

AMERICAN
UNIVERSITY OF
BEIRUT



أبحاث علم النفس في التربية والتعليم

تصنيف

شارلز س. كنر

وخمسة وعشرين عالماً ومربيًا

ترجمة

أرمون عبد النور

بكالوريوس آداب — بكالوريوس تربية

مقدمة

للدكتور أمير بقطر

58396

صدر بإشراف

قسم التربية بالجامعة الأميركية بالقاهرة

١٩٤٠



تتمتعنا بالمشاهدة
 في كتابنا ان تيسر لنا ان

في كتابنا
 في كتابنا
 في كتابنا

في كتابنا
 في كتابنا
 في كتابنا

في كتابنا
 في كتابنا

55685

المطبعة العصرية
 لصاحبها: الياس انطون الياس

في كتابنا
 في كتابنا

شكر

الآن وأنا أتقدم بكتابي هذا إلى حضرات القراء أراى فى حاجة إلى اسداء سنى الشكر إلى حضرات الذين عاونونى فى تذليل مهمة الاضطلاع باعداد هذا المؤلف اعترافاً بفضلهم وتقديراً لمجهودهم . فإن أنس لا أنسى ذلك المجهود العظيم الذى بذله زميلى الفاضل الأستاذ صلاح الدين هاشم افندى استاذ اللغة العربية بالجامعة الأميركية بالقاهرة ، فقد راجع أصول الكتاب وصحح تجاربه المطبعية بعد تفضله بمراجعة أصوله المهيئة للطبع لفظاً وأسلوباً . فقد رأب صدع الكثير من أخطائه ويسر العسير من تعبيره . ولا أنسى فى هذا المقام أولئك الزملاء الأساتذة السيد شحاته ، وواصف يوسف وواصف ، ورزق جرجس ، ومسعد سعيد ، وكامل صموئيل مسيحة ، فلهم جميعاً عطر الشاء .

وكذلك أتقدم بالشكر الى مجلة التربية الحديثة لتفضلها باهداء الكتاب لمشاركها الكرام . كما أشكر المؤلف والناشرين فى أميركا الذين أذنوا لنا بتصريح خاص فى نقل مؤلفهم إلى لغتنا العربية .

وختاماً أتقدم بوافر الشكر وعرفان الجميل إلى أستاذى المربى الكبير الدكتور أمير بقطر مدير قسم التربية بالجامعة الأميركية بالقاهرة على ما أولانى إياه من تشجيع ونصح وإرشاد . وليس أدل على هذا الفضل من تلك الكلمة النفيسة التى قدم بها هذا المؤلف وتوج بها فصوله .

جزى الله الجميع عنى خير الجزاء .

ادسونه عبده النور

القاهرة فى ٢٥ يناير سنة ١٩٤٠

فهرس

فاتحة

صفحة

١

الفصل الاول

تمهيد ومقدمة

٤

الحياة وعملية التوافق

٤

التربية عمل وحركة

٥

التربية نتيجة

٦

أغراض التربية

٦

تعريف التعليم

٧

علم النفس التعليمي

٩

الطرق المستعملة في مباحث علم النفس الخاص بالتربية

١١

الفصل الثاني

النمو الطبيعي أساس التربية

١٢

التربية نمو

١٢

عوامل النمو

١٣

أولاً : ينتج النمو عن التفاعل بين الكائن الحي وبيئته

١٣

ثانياً : النمو نظام من مميزاته التدرج والاستمرار لا الظهور الفجائي

١٤

ثالثاً : تزيد سرعة النمو في سني الحياة المبكرة عنها في السنين المتأخرة

١٩

رابعاً : تتدرج النماذج السلوكية في الأنواع الحية تدرجاً نظامياً فتظهر

٢٢

بالتتابع النماذج البسيطة أولاً وتتبعها الأكثر تعقيداً

خامساً: اذا نمت كفايات الافراد بقيت النسب بين كفاياتهم ثابتة ٢٢

سادساً: النمو عملية تنويع وتفريق وتخصيص كما هو عملية امتزاج وتوحيد ٢٢

سابعاً : يختلف أثر التدريب الخاص تبعاً لمرحلة النضوج التي يكون

٢٣ قد وصل إليها الكائن الحي

٢٤ التربية هي المقدرة على النمو في المستقبل

٢٤ انحطاط الكفايات

الفصل الثالث

٢٧ التفكير التأملی او حل المسائل

٢٧ أهمية كفاية حل المسائل

٢٧ أولاً : كفاية حل المسائل تزيد في تنويع السلوك

٢٨ ثانياً : كفاية حل المسائل تمكن الانسان من المعيشة الديمقراطية

٢٩ طريقة حل المسائل

٣٢ تعلم كيفية حل المسائل

٣٣ يجب أن يتبع التعليم طريقة حل المسائل

٣٣ المسائل المحولة يجب أن تفيد في حل مسائل أخرى

٣٤ المسائل المحولة يجب أن تكون حائزة لاهتمام التلميذ وقت حلها

٣٥ أسباب الخطأ في حل المسائل

٣٦ معنى الذكاء

٣٧ علم مفظ الصورة العقلية

الفصل الرابع

٣٨	الحوافز
٤٠	الحوافز الطبيعية
٤٥	الحوافز الصناعية
٥٢	ارتدادات عملية لخمسة مبادئ في الحوافز
	الفصل الخامس
٥٤	التعلم : طبيعته - تحصيله - وعيه
٥٥	كيف يتعلم الإنسان
٥٦	تحسين التعلم
٥٧	التفصيل
٥٧	المنحنى البياني للتعلم
٦١	الفروق الفردية
٦١	أثر التدريب والتمرين
٦١	العمر
٦٣	مبادئ عملية لزيادة التحصيل
٦٨	الوعي
٦٩	المنحنى البياني للوعي
٦٩	العوامل التي تؤثر في مقدار ما تحتفظ به بعد التحصيل
٧٥	تحسين الوعي

الفصل السادس

نظرية الانتقال

٧٦

٧٦

٧٨

٨٢

٨٢

٨٣

٨٤

٨٤

٨٦

٨٦

مقدمة في شرح نظرية الانتقال واطهار أهميتها للمعلمين
التجارب العلمية في نظرية الانتقال

عناصر الانتقال من مادة إلى أخرى

(١) الطريقة العملية

(٢) التعميم

(٣) الخطط والميول

(٤) تطبيق المعلومات عملياً

كيف يتم الانتقال

مضمون التجارب العلمية في نظرية الانتقال

الفصل السابع

تعلم مواد الدراسة الأساسية

٨٩

٩٠

٩٣

٩٥

٩٦

٩٧

١٠٢

١٠٤

١٠٧

اللغة

المطالعة

الرياضيات

الكتابة

الرياضيات

العلوم

العلوم الاجتماعية

ملاحظة عامة

الفصل الثامن

- ١٠٨ الفروق الفردية : طبيعتها وأسبابها
- ١٠٨ مدى الفروق الفردية
- ١٢١ العوامل الوراثية
- ١٢١ نظرية الوراثة
- ١٢٣ الأبحاث في تشابه أفراد الأسرة الواحدة
- ١٢٤ الأبحاث في التوائم
- ١٢٦ الأبحاث في التوائم المتماثلة
- ١٢٧ خلاصة
- ١٢٨ أثر البيئة
- ١٢٨ علاقة الكفايات العقلية بالبيئة في المراحل المبكرة
- ١٣٠ علاقة الوظائف والأعمال المهنية بالكفايات العقلية
- ١٣١ تحسين أولاد التبنى
- ١٣١ أثر التدريب في الفروق الفردية
- ١٣٢ الخلاصة في أثر البيئة
- ١٣٣ أثر السمات البشرية والعوامل القومية
- ١٣٤ الفروق الفردية بين الذكور والإناث
- ١٣٥ أثر العمر
- ١٣٦ الكفايات الخاصة وممارات المعجز

- ١٣٧ أثر النمو الجثامي
١٣٨ أثر الشخصية
١٣٩ المجموع الى الفروق الفردية في سُوء التربية

الفصل التاسع

- ١٤١ الذكاء : طبيعته ، نموه ، قياسه
١٤١ لمحة تاريخية
١٤٤ الذكاء وقياسه
١٤٨ ورائة الكفاية العقلية
١٥٠ نبات رفعم الذكاء
١٥١ توزيع الذكاء
١٥٣ نمو الذكاء
١٥٤ الفروق بين الجفسين
١٥٦ اختلاف الذكاء بين السلالات البشرية
١٥٧ الفروق بين الافراد المحرومين وذوى العاهات
١٥٨ ضماف العقول والبلداء
١٦١ ذوو المواهب السامية
١٦٥ الذكاء وارتطاب الاثم
١٦٧ الذكاء والتجاع المدرسى

الفصل العاشر

المقاييس في التربية

١٦٩

١٦٩

١٦٩

١٧٠

١٧٢

١٧٢

١٧٦

١٧٧

١٧٨

١٧٩

١٨٠

١٨٢

١٨٣

١٨٤

١٨٧

١٨٨

١٩٠

١٩٠

١٩١

١٩٢

الحاجة إلى المقاييس في التربية

عدم الوثوق بدرجات المدرسين وتقديراتهم

بدء حركة الاختبارات

طبيعة المقاييس الحديثة

يجب أن تكون الاختبارات موضوعية

يجب أن تكون الاختبارات شاملة

يجب أن تكون الاختبارات ذات نسب معروفة

الطريقة العلمية لوضع الاختبارات القياسية

أنواع الاختبارات القياسية

اختبارات التحصيل أو الانجاز

اختبارات التشخيص والاستعداد

اختبارات التدريب والتمرين

اختبارات الشخصية والأخلاق

تنظيم الاختبارات وإدارتها

تنظيم الأوراق في الاختبارات القياسية

امضاء النتائج

الفوائد العامة للاختبارات القياسية

سوء استعمال الاختبارات القياسية وصعوباتها

مقدمة

الفصل الحادي عشر

- العجز في المواد الدراسية ١٩٤
- مقدمة في تعريف العجز ١٩٤
- تعدد حالات العجز ١٩٥
- أسباب العجز في المواد الدراسية ١٩٨
- العوامل البيولوجية والفسولوجية ١٩٩
- العوامل البيئية والاجتماعية ٢٠١
- مسأل في كيفية تحليل حالة عجز التلميذ في الحساب ٢٠٤
- طرق الوقاية والتشخيص والعلاج ٢٠٨

الفصل الثاني عشر

- تقدير الاعمال المدرسية : الامتحانات ، الدرجات ، التقارير ٢١٤
- تاريخ الاختبارات والامتحانات ٢١٤
- قيمة الاختبارات والامتحانات ٢١٦
- الآراء الحالية في فلسفة التربية ٢١٨
- الاختبارات الحديثة التي يحضرها المدرس بنفسه ٢١٩
- الامتحانات الانشائية ٢٢٠
- الطرق الحديثة لتقدير الاعمال ٢٢٢

٢٢٣

الامتحانات العامة

٢٢٣

الدرجات وأنظمتها

٢٢٧

سجل التمهيد والتقرير الى ولي الأمر

٢٣١

ملاحظة

الفصل الثالث عشر

٢٣٢

سوء توافق الشخصية وعلم حفظ الصحة العقلية

٢٣٣

الشخصية الطامنة

٢٣٦

أنواع التوافق

٢٣٧

التعويض

٢٣٨

التفكير المنطقي المعقول

٢٣٩

احلام اليقظة

٢٣٩

التوافق بادعاء العجز

٢٤٠

أنواع أخرى من التوافق

٢٤٠

شواهد على سوء توافق الشخصية

٢٤٢

أسباب سوء التوافق

٢٤٤

أثر علم حفظ الصحة العقلية

٢٤٥

الحاجة الى الطمأنينة والأمان

٢٤٨

الحاجة الى التحصيل

٢٤٩

ما ينبغي في مصحات المعالجة

الفصل الرابع عشر

- ٢٥٤ التوافق في الاولاد الشواذ
- ٢٥٥ احصاءات خاصة بالاولاد الشواذ
- ٢٥٧ أثر الاموال المدرسية في توافق الشواذ
- ٢٥٨ أمثلة لايضاح نوعين من التوافق مع ذكر اسباب نشوءهما
- ٢٦٣ ارشادات عملية خاصة بالتوافق التربوي في الشواذ
- ٢٦٣ من حق التلميذ أن يفهم ويرشد بالعطف والحنو
- ٢٦٤ توزيع الحقوق على جميع الاولاد بالقسطاط
- ٢٦٤ دور المدرس في عملية توافق التلميذ
- ٢٦٦ إعداد فرق خاصة بالأفراد الشواذ
- ٢٦٧ الاهتمام بالتدريب النافع والعناية بالتوجيه المهني
- ٢٦٨ إرشادات عامة للمدرس في كيفية العناية بالأطفال ذوي الشذوذ العقلي

الفصل الخامس عشر

- ٢٧١ الاولاد الشواذ وعلاجهم
- ٢٧٢ الفرد الشاذ
- ٢٧٣ الطريقة الذاتية لتعيين الحالات الشاذة
- ٢٧٤ الطريقة الاحصائية لتعيين الحالات الشاذة
- ٢٧٤ الطريقة المادية لتعيين الحالات الشاذة
- ٢٧٥ أسباب الحالات الشاذة وعلاجها
- ٢٧٥ التدريب السلي سبب الحالات الشاذة
- ٢٧٥ أسباب جثمانية للحالات الشاذة

٢٧٦	اضطرابات الغدد الصماء
٢٧٦	الغدة الدرقية ذات الإفراز الناقص
٢٧٧	الغدة الدرقية ذات الإفراز المفرط
٢٧٧	الغدة النخامية
٢٧٨	الغدة الشبيهة بالدرقية
٢٧٩	الغدد الجنسية
٢٧٩	الأمراض المعدية

الفصل السادس عشر

٢٨١	الارشاد والتوجيه في التعليم
٢٨٢	العامل الأساسي في التربية الحديثة
٢٨٣	أثر الاختبارات الموضوعية
٢٨٤	العوامل النفسية في التعليم
٢٨٦	الأهمية الحيوية للاستعداد والتأهب
٢٨٧	يجب أن يعرف المعلم التلميذ تمام المعرفة

الفصل السابع عشر

٢٨٩	التعليم ارشاد
٢٩٠	التعليم الحديث يعتمد على فهم الطفولة والسبب
٢٩٢	نظم الارشاد وطرقه
٢٩٤	غاية الارشاد
٢٩٤	المعرفة بين المدرس والتلميذ

٢٩٥	صحة المعلم العقلية
٢٩٦	التربية والخلق الحميد
٢٩٧	عمل التربية في التوجيه الاجتماعي
٢٩٧	التعليم عملية فنية
٢٩٨	المدرسي كتعلم
٢٩٩	ملاحظة

الفصل الثامن عشر

٣٠١	المذاهب المختلفة في علم النفس التعليمي
٣٠١	التعلم كما ينظر اليه علماء مبدأ الربط
٣٠٤	التعلم كما ينظر اليه السلوكيون
٣٠٧	التعلم كما ينظر اليه أنصار مذهب بسيط
٣١٣	التعلم كما ينظر اليه المذهب الوراثي
٣١٤	علاقة المذاهب ببعضها

ملحق

٣١٥	مصطلحات في علم النفس
-----	----------------------

ابحاث علم النفس في التربية والتعليم

بقلم

الدكتور أمير بقطر

رجعت بالذاكرة الى كل ما نُقل الى العربية أو وُضِعَ بها من كتب التربية وعلم النفس ، فلم أجد كتاباً أغزر مادة ، وأشد اتصالاً بالطريقة العلمية ، وأوفر تنوعاً فيما عولج فيه من الموضوعات الحديثة ، وأكثر نفعاً للمشتغلين بالتربية وعلم النفس ، من هذا المجلد الثمين لمؤلفيه شارلز سكينر وخمسة وعشرين من زملائه ، والذي نقله إلى العربية ادمون عبد النور . وقد يبدو لأول وهلة أن في هذا الاستهلال إغراقاً في التعبير ، وإسرافاً في الاطراء ، لا يملوهما اغراق وإسراف . بيد أنني اذا ما صارحت القارئ بهذه الحقيقة فأنني لا ألقى الكلام جزافاً ، ولا أقرر سوى الحقيقة عارية ، مجردة من الاهواء .

لست أنكر أنه في خلال الخمسين سنة الماضية بدت في سماء العربية أهلة وكواكب من الكتب والنشرات في التربية ، غير أنها لم تكن سوى أهلة بعيدة عن السكّال ، وكواكب أدنى إلى الخفاء منها الى الظهور ، أو أنها لم تعالج سوى موضوعات عامة متناثرة لا بأس بها للمبتدئين ، ولم تبحث في صميم التربية من الناحية العلمية بالذات ، أو في علم النفس من ناحية التربية بالذات . ولست أنكر ما نشر من المقالات والابحاث

في شتى المجالات ، وفي مقدمتها مجلتنا التربوية الحديثة ، غير أن ما نشر فيها موزع على عشرات السنين ، متباين قوة وجدة بتباين الأزمنة والملابسات التي كتبت بمناسبةها ، شأن ما يكتب في المجلات الدورية .

أقول هذا ولا أستدرك ، اللهم الا اذا ذكرت القراء بكتاب « المدرسة والاجتماع » لمؤلفه شيخ المربين وكبير الفلاسفة المعاصرين ، أستاذي « جون ديوى » ، و مترجمه المرحوم العلامة « ديمتري قندلفت » عضو المجمع العلمى فى دمشق . أذكر هذا الكتاب وقد نقله ناقله الى العربية ، فى عصر كان العالم العربى فيه فقيراً فى التربية الحديثة ، غافلاً عن جدتها الأخيرة ، جاهلاً بالناحية العملية من علم النفس ، بعيداً عن الثورة التى أضرمها « وليم جيمس » ، وغذاها « ديوى » و « باركر » و « هرس » و « ثورندايك » و « مكبرى » قانعاً بالنذر اليسير التى خلفه « روسو » و « بستالوزى » و « فروبل » و « هربارت » وحديث المعلمين لواقعه وليم جيمز .

وقد كانت مجلة التربية فى ذلك العام رضيعة فى المهد ، فى مستهل سنتها الأولى حينما أقبل على شيوخ وقور ، كل الشيب هامة ، وعرض على أن أتصفح مسودات هى ترجمة صادقة أمينة لأول كتاب وضعه ديوى - المدرسة والاجتماع - فاهتزت لظهوره دوائر التعليم فى أميركا وأوربا ، وطلب الى أن أراجع معه الترجمة على الاصل ، وأن أهد للقراء الكتاب بفصل فى التربية . وقد وكل الى تلك المهمة ، وأنا لى ذلك الشرف ، فى عهد كنت فيه حديث السن ، حديث العهد بتلك الثورة العالمية ، فكبر على أن اتحمل المسؤولية ، وكبر على أن يصطدم قراء العربية بأراء مؤلف هو أعمق فلاسفة عصره ، وأشد هم تطرفاً ، وأعسرهم فهماً ، خشية منى أن تقضى الصدمة على حديثى العهد من المشتغلين بالتربية فى مصر والاقطار الشقيقة ، فتنفرهم من هذه الآراء الجريئة ، وتلك المبادئ الخارجة على التقاليد المعهودة . فطمأننى المترجم وهدأ خاطري ، مدفوعاً أولاً بياعث الأمل وحافز الرجاء ، وثانياً لعلمه اننى تعلمت على

« ديوى » وتلقيت العلم على يديه عامين ، وتصادف أن كانت كريمة الانسة أليس قندلفت كذلك طالبة معى من طلبة ديوى ، فى المرة الاولى التى كنت فيها طالباً فى جامعة كولومبيا فى نيويورك . والانسة أليس معروفة فى عالم التربية العربى ، وقد كانت وكيلة لدار المعلمات فى بغداد ورئيسة لكلية المقاصد الاسلامية للبنات فى بيروت

هكذا كتبت الفصل التمهيدي لكتاب « المدرسة والاجتماع » بالامس ، وأكتب اليوم فصلاً تمهيدياً « لأبحاث علم النفس فى التربية والتعليم » اليوم . وقد كانت صلاتى بالكتاب الاول ، كما قلت ، صلة تلميذ بأستاذه . أما صلاتى بالكتاب الذى أقدمه للقراء اليوم فعيدة ، منها اننى درست الاصل باللغة الانجليزية لفرقة من المعلمين ، كان المترجم أحد أعضائها . وكان قد أظهر فوقاناً فى استيعاب مواد الكتاب الفنية ، وأسلوبه العلمى ، وآرائه الأخاذة ، ومنها أننى أعرف الكثيرين ممن تعاونوا على اخراج الكتاب وعلى رأسهم « شارلز سكينر » من أساتذة علم النفس فى جامعة نيويورك ، وأعرف مؤلفاته ومنها مجلده الضخم Readings in Educ Psychology (طبعة سنة ١٩٣٧) ، والكثير من مؤلفات زملائه . ولئن كنت أخشى بالأمس أن تخفى آراء ديوى فى تلك الفترة على الكثيرين من القراء ، فاننى لا أخشى اليوم أن يستعصى كتاب « أبحاث علم النفس » على القراء ، إذ أن البلاد منذ ذلك الحين قد قطعت من التقدم مرحلة لا بأس بها .

وكتاب « المدرسة والاجتماع » عظيم لما بلغ مؤلفه من العظمة وذبوع الصيت ، ولما استهل به عصر التربية الحديثة من أساليب مبتكرة ، وفلسفات هى الأولى من نوعها ، بيد أن مؤلفه فيلسوف لم يقصد بوضعه سوى بسط فلسفة عامة ، آملاً أن يخرج النابغون من رجال التربية ما تحمله من آراء الى حيز العمل والتطبيق . أما الكتاب الذى نحن بصددده ، فنفصيل واف ، وتبويب مفصل ، وبسط شامل ، لأهم مبادئ علم النفس المتصلة بالتربية ، وما يشاد عليها من أساليب فى التعليم ، وطرق

في الادارة المدرسية ، ودروس في طبيعة الطفل ، ووجدانه وانفعالاته ، ووراثته وبيئته ،
ومسلكه وتفكيره ، وذكائه ونموه ، وكفائته في مواد الدراسة وعجزه وأسبابهما ،
وأثر الفروق الفردية ، والصحة العقلية ، وافرازات الغدد الصماء ، والشذوذ ، وغيرها
في تحصيل التلميذ ، وتحول مسالكه ، ووظيفة المعلم وجميع المهتمين على شئون التربية
حيال هذه العوامل كلها .

أضف الى ذلك أن الآراء التي أدلى بها الكتاب في هذا السفر الجليل ، ليست
بمجرد آراء ، وإنما هي حقائق وقواعد مدعمة بالأرقام والتجارب العلمية ، وهي نتيجة
أبحاث ترجع الى أوائل القرن العشرين ، وعلى الاخص منذ نهاية الحرب العالمية
الكبرى . وقد ساهم فيها نفر من كبار العلماء وألوف من مساعديهم ، وأمدهم بالمال
آل روكفلر وكريجي ودودج وميسى وغيرهم من أصحاب الملايين وأعضاء مجالس
الأوصياء في شتى الجامعات والكليات .

فاذا ما شاء القارئ أن يجمع ما اشتمل عليه الكتاب من أبحاث وموضوعات ،
لاضطر أن يبحث عنها في مئات الأسفار والكتب الحديثة ، واصطدم بعبارات فنية ،
 واصطلاحات علمية ، وخطوط ومنحنيات بيانية ، ومعادلات رياضية إحصائية لا طائل
تحتها ، وغيرها من المسائل العويصة التي لا يستطيع أن يسبر غورها من لم يواصل
دراساته العالية فيها . حيال هذه الحقائق لا يسعني إلا أن أقول مرة أخرى ، إنني
لا أذكر في اللغة العربية كتاباً من نوعه ، موضوعاً كان أو منقولاً . وحسب القارئ
أن يعلم كما سبقت الإشارة أن خمسة وعشرين عالماً قد ساهموا في تأليفه وجميعهم
كأسنان المشط لا يفضل أحدهم الآخر ، فقد اشتهر كل منهم بدراساته الواسعة وأبحاثه
المستفيضة في الفصل الذي عهد اليه وضعه . ويذكرني الكتاب من هذه الناحية
بالمؤلف الجليل الذي أخرجه منذ سنوات دكتور كندل (أ كبر خبير في علم التربية

المقارنة) وموضوعه « خمسة وعشرون عاماً في التربية في أميركا » وقد اشترك في تأليفه نفر من جهابذة التربية وعلم النفس هناك .



سمعت الكثيرين من رصفائي يقولون أن البلدان الشرقية في عصر الانتقال ، إلى الترجمة والنقل أحوج منها إلى التأليف . وقد حضرت في إحدى الأندية مساجلة عنيفة في هذا المعنى ، انتصر لأحد وجهيها فريق ، ودافع عن الآخر الفريق الآخر ، وانتهى العقلاء من الحاضرين إلى النتيجة المنتظرة ، وهي أن المسألة التي تخاصم الفريقان من أجلها ، كانت كالحلقة المفرغة لا يدرى أين طرفاها .

ولا شك أن النقل مَرَكَبٌ جَمُوح ، منبع الدَّرَك ، وكثيراً ما بَرَّحَ بالناقل بأكثر مما شق على المؤلف . فمن الألفاظ في أصلها ، ما هو أعز من جهة الأسد ، فإذا ما عملت فيها يد الترجمة والنقل ، استضعفت وأمست مهبضة الجناح ، ذليلة الأعناق . وتزداد المسألة تعقداً إذا كثرت المفردات الغنية التي لم يسبق للغة المنقولة إليها عهد بها . بيد أن النقل في يد المترجم هنا قد استيسر في معظم فصول الكتاب ، فلانت له اعطاف الأمور رغم وعورتها ، وألقت إليه مقاليدها رغم تصادمها بألفاظ وعبارات ، تستعمل عادة في غير ما استعملت فيه

وقد يجد القارئ في بعض الفقرات شيئاً من الاشكال والابهام ، شأن كل كتاب فني علمي . إلا أن هذا الاشكال وإن وجد ، لا يزيد عما يصادفه المطالع على كتاب في الكيمياء أو الطبيعة أو علم الأحياء ، خصوصاً وإن الناقل قد بسط موجزه ، وفصل مجمله ، وجدير به في كثير من المواضع أن يفخر بالنقل ويعتز بالتعريب . ولست أبالغ إذا قلت أن القارئ المدقق ، الذي لم يدرس مبادئ

التربية في علم النفس ، قد يشارف العلم بعد قراءته أو يدنو منه ، إن لم يبلغه
ويأخذ بناصيته .



وتحملني الفقرة السابقة على أن أسوق كلمة إلى المعلم كفرد ينتمى إلى مهنة شريفة .
ذلك أن المعلم كالمهندس والجراح والطبيب ورجل القانون ، إذا لم يرع مهنته ، ويتعهداها
بالدرس والمطالعة والتحصيل ، جافته وقلبت له ظهر المجن ، وأصبح بعد قليل من
عشالة الناس . فبالدرس والتحصيل المتواصل يبلغ المعلم الناظر والمفتش والمشرف
على التربية في شتى وجوهها ، يبلغ كل من هؤلاء رفعة لا تسامى . ولكل في الحياة
رأس مال ، إذا ما أدخره في حينه بني المجد مؤثلاً . وقد ولى الزمن الذى كان
رأس مال المربين فيه مقصوراً على مادة الدرس ، والنذر اليسير من قشور الخلق ،
تكسوها طبقة كشيعة من الرياء والتصنع ، وادعاء الرزانة والثوذة ، ومسحة من الزهد
والنقشف . ولّى ذلك الزمن ، وأصبحت الطبيعة البشرية وإدراك مراميها ، وتفهم
أسرارها ، غاية المربي ، التى ليس وراءها مضرب لرائد . وأمست العلوم الحديثة
النفسية وكل ما يتصل بها من علوم أصلية وفرعية هدفاً يصبو اليه المستثمرون من رجال
التعليم . وإهمال هذا الجانب من رأس المال ، يجعل المربي ذلك المخلوق الغريب
الأنطوار ، الذى يحببه الناس جهوراً ويزدرونه سرّاً ، ذلك المخلوق لذى تهرم معلوماته
وتشيخ معارفه ، كما تهرم خلايا جسمه ، وتشيح أنسجته ، ذلك المخلوق الذى تتصلب
على ممر الأيام أراؤه كما تتصلب بالعمر شرايينه . ولا بد أن سقراط كان يفكر فى هذا
الغيب الذى وصم المعلم القديم مدى العصور ، حينما نطق بتلك الحكمة الخالدة فى قوله
« ان المعلم بشر أولاً ومعلم ثانياً »

لقد بلغ « جون ديوى » في الخريف الماضى الثمانين ، ولكنه لا يزال شعلة متقدة ، يفيض ذكاء ويغمر المطابع إنتاجاً ، وقد لان ظهره للأيام ، ولكن ذهنه لم تان عريكته ولم تخضع شوكته ، لأنه رجل كائن حتى عامل أولاً ، ومربّ وثانياً ، وسيتهافت الناس على سماع أقواله ، ويتسابق الناشرون على نشر ثمرات تفكيره الى أن يطوى الأجل سفر حياته . وقد مات أستاذه « وليم جيمس » وكان الى آخر لحظة يدوّن كتاباً كان أوشك على نهايته ، وقبل أن يسلم الروح ختم ذلك الفصل من الكتاب بقوله . There is no conclusion. أى أنه اعترف بعجزه عن الوصول الى نتيجة فيما أراد بحثه ، وهذا هو نهاية التواضع ، والامانة العلمية . وبلغ وليم كلبترك ، تلميذ ديوى ، منذ عامين الخامسة والستين من عمره ، فأحيل على المعاش ، طبقاً لقوانين الجامعة . وما كاد ينشر هذا الخبر حتى بعث تلاميذه الى رئيس جامعة كلومبيا بنيويورك مجلداً وقّع عليه ستون ألفاً من المعجبين به ، رجوا فيه الجامعة الا يحرم تلاميذه من علمه الوافر من هذا يتبين أن المعلم الحديث ، والمربي الملم بأسرار مهنته ، الذى يتمشى مع الزمن ويوالى السير متبعاً خطوات الآراء العلمية الحديثة ، هذا المربي هو كما يقولون « حية الوادى » يسير فى بيئته فى عز ومنعة ، مرفوع الرأس ، موفور الكرامة . وعلى النقيض من هذا ، ذلك الخبول البائس الذى عجز عن الجرى فى عصر السرعة ، فاقيد كالناقة بخزامة أنفه

طوى هذا السفر الجليل « أبحاث علم النفس » على ثمانية عشر باباً ، كل منها يقتل ناحية من نواحي التربية بحثاً . وسيجد فيه القارئ المدقق دليلاً وصديقاً ومرشداً . ونبوءتى عنه أن الكثيرين من المؤلفين ورجال التربية سينظرون اليه بطرف سقيم ، إذ أنهم للأسف مصابون بداء الضرارى يريد بعضهم الاستئثار

بعالم التأليف ، ويريدون أن تحف كل يراعة غير يراعتهم ، وان يخفت كل صوت غير صوتهم . وليكني أتنبا أيضاً أن هذا الكتاب سيكون له شأن عظيم بعد سنوات قليلة ، حينما يهرم أولئك الذين يستوقد الحسد ضلوعهم ، وتتصلب شرايئهم ، ويظهر في عالم التربية شباب ناهض ، يبحث عن مراجع حديثة ، ويسعى الى آراء علمية حقة ، ويفر بل الحنطة غربلة ، ويميز بين الفث والسمين ، ويفرق بين الزبد والفقاقيع ، واللغو والصواب ...

امير بقطر

المقاييس في التربية

بقلم ادورد لنكولن

الحاجة الى المقاييس في التربية

من واجبات المدرس أن يحدث تغييراً في تلاميذه . وهو مسئول عن زيادة معلوماتهم ومهارتهم في مختلف النواحي ، وعن نجاح خططهم وانماء ميولهم النافعة ، وتكوين شخصياتهم وأخلاقهم . ولهذا كان من الضروري أن يعرف المدرس وناظر المدرسة مقدار نجاحهم في هذا المضمار وأن يقفوا على مبلغ تقدم كل تلميذ على حدة وسير تلاميذ الفرقة جميعاً . ويمكننا الوصول إلى هذا الغرض بالرجوع إلى التقدير الذاتي أو القياس الموضوعي أو إلى الطريقتين معاً .

كانت طريقة التقدير الشخصي في أيام التعليم العرفي أو التقليدي هي النظام الوحيد المستعمل في القياس ، ثم أدخل بعد ذلك نظام الامتحانات الذي نما وتفرع حتى شمل جميع المراحل التعليمية من المدارس الأولية إلى الجامعات . وكان هذا النظام مقبولا من أغلب المشتغلين بشئون التعليم إلا بعض الذين خامرهم الشك من جهته . وهكذا بدأ بعض أساتذة السكليات يدرسون الدرجات التي يعطيها المدرسون ليقدروا بها أعمال طلبتهم . وقد دلت هذه الأبحاث على أننا لو أردنا الحصول على المعلومات الصحيحة عن صفات التلاميذ وكفاياتهم فلا بد من ابتكار مقاييس جديدة . إذ ظهر أن النظام القديم لا يؤدي هذا الغرض .

عدم الوثوق بدرجات المدرسين وتقديراتهم

هناك أبحاث عديدة لتحليل درجات المدرسين وتقديراتهم لأعمال الطلبة وقد قام بأغلب هذه الدراسات أساتذة الجامعات . ونقتصر هنا على ذكر بحث واحد قام به « ستارتش » (Starch) « واليوت » (Elliott) في هذا الموضوع فقد أخذوا ورقتي

اجابة في اللغة الانجليزية من الامتحان النهائي للسنة الاولى الثانوية وقدماهما إلى ١٤٢ مدرسا في اللغة الانجليزية لتصحيح كل ورقة على حدة من غير الاطلاع على تصحيح الآخرين . فتراوحت درجات التصحيح للورقة الأولى بين ٦٤ ٪ و ٩٨ ٪ . وأعطى ٩ أساتذة لهذه الورقة فوق ٩٥ ٪ وأعطى خمسة أقل من ٧٥ ٪ . ونالت الورقة الثانية ثمانى درجات فوق ٩٠ ٪ وأربع عشرة درجة أقل من ٧٠ ٪ وكانت الدرجات تتراوح بين ٥٠ ٪ و ٩٨ ٪

وأخذت مرة أخرى ورقة واحدة في الهندسة ووزعت نسخ منها على ١١٤ مدرسا للرياضة فاختلفت درجاتهم بين ٢٨ ٪ و ٩٢ ٪ . هذا مع العلم بأن الهندسة مادة يمكن ضبط تصحيحها أكثر من أية مادة أخرى .

ثم أعطيت ورقة في التاريخ إلى ٧٠ مدرسا للتاريخ ليصححوها فبغاوت درجاتهم بين ٤٣ ٪ و ٩٠ ٪ .

وتبع ذلك أبحاث كثيرة في هذا الشأن غير أن النتائج التي أدت إليها هذه الأبحاث اتفقت في الرأي على أن تقديرات المدرسين الشخصية لأعمال التلاميذ ووضعهم الدرجات حسب أهوائهم وتبعاً لما يترأى لهم أمر لا يعتمد عليه ولا يمكن الوثوق به .

برء حركة الاختبارات

وقد بدأ الدكتور « رايس » (Rice) من مفتشى التعليم في مدينة « بلتي مور » عام ١٨٩٤ أول خطوة عملية في الاختبارات الحديثة وكان الدكتور « رايس » قد درس في ألمانيا فأثرت فيه الطرق الدقيقة والأنظمة المضبوطة التي كان يستعملها العلماء في شئونهم العلمية . ففكر « رايس » فيما إذا كان من الممكن دراسة المسائل التعليمية بطرق مماثلة لما يعمل في العلوم . وبناء على هذا رأى أعد اختباراً في الهجاء ووزعه على جهات مختلفة لاستعماله مع تلاميذ درسوا الهجاء بطرق مختلفة وعلى مدرسين مختلفين . وعمد بعد ذلك الدكتور « رايس » إلى نشر نتائج تجاربه وحث المدرسين على إكمال هذا البحث والتعمق فيه . وكان جزاء هذا الرجل النقد اللاذع من علماء النفس ورجال التعليم والسخرية من آرائه حتى وصفوه بالرجل الخيالي غير

العملى لأنه يسعى إلى قياس أمور لا تخضع بحكم طبيعتها لأحكام القياس . ولكنه استمر بالرغم من هذه المعارضة الشديدة إلى أن أدت أبحاثه الفذة إلى فتح طريق جديد لمعالجة مشكلات التربية .

أما أول مقاييس حقيقية فجاءت نتيجة لمجهود الدكتور « ادورد ثورنديك » استاذ علم النفس فى جامعة كولومبيا . فقد قدم عام ١٩٠٩ امام جمعية تقدم العلوم الاميركية بحثاً اقترح فيه قياس نوع الخط بقياس نموذجى يشمل سلسلة من نماذج للخط اختيرت بطرق علمية ونظمت بالترتيب التنازلى حسب أفضليتها، فكان النموذج الأول هو أقربها إلى السكالم والنموذج الأخير هو أروأ أنواع الخطوط كلها، وتدرجت النماذج فيما بينهما . وما كان على المصحح إلا مضاهاة خط التلميذ على هذه النماذج ليقرر الدرجة بمقتضاها ، وتكون هذه الدرجة هى نفس الدرجة المقررة للنموذج الأسمى .

وكان هذا المقياس أول المقاييس التى وضعت بطرق علمية ليستفاد منها فى شئون التعليم . وبينما كان « ثورنديك » منهمكاً فى مقياسه الخطى ، كان أحد تلاميذه وهو « ستون » (Stone) مكباً على تحضير اختبارين فى الحساب تبعاً للطرق العلمية ليستعملهما فى إحدى الفرق الابتدائية . وكان أحد هذين الاختبارين لقياس مقدرة التلاميذ على تأدية العمليات الحسابية الأربعة الأساسية ، وكان الغرض من الاختبار الثانى قياس مقدرتهم على حل المسائل . وقد فكر « كورتيس » (Curtis) وهو أيضاً من تلاميذ ثورنديك فى أنه من المستحسن تعميم استعمال هذين الاختبارين فى جميع الفرق الابتدائية . ونفذه هذا بالفعل ، وأدت به التجارب إلى الاقتناع بأنه من الممكن بل من الضرورى وضع اختبارات أدق من اختبارات « ستون » . فعمد إلى العمل وتوصل إلى وضع الاختبارات الحسابية المعروفة باسمه . وكانت أول اختبارات قياسية معروفة ومستعملة فى جميع الولايات المتحدة الاميركية .

وتابعت بعد هذه البداية المتواضعة مقاييس الاختبار ونمت بسرعة . وسرعان ما وضعت المقاييس فى كل مادة من المواد المدرسية . وتعاون علماء النفس ورجال التربية فى هذا الشأن حتى أخرجوا مقاييس واختبارات أحدث وأفضل من سابقتها مما يمكن الاستفادة منه فى الوصول إلى قياس التلاميذ قياساً دقيقاً مضبوطاً .

طبيعة المقاييس الحديثة

يطلق على المقاييس الحديثة اسم « الاختبارات القياسية » أو « الاختبارات النموذجية » (Standardized Tests) . وهى تختلف من نواحٍ عدة عن نوع الامتحانات الانشائية القديمة (Essay Type) التى يضع أسئلتها المدرس بنفسه . ومع أن الثقات يختلفون فى تحديد مميزات الاختبارات القياسية غير أن أغلبية العلماء يذكرون انها تتميز بالصفات التالية . أولاً : الموضوعية (Objectivity) أى بعدها عن التقدير الذاتى والعوامل الشخصية الخاصة بالمصحح . ثانياً : اشتمالها على معظم النقط فى المنهج الذى يراد اختبار التلميذ فيه (Wide Sampling) . ثالثاً : كونها محدودة المستوى ، مقررة المنسوب ، معلومة المعيار (Norms or Standards) . ولنبحث الآن فى كل من هذه المميزات على حدة .

يجب أن تكون الاختبارات موضوعية

معلوم أن الاختبارات القديمة النوع الانشائية الموضوع عرضة للعوامل الذاتية والتقدير الشخصى من نواحٍ كثيرة . ونعنى بذلك أن رأى المصحح نفسه وحكمه لهما أثر كبير فى وضع الامتحان وفى طريقة استعماله وتقدير الاجابة عليه . وقد تبين لنا أثر العوامل الشخصية والتقديرية الفردية فى الأبحاث التى عملت وكان قوامها تصحيح مدرسين كثيرين لورقة واحدة كانت النتيجة أن اختلفت الدرجات التى وضعوها اختلافاً كبيراً . ويمكننا تفادى العوامل الذاتية فى الاختبارات الموضوعية بطريقتين . أولاً : بوضع العبارات أو الأسئلة بطريقة تجعل اجابة التلميذ مقتضبة إلى أقصى حد فلا تحتاج إلى كتابة أكثر من كلمة أو كلمتين لكل اجابة . ثانياً : أن تكون هذه العبارات مما لا تحتاج إلى الحكم المعقد لىكى نصل إلى معرفة الاجابات الصحيحة من الخاطئة ، فتكون من هذه الجهة على غاية من السهولة فى التصحيح .

وقد ابتكر واضعو هذه الاختبارات أنواعاً عديدة من الأسئلة أو العبارات التى تتصف بالمميزات السالفة نذكر من هذه الاختبارات :

أولاً : اختبار العبارات التكميلية (Completion Type) وهي العبارات التي تنقصها كلمة أو أكثر يطلب إلى التلميذ إيجادها وذلك بملء فراغ يترك في العبارة لهذا الغرض ولا يتم معنى العبارة بغير الكلمة أو الجملة الناقصة . فمثل لذلك بما يأتي :

- (١) اسم ملك مصر هو
- (٢) النيل يصب في البحر
- (٣) يتكوّن من اتحاد الأكسجين والهيدروجين .
- (٤) اسم مؤلف « تاجر البندقية » هو
- (٥) بنى الهرم الأكبر بالجيزة .

والمطلوب في العبارات السابقة أن يكتب التلميذ في الفراغ المخصص لذلك الكلمة أو الجملة التي تؤدي إلى تميم معنى العبارة واستقامته .

ثانياً : اختبار عبارات الخطأ والصواب (True — False) وهي عبارات صحيحة التركيب غير أنها قد تكون صواباً في معناها وقد تكون مخطئة والمطلوب من التلميذ أن يعرف هل هي خطأ أو صواب . وتوجد طرق متعددة لنظام وضع الأسئلة التي من هذا النوع نذكر منها :

(١) النيل يصب في البحر الأحمر خطأ صواب

(٢) يوجد النروجين في الهواء بنسبة ٧٩ ٪ خطأ صواب

والمطلوب في العبارات التي من هذا النوع وضع خط تحت كلمة خطأ في آخر العبارة إذا اعتقد التلميذ أنها كذلك ، وإلا وضع خطأ تحت كلمة صواب إذا اعتقد صوابها .

وهناك طريقة أخرى لهذا النوع من الأسئلة :

(١) بنى الهرم الأكبر بالجيزة رمسيس الثاني ()

(٢) الهليوم هو أحد المعادن الثقيلة ()

(٣) الشان الانجليزى اثنا عشر بنساً ()

(٤) تدور الأرض حول الشمس ()

والمطلوب في هذه العبارات أن يضع التلميذ علامة (+) أو حرف (ص)

بين القوسين امام العبارة الصحيحة ، وأن يضع علامة (-) أو الحرف (خ) امام العبارة الخاطئة .

ثالثاً : اختبار الاختيار أو الاختبار المتعدد الاجابات (Multiple Choice) .

وهذا النوع من الاختبارات يذكر العبارة أولاً ويسرد بعدها حوالى خمس كلمات أو عبارات كلها إجابات خاطئة إلا اجابة واحدة صحيحة . ويطلب من التلميذ أن يبين الجواب الصحيح أو العبارة التى تكمل المعنى المناسب إما بوضع خط تحت الجواب الصحيح وإما بذكر رقم العبارة الصحيحة بين قوسين على الهامش . مثال ذلك :

() يرى الناس بوساطة : (١) الاذن (٢) العين (٣) الانف (٤) الفم (٥) اليد

X () اكتشف اميركا : (١) هدمن (٢) داجامو (٣) كولومبس (٤) سمث

X () اليد إلى القفاز بمثابة القبعة الى : (١) لبس (٢) رأس (٣) شعر (٤) جديد

X () حكومة مصر : (١) جمهورية (٢) مملكة (٣) سلطنة (٤) إمارة

ويذكر في بعض الأحيان إجابتان فقط ولكن من الأفضل ذكر أربع عبارات أو أكثر لتلاني حالات التخمين والحظ .

رابعاً : اختبار الشطب (Cross-out) .

وهو أن يشطب التلميذ كلمة أو عبارة مذكورة في غير محلها . مثلاً :

(١) لا يمكن أن يحدث الاحتراق بدون (ا كسجين - ايدروجين)

X (٢) جاء (خمس - خمسة) رجال

X (٣) (كان - ان) الرشيد عادلاً

X (٤) مؤسس مصر الحديثة (محمد على - عمرو بن العاص)

خامساً : اختبار التوفيق بين العبارات (Matching)

وهو نوع يمكن استعماله في كثير من المواد المدرسية . ويستلزم هذا الاختبار إعداد قائمتين على أن ترقم القائمة الأولى وتوضع الخانات الخالية أمام مفردات القائمة الثانية . فيطلب إلى التلميذ أن يضع الأرقام الصحيحة في الخانات الخالية فيربط بين عبارتين تؤديان إلى معنى واف . وهاك مثلاً لذلك :

- (١) كورى () استكشف الاكسجين
 (٢) مندليف () وضع قانون الوراثة البيولوجية
 (٣) لافوازييه () وضع الترتيب الدورى للعناصر
 (٤) مندل () اكنشفت الراديوم
 (٥) دارون () صاحب نظرية النشوء والارتقاء
- والمطلوب هنا أن يكتب التلميذ رقم العالم فى القائمة الاولى امام العبارة الخاصة به فى القائمة الثانية حتى تتوافق المعاني .
- سادساً : اختبار اعادة الترتيب أو تنظيم التسلسل (Rearrangement) وهو نوع يمكن استعماله لاختبار تسلسل الحوادث حسب تاريخ مجيئها وتواليها الزمنى . والمطلوب فى الاختبار الآتى أن يرقم التلميذ العبارات ليعين تتابعها الزمنى مبدئياً بالرقم (١) لأقدم الحكم حتى يصل الى آخرهم .

() الملك فؤاد

() السلطان حسين

() محمد على

() الملك فاروق

() توفيق باشا

- X ويستعمل هذا النوع أيضاً فى ترتيب عملية معينة تأتى بنظام مخصوص وتتوالى
 X حوادثها بترتيب معروف . مثلاً :

X () تبخر السائل

X () تسخين السائل

X () تبريد البخار

X () وضع السائل غير النقي فى إناء التقطير

X () تكاثف البخار إلى سائل نقي

X والمطلوب هنا ترقيم العبارات السالفة حسب توالي حدوثها فى عملية التقطير .

ويتضح لنا فى جميع أنواع الاختبارات المذكورة سالفاً موضوعية هذه الاسئلة

وذلك لأنها لا تتطلب من التلميذ غير إجابة بسيطة وكتابة قليلة ، كما لا يحتاج المصحح نفسه الى التفكير الذاتى او التحكيم الشخصى لتقدير الإجابة . فاذا ما كتب التلميذ كلمة صحيحة أو دل على الاجابة المصيبة حسبت درجة فى صالحه وإذا لم يذكر الأجابة الصحيحة حسبت خطأ . ولا يمكن الشك فى تقدير الدرجات لأن الاجابات إما صواب وإما خطأ ، ولا يختلف فى ذلك مصححان إلا فى حالات نادرة ويرجع ذلك لسوء وضع السؤال إذ من شروط هذه الاختبارات أن يتلافى فيها مثل هذه الحالات التى يتشكك فيها التلميذ أو المصحح .

وقد وصلت هذه الاختبارات القياسية إلى مستوى من الدقة إلى حد أنه وضع لكل منها نموذج للتصحيح ليرجع اليه المدرس . ومن ثم نرى إلى أى حد من التخصص والاعتماد وصلت هذه الاختبارات . إذ نجد أنه حتى فى اختيار الكلمات التى يتحتم على التلميذ استعمالها لا نرجع الى رأى المدرس الشخصى بل نعتمد على النموذج الذى يوضع للاختبار . وهذا كله يساعد على التصحيح السريع وفى نفس الوقت على التصحيح المضبوط المعتمد .

وتتصف هذه الاختبارات القياسية الموضوعية بأنها تحدد تماماً الارشادات الواجب اتباعها وتعين الوقت اللازم للإجابة . ونجد كل هذا مطبوعاً فى أوراق الاختبارات نفسها . واذا ما لاحظنا جميع الأمور المذكورة هنا استطاع كل تلميذ أن يؤدي اختبارات بنفس الشروط والأحوال التى تتاح لكل تلميذ آخر وهكذا يتساوى الجميع فى كل الوجوه دون تمييز أو محاباة . وهذه الأمور من الشروط الأساسية لىأتى الاختبار بقياس صحيح كما تحتتمه القواعد العلمية .

