

الدكتور محمد حسين آل ياسين

مبادئ
في
طرق التدريس العامة

الناشر : دار الفكر العربي
مبدا

المطبعة : القصيرية
للطباعة والنشر

الكتور محمد حسين آل ياسين

مبادئ
في
طرق التدريس العامة

الناشر: دار الكتب العلمية
صيدا

المطبعة: العصرية
للطباعة والنشر

الى النبراس الذي يهتدي به الشباب العربي
الى المرشد الذي يأخذ بأيدي النشء وابناء الجيل
والمرابي الذي يتعهد بتوجيههم وثقيفهم

الى المعلم العربي

اهدي هذا الجهد الصغير

محمد مسين آل باسين

اعتذار

لقد وقعت سهواً بعض الأغلط المطبعة لا سيما في بعض
المصطلحات الإنكليزية وأسماء بعض المراجع . فنسرعني انتباه
القارئ الكريم ونرجو الصفح ومراجعة جدول الخطأ والصواب
عند الحاجة .

مقدمة

لم يقتصر تعقد مشاكل الحياة واشتباك مصالح الافراد والجماعات على ناحية واحدة فحسب ، بل شمل هذا التعقد والاشتباك جميع هذه النواحي وتغلغلا في كل منعطف وزاوية فيها . وقد اصاب التربية والتعليم نصيب وافر مني هذا التعقد ، بالاضافة الى التبديل في الاسس والاساليب التربوية لجعلها ملائمة للمطالب الحيوية المعقدة الدائمة التبدل . ومن اجل هذا عمد المربون والمعنيون بشؤون التعليم الى البحث والتنقيب واجراء التجارب المتواصلة فوصلوا الى نتائج قيمة كست حقل التربية والتعليم حلة جديدة وجعلته غنياً بالنشرات والمؤلفات ، واصبح للمعلم مركز حساس واثر نافذ في توجيه عملية التربية والتعليم .

وبالنظر الى ما تقدم اخذ المربون يوجهون جلّ عنايتهم الى اعداد المعلم وتوجيهه ليكون قادراً على الاضطلاع بالمسؤولية المترتبة عليه والقيام بمهمته التوجيهية على اكمل وجه . فانتشرت من جراء ذلك فكرة معاهد اعداد المعلمين وتوسعت على اثرها مناهج هذه المعاهد وتنوعت . وكانت الناحية المهنية في هذه المناهج في مقدمة النواحي التي حظيت باهتمام المربين وعنايتهم . فصنّفوها مواضيع متعددة واكدوا على تخصيص الوقت الكافي والحصص الملائمة لها في جداول الدروس اليومية . ومن هذه المواضيع المهنية واهمها موضوع « طرق التدريس » الذي اخذ يتسع شيئاً فشيئاً بواسطة الابحاث التي يقوم بها المربون والمفتشون والمديرون وغيرهم

من المسؤولين عن تربية الاطفال والشباب، حتى اصبح اليوم حقلاً متشعباً غنياً بالآراء والنظريات ، الامر الذي حدا المربين الى التسابق في الكتابة وتثبيت آرائهم وافكارهم فيه وفي المواضيع الاخرى المتعلقة به .

وبعد ان خبرنا الموضوع بتدريسه في المعاهد العراقية لاعداد المدرسين والمدرسات ، ووجدنا حاجة ماسة الى كتاب يضم بعض الآراء والاتجاهات الحديثة في طرق التدريس العامة بلغة تفتقر مكتبتها الى كثير من امثاله عمدنا الى انتخاب بعض الابحاث المهمة في هذا الموضوع الواسع ، وشرحناها بما يلائم المناهج المعدة او التي تعد في هذا الحقل في معاهد اعداد المعلمين ، آملين ان نظفر برضى القارئ لنعود الى توسيعها والتعليق عليها كلما دعت الحاجة والظروف الى ذلك ، والله ولي التوفيق .

محمد مهدي الباسين

عملية التعلم والتعليم

مراحل هاتين العمليتين

يجب ان لا يتبادر الى الذهن ان تداخل هاتين العمليتين نشوء الشبه الموجود بين لفظيهما فحسب ، اذ ان ما يقابل كل لفظ من هذين اللفظين في اللغات الاخرى يختلف الواحد عن الاخر . ان هاتين العمليتين بطبيعتيهما متداخلتان ومعتمدة الواحدة منهما على الاخرى ، فليست للتعليم اية قيمة اذا لم تكن عند المتعلم رغبة الى التعلم . ولا يحدث التعلم اذا لم يكن التعليم مؤثراً في عدة استلام المتعلم لهذا التعليم . وتشمل عدة الاستلام هذه تلك الاقسام من الحواس التي تستلم المنبهات الخارجية ولا شك حينئذ في ان المتعلم لا ينتبه الى المعلم القاصر في تعليمه ولا يحاول ان يعيره اهتمامه لفقدان الرغبة والولع ، ونتيجة هذا ضياع في الوقت والجهود .

هذه ناحية واحدة من نواحي التداخل بين عمليتي التعلم والتعليم. والناحية الأخرى هو أن التعليم الجيد يجب أن يؤدي إلى تعلم أيضاً أي أن المعلم يتعلم من تعليمه ومن خبرات طلبته (١) والتعليم الذي لا يؤدي إلى تعلم يعتبر تعليمًا قاصراً، ويعتبر القائم به مقصراً في أساليب تعليمه وطرقه. ولهذا فإن كثيراً من المعلمين لا ينمون في مهنة التعليم لأنهم لا يحاولون أن يضيفوا إلى معلوماتهم وخبراتهم معلومات وخبرات أخرى عن طريق تعلمهم من الوضعيات التعليمية التي تجابههم في صفوفهم مع طلبتهم وعدم المحاولة هذه لا بد وأن تؤدي إلى انحطاط في مستوى التعليم العام.

ولا يقتصر التداخل بين عمليتي التعلم والتعليم على هاتين الناحيتين فحسب، بل ليتعداه إلى الطبيعة الخاصة لعملية التعلم وهي أن التعلم كثيراً ما يحدث بدون تعلم مقصود موجه. بل أن الفرد يتعلم في كثير من الأحيان من خبراته الذاتية المباشرة عن طريق ما يسعى للتعلم بالعمل (٢). أو يتعلم بالملاحظة

١ - انظر الفقرة السادسة من بحث « طبيعة التدريس »

٢ - التعلم بالعمل Learning by doing طريقة من طرق التعلم يؤكد عليها المربي جون ديوي. وتعتبر هذه الطريقة من أكثر طرق التعلم نفاداً

والتجربة او بطريقة التبصر التي يؤكدها الكششاليون (١)
ويحدث التعلم عادة بواسطة طررق التعلم هذه بدون ما تدخل
مباشر من المعلم . بل ان المعلم في هذه الطررق يكون مرشداً
وموجهاً يلاحظ تلامذته عن كسب . وبالنظر الى ان المتعلم يبذل
جهوداً شخصية وينكر ويبتكر في تعلمه بهذه الطررق فان التعلم
الناتج يكون عادة تعلماً جيداً ومتقناً :

ضرورة فهم معنى التعلم لفهم عملية التعليم :

ان التداخل الذي اوجزنا شرحه في الفقرات السابقة يقودنا
حتماً الى نتيجة عملية مفادها اننا لا نستطيع ان نفهم عملية التعليم
فهماً تاماً ما لم نحاول فهم معنى التعلم وطبيعته . ولفهم معنى التعلم
لا بد من الرجوع الى عام النفس ، بالرغم من اننا نود ان نقصر
بحشنا هذا على الناحية التربوية بدون التوغل العميق في آراء
علماء النفس عن عملية التعلم . ان ابسط معنى يقدمه لنا علماء
النفس للتعلم هو انه عبارة عن تبدل في سلوك الفرد . فلانستطيع

١ - وتسمى هذه النظرية التي تستند عليها هذه الطريقة بنظرية الهيئة
او الكل Configuration ويحدث التعلم بهذه الطريقة عن طريق ايجاد
العلاقات بين الاشياء

ان نقول عن الانسان انه تعلم شيئاً ما اذا لم يؤثر هذا الشيء في سلوكه فيبدله والا فاما هو الفرق بينه وبين الانسان غير المتعلم؟ ومن المثير ان نالق كلمة « متعلمين » على الافراد اذا لم نلاحظ تبديلاً في سلوكهم وحياتهم الخاصة والعامة . هذا هو المعنى التربوي للتعلم . اما المعنى النفسي – الفساجي له فيتلخص بانه عبارة عن تشكيل ارتباطات جديدة في الجهاز العصبي . وتقوى هذه الارتباطات او تضعف حسب نوعية الرجوع الذي يحدث عندما تستلم اعضاء الحس المنبه الخارجي (١) فان كان الرجوع ذا فائدة للفرد وملائماً بنفس الوقت فانه يحاول ان يكرر هذا الرجوع للمنبه نفسه اذا اثير والعكس بالعكس (٢) وبالنظر الى ان تكوين الافكار الواضحة يعتبر اهم خطوة من خطوات التعلم فان هذه الافكار تزداد وضوحاً كلما عمدا الانسان الى الاعداد والتكرار في رجاءه المختلفة للمنبهات الخارجية . وبازدياد وضوح هذه الافكار يتحسن سلوك الانسان . وننتهي

١ – وهذه النظرية في التعلم تدعى بنظرية المنبع والمرجع S - R Bond ومن اعلامها العالم النفسي ثوراندايك .

٢ – وهذا ما يدعى بقانون الاثر والنتيجة في التعلم The Law of Effect

وهو من القوانين التي وضعها ثوراندايك ايضاً .

بهذه النتيجة الى ما بدأنا به وهو ان التعلم معناه تبدل في السلوك
وما هذا التبدل الا تعبير آخر للنمو الحاصل بنتيجة التعلم .

ويعرف التعليم استناداً الى ما تقدم عن معنى التعلم بانه
الفن الذي بواسطته يستطيع المعلم تحفيز التعلم وتشجيعه وتوجيه
النمو توجيهاً يكفل فيه تظمين حاجات المتعلم وتحقيق غاياته
واهدافه ومقاصده . اذ ان اهم اثر يحدثه تظمين الحاجات
وتحقيق الغايات والاهداف حمل المتعلم على القناعة والرضا
والاستقرار العاطفي . وهذه العوامل الثلاثة الاخيرة اثر كبير
في نجاح التعليم وفي جودة التعلم . وبمناقشة ذكر الحاجات لا بد
هنا من التفريق بين الحاجة الحقيقية للمتعلم وبين ما يسمى
بالرغبة العاطفية الانية . فالحاجة للمتعلم تقررها عوامل ثلاثة هي :

- ١ — شعور المتعلم بهذه الحاجة وفائدتها له .
- ٢ — قناعة المعلم بفائدة هذه الحاجة للتعلم وضرورة تظمينها .
- ٣ — علاقة هذه الحاجة بحاجات المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم .

فاذا توفرت هذه الشروط الثلاثة في الحاجة يكون المعلم
امام واجب حتمي يدعو الى تظمينها وتحقيقها . وعليه ان يقنع

المتعلم عند عدم توفر هذه الشروط في حاجته بخطر ما يرغب فيه
وضرده في استمرار نموه المتسق . وكثيراً ما تحدث للطلبة
المراهقين في المدارس الثانوية مثل هذه الرغبات العاطفية الانية
وذلك بفعل طبيعة الدور الذي يجتازونه وهو دور المراهقة الذي
يعتبر من اخطر ادوار النمو في حياة الفرد المتعلم . على ان
اقناع هؤلاء الطلاب المراهقين بضرر رغباتهم العاطفية الانية
وخطرها اسهل بكثير من اقناع الاطفال في المدارس الابتدائية
الذين لا يملكون القوة الكافية على التحليل والتعليل والاستدلال
Reasoning كطلبة المدارس الثانوية . ولهذا فان مهمة المعلم في
في المدارس الابتدائية أدق بكثير من مهمة المدرس في المدارس
الثانوية . ويظهر في هذا الموطن خطر تفكير اولئك الذين يقولون
بان اعداد المعلمين للمدارس الابتدائية يجب ان يكون أقل مستوى
من اعداد المدرسين للمدارس الثانوية . وتفكير مثل هذا إذا
سيطر على سياسة التعليم فانه يؤدي حتماً الى الخط من مستوى
التعليم العام .

إن هذا التعريف للتعليم الذي اوجزنا شرحه في الفقرة
السابقة يقودنا الى نتيجة اخرى وهي ان المتعلم يجب ان يكون

المحور الذي تدور عليه عملية التعليم فجهود المدرس وجهود المدرسة وجهود واضعي المناهج يجب أن توجه كلها الى هذا المحور الذي بدوره يجب أن يكون مصدر الإشعاع لتوجيه الأساليب والطرق التي يتبعها هؤلاء المسؤولون عن تربيته وسير نموه (١) وتمتاز المدرسة التي يكون فيها المتعلم محور عملية التعليم بالميزات الآتية :

- ١ — انها مدرسة للعمل والنشاط لا للتلقين والأصغاء .
- ٢ — انها مدرسة يتعلم فيها التلميذ أن يفكر لنفسه ويعتمد عليها في حل مشاكله .
- ٣ — انها مدرسة يكتسب فيها التلميذ تجارب واختبارات تؤدي الى نموه المطرد المتسق .
- ٤ — انها مدرسة يشترك فيها الطالبة في أعمالهم ويتعاونون مع بعضهم فيتعودون على الحياة الاجتماعية .
- ٥ — انها مدرسة تعنى بجميع نواحي نمو الطالب — العقلي والجسمي والاخلاقي والعاطفي .
- ٦ — انها مدرسة تحترم شخصية المتعلم وتتعترف بأنه فرد

(١) راجع كتاب - Rugg and Shumaker The Child Centered School

يختلف عن غيره فتوفرله ما يسد حاجته وما يناسب قابلياته
ومقدراته .

٧ - انها مدرسة لا يؤد الطالب مفادرتها مبكراً لما فيها من
مرافق متميزة للقيام بالفعاليات المدرسية المتعددة كالساحات
والمكتبة والمختبرات والنادي والرسم ومعامل الاشغال اليدوية
والنجارة وغيرها بالإضافة الى جمال البناية وحسن تنظيمها
وترتيبها .

٨ - انها مدرسة تعتبر نفسها عاملاً من عوامل تقدم المجتمع
ورقيه ان لم تكن من اهم العوامل لذلك (١) .

وأخيراً نستطيع أن نتنبأ بأن المدرسة التي تتوفر فيها الميزات
المارة الذكر لابد وأن تساعد المتعلم فيها على تحقيق النواحي
الآتية في حياته المدرسية وغير المدرسية ايضاً . وتتلخص هذه
النواحي بما يلي :

تساعد هذه المدرسة المتعلم

١ - في فهمه العلاقات الاجتماعية المرغوب فيها وممارستها .

(١) انظر الفقرة الخامسة في موضوع « طبيعة التدريس » التدريس
طريقة اجتماعية .

- ٢- في اكتشافه لقابلياته الفردية المرغوب فيها وتنميتها .
- ٣- في اكتساب عادة التفكير الانتقادي Critical thinking
- ٤- في تقدير الفعاليات النافعة المهمة والرغبة فيها .
- ٥- في الإلمام بالمعلومات العامة الموحدة والمهارات .
- ٦- في تنمية جسم صحيح واتجاهات عقلية جديدة .

المراجع

Gates and others : Educational Psychology Hartman ,
Genrge : Gestalt Psychology - 1935 Heidbredes , Edna :
Seven Psychologies .

New York , The Century Co. , 1933

Rugg , H. and Shumaker , Ann ; The child -
Centered . School , HarrapCo .

طبيعة التدريس

الوراثة والمحيط

لا يخرج الباحث عند بحثه في سلوك الانسان عن دائرة العاملين الاساسيين اللذين يقرران هذا السلوك ويعملان معاً على تكوين الفرد ويؤثران في سير نموه . ان هذين العاملين هما الوراثة والمحيط . ولقد اختلف علماء النفس في اهمية كل من هذين العاملين في تقرير سلوك الانسان وتكوينه . فمنهم من يضع هذه الاهمية على الوراثة ومنهم من يضعها على المحيط . والفئة التي تمثل الرأي الاخير هي فئة السلوكيين ويتزعمهم العالم النفسي واطسون . وتدعم كل طائفة رأيها بالادلة النظرية والتجريبية حتى ان النزاع العلمي بينهما بلغ ذروته في العقد الثالث من القرن الحالي . ولم يقتصر النزاع والجدل العلميين حول هذين العاملين الاساسيين بين علماء النفس فحسب ، بل

تغلغل الى صفوف المربين والمسلمين وواضعي المناهج التعليمية وفلاسفة التربية ايضاً ولهذا فان البحث في الوراثة والمحيط اثر كثيراً في انتقاء المواد الدراسية لمناهج التعليم في مختلف المراحل التعليمية ، وفي اساليب التدريس وطرقه ، وفي انتقاء التلاميذ وترفيعهم من صف الى آخر .

وهكذا اثر بحث الوراثة والمحيط في تقرير طبيعة عملية التدريس بحد ذاتها . اذ قد ذهب القائلون بان سلوك الانسان وصفاته ومقدراته نقررها العوامل الوراثية الى ان التدريس قابلية وراثية يرثها الفرد من اسلافه كما يرث اية قابلية جسمية او عقلية اخرى فكما ان الانسان يرث القابلية الموسيقية او القابلية الرياضية او اللغوية او الاجتماعية ، كذلك فهو يرث القابلية على مواجهة الطلبة والوقوف امامهم وتدريسهم وارشادهم . وتؤدي هذه الفئة زعمها هذا بالعدد الكبير من المعلمين الذين يفشلون في تدريسهم من جهة وباولئك الذين يشار اليهم بالبنان في قابليتهم الفائقة على ادارة الطلاب وجلب انتباههم واثارة رغبتهم واولا عهم وتحفيزهم للعمل وبالتالي ايصالهم الى النجاح الحتمي من جهة اخرى . وترى هذه الفئة من علماء النفس والمربين في معاهد اعداد المعلمين الوسط الذي يقوم بشحذ هذه القابلية الطبيعية

وتنميتها وتقويتها لكي يستطيع الذين وعبتهم الطبعية اياها ان يقوموا بواجبهم على الوجه الاكمل . والمتطرفون من هذه الفئة لا يعيرون كبير اهمية الى معاهد اعداد المعلمين بالشكل الذي نراها فيها اليوم ، بل جل ما يريده هؤلاء المتطرفون ايجاد محيط ملائم لظهار هذه القابلية الطبيعية الموروثة وتدريبها . ولا ضير عندهم من ان ينتقى هؤلاء الموهوبون بهذه الهبة باحدى طرق الانتقاء المعروفة كالا امتحانات التحريرية باساليبها المتنوعة التقليدية والحديثة او المقابلة الشخصية او التجربة (وهذه الطريقة الاخيرة تستغرق وقتاً طويلاً) . ثم يوضع هؤلاء المنتخبون في مؤسسة لمدة سنة او سنتين على الاكثر ، ومن ثم تعهد اليهم الواجبات التعليمية المختلفة المتدرجة في سهولتها وصعوبتها . ولا بد من الاشارة هنا الى ان من حسن حظ التعليم ان يكون هؤلاء المتطرفون في ارائهم عن طبيعة التدريس واعداد المدرسين لهذه المهنة اقلية ليست بذات وزن . اذ اننا من المعتقدين بان ازدياد نفوذ هؤلاء في توجيه التعلم يؤدي حتما الى الخط من مستوى التربية والتعليم والحد من نشاط المعلمين والمربين وبالتالي عدم تحفيزهم الى الابداع والابتكار اللذين تتطلبهما

التربية الحديثة وتعتمدها الاوضاع التعليمية الجديدة المتميزة
بالازدياد المستمر في عدد المتعلمين وتعدد فروقهم الفردية وتنوع
حاجاتهم ومطالبهم .

أما الفئة الثانية فتري في المحيط العامل الاكبر في تكيف
نمو الفرد وتكوين سلوكه وصفاته وميزاته وقابلياته . ويؤكد
المؤيدون لهذا الاتجاه في التعليم على ان باستطاعة المربين والمعلمين
ومن يعهد اليهم امر توجيه النشء أن يكونوا نوع الافراد الذين
يريدونهم ويكيفوا شخصياتهم بالشكل الذي تتطلبه ضرورة
الحياة وتحتمه ظروف المجتمع الذي يعيشون فيه . والسلوك في
رأي هؤلاء السلوكيين آلة بيد المربين والمسؤولين عن تربية
النشء واعدادهم لوجهونها أنى شاؤوا وكيفما شاؤوا . وقد
ذهب زعيمهم الدكتور واطسون الى أن باستطاعته ان يكون
من اثني عشر طفلاً اثني عشر فرداً مختلفين في ميولهم وسلوكهم
ومهمهم بصرف النظر عن وراثتهم واستعداداتهم الفطرية ، ومثل
هذا التكوين الذي يزعمه زعيم السلوكيين يتم باعداد المحيط
الملائم لتدريب نوع الشخص الذي يريده هذا العالم النفسي .
وبالنظر لهذا الاتجاه السلوكي تعتبر هذه الفئة من علماء النفس

والمربين ان التدريس فن مكتسب وليس خصلة طبيعية كما يدعي الوراثيون .

على اننا في هذا البحث لا نريد أن نؤيد إحدى هاتين الفئتين التأييد التام متجاهلين رأي الفئة الأخرى وما تقدمه من مزاعم وأدلة في دعم رأيها ، بل نريد أن نوفق بين هذين الرأيين المتطرفين فيما يتعلق بطبيعة عملية التدريس فنقول برأي السلوكيين ونعتبر التدريس فناً مكتسباً لحد بعيد . وفي قولنا «لحد بعيد» نكون قد حاولنا التوفيق بين الوراثيين والسلوكيين ، وذلك لأن التعبير هذا يدل دلالة واضحة على أن اكتساب هذا الفن لا يتم بوجهه الاكمل إلا اذا توفرت في الفرد الذي يرغب في الاستعداد لمهنة التدريس بعض الاستعدادات الفطرية والصفات الموروثة التي تساعد على اكتساب هذا الفن اكتساباً مرضياً وبدون ما صعوبة ، وتكون عوناً له على النجاح في حياته العملية عندما يترك مؤسسة الإعداد لهذه المهنة . ان هذه الاستعدادات الفطرية والصفات الموروثة التي يجب ان تتوفر في طالب الانتماء الى مهنة التدريس تتعلق بالذكاء من جهة وبالشخصية من جهة أخرى . فالفرد الذي يكون ذكاؤه متوسطاً أو دون

المتوسط أو لا يكون حاضر البديهة ، ريع الخاطر لا يمكنه أن
ينجح النجاح المطلوب في التدريس . وكذلك الفرد الذي تكون
شخصيته الفلسفية ناقصة لا يستطيع ان يدير جمعاً من الطلبة
ويجلب انتباههم ويؤثر في سلوكهم وتوجيههم .

ما يترتب على اعتبار التدريس فناً مكتسباً لم بعيد :

يترتب على هذه النتيجة التي توصلنا اليها عن طبيعة التدريس
أخذ بعض الامور بنظر الاعتبار والاستناد عليها في معاهد
اعداد المعلمين والتأكيد عليها في حياة المعلم العملية .

١ - يترتب على اعتبار التدريس فناً مكتسباً لم بعيد
ضرورة وجود طريقة منظمة للتدريس وتصميم دائم يقوم به
المعلمون . ويجب أن لا يتبادر الى الذهن ان الطريقة المطلوبة هي
طريقة واحدة فحسب ، بل الطرق التدريسية المتعددة التي
سنبحث فيها في الابحاث القادمة . فالفن المكتسب لا بد وان
يوضع موضع التطبيق بواسطة طريقة معينة فكما أن لفن البناء
ولفن التصوير ولفن النحت وغيرها من الفنون طرقها وأساليبها
التي يتعلمها البنائون والمصورون والنحاتون والفنانون الآخرون ،
كذلك لفن التدريس طريقه وأساليبه التي يجب ان يتعلمها المدرسون

في المؤسسات المعدة لهذا الغرض . ولهذا فان الذين يرون في التدريس فناً مكتسباً يؤكّدون كثيراً على معااهد إعداد المعلمين ونوعيتها فهم دائماً يعملون على تحسينها وزيادة مدة دراستها وتنقيح مناهجها وانتخاب أحسن الاساتذة لها . وقد أخذ هذا الاتجاه يقوى في الولايات المتحدة الاميركية حيث نرى كليات المعلمين والمعلمات في تزايد مستمر ونمو دائم ، ولا نرى جامعة من الجامعات الاميركية الصغيرة منها والكبيرة إلا وقد ألحقت بها كلية للتربية والتعليم تعتبر من أهم كليات الجامعة . وقد أخذ هذا الاتجاه يتسرب الى انكلترا والاقطار الاوروبية الاخرى حيث أخذت تؤكّد كثيراً على نوعية إعداد المعلمين والمعلمات لمختلف المراحل التعليمية .

٢ - إذا اعتبرنا التدريس فناً مكتسباً نستطيع ان نصنف المعلمين الى اربعة أصناف بالنسبة الى التصميم في التدريس وإعداد الخطط التعليمية :

١ - المعلم الجبان الخائف وهو الذي لا يستطيع القيام بأي نوع من التصميم وذلك لخوفه من الشذوذ عما يصمم ووقوعه في مزلق هو في غنى عنه اذا دخل الصف وأخذ يكيّل للطلبة

ما يحول بخاطرهم من الافكار والمعلومات حول الموضوع تحت البحث . ويمزى بعضهم هذا الجبن أو الخوف الى عدم رغبة امثال هؤلاء المعلمين في التجديد والتغيير المتواصلين اللذين تتطلبها التربية الحديثة .

ب — المعلم المهمل وهو الذي لا يوجه أية عناية الى التصميم أو الاعداد لاخوفاً من الشذوذ أو التجديد وإنما إهمالاً في واجبه وعدم شعوره بالمسؤولية الكبيرة الملقاة على عاتقه . فهو يدخل الصف لا رغبة في دخوله وإنما قضاء وقت وواجب يراه قد فرض عليه فرضاً . وما هؤلاء المعلمون المهملون إلا أولئك الطلبة الذين انتموا الى معاهد اعداد المعلمين مسيرين لا مخيرين وذلك بعد أن سدت في وجوههم أبواب المعاهد الأخرى . وشر هؤلاء وضررهم على التعليم أكثر بكثير من شر المعلم الخائف أو المعلم الجبان .

ج — المعلم الذي ينتهز الفرص وهو الذي لا تكون له عادة خطة معينة في التصميم بل انه ينتهز كل فرصة ايقوم ببعض التصميم . أهـ إذا وجد امرأ يعتقد هو بأنه اهم من اعداد الدرس والتصميم له فان هذا الامر يكون كافياً على ان يهمل التصميم

وينفذ الامر المطلوب . وتدرّيس مثل هذا المعلم يكون متقطعاً خالياً من الانسجام والاستمرار والتسلسل الذي هو أساس تكوين الفكر والوصول الى النتائج والنظريات .

د - المعلم المفكر وهو أفضل الانواع الاربعة من المعلمين فهو لا يرى اي امر آخر اهم من تخصيص الوقت الكافي كل يوم للقيام بوضع الخطة اللازمة لما سيقوم به في اليوم التالي من فعاليات مع طلبته . وان هذا النوع من المعلمين هو ما نريد معاهد اعداد المعلمين تكوينه ، إذ بواسطة هؤلاء المعلمين الذين يحرصون علي واجبات مهنتهم هم الذين يرفعون مستوى التعليم ويعطون الاهمية الكافية الي هذه المهنة التي هي اساس الاساس في بناء نهضات الامم وتقدمها ورفقها .

٣ - إذا تم اعتبارنا للتدرّيس بانه فن مكتسب يجب أن نحرص حينئذ الي تطبيق الرأي القائل بان التدرّيس الحديث يستند علي فهم الطالب ومعرفة فروقه الفردية ومستوى تفكيره . إذ ليس بالامكان تطبيق أي فن من الفنون بدون معرفة الظروف المحيطة التي قد تؤثر في هذا التطبيق . فكما أن البناء والتاجر والمصور وأي ذي مهنة اخرى لا يقوم بعمله قبل أن

يتعرف على الامكانيات والاحوال التي تقرر نجاحه ووصوله الى خير النتائج ، كذلك المدرس لا يمكنه ان ينجح في عمله ويحصل على نتائج حسنة إلا إذا فهم طلبته ودرس طبائعهم وتعرف على ميولهم ورغباتهم واولا عهم . إن هذا الفهم وهذه الدراسة والتعرف ضرورية جداً في المدارس الابتدائية وذلك لان العادات والاتجاهات تتكون في الفرد قبل أن يبلغ دور المراهقة . ثم تتبلور وتستقر وتتركز في دور المراهقة وهو الدور الذي يوازي الدراسة الثانوية عادة . وهذا مما يجعل دراسة فروق الطالب ومعرفة ميوله ورغباته لا تقل اهمية وضرورة عن اهميتها وضرورتها في المدرسة الابتدائية اي في دور الطفولة . وان فهم المعلم لطلبته ودراسته لفروقهم وميولهم يساعدانه كثيراً على تنمية الطمأنينة والحب في نفوسهم للدراسة وللمدرسة ، ويساعدانه ايضاً على تكوين روح الضبط الذاتي الذي يجب أن يكون رائد كل معلم ومعلمة في اية مرحلة من مراحل الدراسة . ولفهم المعلم للطالب ودراسته لرغباته وميوله واولا عه علاقة وثقى بما يسميه المربون « الارشاد والحرية » . فمن التلاميذ من لا يتعب المعلم في ارشاده لهم وإعطائهم الحرية الكافية لتقرير شؤونهم بدون أن يشذوا عن الخطة التي تبغي المدرسة تطبيقها ، ومن التلاميذ من

يكون مصدراً للقلق والازعاج في الصف وفي المدرسة بصورة عامة . وهؤلاء يحتاجون الى مراقبة خاصة وتدبير خاص وقد يكون وجودهم خطراً في المدرسة إذا ما اعطيت حرية العمل لهم . وان المثل العربي المعروف «العبد يقرع بالعصا والحر تكفيه الاشارة» يظهر لنا ضرورة التفاوت في معاملة الافراد الذين يختلفون في عدتهم العقلية والاجتماعية .

٤ - إن الفكرة القائلة بأن التدريس فن مكتسب لحد بعيد تحتم على المدرسين أن يضعوا نصب أعينهم وجوب توجيه العناية الى التربية الاخلاقية في التدريس . ولانقصد هنا بالاعتناء بالتربية الاخلاقية وضع دروس معينة للتربية الاخلاقية في جدول الدروس الاسبوعي فحسب ، بل نريد من هذه العناية توجيه الاهتمام في كل درس من الدروس المدرسية الى تنمية روح المثابرة والدقة والصدق والامانة والحب والاخلاص والعطف على الآخرين وغيرها من الصفات الخلقية التي يجب تنميتها في نفوس الناشئة . وسنأتي على بحث التربية الخلقية عند بحثنا في المعنى الواسع لطريقة التدريس .

٥ - ويترتب ايضاً على أن الاخذ بفكرة ان التدريس فن

مكتسب الحد بعيد اعتبار التدريس طريقة اجتماعية . فالتدريس الحديث لا يقوم على الخدمة الشفوية التي يقدمها المدرس فحسب ، بل انه عملية تتضمن الاعتماد على جميع مرافق المجتمع ومؤسساته كما انها تشمل الطالب كما قدمنا في المادة الثالثة عن دراسة المعلم للطالب . ولهذا فان التدريس عملية لا تقتصر على جدران المدرسة وتعليم اولئك الذين تضمهم هذه الجدران . إن عملية التدريس يجب أن تكون أوسع من هذا بكثير . يجب ان تتغلغل الى المجتمع الذي تكون فيه المدرسة فيعمل المدرس على تحسين الحياة في المجتمع عن طريق طلابه وتوجيههم لخدمة مجتمعاتهم . فالحملات الصحية مثلاً وحملات النظافة وحملات مساعدة الفقراء والمشاريع الخيرية كلها خدمات اجتماعية يجب ان يوجه المعلمون طلبتهم الى القيام بها . ولقد سبقت الامم الغربية ولاسيما الولايات المتحدة الامم الشرقية في هذا المضمار . إذ نرى الطالبة في المدارس الاميركية وقد انتهزوا فرص فراغهم وعطاهم المدرسية وراحوا يؤلفون الجمعيات المختلفة . فمنها من يقوم بتوزيع المناشير الصحية على الناس ويلقي أعضاؤها المحاضرات عن الارشادات الصحية وتحذير الافراد من الامراض والمكروبات بعرض الصور المتحركة والافلام الصحية القصيرة . ومنها من يقوم بتنظيف

المدينة وشوارعها بمساعدة موظفي البلدية فترى أعضاء هذه الجمعية وقد انبثوا في الشوارع يلتقطون الاوراق والاوساخ المرمية على الارض ويضعونها في السلات والبراميل التي يحملونها لهذا الغرض ويتنقل القسم الآخر بسيارات خاصة تحمل مكبرات للصوت يتكلم فيها أعضاء الجمعية مناشدين الناس الاعتناء بالنظافة وعدم رمي الاوساخ والفضلات على الارض . ومثل هذه الجمعيات ايضاً من يقوم بجمع المال والكساء والغذاء للافراد المعوزين في المدينة عن طريق بيع الشارات أو تمثيل الروايات أو إحياء الحفلات الرياضية أو الاجتماعية . كل هذا يتم إذا اعتبر المدرس أن عملية التدريس طريقة اجتماعية لا فردية وان عليه واجبات غير الواجبات المدرسية التي يقوم بها في داخل الصف وبين جدران المدرسة . إن هذه الواجبات الاخرى هي توجيه طالبته الى الاعمال التي تقدم ذكرها والتي من شأنها تعود بالنفع العميم على المجتمع الذي تكون فيه المدرسة .

٦ - وأخيراً إذا اعتبرنا التدريس فناً مكتسباً لحد بعيد

يجب أن ينظر المدرس الى نفسه بانه ملهم ومتعلم بنفس الوقت . فالخبرات التي يأتي بها الطلاب الى المدرسة وتعرف المعلم على ما في المحيط من امكانيات وتراث اجتماعي وممارسته الفعلية

للمهنة ، كل ذلك يجعله في وضعية المتعلم المقتبس . واذا نظر
المدرس الى نفسه هذه النظرة فانه لا بد وان ينمو في مهنته
فيوسع افق تفكيره ويبدع ويبتكر في عمله ، اما المدرس
الذي لا يحاول الاقتباس من المحيط أو من خبرات طلبته فهو
المدرس الجامد الذي يبقى طيلة مدة خدمته يلقن طلبته نفس
المعلومات ويردد لهم نفس الفكر والعبارات كالبيغاء عندما
يلقنها صاحبها وترددهي هذا التلقين . إن تعقد الحياة وتنوع مطالبيها
يجعل هذا النوع من المعلمين الجامدين خطراً على مهنة التعليم
التي تتطلب التجديد والتبديل حسب الظروف المتبدلة
والاحوال المتغيرة . المدرس متعلم بالاضافة الى انه معلم .

المراجع

Holley , Charles : The Teachers , Technique .

Dewey , John : How we Think

Kilpatrick , W. H. : Foundations of Method

Gates and others : Elementary Psychology

الحاجة الى اصول التدريس

التعليم الفهمي .

ما من أحد يشك في أن الأساليب الحسرية المتبعة في الوقت الحاضر في مختلف النواحي والمشارب هي وليدة الظروف والحاجات الاجتماعية ، وهذه الظروف والحاجات تتبدل وتتطور كلما تعقدت الحياة وتنوعت مطالبها وتعددت مشاكلها . فالأساليب التي يستعملها تاجر اليوم مثلاً هي غير الأساليب التي يستعملها تاجر الأمس ، والأساليب التي يستعملها فنان اليوم هي غير الأساليب التي يستعملها فنان الأمس ، وذلك لاختلاف تجارة اليوم وفنه على تجارة الأمس وفنه ، وما يصدق على التاجر والفنان يصدق على كل ذي مهنة أخرى .

وهكذا فإن مهنة التعليم لا تختلف في هذه الناحية عن المهن الأخرى . فقد بدأ التعليم من اصول بسيطة لا يحتاج متبعها

الى اعداد وتدريب الى اصول متشعبة متنوعة لا يستطيع من
يمتحن مهنة التعليم النجاح في اتباعها الا بعد الاعداد الكافي
والتدريب المتواصل . إن بساطة الاصول التعليمية كانت تعود
الى بساطة المادة التعليمية وذلك لبساطة الحياة التي كان يحياها
الفرد وخلوها من التعقد الذي نراه في الوقت الحاضر . فقد كان
تعليم المهن في حياة الانسان البدائية يتم عن طريق التقليد
والمحاكاة . فالابن يقلد ابيه في زراعته أو صناعته والبن تقلد
امها في الاعمال البيتية . وما أن توسعت مطالب الحياة وتشعبت
حاجاتها حتى رأينا التقليد والمحاكاة يصبحان من الاساليب التي
لا تطنن هذه المطالب أو تسد هذه الحاجات . فاحتاج المتعلم
الى من يقوم بتعليمه ويتعهد بتربيته وتوجيهه ، فبرز الى حقل
التعليم ما كان يسمى بالتعليم الافرازي وهو ان يعهد الى معلم
واحد امر تعليم متعلم واحد وتوجيهه . وهذا النوع من التعليم
ايضاً لم يكن يتطلب تعلم الاساليب التعليمية وطرق التدريس
المألوفة لدينا في الوقت الحاضر ، لان المعلم كان يعتمد في الدرجة
الاولى على طريقته الفردية الخاصة وابداعه وابتكاره .

ولكن عدد المتعلمين أخذ يتزايد ولم يعد بالامكان توفير
العدد الكافي من المعلمين لسد هذه الحاجة فأخذ المعنيون بشؤون

التعليم يلجؤون الى تقسيم المتعلمين الى جماعات وتكليف البارزين في هذه الجماعات بمساعدة المعلم في التعليم ، حتى أن البعض منهم كان في كثير من الاحيان يقوم مقام المعلم. ويدعى هذا النظام في التعليم « بنظام المراقبة » Monitorial System وقد كان متبعاً في عدد كبير من المدارس الاوروبية لمدة طويلة وادخل عليه كثير من التعديل والتحويل . ولا زالت بعض المدارس التي تفتقر الى العدد الكافي من المعلمين في البلدان غير المتقدمة تتبع هذا النظام الذي بات في حكم الاساليب التعليمية المنقرضة بالنظر الى أن التعليم في الوقت الحاضر يتطلب كما سبق وان ذكرنا اعداداً متينة وخبرة واسعة لا يمكن بدونها النجاح في المهنة ورفع المستوى التعليمي العام .

الطاجة الى التدريب لمهنة التعليم :

لم يعد نظام المراقبة في التعليم صالحاً بعد أن أخذ عدد المتعلمين يتضاعف الامر الذي أدى الى زيادة عدد الجماعات والصفوف . هذا من جهة ، ومن جهة اخرى اصبح المراقبون أنفسهم لا يصلحون للقيام بمهمة المعلم بالنظر الى ضيق افق خبراتهم ومعلوماتهم بالنسبة الى متطلبات الحياة المتبدلة المتطورة . هذه وغيرها من العوامل

التي سنأتي على ذكرها حتمت اعداد معلمين كفاة يتقنون اصول
التدريس ولهم إلمام واسع بقواعد علم النفس ومبادئ التربية
والتعليم .

إن أهم هذه العوامل التي دعت الى الاعداد لمهنة التدريس
هي :

١ - الاختلاف الواسع بين الطلاب الذين يكونون صفّاً
واحداً ونعني بهذا بروز الفروق الفردية بين الطلبة وتعددتها (١)،
الامر الذي يستحيل فيه اللجوء الى مدرسين ينقصهم الإلمام
بمعرفة الطرق الصحيحة لمعالجة هذه الفروق .

٢ - ظهور أساليب جديدة في الاستجواب الامر الذي
أدى الى ضرورة تعلم الصيغة التي يجب ان يصاغ فيها السؤال
واتقان انواع الاسئلة التي تناسب كل درس وكل موضوع (٢) .

٣ - ضرورة عدم اقتصار المدرسين على الناحية التعليمية
البحثة ، بل القيام بالناحية التهذيبية والتثقيفية ايضاً . فالتعليم
المجرد لا يؤدي عادة الى تكوين شخصيات كاملة موحدة . إذ
أن هذا النوع من الشخصيات لا يتكون إلا اذا وجه المدرس

(١) انظر الفقرة الرابعة في بحث « العوامل المساعدة في التدريس »

(٢) انظر بحث « الاستجواب - طريقة الاسئلة » .

عنايته الى عمليتي التربية والتعليم معاً .

٤ - تعدد واجبات المعلم في الصف بصورة خاصة وفي المدرسة وخارجها بصورة عامة وذلك بالنظر الى اتساع نطاق التعليم وزيادة عدد المتعلمين وتعقد مواد الدراسة . واهم هذه الواجبات هي :

ا - وضع خطة للدرس وتحضيره قبل المحي الى الصف .
ب - إدارة الصف إدارة تكفل للطلاب فائدة كبرى وذلك باتباعه العوامل الروتينية المساعدة ومحاولته تطين حاجات طلبته ومراعاة فروقهم .

ج - قياس تقدم طلبته ومعرفة مدى استفادتهم من التدريس .
د - تنظيم السجلات الخاصة بالطلبة وذلك لمعرفة رغباتهم وفروقهم الفردية كما سبق وان تقدم ذكره . وهذه السجلات ايضاً تفيد المعلم الذي يخلف المعلم السابق .

هـ - الارشاد والتوجيه في خارج الصف وفي خارج المدرسة ايضاً عندما يجتمع باولياء امور الطلبة ويطلعهم على مشاكل ابنائهم ويرشدهم الى طرق حلها في البيت . وقد أصبحت هذه المهمة من أدق واجبات المعلم في الوقت الحاضر . إذ بدون تعاون

البيت والمدرسة لا تتم التربية الصحيحة .

٥ - اختلاف آراء المربين وفلاسفة التربية وعلماء النفس في نظريات التعلم والتعليم وفي فلسفتيهما ، الأمر الذي يحتم دراسة هذه الآراء المختلفة ومعرفة محاسن كل رأي ومساوئه لغرض التوفيق بين ما يمكن التوفيق بينها (١) ، والاستفادة من الآراء التي تصلح للحاجات المنبثقة من الأوضاع المحلية وعدم التطرف في اتباع رأي متطرف دون معرفة الرأي الآخر وإمكان الاستفادة منه ، كالتوفيق بين الوراثة والمحيط مثلاً وبين التربية الفردية والتربية الاجتماعية وبين الطريقة الفردية والطريقة العامة وبين من يقولون بالتلقين في التربية والتعليم ومن يقولون بترك الحبل على الغارب الخ ...

٦ - تعدد طرق التعليم بالنسبة الى ما يلي :

أ - بالنسبة الى محل الدرس كطريقة المختبر أو المكتبة أو المعامل .

ب - بالنسبة الى المادة التدريسية كطريقة التاريخ أو اللغة الانكليزية أو طريقة تدريس العلوم الخ ...

(١) راجع بحث « عمليتا التعلم والتعليم » .

ج - بالنسبة الى نوع التعلم الذي يتعلمه الاطفال والمتعلمون في المدارس الثانوية كطريقة الحفظ أو التفكير التحليلي أو دروس الاعجاب .

د - بالنسبة الى نوع الفعالية كطريقة المشاريع method Project أو طريقة الفعالية Activity method أو طريقة المحاضرات أو طريقة المناقشة الاجتماعية الخ

هـ - بالنسبة الى امور اخرى اهم مما سبق كالطريقة الشبحية Objective method أو الطريقة المباشرة Direct method الخ . . وهذا التعدد والتنوع يجتهد فعلاً على من يود امتحان مهنة التدريس أن يدرس بصورة تفصيلية هذه الطرق ويقارن بين مميزات المختلفة وصالح كل منها لدرس معين ولموضوع خاص ليكون تعليمه ناجحاً وتعلم طلبته متقناً .

معرفة الاهداف العامة وتقريرها :

ولابد في ختامنا لهذا البحث ان نشير الى ان تقرير الاهداف العامة يجب أن يتم قبل البحث في انواع طرق التدريس وفي مادة الدرس . إذ ان هذه الاهداف هي التي يجب ان تقررنوع الطريقة التي يتبعها المدرس لتحقيقها وتقرر ايضاً نوع المادة الدراسية التي

تقدم الى الطالبة والتي تساعد على تحقيق الاهداف المنشودة من التربية والتعليم وان هذه الاهداف العامة هي واحدة من حيث الاسس عند جميع الامم . وفي الامكان تلخيصها فيما يلي :

١ — تربية الفرد كله وعدم الاقتصار على ناحية واحدة .
وهذه التربية الكلية تشمل الجسم والعقل والعاطفة والاخلاق .

٢ — الاهتمام بالفرد والاعتناء به من حيث هو فرد له ميزاته ورغباته وميوله وحاجاته الاجتماعية ومشاكله العامة (١) .

٣ — خلق روح التعاون بين الافراد في المجتمع الواحد وبين المجتمعات المختلفة وذلك لاستحالة حياة الفرد والمجتمع بدون هذا التعاون ، هذا من جهة ومن جهة اخرى فان حياة الانعزال اصبحت حديث خرافة . وتحاول كل امة من الامم صغيرة كانت أم كبيرة ، غنية أم فقيرة ، متقدمة أم متأخرة تحقيق هذه الاهداف الثلاثة لافرادها عن طريق التربية والتعليم .

أما الاهداف الخاصة لكل امة فانها تختلف باختلاف ظروفها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية . فأهم الاهداف الخاصة التي يجب أن تستهدفها الامة العربية هو الهدف

(١) انظر الفقرة الخامسة في هذا البحث .

القومي بالنظر الى تراثها الثقافي والاجتماعي المشترك بين جميع افرادها من جهة، والى حاجتها الملحة في تحقيق هذا الهدف لمكافحة الاخطار المحيطة بها من جهة اخرى. والهدف الخاص الآخر الذي يجب ان نستهدفه من التربية والتعليم في هذه البلاد هو مكافحة العقائد الفاسدة والالوهام والخرافات المتفشية بين الافراد والجماعات والطاغية على حياتهم الخاصة والعامة. ويلى هذين الهدفين الخاصين في الاهمية الهدف الصحي وذلك لانتشار الامراض والابوئة بين القسم الاعظم من الافراد في هذا القسم من العالم، وسبب ذلك طبعاً سوء التغذية والفقر وتفشي الالوهام في معالجة الامراض. وهناك اهداف خاصة لا مجال لبحثها الآن.

ان معرفة هذه الاهداف قبل دراسة طرق التدريس تحتم علينا أن نوجه عناية كبرى الى إعداد المدرسين لمهنة التدريس ليكونوا على علم منها وليضعوها نصب اعينهم عندما ينتخبوا طريقة التدريس التي يودون اتباعها.

أما أهم الوسائل التي نستطيع بواسطتها تحقيق هذه الاهداف فتلخص بما يلي :

١- الاستفادة من مختلف الدروس والمواضيع عملياً وأخلاقياً

واجتماعيا • وهذه الاستفادة لا تحصل إلا بالطريقة التعليمية
الصحيحة التي يطلق عليها بعض المربين بالطريقة الواسعة (١) •

٢ — توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع وذلك عن طريق اتصال
المعلمين بالآباء وأولياء أمور الطلبة وعن طريق الفعاليات المدرسية
التي تقوم بها المدرسة لغرض عرض جهود الطلبة ونتائج أعمالهم
على الجمهور (٢) •

إن كل هذه الوسائل والأساليب التي مر ذكرها بإيجاز
حتمت القيام بدراسة أصول التدريس في معاهد إعداد المعلمين
والمعلمات •

المراجع

- Otto , H. G. : Elementary School organization and
adminstration , 2nd Ed. 1944
Butterweck : an orientation Course in Education
Burton : Entroduction to Education

(١) راجع بحث « المعنى الواسع والمعنى الضيق للطريقة »

(٢) انظر الفقرة الخامسة في بحث « طبيعة التدريس » •

العوامل المساعدة في التدريس

تعريف العوامل المساعدة :

لا بد للسير في كل مهنة والنجاح فيها من وجود بعض العوامل التي تساعد صاحب المهنة على الوصول الى النتائج المرغوبة، وبدون هذه العوامل المساعدة قد يصبح النجاح في المهنة صعب المنال . فالتاجر مثلاً تردد تجارته ويتضاعف ربحه إذا كان موقع متجره في محل بارز في السوق أو إذا استعان بالاعلانات التجارية لترويج بضائعه . وكذلك الحال مع صاحب المعمل، فإن الانتاج في معمله يزيد أو يقل إذا توفرت لدى العمال الآلات الجيدة وكان العمال انفسهم من الذين يحسنون العمل ويتقنونه وكان المعمل مزوداً بوسائل الراحة الامر الذي يساعد على وفرة الانتاج وجودته . وما يصدق على التاجر وصاحب المعمل يصدق ايضاً على كل ذي مهنة اخرى .

وبالنظر الى ان التدريس مهنة شأنها شأن المهن الاخرى ،
فلا بد من توفر بعض العوامل التي تساعد المدرس في نجاحه في
تدريسه وارشاده لطلبته وتوجيههم وتعيينه على الحصول على
أحسن النتائج وأفضلها . وبالإمكان تصنيف هذه العوامل
المساعدة في التدريس الى صنفين رئيسين هما :

١ — العوامل الشيئية Objective factors

٢ — العوامل الذاتية Subjective factors

ويختلف هذان الصنفان من العوامل في تأثيرها في نوعية
التعلم والتعليم وفي جودتهما . فكل صنف له تأثيره الخاص في
بعض النواحي من الوضعيات التعليمية والتعليمية . فالعوامل
الشيئية مثلاً تؤثر في نوعية التعلم والمقدار الذي يحصل عليه
التلاميذ من المعلومات أكثر من تأثير العوامل الموضوعية التي
لها تأثيرها الكبير في طريقة تعليم المدرس وفي ارشاده للطلبة
وتوجيههم .

العوامل الشيئية :

يقصد بالعوامل الشيئية تلك العوامل الثابتة التي ليس للمدرس
في إيجادها أو تغييرها كبير اثر وإنما الفضل في تقريرها يعود الى

المدرسة وإدارتها بصورة عامة . وتشمل هذه العوامل النواحي
الآتية :

١ - الشروط المادية في غرفة الصف : وهي التدفئة والتهوية
والإضاءة . ولهذه الشروط أثرها الفعال في جودة التعلم . فالغرفة
التي لا يشعر التلاميذ فيها بالراحة التامة صيفاً وشتاءً تكون
عائقاً كبيراً في سبيل تعلمهم ، وقد تولد في نفوسهم كراهية للمدرسة
والتدريس . وبعبكسها الغرفة التي تتوفر فيها اسباب الراحة تجد
التلاميذ فيها منكبين على عملهم جادين في انجاز واجباتهم بشوق
وميل عظيمين .

٢ - إدارة غرفة الصف : وتتضمن هذه الإدارة تلك
العوامل التي تدعى بالعوامل الروتينية كترتيب جلوس الطلبة
بشكل يستطيع الجميع الاستفادة من المدرس ومن وسائل
الإيضاح المعروضة واستعمال السبورة . ومن هذه العوامل
الروتينية ايضاً حركة الطلبة وانتقالهم من محل الى آخر في الصف
بحيث لا يحدثون ضوضاء وتشويشاً . وتتوقف سهولة الحركة
والانتقال على سعة الغرفة من جهة وعلى نوعية المقاعد وترتيبها
من جهة اخرى . فالمقاعد الفردية المتحركة هي أحسن انواع

المقاعد المدرسية لهذا الغرض . ولهذا نجد هذا النوع من المقاعد تتوفر في المدارس الحديثة في الغرب . وتشمل العوامل الروتينية أيضاً كيفية استعمال المواد الدراسية ووسائل الايضاح كالكتب المقررة ودفاتر الواجبات والادوات الهندسية والخرائط والنماذج وغير ذلك من المواد والادوات التي يستعملها التلاميذ في غرفة الصف . فاذا اعتاد التلاميذ على استعمال هذه المواد بمهارة وانتظام فان ذلك يساعد المدرس كثيراً على النجاح في تدريسه كما انه يساعد التلاميذ بمقياس أوسع على التعلم الجيد والاقتباس المتقن مما يقدم المدرس اليهم في الصف بدون ما تضيق للوقت والجهود .

٣- الضبط : والضبط من أهم العوامل المساعدة في التدريس وهو ضرورة من ضرورات التدريس الجيد ، فالصف المختل نظامه والذي يكثر فيه الطلبة المشاكسون والمهملون يعيق تدريس المدرس من جهة ويعيق تعلم الطلبة الباقين من جهة أخرى . إذ يكون المدرس في مثل هذا الصف موجهاً القسط الأكبر من عنايته واهتمامه الى المحافظة على نظام الصف ومعالجة الطلاب المشاكسين والاهتمام بالطلاب المهملين . وهذا يعني تضيق في وقت المدرس وفي جهوده من جهة وتضيق في وقت الطلبة الباقين وفي جهودهم من جهة أخرى . بينما نرى الصف الهادئ الخالي

من المشاكل الانضباطية يقوم التلاميذ فيه بواجبهم بدون ما عائق يعيقهم ، ونجد المدرس في مثل هذا الصف وقد وجه كل عنايته واهتمامه الى التعليم والتوجيه والارشاد دون ان يضع وقته في تهدئة هذا الطالب أو زجر ذاك أو حل مشكلة بين طالبين متنازعين أو غير ذلك من المشاكل الانضباطية الصفية .

إن الضبط الذي يحصل عليه المدرس في الصف الذي يكون هو نفسه منهمكاً في اتباع بعض الوسائل الخارجية كالزجروما الى ذلك للمحافظة على النظام والهدوء ، يدعى بالضبط المباشر وهو الضبط الذي لا تقره التربية الحديثة ولا يشجعه المربون والمدرسون في المدارس الحديثة . إذ أن من طبيعة هذا الضبط ان يجعل التلميذ يشعر بضغط خارجي مفروض عليه . وإذا ما زال هذا الضغط عاد التلميذ الى وظيفته الأصلية . ومن اجل هذا فان هذا النوع من الضبط آني يزول بزوال المؤثر ، كالدواء المسكن للآلم فان الآلم يعود الى المريض اذا زال اثر الدواء . في حين ان الدواء الحقيقي هو ذلك الذي يشفي المرض ويقطع دابر الآلم . أما النوع الثاني من الضبط الذي نجده سائداً في الصف الهاديء حيث يعرف التلاميذ واجباتهم ويشعر كل واحد منهم

بالمسؤولية الملقاة علي عاتقه فيحاول ان ينفذ ما عليه ، يدعى هذا النوع من الضبط بالضبط غير المباشر أو الضبط الذاتي . وهذا هو الضبط الذي تؤكده عليه التربية الحديثة ويحضر عليه المربون والمدرسون وعلماء النفس المعاصرون . ومن طبيعة هذا الضبط ان يحمل التلاميذ على ان يشعروا بثقة بأنفسهم وينمي فيهم روح الاعتماد على النفس واحترام مصالح الغير . إذ ان الفرد الذي يشعر بواجبه ومسؤوليته يكون قد اعترف ضمناً بوجوب مراعاة مصالح الآخرين . وهذه هي اهم النواحي الاجتماعية التي تبتغيها التربية الحديثة من الضبط الذاتي . ولا بد بهذه المناسبة من الاشارة الى ان التربية الحديثة تضع اهمية كبرى على الناحية الاجتماعية في التعليم . ولقد سبق وان اشرنا في بحثنا عن طبيعة التدريس بانه طريقة اجتماعية (١) .

وبالامكان الحصول على الضبط غير المباشر في الصف بصورة خاصة وفي المدرسة بصورة عامة باتباع الوسائل الآتية :

١ - تطبيق العوامل الروتينية المذكورة في الفقرة الثانية بحذق ومهارة وتعويد الطالبة على القيام ببعض الاعمال بصورة ميكانيكية .

(١) راجع المادة الخامسة في موضوع « طبيعة التدريس » .

٢ - جعل الطلبة مسؤولين عن كل ما يحدث في الصف
وبعبارة اخرى تشجيع ما يسمى بالمسؤولية الجمعية .

٣ - تشغيل الطلبة عقلياً بما يتناسب ومقدراتهم وذلك
باعطائهم الواجبات الفردية .

٤ - العمل على توليع الطلبة وترغيبهم في الدروس وذلك
عن طريق المباريات المختلفة .

٥ - تشجيع الاعمال الالصفية التي من شأنها ان تخلق
الرغبة والشوق عند الطالب في الفعاليات المدرسية العقلية منها
وغير العقلية .

٦ - اشراك الطلبة في تحسين الجو المدرسي وذلك بتأليف
ما يسمى بمجلس الطلبة Student Council وجعل هذا المجلس
مسؤولاً عن حل المشاكل الضبطية التي تحدث في المدرسة .

٤ - الفروق الفردية : وهي في رأي القسم الاعظم من
المربين اهم العوامل المساعدة في التدريس وقد سبق وان اشرنا
الى اهميتها في بحثنا عن عمليتي التعلم والتعليم وسنستمر في الاشارة
اليها في ابحاثنا القادمة ايضاً لما لهذه الفروق من الاثر النافذ في
نجاح التعليم وجودة التعلم . وقد أصبح التأكيد على الفروق

الفردية يحتل القسم الاعظم من جهود علماء النفس والمربين .
فأسفرت أبحاثهم وتجاربهم المتعددة في هذا الصدد عن نتائج عملية
لها أكبر الأثر في توجيه التعليم ورفع مستواه إذا ما وضعت
موضوع التطبيق . وتتلخص هذه النتائج العمالية في تهيئة
الوسائل الآتية التي تتضمن معالجة الفروق الفردية :

١ - إعداد المناهج التعليمية المختلفة ولا سيما في المدارس
الثانوية وعدم الاقتصار على منهج واحد يقدم لجميع الطلبة في
جميع المدارس . ان ازدياد عدد الطلبة في المدارس وتعقد مطالب
الحياة يحتمل تنوع مناهج الدراسة .

٢ - ترتيب المناهج التعليمية بشكل يسمح للطلبة في
انتخاب بعض المواضيع الدراسية التي يرغبون فيها والتي تناسب
قابلياتهم وتطمين حاجاتهم ورغباتهم كما هو الحال في كثير من
المدارس الحديثة في الغرب ولا سيما في الولايات المتحدة الاميركية .

٣ - تصنيف التلاميذ ويقصد به تقسيمهم الى جماعات
وصفوف لغرض التدريس . ويكون هذا التصنيف على اساس
مختلفة واساليب متنوعة . ويتوقف نجاح التدريس على جودة
تصنيف التلاميذ والاسس التي بموجبها يوزعون على الصفوف .

وتظهر أهمية التصنيف هذه كلما تعقد التعليم وتوسعت مناهجه من جهة وكلما كثر عدد التلاميذ المنتهين الى المدارس من جهة اخرى . إذ أن الفروق الفردية تصبح بارزة عندما يكون عدد المتعلمين كبيراً وبالعكس فإن هذه الفروق تختفي كلما قل هذا العدد أو عندما يكون التعليم افراديا . فالتعليم الاجماعي بالشكل الذي نراه الآن في المدارس هو الذي يجعل الفروق الفردية بين الطلبة من المشاكل التي يجب معالجتها والاهتمام بها . ولهذا يعتمد المسؤولون الى تصنيف التلاميذ لكي يحصل كل منهم على مايناسبه وما تستطيع قواه العقلية استيعابه من المواد الدراسية من جهة ، ولكي يستطيع المعلم من توجيه تلاميذه بدون ما تضيق للوقت والجهود من جهة اخرى . واذا وجد المتعلم نفسه بين جماعة وفي بيئة يستطيع فيها من الاستفادة فانه يتشجع على العمل ويتحفز الى الانتفاع المستمر من مادة الدرس وتدريس المدرس . ويمكننا تلخيص وظائف التصنيف في النقاط الآتية :

ا - تخصيص العدد المناسب من التلاميذ للغرف والصفوف والمعلمين بشكل يضمن للمدرسة ان تسير بصورة منتظمة .

