه مراراً وتكراراً. والسيارة يلمسها ويشاهدها وهي واقفة وهي تسير، ويلمسها أيضاً وقد يركبها.

وفيما يتعلق بالمفاهيم المعنوية مثل الصدق، الأمانة، الإخلاص، فإن مثل هـذه المفاهيم لا يدركها بإحدى الحواس الخمس، لكنه يـدرك آثارهـا ونتائجهـا مـن خـلال الخبرات المتكررة والمتنوعة التي يمر فيها. وكلما تكـررت هـذه الخـبرات وتنوعـت، زاد إدراك الطفل لهذه المفاهيم.

نمو المفاهيم وتطورها:

إن المفاهيم لا تنشأ دفعة واحدة بكل خصائصـها وصـفاتها، وإنمـا تنمـو نمـواً سريعاً أو بطيئاً عند الطفل، نتيجة للخبرات التي يمر فيها، فالطفل عندما يشاهد سـريعاً أو بطيئاً عند الطفل، نتيجة للخبرات التي يمر فيها، فالطفل عندما يشـاهد سـيارة لأول مرة لا يتعرف إلا على: اسمها، وعلى بعض خصائصها، وقد يتعرف بعد ذلـك علـى كيفية سيرها ونوعها وطريقة تشغيلها، والأجهزة والأدوات التي تتألف منها. ثـم تنمـو عنده معلومات أكثر وأكثر، نتيجة للتغيرات التي يمـر بهـا. إذ ربمـا يصـبح قـادراً علـى تفكيك كل قطعة فيها، ومعرفة اسم كل قطعـة وفائـدتها للسـيارة، ويمكـن مـع مـرور الوقت أن يتعرف إلى كيفية إصلاحها. وهكذا تبدأ المفاهيم عند الطفل بـالتعرف علـى اسم المفهوم، وشيئاً فشيئاً يعرف بعـض خصائصـه وصـفاته إلى أن يكـون عنـده إلمـام واضح به. والطفل عندما يرى برتقالة لأول مرة فإنه يتعرف علـى اسمهـا عـن طريـق الحواس الخمس، كما وقد يتعـرف علـى طعمهـا، ولونهـا، وفي النهايـة يتعـرف علـى الصنف الذي تنتمي إليه هل هـي مـن الحمضـيات؟ هـل مـن صـنف اللوزيـات؟ أو التفاحيات. وكلما مر الطفل بخبرات أكثـر فإنـه يسـتطيع أن يتعـرف علـى خصـائص وصفات أكثر.

الفصل السادس
التصميم والإعداد للتدريس والتدريب
في القرن (٢١)

المشاهدات والتطبيق:

إن الأعداد العملي المهني التربوي للمدرس الصناعي أو المدرب الفني يتم في المدارس الإعدادية الصناعية أو المراكز التدريبية المهنية والمعاهد الفنية التي يعد طلبة قسم المدربين الفنيين في معهد التكنولوجيا وقسم المدرسين الصناعيين في الجامعة التكنولوجية أنفسهم للتدريس أو التدريب فيها. ويكون ذلك على مرحلتين:

المرحلة الأولى - الملاحظة والمشاهدة

فيبدأ الطلبة إعداداهم هذا بملاحظة ومشاهدة كيفية قيام المدرس الأصلي أو المدرب الأصلي بتدريس الطلبة داخل غرفة الصفوف للمواضيع النظرية. أو داخل الوحدات التدريبية (الورش) أو قاعات المختبرات للتدرب على المواد العملية. إذ تعد دروس المشاهدة لكل من مادتي أصول وتقنيات التدريب للصفوف الثانية.

وأصول وتقنيات التدريس للصفوف الثالثة في قسم المدرسين الصناعييم من الدروس التي تحتل مكانة خاصة في خطط ومناهج الدراسة للقسم المذكور. وذلك نظراً لأهميتها بالنسبة لحياة المدرس الصناعي أو المدرب الفني ومهنة التدريس أو التدريب.

فقد اعتاد القسم المذكور على تخصيص وقت كاف من حيث الكمية وملائماً من حيث الفترة الدراسية يقوم فيه طلبة الصفوف الثانية والثالثة بزيارات ومشاهدات منتظمة لمدرسة صناعية في الفصل الأول والفصل الثاني من السنة الدراسية. وذلك لأخذ فكرة واضحة عن أصول التدريب والتدريس وكيفية تطبيق قواعد التدريس والتدريب عملياً.

وتكون الزيارات والمشاهدات على شكل مجاميع من الطلبة يتراوح عدد المجموعة الواحدة بين (١٦-٢٠) طالباً لكل مشاهدة رفقة أستاذ المادة المذكورة المختصة. **إلى الأهداف التي تسعى إليها دروس المشاهدة هي:**

١. الاطلاع والإحاطة ببيئة المدرسة الصناعية بصورة عامة.
٢. الاطلاع على بيئة الصف الدراسي النظري وقاعات الوحدات التدريبية المعملية (الورش) والمختبرات في حقل الاختصاص بصورة خاصة.
٣. درس الطرائق التدريسية والتدريبية المستخدمة.
٤. تقويم دروس المشاهدة بعرض نماذج تطبيقية صحيحة. يستطيع بوساطتها الطالب المشاهد أن يقدرها ويعطيها قيمتها العلمية والعملية. كما تؤثر فيه فيقتدي بالمدرسين أو المدرين الذين قاموا بذلك. وقد يتبنى الطريقة نفسها عندما يشعر بإمكانية تطبيقها أولاً ومقدرته على ذلك ثانياً، أو يأخذ منها القسم الذي يلائم طبيعته وينسجم مع ميله وقابلياته.
٥. الابتعاد عن جو وبيئة الصف في قسم المدرسين الصناعيين في الجامعة التكنولوجية، والخروج من بناء جامعتهم التي ملوا البقاء فيها وضاقت بهم فسحاتها.
٦. إقرار مبدأ الزيارات العلمية أو الرحلات الميدانية ضمن خطط ومناهج الدراسة للقسم المذكور.
٧. تهيئة وإعداد مسبق لطلبة الصفوف غير المنتهية لمشاهدة فعاليات التدريس والتدريب لتكون لهم أساساً لأخذ مهمة التطبيق الفعلي عندما يصلوا مرحلة الصف المنتهي.
٨. ربط المواد النظرية لموضوعي أصول وتقنيات التدريس والتدريب بالجانب العملي منها المتمثلة بما يزاوله كل من المدرسين والمدربين الأصليين من نشاطات وفعاليات واقعية أثناء تدريسهم وتدريبهم الفعلي اليومي.