يجب أنه تكون الاختبارات شاملة

لا يمكن الامتحانات الإنشائية ، حتى لو اشتملت على عدة أسئلة مما يحتاج إلى إجابات قصيرة ، إلا أن تكون مقتصرة على اختبار نقط محدودة من معارف التلميذ فى أى مادة من المواد . فلا يمكن وضع أكثر من خمسة أسئلة إلى عشرة فى الامتحانات الإنشائية وهذا من شأنه أن يترك حقائق مهمة ومعلومات كثيرة مما يكون قد درسه

التلميذ فلا يتعرض لها الاختبار . ويؤدي هذا الأمر كما نعلم إلى تسابق المدرس والتلميذ في التخمين وإظهار الفراسة . فيعمل الأول على التفكير في ابتكار المفاجآت في امتحاناته والإتيان بالغرائب في أسئلته ، كما يعمل التلميذ على التنبؤ بأقسام الكتاب أو بالنظريات التي سيأتي منها الامتحان فيكب على استظهارها تاركا الحظ يلعب دوره كما يشاء .

أما الاختبارات الموضوعية فمن شأن أسئلتها القصيرة أن تلم بجميع معلومات المادة وتشمل حقائقها المهمة . وفي استطاعة التلميذ أن يجيب عن هذه الأسئلة بسرعة متفاوتة بين العبارتين أو ثلاث العبارات إلى التسع أو العشر في الدقيقة . نرى إذاً أن الاختبار الذي يحدد وقته بنصف ساعة يمكن أن يشمل من مائة عبارة إلى مائتين ، فلا يمكن أن نشكو بعد ذلك من أن هذا الاختبار القياسي غير شامل لأكثر مقدار من المادة التي نمتحن التلميذ فيها .

يؤدي تعدد العبارات في الاختبار القياسي وشمولها لجميع نواحي المادة إلى زيادة الدقة في القياس وتقدير المستوى . فلن يتقيد التلميذ بعدد قليل من الأسئلة كما في الامتحانات الإنشائية وخصوصاً إذا كانت تلك الأسئلة مما يخرج عن النقط التي يعرفها أحسن من غيرها . كما أنه لن يستطيع الحصول على رقم مرتفع جداً إذا صادفت الأسئلة بعض النقط القليلة التي يعرفها دون غيرها وذلك بمعاونة الحظ أو الفراسة في حسن اختيار ما يستظهره . فلا يمكن الامتحانات الإنشائية من هذه الجهة أن تضارع الاختبارات القياسية في هذا المجال وذلك لأن هذا النوع الحديث يشمل أغلب النقط الواجب معرفتها وهكذا تكون أصدق في التعبير عن مقدرة التلميذ الحقيقية وهي ما ينبغي أن نعرفه إذا ما أردنا أن نحصل على أرقام قياسية مقبولة علمياً

يجب أنه تكون الاختبارات ذات نسب معروفة

لا يكتفى واضع الاختبار القياسي بأنه أعد هذا الاختبار فحسب ، بل إنه يعمل بعد وضع الاختبار على معرفة متوسط أرقام التلاميذ الذين يدخلون الامتحان فينشر

هذه الأرقام ويحدد بالدقة نسب هذا الاختبار حسب أعمار التلاميذ ومستوى الفرق التي يعطى لها . ويمكن أن يقارن الممتحن بعد ذلك نتائج تلاميذه بهذه الأرقام القياسية وأن يستنتج الاستنتاجات المناسبة للأحوال السائدة . نذكر على سبيل المثال أنه من السهل أن يعلم المدرس من متوسط الأرقام التي يحصل عليها للفرقة كلها إذا كانت هذه الفرقة وصلت إلى المستوى المقرر أم لا ، وإذا كانت تزيد على المستوى أو تنقص عنه . وعليه بعد ذلك أن يبحث عن أسباب النتائج التي حصل عليها . ويمكنه أيضاً أن يدرس رقم كل تلميذ على حدة ويعلم مستواه بالنسبة لبقية تلاميذ الفرقة وبالنسبة للمستوى الذي يوضح النسب القياسية العامة مما نجده مذكوراً في الإرشادات الخاصة بالاختبار نفسه . ويمكنه أن يقارن أيضاً مستوى التلميذ بالنسبة لعمره الزمني .

وهكذا نرى أن نسب الاختبارات تتيح الفرصة للمدرس ولناظر المدرسة فتمكنهما من معرفة كفايات كل تلميذ كما تمكنهما من معرفة مستوى كل فرقة بأجمعها ثم مقارنتها بمستوى فرق من نوعها في مختلف مدارس الأمة . ويمكن أيضاً الرجوع إلى أرقام الاختبار للمقارنة بين الأفراد والجماعات على أساس صحيح ثابت . وذلك لأن نسب هذا الاختبار معينة لمختلف الفرق .

الطريقة العلمية لوضع الاختبارات القياسية

نحصل على المزايا الخاصة بالامتحانات القياسية كما ذكرناها سابقاً بالعمل العلمي الدقيق الطويل وهي الطريقة التي يتحتم على واضع الاختبار أن يتبعها . يبدأ هذا الباحث أولاً بدراسة المقررات المختلفة في المادة ثم يطلع على الكتب الدراسية ويبحث الموضوع مع مدرسي تلك المادة ويراجع الامتحانات العامة ويقابل الإخصائيين ورجال الأعمال المختصين لكي يتعرف أهم النقاط التي يجب أن تشملها المادة نفسها . وبعد أن يلم بجميع هذه الحقائق يعد نموذجاً أولياً للاختبار جاعلاً فيه عدد العبارات زائدا عما سيحتاج إليه أخيراً . وبعد أن يعد هذا النموذج يعطيه إلى

أكبر عدد مناسب من التلاميذ ثم يصححه ويعدله بناء على المعلومات التي يحصل عليها من هذه النتائج الأولى . ويكرر هذا الأمر حتى يصل إلى الصورة النهائية المقبولة بعد أن يكون قد قام بتجربتين أو أكثر من هذا القبيل .

ويجب على هذا الباحث أثناء إجراء التجارب على التلاميذ أن يضع الإرشادات المناسبة لعمل الاختبار، وأن يحدد الزمن اللازم له، ومن الواجب أن تكون الإرشادات موجزة وواضحة . وأن يكون الزمن المحدد مناسباً للاختبار نفسه وللتلاميذ الذين سيؤدونه . وقد نجد في أحوال كثيرة أن التعديل في مثل هذه الأمور يحتاج إلى وقت طويل وجهد كبير .

وبعد أن يحصل الباحث على كل هذه الأمور يشرع بعد ذلك في وضع النسب وتقدير المستوى . ولا يتم هذا إلا بعد إعطاء هذا الاختبار في صورته النهائية إلى أكبر عدد ممكن من التلاميذ غير المتقنين ، والأفضل أن يكونوا موزعين على مختلف أقسام القطر حتى لا تتأثر الأرقام بالتدريب الخاص الذي يساعد على رفع الأرقام ، أو أن يكون هذا التدريب ناقصاً فيحدث العكس . كما أن هذا التوزيع يظهر أثر اختلاف المقررات وطرق الدراسة وغير ذلك من اختلافات يقتضيها تنوع الأحوال الإقليمية والاجتماعية في بيئة الطالب .

نرى من كل هذا أن وضع الاختبارات القياسية ليس من الأمور الهينة لأنه لا يتم بغير الطرق العلمية التي تحتاج إلى الوقت الطويل والدقة التامة . إذ لا يمكن الحصول بأية طريقة أخرى على مقياس يتصف بهذه الخصائص الضرورية لكي يؤدي إلى النتائج المطلوبة .

أنواع الاختبارات القياسية

يمكن تنظيم أنواع الاختبارات بطرق مختلفة ، ولذا نجد لها مرتبة في مختلف المؤلفات على أنظمة متباينة ، إلا أننا سنأخذ التقسيم التالي أساساً لبحثنا .

- (١) اختبارات التحصيل أو الانجاز Achievement or Accomplishment Tests
- (٢) اختبارات التشخيص والصلاحية Prognosis and Aptitude Tests X
- (٣) اختبارات التدريب أو التمرين Practice or Drill Tests X
- (٤) اختبارات الأخلاق أو الشخصية Character or Personality Tests X
- X وسنبحث الآن في كل من هذه الأنواع .

اختبارات التحصيل أو الانجاز

الغاية من اختبارات التحصيل هو قياس المستوى الحالي للمهارة والمقدرة في مادة من المواد أو في قسم منها . ويتبع هذا النوع اختبارات المواد مثل المطالعة والحساب والتاريخ والكيمياء . وقد وضعت الاختبارات في هذه المواد منذ بدء حركة الاختبارات ولذا نجد لها أكثر عدداً من الأنواع الأخرى .

ويعول في هذا النوع من الاختبار على سرعة العمل إذ تكون أغلب العبارات متساوية في الصعوبة ، ثم إن وقت الإجابة يكون محدوداً جداً لدرجة أنه يكون من العسير إنجاز الاختبار كله في الوقت المعين إلا لبعض التلاميذ القلائل الممتازين .

وتستعمل أحياناً اختبارات التحصيل لمعرفة مستوى الصعوبة التي يمكن التلميذ أن يصل إليه . ويسمى هذا النوع اختبار الطاقة (Power) . وعلى ذلك ترتب العبارات في الاختبارات التي من هذا النوع ترتيباً تصاعدياً من حيث الصعوبة . فنبداً أولاً بالعبارات السهلة إلى أن نصل في النهاية إلى أصعب العبارات . ويكون زمن هذه الاختبارات عادة أطول منه في الاختبارات الأخرى حتى يتمكن التلاميذ من محاولة الإجابة على جميع العبارات الواردة فيه .

وتوجد أنواع أخرى من اختبارات التحصيل تعرف بالمقاييس المدرجة (Scales) . فهناك المقاييس المدرجة لتعيين مستوى التحصيل وما ينتجه التلميذ من أعمال . وتستعمل في بعض المواد التي لا يمكن قياسها بالطرق العادية . نذكر مثلاً المقاييس المدرجة لتعيين نوع الخط أو الرسم أو الإنشاء أو الخياطة وهكذا . وكل مدرج من هذا النوع هو في الحقيقة مجموعة نماذج من منتجات التلاميذ ترتب وتنظم حسب

أفضليتها ، بعد أن يكون قد تم اختيار كل نموذج اختياراً علمياً وقدرت له الدرجة التي يستحقها . وإذا ما أردنا بعد ذلك تقدير أعمال أى تلميذ قارنا عمله بالنماذج الموجودة ووضعنا له الدرجة الخاصة بالنموذج الذى يشبه عمله . وقد ذكرنا مقياس ثورنديك المدرج فى الخط على أنه أول مقياس علمي وضع فى أعمال التربية . وهناك مقاييس أخرى من هذا النوع فى الخياطة والرسم وغير ذلك .

ونجد أيضاً نوعاً آخر من المقاييس المدرجة كمقياس « ايرز » فى الهجاء (Ayres Spelling Scale) ويتألف هذا المدرج من قوائم تحتهبى على مفردات ، وكل قائمة بها عدد من الكلمات المتساوية فى الصعوبة . ثم يقرر مستوى الصعوبة لكل قائمة بذكر النسبة المئوية للكلمات التى يستطيع تلاميذ كل فرقة تهجئها تهجئاً صحيحاً . وهكذا يستطيع المدرس أن يختار من إحدى القوائم الكلمات المناسبة لفرقة كي يستعملها فى اختبارات الهجاء . ويمكنه بعد ذلك أن يراجع النسب المئوية لكل قائمة كي يعرف بالتقريب ما يجب أن يحصل عليه التلاميذ فى هذا الاختبار . ولا توجد إلا مقاييس معدودة من هذا النوع لغير الهجاء .

ننتقل الآن إلى ذكر نوع آخر من أنواع اختبارات التحصيل وهو ما يعرف باختبار التحليل (Diagnostic) . وتقيس الاختبارات التى من هذا النوع النواحي المختلفة للمادة بكل دقة . وقد استعملت الاختبارات التحليلية فى علم الحساب خاصة حيث تبين أن ما يأتیه التلميذ لا يتوقف على كفاية عامة شاملة بل على مهارته فى عمليات كثيرة خاصة . وكثيراً ما ظهر أن هذه المهارات تختلف إحداها عن الأخرى . فقد يكون تلميذ ماهراً جداً فى عمليات الجمع البسيط ويظهر ضعفه فى عمل الجمعيات المكونة من رقمين أو القوائم الطويلة . والاختبارات القياسية العامة فى الحساب تدل على مقدرة التلميذ فى الانجاز العام إلا أنها لا تدل على العوامل الخاصة . فالاختبار التحليلي من هذه الوجهة يحاول أن يقيس التفاصيل والدقائق الصغيرة . إذ نجد مثلاً أن أحد الاختبارات التى من هذا النوع يشمل عشرين قسمًا ويتضمن بعض هذه الأقسام نحو ستة أجزاء لقياس نواح مختلفة فى نفس الأمر .

X اختبارات التشخيص والاستعداد

الغرض من اختبارات التشخيص والاستعداد أو الصلاحية الكشف بدقة عن مقدرة التلميذ على التحصيل في مادة من المواد المدرسية أو في مجال مخصوص للعمل . نجد مثلاً أن هناك بعض الاختبارات التي تعطى للأطفال قبل شروعه في تعلم لغة أجنبية لمعرفة مبلغ استعدادهم لذلك . وهناك أيضاً اختبارات في الجبر والهندسة لكشف كفايات التلاميذ في هذا المجال ، كما نجد اختبارات أخرى في الكيمياء واللغة الانجليزية واللغات الحية والطبيعة والرياضيات .

ونجد غير ذلك بعض الاختبارات لمعرفة الكفايات العامة والاستعداد الطبيعي في الأمور العلمية أو الآلية على وجه عام . ونذكر أيضاً أن اختبارات التشخيص هذه لها أهمية كبيرة في الأعمال التجارية والصناعية على الخصوص . ولا شك أنها من أدق الشئون التي تقوم بها إدارات الموظفين في المؤسسات الكبيرة لاختيار الأفراد الذين يكون لهم الاستعداد الكافي للقيام بأعباء الوظائف التي سوف تسند إليهم فيتموافر لهم النجاح المطلوب . ونظراً لأهمية هذا الأمر صرف علماء النفس المتخصصون في الشئون الصناعية الوقت الطويل والمجهود الكبير لوضع الاختبارات التشخيصية . وهذا ما يؤدي بنا إلى القول بأن هناك منفعة متبادلة بين التربية والصناعة إذ نجد أن أهم ما يشغل المدارس في وقتنا الحاضر ما يعرف بالتوجيه المهني (Vocational Guidance) أي إرشاد التلاميذ إلى اختيار الوظائف والمهن التي يليقون لها

نذكر بعد ذلك الجهود التي عملت للكشف عن رغبات الأطفال والأفراد البالغين ثم العمل على الاستفادة من هذه المعلومات في التربية واختيار المهن . وقد بدأ العمل في هذا المجال الأستاذ « يواكم » (Yoakum) في معهد كرنيجي للعلوم الهندسية والفنية سنة ١٩١٩ . ومن ثم عمل علماء كثيرون لتحسين هذه المقاييس إلى أن وصلنا إلى مقياس « سترونج » المهني (Strong Vocational Blank) وهو أكثر الأنواع شيوعاً في وقتنا الحاضر ويشتمل هذا المقياس على ٤٢٠ عبارة مما يمس الرغبات والنفور والكراهية في الأشغال والتسلية والمواد المدرسية ونواحي النشاط ومميزات

الأشخاص وأطوارهم . كما أننا نجد قسماً آخر في هذا المقياس لترتيب الأعمال حسب رغبة الممتحن ، والمقارنة بين الرغبات ، ثم تقدير الكفايات والمواهب الحالية . وقد وضعت لهذه الاختبارات النماذج (المفاتيح) كي يمكننا مقارنة رغبات الفرد برغبات البالغين الذين يعملون في مختلف الوظائف والمهن .

ولم يتبين بعد درجة نجاح هذه الاختبارات التشخيصية لأنه وجد في حالات متعددة أنه في الامكان معرفة مؤهلات الطالب واستعداده للعمل من اختبارات الذكاء أكثر من معرفتها من الاختبارات التشخيصية المعدة خصيصاً لذلك . غير أن هناك عدداً كبيراً من العلماء الذين يعملون بجهد ونشاط لحل المسائل الخاصة بهذا الأمر ولا شك في أنهم سيصلون بعد قليل من الزمن إلى مقاييس أفضل من المقاييس الموجودة الآن . إذ أن معلومات الخبراء تزداد باستعمال مختلف الاختبارات الخاصة بالاستعداد والتشخيص وغيرها حتى يستكملوا دقتها والثقة بها

✱ اختبارات التدريب والتدريب

وضعت هذه الاختبارات للوصول إلى وسيلة يمكننا بها تحديد التدريب اللازم في كثير من المواد المدرسية . وهذا النوع من الاختبارات هو في الحقيقة اختبار لقياس تحصيل مقادير صغيرة من المادة . فهي من هذه الوجهة اختبارات تخصص إلى حد كبير ثم إنها تشمل عدة عبارات من النوع الواحد لأن الفرض منها هو التمرين حتى يتقن التلميذ ما يؤديه .

ولا شك في أن العامل الزمني في مثل هذه الاختبارات يفقد قيمته لأن الفرض منها هو كسب القدرة والدقة أكثر من كسب السرعة في الإنجاز . غير أن التمرين السريع يكون غرضاً أصلياً في بعض الاختبارات كما في الحساب والكتابة على الآلة الكتابة مثلاً وهكذا نرى أن بعض الاختبارات يحدد زمنها في حين تترك أنواع أخرى من غير تحديد الزمن . نذكر الآن مجموعة من اختبارات التمرين في الحساب لنمثل بها على ما يمكن عمله في كل من المواد المدرسية الأخرى في هذا الشأن . تدعى هذه

المجموعة بالبطاقات الاقتصادية في التمرين العلاجي (Economy Remedial Exercise Cards)

وتتألف من ٤١ تمريناً في الأعداد الصحيحة. وهناك ٥٤ تمريناً للتدريب في حل مختلف المسائل. ويحتوى كل تمرين من هذه التمرينات على مسائل يتراوح عددها بين ٦ مسائل و ١٥٠ مسألة. وتشترى هذه التمرينات مطبوعة على ورق مقوى. ويوجد ثقب مستطيل في المكان الذى يكتب فيه الجواب عادة. وعند حل التمرين يضع التلميذ الورقة المقواة المطبوع عليها التمرين فوق ورقة عادية ويقوم بالعملية الحسابية كالمعتاد. ثم يكتب الإجابة في الثقب على الورقة البيضاء التى تحت ورقة التمرين المطبوعة. وبعد كتابة جميع الأجوبة أو عند انتهاء الفترة المخصصة لذلك تقلب ورقة التمرين على وجهها الآخر فتظهر من الثقوب نفسها الاجابات التى كتبها التلميذ فيمكنه رؤية ما كتب ومقارنة ذلك بالإجابات الصحيحة التى تكون مكتوبة فوق الثقوب ويعمل بعد ذلك بنفسه على تصحيح ما قام به من عمل.

وتوجد أيضاً اختبارات من هذا النوع فى المطالعة والقواعد والألفاظ اللغوية وكتابة الخطابات والإنشاء. كما توجد أنواع منها فى الخط.

× اختبارات الشخصية والاضطراب

القياس فى هذا المجال مهم لأن نمو الأخلاق والشخصية من الأغراض الأساسية فى التربية. ونتج عن المحاولات لقياس هذه الكفايات مقاييس مختلفة يمكن الاستفادة منها.

توجد المقاييس المدرجة وهى التى تستعمل طريقة ترتيب بعض المميزات الخاصة ترتيباً متسلسلاً. أو التى تستعمل طريقة الإجابة عن أسئلة خاصة بالشخصية. وفى أحيان أخرى يستعمل نظام التقدير النسبى. وهناك أيضاً نوع معروف بمقياس مقارنة الرجل بالرجل (Man-to-man Scale). ونفهم من مدلوله أنه يستعمل طريقة تقدير صفة الرجل الممتحن ببعض الرجال المعروفين المتصفين بمثل هذه الصفة بدرجات متفاوتة فيقدر هذا الرجل بالنسبة إليهم.

ثم أدت الأبحاث بعد ذلك إلى وضع مقاييس بيانية لتقدير الصفات. وتتألف هذا النوع من عدة أسئلة يجيب عنها الممتحن بوضع إشارة أمام العبارة التى يقدرها للفرد الممتحن لتدل هذه العبارة على حيازته للصفة الخاصة أو عدم حيازته لها. مثلاً :

هل يثق الفرد بنفسه ؟ (يعتمد برأيه الشخصي ويعتمد على نفسه)

(١) عنيد جداً

(٢) يثق عادة

(٣) يثق بعض الأحيان إلا أنه يخضع عند اللزوم

(٤) يثق بنفسه قليلاً

(٥) لا يثق بنفسه مطلقاً .

هل هو نشيط أو خامل ؟

(١) نشيط جداً

(٢) مجد عادة

(٣) متوسط وعادى

(٤) غير مهتم وكثير التسلو

(٥) كسلان جداً .

ويوجد مقياس جيد من هذا النوع يسمى « جدول تقدير السلوك » لوضعيه

(Behavior Rating Schedules ; Haggerty
Olson, Wickham)

« هجرتي واولسون ووكهام »

ويستعمل أيضاً مقياس من نوع آخر لقياس الأخلاق وهو المعروف بمقياس

الأسئلة (Questionnaire) . ويتبع هذا المقياس النظام الذى يرد فيه الفرد على

بعض أسئلة بنفسه ليظهر سلوكه ، وميوله ، وشعوره ، واعتقاداته ، ومخاوفه ، وهمومه ،

وهكذا . وهناك صعوبات ظاهرة تمنع استعمال هذا النوع من الاختبار مع الأطفال

إذ لا يمكنهم إعطاء المعلومات الصحيحة عن تأملهم الباطنى ولذا لا يستعمل هذا

النوع إلا مع الأفراد البالغين .

وقد وضع « وودورث » (Woodworth) . اختباراً من هذا النوع ليستعمل في

الجيش يسمى باختبار المعلومات الشخصية . ويشمل هذا الاختبار أسئلة كالاتية :

هل أنت عادة قوى وممتلىء صحة ؟

هل تضايقت أحياناً الأحلام المزعجة ؟

هل يحمر وجهك مرات عدة ؟

هل عاملك مدرسوكم بالإنصاف ؟

هل لعبت منفرداً أيام طفولتك ؟

وقد عملت بعد ذلك أنواع كثيرة من هذا الاختبار على الشكل المتقدم لقياس
مميزات الشخصية . كما عملت اختبارات لقياس الأخلاق واتباع نفس النظام في وضع
الأسئلة . وقد وجدت صعوبة كبيرة في استعمال هذه الاختبارات والمقاييس عملياً في
الأحوال اليومية لأن الأرقام في الاختبارات لم تتفق بنسبة حسنة مع سلوك الفرد
الحقيقي وتصرفه العادي .

وبناء على ذلك أدت محاولات أخرى إلى قياس الأخلاق بوساطة الاختبارات
التحصيلية والعملية . وطريقة ذلك أن يعطى الطفل الفرصة لكي يسرق أو يغش أو
يكذب في أحوال يخيل إليه فيها أنه لا يمكن معرفة وزره أو الكشف عن نياته . إلا
أن الممتحنين يكشفون عن ذلك فيما بعد .

ونظمت اختبارات أخرى لقياس بعض الصفات مثل حب المشاكسة والإيعاز
وغير ذلك . إلا أن هذه الاختبارات وجدت أنها تكلف كثيراً من النفقات
ويصعب إدارتها وتقدير درجاتها وأرقامها القياسية . إذاً هذه الاختبارات لا يمكن
استعمالها في المدارس في الوقت الحاضر .

وقد حاول البعض دراسة الانفعالات من ملاحظة تأدية الأعضاء لوظائفها
بقياس سرعة التنفس ، وضغط الدم ، وردود الانفعالات ، وضربات النبض ، الخ .
إلا أن كل هذه التجارب تحتاج إلى أجهزة ثمينة مما لا يمكن توفره إلا في المعامل
المستوفاة .

ويمكننا القول بأن قياس الأخلاق والشخصية ما زال على وجه الأجمال في
المراحل التجريبية .

تنظيم الاختبارات وإدارتها

لا يمكن لأفضل المفائيس وأدقها أن تؤدي إلى نتائج مضبوطة وصحيحة إلا إذا عملت بكل عناية ودقة . فيجب إذاً اختيار الاختبارات القياسية بكل عناية ثم استعمالها بالدقة اللازمة .

اختبار الاختبار

يجب أن تتوفر في الاختبارات عدة شروط نذكرها فيما يلي :

(١) الصلاحية (Validity)

ومعنى ذلك أن يقوم الاختبار فعلاً بقياس الصفة أو المقدرة التي وضع من أجلها فيكون صالحاً للتعبير عن الغاية منه .

(٢) الاعتماد والثقة (Reliability)

ومعنى ذلك أن يكون المقياس دقيقاً لا يتأثر بالعوامل الخارجية ولا الداخلية . فتأتي نتائجه متجانسة إلى حد كبير . وندل على الثقة في الاختبارات بأرقام تتراوح بين الصفر (٠) والواحد الصحيح (١) . وإذا ما رغبتنا في اعتماد نتائج جماعة ما يلزم أن يكون رقم الثقة فيها بين ٥٠ - ٦٠ . ولكن لا يمكن الوثوق بنتائج الفرد الواحد إلا إذا كان الرقم بين ٨٠ - ٩٠ .

(٣) النسب الثابتة (Well-Standardized) .

ومعنى ذلك أن تجمع الأرقام الخاصة بالنتائج فتحسب أرقامها ويعمل المعدل والنسب المئوية ومستوى النجاح وغير ذلك من الاحصاءات اللازمة في المقارنات وتقدير النجاح والتقدم وغير ذلك حتى يمكن فهم النتائج التي يحصل عليها المدرس للفرقة كلها ثم لسكل تلميذ في هذه الفرقة .

(٤) الموضوعية (Objectivity)

وهو ألا يتأثر التصحيح بآراء المصحح الشخصية وعوامله الذاتية فيخضع بذلك للطريقة العلمية فقط .

(٥) سهولة الإدارة والتنظيم (Easy Administration)

حتى لا يصعب على غير الخبراء القيام بإعطاء الاختبار وتصحيحه وتطبيق المعلومات التي يتبينها .

(٦) الاقتصاد (Economy)

ولا يعنى ذلك قلة نفقات الاختبار فقط ، بل الانتفاع الكامل من المال والوقت والمجهود الذى يصرف فى عمل الاختبار أيضاً .

إعطاء الاختبار

قبل إعطاء أى اختبار قياسى يجب على الممتحن الاطلاع على الإرشادات الخاصة بهذا الاختبار كما يلزمه مراجعة الأسئلة نفسها ، ويلزمه أيضاً أن يراعى وجود أحوال مواتية لعمل الاختبار ، وأن يتأكد من عدم وجود أى العوامل التى تشوش على التلاميذ أو تصرف انتباههم عن العمل ، ويجب أن يلاحظ استعداد التلاميذ العقلى لآتيان ما يطلب منهم . ويجب عليه قبل كل شيء اتباع الإرشادات تماماً والمحافظة على حدود الوقت المعين . فإن الإخلال بأحد هذين الأمرين يضعف الفائدة العلمية المرجوة من هذه الاختبارات .

تقرير الدرجات

يجب على المصحح أن يراعى شروط التصحيح وأن يتبع فى ذلك النموذج أى المفتاح (الدليل) المعد خاصة لهذا الأمر . ومن الضرورى اتباع الشروط والطرق المذكورة فيه بالدقة . وإذا ما استعملت المقاييس المدرجة يستحسن أن يقوم بتقدير الدرجات لشخصان مختلفان ويؤخذ متوسط الدرجة .

تنظيم الأرقام فى الاختبارات القياسية

تكون الأرقام التى نحصل عليها بعد تصحيح الاختبارات غير مرتبطة ولا مهيبة . فإن هذه الأرقام لا تدل على أكثر من عدد الدرجات التى حصل عليها كل تلميذ .

ولكى نستخرج معنى من هذه الأرقام يلزم ترجمتها إلى ما يسمى بالأرقام المشتقة (Derived Scores) وذلك بأن نحسب أولاً مستوى التلميذ بالنسبة للفرقة التي يكون في مستواها أو ملحقاً بها . فإذا كان التلميذ في مستوى بين الفرقة الثالثة والرابعة عبرنا عن ذلك بالرقم ٣٥٠ لمستوى الفرقة .

ويمكننا أيضاً إيجاد الرقم بالنسبة للسنة (Age Score) . فإذا قلنا إن سن الطفل في مادة الحساب هو (٨ - ٠) دل ذلك على أن رقبه في الاختبار كان في مستوى متوسط للأطفال الذين يبلغون سن الثامنة فقط . وإذا ما أخذنا متوسط الأعمال في المواد جميعها دل ذلك على السن التعليمي العام . ويدل السن التعليمي (٦ - ١٠) على أن صاحب هذا الرقم في مستوى متوسط للأطفال الذين يبلغون العاشرة والستة الشهور من أعمارهم .

ويدل الرقم المئوي (Percentile Score) على نسبة الأطفال الذين يتعادل معهم الطفل المعين أو يتفوق عليهم . فالرقم المئوي ٧٠ يدل على أن ٧٠٪ من مجموع الأطفال أقل في مستواهم من الطفل صاحب الرقم .

وقد ذكرنا الرقم القياسي أو النسبي للذكاء (IQ) في فصل سابق . ونذكر الآن الرقم النسبي للمادة . فمثلاً :

$$\text{رقم الحساب النسبي} = \frac{\text{السن الحسابية}}{\text{السن الزمنية}} \times 100$$

ويدل هذا الرقم على نسبة تحصيل التلميذ في مادة الحساب بالنسبة إلى سنه الزمنية .

ويدل رقم التحصيل النسبي (A. Q.) أي (Accomplishment Quotient) على نسبة السن العامة للمادة إلى السن العقلية .

$$\text{رقم التحصيل النسبي} = \frac{\text{سن المادة}}{\text{السن العقلية}} \times 100$$

ويدل هذا الرقم الأخير على نسبة تحصيل التلميذ العقلي إلى كفايته العامة في

وكثيراً ما قدرت كفاية المدرسين بناء على نتائج اختبارات الذكاء دون الرجوع إلى الذكاء العام الطبيعي لهؤلاء التلاميذ . وإذا اتبع هذا النظام يظلم المدرس الذي تتكوّن فرقته من تلاميذ ينخفض مستواهم في الذكاء بينما يثاب بدون حق المدرس الذي يكون لديه تلاميذ أذكى . وفي الواقع أن كلا المدرسين لم يخلق الذكاء في تلاميذه بجهوده أو طريقه في التدريس .

ومن الخطأ الفاحش أن يعتمد على نتائج اختبارات الذكاء وحدها دون الالتفات إلى عوامل أخرى مهمة . نذكر مثلاً أن التعب والمرض والغياب والانفعالات النفسية والأعمال الخارجة عن المنهج الدراسي وغير هذه من العوائق تؤدي إلى الارقام المنخفضة في الاختبارات .

ويعتمد في أحيان أخرى كثيرة على نتيجة اختبار قياسي واحد ، والواجب يقضى بالرجوع إلى شواهد أخرى تدل على مقدرة التلميذ وكفايته . ولا شك في أننا نحصل على أفضل النتائج إذا ما وضعنا نظاماً يكفل حفظ جميع التقارير التي توضع بناء على اختبارات مختلفة وتضم إليها تقارير المدرسين ودرجاتهم وملاحظاتهم الخاصة .

وتدل جميع هذه الصعوبات على أن لاختبارات القياسية لا يمكن استعمالها بطريقة مجدية إلا مع الفهم المنظم العميق لكل ما يختص بها وبأغراضها . ويجب بعد ذلك استعمال هذه المقاييس بالحكمة والدقة اللازمتين في استعمال كل المقاييس والموازن العلمية الدقيقة إذا أردنا الحصول على نتائج يعتمد عليها مضبوطة .

خلاصة

نشأت الاختبارات القياسية لأن الحاجة كانت ماسة لوجود مقاييس دقيقة في شئون التعليم . وبناء على التجارب الكثيرة التي عملت في هذا الموضوع توصل العلماء إلى إيجاد جملة مقاييس معتمدة موثوق بها وصالحة للاستعمال . وكانت أحسن النتائج التي توصل إليها العلماء في اختبارات التحصيل ، وهناك أمل كبير في الوصول إلى مثل هذه النتائج في الفروع الأخرى لأن العلماء ما زالوا جادين لتحسين الاختبارات

الموجودة ولتكوين اختبارات أخرى جديدة في المواد والكفايات التي لا نجد لها للآن مقاييس مقبولة تماماً .

ولو أن هناك بعض الأخطار والصعوبات التي تنتج عن استعمال الاختبارات ولكن التغلب عليها أمر سهل مما يجعل استعمال الاختبارات الموجودة أمر ضروري لكل مدرس .

وإن في استعمال الاختبارات القياسية وتطبيق نتائجها لمتوقف شيء كثير من التقدم في التربية والتعليم والسير بهما إلى الأمام . ولا شك في أنه يمكننا بالاختبارات القياسية المضبوطة عمل التجارب الدقيقة لتقدير الطرق المستعملة في التعليم والتيقن من فائدة المواد والأدوات وغير ذلك من شئون . ثم إنه يمكننا قياس كل تلميذ على حدة ومعرفة تماماً حتى يمكن إرشاده لكي يستفيد أكبر فائدة ممكنة من وجوده في المدرسة .

وبالاختصار فإن تقدم وسائل القياس في التربية يمهّد لنا الإقلاع عن التربية المبنية على الآراء الشخصية والعوامل الفردية والمؤثرات الداخلية كما أنه يتيح لنا الفرصة لكي نكون التربية العلمية المؤسسة على حقائق ثابتة ومعلومات ناتجة عن التجارب الصحيحة الدقيقة .

XX

العجز في المواد الدراسية

بقلم أرنست وود

مقدمة في تعريف العجز

يعرّف « ورن » (Warren) العجز (Disability) بأنه « تلف يعتري نسيج عضو بدني، أو أنه عطب يصيب دورة جسمية، مما يؤدي إلى تعطيل وظائف هذه الأعضاء وشل عملها » غير أن هذه العبارة الصريحة لا تشمل إلاّ وجهاً واحداً من حالات العجز وعدم المقدرة . إذ يمحصر سبب العجز هنا في « تلف التركيب العضوي » ولا يلتفت إلى العجز المسبب عن الخبرة التي تكتسب خطأ أو العمل الذي يؤدي بنقص مما يؤدي إلى تعطيل الاستجابات المناسبة ومنع حدوثها . ونعني بالخبرة هنا المهارات والعادات ، والمعلومات ، والميول ، والطرق الفنية ، والأفكار ، والمبادئ وكل ما له اتصال بالعوامل الانفعالية .

وكثيراً ما أدى الانفعال السيء والخبرة النفسية الرديئة إلى صدّ المحاولات والأفعال التي تأتي بعدها ، نذكر مثلاً أن الأرقام وما يتبعها من عمليات حسابية التي تكتسب بطريقة عرضية وبغير نظام قد تكون السبب لحالات عجز في مادة الحساب

وقد يؤدي إلزام جميع التلاميذ على اتباع طريقة معينة في المطالعة إلى خلق بعض المشاكل المهمة التي تظهر فيها عراقيل خاصة بمقدرة الأطفال على المطالعة . ونعلم أيضاً أن تكرار اللفظ الخطأ والاستعمال الرديء لبعض الكلمات يؤديان إلى عادات سيئة في المحادثة ، ثم إن المعلومات الباطلة عن الأشخاص ، والشعوب ، والأماكن ، والأشياء ، والحوادث قد تكون الانفعالات الملوثة بالتعصب الممتوت مما يصعب بعد ذلك تلافيه أو تعديله لأن الميول والاتجاهات التي تمتد جذورها وتناصل في النفس من الصعب اقتلاعها ، كما أنها قد تقف في سبيل اكتساب أمور مرغوب فيها . ولهذا

نرى أن بعض الطرق الفنية التي نحصل عليها أيام الدراسة قد لانستعملها بقاتنا في حياتنا العادية خارج المدرسة ، فإن عدم الاعتراف بالفروق الفردية ، وإعداد ما يناسب كل فرد ، قد يحرم الأطفال الأذكاء والأغبياء على حد سواء من فرص ذهبية . وكثيراً ما كانت الخبرة التي يكتسبها الطفل في البيت وفي المدرسة وفي مكان العبادة وغيرها من الأماكن المختلفة مفككة الأوصال وغير متصلة الأجزاء مما يؤدي إلى حرمان الطفل من شخصية موحدة تعمل كلها جملة واحدة .

ولا شك في أن التحصيل الباطل وغير المناسب يمنع عدداً كبيراً من الأطفال من استعمال كفاياتهم الفطرية السكاملة فيؤذيهم ذلك أكثر مما يؤذيهم تلف بعض الأعضاء أو عطلها عن أداء وظيفتها . ولا نغنى بذلك أن هذا التلف العضوي أمر بسيط لأنه كثيراً ما كان ذا شأن ولا يمكن التقليل من أهميته وقد يبتلى بعض الأفراد بالعجز على نوعيه ، العجز الناتج عن التحصيل الخاطئ والعجز الناتج عن تلف الأعضاء

تعدد حالات العجز

نبه اجتماع البيت الأبيض في أمريكا الأذهان إلى خطورة مسألة الأطفال الذين تقف العقاقيل العقلية والاجتماعية والاجتماعية في سبيلهم . وقد جاء في إحدى خطب الرئيس هربرت هوفر ما يأتي :

« إن المسائل الخاصة بصحة الطفل وحمايته معضلة تحتاج إلى كثير من البحث والعمل . ويجب علينا أن نهتم بها اهتماماً جدياً . ولا يصدق أحد أن هذه المسائل مما لا تحتاج إلى يقظة أمة بأكملها أو أنها لا تستحق اهتمام رجال السياسة أو الحكومات . وإذا أمكننا الحصول على جيل واحد من الأطفال المولودين وفقاً للشروط الصحية والمتمتمين بكمال التدريب والتعليم والصحة ، فإن ألف مسألة من مسائل الحكومة تزول حالا . فإننا نضمن لأنفسنا بعد ذلك عقولاً أصح في أجسام أشد لتقدير دقة أمثنا نحو المعالي . ذلك إلى أن إعداد كل ممرضة تليق للعناية بأمور المجتمع توفر علينا تكاليف اثني عشر شرطياً في المستقبل .

ولنلق نظرة الآن على بعض الأرقام الإحصائية عن أطفال الولايات المتحدة .
فمن ٤٥ مليوناً من النشء نجد أن :

٣٥٠٠٠٠٠٠	يعتبرون في صحة عادية
٦٠٠٠٠٠٠	لا يتغذون بالغذاء الكافي
١٠٠٠٠٠٠	مصابون بعيوب في النطق
١٠٠٠٠٠٠	ضعاف القلب
٦٧٥٠٠٠	مصابون بعيوب سلوكية تستوجب العناية
٤٥٠٠٠٠	متأخرون عقلياً
٣٨٢٠٠٠	مصابون بداء الصدر
٣٤٢٠٠٠	مصابون بعطل سماعي
١٨٠٠٠	صم
٣٠٠٠٠٠	مقعدون وكسيحون
٥٠٠٠٠	مصابون بالعمى الجزئي
١٤٠٠٠	عمي
٢٠٠٠٠٠	مذنبون
٥٠٠٠٠٠	محتاجون لمن يعولهم

ونجد أن أكثر من ٨٠٪ من عشرة ملايين عاجز لا يعنى بهم العناية الكافية.
مع علمنا أن أغلب هذه الحالات يمكن تلافيها أو علاجها إلى أبعد حد . « انتهى كلام
الرئيس هوفر

ونذكر أيضاً أننا نجد على وجه التقريب في الولايات المتحدة طفلين مصابين
بعجز في كل تسعة أطفال . وهذا يدلنا على خطورة الحالة .

ويجب أن نضيف إلى الأرقام المذكورة سابقاً جميع الأفراد الذين لم يعملوا على
تنمية كفاياتهم الفطرية وأخفقوا في تدرسيها ، وفي الحقيقة أن كل طفل يمكن اعتباره في
حالة عجز من حيث كفاياته الكامنة ، لأن هذه الكفايات تبقى كامنة أو ممتورة أو
غير مستغلة استغلالاً صحيحاً وقد تكون مخفية وراء معلومات عديمة الفائدة والمعنى .

ولا توجد إحصاءات تدل على حالات العجز في المهارات والعادات والميول والطرق الفنية والمعارف والمبادئ في كل مادة من المواد المدرسية . إلا أن أهمية حالات العجز تبين لنا لو لاحظنا أننا لا نلم عادة إلا بالحالات المتطرفة في حين لا ندرى أغلبية الحالات التي تقل عنها خطورة وذلك لأن الحالات الأولى تسترعى نظرنا وتقرّ الأخرى دون أن تستلفت إنتباهنا . ويرجع السبب في ذلك إلى عدة أمور . إذ يؤدي أغلب الناس أعمالهم في مستوى يقل كثيراً عن كفاياتهم وينقص عن مقدرتهم واستعدادهم إلا أن هذا المستوى هو ما يتطلبه رؤساؤهم منهم لا أقل ولا أكثر . وفي أحوال أخرى يحكم على بعض الأفراد وتقدير أعمالهم تبعاً للمجهود الذي يعملونه ولو كانوا على مستوى ضعيف جداً في الكفاية والاستعداد . ولهذا يلوح أن كل فرد فوق المتوسط قوى ولولم يستغل كفايته على أتم وجه أو لم يستفد من استعداداته ومقدرته إلى أقصى حد . وعلى ذلك نرى أن الفرد الشاذ الذي ينقص في المستوى عن المتوسط لا يشعر به أحد إلا إذا كان الشذوذ في غاية الخطورة والتطرف وظهر تصرفه بنسبة تقل عن المتوسط بكثير .

ونجد في المدارس أن الطفل الذي يستمر في حالة الضعف لمدة طويلة يسترعى نظر مدرسيه ويؤدي إلى استنتاج الآراء التي نلخصها فيما يلي كما يذكروها المدرسون في ملاحظاتهم على التلميذ :

« ترجع سوء حالة التلميذ « زيد » إلى نقص رقبته القياسي للذكاء » .

« عجز التلميذ « عمرو » ورأى و بناء عليه فضعهه طبيعي » .

« لقد ولد التلميذ « يزيد » هكذا » .

« إن عجز التلميذ « عمر » ناتج عن أخطاء مدرسية » .

« التلميذ « يوسف » لا يجد لما يدرسه معنى ولا يمكنه إدراك شيء » .

ولا يمكننا استنتاج أي شيء من هذه الآراء إلا أنها تساعد أولى الشأن على أن يستمروا في إجراءاتهم العادية وأن يطبقوا قوانينهم الإدارية دون أن يعترفوا بجهلهم بأسباب الأمور التي يحكون عليها ودون أن يعملوا شيئاً يعود بالفائدة على التلميذ نفسه لكي تتحسن حاله ويزول ضعفه ويخف عجزه .

وفي أغلب المدارس توضع المقررات ونسب النجاح ثم ينتظر من جميع التلاميذ أن يصلوا إلى المستوى المعين لكي ينجحوا مهما اختلفت كفاياتهم وتنوعت رغباتهم ومهما تباينت حاجاتهم . إننا نحشر جميع التلاميذ في نظام واحد ونجبرهم على اتباع طريقة معينة كي يصلوا إلى المستوى المطلوب . ونتيجة ذلك هو ما نشاهده من كثرة عدد الراسبين . ولا يمكن أن يكون الحال غير ذلك ما برح ذلك نظامنا وما دامت تلك سياستنا . وباتباع هذا النظام نجد أن بعض التلاميذ يرسبون لأنهم لا يستطيعون الوصول إلى المستوى المعين بينما نجد أن عدداً كبيراً من هؤلاء ، وهم التلاميذ الذين يتمتعون بكفايات متوسطة أو فوق المتوسطة بقليل ، ينجحون لأنهم ألبوا بالمقرر من غير أن يصرفوا إلا الجهد القليل . غير أنهم لا ينعمون مداركهم ويستكملون استعدادهم بالمقدار الذي يمكنهم أن يحصلوا عليه .

وقد فطنت إلى هذه الأمور مدارس كثيرة فأخذت في تعديل برامجها وتحوير طرق التدريس فيها حتى ينال كل تلميذ ما هو في حاجة إليه وما يناسب كفايته . وتحقيقاً لهذا المبدأ نشأت طرق «دالتون» و«ونتكا» و«موريسون» في التدريس وأخذ بها كثير من معاهد العلم في كثير من البلدان . كما أن طريقة المشروع والعمل الفردي ونواحي النشاط قد سارت شوطاً بعيداً في السنوات العشر الأخيرة . وتعمل جميع هذه الأنظمة كما هي أو بعد التعديل البسيط لتطابق ما يحتاج إليه التلميذ من حيث اختلافاته الفردية ولتناسب أحواله الشخصية .

أسباب العجز في المواد الدراسية

هناك عوامل كثيرة تعد أسباباً لعجز التلاميذ في المواد الدراسية غير أنه يجب علينا أن نعلم في مبدأ الأمر أن هذه العوامل كثيراً ما تعمل غير منفردة ، ثم إن كل مجموعة من هذه العوامل قد تؤدي إلى نوع معين من العجز ولو حللنا جميع هذه العوامل منفردة لوجدنا أنها تنقسم إلى بضعة أقسام أساسية: فهناك العوامل البيولوجية وهي الخاصة بعلم الأحياء . والعوامل الفسيولوجية وهي الخاصة بوظائف الأعضاء ، وهناك العوامل الخاصة بالبيئة والعوامل الاجتماعية والعوامل السيكولوجية وهي الخاصة بعلم النفس .

العوامل البيولوجية والفسولوجية

نعلم أن الطفل يولد وهو مختلف عن والديه تبعاً للعوامل الوراثية التي نعرفها . ومن الجائز أن يأتي الطفل أقوى أو أضعف من أحد والديه أو كليهما . إلا أن أهمية الوراثة في أنها تحدد الكفايات في الطفل وتعين استعداداته للنمو . أما المستوى الذي يصل إليه في النمو والتقدم فيمتوقف على البيئة التي يعيش فيها . فالمدرسة والعوامل الاجتماعية الأخرى تؤثر تأثيراً عظيماً في الطفل من حيث إعداد المناسبات اللازمة لهذا النمو والتقدم .

وهناك عوامل كثيرة تؤثر في الطفل قبل الولادة . فإذا ما أتيح للأم أن تغذي جنينها بالعناصر الغذائية الضرورية جاء الولد طبيعياً وصحياً . وبالمثل إذا لم يحصل الطفل على الغذاء اللازم تأثر تأثيراً مضرراً . ويتأذى الجنين كثيراً إذا ما اعتري الأم مرض ما أو سرت في دمها السموم أو اضطربت الأعضاء في تأدية وظائفها أو تعطلت الغدد عن إفراز موادها الداخلية . كما أن الانفعالات القوية المتتالية في الأم تؤدي إلى حالة كيميائية تسبب ضرر الطفل أثناء نموه وكثيراً ما يصاب دماغ الطفل بالعطب أثناء عملية الولادة نفسها . فكل هذه الأحوال تؤدي إلى أذى الأعضاء الحيوية وتعطيلها عن أداء وظائفها .

ومعلوم لدينا ضعف التلاميذ الذي يرجع سببه إلى عطب أعضاء الحس . ونعلم أيضاً الاتصال الوثيق بين ضعف البصر وخلل السمع وبين مسألة العجز في المواد الدراسية . ونعلم أيضاً أن السموم التي تتكون عن الأسنان الفاسدة وعن اللوز الحلقية المريضة وعن الإصابات في أعضاء الجسم الأخرى فإنها تؤثر تأثيراً مضرراً في عملية التعلم في الطفل .

وقد تبين للمربين والعلماء أن كل جزء في جسم الطفل وكل عضو من أعضائه له سرعته الخاصة في النمو . وقد أظهر « كورتس » (Courtis) أهمية عملية النضوج على أنها عامل مهم في تشخيص أسباب العجز في الأطفال . وهناك فرق كبير بين الأولاد من حيث سرعة نمو كل عضو من أعضائهم ، ومن حيث مقدرة هذا العضو على القيام بتأدية وظيفته ، إذ نجد أن بعض الأطفال قادرون على المطالعة قبل أن تصل سنهم

الزمنية إلى الخامسة ، بينما نجد آخرين لا يقدرّون على ذلك قبل الثامنة . أما الطفل العادى المتوسط فيستطيع المطالعة بين السادسة والسابعة من عمره . وخلاصة القول أنه مهما حاول المدرس أن يعمل فى هذا الشأن فلن يستطيع أن يغير سرعة النمو الطبيعية فى الطفل ليصل به إلى درجة معينة فى النمو قبل أوانه .

وإذا لم يكن المدرس عالماً بهذه الاختلافات الفردية من حيث سرعة النمو واستعداد الأطفال للتعلم فى النواحي المختلفة الخاصة . فقد يؤدى جهله هذا إلى حالة تجعل من الطفل عدواً لكل ماله علاقة بالحالة الخاصة التى يواجهها آنئذٍ . ولا شك فى أن رغبة الأطفال فى المطالعة والحساب وغيرها من الأعمال ، ولذتهم فيها ، تهدم من أساسها إذا ما حاول المدرس أن يضغط عليهم ويزج بهم فى أحوال لا تناسب ومستوى نضوجهم .