ب - تيسير الوسائل لبلوغ المدرسة الاهداف المرسومة

من التعليم ، ثم تحتيةها الاتجاهات المرغوب فيها وذلك بتصنيف التلاميذ مراعاة لفروقهم الفردية واعطاء كل جماعة ما يناسبها من المادة والاعمال .

ج - وضع كل طفل في محيط مدرسي يهيئ له أحسن المحفزات والفرص للنمو . ويتضمن هذا القول دراسة كل طفل لتشخيص حاجاته التربوية ، ومن ثم تهيئة الفعاليات والخبرات ونوع التعليم حسب النتائج التي نتوصل اليها من هذا التشخيص . وأخيراً يجب أن نعلم ان التعليم الاجماعي يتطلب أن تكون الجماعة متمثلة في اولاعها وقابلياتها على التعلم كي يستفيد جميع افرادها من الدراسة والخبرات التي تقدم اليهم .

٤ - تعيين مرشدين خاصين للطلاب الضعفاء ، ويستحسن ان يكون هؤلاء المرشدون من بين المدرسين الذين يقومون بتدريس هؤلاء الطلاب في الاوقات الاعتيادية المعدة للتدريس على ان يخصصوا قسماً من اوقات فراغهم للاشراف على الطلبة الضعفاء وحل مشاكلهم الدراسية وتوجيههم الى اساليب السعي الجيدة . وقد انتبه المربون في المدارس الحديثه الى اهمية هذا الارشاد فلم يقصروه على الضعفاء من الطلاب فحسب ، بل عمموا

على جميع الطلبة ، وقسموهم الى جماعات وعينوا لكل جماعة مرشداً وخصصوا ساعات معينة لهذا الارشاد في جدول الدروس اليومي ، ودعوه Home Room Guidance .

٥ - إعطاء دروس اضافية للطلاب الاذكياء ، وقد تبدو هذه الوسيلة غريبة لأول وهلة ، ولكن اهميتها تظهر بعد الامعان الدقيق والتحليل الكافي لها . إذ ليس المقصود بمعالجة الفروق الفردية الاهتمام بالطلاب الضعفاء فقط ، بل ان هذه المعالجة تتضمن توجيه العناية الى جميع الطلبة على حد سواء بدون ما تفريق بين الغبي والذكي والقوي والضعيف . ومن أجل هذا فان كثيراً من الطلبة الاذكياء في الصف الواحد يستطيعون استيعاب معلومات وخبرات اكثر مما يقدم الى طلبة الصف بصورة عامة ، الامر الذي يجعل تقديم معلومات وخبرات اضافية من اهم واجبات المدرس الذي ينتصر للفروق الفردية ويهتم بمراعاتها .

٦ - محاولة الجمع بين هذه الوسائل المختلفة وعدم الاقتصار على واحدة منها . ففي بعض الحالات يتحتم الجمع بين اكثر من وسيلة . والحقيقة التي لا غبار عليها ان المدرسة الحديثة بالمعنى الصحيح هي التي تكون مناهجها متنوعة ، ويعطي المجال لطلبتها

لانتخاب بعض المواضيع التي تلائم وتناسب قابلياتهم، ويصنف فيها الطلبة حسب قابلياتهم وأعمارهم، ويعتني مدرسوها بالطلبة الضعفاء والاذكياء بتشغيلهم بما يناسب وقابلياتهم .

العوامل الذاتية

وهي العوامل التي تعتمد على تصرف المدرس وطريقته وأساليبه في معالجة المشاكل التعليمية ومعاملة الطلبة . وهي عوامل متغيرة تختلف بطبيعتها من مدرس الى آخر ، ولها أثر فعال في نجاح المدرس في تدريسه ، وتحتاج الى مقدرة في التفكير المنطقي Logical Thinking ومهارة في التحليل الانتقادي Critical Analysis ، وتحتاج الى شخصية كاملة موحدة Entegrated personality . ولهذا فان المدرسين الذين يفقدون هذه الميزات العقلية والشخصية يكونون عادة بعيدون عن ميدان النجاح . ولقد سبق وان اشرنا في البحث عن طبيعة التدريس الى وجوب توفير بعض الميزات والاستعدادات في الفرد الذي يرغب في الانتماء الى مهنة التدريس (١) .

وان لهذه العوامل الذاتية اثر نافذ ايضاً في كيفية الاستفادة

(١) راجع الفقرة « الوراثة والمحيط » في بحث طبيعة التدريس .

من العوامل الشيثية المساعدة في التدريس المارذ كرها . فالمدرس الذي يعرف كيف يفكر ويحلل وله شخصية مؤثرة يستطيع بدون ما صعوبة ان يحصل على ضبط جيد في صفه وأن يعالج الفروق الفردية لطابته ويهيئ لهم أحسن الوسائل لكي يجعل تعلمهم متقنا ويحملهم على الاستفادة مما يتعلمونه . وعكس هذا يصح على المدرس الذي يعوزه التفكير المنطقي وتعوزه الشخصية الموحدة . ولهذا فان العوامل الشيثية آتية من يستطيع إدارتها والاستفادة منها . فكلما النوعين من العوامل إذن - العوامل الشيثية والعوامل الذاتية - متداخلان تعتمد فائدة أحدهما على قوة الأخرى . وفي هذا التداخل ترجح كفة العوامل الذاتية على كفة العوامل الشيثية كما تقدم ذكره .

ومن أهم العوامل التي تتلاق بالعوامل الذاتية مقدرة المدرس الخاصة على حسن ترتيب المادة الدراسية وحسن انتخابها وطريقة عرضها على الطلبة . ولا شك في ان هذا الترتيب والانتخاب والعرض من الأمور التي تعتمد على تفكير المدرس ، وحسن تصرفه ، وجودة طريقته التدريسية ، وإتقانه للمادة الدراسية ، وميوله وعاداته وأولاهه المكتسبة واستعداداته الأصلية

واختباراته السابقة . وهذه العناصر الخاصة لما يسمى بالطريقة الفردية (١) وتختلف من شخص الى آخر ، وهي التي تقرر الحد كبير قدرة الفرد على الاستفادة من « معرفة الماضي والاصول الشائعة والاساليب التي يضمن بها الانسان بلوغ خير النتائج » والعناصر الاخرى التي تزودنا بما نسميه بالطريقة العامة . وهذه العناصر بالنسبة للمدرس هي إلمامه بالاساليب السيكولوجية والطرق التي عرفها الغير واستعملت من قبلهم .

وتتضمن العوامل الذاتية ايضاً الحالات الفجائية في معاملة الطلبة وحل مشاكلهم المدرسية والشخصية والتوفيق بين الواجب التعليمي والبحث والواجب الثقيني الذي تؤكد عليه التربية الحديثة وتحتمه مطالب المجتمع الحديث ، وكذلك الاتصال بأولياء امور الطلاب في الاوقات المناسبة لتنبيههم الى مشاكل اولادهم وطرق معالجتها في البيت . إذ ليست جميع مشاكل الطلبة مدرسية يمكن حلها بين جدران المدرسة فحسب ، بل ان لكثير من مشاكل الدراسة والمدرسة جذوراً تمتد الى بيت الطالب .

(١) راجع الفصل الثالث عشر - الديموقراطية والتربية - تأليف جون ديوي وتعريب الدكتور متى عقراوي والاستاذ زكريا ميخائيل .

وهذا مما يجتم على المدرس ان لا يهمل هذا الجانب من واجبه التعليمي والتثقيفي . والمدرس الناجح من يستطيع التعرف على أولياء امور الطلبة والتحدث اليهم عما يهم الابناء فان ذلك يجعلهم يشعرون باهتمام المدرس وباهتمام المدرسة بأبنائهم . وهذا الشعور اذا تبلور في اولياء امور الطلبة يصبح اهم الدوافع التي تبعثهم على التعاون مع المدرسة في حل مشاكل ابنائهم . والتعاون هذا عامل اساسي في نجاح التعليم ورفع مستواه

المراجع

Dewy , Jonn : Democracy and Education

تعريب الدكتور متى عقراوي والسيد زكريا ميخائيل الفصل الثالث عشر

Hnley , Charles : The teachers ' Techmique

Bossing : Entroduction to Secondary school Teaching .

Colvin , C. : An Entroduction to High School Teaching

نوعا الطريقة

الطريقة المنطقية والطريقة النفسية

نستطيع أن نستخلص من أبحاثنا السابقة أن الأساليب التي يتبعها المدرسون في عرض ما لديهم من المواد التدريسية وفي معاملة طلبتهم يمكن تصنيفها من حيث علاقتها بالمتعلم وبالمادة التي تعلم إلى صنفين أساسيين هما :

١ - الطريقة المنطقية Logical Method

٢ - الطريقة النفسية Psychological Method

فالطريقة المنطقية تعني بتنظيم المادة وفق أساليب عقلية منطقية ويكون المدرس فيها هو المحور والمهيمن المسيطر على ناصية الحال في الدرس . والمدرس في هذه الطريقة يعين الطالب ويجدد له ما يجب عليه عمله وعدم الخروج عن الطريق التي يعينها له . ومن أجل هذا فإن التعلم " حسب رأي معتني هذه الطريقة

ما هو إلا عملية مقيدة بقواعد معينة موضوعة ومحدودة وعلى المتعلم أن يسلك الطريق التي تحددها وتعينها هذه القواعد لكي يكون تعلمه متقنا . ولهذا نرى المتطرفين في تطبيق هذه الطريقة في التعليم لا يعيرون شخصية المتعلم اي اهتمام ولا يوجهون اية عناية الى رغباته واولاه وميوله . ونتيجة لرأيهم هذا فانهم لا يرون وجوب دراسة طبيعة المتعلم واستعداداته لتلقي المادة ومقدراته الطبيعية في التعلم ، بل يكتفون بالقيام بترتيب وتنضيد مواد الموضوع المراد تدريسه وتقديمه الى الطلبة حسب ماتطلبه القواعد المنطقية العقلية . ففي تعلم اللغة مثلا يبدأ المدرس بتعليم الألفباء ثم الكلمات فالافعال . ويلى ذلك تركيب الجمل . وبعدها يدرب الطلبة على كتابة الفقرات التي تتكون من عدة جمل ، ثم يدربون على كتابة القصص التي تتألف من عدة فقرات . وفي تنظيم دروس الرياضيات وتعليمها يؤكّد مؤيدو الطريقة المنطقية على ضرورة إتقان الطلبة للعلامات الرياضية $+$ ، $-$ ، $\times$ ، $\div$ الخ . . . قبل الدراسة الجدية للمشاكل الرياضية التي تتضمن استعمال هذه العلامات . وفي تدريس العلوم يشرع المدرس بتدريس الكائنات المتكونة من حبيرة واحدة قبل دراسة الكائنات الحية المعقدة . وبعبارة اخرى « فالأبتداء من البسيط

الى المعقد " في تنظيم موضوع من المواضيع هو المبدأ الاساسي الذي يبني عليه اصحاب الطريقة المنطقية عملهم بغض النظر عن ما ينتج من ابتعاد محتويات الموضوع عن خبرات الطلبة المباشرة الواعية Conscious Experience التي يمارسونها في حياتهم اليومية الخاصة والعامة ويشعرون باهميتها في تسيير دفعة هذه الحياة التي يحيونها في كل ساعة ودقيقة والناجمة من ملاحظاتهم ومشاهداتهم واتصالاتهم بواسطة مختلف وسائل الاتصال كالراديو والسينما والصحافة وغيرها .

أما الطريقة النفسية فعلى العكس من ذلك . إذ هي تعتبر رغبات المتعلم ومقاصده واولاهه واستعداداته العوامل المرشدة في طريقة التدريس . وتعتبر هذه الطريقة المدرس مساعداً للتلميذ يساعد على القيام بما ينتخبه هو بنفسه ويراه صالحاً له ، ويرشده ايضاً في طريقة تنفيذه لما ينتخبه . فوحدة التنظيم في هذه الطريقة إذن هي فعالية المتعلم وولاه وقابلياته وليس مادة الدرس . ففي المثال السابق أي في تعليم اللغة مثلاً يبدأ المدرس توماً بتدريس الجمل والعبارات بدافع ان هذه الجمل والعبارات هي التي تفيد التلميذ بصورة مباشرة للتعبير عن ارائه الى الآخرين والاستفادة

من اراء الآخرين وخبراتهم بواسطة القراءة وهكذا فان الطريقة المنطقية تتضمن تلقيناً واجباراً وتتضمن الطريقة النفسية توجيهاً وارشاداً .

وإذا سئل مجذو الطريقة الاولى (المنطقية) عن مسؤولية المعلم عن نتائج التعايم أجابوا بأن هذه المسؤولية هي ان يرى المعلم ان المتعلم يتعلم ما هو معروض ومصنف من قبل الآخرين أما اذا سئل مجذو الطريقة الثانية (النفسية) عن هذه المسؤولية فانهم يجيبون ان مسؤولية المعلم هي إتاحة الفرصة للمتعلم لكي يتعلم . وقد يتطوف مجذو الطريقة النفسية في رأيهم فيذهبون الى ان التعلم يحدث تقريباً بدون تعليم أو بدون تحفيز أو تشويق (١) (Stimulation) وحتى بدون ارشاد . وفي هذا الرأي نرى لسان حالهم يقول « دع الدوافع الطبيعية في الاطفال تجد طريقها ومسلكها وحينئذ يحدث التعلم » (٢) . ويرون ان من شروط التعلم الحرية المطلقة وعدم تدخل المدرس أو مراقبته لتلامذته أو سيطرته عليهم بأي شكل من الاشكال . إذ ان التعليم برأيهم ما هو إلا أخذ مقاصد التلاميذ ودوافعهم الطبيعية

(١) انظر بحث « طبيعة التعلم والتعليم » .

(٢) الفكرة الطبيعية في التربية لجان جاك روسو في كتابه « اميل »

وفعالياتهم كأدلة يهتدي بها المدرس فيما يجب ان يعمل . وزيادة الكفاءة في التدريس حسب رأي مؤيدي الطريقة النفسية لا يمكن ان تتوفر بتعيين طريقة نظامية وادارة المدرس كيفية اتباعها بواسطة مجموعة من القواعد الشكالية، وانما يتم ذلك بتحليل الشروط الاساسية والضرورية لارشاد المتعلم ارشاداً صحيحاً والعمل على تنفيذ هذه الشروط . ويتضمن هذا العمل اللجوء الى علم النفس للقيام بهذا التحليل الذي يتضمن النقاط الآتية :

- ١- يساعد علم النفس المدرس على التفكير دائماً بالقابليات التي يجب ان تكتسب لا بالمادة الدراسية التي يجب ان تدرس .
- ٢- يزودنا علم النفس بالتبصر في المشا كل المتعلقة بترتيب التعلم وتنسيقه حسب قابليات المتعلمين واستعداداتهم الفطرية .
- ٣- يزودنا علم النفس بالتبصر في مودلن الصعوبات في معاملة الطلبة وتربيتهم وطرق معالجتها الصحيحة .
- ٤- يزود علم النفس المدرس بالتبصر في وجهات النظر الحقيقية للتلاميذ فيما يتعلق بدراسة المواضيع المدرسية ، وفي اتجاهاتهم نحوها وانطباعاتهم عنها .
- ٥- يساعدنا علم النفس في تعيين مقدار التعلم المناسب لاي

شيء نريد التاميد أن يتعلمه .

٦- يساعدنا علم النفس في تقدير الأسس التي تحدد لنا توزيع التدريب والتمرين على الطلبة وتعين أساليبها بما يناسب القابليات والاستعدادات .

إن هذا العرض لهذين الرأيين المتطرفين في الطريقة يجب أن لا يلبس علينا الأمر ويجعلنا مختارين في أي الطريقتين ننتخب لا تباعها في التدريس . فإن لكل طريقة محاسنها ومساوئها ، وتجنباً للمساوىء التي قد تقع فيها وتجنباً للفشل الذي قد يصيبنا إذا ما اتبعنا أحد الرأيين المتطرفين مهملين الرأي الآخر ، يجب علينا أن نجتمع بين الطريقتين ونستعمل كلا منها عندما تدعو الحاجة إلى استعمالها . إننا يجب أن نسلم مع كل ذلك بأن لا ولاع الفرد وقابلياته وحاجاته ومقاصده أثراً كبيراً في تعلمه وتعليمه . ولكن ذلك يجب أن لا يقودنا إلى الاستسلام بدون قيد أو شرط إلى سيطرة هذه العوامل في التدريس . فقد يرغب الفرد أحياناً عن شيء قد يكون صالحاً له إذا ما تعلمه ، وقد يرغب في شيء قد يكون شراً له إذا ما اتاحت الفرصة لأن يتعلمه . ولرب أشياء كثيرة يجب أن يتعلمها التاميد ولكنها تفوته ولا يفكر فيها

إذا ما تركناه وشأنه يختار ما يشاء . فبالنظر الى هذه الاحتمالات
وجب هنا تدخل المدرس في الامر او تدخل المسؤولين الآخرين
لانقاذ التلميذ من مأزق مثل هذه . وقد يضطر المدرس الى أن
يفرض على التلميذ ما يجب عمله بعد اقناعه على فائدة هذا العمل
له . ونستنتج من هذا ان هناك حالات ووضعيات يمكن فيها
اتباع الطريقة الاولى (المنطقية) واخرى يمكن فيها اتباع
الطريقة الثانية (النفسية) . ولكي يكون تدريس المدرس
ناجحاً عليه ان ينتخب ما هو الصالح للحالات وللوضعيات التي
يجد نفسه فيها .

واخيراً فالتعليم عملية ابداعية ابتكارية تتوقف لحد كبير على
حسن تصرف المدرس . فقد لا يحتاج احياناً الى التمسك بطريقة
معينة محدودة . وانه يتطلب اكثر من جميع المهن الاخرى :
الحكم Judgment والتصور Emgination والمبادرة Enitiative .
والمدرس الجيد كما سبق وان مر ذكره معنا في ابحاثنا المتقدمة
من يكيف نفسه للظروف والحالات السائدة في صفه ، ولما
يستجد من حاجات ورغبات عند الطلبة . على اننا يجب ان

نتذكر ان الطريقة النفسية تصلح كثيراً للتدريس في المدارس
الابتدائية اكثر من صلاحها في المدارس الثانوية .

المراجع

Kilpatrick , W. H. : Foundations of Method

Stran , R. M. : Counseling Technics in College and
Secondary Schools

Dewey , John : School of Tomorrow

مميزات الطريقة الجيدة

تتماز الطريقة الجيدة باستنادها على الامور الآتية :

١ - علم النفس ، الذي يزودنا بالمعلومات عن دراسة الاطفال وميولهم ومراحل نموهم وقابلياتهم وطرق تفكيرهم .

٢ - الطريقة الجيدة هي التي تستند على طرق التعلم وقوانينه

١ - التعلم بالعمل ، بالملاحظة والمشاهدة ، بالتبصر ، بالتجربة والخطأ .

ب - الاعتراف بان الاولاع عامل رئيسي في التعلم .

ج - الفعالية الذاتية ضرورية للتعلم وان الفرد يتعلم بالخبرة والتجربة .

د - قوانين التعلم المختلفة ، الاستعداد ، التمرين ، التأثير ، الاستعمال الخ ...

٣ - الطريقة الجيدة هي التي تراعي صحة الطالب العقلية

وتتضمن هذه المراعاة الامور الآتية :

- ا - عدم تخويف الطلاب وتهديدهم أو اقلاقهم .
- ب - تنمية الانضباط الذاتي وتجنب القسوة والشدة المتناهية .
- ج - عدم تهديدهم بالدرجات وانقاصها أو ترسيبهم وما الى ذلك .
- د - خلق رغبة للعمل في الطلاب وللتعاون فيما بينهم .
- هـ - استحسان عمل الطلاب ومدح من يستحق المدح واعطائهم اعمالا يستطيعون من ان ينجحوا في انجازها .
- ٤ - الطريقة الجيدة هي التي تراعي صحة الطالب البدنية ايضا .
- ٥ - اختلافها باختلاف سن الطلبة ومراحل نموهم ومدى رقيهم العقلي .
- ٦ - مراعاتها للاهداف التربوية التي نستهدفها من التعليم واختلافها حسب ذلك .
- ٧ - مراعاتها لطبيعة مادة الدرس والمواضيع الدراسية .
- ٨ - مراعاتها لما يتييسر لدى المدرس من وسائل الايضاح ووسائل التمثيل والتشبيه والنماذج المطلوبة في بعض الدروس .

٩ - صلاحيتها للتكيف والتكيف اذا اقتضت الظروف
الصفية الطارئة لذلك وبعبارة اخرى مرونتها .

١٠ - واخيراً تتماز الطريقة الجيدة في التدريس بكونها معدة
ومنظمة حسب الوقت المخصص ومستقاة من شخصية المدرس
وابداعه وابتكاره فكل مدرس يدرس الدرس نفسه بطريقة
غير الطريقة التي يتبعها آخر تبعاً لخبراته وتجاربه وشخصيته .
ومثل المدرس في ذلك كمثل فنان له ميزته وطريقته الخاصة
فشخصية المدرس تتجلى في طريقته كما تتجلى في اعماله الاخرى .
ما يجب على المدرس ان يضعه نصب عينيه عند تفكيره بالطريقة

المرااد اتباعها :

يظهر لنا من الميزات المشار ذكرها ان هناك ثلاثة امور
رئيسية اساسية يجب على المدرس ان يضعها نصب عينيه عند
تفكيره بالطريقة التي يريد اتباعها في تدريس طلابه وهي :

(١) الطالب (٢) المادة (٣) الاهداف التربوية والتعليمية

فعلى المدرس قبل ان يقرر الطريقة التي يتبعها في تدريس
مادة ما ان يفكر بانه سيقوم بتدريس كائنات بشرية لهم ميقاتهم
الخاصة وفوارقهم المعينة والكل قابليته ورغبته وولعه وحاجته

وشعوره وعاطفته وتفكيره وان كل هذه الخصال سواء أكانت طبيعية أم مكتسبة لها تأثيرها الكبير في تعلم هذا الكائن البشري . فان كيفية تعلمه ومقدار تعلمه يتأثران لحدا كبير بما وهبه الله من قدرة وطبيعة هي وإن كانت عرضة للتكيف والتغير ولكنها قد تستلزم المدرس مراعاتها لكي ينجح في تكييفها وتغييرها إن رأى ضرورة لذلك . فاذا درس المدرس كل ما يتعلق بكيفية نمو هذا الطالب و كيفية تعلمه واتبع الطريقة التي تلائم ذلك كان ناجحاً في تدريسه وإلا فتكون النتيجة عكسية .

وهناك العامل الثاني وهي مادة الدرس فالمدرس الذي يرمي الى النجاح في تدريسه عليه ان يأخذ بنظر الاعتبار طبيعة المادة التي ينوي تدريسها ويفتكر بطريقة يستطيع فيها تدريسها بحيث يتلقاها الطلاب بسهولة وبدون ما إجهاد عقلي أو تعب جسمي منهم ، وبنفس الوقت تشير الطريقة التي يبتغيها التفكير الجيد فيهم وتحملهم على التتبع والدراسة المستمرة واستنباط المعلومات من الكتب الدراسية وغير الدراسية ومن المحيط والجولات وكل ما يقع تحت انظارهم من عوارض طبيعية أو حوادث اجتماعية أو اقتصادية تأتي الى الناس عن طريق الصحف والمجلات والراديو

والسينما وما الى ذلك من العوامل التربوية السائدة في محيط الطلبة .

أما العامل الثالث وهو الاهداف التربوية والتعليمية فيجب ان يلعب دوره الكبير في انتخاب الطريقة المثلى من قبل المدرس . إن هذه الاهداف تختلف باختلاف الامم واختلاف نوع الحكم فيها كما أشرنا اليه سابقاً وتختلف باختلاف المدارس وباختلاف مراحل التعليم وتختلف باختلاف المدرس نفسه وما يرمي اليه من تدريس مادة ما . فالطريقة في الامم الديمقراطية يجب أن تكون طريقة ديمقراطية وعكسها في غيرها والطريقة في المدارس الأولية ورياض الاطفال غيرها في المدارس الابتدائية وغيرها في المدارس الثانوية . فكل مرحلة من مراحل التعليم هدف خاص . فهدف التعليم الثانوي هدف تهديبي وتشقيفي وتعليمي بنفس الوقت . والطريقة التي يتبعها مدرس يرمي من تدريس الدولة العباسية اطلاع طلابه عن مقام به بنو العباس من حركات حربية وتقدم علمي لمجرد المعرفة فقط غير الطريقة التي يتبعها مدرس آخر يرمي من تدريس الدولة العباسية حمل طلابه على استنباط تأثير بني العباس في الحركة العلمية والمدنية العالمية في ذلك الوقت .

إن هذه العوامل الثلاث مترابطة كل الترابط ولا بد لكل مدرس ان يفكر فيها بصورة مجتمعة واننا اذا فردناها في بحثنا هذا فما ذلك الا لسهولة عرضها وتفسيرها ولكنها متداخلة بعضها في الآخر ولا يجوز فصلها عند تفكير اي مدرس في الطريقة والتصميم .

وتلخيصنا لجميع ما تقدم نرى ان الطريقة في التدريس ركن من اركانه أو كما يصفها كلباتريك ان الطريقة ساق من سيقان التربية والتعالم والساق الاخرى هي المنهج فلا تستطيع عملية التعليم من السير على ساق واحد ان اهملت الطريقة فليس للمنهج والمواضيع الدراسية اية قيمة اذا لم تنفذ بطريقة مثلى . أو ان منزلة الطريقة التدريسية من المنهج والمواضيع الدراسية كمنزلة المكنائن والآلات في معمل ما من المواد الخام الموجودة فيه فلا يستطيع العمال التصرف بهذه المواد إن لم تتوفر لديهم الآلات والمكنائن كما ان المدرس لا يستطيع التصرف بالمادة والموضوع تصرفاً يؤدي به الى الغاية المنشودة اذا لم يكن هناك تصميم وطريقة ما .

Bossing , N. L. , Teaching in secondary schools
Butterwech Seegers , Orientation Course in education
Douglass , H. R. , Methods in high school teaching

الطريقة بمعنيها الضيق والواسع

عند تنبيه الطفل بوضعية ما ليجيب عليها فانه لا يجيب اجابة واحدة على ناحية واحدة منها بل انه يجيب اجابات متعددة في وقت واحد على مختلف نواحي تلك الوضعية . إن ما يتعلمه الطفل من هذه الاجابات المتعددة نطلق عليها « بالمتعلمات المترافقة » « Simultaneous » أي ما يتعلمه الطفل من اجاباته على أوجه الوضعية المختلفة في آن واحد . فلو فرضنا ان تلميذاً أراد ان يتعلم موضوعاً من مواضيع التاريخ فانه سوف لا يتعلم هذا الموضوع المحدود فحسب بل انه سيكون علاوة على ما يتعلمه من المادة المعينة اتجاهات حول درس التاريخ . فاما ان يجب الدرس مثلاً أو يكرهه بصورة عامة أو يجب الموضوع المعين أو يكرهه بصورة خاصة . واما ان يجب مدرس التاريخ أو يبعضه . وقد يتكون عنده اتجاه سلبي نحو المدرسة أو ايجابي . وقد يتعلم بعض

عادات اخرى كالتفكير أو استنباط الحوادث أو يتعلم الاستدلال والاستنتاج وغيرهما من العادات الفكرية . إن كل هذه النواحي التي يتعلمها التلميذ من هذا الموضوع وقد لا يتعلمها ولا يتعلم الموضوع مطلقاً نسميها « المتعلمات المترافقة » التي أشرنا إليها سابقاً . إن عدم تكوين هذه الاتجاهات أو العادات عند التلميذ يتوقف بالطبع على المدرس وعلى حسن تدبيره وإدارته وبعبارة اخرى على طريقته . ولا يصدق هذا على تعلم وضعية واحدة أو درس معين بل يصدق على تعلم كل شيء » « فالتعلم القراني » لا بد من حدوثه أرغب المدرس في ذلك أم لم يرغب أو يرغب التلميذ نفسه أم لم يرغب .

فالمدرس إما أن يعبر اهتمامه للاحية واحدة معينة من الدرس كالمادة مثلاً أو ان يعبر اهتمامه لجميع النواحي التي تؤثر في الطالب عند تعلم ذلك الدرس او مجابهته لوضعية من الوضعيات . ففي الحالة الاولى نقول ان المدرس يأخذ بالمعنى الضيق للطريقة فهو لا يرى شيئاً من تدريس درس ما الا ان يتعلم الطالب مادة ذلك الدرس وان يتقنها مهما كانت النتائج ومهما كانت الظروف والعقبات . وفي الحالة الثانية نقول ان المدرس اخذ بالمعنى الواسع

للطريقة فهو لا يرى ان الهدف من التعليم تلقين المادة المعينة فحسب .
بل ان الهدف هو أوسع وأعم من ذلك فهو تكوين شخص مفكر
له اتجاهات معينة وأهداف خاصة وميول ورغبات يستفيد منها
مجتمعه الذي يعيش فيه . وشخص كهذا لا يمكن ان يكون
من تعليم أو تلقين مادة محدودة وحمله على حفظها والقائها بكل
امانة واخلاص امام المدرس .

فالطريقة بمعناها الضيق اذن تعتبر ان الفرد لا يستطيع أن
يقوم بأكثر من شيء واحد في آن واحد فهو لا يتعلم الا شيئاً
محدوداً معيناً . أما الطريقة بمعناها الواسع فانها تعتبر ان الفرد
يستطيع أن يتعلم عدة اشياء في آن واحد بل وتؤكد على انه لا
يمكن في الحياة الحقيقية المنتجة لشيء واحد ان يحدث لنفسه .
ومما لا شك فيه فان الطريقة بمعناها هذا تضع اهمية كبيرة على
المدرس .

ونستطيع أن نصف الطريقة بمعناها الضيق بانها تؤكد على
السؤال الآتي : كيف يدرس المدرس مادة معينة بصورة
متقنة ؟ وان نصف الطريقة بمعناها الواسع بانها تؤكد على
السؤال الآتي : كيف يعامل المدرس الطفل المتعلم باعتبار انه

لا يتعلم شيئاً واحداً في وقت واحد بل اشياء كثيرة .
المدرسون مسؤولون عن مجموع ما يتعلمه هذا الطفل اذ على
المدرس يتوقف جودة تعلم الاطفال لهذه الاشياء المتعددة في
الوقت الواحد . فالمدرس الذي يأخذ بالطريقة بمعناها الواسع لا بد
له وان يضع السؤالين الآتيين نصب عينيه : (١) ما هي الاشياء
المرافقة التي يتعلمها الاطفال ؟ (٢) كيف أستطيع ان ادبر الوضع
لان يكون هذا المجموع باعتباره وحدة احسن ما يتعلمه الاطفال ؟

لقد وصل التعليم درجة لا نستطيع فيها ان نهمل الاتجاهات
التي يكونها الاطفال دائماً وابدأ . وما هذه الاتجاهات الانحائية
من نواحي اخلاقهم . فالاطفال اذن يتعلمون الاخلاق حين تعلمهم
درساً ما . وهذه الاتجاهات إما ان تكون سلبية أو ايجابية كما
اشير اليه سابقاً . ففي الحساب لا يتعلم الطفل عملية الجمع
أو الطرح أو حل مشكلة معينة بل انه يتعلم بالاضافة الى ذلك
كله الدقة في العمل والسرعة والالتقان وغير ذلك من العادات
او المهارات . والمدرس الجيد هو الذي يلاحظ كل ذلك ويؤكده
عليه . فان اكد على تعلم شيء معين كالجمع أو الضرب أو مسألة
خاصة فهو قد اتبع الطريقة الضيقة وان جاوز ذلك الشيء المميز

واهتم بما يصاحب تعلم هذا الشيء المعين فهو قد اتبع الطريقة الواسعة.
لنعد مرة ثانية الى هذا المجموع الكلي الذي يتعلمه الطفل من
وضعية من وضعيات التعلم ونعمن النظر فيه فنرى اننا نستطيع
ان نصنف ما يتعلمه في المرة الواحدة الى ثلاثة اصناف : ١- التعلم
الاساسي Primary learning وهو الشيء المباشر الذي يتعلمه
الطفل من وضعية ما او من درس ما . ٢- التعلم بتنادي المعاني
Associate learning وهو الشيء الذي توحيه وضعية ما أو درس ما
٣- التعلم الملازم Concomitant وهو ما يتعلمه الطفل نتيجة لتعلمه
الشيء الاصيل . وهذا النوع من التعلم هو تكوين الاتجاهات
والمثل والاحكام الشخصية والافكار العامة . ان هذه الاصناف
الثلاثة للتعلم لا تغيب عن كل وضعية يجابهها الفرد لغرض تعلمها .
فالدرس الذي يهتم بمادة الدرس فقط ويجاول مختلف الوسائل لحل
الطلاب على اتقانها واداء الامتحان فيها يكون قد اهل الناحيتين
الاخريتين وتمسك بالناحية الاولى فقط وهي «التعلم الاساسي»
وهذه بالطبع فلسفة التعليم القديم . أما التعليم الحديث فينظر
الى الناحيتين الثانيةين كأنهما جزء لا يتجزأ من الدرس فالدرس
الذي لا يشير في التلاميذ اسئلة خارجية تتعلق بموضوع الدرس نفسه

ولا يوحى اليهم بأفكار حليفة للموضوع او انه لا يساعد التلاميذ على تكوين اتجاهات مرضية نحو الموضوع نفسه او نحو المدرس او المدرسة أو الحياة بصورة عامة لا تكون لهذا الدرس أية قيمة تربوية لهم .

أما في مدارسنا نحن فنهتم بالناحية الاولى فقط مهمالين الناحيتين الاخرتين وما ذاك الا لاهمال المدرسين من جهة ، وسهولة قياس نتائج هذه الناحية بالامتحانات والاختبارات من جهة اخرى ثم قياسنا لنجاح المدرس بنجاح طلابه في هذه الناحية فقط . وهذه خطيئة يجب ان نتلافها بالطبع ومحل التلافي هو مؤسسات المدرسين حيث يعدون للتدريس . يجب ان يفهم كل من له علاقة بالتعليم ان كل فعالية مدرسية فكرية كانت أو بدنية تشتمل على النواحي الثلاث المار ذكرها ولا بد للمدرس ان أراد الاخلاص في العمل واجهاد نفسه قليلاً ان يعبر هذه النواحي اهتمامه لكي يحصل هو نفسه ويحصل الطفل ويحصل المجتمع على الهدف الحقيقي الجيد من التعليم ومن المدرسة وهو اعداد فرد نافع لنفسه ونافع لمجتمعه يعرف الحياة ويعرف كيف يحيا . ولا يتأتى هذا الهدف الا اذا اعتنق المدرس مبدأ الطريقة بمعناها

الواسع التي لا تعالج ناحية واحدة من حياة الطالب فسحب بل تعالج حياته كلها . فشكلة الطريقة الواسعة اذا هي مشكلة الحياة . فما الحياة الا سلسلة من المشاكل والخبرات والتجارب التي يحصل عليها الفرد والتي تحوي كل واحدة منها على نواحي التعلم الثلاث المتقدم ذكرها .

ولدراسة هذا المجموع الذي يتعلمه الطالب في الوقت الواحد سيكولوجياً نستعين بتعبير استعملها وليم جيمس وهما بؤرة الانتباه وهامش الانتباه . فالشيء الذي نذكر فيه او ننتبه اليه مباشرة هو في بؤرة الانتباه . ولكن قد يحصل احياناً ما يستدعي انتباهاً عرضياً على ان لا يتشتت انتباهنا الاصيل . فالشيء الذي يستدعي هذا الانتباه العرضي يكون في هامش الانتباه . فأنتم الآن تتحدثون مثلاً عن موضوع ما فهو في بؤرة انتباهكم وقد يدخل الان شخص لغلق الشبابيك فتشعرون بوجوده وتنتبهون الى عمله ولكنكم لا تزالون منتبهين الى الموضوع الاصيل فعمل الشخص هو في هامش انتباهكم الموضوع لا يزال في بؤرته . ولكن شاباً واحداً قد يستعصي غلقه مما يحتاج الى ان الشخص قد يحدث صوتاً مزعجاً لمحاولة غلقه فيتحول انتباهكم

من الموضوع الى الشخص وتصبح بؤرة انتباهكم في عمله .
ويتضمن هذا على ان ما يكون في هامش الانتباه احياناً قد
يتغلب على الذي في بؤرة الانتباه فيحل محله . وقد تعدد الاشياء
التي تكون في هامش الانتباه ولكن الشيء الذي يكون في
بؤرة الانتباه هو واحد فقط ودائماً . وبتعبير عملي نقول ان
المنبهات التي تثير الرجاء التي تكون في هامش الانتباه قد لا
تقتصر على واحد بل تعدد وتعددتها تعدد الرجاء التي تكون
في هامش الانتباه . فأصبح لدينا الآن نوعان من الرجاء . رجاء
تكون في هامش الانتباه ونسميها رجاءاً هامشية Marginal
ورجاء تكون في بؤرة الانتباه ونسميها Focal response .
والرجع الهامشي هو نفسه التعلم الملازم Concomitant . فنحن
قد نسر بشيء ولا نسر بشيء آخر أو نقدر هذا أو لا نقدر ذاك
ونحب فكرة ونكره اخرى ونستحسن عملاً ونستقبح آخر .
كل هذه الرجاء رجاء هامشية وهي بحد ذاتها تعلم ملازم لتعلم
شيء ما . ان هذه الرجاء الهامشية هي التي تكون الاولاع عند
الطلاب فهناك من يكون له ولع بجمع الطوابع أو بجمع أوراق
الاشجار أو بجمع نماذج من الحيوانات أو بقراءة القصص التاريخية
أو الجغرافية وجمعها أو واسع برسم الخرائط ورسم ازياء الامم

المختلطة باختلاف الادوار التاريخية. ومهمة المدرس في هذا الشأن
إلا ان يساعد على تكوين هذه الاولاع عند طلابه وجعلهم
حساسين لها لكي لا يفقدوها . ويتضمن هذا ان يهتم المدرس
برجاع الطلاب الهامشية أو بتعلمهم الملائم او المترافق إذ ان
بواسطتها يمكن تكوين الاولاع والحساسية لها ويتم ذلك للمدرس
إذا اتبع الطريقة الواسعة .

ويجب أن لا يفوتنا ان هذه الرجاء الهامشية التي يجيب بها
الطالب قد لا تكون كلها ذات نفع له فقد يكون بعضها
جيداً والبعض الآخر عكس ذلك ، فواجب المدرس في ذلك
ان يختار له الجيد ويبعد عنه الرديء ويكون ذلك باستناده على
قانون التأثير (١) The Law of Effect الذي يتضمن ان الفرد
يقتبس عملاً ويقوم بتنفيذه اذا كانت نتيجته مرضية له ويحاول
ان يتجنب ذلك العمل اذا كانت نتيجته مزعجة له . فلو فرضنا
ان طالباً كَوْن ميلاً لعدم دراسة درسه فلاظهار نتيجة هذا الميل
المزعجة له يستطيع المدرس ان يلقي عليه اسئلة كثيرة في الصف
نتيجتها ان لا يجيب عليها بالطبع فيفشل امام اخوانه وبتكرار
هذا الفشل فقد يزول هذا الميل فيه . وعلى العكس من ذلك
(١) ويدعوه البعض بقانون الاثر والنتجه .

الطالب الذي يتكون فيه ميل الدراسة. فلتقوية هذا الميل يستطيع
المدرس ان يظهر اعجابه بعمله واستحسانه له امام رفاقه فتكون
نتيجة ميل هذا التلميذ نتيجة مرضية له فيقوى فيه وهكذا .
واخيراً يجب ان لا يتبادر الى الذهن ان الطريقة الواسعة
تهتم بالرجاع الهامشية او التعلم القراني فقط بل تهتم بالرجاع الهامشية
والبؤرية معاً اي بالتعلم الاولي والمتداعي والملازم في وقت
واحد . ولكننا وقد أكدنا في بحثنا هذا على الرجاع الهامشية
لأنها مهمة في مدارسنا في الوقت الحاضر إذ ان المدرس يواجه
اهتمامه الى التعلم الاولي (١) فقط ولكن ذلك ليس الغرض من
التعلم والتعليم .

ملاحظة : استندنا في اعداد هذا الفصل على كتاب اسس الطريقة للمربي
وليم هيرد كلباتريك .

(١) اطلقنا في مكان آخر في هذا البحث على التعلم الاولي بالتعلم
الاساسي وعلى التعلم المتداعي بالتعلم بتنادي المعاني .

فكرة عن تطور الطريقة

تلازم طريقة التعليم نوع التعلم و كيفيته فان تعقد تعقدت وان تبسط تبسطت ، ولما كان التعلم في حياة الانسان الابتدائي تعلماً بسيطاً متمر كزاً على التقليد والمحاكاة المباشرة لمن هو اكبر منه ولمن هو مسئول عن تربيته وتنشئته ، لم يكن هناك طريقة للتعليم بالمعنى الذي نقصده اليوم فمادة التعلم كانت عبارة عن فعاليات الانسان الطبيعية التي يقوم به اسداً لحاجته الابتدائية ومحاكاة لافراد عائلته . اما وان الحياة واعمالها تعقدت ولم يصبح بمقدور الانسان ان يبقى على حاله الابتدائية ولم يعد بمقدور افراد العائلة إبقاء اولادهم في البيت والقيام بتربيتهم فقد أخذت الحياة تتطلب منهم ان يخرجوا الى المعامل والمزارع والمؤسسات لكي يقوموا بالاعمال المختلفة للحصول على قوتهم وعيشهم . وكانت الثورة الصناعية العامل الاكبر في هذا الانقلاب الاقتصادي

والاجتماعي بنفس الوقت . كل ذلك حدى بالانسان ان يفكر في ايجاد محلات خاصة لتربية ابنائه ففكر في ايجاد المدرسة وعلى ذلك تأسست وعهد اليها بتربية الابناء . وهكذا فبايجاد المدرسة وجدت الطريقة في التعليم ولكنها لم تكن الطريقة التي نعهد لها في هذا العصر . إذ كان واجب المدرسة سابقاً تلقين الطلبة مواد معينة محدودة تلقيناً ببغاويّاً وعليهم إعادة ما لقنوا امام المعلم بكل امانة واخلاص . ولذا فكان المطلوب منهم الحفظ الغيبي أو ما نسميه في الانكليزية Memorizing بصرف النظر عن كل عامل آخر اي انه لم يكن للتلميذ شأن يذكر في هذه المدرسة . ولم يدم ذلك طويلاً فقد تقلبت الاحوال وتطور الزمان وظهر مفكرون في عالم الطفل وعالم المدرسة وعالم التدريس واخذوا يبشرون بآرائهم الجديدة في هذه الحقول وكانت نتيجة افكارهم وخلاصتها فساد ما كان سائداً . وجعلوا محور دراستهم « الطفل » أو الفرد وعليه يجب ان تدور الجهود اي ان الطريقة والمنهج وكل ما يتعلق بالدراسة والتدريس يجب ان يستهدف الطفل .

إن المفكرين بهذا الحقل كثيرون وقد تعاقبوا من يوم أن وجدت المدرسة حتى اليوم وتعاقبت معهم طرق تدريسية عديدة . وإن أبرز من اشتغل بالطريقة واصول التدريس هم بستاالوزي

وهربارت وفروبل . ولكن هؤلاء الثلاثة حفزوا للعمل والتفكير
بواسطة الآراء . والأفكار التي بشر بها جان جاك روسو فهو
مصدر العصر الحديث في التعليم . لم يكن روسو معلماً ولكن
كتاباته في هذا الحقل بلغت غاية الأهمية . وكان شعار روسو في
كتاباته القول " إن الأساس في التربية هي الطبيعة " قاصداً بهذا
القول أن النظريات التهذيبية يجب أن تستمد من طبيعة الفرد
فتحترمها وتحترم ميوله ومواهبه وقابلياته . وخلاصة ذلك يجب أن
تضع الفرد مركزاً للعمل . وتتضمن هذه الآراء في الطريقة
والتعليم دراسة علم النفس طبعاً .

إن آراء روسو الطبيعية هذه لم تطبق تماماً إلا في
أوائل القرن التاسع عشر لما قام بستالوزي وهربارت وفروبل .
فقد أوقف هؤلاء الثلاثة حياتهم على دراسة مبادئ التربية
والتعليم فأثر كل منهم أثراً يانعاً في ذلك .
فأهم مبادئ بستالوزي في التربية هي :

١ — الاهتمام بأولاد المتعلم وقابلياته وجعل ذلك أساساً
للتنظيم في التربية والتعليم .

٢ — جعل الحب والشفقة مسيطرين في التعليم بدلاً من

الضبط المستند على الضغط الشديد القاسي .

٣ - التجريب المتواصل لاكتشاف طرق جديدة .

٤ - تعميم التربية والتعليم لاصلاح حال الفقير وعامة الناس .

أما أهم مبادئه في طرق التعليم فتتلخص بما يلي :

١ - الملاحظة والادراك الحسي هما اساس التعليم .

٢ - يجب أن يكون تعليم اللغة مقروناً بالملاحظة اي بالاشياء

التي تدل عليها الالفاظ « Object Teaching » .

٣ - يجب ان يكون السير في أي فرع كان من الاسهل

ثم التدرج الى الاصعب وذلك بمراعاة نمو الطفل أو بالاحرى
مراعاة مبادئ علم النفس .

٤ - لا يجب الانتقال من مادة الى اخرى إلا بعد اتقان

الاولى .

٥ - يجب ان يرمى التعليم الى تنمية مدارك المتعلم لا الى

اعطاء المعلومات .

٦ - على المعلم ان يحترم شخصية الطالب .

٧ - يجب ان يكون المدرس قوياً في مادته وماهر في طريقته

٨ - يجب ان تكون العلاقة بين المدرس والطالب مبنية

على اساس من المحبة المتبادلة .

أما هربارت فكانت آراؤه تميل الى الناحية المنطقية في طرق التعليم أو الى ما نسميه بـ Fomalism في التربية والتعليم ولكنه كان مع هذا من اكبر مناصري فكرة الولع فقد بشر به :

١ - الاهتمام بالاولاع في المتعلم .

٢ - الاهتمام بالغرائز في المتعلم .

٣ - الاهتمام بالقابليات في المتعلم .

ومن ادائه الاخرى ان المتعلم يتعلم الاشياء على اساس معلوماته السابقة اي ان اساس المتعلم في كل شيء أو خبراته السابقة Background هي التي تقرر درجة تعلمه ومقداره وهذا ما نسميه بـ Apperception في التعليم . ولم يكتف هربارت بالتأکید على خبرات المتعلم السابقة الفكرية Intellectual بل فحسب اكد على وضعه العاطفي والعقلي في ذلك .

ومن آثار هربارت في التعليم طرقه الخمس وهي التحضير ، العرض ، التداعي ، التعميم والتطبيق وسنأتي على شرحها عند بحثنا لطريقة الاستقراء .

ثم جاء فروبل وكانت آثاره في التربية والتعليم تأسيس رياض

الأطفال لاعتقاده بأهمية دور الطفولة في تربية الفرد . وكان تأسيسها مستنداً على فكرتين بشر بهما هذا المربي وهي فكرة التعبير الحركي في الفرد Motor Expression وهو الذي يتطلب الى ان الفرد يود العمل والحركة فيجب توفيرها له . والفكرة الثانية هي فكرة المشاركة الاجتماعية في الاعمال وتتطلب التعاون بين الافراد وبين المعلم والمتعلم وهذا يعني اننا يجب أن نعرض في مدارسنا ما يساعد على هذه المشاركة كالأعمال الجماعية والنوادي والالعاب وغيرها . وهذا الرأي يخالف بالطبع حفظ المتعلم لما يتعلمه لكي يلقيه امام المعلم .

لم تبق آراء هؤلاء المربين محصورة في اوروبا فقط بل تعدتها الى الولايات المتحدة الاميركية بواسطة بعض الاميركيين الذين جاءوا الى اوروبا لدراسة التربية والتعليم وعند عودتهم أخذوا يبشرون بهذه الافكار فظهر إذ ذاك مربون آخرون وأضافوا الى هذه الافكار ما أوجت اليهم دراستهم في هذا الحقل وفي علم النفس فكانت النتيجة ان نشأت نزعة علمية في طرق التدريس . فتوردنايك مثلاً الذي قال بأن التعلم يحدث بواسطة اتصال العصبونات التي تتأثر بالمنبه الخارجي والذي وضع قوانين للتعلم

كقانون الاستعداد وقانون التأثير وقانون الاستعمال كانت له مبادئ خاصة في الطريقة أهمها :

١ - تكييف التعليم للفروق الفردية بين المتعلمين .
٢ - التأكيد على التعليم بواسطة حل المشاكل وتحليل هذه العملية .

٣ - التأكيد على قياس نتائج التعلم والتعليم .
٤ - التأكيد على الحقيقة التي تقول بأن الحفظ الغيبي والتمرين الميكانيكي وتشكيل العادات لا تتعارض والتفكير التحليلي .
وفي غضون هذه المدة ظهرت الحركة التقدمية Progressive Movement في سنة ١٨٩٠ وكانت ضد التعلم الحفظي والطرق الميكانيكية في التدريس ومن اعلامها جون ديوي ومن اهم مبادئها :
١ - يجب ان يكون التعلم فعالا .

٢ - يجب ان نستمد التعلم من أولاع المتعلم وقابلياته .
٣ - إن النتائج المرضية هي تلك المعلومات أو المهارات أو الاتجاهات التي تساعد الفرد على الحياة الاجتماعية المشتركة بنجاح وسعادة .

٤ - لذا فان التعليم يجب ان يستفيد من الرغبة والفعالية ويكيف الى مستوى نمو الفرد ويستفيد ايضاً من الاعمال الجمعية .

٥- ان تنظيم المادة من الالهية بمكان . ولكنها يجب ان لا
تنظم بشكل منطقي . تلائم الكبار بل انها يجب ان تنظم على
اساس فعاليات الحياة الطبيعية ومكيفة الى المقدرات الانسانية
واللذة الفردية مهما امكن .

ولقد عارض هذه الفكرة كثيرون وفي مقدمة المعارضين
هو الدكتور باكلي الذي بشر بأن المعلم هو الذي يجب ان يقرر
كيفية تنظيم المادة بالشكل الذي يرتأيه مناسباً وبالشكل
الذي يؤدي الى التفكير المنطقي المتسلسل في الفرد . وقد يكون
كل من هذين الرأيين متطرفين ولغاية الفائدة علينا أن نجتمع بين
الرأيين ونأخذ بما يناسب الوضع والحال والظروف المحيطة
بالوضعيات التعليمية . إذ لا يمكن في اية حال من الاحوال
تطبيق طريقة بشكلها الكامل واسلوبها المقيد بدون ما تحوير
وتكييف . على اننا سبق وأن تحدثنا عن امكانية المزج بين
الرأيين في الطريقة عند بحثنا في نوعي الطريقة .

المراجع

Butterweck and Secgers ; orientation Course in Education
Burton : Entroduction to Education

عبد الله مشنوق : تاريخ التربية

Baglay , W , C . ; An introduction to teaching

النصميم في التدريس

معنى النصميم ونعريفه :

١ — لم يعد العالم الذي نعيش فيه عالماً بدائياً يتخبط الإنسان فيه خبط عشواء للحصول على مآربه ومقاصده كما كان يفعل في الماضي ، بل أصبح في هذا اليوم وفي هذه اللحظة التي نحن فيها عالماً معقداً في جميع مرافقه اقتصادية أم اجتماعية أم علمية واشتبكت مصالح الافراد اشتباكاً أدى الى زوال ذلك الانفراد في الاعمال وانفراد الانسان في بيته أو في مزرعته أو معمله الصغير وقيامه بما يحب ويشتهي وبما تسول له نفسه من نوع العمل بدون ما تفكير بمصالح الافراد الآخرين وحاجاتهم الحياتية ، ان هذا التعقد وهذا الترابط والتداخل في مصالح الافراد بل ومصالح الامم حدى بالانسان الى التفكير بالاسلوب الذي يتبعه عنه قيامه بعمل من الاعمال أو مشروع من المشاريع لئلا تتعارض

مصالحته بمصلحة الآخرين والتي تكون نتيجة عمله متفقة والهدف الذي يرمي اليه أو الغاية التي يتوخاها الآخرون من هذا العمل .
إن تفكير الانسان بهذا الشكل اوجد ما نسميه اليوم بالتصميم في جميع مناحي الحياة فما من منهل من مناهلها إلا ونجد التصميم قد لعب دوره الكبير فيه . فما هو هذا التصميم وما معناه ؟ التصميم — على ما في التعريف من حدود وقيود — هو اتباع طريقة معينة أو انتهاج منهج خاص أو ابتكار اسلوب ما لتنفيذ عمل من الاعمال الحياتية بنجاح نسبي .

اهمية التصميم في الحياة :

٢ — فلا يقف المحامي على منصة الدفاع إلا بعد ان يفكر في وضع اسلوب دفاعه ويظهر بشكل يستطيع به ان يؤثر على الحاكم وعلى المستمعين مراعيًا في تصميمه هذا الحالات والظروف المحيطة بالدعوى وبالمتهم وبكل ما يتعلق بها وبه . وبقدر ما يكون هذا الاسلوب جيداً أو مؤثراً بذلك المقدار يكون نجاحه . ويصدق نفس القول على كل ذي مهنة اخرى فذلك الطبيب الذي لا يصف الوصفة إلا بعد ان يفكر بدستور عمل تلك الوصفة ولا يجري عملية جراحية إلا وفق خطة معينة . اذا حاد عنها فشل وسبب

للمريض اضراراً فادحة ربما أدت به الى الموت المحتم . وذلك التاجر لا يستطيع تصريف بضاعته إلا بعد ان يضع الخطة ويتكر الطريقة التي بواسطتها يقوم بهذا التصريف على الوجه الاكمل وبدون ما خسارة . ولا يفتح صاحب المعمل معمله إلا بعد أن ينتهي من وضع التصميم له مراعيًا في ذلك جميع العوامل والظروف التي تحيط به وببئاله من رأس المال الى قابليات العمال الى حجم العمل الى نوع المنتج ومقداره الخ ... وبقدرة ما تكون إحاطته بجميع هذه العوامل متيسرة بذلك المقدار يكون نجاحه في مشروعه .

والتعليم كونها مهنة كباقي المهن الاخرى لا بد لمحترفها من انتهاج منهج معين واتباع طريقة خاصة مراعيًا في ذلك عوامل عديدة سنأتي على ذكرها لكي يصل الى هدفه الذي يرمي اليه وينجح في تدريسه نعود فنقول نجاحاً نسبياً . هذا مع العلم ان التعليم من ادق المهن واشقها واحوجها لهذا التصميم الذي نحن بصددده لشمولها عوامل عديدة فهناك الطالب وهناك مادة الدرس وهناك غرفة الدرس وهناك وسائل الايضاح وهناك المحيط الذي يعيش فيه المدرس والطالب وتكون فيه المدرسة الى

ما هنالك من عوامل قد تظهر للمدرس اثناء تفكيره بالطريقة التي يريد اتباعها . وبالإضافة الى ذلك كله فان هذه المهنة تمس الانسان مباشرة (تمس الفرد منه والمجتمع في الحاضر وفي المستقبل)
إننا اذا سلمنا بوجوب وضع تصميم بواسطة كل من احترف مهنة من المهن واتباع طريقة خاصة في انجاز مرماه نكون قد اعترفنا ضمناً بأن لكل مهنة قواعد وطرقاً خاصة بها يتعلمها صاحبها كما يتعلم اي شيء آخر يتعلق بالمهنة ذاتها . فاذا كان لزاماً على المحامي ان يتعلم طريقة الدفاع عن المتهم وكان لزاماً على الطبيب ان يتعلم طريقة تشخيص الداء ووصف الدواء وكان لزاماً على التاجر ان يتعلم طريقة المتاجرة ويتقنها . كان الاخرى بالمدرس وهو الذي يحترف أدق المهن وأشقها ان يتعلم طرق القيام بمهنته و كيفية معاملة من يعهد اليه بتربيتهم وتدريسهم اولئك الذين يختلفون في ميولهم واذواقهم واتجاهاتهم وقابلياتهم وحتى في اديانهم احياناً . كل ذلك يجعل المدرس في وضع دقيق يحتاج فيه الى التفكير الزائد في انتخاب الطريقة الراجعة التي يستطيع بواسطتها ان يوفق بقدر المستطاع بين كثرة الاختلافات والفروق الموجودة في غرفة الدرس التي يقف فيها المدرس ويلقي درسه .

ونود ان نقول بهذه المناسبة ان عدداً من المشتغلين بشؤون التربية والتعليم يرون ان دراسة التربية واصول التدريس امر ثانوي، ويعتقدون ان اهم ما في حياة المدرس وما يجب ان يتعلمه هي المادة والمادة وحدها وعليه اتقانها والا كتيال منها بكل ما اوتي من حول وقوة. وهؤلاء يقيسون مدى نجاح المدرس وتدريبه بكثرة المادة التي تحشى بها أدمغة الطلاب الذين هم بدورهم يستظهِرونها ليجيبوا على الاسئلة الامتحانية التي توضع لقياس مقدار ما يستظهِره الطالب لا لقياس ما يقتبسه ويتمثله ويصبح جزءاً من تفكيره واتجاهاته. ان أبسط صفة نستطيع ان نصف بها هذا النوع من الاتجاه عند هؤلاء هي صفة الخطورة. ففكرة مثل هذه اذا تفشت فهي خطيرة جداً على سير التعليم وعلى مستقبل التعليم فليس الغرض من التعليم كما يُظن تلقين مادة معينة مرتبة بل الغرض من التعليم هو التثقيف والتهذيب ولا يتم هذان الهدفان إلا بأن يتعلم المدرس فن التدريس الذي يجوز ان نعبر عنه بطرق التدريس واصوله كما ويتعلم ايضاً علم التدريس الذي يجوز ان نعبر عنه بمادة الدرس ومواضيعه. وان مثل المدرس الذي ينهك نفسه في اقتناء المادة و اكتيالها فقط تاركاً دراسة

كيفية التصرف بها عند تقديمها غيره كمثل من يجمع المال ويدخره جاهلاً طرق الانتفاع به والتصرف فيه . لذا فان إتقان المادة يجب ان يتشمل جنباً الى جنب مع إتقان طرق تدريسها وحمل الطلاب على الاستفادة منها . فان المادة والطريقة متلازمان كل التلازم فترتيبها وجعلها مناسبة لعقول الاطفال وموافقة لميولهم ودرجة رقيهم ومعلوماتهم السابقة هو الطريقة بـمـيـنـها .

فالـمـقـصـود بالتصميم في التدريس « اوبالطريقة » في التدريس اذن هو النظام الذي يسير عليه المدرس فيما يلقيه على التلاميذ من دروس وما يبعثهم الى تحصيله من مهارة ونشاط حتي يكتسبوا الخبرة النافعة والمهارة اللازمة والمعلومات المختلفة من غير اسراف في الوقت والجهود ، وبشكل يقربهم من الاغراض السامية التي نرمي اليها في التربية . وليست الطرق المثلي بنت وحي الساعة وعفوها بل هي نتيجة اختبار طويل وتجريب علمي وملاحظات كثيرة ، فهي تركز على اسس علمية ولا تقوم على التعسف والهوى (١) .

والآن وبعد ان سردنا اهمية التصميم في التدريس لا بد وان نشير الى بعض الاسباب التي توجب هذا التصميم واهمها :

(١) امين مرسى^١ فنديل - فن التربية واصول التدريس

١ - تعقد التعليم : بينما كان التعليم في السابق يعهد الى رجال ذوي كفاءة منحلة ولم يكن لينظر اليه كنظرتنا اليه اليوم فقد كانت تقوم به الكنائس والجماعات ايضاً ولم تكن هناك مدارس كبيرة كالتى نراها اليوم ولم يكن التعليم امراً مطلوباً من كل احد بل كان من نصيب الفقراء والمعوزين . اما اليوم وقد تغيرت الحال واصبح التعليم مهنة في مقدمة المهن الاخرى واصبح واجباً على كل من يريد ان يحيا حياة سعيدة ويكيف نفسه لقوى المحيط الجارفة والتي تتغير يوماً بعد يوم واصبح للتعليم مؤسسات خاصة هي المدارس بالطبع التي أخذت تتسع وتتعدد يوماً بعد يوم . فبعد ان كان الطالب لا يدرس إلا مدة سنة أو سنتين وان اجهد نفسه واستمر في الدراسة فلا يتعدى الثلاث اصبح اليوم يقضي في الدراسة معدل ١٢ سنة للحصول على الشهادة الثانوية وست عشرة سنة للحصول على شهادة عالية . كل هذا التعقد والتطور في التعليم استلزم التحضير الجيد من جانب المدرس واتباعه خطة معينة لكي لا يضطرب عليه الامر ويصبح شغله مهوشاً مشوشاً .