فالمشاهدة خطوة ممهدة للتطبيق الفعلي في التدريس والتدريب ومصدر مهم يتعلم منه الطلبة في معاهد وكليات إعداد المدرسين والمدربين الفنيين الشيء الكثير عن

علم وفن التدريس. إن المشاهدة والملاحظة القصدية الموجهة توجيهاً صحيحاً لنواحي مختلفة من عمل المدرس أو المدرب مع الطلبة الدراسين والمتدربين وسيلة ضرورية وناجحة بنفس الوقت لتنمية اتجاهات محمودة نحو مهنة التدريس والتدريب ولتنمية المهارات الكافية فيها أيضاً.

أنواع المشاهدات:

هناك أنواع عدة من المشاهدات منها:

١. المشاهدة العامة المصحوبة بالاشتراك مع المدرس.
٢. المشاهدة كجزء مكمل لموضوع مهني.
٣. المشاهدة كجزء متمم لموضوع تخصص من المواضيع الدراسية الأخرى.
٤. المشاهدة كخطوة لتعريف وإطلاع الطلبة على التطبيق. ولذا فهي قد تسبق فترة التطبيق وتستمر أيضاً أثنائها. ومن المفيد للطلبة المشاهدين والمطبقين، أثناء فترة المشاهدة والتطبيق ملاحظة نواقص المدرسة أو المعهد لوسائل التدريس والتدريب والإيضاح والاستعانة بأنفسهم في إكمالها، قبل كتابة خطة التدريس أو التدريب اليومية.

أسس المشاهدة:

هناك بعض الأمور التي إن روعيت فستكون المشاهدة والملاحظة التي يقوم بها الطلبة هادفة وذات فوائد، ومن هذه الأمور ما يلي:

١. يجب أن يكون هناك نوع من التحضير والإعداد المسبق للمشاهدة.
٢. تزداد فائدة الملاحظة إذا صحبت باشتراك الطلبة المشاهدين مع المدرس.
٣. الإطلاع على خطة المدرس أو المدرب الفني الأصلي لمعرفة مدى مطابقة ما ورد في الخطة من معلومات وما يجري في الصف بدقة ووضوح.
٤. فحص المادة التي سيدرسها المدرس أو المدرب الفني.
٥. يجب أن تكون المشاهدات طبيعية.

٦. يستحسن أن يستمر مشاهدة طلبة صف واحد أو مختبر واحد لمدة طويلة لكي تظهر للطلبة المشاهدين كيفية تقدم الطلبة في المادة وكيفية حدوث التعلم أو التدريب.

٧. يجب أن يشاهد ويلاحظ التدريس والتدريب الجيد وكذلك الضيع منها لإجراء المقارنة.

٨. إن القصد من المشاهدة والملاحظة جمع المعلومات عما يشاهد.

٩. بعد أن تجمع المعلومات وتدون، تنظم وترتب على شكل تقرير. يجب أن تدرس وتناقش وتفسر في ضوء ما درسه الطلبة المشاهدين في المواضيع المهنية. ومن الضروري إتاحة الفرصة الكافية للطلبة المشاهدين للتعبير عن آرائهم وإبداء مقترحاتهم حول الدرس النظري أو الحصة التدريبية أو المخبرية والمشاهدة.

ويجب أن لا تقتصر المنافسة على نقاط الضعف والسلبية، بل تشمل إبراز النقاط الإيجابية أو مواضع القوة كذلك، وهذا هو الاتجاه الموضوعي في النقد والتقويم وفيه تعزز جوانب القوة والنجاح، وتعالج مواطن الضعف والتخلخل بما يضمن إجراءات التحسين والتطوير.

وينبغي أن لا تقتصر المناقشة بعد انتهاء المشاهدة على المدرس أو المدرب وطريقة تدريسه أو تدريبه فقط، إنما تشمل كل العناصر المؤثرة في سير الدرس أو حصة التدريب أو المختبر، كالمنهج والكتاب والوسائل التعليمية وظروف غرفة الصف أو قاعة الوحدة التدريبية المعملية أو المختبرية وأهداف الدرس النظري أو الحصة التدريبية ومدى تحقيقها، إلى غير ذلك.

وفي الإمكان حصر هذه العناصر بما يلي:

أ. الهدف أو الغرض من الحصة التدريبية أو التدريبية.

ب. مقدمة الدرس.

ج. المادة النظرية أو التدريبية.

د. الطريقة التدريسية أو التدريبية المستخدمة.

ه. الوسائل التعليمية المستخدمة ومدى استعمال المدرس لوحة الكتابة (السبورة).

و. الأسئلة والأجوبة أو الاستفسارات الموجهة من قبل الطلبة ومشاركتهم من عدمها.

ز. المدرس أو المدرب نفسه وشخصيته العلمية والاجتماعية.

ح. عدد الطلبة الموجودين في الصف أو في الوحدة التدريبية أم المختبرية.

