A.U.B. LIBRARY

AMERICAN
UNIVERSITY OF
BEIRUT



A.U.B. LIBRARY

370.154
P86tA

للمترجم

أصول التربية والتعليم :

القسم الأول — التربية العامة — الطبعة الثانية ـ المطبعة العمومية ١٩٥٣

أصول التربية والتعليم :

القسم الثاني — طرق التعليم الخاصة (تحت الطبع)

أصول التربية والتعليم :

القسم الثالث — طرق التعليم العامة (تحت الطبع) .

❀ ❀ ❀

الفهرس

القسم الأول — التربية العامة

	ص
١ — مقدمة في التربية العامة	٩
٢ — المبادىء الأساسية في عملية التربية	١٣
٣ — الأهداف الأساسية في التربية العامة	٢١
٤ — منهاج الدروس في التربية العامة	٢٨
٥ — الآراء الحديثة عن الطريقة في التربية	٣٦
٦ — المدرس والتدريس	٤٢
٧ — فهم الطالب	٤٩
٨ — التربية إرشاد وتوجيه وتكييف	٥٧
٩ — التربية والأخلاق	٦٤
١٠ — الأسس التجريبية للتربية	٧٢
١١ — علاقة التربية بعلم الاجتماع	٨١
١٢ — تعليم النساء ومشكلة التعليم المختلط	٨٩
١٣ — مؤسسات التعليم	٩٧
١٤ — قياس العملية التربوية وتقويمها	١٠٦
١٥ — النظام والسيطرة في التربية	١١٥
١٦ — سيكولوجيا المواد الدرسية	١٢٣

القسم الثاني — سيكولوجيا الطفل

	ص
١ — مقدمة	١٥٤
٢ — مبادىء عامة في نمو الطفل	١٦٠
٣ — بوادر السلوك	١٦٦
٤ — النمو الانفعالي	١٧٤
٥ — التكيف الانفعالي	١٨١
٦ — نمو السلوك الاجتماعي	١٨٨
٧ — النمو الاجتماعي ومشاكل المراهقة	١٩٥
٨ — التربية الاجتماعية للمراهقة	٢٠٣
٩ — الذكاء ونمو القابليات العقلية	٢١٢
١٠ — القابليات الخاصة	٢١٩
١١ — الموهوبون	٢٢٦
١٢ — الطالب المتخلف أو البطيء التعلم	٢٣٥
١٣ — قابليات الأطفال وفعالياتهم الخيالية	٢٤٣
١٤ — نمو القابليات اللغوية والمفاهيم	٢٥١
١٥ — أولاع الأطفال والمراهقين	٢٥٩
١٦ — الشخصية ونموها	٢٦٩
١٧ — المشاكل الخاصة بتكيف الشخصية	٢٧٨
١٨ — تكيف المنحرفين	٢٨٨
١٩ — صلات الأطفال بالآباء	٢٩٧

❀ ❀ ❀

تصدير

زار الجامعة السورية في العام الدراسي ١٩٥١ — ١٩٥٢ الدكتور Willis N. Potter أستاذ التربية وعلم النفس التربوي في كلية الباسيفيك — كاليفورنيا، موفداً من قبل الولايات المتحدة للتدريس في المعهد العالي للمعلمين (كلية التربية الآن). فعُهد إليه بتدريس ساعة أسبوعية في « التربية العامة » ، وساعة في «سيكولوجيا الطفل».

ولما كان الأستاذ الزائر لا يحسن العربية ، ومعظم طلبة «صف الاختصاص» لا يجيدون الانكليزية ، فقد عَهدتْ إلى الجامعة السورية بترجمة محاضراته وإلقائها بحضوره على طلبة الصف المذكور .

وفي أواخر حزيران ١٩٥٢ عاد الاستاذ الدكتور Potter إلى كليته في الولايات المتحدة ، بعد أن خلّف أثراً طيباً في نفوس طلابه وسائر الذين عرفوه واتصلوا به . وتخرج طلاب صف الاختصاص وطالباته كلهم في ذلك العام ، وباشروا خدمة وطنهم في حقل التدريس في المدارس الثانوية في مختلف المحافظات السورية . أما المحاضرات التي ألّفها الأستاذ الزائر فقد وافق مجلس المعهد العالي للمعلمين بقراره رقم ٤١٤ ٢٩ نيسان سنة ١٩٥٢ على طبعها حرصاً منه على أن يُفيد من هذا الجهد الثمين أكبر عدد ممكن من الآباء والمربين في بلادنا ، وتخليداً لذكرى هذا الصف الذي أنشىء في ذلك العام لأول مرة في الجامعة السورية لمنح « دبلوم التربية » لحملة الاجازة في العلوم والآداب ، والذي كانت نفوس طلابه وطالباته ممتلئة عزماً وإيماناً وحاملة أحسن المواهب وأنبل المقاصد .

تلك هي قصة هذا الكتاب الذي يسرني أن أضعه بين يديك — أيها المربي العربي الكريم ! — راجياً أن تلاحظ منذ الآن أن هذا الكتاب يمتاز بثلاث ميزات قلما تجدها في الكتب العربية المماثلة له :

الأولى : إنه مكتوب بأسلوب علمي صرف لم تألفه كثيراً في اللغة العربية، ولاسيما في علمي النفس والتربية . ومن خصائص هذا الأسلوب أنه يتجنب كثيراً التعميمات

الخاطئة والأحكام السريعة ، فليس هناك قاعدة تربوية تصدق في كل آن ، ولا هناك قانون نفسي يصدق بنفس الدرجة على كل إنسان ، ولذلك سترى في أسلوب هذا الكتاب كثيراً من أمثال هذه العبارات : « في أغلب الأحيان » ، « يحتمل » ، « ربما » ، على الأكثر » ، « تقريباً » ، « على العموم » ، « يفضل ويستحسن » .

الثانية : تغلب على مادة هذا الكتاب النزعة العلمية التطبيقية أكثر من النزعة النظرية الصرفة . لأنه ، في الحقيقة ، يرمي إلى فائدة القارىء المباشرة . ولذلك يمكن أن يقرأه الأب والأم والمعلم والمعلمة وغيرهم ويفيدوا منه في فهم الأطفال ، ولا سيما المراهقين والمراهقات ، وفي تربيتهم وتعليمهم .

الثالثة : إن الكتاب في قسميه «التربية العامة» و « سيكولوجيا الطفل » مشبع بروح ديمقراطية تقدمية إنسانية تكاد تكون متطرفة . ولذلك يعتبر من هذه الناحية ذا قيمة خاصة لنا ؛ لأنه يساعد في تقويم كثير من أفكارنا المعوجة عن التربية والتعليم ، ويهدينا إلى الطريق التي يجب أن نسلكها لكي يكون لنا نظام تربوي قومي يلائم حاجات وطننا ومطامح أمتنا في الحرية والعز والسعادة .

وأنا إذ أضع هذا الجهد المتواضع بين يديك — أيها القارىء العزيز! — لايسعني إلا أن أشكر مجلس المعهد العالي للمعلمين على ما أتاح لي من فرصة لترجمة هذا الكتاب ، وما قدم لي من تشجيع لطبعه وتقديمه لك ، والسلام .

دمشق ١ تشرين ثان عام ١٩٥٣

أديب يوسف

القسم الأول

التربية العامة

— ١ —

مقدمة في التربية العامة

سوف ندرس في محاضراتنا هذه موضوع التربية العامة ونناقش طبيعتها وأهدافها في الحياة الحديثة ، كما نتناول بعض المفاهيم والمبادىء الاساسية التي يبدو أنها ذات أثر في تربية العصر الحاضر . ونريد بصورة خاصة أن نمحص العلاقات القائمة بين المدارس والمؤسسات الأخرى في المجتمع الديمقراطي ، وذلك لكي نعين نوع التعليم الملائم لاعداد الأطفال والفتيان والفتيات للمساهمة مساهمة فعالة واعية في حياة أمتهم وحياة العالم .

إن السؤال الأول الذي نود طرحه من بين الأسئلة هو : ما التربية ؟ — إن لفظة التربية Education المستعملة في الانكليزية والفرنسية مأخوذة من الاصل اللاتيني Educere الذي يعني « الهداية والقيادة » . وهذا المعنى يعبر في الحقيقة تعبيراً جيداً عن الفكرة التي تنطوي عليها التربية ، إذ هي العملية التي تكشف عن ذكاء التلميذ وقابلياته الكامنة وتيسر لها سبل الظهور أي تنميها كيما يستطيع السيطرة على نفسه وبيئته سيطرة جيدة . ويجب أن نلاحظ أن التربية عملية اجتماعية ايضاً ، إذ يجب على الفرد أن يكتسب القدرة على أن يحيا حياة جيدة مع الآخرين — مع أسرته وزملائه وجيرانه ، ثم ، عندما ينهي دراسته ، مع رئيس عمله وزملائه في العمل . ولذلك كان مايدعى بالكفاءة الاجتماعية جزءاً هاماً من عملية التربية. لقد اخترتم مهنة التعليم وأخذتم على عاتقكم أن تساعدوا الطلاب في هذه العملية ، أعني : التربية . ولا شك أن المهنة التي اخترتموها مهنة قديمة ومشرفة ، إلا أنها لم تكن في يوم من الأيام من الاعمال التي تدر ربحاً كبيراً . واعتقد أن المعلمين الذين غدوا أغنياء هم قليلون جداً ، ولكن مما يعزي المعلم كثيراً أنه سيكسب بالاضافة الى راتبه شكران طلابه

وسيشعر بالرضا كلما رآهم ينمون فهماً ومعرفةً ويصبحون رجالاً ناجحين ونساء ناجحات .

يمكن تعريف التعليم بأنه عملية توجيه فعاليات التلاميذ أثناء تعلمهم وأرشادها . إن مهمته هي الاشراف على تربية الاطفال . والتعليم علم وفن معاً ، كما سنرى في احدى المحاضرات القابلة . وهو مهنة شاقة تتطلب إعداداً طويلا وعملاً صعباً مستمراً . قليل منا من يستطيع أن يكون في عداد المعلمين العظماء ؛ ولكن الكثيرين منا يستطيعون ان يكونوا معلمين ناجحين. وبذلك يساهمون مساهمة فعالة في العمل لمصلحة الامة ومصلحة العالم .

بعد أن تحدثنا بايجاز عن معنى التربية نود الاجابة عن الأسئلة التالية : بماذا يختلف الانسان المتعلم عن الانسان غير المتعلم ؟ ماهي ميزات الشخص المتعلم وما هي قابلياته ؟ هل تعتبر ميزات الشخص المتعلم مهمة بالنسبة له وللمجتمع الذي يعيش فيه ؟

أما الميزات والقابليات التي تميز الانسان المتعلم عن جاره غير المتعلم فاليك بعضها :

١ — المتعلم يستطيع أن يتكلم لغته الأصلية ويقرأها ويكتبها بجودة وسهولة . ثم هو في كثير من الاقطار يتقن لغة أو اكثر من لغة واحدة من اللغات الاجنبية الى جانب لغته .

٢ — المتعلم يفهم الحقائق الأساسية عن الصحة والمرض ويكون أهلاً لأن يكون مسؤولاً عن صحته وصحة الافراد الذين يعيلهم .

٣ — المتعلم يتذوق الأشياء الجميلة كالقصيدة العظيمة والحديقة العامرة بالألوان وغروب الشمس .

٤ — المتعلم يضبط نفسه . وهو قادر على تنظيم أعماله الخاصة وتوجيهها ويشعر بأنه مسؤول عن سلوكه الخاص .

٥ — المتعلم يعرف قيمة الفراغ والراحة ويساهم بصورة جيدة في فعاليات التسلية والترفيه .

٦ — المتعلم لا يرضى مطلقاً بما حصّل من علم بل هو دا ئماً يسعى ليزيد محصوله العلمي ، وذلك لأنه ذو عقل متطلع مدى الحياة .

٧ — الانسان المتعلم يهتم اهتماماً كبيراً بالعلاقات الاجتماعية . إنه يعلم كيف يعمل مع الأخرين وكيف يلعب ويتسلى معهم . وهو يقوم ، ضمن كلٍ من بيته وأمته وعالمه ، بدور الانسان الذكي المسؤول الاجتماعي .

٨ — والمتعلم يختار مهنته في الحياة عن وعي وفطنة، ويتفهم متطلبات الاعمال المختلفة وفرصها وأهميتها .

٩ — المتعلم يضع خطة للجانب المالي من حياته ويكون مسؤولاً عن تنفيذها.

١٠ — وهو يتقبل واجبات المواطنة الصالحة ويحترم قوانين مجتمعه وبلاده .

١١ — وهو يعمل كل ما بوسعه لتحسين ظروف المعيشة السيئة التي يعيش فيها أبناء أمته .

١٢ — وهو يحترم آراء الآخرين ولكنه يبقى مخلصاً لمثله العليا .

١٣ — والمتعلم يميز بين الحقيقة والدعاية ويبذل جهده للعمل على ضوء هذا التمييز.

١٤ — والانسان المتعلم يهتم بمصلحة العالم كله إلى جانب اهتمامه بمصلحة أمته ، لأنه يدرك أن أمته عضو من مجموعة أمم العالم .

هذه القابليات والميزات الأربع عشرة هي التي نود مساعدة طلابنا على اكتسابها لكي يصبحوا أناساً متعلمين وقواداً في مجتمعهم . وواضح أنه ليس كلٌ انسان، امرأةً كان أم رجلاً ، بقادر على اكتساب جميع ميزات التربية هذه . إلا أن الحاجة ماسة في جميع البلاد تقريباً لزيادة مساعدة أبناء الأمة وبناتها لبلوغ هذه الأهداف التربوية الهامة . وهذه الحاجة هي التي يسعى المعلم لسدها عن طريق عمله في نظام بلاده التربوي .

لنتأمل الآن ونحدد بايجاز العلاقة القائمة بين التربية وبعض الميادين الفكرية الأخرى كالفلسفة وعلم النفس والعلوم الاجتماعية والعلوم الفيزيائية.

إن هذه الميادين الفكرية تساهم في تنمية الفرد ، وتشارك في تربيته بمعناها الواسع.

اذ هو ، بدراسته لعلم النفس ، يستطيع الوقوف على علم السلوك البشري مطبقاً على نفسه وعلى غيره . كما يتمكن بدراسته للعلوم الاجتماعية من التعرف على ظواهر عمل الجماعة في الماضي والحاضر ويستطيع التنبؤ بحوادث المستقبل المحتملة . أما العلوم الطبيعية فتساعده على معرفة بيئته والقوى النافذة في العالم الطبيعي . وهكذا فان ميادين العلم هذه تستخدم المهارات والمعارف الأساسية التي غرسها التعليم الابتدائي فتتخذها أساساً تبني عليه قابليات الفرد وتفكيره ، وترتفع به شيئاً فشيئاً حتى تبلغ به مستوى الانسان المتعلم المثقف .

بقي علينا ان نوضح الفرق بين التربية العامة والتربية الخاصة . إن التربية العامة ضرب من التمرين الشامل الرامي إلى إنماء القابليات والميول وأنواع السلوك التي يرغب فيها المجتمع . أما التربية الخاصة فهي ذلك النوع من التربية التي ترمي إلى إعداد الأفراد لانواع خاصة من المهن . وهذان النوعان من التربية (العامة والخاصة) يمثلان دورين متساويين في الأهمية في كل مجتمع ديمقراطي . لأن فتيان الوطن وفتياته بحاجة ماسة لكليهما لكي يصبحوا مواطنين أكفاء واعين منتجين . وسوف نتناول ، في محاضراتنا القابلة ، التربية العامة ، بصورة خاصة ، غير ناسين قيمة التربية الخاصة في اعداد الناشئة للحياة المهنية الناجحة .

أتينا في هذه المحاضرة على تعريف التربية والتعليم وسمينا بعض الميزات والقابليات التي تتوفر في الانسان المتعلم المثقف ، والتي تجعله عضواً ذا قيمة في مجتمع ديمقراطي . وانتهينا بالاشارة إلى بعض العلاقات القائمة بين التربية وبعض ميادين المعرفة الأخرى ، وإلى التمييز بين التربية العامة والتربية الخاصة اللتين تساهمان مساهمة فعالة في تنمية ناشئة الأمة .

❀ ❀ ❀

-٢-

المبادىء الأساسية في عملية التربية

نريد في هذه المحاضرة أن نعين بعض المبادىء الأساسية التي يبدو أن لها قيمة عظيمة في عملية التربية. لأننا، إذا استطعنا الاهتداء الى الأفكار الهامة التي ينطوي عليها عمل المعلمين عندما يعلّمون وعمل التلاميذ عندما يتعلمون، أمكننا أن نفهم علم التربية فهما أفضل وغدونا أكثر استعداداً للمضي في دراسة هذا العلم.

إن المبادىء الأساسية التي نود الاشارة إليها هي المبادىء التالية:

١ -- الأهداف

يجب أن تنسجم أهداف التربية في كل قطر مع فلسفته الاجتماعية والسياسية. فاذا كانت الأمة في أحد الاقطار ديمقراطية وكانت مصلحة جميع الشعب فيها هدفاً أساسياً من أهداف الدولة وجب على النظام التربوي أن يبذل أقصى جهده ليعدَّ جميع أبناء الأمة وبناتها لواجبات المواطنة الواعية. ويجب أن تكون المدارس نفسها في مثل هذا القطر أماكن لممارسة الديمقراطية بالاضافة الى تعليمها. ونرى مثل هذه المدارس تبيح لطلابها العمل الديمقراطي بل وتشجعهم عليه وعلى حكم أنفسهم حكماً ذاتياً بقدر الامكان وعلى التفكير المستقل. في مثل هذا القطر يجب على كل من المعلمين والتلاميذ أن يتذكروا هذا المبدأ. ويجب أن يبنى جميع ما يجري في المدرسة

على هذا الانسجام بين فلسفة القطر وفلسفة المدرسة ، وإلا تناقضت الحكومة مع التربية ، وأنكرت إحداها الأخرى ، ولم تتعاونا لمصلحة الأمة .

٢ — التنظيم

إن المواد والخطط التي تستعمل في عملية التربية يجب أن تنظم بشكل يجعلها حيّة غنية بالمعنى ذاتَ مغزى في نظر الطلاب . لأنه تبين ، منذ سنوات عديدة ، أن الطلاب يتعلمون ويتذكرون ، بصورة أفضل ، تلك الحقائق المترابطة المتصل بعضها بالبعض الآخر . كما ظهر أن الحقائق المنفصلة والنتف من المعلومات أصعب تعلماً وأسهل نسياناً . ولذلك أخذ المربون يستعملون طريقة الوحدة في التربية اكثر فأكثر . وذلك بأن يضعوا خطة لتعليمهم تستغرق فترة من الزمن وتدور حول فكرة رئيسية أو موضوع رئيسي ، ثم يرشدوا الطلاب الى إنجاز دراسة هذا الموضوع (مركز الاهتمام) على أتم الصور التي تسمح بها قابلياتهم ومواردهم . هذه الطريقة تطبق الآن في المدارس الأميركية من قبل معظم المدرسين الاكفاء من المرحلة الابتدائية حتى الجامعية . وقد ألفت عن طريقة الوحدات الدرسية هذه كتب كثيرة كما أعدت المواد التعليمية الملائمة لها .

٣ — النشاط الذاتي

الطالب لا يتعلم — في حقيقة الأمر — إلا بجهده الذاتي : أي بأن يعمل ويطبق ويمرّن عملياته العقلية الخاصة . ولا فائدة من عمل المعلم مهما كان نشيطاً ومثابراً إذا لم يشارك الطلابُ في الموقف التربوي مشاركة حقيقية . لعلكم سمعتم أو قرأتم عن الفيلسوف التربوي العظيم جون ديوي . إن مبدأه الذي يقول بأن الطلاب « يتعلمون

بالعمل » يُعد أساساً لمبدأ النشاط الذاتي هذا الذي يُعتبر الآن ذا أهميـة عظيمة في جميع أنواع التعليم .

ولـكي يكون الطالب نشيطاً (نشاطاً ذاتياً) ليس من الضروري ان يكون ، دائماً ، منهمكا في صنع شيء ما ، أو في قطعه ، أو في رسمه ، أو مستغرقـاً في بعض الفعاليات التي تتطلب منه جهداً كبيراً ، بالرغم من أن هذه المشاريع قد تكون مفيدة بين وقت وآخر في منهاج الدروس . لأن مبدأ النشاط الذاتي يكون ملحوظاً أيضاً لدى الطالب اذا كان يقظا يقظة عقلية ، وإذا كان يساهم بفكره في كل ما يجري في الصف ، واذا كان منتبهاً بصورة جيدة . وبذلك يكون مستعداً للاستفادة من جميع فرص التعلم في المدرسة .

٤ — أنواع التعلم

يجب أن تحوي خبرات الطالب التربوية جميع أنواع التعلم . وبتعبير آخر يجب أن يكون منهاج التربية الناجحة منوعاً بقدر الامكان لـكي يتمكن الطـالب من الاستفادة من مختلف أنواع الفعاليات الدراسية .

هذا المبدأ يحتاج إلى مزيد من الايضاح :

عندما يشتغل الطالب في إحدى الوحدات الدرسية — دراسة البرازيل مثلاً — يمكنه ١ً — أن يستمع الى ما يقوله المعلم أو زملاؤه الطلاب عن نفس الموضوع ، ٢ً — وأن يشاهد فلماً عن البرازيل ، ٣ً — أن يرسم خارطة للبرازيل أو جدولاً بيانياً لمنتوجاتها وأحوالها الاقتصادية ، ٤ً — أن يساهم في إعـداد معرض لبعض المصنوعات التي تصدرها البرازيل ، ٥ً — أن يتعلم بعناية بعض الحقائق عن هـذا القطر ، ٦ً — أن ينتهي من المناقشات التي تدور في الصف الى بعض النتائج حول مظاهر الحياة البرازيلية الجيدة والرديئة ، ٧ً — أن يحل بنفسه بعض المسائل المتصلة بالموضوع وأن يعين موقفه من هذا البلد ورأيه فيه بصورة دقيقة .

إن مختلف فعاليات التعلم التي يساهم فيها الطالب تبعاً لهذه الطريقة ستنطوي على :
١ً — التجربة الحسية ، ولا سيما عندما يقرأ في كتاب أو يستمع الى مايلقى في في الصف أو يشاهد فلماً ، ٢ً — والادراك ، عندما يرسم خارطة أو لوحة بيانية أو يعد معرضاً ، ٣ً — والذاكرة ، عندما ينهمك في تعلم الحقائق ، ٤ً — وحل المسائل أو المشاكل ، عندما يساهم في مناقشة مظاهر الثقافة البرازيلية ويفكر فيها ، ٥ً — والتجربة الانفعالية أو العاطفية ، عندما يكوّن بعض الميول المتعلقة بهذا الموضوع .
فبهذه الانواع المختلفة من التجارب يمكن أن نتأكد من أن الطالب سيحصل على تعلم أثبت وأبقى مما لو كان منهمكاً في نوع واحد فقط أو نوعين من الفعاليات ، كالقراءة والاستماع مثلاً . ولقد أمكن اقامة الدليل على صحة هذه الحقيقة .

٥ — التشويق أو الحفز Motivation

يجب أن تنبّه اهتمامات التلميذ أو أولاعه الطبيعية وحوافزه ورغباته بصورة تجعله يندفع الى التعلم بحرية ، بصورة تجعله يريد حقاً أن يتعلم . وذلك لأن التلميذ لا يستطيع أن يتعلم ولا أن يتثقف بالرغم منه . بل يجب لتحقيق ذلك أن تتملكه الرغبة في في المعرفة . ونحن نستعمل عبارتي التشويق أو الحفز للدلالة على هذه العملية التي نشجع بها الطالب على الدراسة والتعلم لكيما تصبح الثقافة مما يستهويه . إن كلا من أبوي التلميذ وإخوته وأخواته وزملائه قد يساهم بنصيب ما في تشجيعه على التعلم ؛ إلا أن عملية التشويق هذه تعد واجباً من اهم واجبات المدرس . ولكي يتمكن المدرس من ترغيب الطالب في التعلم يجب عليه أن يتعرف على دوافع الطالب واهتماماته الأساسية لتقدمه في مضمار التثقيف والتهذيب . مثال ذلك أن يكون أحد الطلاب مولعاً بجمع الطوابع البريدية من كل الاقطار ، فاذا علم المدرس بذلك أمكنه الاستفادة من رغبة الطالب الخاصة لإغرائه بدراسة جغرافية كثير من الاقطار التي يرغب في جمع طوابعها ، والتعرف على نظام الحكم فيها وعلى عاداتها وطقوسها . فالتشويق إذن يعني أن نبدأ

مع الطلاب من الأشياء التي يعرفونها من قبل أو يعرفون جزءاً منها ، ثم ينتقل بهم الى الاشياء التي لايعرفونها إلامعرفة يسيرة أو التي يجهلونها جهلاً تاماً . إن التشويق يعني الاستفادة من أولاع الطالب واتخاذها أساساً للأولاع الجديدة التي يريد المدرس طلابه على اكتسابها .

إن المدرسين المحدثين يعتقدون أن التشويق ضروري جداً للنجاح في التدريس ، وذلك لأن التربية من دون التشويق غير ممكنة . وفي الوقت ذاته نراهم يصرحون بأن التشويق من أهم المشاكل التي تواجههم يوماً بعد يوم ومن أصعبها .

٦ — أصول التعليم الصفية

يجب على المدرس أن يستخدم في توجيه التعلم الذي يجري في الصف طرقاً مباشرة واضحة الغرض مبنية على قوانين التعلم . ولما كان موضوع طرق التعليم لا يدخل ضمن نطاق هذه المحاضرات فسنقتصر على تقرير هذا المبدأ العام المتعلق بطرق التعليم : « يجب على المدرس أن يختار تلك الطرق التي تؤدي إلى النتائج المرغوبة في أقصر مدة ممكنة ، على أن تكون واضحة وغير مزعجة للطلاب » . مثال ذلك أن الطلاب إذا كانوا على استعداد لتعلم موضوع ما بمناقشته فيما بينهم مناقشة حرة ، وجب على المدرس أن يختار هذه الطريقة لتعليم هذا الموضوع . أما إذا كان الموضوع مما يحتاج تعلمه إلى كثير من التكرار والتمرين فالواجب يقضي على المدرس أن يمنح طلابه الوقت الكافي لتكرار ما يتعلمونه وتطبيقه عدة مرات . هكذا يكيف المدرس طرقه وأساليبه بالنسبة لأهداف الموقف التربوي وحاجاته وطبيعة المواد . والنجاح في عملية التربية يعتمد الى حد كبير على اختيار طرق التعليم الصفية اختياراً حسناً .

٧ — بيئة التعليم

إن الجو الاجتماعي وظروف المدرسة الطبيعية يجب أن تكون سارة لكي

يقترن التعلم باللذة في ذهن الطالب . إنكم تذكرون أن أحد قوانين التعلم الهامة يقضي بأنه إذا اقترن التعلم بالشعور باللذة كان مجال التعلم أوسع أمام المرء ، كما أن ما يتعلمه يبقى في ذهنه مدة أطول . وبناء على هذا المبدأ يجب على المدرس أن يبذل كل ما يستطيع من جهد لكي يجعل صفه بهيجاً ، كأن يزين صفه ، إذا استطاع ، بالصور الجذابة والاشياء المشوّقة . ويجب عليه أن يحافظ على نظافة الغرفة ، بقدر الامكان ، وعلى إنارتها بصورة جيدة . وعلى المدرس أيضاً أن يؤمن النظام ، ويضمن عدم وقوع أي اضطراب جدّي في الصف ، ويقضي على كل مايؤدي إلى تشتيت الانتباه ، أو إضاعة الوقت سدى . ولكن عليه في أثناء ذلك كله أن يسعى لأن يكون لطلابه دليلاً رفيقاً ومستشاراً صديقاً لا حاكماً مستبداً طاغية . يجب عليه أن يساعدهم على تعلم الحياة المشتركة ، والعمل المشترك بصورة جيدة . وأن يعينهم على أن يتصرفوا تصرفات اجتماعية لائقة ، وعلى أن يتعلموا ضبط أنفسهم بأنفسهم وينمي فيهم روح الانضباط الذاتي لكي يصبحوا مواطنين صالحين .

بهذه الوسائل وبغيرها يجعل المدرس من صفه مكاناً جذاباً ، لاسجناً يحبس فيه الطلاب عدة ساعات كل يوم ، وبهذه الطريقة يجعل مجال التعلم أوسع وأبقى .

٨ — الفروق الفردية

من المبادىء الأساسية في التربية أن كل طالب يختلف عن زملائه الطلاب الآخرين جميعهم ، وأن ذكاءه وقابلياته وأولاعه تختلف عن ذكاء زملائه وقابلياتهم وأولاعهم ، وأنه يسلك سلوكه الخاص ويتعلم بطريقته الخاصة . فيجب على المدرس ، وهو المسؤول عن عملية التربية ، أن يفهم جيداً مبدأ الفروق الفردية هذا . صحيح أنه مضطر إلى العمل مع طلابه جماعات ، معظم الوقت ، لا أفراداً ، إلا أنه حتى في هذا التعليم الجمعي يستطيع أن يساعد طلابه كثيراً إذا تذكر مابينهم من فروق فردية ، وذلك بتشجيعه أولئك الذين يتخلفون ويبطئون في تعلمهم ، وبمطالبته أولئك المتفوقين بعمل أكثر من زملائهم ، على ألاّ ينتظر من كل منهم في أية حال ما يفوق طاقته . إن هذا

العمل لمن أصعب الأعمال ؛ إلا أن المدرس الناجح ، بصورة عامة ، يستطيع أن يقدم لطلابه معونات فردية إما في الصف أو خارجه .

إن مبدأ الفروق الفردية هذا لمن الأهمية بحيث لا يمكن تجاهله ، وكلما تحسنت طرقنا التربوية وجدنا طرقاً أفضل لتطبيقه ومراعاته .

٩ — التشخيص والعلاج

يجب أن يصحب عملية التربية اكتشاف الصعوبات الخاصة التي تعترض التعلم ، والبحث المستمر عن الطرق المفيدة للتغلب على هذه الصعوبات . مثال ذلك أنه اذا لم يستطع الطلاب تعلم أحد الدروس بقراءته وتلخيصه ، وجب على المدرس أن يدرك هذه الحقيقة وينتبه اليها ، فربما وجد أن تفاصيل الدرس وأفكاره فوق مستوى الطلاب ، أو أن القراءة ثقيلة الوطأة عليهم وغير مشوقة لهم . عند ذلك ربما عز طريقته الاصلية بأن يقوم هو بقراءة جزء من الدرس للصف ، وبأن يخصص وقتاً كافياً للتفسير والشرح أثناء قراءته ؛ لعله بهذه الطريقة يتغلب على الصعوبات التي تعترض سبيل طلابه أثناء تعلم ذلك الدرس ، لأنه وجد طريقة تجعل الدرس ذا قيمة في نظرهم . وعلى المدرس ، في جميع مراحل التربية ، أن يحاول باستمرار معرفة أسباب التعلم الرديء أو التعلم البطيء ، وأن يبحث عن العلاج الناجع لكيما تتقدم عملية التربية إلى أمام بأقل ما يمكن من الجهد وأقصر ما يمكن من الوقت .

١٠ — التقويم أو قياس نتائج التعليم Evaluation

في جميع الاعمال التربوية يجب قياس نتائج التعليم والتعلم . ويمكن أن يتخذ هذا القياس بضعة أشكال : فهناك الاختبارات الكتابية القصيرة ، والامتحانات الكتابية الطويلة ، والفحوص الشفوية ، وتدقيق التقارير التي يقدمها الطلاب عن الكتب التي قرأوها ، ووظائف الانشاء ، ودفاتر المذكرات وغيرها من أشكال القياس الأخرى .

بهذه الوسائل يُحاط الطالب علماً بما يصيبه من تقدم ، ويتعرف على مواطن ضعفه ومواطن قوته ، ويطلع على مدى حاجته إلى التقدم ، هذا الى أن تقويم التعلم أو قياسه يساعد المعلم أيضاً ، إذ يكشف له عن مدى نجاح طرقه ووسائله التعليمية ، كما يدله على بعض الطرق التي تعينه على زيادة تعليم تلاميذه ، وعلى تحسين تعلمهم . والمدرس ، بالاضافة الى ذلك ، يفيد من التقويم فائدة جمة إذا اتخذه اساساً لتصنيف الطلاب الى فئات أو اذا جعله قاعدة للترفيع .

ويجب على المدرس ألا يعتبر التقويم أو القياس تدبيراً لا يتخذه إلا في نهاية عملية التربية ، بل يجب أن يعتبره جزءاً أساسياً من عملية التربية اثناء سيرها وتقدمها . ويجب ان يُبنى التقويم دائماً على الأهداف : اي إننا عندما نقوّم او نقيس تعليمنا يجب أن نسأل أنفسنا الأسئلة الهامة الآتية : هل قمت بما قررت القيام به ؟ هل نما هؤلاء الطلاب في النواحي العقلية والخلقية والفكرية النمو الذي قدرته لهم ؟ ما مبلغ نجاحي وما مبلغ فشلي وأين فشلت ؟ والاجابة عن هذه الاسئلة إجابة صحيحة مخلصة هي ، بلا ريب ، من اصعب الواجبات التي يُلزم بها المدرس .

بهذه الخلاصة التي قدمناها عن التقويم نختم محاضرتنا هذه عن مبادىء التربية الاساسية ، ونحن كمدرسين نستطيع أن نقوي انفسنا كثيراً اذا وعينا هذه المبادىء العشرة وطبقناها في أعمالنا التربوية الصفية اليومية ما استطعنا الى ذلك سبيلاً .

*

* *

-٣-

الأهداف الأساسية في التربية العامة

« مقدمة ـ الاهداف الجسيمة ـ الاهداف العقلية ـ
الاهداف الاخلاقية ـ الاهـداف البديعية » .

مقدمة

في المحاضرتين السابقتين أشرنا بصورة خاصة إلى ميزات وقابليات الانسان المتعلم ، وناقشنا أيضاً بعض المبادىء الأساسية في عملية التربية . ونود الآن التحدث عن الأهداف العظمى التي ترمي إليها التربية العامة .

لماذا نؤسس المدارس ؟ لقد عاش الناس قروناً من دون مدارس . ومن الممكن أن يتعلم الانسان ـ من دون الذهاب الى المدرسة ـ ما يكفيه للبقاء والحياة وتدبير أموره بصورة لا بأس بها في هذا العالم . لماذا نقتني الكتب ونُعد المدرسين ؟ إن بعض الأطفال لا يحبون الكتب ولا المدرسين ، ومع ذلك نضطر هؤلاء الأطفال إلى قضاء ساعات كثيرة من أعمارهم الفتية في دراسة الكتب والاستماع إلى المدرسين . ألا يكون البنون والبنات أسعد حالاً لو أنهم قضوا وقتهم في اللعب في الحدائق والطرقات ؟

ولكننا نعلم حق العلم أن المدارس والكتب والمدرسين لازمة لأي مجتمع عصري متحضر . لقد علمنا التاريخ أن هذا صحيح ، لأن الأمم التي تخلفت في مضمار تربية ناشئتها لم تحتل في يوم من الأيام أية مكانة سامية . إن ثقافة القطر تنبثق من تربيته كما تنبثق تربيته من ثقافته . إن كلا منهما شرط لازدهار الآخر . ولذلك نرغب في البحث عن الأهداف الأساسية للتربية العامة في مجتمع حر . ويمكن أن تصنف هذه الأهداف أربعة أصناف : الأهداف الجسمية ، والأهداف العقلية ، والأهداف الأخلاقية ، والأهداف البديعية .

الأهداف الجسمية

إن الانسان في نظر العلم حيوان، وصغاره البنون والبنات حيوانات أيضاً ؛ فاذا توفر لهم الهواء الذي يستنشقونه والماء الذي يشربونه والطعام الذي يأكلونه عاشوا ونموا . ولكن ذلك لا يكفي ، لأننا نعلم أنهم ليسوا حيوانات فحسب ، بل هم يملكون قابليات أكثر تعقيداً من قابليات الحيوان وأعلى قيمة نريد أن نبلغ بها أقصى حدود النمو . ونحن نعتقد — غير غافلين عن هذه الحقيقة — أن جزءاً مهما من عملية التربية هو تعلم المهارات والتوافقات البدنية ، ولذلك نساعد الأطفال بواسطة الألعاب والتمارين على تعلم الركض والقفز ورمي الكرة وتلقيها والرقص والتسلق. كما أن التلميذ من جهته ينمي هذه المهارات إلى الدرجة التي ترضيه . وعن طريقها يكتسب الاتزان والثقة بالنفس ؛ وتعتاد يداه وعيناه وقدماه وساقاه مجاراة عقله بصورة جيدة . إنه قد لا يصبح أبداً بطلاً رياضياً ولكنه يُسر بهذه المهارات البدنية التي اكتسبها، ويصبح بها إنساناً أسعد نفساً وأسلم بنية . ونرى التلميذة تنمي كذلك — بواسطة الفعاليات الملائمة لجسمها الناشيء — تلك القابليات التي تنقصها لا من الناحية الجسميه فحسب بل من الناحيتين الانفعالية والاجتماعية أيضاً .

وعلى الطالب، بالاضافة إلى اكتساب المهارات الحركية والتوافقات البدنية، أن يتعرف على القواعد الأساسية للصحة وحفظها . يجب عليه أن يتعلم كيف يُعنى بجسمه . ولما كان عضواً في مجتمع وجب عليه أن يتعلم الاهتمام بصحة الآخرين : صحة أسرته ، وصحة مجتمعه ، وصحة امته كلها . هذه المعرفة وهذه المسؤولية تعتبران ضروريتين للمواطنة الصالحة في أي بلد ديمقراطي .

الأهداف العقلية

كان إنماء القابليات العقلية دائماً هدفاً رئيسياً من أهداف التربية . والحقيقة أنه

كان في بعض الأحيان يعتبر ،لدى بعض النظم التربوية ، الهدفَ الوحيد . والمدرسون يجمعون عادة على أهمية هذا الهدف التربوي إجماعاً لا بأس به ، الا أنهم يختلفون عند تقرير أي القابليات العقلية أهم من غيرها ، وأيها يجب أن يحتل المكانة السامية في مناهج الدروس ، وأية طريقة يجب اتباعها لانماء هذه القابليات .

ويجب أن نشير منذ البدء إلى أن هنالك نموا عقليا يتم من دون حاجة الى التربية . فالطفل يولد مزوداً ببعض قدرة عقلية أساسية ،ثم تزداد هذه القدرة قوةً ، إذا كان الطفل فردا سويا سليماً ، بنمو الجملة العصبية الذي يتم مع تقدم الطفل في العمر. ويُعتقد أن الجسم البشري يصل الى مايدعى بالنضج العقلي في سن تتراوح ما بين ١٥ و ٢٠ سنة من العمر .

ولكن قد يحق للمرء أن يتساءل : إذا كان الطفل ينمو عقليا ولولم يذهب إلى المدرسة ، فلماذا إذن عملية التربية كلها ؟ والجواب هو أنه بالرغم من أن الفرد ينمو عقلياً (نتيجة للتغيرات الطبيعية في الجملة العصبية) وبالرغم من انه قد يتعلم امورا كثيرة لمجرد أنه يعيش ، فان قدراته العقلية الموروثة لاتبلغ نموها التام من دون الخدمات الحسنة التي تقدمها لها المدرسة او بعض وسائل التعليم الأخرى .

إن التربية عامل منبه ومنشط في حياة الفرد ، والعقل يزدهر بالاستعمال. والمدرسة والمعلم يضعان الخطط ويهيئان التجارب المتزايدة التي يستخدم فيها الطالب عقله، موجها قواه الى التعلم المستحب شخصيا واجتماعيا . ولاشك ان ازدياد الخبرة في الكلام والاستماع والقراءة والكتابة وطرح الأسئلة والاجابة عنها والعمل بصورة مشتركة مع الأطفال الآخرين وحل المشاكل أو المسائل ، أقول إن ازدياد الخبرة في جميع هذه الفعاليات يمرّن القابليات العقلية ويقويها ويجعل الطفل أقدر وأسعد في حاضره ، وأكثر استعدادا لأن يكون مواطنا كفأً في مستقبله .

ولذلك يمكن القول إن التربية تساعد الطبيعة في نمو الفرد العقلي . إن التربية لاتستطيع خلق شيء مالم تُعد له الطبيعة العدة . وعلماء النفس يجمعون على أن المدرسة

لاتستطيع زيادة حظ الطفل من الذكاء ، ولكنهم يعتقدون أن التعليم المدرسي يستطيع أن يحسن سلوك الطفل ويساعده على أن يعمل بصورة أذكى . فاذا كان شخصاً لامعا ساعدته المدرسة في تطوير قابلياته العقلية المتفوقة لكيما يصبح زعيما أو قائدا في مجتمعه او في أمته . وإذا كان ، من جهة اخرى ، فرداً غبيا نوعاً ما بطيء التعلم ، فقد تساعده المدرسة على المساهمة الحسنة في خدمة المجتمع ولو في حدود ضيقة .

يمكن إذن أن نعتبر أن التربية تقوم بدور رئيسي في النمو العقلي للأطفال ، وذلك بتنبيه قواهم العقلية الموروثة وتشويقهم لا الى التعلم فحسب ، بل الى التعلم المستحب ، وذلك بالسير بهم نحو القيام بأعمال أعظم فأعظم في سبيل بلوغ امكانياتهم . ان هذه مهمة صعبة جدا من مهام التربية ولكنها ذات أهمية عظيمة للمجتمع .

الأهداف الأخلاقية

لقد مرت بعض العهود في التاريخ كان يُعتقد فيها أن الهدف الوحيد للتربية هو تحسين الحالة الثقافية في الأمة . ولكن يبدو الآن أننا أخذنا ندخل في عهد من عهود التاريخ التربوي يُعنى فيه الناس عناية عظيمة بقيم أخرى يمكن ان تغرسها المدرسة في نفوس الناشئة ، نخص بالذكر منها القيمَ الأخلاقية .

اننا نزداد اقتناعاً يوماً بعد يوم بأن المعرفة وحدها لاتكفي ، وأن المعرفة تكون أفضل إذا عززتها مثل عليا وميول أو عادات اجتماعية حسنة . كما أننا نزداد اهتماماً يوماً بعد يوم بما سيفيده التلميذ من المعارف التي يكتسبها : أيصبح بها لصاً ماهراً أم يصير بها مواطناً شريفاً يحترم القوانين ؟ إن هذه من المسائل التي تعنى بها المدرسة أيضاً .

أرجو ان نلاحظ أننا في هذا الحديث نشير دائما إلى المدرسة الرسمية . أما مدارس الكنيسة ومدارس البعثات الدينية فتقوم بدور هام في تربية الخُلق character ولكن أهدافها وطرقها تختلف عن أهداف المدارس العامة الموجّهة والخاضعة لاشراف

الحكومة وعن طرقها . وليس علينا هنا ان نتحدث عن المدارس التابعة للفرق الدينية وإنما نكتفي بالاشارة الى مالها من أثر عظيم في مختلف الأقطار تقريباً .

كيف نحدد الأهداف الأخلاقية التي تعتبر من أسباب تأسيس المدارس ؟ إنكم تذكرون أننا في المحاضرة الأولى أشرنا الى الصفات والميزات التي نعتبرها ضرورية للانسان المثقف ثقافة حقة . ويمكن أن نقول الآن، غير ناسين تلك الصفات والميزات، أن المدرسة مكلفة بإنماء الصفات الآتية في الطالب :

آ — احترام الحق واحترام كل مايعود بالنفع على أكبر عدد من الناس .

ب — التسامح والتعاطف والكرم مع الآخرين بما فيهم اولئك الذين هم دونه حظاً من الثروة أو غيرها .

ج — مثل عليا ومبادىء سامية يشعر بانها ذات نفوذ في السيطرة على سلوكه.

د — احترام حقوق الآخرين وملكيتهم .

هـ — الشعور بأن له مكانة هامة في المجتمع وأنه شخص مسؤول فيه .

و — فلسفة سليمة في الحياة توجه حياته وفعالياته اليومية وتجعلها ذات معنى في نظره .

من الواضح أن إنماء هذه الخلال والميزات من أصعب مهام التربية . لأن اكتساب الطالب لها ليس من قبيل التعلم العقلي فحسب بل هو تعلم انفعالي ايضاً . إذ لا يكفي ان يعرف ما هو الصواب ، بل يجب أن يشعر بأنه صواب . وهذا يعني أن الطالب لن يجعل خلّة الشرف إحدى خلاله بمجرد القراءة عن الناس الشرفاء في كتاب ، أو بالاستماع إلى أستاذه يحدثه عن الشرف . وإنما يجب بالاضافة إلى ذلك أن يتعرض الطالب لتجارب كثيرة في مواقف تتطلب منه ان يكون شريفاً . ثم يجب أن تتوفر له الفرص لكي يشعر بالرضا الذي يمكن ان ينجم عن أداء عمله بشرف .

بطرق من هذا القبيل يمكن ان تصبح المثل العليا والعادات الطيبة والخلال الحسنة أجزاء لا تتجزأ من عُدة الطالب للحياة . لكن يجب أن نضيف إلى ذلك أن الطرق التي تنجح بها تربية الخلال الشخصية في المدارس العامة لم تتبلور بعد بصورة

جيدة ، ولا تزال هناك حاجة كبيرة إلى التجريب في هذا الميدان . هذا إلى اننا لم نهتد بعد إلى أية طريقة صحيحة لقياس نتائج التربية الخلقية . والشيء الوحيد الذي نحن على يقين منه هو أن القياس الصحيح الوحيد هو بتقويم خلق الفرد من خلال سلوكه اليومي . كما أن تقدير الخلق أو تقويمه بواسطة طرق علمية وموضوعية صعب جداً ، هذا إذا لم يكن مستحيلاً .

الأهداف البديعية

كانت الأهداف المتعلقة بانماء القابليات البديعية مهملة جداً في التربية . وكانت القابلية البديعية تعتبر قدرة خاصة أو ذكاء خاصاً لا يتمتع به إلا الأناس الذين يمتازون عن غيرهم في الأمور الأخرى . وكانت تعتبر موهبة لا يتمتع بها إلا عدد قليل من العباقرة . وكان معظم المدارس يهتم بالدرجة الأولى بتزويد الطالب بالحقائق والمعلومات والمهارات الأساسية . ولم تكن هذه المدارس لتعير إلا انتباهها القليل لفعاليات الطلاب الخيالية الابداعية ، معتبرة هذا النوع من العمل مضيعة للوقت والجهد اللذين يجب ، في نظرها ، أن يخصصا للشؤون الأخرى الأكثر أهمية .

ولكن التربية التجريبية وعلم النفس التجريبي قد علمانا في هذا الصدد امراً هاماً مفاده : أن جميع البنين والبنات الأسوياء يملكون دوافع أو حوافز خلاّقة أو بديعية بدرجات متفاوتة ، وأنه يمكن زيادة نمو الطلاب البديعي بارشادهم وتشجيعهم أثناء تقدمهم في أعمالهم المدرسية . فاذا كان هذا صحيحاً وجب على المدرسة ان تبذل أقصى جهدها من أجل إنماء التعبير البديعي (الفني) لدى جميع الاطفال وليس لدى الموهوبين منهم فقط .

يمكن القول إن تهيئة الفرص للعمل البديعي وللتشجيع عليه ذات اربع فوائد في التربية :

١ — إن الصحة العقلية التي يتمتع بها الفرد غالباً ما تتحسن كثيراً من خلال

التجارب الناجحة في التعبير عن الذات ، سواء أكان ذلك بالموسيقى أم الرقص أم الشعر أم الرسم أم التصوير أم أشكال الفن الأخرى .

٢ — هناك فضائل اجتماعية لا بأس بها يمكن اكتسابها عن طريق المشاركة في الفعاليات الابداعية كالموسيقى والرقص . يضاف الى ذلك أنه لما كان للفنون آثار اجتماعية فان الطالب ينمو نمواً اجتماعياً عن طريق المساهمة في فعاليات من هذا القبيل .

٣ — من المظاهر الأساسية للعمل البديعي الاستجابة الجمالية والتذوق الجمالي. وقد أظهرت التجارب أن الطفل يستطيع أن يستجيب استجابات جمالية واضحة حتى عندما يكون في سن المدرسة الابتدائية بل قبل ذلك ايضاً . وهو يتعلم من عهد مبكر جداً أن يتأثر بالأعمال الفنية سواء أكانت من محاولاته البديعية أم من محاولات الآخرين . وهو أثناء نضجه وتعلمه قد ينمي قابلياته لتقدير الآثار الفنية وتذوقها ، هذه القابليات التي تصبح فيما بعد ينابيع لذة وسرور تصحبه مدى الحياة .

٤ — وأخيراً إن العمل البديعي الوارد في منهاج الدروس لا يرقّي القابليات الفنية لدى الطلاب الأسوياء والضعاف فحسب بل قد يكتشف ويشجع الأطفال الموهوبين الذين سيقدَّر لهم أن يساهموا مساهمة عظيمة في بناء ثقافة الغد .

في هذه المحاضرة أشرنا إلى أنه يمكن تقسيم الأهداف الأساسية للتربية العامة إلى أهداف جسمية ، وأهداف عقلية ، وأهداف أخلاقية ، وأهداف بديعية ، وفي ختام هذه المحاضرة يجب أن نقول إن هذه الأهداف لا ينفصل أحدها عن الآخر . بل هي جميعاً تؤلف أفضل نمو ممكن لشخصية الفرد بمجموعها عن طريق التربية .

❀❀❀

-٤-

منهاج الدروس في التربية الحديثة

« مقدمة ـ مشكلة الفائدة والانتقال ـ قدرة الطالب على التعلم ـ الخبرة والترتيب في المنهاج » .

مقدمة

يمكن تعريف منهاج الدروس بأنه الخطة المقترحة التي تضم التجارب التربوية الواجب إجراؤها تحت إشراف منظم . أو هو ، بكلمة اخرى ، مجموعة التعليمات التي يطلب من المدارس ومن المدرسين أن يتبعوها بقدر الامكان من أجل تحقيق أهداف النظام التربوي . ومن هذا يتضح أن الأهداف هي الأساس الصحيح الذي يبنى عليه منهاج الدروس ، وهي نفس الأهداف التي صنفناها إلى جسمية وعقلية وأخلاقية وبديعية . فعلى واضع المنهاج أن يختار المهارات والمعلومات والعادات وأنواع التعلم الأخرى التي يمكن أن تحقق على خير وجه تلك الأهداف .

ربما اختلفت الآراء حول منهاج الدروس اختلافاً لا مثيل له في أية مسألة أخرى من مسائل التربية . ويرجع هذا الاختلاف إلى عدة أسباب :

أولاً — لأن المربين يختلفون كثيراً ، حتى في نفس القطر ، عند تعيين أهداف التربية بصورة واضحة .

ثانياً — ويختلفون أيضاً عند تعيين مواد الدروس التي تحقق تلك الأهداف على أفضل وجه . و الذين يجرون التجارب من المربين لا يساعدوننا كثيراً في هذا المجال لأنهم هم ايضاً غير متفقين .

ثالثاً — يوجد خلاف مستمر بين المربين الذين يعملون في حقل التربية العامة وأولئك الذين يعملون في حقل التربية الخاصة حول قيمة كل من التربيتين بالنسبة للأخرى .

رابعاً — وأخيراً ، إن علماء النفس لم يصلوا بعد إلى نتائج حاسمة حول وضع بعض الفعاليات الدرسية في منهاج الدروس بصورة تتفق واستعداد الطلاب لها . وسنشير إلى بعض هذه الخلافات عند ما نناقش بعض المشاكل الخاصة التي تعترض واضع منهاج الدروس .

مشكلة الفائدة والانتقال

إن وقت المدرسة وطاقتها محدودان فلا يمكنها تعليم كل شيء . ولذلك تحاول المدرسة اختيار تلك الأمور التي يستفيد منها اكبر عدد من الطلاب . مثال ذلك أنه واضح أن القدرة على قراءة المواد المتوسطة الصعوبة ، وعلى استعمال معظم المفردات التي تجري على الألسن في الحياة اليومية هي مفيدة لجميع الطلاب . ولكن هناك عشرات الآلاف من الألفاظ الأقل شيوعاً والأكثر صعوبة مما تحسن معرفته وينمي ثقافة المتعلم العامة . أفلا يجب أن تدخل هذه المفردات الكثيرة في منهاج الدروس في المدرسة الثانوية ؟ ربما كان الجواب : نعم ، لو كان هناك متسع من الوقت لتعليمها . ولكن يحتمل ألاّ يتوفر هذا الوقت لكل من الفتى والفتاة اللذين يدرسان ، بالاضافة إلى اللغة ، التاريخ والجغرافيا واللغة الأجنبية وموضوعات اخرى كثيرة . إن مسألة الاقتصاد في الوقت حيوية جداً بالنسبة لمنهاج الدروس المعقد نوعاً ما ، ولذلك يجب ألا يضم تلك المواد الدرسية المحدودة الفائدة (على الأقل في تلك المرحلة من تربية الطالب) .

إن المربين يجهدون باستمرار وفي جميع المراحل ، من المدرسة الابتدائية حتى الجامعة ، لتعيين المهارات والحقائق والمفاهيم التي تفيد جميع الطلاب في حياتهم اليومية . إذا استعان أحد الطلاب من بعض الامور التي تعلمها في المدرسة للقيام بأمر آخر بصورة أفضل ، أو لفهم أمر آخر بصورة أفضل ، أمكننا أن نقول إن التعلم الأول يملك قيمة الانتقال ، لأن المعارف التي اكتسبها في الحالة الأولى قد انتقلت بصورة مفيدة

إلى موقف آخر من مواقف التعلم . وكلما عظمت قيمة الانتقال في موضوع ما ، عظم المبرر لوجوده في منهاج الدروس .

إن الخلافات التي نجمت عن مسألة الانتقال هذه كثيرة . ويمكن أن نقدم مثالا عليها ذلك الخلاف حول دراسة الهندسة . إن النظرية التي تذهب إلى أن دراسة الهندسة تدرب العقل على التفكير المنتظم المنطقي تنسجم مع الفكرة القديمة عن الملكات العقلية ، ولقد تعرضت هذه النظرية لنقد عنيف ونجح كثير من المربين وعلماء النفس في دحضها ؛ فالى أي مدى يطبق الطلاب المفاهيم التي كسبوها من دراسة الهندسة على الموضوعات الأخرى التي يدرسونها أو على مشاكل حياتهم اليومية ؟ تلك مسألة هامة . ومع ذلك نلاحظ أن دراسة الهندسة لاتزال تحتل مكانة سامية في منهاج الدروس في كل مكان تقريباً .

ويمكن القول بصورة عامة إن مواد الدروس ، التي يبدو ان لها قيمة ثقافية فقط من دون أية فائدة عملية ، آخذة بالزوال التدريجي من مناهج الدروس . ويختلف تقدير هذا التطور باختلاف وجهات النظر . ولكن يبدو انه سيأتي ذلك الوقت الذي يصعب فيه الاحتفاظ بأية مادة درسية في منهاج الدروس ، في غير الجامعات ، إذا لم يكن لها قيمة نفعية واضحة .

قدرة الطالب على التعلم

ان قدرة الطالب على التعلم في أية مرحلة من المراحل الدرسية لهي من أقوى العوامل التي تتدخل في تعيين منهاج الدروس في تلك المرحلة . وقد أخذ علماء النفس والمربون والتجريبيون يساعدوننا شيئاً فشيئاً على أن نفهم بصورة أفضل قدرات طلابنا على التعلم ، كما أصبح تطور الاختبارات العلمية عظيم القيمة في هذا الخصوص ، إذ دلت هذه الاختبارات على كثير من التغيرات التي تطرأ على قدرة التعلم ، نذكر منها التغيرات التالية :

١ — في السن العقلية السادسة أو السادسة والنصف يكون الطفل السوي لأول مرة مستعداً للقراءة بنجاح .

٢ — في سني المدرسة الابتدائية بين السادسة والثانية عشرة من العمر تزداد كثيراً ساحة انتباه الطفل وقدرته على تركيز انتباهه وقدرته على الاستظهار .

٣ — في حوالي السنة العاشرة من العمر يصبح الطالب لأول مرة قادراً على تمييز السخافات (كما تدل نتائج اختبارات بينه والاختبارات الأخرى) .

٤ — وفي الحادية عشرة أو الثانية عشرة من العمر يستطيع الطالب شرح صورة تعرض عليه ، ويجد فيها بعض المعاني ، كما يستطيع تسمية الاشياء التي تحويها ووصف الحادثة التي تصورها .

٥ — عندما يدرك الطالب الثانية عشرة تقريباً من سنه العقلية يصبح قادراً على فهم الأفكار المجردة كالعدالة والحق والاحسان .

٦ — إن معظم الأفراد يبلغون نضجهم العقلي في إحدى الفترات الكائنة بين الثانية عشرة والعشرين من العمر . وفي هذه الفترة يكتسب الفرد القدرة على فهم المبادىء العامة وتطبيقها ، وعلى التفكير بواسطة الاستقراء والاستنتاج ، وعلى حل المسائل الصعبة التي تحوي أفكارا مجردة . ويجب أن نضيف أن الفرد لن يبلغ هذه المرحلة العالية من العمل العقلي إلا إذا كان حظه من الذكاء فوق المتوسط ، ولذلك يجب أن تكون الفعاليات والمواد التعليمية ملائمة لقدرات الطالب العقلية في كل مرحلة من مراحل نموه العقلي . مثال ذلك : ان الصبي في التاسعة من العمر قد يكون عاجزا عجزاً تاماً عن فهم فكرة الزمن البعيد . وقد لا يكون لعبارة كعبارة (منذ أربعة قرون) أي معنى حقيقي في ذهنه . إنها عبارة مؤلفة من ثلاث كلمات فقط يستطيع كتابتها وقراءتها لكن من دون فهمها . وبعد سنتين أو ثلاث سنوات تصبح العبارة نفسها ذات معنى ومغزى في ذهنه . وإذ ذاك يكون مستعداً لدراسة التاريخ بصورة تنطوي على فهم صحيح للزمن البعيد . ويجب أن نورد كلمة هنا على سبيل التحذير من الاعتقاد القديم الذي أمكن دحضه حديثاً : لقد جرت العادة في عهد التربية الأولى على أن يُعتبر الطفل

أنه يعيش حتى الثانية عشرة من عمره في « سن الذاكرة » ، ومن الثانية عشرة فما بعد في «سن التفكير». وبناء على هذا المبدأ كان حشو الذاكرة بالمعلومات طريقة الطفل الرئيسية للتعلم ، ولم يكن يُعطى تجارب كثيرة في التفكير إلا في الصفوف العليا . أما الآن فنحن نعرف أن تلميذ المدرسة الابتدائية ، بل وذلك الطفل الذي لم يدرك بعد سن المدرسة الابتدائية ، يستطيعان التفكير المنطقي وحل المسائل بشرط أن تكون طبعاً في صيغة بسيطة وملموسة . وبناء على ذلك يجب أن يضم منهاج الدروس الموضوع للمراحل الدرسية الدنيا والمراحل الدرسية العليا كثيراً من الفرص التي تستوجب التفكير؛ ان هذا القول يجب ألا ينتقص بأي شكل من الأشكال من التعلم الذي يبنى على الذاكرة ، لأن هذا التعلم يعتبر ضروريا في جميع المراحل ، إذ هو الذي يزود الفرد بالحقائق الأساسية لأي عمل عقلي آخر .

الخبرة والترتيب في المنهاج

المسألة الأخرى الجديرة بالاعتبار عند وضع منهاج الدروس هي ترتيب الموضوعات. فما دام جزء كبير مما يتعلمه الطلاب يُبنى على ما يعرفونه من قبل وجب أن يقام لكل مادة درسية أساس صحيح قبل أن يتقدم الطالب لتعلمها . مثال ذلك أنه يحتاج إلى معرفة أساسية تامة في كل من الجبر والهندسة المستوية قبل أن يشرع بدراسة الموضوعات الرياضية الأكثر صعوبة كالهندسة المجسمة والحساب العالي Calculus، كما يحتاج إلى الاطلاع على تراث وطنه الأدبي والفني وإلى تذوقه قبل أن يباشر في دراسة ثقافة الأقطار الأخرى . انه يزداد معرفة وفهماً عن طريق الانتقال من القريب إلى البعيد في الزمان وفي المكان ، ومن البسيط الى المعقد ، ومن سد حاجة قريبة مباشرة إلى إدراك أهمية هدف أبعد . إن هذه هي طريقة التعلم الطبيعية النفسية ويجب أن ترتّب الدروس في المنهاج بموجبها .

مشكلة النسيان

جميع المدرسين يعلمون أن طلابهم ينسون قسماً كبيراً مما تعلموه . وتعد مشكلة تقليل مايفقده الطالب عن طريق النسيان مشكلة كبيرة يجابهها كل نظام تربوي ، ولا سيما واضع منهاج الدروس . لماذا يتذكر الطلاب بعض الأشياء مدة طويلة من حياتهم، وربما كل حياتهم ، بينما ينسون الأمور الأخرى بعد ساعة أو ساعتين من حفظهم لها ؟ لقد أجريت مئات التجارب للاجابة عن هذا السؤال . وأمكن التوصل الى بعض النتائج المحدودة التي تعتبر عظيمة الأهمية في التدريس .

يجب على الذين يضعون مناهج الدراسة لأية مرحلة من المراحل الدراسية أن يتذكروا عددا من العوامل التي تؤثر في التذكر والنسيان :

١ — يميل المتعلم الى الاحتفاظ لمدة أطول بالمعلومات التي تعلمها إذا كان يستعملها بين حين وحين . مثال ذلك أنك تتعلم رقم هاتف أحد اصدقائك ، فاذا استعملته مرة بعد مرة ويوما بعد يوم صعب عليك ان تنساه ولا يصعب عليك أن تتذكره متى شئت . ولكن اذا انقضت عدة أشهر من دون أن تستعمل رقم الهاتف تعرضت لنسيانه كل النسيان. فيجب على واضع منهاج الدروس أن يتأكد من أن الطالب سوف يكون لديه فرص كثيرة لتطبيق الأشياء الأساسية التي تعلمها ولاستعمالها .

٢ — إن أية مادة أو مهارة إذا كان تعلمها تاماً يسهل تذكرها . وهذه حقيقة معروفة ولا تحتاج الى توضيح ، سوى أننا نقول إن على واضع المنهاج وعلى المدرس معاً أن يهيئا الفرص التي تساعد الطالب على ألا يكتفي بتعلم دروسه بصورة سطحية . مثال ذلك أن سماع الطالب محاضرة المدرس ربما لا يكفي ، بل يجب أن يعززه بدراسة المذكرات وبالمناقشة إن أمكن ، وبالمطالعة حول الموضوع في مكتبة المدرسة أو في غيرها .