٢ - إتساع نطاق المواد التعليمية : وكنتيجة لهذا التعقد

الذي نوهنا به اعلاه في التعليم وزيادة مدته اتسع نطاق المواد التعليمية وتشعبت المواضيع الدراسية واصبح المحيط الذي تتأسس فيه المدرسة محيطاً غنياً بالمواد الدراسية سواء أكان المحيط طبيعياً أم كان المحيط اجتماعياً وما هذه المدنية التي نلاحظها اليوم ونشاهد نتائجها بين حين وآخر إلا دليل قاطع على وفرة ما يمكن ان يتعلمه الطالب مما قد يزيد على قابلياته . هذا مع العلم ان مستوى الدراسة قد ارتفع فما كان مطلوباً من خريج كلية مثلاً قبل عشرات من السنين قد يساوي الآن ما هو مطلوب من خريج أحسن مدرسة ثانوية . ويتضمن هذا ان المناهج الدراسية في هذا الوقت مثقلة بكثير من المواد التي لم تكن لتدرس في السابق ولا يعني هذا ان هذه المناهج الحاضرة والتي تتبع في المدارس الثانوية غير صالحة ولا يمكن قد يكون هذا الاثقال نتيجة لغنى المحيط الطبيعي والاجتماعي . ومهما يكن من امر فان المدرسة او المدرس لا تستطيع او يستطيع ان يقدم ما للطالب كل ما هو موجود في المحيط وفي الكتب من تراث ادبي او اجتماعي او اقتصادي بل يلجأ الى الانتخاب والاختيار فينتخب ما هو مناسب لمعدل عقلية الطلاب وقابلياتهم وما يناسب المحيط ايضاً . وهذا الانتخاب او الاختيار هو التصميم بحذاته .

٣ - انفصال المواضيع الدراسية وتقسيمها بين المدرسين :
ان هذا الانفصال الموجود الآن في المدارس الثانوية يتطلب
توحيداً وتربطاً لحد ما ولدرجة بحيث لا يؤثر هذا التوحيد أو
التربط في زوال فائدة الموضوع لنفسه وطابعه الخاص . فمع
وجود ميل بين المهتمين في شؤون التعليم الثانوي في مدارس
الغرب بتوحيد المواضيع وربطها ببعض فهناك ميل بين المدرسين
الى ان يختص كل منهم بتدريس موضوع خاص تاركاً اهتمامه
بما يدرسه المدرس الآخر . إن وجود هذا النظام في المدارس
الثانوية قد يقلل من فائدة المواضيع الدراسية التهديبية والتثقيفية
التي نحن نستهدفها في الدرجة الاولى . فلضمان التوحيد بين
المواضيع وربط ما يمكن ربطه كالتاريخ مع الجغرافية أو مع
الواجبات الاجتماعية والاقتصاد وغيره او ربط المواضيع
الاجتماعية ببعضها والطبيعية والرياضية ببعضها واللغات ببعضها
لا بد وان نلجأ الى التصميم ووضع الخطط واتباع طرق معينة
في التدريس .

٤ - اختلاف غايات التربية واهدافها : تختلف غايات التربية
والتعليم واهدافها في بلد عنه في الآخر فأهداف التعليم في الامم
الديمقراطية غيرها في الامم الكلية (النازية والفاشية) وفي

الجمهورية غيرها في الملكية وفي الدستورية والنيابية عنها في الملكية الفردية المطلقة الى ما هنالك من اختلاف في انواع الحكم . فكل امة تسعى في توجيه النشأ الى نوع الحياة والحكم السائد فيها لكي ينشأوا ويتربوا على ما ترمي اليه الدولة من اهداف عامة لكي يستمر هذا النوع من الحكم والحياة ولا يتم مثل هذا التوجيه الا بالتصميم واتباع الطرق الخاصة للوصول الى الهدف المطلوب من قبل المدرسين والمدرسة .

٥ - اختلاف غايات المدرسة نفسها ووظيفتها في المجتمع : تختلف غايات المدرسة ووظيفتها بالنسبة للمجتمع الذي توجد فيه تلك المدرسة فوظيفتها في مجتمع متقدم غير وظيفتها في مجتمع متخلف ، اذ ان واجبا في المجتمعات المتخلفة تغيير الحالة السيئة السائدة في مثل هذه المجتمعات وعدم اكرائها بكل ما يعرقل سيرها من القوى المحيطية الضاغطة والتي توجد في كل محيط متأخر . وبعبارة اخرى ان المدرسة في محيط متخلف كحيطنا مثلا يجب ان تكون معتدية على النظم والاساليب الزائفة والتقاليد الفاسدة التي تسود مجتمعنا ويجب ان تستمر في اعتدائها الى ان تنشد غايتها . ان اختلاف وظيفة المدرس بهذا الشكل يستلزم التصميم في التدريس لكي يوجه الطلبة الى خدمة مجتمعهم

فوائد التصميم في التدريس :

- ١ - ان التصميم يوفر الوقت على المعلم والمتعلم .
- ٢ - ان التصميم يوفر الجهود على المعلم والمتعلم .
- ٣ - يحمي الطالب من اضرار قد تنجم عن التدريس المشوش المضطرب كسوء الفهم واضطراب الذهن وعدم ترتيب المعلومات وتشوش التفكير .
- ٤ - يعود الطالب على النظام والانتظام في العمل والاتقان وحسن البحث والتنقيب المنظم والاعتماد على النفس والاستقلال في التفكير .
- ٥ - ينمي الثقة بالنفس في المدرس والطالب .
- ٦ - يرسخ المعلومات في اذهان الطلاب من غير اجهاد أو كدح .
- ٧ - يوجد شغفاً بالتعليم وبالمدرس وبالمادة ويستثير شوقهم .
- ٨ - يقلل التعب العقلي والجسمي في الطالب .
- ٩ - يعودهم التؤدة وعدم التسرع في الحكم .
- ١٠ - يوصلنا الى الهدف التهديبي الذي نرمي اليه من التعليم

التصميم اليومي في التدريس

ويدعى هذا النوع من التصميم ايضاً بخطة الدرس . فالتصميم نوعان تصميم عام وهو الذي يتعلق بتنظيم الموضوع الدراسي وترتيب اجزائه وتوزيع هذه الاجزاء على الحصص المخصصة للموضوع طيلة السنة الدراسية . والتصميم اليومي هو الذي يتعلق بكيفية عرض كل جزء من اجزاء الموضوع في كل حصة من الحصص المخصصة له . أو بعبارة اخرى وضع خطة لتدريس الجزء المعين من الموضوع الدراسي .

تعريف خطة الدرس : هي العنوان الذي يعطى للشرح الموجز لكل ما يراد انجازه في الصف والوسائل المعينة التي تستخدم لهذا الغرض كنتيجة لما يحدث من الفعاليات اثناء المدة التي يقضيها الطلبة مع المدرس . وهذا التعريف يميل الى ان يجعل المدرس يركز انتباهه حول ثلاثة امور : (١) النتائج التي يحصل

عليها فيما يتعلق بالطالبة (٢) الطرق والاساليب المعينة المستخدمة
(٣) التأكيد على الفعاليات التي يقوم بها الطالبة في الوقت الذي
يكون المدرس مرشداً ودليلاً لهم .

فوائد خطة الدرس : إن التصميم اليومي لا يقل أهمية عن
التصميم العام للموضوع إن لم يكن أكثر أهمية وأكثر ضرورة
منه . والحقيقة أن المدرس يجب أن ينظر إلى التصميم اليومي
باعتباره ناحية أساسية من المشكلة الكبرى المتعلقة بالتصميم
في التعليم والذي يتطلب توفيقاً وتوحيداً مع العمل في تنظيم
الموضوع الدراسي وترتيبه بصورة عامة . ولهذا فإن على المدرس
أن يلاحظ في كل خطوة من خطوات عمل خطة الدرس فيما إذا
كان الدرس الذي يضع الخطة لتدريسه يساعد على تحقيق الأهداف
المتوخاة من الموضوع الدراسي . ولهذا فإن الفوائد التي يمكن
أن نتوقعها من خطة الدرس هي :

١ - أن خطة الدرس تضمن لنا هدفاً معيناً للدرس ، فما
التصميم التربوي إلا تعيين الأهداف وتعيين الوسائل لتحقيقها .
وإذا كان للموضوع الدراسي أهداف رئيسة فالهدف المعين لكل
درس من الموضوع يضمن تحقيق الأهداف العامة .

٢ — ان خطة الدرس تضمن لنا الربط الصحيح بين الدرس السابق واللاحق : اذ ان الموضوع الدراسي يجب ان يكون وحدة متماسكة فالجزء الذي يدرس منه يجب ان يكون مرتبطاً بالجزء الذي يليه وبالجزء الذي يسبقه ولا يمكن تحقيق هذا القصد إلا بخطة واحدة .

٣ — انها تضمن لنا اسلوباً معيناً في انتخاب المواد الدراسية والتدريسية والفعاليات وتنظيمها : إذ ان علم النفس التربوي اضطر المدرس الى ان يتذكر دائماً ان ليست جميع المواد والفعاليات تساعد على تحقيق الاهداف المرغوب فيها في التربية .

٤ — انها توجه انتباه المدرس الى افضل انواع طرق التدريس : فبالنظر لتنوع المواد الدراسية وتنوع التعلم تعددت طرق التدريس الامر الذي استوجب الانتخاب للطرق التي تصلح لكل نوع من المواد الدراسية وكل نوع من انواع التعلم .

٥ — ان الخطة تضمن لنا تلخيصات جيدة للدروس : اذ ان الخلاصة من شأنها تلم شتات الموضوع وتربط اجزائه والخطة الجيدة هي التي تؤكد على هذه التلخيصات .

٦ — انها تساعد على فحص نتائج التعليم : اذ ما من مدرس

لا يرغب في ان يرى نتائج اتعابه مع طلبته فالخطة خير وسيلة لذلك .

٧ - انها تحفز المدرس لان يعد اسئلة اساسية ووسائل للايضاح :
فاعداد الاسئلة المهمة لا بد منه اذا اراد المدرس ان ينجح في
تدريسه لان صوغ الاسئلة الجيدة يتطلب تفكيراً ووقتاً لا
يستطيع المدرس ان يوفرهما اثناء التدريس .

٨ - انها تضمن توحيداً في اجزاء الدرس الواحد وبين الدروس
المتعاقبة في الموضوع الواحد : فكثير من المدرسين لا يستطيعون
الحصول على هذه الوحدة الا بواسطة الخطط اليومية .

٩ - انها تضمن تعيين واجب معين في كل درس : فالتربية
الحديثة تعطي اهمية كبيرة للواجب في التعليم ولهذا فانه يجب
ان يحتل مكاناً مركزياً في خطة الدرس .

١٠ - انها تجعل الاعتناء بفروق الطلبة الفردية ممكناً : إذ ان
عدم وجود الخطة قد ينسي المدرس اولئك الطلبة الذين يحتاجون
الى عناية خاصة .

طبيعة خطة الدرس : ما خطة الدرس الا خبرة في التعليم المنتظر ،
فهي حياة سابقة ، عقلية وعاطفية ، يتخيلها المدرس عن الخبرات

الصفية المتوقعة ، فالوجوه المتلهفة والاسئلة التي لا يمكن ان تشار والصعوبات التي سيعانيها الطلبة والوسائل التي بواسطتها يمكن التغلب على هذه الصعوبات كل ذلك تحتل الصدارة في تخيل المدرس عند وضعه خطة الدرس . وهذا التخيل في الحقيقة هو الضرورة الاولى للتدريس الجيد . وهذا مما يستوجب من المدرس ان يكون ملما بالامور الآتية :

- ١ - يجب ان يكون المدرس ملما بمادة الدرس الماما يجعله قادراً على تعيين الصعوبات التي يحتمل ظهورها اثناء الدرس .
- ٢ - يجب ان يكون للمدرس معلومات وافية عن القوى المحيطية التي تؤثر في حياة الطلبة جمعا وفرادا . فلهذه القوى علاقة قوية بكيفية تعلم الطلبة وعلاقة هذا التعلم بخبراتهم السابقة .
- ٣ - يجب ان يكون المدرس ملما بسكاجة الطرق العقلية وبملاقة قوانين التعلم بالوضعية الصفية التي يتوقعها عند كتابة خطة الدرس .

- ٤ - يجب ان يكون المدرس ملما بأفضل الطرق التدريسية واساليب التعليم لكي يستطيع ان يطمئن الحاجات العامة والخاصة في كل وضعية تعليمية .

العناصر التي يجب ان تتوفر في خطة الدرس الجيدة :

وخلاصة لجميع ما تقدم فالخطة الجيدة يجب ان تمتاز بما يلي :

- ١- ان تحتوي على هدف معين صيغ بأسلوب بين واضح .
- ٢- ان تحتوي على واجب جيد .
- ٣- ان تحتوي على خلاصة جيدة .
- ٤- ان تساعد المدرس على الاعتناء بالفروق الفردية .
- ٥- ان تحتوي على الاسئلة الاساسية والمهمة .
- ٦- ان تحتوي على ذكر وسائل الايضاح المهمة وشرحها .
- ٧- ان تحتوي على ذكر وسائل التشويق والتحفيز .
- ٨- ان تحتوي على ذكر وسائل لقياس النتائج من تعليم
الدرس .
- ٩- ان تحتوي على توزيع الوقت على كل جزء من اجزاء
الدرس .
- ١٠- الانتباه الى تعلم الطلبة السابق .

استعمال خطة الدرس :

لكي تكون خطة الدرس نافذة يجب على المدرس ملاحظة

الاقتراحات الآتية في كيفية استعمال الخطة :

١- استعمال خطة الدرس كدليل لا كمسند . كن مرناً إذا

دعت الضرورة الى المرونة وتغيير ما في الخطة .

٢- لكي يكون التدريس ناجحاً ونامياً متطوراً يجب ان

لا تستعمل خطط الدرس بدون تغيير وتحوير في كل سنة من قبل

المدرسين . يجب ان تحور الخطة وتبدل كلما يتقدم المدرس في

سن التدريس .

٣- يجب ان تكون خطط الدروس في بادىء الامر مفصلة

ثم تكون مختصرة كلما يتقدم المدرس في المهنة ويحصل على

خبرات واسعة .

٤- يجب ان يكون تحضير المادة واسعاً واعداد وسائل

الايضاح متقناً كي يستطيع المدرس مجابهة ما يحدث من المشاكل

والصعاب .

٥- المدرس الجيد هو الذي يقدر مقدار الوقت اللازم لكل

جزء من اجزاء الدرس بحيث لا يدع الوقت يذهب سدى

في امور تافهة ليست اساسية . ان تقدير الوقت يأتي ايضاً

بالتدريب والخبرة في كل مرة حتى يكون المدرس اخيراً ذا

قدرة فائقة على التقدير .

اسلوب كتابة الخطة :

يتضح مما تقدم ان كل خطة درس يجب ان تحتوي على عناصر اساسية . اما اسلوب ترتيب الخطط وكتابتها فلا يجب ان يكون محدوداً مقيداً بل يترك امر ذلك الى المدرس نفسه .
الا ان كل خطة يجب ان تتضمن الامور الآتية :

- ١- الغاية من الدرس الذي يراد تدريسه ويكتب المدرس تحت هذه المادة ما يريد ان يستهدفه من تدريس ذلك الدرس
- ٢- المقدمة للدرس ويراد بها اعداد الطلبة للدرس الجديد
- ٣- العرض ويتضمن الطريقة والاسئلة وتصنيف المادة
- ٤- الخلاصة ويراد بها ربط اجزاء الدرس بصورة مختصرة
- ٥- الملاحظات العامة وتشمل بعض الامور التي لا يستطيع المدرس ان يدخلها في احدى المواد الاربع السابقة واهم هذه الامور ما يتعلق بالدرس كقال في صحيفة او مجلة او خبر في الاذاعة او فلم سينمائي وغير ذلك .

ومن المدرسين من يتبع في كتابة خطة الدرس خطوات

هـربارت الخمس الشكلية لاسيما في الدروس التي تبني على الطريقة
المنطقية. وهذه الخطوات هي التمهيد والمرض والربط
والتصميم والتطبيق .

المراجع

Holley , Charles : The teacher's Technique

Bossing: Progressive methods in secondary school Teaching

Mead , C. ; Practice teaching

طريقة المحاضرات

أو

الطريقة الالقاءية

معنى هذه الطريقة:

يطلق بعض المربين على هذه الطريقة بالاعبارية « telling » ولكن لو فحصنا التعبيرين وتمعنا النظر في المراد من كل منهما لوجدنا ان المراد بالالقاء هو العرض exposition بينما المراد بالاعبار هو القص narration فكلمة العرض، أعم من لفظ القص . فنستطيع إذن ان نعتبر الاعبار متضمناً في العرض وان نطلق على هاتين الناحيتين بطريقة المحاضرة او الطريقة الالقاءية .

والطريقة هذه كما هي مستعملة في التربية هي التي يتم بواسطتها ايضاح او تفسير فكرة اساسية الى الطلاب قد وضعت بأسلوب سؤال او مشكلة . لذا فان أسلوب الالقاء هو أسلوب

عرض يهتم في الدرجة الاولى بالتوضيح والتفسير . وقد يستخدم الاخبار او القص في كثير من الأحيان ، إذ ان الاخبار غرضه تجهيز الطالب بمعلومات عن الحوادث والوقائع والحقائق البسيطة بأسلوب قصة بدون تفسير أو توضيح بل تقديمها كما هي . وغالباً ما يستخدم الاخبار « او القص » للتسلية ، وان توصل المخبر بالعرض أحياناً اي بالتفسير والايضاح لا لغرض الا ليستحوذ على انتباه السامعين او ليشير فيهم التصور والتخيل .

٢ - الالقاء والتدريس :

لم تضع التربية الحديثة أهمية كبيرة على طريقة الالقاء في المدارس الثانوية فهناك من يدعي عدم صلاحها بتاتا حتى ولا في الكليات او الجامعات وهناك من يرى فيها بعض الفائدة . ولكن الاتجاه العام سائر نحو طرق التدريس الاخرى التي تستغل في الدرجة الاولى فعالية المتعلم في التعلم وتعبيره الذاتي . لان الفلسفة التي كانت تسند هذه الطريقة في التعليم اخذت تضمحل وحلت محلها فلسفة جديدة . فقد كانت الفلسفة التعليمية القديمة تعتبر المدرس مركز الفعالية والعمل والتفكير وتعتبر الطالب وعاءً فارغاً يُصب فيه ما يتجمع لدى المعلم من معلومات الماضي

وحكمه . بينما تعتبر الفلسفة الحديثة المتعلم مركزاً للفعالية وتعتبر المعلومات طريقاً لتوسيع مدارك المتعلم وتكوين الاتجاهات فيه وحمله على حل مشاكله وان تفتح له الباب ليلج ناحية الحياة العملية . وهذه الفلسفة حدث بالمربين الى التفكير بطرق تناسب وما تتطلبه هذه العقيدة الجديدة .

ولكن مع ذلك كله فهناك بعض المواقف في التعليم لا يمكن الاستغناء فيها عن طريقة الالقاء او المحاضرة فكثيراً ما يحتاج المعلم الى عرض فكرة لا يعرفها الطلاب ولا يستطيعون ان يتوصلوا اليها لا في كتبهم المقررة ولا في المراجع التي بين ايديهم ان وجدت . وقد يحتاج ايضاً الى التأثير على شعورهم وإثارة عواطفهم لاسيما في التدريس لغرض الاعجاب فهو والحالة هذه لا بد وان يلجأ الى الالقاء والعرض والقصص .

٣- محاسن الطريقة الالقاءية :

ا- يتوصل المعلم عند تقديمه موضوعاً جديداً الى الصف ولا سيما اذا لم يكن هناك رابطة متينة بين العمل السابق والعمل الجديد بطريقة المحاضرات .

ب- مثيرة للشوق وباعثة على الانتباه اذا توفرت في

المحاضر صفات خاصة (سنأتي على ذكرها) تجعله قادراً على إثارة
عواطف طلابه والتأثير عليهم وجلبهم اليه و كثيراً ما يحدث هذا
في العلوم الاجتماعية .

ج - تنبؤنا هذه الطريقة عن كثير من حقائق الحياة التي
لا يمكن التعرف عليها إلا بواسطة الاخبار او العرض او القص -
كتبيين بعض الحوادث ، وقص بعض القصص ، وعرض بعض
الافكار والآراء ، وتفسير طرق استعمال بعض المخترعات
الميكانيكية الحديثة . ولذا فكثير من المربين يؤكدون على
تدريب الفرد على ان يكون مستمعاً جيداً كما يدرب على
التعبير الذاتي الجيد .

د - توفر الطريقة الالقائية وقتاً للمعلم والمتعلم - على ان
توفير الوقت لا يدل دائماً على النجاح فكثيرون من لا يصرفون
وقتاً كافياً في عملهم الذي بين ايديهم فيعجلون في الانتهاء منه
بدون ان يبلغوا به درجة الاتقان ظناً منهم ان مجرد توفير الوقت
منقبة يحمدون عليها . هذا من جهة ، ومن جهة اخرى فان كثيراً
من المعلمين الذين لا يجيدون اتباع طرق التعليم قد يصيبهم ارتباك
في تسير الدرس فيصرفون وقتاً طويلاً من الممكن توفيره اذا

اتبعوا الطريقة الالقاءية في الدروس التي لا يجيدون فيها اتباع طرق اخرى .

هـ - من اهم حسنات طريقة المحاضرات انها تساعد على تقديم المعلومات الاضافية - فالمعلم بخبرته الواسعة وبأفكاره الناضجة وبتحضيره الجيد يجب ان يضيف الى المعلومات المحدودة في الكتب المقررة أو في المراجع الموجودة في كتب مكتبة المدرسة الصغيرة ان وجدت . هذا من جهة ومن جهة اخرى فان المدرس قد يحتاج في كثير من الاحيان الى اطلاع طلابه على الحقائق والنظريات العلمية الجديدة التي قد لا يمكنهم الاطلاع عليها عن اي طريق آخر غيره . لذا فهو يضطر الى الالتجاء الى الطريقة الالقاءية .

و - توفر طريقة المحاضرات للمدرس فرصة لتوضيح بعض ما جاء في الكتب المقررة واعادة تنظيم بعض المواضيع التي عالجتها هذه الكتب معالجة ناقصة - فليست الكتب المقررة التي يستعملها التلاميذ بالغة من الاتقان في معالجتها للمواضيع حسب طبيعة المادة وحسب طبيعة المتعلم درجة جيدة بحيث يستغني المدرس عن تفسير ما جاء فيها وتوضيح ما غمض منها . فلا تخلو هذه الكتب من ابهام ولا تخلو من تعقد يصعب على

التلميذ فهمه او قد تربك التلميذ احياناً اذا لجأ اليها . فالمدرس
بتتبعه ودرسه لتلاميذه وناقش الكتاب المقرر يتوصل بطريقة
المحاضرة لعرض ما يتوصل اليه على تلاميذه . ونحن ما دمنا
مضطرين الى استعمال الكتب المقررة وما دامت مكاتب
المدارس الثانوية فقيرة جداً ان لم تكن مفقودة في بعض المدارس
فلا بد للمدرس الالتجاء الى طريقة المحاضرات احياناً .

ز - واخيراً ففائدة طريقة المحاضرات تظهر في الميزة الخاصة
بها وهي اعطاء المعلومات . فليست هناك اية طريقة يمكن بواسطتها
جمع المعلومات التي يجب ان يطلع عليها التلاميذ وتقديمها اليهم
باسلوب اقتصادي غير طريقة المحاضرات .

٤ - مساوئ طريقة المحاضرات ومواطن الضعف فيها :

ا - ان طريقة المحاضرات مستهلكة للوقت : فالشكوى
المرفوعة عنها تتضمن في ان وقتاً كبيراً يصرف في اعطاء التلاميذ
معلومات يمكنهم الحصول عليها في كتبهم المقررة بسهولة وفي
الكتب الاخرى التي تعين لهم من قبل مدرسيهم . اذا صححت
هذه الشكوى فهي ليست ضعفاً اصلياً في الطريقة نفسها وانما
هي نتيجة لسوء استعمالها . إذ ليس الغرض من هذه الطريقة

تقديم المعلومات الموجودة في الكتب التي في متناول الطلاب ،
بل الغرض كما تقدم تقديم ما ليس موجوداً في هذه الكتب وما
هو ضروري لاطلاع التلاميذ عليه . وقد سبق ان تبين لنا ان
الاقتصاد في الوقت هو احدى مناقب هذه الطريقة فيما اذا لم
يسأ استعمالها بالتحدث الى التلاميذ عن مواد واشياء مدونة في
كتبهم .

ب - تدعو طريقة المحاضرات التلميذ لان يتخذ موقفاً سلبياً
لا ايجابياً : وهذه نقطة ضعف خاصة بهذه الطريقة . فالعلم هو
الذي يعد الدرس وهو الذي ينظم المادة ويصنفها وهو العامل
الفعال في الصف عند عرضها . ان هذه السيئة هي احدى الاسباب
الرئيسية التي حدت بالتربية الحديثة وبمبشرها الى التشهير بطريقة
المحاضرات ورفع مكانة الطرق التعاليمية الاخرى التي تستغل
مسؤولية المعلم وتتطلب فعاليتها المباشرة وتعتبرها اساساً للتعلم ،
فليس في علم النفس ما يسمى « بالتعلم السلبي » . ان الموقف
السلبي الذي يستحوذ على الطلاب ناشئ من تشتت انتباههم
وانتقاله الى التصور بأشياء خارجية والمدرس يحاضر . هذا اذا
كان المدرس المحاضر لا يجيد اسلوب المحاضرة فهو ولا شك يؤدي
بمستمعيه الى تركه يتحدث لنفسه وهم ساجدون في عالم خيلتهم

تاركين زمام تفكيرهم الى وضعهم العقلي ووضعهم العاطفي . اما اذا كان المدرس محاضراً مجيداً ويتوسل بوسائل جلب الانتباه واستعماله وسائل الايضاح في المواطن التي يحتاج اليها فان الطلاب يسلمونه زمام تفكيرهم وينتبهون الى ما يقوله وينتقلون معه خطوة ثم خطوة .

ج -- يساء استعمال هذه الطريقة لفقدان المهارة في استخدامها عند المدرسين : فكما ان كل الطرق التدريسية الاخرى تتطلب دراسة واتقان كذلك طريقة المحاضرات فهي تحتاج الى دراسة والى تحضير شأنها شأن الطرق الاخرى . هذا من جهة ، ومن جهة اخرى ان بعض المدرسين لا يجيدون هذه الطريقة مطلقاً كما ان بعضهم لا يجيدون طرقاً اخرى حديثة . وهذا مما يدعونا الى القول بأن الطريقة ونجاحها يتوقفان على شخصية المعلم وقابليته على استخدام طريقة معينة .

د -- تتم طريقة المحاضرة بانها عرضة للزيغ عن الموضوع : قبل الحكم على صحة هذه التهمة لا بد من الاشارة الى ان الزيغ عن الموضوع لا يعتبر احيانا سيئة من سيئات الطريقة وكثيراً ما يعتبر احدى مناقبها اذا أخذنا بالمعنى الواسع للطريقة فطالما

يحتاج المدرس الى تبسيط فكرة تعرض للتلميذ قد استوحيتها
مادة الدرس او تفسير سؤال اثاره الموضوع وما الى ذلك من
احدى نواحي التعلم الذي يحدث بالتداعي او بتنادي المعاني^(١).
ومع ذلك كله فان هذه التهمة التي توجه الى طريقة المحاضرة من
اوهن التهم التي يمكن توجيهها اليها ، فان كانت هناك طريقة
من طبيعتها مجاراة الموضوع وعدم الزيع عنه تلك هي طريقة
المحاضرات .

هـ - عدم ملائمة نضوج التلاميذ للقاء المتواصل : وهذا
ضعف اساسي في طريقة المحاضرات ويصدق كثيراً على تلاميذ
المدارس المتوسطة إذ لا يمكن لهؤلاء الاستماع لمدة طويلة بدون
ما فترة . ولذا يجب تجنب اللقاء المتواصل المجرد في المدارس
المتوسطة طيلة مدة الدرس المعينة بل لا بد للمدرس ان يصحب
القاءه بوسائل الايضاح او بأسئلة يلقيها على الطلاب .

و - ميل المدرسين الى الاكثار من استعمال طريقة المحاضرات :
وهذا ايضاً ليس ضعفاً اصلياً بل انه ناتج من سوء استعمال
الطريقة . فبالنظر لسهولة استخدامها كما يظن بعض المدرسين وبالنظر لتعود
البعض على الكلام الكثير فانهم يميلون الى استعمال هذه الطريقة

« ١ » راجع بحث « المعنى الواسع والمعنى الضيق للطريقة »

كثيرا . فتجنبنا لهذا لا بد من التأكيد على استعمال هذه الطريقة في المواطن المناسبة فقط .

ز - عدم قدرة التلاميذ على تحليل المحاضرة وتلخيص نقاطها البارزة : ان هذا الضعف في الحقيقة مستحوز حتى على طلبة الكليات اذ ان هذه المقدرة تحتاج الى تنمية وتدريب لانها قدرة خاصة تتضمن تقدير ما جمعه ونظمه آخرون وتلخيصه . وهذه العملية لا تقل صعوبة عن الجمع والتنظيم نفسيهما إن لم تكن اصعب منهما . ولذا فتلخيص المحاضرات يحتاج الى تدريب ولكن هذا التدريب مهمل في المدرسة الثانوية واهمل معه التدريب على كيفية البحث والتحليل وجمع المعلومات من الكتب . ولذا يجب على المدرس الذي يحاول استخدام هذه الطريقة ان يعلم تلاميذه بنفس الوقت على كيفية الاستفادة من المحاضرة اي كيفية تلخيصها وأخذ الملاحظات .

ج - تؤول طريقة المحاضرات غالبا الى مواقف املائية : وهذه تهمة ليست اصلية ايضا وانما هي ناتجة من سوء استعمال الطريقة نفسها . فكثير من التلاميذ الذين لا يجيدون تلخيص المحاضرة او أخذ الملاحظات يضطرون الى كتابة كل ما يقوله

المدرس . هذا من جهة التلميذ أما من جهة المدرس فان بعض المدرسين يأتون بما توصلوا اليه من تحضير ويميلونه على طلابهم املاً . ط - واخيراً فمن مواطن الضعف الشديدة في طريقة المحاضرات هي ان المدرس قد يتباعد عن درجة ادراك التلاميذ ومقدرتهم تباعداً كبيراً . ولا يشمر بهذا التباعد - عادة - إلا بعد ان يكمل التقرير ويشرع في الاستجواب . وعندئذ ربما يكون قد ابتعد عن مدارك التلاميذ شوطاً بعيداً ، وقد أضاع وقته بتقرير شيء بدون ان يتمكن من تفهيمه وتوضيحه .

اسلوب المحاضرة

٥ - منى نفس طريفة المحاضرات :

تختلف الطريقة عادة باختلاف طبيعة المادة التي تدرس فبعض الطرق تصلح لنوع معين من المادة بينما لا تصلح لنوع آخر . وباتباع المدرس الطريقة التي تناسب المادة المراد تدريسها يستطيع الوصول الى هدفه من جهة ويستطيع الطلاب فهم تلك المادة والاستفادة منها في تسميتهم لقواهم العقلية من جهة اخرى . وهكذا يصبح لزاماً على المدرس ان يتبع الطريقة التي بواسطتها تصبح نتائج التعلم والتعليم نتائج ايجابية نافذة . فان صلحت طريقة

اللقاء مثلاً لتدريس مادة ما واعتقد المدرس ان هذه الطريقة
تنتج النتيجة المطلوبة من التعليم فعليه اتباعها حالاً ، وان لم ير
صلاحها فالواجب يتحتم عليه تركها . واستناداً الى هذا المبدأ في
استخدام الطريقة التي تناسب المادة ، هناك بعض المواطن التي
يمكن فيها استخدام طريقة اللقاء بنوعيتها الاخبار والعرض :
أ - عند تقديم موضوع جديد او وحدة تعليمية جديدة
إذ يحاول المدرس ان يُري العلاقة بين هذا الدرس او هذه الوحدة
وبين المجموع الكلي للموضوع او ليشير الشوق في طلابه ويحفزهم
الى العمل الجديد باثارة المشاكل والاسئلة التي ستحل بواسطة
هذا الدرس الجديد .

ب - وتستعمل طريقة المحاضرة ايضاً عند الانتهاء من
تدريس هذا الموضوع او هذه الوحدة أي عند التلخيص . وهذا
لا يعني ان التلخيص يجب ان يقوم به المدرس دائماً فأحياناً يطلب
المدرس من بعض الطلبة بواسطة الاسئلة الاختبارية التي يوجهها
اليهم ان يلخصوا الموضوع . ولكن المراد هنا ان المدرس عندما
يقوم بنفسه بالتلخيص يستحسن اتباعه طريقة اللقاء في ذلك .
ج - عندما يرغب المدرس ان يجيب علي بعض الاسئلة أو

المشا كل التي سبق وان اثرت في درس من الدروس وعندما يرى الوقت والوضع مناسبين لهذه الاجابة اي ان الطلاب مستعدون لتلقي ما سيقوله المدرس فعليه اتباع طريقة الالتقاء .

د - عندما يريد المدرس ان يقدم معلومات اضافية ضرورية للطلاب على ان تكون جديدة وغير موجودة في الكتب المقررة او الكتب التي يستطيع الطلاب الحصول عليها . وكذلك اذا كانت هذه المعلومات نتيجة لخبرة المدرس الشخصية او عندما يكون الغرض من هذه المعلومات تفسير بعض وسائل الايضاح كالرسوم والصور والنماذج والخطوط البيانية والجداول وغيرها . في كل هذه الاحوال يستحسن اتباع طريقة الالتقاء او العرض .

هـ - عندما تفشل الطرق الاخرى في تحقيق الغاية من تدريس مادة ما . وتستعمل طريقة التقرير احياناً عندما يسود الصف شيء من الاضطراب والتشويش من جراء مناقشة أو سؤال او جواب . فبالالتقاء يستطيع المدرس من جلب الانتباه وتهئية الطلاب .

و - عندما يروم المدرس التأثير على شعور طلابه واثارة الحماس فيهم يركن الى طريقة الالتقاء او العرض ولا سيما في دروس التاريخ والواجبات .

٦- كيف يستطيع المدرس ان يجعل هذه الطريقة نافذة ومفيدة :

إن المدرس الذي يريد ان تكون نتيجة عمله نتيجة نافذة ومؤثرة في الطلاب عليه (١) ان يستعد لذلك العمل (٢) ويشير شوق الطلاب اليه (٣) ويفحص دائماً تأثيره في طلابه. وعلى هذا الاساس لا تكون اية طريقة من طرق التدريس ذات فائدة ما لم يستعد المدرس لها. وطريقة الالتقاء كاحدى طرق التدريس من الضروري الاستعداد لها ان لم تكن هذه الطريقة تتطلب استعداداً او تحضيراً اكثر من اية طريقة اخرى . ويجب ان يكون الاستعداد للالتقاء مهما كانت مدة الالتقاء قصيرة نظامياً، كتدوين المدرس مثلاً لرؤوس ابحاث ملاحظاته التي يود اللقاء ها لكي تقيه من التشتت او من الزيغ عن الموضوع . ولا بأس احياناً من كتابة رؤوس الابحاث هذه على السبورة لكي يستطيع الطلاب من تتبع خطوات مدرسهم في الالتقاء .

ويستحسن ايضاً لجعل هذه الطريقة تفي بالغرض ان يضيف المدرس الى حاسة السمع التي يستخدمها الطلاب في تعلمهم بواسطة هذه الطريقة حاسة اخرى وهي حاسة النظر فيعرض عليهم بعض وسائل الايضاح والتفسير كالنماذج والرسوم والخرائط

او الخطوط البيانية والجداول وغيرها من وسائل التربية المحسوسة .
واضافة الى ذلك كله يجب على المدرس ان يلاحظ الوقت المخصص
للقاء المادة المعينة فيوازن بين الوقت وبين مقدار ما يريد ان
يلقي على التلاميذ لكي لا ينتهي قبل الوقت المعين او ينتهي
الوقت وهو لم ينته من المادة . فبعض المدرسين الذين ينتهون
قبل الوقت لا يعرفون كيف يتصرفون بالوقت الباقي وحينئذ
يضطرب وضع الصف ويرتبك موقفهم . اما المدرسون الذين
لا ينتهون بانتهاء الوقت والذين يحاولون ان يؤخروا الطلاب بعض
الوقت حتى الانتهاء من القائهم يكونون قد ازعجوا الطلاب الذين
يريدون ان يستغلوا الفرصة للراحة والاستعداد للدرس التالي .
وفي استعداد المدرس هذا عليه ان يسترشد باولاع طلابه
ونخبائهم السابقة ويأخذها بنظر الاعتبار لكي لا تكون مادة
محاضراته فوق مستواهم العلمي او العقلي .

وليس الاستعداد وحده بكافل لنجاح اللقاء او العرض
بل تشويق الطلاب وترغيبهم في معرفة ما سيقوله المدرس او
ما سيفسره ويوضحه عامل مهم في نجاح اللقاء ايضا . ولذا فمن
الواجب على المدرس ان يبدأ محاضراته باثارة بعض الاسئلة او

المشا كل ليجعل طلابه في حالة توقع وانتظار لحل هذه المشا كل
او الاجابة على هذه الاسئلة وبذلك يضمن عدم تشتت انتباههم
ويضمن رغبتهم فيما سيلقيه عليهم . ويجب ان لا يقتصر المدرس
على اثارة الاسئلة او المشا كل في الابتداء فقط بل عليه ان يثيرها
في اي وقت يرى حاجة الى ذلك سواء أكان ذلك في وسط
المحاضرة او عند الانتهاء منها ، فالاسئلة هي العامل المشوق في
التدريس ، ويجب على المدرس ان يضع هذه الحقيقة نصب
عينيه دائماً . ومما يثير الشوق في الطلاب ايضا تدرج المدرس في
القائه المادة تدرجاً منطقياً ، وان يكون محدوداً بقدر الامكان
فعليه ان يتجنب الزيف والانحراف عن الموضوع الذي هو بصدد
فان ذلك مضيعة لوقته ووقت التلاميذ . ويجب ان لا ننسى ان
جاذبية صوت المدرس واعتدال سرعته في الالقاء لدرجة يفسح
المجال للطلاب من اتباع ما يلقيه عليهم وتسجيل النقاط المهمة
لعامل آخر من عوامل التشويق لطريقة الالقاء او العرض .
وكما ان وسائل الايضاح تساعد الطلاب على الفهم فهي كذلك
تشوقهم الى ما سيلقي عليهم من مادة .

واخيراً فان فحص مقدار ما حصل عليه الطلاب مما القى

عليهم عامل آخر من عوامل نجاح المحاضرة او العرض ، إذ يجب ان يفهم المدرس طلابه بأنهم مسؤولون عما يلقي عليهم فاما ان يفحص دفاتر ملاحظاتهم بين آونة واخرى وإما ان يطلب من بعضهم اعادة خلاصة ما القى وذلك في الدرس التالي . وقد يتوسل بعض المدرسين باختبارات قصيرة في ابتداء كل درس ليختبروا درجة معرفة طلابهم للدرس السابق . وقد يفحص بعضهم طلابهم اثناء اللقاء عندما يستطيع معرفة عدم انتباه البعض اليهم بواسطة التفرس في وجوههم فيقاطعون محاضرتهم بالقاء الاسئلة على الطلاب من آن لآخر ليتعرفوا على مقدار فهمهم لما قيل . واستناداً الى ما تقدم هالك بعض الانس التي يجب ان يسترشد بها المدرسون عند اتباعهم طريقة العرض واللقاء :

١ - يجب ان يتأكد المدرس من ان عقول طلابه مستعدة لتلقي المادة الجديدة .

٢ - يجب ان يكون الطلاب دائماً على علم بما يحاول المدرس ان يلقي عليهم .

٣ - يجب ان يسعى المدرس دائماً ان يربط الافكار الجديدة التي يحاول ان يلقيها على الطلاب بنجراتهم السابقة .

٤ - يكون الطلاب في احسن وضعية تعليمية اذا كانت المادة التي تلقى عليهم متفقة وحاجاتهم الحقيقية .

٥ - يكون العرض نافذاً اذا كان يرمي الى تفسير او توضيح شيء غير بعيد عما يألفه الطلاب . لذا فالتأكيد يجب ان يكون على العلاقات بين الحقائق لا الحقائق نفسها .

٦ - يجب أن يتدرج العرض من السهل الى الصعب ومن البسيط الى المركب .

٧ - يجب أن يُصحب العرض بوسائل الايضاح المختلفة .

٨ - يجب ان تنهى المحاضرة او العرض بخلاصة .

٩ - يجب ان يكون مايلقى على الطلاب حيويًا مهمًا جديدًا بقدر الامكان مصوغاً بعبارات تناسب مستوى تفكيرهم ويجب ان يكون الحصول عليه من المصادر المهيئة للطلاب صعباً جداً .

١٠ - يجب ان يكون الطلاب مسؤولين عما يلقى عليهم فتفحص درجة فهمهم بعد نهاية كل عرض او محاضرة بالوسائل المرغوب فيها .

ولاجل ان تنجح في محاضرتك او عرضك لمادة او القائل اتبع ما يلي :

- ١ - بوب مادتك وصنفها .
- ٢ - أصحب القاءك بوسائل محسوسة ماموسة .
- ٣ - حاول ان تجعل طلابك دائماً في حالة توقع وانتظار لحل مشكلة او لاجابة على سؤال .
- ٤ - تأن قليلاً في الالقاء لتفسح المجال لطلابك بتسجيل بعض النقاط المهمة .
- ٥ - حاول ان تفحص درجة انتباه سامعيك بالقائت الاسئلة عليهم بين آن وآخر .
- ٦ - ليكن صوتك جذاباً طبيعياً غير متكلف ، تفرس في وجوه سامعيك .
- ٧ - دع طلابك على علم من رؤوس البجاث الموضوع بكتابتها على السبورة واستخدم السبورة في كتابة النقاط المهمة التي تعترضك اثناء الالقاء .
- ٨ - ليكن عندك حس الفكاهة ، لاتكن متهيّباً وحساساً .
- ٩ - لاحظ الوقت المخصص ، لا تحاول الانتهاء قبل الوقت ولا تدع الوقت ينتهي وانت لم تنته من محاضرتك ، تجذب الزيف والانحراف عن الموضوع فذلك داع الى تشتت الانتباه احياناً .

وبعبارة اخرى رب في نفسك حاسة الوقت .

١٠ - حمل طلابك مسؤولية ما تلقينه عليهم وافحص مقدار فهمهم لك باختبارات قصيرة مناسبة اما في آخر الدرس او في ابتداء الدرس التالي فتلك طريقة لتشخيص النقص ومعالجته .
وخلاصة لكل ما تقدم فلا تستعمل طريقة الاثاء الا في المواطن الآتية :

- ١ - عندما تريد تقديم موضوع جديد .
- ٢ - عندما تريد تقديم معلومات اضافية نتيجة لخبرتك الخاصة
- ٣ - عندما تريد تلخيص الموضوع .
- ٤ - عندما تريد توضيح ما في الكتب المقررة او في الكتب الاخرى التي يقرأها الطلاب .
- ٥ - استعن بهذه الطريقة حين تسميع الطلاب لتوسيع معارفهم واثارة شوقهم الى التسميع .
- ٦ - لا تستعن بهذه الطريقة لمجرد شعورك بانها الطريقة الوحيدة التي بها تستطيع قيادة صفك .
- ٧ - لا تستعن بهذه الطريقة ما لم تساعدك على اثاره فعالية الطلاب واثارة المشكلات وما لم تحمل الطلاب على ان يسألوا الاسئلة المتعددة .

٨ - لا تستعن بهذه الطريقة اذا استطاع الطالب الحصول على المادة بصورة سهلة من المصادر الاخرى .

٩ - لا تستعن بهذه الطريقة في تدريس المواد التي تحتاج الى اجراء التجارب فذلك يكون بطريقة المختبر .

١٠ - امزج بين الالقاء والعرض والقراءة احياناً والتفسير والتوضيح فهذا المزج خير وسيلة في تدريس العلوم الاجتماعية .

وهناك عاملان آخران لهما اثرهما في نجاح طريقة الالقاء وهما شخصية المدرس ومسؤوليته . فقد سبق وان نوهنا باثر صوت المدرس في الطلاب فالصوت الذي علي وتيرة واحدة لا يبعث على الشوق والاهتمام . وعكسه الصوت العذب الرخيم المتغير في الشدة والارتفاع والذي يدل علي نشاط وحماس فله تأثير بليغ في نفوس الطلاب . لذا يتحتم على المدرسين ذوي النواقص الصوتية ان يتجنبوا الالقاء بقدر الامكان ، فقد يكون تأثيره سلبياً في طلابهم . وبالإضافة الى صوت المدرس فلاسلوبه في الالقاء اثر كبير في نجاحه . فالمدرسون الذين يعرفون مواقع الابتسام اثناء الالقاء ويعرفون كيف يتجنبون الجسد الزائد والذين لهم اسلوب عاطفي سار جذاب يجدون الطلاب ميالين

للأصغاء اليهم . هذا ولحساس المدرس المعتدل ولشوقه الظاهر لطلابه
اثر في نجاحه ايضا . لذا وجب ان تكون وقفته في الصف وقفة
تتم عن حيوية فيه وعليه ان يخاطبهم رأساً بدون النظر الى اي
شيء آخر في غرفة الصف غيرهم . فللعين قوة غريبة في نقل شعور
المدرس الى طلابه وبالنظر المباشر هذا يتوفق المدرس الى معرفة
تعايير طلابه الوجيهة فيتخذها مقياساً لاهتمامهم وانتباههم
وفهمهم ايضا .

اما اثر مسؤولية المدرس في نجاح الالتقاء فلانه في هذه
الطريقة العامل الفعال ، لذا فهو يتحمل مسؤولية ترتيب المادة
وتصنيفها تصنيفاً منطقياً وتفهمها لطلابه . وبسبب ذلك نرى ان
المادة التي تلقى على طريقة المحاضرة لا بد وان تصطبغ بصبغة
افكار المدرس الخاصة . فلتجنب ذلك على المدرس ان يثير بعض
المشاكل التي تتطلب الاخذ والرد لكي لا يضطر الطلاب الى
التأثير بأفكار المدرس واداءه .

ويتحمل المدرس ايضاً في طريقة الالتقاء مسؤولية تشويق
الطلاب الى الموضوع فاسلوبه هو الذي يقرر تقريباً مدى انتباه
الطلاب ورغبتهم في الأصغاء اليه ، وكذلك مقدار ما يستفيدونه

يتوقف على كيفية استخدام المدرس لهذه الطريقة . والخلاصة
فللتغلب على الصعوبات التي تعترض الطالب في الفهم على المدرس
ان يلجأ الى الوسيلتين الآتيتين :

١ — الاعادة والتكرار والتحوير والتأكيد على النقطة
الصعبة في الموضوع .

٢ — استعمال وسائل الايضاح المحسوسة والتشبيه والمقارنة
والنماذج والرسوم والصور وغيرها ، فنصيب المحاضرة في المواضيع
المجردة في المدارس الثانوية الفشل المحقق .

المراجع

- Colvin, S. S. ; An introduction to high school teaching.
Bossing, N. H. ; Progressive methods in secondary school
teaching.
Holley, C., The teacher's technique.

طريقة الاسئلة (الاستجواب)

اهمية الاسئلة في التدريس :

ليست الاسئلة في الحقيقة طريقة منفردة في التدريس بل ان جميع الطرق التدريسية لا بد وان يتخللها عدد من الاسئلة ففي بعضها يكون عدد الاسئلة كبيراً وفي البعض الآخر صغيراً كما مر وسيمر معنا في دراسة طرق المحاضرات والمناقشة الاجتماعية وموريسن . إلا ان بعض الطرق كالمناقشة مثلاً تتألف من الاسئلة بصورة غالبية ولا سيما المناقشة التي يدير دفتها المدرس نفسه فهو مسؤول عن توجيه الاسئلة الى طلابه . ان السؤال في الحقيقة فن من الفنون الجميلة في التدريس والاسئلة عماد طريقة تدريس المدرس لا سيما اذا كان الدرس كله يتألف من الاسئلة والاجوبة (الاستجواب) فكفاءة المدرس لا تظهر الا بطريقة توجيهه الاسئلة وكيفية صوغها وكيفية اثارة الطلاب لتلقيها

وفهمها والاجابة عليها . وقد قيل «من لا يحسن الاستجواب لا يحسن التدريس» . فمن رزق من المدرسين مقدرة على صوغ الاسئلة وكيفية توجيهها ومعرفة مواقع القاها وجعلها بشكل يستطيع الطلاب فهمها فقد رزق حقيقة مقدرة اساسية في التدريس وكان ناجحاً في اعماله المدرسية . فالاسئلة إذن عامل مهم من عوامل نجاح المدرس في اعطائه المادة للطلاب وفي توجيههم واثارة افكارهم وحملهم على تعلم ما يريد ان يتعلموه . وهي من انجع الوسائل في اشراك اكبر عدد ممكن من الطلاب في الدرس الامر الذي يؤكده عليه جميع المشتغلين باصول التدريس .

اغراض الاسئلة :

اذا كانت الاسئلة عنصراً هاماً في التدريس بل من اهم عناصر طرق التدريس فلها إذن أغراض متعددة اهمها ما يلي :

- ١- اختبار معلومات الطلاب على ان نزاعي في هذا الغرض هدفين ايضاً احدهما اختبار مقدار الحقائق التي يعرفها الطلاب ، وبعبارة اخرى مقدار ما استوعبت عقولهم من المادة ، وثانيهما اختبار درجة فهمهم لهذه الحقائق إذا ان حفظ المادة واستيعابها لا يعني دائماً ان الطلاب قد فهموها ، فكثيراً ما نصادف العكس

وهذا هو الحال في مدارسنا فالأسئلة يجب ان تستهدف هذين
الهدفين .

٢ - حمل الطلاب على ربط بعض خبراتهم السابقة في
الدرس الجديد المراد تعليمه كان يكون قسماً منهم قد قاموا
بسفريات او قرأوا بعض الجرائد والمجلات او سمعوا اخباراً علمية
أو غيرها من الراديو وشاهدوا اختراعاً او ظاهرة اجتماعية عاقت
بأذهانهم في السينما الى ما هنالك من الخبرات التي يحصل عليها
الطلاب خارج المدرسة . فالمدرس الماهر هو الذي يستطيع
بأسئلته ان يربط ما حصل عليه الطلاب من الخبرات المار ذكرها
بالدرس الجديد . ففي ذلك يستطيع ان يربط الدرس بالحياة .

٣ - إثارة الالواع والاستطلاع في الطلاب . اذ انها عاملان
مهمان في التعليم فحب الاستطلاع في الطلاب يعني وجود رغبة
قوية فيهم للكشف ومعرفة ما هو غامض ومبهم والميل الى
التوصل الى حل المشاكل المعقدة . فالمدرس الماهر هو الذي
يستطيع أن يحول بأسئلته الطالب الخامل غير المبالي الى طالب
يقظ نشيط متشوق الى ايجاد جواب او حل الى ما تعقد لديه
وما اعطي من مادة صعبة . وإضافة الى ذلك كله فالأسئلة خير

وسيلة لاثارة اولاع الطلاب في القيام بعمل الواجبات البيتية التي تعطى لهم .

٤ - التمرين والمراجعة لغرض تثبيت بعض الحقائق المهمة في عقول الطلاب إذ أن كثيراً من الحقائق التي يدرسها المدرس للطلاب يحتاج اليها الطلاب في وقت آخر اما لغرض علمي او عملي . وهذا يتطلب ان يثبتوا هذه الحقائق في اذهانهم . فالمدرس الناجح هو الذي يستطيع بأسئلته ان يراجع الطلاب في المادة التي سبق وان درسها لهم وحملهم على تكرار ما هو مهم لهم من الدرس . وكثيراً ما يكون هذا الغرض من السؤال واضحاً في دروس اللغة والرياضيات وفي قسم من المواضيع الاجتماعية (١) .

٥ - اثارة التفكير في الطلاب . فاذا كان في صلب كل مشكلة سؤال فكذلك في صلب كل سؤال مشكلة فقد سبق وأن ذكرنا ان الغرض من السؤال ليس الاطلاع على الحقائق التي حفظها الطلاب فذلك أمر مساعد في التعلم . اذ ان الغرض في التربية الحديثة من الاسئلة هو اثارة التفكير لاسيما في الطلاب الذين هم بمستوى الدراسة الثانوية الذين سيتطلب منهم حل

(١) انظر بحث «التمرين على المادة الدراسية ومراجعة الدرس»

المشاكل الحياتية التي سيلاقونها عند تركهم المدرسة . فالاسئلة
الصفية في مثل هذه المرحلة من الدراسة يجب ان يغلب عليها
الصبغة التفكيرية .

٦ - تنمية قوى التقدير والتمييز في الطلاب اذ انها ناحية
مهمة من نواحي التفكير فمن الحقائق ما هو مهم وما هو اهم
وما هو غير مهم وما هو خطأ او صحيح او مفيد او عملي او غير
ذلك فالطالب الجيد هو الذي يستطيع ان يميز بين كل ذلك
بتحليله ما يدرس وما يلقي عليه من المادة فيقدر أهمية كل
حقيقة تعترضه في دراسته ويميز بين ما هو صالح وما هو طالح
فقوة التقدير والتمييز هذه لها فائدة كبيرة في الاوساط
الاجتماعية حيث يتطلب من الفرد ان يميز ويقدر الجيد والردى .
فالمدرس الماهر هو الذي يستطيع باسئلته حمل طلابه على التمييز
بين الحقائق وتقديرها .

٧ - ضمان تنظيم المواد التعليمية والخبرات وتفسيرها بشكل
يمكن الحصول على تعميمات اخرى يستفاد منها عند الحاجة ،
فالتقدير والتمييز للحقائق لا يكفي اذا لم يكن في استطاعة
الطلاب ان ينظموا هذه الحقائق ويفسروها بشكل يكفل

الاستفادة منها في المستقبل اي الحصول على تعميمات منها تطبق في ظروف اخرى ، فعدم وجود هذه المقدرة يؤدي الى ان الحقائق التي يتعلمها الطلاب في المدرسة تبقى حقائق جامدة منفصلة . وليس هذا هو الغرض من التعليم فحسب . فهمة المدرس هي حمل الطلاب بطريقة الاسئلة على معرفة العلاقة بين الحقائق وتأثير هذه العلاقة في نتائج اوسع وتفسير اخرى يستفيدون منها عند الحاجة .

٨ - توجيه انتباه الطلاب الى العناصر المهمة في الدرس . اذ للوصول الى الهدفين السابقين ٦ و ٧ من الواجب على المدرس ان يوجه انتباه الطلاب بواسطة الاسئلة الى النقاط المهمة في الدرس . والحقيقة ان هذا الغرض هو من الاغراض المهمة من الاسئلة اذ لا بد للطالب ان يعرف النقاط المهمة في الدرس ليعيرها اهتمامه وليبقها في ذاكرته فهو غرض اذا ما تمكنا الوصول اليها نستطيع ان نصل الى كثير من اغراض الاسئلة الاخرى ويجوز لنا ان نعتبر هذا الغرض غرضاً اساسياً من الاسئلة .

٩ - جلب انتباه الطالب او الصف بصورة عامة الى الدرس فالسؤال احياناً يكون له اثر نافذ في جلب انتباه طلاب يسود

بينهم القلق والفوضى او يتشتت انتباههم من جراء حادث خارجي او داخلي . فاذا وجه المعلم سؤالاً يتطلب تفكيراً يتحول قلق الطلاب الى انتباه لما يقوله المعلم .

١٠ - تنمية الاعجاب في الطلاب وحثهم على الدرس . ان إحدى أهداف التعليم الحديث تنمية الاعجاب في الطلاب لبعض المظاهر الحياتية وبعض الوضعيات التي يلاقونها في دراستهم أكان ذلك في العلوم الاجتماعية أو العلوم الطبيعية . والاعجاب يكون إعجاباً فكرياً وإعجاباً عاطفياً ويجب تنمية هذين النوعين من الاعجاب عن طريق الاسئلة . كما وان الاسئلة تستعمل ايضاً لمل الطلاب على الدرس وهذه الاسئلة هي الاسئلة الامتحانية عادة . فعند امتحان الطلاب يشعر بعض الذين لم يدرسوا منهم سابقاً بوجوب الدرس . إلا ان هذه الوسيلة يجب أن تستعمل اذا فشلت الوسائل الأخرى في حث الطلاب على الدرس .

انواع الاسئلة :

يمكن تصنيف الاسئلة بأشكال مختلفة إلا ان المشتغلين في اصول التدريس اتفقوا على ان التصنيف الآتي هو الانجع .
إن الاسئلة تقسم الى صنفين اساسيين هما :

١ - الاسئلة الاختبارية ويقصد منها الاسئلة التي تعتمد في الدرجة الاولى على الذاكرة أي تذكر الحقائق والمعلومات التي سبق وأن درسها الطلاب واستوعبتها عقولهم. وتكون هذه الاسئلة في مبدأ الدرس وتسمى بالاسئلة التمهيدية ويشترط فيها ان تكون قليلة من حيث العدد وموجزة الصورة وسهلة كي لا تشبث هممة التلاميذ وهم لا يزالون في بداية الدرس وان تمس معلومات الطلاب السابقة لا سيما ما له علاقة بالدرس الجديد وان تثير فيهم الشوق والتطلع الى ما سيليقي عليهم .

وقد تكون هذه الاسئلة ايضاً في نهاية عرض المادة أو نهاية كل جزء من اجزائها التي يقسمها المدرس وتسمى بالاسئلة التلخيصية . ويشترط فيها ان تكون في النقط الهامة الاساسية وفي المعلومات التي ذكرت في الدرس وأن تتضمن شيئاً من التفكير في تنظيم المادة التي القيت وجمع اجزائها المشتتة .

وقد تكون هذه الاسئلة الاختبارية لغرض التدريب وتثبيت المعلومات . وقد تكون للمراجعة والاعادة .

٢ - الاسئلة التكميلية او الاسئلة التفكيرية كما يسميها البعض . وهي تحتاج الى التأمل والتفكير قبل الاجابة عليها .

وهي ذات قيمة كبيرة في التدريس لان حل المشاكل من اهم
الفعاليات العقلية ، وبواسطة مثل هذه الاسئلة نستطيع أن نشير
كثيراً من الفعاليات العقلية التي لا تشار بغير هذه الاسئلة .
فالقصد من هذه الاسئلة إذن تعويد الطلاب على التفكير المنظم
والاستدلال الصحيح وقد قيل « إن التعليم ليس سوى المهارة
في سؤال التلاميذ كي يضطر العقل ان يرى وينظم ويعمل » .
ويشترط في مثل هذه الاسئلة ان تكون مرشدة ومشوقة .
واخيراً يشترط في هذين النوعين من الاسئلة سواءً أكانت
اختبارية أم تفكيرية ان تدور حول معلومات الطلاب السابقة
وخبراتهم ومحيطهم . أما أجوبة الاسئلة الاختبارية فتكون سريعة
عادة وأجوبة الاسئلة التفكيرية فتحتاج الى مهل الطالب برهة
ليفكر .

شروط الاسئلة الجيدة :

يشترط في الاسئلة الجيدة ان يتوفر فيها ما يلي من الصفات :
١ - يجب ان يكون السؤال موجز الصيغة خالياً من الجمل
التفسيرية المعارضة . فان كان طويلاً فقد ينسى الطالب أوله عندما
ينتهي المدرس من القائه .

٢ - يجب أن يكون السؤال مشيراً للتفكير . إلا ما كان يدور حول المادة التي يراد ترسيخها في اذهان الطلاب أو إعادتها ومراجعتها فحينئذ تكون الاسئلة حينذاك اسئلة اختبارية . أما فيما عدى ذلك فيجب ان يكون السؤال محفزاً للطلاب على التفكير .