ونوجه الالتفات أيضاً إلى أهمية الغدد الصماء وأثر إفرازاتها الداخلية ونذكر بوجه خاص الغدد الدرقية (Thyroid) والنخامية (Pituitary) والتيموسية (Thymus) والصنوبرية (Pineal) وغدد الكليتين (Adrenal) والتناسلية (Gonads) .

وقد تبين لجميع علماء النفس والأطباء أهمية العلاقة الموجودة بين هذه الغدد وبين النمو الجثمانى والعقلى كما ظهر لهم علاقتها بالانفعالات النفسية . ولهذا كانت العلاقة بين هذه الغدد وبين حالات العجز والضعف . وأول هذه الحالات ما نشاهده فى الطفل الذى يسرع فى النمو الجثمانى بينما يتأخر نموه العقلى ، فإن مثل هذا الطفل يقامى الأمرين حيناً وجد ، ولا نرى أثراً للمجهودات التى تعمل لحمايته . وليست معضلة هذا الطفل هى النوع الوحيد من المعضلات التى يجب أن نغنى بها بل يتحتم علينا أيضاً العناية بالطفل الذى يسرع فى النمو العقلى ويتأخر فى نموه الجثمانى لأن كلا الطفلان يواجه مسألة تستحق الاهتمام والعمل .

ونعلم أيضاً أن الشعور والانفعال يكتيفان خبرة كل فرد فى الحياة ويعطيانهما لوناً خاصاً من اللامعان أو القتامة . وقد تكون بعض هذه الانفعالات من الشدة بمكان حتى أنها تؤثر فى سلوك الطفل فى المستقبل وتتحكم فيه إلى حد كبير . وكثيراً ما كانت خبرة التلاميذ السيئة أيام الدراسة فى المطالعة ، أو الحساب ، أو الهجاء ، وغيرها من

المواد مما يؤدي إلى كراهية المادة نفسها طول العمر مهما عمل بعد ذلك لتلافي هذا الأمر وتحسين الحال ، وقد يشتد الانفعال نحو هذه المواد إلى درجة يقاوم بها التلميذ كل محاولة الغرض منها إشراكه في أي عمل يتصل بها . وكثيراً ما رأينا مثل هؤلاء الطلبة حتى في المدارس العليا . نعلم إذاً أن طبيعة الطفل الانفعالية لها علاقة مباشرة في نجاحه أو فشله في المواد الدراسية . وكثيراً ما أدت مثل هذه التعقيدات إلى حالات صعبة من العجز ولا يمكن في مثل هذه الأحوال التغلب على العجز إلا إذا تمكنا من استبدال الخطط والميول الانفعالية السلبية المعاكسة إلى ميول إيجابية مواتية .

العوامل البيئية والاجتماعية

تتأثر الكميات وحالات العجز إلى حد كبير بالعوامل الاجتماعية ولذا نُظِّمَ البيت والمدرسة والكنيسة وغيرها من الأماكن التي أعدتها الهيئة الاجتماعية خصيصاً لكي توجه خبرة الأطفال ومعلوماتهم اتجاهًا خاصاً مرغوباً فيه . كما أن الحياة العائلية المضطربة ، والمشاحنات بين الوالدين ، والمشاكسات الدائمة داخل جدران المنزل ، وغير هذه من الأمور غير المرضية والمقوضة للحياة العائلية ، تؤثر تأثيراً بليغاً في تكوين الميول والخطط الذهنية في الأطفال ويظهر أثر ذلك في أعمالهم المدرسية .

وقد تؤدي أيضاً بعض الحالات التي تنشأ في البيت أو المدرسة أو غيرها من الأماكن إلى تكوين شخصية تنفر من الحياة الاجتماعية وتكرها ولا ريب في أن أثر هذه الشخصية سوف يظهر في نوع وكمية الأعمال المدرسية . وكثيراً ما نجد أيضاً أن بناء المدرسة وعوامل البيئة التي يعيش فيها الطفل مما لا يصح غض الطرف عنه . فقد يؤدي بطريقة غير مباشرة ، سبب بسيط مثل الإضاءة غير الكافية أو الرديئة إلى كراهية مادة من المواد المدرسية .

ولقد أدخلت تغييرات كثيرة على أنظمة التعليم في القرن الأخير إلا أن أغلب هذه التغييرات كانت باضافة مواد على الموجود لا بتميم المواد الموجودة وتكميلها . فلم تتكون إذاً هذه النظم والمقررات تبعاً لما يحتاجه الطفل في عملية النمو والتقدم ، وما كان المقرر التقليدي المعروف إلا نتيجة التراكم والجمع الذي قام به بعض الكبار دون

أن يلتفتوا إلا قليلاً إلى كفايات التلاميذ واستعدادهم وقوة الإبداع والابتكار فيهم ولذلك جاءت المقررات واسعة ومرهقة لدرجة لا تسمح لأى كان أن يتقن غير مقدار بسيط جداً منها .

ثم إننا لا نجد أى تجانس بين مختلف المواد المدرسية المقررة . وإنه لمن الصعوبة بمكان أن يدرك المتعلم من تلقاء نفسه وجود مثل هذه العلاقة بين المواد . ونجد غير ذلك أن القسم الأكبر من هذه المواد لا معنى له ولا يتصل بمسائلنا اليومية وخبراتنا العادية ثم إن أغلب المواد والمقررات تقدم إلى التلاميذ دفعة واحدة وبسرعة مذهشة نظراً لتحديد الزمن المعين لانتهاى المادة مما يضع الطفل فى حيرة واضطراب .

تؤدى هذه الحقائق إلى تصعيب إن لم نقل إلى استحالة الأمر على الطفل وتعجيزه عن الفهم الدقيق الذى يؤدى إلى الإيقان . نضرب مثلاً بمادة الجبر إذ نجد أن هناك خمس حالات فى التحليل إلى العوامل . يدرس التلميذ كل حالة فيها على حدة مع التمثيل اللازم ويحل عدداً من التمارين . وبعد الانتهاء من دراسة الحالات الخمس يُعطى التلميذ عدداً من التمارين فيها مسائل متنوعة يحتاج فى حلها إلى استعمال أية حالة من الحالات الخمس ولا ينتج عن ذلك إلا اضطراب التلميذ وحيرته . وترجع أسباب ذلك إلى أن هذه المواد تقدم بسرعة تعجز التلميذ عن الاقتباس والإيقان اللازمين فيصعب عليه تكوين فكرة عامة لما يدرس . وبناءً على ذلك أضحت المعلومات التى كانت مجهولة فى أول الأمر كتلة من الاضطرابات والحيرة الذهنية .

فالمدرس من هذه الجهة هو العامل الاساسى فى إدارة عملية التعليم وإرشاد التلميذ إلى طريقة العمل فإذا ما فهم المدرس أهمية الفروق الفردية وأعطاهها بعض ما تستحق من العناية والاهتمام أتاح لكل تلميذ الفرصة لإنماء كفاياته واستعداداته . ويكون الحال على غاية من السهولة لو وُفق هذا المدرس إلى ناظر مدرسة أو مفتش أو وكيل معارف يُلمُّ بهذه المبادئ فيتعاون الجميع لتهيئة الظروف المواتية للعناية بالتلاميذ حسب فروقهم الفردية وتبعاً لاستعدادهم الشخصى .

وأفضل المدرسين هو الذى يهتم بتسلسل المادة وتتابعها حسب تطور نفسية الطفل ونمو عقليته . وهو الذى يعمل دائماً على ملاحظة هذا النمو والتطور فيكيف المادة التى

يدرسها حتى تناسب تماماً حاجة الطفل . وهو الذى يعمل حساب اختلاف الاطفال فى استعداداتهم الفطرية وميولهم الطبيعية ، فينظم عملهم حتى لا يفاجئ الطفل بأمر لم يكن قد استعد له أو يكون قد وصل إلى درجة من النضوج تساعد على قبوله . وهو الذى يعلم أن الطفل محتاج إلى كسب خبرات جديدة فى كل الأوقات وإلى إثبات الحركة والنشاط ، فيعد له المناسبات والفرص التى تقدم له ما هو فى حاجة اليه .

ويجب أن يكون المدرس القدير ملماً بمبادئ التعلم والنسيان حتى يطبق العلم على العمل . فإن جميع المهارات والعادات والمعارف والميول والطرق الفنية والآراء والمبادئ التى تستحق التعلم تستحق عادة الوعى . ويعمل هذا المدرس أيضاً على جعل جميع المعلومات الضرورية التى اكتسبها التلميذ فى السنين السابقة تحت إمرة هذا التلميذ ورهن إشارته . ولا يمكن قبول عذر المدرس الذى يعتذر بعدم وجود الوقت الكافى . لأن هناك وقتاً كافياً دائماً لمراجعة الحقائق المهمة التى يحتاج إليها التلميذ . ولا شك فى أننا لو أردنا أن يحتفظ التلميذ بالمهارات والعادات والمعارف والطرق الفنية والميول والمبادئ لوجب علينا أن نعطيه كل الفرص الممكنة ليستعملها فى حياته اليومية . ولذلك يجب أن تكون جميع هذه العوامل ضمن دائرة رغبته وحاجاته والشئ الحقيقى الوحيد الذى يحتاج إلى الوقت هو عملية انتقاء المعلومات المفيدة والخبرات الضرورية النافعة التى يحتاج إليها الطفل فى حياته العملية العادية ، وهذه المعلومات هى كل ما يجب على التلميذ وعيه .

ويعرف المدرس القدير العوامل الشخصية التى يحتاج إليها التلميذ فى مهمته ويفهم نفسيته ورغبته فيعمل على الاستفادة من هذه الرغبات ويبقىها أطول مدة ممكنة . ثم إن المدرس الماهر يأخذ بنظرية الانتقال فى التعليم فيقدر ما فيها من فوائد عملية ويفهم المبادئ التى يمكن الاعتماد عليها لمنفعة التلميذ وخيره . وعلى ذلك يعد الفرص الصالحة كي يكتسب الطفل المعلومات المهمة والحقائق الثابتة ثم يساعده لكي يستعملها فى حياته اليومية . ولا شك فى أنه مدرك أن الطفل لا يكتسب الخبرات العملية إلا إذا طبق هذه الخبرات فى حالات متنوعة وشاملة . وينتهز المدرس اليقظ الفرص التى تؤدى إلى نجاح تلاميذه كما يحذر الحالات التى تؤدى إلى فشلهم

أوضعفهم . ومن ثم يعمل على إبعاد الأسباب التي تعمل على وقف نموهم وعرقلة تقدمهم . كما أن هذا المدرس يقدر أن كل عمل يأتيه الطفل هو خطوة فعالة مؤدية إلى زيادة فهمه له .

نستخلص من كل ذلك أن المدرس يستطيع أن يتلافى عجز تلاميذه ويرفع أسباب هذا العجز من طريقهم بمقدار ما يعرفه عن طبيعة الطفل نفسه ، وما يعلمه عن طرق التعلم ، ونتائج التعليم ، وما يلم به من المادة التي يعلمها ، وما يعرفه عن فوائد طرق التدريس التي يتبعها أو مضارها وما يفهمه عن عجز التلاميذ .

مثال في كيفية تحليل حالة عجز التلميذ في الحساب

نبين هنا حالة من حالات العجز في مادة الحساب فنذكر أولاً الحالة كما هي ثم نتبع بعد ذلك طريقة تشخيصها ونحلل أسباب العجز ثم نصف العلاج ونبحث في النتائج التي نصل إليها .

يبلغ يوسف الحادية عشرة من عمره وقد وصل إلى السنة السادسة الابتدائية - نظام أميركا - وكان والده من خريجي الجامعات ، أي أنهما من الطبقة المتعلمة المستنيرة . وكان يوسف مقتدراً في المطالعة ، يلذ له قراءة سير العظماء وحكايات الاختراعات والمستكشفات ، وكان رأى أمه أنه ليس لديه استعداد لتعلم الحساب ، لأن رقم ذكائه القياسي في هذه المادة كان أقل قليلاً من متوسط الفرقة . وكانت الشواهد تدل على أنه خال من عوامل العجز الطبيعية . وبالرجوع إلى اختبار القياسي ظهر أنه أخطأ في العمليات الحسابية رقم ٣ ، ٥ ، ١٤ ، ١٨ وسنذكر هذه العمليات فيما يلي :

$$\begin{array}{r} \text{المسألة (٣) اقسم ٢٧ ÷ ٩ =} \\ \begin{array}{r} ٤ \\ ٩ \overline{) ٢٧} \\ \underline{٢٧} \\ ٠٠ \end{array} \end{array}$$

المسألة (٥) اضرب ٨ × ٤ = ٢٤

المسألة (١٤) أقسم $٥٨٥٦ \div ٨ =$

$$\begin{array}{r} ٧٥٧\frac{1}{2} \\ ٨ \overline{) ٥٨٥٦} \\ \underline{٥٤} \\ ٤٥ \\ \underline{٤٠} \\ ٥٦ \\ \underline{٥٤} \\ ٢ \end{array}$$

المسألة (١٨) اضرب $٨٧٥٤ \times ٨ = ٦٩٨٢٤$

وإذا حللنا الأخطاء حصرناها فيما يأتي : الخطأ في المسألة رقم « ١٤ » يرجع إلى اعتقاد يوسف أن $٨ \times ٧ = ٥٤$ فقد أخطأ يوسف مرتين في ضرب هذا العدد في المسألة نفسها .

أما في المسألة رقم « ١٨ » فإننا نجد أنه أخطأ في أمرين $٨ \times ٤ = ٣٢$ ، $٨ \times ٧ = ٥٤$.

ولما وصلنا إلى هذا الحد في تحديد أخطاء يوسف أعطى له اختبار آخر للكشف عن بعض نواحي الضعف الخاصة . وكان هذا الاختبار في الضرب ويحوى ١٠٠ عملية بسيطة فظهر أنه أخطأ فيما يأتي :-

كل حاصل ضرب رقم في صفر

$$٢٥ = ٤ \times ٦$$

$$٢٥ = ٦ \times ٤$$

$$٥٤ = ٨ \times ٧$$

$$٥٤ = ٧ \times ٨$$

$$٧٢ = ٩ \times ٩$$

وفي اختبار يشمل عمليات حسابية في الجمع والطرح والضرب ظهر أيضاً خطؤه فيما سلف مع إضافة

$$٢٧ = ٩ \times ٤$$

$$٣ = ١ \times ٢$$

وهنا يتبين لنا لماذا يكره يوسف الحساب ويظن أنه لا يستطيع حل شيء منه . فقد اعتقدت أمه كل الاعتقاد أنه ضيق الحيلة في الرياضيات مشابهاً أباه في ذلك . إلا أن الأخطاء التي ذكرناها سابقاً هي كل ما أتاه يوسف من خطأ في الضرب وكان على هذه الأخطاء محافظاً إلى آخر درجة وكان يخطئ فيها دائماً بإعطاء نفس الجواب لذات الأرقام .

فجئ ييوسف بعد ذلك وطلب إليه أن يشرح كيف حسب $٢٥ = ٤ \times ٦$. فأجاب بأنه حسب ذلك في ذهنه . ثم قال : « الآن أعرف أن $٢٥ = ٤ \times ٦$ ولا أحسبها كل مرة إلا أني في أول مرة حسبتها كما يأتي : أعرف أن $٢٠ = ٤ \times ٥$ ، وبما أننا نحتاج إلى إضافة خمسة أخرى إلى العدد فيكون المجموع ٢٥ » وهكذا اعتقد يوسف أن $٢٥ = ٤ \times ٦$. فطلب منه بعد ذلك أن يصف أربعة صفوف من النقود ويضع في كل صف ست قطع وأن يعدّها فلما قام بذلك ووصل إلى آخر قطعة ولم يكن قد عد غير ٢٣ توقف عن العد وقال « هناك خطأ . فلا يوجد غير ٢٤ قطعة » . فطلب إليه أن يعد القطع مرة أخرى بعد التحقق من وجود ست قطع في كل من الأربعة الصفوف . فأعاد ذلك ووجد أن $٢٤ = ٤ \times ٦$ لا ٢٥ . شرح بعد ذلك يوسف كيف توصل إلى $٥٤ = ٧ \times ٨$ وكانت طريقته في الحساب كطريقته السابقة . قال :

$$\text{أعرف أن } ٤٢ = ٧ \times ٦ \text{ وأعرف أن } ١٢ = ٦ \times ٢$$

فلو جمعنا $٤٢ + ١٢ = ٥٤$ وليكنه لم يعرف لماذا كان حاصل ضرب

$$٨ \times ٨ = ٠ \text{ غير أنه يعتقد أن ذلك هو الجواب الصحيح .}$$

وهذه حال يوسف الذي اتصف بذكاء فوق المتوسط العادي وقد رأينا كيف أن بعض العمليات الحسابية البسيطة أدت إلى هذا الاضطراب الناتج عن بعض الأخطاء

التي لازمته حتى صار يعتقد أنه عاجز في الحساب كما ظن والداه ومدرسه أنه خال من الكفاية الحسابية .

وأشق ما في الأمر أن مدرسي يوسف الذين عملوا معه عدة سنوات لم يكشفوا في هذا الزمن الطويل عن أسباب فشله في الحساب فكان مما دعا إلى الأسف أن هؤلاء المدرسين لم يكتسبوا المهارات والمعارف والميول والطرق الفنية التي كان من المحتم أن تكشف عن مثل هذه الصعوبات في أول نشأتها. فبقى يوسف طول هذه المدة يعاني عجزه إلى أن قابله هذا الاختصاصي وفي ساعة من الزمن استطاع أن يكشف عن علته. قام بعد ذلك هذا الاختصاصي بكتابة أخطاء يوسف بالمداد الأحمر في كتيب خاص سماه « كتاب غلطاتي » وأعطاه إلى يوسف . وقيد فيه ما يأتي :

الصعوبات في العمليات البسيطة

١ - لا صعوبة في الجمع

٢ - لا صعوبة في الطرح

٣ - الصعوبات الآتية في الضرب

كل رقم $\times$ صفر = صفر

$$٥٦ = ٨ \times ٧$$

$$٥٦ = ٧ \times ٨$$

$$٢٤ = ٤ \times ٦$$

$$٢٤ = ٦ \times ٤$$

$$٣٢ = ٤ \times ٨$$

$$٣٢ = ٨ \times ٤$$

$$٣٦ = ٤ \times ٩$$

$$٣٦ = ٩ \times ٤$$

ولما قيل ليوسف إن هذه هي أكبر غلطاته وإنه من الميسور جداً تلافى هذه الأخطاء والتغلب عليها في أقصر مدة ، كان سروره لا يقدر . وذهب من فوره إلى والدته وأراها « كتاب غلطاتي »

وفي اليوم التالي أتى يوسف وفي عينيه بريق الفرح وصاح قائلاً : لقد تغلبت عليها .
فماذا تكون النتيجة يا ترى لو أن المدرس كشف أخطاء يوسف هذه في أول مرة
عرفها ودله عليها ومن ثم ساعده على تصحيحها ؟ والمدهش حقاً أن في كل الفرق
أطفالاً وتلاميذ لهم حكايات تماثل حكاية يوسف ، وفي استطاعة كل مدرس أن يقوم
بأجل الخدم من هذا القبيل لو أظهر شيئاً من الهمة والغيرة في عمله ونقب عن
علة الخطأ .

طرق الوقاية والتشخيص والعلاج

لا يستطيع مدرس الفرق أن يحل كل مشاكل العجز . فهناك بعض الحالات التي
تحتاج إلى علاج الخبير الاختصاصي

إلا أنه من الضروري على الأقل أن يكون كل مدرس عالماً بطرق الوقاية
والتشخيص والعلاج . وأن مبدأ الوقاية هو أن يفهم المدرس أن كل تلميذ في الحقيقة
فيه ناحية من العجز الطبيعي مهما كان رقم ذكائه أو قوة ذهنه الوراثية أو نشاط
أعضائه الجسمية .

والمدرس الذي يعلم أسباب العجز يعمل دائماً للكشف عنها ويستعد لتلافي ذلك
في كل مراحل التعلم . فالمدرس النابه يعلم أن الحلقة المفقودة هي دائماً بيت الداء . ومع
أن هذه المراحل في أكثر الحالات لم تكشف بعد إلا أنه يستمر في البحث عنها
على أنها أسباب مرجحة في مشكلات الطفل وحالات عجزه . وعلى المدرس أن يتنبه
إلى أصغر الأمور وأنفها فقد تكون هي أيضاً سبب الداء .

ومن البحث في حالات العجز يتبين لنا عدة أمور مهمة قد تؤدي إلى بعض
الفائدة في وقاية التلميذ وتشخيص علته وتلافي الصعوبات التي يقع فيها .

(١) من المهم أن يعلم المدرسون والنظار أن العجز الجثامي أمر واقع ومن الميسور
العمل على تلافيه . فهناك بعض الأمور الممكن علاجها قبل أن يلتحق الطفل بالمدرسة
ويمكن الكشف عن هذه الحالات بوساطة امتحانات الدخول ومن حق المدرس أن
يعرف حالة الطفل الجثامية وأسباب العراقيل التي تقف في سبيل نموه وتقدمه .

والتغذية الحسنة المناسبة من أهم الأمور الواجب مراعاتها. ونجد هنا مجالا واسعا لخلق الاهتمام اللازم في هذا الشأن وإظهار علاقة الغذاء بالنمو.

(٢) يلزم المدرس أن يحصل على صورة واضحة لماضى الطفل وأن يقف على تاريخه ويعرف العوامل الاجتماعية التي أثرت فيه ، لأن هذه العوامل هي التي تؤثر في حالته الحاضرة . كما أن مهارته وعاداته وميوله ورغباته ومعارفه وآراءه ومبادئه كلها تأتي نتيجة لأثر العوامل السالفة الذكر . وإذا كان على المدرس أن يستغل رغبات التلميذ فمن الواجب عليه أولا أن يعرف في أى دنيا يعيش هذا الطفل . وإذا كان عليه أيضاً أن يكون عاملا فعالا في تكييف نمو الطفل وتوجيهه كما يجب فمن اللازم عليه أن يعرف أولا ما هي حقيقة الطفل وما الأشياء التي يفهمها وكيف يفهمها . ولو قدرنا هذه الأمور حق قدرها ووزناها بميزان العقل لحصلنا على وسيلة فعالة لتلافي عجز الطفل في حالات كثيرة .

(٣) يحتاج المدرس إلى معرفة كيفية تعلم الأطفال وكيف يمكنهم تطبيق ما يتعلمونه في شئون حياتهم العادية . فإن مباحث علم النفس في التربية تساعد المدرس على تتبع حالة التعلم في الأطفال وسلوكهم وترشده كيف يتصرف فيها على أحسن وجه . ويستطيع المدرس تقديم الإرشاد اللازم الذي يمنع الأخطاء ويساعد على النمو لو فهم كيف يتعلم التلاميذ وكيف تتم العمليات العقلية وما هي الغلطات التي يرتكبونها أثناء عملية التعلم . وقد تكون بعض الغلطات أثناء التعلم خطوات نافعة في سبيل اصابة الهدف الأخير . وقد يكون بعضها عديم الأثر على الإطلاق . وقد يكون البعض مما يضر الكفايات ويؤدي إلى أسوأ النتائج . كما أن بعض الغلطات وحالات العجز قد تكون أمورا ظاهرة خداعة ، مما يؤدي إلى زوالها سريعا دون بذل أى مجهود في التشخيص والعلاج . ومن الجائز أن بعض هذه الحالات تشهد خطورتها إذا وجهنا إليها الأنظار .

(٤) ومن المحتم أن يعرف المدرس كيف يتعلم الأطفال المواد الخاصة . وأن يلم بالوسائل التي تبين أن نمو الطفل يسير سيرا طبيعيا في مادة معينة . وبما أن الفرد البالغ يعيش في دنيا في حين يعيش الطفل في دنيا أخرى ، فإن العجز في المواد

ينقص كثيراً لو عرف المدرس كيف يتعلم الطفل كل مادة من المواد ، وعلم نتيجة كل طريقة في التدريس وأثرها في عملية التعلم . والدليل على قولنا هذا أن البالغ لا يتذكر تماماً المراحل التي تتبع في تعلم الجمع . وفي حالة ما إذا تذكر ذلك فإن الخطوات التي يتبعها تكون مختلفة كل الاختلاف عما يفعله طفل يمتلكه الاضطراب أثناء قيامه بعملية جمع . فلن يدرك المدرس الطرق الفنية التي يمكن استعمالها لتلافي العجز في الحساب مثلاً ما لم يختبر بنفسه إجراءات كالتي ذكرناها في تحليل عجز الطفل يوسف في الحساب (٥) من أهم أسباب العجز في المواد هو عدم الأخذ بالفروق الفردية .

(٦) لا بد من وضع المقررات التي تناسب الكفايات وحاجة الأطفال ورغباتهم ويستحسن اختيار الضروري القليل ثم تطبيق ذلك عملياً حتى تصير المهارات والعادات والميول والطرق الفنية والمعارف والآراء والمبادئ جزءاً لا يتجزأ من الأطفال . ويجب أن ننظر إلى الطفل على أنه وحدة كاملة لا فرد مقسم إلى عدة أقسام منفصلة .

(٧) بما أن نظرية انتقال المهارة أضحت أمراً معلوماً فيجب على المدرس أن يقرن ما يعرفه في هذه النظرية بما يطبقه في طرقه مع الأطفال . فهناك بعض المدرسين الذين مازالوا يعتقدون أن ما يكتسبه طفل في حالة ما يمكن استعماله في كل الحالات الأخرى التي لا تتصل بالحالة الأولى في شيء .

(٨) معلوم أيضاً أن النسيان أمر مستمر في كل فرد . إلا أنه قد يفوتنا ما نعلمه في هذا الشأن . فيجب أن نعطي كل تلميذ الفرصة لكي يتعلم من جديد خبرته ومعلوماته السابقة قبلما نجبره على استعمالها في مناسبات جديدة . فقد يفترض مثلاً مدرس الطبيعة في تلاميذه اتقان الرياضيات بينما نجد أن هؤلاء التلاميذ قد تعلموا الجبر منذ سنتين أو ثلاث سنوات خلت . وتؤدي هذه الحالة إلى فشل التلاميذ في غير ضرورة .

(٩) من اللازم أن يتعرف المدرس طبيعة وأحوال العجز . ويتاح له ذلك بواسطة التشخيص التعليمي الذي يؤدي إلى تحليل الحالة تحليلًا ممتازاً . فقد يؤدي ذلك إلى بعض الملاحظات المهمة والطرق الفنية المناسبة في كل مادة من مواد الدراسة الأساسية .

(١٠) لا بد من اطلاع المدرس على أحدث الآراء وأهمها في مجال عمله ويتم ذلك بالاطلاع على المجلات الفنية الخاصة والكتب العلمية في موضوع العجز وغيره .
(١١) يجب اتباع أفضل الطرق الفنية في التحليل والعلاج حسب ما يذكره العلماء والإخصائيون

(١٢) ومن الممكن أن يحصل المدرس على فكرة عامة عن حالة التلميذ بالرجوع الى اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل . فيدله اختبار الذكاء على مستواه العام في الكفاية والمقدرة في حين يدل اختبار التحصيل على مستوى الطفل النسبي في المواد المدرسية
(١٣) يجب متابعة الاختبارات العامة بالاختبارات الخاصة التشخيصية . فإن الضعف الخاص والعوامل القوية تظهر لنا بوساطة الاختبارات الملائمة . ولا شك في أن المقاييس التي ستوضع في المستقبل سوف تكون أدق المقاييس فيمكن عندئذ الرجوع إليها للوصول الى النتائج المبتغاة .

(١٤) لا بد من استعمال الوسائل العلاجية اذا ما أردنا تحسين عملية التعليم . فلا فائدة من الابحاث الدقيقة اذا لم تتبعها بالإرشادات اللازمة لعلاج الحالة . فإن من أكبر عيوب نظام الامتحانات والاختبارات أنها لا تستعمل لفائدة الطالب وإرشاده إلى العلاج اللازم
(١٥) يجب على المدرس اختيار الخطوات الممكن تطبيقها فيستعملها ضمن طرقه وتشمل

١ - المعلومات وكيفية امكان الحصول عليها . فيجب على كل مدرس أن يفهم ويعتقد أنه من المهم أن يعرف ما يأتي

١ - حالة الطفل الجثمانية الراهنة

٢ - تاريخ الطفل الطبي

٣ - الأحوال البيئية وواجبات الطفل المزم بها

٤ - مقدرة الطفل ومستوى تحصيله بوساطة اختبارات الذكاء والتحصيل والتشخيص

٥ - تاريخ الطفل المدرسي

٦ - آراء المدرسين السابقين في الطفل

٧ - أن يعرف من هم أقران الطفل وأصدقائه

٨ - أن يتعرف رغبات الطفل داخل المدرسة وخارجها

ومن المهم أن يحصل المدرس على جميع هذه المعلومات في أول السنة الدراسية . ومعلوم أن الحصول على مثل هذه المعلومات يحتاج الى الوقت والجهد إلا أن المدرس الذى يقوم بذلك ينال جزاء عمله بما يظهر على التلاميذ من تقدم ونمو .

ب - ما هى أسباب الحالة الحاضرة ؟

من الفضول التنبيه الى ضرورة أن يعرف المدرس العبارات الخاصة التى أخطأ فيها أغلب أفراد الفرقة فى اختبار ما وأن يعرف العبارات التى فشل فيها كل فرد من الأفراد على حدة إلا أن الفائدة الحقيقية تأتى بعد العثور على أسباب هذا الفشل . ولا يتم ذلك إلا بعد البحث عن الشواهد وتحليلها ثم التنقيب عن شواهد أخرى ولا بد من استعمال الطرق الفنية الموجودة فى الكشف والتشخيص

ح - ما هو النظام العلاجى الواجب اتباعه لإصلاح الحال ؟

لا بد من الحصول على الأسباب الخاصة قبل البدء بنظام علاجى مجد . وإذا لم يستعمل المدرس هذه المعلومات والأسباب فى الإرشاد وفى العمل بما توجيهه الفروق الفردية وما تحتمه حاجة كل تلميذ على حدة فلا يمكن اعداد نظام علاجى يكون ذا أثر فعال . وما لم يقوم المدرس بهذا العمل فلا لزوم لشراء الاختبارات القياسية واعطائها وتصحيحها وتوزيع الأرقام وعمل الإحصاءات ووضع التقارير والكشف عن أسباب العجز .

(١٦) لا بد من جعل التلميذ نفسه يعتقد أنه قادر على تحسين عمله اذا ما خصص الوقت الكافى لاتقان المبادئ الاساسية ولا شك فى أن التلميذ يمتلئ أملاً اذا عرف غلطاته ونواحى ضعفه ومواطن قوته واذا عرف أيضاً ما يمكن عمله للتغلب على الصعوبات (١٧) من المستحسن أن يتعاون المدرس مع الطبيب المختبر المحرب فهو دائم الاستعداد لاستعمال طرق الوقاية . فاذا أعطى الطبيب الفرصة قبل فوات الأوان فقد يستطيع منع ضرر كبير . ففى إمكان الطبيب أن يستعمل الطرق الفنية فى

التشخيص لكي يكشف عن طبيعة العجز وأسبابه المرجحة . وقد يستعمل الأساليب الفنية في العلاج ليعتلى الأسباب ويشفي المريض كما أنه يقدر فائدة الوقاية لأنه يعلم خطورة الانتكاس والعواقب التي تتبع ذلك .

وإذا ما استطاع الطبيب أن يقوم بكل ذلك فلماذا لا ينسني للمدرس أن يتبع نفس النظام لعلاج حالاته الخاصة ؟ ففي إمكان كل مدرس أن يقوم بهذا العمل كما يقوم الطبيب بتأديته .

(١٨) وإن من حق كل طفل أن ينتظر من مدرسه أن يكون حسن الترتيب مستوفيا المعلومات في أساليب الوقاية وطرق التشخيص والعلاج .

ومن حق الأطفال أن ينتظروا من مدرسيهم أن يقدروا الأمر الواقع وأن يعرفوا أن كل نمو يحدث في الطفل نفسه لا في المدرس . ولا شك في أن تقدم الجماعة يقاس بمقدار التقدم الذي يأتيه كل طفل على حدة . فليجعل إذاً كل مدرس هدفه الأسمى أن يعدد المناسبات المواتية لنمو كل طفل نمواً طبيعياً حسب مؤهلاته وتبعاً لنضوجه وحاجاته .

الفصل الثاني عشر

تقدير الاعمال المدرسية

الامتحانات — الدرجات — التقارير

بقلم ولتر جفورد

تدور مباحث هذا الكتاب حول مبدأ واحد هو النمو، لذلك اتخذنا الابتكار والعمل النشط المنظم لا النقل الآلى العرفى سبيلاً إلى دراسة مسائل التعلم والفروق الفردية والإرشاد ونمو الشخصية . ولذا حق لنا أن نتساءل فى هذا المجال : كيف يتم لنا هذا الأمر أيضاً فى الامتحانات ، وتقدير الدرجات ، ثم فى تقدير مقدرة التلميذ فى مختلف الأعمال ؟ ونسائل أيضاً : هل من المستطاع أن تؤدى الأنظمة التقليدية وطرق التعليم العرفية الى النمو الحقيقى ؟ وهل فى الامكان استعمال ذلك لتقرير الفروق الفردية التى تظهر بعد اكتساب الرغبات والميول والطموح ، لا الفروق التى تنمو تبعاً للعوامل الفطرية أو التى تنتج عن تعلم المواد المدرسية فحسب ؟ وهل من سبيل الى تطبيق فلسفة التربية التجريبية على هذه المسائل المهمة ؟

لقد قام رهط من العلماء المختصين بدراسة أطوار الطفولة بتجارب كثيرة لمعرفة كيفية إمكان الأخذ بالطرق التقليدية فى المدرسة الحديثة الناهضة التجريبية وقد وصلوا إلى نتائج حسنة يمكننا بحثها . ولا شك فى أن كل مدرس له اتجاه عقلى حديث وله ميل الى الأخذ بالتطور النافع يستطيع أن يكون بنفسه ولاستعماله الخاص الطرق التجريبية التى تقوم بوضع نظم تقدير الدرجات وتقدير الاعمال فى مكانها المهم بالنسبة الى نمو الطفل الحقيقى .

تاريخ الاختبارات والامتحانات

يرجع تاريخ الاختبارات الى أقدم الأزمنة حين ابتكرها المدرسون ونظار المدارس

وسائل لتقرير معلومات التلميذ في مادة قام بدراستها للتحقق من قدرته على دراسة مواد أخرى تفوقها صعوبة . وظهر هذا الابتكار من زمن قديم حين بزغ التعليم التقليدي نفسه . واستعملت الاختبارات أيضاً لتقرير صلاحية الفرد للاندماج في خدمة الدولة التي هو أحد أفرادها كما أنها استعملت أيضاً لتقرير صلاحية الفرد لدخول معهد عال أو لتولى صناعة ذات شأن ومسؤولية . ونجد أفضل أمثلة لهذه الامتحانات عند الصينيين الذين وضعوا نظاماً خاصاً لها يدوم أحياناً عدة أيام لاختبار مقدرة الشبان في معارفهم القديمة ثم يعينون تبعاً لنتائج هذه الامتحانات في مختلف مراتب الدولة . والغريب في هذا النظام أنه لا يزال متبعاً في كثير من الأمم ومنها الولايات المتحدة الأمريكية لتقرير قبول الأفراد في الخدمة الحكومية . كما أننا نجد أنه لا يزال مستعملاً لتقرير الالتحاق بالجامعات والمدارس العليا .

وهناك عدا ما ذكرنا امتحانات أقل أهمية تستعمل في غالب الأحيان لإعداد التلميذ للاختبارات الأكثر أهمية ويقوم كل مدرس بعمل هذا النوع البسيط من الاختبارات منفرداً في فترات متقاربة وترسل التقارير الى الوالدين وأولياء الأمور منبئة عن نتائج هذه الاختبارات . وصارت هذه الاختبارات بعد ذلك الوسائل التي يعتمد عليها في النقل من فرقة الى أخرى وأصبحت جزءاً من نظام التربية يتساوى في الأهمية مع طرق التدريس نفسها والعمل اليومي . وصارت هذه الامتحانات في أحيان كثيرة خاتمة الأعمال المدرسية في مختلف المواد . ولا تزال من أكبر المعضلات التي يناقشها المدرسون في اجتماعاتهم والتي يبحثها الاختصاصيون فيما بينهم ، وان كانوا لم يصلوا الى اتفاق جدي بعديها ، وفي مسألة تقرير قيمة هذه الامتحانات وهل يجب أن تحسب درجاتها ثلث الدرجة النهائية للمادة أو نصفها .

وتبع هذا الحوار في تقدير قيمة درجات الامتحانات النهائية البحث في صلاحية الامتحانات على العموم وقيمتها من حيث الثقة بها والاعتماد عليها وهل تفضل الامتحانات التقليدية ، الانشائية النوع ، أو يفضل عليها الاختبارات الموضوعية القصيرة الاجابة . ومع أننا نجد أن النوع الانشائي اتصف بالتاريخ التليد الشهير فقد اتهمه كثيرون بعدم الدقة وفقدان الوضوح والخداع من جهة التلميذ وعدم ثبات المصحح في الحكم

على الإجابة . فنتجت عن هذه الحركة الاختبارات التحصيلية لتحل محل الامتحانات الأولى لكي تتلافى السيئات اللاصقة بها . ونجد أحسن دفاع عن هذه الاختبارات الحديثة في بعض الفصول التي كتبها «مكول» (McCall) سنة ١٩٢٢ في كتابه عن المقاييس في التربية ، قال :

أى شيء يوجد بمقدار يمكن قياس هذا المقدار
القياس في التربية يشابه بالإجمال القياس في العلوم الطبيعية .
لا تعرف قيمة مواد التعليم وطرقه الى أن يقاس أثرها .
الاختبارات لا تجعل من التربية والمربين الات صماء
وسنرجع الى الكلام في الاختبارات الانشائية والموضوعية على ضوء علم النفس
وفلسفة التربية المتطورين كما سنذكر أنواعاً أخرى مستعملة في شئون التربية .

قيمة الاختبارات والامتحانات

جرى الجدل في السنوات الأخيرة حول فوائد الامتحانات كما جرى حول مواضع كثيرة أخرى في أمور التربية وطرقها . وكان أشد الأمور ظهوراً وأهمية وجوب استبدال الامتحانات التقليدية بالاختبارات الحديثة الموضوعية وذلك لاتصاف النوع الأخير بالموضوعية وعدم خضوعه لتحيز المصحح وتلونه بأرائه الذاتية . فالاختبارات القياسية أكثر صلاحية من الوجهة العلمية ويمكن الاعتماد عليها والوثوق بها . فحالما تركت هذه الاختبارات مرحلة التجارب وخرجت من أيدي الاختصاصيين صارت مرتعاً خصيباً لمئات من المشتغلين في التربية الذين لم يتدربوا التدريب السكافي في كيفية استعمالها وكيفية تطبيق نتائجها . وبما أن هؤلاء الافراد غير الاختصاصيين لم يكونوا ملهين بفلسفة التربية المتينة الأساس فإنهم لم يراعوا كثيراً المبادئ الأصلية في هذه الاختبارات . ونلاحظ أيضاً أن استعمال هذه الاختبارات يحتاج الى نفقات كبيرة لا تتحملها المدارس العادية بسهولة . وتأتى أيضاً النفقات اللازمة لتكوين اختبار قياسي من الدرجة الأولى فقد ترتفع تلك النفقات الى رقم يحتم استعمال الاختبار

مدة طويلة حتى بعد انتهاء المناسبة التي يكون قد وضع الاختبار من أجلها . وقد يؤدي في بعض الأحيان استعمال الاختبار القياسي الى ضرر المدرس الذي يستعمله في إجراء التجارب . فاذا ما جاءت نتائجه غير مرضية حكم عليه بعدم الكفاءة ولا ذنب له في ذلك غير أنه أحب الأخذ بالطرق الحديثة وتجربة أغراضها فجر عليه سوء الفهم ما يجبر من مشاكل هو في غنى عنها . فلهذا السبب ثار المدرسون على الاختبارات القياسية وفضلوا عليها الاختبارات الموضوعية التي يقومون بعملها بانفسهم على أن يرجعوا الى الاختبارات القياسية حين الحاجة لكي يتحققوا من أعمالهم .

ونرجع الآن الى قيمة الاختبارات الموضوعية التي يقوم بعملها المدرس نفسه فنذكرها كما جاءت في كتاب « أودل » (Odell) وهي :-

- ١ - قياس مقدرة التلميذ وتحصيله
- ٢ - تشخيص التلميذ وتحليل حاله وخصوصاً ذلك الذي يكون عمله غير مرض
- ٣ - قياس كفاية المدرس ومقدرته في التدريس مما يعين على تحسين حاله
- ٤ - إعداد المناسبات المواتية للتعليم
- ٥ - حفز التلميذ للدرس وتنبيه نشاطه العقلي
- ٦ - تحديد مستوى التحصيل وأغراضه

واذا ما راجعنا تقديرات « أودل » هذه في فوائد الاختبارات وقارناها بآراء غيره وجدنا أن الجميع لا يتفقون في غير الفائدتين الثانية والرابعة وتنتج عنهما الفائدة الثالثة الخاصة بقياس كفاية المدرس . ويتزايد الشك من يوم الى آخر في إمكان قياس تحصيل التلميذ في غير مجال ضيق من المهارات والمعارف . كما أن معرفتنا لأغراض التحصيل ومستواه تسبق معرفتنا لطرق قياس هذه الأغراض وهذا المستوى . وقليلون هم الذين يودون أن يعترفوا بفائدة الامتحانات والدرجات والتقارير كأدوات حفز للتلميذ على العمل .

من اللازم إذا أن نبحث في بعض مسائل خاصة مثل :-

ما هي مباحث علم النفس في التربية وفلسفة التعليم بخصوص الامتحانات ؟ واذا كان الغرض من الاختبارات هو تشخيص حالة التلميذ والوصول الى تحسين فوائده

التعليم فهل يلزم إجراؤها في آخر المراحل التعليمية أو يجب عملها أثناء مدة الدراسة ؟
 وإذا كان هناك ميل للإقلاع عن نظام الدرجات فما مصير الامتحانات التي كانت
 طول الزمن المصدر الأول لوضع الدرجات ؟ وإذا لم تتخذ الامتحانات عاملاً أساسياً
 لحفز التلاميذ وتأديبهم فماذا يحل محلها ؟ وهل يمكننا أن نتظر من التلاميذ الحديثي
 السن أن يجدوا لذة في التعلم من أجل التعلم في حد ذاته ومن أجل الحياة في حد
 ذاتها وأن يرجعوا الى الامتحانات من تلقاء أنفسهم لمراقبة تقدمهم وتحديد مقداره كما
 يفعل بعض الأحيان طلبة المدارس العليا والكلليات ؟

X الآراء الحالية في فلسفة التربية

يهتمنا في فلسفة التربية الآراء التي تختص بالبحث في موضوع هذا الفصل وهو
 موضوع الاختبارات والمقاييس . فنذكر أولاً أهم المبادئ في فلسفة التربية الحديثة كما
 يصفها أئمة هذا العلم .

- (١) يجب أن نعلم الطفل الاشتراك في العمل مع الآخرين في نفس الوقت الذي
 يتعلم فيه كيفية التفكير والاعتماد على نفسه في إصدار الأحكام .
- (٢) طريقة التفكير أهم من المادة التي يفكر فيها .
- (٣) أصدق مقياس للتدريس هو ما نشاهده من تطور واختلاف في سلوك المتعلم
- (٤) احترام شخصية الطفل مبدأ أساسى
- (٥) توحيد الشخصية وترباطها يتطلب حياة اجتماعية موحدة في المدرسة وفي
 الهيئة الاجتماعية .

(٦) لا يمكن المدرسة أن تقف بعيدة عن الحياة والا باعدنا بين السكائن الحي
 الذي هو الطفل وبين بيئته الحقيقية وهي الحياة

ومثل هذه الآراء في التربية تبعد وجهات النظر القديمة التي كانت تؤدي بالتعليم
 الى التفكير في أن الامتحانات والدرجات ما هي إلا ثمن إنتاجه ولهذا أدى هذا
 النظام الى عدم الأمانة وما يتبع ذلك من عادات سيئة ، وقد أدى هذا النظام أيضاً
 الى ملاحظة أن أوائل الناجحين في الامتحانات قد يفقدون المقدرة على الإبداع

مما يدلنا على أن الأمور التي تسعى لقيامها الامتحانات التقليدية لم تكن هي العوامل المهمة التي تسعى إليها التربية الحديثة في الحياة الديمقراطية

❧ الاختبارات الحديثة التي يحضرها المدرس بنفسه

إن الأثر المشترك بين علم النفس السلوكي الذي يعلق الأهمية على اكتساب الكفايات الخاصة وبين حركة الاختبارات القياسية أنتج نوعاً من الاختبارات ذات الإجابة القصيرة يقوم المدرس نفسه بتحضيرها ، وقد انتشر استعمال هذه الاختبارات انتشاراً سريعاً وذاع صيتها إلى حد بعيد . ومما عاون على تقدم هذه الحركة وانتشارها عدم الرضا عن الأنواع التقليدية للإنشائية الضعيفة .

وقد تبين أن هذه الاختبارات الحديثة تمتاز بالموضوعية أي تفادي العوامل الذاتية والتقديرية الشخصية كما هو الحال في الاختبارات القياسية . ثم إن سهولة إدارتها وتصحيحها مما ساعد في انتشارها السريع . ونذكر الآن أهم أنواع الاختبارات الموضوعية وأكثرها استعمالاً . (وقد سبق الكلام عنها في فصل سابق) .

(١) اختبار الخطأ والصواب وهو نوع لا يحتاج إلى الكتابة كلية تقريباً إذ تكتب الإجابة بوضع علامة أو إشارة معينة أو بكتابة حرف واحد ، وتتوقف دقة التلاميذ في الإجابة على هذا النوع من الأسئلة على مهارة المدرس في تحديد أسئلته على معلومات لا تتخطى ما طالعوه أو عرفوه . والاعتراض الذي يذكر على هذا النوع من الأسئلة أن التلميذ المقتدر الواسع الاطلاع قد يجد خطأ طفيفاً في السؤال لا يفتن إليه التلميذ العادي فيحار مثل هذا التلميذ الذكي فيما يجيب به عن السؤال لأنه يجده ذا وجهين مما يصح فيه الأثران . وكثيراً ما ضاع على مثل هذا التلميذ أرقام كثيرة لأنه يعرف أكثر مما ينتظر منه .

(٢) اختبار الاستدكار البسيط أو الاستدكار الإيجابي - وهو في الحقيقة نوع من أنواع الاختبارات التقليدية التي تعتمد على الذاكرة والاستظهار .

(٣) اختبار التكميل - وهو نوع من الاختبارات يعتمد أكثر من غيره على حكم الطالب على الأمور . ولذا فهو يخضع أيضاً أكثر من غيره من الاختبارات

لهوى المصحح في قبول تلك الأحكام ولهذا السبب نجد بعض الاعتراض الموجه الى هذا النوع . الا أنه قد وجد أن هذا النوع ذو فائدة كبرى لتقرير قوة التلاميذ في المفردات ولذا يمكن استعماله للتنبؤ عن المقدرة في التفوق العلمي .

(٤) اختبار الاختيار

(٥) اختبار التوفيق . ويعتمد هذا النوع واختبار الاختيار على قوة التمييز أكثر من اعتمادها على قوة الاستدكار والوعى .

وقد دلت التجارب على أن التلاميذ حينما يدرسون وهم عارفون لنوع الاختبار الذى سيعطى لهم تكون قيمة ما يتعلمونه لأداء الامتحان التقليدى والاختبار التكميلى أعلى من قيمة ما يتعلمونه لأداء الأنواع الأخرى من الاختبارات القصيرة الإجابة . وقد تبين من أبحاث « دوجلاس وتالمادج » (Douglass & Talmadge) أن التلاميذ حينما يعدون أنفسهم للاختبارات الموضوعية يهتمون بالتفاصيل والدقة في فهم الجمل منفردة واذا أعدوا أنفسهم للاختبارات الانشائية فانهم يدركون العلاقات الكبرى بين المعلومات وينظمون آراءهم ويكونون عقد شخصية مهمة .

وتتفوق الاختبارات الموضوعية على الامتحانات الانشائية كما ذكرتها بعض اللجان التى ألغت لبحث هذا الأمر في أنها تقيس المعلومات الصحيحة بدقة لاتدانيها فيها الامتحانات التقليدية .

الامتحانات الانشائية

لقد أدى قبول امتحانات التحصيل القياسية والاختبارات الموضوعية الحديثة والاخذ بها الى العدول عن الامتحانات الانشائية ونعته بالتقليدية . ولا ريب في أن هجوم جيش كبير من المدرسين وأعضاء هيئة التدريس الحديثي العهد بالمهنة على أنواع الاختبارات الحديثة وشروعهم في استعمالها بسرعة مدهشة عاد بالضرر لأن أغلب هؤلاء الأساتذة المبتدئين لم يكونوا قد درسوا بعد الطريقة الفنية لعمل مثل هذه الاختبارات ولم يفكروا في أثرها على الطريقة التى يتبعها التلميذ في دراسته ولم يعلموا علاقتها بأغراض المواد التى يقومون بتدريسها ويرجع سبب تطورها هذا التطور السريع

الى سهولة إجرائها وبساطة تصحيحها. أضف إلى ذلك تفضيل التلاميذ لها على النوع الإنشائي بالنسبة لقلة ما يطلبه من مجهود في الإجابة .