٣ — يميل المتعلم الى تذكر المعلومات التي تعلمها إذا كان لها معنى وأهمية في نظره.

وهذه المسألة هي مسألة تشويق واهتمام بالدرجة الأولى . ولكن المربين أخذوا يعتقدون أن كثيراً من مواد دروس المناهج الدرسية القديمة التقليدية يستحيل تعليمها تعليماً قوياً باقياً . فقد يُحدّث المدرس أحد الطلاب في الحادية عشرة من العمر بأن أفلاطون كان رجلاً عظيماً جداً ، وأنه يجب على كل إنسان أن يتعرف على أفكاره ومفاهيمه الأساسية . وقد يبدو على الصبي أنه يؤيد ما يقوله المدرس ، ولكنه في الحقيقة لا يستطيع ذلك ، لا لأنه غير مستعد من حيث النضج العقلي لفهم تفكير الفيلسوف الكبير ولكن لأنه لايستطيع أن يشعر بأن له أية قيمة في نظره ؛ وأحسن ما يفعله في هذه الحال أن يحفظ بعض ما كُتب عنه ، وبذلك يكتسب نوعاً من التعلم الذي ربما كان ذا قيمة محدودة ولمدة قصيرة .

٤ — العامل الآخر الجدير بالاعتبار هو قدرة الاحتفاظ العقلية Retentiveness أي قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالأفكار . وهي قدرة تتوقف بطبيعة الحال على درجة النضج ، لأن الطالب الأكبر يتذكر الأشياء لمدة أطول من الطالب الأصغر ؛ ولكننا نرى ، بين الطلاب الذين هم في عمر واحد تقريبا ، فروقاً لا بأس بها في القدرة على التذكر . فبعض الطلاب يكونون أقوياء في الذاكرة البصرية ، بينما يتفوق البعض الآخر في الذاكرة الآلية . ويصعب على بعض الطلاب تذكر المعلومات المجردة ولكنهم يكونون أقوياء جداً في ذاكرة الأشياء الملموسة والعملية . إن على واضع منهاج دروس التربية العامة أن يحسب حساباً لمثل هذه الفروق الفردية ويهيىء الفرص لنجاح جميع الطلاب من مختلف الأصناف .

٥ — وأخيراً إن بعض النسيان يكون مرده إلى تداخل تعلم آخر . ويحدث هذا على الأغلب عندما يحاول الطالب تعلم مواد كثيرة في وقت قصير فيتشوش وتضعف كفاءته الفكرية . إن دراسة موضوعين متشابهين قد تؤدي أيضاً إلى مثل هذا التداخل ، ولهذا السبب تمتنع بعض المدارس عن تدريس طلابها لغتين أجنبيتين في آن واحد . فيجب على واضع منهاج الدروس أن يأخذ بنظر الاعتبار مشكلة التداخل هذه ولاسيما في المدارس الثانوية .

من الواضح أنه مهما بذل واضع المنهاج من جهد لحل هذه المشاكل المتصلة بالنسيان فان جزءاً كبيراً مما يتعلمه الطالب لن يتذكره بصورة كاملة ، والحقيقة أن ميول بعض الطلاب وأولاعهم الخاصة وفعالياتهم خارج المدرسة تجعل احتفاظهم بالمعلومات المستحبة التي تزودهم بها المدرسة مستحيلاً تقريباً . ولكن، كمبدأ عام ، يمكن تقوية الذاكرة لدى معظم الطلاب إذا أخذت العوامل الخمسة المذكورة بنظر الاعتبار عند وضع منهاج الدروس .

النفور من المواد الدرسية

يهم المدرس دائماً أن يعرف موقف طلابه من مختلف المواد الدرسية الواردة في المنهاج . ومعظم الطلاب الذين جاوزوا الصفوف الابتدائية يملكون أفكاراً واضحة عن أسباب حبهم للمواد الدرسية التي يدرسونها أو نفورهم منها . وفيما يلي الأسباب التي قدمها الطلاب في إحدى الدراسات الحديثة لنفورهم من المواد الدرسية :

١ — المادة الدرسية غير مشوقة ٣٨ ٪ ٤ — لا قيمة للدرس ٦ ٪

٢ — عدم توفر القابلية اوالاستعداد ٣٦ ٪ ٥ — المدرس ٥ ٪ .

٣ — طريقة التدريس ١٥ ٪

فنحن نرى أن الطلاب أعتبروا عدم توفر الرغبة في المادة الدرسية ذا أهمية عظيمة، واعتبروا عدم توفر القابلية او الاستعداد لديهم عاملاً قوياً ذا أهمية مماثلة تقريباً . والجدير بالملاحظة أن الطلاب وضعوا المدرس وشخصيته في آخر القائمة . ومهما كانت الحال فاننا يمكن أن نكون على ثقة من أن الطالب لن يتعلم تلك الدروس الواردة في المنهاج إلا بصورة محدودة وبصعوبة إذا كان ينفر منها نفوراً قوياً .

❀❀❀

— ٥ —

الآراء الحديثة عن الطريقة في التربية

« مقدمة ـ زعيم اوروبي ـ اختيار طرق التدريس »

مقدمة

تحدثنا في المحاضرتين الماضيتين عن أهداف التربية العامة وعن المبادىء التي تراعى عند وضع منهاج الدروس الذي يرمي الى تحقيق هذه الأهداف . ونريد الآن ان نتحدث عن الطريقة ـ Method ـ الأسلوب الذي يؤدي الى التعليم المفيد .

كان هناك دائماً خلاف بين المربين حول طريقة التدريس ولاسيما في السنوات الخمس الأخيرة ، ولعل هذا الخلاف سيستمر . فبعض المربين يذهب الى أن المدرسين يولدون وقد ورثوا مواهب التدريس وراثة فلا يكتسبونها اكتساباً ، وأن المدرس الناضج يعتمد على غرائزه بالدرجة الأولى وعلى قدرته الأصلية على الابداع ويستوحيها الأساليب الصحيحة التي يسير عليها في الصف ؛ فاذا كان هذا صحيحاً لم يعد بالمعلم حاجة الى دراسة طرق التدريس مطلقاً . ويعتقد البعض الآخر من المربين بأن التدريس الناجح يجب أن يبنى على الطريقة الفضلى في التدريس ، وانه اذا أمكن الاهتداء الى هذه الطريقة الفضلى أمكننا حل جميع مشاكل التدريس . ولذلك ابتُكرت طرق مختلفة كطريقة المشروع وطريقة التعلم الفردي وطريقة التعلم الموّجه Supervised-study وكان لكل من هذه الطرق شهرة ذائعة في يوم ما ، ثم أخذت هذه الشهرة تتلاشى في المدة الأخيرة ، فقد برهنت كل طريقة على مالها من حسنات ولكن لم يثبت أن أية واحدة منها هي الطريقة الفضلى .

والحقيقة انه لاتوجد للتدريس الناجح طريقة مفضلة وحيدة ؛ وقد عبر عن هذه الفكرة أحد الكتب التربوية بالصورة الموفقة الآتية :

« ليس من الحكمة أن ننتظر في مهنة التربية طريقة خاصة لكل موقف من المواقف ، لأن هناك عدة طرق لمعالجة هذا الموقف . لذلك كان من المهم أن يطّلع مدرس المستقبل على مجموعة من الطرق المختلفة . ولكن يجب ألاّ نغفل عن بعض الطرق الباطلة الشائعة في مدارسنا والتي يمكن للمدرس الذي نال حظاً كافياً من التجربة واطلاعاً جيداً على طرق التعليم الأساسية أن يميزها بسهولة . إن أهم مشكلة تعترض المدرس هي الابتعاد عن هذه الطرق الشائعة والاستعاضة عنها باحدى الطرق الصحيحة. إن المدرس الكفء الواعي هو الذي يؤلف من مجموعة من الطرق طرقاً جديدة ملائمة لفلسفته وشخصيته . والمهم أن تكون طالبَ طريقة طوال حياتك التدريسية كلها » .

وبناء على ذلك لا يعترف المفهوم الحديث للطريقة بأية خطة وحيدة للتدريس . بل هو يقترح ، بدلا من ذلك ، أن يختار المدرس طرقه ، ويسير في تدريسه سيراً منسجماً ومبادىء التربية العامة الواسعة ، ولا يتم له ذلك إلاّ إذا قام بالواجبات الأساسية الآتية :

١ — دراسة حاجات الطالب وبيئته وقابليته .

٢ — مساعدته في تعيين الأهداف التي تلائمه .

٣ — تزويد الطالب بقدر الامكان بخطة للعمل تمكنه من تحقيق أهدافه .

٤ — إرشاده الى تقويم نتائج عمله تقويماً صحيحاً .

تعميم أوروبي

إن هذا النوع من الطريقة الذي يمتاز به التدريس التقدمي في الولايات المتحدة الاميركية في الوقت الحاضر ، له ما يقابله او ما يماثله في الآراء التربوية لكثير من الأقطار الأخرى . مثال ذلك أن « أوفيد ديكرولي » ، المربي البلجيكي المشهور ، حاول أن يحطم طريقة التسميع التقليدية المبنية على المادة الدرسية ، وأن يقلل من

التأكيد على التعلم القائم على حشو الذاكرة ، فجاء بفكرة التعليم الذي يقوم على « مركز اهتمام »، والذي يرمي الى إدامة انتباه الطالب بربط تعلمه بحاجاته الأساسية .

وفيما يلي بعض الميزات التي تتمتع بها المدرسة الجيدة حسب رأي ديكرولي :

«يجب أن تبنى المدرسة في بيئة طبيعية — في أحضان الطبيعة، الأمر الذي يساعد الطفل على أن يعيش بين الأشياء التي يدرسها .

يجب ألاّ تكون المدرسة واسعة جداً . ويجب أن تكون مختلطة للذكور والاناث معا . ويجب أن تضم أطفالاً ما بين الرابعة والتاسعة عشرة من العمر .

يجب أن تكون حجرات الدرس ستوديوهات أو مخابر تمتلىء بالفعالية والنشاط . ويجب ، لزيادة هذا النشاط، أن تجهّز حجرة الدرس بالطاولات المعدة للعمل فوقها وبالماء الجاري ، والتدفئة والتنوير الاصطناعيين ، وبالرفوف والخزانات للمعروضات والمجموعات وغير ذلك .

يجب أن تؤلّف هيئة المدرسين من مربين لا من مدرسين . ويجب أن يتمتعوا بالنشاط والذكاء والخيال الخلاّق والقدرة على الابتكار . ويجب أن يحبوا الأطفال ، وأن يكونوا مهتمين بتلاميذهم وراغبين في فهمهم .

يجب أن تتألف الصفوف أو مجموعات التلاميذ من أفراد متشابهين بقدر الامكان .

ويجب أن يسود المدرسة نوع من قلة الكلفة خليق بأن يلطفها ويحببها إلى القلب . ويجب أن يكون نظام المدرسة قريباً إلى فهم الطفل. بهذه الطريقة وحدها يمكن أن ننتظر من الطفل أن يتعلم الحكم الذاتي والانضباط الذاتي .

ولكي تُنمّى في الأطفال روحُ المبادرة والاقدام والثقة بالنفس ، يجب أن يعتادوا ويتعلموا إلقاء المحاضرات على زملائهم . ويجب أن يختار الأطفال أنفسهم موضوع المحاضرة بعد أخذ موافقة المدرس . وتكون

المواضيع متصلةً ، عادة ، بدروس المشاهدة والملاحظة ...

يجب التأكيد على كل من العمل الفردي والعمل الجمعي . ويجب أن يكون العمل الجمعي وسيلة لانماء التعاون بين التلاميذ » .

إن الطرق والمدارس الحديثة التقدمية ، كمدرسة «ديكرولي» وطريقته ، ليست كلها جديدة أو حديثة العهد ، لأن « بستالوتزي » « وفروبل » وأمثالهما من رواد التربية الحديثة ، قد طبقوا ، منذ اكثر من قرن ، أفكاراً مماثلة . وكانت هذه الطرق الحديثة موضع النقد دائماً ، ولا تزال حتى اليوم تعاني النقد الشديد من قبل اولئك الذين يؤمنون بصلاح ذلك النوع من التربية التقليدية التي ترمي بالدرجة الأولى الى تزويد البنين والبنات بالمعارف الأساسية والمهارات التقليدية التي يحتاجون اليها في حياتهم المقبلة. إن هؤلاء الذين انتقدوا التربية الحديثة ألقوا هذا السؤال : « أليس من واجب مدارسنا العامة اعداد البنين والبنات لتحمل مسؤوليات الراشدين وذلك بتدريبهم تدريباً منظماً على أمثال هذه المواضيع : القراءة والكتابة والحساب والتاريخ واللغة حتى يتم لهم اتقانها ، وبفرض النظام والطاعة عليهم ؟ » وقد أجاب المربون المحدثون عن هذا السؤال بأن طرقهم التربوية تدرب الطلاب على المهارات والمعارف الأساسية وفي نفس الوقت تساهم في تحسين حياتهم الانفعالية والاجتماعية اكثر جداً من مساهمة التدريس التقليدي .

إن اختلاف الآراء حول الطريقة قائم دائماً بين أنصار القديم وأنصار الجديد، كما يقوم حول أية ظاهرة من ظواهر الحياة الانسانية ؛ ولكن التربية لا تبقى جامدة . يجب أن تتطور وتتكيف للظروف الجديدة مع مرور الزمن ، لذلك سوف تتغير طرق التدريس ، والطريقة التي تعتبر مفضلة لتدريس الجغرافيا في المدرسة الثانوية في سنة ١٩٥٠ قد لا تبقى هي المفضلة في ١٩٧٦ . إن التربية ، أردنا أم كرهنا ، تتطور كما تتطور الحياة الاجتماعية وتتغير كما تتغير العادات والطقوس .

اختيار طرق التدريس

يعترض المدرسَ المهتم بعملية التربية العامة سؤالان عمليان : كيف أختار الأساليب التي يجب أن استعملها في الصف؟ ومن بين الطرق الكثيرة التي اطلعت عليها وشاهدتها كيف أختار الطرق الملائمة لأهدافي ؟ والمدرس القدير هو الذي يكون ملماً بعدد كبير من الطرق المختلفة ، ويميز الطرق التي يعتقد أنها خير الطرق لنجاحه . ولكنّ هناك ظروفاً تخالف رأيه وحكمه قد تؤثر وتتدخل في اختياره من دون أن تبتعد به عن النتائج التي يرمي إليها من عمله ،لأن هناك، في معظم الأحيان ، أكثر من طريقة واحدة جيدة للوصول الى هدف من الأهداف . وقد أتى أحد المربين (Burton) على ذكر العوامل الآتية التي تؤثر في اختيار طرق التدريس :

١ — فلسفة المدرسة وهدفها .

٢ — السياسة الادارية التي يسير عليها أولو الأمر في المدرسة .

٣ — طبيعة منهاج الدروس .

٤ — التلاميذ: نضجهم وخبراتهم الماضية ، أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية ومدى الفروق الفردية وأنواعها بين أفراد الصف .

٥ — مبلغ جودة المواد التعليمية ، ونصاب المدرس ، وطول اليوم المدرسي ، وواجبات المدرس الادارية ، ونصيبه من النشاط المدرسي .

٦ — شخصية المدرس وقابليته وإعداده .

من الواضح إذن أن المدرس القائم على عمله ليس حراً — لأنه عضو في منظمة تربوية توجب عليه أن يجعل عمله منسجماً معها . ويمكن التعبير عن هذه الفكرة بصورة أبسط إذا قلنا إن على المدرس أن يختار طريقةً ،لتدريس أية مجموعة من الطلاب وأية مادة من المواد، تلك الطريقة أو ذلك المزيج من الطرق الذي يحقق النتائج المطلوبة بأقل ما يمكن من الجهد والوقت والذي ينسجم مع سياسة مدرسته . إن اختيار الطريقة

يحتاج الى خبرة جيدة ومنطق سليم ، وعلى المدرس المستجد ألاّ ييئس عندما يقع في أخطاء . إن رحابة الصدر والرغبة في التجربة مهمتان جداً لدى معالجة مشاكل الطريقة .

لقد أشرنا في المحاضرة السابقة إلى أن الطلاب لا يعتبرون طريقة التدريس من الأسباب الهامة التي تجعلهم يكرهون المواد الدرسية . ففي تلك التجربة اعتبر ١٥ ٪ فقط من الطلاب الطريقة هي السبب الرئيسي لنفورهم من المادة الدرسية . وكان السبب الأهم الآخر انعدام القابلية لها . ولعلنا نعتقد ان المدرسين تهمهم طرق التدريس اكثر من الطلاب لأن المدرسين اكثر اهتماماً بالافادة إلى اقصى حد ممكن من وقت المدرسة .

ومهما يكن الأمر فان الطريقة تظل مصدراً هاماً من مصادر الخلاف والجدل في التربية العامة، لأنها تنطوي على مشاكل لا يمكن أن تحل حلاً تاماً ونهائياً ، بل يجب على كل مدرس أن يحلها بنفسه حلاً موقتاً كلما ازدادت خبرته في مهنته التربوية .

لقد حاولنا في هذه المحاضرة الاشارة الى بعض المبادىء والمؤثرات العامة المتعلقة بالطرق التدريسية ، وكذلك حاولنا توضيح المفهوم الحديث للطريقة الذي لا يعتبر حديثاً في الحقيقة لأن أساسه موجود في آراء كبار مربي القرن التاسع عشر ؛ وأخيراً اقترحنا موقفاً عملياً للمدرس عندما يجابه مشكلة الطريقة في عمله اليومي .

ـ ٦ ـ

المدرس والتدريس

« مقدمة ـ صفات المدرس : حب أصيل للأطفال، روح المهنة ، صحة جيدة ، مواهب عقلية راقية ، صفات أخلاقية جيدة ، التفاؤل والمرح ، اطلاع واسع ، الاعداد المهني ـ التدريس فن . »

مقدمة

يُعرّف التدريس عادة بأنه إرشاد فعاليات التعلم . فاذا كان هذا التعريف صحيحاً وجب أن يكون المدرس هو المرشد أو الدليل والمعلم والقائد والمستشار الذي يقوم ، بصفته وكيلاً عن المجتمع ، بتوجيه الأطفال والمراهقين والراشدين في أثناء عملية التعلم ؛ وبصفته ممثلاً للمجتمع وجب أن يحتل مكانة سامية في قلوب مواطنيه لأنه يمسك بيديه مقدرات الأمة . أيجب أن يكون المدرس رائداً للمجتمع وطليعة فيشق له طرق التقدم ؟ أم يجب أن يكون مجرد تابع للمجتمع فيعمل بوحيه ويأتمر بأمره ؟ تلك مشكلة من المشاكل التي يجابهها فلاسفة التربية .

إن معظم المدرسين في الواقع هم أتباع أكثر من كونهم روادا في عملية تقدم مجتمعهم إلى أمام . ولعلهم لا يلامون على ذلك ، لأن القيود المفروضة على عملهم تحول بينهم وبين أن يكونوا غير ذلك . ويختلف الناس اختلافاً شديداً فيما إذا كان المجتمع يستفيد من موقف المدرس الايجابي في هذا الشأن أم لا يستفيد .

صفات المدرس

لقد استُخدمت تقارير مؤلفة من آلاف الصفحات لتعيين الصفات التي يجب على المدرس الناجح أن يتحلى بها . وهناك اتفاق عام على القسم الأعظم من هذه الصفات ،ولكنّ أحداً لم يستطع البرهنة على أن القدرة على التدريس يمكن حصرها في مجموعة من الصفات . ولذلك كانت هذه المشكلة غامضة جداً . وهناك عدد كبير من المدرسين الناجحين بل العظماء الذين تنقصهم بعض هذه الصفات .

بعد أن قدمنا هذا الاحتياط ننتقل إلى ذكر الميزات التي تعتبر في العادة ضرورية للمدرس القدير .

١ — حب أصيل للأطفال : وهذا لا يعني أن على المدرس أن يستحيل هو نفسه طفلاً ثانيةً ، إذ يجب في الواقع أن يكون ناضجاً راشداً ، وانما يعني أن يحب الأطفال ويحترمهم ويشعر بالسرور إلى جانبهم ، ويكون قادراً على النزول إلى المستوى الذي يستطيعون الوصول اليه من النواحي الانفعالية والاجتماعية والعلمية . ثم يجب على المدرس أن يحب الأطفال أفراداً وأن يحبهم جماعةً ، بصورة خاصة ، لأن معظم عمله سيكون معهم جماعةً .

٢ — روح المهنة أو حاسة المهنة : ونقصد بذلك أن المدرس الحقيقي يعتقد بأنه مدعو الى مهنة التدريس ، كما يعتقد أن واجباته في الصف لها قيمة اجتماعية وغاية سامية وأنه لا يضاهي مهنته في ذلك إلا مهن أخرى قليلة . أما الشخص الذي يختار مهنة التدريس ، لا لشيء إلا لأنه لم يجد عملاً آخر أو لأنه يبحث عن بعض الامتيازات أو الحصانات التي قد يجدها في التدريس ،فلن يصبح عضواً بارزا في مهنته .

٣ — صحة جيدة : لاحاجة للقول إن القوة الجسمية والقدرة على الاحتمال والمناعة ضد الأمراض صفات هامة جدا إذا لم نقل ضرورية للمدرس . إن عمله في

الصف وخارجه يتطلب منه قوة عقلية كبيرة وغير قليل من النشاط الجسمي ، وبذل طاقة عظيمة . ولذلك ينصح الشاب الذي لا يملك جسماً قوياً ، أو الذي يكون معرضاً للعدوى ، ينصح مثل هذا الشاب بأن يتروى كثيراً ويفكر قبل اختيار هذه المهنة .

٤ — **مواهب عقلية راقية** : يجب على المدرس أن يكون ذا قابليات عقلية تفوق المتوسط . يجب أن يكون على استعداد للقيام بالأعمال العقلية بكفاءة وتركيز . ينبغي أن يكون طالباً كاملا ليس في أثناء إعداده المهني فحسب بل طوال حياته المهنية أيضاً . يجب أن يكون ذا إلمام بعلم النفس يمكنه من فهم طبائع الطلاب واستجاباتهم . إنه لا يشترط فيه أن يكون شخصاً متفوقاً جداً، أو مفكراً مبدعاً عظيماً ، أو عبقرياً من العباقرة ولكن من الخطأ الاعتقاد بأنه من المستحسن أن يكون المدرس ذا مواهب ضعيفة لأنه يعمل مع الأطفال . يجب ألا يكون المدرس شبيهاً بالطفل وانما يجب أن يكون راشداً ، وراشداً ناضجاً وذكياً لكي ينجح في مواجهة المشاكل الصفية المتغيرة باستمرار .

٥ — **صفات أخلاقية جيدة** : إن الاخلاص والوفاء والشرف وغيرها من الصفات الأخلاقية ضرورية للمدرس في أي مرحلة من مراحل التعليم . إنه لا يدرّس طلابه درساً أو مجموعة من الدروس فحسب، بل هو يقدم لهم نفسه أيضاً ، لأنهم يعتبرونه المثل الحي للأفكار والمعتقدات التي يعرضها عليهم ، ولذلك يجب أن يكون مثلاً مقبولاً . نحن لا نطلب منه أن يكون قديساً ولكن يجب أن يملك بعض الصفات الأساسية للخلق الحسن ، وإلا وجب ألا يختار التدريس مهنة له .

٦ — **التفاؤل والمرح** : هاتان الخلّتان قلما تذكران بين خلال المدرسين ، كما أن كثيراً من الذين يعملون في حقل التربية هم لسوء الحظ ، أفراد ذوو نفوس كئيبة وحامضة ، وذلك نقص فاحش اذا نظرنا إليه من زاوية الطلاب، كما أنه نقص فاحش على العموم لأنه يعيق العملية التربوية عن النجاح. يقول Hubert : «إذا كانت التربية

مهنة جميلة وحيّة الى هذا الحد ، فكيف يمكن أن تنمو في أحضان الحزن؟ وإذا كان المربي متعلقاً برسالته ، وكان يؤمن بالقيم الروحية ويحب الأطفال ، فكيف يستطيع الدخول عليهم بوجه كالح ونفس متكبرة ؟ إن المدرس يحتاج إلى تناول عمله بسرور ورضا وبعواطف جميلة يستطيع أن يوحي بها إلى طلابه أيضاً . وإلا فلا يمكن أن تكون التربية سوى عمل حزين كئيب للطلاب وللمدرس على حد سواء » .

٧ — **الاطلاع واسع على الثقافة العامة** : وهذه أيضاً ميزة لا تتهيأ ، على ما يظهر ، لكثير من المدرسين . لأن المدرسين أخذوا في عصر التخصص هذا ينزعون إلى أن يكونوا رياضيين أو مؤرخين أو كيمياويين أو أي نوع آخر من الاختصاصيين ، مهملين أو مبتعدين عن آفاق المعرفة والتجربة والفكر الواسعة . إن هذه النزعة لا تنفع التربية العامة ولا التربية الخاصة . لأن مدرس الناشئة القدير يحتاج إلى أن يكون ، بالدرجة الأولى ، شخصاً مثقفاً أي مزوداً بزاد واسع من التراث الثقافي ، وفي الدرجة الثانية اختصاصياً في ميدانه الخاص .

٨ — **الاعداد المهني** : ويأتي في آخر الامر ، من دون أن يكون أقل أهمية من النقاط الأخرى ، إعداد المدرس وتمرينه على التدريس إعداداً أو تمريناً قائمين على علم النفس يطلع من خلالهما على شؤون التعلم النظرية والتطبيقية . ولا شك أن مدرس المستقبل الذي يعتبر هذا الاعداد قليل القيمة والأهمية إنما يعرض نفسه لخطأ كبير ، لأنه مهما كان كفأ في مادته الدرسية فسوف يكتشف عما قريب ، إذا انتبه انتباهاً قليلاً أثناء تدريبه في دروس التطبيقات المسلكية ، أنه ينقصه شيء ضروري لكي يكون مدرساً ناجحاً . ولكن يجب أن نذكر من جهة أخرى أن الإعداد المسلكي وحده لا يكفي ، لأن المدرس الذي لا يفهم مادته إلا فهما سطحيا لا يقدّر لهسوى حظ ضئيل من النجاح في تعليم طلابه تعليماً جيداً . وبكلمة أخرى يجب أن يكون توازن جيد وتناسب بين اتقان المادة الدرسية والتدرب على أصول العمليات التربوية ومظاهرها الأخرى .

إن آراء الطلاب في مدرسيهم وأحكامهم عليهم ليست صحيحة دائماً ، ولكن وسطي الآراء لعدد كبير من الطلاب يمكن أن يطلعنا بصورة ممتعة ومفيدة على الصفات والقابليات التي يحبونها ويحترمونها في مدرسيهم . وفي إحدى الدراسات التي قام بها F.W. Hart سأل عشرة آلاف طالب من طلاب الصفوف العليا في المدارس الثانوية أن يصفوا له المدرس الذي يحبونه أكثر من باقي المدرسين . وفيما يلي الصفات الاثنتا عشرة التي أحبها الطلاب أكثر من غيرها في مدرسيهم :

الترتيب	أسباب محبة الطلاب للمدرس	التكرار
١	يرغب في تقديم العون، يوضح الدروس ، يأتي بالشواهد والأمثلة	١٩٥٠
٢	مبتهج ، سعيد ، مرح .	١٤٢٩
٣	انسانيّ ، سهل العِشرة ، « واحد منا »	١٠٢٤
٤	يهتم بالطلاب ويفهمهم .	٩٣٧
٥	يجعل الدرس مشوقاً ، يخلق الرغبة في العمل .	٨٠٥
٦	شديد ، يضبط الصف ويوحي بالاحترام .	٧٥٣
٧	عادل ، لا يتحيز . ليس له « أحباب » .	٦٩٥
٨	ليس غليظاً ...	٦١٣
٩	«تعلمنا الدرس» ...	٥٢٨
١٠	شخصية سارّة .	٥٠٤
١١	صبور ، لطيف ، رحيم .	٤٨٥
١٢	عادل في وضع الدرجات ، ويضع أسئلة جيدة .	٤٧٥

من المهم أن الطلاب لايحبون المرح والعشرة الحسنة والصبر فقط في مدرسيهم ، بل يحبون فيهم ايضاً القابلية على الشرح والتشويق وضبط الصف . هذا يعني ان الطلاب على العموم يفضلون المدرسين الأكفاء . ويمكن أن يقال إن جماع الصفات المذكورة أعلاه يؤلف «شخصية التدريس»، وهي عبارة عن مزيج سعيد من الكفاءة

والابهاج . ولا يوجد بطبيعة الحال ، حتى بين المدرسين الممتازين ، مدرسان يملكان مزيجاً واحداً من الصفات والكفاءات ، ولكنهم جميعاً يشتركون الى حد كبير في هذه الميزات الأساسية .

التدريس فن

ان ما قلناه قد يؤدي بنا الى استنتاج أن التدريس ليس علماً فحسب بل هو فن أيضا . لأنه اذا كان الفن ، في نظرنا ، فعالية تتطلب ابداعاً وخلقاً وتنتهي بثمرة جميلة ، فاننا نستطيع أن نلاحظ أن عمل المدرس الموهوب الماهر قد يكون حقاً فعالية من هذا النوع .

يقول أحد علماء النفس John W. Charles :

« إن التدريس في أحسن أشكاله هو أكثر من علم مطبق . صحيح أن الاتجاه العلمي جزء هام من عُدة أي مدرس فنان . ولكن هناك صفات أخرى ضرورية لاتمام هذه العُدة . فعلى المدرس أثناء التعامل مع الفتيان والفتيات أن يكيف نفسه لعدد من المواقف المتغيرة باستمرار بحيث لا يوجد منها موقفان متماثلان تماماً . وبناء على ذلك لا نجسر على جعل طرق التدريس ميكانيكية أو سائرة على اساليب واحدة لا تتبدل . فاذا حاول المدرس أن يجابه كل موقف جديد من مواقف الدرس بحل مهيأ من قبل كانت نتائجه هي المصائب بعينها .

إن التدريس أشبه بقيادة أوركسترا تعزف سمفونية . ومن أجل هذا كان من الضروري اعداد القائد إعداداً فنياً طويلا لهذا العمل ؛ ولكن كل قائد للأوركسترا يفسر السمفونية تفسيراً خاصاً ، ويوجه الاوركسترا بشكل يجعل السمفونية تتاجاً فنيا . إن المدرس الفنان هو الذي يتقن المبادىء العلمية ، كما يستطيع ان يسبر غور الطبيعة البشرية مما يساعده على ان يكون مرناً وسهلا في علاقاته المهنية الاجتماعية » . إن هذه الفكرة عن التدريس كفنّ لها قيمة واحدة هامة على الأقل : إنها اثناء اعداد المدرسين تقلل

من التأكيد الشديد على الطرق والأساليب والأصول (وهو تأكيد قد سيطر في كثير من الأحيان على مؤسسات إعداد المعلمين).

في هذه المحاضرة عن المدرسين قد اقتصرنا على ذكر بعض النقاط الأساسية . ومن المؤمل أن يتمكن مدرس المستقبل ، من خلال ملاحظته للتدريس الموفق ، من الوصول إلى بعض النتائج المفيدة والأفكار التي يطبقها على نفسه لتحسين عمله المهني .

❀ ❀ ❀

—٧—

فهم الطالب

« مقدمة — آراء المدرسين في الطلاب — طريقتان لدراسة الطلاب وفهمهم — مثال على دراسة طولانية — تاريخ الحالة — السجل المتراكم » .

مقدمة

إن من أصعب المشاكل ، التي لا بد أن تعترض المدرس في عملية التربية ، مشكلة فهم الطالب. فالالمام بالمادة الدرسية ومعرفة طرق التعليم لا يكفيان ... إن المدرس يعمل مع أشخاص أحياء، فيجب عليه أن يتعرف بقدر الامكان على قدراتهم ودوافعهم والقوى التي تكمن وراء سلوكهم وتسيطر عليه . ولكي يحصل المدرس على مثل هذه المعرفة يجب عليه أن يهتم اهتماماً قوياً ومستمراً بطلابه . ومن دون هذه المعرفة لا يستطيع المدرس ان يكون سوى « موزع حقائق » ، وهي وظيفة يمكن أن تؤديها أية موسوعة من الموسوعات الجيدة Encyclopedia .

وهناك طرق كثيرة يستخدمها المدرسون وغيرهم من المشتغلين بالتربية ، كالموجهين والمرشدين، لزيادة التعرف على طلابهم وتحسين فهمهم لهم . سنقتصر القول في بعض هذه الطرق مرجئين البحث في الطرق الأخرى الى مكان آخر من هذا الكتاب . وتجب الاشارة منذ البدء إلى أن المعلومات التي نحصل عليها بهذه الطرق قد لا تفيد الفائدة المرجوة ما لم يكن المربي مستعداً لتقبلها والاستعانة بها في عمله التربوي .

آراء المدرسين في الطلاب

لقد ظهر من تمحيص آراء المدرسين في طلابهم أن هناك عوامل تؤثر كثيراً في المدرسين وتجعلهم يصدرون أحكاماً غير دقيقة وغير مستحسنة ، نذكر منها العوامل الآتية:

١ — نجاح الطالب أو فشله في تعلم المعلومات أو المهارات المقررة له في منهاج الدروس .

هل نحن ، بصورة عامة ، نحكم على الطالب اعتماداً على ما ينجزه من تعلم للمادة الدرسية من دون أية إشارة إلى قابليته أو إلى مشاكله الخاصة ؟

٢ — مبلغ إنسجام الطالب مع مقاييس السلوك المقررة . هل نفضل الطالب الساكن الخامل ونمنحه مكانة عالية في الصف لأنه لا يزعجنا ولا يضايقنا بالأسئلة أو غيرها ؟

٣ — المظهر الخارجي وجاذبية الطالب أو منظره الجذاب أو المنفر . هل نميل بقدر الامكان إلى إهمال الطالب الذي تنفرنا شخصيته ، ناسين أن له الحق ، أسوة بالطالب الجذاب ، في أن ينال منا العون والارشاد ؟

٤ — الحالة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لأسرة الطالب . هل نحن عرضة لزيادة الاهتمام بالطالب الذي ينتمي إلى أسرة غنية وراقية اجتماعياً وثقافياً ؟

إذا أجبنا عن هذه الأسئلة بالايجاب وجب علينا أن نعيد النظر في مواقفنا من الطلاب ونحاول تحسينها . إن الاخلاص لمهنتنا كمدرسين يقتضينا ألا نحكم على طلابنا أحكاماً متأثرة بأهوائنا الشخصية ، وإذا فعلنا ذلك لم نتمكن من مباشرة عملنا من دون تحيز ، كما أننا ننكر بذلك الصفة العلمية للتربية .

طريقتان لدراسة الطلاب وفهمهم

توجد طريقتان ، على العموم ، يمكن المدرس أن يدرس بهما سلوك الطلاب وأعمالهم . إن أسرع الطرق وأكثرها استعمالاً هي طريقة المقطع العرضاني

Cross - sectional ، أي دراسة مجموعات نموذجية في وقت واحد بالملاحظة والقياس والأساليب الأخرى. فمثلاً يمكن أن يدرس الأنسان خصائص طلاب الصفوف الرابعة الثانوية وقابلياتهم في مختلف المدارس الثانوية . فاذا كانت المجموعات المدروسة أنموذجاً صحيحاً لطلاب الصفوف الرابعة كانت النتائج سجلاً دقيقاً لما يكون عليه الطلاب من صفات وخصائص بصورة وسطية في تلك المرحلة الخاصة من مراحل العمر ومن مراحل التربية . إننا نستعمل طريقة « المقطع العرضاني » ، بصورة محدودة نوعاً ما، كلما أجرينا امتحانا في إحدى المواد الدرسية في المدرسة الثانوية أو في الجامعة. لأننا نحاول بهذا الامتحان أن نعلم مايعرفه الطلاب في أحد الموضوعات الدرسية في وقت معين .

ولما كانت طريقة المقطع العرضاني تعطي نتائج دراسة عدد كبير من الطلاب الذين يمثلون الطلاب الآخرين في مثل سنهم وصفهم ، فانه من الممكن أن نستخرج من هذه النتائج مقاييس وسطية أو معدلات مفيدة means, medians . واذ ذاك يمكن تعيين منزلة كل طالب بالنسبة لوسطي الطلاب ، ويمكن الحكم على نموه بالقياس إلى المعدل الوسطي. إن هذه طريقة تربوية سليمة، وتظل كذلك إذا لم ننس أن كل طالب شخص فريد ولا يمكن أن يعتبر مجرد عدد من الأعداد .

الطريقة الأخرى لدراسة الطلاب هي التي تدعى بالطريقة الطولانية Longitu-dinal method ، وهي التي تدرس نمو الطالب الواحد وتطوره في خلال فترة من الزمن تبلغ عدة أسابيع أو عدة أشهر أو عدة سنوات . إن مثل هذه الطريقة بطيئة نسبياً وتكلف كثيراً كما أنها صعبة جداً على المدرس الذي يجب عليه أن يخصص معظم وقته للعمل مع طلابه كمجموعات. ولكن الطريقة الطولانية ذات فوائد جمة وقيمة عظيمة بالنسبة للمشتغل في العيادة والمرشد والبحاثة المتخصص ، لأنها تكشف عن استمرار حياة كل فرد — كيف ينمو من ماضيه وينتقل الى مستقبله بسرعته الفريدة في النمو ، إنها تبين بصورة أوضح جداً من طريقة المقطع العرضاني كيف يتأثر الفرد بكثير من أحوال محيطه المتغيرة .

مثال على دراسة طولانية

من أهم الدراسات الطولانية الجديرة بالملاحظة هي الدراسة النشوئية للعباقرة التي قام بها Lewis M. Terman ومعاونوه في جامعة ستانفورد — كاليفورنيا . فقد درسوا ، خلال عدة سنوات، مايقرب من ألف شخص موهوب ، وجمعوا المعلومات عن نجاحهم المدرسي والمهني وتاريخ صحتهم وتكيفهم الاجتماعي والعاطفي ومظاهر أخرى من نموهم وتجاربهم . إن هذه الدراسة تبرهن على عدة أشياء ربما كان أهمها أن للسلوك البشري منطقاً معيناً Consistency وانه يمكن التنبؤ عنه Predictability عندما تُعرف معظم الحقائق البيئية والوراثية التي تؤثر فيه . إن المدرسين يجدون عادة أن من المستحيل القيام بدراسات طولانية علمية ، ولكن يمكنهم أن يجنوا فوائد جمة اذا قرأوا التقارير التي تصف دراسات قام بها أشخاص آخرون .

تاريخ الحالة The case history

إن الموظف الموجّه (أو المشرف) والمشتغل في العيادة ، بصورة خاصة ، قد وجدا أن « تاريخ الحالة » طريقة عظيمة الفائدة لجمع المعلومات Data عن الطلاب كلٍّ على حدة . إن وقت المدرس قلما يتسع لاستعمال طريقة « تاريخ الحالة » بكليتها ، ولكنه قد يتمكن من استعمالها بشكلها المحدود وتكييفها بصورة تلائم رغبته في أن يفهم فهما أفضل من ذي قبل ذلك الطالبَ الذي يود مساعدته مساعدة خاصة .

إن جمع « تاريخ حالة » أحد الطلاب يحتاج إلى جمع كل المعلومات المتوفرة عنه وتسجيلها ، فهي إذن دراسة مفصلة للشخص ، وتنظيم للمعلومات بصورة ملائمة لتحليلها والتفكير بها . وفيما يلي أنواع المعلومات التي يُنتظر أن تظهر في أي تاريخ كامل من « تواريخ الحالات » :

١ — هوية الشخص ومصادر المعلومات :

آ — اسم الشخص وعنوانه .

ب — قوميته وجنسيته .

ج — تاريخ الولادة .

د — صفه إذا كان طالباً في المدرسة .

هـ — مصادر المعلومات عن تاريخه .

و — تاريخ الشروع في الدراسة وتاريخ الانتهاء منها .

٢ — تاريخ الاسرة : إن الخصائص الجسمية التي ورثها الفرد عن أسرته وأثر بيئته فيه هما أهم العوامل في جعله كما هو :

آ — الخصائص الصحية والجسمية : أيظهر أفراد العائلة ضخام الأجسام أم صغارها، ذوي طاقة جسمية قوية أم ضعيفة ، ذوي صحة جيدة أم سيئة بصورة عامة ؟

ب — الحالة التربوية : ما هو حظ الوالدين والأخوة والأخوات من التربية والتعليم ؟ ما موقف الأسرة من التربية ؟

ج — الحالة الاقتصادية : ما مهنة الأب ؟ ما المستوى الاقتصادي للأسرة ؟ أفي منطقة غنية يسكنون أم في منطقة فقيرة ؟ هل يملكون داراً خاصة بهم ؟

د — الحالة الاجتماعية ودرجة التكيف الاجتماعي : كيف يبدو مركز العائلة في الجوار وبين أهل المنطقة ؟ هل ينتمون إلى النوادي وغيرها من المنظمات الاجتماعية؟ هل يبدو أن لهم أصدقاء كثيرين ؟ ما نوع هذه الصداقات ؟

هـ — الأولاع والتسلية : أموسيقية أسرته أم رياضية أم اجتماعية ، أم شغوفة بالأسفار ؟ ماهي أولاعها أو هواياتها ؟ ما الألعاب التي يؤثرها أفراد الأسرة ؟

و — العقائد الفكرية : هل يبدو أعضاء الأسرة متعاطفين متحابين ؟ أتعتقد أن

العائلة محافظة أم تعتقد أنها متحررة فيما يتعلق بالقضايا الأخلاقية وبالنظام وبالدين وبالسياسة ؟ أتعاونية غيرية فلسفتهم السائدة أم أنانية ؟

٣ — تاريخ الحالة : ان نفس العناوين المذكورة في تاريخ الأسرة يجب أن تذكر هنا ... ولكن بتفصيل أكثر وانتباه أشد للترتيب الزمني لكي يُعرض نمو الفرد في مختلف مظاهره .

آ — الخصائص الجسمية والصحية : ما هو الدليل على توفر الغذاء الملائم والنوم والتمرين ؟ هل هناك دلائل على آثار أمراض الطفولة في الفرد — كضعف البصر أو السمع أو ضعف التكوين أو التشويهات ؟ أخاملا يُرى الفرد أم ذا نشاط طبيعي؟ أم نشيطاً نشاطاً زائداً ؟ أم مزعجاً ؟ ما هو وزنه وما طوله بالقياس إلى الوسطي ؟

ب — تاريخ التربية والتعليم : أطبيعياً كان سير تربيته وتعليمه أم سريعاً جداً أم بطيئاً ؟ ما هو على العموم موقفه من المدرسة والمدرسين ؟ هل يبدي اهتماماً زائداً في المواد الثقافية الجامعية كالعلوم والتاريخ والآداب ؟

ج — الحالة الاقتصادية : هل هناك دلائل على الأولاع المهنية ؟ما هي الأشغال الجزئية أو الاضافية Part-time التي يزاولها الطالب إلى جانب دروسه ؟ ماموقفه من كسب المال وتوفيره ؟

د — الحالة الاجتماعية وحظه من التكيف الاجتماعي : أاجتماعي هو أم ميال للعزلة ؟ كيف تسير أموره مع زملائه في الألعاب ومع أصدقائه ؟ هل تدوم صداقاته ؟ أقائد هو على العموم أم تابع ؟ هل أبدى أية ميول نحو الاجرام والشذوذ ؟

هـ — الأولاع وعادات التسلية : ما هي طبيعة عادات التسلية لديه : أفردية هي أم اجتماعية ؟ ما الألعاب التي يؤثرها ؟ ما الهوايات التي يفضلها ؟ ما أولاعه في القراءة؟ وما أولاعه في السينما ؟

و — العقائد الفكرية Ideology : وضح، بقدر ما تستطيع، حياة الفرد الفلسفية: رأيه في نفسه وفي دنياه أو عالمه . ماطابع فلسفته ؟ أغيريّ هو أم أنانيّ ؟

٤ — **مراجعة وتحليل** : راجع بايجاز المظاهر التي تعتقد أنها أبرزوأخطر المظاهر في تاريخ حياته كلها . هل هناك أية أزمة آنية في الصحة أو التكيف ، أو العمل المدرسي أو السلوك أو خطط الحياة ؟ اذا كان ثمة أزمة فوضح الموقف بقدر ماتسمح به معلوماتك .

التنبؤ والتوصية أو النصح : عيّن بايجاز نبوءتك فيما يتعلق بمستقبل الشخص . وإذا اعتقدت ان معلوماتك عن الحالة كافية لهذا الغرض فقدم توصياتك عما يمكن عمله لجعل نمو الشخص أفضل من ذي قبل ومستقبله أسعد . (ان الخلاصة السابقة المقترحة « لتاريخ الحالة » مقتبسة من مواد هيأتها كلية التربية في جامعة سيراكيوس في سيراكيوس — نيويورك) .

لا حاجة للقول إن مجرد جمع المعلومات عن الطالب وتحليلها لن يفيده أية فائدة مباشرة ، بالرغم من أنه قد يزيد معارف المدرس أو غيره ممن يهيئون « تاريخ الحالة ». إن الأهم من كل ذلك ملاحقة التنبؤ والتوصيات والنصائح: أي الوسائل التي تستعمل لعلاج الشخص وتوجيهه وارشاده ، إذا أمكن ، إلى تكيف أو تلاؤم أفضل ، سواء أكان تربوياً أم جسمياً أم عاطفياً أم اجتماعياً أم مزيجاً من هذه جميعاً .

السجل المتراكم

تحاول المدرسة الحديثة باستمرار تحسين طرقها التي تتبعها لحفظ المعلومات وتيسيرها عن الطلاب كلّ بمفرده . وقد أخذت هذه المسألة تصبح جزءا هاماً من عملية التربية العامة ويخصص لها وقت كثير في كثير من النظم المدرسية .

إن السجل المتراكم ، بشكل اضبارة مستقلة تضم جميع المعلومات عن كل طالب ، يُعتبر عادة إحدى الوسائل لهذه الغاية . ومثل هذا السجل يحوي عادة المعلومات الآتية:

١ — معلومات شخصية عن الطالب : اسمه ، محل ولادته وتاريخها ، الخ ...

٢ — سجل كامل عن انتسابه للمدرسة ودوامه .

٣ — معلومات عن بيته ومنطقته تورد بصورة موجزة جداً .

٤ — نتائجه المدرسية ، سجل جميع درجاته المدرسية وجميع نقائصه الخ ... بالاضافة إلى المعلومات عن عاداته الدراسية وعن أية صعوبة خاصة تعترضه في أي موضوع من الموضوعات المدرسية .

٥ — علامات الاختبارات : نتائج اختبارات الذكاء والقدرات والمعلومات والشخصية الخ ... باستعمال الاختبارات القياسية .

٦ — المعلومات الصحية : الأمراض والعيوب الجسمية ونتائج فحوص الطبيب والممرضة .

٧ — معلومات عن أولاعه الخاصة : خططه الثقافية ، أولاعه المهنية ، أولاع التسلية ، الفعاليات اللاصفية ، تجاربه العملية .

٨ — مواد متممة : ملاحظات «مستشار التوجيه» أو عالم النفس التابعين للمدرسة عن الطالب . تعليقات المدرسين ، سجل المشاكل الانضباطية إذا وجدت .

إن السجلات المتراكمة يمكن أن تساعد المدرسين على فهم تقدم طلابهم ليس في خلال سنة واحدة فقط بل خلال تجربتهم التربوية كلها . ويستطيع المدرسون أن يقوّوا حدسهم ويزيدوا أحكامهم ضبطاً إذا أحسنوا استعمال سجلات الطلاب الموجودة في مدرستهم .

*

* *

— ٨ —

التربية ارشاد وتوجيه وتكييف

« الارشاد — أنواع الارشاد — التوجيه والتوجّه . — التكييف والتكييف » .

الارشاد

إن مفهوم « التربية ارشاد » أخذ في الأعوام الأخيرة يحظى بالعناية والاهتمام . وهو مفهوم لاينكر، بأي شكل من الاشكال ، الحاجة الى إنماء المعارف والمهارات لدى الطلاب ، بل هو توسيع لهذه الفكرة . إنه مفهوم ينطوي على أن المدرس هو الذي يصحب طلابه ويقودهم لايسوقهم ، وهو الذي يهيء للطلاب المعونة والتشجيع اللذين يحتاجون إليهما في سنوات تكوينهم .

ليس الارشاد مبدأ جديداً ، لأن المدرسين، الأكفاء ربما كانوا دائماً على علم به ؛ وفلسفة روسو التربوية تصور « أميل » يسير قُدُماً نحو النضج، وتنمو قابلياته ويزداد فهمه في ظل إرشاد معلمه البارع؛ ولم يزل المربون ، منذ أيام روسو حتى الآن ، يطبقون نظرياته التي أعلنها ويستفيدون منها بصورة عملية .

إن أحد الكتب الحديثة يعبر عن مبدأ الارشاد وعن الدور الذي يمثله المرشد أو المدرس بالصورة الآتية : « إن التقدم التربوي يتوقف على تواتر الخبرات الناجحة الموجّهة نحو هدف مستحب تواترا منظما. ولما كان الجسم الفج (أي الطالب) لايستطيع تقدير قيمة أحد الأهداف النهائية قبل تحقيقه فمن الواجب أن يقوم باختيار الهدف بدلاً منه شخص آخر أقدر منه على ذلك — أعني المدرس. ويجب على هذا الشخص،

بالاضافة الى ذلك ، أن يرشد فعاليات الأطفال ارشاداً يضمن تقدمها نحو هدفها عبر ميادين الخبرة الجديدة . إن تصميم عمل كهذا يجب ألا يتم إلا بشكل عام، على أن تضاف التفاصيل من حين إلى حين ، مع وجوب الاهتمام بما أنجزه الطالب في الماضي وبحالته الحاضرة ، ومع مشاركة الطالب فيه إلى أقصى درجة ممكنة ».(١)

أنواع الارشاد

يمكن القول إن التربية كلها إرشاد بمعناه الواسع ولكن التربية الحديثة قد جزأت برنامج الارشاد الى ثلاثة أجزاء متداخلة :

١ ـــ الارشاد التربوي : ويهتم بالدرجة الأولى بشؤون المدارس والدروس والمناهج والحياة المدرسية .

٢ ـ ـ الارشاد المهني : وهو الذي يرمي إلى مساعدة الفرد في اختيار إحدى المهن والاستعداد لها والنجاح فيها .

٣ ـــ الارشار الشخصي: وهو الارشاد الذي يرمي إلى مساعدة الفرد فيما يتعلق بعاداته الشخصية وميوله ومشاكله الخاصة .

وهناك أشكال أخرى كثيرة من فعاليات الارشاد ، ولكن الأشكال الثلاثة المذكورة أعلاه أبرز من غيرها .

إن المدارس التي تفشل في النهوض بالمسؤوليات الملقاة على عاتقها في الارشاد التربوي نهوضا جيداً في الوقت الحاضر هي قليلة. وأقل منها المدارس التي تدعي أنها تقوم بقسط جيد من الارشاد المهني . وليس هناك سوى عدد ضئيل جداً من المدارس التي تقوم بقسط جيد من الارشاد الشخصي. فهذا النوع الأخير من الارشاد، الذي يجري بشكل استشارات فردية، والذي يحتاج إلى درجة عالية من الفهم والبصيرة

---

(1) Beaumont , H. and Ma Combin, F.G. : Psychological Factors in Education, PP. 125 - 126

والخبرة والبراعة ، لايتم إلاّ بصورة ضئيلة جداً لعدم توفر الأشخاص الأكفاء في الارشاد ، هذا بالرغم من أنه لايوجد هناك ميدان أحوج من هذا الميدان إلى مثل هؤلاء الأشخاص الخبراء، لأن الطلاب كثيراً مايكونون في أمس الحاجة إلى النصيحة الخالصة تقدم لهم على انفراد ، وإلى من يعينهم على حلّ مشاكلهم الشخصية الاجتماعية .

يجب ألا نظن أن الارشاد جزء منفصل ومنعزل عن باقي البرنامج المدرسي. بل الارشاد على عكس ذلك تماما جزء لايتجزأ من العملية التربوية . وهو في بعض مظاهره ، كالاستشارة المهنية مثلا ، يشمل تعليم الحقائق والمعلومات كما تُعلّم الحقائق والمعلومات في أية مادة درسية تماما. إن معظم المربين متفقون على أهمية الارشاد، ويجري تقدم عظيم نحو إعداد برنامج للارشاد أكمل وأنجع . ويقال في أغلب الأحيان إن كل مدرس بارع هو مرشد أيضاً ، بصرف النظر عن المادة التي يدرسها . ولذلك هناك حاجة متزايدة الى المدرسين الأكفاء، لأن الارشاد في حالته الحاضرة ليس ملائماً لابشكله العام ولا بشكله الخاص في كثير من النظم المدرسية .

التوجيه والنوجه Orientation

التوجيه — أو عملية اكتشاف الذات — نتيجة رئيسية من نتائج التربية . إن جميع الخبرات والمعارف بمعناها الواسع ، التي يتعرض لها الفرد ويكتسبها منذ الولادة حتى سن الرشد، يجب أن تساهم في توجيه الفرد . والتوجيه يشمل اكتساب الحقائق (لأن الفرد من دون هذه الحقائق لايهتدي إلى العلاقات الكائنة بين الأشياء)؛ كما يشمل القيام بجميع أنواع الفعاليات على سبيل المحاولة الموقتة؛ وهو يتطلب النمو في تحليل الذات وفهمها وقَدْرِها حقَّ قدرها ؛ والتوجيه قريب جدا من الارشاد لأن الاستشارة قد تساعد في توجيه الفرد الآخذ بالنمو.

يمكن دراسة توجيه الطالب من ثلاث نواح :

١ — ان الفرد في سنوات تكوينه يبني لنفسه بالتدريج فلسفة خاصة في الحياة، وفكرة عن الدور الذي يمكن أن يمثله في المجتمع ؛ ويمكن القول إنه يتوصل إلى فهم العلاقات القائمة بينه وبين بيئته ، وإنه يصل مع بيئته إلى اتفاق ؛ وينتهي الى رأي موقت أو دائم عن نوع الشخص الذي يريد أن يكونه : أيريد أن يهب حياته إلى ضرب من الخدمة لايدر عليه سوى ربح ضئيل ؟ أم يريد أن ينصرف الى جمع المال قبل كل شيء ؟ أيريد أن يكون شخصاً ينكر قيمة الأديان والقيم الروحية السائدة في الحياة ؟ أم يريد أن يكون شخصا تهمه هذه القيم على الدوام؟ هذه الأسئلة وأسئلة أخرى كثيرة تواجه المراهق فيجيب عنها إما بصورة واعية وشفوية، أو بأعماله وتصرفاته ذات الدلالة . وقد لايصل إلى قرارات حاسمة في هذا الموضوع دفعة واحدة، لأن هذه القرارات قد تنمو وتتكون في السنوات التي تسبق النضج .

٢ — الشكل الآخر من التوجيه هو الذي يختص بتحديد قيمة الذات . إن الطالب ينتهي إلى فهم نفسه : قابلياته وقدراته ونقاط القوة ونقاط الضعف فيه من النواحي الجسمية والعقلية والعاطفية والاجتماعية . وهو يحاول أن يعلم أي قابلياته يمكن أن تتحسن وأيها لايستطيع تحسينها ؛ وهو يثابر على تحسين حاله كلما أمكنه ذلك . أما حيث يستحيل عليه أن يحرز أي تقدم (كما لو كان مصابا ببعض العيوب الجسمية مثلا) فيقبل بالمقدور له . إنه لايستطيع مطلقاً أن ينظر إلى ذاته نظرة موضوعية ويَقْدُرها حق قدرها ، ولكنه على الأقل يستطيع فهم قدراته الخاصة بشيء من الوضوح والمنطق .

٣ — لكي يصل الفرد إلى اقامة علاقة عملية بين عواطفه وبين الفعاليات التي يقوم بها، عليه أن يتقدم أثناء نموه نحو مايدعى بالتوجُّه نحو المهمة أو العمل. أو كما يقول أحد علماء النفس :

« إن الشخص الناضج هو شخص موجه نحو المهمة task-oriented لا نحو ذاته ego-oriented . انه موجه نحو المهمة التي بين يديه ومهتم بها لا بمشاعره الشخصية في تلك اللحظة ولا بآثارها على مستقبله ونجاحه . إن الشخص الناضج يخرج عن

ذاته ويبتعد عنها إلى العالم الخارجي ، بينما يهتم الشخص غير الناضج بالعالم الداخلي ذاته بالدرجة الأولى. الشخص الناضج هو الذي فقد كثيرا من استقطابه الذاتي ego-centricity . والشخصية المنهمكة بذاتها ego-involved تكون أقل كفاءة من الشخصية الموجّهة نحو المهمة ، لأن تفكير الشخص المستمر بتأثير عمله في مستقبله يخلق له المتاعب والمصاعب . أما الشخص الذي ينسى نفسه في عمله فانه يصل إلى الاتقان الذي يقلل من انشغاله بنفسه ، ويزيد مرونته وقدرته على مواجهة المواقف الجديدة».(١)

يحتاج الطالب المراهق إذن إلى القيام بفعاليات يستطيع أن ينسى فيها نفسه ، لأنه بهذه الطريقة يمكن أن يكتسب قابلية التوجه نحو المهمة . وهذه القابلية على الاستغراق في عمله ستكون منبع سرور ومصدر نجاح له أثناء مزاولة أعماله في مهنته أو وظيفته عندما يصبح راشداً.

إن على التربية العامة أن تقوم بدور هام في توجيه الطالب . ففي المدرسة قد يقف الطالب على مؤلفات عظماء القواد والمفكرين الذين تساعده أفكارهم على تكوين فلسفة خاصة في الحياة . وفيها يطلع على كثير من الشؤون الاقتصادية، وتتوفر له الفرص التي تمكنه من البحث عن إمكانيات المهن . وأهم من كل ذلك أن يكتسب القدرة على تحليل نفسه وضبطها بشكل ينسجم وأسمى غايات المجتمع . وفي المدرسة يتعلم كيف يبتعد عن الدوافع والميول الأنانية ويتوجه نحو الغايات الاجتماعية . إن واجب التربية ـ سواء أكانت خدمةُ الفرد للمجتمع عظيمة أم تافهة ـ أن تساعده لبلوغ ذلك التوجّه ـ أي فهم الذات ـ الذي يوضح له طريقة أداء هذه الخدمة.

التكييف والتكيف — Adjustment

يظهر أن مفهوم « التربية تكييف » أخذ يكسب كثيراً من الأنصار

---

(١) J. E. Anderson, the Psychology of development and personal adjustment, pp. 433-434.

والمؤيدين في السنوات الأخيرة . وقد وُصف هذا المفهوم بأنه « يعني نمو الفرد وتبدله نمواً وتبدلاً يساعدانه على مجابهة مختلف عوامل البيئة التي تؤثر في نموه وأعماله، وهو يخالف مفهوم التربية كتدريب للعقل أو اكتساب للعادات أو المعلومات أو المهارات فقط» (١)

يبدو من هذا التعريف أن أهداف المدرسة الحديثة هي في الحقيقة أهداف التكييف . إن العالم المتخصص في نفسية الطفل يقول إن أسس السلوك تُبنى في البيت في المرحلة التي تسبق دخوله المدرسة ، ولكن ما أن يدخل الطفل المدرسة حتى تأخذ هذه المؤسسة على عاتقها ، الى حد كبير ، تكييفه لبيئته .

إذا أردنا أن نؤمن بأن التربية والتكييف شيء واحد وجب علينا أن نؤمن ايضاً بأن المدرس ليس معلماً لمادة من المواد الدرسية أو مدرباً على مهارة من المهارات فحسب، بل هو بالاضافة إلى ذلك عالم نفس وعالم اجتماع وفيلسوف . والوسائل التي يعلّم بها لا تقتصر على الكتب والصحف والافكار والمفاهيم، بل تشمل أيضاً المواقف الاجتماعية والاستجابات الانفعالية والميول والمثل العليا وتذوق الخبرات الفنية Appreciation .

إن أهدافه الرامية إلى إنماء شخصيات طلابه أكثر تعقيداً وأصعب ادراكا من الأهداف الرامية إلى تدريب عقولهم وتزويدهم بالمعلومات فقط . إن كلاً من الارشاد والتوجيه يساعده للوصول إلى الأهداف التي يرمي اليها .

ويصف Anderson التكيُّف بالنسبة للنضج بالشكل الآتي: «إن وصف النضج هو أيضاً وصف للتكيّف الجيد للحياة ، وذلك لأنه يؤكد على سلامة الفرد وقدرته على تأمين السعادة لنفسه والعمل لصالح الآخرين من دون أن يكون مبالغاً في الميل إلى هذه الجهة أو إلى تلك، أو حادَّ المزاج وفاشلا في حل المشاكل التي تعترضه . كلما فكرنا في التكيف وجب أن نؤكد على مجابهة مشاكل الحياة كما هي في الواقع لا على الاستجابة الكاملة لكل موقف أو حادثة على حدة . إن الحياة مستمرة

---

(١) C.V. Good, Editor, Dictionary of Education p. 10 .

والتكيف عملية مستمرة أيضاً» (١) .

لقد اشتدت معارضة المربين وغيرهم من سكان بعض المناطق لمذهب « التربية تكييف»، لأنهم يعتقدون أن الطلاب في تلك المؤسسات التي تؤكد على التكيف، ولاسيما التكيف الاجتماعي والتكيف العاطفي ، لايكتسبون التربية الأساسية المتينة اللازمة لحياتهم بعد المدرسة، أو لمواصلة دراساتهم العالية. ويظهر أن هناك مايبرر هذا الاحتجاج في أغلب الأحيان، لأن المدرسة الثانوية التي تقوم بكثير من الفعاليات الخاصة ذات القيمة الجسمية أو الانفعالية أو الاجتماعية والتي تميل إلى إهمال الغايات العقلية للمواد الدرسية أو إلى التقليل من قيمتها ، أقول إن هذه المدرسة لاتقدم للطلاب برنامجا تربوياً متزنا .

إن مفهوم «التربية تكييف» لا يعني التقليل من قيمة تعليم المواد الدرسية تعليماً جيداً ، بل إن التكييف ، كهدف من أهداف التربية، يرمي، كما يرمي التوجيه والارشاد، إلى تقوية تعلّم الحقائق وتعلم المهارات اللذين تهتم بهما المدرسة القديمة . فاذا وضع التكييف وضعاً حسناً في الفلسفة التربوية أمكن أن ينسجم انسجاماً تاماً مع غايات التربية الحديثة . أما إذا طغى التكييف على البرنامج فانه يمكن أن يؤدي إلى تقدمية متطرفة مشكوك في قيمتها .