٣ - يجب ان يكون السؤال واضحاً جلياً لكي يستطيع الطلاب فهمه ويشترط في هذا الوضع ان لا يؤدي الى معاني متعددة وهنا يجب ان يصاغ بعبارات سهلة وكلمات مألوفة لكي لا يلاقي الطلاب صعوبة في الاجابة عليه .

٤ - يجب ان تكون الاسئلة موافقة لاعداد الطلاب وقابلياتهم . وهذه الصفة يجب ان يلاحظها المدرسون الذين ينتقلون في تدريسهم من صف الى صف إذ قد يغفل بعضهم عن قابليات طلاب الصف الذي يدرسه بعد ان درس صفأ أعلى منه أو صفأ أوطأ منه . وهناك بعض شعب الصفوف التي تختلف عن بعضها فيجوز أن تكون شعبة (أ) أعلى في من مستواها شعبة (ب) لنفس الصف . فعلى المدرس ان يلاحظ ذلك في صوغ الاسئلة وتوجيهها الى طلاب هاتين الشعبتين .

٥- يجب ان يكون السؤال متطلباً لجواب شامل لا يتكون من كلمة او كلمتين لا سيما الاسئلة التفكيرية بالطبع .

٦- يجب أن لا يكون السؤال موحياً للجواب .

٧- يجب ان تتجنب الاسئلة الاجوبة التي تتطلب نعم أو لا .
إذ أن هذه تحمل الطلاب على الحدس والتخمين علاوة على انها من نوع الاسئلة التي تتطلب أجوبة محدودة .

٨- يجب ان يحوي السؤال فكرة واحدة . وإلا كان مربكاً ومعقداً وصعب الاجابة على الطالب .

٩- يجب أن يكون للسؤال غاية معينة . فلا قيمة للسؤال الذي لا يستهدف هدفاً معيناً وهذا الهدف مستمد بالطبع من الهدف الذي يرمي اليه المدرس من الدرس المراد تدريسه .

١٠- يجب أن لا يصاغ السؤال بلغة الكتاب . إذ ان امثال هذا السؤال يحمّل الطلاب على حفظ محتويات الكتاب غيباً مما يؤدي الى التعلم البيغاوي . أما الاسئلة التي لا تصاغ بلغة الكتاب بل يصوغها المدرس بلغته تبعث الطلاب على التفكير والدرس وإتقان الافكار وفهمها لا حفظها غيباً .

الوسائل التي يجب ان يتوصل اليها عند اداء الاسئلة :

يستحسن من المدرس للنجاح في اسئلته أن يتوصل بالوسائل الآتية مع العلم ان هذه الوسائل عرضة للشذ عنها عند الحاجة :

١- وجه السؤال الى جميع الطلاب قبل أن تعين المحيبي في ذلك فوائد تربوية ثلاثة وهي : (ا) جلب انتباه الطلاب فالكل ينتبهون خشية ان لا يفاجئوا بالسؤال . (ب) إعطاء فرصة لجميع الطلاب في التفكير في الجواب . (ج) عندما يفكر الجميع بالجواب يتصور كل منهم جواباً لنفسه وعندما يعين المدرس المحيبي يكون موقف بقية الطلاب من جواب الطالب المعين موقفاً انتقادياً فيرون الفرق بين جوابه وبين الجواب الذي فكر فيه كل منهم وقد يناقشونه في ذلك .

٢- وزع الاسئلة بين الطلاب بصورة عادلة بقدر الامكان حيث يصيب كلاً منهم نصيب كاف وإلا سئم التلاميذ غير المسئولين . ومن الخطأ ان يسأل المدرس الطلاب النبيهين دائماً لانه يحصل على الجواب بسرعة منهم .

٣- لا تتبع ترتيباً خاصاً في توزيع الاسئلة على الطلاب كأن تتبع جدول اسمائهم أو تسأل واحداً بعد واحد حسب جلوسهم

فذلك مدعاة الى الكسل وعدم الانتباه .

٤ - أمهل الطلاب برهة من الوقت ليفكروا بالجواب . إذمن المعتاد ان المدرسين يطلبون من الطلاب أن يجيبوا بسرعة على السؤال ولا يستطيعون الصبر حتى يتمكن الطلاب من التفكير في الجواب و كيفيته ، وهذا خطأ محض طبعاً لا سيما في الاسئلة التكشيفية التي تحتاج بطبيعتها الى تفكير . أما الاسئلة الاختبارية التي تستهدف الاعداد والتكرار والتمرين فيجوز ان يجاب عليها بسرعة . ولكن مع ذلك فالوقت ضروري لصوغ الجواب على ان يتناسب هذا الوقت مع نوع السؤال . إن الاصرار على اعطاء الجواب بسرعة لا يعود الطلاب على التفكير بل العكس يعودهم على التسرع في الحكم والكلام .

٥ - لا تلق السؤال بلهجة توحى بها بالجواب الى الطلاب . إذ ان اللهجة اثرأ كبيراً في معرفة الطلاب الجواب - هل كان السفاح معاصراً لعبد الرحمن الاول في الاندلس ؟

٦ - لا تلح على التلميذ الذي لا يستطيع الاجابة على السؤال الذي توجهه اليه ففي ذلك مضیعة لوقت التلاميذ الآخرين . وجه السؤال الى تلميذ آخر على ان تلفت نظر الطالب الذي عجز عن الاجابة الى ذلك .

٧- لتكن الاسئلة تدور حول الافكار الاساسية ولا تدع مجالاً لان يتخبط الطلاب خبط عشواء في مادة الدرس فان كانت الاسئلة تدور حول النقاط المهمة فان ذلك داعٍ لتحريك الطلاب وحملهم على التفكير المتقن غير المضطرب المشوش .

٨- لا تحاول أن تعيد السؤال مرة اخرى فذلك مدعاة الى عدم الانتباه . فان القيت السؤال ثم عينت المحيى ولم يكن منتبهاً اليك فلا تعد عليه السؤال بل اتركه وعين تلميذاً آخر ففي ذلك تستطيع ان تعود الجميع على الانتباه فيتلقون السؤال عند أول وهلة .

٩- لا تحاول أن تعيد الجواب ايضاً فان ذلك يدعو بالطلاب الى ان لا ينتبهوا الى الطالب المحيى لانهم يعتمدون على اعادة المدرس لجواب الطالب . كما وان اعادة الجواب يحمل الطالب المحيى على عدم اعتناؤه في صوغ اسلوب الجواب ولا يحاول توجيهه الى الصف بل يوجهه الى المدرس الذي بدوره سيلقيه مرة اخرى على الطلاب .

هذا ويجب ان نتذكر دائماً ان لهذه القاعدة شذوذاً فقد نحتاج الى اعادة الجواب لاسيما في دروس المراجعة اذا كان الجواب

مهماً وكان غرضنا ان نحمل الطلاب على ترسيخ ذلك في اذهانهم .
وقد يكون ذلك في دروس التكرار والتمرين . وكذلك
فللقاعدة الثانية شذوذ فقد نحتاج أحياناً الى اعادة السؤال وتحويله
اذا لم يكن مفهوماً لدى جميع الطلاب .

١٠ - وجه السؤال الى غير المنتبهين فذلك يجعلهم على أن
يتعمدوا الانتباه دائماً . وقد سبق وان قلنا ان إحدى أغراض
الاسئلة هي حمل الطلاب على الانتباه الى الدرس وما يجري فيه .
١١ - ألق السؤال على التلاميذ مظهراً ثقتك بقدرتهم على
الاجابة . فبذلك تشجعهم على التفكير وتستنهض هممتهم الى بذل
الجهد في الاجابة . أما اذا أبدت قلة الاكثارات وهزأت بمقدرتهم
وشعروا بأنك تحتقر إجاباتهم فان عزيمتهم ستفتر ويضعف شوقهم
الى الاجابة واهتمامهم بالدرس .

١٢ - كن مرناً في اسئلتك فقد تضطر أحياناً الى ترك الاسئلة
التي سبق وان استحضرتها في خطتك وذلك لظهور مشاكل
آنية في الدرس او لظهور حاجات اخرى تتطلب اسئلة غير التي
أعددتها خارج الصف . وحينئذ يدعوك الموقف الى صوغ اسئلة
جديدة فافعل ذلك ولا تكن سجين إعدادك .

موقف المدرس من اسئلة الطلاب :

ان لموقف المدرس من الاسئلة التي يجب ان يوجهها الطلاب احياناً اثرأ كبيراً في نجاح تدريسه فالامور الآتية قد تنير السيل امام المدرس في هذا الشأن .

— شجع الطلاب على توجيه الاسئلة . إذ لم تعد التربية . مشو ادمغة الطلاب بالمعلومات وانتحائهم منحي سلبياً في عملية التعليم بل ان اشراكهم في الدرس وحملهم على التفكير اصبح الهدف الذي يرمى اليه والاسئلة كما مر معنا واسطة لذلك .

٢— اكد على ان الاسئلة التي يوجهها الطلاب يجب ان تكون ذات اهمية .

فكثير من الطلاب يميل الى ان يسأل اسئلة تافهة تدل على عدم نضوج او ان البعض الآخر يتقصد في ان يوجه اسئلة ليشوش بها على المدرس ويخرجه عن الموضوع الذي تحت البحث . لذا وجب على المدرس ان يميز بين الاسئلة التافهة والمهمة من اسئلة الطلاب .

٣— اكد على المجاملة وآداب المخاطبة في السؤال . فقد يحاول بعض الطلاب ان يكونوا خشنين الاتجاه في قائمهم الاسئلة أوفي

مناقشتهم لاخوانهم . عودهم على اللطف وحسن التعبير في ذلك .
٤ - ادرك اهمية السؤال الوقتية . فكثير من الاسئلة التي
يوجهها الطلاب والتي أوحتها اليهم مادة الدرس تكون مهمة جداً
من الناحية التعليمية والتربوية فعلى المدرس ان يدرك ذلك ويقف
من حين لا آخر ليعالج مثل هذه الاسئلة وان لا يرجئها الى حين
آخر كما يفعل كثير من المدرسين ففي ذلك مضیعة لا بداع
الطلاب وتفكيرهم وانتباههم .

٥ - اسمح للطلاب ان يناقشوك فيما تقول ويعارضوك احياناً .
فلا تفكر بمكن اثارته في الطلاب اذا كان المدرس يفرض اراءه
وافكاره عليهم ولا يسمح لهم بانتقادها والاعتراض عليها عندما
يشعرون بخطأها او عدم فائدتها . وهذا الموقف الايجابي ضروري
في التعليم الثانوي خاصة .

٦ - لا تتوقف من ان تعترف بعدم قدرتك على الاجابة على
سؤال يوجهه اليك طلابك . إذ ان المدرس الذي يحاول ان يجده
طلابه بالاجابات الخاطئة لكي يقال عنه انه يجيب على كل سؤال
لا يحضى بشيء سوى خسرانه ثقة الطلاب واحترامهم اخيراً عندما
يشعرون بالخطأ الذي يقوم به المدرس في الاجابة . واما اعتراف

المدرس بعدم مقدرة على اجابة كل ما يوجه اليه من الاسئلة
يجعله موضع احترام الطلاب وثقتهم إذ ليس المدرس معجزة
يفوه بكل العلوم والمعارف

موقف المدرس من اجوبة الطلاب :

كذلك فله موقف المدرس من الاجوبة التي يجيبها الطلاب
على الاسئلة اثر قوي في نجاح تدريسه . واليك اهم الامور
المستحسن اتباعها في ذلك :

١- أظهر استحسانك لجواب الطالب . لا تشبط عزيمه طلابك
بأن تظهر عدم رضاك عن اجوبتهم ، ثق بهم فذلك يشجعهم على
الاجابة والفعالية في الدرس . اما اذا أردت ان تمنع بعض الطلاب
المتفوقين الذين كثيراً ما يقاطعون اجوبة الآخرين بتعليقاتهم
فاعمل ذلك بأسلوب لا تكبت في هؤلاء الميل الى الجواب
والاشتراك في الدرس .

٢- اقبل اجوبة الطلاب ولو كان فيها بعض الخطأ أو النقص
وحاول ان تفسر هذه الاجابات في صالح الطلاب المحبين . فمثلا
قد يجيب احدهم بجواب ناقص . فلا تفاجئه بأن هذا خطأ أو
ناقص بل استمر في حديثك بقولك « نعم هذا صحيح ولكن

يجب ان نضيف شيئاً آخر عليه» فاما ان تقوله انت او تطلب طالباً آخر ان يقول الشيء الناقص .

٣- اسمح للطلاب ان يناقشوا أجوبة رفقاتهم على ان تلاحظ الانتقادات الخشنة وتتجنبها فالمناقشة خير وسيلة لتعويدهم على التفكير والحكم والاعتماد على النفس في تحليل المادة التعليمية (١).

٤- لا تحاول ان تساعد الطالب على الاجابة بل دعه لنفسه يفكر بالجواب فقد تكون المساعدة عائقاً له في تعلمه . فان صاغ الجواب وكان ناقصاً او فيه بعض الخطأ فاتبع القاعدة الثانية .

٥- يجب ان تتضمن الاجوبة افكاراً كاملة وعبارات صحيحة من الناحية النحوية والصرفية . إذ قد ساد رأي خاطئ بين كثير من المدرسين ان المسؤول عن صحة اللفظ والتعبير هو مدرس اللغة العربية فقط . ان اللغة هي محور الدروس فيجب أن على كل مدرس في اي فرع من الفروع ملاحظة صحة اللفظ والتعبير والكتابة وكل ما يتعلق في لغة الطالب ولا يتردد في اصلاح كل خطأ من هذا القبيل يقع فيه الطالب . فان ذلك يكون عادة التعبير الجيد الصحيح في الطلاب دائماً .

(١) انظر الاسلوب الحر في طريقة المناقشة الاجتماعية .

عوامل نجاح المدرس في اسئلته :

نظراً لأهمية الاسئلة في التدريس ولصعوبتها أحياناً فليس بمقدور كل مدرس مهما كانت كفاءته ان يصوغ اسئلة جيدة بل ان بعضهم لا يستطيع أن يعبر عن المادة التي يريد تدريسها بشكل اسئلة جيدة لأنه ينقصه بعض المستلزمات الضرورية التي تكفل نجاح اسئلته وهي :

١ - التفكير السريع الواضح . ان المدرس الذي يتقن مادة الدرس يكون تفكيره واضحاً ومنطقياً . علاوة على ان اتقان المادة يساعد المدرس كثيراً على صوغ الاسئلة الجيدة ويساعد المدرس في نجاحه في الاسئلة اذا كان سريعاً في الوصول الى النتائج والحكم عليها اي اذا لم يكن تفكيره بطيئاً ، هذا ويجب ان لا يساء فهم سرعة التفكير والحكم بالتسرع بالحكم وبالقول فكلاهما قولان متناقضان

٢ - قوة التمييز في القيم النسبية المدرس الناجح هو الذي يستطيع ان يميز بين الاسئلة وأهميتها فيؤكده على المهم منها ويهمل التافه او يمر عليه مرأً سريعاً وهذه القوة في التمييز تتطلب ايضاً اتقان المادة التعليمية

٣ - المهارة في صوغ الاسئلة وهي ضرورية جداً في نجاح المدرس في تدريسه اذ مهما كان المدرس واضحاً منطقياً في تفكيره متقناً للمادة ذا قوة جيدة في التمييز بين الضروري وغير الضروري فهو لا ينجح في صوغ الاسئلة اذا لم يكن قادراً على التعبير الجيد .

٤ - الثقة بالنفس . يجب ان يكون المدرس واثقاً من نفسه لا يخاف الجرأة والوقوف اما الطلاب والتحدث بما يشاء فان فقد المدرس هذه الثقة فسوف لا يكون تفكيره واضحاً سريعاً بل يكون متردداً متعلثاً خوفاً من ان يخطأ امام الطلاب فيعيبونه وينتقدونه . الشجاعة الادبية ضرورية للمدرس

المراجع

- Holley , C. ; The teacher's Technique
Bossing, N. H. ; Progressive methods of teaching in secondary schools.
Bagley, W. C. and Macdonald , M. E. standard practices in teaching .

طريقة المناقشة الاجتماعية

(التسميع المشترك)

ليست فكرة التسميع حدثاً جديداً في طرق التدريس وأصوله فحسب ، بل هي فكرة قديمة ترجع بقدمها الى قدم بدء التعليم النظامي Systematic . والحقيقة انها الفكرة الوحيدة التي كان التعليم القديم يستند عليها إذ لم يكن هذا التعليم سوى «تسميع الدرس» الذي يعلم . وقد كان هذا التسميع بالطبع يقع على عاتق المتعلم إذ يطلب منه استظهار قدر معين من مادة معينة بشكل يستطيع اعادتها بصورة مضبوطة امام المعلم . ولا يتحتم ان يكون هذا الاستظهار نتيجة لفهم او تفكير ، فبدأ التسميع كان «تلقيناً ببقاويّاً ثم حفظاً قسرياً واعادة كل ذلك حرفياً بدون ما خطأ او نقصان» . وكان هذا المبدأ هو المقياس الوحيد الذي تقاس به نتائج عملية التعلم والتعليم . ولا يقتصر هذا النوع من

التسميع على تلميذ واحد في الدرس فحسب ، بل يجوز للمدرس ان يلقي على طلابه اسئلة متعددة لا تتطلب اجوبتها سوى استظهار الحقائق المجردة المدونة في الكتب المقررة ، فان كان التلاميذ قد اتقنوا استظهارها يستطيعون الاجابة على اسئلة المعلم وإن لم يتقنوا ذلك فيكون نصيبهم الفشل وفي ذلك يصبحون موضع لوم المعلم فيصب جام غضبه عليهم .

إن هذا النوع من التسميع لا يأتلف وفلسفة التعليم الحديث التي تعتبر المتعلم كائناً بشرياً له تفكيره الخاص وقابلياته بل وشخصيته التي تميزه عن غيره . وهذه الفلسفة تحترم ما في هذا الكائن البشري من مقدرات وميول وتراعي ما له من حاجات واولاع ، فهي لذلك تؤكّد على فسح المجال له ليعبر عن نفسه وبما يجول في مخيلته وليبدع ما شاء ان يبدع وليعمل ما لذ له ان يعمل وليتجه الى ما يراه صالحاً لنفسه وللمجموعه . فليس هناك ما يحتاج الى الشك في ان هذه العناصر الجديدة في فلسفة التعليم تعتبر التسميع الذي نوهنا به عاملاً من عوامل الخط من شخصية المتعلم فهو ليس إلا نتيجة لاعتقاد المعلمين « بأن العقل وعاء فارغ تصب فيه الحكمة ويملاً بالحقائق » فاذا ما تم ذلك فقد وصلوا

بالمتعلمين الى غاياتهم . وتسميع يستند على هذه العقيدة لا بد
وان تصح فيه التهم الآتية :

ا — انه تسميع يتطلب ادخار المعلومات وخزن الحقائق التي قد
لا تفيد إلا في حياة المتعلم المقبلة ، فهو تسميع يطابق الفكرة
القائلة (بأن هدف التربية الأ و حد تحضير الفرد واعداده للحياة
المقبلة » وفكرة مثل هذه لا بد وان تهمل كل ما يتعلق باولاع
المتعلم وحياته المباشرة ورغباته الآنية ، تلك الاولاع والحاجات
والرغبات التي تعيرها التربية الحديثة جل اهتمامها .

ب — انه تسميع لا يدعو الى التفكير والتمحيص
والاستدلال ، فاستظهار مادة واعادتها بكل دقة وضبط لا
يشجع اي تفكير في المتعلم ، إذ التذكر الآلي هو كل ما يجب
ان يقوم به الطالب ليحظى برضى المعلم ويفوز باستحسانه . أما
إذا لم يستطع ذلك ولم يكن بمقدوره الاجابة الميكانيكية على
سؤال المعلم فالويل له إذ ينال من التوبيخ والتكدير والتأنيب
والتقريع ما يطفىء فيه جذوة ابداعه ويكبت ما امتاز به من
ميول واولاع .

ج — انه تسميع يخلق من المعلم سيداً لا تهتمه مصالح الطلاب

واولاهم . بل بالعكس فهو يقف منهم موقف المخاصم لخصمه ،
تسود صفه الروح الاتوقراطية والتعسف الذي لا مبرر له سوى
شعوره بأن ليس للتلميذ واجب غير اعادة ما اختاره له وفرضه
عليه بدون تخاف او تباطؤ .

د - انه تسميع لا يساعد على تنمية روح التعاون بين الطلاب
تلك الروح التي تتطلبها حياتنا المعقدة الحاضرة او بعبارة اخرى
تلك الروح التي تؤكد عليها الحياة الديمقراطية في المجتمع
الديمقراطي المعقد الذي لا تحل مشاكله ولا تسد حاجاته الا بتعاون
الافراد والجماعات فيه . والتسميع هذا فاقد لهذه الروح اذ كل
طالب لا يشعر ان له علاقة برفيقه الآخر بل علاقته الوحيدة
هي مع المعلم الذي يجب ان يقف امامه ويميد ما حفظه او ليحجب
على سؤال يوجهه اليه المعلم .

هـ - انه تسميع لا ينمي روح المسؤولية في الطالب اذ ليس
له مجال ان يضع بنفسه تصميم عمله او يفكر بما يريد ان يقوم به
فهو مقيد بما يهيؤه له معلمه وبما يفرضه عليه وهو مسير لا مخير ،
الامر الذي يجعله لا يهتم بشيء سوى التخلص من ضغط المعلم
فيضطر الى اعداد ما لا قدرة له عليه احياناً ولكن قدّر له ان

يُعدّه فعلية الامتثال .

و — انه تسميع لا يعبر حاجات الفرد واولاؤه اي اهتمام .
اذ عند ما تكون الغاية من التربية هي المعرفة المجردة فقد اعتبرت
هذه المعرفة ذات قيمة متساوية للجميع مما يحمل المعلم على ان
يقدم شيئاً واحداً ومتساوياً للجميع .

ز — انه تسميع لا يشجع المتعلم على الانتاج الزائد ، فان لم
تنمى الروح التعاونية او تشجع روح المسؤولية او كان الطالب
عبداً مطيعاً والمعلم سيداً مطاعاً فنتيجة التعلم لا بد وان تكون
سلبية بالنسبة لهذه الاتجاهات السلبية . فكل المحفزات الاصلية
الذاتية والمشجعات مفقودة وبفقدانها يفقد التفكير والابداع
الذاتي وتقل جهود الطالب وتتضاءل فعاليته ويشهد كرهه
للدرس والتدريس .

ح — انه تسميع لا يشجع على المبادأة والتعبير الابداعي .
فتلاميذ يعين لهم المعلم شيئاً متقناً يتطلب درجة واحدة من
التحضير اغرض اعادته لا يكون لهم اي مجال لان يتعودوا على
المبادأة . فطريقة مثل هذه تكبت المبادأة وتبعد الفرد عن
الابداع إذ ليس هناك اي مجال للتنويع والتحوير في اجوبة

الطلاب بل الوحدة والمطابقة الجامدتان هما اللتان كانتا
هدف المعلم والمتعلم ، وهاتان الصفتان بالطبع لا تتطلبان تعبيراً
ذاتياً او فعالية ابداعية في اي حال من الاحوال .
التسميع المشترك (المناقشة الاجتماعية) :

لم يدم ما تقدم ذكره عن التسميع سائداً في الاوساط
التعليمية فقد اخذت فلسفة التعليم تتغير وتتطور واخذ المربون
والمعلمون يستهدفون من التربية والتعليم غايات تختلف عما كانوا
يستهدفونه سابقا وبهذا اخذت طرق التدريس تتحول وتتغير
تبعاً لذلك إذ ان احدى اسس الطريقة في التدريس هي الاهداف
التربوية والغاية من التعليم . فالتعليم الحديث يرى في الطفل مركزاً
للجهود والمسااعي التي تبذل ويحتم ان يكون هذا الطفل المحور
الذي تدور حوله هذه الجهود وهذه المسااعي فتكيف له وتوجه
كيفما تفرض قابلياته ومداركه واولاؤه . وهو الذي يجب أن
يكون الفعال في الدرس فيسأل ويناقش ويعمل ويستنتج ويحضر
وقد ينتخب احياناً ما يريد ان يعمل فيصطفي ما هو صالح له
وينبذ ما هو طالح . وقد يكون هذا في المدارس التقدمية الحديثة
حيث لا منهج معيناً ثابتاً يكبل المعلمين ويغل افكار الطلاب

ويحول دونهم ودون الاستفادة من حاجاتهم الحقيقية وتطمين رغباتهم واولا عهم .

فبالنظر الى كل ما تقدم رأي المربون ان طريقة التسميع القديمة التي مر معنا وصفها لا تفي بهذه الاغراض الحديثة من التعليم فعمدوا الى ادخال اصلاحات وتحسينات عليها تلك الاصلاحات والتحسينات التي تجعل من المتعلم محوراً ومن الدروس والمعلومات والفعاليات المدرسية اشياء تدور حول هذا المحور . واستهدفوا الى ان يشيروا في المتعلم التفكير والميل الى ما يتعلمه وان يدرّبوه على حل المشاكل وان ينموا فيه قابلية الانتقاد وقابلية البحث والتنقيب والابتكار والابداع وان يخلقوا فيه روح المساوونه والاعمال الجمعية وان يعودوه على تنظيم افكاره وعلى التعبير عنها . وتوفير هذا يعني فسخ المجال للمتعلمين لأن يبحثوا بأنفسهم عن مادة الدروس ويجزّروها ويأتوا الى الصف ويناقش بعضهم البعض فيما استطاعوا الحصول عليه وفيما استنتجوه وحينئذ يكون الجميع قد اشتهر كوا في اعداد الدرس وتعاونوا في ذلك إذ ان كل واحد منهم يهيمه ان يعرف ما توصل اليه الآخر من بحثه وارتقائه . فالمدرس الذي يتبع هذا الاسلوب في تدريسه

ويدع طلابه ينهجون هذا السبيل في تعلمهم يكون قد اتبع
الطريقة التي نطلق عليها «بالمناقشة الاجتماعية» التي نحن بصدددها.
وقد اختلف المشتغلون بطرق التدريس في تعريف هذه الطريقة
وفي تسميتها فسمّاها البعض (بالتسميع المشترك) إلا ان هذه
التسمية قد تشير الى بعض الميزات التي كانت ملازمة للتسميع
القديم ، وسمّاها البعض الآخر (بطريقة الصف الاجتماعية)
ووصفها آخرون بانها تلك الطريقة التي يتناوب الطلاب في رئاسة
الصف وإدارة التسميع . ولكن كل هذه التسميات والوصاف
ليست مهمة بل المهم ان نعرف ان هذه الطريقة هي التي
ينظر مستخدمها الى المتعلم باعتبار انه الغاية من التعليم لا مادة
الدرس التي كان السابقون يعتبرونها هي الغاية من التعليم . وفي
هذا بالطبع احترام لفردية المتعلم تلك الفردية التي تؤكّد عليها
الحياة الديمقراطية كما تؤكّد على الروح التعاونية التي تحاول هذه
الطريقة ان تخلقها في المتعلم بالنسبة لعلاقته بأخوانه الطلاب
وعلاقته بمدرسه ، فلا يعود ينظر الى المدرس باعتبار انه السيد
الذي لا مرد لمشيئته بل ينظر اليه كنظراته الى المرشد والهادي
له . وشعوره هذا يحمله على التفكير فيما يعمل ويشجعه على

الابداع الذي يتأتى من المناقشة والتعبير الذاتي عما يحول بخاطره
من الافكار والمعاني .

اسباب المناقشة الاجتماعية :

ان لهذه الطريقة اشكالا متعددة ومسالك متنوعة الا اننا
نستطيع ان نوحّد جميع هذه الاشكال والمسالك ونصنّفها الى
اسلوبين اساسيين هما :

١- الاسلوب النيابي - النظامي - حيث يتعاون الطلاب على
ادارة المناقشة على نمط معين يشبه ما يجري في بعض المؤسسات
المدنية او السياسية او الاجتماعية كالمجالس البلدية مثلاً أو المجالس
التشريعية او جمعيات المناظرة أو النوادي الادبية او العلمية
وغيرها . وهذا الاسلوب يتضمن تنظيم الصف على هيئة احدى
المؤسسات المراد تسيير دفّة المناقشة على نمط ما يجري فيها وحينئذ
يتّزأس الصف تلميذ ينتخبه الطلاب ويجلس المدرس في مؤخرة
الصف يراقب اعمال الطلاب حيث يكون مستعداً للتدخل في
المناقشة اذا رأى ضرورة لذلك فقد يصعب على التلاميذ التوصل
الى نتيجة معينة او قد يشذون عن الموضوع لدرجة يضيعون
فيها الوقت أو قد تفوتهم نقطة يرى المدرس ضرورة معرفتها

وفائدتها في ادارة المناقشة او في التوصل الى نتيجة ما . ولجعل هذا الاسلوب اسلوب نافذ تلاحظ الاسس الآتية :

ا - جعل الاسلوب بأبسط وضع ممكن اذ ان تعقد الاسلوب قد يحول انتباه الطلاب من المناقشة نفسها الى الاهتمام بشكل الاسلوب و كيفية تسييره وبذا تضع الفائدة المنتظرة .

ب - يجب ان يكون الاسلوب المتبع موافقاً لحاجات التلاميذ ، اذ كثيراً ما يكون هذا الاسلوب النظامي بعيداً عن حاجات التلاميذ وهذا مما يجعل المدرس في وضع يكون فيه جد حذر في انتخاب الشكل الذي ستشير عليه المناقشة ، كأن يكون الاسلوب المنتخب مناسباً للأفكار التي يوجبها الدرس ، وان يكون مستوى قابلية الصف عاملاً مقررأ لانتخاب الاسلوب ، وان يكون التلاميذ عارفين ببعض المؤسسات في مجتمعهم وانظمتها ليتسنى لهم السير بموجبها ، وان مصادر البحث متهيأة مثلاً لجميع الطلاب لكي لا يستغل قسم منهم الوضع ويترك الآخرون تحت رحمة هؤلاء الذين تيسر لهم المصادر فقط .

ج - يجب ان يكون عدد الطلاب الذين يديرون دفعة المناقشة

قليلاً بقدر الامكان ويجب تبديلهم باستمرار . فالمدرس يستطيع ان يركز اهتمامه وانتباهه في عدد قليل من الطلاب المديرين للمناقشة . هذا من جهة ، ومن جهة اخرى يجب تجنب الاستغلال الذي قد يقع اذا لم يبدل الرؤساء . فالطريقة بطبيعتها من الطرق التي تعلم الطلاب على الاسلوب الديمقراطي .

د - يجب ان يتخذ المدرس موقف المهيمن على ناصية الحال بصفته مرشداً ودليلاً وقد يتطلب الموقف احياناً ان يسيطر فعلياً على الوضع ، فعند تقرير الخطة التي ستبذل وعند انتخاب الطلاب الذين سيديرون المناقشة يجب ان يكون للمدرس رأي في ذلك . على انه يجب ان لا يفرض هذا الرأي بصورة اجبارية ظاهرية بل يستطيع حمل التلاميذ على قبوله بالاقناع والرضى . إذ كثيراً ما يندفع التلاميذ لانتخاب اسلوب للمناقشة لا يناسب والمقاصد التربوية او لا يمكن السير به بنجاح بناء على عدم توفر الوسائل اللازمة من طلاب او مصادر . فالمدرس الماهر في مثل هذه الاحوال من يستطيع اقناع طلابه بنقائص ما ينتخبونه ، ويقترح عليهم اتباع اسلوب يراه مناسباً على ان لا يشعرهم بانه يفرض عليهم ذلك . وهذا ما يجب ان يكون موقف المدرس

عند البدء اما موقفه اثناء سير المناقشة فيجب ان يكون ايجابياً
اي يتدخل في المواقع التي يرى فيها ضرورة للتدخل وقد يخطئ
الذين يقولون بان المناقشة الاجتماعية تعني حرية التلاميذ بادارة
الموقف بدون ما مراقبة المدرس او اشرافه فالتلاميذ لابد وان
يكون لهم دليل او مرشد يأخذ بيدهم اذا ما ضلوا الطريق
وزاغوا عن الهدف .

واخيراً لابد من القول بأن الهدف من اي اسلوب من
اساليب المناقشة الاجتماعية يجب ان يكون تنمية الروح
الديمقراطية وروح المعاونة بين الطلاب فان لم يتحقق هذا الهدف
فلا خير في هذه الاساليب مهما كانت جودتها ومهما كانت فائدتها
في تقديم المادة ، فكل اساليب المناقشة الاجتماعية ليست إلا
وسائط لغايات لا غايات بذاتها كما يظن الكثير من المدرسين
الذين يرون في نجاح المناقشة الاجتماعية نجاح سير الاسلوب نفسه
إذ اننا لا نريد ان نعلم الطلاب اشكال المناقشة الاجتماعية المختلفة
بل نريد ان نعلمهم كيف يتعاونوا فيما بينهم على الحصول على
المادة وتقديمها وتنمية هذه الروح فيهم .

٢ — الاسلوب الحر في المناقشة الاجتماعية : وقد اطلق على

هذا الأسلوب بالأسلوب الحر لعدم اتباع أي نمط معين من
الأنماط التي مر ذكرها في الأسلوب النظامي أو النيابي ، إذ نجد
المدرس في الأسلوب الحر وقد تصدر الصف وبدأ يلقي الأسئلة
على طلابه . والمشهد لصف تجري فيه المناقشة على هذا الأسلوب
للمرة الأولى يظن ابن المدرس يتبع التسميع التقليدي القديم .
ولكن عندما يبقى مدة من الزمن في الصف يستطيع أن يتبين
الفرق الأساسي وهو أن المدرس في القائه الأسئلة عند اتباعه
الأسلوب الحر في المناقشة يستهدف إثارة التفكير في طلابه
ويحملهم على أن يسألوا هم أيضاً ولكن لا يسألونه بل يوجهون
الأسئلة إلى اخوانهم وهؤلاء بدورهم يجيبون عليها مخاطبين
السائلين لا المدرس . وقد يشور بينهم الجدل والنقاش وقد يكون
المدرس لا يختلف في موقفه عن أي عضو آخر في الصف فيجادل
ويتناقش كما لو كان طالباً منهم . بينما نجد في طريقة التسميع
القديم لسيطرة المدرس المكان الأول في تسيير دفة الدرس إذ لا
يرضى إلا أن يكون الجواب موجهاً إليه وقد لا يسمح لطلابه
بالسؤال إذ يعتقد أن السؤال من حقه فقط والتلاميذ موكولون
بالإجابة على أسئلته كما جاء في كتابهم أو كما القي عليهم من مادة .
أما في أسلوب المناقشة الاجتماعية الحر فليس لكل هذا من أثر

أذ هدف المدرس هو إثارة الأبداع والابتكار وحمل طلابه على
المبادأة في السؤال والجواب وإشراك الجميع في الدرس فمن سائل
او مجيب او معترض او معرض لرأي جديد او مبتكر لتعبير
جيد الى ما هنالك من فعاليات الطلاب الذاتية والفكرية طبعاً .
لذا نرى المربين الذين يبشرون بهذا الأسلوب يؤكدون على
وضعية جلوس الطلاب في الصف فهم يرون ان خير وضعية لذلك
هي جلوسهم على شكل دائرة يجلس المدرس فيها ايضاً وهذا طبعاً
يمكن تنفيذه اذا كان حجم الصف مناسباً وعدد الطلاب ليس
كبيراً . اما اذا لم يتيسر شكل هذا الجلوس فشخصية المدرس
يجب ان تلعب دورها المهم في خلق ذلك الجو التعاوني الديمقراطي
في البحث والمناقشة حيث لا يشعر الطلاب بهوى المدرس
وتعسفه في ابداء آرائه والقاء الاسئلة . واخيراً فأهمية المناقشة
الاجتماعية ليست في ميكانيكياتها بل في روحها او بعبارة
اخرى لا تتجلى فائدتها في بهرجة الأسلوب التي تسير عليه بل في
الروح التي تخلقها في الطلاب .

منى نسنعمل طريقة المناقشة الاجتماعية :

ان طريقة المناقشة الاجتماعية شأنها شأن اي طريقة اخرى
لا تصلح لاية وضعية تعليمية كانت فهي لا تصلح لطلاب لم يدربوا

على استعمالها وهم بحاجة الى اكتساب مقدار معين من المعلومات او عدد معين من العادات ، وهي لا تصلح لطلاب يرومون اكتساب مهارات معينة في بعض دروس المهارة كالدروس العملية او الحساب والهندسة وغيرها من الدروس التي يستهدف المدرس منها تكوين بعض المهارات في طلابه . وانما تستعمل هذه الطريقة في دروس كسب المعرفة كالجغرافية والتاريخ والواجبات الاجتماعية او الاداب اذ تفضل هذه الدروس في المناقشة الاجتماعية على الحساب او القراءة والاملاء والموسيقى وكل درس يرمي الى اكتساب مهارة ما للطلاب . ونستطيع ان نصنف مواضع استعمال هذه الطريقة الى صنفين :

١ - عندما يكون لدى الطلاب مجموعة معلومات عامة يرومون تفسيرها او اعادتها ليضمنوا ضبطها وحفظها . اذ في هذه الحالة يكون لدى الطلاب بعض المواد الاولية عن الموضوع قد حصلوا عليها من مطالعاتهم وملاحظاتهم . ففي الدرس الذي يجري على اسلوب المناقشة الاجتماعية يستطيعون توحيد هذه المواد ووضوعها في قالب معين يستطيعون بواسطته حفظ هذه المواد في ذاكرتهم وكثيراً ما تتبع هذه الطريقة في بحث المشاكل الاجتماعية .

ب - عندما تكون المادة التي يراد تقديمها الى الطلاب مرنة بحيث لا تكون هناك ضرورة لا تقان مقدار معين منها او يمكن تبديل بعض اجزاء هذه المادة بأجزاء أخرى وهذا يتم طبعاً في مناقشة الحوادث الجارية التي يستقيها الطلاب من قراءاتهم في المجلات او الجرائد او الكتب غير المقررة التي تقع بين ايديهم . اذ ان يأتي كل طالب بشي قد يكون جديداً بالنسبة الى اقرانه الآخرين وقد يكون جديداً بالنسبة الى المدرس ايضاً . ومثل هذه الحوادث الجارية لا يطالب اتقان شي معين منها بل الهدف اطلاع الطلاب عليها بصورة عامة لغرض توسيع مدى تفكيرهم وجعلهم على علم من حوادث الحياة ومشاكل المحيط .

محاضرات طريفة المناقشة الاجتماعية :

١ - تجعل الطالب مركز الفعالية بدل المدرس : وفي هذا فهي تنصاع للفكرة التربوية الحديثة التي تؤكده على ان مركز الجاذبية في المجال التعليمي يجب ان يكون الطالب وحول هذا المركز يجب ان تدور المساعي التربوية والجهود التعليمية التي يبذلها من بيدهم مقاليد الامور . وهذا يتوقف بالطبع على المدرس . فالمدرس الماهر هو الذي يستطيع حمل طلابه على أن

يفكروا ويسألوا ما شاء لهم ان يسألوا منه او من بقية اخوانهم ويجيبون على اسئلته او على اسئلة اخوانهم فلا يشعرون بأية هيمنة رسمية للمدرس على الصف .

٢- انها تنمي روح المعاونة الاجتماعية وروح المسؤولية الاجتماعية : فنحن في عصر أحوج ما نكون الى تنمية هذه الروح من اي وقت مضى . فالحياة معقدة والانسان لا يستطيع ان يحصل على كل ما يحتاجه بنفسه فلا بد له من الاستعانة بأخيه الآخر ، ولم يعد البيت وحده قادراً على إغناء هذه الروح فألقى الحمل على عاتق المدرسة وأصبحنا ننظر اليها وكأنها الوسيلة لتنمية هذه الروح بواسطة ما تتبع من الاساليب والطرق . ففي طريقة المناقشة الاجتماعية حيث الطلاب يتعاونون تعاوناً فكرياً ويتحملون المسؤوليات العقلية لا بد وانهم يتعودون على مثل هذه الروح في نواحي الحياة الاخرى .

٣- انها تؤكد على اشتراك الطلاب في المهمة : ان من طبيعة هذه الطريقة ان يشترك جميع الطلاب في العمل . فلذا لا يجد الطالب الذي يحاول ان يتملص من العمل مجالاً الى تملصه هذا إذ يعتبره الطلاب حينئذ مقصراً في واجباته فيصبح موضع لومهم

واستهزأهم . على ان المدرس يجب ان يكون حذراً من عدم جعل الطلاب الذين يريدون استغلال الموقف من المضي في رغبتهم هذه . ففي هذه الحالة عليه ان يوزع العمل بصورة يضمن للجميع الاشتراك .

٤- انها طريقة تثير التفكير في الطلاب : وهذه حسنة اصلية من حسنات الطريقة إذ لا تعتبر المناقشة اجتماعية ما لم يفكر الطلاب فيما يقولون وفيما يبحثون وما لم يحلوا المشاكل ويقدرُوا اهميتها ليصلوا الى الحلول المرضية بأنفسهم . أما الاجابة التلقينية على الاسئلة فهي من خصائص التسميع القديم الذي مر معنا ذكره .

٥- انها طريقة تشجع الطلاب على المبادهة وتدعو الى الابداع لاسيما اذا استعمل الاسلوب النظامي في المناقشة : فثقة المدرس بطلابه وفسحه المجال لهم لان ينتخبوا الاسلوب ويقرروا كيفية سير المناقشة ويبحثوا عن المادة بأنفسهم لعامل مهم من العوامل التي تربي فيهم الميل الى المبادهة وتدعوهم الى الابتكار والابداع .

٦- انها خير وسيلة لتدريب الطلاب على الاساليب النيابية والقيادة : فكثير من المؤسسات الاجتماعية حكومية كانت أم اهلية تتبع في تسيير دفة شؤونها ومقرراتها الاساليب النيابية

المعروفة ولا سيما الامم الديمقراطية . فالمدرسة يجب ان تكون وسيطاً بين الفرد وبين هذه المؤسسات بتدريبه على هذه الاساليب ، والمناقشة الاجتماعية خير وسيلة لذلك . هذا بالإضافة الى ان هذه الطريقة تربي في الطالب روح القيادة وذلك بمجرد شعوره بأن له قيمة في تقرير ما يجب ان يقوم به في الصف وتحضير ما يحتاجه في بحثه ونقاشه . وتقوى هذه الروح عندما يعهد اليه قيادة الصف بنفسه عند مجيء دوره او عند انتخابه لهذه المهمة .

٧- انها طريقة تستهدف تنمية الاتجاهات المحمودة نحو المدرسة والمجتمع : ليست الكمية هي ما نرمي اليه في التربية والتعليم بل الكيفية هي الهدف الذي نستهدفه وهذا مما يدعو بنا الى التأكيد على تنمية الاتجاهات الايجابية الصحيحة في الطلاب نحو مدرستهم ونحو مجتمعهم . فالمعلومات المجردة لا تفي بالغرض ما لم تكن مصحوبة بالميل الجيدة والاتجاهات والعواطف السامية نحو الغير . ان التأكيد على هذه الاتجاهات اخذ يقوى في السنوات الاخيرة وقد ذهب احد المربين الى القول بأن ما يجب الطالب وما يميل اليه عند تخرجه من المدرسة الثانوية اهم بكثير مما يجب ان يعرف من المعلومات والمعارف . ان طريقة

المنافسة الاجتماعية باعتمادها على اولاغ الطلاب ورغباتهم هي
لا شك خير وسيلة لانماء الاتجاهات التي نوهنا بها كالمعاونة
والمشاركة والمسؤولية والمساعدة ورحابة الصدر .

٨ - انها خير وسيلة لتدريب الطلاب على الكلام والمحادثة :
فالسؤال والجواب والأخذ والرد مما يعود الطلاب على ان يجيدوا
التعبير عن ارائهم وافكارهم عن طريق المحادثة ، إذ ان
المقدرة على الكلام والتعبير الشفوي ليست نفس المقدرة على
التعبير التحريري ، والحقيقة اننا نحتاج في حياتنا اليومية الى
التعبير الشفوي اكثر من احتياجنا الى التعبير التحريري .

٩ - انها تساعد المدرس على تكييف العمل حسب فروق
الطلاب الفردية بتعيين لكل واحد منهم ما يناسبه من الواجب ولا
يكلفهم إلا وسعهم .

١٠ - انها خير وسيلة لتحفيز الطلاب الى العمل إذ ان مجرد
شعورهم بأنهم يعملون لغاية جمعية يولد فيهم الرغبة ويشعرون
بالمسؤولية المشتركة فيحاول الجميع انجاز ما عهد اليهم أو ما
اختاروه لانفسهم بشوق ولذة فالحفز في هذه الطريقة محفزاً
داخلياً لا خارجياً .

١١ - انها طريقة تشجع الطلاب على التعلم من الآخرين الذين يعانون نفس المشكلة وهؤلاء هم بالطبع اخوانهم بالصف فيصبصون رحي الصدر لقبول الانتقادات والاقتراحات من بعضهم البعض وبهذا يستفيدون كثيراً إذ ان تبادل هذه الانتقادات والاقتراحات لخير وازع لهم على اصلاح انفسهم واخطائهم .

١٢ - انها تنمي في الطلاب حس الجماعة : فالمناقشة الاجتماعية بطبيعتها تتطلب المجهود الجمعي وهذا يولد في الطلاب حساً جمعياً واخلاصاً للجماعة لاسيما وانهم يشعرون بانهم يناقشون شيئاً يهمهم جميعاً وان حاجاتهم التي يرمون الى تطينها هي حاجات عامة فيما بينهم .

محاذير طريقة المناقشة الاجتماعية والافطار التي قد تنجم عنها :

قلنا ونعود فنقول ان التأكيد على طريقة واحدة لما يكبل تفكير المدرسين ويغل ابداعهم ويكبت ابتكارهم ويسري ما يحدث في المدرسين الى طلابهم طبعاً فتجمد عملية التعليم وتبقى قاصرة . فالطريقة الواحدة مهما كانت لها من المحاسن التي قد تطفئ على المساوىء لا بد وان التمسك بها لوحدها يؤدي الى نوع من الجمود ، هذا بالإضافة الى ان وجود المساوىء للطريقة مما يجعلها

غير صالحة لاستخدامها في بعض المواطن . فهناك بعض انواع التعلم التي تحتاج الى طرق مختلفة فبعضها يحتاج طريقة المناقشة مثلاً والاخرى تحتاج الى الالتقاء أو العرض أو الاستقراء أو المشروع أو غير ذلك . فمن الخطأ إذن ان نتوسل بطريقة واحدة في التعليم بحجة ان لها محاسن كثيرة تفوق مساوئها . لذا فالمطلوب من المدرسين التنويع في طرقهم التدريسية بالنسبة الى تنوع الوضعيات التعليمية على ان التنويع بطبيعته ملذ ومشوق وخير محفز للعمل والسير على طريقة واحدة باعث على الكلال والضجر .

ومن اجل ذلك كله يجب ان لا تغرنا محاسن الطريقة الاجتماعية فنندفع الى استعمالها مهملين طرق التدريس الاخرى فذلك داع الى السأم والى الملل اضافة الى الاضرار التي تنجم عندما لا تكون هذه الطريقة صالحة في بعض المواطن مضافاً الى كل ذلك بعض المحاذير والاعطال التي قد تتولد من هذه الطريقة اهمها :

١ - الاهتمام بالطريقة لا بالاهداف : فقد ينهمك الطلاب في ميكانيكية الطريقة مهملين الاهداف التي ترمي اليها الطريقة . وكثيراً ما تحدث مثل هذه الحالات إذا اتبعت الاساليب النظامية للمناقشة الاجتماعية ، لا سيما اذا كان الاسلوب المتبع معقداً إذ

يوجه الطلاب اهتمامهم الى تفاصيل هذا الأسلوب و كيفية السير به فينسون بذلك الغايات الاخرى من الدرس .

٢- الاهتمام بالأسلوب لا بالروح : إذ يعتقد بعض المدرسين الذين يستخدمون هذه الطريقة بأن النجاح في هذه الطريقة يقاس ببهرجة الأسلوب وتعقيد أحيانا . ان هذا الاعتقاد يزيل في الحقيقة الهدف الأساسي من المناقشة الاجتماعية إذ ان جوهر هذه الطريقة كما مر معنا هو الروح لا الشكل الظاهري . وما الشكل إلا واسطة لغاية لا غاية بذاته . فالمدرس الجيد هو من يستطيع الحصول على احسن النتائج باستخدامه ابسط الاساليب في المناقشة الاجتماعية . إن قبول هذا التصريح يركز الأهمية في الغرض من الطريقة لا في ميكانيكيتها .

٣- حدوث بعض المشاكل الانضباطية : إذ بالرغم مما يدعيه المناصرون لهذه الطريقة فهي لا تخلو من بعض المشاكل الانضباطية . ولكن يجب ان نعترف حقاً بأن طريقة مثل هذه تستخدم شوق الطلاب وحماسهم جميعاً تقلل عادة من حيالهم واساءتهم الى النظام ومن جميع ما هو مألوف لدى الطلاب من الشموذة والزيف عن الانتظام . ولكن المشاكل التي يحتمل حدوثها هي من نوع

المشا كل الانضباطية العاطفية فقد يتحمس قسم من الطلاب ويتصلبون بأرائهم مما يؤدي الى ان يسمعوا اولئك الذين يعارضونهم في ارائهم بعض الكلمات التي قد تؤثر على شعور الفرد وعاطفته. والمراهقون عادة هم عرضة لمثل هذه المشا كل فيما بينهم ان احتدم الجدل وثار النقاش . فالمدرس الماهر من يستطيع التوفيق بين آراء طلابه قبل ان يشتد خلافهم في نقطة من نقاط البحث . وهذه هي احدى المواطن التي يتحتم فيها تدخل المدرس المباشر وسيطرته على الوضع . ثم ان المطلوب من المدرسين ايضاً ان يعودوا طلابهم المجاملة في الكلام والاعتناء بحسن التعبير وجمال القول .

٤- احتمال زوال اثر المدرس : فقد سبق وان اشير الى ان بعض المدرسين يرون ان المدرس يجب ان يتخلى عن حقه في المناقشة الاجتماعية فيرخي العنان الى الطلاب يتصرفون في البحث ولم كان ذلك على غير هدى . إلا ان هذه الفكرة خاطئة فالمدرس كما نوهنا به يجب ان لا يتنازل عن حقه الذي يضمن نجاح سير المناقشة ويجول دون حدوث بعض المشا كل الانضباطية الخاصة بهذه الطريقة والتي اشير اليها . او قد يؤدي هذا التخلي عن

سيطرتة الى محذور آخر وهو :

٥- الزيغ عن الموضوع الاصلي في البحث : فقد يكون هذا الزيغ مجلبة للضرر على الطلاب وتشويش افكارهم . ولهذا الزيغ سببان أما عدم تدخل المدرس في الاوقات المناسبة أو عدم استعداد الطلاب للمناقشة كقلة معلوماتهم وقلة مطالعاتهم . وكثيراً ما يحدث مثل هذا الزيغ في المناقشة عند اتباع الاساليب الحرة . ويقل عادة في الاساليب النظامية التي سبق وان استعد لها الطلاب وهياًوا مادتهم واسئلتهم وكان المدرس مشرفاً في ذلك .

٦- كلما قوي الميل الى طريقة المناقشة الاجتماعية قوي الميل الى اتباع المناقشات التي يقوم بها جماعات صغيرة كل جماعة تناقش موضوعاً من المواضيع . إلا انه لوحظ ان المناقشات هذه كانت مضيعة للوقت لان الطلاب فيها كانوا يتحدثون عن اشياء عديمة الفائدة لهم والسبب في ذلك لانهم لم يستعدوا لمثل هذه المناقشات . لذا من الواجب المحتم الاستعداد لاية مناقشة تدور بين جماعة من الطلاب سواء أكانت المناقشة صفية او كانت بين جمعية من جمعيات الطلاب ، فالتحضير عامل مهم من عوامل نجاح المناقشات .

٧- استغلال الموقف بواسطة عدد معين من الطلاب

المتحمسين الذين يميلون الى الكلام الكثير والظهور بأنفسهم
بينما اولئك الطلاب الخجولين المتحيين المنكمشين على انفسهم
لا تصبح لهم حصة في الاشتراك في البحث . ان معالجة مثل هذه
المشكلة تقع على عاتق المدرس بالطبع إذ يجب ان يحفز هؤلاء
على الاشتراك وابداء الرأي .

٨ — تعيين الواجب وتحريك الطلاب وتلخيص الدرس يجب
ان يكون لها الاهتمام اللازم (١) . فهذه الخطوات الثلاثة في الدرس
هي من مقومات الدرس في الحقيقة واهمالها ينتج عادة زوال
الفائدة من الدرس والابتعاد عن الهدف المرسوم . لذا تتطلب
هذه الخطوات تدخل المدرس المباشر إذ قد يكون الطلاب
قادرين على تنفيذها لانها تحتاج الى معرفة تفاصيل الموضوع
الرئيسي تلك المعرفة الناتجة من الخبرة في التدريس .

مميزات طريقة المناقشة الاجتماعية البارزة :

نستطيع مما تقدم ذكره ان نستخلص بعض المميزات البارزة
التي تمتاز بها هذه الطريقة وهي :

١ — يقوم الطلاب فيها بخدمات تلقائية اختيارية لصالح الصف
فتحضيرهم واستئلتهم واجوبتهم كلها لخدمة بعضهم بعضا .

(١) انظر بحثي الواجب والتسرين على المادة الدراسية ومراجعة الدرس

٢- يشعر الطلاب بحرية لان يتحدوا (باسلوب مجامل طبعاً)

كلما يشكون في صحته او لا يفهمونه .

٣- يهيء الطلاب الاسئلة ويحبونهم الى الصف لكي يسألوا

اخوانهم الذين يستطيعون الاجابة عايتها وجميع الصف يحكم على صحة هذه الاجوبة او خطأها بارشاد المدرس .

٤- كل ما يجري في الصف قد وضع تصميمه بواسطة الطلاب

٥- يقود المناقشة تلميذ قد استعد لها ووضع امامه الخطة

لادارة المناقشة بينما يكون المدرس جالساً مع الطلاب يراقب ويشرف على سير الدرس ويساعد عند الحاجة لذلك .

٦- ينظم الطلاب انفسهم بشكل يضمن للجميع الاشتراك

في الدرس .

٧- يكون للطلاب حصة في المسؤولية عن تقدم الصف ولذا

نراهم ينزعجون لاي شيء قد يحول دون عملهم ودون صالح الصف .

٨- ينظر الطلاب الى المدرس باعتباره مرشداً وحكماً في

الوقت الذي يختلف فيه الطلاب حول بعض التفاصيل في المادة .

٩- يجتهد الطلاب في اصلاح اخطائهم فيما بينهم ولا يلجأون

الى المدرس إلا في الامور الصعبة .

١٠ - ينقسم الطلاب الى فرق او جماعات صغيرة يحضر كل منهم واجباً معيناً يكون ذا فائدة للصف طبعاً بصورة عامة ولافراد هذه الفرق المختلفة بصورة خاصة احيانا .

واخيراً لابد للمدرس الذي لم يتعود طلابه على هذه الطريقة ولم يعتدهو على استعمالها ان يتدرج في تطبيقها ، كأن يفهم طلابه بين آن وآخر مايجب عمله في السير في المناقشة وفي كيفية التحضير ووضع الخطة للمناقشة وعليه ان يترأس المناقشة هو نفسه لمدة من الزمن الى ان يتعود الطلاب عليها وعندئذ يعين هو من يريد أن يدير المناقشة وبعد مدة يستمر فيها على هذا التعيين يفسح المجال للطلاب ان ينتخبوا من يقود الصف .

المراجع

- Bossing , N. H. Progressive methods of teaching in
secondery schools .
Bagley , W. C. An Introduction to teaching . 1925
Colvin, S. S. An Introduction to high school teahing.

الاستقراء والقياس

ان الاستقراء والقياس هما من انواع الاستدلال . والاستدلال بوجه عام هو استنتاج قضية من قضية ، او عدة قضايا اخرى (والقضية في المنطق هي الكلام او القول المفيد الذي يحتمل الصدق او الكذب) ويعرف الاستدلال ايضاً بأنه الوصول الى حكم جديد مغاير للاحكام التي استنتج منها ، ولكنه في الوقت نفسه لازم لها متوقف عليها . وتسمى القضية او القضايا الاصلية التي هي اساس الاستدلال بالمقدمة او المقدمات ، والقضية الجديدة المستنتجة من هذه المقدمات بالنتيجة ، فلا بد في كل استدلال اذن من وجود ثلاثة عناصر :

- ١ - مقدمة او مقدمات يستدل بها .
 - ٢ - نتيجة لازمة عن هذه المقدمات .
 - ٣ - علاقة منطقية بين المقدمات والنتيجة .
- فاذا انعدم الارتباط المنطقي بين المقدمات والنتائج انعدم

الاستدلال ، كما اذا علمت مثلاً ان كل حداة طائر جارح ، وكل
نسر طائر جارح ، فاني لا استنتج ان كل حداة نسر أو كل نسر
حداة لعدم وجود علاقة منطقية بين القضيتين . ولكنني استنتج
استنتاجاً صحيحاً عندما أقول ان الحدأة تأكل اللحوم لانها طائر
جارح وذلك لوجود علاقة منطقية بين المقدمتين :

الحداة طائر جارح	}
وكل طائر جارح يأكل اللحوم	
وبين النتيجة	
« الحدأة تأكل اللحوم »	

وكذلك اذا عرفت ان بعض النباتات سام استنتجت ان
بعض الاشياء السامة نباتات . واذا سمعت ان الخمر حرام لانه
مسكر استنتجت ان النبيذ حرام لانه مسكر . واذا عرف
الطبيب اعراض مرض من الامراض كالحصبة أو الجدري مثلاً
ورأى هذه الاعراض في مريض استنتج ان المريض مصاب
بالحصبة أو الجدري وهكذا .

معنى الاستقراء ومبرانه :

ان الاستقراء هو طريق الوصول الى الاحكام العامة بواسطة
الملاحظة والمشاهدة وبه نصل الى القضايا الكلية التي تسمى في

العلوم باسم القوانين العلمية او القوانين الطبيعية وبه ايضا نصل
الى بعض القضايا الكلية الرياضية وقوانين العلوم الاجتماعية
والاقتصادية . فالتقضية « كل معدن يتمدد بالحرارة » نصل اليها
بواسطة الاستقراء هكذا .

نجد بالملاحظة ان « الحديد يتمدد بالحرارة »

وان « النحاس يتمدد بالحرارة »

وان « الرصاص يتمدد بالحرارة »

وان « الذهب يتمدد بالحرارة »

ونجد ان الحديد والنحاس والرصاص والذهب وغيرها
مشتركة في صفات خاصة من اجلها أطلقنا عليها جميعاً اسماً واحداً
هو اسم « المعدن » فنستنتج ان (كل معدن يتمدد بالحرارة) .
فالحكم في النتيجة منسوب على كل معدن ، وهو أوسع من أي
حكم وارد في المقدمات ، بل هو أوسع من المقدمات جميعها لانه
صادق على كل ما شاهدناه من المعادن وما لم نشاهده . فبدأ
الاستقراء مبني على ان ما يصدق على عدد كبير من افراد جنس
او نوع معين يصدق على ساثرها . ومن هنا يتبين ان اهم ما
يمتاز به الاستقراء هو ما يلي :

١- ان الاستقراء استدلال صاعد نبتدىء فيه من الجزئيات وننتهي الى الاحكام الكلية .

٢- إن نتيجة الاستقراء أعم من اية مقدمة من مقدماته .

٣- إن الاستقراء يعتمد على مايجري في الكون من حوادث وما بين الاشياء من روابط .

٤- إن الاستقراء يؤدي الى حقائق عامة جديدة لم تكن معروفة .

٥- فالاستقراء هو المنهج العلمي الصحيح الذي يتبعه العلماء في الوصول الى نتائجهم وقوانينهم ، وهو في نظر بعض المناطق الطريق الوحيد الى كسب المعرفة بالاشياء أو بعبارة أدق الطريق الوحيد الذي تنتهي المعرفة بالاشياء ، وللنجاح في الاستقراء علينا اتباع ما يلي :

١- جمع وعرض الجزئيات الكثيرة وضرب الامثال المنوعة وفحصها فحصاً دقيقاً .