إلا أننا نجد أسباباً جوهرية مقبولة لتحديد الاستعمال المطلق للامتحانات الإنشائية كما أنها تبين سوء استعمالها الشائع . وكمن مرة مرت بنا أسئلة مثل « اشرح أسباب الحرب العالمية » أو « صف تطور اللغة العربية في العصر العباسي » أو ابحث في مبدأ « مونرو » وهكذا . فقد كان من الصعب جداً على المدرسين أن يبقوا في ذاكرتهم أن الفوائد الحقيقية التي تعود على التلميذ من الامتحانات هي التي تنتج عن وضوح الأسئلة والمقدرة على التعميم والمقارنة والموازنة والشرح والتحليل والتركيب ، وبالاختصار فهي التي تنتج عن تذكر الآراء وتنظيمها في نماذج ذهنية كما يحدث في الحياة اليومية وما يحتاج اليه الناس في معيشتهم خارج المدرسة للتعبير الشفهي والخطي .

جرى الاتجاه حتى سنة ١٩٣٠ نحو الامتحانات الموضوعية متأثراً بالنهضة العلمية والطرق الفنية في القياس والعمل حتى هدأ الحال وثاب الناس إلى رشدهم فبدؤوا ثانية يشملون الامتحانات الإنشائية بعين رعايتهم . ولم يخل الأمر على كل حال من أن الامتحانات الإنشائية تحتاج إلى الإصلاح الكبير . فيجب أن نغني بالطرق الفنية لوضع الأسئلة بالدقة اللازمة وتطبيقها على أغراض المادة ثم العمل على طبعها للاستعمال أثناء الامتحان ولا فائدة التلاميذ بعد الامتحان أيضاً . ولا شك في أن هذه الأمور مما يجب مراعاته في كل نوع من أنواع الاختبارات الخطية .

ونجد الآن بعض الإخصائيين الذين يشجعون استعمال النوعين في آن واحد وربما نتج عن هذه الحركة نوع جديد من الاختبارات الإنشائية الموضوعية . وهو نوع يستدعي تحضيره فترة من الزمن أطول من الفترة التي يحضر عادة فيها المدرس أسئلته وهي فترة الراحة القصيرة بين الحصص والحصص . وقد يتيح أيضاً هذا النوع الفرصة لوضع نظام قياسي في التصحيح . ويتكون هذا النوع الجديد من أسئلة لا تحتاج لغير الإجابة القصيرة ولذا يمكننا استعمال عدد منها يفوق عدد الأسئلة الطويلة الإجابة . فيمكننا مثلاً وضع سؤال يقتصر على إجابة بسيطة أو ذكر قاعدة عامة مع إيراد مثل واحد أو شاهد واحد

يبرهن على هذه القاعدة . ويمكن أيضاً وضع سؤال يحتاج الى إعادة كتابته في صورة معينة مع ذكر أسباب التغيير .

الطرق الحديثة لتقدير الأعمال

بدأ الآن في التربية شيوع اصطلاح « تقدير الأعمال » بدلا من « قياسها » وهذا برهان آخر على شغف رجال التربية باقتباس المفردات الجديدة . ويمكننا القول بان هذا الاصطلاح الجديد يتضمن عوامل اجتماعية لم توجد في « القياس » كما أن اصطلاح « تقدير الأعمال » يكبر من شأن الطريقة في التعليم ويقلل من شأن النتائج ثم أنه يضع الاهتمام بالطفل فوق المهارات والمعارف المكتسبة وقتياً والسريعة النسيان . ويتجه الرأي أيضاً الى جعل التقدير والقياس والوزن من الأمور المستمرة في عملية التعلم بدلا من استعمالها في فترات متقطعة وفي مناسبات غير مرتبطة . ونسمع أيضاً رأياً آخر بخصوص الاختبارات الحديثة يقول بوجود اشكال الطرق والوسائل المؤدية الى تقدير التلميذ لأعماله بنفسه لأن الغرض الاعلى من هذه التقديرات هو إيقاف التلميذ على الحقائق التي تهمة شخصياً .

نورد بعد ذلك رأى « تيلر » (Tyler) في موضوع تقدير الأعمال : تعتبر جميع المشروعات في التقدير محاولات لتقدير سلوك الانسان . غير أن السلوك الذي يهتم التربية تقديره معقد جداً ولا يمكن قياسه بالدقة بأى نوع من أنواع القياس الفنية المعروفة . ويجب أن يشمل كل تقدير امورا أربعة :

(١) تحديد السلوك المرغوب في تقديره

(٢) اختيار المناسبات

(٣) عمل التقرير

(٤) تقدير السلوك المذكور في التقرير

وبدهى أن نرجع الى الملاحظات الشخصية وعمل التلميذ في المعامل والامتحانات التحريرية والأحاديث الفردية وجمع النتائج حتى يمكننا أيضاً تقدير جميع النواحي

الامتحانات العامة

لانظيل البحث في أمر الامتحانات العامة التي تتولى أمرها الحكومات أو المجالس المسؤولة بل نورد هنا خلاصة الأبحاث في هذا الشأن ونبدأ بقول أحد أعضاء مجالس التعليم في ولاية متشجان في الولايات المتحدة : « أى نظام يتضمن السيطرة المركزية على الامتحانات في ولاية من الولايات يهدم غرض التربية الديمقراطية » . ونستنتج من هذا أننا اذا أردنا التقدم الحقيقي للتربية يتحتم على الدولة بدلا من الأخذ بنظام جامد في الامتحانات - أن تقدم المساعدة والارشاد للمدرسين باعداد الاختبارات القياسية المناسبة ونشر طرق التقدير الحديثة الأخرى . ولا توجد طريقة أخرى لجعل الامتحانات وسائل بناء لتحسين المقررات المدرسية ونظام التعليم بدلا من أن تكون عبئا ثقيلا معلقا في الرقبة .

الدرجات وأنظمتها

الامتحانات والدرجات صنوان لا يفترقان في مخيلة المدرس والتلميذ . ويسمع تلاميذ لا حصر لهم من مدرسيهم أثناء العام الدراسي أنه لا بد من عمل الامتحانات الشهرية وامتحانات الفترات لاعطاء الدرجات حتى يمكن ارسال التقارير للادارة وأولياء الامور . ويتوقف نظام تقدير الدرجة على نوع الامتحان الذي يؤدي . وقد حاول كثير من المدارس اتباع نظام خاص في ذلك فقررت حسبان الامتحان جزءاً فقط من الدرجة النهائية يضاف الى متوسط درجات الاختبارات التي تعمل أثناء الفترة ودرجات الاعمال اليومية وغير ذلك مما له اتصال بنمو التلميذ ونشاطه .

ولننظر الآن في النظام الذي يتبعه التلاميذ مع وجود الامتحانات . يصرف التلميذ آخر شهر من العام الدراسي في الاستظهار السريع وحشو الذهن بالمعلومات والحقائق المقيمة في المذكرات والكتب . وبعد أن تتم هذه التعبئة العقلية تفرغ على أوراق الامتحان بأ كبير كميات ممكنة خوفاً من الرسوب والاعادة . ثم يوزع المصحح والمدرس الدرجات بنسبة ما قام به التلميذ من استظهار (وصم) مع ملاحظة كفاية

التلميذ الوراثية التي يظهر أثرها في كتابته . وبعد وضع الدرجة والموازنة بين ما على التلميذ وما له يقرر المدرس النجاح أو الفشل أو الانتقال أو الإعادة .

ثم تبدأ العملية من جديد ويستعمل هذه المرة معلومات غير التي استعملت في المرة السابقة والتي يأتي نسيانها سريعاً . وليت الأمر يقتصر على امتحانات آخر العام إذ تجدد هذه المخاوف والهموم والاضطرابات في الامتحانات الشهرية و امتحانات الفترات . ولا ننسى خطب المدرسين الرنانة في كل مناسبة وغير مناسبة عن فوائد الدرجات كما أننا لا ننسى نصائح الوالدين الغالية في نفس الموضوع . كما أن التلاميذ أنفسهم لا يكتفون عن المقارنة بين زيد وعمر وهند ، وهل دلت التقديرات حقيقة على ما يستحق هؤلاء الأفراد وعلى مقدار ما قاموا به من عمل أو تفكير أو استظهار أو خداع . ولا نقش سراً اذا قلنا إنهم في أحيان كثيرة يجادلون في دلالة تلك الدرجات على ما يجب أن يناله الطالب بالنسبة لمركز أبيه ونفوذه . ولا يمكننا حصر الأغلاط الكثيرة التي يأتيها المدرسون (عن غير قصد طبعاً !) في تقدير درجات الامتياز لبعض التلاميذ ودرجات الفشل والطرء من المدرسة لبعض الآخر .

وقد شعر « ستارش » « واليوت » بالحاجة الماسة لأتيان أمر في سبيل الامتحانات وتقدير الدرجات لما تبين لهما ولغيرهما من العلماء من أن المدرسين لا يصححون الورقة مرتين دون أن يأتي التصحيح في كل مرة مختلفاً عنه في الأخرى . وقد تبين ذات مرة من المرات عندما وضعنا نموذج الإجابة لأحد المصححين بين الأوراق التي يصححها هو نفسه فشلت هذه الورقة عند المراجعة . وأن ورقة التلميذ الواحد إذا مرت على عدد كبير من المصححين اختلف تقديرهم لها بين الرسوب والامتياز . وماذا كانت نتيجة ذلك ؟ لا الحل المنطقي وهو الإقلاع عن الدرجات والامتحانات بل اقترحوا أمرين آخرين . أولاً تحسين الامتحانات بإنشاء الاختبارات الموضوعية الحديثة التي تزيد الثقة والاعتماد على تقدير المدرس واختباراته ، ولو أن خيبة الأمل في هذه الحركة لا يمكن غض النظر عنها كما بينا ذلك . وثانياً تغيير نظام الدرجات حتي أننا نجد أن نظام تقدير الدرجات بالأرقام المثوية قد تبدل في سنة ١٩٢٠ وأقلع عنه كلية تقريباً .

أما النظام الجديد فهو نظام تقسيم الأعمال الى فئات قليلة، يشار الى كل فئة منها بحرف أبجدي، ثم يذكر في التقرير الشرح الخاص عن معنى ومستوى كل منها ومع أنه لا يوجد نظام خاص نموذجي تتبعه كل المدارس إلا أن التقسيم لا يتعدى مايلي :

١ - م - ممتاز

٢ - ج - جيد

٣ - ل - مقبول (متوسط)

٤ - ن - ناجح

٥ - ض - ضعيف

٦ - ر - راسب

٧ - ق - مؤجل

وقد جُرِّبَ في بعض المدارس استعمال نظام لا يزيد عن ذكر النجاح أو الرسوب لتلافي المنافسة غير المستحبة والأحوال المؤدية الى سوء الصحة العقلية . وهناك اقتراح مفيد أدى إلى فلسفة جديدة في نظام تقدير الدرجات فقد بين « نيوصوم » (Newsom) ثلاث وجهات للنظر في تقدير الدرجات .

أولاً : الطريقة الجامدة في التقدير التي تقيس التلميذ كما تقيس الجوامد والسوائل وغير ذلك من ماديات . وهو الرأي الذي يتبع النظام المثوى .

ثانياً : الطريقة النسبية وهو النظام الذي يقارن فيه الفرد بالمجموع وتوضع الدرجة تبعاً لمستوى التلميذ بالنسبة لبقية أعضاء الفرقة . وقد أظهر أهمية هذه الطريقة نظام تقدير الأعمال بالتقسيم الى فئات .

ثالثاً : الطريقة الفردية وهو نظام تقدير أعمال التلميذ بالنسبة للتقدم الذي يظهره من مرحلة إلى أخرى . وأنهم ما يجب الأخذ به هو نظام إرشاد الطفل وإحلال التعاون المشترك بدلا من المنافسة .

ومن المناقشات بين بعض المربين حول الدرجات اقتراح بإلغاء الدرجات كلية .

ولننظر الآن في رأى « فاولر » (Fawler) عن معنى الدرجات وأثرها . قال :
 « ما دلالة ٧٥ ٪ في القراءة مثلاً وما معناها الحقيقي الذى تعطيه لوالد الطفل
 عن تقدم ابنه ؟ وهل تدل على أن هذا الطفل يميل الى المطالعة وعلى زيادة سرعته
 في القراءة وفهمه لما يقرأ عن ذى قبل ؟ أو هل تدل على أنه يقرأ بفهم أو تمييز حتى
 يسرع في قراءة بعض الفقرات ويبطئ في بعضها الآخر تبعاً لأهمية المادة التى بين
 يديه وصعوبتها ؟ وهل يستطيع استعمال القاموس وهل يقرأ شفهاً مؤدياً الاشارات
 المناسبة وبنطق صحيح ؟ وهل كشف عن كفايته لقراءة مختلف الموضوعات مثل الشعر
 والمسرحيات والقصص وتواريخ حياة المشاهير ؟ وهل تدل على العادات الطيبة في
 المطالعة مثل تحريك العيون تحريكاً ايقاعياً منتظماً وعدم تحريك الشفاه ؟

« ان هذه الدرجة لا تدل على شئ من هذا بل تدل على أن الطفل حاز
 ٧٥ ٪ فقط . وقد يقول البعض إنه من المستطاع إظهار مقدار تقدم الطفل بالدرجة
 المثوية في الهجاء والحساب والقواعد . ولكن ليس في هذا القول ذرة من الحقيقة .
 فكل من هذه المواد فيه من التعقيد ما في المطالعة حتى ولو فرضنا غير ذلك فإن
 الأغراض الأساسية للتربية تبقى مخفية . فكيف يمكننا الاستدلال بها على الميول
 والعادات والأخلاق والتربية الوطنية ؟

« فان طريقة العمل وروحه والدقة فيه هى التى تظهر لنا حقيقة التقدم في التربية .

« فالدرجات المدرسية وجميع ما يتبعها من أنظمة بالية صناعية مؤدية إلى التنافس
 يجب إلغاؤها لأنها تشعر التلاميذ بالضعة أو الزهو وتشجع على عدم الأمانة وعدم
 الثبات كما أنها تؤدي أيضاً الى دوافع وضعية للعمل الجدى . »

وقد استمر « فاولر » بعد ذلك في جداله فقال إن بعض الأعمال الإجرامية
 يمكن إقفاء أثرها الى غرفة الدراسة حيث تنشأ أيضاً بعض المبادئ الشيوعية . وعلى
 أثر هذه الحملة جربت بعض المدارس استعمال درجتين فقط لتقدير الأعمال وهما درجة
 (مقبول) ودرجة (غير مقبول) الآن جميع المعاهد عدلت في هذا النظام باضافة درجة
 أخرى لتدل على الامتياز فجاء النقد قائلان إن هذا التفريق يؤدي الى التنافس . فاذا
 ما وحدنا هذا الجدل الدائم بشأن الدرجات حق لنا أن نسأل لماذا لا يحاول المدرسون

والنظار والإداريون تجربة شيء آخر جديد في أنواع حديثة من التقارير التي تحفظ في المدرسة ويرسل منها صورة إلى ولي الأمر ؟

سجل التلميذ والتقارير إلى ولي الأمر

ذكرنا سابقاً في هذا الفصل المبادئ الأساسية في التربية الحديثة وقد بينا أهمية المسائل الآتية : نمو الطفل ، واحترام شخصيته ، والمعيشة الاجتماعية داخل المدرسة ، وتكوين الطفل في وحدة كاملة ، وتنمية العلاقة الوثيقة بين المدرسة وبين البيت والمحيط الاجتماعي . وقد حاولنا في كل مناسبة أن نغرس الفكرة لنجعل من الامتحانات والاختبارات والدرجات وتسجيل المعلومات وعمل التقارير وسائل نعتمد عليها في تقدير كفاية الطفل والعوامل المؤدية إلى نموه وتقدمه ونجاحه . غير أننا لو نظرنا إلى هذه المسائل من الوجهة التقليدية لرأينا أن اتقان المادة واتباع الأنظمة والمحافظة على المستوى هي الأمور المقدمة .

وننظر الآن فيما قاله وكيل التعليم « لند » (Lund) يصف تجربة ناجحة قوبلت بالرضاء والامتنحسان في نيوتن - ولاية مستشوسستس - أميركا .

« منذ سبتمبر سنة ١٩٣٣ لم يعط أي طفل في مدارس نيوتن أي درجة في أي

مادة مدرسية .

« غير أن التقارير المدرسية كانت تستعمل بدلا منها وكانت هذه التقارير تكتب على صورة خطابات شخصية من المدرس المختص إلى ولي الأمر . وكانت هذه الخطابات تدل على تحصيل الطفل الحقيقي بدلا من ذكر مستواه النسبي في الفرقة وكانت هذه الخطابات تشخيصية تبين الملاحظات على نمو الطفل وتقدمه في نواح خمس رئيسية وهي :-

(١) الصحة الجسمية

(٢) الصحة العقلية

(٣) الانسجام الاجتماعي

(٤) طريقة أداء العمل

(٥) التحصيل

« ونلاحظ أن التحصيل ذكر في آخر القائمة لأنه يتوقف على الأمور السابقة له . وفيما عدا ذلك فإن هذه القائمة مرتبة على حسب أهمية العوامل المذكورة ، كما قدرتها لجنة من الأساتذة والمدرسين . وترسل هذه الخطابات المدرسية إلى أولياء أمور التلاميذ جميعاً مرتين في العام في شهرى يناير ويونيه إلا أن إدارة المدرسة تبقى على اتصال طول العام إما بالمذكرات الكتابية وإما بالتليفون بآباء التلاميذ أو أولياء أمورهم لكي تتداول معهم في شئون أبنائهم وتفيدهم عن أحوالهم في أى وقت تراه ضرورياً لهذا الاتصال وتحفظ السجلات كلها في المدرسة لأنها تعطى فكرة عامة عن نمو الطفل بالرجوع إلى المعلومات المقيمة فيها .

« ثم يجب مساعدة الوالدين لينظروا الى التربية نظراً الى مشروع تعاوانى لم تمنح المدرسة الا جزءاً من مسئولية القيام به . وبالنسبة لهذا التعاوان بين البيت والمدرسة سيحيط الوالدان علماً بتقارير مفهومة لديهم وتكون مع ذلك صحيحة معتمدة تصف نمو الطفل وتطوره

« ويجب مساعدة الأطفال وحشهم أو تشجيعهم ليكونوا أنفسهم بأنفسهم الى أقصى حد ممكن . ولذا نعتقد أن الغاء « الرشوة » و « التهديد » الذين يظهران على صورة درجات مما يؤدى حتما الى تكوين ميول عقلية صحيحة . »
وإذا اقترحنا استعمال النظم الحديثة في تقدير الأعمال جأنا اعتراض هما في الغالب :

أولاً : أن المدارس العليا والكليات تصمم على وجوب تقديم التلاميذ نتائج دراستهم الثانوية وتحتم أن تكون هذه التقارير في صورة درجات كي يتاح لهم الالتحاق بها ونحيل الرد على هذه النقطة الى ما ذكرنا من استعمال التقارير الدائمة والسجلات التى حلت محل الدرجات . والرد الأهم على هذه النقطة هو فيما نراه في هذه الكليات والمدارس العليا نفسها من أنها أصبحت تغض النظر عن استيفاء الدرجات كما هو مقرر وقبلت أن ترجع الى التقارير الكتابية التى يقدمها نظار المدارس عن كفايات التلاميذ ومؤهلاتهم وميولهم ثم تعطيهم بعد ذلك الاختبارات القياسية الشاملة لكل المواد . ولا شك فى أن مثل هذا النظام هو الذى سيعم وينتشر سريعاً

ثانياً يطلب الوالدون وأولياء الامور معرفة سير أبنائهم وتقدمهم بطريقة جلية معلومة ونرد على هذه النقطة بالخطاب الذي أرسله أحد الآباء رداً على تقرير أرسل اليه وكان قد قام بكتابته المدرس بالاشتراك مع التلميذ نفسه . جاء في الخطاب : — « أجد هذا النوع من التقارير مقبولا جداً فإن الكلام المكتوب فيه يؤدي معنى لا أجده في الأرقام أو الحروف الأبجدية التي يتحتم على اجتهاد الفكر لمعرفة ما تدل عليه .

« ولا شك أن ابني يستطيع أن يؤدي عمله أحسن من ذلك إذ أجد في التقرير نفسه أربع غلطات كان في إمكانه تلافيها لو انتبه أكثر من ذلك قليلاً . وفيما عدا ذلك فأنا مسرور من هذا التقرير . »

والفلسفة التي تأتي نتيجة معلومات كالتي ذكرناها تفيد جداً لأنها تتفق مع مبادئ التربية الحديثة اذ يعطي مثل ذلك التقرير (الذي أرسل الي ولى الأمر وقام بكتابته المدرس بالاشتراك مع التلميذ) الفرصة للتلميذ لكي يسأل نفسه الأسئلة التالية :

- ١ - من أى نوع من الأولاد أنا ؟
- ٢ - ما هو نوع العمل الذي أقوم بأدائه ؟
- ٣ - ما هي مسؤوليات الجماعة التي أنا عضو فيها ؟

وقد أضيف بعد ذلك الى التقرير المذكور مكان يكتب فيه التلميذ ملاحظاته الشخصية كما يكتب المدرس ملاحظاته ويكتبها الوالدان ولا شك في أن الفائدة من مثل هذا التقرير تعود على التلميذ وعلى المدرس وعلى المجموع وعلى الوالدين ويتضح لنا من دراسة الاتجاهات الحالية في المدارس أن هناك شروفاً في تبسيط الدرجات وتحسين نظام تقدير الاعمال . فإن نظام ذكر درجات الامتياز وعمل لوحة أسماء الشرف وإعطاء نوط الجدارة ونوط العقاب تتلشى في الانظمة الحديثة .

وبمراجعة الانظمة التقليدية في عمل التقارير لا نجد غير آثار العوامل السلبية التي تربي الرعب في النفوس . وهل كان يستعمل في مثل تلك التقارير غير مفردات بهذا المعنى : عديم الاحترام — متراخ — غشاش — يطلب المساعدة — غير مهذب —

شرس - وقح - لا يهدأ - غير منته - يضايق غيره - كثير الكلام والهمس -
 فاقد الصبر - لا يحاول العمل - لا أمل له في النجاح - يستطيع ان يؤدي عمله أحسن
 من ذلك - مهمل - وهكذا . فما أجمل هذه العبارات لحث الطفل على تحسين حاله
 وما أعظم فرحه بها حينما يقدمها الى والديه للاطلاع عليها وما أفعلمها في تأسيس الميول
 والعادات غير الاجتماعية !

وكم تختلف هذه القائمة عما يجب أن يذكر في التقارير تبعاً للنظام الحديث ؟
 نذكر الآن قائمة المميزات الإيجابية التي يستحسن استعمالها لتقدير أعمال الطفل : ضبط
 النفس - المسؤولية - التعاون الجدى - الابداع والابتكار . ويوجه الاهتمام في التقرير
 إلى اظهار نمو الطفل وبمعكس ذلك تقلل قيمة اتقانه للمادة نفسها . كما نذكر التربية
 الوطنية بمعكس الصفات غير الاجتماعية ونبين الاخلاق الرضية بمعكس حالات سوء
 السلوك . كما وأن التقارير الحديثة تمكن المدرس من ذكر الصحة والرغبات والحالة العامة
 واستعمال التلميذ لوقت الفراغ ونواحي النشاط وغير ذلك من اهداف التربية الكبرى
 الواسعة المجال . ونذكر في أحوال أخرى الكفافية في المذاكرة والميل الى الاعمال الصناعية
 وحصص الفكر والمجهود وتقدير المستوى العالى في السلوك . ورغبة في الاتجاه نحو التوحيد
 تذكر المواد الدراسية في أحوال كثيرة مجتمعة وتذكر أقسامها العامة مثل الرياضيات
 والعلوم الاجتماعية واللغات وغير ذلك دون ذكر المواد منفردة .

وقد قام « هل » (Hill) بتحليل ٤٤٣ تقرير مما تستعمله المدارس لتقدير الاعمال
 فوجد أن الاتجاه كله يسير نحو الأمور الآتية : الإقلال من عدد التقارير وازدياد
 المجهود للحصول على معاونة الوالدين وطلب تقرير منهم للمدرسة والتقليل من أهمية
 الدرجات وتكبير أهمية الصفات الخلقية والصحية واطهار التحصيل بثابة التقدم وجعل
 التقارير في شكل كراسات بدلا من بطاقات أو صفحة واحدة . وقد اقترح كثير من
 الاداريين والنظار الاستغناء عن التقرير ذى الصفحة الواحدة إذ أن نتائجه قد تؤدي
 إلى الضرر أكثر من المنفعة وقد ذكروا في ذلك السيئات والأخطار التالية : (١) يؤدي
 الى تشجيع الطلبة الأذكياء فقط ويحجزهم للعمل . (٢) لا يهتم به أولياء الأمور الاهتمام
 الكافي الذي يستنفذ عمل المدرسين الطويل في هذا الشأن فوق ما عليهم أن يؤديوه

من أعمال (٣) غش التلاميذ وتزويرهم للدرجات . (٤) خداع الوالدين في معرفة أهداف المدرسة الحقيقية ومبادئها في التربية . (٥) تهديد الولد الضعيف وخوفه من أخذ تقريره الى الوالدين . وقد دلّ هذا البحث على أنه لا يحق لأي مدرسة أن تصرف المال والوقت في تحضير التقارير ما لم تدرسها مع المدرسين مجتمعين قبل الارسال ثم تدعو أولياء الأمور لاجتماع آخر تبحث فيه نظام التقارير وتبين فوائدها وأخطارها .

خلاصة

بينّا في هذا الفصل المجهود الذي عُمِلَ لإظهار مبول التلميذ وانسجامه بتحليلنا طرق الاختبار ووضع الدرجات وعمل السجلات وارسال التقارير وبالرجوع الى أهم ما جاء في هذا الفصل يمكننا تلخيص المبادئ العامة الآتية :

١ - يجب أن يكون التقدير والقياس عملاً مستمراً ويجب تنويعهما بتنوع مناسبات الحياة اليومية .

٢ - يجب إلغاء الدرجات وترتيب التلاميذ وبقدر الإمكان يجب تلافى حالات الرسوب .

٣ - يجب أن تذكر التقارير المميزات الإيجابية فقط ويجب أن تكون وسيلة لتشجيع العلاقات الطيبة بين التلميذ وولى الأمر وبين التلميذ والمدرس وبين المدرس وولى الأمر . ثم إن التقرير كالتقدير يجب أن يعمل على فائدة الطفل وتوجيهه نحو الاعتماد على النفس وإرشاد نفسه بنفسه .

X

سوء توافق الشخصية وعلم حفظ الصحة العقلية

بقلم روبرت روك

الحياة حركة دائمة ، الغرض منها التوافق مع التغيرات الناشئة في البيئة الاجتماعية أو المادية ، وهدفها التكيف مع أحوال الفرد الجثمانية والعقلية ، ثم التناسق مع التغيرات الدائمة فيما بين هذه العوامل نفسها . فالتوافق إذاً عمل مستمر ومعقد ولا يعتمد على ناحية واحدة من شخصية الفرد ولكن على النظام الداخلي الذي يتكوّن من عدة عوامل تتفاعل فيما بينها . ولذا نجد أن الاحوال المتشابهة ظاهراً والتي تتطلب التوافق يأخذ بها الأشخاص المختلفون كلٌ بطريقة تختلف عن طريقة غيره كما أن أحوال التوافق المتنوعة تختلف من حيث أثرها الفعلي . ونقول عن الأفراد الذين يأتي توافقهم بصورة تلفت نظر الغير والذين يظهرون طرقاً شاذة وغير مجدية أثناء عملية التوافق أنهم في حالة من سوء التوافق . وتقدر درجة سوء التوافق بأهمية الحالات التي لا يفي فيها سلوكهم بالغرض وعجزهم عن اتيان التوافق المناسب للفرص السانحة .

يأتى إذاً « علم حفظ الصحة العقلية » في هذا المجال ليعنى بتنمية شخصيات حسنة التوافق . ويعتمد في ذلك على تدريب الأطفال تدريجياً منظماً لكي يتصرفوا بحكمة في الحالات التي يوجدون فيها وفي المناسبات التي يواجهونها . ويحاول علم حفظ الصحة العقلية أن يكشف عن حالات سوء التوافق في مبدأ نشوئها وأن يقوم الاعوجاج بأسرع ما يمكن ، ثم يقدم الطرق الفنية ليعيد الأفراد الذين اشتدت فيهم حالات سوء التوافق الى صحتهم العقلية الطبيعية . وسنبحث أولاً في هذا الفصل حالات متنوعة في توافق الشخصية ونبين أهميتها لعلم حفظ الصحة العقلية ونبحث بعد ذلك في علاج العوامل التي تسبب سوء التوافق . ثم نخصص القسم الأخير من هذا الفصل لذكر نواحي الوقاية في علم حفظ الصحة العقلية ووصف العلاج الطبي ثم تقدير أثر هذه الأنظمة الإصلاحيّة .

الشخصية الكاملة

إذا رغبتنا في دراسة سلوك الإنسان وإحساسه وتصرفه نوجه عادة الانتباه إلى ناحية واحدة مما يعملها الفرد في ذلك الوقت فنراقب إحساسه وردوده الانعكاسية وشعوره وانفعاله وحوافز العمل والعمليات العقلية كلاً منها على حدة . تسهل هذه الطريقة التحليلية الحصول على المعلومات الخاصة بكل ناحية من نواحي السلوك التي ذكرناها والتي نود بحشها إلا أن هذه الطريقة تؤدي إلى تبسيط الصورة الذهنية للأعمال الإنسانية إلى مستوى ينحط كثيراً عن حقيقة هذه الأعمال كما هي في الواقع . ومن الأمور التي يجب ألا ننساها أبداً أن أعمال الفرد الحيوية في الأحوال الواقعية لا تأتي بتاتاً مستقلة ومنفردة ولا توجد عملية ما غير محاطة بأنواع أخرى عديدة من العوامل الذهنية ومتأثرة بها . يعمل الفرد كوحدة كاملة إذ أنه يفكر ويشعر ويجاهد في نفس الوقت الذي يستعمل فيه كفايات متنوعة وصفات مختلفة . فشخصية الفرد تتكون إذاً من جميع كفاياته وصفاته ومميزاته الجسمية والعقلية ، التي اكتسبها بالتعلم وغير ذلك ، وهذه الشخصية الكاملة الموحدة هو ما يجب الأخذ به في أثناء دراستنا لعملية التوافق

أسباب التعارض والتصادم

يختبر كل فرد من سن الطفولة إلى عهد الكهولة حالات كثيرة من المقاومة والفشل وخيبة الأمل في محاولاته ليشبع رغباته ويستوفي حوافزه وما يحتاج إليه من أمور . وتنتج أوائل حوادث التصادم وحبوط المسمى عند الطفل حين يواجه الحقائق فيعرف أنه لا يستطيع الحصول على كل ما يشتهي ، ويستمر هذا النوع من التصادم بعد ذلك طول العمر . غير أنه مع تقدم السن تزداد رغبات الفرد وتشتد تعقيداً فيواجه تجارب أكثر عناداً وأشد مقاومة لرغباته الذاتية . ويأتي بعد ذلك نوع آخر من التصادم عند تكوين المدركات الخلقية ومبادئ السلوك .

ولذا يدرك الفرد أثناء التوفيق بين نفسه وبين أحوال الحياة ضرورة التوازن

والتناسق بين رغباته وبين الحقيقة الواقعية . فهناك رغبات كثيرة صعبة الحصول أو مستحيلة المنال مما يحتم على الفرد قبول الفشل والهزيمة مما يؤدي به الى تجربة حل آخر أكثر توفيقاً من الحل الاول ، أو المثابرة على النضال حتى يصل الى غايته . نجد مثلاً في مجال التربية ان قصور الفرد العقلي والجسماني قد يمنعه من الدراسة التي تؤهله لبعض الأعمال والمهن . وقد لا يتمكن حتى من التدريب عليها والاستعداد لها . ونجد أيضاً أن الرغبة في المال الكثير والنفوذ الواسع موجودة عند الكثيرين ولا يصل الى إشباعها غير أفراد قليلين . ونتمنى الغاء الحاضر وعودة الحال الى ما كان عليه في الماضي أمر شائع مع أنه ضرب من العقم والعبث . ويجب علينا أن نبين هنا أن رفضنا قبول بعض نواحي الحقيقة الواقعية هو مصدر دائم لتعارض الرغبات وتصادمها في أفراد كثيرين فتراهم يلجئون ومن بينهم بعض الأذكيا المتورين الى أنواع مختلفة من السلوك الناقص ليتبروا من قبول الهزيمة والاعتراف بالفشل .

وكثيراً ما نشاهد تعارض عدة رغبات في الفرد الواحد اما بسبب تعارض الغايات نفسها التي يسعى اليها واما بسبب عدم إمكان الحصول عليها جميعاً مرة واحدة . فقد نشاهد طفلاً جائعاً وقت الغذاء إلا أنه يرغب في نفس الوقت في الاستمرار في اللعب . وقد يود طالب في مدرسة ثانوية أن يتكاسل إلا أنه يرغب في نفس الوقت في أن يكون نجماً رياضياً (يمنع الطالب الراسب في أغلب المدارس من الاشتراك في المباريات الرياضية) كما أن هناك طالباً آخر يتوق الى حضور إحدى الحفلات الراقصة ويرغب في نفس الوقت أن يدرس للامتحان . تدلنا هذه الأمثلة على الرغبات المتعارضة التي لا يمكن إشباعها دفعة واحدة إذ لا يمكن قضاؤها في نفس الوقت . ومن منا لم يختبر بنفسه تناقض رغبات حب التبذير ولذة الادخار ، وشهوة الأكل وخوف زيادة الوزن ، والشغف بالمخاطرة والرغبة في ضمان السلامة ؟

ويتعلم الأولاد منذ طفولتهم أصول الخير والشر ويكتسبون مبادئ السلوك ، فيؤدي بهم الحال الى نشوء التصادم بين الرغبات الطبيعية والحوافز التي تجرف أمامها المبادئ الخلقية التي يتحلى بها الفرد وبين رغبته في الخضوع للنظام الذي قبله والمبادئ التي اعتنقها . وفي مثل هذه الأحوال نجد أن بعض الأفراد يوازنون بين رغباتهم

المتعارضة ويختارون ما يحلو لهم في حين نجد بعض الأفراد الآخرين يؤدون بسعادتهم وراحة أصدقائهم لأنهم لا يعرفون كيف يكبحون جماح رغباتهم ثم كيف يختارون المناسب منها ويتحكمون في أحوالهم . ونجد أن مثل هؤلاء الأفراد لا ينقطع تذرهم ولا يكفون عن الشكاية من حالهم وذلك لأنهم لا يستطيعون الجمع بين النقيضين .

التوافق وسوء التوافق

يمكننا الاستجابة لحالات التصادم بطرق متنوعة ويكون بعض هذه الطرق مرغوباً فيه لأنه يواجه الحالة بصراحة ويتصرف فيها بكيفية مقبولة من الوجهة الاجتماعية مما يؤدي الى هبوط الضغط الانفعالي الناتج عن التصادم ، ونجد أنواعاً أخرى من الاستجابة تكون غير منتجة اما لأنها تزيد الضغط الانفعالي بدلاً من أن تقلله واما لأنها تتضمن عمليات مما يظهر أولاً أنه مناسب ومؤد الى هبوط الضغط الانفعالي غير أنه يكون غير مقبول من الناحية الاجتماعية أو الخلقية .

ويحدث التوافق غير المجدى أو غير المرغوب فيه كما يحدث التوافق المفيد ، إذا واجه الفرد نوعاً جديداً من التصادم والتعارض مما لم يكن قد خبره وتدرّب عليه من قبل . ولذا نجد أن كل فرد أثناء عملية نموه وتقدمه يظهر الشيء الكثير من السلوك غير المرغوب فيه وغير المجدى . الا أن أغلب الافراد يكتسبون طرقاً فنية ووسائل منظمة لمعالجة أكثر حالات التصادم والتعارض والنضال . في حين يكتسب أفراد قليلون سلوكاً غير مرغوب فيه يرجعون اليه في الاستجابة لبعض المؤثرات . وقد تؤدي العوامل الجثمانية والصحية مثل عدم توازن مفرزات الغدد الصم ، والأمراض المستعصية ، والعوائق البدنية والعقلية الى سلوك غير مرغوب فيه وتسيطر على نوع التوافق الذى يحاول الفرد القيام به . ومن العوامل المهمة في تشكيل شخصية الفرد المؤثرات الخاصة بالبيئة .

وهناك أحوال كثيرة من سوء التوافق يرجع سببها إلى تعاليم فاشلة وإلى خبرات سيئة يكتسبها الفرد بنفسه . فالفرد الذى يقوم بعمل ما ليس يوفق بين حالة ناشئة وبين نفسه قد يحصل على توافق غير مرغوب فيه ولا يفيد ، وقد ينتج

ذلك بالنسبة لسوء تصرف الوالدين أو المدرس في تلك المناسبة وعدم ارشادهم الحكيم. وإذا أدى عمله هذا إلى ارتياحه واشباع رغبته نرجح إذاً أن هذا الفرد سوف يعيد الاستجابة الباطلة نفسها إذا قابلته مناسبات مماثلة. وإذا ما تكرر هذا التوافق السيء أضحي سلوكاً عادياً وضاعت الفرصة لتكوين الاستجابات الحسنة التي كان في الاستطاعة تكوينها في مثل هذه المناسبات. ولا يقتصر الأمر على ذلك لأن كل حالة تنشأ بعده وتشمل بعض العناصر المشابهة للحالة الأولى تنتج التوافق السيء مما يؤدي إلى فساد ناحية كبيرة من أعمال الفرد وهي الناحية التي تتشابه فيها العناصر فتتأثر تبعاً لذلك بعوامل الانتقال.

ومع ان الانتباه والإرادة يسهلان عملية التعلم غير أن تعلماً كثيراً يحدث بدون علم المتعلم ومن غير أن يكون له غرض في ذلك. وإنما نكتسب بمثل هذه الطريقة وخصوصاً في أيام الحياة المبكرة أساليب عديدة تفيد في عملية التوافق.

التعلم عملية مستمرة ويبدأ منذ الولادة ولذا يكتسب الفرد العادي عدداً كبيراً من أساليب التوافق الفنية قبلما يصل إلى السن الذي يلتحق فيه بالمدرسة ومن الخطأ الذي لا يغتفر أن نهمل في أساليب التوافق الفنية وأن نتجاوز عن التوافق السيء أثناء مراحل النمو على اعتبار أن الفرد « ما زال طفلاً » أو أنه « صغير لا يفهم ما يعمل » فليس هناك فرد يقال عنه إنه صغير ليتعلم، كما بينا ذلك في أحوال تعلم النماذج السلوكية غير المرغوب فيها، ونعلم أن ازالة الاستجابات غير المرغوب فيها بعد أن نكون قد حصلنا عليها وصارت جزءاً منا أصعب بكثير من تلافي الأخذ بها من أول الأمر

أنواع التوافق

توجد أنواع كثيرة للتوافق مما يأتيه الأفراد المختلفون أو مما يأتيه الفرد الواحد في أوقات مختلفة. ثم إن الأساليب الفنية للتوافق تختلف اختلافاً بيناً من حيث أثرها لتقليل الضغط الذي ينشأ عن الحالات المتضاربة. وبالإجمال فإن الأساليب التي تتضمن عملاً إيجابياً في شأن الحالات المتعارضة تفضل من ناحية حفظ الصحة العقلية

على الأساليب التي تتضمن عملاً سلبياً عماده تلافى الحالة بالانسحاب أو تجاهل وجودها . وسنعالج فيما يلي بعض أنواع توافق الشخصية مما يعود عادة بالفائدة في دراسة أحوال « سوء التوافق » .

١- التعويض

قد يؤدي الضعف الجثامي أو عدم الكفاية العقلية إلى أن يحاول الفرد الاستمساة عن الضعف الذي يشعر به بالاهتمام بالصفات الضعيفة عينها لكي يقويها أو يظهر صفات أخرى لا يشعر الفرد بضعفه فيها . فلكي يعوض ضعف البنية عن ضعفه الجثامي إما أن يجاهد لكي يكون جسماً كاملاً وبعد مدة يصير من الرياضيين المعدودين وإما أن يستغنى عن التفوق الجثامي ويفضل أن يتفوق في الأعمال المدرسية الذهنية .

وقد يتمكن الأسكن من التغلب على لئكته فنجدده يسعى ليتكلم ويخطب في كل مناسبة ممكنة ليمرهن لنفسه وللآخرين أن كلامه لا يعنريه شين . وقد يصرف في بعض الأحيان مثل هذا الفرد مقداراً عظيماً من القوة والعزيمة لكي يصل إلى غاية غير مضمونة الفائدة . في حين لو صرفت مثل هذه القوة والطاقة في نواح أخرى ووجهت إلى سبل تختلف عنها فرما أدت إلى نتائج مفيدة ووصلت إلى غايات مرغوب فيها

وليس كل توافق يعمل بقصد التعويض يكون صالحاً . فقد يؤدي الشعور بالضعف الجثامي أو العقلي أو الاجتماعي أو الاقتصادي إلى تغطية هذا الضعف والإسراف في ذلك بدون حساب ، وقد تكون هذه التغطية حقيقية كما أنها قد تكون خيالية ، فيتظاهر الفرد بالتفوق الذي لا يبني على أساس يدل عليه عمله أو تحصيله . وكثيراً ما يكون العناد الممقوت والتبجح السقيم والميل إلى التظاهر من حالات التعويض المبثذل لما يشعر به الفرد من الخوف والحجل وعدم الثقة . كما أن الطفل الذي يجد أنه لا يستطيع أن يصل إلى درجة الامتياز والتفوق بطرق الدراسة العادية قد يصل إلى الامتياز الذي يشده عن طريق التفوق في أن يكون أشهر كسلان في الفرقة ! ثم إن

توجيه نظر الغير الذى ينشده التلميذ لنفسه ولا يستطيع أن يحصل عليه بالسلوك الحسن يؤدى به الى سوء السلوك حتى يصل إلى غايته .

وقد يأتى التعويض فى بعض الاحيان بعد التفكير والتروى غير أن أغلب حالات التوافق التعويضى تحدث دون أن يشعر الفرد بها .

التفكير المنطقى المعقول

لا يعترف أفراد كثيرون بأسباب استجاباتهم التهربية وحركاتهم الدفاعية لبعض الأحوال الناشئة كما أنهم لا يبوحدون عن الحوافز الحقيقية التى تدفعهم لآتيان مثل هذا السلوك . فهم يلجئون إلى تحليلات منطقية مقبولة تظهر سلوكهم بمظهر أفضل وكيفية أضبط من الواقع كما هو فى الحقيقة من غير أن يضيفوا اليه تلك التحليلات المنطقية . وكثيراً ما كانت هذه الشواهد كاذبة أصلاً إلا أن اصحابها بعد قليل يعتقدون أنها الأسباب الحقيقية فيخدعون أنفسهم . ولذا نرى أن هؤلاء الأفراد لا يكذبون عن سوء نية أو عن إدراك بقصد الخداع ، ولكنهم يعبرون عن ميولهم الخاصة تجاه ما يعملون . وتسمى هذه الطريقة لتحليل الأعمال من وجهة ذاتية بالتفكير المنطقى المعقول (Rationalization) . فالتلميذ الذى يبرر لعب الجولف أو السباحة أو غير ذلك من أعمال بقوله إن ذلك يساعده على المذاكرة والدرس يحاول أن يبرر صرف ساعات طويلة كل أسبوع فى ميدان اللعب أو حمام السباحة الى درجة قد تصل الى الاجهاد الجسمى والافلاخ كلية عن الدرس . كما أن التلميذ الضعيف البنية يقول إنه لا يلذ له رؤية مباراة كرة القدم لأت مكانه مع المفكرين والذين يستعملون عقولهم ، لا مع لاعبي الكرة عديمي الذكاء . كما أن الفتاة التى تقول إنها لا تذهب الى صالة الرقص فى الباخرة التى هى مسافرة عليها لأنها لا تحب الرقص قد تخشى أن لا يراقصها أحد فتتملص من حالة تخاف منها . وكل فرد فى بعض الأحيان يلجأ الى هذا النوع من التبرير الذاتى ، ولا تحسب هذه الحالة ضمن العوارض المضرة الخطيرة إلا إذا صارت ميزة خاصة وأضحت عادة راسخة . ويمكن مساعدة مثل هؤلاء الأفراد بأن نواجههم بالاسباب الحقيقية لسلوكهم الشاذ وأن نطلبهم على حالتهم كما يراها الغير من الذين يودون الاخذ بيدهم ومعاونتهم على تحسين حالهم .

أحلام اليقظة

تمر على جميع الأفراد العاديين حالة ينغمسون فيها في الخيال ويتصورون نتائج أعمالهم قبل القيام بها فعلاً لكي يتلذذون بثمار جهادهم قبل الأوان . غير أن أحلام اليقظة تتحول إلى تهديد خطر لصحة الفرد العقلية إذا اعتادها للتخلص من شؤون العالم الحقيقية غير اللذيذة . فالفرد الدائم الفشل قد يجد في عالم الخيال تلك اللذة والسعادة التي حرم منها في الحياة الحقيقية . وإذا ما نال الفرد اللذة الكافية من هذه الأحلام والاختبارات الخيالية فإنه يكف حتى عن محاولة السعي إلى التوافق في الحالات التي كان يجاهد فيها من قبل ويفشل .

وقد تصل الحالة العقلية للذين يهربون من عالم الحقيقة ويلجئون إلى عالم الخيال إلى درجة خطيرة ، وقد أدى ذلك إلى اقتراح بعض العلماء المتطرفين إلغاء تدريس القصص الخرافية في رياض الأطفال . غير أن حل هذه المسألة بطريقة أفضل يتناول ضرورة الكشف عن حالات الإفراط في أحلام اليقظة وملاحظتها في المراحل المبكرة من عمر الطفل ، ويجب إعداد الفرص حتى يتمكن الطفل من نيل اللذة الحقيقية ثم إرشاده إلى الوسائل التي تضمن له فرصاً مناسبة أخرى دائمة الأثر .

التوافق بادعاء العجز

يطلق لفظ « هستيريا » على نوع من سوء التوافق يساعد الفرد على التهرب من حالة غير مريحة بأن يظهر أعراضاً من عدم الكفاية الجثمانية أو العقلية دون أن يكون لذلك سبب حقيقي على الإطلاق . وقد يتألم الشخص الذي يظهر أعراض الهستيريا تبعاً للأوجاع والآلام التي يقول عنها ، غير أن هذا الفرد لا يدرك أن أسباب عجزه لا توجد في غير مخيلته . ويجب التفرقة بين الفرد المصاب بالهستيريا ، وبين الممارض الذي يعرف أنه يدعى المرض تخليصاً من واجب ، وكذا المصاب بالوسواس (السوداء) الذي يتلذذ بادعاء ضعف الصحة . غير أن الأحوال الثلاثة متعلقة بعضها ببعض . ومع أن المصاب بالهستيريا لا يعرف سبب عجزه غير أن هذا القصور يعود عليه بالفائدة . فقد يؤدي هذا العجز إلى خروجه من مأزق غير محتمل في البيت

أوفى المدرسة أوفى مكان العمل مع أن المصاب نفسه لا يدري أن تصرفه هذا أداة
للنجاة من حالة تضايقه ، وقد يؤدي الألم والعذاب الى حصول الفرد على العناية
والعطف مما لا يناله عادة إلا أثناء المرض .

وإذا ما سُمح لكل مرض بسيط بأن يكون فرصة يفوز الطفل فيها بالعطف
والعناية فإن أضرار ذلك قد تفوق أضرار المرض نفسه . وإذا ما تمتع الطفل بما ذكرنا
أثناء مرضه كان المرض لديه أمراً مستحباً ومرغوباً فيه . وإذا ما تبين للطفل أثناء مرض
من أمراضه الحقيقية أن المرض وسيلة بسيطة للهروب من مضايقات المدرسة وواجباتها
أدى ذلك الى نتائج وخيمة . فيجب إذاً العمل بكل طريقة لجعل حالة المرض أقل
لذة وراحة من حالة الصحة حتى يفهم التلميذ أن التمارض لا يعود عليه بالفرص السهلة
الميسورة أو يعفيه من الواجبات المدرسية .

أنواع أخرى من التوافق

يوجد غير الأساليب الفنية للتوافق التي ذكرناها فيما سلف عدد كبير من الطرق
المستعملة للتوفيق بين الحالات المتضاربة نذكر منها :

- أ - العزو (Projection) وهو أن تنسب الى آخرين أخطاء موجودة فينا .
- ب - انتحال الشخصية (Identification) وهي أن تتخيل أنفسنا مكان أناس آخرين
ونأتي أعمالهم كالفرد الذي يتخيل نفسه أحد أشخاص الرواية التي يقرأها أو يشاهدها .
- ج - الارتداد (Regression) وهي الرجوع الى سلوك الطفولة بعد الوصول الى مراحل
النضوج . د - السلبية (Negativism) وهي رفض الاذعان الى الأوامر أو الرجاء .
- هـ - الميل الى عمل الضد . هـ - الهم أو القلق (Anxiety) وهو البلبال وانشغال البال .
- و - الوسواس (Phobias) وهي المخاوف غير المعقولة .