ط. المرحلة الدراسية للطلبة.

ي. الخطة التدريسية أو التدريبية اليومية.

ك. كيفية استغلال وقت الحصة التدريسية أو التدريبية.

ل. أن يقوّم تطوير الطلبة المشاهدين تقويماً موضوعياً من قبل المدرس المختص ومناقشة نتائج التقويم مع طلبته.

الأصول الواجب مراعاتها خلال القيام بالمشاهدة:

هناك بعض الأصول يجب أن تؤخذ بنظر **الاعتبار مواعاتها أثناء القيام بالمشاهدة وهي:**

أولاً: موقف الطلبة المشاهدين من المدرس أو المدرب الأصلي

أ. يجب أن يشعر الطلبة المشاهدين مع المدرس أو المدرب الفني الأصلي ويقدروه ويحترموه.

ب. يجب أن لا يتحدث الطالب المشاهد مع الطلبة المشاهدين الآخرين عن المدرس أو المدرب الأصلي.

ج. ينبغي أن لا يشعر المشاهد أنه آت للفقد وتلمس الأغلاط، عليه أن يشعر بأنه طالب يدرس المشاكل التعليمية أو التدريبية التي قد تظهر في غرفة الصف أثناء التدريس النظري أو في قاعة المختبر أو الوحدة التدريبة (الورشة) أثناء التدريب العملي.

ثانياً: موقف الطلبة المشاهدين من طلبة الصف

أ. يجب أن يشعر الطالب المشاهد مع الطلبة الجالسين في غرفة الصف، أو الذين يعملون ويؤدون تمارينهم أو تجاربهم.

ب. ينبغي أن لا يقوم الطالب المشاهد بأي عمل من شأنه أن يحدث انطباعاً سيئاً عند الطلبة عنه.

ج. يجب أن لا يفوه الطالب المشاهد بأية كلمات انتقادية عن أي شيء شاهده سواء داخل الصف أو الورشة أم المختبر، أو خارجها.

د. إن الملاحظات أو الإرشادات أو التحركات الصادرة بدون تفكير من قبل الطلبة المشاهدين غالباً ما تسبب أضراراً للمدرس والمدرب المشاهد ولسير المشاهدة نفسها.

ثالثاً: موقف الطلبة المشاهدين من المادة أو الموضوع التدريسي أو التدريبي

أ. يجب أن ينظر الطالب المشاهد إلى المادة أو الموضوع الدراسي أو التدريبي الذي تكون المشاهدة جزء منه بأنه الواسطة – لتعريفه على أحوال طلبة المدرسة التي يشاهد فيها وعلى ميزاتهم والطرائق التدريسية أو التدريبية المتبعة.

ب. ينبغي على الطالب المشاهد أن يضع نصب عينيه دائماً المبادئ والأسس التي يدرسها أو يدرب عليها في المادة أو الموضوع الذي يشاهد فيه ويتذكرها أثناء المشاهدة ويستنير بها.

ج. لا يتقيد بمحتويات الموضوع فقط. فمن المستحسن أن يكون مبدعاً ومبتكراً في مشاهدته واستنباط المشاكل التي قد تفوقه أثناء دراسته للموضوع الذي يشاهد فيه (٢ : ٢٧٧-٢٧٨) وإذا ما نوقشت المشاهدة بتعمق عملي فإن الطلبة يشعرون بارتياح وسرور في نفس الموضوع الذي لو ترك دون مناقشة لأوجد السأم والملل والانزعاج، ومثل هذا العمل يضع الواجب الأول على عاتق الأستاذ المختص في الأمور التربوية أو النفسية الذي يجب أن يحضر المشاهدة وأن يفكر هو نفسه في الناحية العملية المهنية، وتكون له الثقافة والأساس التربوي الذي يمكنه من تحليل ذلك وبحثه بصورة علمية.

إن التعود على إجراء المناقشة على الوجه العلمي الصحيح لا تستطيع أن تقوم به المشاهدة لوحدها.

فهي جزء صغير من المنهج الدراسي ولها وقت معين من حصص الجدول السنوي للطلبة ويقوم بها مدرس واحد مشرف، وإذا كان المنهج الدراسي لا يسهل للطلبة البحث العلمي والوقت المدرسي لا يتسع للعمل الذاتي والبحث الخاص، وبقية الأساتذة في المعهد أو الكلية لا يساعدون في اتخاذ هذه الطريقة في الحياة التدريبية فلا تستطيع المشاهدة لوحدها أن تقوم بهذا الحمل الكامل وهي بهذه الحال. فإذا تعاونت المواد والدروس وسار الأساتذة في اتجاه واحد استطاعت المشاهدة والملاحظة أن تحقق أهدافها وأن تتعاون في الوصول إلى أهدافهم التربوية.

إننا نشعر بأن الطلبة بحاجة ماسة إلى دقة في الأحكام وإلى تنظيم الراي الخاص والمشاهدة تساهم بنصب وافر في تعويدهم على إيجاد رأي خاص منتظم وإعطاء حكم صحيح مبني على أسس وأسانيد أو براهين لا على أساس السطحية أو الارتجال، ولذلك فلا بد من متابعة الطلبة في حكمهم وتتبعهم، ولا يتبادر إلى ذهن الأستاذ المختص أن يعتبر المناقشة منتهية بانتهاء الوقت المخصص للمشاهدة، لأن عدم ملاحظة ذلك يضعف القيمة العملية من ناحية ويجعل حكمه سطحياً من ناحية أخرى.

ومن الأمور التي يجب أن تساهم فيها المشاهدة، إيجاد وتنمية روح التفاهم والانسجام والتعاون بين الطلبة المشاهدين، وبذلك نحارب الفردية الطاغية بحيث يوزع الأستاذ المشرف البحث من النقاط التي تستوجب البحث مع عدد من الطلبة ليبحثوا فيها بعد انتهاء فترة المشاهدة.