---

(١) J.R. Anderson , the psychology of development and personal adjustment , p . 442 .

-٩-

التربية والأخلاق

« مقدمة — معنى الأخلاق الحسنة — طرق التربية الأخلاقية : طريقة التلقين ، طريقة الحدس ، طريقة النشاط — المبادىء الأساسية للتربية الأخلاقية » .

مقدمة

تأثرت التربية في تاريخها الطويل بعوامل كثيرة ولكن الكنيسة والدولة كانتا أهم هذه العوامل جميعاً . وكان الهدف الأول للتربية في بعض الأقطار التي تسود فيها المبادىء الديمقراطية هو تكوين المواطنين الذين يشعرون بالمسؤولية ويحترمون النظام . وكان ينتظر من المدارس في الأمم التي قويت فيها القيم الدينية أن تدرّس الأطفال دروس الديانة . وقد قامت الكنيسة والدولة بدور رئيسي في تطور المؤسسات التربوية. ولكن مبدأ الفصل بين الكنيسة والدولة قد أدى في بعض الأقطار الى جعل المدارس لادينية، وإلى حذف الدروس الدينية من منهاج الدروس في المدارس والجامعات التي تنفق عليها الدولة .

غير أن إلغاء التعليم الديني من مدارس الحكومة لم يعن ولا يمكن أن يعني فصل التربية الأخلاقية عن برنامج التربية الفكرية . وفي بعض الأقطار التي سيطرت فيها الغايات المدنية واللادينية على المدارس حدثت، في السنوات القليلة الماضية، ردود فعل قوية محبذة العودة إلى تعليم الأخلاق . وقد ثبت أن الاقتصار على نقل التراث الثقافي من الراشدين إلى الأطفال والناشئة لا يضمن مستقبل الأمة ... يجب

أن يصحب المعارفَ والمهارات التي تقدمها المدرسة مثلٌ عليا وميول مستحبة وحاسة القيم الصحيحة . وقد نتج عن ذلك أن أخذت المدارس الحكومية في كثير من البلاد تتجه نحو وضع منهاج يرمي إلى تقوية الأخلاق الحسنة في نفوس الطلاب .

يخبرنا التاريخ بأن أية محاولة للفصل بين التربية والأخلاق لا يمكن أن تعمر طويلا ولا بد أن تنتهي بالفشل . يقول هوبير Hubert :

«توجد صلة وثيقة وتداخل قوي بين الثقافة الفكرية والثقافة الأخلاقية . والدليل على وجود هذا التداخل القوي بين الثقافة الفكرية والثقافة الأخلاقية هو أن لهما مصيراً واحداً : للثقافة الفكرية نشاط الفكرة واستقلال الحكم وللثقافة الأخلاقية نشاط السلوك واستقلال الرأي . ولهذا فان الرؤية الواضحة للغايات البشرية ، مضافاً إليها قوة الايمان التي تجمع إليهن الضمير، كافية لازدهار العمل الأخلاقي . إن التفكير بوضوح وقوة هو الشرط الأول للعمل بوضوح وقوة ».(١)

إن هذا التأثير المتبادل بين القيم الأخلاقية والقيم الفكرية يتفق مبدئياً مع النظرية الحديثة التي تقول بأن الشخصية كلٌ واحد . إن الانسان ليس كائناً أخلاقياً من جهة وكائنا مفكراً من جهة أخرى ... إن الصفات والخصائص التي تتكون منها شخصيته تؤلف مزيجاً متلاصق الأجزاء معقداً . إن أفكاره ودوافعه وأفعاله هي وظائف ذات علاقات متبادلة لشخصيته . إنه يتعلم تعلماً فكرياً ولكنه يتعلم تعلماً أخلاقياً أيضاً . ويؤدي هذان النوعان من التعلم إلى نتيجة واحدة هي السيطرة على السلوك وتغييره .

معنى الأخلاق الحسنة وطبيعتها

عُرّفت الأخلاق الحسنة بأنها الانسجام مع العادات والأعراف التي تقرها الجماعة.

---

(1) R.Hubert, Traité de Pédagogie générale, p. 542 .

والعمل بصورة أخلاقية ، اذن ، هو العمل وفقاً لمقاييس السلوك السائدة لدى الجماعة. والعمل بصورة لا أخلاقية هو العمل بصورة مخالفة لمصلحة الجماعة . ولكن اختلاف المقاييس الأخلاقية من جماعة إلى أخرى يسبب للأطفال وللراشدين مشاكل جمة . إن الطفل الوليد من وجهة نظر علم النفس ليس مع الأخلاق ولا ضدها — وسلوكه لا يتصل بشكل من الأشكال بالمقاييس الأخلاقية ، لأنه لايستطيع أن يهتدي إلى ماهو مقبول لدى الجماعة التي أصبح فرداً منها وإلى ما ليس مقبولاً لديها .

فالواجب على الطفل أن يتعلم الأخلاق الحسنة تعلما ، وهو يتعلمها فعلاً إذا كانت ظروف بيئته ملائمة أثناء سنوات خبرته في الطفولة والمراهقة (معظم هذه الخبرة تكون مع الأسرة وجزء كبير منها يتم في المدرسة) . وهو يتعلم بطريق التشجيع والارشاد الصحيح ذلك المزيج من التصرفات المقبولة في الحياة الاجتماعية ، كما يتعلم أحسن الطرق للانسجام مع هذا المزيج من التصرفات . إن تربيته غير المقصودة في البيت والحي ، وتربيته المقصودة في المدارس من واجباتها الرئيسية تعليمه ماهو الصواب وما هو الخطأ كما يقضي بهما العرف الاجتماعي والرأي الاجتماعي . يجب على الفرد ، في سنوات تكوينه أثناء اكتساب الحقائق والمعارف ، أن يكتسب أيضاً مفاهيم عن العدالة والحق والاخلاص والشجاعة تصلح لأن تكون بمثابة دوافع قوية للسلوك .

ويجب أن نلاحظ أن المعرفة الأخلاقية وحدها لا تكفي ، لأنها ليست ضماناً للسلوك الأخلاقي . فقد يفهم الطفل معنى الشرف مثلاً من دون أن يشعر بالرغبة في أن يكون شريفاً . لقد وعى فكرة الشرف فكرياً ولكنه لم يتقبلها عاطفياً لكي يجعل منها قوة مسيطرة في سلوكه . لقد أظهر البحث هذا الفرق الكبير ، لدى كثير من الأطفال ، بين المعارف الأخلاقية والسلوك ، لذلك يمكن القول إن النمو الأخلاقي يهدف إلى غاية مزدوجة : تزويد الفرد بمفاهيم السلوك الصحيح وتشجيعه على تطبيق هذه المفاهيم نفسها في حياته اليومية .

طرق التربية الأخلاقية

إن التربية الأخلاقية ، إذن ، هي إرشاد الطفل لتكوين مجموعة قوانين أخلاقية لنفسه ، ومساعدته على جعل هذه المجموعة قوةً منسجمة تسيطر على أفعاله . فما هي الطرق التي يمكن بها تربية الطفل هذه التربية الأخلاقية؟ لقد صنف Hubert وغيره من الكتاب هذه الطرق ثلاثة أصناف. وسنعتمد على هذا التصنيف فيما يلي من قول :

١ — طريقة التلقين Didactic method

وهي نوع من التعليم يؤكد على القواعد والمبادىء والأوامر والأصول، ويجبر الطفل على أن يتقبل ما يُفرض عليه ويساير مقاييس الراشدين في ظل نظام استبدادي. عليه أن يتعلم طاعة الأوامر والقواعد سواء فهمها أم لم يفهمها ، آمن بها أم لم يؤمن . إن سلوكه ، بالدرجة الأولى ، نتيجة حوافز ومنبهات خارجة عن ذاته .

وقد أشار بياجيه Piaget إلى أن هذا الأسلوب من تعلم الأخلاق يوازي تماماً التعلم الفكري اللفظي . فالطفل يتعلم الكلمة التي تعبر عن سلوك حسن . وقد يفهم ضرورة هذا السلوك ولكنه في كثير من الأحيان لا يستطيع أن يتقبله أو يدرك كنهه . إن ضميره لم يرتفع بعد فوق مستوى المسايرة الشديدة . يضاف إلى ذلك أنه لما كانت هذه الطريقة عميقة الجذور في قواعد المجتمع الحاضر ومقاييسه فالطفل لن يتعلم كيف يتلاءم مع ظروف الحياة وأحوالها الأخرى التي قد يطرأ فيها تحسين على المقاييس الأخلاقية .

إن طريقة التلقين المبنية على تماسك الجماعة العائلية وعلى العواطف الأخلاقية المستقرة ضمن العائلة ، بقيت وافية بالحاجة مدة قرون طويلة؛ إذ كان تصرف الراشدين ضمن العائلة يكفي لتعليم الأطفال مبادىء الأخلاق المقبولة من قبل الجماعة . ولكن الظروف الاجتماعية في كثير من الأقطار قد تغيرت كثيراً باتجاه الخير أو الشر حتى لم تعد هذه الطريقة تفي بالحاجة قط . يقول هوبير Hubert :

«إن هذه القوة التي تملكها القدوة (أو المثل) قد ضعفت بعد أن لم تعد الجماعة العائلية تعيش عيشة العشيرة الجامدة الثابتة المغلقة. والمدرسة التي تضم بين جدرانها جميع الأطفال لم تعد تضمهم بشكل جماعة عائلية قط. إن طريقة التلقين لم تعد ناجعة بعد أن لم يعد الناشئة يحتضنون مهن آبائهم أو يتزوجون برضاهم أو يقضون حياتهم في ظلهم وتحت إشرافهم. إن التنقل الحديث نفسه، عندما شتت العشيرة الأبوية، قد جعل من الضروري اللجوء إلى طرق أخرى للتربية الأخلاقية». (١).

من الخطأ القول إن طريقة التلقين لم يعد بالامكان استعمالها بنجاح في التربية الأخلاقية. إن الناشئة سيظلون دائماً على استعداد لأن يتعلموا كثيراً بالاقتداء بمن هم أكبر منهم سناً. وسيبقى للقواعد والأصول والمبادىء قيمتها في مساعدة الأطفال على إنماء مفاهيم السلوك الصالح. ولكن ربما ازدادت شيئاً فشيئاً صعوبة تربية الناشئة على المسايرة الشديدة العمياء. ولذلك يجب الاهتداء إلى وسائل أخرى لانماء الضمير الأخلاقي في الناشئة الحديثة التي لم تعد تسأل الكبار عما «يجب عمله؟» فحسب بل عن «سبب عمله؟» أيضاً.

٢ ـ طريقة الحدس: إذا أردنا أن نعتقد بأن الطبيعة البشرية أخلاقية في ذاتها، واذا كنا على ثقة من أن الطفل بقليل من الأرشاد والتدخل من قبل الكبار سوف يصبح حتماً عضواً صالحاً في المجتمع، فإننا نفضل طريقة الحدس على أية طريقة أخرى. وهذه الطريقة تخالف تماماً طريقة التلقين، وتقوم على تعاليم روسو، ولاسيما على بعض أفكاره التي لم تستطع التربية الحديثة الأخذ بها بصورة حرفية. وهي تتصل بذلك النوع من التربية المعروفة في بعض الأقطار بالتقدمية المتطرفة Ultra progressive. والهدف الذي يسيطر على طريقة الحدس هو السماح للطفل بأن ينمو كما يشاء.

وفي هذا النوع من التربية الأخلاقية نؤكد على الاقدام والعفوية والحرية. والقاعدة الوحيدة المتبعة هي خلوها من القواعد. وفي هذه الطريقة يقل التأكيد على المسايرة والخضوع إذ يجب — وفق هذه الطريقة — ألاّ يحول أيُّ شيء بين

---

(١) R. Hubert المصدر السابق ص ٥٤٨.

الطفل وبين نمو ملكاته نمواً طبيعياً حراً . وفي ظل مثل هذه الظروف سوف يدرك الطفل من تلقاء نفسه مُثُلَ الحق والعدالة والسيرة الحسنة ويتبناها . ولقد أنشئت في أنحاء كثيرة من العالم « المدارس التقدمية » في القرن الأخير لتطبيق مبدأ التعليم هذا القائم على الحدس . ولقد أصابت هذه المدارس حظوظاً متفاوتة من النجاح . وربما كان لها جميعا بعض التأثير في تقدير الطرق والأهداف التربوية .

إن الاعتراضات التي توجه إلى طريقة الحدس للتربية الأخلاقية قد ظهرت جلية قوية على ألسنة كثير من المربين :

أولاً : يقال إن الأطفال ليسوا تلك المخلوقات الصالحة من تلقاء نفسها كما نريدها. إنهم ، على عكس ذلك ، تماماً ، غير ثابتين ولا مستقرين ، كما أنهم عرضة للتأثر بجميع مؤثرات بيئتهم . فكل طريقة تربوية تعتمد على ميلهم الداخلي إلى أن يكونوا برغبة منهم مبادىء ودوافع أخلاقية سامية ، لاتستند على أساس من الحق .

ثانياً : إننا نَهَبُ الطفولة ذاتها قيمةً كبيرة أكثر مما يجب ، غافلين عن الصلة القائمة بين خبرة الطفل وتعلمه وبين حياته المقبلة . لاشك أن للطفولة قيمها ، وأن هذه القيم عظيمة ولكنها مع ذلك قيم نسبية . والقيمة العظمى هي من دون شك حياة الفرد كلها التي تؤلف الطفولة جزءَها الانشائي Formative .

ثالثاً : عندما لانطلب من الطفل أية مسايرة أو طاعة ، أوعندما لانطلب منه إلاّ قليلاً من المسايرة أو الطاعة ، يُحتمل أن يقع اصطدام بين المدرسة وبين البيئة الاجتماعية خارج المدرسة . إن الطفل الذي يفعل مايشاء ولا يطيع أية قاعدة في المدرسة سيواجه ، في أغلب الظن ، صعوبات عندما يحاول استئناف ذلك الأسلوب من السلوك في بيته والملعب وغيرهما من الأماكن أثناء حياته خارج المدرسة .

وأخيراً : لقد ثبت بالملاحظة والتجربة أن الأطفال أنفسهم لايحبون طريقة الحدس. قد تبدو محببة لهم مدة من الزمن ، ولكنهم بعد مدة طويلة يشعرون بالحاجة إلى فعاليات مصمَّمة وإلى السلطان وإلى درجة لابأس بها من المسايرة . إنهم يملّون منهاج المدرسة الذي

يبدو من دون اتجاه أو من دون أهداف ، والذي يفترض في الطلاب بعض قوى الاقدام والانضباط الذاتي التي لايملكونها بعد .

٣ – طريقة النشاط Activity

إن هـذا الأسلوب من أساليب التربية الأخلاقية قائم على مبدأ الحكومة الذاتية Self-government ، ولكن على ذلك النوع من الحكومة الذاتية الذي يكتسب فيه الطفل بالتدريج القابلية والقوة . هنا يكون الراشد هو الدليل للطفل والقدوة والمستشار والمساعد . ويتخلى عن نفوذه وعن مسؤوليته في حفظ النظام حالما يبرهن الطفل على قابليته لضبط ذاته وعلى رغبته في ذلك . إن الارشاد يقدّم للطفل تلك الخبرات التي تساعده على تكوين القيم الأخلاقية وقواعد السلوك. وهو يتعلم من خلال التطبيق والنشاط ماهو السلوك الذي يؤدي إلى النتائج السارة له وللآخرين. إن العمل المهيأ والموجه يحل محل قواعد طريقة التلقين وأوامرها الصارمة، كما يحل محل النزوات المرسلة غير المقيدة في طريقة الحدس .

في طريقة النشاط يُؤكد على الانتقال بصورة تدريجية من القوى الخارجية إلى القوى الداخلية التي تسيّر السلوك الحسن — أي إن الطفل الذي يكون صالحا بتأثير سيطرة الراشد يتعلم عن طريق الدروس الواقعية من العيش والعمل مع الآخرين أن يكون صالحاً إجابة لاعتقاداته هو الداخلية . هذه الطريقة ديمقراطية . إنها تهيء الناشئة للعمل في جمهورية ، حيث الحاجة ماسة إلى المواطنين الواعين المفكرين قبل كل شيء .

مبادىء أساسية للتربية الأخلاقية

إن تكوين مقاييس السلوك الشخصية العميقة الجذور في مشاعر الطفل ومعتقداته ، وإنماء العادات الأخلاقية للمعيشة الاجتماعية هما غاية التربية الأخلاقية

المزدوجة . إن قضايا هامة كهاتين القضيتين لايجوز أن تترك للصدفة أو لتجارب الخطأ والصواب التي تتعرض لها الأجسام والعقول الفجة . وقدألمح (هوبير) إلى أن الواجب المعقد الملقى على عاتق الطفل لتعلم السلوك بطريقة أخلاقية ينطوي على أربعة مبادىء أساسية :

١ — يجب أن يجري في مجاري مستحبة اجتماعياً.

٢ — يجب أن نُخبر الطفل مباشرة ما هو الصحيح وماهو الخطأ .

٣ — يجب أن نخبر الطفل ، حالما يستطيع أن يفهم ، لماذاتكون بعض الأعمال صحيحة ، ولماذا يكون بعضها الآخر خاطئا.

٤ — يجب أن يقوم أولئك الذين يوجهون سلوك الطفل بمحاولة واعية لربط الاستجابات السارة بالسلوك الصحيح والاستجابات المزعجة بالسلوك الخاطيء (١).

ان المبدأ الرابع من هذه المباديء هو قانون النتيجة لثورندايك الذي ثبت أنه هام جداًفي تكوين جميع أشكال العادات والذي يطبق هنا لانماء العادات الأخلاقية. إن المتعلم يميل إلى تكرار — لا إلى نسيان — ذلك النوع من السلوك السارّ . ولكن (هارلوك) يؤكد مع هذا المبدأ على نقطة حيوية هي وجوب إخبار الطفل دائما بما هو صحيح وبما هو خطأ . وهذه الطريقة ليست طريقة سهلة لينة دائما وإنما هي طريقة مباشرة مضبوطة Disciplined .

أشرنا في هذه المحاضرة إلى العلاقة بين التربية والأخلاق،وبحثنا ثلاثة من طرق التربية الأخلاقية . وأخيراً لخصنا المباديء الأساسية التي يبدو أنها تدخل في أنجع أشكال التربية الأخلاقية في يومنا الحاضر .

---

(1) E.B. Hurlock , Child Development, P. 438 ,

— ١٠ —

الأسس التجريبية للتربية

« مقدمة — تجارب الذاكرة والانتقال — تجارب حول طبيعة التعلم — تجارب لتقدير الذكاء — طبيعة الأطفال الشواذ وحاجاتهم — الدراسة التجريبية للشخصية — ميادين التجربة المفيدة في المستقبل » .

مقدمة

تستمد التربية الحديثة أسسها الرئيسية من الفلسفة فيما يتعلق بالأهداف ، ومن التجريب فيما يتعلق بالطرق . وقد ازدادت أهمية التجريب في السنوات الأخيرة زيادة ملحوظة . ولكن هذا لا يعني أن أهمية الفلسفة التربوية قد تضاءلت ، بل هو يعني أن الحاجة الى تحسين طريقة تربية الناشئة في مجتمع حديث قد أصبحت شديدة جداً . وهذا التحسين اللازم للطريقة يجب أن يُبنى على الأدلة أو البراهين التجريبية القاطعة النهائية . ومن أجل هذا جرت بحوث كثيرة في كل ميدان من ميادين التدريس وطرق الادارة في السنين الخمسين الأخيرة .

ليس بين المدرسين وغيرهم من المربين إلاّ عدد قليل يمكن أن يوصفوا بأنهم مجرّبون بالمعنى الدقيق لهذه العبارة Experimentalist . لأنهم لا يتوفر لهم الوقت أو الجهد اللازمان ليقوموا ، بالاضافة الى واجباتهم اليومية ، بأعباء التجريب العلمي الصعبة التي تستغرق وقتاً طويلا . ولكن جميع الذين يدركون واجبات المهنة يهمهم

التعاون مع الباحثين والحصول على معلومات مفيدة من نتائج الاختبارات التربوية والنفسية .

إن غاية هذه المحاضرة استعراض جملة من أهم ميادين التجريب التي ساهمت نتائجها مساهمات هامة في تحسين المعرفة التربوية والعمل التربوي . إن معظم البحوث التي سنشير إليها قد تمت منذ عام ١٩٠٠ ، وبعضها حديث العهد جداً . وهذه الحقيقة تؤيد القول بأن علم التربية يعتبر ، بالقياس الى معظم العلوم ، علماً حديثاً ويحتاج الى كثير من التجريب، كما نحتاج إلى كثير من الحذر عند قبول كثير من النتائج التي أمكن الوصول اليها .

إن رواد البحوث التربوية والنفسية هم علماء النفس الذين قاموا في الفترة الواقعة ما بين ١٧٥٠ و ١٨٨٠ بالتجارب الأولى على الدماغ وأجزاء أخرى من الجملة العصبية ، أو على العضلات وعلى الحواس ولا سيما حاستي البصر والسمع ، واستعملوا الطرق العلمية بقدر الامكان في دراسة خصائص الانسان الجسمية وسلوكه إزاء المؤثرات البيئية . ولم يلبث هؤلاء الفسلجيون حتى أخذوا يتحققون من أنهم قد اكتشفوا علماً جديداً ـ علم النفس ـ ذا نتائج خطيرة على جميع السلوك البشري . وهذا العلم الحديث مالبث أن أصبح الدعامة الأساسية للتربية .

تجارب الذاكرة والانتقال

إن الرائد العظيم للتجريب في حقل الذاكرة هو Herman Ebbinghaus الألماني الذي نشر نتائج بحوثه في ١٨٨٥ . فهو الذي ابتكر طرقاً جديدة لقياس الحفظ Retention والتذكر Recall ، وأدخل النوع الجديد من مواد الذاكرة ـ المقاطع التي لامعنى لها ـ التي جعلت طرقه أكثر موضوعية وأدعى للثقة . وقد استفادت التربية من بحوثه وبحوث أتباعه معلومات قيمة عن طبيعة منحنى الحفظ Curve of retention وعن آثار التكرار والمراجعة في تثبيت المواد المتعلَّمة ، وعن نتائج التعلم الموزع

العظيمة إذا قيست بنتائج التعلم المركز أو غير الموزع massed . إن طرق التدريس الحديثة مدينة بالشيء الكثير إلى Ebbinghaus .

أما فيما يتعلق بانتقال التعلم أو التدريب فقد قام « وليم جيمس » حوالي ١٨٩٠ بتجارب على الاستظهار بصورة خاصة . وبعد بضع سنوات تبعه « ثورندايك » و« وُدْوُرْث » بحملتهما التجريبية على مذهب الترويض أو التهذيب الشكلي Formal Discipline . فقام ثورندايك في ١٩٢٤ بدراسة واسعة لتعيين نتائج انتقال التدريب في جميع المواد الدرسية ، ووجد أن آثار أفضل المواد الدرسية كالحساب في تدريب العقل أو في جعله أحدّ وأثقب هي آثار ضئيلة جداً وظهر من بحثه أن الاعتقاد الشائع بأن دراسة اللاتينية أو اللغات الأخرى الصعبة تدرب الطالب على التفكير والمحاكمة هو اعتقاد خاطيء تماماً .

وقد كان تأثير هذه التجارب في التربية الحديثة عظيماً جداً ولا سيما بالنسبة لمنهاج الدروس . فقد استنتج المربون أن الذي يبرر وجود المواد الدرسية في منهاج الدروس هو ما تتمتع به من قيمة مباشرة او ذاتية وليس ما ينسب اليها من قيمة الانتقال . ولكن من المتفق عليه أن انتقال التعلم يتم حقاً إذا أدرك المتعلم العناصر المشتركة في مادتين أو أكثر من مواد التعلم ، أو إذا نقل بعض الميول أو الطرق الدراسية من موقف إلى موقف آخر من مواقف التعلم ، ولذلك يحاول المدرسون أن يدرّسوا التدريس الذي يؤدي الى الانتقال ، أي أن يؤكدوا على المبادىء والطرق التي ما أن يتعلمها الطالب لدى دراسته إحدى المواد الدرسية حتى يستفيد منها أثناء دراسته المواد الأخرى ذات الصلة بها .

التجارب حول طبيعة التعلم

منذ زمن طويل وعلماء النفس والمربون يحاولون الاجابة عن هذا السؤال : كيف يحدث التعلم ؟ وحتى الآن لم يهتدوا إلى معرفة ما يصيب الدماغ عندما يتعلم الفرد شيئاً ما أو عندما ينساه . إن هذا لا يزال كما كان سراً غامضاً . ولكن

بعض المجربين العظام قد زودونا بكثير من المعلومات الخاصة بالشروط التي يحدث فيها التعلم وبطرق تحسين هذه الشروط لتثبيت التعلم وجعله أرسخ وأبقى وأدوم .

في مطلع هذا القرن توصل العالم الروسي العظيم Ivan pavlov بصورة تجريبية إلى مبدأ «الاستجابة الشرطية Conditioned response »(وهي الاستجابة للمنبه الاصطناعي بدل المنبه الطبيعي) . وبالرغم من أن المعتقد أن التعلم لا يتم كله بطريق الاقتران، نلاحظ أن مفهوم الاقتران قد أصبح جزءاً أساسياً من نظرية التعلم، وساعدنا على فهم الطريقة التي يتكون بها كثير من عادات الطفل وأعماله المعيشية . كان ثورندايك يقوم في نفس الوقت تقريباً بتجاربه المشهورة على قابلية التعلم لدى الأسماك وفراخ الدجاج والقطة والكلاب والقردة . وقد توصل من هذه الدراسات إلى المبدأين الأساسيين اللذين يطلق عليهما : قانون التمرين وقانون النتيجة . أما القانون الأول فقد كشف لنا عن أثر التكرار والتدريب في التعلم ، وأما القانون الثاني فقد ساعدنا على أن نفهم فهماً أفضل من ذي قبل آثار الثواب والعقاب في عملية التعلم .

منذ عام ١٩١٢ قام بعض علماء النفس الألمان (ولا سيما : كوهلر ، ويرذيمير ، كوفكا ، لوين) بتجارب مهدت الطريق إلى علم نفس الهيئة Gestalt psychology وإلى تفسير جديد للتعلم . ونحن مدينون لكوهلر على الأخص بالفكرة التي تذهب إلى أن التعلم هو استجابة للعلاقات أو لمجموعة المنبهات Pattern التي تأتي من البيئة . وقد برهن كوهلر ، بواسطة تجاربه التي أجراها على القردة ، على أن حل المشكلة يقتضي من الفرد أن يدرك الموقف الذي ينطوي على المشكلة ككل (ان يدرك الموقف ككل) وليس كأجزاء منفصلة . والمتعلم يقترب من حل المشكلة عندما يعي أو يفهم بصورة تامة المبادىء والعلاقات الكامنة في المشكلة أو العمل . إن علماء نفس الهيئة يطلقون كلمة البصيرة Insight على هذا الفهم الكامل الذي يسبق حل المشكلة .

لقد كان لمذهب البصيرة آثاره الواضحة في التدريس الحديث وذلك بتأكيده

على أهمية المباديء والتعميمات الشاملة في التعلم . وقد نتج عن ذلك أن قل استعمال التدريب الآلي والتكرار الميكانيكي في كثير من أنواع التدريس، وصار من المفيد أن يحاول المدرسون منح جميع فعاليات التدريب نصيباً من الحفز والتشويق أوفر من ذي قبل. وقد أخذ المدرسون يرون أن الطلاب يتعلمون بصورة أفضل ويتذكرون لمدة أطول تلك الأمورَ التي انطوت على بعض أشكال البصيرة وعلى شيء من ادراكِ جماع موقف التعلم وفهمه.

يُعتبر Jean Piaget أحد المجربين المشهورين في ميدان التعلم. وقد كشفت بحوثه، التي استغرقت عدة سنوات، للتربية الحديثة ثروةً من المعلومات التي تتعلق بنمو قابليات الأطفال اللغوية وتفكيرهم المجرد Conceptual وعاداتهم وأحكامهم الأخلاقية. إن نتائج تجارب « بياجه » ذات قيمة خاصة ، لأنها ترينا العلاقة الأساسية بين مستوى النضج لدى الطفل وقابليته لفهم الافكار المجردة أو للتوصل إلى التعميمات . وبالايجاز نقول إن «بياجه» قد أضاف أشياء هامة كثيرة إلى معرفتنا السابقة عن العقل الفج (غير الناضج).

التجارب لتقدير الذكاء

إن ظهور مقياس « بينه — سيمون » في السنوات الأولى من هذا القرن يُعدّ نقطة البدء لمحاولة عالمية ترمي إلى فهم الفرد البشري فهماً أفضل بطريق قياس قابليته العقلية الأساسية . وقد انتجت تلك المحاولة كثيراً من اختبارات الذكاء ، بعضها قليل القيمة وبعضها عظيم الأهمية بفضل مايضيفه من معارف إلى معارفنا السابقة عن الفروق الفردية . ويجب أن نقول إن علماء النفس والمربين رغم مضي ٥٠ سنة على عملهم في هذا الميدان لم يبتكروا بعدُ اختبارات للذكاء جيدة وصحيحة تماما. إن نتائج الاختبارات ليست أفضل مما نعرفه عن الذكاء العام ، ولاتزال هناك أشياء كثيرة يجب أن نتعلمها في هذا الميدان. ولكن بالرغم من ذلك لايرتاب أحد في الوقت الحاضر بالفوائد التي تجنيها التربية من الاختبار الفردي أو الجمعي للذكاء .

من أشهر أتباع (بينه وسيمون) في إنشاء اختبارات الذكاء نذكر Lewis Terman الذي أعاد النظر في مقياس Binet-Simon وحسّنه وعدّله حتى صار يصلح للاستعمال في البلاد الأخرى . أما الزعيم الآخر في هذا الميدان فقد كان David Wecksler صاحب مقياس الذكاء المسمى Wecksler-Bellevue Intelligence Scale الذي نُشر في ١٩٣٩ والذي يهدف إلى اختبار كل من المراهق والراشد بصورة جيدة . ولقد تابع Terman و Wecksler وغيرهما بذل الجهود والقيام بالتجارب لدراسة الذكاء البشري ، هذه الدراسة التي أجاد استاذهم Alfred Binet الشروع فيها .

البحوث في طبيعة الأطفال الشواذ وحاجاتهم

كان Francis Galton منذ سنوات كثيرة طليعة الباحثين في طبيعة الفروق الفردية . ولكنه كان مهتما بصورة خاصة بدراسة الشواذ في ذكائهم . وقد تلت بحوثه الأولى تجارب كثيرة للتعرف على خصائص الأطفال الشواذ وحاجاتهم . وتوسع مفهوم الطفل الشاذ حتى شمل الطفل المتخلف عقلاً والقاصر جسماً (الكسيح ، والمشلول ، والعصبي ، أو المصاب بالعُصاب Psychoneurotic ، والمصاب بقصور في البصر أو السمع أو النطق) والمضطرب عاطفةً ، وحتى ذلك الطفل المتخلف تخلفاً غير طبيعي في درس من الدروس كالقراءة والاملاء والحساب .

إن التربية الحديثة قد أدركت أنها مسؤولة عن الاهتداء إلى هؤلاء الأطفال الشواذ والتعرف عليهم وتيسير الوسائل الخاصة لعلاجهم وتعليمهم . وقد ساعدت نتائج البحوث في وضع اختبارات ووسائل لمعرفة هؤلاء الأطفال وفي وضع برامج لفعاليات التعلم التي تلائم حاجاتهم غير الطبيعية . ولكن النظم التربوية التي تقوم بكل مايجب عليها إزاء أطفالها الشواذ هي قليلة نسبياً في جميع أقطار العالم . إن مثل هذا العمل يكلف كثيراً ، لأنه يقتضي تيسير الوسائل والمواد الخاصة ، كما يستلزم أن تكون

الصفوف صغيرة العدد ، وأن يُعَد المدرسون والمفتشون إعداداً خاصاً لهذه الغاية . ربما يصح القول بأن البحث قد ساعدنا في معرفة الطفل الشاذ وتمييزه من بين الأطفال الأسوياء ولكن التربية لم تستطع بعد أن تتخطى هذه المرحلة كثيراً .

الدراسة التجريبية للشخصية

لقد تأثرت التربية في أيامنا إلى حد كبير بالدراسة التحليلية للشخصية البشرية . إن عمل Sigmund Freud ، مؤسس علم التحليل النفسي Psychoanalysis ، قد جذب بقوة انتباه علماء النفس والمربين في سائر أنحاء العالم ، وصار له من الأتباع ما يجعل تأثيره ، بالرغم من مضي عدة سنوات على وفاته ١٩٣٩ ، قوياً جداً حتى الآن . وقد كان مهتماً بالدرجة الأولى بمحركات الدوافع البشرية . ووضع نظرية في بناء الشخصية أو تكوينها تُعَد أساسية لطب الأمراض العقلية Therapy في الوقت الحاضر .

كان فرويد طبيبا ، وقد نشأت أفكاره في التحليل النفسي من دراسته لتواريخ حالات مرضاه case-histories . فهو إذن لم يكن عالما تجريبياً بالمعنى العلمي الحالي لهذه العبارة ولا يمكن التدليل على جميع نظرياته بالبرهان التجريبي . ولكن Garret يقول : « مهما يكن مستقبل علم التحليل النفسي فمن المستحسن القول إن تأكيد فرويد على دور العواطف في الحياة اليومية ، وتأكيده على أهمية التجارب الأولى ضمن نطاق الأسرة ، ونظرياته في الدافع اللاشعوري ، كل ذلك قد أثار إلى حد كبير التفكير والجدل في السيكولوجيا العلمية . ولكن السيكولوجيا العلمية مدينة لفرويد باعتباره مجدداً ومبتكراً وليس باعتباره عالماً مجرباً » .(١)

إن العمل الذي بدأه فرويد قد توسع حتى شمل الدراسة المنتظمة Systematic للسلوك الاجتماعي ، وظهور القياس الاجتماعي sociometry والطرق الأخرى المستعملة لتقدير التفكير العاطفي والاجتماعي . وقد أضاف كل من Mc Dougall

---

(1) H.E. Garret Great Experiments in Psychology P. 174 .

و Allport وغيرهما من علماء علم النفس الاجتماعي معلومات هامة إلى معلوماتنا السابقة عن الفرد ككائن يعيش ضمن كيان اجتماعي .

ما فائدة كل هذا للمربي ؟ فالمدرسون الذين يستطيعون أن يكونوا علماء نفس محترفين هم قلائل جداً . ولعل أحداً منهم لايستطيع أن يكون محللا نفسانياً مدرباً تدريباً حسناً . والحق أن بعض الأخطار الجدية قد تنجم من محاولة بعض المدرسين ممارسة التحليل النفسي مع طلابهم . ولكن المدرس القدير، باعتباره مرشداً وموجهاً للناشئة أثناء فعاليات تعلمهم ، يمكن أن يصبح مدرساً أقدر إذا ازداد معرفةً وفهماً لحركات السلوك البشري . ان المدرس يستطيع ، ضمن حدود قابليته وتجربته ، أن يكون عالماً نفسانياً اجتماعياً كفأأثناء العمل مع طلابه .

ميادين التجربة المفيدة في المستقبل

هناك عدة ميادين تهم التربية وبدأت فيها التجارب منذ عهد قريب نسبياً ، وقد يأتينا المستقبل باكتشافات قيمة فيها . من هذه الميادين :

١ — محركات الجماعة : طبيعة القوى التي تعمل في أحد المواقف التي تنطوي على جماعة Group situation .

٢ — ذكاء الراشد وتعلمه ولا سيما بالنسبة للأفراد الذين هم في النصف الثاني من حياتهم .

٣ — طرق صحيحة يُعتمد عليها لتقدير الشخصية والطبع .

٤ — تقدير الميول والقابليات المهنية تقديراً علمياً .

٥ — شروط التعليم الطبيعية : بناء المدرسة ، زينتها ، نورها ، مقاعد الطلاب ، التهوئة .

ويلاحظ أن هناك فترة من الزمن لا بأس بها تنقضي بين التجارب وتطبيق نتائج التجارب في التربية ، وقد قُدرت هذه الفترة بأربعين سنة . ويجب ألا يدفعنا هذا إلى

التشاؤم ،لأن التربية دائماً في بحث مستمر عن طرق مفيدة ،ولكنها لا تميل إلى تبني المواد والطرق إذا كانت تشك في جودتها . ولذلك كان من الضروري في معظم الأحيان تيسير الوقت الكافي والمال والتدريب والخبرة قبل أن نأخذ الشيء الجديد ونجعله جزءاً لا يتجزأ من عملنا التربوي . ولكن تطور التربية يسير قدماً مستعيناً بالأفكار والمبادىء التي تنشأ من التجارب المماثلة لتلك التي أتينا على ذكرها في هذه المحاضرة .

* *
*

-١١-

علاقة التربية بعلم الاجتماع

« مقدمة — أهم الأهداف الاجتماعية — خصائص التربية باعتبارها مؤسسة اجتماعية — المدرس وكيل المجتمع — التربية للحياة اليومية — تفاوت الفرص التربوية » .

مقدمة

تعتبر التربية هي والأسرة والدين والحكومة من أهم المؤسسات الاجتماعية ، ولكنها كسائر المؤسسات الاجتماعية غير كاملة . فهي عرضة للخلافات والمصاعب والمتاعب التي توجد في جميع العلاقات البشرية . والتربية تؤثر تأثيراً عظيماً في المؤسسات الاجتماعية الأخرى . إنها قوة اجتماعية تحاول أن توجه التقدم البشري وتديره . إلا أنها ليست قوة مستقلة ، بل ، هي تتأثر بدورها بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى (بالدين مثلا) وتعمل معها .

إن الأمم الديمقراطية الحديثة تنفق كميات وافرة من جهدها ووقتها ومالها لتربية مواطنيها . فماذا ينتظر المجتمع من وراء هذه الخدمات التي يقدمها لمواطنيه ؟ هل تبرر المدرسة وجودها كعامل قوي من عوامل التقدم كما ينتظر منها ؟

أهم الأهداف الاجتماعية

يمكننا تصنيف الأهداف التي تسعى التربية لبلوغها ، باعتبارها مؤسسةً اجتماعية ، كما يلي :

١ — **جعل الديمقراطية ممكنة** : هـذا الهدف يعني إعداد الشعب للحكم الذاتي الواعي .ويبدأ هذا الاعداد بتربية الأطفال،ولكن يجب أن يستمر حتى يشمل الراشدين . إن النظام الديمقراطي لا يمكن أن يعمل بنجاح الا اذا كانت مجموعة المواطنين فيه مثقفة ثقافة حسنة وأهلا لتحمل المسؤولية .

٢ — **تمثيل المواطنين الأجانب** : يوجد في بعض البلاد الديمقراطية (ولا سيما في الولايات المتحدة) عدد كبير من المهاجرين . وهؤلاء يحتاجون ، لكي يصبحوا مواطنين أكفاء متعاونين ، إلى تعلم لغة جديدة وقوانين جديدة وأساليب جديدة للمعيشة . كما يجب على المواطنين من أهل البلاد الأصليين أن يتعلموا فهمَ هؤلاء المهاجرين وأن يعتبروهم أعضاءً لهم قيمتهم في الكيان الاجتماعي . إن واجب التَّصهر والتمثيل هذا لمن أصعب الواجبات التي تواجهها المدرسة . لأنه يقتضي تحطيم الأهواء القديمة وازالة الخلافات القديمة بين الجماعات ذات القوميات والجنسيات المختلفة .

٣ — **اعداد جميع الأفراد للحياة الاقتصادية** : وهذا يعني أن التربية ترمي الى تزويد كل طفل بالمعرفة والدُّراية اللتين تنميان قابلياته وشخصيته وتعدانه للنجاح في مهنة من المهن . ويجب ألاّ يُفهم من هذا أن يُقدَّم لجميع الأفراد نوعٌ واحد من التربية بل أن يُمنح كل واحد الفرصةَ الملائمة للتعلم حسب مواهبه وأولاعه الخاصة .

٤ — **زيادة الازدهار القومي** : ان الأمة التي يكون أفرادها مثقفين أفضلَ ثقافة تكون أكثر الأمم ازدهاراً اذا تساوت الشروط الأخرى . وهذا يعود الى أن التربية تيسر للمواطنين فرصاً جيدة لاختيار المهن الملائمة لهم ، وترفع مستوى معيشتهم . ان أفضل الطرق التي تؤدي الى ازالة الفقر والتفسخ الاجتماعي هي تربية جميع أفراد الشعب تربية حسنة .

٥ــ مساعدة الأفراد على أن يعيشوا عيشة أغنى وأغزر: بالاضافة الى زيادة القدرة على الربح وامكانيات النجاح في المهنة تسعى التربية الى انماء المواهب الخاصة والعامة لكل شخص والى توسيع أولاعه وأفق تفكيره . وتعلمه كيف يعيش عيشة أدعى للرضا . فاذا استطاع أن يعيش كفرد عيشة أملأ وأغنى فهناك احتمال بأنه سيكون عضواً أكثر فعالية في الكيان الاجتماعي .

٦ــ توضح الناس كيف يخلقون مجتمعاً أفضل: ان التربية الحديثة لا تهدف إلى نقل التراث الثقافي فحسب ، بل هي أيضاً ترمي إلى مساعدة الناس على فهم مفاسد المجتمع وإمكانيات تحسينه . والتربية بهذا لا تقصد الى تحطيم مؤسسات المجتمع التقليدية ، بل تقصد إلى تحسينها وتعديلها بحيث تلائم حاجات اليوم الحاضر (١).

خصائص التربية كمؤسسة اجتماعية

تشترك التربية مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى في بعض الحسنات الهامة كما تشترك معها في بعض النقائص . أهم هذه الحسنات انماء تلك المجموعة من المعارف والمحافظة عليها ــ ذلك التراث الغني بالمواد الذي منه تستمد المدرسة الجزء الأعظم من مناهجها . يضاف إلى ذلك أن التربية كمؤسسة اجتماعية تميل إلى المحافظة على كثير من الطرق الجيدة الناجعة لصنع الأشياء السائدة في المجتمع ، وذلك لنقلها إلى الأجيال الجديدة . هذه المعارف وهذه الفنون أو الطرق تُعَدُّ ثروة قيمة لسائر الشعوب من جميع الأمم .

---

(١) ان النقاط الآنفة الذكر عن الأهداف الاجتماعية مقتبسة بتصرف من :

R.W.Gavian, A.A.Gray and E.R.Groves, Our Changing Social Order, PP. 563-568 .

وفي نفس الوقت نلاحظ أن للتربية ، كمؤسسة من المؤسسات الاجتماعية ، بعض النقائص والعيوب الواضحة :

أولاً — إن للتربية ميلاً طبيعياً إلى وقف التقدم وتأخيره . « لما كان المنتظر من المؤسسات أن تحمي القيم العزيزة على المجتمع فانها تعتبر محافظة من حيث الأساس. إنها تسعى للاحتفاظ بالأوضاع السائدة كما هي بالرغم من أن التغييرات تفرض عليها فرضاً في بعض الأحيان ». (١)

ويصدق هذا من دون شك على المدرسة التي تعتبر مقاومة التغير والوقوف في وجه الأخذ بالطرق الجديدة من خصائصها المعروفة .

ثانياً — إن التربية تشبه المؤسسات الأخرى في ميلها إلى خلق جماعات ذات نفوذ Control group ، تحاول البقاء في مراكزها وعدم التخلي عن نفوذها . ويصدق هذا على موظفي الادارة في النظم التربوية الذين يكونون عائقاً خطيراً للتقدم إذا لم يكونوا مرنين مرونة كافية ومستعدين لادراك الحاجات الجديدة . ولكن يجب أن نضيف أنه ينبغي الاحتفاظ بالمدراء الأكفاء البعيدي النظر في مراكز الادارة بقدر الامكان ، ولانستطيع تبرير تغيير هؤلاء الموظفين المدراء لمجرد الرغبة في التغيير.

ثالثاً — تتدخل التربية في الحرية الشخصية : «إن أحكام الجماعة ومقاييسها أرقى من أحكام الأفراد ومقاييسهم . والتربية هي عملية تحويل الأفراد إلى أعضاء منسجمين مع مقاييس المجتمع أو قوالبه السائدة» . (٢)

بالرغم من أن تدخل التربية في حرية المرء الشخصية، في مرحلة من مراحل حياته تكون فيها أنانيته أقوى ماتكون ، قد يبدو نقيصة أو عيباً ، نرى أن التدريب والضبط

---

(1) E. R. Groves and H.E. Moore, An Introduction to sociology, P. 458 .

(2) J.K.Hart , A Social Interpretation of Education, PP. 102-103 .

اللذين تقدمهما التربية للفرد لا يلبثان أن يصبحا حسنة وفضيلة عظمى له عندما يجد لزوم المشاركة بصورة أوسع في حياة الجماعة .

المدرس وكيل المجتمع

إذا سلمنا بأن التربية من أعظم المؤسسات الاجتماعية وجب أن نعترف بأن المدرس وكيل المجتمع . واجبه مساعدة التربية على تحقيق أهدافها الاجتماعية السامية . وهو يقوم بهذا الواجب عندما يعلّم طلابه كيف يستعملون قابلياتهم العقلية وكيف يتقنون المهارات الأساسية اللازمة لنجاحهم الاجتماعي والاقتصادي . كما أنه يبذل كل مافي وسعه لفهم النتائج الاجتماعية التي ينطوي عليها الموضوع الذي يدرّسه . ويحاول أن يظل على صلة مستمرة بأحوال العالم . ولكن عليه ، إذا كان يحمل حزازاتٍ وأهواء قومية أو دينية ، أن يبقيها خارج الصف . لأن من واجبه المحافظةَ على حرية التربية ووحدتها وانسجامها . يقول Guthrie و Powers عند البحث في سيكولوجيا المؤسسات الاجتماعية :

« إن جوهرَ الديمقراطية وجودُها في ظل نظام تربوي حر . فاذا زال هذا النظام التربوي الحر انهارت الأسس النفسية للديمقراطية . إن الحرية تنطوي دائما على المسؤولية والشرف والاستقامة والصدق وقول الحق كله . والمدرس خادم جميع الناس ، ولذلك يتمتع بثقة الجمهور العظيمة . فاذا ما أصبح عاملاً أو خادماً لأية جماعة خاصة تهدف الى استعمال المدرسة لأغراض الدعاية وجب عليه أن يستقيل ويدعوَ لمذهبه في أمكنة أخرى غير المدرسة » (١)

التربية للحياة اليومية

إن التربية الفضلى في نظر علم الاجتماع هي تلك التربية التي تتجه نحو السيطرة

---

(1) Guthrie, E.R, and F.F.Powers, Educational Psychology, P. 357 .

على الخبرة اليومية . إنها تلك التربية التي تؤثر في حياة الطالب اليومية ولاسيما فيما يتعلق بالنواحي التعاونية من فعاليته . ومنهاج الدروس الملائم لتحقيق هذا الهدف هو ذلك المنهاج الموضوع لجميع الطلاب والذي يحوي ، بصورة خاصة ، تلك المواد التي لها قيمة بالنسبة للفرد العادي (وليس لأي صنف خاص أو طبقة خاصة من طبقات المجتمع).

جاء في أحد كتب علم الاجتماع : « أن الهدف الحقيقي للتربية ليس هو المعارف الموجودة في الكتب ، كما أنه ليس القدرة على الكلام والكتابة بصورة ممتازة.

إن التربية الديمقراطية تهدف الى السيطرة على الخبرة : خبرة من ؟ — خبرة الشخص الذي يتعلم ويتربى . التربية البدنية ترمي إلى السيطرة على الجسم سيطرة أفضل. وتعليم التجارة يرمي إلى السيطرة على الخبرات التجارية بصورة جيدة . وتربية المستهلك ترمي إلى السيطرة بصورة جيدة على خبرات الشراء ، والتعليم الزراعي يهدف إلى السيطرة الجيدة على الخبرات الزراعية. ويرمي تعليم التدبير المنزلي إلى سيطرة المرأة سيطرة جيدة على الخبرات المنزلية . ودراسة الأدب تقصد إلى إحكام الخبرات العاطفية وإتقان خبرات التفاهم »(١) .

أما التربية الديكتاتورية فلها فضائل متعددة ولكنها تصلح لنفر قليل من الأفراد وليس للكثرة الغالبة منهم . إن علم الاجتماع يعتقد أن على المدرسة أن تؤكد على الفعاليات التي يستطيع الطلاب أن يتعلموا بها ويتمرنوا على طرق العمل الجماعي . إن هذا لا يعني أن تكون المدرسة خالية من النظام بل أن يتحمل الأساتذة مسؤولية مراقبة الطلاب مع منحهم أكبر عدد ممكن من الفرص التي تمرنهم على الضبط الذاتي وحكم أنفسهم بأنفسهم . فالطلاب يحسنون تعلم طرق العمل الاجتماعي بتجربتها بأنفسهم تجربة مباشرة وليس بالقراءة أو السماع عنها .

---

(١) Gavian, R. W., A. A. Gray and E.R. Groves : المصدر السابق

ص ٥٧٦ .

تفاوت الفرص التربوية

إن الدول الديمقراطية التي تؤمن بأن الرفاه والتقدم الاجتماعيين يعتمدان على تكافؤ فرص التعليم لجميع أفراد الشعب تشعر بأن من الصعب تنفيذ هذا المبدأ . وليس ثمة أمة تستطيع أن تدّعي حتى يومنا هذا أنها قد هيأت هذه الفرص لجميع أفراد شعبها . وكثير من الأقطار لم تستطع إلاّ منذ عهد قريب جدا أن تشرع في العمل على تزويد النساء بالفرص التربوية الملائمة . ولا يزال هذا العمل ناقصاً في معظم الأماكن. كما أن الخدمات التربوية والتعليمية التي تُمنح للأقليات القومية في بعض الأقطار لا تزال سيئة وغير كافية . ومع الاعتراف بالتقدم الذي تصيبه الحركة الرامية إلى زيادة هذه الخدمات وتحسينها نرى هذا التقدم يجابه أوهاماً قوية واعتقاداتٍ راسخة بأن بعض السلالات البشرية مصابة بضعف فكري أصيل . إن الدراسات العلمية تحرز تقدماً كبيراً في دحض هذه الخرافات والاعتقادات ولكن لن يُقضى على تأثيرها في التربية وفي المؤسسات الاجتماعية الأخرى إلاّ بعد مضي زمن طويل .

إن الرفاه الاجتماعي في القطر الديمقراطي يستلزم أيضاً أن تُتخذ التدابير اللازمة لتعليم الأفراد القاصرين كالعميان والصم وضعاف السمع والمصابين بعاهات جسدية وغيرهم . إن هؤلاء الناس يحتاجون إلى تدريب خاص على المهارات التي تمكنهم من تأمين حاجاتهم المعاشية تأميناً جزئياً على الأقل كما تمكنهم من أن يحيوا حياة مفيدة للمجتمع .

وأخيراً إن عدم تكافؤ فرص التعلم سيبقى قائماً ما دامت مقدرة الطالب على الاستمرار في التعلم متوقفة على الطبقة الاقتصادية التي ولد فيها. إن كثيراً من الأحداث الذين يتمتعون بمواهب عالية أو بنبوغ أو عبقرية يُضطرون للتوقف عن إتمام دراستهم لينصرفوا إلى تأمين حاجاتهم وحاجات ذويهم المعاشية المباشرة . ولكن المثل الأعلى للتربية في كل نظام ديمقراطي هو تعليم الأفراد تعليما عاما مجانيا من المدرسة الابتدائية حتى الجامعة لمن يستطيع ذلك .

إن على كل قطر يود إزالة التفاوت في فرص التعلم بين أفراده إزالة تامة أن يجتاز عقبات شتى كأداء لعل العقبة المالية أهمها جميعاً . فهناك حاجة إلى تخصيص الأموال الطائلة لاعداد الموظفين والمدرسين وبناء المدارس وتجهيزها بالوسائل والأدوات ، وللانفاق على الطلاب لكي يمكن فعلا تعليم جميع المواطنين بالمجان . ولكن تأمين هذه الأموال ممكن في الأمم التي تعتقد اعتقادا راسخا بفائدة تربية جميع المواطنين وتعليمهم . إذا كان مستقبل البلاد الديمقراطية بين أيدي الشعب وليس بين أيدي طبقة مختارة منه ، وجب أن يتعلم الشعب ليجعل من ذلك المستقبل عهد تقدم اجتماعيّ وازدهار روحيّ وفكري ومادي .

في هذه المحاضرة تحدثنا عن التربية باعتبارها مؤسسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي ترمي إلى أهداف هامة جدا لنمو المجتمع الديمقراطي ورفاهه . وقد ذكرنا بعض حسنات التربية وبعض عيوبها ، ورأينا أن على المدرسة لكي تصل إلى أهدافها أن تجتاز عقبات كأداء كتفاوت فرص التربية للجميع . ثم خلصنا إلى القول بأن الأمة الديمقراطية لا تستطيع المحافظة على أفكارها ومثلها العليا إلاّ بتقوية المدرسة وفتح أبوابها لجميع المواطنين .

* * *

-١٢-

تعليم النساء ومشكلة التعليم المختلط

« مقدمة — الأهداف الأولى للتعليم النسوي — معنى التعليم المختلط — التعليم المختلط في الولايات المتحدة — حجج الخصوم — حجج الأنصار — الخلاصة » .

مقدمة

بالرغم من أن (أفلاطون) قد منح النساء دورا مساويا لدور الرجال في «جمهوريته»، ونادى بمبدأ التعليم المختلط فقد انقضت قرون كثيرة قبل أن يُطبَّق هذا المبدأ في أي مكان من العالم . ولقد اختلفت الأديان الرئيسية، نوعا ما ، في مسألة تساوي النساء والرجال في القيمة الانسانية ، ولكنها اتفقت كلها على أن للرجال الدورَ الأسمى في كيان الأسرة ؛ كما اتفقت أيضاً على الاعتقاد بأن ثقافة الذكور يجب أن تختلف عن ثقافة الاناث، لأن كلاً من التربيتين ترمي إلى هدف خاص. إن بنية المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والفكرية (العقائدية) كانت تقتضي أن يكون المكان المناسب للنساء والبنات في نطاق البيت بينما كانت تستدعي أن يقضي الرجال والفتيان الكبار قسماً كبيراً جداً من أعمالهم خارج البيت .

كان التعليم في القرون الأولى مقتصرا على الرجال والصبيان، وكان للصبيان في اليونان مدارس منذ القرن الأول للميلاد . ثم اشتد الدافع إلى تعليم الذكور في السنوات التي أعقبت ذلك العهد من أجل التعليم الديني وغرس الأفكار المذهبية . وانقضى زمن طويل قبل أن يُشرَع في تعليم الاناث . وعندما شُرع في تعليمهن كان

هذا التعليم مقصورا على الصفوة منهن وذوات الثراء . وكان تعليمهن يجري في مدارس خاصة مستقلة بهن دون الذكور.

الأهداف الأولى للتعليم النسوي

بقي التعليم النسوي ، حتى بعد أن أخذ جزء كبير من العالم يعترف بحق النساء والبنات في التعليم ، محدوداً ومقصوراً على إعدادهن لوظيفتهن النسوية المعترف لهن بها : أي تدبير شؤون البيت ، وولادة الأطفال وتربيتهم والمحافظة على تقاليد الأسرة ولاسيما التقاليد الدينية والاجتماعية ، وجلب السرور الى قلوب الرجال . وحتى في القرن الثامن عشر ما كان روسو ، رغم أصالته ونزعته التقدمية المتطرفة في معظم النواحي ، يريد أن تُربّى البنات لأكثر من اعدادهن لواجبات الزوجية والأمومة . وبقي الحال كذلك حتى الثورة الفرنسية عندما أكد (Condorcet) أن الرجال كالنساء مخلوقات عاقلة وقادرة على المساهمة بجهودهن الذكية في تقدم المجتمع وتحسين النوع ... إذن يجب تعليمهن مع الرجال تعليما واحداً . وهكذا تغيرت حالة المرأة بالتدريج في كثير من أنحاء العالم نتيجة تغير الأحوال السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، ولكن لم يتم تأسيس المعاهد للتعليم النسوي إلاّ ببطء شديد .

قويت حركة تعليم النساء كثيراً في السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر مما أدى إلى فتح مدارس كثيرة للبنات في فرنسا وألمانيا وانكلترا وغيرها من البلاد الأوربية الراقية . ولكن برامج التعليم في مدارس البنات هذه بقيت مباينة جداً لبرامج تعليم البنين . وقد أخذت فلسفة التربية في ذلك الحين تعترف بالدور الهام الذي تقوم به النساء في المجتمع ، وما ينشأ عن ذلك من مسؤولية لتعليمهن تعليماً مناسباً . ولكن فلسفة التربية كانت أبعد من أن تعترف بضرورة تعليمهن كالرجال ، ولذلك كانت تشجعهن على دخول المهن التي كان يُعتقد بأنها مقصورة على النساء .

معنى التعليم المختلط

يُعرّف التعليم المختلط عادة بأنه العملية التي يُعلَّم فيها كلا الجنسين سوية في نفس الصفوف . ان مبدأ التعليم المختلط يعترف بأن الذكور يختلفون عن الاناث من حيث الحاجات والقوى العقلية والجسمية ، ولكنه يصرّح في الوقت ذاته بأن بين الذكور والاناث وجوه شبه أساسية الى درجة كافية لتبرير تعليمهم سوية وجمعهم معاً في صفوف وفعاليات كثيرة مع تعديل البرامج تعديلاً يناسب الفروق الجنسية .

ان تقاليد مئات السنين ، وبنية المجتمع ذاتها ، كانت باستمرار في كل من أوربا وآسيا تقف ضد التعليم المختلط . ولكن أسباباً اقتصادية ومبدئية قد أدت بعد قرون الى تأسيس معاهد للتعليم المختلط . وقد أسست هذه المعاهد في أول الأمر في طرفي السلّم التعليمي : أي في التعليم الابتدائي والتعليم الجامعي . وفي كثير من الأقطار قامت العثرات في طريق نمو التعليم المختلط في مرحلة التعليم المتوسط للطلبة في مرحلتي المراهقة وقبل المراهقة .

وفي أواخر القرن السابع عشر تبنت (اسكوتلاندا) في المدارس الابتدائية سياسة التعليم المختلط . أما انكلترا فقد افتتحت فيها مدارس ابتدائية حرة للتعليم المختلط بموجب قانوني التعليم الصادرين عام ١٨٧٠ وعام ١٩٠٢ ، ولكن هذه المدارس لم تكن مرغوباً فيها إلا من قبل طبقات المجتمع الدنيا . وكان في فرنسا مدارس مختلطة كثيرة في المرحلة الابتدائية ولكنها كانت مقصورة تقريباً على طبقة العمال والطبقة الوسطى . ويصدق هذا على ألمانيا . وفي الوقت ذاته فتحت الجامعات الأوربية القديمة أبوابها للطالبات وساهمت كثيراً في نشر التعليم النسوي . وكانت المانيا في عهد الحكم الهتلري استثناءاً مشهوراً إذ يقدّر أن النساء في تلك الفترة ، كن يؤلفن عشر عدد طلبة الجامعات الألمانية ، لأن هذه الحكومة الديكتاتورية بذلت كل مافي وسعها للعودة بالنساء إلى ما كنّ عليه في القديم من خضوع للرجال واعتماد عليهم .

التعليم المختلط في الولايات المتحدة

كانت الولايات المتحدة الأميركية منذ عهود الاستعمار حصناً للتعليم المختلط . فقد سَنَّتْ مستعمرة (ماساشوسيتس) قوانين في ١٦٤٢ و١٦٤٧ جعلت بموجبها تعليم جميع الأطفال إجبارياً ومجانياً . وعلى هذا الأساس نما التعليم في البلاد كلها . وصار التعليم المختلط ظاهرة يمتاز بها التعليم من رياض الأطفال إلى المدارس العالية في الجامعات . ويقال إن ٩٦٪ من أطفال المدارس الابتدائية و ٩٥٪ من طلاب المدارس الثانوية يعلَّمون تعليما مختلطاً . أما في الجامعات فالنسبة تختلف قليلا . لأن هناك مؤسسات منفصلة عديدة للرجال والنساء . ومع ذلك فان ما لا يقل عن ٦٠٪ من طلبة الجامعات يعلَّمون تعليما مختلطاً . وفي الواقع إن كل أنواع التعليم مفتوحة أبوابها للنساء سواء منها الدراسات الحرة أو الدراسات المهنية .

إن انتشار التعليم المختلط الى هذا الحد في الولايات المتحدة لا يعني أن المربين الأميركيين يؤيدون التعليم المختلط بالاجماع . فهناك المدارس الثانوية المنفصلة للبنين والبنات التي تنمو باستمرار ولا سيما في الجزء الشمالي الشرقي من البلاد . ويبدو في عدد كبير من الكليات والجامعات الأميركية أن مبدأ التعليم المختلط لن يؤخذ به ولن يطبَّق أبداً . ويوجد بين هذه الكليات والجامعات عدد من أرقى معاهد التعليم العالي في البلاد . وبكلمة مختصرة ، لا يزال التعليم المنفصل للجنسين يحتفظ إلى حد ما في المدارس الثانوية وإلى حد كبير في الكليات والجامعات (ما عدا قسم الدكتوراه) بمكانة هامة في مسرح التعليم الأميركي .

حجج الخصوم

يقتضينا الانصاف أن نلاحظ أن الاعتراضات التي وجهت للتعليم المختلط ليست كلها تقليدية بحتة ومبنية على اعتقادات قديمة أو بالية ، بل ان بعضها ، على العكس ،

اعتراضات سيكولوجية وتربوية مبنية على التفكير والبحث الحديثين. إن أهم الحجج الشائعة ضد التعليم المختلط يمكن أن تصنف كما يلي :

١ — إن البنات لا يملكن الصحة والقوة والذكاء الكافية لمنافسة البنين في الفعاليات الفكرية .

٢ — إن محاولة تعليم الجنسين في الصف الواحد معاً تعني وضع البنين والبنات في جو لا يستطيعون فيه استعمال ينابيع ذكائهم واستخدام فرص تعليمهم المتيسرة بصورة تامة . ففي مرحلتي ماقبل المراهقة والمراهقة، بصورة خاصة، يُعتبر فصل الجنسين الأسلوب الوحيد لخلق الجو التربوي الذي يلائم التعلم الصحيح .

٣ — ان للتعليم المختلط نتائجه الأخلاقية والعاطفية الخطيرة في الطفولة والمراهقة على السواء . فقبل أن يكون لدى الصغار الوقت الكافي لفهم أنفسهم ، وبينما تكون حساسيتهم في سبيل التيقظ ، قد يؤدي النظام المختلط بالبنين الى فقدان النشاط والصراحة وأولاع الرجال ، وبالبنات الى فقدان الرقة والنعومة والتواضع . واجتماع المراهقين والمراهقات في المدرسة قد يثير فيهم في كثير من الأحيان انفعالات جنسية فجة تسيء الى الحب والزواج في حياة الرشد .