٢- الاخذ بيد التلاميذ حتى يروا وجوه الاشتراك والتباين بينها .

٣- حثهم على استنتاج الحقيقة العامة بأنفسهم .

٤- التعبير عنها بعبارة من عندهم ما استطاعوا الى ذلك سبيلا . ونستنتج من هذه النقاط الاربعة ان الاستقراء مرحلتين هامتين ، اولاهما مرحلة الملاحظة والتجربة ، فالعلم بالحقائق الجزئية اما ان يكون بمشاهدتها على ما هي في الطبيعة وهذه هي الملاحظة البحتة ، او بمشاهدتها في ظروف يهيؤها الانسان ويتصرف فيها حسب ارادته وهذه هي التجربة أو بالاخذ بما يعرفه الغير عنها وهي شهادة الغير المبينة على ملاحظته او تجربته . وثاني المرحلتين هي مرحلة الفروض والنظريات والقوانين فاذا انتهى الباحث من دور الملاحظة سواء أكانت ملاحظة بحتة أو مصاحبة للتجربة وتوفرت لديه الامثلة الكافية في الموضوع الخاص الذي يبحث فيه دخل في دور آخر من ادوار الاستقراء وهو دور وضع الفروض العلمية والنظريات والقوانين . لان العقل بعد ملاحظته الاشياء يحاول بطبعه وضع تفسير لها .

الطريقة الاستقرائية في التعليم :

عند تطبيق مبدأ الاستقراء في التعليم يحصل ما نسميه بالطريقة الاستقرائية التي نستطيع استخدامها في كثير من الدروس ولا سيما

في دروس الجغرافية الطبيعية ومبادئ العلوم وقواعد اللغات .
ففي الجغرافية يمكن بحث عدة انهار مختلفة لمعرفة العلاقات التي
بينها وبين تضاريس البلاد التي تجري فيها ، فبعد فحص الأنهار
في ايطاليا واسكندفانيا وروسيا نستطيع ان نصل الى الحقيقة
العامة وهي ان الأنهار النابعة من جبال بعيدة عن السواحل
تكون طويلة وبطيئة وصالحة للملاحة . وفي مبادئ العلوم
يمكنك مثلا أن تسير في درس في تمدد الاجسام بالحرارة بالطريقة
الآتية : احضر كرات مختلفة من الحديد والنحاس والرصاص ،
وحاقة يمكن ان تمر فيها هذه الكرات ، سخن هذه الكرات ثم
حاول تمريرها من الحلقة فلا تمر ، فاستنتج انها لا بد أن تكون
قد تمددت بعد تسخينها .

تتاز الطريقة الاستقرائية بكونها طريقة منطقية ليست
بالحديثة إذ يرجع تاريخ وضعها الى ايام « هربارت » واتباعه
فنظموها ووضعوا لها خطوات سميت بخطوات هربارت الخمس
الشكلية Formal وهذه الخطوات هي :

١- التحضير أو التمهيد Preparation : وهي الخطوة التي يُعد
فيها الطلاب للدرس وتوجه اذهانهم اليه ويُحملون على التفكير

فما سيعرض عليهم من المادة . وبعبارة اخرى ان هذه الخطوة الاولى في الاستقراء لغرض افهام الطلاب الغاية من الدرس اذ ان معرفة القصد والغاية يثير الشوق والاهتمام بالدرس . وهذا التمهيد إما أن يكون بالقاء اسئلة على الطلاب تستهدف اختبار بعض معلوماتهم السابقة ومالها علاقة بالدرس الجديد . وهذه الاسئلة إما ان تكون شفوية احياناً أو تحريرية لمدة خمس أو عشر دقائق في بدء الدرس . ولا تنتهي هذه الخطوة بالاسلوب المار ذكره إلا والطلاب أصبحوا على علم من الغاية من الدرس وقد استعادت اذهانهم بعض ما يعرفونه من المعلومات التي لها علاقة بالدرس الجديد . فالغرض من التمهيد إذن هو توجيه اذهان الطلاب الى الدرس الجديد ، وتذكيرهم بالمعلومات التي يعرفونها والتي لها مساس به ، وإثارة الشوق والرغبة فيهم اليه ، وحصر انتباههم فيما يراد تعليمهم إياه .

٢- العرض Presentation : وبعد أن يكون الطلاب قد أعدوا للدرس الجديد يبدأ المدرس بعرض الحقائق الجزئية أو الاسئلة أو المقدمات كما مر ذكره والتي منها ستستخلص القواعد العامة والقوانين أو النظريات . ان هذه الحقائق الجزئية أو الامثلة

يمكن ان يحصل عليها المدرس من خبرات التلاميذ انفسهم
ولاسيما اذا كانت تدور حول امور حياتية عامة كاللغة والرياضيات
أو انها مقتبسة من المصادر التي استطاع الطلاب أن يقرءوها
كتباً كانت أو صحفاً أو مجلات أو غيرها ، أو من المدرس الذي
استطاع بنفسه أن يحضر هذه الاسئلة وهذه الحقائق من مطالعته
وتتبعه الشخصي . ويجب أن لا ننسى ان هذه الامثلة والحقائق وأمر
انتخابها صعب جداً فيجب ان تكون قبل كل شيء متنوعة
ولكنها متشابهة من حيث وجود العلاقة المنطقية بينها وبين
النتيجة المراد استحصائها . ويجب ان نتذكر دائماً اننا يجب أن
نعتمد كثيراً في هذه الخطوة على خبرات الطلاب السابقة التي
قد يحصلون عليها من المختبر أو المكتبة أو الرحلات أو المطالعات
الخارجية أو الراديو أو السينما أو من أي مصدر ثقافي آخر . ويجب
أن نستعمل السبورة عند عرض هذه الحقائق امام الطلاب
لنجلب اليها انتباههم جميعاً ولا سيما النتائج التي نتوصل اليها من
تدقيق هذه الامثلة والحقائق على اننا يجب أن لا تنتقل من جزء
الى جزء آخر من الدرس اذا كان مجزئاً واذا احتاج الى اكثر من
حصة واحدة إلا بعد إتقان الجزء الاول وتلخيص نقاطه المهمة
لترسيخها في الذاكرة .

٣ - الربط أو التداعي أو المقارنة Comparison : وبعد عرض الحقائق الجزئية أو الامثلة على الطلاب أو استخلاصها منهم يقوم المدرس بالاشتراك مع الطلاب بالمقارنة بين هذه الحقائق وتدقيقها واظهار العلاقات بينها وربطها بعضها ببعض أو بمعلوماتهم السابقة لكي يستطيعوا ان ينتقلوا الى الخطوة الاخرى وهي خطوة التعميم . اننا يجب ان نعرف ان قسماً قليلاً من الطلاب قد تخطر في اذهانهم اثناء مرحلة العرض بعض التعميمات أو القواعد إلا ان هؤلاء قد يكونون قليلي العدد . فالخطوة الثالثة هي التي تساعد الجميع بصورة عامة على الاستعداد للتعميم إذ قد تكون بعض الحقائق أو الاسئلة المعروضة معقدة في بعض نقاطها أو قد يكون بعضها غير مهم أو ان الطلاب لم يدرّبوا على مثل هذه الطريقة . ان هذه الخطوة صعبة ودقيقة لانها تتطلب ضبط النفس في عدم التسرع بذكر النتيجة التي يتوصل اليها المدرس او الطلاب حتى يستطيع الجميع مناقشة الامثلة وتدقيقها وقد تكون هذه الخطوة مندمجة في الخطوة الثانية إذ يدقق المدرس مع الطلاب الامثلة أو الحقائق اثناء عرضها وبذا يجمع بين الخطوتين .

٤ - التعميم Generalization : والآن بعد أن تم الربط وتمت

المقارنة بين الحقائق يستطيع الطلاب بمساعدة المدرس ان يصوغوا ما يجدونه من العناصر العامة المشتركة في هذه الحقائق بعبارة واحدة مفهومة واضحة . وكثيراً ما يسرع الطلاب المتقدمون في ذكر القاعدة لانهم يستطيعون استقراءها بسرعة مما يؤثر في سير بقية الطلاب . فمنعاً لحدوث مثل هذا هناك طريقة يستطيع المدرس ان يتوصل بها وهي ان يطلب من هؤلاء المتقدمين الذين يتوصلون بسرعة الى النتائج ان يدونوا ما يتوصلون اليه على اوراق خاصة ويقدمونها الى المدرس . وعندما يرى المدرس انها صحيحة يطلب منهم ان يحفظوها سراً الى ان ينتهي بقية التلاميذ من الوصول الى القاعدة . فالخطة المثلى اذن هي ان لا تُقال القاعدة أو النظرية شفهاً إلا بعد أن تنضج في اذهان القسم الكبير من طلاب الصف . ويجب أن لا يحاول المدرس نفسه أن يصوغ القاعدة او النظرية بأسلوبه مباشرة بل يجب ان يتوصل اليها تدريجياً من الطلاب فيضيف على عباراتها أو ينقص منها كل ذلك بمساعدة الطلاب ويجب ان لا يشجع المدرس الخدس والتخمين من قبل الطلاب لان ذلك لا يشجع على التفكير بل على التسرع في الحكم . واذا رأى المدرس ان الطلاب لم يستطيعوا ان يتوصلوا الى قاعدة أو تصميم فعليه الاتيان بأمثلة اخرى أو ذكر حقائق

جزئية غير التي ذكرت والتي قد تساعد الطلاب على الوصول الى نتيجة ما .

٥ - التطبيق Application : وهي الخطوة الاخيرة وفيها يفحص الطلاب صحة التعميم الذي وصلوا اليه بتطبيقه على امثلة وجزئيات اخرى . ويجب ان يثذك كل مدرس ان فهم الطلاب للقاعدة او التعميم الذي يتوصل اليه امر مهم جداً فتطبيقه ونجاح هذا التطبيق يتوقف على الفهم . والتطبيق ايضاً يساعد على ترسيخ القاعدة او النظرية في اذهان الطلاب وطبعها في ذاكرتهم . والحقيقة ما التطبيق إلا تدريب وتمرين على حفظ القاعدة أو النظرية او التعميم الناتج .

محاسن طريقة الاستفرا :

تلخص هذه المحاسن بالنقاط التالية :

١ - تبقى المعلومات التي تكتسب بواسطة هذه الطريقة في الذاكرة اكثر من المعلومات التي تكتسب بواسطة القراءة أو الاصفاء إذ ان كل ما يتوصل اليه الطالب بنفسه يرسخ في ذهنه اكثر مما يقدمه اليه المدرس ويصدق هذا على الطالب النابه والمتأخر سواءً في أي درس من الدروس .

٢- ان الطالب الذي يتوصل الى تعميم ما او يستنتج قاعدة ما بهذه الطريقة يستطيع بعد مرور زمن ولو كان طويلاً ان يصل الى نفس التعميم أو القاعدة اذا نسيها فخطوات التفكير في الحصول عليها تبقى معه .

٣- يفهم الطلاب التعميمات التي يتوصلون اليها بمساعدة المدرس اكثر من تلك التي يقدمها اليهم المدرس حاضرة مهيأة أو التي يجدونها في كتبهم المقررة .

٤- يستطيع الطالب من تطبيق التعميمات التي يتوصل اليها بسهولة اكثر من تطبيق تلك التي تقدم اليه حاضرة مهيأة وذلك لحسن فهمه لها .

٥- ان اسلوب التفكير الذي يتعود عليه الطالب في الدروس الاستقرائية يفيد في حياته القادمة . فكل التلاميذ يميلون الى ان يعمموا في اقوالهم نتيجة لخبراتهم ولكن قسماً كبيراً منهم لا يستطيع ان يقوم بذلك بكفاءة وقدرة جيدة لانه لم يعود ويعلم طريقة التعميم . ومن اجل هذا فقد يتوصلون الى تعميمات خاطئة . فالطالب الذي يتعلم كيف يفكر بواسطة هذه الدروس الاستقرائية ويتقن طريقة التفكير في الوصول الى التعميمات

يصبح فرداً مستقلاً في تفكيره واتجاهاته في اعماله المدرسية والحياة الاخرى . بينما نجد ان الطالب الذي يجهز دائماً بالتعميمات الحاضرة يكون معتمداً على غيره وقد يفقد ميزة المبادأة كلما مر عليه الزمن و يفقد ولعه ولذته في الدرس وفي المدرسة .

الخطا الذي يقع فيها المدرسون في استعمالهم لطريقة الاستقراء :

(مساوي ، الطريقة)

تلخص هذه الاخطاء بالنقاط التالية :

١ - يجرب المدرسون استعمال هذه الطريقة في مواد تعليمية لا تصلح لان تعلم بطريقة الاستقراء . إذ ان هذه الطريقة ليست قاعدة عامة يمكن تطبيقها في جميع الدروس . فهي تطبق في تعليم التعميمات المهمة المستندة على الحقائق المعينة التي يعرفها الطلاب . وهناك كثير من الدروس والمواد التي لا يمكن ان تطبق فيها هذه الطريقة لا سيما الدروس التي يحتاج فيها المدرس الى التأثير في عواطف الطلاب او في المواد التي تحتاج الى تفكير عميق . لذا فخير دليل في استعمال هذه الطريقة هو :

— ان التعميمات البسيطة وغير المهمة يجب ان تسرد الى الطلاب .

ب - التعميمات البسيطة والمهمة يجب ان تعلم استقرائيا .
ج - التعميمات الصعبة والمهمة يجب ان تفسر وتوضح
بواسطة المدرس .

والصعوبة التي يواجهها المدرس في هذا الدليل هو حكمه
على اي المواد صعبة وايها سهلة وايها مهمة . وتتذلل هذه الصعوبة
اذا رجع المدرس الى قابلية طلابه ودرجة تقدمهم العلمي ومقدار
معلوماتهم السابقة .

٢ - ان طريقه الاستقراء طريقة صالحة لصف يحوي عدداً
كبيراً من الطلاب . فلذا لا يجوز استعمال هذه الطريقة فردياً او
مع جماعة صغيرة . ولذا فكثير من المدرسين يقع بهذا الخطأ .
٣ - يحاول المدرسون ان يعلموا المواد الموجودة في الكتب
المقررة على الطريقة الاستقرائية دائماً . وهذا بالطبع خطأ ومضیعة
للوقت ولا سيما اذا كان الطلاب قد قرأوا المادة وفهموا
التعميمات سابقا .

٤ - لا يمكن ان نضمن الوصول الى التعميم من قبل جميع
الطلاب . فالطلاب المتأخرون كثيراً ما يبقون صامتين اثناء
الدرس يتلقون التعميم اخيراً عندما يتوصل اليهم اخوانهم

المتقدمون في الصف . وفي هذه الحالة يجب ان لا يعتقد المدرس ان التعميم مفهوم لدى الطلاب جميعاً عند انتهاء الدرس .

٥ - ان المدرسين القليلي المهارة في الاسئلة يخطئون كثيراً في استعمال هذه الطريقة إذ انها تحوي استجواباً وعندئذ يقع المدرس في مشكلة عندما يتوقف اثناء الدرس ولا يستطيع صوغ الاسئلة .

٦ - كثيراً ما يتشتت الدرس ويتباطأ عندما لا يكون المدرس عارفاً بمادته وعندما لا يكون الطلاب قد استعدوا للدرس أو عندما يحاول المدرس ان يحمل الطلاب المتأخرين على التفكير . لذا يجب على المدرس ان يستعد للدرس ويتعرف على تفصيلات المادة التي سيدرسها .

٧ - ان هذه الطريقة اذا اتبعت بدون ما تصرف من المدرس أو تحوير أو تبديل تصبح الدروس ميكانيكية ويصبح التفكير مقيداً . لذا يجب عدم التقييد بالخطوات كلها فبعض الدروس لا تتطلب جميع هذه الخطوات .

٨ - انها طريقة منطقية تستند كثيراً على منطق الراشدين وتفكيرهم واستدلأهم لا على نفسية الطفل . ولذا يجب مراعاة

ذلك وعدم التمسك بها في كل ظرف وحال .

القياس والطريقة القياسية :

القياس هو انتقال الفكر من الحكم على كلى الى الحكم على جزئي او جزئيات داخلية تحت هذا الكلي . ويتألف القياس دائماً من قضيتين ينتج عنهما قضية ثالثة وتسمى القضيتان بالمقدمتين كما تسمى القضية الناتجة بالنتيجة . وهذه النتيجة هي أخص من المقدمات ، بينما تكون نتيجة الاستقراء اعم من مقدماتها . ففي المثال الآتي :

النيل اطول نهر في افريقية	} المقدمتان
أطول نهر يجري في مصر والسودان	
النيل يجري في مصر والسودان	

نلاحظ في هذا القياس ثلاثة حدود وهي النيل (ويسمى بالحد الاصغر) وأطول نهر في افريقية (ويسمى بالحد الاوسط) ويجري في مصر والسودان (ويسمى بالحد الاكبر) . ولودققنا هذه الحدود الثلاثة ودققنا مقدمتي القياس المار ذكره ونتيجته لوجدنا ان الحد الاصغر هو موضوع النتيجة ، وان الحد الاكبر هو محمول النتيجة ، وان الحد الاوسط هو الذي يظهر في كل من

المقدمتين ولكن لا يظهر في النتيجة . اما المقدمة التي يظهر فيها الحد الاكبر فتسمى بالمقدمة الكبرى ، والمقدمة التي يظهر فيها الحد الاصغر تسمى بالمقدمة الصغرى .

وعند تطبيق هذا النوع من الاستدلال في التعليم نحصل على ما نسميه بالطريقة القياسية المألوفة لدى كثير من المشتغلين بالتدريس بالطريقة الاستنتاجية .

وما هذه الطريقة القياسية إلا صورة موسعة للخطوة الاخيرة من الطريقة الاستقرائية وهي خطوة التطبيق ، إذ ان الاسس العامة والقواعد والقوانين تقدم الى الطلاب جاهزة لتطبق على الامثلة والحقائق الجزئية التي تصدق عليها هذه الاسس والقواعد والقوانين العامة . ويستطيع المدرس بهذه الطريقة إما ان يقدم حقائق جديدة جاهزة الى الطلاب أو انه يفسر ويشرح لهم حقائق وقواعد سبق وان القيت عليهم .

ان هذه الطريقة سريعة لا تستغرق وقتاً طويلاً كالطريقة الاستقرائية فالحقائق العامة والقواعد والقوانين تعطى بصورة مباشرة من قبل المدرس . ثم ان هذه الحقائق العامة والقواعد والقوانين تكون عادة كاملة ومضبوطة لانها قد توصل اليها

بواسطة التجريب والبحث الدقيق . هذا ويجب ان لا يتبادر الى
الذهن ان هذه الطريقة لا تساعد الطالب على تنمية عادات
التفكير الجيد . فالتفكير لا يعتمد على الطريقة فقط بل يحتاج
ايضاً الى المادة والى الحقائق التي يجب ان يعرفها الطالب بدقة اذا
اراد ان يطبقها في حل المشا كل وتفسير الوضعيات الجديدة بمهارة
وحذق . ففي التاريخ والاداب والاجتماع وحتى في العلوم الطبيعية
والرياضية لا يستطيع الطالب احياناً ان يستنتج بعض النتائج
العملية مالم يتعرف على الحقائق التي تتعلق بهذه المواضيع ويتقنها
جيداً ويقرأها وتلقى عليه صراراً لكي يتمثلها ويتدرب على
تطبيقها . وهذا مما يجعلنا نلجأ الى الطريقة القياسية في التعليم فنعطي
الى الطلاب الحقائق العامة والنظريات ثم نشرحها لهم ونفسرها
ونحملهم على اتقانها وحفظها بواسطة المراجعة والتمرين المتواصل .

علاقة الاستقراء بالقياس :

فيظهر لنا إذن مما تقدم اننا لا نستطيع الاستغناء عن القياس
أو عن الاستقراء في التدريس فالعقل لا يقوم بأحد الاستدلالتين
بدون الاستعانة بالاستدلال الآخر . والسبب في ذلك هو ان
القياس يحتاج كما تقدم ذكره الى مقدمات كلية عامة وهذه

المقدمات كما تبين لا نستطيع الوصول اليها إلا عن طريق
الاستقراء الذي يساعدنا علي معرفة الحقائق العامة والقوانين
الكافية لتدخل تحتها الحقائق الجزئية والامثلة . فالقياس اذن يعتمد
على الاستقراء والاستقراء من هذه الناحية متقدم على القياس .
ولكن من ناحية اخرى نرى ان الاستقراء يعتمد كثيراً على
القياس وذلك لاننا نحتاج في كثير من الاحيان ان نتحقق من
صدق الحقائق العامة والنظريات والقوانين والقواعد التي نتوصل
اليها بواسطة الاستقراء . وطريقة التحقق هذه هي ان نطبق
هذه الحقائق والنظريات والقوانين والقواعد على الحقائق الجزئية
التي من جنسها وهذا التطبيق والتحقيق هو القياس بعينه .
ثم ان هناك بعض المواضع التي لا يمكن استعمال الاستقراء
فيها كثيراً فيجب والحالة هذه التوصل بطريقة القياس لعرض
هذه المعلومات والحقائق . فالاستقراء والقياس عمليتان متداخلتان
متلازمتان لا يمكن الفصل بينهما ، ففي كل تفكير صحيح
كامل نجد هما معاً فالتفكير عمالية عقلية واحدة ولذلك لا بد من
مزجها معاً بادئين بالاستقراء احياناً ومعقبين بالقياس في اكثر
ما نستطيع من الدروس .

ملاحظة : استندنا في كتابة هذا الفصل على كتاب المنطق المتوجيهي
لأبي العلاء عفيفي وفن التربية والتدريس لامين مرسي قنديل .

طريقة المشروع

فكرة عن تطور المشروع

ليس المشروع بالحدث الجديد فالحياة كلها مشاريع ما دام الانسان يبذل مجهوداً في حل ما يعترضه من الصعوبات وما يقف في سبيله من المشاكل . فالمشروع عمل حياتي يقوم الفرد بتنفيذه ببذله بعض الجهود . ولذا فنحن عندما نتحدث عن طريقة المشروع في التعليم من حيث كونها طريقة علمية منظمة فاننا نرمي الى ربط التعليم المدرسي بالحياة التي يحياها المتعلم خارج المدرسة وداخلها معاً . وبعبارة اخرى فاننا نستهدف ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي . وقد ترجع فكرة طريقة المشروع في التعليم الى مربي القرن الثامن عشر والتاسع عشر كروسو ومن جاء من بعده كبستالوزي وهربارت وفروبل حين نادوا بجرية الطفل واحلاله المحل المناسب في عملية التربية والتعليم وجعله مركز الفعالية

تدور حوله جهود المربين والمعلمين . ومن ذلك التاريخ بدأ المربون يفكرون بالوسائل التي تحقق هذا الهدف من التربية والتعليم . وما جهود « جون ديوي » في هذا الحقل إلا تحقيقاً لما جاء به مربو القرن الثامن عشر والتاسع عشر من الافكار الحديثة فأعماله وجهوده التربوية هي التي اخرجت آراء اولئك المربين الى محك التجارب . فلا غرو اذا اعتبرت الطريقة التعليمية الحديثة خلاصة لفلسفة ديوي التربوية ولا سيما تلك الناحية التي تتعلق بالعلاقة بين المدرسة وبين المجتمع . إذ يرى ديوي ان المدرسة لم تعد كالسابق محلاً لتحضير الاطفال الى الحياة بتقديم بعض المواد الجافة والحقائق المجردة اليهم وحملهم على حفظها واتقانها بل ان المدرسة اصبحت في نظره ، والحقيقة كما يراه ديوي ، محلاً يحمي فيه الاطفال حياة اجتماعية عملية حقيقية يتدربون على حل المشاكل الحياتية التي قد تجابههم خارج المدرسة . ومن اجل ذلك فقد حوّل ديوي على وجوب جعل المحيط المدرسي بشكل يشعر فيه الطفل انه لا يعيش في محيط تكبت فيه ميوله ويضغط على اولاهه ويجرم من تنفيذ رغائبه ، فأكد ضرورة ادخال الدروس العملية في المدرسة وقوله المشهور « التعلم بالعمل » نفذ الى كل مدرسة حديثة وهيمن على افكار اكثر المعلمين والمربين حتى اصبحتنا

لأنني مدرسة حديثة تخلو من بعض الأعمال التجارية أو الصناعية والزراعية أو مالي ذلك . وقوله هذا يعتبر نواة لطريقة المشروع في التعليم .

ثم جاء الاستاذ كلباتريك مبشراً بأراء ديوي التعليمية وفلسفته التربوية فتمسك بطريقة المشروع وبحث فيها بحثاً مسهباً حتى انه اعتبر ركناً سياسياً في بناء هذه الطريقة والحقيقة ان هذه الطريقة انتشرت واشتهرت بما بذله كلباتريك من الجهود في تفسيرها وبسطها امام المدرسين .

تعريف الطريقة :

نعود فنقول ان المربين اختلفوا في تعريف هذه الطريقة قبل كلباتريك وقد كان لفظ المشروع يستعمل من قبل علماء الزراعة العملية والهندسية في الحقول الزراعية التجريبية في اميركا . ومن هناك انتقل اللفظ الى المدارس وأخذ معناه يتحدد تدريجياً الى ان ظفربه كلباتريك فعرفه بالتعريف الآتي : « المشروع هو الفعالية القصصية التي تجري في محيط اجتماعي » . فكلباتريك يرى من المشروع في الدرجة الاولى انه عمل قصدي اي يحوي على هدف معين على ان يكون هذا العمل المقصود متصلاً

بالحياة . وقد رد على كلباتريك بتعريفه هذا للمشروع مربون
كثيرون ونقطة اعتراضهم على هذا التعريف هي ان كلباتريك
بهذا التعبير يعتبر اي عمل ذا هدف مشروعاً، مع ان لفظ المشروع
يجب ان يطلق على تلك الفعاليات التي تغلب عليها الصبغة العملية .
ولكن تعريف كلباتريك شامل فهو يعتبر العمل اليدوي والعقلي
مشروعاً اذا كان قصدياً متصلاً بالحياة ، فالشرط الذي يشترطه
كلباتريك هو الهدف في العمل واتصال هذا العمل بحياة المتعلم .
ويصنف كلباتريك المشاريع الى ما يلي :

١ - المشاريع البنائية : وهي تستهدف الاعمال التي يغلب
عليها الصبغة العملية في الدرجة الاولى .

٢ - المشاريع الاستمتاعية : وهي التي تستهدف الفعاليات
التي يرمي المتعلم من ورائها التمتع بها كالاستماع الى موسيقى أو
قصة ادبية وغيرها .

٣ - مشاريع المشاكل : وهي التي يستهدف المتعلم منها حل
معضلة فكرية . (١)

٤ - مشاريع لتعلم بعض المهارات أو لغرض الحصول على
بعض المعرفة .

(١) أنظر طريقة المشاكل

النواع المشاريع :

يمكن تقسيم المشاريع الى قسمين :

١- المشاريع الفردية : وهي التي يكون فيها كل طالب منهمكاً في تنفيذ عمل ما لوحده . وهذه المشاريع الفردية على نوعين ايضاً ، أحدهما ان يكون المشروع واحداً يقوم به كل تلميذ على حدة كأن يطلب المدرس من طلابه مثلاً ان يقوم كل منهم بعمل خريطة معينة او رسم صورة ل احد مشاهير التاريخ أو غير ذلك . وثانيهما ان تكون المشاريع مختلفة ومتعددة كل تلميذ يقوم بتنفيذ واحد منها .

٢- المشاريع الجمعية : وهي التي يكون فيها جميع طلاب الصف الواحد منهمكين في تنفيذ عمل واحد كقيامهم بتمثيل رواية مثلاً فان جميعهم يستهدفون اكمال هذه الرواية ، فينقسمون الى جماعات كل جماعة تقوم بناحية من هذا العمل كي يصلوا الى الغاية النهائية وهي إخراج الرواية .

كيفية السير بطريقة المشروع :

يجمع جميع المربين الذين يجذون طريقة المشروع سواءً أكانوا من الذين يتبعون كلياتك في تعريفه وهم الكثيرون أم

اولئك الذين لا يوافقون كلباتريك في رأيه هذا عن المشروع على ان هناك خطوات اربعة يجب اتباعها عند تطبيق طريقة المشروع في التعليم وهي :

١- تعيين الغاية Purposing : او انتخاب المشروع ولا بد في هذا الانتخاب ان يحرك الطلاب كما يحركون في اي عمل من الاعمال المدرسية او لحل اية مشكلة من مشاكلهم المدرسية او الحياتية ، إذ ان التحريك او الحفز اصبح من مقومات الطرق الحديثة في التعليم . وبما ان المشروع كما عرفناه عمل قصدي له اتصال بحياة المتعلم فيجب ان يكون لهذا المتعلم صوت في انتخابه والموافقة على تنفيذه ، على ان يكون للمدرس الارشاد واقتراح ما يراه مناسباً من المشاريع فاذا رغب فيها الطلاب فيبدؤون العمل وإلا اختاروا مشروعاً يناسبهم ويطمئن حاجاتهم . ويجب ان يحذر المدرس من اندفاع الطلاب عاطفياً نحو مشروع ما ، إذ يجب ان يكون انتخابهم للمشروع نتيجة تفكير أو مطالعة أو مشاهدة رواية سينمائية أو سفرة مدرسية يقومون أو من أي مصدر آخر بعد درس وتمحيص للمشروع المنتخب . إذ ان اندفاع الطلاب عاطفياً نحو عمل ما لا يعود عليهم بأية فائدة تربوية . وتجنباً

لاندفاع الطلاب احياناً بعاطفتهم نحو القيام بعمل مدرسي يلجأ
المدرس في مثل هذه الحالات الى اقتراح بعض المشاريع المفيدة
ويحمل الطلاب علي القيام بتنفيذها بعد ان يقنعهم بفائدتها لهم .
فعدم اقتناعهم بالمشروع لا يجعلهم يعيرونه اهتمامهم وحينئذ يقومون
بتنفيذه وهم مكرهون فتضيع الفائدة ويذهب الوقت سدى .

٢- التصميم Planuing : فبعد ان ينتخب الطلاب المشروع
أو يقبلوا المشروع الذي اقترحه مدرسههم ويقتنعوا بفائدته
يبدأون بوضع الخطة له . فنجاح المشروع يتوقف على العناية
التي توجه الى توضيح تفاصيل الطريقة التي ستتبع في توجيه
المشروع وتسيير دفته . ويجب ان يكون للطلاب النصيب الاوفر
في تحمل مسؤولية القيام بالتصميم . ويجب ان يتذكر المدرس
ايضاً ان الطالب لا بد وان يخطأ ويكبو في تصميمه والخطأ
والكبو هما من مستلزمات التعلم . ولكن هذا لا يعني اننا يجب ان
ندع الطالب يخطأ ويكبو دون ان يقوم المدرس بشيء يمنع من
الوقوع في الخطأ . فالمدرس يجب ان يرشد الطالب الى الطريق
الصواب كي لا يقع في اخطاء فاحشة يصعب انتشاله منها . هذا
ويجب ان يناقش المدرس الطلاب في كل خطوة من خطوات

التصميم الذي يضعونه للمشروع فيصحح الخطأ ويكمل النقص
فتصبح الخطة كاملة معدة للتنفيذ .

٣ — التنفيذ Executing : وهذه الخطوة هي الخطوات
المشروع لدى الطلاب فهم يرون انها الناحية الحيوية الوحيدة في
طريقة المشروع . وذلك لانهم في هذه الخطوة يبدأون بالعمل
المحسوس ومعالجة النواحي الواقعية الامر الذي يثير فيهم الولع
والرغبة لما هم فيه . وانغمار الطلاب بالعمل قد يؤدي بهم الى
ان يشدوا عن الهدف المقصود من المشروع فيجب والحالة هذه
ان يكون المدرس يقظاً في توجيه الطلاب الى تلك النواحي
من العمل التي تؤدي بهم الى الوصول الى الهدف المنشود الذي
من اجله انتخب المشروع . ومن اجل هذا يجب على المدرس
ان يلاحظ وجوب توفر جميع المواد اللازمة لتنفيذ المشروع ،
ويجب ان يسعى الى توجيه انتباه الطلاب الى النواحي التربوية
المشروع ولا يدع الوقت والمجهود يذهبان عبثاً في امور ثانوية
لا قيمة لها في حياة الطلاب . هذا من جهة ، ومن جهة اخرى
يجب ان يضع المدرس نصب عينيه ان الطلاب يحتاجون لتنفيذ
المشروع الى وقت قد يراه هو طويلاً ، فيجب ان لا يحمله هذا

على القيام ببعض اعمال المشروع التي يجب ان يقوم بها الطلاب
انفسهم . يجب ان يكون المدرس صبوراً في هذه الاحوال وان
يسمح للطلاب بالوقت الكافي لتنفيذ المشروع على ان يكون
الوقت متناسباً مع اهمية المشروع من جهة ومع وسعه من جهة
اخرى . اما اذا رأى المدرس ان الطلاب بطيئون جداً في السير
بالمشروع بحيث انهم يستغرقون وقتاً اطول بكثير مما يجب صرفه
فيجب والحالة هذه ان يحاول المدرس حمل الطلاب على الاسراع .
وبالإضافة الى موقف المدرس هذا يجب ان يلاحظ ايضاً
بدقة تقدم الطلاب اثناء تنفيذهم لهذه الخطوة . فالخطوة الموضوعية
للمشروع يجب ان تتبع باعتناء ويجب ان يتخذ الطلاب موقفاً
انتقادياً من كل عمل يقومون به اثناء هذه الخطوة اي انهم يجب
ان يتحلوا بصفة « الانتقاد الذاتي » . ان هذه الخطوة هي في
الحقيقة دراسة ارشادية Supervised study تتطلب ان يكون
المدرس مراقباً للطلاب ومرشداً لهم في هفواتهم ومحفزاً لهم
للاستمرار في العمل حتى النهاية والوصول الى الهدف فالمشاريع
يجب ان لا تترك غير كاملة . واخيراً فعلى مراقبة المدرس وطرق
ارشاده يتوقف نجاح المشروع .

٤ - الحكم على النتائج وتقديرها : فحينما يكون الطلاب قد انتهوا من المشروع يكونون قد انجزوا شيئاً ما . فما هي قيمة ما انجزوه ؟ هذا ما تستهدفه هذه الخطوة . يقولون ان الفرد يتعلم من اخطائه . ويصح هذا القول اذا جعل الفرد على علم من اخطائه واذا اقترحت له طرق التحسين و كيفية تلافي الاخطاء . وهذه الامور لا تحصل إلا إذا استطعنا الحكم على نتائج اعمالنا وتقديرها . ومن اهم فوائد الحكم على نتائج المشروعات هي جعل الطلاب يتجنبون الاخطاء والمفوات في المشروعات المقبلة .

تتوقف طريقة الحكم على نوع المشروع فان كان المشروع فردياً فيجب ان يكون الطالب حكماً لنفسه ومنتقداً لها ، فيزوده المدرس بمعايير للتقدير ويرشده الى كيفية استعمالها في تقدير نتائج عمله . واذا لم يكن حكم الطالب على عمله صالحاً فالمدرس ان يحكم على ذلك . ان ايداع امر الحكم الى التلميذ نفسه ينمي فيه عادة الانتقاد الذاتي . ومن المسلم به ان نقد الفرد لنفسه اكثر فائدة من الانتقادات التي توجه اليه من الغير . واذا كان المشروع جمعياً فالحكم يجب ان يكون جمعياً من قبل التلاميذ ايضاً فالانتقادات التي يوجهها التلاميذ بعضهم الى بعض يتقبلونها اكثر من تلك

التي يوجهها اليهم المدرس . هذا بالإضافة الى ان هذا العمل ينمي في الطلاب قوة التحليل الانتقادي والمقدرة على تقديم الاقتراحات المفيدة . وبعد كل هذا فلا بد للمدرس ان يحكم ويقدر ، إذ بعد ان يصحح التلاميذ اخطاءهم ويغيرون ويجورون في بعض نواحي العمل عملاً بالاقتراحات التي يوجهها اليهم اخوانهم يأتي المدرس ويفحص النتائج الأخيرة لكي يرشدهم الى الاخطاء التي قد لا تزال موجودة ويهديهم الى كيفية التحسين وتجنب الهفوات في المستقبل . ويتوقف قبول الطلاب لاقتراحات المدرس وانتقاداته على كيفية توجيهها اليهم إذ يجب ان لا يكون المدرس لاذعاً في نقده متهمكاً ومستهنزاً بعمل طلابه مستصغراً المجهود الذي بذلوه في اتمام المشروع .

الاسس في انتخاب المشاريع :

١- يجب ان تكون للمشروع المنتخبة قيمة تربوية معينة لا ويجب ان تكون هذه القيمة التربوية ذات علاقة معينة ايضاً بمجالات المتعلم . وهذا الاساس يؤيد لنا الشرط الثاني من تعريف المشروع وهو اتصاله بحياة الطالب .

٢- الاهتمام بتوفير المواد اللازمة لتنفيذ المشروع . فكثير

من المشاريع المفيدة لا يمكن تنفيذها وذلك لعدم توفر المواد الضرورية . وكذلك يجب ملاحظة المحل الذي ينفذ فيه المشروع وإلا ضاعت الجهود وذهب الوقت سدى .

٣ — يجب ان يكون الوقت الذي يصرف في تنفيذ مشروع ما متناسباً مع قيمة المشروع . فالنتائج التي نحصل عليها من المشروع وفائدتها في حياة المتعلم هي التي يجب ان تبرر لنا مقدار الوقت الواجب صرفه في تنفيذ مشروع مدرسي .

٤ — يجب ان لا يتعارض المشروع المنتخب مع جدول الدروس المدرسي أو بعبارة يجب ان لا يؤثر في سير الدروس خوفاً من اختلال النظام وحدوث الارتباك في تدريس بقية الصفوف .

٥ — مراعاة الاقتصاد في ائمان المواد التي يحتاجها المدرس لمشروع ما . وبعبارة اخرى يستحسن عدم انتخاب المشاريع التي تتطلب المصاريف الباهظة والتي قد تكلف المدرس والطلاب ما ليس بوسعهم تدبيره .

٦ — ملائمة المشروع للحصول على القيم التربوية المطلوبة اكثر من الطرق التدريسية الاخرى . ان كثيراً من الناس يبالغون في محاسن هذه الطريقة فهم يرونها خير وسيلة للحصول على اية

قيمة تربوية نستهدفها من التعاليم . ولكن يجب ان نعلم ان لهذه الطريقة بعض المحاذير ، الامر الذي يحتم على المدرس ان يلاحظ ملائمة المشروع المنتخب لتحقيق الهدف المنشود من تعليم المدرس الموضوع البحث .

٧ - يجب ان لا يكون المشروع معقداً ويجب أن لا يستغرق وقتاً طويلاً ويستحسن أن لا يتجاوز الوقت الذي ينخصص للمشروع أكثر من اسبوعين على الأكثر .

٨ - يجب ان يكون المشروع متناسباً مع قابليات الطلاب في تصميمه وتنفيذه . ويجب ان لا يتطلب مهارات معقدة أو معلومات صعبة لا يستطيع الطلاب ان يحصلوا عليها . ويجب ان لا يكون المشروع صعباً بدرجة يضطر المدرس فيها الى أن يصرف وقتاً طويلاً مع كل تلميذ لتعليمه وإرشاده .

٩ - يجب ان لا يكون المشروع تافهاً فيؤدي بالطلاب الى ان ينشغلوا كثيراً بفعاليات غير مثمرة .

١٠ - يجب تجنب التداخل غير الضروري في المشاريع

المتعاقبة .

محاسن طريقة المشروع :

١- يجد الطالب في هذه الطريقة عاملاً مساعداً لحفزه للتعلم .
وتعتبر هذه الحسنة من اهم محاسن الطريقة ويتفق جميع المربين
على ان الناحية العملية الموجودة في طريقة المشروع والمفقودة
تقريباً في الطرق الاخرى هي التي تكون مصدراً لهذا الحفز
للتعلم .

٢ - طريقة المشروع تدرب الطلاب على المبادرة في العمل
وتحمل المسؤولية . فطريقة يكون للتلميذ فيها دور مهم في تقرير
الخبرة المراد تعلمها أو اكتسابها وفي تحمل مسؤولية التصميم
والتنفيذ واخيراً مسؤولية الحكم على جودة النتائج لا بد وانها
تكون خير وسيلة لتعويد التلاميذ على المبادرة في الاعمال
وتنمية حسن المسؤولية فيهم .

٣ - انها خير وسيلة لتدريب الطلاب على حل المشاكل
العملية التي يواجهونها في وضعيات الحياة المختلفة . إذ لا يستعمل
الطالب في هذه الطريقة عقله فحسب ، بل يستعمل جميع أعضائه
حسبه ، وبما ان مشاكل حياته المباشرة كلها لا تتطلب استعمال
العقل فقط ، فطريقة المشروع إذن تساعد كثيراً على اكتساب

تلك القابليات الضرورية للفرد ليكون قادراً بواسطتها على أن يتكيف لظروف محيطه المباشر والمقبل ايضاً .

٤- تنمي طريقة المشروع روح التعاون في الطلاب . وتتوقف هذه الحسنة على طبيعة المشروع . فالمشاريع الجمعية تتطلب التعاون لدرجة كبيرة لانها تتكون عادة من مشكلة تقع مسؤولية حلها على جميع طلاب الصف الواحد ، فيختص كل فريق منهم بمعالجة ناحية واحدة من هذه المشكلة والكل يستهدفون هدفاً واحداً وهو التوصل الى الحل ، او بعبارة اخرى القيام بالمشروع وتنفيذه والانتها ، منه .

٥- ان طريقة المشروع تدرب الطلاب على المثابرة . إن هذه الحسنة هي في الحقيقة امكانية اكثر منها حقيقية وامكانيةها تتوقف على طبيعة المشروع وعلى موقف المدرس من طلابه . فاذا كان المشروع نتيجة لعاطفة وقتية اثيرت في الطلاب فالأغلب انهم لا يستمرون فيه حتى النهاية بل تفتر هممتهم عندما تهدأ عاطفتهم ويزول مؤثرها . اما اذا كان المشروع نتيجة لرغبة أو حب في الاستطلاع فانهم لا شك سيستمرون فيه حتى النهاية وهذا الاستمرار هو الذي يعودهم على المثابرة في العمل . ثم ان المدرس

الذي يؤكّد دائماً على وجوب الاستمرار في العمل لا شك انه يحملهم على المثابرة وهذا مما يجعلنا نتوقع من المدرس أن يصّر على طلابه بأن العمل الذي يُبدأ فيه يجب أن يُكَمَّل .

٦- ان طريقة المشروع تساعد على تنمية اليقظة العقلية وسعة الفكر واحترام آراء الغير . فكل خطوة من خطوات المشروع ولا سيما اذا كان المشروع جمعياً تساعد على تنمية هذه الاتجاهات في الطلاب . فانتخاب المشروع ووضع الخطة وتنفيذه والحكم على النتائج كلها تتطلب أخذاً ورداً وتسليماً بآراء الغير الصائبة وهذه الاتجاهات ضرورية جداً في الحياة وإلا اعتبر الفرد متصبلاً في رأيه ونفر الناس منه .

٧- تساعد طريقة المشروع على تنمية قوة الحكم على الاشياء . إن قوة الحكم تتطلب كثيراً من التحليل للوضعيات ، وطريقة المشروع بخطواتها الاربعة تتطلب هذا التحليل ولا سيما الخطوة الاخيرة وهي خطوة الحكم . فلا بد إذن انها تنمي في الطلاب هذه القوة .

٨- ان طريقة المشروع تشجع الطلاب على الفعاليات الابداعية إذ ليست هناك طريقة اخرى يستطيع الطلاب ان يبدعوا فيها

كما يستطيعون ذلك في طريقة المشروع فهم الذين يقومون بالتصميم
وهم الذين يقومون بالتنفيذ وفي كل هذا مجال واسع لهم لأن
يبدعوا ويبتكروا ما يشاؤون من الأساليب والأعمال .

٩- ان طريقة المشروع تساعد على ربط المدرسة في الحياة .
وبذلك فهي تنفذ قول ديوي وتساعد على تحقيقه وهو ان المدرسة
مجتمع مصغر للمجتمع الخارجي ، فالحياة داخل المدرسة يجب أن
تكون مشابهة للحياة خارجها . فطريقة المشروع إذن هي طريقة
الحياة نفسها .

١٠- ان طريقة المشروع تساعد على جعل التعليم عملياً . وهي
بذلك تحقق قول ديوي الآخر وهو « التعلم بالعمل » فالتعليم
النظري عديم الفائدة اذا لم يكن مصحوباً بتدريب عملي ، فكم
من متقن لقواعد اللغة لا يجيد التكلم ولا يحسن الانشاء وكم
من متقن لنظريات الكهرباء أو اية نظرية في علم آخر ولكنه لا
يمكنه ان يعمل شيئاً بنفسه . وهذا لانه لم يتعود على العمل اثناء
تعليمه . فطريقة المشروع ولا سيما المشاريع البنائية تحمل الطلاب
على العمل .

١١- من مميزات هذه الطريقة انها تساعد على ربط الدروس

بعضها ببعض . فبدلاً من ان يدرس الطلاب كل مادة منعزلة عن الاخرى نجد ان المشاريع تتطلب بطبيعتها دراسة عدة مواد كاللغة والاشغال والتاريخ والجغرافية والطبيعات لكي يتم تنفيذها . فهذه الطريقة الموحدة يحصل الطلاب على شتى المعلومات ويكتسبون الخبرات اللازمة لهم .

١٢ - من طبيعة طريقة المشروع انها تجعل المتعلم مركزاً للفعالية في عملية التعليم ، كما تقدم في التحدث عن الخطوات في المشروع حيث يوكّل الى المتعلم امر انتخاب المشروع وامر تصميم الخطة وتنفيذها وحتى امر الحكم على النتائج . وفي هذا ثقة بقابلياته واحترام لمؤهلاته ومواهبه . بينما نجد بعض الطرق لا تهتم إلا بالمادة التعليمية وطريقة طبعها على عقل المتعلم أو حمل المتعلم على استيعابها .

المراجع

Kilpatrick, w. H. ; the Project method

Bossing, N. L. Progressive methods of teaching in secondary schools.

طريقة موريسن

طبيعة هذه الطريقة :

تعرف هذه الطريقة بطريقة تعليم الوحدات Units والوحدة عبارة عن موضوع شامل واسع يضم مواضيع متعددة يعالج كل موضوع صغير منها عادة بصورة منفصلة كما هو مألوف في طرق التدريس العامة كاللقاء والمناقشة الاجتماعية او الاستقرار والاستنتاج الخ... ولكن موريسن يرى ان الالتجاء الى هذه الطرق في تدريس المواضيع منفصلة عن بعضها لما يورث الجحود في عملية التعليم ، إذ قد يعتاد المدرس ويعتاد طلابه على اتباع هذه الطرق فيقننون مواد التعليم ويحددونها حسبما تتطلبه طريقة التدريس ، كما ويرى موريسن ايضاً ان التعليم ليس بجد ذاته غاية نرتجئها بل هو واسطة لغاية وهذه الغاية هي الميل الى البحث المتواصل الذي يجب ان يكتسبه الفرد فيستمر معه طيلة بقائه

في الوجود ، كما يرى ايضاً ان نجاح طريقة التدريس لا يتوقف في الدرجة الاولى على جودة هذه الطريقة وصلاحها بل لا بد لكفاءة المدرس في تطبيقها ولتأثير شخصيته في طلابه ومشاربته واخلاصه وحسن تصرفه . كل هذه العوامل لها اليد الطولى في انجاح أية طريقة في طرق التدريس . بل ويذهب موريسن الى أبعد من هذا فيقول : « ما طرق التدريس النظامية المنطقية إلا وسيلة لازالة الالتباس أو التشويش الذي قد يحصل في التدريس بدونها إلا ان التدريس الناجح يعتمد على شخصية المدرس وذكائه وحسه المهني ومهارته واجتهاده ونوعية اعدادته » . لذا فهو يؤكد كثيراً على اعداد المدرسين اعداداً مهنيّاً وعلمياً بنفس الوقت . ورأي موريسن هذا في التعليم وغايته وفي المعلم ومهمته يبرر له وضعه للطريقة التي نحن بصدددها وهي طريقة الوحدة في التعليم . إذ تتطلب هذه الطريقة مدرساً كفواً يتميز بصفات تؤهله لان يأخذ بيد طلابه ويوصلهم الى النجاح . فطريقة الوحدة تعتمد كثيراً على فعالية المدرس في حسن انتخابه لمادة الدرس التي تشملها الوحدة المراد تعليمها وفي انتخاب مصادر هذه المادة ووضعها في متناول أيدي الطلاب وفي ارشادهم الى طرق الدرس والبحث تلك الطرق النافذة التي توصلهم الى

اهدافهم وفي تحريكهم وحفزهم الى العمل والبحث المتواصل لكي يلموا بما تتضمنه هذه الوحدة من الاهداف والاتجاهات والمعنى العام لها . ولهذا فتعليم كل وحدة يتضمن النقاط الآتية:

١- تقدير ما عند الطلاب من خبرات ومعلومات بالنسبة للوحدة المراد تعليمها لهم .

٢- عند الابتداء بتعليم أي موضوع أو وحدة ولا سيما في المدارس المتوسطة يجب ان يوقظ المدرس في افكار طلابه ميلا الى الاستطلاع ويجعله مركز اعتماده في التدريس مع العلم أن هذا الميل من الميول التي تظهر عادة في دور المراهقة وتقوى . وابقاظ هذا الميل يكون بايجاد رابطة بين معلومات الطلاب السابقة وبين الوحدة الجديدة ، وباقناع الطلاب بوجوب التعلم وبأن التعلم يتوقف عليهم انفسهم .

٣- قبل ان يتقن الطالب تعلم الاعتماد على النفس في تعلمه وذلك لا يتم حسب رأي موريسن إلا في نهاية مرحلة الدراسة الثانوية يكون الطالب معتمداً لدرجة ما على تعليم المدرس المباشر . ففي المدرسة الابتدائية يكون معتمداً على مدرسه لدرجة كبيرة وتقل درجة اعتماده كلما تقدم في الدراسة حتى نهاية المرحلة الثانوية .

لذا فلا يجوز للمدرس في ابتداء تعليم الوحدة ان يترك الطالب وشأنه في بحشه ودراسته بل لا بد في ان المدرس يأخذ على عاتقه في الابتداء العرض المباشر لاجزاء الوحدة البارزة .

٤ — التعلم عبارة عن تبدل في الاتجاهات أو اكتساب قابليات جديدة^(١) وهذا التغيير كما يراه موريسن امر داخلي لا يحدثه إلا الفرد نفسه باشتغاله المتواصل في المادة التعليمية التي تشملها الوحدة المراد تعليمها . ويكون هذا الاشتغال في الاوقات المخصصة لذلك وتسمى بأوقات البحث والدرس التي يتمثل الطلاب خلالها ما تتضمنه الوحدة من مادة . وكما ان النمو الفلسفي يحتاج الى وقت ومادة غذائية كذلك النمو العقلي يحتاج الى وقت ومادة تعليمية على ان يفسح المجال للطلاب في الوقت المخصص لان يعتمدوا على انفسهم في اتقان المادة مع ارشاد المدرس ورقابته . وفي ذلك عامل من عوامل تعويدهم الاعتماد على النفس الذي نرتجيه من التعليم .

٥ — واخيراً يرى موريسن ان في كل طريقة نظامية في التعليم لا بد وان يكون للطلاب مجال يعبر فيه عن ما تعلم وما اتقن من المواد التعليمية وعن ما تكون فيه من الاتجاهات أو القابليات .

(١) انظر تعريف التعلم في بحث « عمليتي التعلم » .

خطوات طريقة موريسن :

واستناداً على هذه النقاط الخمس في تعليم الوحدة وضع موريسن طريقته التي تتألف من خمس خطوات أيضاً وهي :

١ - الخطوة التمهيدية ويطلق عليها بالخطوة الاستطلاعية Exploration وفي الحقيقة ما هي إلا خطوة تحضيرية يستهدف منها ثلاثة أهداف :

أ - ترمي الى اكتشاف درجة معارف الطلاب ومقدار خبراتهم السابقة فقد تكون الوحدة المراد تعليمها فوق مستوى البعض منهم أو قد تكون دون مستوى البعض الآخر . وفي كلتا الحالتين يجب ان يعامل هؤلاء الطلاب معاملة خاصة ، فالذين تكون الوحدة فوق مستواهم كأن يكونوا مثلاً من المعيدين للسنة أو من الذين جاءوا من مدرسة أخرى وقد درسوا فيها المادة التي تتضمنها الوحدة يجب ان يرشدوا الى اعمال أخرى فردية ، أما الذين تكون الوحدة دون مستواهم والذين نطلق عليهم باصحاب المشاكل (Problem Cases) فيجب أن يوجه المدرس اليهم عناية فائقة في تكييف المادة الى قابلياتهم تدريجياً وعدم تكليفهم فوق طاقتهم .

ب - ترمي الى ايجاد رابطة بين الوحدة الجديدة وبين خبرات الطلاب السابقة لجعل افكارهم مستعدة لاستقبال الافكار الجديدة التي ستوحي اليهم الوحدة المراد تعليمها . وبعبارة اخرى ان الخطوة الاستطلاعية ترمي الى ايقاظ اولاع الطلاب وحفزهم لأن ينتبهوا الى العمل المقبل .

ج - ترمي الى توجيه المدرس نفسه الى ما يجب عمله في عرض الوحدة الجديدة ووضع تصميم لهذا العرض وتخصيص الوقت الكافي للبحث والدرس . إذ كل وحدة تتطلب عرضاً يختلف عن العرض الذي تتطلبه الوحدة الاخرى كما وان الوقت الذي يجب ان ينحصر لوحدة يختلف في الطول أو في القصر عن الوقت الذي يجب ان ينحصر للوحدة الاخرى وذلك بالنسبة الى صعوبة الوحدة أو طولها أو قصرها أو بالنسبة الى درجة معلومات الطلاب السابقة بالنسبة اليها .

ان هذه الخطوة التمهيدية يمكن ان تنفذ بوسيلتين اولاهما الاختبار الشفوي والمناقشة الصفية . ويفضل موريسن الطريقة الاولى أي الاختبار التحريري على ان يكون معداً اعداداً جيداً بحيث يقيس قابلية الطلاب العامة والعقلية بنفس الوقت . ويجب

ان يكون هذا الاختبار في درجة من الصعوبة او السهولة بحيث يستطيع القسم الاكبر من الطلاب الاجابة عليه . كما وان يجب ان يشعر الطلاب ان هذا الاختبار هو لغرض قياس درجة معارفهم لا لوضع العلامات لهم . كان يقول المدرس لهم عند الابتداء باعطاء هذا الاختبار : « اننا سنقوم بدرس موضوع (القمح) فرأيت من الضروري ان أعرف مقدار ما تعرفونه عن هذا الموضوع ، فقد يكون لقسم منكم المام جيد بالموضوع بحيث لا يحتاج ان يدرس كثيراً عنه . وقد لا يعرف البعض منكم اي شيء عن الموضوع ، فذلك لا يهم ابداً إذ اني اريد أن اعرف ما يعرفه الكل منكم عن هذا الموضوع . لذا اعملوا جهدكم في الاجابة على هذا الاختبار » ويفضل موريسن ان تكون اسئلة هذا الاختبار التمهيدية من نوع الاسئلة الموضوعية كالخطأ والصواب وانتخاب الجواب الافضل أو تكملة العبارات الخ ...

أما الوسيلة الثانية وهي الاختبار الشفوي أو المناقشة الصفية فتكون بتوجيه الاسئلة من المدرس الى الطلاب على ان يضمن المدرس توزيع هذه الاسئلة على جميع الطلاب ليعرف المستوى العام . ولكن نتيجة القياس لا تكون دقيقة كما في الاختبار التحريري .

وقد تستغرق هذه الخطوة الاستطلاعية حصّة واحدة في المواضيع ذات المحتويات المحدودة كالرياضيات أو قد تستغرق أكثر من ذلك في المواضيع ذات المحتويات الواسعة كالجغرافية أو التاريخ . وعند الانتهاء من هذه الخطوة يستعد المدرس للخطوة الثانية .

٢- العرض Presentation : تمت الخطوة الأولى وجاء الطلاب إلى الصف وافكارهم متجهة لتعلم الشيء الجديد الذي سعى المدرس إلى ربطه بما لديهم من معلومات سابقة كما وقد اوقظ فيهم الميل إلى الاطلاع . هذا موقف الطلاب في بدء الخطوة الثانية . أما المدرس فيأتي إلى الصف وقد استعد لعرض الاسس العامة في الوحدة مبيناً النقاط البارزة ومستعيناً بوسائل الايضاح في المواطن التي تحتاج إلى ذلك . وبعبارة أخرى يكون العرض هذا عبارة عن تقديم لمحة عامة عن الوحدة أو رسم صورة شاملة لما تحتويها هذه الوحدة من المادة . فليس في هذا العرض من تفصيلات ، بل الغرض منه اعطاء الطلاب فكرة عامة صحيحة عن الوحدة . وقد يختلف هذا العرض عن أي عرض آخر في طرق التدريس الأخرى إذ لا يقاطع بسؤال أو بمشكلة تحمل

الطلاب على التفكير ولكنه عرض مستمر لمقدار معين من النقاط والافكار قد لا يستغرق اكثر من حصة درس واحد .

يحتاج المدرس في عرضه هذا الى الالتجاء الى الاساليب التي تجعله يهيمن على انتباه الطلاب فيجلبهم اليه ، إذ ان الانتباه ضروري لنجاح العرض وإلا اضطر المدرس الى إعادة العرض ثانية إن لم يكن طلابه منتبهين لما يقول . وعوامل انتباه الطلاب كثيرة اهمها في رأي موريسن عاملان هما : (١) شخصية المدرس والمقصود بشخصية المدرس مجموع الصفات التي يؤثر بها في طلابه كاسلوب القائه بما في ذلك صوته ولغته ومهارته في التعبير وتفرسه في وجوه سامعيه وكذلك هيأته العامة وتصرفه امام الطلاب وقوة جاذبيته وما الى ذلك من الصفات التي تكون عادة شخصية الفرد . و (٢) اتقان المدرس نفسه للمادة التي تتضمنها الوحدة الجديدة اضافة الى الخبرة الواسعة المتكونة لديه من المعلومات العامة التي يحصل عليها من قراءاته الكثيرة ومطالعاته المتنوعة ؛ فالمدرس الذي يتوقف كثيراً اثناء العرض أو يعتمد على كتاب ينظر فيه وهو يعرض المادة لما يساعد على تشتت انتباه طلابهم في مرحلة الدراسة المتوسطة أو الثانوية . وهذا الانتباه

يكون عادة متمر كزاً ومحصوراً اذا كان المدرس متمكناً من مادته مالكاً دقائقها وتفصيلها لكي يستطيع ان يميز بين المهم وغير المهم منها وبين ما يجب عرضه وما يجب تركه للطلاب انفسهم ليجثوا وينقبوا فيه بدون ما تلعثم أو تلكؤ . وهذا العرض بالطبع يتطلب تحضيراً جيداً ، إذ التحضير امر لا بد منه في أية طريقة من طرق التدريس ولا نجاح في التدريس بدون تحضير يسبقه . كما وان المدرس يجب ان يعلم ان ليس الغرض من العرض هو تفسير المادة فقط بل الغرض ايضاً هو معرفة ما اذا كان هذا التفسير قد استوعبته عقول التلاميذ بواسطة تتبعهم له اثناء العرض . والمعلم الماهر يستطيع ان يعرف ذلك من وجوه الطلاب ونظراتهم ، فان رأى حاجة الى تكرار بعض النقاط فليفعل ذلك واذا رأى ضرورة الى الشرح المسهب احياناً فليقم بذلك . وعندما ينتهي المدرس من العرض يبدأ باختبار الطلاب فيما عرضه عليهم . ويسمى هذا الاختبار باختبار العرض .