وأستاذ التربية المختص المشرف على المشاهدة يعوزه وجود مدرس مساعد يقوم بالتنسيق معه بإبلاغه النتائج والمؤشرات من المواد النظرية العلمية أو التربوية منها وسبب المفاجآت التي حصلت وطريقة تلافيها. كما يعوزه وجود المدرسة النموذجية لإعدادية صناعية أو معهد فني أو المركز التدريبي المجهزة بالعدد والآلات والمعدات والتي فيها مدرسون ومدربون لهم مستواهم ووزنهم العلمي والفني وشخصياتهم المؤثرة القوية وملاحظاتهم التربوية القيمة.

فإن توافرت مثل هذه المدرسة أو المركز أو المعهد أو المعهد واتبعنا في خطانا الأسلوب العلمي حصلنا حينذاك على النتائج المرجوة التي وضعت من أجلها الفترة الزمنية للمشاهدة والملاحظة في معاهد وكليات إعداد المدرسين والمدربين الفنيين.

المرحلة الثانية – التمرن على التدريس والتدريب (التطبيق)

إن التمرين (التطبيق) على التدريس والتدريب يعتبر جزء هاماً من الخطة والمنهاج الدراسي لإعداد المدرس الصناعي أو المدرب الفني. إذ عمدت معاهد وكليات إعدادهم إلى فسح المجال أمام طلبتها للتمرن على التدريس أو التدريب والحلول محل المدرس أو المدرب الأصلي بالتفرغ وأخذ نصابه أو جزء من نصابه لفترة معينة من الزمن تتراوح بين (٢-٤) أشهر.

ويجب أن لا يباشر الطلبة التمرن على التدريس أو التدريب قبل استكمال فترة المشاهدة، إذ يجب أن يدخلوا مرحلة التطبيق الفعلي وهم مطمئنين إلى مقدرتهم وكفايتهم وتكون الثقة ملء نفوسهم. أي بمعنى آخر بعد أن يكونوا قد خبروا المواضيع والمواد التي سيدرسونها أو يدربون عليها الطلبة.

كما يكونوا قد ملكوا المهارات الضرورية لمهنة التدريس والتدريب، فإن هذه الخبرات وتلك المهارات تمكنهم من الثقة بأنفسهم فلا يظهرون أمام طلبتهم بمظهر الخائفين أو المضطربين أو المترددين.

إن فعالية التطبيق تمثل اليوم، لدى القائمين على إعداد المدرسين الصناعيين والمدربين الفنيين مكانة هامة جداً، فيوجهون اهتماماً جدياً صادقاً لدرسها ومعرفة ما هي المؤهلات والشروط التي تقدر استعداد المدرس أو المدرب للقيام بهذه المرحلة من إعداده ومتى يقوم بها وكيف، وما هو مقدار المساعدة التي يحتاج إليها، وكم يمكن الاعتماد على نفسه، على أن هذا الاستعداد يختلف باختلاف الفروق الفردية بين الطلبة. لذا نحن لا ننتظر أو نتوقع أن يظهر جميع الطلبة في فترة التطبيق كفاية متساوية أو أن يتفوقوا بنسبة واحدة.

وإذا كما نود حقاً أن نجعل طلبة قسم المدربين الفنيين في معهد التكنولوجيا، وقسم المدرسين الصناعيين في الجامعة التكنولوجية، يشعروا بأهمية الدور الذي يقوم به المدرس أو المدرب في المجتمع، علينا أن نفسح المجال للقيام تحت إشراف فرعه أو قسمه أو معهده أو كليته وتوجيهه بجميع الأعمال والواجبات التي يقوم بها المدرس أو المدرب الأصلي، كما نفسح لطالب كلية الطب، مجال ممارسة مقتضيات مهنته بإشراف أساتذته.

وهنا لا بد من الإشارة إلى الدور الهام الذي تقوم به المدرسة الإعدادية الصناعية أو المركز التدريبي أو المعهد الفني الذي يجري فيه التطبيق، فإن المساعدة التي يقدمها على طريق إدارتها وأعضاء هيئآتها التدريسية والتدريبية الذين يعمل معهم الطالب المطبق الذي يتمرن على التدريس والتدريب، هامة جداً، وقد لا تقل أهمية عن مساعدة وتوجيه أعضاء هيأة التدريس في معهد التكنولوجيا أو قسم المدرسين الصناعيين أنفسهم، بيد أن هذه الفائدة لا تتم على أيدي هؤلاء إلا إذا كانوا هم أنفسهم مدرسين ومدربين كفاءة معدين إعداداً جيداً، مخلصين لمهنتهم ويحبون حقاً أن يساعدوا مدرسهم ومدربي الغد على استكمال استعدادهم ولهم القدرة على ذلك.

وعليه فإن عملية التطبيق بصورة عامة هي فترة يقضيها الطلبة أثناء أو بعد انتهائهم من فترة الدراسة المقررة وذلك بتوليهم القيام بمهمة التدريس أو التدريب بدلاً عن المدرسين أو المدربين الأصليين، فيتكلفون وحدهم بإدارة صف من الصفوف أو ورشة من الورش التدريبية أو مختبر من المختبرات في حقل اختصاصهم لمدة كافية من الزمن محددة في برنامج دراستهم ليكونوا على ثقة من المعلومات التي اكتسبوها ومدى استيعابهم لتلك المعلومات العلمية وتطبيقها تطبيقاً واقعياً. وبمعنى آخر هي تمثيل للمعلومات النظرية العلمية والمواد العملية التي درست لهم في خلال السنوات المقررة من المرحلة الجامعية.