سواء على سوء توافق الشخصية

قد يظهر سوء توافق الشخصية في السلوك الاعتمادي العدواني أوفى الانسحاب
والتهقر أوفى العادات العصبية . ويشمل السلوك العدواني بعض الأمور التي منها المشاغبة

والسرقة والتشرد والعقوق والتمرد والتحدى والوقاحة والتخريب والمشاكسة الخلقية الناجمة عن حدة الطبع . ويشمل التهرب والانزواء أموراً منها الخجل والخوف وأحلام اليقظة والوحدة والتستر . أما العادات العصبية فتشمل الحركات العصبية (الارتعاشية) وقضم الأظافر والتأمل أو التبرم ومص الإبهام وسلس البول لعدم إمكان ضبطه .

ولا يمكننا الإشارة إلى أحد هذه العوارض كعامل خطر في سوء توافق الشخصية إذ لا يتأتى الفشل التام في التوافق إلاّ باجتماع عدد منها . ولسوء الحظ نجد أن أسباب العوارض التي ذكرناها قد تختلف باختلاف الأفراد كما أن هذه الأسباب قد تختلف في الفرد نفسه من وقت إلى آخر . ولذا لا يمكننا غير القول بأن ظهور عوارض السلوك العدوانى أو الانسحابى أو بعض العادات العصبية يدل على وجود حالات من سوء التوافق ، ولا يمكننا دائماً تفسير أسباب تلك الأعراض تفسيراً قاطعاً وقد اهتم « وىكان » (Wickman) بتحقيق الخطورة النسبية للأنواع المختلفة في السلوك الشاذ فجمع تقارير ٥٠٠ مدرس و ٣٠ عالماً في حفظ الصحة العقلية وأحصى تقديراتهم لخمسین مسألة من مسائل السلوك . وقد سأل « وىكان » كل واحد من هؤلاء أن يبحث كل سلوك شاذ من وجهين : أولاً - عدم رغبة الفرد في إتيان سلوك معين حين يفضل ذلك . وثانياً - مقدار ما يؤثره ذلك السلوك في الطفل فيما لو أجبر على إتيانه ، ثم تقدير المقاومة التي يظهرها الطفل نحو قبوله الإرشاد والنصيحة .

دلّ الإحصاء في هذا الشأن على أن المدرسين يعتبرون :

(١) فساد الآداب وعدم الامانة وتحدى سلطة الرؤساء أشد خطورة من :

(٢) مخالفة النظام في الفرقة وعدم اتباع الأعمال المدرسية المقررة . ويعتبرون

هذه أشد خطورة من :

(٣) الشخصية التي تتصف بالسلوك العدوانى والاسراف والتبذير . ويعتبرون

هذه أشد خطورة من :

(٤) الشخصية التي تتصف بالتهرب والانسحاب .

أما الأطباء فإنهم يعتبرون :

(١) الاتصاف بالتهرب والانسحاب أشد خطورة من :

(٢) عدم الأمانة وفقدان الثقة والمشاكسة الخلقية (حدة الطبع) والتشرد .

ويعتبرون هذه أشد خطورة من :

(٣) سوء الأدب ومخالفة الأعمال المدرسية المقررة وصفات التهور ، وهذه

أشد خطورة من :

(٤) تحدى سلطة الرؤساء ومخالفة النظام في الفرقة .

ونلاحظ في هذا التقدير أن المدرسين اعتبروا السلوك العدواني مثل السرقة والمسائل الجنسية وتحدى السلطة أموراً في غاية الخطورة واعتبروا الانسحاب والتهرب أقل العوامل خطورة . في حين أن الأطباء وإخصائيي علم حفظ الصحة العقلية اعتبروا أن الانسحاب والتهرب أشد خطورة من ناحية أثرها المستقبل . وعلق الأطباء أهمية قليلة على السلوك غير الاجتماعي .

ويجب ألا يستنتج من هذه المقارنة أن الإخصائيين في علم حفظ الصحة يقولون عن المدرسين في تقديرهم للمستوى الأخلاقي أو أنهم يعملون على تشجيع المبادئ غير المحترمة لأن التقدير الذي طلب منهم إبداء الرأي فيه هو تقدير أثر هذه العوامل على التوافق العقلي المستقبل لا تقدير أهميتها من حيث قيمتها الأخلاقية . ولذلك اعتبر هؤلاء الإخصائيون السلوك الانسحابي أشد العوارض خطورة . كما أنهم قللوا من خطورة بعض الظواهر العدوانية التي اعتبرها المدرسون من أخطر العوامل . وكانت حجة الإخصائيين في ذلك أن السلوك العدواني من الأمور التي يمكن معالجتها وتقويمها دون عناء كبير .

ويجب ألا ننزعج إذا علمنا أن كلاً منا قد يظهر من حين إلى آخر بعض عوارض سوء التوافق . وأن بعض العوارض البسيطة مثل أحلام اليقظة الطارئة والتفكير المنطقي التعقلي والخطط الدفاعية وغيرها من الأمور العادية الظهور حتى في الأفراد الذين يعدون طبيعيين إلى أقصى حد . إذ لا خطر من هذه العوارض على التوازن العقلي إلا إذا وصلت إلى ميول مبالغ فيها وأضحت عادات متمكنة . وإذا وصلت

هذه العوارض الى حدها الأقصى من الخطورة أصبحت حالات تستوجب عناية
الاخصائيين اذ يصبح الفرد غير قادر على السلوك الطبيعي فيحتاج إلى إلحاقه في
إحدى المؤسسات الصحية .

أسباب سوء التوافق

نعيد في هذه المناسبة القول بأن كلا من العوارض الأصلية قد تظهر على أشكال
متنوعة في الأفراد المختلفين كما أنها قد تأتي على صور متباينة في نفس الفرد من وقت
إلى آخر . فقد يتخذ شخص يشعر بالضعة خططاً من الخجل والجن والسلوك
الانسحابي ، في حين يأتي شخص آخر أعمالاً لتغطية أوجه ضعفه وللإستعاضة بها عن
ذلك الشعور منها النبخر زهواً والتهوئش محولاً بذلك أن يخفي شعوره الحقيقي عن
الآخرين ، وفي بعض الأحيان عن نفسه أيضاً .

وتأتي مسألة الغيرة على أشكال عديدة . فالطفل الذي يغار من أخيه أو أخته
قد يلجأ إلى أساليب متنوعة لكي يحصل على ما يريد من انتباه أمه ورعايتها . فقد
يلحظ هذا الطفل أثناء الغداء حينما لا يكون على درجة كبيرة من الجوع أن أمه
تهتم بالمسألة وتحاول أن تطعمه . فيؤثر هذا العمل في الطفل ويشعره بارتياح مما يؤدي
إلى تكوين مسألة سلوكية من ناحية الطعام . وقد يلجأ هذا الطفل بعد ذلك إلى
تكوين مسائل أخرى لكي يحصل على اهتمام أمه بأن يتظاهر بالخوف مثلاً ليكسب
عطفها ومواساتها له . وقد تؤدي في بعض الأحيان الغيرة إلى الاعتماد المباشر على
الأخ الأصغر أو إلى الرجوع إلى السلوك الطفلي لكي يتشبه بمن يظن أن الأم تحبه
أكثر من أخوته الآخرين .

وقد تتشابه بعض العوارض في أفراد مختلفين إلا أن كل حالة منها تستوجب
العناية الخاصة تبعاً للعوامل المسببة لها وتبعاً لمقتضيات أحوالها . فقد يسرق طفلان
بعض المال ، أحدهما يسرق لكي يهرب من بيت أبيه ويتخلص من معيشة لا تطاق
والآخر لكي يشتري الهدايا لبعض الأولاد الذين يود أن يكتسب صداقتهم ولا يعرف
كيف يحصل عليها . فلا شك في أن علاج مثل هذه العوارض المتماثلة - أي سرقة

المال - يختلف في كل من الحالتين بحسب الأسباب . وقد يكذب طفل لأنه فشل في اكتساب التفوق العقلي الذي تخيله ولم ينله في الحقيقة ، كما يكذب طفل آخر خوفاً من العقاب . يتضح لنا إذاً عدم وجود علاج معين يمكن اتباعه عند ظهور كل عارض من العوارض التي يمكننا ذكرها في المسائل السلوكية لأن كل حالة تحتاج إلى التشخيص الفردي الدقيق الذي يعتمد على الدراسة الكاملة للحالة وعلى بحث أسباب ذلك السلوك الشاذ .

نشرح بعد ذلك الفرق بين سوء التوافق (Maladjustment) والسلوك الشاذ (Problem behavior) الذي يعد مسألة تحتاج إلى علاج . يقال في أحيان كثيرة أن السلوك الشاذ هو عارض لسوء التوافق . غير أنه يجب ملاحظة مضمون كلمة عارض هنا . تدل الحى مثلاً على عوارض التعفن أو الفساد غير أن ملاحظة هذه الحى لا يدلنا على موضع الداء ولا على سببه . وكذلك الأمر في أن ملاحظة السلوك الشاذ يدل على سوء التوافق غير أنه قد لا يعطى إلا معلومات ضئيلة عن طبيعة سوء التوافق هذا وأسبابه .

وقد دلت الأبحاث على أن تحليل أسباب سوء التوافق قد يظهر من ثلاثة إلى عشرة عوامل . وتحليل كل من هذه العوامل بدوره نقف على الأسباب المباشرة الخاصة التي تنتج عن كل عامل . ونذكر أن من هذه العوامل ما يتعلق بنوع المعيشة البيئية ونوع البيئة وعلاقة الطفل بالوالدين وعلاقة الطفل بالمدرسة وأحوال الطفل الجثمانية وحالته العقلية وخبرته وتدريبه على كيفية التوافق . وأن جميع هذه العوامل تؤلف أقساماً مختلفة على غاية الأهمية مما يفيد في البحث ويمكن الرجوع إليه في التنقيب . وقد تبين من بعض الأبحاث أن الخطة التي يتبعها الوالدان مع أولادهم أهم بكثير من البيئة التي ينشأ فيها هؤلاء الأولاد من حيث أثرهما في إتيان التوافق المناسب

أُر علم حفظ الصحة العقلية

أثارت الحركة التي بدأت منذ حوالى ثلاثين سنة في علم حفظ الصحة العقلية أمر الوسائل التي تتبع في أحوال الشذوذ العقلي كما أنها عملت كثيراً لتخفيف حالات

سوء التوافق المهمة وذلك بتشديدها على ضرورة الكشف المبكر عن العوارض وإعداد وسائل المعالجة الطبية وتدريب الاطفال والوالدين والمدرسين تدريباً حسناً على الطرق الفنية لمواجهة الامور وحل المسائل وإيجاد التوافق . وقد يكون أهم ما قامت به هذه الحركة نشرها لفكرة وجوب دراسة السلوك الشاذ دراسة وافية باتباع الطريقة العلمية الدقيقة، كما أنها بينت ضرورة معالجة الفرد السيئ التوافق بالرفق وحسن المعاملة لا باللوم والفظاظة . ثم إنها قضت بلزوم ملاحظة جميع نواحي شخصية الفرد كما سنرى في وصف حالة مرضية في موضع آخر من هذا الفصل . ثم إن الوثوق من حاجة الاطفال والبالغين الى الانفعالات النفسية قد أدى الى وضع نظام خاص يضمن لكل فرد قسطاً منها ويتم له ذلك بطرق اجتماعية وخلقية مقبولة . وسنبحث في الفقرات التالية نوعين من الانفعالات النفسية التي يحتاج اليها الفرد وهما : أولاً الرغبة في الطمأنينة والتأمين والضمان . وثانياً الرغبة في التحصيل .

الحاجة الى الطمأنينة والامان

من الانفعالات الأولية التي يحتاج اليها كل فرد الاحساس بالطمأنينة والامان ، فهو في حاجة الى الشعور بأنه يتبع مكاناً ما وبأنه ينتمى الى شخص ما ، وبأن هناك من يريده ، وبأن الناس في حاجة اليه وبأن له مكاناً خاصاً في الهيئة الاجتماعية . وأول ما يشعر به الطفل من الطمأنينة هو حب الوالدين له ولذا نجد أن الأولاد الذين يولدون رغم مشيئة الوالدين يأتون الى هذا العالم وهم مزودون بالنقص الذي ينتج عن فقدان حب الوالدين وبالتالي ضياع الطمأنينة . ولا يقل الوفاق بين الوالدين أهمية عن حبهما للطفل في إيجاد الطمأنينة الانفعالية له ، وترجع بعض أسباب عوارض البيت غير السعيد أولاً الى المنافسة بين الوالدين في العطف على الطفل وثانياً الى الاختلاف في كيفية تربيته . فكل حالة من هاتين الحالتين ضارة جداً بطمأنينة الطفل الانفعالية وبجالة صحته العقلية . فالأولاد الذين ينشئون في بيوت يفرقها عدم الوفاق أو الموت أو الذين تمزقهم المنافسة بين الوالدين أو الذين يبعثون بين الأقارب والغرباء أو الذين يتحتم عليهم التوافق مع زوج أحد والديهم ، قد يعدون في مصاف الأولاد ذوى

السلوك الشاذ لا لسبب غير هذه الأحوال التي وضعوا فيها فلم يحصلوا على الطمأنينة الانفعالية اللازمة لهم وانضروا لضرورة لمعيشتهم الطبيعية .

ومن العوامل الأخرى التي تؤدي الى شعور الطفل بعدم الطمأنينة التغير المستمر للسكن الذي يؤدي الى تغير المحيط والجيرة والرفاق والمدرسة وزملاء الدراسة . فلا يعطى أولاد العائلات الرحل الفرصة الكافية لكي يوفقوا أنفسهم لبيئاتهم لأنها دائمة التغير والتبديل وهكذا يحرم هؤلاء الأطفال من حالات الاستقرار اللازمة لخلق روح الطمأنينة والأمان .

ويأتى بعد ذلك عدم الاستقرار الاقتصادي الذي يؤثر مباشرة في مسألة توافق الطفل زيادة على أنه يحرم من بعض الأمور بالنسبة لتبليل أفكاره والخوف الذي يظهره الوالدان صراحة أمام الأولاد . كما أن الانفعال الذي يمر بالوالدين أثناء الازمات المالية يفقد السكون اللازم أثناء ارشادهم للأطفال كما يجلبهم من الوجهة الانفعالية أقل لياقة لأداء واجبهم .

ويمكن إرجاع أسباب حالات الغيرة التي يظهرها أخ نحو أخيه الأصغر إلى ضياع الشعور بالطمأنينة حين ولادة الطفل الجديد . إذ توزع الأم بعد وجود المولود الجديد وقتها وانتباهها على الولدين معاً بعد أن كانت قد خصت بهما مولودها البكر مما يؤدي الى شعور الطفل الأكبر بأنه غير مرغوب فيه أو غير محبوب من الأم ولهذا السبب يلجأ إلى إظهار أعراض مختلفة لمحاولة إرجاع عطف أمه إليه . وإذا لاحظنا أن تغيراً مثل هذا يطرأ على الأسرة قد يؤدي الى تعريض الطفل الى انفعالات خطيرة كان من الواجب على الوالدين أن يتخذوا كل حيلة ليحبطوا كل خطة من هذا النوع ويتم ذلك بإعداد الطفل الأكبر للحادث المقبل بتشجيعه على اتخاذ خطط الترحيب والمساعدة ثم بالتأكد كيد له أنه ما زال محبوباً وما زال مرغوباً فيه وأن مكانه الممتاز في العطف ما زال محفوظاً . ويجب إظهار كل ذلك له ببراهين إيجابية عملية حتى يطمئن كل الطمأنينة .

يبين لنا ما ذكرناه ضرورة شعور الطفل بالطمأنينة غير أنه يلزمنا أن نفهم أيضاً أن الطفل يجب ألا ينخفه عطف الأم وبضايقه حنوها . وكثيراً ما ينتج ذلك من

حرمان الام نفسها من العطف اثناء طفولتها لسبب من الأسباب أو لعدم اهتمام الزوج بها أو لعلة أخرى فتحاول أن تجد لنفسها بعض الراحة الانفعالية غير الطبيعية عن طريق علاقتها مع الطفل . ونذكر أيضاً أن الأم الزائدة الاهتمام الكثيرة العناية قد تؤدي الى ضرر صحة الطفل العقلية اكثر من ضرر الأم غير المهتمة بل المهمة .

وإن عملية النمو التي هي أمر طبيعي في كل طفل تعنى أموراً كثيرة غير النمو الجسماني . تشمل هذه العملية تغيرات نفسية هي شواهد على النضوج الانفعالي . وقد نرى أن بعض الأفراد البالغين لم يتم نموهم الانفعالي أبداً مما يؤدي بهم الى مواجهة أحوال معقدة وتصرفات تستلزم السلوك الناضج ، فيسلكون طرقاً تشابه ما يأتيه الاطفال . وكثيراً ما نجدهم يظهرون المشاكسة الخلقية والتجهم (التبويز) وانتظار رأى الغير حتى يتبعوه وهكذا . فمثل هؤلاء الافراد تقف في سبيل توافقهم مع المناسبات الحيوية الخاصة بالبالغين عراقيل صعبة . و يؤدي تحليل مثل هذه الحالات الى الكشف عن نقص في عادات الاعتماد على النفس والاستقلال في الرأى وضبط الانفعالات النفسية وذلك كله يعود الى فشل تربيتهم الانفعالية في الوقت المناسب . فيجب أن يسمح للطفل بالاعتماد على نفسه وتعلم كيفية اداء كل أمر بنفسه حتى يصل الى المرحلة التي يمكنه فيها القيام بكل هذه الامور تبعاً لنمو كفاياته وتقدمه في المهارة . ويجب أن نسمح للطفل بأن يساعد في غسل جسمه وبأن يساعد في لباس نفسه الى أن يتعلم اداء مثل هذه الأمور دون مساعدة الغير . ويجب تعويده وهو طفل البقاء في غرفته منفرداً الى أن يتمكن من قضاء يوم عند أقاربه أو بعض الاصدقاء . وكثيراً ما عادت الخبرة التي تكتسب في المعسكرات الصيفية أو المدرسة الداخلية بالفائدة العظيمة على هذه الناحية في النمو الانفعالي . فالطفل الذي يحن الى البيت (Homesick) أثناء وجوده في المعسكر أو المدرسة الداخلية غير مستعد من الوجهة الانفعالية لمثل هذه الأحوال لأنه صار معتمداً اكثر من اللازم على والديه وعلى أحواله البيتية ولم يعط فرصاً صغيرة في أول الأمر للتمرن على الحياة الاستقلالية والاعتماد على النفس مما يعده للحياة في المعسكر أو البقاء في المدرسة الداخلية .

وتوجد أيضاً فرص جميلة لتعويد الطفل الاستقلال في الرأى واعتماده على نفسه

منها المسائل المالية . فالطفل الذى لم توجد بين يديه النقود مطلقاً مما يقدر أن يسميه أنه ماله الخاص قد فقد كثيراً من الشعور بالطمانينة . والمرجح أن مثل هذا الفرد لا يستطيع أن ينظم صرف مبالغ كبيرة من النقود لأنه لم يتعود ذلك بالمقادير الصغيرة أثناء نموه . كما أن البنت التى ترشدها أمها دائماً الى الرداء الواجب عليها ارتداؤه قد تجد نفسها ناقصة فى الذوق عند وصولها الى المرحلة التى يتحتم عليها فيها أن تختار ملابسها بنفسها . فمن المألوف فى جميع هذه الميول والخطط ؟ تظهر هذه الأعراض على الأطفال المساكين لا من غلطة اقترفوها هم ولكن عن سلامة نية والديهم الطبيعى القلب الذين أضروا النضوج الانفعالى بأعمالهم بدلاً من مساعدته على النمو والتقدم . إن الأمهات اللواتى يكرهن أن يرين أولادهن يكبرون ثم ير بين شعر الصبيان ويلبسهم ملابس الفتيات حتى يصلوا الى الثامنة أو العاشرة هن صنف الأمهات المحبات لذواتهن واللواتى لا يدعن بناتهن يتزوجن ويصرن أخيراً الحوات المحقاوات النكدات .

الحاجة الى التحصيل

من الأمور الأولية الأخرى التى يحتاج اليها كل فرد الشعور بالتحصيل أو الإنجاز والثقة بأنه يستطيع القيام بالأمور وبأن يفعل حقيقة شيئاً ذا قيمة يقدره العالم . ويعنى هذا القول أنه مهما كانت موهبة الفرد أو كفايته محدودة فلا بد من إشباع رغبته فى التحصيل بالمقدار الذى يستطيع أن يأتبه . ولذا فلن يستطيع الطفل البليد والمتأخر أن يشبع هذه الرغبة اذا طلبنا إليه أن يجارى الأفراد العاديين والمتفوقين فإنه مهما جد وعمل فلن يصل إلى شئ يذكر بالنسبة لما يحصل عليه الآخرون فهو دائماً الخاسر . فقد يعمل مجد ونشاط ويحصل على أكبر محصول بالنسبة لكفايته غير أنه يجد نفسه مسبوقاً بآخرين . فيؤدى به هذا الحال الى اليأس والكف عن العمل والمحاولة ويعمد حينئذ الى المشاكسة وخلق المتاعب . ففى مثل هذه الحالات يجب الإقلاع عن المناظرة والموازنة بين الأطفال المختلفى الكفايات ويجب الاهتمام بالحالات الفردية وبقيمة ما يؤديه كل فرد ونتيجته مهما طال زمن أداء العمل . فإن ذلك مما يؤدى الى منع هذه الحالات الصعبة ويساعد الطفل المحدود الكفاية .

ما يتبع في مصحات المعالجة

عند وصول فرد سيء التوافق إلى إحدى المؤسسات الطبية لمعالجته دار البحث حول طريقين أساسيين . أولاً جمع كل المعلومات الممكن الحصول عليها عن ماضى الفرد والمحيط الذى يعيش فيه وثانياً فحص الفرد نفسه من جميع النواحي فحصاً دقيقاً .

تاريخ الحالة الاجتماعية

مهما كان النظام الذى يتبع فى مصحة المعالجة فى الامكان جمع المعلومات الخاصة بالحالة التى تحت البحث . يقوم بذلك بعض العلماء المجرىين فى الأبحاث العقلية والعلوم الاجتماعية فيحدثون الوالدين والمدرسين والأقارب ورجال الدين وأعضاء النادى والاصدقاء المقربين حتى يحصلوا على أتم صورة للمريض كما يراه الغير ، ثم يجمعون أكثر ما يمكن جمعه من الحقائق عن المحيط والأحوال النفسية التى يعيش فيها المريض الذى لا يستطيع اداء التوافق الحسن . وتسمى المعلومات الخاصة بالمريض « بتاريخ الحالة الاجتماعية » . وبما أن الشخصيات التى يداوم على معاشرتها هى عوامل حيوية فى توافق الفرد فان الباحث الاجتماعى يجب أن يصف بدقة هذه الشخصيات لا سيما والديه ومدرسيه .

وبعد ذلك تحال جميع الآراء التى جمعت وبعد إرجاع جميع وجهات النظر الى مصادرها واعادة الأسباب إلى مسبباتها يمكن الكشف عن بعض نواحي الحالة وتفسير معمياتها . فنستنتج مثلاً من تحليل رأى الوالد فى أن ابنه بليد وعنيد فى حين يظن مدرسه انه متوسط المقدرة وقابل للتعليم ، أن هناك شيئاً غير طبيعى فى العلاقة بين الأب وابنه

وهذه المعلومات الخاصة بتاريخ الحالة الاجتماعية مضافة إلى بعض المعلومات عن أحوال المريض الشخصية والصحية والمدرسية وأخبار بيته وأسرته تقدم إلى جميع أعضاء المصحة الذين سيقومون (بفحص) المريض لأنها تعطىهم فكرة عن أنواع المسائل التى سيواجهونها فى بحث الحالة ثم هى تقدم لهم سبل التشخيص وترشدهم إلى العوامل والأسباب وتنبههم إلى المعلومات الأخرى التى قد يحتاجون إليها .

الكشف الجثمانى

أول ما يصل المريض إلى المصححة يفحصه طبيب إخصائى فحماً جثائياً مستوفى ليرى إذا كانت هناك عوائق جثمانية مهما كانت درجتها بسيطة أو صعبة ، حادة أو مزمنة ، قابلة للشفاء أو غير قابلة . ثم تعمل بعد ذلك التحاليل اللازمة حسب تعليمات الطبيب . وقد يكشف أيضاً على المريض بالأشعة إذا ظنّ الطبيب أن المريض مصاب بالسل ويفحصه إذا ظن أن الخلل فى مفرزات الغدد الصماء . ويعالج المريض كذلك ضد الزهري إذا خالج الطبيب أى شك من هذه الجهة .

اختبار الحالة النفسية

من الأمور الهامة التى تتبع فى المصححات قيام علماء النفس بعمل اختبارات للكشف عن مستوى المريض فى الذكاء العام . ويستعمل لذلك أنواع مختلفة من الاختبارات القياسية المعروفة وتأتى أهمية هذه الاختبارات فى أنها تكشف عن مستوى كفاية الفرد العقلية فيفهم الإخصائى المعالج بعد ذلك هل يعود فشل الفرد فى التوافق إلى ضعف فى المقدرة الشخصية ، أو إلى فشل البيئة فى إثارة كفاية كامنة أو أن الحادث وجد فى أحوال طبيعية فى كل من الذكاء والبيئة . وقد يختبر الفرد أيضاً بالاختبارات التحصيلية لمعرفة كفايته أو عدمها فى المواد المدرسية الأساسية مثل الحساب والقراءة والهجاء كما قد يمتحن بصر المريض وسمعه حتى يتأكد من سلامتهما . ومن الاختبارات الأخرى التى قد يختار العالم النفسانى إعطاؤها للمريض تبعاً لمقتضى الأحوال اختبارات فى الميول الانفعالية التى قد تؤدى إلى بعض الفائدة فى الكشف عن أسباب الحالة واقتراح طرق معالجتها . وتعتبر امتحانات الميول أقل فائدة من اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل .

وكثيراً ما حصل الإخصائى من سلوك المريض أثناء هذه الاختبارات على معلومات كثيرة تفيد فى تشخيص الحالة .

محادثة طبيب الأمراض العقلية

يأتى بعد ذلك دور طبيب الأمراض العقلية فى محادثة المريض حديثاً غير رسمى

وبدون تكلف يسعى من ورائه إلى اكتساب ثقة المريض واطمئنانه حتى يكشف عن وجهة نظره الخاصة ويدلى عن علاقاته بوالديه ومدرسيه وإخوته وجميع الأشخاص الآخرين الذين يتصل بهم. وفي حالات كثيرة قد يؤدي الحديث في حد ذاته إلى نتائج نفسية على غاية من الأهمية لو قام به شخص عطوف يفهم المسألة بدون توبيخ المريض أو محاسبتها. ويمكن أثناء هذه المحادثة ملاحظة ما إذا كان المريض يبدي أسباباً معقولة أو يدعى ويحاول التماس. وقد تؤدي مثل هذه المحادثات إلى تحقيق غايات الفرد ومساعدته على مواجهة الحقيقة كما هي. وعلى ذلك تتبع المحادثة الأولى محادثات أخرى إلى أن يصل المريض إلى حد يطمئن عنده إلى أنه يجد من يعتنى به ويهتم بتقديمه مما يؤدي إلى تخلصه من اعتماده على الغير وإلى سيره نحو النجاح واستمراره في ذلك.

اجتماع الـرئيسة المعالجة

بما أن كل عضو من المشغلين في المصححة يكون اختصاصياً في فنه فإنه ينظر إلى الحالة نظرة تختلف عن نظرة زميله إليها كما أن كل واحد منهم يجمع معلومات تهمه غير المعلومات التي يجمعها اختصاصي آخر ولذا كانت الحاجة ماسة إلى عقد اجتماع يضم جميع الاختصاصيين بالمصححة ليقدموا فيه جميع المعلومات والحقائق الخاصة بحالة ما وليدلى كل منهم برأيه ثم ليتشاوروا فيما بينهم. وينتج عن مثل هذه الاجتماعات تكوين تقرير شامل للحالة وابداء بعض الاقتراحات الخاصة بالمعالجة.

المعالجة وتبعية الحالة

تحتوى جميع المصححات المعتمدة على وسائل تتمكن بها من متابعة سير الحالة وتطبيق الاقتراحات التي تقدم، كما أنها تلاحق المريض بالمحادثات الشخصية حتى تعاونه على استكمال التوافق وتلاحظ مبلغ تقدم الحالة. ويؤدي هذا العمل إلى الكشف عن معلومات جديدة قد تفيد المريض نفسه وتؤدي إلى تعديل طريقة المعالجة. وكثيراً ما عاد المريض من تلقاء ذاته في فترات متعددة لكي يتلقى إرشادات إضافية في المعالجة.

ويستمر أيضاً علماء الاجتماع في خدمتهم الاجتماعية وزيارة أسرة المريض حتى يتخذوا الخطط المناسبة نحو الحالة . وتحفظ جميع السجلات والتقارير الخاصة بكل حالة إلى أن تنتهى علاقة المصححة بها بسبب تحسن الأمور ثم ينتقل العلاج إلى شخص آخر .

الطرق المؤدية إلى العلاج

يتحتم أن يكون العلاج في مثل هذه الحالات فردياً يعتمد على المعلومات التي يكشف عنها بحث المصححة والتشخيص . ولا توجد قواعد عامة يمكن تطبيقها على جميع الافراد الذين تظهر عليهم عوارض متماثلة . وأهم سبب لذلك أن العلاج لا يوجه إلى العوارض نفسها بل إلى الأسباب المؤدية لتلك العوارض . فاذا دلت العوارض على أنها مسببة عن الشعور بعدم الطمأنينة مثلاً وجه العلاج وجهة أخرى تؤدي إلى زيادة الشعور بطمأنينة الشخص المريض . وطالما نفذت الاقتراحات المبنية على تشخيص صحيح للاعراض فتحسنت الحال وإن أتى علاجها بطريقة غير مباشر . وكثيراً ما كان العلاج في أول الامر للحصول على العناية الطبية العادية حتى يمكن الشروع في المعالجات الاخرى مع العلم بأن حالة المريض من الوجهة الطبية الجثمانية على أحسن ما يمكن .

ويعصف العلاج في أحوال كثيرة تغيير البيئة التي عاش فيها المريض أو تغيير أنواع لعبه ومحيطه ورفاقه وهوايته . وقد تؤخذ الاجراءات لتشجيع الهواية وإعطاء بعض المال للتصرف فيه وتعديل الاعمال المدرسية . والغرض من كل هذا تقليل الضغط الانفعالي وإعطاء المريض الفرص لإتيان الامور الحسنة من الوجهة الاجتماعية والوجهة الاخلاقية .

وربما كانت أهم تغيرات تعمل في البيئة التغيرات النفسية التي تشمل ميول الوالدين والمدرسين وغيرهم ممن يؤثرون في المريض . وقد يحتاج هذا الامر إلى تهذيب الوالدين وتربيتهم من جديد بعد معرفة أن سوء توافق الوالدين هو السبب المباشر لسوء حالة ولدهم . فيجب على الأب غير الناجح في عمله ألا يصب جام غضبه على ولده كما أن على الأم أن تكف عن نقد نظم المدرسة بل يحسن بها أن تعتمد إلى

التعاون معها كيلا يقع الطفل فريسة لسوء العلاقات بين البيت والمدرسة . ثم إن مقدار المعاونة التي يقدمها الوالدان في شأن المعالجة ، والخطط والميول التي يتخذها نحوها مما يؤثر في مصير الحالة ثم في نجاح العلاج أو فشله .

ونذكر أن تحول ميول المريض نفسه أهم من تغير البيئة والأفضل أن نفهمه أن طرق استجاباته السابقة غير مرغوب فيها وأنها من نوع ما يأتيه الأطفال ، وأن ندر به على الأساليب الفاضلة في مواجهة الأحوال ، وأن ننمي فيه بعد النظر والبصيرة وطريقة تحمّل الأمور ، وأن نخلق فيه الرغبة الصادقة للملافة سوء السلوك السابق ، فنبدل كل ذلك بطرق حسنة لتوافق الأحوال .

تباير الاصلاص واعادة التوافق المرغوب

يجب علينا أن ننظر إلى عملية إعادة الفرد السيء التوافق إلى حالته الطبيعية من الصحة العقلية على أنها عملية تحتاج إلى فترة من الزمن لا على أنها عملية يمكن علاجها في جلسة واحدة . ومن البديهي أن زمن العملية يتوقف على طبيعتها وصعوبتها وخطورة حالة التوافق السيء وعلى مدى معاونة الفرد نفسه ومساعدة والديه ومدرسيه ورفقائه في هذا الشأن قبل كل شيء آخر .

وإن الاختبار الصحيح والمحك الحقيقي لمعرفة مقدار نجاح هذه المعالجات الصحية لا يقدر بالرجوع إلى إحصاء الحالات التي تم فيها الشفاء ولكن بإحصاء الحالات المستعصية التي لم يفد فيها العلاج شيئاً . ولا يمكننا إيراد احصاءات في هذا الشأن لأنه ليس من عادة المصحات أن تذكر مثل هذه الأمور أو تنشرها .

التوافق في الأولاد الشواذ

بقلم ج. ١.٠. ولاس وولين

تتألف المسائل الخاصة بعملية توافق التلاميذ والتي يتحتم على كل مدرس أن يراعيها من أمور ثلاثة .

أولاً - ينتظر من المدرس أن يكيف حالات التعلم وما يتبعها من عمليات حتى تناسب كفايات التلاميذ الذين يقومون في دائرة نفوذه وتمشى مع رغباتهم وشخصياتهم ، وأن يربط ذلك مع مراحل النضوج الجثامى والعقلى والاجتماعى لكل منهم .

ثانياً - ينتظر من المدرس أن يأتى بنتائج مرضية في عمليات التوافق الخاصة بالتفكير ، والميول ، والنماذج السلوكية لكل واحد من هؤلاء الأولاد مهما كانت أحوالهم تبعاً لما تتطلبه المدرسة ولإعدادها للنظام الاجتماعى الأكبر الذى من أجله وجدت المدارس

ثالثاً - ينتظر من المدرس أن يوفق بين ميوله الذاتية ، وتصرفه ، ونماذج سلوكه ، وطرق العلاج الفنية التى يرجع إليها ويستعملها أثناء أداء وظيفته ، وبين تلاميذه المتنوعين لكيلا يكون المدرس نفسه مصدراً لسوء التوافق بين شخصيات الذين يعلمهم مما يؤدى إلى حالات من الجبن ، والسكبت ، والتصادم ، والشعور بقصور الأهلية وذلك لأن التلاميذ عادة يكونون على غاية من الحساسية بالمدرس لأنهم يتأثرون سريعاً بعوامل الصحة العقلية التى تشع منه وتصدر عنه

ولو فرضنا أن جميع تلاميذ الفرقة يتساوون في تركيبهم الجثامى والعقلى ، وكذلك في طباعهم ، ورغباتهم ، وكفاياتهم لاقتضى الحال من المدرس مجهوداً عظيماً ودراية كبيرة في التفنن ، وعلمية التكيف ، والدهاء لكي يستطيع أن يظهر الميزات

الحسنة في التلميذ على وجه مقبول . وما أجدرنا حينئذ بتلك الجهودات لوعلمنا أن التلاميذ بعيدون جداً عن مثل هذا التجانس والمماثلة . ومع أنه من المستحيل أن نجد ولدين في عمر واحد وحالة واحدة مماثلين في عواملهما الوراثية ، وفي مستوى نضوجهما الجسماني والعقلي والاجتماعي والتهذيبى ، وفي صفاتهما الخلقية ، وفي ميولهما ، وطباعهما واستعدادهما ، فإننا نجد أولاداً كثيرين في المدرسة العادية ممن يختلفون (يشذون) عقلياً أو اجتماعياً أو تهذيبياً أو جسمانياً عن الولد الذى يمكننا اتخاذ مثلاً عادياً أو نموذجاً طبيعياً ، ثم إنهم يشذون بمقدار يجعل كلا منهم مسألة خاصة تستلزم العناية التهذيبية والاجتماعية وتحتاج إلى تطبيق قواعد علم حفظ الصحة البدنية والعقلية .

امضاءات خاصة بالأولاد السوان

إذا اتخذنا ألف ولد من أولاد المدارس الابتدائية وجمعناهم بنسب متساوية من بيئات مختلفة وضيعة ومتوسطة وممتازة من حيث مستواها الاقتصادى والاجتماعى وجدنا بينهم النسب الآتية على وجه التقريب .

١٠ أولاد يمكن اعتبارهم من فئة ناقصى العقل

٢٠ - ٣٠ ولداً على الحد الأدنى من الذكاء أو متأخرون عقلياً

١٥٠ - ٢٠٠ متأخرون قليلاً فى المستوى العقلى أو من الذين نجد فيهم نقصاً

فى كفاياتهم التهذيبية أو العقلية . غير أن كثيراً من الحالات فى هذا القسم يمكن تلافيها بالإرشادات العلاجية السديدة .

١٠ - ٢٠ ولداً يظهرون أنواعاً مختلفة من الاضطرابات السلوكية أو عدم التوافق

الاجتماعى مثل المراوغة ، والخداع ، والمكر ، والتقلب الانفعالى ، وعدم الاعتماد ، والترأخى ، وعدم الانتباه ، والهمس ، والثورة ، والعناد ، واتخاذ المواقف السلبية ، والسكابة ، والتجهم ، والأناية المتطرفة ، والغرور ، والغيرة ، والريية ، والوسوسة ، والمشاكسة ، والتخوف والجبن ، والتطرف فى الحساسية ، والشغب والصخب ، والعراك ، والتخريب ، والتأخر فى المواعيد ، والشرد ، والعادات الجنسية المضرة ، والبذاءة أو عدم الحشمة ، والغلظة ، والتمتع بالمذات ومعاقرة الخمر .

١٠ - ١٥ ولداً تظهر فيهم الأمراض العصبية وأعراضها بما في ذلك الصرع
 ٢٠ - ٣٠ ولداً يتعرضون لعيوب النطق التي تكون شديدة لدرجة أنها تصبح
 من الأمور الملحوظة نذكر منها اللثغة (أن تصير الراء لاماً والسين ثاء) ولفظ
 حرف بدلا من آخر ، وتقليد كلام الأطفال ، ومضغ الكلام أو إخفاؤه ، واللثغة ،
 والنطق غير الواضح ، والشلل اللساني ، والخرس ، وفقد الصوت ، والخنخنة : وهي أن
 يتكلم الولد من أنفه فلا يظهر الكلام

٣٠٠ - ٥٠٠ ولد تظهر فيهم بعض الاضطرابات الانفعالية والاضطرابات
 الشخصية الطفيفة المتنوعة مثل الخوف والهلع والحجل والشعور بالضيق والعجز
 والانفعالات المتضاربة ، والهوس الذهني ، والشك والشعور بالاجرام ، والحقارة
 والفشل ، وعدم الطمأنينة ، والاتجاهات الذاتية وسوء التوافق الناتج عن التعويض ،
 والسكت ، والقمع ، والأرتداد أو التقهر ، وتختلف بعض الأمور الصبغية وثبوتها ،
 وقساوة القلب ، والعناد ، والانزواء بعيداً عن الناس . ويظهر كثير من هذه الاضطرابات
 الشخصية وحالات الاعوجاج أو الشذوذ على عوارض لا تستحق الاهتمام . غير
 أن هذه الأمور مهما ظهرت تافهة ، قد تؤدي إلى العجز إذا لم يعتن بها وتعالج .

ونقول بعد ذلك إننا نجد بين هؤلاء الألف تلميذ عدداً من ٣٠ - ٤٠ ولداً
 يمكن تشخيص أمراضهم دون الرجوع إلى طرق القياس الفنية إذ تظهر عليهم
 أعراض سوء الغذاء وفقر الدم . ونجد ١٥ ولداً أو ما يقرب من هذا العدد مصابين
 بالسل والعلل الصدرية . وتكون حاسة السمع ضعيفة في نحو عشرة أولاد وحاسة
 البصر ضعيفة أيضاً في تلميذين إلى درجة تحتم وضع أصحابها تحت نظام خاص . ونجد
 أيضاً بينهم نحو ١٥ ولداً يعرقل أحوالهم الطبيعية ضعف القلب أو تلفه ، ونجد ولدين
 أو ثلاثة ذوي عاهات عضوية .

ونضيف إلى ما ذكرنا من الحالات الشاذة السلبية الأولاد الذين يقعون على
 الطرف الآخر من الخط البياني وهم الممتازون بصفاتهم الجثمانية والعقلية والتهذيبية
 والاجتماعية إذ نجد في هذه الناحية الأولاد الذين يظهرون أكبر مقدار من المميزات
 الإيجابية في الذكاء والتفوق إذ يخلق كثير من هؤلاء الأولاد الممتازون مسائل خاصة في

التوافق الاجتماعي والتهدى . و يبلغ عدد هؤلاء الأفراد ذوى الكفاءة والمقدرة نحو خمسين

فإذا فرضنا صحة الأرقام التقريبية التى ذكرناها وجدنا حوالى خمسمائة ولد من هؤلاء الألف ممن يكونون فى حالات تستلزم توافقاً خاصاً وإعداداً مناسباً فى النواحي التهدىبة والنفسية والاجتماعية والجثمانية بسبب ظروفهم الشاذة فى الأمور الدراسية والعقلية والانفعالية والاجتماعية . ونجد حوالى خمس هذا العدد أى مائة ولد يقاسون مشقة وعذاباً بسبب نقصهم فى الكفايات العقلية والجثمانية لدرجة أنهم يحتاجون إلى إعداد فصول خاصة للعناية بهم . ولوبجئنا هؤلاء الأولاد لوجدنا أن أكثر من ٩٠ ٪ منهم (هذا فى أميركا وترك للقارىء تقدير النسب فى الأقطار الأخرى وخاصة الشرقية منها) يتبعون النظام المدرسى المرسوم للتلميذ العادى الخالى من جميع العوائق . ولهذا السبب كان الواجب الملقى على عاتق المدرس نحو هؤلاء الأولاد مما لا يمكن غض النظر عنه .

أثر الأحوال المدرسية

فى تشعب مسائل التوافق فى الاولاد الشواذ

قد تؤدى الأحوال المدرسية وأنظمتها إلى صعوبات فى عملية توافق الأولاد الشواذ مما يخلق مشكلات خطيرة للمدارس خاصة وللهيئة الاجتماعية عامة . وينطبق هذا الكلام على الأولاد الشواذ الذين يباحقون بالفرق العادية حيث لا يمكن العناية بحاجة كل طفل على وجه التخصيص . وبما أنه لا يمكن تعديل طرق التدريس وتغيير نظام المدرسة بأ كمله ليناسب هؤلاء الذين يخالفون المجموع فقد يظهر العيب كأنه راجع الى نقص فى عوامل التدريس والإدارة ومن ثم يقال إن الضعف ناتج عن المواد المدرسية أو عن طرق التدريس وأنظمة الاختبارات والامتحانات والدرجات والتصحيح والمكافآت والإطراء والتوبيخ والنقد، وهذا لأننا نطبق الأمور المذكورة على الأولاد جميعاً بطريقة واحدة دون الأخذ باختلافاتهم الفردية وفروقهم فى كل أمر من أمورهم .

ثم إن العجز في الوصول إلى مراتب النجاح في الأعمال المدرسية ، والرسوب في الاختبارات الشفهية أو الامتحانات والمسابقات ، وعدم الانتقال من فرقة الى فرقة أعلى ، وعدم نيل الجوائز ولوحات الشرف ، أو التعرض للتأنيب والنقد والتهديد والملاحظات اللاذعة الموجهة بسبب الفشل وعدم إتمام العمل ، ثم المقارنة بالأفراد المقدرين ، وإظهار المدرس غضبه لضيق الصدر وعدم الحلم ، يؤدي كل ذلك إلى التأثير السيئ في الناشئ وإثارة شعور عدم الرضى والجن ، والضعف ، وعدم الطمأنينة ، وقلة الثقة بالنفس ، وخيبة الأمل ، وضعف الهمة واليأس ، والبغض والإشمئزاز ثم محاولة التعويض عن كل ذلك والالتجاء إلى أنواع الدفاع التي تظهر في الخداع ، والمراوغة ، واللوم ، والتهجم ، وسوء السلوك . وهكذا نرى أن الحالة البسيطة قد تتطور إلى مسألة معقدة في الشخصية . فمن المهم إذن القول بأن كل مدرس يود تربية الطفل تربية كاملة يواجه معضلة معقدة أهم بكثير من مسألة تعليم المادة وجعلها تناسب كفاية التلميذ ورغبته . ويجب على المدرس أيضاً ملاحظة هذه الحقيقة وهي أن تلافى الاضطرابات الشخصية الأولية البسيطة وعلاجها أهم بكثير من الوجهة العملية من تلافى الضعف في المواد المدرسية لأن النقص الأول في الغالب هو السبب المباشر لكرهية المادة أو العجز فيها كما أنه قد يكون أساس بعض العراقيل الشخصية .

أصله لا يضاح نوعين من التوافق مع ذكر أسباب نشوئهما

وإذا ما رغبتنا أن نورد الأمثلة لإظهار ما في أقوالنا السالفة من الواقع فما علينا إلا أن نرجع إلى بعض ذكرياتنا الشخصية لنرى آثار الانفعالات النفسية التي تركها فينا مدرسونا من حب أو كراهية أو نفور من شأن من الشئون وربما أمكننا الرجوع ببعض متاعبنا الحالية إلى نتائج تلك الانفعالات . وهل ينسى أحدنا الملاحظات الشخصية التي قالها الغير لنا في شئون تمس شعورنا . من ذلك نذكر تعبير الغير لنا بالدمامة أو الحول أو ضعة الأصل أو العرج أو ما شابه ذلك . وهل ننسى الاضطراب الانفعالي الذي أصيب به أحدنا بسبب عقاب غير عادل أو همجي أنزله

المدرس بنا أيام الدراسة فأدى إلى تعاسة مستمرة طول العام الدراسي وما بعده ؟ وهل ينسى أحد كراهيته لمادة من المواد الدراسية لا لسبب غير الخوف من المدرس ؟ وفيما يلي قصتان يظهر لنا مغزاهما أثر الانفعال السلبي الشديد في نفوس الأفراد .

أما القصة الأولى فتبين الاستياء والحنق اللذين أثرا في نفس طفلة تبلغ السابعة من عمرها إذ عُبِّرَتْ بأنها حواء ، وتُظهر أيضاً حياء هذه الطفلة وشعورها بالهيبة الذاتية بمناسبة لبسها منظاراً ، وتبين لنا كيف يؤدي العقاب الهمجي الظالم إلى اضطراب انفعالي حاد ، وإلى التعاسة المستمرة طول العام الدراسي ، والإحجام عن التسميع ، وتواصل روح المعاكسة والكراهية الشديدة للمدرس . وتلخص هذه القصة في أن إحدى المدرسات ضربت التلميذة المذكورة ضرباً مبرحاً دون مبرر ثم عمدت إلى تحقيرها وإهانتها مما أدى إلى النفور المستحكم والألم الداخلي القاتل في الفتاة المعاقبة . ويرجع سبب هذا القصاص إلى أن الفتاة ضربت ولداً على رأسه لأنه رفض إرجاع قلمها وعيَّرها بالحول . وقد أرادت هذه الفتاة بعد ذلك أن تعرف ما إذا كان هذا الحادث قد أثر في حالتها مما أدى إلى تأخرها في تلك المادة ثم إلى شعورها بالهيبة الذاتية نتيجة لبسها المنظار . ونذكر فيما يلي القصة كما ترويه الفتاة قالت :

« كان عمري ست سنوات لما دخلت المدرسة وكانت السنة الأولى من أسعد سني حياتي المدرسية . أما السنة الثانية فقد حدث لي فيها اضطراب انفعالي شديد بسبب عقاب لم أستحقه أنزلته بي مدرسة الفرقة . ويعود سبب ذلك إلى أن أختي الصغيرة التي كنت قد أحضرتها معي ذات يوم لتزور المدرسة ، وكنت قد أعرتها قلمي لتستعمله بعد ظهر ذلك اليوم ، أعارت بدورها هذا القلم إلى صبي معاقب بالحجز بعد انصراف المدرسة . وكنت أكره هذا الصبي لأنه عيرني ذات مرة بالحول ، ومن الغريب أنه كان أحول وحوله يفوق حو لي بكثير . فلما انصرفت المدرسة ذهبت إلى هذا الصبي وطلبت منه قلمي فلم يقبل رده لي وأخذ في إغاظتي فجعل يدعوني حواء . وقد استأثت كثيراً من تصرفه هذا فرفعت قبعتي عن رأسي وضربت بها على رأسه وتركت غرفة الدراسة . ولما فعلت ذلك رأيتي معلمة الفرقة فأرسلت تلميذاً آخر

لا حضارى ولكنى رفضت الذهاب إليها . وكان هذا خطأ منى كما أعلم الآن ولكنى لم أفكر فى ذلك وقتئذ . ولما ذهبت إلى والدى لم أقص عليهما هذا الحادث .