اختبار العرض :

ليس الغرض من هذا الاختبار وضع العلامات للطلاب بل الوقوف على درجة ما تعلموه مما عرضه المدرس عليهم وذلك

ليفصل بين الذين فهموا ما قاله وبين أولئك الذين لا يزالون في
اضطراب وتشويش فيما قاله ، فيسمح للطائفة الاولى ان يبدءوا
الخطوة الثالثة أو ان يطلب منهم الاشتغال بدروس اخرى بينما
يعيد العرض مرة اخرى للطائفة الثانية التي لم يتقن افرادها ما
قاله في عرضه الاول . اما الاختبار هذا فيكون على نوعين —
الموضوعي الذي يتكون من اسئلة الصواب والخطأ وانتخاب
الجواب الافضل ، او الانشائي الذي يطلب المدرس فيه من طلابه
ان يكتبوا ما فهموه مما عرضه عليهم . وصاحب الطريقة (موريسن)
يفضل النوع الانشائي في اختبار العرض مهما كانت نقائصه لان
هذا النوع من الاختبار يعودهم على حسن التعبير كما ويبعثهم
على الانتباه لكي يفهموا ما يقوله المدرس . وان اظهر الاختبار
ان الطلاب بصورة عامة لم يفهموا ما عرضه المدرس عليهم يعيد
العرض على الجميع مرة اخرى بعد ان يفحص اسباب الفشل في
العرض الاول ، وقد يستطيع ان يحصل على هذه الاسباب من
تدقيقه اوراق الاختبار . ولكن إعادة العرض على الجميع نادر
الوقوع إذ لا بد لجماعة من الطلاب ان يفهموا شيئاً من العرض
الاول فيعفون من الحضور للعرض الثاني الذي يقدم الى الجماعة
التي اظهرت اوراق اختبارهم انهم لم يستفيدوا مما قاله المدرس .

والمدرسون المبتدئون في استخدام هذه الطريقة يحتاجون عادة الى عرض ثالث . وبعد انتهاء كل عرض يُفحص الطلاب ليطلع المدرس على درجة فهمهم ، وقد يبقى في الاخير عدد قليل من الطلاب لا يستطيعون ان يدركوا رفقاءهم في الفهم فيعتبرون « متأخرين » ويعاملون معاملة خاصة من قبل المدرس .

٣ - استيعاب المادة واتقانها أو تمثيلها Assimilation : وبعد الانتهاء من العرض تبدأ الخطوة الثالثة وتكون مدتها عادة أطول من مدة الخطوة الاولى والثانية . وفي اثناء هذه المدة يفسح المجال للطلاب لان يبحثوا وينقبوا بانفسهم في تفصيلات المادة التي تحتويها الوحدة المراد تعليمها . وهذا الدرس والبحث المستقل يتطلب ان تكون غرفة الصف منظمة تنظيماً يساعد الطلاب على القيام بدراساتهم وتنقيبهم ، كأن يكون الصف واسعاً واثاثه مرتبة بشكل يسهل فيه تنقل الطلاب من محل الى آخر ومن ناحية من الغرفة الى ناحية اخرى . كما ويتطلب هذا الدرس والبحث وجود المراجع الكافية لدى الطلاب في الصف لكي يستطيع الطلاب ان يستقوا معلوماتهم منها ، فلا يكفي أن يكون لديهم الكتاب المقرر فقط . كما يشترط ان يحوي الصف

على الخرائط والصور والالواح والخطوط البيانية والنماذج وكل ما يساعد على تفسير المواد التعليمية الموجودة في الكتب التي في متناول ايدي الطلاب . وصفوة القول ان هذه الخطوة من طريقة موريسن تحتم ان تظهر غرفة الصف بمظهر لا يشك الزائر انه في مكتبة صغيرة تحوي كل مواد التعليم اللازمة . هذا ولا يريد موريسن ان ييأس المدرسون الذين لا يستطيعون الحصول على هذه التجهيزات أو أن يدبروا مثل هذه الصفوف ، فهو يؤكّد على ان المدرس المخلص ، المدرس الماهر ، المدرس ذا الاعداد المتين يستطيع ان يتبع هذه الطريقة ولو بنزر قليل من الكتب والمواد الايضاحية في غرفة صف اعتيادية .

ان الطالب في هذه الخطوة من الطريقة يكون معتمداً على نفسه في تعلمه ، فهو بعد أن ألمّ بنقاط الوحدة العامة عندما عرضها المدرس عليه في الخطوة الثانية يأخذ الآن بتوسيع هذه النقاط معتمداً في ذلك الحين على الكتب التي يجب ان تهيأ له وعلى الوسائل الايضاحية الاخرى . ان في ذلك اكبر وازع للطالب لكي يتعود الاعتماد على نفسه في الدرس والبحث وأقوى دافع له على الاستمرار في ذلك حتي بعد الانتهاء من الدراسة المدرسية .

إذ ان الغرض الاساسي من التعليم كما يراه موريسن هو حمل الفرد على ان يتعلم بنفسه في داخل المدرسة وخارجها .

ان الطالب في هذه الخطوة يعامل معاملة فردية فالداخل الى غرفة صف يكون الطلاب فيها قد وصلوا المرحلة الثالثة من طريقة موريسن لا يرى غير الطلاب وقد انهمك كل منهم في عمله الخاص به فقد يجد قسماً لا يزالون في ابتداء العمل وقد يجد قسماً آخر قد انهوا جزءاً من مادة الوحدة واتقنوا هذا الجزء بينما يجد القسم الآخر قد اتقنوا كل ما يجب اتقانه من المادة التي تحويها الوحدة الجديدة وقد اعطوا هؤلاء اعمالاً اخرى يشتغلون فيها قد تكون بعيدة عن الوحدة ولكن المدرس طلب منهم ذلك لان مقدرتهم المتفوقة جعلتهم ينتهون من الخطوة الثالثة قبل رفقاتهم . فتشغيلهم الاضافي هذا يجعلهم ينتظرون الباقيين لانتهاء من العمل حتى يكونوا جميعهم مستعدين للخطوة الرابعة . وخلاصة القول فكل طالب يصارع المادة بنفسه فتراه يأخذ هذا الكتاب فيلتقط منه بعض ما يراه ضرورياً ثم يتركه ويأخذ كتاباً آخر وينقل منه ايضاً ما يفيد ثم تراه يذهب الى الحارطة المعلقة في جدار الصف أو الى لوحة أو صورة لينظر فيها

ويحقق صحة بعض ما نقله من الكتاب . هذا في العلوم الاجتماعية
أما في العلوم الطبيعية فتراه ينظر في الكتب تارة ويتقدم نحو
مناضد التجارب تارة أخرى فيقوم بنفسه بأجراء تجربة ما بعد
أن يهيئ نفسه جميع اللوازم والأجهزة التي يحتاجها لتلك التجربة .
وعندما يستعصي عليه شيء أو تصعب عليه نقطة ما سواء أكان
ذلك في العلوم الاجتماعية أو الطبيعية يلجأ إلى المدرس ليستشير
وترى المدرس بدوره ينتقل بين الطلاب متطالماً في أعمالهم مقدماً
المساعدة لمن يطلب المساعدة شارحاً ما غمض لدى البعض منهم .
وهكذا فهو بين مرشد لطلابه ومحفز لهم على الاستمرار في
العمل . وقد يلاحظ المدرس أن قسماً كبيراً من الطلاب قد
صعبت عليهم نقطة واحدة فلا بأس من مقاطعة عملهم وشرح تلك
النقطة للجميع . هذه هي المواقف التي يجب أن يتخذها المدرس
في هذه الخطوة من طريقة موريسن . أما المدرس الذي يدع
الطلاب وشأنهم فيتقاعد إلى مكتبه وكرسيه تاركاً كل شيء
يجري بدون أن يعرف ما يجري فلا خير فيه وقد تكون نتيجة
هذه الخطوة من الطريقة نتيجة سلبية .

إن الوسائل التي يستعين بها الطالب في هذه الخطوة هي

القراءة والخط والانشاء فكلما كانت قراءة الطالب سريعة وكلما كان قادراً على ان يفهم ما يقرأ كان اكتسابه للمعلومة اذ من الكتب والمراجع اسرع واكثر من غيره . وكذلك كلما كان خطه واضحاً وكان سريعاً في الكتابة كلما كان اتقانه لما يكتب أسس من غيره ، كما ان المدرس لا يسأم من قراءة اوراق اختباراتهِ سواء أكان ذلك في مرحلة العرض أو في مرحلة التمثيل أو في المرحلة الاخيرة من الطريقة . اما الانشاء فلا ينكر اثره في مقدرة الطالب في التعبير التحريري عن نفسه عند تدوين بعض الآراء والافكار التي تجول بخاطره اثناء بحثه وتنقيبه في المصادر . لذا فالتأكيد على هذه الوسائل الثلاثة امر ضروري في المدرسة التي يتبع مدرسوها طريقة موريسن فمدرس اللغة العربية التي تكون بعهدته هذه الوسائل يجب ان لا يألو جهداً في تقوية الطلاب فيها وتشجيعهم على تحسين انفسهم . فهذه الوسائل الثلاثة في الحقيقة ولا سيما القراءة هي مفتاح التعلم والتعليم في اية مرحلة من مراحل الدراسة .

Assimilation Test

اختبار الاتقان :

بعد انقضاء مدة على الطلاب في هذه المرحلة يقوم المدرس

بإختبارهم بعد ان يتأكد من ملاحظاته المستمرة ومراقبته للطلاب بأنهم قد وصلوا درجة من الاتقان يستطيعون فيها من تأدية الامتحان . وهذه الملاحظة والمراقبة هما في الحقيقة نوع من الاختبار إذ بواسطتها يستطيع المدرس ان يتعرف على درجة معارف طلابه ومقدار ما تعلموه خلال المدة المخصصة لهذه الخطوة من الطريقة . اما نوع الاختبار التحريري الذي يفضل موريسن في آخر مدة هذه الخطوة فهو اختبار انتخاب الجواب الأفضل إذ يظهر هذا النوع من الاختبار عادة نواحي قوة التلميذ ونواحي ضعفه بنفس الوقت . ان الغرض من هذا الاختبار فصل التلاميذ الذين قد وصلوا درجة من الاتقان لا يحتاجون فيها الى الاستمرار في الدرس والبحث في المادة التي تحويها الوحدة ، إذ يكلف هؤلاء بمشاريع هم يختارونها أو يشتغلون بدروس أخرى قد يكونون فيها ضعيفين . اما الذين لم يصلوا درجة جيدة من الاتقان فيطلب منهم الاستمرار في هذه الخطوة والاستزادة من البحث والدرس في مادة الوحدة . وبعد مدة أخرى يختبرون اختباراً ثانياً الى أن يصبحوا متمكنين من المادة التي تتطلبها هذه الوحدة المراد تعليمها . وحينئذ يصبحون أهلاً للانتقال الى الخطوة الرابعة .

٤ - التنظيم organization : وهي الخطوة التي يجتمع فيها

الطلاب مرة ثانية بعد ان تفرقوا بنتيجة اختبارات الاتقان
يجتمع الطلاب بدون كتاب أو دفاتر ملاحظات أو خرائط أو
اية وسيلة اخرى من وسائل الدرس والبحث . ويطلب منهم
المدرس ان يلخصوا المادة التي تحويها الوحدة أو ان ينظموا ما
درسوه وما بحثوه ونقبوه على شكل رؤوس اجاث مقدمين
النقاط البارزة الكبيرة ثم الصغيرة فالاصغر وهلم جرا . ليست
هذه الخطوة هي خطوة اتقان لمادة أو استيعاب لمعلومات اضافية
بل الغرض منها حمل الطلاب على تنظيم افكارهم واجاثهم وترتيب
النقاط الهامة ترتيباً منطقياً ولهذا فليس هناك من ترتيب معين
يتحتم على الطلاب اتباعه في هذه الخطوة بل فسح المجال لهم لأن
يبدعوا ويبتكروا بالترتيب الذي يرونه مناسباً . فالاعتماد على
الفردية في هذه الخطوة له المكان الاول . وكثيراً ما يتحتم هذا
التنظيم في المواضيع ذات المحتويات الواسعة . أما في المواضيع
المرتبة ترتيباً منطقياً بذاتها كالرياضيات مثلاً فلا حاجة الى هذه
الخطوة . بل بعد الانتهاء من الخطوة الثالثة ينتقل المدرس بالطلاب
رأساً الى الخطوة الاخيرة وهي خطوة التسميع . وقد لا يجيد
بعض الطلاب هذا التنظيم وهذا الترتيب فلاحرى بالمدرس

تصحيح اخطائهم وارشادهم الى مايساعدهم على التنظيم الجيد .
ويرى موريسن عدم تخصيص اكثر من حصتين للاشتغال بهذا
التنظيم .

٥ - التسميع Recitation : وهي الخطوة الاخيرة من
خطوات موريسن . وهذه الخطوة في الحقيقة عكس الخطوة
الثانية التي عرض فيها المدرس نفسه الوحدة الجديدة . ففي الخطوة
الاخيرة يعرض الطلاب أنفسهم خلاصة ابحاثهم وتنقيبهم امام
المدرس وامام بقية الطلاب . ولا يشترط ان يكون جميع مايلقيه
الطلاب متشابهاً بل كل طالب مكلف بالالقاء ويلقي وجهة نظره
الخاصة عن المادة التي تحتويها الوحدة على ان يناقشه بقية الطلاب
فيما يأتي به اليهم من المادة والافكار . وبهذه المناقشة نرى ان هذه
الخطوة تستفيد الطريقة من طريقة المناقشة الاجتماعية . وبما ان
المدة التي تخصص لهذه الخطوة عادة لا تتجاوز الحصتين ايضاً فلا
يمكن ان يعرض جميع الطلاب نتائج ابحاثهم ودراستهم . لذا
يطلب المدرس من قسم من الطلاب ان يستعدوا لهذا العرض
بينما يطلب من القسم الباقي ان يقدموا نتائج بحثهم وافكارهم
بصورة تحريرية على ان يناوب المدرس الطلاب الذين يعرضون

المادة في كل وحدة جديدة ، فالذين يقومون بالعرض في احدى
الوحدات يقدمون نتائج ابحاثهم تحريرياً في الوحدة الاخرى
وهكذا حتى يصبح جميع الطلاب وقد تكلموا امام الصف
ونوقشوا بنفس الوقت . وان هذه المناقشة لا تختلف ابداً
عن المناقشة التي تجري في طريقة المناقشة الاجتماعية ، فالمدرس
يجلس مع الطلاب ويلقي احدى مادته وعند الانتهاء تبدأ
المناقشة ويدير الطالب الملقى دفتها والمدرس لا يزال جالساً كأحد
الطلاب . ويجب ان يتذكر المدرس ان الغرض من هذه الخطوة
ليس الاتقان فحسب بل حمل الطلاب على التعبير الشفوي عن
أنفسهم .

المراجع

كتاب الاستاذ موريسن نفسه .

Morrison, H. C. The practices of teaching in the secondary
schools, 1926

Bossing, N.H. Progressive methods of teaching in secondary
schools,

طريقة المشاكل

أهمية المشاكل :

ما الحياة التي يحياها الفرد إلا مجموعة من المشاكل التي تفرضها عليه الظروف المحيطة به سواء أكانت هذه الظروف اقتصادية أم اجتماعية أم عائلية أم فردية الخ... والواجب على من يريد ان يحيا هذه الحياة بشكل يستطيع فيه ان يفيد نفسه وينفع غيره ان يفتش عن أفضل الحلول لهذه المشاكل التي اخذت تزداد تعقيداً يوماً بعد يوم . فبعد أن كانت مشاكل الانسان لا تتمدى دائرة الحصول على المأوى والطعام والكساء ، اصبحت اليوم ، بالإضافة الى هذه الناحية المادية ، مشاكل روحية ونفسية وعلاقية Relational تتطلب جهوداً كبيرة لحلها لكي يحيا الفرد حياة لا ثقة مرضية . وبالنظر الى هذه الحقيقة الناصعة عن ماهية الحياة اليوم أخذ المربون يؤكدون كثيراً على ضرورة تدريب

المتعلمين على كيفية حل المشاكل كلها كان نوعها ومهما بلغت من الصعوبة والسهولة فأفردوا لهذه المهمة طريقة خاصة في طرق التدريس دعوها « بطريقة المشاكل » .

المشكلة والتفكير :

فان كانت الحياة كما تقدم ذكره عبارة عن شبكة من المشاكل التي تتطلب حلولاً وتبسيطاً ، لا بد من تدريب الفرد على بعض الاساليب المجدية لحل المشاكل وتبسيطها . ويعتبر المربون وفلاسفة التربية وفي مقدمتهم المربي الفيلسوف جون ديوي أن التفكير هو الادارة الصالحة بل والوسيلة النافذة في معالجة المشاكل والتغلب عليها وتبسيطها . ويصنف هذا المربي التفكير الى اربعة اصناف يبتدىء فيها من أبسط الاعمال العقلية وينتهي الى اكثرها تعقيداً . وهذه الاصناف هي : (١)

(١) التصورات العابرة وأحلام اليقظة أو كل ما يمر في الذهن بدون أن يستمر ويؤدي الى فعالية عقلية اخرى .

(٢) القصص التصورية والخيالية والحوادث التي لها استمرار وتتابع في الذهن ولكنها ليست حقيقة مقبولة .

(١) Dewy , John . How we think , 1910 .

(٣) والنوع الثالث من التفكير هو الاعتقاد بالشيء الذي لا يحتاج الى برهان أو اثبات أو يحتاج الى قليل من ذلك ، وتكون هذه الاعتقادات عادة مقبولة بدون ما اي شك أو ريب باعتبار انها مثبتة . وفي هذا النوع من التفكير خطر نشوء الاوهام والخرافات والتعصب والتحيز .

(٤) التفكير التحليلي وهو أرقى انواع التفكير إذ يتطلب تحليل العقائد والمشاكل والحقائق قبل الحكم عليها وعلى صحتها . وهذا النوع من التفكير هو ما نريده ونستهدفه من التدريس الحديث وهو الاساس الذي يجب ان تستند عليه طريقة المشاكل .

عناصر التفكير التحليلي :

ماالتفكير التحليلي إلا تسمية ثانية للتفكير العلمي أو للطريقة العلمية في البحث والتنقيب . ولهذا فعناصر هذا التفكير تتضمن الخطوات التي يتبعها الباحثون في الطريقة العلمية . ويصنف ديوي هذه العناصر بصورة اجمالية الى :

١ - وجود مشكلة تجابه الفرد وتدفعه الى القيام بالفعاليات المطلوبة لحلها .

٢ - الملاحظة والمشاركة لجمع المعلومات الضرورية عن المشكلة

اغرض فهمها وتحليلها .

٣ - وضع الفروض بعد جمع المعلومات وتحقيق المشكلة وتحليلها .

٤ - تحقيق هذه الفروض والبرهان عليها وإثباتها بمعلومات أخرى وبما لدى الفرد من خبرات سابقة .

٥ - الوصول الى النتائج القطعية والقوانين والقواعد العامة .
وهذه مجمل الخطوات التي ينوه بها ديوي لاتباعها في حل مشكلة من المشاكل ، مع العلم انه في كتابه « كيف نفكر » يحلل هذه الخطوات ويعلق عليها ويعطينا صورة مفصلة عن كيفية اتباعها . ولزيادة الفائدة نقدم تصنيفاً آخر لعناصر التفكير التحليلي كما يلي :

١ - المشاهدة المقصودة ويشترط فيها :

أ - أن تكون مضبوطة .

ب - أن تكون شاملة .

ج - أن تجري في احوال وظروف متعددة .

٢ - التحليل والتوفيق ويشترط فيهما :

أ - أن تنتخب العناصر الضرورية .

ب — أن تلاحظ أوجه الشبه والاختلاف بين هذه العناصر .

ج — ملاحظة الأمور الشاذة التي تحتاج الى عناية خاصة .

٣ — ما يتذكره الفرد من خبراته السابقة ويشترط فيها أن

تكون واسعة غنية .

٤ — الفروض التي يمكن الوصول اليها .

٥ — تحقيق الفروض بالتجريب والفحص المتواصلين .

٦ — الاستدلال بالمعلومات التي لها علاقة بالمشكلة .

٧ — الحكم ويشترط فيه ان يكون خالياً من التحيز الشخصي

والعامل الذاتي ، وهو الخطوة الأخيرة في الطريقة العلمية .

ولو أنعمنا النظر في التصنيفين السابقين لوجدنا انهما لا يختلفان

في الاساس . ولكن الاختلاف ظاهر في بعض التفاصيل التي

لا تؤثر كثيراً في صلب الطريقة .

مميزات التفكير الجيد :

نستطيع مما تقدم ذكره عن عناصر التفكير التحليلي أن

نستخلص اهم الميزات التي يجب ان يتميز بها التفكير الجيد وهي :

١ — القابلية على الشعور بوجود مشكلة معقدة . وتتطلب هذه

القابلية ان يكون الفرد قادراً على التمييز بين المهم وبين الأهم

من الأشياء والحوادث .

٢ - القابلية على معرفة طبيعة المشكلة معرفة واضحة . إذ لا يستطيع الفرد ان يتناول حل اية مشكلة ما لم يكن عارفاً بطبيعتها وماهيتها وقادراً على صوغها بدقة واتقان .

٣ - المقدرة على تذكر المشكلة طيلة مدة دراستها ومعالجتها لكي لا يشذ الفرد عن الطريق الصحيح لايجاد الحل المناسب .

٤ - استعداد الفرد لافتراض فرضية قوية وجريئة ، فالجراحة في مثل هذه الامور تؤدي الى التبدل والتغير في الاوضاع التي يثبت فسادها وعدم صلاحها للحياة . وما الاكتشافات والاختراعات العلمية إلا نتيجة لجراحة العلماء في التوصل الى النتائج التي كثيراً ما كانت تعتبر ثورية بالنسبة الى العقائد والتقاليد السائدة في وقت اختراعها . ومن امثال اولئك العلماء الجريئين غاليلو وكوبرنيكوس وجيمس وات والسير فرانسيس بيكون الذين غيرت اختراعاتهم وما توصلوا اليه من نتائج علمية مجرى الحياة وسير المدنية الحديثة وتطورها .

٥ - المقدرة على صوغ الفروض والحلول ، فصاحب الذهن الخصب من يستطيع ان يتصرف في الالفاظ فيختار ما يناسب

المقام والوضعية، إذ الأسلوب اثر نافذ في فهم المقصود من المشكلة .

٦- المقدرة على فحص الحلول المقترحة فحصاً انتقادياً . وهذه الميزة من اهم ميزات التفكير الجيد ، إذ يستطيع من له هذه المقدرة في الفحص الانتقادي أن لا يقبل الحلول التي يتوصل اليها أو التي تقدم اليه بدون قيد أو شرط ، وهذا مما يجعله ميالاً الى البحث والتنقيب عن أفضل الحلول وأنسبها .

٧- المقدرة والاستعداد لاهمال الفروض التي يظهر للفرد عدم صلاحها وصوابها . وتتضمن هذه المقدرة النظرة الموضوعية الى المشكلة والوحدة في القصد والدقة في الانتخاب والاختيار . وبالإضافة الى ذلك فان هذه المقدرة تتطلب الجرأة ايضاً وقوة في الإرادة والتصميم . فالشخص الذي يملك مثل هذه المقدرة يعتبر من الاشخاص الذين يتمتعون بشخصية كاملة ، ووحدة .

٨- المقدرة والاستعداد لاعادة فحص النتائج لاثبات صحتها وصوابها . وتشبه هذه الميزة الخطوة الاخيرة من خطوات الاستقراء التي بواسطتها يتحقق المدرس أو الطالب من صحة النتائج أو القواعد والقوانين التي يتوصلان اليها . (١)

(١) انظر الخطوة الاخيرة من خطوات هربارت في الاستقراء (التطبيق)

واذا استطاع المدرس ان ينمي في طلبته هذه القابليات والمقدرات والاستعدادات المار ذكرها يكون قد حقق اهم هدف تهدف اليه التربية الحديثة ، وذلك هو تنمية التفكير الصحيح في المتعلمين . وبهذا يحصل المجتمع على مواطنين صالحين يفهمون مشاكلهم ومشاكل مجتمعاتهم ويعرفون الاساليب الصحيحة لحلها والتغلب عليها . (١)

معنى طريقة المشاكل واساليبها :

يظهر ممّا تقدم ذكره ان طريقة المشاكل كل طريقة الاستجواب تتخلل جميع طرق التدريس الاخرى وتتسرب الى كثير من الفعاليات المدرسية . ولهذا فعندما نريد ان نعرف هذه الطريقة لا بد وان نضع نصب اعيننا اعتبارين اساسيين هما :

١ - كيف نستطيع ان نجعل من حل المشاكل طريقة صفية تختلف عن بقية الطرق التدريسية الاخرى ؟ فان تضمنت بعض الطرق حل بعض المشاكل فالتفريق بينها وبين الطريقة التي نحن بصدد حلها يصعب كثيراً . ولهذا يجب ان يكون حكمنا قطعياً للتفريق بين طريقة المشاكل وبين حل المشاكل في الطرق

(١) Bossing , N. L. Progressive methods of teaching in secondary schools .

التدريسية الأخرى . فان بلغت المشكلة غايتها في التعقيد والاهمية واستغرق حلها ومعالجتها وقتاً طويلاً ، نستطيع ان نطلق على طريقة المعالجة والحل « بطريقة المشاكل » .

٢- ما هو الموطن الذي تتحول فيه المشكلة من كونها مشكلة محدودة الى « مشروع » يتطلب فعالية عقلية وغير عقلية ايضاً . (١) وللتفريق بين هذين التعبيرين - المشكلة والمشروع - يميل المربون الى حصر « طريقة المشاكل » بالفعاليات التدريسية التي تعالج المشاكل في مستوى عقلي بحت بعيداً عن اية فعالية اخرى . (٢) وبالنظر الى ما تقدم بالامكان تعريف « طريقة المشاكل » كما يلي :

« تتألف طريقة المشاكل من تنظيم العمل المدرسي بشكل يضع الطالب امام مشكلة تدفعه الى ايجاد الحل المناسب لها باستغلال قواه العقلية » . ويحصر هذا التعريف حل المشاكل « كطريقة معينة » في المشكلة المعقدة والمهمة والتي تستغرق القسم الاكبر من الوقت المخصص للدرس كما سبق وان اشير

(١) انظر طريقة المشروع وانواع المشاريع .

(٢) Stormzand , M. J. Progressive methods of teaching , 1924

اليه في الفقرة السابقة .

أما اساليب طريقة المشا كل فتنحصر عادة في اسلوبين نظاميين هما : (١) الاستقراء و (٢) القياس او الاستنتاج . (١) وطريقة المشا كل ايضاً علاقة وثقى بطريقة موريسن التي سبق الكلام عنها . (٢) فخطوات طريقة الاستقراء والقياس وطريقة موريسن لا تختلف كثيراً إن لم تكن مستمدة من خطوات الطريقة العلمية وعناصر التفكير التحليلي التي اسلفنا ذكرها .

مسؤول المدرس في طريقة المشا كل :

بالرغم من الاتجاه الحديث في اتباع اية طريقة تدريسية ان يسمح المدرس للطالب باستغلال فعاليته الذاتية، إلا ان للمدرس مسؤولية كبرى في توجيه الطالب وارشاده كي لا يكبو أو يشذ عن الطريق الصحيح ، فاحفز الطلبة ومساعدتهم في حل المشا كل يجب على المدرس اتباع ما يلي : (٣)

١ - أن يحملهم على تعريف المشكلة الموضوعية البحث وحفظها في أذهانهم .

(١) انظر خطوات طريقتي الاستقراء والقياس .

(٢) انظر خطوات طريقة موريسن .

(3) Parker , S. C. Methods of teaching in high schools 1920

٢- ان يحملهم على تذكر اكبر كمية ممكنة من المعلومات
والافكار بتشجيعهم على :

أ- تحليل الوضعية .

ب- صوغ الفروض المعينة وتذكر القواعد والاسس
العامة التي يمكن استخدامها .

٣- ان يحملهم على الاعتناء بتقدير كل اقتراح بتشجيعهم على :

أ- اتخاذ موقف ايجابي غير متحيز .

ب- انقد كل اقتراح يقدم .

ج- الانتظام في انتخاب الاقتراحات واهمالها .

د- تحقيق النتائج .

٤- ان يحملهم على تنظيم مادتهم لتكون لهم عوناً في طريقة

تفكيرهم بتشجيعهم على :

أ- جمع المعلومات من وقت الى آخر .

ب- استعمال طرق التخطيط البيانية والجداول .

ج- التعبير الموجز للنتائج التي يصلون اليها من وقت الى

آخر اثناء البحث .

محاسن طريقة المشاكل :

إن أهم المحاسن التي يقدمها مؤيدو طريقة المشاكل تتلخص فيما يلي : (١)

١- تشير طريقة المشاكل لذة طبيعية في الدرس ، ولا سيما إذا كانت المشكلة من نوع تجعل ذهن الطالب فعالاً وبقظاً دائماً . وهذه الحسنة ، في الحقيقة ، حسنة أصلية من حسنات طريقة المشاكل . ومع ذلك ، يجب أن لا يغفل المدرس عند اتباعه هذه الطريقة عن التوصل بوسائل الحفز والتشويق .

٢- تمتاز طريقة المشاكل بمرونتها الواسعة في الاستعمال . إذ أن أساليب حل المشاكل قابلة للتكييف لمختلف الوضعيات التعليمية لدرجة يصعب فيها التفريق بين هذه الطريقة وطريقة الاستقراء والاستنتاج وطريقة موريسن في التدريس ، باعتبار هذه الطرق الأخيرة طرقاً منفردة في التعليم .

٣- يمكن تكييفها بسهولة للأوضاع الصفية الاعتيادية ، ولا سيما إذا كانت المادة الدراسية المعروضة متضمنة لمشاكل متعددة .

٤- إنها ، تربوياً ، من أحسن الطرق التي تساعد على تدريب

(١) Bossing , N. L. Progressive methods of teaching in secondary schools .

الطالب على التفكير الصحيح وذلك لوجود التنظيم المنطقي في خطواتها وعناصرها .

- ٥ - تضمن هذه الطريقة هدفاً واضحاً مفهوماً يستطيع الطلبة الاهتداء به في عملهم . ويعلق ديوي على هذه الناحية بقوله : « المشكلة تعين الغاية من التفكير وتحدد هذه الغاية طريقة التفكير » .
- ٦ - ونتيجة للحسنة السابقة تحدد طريقة المشاكل اسلوب خطة الدرس ، وبذلك لا تدع مجالاً الى الزيف غير المرغوب فيه . (١)
- علاقة هذه الطريقة بالطرق الاخرى :

سبق وان اشرنا في مكان آخر من هذا البحث الى ان طريقة المشاكل ليست بطريقة منفردة في عملية التدريس فحسب ، بلى انها تتغلغل في اساليب بعض الطرق الاخرى . اذ بينما تهدف هذه الطرق في الدرجة الاولى الى تكوين المهارات العقلية والافكار والاتجاهات والمثل نجد طريقة المشاكل وقد احتلت صدارتها في تطبيق اساليب هذه الطرق . أما الطرق التي تستند على الادراك الحسي والذاكرة والتعلم المقترن كطريقة الالقاء وطريقة التسميع فلطريقة المشاكل اثر لا يذكر فيها .

(١) انظر بحث « المعنى الضيق والمعنى الواسع للطريقة »

وان هذا التداخل بين طرق التدريس يتطلب يقظة ونباهة من جانب المدرس ليصبح في مقدوره ان يعرف كيف يستغل هذه الطرق في الوضعيات المناسبة على اكل وجه .

المراجع

Bossing , N . H . Progressive methods of teaching in secondary schools .

Dewey , John . How we think , 1910 .

Crawford , C. C. How we teach , 1938 .

Parker , S. C. Methods of teaching in high schools , 1920

Stormzand , M. J. Progressive methods of teaching , 1924

الواجب

أو

تعيين الدرس الجديد

تعريف الواجب وأهميته :

لكل تعريف قيود وحدود ، ولكن بالرغم من هذه القيود والحدود فإن التعريف يستمد معناه ومفهوميته من الأهداف التي يجب ان يحققها الشيء المعرف . ولهذا فإن تعريف الواجب يستند في الدرجة الاولى على ما يريد المدرس تحقيقه من تعيينه لواجب ما لطلابه . وبالنظر الى هذا الاساس الذي يستند عليه الواجب فإن المدرسين يختلفون في تعريفه . ولكنهم وإن اختلفوا بألفاظ هذا التعريف فإن الكثيرين منهم يجمعون على بعض التعاريف العامة للواجب . ومن هذه التعاريف : « إن الواجب يتكون من فعاليات تعليمية موجهة ينهمك الطلاب فيها

بنباهة وهمة ورغبة وذلك بفضل ما يطلبه المدرس منهم وتعليماته وارشاده لهم . « ومن جملة التعاريف الاخرى للواجب التعريف الآتي : (١) « الواجب هو ذلك القسم من الفعالية التعليمية المخصصة لمعرفة الطالب الواضحة وقبوله للوحدة التعليمية الجديدة وللطرق التي بواسطتها يمكنه انجاز هذا التعلم بصورة نافذة جداً . » وهذا التعريف للواجب يقرر اربعة عوامل تتضمنها فكرة الواجب وهي :

- ١ - وجود عمل لا بد من تنفيذه .
 - ٢ - ايجاد طريقة مناسبة للقيام بالعمل .
 - ٣ - ارشاد المدرس وتوجيهه وقبول الطالب للعمل وللطريقة .
 - ٤ - الفرض بأن اكثر انواع التعلم نفاذاً هو الذي يحصل بنتيجة الفعالية الذاتية للمتعلم .
- ويعرف الواجب ايضاً بأنه الفعالية المقصودة التي تساعد الطلبة على تعيين الاهداف المراد تحقيقها من الدرس السابق واللاحق وعلى الحصول على دافع يحملهم على الانهباك في الفعاليات التعليمية المختلفة . ويضع هذا التعريف الاخير عاملين اساسيين امام المدرس وهما :

(١) Bossing , N . L . Progressive methods of teaching in secondary schools .

١- ان الواجب من شأنه ان يعين تمارين تدعى بالتمارين التعليمية للوصول الى الاهداف المطلوبة .

٢- يجب ان يتفهم الطلبة كيفية القيام بالفعاليات التعليمية المختلفة بصورة اقتصادية ونافذة ، وإلا زالت الفائدة المتوخاة من الواجب واصبح الوصول الى الاهداف التي نريدها شاقاً وصعباً .
فعلى الواجب إذن يتوقف نجاح التدريس لدرجة كبيرة ، كما ويتوقف عليه ايضاً تقدم الطالب في تعلمه لاساليب الدرس والمطالعة . (١) ولهذا فان المدرسين الذين لا يقدرّون اهمية الواجب ولا يعيرونه اهتمامهم وعنايتهم يسبّبون عادة تأخيراً في سير اعمال الطلبة يحول دون تقدمهم المدرسي ونموهم المستمر . (٢) وبعكسهم المدرسون الذين يصرفون الوقت المناسب ويرمون الى الدقة في تعيين الواجب وتوجيه عمل الطلبة ، ان هؤلاء المدرسين يساعدون طلبتهم في حل مشاكلهم الناجمة عن دراستهم عن طريق تحديد نوع الفعاليات التي يجب ان يقوموا بها خارج الصف بأنفسهم . ومن اجل هذا فان اهمية الواجب تتجلى في

(1) Betts , G. H. ; The recitation , 1911 .

(2) Drum , W. N. ; A Preview of teaching 1928

الامور الثلاثة الآتية : (١)

- ١ - ان الواجب فرصة يغتنمها المدرس لتوجيه الفعالية التعليمية .
- ٢ - يتضمن الواجب منبهاً لما يليه من فعالية . وهذه الفعالية هي بذاتها الرجوع للمنبه الذي يثيره الواجب .
- ٣ - الواجب عامل فعال في توجيه تكوين العادات النافذة للدراسة .

وظائف الواجب :

وبالنظر لما تقدم من الإشارة الى اهمية الواجب في التدريس لابد من معرفة وظائفه الأساسية . واهم هذه الوظائف مايلي : (٢)

- ١ - يحدد الواجب العمل المنوي القيام به بوضوح ودقة وإيجاز . إذ يجب على الطالب ان يعرف السبب الذي من اجله يبين المدرس الواجب . وهذه المعرفة تساعد على تحديد افكاره وفعالياته وتوجيهها نحو تحقيق الاهداف المطلوبة من الواجب المعين له ، وبذلك تتولد لديه اللذة والرغبة في الدرس المتواصل .
- ويزيل الواجب احتمال انهالك الطلبة في فعاليات غير مثمرة وصرف

(١) Wrinkle , W. H. , and Armentrout , W. D. ; Directed observation and teaching in secondary schools , 1932 .

(2) Bossing , N. L. ; Progressive methods of teaching in secondary schools .

اوقاتهم وجهودهم في القيام بأعمال لا قيمة لها في دراستهم ونموهم .
وبالإضافة الى هذا فان تحديد العمل من شأنه ان يساعد المدرسين
على معرفة تقدم الطلبة ويعينهم على قياس هذا التقدم .

٢- يكشف عن بعض الصعوبات الخاصة في العمل القابل
ويقترح الطرق للتغلب عليها . إذ لا بد في كل وحدة تعليمية جديدة
من وجود عناصر جديدة يجب إتقانها . فوجود صعوبات غير
مألوفة من شأنها ان تعرقل دراسة الطلبة ولا سيما المستجدين
منهم . ولهذا فان الواجب الذي لا يجهز الطالب بالمعلومات عن
الصعوبات في عمله القابل و ببعض الاقتراحات للتغلب عليها يعتبر
واجباً قاصراً .

٣- من شأن الواجب ان يربط الفعاليات السابقة . ففي كل
تعلم لا بد من وجود عناصر لها علاقة معينة بما سبقها ، وفهم هذه
العلاقة فهماً كاملاً يؤدي الى فهم العمل الجديد المنوي القيام به .
ومن هذا نرى ان الواجب يؤكّد على المبدأ النفسي في التعلم
القائل بأن الفرد يتعلم عن طريقة ادراكه السابق للأشياء . (١)
وان مقدرة الفرد على فهم الأفكار المختلفة تعتمد لدرجة كبيرة
(١) انظر صفحة ٨١ آراء هربارت في التعلم ومنها التعلم عن طريق
الخبرات السابقة Apperception .

على مقدار واسع من الخبرات التي توفر له الاسس لتفسير هذه الافكار . وأبسط مثل على ذلك الطالب الذي يود ان يتعلم عملية القسمة في الحساب فانه لا يستطيع تعلمها ما لم تكن له معلومات وافية في الجمع والضرب مثلاً . ويصدق هذا المثل في تعلم الحساب على تعلم اي درس آخر أو أية خبرة أخرى .

وبالنظر لاهمية وظائف الواجب الثلاثة التي مر ذكرها اصبحت اساساً لعدد من الطرق التعليمية الجديدة . فطريقة المشروع مثلاً تعتمد في الدرجة الاولى على خبرات الطالب السابقة . وطريقة المناقشة الاجتماعية تؤكّد كثيراً على الفعالية الذاتية وعلى ايجاد طرق للتغلب على الصعوبات التي قد يجابهها الطالب في الدرس الجديد . (١)

٤ - يحفز الواجب المتعلم الى العمل المنوي القيام به : إذ لا يمكن للطالب ان يقوم بعمل ما بدون ان تكون له لذة في تنفيذه أو ولى في متابعته ، فهو لا يتعلم اي شيء بدون ان يرغب فيه . كما وان لتشكيل العادات وتكوين الاتجاهات علاقة وثقى

(١) انظر اساليب طريقة المناقشة الاجتماعية ومحاسنها وكذلك محاسن طريقة المشروع وخطواتها .

ومباشرة في مشكلة « الحفز » في التعليم . فتكوين اتجاه معين نحو فعالية ما لا يتم إلا اذا وافق تعلم الطالب لهذه الفعالية ولع ورغبة حقيقيان . وان وجود الولع والرغبة نتيجة للحفز والتشويق يحول دون حدوث المشاكل الضبطية التي تعكر دائماً جو التدريس فتسبب عرقلة في تعلم الطلبة ونموهم المستمر .

٥- يضمن الواجب الاهتمام الكافي بالفروق الفردية . إذ ليس في الطبيعة من تماثل ولا يمكن لفردين ان يجيبا بصورة متماثلة على منبه معين . وقد اجمعت الدراسات التي اجريت في القياسات العقلية على وجود فروق كبيرة بين الناس في الذكاء والقابليات والامزجة . وناهيك عن اختلاف الطلبة في اولاعهم ورغباتهم ولا سيما عندما يصلون مرحلة الدراسة الثانوية حيث تصبح هذه الاختلافات بارزة وواضحة جداً . ولهذا فالمدرس النابه يحاول ان يأخذ جميع هذه الفروق والاختلافات بين الطلبة في الصف الواحد عند تعيينه الواجب لهم . وكثيراً ما يضطر المدرسون في مثل هذه الحالات ان لا يقتصروا على تعيين واجب واحد فحسب . بل يعددون الواجبات مستهدفين المستويات المختلفة في طلبتهم .

الشروط التي يجب ان تتوفر في الواجب الجيد :

بالرغم من صعوبة اتفاق المدرسين على شروط تنطبق على جميع انواع الواجبات ، فان الكثيرين من المهتمين بشؤون التربية والتعليم يرون في الشروط الآتية عناصر مشتركة تصدق على كل واجب :

١- يجب ان يكون الواجب واضحاً ومحدوداً كي لا يتخبط الطالب خبط عشواء في اعداده وتحضيره . ويتأتى هذا الوضوح والتحديد باتباع الاقتراحات الآتية :

١- الاكثار من الاسئلة والتعليمات والتمارين والمشاكل عند اعطاء الواجب .

ب - صوغ الواجب بلغة بسيطة يستطيع جميع الطلبة فهمها ليفهموا الواجب .

ج - استعمال وسائل الايضاح عند الحاجة لتفهم الطلبة الواجب المطلوب .

٢- يجب ان يكون الواجب موجزاً ولكنه يحوي شيئاً من التفصيلات ما يجعل كل طالب قادراً على فهم ما هو مطلوب من العمل المعين . (١) ويتوقف هذا الشرط على عوامل ثلاثة وهي :

(١) انظر الوظيفة الخامسة من وظائف الواجب .

- أ - مقدار العمل وسعة الموضوع الدراسي .
ب - الصعوبة التي قد تظهر في تعلم الموضوع .
ج - درجة التجانس الموجودة في قابليات الطلبة وخبراتهم العامة السابقة .

٣ - يجب أن يربط الواجب الموضوع الجديد بخبرات الطلبة السابقة : (١) فربط الجديد بالقديم امر تحتّمه ميزات التدريس الجيد وتفرضه عناصر التعلم المتقن . وكثيراً ما يحتاج المدرس الى مثل هذا الربط في دروس الرياضيات واللغات والاجتماعيات .
٤ - يجب أن يفهم الطلبة أهمية الواجب لكي تتولد فيهم اللذة والرغبة في القيام به : وقد سبق وان اشير في محل آخر الى ان معرفة الطلبة لاهداف الاعمال المطلوبة منهم تجعلهم لا يشعرون بالتعب أو الضجر والملل عند تحضيرهم واعدادهم العمل المطلوب منهم .

٥ - يجب ان يثير الواجب ولع الطالب في العمل القابل : ومعرفة الهدف من الواجب كما اشير اليه في الفقرة السابقة احدى الوسائل المتعددة لايجاد مثل هذا الولع . ومن الوسائل الاخرى

(١) انظر الوظيفة الثالثة من وظائف الواجب .

النافذة التي يمكن استغلالها لخلق اللذة والرغبة في الطالب هي التمثيل ولا سيما في دروس آداب اللغة والتاريخ . وان لدفاتر الملاحظات والدفاتر التي تخصص للصق الصور المقطوعة من المجلات والجرائد اثراً كبيراً في خلق اللذة في الطالب في الدرس واعداده . وكذلك فاطريقة عرض المشكلة على الطلبة وتقديمها اليهم اثر بليغ في ايجاد الرغبة فيهم وتشويقهم الى اعداد الدرس وتحضير الواجب . وأحسن طريقة تعرض بها المشكلة هي طريقة الاسئلة لانها تساعد الطلبة على الاجابة على كل سؤال بصورة منفردة وبذلك يكون تحضيرهم وتنقيبهم عن الاجابات منظماً ودقيقاً ، خالياً من التشويش والارتباك . ومما يثير اللذة والولع ايضاً العمل اليدوي كصنع النماذج أو رسم الخرائط أو عمل بعض ادوات المختبر وما الى ذلك . ولهذا اصبح التأكيد الآن كثيراً على التعابير الآتية في حقل التربية والتعليم : « منهج الفعاليات » « التعلم بالعمل » ، « مدارس العمل » وغير ذلك من التعابير التي تشير الى اهمية العمل وقيام التلميذ بصنع بعض الاشياء التي تمت الى الدرس او الموضوع المدرسي بصورة عامة .

٦ - يجب ان يتضمن الواجب عناصر تساعد على تطين الفروق في قابليات الطلبة واولاعهم : وقد سبق وان اشير الى

هذا الشرط عند بحثنا لوظائف الواجب . (١) ويتوقف هذا الشرط على نوعية تصنيف الطلبة فكلماً كان التصنيف متجانساً كلماً كان الواجب موحداً . وبالعكس اذا كان التصنيف غير متجانس فان المدرس يضطر الى تنويع درجة الصعوبة أو السهولة في الواجب لكي لا يكلف التلاميذ إلا وسعهم ، وبذلك يحول دون اضاءة الوقت والجهود .

٧ - يجب تشويق الطلبة الى الواجب لا بالمكافآت المدرسية أو بالخوف من العقاب فحسب ، بل بتوقع نتائجه المفيدة : فالمكافآت والعقاب وسائل وقتية سرعان ما يزول اثرها ويفقد الطالب رغبته في الدرس . هذا من جهة ، ومن جهة اخرى فان هذه الوسائل كثيراً ما تولد الميل الزائد للمنافسة . وبالرغم من ان روح المنافسة بين الطلبة توجد حيوية في الفعاليات المدرسية ، إلا ان اشتدادها قد يحدث مشاكل شخصية كثيرة بينهم ، ويسبغ على الاعمال المدرسية الصبغة الاصطناعية الشكلية .

أما العقاب فيجب ان لا يستعمل إلا نادراً في حفز الطالب

(١) انظر الوظيفة الخامسة من وظائف الواجب « الاهتمام الكافي بالفروق الفروق الفردية .

الى التعلم . إذ اننا من الناحية النفسية نوجب على النتائج المسرة
للمنبه ونتجنب الاجابة على النتائج غير المرضية . (١) وان هذه
الحقيقة قد حدثت بعض المربين الى ان يؤكّدوا على عدم اللجوء
الى العقاب البتة في التربية والتعليم . ولكننا ونحن نعيش في
مدنية اصطناعية معقدة لا بد وان نحتاج الى شيء من العقاب
ليكون الملجأ الاخير لغرض حمل المتعلم على الاجابة بشكل خاص
معين على منبه ما . ومن مؤيدي هذه الفكرة المربي الاميركي
وليم هيرد كلباتريك ، إذ يرى ان تعلم بعض الاشياء كالمهارات
البسيطة وحفظ بعض المواد غيباً يمكن ان يتم بواسطة اللجوء
الى العقاب عندما تفشل الوسائل الاخرى . ويؤكّد هذا المربي
على ان بعض الدروس والمواد لا يمكن للمدرس ان يلجأ الى
العقاب وتخويف طلبته في تعليمها لهم كدروس الاعجاب أو
تكوين الاتجاهات . (٢)

٨ - يجب أن يشير الواجب التفكير في الطلاب : بالرغم من

(١) سبق وان اشير الى هذه الحقيقة عند ذكرنا قانون الاثر والنتيجة
في التعلم .

(2) Kilpatrick , William , Heard . Foundations of
method , 1925 .

ان بعض انواع التعلم تتطلب تنمية بعض المهارات الحركية Motor Skills ، وبعضها يتطلب مقداراً واسعاً من الحفظ والتذكر الآلي ، إلا ان التأكيد في التربية الحديثة اخذ ينتقل من هذه النواحي الى تنمية التفكير المنطقي والاستدلال . وبعبارة اخرى فالتأكيد على الحقائق بذاتها اخذ يتناقص وانصرف المربون الى التأكيد على كيفية استعمال هذه الحقائق باعتبارها أدوات او وسائط للتفكير والاستنباط .

٩ - يجب ان يحتوي الواجب على تعليمات ضرورية معينة لدراسة الدرس : فالواجب كما حدد تعريفه عامل اساسي في توجيه التعلم . ولا يحدث هذا التوجيه المطلوب إلا اذا اقترن الواجب بتوجيهات يهتدي بها الطلبة في معالجتهم للموضوع المعين لهم . ولهذا يجب على المدرس مهما بلغت الوحدة التعليمية في الطول أو القصر ان يسأل نفسه الاسئلة الثلاثة الآتية ويجيب عليها عند تعيينه الواجب :

- أ - ماهي عناصر التعلم الجديدة في هذه الوحدة ؟
- ب - ماهي انواع التعلم التي تتضمنها هذه العناصر ؟
- ج - ماهي الاقتراحات المعينة التي يحتاجها الطلبة لتزويدهم

بالاساليب النافذة في طريقة معالجة العناصر الموجودة في هذه
الوحدة التعليمية ؟

١٠ - يجب تكييف الواجب حسب الوقت الذي يستطيع
الطالبة تخصيصه للتحضير والاعداد ، وفي هذا الشرط يجب مراعاة
عدد المواضيع والدروس التي يدرسها الطالبة والافاق التي
يتطلبها كل موضوع وكل درس لتحضيره تحضيراً وافياً . فالواجب
على المدرس ان يوجه عناية فائقة الى تحايل الواجب الذي يعينه
وتقدير الوقت الذي يحتاجه هذا الواجب ويطلب من الطالبة ان
ينجبروه عن الوقت الذي استغرقه كل منهم في تنفيذه ليكون
على بصيرة من الامر عند تعيينه الواجبات في المستقبل . وإن
تأكد المدرس من وجود المراجع المطلوبة في تحضير الواجب
ووسائل الايضاح التي قد يحتاجها الطالبة يساعده كثيراً على
تقدير الوقت المناسب وتحديدده .

انواع الواجبات :

يختلف المربون في تصنيف الواجبات . ويعود هذا الاختلاف
الى الاهداف التي يستهدفونها من كل واجب والى طريقة اعداده
ومدى تدخل المدرس في توجيه الطالب الى الاساليب المتبعة في

التحضير . وبالرغم من هذا الاختلاف فالتصنيف الآتي يعطى
المدرس فكرة واضحة عن انواع الواجبات المستعملة في التدريس :

١ - تعيين صحيفة أو فقرة في الكتاب المقرر - وبالرغم من
شيوع استعماله فانه من الواجبات غير المرغوب فيها بالنظر الى
ان الصحائف وال فقرات المعينة تحدد تفكير الطالب وابداعه .
٢ - تعيين فصل في الكتاب المقرر - ويختلف هذا النوع
من الواجب عن سابقه في ان الفصل يكون عادة وحدة كاملة
لها ميزاتها وعناصرها الخاصة . ولهذا يفضل المربون هذا النوع
على النوع السابق .

٣ - تعيين موضوع قد يتضمن اكثر من فصل واحد في
الكتاب المقرر أو في غيره من الكتب التي يمكن توفيرها في
مكتبة المدرسة . وكثيراً ما يستعمل هذا النوع من الواجبات
في العلوم الاجتماعية ومن طبيعته انه يحمل الطالبة على شيء من
البحث الذاتي .

٤ - تعيين مشكلة قد يتطلب حلها اللجوء الى عدد كبير من
المراجع المتيسرة في المدرسة او التي يستطيع الطالب الحصول
عليها بسهولة . ويشجع هذا النوع من الواجب الطالب على

التفكير والابداع ولا سيما في العلوم الطبيعية والرياضية .

٥ - تعيين مشروع في العلوم الطبيعية أو العلوم الاجتماعية يتطلب تنفيذه عملاً يدوياً أو فكرياً . وقد يستغرق إنجاز هذا النوع من الواجب وقتاً طويلاً . (١)

٦ - التمارين - وكثيراً ما تستعمل في الرياضيات . وبالرغم من ان هذا النوع من الواجبات تقايدي ، إلا انه اذا اقترن استعماله بالانواع الاخرى يصبح ذا اثر نافذ في التدريس .

٧ - التقارير الفردية والجمعية - وتستعمل في العلوم الاجتماعية وهذا النوع من الواجبات يتلاءم وفروق الطلبة الفردية ، إذ يعد كل طالب التقرير الذي تسمح به قابليته العقلية والعلمية .

٨ - تعيين وحدة تعليمية Learning Unit قد تشمل عدة مواضيع - وكثيراً ما يستعمل هذا النوع من الواجب في طريقة موريسن المار ذكرها . (٢)

٩ - التجارب في المختبرات - إذ كثيراً ما يطلب المدرس من بعض الطلبة أو من جميعهم احياناً ان يحضروا تجربة في المختبر

(١) انظر طريقة المشروع في التدريس وانواع المشاريع .

(٢) انظر خطوات طريقة موريسن فقد سبق وان اشير الى ان

هذه الطريقة تستند على الوحدات .

الاستفادة منها في الدرس القابل . ويعتبر هذا النوع من الواجبات من نوع المشاكل والمشاريع .

١٠ - التمرين على شيء ما لغرض إتقانه - ويتضمن هذا النوع من الواجب إعادة الشيء المطلوب مرات متعددة لتكوين مهارة معينة أو عادة في المتعلم كحفظ قصيدة أو بعض القوانين الرياضية أو التمرين على الآلة الطابعة الخ . . .

ويصنف بعض المربين الواجبات على أساس ما يريدون ان يستهدفوه من تدريسهم الى ما يلي :

١ - الحفظ والتذكر - فالواجب الذي يستهدف الاهتمام بهاتين الناحيتين يتطلب وجوب الاهتمام بماذا يجب ان يدرس وكيف يدرس .

٢ - الاعجاب والتقدير - ويتطلب الاهتمام بهاتين الناحيتين مهارة خاصة وذلك لان تنمية الاعجاب والتقدير لا تسوغ الجبر والاكراه في التدريس والتوجيه .

٣ - التسلية - ويبرر الواجب لغرض التسلية لحفظ الطلاب من الانشغال بامور غير مرغوب فيها وابعادهم عما يضرهم وذلك اذا لم يكن بالامكان اشغالهم بأعمال اخرى مجدية .

٤ - الملخص والاختبار - إذ يضطر المدرس في كثير من الأحيان إلى فحص معلومات الطلبة ومقدار ما يحصلون عليه من المادة والمقائيق ، فيطلب منهم أن يلخصوا الدرس .

٥ - العقاب - والواجب الذي يعينه المدرس لبعض الطلبة أغرض العقاب والقصاص غير مبرر مطلقا . وتنعته التربية الحديثة بأنه كابوس يفرضه المدرس على الطالب فيحول دون نموه .
هذه هي أهم الأنواع التي يمكن للمدرسين الرجوع إليها عند تعيينهم الواجب . وإن كانت هناك أنواع أخرى فما هي إلا صور ثانية لما تقدم ذكره .

منى يجب تعيين الواجب ؟

يختلف المربون في هذه الناحية من تعيين الواجب كاختلافهم في كثير من القضايا والمشاكل التربوية . وما اختلافهم هذا إلا لاختلاف فلسفاتهم التربوية ، على أن هذه الاختلافات وإن تشعبت وتعددت في الفروع إلا أن المربين يتفقون على كثير من الأسس والمبادئ العامة . فإن أكد البعض على تعيين الواجب في بداية الدرس وقال البعض الآخر بوجوب تعيينه في نهاية الدرس وذهبت فئة أخرى إلى ضرورة تعيينه في وسط الدرس ، فإن الجميع يتذقون

علي ان ما يسميه علماء النفس « بالفرصة النفسية » هي التي يجب ان تحدد موعد تعيين الواجب ، والمقصود بهذا التعبير الموطن الذي توحى فيه مادة الدرس الى سؤال أو مشكلة تتعلق بالدرس القابل . وقد يكون مثل هذا الموطن في بداية الدرس أو في وسطه أو نهايته . ولهذا نستطيع أن نقول بوجود تعيين الواجب في الوقت الذي يشعر فيه المدرس ان الطلبة مستعدون لتقبله بنض النظر عما اذا كان هذا الوقت في بداية الدرس أو في وسطه أو نهايته . هذا واذا اقتنع المدرس بأن أفضل وقت لتعيين الواجب هو في نهاية الدرس ، فعليه ان يهيئ اذهان طلبته الى ما يريد أن يعينه لهم قبل الانتهاء من الدرس وذلك بواسطة الاسئلة أو بواسطة وسائل الايضاح ، كأن يريهم صورة أو خريطة أو يقص عليهم حادثاً أو قصة تتعلق بالدرس القابل .

وبالنظر الى ما تقدم يستحسن مراعاة الامور الآتية عند تعيين الواجب .

١ — يجب عدم الانتظار حتى آخر الدرس ودق الجرس والاستعجال في تعيين الواجب ، فذلك دليل على عدم قدرة المدرس على وزن الوقت وتقديره .

٢- يجب على المدرس ان يعلم ان المدة التي يستغرقها تعيين الواجب تتوقف على صعوبته أو سهولته وطوله أو قصره .

٣- من الافضل دائماً ان يكون الواجب نتجاً للفعاليات التي تحدث في الصف اثناء التدريس ، وبعبارة اخرى من المستحسن ان يوجي الدرس الى واجب ما .

كيف يُعين الواجب الجير ؟

بالرغم من اننا لا نستطيع ان نحدد الاساليب والخطط التي يسير بموجبها المدرسون عند تعيينهم الواجب ، إلا اننا نستطيع ان نقدم بعض الاساليب العامة التي تصدق في اكثر الوضعية التعليمية والتعليمية لكي يهتدي بها المدرس عندما يروم تعيين الواجب واهم هذه الاساليب ما يلي :

١- حلل طبيعة عملية التعلم الذي تريد طلابك ان يحصلوا عليه في الوحدة التعليمية الجديدة (١) Learning Unit .

٢- ادرس وافحص الانواع المختلفة للواجب ، ثم انتخب النوع الذي يلائم الوضعية التعليمية التي تريد طلبتك ان يجابوها .

٣- هيئ اذهان طلبتك للموضوع واجعلهم على علم من (١) ميل المربون الى تسمية مجموعة من المواضيع التي تؤلف بحثاً واحداً « بالوحدة » في التعليم .

عناصر الواجب بربطه بمعلوماتهم السابقة .

٤ - حاول ان يكون الواجب باعثاً على أن يقف الطالب موقف المهاجم المتحدي لحل مشكلة أو للتغلب على صعوبة . (١)

٥ - اقترح خطة ما لمعالجة الوحدة التعليمية الجديدة على أن لا تقوم بعمل بصورة تفصيلية يجب على الطالب القيام به . وبعبارة أخرى لا تحاول أن تتدخل كثيراً في عمل الواجب .

٦ - اذا ظهرت حاجة للرجوع الى غير الكتاب المقرر ، فاذكر الكتب والمراجع المطلوبة بدقة وحددها .

٧ - حاول دائماً أن تستعمل السبورة لتفسير الواجب الذي يتطلب ذلك . فتقوية وظيفة الاذن بوظيفة العين مبدءاً نفسي صائب في التدريس .

٨ - أعط الطلبة فكرة واضحة عن أقصر الطرق اقتصاداً للقيام بتنفيذ الواجب .

٩ - أشر الى اهم الصعوبات التي قد يلاقيها الطلاب في اتباع طريقته التي تقترحها عليهم .

١٠ - اقترح بعض الطرق الخاصة للتغلب على هذه الصعوبات .

(١) راجع طريقة المشاكل وبصورة خاصة تعريف المشكلة .

كيف يكلف الواجب حسب فروق الطلبة الفردية؟

سبق وان اشير الى ان احدى وظائف الواجب الاساسية هي الاهتمام بالفروق الفردية . ولهذا وجب على المدرس ان يحاول دائماً تكيف الواجبات المختلفة حسب ما يجده في طلبته من فروق في المقدرات العقلية واختلافات في الميول والرغبات . والنقاط الآتية قد تساعد المدرس في محاولته هذه :

١ - يجب تعيين الواجب بشكل يستطيع كل فرد تنفيذه .
فان عين الواجب حسب المستوى العام للصف يكون فيه غبن للاذكياء وللضعفاء على حد سواء ، واذا عين صعباً يكون فيه غبن للضعفاء ، واذا عين سهلاً يكون فيه غبن للاذكياء ، ولهذا يجب اعطاء أقل مقدار من المادة يستطيع الجميع معالجتها .