اعتاد كل من قسم إعداد المدربين الفنيين في معهد التكنولوجيا ببغداد، وقسم إعداد المدرسين الصناعيين في الجامعة التكنولوجية منذ تأسيسهما ولحد إعداد هذا الكتاب على أن يقوم طلبتهما في المرحلة الأخيرة من سني الدراسة فيهما (في الفصل

الثاني من السنة الدراسية الثانية لقسم إعداد المدربين الفنيين، وفي الفصل الثاني من السنة الدراسية الرابعة لقسم إعداد المدرسين الصناعيين) بعملية التطبيق الفعلي. وقد جرت العادة في كل منهما أن يوزع طلبة الصفوف المنتهية فيهما على المدارس الإعدادية الصناعية والمراكز التدريبية المهنية والمعاهد الفنية الموجودة في أنحاء القطر كافة.

وأن فترة التطبيق مثبتة في الخطة الدراسية لتخصصات قسمي المدربين الفنيين في معهد التكنولوجيا (وأمدها أربعة أسابيع)، والمدرسين الصناعيين في الجامعة التكنولوجية (وأمدها ثمانية أسابيع).

وتجري عملية التطبيقات بأن يقوم الطلبة المطبقين بهدف التمرين النهائي من ناحية، وأن يؤدوا بذلك متطلبات الامتحان العملي النهائي في الناحية المهنية الخاصة بهم كمدربين فنيين أو مدرسين صناعيين من ناحية أخرى.

ويعتبر التطبيق مادة من مجموع المواد المقررة في الخطة الدراسية والتي يجب على كل طالب اجتيازها بنجاح.

ولا يعتبر متخرجاً ما لم يكن قد حاز على درجة النجاح في كل شيء مكلف به أثناء فترة التطبيق.

ويعتقد ويؤكد كل من المعهد التكنولوجي والجامعة التكنولوجية – كما يعتقد ويؤكد أكثر المربين – أن فترة التطبيق ضرورية ومهمة لإعداد المدربين الفنيين والمدرسين الصناعيين ليكسبوا فيها خبرة وممارسة عملية قبل تخرجهم في المعهد أو في الجامعة وانتسابهم لمهنة التدريس والتعليم والتدريب.

إذ يستخدم التطبيق مبدأ التعلم على طريق الممارسة الفعلية لأن ذلك يسد الثغرات التي تقوم بين المعلومات والمعرفة التي اكتسبها الطلبة وبين مجال تطبيقها العملي.

وتهيء الجو والظروف والفرصة لإعادة إجراء الممارسة بصورة أخرى بعد التخرج من مرحلة إعدادهم وتسلمهم لمهمتهم الوظيفية كمدرسين أو كمدربين.

فهي فرصة لتزويدهم الفعلي بالمعلومات والمهارات وجوانب المعرفة التي تنقصهم ويراد تزويدهم بها ومعرفة كيف يمكنهم الاعتماد على أنفسهم لمواجهة المواقف التدريسية أو التدريبية بما تحويه من واجبات ومسؤوليات **وكان نصيب الطالب المطبق في قسم المدرسين الصناعيين في الجامعة التكنولوجية وفق هذا الأسلوب يتراوح بين (١٤- ١٦) حصة أسبوعياً ويشترط:**

١. أن تكون مناصفة بين المواد النظرية أو العملية التي سضطلع بتدريسها وتدريبها.
٢. أن توزع على ثلاثة أيام على الأقل في الأسبوع.
٣. أن يضع ويستخدم خطط التدريس والتدريب التي درب عليها أثناء فترة دراسته في القسم.
٤. أن يداوم دواماً كاملاً في تلك الأيام في المدرسة الصناعية أو المعهد الفني أو المركز التدريبي الذي يطبق فيه.
٥. يساهم في الفعاليات والنشاطات المدرسية أثناء فترة التطبيق.
٦. وأن يقدم تقريراً مفصلاً يعكس فيه انطباعاته عن فترة تطبيقه في المدرسة الصناعية أو المعهد الفني أو المركز التدريبي الذي نسب له. علماً أن تنسيبه هذا كان يتم حسب رغبته. وفي المحافظة التي يختارها.

ومن الرجوع إلى الخطة الدراسية التي طبقت على طلبة الصف المنتهي في قسم المدرسين الصناعيين اعتباراً من بداية العام الدراسة ١٩٨٣، ١٩٨٤.

نجد أن هناك تحولاً في أسلوب مادة التطبيق. إذ تغير من اقتصاره على فترة ثمانية أسابيع وخلال الفصل الدراسي الثاني فقط من السنة الدراسية إلى تفرغ الطلبة المطبقين ليومين في الأسبوع ومنذ بداية السنة الدراسية (أي الفصلين الدراسيين) على أن يعطي الطالب المطبق بين (٦-٨) حصص أسبوعياً لمواد نظرية وعملية تقسم على هذين اليومين كما خصص يوماً آخر يتفرغ فيه الطلبة لمادة المشروع. وبقية أيام الأسبوع الأخرى يكون دوامهم في القسم.

ولدى تطبيق هذا الأسلوب نجد أنه تم تطبيقه للفصل الأول ثم قلصت فترة التطبيق ليوم واحد خلال الفصل الدراسي الثاني بالنسبة للسنتين ١٩٨٣ ١٩٨٤ و ١٩٨٤ ١٩٨٥.

كما قلت عدد الحصص المعطاة للطالب المطبق من (٦-٨) إلى (٣-٤) حصص وبذلك ضعفت أهمية مادة التطبيق وتلاشت الأهداف التربوية والمهنية المبتغاة منه. وخاصة لمن يتولى مهنة التدريس أو التدريب.