٤ — لما كان التوجيه المهني والاجتماعي يختلف بالنسبة للجنسين اختلافاً كبيراً في كل مكان تقريباً فمن المستحيل وضع برنامج دروس في أي معهد من المعاهد العلمية يلائم حاجات وأولاع البنين والبنات معا . إن كلا الجنسين سيخسران ، من الناحية التربوية ، من أية محاولة لوضع منهاج للدروس مشترك بينهما .

٥ — ان نمو البنات أسرع من نمو البنين وسيره يختلف عن سير نمو البنين ، الأمر الذي يخلق مشكلة صعبة في صفوف التلاميذ في المراهقة أو ما قبل المراهقة . إن النظام المختلط يضعهم سوية مدة عدة ساعات يومياً للقيام بفعاليات مشتركة في مرحلة يُحتمل فيها أن يكون بين البنات والبنين فرق سنة ونصف أو سنتين من النمو في النواحي الجسمية والانفعالية والاجتماعية . والمشاكل التي تنشأ لا تؤدي لا الى الصحة العقلية الجيدة لدى التلامذة ولا الى نمو الميول الجنسية المستحبة بين الجنسين .

حجج الأنصار

إن الذين يحبذون التعليم المختلط يعتقدون أن أحدث التجارب والآراء تعزز رأيهم وتشد أزرهم . ويشيرون ، بالاضافة إلى ذلك ، إلى النجاح العظيم الذي يحرزه التعليم المختلط (في رأيهم) في مختلف أنحاء العالم . وأهم الحجج التي تساق إلى جانب التعليم المختلط هي :

١ — إن تساوي الجنسين في القابليات العقلية حقيقة تؤيدها البحوث النفسية . وبالرغم من أن الصبيان يظهرون تفوقاً ، على العموم ، في بعض الميادين كالتفكير الرياضي والتفكير العلمي ، وأن البنات يظهرن تفوقاً في الميادين اللغوية والأدبية ، نرى التجارب والاختبارات عاجزة عن إقامة الدليل على وجود أي فرق هام بين الجنسين في القابلية العقلية العامة . وكذلك لم يمكن البرهنة على أن البنات ، رغم الاعتراف بالفروق الجسمية بين الجنسين ، لا يملكن الصحة والنشاط اللازمين لانجاز الفعاليات المدرسية كما ينجزها البنون .

٢ — ان المدرسة ، عن طريق وضع البنين والبنات والرجال والنساء معا ليعملوا ويلعبوا سوية بحيث توقظ أولاهم العقلية المشتركة وتحل مشاكلهم المشتركة أيضاً ، إنما تستطيع أن تخلق أحسن الأجواء الملائمة للميول الجنسية ولتكوين وجهة نظر مستحبة اجتماعياً حول علاقات الحب والزواج . وخيال الطفل المراهق أو الذي لايزال في عتبة المراهقة (ماقبل المراهقة) إنما يثيره الفضول القبيح والانفعالات القبيحة عندما يكون الجنسان مفصولين .

٣ — إن أهداف التربية الحديثة تؤيد التعليم المختلط : إذا لم تكن غاية المدرسة اعداداً للحياة فحسب بل هي الحياة ذاتها أيضاً فان الطريقة الحكيمة لتعليم الأطفال هي وضعهم بحيث يمكن للجنسين منهم أن يعملا ويتعلما ويعيشا سوية . فليس من الحكمة أن يكون تكوين المدرسة مخالفاً لتكوين الأسرة وتكوين المجتمع بصورة عامة . يقول Hubert :

« الحياة تجمع الرجل بالمرأة في عصرنا الحاضر للقيام بوظائف غير وظائف البيت، لذلك من المستحسن أن يتعلما منذ الطفولة كيف يتفاهمان ويتعاونان وكيف يقدر أحدهما الآخر . وعلى هذا الأساس السليم الذي يبنى عليه تقدير أحدهما للآخر، وعلى هذا الأساس من المصلحة المشتركة والعمل المشترك يستطيع الزواج أن يجد قاعدة أسمى وأقوى من أسباب الهوى والكلف والانجذاب الجنسي البسيط التي كانت حتى الآن تتدخل فيه . فالتعليم المختلط ، إذن ، يلائم الأسرة كما يلائم المجتمع ».(١)

٤ — إن علم النفس التربوي يعتبر التشويق من أصعب مشاكل المدرسة ويرى أن جمع الجنسين سوية من أحسن أسباب التشويق للتعلم. ويؤكد كل من Cole و Bruce :

« أن الدافع الجنسي ، كما أظهرت كثير من الدراسات عن سلوك المراهقين ، يقوم بدور هام في تعيين ما يقرأه التلاميذ وما يتحدثون عنه واختيار الرفاق ، وتعيين كيفية قضائهم أوقات الفراغ وانتقاء الألبسة التي يرتديها بعضهم للبعض الآخر ، وكيف يراعون قواعد النظافة لأول مرة في حياتهم ، وكيف يسلكون سلوكا يجعلهم مقبولين من قبل الجنس الآخر . ومن أهم الحجج بجانب التعليم المختلط في المدارس المتوسطة والاعدادية هي أننا نعتمد على الحافز الذي ينشأ عن الدافع الجنسي ثم نبني برامج مشتركة لكل من الجنسين من أجل التعلم والحياة . » (٢)

٥ — بالرغم من أن الأولاع والحاجات المهنية لدى البنين تختلف عنها لدى البنات، وبالرغم من أنه قد يأتي في الحياة الدراسية ذلك الوقت الذي يؤدي فيه الاختصاص الى فصل الجنسين فانهم يحتاجون خلال قسم كبير من حياتهم المدرسية الى نفس البرنامج للثقافة العامة والى تعلم نفس المهارات الأساسية مع شيء من التعديل الذي تقتضيه الفروق الجنسية . فليس هناك أسباب قوية تمنع كون البرامج العامة

---

(1) Hubert , R . , Traité de Pédagogie Générale , p. 472

(2) Cole, L. E., and W.F. Bruce, Educational Psychology, p. 451 .

للجنسين واحدة أو شبيهاً بعضها بالبعض الآخر ابتداء من مدارس الحضانة حتى السنتين الأوليين من سنوات الدراسة الجامعية على الأقل.

الخلاصة

التجارب والبحوث لم تجد حتى الآن جميع الأجوبة عن مسألة التعليم المختلط . وليس لدينا حتى الآن البرهان على أن الذين يتعلمون تعلّماً مختلطاً يكونون أكثر كفاءة وأفضل تكيّفا من غيرهم كما يريد منا أصدقاء المؤسسات المختلطة أن نعتقد . ولكن لاريب أن هناك دلائل على أن فصل الجنسين في المدارس آخذ بالزوال في عدد كبير من أقطار العالم ، وأن هذا التطور يتمشى على العموم مع تطور المجتمع .إن الظروف الجديدة تخلق عادات جديدة وأهدافاً جديدة . ولعل التعليم المختلط هو النزعة المسيطرة المقبلة . ولكن لكي نحصل على برهان علمي وموضوعي على فضل التعليم المختلط يجب علينا أن ننتظر الاكتشافات الجديدة في البسيكولوجيا وعلم الصحة العقلية لمرحلتي الطفولة والمراهقة .

❀❀❀

-١٣-

مؤسسات التعلم

« مقدمة — الأسرة — الدولة — الهيئات الدينية — المؤسسات التربوية الأخرى — تعاون مؤسسات التعلم — سلم التعليم » .

مقدمة

عندما بحثنا علاقة التربية بعلم الاجتماع قلنا إن التربية من أهم المؤسسات الاجتماعية. ونضيف الآن أن التربية هي المؤسسة الاجتماعية الوحيدة التي تهدف بالدرجة الأولى إلى إرشاد الأطفال والراشدين الى التعلم المفيد . ولكن المؤسسات والهيئات الاجتماعية الأخرى هي أيضاً تساهم في هذه العملية التربوية رغم ما بينها من اختلاف في الغايات، مما يؤدي إلى مشاكل خطيرة ؛ لأن بين هذه الهيئات خلافات كثيرة في بعض أنحاء العالم . إن المصالح الروحية والسياسية والاقتصادية والانسانية لم يعد بعضها منسجماً مع البعض الآخر في المجتمع الحديث . والمؤسسات والمنظمات التي تمثل هذه المصالح المختلفة يجنح بعضها إلى محاربة البعض الآخر في ميدان التربية .

ترمي هذه المحاضرة إلى البحث في عدد من أقوى الهيئات الاجتماعية التي تهتم بالتربية ، كما ترمي ، بصورة خاصة ، إلى رؤية كيفية ارتباط بعضها بالبعض الآخر في عملية مساعدة الأطفال والكبار على التعلم .

الأسرة

الأسرة أول الأوساط التي يجري فيها التعلم ،ولعلها أهم هذه الأوساط جميعاً. كان (فروبل) يعتقد أن الأسرة هي الوسط الوحيد الملائم للطفل . ولذلك بنى نظرياته التربوية على مثال التربية العائلية . والبحوث النفسية الحديثة تقدم ، يوما بعد يوم ، الدليل على أن أسس الشخصية التي تبنى في الشهور الأولى والسنوات الأولى من حياة الطفل تؤثر أثرها الباقي في فعالياته المقبلة وسلوكه المقبل كله . إن هذا الأثر القوي الذي يتركه كل من البيت والأسرة يلاحظ في جميع مظاهر نمو الطفل ولا سيما في النواحي الانفعالية والاجتماعية منه. ولذلك كانت مسؤولية الأسرة مسؤولية جدّ خطيرة .

يجب علينا أن نسأل أنفسنا هذا السؤال الخطير : هل تنهض الأسرة، باعتبارها المؤسسة الأولى للتعلم ، بالمسؤولية الملقاة على عاتقها ؟ ربما كان الجواب «نعم» في تلك الأقطار التي لا تزال الأسرة فيها قوة موحدة مستقرة. ولكن وظيفة الأسرة التربوية قد اضمحلت كلها تقريباً في تلك الأقطار التي أخذت فيها الأسرة بالانحلال ، ولم تعد تتمتع بأي سلطان على أفرادها . والنتيجة الحتمية تقريباً لهذه الحالة هي أن الأسرة لم تعد ملائمة لمصلحة الأطفال الأخلاقية والانفعالية . ولا تستطيع أية مؤسسة أخرى القيام قياماً تاماً مقام الوسط المنزلي الجيد .

إن بعض الأمم قد خطت خطوة إيجابية نحو تقوية البيت والأسرة وذلك بادخال تعليم التدبير المنزلي ضمن برامج التعليم . وهذا النوع من التعليم يرمي ،من بين ما يرمي إليه من أهداف ، إلى إعداد البنات لدور الأمهات والمربيات في بيوتهن التي سيؤسسنها . ولكن الصعوبة التي تعترض تحقيق هذه الغاية هي أن البنات اللواتي يكنّ بأشد الحاجة الى مثل هذا الاعداد هن . في معظم الأحيان ، اولئك اللواتي لا يتيسر لهن هذا الاعداد ، إما لأنهن يتركن المدرسة بصورة مبكرة جداً ، وإما لأن تعلم الحياة العائلية ، في نظرهن ، ليس جزءاً مقبولاً من أجزاء البرنامج المدرسي .

الدولة

أخذت الدولة الحديثة على عاتقها ، أكثر من الأسرة ومن أية مؤسسة أخرى ، مسؤولية تعليم مواطنيها . وهي تتناول الأطفال وتصوغهم في القالب الذي يلائم أهدافها سواء أكانت ديمقراطية أم ديكتاتورية أم غير ذلك . كما ترى أن من واجبها أن تضمن لكل كائن بشري ضمن حدودها التعليم الوطني والمهني والعقلي الضروري لحياته . ووسيلة الدولة للقيام بهذا الواجب هي المدرسة الحكومية (التي تعرف في بعض الأقطار باسم « المدرسة العامة ») .

تحافظ الدولة على سيطرتها العامة على التعليم وتكفل لكل مواطن حقوقه في التعلم . وتتوقف درجة سيطرة الدولة على المدارس على فلسفة القطر السياسية والتربوية. وتعتبر ألمانيا مثالاً للأمم التي كانت فيها السيطرة الحكومية على التربية قوة جبارة لتحقيق الأغراض السياسية . كان (فريدريك الكبير) ، الذى حكم بروسيا من ١٧٤٠ الى ١٧٨٦ ، يقول : « كما تكون الدولة تكون المدرسة » . وكان يعتقد أن المواطنين المثقفين أقوى ضمانة للأمة المتفوقة المزدهرة. ولتحقيق هذا الهدف أخضع حرية الفرد لسلطان الدولة وأهدافها . واشتهر (فريدريك) بأنه مؤسس التعليم الأبتدائي الألماني. وقد أعيد النظر في القوالب والنظم التربوية التي وضعها ، ولكنها لم تفقد، في يوم من الأيام ، تأثيرها الكبير في الحياة الألمانية .

إن تاريخ انكلترا التربوي ، من جهة أخرى ، يشير إلى أن سيطرة الحكومة الوطنية المركزية على شؤون التربية والتعليم كانت أقل بكثير . وكان الحب الانكليزي التقليدي للحرية الفردية وللتعبير عن الذات يجنح إلى نبذ مثل هذه السيطرة الدقيقة التي تمليها سلطة مركزية ، وإلى إلقاصها إلى حدها الأدنى ، تاركاً إدارة التعليم العام للهيئات المحلية . هذا الميل كان له آثاره الحسنة والسيئة . فهو قد سمح ، من ناحية ، للمدارس بأن تصوغ نظمها بصورة قريبة إلى رغبات الثقافات المحلية وحاجاتها ، ولكنه ،

من ناحية أخرى ، أعاق، إلى حد كبير ، تيسير الفرص التربوية الملائمة بالقياس إلى كل من فرنسا وألمانيا .

أما في الولايات المتحدة الأميركية فقد كان يُعترف دائماً بضرورة تيسير الفرص التربوية للجميع من أجل ضمان المصلحة القومية والمصلحة الفردية . ويمكن التعبير عن فلسفتها التربوية بهذه العبارة « التعليم العام الالزامي المجاني أساس لنظام الحكم الذاتي الديمقراطي » . ولكن عملية تحرير التربية من سيطرة الحكومة القومية قد تجاوزت في الولايات المتحدة ما هي عليه في انكلترا. إذ لا يوجد في الولايات المتحدة نظام وطني مركزي للتربية بالمعنى الدقيق لهذه العبارة . بل يوجد ، بدلاً من ذلك ، ٤٩ نظاماً تربوياً — نظام واحد لكل ولاية من الولايات الثماني والأربعين، ونظام واحد لمقاطعة كولومبيا . وفي داخل كل واحد من هذه النظم توجد سيطرة مركزية ، ولكن الأهالي المحليين لا يزالون يتمتعون بحرية كبيرة في تأسيس المدارس والاشراف عليها في مناطقهم .

وهكذا نرى أن الأمم المختلفة قد اتخذت نظماً خاصة بها للقيام بمسؤولية تعليم مواطنيها . وليس يعنينا أن نفاضل بين هذه النظم . لأن كلاً منها يحقق الغاية منه بطريقته الخاصة . إن نظام التعليم الحالي في فرنسا لا يمكن قبوله في الولايات المتحدة ، والعكس صحيح .

الهيئات الدينية

إن كثيراً من الهيئات الدينية تشعر هي أيضاً بمسئولية تعليم الأطفال شعوراً قوياً . وقد أدى الاعتقاد بأن الحقائق الجوهرية عن الاخلاق والدين لا يمكن تعليمها بصورة جيدة في مؤسسة لادينية الى ظهور المدرسة الدينية Parochial ، وهي تؤلف جزءاً هاماً من النظام التربوي في كثير من الأقطار . ففي الولايات المتحدة يحضر بضعة ملايين من الأطفال والأحداث مؤسسات توجهها وتشرف عليها الكنيسة من المدرسة

الابتدائية الى الجامعة. إن قوانين البلاد تقضي بأن يُمنَح حقُّ البقاء للمدارس التي تُدار من قبل الفرق الدينية ، وأن يمنح الآباء حق إرسال أطفالهم إلى مثل هذه المدارس ، ولكن الاعتمادات المالية العامة لايمكن أن تستخدم لمساعدة هذه المؤسسات .

إن هذه الحال تنطوي على مشكلة صعبة . فاذا كانت الحكومة والديانة موحدتين بصورة تجعلهما يعملان كسلطة واحدة لتعليم الأطفال تعليماً فكرياً ومدنياً (وطنياً) ودينياً لم تبق هناك أية مشكلة ، إذ يصبح التعليم الديني جزءاً طبيعياً من برامج المدارس الحكومية . ولكن ، في تلك البلاد التي تُفصل فيها الدولة عن الكنيسة دستورياً ، كما هو الحال في الولايات المتحدة ، تقع خلافات كثيرة بين أولئك المهتمين بالدرجة الأولى بالتعليم العام الحيادي اللاديني وبين أولئك الذين يروّجون لمصالح المدارس الدينية . هذه الخلافات لا تدور حول قيمة المدارس الدينية (وهي قيمة قلما تكون موضع خلاف) ، ولكن حول حقها في الحصول على نصيب من الضرائب العامة . والمقرر بصورة عامة أنها لا تملك مثل هذا الحق اذا كانت الدولة والكنيسة مفصولتين بموجب دستور البلاد .

إن الهيئات الدينية قد خدمت التربية والتعليم خدمات عظيمة ، خلال قرون كثيرة ، ولا تزال تخدمهما حتى اليوم . والحقيقة أن أهدافها لاتشبه تمام الشبه أهداف المؤسسات اللادينية . وكذلك يختلف التأكيد في كل منهما وتختلف طرقهما . والتربية الدينية تجد من المتعذر معالجة كثير من القضايا المتعلقة بالعلوم التاريخية والطبيعية والنفسية معالجة موضوعية . وهي تجعل القيم الروحية التي تفوق القيم المادية والتجريبية محور التدريب والتدريس . والمدرسة الدينية ، أولا وآخراً ، مكان للتعليم يؤمه المؤمنون والذين سيصبحون مؤمنين بدافع من طبيعتهم أو من تربيتهم العائلية .

المؤسسات التربوية الأخرى

إن الأسرة والدولة والهيئات الدينية هي ،من دون أدنى شك ، أعظم الهيئات الاجتماعية اهتماماً بالتربية. ولكن ظهر في السنوات الأخيرة بعض المنظمات التي أخذت تقوم بدورها في هـذا المضمار . مثال ذلك أن بعض الصناعات والمهن الواسعة الجيدة التنظيم تدرب الناس على الأعمال التجارية والصناعية والفنية . أما الشركات الكبرى التي تستخدم آلاف الرجال والنساء فتؤمّن الفرص التربوية لأطفال العمال في بعض الأحيان . إن هذه الصناعات والمهن تكون مستعدة أفضل الاستعداد للقيام بهـذا التدريب الاختصاصي بالرغم من ضرورة قيام الحكومة المحلية أو الحكومة القومية ببعض الاشراف عليها من أجل تحقيق بعض الأهداف الجوهرية . إن رأس المال والعمل المنظم ، وهما العاملان الهامان في المجتمع الحديث ، قد أخذا يدخلان ميدان التربية كما دخلا في كل مظهر من مظاهر حياة القرن العشرين .

وهناك بعض الهيئات التي تهدف الى التثقيف والترفيه والتربية وبناء الخُلق وتعمل من أجل رفاه المجتمع . من أهم هذه الهيئات مؤسسات الكشافة وغيرها من منظمات الشباب التي يرجع تاريخها الى سنوات عديدة في بعض الأقطار ، وكذلك الجمعيات الثقافية التي تضم الراشدين والتي توجد في المدن ، في كل مكان تقريباً . وبالرغم من أن هـذه الجماعات لاتهدف الى التعليم ، بالدرجة الأولى ، فان أفرادها يتعلمون في ظلها ،في كثير من الأحيان،أشياء كثيرةفي جو من البهجة والتعاون الاجتماعي اللذين لايتيسران في المدرسة الرسمية في بعض الأحيان . حتى إنه يقال ،عادة، إن المدارس الرسمية تجني فائدة من استعمال بعض الطرق التي تُعتبر جزءاً ناجحاً جداً من برامج الكشافة ولا سيما في حقلي الانضباط والتشويق .

تعاون مؤسسات التعليم

يجب على مختلف أنواع المؤسسات المهتمة بالتعليم أن تعمل بروح التعاون من أجل ارضاء حاجات الأطفال والراشدين . أما المدرسة والبيت فلن يتعذر عليهما التعاون لأن لهما ، على العموم ، نفس الأهداف الأخلاقية . ولكن الدولة والكنيسة تتنازعان في بعض الأحيان منازعات جدّية تُسوّى بالتدريج إما بالمصالحة أو بالاحتكام الى القضاء . أما أخطر ميدان للنزاع فهو الذي يكون بين الأسرة والدولة ، أو ، بصورة أصح ، بين الأسرة والمدرسة الحكومية . إن المدرسة تحتاج الى تعاون البيت معها والى اهتمامه الفعال بها . ان كثيراً من الآباء لم تتوفر لهم فرص الذهاب إلى المدارس مدة طويلة من الزمن او إنهم ذهبوا إلى مدارس تختلف كثيراً عن المدارس التي يذهب اليها أطفالهم في الوقت الحاضر . لذلك يميلون إلى الوقوف مواقف تنطوي على عدم الارتياح من مدارس العصر الحاضر ، وقد تنطوي على الخصومة أيضاً . إنهم يريدون لأطفالهم فرصاً تربوية أفضل من الفرص التي كانت متوفرة لهم ، ولكنهم يرتابون في قيمة الطرق والمواد المستعملة في المدارس الحاضرة . وموقفهم هذا يعوقهم عن إقامة العلاقات الودية مع المدرسين أو مدراء المدارس .

إن أهداف البيت وأهداف المدرسة فيما يتعلق بارشاد الأطفال وتدريبهم تختلف فيما بينها من حيث الاتجاه العام . إن كلاً من البيت والمدرسة يعمل لتحقيق أرقى نمو ممكن لقابليات الطفولة وشخصيتها . ويستطيع الآباء أن يقوموا بدور هام في تشجيع التعلم الذي يحرزه الطلاب من تجاربهم المدرسية وفي اتمامه . إن الآباء الذين يبدون اهتماماً في الفعاليات المدرسية وفي نتائج أطفالهم إنما يساعدون المدرسة مساعدة عظيمة بتأييدهم مشاريعها ومساعدتهم إياها في تشويق الأطفال إلى التعلم . إن كثيراً من النظم المدرسية الحديثة تبذل جهوداً خاصة لاحراز هذا النوع من التعاون ، وذلك بدعوة الآباء لزيارة المدارس ، وبجمع الآباء والمدرسين في مناسبات اجتماعية سعيدة ،

وبتكليف الآباء بالمساهمة في وضع خطط للحفلات المدرسية، وبتوضيح أهداف البرامج المدرسية وطرقها للآباء .

إن المدرسة لا تستطيع أن تحل محل البيت في سد جميع حاجات الأطفال . ويجب عليها ألاّ تحاول ذلك . وكذلك البيت لا يستطيع أن يقوم مقام المدرسة بتنفيذ برنامج للتعليم مصمّم منظم . ولكن المدرسة والبيت يستطيعان العمل بالتعاون مع الهيئات والمؤسسات الأخرى لتحقيق المنفعة القصوى للمتعلمين .

سلّم التعليم

لقد نشأ ، من خلال التقاليد التاريخية والأهداف التربوية في مختلف الأقطار ، نوع من التنظيم أو سلّم للتعليم الرسمي . إن الدولة، في هذا القرن ، وكذلك الهيئات الدينية والفئات الاجتماعية الأخرى التي تقوم على إدارة المدارس تستعمل هذا السلّم في كل مكان تقريباً ، مع بعض التعديلات والتغييرات . هذا التنظيم أو السلّم التعليمي يمكن تلخيصه بالشكل الآتي :

١ — التعليم الابتدائي — من الخامسة أو السادسة من العمر حتى الحادية عشرة أو الثانية عشرة من العمر . ويُعنى بالدرجة الأولى بالمهارات والحقائق والعادات الأساسية التي يتطلبها المجتمع من أفراده كلهم .

٢ — التعليم الثانوي أو المتوسط — وله هدفان :

آ — الثقافة العامة ، يضاف اليها ، في بعض الأحيان ، إعداد للدراسة العالية وابتداء التخصص .

ب — أو اعداد فنيّ ذو أهداف وطرق كثيرة ولكنها جميعاً ترمي إلى هدف مشترك هو الكفاءة المهنية .

٣ — التعليم العالي وله أربعة أهداف رئيسية :

آ — إعداد الطلاب لبعض المهن أو الأعمال الابداعية .

ب — النهوض بالثقافة إلى مستوى أرقى فأرقى .

ج — زيادة الاهتمام بالعلوم وزيادة تفهمها .

د — ادخال الطلاب ميدان البحث العلمي ، وتعريفهم على روح البحث العلمي وطرقه .

✲ ✲ ✲

-١٤-

قياس العملية التربوية وتقويمها

« مقدمة — أساس التقويم — وظائف الامتحان — برنامج الامتحان — موقف الطلاب والمدرسين من الامتحان » .

مقدمة

يُعتبر القياس بطريقة من الطرق أو الاختبار بشكل من الأشكال جزءاً لا يتجزأ من حياتنا اليومية ، سواء أكان لقياس السكر اللازم لتحضير القهوة التي نحتسيها، أم لتقدير المسافة بين سيارتنا والسيارة التي نحاول المرور بها .أو أي عمل آخر من مئات أعمالنا اليومية . ولولا القياس لما كانت هناك صناعة أو تجارة أو زراعة. ولولاه كذلك لما تم تقدم في العلم والابتكار والبحث . لذلك يجب أن نسأل أنفسنا عما إذا كان القياس ضرورياً لعملية التربية أم لا ؟

إن الأجوبة عن هذا السؤال متناقضة : فالعالم التربوي يقول إنه يمكن قياس كل شيء في التربية والتعليم بما في ذلك نتائج التعلم، وإن المشاكل التربوية لا يمكن أن تحل إلا باستعمال المعلومات الكمية . بينما يصرح الفيلسوف التربوي أن التربية عملية متصلة بالانسان الذي لا يمكن وصف كثير من إستجاباته وأفعاله المعقدة بأوصاف كمية . وهو يعتقد أن القياس يساعدنا على فهم الطالب ومعرفة ما قد أصابه من تعلم ، إلاّ أنه لا يستطيع أن يزودنا بالأجوبة النهائية . لذلك نحتاج إلى خطوة أخرى إلى الأمام في هذا السبيل ، أي نحتاج إلى مفهوم أوسع للقياس وهو الذي أخذنا نطلق عليه « التقويم Evaluation » .

يشرح لنا (Ross) هذه المسألة بقوله : « من المستحسن أن نلاحظ أن القياس هو دائماً وسيلة إلى غاية وليس غاية في ذاته . إن القياس إنما هو وصف كمي للحوادث الملاحظة ، وقلما تكون أهمية القياس أو نتائجه التربوية مضمونة أو حتمية . إن أهمية القياس الحقيقية لا يمكن ، على العموم ، أن تُعيَّن إلاّ عندما يُنظر إليه على ضوء العوامل الأخرى ويوضع في مكانه الخاص به من مجموع الموقف كله . إن عبارة «التقويم» تستعمل للدلالة على عملية تقويم الطفل كله أو تقويم الموقف التربوي بأسره ». (١)

إن القياس يقتضي استعمال مختلف الآلات والأدوات . أما التقويم فيشمل استعمال نتائج القياس والمعلومات الوصفية كالملاحظة غير المنظمة للوصول إلى تفسيرات وتعليلات. إن القياس ، إذن، هامّ ولكنه لا يكفي وحده أبداً . يجب أن نتقدم خطوة أخرى إلى الأمام باستعمال التقويم الذي ينسجم مع فلسفة التربية الحديثة .

أساس التقويم

من المبادىء المقبولة في التربية أن التقويم يجب أن يتم على ضوء أهداف المنهاج الدراسي . فاذا كان هدف التعليم اكتساب بعض المهارات والمعارف وجب أن يكون تقويم نتائج التعليم مبنياً على تلك المعارف والمهارات . أما إذا أرادت المدرسة إنماء الميول المستحبة والمثل العليا والعادات الاجتماعية والانفعالية بالاضافة إلى تعلم المعارف والمهارات فيجب عليها أن تبني تقويمها على هذه الأسس أيضاً . إن هذا المبدأ ، رغم الاعتراف به نظريا اعترافاً جيداً ، يُهمل كل الاهمال عند التطبيق في كثير من الأحيان، وربما صح القول إن « التقويم » لا يسير سيراً حسناً مستمراً حسب الغايات والأهداف المعترف بها إلا في عدد قليل من النظم التعليمية ، وبعبارة أوضح ، إن نتائج العمل التربوي تُقوّم ، دائماً تقريباً ، بقياس المعلومات وبعض المهارات دون اعتبار للنتائج الأخرى للعملية التربوية .

---

(١) Ross,C.C, Measurement in Todays Schools, P. 19

وهناك أسباب وجيهة لاخفاق المدرسة الحديثة في توسيع أسس التقويم . إن هذا الاخفاق ليس ذنب المدرس الذي يُضطر عادة ، لاتباع السياسات والطرق التي تعينها الادارة المدرسية . إن كبار موظفي الادارة هم الذين يستطيعون في بعض الأحيان تحسين طرق التقويم . ولكن حتى هؤلاء يلقون صعوبة جدية في هذا السبيل ، وهي عدم وجود وسيلة ملائمة لتقويم المكاسب الخفية التي يصيبها نمو الطفل الشخصي والاجتماعي . فمن السهل قياس ماتعلمه الطالب في الرياضيات في خلال فترة من الزمن ، ولكن يصعب جداً أن نقوّم بوسائلنا الحاضرة أيّ تغير قد يطرأ على عفته أو تسامحه أو مثابرته . وينتج عن ذلك أن يصبح التقويم ، مهما كانت أهداف المدرسة ، نوعاً من الاختبار بالمعنى الضيق لهذه العبارة : أي اختبار نتائج التعلم السهلة القياس . يوجد في التربية قول مأثور وهو أن « الامتحان هو الذي يربح دائماً » . وهذا يعني بالطبع أنه ، حتى إذا تغيرت أهداف النظام التربوي وبرامجه وتحسنت بحيث تسد الحاجات الشخصية والمحلية والقومية ، لن يحدث التغير الحقيقي المطلوب مادامت موادالامتحان وطرقه العامة هي ذاتها لم تتغير . إن الامتحان هو الذي يعيّن مايدرّسه المدرس وطريقة تدريسه ، وهو الذي يعين ما يدرُسه الطلاب ويحفظونه ، وطريقة دراستهم وحفظهم له.

وظائف الامتحان

قلنا إن الامتحان يحتل مكانة أساسية في الخطة التربوية ، وهو الذي يمدنا بمعظم المعلومات التي نستعملها في عملية التقويم . وبالرغم من أن الامتحان غير كامل من حيث الشكل ومحدود المدى الى حد غير ملائم فانه يقوم بوظائف ذات أهمية عظيمة في المدرسة الحديثة :

أولاً : إن مدير المدرسة يستعمل نتائج الامتحان لتهيئة سجل يتضمن مدى تعلم الطالب وتقدمه ، وليتخذها أساساً لترفيعه ، وليرسل التقارير إلى الآباء ، وليقدم للمواطنين معلومات عن المدرسة ونجاحها . إن هذه الوظيفة الادارية الخاصة بالامتحان

تقع على عاتق رئيس المدرسة أو مديرها، ويجب عليه أن يكون دقيقا ونشيطا في أدائها.

ثانياً : إن للامتحان المهيأ تهيئة حسنة فوائد تعليمية واضحة . إن الطلاب يتعلمون عندما يشتركون في امتحان جيد، سواء أكان تحريريا أم شفهياً : انهم يتعلمون تنظيم آرائهم وربط بعضها بالبعض الآخر والتعبير عن أفكارهم . وهم يتعلمون أيضا التمييز بين الهام وغير الهام من تفاصيل المعلومات الداخلة في الامتحان . ولكن يجب الاعتراف بأن هذه الوظيفة التعليمية التي يؤديها الامتحان هي ، كما يعتقد المدرسون على العموم ، وظيفة غير معتبرة . ولاشك أن الامتحان يتحسن كثيرا إذا اعتبرناه — نحن المدرسين — عملية تعليم واختبار في آن واحد.

ثالثاً : إن نتائج الامتحان قد تفيد في التشخيص ، أي إن المدرس يكتشف نواحي الضعف في طلابه ونواحي القوة ، وقد يتمكن من استعمال هذه المعلومات التي اكتشفها « للتدريس العلاجي » . ثم إن نتائج الامتحان قد تريه نقاط الضعف في طرقه التدريسية أو في مواده التي يستعملها ؛ مثال ذلك اهتداؤه إلى أنه لم يكن واضحا وضوحا كافيا في شرح بعض النقاط ، أو أن بعض أجزاء المواد الدرسية التي عينها للطلاب كانت فوق مستوى أفهامهم . هذه الفوائد التشخيصية إنما تتم إذا أمكن استعمال المعلومات المستخلصة من نتائج الامتحان فيما بعدُ لتعليم الطلاب ذاتهم. لذلك كان حظ الامتحان النهائي من هذه الفائدة ضئيلاً .

رابعا : وأخيراً إن المعلومات التي تقدمها الامتحانات يمكن أن تفيد في إرشاد الطالب ارشادا مهنيا وتربوياً، فنتائج الامتحان يمكن أن تعيّن الدروسَ أو المواد التي يستطيع الطالب احراز أحسن نجاح ممكن فيها . وبذلك تزود المرشد أو الموجه بمعلومات قيمة لوضع الخطط الدراسية . ان نتائج الامتحان قد تكون دليلا على بعض الأولاع والقابليات لدى الطالب والتي تتعلق باختياره إحدى المهن . ويستطيع المدرس أو المرشد الاستفادة من مثل هذا الدليل في نصح الطالب بأن يتخذ مهنة معينة من المهن أو أن يتركها .

لعل الوظائف الأربع الأساسية للامتحان ، كما ذُكرت آنفاً ، قلما تتحقق تحققا كاملا في أي نظام من النظم التربوية . ولكنها جديرة بأن تسترعي انتباه جميع المدرسين وتأملهم . لأن هناك حاجة لتوسيع أهداف الامتحان وعدم قصرها على الترفيع وحفظ السجل وكتابة التقارير إلى الوالدين.

برنامج الامتحان

إن برنامج اختبار التعلّم الذي تضعه أية مدرسة من المدارس يعتمد أكثر مايعتمد على نوع التنظيم التربوي الذي يسود المدرسة . فاذا كانت المدرسة قائمة في منطقة تسودها الرقابة الممعنة في المركزية فان الامتحانات تهيأ وتراقب من قبل لجنة مركزية. وفي الطرف الآخر قد يُلقى على مدرس المدرسة عبء تهيئة الامتحانات ومراقبتها وتصحيحها . وبين هذين الطرفين توجد آلاف من المدارس التي تكون تحت الاشراف العام للأمة والولاية ، ولكنها تملك قسطا لابأس به من الحرية في وضع مناهجها وتنظيم امتحاناتها . ونحن نريد أن نتبنى وجهة نظر مثالية لدى الاجابة عن أربعة أسئلة عملية تتعلق بالامتحانات ولاسيما بالنسبة للمدارس الثانوية . ونعتقد أن الأجوبة التي سنذكرها تمثل مايجب عمله لو كانت مبادىء التربية الحديثة وعلم النفس الحديث مطبقة . وهي تمثل مايجري أو يُعمل في النظم المدرسية التي يسمح نظامها الاداري بعمله . ولكن يجب ألاّ تُعتبر الطريقة الوحيدة المقبولة التي تتبع في الامتحانات في جميع المواقف وفي جميع الأوقات.

١ — كم مرة يُمتحَن التلاميذ ومتى يمتحنون ؟

من الممكن أن تجري الامتحانات مراراً وان تستغرق جزءا كبيرا جدا من وقت الفعاليات التربوية الأخرى . كما يمكن أن تكون الامتحانات قليلة العدد أو نادرة إلى درجة أنها تصبح في نظر الطلاب عوائق هائلة وفظيعة فلايمكن اجتيازها. والعادة المتبعة هي أن يجري امتحان في نصف الفصل وامتحان في نصف السنة

الدرسية وأن تنتهي السنة الدرسية بامتحان نهائي . وتستعمل نتائج هذه الامتحانات لحساب علامات الطالب في تلك السنة . ولما كان الامتحان النهائي يشمل المواد الدرسية للسنة كلها فانه يُعطى وزنا أكبر في هذا الحساب .

وبالاضافة إلى ذلك تجري اختبارات قصيرة بين حين وحين تفيد في حثّ الطالب على المراجعة وتنظيم الأفكار . وهذه الاختبارات تُعطى ، تبعا لطبيعة المادة الدرسية ، كل بضعة أيام ، أو مرة أو مرتين كلّ شهر . وقد لا تُعطى نتائجها أيّ وزن في حساب العلامة النهائية . إن هذه الاختبارات تساعد في اطلاع الطلاب على مدى تقدمهم أو عدم تقدمهم في دروسهم .

٢ً — من الذي يجب أن يهيء الامتحانات ؟

لاجدل في أن أقدر الناس على تهيئة الامتحان لاحدى المواد هو المدرس الذي يدرسها ، فهو يعرف أكثر من أي شخص آخر ما دَرَسه الطلاب وكيف درسوه وماينبغي أن يعرفوه . ويجب أن يكون الامتحان الذي يضعه ميزانا صحيحا قائما على المعلومات الواردة في المادة الدرسية وفعاليات التعلم الداخلة فيها . ولكن ليس كل المدرسين ماهرين في تهيئة الامتحانات لقلة خبرتهم أو ضيق وقتهم . ولذلك ، في كثير من النظم المدرسية ، تُكلف لجان مؤلفة من مربين أكفاء ماهرين لوضع الامتحانات ولاسيما النهائية منها . وهذه الخطة تنجح نجاحا جيدا إذا كانت لجنة الامتحان مؤلفة من مدرسين حقيقيين وهم الأشخاص القريبون من الفعاليات والمشاكل اليومية التي تجري في الصفوف .

٣ً — من يدير الامتحانات ؟

من الواضح ان الأشخاص الأكفاء وحدهم يجب أن يديروا الامتحانات . وأكفأ الناس للقيام بهذا الواجب هم المدرسون الذين يدرّسون الطلاب . وأفضل مكان لاجراء الامتحان هو المكان الذي يتعلم فيه الطلاب كل يوم ، والمدرس يؤلف جزءاً بارزاً من هذا المكان . فاذا لم يكن قادراً على إدارة الامتحان بمهارة وبعدل ،

وجب عليه ان يتعلم إدارته في أقرب فرصة ممكنة . ويجب أن تُؤلف مبادىء إعطاء الاختبارات والامتحانات وطريقة إجرائها جزءاً من إعداده المهني .

في النظم المدرسية، التي توجد فيها هيئة مركزية عليا للاشراف على الامتحانات ولاسيما امتحانات نصف السنة ونهايتها ، ربما كان من الأفضل، في بعض الأحيان ، ان يُكلَّف بادارة هذه الامتحانات ممتحنون خصوصيون ، لأن هذا يضمن وحدة الطريقة . إلاّ ان المدرس يُعتبر، من وجهة نظر نفسية ، هو الممتحن الأفضل.

٤ — من يصحح الامتحانات ويضع عليها العلامات ؟

إن قراءة عدد كبير من أوراق الامتحان ووضع الدرجات التي تستحقها يعتبران من الأعباء الثقيلة على المدرسين . ولكن اذا أردنا تحقيق الغايات المفيدة من الامتحانات فمن الضروري أن يساهم مدرس الصف في تدقيق الأوراق وتعيين الدرجات التي تستحقها . ويصدق هذا بصورة خاصة على امتحان نصف الفصل وامتحان نصف السنة والاختبارات التي تُعطى أثناء السنة بين حين وحين ، وهي التي يُؤكد فيها على الصفة التشخيصية للامتحانات . ومن المهم ان ننظر الى الاختبار والتدريس نظرنا الى عمليتين مترابطتين ، وهذا لايتم إلا اذا استطاع المدرس قراءة الأوراق والتعرف مباشرة على طلابه واستجاباتهم .

أما بالنسبة للامتحان الأخير فالأمر يختلف نوعا ما . اذ يفضل في هذه الحالة، في معظم الأحيان ، أن يدقق الأوراق مربون ذوو خبرات خاصة . وعندما يكون الاختبار من الاختبارات الموضوعية objective يقوم الكتبة المدربون الذين يعملون في دائرة مركزية بتدقيق الأوراق ووضع الدرجات . يضاف الى ذلك أن الأجهزة المُعَدّة لوضع الدرجات للامتحانات القياسية قد أخذت تنتشر ويكثر استعمالها . فهذه الأساليب ذات ميزة عظيمة في تعيين نتائج الامتحان بطريقة موثوقة وموضوعية .

❀ ❀ ❀

موقف الطلاب والمدرسين من الامتحانات

لانذيع سراً من الأسرار إذا قلنا إن معظم الطلاب يكرهون الامتحانات . ان الطالب المستعد استعداداً جيداً كالطالب المستعد استعداداً سيئاً يدنو من الامتحان العام خائفاً هلعاً وشاعراً بانفعالات أخرى هدامة تمنعه في أغلب الأحيان من القيام بأفضل ما يستطيع القيام به . لأن عقله يعمل بصورة سيئة اذا كان خاضعاً للتوترات التي تثيرها فيه بعض مواقف الامتحان .

ان مواقف كثير من المدرسين ليست أفضل من مواقف الطلاب . هناك فرق في الانفعالات فقط . ان المدرس الذي يعتبر الامتحان جزءاً منفصلاً عن التدريس (ولا يعترف الا بالوظيفة الادارية للامتحان) لا بد أن يشعر بأن أعباء الامتحان مملة ومثبطة للعزم وقليلة الفائدة . وهو ينفر من الوقت والجهد اللذين يجب عليه أن يصرفهما في عمل من هذا النوع ، ومشاعره هذه تزيد من متاعب طلابه .

نحن لاندّعي أننا نصف العلاج الشافي لجميع شرور الامتحان، ولكننا نسوق فيما يلي بعض الاقتراحات التي تؤدي إلى تحسين أحوال اختبارات التعلم إذا كانت العوامل الأخرى ملائمة :

١ — الاكثار من الاختبارات القصيرة لتعويد الطلاب على الاجابة عن أسئلة الامتحان .

٢ — تحسين التشويق للامتحانات وذلك بالتأكيد على فوائدها التعليمية والتشخيصية والتوجيهية .

٣ — القضاء على مظاهر الامتحانات (البوليسية) بقدر الامكان . ان مراقبة الامتحانات بصورة ملائمة لاتقتضي بالضرورة استعمال القوة والشدة .

٤ — الاكثار من استعمال الامتحانات غير الرسمية ولاسيما الامتحان الشفوي.

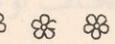
٥ — إعفاء المدرسين من القيام بالمظاهر الكتابية المحضة للامتحانات مثل طبع الأسئلة ونسخها وتسجيل الدرجات، الخ .

٦ — تعليم المدرسين أثناء الخدمة كيف يحسّنون فهمهم لبرنامج الامتحان، وكيف يقفون من واجبات الامتحانات مواقف أفضل من ذي قبل .

٧ — مساعدة مدراء المدرسة وغيرهم من الموظفين الاداريين فيها على الاعتراف بان الامتحان هو أحد الوسائل (وليس الوسيلة الوحيدة) الأساسية لتقويم تعلم الطالب ونموه .

إن التقويم في التربية يعتبر من أصعب مشاكلنا . وهو مشكلة ذات وجوه معقدة كثيرة. إننا نحتاج إلى تحسين طرقنا في الامتحان وتحسين مواقفنا منه كما أشرنا سابقاً. ونحتاج إلى الوصول إلى وسيلة أفضل لقياس التكيف الاجتماعي والشخصي . ويجب أن نتعلم كيف نقيس بصورة أدق الطرقَ الأقل حظاً من الموضوعية والشكلية كالملاحظة غير المنظمة . ويجب علينا كمربين أن ننمي قابليتنا على تقويم أنفسنا وطرقنا ودوافعنا .

إن التربية ، كمؤسسة من المؤسسات في جميع الأقطار، لا يمكن أن تتطور وتزداد كفاءةً بصورة أسرع من تطور قدرة المدارس على تقويم نقاط ضعفها ونقاط قوتها تقويماً كاملاً .



— ١٥ —

النظام والسيطرة في التربية

« مقدمة — أهمية النظام للمدرس — نبذة تاريخية — النظام في المدرسة الثانوية — مشكلة السيطرة — العقوبة — النظام وشخصية المدرس » .

مقدمة

يظهر أن من المستحيل إغفال التفكير في النظام أثناء التفكير في التربية العامة . وتدل لفظة « النظام Discipline » في التعليم والتعلم على عدة معان ، ولكن جميع هذه المعاني ترجع الى السلوك المضبوط المنظم سواء أكان سلوكاً جسمياً أم عقلياً أم انفعالياً أم أخلاقياً . وقد عرّف قاموس التربية النظامَ بما يلي : « إنه عمليةُ (أو نتيجة) توجيه أو إخضاع الرغبات المباشرة والدوافع والأولاع من أجل الوصول إلى عمل أنجع وأوثق » . وعلى هذا يكون الشخص المضبوط هو ذلك الشخص الذي يترك موقتاً الهدف الذي يبدو له مستحبا ، لكي يصل إلى هدف آخر أهم . والفئة من الناس المضبوطة أو الأمة المضبوطة هي تلك التي تعلمت أن تضحي برغباتها وحرياتها التافهة لكي تصل إلى مكاسب أعظم في المستقبل .

إن النظام من وجهة نظر التربية لايمكن الاستغناء عنه . والشخص المثقف هو الشخص المضبوط . إن من أهم قابلياته التي نماها في حياته المدرسية قابليةَ توجيه انتباهه، وتركيز جهوده ، وتكوين مفاهيم واضحة، وعدم اصدار الأحكام إلاّ بعد إمعان النظر في جميع وجوه المسألة المدروسة . وهو الذي تعلم الضبط الذاتي حتى صار جزءاً لايتجزأ من سلوكه . ولما كان يملك هذه السيطرة على نفسه فمن المحتمل أن يكون فرداً ذا خُلق جيد من وجهة نظر أخلاقية واجتماعية. يقول أحد علماء النفس:

« إن ناحية ضبط النفس في النظام تصل بينه وبين الخُلُق . فالشخص ذو الخُلق الجيد هو شخص مضبوط يمكن معرفة مايصدر عنه في المواقف المختلفة . وهو ذو عادات جيدة ويمكن الاعتماد عليه للعمل بشكل ينطوي على احترام حقوق الآخرين ومصالحهم . أما الشخص ذو الخلق السيء فينقصه ضبط النفس . أو إذا كان يتمتع بضبط النفس فهو لايتأثر في سلوكه برغبات المجتمع وعاداته »(١) .

يعتقد بعض الناس أن النظام يحظى ببحث كثير في التربية . وربما كان هذا صحيحاً اذا كنا نقصد من النظام معناه الضيق الذي يتناول الطرق الاصلاحية كالعقاب. أما النظام بمعناه الواسع الذي يتناول انماء المسؤولية الاجتماعية والقابليات التعاونية فلم يُبحث أكثر مما ينبغي . إن غاية التربية تحسين الحضارة، ولايتم هذا التحسين الا اذا تعلم الأفراد اخضاع دوافعهم الطبيعية الأنانية لبعض القوانين والعادات والطقوس الضرورية .

أهمية النظام للمدرس

إن جميع المربين تقريباً يتفقون على أنه يجب أن تكون فعالية التعلم فعالية مضبوطة. والتعلم المفيد المجدي لايستمر ، على العموم ، مدة طويلة من دون تنظيم وترتيب. وبعبارة أخرى ، إن موقف التعلم الحسن هو موقف مضبوط يسوده النظام . يوجد بعض الخلاف حول طبيعة هذا الضبط وهذا النظام . ولكن أحداً لايختلف في أهمية مسؤولية المدرس عن النظام . فقد يتوقف نجاحه في مهنته ، بالدرجة الأولى ، على تأمينه . والنظام السيء هو السبب الأكبر الوحيد لاخفاق المدرسين في المدارس الثانوية . فلا سعة الاطلاع ولا القدرة في المادة ولا الخُلُق الممتاز ولا الحماس في العمل يمكن أن تغني غناء القدرة على السيطرة على فعاليات الصفوف . والمربي الذي يعتقد

---

(1) Ellis , R . S ., Educational Psychology , pp . 483-4 .

أن النظام لم يعد عاملا ذا مكانة مرموقة في التربية الحديثة إنما يخدع نفسه ويخدع الآخرين.

نبذة تاريخية

بقي النظام القاسي الفظيع يسود المدارس خلال عدة قرون . وكانت تُرتكب في الماضي أعمال فظيعة باسم التربية والتعليم . كان المعلم طاغية يحكم بيد وحشية . وكانت المدرسة في نظر الطفل مكانا مظلماً مرعباً . فكان يهرب منها كلما أمكنه ذلك . ولم يطرأ تغيير على هذا الموقف حتى القرن الثامن عشر . إذ ذاك جاء روسو وذهب الى النقيض الآخر ، فاقترح ان يُربى الطفل ويُعلّم من دون سيطرة الراشدين. لم تكن نظريات روسو عملية ، ولكنها خلّفت نتائج جيدة في نظريات القرن التالي وطرقه التربوية ، ولاسيما لدى (بستالوتزي) .

شرع (بستالوتزي) مع أولئك الذين كانوا يؤمنون بتعاليمه بانقاذ المدرسة من جو الظلم والوحشية الذي كان يسودها . لقد اعترفوا بان هناك حاجةً الى النظام ولكنهم أرادوا أن يكون النظام قائما على الرحمة والانسانية . وكانوا يعتبرون الطفل فرداً بشرياً أهلا للاحترام وللحب . ويعتقدون بأن التعليم يجب أن يعتمد على طبيعة المتعلم، وبأن التعلم في الأساس نموٌّ فردي داخلي ولا يمكن فرضه على الطفل من الخارج. ولذلك كان النظام في نظرهم عملية نمو داخلي أيضاً . ولا يمكن تأمين نظام حقيقي ودائم باللجوء إلى تطبيق القوة الخارجية .

يوجد في التربية في القرن الحاضر تباين كبير في الرأي والتطبيق في هذه المسألة. وتتراوح الآراء بين المدرسة الرسمية المضبوطة ضبطا شديدا والمدرسة التي تؤمّن لتلاميذها المواقف الحرة العفوية التي يقوم عليها مربون تقدميون . ولكن روسو وبستالوتزي وتلاميذهما قد قاموا بعمل عظيم اذ حرروا المدرسة من النظام البربري الوحشي .

أهداف النظام

للنظام هدفان رئيسيان في عملية التربية : أحدهما يتعلق بصورة خاصة بالفرد والثاني بقيم الجماعة . إن هدفنا الأول من تدريب الأطفال على النظام هو إنماء الضبط الذاتي الاجتماعي لديهم . إذا أردنا أن يتكيف الطفل تكيفاً حسناً لبيئته الاجتماعية وجب عليه أن يضبط سلوكه بصورة تدل على احترامه لمصلحة الآخرين وتقديره لها . وكذلك يجب عليه أن يبلغ من السيطرة على عملياته الحسية والعقلية والانفعالية درجة تمكنه من أن يكون طالباً فعالاً قادراً على الملاحظة والدراسة وحل المسائل وعلى التفكير والمحاكمة بجد ونشاط .

والهدف الثاني الهام للنظام في التربية هو إنماء قوة معنوية جيدة . إن الفئة من الطلاب المضبوطة ضبطاً حسناً هي الفئة التي تتعاون فيما بينها تعاوناً حسناً .

إن النظام المدرسي هو في الحقيقة نوع من الارشاد . إنه يعني إرشاد الناشئة لتكوين عادتي فهم النفس وضبط النفس ، ولتعلّم إدارة شؤونهم بأنفسهم بقدر استطاعتهم . والنظام الجيد يمنح المدرس بعض الحرية لأنه لا يعود مضطراً لصرف جزء كبير من وقته وطاقته لحل المشاكل الانضباطية في الصف . ومن جهة أخرى يكون المدرس عبداً للنظام إذا كان يدرّس جماعة من الطلاب الذين لا تتوفر فيهم القوة المعنوية الجيدة ،ولا يبدي أحدهم أي اهتمام بحقوق الآخرين فيُضطر إلى صرف طاقته في الاصلاح والعقاب .

النظام في المدرسة الثانوية

إن الفتيان والفتيات في سن الدراسة الثانوية لا يخضعون بسهولة لسيطرة الراشدين. ولكي يخضعوا لها يجب أن تتوفر لها الأسباب الوجيهة ، ويجب أن يكون الطلاب على معرفة بهذه الأسباب وقبول بها . ويُعتبر الاهتمام بالمادة الدرسية وبالفعاليات التي

تجري في الصف ، بالاضافة إلى الرغبة في التعلم وفي إحراز نجاح جيد ، سببين كافيين لأن يسلك كثير من الطلاب سلوكاً صحيحاً في معظم الوقت . ولكن هذين الدافعين لا يكفيان لأن يسلك جميع الطلاب سلوكاً صحيحاً دائماً . فهناك طلاب يضعف لديهم هذان الدافعان بسرعة فيخلقون المشاكل للمدرسين. وقد أشار (جود Judd) إلى هذه المشكلة الصعبة بقوله :

« إن النظام في حجرة الصف منتوج اجتماعي معقد . إذ يجب على المدرس أن يُقنع مجموعة من الشخصيات ذات الأولاع والميول العاطفية المختلفة بأن تركز انتباهها مدة من الوقت في بعض الأعمال العقلية . إن التوازن في مثل هذا الموقف يكون حساساً إلى درجة أن أي إزعاج أو اضطراب يحدث في الصف أو خارجه قد يقضي على النظام في الصف » (١) .

ربما كان الطريقان اللذان يؤديان إلى النجاح في تأمين النظام في المدرسة الثانوية هما الفعالية المشوقة وموقف الطلاب موقفاً ملائماً من المدرسة بصورة عامة ومن المدرس بصورة خاصة .

وواضح أن فعاليات المدرسة لا تكون مشوقة للطلاب دائماً ؛ ولكن الطلاب ، إذا لم يكونوا مهتمين اهتماماً قوياً بالفعاليات ، يثابرون على التعاون والسلوك الجيد إذا كانوا يحبون المدرس ويحبون المدرسة وإذا لم يكن لديهم إحساس بالارهاق والقسر الشديدين . ومن هذا نعلم أن وقوف الطلاب من المدرسة موقفاً حسناً يساعد المدرس كثيراً عندما يضعف اهتمام بعض الطلاب بالدروس وهو أمر لا بد أن يحدث في بعض الأحيان .

مشكلة السيطرة

يميل المربي التقدمي المتطرف الى الاعتقاد بأن على المدرس ألاّ يسيطر مطلقاً على

---

(1) Judd, C.H., Educational Psychology, p.539 .

الصف وأن عليه أن يسمح دائماً للطلاب بالتعبير الحر عن أولاعهم وابتكارهم . وهو يعتقد بأن أي تقييد لفعالية الطالب يسيء الى النمو . ولكن وجهة النظر التي تبدو أفضل من هذه هي التي تقضي بأن يراقَب الطفلُ ويُضبط بصورة دقيقة في مراحل النمو . إن السيطرة والالزام ضروريان إذن في بعض الأوقات . إنهما يدفعان النمو إلى أمام ولا يؤخرانه ، وقد يخلّصان الفرد من كثير من الأخطار. ويتقدم (كورتيز) بهذا المثال للتدليل على صحة هذا القول :

« إذا مَنَعَنا رجلٌ غريب تماماً عنا ، فجأة وبالقوة ، عن المضي في سيرنا فاننا نميل إلى النفور من سيطرته . ولكن إذا أدركنا فيما بعد أنه بعمله هذا قد خلصنا من الموت بين عجلات سيارة لم نكن منتبهين لها ، فان غضبنا ينقلب الى شكران له واعتراف بالجميل . وإذا أصابنا أذى لأن الشخص الذي كان يلاحظ ما سيحدث لنا لم يمارس مثل هذه السيطرة علينا فاننا نعاقبه على إهماله . وكلما ازداد الخطر ازداد تسامحنا وقبولنا للسيطرة حتى بأشكالها القوية» (١) .

لقد برهنت الدراسات على أن الطلاب لايكرهون القواعد والقيود التي يفهمونها ويجدون منها خيراً وفائدة ، أنهم ،ومن جهة أخرى ،لايحبون التراخي ولا انعدام القواعد والقيود مدة طويلة . لأنهم يستطيعون أن يروا بأنفسهم أنهم يضيعون وقتهم سدى ولا يتقدمون أي تقدم يذكر . والنقطة المهمة هي أن تبقى السيطرة بالقيود والقوانين مادام هناك حاجة إليها . أما عندما يبرهن الطلاب على أنهم صاروا يحسنون التصرف من دون حاجة إلى القوانين والقيود،وأنهم أصبحوا يستطيعون الحكم على سلوكهم ، فيجب أن تتراخى سيطرة الراشدين بالتدريج . ذلك هو مبدأ منح الحرية شيئاً فشيئاً حسب استعداد الطفل للتمتع بالحرية . وذلك هو المبدأ الذي يُراعى أكثر من غيره لحفظ النظام في التربية الحديثة .

---

(١) راجع . Courtis, S.A., Philosophy of Education

العقوبة

هناك إجماع على أن الوقاية خير من العقاب في النظام . إن منع الطفل من ارتكاب الخطأ أفضل من عقابه بعد ارتكابه . ولكن أكثر المربين تفاؤلاً مضطرون الى الاعتراف بأن السلوك السيء يحدث في بعض الأحيان بالرغم من أفضل التدابير الوقائية ؛ فكيف نعامل الطالب إذا ارتكب ذنباً ما ؟ تختلف الآراء كثيراً في هذا الصدد . والقول بأن الفرد يجب ألاّ يعاقب على سلوكه السيء هو كالقول بأنه يجب ألا يتحمل نتائج أعماله السيئة . يضاف الى ذلك أنه لن يستفيد من أخطائه ولن يتعلم بها إلاّ إذا لفتتْ انتباهه بصورة قوية أو بصورة لا تُنسى. لذلك تطالب التربيةُ باللجوء إلى العقوبة في بعض الأحيان . وعلى المدرس أو المدير أن يختار أنواع العقوبة الملائمة لكل حالة حسب رأيه . ولكن هناك مبادىء عامة يجب أن تتوفر في العقوبة المدرسية ، وهي :

١ — يجب في العقوبة ألاّ تؤذي جسم الطفل أو صحته العقلية .

٢ — يجب أن تكون ناجعة في منعه عن التمادي في سلوكه السيء .

٣ — يجب أن تكون متصلة بالذنب ومفهومة من قبل المذنب .

٤ — يجب أن تكون مباشرة فلا تأتي متأخرة أكثر مما يجب .

٥ — يجب أن تكون عادلة ومتناسبة مع الذنب .

٦ — يجب أن تُنفذ العقوبة بهدوء .

٧ — يجب أن تكون نتيجتها الأخيرة شعور المذنب بأنه قد عانى نتائج سلوكه التي لا مفر منها ، ولكن دون أن يفقد شعوره بالأمان والجدارة والالفة .

إن الأشخاص المهتمين بالتربية وبسعادة الطفل تناقشوا كثيراً في مسألة العقوبة الجسدية فلم يصلوا إلى نتيجة واحدة . ولكن جميعهم تقريباً يتفقون على عدم استعمال العقوبة الجسدية الا نادراً في المدارس . وهذا لا يعني ان العقوبة الجسدية لا تكون

وسيلة ناجعة من حين الى حين لضبط الأطفال الذين لم يدركوا مستوى جيداً من التفكير والفهم ، ولكن يفضل في معظم الأحيان استعمال التوبيخ الذي يتم بأسلوب حازم والحرمان من الامتيازات وغيرها من الوسائل الأخرى . إن العقوبة الجسدية إذا استعملت كثيراً تسيء إلى علاقات الطلاب بالمدرسين وتخلّف في كثير من الطلاب عادات سلبية .

النظام وشخصية المدرس

وأخيراً إذا أردنا تأمين نظام سليم في التعليم ،وإذا أردنا إنماء الضبط الذاتي لدى الطلاب عن طريق تخفيف السيطرة والقيود بالتدريج ، وجب أن يكون المدرس نفسه محباً للنظام وحريصاً عليه وحازماً ومنسجماً في أعماله وأقواله وصريحاً وعادلاً في أحكامه. «لين من غير ضعف وشدة من غير عنف» ، ذلك هو الشعار الذي يحسن بالمدرس اتباعه . ومن العلاقات التي يمكن أن تنشأ بينه وبين طلابه يمكن أن ينبعث ذلك السلوك المضبوط المنظم اللازم للتعلم ، فمثل هذا المعلم قد يكون قدوة لطلابه في الجسم المضبوط والعقل المضبوط والعواطف المضبوطة وهي الخصائص اللازمة للشخص المثقف ثقافة حسنة .

❀❀❀

— ١٦ —

سيكولوجيا المواد الدرسية

« مقدمة — المواد الدرسية وحل المشاكل — المواد الدرسية وذكاء الطالب — سيكولوجيا الرياضيات : مراحل اتقان الحساب ، الجبر ، الهندسة — سيكولوجيا العلوم الاجتماعية — سيكولوجيا العلوم الطبيعية : علم الحياة ، الفيزياء ، الكيمياء » .

مقدمة

كان علماء النفس والمربون في السنوات الثلاثين الأخيرة يدرسون العمليات العقلية التي تتدخل في تعلم مختلف المواد الدرسية . وقد انتجت بحوثهم جملة مفيدة من المعلومات المتعلقة بسيكولوجيا التعلم في مختلف المواد الدرسية ، ولا سيما فيما يخص النضج . وامكانيات التعلم ، وترتيب المواد والفعاليات على ضوء النمو ترتيباً يؤدي إلى الفهم والحفظ بصورة جيدة . وقد ساعدت هذه البحوث المدرسين على أن يروا ، بصورة أحسن ، كيف يتعلم الطلاب ، ولماذا لا يستطيعون التعلم في بعض الأحيان ، وما يمكن عمله في مثل هذه الأحيان .