• Minimum Requirement

٢ - يستحسن تكليف الاذكياء بالقيام بأعمال يفيدون بها الصف كالتقارير أو البحث عن أشياء مفيدة أخرى .

٣ - وحينئذ يجب على المدرس أن يضع أهمية مناسبة على هذه الاعمال الإضافية عند قياس نتائج اعمال الطلاب .

٤ - كذلك يجب على المدرس ان يكلف هؤلاء الطلاب

الذين يكون الواجب دون مستواهم ببعض اعمال المراقبة في
الصف .

٥- يجب على المدرس ايضاً أن يوجه اهتمامه الى الطلبة الضعفاء
كأن يطلب من الاذكياء ان يساعدوهم في حل مشاكلهم
والتغلب على الصعوبات التي يجابهونها اثناء قيامهم بعمل الواجب .

الخطا التي يقع فيها المدرسون عند تعيين الواجب :

و خلاصة لجميع ما تقدم ذكره عن الواجب ووظائفه وشروطه
وكيفية تعيينه وتكييفه للفروق الفردية نستطيع تعداد بعض
الاطا الشائعة التي كثيراً ما يقع فيها المدرسون عند تعيين
الواجبات :

- ١- توجيه الاهتمام الزائد الى قراءة الصفحات والفصول فقط .
- ٢- اعطاء رؤوس المواضيع فقط بدون أي تفسير أو توضيح .
- ٣- الاسراف في التفصيلات عن كيفية تحضير الواجب الامر
الذي لا يدع الطلبة يفكرون كثيراً .

٤- عدم تخصيص الوقت الكافي لعمل الواجب .

٥- صوغ الواجب بلغة لا يستطيع الطلبة فهمها احياناً .

٦ — تعيين بعض الواجبات لغرض العقاب . وهذه الواجبات
من الامور المحرمة في التربية الحديثة .

المراجع

- Bagley , W. C. An Introduction to teaching , 1925 .
Betts , G. H. The Recitation , 1911 .
Bossing , N. L. Progressive methods of teaching in
secondary schools .
Drum , w. N. A Preview of teaching , 1928 .
Kilpatrick , w. H. Foundations of method , 1925 .
wrinkle , w. L. And Armentrout , w. D. Directed observ -
ation and teaching in secondary schools , 1925 .

التمرين على المادة الدراسية

ومراجعة الدرس

أهمية التمرين في التعلم والتعليم :

بالرغم من ان لطريقة التدريس التي يتبعها المدرس اثرها النافذ نوعية في التعلم ، فان كثيراً مما يقدم الى الطلبة من مادة دراسية ترسخ في اذهانهم عندما يلقيها المدرس عليهم لأول وهلة . ولهذا فلا بد من أن يركن الطلبة الى وسيلة يستطيعون بواسطتها المحافظة على ما يتعلمونه في غرفة الصف وابقائه في اذهانهم لكي يستفيدوا منه عندما تدعو الحاجة الى ذلك . وهذه الوسيلة الشائعة هي التمرين المستمر على المادة الدراسية Continuous drill . فبواسطة هذا التمرين يستطيع المتعلم ان يحلل المادة الدراسية ويصنفها بنفسه ليجد مواطن الصعوبة والسهولة فيها من جهة ، وليكون قادراً على ربطها بخبراته السابقة وبخبراته اللاحقة من جهة اخرى .

فان هذا الربط بين الخبرات السابقة واللاحقة من اعم عناصر التعلم الجيد . (١) إذ لا فائدة من مادة يتعلمها المتعلم بدن أن تكون لها علاقة عملية بما سبق من خبراته وبما سيحصل عليه في المستقبل من خبرات أخرى . ومن هذا نرى ان التحوين على المادة الدراسية يساعد المتعلم على ايجاد تسلسل فيما يتعلمه من المواد المختلفة . وبانعدام هذا التسلسل تقل الفائدة التطبيقية من المواد الدراسية Applicational Value كما تقل الفائدة الترويضية ايضاً Value Disciplinary ، بالرغم من ان الفائدة الاخيرة اصبحت تعتبر ثانوية بالنسبة الى الفائدة الاولى ، لان نظرية الترويض العقلي Mental discipline القائلة بتقسيم العقل البشري الى ملكات وكل ملكة تدرب بنوع معين من المادة الدراسية أصبحت في عداد النظريات النفسية التي اظهر علماء النفس المعاصرون بطلان الاسس التي تستند عليها . (٢)

(١) يلاحظ القارىء من الابحاث السابقة ان أهم ميزة تمتاز به طرق التدريس الحديثة هي محاولة المدرس الربط بين المادة التي يقدمها لطلبة في درس ما وبين ما تعلموه في السابق وما سيتعلمونه في المستقبل .

(٢) يقسم العقل حسب هذه النظرية التي بشر بها المربي الفيلسوف الانكليزي جون لوك الى ملكة الذاكرة وملكة التصور وملكة الحفظ وملكة التفكير الخ . . . وكل ملكة منفصلة عن الاخرى فيما يتعلق بالمواد التي تدربها وتشحنها .

اما الاهمية النفسية للتمرين على المادة الدراسية فتظهر في
العنصرين الاساسيين اللذين يستند عليهما التمرين وهذان
العنصران هما :

١ - يستند التمرين في الدرجة الاولى على قانون التكرار في
التعلم Low of Repetition ، وهو أحد قوانين التعلم التي وضعها
العالم النفسي ثوراندايك . ومؤاده ان كل مادة دراسية ترسخ في
ذهن المتعلم اذا أعاد قراءتها أو أعيد القاؤها عليه . هذا ويجب ان
نتذكر ان ليس كل ما يتعلمه المتعلم يكون قابلاً للتكرار
فحسب ، بل ان المتعلم لا يميل الى تكرار شيء إلا اذا كان
ذلك الشيء مسرّاً وملذاً له . ولهذا فان قانون التكرار يتعلق بما
يسمى بقانون الاثر والنتيجة في التعلم الذي سنأتي على ذكره
ايضاً عند بحثنا لقوانين تشكيل العادة .

٢ - يستند التمرين على الاستفادة من نظرية الولع والجهد
Theory of interest and Effort فهما يتناسبان تناسباً طردياً (على
حد تعبير الرياضيين) . إذ كلما زاد ولع المتعلم بالشيء الذي يتعلمه
كلما يميل الى بذل جهد أكثر في التمرين عاينه لغرض ترسيخه في
ذهنه والاستفادة منه . ومن اجل هذا فان من العبث ان يحاول

المدرس اكراه طالبته على التمرين على مادة دراسية بعيدة عن اولاعهم ورغباتهم . وفي هذا الموطن تظهر العلاقة الوثيقة بين التمرين على المادة الدراسية وبين الحفز والتشويق Stimulation في التعليم . فالمدرس الذي يتقن اساليب التشويق والحفز ويعرف مواطن استعمال هذه الاساليب يستطيع ان يحمل طالبته على التمرين المستمر على ما يقدمه اليهم من مواد دراسية . أما طلبة المدرس الذي يجهل هذه الاساليب فلا يميلون الى التمرين على ما يقدمه اليهم من مادة إلا في وقت الامتحانات حينما يكونون مضطرين الى التمرين للحصول على علامة النجاح في ذلك الدرس وللتخلص من غضب المدرس عليهم .

التربية والعادة :

يتفق الكثيرون من علماء النفس المعاصرين وغير المعاصرين ايضاً على ان التمرين تعبير ثان لما يسمى بالممارسة أو بتشكيل العادة Habit Formation . ويذهب هؤلاء العلماء الى ان التعلم ما هو إلا تشكيل عادات في المتعلم . وهذا مما يجعل التمرين عنصراً أساسياً في نجاح التعلم ويحملنا على اعتبار قوانين تشكيل العادة قوانين للتمرين ايضاً . وتتلخص هذه القوانين فيما يلي :

١ — يجب القيام دائماً بتكرار العمل المرغوب فيه . وقد قيل في هذا الصدد : « إن التمرين والتكرار يؤديان الى الكمال » . ويظهر من هذا القول — ولو كان مبالغاً فيه — ما للتكرار من اهمية في ترسيخ الشيء المراد تعلمه وابقائه في اذهان المتعلمين . ولكن مع كل ذلك ، يجب ان لا يتبادر الى الازهان ان التكرار لوحده كفيل بترسيخ ما يتعلمه الفرد وابقائه في ذاكرته فحسب ، بل ان هذا التكرار يجب ان يصحب بعناصر اخرى مساعدة كالآتي ذكرها في القوانين التالية لتشكيل العادة .

٢ — النتائج المسرة في التعلم pleasurable Consequences : فاذا رغبتنا في أن نكون عادة ما في حيوان او طفل أو اذا أردنا أن نقوي عادة فينا ، من الضروري ان نصحب سلوكنا المعين لهذا الغرض بنتيجة مسرة والعكس بالعكس . وقد ظهر للمربين ولعلماء النفس ان هذه حقيقة اثبتتها الملاحظة والخبرة والاستقصاء التجريبي . وان وظيفة الثواب والعقاب في توجيه السلوك معروفة لدرجة لا تحتاج الى تعليق أوسع .

وقد قدم العالم النفسي ثوراندايك تفسيراً ضافياً لاثـر الرضا والقناعة في تكوين عادة ما فيما سماه « بقانون الاثر والنتيجة »

الذي سبق وان اشرنا اليه في اكثر من موطن واحد من هذا الكتاب . ويذهب ثوراندايك الى ان النتيجة المسرة تعمل بحد ذاتها على تكوين عادة ما وترسيخها بغض النظر عن اي تكرار اضافي يلي هذه النتيجة . أما اذا لم تكن نتيجة العمل مرضية فيرى ثوراندايك ان التكرار لا يجدي نفعا . ولهذا فان الفائدة المطلوبة لا تحصل إلا اذا راجع التلميذ دروسه وأعاد قراءتها تحت ظروف مدرسية ملائمة .

ويخالف ثوراندايك في رأيه هذا بعض علماء النفس ولا سيما اولئك الذين يبشرون بالمذهب السلوكي وعلى رأسهم الدكتور واطسن . إذ لا يعترف هذا العالم النفسي بأهمية النتيجة المرضية وتأثيرها في ترسيخ العادة فحسب ، بل يرى ان مجرد الاعداد تؤدي الى ترسيخ رجوع مايقوم به الفرد لاحدى المنبهات . ولكنه بالرغم من ذلك لا ينكر ان حسن النتيجة تخلق الميل في الفرد المتعلم الى تكرار الرجوع . (١) ومهما يكن من امر فان السرور الذي يحصل عليه الفرد في نتائج اعماله لا بد وان يصبح عاملاً قوياً في حمله على متابعة هذه الاعمال برغبة ولذة . ولهذا فعلى المدرس

(١) Colvin , Stephen sheldon : an Introduction to high school teaching .

الذي يريد النجاح في مهمته ان يجعل نتائج جميع الفعاليات المدرسية المرغوب فيها مسرة ومشوقة ونتائج الفعاليات غير المرغوب فيها ممقوتة ومكروهة .

هذا ويجب ان نتذكر دائماً ان النتائج المسرة التي قد يحصل عليها الفرد المتعلم على ثلاثة انواع :

أ - ان يكون السرور اصلياً ناتجاً من طبيعة العمل نفسه كالعمل في المختبرات والمعامل المدرسية والقيام بالمشاريع .

ب - أن يكون السرور نتيجة للعمل بعد القيام به ، كقيام الفرد بعمل ما يجد فيه فائدة بعد تنفيذه في حياته العملية .

ج - ان يكون السرور مصحوباً بالعمل بصورة اصطناعية كاستعمال المدرس لوسائل التشويق والحفز ومدح من يستحق المدح من التلاميذ الخ ...

وبالنظر الى ما تقدم فليس بامكان المدرس ان يحصل على نتائج ذات قيمة من تمرين مصحوب باشمئزاز أو عدم مبالاة من جانب طالبته .

٣ - الانتباه خلال عملية التعلم ، فللوضع العقلي اهمية فائقة في جميع انواع التعلم البشري وهو العنصر الذي تركز عليه عملية

التعلم ، إذ يجعل تكوين العادة خاضعاً لسيطرة الفرد الذاتية التي لها الاثر النافذ في تكييف العادة وتوجيهها . وبما ان الانتباه عملية عقاية في الدرجة الاولى فان علماء النفس يقدمون سببين رئيسين لاهميته خلال عملية التعلم بواسطة التمرين بالتكرار :

أ - ان التكرار الذي يقوم به المتعلم بدون اي انتباه يؤول آخر الامر الى عملية شكلية لا تمت الى ما يتعلمه المتعلم بأية صلة .
وحيث يصبح التكرار عملاً ميكانيكياً ظاهرياً . وأحسن مثل لهذا النوع من التكرار هو التمرين الشفوي الاجماعي الذي يطلبه المدرس من جميع افراد الصف مرة واحدة في بعض الدروس ولا سيما في دروس اللغات . إذ نجد بعض الطلبة اثناء قيامهم بهذا النوع من التكرار للكلمات وللجمل غير منتبهين ، ولكنهم يحركون شفاههم ويلفظون ما يلفظه غيرهم من افراد الصف . وتمرين مثل هذا يؤدي في غالب الاحيان الى عكس النتيجة التي يريد المدرس الحصول عليها .

ب - وتتجلى ضرورة الانتباه عند التكرار في ان يكون المتعلم عالماً بالهدف من التمرين وبالعناصر التي تعينه على القيام به بنجاح . إذ ان العلم بالاهداف وبالنتائج لا بد وان يؤدي الى

السرور الذي يؤكده عليه العالم النفسي ثوراندايك في قانونه « الاثر والنتيجة » ليكون المتعلم ميالاً الى تكرار العمل . (١)

ويذهب علماء النفس الى ان معرفة المتعلم لاهداف الاعمال التي يطلب منه انجازها ليست كافية فحسب ، بل عليه أن يوجه انتباهه ايضاً الى الطرق والاساليب المتبعة للوصول الى النتائج المرغوبة . إذ من المحتمل جداً ان تهمل طرق التمرين الصحيحة احياناً بدون ان يعرف المتعلم (اذا لم يكن منتبهاً اليها) انها احسن الطرق الواجب اتباعها فيصرف النظر عنها ويتبع الطرق الخاطئة غير الصالحة . وكثيراً ما يحدث مثل هذا الخطأ في دروس الرياضيات عندما لا ينتبه الطلبة الى طرق حل المسائل الرياضية بل يهتمون في الحصول على النتائج في الدرجة الاولى . وحينئذ لا يعود بمقدورهم بعد ذلك ان يميزوا بين الطريقة الصالحة والطريقة الطالحة ويؤدي الانتباه الى طريقة العمل بالمتعلم الى ان يتعلم اشياء لم يقصد تعلمها . ويسمى هذا النوع من التعلم بالتعلم غير المقصود incidental learning ولا يقل اهمية عن التعلم المقصود . (٢)

-
- (١) انظر القانون الثاني من قوانين التمرين وتكوين العادة في هذا البحث « النتائج المسرة في التعلم » . .
- (٢) راجع بحث « المعنى الواسع والمعنى الضيق للطريقة » .

٤ - الثبات على الرجوع وعدم اختلافه، نقد أشار ولیم جیمس في فصله عن العادة الى حقيقة نفسية مفادها ان الرجوع الى عزاولة عادة ما يراد تركها ولو مرة واحدة يحبط جميع محاولات الفرد للفضاء عليها . وقد قيل ايضاً ان اعادة تربية فرد ما من جديد أصعب بكثير من تربيته للمرة الاولى . (١) ولهذا فلا نجاح في تكوين عادة ما يجب الاستمرار على الرجوع الذي نعينه والذي نعتبره رجعاً ملائماً للمنبه او للوضعية وان لا نعيد عنه وإلا باءت جهودنا بالفشل . ويحدث التعلم المتقن اذا كان الرجوع الاول للمنبه أو للوضعية هو الرجوع الصحيح المناسب . ولهذا فان المدرسين يفضلون الطالب الذي لا يملك اية معلومات أو مهارات عن موضوع ما يريد تعلمه على الطالب الذي يملك الافكار الخاطئة والطرق الشائبة في هذا الموضوع .

واستناداً الى هذا الرأي في التعليم نرى بعض المربين لا يعترفون بفائدة ابقاء الطالب في صفه اكثر من سنة واحدة بحجة الاستفادة من السنة الثانية لتصحيح اخطاء السنة الاولى وذلك للصعوبة التي أشرنا اليها في الفقرة السابقة . ويؤكد

(1) Re - education is much more difficult than education .

هذا الفريق من المربين اكثر من غيرهم على تصنيف الطلبة تصنيفاً متجانساً والاهتمام الدقيق بفروقهم الفردية لتجنب الأخطاء والرسوب في نفس الصف .

وبالنظر الى ما تقدم يجب ان تكون بداية التمرين خالية من مشكلة تصليح ما سبق وان اكتسبه المتعلم من طرق واساليب خاطئة . يجب الابتداء تَوَّاباً بالرجع الصحيح الملائم إذ قيل : « التمرين الخاطئ ، أسوأ من عدم التمرين » . (١) كما ويجب الثبات على هذا الرجوع وعدم الاختلاف فيه .

طرق تقليص مجال « المحاولة والخطأ » في التعلم :

« المحاولة والخطأ » طريقة من طرق التعلم المعروفة ولكنها طريقة يتميز بها التعلم الحيواني اكثر مما يتميز بها التعلم البشري . فمهمة المدرس في توجيه الطالب الى اتقان عمل او مهارة أو بعض المعلومات بصورة صحيحة هي ان يساعد في انتخاب الفعاليات التي لها قيمة في حياته . وبعبارة اخرى فان وظيفة المدرس هي تقليص مجال « المحاولة والخطأ » في تعلم الطالب ، وتتم هذه الوظيفة باتباع الطرق الآتية :

(١) Wrong practice is worse than no practice . Colvin : Introduction to high school teaching .

١- يجب ان يقدم المدرس الى الطالب انموذجاً جيداً من
الفعاليات التي يريد لها ليكون بمثابة معيار معين لنوعية انجاز
الطالب لآعماله المدرسية المطلوبة . ويسمى هذا النوع من المعيار
عادة « بمعيار الانجاز » Standard of achievement . ويجب أن
يتميز هذا الانموذج أو المعيار بما يلي :

أ- يجب ان يكون الانموذج صحيحاً خالياً من النقائص
والشوائب لكي يكون التعلم الناتج تعليماً متقناً . فدرس اللغة
الاجنبية الذي يعوزه النطق الصحيح لا يستطيع ان يفيد طابته
في تدريس هذه اللغة .

ب - يجب ان يقدم الانموذج بوضوح وبدقة ، فالخطأ العام
الذي يقع فيه بعض المدرسين هو الغموض فيما يريدون من
طلبتهم ان يعملوه . ولهذا يجب على المدرس ان يتكلم بوضوح
وبصوت متناسب في الشدة عندما يريد أن يقدم الانموذج
شفوياً وان تكون كتابته واضحة ومنظمة عندما يريد عرض
الانموذج تحريرياً .

ج - يجب ان لا يكون تقليد الانموذج بالغاً في الصعوبة
إذ ان الأخطاء عادة يولد اليأس عند الطلبة ويصبح عائقاً لنموهم

المتسق بمرور الزمن . وكثيراً ما يقع بهذا الخطأ المدرسون المستجدون الذين لا تزال المعلومات التي حصلوا عليها في معاهد اعداد المدرسين عالقة في أذهانهم .

د - يجب ان يكون الانموذج مما يرغب الطالب في تقليده، وتظهر اهمية هذه الميزة في وضع معايير السلوك Standards of conduct فالطالب الذي يعينه المدرس انموذجاً لبقية الطلبة مثلاً يجب ان يكون محترماً لديهم وذا شخصية نافذة لكي يميلوا الي تقليده .

٢ - يجب على المدرس ان يكيف محيط الطالب بشكل لا يجعله يتخبط خبط عشواء في تعلمه . فالطالب الذي يترك بدون توجيه لا بد وان يكبو في تعلمه . ولهذا يجب ان تحدد طريقة العمل له لا سيما العمل في المختبرات التي يجب أن تكون مجهزة بجميع المواد والاجهزة اللازمة لكي يحصل الطالب على النتائج المطلوبة بدون ما تضيق في الوقت والجهود كما هو الحال في المختبرات التي تنقصها الاجهزة والمواد الضرورية .

٣ - يجب ان يشجع المدرس الطالب على التفكير بالعمل المطلوب منه وبطريقة تنفيذه ايضاً . (١) إذ ان هذا التفكير

(١) انظر القانون الثالث من قوانين التمرين أو تشكيل العادة في هذا البحث « الانتباه خلال عملية التعلم » .

يساعده على معرفة الاساليب والطرق والاهداف والعناصر التي
يتضمنها التمرين . وهذه المعرفة ضرورية جداً لنجاح التعلم كما
سبق وان نوهنا به في محل آخر من هذا البحث .

هذا ويجب أن لا يغرب عن بال المدرس ان اتباعه لهذه
الطرق التي تساعده على تقليص مجال « المحاولة والخطأ » في تعلم
طلبتة قد تؤدي (اذا لم تتبع بتعقل وحذر) الى احدى النتيجةين
المتطرفتين . اولاهما ان المدرس قد يقوم بانجاز القسط الاكبر
من الفعاليات ولا يترك للتلميذ شيئاً يذكر ، وثانيتهما عكس
ذلك اي انه يقوم بقسط يسير جداً ويترك الطالب يكبو ويتخبط
وقد لا يصل الى نتيجة ما فيضيع وقته وتذهب جهوده أدراج
الرياح . فتجنباً من الوقوع في هذا المزلق ، يجب على المدرس أن
يميز بين الاشياء الضرورية التي يقوم بها بنفسه والتي تعين الطالب على
الاستمرار بالعمل حتى النهاية وبين التفاصيل التي يجب ان تترك
الى الطالب نفسه . ان المقدرة على هذا النوع من التمييز اذا
توفرت في المدرس فانها تجعله قادراً على تقليص مجال « المحاولة
والخطأ » في تعلم طلبته . (١)

(١) يلاحظ القارئ من طرق التدريس العامة التي مر شرحها ان بعض
هذه الطرق تحتاج الى تدخل المدرس اكثر من البعض الآخر . فطريقة
اللقاء تتطلب تدخلاً اكثر مما تتطلبه طريقة المشروع مثلاً .

بعض الاسس في التمرين او تشكيل العادة :

ونستطيع تلخيص ما تقدم بحثه في التمرين وتشكيل العادة في الاسس الآتية :

١- لا يمكن حدوث اي تعلم بدون تمرين ، ولكن التمرين وحده غير كافٍ إذ يجب ان يصحب بامور اخرى . (١)

٢- يجب ان يكون التمرين موداً وثابتاً في داخل غرفة الدرس وفي خارجها .

٣- يجب تكوين العادات بالنسبة الى الطريقة التي بواسطتها ستستعمل وبالنسبة الى ارتباطها بحاجات المتعلم .

٤- يجب ان لا يصحب تكوين العادات بأية زوائد غير ضرورية من شأنها تفسد تشكيل العادة . والمبدأ هذا مهم جداً لمدرسي الرياضيات واللغات .

٥- يجب تشكيل العادات بأسلوب نفسي لا بأسلوب منطقي اي يجب الابتداء بالامور البسيطة والسهلة والمألوفة للطالب قبل غيرها .

٦- يجب عدم الاستعجال في ابتداء تكوين العادة كما يجب

(١) راجع قوانين التمرين وتشكيل العادة .

ملاحظة التقدم بدقة وعناية . وقد قيل « الاستعجال يؤدي الى الخسارة » (١) وقد قيل ايضاً : « في العجلة الندامة » .

٧- لا يشترط في العادة المكونة في ناحية ما أو في فعالية ما ان تستخدم في ناحية او في فعالية اخرى . (١) ولهذا يجب على المدرس الذي يروم تشكيل عادة في طلبته في ناحية ما أن يؤكّد على الناحية ذاتها ولا يبعثر جهوده في ملاحظة النواحي الأخرى ظناً منه انها ستتأثر ايضاً بهذه العادة التي يحاول تشكيلها في طلبته .

٨- ليس في الامكان ممارسة جميع العادات قبل الحصول على المهارة اللازمة فيها . إذ ان بعض المواضع والفعاليات المدرسية تتطلب مهارات فائقة بينما لا يتطلب البعض الآخر مستوى معرفة بسيطة معقولة في الاسس العامة .

٩- يجب مراعاة حاجات الفرد في التمرين على تشكيل العادة ، ولهذا فان التمارين الصفية الاجماعية أقل فائدة من التمارين الفردية التي بواسطتها يستطيع المدرس ان يكيف الفعاليات المدرسية والمواد الدراسية حسب الحاجات التي يحتاجها

(١) Haste makes waste .

(٢) وهذه النظرة الحديثة لنظرية الترويض العقلي التي تؤكّد بأن تدريب ملكة من الملكات لا يؤدي الى تقوية الملكة الأخرى .

كل طالب ، وقد قيل في هذا الصدد ايضاً : « يجب عدم ترويض
الأقلية على حساب الأكثرية » .

١٠ - يجب على المدرس ان يراقب عملية تشكيل العادة من
بدايتها حتى نهايتها اي حتى يصبح الطالب قادراً على ممارستها
بنجاح وبدون ما صعبوبة . وتتضمن هذه المراقبة التوجيه
والتشجيع والمساعدة .

اساليب مراجعة الدرس وانواعها :

ما المراجعة إلا عملية يراد بها تنظيم مادة الدرس بعد ان
يلقيها المدرس على الطلبة بأسلوب جديد يساعدهم على فهمها جيداً
من جهة ، وعلى تكوين اتجاهات وافكار جديدة من جهة
اخرى . (١) وهذا التعريف للمراجعة يزيل الالتباس الذي يحصل
لدى بعض المدرسين عند عدم تفريقهم بين التمرين والمراجعة .
فالغرض من التمرين تقوية رجاء معينة وجعلها سريعة الحدوث
وآلية (ميكانيكية) لدرجة ما . في حين ان المراجعة عملية
تعليمية يعيد المتعلم بواسطتها الى ذهنه الافكار والاساليب

(1) Bossing, N.L Progressive methods of teaching in secondary
schools . Houghton and Mifflin company 1942

السابقة لغرض ايجاد معان وعلاقات جديدة ، (١) فعملية التربية كلها من فهم وادراك الى تغيير في الاتجاهات وتبدل في السلوك يجب ان تحاط بنطاق المراجعة . وهذا مما يجعل المراجعة ذات اهمية كبرى في التربية والتعليم واساليبها ، فيجب على المدرس توجيه طالبته الى اساليب المراجعة الجيدة وحملهم على اتقانها . وتتلخص اساليب المراجعة بما يلي : (٢)

- ١- التقارير الشفوية والتحريرية : وبالرغم من ان هذه التقارير بطبيعتها فردية ، إلا ان المدرس يستطيع ان يهتد الى اكثر من اثنين او ثلاثة بكتابة تقرير يقوم كل واحد منهم بتحضير ناحية معينة منه ، ويقوم احدهم بجمعها وتنظيمها في تقرير موحد . ويصلح هذا النوع من المراجعة في الدروس الاجتماعية والطبيعية ايضا .
- ٢- رؤوس المواضيع والابحاث Topical outlines : وهذا الاسلوب فردي ايضا ويشيع استعماله في الدروس الاجتماعية ويمثل الفكرة التقليدية للمراجعة عادة . ولهذا فان لم يكن المدرس يقظا في استعماله فقد يصبح منهاكا للطلبة وميكانيكيا (آليا)

(1) Clapp , F. L. , Introduction to education , Ginn and company 1929 .

(2) Bossing , N. L. نفس المرجع

لدرجة كبيرة . ومهما يكن من امر ففائدة هذا الاسلوب في المراجعة ان يزيد في قدرة الطالب على تنظيم المادة الدراسية .

٣ - المراجعة بطريقة المشاكل : وهذا الاسلوب احسن اساليب المراجعة لتحقيق القيم التربوية والاهداف التعليمية المطلوبة من المراجعة . وقد أخذ استعماله ينتشر بسرعة فائقة بالنظر الى ان احدى ميزاته المعروفة هي المرونة والتكيف الى اية طريقة تعليمية والى اي موضوع دراسي تقريباً . ويصلح هذا الاسلوب ايضاً في الدروس الطبيعية والاجتماعية . أما طريقة استعمال هذا الاسلوب في المراجعة فتتلخص في ان يقدم المدرس لطلبعه بعض الاسئلة عن الموضوع المراد مراجعته لاثارة تفكيرهم حوله ويطلب منهم الاجابة عليها شفويّاً أو تحريراً على ان تكون هذه من نوع الاسئلة التكميلية (١) التي من طبيعتها ان تجعل الطالب يشعر انه امام مشكلة مسؤول هو عن حلها . ولا شك في ان حل اية مشكلة يحتاج الى جمع الحقائق وتنسيقها ووضع الفروض وتحقيقها وتحديد النتائج ووضع النظريات . وتتضمن هذه الخطوات تعمقاً في الموضوع ودقة في التنظيم وانتباهاً

(١) انظر انواع الاسئلة في بحث « طريقة الاسئلة » .

متواصلا الى طريقة العمل (١).

٤ - المراجعة التعاونية : ويقصد بها ان يتعاون المدرس مع طابته في مراجعة دروسهم عن طريق المناقشة والاستجواب والاخذ والرد بين المدرس والطلبة . ولهذا فان فائدة هذا الاسلوب النافذ تظهر في اشتراك جميع افراد الصف في التفكير وتبادل الآراء فيتعودون على ما يسمى «بالتفكير الاجتماعي» (٢) ويكون استعمال هذا الاسلوب في المراجعة اكثر نفاذاً في المواضيع التي تتضمن بحث المشاكل الاجتماعية الكثيرة . ويمكن استعماله في الدروس التي تستغرق حصة واحدة او حصصاً متعددة .

٥ - المراجعة بطريقة الخلاصات : إذ يعتمد بعض المدرسين في كثير من الاحيان الى عرض موجز يتضمن النقاط الاساسية للدرس السابق في ابتداء كل حصة من كل يوم . ويميل بعض المدرسين احيانا الى تكليف الطلبة بالقيام بمثل هذه الخلاصات . ومن طبيعة الخلاصة انها تجلب انتباه الفرد المتعلم الى النتائج والاسس العامة في موضوع ما وتساعد على امكان تطبيقها في الفعالية الجديدة التي تلي الفعالية المنجزة .

(١) انظر خطوات هربارت في طريقة الاستقراء في التعليم .

(٢) انظر اساليب طريقة المناقشة الاجتماعية .

٦- المراجعة الالكالية : ويشبه هذا الاسلوب في المراجعة الاسلوب السابق ولكنه يختلف عنه من حيث طريقته ومداه . فالخلاصة تقدم عادة عن الدرس السابق فقط بينما المقصود من المراجعة الالكالية ان يقدم المدرس موجزاً لجميع اجزاء الفصل او الموضوع او الوحدة التعليمية التي قد يستغرق عرضها حصصاً متعددة . (١) ولهذا فباتباع هذا الاسلوب يستطيع المدرس ان يستغنى عن اتباع الاساليب الاخرى . فحينئذ يجب ان لا يغرب عن بال المدرس ان الاكثار من استعمال هذا الاسلوب والاسلوب السابق (المراجعة بطريقة الخلاصات) يؤدي بالمراجعة الى ان تصبح من النوع التقليدي الذي يلجأ اليه المدرسون والطلاب ولا يرومون الاستعاضة عنه بالاساليب الاخرى الحديثة .

ويظهر مما تقدم ان المراجعة قد تستعمل في نهاية كل درس أو في نهاية كل موضوع او وحدة تعليمية مهما استغرق تعليمها من الحصص الدراسية . ولكن مع كل ذلك فالمدرس الذي انابه ذو الخبرة الجيدة يستطيع ان يقرر المواطن والاقوات التي يجب فيها اللجوء الى المراجعة .

(١) Douglass , Harl R , Modern methods in high school teaching , Houghton Mifflin company 1926 .

أما مدة المراجعة والوقت الذي يجب ان تستغرقه فلا يمكن تحديده ، إذ انه يتوقف لدرجة كبيرة على نوع الموضوع وسعة البحث المراد مراجعته . ولكن يجب الحذر من صرف وقت اكثر من اللازم احياناً في مراجعة درس او موضوع لا تتطلب مراجعته سوى دقائق معدودة . وهذا ويجب ان يعلم المدرس ان بعض المواضيع تحتاج الى يوم أو يومين أو اكثر لمراجعتها واعادة تنظيمها . ولقناعة المدرس بمدى فهم الطلبة للدرس اثر كبير في تحديد مدة المراجعة والوقت الذي يجب ان تستغرقه . وعلى مقدار هذا الفهم يجب ان يستند حكم المدرس على جودة الاساليب المتبعة في المراجعة ، فهو أحسن مقياس يمكن استعماله لهذا الغرض . (١) أما طريقة معرفة مقدار فهم الطالب بعد مراجعة الدروس المطلوبة فتكون إما بالامتحانات التحريرية أو بالامتحانات الشفوية أي بواسطة طريقة الاستجواب المعروفة أو بتقدير المدرس الآتي لاسيما عندما يتبع اسلوب المراجعة التعاونية حيث يشترك فيها المعلم والطلبة في وقت واحد .

(١) ان لقوة حكم المدرس Power of judgment على مدى فهم الطالب ومدى تعلمه اثرأ فافذاً في تقرير نوع الطريقة التعليمية المناسبة لكل درس أو موضوع . ولقد سبق وان اشرنا الى اثر قوة الحكم هذه في بحوثنا عن طرق التدريس العامة .

وختاماً فان المراجعة ناحية اساسية في عملية التعلم وتزداد اهمية ونفاذاً اذا عرف الطالب طبيعتها والهدف منها واذا زود باقتراحات وتعليمات تحدد له كيفية القيام بهذه الناحية الاساسية. ولا تمام الفائدة نقدم ادناه بعض الاقتراحات التي تساعد على توجيه الطالب اثناء قيامه بمراجعة دروسه : (١)

١- يجب ان تكون المراجعة لأغراض اخرى غير الحصول على علامات جيدة .

٢ - يجب أن تشمل المراجعة تعلماً جديداً .

٣- يجب ان تكون المراجعة في المواطن التي يبرز فيها ضعف الطالب .

٤- يجب ان ترمي المراجعة الى ايجاد التماسك والاستمرار بين اقسام الموضوع المختلفة .

٥- يجب اتباع تنظيم يختلف عن التنظيم الذي يقدم المدرس به الموضوع .

٦- يستحسن ان تكون المراجعة حول النقاط الرئيسة في الموضوع لا حول التفاصيل .

٧- الغرض من المراجعة حصر المعلومات المبعثرة وتوحيدها .

(١) Crawford , C. G. , The technique of study , Houghton Mifflin Company 1928 .

٨ - يستحسن استعمال التارين الموجودة في آخر كل فصل عند المراجعة .

٩ - يستحسن استعمال الاسئلة الموضوعية لغرض المراجعة كأدلة للاهتمام بواسطتها الى النقاط الاساسية .

١٠ - يجب المراجعة لتحقيق اهداف معينة وإلا فليست في المراجعة اية فائدة اذا لم يعرف المتعلم الغرض منها .

١١ - افحص نفسك وامتنحن مقدار فهمك للمادة وانت تراجع .

١٢ - يجبذ استعمال وسائل الايضاح المتيسرة ولا سيما البصرية منها عند المراجعة .

١٣ - يستحسن اللجوء الى مصادر اخرى جديدة غير الكتب المقررة .

١٤ - يستحسن القيام بالمراجعة بعد فترات قصيرة وطويلة معاً .

١٥ - يجب ان يتضمن قسم من المراجعة بعض التارين .

المراجع

(2) Bossing , N. L. ; Progressive methods of teaching in secondary schools . 1942

Colvin , Stephen S. , An introduction to high school teaching 1917

Clapp , F. L. et al . Introduction to education 1929

Crawford , C. C. The technique of study , 1928

Holley , C. E. The teachers' technique , 1925

وسائل الإيضاح

في التدريس

طبيعة وسائل الإيضاح وأهميتها :

من الأخطاء الشائعة في جميع مراحل التعليم عدم فهم التلميذ لبعض الحقائق والاسس التي يقدمها المدرس اثناء تدريسه . وبالرغم من ان بعض المربين والمدرسين يعزي هذه الظاهرة الى عدم تولع التلميذ نفسه بالدروس وفقدان قابليته في فهم الموضوع ، إلا انها تعود لدرجة ما الى نوعية الطرق التعليمية . فالطريقة الجيدة تنتج الفهم الجيد والعكس بالعكس . وتتوقف جودة طريقة التدريس لحد كبير على الوسائل الايضاحية المتنوعة التي يستعملها المدرس في تدريسه . (١) وتقرر هذه الوسائل ايضاً نوعية تعلم الطالب ومقدار فهمه للحقائق المجردة . ولهذا فان المدرس الذي يكثّر من استعمال هذه الوسائل يحقق هدفين رئيسيين

(١) Colvin , S. S. ; An introduction to high school teaching.

في التعليم . اولهما جعل التدريس مشوقاً وملذاً للطالب ، وثانيهما مساعدته على تحليل المادة الدراسية وفهمها فهماً جيداً . إذ ان من طبيعة هذه الوسائل ان توضح ما غمض من الدرس وتفسر ما يصعب تفسيره اثناء قيام المدرس بعرض المادة . وبالإضافة الى ذلك فان هذه الوسائل الايضاحية تساعد على جعل الحقائق والآراء محدودة خالية من التشويش وعدم الدقة . ثم ان استعمال هذه الوسائل من شأنه ان يضيف الى المعلومات والمادة الدراسية حيوية ويجعلها ذات قيمة تطبيقية عملية يستطيع التلميذ ان يستفيد منها في فعالياته المختلفة وفي الحياة العملية نفسها . وذلك يعود الى الميزة البارزة في وسائل الايضاح وهي ربطها بالمعلومات الجديدة التي يقدمها المدرس الى الطالب بالمعلومات القديمة السابقة ، وبذلك تعين هذه الوسائل على تثبيت ما يعرضه المدرس من المادة في ذهن الطالب .

ولا تقتصر اهمية وسائل الايضاح على ما تقدم ذكره من ميزات وفوائد فحسب . بل انها تهدف الى توجيه الملاحظة والتأمل في الاشياء والحوادث . وفضلاً عن ذلك فهي تجعل الدرس شيئاً جذاباً كما سبق وان اشرنا اليه ، فيكون انتباه

التلاميذ موجهاً الى المدرس محصوراً في المادة ، والانتباه كما مر سابقاً اساس كل تعلم صحيح دائماً الاثر . (١) وكل هذه الميزات التي تمتاز بها وسائل الايضاح تجعل المدرس واثقاً الى حد كبير من فهم الطلبة لما القى عليهم ووضوحه في اذهانهم ورسوخه فيها . وهذه الثقة من اهم العوامل التي تساعد على جعل عملية التدريس عملية ناجحة ، إذ تحمل المدرس على تنويع وسائله الايضاحية والاعتماد عليها دائماً في تدريسه .

وبالنظر الى ما تقدم نرى ان هذه الوسائل الايضاحية تخرج بالمتعلم من حيز المجردات الى حيز المحسوسات ومن عالم العقل الى عالم الفعل ومن القول الى العمل ، (٢) فتكسو المعلومات والحقائق حلة جديدة تجعلها مقبولة لدى الطالب جذابة لانتباهه اليها

(١) انظر قوانين التمرين أو تشكيل العادة حيث سبق وأن اكدنا على اثر الانتباه في جودة التعلم .

(٢) يؤكّد لنا علماء النفس ان ادراك الفرد الحسي لشيء ما يقوى ويتعاضد كلما اشترك في ادراكه اكبر عدد من الحواس فاذا وصف المدرس نهراً من انهر البلاد للطلبة تحصل لديهم فكرة ما عن هذا النهر . ولكن اذا رسم المدرس النهر لهم واخذهم اليه تتوسع فكرتهم عن هذا النهر وترسخ معلوماتهم عنه في اذهانهم .

واعتنائه بها . ويجب ان لا يتبادر الى الذهن في هذا الموطن ان التفكير المجرد لا ينخلو من فائدة في حياة الفرد ، فالقابلية على هذا النوع من التفكير من اكثر الفعاليات البشرية صعوبة ، وقليلون من يستطيعون القيام به ، اللهم إلا الفلاسفة الذين يقضون شطراً كبيراً من حياتهم يمارسونه . ولهذا لا يستطيع كل فرد ان يتفهم المواد الفلسفية أو أن يجمل الفلسفة موضوعاً لقراءته في اوقات الفراغ . أما نوع التفكير الذي يقوم به الفرد السوي Average person فهو التفكير المصحوب بتصوير الاشياء المحسوسة والملموسة وتخيلها . ومن أجل هذا نرى الخطباء الذين يودون التأثير في سامعيهم يحاولون أن يحيطوا افكارهم وآراءهم بما يدعوهم علماء النفس « بالتصور العقلي » Mental imagery . وانتخاب هذا النوع من التصور العقلي لتوضيح الافكار فن له قيمته المعروفة في الاوساط الخطابية . ويدرب تلاميذ الخطابة تدريباً وافياً في هذا النوع من التصور وفي كيفية انتخاب صور الكلمات والحوادث والقصص لجعل خطبهم ملذة مقنعة . والخطيب الناجح من يستشهد بالقصص وذكر الحوادث الواقعية وضرب الامثال في عرضه لمحتويات خطبته .

أنواع وسائل الإيضاح :

بالنظر الى تعدد الوسائل الإيضاحية واختلاف الاهداف التي يجب ان تحققها ، يصنفها المربون صنفين اساسيين وهما :
اولا - وسائل الإيضاح النظرية أو اللفظية كما يدعوها البعض أو غير البصرية non - visual illustration . وتتضمن هذه الوسائل عادة ما يلي :

١ - الوصف وله أثر نافذ في تشويق الطلبة الى الدرس وتقريب المادة من مداركهم ، ولا سيما اذا جاء هذا الوصف بأسلوب أدبي جذاب كوصف حادث تاريخي أو وصف مدينة أو نهر أو حياة قوم من الاقوام الخ ...

٢ - ضرب الامثلة الكثيرة المتنوعة لا سيما في قواعد اللغات وفي الرياضيات والطبيعات وفي كل درس تكثر فيه القواعد والنظريات والقوانين . (١)

٣ - القصص وسرد الحوادث التاريخية ، ولهذه الوسيلة أثر

(١) راجع طريقة الاستقراء في التعليم وخطوات هربارت حيث تقضي الخطوة الثانية « العرض » بالاكثار من الامثلة والحقائق الجزئية للوصول الى الحقائق العامة والنظريات .

نافذ جداً في تدريس التاريخ، إذ يفضل المهتمون باصول التدريس اتباع الاسلوب القصصي في تدريس التاريخ على الاساليب الاخرى بالنظر الى ان هذا الاسلوب شيق وجذاب .

٤ - التشبيه والقياس ويكثر استعمالهما في دروس اللغات ايضا وفي دروس الطبيعيات والرياضيات ، والتشبيه من اهم العوامل التي تساعد على تبسيط مادة الدرس وجعلها ملائمة لمدارك الطلبة ومقدراتهم العقلية والذهنية .

ولكي تكون جميع هذه الوسائل اللفظية ذات قيمة واثر في تعليم المدرس وتعلم الطالب يشترط فيها ان تتميز بما يلي : (١) ١ - يجب ان لا تكون بعيدة عن خبرات الطالب . والمدرس اليقظ النابه من يستعمل خبرات الطالب نفسها ويستنبط منها وسائله الايضاحية اللفظية .

٢ - يجب ان تكون الوسائل الايضاحية اللفظية بسيطة وذات معنى واضح ، ليستطيع جميع الطلبة في الصف الواحد فهمها والاستفادة منها .

٣ - يجب ان تكون الالفاظ أو القصص أو الامثال موضحة

لفكرة خاصة ، وان لا تكون عامة شاملة .

٤ - يجب على المدرس ان يبتغي الدقة في انتخاب الوسائل الايضاحية اللفظية وفي طريقة استعمالها . فلا يجب ان يلقي القول جزافا عند وصفه لحادثة ما أو لمنطقة جغرافية ، فقد يصادف من بين الطلبة الموجودين في الصف من له معلومات أوسع وأدق من معلومات المدرس عن هذا الحادث المعين أو المنطقة الجغرافية المعنية .

٥ - يجب استعمال الايضاحات الكافية ليصبح بمقدور المدرس ان يستخلص الفكرة الاساسية المراد استخلاصها بدون ما صعبوبة ولا سيما في دروس اللغات والرياضيات والطبيعيات .

٦ - يجب على المدرس ان يعدّ الوسائل الايضاحية اللفظية التي يريد ان يستعملها قبل المحي الى الدرس وأن يجعلها موافقة للظروف والاحوال التي يستعملها فيها . ولكن الحاجة قد تدعو الى ان يفكر المدرس آنياً باستعمال بعض الايضاحات التي لم يعدّها من قبل . ويتوقف نجاح المدرس في مثل هذه الحالات الفجائية على سرعة خاطره وعلى مرونته في تطبيق خطة الدرس ومحتوياتها . (١)

(١) انظر التصميم اليومي في التدريس وخطة الدرس .

٧ - يجب التنويع في استعمال الوسائل الایضاحية اللفظية وعدم الاقتصار على الوصف فقط أو على القصص أو التشبيه والقياس . فقد يؤدي الاقتصار على نوع واحد الى جمود التدريس وملل الطلبة .

٨ - يجب عدم الاكثار من استعمال الوسائل الایضاحية اللفظية المتعلقة بخبرة المدرس الشخصية ، فقد يولد ذلك انطباعاً عكسياً عند الطلبة عن حب المدرس لنفسه وتبججه . هذا مع العلم ان كثيرين من المدرسين من لهم خبرات شخصية نتيجة لمطالعاتهم واسفارهم ومشاهداتهم تفيد كثيراً اذا ما استعملت بنباهة وحذر .

ثانياً - الوسائل الایضاحية البصرية وتدعى بالوسائل المحسوسة أو الملموسة Concrete illustration . ومن طبيعة هذه الوسائل ان تساعد الحواس الخمس المعروفة في تقوية المدركات الحسية وجعل تعلم الطلبة اكثر اتقاناً . وهذه الوسائل على نوعين :

أ - الوسائل البصرية الصفية وتشمل :

١ - الصور الفوتوغرافية والصور الفنية وصور الفانوس السحري والصور السينمائية المتحركة والثابتة .

٢ - الخرائط والرسوم والخطوط البيانية والصورات ولوحات الاعلانات ولوحات العرض الاخرى .

٣ - الاشياء والنماذج كالكرة الارضية ونماذج الطيور والجبال والانهار او المحل الصغير للاسماك الخ ...

٤ - العرض التمثيلي بواسطة الروايات التمثيلية الصغيرة التي تمثل عادة حياة قوم من الاقوام واسلوب معيشتهم وتمثل الازياء المختلفة عند امة من الامم او عند امم متعددة .

٥ - المختبرات والتجارب العلمية واستخدام الاذاعة اللاسلكية والراديو . وقد أخذ استعمال هذه الوسائل ولا سيما الراديو ينتشر بسرعة فائقة في المدارس الغربية بالنظر لفائدته وبالتذاذ الطلبة في السماع الى المناهج الخاصة . وهذا مما يجعل التدريس واقعياً قريباً من الحياة التي يحياها الطلبة في المدرسة وخارجها .

اما الشروط التي يجب ان تتوفر في الصور على اختلاف انواعها وفي الرسوم والخطوط البيانية والنماذج المختلفة فبالامكان تلخيصها فيما يلي :

١ - ان تكون كبيرة واضحة حتى يراها جميع الطلبة ويستفيدوا منها في تعلمهم .

٢- ان تكون جميلة وشيقة جذابة تجذب انتباه التلاميذ وتحرك ولعهم وتشير اهتمامهم في الدرس والمادة المعروضة .

٣- ان تكون بالاضافة الى ماتقدم صحيحة بقدر المستطاع تمثل الحقيقة المراد ايضاحها تشيلاً دقيقاً لكي يكون فهم الطالب للدرس متقناً وغير مشوش .

٤- ألا يكون فيها كثير من التفاصيل والدقائق التي تجعلها غامضة غير واضحة . وبالإضافة الى هذه الميزة الأساسية يجب ان تكون النقطة المراد ايضاحها بارزة وظاهرة في الصورة أو الرسم المعروض .

٥- ألا تكون الصور متعددة لكي لا يكون الدرس أشبه بمعرض صغير يشئت انتباه التلاميذ ويجعلهم يهتمون بالصور لا بالدرس .

٦- أن توضع الصور والرسوم والنماذج في المكان المناسب في غرفة الصف كي يراها الجميع بدون ما مشقة وعناء .

٧- ان يتركها المدرس امام التلاميذ وقتاً كافياً ليتمكنوا من فحصها فحصاً دقيقاً والاستفادة منها .

٨- وأهم من جميع ما تقدم ذكره من الشروط والميزات

يجب عدم اظهارها امام الطلبة إلا عندما تدعو الحاجة «النفسية» اليها ، وذلك عند شعور المدرس بأن الدرس لا يزال غامضا في اذهان الطلبة ، وان الصورة أو غيرها تساعد على كل المساعدة على اجلاء هذا الغموض .

٩- يجب ان تكون هذه الصور والنماذج والرسوم ثانوية بالنسبة الى الدرس لا تغطي بآية حال من الاحوال على الدرس نفسه . وينطبق هذا الشرط تقريبا على جميع وسائل الايضاح المتنوعة اللفظية منها والبصرية .

١٠- يجب ان تكون الصور والنماذج والرسوم مناسبة لموضوع الدرس وفي صلبه . وإلا فلا فائدة من عرض صور لا تمت الى ما يريد المدرس عرضه الى الطلبة . فليس المقصود من الصور عرضها وانما المراد منها التوضيح بواسطتها .

ب - السفرات والرحلات المدرسية التي يقوم بها الطلبة بصحبة مدرسيهم الى الحقول والانهار والجبال والبحيرات والى المعامل والمؤسسات التجارية والمتاحف والمؤسسات الحكومية والبلدية والمدنية والمحلات العلمية والتاريخية الخ . . . ففي مثل هذه الزيارات والسفرات يستطيع الطلبة ان يطلعوا بأنفسهم

على ما يجري في المؤسسات التي يزورونها فيحصلون على ما يسمى بالخبرة المباشرة first-hand experience ويشاهدون بأم أعينهم الطبيعة فتتكون لديهم فكرة عنها لا يستطيع المدرس تكوينها مهما استعمل من وسائل إيضاحية مختلفة لفظية أو بصرية . ومن أجل هذا فقد أصبح للزيارات المدرسية أثر كبير في التربية والتعليم في السنوات الأخيرة ، وأخذ المدرسون يضعون أهمية كبرى عليها . (١) حتى أن كثيراً من المدارس الغربية أخذت تدخل السفارات والرحلات في صلب مناهجها وتخصص لها أوقاتاً معينة ضمن أوقات الدروس والمواضيع المنهجية الأخرى . وادخلت هذه المدارس أيضاً جميع الأعمال الأخرى التي تجري خارج الصف في مناهجها وأطلقت عليها بالأعمال اللاصفية . في حين أن مثل هذه الأعمال كان يطلق عليها بالأعمال اللامنهجية ، ولكن هذه التسمية ابطلت واستعوض عنها بالتسمية السابقة .

بعض الأسس في انتخاب الوسائل الإيضاحية البصرية :

من الأسس التي يستند عليها التدريس الناجح الحكمة في (١) راجع طريقة المشروع في التدريس وهي الطريقة التي تتطلب القيام بالسفارات والزيارات وتؤكد عليها . وهي من طرق التدريس الحديثة طبعاً .

انتخاب الوسائل الايضاحية المحسوسة واستعمالها كي لا تحدث
اية خسارة في جهود المدرس والطالب ، ولا تتكبد المدرسة
خسائر مادية في اثمان مواد غير ضرورية هي في غنى عنها اذا ما
استند المدرس على الاسس التالية في استعماله لوسائل الايضاح
البصرية : (١)

١- يجب ان لا تستعمل الوسائل الايضاحية المحسوسة إلا
عندما تدعو الحاجة الى استعمالها ، فبعض الدروس لا تتطلب
مثل هذه الوسائل ولا سيما الدروس التي تحتوي على مواد يراد
تحفيظها للطلبة .

٢- يجب ملاحظة اثمان المواد المراد استعمالها وعدم الاسراف
في شراء مواد ليست ضرورية . ويجب ان تكون اهمية المواد
الايضاحية مبررة لمقدار الثمن الذي يدفع للحصول عليها .

٣- توفر المواد الايضاحية وسهولة الحصول عليها : فعدم توفرها
والصعوبة التي يجابها المدرس في الحصول عليها يزيلان الفائدة
المتوخاة منها . ويصدق هذا المبدأ في انتخاب وسائل الايضاح
على استعمال الساحات المدرسية والغرف والمختبرات والقيام
بالسفرات والزيارات المدرسية .

٤- الاقتصاد في الوقت عند استعمال الوسائل الايضاحية البصرية: ويحتم هذا المبدأ ان يقوم المدرس بانتخاب تلك الوسائل الايضاحية التي لا يتطلب عرضها أو استعمالها وقتاً طويلاً . ومع كل ذلك فأهمية الوسيلة التي ينتخبها المدرس يجب أن تبرر الوقت الذي قد يستغرقه عرضها أو استعمالها . فلا يجب مثلاً اتباع طريقة المختبر التي تستغرق وقتاً طويلاً في درس يمكن للمدرس تدريسه بطريقة المحاضرات بصورة فعالة ونافذة . كما ويجب عدم القيام بسفرة مثلاً الى محل بعيد لمشاهدة أثر تاريخي أو ظاهرة جغرافية اذا كان بالامكان مشاهدة هذه الاشياء في المتاحف الموجودة في البلدة .

٥- تأثير الوسائل الايضاحية المحسوسة وقيمتها التربوية : إذ ليس من شأن جميع هذه الوسائل المستعملة في التدريس أن تساعد الطالب في تعلمه المساعدة المطلوبة ، فلبعضها تأثير في التعلم أقوى من تأثير البعض الآخر . والمدرس النابه اليقظ هو الذي يستطيع أن يميز بين هذه الوسائل فيختار ما هو ملائم للوضعية التعليمية والتعليمية السائدة في درسه . وكثيراً ما تزيل حداثة بعض الوسائل الايضاحية وظائفها المهمة ، إذ يهتم الطلبة بالوسيلة نفسها

بالنظر الى انها حديثة ولم يسبق ان شاهدوا مثلها سابقا . ولهذا
يجب على المدرس ان يحاول بطرق جلب الانتباه المعروفة حصر
انتباه الطلبة في الدرس وفي الوظيفة الخاصة التي من اجلها تستخدم
الوسائل الايضاحية الجديدة .

٦- قابلية الوسائل الايضاحية للتكييف : والسؤال المهم
الذي يجب أن يسأل المدرس نفسه به هو « هل يمكن استعمال
الوسيلة الايضاحية المعينة في وضعية تعليمية اخرى غير الوضعية
التي انتخبت من اجلها ؟ » إذ ان قابلية الوسائل الايضاحية لان
تكييف لاغراض مختلفة ولوضعات تعليمية متعددة تساعد على
الاقتصاد في الاثان . (١)

٧- دوام الوسائل الايضاحية المحسوسة : إذ كثيراً ما يحاول
مظهر الوسائل الايضاحية الخارجي دون الالتفات الى متانتها
وقوتها . يجب دائماً ملاحظة المتانة في الوسائل المراد اقتناؤها
وعدم الانتباه الكثير الى مظهرها الخارجي الذي قد يبهر المتفرج
هذا ما يتعلق بشراء الوسائل الايضاحية ، واما ما يتعلق برسم
الرسوم والصور على السبورة فيجب اتباع المبدأ ذاته ، إذ

(١) انظر الاساس الثاني من هذه الاسس .

يجب عدم صرف وقت طويل في رسم صورة أو شكل دقيقين جداً يتطلب رسمهما على السبورة أو على الورقة وقتاً طويلاً، في حين ان هذه الصورة أو هذا الشكل لا يستعملان إلا في درس واحد أو في وضعية تعليمية واحدة . ان التبذير في الوقت لا يختلف كثيراً عن التبذير في المال .

اقتراحات عامة في كيفية استعمال الوسائل الايضاحية البصرية :

بعد تبين الاسس العامة في كيفية انتخاب الوسائل الايضاحية المحسوسة لا بد من تقديم بعض الاقتراحات في كيفية استعمال هذه الوسائل ليهتدي المدرس بها . واهم هذه الاقتراحات مايلي : (١)
١ - يجب تنظيم الوسائل الايضاحية وترتيبها واعدادها قبل الشروع بالدرس ، فللاعداد والتحضير اهمية كبرى في نجاح الدرس ونجاح استعمال وسائل الايضاح في تفهيمه وترسيخه في اذهان الطالبة . (٢) اذ ان الاعداد والتنظيم ضروريان جداً ولا سيما اذا كان الدرس يتطلب استعمال وسائل ايضاحية متعددة .

(١) Bossing , N. L. ; Teaching in secondary schools .

(٢) انظر خطة الدرس وما يجب ان تحتويها فقد سبق وان اشير الى وجوب ذكر الوسائل الايضاحية المراد استعمالها في الخطة قبل الشروع في الدرس .

٢- يجب ان يُعدّ الطلبة وتُهيأ اذهانهم الى الوسائل الايضاحية قبل عرضها عليهم . ويتوقف هذا الاعداد على نوعية الوسائل ذاتها، فبعضها لا يتطلب سوى ذكر نبذة بسيطة عنها الى الطلبة، بينما يتطلب القسم الآخر وصفاً شاملاً ولا سيما الافلام والصور المتحركة أو المتاحف والمؤسسات التي يزورها الطلبة برفقة مدرسيهم .

٣- يجب أن ترمي الوسائل الايضاحية الى تحقيق أهداف حيوية يعيها المدرس مقدماً وقبل الشروع في استعمال اية وسيلة ايضاحية ، إذ ان الخطر كبير جداً اذا لم تعيّن الاهداف المطلوبة من استعمال الوسائل الايضاحية . وفي عدم تعيين الاهداف ورسمها مقدماً يفضل الشروع بالدروس بدون استعمال اية وسيلة ايضاحية على التدريس المصحوب باستعمال وسائل الايضاح بابهام وغموض .

٤- يجب أن يكون المدرس متأكداً من أن وسائل الايضاح التي يود استعمالها ستحقق الهدف الذي يريده ، إذ لا فائدة من اية وسيلة ايضاحية يجد المدرس بعد استعمالها انها لم تلائم الوضعية التعليمية التي اختارها لها . وكثيراً ما يحدث مثل هذا

الخطأ في الصور والأفلام التي يقتنيها المدرسون عن طريق الاعلانات والدعاية . ومن اجل هذا يجب عدم تصديق كل ما تنشره الشركات والمحلات التجارية عن الوسائل الايضاحية وجودتها واهميتها وما الى ذلك . يجب على المدرس أن يفحص بنفسه الوسائل ليقدّر اهميتها وجودتها ومتانتها قبل اقتنائها .

٥- يجب على المدرس ان يستعمل وسائل الايضاح بحكمة وتعقل ، إذ ان الاكثار من استعمال الوسائل الايضاحية قد يلبس الامر على المدرس ويربك تدريسه . ولهذا يجب التروي في استعمال اية وسيلة والتأكد من انها ستحقق الغرض المطلوب . (١)
كما ان الاكثار من الوسائل الايضاحية قد يششت انتباه الطلبة ويبعدهم عن جوهر الدرس . (٢)

٦- يجب ان يحمل المدرس طلبته على ان لا يقفوا موقفاً سلبياً من الوسائل الايضاحية المعروضة ، وعليه ان يطلب منهم ان يعبروا عن انطباعاتهم عن هذه الوسائل اثناء الدرس وبعد الانتهاء منه ايضاً . وهذا مما يجعلهم دائمي الانتباه الى تفسير

(١) انظر الاقتراح الرابع في كيفية استعمال وسائل الايضاح .