بدائل التطبيقات التدريسية أو التدريبية

وحيث أن التطبيق يتم في أغلب الأحيان بصورة شكلية خصوصاً بعد أن كثر عدد الطلبة وازدادت أعباء ومهام ومسؤوليات المدرسين المشرفين عليهم. فقد استحدثت في السنوات الأخيرة طرائق جديدة للمعاونة في تطبيق الطلبة على التدريس أو التدريب الفعلي والتعامل مع الطلبة أثناء حصة الدرس النظري أو العملي أو المختبري. وتحاول هذه الطرائق النفاذ إلى الموقف التعليمي والتدريبي وتحليل عملية التفاعل بين المدرس والمدرب وبين الطلبة الدارسين أو المتدربين وتحليل عملية التدريس أو التدريب إلى المهارات اللازمة لها مثل القدرة على ضبط نظام الصف أو الورشة أو المختبر. وفي إدارة سير المناقشة. ومواجهة مشكلات الطلبة الطارئة أثناء حصة الدرس النظرية أم المختبرية... وما إلى ذلك.

إلا أننا نعتقد أن البدائل التي سنقدمها لا تغني أو تعوض تعويضاً كاملاً عن التطبيق بصورته الطبيعية نظراً لما ذكرناه عن التطبيق. ومن هذه البدائل المستحدثة.

أولاً: طريقة التعليم المصغر

والمفروض في هذه الطريقة أن يشرف أحد أعضاء الهيأة التدريسية بالمعهد أو الكلية على مجموعة من الطلبة أثناء فترة تدريبهم بالمدارس الإعدادية الصناعية أو المراكز التدريبية أو المعاهد الفنية. وغالباً لا يجد الأستاذ المشرف الفرصة الكافية لمتابعة كل طالب مطبق وإرشاده في تفاصيل عملية التدريس أو التدريب أما لضيق الوقت أو كثرة عدد الطلبة أو لأنه لا توجد معايير أو أسس موضوعة يهتدي بها الأستاذ المشرف في إرشاد الطالب المطبق وتوجيهه.

وقد قام فريق من المربين عام ١٩٦٣ بتجريب طريقة جديدة تزيد من فاعلية التطبيق العملي على التدريس أو التدريب وهي التي تدعى بـ (طريقة الدرس المصغر). **وتهدف إلى تبسيط الموقف التدريسي أو التدريبي وتحليل عملية التدريس أو التدريب إلى مكوناتها الأساسية والتدريب على إتقان هذه المكونات وتتلخص أسس هذه الطريقة بما يلي:**

١. الاكتفاء بالتدريس أو التدريب لعدد قليل من الطلبة (٥-١٠) فقط مثلاً.
٢. أن تكون فترة التطبيق قصيرة لا تزيد فترة الحصة التدريسية أو التدريبية عن (١٠-١٥) دقيقة.
٣. الاكتفاء بالتدريب على إحدى المهارات المحددة المأخوذة من عناصر مهنة التدريس أو التدريب.
٤. يقوم الأستاذ المشرف مع مجموعة الطلبة المطبقين بملاحظة الطالب المطبق أثناء قيامه بالتدريس والتدريب لهذه الفترة من الزمن مستخدمين في ذلك استمارات خاصة معدة للتقويم وتسجيل الملاحظات.
٥. وعادة يسجل هذا الدرس أو الحصة التدريبية أو المختبرية على شريط تسجيل تلفازي حتى يمكن فيما بعد مشاهدة التسجيل مرة أخرى ومناقشة مختلف الجوانب حول ما دار في هذا الدرس أو تلك الحصة.
٦. في ضوء هذه المناقشة أو التقويم يمكن أن يعاد نفس الدرس أو الحصة بحيث يحاول الطالب المطبق أن يتلافى نقاط الضعف أو النقص التي نوقشت.
٧. ويمكن أن تتكرر هذه العملية أكثر من مرة حتى يتحسن أسلوب الطالب المطبق في التدريس أو التدريب إلى الدرجة المطلوبة.

ويتضح من هذه الطريقة أنها تساعد على تدريب أعداد كبيرة من الطلبة المطبقين في وقت قصير وتؤدي إلى إتقان مهارات وعناصر معينة في ضوء تحليل عمليات ونشاطات التدريس أو التدريب.

هذا ويمكن الإفادة من هذه الطريقة في إعطاء دروس نموذجية من قبل أساتذة أكفاء يسترشد بها الطلبة المطبقين. (ولزيادة المعلومات عن هذه الطريقة يراجع الفصل الخاص عن المستحدثات التربوية).

ثانياً – طريقة تحليل التفاعل

هناك عوامل كثيرة تؤثر في الموقف التعليمي أو التدريبي والعلاقات الإنسانية داخل غرفة الصف أو قاعة الورشة التدريبية أم المختبرية أثناء عملية التدريس أو التدريب. وقد حاول المربي (فلاندرز) عام ١٩٥٠ القيام بتحليل العلاقات التي تسود الموقف التدريسي أو التدريبي، وبالأخص ما يتعلق بالنواحي اللفظية فيما يدور بين المدرس والطلبة أو بين الطلبة أنفسهم من تفاعلات سلوكية وقد تبلورت عملية التحليل هذه إلى ثلاثة مكونات كالآتي:

وفيما يلي جدول يبين تفاصيل التسلسل في كل مجموعة من ا لمجموعات الثلاثة :

١) كلام المدرس:

وينقسم إلى نوعين:

أ- الاستجابات – وتشمل:

١. تقبل التعبيرات وما يبديه الطلبة من استجابات تعبر عن رضاهم أو معارضتهم لما يقوله الطالب المطبق.
٢. عبارات التشجيع أو المدح التي يوجهها الطالب المطبق للطلبة واستحسان لاستجاباتهم.
٣. قبول آراء الطلبة والأخذ بها أثناء الشرح واتخاذ آرائهم بداية للمزيد من توضيح الدروس.