ونريد الآن التعرض بايجاز لمسألة القيمة النسبية لمختلف المواد الدرسية. إن بحوث (ثورندَيك) وآخرين غيره قد دحضت، إلى حد كبير، النظرية التي تقول بأن بعض المواد الدرسية أفضل من البعض الآخر من حيث قدرتها على إنماء القابليات العقلية إنماءً واسعاً ،

مثال ذلك : القول بأن دراسة اللاتينية تؤدي إلى التركيز والمثابرة ، وأن الرياضيات تشحذ الذهن، وتثقف موهبة التفكير ، وأن الأشغال اليدوية تقوي في الطالب الأصالة والابداع . وقد انتهت هذه البحوث إلى أن جميع المواد الدرسية ذات قيمة متساوية ، تقريباً، من حيث تزويدُ الطالب بالفرص المؤدية إلى النمو وإلى اكتساب السلوك المستحب ، كما انتهت الى الاعتقاد بأن المهم حقاً في هذه المسألة هو طرق تدريس المواد الدرسية وطرق تعلمها .

« يمكن أن تكون الرياضيات مجرد تمرين على تذكر الحقائق العددية تذكراً كريها وعقيماً، كما يمكن أن تكون دراسة جذابة جداً لمشاكل الحياة الحقيقية وللعلاقات الرياضية التي تنشط أدق عمليات التفكير والتخيل . فلا يمكن التنبؤ بنتائج دراسة إحدى المواد الدرسية اعتماداً على اسمها أو على سمعتها التاريخية » .(١)

إن الفقرة المارة الذكر تنطوي على أن أي مدرس من المدرسين لا يستطيع الادعاء، عن حق ، ، بأن مادته الدرسية أهم من سائر المواد الأخرى في منهاج الدروس . إن مادته تكون هامة بقدر ما يجعلها هامة في أعمال طلابه الحاضرة والمقبلة . وليس بين المواد الدرسية سلّم حقيقي للتفاضل.

المواد الدرسية وحل المشاكل

إن الآراء الحديثة في التربية تعتقد بأن حل المشاكل أو المسائل ربما كان أفضل أنواع التعلم المدرسي . إن هذه الفكرة تتفق ومقتضيات الحياة اليومية . ففي هذا النوع من التعلم يواجه الطالب موقفاً جديداً لا يملك عادة ناجعة أو مستقرة لملاقاته ، فيحاول تعليل الموقف تعليلات مختلفة ، معتمداً على خبراته السابقة في مواقف مماثلة ، ثم يختار التعليل الذي يلائم الموقف اكثر من غيره من التعليلات . ولكن الطالب أثناء هذه

---

(1) Gates, A.I. et al. ,Educational Psychology, P. 514.

العملية ، رغبة منه في الحصول على مايساعده في فهم طبيعة هذا الموقف وفي الوصول إلى خير استجابة له ، يستشير الكتب أو يطلب العون من المدرس . هـذه هي على العموم ، الطريقةُ التي يكتسب بها الطالب الخبرة في حل المشاكل في المدرسة .

ليس مستحباً ولا عملياً أن يتعلم الطلاب كل شيء بطريقة حل المشاكل حلاً مباشراً : كصنع الألبسة في مادة التدبير المنزلي ، أو تصليح المحركات في دروس الميكانيك. لذلك كانت القراءة عن الموضوع في الكتب المدرسية ، ومناقشة التعليلات أو الحلول (كما هو الحال في العلوم الاجتماعية والفلسفة) نوعاً من فعاليات التعلم بطريقـة حل المشكلة . وربما كان أفضلَ مناهج الدروس ذلك المنهاجُ الذي يحافظ على التوازن الملائم في الوقت المخصص لـكل نوع من نوعي حل المشكلة هذين » (١) .

إن تعلم حل المشكلة بالطريقة المباشرة يقتضي خبرة في استعمال المواد أو في العمل مع الأشخاص . والدروس التي تدخل في هذا الصنف هي التدبير المنزلي ، دروس الميكانيك ، دروس العلوم في المختبر، التربية البدنية، الرسم والتصوير، وبعض المشاريع في الدراسات الاجتماعية . أما تعلم حل المشكلة بالطريقة غير المباشرة فيقتضي العمل بالدرجة الأولى بالرموز والمفاهيم والأفـكار كالرياضيات، والعلوم النظرية ، والآداب والانشاء ، واللغات الأجنبية،والعلوم الاجتماعية أو الفلسفة وعلم النفس، والمنطق . أما الموسيقى والتمثيل فينتسبان إلى الصنفين فيما يظهر،لأن على الموسيقار والممثل أن يستعملا باستمرار التعابير الرمزية أثناء اشتغالهما بالمواد وتعاملهما مع الناس .

إذا نظرنا في تعريف « ديوي » للتعلم ، « بأنه تنظيم للخبرة تنظيماً جيداً يؤدي إلى تبصر أفضل وسيطرة أحسن على السلوك » ، نستطيع أن نرى أن أي مـادة من هذه المواد الدرسية يمكن أن تؤدي إلى التعلم المفيد إذا عُلّمت تعليماً جيداً .

---

(١) راجع: Peterson, H.A., Educational Psychology, pp. 115-117

المواد الدرسية وذكاء الطالب

إن الذكاء العام للطلاب، كما تقيسه الاختبارات القياسية ،وثيقُ الصلة بنجاحهم في المواد الدرسية . أي أننـا نستطيع أن نتنبأ بأن الطالب الذي يملك (حاصل ذكاء) عالياً سينجح في أعماله المدرسية بصورة عامة . ولكن حاصل الذكاء لا يصلح أساساً جيدا للتنبؤ عن نجاح الطالب في المواد الدرسية كلِّ واحدة على حدة .

وقد وجد (Bond) ، من دراسته لجماعة من طلاب الصف العشر ، الارتباطات الآتية بين النجاح في المواد الدرسيةو(حاصل الذكاء)باختبار (ستانفورد ـ بينه)[1] .

الذكاء ومفردات القراءة	٠,٧٩
الذكاء وفهم القراءة	٠,٧٣
الذكاء والمعارف الأدبية	٠,٦٠
الذكاء واستعمال اللغة الانكليزية	٠,٥٩
الذكاء والتاريخ	٠,٥٩
الذكاء وعلم الحياة	٠,٥٤
الذكاء والهندسة	٠,٤٨
الذكاء والاملاء (التهجي)	٠,٤٦

أما(Burt)فقد وجد ، لدى أطفال المدارس الابتدائية ، الارتباطات التالية بين علامات اختبار (بينه)وعلامات الدروس:

الذكاء والانشاء	٠,٦٣
الذكاء والقراءة	٠,٥٣

---

(1)Bond, E.A., Tenth Grade Abilities and Achievements, P. 29 .

الذكاء والحساب (المسائل)	٠,٥٥
الذكاء والاملاء	٠,٥٢
الذكاء والخط	٠,٢١
الذكاء والأشغال اليدوية	٠,١٨
الذكاء والرسم	٠,١٥

إن النتيجة الوحيدة التي يمكن استنتاجها من هذه المعلومات هي أن الذكاء العام، كما تقيسه أفضل اختبارات الذكاء، مرتبط إرتباطاً لابأس به بالنجاح في المواد الدرسية التي يغلب فيها العنصر اللغوي؛ وأن هذا الارتباط يضعف إلى حد كبير في موادكالعلوم والرياضيات ؛ وأنه يصبح واهياً ، إلى حد جواز إهماله ، في المـواد التي تحتل فيها المهارات الآلية واليدوية مكاناً سامياً . يجب أن نعتبر، إذن ، أن النجاح في المواد الدرسية هو نتيجة لعوامل كثيرة بالاضافة الى الذكاء الممكن قياسه . إن لهذه الحقيقة معنى كبيراً بالنسبة للمدرسين وموظفي الارشاد .

سيكولوجيا الرياضيات

الرياضيات والنضج : كان يُعترف دائماً بالصلة الهامـة القائمة بين مستوى النضج (أو استعداد السن العقلية) وبين التعلم الجيد لمختلف عمليات الرياضيات . وقد زودنا (Piaget) بكثير من المعلومات التي نملكها عن نمو المفاهيم الكمية لدى الأطفال. كما قامت لجنة مؤلفة من سبعة من الاميركيين، برئاسة (Washburne)، بدراسة واسعة لتعيين الحدود الدنيا للسن العقلية اللازمة لمختلف العمليات الرياضية . وقد أوصت هذه اللجنة بألاّ يُعلَّم الأطفالُ أسهل حقائق الجمع قبل أن يدرك الطفل السنّ العقلية السادسة والخمسة أشهر .

ووجـد (Benezet) أن الأطفال الذين أُرجىء تعليمهم الحساب إلى الصف السادس قد تعلموا بسرعة كلّ ما كان يعرفه الأطفال الذين تعلموا الحساب في الصفوف

الأولى . إن هذه الدراسات وغيرها من الدراسات الكثيرة تشير إلى أن للنضج أهمية عظيمة في النجاح في الرياضيات، وإلى أنه لايمكن الاستعاضة بأي شيء آخر عن التغيرات التي يأتي بها النمو العقلي السوي ، ولذلك لايمكن في تعليم الحساب تبرير التمرين الكثير المركز في المرحلة التي تسبق مرحلة الاستعداد لتعلمه pre-readiness level. وقد كان لنتائج هذه البحوث أثرها العظيم في إعادة تنظيم برنامج الحساب مما أدى إلى تأجيل تعلّم بعض العمليات الحسابية إلى مراحل من السن العقلية أكثر ملاءمةً له .

مراحل التطور في اتقان الحساب : إن كثيراً من الأطفال يكونون ، حتى قبل أن يدخلوا المدرسة الابتدائية ، قد اكتسبوا مهارة لابأس بها في التعداد . وفي قراءة الأرقام البسيطة ، وفي الإخبار عن الوقت ، وفي معرفة وحدات القياس الشائعة ، وفي القيام بتمارين بسيطة في الجمع والطرح . إن الخبرات اليومية في البيت أو الملعب هي التي تدرب كثيراً من الأطفال هـذا التدريب المبكر على الحساب وعلى مفاهيم الأعداد . أما رياض الأطفال فتقدم مثل هـذه الفرص لأطفال آخرين . وبهذه الصورة يكون هؤلاء الأطفال مستعدين ، بفضل ما اكتسبوه من خبرات بسيطة ولذيذة ، لتعلم دروس الحساب في صفوف المدرسة الابتدائية .

أما مراحل النمو المتتالية في تعلم الحساب لدى الطفل السويّ فقد عينها (Brueckner) وهو بحاثة مختص في هذا الحقل ، كما يلي :

١ — في المرحلة الأولى : يكتسب الطفل استعدادا لاستعمال الأعـداد من خلال عدد كبير من الخبرات التي تنطوي على مفردات الحساب ومفاهيم العـدد السهلة . إنه يتعلم الرغبة في التعداد وفي ملاحظة العلاقات الـكائنة بين الأعداد والمقادير. إن هذا من خواص الطفل السوي في السنوات التي تسبق الدخول إلى المدرسة وفي الروضة وفي الجزء الأول من الصف الأول الابتدائي .

٢ — إن الطفل السوي في النصف الثاني من الصف الأول وفي الصف الثاني يكون في المرحلة الثانية من النمو الحسابي . وفي هذه المرحلة يزداد قدرةً على قراءة

الأعداد وعلى العدّ بصورة متقنة وعلى تصنيف الأشياء والمقارنة بينها ؛ ويزداد فهماً لبعض الحقائق العددية الأساسية للجمع البسيط والطرح البسيط . فاذا كانت فعاليات درس الحساب مرتبطة بالمواقف الاجتماعية استطاع الطفل القيام بتطبيقات كثيرة على الأعداد في القياسات والأعمال الاجتماعية ، وبهذه الطريقة يكتسب معاني غنية عن الأعداد .

٣ — المرحلة الثالثة : هي التي يكون فيها التلميذ السوي عندما يكون في الصفين الثالث والرابع . في هذه المرحلة يتقن العمليات الحسابية التي تدخل فيها الأعداد الصحيحة ، ويتعلم حقائق الجمع والطرح والحقائق السهلة في الضرب والقسمة، ويزداد فهما لمعاني الكسور العادية السهلة ولكيفية استعمالها .

٤ — وفي المرحلة الرابعة : عندما يكون التلميذ السوي في الصف الرابع حتى الصف الثامن ، تتوسع خبرته الاجتماعية بالأعداد . وفي نفس الوقت تنمو مهارته وقابليته في الحساب . وفي هذه المرحلة تزداد خبرته وتقوى ثقته بنفسه من حيث مفاهيم الأعداد المجردة وحل المسائل الأصعب في الكسور والقسمة الطويلة وفهم العلاقات الكمية الأكثر تعقيداً .

٥ — المرحلة الخامسة : تبدأ في الصف التاسع فما بعد . وهي في الحقيقة مرحلة اختيار وتخصص . فبعض الطلاب لا يتقدمون بعد المرحلة الرابعة أي تقدم يذكر ، وبعضهم الآخر ، عندما ينتقلون الى ميادين الجبر والهندسة والرياضيات العالية ، يكتشفون مواهبهم الرياضية وينمونها ، فتصبح ذات فوائد ثقافية ومهنية عظيمة لهم .

يجب أن نلاحظ أنه لا يمكن وضع حدود فاصلة بين مراحل النموالتي ذكرناها لأنها تتتابع بالتدريج كأجزاء عملية نمو مستمرة في الفهم والمهارة .

طريقة المعنى : كانت الطرق التقليدية في تدريس الحساب تؤكد كثيراً على اكتساب المهارات الحسابية عن طريق التدريب القائم على التكرار الكثير من دون

أن نبذل أية محاولة جدّية لربط دروس الحساب بمشاكل الحياة اليومية للطفل . وقد نشأت في السنوات الأخيرة طريقة معاكسة لهذه تؤكد على معنى الحساب . ويقصد من المعنى في الحساب أمران :

١ — فهم المبادىء العقلية فهماً يجعل الحساب جزءاً من الرياضيات .

٢ — تطبيقات الحساب الاجتماعية .

ومعنى المبادىء العقلية يشمل فهم طبيعة الأعداد ، وفهم قيمتها في مراتبها المختلفة . وفهم العلاقات بين التعداد والجمع والضرب مثلاً ، أو بين التعداد والطرح والقسمة .

أما التطبيقات الاجتماعية للحساب فتشمل استعمال المهارات والمفاهيم والمفردات والمعاني الحسابية لحل المسائل أو المشاكل التي يُنتظر أن يواجهها الطالب في المدرسة أو البيت أو المجتمع .

إن هذه المحاولة للتأكيد على معاني دروس الحساب ووجوهها العملية يجب ألا تؤدي إلى التقليل من قيمة اكتساب المهارات الأساسية في الحساب إذ لافائدة للطالب من أي شيء آخر في الحساب إذا هو لم يستطع استعمال الأعداد بصورة صحيحة وبسرعة معقولة في حل المسائل الموافقة لمستواه . ولكن إذا استطاع، كلما نمت مهارته في الحساب ، أن يرى العلاقات ويستعمل الأعداد استعمالاً مفيداً في حياته اليومية فان درس الحساب يصبح أكثر متعة له ، كما يستطيع أن يتذكر ما تعلمه في هذا الدرس بصورة أفضل ولمدة أطول .

الجبر — علم الأعداد

في الجبر تترجَم المفاهيم والخبرات الكمية إلى دساتير يُعبّرعنها بحروف مجردة ، وبأعداد وإشارات . هذه الدساتير Formulas تمثل قوانين الرياضيات التي يمكن تطبيقها لحل المسائل النظرية والعملية . إن موضوع الجبر يشمل تعميمات مجردة ،

ويُعَد أساسا للرياضيات العالية . والكفاءة في الحساب أساسية للنجاح في الجبر . ولما كان الجبر يتصل بمادة الحساب أكثر من اتصاله بمادة الهندسة كان إتقان الحساب هاماً جداً .

إن القابلية على تعلم الجبر مرتبطة جداً بالذكاء . وقد أشار (ثورندايك) ، بعد دراسته لعمليتي الحساب الجبري وحل المسائل ، إلى أن النجاح في الجبر يتوقف كثيراً على مستوى القابلية العقلية . وقد أظهرت الدراسات الأخرى ارتباطاً قوياً بين النجاح في الجبر والقابلية العقلية كما تقيسها اختبارات الذكاء المجرد . كما أظهرت الدراسات أيضاً وجودَ بعض الفروق الجنسية في تعلم الجبر ، إذ ظهر أن الصبيان يتفوقون على البنات قليلاً في تعلم الجبر . ولم تُعرف ، بالتأكيد ، الأسبابُ الخاصة لهذا التفوق .

إن للمعاني أهمية في الجبر تشبه أهميتها في الحساب . ويقول (Garrison) : « إن قواعد الجبر ومبادئه يجب أن تنبثق من الخبرات الحقيقية . ونظراً لضيق مجال تجارب الطلاب التي تَهَب الجبر المعاني الضرورية ، يجب على المعلم أن يزود الطلاب بها . إن فكرة التابع يجب أن تنبثق من دراسة الطالب للمعادلات والدساتير . ويسهل نمو مفهوم التابع في ذهن الطالب في المواقف العملية . والطلاب إنما يحتاجون إلى الخبرة في مواجهة المواقف التي تنطوي على فكرة التابع ، لا الى الجمل اللفظية الطويلة التي تحتاج هي إلى التوضيح والشرح »(١) .

إن هذا الرأي ينسجم مع مبادىء التعلم التي تتطلب الخبرة ، والخبرة الحسية أو الادراكية على الأخص ، لكي تُعزَز موادَ التعلم اللفظية والمجردة وتغنيها بالمعاني .

---

(١) انظر :

K.C. Garrison in C.E. Skinner, editor, Educational Psychology, p. 462 .

الهندسة علم العلاقات المكانية

إن بعض العمليات العقلية التي تدخل في دراسة الهندسة هي [١] :

١ — فكرة واضحة عما يجب عمله .

٢ — فهم الشكل الذي يجب استعماله .

٣ — تعيين ما يجب عمله للشكل : الجزء الذي يجب استعماله ، والخطوط الاضافية التي يجب رسمها لاستعادة الذكريات وتسهيل التفكير المنطقي .

٤ — وعي جميع العناصر الأساسية المؤدية إلى النتيجة .

٥ — ترتيب العناصر الأساسية ترتيباً منطقياً .

إن حل المسائل الهندسية هو نوع من « حل المشكلة » . وأهم انتقاد يوجه إلى دراسة الهندسة هو عدم وجود علاقة بين المسائل ومواقف الحياة . لذلك يكون درس الهندسة مجرداً وخالياً من المعنى بالنسبة للكثيرين من الطلاب ، ويؤكد على استظهار النظريات والبراهين . أما أحدث الطرق في تعليم الهندسة فتطالب باستعمال المسائل الواقعية الأصلية . ويمكن الحصول على هذه المسائل بربط الهندسة بالفنون العملية والفيزياء والدروس الأخرى . وقد لوحظ أن الطلاب الذين تعلموا بالطرق الحديثة لم يصبحوا ماهرين في حل المسائل الهندسية المألوفة فحسب بل في نقل التفكير المنطقي إلى مواقف ومسائل لا صلة لها بالهندسة .

إن الهندسة موضوع صعب ، طبعاً ، بالنسبة لكثير من الطلاب ، وبعضهم لا يستطيع احراز أي نجاح فيها . وربما كانت قابلية الهندسة أكثر من قابلية الجبر ارتباطاً بالذكاء العام ولا سيما بالقدرة على تطبيق بعض مبادىء المنطق ، وعلى التفكير بوضوح في إحدى المسائل للوصول إلى حل لها . من الصعب إذن أن نطالب جميع الطلاب بتعلم الهندسة ،

---

(1) Garrison, S.C., and K.C. Garrison, Fundamentals in Psychology of Secondary Education, P. 339 .

بل إن أقدر الطلاب قد يحتاج ، في بعض الأحيان ، إلى عون خاص وتعليم علاجي . إن تعلم الهندسة ، كمادة من مواد الدراسة في المدارس الثانوية ، يمكن ان يُعزّز إذا أمكننا جعلها أعظم أثراً وأقوى صلة في حياة الطلاب اليومية مما يجعلها أكثر تشويقاً لهم ، وإذا قللنا من التأكيد على مظاهر دراستها الشكلية . إن الهندسة مادة مفيدة من مواد المنهاج ، لا لأنها صعبة ، بل لأنها تفيد بعض الطلاب فوائد عملية في إعدادهم المهني ، ولأنها تمرن الطلاب على نوع واضح من « حل المشاكل » .

سيكولوجيا العلوم الاجتماعية

أهمية النضج : من الأهداف الرئيسية التي ترمي اليها الدراسات الاجتماعية : تعليم مفاهيم العلاقات الاجتماعية وإنماء القابلية على التفكير الانتقادي . ولكي ينجح الطالب في الوصول إلى هذين الهدفين ، لا بد له من نصيب ملائم من حاستي الزمان والمكان . يجب أن يكون الطالب قادراً على إلقاء نفسه على الأزمنة والأمكنة الأخرى إذا أراد أن يفهم العمليات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية . وتشير دراسات نمو الطفل إلى وجود نمو مستمر مطرد في المفاهيم الزمانية والمكانية من سنة إلى أخرى خلال الطفولة ومستهل المراهقة . وهذا النمو يتصل اتصالاً وثيقاً بتطور السن العقلية .

وقد وُجد أن الأسماء الشائعة التي تُطلق على الفترات الزمنية (كلفظة « قرن » مثلاً) لاتعني شيئاً كثيراً للأطفال الذين لا تزال سنهم العقلية دون الحادية عشرة . قد يكون الطالب قادراً على استظهار حقائق الماضي من دون أن يكون لديه أي تقدير صحيح لزمنها . وهو ، إلى أن يبلغ نضجه العقلي درجة تمكنه من وعي مفهوم الزمن ، لايفهم أي فهم تسلسل الحوادث التاريخية ، هذا التسلسل الذى تقوم عليه دراسة التاريخ . والنضج ضروري كذلك في اكتساب معارف واضحة عن المسافة والمساحة والكمية والأفكار المتعلقة بها . ان المدرسين الذين خبروا تدريس الجغرافيا

يعرفون حق المعرفة أن الطلاب لا يستفيدون كثيراً من التمرن على الأمكنة والاتجاهات قبل أن يبلغوا سنا عقلية ملائمة .

ضرورة الخبرات المتنوعة : إن قابلية الطالب على إنماء المفاهيم الاجتماعية تزداد سنة بعد أخرى مع ازدياد سنه العقلية كما ذكرنا آنفاً . ولكن هذه المفاهيم لن تنمو ما لم تتوفر للطالب الفرص الملائمة والتعليم المناسب . إن إدراكات الطفل الأولى عن العلاقات الاجتماعية تكون ، في العادة ، بسيطة وحسية وغير متميز بعضها عن البعض الآخر . ولكن المدرسة تساعده على تكوين المبادىء والمفاهيم من هذه الادراكات الخاصة وذلك بواسطة الخبرات التي تمكنه من رؤية المعاني العامة . مثال ذلك أن مفهوم الديمقراطية قد ينمو ، الى حد ما ، بواسطة الطرق الديمقراطية التي تطبق في الصف . ويُفضّل كثيراً أن يكون بعض هذه الخبرات ، على الأقل ، مباشراً بدلاً من أن يكون غير مباشر . إن التعاريف والشروح اللفظية وكذلك القراءة الكثيرة هي ، بطبيعة الحال ، ضرورية في دروس العلوم الاجتماعية ، ولكن يجب أن تُتمّم ، بقدر الامكان ، بالملاحظة المباشرة والفعاليات المباشرة : مثال ذلك ، أن يزور الطلاب محطة الكهرباء في جملة مايقومون به عندما يدرسون المنافع أو الخدمات العامة . والأفلام وبرامج الراديو ووسائل الايضاح السمعية والبصرية الأخرى كلها وسائل مفيدة ومساعدة على التعلم ، بالرغم من أن فائدتها أقل من فائدة الزيارة أو الرحلة الدراسية . وفي حجرة الصف ذاتها يمكن أن تُستعمل « طرق التعليم الاجتماعية » لمساعدة الطلاب على التعبير عن آرائهم وتنظيم أفكارهم وفحص الحقائق والتعاون للوصول إلى استنتاجات تتعلق بالحوادث الجارية . إن مشاركة الطلاب مشاركة كبيرة في أعمال الدرس في صف يسوده النظام الذاتي لا النظام المباشر ، تُعتبر مستحبة جداً في الدراسات الاجتماعية .

ان الذي أتينا على ذكره يتفق ومبادىء التعلم والتذكر . ان التعلم عن طريق الخبرات المتنوعة والاحساسات المختلفة هو دائماً التعلم الأفضل . والاسراف في استعمال

الطرق اللفظية يكون في الدروس الاجتماعية أخطر منه في أية مادة درسية أخرى . ان المدرس لايستطيع الاطمئنان الى قدرة الطلاب على فهم العلاقات الاجتماعية ،لذلك يجب أن يبني، باستمرار ، التعليمات والآراء الجديدة على التعميمات والآراء السابقة. إن إغناء الطالب بالخبرات المستمرة الصحيحة الملائمة هو الضمانة الوحيدة لنموفهمه نمواً صحيحاً.

الحاجة الى مهارات خاصة : يحتاج النجاح في العلوم الاجتماعية الى عدد كبير من المهارات العملية والدراسية .وقد صُنفت المهارات اللازمة التصنيف الآتي :

١ — المهارات والفعاليات البصرية كالقراءة ودراسة الخرائط والأشكال والخطوط البيانية والجداول الاحصائية .

٢ — المهارات والفعاليات السمعية كالاستماع الى برامج الاذاعة، والى التمثيليات والمحاضرات والأفلام الناطقة .

٣ — المهارات والفعاليات الشفوية كقراءة التقارير والتسميع والمساهمة في المناقشات الجمعية .

٤ — المهارات والفعاليات الكتابية كاعداد التمثيليات أو التقارير المكتوبة من جميع الأنواع .

٥ — مهارات الرسم وفعالياته : كرسم الصور واللوحات البيانية والخرائط .

٦ — المهارات والفعاليات العامة : كجمع طوابع البريد أو النقود ، وصنع النماذج والقيام بالرحلات المدرسية والدراسات المحلية .

وقد أظهر البحث أن القدرة على قراءة اللوحات البيانية والخرائط وأن القدرة على الحصول على المعلومات من المصادر تنموان باستمرار من الصف الرابع حتى الصف الثاني عشر . ويظهر أن نموهاتين القدرتين يزداد بسرعة حتى الثالثة عشرة من العمر ثم يتحسن ببطء بعد ذلك . ولكن النمو المطلوب والتحسن المستحب في كثير من هذه المهارات لايتمان مالم تتيسر للطالب فرص التعلم الملائمة . مثال ذلك أن قراءة الخرائط والأشكال البيانية والجداول الاحصائية قراءة صحيحة ليست مهارة تأتي من

ذاتها على سبيل الصدفة بل هي تُكتسب بالتدريب والتطبيق ، وبقليل من التجربة والخطأ من قبل معظم الطلاب ، لذلك يجب على المدرس أن يساعد طلابه على اكتساب هذه المهارات الدراسية من أجل تعليم مادته والمواد الأخرى التي سيأخذونها في المستقبل .

التفكير الانتقادي : قلنا ان إنماء قوة التفكير الانتقادي من أهم أهداف الدروس الاجتماعية . إن الطلاب ، طوال سنوات دراستهم الابتدائية والثانوية ، ينمون القابلية على رؤية المشاكل وايجاد الأدلة ، أو انتقاء البعض ونبذ البعض الآخر من الأدلة المتعلقة بهذه المشاكل ، كما ينمون القابلية على استخلاص الخلاصات واستنتاج النتائج الموقتة ، ثم اختبار هذه النتائج في المواقف الجديدة . والدراسات الاجتماعية ، إذا دُرِّست تدريسا جيدا ، تُعَد أحسن ميدان لانماء هذه القابلية . يستطيع الطفل السوي ، قبل أن يدخل المدرسة ، أن يفكر تفكيراً موافقاً لمستواه في « حل المشاكل » . وعندما يبلغ السنوات الأخيرة من الدراسة الابتدائية يصبح قادراً على تكوين تعميمات مبنية على حقائق ملائمة ، ويتمكن من إلقاء الأحكام الانتقادية . يجب أن تنمو قوى الطالب على الاستنتاج والتعميم نمواً جيداً في مرحلتي الدراسة الثانوية والدراسة الجامعية بحيث يستطيع تكوين الاتجاهات والعقائد في ميدان العلاقات الاجتماعية تكوينا قائما على الدليل الصحيح والرأي السليم ، لا على الهوى والتحيز .

سيكولوجيا العلوم الطبيعية

علاقتها بالنضج : إن أهم أنواع التعلم في دروس العلوم هي : اكتساب الحقائق العلمية ، وإنماء المعاني والمفاهيم ، وحل المسائل في ميدان العلم . إن هذه الأنواع الثلاثة تعتمد جميعها على مستوى نضج المتعلم ، ولكني أكثرها اعتماداً على النضج

تكوين المفاهيم وحل المشاكل . والحق أن التلميذ في المدرسة الابتدائية يستطيع أن يعي الأفكار غير المعقدة ، ويحل المشاكل البسيطة في العلوم ، لأنه يملك بعض القابلية على التعميم . ولكنه ، عندما يتابع تعلمه خلال المدرسة الثانوية والجامعة ، يجب عليه أن يزيد اتقانه للحقائق العلمية ، وينمي اتجاهات علمية مستحبة ، ويقوي قابليته على التعميم اعتماداً على الحوادث Data العلمية ، وقابليته على تطبيق المباديء العلمية على المواقف الجديدة .

نمو المعاني : في السنوات الأولى من خبرات الطفل العلمية يكتسب المعاني ، بالدرجة الاولى ، عن طريق إدراك الحقائق أو الوقائع العلمية . ثم ، عندما يستطيع الدلالة بالرموز على العلاقات والمواد ، تحل هذه الرموز ، في أغلب الأحيان ، محل الأشياء الملموسة أو العمليات في دراسة العلوم . وهكذا تزداد قابلية الطالب على استعمال الكلمات أو الرموز الأخرى بغية إنماء المعاني كلما تقدم في دراسة العلوم . ويكون تقصيره في المفردات والقراءة عائقاً خطيراً يعوقه عن النجاح في الشروع في درس العلوم . هذا بالاضافة إلى الصعوبات الخاصة بهذا الدرس . إن كتب العلوم المقررة تكون في أغلب الاحيان مليئة بالكلمات والتعابير الغامضة ، فيجب على المدرس أن يقوم بالشرح الوافي والمناقشة الكافية لكي يفهم طلابه مايقرأونه فهماً حقيقياً . يضاف إلى ذلك ، وجوب عدم السماح للمواد والطرق اللفظية بأن تسيطر في دروس العلوم على حساب التجارب العلمية المباشرة .

دروس المخبر ودروس المحاضرات : إن كلاً من دروس المخبر ودروس المحاضرات المشفوعة بوسائل الايضاح في الصف يعد وسيلة قيمة لتزويد الطلاب بالخبرات العلمية بطريقة حسية Perceptual . ويُعتقد ، عادة ، بأن دروس المخبر أفضل ، لأن ما يتعلمه الطالب في المخبر يثبت في الذهن كثيراً بفضل الفعالية الذاتية الكبيرة التي يقوم بها . ففي أثناء حصة المخبر يتعلم الطالب بالعمل ، وبالتجربة والخطأ ، وبطريقة التبصر ، وبذلك

يزداد قدرة على لقاء المشاكل الجديدة ، ويتحسن موقفه من التجريب . ولكن لوحظ أن دروس المخبر قد تصبح عديمة الجدوى إذا لم يتمكن الطالب من استعمالها لحل المشاكل الحقيقية المفهومة التي يكون لحلها بعض الأهمية في نظره .

وقد ظهر أن طريقة المحاضرة المشفوعة بوسائل الايضاح تكون أفضل عندما تكون المسألة طويلة ومعقدة وصعبة ، وعندما يكون في استعمالها توفير للوقت . إن استعمال كلتا الطريقتين يزود الطالب ، في جميع مراحل تعليم العلوم ، بخبرات أكثر تنوعاً وبحافز أقوى للتعلم .

دراسة علم الحياة (البيولوجيا)

إن الطلاب يهتمون بعلم الحياة ويتعلمونه بصورة أفضل بسبب الخبرات الكثيرة المتنوعة التي يمكن أن تتهيأ لهم من مواد الحياة الحقيقية الحية . ولذلك يكون في متناول المدرس فرصة ممتازة لاستعمال هذه المواد كما توجد في بيئة طلابه . ولكن الصعوبة الناشئة عن الرموز ومعاني الكلمات في هذا الموضوع هي صعوبة كبيرة جداً ، لأن درس البيولوجيا يأتي بكثير من الكلمات والاصلاحات الفنية الجديدة التي يحتاج كثير من الطلاب إلى أن تُشرح لهم شرحاً وافياً ، وتوضح لهم توضيحاً كافياً ، ولا سيما أولئك الطلاب الضعفاء في القابليات اللفظية فقط . ولذلك يحتمل ألا يؤدي الاقتصار ، في تعليم البيولوجيا ، على الكتاب المقرر إلا الى تحقيق الأهداف الذاكرية التي تغلب عليها الصفة اللفظية . ويعتقد (Garrison) أن مراعاة المبادىء الآتية ضرورية في تعليم البيولوجيا :

١ — يجب أن يحوي برنامج البيولوجيا مسائل ومشاكل للدراسة والتجريب .

٢ — يجب أن يتسم الدرس بمسائل واقعية مأخوذة من البيئة المحلية . ويجب أن يختار الطلاب أنفسهم هذه المسائل تحت ارشاد المدرس وتوجيهه .

٣ — يجب أن يُعطي الطلاب فرصاً كثيرة لحل المسائل ، ويجب أن يُرشد

الطلاب أثناء حل المسائل لكي تنمو فيهم عادات أفضل في التفكير المتزن .

٤ — يجب أن تُربط دروس البيولوجيا بأجزاء أخرى من البرنامج المدرسي .

٥ — يجب أن يكون جو الصف جواً ديمقراطياً إذا أردنا الحصول على نتائج مستحبة كنمو النزعات العلمية والاستمتاع بالعلوم والتفكير المتزن .

وبالاضافة إلى المعلومات والنزعات العلمية ، نجد الطالب الناجح في البيولوجيا يكتسب مهارة في الملاحظة المتقنة : وهي عادة فكرية يمكن نقلها إلى مواقف أخرى كثيرة . إنها ، من الوجهة التربوية والمهنية ، مهارة قد تكون ذات فائدة له خارج نطاق درس البيولوجيا . ولهذا كان البرنامج الجيد في دراسة البيولوجيا يشمل الكثير من المران على ملاحظة أنواع مختلفة جداً من الحوادث والمواد البيولوجية وعلى وصفها .

دراسة الفيزياء

إن القابليات والميول المؤدية إلى التعلم الناجع في الرياضيات ذات قيمة خاصة أيضاً في دراسة الفيزياء . فالفيزياء كذلك علم صرف ، له قوانينه التي يجب أن تفهم وتُحفظ وتُطبق . وليس من السهل أن تثير دراسة الفيزياء الجدية اهتمام الطلاب في المدرسة الثانوية ، اللهم إلا إذا استطاع المدرس أن يجد وسيلة تجعل المادة حية شيقة وأن يخرج بها — كل ما أمكنه ذلك — من نطاق الجفاف والوحشة إلى نطاق التطبيق النافع الشيق .

يحاول برنامج التعلم العملي الحديث في الفيزياء أن يسد الحاجة الكبيرة إلى الفيزياء المطبقة ، وذلك بتوثيق العلاقات بين هذا الدرس وبين الفنون الصناعية في الهندسة . لأن الآلات والاختراعات الحديثة ، كالراديو والسينما الناطقة والخلايا الضوئية الكهربائية والآلات الكهربائية وكثير من أنواع المحركات ، كل هذه أصبحت تؤلف مواد الدراسة في التطبيقات الفيزيائية . وبفضل التأكيد على المحسوس بدلاً من المجرد وبفضل الخبرات الغزيرة المكتسبة من استعمال الأشياء والمواد إلى جانب استعمال

الرموز ، تستطيع الفيزياء أن تصبح ، في نظر الطالب ، السبيل الشيق الذي يقوده إلى تفهم محيطه بشكل أحسن . فاذا ما أعار المعلم الأهداف التطبيقية اهتماماً كبيراً ازداد التعلم وقوي التثبيت والحفظ . وهذا يصدق حتى على دروس الفيزياء العالية .

تعليم الكيمياء

ربما كان اتقان الرموز في الكيمياء ضرورياً للنجاح أكثر منه في أي علم آخر . والكيمياء هي دراسة التغيرات التي تصيب عناصر الأشياء . وهي تغيرات تحدث وفق قوانين أساسية . فيجب على الطالب أن يفهم هذه القوانين أو المبادىء بواسطة الوصف اللفظي وبواسطة الرموز التي تستعمل مكان العبارات الوصفية. ولذلك تكون صعوبة الكيمياء ناشئة عن رمزيتها المضاعفة . إذ هناك الدلالة بالألفاظ على المواد وخواصها وتفاعلاتها من جهة ، وهناك الرموز الخاصة التي تمثل هذه المواد وتفاعلاتها من جهة أخرى .

والمدرس يحتاج إلى الاستعانة بصورة جيدة بقوانين التعلم الأساسية لكي يساعد الطالب في اكتساب المعاني الواضحة عن الحقائق والعمليات الكيميائية . وهذه المعاني تُكتسب إما بالاتصال المباشر بالعمليات الكيميائية في المخبر وإما بالقراءة عنها. ويجب أن يكون بين هاتين الطريقتين انسجام دقيق : ففي المخبر تلاحظ الأشياء ذاتها ، ويكتسب الطالب المعارف عنها اكتساباً مباشراً ، أما في القراءة فلا يستطيع الطالب أن يعي المعاني التي تحملها السطور إلا إذا كانت الألفاظ ذاتها تحمل معاني مبنية على معارف الطالب وتجاربه السابقة . وبعبارة مختصرة ، لا تكفي أعمال المخبر إلا إذا شُرحت المبادىء والقوانين ووُضّحت بصورة كافية وافية . وكذلك القراءة لا تكفي إلا إذا عُزّزت بالتمارين العملية المنظمة بصورة جيدة في المخبر . إن الكيمياء من الموضوعات التي لا يصعب كثيراً تشويق الطلاب لها لأنهم يشعرون باهتمام عفوي بطبيعة المواد والتغيرات التي تطرأ عليها . ولكن الصعوبة الحقيقية هي

في تشويق الطلاب للأمر الأشد مشقة في هذه الدراسة ، أعني اتقان الرموز والمبادىء الكيمياوية .

يقال إن أخطاء الطلاب وفشلهم في دراسة الكيمياء ترجع بالدرجة الأولى إلى العاملين الآتيين :

١ — عدم كفاية التمرين على حقائق الموضوع الأساسية .

٢ — عدم تنظيم مواد التعلم تنظيماً جيداً .

والعامل الثاني يتعلق بنظرية (الهيئة — الجشتلت) في التعلم ، إذ يجب بناء على هذه النظرية أن تجمع الحقائق والدساتير والتعاريف المنعزلة ، نوعاً ما ، وأن تنظَّم في وحدات أعظم — كلما أمكن ذلك — لكيما يمكن التأكيد على العلاقات ، ولكيما يتقوى التعلم والتذكر بالاقتران والتداعي . إن اتقان المعارف الجديدة في الكيمياء يمكن أن يصبح بهذه الصورة عبارة عن إعادة تنظيم الأفكار المكتسبة بالتجارب السابقة لتكوين مفاهيم ومعان أكثر وضوحاً .

سيكولوجيا اللغة الاجنبية

عمر بدء تعلمها بالنضج : جرت بحوث كثيرة لتعيين العمر الذي يُفضّل فيه تعليم الطفل لغةً أجنبية . وهناك إجماع عام على أن محاولة تعليم الطفل لغةً ثانية، إلى جانب لغته الأصلية ، في مرحلة الطفولة الأولى ، إذ لا تزال عاداته اللغوية في شكلها البدائي ، قد تؤدي به إلى كثير من الالتباس ، وتسبب له كثيراً من المشقة . لأن الفرد ، في هذه المرحلة المبكرة من نموه العقلي ، قلما يكون مستعداً لاتقان استعمال رمزين اثنين لكلٍّ من الأشياء والأفكار التي يتحدث عنها أو يحدثه الناس عنها .

لذلك يبدو من المستحب ، من وجهة تربوية ، إرجاءُ الشروع في تدريسه لغة أجنبية إلى أن تثبت لغته الأصلية ثباتاً جيداً في نفسه من حيث عادات النطق أو المفردات الأساسية ، وهذا يتم في مرحلة الطفولة المتوسطة . ولكن كثيراً من النظم

التربوية تُدخل اللغة الأجنبية متأخرة جداً في برامجها التعليمية متجاوزة المرحلة التي تكون أفضل المراحل للتعليم الناجع . ويبدو أكيداً ، من وجهة نظر سيكولوجية ، أن إرجاء البدء في تعليم اللغة الأجنبية الأولى إلى ما بعد الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة من العمر لايعتبر خطة سليمة ، لأن جميع الطلاب ، تقريباً ، يكونون قد تجاوزوا ، إذ ذاك ، المرحلة التي يكونون فيها اكثر استعداداً لتعلم لغة أجنبية .

الذكاء واللغة الأجنبية : لما كان تعلم اللغة الأجنبية معظمه تدرباً على الألفاظ والمفاهيم فان ارتباطه بالذكاء العام .كما يقاس بمعظم الاختبارات ، يكون بطبيعة الحال عالياً نوعاً ما ، ولكن هناك ، بالاضافة إلى القابلية العقلية العامة ، عوامل أخرى عظيمة الأثر في النجاح في اللغات الأجنبية ، مثال ذلك : موقف الطالب من اللغة الأجنبية ، وطرق التدريس ، وكتب القراءة ـ أجذابة هي أم غير جذابة ؟ ـ أما المتعلم البطيء ، فبحكم قصوره اللغوي ، لا ينتظر منه أن يحرز أية درجة من النجاح في تعلم اللغة الأجنبية . ولكن معظم الطلاب الذين يفوقون هذا المستوى من الذكاء يستطيعون تعلم اللغة الأجنبية إذا شُوِّقوا لها واستعملت أفضل الطرق في تعليمها .

إن البنات ، على العموم ،أحسن من البنين حظاً من النجاح في دراسة اللغة الأجنبية ، ويظهر ن هناك سببين لهذه الحقيقة :

١ — إن لدى البنات موهبة عقلية أرقى من موهبة البنين لتعلم اللغة ، ولكن الفرق ليس كبيراً .

٢ — في بعض الأقطار على الأقل ، تعتبر البنات ، عرفاً ، أقوى من البنين في الدراسة الأدبية واللغوية ، وكثير من الأفراد يتأثر تعلّمهم بما يتوقعه الناس منهم .

الانتقال واللغات الأجنبية : أجريت تجارب كثيرة لقياس مقدار انتقال التعلم ما بين اللغات الأجنبية . فكانت النتيجة العامة لهذه التجارب أن تَعَلّم إحدى اللغات الأجنبية يسهّل ، إلى حد ما ، تعَلّم لغات أخرى . ولكن مدى هذا الانتقال يتوقف ، إلى حد كبير ، على وجود عناصر مشتركة بين هذه اللغات ، مثال ذلك :

تشابه المفردات أو التراكيب . فالطالب الذي يتقن الايطالية يجد تعلم الاسبانية سهلا جداً . ولكن اتقانه للغة الايطالية لايساعده كثيراً إذا أراد تعلم اليابانية . وهناك ، عدا عن العناصر المشتركة ، أمور أخرى قابلة للانتقال : كموقف الطالب من اللغة الأجنبية ومن الثقافة الأجنبية ، وكطرق الدراسة ومدى الثقة بالنفس لدى الشروع في دراسة موضوع جديد . إن انتقال هذه الأمور أكثر أهمية من انتقال العناصر المشتركة في القواعد والمفردات .

تعليم اللغة الأجنبية يتوقف على الأهداف : إن تعليم اللغة الأجنبية يرمي إلى أربعة أهداف : القراءة ، والكتابة ، والكلام ، وفهم اللغة الأجنبية عندما ينطق بها الآخرون . ومعظم برامج اللغات الأجنبية تعير انتباهها جميع هذه الأهداف مع التأكيد الخاص على القراءة أو المحادثة . والمظاهر السيكولوجية لعملية التعلّم تختلف كثيراً ، تبعاً لما يكون الهدف الرئيسي القراءة الجيدة أو الكلام السريع الصحيح . ففي القراءة يسعى الطالب لتمييز الكلمات والجمل وتكوين الأفكار والمفاهيم التي تمثلها الرموز على الصفحة المطبوعة . وفي المحادثة يجب على المتعلم أن يقوم بعملية أصعب تقوم فيها قدرات النطق والقابليات الاجتماعية بدور هام ، لأنه لا يحتاج إلى تمييز الكلمات والآراء (أثناء الاصغاء) فحسب ، بل يحتاج أيضاً إلى تذكر الرموز والتراكيب الصحيحة لتكوين مهارات المحادثة . ثم إن هذا كله يجري في موقف اجتماعي أكثر حيوية وفعالية من الموقف الذي يكون بين القارىء والكاتب .

مهما يكن الهدف الأساسي من تعليم اللغة الأجنبية فهناك طريقتان مختلفتان في تعليمها وتعلّمها : الطريقة المباشرة والطريقة غير المباشرة . والطريقة الأخيرة تؤكد على القواعد والتراكيب وتعلّم المفردات بدراسة قوائم جاهزة من الألفاظ ، وبالاستعانة بالقاموس . وفي هذه الطريقة يؤكّد ، سواء في القراءة أم في المحادثة ، على الترجمة : وهي نقل المعاني من لغة إلى أخرى . إن أنواع التعلّم التي تدخل في هذه الطريقة هي بالدرجة الأولى : الذاكرة وحل المشكلة . وحل المشكلة يستعمل عند ترتيب الألفاظ وتركيب الجمل في اللغة الجديدة .

أما الطريقة المباشرة ، التي يفضلها كثيراً معظم المربين في الوقت الحاضر ، فتؤكد على العادات الطبيعية في القراءة والمحادثة ، مع إعارة القواعد وتركيب الجمل الحد الأدنى من الانتباه . إن اللغة التي يتعلمها الطلاب بهذه الطريقة هي لغة وظيفية حية مستعملة Functional ، لأن المدرس يستخدم ، بقدر المستطاع ، الأشياء والأوضاع الموجودة في بيئة الطلاب لتشويقهم وتوجيههم إلى استعمال اللغة الجديدة . وفي هذه الطريقة لا تهمل الترجمة من اللغة الأصلية إلى اللغة الجديدة ومن اللغة الجديدة إلى اللغة الأصلية ، ولكنها تكون أقل شأناً . ويرى عالم النفس أن هذه الطريقة تؤدي إلى التعلم الأحسن لأنها تنطوي على تطبيق اللغة الجديدة كثيراً ، وعلى استعمالها كأداة اجتماعية حقيقية تؤدي إلى فهم أشخاص آخرين وإلى فهم ثقافة أخرى فهماً مباشراً. وهي بالاضافة إلى ذلك طريقة يُنتظر أن تؤدي إلى نوع من التعلم القابل للانتقال والمفيد فائدة حقة للطلاب في مرحلة الرشد من حياتهم .

سيكولوجيا القراءة

إن القراءة هي الموضوع الذي نال ، من بين جميع المواضيع المدرسية في السنوات الخمس والعشرين الماضية ، أعظم الانتباه من قبل المربي وعالم النفس والبحاثة وطبيب العيون والمحلل النفساني والاختصاصي بقياس البصر وحتى الطبيب العادي . ويظهر أن هناك أسباباً وجيهة لهذا الاهتمام بالقراءة . فهي أهم مهارة أساسية في التربية ، كما أنها متصلة اتصالاً وثيقاً بجميع المواد الأخرى تقريباً . وهي أساسية للنجاح في معظم الميادين الهامة لنشاط الراشدين . يضاف الى ذلك أنه قد وجد أن النجاح أو الفشل في تعلّم القراءة له أثره في تكيّف الفرد لا من الناحية التربوية فحسب بل من الناحيتين الانفعالية والاجتماعية .

تطور القدرة على القراءة : ظلت دراسة القراءة سنين طويلة تُعتبر فعالية خاصة بالمدرسة الابتدائية . كان يظن أن الطفل يتعلم القراءة في خلال السنوات الأولى

الثلاث أو الأربع من حياته الدراسية ،أي أنه يكتسب مهارة القراءة التي يحتاج إليها منذ ذلك الحين فصاعدا . ولكن القراءة ،من وجهة نظر أحدث ، نوع من النمو العقلي يبدأ في السنوات الأولى من حياة الطفل الدراسية ، ويستمر طوال حياته الدراسية بل يستمر إلى ما بعدها . ولذلك تتغير طبيعة مواد القراءة مع انتقال المتعلم من مرحلة أقل نضجاً إلى مرحلة أكثر نضجاً . والقراءة ليست مهارة واحدة بل هي مؤلفة من عدد كبير من المهارات المترابطة التي تتطور خلال فترة تستغرق سنوات كثيرة ، وبناءً على وجهة النظر هذه يجب على كل من المدرس الثانوي والمدرس الجامعي والمدرس الابتدائي والأولي أن يهتم بمشاكل تعلم القراءة .

لقد لخّص النمو في القراءة بالمراحل الآتية :

١ — مرحلة الاستعداد في السنة الأولى من المدرسة الابتدائية والسنة التي تسبقها .

٢ — مرحلة النمو السريع في المهارات والفهم اللازمة لتعلم قراءة المواد السهلة في الصفين الثاني والثالث .

٣ — مرحلة النمو الأبطأ في مهارات القراءة ، يصحبه زيادة في المعرفة والفهم وسعة في الأولاع في الصفوف : الرابع والخامس والسادس .

٤ — مرحلة الخبرة الواسعة وزيادة التعمق والتوسع في القراءة في الصفوف : السابع والثامن والتاسع .

٥ — تهذيب مهارات القراءة وقابلياتها وأولاعها في الصفوف العليا من المدرسة الثانوية وفي الجامعة .

الدراسة العلمية لعملية القراءة : أمكن التوصل في السنوات الأخيرة إلى تفهم أفضل من ذي قبل لعملية القراءة. وذلك بتصوير حركات العينين أثناء القراءة بواسطة آلة تصوير خاصة تدعى Ophthalmograph . وقد أكدت هذه الآلة ما كان قد لوحظ سابقاً من أن الانسان عندما يقرأ لاتتحرك عيناه حركة ثابتة بمحاذاة الحروف والكلمات التي يتألف منها السطر المقروء بل تتقدم عيناه بشكل سلسلة من الحركات

أو القفزات السريعة المتعاقبة التي تفصل إحداها عن الأخرى وقفة من الوقفات التي تدعى « تثبيتات Fixations » لاتستغرق سوى جزء من الثانية . والقارىء إنما يرى الكلمات المكتوبة أو المواد المطبوعة في أثناء هذه الوقفات . وعندما تبلغ العينان نهاية السطر ترجعان بحركة سريعة مستمرة إلى الوراء وتتجهان قليلا إلى الأسفل لتستأنفا القراءة من السطر التالي . وتدعى هذه الحركة « حركة العودة return sweep » .

إن القارىء لاينظر إلى كل حرف بمفرده عند القراءة بل هو يرى كلمة أو كلمتين أو عدة كلمات في كل وقفة . ويُطلق على كمية الكلمات التي يستطيع القارىء رؤيتها في وقفة واحدة « مجال تمييزه His recognition span » . وكلما كبر مجال تمييزه قل عدد الوقفات التي يجب أن يقوم بها ، وازدادت سرعته في القراءة . وفي بعض الأحيان يعود القهقرى ليلقي نظرة أخرى على شيء لم يره بوضوح في المرة الأولى . وهذه العودة إلى الوراء تسمى « نكسة Regression » . إن القراءة الجيدة تمتاز بمجال تمييز واسع ، وبعدد قليل من الوقفات في كل سطر ، وبعدد قليل من النكسات .

إن هذه الحقائق ، عن حركة العينين أثناء القراءة ، بالاضافة الى كثير من المعلومات الأخرى المتعلقة بتركيب العين ووظيفتها ، تخبرنا بما تفعله العينان عندما يقرأ الانسان . إنها تساعدنا على فهم العملية الميكانيكية للقراءة بعض الفهم . ولكن القراءة ، صامتة كانت أم صائتة ، ليست هي مجرد عملية ميكانيكية . إن شخصية القارىء كلها تتدخل فيها كما تتدخل في غيرها من الفعاليات المعقدة — ولذلك كان من الضروري دراسة كثير من العوامل المرتبطة بالقراءة لكي يمكن فهم تطورها وأسباب الصعوبات الخاصة بها .

أهداف القراءة : القراءة أنواع كثيرة مختلفة اختلافاً لا يمكن معه صياغة مجموعة واحدة من الأهداف للقراءة بصورة عامة . فالشخص الذي يقرأ للدراسة

يحاول بالدرجة الأولى الوصول إلى المعاني الدقيقة الكاملة للمادة المقروءة. أما الشخص الذي يقرأ للتسلية فلا يهمه كثيراً أن يتذكر ما يقرأه ، بل هو يود فهم ما يقرأ فهماً كافياً للمحافظة على اهتمامه بالقراءة ولجعلها قراءة ممتعة . والشخص الذي يقرأ قراءة صائتة (جهورية) تكون مهمته أكثر مشقة من مهمة الذي يقرأ للدراسة ، لأن القراءة الصائتة تهتم بطباع المستمعين ومستوى فهمهم واتجاهاتهم كما تتأثر بمهارة القارىء في النطق .

من واجبات مدرس القراءة ومدرس المواد الأخرى أيضاً مساعدة الطلاب على اكتساب ما يسمى بالقراءة المنوّعة . أي يجب على الطلاب تمييز الطرق المختلفة اللازمة لأغراض القراءة المختلفة وتعديل طرق قراءتهم وَفقاً لها . مثال ذلك أن القراءة للحصول على حقائق معينة من مادة القراءة يجب أن تكون عملية مختلفة عن القراءة للوصول إلى مفاهيم واسعة وأفكار عامة. إن من صفات القارىء غير الكفء أنه يقرأ كل شيء بنفس السرعة وينتبه إلى التفاصيل بنفس الدرجة .

الاستعداد للقراءة : عُرِّف الاستعداد للشروع في القراءة بأنه حالة من الأهلية العامة أو النضج تسمح للطفل ، عندما يبلغها ، بتعلم القراءة من دون مشقة زائدة . والعوامل التي تُعتبر داخلة في هذا الاستعداد الأولي لفعاليات القراءة هي :

١ — عادات وقوى بصرية ملائمة : إن الطفل لايكون مستعداً للقراءة إذا لم ينضج جهازه البصري نضجاً كافياً لكي يدرك تفاصيل الحروف والكلمات ويميز بينها . والطفل ، أيضاً ، يكون حسير البصر Hyperopic ، ولذلك يجب أن تنمو عيناه نمواً كافياً يخوله القيام بفعالية القراءة التي تحتاج الى قصر البصر بطبيعتها .

٢ — عمر عقلي ملائم : إن معظم الثقات في موضوع القراءة قد عينوا السنة السادسة أو السادسة والنصف الحدَّ الأدنى من السن العقلية اللازمة للنجاح في قراءة الصف الأول الابتدائي . وهذا يعني وجوب عدم الاعتماد على السن الزمنية لتعيين استعداد الطفل للشروع في القراءة . فهنالك أطفال في الخامسة من العمر أكثر استعداداً للشروع في القراءة من أطفال آخرين في السابعة من عمرهم .

٣ — الادراك السمعي وقابليات النطق : إذا كان التلميذ عاجزاً عن ادراك الفروق بين الألفاظ ذات الأصوات المتشابهة ، وإذا كان لفظه لا يزال شبيها بلفظ الطفل الصغير فانه لايكون مستعداً للشروع في القراءة بنجاح ،ويكون بحاجة الى سنة أخرى من النمو الجسمي للتغلب على هذه الصعوبات .

٤ — النضج الانفعالي والاجتماعي : لكي يشرع الطفل في تعلم القراءة يحتاج الى درجة لابأس بها من الاستقرار العاطفي ، وإلى قدرة على توجيه انتباهه إلى عملية القراءة لمدة معينة . وهو يحتاج أيضاً الى شيء من الثقة بالنفس والى القدرة والرغبة في السير قدماً من دون حافز خارجي ؛ كما يحتاج الى نصيب وافر من القدرة على التعاون يمكنه من المشاركة في الفعاليات الجمعية التي تعتبر جزءاً هاماً من القراءة في الصفوف الابتدائية . ومن الواضح أن الدوام في مدارس رياض الأطفال قد يكون ذا فائدة عظيمة لمعظم الأطفال ، إذ يساعدهم على بلوغ تلك الدرجة من النضج الانفعالي اللازمة للشروع في تعلم القراءة .

٥ — مجموعة كافية من الخبرات السابقة والمفردات اللغوية : يخبرنا علم النفس أن القارىء لا يحصل على المعاني من الصفحة المقروءة فحسب بل هو يحمل إلى الصفحة المقروءة معاني من عنده . لذلك يجب أن يكون لديه موارد من الخبرات والمفردات تساعده على تحميل الرموز التي يراها على الصفحة المعانيَ الملائمة . وهو يستطيع أن يتزود بهذه الموراد من البيت وروضة الأطفال او دار الحضانة حيث يُنبّه فضوله العقلي بالكتب المصورة والقصص والتمثيليات الشيقة . وهو يحتاج بصورة خاصة الى سماع اللغة الجيدة ينطق بها الآخرون،والى التحدث عن الأشياء التي تحيط به وتسميتها وشرحها والمقارنة بينها .

٦ — إن أهم ما يحتاج إليه القارىء المبتدىء هو الرغبة في القراءة . يجب أن يشرع الطفل في القراءة راغباً فيها واثقاً من نفسه متوقعاً منها المتعة والسرور . وإلا

فان حظه من النجاح في تعلم القراءة يكون محدوداً جداً . إن كفاءته في القراءة في المستقبل واستمتاعه بها إنما يعتمدان — الى حد كبير — على مبلغ نجاحه الأول في تعلم القراءة .

القراءة في المدرسة الثانوية: قلنا سابقاً إن الطالب لا يفرغ أبداً من تعلم القراءة، وإنه في المدرسة الثانوية يحسّن مهاراته وقابلياته التي بدأ يستخدمها في الصفوف الابتدائية السابقة . وهو يدرب نفسه على استعمال المهارات الراقية كالقراءة من أجل تعيين الأفكار الرئيسية ، وكالقراءة من أجل تتبع بعض الحوادث ، والقراءة السريعة من أجل الوقوع على أجوبة لأسئلة معينة ، والقراءة من أجل تذكر بعض التفاصيل ، والقراءة لاكتشاف المحاكمات الخاطئة والأفكار المتناقضة . إن بعض الطلاب في المدرسة الثانوية يحصلون على هذه المهارات الأساسية من دون صعوبة كبيرة أثناء دراستهم للمواد الدرسية المختلفة . ولكن كثيراً منهم يحتاجون إلى تعليم خاص وتشويق للتدرب على استعمال هذه المهارات . ومن أجل سد هذه الحاجة لدى هؤلاء الطلاب يصبح كل مدرس في المدرسة الثانوية، الى حد ما ،مدرسَ قراءة .

من الأهداف الأخرى لتعليم القراءة في المدرسة الثانوية إنماء الأولاع القوية في مختلف أنواع القراءة ، وتكوين ثروة متزايدة من المفردات اللغوية وإنماء القدرة على قراءة النصوص الصعبة المأخوذة من المواد الفنية والعلمية والرياضية والتي تحتاج إلى محاكمة عقلية وعناية في التفسير والتعليل .

إذن ، بالرغم من أن القراءة ليست في العادة موضوعاً قائماً بذاته في المدرسة الثانوية ، نرى كلاً من المربي وعالم النفس مهتماً جداً بنجاح الطالب أو اخفاقه في القراءة ،وبأسباب كل ذلك وعلاجه في هذه المرحلة الدراسية . وفي بعض المدارس التي يتوفر فيها أساتذة مختصون مدربون تُفتح صفوف خاصة للطلاب الضعاف في القراءة

حباً في مساعدتهم للتغلب على صعوباتهم الخاصة وللحصول على مهارات القراءة الضرورية جداً لهم .

القراءة العلاجية : لقد نشأ في السنوات العشرين الأخيرة علم «القراءة العلاجية» بداعي الحاجة الماسة في بعض النواحي . وقد عُرِّفت القراءة العلاجية بأنها القراءة الفردية أو الجمعية التي تهدف إلى تصحيح عادات القراءة الخاطئة وإلى زيادة الاتقان والسرعة في القراءة (قاموس التربية) . ويمكن توضيح هذا النوع من التعليم بصورة موجزة بتعداد المبادىء الأساسية في تنظيمه وطرقه :

١ — القراءة العلاجية تقوم على التشخيص : يجب فحص الطالب فحصاً دقيقاً لمعرفة أسباب ضعفه في القراءة . وفي مثل هذا الفحص قد تدعو الحاجة الى الاستفادة من خبرة عالم النفس والمحلل النفساني ، وطبيب العيون والطبيب العادي .

٢ — التشويق جزء أساسي من العلاج : يجب أن نستخدم كل وسيلة ممكنة لترغيب الطالب في تحسين قراءته ولجعله يثق بقدرته على ذلك .

٣ — إن اختيار طريقة العلاج يتوقف على الحاجات الفردية كما تعينها نتائج التشخيص . ويمكن أن تشمل الطرق ما يلي :

أ — مساعدة الطالب على تميز الكلمات بتدريبه على تحليل الكلمة ولفظها .

ب — تحسين فهم النصوص بتدريبه على فهم المفردات وتعليمه الأضداد والمترادفات والجامد والمشتق من الكلمات .

ج — زيادة سرعة القراءة بتدريبه على تقليل عدد الوقفات والتخلص من العادات الرديئة في القراءة .

٤ — يجب أن يصحب العلاجَ التقويمُ المستمر (أي الفحص المستمر) باستعمال الاختبارات المختلفة ؛ وذلك لكي يبقى الطالب والمعلم على علم بما يحرزه من تقدم في تحسين قراءته .

إن المدرس في المدرسة الثانوية لا يستطيع أن يكون اختصاصيا في القراءة العلاجية . ولكنه إذا انتبه الى المفردات الخاصة وإلى طرق الدراسة وإلى المشاكل التي تنشأ عن صعوبة فهم النصوص في مادته أمكنه مساعدة طلابه على العمل بصورة أحسن (١) .