« وفى اليوم التالى ذهبت مع العائلة إلى بلدة أخرى حيث أُجريت لى عملية فى إحدى العينين ولما لبست المنظار شعرت كأن كل شخص يعبر أمامى يحدق بنظره إلى »

« وعدت بعد أسبوع إلى المدرسة وكنت مهتمة جداً بأمر نفسى وكل اهتمامى منصرف إلى حالة عيني والمنظار الذى وضعته عليهما وقد أنساني ذلك كل ما يتعلق بحادث الصبي الذى ضربته . غير أنى كلما أحسست بدنو الوقت الذى سأذهب فيه لرؤية رفاق والظهور بينهم بالمنظار زدت كراهية لهذا الوقت . وأخيراً حان اليوم فذهبت إلى المدرسة ونظمت وقتى بحيث أصل إلى هناك قبيل بدأ الحصّة حتى لأعطي الفرصة لأحد من الرفاق ليرانى . ومع ذلك فحين دخلت شعرت بأن عيون التلاميذ جميعاً تحدق فى .

« ولم تعرني المعلمة اهتماماً إلا بعد أن انتهت من واجباتها الصباحية وقبل أن توجه لى شيئاً عن أمر غيابى طلبت منى أن أذهب معها إلى الغرفة الخالية فى بناء المدرسة فتبعتهما وأنا أحسن الظن بأنها ستسألنى عن سبب تخافى عن المدرسة أو على الأقل بأنها ستتحقق معى . غير أنى كنت مخطئة جداً فما كدنا نصل إلى الغرفة حتى انهالت علىّ ضرباً مبرحاً بقيت آثاره عدة أيام على جسدى . وربما كان سبب مبالغتها فى الضرب أنها كلما زادتني ضرباً صممت على عدم البكاء . ولما انتهت من عملها هذا قادتني إلى غرفة الدراسة حيث كان ينتظرني التلاميذ بعيونهم الفضولية وقبل أن آخذ مكانى نهرتني قائلة « أحضرى كتبك واجلسى على عتبة المنصة واستمرى على ذلك مدة شهر »

« ولا أستطيع التعبير عن شعورى بالخجل والإهانة والتحقير من جراء هذا الحادث ولشعورى بأنى لم أعط الفرصة للتحقيق العادل فقد صممت ألا أسمعها الدرس إذا ما طلبت إلىّ ذلك ، وقد حافظت على تنفيذ تصميمى هذا عدة أسابيع . وكان حالى طول هذه المدة يدل على انحلال الشخصية وفنائها . ولما ذهبت ظهر يوم الحادث إلى البيت وعدت بعد الظهر رأيت المعلمة تقص الحكاية على الناضرة التى كانت

واقفة في غرفة الدراسة أمام مكتب المعلمة . ولما دخلت الغرفة استمرت المعلمة في قصتها بحضورى . أما أنا فقد شعرت بزيادة النكد والتغصيص بإضافة إهانة جديدة للجرح النفسانى الموجود . وإنى أستحى أن أقول إن هذه الحال أثارت في نفسى حينئذ رغبة الانتقام بقتل المعلمة .

« وقد حاولت بكل مشقة بعد ذلك أن أتم السنة الدراسية وكان يوم انتهاء الدراسة أسعد يوم عندى في تلك السنة . وقد تمتيت ذلك اليوم حتى لا أرى وجه تلك المعلمة مرة أخرى ولكنى أحسست بعد ذلك أن هذه المعلمة أدركت مقدار الجرح الذى أصابتنى به لأنها حاولت مرات عديدة بعد ذلك أن تتلطف معى . ومع أنى حاولت من جهتى أن أحترمها غير أنى لم أتمكن بتاتاً من أن أسترجع شعورى الحسن نحوها كما كان من قبل .

« وإنى أرغب أن أعلم الآن لماذا استمر هذا الشعور فى عقلى الباطنى ؟ وماذا يمكننى أن أعمل لأتخلص منه ؟ فأنى لم أر هذه المعلمة عدة سنوات بعد ذلك إلى أن قابلتها مصادفة ذات يوم من أيام الصيف الماضى . وقد حاولت هذه السيدة أن تكون على غاية من اللطف والظرف معى كما أنى حاولت ذلك شخصياً غير أن المحادثة بيننا لم تتعد حدود التكلف لشروء عقلى مستعيداً ذكريات الحادث أيام الطفولة . فماذا يمكننى أن أفعل لأنسى هذا الماضى الأليم ؟ »

وتبين لنا القصة الثانية كيف نشأت الكراهية الوقتية لمادة التاريخ عند تلميذة بسبب الخوف من معلمة حادة الطبع عنيفة الطريقة والمبادئ، وكيف أدى نهرها وتدريبها العسكري وصراحتها إلى فقدان التلميذة مقدرة الكلام بحضرتها غير أن هذا الشعور أمكن التغلب عليه بعد ذلك حين تغيرت المعلمة وجاءت معلمة أخرى تحلت بظرف الشخصية وبالصوت المشوق المقبول . غير أن الشعور الانفعالى السلبى استمر نحو المعلمة المكروهة .

قالت التلميذة :

« أحببت كل مادة درستها فى المدرسة إلى أن وصلت وأنا فى سن الثانية عشرة إلى إحدى الفرق حيث تدرس مادة التاريخ . وكانت معلمة الفرقة قد صرفت

سنوات كثيرة وهي تعلم التاريخ بطريقتها الوحيدة العتيقة حتى كانت تعرف الكتاب سطرًا سطرًا، أما الطريقة التي كانت تتبعها في التدريس فتتلخص في أن هذه المعلمة كانت تحتم علينا أن نستظهر مجمل الدرس كما تلميه علينا في اليوم السابق . فلم تعطنا أبدًا مراجع إضافية للرجوع إليها ولم تعد لنا أعمالاً تسمح لجماعة منا بالاشتراك في أدائها مما يثير الرغبة فينا أو يجعل المادة أكثر لذة .

«وكانت الأسئلة التي تلقيها المعلمة بصوتها الحاد العنيف مما يسبب لي الرجفة قبل أن أستطيع الوقوف في مكاني . حتى في الحالات التي كنت أعرف فيها الإجابات تمامًا فقد كنت أمتليء رعبًا يسبب اضطرابي وإخفاقي في تسميع الدرس كلمة كلمة كما تحتم المعلمة . وكانت نتيجة ذلك أن تقوم المعلمة بتوبييخي مما يؤدي إلى زيادة خوفي منها وفقداني المقدرة على الكلام . وأدى بي هذا الحال إلى هلامي من مجيء حصّة التاريخ واستمراري على عد ثواني الحصّة متمنية أن تنتهي قبل أن يجيء دوري في التسميع . وقد عشت سنتين وأنا أتعذب ساعة كل يوم من هذا الرعب . وكنت أصرف كل يوم مدة طويلة في تحضير هذه المادة لا لأني كنت ألد بدراستها ولكن لأني كنت أود أن أنتقل من تلك المدرسة حتى أتخلص من معلمة التاريخ هذه . وكنت أتمنى دائمًا ألا أدرس التاريخ مرة أخرى بعد انتهائي من الفرقة التي كنت بها . ولسوء حظي ونكد طالعي ما كدت أنتهي من الفرقة حتى علمت أن التاريخ مقرر أيضًا على الفرقة التالية

«ولما بدأت دراسة التاريخ من جديد حفظت الدرس الأول كما تعودت درس التاريخ من قبل . وعند ما ذهبت إلى الحصّة دهشت لأني وجدت معلمة التاريخ تختلف عن المعلمة التي عهدتها من قبل إذ ظهر لي أن المعلمة الجديدة أكثر إنسانية من سالفها مما شجعني على التطوع للإجابة عن بعض أسئلتها . وقد تبين لي أن صوتها رخيم وحلو مما يشوق الإنسان لسماعها تتكلم . وسرعان ما نسيت كرهني وخوفي اللذين كنت أشعر بهما كلما سمعت لفظ التاريخ ، وصار التاريخ من المواد التي شغفت بها . ولا أشك مطلقًا في أن هذا التغير نشأ بسبب شخصية هذه المعلمة وطريقتها المشوقة في التدريس .

« ولما نلت في امتحان نصف السنة النهاية الكبرى في التاريخ عرفت أن كرهى لمادة التاريخ لم يتسبب عن المادة نفسها بل عن المعلمة التي كانت تقوم بتدريس تلك المادة ، وفي آخر العام عوفيت من أداء الامتحان لتفوقى الكبير في أعماله اليومية . وأدى بي هذا الحال إلى استمرارى فى دراسة التاريخ بعد دخولى السلكية .

« أما الفائدة التي عادت على من كرهى هذه المعلمة فهي تصميمي إذا ما سئمت لي فرصة في المستقبل لتدريس التاريخ أن أحاول جعل هذه المادة مشوقة وممتعة حتى لا يقع التلاميذ أبداً في التجربة التي اختبرتها بنفسى .

« وكثيراً ما أقابل المدرسة الأولى في الطريق ومع أنها تحاول الابتسام بلطف كلما قابلتها وقد صرت أحب مادة التاريخ كثيراً فاني أشعر بالراحة هلعاً وأذكر كتاب التاريخ الذي درسته معها ويتراءى أمام بصري أثناء محادثتي لها فيطير عقلي رعباً من هذه الذكريات »

إرشادات عملية خاصة بالتوافق التهديبي

فى الأولاد الشواذ

سنورد على الصفحات التالية بعض الغايات والمبادئ الواجب ملاحظتها فى تربية الأولاد الشواذ حتى يتمكنوا من الحصول على أوفر مقدار من الراحة وأكبر درجة من النجاح فى أعمالهم المدرسية ، ويستفيدوا من الفرص التي تعرض لهم ، وليتم توافقههم الاجتماعى والعقلى على أحسن وجه وبذلك يصبحون من أعضاء الهيئة الاجتماعية العاملين بدلاً من أن يبقوا عالة عليها

من هو التلميذ أنه يفهم ويرشد بالعطف والحنو

من الأمور الأولية والبدئية التي هي من حق كل متعلم أن يفهم حق الفهم وأن يعزف الى أقصى حدود المعرفة وبأوسع المعاني ، وأن يحظى بالاحترام الذي تستحقه شخصيته ، وأن يرشد بكل عطف ممن له الدراية الكافية ، وأن يوافق ما يدرسه

مقتضيات أحواله الفردية . وأن يعيش في مدرسة مناسبة وفي بيت ملائم مما يؤدي الى صحة عقلية وجثمانية سليمة والى حياة اجتماعية عاملة .

ويتحتم لتحقيق المبدأ الأول الخاص بالمدارس أن تقدم هذه المدارس لكل تلميذ أعمالاً فردية تختلف عن أعمال غيره لأن أنظمة الدراسة المشتركة بين الجماعات مضرّة بهذا المبدأ إلا اذا بذل مجهود مستمر حتى تكيف نظم المدرسة وطرقها الدراسية لمقتضيات حالات المتعلمين المتنوعة والدائمة التغير إذ نعلم أن غايات التربية لا تتعلق بالنظم الدراسية وطرق التعلم فحسب بل تهتم أيضاً بالتقدم الفردي لكل تلميذ ونمو شخصيته في جميع النواحي وضمان سعادته وطمأنينته .

توزيع الحقوق على جميع الأولاد بالفصل

إذا قلنا إن لكل تلميذ حقوقاً يجب ألا يحرم منها، جاء التلميذ الشاذ في أول القائمة وذلك لأن الأولاد الشواذ بطبيعة الحال لا يتفقون مع المجموع فتزيد الحاجة الى مساعدتهم وفهم أحوالهم أكثر من سائر الأفراد العاديين . ومهما كان الأمر فإن الولد الشاذ صاحب العراقيل يطالب بالعناية الملائمة لأنها حق من حقوقه لا منحة مبهمة العطف والاشفاق .

دور المدرس في عملية توافيق التلميذ

إن أول ما يجب اتباعه بعد ذلك للوصول إلى أغراض التربية الأساسية هو التعاقد مع مدرسين أكفاء ، حازمين ، ناجحين من الناحيتين العاطفية والعقلية ، وخاليين من الشذوذ المضر والعراقيل الخطرة في شخصياتهم ، وحائزين على المراتب الكافية في الأساليب الفنية لتدريس المواد الدراسية وفهم مميزات الأولاد وصفاتهم الجثمانية والعقلية ، وعارفين لطبيعة العجز الجثامي والعقلي والتهديبي وأسباب كل ذلك وعوارض النقص في توافق الشخصية ، ومطلعين على الأساليب الفنية لمنع أسباب النقص والعراقيل أو تعديليها ، وملمين بالأسلوب العلمي وحوافز التعلم ، وخبيرين في تكوين الصفات الخلقية ، ودارسين لعمليات نمو الطفل وتقدمه . ومن الضرورات

الأولية للمدرسة التي تحيط الطفل باهتمامها والتي تعالج التلاميذ بالطرق الفردية الناجحة ، أن تحصل على مدرسين مامين بتكوين الطفل ونظام حياته بمقدار ما يعرفون عن تدريس المطالعة أو الحساب أو التاريخ أو الجغرافيا . ولا أساس للقول أن المهارة في تعليم المواد الدراسية تعتمد على التدريب الخاص في حين يكتسب بداهة ومن غير تدريب الفهم اللازم لتهديب الكفايات الشخصية وتربية المميزات الفردية ومعرفة الوسائل والحوافز اللازمة لا كنسب المعلومات والمهارات والمميزات الخلقية ، والدراسة بالطرق الفعالة لثلاث حالات شذوذ الشخصية على جميع أنواعها والعمل على علاج هذه الحالات وتوافقها . والحقيقة أن إيجاد شخصية مرغوبة ومقدرة وفعالة ، من أسى أعمال التربية وأفضل أنواع النمو المذهب بالإرشاد . وهذا العمل يسمو على تعليم الهجاء والجمع وتركيب الجمل وغيرها . ولا شك في أن حل هذه المعضلة الحيوية والوصول الى الغاية المنشودة للمدارس يحتم تعديل نظم إعداد المدرسين بعدم الاسراف في العناية بالمواد الدراسية نفسها وزيادة الاهتمام بالمواد التي تشرح طبيعة تركيب التلميذ ونظامه الدائم التغير . فإن هذه الأمور هي التي تحل للمدرسة وللهيئة الاجتماعية عامة المسائل الدقيقة الخاصة بالأمور البشرية . نذكر من هذه المواد التي يجب تقريرها على كل مدرس يعد نفسه للتعليم في المدارس العامة ، المواد الخاصة بسوء توافق الشخصية ، وعلم حفظ الصحة العقلية ، وعلم النفس والتربية الخاصين بالأطفال الشواذ وذوى العاهات ، وكيفية تشخيص هذه الحالات وعلاجها ومالم تضاف هذه المواد والمواد التي تتعلق بها إلى نظم إعداد المعلمين وتقرر على جميع المدرسين والنظار والمفتشين فلن يتقدم مجال عمليات التوافق الخاصة بالأطفال والتلاميذ . وإذا رجعنا إلى الحقائق التي سبق لنا ذكرها تبين لنا أهمية هذا الاقتراح . فإن ٩٠٪ من مجموع التلاميذ ذوى العاهات والشواذ في المدارس الأميركية يتلقون العلم على أيدي مدرسين غير ممتازين ونرى أن نحو ثلث إلى نصف التلاميذ الذين نعدم طبيعيين يكونون عرضة لبعض حالات سوء التوافق مما يحتاج إلى التشخيص والعلاج في حينه . ولن يكون في استطاعة المدرس العادى أن يقوم بهذه الأعمال على وجه مرضى معقول إلا إذا نال التدريب العلمى اللازم لذلك

اعداد فرق خاصة للأفراد الشواذ

أن أفضل الطرق لتكييف التعليم تبعاً لحاجة الأفراد الشواذ هي إعداد فرق خاصة بهم إعداداً فنياً نضعها تحت إشراف مدرسين أكفاء وتقرر لها أنظمة لتناسب الكفايات المتنوعة للتلاميذ وأن يتبع التعليم نظاماً مؤدياً إلى تشخيص الحالات وعلاجها. نذكر فيما يلي قائمة بأنواع الأولاد الشواذ الذين تجب العناية بهم في فرق خاصة ووضع كل منهم تحت نظام معين ، ومعالجة كل فرد منهم بعلاج خاص بغية شفائه .

(١) الأولاد ناقصو العقل : يوضع في هذه الفرق الأولاد الذين يتراوح رقم ذكائهم القياسي بين ٣٥ وبين ٦٥ أو ٧٠ حسب اختبار « بينيه » القياسي في الذكاء .

(٢) الأولاد الذين هم في المستوى الأدنى للذكاء أو المتأخرون عموماً وهم

الذين يتراوح رقم ذكائهم بين ٦٥ - ٨٥

(٣) الأولاد ذوو الحالات السيئة في السلوك

(٤) الأولاد ذوو العراقيل المنطقية والقصور اللفظي

(٥) الأولاد الثقيلو السمع : ويجب تدريب مثل هؤلاء الأولاد على قراءة

الشفاه ، والعمل على إعداد الغرف بمكبرات الصوت الكهربائية .

(٦) الأولاد الصم

(٧) الأولاد المصابون بشلل جزئي في حاسة البصر

(٨) الأولاد العمي

(٩) الأولاد ذوو حالات العطب في مفاصل العظام ويتبع ذلك عدم قيام

الأعضاء بوظائفها

(١٠) حالات سوء التغذية وفقر الدم وضعف القلب ومبادئ السل وما إليها .

(١١) الأولاد ذوو المواهب

من الملاحظ أن وجود أولاد خارقى العادة في الذكاء أو من ذوى المواهب (وهم

الأولاد الذين يتعدى ذكاؤهم القياسي الرقم ١٢٥) في المدارس يؤدي إلى نشوء

مشكلات في عملية التوافق التهديبي . ولم يتفق بعد على كيفية معالجة مثل هذه الحالات ، إلا أن المعروف أن دفع هؤلاء الأولاد لزيادة التحصيل أمر غير مرغوب فيه من الجهات التهديبية والاجتماعية إذ يجب أن يسير نضوجهم سيرا طبيعيا حتى تنمو معاً جميع نواحي الشخصية .

ويستحسن دراسة الأفراد ذوي الكفايات الخاصة والاستعدادات المعينة ولولم يكونوا متقدمين في الذكاء العام كثيراً ثم تقديم الفرص لهم حتى يتمكنوا من استغلال تلك الكفايات وإتمامها .

الاهتمام بالتدريب النافع والعناية بالتوجيه المهني

يحتّم أن تتبع جميع أنواع التعليم في الفرق الخاصة الأساليب الفردية لكي ينال كل تلميذ ما هو في حاجة إليه ويجب أن تكون الغاية من هذه الأنظمة الإصلاح والعلاج والتكوين . ومع أنه يجب عدم إهمال الوجهة الثقافية في التلاميذ الذين يمكنهم الاستفادة من ذلك إلا أنه من المحتمل جعل التدريب عملياً حتى يتمكن تلاميذ الفرق الخاصة من إطاعة القوانين ليسبوا أعضاء عاملين في الهيئة الاجتماعية باعتمادهم على أنفسهم واتكالمهم على آرائهم الشخصية . ويجب أن تكون دائماً الغاية من هذه الفرق التغلب على جميع أوجه النقص ، وإزالة العوائق بالتدريب الإخصائي المنظم ، وتنمية القوى الكامنة والاستعداد الموروث ويجب أن يؤدي العمل إلى كشف الرغبات والكفايات ثم إلى العناية بها . ويجب تنمية المهارات الآلية العادية ، وتشجيع الأعمال التكوينية والإبداعية في المجالات التي تقع في مقدور الطفل ورغبته . ويجب أيضاً العناية بالعادات العملية والاجتماعية والصناعية والميول اللازمة لعملية توافق الطفل في حياته المقبلة حتى يتمتع بالنجاح والكمال .

وكان الميل في السنوات الأخيرة متجهاً في الفرق الخاصة نحو الاهتمام بتنمية كفايات الفتيان بدلا من إصلاح العاهات والتغلب على العراقيل والشذوذ . وكانت الحجة في ذلك أنه من المستحسن توجيه هذا المجهود لاستغلال كفايات الطفل بدلا من إضاعة الوقت في محاولة التغلب على نواحي عجزه . وفي هذا الرأي شيء من

الصواب على أن يصرف الوقت الكافي في شئون الإصلاح نفسه . وإلا بقي عدد كبير من الأولاد طول حياتهم ضحايا العوائق وحالات المعجز التي يمكن إصلاحها بالطرق العلاجية والتشخيصية مما يمكن تقديمه في النظام التعليمي . فكثيراً ما حكم على بعض الأفراد بضعف العقل لا لسبب إلا لأن المدرس نفسه فشل في تعليمه كيفية القراءة . غير أن هؤلاء الأفراد أصبحوا قراء ممتازين بعد تدريبهم على أسلوب فني فعال في القراءة وإفهامهم أنهم غير ضعاف العقول . وليس من الصواب الاعتقاد بأن كل العاهات والشذوذ موروثه أو طبيعية لا يمكن إصلاحها وأن من العبث إضاعة الوقت في محاولة التلطيف من حدتها أو إزالتها .

وتتكون الطريقة المثلى الواجب اتباعها في الفرق الخاصة من النظام التالي .

أولاً : محاولة التغلب على عوائق (عاهات وشذوذ) الطفل الخاصة بالعلاج الإصلاحي المناسب الناتج عن التشخيص المستوفي لكل حالة على حدة .

ثانياً - بعد أن يتم هذا الأمر أو يظهر أن النقص لا يمكن إصلاحه أبدأ يجب العناية بكشف وتنمية الميول الخاصة والاستعدادات الكامنة . وإنه لفي غاية الأهمية لكي نضمن النجاح النهائي لأعمال الفرق الخاصة أن تقدم الإرشاد الخاص باختيار المهن وأن نستمر في تتبع الحالة العامة لكل تلميذ بعد تخرجه من هذه الفرق . ولعل من نواحي الضعف في هذا النظام فقد هذه المساعدة بعد التخرج

إرشادات عامة للمدرسين في كيفية العناية بالأطفال ذوي الشذوذ العقلي

يقع في الوقت الحالي أمر العناية بالأغلبية الساحقة من الأطفال أصحاب التوافق السيء والشاذين وذوي العاهات وأصحاب العراقيل على عاتق المدرسين العاديين ولذا كان على هؤلاء المدرسين أن يهتموا بشئون الأطفال الشواذ لأن ذلك يأتي في دوائر اختصاصهم وضمن مسؤوليتهم . وكلما وجد مثل هؤلاء الأطفال في الفرق العادية كان المدرس مسئولاً عنهم مسئولية عن التلاميذ العاديين .

وفيما يلي نجد بعض الإرشادات التي تتعلق بالأولاد الذين يقل مستواهم عن

المستوى العادي غير أن بعضها يمكن تطبيقها أيضاً على جميع أنواع الأولاد ذوى العيوب والعاهات .

(١) ابحث عما إذا كانت حالة النقص أو الشذوذ خاصة أوعامة ، جنسية او عقلية . وذلك باستعمال الاختبارات العقلية والنحصيلية وبالرجوع إلى التقارير النفسية والطبية والتشخيصية وتحليل الاستجابات النموذجية في الأحوال المدرسية والاجتماعية وغيرها .

(٢) اكتشف مستوى الطفل الحالي في القدرة على تأدية الأعمال التعليمية والاجتماعية وقرر كفايته التحصيلية الحقيقية دون الالتفات إلى مستوي الفرقه .

استعمل الطريقة الفردية في التدريس إلى أقصى حد ممكن ، وقد يؤدي ذلك إلى تدريس التلميذ مقرر السنة الرابعة في المطالعة والإيملاء وتدریس مقرر السنة الثانية له في الحساب وهكذا . والشئ المهم في ذلك أن تبدأ من الأساس الذي يوافق مقدرة التلميذ العملية والعقلية ، وأن تعلمه ما هو في حاجة اليه في الوقت الذي يحتاج فيه إلى مثل هذه المعرفة

علم الأطفال الأشياء التي تناسب استعداداتهم وتقع في حيز خبراتهم التي يهتمون بها ويكون لهم رغبة فيها ويستطيعون فهمها وتأديتها . وهذه قاعدة مفيدة جداً يمكن الأخذ بها في تعليم الأولاد على مختلف أنواعهم .

لاحظ أنه في إمكان الأولاد أن يتحكموا في الحالات المادية والمحدودة بكيفية أفضل مما يستطيعونه في الحالات الذهنية والعقلية .

قدم لجميع الأولاد في الفرق التجارب التي يستطيعون فهمها والتي تروقهم ويرغبونها ويشعرون بالحاجة إليها في الوقت المعين وأعد لهم المناسبات المتعددة لكي يعملوا أشياء تشابه أمور الحياة .

على المدرس أن يقرن المواد الأدبية بالمواد العملية واليدوية مثل الرسم والخط والأمور التكوينية والخبرات التجريبية حتى تظهر كلها وحدة حيوية شاملة إذ يؤدي هذا النظام إلى إعطاء الأفكار المهمة والأشغال الذهنية معني يفهمه الولد العاجز ويحلب اهتمامه نحو عمله ويساعده ليحصل على النجاح حتى في أصعب المواد المقررة ، ومن الضروري لكي تصل إلى هذه الغاية أن تجعل من غرفة الدراسة معملًا تعالج فيه

المسائل الحقيقية كما تشاهد في الحياة العملية ويجب ألا تنسى في مثل هذا النظام أن تعطى كل فرد الفرصة لكي يستخدم نشاطه الخاص ويستفيد من مواهبه الفردية (٣) خصص كل يوم بضع دقائق للتدريس الفردي ويمكنك طلب مساعدة بعض الأفراد الأذكاء الكبار لمعاونتك في هذا الشأن على أن تبقيهم تحت إرشادك الخاص . اسمح للتلاميذ المتأخرين عقلياً من المتقدمين في السن أن يضرعوا وقتاً أكثر من المعتاد في الأعمال اليدوية

(٤) مازال هناك متسع في نظام تربية الأولاد الناقص العقل لاستعمال اساليب التدريب الفنى والتدريب الحىوى الفعال ، ولا إجراء التجارب الوصفية أو التقليدية ولا اتباع الطرق المبسطة التدريجية

(٥) يجب إظهار الفائدة العملية في أثناء التدريس للأولاد الناقصى الكفايات . ويجب الاهتمام بتنمية العادات والمهارات والمعلومات والميول والتقدير الفنى التى هى أمور اساسية لاكتساب التوافق الاجتماعى والاقتصادى المفيد

إن الحاجة إلى المقدرة الاجتماعية والاقتصادية لجميع أنواع الأولاد أمر ظاهر إذ يجب أن يصلوا الى درجة يكفلون فيها أنفسهم أو لا يكفلون الخزانة العامة إلا أقل ما يمكن من المال ، ولذا يجب أن يكون المبدأ العام الذى يشمل جميع المواد الدراسية هو فائدتها العملية أكثر من غايتها الثقافية والمدرسية

(٦) ويجب أخيراً تنظيم جميع الأعمال فى الفرق العادية تبعاً لأساليب التعليم الفعالة المفيدة وتكييفها على حسب مبادئ حفظ الصحة العقلية ، وهذا النظام يؤدى إلى وقاية أطفال كثيرين وسلامتهم من عاهات وعيوب .

الأولاد الشواذ وعلاجهم

بقلم ف. ا. موص

ليس العقل والجسم وحدتين مستقلتين بل هما في الحقيقة مظهران لشيء واحد .
فإن العمليات الذهنية يرجع أساسها إلى عوامل جثمانية كما هو الحال في عملية الهضم
مثلاً ، إذ نعلم أن كفاية الفرد العقلية تعتمد على تركيبه العضوي وخصوصاً على كفاية
أعصابه وغلده وأنظمته الدورية . ولييان قولنا هذا نمثل بما نشاهده من تغير في كفاية
الرجل العقلية بعد أن نسقيه كأساً من المواد الكحولية إذ نرى أن كفايته العقلية يطرأ
عليها تغير نتيجة تأثير سموم الكحول على جهازه العصبي . ولو أخذنا رجلاً آخر ومنعنا
عنه الأوكسجين بضع دقائق نجده يفقد شعوره ويصير مستوى كفايته العقلية في حكم
العدم لأن نقص الأوكسجين يمنع العمليات الكيميائية التي تتوقف عليها الحركة
العقلية في الدماغ . ولو احكمنا إنزال ضربة قوية في مكان معين من الدماغ نجد أن
الإنسان المضروب ينتقل من عالم الحقيقة إلى عالم « أين أنا ؟ » وذلك لأن الضربة
أحدثت خللاً في نظام الخلايا الدماغية . ولو سحبتنا كل المواد اليودية الموجودة في ماء
الشرب فإننا نحصل على أفراد معتموهين كسالى وخالين من كل طموح وحماس ،
وذلك لأن نقص مادة اليود يؤثر في الغدة الدرقية ، وإذا تركنا الجراثيم تغزو الجسم
الإنساني فقد تتغير الشخصية لا وقتياً فقط بل تكون بصورة دائمة ويرجع سبب ذلك
إلى أثر الجراثيم في تركيب أنسجة الجسم

نرى مما ذكرنا أن الحالة العقلية تتوقف بنسبة كبيرة على الحالة الجثمانية . فلو خلقنا
في الطفل حالة جثمانية معينة سلك سلوكاً يدل على البهجة والسرور واللطف مع
الآخرين ، ولو وضعناه في حالة جثمانية غيرها فإنه يتخذ خطة العبوس والاشمئزاز مما

ينفر الجميع من معاملته أو التقرب منه . فجميع الظواهر العقلية غير الطبيعية ترجع إلى عوامل جثمانية معينة أصبحت مفهومة معروفة كما نعرف أسباب الظواهر الطبيعية الأخرى . وسندشرح كل هذه الأمور على الصفحات التالية ، غير أننا سندبحث أولاً معنى « الحالات الشاذة غير العادية » وثانياً العوامل التي تسبب شذوذ الأفراد وكيفية إصلاح شذوذهم

الفرد الشاذ

نظراً لأنه لم يوجد بعد مقياس معتمد لتحديد الشذوذ وقياسه فإننا نعتمد في ذلك على التقدير الشخصي . فإذا نظرنا إلى الأولاد ولاحظنا سلوكهم وتصرفهم حكمنا عليهم بأنهم إما عاديون أو شواذ تبعاً لمقدار توافقه مع ما نكون قد قررنا أنه من الأحوال العادية قبل ذلك . وقد نتخذ من كلمة « عادى » معنى « مرغوب » حسبما ننظر إلى ذلك من وجهتنا الخاصة ، ولكن هذه الخطة في القياس لا تترك غير حالات قليلة مما يوافق عليه الجميع ، وذلك لاختلاف الأهواء ، وتوجد ثلاث طرق يمكن الرجوع إليها لتقدير الحالات العادية أو الطبيعية (١) طريقة التقدير التي يقوم بها الفرد نفسه (٢) طريقة الإحصاءات (٣) الطريقة المادية . وقد ذكرنا هذه الطرق بترتيبها العكسى بالنسبة إلى قيمتها والاعتماد عليها . فالطريقة الأولى غير معتمدة لأن المقياس الذي يستعمل في تقدير الحالة يختلف باختلاف الأفراد . وكما حاول هؤلاء الافراد زيادة التدقيق في الحكم لكي يكون التقدير مضبوطاً جاء تقدير كل منهم مختلفاً عن تقدير الآخرين . وتفضل الطريقة الثانية على الأولى بكثير إذ تتضمن هذه الطريقة مقارنة الفرد المعين بأفراد آخرين كما أنها تعطى تقديراً لا بأس به لأنها تتصف بال موضوعية وخلوها من العوامل الذاتية . فيمكننا بذلك تقدير الحالة الشاذة بالنسبة لمقدار شذوذها عن المتوسط العادى . أما الطريقة الثالثة فهي أفضل الطرق وأمثالها لتقدير الحالات الشاذة لأنها تعين الاضطرابات الجثمانية ثم تقرر أسبابها وعوامل نشوئها .

الطريقة الذاتية لتعيين الحالات الساذة

إن النظام المتبع في هذه الطريقة هو أن يتخذ الفرد نفسه نموذجاً فيحكم بالشدوذ على جميع الصفات التي تختلف عن صفاته ولا تتفق معها. ولهذا السبب نرى أن أغلب المجانين يحكمون على غيرهم بالجنون لأنهم يعتبرون أنفسهم عاديين وخالين من الشذوذ أصلاً فيقيسون سلوك الغير بسلوكهم ويعتبرونهم من الشواذ. وبناء على هذه الطريقة نجد أن التقديرات الذاتية للحالات العادية تختلف باختلاف الذين يقومون بها واختلاف البيئة والعمر وغير ذلك من العوامل. لما زار جليشر بلاد الأقرام عدوه عملاقاً، ولما ذهب إلى بلاد العمالق نظروا إليه نظرهم إلى قزم قصير. فاختلف الأقرام والعمالقة في الحكم على جليشر مع أن قامته لم تتغير في كلا البلدين لأن المقياس الذي قورن به في الحالتين كان مختلفاً (راجع سياحات جليشر لمؤلفه جوناثان سوفت). ولقد كان من العادى في العصور الوسطى أن يرى القديسون الرؤيا وأن يتحدثوا مع أصوات وهمية، أما اليوم فإن طبيب الأمراض العقلية يعتبر الظواهر التي من هذا النوع من أكبر دلائل الجنون والشذوذ العقلى. نعلم إذاً أن ما يظهر عادياً في عصر قد يعد شاذاً غير عادى في عصر آخر. ومما سبق نرى أن تقدير الحالات العادية يرجع إلى رأى الشخصى للفرد الذى يقوم بالتقدير، كما يتأثر بميول الجماعة التي يعيش معها هذا الفرد.

وهناك طريقة تختلف قليلاً عن الطريقة الذاتية وهى أن نحكم على الحالة بتوافق الفرد مع الهيئة الاجتماعية التي يعيش في وسطها. وتبعاً لهذه الطريقة نرى أن الأفراد الذين يحبهم رفاقهم والذين يتناسب تصرفهم مع تصرف الجماعة يعتبرون من العاديين، في حين يعد الذين يكرههم رفاقهم والذين لا يتفق تصرفهم مع تصرف الجماعة غير عاديين أو شواذ. وإذا كانت هذه الطريقة لها بعض الميزات في تقدير العاديين والشواذ فإن عليها بعض اعتراضات مهمة لأننا نحكم بها على أغلب الرجال العبقريين بأنهم شواذ، ولهذا نجد أن علماء العصور الوسطى الذين اتفق الناس على كراهيتهم وحكموا على أعمالهم بأنها ضارة بالجماعة، دفعوا أرواحهم ثمناً لذلك. ولو

اتخذنا هذا الأساس لتقدير أعمال الأفراد وسلوكهم لئلا نرى جميع شهداء العلم والسياسة والدين من الشواذ

الطريقة الاحصائية لتعيين الحالات الشاذة

أغلب الصفات التي تعتبر عوارض للاضطرابات العقلية ما هي إلا حالات متطرفة للميول التي توجد بدرجة معتدلة في الأفراد العاديين . فنجد أن الأغلبية الساحقة من الأفراد يتصفون بالصور المعتدلة من الصفات التي تشيع في المجموع في حين نجد أن هذه الصفات تظهر في عدد صغير جداً من الأفراد ظهوراً ضئيلاً ، كما أنها تظهر في عدد صغير آخر بصورة متطرفة . وإذا رسمنا صفة من هذه الصفات في منحني بياني للتوزيع الطبيعي وجدنا أن الفرد العادي يقع في وسط المنحني وأن الفرد الشاذ يقع في أحد الطرفين .

ويمكننا التمثيل على هذه الطريقة بالرجوع إلى الكفاية العقلية في الذكاء . فالذكاء العادي هو الذي يدل عليه الرقم ١٠٠ ، ويدل كل اختلاف مقداره ٣٠ رقماً تحت المائة على أن صاحبه فرد شاذ أو غير عادي فيحكم عليه بالضعف العقلي ، ونجد عادة فرداً واحداً من هذا النوع في كل مائة من الأفراد . وكل شذوذ مقداره ٣٠ رقماً فوق المائة يضع صاحبه في مرتبة الذكاء المفرط . ولا نجد مثل هذا الفرد شاذاً لأن الشذوذ في هذا الاتجاه يعد عادة من الأمور المرغوب فيها .

الطريقة الحادية لتعيين الحالات الشاذة

توجد عوامل كثيرة في الاضطرابات العقلية لا يمكن بحثها والكشف عنها ثم رصدها في المنحني البياني للتوزيع الطبيعي إذ نجد هذه العوامل في الحالات الشاذة فقط ولا يظهر لها أثر في الحالات العادية . نجد مثلاً أن جميع الناس ، العاديين منهم والشواذ ، متأثرون تأثراً ما بمفرزات الغدة الدرقية . ونجد أيضاً أن الجميع حاصلون على الذكاء بدرجات متفاوتة ، إلا أن هناك بعض الأمور التي لا يصاب بها جميع الناس ، نذكر مثلاً فالج الدماغ (نتيجة مرض الزهري) وإدمان المخدرات

او غير ذلك . ففي هذه الأحوال يجب إجراء الاختبارات لتقدير وجود مثل هذه العوارض وقياس أثرها في الحالة الشاذة . ويعد كل فرد مصاب بزهرى الدماغ أنه في حالة شاذة لأنه يضعف عقله بعد الإصابة وإغارة المرض على جهازه العصبي . وكذلك الحال في تعاطي المخدرات فإن أى مقدار منها له أثره في تكييف الحالة الشاذة . ففي جميع هذه الحالات وما يشابهها يجب البحث عن العوامل فإذا وجدت دل ذلك على أن الحالة غير عادية أو شاذة . ويتبين لنا من الحالات المذكورة أن العوامل المؤدية إلى العوارض تأتي من الخارج لا مما يتعلق بوظائف الجسم نفسه ، فإن هذه العوامل تغير على الجسم وتعرقل سيره الطبيعي وتمطل الأعضاء عن أداء وظائفها العادية .

أسباب الحالات الشاذة وعلاجها

التدريب السيئ ، سبب الحالات الشاذة

يجب أن يهتم المدرس بالحالات الشاذة التي تنشأ عن عادات قبيحة بسبب التدريب السيئ لأن مثل هذه الحالات يمكن إصلاحها بالتدريب الحسن . نذكر مثلاً العيوب اللسانية ، والخطأ اللغوي ، والميل للمشغبة ، والمكيدة ، والعادات الصيدانية ، واللجوء الى الثورة العصبية اذا لم ينل الفرد ما يريد . والأفضل عدم وضع مثل هذه الخصال ضمن الحالات الشاذة لأنها لا تخرج عن كونها عادات سيئة ناتجة عن التدريب السيئ ، وفي أغلب الأحيان يكون التدريب الرديء في التربية البيتية

أسباب جثمانية للحالات الشاذة

نشرح في هذا القسم الاضطرابات العقلية الناشئة عن عوامل جثمانية وهي غير العادات السيئة التي ذكرناها . نحن نعلم أنه اذا اعترى احدى الصمامات الكهربائية في السيارة عطب فإنها لن تسير سيراً طبيعياً ، وكذلك الجسم اذا اعترى الغدة الدرقية عطب لم ينتظم سير الآلة البشرية . وكما تمطل الأسلاك الكهربائية المتلامسة نظام الاضاءة كذلك فإن إصابة الدماغ تعرقل التفكير . وكما أن الماء اذا أضيف الى بنزين

السيارة يقلل من قوة سيرها كذلك الكحول فإنه يفقد العقل قوته المنطقية وتوازنه . وكما أن امتن الآلات تبلى مع الزمن كذلك أذى العقول فإنه يفقد حدته مع تقدم السن . وإذا حاولنا اصلاح شخصياتنا المنحلة وجب علينا أن نبدأ بطريقة نظامية معقولة . وبما أننا نعلم أن الشخصية تتوقف على الآلة الجثمانية وتأديتها لوظائفها فإن الشخصيات الشاذة توجد في الأجسام الشاذة المعطلة عن العمل . وإذا قارنا مثلاً النظام العادى الذى يتبع فى اصلاح سيارة معطلة بالنظام الواجب اتباعه فى اصلاح النظام العقلى والجهاز العصبى وجدنا تشابهاً بين النظامين . تؤخذ السيارة أولاً الى جراج حيث يبدأ الميكانيكى بالكشف عن جميع أجزائها بنظام تام محاولاً معرفة السبب الذى أدى الى سلوك السيارة الشاذ . ولا يسمح الخبير لنفسه أثناء كشفه على السيارة أن يتأثر بآراء سابقة فى الموضوع ، فهو يعمل واثق أنه سيصل الى نتائج مادية مما يمكن تجربته وقياسه . وعلى عكس ذلك يكون الحال مع الخبير الموكول اليه اصلاح الشخصية اذا بدأ العمل وهو متأثر بالآراء السابقة القائلة بأن الشخصية شئ غير متعلق بالجسم وأنها أثرية التكوين ، غامضة التركيب لا يمكن تغييرها أو تحسينها بتحسين العوامل الجسمية . وقد يتوهم أيضاً أنه لا يمكن اصلاح الشخصية الا بواسطة الصلوات والرقى والأحجية وغير ذلك من المزايم الباطلة

اضطرابات الغدد الصماء

نبحث الآن بعض الحالات الخاصة فى الاضطرابات العقلية الناتجة عن عوامل جثمانية محدودة مما يمكن إصلاحه ونبدأ أولاً ببعض الاضطرابات الغدية .

١ - الغدة الدرقية ذات الإفراز الناقص

يولد بعض الأطفال أحياناً وهم مصابون بداء يعطل نموهم العقلى والجسمى (cretinism) ويرجع سببه إلى نقص طبيعى فى إفرازات الغدة الدرقية ، ويولد الطفل فى بعض الأحيان بغدة درقية سليمة إلا أن التهاباً قد يصيب الزور فيسبب عطب الغدة الدرقية ومن ثم يعطل نمو الطفل . وقد يعيش المصابون بهذا العطب إلى سن

البلوغ . فيبقون قصار القامة ومعتوهين أو منحطين عقلياً . ثم إنهم يخلون من الطموح والانفعالات النفسية ولا يهتمون بلذة التحصيل . كما أن مباهج الحياة وأحزانها لديهم سيان . ولكن إذا غدينا الأفراد المصابين بنقص النمو العقلي والجسماني بخلاصة الغدة الدرقية الحيوانية يبدأ نموهم الجسماني والعقلي ، ويتقدمون في الذكاء ، ويظهرون عوارض الانفعال العادية في البشر . ويستطيع أن يناضل الأولاد الآخريين على أساس أفضل من سابقه . والعلاج بسيط جداً ورخيص ومن الإِجرام أن نطالب ولداً في غدته الدرقية نقص بأن يصل إلى مستوى الأولاد الذين يتمتعون بغدد درقية عادية ، في حين أن إعطائه حبتين أو ثلاثاً من خلاصة الغدة الدرقية يومياً قد يمكنه من النضال بمجهود أقل . والشذوذ الناتج عن النقص في الغدة الدرقية على درجات متفاوتة لأن الأولاد الذين تظهر فيهم أعراض هذا النقص يتراوح ذكاؤهم بين العته والبلادة العقلية . وكثير من الأولاد الذين يكافحون وهم في حالة نقص التكوين ولا يحصلون على غير الدرجات المتوسطة والضعيفة في أعمالهم المدرسية قد يتمكنون من نيل الدرجات الممتازة والحسنة بنصف الوقت الذي يصرفونه في كفاحهم لو اعتنى بهم العناية الكافية وأعطوا المقدار الذي يحتاجون إليه من خلاصة الغدة الدرقية .

٢ — الغدة الدرقية ذات الإفراز المفرط

في بعض الأحيان قد تنشط الغدة الدرقية فتفرز مقادير تزيد طاقتين أو ثلاث طاقات عن المقدار اللازم . فيؤدي ذلك أيضاً إلى حالة غير عادية في الولد فتصير حالته غير هادئة فيكون سريع التأثر ويقلق بالليل ويقل وزنه وتعتبره رعشة في يديه ويظهر الخوف في عينيه . فإذا قطع الجراح جزءاً من غدته الدرقية وقلل إفرازها إلى الحد الطبيعي أو إذا أعطى الولد المواد المضادة لعملها مثل المستحضرات اليودية وخلاصة الغدة النخامية تحسنت حالة الولد واكتسب شخصية جذابة ، وأمكنه الانضمام بالمدرسة العادية

٣ — الغدة النخامية

الغدة النخامية إذا لم تؤد وظيفتها كما يجب سببت اضطرابات كالتى تظهر عوارضها في تلاميذ المدارس .

تنشأ حالة مرضية بسبب نقص في إفراز فلتي الغدة النخامية وتظهر أعراضها في الطفولة ومراحل البلوغ الأولية كما أنها تزيد في الذكور عن الإناث . والطفل المصاب بهذا الداء تظهر عليه عوارض السممة والانوثة ولا يمكن أن يفهم الناس حالته . فإنه يكتسب نوعاً من الشخصية مما تتمناه الأمهات غير أنهم أيضاً يحترن في فهمه . ومعالجة الإخصائين لهذه الحالات تفيد جداً إذ يمكن إتقاص الشحم وزيادة طول القامة ورفع مستوى الذكاء . ويقتصر العلاج في هذه الحالات على حقن المريض مرتين في في الأسبوع بمخلصة الغدة النخامية المستخلصة من الحيوانات .

وكثيراً ما نشاهد في أولاد المدارس حالات من الضعف العصبي . والعامل الأساسي لهذه الحالة هو نقص القوة ، إذ يلاحظ في المصابين أنهم يتعبون جثماً وعقلياً لأقل مجهود . أما من الجهة العقلية فيلاحظ أن الطفل لا يستطيع تركيز ذهنه مدة طويلة ولا يمكنه أداء أى عمل مجهد على الإطلاق . وعلى ذلك يتخذ خطة اليأس وخيبة الأمل وفقدان الأمل . كما يشاهد عليه فقدان الشهية للأكل وحالة التعب المستمر حتى إن المصاب يستيقظ في الصباح تعباً كأنه لم ينم على الإطلاق . على أن جميع هذه الأحوال يمكن تحسينها بأخذ حقنتين في الأسبوع من خلاصة الفلقة الأمامية من الغدة الدرقية .

٤ — الغدة الشبيهة بالدرقية

إن استعمال إفرازات الغدة الشبيهة بالدرقية لمعالجة أولاد المدارس ما زال أمراً في مستهل أيامه .

ويدل البحث على أن الولد المصاب بعجز في إفرازات الغدة الشبيهة بالدرقية يعاني أعراضاً منها سرعة التأثر كالتي تظهر بسبب إفراط إفرازات الغدة الدرقية ، والتهييج العصبي المتطرف مما يؤدي إلى لعبه برباط الرقبة أو قضم الأظافر واستعداده لآتيان نوبات عصبية . وهو غالباً في حالة السكابة وعدم الاختلاط الاجتماعي ، غير أنه كثيراً ما يتمازك . وإذا ما حللنا الدم وجدناه ناقصاً في الكلسيوم . وتعالج هذه الحالة بنجاح بمخلصة الغدة الشبيهة بالدرقية وبعض المواد العضوية المحتوية على الكلسيوم .

يمكن مشاهدة أهمية الغدد الجنسية في تكوين الشخصية بملاحظة حيوانات المزارع. فإذا استؤصلت الغدد الجنسية من الثور فقد طموحه في نضاله وصار هادئاً صبوراً. ونلاحظ أثناء مرحلة البلوغ اضطرابات كثيرة في أولاد المدارس بسبب إفرازات غير طبيعية ناتجة عن الغدد الجنسية، كما أن الفتاة في دور البلوغ تتأثر وتبكي لأقل سبب إبان فترة الحيض، أو تعاني كثيراً من التشنج وعسر الحيض مما يؤدي إلى ضرورة غيابها يوماً أو أكثر عن المدرسة كل شهر، والأرجح أنها تعاني نقصاً في إفرازات الرحم والمبيض. فلو عملنا على إعطائها خلاصة الغدة المناسبة لأمكن إصلاح حالتها وتحسين عملها المدرسي.

الأمراض المعدية

لقد لاحظ الإنسان منذ قرون بعيدة الاضطرابات العقلية التي تظهر في حالات الهذيان التي ترافق بعض الأمراض المعدية مثل هذيان حمى التيفوئيد. ولا تفرز الجراثيم الساموم التي تزعج العمليات العقلية فقط بل تسبب التهابات في الدماغ وغشائه مما يقتل بعض الخلايا العصبية نفسها

الزهرى

يعطينا الزهرى أفضل الأمثلة في أثر الأمراض العفنة على الحالة العقلية. ومع أن هذه الحالة لا تظهر في الأطفال إلا في حالات الزهرى الوراثي فإنه يمكن مجتهداً لتبين لنا نقطة مهمة في هذا البحث. تدل الإحصاءات على أن ١٢٪ من مرضى مستشفيات الأمراض العقلية يعانون الجنون الناشئ عن الشلل الدماغي الناتج عن الزهرى. وقبل كشف سر هذه الحالات ومعرفة أنه مرض الزهرى كان الأطباء يرجعونها إلى الانفعالات النفسية مثل الفشل في العمل والتجارة أو موت الأقارب أو خيبة الأمل في أمور غرامية أو حماس ديني وغير ذلك. وكان العلاج وقتئذ يعتمد على الطرق النفسية مما أدى إلى فشلها التام وتطور حالة المرض من سيء

إلى أسوأ حتى إن المرضى كانوا يموتون بعد أربع أو خمس سنوات . غير أنه منذ نحو ثلاثين سنة ظهر أن الجراثيم التي تسبب الزهري في الجسم هي التي تسبب الشلل الدماغى وقد تبين أن هذه الجراثيم تؤثر في الدماغ بإتلاف المادة الدماغية والأغشية التي تحيط بها . وظهر بعد ذلك أنه يمكن الكشف عن هذا المرض بتحليل بعض السوائل المستخرجة من العمود الفقرى . ووجد من نحو خمس عشرة سنة أنه يمكن علاج هذا المرض بحمى الماريا .