ب- المباداة – وتشمل:

٤. توجيه أسئلة يريد الحصول على إجابتها من الطلبة.
٥. الإلقاء والمحاضرة التي تتضمن سرد الحقائق والتعبير عن آراء الطالب المطبق أو تفسير بعض الأجزاء، أو الإرشاد إلى آراء العلماء الآخرين.
٦. إعطاء أوامر وتوجيهات للطلبة يجب عليهم أن ينفذوها.

٧. ما يبديه المدرس من نقد بما يؤديه إلى إقناع الطلبة بقبول آراء وأفكار جديدة.

٢) كلام الطلبة:

وينقسم إلى نوعين:

أ- استجابات الطلبة – وتحوي:

إجابة الطلبة على أسئلة الطالب المطبق ومدى حريتهم في التعبير عن آرائهم.

ب- المبادأة – وتتضمن:

الحالات التي يبدأ الكلام فيها من الطلبة كالتعبير عن وجهات نظرهم دون أن يطلب منهم ذلك. أو توجيههم لبعض الأسئلة للطالب المطبق. أو خروجهم عن صلب موضوع الدرس.

٣) الصمت- ويقصد بها:

فترات التوقف والصمت التي تحدث أثناء الدرس حيث لا يمكن فيها تتبع الحوار الذي يجري بين الطالب المطبق والطلبة أو بين الطلبة أنفسهم.

يسجل الشخص المشاهد للطالب المطبق الرقم الذي يدل على نوع السلوك وفق ما يجري خلال فترة الدرس أو الحصة في تسلسل عمودي. وقد يكتب بعض الملاحظات من وقت لآخر مع مراعاة السرعة والدقة.

وقد وضع (فلاندرز) مجموعة من القواعد والتعليمات التي تتبع في عملية التسجيل والتي يسترشد بها زملاء الطالب المطبق في ملاحظة التدريس. كما وضع جدولاً لتبسيط عملية التسجيل حسب أنواع السلوك ومرور الوقت. ومنه يمكن أن يحسب عدد مرات التكرار لأنواع السلوك ويصف في ضوء ذلك ما كان يجري أثناء حصة الدرس. وقد أجريت في ربع القرن الأخير بحوث متعددة حول هذه الطريقة تؤكد أهمية النفاذ إلى تفاصيل عناصر الموقف التعليمي أو التدريبي وتدريب طلبة معاهد وكليات أعداد المدرسين والمدربين على اتقانها بمثل هذه الطريقة. (١٩ : ١٤-١٦).

ثالثاً – طريقة النمذجة:

هناك صعوبات تواجه تنفيذ فترة التطبيق لعملية التدريس أو التدريب كتعذر وجود المدارس أو المراكز التدريبية أو المعاهد الفنية الكافية للطلبة المطبقين لتوزيعهم عليها أو تعذر ترتيب وتنظيم برمجة الدروس والحصص التي تلائم الغرض أو الهدف من عملية التطبيق في الوقت المناسب. وقد توجد صعوبات إدارية وفنية أخرى تؤدي أحياناً إلى الاكتفاء بوضع مجموعة من التعليمات والإرشادات ليتبعها الطالب المطبق في فترة التطبيق.

وهناك حاجة ماسة إلى توضيح الإرشادات النظرية بأمثلة واقعية من المواقف التعليمية في عملية التدريس أو التدريب. وقد يكون من الضروري لتدريب الطالب المطبق على التصرف في موقف معين من أن نفتعل هذا الموقف دون أن ننتظر الفرص النادرة لحدوثه. وعادة تمر المواقف التعليمية والتدريبية وتتعاقب بسرعة مما يجعل من الصعب الوقوف عندها لمناقشتها أو إعادة حدوثها بنفس الظروف لنعيد تأمل تفاصيلها من جديد.

والذي يحدث الآن في التربية العملية أو التطبيقات هو أن نضع الطالب المطبق في موقف للتدريس أو التدريب منذ البداية ليؤدي درساً نظرياً أو حصة عملية قبل أن تكن لديه أي خبرة سابقة بذلك مما يعرض الطالب لكثير من الحرج... وقد لا يجد الطالب المطبق من يصحح له كل أخطائه فيتكرر أسلوبه الخاطئ. ومما لا شك فيه سيكون من الصعب تغييره فيما بعد.. وربما يؤدي ذلك إلى خلق جو من الخلافات بين الطالب. المطبق وبين المدرس المشاهد أو المشرف عليه الذي يجد من أغلاط زمخالفات يظن أنها نتيجة إرشادات الأساتذة أو أنها ربما تكون اتجاهات جديدة غير معروفة له.

وقد يعرف الطالب المطبق كثيراً من المعلومات النظرية عن ضبط. نظام الصف أو الورشة أو المختبر والحرية التي تعطى للطلبة. ولكن عندما يواجه الموقف في صف به عدد كبير من الطلبة يجد نفسه حائراً في التوفيق بين الحرية والضبط... وقد يؤدي ذلك إلى التجائه إلى المبالغة في الضبط لأن ذلك أسهل الطرق لضمان النظام بالمفهوم التربوي القديم.

لقد اهتدى بعض المربين إلى طريقة تضمن الإفادة من المعلومات النظرية في التطبيق العملي للطالب المطبق أو حتى المدرس المبتدئ. وهي طريقة (المواقف النموذجية) في عملية التدريس أو التدريب. وقد بدأ بتصوير بعض اللقطات من المواقف التدريسية أو التدريبية وإعادة عرضها على الطلبة وأساتذتهم المشرفين لمناقشة ما جرى فيها... ثم تطور الأمر إلى عمل عدة رقوق مسجلة تصور نماذج من المواقف التدريسية أو التدريبية... وقد استحدث درس نموذجي. وعلى كل طالب مطبق أن يقضي به ساعتين في الأسبوع ويستغرق أربعة أسابيع في تغطية عشرين موقفاً تدريسياً أو تدريبياً سبق تسجيلها.