(٢) انظر الشرط التاسع من الشروط التي يجب ان تتوفر في الصور

والرسوم .

المدرس وتوضيحه للدرس بواسطة الوسائل الايضاحية .

٧ - يجب ان يكون المدرس متأكداً من ان المواد الايضاحية المستعملة في درس من الدروس واضحة لجميع افراد الصف وموضوعة في محل بارز يستطيع الجميع رؤيتها . وكثيراً ما يقع المدرسون في هذا الخطأ ولا سيما عندما يقومون برسم صورة أو خط بياني على السبورة فلا يجعلونها واضحة لدرجة يستطيع جميع من في الصف رؤيتها بوضوح ليستفيدوا منها .

٨ - يجب استعمال وسائل ايضاحية متنوعة دائماً ، إذ ان استعمال الوسائل الايضاحية ذاتها في جميع الظروف والمناسبات يجعل الدرس مملاً والتدريس مكروهاً لدى الطلبة . هذا ويجب ملاحظة الاقتصاد دائماً إذ يجب ان لا يكون التنوع مصحوباً بالتبذير والأسراف . ويستطيع المدرسون ان يشجعوا طلبتهم على عمل بعض الوسائل الايضاحية ولا سيما في درسي الاشغال اليدوية والرسم والدروس العملية الاخرى . ويخدم هذا العمل غرضين ، احدهما التنويع في الوسائل والاقتصاد ، وثانيهما خلق اللذة والرغبة في الطلبة نحو العمل ونحو وسائل الايضاح ذاتها .

وختاماً يجب أن يكون المدرس يةظاً واعياً في استعماله

وسائل الايضاح ويجب ان يكون ذا قدرة فائقة على التمييز بين الوسائل التافهة والمهمة ، وتقدير الوقت الذي تستعمل فيه هذه الوسائل لكي يكون التدريس ناجحاً نافذاً ويكون التعلم الذي يحصل بنتيجة هذا التدريس تعلماً متقناً . ويجب ان يعلم المدرس ان وسائل الايضاح ليست عرض صور ورسوم وافلام فحسب ، بل ان هذه الوسائل وطريقة استعمالها فن من الفنون الاساسية في عمليتي التربية والتعليم على المدرس اتقانه والاجادة في تنفيذه .

المراجع

Bossing , N. J. . Progressive methods of teaching in secondary schools .

Colvin , S. S. ; An introduction to high school teaching .

Clarck , Ella C. ; The use of visual aids in teaching . 1938

Dorris A. V. ; Visual instruction in the public schools . 1928

Michigan State Board of education ; Seeking better ways , teachers' description of newer practices in secondary schools .

المدرس

والسجلات المدرسية

الهيبة السجلات المدرسية :

ليس الغرض من هذا البحث الاسهاب في الكلام عن السجلات المدرسية فحسب ، بل ان القصد من التطرق الى هذا الموضوع اظهار علاقته بعمل المدرس وبيان اهميته في طرق تدريسه . ولهذا فاننا سنقتصر في هذا البحث على النواحي الاساسية في السجلات المدرسية التي تمس جهود المدرس وطريقة تدريسه .

لقد مر معنا في ابحاثنا السابقة ما للفروق الفردية من الاثر الكبير في توجيه طرق التدريس وتحديد ها ، الامر الذي يجعل مراعاتها والاهتمام فيها ضرورة من ضرورات التدريس القصوي وركن من اركان النجاح فيه . ولهذا يجب على المدرس ان

يعرف هذه الفروق ويعرف مصادرها واسبابها . وتتطلب هذه المعرفة دراسة الطلبة بصورة وافية ليستطيع المدرس في هذه الدراسة اكتشاف قابليات كل تلميذ ومؤهلاته واعداد ما يلزم من الوسائل والاساليب لتنمية هذه القابليات واستغلال المؤهلات . وتتضمن المرحلة الاولى (اكتشاف القابليات) تقديراً وحكماً ، وتتضمن المرحلة الثانية (تنمية القابليات) تكييفاً وتوجيهاً . والقيام بتنفيذ هاتين المرحلتين من أهم واجبات المدرس وأبرز عنصر من عناصر مسؤولياته التعليمية والتوجيهية . وتظهر في هذا الموطن أهمية تلك الناحية من السجلات المدرسية المتعلقة بالمدرس ومهمته . فنتائج هذه الدراسة يجب ان تسجل في سجلات خاصة يحتفظ بها المدرس للرجوع اليها كلما تدعو الحاجة الى ذلك . وبعبارة اخرى يجب ان ينظر المدرس الى هذه السجلات باعتبارها مرشداً له في تدريسه ومعاملته لطلبته . هذا من جهة ، ومن جهة اخرى فان هذه السجلات الشخصية تساعد المدرس الآخر الذي سيتعهد بتربية الطلبة بعد المدرس الذي دوّن المعلومات الكافية عنهم وترشده في عمله وطرق تدريسه ودراسته الاضافية لهم . وبالإمكان تصنيف المعلومات التي يجب الحصول عليها من دراسة الطلبة

والتي يستفيد المدرس منها في عمله الى ستة اصناف كما يلي : (١)

١- حياة الطالب البيتية وعلاقاته العائلية مع جميع افراد

عائلته وعلاقاته مع الافراد الذين يتصل بهم في محيطه القريب .

٢- العوامل المادية التي تؤثر في نمو الطالب العام وفي نمو

له علاقة مباشرة معه في البيت .

٣- النمو الجسمي واثره في سلوك الطالب الاجتماعي في

المدرسة وخارجها .

٤- النمو العقلي واثره في سلوك الطالب ووضع النفس العام .

٥- النمو التربوي ويتوقف لدرجة كبيرة على نوع النمو

الجسمي والنمو العقلي وجودتها .

٦- النمو الاجتماعي والعاطفي ، ولهذا النمو اثر نافذ في

تكوين الاتجاهات والميول الاجتماعية والعاطفية عند الطالب .

ولهذا يجب على المدرس ان يوجه عناية فائقة الى هذه الناحية في

التعامل .

ويستحسن عند دراسة الطلبة وتسجيل المعلومات عنهم

تصنيفهم حسب اعمارهم لكي تكون هذه المعلومات مضبوطة

(١) Otto , H. J. Elementary school organization and administration , second edition 1944

ودقيقة . وعلى المدرس ان يحتفظ بهذه المعلومات في ملفات خاصة تُعد لهذا الغرض وتنتقل من معلم الى آخر أو من مدرسة الى اخرى عندما ينتقل الطالب . ويجب أن لا يغرب عن البال ان هذه الدراسة يجب ان تستمر ما دام الطالب في المدرسة وان تكون بفترات متعددة ومتوالية . وتسمى السجلات التي تحوي هذه المعلومات عن الطالب بالسجلات التكميلية اي التي تتجمع فيها المعلومات الناتجة من دراسات متتالية . (١)

مخبرات السموات :

تختلف السجلات المدرسية باختلاف المراحل التعليمية . فسجلات الاطفال في المدارس الابتدائية تختلف عن سجلات الطلبة في المدارس الثانوية ، وسجلات هؤلاء تختلف عن سجلات الطلبة في المعاهد العالية . وما هذا الاختلاف في السجلات إلا لاختلاف مييزات مراحل النمو التي يجتازها الافراد و باختلاف اساليب سلوكهم وطريقة معاملتهم في كل مرحلة من هذه المراحل . فمييزات النمو في دور الطفولة تختلف عن مييزات النمو في دور المراهقة ، وهذه تختلف عن مييزات النمو في الدور الذي يليه . (١) ان أحسن تعبير لهذا النوع من السجلات في اللغة الانكليزية

هو : Cumulative records .

هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن ميول الأطفال واستعداداتهم
ورغباتهم وأولادهم تختلف كثيرًا عن ميول المراهقين وحاجاتهم .
ومن أجل هذا فلا بد من اختلاف كبير في محتويات السجلات
المدرسية على اختلاف أنواعها .

ولكن بالرغم من حتمية الاختلاف في محتويات السجلات
المدرسية بالنظر إلى العوامل المار ذكرها ، فبالإمكان تصنيف
أنواع السجلات بالنسبة إلى نوع المعلومات التي يجب أن تحتوي
عليها في أية مرحلة من المراحل التعليمية إلى ما يلي :

١- سجل العلامات المدرسية ، وهو السجل التقليدي الذي
تحتفظ به إدارة المدرسة عادة . ويحوي هذا السجل علامات
الطلبة الشهرية والسنوية . ولقد طرأت تحسينات واسعة على هذا
النوع من السجلات كاستعمال الحروف بدلًا من الأرقام وتحويل
العلامات إلى خطوط بيانية لغرض المقارنة بين صف وآخر أو
مدرسة وأخرى .

٢- سجل تاريخ الحياة الشخصي للطلاب ، ويحوي هذا السجل
نبذة عن عائلته ولا سيما أبويه وعلاقاته معها أو مع أخوته إن
وجدوا ، وبعض المعلومات الأخرى عن سلوك الطالب في البيت

وفي المحلات الأخرى التي يرتادها . ولهذا السجل أهمية كبرى في نجاح عمل المدرس وتوجيهه لطلبته . ويستطيع المدرس التخلص من كثير من المشاكل الضبطية إذا ما وجه عناية فائقة إلى الحصول على مثل هذه المعلومات واحتفظ بها في ملفات خاصة أعدت لهذا الغرض .

٣- سجل معرفة درجة قابلية الطلبة على التعلم ، ويختلف هذا النوع من السجل عن سجل العلامات المدرسية بكونه يحتوي على المعلومات الناتجة من اجراء الاختبارات الخاصة لمعرفة قابلية الطلبة على التعلم كاختبارات الذكاء والاختبارات المقننة الأخرى Standardized Tests .

٤- سجل لنماذج عمل الطلبة وفعاليتهم ، كأن يحتفظ المدرس مثلاً بالأوراق الامتحانية الجيدة العائدة للطلبة الذين يبرزون بين اخوانهم أو يحتفظ ببعض القطع الانشائية الجيدة أو بالرسوم والاشغال اليدوية المختلفة أو ببعض دفاتر الواجبات البيتية المرتبة النظيفة الخ . . . فان هذا الاحتفاظ يشجع الطلبة كثيراً على الابداع والاتقان في مختلف فعاليتهم المدرسية .

٥- ملاحظة الطلبة في اوضاع طبيعية خارج الصف أو خارج

المدرسة . إذ ان وضع الطالب في الصف ليس بطبيعي ، فهو يتصنع في كثير من سلوكه امام المدرس . ودراسة المدرس له في مثل هذا الوضع الاصطناعي لا تكفل له الحصول على معلومات دقيقة موثوقة عن سلوكه . اما الاوضاع الطبيعية فتتوفر عادة في الفرص بين الدروس أو اثناء السفرات والرحلات المدرسية التي يجب ان يستغلها المدرس لدراسة الطلبة في اوضاعهم الاجتماعية المختلفة . وما تأكيد المربين على الاكثار من السفرات والرحلات المدرسية إلا لتتاح الفرصة للمدرسين لكي يدرسوا طلبتهم في اوضاع غير الاوضاع الصفية المصطنعة .

٦ - سجل الفحوص الطبية والبدنية ، ولا تقل اهمية هذا السجل عن اهمية السجلات الاخرى ، فنواحي النمو المختلفة متداخلة مترابطة . ولا يمكن لناحية ان تعمل منفصلة عن الاخرى . فالنمو الجسمي لا يتم على أكل وجه بدون ان يتم النمو العقلي أو النمو العاطفي والعكس بالعكس فقد قيل : « العقل السليم في الجسم السليم » . ومن اجل هذا يجب على المدرس ان يحتفظ بسجل خاص يدون فيه نتائج الفحوص البدنية التي تجريها ادارة المدرسة في كل شهر أو في كل سنة ،

ويدون فيه كذلك ما يلاحظه هو بنفسه عن صحة الطالب فذلك خير معين له في معاملته له ، إذ كثيراً ما يتوقف الوضع العقلي على الوضع الجسمي كما يتوقف على الوضع العاطفي ايضاً .

السموات وترفع الطلبة :

إن المقصود من ترفيع الطلبة انتقاهم من صف الى آخر أو من مرحلة تعليمية الى اخرى . وتعد مشكلة الترفيع هذه من اكثر المشاكل التي يجابهها المدرس تعقيداً . إذ قد أجمع المربون على ان المدرسة الناجحة هي تلك التي تنظم وتدار بشكل يضمن لكل طالب فيها تقدماً مستمراً وطبيعياً . ولا يتجلى هذا التقدم المنشود إلا اذا حاول المعلمون والمديرون ان يضعوا مبادئ اساسية يجري الترفيع على ضوئها وإلا بقيت المشكلة معقدة وبقي تقدم الطالب ومقدار نموه مجهولاً .

وترتبط قضايا الترفيع في مدرسة ما ارتباطاً وثيقاً بالخطط المتبعة في تصنيف طلاب تلك المدرسة وتنظيم منهج الدراسة ومحتوياته وطريقة السير به وبجزم الصفوف ومقدار الواجبات التي تُعهد الى المعلمين وبطرق التدريس ونوع المساعدات التعليمية التي يقوم بها المعلمون لتقوية طلبتهم . فترفع طالب من صف الى

صف آخر أو ابقائه سنة اخرى لا يعتمد على مستوى تقدمه التربوي فحسب ، بل على المستوى العام لبقية افراد الصف أو الصفوف الاخرى التي سيتصل بطلبتها ويدرس معهم .

ولمشكلة الترفيع جوانب متعددة منها الفترات التي تجري بينها الترفيعات ، والاسس التي تستند عليها ، والترفيعات التجريبية ، والاهداف التي تستهدفها من الرسوب وغيرها . أما فيما يتعلق بالفترات فانها تختلف بالطول وبالقصر ، فأطول فترة هي الترفيع السنوي الذي يجري مرة في كل سنة . وهناك فترات اخرى أقصر وهي الترفيع الذي يجري مرة في كل نصف سنة وهو متبع في بعض المدارس الاميركية . وكيفية ذلك ان السنة الواحدة التي يقضيها الطالب في الصف الواحد تقسم الى قسمين يعتبر كل قسم منها قائماً بذاته . فالمدرسة التي مدتها خمس سنوات مثلاً يكون فيها عشر ترفيعات . وهناك فترة أقصر من هذه وهي الترفيع الذي يجري مرة في كل ربع سنة وهو قليل الاستعمال . ولكل اسلوب من اساليب الترفيع هذه مميزات ومعارضون يقدم كل منهم فوائد اسلوبه الذي يؤيده وسيئات الاسلوب الذي يعارضه . ومع كل ذلك فالترفيع السنوي هو الشائع .

وان لبعض المربين آراء متطرفة في قضايا الترفيع والسوب وهي الآراء التقدمية في التربية والتعليم . ويذهب هؤلاء المربون الى ان مشكلة الترفيع والسوب تنعدم اذا ما أخذ المدرس فروق الطلبة الفردية بنظر الاعتبار وعالجها بدقة واهتمام . إذ يقوم كل طالب بما يناسبه من الاعمال وما يلائمه من الفعاليات ويدرس ما يستوعبه عقله وتسمح به قابلياته . وبهذا لا يصبح لدى المسؤولين عن تربية الافراد مستويات معينة ومعايير ثابتة مقننة يطلب منهم الوصول اليها ، فاذا ما بلغوها وحصلوا عليها رُفّعوا الى مستوى أعلى وإلا رُسبوا وفُرض عليهم البقاء في مستواهم الاول ليعيدوا ما أخذوه ثانية حتى يتقنوه . ويسود هذا الرأي في التربية والتعليم في المدارس الانموزجية الحديثة . وتظهر في هذا الموطن اهمية الاحتفاظ بالسجلات الشخصية ودراسة الطلبة وتصنيف فروقهم الفردية .

وبالنظر لما تقدم يمكننا تلخيص اهم الاسس المتبعة في الترفيع بصورة عامة فيما يلي :

١- يجب أن يستند الترفيع على عوامل متعددة ، إذ يجب ان لا يعتمد القرار النهائي لترفيع طالب ما على انجازه العلمي فحسب ،

بل يجب ان يعتمد على جميع ما يعود على هذا الطالب من النفع الكبير في نموه في جميع النواحي .

٢- لكي تكون طرق الترفيع موحدة لدرجة ما يجب الاتفاق على مجموعة معينة ثابتة من العوامل يأخذها كل مدرس بنظر الاعتبار عند تكوين حكمه في ترفيع تلميذ ما أو رسوبه .

٣- يجب ان تأخذ قواعد الترفيع منهج الصف الذي سيرفع اليه الطالب بنظر الاعتبار لكي يتأكد المدرس من قدرته على السير في الصف الأعلى .

٤- تتطلب طرق الترفيع تحليلاً مستمراً ودراسة متتالية لسجلات الطلبة لكي يكون المدرس قادراً على تنقيح هذه الطرق من جهة ، ولكي يضيق مجال الحدس والتخمين في الترفيع من جهة أخرى . وبهذا يصبح الترفيع دقيقاً و مضبوطاً خالياً من الغبن للبعض أو الاسراف للبعض الآخر .

ومن المربين من يرى في الرسوب خسارة في الوقت والمال . ولهذا فهم يرون وجوب تجنب هذا الرسوب ويقترحون بما يسمى « بالترفيع التجريبي » . ومفاده ان الطالب الذي يقصر في بعض دروسه يسمح له بالانتقال من صفه الى الصف الأعلى منه بشرط

ان يظهر مقدرة و كفاءة خلال مدة معينة قدرها شهر واحد أو ستة اسابيع . فان لم يستطع ذلك يُعاد الى صفه الاصلي لكي يعيد السنة . ويؤكّد المعارضون لهذه الفكرة على صعوبة تطبيقها إذ يرون في ارجاع الطالب بعد مرور شهر أو ستة اسابيع الى صفه الاصلي صعوبة دراسية ونفسية بذات الوقت . وعليه فقد يضطر المديرون الى ابقاء هؤلاء في الصفوف التي سُمح لهم بالدوام فيها . وبهذا يعتبرون ناجحين ، وهذا ما يجعل الطلبة الناجحين في الاصل يشعرون باستخفاف في الدروس والامتحانات .

فوائد السجلات :

تستطيع مما تقدم ذكره ان نستخلص اهم الفوائد التي يجنيها المدرس والطالب معاً من الاحتفاظ بالسجلات المدرسية :

١- توفر السجلات المدرسية الخاصة بالمعلومات الضرورية للمدرس عن كل طالب في ابتداء الفصول الدراسية . ومن هذه المعلومات يستطيع المدرس ان يستمد طريقة تصنيفه لطالبته واساليب تدريسه ومعاملته لكل فرد منهم .

٢- بالنظر الى وجود المعلومات الكافية والاشياء المحسوسة عن كل طالب لدى المدرس ، فان السجلات المدرسية تساعد

المدرسين في الحكم على طلبتهم حكماً عادلاً خالياً من الغبن والاحجاف . وبهذا يطمئن الطالب الى حكم مدرسه ويشق به . والطمأنينة والثقة كما مر معنا في ابحاثنا السابقة من اهم عوامل نجاح التعلم والتعليم .

٣- تشجع الطلبة على الاهتمام بواجباتهم والقيام بالفعاليات المدرسية بلذة وشوق . وبهذا تصبح السجلات المدرسية وسيلة نافذة للنمو الجيد لانها تجعل كل طالب يشعر باهتمام المدرسة والمدرس فيه .

٤- تضمن السجلات المدرسية حفظ المعلومات المنظمة عن الطلبة ، وبهذا تسد الثغرة التي قد تحصل بنتيجة نسيان المدرسين لما يقوم به طلبتهم من فعاليات وما يتصفون به من الميزات والمؤهلات .

٥- إن السجلات المدرسية أحسن وسيلة يستطيع المدرس استعمالها للاهتمام بفروق الطلبة الفردية ، إذ تساعد هذه السجلات على استنباط أسس الطرق التعليمية لمعالجة هذه الفروق . (١) ويظهر من جميع ما تقدم ان للمدرس علاقة وثيقة بتقدم الطالب

(١) انظر الفقرة المتعلقة بأهمية السجلات المدرسية في بداية هذا البحث

وترفيهه أو رسوبه بالرغم من ان مدير المدرسة هو المسؤول الاداري عن مثل هذه الامور . فدرس الصف نفسه يقوم بتفسير المستويات العلمية ووضع المقاييس المقننة لفعاليات الطلبة وانجازاتهم ، وهو الذي يهيئ الاختبارات الصفية ويديرها ويصححها ويقدر العلامات لها . ومن اجل هذا يجب ان يتحمل المدرس قسطاً وافراً من مسؤولية تقدم الطالبة وترفيهم أو رسوبهم . (١) وهو الذي يجب ان يراقب كيفية حصول الطالبة على الخبرات التربوية في المدرسة ويقرر نوعيتها ومقدارها . ومعنى هذا ان المدرس مسؤول لدرجة كبيرة عن تفسير المنهج الدراسي وتطبيقه وتكيفه وتكييف طرق تدريسه لفروق الطلبة الفردية . والمدرس هو المسؤول الاول عن تشخيص الصعوبات التي يجابهها الطالبة وانتخاب الوسائل اللازمة للتغلب عليها . وهو مسؤول ايضاً عن انتخاب نوع الفحوص الذهنية والانجازية والمواد التعليمية المناسبة وكل ما يتعلق بعمليتي التعلم والتعليم . وفي كل هذه المسؤوليات التي يجب ان يتحملها المدرس موطن

(١) Otto , H. J. Elementry school organization and administration .

بارز للسجلات المدرسية ودراسة الطلبة والاحتفاظ بالنتائج
للاستفادة منها في التدريس والتوجيه .

المراجع

- Bagley , W. C. Classroom management , 1910 .
Caswell , H. L. Education in the elementary school , 1942 .
Caswell , H. L. (editor) The American high school , 1946 .
Dewey , John . Experience and education , 1938 .
Douglas , Aubrey Augustus . Modern secondary education ,
1938 .
Edmonson , J. B. etal . The administration of the modern
secondary school , 1945 .
Otto , H. J. Elementary school organization and
administration , second edition , 1944 .

المشاهدة في التدريس

أهمية المشاهدة :

جرت العادة ان كل فرد ينوي احتراف مهنة وتعلمها ان يتعلم اسس تلك المهنة وقواعدها بشكل نظري في احدى المؤسسات المعدة لتعليم هذه المهنة او مع احد الاختصاصيين الذين يقومون بتعليمها ان لم تكن هناك مؤسسات لهذا الغرض. وبعد ان ينتهي هذا التلميذ من تلقي كل ما يتعلق بالمهنة من طرق واسس ومبادئ يخرج الى الحياة العملية مزوداً بها ظناً منه انه قد اتقن كل شيء . . ان هذا التعلم النظري اصبح لا يفي بالغرض ، اذ قد وجد ان كل فرد مستجد في مهنة من المهن لا بد وان تمضي عليه مدة من الزمن فيصبح ماهراً في مهنته ، اي بعد ان يمارس تلك المهنة ويعتادها . والتعليم كونه مهنة كباقي المهن الاخرى ، ان لم تكن من ادقها واشقها واهمها ،

لابد لمحترفها الجديد ان يمارسها لكي يبرع في القيام بها . ولهذا فقد انتبه المشتغلون باعداد المدرسين لهذه الناحية وادخلوها في المنهج الدراسي لمدارس المعلمين .

لذا فان مناهج المدارس المهنية لاعداد المعلمين تتكون من شطرين ، وهما الناحية النظرية والناحية العملية وهي لا تقل اهمية عن الاولى ان لم تكن اهم منها . اما الناحية النظرية فتتكون ايضاً من قسمين وهما العلوم الاعتيادية اي المواضيع الدراسية المألوفة كالمواضيع الاجتماعية والطبيعية والرياضية وغيرها . والقسم الاخر هو المواضيع المهنية كالتربية وعلم النفس والتعليم الثانوي أو الابتدائي وفلسفة التربية والطرق العامة والخاصة وكل ما يتعلق بفن التدريس . ويمكننا ان نضع ذلك بعبارة اخرى وهي ان الناحية النظرية في منهج اعداد المعلمين تتكون من قسمين (١) علم التدريس (٢) فن التدريس . اما الناحية العملية فتتكون ايضاً من قسمين وهما المشاهدة والملاحظة والقسم الثاني التطبيق الفعلي في التدريس .

ان هاتين الناحيتين يجب ان تتمشيا جنباً الى جنب طيلة حياة التلميذ الذي يعد نفسه للتعليم . اذ ان الناحية العملية ماهي

الا وضع ما يدرسه الطالب نظرياً في حيز العمل ، أو بعبارة اخرى انها ناحية تجريبية ، فان الطالب يجرب ما درسه نظرياً بشكل عملي فيعدل اعوجاجه وتصحيح هفواته ، واطافة الى ذلك فانه يتعلم اشياء كثيرة قد تفوته في دراسته النظرية ، اذ ان الممارسة والعمل منهل من مناهل التعلم ايضاً . وقد نادى ولا يزال ينادي بهما مربو العصر الحاضر فالقول المأثور (التعلم بالعمل) يهيمن على فلسفة جميع المدارس الاميركية ويسيطر على تفكير جميع مدرسيها . حتى ان المتأخرين من المربين والمشتغلين بالتعليم اخذوا يضعون الاهمية العظمى على الناحية العملية ، وما المدارس التجريبية او المدارس الانموزجية التي نسمع عنها من وقت لآخر إلا مؤسسات اعدت لتطبيق هذه الفكرة . اذ نجد الطلاب في مثل هذه المدارس في غرف مملوءة بالآلات النجارية او الكهربائية كانوا في معمل من المعامل لا في مدرسة جاء اليها الطلاب ليتلقوا فيها العلوم . ومن اجل هذا فالطلاب في مثل هذه المدارس يتلذذون بكل ما يعهد اليهم عمله ويتعلمون اكثر مما يتعلمه الطلاب في المدارس التقليدية .

اذن فللناحية العملية في التعلم والتعليم تأثير كبير في نتائج

هاتين العمليتين . لذا نرى جميع المؤسسات المعدة لاعداد المعلمين وقد ألحقت بها مدارس ابتدائية او ثانوية سميت بالمدارس التطبيقية وجهزت بأحدث التجهيزات وعين لها أحدث المعلمين واحسنهم كفاءة وذلك لكي يشاهد من يستعد للتدريس أحدث نوع من التعليم واجوده .

اما المشاهدة فهي خطوة مهمة للتطبيق الفعلي في التدريس ومصدر مهم يتعلم الطلبة منه في دور المعلمين الشيء الكثير عن فن التدريس وعلم التدريس . فالمشاهدة القصصية والموجهة توجيهاً صحيحاً لنواحي مختلفة من عمل المدرس مع الاطفال أو مع الطلاب الكبار وسيلة ضرورية وناجحة بنفس الوقت لتنمية اتجاهات محمودة نحو فن التدريس ولتنمية المهارات الكافية فيه ايضاً . ويجب ان لا تقف المشاهدة عند حد في حياة الطالب في مؤسسات المعلمين بل تستمر طيلة مدة سني الدراسة التي يقضيها في المعهد .

اسس المشاهدة

١ - يجب ان تستمر المشاهدة طيلة جميع منى الدراسة فتبدأ في السنة الاولى اي تسبق التطبيقات التدريسية وتستمر

اثناء التطبيقات التدريسية وبعدها .

٢ - .تزداد فائدة المشاهدة اذا صحبت باشتراك المشاهد

مع المدرس الاصيل .

٣ - يجب ان يكون هناك نوع من التحضير للمشاهدة :

أ . دراسة خطة المدرس اليومية لمعرفة ما يجري في

الصف بدقة ووضوح .

ب . دراسة طلاب الصف المراد مشاهدتهم المستقاة

من سجلاتهم المدرسية وبواسطة التحدث مع مدرسيهم .

ج . فحص المادة التي سيدرسها المدرس والتي سيشتاهدها

الطلاب .

٤ - يستحسن ان تستمر مشاهدة طلاب صف واحد

لمدة طويلة لكي تظهر للمشاهدين كيفية تقدم اعمال الطلاب

وكيفية حدوث التعلم .

٥ - يجب على المشاهدين ان يشاهدوا التدريس الجيد

دائماً ، وهذا مما يبرر انتخاب احسن المدرسين للمدارس التطبيقية .

٦ - يجب ان تبدأ المشاهدة بمشاهدة الكل ثم الجزء المعين

ثم الكل .

٧ - يجب ان يشاهد الطلاب في جميع صفوف المدرسة
بقدر المستطاع .

٨ - ان القصد من المشاهدة جمع المعلومات عما يشاهد .

٩ - يجب ان تكون المشاهدات طبيعية .

١٠ - يجب ان تعطى فرصة لمشاهدة الاطفال والطلاب

في المدرسة وفي خارجها وذلك لدراسة أولاهم وقابلياتهم وحاجاتهم

١١ - الاهتمام بالاطفال واخذ حاجاتهم بنظر الاعتبار يجب

ان يكونا الاساس في التعليم الانموزجي .

١٢ - بعد ان تجمع المعلومات وتدون ، يجب ان تدرس

وتفسر على ضوء ما درسه الطالب في المواضيع المهنية .

انواع المشاهدات

تكون المشاهدات على الانواع الاتية :

١ - المشاهدة كجزء متمم لموضوع مهني .

٢ - المشاهدة كجزء متمم لموضوع من المواضيع الدراسية

الآخري .

٣ - المشاهدة كخطوة لتعريف الطالب على التطبيق ، ولهذا

فهي قد تسبق التطبيق وتستمر اثناءه وتبقى بعده .

٤ - المشاهدة المصحوبة بالاشتراك مع المدرس .

الفصل من المشاهدة :

١ - فيما يتعلق بمواضيع المؤسسة التي تعدّ المعلمين :

أ . للتوحيد بين عمل المدرسة التطبيقية وعمل المؤسسة نفسها .

ب - لتوضيح النظريات والاسس التربوية وتفسيرها .

ج - للتعرف على عمل المدرسة التطبيقية بصورة جامعة .

د - لفهم نمو المتعلمين .

هـ - لمشاهدة طرق وأساليب معينة .

٢ - فيما يتعلق بالمشاهدة التي تسبق التطبيقات التدريسية

أ - لتوجيه الطالب نحو الناحية التي تهتم في التطبيق .

ب - لمساعدته على فهم كيفية حدوث التعلم .

ج - لمساعدة الطالب على تنفيذ نوع التعليم وذلك ليضع

مقاييس ومستويات لعمله الخاص .

٣ - فيما يتعلق بالمشاهدة التي تصاحب التطبيقات التدريسية

أ - لازالة الصعوبات التي قد تصادف الطالب المطبق

في تدريسه .

ب — لتعلم طرق واساليب جديدة .

٤ — فيما يتعلق بالمشاهدة التي تستمر بعد التطبيقات التدريسية

أ — لتحليل التدريس تحليلا اوسع واحسن من التحليل

الذي يسبق التطبيق .

ب — لربط مادة الدرس ومبادئ علم النفس والاسس

التربوية وطريقة التدريس بعضها ببعض .

ج — لتكوين فكرة عن المدرسة التي يشاهد فيها كوحدة

مترابطة الاجزاء .

الاستعداد للمشاهدات

هناك خطوتان رئيستان يجب اتقانها للقيام بالمشاهدة ،

اولاهما دراسة النظريات والحقائق التي تتعلق بالمواضيع الدراسية

والمواضيع المهنية ، وثانيتهما ان يتعلم الطالب كيف يشاهد

ويسجل المعلومات ويحللها . وتتم الخطوة الثانية بان يجتمع الطلاب

مع المسؤولين عن ادارة دفة المشاهدات للمناقشة معهم فيما يخص ذلك

ما يجب عمله عند المشاهدة

موقف المشاهد

١ - من المدرس :

أ - يجب ان يشعر المشاهد مع المدرس ويحترمه .
ب - يجب ان لا يتحدث المشاهد مع المشاهدين الآخرين
عن المدرس .

ج - يجب ان لا يشعر المشاهد انه آت للنقد بل عليه ان
يشعر بانه طالب يدرس المشاكل التعليمية التي قد تظهر في
الصف اثناء التدريس .

٢ - من التلميذ :

أ - يجب ان يشعر المشاهد مع التلميذ الجالس في الصف .
ب - يجب ان لا يقوم المشاهد باي عمل من شأنه ان يحدث
انطباعاً سيئاً عند التلاميذ عنه .

ج - يجب ان لا يفوه المشاهد بآية كلمات انتقادية عن
المدرسة او عن الصف الذي شاهد فيه او عن اي تلميذ في ذلك
الصف .

د - الملاحظات الصادرة بدون تفكير غالباً ما تسبب
اضراراً للطالب المشاهد وليسير المشاهدة ذاتها .

٣ - من الموضوع الذي تكون المشاهدة جزءاً منه :

أ - يجب ان ينظر المشاهد الى الموضوع الذي تكون

المشاهدة جزءاً منه بانه الواسطة لتعريفه على احوال طلاب
المدرسة التي يشاهد فيها وعلى ميزاتهم والطرق التدريسية المتبعة
ب - يجب على المشاهد ان يضع نصب عينيه دائماً المبادئ
والاسس التي يدرسها في الموضوع الذي يشاهد فيه ويتذكرها
اثناء المشاهدة ويستنير بها

ج - لا يتقيد بمحتويات الموضوع فقط . فمن المستحسن ان
يكون مبدعاً ومبتكراً في مشاهدته واستنباط المشاكل التي
قد تفوقته اثناء دراسته للموضوع الذي يشاهد فيه .

طريقة المشاهدة

١ - سجل الملاحظات والمعلومات بعبارات دقيقة ومضبوطة
بقدر الامكان .

٢ - لاحظ تطبيق المبادئ والاسس التربوية والطرق
التدريسية التي درستها .

٣ - اشر على المواد المسجلة لديك والتي تود مناقشتها في الصف

٤ - شاهد التلميذ والمدرس معاً .

تحليل المعلم وتقدير نوعه بعد المشاهدة

١ - يجب ان يكون تقدير نوع التعليم مستنداً على

الاسس والمبادئ التي تتوفر في التعليم الجيد .

٢ - قبل ان يقوم بهذا التقدير على المشاهد ان يدرس ما سجله في المشاهدات ويقارن ذلك بالاسس التي درسها .

٣ - ان اهم المقترحات لتقدير نوع التعليم وتحليله تتضمنها الاسئلة الاتية :

أ - ما هي مصادر الفعاليات التي يشاهدها المشاهد في صف ما ؟

١ - ايتها كانت متأتية من خبرة سابقة ؟

٢ - ايتها اثرت بواسطة الاستفادة من المحيط ؟

٣ - ايتها اثرت بواسطة الحالة الاجتماعية؟ او بواسطة استفادة المدرس من محادثة الاطفال؟ او بواسطة فعاليات الاطفال الاخرين؟

ب - ما هي المواد المتوفرة التي تمكن الطلاب من تنفيذ اعمالهم ؟

ج - هل يظهر ان جميع الاطفال مكيفون للوضعية السائدة في الصف ؟ هل ان قسماً منهم يظهرون وقاحة شديدة والقسم الاخر يظهرون خجلاً شديداً ؟ كيف يحاول المعلم مساعدتهم لكي يتكيفوا جيداً للوضعية الصفية ؟

د - ما هي النتائج الممكنة الحصول عليها من هذه الفعاليات ؟

هـ - هل إن الفعاليات متوازنة وهل إنها مصدر لخبرات متنوعة ؟

و - ما هي الصعوبات التي يلاقيها المتعلمون في تنفيذ أعمالهم

و كيف يساعدهم المعلم في التغلب عليها ؟

ز - ما هي آثار النمو في اتجاهات المتعلمين ومعلوماتهم

ومهاراتهم ؟

ح - هل أعطيت للمتعلمين فرصة للتمرين وأي الطرق

استعملت لذلك ؟

ط - في أي الفعاليات الإبداعية اشتغل المتعلمون ؟ وكيف

أرشدهم المدرس لذلك ؟

ي - هل هناك أدلة على أن المتعلمين جادون نحو الاعتماد على

النفس والتعود على المبادرة ؟

الموارد الواجب مراعاتها في مشاهدة درس منه الدروس :

١ - الغاية من الدرس .

أ - ماذا كانت الغاية من الدرس ؟

ب - هل كان من الممكن الحصول على تلك الغاية في

طلاب الصف الذي شاهدت فيه ؟

ج - لماذا؟ وكيف؟

٢ - المقدمة للدرس .

أ - كيف ابتداء المدرس باعطاء الدرس؟

ب - هل حاول المدرس تشويق التلاميذ من البداية؟

٣ - مادة الدرس .

أ - ما نوع مادة الدرس؟ هل كانت صعبة أم سهلة؟ هل

كانت فوق مستوى مدارك الطلاب أم تحته أم حسب المستوى؟

ب - هل تعتقد ان المدرس قد استعد وحضر نفسه والمادة؟

٤ - طريقة التدريس .

أ - كيف كان سير الدرس؟ ماذا كان يعمل الطلاب

اثناء الدرس؟

ب - هل كان جميع الطلاب مشتركين في الدرس؟

ج - هل كان الدرس على وتيرة واحدة وأي الوسائل

استعملت لجلب انتباه الطلاب؟

د - هل كان المدرس يراعي في تلاميذه فروقهم الفردية

وكيف؟

هـ - هل كان الطلاب مبتدعين ومبتكرين في اسئلتهم

وأجوبتهم وكيف؟

و - هل كان لشخصية المدرس تأثير في انضباط الطلاب ؟

ز - هل كان المدرس يستند على قوانين التعلم ؟

ح - هل كان المدرس يحاول تشكيل عادة في طلابه ؟

٥ - النتيجة .

أ - هل أظهر الطلاب قناعة ما في الدرس ، وكيف ؟

ب - هل كان المدرس يثير التفكير في طلابه ؟ وكيف ؟

ج - هل حاول المدرس ان يعرف مقدار ما فهمه الطلاب

وكيف ؟

٦ - الملاحظات العامة .

أ - هل كان عدد الطلاب كبيراً أو صغيراً بالنسبة لغرفة

الصف ؟

ب - هل كان الوقت موزعاً على الدرس بصورة جيدة ؟

ج - هل كان المدرس يحاول ان يحمل الطلاب على فهم

الدرس أم استظهاره ؟

كيف تغلب على نقائص المشاهدة :

ليس في العالم من مؤسسة او عمل أو طريقة قد بلغت الكمال .

فلذلك ما هو كائن نقص و عيوب قد يستطيع الانسان التغلب

عليها بواسطة طرق معينة واساليب خاصة . فالمشاهدة كونها
طريقة من طرق التعليم والتعلم لها نقائص وعيوب . وللتغلب
على هذه النقائص والعيوب يقترح المشتغلون باعداد المدرسين
الاقتراحات الآتية :

١- يجب ان تؤكد جميع المواضيع التي تكون المشاهدة
جزءاً منها على التفكير الدقيق المتقن والاستفادة من الاتجاه
العلمي في القول والفعل . فحيثما يجد الطالب معلومات حقيقية
ثابتة عاينه ان يستند عاينها في احكامه لا على رأيه الشخصي .
وكثيراً ما يجد الطالب مثل هذه المعلومات في علم النفس التربوي .
وما يخص القول فان الواجب على الطالب ان يتعود على الملاحظة
العلمية وعلى المسؤولين تشجيعه على الاخذ بالاتجاه العلمي دائماً
لكي يكون مضبوطاً في اعماله .

٢- وقد سبق ان اشرنا الى هذا الاقتراح وهو ان مدة المشاهدة
يجب ان تخصص لجمع المعلومات فقط لا لتفسيرها .

٣- يجب ان يتدرب الطالب المشاهد على اضافة المعلومات
التي يحصل عليها من مشاهداته الى المعلومات التي يحصل عليها من
مناقشته مع مدرس الصف الاصلي واستفساره منه عما يشكل

عليه . ويستطيع مدرس الصف بنفس الوقت ان يقدم المشاهد
كلما يحتاج اليه من المعلومات عن الصف والتلاميذ . ويضيف
المشاهد هذه المعلومات الى ما يحصل عليه من المعلومات عن
طريق مظاهراته المهنية .

٤ - ولهذا يجب ان يساعد المدرس الانموذجي الطالب المشاهد
فيما يحتاجه من توضيح لأمر مبهم أو حل لمشكلة أو استفسار
عن سبب حركة قام بها المدرس في الصف الخ... إن هذه
المسؤولية تستدعي ان يكون لدى المدرس الانموذجي وقت
كاف لهذا الغرض ويتم ذلك اذا كانت عدد ساعات دروسه
متناسبة مع هذا الواجب الاساسي .

المراجع

- Mead , A. R. Supervised student teaching , 1930 .
Monroe , W. S. Directed learning in the high school, 1927.
Wrinkle , W. L. and Armentrout , W. D. Directed
observation and teaching in secondar schools , 1932 .

أهم المصطلحات الواردة في الكتاب

Achievement Test	اختبار الانجاز
Acquired	مكتسب
Activity Method	طريقة الفعالية
Adjustment	تكيف ، تكيف
Application	التطبيق
Applicational Value	الفائدة التطبيقية
Apperception	الادراك السابق
Assignment	الواجب
Assimilation	تمثيل ، اتقان
Assimilation Test	اختبار الاتقان
Associate Learning	التعلم بتنادي المعاني (المتداعي)
Attitude	موقف ، اتجاه
Average	معدل ، سوّى
Behavior	السلوك
Classification	تصنيف
Comparison	الربط ، التداعي ، المقارنة
Concomitant Learning	التعلم الملازم
Concrete Illustration	وسائل الايضاح المحسوسة
Conditioned Learning	التعلم المقترن

Conduct	السلوك
Confidence	الثقة
Conscious	متشعب
Conscious Experience	الخبرة الواعية
Critical Thinking	التفكير الانتقادي
Cumulative Records	السجلات التكميلية
Cumulative Review	المراجعة الاكالية
Deduction	استنتاج ، قياس
Departmentalization	التقسيم الى فروع
Direction	توجيه
Direct Method	الطريقة المباشرة
Disciplinary Value	الفائدة الترويضية
Drill	تمرين ، تدريب
Emotional Disorder	اضطراب عاطفي
Emotional Inclination	رغبة عاطفية
Emotional Stability	الاستقرار العاطفي
Endowed	موهوب
Environment	المحيط
Executing	التنفيذ
Experience	خبرة
Experiment	تجربة
Experimentation	تجريب

Exploration	الاستطلاع ، الاستكشاف
Exposition	العرض
First-hand Experience	الخبرة المباشرة
Focal Response	الرجع البؤري
Formalism	الشكلية
Generalization	التعميم
Gestalt Theory	نظرية الهيئة
Habit Formation	تشكيل العادة أو تكوينها
Harmonized Growth	النمو المتسق
Heredity	الوراثة
Hypothesis	فرضية
Incidental Learning	التعلم غير المقصود
Idoctrination	تلقين
Induction	الاستقراء
Inductive Method	طريقة الاستقراء
Initiative	المبادرة
Integrated Personality	شخصية موحدة
Interest	الولع
Innate	طبيعي
Judgment	حكم
Learner	المتعلم
Learning by doing	التعلم بالعمل

Learning by Insigth	التعلم بالتبصر
Learning by trial and error	التعلم بالتجربة والخطأ
Learning Unit	وحدة تعليمية
Lecture Method	طريقة المحاضرات
Lesson Plan	خطة الدرس
Logical Method	الطريقة المنطقية
Logical Thinking	التفكير المنطقي
Low of Effect	قانون الاثر والنتيجة
Low of Repetition	قانون التكرار
Marginal Response	الرجع الهامشي
Mental Imagery	القصور العقلي
Minimum Requirement	ادنى حد مطلوب
Monitorial System	نظام المراقبة
Motor Expression	التعبير الحركي
Motor Skill	مهارة حركية او عقلية
Normal	سوى
Object Teaching	التعليم بالاشياء (المحسوس)
Objective Factors	العوامل الموضوعية (الشئئية)
Objective Method	الطريقة الموضوعية (الشبحية)
Planning	التصميم
Pleasurable Consequences	النتائج المسرة او المرضية
Preparation	التحضير ، التمهيد

Presentation	العرض
Pressure Groups	الجماعات المضاغطة والمتنفذة
Primary Learning	التعلم الاساسي او الاولي
Problem Case	صاحب مشكلة (حالة شاذة)
Problem Method	طريقة المشاكل
Project Method	طريقة المشروع
Promotion	الترفيع
Psychological Method	الطريقة النفسية
Psychological Moment	الفرصة النفسية
Questioning	الاستجواب
Reasonning	الاستدلال
Reflective Thinking	التفكير التحليلي
Relational	علاقي
Relative Values	القيم النسبية
Satisfaction	رضا ، قناعة
Self-Confidence	الثقة بالنفس
Simultaneous Learnings	المتعلمات المترافقة
Skill	مهارة
Social Relations	العلاقات الاجتماعية
Socialized Recitation	المناقشة الاجتماعية
Standardized Tests	الاختبارات المقننة
Standards of achievement	معايير الانجاز

Standards of Conduct	معايير السلوك
Stimulation	الحفز
Subjective Factors	العوامل الذاتية
Subject Matter	مادة الدرس
Systematic Teaching	التعليم النظامي
Telling	إخبار
Tendency	اتجاه ، ميل
Verbal Illustation	وسائل الإيضاح اللفظية
Vested Interests	المصالح المركزة
Visual Aids	وسائل الإيضاح البصرية
Wider Meaning of Method	معنى الطريقة الواسع

المراجع العامة للكتاب

Bagle , William Chandler . Classroom management , New York , Macmillan Co. , 1910 .

Bagle , William Chandler . An introduction to teaching , New York , Macmillan Co. , 1925 .

Bagley , W. C. and Macdonald , M. E. Standard practices in teaching , New York , Macmillan , Co. , 1932 .

Betts , G. H. The recitation , New York , Houghton Mifflin Co. , 1911 .

Bode , Boyd H. « The concept of needs in education . » Progressive Education , 15 (Jan. 1938) .

Bode , Boyd H. « Needs and the curriculum » . Progressive Education , 17 (Dec. 1940) .

Bode , Boyd H. Democracy as a way of life , New York , Macmillan Co. 1937 .

Bossing , N.L. Progressive methods of teaching in secondary schools , Rev. Ed. , Boston , Houghton , 1942 .

Briggs , Thomas H. Secondary education , Macmillan Co. , 1933 .

Burton , W. H. The nature and direction of learning , New York , D. Appleton and Co. , 1929 .

Burton , William Henry . The guidance of learning activities as based upon the principles of learning , New York , D. Appleton Century Co. 1944 .

Burton , W. H. Supervision and the improvement of teaching , New York , D. Appleton Century Co. , 1924 .

Burton , W. H. Introduction to education , New York , Macmillan Co. 1938 .

Caswell, Hollis L. (editor) The American high school , New York , Harper and Brothers , 1946 .

Caswell, Hollis L. and Campbell, Books . Curriculum development , Boston , American Book Co. , 1935 .

Caswell , H. L. Education in the elementary school , Boston , American Book Co. , 1942 .

Clapp , F. L. etal . Introduction to education , Boston , Ginn and company , 1929 .

Clark , Ella C. The use of visual aids in teaching , Winona , Minnesota , State teachers College , 1938 .

Colvin , S. S. An Introduction to high school teaching , New York , Macmillan , 1919 .

Crawford , C. C. The technique of study , New York , Houghton Mifflin Co. 1929 .

Crawford , C. C. How to teach , Los Angeles , Southern California School Book Depository , 1938 .

Dewey , Evelyn . New schools for old , E. P. Dutton and Co. , 1919 .

Dewey , John . Democracy and education , New York , Macmillan Co. , 1916 .

Dewey , John . Education today , New York , Allen Co. , 1941 .

Dewey , John . Experience and education , New York , Macmillan Co. , 1938 .

Dewey , John . How we think , New York , D. C. Heath and Co. 1910 .

Dewey , John . Interest and effort in education , New York , Houghton Mifflin Co. , 1913 .

Dewey , John . The school and society , University of Chicago Press , 1915 .

Dorris, A. N. Visual instruction in the public schools, Boston, Ginn and Co., 1928.

Douglas, Aubrey, Augustus. Modern secondary Education, New York, Houghton Mifflin Co., 1938

Douglass, Harl, R. Modern methods in high school teaching, New York, Houghton Mifflin Co., 1926.

Drum, W. N. A preview of teaching, Boston, Ginn and Co., 1928.

Edmonson, J. B. et al. The administration of the modern secondary school, New York, Macmillan, 1942.

Flemming, Cecile, W. Pupil adjustment in the modern school, (New York, Teachers College, Columbia University, 1931).

Gates, Arthur Irving. and others, Educational Psychology, Rev. Ed., Macmillan, 1947.

Giles, H. H. et al. Exploring the Curriculum, New York, Harper and Brothers, 1942.

Hartman, George, W. Gestalt Psychology, New York, The Ronald Press Co., 1935.

Holley, Charles Elmer. An introduction to the psychology of the classroom, Boston, Heath and Co., 1930.

Holley, Charles Elmer. The Teacher's Technique, New York, The Century Co. 1925.

Hollingworth, H. L. Mental Growth and decline, New York, D. Appleton, 1927.

Hopkins, Thomas. Integration, its meaning and application, New York, D. Appleton Co., 1937.

Hopkins, Thomas. Interaction, the democratic process, Boston, Heath and Co., 1941.

Kilpatrick, William Heard. Foundations of method, New York, Macmillan Co., 1926.

Kilpatrick , W. H. The project method , Teachers College , Columbia University , 1929 .

Kilpatrick , W. H. Remaking the Curriculum , New York , Nelson and Co. , 1936 .

Kilpatrick , W. H. Source book in the philosophy of education , New York , Macmillan , 1924 .

Kilpatrick W. H. The teacher and society, (First Yearbook of the John Dewey Society), New York , D. Appleton , 1937 .

Mead , A. R. Supervised student teaching , Johnson Publishing Company , Richmond , 1930 .

Monroe , W. S. Directing learning in the high school , New York , Doubleday Doran and Co. , 1927 .

Michigan State Board of Education : Seeking better ways , teacher's description of newer practices in secondary schools , Lansing , Michigan , 1941 .

Michigan State Board of Education : Youth learn to assume responsibility , Lansing , Michigan , 1944 .

Morrison , Henry Clinton . The practice of teaching in the secondary school , The University of Chicago Press , 1926 .

Otto , Henry J. Elementary school organization and administration , second edition , New York , D. Appleton Co. , 1944 .

Parker , S. C. Methods of teaching in high schools , Boston , Ginn and Co. , 1920 .

Reeves , C. E. Standards for high school teaching , New York , D. Appleton and Company , 1932 .

Spens , W. (chairman) Report on secondary education , London , His Majesty Stationary office , 1939 .

Strang , Ruth M. An Introduction to child study , New York , Macmillan , 1938 .

Stormzand , M. J. Progressive methods of teaching ,
Houghton Mifflin and Co. , Boston , 1924 .

Thayer , N. T. etal . Reorganizing secondary education ,
New York , D. Appleton Century Co. , 1939 .

Wrinkle , W. L. and Aimentrout , Directed observation
in secondary schools , New York , Macmillan Co. , 1932 .

امين مرسي قنديل - فن التربية واصول التدريس .

ابو العلاء عفيفي - المنطق التوجيهي .

عبد الله مشنوق - تاريخ التربية .



محتويات الكتاب

الصفحة

٣ المقدمة

١

٥

عملية التعلم والتعليم

تداخل هاتين العمليتين ، ضرورة فهم معنى التعلم لغرض فهم عملية التعليم .

٢

١٤

طبيعة التدريس

الوراثة والمحيط ، ما يتوجب على اعتبار التدريس فناً مكتسباً لحد بعيد .

٣

٢٨

الحاجة الى اصول التدريس

التعليم القديم ، الحاجة الى التدريب لمهنة التعليم ، معرفة الاهداف العامة وتقريرها .

٤

٣٨

العوامل المساعدة في التدريس

تعريف العوامل المساعدة ، العوامل الشبئية ، العوامل الذاتية .

٥

٥٣

نوعا الطريقة

الطريقة المنطقية والطريقة النفسية .

٦

٦١

مميزات الطريقة الجيدة

ما يجب على المدرس ان يضعه نصب عينيه عند تفكيره
بالطريقة المراد اتباعها .

٧

٦٧

الطريقة بتعنيها الضيق والواسع

٨

٧٧

فكرة عمر تطور الطريقة

٩

٨٥

التصميم في التدريس

معنى التصميم وتعريفه ، أهمية التصميم في الحياة ، فوائد
التصميم في التدريس .

١٠

٩٦

التصميم اليومي في التدريس

تعريف خطة الدرس ، فوائد خطة الدرس ، طبيعة خطة
الدرس ، العناصر التي يجب أن تتوفر في خطة الدرس ،
استعمال خطة الدرس ، أسلوب كتابة الخطة .

١١

١٠٥

طريقة المحاضرات

أو الطريقة الالقاءية

معنى هذه الطريقة ، الالقاء والتدريس ، محاسن الطريقة الالقاءية ، مساوىء طريقة المحاضرات ومواطن الضعف فيها ، متى تستعمل طريقة المحاضرات ، كيف يستطيع المدرس أن يجعل هذه الطريقة نافذة ومفيدة .

١٢

١٢٨

طريقة الاسئلة (الاستجواب)

اهمية الاسئلة في التدريس ، أغراض الاسئلة ، أنواع الاسئلة ، شروط الاسئلة الجيدة ، الوسائل التي يجب أن يتوصل بها المدرس عند القاء الاسئلة ، موقف المدرس من أسئلة الطلاب ، موقف المدرس من أجوبة الطلاب ، عوامل نجاح المدرس في أسئلته .

١٣

١٤٩

طريقة المناقشة الاجتماعية

(التسميع المشترك)

التسميع المشترك (المناقشة الاجتماعية) ، أساليب المناقشة الاجتماعية ، متى تستعمل طريقة المناقشة الاجتماعية ، محاسن طريقة المناقشة الاجتماعية ، محاذير طريقة المناقشة

الاجتماعية والأخطار التي قد تنجم عنها ، ميزات طريقة المناقشة الاجتماعية البارزة .

١٤

١٧٧

الاستقراء والقياس

معنى الاستقراء ومميزاته ، الطريقة الاستقرائية في التعليم ، محاسن طريقة الاستقراء ، الأخطاء التي يقع فيها المدرسون في استعمالهم طريقة الاستقراء (مساوىء الطريقة) ، القياس والطريقة القياسية ، علاقة الاستقراء بالقياس .

١٥

١٩٦

طريقة المشروع

فكرة عن تطور المشروع ، تعريف الطريقة ، أنواع المشاريع ، كيفية السير بطريقة المشروع ، الأسس في انتخاب المشاريع ، محاسن طريقة المشروع .

١٦

٢١٤

طريقة موريس

طبيعة هذه الطريقة ، خطوات طريقة موريس ، اختبار العرض ، اختبار الاتقان .

١٧

٢٣٤

طريقة المشاكل

أهمية المشاكل ، المشكلة والتفكير ، عناصر التفكير التحليلي ، ميزات التفكير الجيد ، معنى طريقة المشاكل

وأساليبها ، مسؤولية المدرس في طريقة المشاكل ، بحسن
طريقة المشاكل ، علاقة هذه الطريقة بالطرق الأخرى .

١٨

٢٤٨

الواجب

أو تعيين الدرس الجديد

تعريف الواجب وأهميته ، وظائف الواجب ، الشروط
التي يجب أن تتوفر في الواجب الجيد ، أنواع الواجبات ،
متى يجب تعيين الواجب ، كيف يُعين الواجب الجيد ،
كيف ، يُكيف الواجب حسب فروق الطلبة الفردية ،
الأخطاء التي يقع فيها المدرسون عند تعيين الواجب .

١٩

٢٧٢

التمرين على المادة الدراسية

ومراجعة الدرس

أهمية التمرين في التعلم والتعليم ، التمرين والعادة ، طرق
تقليص مجال المحاولة والخطأ في التعلم ، بعض الأسس في
التمرين أو تشكيل العادة ، أساليب مراجعة الدرس وأنواعها .

٢٠

٢٩٦

وسائل الإيضاح في التدريس

طبيعة وسائل الإيضاح وأهميتها ، أنواع وسائل الإيضاح ،
بعض الأسس في انتخاب الوسائل الإيضاحية البصرية ،

اقتراحات عامة في كيفية استعمال الوسائل الايضاحية
البصرية .

٢١

٣١٦

المدرس

والسجلات المدرسية

أهمية السجلات المدرسية ، محتويات السجلات ،
السجلات وترفيه الطلبة ، فوائد السجلات .

٢٢

٣٣١

المشاهدة في التدريس

أهمية المشاهدة ، اسس المشاهدة ، أنواع المشاهدات ،
القصص من المشاهدة ، الاستعداد للمشاهدات ، ما يجب عمله
عند المشاهدة ، طريقة المشاهدة ، تحليل التعليم وتقدير نوعه
بعد المشاهدة ، المواد الواجب ملاحظتها في مشاهدة
درس من الدروس ، كيف نتغلب على نقائص المشاهدة .

٣٤٧

اهم المصطلحات الواردة في الكتاب

٣٥٣

المراجع الدائم للكتاب

٣٥٨

محتويات الكتاب

تصويب

الصفحة	السطر	الخطأ	الصواب
٥	٣	نشؤه	منشؤه
٧	٢	وينكر	ويفكر
٩	٤	تحفيز	حفز
١٠	٩	في في	في
١٣	٢	thimking	thinking
١٤	١	الوارثة	الوراثه
١٥	٨	نقرها	تقررها
١٥	١٠	ان . الانسان	ان الانسان
١٥	١٦	تحفيزهم	حفزهم
١٦	٤	فيها	فيه
١٦	١٧	تحفيزهم	حفزهم
١٧	٥	شلوكة	سلوكه
٢٦	١٦	ملم	معلم
		(١)	
٣٧	١٢	Entroduction	Introduction
٤٣	١٠	ضع	تضع
٤٩	١٠	Entroduction	Introductin
٥٠	٩	احدهما	احدهما
٥٢	١١	hnley	olley
٥٣	١	نستخلص	نستخلص

(١) كتبت هذه الكلمة في محلات متعددة من هذا الكتاب سهواً مبتدئة بالحرف E والصحيح ابتداؤها بالحرف I فيرجى الانتباه اليها .

<u>الصفحة</u>	<u>السطر</u>	<u>الخطأ</u>	<u>الصواب</u>
٥٦	١٠	تحفيز	حفز
٥٩	١٣	Emagination	Imagination
٥٩	١٣	Enitiative	Initiative
٦٠	٥	Stran	Strang
٦٦	٦	تلخيصنا	تلخيصاً
٧٣	١	ف سحب	ف سحب
٧٣	١٥	الموضوع	والموضوع
٨١	١٣	بل ف سحب	ف سحب ، بل
٨٤	٢	منطقي . تلائم	منطقي تلائم
٨٦	١١	على	في
٨٦	١٢	وعلى	وفي
٨٧	١٨	الطلب	الطالب
٩١	٨	واصبح	اصبح
٩٨	١٢	الانتخاب للطرق	انتخاب الطرق
١٠١	٩	التحفيز	الحفز
١٠٧	١٠	التأثير على	التأثير في
١١٤	١١	يجب	يجب
١١٧	١٧	التأثير على	التأثير في
١٣٠	٤	كان	كان
١٤٧	١٤	المدرس	فالمدرس
١٥٨	٩	ستشير	ستسير

الصفحة	السطر	الخطأ	الأصواب
١٥٨	١٠	يوجبها	يوجبها
١٦٢	١٧	اي	اية
١٦٤	٦	اذ ان	اذ
١٦٥	٢	ويجبون	يجبوا
١٧٢	٣	توثر على	توثر في
١٧٢	٧	البحث	البحث
٢٠١	٤	Purbosng	Purposing
٢٠٢	٣	Planuing	Planning
٢٠٥	٢	انجزا	انجزوا
٢٤٤	٨	انقد	نقد
٢٤٦	١١	بلي	بل
٢٦٤	١٣	الاعجات	الاعجاب
٢٧٢	٢	نوعية في	في نوعية
٢٩٣	١٢	التحريرة	التحريرية
٣٣٧	١٣	تقدير	تقدير
٣٣٨	١٤	Emational	Emotional
٣٥٠	١٥	او عقلية	أو عضلية