عقوبة الطرا كثر الرئيسية

توجد حالات كثيرة في الأطفال مسببة عن فساد في المراكز الرئيسية مثل الاسنان واللوز الحلقية وتجاويف الأنف وغيرها . كما أن بعض اضطرابات الغدد قد يرجع سببها المباشر إلى بعض الحالات العفنة المستعصية . والدم الذي يجرى في الدماغ يمر قبل ذلك في هذه المراكز الفاسدة فينقل السموم إلى المخ ويحدث الضرر المعهود . كما أننا نجد كثيراً من أمراض الكليتين والقلب والأعصاب يرجع سببها إلى هذا الفساد أيضاً . وإذا وجدنا أن اللوز الفاسدة والأسنان الفاسدة تؤدي إلى التهاب في مفاصل الركب أو في السكبد فلماذا لا نفرض أيضاً أنها تحدث اضطراباً مماثلاً في الدماغ أو في أى جزء من الجهاز العصبي ؟ ولذا يحتم معالجة جميع مواطن الفساد وإزالتها خصوصاً في الأطفال الذين يحتاجون إلى العناية الخاصة .

فقر الدم

تتوقف كفاية الانسان العقلية والجثمانية على مقدرة الدم على نقل الاكسجين . ولذا نجد أن الأطفال المصابين بفقر الدم تنقصهم القدرة العملية كما أنهم يتعرضون دائماً للبرد وغيره من الأمراض المعدية فيتغيبون أياماً كثيرة عن المدرسة ويعالج الآن فقر الدم بمخلصة السكبد ويأتى العلاج بنجاح كبير .

الإرشاد والتوجيه في التعليم

بقلم م. د. ترايبو

يتضمن الإرشاد النصيح والهداية والقيادة كما يتطلب معاونة دليل أو مرشد. ولا يمكن أن تتم عملية الإرشاد إلا إذا كان هناك طرفان ، يسعى الطرف الأول إلى غرض معين ويحاول الوصول إلى هدف محدود ، ويمتاز الطرف الثاني بالخبرة الخاصة والمعرفة اللازمة والمهارة الضرورية للحصول على الغاية المنشودة

وكل مرشد سواء أكانت مهمته هداية التلميذ في تعلم المواد الدراسية ، أم نصيح الفتى الناشئ في اختيار مهنة تتناسب مع مؤهلاته وتوافق مقدراته حتى يستفيد من مواهبه أكبر فائدة ممكنة ، يشترط فيه أن يكون مزوداً بأكثر مقدار من الخبرات التي اكتسبها بنفسه ، وأن يكون حاصلًا على المعلومات الصحيحة الوافية ، وأن يتصف بالدهاء وحسن التصرف والحيلة الواسعة والصبر وسداد الرأي

ولا شك في أن المرشد الذي يرشد النشء لاختيار مهنة الحياة التي تلائمهم ، يجب أن يكون قد حصل على الخبرة الشخصية في نوع المهنة التي ينصح للشباب بمزاومتها ، وإذا لم يكن هذا المرشد قد اختبر شخصياً المهنة التي يقوم بالإرشاد لها ، فلا بد له على الأقل من معرفة الصفات التي تحتاج إليها المهنة ، والفائدة التي تعود من مزاومتها ومجال التقدم فيها ، كأنه قد مارسها بنفسه ، كما يتحتم عليه أن يكون ملمًا بجميع الطرق التي تؤدي إليها ، وأن يكون واقفاً على جميع المراجع الخاصة بموضوعه واللازمة له

ومن أول واجبات المرشد أن يعرف الأهداف التي تناسب الفرد الذي يعمل على مساعدته وإرشاده أكثر من غيرها . ولكي يتمكن المرشد من أداء هذا الأمر ، يجب أن يقوم باختبار الفرد قبل أن يرشده ، إذ يتحتم عليه تقدير مستوى كفاياته ورغباته وطموحه وأوجه ضعفه وصفاته الشخصية . وعليه بعد ذلك أن يحدد أنواع

المهن التي قد يستفيد منها الفتى تبعاً لميوله الخاصة . وبعد ملاحظة جميع هذه الأمور والوصول إلى فهم الفتى أحسن فهم ومعرفة استعداداته الخاص للمهنة التي يختارها ، يبدأ في تفهيم الفتى نفسه جميع ما يكون قد وصل إليه من استنتاجات وحقائق ، ثم يدر به بعد ذلك تدريباً خاصاً لكي يصل به إلى الهدف المنشود

وإن هذا العمل الابتدائي في الكشف عن المهنة الصالحة للفرد قبل البدء في عملية إرشاده ، في غاية الصعوبة نظراً لقلة المعلومات الصحيحة التي يمكن الحصول عليها عن الكفايات والمميزات الخاصة التي يلزم معرفتها لضمان النجاح في كل مهنة من المهن . وليت الأمر يقف عند هذا الحد إذ لو فرضنا إمكان قياس جميع الكفايات وتقديرها ، صعب علينا تحديد المهنة المناسبة لهذه الكفايات تحديداً دقيقاً

يصادف المرشد بعد ذلك صعوبة أخرى هي عدم إقامته مع الشاب الذي يقوم بإرشاده أو ملازمته له طول الوقت . وإذا لم تكن الإرشادات واضحة جداً ومستوفاة تماماً ، بحيث تؤدي إلى دفع الفتى للعمل ، وتشجيعه عليه فوق قيامها بمهمة الإرشاد ؛ فإنها لا تصل إلى الغاية المنشودة ولا تؤدي الفائدة المطلوبة منها .

العامل الأساسي في التربية الحديثة

إن هذا التحليل الدقيق لخبرات الفرد وتجاربه ، واستعداداته ، ومعلوماته المكتسبة ورغباته ، ومميزاته الشخصية ، التي ذكرناها ، وحكمنا بضرورة معرفتها قبل القيام بعملية الإرشاد ، يلزم إجراؤه قبل تقديم أي اقتراحات أو إرشادات لفرد من الأفراد في الأنظمة التعليمية أو الاجتماعية أو الأخلاقية أو الاقتصادية أو السياسية أو الجماعية أو الدينية . وليس من الممكن تحليل الإنسان إلى شخصية مهنية وإلى شخصية دينية وإلى شخصية فنية وأخرى موسيقية وهكذا ، إذ يتكون الإنسان العادي من وحدة كاملة وشخصية غير مجزأة . ولذا يجب أن تؤدي التربية عملها في هذه النواحي جميعها بالتضامن حتى يفهم الفرد كوحدة كاملة . وكل إرشاد يأتي على غير هذا الوجه إرشاد ناقص ونصح مشوه

لقد حدد فلاسفة التربية وعلماءها أغراض التربية ، فوضعوا لها الاصطلاحات

العامة والعبارات الخاصة . غير أن هؤلاء اتفقوا على ضرورة اشتمال التربية على نظام اجتماعي واقتصادي أولاً . وعلى ضرورة العمل على توافق الفرد مع هذا النظام بحيث تؤدي عملية التوافق إلى ارتياح الفرد ارتياحاً تاماً ، حتى يقدم أكبر فائدة ممكنة للمجتمع ثانياً . وبما أن توافق الفرد مع المجتمع لا يكون ذا فائدة مالم يستمر عاملاً بعد مراحل الدراسة العرفية ، فإنه يتضح لنا إذاً أن عمل التربية يجب أن يؤدي نسبياً إلى تغييرات دائمة في سلوك التلميذ العادي . والمعروف الآن أن مثل هذه التغييرات الدائمة تنتج عن مجهود التلميذ نفسه . وربما يتم ذلك بإرشاد المدرس وإثارته وترغيبه . إلا أن ذلك لا يتم من غير إرادة التلميذ نفسه على إتيان العمل ورغبته في الوصول إلى غاية معينة .

ومما سبق نجد أن الإرشاد وما ينبع من عوامل يكاد يحتل المكان الأول في أبحاث التربية وهو المكان الذي كان مخصصاً « للتعليم » . وقد صار ينظر إلى المعلم الآن كصديق شخصي ومرشد مخلص لكل فرد من أفراد الفرقة . وإن هذا التحول في العلاقة بين المدرس والتلميذ في غاية الأهمية بالنسبة للنظام العملي الذي يتبع في الخطط الدراسية . ولم ينتج التغيير في هذا الشأن عن رغبة فلسفية فيما يستحسن أن تكون عليه الحالة في التربية بقدر ما نتج عن الأبحاث العملية في هذا الأمر ومعرفة حقيقة ما يتم أثناء تعلم التلاميذ .

أثر الاختبارات الموضوعية

قد لا نبعد عن الصواب كثيراً إذا قلنا إن إحدى العوامل التي أدت إلى قلب الرأي القديم القائل بأن التعليم هو كل ما في التربية ظهور الاختبارات الموضوعية واستعمالها لقياس معلومات التلاميذ في المدارس ومهاراتهم وتقديراتهم الفنية . وما دام لا يعلم أحد بالتأكد إذا كان التلميذ يتعلمون أم لا ، يكون من حق كل مدرس أن يعتقد بكل إخلاص وسلامة نية أنه قائم بعمله في التعليم كما يجب ، مهما كان نوع الأثر الذي يتركه في عقول التلاميذ وفي أنظمتهم العصبية . غير أنه لما وصلنا إلى مرحلة إمكان قياس التغييرات التي تحدث فعلاً في التلاميذ فقد صار في إمكاننا قياس الأثر

الذى يتركه المعلم فيهم . ومن الجائز أن نجد مدرس مادة ما ، يعمل جدياً كل يوم لمدة بضعة شهور في تحضير دروسه وحث تلاميذه على العمل ثم يتبين بعد ذلك أنه لم يأت بأى فائدة يمكن قياسها في نوع العمل الذى يؤديه التلاميذ . ولم يأبه مدرسون كثيرون بنتائج الأبحاث التى عملت فى هذا الشأن وما زلنا نجد بعضاً من هؤلاء الأفراد يقولون بأن تلك الأمور التى يتعلمها التلاميذ لا يمكن قياسها وعلى ذلك فلا يمكن الأخذ بطريقة القياس لتقدير مبلغ تقدم التلميذ ، ومن ثم لا يمكن الحكم على صلاحية المدرس . وكثيراً ما كانت رأى الأخير لا غرض له إلا حماية المدرس غير الكفء وخوف ذلك المدرس من ظهور نتائجه السيئة . ولو أننا نقر حقيقة بأن كثيراً من الأمور المهمة التى يتعلمها التلاميذ لا يمكن قياسها بدقة باستعمال أى اختبار من الاختبارات الموضوعية المعروفة حتى الآن ، غير أنه لا يمكننا أن ننكر أنه إذا لم يتعلم التلاميذ شيئاً ما ، كان من الخطأ القول بأن المدرس قد قام حقاً بأداء عمله ، ولهذا نجد رجال التربية على العموم بدءوا يأخذون جدياً بنتائج هذه الأبحاث فى التعلم .

العوامل النفسية فى التعليم

لقد شرحنا فى مواضع أخرى من هذا الكتاب الأبحاث التجريبية التى عملت وأدت نتائجها إلى معلوماتنا الحالية فى عملية التعليم . وسنذكر هنا خلاصة الأبحاث المذكورة مع الاهتمام ببيان علاقتها بموضوع ارشاد التلاميذ وتوجيههم . ونظراً لما قدمه الدكتور ادورد ثورنديك من معلومات مفيدة ، ولما بثه فى الآخرين من نشاط لعمل البحوث فى عالم التربية ، نذكر خلاصة أبحاث هذا العالم للتمثيل على أثر النتائج التى وصلت اليها الأبحاث الجديدة فى تعديل القواعد القديمة فى عملية التعلم . فقد نشر فى سنة ١٩١٣ قوانين أربعة سماها « قوانين التعلم » وهى :

(١) قانون التكرار القائل بأنه كلما تكررت استجابة ما لمنبه واحد اشتد الاتصال بين المنبه والاستجابة وتأصل

(٢) قانون الإهمال أو عدم الاستعمال : إذا لم تتم العلاقة بين المنبه والاستجابة فى زمن محدود ضعف الاتصال بينهما ، واشتدت المقاومة .

(٣) قانون الأثر ، أو قانون النتيجة . إذا تم الاتصال بين المنبه والاستجابة وتنتج عن هذا الاتصال حالة ارتياح اشد الاتصال وقوى ، وإذا نتج عنه حالة عدم ارتياح أو انزعاج أو كدر ضعف هذا الاتصال .

(٤) قانون الاستعداد . عند ما تتوافر شروط إحدى الوحدات واستعدادها للتوصيل بين المنبه والاستجابة فإن تم التوصيل ارتاحت الوحدة . وعند عدم توافر الاستعداد للتوصيل في إحدى الوحدات ، فإن تم التوصيل انزعجت . كما أن كل وحدة تستعد للتوصيل ولا توصل تنزعج

وبمناسبة هذه القوانين عرّف ثورنديك التعليم ، بأنه تقوية الصلات أو تكوين الروابط العصبية بين المنبهات واستجاباتها . يتعلم الانسان التفكير أو لفظ بعض الكلمات أو الجمل استجابة لبعض الأسئلة أو المسائل . نجد مثلاً أن « خمسة مضروبة في ثلاثة » قد صار اتصاها وثيق بلفظة « خمسة عشر » بدرجة أن الطفل كلما يسمع المنبه أو الحالة « خمسة في ثلاثة » تأتي الاستجابة حالا « خمسة عشر » وكذلك يتعلم المرء أن يشعر بالخوف أو السرور أو الكدر استجابة لظهور بعض الحيوانات أو الأصدقاء أو الأفكار . كما وأن عقلية الانسان وخلقه ومهارته هي مجموع استعداده للاستجابة لمنبهات وأحوال خاصة . وتضع قوانين تكوين الروابط أو العادات أمامنا قاعدتين عامتين (١) ضع معاً ما يجب أن يكون معاً وفرق بين ما يجب أن يكون متفرقاً . (٢) شجع الروابط المرغوبة واجعل الروابط غير المرغوبة تحدث الانزعاج وعدم الراحة . وإذا ما جمعنا هاتين القاعدتين معاً نقول ، كرر وشجع الصلات المرغوب فيها ، وامنع وعاقب الصلات غير المرغوب فيها . وقد أدت التجارب الحديثة التي قام بها ثورنديك إلى تعديل هذه القوانين العامة الخاصة بالتعليم وذلك بحذفه العقاب والانزعاج . وقد كتب في سنة ١٩٣٢ .

« نحن مسوقون بجميع هذه النتائج الى اقرار الحقائق والمبادئ الآتية :

(١) أن الأثر المريح الذي ينتج عن عملية الاتصال والترابط مما يمكن الاعتماد عليه لتقوية هذا الاتصال

(٢) أن الأثر غير المريح أو المزعج الذي ينتج عن الاتصال في بعض المناسبات غير ثابت المفعول في اضعاف قوة الاتصال .

وفضلاً عن حذف العقاب كعامل مهم في اتيان التعلم فقد وجد ثورنديك من الضروري أيضاً حذف التدريب في حد ذاته كعامل فعال في عملية التعلم . قال ثورنديك « لقد عملنا تجارب قمنا فيها بملاحظة أثر الترابط الذي يكرر مرات عديدة ومقارنة ذلك بأثر الترابط الذي لا يكرر الا مرات قليلة . كما أننا قارنا الترابط الشديد الأثر مع الترابط الضعيف . وقد برهنت التجارب على وجه العموم وبمقدار لا بأس به من الثبات والتجانس على ان التكرار المتعدد القوى يؤثر بنسبة ضئيلة لا تزيد على التكرار القليل مما يمكننا أن نفرض أن الكسب يعادل صفراً . »

« ولو فرضنا أن حالة ما تؤثر في إنسان ألف مرة في الأسبوع لمدة سنة فإنه يستجيب في آخر أسبوع من السنة كالأُسبوع الأول تماماً دون فرق على الإطلاق » وعند ما وجد ثورنديك أن التكرار في حد ذاته لا يقوى الترابط ولا يثبت الصلات وأن عقاب الاستجابة الخطأ لا يحجب وحده الاستجابة المرغوب فيها أعاد قوانينه الخاصة بالتعلم معتمداً على تكرار الترابط وتقوية الصلات في أحوال تجارب الارتياح

الاهمية الحيوية للمستمراد والتأهب

إذا أخذنا بصحة استنتاجات ثورنديك فإن الاستجابة المرغوب فيها يجب أن يأتيها التلميذ لا المدرس ، و يتحتم أن يتبع تلك الاستجابة الشعور بالارتياح واللذة تأتي هنا المسألة العملية في التربية « كيف يمكن المدرس أو الوالد أن يعد بيئة الطفل إعداداً يتمكن به من اتيان الأعمال المرغوب فيها والاستجابة الصحيحة ، وأن يشعر في نفس الوقت بالرغبة الشديدة والارتياح العظيم لما يأتيه في حينه »

وإن أقوى عامل يمكن الرجوع اليه في إعداد الحالة التي تنتج التعلم الفعال ، تجده في قوانين ثورنديك في الاستعداد : قال ثورنديك « أعتمد أن الميول الفطرية في

الانسان التي تولد الارتياح أو الانزعاج ، والقبول أو الرفض ، تشملها القوانين الثلاثة في الاستعداد وعدمه .

(١) إذا وجدت وحدة اتصال مستعدة للعمل والتوصيل فإن استعمالها في هذا العمل مما يجلب اللذة والراحة ما لم يعمل شيء آخر ليغير من عملها .

(٢) إذا وجدت وحدة اتصال مستعدة للعمل والتوصيل فإن عدم استعمالها في هذا العمل يؤدي الى الانزعاج والألم وينتج عن ذلك الاستجابات الطبيعية التي تثيرها حالة الانزعاج هذه .

(٣) إذا وجدت وحدة اتصال غير مستعدة للعمل والترابط فإن إجبارها على ذلك يؤدي الى الألم وعدم الارتياح .

وأن أهمية هذه القوانين من وجهة التعليم وسهولة فهم مضمونها لتنطبق على التلاميذ مما يوفر علينا بعض الشرح في هذا المجال .

يجب أنه يعرف المعلم التلميذ تمام المعرفة

إذا قبلنا هذه التعليقات الخاصة بأحوال التعلم كان من أول واجبات المعلم أن يتعرف أمور التلميذ الذي يود أن يعلمه . ويجب أيضاً أن يعرف هذا المعلم ماهي أنواع الاستجابات التي يمكن التلميذ أدائها إذ من غير المعقول أن نطالب تلميذاً بعمل شيء أو قضاء أمر لا يستطيع القيام به . فلن يستطيع التلميذ تعلم نظرية فيثاغورث القائلة بأن المربع المنشأ على وتر المثلث القائم الزاوية يساوي مجموع المربعين المنشأين على الضلعين الآخرين ، ما لم يكن ملماً بمعنى كل عامل من العوامل المذكورة في هذه النظرية . كما يجب على المعلم معرفة استعداد التلميذ لأن يتم مثل هذه الصلات لكي يأتي عمله بالارتياح واللذة لتقوية الروابط نفسها ، ونقول أيضاً إنه إذا لم يكن الاستعداد لإتيان الاتصال المعين موجوداً وإذا لم يتعرف التلميذ الحالة ويفهمها ، وإذا لم تكن الاستجابة مما يمكن التلميذ القيام به ، فلن يتم التعلم تبعاً لمجهودات المعلم الذي قد يتوصل إلى إدراك غرضه بإجباره التلميذ على أداء العمل وإتيان الاتصال .

وليس من المضمون أيضاً أن كل تلميذ يكون مستعداً لتحقيق الاتصال العقلي

الذى يرغب فيه المدرس . وقد يكون غرض التلميذ من قيامه بالتسميع أن يلفت نظر تلميذ آخر بصوته المرتفع لا أن يعطى المعلومات الصحيحة لبقية رفاقه فى الفرقة . فإن دوافع المرء وأغراضه فى أى حين من الأحيان تقرر الروابط التى يرغب فى أداؤها وهذه الروابط تقرر بعد ذلك ما يمكن تعلمه فى هذا الأوان . يعرف المدرس القدير الذى يفهم كل هذه الأمور أنه من المحتم عليه أن يكون متنبهاً لاستغلال الفرصة التى يكون التلميذ فيها مستعداً لايجاد الاتصال ، وفهماً الحال ، وفى مقدوره أداء الاستجابة المطلوبة

وإن جهل مدرسين كثيرين لهذه الحقائق مما يؤخر عملية التعلم ويضعف مقدار ما يكتسبه التلاميذ . وكثيراً ما نجد مدرسين يقولون إن هذه المعرفة غير ضرورية إذا كان المدرس عارفاً بمبادئه ، غير أننا إذا أردنا ضمان التعلم فى التلميذ فلا بد من معرفتنا له تمام المعرفة حتى نستطيع أن نقوم بتقديم الشرح اللازم وعمل التجارب والحث على تأدية الواجب واقتراح طريقة للعمل وإرشاده الى طريق الصواب .

ونستنتج من هذا رأى أنه من اللازم على المعلم أن يقضى أغلب وقته ومجهوده فى ملاحظة التلميذ ودرسه . إذ نشاهد أن الطبيب الماهر لا يصرف كثيراً من وقته فى معالجة مرضاه ولكنه يقضى الساعات الطوال فى ملاحظتهم وامتحانهم واختبارهم والتعرف على أحوالهم وما يحتاجون اليه ، يقوم الطبيب بعملية التشخيص أولاً ثم يصف بعد ذلك العلاج الذى يقوم المريض بتنفيذه فيعمل التمرينات المعينة ويتبع الغذاء والأدوية والعلاج المقرر . ويجب على المدرس القدير أن يتبع مثل هذه الطريقة فى تأدية عمله فيدرس تلاميذه بكل عناية ودقة ليتعرف على كفاياتهم ورغباتهم وطموحهم وميولهم وحاجاتهم . ثم يلقى عليهم فى الفرص المناسبة اقتراحاته لكي يحثهم على العمل ويدفعهم اليه فيحصل على استجاباتهم للأحوال الراهنة وفى نفس الوقت يضمن شعورهم بالارتياح لما يعملون . وخلاصة القول أن التشخيص والإرشاد من أول واجبات المدرس ومن أهم أعماله .

التعليم إرشاد

بقلم أدولف ألث

قد تؤدي كلمتا « القديم والجديد » إلى ضلال الباحث في شؤون التربية بسبب استعمال الكتاب لهما في معان متغايرة ، وكثيراً ما استعمل هذان اللفظان كضدين في معناهما ومدلولهما . غير أن هذا الاستعمال قد يؤدي إلى خطأ عدم الرجوع بالحوادث والعوامل إلى مصادرهما الأولى وإلى اعتبار الأمور غير مستمرة الأثر . وليس من الضروري أن يكون القديم والجديد متعارضين لأن الإصلاح يثبت جذوره في الماضي ، كما أن الجديد اليوم سيكون قديماً غداً .

ولا تقل فائدة مبدأ المحافظة على التقاليد والاسترشاد بالقديم في عالم التربية عن مبدأ الأخذ بالجديد والنزوع إلى الحرية وقبول التطور . فإن المبدأ الأول ينظر إلى الماضي والثاني ينظر إلى المستقبل ، وكلاهما يهتم بالحاضر . نرى إذاً أن القديم والجديد غير متعارضين بل يكمل أحدهما الآخر . فالمحافظة على القديم تصون درر الماضي وجواهره الثمينة ذات القيم الثابتة . ومن مزايا مبدأ المحافظة على القديم الحد من الغلو في التطور فإنه يحتم اختيار الآراء والأنظمة والغايات والطرق ويقرر إعادة النظر في جميع الأمور قبل قبولها أو رفضها أو استبدالها بغيرها .

وتختلف عقيدة الحرية والتطور عن عقيدة المحافظة غير أنها تساويها في الأهمية ، لأن حب الاستطلاع والكشف عن الجديد من مظاهر التطور . كما أن غاية مبدأ التطور التحسين والبناء لا الهدم والتخريب ثم إنه يفيد جداً في تلافى التفكير الضيق القصير المدى

يتفق العقيدتان في قبولهما تغيير الحسن بالأحسن ، وهذا هو أساس التقدم ، وبما أن علم التربية وعلم النفس ما زالا في مرحلة الاختبار فإن عقيدة المحافظة على

القديم وعقيدة الحرية والتطور يمكنهما أن يقدم أحسن الخدمات لهذين العالَمين .
 وإذا ما ذكرنا التربية « الحديثة الناهضة » التي تأخذ بالتطور والتقدم ، فلا
 نغنى بها التربية التي تقول ان القديم لا فائدة فيه اليوم ، كما أننا لا نقصد بها التربية
 التي تأخذ بأن التجديد هو العامل الوحيد الذى يؤدى الى النجاح والفائدة . ويمكننا
 القول بأن كل مدرسة « حديثة ناهضة » إذا حاولت باستمرار أن تعمل لصالح تلاميذها
 وتأخذ بأنفع الأفكار المعروفة ، والنظم المعتمدة والطرق الموثوق بها ، وتبتكر طرقاً
 منتجة لمعرفة ما يحتاج إليه التلاميذ وتعمل بعد ذلك على تكييف طرق التربية وموادها
 لتناسب هذه الحاجات فإننا نجد أن المدرسة « الحديثة الناهضة » ليست جديدة في
 عالم التربية ، وإن كانت روح النهوض والتقدم والتطور أكثر ظهوراً هذه الأيام عنها
 في الأيام السالفة . ويظهر لنا أثر هذه الروح جلياً من الاهتمام بأن يترك التلميذ حراً
 لينمو حسب قوانين طبيعته ، وبإبدال الضغط الخارجى بالرغبة الداخلية لتأدية الأعمال
 بأنواعها ، ثم بابتكار الطرق القياسية لدراسة التلميذ وتقدير تطوره ونموه ، وزيادة
 الانتباه والعناية بعوامل البيئة التي تؤثر في الطفل ، وازدياد التعاون بين المدرسة والبيت
 والهيئة الاجتماعية ، وإدراك أن التعليم أمر يقتضى العمل والحركة لا السمع فقط ، وفي
 تقرير منهاج دراسى منتج مناسب لاعداد الطفل ليصير عضواً عاملاً ونافعاً في الهيئة
 الاجتماعية .

التعليم الحديث يعتمد على فهم الطفولة والشباب

لقد قيل « إذا عرف السبب بطل العجب » و « إن تفهم تسامح وتعذر » .
 ومهما تضمن هذا القول من حقائق فالهم في الأمر أن عملية الإرشاد لا يمكن تأديتها
 بدون الفهم الذى يتوقف على المعرفة . والأساس الحديث في الفهم هو معرفة الحقائق
 الصحيحة المعتمدة عن التلميذ وعن أحواله التي تؤثر في عمله وكيفية تأديته له . ولا
 توجد غير الطريقة العلمية للكشف عن هذه الحقائق .

وليس التلميذ في حاجة الى أن يفهمه مدرسه فحسب ولكنه يرغب في ذلك
 أيضاً . وليس من المعقول أن ينظر دائماً من التلميذ ان يفهم مدرسه غير أنه من أهم

واجبات المدرس أن يفهم تلميذه ويعرفه حق المعرفة ، وقد يصعب علينا تحديد معنى الفهم بكل دقة غير أننا نذكر فيما يلي بعض الأمور التي تنتج عن هذا الفهم وتدل عليه (١) إن الإرشاد العلمى الصحيح يعنى أموراً أكثر من العناية الاجتماعية والبيت المريح والطعام الكافى للطفل . ويشمل فوق ذلك الشعور بالطمانينة والعطف ومشاركة الآخرين فى شعورهم . فالتعليم يعتمد على المزاج والعواطف والانفعالات النفسية كما يعتمد على الكلام والأعمال

(٢) مع أننا ما زلنا ننظر إلى التربية بأنها ليست إلا التحصيل فى المدرسة فإنه ينبغى أن نعرف أن الطفل يقوم بعملية التعلم زمناً طويلاً قبل التحاقه بالمدرسة . (٣) إن الفهم الصحيح يؤدى إلى الاهتمام بالوجهة الإيجابية للتأديب . وليست الطاعة غاية فى حد ذاتها ولكنها وسيلة لمساعدة الطفل ليتعلم كيفية الاختيار السديد وإصدار الأحكام الرشيدة بنفسه . فالغرض من التعليم هو إرشاد المتعلم إلى العمل فى حالات صحية وتوجيهه خوافزه توجيهاً صحيحاً . وقد علمنا أن العادات السيئة إذا لم تقوم تصبح عوامل معرقة ذات شأن . وأن الاسراف فى اللين والاستبداد مضران على السواء . ويجب أن يكون أساس الطاعة هو الاحترام لا الخوف .

(٤) إن معرفة الفروق الفردية وفهم عواملها سهلت الإرشاد المفيد . فيجب التفريق إذا فى معاملة التلاميذ و تتمتع العناية بكل تلميذ على حدة والمساواة فى هذه العناية بين جميع الأفراد كما يتمتع معاملة كل فرد حسب مواهبه وتبعاً لما يحتاج إليه (٥) وفى الماضى قد أدت عادة قياس كفاية الأطفال العقلية تبعاً للمقاييس المعدة للأفراد البالغين إلى إهمال كفاية الأطفال العقلية كلية . ومقاييسنا لتقدير كفاية الطفل على التفكير العقلى تبعاً للمعرفة الحاصل عليها فى ازدياد مطرد . وقد وجد أن العوامل التى تؤدى إلى التفكير المنتج تأتى فى وقت مبكر جداً أكثر مما كان يظن .

(٦) لقد أدت الأبحاث العلمية إلى إعطاء لعب الأطفال معنى غير الذى كان معروفاً قديماً فمنذ مدة لا تزيد على القرن كان ينظر إلى اللعب كأنه من أمور الطيش ومضيعة للوقت . أما اليوم فينظر إلى اللعب على أنه من أهم أعمال الطفل ولا يجوز تضحية لعب الطفل فى سبيل بعض أغراض الأفراد البالغين

(٧) يعتمد الاتجاه الحديث في الإرشاد على معرفة أن الفرد يبدأ قبل المرحلة التي بين الثالثة عشرة والتاسعة عشرة لتكوين ميوله وعاداته التعاونية والاعتماد على النفس والابتكار وما شابه ذلك من أمور لازمة لتأهيل الفرد لدخول الهيئة الاجتماعية (٨) لقد كشفت لنا المعرفة عن معنى الإرشاد وعلاقته بالحرية . فإن المدرسة التقليدية قد أساءت في بعض الأحيان فهم أهمية الحرية كعامل أساسي في عملية التعليم ولهذا لم تترك للطفل الفرصة لكي يقوم بأعمال مبتكرة . ومع أننا وجدنا البعض قد اقترح اعطاء الطفل الحرية المطلقة غير أن الحل الصحيح لهذه المسألة لم يأت إلا بعد إدراك أن التربية عملية مطردة النمو . وأن الحرية الواجب اعطاؤها للطفل تتوقف على مبلغ احتياجه إليها في كل مرحلة من مراحل نموه وتكوينه . وعلى ذلك فإن الإرشاد الحكيم يحتم فهم الحرية اللازمة في مراحل النمو والتكوين كعامل أساسي في عملية التعليم .

نظم الإرشاد وطرقه

خطأ أن يظن الإنسان أن في إمكان كل فرد أن يقوم بأعمال تهيئية إذا صمم على ذلك دون أن يكون له أولاً غرض من إتيان هذا العمل . وقد يقول البعض إن التربية في حد ذاتها غاية أساسية . ومع أن هذا الرأي يظهر لنا وجهاً في أول الأمر إلا أنه لا يمكن قبوله قبل تمحيصه جيداً

ننتقل الآن لبحث بعض أنواع الإرشاد كما يقوم به المعلمون على اختلافهم . يبقى المدرس الجبان تلاميذه دائماً تحت نير التقاليد ويخاف أن يسمح لهم بتجربة شيء جديد لأنه يهاب ارتكابهم الشطط . ويؤدي به جنبه إلى أن يضع نفسه جميع الأهداف بدلاً من أن يترك ذلك لتلاميذه ، ويعمل على تلقينهم الطرق والأحوال المؤدية إلى هذه الغايات . وليس في إمكان التلميذ الاعتراض على هذا الأمر بطبيعة الحال . ويرهب المدرس الجبان سيطرة التقاليد بدرجة أنه لا يسمح للتلميذ إبدال حرف من نصوصها . وبذلك يمنع جنبه من استغلال الفرص التي تتاح له في الأعمال الاجتماعية الدائمة التغير ، كما أنه يهمل المناسبات الجديدة الدائمة الظهور لأنه يرتاب في

الجديد . ولا يأتمن الأفراد الذين يتشوقون لبحث مزايا الحديث وفوائده لأنه على العموم يكره التغيير وكثيراً ما ظهر أن أساس كل هذه الميول هو حذقة هذا المدرس وادعائه العلم . وفي بعض الأحيان ترجع تصرفاته هذه إلى رغبته غير الطبيعية في حماية التلميذ من جميع الأخطار التي قد تحصل لوحده عن اتباع الطرق التقليدية المعروفة . هذا النوع من الإرشاد يترك التلميذ في حالة خضوع لكل ما يأتي إليه من الخارج . ثم إنه يعمل على تكوين العادات بدلاً من خلق النشاط المنسق وإتيان الأعمال المحتاجة إلى الانتباه .

وينتقد المدرس المهمل كل غاية توضع للتربية من أول الأمر لأن الطريقة التي يتبعها هي أن يترك التلميذ ليخلص نفسه بنفسه . والعيب في هذه الطريقة أنها تنكر مطالب الهيئة الاجتماعية من الفرد كما أنها تغض النظر عن المسؤولية التي تضعها هذه الهيئة على المتعلم . ويظهر أثر إهمال المدرس في هذا الشأن سوء التوافق الذي ينتج في التلاميذ من جراء ذلك . ويرجع السبب في ذلك إلى أن هذه الخطوة ينقصها الانتباه إلى أخطار إطلاق الحرية المتطرفة للتلميذ في مراحل لا يكون مستعداً فيها للقيام بأعباء هذه الحرية

ولا توجد خطة يسير عليها المدرس النفعي لأنه لا يعمل إلا على انتهاز الفرص . وهذا النوع من الإرشاد يعرض التلميذ لأخطار اكتساح التيار له وتسييره على غير هدى كما أنه لا يأخذ بقوانين النمو وأطواره . والمدرس النفعي يتأرجح بين السلطة المطلقة والحرية المتطرفة ولا يستطيع مثل هذا المدرس تقدير شخصية الفرد وعمل حسابها أو احترامها .

ويسعى المدرس المفكر وراء النمو والتكوين ويعتبر عملية الإرشاد أمراً يفوق في الأهمية اتباع التقاليد وهو يرجع إلى القوانين الخاصة بنمو الطفل للقيام بالإرشاد ويعتمد بكفايات التلميذ ويعتمد عليها . فهو يسعى أولاً لفهم الأمور التي يحتاج إليها الطفل في كل مرحلة من مراحل نموه ثم يعمل على إعداد الأحوال المناسبة وأوجه النشاط التي تساعد الطفل على النمو الطبيعي . ويؤخذ على هذا النوع من الإرشاد أنه يفرض وجود مدرسين كاملين من جميع الوجوه ويفرض أيضاً وجود مدارس مثالية كما أنه

يفرض أحوالاً للعمل لا غيب فيها. إلا أن هذا هو النظام الطبيعي الذي يعطى للإرشاد معنى ويعين اتجاهاته . وبما أننا في الغالب نجهل طبيعة هذا النظام لزم علينا أن نلجأ إلى العلم لكي نهتدى به .

غاية الإرشاد

قيام المعلم بوظيفة الإرشاد أمر له تاريخ حافل لأن المعلمين قد بدءوا بتأدية وظيفتهم كمرشدين من أيام الفيلسوف سقراط . فكان المعلمون يعدون الأحوال المناسبة للصالحات للتعليم ويعتبرون قوام التعليم الإرشاد والحفز والإيحاء وعلى ذلك تنبأ فطاحل أساتذة الماضي بالمبادئ الحديثة للتربية وقالوا بأنها عملية نمو مستمر . ومع أننا مازلنا في أول مراحل الاستفادة من هذا الرأي فإننا نعرف أنه لا يمكن إدراكه إلا بتعليم الفرد الاشتراك في أعمال الهيئة الاجتماعية ومعاونته للغير حتى تتم فائدة الجميع ، فيجب إذاً توجيه الإرشاد هذا الاتجاه حتى ندرك الغاية المنشودة . ويجب أيضاً أن نوضع المناهج ويتعاون الإداريون والنظار والمدرسون والمفتشون والهيئة الاجتماعية جميعاً في سعيهم نحو هذا الهدف

العلاقة بين المدرس والتلميذ

لا يكفي القول بأن التربية ما هي إلا تحديد الأغراض التي يتحتم على المتعلم الأخذ بها ثم يترك للمدرس أن يسعى في مساعدة المتعلم لكي يصل إلى تلك الغايات ، إذ لا يكفي أن يحصل المتعلم على غاية شريفة ولكن يجب أن يشعر أيضاً بأن غايته شيء يساوي السعي إليه والتعب في تحصيله . ومهما تكن هذه الغايات فإن يسعى المرء إلا وراء العوامل التي يحترم قيمتها . ويأتي أيضاً مع الشعور بالاحترام الشعور بالواجب لأن التلميذ لن يسعى إلا وراء ما يشعر أن الواجب عليه يقتضيه وكثيراً ما نخلط بين الاحترام والخوف غير أنهما أمران متعارضان . فإن الشعور بالاحترام ينشأ في الطفل من الداخل بعكس الخوف الذي تثيره قوة خارجية

وأفضل الكفايات الاجتماعية هي التي تنشأ عن الشعور بالواجب كما وأن أعلى مراتب التعاون لا تأتي إلا عن الشعور بالواجب الاجتماعى المدفوع بالاحترام . ولذا نجد أن جميع الأنظمة التي قوامها الشدة تتعرض للخلط بين الخوف والاحترام مما يؤدي إلى زوال أثر التربية وفشلها في أداء واجبها .

وتدل العلاقة بين المدرس والتلميذ على نوع سام جداً من التعاون لأنها تعتمد على الثقة المتبادلة والاحترام ولهذا السبب يمكن الأخذ بأن الإرشاد واجب أخلاقى هام

صحة المعلم العقلية

ليبان أهمية حفظ الصحة العقلية في أعمال الإرشاد نذكر بعض الأحوال العملية الواقعية . قد ينتج عن عدم المقدرة على رؤية وجهة نظر الآخرين أو تجاهل هذه الوجهة إلى توافق سيئ ، وهذا الأمر يفسد العلاقة التي تعتمد على الثقة والفهم المتبادلين بين المدرس والتلميذ . والرغبة في إرضاء نفسه وحدها تهدد سير النمو الطبيعي لأنها تدل على نظام ضيق في التفكير ، مما يؤدي إلى اتخاذ خطة عدم الاهتمام بمسيرة التقدم الاجتماعى أو المهنى .

ولا يكون المدرس الذى يتصف بالشعور الذاتى والحس بنفسه مستعداً لأداء واجبه على الوجه الأكمل لأن ذلك قد يعرقل إثبات الأعمال بسبب إنشغال الخاطر والخوف من الفشل . وتؤدي عدم الأمانة العقلية أو الميل إلى تلافى الصعوبات إلى خطر ذى شأن في حفظ صحة المعلم العقلية . فإن المعلم الذى لا يتحلى بالأمانة العقلية يسعى إلى الخيالات الكاذبة وأحلام اليقظة بظهوره في مظهر الذى يعرف أكثر مما يعرف حقيقة . ولذا فإنه لا يقبل تحمل مسئولية المعارف والمعلومات التي لا تكون في حوزته حقيقة

ثم إن اتخاذ الميول التي لا تكون مشبعة بروح العطف والصدقة يؤدي إلى إبعاد التلميذ عن المعلم وهدم العلاقة الطبيعية بينهما

ويخلق المدرس الذى يضع نفسه في منزلة فوق المادة التي يدرسها عيوباً شخصية . وذلك لأن ادعاء القيادة والسيادة تنتج غالباً سوء توافق المدرس نفسه إذ لا تعنى

القيادة السطوة والرأسة بل تدل على كفاية استخدام جميع القوى للمصلحة العامة .
ثم إن المدرس الذي يقتل كفايات التلميذ ويكبتها بدلاً من تشجيعها على الظهور
لا يمكنه أن يساعد التلميذ على تكوين عادات سامية في التعاون . وكثيراً ما كان
الإفراط في التأمل الباطني عاملاً معرقلاً لأداء التعليم الحسن ، لأن المدرس
ذا الأطوار الغريبة قد يتصف ببعض نواحي العجز الانفعالي مما يؤدي إلى عدم قيامه
بواجبه بالنجاح المطلوب

وخطة التأنيب والتحكم تدل على عدم معرفة قيمة الإرشاد معرفة تامة . ويؤدي
عدم توسع المدرس في الامام بمهنته إلى فتح أبواب التمصّب وقفلها في وجه الفهم .
وقد يعرقل المدرس عن أداء عملية الإرشاد على أحسن الوجوه فشله في تكوين عادات
جسمانية ملائمة لسلامة البدن ، فإن من أهم العوامل المؤدية إلى اكتساب الشخصية
الصحية تكوين العادات الطبيعية في العمل واللعب والراحة والنوم . وقد يصاب
المربون والاداريون وغيرهم بداء حب السيطرة والنفوذ على الذين يقصدونهم
للاسترشاد والمعونة . كما أن بقاء بعض المبول الصبائية مثل الحسد والغيرة وشدة
الحساسية مما يؤدي إلى ضعف نمو المدرس .

وتدل السامة والضجر على بعض عادات خاطئة في العمل . غير أن هذا الملل قد
يصير عادة متأصلة إذا اعتبرها صاحبها من ضروريات الاختلاط مع الغير
ومعاشرتهم . ولا يقتصر علم حفظ الصحة العقلية على مساعدة المعلم لكي يتحمل عناء
عمله اليومي بل يمتد إلى معاونة المدرس معاونة إيجابية ليزيد كفايته ويستفيد من
المناسبات لينير المتعلم ويحفزه ويرشده

التربية والخلق الحميد

تظهر لنا الناحية الخلقية لعملية التعليم من علاقة المعلم بتلميذه . وليس من العدل
أن نفرض أنه عند تأدية واجبات الإرشاد بطريقة عامة نكون قد أدينا جميع ما علينا
نحو التربية الأخلاقية . فإن الخلق الحميد الراقى يوجد نادراً بين المربين كندورة
وجوده بين العلماء والمفكرين والشعراء والرسميين والموسيقين وغيرهم

ويمكن الأخذ بالنظرية التي تقول بأن دعامة الخلق الحميد هي المحافظة على الأمانة والتزام الصدق والاخلاص للواجبات الاجتماعية العامة.

وتعمل التربية على إنشاء كفايات التلميذ لاكتساب الخلق الحميد ويعتمد المدرس في ذلك على حافز الفتوة الذي يدفعهم إلى الأعمال الاجتماعية. ولهذا كان الواجب على المدرسة إعداد المناسبات للنشاط الاجتماعي المناسب لحاجة جميع التلاميذ. وبهذه الطريقة يمكن تنمية كفاية التلميذ في التزامه الأمانة والصدق لكي يخدم المصلحة العامة. ويتحتم أن يحترم الذين يقومون بهذا العمل مواهب التلميذ الخاصة وأن يراعوا ظروف التربية في حدود أحوال المدرسة وقوانينها.

عمل التربية في التوجيه الاجتماعي

إن أول واجبات المدرس في التوجيه الاجتماعي أن يبدأ بنفسه فيوجها هذا الاتجاه وإذا ما أتم هذا الواجب يجد نفسه قد قام بالقسط الأوفر مما يستطيع أدائه حيال هذه المعضلة. فإن نبوغ المدرس في عملية الإرشاد يجعل في مقدورته أن يكيف نفسه على حسب ما يحتاج إليه تلاميذه حتى يساعدهم على اكتساب طرق مفيدة في حياتهم.

التعليم عملية فنية

الواجب على كل مدرس أن يحصل على المعرفة والطرق التي تمكنه من تدريب تلاميذه وتساعدهم على استعمال أقصى ما عندهم من كفايات ومقدرة لتنظيم فن الحياة العويس وكيفية المعيشة في هذه الدنيا.

ومن ثم يأتي السؤال هل يوجد المعلم الفنان؟ ومن الأمور المعروفة أن التفوق في المواد الدراسية والشغف بالعلم والعبقرية لاتضمن التفوق في المقدرة على التعليم. ثم إن التفوق العلمي إذا أضيف إليه معرفة بعض « حيل الصنعة » لا يؤدي أيضاً إلى الإرشاد الممتاز. كما أن التفوق العلمي مضافاً إليه المقدرة على التقليد المتقن

لا يخلق المرشد المقدر . وليس كل من استطاع ادارة حركة الآلة التعليمية وعرف كيف يصونها من التوقف يتصف بالمقدرة على العناية بالشخصية الانسانية وتهذيبها . نذكر بعد ذلك بعض الصفات التي يشترك فيها المدرس الكفء مع الفنان . يمتاز كل من المدرس الكفء والفنان بالابداع والحماسة الفائقة للعمل . ولا يتصف كل منهما بالمهارة في التعبير عن مشاعرهما فحسب بل يكون لدى كل منهما شيء ذو قيمة لكي يعبر عنه ويظهره للعالم .

ويتصف المدرس الممتاز كالفنان بقوة الخيال ، تلك الصفة التي يميز بها التنظيم الجديد والنماذج الجديدة والعلاقات الجديدة ووجهات النظر الجديدة لكي يقتبسها . ثم إن الفنان والمدرس الممتاز يملك كليهما دافع قوى للعمل والإنتاج ويدفع بهما هذا الحافز للكشف عن الحقائق واختيار الأحوال التي يعتمد عليها الاكتشاف والتقدم والتحسين .

ويمتاز المدرس الفنان في التدريس بشيء يزيد على فهم الغاية وهو الدافع القوى لحسن التعبير عما يفهمه ثم المهارة في استعمال وسائل الإيضاح . ثم إنه يعشق عمله ويفخر بما يؤديه للمصلحة العامة لدرجة أنه يستعمل هذا الفن لكي يوجه كفايات المتعلم توجيهاً اجتماعياً .

المدرس كمتعلم

كثرة الكلام عن المعلم والتلميذ تسببنا أحياناً أن كلاهما متعلم . ومن الصعب جداً أن نتصور مدرساً كفئاً لا يتخذ خطة المتعلم . ومن الصعب أيضاً تصور أساتذة أو مفتشين أو إداريين لا يعملون دائماً لتحسين أنفسهم

ويتحتم لفهم التلميذ أن نتخذ أولاً خطة المتعلمين ، ثم إن فهم التلميذ أمر لا بد منه للإرشاد الحكيم . ونذكر فيما يلي بعض الأحوال التي تمنع التعلم لنبيين أهمية الإرشاد في التعليم

من بين العوائق التي تقف في سبيل الإرشاد المنتج : الميول العادية التي تقابلها كل يوم ، والاستمرار في العمل المدرسي على وتيرة واحدة ، والقوة الدافعة لآتيان الأمور على سابق عاداتها والعناية بتنفيذ التعليمات الخاصة بنظام التربية ، وضرورة تصحيح الأوراق ووضع الدرجات والنقل واتباع القوانين الادارية وما شاكل ذلك ، والطأئنة ، والشعور بالراحة التي تنتج عن اتباع نظام معروف مألف ، وخيبة الأمل التي تنتج عن عدم اعتراف الرؤساء بمجهوداتنا بالسرعة المطلوبة ، والشعور بأننا قد أتينا عملاً أو وصلنا إلى هدف ، والميل إلى المعيشة في فخار الماضي ، والمستوى المنخفض النسبي للبيئة التي توجد فيها ، وضياح الاعتقاد في التربية المنظمة ، والطموح لنيل الدرجات والمؤهلات العلمية بدلاً من الرغبة في إسداء الخدمة المفيدة ، وعدم الرغبة لقبول بعض التغييرات الاجتماعية التي تمت فعلاً .

وفكرة أن المدرس فرد متعلم تؤدي إلى حفزه للعمل وزيادة التحصيل وإذا دفعت المدرس الرغبة لكي يتعلم ويبحث عن المعرفة الصادقة بغية زيادة معلوماته التي يعرفها فإنه يكون قد استوفى شرطاً أساسياً من شروط الإرشاد

خلاصة

- (١) كل من المحافظ ومن يميل إلى الحرية يهتم بتحسين التربية ، وتؤدي هذه الرغبة المشتركة إلى التعاون فيما بينهما . ولكي يكون الفرد ناهضاً حديثاً يتحتم عليه استبدال الحسن بالأحسن . ولا يزال علم التربية وعلم النفس في مرحلة التجارب
- (٢) الفهم والمعرفة هما الأساس الحديث لإرشاد الطفولة والشباب . ويتطلب الفهم الحكيم الاعتماد على معرفة الحقائق المكتسبة والمجربة بالطرق العلمية
- (٣) إذا دلت التربية على النمو والتقدم تبعاً لقوانين الطبيعة فإن واجب المعلم هو الكشف عن هذه القوانين حتى يتمكن من إعطاء الإرشاد المعنى الذي يستحقه
- (٤) الإرشاد يستلزم عملاً إيجابياً ملائماً لروح التربية الديمقراطية . والمدرس الذي يؤدي وظيفته كمرشد يثير ويخفف ويوحى .