وفي عام ١٩٦٣ تم استخدام مقياس التقدير لتقويم عمل المدرس أو المدرب وتحويلها إلى قياس كمي وذلك بتقسيم تصرفاته إلى نوعين:

الأول: التصرف السليم المرغوب فيه.

الثاني: التصرف الخاطئ أو غير المرغوب فيه.

وبالنسبة لاستجابات الطلبة للمدرس أو للمدرب قسمت إلى ثلاث أنواع:

١. استجابات نتيجة للتأثير الإيجابي للمدرس أو المدرب على الطلبة.
٢. استجابات تدل على عدم التأثير بالمدرس أو المدرب إطلاقاً لا سلباً ولا إيجاباً.
٣. استجابات نتيجة التأثير السلبي للمدرس أو المدرب على الطلبة. (١٩ : ١٨-١٩)

المصادر وحسب ورودها في الكتاب

١. الحصري، ساطع، دروس في أصول التدريس. الجزء الأول، الطبعة الثامنة. دار الكشاف، بيروت، ١٩٥٩.

٢. آل ياسين، د. محمد حسين. مبادئ في طرق التدريس العامة. الطبعة الثالثة منقحة. منشورات المكتبة العصرية، بغداد.

٣. هايت، جلبرت. فن التعليم، ترجمة محمد فريد أبو حديد، الطبعة الثالثة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٥٦.

٤. المر، جورج، أيهما أفضل طريقة المحاضرة أم طريقة المناقشة؟. المجلة التربوية للبحوث والإنماء، تشرين ثاني، ١٩٧٤، بيروت، لبنان.

٥. عبد العزيز. صالح، وعبد المجيد، عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، الجزء الأول، الطبعة السادسة.، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٧.

٦. نادر، سعد عبد الوهاب، محاضرات في طرق تدريس العلوم، ألقيت على مشاركي الدورة التربوية الأولى لأعضاء الهيأة التدريسية للجامعة التكنولوجية التي عقدت في شقلاوة ١٩٧٧، مستنسخة بالرونيو.

٧. المصري، منذر، أساليب تنظيم التدريب العملي في الورش، محاضرات ألقيت على مشاركي دورة معهد النفط العربي للتدريب في أصول التدريب للمهندسين والاختصاصيين التي عقدت في بغداد، ١٩٨٣، مستنسخة بالرونيو.

٨. برعي، العميد محمد جمال، التدريب والتنمية، الطبعة الأولى، عالم الكتب، ١٩٧٣.

٩. خليل، د. صبحي، طرق التدريس والتدريب في التربية الصناعية، الطبعة الثانية، مطبعة الحرية، بغداد، ١٩٧٠.

١٠. عبد العزيز، صالح، وعبد المجيد، عبد العزيز، التربية الحديثة، الجزء الثالث، الطبعة الرابعة، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٦٩.

١١. البندر، محمد سعيد، استخدام الوسائل التعليمية، مجلة المعلم الجديد، الجزء الأول، المجلد ٤٠، مطابع ثنيان، بغداد، ١٩٧٨.

١٢. غزاوي، د. محمد ذيبان، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، محاضرات ألقيت على مشاركي دورة معهد النفط العربي للتدريب، في أصول التدريس للمهندسين والاختصاصيين التي عقدت في بغداد، ١٩٨٣، مستنسخة بالريبو.

١٣. حسن، د. أنيسة محمد، المستحدثات التربوية، محاضرات ألقيت على مشاركي مؤسسة المعاهد الفنية، مركز تطوير الكوادر، التقرير السنوي لنشاطات مركز تطوير الكوادر لعام ١٩٨٣، بغداد، مطبوع بالرونيو.

١٤. مؤسسة المعاهد الفنية، مركز تطوير الموادر، التقرير السنوي لنشاطات مركز تطوير الكوادر لعام ١٩٨٤، بغداد، مطبوع بالرونيو.

١٥. رويدت، رتشي، (ترجمة) محمد أمين المفتي ورفاقه: **التخطيط للتدريس،** نيويورك: دارمكجروهيل، ١٩٨٣.

١٦. طلعت منصور وآخرون: **أسس علم النفس العام،** القاهرة: مكتبة الأنجلو، ١٩٨٦.

١٧. فارعة حسن محمد: **المعلم وإدارة الفصل،** مؤسسة الخليج العربي، ١٩٨٦.

١٨. فؤاد أبو حطب: **الثواب والعقاب وتربية الطفل،** بحث مقدم في ندوة تربية الطفل، كلية التربية، جامعة عين شمس، مارس، ١٩٧٩.

١٩. محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية،** الرباط: منشورات مجلة الدراسات النفسية والتربوية، ١٩٨٦.

٢٠. محمد أمين المفتي: **سلوك التدريس،** مؤسسة الخليج العربي، ١٩٨٦.

٢١. محمد زياد حمدان: **طرق منهجية للتدريس الحديث،** الأردن، عمان: دار التربية الحديثة، ١٩٨٥.

المحتويات

الموضـوع	الصفحة
الفصل الأول طرق التدريس المتداولة	٥
الفصل الثاني طرق التدريس في القرن (٢١)	٢٩
الفصل الثالث التربية الحديثة في القرن (٢١)	٦١
الفصل الرابع التربية الحديثة ومناشط الطالب	٩٩
الفصل الخامس الطرق القائمة على نشاط المعلم في القرن (٢١)	١٢٣
الفصل السادس التصميم والإعداد للتدريس والتدريب في القرن (٢١)	١٤٣
المصادر والمراجع	١٦١