القسم الثاني
سيكولوجيا الطفل

* * *

(١) ان القسم الأعظم من المعلومات الواردة في هذا الفصل مستقى بشيء من التصرف من المصادر الآتية :

1--Skinner, C.E., Editor, Elementary Educational Psychology, chap. 14,

2—Skinner, C E., Editor , Educational Psychology, Chap.14;

3—Harris, A.J., How to Increase Reading Ability.

القسم الثاني

سيكولوجيا الطفل

-١-

مقدمة

سوف نقدم لكم دروس علم نفس الطفل هذه واضعين نصب أعيننا ثلاثة أهداف مهمة :

١ ـــ أن نزيد اطلاعكم على نمو الطفل منذ طفولته الأولى .

٢ ـــ أن نساعدكم على التعرف على طرق دراسة الطفل .

٣ ـــ أن نمكنكم من تطبيق المبادىء الصحيحة المتعلقة بدراسة الطفل وبعلم نفس الطفل على مشاكل التربية العلمية .

ربما تساءل أحدكم : لماذا يجب عليّ ـ أنا الذي أتهيأ للتعليم في المدارس الثانوية ـ أن أضيع وقتي في دراسة نمو الأطفال وسلوكهم في سن المدرسة الابتدائية بل حتى أولئك الذين هم في السن التي تسبق سن المدرسة الابتدائية أيضاً ؟ والجواب بطبيعة الحال هو أننا لكي نفهم تلاميذنا في المدرسة الثانوية يجب علينا أن نعرف شيئاً عن نموهم قبل ادراكهم مرحلتي ماقبل المراهقة والمراهقة ، يجب علينا أن نعرف العمليات التي مر بها هؤلاء التلاميذ قبل أن يصبحوا هؤلاء الأشخاص الذين نتعامل معهم الآن في الصفوف. لقد جاء في الكتب التربوية أن الطفل أبو الرجل. وهذا يعني أن من الطفل ينبثق الرجل ، وأنه كما يكون الطفل يكون الرجل . ولذلك ترانا ندرس الأطفال لكي نتعرف بصورة أفضل على طلابنا الكبار ، ولكي نفهم بصورة أوضح أنفسنا .

وسنحاول منذ البدء الوقوف من دراسة الأطفال موقفاً مقبولاً ، موقفاً ينطوي لاعلى الفتور واللامبالاة ، ولا على الهوى والاندفاع ، بل على اللطف والتفهم الرحيم ، وذلك باكتساب المقدرة على ملاحظة سلوك الطفل ملاحظة موضوعية بتطبيق مبادىء

علم النفس على مشاكل التعليم . ويجب ألا تنسوا أن دراسة نفس الطفل هي علم من العلوم . ولكن عليكم أن تذكروا في الوقت ذاته أن الأطفال كائنات بشرية ، وأن لكل طفل قيمته الذاتية . عليكم أن تذكروا دائماً أن للفرد البشري قيمته وحرمته.

ومن المفيد أن تقفوا على الأقل على طرف من تاريخ علم نفس الطفل الحديث أي دراسة الأطفال دراسة علمية .

إن هذا العلم الذي يسعى لتنظيم المعلومات المتوفرة عن أصل سلوك الطفل وبوادره هو ميدان حديث نسبياً من ميادين المعرفة . ونريد الآن أن نعرض بايجاز النظريات القديمة التي تتعلق بنمو الطفل ، والتي لم تعد موضع ثقة معظم المشتغلين في قضايا التربية وعلم النفس ، إنها تُعتبر الأساس التاريخي لعلمنا الحديث .

إن إحدى هذه النظريات القديمة هي تلك التي تقول بأن الطفل شرير بطبعه ، والتي تعتقد بأن جميع فعاليات الطفل الطبيعية وميوله ورغباته ما هي إلا أعراض طبيعته الشريرة من حيث الأساس . وكان (جان جاك روسو) الفرنسي أول من هاجم هذه الفكرة ودحضها ، لأنه توصل إلى النظرية القائلة بأن الطفل يولد نقياً صالحاً ، وأنه لا يصبح شريراً فاسداً إلا بعد احتكاكه بالمجتمع . لم يكن روسو عالم نفس بل كان فيلسوفاً ، ولم يكن يعرف شيئاً كثيراً عن التربية فرُمي معظمُ ما كتبه جانباً . إلا أن اعتقاده بأن الطفل ليس بطبعه شريراً وبأن الفعاليات التربوية يجب أن تبنى بقدر الامكان على حوافز الطفل وحاجاته الطبيعية ، هذا الاعتقاد أصبح بحق أمراً أساسياً في التربية الحديثة .

ان جميع مفهوم التعليم القائم على ارشاد التعلم يستند على هذه الفكرة .

وهناك نظرية أخرى قديمة لم نعدْ نعتقد بها وهي التي تقول بأن الطفل مجرد راشد صغير ، وأنه ، باستثناء حجم جسمه ، رجل . فيجب أن يعامل كرجل . لقد هاجم روسو هذه النظرية أيضاً مصرحاً بأن الطفل فرد ينمو ولما ينضجْ بعد ، وأنه يجب أن يعامل وفقاً لهذه الحقيقة . ونحن الآن نعتقد برأي روسو هذا ، ونضع برامجنا التعليمية في المدارس بشكل يستجيب لحاجات البنين والبنات لا لحاجات الراشدين الصغار .

والنظرية الثالثة تذهب الى أن الفرد يولد مزوداً بالقدرة على التمييز بين الحق

والباطل ، بين الصحيح والخطأ . ولكن ملاحظة سلوك الطفل والدراسة العلمية الحديثة للأطفال تخالفان مثل هذا الاعتقاد . اننا نرى الآن أن القيم الأخلاقية تنمو من خلال عملية التعليم والخبرة . والحقيقة أننا نعدُّ هذا النمو الأخلاقي هدفاً من أهم أهداف التربية الحديثة . ونحن نرى بعد هذا أن بعض النظريات التي لا يُعتمد عليها في تفسير طبيعة الطفل إنما نشأت عن الطرق القديمة العقيمة التي كانت تُتبَّع في دراسة الطفل وملاحظته ، وعن المعتقدات الفلسفية التي أمكن دحضها . وقد أخذنا نعتقد الآن أن طرقنا ووسائلنا التربوية مبنية على فهم أصح لطبيعة التلميذ .

قبل ختام هذه المقدمة التاريخية الموجزة أود أن أشير إلى زعيمين ورائدين عظيمين في التربية الأوربية في القرن التاسع عشر : الأول هو (بستالوتزي) الذي تأثر كثيراً بروسو ، وصرح بأن التربية يجب أن تكون نموا طبيعياً منسجماً لجميع مواهب الطفل وقدراته . وكان يحاول كثيراً أن يفهم طبيعة تلاميذه ويطور طرق تعليمهم اعتماداً على هذا الفهم . وقد شعر أن التعليم بطريق القراءة وفعاليات اللغة الأخرى لم يكن كافياً ، فصار يعزز ذلك التعليم بادخال الأشياء الحقيقية في الدرس لكي يستفيد من قدرة الطفل على التعلم بغير الألفاظ من الوسائل .

والرائد العظيم الآخر هو ـ فروبل ـ مؤسس رياض الأطفال . وكان يرى أن التربية كلها تحتاج الى إصلاح ، وأن خير مكان للبدء بهذا الاصلاح هو دور الحضانة ورياض الأطفال . وكان فروبل يعتقد ـ وهو تلميذ بستالوتزي ـ بأن الهدف الحقيقي للتربية هو انماء شخصية الطفل ، وأن هذه العملية ينبغي أن تكون في الأساس عملية نموذاتية . ولذلك كانت تتوفر في مدرسته فرص دائمة للنشاط الذاتي والابداع من خلال الأغاني واللعب والأشغال اليدوية . وقد انتقلت جملة كبيرة من أفكاره من روضة الأطفال إلى الصفوف العليا من المدارس الابتدائية واتخذت أساساً لكثير من التجارب التربوية في جميع أنحاء العالم .

إننا مدينون لهذين الزعيمين الكبيرين ولغيرهما بالشيء الكثير . ولكننا نعلم أن

دراسة الكائن البشري حديثة العهد نسبياً ،وأننا سنصل في المستقبل إلى معرفة أخرى جديدة على ضوء علم النفس وعلم الأمراض العقلية والطب والعلوم الأخرى .

ولكن كل مانستطيع عمله الآن هو أن نستفيد بقدر الامكان من الحقائق والمفاهيم المتيسرة والتي تبدو صحيحة لكيما نستطيع أن نكون مدرسين أكفاء بمقدار ماتسمح به قابلياتنا .

لقد قام في نصف القرن الماضي أسلوب علمي لدراسة الطفل مبني على الاستفادة من بعض الطرق العلمية،هذه الطرق التي نود أن نخصها بالذكر هنا لانكم سوف تمرون بها كثيراً في أثناء مطالعاتكم ومناقشاتكم . وهي عبارة عن بعض الوسائل الكثيرة الاستعمال التي قد يعتمد عليها المعلم وعالم النفس والمتخصص في دراسة الطفل للحصول على معلومات عن الأطفال :

١ — دراسة الحالة المفردة .هي دراسة مفصلة لشخص واحد للحصول على معرفة تامة عن تاريخ حياته وظروفه البيتيه وجميع المؤثرات الأخرى التي قد تؤثر في نموه وفي سلوكه.

٢ — ترجمة الحياة . وهي تسجيل منظم لسلوك الطفل كما يقع .

٣ — الملاحظة المقيدة . وهي الملاحظة الدقيقة التي تجري في ظل شروط معينة مقيدة الى جانب مجموعة كبيرة ومنوعة من الحوادث المرتبة ترتيباً منظماً . وهذه الطريقة لايمكن استعمالها على الغالب إلا من قبل العيادات او المخابر المنظمة المخصصة لدراسة الطفل .

٤ — القياس . وهو عبارة عن تقدير نمو الأطفال وتطورهم في مناحي الجسم والعقل والخلق والشخصية .وهذه الطريقة يستعملها جميع المعلمين بأشكال مختلفة عندما يقيسون نتائج تعليمهم .

٥ — الملاحظة العرضية . وهي ملاحظة الأطفال بصورة غير منظمة .يستعملها المعلمون أو غيرهم مسجلة او غير مسجلة (مدونة او غير مدونة) للتعرف على سلوك الطفل وفهمه . إن هذه الطريقة ليست طريقة علمية من الدرجة الأولى إلا أنها كانت دائماً تستعمل من قبل المعلمين الأكفاء لفهم طبيعة الطلاب ومشاكلهم .

وأخيراً يجب علينا أن نفكر في أنواع المعارف والميول وعادات التفكير التي يتميز بها المعلمون أو غيرهم من الذين كانوا ناجحين في دراسة الطفل والذين يفهمون الأطفال فهماً حقيقيا :

١ — إن الذين يفهمون الأطفال يعتقدون بأن لجميع ألوان سلوك الطفل أسبابا أساسية . وهم لذلك يعتقدون بأن سلوك الطفل يمكن دائما تعليله وفهمه إذا أمكن معرفة خبراته الماضية ، وإذا أمكن تحليل ظروف حياته الحاضرة ، وإذا لم تغب عن الذهن حاجاته ورغباته المستقبلة .

٢ — والذين يفهمون الأطفال لا يهملون أي طفل بداعي أنه ميئوس منه ، أو أنه عديم القيمة ، بل يعتبرون كل طفل كائنا بشريا له قيمته وأنه جدير بالمساعدة لكي يبلغ أقصى نموه المقدر له ، وليستطيع المساهمة في خدمة المجتمع الذي يعيش فيه.

٣ — والذين يفهمون الأطفال ينتبهون إلى أن كل طفل هو إنسان فريد يختلف عن جميع الأطفال الآخرين . إنه يختلف عنهم من نواح كثيرة : كحجم جسمه وطاقته وسرعة نموه واستقراره الانفعالي (العاطفي) وقدراته العقلية وعدد تجاربه وطبيعتها وبيئته وصلاته بوالديه . ولكونه يختلف عن الآخرين هذا الاختلاف يعتقد هؤلاء بأنه يجب ألا يُعامل معاملة مماثلة تماما لمعاملة أي طفل آخر ، وأن طابعه الفردي الخاص يجب أن يظل دائما موضع الاعتبار بقدر الامكان .

٤ — والذين يفهمون الأطفال يقرون بأن الأطفال عندما يجتازون مراحل النمو المختلفة ينبغي عليهم أن يجابهوا بعض المشاكل المشتركة ويحلوها : كتعلم المشي والقراءة والانسجام مع الآخرين ، وكاختيار مهنة من المهن او مصادقة الناس والاستقلال عن أسرهم . ويعلمون أن الأطفال عندما يحلون هذه المشاكل يسلكون في الغالب سلوكا يخالف رغبات الراشدين ومقاييسهم .

٥ — والذين يفهمون الأطفال تتوفر لديهم معرفة ناجعة للحقائق المشتركة التي تتعلق بالقوى التي تنظم نمو الكائن البشري ودوافعه وتعلمه وسلوكه . وللحصول على هذه الحقائق اطلعوا على علم الحياة والفسلجة وعلم الاجتماع وعلم النفس.

٦ — وهم يحاولون استخدام الطرق الموضوعية بقدر الامكان للوصول إلى أحكام على الأطفال . إن مثل هؤلاء الناس لايستعجلون في استنتاجاتهم ولا يخضعون لانفعالاتهم بل يجمعون كل الحقائق الممكنة ويزنونها بعناية قبل أن يصدروا أي حكم من الأحكام . فاذا نحن استطعنا ، كمعلمين ، أن نتحلى بهذه الميزات الست التي أتيت على ذكرها ، أمكننا أن تساعدنا كثيراً لكي نصبح أفرادا ناجحين في مهمتنا كما نشتهي .

-٢-

مبادىء عامة في نمو الطفل

« مقدمة — النضج والتعلم — التمرين التلقائي — الخلاصة » .

مقدمة

من الضروري أن أعرض لكم بعض الأفكار الأساسية التي تنطبق على نمو الطفل قبل أن نأتي بالتفصيل على المظاهر الخاصة للتغيرات التي تطرأ على الطفل أثناء انتقاله إلى سن الرشد . ونحن نعلم أن الراشد محصول كثير من القوى والعوامل التي أثرت فيه والتي استجاب لها منذ ولادته بل قبل ولادته أيضاً . فما هي هذه العوامل والقوى؟

إن الوراثة بطبيعة الحال عامل من أهم هذه العوامل : وهي تلك العملية البيولوجية (الحياتية) التي تنتقل بواسطتها بعض الخصال والامكانيات من الآباء إلى الأبناء . والطفل يرث تركيب جسمه وبعض الصفات العائلية كطول الجسم وعرضه ولون عينيه ولون شعره وتركيبه وشكل ملامحه وأيديه وطول أصابعه . وهو يرث أيضاً ذكاءه العام ، وطاقته الأساسية للنمو العقلي . ولما كان تركيب جسمه يشبه من بعض الوجوه تركيب أجسام آبائه وأسلافه الآخرين ، فقد يكون ذا ميل أو استعداد ليصير شبيها بهم من وجوه أخرى كالأولاع والصفات الاجتماعية بل والمفاهيم الأخلاقية أيضا . ولكنه في الحقيقة لا يرث هذه الأولاع والميول والمفاهيم .

والطفل لا يرث الأمراض ، اذا توخينا الدقة في التعبير ، لكنه قد يرث الاستعداد للاصابة ببعض الأمراض بسبب ضعف في تركيب جسمه ورثه عن أسلافه . كما أنه

قد يصاب ببعض الأمراض نتيجة إصابته بالعدوى ولكن هذه الاصابة بطبيعة الحال ليست عملية وراثية . والطفل أيضاً لا يرث عن أبويه خصالهما المكتسبة . مثال ذلك ان الأب الذي يصبح رياضيا عظيما لا ينقل لطفله بطريق الوراثة القوة والمهارات الجسمية التي اكتسبها هو بالتمرين الشاق الطويل .

إن العامل الآخر الهام الذي يؤثر في الطفل هو البيئة . ونحن نريد استعمال هذه اللفظة بمعناها الواسع الذي يشمل كل ما يحيط بالفرد ويؤثر فيه : الهواء الذي يستنشقه ، والطعام الذي يتناوله ، والماء الذي يشربه والجو الاجتماعي والانفعالي الذي يحيط به ، والفرص التي تتاح له للتعلم والاختبار ، والثقافة التي ينشأ في أحضانها .

إن الوراثة والبيئة تعملان معا في نمو الطفل . ولا يصح القول إن احداهما أهم من الأخرى . صحيح أنه يبدو من تجارب علم النفس أن الوراثة أكبر أثرا من البيئة في تعيين الفروق الفردية في الذكاء ، غير أن البيئة أهم من الوراثة في تعيين شخصية الفرد وصفاته الاجتماعية .

إن أفضل موقف يقفه كل من المربي وعالم النفس هو الموقف الذي لا يتطرف في الميل لا إلى الوراثة ولا إلى البيئة : الموقف الذي يعترف بأن العاملين هامان لنمو الانسان ، يتبادلان التأثير ولا ينفصل أحدهما عن الآخر .

في بعض الأحيان يواجهنا هذا السؤال : أ تنتج هذه الميزة أو تلك لدى هذا الانسان أو ذاك عن الوراثة أم تنتج عن البيئة؟ والجواب بطبيعة الحال هو أنها تنتج عن الوراثة والبيئة . ومنذ البدء يحصل النمو أو التطور من خلال التفاعل بين الجينات — العوامل الوراثية — والبيئة التي يوجد فيها الجسم الحي . وبناء على هذا لا يكون النقص الموروث أمراً محتما لا مفر منه . إن ظروف البيئة قد تؤثر كثيرا في ظهور النقص ، أو هي تحول بينه وبين أن يكون عاملا هاما في حياة الفرد وسلوكه . إن الفرد لا يستطيع تغيير وراثته ، ولكنه هو والآخرين قد يكون بوسعهم أن يفعلوا كثيرا في سبيل تكييف بيئته وتحسينها . وها هنا دور التربية العظيم . لأن المدرسة قد تهيء

الفرص والظروف المواتيـة التي تساعـد الطالب على قهر بعض عيوبه الموروثة والتغلب عليها .

النضج والتعلم Maturation and learning

لاحظنا أن تطور الطفل أو نموه هو نتيجة للتأثيرات المتفاعلة الموحدة لـكل من البيئة والوراثة . إن العملية التي يتحقق بها هذا النمو تُعرف عادة باسم « النضج والتعلم » . وسوف تعيرون انتباهكم هاتين العمليتين في جميع مناهج دروسكم في علم النفس والتربية. ولكن يجب أن نتناولهما بالحديث هنا ونعرّفهما مع الاشارة الخاصة إلى علم نفس الطفل .

إن عبارة النضج تشير إلى التغيرات الجسمية والفسلجية التي تطرأ عادة على الطفل السليم مع مرور الزمن . وهي تشمل زيادة الوزن والطول والتغيرات في تركيب العظام وأجزاء من الجملة العصبية . والنضج هو عملية النمو الطبيعية التي تنتهي بنضج الفرد أو رشاده . وهو يتم أصلاً نتيجة لقوى داخلية ، أعني قوى كائنة داخل الجسم الحي . إن الطفل الصغير ينمو وينضج لأن هناك دافعاً للنمو وحافزاً للتطور يضطرانه إلى ذلك مهما كانت ظروف بيئته . صحيح أن شكل نضجه وحظه من الحدود الطبيعيـة للنضج ربما تأثرا بعوامل بيئته كالتغذية والمرض والأذى من الحوادث العارضة ، إلا أنه بصورة عامة ينمو لأنه يجب أن ينمو .

يمكن تعريف التعلم بأنه تعديل أو تكييف السلوك بواسطة الخبرة في البيئـة . لاحظوا أن مثل هذه الفكرة عن التعلم لا تقتصر على اكتساب المعرفة فقط ، بالرغم من أن اكتساب المعرفة جزء من عملية التعلم . إننا نكتسب بالتعلم طرقاً جديدة للعمل والسلوك لكيما نستطيع التكيف بصورة أفضل لمطالب الحياة . والطفل ، سواء في مدرسته أم في ساحة اللعب أم في أي مكان آخر ، يتعرض باستمرار لخبرات تعد أساساً للتعلم . ويؤدي بعض خبراته إلى تعلم مستحب ، ويؤدي بعضها إلى تعلم غير مستحب

اجتماعياً . إن مسؤولية تيسير أكبر عدد ممكن من الخبرات الحسنة للطفل تقع على عاتق الآباء والمدرسين والأمة بصورة عامة .

إن العلاقة بين النضج والتعلم ذات أهمية عظيمة للتربية . فعملية النضج هي التي تيسر للطفل الأساس الجسمي للفعاليات التي ينطوي عليها التعلم . ولذلك نجد التعلم، أي القدرة على الاهتمام بفرص التعلم والاستفادة منها، يعتمد كثيراً على النضج . إن فكرة الاستعداد الحديثة كلها مردها إلى هنا ، لأن مستوى النضج الذي يكون فيه الفرد مستعداً للاستفادة من التعليم والتمرين في جميع ميادين التعليم يُعتبر أساساً لمنهج الدروس curriculum . مثال ذلك أن الطفل السوي لا يكون مستعداً للقراءة في الخامسة من عمره ، لأنه لا تركيب عينيه ولا وظيفتهما قد بلغا من النضج المستوى الذي يمكنه من القراءة من دون صعوبة أو إجهاد . ولا شك أن كل محاولة لحمله على القراءة الشكلية في هذه السن ستبوء بالفشل وخيبة الأمل . وفي الوقت ذاته يكون هذا الطفل مستعداً للتلذذ والانتفاع بكثير من التجارب التي يمكن أن يطلق عليها «القراءة التمهيدية pre-reading» . فهو يُرى في كل يوم مشغولاً بتطوير نطقه وزيادة قاموسه اللغوي الشفوي وإلقاء الأسئلة، ويحب رؤية الصور والتحدث عنها ، ويكون سعيداً عندما يجد من يقرأ له . إنه مستعد لكل هذه الأمور وفعّال فيها . ولكنه لم ينضج بعدُ النضج الذي يمكنه من تثبيت عينيه في الرموز الصغيرة، نوعاً ما، التي نستعملها في لغة الكتابة، والذي يمكنه من التمييز بدقة بين تلك الرموز .

بعد سنة ونصف أو سنتين ربما أصبح هذا الطفل ذاته مستعداً للبدء في القراءة. إذ ذاك سيصبح مستعداً من الناحية الجسمية، لأن عدته البصرية والعصبية سوف تكون على درجة من النضج تمكنه من رؤية الفروق بين الحروف والكلمات إذا لم تكن صغيرة جداً وإذا توفر له الوقت الكافي . وإذ ذاك يكون مستعداً أيضاً من الناحية الانفعالية والاجتماعية ، لأنه يشعر بالحاجة إلى أن يفهم بنفسه الكلمات التي تجري مع الصور ، ويلاحظ أن أصدقاءه من سنه شرعوا في القراءة . ويكون مستعداً من الناحية العقلية لأنه يستطيع إذ ذاك أن يستوعب بعض الأفكار أو المفاهيم التي كانت

عليه صعبة جداً قبل سنتين . وهكذا يقوم النضج بدوره جنباً إلى جنب مع خبرات الحياة اليومية ، ويُعِدّ هذا الصبيَّ الصغيرَ لكي يبدأ بدءاً سعيداً فعالية القراءة الهامة .

إن التجارب الكثيرة في حقلي التربية وعلم النفس دلت على عقم التمرن على بعض الأعمال أو تعلمها قبل أن يكون المتعلم مستعداً لها . فيجب ، والحالة هذه ، على أولئك الذين يقع على عاتقهم وضع مناهج الدروس ولا سيما للسنوات الأولى من تربية الطفل ، أن يفهموا فهماتاماً مراحل نمو الطفل ، لئلا تكون الخبرات والمواد في البرنامج المدرسي فوق مستوى استعداد الطفل بكثير أو دون هذا المستوى بكثير .

التمرن التلقائي

هناك مبدأ آخر جدير بالاعتبار لدى دراسة الفرد في سنوات نموه : هو مبدأ التمرن التلقائي . فكلما حصل الطفل على قوى جديدة أثناء سير عملية نضجه أخذ يمرن هذه القوى ويطبقها من تلقاء نفسه ومن دون تشجيع أو حفز Stimulation أو تعليم . مثال ذلك أن الطفل ، عندما يكون على أهبة الشروع في المشي ، ينهمك في الحركات التمهيدية للمشي . وبعد فترة قصيرة يزاول عملية المشي بنشاط غير معتاد . ويأخذ كلُّ ذلك صورةَ فعالية ذاتية تلقائية . وتُلاحظ هذه القوةُ القاهرة نفسُها في تطور النطق ومعظم اللعب المبكر . صحيح أن فرص المعيشة الجيدة وظروفها الملائمة يمكن أن تساعد الطفل على الشروع في هذه الأعمال بصورة أنجع ، ولكن الطفل ، على العموم ، إذا كان يتمتع بصحة جيدة وإذا لم تقيد حركاته بالقوة ، سوف يزاول قواه الجديدة بملء إرادته .

هذا الدافع الموروث للتمرين يقتضي الآباء والمدرسين أموراً هامة . فبناءً على رأي روسو وآراء كثير من أتباعه كفروبل وبستالوتزي ، يجب على البيت وعلى المدرسة أن يستفيدا أكبر فائدة ممكنة من دوافع الطفل النامي واهتماماته الطبيعية .

إن بعض أنواع السلوك والتمرين تحتاج حتماً من الراشد أن يحفز الطفل إليها حفزاً خاصاً Stimulation . لكن يبدو أنه يستحسن أن يتمرن الطفل ويتدرب بقدر ما يريد من دون منبه يأتيه من قوة خارجية . وكلما أمكن الاستفادة من هذا المبدأ بصورة جيدة كان الموقف أسهل على كل من الطفل والراشد وأسعد لهما .

الخلاصة

يجب علينا عند ختام هذه المحاضرة أن نصيغ بايجاز مبادىء النمو التي أتينا على شرحها :

١ — الطفل محصول وراثته وبيئته . ولا يمثل أي منهما الدور الرئيسي وحده ، بل هما يتفاعلان لكي يجعلا منه الراشد الذي سيصير اليه .

٢ — إن البيت والمدرسة لا يستطيعان تغيير وراثة الطفل بعد أن يولد، ولكنهما يستطيعان أن يؤثرا كثيراً في ظروف بيئته تأثيراً سيئاً أو حسناً .

٣ — ينمو الطفل من خلال عملية النضج (اي نمو جسمه الطبيعي) والتعليم (التغييرات في سولكه الناشئة من الخبرة في البيئة) .

٤ — التعلم الناجع يعتمد كثيراً على مستوى نضج المتعلم . ولذلك يجب أن تُبنى الفعاليات في المنهاج دائماً على استعداد الطفل في أية مرحلة من مراحل نموه .

٥ — إن الباعث الداخلي لنمو الطفل لتمرين وإنماء القابليات الحديثة الظهور يمكن أن ينتفع به جيدا كل من الوالد والمعلم لتشويق الطفل إلى اكتساب كثير من المهارات والمعارف المستحبة .

❀❀❀

-٣-

بوادر السلوك

« مقدمة - الوليد - الدلائل الأولى على الشخصية - الانتقال والتناول - الأيمن والأعسر - السلوك اللغوي » .

مقدمة :

إن دراسة سلوك الطفل يجب أن تبدأ فعلاً بدراسة حياته وهو جنين، أي بدراسة أفعاله وردود أفعاله (استجاباته) قبل أن يولد . نعلم أن قلبه قد يبدأ الخفقان منذ نهاية الأسبوع الثالث من الحمل . وأنه في نهاية الأسبوع الخامس والعشرين يبدي جميع الفعاليات الأساسية لحياته مابعد الولادة ، ثم لايلبث أن يبدأ في الاستجابة لمختلف الأصوات ، ولانفعالات أمه الشديدة أو تعبها . وفي الشهر السابع يكون جهاز تنفسه وجملته العصبية مهيئين للعمل بصورة مستقلة . فاذا ولد، لسبب من الأسباب، قبل الأوان بين الشهر السابع والشهر التاسع كان له حظ كبير للحياة .

وقد أجريت تجارب ممتعة لمحاولة اكتشاف ما إذا كان الطفل الجنين يستطيع التعلم . ويبدو أن نتائج هذه التجارب لاتزال إلى الآن غير واضحة . ولكن هناك دلائل على أنه يستطيع التعلم بصورة بدائية جداً بالعملية المعروفة بالعملية الشرطية Conditioning . وإذا قبلنا تعريف التعلم بأنه التغيير الذي يصيب السلوك بنتيجة الخبرة في البيئة ، أمكن أن نقول إن الطفل الجنين قد أخذ يتعلم حالما يستجيب

React ، ببعض الأشكال ، للمنبهات Stimuli التي تؤثر فيه وهو في بيئته . وليست هذه الاستجابات كلها مجرد أفعال منعكسة Reflexes .

الوليد The Neonate

يواجه الانسان منذ اللحظة الأولى لولادته كثيراً من التكيفات الجديدة . ونحن لانستطيع أن نعين إلا من قبيل الظن كيف يبدو له العالم . ولكن من المؤكد أنه يتأثر كثيراً بظروف بيئته منذ البدء . إنه سرعان مايتأثر بالأشياء التي تحيط به لاتأثراً جسمياً فحسب ، بل تأثراً اجتماعياً وانفعالياً أيضاً . ولقد قيل إنه يملك القدرة التامة على النضج والتعلم ، وعلى تكييف حركاته، وعلى تفهم مغزى بيئته، وعلى تعديل استجاباته Reactions بالتفكير . ويمكن أن نعتقد أنه جاء هذا العالم مزوداً بالعدة التامة للحياة بصورة إمكانيات . بالرغم من أن أمامه مجالاً واسعاً للنضج والتعلم قبل أن يدرك الرشد .

إن علماء النفس غير متفقين على ما إذا كان الطفل الوليد يعاني بعض الانفعالات Emotions . ويعتقد بعض المختصين في دراسة الطفل أن هناك منذ البدء دليلا على وجود ثلاث استجابات انفعالية متميزة بوضوح: الغضب والخوف والسرور . ولكنّ هناك عددا أكبر من المختصين يقولون إن الطفل الوليد يملك جهازاً عصبياً فجّاً وقابليات للحساسية والشعور محدودة إلى درجة أنه يتعذر عليه الاستجابة إلى منبه ما بأية طريقة انفعالية معينة . مثال ذلك أن الطفل الوليد يبدي تهيجاً كبيراً Excitement عندما يكون جائعاً . ولكن لايمكننا التأكد من أنه يشعر بالخيبة أو الغضب .

إن مقدار فعالية الطفل الصغير وتنوعها ،رغم كل قصوره ، لمما يثير الدهشة . فهو يصيح ويعطس ويتثاءب ويرفس ويدير رأسه ويثني أصابع قدميه ويفرق ذراعيه ويجمعهما اليه . بعض هذه الأفعال الجسمية كنبضة القلب والتنفس والهضم أفعال منعكسة

ضرورية للبقاء . وبعضها الآخر كمنعكس القبضة (أو المنعكس الدارويني) وكمنعكس العناق تظهر منذ الساعات أو الأيام الأولى للولادة وتختفي على العموم خلال الأشهر القليلة الأولى . إنها ليست ضرورية للبقاء . وتأخرُ اختفائها عن موعده العادي يُعتبر دليلا على تخلف نمو الجملة العصبية .

في هذه المرحلة المبكرة تُقدِّم عُدَّةُ الطفل الحسية Sensory أدلة كثيرة على عدم نضجها . إن توافقات عينيه اللازمة لتثبيتهما على الأشياء أو لتتبعها لها لاتتكون إلاّ بعد أسابيع من ولادته . كما أن ساحة رؤيته محدودة . ويبدو أنه يستجيب للبريق لاللوّن . وفي أيامه الأولى يستجيب بشكل ما للأصوات وللذبذبة Vibration ، أما حاسة الذوق فتكون لديه نامية نموا لابأس به . ويستطيع الاستجابة السلبية للمحاليل المرة والحامضة . كما انه قد يستجيب للروائح القوية . وعلى العموم لايمكن القول بأن استجاباته الحسية غير موجودة . أجل انها موجودة ولكن من دون ذلك التهذيب وذلك التميز اللذين ستصير اليهما بعد بضعة أسابيع أو أشهر .

إن الحركات المبعثرة العشواء Diffuse التي يمتاز بها السلوك المبكر تدعى في معظم الأحيان فعالية الجملة Mass activity ، هذه الفعالية العامة غير المنظمة هي استجابة الوليد الخاصة للمنبهات الخارجية Stimuli . مثال ذلك انك إذا وخزته بدبوس وجدته عرضة للاستجابة لهذا المنبه بجسمه كله بدلا من أن يستجيب له إستجابة معينة بالنسبة للمنطقة التي مسها الدبوس من جسمه . ولكنه ، بعد النضج والاختبار وبوادر التعلم ، سرعان ما يشير الى قابليته للاستجابة للمنبه استجابة موضعية ونوعية . وبعبارة أخرى تتخصص حركاته الناشئة عن إحساساته وتتهذب بصورة متزايدة . ونرى لدى الفرد بوادر أو مقدمات مايدعى ، عادة ، بالعمليات العقلية العالية — المحاكمة ، حل المشكلة ، التفكير الخلاق (الابداعي) .

الدلائل الأولى على الشخصية

كثير من علماء النفس وجميع الآباء والأمهات يهتمون بمعرفة ما إذا كان من الممكن التنبؤ ، من خلال فعاليات الطفل الأولى ، عن نوع الشخص الذي سيصير إليه فيما بعد . ومن المؤكد أن الأطفال الصغار يظهرون فروقاً فردية مبكرة. مثال ذلك أنه يقال — حتى بين الأطفال الصغار الأصحاء — إن بعضهم أنشط من البعض الآخر بثلاثمائة مرة . كما يوجد بينهم فروق ظاهرة في الاندفاع وفي درجة التوافق Coordination وفي مختلف القابليات الحسية . وهناك أسباب تدعو إلى الاعتقاد بأن « نواة » الشخصية ، العلامة الأولى لميزات الطفل المقبلة ، تعلن عن ذاتها في طفولته الأولى . ولكن يجب أن نضيف إلى ذلك أن ميزات طفولته ربما تعدلت كثيراً بتأثير بيئته أثناء نموه وتعلمه . ولذلك نحن مضطرون إلى القول في النهاية بأنه يستحيل التكهن من خلال ميزات الطفل الصغير عن نوع الصبي أو البنت الذي سيصير إليه الطفل في المدرسة الثانوية ، أو نوع الراشد الذي سيصير اليه بعد ذلك .

إننا كمعلمين نهتم بصورة خاصة بنمو الطفل العقلي . ولكن في خلال السنة الأولى من حياته لاتستقل قابلياته العقلية عن قابلياته الحركية Motor استقلالا واضحا . وينتج عن ذلك أن تقدير وضعه العقلي لايتم إلاّ عن طريق توافقاته العضلية ومهاراته المبكرة . وأشارت التجارب إلى وجود علاقة إيجابية واضحة بين الذكاء الأساسي ونمو القابليات الحركية كالشروع في المشي . وقد درس (ترمن Terman) وغيره سن الشروع في المشي لدى عدد كبير من الأطفال وصلته بالذكاء العام لهؤلاء الأطفال أنفسهم . فظهر له أن معدل عمر المشي الأول كان ١٣،٨٨ شهراً لدى الأطفال المتوسطي الذكاء و٢٥،٠٨ شهراً لدى ضعاف العقول و١٣،١٠ شهراً لدى الأطفال الذكور الموهوبين و١٢،٨٧ لدى الأطفال الإناث الموهوبات . وهذه الدراسة تبين أن

ضعاف العقول يتأخرون في المشي سنة ، وأن الأطفال ذوي الذكاء العالي يمشون قبل الأطفال المتوسطي الذكاء بشهر .

الانتقال والتناول Locomotion and prehension

إن الانتقال (الزحف والمشي والركض) والتناول (المسك والقبض والتقاط الأشياء) أهم مظاهر النمو الجسمي . والمراحل الأساسية التي تمر بها هذه الأعمال تتم عادة في السنوات الأولى الثلاث من عمر الطفل . وبعد ذلك يتوقف اكتساب المهارات الأكثر تعقيدا ، إلى حد كبير ، على الفرص المتوفرة للتمرين والتدريب . ولكن منذ البدء تؤثر عدة عوامل مهمة في نجاح الطفل في فعاليتي الانتقال والتناول وكذلك في الفعاليات الحركية الأخرى . نذكر من بين هذه العوامل حجم جسمه وتركيبه التشريحي وقوته وسرعته ورغبته وثقته بنفسه وشجاعته ، والتشجيع والتثبيط اللذين يلقاهما من الآخرين .

إن نجاح الطفل في التناول والانتقال والتمارين والأعمال الجسمية الأخرى ذو أهمية عظيمة له حتى في أبكر مراحل حياته . فهو يشعر برضا عظيم عندما ينجح في القيام ببعض الأعمال . وكلنا قد لاحظ السرور الواضح الذي يطفح به وجه الطفل الصغير عندما يرفع نفسه لأول مرة معتمدا على كرسي ويقف وحده . إن هذه الحادثة عظيمة جدا من النواحي العاطفية والاجتماعية والعقلية . وسوف يظل طوال حياته إذا كان طفلا سويا Normal يشعر بالرضا كلما حاز على مهارة حركية ناضجة سواء أكانت في ميدان اللعب أم العمل أم المساعي الابداعية Creative . إن بعض المدارس لم تمنح هذه القضية انتباهها الكافي غافلة عن أن الفرص الجيدة للتعلم الحركي في الطفولة قد تكون ضرورية جدا لحياة الفرد في مرحلة الرشد.

الأيمن والأعسر

من المظاهر الجديرة بالاهتمام في مراحل نمو الطفل الأولى تلك التي تتعلق بتفضيله إحدى اليدين : اليمنى أو اليسرى ، أي ميله إلى أن يكون أيمن أو أعسر أو أضبط . فهو في الشهور القليلة الأولى من حياته قد لا يبدي أي تفضيل من هذا النوع . ولكنه ، في حوالي السنة الأولى من العمر (يختلف هذا العمر كثيرا باختلاف الأفراد) ، يبدأ باستعمال إحدى اليدين أكثر من الأخرى ، ويبقى على هذه الحال مدة . ثم يأخذ باستعمال اليدين من دون تفضيل بينهما. ولكنه سرعان ما يتفوق في استعمال إحدى اليدين لأنها عانت تمرينا أكثر من أختها . وبعد مضي السنة الثالثة من العمر يكون أكثر من ٩٠٪ من الأطفال يُمناً (جمع أيمن).

ماهي العوامل التي تتدخل في تعيين أفضلية اليد ؟ تختلف الآراء في هذه القضية اختلافا كبيرا . ولكن معظم علماء النفس يتفقون على أن الوراثة إحدى هذه العوامل . لأن العسرة توجد لدى بعض الأسر أكثر من وجودها لدى غيرها . ويُظن أن التمرين والتجربة يمكن ان يقوما بدور هام في هذا التفضيل . ويدعي بعض الثقات أنه يمكن تدريب خمس الأطفال على استعمال أي اليدين . وحتى في حياة الرجولة (الرشد) يمكن أن يصبح بعض الناس كالموسيقار والطبيب الجراح ماهرين مهارة متساوية تقريبا في استعمال اليدين الاثنتين اليمنى واليسرى .

يبدو أنه من المستحسن أن يصل كلّ من الوالدين والمعلم إلى نتيجة معقولة فيما يتعلق بتفضيل الأطفال لاحدى اليدين . وكان يعتقد فيما مضى أن العسرة عائق كبير للطفل ولعنة تقريباً . ولكن الاتجاه الحديث يرى العسرة تسبب بعض الانزعاج للفرد في بعض الأحيان ، ولكنها لاتؤلف أي عائق دون نجاح الطفل في المدرسة أو خارجها .

إن البحث قد دل على أن بعض الأطفال لايستطيعون الانتقال من العسرة الى

اليمنة من دون صعوبات جمة وتوترات مؤذية . فاذا كان هذا حقاً يصبح من الصعب تعيين ما اذا كان يُستحسن أن نحاول تغيير تفضيل الطفل لاحدى يديه . وتأتي محاولة المعلم ، بصورة خاصة ، لهذا التغيير متأخرة جداً عن أوانها ، لأن تفضيل اليد يكون مستقراً ، نوعا ما ، وثابتاً ، لدى معظم الأطفال ، بعد السادسة من العمر .

السلوك اللغوي

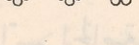
في إحدى المحاضرات المقبلة سنعنى عناية أكبر بنمو القابليات اللغوية . أما الآن فلن نتناول إلا بايجاز بوادر اللغة لدى الطفل . ونقطة البدء في هـذا الموضوع هي بطبيعة الحال أصوات الطفل الأولى التي يدور حولها خلاف غير قليل . ان صـرخة الولادة تعتبر ،عادة ، فعلا منعكسا لاينطوي على أي أثر عقلي أو انفعالي. أما الصرخات والأصوات الأخرى في هذه المرحلة التمهيدية للغة فربما كانت مجرد استجابات للجوع والألم أو لبعض المزعجات الأخرى وخالية من أي معنى انفعالي خاص .

يظهر من أصوات الطفل الأولى أنها تحدث بصورة عشوائية Random ، وأنها جزء من استجابته العامة لبيئته . فاذا اتفق أن أخرج صوت « دا » مثلاً ، سمعه وشعر بالرضا من إخراجه . وبواسطة تكراره يهتدي الى الصلة القائمة بين الصوت وبين عملية اخراج الصوت . وبهذه الطريقة يتعلم عن طريق محـاكاة نفسه . ولكنه يشرع في تكوين قاموسه اللغوي عن طريق محاكاة الأشخاص الذين يحيطون به أيضا . مثال ذلك أنه إذا رأى كلبا وسمع لفظة « كلب » وتكررت هذه الخبرة عدة مرات فانه سوف يربط أخيراً بين صوت الكلمة والشيء الملموس الذي ترمزله. وسوف تكتسب الكلمة معنى في نظره بقدر مايكون لها من أهمية في خبرته .

إن فهم الطفل لغةَ الآخرين الشفوية يسبق بمدة لابأس بها لغته الشفوية الفعالة . ولايتمكن الطفل السوي ، إلا بعد السنة الأولى من عمره، من اكتساب كلمتين أو ثلاث كلمات . ولكنه ما إن يبدأ بالكلام حتى تنمو لغته بسرعة تكاد تثير

العجب فهماً ونطقاً . ولنا الحق في أن نعتقد بأن الفعالية اللغوية تُعتبر في نظر الطفل السوي أكثر خبراته الجديدة كلها سحراً وإرضاء .

أتينا في هذه المحاضرة بايجاز على ذكر بعض مظاهر السلوك والنمو المبكرين ، ولاحظنا أن ميزات الطفل الصغير جدا تشير إشارة ما إلى نوع الشخص الذي سيصير إليه ، بالرغم من أن ظروف حياته ستقوم بدور هام في تكوين شخصيته . وفي أية حال يمكن أن نعتقد بأن معظم الخطط الأساسية لسلوكه تتكون وتستقر قبل أن يذهب إلى المدرسة .



- ٤ -

النمو الانفعالى

« مقدمة — معنى المراهقة — النمو والتبدل الانفعاليان — ميزات النضج الانفعالي — الفروق الجنسية في النمو الانفعالي» .

مقدمة :

سنتحدث في هذه المحاضرة والمحاضرات التي تليها عن مظاهر نمو الفرد الانفعالي والاجتماعي والعقلي مع النظر في كل ناحية من نواحي النمو لا بالنسبة لأعوام الطفولة فحسب بل بالنسبة لمرحلة المراهقة أيضاً وحياة الراشد كذلك . ولما كنا هنا نهتم بالدرجة الاولى بالتربية ومشاكل التدريس فان حديثنا سيتصل دائماً بقدر الامكان بالمدرسة وبتعلم الطالب . والمرجو منكم عندما تشاهدون الطلاب وتتدربون على التدريس في المدرسة الثانوية أن تحملوا إلى هذا الصف أفكاركم وملاحظاتكم عن سلوك طلاب وطالبات المدارس الثانوية وميولهم وميزاتهم الخاصة .

يجب أن نؤكد منذ الآن أننا عندما نتحدث عن نمو الفرد الانفعالي والاجتماعي والعقلي لانستطيع في واقع الأمر أن نأخذ كلا من مظاهر النمو والتعلم هذه على حدة ونفصله عن المظاهر الأخرى ؛ لأن الفرد ينمو بشكل جسم حيّ واحد ، وبشكل شخصية كاملة لامجزأة ، ولأن عناصر كيانه الانفعالية والاجتماعية والفكرية وغيرها يتداخل بعضها في البعض الآخر ، ويعتمد بعضها على البعض الآخر ، ويؤدي بعضها الى البعض الآخر .

ونحن لانتظر إلى مظاهر النمو المختلفة نظرات منفصلة إلاّ لدراستها وفحصها عن كثب ، ذاكرين دائماً أن للشخصية طبيعة موحدة .

معنى المراهقة

لما كنا نرغب في تخصيص الجزء الأعظم من وقتنا لدراسة المراهقين والمراهقات من الطلاب والطالبات وجب علينا أن نتفق على معنى كلمة « المراهقة » . إن اللفظة الانكليزية Adolescence المشتقة من اللاتينية تعني « زمن استمرار النمو » . وهي في علم النفس وفي التربية تعني السنوات التي يجري فيها الانتقال من الطفولة إلى حياة الرشد . وهذه هي المرحلة من العمر التي يتم فيها النضج . وتقسم في بعض الأحيان إلى المراحل الثلاث الآتية :

المراهقة الأولى	من ١٣ إلى ١٥ سنة من العمر
المراهقة المتوسطة	من ١٦ إلى ١٨ سنة من العمر
المراهقة الأخيرة	من ١٩ إلى ٢١ سنة من العمر

هناك أيضاً مرحلة « ما قبل المراهقة » الهامة التي تقع في الحادية عشرة والثانية عشرة من العمر تقريباً مبشرة باقتراب المراهقة ومشاكلها .

ولعل هناك فائدة من ذكر الملاحظتين الآتيتين: أولاً :لا يوجد هناك حدود فاصلة واضحة بين مراحل نمو الفرد المختلفة ، فكل مرحلة تتحرك بالتدريج نحو المرحلة التي تليها . ولذلك لا نستطيع القول عن أحد الصبيان عندما يكون في السادسة عشرة من العمر: «هذا اليوم هو في المراهقة المتوسطة ولكنه كان أمس في المراهقة الأولى». إن الكائنات البشرية تتبدل وتنمو بصورة غير منظورة وغير مدركة ولا يمكن فرز هذه الكائنات وتصنيفها بسهولة . ثانياً : إن هذه المراحل قد لا تصدق بالنسبة لجميع البنين والبنات ، لأن المراهقة قد تأتي مبكرة أو متأخرة ، وقد تدوم كثيراً وقد تدوم قليلا. إن هناك فروقاً كثيرة في مراحل المراهقة الزمنية وفي مظاهرها الأخرى بين جميع الأفراد ، وبين الذكور والأناث ، وبين مختلف العروق البشرية في مختلف أنحاء العالم .

النمو والتبدل الانفعاليان

إننا ، إذن ، سوف نذكر كلا من الطفولة والمراهقة عند معالجة المظاهر الهامة لنمو الفرد البشري، وسنذكر أيضاً أن كل فرد يختلف عن جاره. وأول ما نوود راسته من مظاهر النمو هو النمو الانفعالي .

عُرِّف الانفعال بأنه الاستجابة النفسية التي يقوم بها الفرد عندما يكون إزاء موقف لم يستعدّ للاستجابه له . وهو حالة عقلية معقدة . ولكنه أكثر من ذلك ، لأن الجسم يعاني اضطراباً شاملاً بالاضافة الى اضطراب العقل . ويقول علماء النفس إن الانسان لا يعاني الانفعال بأي جزء من أجزاء جسمه على حدة ، وإنما يعانيه بكيانه كله . والحقيقة أن الانفعال نتيجةً لفقدان الاتزان في الجسم الذي يجاهد لاستعادة هذا الاتزان بأسرع ما يمكن .

وإذا كان للانفعال هذا النفوذ في حياة الجسم البشري وسلوكه أمكننا أن نرى بسهولة ماله من أهمية عظيمة أيضاً في الموقف التربوي وفي العملية التربوية كلها . لذلك نرى المدرسين يلاحظون الاستجابات الانفعالية لطلابهم ويدرسونها ويحاولون ايجاد الوسائل التي تخلق جواً انفعالياً ملائماً في غرفة الدرس .

وفيما يلي تلخيص للتبدل الانفعالي لدى الطفل والمراهق :

١ — في نهاية السنتين الأوليين : تظهر من الطفل استجابات انفعالية خاصة واضحة ـ كالغضب والخوف والحب والسرور والحسد وربما غيرها . وفي هذه الأثناء تأخذ نواة الشخصية بتأكيد ذاتها. وتكون استجابات الطفل لظروف بيئته منطقية أكثر من استجاباته السابقة . وفي نفس الوقت تبدأ ظاهرة السيطرة على الانفعال بدأً فقط . وتبقى انفعالاته في أغلب الأحوال هي المسيطرة عليه .

٢ — مرحلة ما قبل المدرسة : في هذه المرحلة تتنوع الانفعالات وتتعقد بسرعة. ويقوم التعلم بدورهام في هذا الاتجاه . إن بعض الانفعالات كالخوف والحب تزداد قوة

وذلك يعود بالدرجة الأولى إلى نمو فهم الطفل واتساع خياله . وفي هـذه المرحلة يبدي الطفل أيضاً نوعاً من التحرر من سيطرة الراشدين. وهذه هي المرحلة الأولى من الفطام النفسي الذي يُعدّ ضرورياً له عندما ينتقل إلى مرحلة الرشد .

٣ — مرحلة المدرسة الابتدائية : إن تجارب الطفل المدرسية تستغرق جزءاً كبيراً من حياته الانفعالية ، فالخجل والخوف من المعلم والرفاق ، والوجل من العمل المدرسي المصحوبُ بالفشل ، والغضب من النقد أوالضغط ، والحاجة إلى الاستحسان وإلى حاسة الطمأنينة في صلاته مـع معلمه ورفاقه : هذه كلها بعض الانفعالات التي تؤثر فيه تأثيراً قوياً في هذه المرحلة .

٤ — مرحلة ماقبل المراهقة : يميل الطفل الناشيء بصورة متزايدة إلى إخفاء انفعالاته القوية وحساسيته ، ولكن هذا لا يقلل من قوة انفعالاته ولا من عمقها . إنه يعاني الخوف والحب بنفس شدتهما السابقة إلا أنه يحاول ألا يصرح بهذه الاستجابات الانفعالية كما كان يفعل عند ما كان أصغر سناً . لقد بدأ يرغب في أن يصبح رجـلاً ؛ فتراه يكره السيطرة المستبدة ويبدي استقلالاً متزايداً في التفكير وفي العمل . انه يخطو خطواته الأولى نحو وعي ذاته وتقويمها وعياً وتقويماً قد يؤديان به إلى البدء بشعور ديني صادق .

٥ — مرحلة المراهقة : في هذه المرحلة يقف المرء ما بين طمأنينـة الطفولة ومسراتها ، واستقلال الرجولة ومسؤولياتها . وفي هذه المرحلة يختلف الطفل مـع والديه على كثير من الأمور، وقد يؤدي هذا الاختلاف إلى سوء تفاهم شديد بينـه وبينهما . ويبدي المراهق العصيان ، في كثير من الأحيان ، كرد فعل طبيعي على تدخل الآخرين في أولاعه وفعالياته . ويكون عرضة للغضب . ويبذل جهوداً متزايدة لاخفاء شدة مشاعره . وتراه ، على العموم ، يتقبل السيطرة المعقولة ولكنه لا يتقبلها دائماً . والضبط الشديد ربما يؤدي معه إلى نتائج سلبية . إن هذه المرحلة تُعتبر بالنسبة لمعظم المراهقين والمراهقات فترة توتر عصبي شديد وفيها ينتقلون إلى النضج الانفعالي .

ميزات النضج الانفعالي

في رأي أحد علماء النفس Teagarden أن المراهق، في آخر سني المراهقة وأول سني الرشد، الذي بلغ نضجه الانفعالي يجب أن يكون متحلياً بحظ لا بأس به من المفاهيم والصفات الآتية :

١ — تقدير انفعالاته تقديراً صحيحاً والحكم عليها حكماً صحيحاً .

٢ — كلما كبر الانسان تكون الأمور التي تثير انفعاله أعظم قيمة من السابق، كأن تقل قابليته للانفعال من الأشياء التافهة القليلة الأهمية .

٣ — التصرف الانساني المنتج في المواقف أو الأزمات الانفعالية — كالقابلية للقيام بعمل نافع جديّ حتى عندما يكون تحت وطأة ضغط انفعالي شديد .

٤ — ضبط النفس ضبطاً يجعل التوازن بين الانفعالات والمشاعر الايجابية والسلبية ميالاً إلى الناحية الايجابية (مثال ذلك أن يكون أميل إلى الحب والشجاعة منه إلى الكره والخوف) .

٥ — فهمه انفعالات الآخرين واحترامه لها .

إن توفير الفرصة لاكتساب هذه الميزات وممارستها والتدرب عليها ضروري جداً للوصول إلى أية درجة من درجات النضج الانفعالي . إذا نحن دربنا الفرد على أن يستجيب استجابة خاصة وجيدة لأحد المواقف الانفعالية فقد يزول الانفعال كقوة هدامة ويستقر مكانه مهارة أو عادة . ويُعتبر إنماء العادات الانفعالية الناجعة في نفس الفرد هدفاً من أهداف التربية الهامة . مثال ذلك أن أحد الطلاب قد يكون مصاباً بخوف شديد من الرسوب في أحد دروسه . ويؤدي التوتر الانفعالي الشديد لخوفه إلى نوع من البلبلة وعدم التنظيم في سلوكه . وكلما ازداد خوفه انحطت قدرته على التعلم، لأن طاقته يستنفدها الخوف لا التعلم والتذكر. ولكن اذا أمكن تشجيعه على الاعتقاد

بأن لديه القابلية الكافية للنجاح في هذا الدرس ، وإذا أمكن هدايته إلى الطرق المعينة التي يمكن أن تفيده في تحسين تحضير دروسه (كتلخيص الدرس المطلوب) ، أقول إذا أمكن ذلك فلعله يستطيع التغلب على الخوف الذي يعتريه . ولعله ينجح في أن يستبدل بالانفعال الهدام استجابةً جيدة ايجابية للموقف . وقد ينتهي به الأمر إلى أن يجيب اجابات جيدة في درسه الذي كان ، تحت تأثير الخوف ، واثقاً من الرسوب فيه .

إن ذلك لا يعني وجوب إزاحة جميع الانفعالات من الصف. والحقيقة أن المدرس لا يستطيع إزاحتها ، لأن بعض التوتر أساسي للتشويق ، وعلى المدرس أن يخلق توتراً كافياً لتشويق الطلاب على التعلم وبذل طاقتهم في هذا السبيل ؛ ولكنه في نفس الوقت يجب أن يتجنب الضغط الانفعالي العالي كذلك الذي يصحب الغضب والخوف، لأنه لا يساعد على تقدم عملية التعلم .

الفروق الجنسية في النمو الانفعالي

يشير علماء النفس إلى أن البنات اللواتي ينضجن قبل البنين في جميع النواحي تقريباً يبلغن مرحلة المراهقة في النمو الانفعالي في عمر زمني أقصر من العمر الذي يبلغ البنون فيه هذه المرحلة . ويبدو أن البنات يكن أكثر عرضة ، في سن مبكرة ، للتأثر بالمنبهات التي تبعث الانفعالات والتي تأتيهن من بيئتهن الاجتماعية . وهن عرضة قبل البنين كذلك لمعاناة التوتر الانفعالي الشديد الذي تتسم به المراهقة .

إن الفروق الظاهرية بين البنين والبنات في التعبيرات الخارجية عن الانفعالات هي موضع اختلاف في كثير من الأحيان . إن البنين بصورة عامة أقل من البنات إظهاراً للخوف . فهل يرجع هذا إلى كون البنات أكثر استعداداً من البنين لاظهار الخوف ؟ والبنات على العموم أكثر من البنين عرضة لاظهار السرور والحب . فهل يرجع هذا إلى أن البنين يعانون انفعالي السرور والحب بدرجة أقل من معاناة البنات

لهما ؟ وبكلمة أخرى ، أهذه الفروق حقيقية أم هي فروق ظاهرية فقط تمليها العادات وأنماط التفكير التي ينشأ في أحضانها البنون والبنات ؟ إن البحث الحديث يميل إلى الرأي الأخير .

لقد كانت هذه المحاضرة مقدمة في النمو الانفعالي في الطفولة والمراهقة . وفي المحاضرة المقبلة سوف نعالج بصورة خاصة أسباب الاضطرابات الانفعالية لدى الطلاب ونتائجها .



— ٥ —

التكيف الانفعالى

« أسباب الاضطرابات الانفعالية — ما يستطيع المدرس عمله — كيف نساعد الأطفال على قهر مخاوفهم — بعض وجهات النظر المعاصرة » .

أسباب الاضطرابات الانفعالية

يعلم جميع المدرسين أن كثيراً من طلابهم يعانون متاعب انفعالية متفاوتة في الخطورة، وأن انتاجهم المدرسي يتأثر بهذه المتاعب من جراء ذلك . ويهتم المدرسون بهذه المسألة اهتماماً كبيراً لا لأن التعليم لا يكون جيداً في مثل هذه الحالات فحسب بل لأن صحة الطالب الانفعالية أيضاً تهمهم جداً كما يهمهم نموه العقلي . ونود في هذه المحاضرة مناقشة بعض أسباب مشاكل الطلاب الانفعالية وبعض نتائجها، وكذلك بعض الوسائل التي يستطيع بها كل من المدرسة والمدرسين أن يساهم في حل مثل هذه المشاكل يوماً بعد يوم .

وفيما يلي بعض الأسباب الشائعة التي تؤدي إلى الاضطرابات الانفعالية .

١ — منهاج الدروس غير ملائم : فمواد الدرس وخطة الدرس لا تلائم بصورة جيدة رغبات الطلاب وقابلياتهم . ويلاحظ أن الأطفال الشواذ هم المعرضون أكثر من غيرهم للشكوى من هذه الصعوبة . فالمتفوقون في الذكاء يملّون هذه المواد الدرسية ولا يتحفزون لدراستها لأنها دون مستواهم ، والمتخلفون منهم ينفرون منها لأنها فوق مستواهم .

٢ — الضبط الشديد القاسي : الضبط في الصف قائم كله على الخوف . إن

استعمال التوبيخ والسخرية وغيرها من العقوبات تهدم الشخصية. ومن ذلك أيضاً عدم ثناء المعلم على الطلاب ، وتقييده لحركاتهم وسكناتهم باستمرار .

٣ — تكرر الرسوب : استمرار الفشل في الأعمال المدرسية المطلوبة ، والقلق العميق من المستقبل الناشيء عن هذا الفشل .

٤ — التشديد والتصعيب في الواجبات الدرسية : رفض المدرس وإدارة المدرسة الاعتراف بالفروق الفردية بين الطلاب، والاعتراف بأن أقصى وأحسن ماينجزه أحد الطلاب قد لا يبلغ مستوى الانتاج الضعيف التافه لطالب آخر . ويضاف إلى هذه الخطيئة، في معظم المدارس ، المبالغة في المناقشة والاستمرار في التأكيد على الجوائز والمنح مع عدم الاهتمام بأولئك الذين يكونون دون غيرهم في مستوى التعلم والانتاج .

٥ — المدرس المشكل : المدرس العصبي المتذمر البعيد عن روح مهنة التعليم والذي يؤثر عدم استقراره الانفعالي في الطلاب تأثيراً غير مستحب . إن مدرساً كهذا يستحيل عليه العمل مع الناشئة بهدوء وتفهم وحكمة .

٦ — العيوب الجسمية لدى الطلاب : سوء الصحة العامة أو الانحراف عن الوسطي كقصر القامة وقصر البصر وأمراض الجلد أو العجز الناشيء عن أذى خطير أصيب به الجسم .

٧— بيئة طبيعية غير ملائمة : إذا كانت شروط الجلوس والانارة والتهوئة وتجميل الغرفة رديئة فانها قد تعوق الطلاب عن الدوام بانتظام على المدرسة وعلى الفعاليات المدرسية .

٨ — سوء التكيف الاجتماعي : عدم قدرة بعض الطلاب على الحياة والعمل بصورة جيدة مع زملائهم من الطلاب الآخرين .

٩ — سوء الأحوال البيتية : الاختلافات الضارة القائمة بين أفراد العائلة ؛ إسراف الأبوين في الضغط على الطفل ، أو إسرافهما في اللين والتساهل معه ؛ سوء الأحوال الاقتصادية . والمدرس قد لا يعرف سوى شيء بسيط ، وقد لا يعرف أي

شيء عن هذه الأمور التي تؤثر تأثيرها العميق في حياة كثير من طلابه .

إن نتائج اضطرابات الطالب الانفعالية لا تعيقه عن أعماله المدرسية فحسب بل هي أيضاً قد تخلف آثارها الضارة الدائمة في شخصيته . وتختلف هذه الآثار تبعاً لاختلاف الأسباب المؤدية إلى الاضطراب الانفعالي؛ فقد يعتاد الطالب على الافراط في الخجل أو الاسراف في الانطواء ؛ أو قد يصبح مؤذياً أو ميالاً إلى الخصومة ليعوض عن خوفه أو فشله ؛ وقد يرد تصرفاته إلى أسباب معقولة في نظره بغية تبريرها ، ولكنها ليست معقولة ولا صحيحة في الحقيقة ؛ أو قد ينتهي به الاضطراب الانفعالي إلى الاجهاد الانفعالي الذي ربما انتهى به إلى الانهيار العصبي .

إن الاتجاه الحديث في التربية يشير إلى أن على المدرسة أن تنهض ببعض المسؤوليات لتربية الانفعال وتهذيبه لدى طلابها . وحتى أولئك المربون الذين يُعنَون بنمو الطلاب العقلي يتقبلون هذه المسؤوليات ، لأن التعليم الموفق والتعلم الجيد لا يتمان إلا في الظروف التي تكون فيها الحياة الانفعالية في حالة حسنة متزنة . إن هدف المدرس ، كما اشرنا سابقاً ، ليس إبعاد الانفعال عن الموقف التربوي ، بل إضعاف التوتر الانفعالي بقدر الامكان ، هذا التوتر الذي يعوق التعلم ويشوش السلوك .

مايستطيع المدرس عمله

إننا نسوق فيما يلي قائمة لا بأس بها تضم الوسائل التي اقترحها عدد كبير من المربين (والتي وجدناها مفيدة بعد تجربتنا لها) « لتحسين الجو الانفعالي » في الصف وبالتالي لتسهيل عملية التعلم :

١ — زوّدْ الطلاب بتجارب منوعة كثيرة عندما يتنافسون لحل المسائل ولقاء الصعوبات .