- (٥) تعتمد العلاقة بين المدرس والتلميذ على الفهم المتبادل والثقة والاحترام .
- (٦) إن المعلومات من حيث مقدارها وتحليلها ما زالت ناقصة غير أن علم حفظ الصحة العقلية يقدم طريقة عملية لتوافق الشخصية
- (٧) توخي الأمانة والاخلاص في الخدمة الاجتماعية من الأمور الأساسية في الخلق الحميد الذي تعمل التربية على تنميته . ثم أن أكبر حليف المدرس هو الحافز للنشاط الاجتماعي . ويعتمد علم الأخلاق على الحقائق .
- (٨) لا تقتصر منفعة علم حفظ الصحة العقلية على مساعدة المعلم لكي يشحمل عناء عمل اليوم وجهاده بل تمتد إلى معاونة المدرس ايزيد كفايته ويستفيد من المناسبات ليحفز المتعلم ويرشده
- (٩) لأجل فهم التلميذ يتحتم على المدرس أن يتخذ مبول المتعلم نفسه وخططه
- (١٠) إن الذوق الفني في التعليم يشمل تقدير العوامل من حيث كميتها وتحليلها في التربية (الطرق العلمية) ولا يتعارض هذان العاملان
- (١١) أن نبوغ المدرس في الإرشاد يتوقف على كفايته في تكييف نفسه باستمرار ليوافقه ويعد ما يحتاج إليه التلاميذ في المناسبات التي تخصه حتى يساعد أعضاء فرقته على اكتساب طرق مفيدة في الحياة . فإن الإرشاد أمر فردي كما أنه اجتماعي

المذاهب المختلفة في علم النفس التعليمي

بقلم جون ن . ووشبورن

يذكرنا جدل علماء النفس والتربية في التعريف المناسب لعملية التعلم بأقصوصة قديمة عن فارسين تقاتلا من أجل درع بسبب إصرار أحدهما على أن هذا الدرع مصنوع من الفضة وإصرار الآخر على أنه مصنوع من الذهب . وبعد أن قتل أحدهما الآخر دفاعاً عن رأيه ظهر أن أحد وجهي الدرع مكسو بالذهب والوجه الآخر مكسو بالفضة !

ولا تقتصر التربية على وجهين فقط بل لها وجوه كثيرة . ولذا نجد أن المتناظرين كثيرون في هذا الميدان مما يزيد في تعقيد الموضوع . غير أننا بغية السهولة سنأخذ بعض المذاهب المتفق عليها . ولا يدل التعريف الذي سنذكره عن التعلم إلا على رأى مؤلفه الذي يعتقد أن كثيرين من علماء النفس والتربية يشتركون معه فيه

التعلم كما ينظر اليه علماء مبدأ الربط

التعلم هو تكوين الروابط أى الوصل بين بعض المؤثرات واستجاباتها ثم العمل على تقوية ذلك . ويمكننا اعتبار هذه الروابط عوامل ترجح ظهور استجابة معينة بإثارة منبه معين ، إذا قوى الرابط فيما بينهما وتأصل . كما أنه يمكن اعتبار هذه الروابط عوامل مادية إذ هي مسالك عصبية ضعيفة المقاومة تمتد من أحد أجزاء الجهاز العصبي الذي يحس بالمنبه وتنتهي في الجزء الذي يشمل الاستجابة . (يعبر هذا الرأى عن مدرسة « ثورنديك »)

ولا تقتصر الاستجابة على حركة واحدة (مثل سيل اللعب) تنتج عن إدراك حالة منبهة (كروية الطعام مثلاً) . ولكن هذه الاستجابة قد تتكون من

سلسلة من الحركات - (مثل الهرب من القفص والاندفاع نحو الطعام) مما يؤدي إلى الشعور بالارتياح التام ، أو إلى ما يظهر أنه يؤدي إليه ، تبعاً للحالة العضوية الناشئة بسبب المنبه المعين .

وقد أساء كثيرون فهم كلمة « ارتياح » وأعطوها معنى يدل على الرضى والانشرح وهو عكس الكدر والمضايقة . واعتماداً على هذا قرروا أن الرابط القابل للتعديل فيما بين المنبه والاستجابة يشتمد ارتباطاً بتكرار الارتياح ويضعف بالمضايقة وعدم الارتياح وقالوا بأن الأمور السارة والتي يرتاح الإنسان إليها يمكن تذكرها مدة أطول من الأمور غير السارة والمكدره . كما أنه يمكن تقوية الذاكرة وبعض العادات وإضعافها بالثواب أو العقاب المنظم المعروف .

وتدل التجارب على أن العقاب قد يؤدي إلى تقوية الرابط كما أن الأمور المكدره وغير السارة قد نتذكرها مدة أطول من الأمور السارة . وقد أظهر « ثورنديك » نفسه - وهو الذى خلق قانون الأثر أو قانون العاقبة - أن الكلمات التى تثير عدم الارتياح مثل « القى » والكلمات السارة مثل « الحب » يمكن تذكرها بسهولة أكثر من بعض الكلمات مثل « الطاولة » أو « الورقة »

ولا تذكر هذه الكلمات منفردة ولكن تذكر فى وضعها النموذجى أو تركيبها المشترك الذى كان سبب إدراكها حسيًا . فهذا ما يعنى به « ثورنديك » الحال الذى ترتبط بسائر العوامل فى النموذج أو العقدة . وكثيراً ما كان التذكر نفسه غير كامل بسبب نقص بعض أجزاء النموذج الأصلى المركب وهذا ما سماه « ثورنديك » بضعف الرابط بين الأجزاء المتذكورة والأجزاء الناقصة . وقد استنتج « ثورنديك » من تجاربه بعد ذلك أن قوة الروابط المشتركة لا تحد فقط بالارتياح أو المضايقة الناتجين عن الخبرة ولكن بوضوح الخبرة نفسها وشدة العوامل . وللارتياح أهمية فى التعليم من حيث أنه يدل على إشباع الغرض أو الرغبة ، ويعنى أيضاً التوافق المناسب للحالات الراهنة المفروضة علينا من الخارج . ولا يقصد بالارتياح هنا الشعور بالسرور والغبطة والرضى دون أى انتباه أو جهد من قبل الشخص نفسه . ففى الحالة الأخيرة يتساوى تأثير السرور أو الكدر من حيث تكوين الروابط . وجميع الاستجابات التى يظهر أن

لها أثر في جلب الارتياح والتي تتأثر بنفس الغرض أو الرغبة تنصل ممّا . وكلما تكرر هذا الأمر واشتدت قوته ازدادت الروابط متانة .

وإذا راقبنا قطعاً محبوساً جائعاً بعد وضع الطعام خارج قفصه نجد أن رغبته في الإفلات للوصول إلى الطعام تسود باستمرار جميع ما يأتيه من حركات حتى التي تظهر لنا أنها غير متعمدة . وتأخذ هذه الحركات صفة « المحاولات » كالتى نجدها في الحركات المتنوعة التى نعملها في محاولتنا حل معضلة صعبة أو فك أحجية . وجميع هذه المحاولات التى لا يعقبها آجلاً أو عاجلاً النجاح أو الارتياح بالنسبة للرغبة التى سادتها جميعاً ، تظهر للمتعلم أنها محاولات فاشلة .

ويأتى بعد ذلك العمل على فصل هذه المحاولات الفاشلة عن الأعمال التى تجلب الارتياح وغالباً ما يتم ذلك بعملية غير نظامية ، غير أن هذا العزل لا يعنى إسقاطها من العقل . وذلك لأن الروابط بين الهدف وبين الأمور التى تتحاشى عملها قد تكون فى قوة الروابط وثباتها فى الأمور التى نود عملها . ونجد أن طريقة التعميث هذه فى إتيان المحاولات الخاطئة والمصيبة مما تنطبق على أحوال كثيرة مهمة فى الحياة ولهذا كان لها أهميتها فى التربية . واكتساب المقدرة للتعلم فى طريقة التعميث يعادل اكتساب القدرة فى التفكير العقلى ومحاولة حل المسائل الجديدة . نرى إذن أن هذا النوع من المقدرة يمكن تحسينه بنفس الطرق التى تكنسب بها المهارات الأخرى

تعتمد على طريقة التعميث بعض المواد المدرسية مثل العلوم والرياضيات والمواد الاجتماعية وغيرها . ولا تفيد المواد المذكورة طريقة التعميث إلا إذا صار تعلمها بطريقة الخطأ والصواب حيث تستعمل المسائل من غير أن تدرس طرق الحل ، وحين توضح الأغراض وتبقى وسائل الحصول على هذه الأغراض غامضة ، وحين لا يرجع المتعلم إلى الإرشادات لعمل التجارب العملية . إذ يتحتم فى جميع هذه الحالات أن يعمل التلميذ بطريقة التعميث على حسب ما يترأى له ثم يقرر بنفسه نتائج أعماله . ويقتصر عمل المدرس فى مثل هذا النظام على أن يعد مسائل فى مستوى فهم المتعلم ويحفزه للعمل وينوع المحاولات ثم يساعده على تقدير النتائج والطرق المستعملة .

التعلم كما ينظر إليه السلوكيون

ينتج التعلم عن تكوين الافعال المنعكسة المتألّفة أو الاستجابات المكيّفة والمحوّلة التي تخضع لمقتضيات الأحوال (نظرية جون ب واطسن السلوكية) ، ويتم باكتساب الأعمال التوافقية غير الخاضعة للإرادة . ويدلّ التعلم أيضاً على تكوين العادات التي تؤدّي إلى سلوك معين في المستقبل .

نشرح هنا معنى التوافق المنتظر حدوثه أو الخاضع لمقتضيات الأحوال (anticipatory adjustment) . لو أتينا بكلب ووضعناه في محيط خال من كل المؤثرات ثم أنزله بمنبه (مثل الجرس) لا يرتاح إليه وقبل تلاشي أثر المنبه الأول (أى الجرس) قدمنا له قطعة من اللحم لالتهمها وتم له بذلك الارتياح . وإذا كررنا هذا الأمر مراراً كثيرة صار في إمكان الكلب أن يستجيب للمنبه الأول فيستعدّ للحال الذي يليه أى أنه يتوقّعه . وبعبارة أخرى يصبح الكلب خاضعاً للمنبه الأصلي وصار يستعدّ لحال سوف يتم حدوثه وهو التوافق المرتقب وعلى كل فليس التوافق المرتقب إلا نوع من الاستجابات المكيّفة أو المحوّلة .

ولا يفوتنا هنا تسجيل أهمية التوافق المرتقب فهو أساس الاستعداد الذي يسبق السلوك الخاضع للإرادة . وهو الرغبة الفعالة التي تحدّد الهدف الذي يسعى إليه الكائن الحي في أثناء عملية التعيين وفي تعلمه بطريقة الفشل والنجاح . وبالتوافق المرتقب نعدّ الحالة العقلية ونضبط استعداد الكائن الحي إما لحالة القبول والارتياح وإما لحالة الرفض والقلق . ونعلم أنه بدون حسن قيادة التوافق المرتقب والسيطرة عليه لا يمكننا ضبط عملية التعلم نفسها وإرشادها وتوجيهها .

ويتوقف النجاح في الحصول على الاستجابات المتألّفة الخاضعة لأحوال معينة ، والأفعال المحوّلة أو المكيّفة ، على حالة الكائن الحي وعلى اتباع مبادئ خاصة . ونذكر فيما يلي أهم هذه العوامل وهي ثلاثة :

(١) عامل الوقت — ونعني بذلك أن الاستجابة للمنبه الذي يجلب

الارتياح أو الكدر يجب أن تحدث بعد حدوث استجابة المنبه الأصلي وقبل أن تتلاشى كلفة .

(٢) عامل القوة أو الشدة — أى أن الاستجابة الثانية يجب أن تفوق الاستجابة الأولى من حيث القوة أو الشدة .

(٣) عامل الاستمرار والثبات — أى أن الاستجابة الثانية يجب أن تتبع الاستجابة الأولى باستمرار ثابت منتظم إلى أن ينتظم الفعل العكسى المتألف وتكون الاستجابة المحولة أو المكيفة .

وتختلف هذه المبادئ عن مبادئ طريقة التعيين أى طريقة الخطأ والصواب ويمكن تطبيقها مبدئياً على مواد مدرسية مختلفة إلا أنها تسود في المواد التي تكتسب بتكوين العادات مثل المطالعة والكتابة والهجاء واللغات .

نذكر بعد ذلك أن الاستجابة كثيراً ما تتأثر بحيط المنبه أكثر مما تتأثر بالمنبه نفسه . وبناءً على ذلك إذا جاءت كلمة بين جملة كلمات ينطق بها المدرس قد يستجيب لها التلميذ بطريقة صحيحة ولكن إذا ذكرت هذه الكلمة في مناسبة تختلف عواملها عن الحالة الأولى فقد يخطئ التلميذ فيها . ولهذا نرى أن اللغة يتعلمها بسهولة الأفراد الذين يعيشون بين أهلها ويرجع السبب في ذلك إلى أنه في مثل هذه الحالات تتوافر مقتضيات الاستجابات المتألفة والأفعال المكيفة . فإن الكلمات التي تسمع تليها عادة الأعمال والخبرة الدالة عليها

وكثيراً ما تأتى الاستجابات المتألفة والأفعال المكيفة بنظام منسلسل منتظم ونمثل لذلك بالتجربة التي عملت لبحث هذا الأمر فقد أحضر خروف ووضع على طاولة التجارب ثم شد وثاقه وقرع له جرس ثم عرض لتيار كهربى . فكان الخروف في أول الأمر لا يتأثر بأحد هذه المنبهات المذكورة إلى أن يسرى التيار فيقفز إلا أنه بعد تكرار هذه التجربة صار الخروف يقفز عند سماع الجرس وتدرج مع تكرار التجربة للقفز عند شد وثاقه وأخيراً صار يقفز حين وضعه على الطاولة وقبل حدوث المنبهات الأخرى . نرى من ذلك أن جميع المنبهات الواقعة بين المنبة الأصلي وبين

الاستجابة قد استغني عنها . وتدلنا هذه التجربة على طريقة عملية مفيدة لمعرفة ما يتم حين توجد سلسلة من المنبهات وتكرر مرات عديدة . والدرس الذي يستفيدة المربي خاصة من هذه التجارب أن انتظام طريقة العمل واطرادها له قيمة لا تقوم بثمن من حيث تكوين العادات . وعلى ذلك فإن التأديب المناسب المنتظم هو الذي يؤدي إلى النتائج الحسنة لا صرامة العقاب والتشديد في المحافظة على القوانين . ولنرجع الآن إلى حالة واقعية .

إذا حجز تلميذ بعد انصراف المدرسة فترة معينة عقاباً له فإن تعلمه المباشر الذي ينتج عن هذا الحجز يكون أقل قيمة وفائدة من حجز هذا التلميذ إلى أن يتم الواجب الذي أهمله أو أن يتبع النظام على صورة مرضية . ولو اتبعنا هذا المبدأ في الحجز بشرط ألا يأخذ صورة العقاب بل ليكون وسيلة للوصول إلى هدف معين ، وعملنا دائماً على أن يسبق هذا الحجز عوامل منبهة متماثلة كغرفة الدراسة مثلاً وقررنا أن نحصر الاجابة النهائية في السلوك المرغوب فقد يأتي حين من الأحيان نستغني فيه عن الحجز لأن المنبه الأول وهو المحيط الدراسي سيكفي للحصول على السلوك المرغوب .

وإذا جعلنا العوامل الوسطى المرغوب إسقاطها من السلسلة المعينة مؤدية إلى استجابات عاطفية مرغوبة وانفعالات نفسية مريحة فوق تحميمها إتيان السلوك المطلوب بصورة شبه إرادية ، كان التصرف الذي تنتجه أكثر فائدة واطول أثراً ، ويمكن التحكم في الأعمال بالرجوع إلى التفكير العقلي ، وطريقة التعبيث ، والثواب والعقاب . غير أننا إذا أهملنا العوامل غير الإرادية لم نجد العوامل الأولى نفعاً . ونمثل لذلك بالأفراد المدمنين على التدخين إذ كثيراً ما نسمعهم يفاخرون بأنهم يستطيعون الكف عن التدخين حين يرغبون في ذلك ، فإن في قولهم هذا شيئاً من الصدق غير أنهم لا يستطيعون كبت الرغبة في التدخين ولذا فإنهم لا يمشون طويلاً حتى يعودوا إلى عاداتهم القديمة .

وإذا لم ينتبه المربون إلى هذه الحقيقة وإلى أنه ليس من السهل التحكم في الأمور ما لم توجد الرغبة الحقيقية من ورائها تشد أزرها فلن يستطيعوا شيئاً . ويحسن

بهم الرجوع إلى مبادئ الاستجابة المتألفة أو المكيّفة لتطبيقاتها على ظروف التعلم حتى تأتي التربية بعواملها الفعالة .

التعلم كما ينظر إليه أنصار مذهب جسطالط

التعليم هو تنظيم السلوك الذي ينتج عن تفاعل الكائن الحي مع بيئته أثناء مرحلة النضوج . ويؤدي هذا التفاعل بين الكائن الحي وبيئته إلى اكتساب نماذج جديدة من الإدراك الحسى ، والتخيل الذهنى ، والتنسيق وغير ذلك . وتنتج جميع هذه الأعمال عن بعد النظر والبصيرة كما أنها تتأثر بهما وتؤثر فيهما . أما بعد النظر والبصيرة فإنهما ينتجان عن المحاولات لحل المسائل التي يمكننا وصفها بأنها عقبات في طريق الكائن الحي الذي يسعى للحصول على توازن حالة غير مستقرة أو إعادة التوافق بينه وبين هذه الحالة .

وعلى ذلك يمكن القول أن بعد النظر والبصيرة لا ينشآن حتماً عن حل المسائل بل عن محاولة الحل أيضاً . وتتضمن البصيرة وبعد النظر كذلك إدراك المسألة أى معرفة المطلوب ومواجهة الصعوبات التي تصادفنا أثناء الحل . نجد مثلاً أن الفرخ الحديث التفريخ يظهر بعد النظر والبصيرة فى تقدير الأبعاد والقوة الجاذبية إذ نراه يقفز من مكان مرتفع قليلاً لكي يحصل على الطعام غير أنه لا يقفز من مكان أعلى من الأول لو أدرك أن فى ذلك خطراً على حياته ، فى حين أن ذلك يؤدي فى المرة الثانية إلى فشله فى حل مسأله التى هى الحصول على الطعام .

ويشمل بعد النظر والبصيرة إدراك العلاقة بين عوامل ثلاثة : الفرد والهدف والعقبات التى تقع بينهما .

ننتقل بعد ذلك إلى الكلام عن النماذج السلوكية التى تنتج عن صيغ أو مجموعات ذهنية موجودة فى الأصل ثم تحلل بعد ذلك إلى عواملها الأولية ، ولا تركب النماذج بإضافة أجزائها الأولية بعضها إلى بعض . وعليه فلا يمكن محاولة التعليم بتجزئ الوحدات الدراسية أجزاء صغيرة إلا فى مناسبات غير طبيعية كالتي توجد فى غرف الدراسة حيث تعد الحالة خصيصاً لتكون متفقة مع معرفتنا الخاطئة لحقيقة التعلم . إذ نجد فى

أحوال التعلم الطبيعية أن الأجزاء الصغيرة التي يتكون منها النموذج الكلى لسلوك مقصود لا يمكن تفريقها إلا بعد الإلمام بالنموذج الكلى أولاً وفهمه بصورة عامة قبل توجيه الانتباه للتفاصيل . وإذا حللنا كيفية تعلم الطفل المشى وجدنا أنه لا يجرب أولاً إتقان عملية رفع الفخذ ثم اتخاذ الوضع الجمانى المناسب ثم ثنى الركبة وتحريك الذراع والضغط على الابهام وكعب القدم وهكذا وإنما نجد أن هذا الطفل يتعلم أولاً المشى ، أى أنه يحصل على غايته وإن كانت على صورة غير واضحة تماماً أو غير مضبوطة ، ثم يتعلمها على صورة كاملة . وبعد أن يتعلم ذلك تأتى التفاصيل تدريجياً فتبدأ عملية التخصص والتنوع وعندئذ تظهر الأجزاء أو الأقسام التي يتألف منها النموذج السلوكي الكامل .

أما إذا عكسنا هذه العملية وبدأنا بالتفاصيل قبل المجموع نشأ عن ذلك حالات تعلم غير متماسكة ضعيفة بطيئة مشوهة . وذلك لأن جميع المدركات لا يمكن الإحساس بها ما لم توضع ضمن محيط خاص فيكون هناك ارتباط بين جميع العوامل لأنه لا يمكن إدراك أمر ما منفرداً دون أن نأخذ بملاساته وبوضعه الطبيعي وبمحيطه كما هو . وبعد أن يتم لنا هذا الأمر يمكننا التبديل والتحويل في الصورة الذهنية بشرط أن تكون الحالة دائماً في نموذجها الخاص ومحيطها الطبيعي . ويستطيع القارئ أن يقنع نفسه بهذه النظرية لو حاول تخيل شيء أو مادة بمفردها دون الوسط أو المحيط الذي يتبعها وهل يمكن مثلاً ادراك النافذة كوحدة مستقلة عن المنزل الذي توجد فيه ؟ هذا أمر مستحيل . وخلاصة ما يرمى إليه هذا المذهب أن نأخذ الأحوال كوحدة كاملة من غير أن نجزئها إلى عناصرها المتعددة لكي ندرس كل عنصر على حدة فيقرر دراسة كل حالة جملة كمجموعة أو كتلة واحدة . وهذا هو مدلول كلمة جسطالط الألمانية التي تعبر عن نموذج أو شكل أو هيئة أو قالب أو مثال أو نظام أو مجموعة أو تركيب أو صورة أو تناسق أو صيغة أو تكوين أو نسيج .

ولو رجعنا إلى ما كتب في علم النفس عن مذهب جسطالط لوجدنا تجارب عديدة تبين لنا تأثير النماذج على أنواعها بالأوضاع التي توجد بها . فإن كل نموذج يتأثر بالمنبهات التي تحيط به كما يتأثر بالمنبهات السابقة له واللاحقة به وبكيفية امتزاج هذه المنبهات أو المؤثرات به وصيرورتها جزءاً منه . فإذا حاولنا الحصول على عمل ما

أو نموذج بالحصول على أجزائه شيئاً فشيئاً وجزءاً فجزءاً فإن النموذج الخاص لكل من هذه الاجزاء يعاكس عملية الانضمام والامتزاج .

ودلت التجارب أيضاً التي عملت لبحث نتائج الطرق التفصيلية (التي تأخذ بالأجزاء الصغيرة) ومقارنتها بنتائج الطرق الشاملة في تعلم المواد المدرسية وكسب المهارات العلمية على تعزيز رأى أتباع مذهب جسطالط . فقد تبين أن جميع المناسبات التي يكون فيها المجموع مكوناً من وحدة منظمة ذات هدف معين ، ولا يكون مؤلفاً من مجموعة كلمات أو أجزاء عديدة المعنى تناسبها الطريقة الشاملة (النموذجية) في التعلم أكثر من الطريقة التجزئية (التفصيلية) .

ولا مانع من الوجهة النظرية أن تقوم بالتدريب على الأجزاء والتفاصيل بشرط أن يكون قد سبق هذا تعلم النموذج الكامل الذي يشمل التفاصيل وبشرط أن يبقى هذا النموذج في الذهن مدة قيامنا بعملية التدريب على هذه التفاصيل . وفي جميع الأحوال التي دلت على أن التجارب قد عززت الطريقة التفصيلية يتبين لنا بعد البحث والتدقيق أن التجربة كانت تعمل على تشجيع التعلم المفكك ومكافأته ، أو أن المتعلم نفسه حين قيامه بعملية التدريب هذا كان يفهم علاقة الأجزاء بالنموذج الذي تعمل فيه وتمتزج به .

ويقرر مذهب جسطالط أن النموذج يفسد إذا حلل إلى أجزائه التي يتكوّن منها . وذلك لأن النموذج شيء يزيد على مجموع أجزائه . فإن اللحن الموسيقي يعني شيئاً غير النغمات التي يتألف منها لو أخذناها نغمة نغمة . كما أن الجملة لا يستقيم لها معنى إذا جزأناها إلى كلمات منفصلة وحللناها إلى تراكيبها اللغوية . ولو قمنا برسم كل شارع من شوارع إحدى المدن وبيننا طول كل شارع وعرضه ووصفناه ثم عمدنا إلى استظهار هذه المعلومات فإننا لن نكون صورة ذهنية للمدينة التي تتركب من هذه الشوارع كما أنه لا يمكننا معرفة أي المدن هي . ولكننا لو قمنا بعد ذلك بتنظيم المعلومات التي تعلمناها ووضعناها في شكل مصور فقد يمكننا أن نتبين المدينة ، غير أن مثل هذا العمل يكون شاقاً وطريقة سقيمة في التعلم .

أما في الأحوال التي نواجه بها نموذجاً معقداً أو عملاً صعباً يلزمنا تعلمه دفعة واحدة فيمكننا الرجوع إلى طريقتين مقبولتين مما لا يتعارض ومذهب جسطالط . وهما :

(١) يمكن تبسيط النموذج المعقد بشرط ألاّ نضحى في هذه العملية بالمحيط الذى يتبع النموذج وألاّ نغض النظر عن ملابسات هذا المحيط الذى يعطى النموذج مميزاته الخاصة .

نضرب مثلاً لذلك بالمصور الجغرافى الذى يمكن تبسيطه الى حد اظهار الخطوط الرئيسية فقط حتى تظهر صورته العامة دون ذكر التفاصيل الدقيقة . وبديهى أن هذا التبسيط يختلف عن اظهار العلاقات الجغرافية لو جزأنا النموذج الكامل الى وحدات صغيرة .

وينطبق هذا القول على الحالة التى تقرر دراسة جغرافية الوطن واتقانها أولاً ثم دراسة أقسام العالم الأخرى بعد ذلك . واذا أخذنا بنظرية جسطالط فإن أول خريطة يجب تدريسها هى خريطة العالم الكامل بعد تبسيطها . أما التفاصيل الخاصة بأرض الوطن أو الأمم الأخرى فيجب أن تدرس عندما يمكن وضعها فى النموذج العقلى فى الوقت المناسب .

(٢) يمكن تأجيل دراسة النموذج الى أن يتم نضوج المتعلم وتستكمل خبرته مما يضمن فهم النموذج الخاص جملة واحدة . ويقرر لنا مذهب جسطالط مبدأ هاماً وهو أن الاعتماد على البصيرة لا يأتى إلاّ فى دور النضوج الطبيعى الذى يتم من تلقاء ذاته .

ومن المحتم قبل القيام بأى عمل يعتمد على طريقة التبعيث أى طريقة الخطأ والصواب أن توجد البصيرة وبعد النظر لفهم طبيعية المسألة وإدراك العلاقات بين الهدف والمعضلة . ولا تأتى مثل هذه البصيرة قبل إتمام النضوج والخبرة فى الفرد وقبل تنظيم البيئة أيضاً . وإن لم تستطع هذه العوامل أن تغلب على صعوبة إدراك النموذج فلا يمكن إدراكه بعد تجزئته وعلى المدرس أن يؤجل هذا العمل إلى أن تحين فرص أكثر مناسبة .

نقول أيضاً إن التلميذ الذى لا يتمكن من تقدير مزايا إحدى القصائد بعد فهمه معناها والفرض الأساسى منها ولم يكن استعداده مكفولاً فهما حللنا هذه القصيدة

إلى عواملها من أوزان وعروض وقواف وبيان وبديع ومقاطع وبحور وقواعد وتشبيهات وما شاكل ذلك ومهما تكلمنا عن حياة الشاعر ومركزه الأدبي بين الشعراء فإن هذا الطفل لن تجدى معه جميع هذه العوامل ولن تساعد على استظهار القصيدة نفسها وفضلا عن ذلك فإنه يجب الانتباه إلى مثل هذه التفاصيل بعد الإلمام العام بمعنى القصيدة واثارة وجدان التلميذ إليها لا قبل ذلك . فإن هذه التفاصيل لو عملنا بها قد تؤدي إلى عرقلة عملية التعلم لا إلى مساعدتها وخلقها

ومن المبادئ الأساسية التي تتطلبها المواد الدراسية التي تنمي المهارات الفنية وتربي كفايات التقدير مثل الرسم ، والموسيقا ، والأدب ، وبعض نواحي العلوم الاجتماعية ، والمواد التي تدرب على التماسق والعمل المنظم والتعاون مثل الألعاب الرياضية ، الاعتماد على عوامل البصيرة التي تأتي من نفسها . وسنأخذ هنا بثلاثة من هذه المبادئ وهي الأكثر اتصالاً وأهمية بعلم النفس الخاص بالتربية والتعليم .

(١) أن السلوك المنظم الكامل هو أمر أساسي وذاتي كالسلوك غير الكامل الذي يأتي عفواً ودون تدبر . (يشمل هذا السلوك المنظم الكامل البصيرة أو التنسيق الذي يكون الغرض منه إشباع رغبة) وهذه الأنواع في السلوك تظهر في جميع مراحل النمو والتقدم حتى في الكائنات الحية ذات الخلية الواحدة . ولا يدل السلوك الفطري أو الساذج على التفكك والنقص ولكنه يدل على الغموض واللبس والإبهام وعدم النضوج

(٢) ينتج نمو الكائن الحي وتقدمه عن محاولته حل المسائل ونعني بهذا أن طبيعة التغيير الناشئ في الكائن الحي نتيجة عمله وخبرته . وهذا التغيير يتوقف على نوع المسألة التي يحلها كما يتوقف على طبيعة البيئة

(٣) لا يمكن تكوين المسائل أو البصيرة الأصلية من عواملها الأولية ولا يمكن تكوين السلوك الكامل من وحدات سلوكية غير كاملة كما لا يمكن تكوين كائن حي كامل من خلايا غير كاملة . فإن الأمرين ينموان من تقسيم وحدات كاملة وإعادة تنظيمها ، كما تنمو المسائل من مسائل أخرى تعتمد على الخبرة الحسية . ففي استطاعة المدرس أن يوجد منبهات حسية ويتصرف بها كما يشاء لكي يثير التلاميذ على العمل

والنمو ولكنه لن يستطيع أن يصنع هذا النمو أو يخلقه . وبدعى أن نعرف في هذا المجال أن أهم المنبهات التي يعتمد عليها المعلم في إثارة التلاميذ هي الكلمات والالفاظ .

ولا يقتصر استعمال هذه المبادئ على المواد التي تهتم بتربية ملكات التنسيق والتقدير الفني فحسب بل إن جميع عمليات التعلم تتوقف على هذه المبادئ ويتم ذلك من غير أن يكون المدرس متعمدا لهذا الأمر أو يقصده بالذات . إلا أن هذه المبادئ في كثير من المواد لا تأتي من تلقاء ذاتها وعلى ذلك يتحتم الإصرار على تطبيقها ، فيؤدي ذلك إلى تغيير طرق الدراسة .

نضع الآن هذه المبادئ في صورة قاعدة فنقول : « يأتي الاتقان والضبط والدقة والمهارة التفصيلية بعد الإلمام العام بالموضوع ونشوء البصيرة وبعدها النظر ، لا قبل ذلك » . تمثل لذلك بالرياضيات فإنه يحسن تقدير أجوبة المسائل قبل حلها نهائياً على وجهها الصحيح كما وأن التعميث بالخطأ والصواب ، والتجارب التي يقوم بها الفرد نفسه ، يجب أن تأتي مع عملية التحليل وتسبق تكوين طرق سهلة واستجابات آلية .

وأول ما يجب على المدرس أن يهتم به وفقاً لمذهب جسطالط في علم النفس (١) أن يضمن أولاً النجاح (٢) أن يكف بعد ذلك تدريجياً عن المساعدة التي يكون قد قدمها في أول الأمر ليمتد للتلميذ النجاح في محاولاته ويعتمد في ذلك على نفسه دون مساعدة الغير . وتتفق المذاهب المختلفة ومذهب جسطالط في أن هذين العاملين من أهم العوامل المؤدية إلى التعليم الصحيح .

يدعو مذهب جسطالط في عملية التعليم إلى الاعتماد على التشجيع والمساعدة والتنظيم والسلوك الهدي . كما أن « جون ديوى » يدعو لمثل هذه المبادئ العملية في علم النفس وتؤديها كذلك الخبرة العملية لمدرسين كثيرين ممن يدعون إلى النشاط الإبداعي و « طريقة المشروع »

ونقول من الجهة الأخرى إن طريقة التعليم هذه ونظام التعلم الذي تدعو إليه لا يشملان كل ما تدعو إليه التربية كما أنهما غير مقتصرين على بعض المواد المدرسية دون غيرها ، وحقيقة الأمر أنهما لا يشملان غير بعض الأوجه العامة لعملية التعلم

التعلم كما ينظر إليه المذهب الوراثي

يشمل المذهب الوراثي سبع مراحل في عمالية التعلم نذكرها باختصار :

- (١) التوجيه : وهي مرحلة فهم المسألة وتنظيمها .
- (٢) الكشف : وهي مرحلة التقدم نحو العقبة ودخول المعضلة .
- (٣) التوسيع : وهي مرحلة الإسهاب والتوسع في الكشف وطلب الإيضاح
- (٤) التنظيم : وهي مرحلة ترتيب التفاصيل وتنظيمها مع بعض الإضافات الناتجة عن عوامل الوعى وتوارد الخواطر والأفكار .
- (٥) التبسيط : وهي مرحلة التخلص من عوامل الانتباه والاستجابة غير اللازمة .

- ٦) تثبيت الحركة : وهي المرحلة التى يستغنى فيها عن استهلاك الجهد كما هو الحال فى النماذج الكبيرة إذ نكتفى ببعض الأجزاء ونكون من البعض الآخر أفعالاً آلية أو شبيهة بالانعكاسية .
- (٧) إعادة التوجيه : تفيد خبرة المراحل السابقة أثناء إعادة تنظيم الأمور لأن المعلومات الجديدة المكتسبة تساعد على تكوين آراء جديدة وطرق جديدة لم تكن ظاهرة فى المرة الأولى وهكذا يتوجه الفرد توجهاً جديداً كما أنه يقابل مسائل جديدة .

علاقة المذاهب بعضها ببعض

لما بحث علماء النفس والفلاسفة والمربون فى معاملهم المراحل السبع المذكورة سابقاً والخاصة بعملية التعلم اعتقد كل منهم بأن ما يعرفه هو عن التعلم يختلف عما يعرفه سواه فقد ظن بعضهم أن كل ما يلزم لعملية التعلم هو البصيرة وبعد النظر وأنه لا يوجد شئ مثل طريقة التعميث أو الاستجابة المتألفة أو المكيفة . كما ظهر للبعض الآخر أن كل ما يلزم للتعلم هو مشروع النشاط المؤدى إلى الإبداع وإظهار الشخصية

وأخذ البعض الآخر بأن طريقة التعميث أى الخطأ والصواب هى الأمر اللازم للتعليم .
وأخيراً قال آخرون إن التعلم كله مستمد من الاستجابات المتألفة أو المكيفة .

ولو لخصنا آراء علماء النفس لخصنا على ثلاثة مذاهب :

(١) طريقة التعميث (٢) والاستجابة المتألفة أو المكيفة (٣) والبصيرة .
ولو بحثنا الطريقة التى يتبعها هؤلاء العلماء فى دراساتهم لعملية التعلم لوجدنا أنها تتبع
أحد نظامين :

(١) التعلم بوساطة العمل الإبداعي والتفكير العقلى .

(٢) التعلم بوساطة تكوين العادات واكتساب المعلومات الاجتماعية الموروثة .
ويعتبر « جون ديوى » زعيم المدرسة الأولى كما يعتبر « جدد » (Judd) زعيم المدرسة
الثانية . ولا شك فى أن كلا من هذين الزعيمين لا يقول إن نظرية الآخر لا تهمة
ففى هذه المسألة ، كما فى المسائل الأخرى الخاصة بعلماء النفس ، يتوقف اختلافهم على
تقدير أهمية كل رأى من الآراء بالنسبة لغيره .

غير أن هذا الخلاف القائم بين مدارس التربية وعلم النفس يؤدى إلى فوائد
لا غنى عنها . وكل مدرسة من هذه المدارس محقة فى وجهة ما غير أن أكبر أخطاء
العلماء مصدرها قطعهم بعدم صحة آراء مخالفيهم فى الرأى فهم من هذه الجهة مثل
الفارسين الذين افتتحنا بقصتهما هذا الفصل . كان كلاهما غير مخطئ إلا فى اعتقاده
أن الفارس الآخر هو صاحب الرأى الخطأ .

مصطلحات في علم النفس

Bias	تحيز	Ability	مقدرة - كفاية
Bicellular Twins (Fraternal)	توائم متشابهة أو أخوية	Abnormal	غير عادي - شاذ
Brain	مخ	Accomplishment	إنجاز - تأدية
Capacity	استعداد - كفاية - مقدرة	Achievement	تحصيل
Catabolism	عملية الهدم - الانتقاص	Acquisition	اكتساب
Character	خلق	Active	ناشط
Childhood	طفولة	Activity	نشاط
Chronological Age	سن زمنية - العمر	Adaptation	تكيف
Cognition	معرفة	Adjustment	توافق
Compensation	تعويض	Adolescence	مرحلة
Complex	مركب - عقدة	Adrenal Gland	الكظران - غدة الكليتين
Conation	نزوع	Affection	ود
Concept	مدرك عقلي	Afferent Nerve	عصب مورد (حسي)
Conception	ادراك كلي أو عقلي	Anabolism	عملية البناء أو التكوين
Conditioned Response	استجابة متآلفة	Appreciation	إعجاب - تقدير
	أو مكيفة (المحولة)	Àptitude	لياقة - صلاحية
Configuration	الصيغة الاجمالية - الشكل العام	Association	تداعي - ترابط
Conscious	مدرك - شاعر	Association Test, Matching Test	اختبار التوفيق
Coordination	تناسق - انسجام	Attention	انتباه
Craving	شغف	Attitude	ميل - خطة - اتجاه
Creative	ابداعي - ابتكاري	Automatic	آلي
Cumulative Record	سجل شامل	Aversion	نفور - استئزاز
Cretinism	حالة نقص في النمو العقلي والجسماني	Backwardness	تاخر
Custom	عرف	Behavior	سلوك - تصرف
Day Dreaming	حلم اليقظة	Behaviorism	مذهب السلوكية
Delinquent	مذنب - جامع		

Feeling	وجدان	Desire	رغبة
Fixation	تثبيت - تركيز - رسوخ	Determination	عزم - تصميم
Forgetting	نسيان	Development	ترق - تطور - تقدم
Formal Discipline	ترويض عقلي - تدريب ذهني	Deviation	شرود - انحراف
Generalization	تعميم	Dextro-dextrality	يُمن
Genes	عوامل وراثية	Disability	عجز
Genius	عبقري	Discipline	تأديب - نظام - تهذيب
Gestalt	مذهب جسطالط - الصيغ الاجمالية	Discrimination	تمييز
Gland	غدة	Disposition	ميل فطري - استعداد
Gonads	الغدد التناسلية	Dissociation	تفكك - انحلال - انقسام
Growth	نمو	Distraction	تشيت - زيف
Guessing	تخمين	Dominant	سائد
Guidance	ارشاد - توجيه	Drive	حافز - دافع
Habit	عادة	Ductless Glands (Endocrine)	غدد صم
Hallucination	هذيان - هلوسة	Dull	بليد - خامل
Handicaps	عراقيل	Dynamic	فعال - أمر متصف بالحركة
Human Nature	الطبيعة البشرية	Education	تربية - تهذيب
Idea	فكرة	Effect	أثر - عاقبة - نتيجة
Ideal	مثل أعلى	Effector	عضو حركة
Identical (Unicellular) Twins	توائم متماثلة	Efferent	عصب مصدر (حركي)
Identification	تحقيق	Efficiency	كفاءة عملية - مقدرة انتاجية
Idiot	معتوه	Emotion	انفعال
Illusion	خداع الحواس	Enumeration Test	اختبار التعديد
Image	صورة ذهنية	Environment	بيئة - محيط
Imagination	تصور - تخيل	Equilibrium	توازن
Imbecile	سفيه	Essay-Type Test	اختبار انشائي
Impression	أثر	Euphoria	ارتياح
Impulse	دافع	Excitation	اثارة
Incentive	باعث - حافز	Experience	خبرة
Inclination	ميل	Extra-curricular Activities	اوجه النشاط الخارجية عن منهج الدراسة المقرر
Individual Differences	فروق فردية	Extroversion	امتداد الشخصية - الاتجاه الخارجى
Induction	استقراء	Faculty	ملكة
Inference	استدلال	Fatigue	تعب
Inferiority Complex	شعور بالضعف - مركب قصور	Feeble-minded	ضعيف العقل

Motive	دافع - حافظ - باعث	Inhibition	كبت - قمع
Motor Experience	خبرة عملية	Innate	فطري - موروث
Multiple Choice Test	اختبار الاختيار	Insight	بصيرة - فراسة
Nationalism	قومية	Instinct	غريزة
Natural	طبيعي	Integration	توحيد - ضم
Nerve	عصب	Intellect	ذهن - عقل
Nervous Are	الدائرة العصبية	Intelligence	ذكاء
Neurology	علم الاعصاب	Intelligence Quotient	رقم الذكاء القياسي
Norm	منسوب - مستوى قياسي	Intention	عزم
Normal	عادي	Interaction	تفاعل
Normal Distribution Curve (Probability Curve)	منحن بياني للتوزيع الطبيعي	Interest	رغبة - اهتمام
Objective	موضوعي	Intrinsic	جوهرى - في حد ذاته
Organ	عضو	Introspection	تأمل باطنى
Organism	كائن حي	Introversion	انكماش الشخصية - الاتجاه الذاتى
Pain	الم	Intuition	بدية - بصيرة
Paradoxical	متناقض	Involuntary	اضطرابى
Paralysis	شلل	Labyrinth	تيه
Parathyroid Gland	الغدة الشبيهة بالدرقية	Learning	تعلم
Passive	مستكن - غير عامل - خامل	Lobe	فص
Pattern	صيغة - هيكل	Localization	تركيز
Pedagogy	فن التربية	Longing	شوق
Perception	ادراك حسي	Maladjustment	سوء توافق
Performance Test	اختبار انجازي	Maturation	نضوج
Personality	شخصية	Maturity	رشد
Phenomenon	ظاهرة	Maze	تيه
Physiology	علم وظائف الاعضاء	Melancholy	كآبة - غم
Pineal Gland	غدة صنوبرية	Memory	ذاكرة
Pituitary Gland	غدة نخامية	Mental Age	سن عقلية
Pleasantness	ارتياح	Mental Disorder	اضطراب عقلى - خبل
Pre-School Age	سن الحضانة	Mental Hygiene	علم حفظ الصحة العقلية
Probabilty Distribution Curve (Normal)	منحن بياني للتوزيع الطبيعي	Method	طريقة - أسلوب
Progressive School	مدرسة ناهضة	Mind	عقل
Properties	خواص	Mood	مزاج
Psychiatry	طب الامراض العقلية	Mores	تقاليد عرفية
Psycho-analysis	تحليل نفسانى	Moron	ابله

Standard	قياسي - مقنن	Psychologist	عالم نفسياني
Stimulus	منبه - مؤثر	Punishment	عقوبة - جزاء
Strain	اجهاد	Puberty	بلوغ
Subjective	ذاتي	Puzzle	لغز
Sublimation	اعلاء	Rational	عقلي
Subnormal	تحت العادي	Rationalization	تبرير - تسويغ
Substantia Grisea	مادة سنجابية	Reaction	رد فعل - ركس
Suggestion	ايحاء	Readiness	استعداد
Superiority Complex	شعور بالعظمة - مركب تسامي	Reason	عقل - ذهن
Sympathy	تعاطف - مشاركة الشعور	Recall	استرجاع - استدعاء - استنكار
Synthesis	تركيب	Recessive	مرتد
Temperament	طبع	Recognition	تعرف - تحقق
Tendency	ميل - انعطاف	Recollection	استعادة - استنكار
Test	اختبار	Reflective Thinking	تفكير تاملي او معنوي
Thinking	تفكير	Reflex Action	فعل انعكاسي
Thymus Gland	غدة نكفية - تيموسية	Relative	نسبي
Thyroid Gland	غدة درقية	Relaxation	ترويح
Training	تدريب - ترويض	Reliability	ثقة - اعتماد
Trait	ميزة - صفة	Response	استجابة - تلبية
Transfer of Training	نظرية انتقال العناصر	Retention	وعى - حفظ
Trial and Error	طريقة التعميث - تجربة الخطأ والصواب	Retroactive	يسرى على الماضي
True-False Test	اختبار تحديد الجمل الخطأ والجمل الصواب	Reward	ثواب
Unconsciousness	لا شعور	Satisfaction	ارتياح - ارضاء
Urge	دافع - حافز	Scale	مقياس
Validity	صلاحية	Segregation	فرز - عزل
Vitality	حيوية	Sense Organs	الات الحس
Vividness	وضوح	Sensation	الحس
Vocation	مهنة - حرفة - صناعة	Sensibility	حساسية
Vocational Guidance	توجيه مهني	Sentiment	عاطفة
Voluntary	ارادي	Sex	الجنس
Volition	ارادة	Sinistro-Dextrality	يسر - عسر
Want	حاجة	Situation	حالة - ظرف
Will	ارادة	Skill	مهارة
Wish	رغبة	Spinal Cord	النخاع الشوكي
		Stage	مرحلة - دور - طور

CONTRIBUTORS TO THIS VOLUME

Chapter

- I ORIENTATION AND INTRODUCTION, Charles E. Skinner
- II THE GENERAL NATURE OF GROWTH, T.R. McConnell
- III REFLECTIVE THINKING OR PROBLEM SOLVING, J. Stanley Gray
- IV MOTIVATION, Mehran K. Thomson
- V LEARNING: ITS NATURE, ACQUISITION, AND RETENTION, Robert A. Davis
- VI THE TRANSFER OF TRAINING, L. W. Webb
- VII LEARNING THE FUNDAMENTAL SCHOOL SUBJECTS, K. C. Garrison
- VIII INDIVIDUAL DIFFERENCES: THEIR NATURE AND CAUSES, Frank S. Freeman
- IX INTELLIGENCE: ITS NATURE, DEVELOPMENT, AND MEASUREMENT,
Paul A. Witty
- X EDUCATIONAL MEASUREMENTS, Edward A. Lincoln
- XI SUBJECT DISABILITIES, Ernest R. Wood
- XII TEACHER EVALUATION: EXAMINATIONS, GRADING, AND REPORTING,
Walter J. Gifford
- XIII PERSONALITY MALADJUSTMENTS AND MENTAL HYGIENE, Robert
T. Rock, Jr.
- XIV ADJUSTMENT OF DEVIATING CHILDREN, J. E. Wallace Wallin
- XV ABNORMAL CHILDREN AND THEIR TREATMENT, F. A. Moss
- XVI GUIDANCE, M.R. Trabue
- XVII TEACHING AS GUIDANCE, Adolph W. Aleck
- XVIII VIEWPOINTS IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, John N. Washburne
- THE ACQUISITION OF SKILLS AND KNOWLEDGES, John D. Lawther
- INTERESTS, ATTITUDES, AND IDEALS, George R. Hartmann
- EXPRESSION AND CREATIVE ACTIVITY, John Madison Fletcher
- THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONS, Arthur T. Jersild
- SOCIAL GROWTH AND CHARACTER FORMATION, Francis F. Powers
- PERSONALITY DEVELOPMENT, Paul L. Boynton
- CHILDHOOD AND ADOLESCENCE, Edmund S. Conklin

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

edited by

Charles E. Skinner

translated into Arabic by

Edmund Abdelnoor

introduced by

Amir Boktor

translated by special permission of the publishers

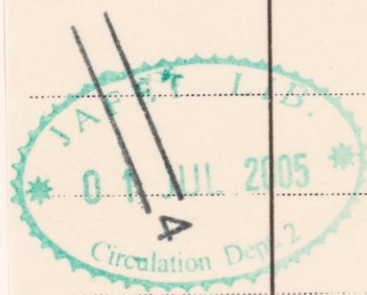
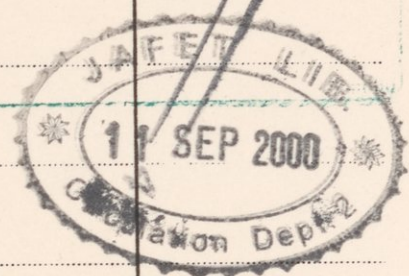
PRENTICE-HALL, INC.

NEW YORK

DATE DUE



JAFET LIB.
14 SEP 1990



A. U. B. LIBRARY

370.15:Sk62aA:v9 [REDACTED]
سكنر، شارلوت
ابحاث علم النفس في التربية والتعليم
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
01021585

370.15
SK 62a A
v9
[REDACTED]