٢ — اتركْ لجميع الطلاب المجال للنجاح وإتمام بعض الأعمال . (هذا لا يعني أن جميع الطلاب يجب أن ينجحوا دائماً . بل يجب أن ينال جميعهم حظاً لا بأس به من النجاح) .

٣ — اجعل الطالب يشعر بالطمأنينة وبأنه جزء من جماعة الصف وليس غريباً عنها وعنك .

٤ — يجب أن تكون أنت القدوة دائماً في الاهتمام والشغف بالدرس الذي تدرسه (لا يستطيع المدرس أن يتوقع نجاحاً كبيراً في تدريس موضوع ينفر منه أو لا يهتم به) .

٥ — اظهرْ بمظهر الرزانة وضبط النفس دائماً ، وحافظ على الهدوء ، وكن ايجابياً في معالجة المشاكل الطارئة التي لا مناص من حدوثها في الصف في بعض الأحيان .

٦ — وجّهْ لومك أو ثناءك بمنتهى الحكمة ، وعالجْ الأمور معالجة إيجابية لا سلبية ما أمكنك ذلك .

٧ — ساعدْ الطلاب على التنفيس عن انفعالاتهم بصورة مستحبة عن طريق الهوايات والمهارات الاجتماعية والوسائل التي ترضي الرغبة في التعبير عن الذات .

٨ — قوِّ في الطلاب عادات المثابرة والاجتهاد بقدر الامكان ، لأن العمل الشاق قد يكون في بعض الأحيان علاجاً حسناً للمتاعب الانفعالية .

٩ — يجب أن تكيف منهاج الدروس بالنسبة للطلاب بقدر الامكان لكيما يتشجع الطالب المتفوق ، ولئلا يصطدم الطالب المتخلف بواجبات درسية يستحيل عليه القيام بها أو تعلمها .

١٠ — ابحثْ عن الأسباب الحقيقية للتوتر الانفعالي الشديد وحاول ابعاد هذه الأسباب اذا كان ذلك في امكانك .

١١ — ساعدْ الطالب على اكتساب عادات تؤدي الى ضبط انفعالاته بصورة جيدة . ساعدْه على مجابهة الحقيقة والواقع بكل ما يملك من فطنة وذكاء .

١٢ — تجنبْ أي تمييز أو تفريق عنصري أو طائفي بين الطلاب . وتذكرْ أن كل فرد أهل لكل الاحترام كانسان ، ويجب أن تكون له نفس القيمة التي يتمتع بها أي فرد آخر ، ويجب أن يتساوى الجميع في فرص التعلم (إن أية اشارة الى التحيز

والهوى والتمييز من قبل المدرس بين الطلاب لها آثارها السيئة فيهم) .

١٣ — لاتجعلْ المدرسة مصدر مخاوف ومزعجات ضارة ، رَبِّ الطلابَ على الشجاعة والثقة بالنفس لكي تساعدهم على قهر مخاوفهم الدائمة .

١٤ — أكدْ على التعاون لاعلى المنافسة ذات الطبيعة الوحشية العدائية (وهذا لايعني ابعاد المنافسة السارة من جو المدرسة بل يعني التأكيد على أن تحوي الفعاليات المدرسية حظاً وافراً من التعاون) .

١٥ — اغرسْ في الطلاب روح المبادرة والاستقلال والابتكار والتطوع بقدر الامكان في حدود النظام الضروري الذي يجب أن يسود الصف .

(أفضل أنواع الضبط ذلك الذي ينمي الانضباط الذاتي لدى الطالب ولدى مجموعة الطلاب أيضاً) .

من الواضح ، ونحن ندرس مشكلة التكيف الانفعالي هـذه ، أن الخوف هو أخطر الأزمات الانفعالية التي تؤثر في الطلاب في جميع المراحل الدراسية. والأطفال الصغار يبدو خوفهم بشكل واضح في سلوكهم ، أما الطلاب الاكبر سناً فيكون انفعال الخوف لديهم خافياً تماماً . ولكن أنّى كان انفعال الخوف بشكل قوة هدامة فانه يؤلف عائقاً كبيراً للعملية التربوية . والطلاب قد يخافون مـن فقدان مركزهم بين أقرانهم ، ومن العقاب من قبل المدرس أو المدير ، ومن الرسوب في الدروس ، ومن السخرية ، ومن فقدان محبة المدرس لهم ، ومن خيبة الوالدين أو توبيخهما .

كيف نساعد الأطفال على قهر مخاوفهم

إن أحد علماء نفس الطفل (Jersild) أدرك أهمية هذه المشكلة بالنسبة للمدرسين والآباء معاً واقترح خمس طرق مفيدة لمساعدة الأطفال المصابين بمخاوف مزعجة :

١ — ساعدْ الطفل على مجابهـة الموقف المخيف بعمل ايجابي . ساعدْه على اكتساب المعارف والمهارات التي يستطيع بها التغلب على مخاوفه .

٢ — مرّنْ الطفل كثيراً على الفعاليات التي تنمي فيه عادات الشجاعة وتؤدي الى القضاء على مخاوفه .

٣ — استعملْ طرقَ فكِّ الاقتران الايجابي : قدم الشيء المخيف في وضع لذيذ ممتع فتفقد العناصر المخيفة قوتها السابقة .

٤ — شاركْ الطفل في خوفه لكيلا يشعر بالخجل من الخوف . إن هذا يضعف خوفه .

٥ — قدمْ للطفل مثلاً أو قدوةً في الشجاعة والتصرف الحسن أو سعة الحيلة في المواقف المخيفة .

يبدو أن ملاحظة حياة الطفل الانفعالية ودراستها تشيران بوضوح إلى أن الفرد الذي يتمتع بصحة جسمية طبيعية يكون غير معرض لمعاناة المتاعب الانفعالية الخطيرة أو المستمرة إذا استطاع أن يطمّن في معظم الأحيان بعض الحاجات الأساسية لشخصيته. أما هذه الحاجات فيُعَبَّرُ عنها عادة ، بالحب ، والشعور بالالفة ، والانجاز ، وثناء الآخرين ، والاستقلال . وهي تختلف من حيث الأهمية والقوة باختلاف درجة نضج الفرد وطبيعة ذكائه وعوامل أخرى . ولكن من المؤكد أن هذه الحاجات في حياة جميع الأطفال والمراهقين تُعْتَبَر عوامل قوية في السيطرة على السلوك ويؤدي الاستمرار في حبسها أو معاكستها إلى نتائج وخيمة .

إن علماء الأمراض النفسية وعلماء النفس والأطباء والمربين أخذوا يوجهون انتباههم أكثر فأكثر إلى تكيُّف الانسان أو تلاؤمه مع أحوال بيئته. وذلك لأنهم يرون هذا التكيف مظهراً خطيراً من مظاهر الخدمة الاجتماعية والمصلحة القومية ؛ ولذلك تأسست في كثير من الاماكن عيادات يستطيع الناس من جميع الأعمار أن يطلبوا منها علاجاً لمشاكلهم العقلية والانفعالية . ان هذا العمل لايزال في أوله وربما صح القول بأننا لم نخطُ بعدُ سوى الخطوة الأولى في سبيل اكتشاف علم الشخصية البشرية .

بعض وجهات النظر المعاصرة

إن التفكير المعاصر في ميدان المشاكل الانفعالية وعلاجها قد وصل ، فيما يظهر، إلى بعض الآراء الراقية الهامة . أولاً — أخذنا نرفض النظرية القائلة بأن مشاكل السلوك نتيجة لوراثة رديئة أو تأخر عقلي . وأخذنا نبحث عن أسبابها في ظروف بيئة الفرد . ثانياً — اننا نعتبر سوء التكيف نوعاً من القلق وعدم الطمأنينة أو الخيبة أو الحرمان التي تمنع الفرد من ارضاء حاجاته الشخصية الأساسية . ثالثاً — إننا أخذنا نتجنب الاتجاه القديم لتصنيف اضطرابات السلوك إلى أصناف . وأخذنا مقابل ذلك نحاول فهمها ومعالجتها على ضوء شخصية الفرد الفريدة . وأخيراً — إننا نعتقد بامكان إعادة تربيـة الانسان السيء التكيف ، وذلك بتحسين بيئته وإغناء تجاربه وتنويعهـا ومساعدته للوصول إلى أهـداف مستحبة، وبتنشيطه لاكتساب قيم جديدة ولمعرفة ذاته وفهمها بصورة أفضل (هذه الأفـكار مأخوذة من الأفـكار التي وضعتها لجنة دراسة العلاقة بين الانفعال والعملية التربوية التي ألفها المجلس الأميركي للتربية سنة ١٩٣٨).

❀❀❀

— ٦ —

نمو السلوك الاجتماعي

« مقدمة — العادات الأولى — التكيف الاجتماعي المثالي — دراسة الصداقة » .

مقدمة

يبدي المرء منذ مطلع حياته وعياً اجتماعياً وقدرات اجتماعية ، وتكون المخلوقات البشرية الأخرى أكثر ما يثير اهتمامه ويحرك نفسه من بين سائر الأشياء التي يهتم بها . وتتجه استجابات تكيفه الأولى إلى الناس لا إلى الأشياء الجامدة. قد يأخذ منذ أسبوعه الثاني أو الثالث بمراقبة الأشخاص الآخرين والابتسام إذا كلموه . ولكنه في هذه المرحلة من عمره لا يستطيع التمييز بين وجه يبتسم ووجه يعبس ، أو بين صوت محبب وصوت معنف ، إن جميع الاقترانات Associations بينه وبين الأشخاص الآخرين تبدو ايجابية وأنيسة (١) .

وفي الشهر الخامس يأخذ الطفل بالتمييز بين أصوات الآخرين وتعبيراتهم ، فاذا عبس في وجهه أحد ، أوصاح به مهدداً خاف منه وصرخ وانكمش . ثم لا يلبث حتى يبدي اهتمامه بالغرباء وانتباهه اليهم . وفي خلال السنة الأولى من عمره تكون استجاباته للكبار أعظم من استجاباته للصغار ، لأن الكبار على العموم أعظم أثراً في جلب انتباهه . وفي نصف السنة الثاني من عمره يحاول إقامة علاقات اجتماعية مع الاطفال الآخرين . وفي السنة التالية قد يشرع في اللعب التعاوني مع الأطفال الآخرين . ولكنه لا يثابر على ذلك إلا فترات من الزمن قصيرة نوعاً ما . وبعد هذا يتقدم النمو

---

(١) Cf.F.L.Goodenough Developmental Psychology

الاجتماعي تقدماً سريعاً ، لدى معظم الأطفال الأسوياء ، في الفعاليات الجمعية الصغيرة في مطلع السن المدرسية أو قبل ذلك بقليل ، وفي الأعمال الجمعية الحقيقية التي تأتي في حوالي العاشرة من العمر .

العادات الأولى

عندما يبلغ الطفل مطلع السنة الثانية من عمره يكون قد أبدى جميع أشكال السلوك الاجتماعي : الزعامة ، المنافسة ، التقليد ، التعاون ، السيطرة . ويعتقد علماء النفس بأن المجموعة الأساسية من العادات الاجتماعية تتكون في الطفولة الأولى قبل الشروع بالتدريب الشكلي وقبل نمو اللغة . وإذا كان هذا صحيحاً فالى أي حد يمكن الاعتماد على هذا السلوك المبكر لدى الطفل لمعرفة تكيفه الاجتماعي ومدى نجاحه في مستقبل حياته ؟ ليس بالامكان الاجابة عن هذا السؤال إجابة أكيدة . ولكننا يمكن أن نعتقد بأن بيئة الطفل الاجتماعية عظيمة الأهمية بالنسبة للطفل . وبأنه إذا عاش منذ البدء حياة اجتماعية جيدة كان أكثر استعداداً للانتفاع من تجاربه الاجتماعية المقبلة في حياته كلها .

ماهي العوامل الرئيسية التي تساهم في نمو الفرد الاجتماعي ؟ إن أهم هذه العوامل هي :

١ — امكانياته الجسمية : مظهر الجسم ، القامة ، القوة ، التوافق ، القدرة على اكتساب المهارات المستحسنة . إن كل هذه يمكن أن تكون ذات قيمة للطفل الناشيء وللمراهق كما يمكن أن تؤلف العُدة الجسمية التي تستطيع مساعدته ليكون زعيما كفء بين أقرانه . إن البعض من علماء النفس ومن ضمنهم (ثورند ايك) قد أشاروا إلى أن هناك شيئا يمكن أن يُسمى الذكاء الاجتماعي ، وهو مظهر خاص من مظاهر القوى العقلية يجعل الشخص حساسا لأفكار الآخرين وعواطفهم وأهلا للاستجابة للمواقف الاجتماعية استجابات سريعة وواعية . إن الدلائل قوية على وجود

الذكاء الاجتماعي ، وعلى أنه أساس لفروق فردية عظيمة بين البشر في جميع العصور .

٢ — الخبرات الاجتماعية : إن العملية التي يصبح بها الطفل كائنا اجتماعياً هي عملية تعلّم بالدرجة الأولى. وهي، ككل تعلّم، تنتفع بالتشويق والتمرين والفعاليات الناجحة . لذلك ربما توقف نمو الطفل في النواحي الاجتماعية على ظروفه المعاشية إلى حد كبير . مثال ذلك : وجود أطفال آخرين في الأسرة أو خلوها منهم ،وجودعدة رفاق آخرين له بالاضافة إلى أقاربه ، مستوى الأسرة الاجتماعي والاقتصادي،ومقدار ماتتيح للطفل من الفرص للسفر والاجتماع بالأشخاص الآخرين الغرباء .

٣ — الثقافة السائدة التي يعيش في أحضانها : ونقصد بالثقافة السائدة التقاليد والأعراف والعادات الاجتماعية التي تسود في مجتمعه أو بلده والتي تشجع التواصل الاجتماعي أو تعوقه .

٤ — مزاج بيئته أو « جوها النفساني » : إذا كان البيت والصف والملعب والأماكن الأخرى التي يقضي فيها حياته خاضعة لسيطرة غاشمة أو لقيود شديدة ، وإذا كان الكبار يكبتون في الطفل دوافعه الطبيعية للعمل واللعب بشكل تعاوني، وإذا لم يستطع مطلقا الشعور بحرية التعبير عن نفسه كفرد في مجموعة فإن إمكانية بلوغه حظاً كبيراً من التكيف الاجتماعي في حياة الرشد تصبح ضعيفة جداً .

٥ — قابليته الطبيعية وكفاءته المكتسبة في اللغة : لما كانت اللغة واسطة هامة جداً للتفاهم الاجتماعي فإن الفرد الذي يكون قويا في اللغة يملك أفضلية لابأس بها على أقرانه . فاذا كان يتمتع بالميزات الخلقية الأخرى الضرورية أمكنه أن يصبح زعيما وأن يؤثر في الآخرين تأثيراً صالحاً أو فاسداً بكتاباته أو خطاباته القوية الواضحة .

تلك أهم العوامل التي تساهم في جعل الطفل عضواً قادراً ومشاركاً في محيطه الاجتماعي ، أو فرداً منطوياً يؤثر الوحدة والعزلة . ونحن اذا ألقينا نظرة على هذه العوامل نلاحظ أن النمو الاجتماعي يتصل اتصالا وثيقا بمظاهر النمو الأخرى .

(1) C.F.L. Goodenough Developmental Psychology

مثال ذلك أن النضج في القابليات والتوافقات الحركية يؤثر كثيرا في ظهور مختلف أنواع الاستجابة الاجتماعية . كما أن انفعالات الحب والعطف والحسد هي في الحقيقة اجتماعية في طبيعتها ، والنمو العقلي ، كما يبدو في زيادة القدرة على تمييز الأشخاص في الطفولة الأولى وفي تطور اللغة ، يؤثر تأثيراً حيوياً في تقدم الطفل ككائن اجتماعي. ولذلك كانت مصلحة الطفل الاجتماعية لاتنفصل عن التغيرات الانفعالية والجسمية والعقلية التي تطرأ عليه . وهذه نقطة هامة جداً يجب على الآباء والمدرسين أن يذكروها عندما يتعاملون مع جميع الأشخاص غير الناضجين ولاسيما المراهقين منهم.

وقد يكون من المفيد أن نذكر ملاحظة أخرى في هذا المقام وهي أن عملاً مكملاً في النزعتين الفردية والاجتماعية يطرأ على الطفل أثناء انتقاله إلى مرحلتي المراهقة والرجولة . إن نموه ، كعضو من أعضاء المجتمع ، واهتمامه بالفعاليات الجمعية وقدرته فيها تكون مصحوبة بنموه كفرد . ولذلك تراه في الوقت الذي يبدأ فيه بالاستمتاع بالمسعى التعاوني ، يزداد شعوره بالحاجة إلى الاستقلال وتأكيد الذات . ولكن هذا لايقتضي حدوث اصطدام شديد بين مظهري نموه هذين — إنه لايحتاج إلا الى فرص كافية لكي يتدرب على إخضاع دوافعه ورغباته الفردية لمصلحة الصف أو الفرقة أو غيرها من الجماعات . وهذا لايعني أن يكبت ذاته باستمرار، بل يعني ، على العكس ، أن يتعلم ، بصفته فرداً ، تمييز قيم التعاون الذي يتم بمحض ارادته وفوائده .

التكيف الاجتماعي المثالي

حاول طلاب علم النفس الاجتماعي تعريف أو تحديد التكيف الاجتماعي المثالي بالنسبة لجميع الأفراد . وانتهوا ، اعتماداً على مفهوم نمو الطفل ، إلى أن هذا التكيف المثالي يجب ألاّ يُبنى على أي مقياس موضوع مسبقا ، بل على ما كان عليه الطفل من قبلُ ، وعلى القابليات والقدرات والأولاع التي يملكها آنيّاً ، وعلى جماع شخصيته

الحاضرة . وهذا يعني أن ننتبه جيداً إلى مبدأ الفروق الفردية ، وألاّ نحاول صياغة الطفل في قالب موضوع من السابق . مثال ذلك أن الطفل الحييّ ، نوعاً ما ، الميال إلى العزلة يمكن أن يتكيف تكيفاً جيداً في تلك المرحلة الخاصة من نموه : أعني مرحلة الانطواء . وربما كانت موارده الداخلية التي تمده بالقوة الاجتماعية هي نفسها في حالة نمو وتبدل، وربما صار في مرحلة مقبلة أقوى مما كان عليه قبلاً وأكثر انبساطاً. وبكلمة مختصرة يجب علينا ، مدرسين وآباء وأمهات ، أن نتعلم معاملة الطفل على ضوء ماهو عليه الآن وما كان عليه قبلاً ، وليس على ضوء مقاييس شديدة جاهزة للسلوك.

دراسة الصداقة

ان تكوينَ الصداقات ودوامها من المظاهر ذات الأهمية الخاصة في حياة الأطفال. فالأطفال قد يأخذون، ابتداء من السنة الثانية من عمرهم ، بتفضيل بعض أقرانهم في اللعب على البعض الآخر . ومنذ ذلك الحين حتى نهاية حياتهم تصبح الصداقة عاملاً حيوياً في وجودهم أو حياتهم . قد يكون أصدقاؤنا مصدر ألم لنا ولذة معاً . ولكن من المتفق عليه أن الشخص الذي ليس له أصدقاء، أو الذي لا يعتقد أن بعض الناس الآخرين هم أصدقاء له ، هو من دون شك شخص سيء التكوين أو منحرف اجتماعيا وانفعاليا، مع بعض الشواذ طبعا.

ما هي الأسس الأكثر شيوعاً لتكوين الصداقات ؟ ان كثيراً من الدراسات الحديثة قد دحضت النظرية القديمة التي تذهب الى تجاذب الأضداد ، وظهر أننا نميل إلى اختيار أصدقائنا من بين أولئك الذين يشبهوننا من بعض الوجوه . (تذكروا أن هذا صحيح كقاعدة عامة ، ولكن هناك شواذ طبعا) . والشبه يمكن أن يكون من حيث السن ، أو النشاط الجسمي ، أو أولاع العمل أو التسلية ، أو الذكاء العام ، أو السلوك الاجتماعي ، أو مشابهتهم لبعض أقربائنا أو أصدقائنا . إن أهمية نقاط الشبه هذه من حيث كونها عوامل في تكوين الصداقات تختلف باختلاف أعمار أصحابها.

فمثلاً ، بين الصبيان الذين لايزالون في مرحلة ما قبل المراهقة، تكون المهارات الجسمية وبعض الميول الهجومية أسساً قوية لتكوين الصداقات . ولكن بعد ١٥ سنة نجد نفس هؤلاء يقبل بعضهم على البعض الآخر بعامل التشابه في الذكاء أو الميل الاجتماعي العام .

إن الصداقة بطبيعة الحال أمر انفعالي واجتماعي معاً . وهي ليست عكس العداوة فحسب، بل هي علاقة إيجابية يُعتبر الاتفاق أو الاختلاف غير مهمين فيها نسبياً .لذلك فقد نرى لدى الأطفال أن الخصومات التي تبلغ حد العنف في بعض الأحيان لا تؤثر إلا تأثيراً طفيفاً ، وقد لا تؤثر مطلقاً في الصداقات . إن الصداقة من اكثر مظاهر النمو الاجتماعي ارضاءً للنفس وتأثيراً فيها . وعلى الراشدين أن يحاولوا فهم صداقات الأطفال واحترامها حتى عندما تكون العلاقات غيرَ مستحبة من وجهة نظرهم .

الفرقة The Gang

عندما يدنو الأطفال من المراهقة تزداد رغبتهم في تكوين الفرق أو الجماعات ، وتشتد حاجتهم الى عواطف الاخلاص التي تنطوي عليها ، هذه العواطف التي لا ترضيها، بصورة جيدة ، العلاقات السائدة في حياة البيت والمدرسة والمجتمع . وفي مثل هذه الظروف ، تبدو الظاهرة الاجتماعية التي تسمى « العصابة أو الفرقة The Gang » . وقد نالت « الفرقة» اهتماماً خاصاً ودراسة جدّية من قبل الهيئات المسؤولة عن جرائم الأحداث وانحرافاتهم . ولكن هذا النوع من التجمع ليس سيئاً دائماً . يقول أحد الكتاب : إن نشاط « الفرقة » بين الأطفال هو تعويض عن فجوة تركها المجتمع في كيانه الاجتماعي . إن الفرَق ليست ، كما يُعتقد عادة ، هدامةً وضدَ المجتمع . إنها في الحقيقة ، تمثل محاولات فجة للانسجام والتعاون في موقف معين . إن فعالية الفرقة لدى الأطفال تمثل سعيهم لبناء مجتمع خاص بهم يستجيب

لرغباتهم وحاجاتهم الخاصة» (١).

من واجب الهيئات القائمة على البيت والمجتمع توجيه روح الفرقة لدى الأطفال إلى أعمال بناءة مفيدة وفعاليات مقبولة من قبل المجتمع . وتستطيع المدرسة أن تقوم بقسطها الوافر في هذا السبيل .

❀ ❀ ❀

(١) C. V. Millard, Child Growth and Development, p p. 233 — 4.

-٧-

النمو الاجتماعي ومشاكل المراهقة

« مقدمة — بلوغ حب الجنس الآخر — الزعامة — العلاقات مع الأسرة ».

مقدمة

إن المراهق تحركه بقوة بعضُ الرغبات الأساسية ذات الطبيعة الاجتماعية السامية . فهو يرغب في الاستحسان الاجتماعي ، ولاسيما استحسان رفاقه وأقرانه ، كما أنه يبحث عن استحسان بعض الراشدين (بالرغم من أنه قد يحجم عن الاعتراف بذلك) . وهو يرغب في الحب ، وهذه حاجة تكون قوية فيه مثلما كانت في طفولته، ولكنه ، كمراهق ، لا يميل إلى الافصاح عنها . وهو يرغب في الاحساس بالالفة Belongingness أي بالشعور بالانتساب أو الاندماج في فرقة من الفرق أو في عدة فرق . وهو يرغب أكثر من كل شيء في الأمن لا بمعناه الجسمي ، بل بمعنى الشعور بالطمأنينة والثقة بالنفس في علاقاته الاجتماعية أيضاً .

هـذه الحاجات الأساسية لشخصية المراهق لا تختلف عن حاجات الكائن البشري في جميع مراحل حياته تقريباً ، ولكن حاجات الشخصية في مرحلة المراهقة تشتد جداً نتيجة للتغيرات الجسمية والأزمات العاطفية التي يعانيها المراهق . ان كلاً من الفتى والفتاة يناضل لبلوغ النضج الاجتماعي والمستوى الشخصي المقبول من قبل المجتمع . وفي هذه المعركة قد يشعران شعوراً عميقاً بعدم لياقتهما وعدم أهليتهما لمجابهة مشاكل الحياة الجديدة .

لا شك أن بعض المراهقين يكون من حسن حظهم أنهم مزودون بالموارد الاجتماعية التي تجعل تكيفهم لحياة الرجولة المقبلة عليهم مسألة ليست بذات بال . إن أمثال هؤلاء المراهقين يملكون من النعم — كمظهر الجسم وجاذبيته ، والحالة الاجتماعية الاقتصادية لأسرهم ، وكالمهارات والمعارف الاجتماعية — ما ييسر لهم الحصول على استحسان الآخرين والسمعة الحسنة من دون أية صعوبة . ولكن هؤلاء ربما كانوا شواذ ، لأن هذه النعم لا يتمتع بها إلاّ نسبة مئوية ضئيلة من المراهقين .

إن أهم مشاكل المراهق من جهة التكيف الاجتماعي تُصنف في بعض الأحيان بالشكل الآتي :

١ — بلوغ ما يسمى بحب الجنس الآخر . . أي نمو الرغبة الطبيعية السوية في الجنس الآخر .

٢ — إقامة علاقات حسنة مع نفس الجنس .

٣ — التكيف الاجتماعي مع أشخاص المدرسة أفراداً وجماعات .

٤ — الوصول إلى إقامة علاقة اجتماعية شخصية مَرْضية مع أسرته ولا سيما من ناحية الاستقلال .

بلوغ حب الجنس الآخر

لقد ألمح علماء النفس إلى أن قابلية المراهق للوصول إلى إقامة علاقة سليمة مع الجنس الآخر تتوقف بالدرجة الأولى على فهم الطفل لدور الجنس فهماً صحيحاً . يقول (بلوس Blos) :

« إن استعداد أي فرد لتكيفات المراهقة ، ولا سيما حب الجنس الآخر ، يعتمد على أنواع المشاعر التي تجمعت لديه خلال السنين حول أبيه وأمه ، وعلى الشعور بجودة جسمه أو رداءته ، وعلى الأسلوب الذي اكتشف به أدوار الراشد في

أثناء ألعابه الخيالية في طفولته الأولى ، وعلى مدى ما أصاب من نجاحات واخفاقات أثناء محاولته الاندماجَ في فرق اللعب من جنسه في الطفولة الأخيرة» (١) .

يمكننا أن نعتقد أن العداوة الظاهرة، في المراحل التي تسبق المراهقة، بين البنات والبنين ليست في الحقيقة عداوة صحيحة ، بل شعوراً قوياً بالجنس الآخر يُعبَّر عنه بالاغاظة والخصام والأشكال الأخرى الفظة من الوصال الاجتماعي .

شكل آخر من إعداد الطفل ، لتقبل دَور الجنسين بصورة جيدة ، هو ذلك الاعداد الذي يتم بواسطة جماعة الطفولة أو فرقة الطفولة التي تخول الفرد أن يمثل ، ذكراً كان أم أنثى ، بعض الفعاليات والعادات والأولاع الملائمة للدور الذي سيمثله في مجتمع الراشدين . ومن دون هذا النوع من التمثيل قد يدخل الطفل مرحلة المراهقة وهو غير مستعد لتقبل حياة الرجل أو حياة المرأة كواجب طبيعي في المجتمع . فاذا أمكن جعل الطفولة الأخيرة مرحلةَ توجيهٍ سليم في الأمور الجنسية ، لا مرحلةَ قلق وخجل ، صار من الممكن تقليل خطورة التوترات الجنسية أثناء المراهقة تقليلاً كبيراً .

ويمكن القول إن الانتقال من الحياة الاجتماعية في دور الطفولة إلى الحياة الاجتماعية في المراهقة ليس أمراً سهلاً . والحضارات المختلفة تختار طرقاً مختلفة لمساعدة المراهق في بلوغ تكيف مناسب لحياة الراشد الاجتماعية التي تضم الجنسين . ففي بعض المناطق يبقى الفصل بين الجنسين في المدرسة وفي الفعاليات الأخرى قائما إلى مرحلة متأخرة نسبيا . وفي بعض المناطق الأخرى يُرى من المستحسن أن يعطى الفتيان والفتيات كثيراً من الفرص لاقامة العلاقات الاجتماعية الطبيعية في جو ملائم حالما يأخذ العداء الجنسي بالاختفاء . ولا يمكن القول إن إحدى الطريقتين أفضل من الأخرى . وربما كان أهمّ من أي شيء آخر في مساعدة المراهق لبلوغ حب سليم

---

(١) Peter blos, The Adolescent Personality

للجنس الآخر ، هي الميول والعادات التي يملكها الراشدون الذين يعيش معهم ويلاحظهم . إن الآباء والأمهات والاخوة والأخوات الكبار والمدرسين وغيرهم من الكبار كثيراً مايميلون إلى إغفال هذه الحقيقة . إنهم قد لايستطيعون أن يروا أن السبب الحقيقي لمشاكل المراهق الجنسية إنما يكمن في سلوكهم هم .

الزعامة

الزعامة من أهم مظاهر العلاقة بين الشخص والمجتمع . وقد أخذت الدراسات تكشف لنا عن الصفات الفعالة للشخصية ، الصفات التي يبدو أنها هي التي تصنع الزعيم . ولكن لايزال هناك أشياء كثيرة تحتاج إلى الكشف في هذه المسألة. وقد عرّفت الزعامة بأنها : « القابلية والاستعداد للايحاء للآخرين ، وقيادتهم وتوجيههم ، وادارتهم . وعرّفت بأنها : الترجمة أو التعبير عن رغبات الجماعة وأهدافها مع اعتراف الجماعة وقبولها بأن المترجم إنما يتحدث باسمها (قاموس التربية) .

ويمكن القول ، عن الأطفال الكبار وعن المراهقين ، إن القابلية للزعامة في بعض الأحيان ، وليس ضرورياً في كل الأحيان ، تبدو طريقة من أهم طرقهم الأساسية لأقامة علاقات حسنة مع الأشخاص الآخرين من جنسهم ، وبصورة غير مباشرة مع أشخاص من الجنس الآخر .

اختلف الناس في تعيين الصفات التي تمتاز بها شخصية الزعيم ، ويعتقد أحد الكتاب أن الصفات الآتية هي من أهمها .

١ — القابلية لتمييز قدرات الآخرين ونقائصهم .

٢ — الحنكة في اكتشاف وتعيين الأعمال الجذابة والملائمة للآخرين.

٣ — القابلية للتنبؤ بما سينتاب صفوف الأتباع من الخصام والفتنة والاحتياط لذلك .

٤ — قدرة لغوية ممتازة .

٥ — جسم قوي جداً أو ماينوب عنه من المهارة أو سعة الحيلة(١) .

وهذا العالم النفساني ذاته يشير إلى أننا لانعلم ما إذا كان الأطفال يولدون زعماء أم يكتسبون الزعامة من البيئة والخبرة . ولكن يظهر أن كلاً من الوراثة والبيئة يساهم بنصيبه في تكوين الزعامة . وفي دراسة التاريخ يقال ، في بعض الأحيان ، إن الأحداث تصنع الرجل العظيم ، والرجل العظيم يصنع الأحداث . ويقال أيضاً إن الزعيم الكبير ربما كان أداة بيد الظروف والبيئة أكثر منه موجهاً للحوادث ومسيطراً عليها. وإذا وافق المرء على هذا الاتجاه في التفكير فقد يستنتج أن الفاتحين النابغين كنابليون بونابرت ربما كانوا ظلوا ضباطاً مغمورين فاشلين ، لولم يظهروا على مسرح التاريخ في زمن كانت أزماته شديدة . ولكن يجب أن نقول أيضاً إنهم ما كانوا ليستجيبوا بنجاح لتحدي الحوادث لولا أنهم كانوا يملكون قدرات عظيمة على قيادة الأفراد والأمم .

ومهما كان الأمر فيظهر أن هناك بين الأطفال والمراهقين بعض الميزات التي أشار اليها Godenough ، والتي يمكن أن توجد في الفتيان والفتيات الذين يتمتعون بشعبية في المدارس الثانوية . إن الدراسة التي قامت بها مدرسة ثانوية (هوراس مان) لتعيين الميزات المتوفرة لدى الطالبات الزعيمات قد توصلت إلى وضع القائمة الآتية : الحيوية ، الأولاع الكثيرة ، الذكاء ، الروح الرياضية ، الأصالة ، القوة الجسمية ، المهارة ، المرح ، الثقافة ، الفردية . ويقترن بالزعامة أيضاً المثابرة على حضور الدروس بصورة تفوق الوسطي ، والصحة العامة الجيدة ، والمظهر الجسمي والجاذبية ، والتجارب الكثيرة الفكرية الاجتماعية .

إن العلاقة بين المستوى العقلي والزعامة من القضايا التي تهم المدرسين والباحثين . وهناك اتفاق عام على أن الزعماء هم فوق الوسطي وفوقه بكثير في القابلية العقلية . ولكن هناك أفراداً من العباقرة يصعب عليهم إقامة التكيفات الاجتماعية الشخصية

---

(١) F. L. Goodenough, Developmental Psychology PP. 312 — 314 .

التي تؤدي إلى الزعامة . يقول Hollingworth : « يظهر أن هناك حظاً معيناً من الذكاء العام هو الذي يلائم ـ اكثر من أي حظ آخر ـ نموّ الشخصية الناجحة الجيدة التكوين في عالم اليوم. هذا المقدار او الحظ المعين من الذكاء يقع ، فيما يظهر، بين حاصل الذكاء ١٢٥ و ١٥٥ I.Q. . إن الأطفال والمراهقين الذين يملكون هذه الدرجة من الذكاء هم أعلى من الوسطي الى الحد الذي يخولهم اكتساب ثقة العدد الكبير من زملائهم ، هذه الثقة التي تيسر لهم الزعامة كما تخولهم إدارة شؤونهم بدرجة عالية من الكفاءة .

«أما أولئك الذين يبلغ حاصل ذكائهم ١٧٠ I.Q. ، أو أكثر ، فهم أذكى من أن تفهمهم أغلبية الأشخاص الذين يتصلون بهم . لذلك كان عليهم أن يرتاحوا الى العزلة والوحدة ، مبتعدين عن الذين يعيشون معهم خلال فترة عدم النضج كلها». (١)

يجب على المدرسين والآباء أن يعترفوا بأن الزعماء في مجتمع الطفل وفي جماعات المراهقين هم ، في العادة، أفراد شواذ (وليس ضروريا أن يكونوا ذوي ذكاء خارق) ، وبأن كثيرا من الفتيان والفتيات تنقصهم كثير من الميزات التي يظهر أنهم محتاجون إليها للسيطرة الاجتماعية . فاذا كان النجاح في الوصول الى الزعامة يرضي حاجة أساسية في حياة الفرد كان من الواضح أن جميع الأطفال والشباب يجب أن يتعرضوا لهذه التجربة بما فيهم أولئك الذين لا يتمتعون إلا بحظ ضئيل من الميزات والقابليات . وعند ذلك يرد هذا السؤال : هل نستطيع القيام بعمل ما لمساعدة الطفل العاطل الخامل من أجل زيادة ثقته بنفسه وإدراك بعض مظاهر الزعامة في جماعته ؟

إن المدرسة الحديثة في المرحلتين الابتدائية والثانوية أخذت تحاول الاجابة عن هذا السؤال عن طريق الاقلال من التأكيد على مظاهر التنافس في الفعاليات المدرسية (التي يتعرض فيها الأطفال الضعفاء الى الخبرات المؤلمة) ، وعن طريق تهيئة الفرص التي يكون فيها لهؤلاء الأطفال حظ جيد من النجاح والاستحسان الاجتماعي . وفي

---

(١) L.S.Hollingworth, Children above 180 I.Q., PP.264-265

المحاولات التجريبية التي تمت في هذا الشأن، تغير سلوك الأطفال، الذين عُرفوا بالخجل والخضوع والاستسلام، تغيراً هاما باتجاه تأكيد الذات تأكيدا أعظم من ذي قبل. وفي نفس الوقت أخذت تتوضح، بصورة أحسن من ذي قبل، فضائل القدرة الجيدة على الطاعة. وأخذ الطلاب بما فيهم أولئك المهيئون أكثر من غيرهم للزعامة يعلمون كيف يحسنون في بعض المناسبات تمثيل دور التابع المطيع والمتبوع المطاع.

العلاقات مع الأسرة

من أصعب الواجبات التي تترتب على الفرد، ابتداء من المرحلة التي تسبق المراهقة حتى مرحلة الرشد، إقامة علاقة شخصية اجتماعية جيدة مع أسرته. إن هذه العملية كلها، بطبيعة الحال، هي عملية عاطفية واجتماعية في آن معا. ويجب على الفرد أن يبلغ بالتدريج ذلك الاستقلال الذي سيكون حقا من حقوقه وواجبا من واجباته عندما يصبح رجلا. وفي خلال عدة سنوات ابتداء من الاندماج في فرقة الطفولة التي تُعَدُّ، في الحقيقة، محاولة مبكرة للانفصال عن الأسرة، يجب على الطفل أن يمارس ويجرب هذا الاستقلال الجديد. إنه ينمو جسميا وعاطفيا حتى يصبح كائنا مستقلا، ولكنه يتعلم تعلماً أيضا كيف يكون شخصاً واحدا مستقلا. وهاهنا واجب من أهم واجبات الأسرة.

إن حاجة الآباء إلى حسن الرأي في هذه القضية هي، في معظم الأحيان، أكثر مما تسمح لهم به قدراتهم العقلية وتجاربهم؛ إنهم يحتاجون إلى أن يكونوا قادرين على تحرير الطفل والسماح له بمحاولة التحليق في جو الاستقلال في نفس الوقت الذي يساعدونه فيه على أن يظل شاعراً بأنه لا يزال يتمتع بحب أسرته وحمايتها. يجب عليهم أن يعرفوا ويعترفوا بأن الدوافع التي تحرك مجتمع الأطفال الذي يقضي الطفل فيه جزءاً من وقته، والعادات والمقاييس التي تسود فيه كلها تختلف عن دوافع الأسرة وعاداتها ومقاييسها. وهم بحاجة إلى تقبل الواجب الأبوي الذي يحتم عليهم تحرير

المراهق بالتدريج وابلاغه دور الرجولة المقبل ، لأن الفتى وأبويه لن ينجحوا من دون هذا التحرير السليم الطبيعي في إقامة علاقة متينة فيما بينهم للسنين المقبلة .

إن التحرر من قيود الأسرة عملية طبيعية تتم في مرحلة المراهقة . وهذا التحرر لا يعني، ويجب في الظروف الجيدة ألاّ يعني خسارة في الحب . ولكنه يعني أن الشخص الفتى يُعِد نفسه داخل الكيان الاجتماعي لانشاء أسرة جديدة، أو على الأقل للسير في سبيله المستقلة في الحياة . ويستطيع والداه أن يعاوناه كثيراً بمواقفهم وأعمالهم الايجابية الانشائية في الفترة التي يحقق فيها تحرره . كما يمكن أن يسيئوا اليه إساءة عظيمة إذا ضيقوا عليه سبل التفكير، ووقفوا من آرائه موقف العناد، ولا سيما إذا رفضوا الاعتراف بأنه شخص ناجح .

في المحاضرة المقبلة سوف نعنى بالدور الذي يمكن أن تمثله المدرسة في تربية الفتيان والفتيات، مع تعيين المسؤوليات الممكنة التي تترتب على مختلف أعضاء الهيئة التدريسية. وسوف تتطرق الى البرنامج الشامل الذي يجب أن تطبقه الجماعة لتحقيق مصلحة الشباب الاجتماعية .

❀❀❀

-٨-

التربية الاجتماعية للمراهقة

« مقدمة — منهاج التربية الاجتماعية —
المقياس الاجتماعي — المهارات الاجتماعية —
التقدم نحو السلوك الاجتماعي الحسن » .

مقدمة

من المناسب أن ننتهي من مناقشة النمو الاجتماعي بالاشارة الى الدور الذي يمكن أن تمثله المدرسة ، ولا سيما المدرسة الثانوية في هذا الشأن . لقد تقبلت التربية الحديثة أن يكون إحدى وظائفها الرئيسية العمل على إقامة أفضل العلاقات الممكنة بين الفرد والجماعة ، وعلى القضاء على الخلافات الهدامة أو التخفيف منها ، وعلى إنماء القدرة التي تمكن الطالب من التعاون مع الآخرين . وإذا كانت المدرسة الثانوية القديمة التقليدية تقلل من أهمية المظاهر الشخصية الاجتماعية لعملية التربية، فان المدرسة الثانوية الحديثة تعتبر تربيةَ طلابها على الحياة الاجتماعية الملائمة أعظمَ مسؤولياتها.

إن التربية الاجتماعية تهدف بالدرجة الأولى إلى تكوين بعض الصفات والفضائل وجعلها دوافع موثوقة توجه علاقات الطالب بالآخرين . فسهولة المعشر ، والتأدب ، والمزاح ، والمرح ، والروح الرياضية ، والاعتراف بحقوق الآخرين ، واحترام مشاعرهم ، كل هذه من الصفات والفضائل التي يحتاج الناشيء إلى إنمائها وجعلها مظاهر أصلية لسلوكه الاجتماعي . فلننظرْ إلى أي حد تستطيع المدرسة أن تساهم في مساعدة الطالب على أن يصبح ذلك الكائنِ الاجتماعي ولنشاهدْ كيف تقوم بذلك .

منهاج التربية الاجتماعية

من الواضح أن الوسائل المستعملة من قبل المدرسة الثانوية للمساهمة في تربية الطلاب تربية اجتماعية تتوقف كثيراً على العادات السائدة في المنطقة ، وعلى طبيعة الكيان الاجتماعي للأمة . ولكن منهاج التربية الاجتماعية في المدرسة الثانوية في بعض المناطق يمكن أن يتضمن الواجبات الآتية :

١ — تقدير الحالة الاجتماعية لكل طالب .

٢ — تهيئة الخبرات الاجتماعية اللازمة للجميع .

٣ — تمكين جميع الطلاب من اكتساب المهارات والمعلومات الاجتماعية الضرورية .

٤ — التعاون مع الأهالي في المنطقة وتحسين الفرص الاجتماعية المتوفرة للناشئة واغنائها .

أما بالنسبة لأولى هذه المسؤوليات ، أعني تقدير الحالة الاجتماعية لكل طالب ، فان أشهر الطرق المستعملة من دون شك هي الملاحظة العرَضية . إن المدرس اليقظ القوي الملاحظة لا يحتاج إلى وقت طويل ليهتدي إلى الطلاب الزعماء، والطلاب الأتباع، والطلاب القليلي الأصدقاء، أو الطلاب الذين يبدون الميل إلى الخصام والنرفزة، وأولئك الذين يقفون مواقف غير اجتماعية . قد تكون هذه الملاحظة ذاتية Subjective وغير علمية ، نوعاً ما ، تبعاً لشخصية المدرس وخبرته ، ولكنها تُعتبر ، على الأقل ،أساساً للفهم والحكم . واذا لم يكن لدى المدرس عدد كبير من الطلاب فانه يستطيع أن يطلع اطلاعاً حسناً على علاقاتهم الاجتماعية .

المقياس الاجتماعي Secio - metry

لكي نفهم بصورة جيدة تفضيل الطلاب بعضهم للبعض الآخر ضمن مجموعة ما

وحبّهم أو نفورهم بعضهم من البعض الآخر ، ابتُكرت حديثاً الطريقة المعروفة بالمقياس الاجتماعي Secio-metry . وهذه طريقة منظمة لدراسة العلاقات الاجتماعية القائمة بين أفراد أية جماعة من الجماعات . وهي عبارة عن سؤال كل فرد من أفراد الجماعة عن شعوره إزاء الأفراد الآخرين في الجماعة أو في الصف . مثال ذلك أنه يمكن أن يُطلب من كل طالب على حدة أن يعين أي أفراد الصف أو الجماعة أحب اليه أو أيهم أصدقاؤه الحميمون ، ومن هم الطلاب الذين ينفر منهم نفوراً شديداً ، ويأبى أن يتعاون معهم في أي عمل من الأعمال أو الألعاب المدرسية ، ومن هم الذين لا يعرفهم جيداً أو لا يبالي بهم . ومن المهم، بطبيعة الحال ، أن تُقدّم هذه المعلومات للمدرس مكتوبة، وأن تبقى طي الكتمان الشديد. ان العلاقات الاجتماعية التي تظهرها مثل هذه الطريقة تُنظَّم ، في بعض الأحيان ، بشكل صورة بيانية تُسمى « الصورة البيانية الاجتماعية Sociogram » .

ومهما كانت الحال فان طريقة «المقياس الاجتماعي» قد تكشف الحالات الاجتماعية الفردية الآتية :

١ — الكواكب : الطلاب الذين يتمتعون بشعبية واسعة ، والذين يتمنى كثير من زملائهم في الصف أن يعملوا أو يلعبوا معهم .

٢ — المنعزلون : هم الطلاب الذين لا يرغب فيهم أحد، والذين يهملهم زملاؤهم بصورة عامة .

٣ — المنبوذون : وهم الطلاب المكروهون من الآخرين .

٤ — الصديقان المتفقان : الطالبان الصديقان الوفيان اللذان يميلان إلى إهمال الآخرين .

٥ — الجماعة ضمن الجماعة : الجماعات الصغيرة « أو الحلقات cliques » القائمة داخل الجماعة الكبيرة ، والتي تسعى لأن تنفصل عن الجماعة ، ولا تحاول إقامة أي اتصال معها .

بالرغم من أن هذا التكوين الاجتماعي داخل الصف ليس ثابتاً ولا دائماً، فان المعلومات التي نحصل عليها بطريقة المقياس الاجتماعي تبين الاتجاهات والمواقف العامة، وتبين من هم الطلاب الذين يمكن أن يكونوا زعماء، ومن هم الذين يحتمل أن يكونوا أتباعاً؛ من هم الذين لا يريدهم زملاؤهم ولا يودونهم، ومن هم الذين يمكن أن يندمجوا في جماعة خاصة منعزلة. وعندما تتوفر هذه المعلومات للمدرس الخبير ذي الحس الاجتماعي، يستطيع في خلال عدة أسابيع أو عدة أشهر أن يقوم بعمل ما لتحسين أوضاع الصف. فقد يتمكن من تحسين العلاقات بين أفراد الصف بصورة تفيد الكثيرين من أفراده. مثال ذلك أنه قد يجد الوسيلة التي تهيء للطالب المنبوذ المنطوي بعض الفرص لاظهار قدرته على تحمل المسؤولة، والقيام بجهد ناجح جدير بأن يرفع مكانته وسمعته بين زملائه. وقد يتمكن المدرس أيضاً من تحطيم التجمعات الضارة أو الصداقات وذلك بتعيين أفرادها في لجان المدرسة، أو بغير ذلك من الوسائل التي تجمع الطلاب في جماعات جديدة تختلف عن الجماعات السابقة. وبكلمة مختصرة يمكن تحسين الجو الاجتماعي للصف واقامة علاقات اجتماعية جديدة تعاونية فيه إذا كان مدرس الصف ماهراً وعالماً نفسانياً اجتماعياً بارعاً.

إن الملاحظة المستمرة والدراسات المبنية على القياس الاجتماعي التي تجري في فترات منفصلة يمكن أن تؤلف نوعاً من الدراسة الطولانية التي تؤدي إلى زيادة فهمنا للطلاب. وعندما يستعمل المدرس الطرق العلاجية لتحسين التكوين الاجتماعي في الصف، ثم يعود إلى تطبيق طريقة القياس الاجتماعي لمعرفة التغيرات التي حدثت، يسهل عليه أن يفهم بصورة جيدة النمو الشخصي الاجتماعي لكل طالب من طلاب الصف في خلال فترة من الزمن معينة. فاذا أخذ الطالب الخجيّ المنعزل يحظى برضا الآخرين عنه وتقبلهم له، ويزداد من الناحية العاطفية حظه من الطمأنينة والشعور بالألفة، كان للمدرس كل الحق أن يشعر بأن ذلك الطالب، على الأقل، قد تقدم تقدما محسوساً في هذا الاتجاه.

المهارات الاجتماعية

إن المهارات الاجتماعية كالمهارات الأخرى هي أشكال من السلوك مكتسبة، لذلك تنطبق عليها مبادىء أو قوانين التعلم العامة :

١ — لكي يتعلم الطالب يجب تشويقه، أي يجب أن يشعر حقاً أن هذه القابليات الاجتماعية تستحق أن يبذل الجهد في تعلمها .

٢ — وكذلك يجب أن تتوفر له الفرص ليتمرن عليها .

٣ — ويجب ألا يكون النجاح فيها بعيداً عن متناول يديه، بل ينبغي أن يشعر ولو ببعض النجاح فيها أثناء تعلمه لها .

٤ — وأخيراً، كلما نمت مهارته وجب أن يزداد الواجب الملقى عليه صعوبةً لكي يحفزه الى العمل ويتحدى نشاطه .

إن المدرسة الثانوية الحديثة تطبق، في حدود امكانياتها وفي حدود هيئتها التدريسية، برنامجاً اجتماعياً مدروساً لتزويد طلابها بالخبرات الاجتماعية . ويمكن أن يكون هذا البرنامج بشكل فعاليات منظمة كالرحلات المدرسية، والحفلات والمشروعات التمثيلية أو الصحافية، واللجان الموسيقية والأدبية والرياضية، وجمعيات الهوايات وغيرها من منظمات الطلاب التي ينساق فيها الطلاب بدافع من رغباتهم الخاصة إلى العمل التعاوني. وقد يكون البرنامج دون هذا في التنظيم، ويقتصر على تزويد الطلاب بأماكن بهيجة لاجتماعهم بعضهم الى البعض الآخر وتمرُّنهم على المهارات الاجتماعية في المحادثة والمصادقة والمازحة جماعة جماعةً . إن علماء النفس يقولون إن « الفرصة » البسيطة التي تيسر للطالب لقاء أحد زملائه الطلاب في بهو المدرسة، والشعور بالحرية أثناء الحديث معه، هي في حد ذاتها خبرة اجتماعية مفيدة . ولكنها للأسف خبرة لا يريد بعض المدارس المتمسكة بأهداب النظام والضغط الشديدين تيسيرها للطلاب .

إن مسؤولية التربية الاجتماعية لايمكن، بطبيعة الحال، أن تُترك كلها بين أيدي المدرسة . إن العائلة وأهل المنطقة يجب أن يساهموا مساهمة هامة في تيسير الجو الملائم للمراهقين ليقوموا بالفعاليات التعاونية في الرياضة والهوايات وضروب التسلية الأخرى السليمة . ولكن يمكن أن يقوم المدرسون ومدراء المدارس بالأدوار الرئيسية في مساعدة المواطنين الآخرين من أهل المنطقة على فهم حاجات الناشئة الاجتماعية وتيسير الأسباب لارضائها . لقد أصبحت المدرسة في كثير من المدن والقرى مركزاً للحياة الاجتماعية لأهالي المنطقة وأهالي المناطق المجاورة .

في أثناء سنوات المراهقة يشعر المراهق بحاجة شديدة إلى ان يتشبه بالأفراد المرْضي عنهم من قبل الجماعة ، وإلى أن يتقبل أفكار الجماعة وأهواءها ، ويحب مايحبه أفرادها ، ويكره مايكرهونه . والفتى ـ أو الفتاة ـ الذي لاينسجم مع الجماعة يشعر بوطأة الرأي العام الاجتماعي، ويكون منبوذاً منه تقريباً . لذلك لا يُنتظر إلا من الشخصيات القوية أن تقاوم ميول مجتمع المراهقة وعاداته . وهذه العادات والميول لاتتفق في كثير من الأحيان مع عادات الراشدين وميولهم .واذذاك يحدث الاصطدام الذي قد يؤلف خطراً على كل من المراهقين والراشدين معاً . فيجب على كل من البيت والمدرسة وهيئات المنطقة أن يتعاونوا على تيسير التجارب الاجتماعية للناشئة ، هذه التجارب التي تميل إلى تقريب قيم المراهقين وعاداتهم من مقاييس الراشدين . ويجب الاّ ننتظر من المراهقين ان يفكروا ويعملوا كما يفكر الراشدون ويعملون. ولكن من الممكن أن نعلّم هؤلاء الشبان الفتيان ، حتى في دور المراهقة المليء بالمشاكل والأتعاب ، كيف يصبحون أعضاء مرغوباً فيهم في مجتمعهم .

ان التكيف الاجتماعي لكل شخص يتوقف على المظاهر الخاصة لوراثته وعلى ظروف بيئته . ولذلك لايوجد ذلك المثل الأعلى الوحيد من التكيف الاجتماعي الذي ينطبق على كثير من الناس . ولكن من الممكن الاشارة الى بعض الصفات المستحبة التي يميل الى انمائها في مجتمع المراهقين الآباء والمدرسون والراشدون الآخرون الذين يعملون معهم .

التقدم نحو السلوك الاجتماعي الحسن

يمكن ان يُعتبر الطالب ذا تكيف حسن إذا كان في سلوكه مايدل على أنه قد نجح في الوصول إلى الصفات الآتية :

الروح الرياضية : يُحسن التصرف رابحاً وخاسراً . يعمل ويلعب بشكل ينسجم وقواعد الروح الرياضية Fair - play . لايميل إلى السيطرة الغاشمة ولا إلى الخضوع الشديد .

٢ — حب الطلاب الآخرين له : الطلاب الآخرون يسعدون بأن يشاركهم في ألعابهم وفعالياتهم . يملك فن الامتزاج والاندماج بسهولة مع زملائه .

٣ — وجهة نظر موضوعية : يستطيع أن يرى نفسه على حقيقتها ، ويقدرها تقديرا صحيحاً بعيدا عن الهوى ، ويتقبل النقد بصدر رحب . ولا يطلب النجاح الكامل في جميع الفعاليات . ولا ينتظر من الآخرين أن يشملوه بالرعاية والاهتمام اللذين لايستحقهما .

٤ — السعادة بالمدرسة : عمل الصف والفعاليات المدرسية الأخرى تشوقه وتسره ، ولا يحاول التهرب من الصلات والمسؤوليات الاجتماعية .

٥ — الرزانة والثقة بالنفس : يستطيع التعبير عن نفسه في الصف وأمام جماعة كبيرة من الطلاب من دون خجل أو وجل . الخوف والارتباك لا يعوقانه في فعالياته المدرسية . ففي الصف يطرح الأسئلة بملء إرادته إذا لم يفهم الشرح من المدرس، أو إذا رغب منه في أن يتوسع في شرح الدرس .

٦ — التركيز : يستطيع أن يجد في واجباته المدرسية القيمَ والمعانيَ الكافية ليهبها انتباهه وإهتمامه كله . ونصيباً وافراً من وقته . قادر على الانصراف إلى عمل

واحد في آن واحد من دون أن يقع تحت تأثير الغايات المتضاربة التي تشتت الانتباه ، وتحمل على الذهول .

٧ — مسؤول عن نفسه : يحل مشاكله المدرسية من دون الحاجة الشديدة إلى مساعدة الآخرين وتوجيههم . يعرف لذة النجاح الناشئة عن مجهوده الشخصي ، ولا يريد من الآخرين أن يثنوا عليه من أجل عمل لم يقم به . ويعتبر العمل المدرسي واجباً شخصياً ، فلا يحتاج إلى أن يُفرض عليه فرضاً من قبل الآخرين . كما أنه دقيق في مواعيده .

٨ — الأولاع : له أولاع عدة خارج المدرسة ، وعدة أولاع ضمن فعاليات النشاط المدرسي . وبعض أولاعه اجتماعي بصورة واضحة .

٩ — المبادرة والاقدام : يشترك مع الآخرين في تكوين الآراء وانمائها ويبدي الاقتراحات التي ترفع من قيمة العمل الصفي . ويبذل جهداً شخصياً لتشجيع الفعاليات الجديدة .

١٠ — وجهة نظر في الجنس : يسير على هدى العرف السائد فيما يتعلق بموقفه من الجنس . ويحمل وجهة نظر سليمة عن هذا الموضوع . ويسعى ، عادة ، لمصاحبة الأفراد من الجنسين .

١١ — المقاييس الأخلاقية : لديه مبادىء عن الحق والباطل والصواب والخطأ في السلوك الشخصي ، ولا سيما إزاء الغش والكذب والسرقة . إن النمو الاجتماعي الجيد هو درجة عالية من نمو الخلق أو الطبع ولا سيما في تلك الفضائل التي تؤثر في مصلحة الآخرين . وسائله للوصول إلى غاياته شريفة ولا تنطوي على أي سلوك ضار بالمجتمع (١) .

---

(١) هذه المعلومات مقتبسة من كتاب :

R.A. Davis, Educational Psychology, PP. 161 - 163 .

ربما كان النمو الاجتماعي أكثر من أي شكل آخر من أشكال نمو المراهق تأثراً ببيئته واعتماداً عليها . مهما كانت قدراته الجسمية والعقلية وقدراته الأخرى عظيمة فلا يستطيع بلوغ الكفاءة الاجتماعية والعادات الجيدة الموثوق بها من قبل زملائه ، من دون المساعدة الفعالة التي تأتيه من بيته ومدرسته ومنطقته .



— ٩ —

الذكاء ونمو القابليات العقلية

« معنى الذكاء — النمو العقلي والعمر العقلي — خصائص النمو العقلي — الميادين النوعية للنمو العقلي » .

معنى الذكاء

يجب على جميع المشتغلين في حقل التربية أن يفهموا بعض الشيء الطبيعةَ العامةَ للذكاء وللنمو العقلي . إن الطلاب والطالبات يفرق بعضهم عن البعض الآخر في كثير من النواحي . ولكنْ ربما كانت أهمَّ الفروق بالنسبة للمعلم تلك الفروقُ في القدرات العقلية. وبالرغم من هذا لا نجد في أي مكان آخر ما نجده هنا من أفكار خاطئة واختلاف في الآراء . لقد أجريتْ اختبارات كثيرة في هذا الحقل ، ولكن لا يزال هناك أشياء كثيرة أخرى نحتاج إلى معرفتها. كما أن كثيراً من الأفكار التي نملكها في الوقت الحاضر عن العقل البشري لا تزال تقريبية وغير نهائية .

لقد مرّ بكم في الدروس الأخرى معنى الذكاء العام . ولكن دعونا نستعرضْ بايجاز بعض تعريفاته : الذكاء هو القدرة على التعلم ، على التكيف للمواقف الجديدة نسبياً . وقال (Binet) : « الفهم والابتكار والادارة والانتقاء ... الذكاء في هذه الكلمات الأربع» . وقال (Terman): « الفرد يكون ذكياً بمقدار ما يكون قادراً على التفكير المجرد » . وقال (Wechsier) : « الذكاء هو القدرة الكلية

التي يملكها الفرد للعمل بهدى وقصد ، والتفكير بصورة منطقية سليمة ، ومعالجة بيئته بصورة ناجعة » .

والذكاء في رأي (ثورندايك) هو « القابلية للقيام بالأعمال العقلية » . وكان يعتقد بأن هناك ثلاثة أنواع للذكاء : الذكاء الملموس أو العملي ، والذكاء المجرد أو اللفظي ، والذكاء الاجتماعي . وبأن الفرد يملك هذه القدرات بدرجات مختلفة ؛ مثال ذلك ، أن القوي جداً في الذكاء العملي قد يكون أضعف نسبياً في اللغة . إن فكرة (ثورندايك) عن الذكاء هي في أساسها نظرية كمية . وتذهب إلى ان العقل القوي يرجع تفوقه إلى عدد كبير من الوصلات والاقترانات Connections and Associations .

أحدث مفاهيم الذكاء العام يؤكد على ظاهرة القيام بالوظيفة Functioning ، وينطوي على أن الذكاء شيء متصل تمام الاتصال بكيان الجسم أو هو جزء لايتجزأ منه ، وأنه يعمل ويؤدي وظيفته ضمن ذلك الكيان بمجموعه . وأهم أجزاء الجسم في عمل الذكاء (لكن دون إهمال الدور الأساسي لباقي الأجزاء) هو ذلك التركيب الدقيق التكوين المعروف بالجملة العصبية . وبناء على هذه النظرة يكون الذكاء « آلية بيولوجية A biological mechanism » . ولكي نقيسه يجب أن نختبر قابليته على القيام بالأعمال . هذه هي النظرية الأساسية التي تسند في عصرنا جميع الاختبارات العقلية تقريباً .

إن بعض علماء النفس ، مثل Garrison ، يفرقون بين القابلية العقلية أي الذكاء وبين المحتوى العقلي أي المعرفة . وهذه فكرة هامة ولكن يصعب الدفاع عنها . أليست القدرة على اكتساب المعرفة باستعمال الذاكرة أو غيرها مظهراً من المظاهر الرئيسية للقابلية العقلية العامة ؟ واذا كان الأمر كذلك فهل نستطيع أن نعزل المعرفة أو المحتوى العقلي عن الذكاء العام ؟ (١)

---

(١) أنظر K.C. Garrison, Psychology of Adolescence, chapter V.

النمو العقلي والعمر العقلي

عندما كان (ألفريد بينه) يقوم بابتكار بعض الاختبارات لقياس القابلية العقلية لأطفال المدارس في باريس في أوائل هذا القرن ، أخذ يضع سلسلة من الأعمال العقلية (تسمية بعض الأشياء ، تذكر أرقام أو كلمات ، حل المسائل الخ ...) التي كان يعتقد بأن الأطفال المتوسطين يستطيعون القيام بها في أعمار معينة . ولذلك يُعتبر هو أول من وضع مبـاديء النمو العقلي والعمر العقلي . كان يعتقد بأن قابلية الطفل للأعمـال العقلية تنمو سنة بعد أخرى حتي يبلغ سن الرشد (أو يدنو من الرشد) ، وبأن عمر الطفل العقلي في أي وقت من الأوقات يمثل حالته العقلية في ذلك الوقت — أو المرحلة التي بلغها نموه العقلي حتى ذلك الوقت . ويُحسب العمر العقلي بمعدل ماينجزه الطفل في عمر معين . مثال ذلك، إذا أشارت نتائج اختبار الطفل إلى أنه يستطيع القيام بالعمل العقلي الذي يستطيع أن يقوم به طفل متوسط الذكاء في الثامنة من العمر، فانه يمكن القول إن ذلك الصبي يملك سناً عقلية تبلغ ثماني سنوات مهما كان عمره الزمني في ذلك الوقت .

من المهم جداً أن يفهم الآباء والمدرسون الفرق بين الذكاء الأساسي والعمر العقلي، وأن يبذلوا جهدهم لتطبيق هذا الفهم أثناء تعاملهم مع الأطفال والمراهقين . يجب ألاّ تُعامل البنت التي يبلغ عمرها الزمني الثالثة عشرة وعمرها العقلي الثامنة عشرة كما يعامل طفل في الثالثة عشرة من العمر فقط . إنها من الناحية العقلية على الأقل ذات قابلية تساوي قابلية شخص في الثامنة عشرة من العمر للفهم والتعلم وحل المسائل والتكيف للمواقف الجديدة . يضاف إلى ذلك أنها في موقف صعب ناشيء عن كونها من الناحية العقلية أكبر سنا منها من الناحية الجسمية والناحية العاطفية وربما من الناحية الاجتماعية أيضاً . فمن الضروري جداً أن يعترف الآباء والمدرسون بهذه الحقائق لا من أجل تقدم الفتـاة التربوي، بل من أجل نمو شخصيتها كله . مثال آخر : يجب أن يُعامل الطفل الذي هو في السابعة

من عمره الزمني والسابعة من عمره العقلي كما يُعامل طفل في السابعة من عمره في معظم الأمور . إن ماتتوقعه منه من القابلية للتعلم والتكيف والعمل يجب ألاّ يتجاوز، في معظم الأحيان ، ماتتوقعه من الأطفال في السنة السابعة من العمر .

خصائص النمو العقلي

أمكن التوصل، من خلال الملاحظات والبحوث العلمية ، إلى بعض الحقائق عن طبيعة النمو العقلي . إن دراسة تطور النمو تبين أن النمو العقلي يكون سريعاً جداً ، في فترة الطفولة الأولى وخلال السنوات التي تسبق المدرسة . ويعود ذلك بالدرجة الأولى إلى أن الجملة العصبية ذاتها تنمو نمواً سريعاً في السنوات الأولى من العمر . وعندما يبلغ الطفل السنة السادسة من عمره الزمني ، يكون دماغه قد بلغ ٩٠ ٪ من وزنه الذي سيبلغه عندما يصير راشداً . وقد قدّر (ثورندايك) أن الطفل ، عندما يبلغ السنة السادسة والشهر السادس من عمره الزمني ، يكون قد بلغ ٨٢ ٪ من قابليته العقلية النهائية . هذه الملاحظات تدفعنا إلى التأكيد على أن الفرد يُتم قسماً كبيراً من نموه العقلي قبل أن يبدأ تربيته الرسمية في المدرسة . وفي أثناء السنوات المدرسية الابتدائية والثانوية يتباطأ النمو العقلي نسبياً لدى الفرد حتى يبلغ النمو حده الأقصى . ويُعتقد ، على العموم، أن الفرد يبلغ قمة نموه العقلي في فترة تقع ما بين السنة ١٥ و ٢٠ من عمره الزمني تبعاً لقدرته الأصلية أو ذكائه الأساسي . إن الطفل الفائق الذكاء يتقدم بسرعة أعظم وإلى مدى أبعد من الأطفال الآخرين في نموه العقلي ، أي إنه يدرك حدّه الأقصى بصورة متأخرة ، ويكون ذلك الحدُّ الأقصى عالياً جداً . ومن جهة أخرى نرى الشخص الواضح الغباء يبلغ حدّه الأقصى في عُمر أبكر ويكون حدّه الأقصى أوطأ جداً . وبين هذين الحدين تقع منحنيات النمو العقلي لجميع الأطفال الذين يتمتعون بذكاء عام متوسط أو عادي .

لم يقم دليل موثوق على وجود فروق جنسية في القابلية العقلية العامة ، بالرغم من

أنه يبدو أن البنات أقوى قليلا ، على العموم ، في الأعمال اللغوية والشفوية، من البنين، بينما يتفوق هؤلاء على البنات في القدرات العملية أو الميكانيكية . وليس أكيداً ما إذا كانت هذه فروقاً جنسية حقيقية أم فروقاً ناشئة عن العرف والتقاليد (أي نحن لانتوقع أن يكون الصبيان مثل البنات في القدرة اللغوية، ولذلك لايحاولون أن يضاهوا البنات في هذه الناحية) . ولكن ثبت أن البنات يبلغن قمة عمرهن العقلي قبل البنين بقليل ... وهذا يوافق نموهن السريع في النواحي الأخرى . وتشير نتائج الاختبارات إلى أن البنات قد يبدين تناقصاً في القابلية العقلية ، ولكن يُحتمل أن يكون هذا نتيجة لتغير العادات والأولاع ، بالنسبة للمسائل العقلية ، لانتيجة لأي تغير حقيقي في الذكاء العام ذاته . وبالاختصار ربما كان البنون والبنات أكثر تشابها في الناحية العقلية مما كنا نظن في أغلب الأحيان .

الميادين النوعية للنمو العقلي

من أية نواح ينمو الفرد نمواً عقلياً ؟ إن الميادين الواسعة للنمو العقلي المساوية للوظائف النفسية العائدة للتعلم قد صُنفت كما يلي :

١ — الاحساس : الشعور بالحافز الحسي .

٢ — الادراك : تحليل الاحساسات .

٣ — التخيل : القدرة على البناء اعتماداً على التصورات البعيدة عن الحواس.

٤ — الذاكرة : قابلية الفرد لاستعادة تجاربه أو تذكرها .

٥ — المحاكمة : أرقى صور الفعالية العقلية التي تشمل تكوين التعميمات المأخوذة من الخبرات ، والتفكير بالمجردات(١) .

بينت البحوث أن الجسم البشري، إذا كان يتمتع بالصحة والنشاط الطبيعيين ،

---

(١) أنظر L.D and A. Crow, Educational Psychology, P.71 ff.

يتقدم بخطوات مدهشة في هذه الميادين العائـدة للعمل العقلي أثناء السنوات الأولى للمدرسة الابتدائية وأثناء السنوات التي تسبقها . ويستمر التقدم بعد ذلك ولكن بسرعة أبطأ جداً .

إذا أردنا أن نفكر في الخصائص النوعية للنمو العقلي ، مع الاشارة الخاصة إلى التعلم المدرسي ونمو ميزات الشخصية ، فان التصنيف الآتي يفيدنا :

١ — زيادة المعارف أو المحتوى العقلي .

٢ — النمو الهام في اللغة الذي يتوقف على ظروف البيئة والفرص المتوفرة للتطبيق .

٣ — زيادة مدى الذاكرة Memory Span .

٤ — زيادة السيطرة العقلية ، أي التركيز .

٥ — نمو القـابلية على فهم أفـكار الآخرين ووجهات نظرهم والابتعاد عن عادات الانطواء أو الأنانية الخالصة .

٦ — زيادة القابلية لمعالجة الأمور في آفاق أوسع وأبعد في الزمان والمكان .

٧ — زيادة القدرة على العمل التعاوني العقلي Team work وهي قابلية اجتماعية وعقلية معاً تتطلب كثيراً من التدريب .

٨ — زيادة القابلية لمعالجة المباديء والمفاهيم والمجردات الأخرى ، وهي قابلية متصلة جداً بنمو اللغة .

٩ — زيادة القابلية لمعالجة المشاكل المعقدة ، ولا سيما تلك التي يتطلب حلها وقتاً طويلا .

١٠ — قابلية متزايدة لفهم العلاقات السببية وشرحها شروحا منطقية .

١١ — اتساع الأولاع والهوايات والنمو التدريجي للتفكير المهني الذي سيختار الفرد بواسطته عمله في الحياة .

إن مدرس المراهقين قد يستفيد كثيراً اذا عرف كيف ينمو طلابه في النواحي العقلية سنة بعد أخرى . ومادام نمو القابليات العقلية المفيدة العاملة Functionning يعتمد كثيراً على الحفز والتشويق والتدريب ، فانه سيتحقق من أن الوظائف

الدرسية التي يعينها يجب أن تُهيأ بشكل يدعو إلى أكبر نصيب ممكن من هذا التشويق وهذا التدريب . يقول أحد علماء النفس : « إن الطلاب في المدرسة الثانوية يحتاجون الى مطالعات ومسائل تتطلب محاكمة عقلية مركزة ، وإلى وظائف تحريرية تستدعي الخيال الحيّ ، وإلى الفعاليات التي تشجع على استظهار القطع الغنية بالمغزى (التمثيليات مثلاً) ، وإلى الفرص التي تدعو إلى التفكير في المسائل الاجتماعية والأخلاقية والواقعية »(١).

إن وضع هذه التجارب المشوقة للطلاب في برنامج المدرسة يُعتبر ، إلى حد ما ، من مهام واضع منهاج الدروس . ولكنْ أهم من ذلك كله هو الدور الذي يمثله المدرس الذي يؤثر إعداده المهني والعلمي وعاداته تأثيراً عظيماً في قدرة طلابه على بلوغ السلوك الكفء الذكي .

في المحاضرة المقبلة سوف نوجه انتباهنا إلى قدرات الأطفال والمراهقين الخاصة وإلى المسائل المتعلقة بها .

❀ ❀ ❀

---

(١) راجع :

L.Cole, Psychology of Adolescence, P. 486.

— ١٠ —

القابليات الخاصة

Special Aptitudes

« مقدمة — القابليات الخاصة والذكاء العام — اختبار القابليات الخاصة — الموهبة الموسيقية — الموهبة الفنية — الموهبة الآلية » .

مقدمة

إن اهتمام الآباء والمدرسين وعلماء النفس والمشتغلين في حقل الارشاد ، في دراسة المواهب الخاصة لدى الأطفال والمراهقين ، آخذ بالازدياد . ليست هذه الدراسة جديدة. ولكن بعض الطرق المستعملة في دراسة المواهب حديثة العهد جداً . وتقوم الآن محاولة ، بشيء من النجاح ، لتقدير المواهب الخاصة للناشئة بطريقة موضوعية وعلمية أكثر من الطرق السابقة . كما بدأت المدارس تشعر بأنها مسؤولة إلى حد ما عن اكتشاف الأطفال الممتازين أو الموهوبين جداً بأسهل الطرق الممكنة ، وذلك لكي تستطيع فهمهم فهماً أفضل ، وارشادهم إرشاداً أحسن لانماء قابلياتهم المتفوقة .

تُعرَّف الموهبة بأنها القدرة أو القابلية الموروثة العظيمة للقيام بأحد المساعي : كأحد الفنون ، أو أحد الدروس ، أو إحدى المهن . فالموهبة في الموسيقى ، مثلا ، تعني ، بصورة عامة ، قابلية تفوق كثيراً قابلية الشخص المتوسط على التعلم في هذا الميدان من النشاط . والنبوغ Talent موهبة من النوع الراقي قادرة على الاستفادة من نوع راق من التدريب . والعبقرية Genius هي القابلية العظمى للابداع والعمل

أو الانجاز to perform ، ولا توجد إلاّ في أرقى المواهب البشرية(١).

ماهي أهمية كلٍّ من الوراثة والبيئة بالنسبة للأخرى في تعيين القابليات الخاصة؟ إن البراهين التجريبية تشير بصورة لاتقبل الشك إلى أن المواهب موروثة، وإلى أن البيئة، مع ذلك ، قد قامت بدور عظيم في إنماء إمكانيات الأفراد الموهوبين . وربما كان للفرص والدوافع التي تهيئها الأسر والمدرسون أكبرُ الفضل في إنتاج الأشخاص الذين يتمتعون بشهرة بارزة في الابداع والانجاز . إن عوامل الاهتمام والحماس والتركيز التي تغذيها ظروف البيئة الملائمة لايمكن التقليل من قيمتها . ولكن يجب ألاّ يغيب عن الذهن أن الموهبة أو النبوغ أو العبقرية يجب أن تكون متوفرة وإلا لم يُغن العمل الشاق ولا التشويق، مهما كان مقدارهما، في إبداع أي عمل فني عظيم ، أو إنجاز أي عمل من النوع الراقي .

ويوضح عالم النفس (Garrison) هذه النقطة بالاستدلال ببعض الموسيقيين المشهورين : « إن أعمال أشخاص من أمثال (Mozart) و (Mendelsshon) و(Beethoven)و(Liszt)وغيرهم هي أمثلة على أعمال أشخاص لم يكونوا نابغين منذ طفولتهم فحسب بل شُجّعوا أيضاً، وفي كثير من الأحيان دُفعوا من قبل آبائهم الموسيقيين لكي يتثقفوا الثقافة الصحيحة أثناء السنوات المرنة من حياتهم . وهذا يعني أن الطبيعة لم تُقم أية حدود في وجه اهتمام الطفل وحماسه وتفانيه . يقال إن (Paderewski) كان في سني مراهقته يتمرن ساعات كثيرة في غالب الأحيان . كان يملك نبوغاً موروثاً ولكن كفاءته الموسيقية نمت بسبب اهتمامه وحماسه وتفانيه في حقل نبوغه »(٢).

---

(١) للاطلاع على بحث جيد لنظرية الموهبة راجع :
W. V. D. Bingham Aptitudes and Aptitude Testing, Chap.11.

(٢) K. C. Garrison, The Psychology of Exceptional Children. PP. 229 - 230.

القابليات الخاصة والذكاء العام

هل يتمتع الأشخاص ذوو القابليات الخاصة بذكاء عام متوسط، بل دون المتوسط ؟ الرأي الشائع بين الناس أن هذا هو الصحيح، بل نحن نرى الناس يذهبون إلى أبعد من ذلك، فيرون أن الشخص العبقري يبدي غباءً ظاهراً في حياته اليومية الخاضعة لذكائه العملي . ولكن الدراسات العلمية تحيطنا علماً بأنه إذا كان أحد الأطفال فوق المتوسط، أو متفوقاً في إحدى القابليات فيُحتمل أن يكون متفوقاً في القابليات الأخرى . وبكلمة أخرى يرجَّح أن يكون بين مواهبه إرتباط إيجابي. ويظهر أن تاريخ الموسيقى والفن يؤيد هذه الدراسات العلمية ، إذ يشير إلى أن الأفراد العظام في ميادين الابداع هذه كانوا دائماً أشخاصاً ذوي ذكاء عظيم وقابليات تفوق المتوسط كثيراً في شؤون الحياة الأخرى . ويمكن أن نذكر (Paderewsky) مرة ثانية مثلاً على ذلك . إذ هو ، بعد سنوات كثيرة قضاها يتمتع بشهرة عالمية في الموسيقى ، أصبح واحداً من أعاظم حكام وطنه (بولندا) .

وإذا نقلنا هذه المسألة إلى المدرسة أمكننا أن نعتقد بأن الطالب الذي يبدي قابلية خاصة تفوق المعتاد لا يُحتمل أن يكون شخصاً ذا جانب واحد . قد يكون هناك شذوذ لهذه القاعدة بين حين وآخر ، ولكن مثل هذا الطالب يمكن ،على العموم،أن يتمتع بذكاء يفوق المتوسط،وبقابلية جيدة جداً للانجاز أو القيام بالأعمال، وذلك عندما يشوّق في الميادين التي لاتدخل في نطاق قابليته الخاصة . ولكن كونه موهوباً في ناحية خاصة قد يخلق بعض المشاكل والمسؤوليات لأبويه ومدرسيه .

يقول (Hurlock) : « إن الطفل الذي يتمتع بقابلية خاصة في بعض النواحي ، كالفن والموسيقى والتمثيل أو الكتابة ، يملك كثيراً من النقائص التي توجد في الحالات التي يكون فيها الذكاء عالياً جداً . فالطفل الموهوب ، بالاضافة إلى أنه يختلف عن

أفراد المجموعة ، يجد نفسه في كثير من الأحيان موضع انتباه الآخرين إليه . وقد يؤدي به هذا الشعور إلى الهيبة والحياء . ولكن، في معظم الأحيان، يكون العكس هو الصحيح . الطفل الموهوب لا يستمتع بانتباه الآخرين إليه فحسب، بل هو يسعى إليه سعياً أيضاً . وهذا يؤدي به في كثير من الأحيان إلى أن يسلك سلوكاً هجومياً دائراً حول ذاته وأنانياً تماماً » . (١)

من الثابت إذن أن الفرد الموهوب قد يتعرض لمشاكل خاصة في تكيفه الاجتماعي والعاطفي تتطلب من والديه ومدرسيه درجة عالية من الفهم وعناية دقيقة . ولكي يكون شخصاً سعيداً وناجحاً، ولاسيما في أثناء المراهقة، يحتاج إلى من يساعده على بعث اهتمامه والمشاركة في الفعاليات التي يقوم بها رفاقه من سنه في نفس الوقت الذي ينصرف فيه إلى إنماء قابليته الخاصة حتى تبلغ درجة عالية من الاتقان . انه يختلف عن زملائه بسبب موهبته العالية في إحدى النواحي ، ولكن من المهم ألا يختلف عنهم كانسان اختلافاً عظيماً .

اختبار القابليات الخاصة

جرت في السنوات الأخيرة محاولات لابتكار اختبارات في مختلف الميادين من أجل تهيئة طرق موضوعية للتعرف على القابليات الخاصة وقياسها . إن الاختبار العادي للذكاء العام ، الذي يرمي إلى معرفة قابلية الفرد للقيام بأعمال كثيرة مختلفة ، لا يصلح لأن يكون وسيلة لاختبار القابليات الخاصة . وعلماء النفس يعترفون بأن القابلية للابداع مثلاً هي عبارة عن مزيج من الصفات أو القابليات التي ليست وثيقة الصلة بالذكاء العام . وتصبح المشكلة ، اذن ، اكتشاف ماهية هذه القابليات والميزات الخاصة وتحضير الابتكارات أو الوسائل لقياسها . مثال ذلك : أننا نجد في الموسيقى

---

(١) E.B. Hurlock, Child Development, p. 581.

أكثر الاختبارات استعمالاً من أجل قياس قابلية الموسيقى هو الاختبار الذي يقيس بطريق التسجيلات الموسيقية حاسة الارتفاع لدى الفرد ، وحاسة الايقاع ، وقابلياته الأخرى للتمييز بين فروق الصوت الدقيقة .

وهناك اجماع على أن الاختبارات الحاضرة الموضوعة لقياس الموهبة ناقصة وغير دقيقة ، وأنها لا يمكن الاعتماد عليها للتنبؤ عن النجاح أو الفشل في المستقبل، وأنها يجب أن تستعمل بحذر وحيطة أي مع التفهم الكامل لنقائصها . لا شك أنه لا يمكن قياس جميع العوامل الضرورية للنجاح . ولا يمكن في يوم من الأيام ابتكار ذلك الاختبار الذي يستطيع تقدير بعض مؤثرات البيئة وبعض الصفات الخلقية التي تُعتبر ضرورية للنجاح . ولكن لن تلبث أن تُبتكر مقاييس للقابليات والمواهب أصدق من المقاييس الحاضرة وأكثر منها موضوعية .

وسوف نشير بعض الاشارة إلى الاختبارات الخاصة المتوفرة ، وذلك أثناء المناقشة الموجزة التالية التي تتناول بعض المواهب التي تهم الآباء والمربين كثيراً .

قابلية الموسيقى

يظهر أن القابلية للاستفادة من الدروس العالية في الموسيقى ، ولابتكار الموسيقى أو عزفها بطريقة سامية، تعتمد على مزيج معقد من قدرات معظمها حسي . فوجود إحدى القدرات لدى الفرد (كتمييز الايقاع مثلاً) لا يمكن أن يعني بأن لدى الفرد قابلية جيدة للموسيقى . ولذلك يجب أن يعتمد تقدير قابليته الموسيقية على تقدير القابليات الكثيرة (الايقاع ، ذاكرة النغم ، الارتفاع ، الشدة، الجرس ، وغيرها) التي يُعتقد بأنها تؤلف المزيج الكلي الضروري للنجاح في الموسيقى .

إن أشهر اختبارات القابلية الموسيقية المستعملة في الولايات المتحدة هي اختبارات (Kwalwasser Dykemia) الموسيقية ، واختبارات (Seashore) للنبوغ الموسيقي . وهي تؤدي إلى غايتين : تقديم المعلومات عن القابلية الموسيقية لدى جميع

الطلاب في المدارس ، وانتقاء أولئك الطلاب الذين يتمتعون بمواهب خارقة . وفي مدارس الموسيقى العالية حيث يجري تدريب رجال الموسيقى المحترفون ، ومدرسو الموسيقى ، تُستعمل هذه الاختبارات في أغلب الأحيان وسيلة من وسائل الحكم على أهليات طالبي الانتساب إلى هذه المدارس .

القابلية الخاصة في الفن (١)

إن القابليات الخاصة في الفن تشبه قابلية الموسيقى من حيث كونها ذات طبيعة معقدة جداً . ويمكن التعرف على الطفل الموهوب في الأعمال الفنية إذا كان يتمتع بقدرة خارقة على التصور البصري ، وبخيال حيّ فعال Dynamic ، وبقدرة عالية على التصميم Design . ومن المحتمل أن يملك أيضاً سيطرة عضلية خارقة وتوافقاً يدوياً بصرياً خارقاً — وهو بالاضافة إلى هذه الأهليات الجسمية والعقلية ، يملك موارد عاطفية أصلية ، وتعبيراً عفوياً عن الذات يفوق كثيراً مايتمتع به زملاؤه في الصف . وهو قد يستطيع ،منذ سن مبكرة ، التمييز بدقة بين العناصر المنسجمة والعناصر غير المنسجمة في الرسم والتصوير .

وقد جرت محاولات لاعداد الاختبارات التي تصطفي الأطفال الذين يملكون نبوغاً فنياً . وترمي هذه الاختبارات ، في العادة ،إلى قياس بعض الصفات والقدرات المارة الذكر كالتوافق وحاسة النسب والتصميم . وهي تحاول أيضاً تقدير ذوق الأطفال الفني من خلال قابلياتهم للتمييز بين النتاج الفني الجيد والنتاج الرديء . ولكن ربما صح القول ، بصورة عامة ، إنه لم تُبتكر حتى الآن أية وسلية مرضية لقياس القابلية الفنية .

---

(١) ان كلمة الفن تستعمل هنا للدلالة على الرسم والتصوير والنحت والاشغال اليدوية المختلفة .

يرمي برنامج الفن في المدرسة الحديثة ، بصورة عامة ، إلى غايتين : أولا : تزويد جميع الأطفال بالفرص والمواد التي تساعد على التعبير عن الذات والابداع في الفعاليات الفنية مهما كانت مواهب بعضهم محدودة . ثانياً : الاهتداء إلى أولئك الطلاب الذين يتمتعون بقابليات خاصة أو نبوغ أو عبقرية ، وبذل جميع الجهود الممكنة لمساعدتهم على إنماء القدرة على النقد الفني والخَلْق الفني والمهارة الفنية .

القابلية الميكانيكية أو الآلية

في عصر آلي كعصرنا الذي يهيىء كثيراً من الفرص للفرد القادر على القيام بأعمال حركية من النوع الراقي ، يجب على المدرسين والمرشدين أن يهتدوا إلى الطلاب الذين يتمتعون بقابليات آلية واضحة وأن يشجعوهم . ربما كان هؤلاء أقوياء بصورة خاصة في ذلك المظهر من القدرة العقلية الذي دعاه (ثورندايك) الذكاء العملي . إنهم يتفوقون في الفعاليات الانشائية واليدوية كالعمل بالأدوات والآلات والمواد. هؤلاء هم الذين سيصبحون في أمتهم المهندسين والمعماريين والمخترعين إذا استطاعوا أن يدّربوا قدراتهم التدريبَ اللازم بصورة كاملة .

إن عدداً كبيراً من اختبارات القابلية الآلية ميسور الآن لقياس المعلومات والقابليات الآلية لحل المشاكل الآلية ، وادراك العلاقات المكانية . ويُحتمل أن يكثر استعمال هذا النوع من الاختبار شيئاً فشيئاً في المستقبل من قبل موظفي الارشاد وخبراء انتقاء العمال الصناعيين ، لتقدير قابليات الطلاب الميكانيكية ، وفحص الطلبات المقدمة للحصول على وظائف صناعية .

إن القابليات الخاصة لدى ناشئة الأمة من أثمن مواردها البشرية : لذلك يجب أن نبذل أحسن جهدنا لكي نحول بين أية من هذه القدرات العالية وبين البقاء بحالتها الفجة غير النامية أو بينها وبين الذهاب هدراً .

-١١-

الموهوبون

«مقدمة — نظرة تاريخية — مزايا الموهوبين — مشاكل الموهوبين الخاصة — اقتراحات للآباء والمدرسين» .

مقدمة

في خلال الأعوام العشرين الماضية ازداد الانتباه إلى دراسة الأشخاص الموهوبين . ولكن دراسة الموهوبين ليست بشكل من الأشكال ميداناً جديداً من ميادين الدراسة والبحث ؛ لأن (السير فرانسيس كالتون) الانكليزي أخذ يحلل طبيعة الشخص العبقري منذ ١٨٧٥ . ولكننا لم نصل إلاّ مؤخراً إلى الاقتناع بأن أطفالنا المتفوقين يؤلفون جماعة لها مشاكلها الخاصة التي تقتضي من الآباء والمدرسين انتباهاً خاصاً إذا أُريد لامكانيات الأطفال الغالية أن تنمو نمواً مفيداً للمجتمع .

إن أولى الصعوبات التي تواجهنا عند دراسة الموهوبين هي تحديد من هم الموهوبون. يُعرَّف الطفل الموهوب بأنه الطفل الذي يكون ذكاؤه أعلى من ذكاء ٩٧./. أو ٩٨./. من السكان. وهناك طريقة أخرى لتعريف الموهوب وهي تعيين حد معين لحاصل الذكاء I.Q. ، ووصف كل من يفوق حاصل ذكائه هذا الحد بأنه موهوب. وقد استخدم (Terman) هذه الطريقة الأخيرة فعين حاصل الذكاء ١٤٠ — I.Q. حداً أدنى للأطفال الموهوبين الذين هم في الحادية عشرة من العمر ، أو لمن هم دون ذلك .

وعين حداً أدنى من هذا الحد للأطفال الأكبر سناً . أما الاتجاه الحديث فيميل إلى اعتبار الحد الأدنى لحاصل ذكاء الموهوبين (I.Q. ١٥٠) .

هناك اعتراض واضح على اعتبار حاصل الذكاء الوسيلةَ الوحيدة لتعيين الموهوبين وتمييزهم . وما ذلك إلا لأن حاصل الذكاء .I.Q مبني على اختبار الذكاء . وهناك اتفاق عام على أنه لا يوجد حتى الآن أي اختبار للذكاء يصلح لقياس بعض قابليات الأصالة والابداع التي يملكها الأفراد الموهوبون . لقد وُضعت اختبارات الذكاء وبنيت على أساس الطفل المتوسط ، فهي إذن أقل كفاءة إذا أريد بها تقدير ذكاء الأطفال المتفوقين .. ولذلك يجب في سبيل تمييز الأطفال الأذكياء واكتشافهم أن يتمم حاصل الذكاء بدراسة تحليلية للأعمال التي ينجزها الطفل ، وبتقارير المدرسين وغيرهم عنه.

نظرة تاريخية

كان هناك منذ سنوات كثيرة اعتقاد بأن المتفوقين عقولاً يجب أن يكونوا دائماً تقريباً متخلفين في النواحي الجسمية والعاطفية والاجتماعية . وقد حاول (Galton) دحض هذا الاعتقاد ، ولا سيما فيما يتعلق بالقابليات الجسمية ، قبل اكثر من ٧٥ سنة . ومنذ ذلك الحين قدّم كثير من الثقات الآخرين ، بما فيهم (Terman) ، الدليلَ على أن الأشخاص الموهوبون ليسوا هم أولئك الأفراد النحفاء الضعفاء العاجزين السيئي التكيف كما يُشاع عنهم . بل هم ، على عكس ذلك ، يفوقون في أكثر الأحيان الأطفال المتوسطين في الحجم والصحة والطباع والتكيف العام العاطفي والاجتماعي . ولكن ، بالرغم من ذلك ، لا يزال هناك أناس يعتقدون أن الذكاء العالي يكون مصحوباً دائماً بحالات عاطفية مريضة وبنقص في النشاط الجسمي.

إن تراجم مشاهير التاريخ تشير بعض الاشارة إلى أن ذكاءهم كان عالياً جداً في جميع الحالات تقريباً . ودراسة هؤلاء الرجال العظام ترينا أيضاً أن مواهبهم الخارقة تلوح منذ عهد مبكر من طفولتهم .

كان (السير فرنسيس كالتون) يستطيع القراءة منذ الثانية والنصف من عمره . وقد قدر (تيرمان) ، بعد دراسة حياة (كالتون) ، أن حاصل ذكائه (I.Q.) كان يجب أن يكون قريباً من ٢٠٠ I.Q. . وقد بدأ (فولتر) القراءة في الثالثة من عمره وكتب مأساة وهو في الثانية عشرة من عمره . وكان (غوته) ، وهو في السابعة عشرة من عمره ، قد طالع كتباً كثيرة في الألمانية والفرنسية واللاتينية والعبرية . وكان يعزف على البيانو والناي Flute . وكان يُعتبر من الطلاب الذين يُنتظرلهم مستقبل عظيم في الفن . وقد قُدِّر حاصل ذكائه بين ١٨٥ و ٢٠٠ I.Q. . إن تاريخ طفولة كل من (باكون وديكارت وسبينوزا) وكثيرين غيرهم يشير بصورة مبكرة إلى عظمتهم المستقبلة (١) .

من الملاحظ أن الأشخاص البارزين أمثال هؤلاء الأشخاص الذين جئنا على ذكرهم ، لم يكونوا موهوبين بعض المواهب الخاصة فقط ، بل كانوا ، على عكس ذلك ، متفوقين جداً في كثير من الميادين ، وكانوا يستطيعون بلوغ الذروة في أية ناحية تقريباً من النواحي التي يعيرونها اهتمامهم .

مزايا الموهوبين

لكي نفهم الفرد المتفوق في ذكائه ، من المفيد أن نعدد تلك الصفات والقابليات التي تتوفر له عادة والتي تميزه عن أقرانه :

١ — إنه يفوق قليلاً وسطي الأطفال من أقرانه في الطول والوزن والمقاييس الأخرى للنمو الجسمي. وهو أقوى وأصح من وسطي الأطفال .

٢ — إنه ذو قدرة عظيمة على التركيز ومتابعة الانتباه . وذو احتمال عظيم للأعمال العقلية .

---

(١) بايجاز من كتاب :

H.E. Garret, Great Experiments in Psychology, P. 236.

٣ — يبدي مخايل ظاهرة لتفوقه في الأصالة والابتكار وحب الاستطلاع.

٤ — ذو قدرة خارقة على التعميم — وهو أسرع من غيره من الأطفال إلى إدراك المبادىء التي ينطوي عليها أحد المواقف .

٥ — متفوق في تناول الأفكار المجردة وحل المسائل ، وهذا يعني ، بصورة عامة ، أنه قوي جداً في القابليات اللغوية .

٦ — سريع التعلم ، سريع الاستجابة، يتمثل الأشياء التي يتعلمها بسهولة خارقة.

٧ — يقرأ بسرعة ، ويفهم أكثر من القارىء المتوسط .

٨ — متفوق في تحليل ذاته ونقدها .

٩ — أولاعه أكثر تنوعاً من أولاع معظم الأطفال .

١٠ — سلوكه أفضل من سلوك الشخص الوسطي ، لأن قابليته العقلية العالية تمكنه من أن يفهم بسرعة الفرق بين السلوك الاجتماعي الجيد والسلوك الاجتماعي الرديء .

١١ — يميل إلى أن يكون أكثر من المتوسط استقراراً من الناحية الانفعالية . وتفوقه في الفعالية الجسمية والقدرة العقلية يمكنه من لقاء أتعاب الحياة وهمومها بقدرة على التكيف أعظم من قدرة الشخص المتوسط .

١٢ — مستعد للتكيف بصورة جيدة للحياة الاجتماعية ما لم تكن ظروف بيئته سيئة جداً .

١٣ — نجاحه في المدرسة عظيم ، على العموم ؛ ولكن نتائجه في كثير من الأحيان تكون أقل مما تشير إليه قابليته العالية .

لدى دراسة الخصائص المارة الذكر يجب ألاّ يغيب عن بالنا أننا نتكلم بصورة عامة ، وأننا يمكن أن نقع على شواذ لهذه الأحكام . مثال ذلك أننا جميعاً قد تعرفنا على أشخاص متفوقين في الذكاء . وكانوا فاشلين في صلاتهم الاجتماعية ، أو محرومين

من الاستقرار الانفعالي ، أو كانت نتائجهم المدرسية أو الجامعية سيئة . ولكن هذه الشواذ لا تنفي القواعد التي وُضعت اعتماداً على الدراسات الصحيحة .

مشاكل الموهوبين الخاصة

لا يصح القول بأنه ليس للموهبين مشاكل . لأنهم في الحقيقة يتعرضون للكثير من دواعي القلق والخيبة التي يأتي معظمها من الفروق ذاتها التي تميزهم عن الأشخاص المتخلفين أو العاديين . وسنتكلم عن هذه المشاكل الخاصة ونصنفها إلى مشاكل جسمية وعاطفية واجتماعية وتربوية ومهنية . إن الأطفال الموهوبين ، كما مر بنا ، يفوقون نوعاً ما الأطفال المتوسطين في حجم الجسم والقابليات الجسمية . ولكن الأطفال الموهوبين يميلون ، في المدرسة وفي خارجها وبسبب تفوقهم على أقرانهم في الذكاء ، إلى معاشرة أطفال أكبر منهم سناً ، وأغنى منهم بالمهارات الجسمية والتجارب . وتكون النتيجة أن هؤلاء الأطفال الموهوبين قد يشعرون بأنهم مقصرون في الفعاليات الجسمية. السبب الآخر يعود إلى الاهتمام . فالطفل الذكي المتفوق يميل في معظم الأحيان إلى الأعمال العقلية كالقراءة الكثيرة ، ويتجنب الألعاب الرياضية والفعاليات الأخرى التي تقتضي توافقات جسمية . ولذلك لا يستطيع تعلم بعض المهارات السليمة المستحبة من قبل المجتمع . وموجز القول إن تفوقه العقلي يربو على صفاته الجسمية الضئيلة ، نوعاً ما ، وقد يعاني الآلام من جراء هذه الحالة .

تنشأ مشاكل الأطفال الموهوبين الاجتماعية والعاطفية ، في معظم الأحيان ، من أخطاء الآباء وغيرهم من الأقرباء في البيت ، ومن أخطاء المدرسين في المدرسة . إن دراسة ٣٨ طفلاً يتمتع كل منهم بحاصل ذكاء يفوق المائة والثلاثين (I. Q. ١٣٠) ويتصف سلوك كل واحد منهم بانحرافات جدّية، أشارت إلى الأخطاء الآتية التي قد يرتكبها الأبوان :

« بعض الآباء استثمروا مهارة أطفالهم ، والبعض الآخر دفعوهم وحفزوهم أكثر

مما ينبغي لهم ، وقسم منهم كان متمسكاً بهم ومغالياً في المحافظة عليهم . ومنهم الذين حاولوا بالقوة الضغط على أطفالهم الأذكياء وكبتهم خوفاً من أن يفوقوهم ذكاءً . وظهر أن أكثر من نصف الأطفال قد عوملوا معاملة غير منطقية وغير معقولة . وكان الأطفال يستجيبون لهذه الظروف المنزلية السيئة استجابة تمتاز بطابع الهجوم، وتأكيد الذات. الأمر الذي كان يؤدي إلى إحالتهم إلى إحدى عيادات الارشاد ».(١)

تنشأ مشاكل الموهوبين الخاصة في المدرسة، على الأغلب ، من مواقف المدرسين الذين ليس بوسعهم أن يتقبلوا ، عاطفياً ، هؤلاء الفتيان والفتيات الذين يفوقونهم ذكاء. فيحاول هؤلاء المدرسون أن يعاملوا الطلاب المتفوقين بالهزء والسخرية، ويقللوا من قيمة أعمالهم ، ويقوموا بكل ما في وسعهم للنزول بهم إلى مستوى الطلاب الضعاف . فواضح تماماً أن أمثال هؤلاء المدرسين يجب ألا يكونوا في عداد المربين، ولكنّ كثيراً منهم لا يزال في عدادهم .

وتلك القابلية الخارقة على تقدير الذات وتشخيصها التي يتمتع بها الشخص الموهوب هي أيضاً قد تسيء إليه ، لأن هذه الميزة قد تنطوي على الميل إلى الحساسية المفرطة ، والتأمل الذاتي (Introspection) . فهو قد يتألم كثيراً من الشعور بعدم الأهلية شعوراً ليس له في أغلب الأحيان ما يبرره . وقد يشعر بأنه غريب لا ينتمي إلى أية مجموعة من مجموعات الطلاب ، وأنه فاشل في علاقاته الاجتماعية . وقد ينظر إلى الماضي بمنظار الحيبة وإلى المستقبل بمنظار الخوف والريبة . وقد يصبح ضحية قلق وشكوك وأحزان تحطم شخصيته وتسيء إلى ثمرات أعماله .

إن مشاكل الموهوبين التربوية تنشأ غالباً من أن جميع المدارس تقريباً تعمل على هدي مصلحة الطلاب المتوسطين أو الضعاف وعلى ضوء تقدمهم. فهذه المدارس لا تشجع الطلاب اللامعين على إنماء قابلياتهم الصحيحة أو استعمالها . بل هم يتعلمون فيها أن

---

(١) راجع :

D.A.Thom and N.L.Newell, «Hazards of the High I.Q.», Mental Hygiene, Vol.XXIX, January, 1945, PP. 61-77.

الأفضل ألاّ يتفوّقوا . ويستولي عليهم السأم من برنامج الدروس الذي لا يستغرق إلا جزءاً صغيراً من وقتهم في فعاليات حيوية . وينتج من ذلك ميلهم إلى الاخلال بالنظام ، وإلى السلوك سلوكاً غير اجتماعي ، ويجنحون إلى الوقاحة والأنانية ، ويتدنى كثيراً إنتاجهم المدرسي عن مستوى قابلياتهم الحقيقية .

اقتراحات للآباء والمدرسين

يجب على الراشدين الذين يعيشون ويعملون مع الأطفال الموهوبين أن يذكروا دائماً أن هؤلاء الأطفال يشبهون كثيراً الأطفال الأسوياء المتوسطين بالرغم من أنهم يملكون مواهب خاصة خارقة . لذلك يجب ألاّ يُستَغلوا أو يُباهى بهم كأطفال أذكياء نادرين . يجب ألاّ يُشَجَّعوا دائماً على القيام بالأعمال العقلية ، بل يجب أن يُشَجَّعوا على القيام بأدوار فعالة في نشاط التسلية والفعاليات الاجتماعية التي يتوافر فيها الشعور بالألفة . وبالروابط البشرية . ويجب الحَدُّ من ميلهم إلى التأمل الذاتي ، أو إلى الأولاع الفردية الوحدانية (Solitary). وذلك عن طريق تأمين الفرص التي ترضي حاجتهم إلى الصلات الاجتماعية ، لأن المشاكل الخطيرة التي يقعون فيها هي مشاكل اجتماعية بالدرجة الأولى .

يحتاج الطفل الموهوب في المدرسة إلى أن يتعلم تنمية قابلياته الراقية وتمرينها. يحتاج إلى إتقان وسائل التعلم والتعبير الشخصي كالقراءة والكتابة والكلام . يحتاج إلى التدرب على طرق الدراسات والبحوث بصورة مستقلة ، وإلى التشجيع على الابتكار والابداع . يحتاج إلى الواجبات الدرسية التي تحفز موهبته العقلية للوصول إلى الأفكار العامة ، ولحل المشاكل الصعبة . يحتاج إلى التدرب على الانضباط الذاتي والدروس الصعبة ؛ يحتاج إلى منهاج درسيّ يستجيب بقوة لأولاعه العقلية ، ويقوده إلى انجاز أعمال راقية المستوى .

قليلة هي المدارس التي تستطيع فتح صفوف خاصة لتلامذتها المتفوقين . بالرغم من أن المدارس في بعض المدن الكبيرة قد استطاعت ذلك ونفذته . ولكن هذا لا يمنع المدرس القدير المجرب من أن يجد ، ضمن مجموعة طلاب صفه العادي ، الوسائل التي يتمكن بها من مساعدة من في صفه من الطلاب اللامعين . فتراه يرشدهم إلى القيام بالواجبات الخاصة التي يعينها لهم ، أو المسؤوليات الكبيرة التي يحملهم إياها ، ويعرّضهم للتجارب التي تستفز عقولهم، وفي نفس الوقت تساعدهم على انجاز تكيفهم الاجتماعي . وأخيراً إن الفتيات الموهوبات والفتيان الموهوبين ، غالباً مايحتاجون إلى الارشاد (كحاجة المتوسطين منهم اليه . وربما كانت حاجتهم أشد إليه) أثناء اختيار مهنتهم والتهيؤ لها . وذلك لأنهم يملكون عدداً كبيراً من الأولاع، وغالباً ما يتمتعون بمواهب في عدة نواح،وهذا ربما يدفعهم إلى صرف قواهم في نواح كثيرة مختلفة ، فلا يستطيعون حصر هـذه القوى والجهود في ميدان واحد رئيسي . وهم يحتاجون الى الفرص التي تمكنهم من الاطلاع على أحوال الوظائف المهمة . وإلى زاد كبير من المعلومات المهنية لكي يستطيعوا، من دون إضاعة كثير من الجهدوالوقت، اختيار عمل في الحياة يمكنهم من الاستفادة من قابلياتهم الراقية .

إن مسؤوليتنا عن إنماء الأطفال المتفوقين جاء وصفها بايجاز في تقرير لاحدى اللجان التربوية . : « يحتاج المجتمع إلى أقدر أعضائه للقيام بوظائف القيادة والنفوذ . ولكن المجتمع يخسر نسبة كبيرة من قابليات الأفراد الموهوبين في الوقت الحاضر ، لأنه لم يسر لها فرص النمو الكافية ، أولأنه لا يستغلها الاستغلال الكافي ، أو لأنه يسيء استغلالها . يجب أن تحوي التجارب التربوية التي تُقدَّم للطلاب الموهوبين ثقافة عامة جيدة بصفتهم كائنات بشرية ومواطنين . ولكن يجب أن نطلعهم ، بصفتهم زعماء المستقبل في عالم آلي متقلص ، على سجل الخبرة البشرية وعلى اللغات والثقافات الأجنبية. ويجب ان ندربهم تدريباً أساسياً على أفكار العلم الحديث وأدواته. يجب أن يبذل الناس من مواردهم الاقتصادية نصيباً أوفر لتربية الأفراد النابغين ،

وسوف يجني المجتمع نتيجة ذلك أضعاف ما بذله »[١] .

هـذا الرأي لا يدع مجالاً للشك في أنه يجب علينا ، في مجتمع ديموقراطي ، ألاّ نهمل الثروة الوطنية العظيمة التي تتألف من مواهب الأطفال الموهوبين وقواهم .

❀❀❀

(١) راجع :

Education of the Gifted, National Education Association, Washington, D.C. 1950 .

- ١٢ -

الطالب المتخلف أو البطيء التعلم

« مقدمة — خصائص المتعلم البطيء — تمييز المتعلم البطيء — موقفنا من المتعلم البطيء — علاج المتعلم البطيء » .

مقدمة

بين الأطفال ، الذين ينالون ما يمكن من انتباه خاص من قبل علماء النفس والمرشدين ، أولئك الذين يطلق عليهم « البطيئو التعلم » . وربما نقع بين كل (١٠٠) تلميذ من تلاميذ المدارس الابتدائية على (٢٠) تلميذاً يمكن أن يوصفوا بالبطء في التعلم ؛ وقد يكون عددهم أقل من هذا في المدارس الثانوية . وفي المدينة التي تضم آلافاً من الطلاب يبلغ عدد المتخلفين منهم المئات .

من المهم معرفة معنى هذه الفقرة ، ورؤية ما تنطوي عليه من نتائج وآثار بالنسبة للمجتمع والمدارس .

إن الطفل البطيء التعلم هو طفل ذو قابليات محدودة في تعلم الأمور العقلية . وهو يأتي في تصنيف الذكاء العام ما بين ضعاف العقول والأسوياء . أما حاصل ذكائه فهو تحت ٩١ I.Q. وأعلى من ٧٠ I.Q. (١) . وهو ، خلافاً لضعاف العقول ، يمكن أن

---

(١) I.Q. صورة مختصرة عن Intelligence Quotient ومعناها حاصل الذكاء : أي حاصل قسمة العمر العقلي — كما يشير اليه اختبار الذكاء — على العمر الزمني .

ينتظر منه أن يحرز بعض النجاح في تعلم المنهاج المدرسي العادي . وخلافا للأسوياء أو المتفوقين من الطلاب، ينتظر أن يكون نجاحه محدوداً جداً مالم يُعن به عناية خاصة، ويُمنح انتباها خاصاً ، ويعلَّم بطرق خاصة .

خصائص المتعلم البطيء

إذا كان المتعلم البطيء يحتاج إلى وقت أطول من الوقت الذي يحتاجه الأذكياء من أقرانه لتعلم الأمور العقلية (ولا سيما تلك التي تتضمن فعاليات لغوية) ، فليس ضرورياً أن يكون بطيئاً أو دون المتوسط في جميع الفعاليات . فهو ربما كان متوسطاً بل فوق المتوسط ، في قابليته الآلية ، أو في قدرته على التكيف الاجتماعي ، أو في حاسته الفنية . وهو أيضاً قد لا يكون في نفس الدرجة من البطء في تعلم مختلف أنواع العمل الفكري : كأن يكون في الحساب أحسن منه في القراءة أو العكس. ولكن، على العموم ، تنقصه القدرة على التعلم الجيد في الموضوعات المدرسية . وهـذا النقص يبدو في نتائج اختبارات الذكاء التي تُجرى عليه .

وفيما يلي خصائص المتعلم البطيء الكثيرة الشيوع ، والتي تهم الآباء والمدرسين ، والتي تميزه تمييزاً واضحاً ، نوعاً ما ، من الأطفال الأذكياء .

١ — نموه الجسمي دون المتوسط بصورة عامة : فهو ينضج بصورة أبطأ من نضج الطفل السوي تقريباً . وقد يكون دون أقرانه وزناً وطولاً ، وصحته العامة دون صحة أقرانه ، وهو على العموم أكثر منهم عرضة للعدوى والاصابة بالأمراض. وهو أكثر من أقرانه عرضة للاصابة بعيوب الرؤية والسمع والنطق. بعض هذه الخصائص الجسمية موروث، وبعضها الآخر ينشأ عن البيئة .

٢ — قصوره في تعلم اللغة واضح جداً : ففي السنوات التي تسبق سن المدرسة ، يبدو عليه البطء في نمو لغته ؛ وعندما يدخل المدرسة تكون مفرداته أقل جداً من مفردات الطفل المتوسط في عمره، وقد يكون كلامه من حيث الكمية طبيعياً،

أما من حيث الكيفية والمعنى فيكون دون المتوسط . وما إن يبدأ فعاليات القراءة حتى يصبح هذا النقص اللغوي فيه نقصاً جدّياً خطيراً بالنسبه إليه .

٣ — مدة انتباهه قصيرة : وهذا يجعل من المتعذر عليه الانصراف مدة طويلة إلى أعماله ، من دون تشويق خاص ، انصرافاً جيداً ، ولا سيما إذا كانت أعماله فكرية .

٤ — ضعيف في عمليات التمييز والتحليل العقلية : وهـذا الضعف ناشيء عن قصوره اللغوي . كما أنه ناشيء أيضاً عن ضعفه النسبي في الادراك وفي القابلية على ملاحظة الفروق بين الأشياء وتمييزها بعضها عن البعض الآخر .

٥ — قدرته على التعميم والتفكير والاستقراء[1] دون المتوسط بكثير : يصعب عليه فهم المباديء والأفكار العامة .

٦ — ضعيف في حل المسائل على الأخص : ولا نقصد من هذا أنه لا يستطيع حل المسائل مهما كان نوعها ، بل نقصد منه أن تكون المسائل التي تُقَدم له بسيطةً خالية من العلاقات المعقدة .

٧ — انتقال التعلم محدود لديه : وذلك ، بصورة خاصة ، لأنه لا يستطيع بسهولة إدراك العناصر المتشابهة أو المشتركة في مواقف مختلفة . لذلك يكون تعلمه ، على الأغلب ، تعلماً نوعياً Specific لا يسهل انتقاله إلى مواقف أخرى في أعماله وتصرفاته .

٨ — ضعيف ضعفاً واضحاً في تقدير نفسه ومعرفة قوته وضعفه والحكم على أعماله : إحدى نتائج هذا الضعف هي سيرته الأخلاقية السيئة نسبياً ، لا لأنه في الأصل أسوأ من غيره من الأطفال ، بل لأنه أسهل انقياداً إلى الأعمال الرديئة مع رفاق السوء . ولأنه لا يستطيع إدراك الفروق بين الصحيح والخطأ إدراكاً جيداً .

٩ — أولاعه قليلة العدد نسبياً : ليس لآفاق الزمان والمكان الواسعة أي معنى

---

(١) Inductive thinking .

كبير في نظره ، لذلك تراه يفضل الخبرات المباشرة الحسية التي لا يمثل الخيال فيها إلا دوراً قليل الأهمية .

يجب أن نلاحظ أن صفات المتعلم البطيء لا تعزله عزلا واضحاً عن الأطفال الآخرين . فهو يستطيع القيام بالأعمال التي يقوم بها الآخرون ولكنه يكون فيها دونهم سرعة وكفاءة .

يقول أحد الكتاب : « المتعلم البطيء شخص يشبه كثيراً باقي البشر . إنه ليس نوعاً قائماً بذاته ... بل هو يملك الخصائص العامة الموجودة لدى جميع تلاميذ المدرسة: أي نفس الحاجات الأساسية ، ونفس طرق التعلم ، وتتبدل قابلياته وتتفاوت بنفس الدرجة تقريباً ، ولما كان دونهم من حيث القوى العقلية فانه لا يفكر ولا يستطيع استعمال الأفكار المجردة والرموز بنفس درجة الشخص المتوسط . ولكن ، في معظم النواحي الأخرى ، يصعب جداً معرفة الفرق بين الطفل المتوسط والمتعلم البطيء . ان العين المجردة لا تستطيع أن تميز سوى عدد قليل جداً من الفروق الهامة بينهما . ولا بد للمرء أن يهتدي إلى أشياء أخرى كثيرة عن الطفل قبل أن يعلم أنه بطيء التعلم »(١).

تمييز المتعلم البطيء

يمكن القول من دون تردد إنه من المفيد جداً للآباء وللمدرسين على السواء أن يتعرفوا على المتعلم البطيء ، وأن يفهموا ، بناءً على ذلك ، حاجاته ونقاط الضعف فيه فهماً أفضل . ولذلك يجب الاهتداء إلى طرق صحيحة للتعرف عليه . ولا شك أن دراسة سجله المدرسي ، إذا كان تلميذاً ، هي أولى هذه الطرق ، فاذا ظهر أن نتائجه كانت دائما ضعيفة في معظم المواد الدرسية طوال حياته المدرسية ، أمكن القول ، بناء على

---

(١) W. B. Featherstone, Teaching the Slow Learner, PP. 9 — 10 .

ذلك ، إنه متعلم بطيء . ولكن على المدرس ألاّ يكوّن أي حكم نهائي قبل أن يفحص ما قد يكون هناك من عوامل أخرى ، كالمرض المتكرر لفترات طويلة ، وكثرة التغيب ، أو سوء الظروف المنزلية التي يمكن أن تكون مسؤولة عن فشل الطفل في أعماله المدرسية . يجب ألاّ يُعتبر الطفل بطيءَ التعلم ما لم تكن قابليته العقلية المحدودة هي سبب تعلمه البطيء .

الطريقة الأخرى طبعاً هي استعمال اختبارات الذكاء . ومعظم المدارس تستعمل الاختبارات الجمعية كخطوة أولى ، وتجد من المستحسن أن تستعمل اختبارين مختلفين أو شكلين متناوبين لنفس الاختبار كلما كان ذلك ممكناً . فاذا كانت علامات الاختبارين متماثلة تقريباً (الفرق بينهما لا يربو على ست علامات) يُؤخذ وسطي العلامتين ويُعتبر هذا الوسطي « حاصلَ الذكاء » المحتمل للطفل . هذه الاختبارات الجمعية للذكاء العام، إذا أجريت بصورة حسنة ، تقدم دليلا صحيحا للتخلف العقلي لدى نسبة مئوية معينة من الأطفال . ولزيادة التأكد ، يُفضَّل كثيراً استعمال اختبارات الذكاء الفردية ، اذا توافر أشخاص ذوو كفاءة ومقدرة على استعمالها.

هذه الاختبارات الفردية ، كاختبار (ترمان) ، عندما تُعطى للطلاب الذين تخلفوا في الاختبارات الجمعية لا تُثبت أو تنفي الفكرة المكونة عن مواهب الطفل العقلية فحسب ، بل هي أيضاً تقدم معلومات قيمة عن ردود فعله إزاء مختلف أنواع الأعمال العقلية . وبعبارة أخرى ، الاختبارات الفردية الجيدة تعطي فكرة ما عن قابلياته العقلية العامة من حيث « الكيف » و « الكم » .

واذا لم يكن الطفل قد دخل المدرسة بعد ، صعب الاهتداء إلى أنه متعلم بطيء ، فلا شك أنه لا يمكن التعويل على أحكام الآباء في هذه القضية لأنهم يميلون إلى تقدير القابليات الفكرية لأولادهم إما بأكثر أو بأقل مما تستحق . فاذا كانوا من أولئك الآباء القلقين أبدوا خوفا لا مبرر له من بطء الطفل الموقت في بعض المظاهر المبكرة لاحدى فعالياته ، كتعلم الكلام مثلاً . واذا كانوا من أولئك الآباء الذين

يتصفون باللامبالاة ، أو بشدة التفاؤل ، فقد يتعذر عليهم ملاحظة دلائل قصور الطفل العقلي ، وقد يؤملون منه فوق ما يستطيع.

يمكن استعمال اختبار الذكاء الفردي مع الطفل الذي لم يدرك سن المدرسة . وفي وسع الآباء ، إذا توافرت لهم الفرصة لمراجعة عيادة سيكولوجية ، أن يحظوا منها بتفسير نتائج الاختبار ، وبارشادات ملائمة تعينهم على فهم ابنهم أو ابنتهم فهما أفضل من ذي قبل . ولكن لا يمكن ، على العموم ، الاهتداء إلى أن الطفل بطيء التعلم حتى يدخل المدرسة ، لأن تعلمه البطيء إنما يبدو بوضوح في المدرسة لأول مرة .

موقفنا من التعلم البطيء

موقف الآباء والمدرسين أو غيرهم من الراشدين من الطفل البطيء ذو أهمية كبيرة له : اذا اعتبروه (غبياً) ، أو إذا أشاروا بصراحة إلى أنه في نظرهم قليلُ القيمة، فانه سيصبح ، على الأرجح، تلميذاً مزعجاً إذا لم نقل تلميذاً مجرماً Delinquent . وإذا اعتبروه، من جهة أخرى، أهلاً للاهتمام والعون والارشاد كأي طفل آخر سويّ أو ذكي، وإذا عاملوه تبعاً لهذا الرأي ، فانه يستطيع أن يصبح ، ضمن حدود قابلياته، عضواً ناجحاً في مجتمعه . الهدف الأساسي للتربية الحديثة هو أن يعلم الأطفال كيف يعيشون عيشة جيدة حكيمة في البيئة التي يوجدون فيها . وهذا يصدق على الأطفال البطيئي التعلم ،كما يصدق على جميع الأطفال الآخرين .ويحتاج الآباء، بصورة خاصة، حاجة ماسة الى أن يحسنوا فهم الطفل البطيء التعلم . فهم في أغلب الأحيان يعلقون عليه آمالاً عظيمة ، وينتظرون له نجاحاً باهراً في حياته المدرسية وما بعد المدرسية ، وهي آمال فوق ما تستطيع مواهبُ الطفل تحقيقه . وهناك حاجة إلى كثير من الكياسة والسياسة لنصح هؤلاء الآباء ومساعدتهم على تقبل الطفل كما هو . إن رفاه الطفل يتوقف إلى حد كبير على جعل آمالهم موافقة لقابلياته الحقيقية ، وعلى معرفتهم كيف يتجنبون تسميم حياة الطفل بحَثِّه على القيام بأعمال فوق طاقته .

وأفضل الخدمات التي يمكن أن يؤدوها له هي تحسين بيئته بقدر الامكان ، ومعاملته معاملة تنطوي على الحب والاحترام، ومساعدته على إنماء قابلياته كل الانماء .

علاج المتعلم البطيء

المبدأ العام الذي تقوم عليه تربية الطالب البطيء التعلم هو الاعتراف بأن لديه نفس الامكانيات الموجودة لدى الطلاب الأذكياء لاكتساب العادات الاجتماعية المقبولة اللازمة للحياة اليومية ، وبأن قابلياته كافية لتجعل منه مواطناً ناجحاً مقبولاً . يجب ألا تبذل أيةُ محاولة لزيادة حاصل ذكائه، أو لابعاد نواحي القصور العقلي لديه ، ويجب أن نذكر أن أسلوب تعلمه يشبه أسلوب تعلم الأطفال الآخرين ، ولكن الظروف التي تعينه على التعلم الجيد يجب أن تعدّلَ تعديلاً يلائم حاجات عقليته الناقصة نوعاً ما .

تعتبر الاقتراحات التالية عناصر مستحسنة للمنهاج التربوي الذي يوضع للطلاب البطيئي التعلم :

١ — يجب أن تكون فعاليات التعلم التي توضع لهؤلاء الأطفال سهلةً من حيث التنظيم ، وذات مطاليب محدودة وواضحة .

٢ — يجب التأكيد على إنماء المهارات العامة إنماء جيداً — كالقراءة والكتابة والاملاء والحساب ، مع كثير من التمرين والتطبيق لضمان حفظها وعدم نسيانها .

٣ — يجب أن تكون خبراته من النوع الغني بالنواحي الحسية : أي يجب أن تكون بيئة التعلم غنية ، ما أمكن ، بالأشياء التي يستطيع أن يراها أو يسمعها أو يلمسها ، بل يشمها ويذوقها أيضاً . يجب أن تكون وسائل التعلم الحسية متوافرة له بكثرة ، مع تأكيد أقل على التعلم المجرد والتعلم اللفظي .

٤ — يجب أن تكون أهداف التعلم قريبة اليه وواضحة في ذهنه دائماً ، ويجب أن تكون هذه الأهداف مباشرة بقدر الامكان . لأن الأهداف البعيدة الكثيرة ليس لها قيمة كبيرة في نظره .

٥ — يجب أن يُرشَدَ أثناء الاستعداد المباشر للحياة الشخصية، وأن تقدَّم له النصائح التي يسهل عليه اتباعها، والتي تتعلق بصحته وعاداته اليومية وتكيفه الاجتماعي.

٦ — بما أن المتوقع أن تكون حياته المدرسية أقصر من الحياة المدرسية لغيره من الأطفال، فمن الواجب أن يُعدّ لمهنة من المهن بصورة مبكرة بقدر الامكان.

٧ — يجب أن تُقاس نتائج عمله ودرجة تقدمه مراراً لكي يُقدّم له الثناء اللازم كلما استحقه ليستطيع بناء ثقته بنفسه والشعور بأنه أهل للاحترام.

٨ — ربما استفاد الطالب البطيء التعلم، أكثر من الطلاب الآخرين، من التدريب على عادات العمل الجيدة.

قليلة هي المدارس التي تهيء منهاجاً درسياً خاصاً للطلاب البطيئي التعلم. لذلك يأخذهم المدرس في الصفوف مع جميع الطلاب الآخرين. ولا يكون لديه إلا وقت قصير ليمنحه للمتعلم البطيء بصورة مستقلة وبمعزل عن جماعته؛ ولكن على المعلم، في جميع الحالات التي يمكنه فيها أن يعلم الطلاب كلاً بمفرده، أو في جماعات صغيرة مؤلفة من الطلاب البطيئي التعلم، أن يسعى لتطبيق بعض الطرق التي أتينا على ذكرها بايجاز. عليه أن يقوم بكل ما في وسعه ليتعاون مع آباء هؤلاء الطلاب على قبولهم كأعضاء ذوي اعتبار في المجتمع، وكأطفال قادرين على أن يصبحوا مواطنين صالحين معتمدين على أنفسهم في تدبير أمور معيشتهم في مجتمعهم ووطنهم.

❀ ❀ ❀

-١٣-

قابليات الأطفال وفعالياتهم الخيالية

« مقدمة — وظائف الفعاليات الخيالية — مظاهر نمو الخيال — الفروق الفردية في القابلية الخيالية — رفاق اللعب الخياليون — الأحلام وأحلام اليقظة — طرق الاسقاط. »

وظائف الفعاليات الخيالية

يلعب الخيال دوراً هاماً في حياة الطفل ، وتشغل فعالياته الخيالية جزءاً كبيراً من حياته العقلية والعاطفية والاجتماعية . وتبدو له هذه الفعاليات الخيالية حقيقية حية، وتُسهم بنصيب كبير في نمو شخصيته . ولكن قد يكون لها في بعض الأحيان آثارها الضارة . ولذلك يجب أن يدرسها ويفهمها الآباء والأطباء والمدرسون وغيرهم من الذين يعملون مع الأطفال .

تقوم الفعاليات الخيالية في نمو الطفل بالوظائف الآتية :

١ — توسع عالَم الطفل وتقوي قابليته للتعامل معه . فعن طريق التصور أو الخيال Make - believe يقوم بالرحلات ، ويرى الأماكن والناس ، ويستمتع بمواقف لا تقع ضمن نطاق وجوده الحقيقي .

٢ — تمكنه من استعمال الأفكار بنصيب أكبر من الحرية ، وتمكنه من حل المشاكل والمسائل بحظ أكبر من السهولة . مثلاً : الصندوق يمكن أن يصبح بيتاً أو سيارة أو مركباً أو أي شيء آخر يحتاج إليه في لعبه الخيالي . إن الأشياء المادية ،

مهما كانت محدودة في الحقيقة ، تستخدم بهذه الطريقة في وجوه مختلفة . وتمكن الطفل من زيادة سيطرته على محيطه زيادة عظيمة .

٣ — يستطيع الطفل بالتمثيل والخيال ، في غالب الأحيان ، أن يحقق رغباته ، ويجعل عالمه أشبه بما يشتهي . فاذا بعالمه الخيالي يضم الأصدقاء والحيوانات الصغيرة المحببة ، والألعاب ، وقد يضم كذلك أشخاصاً كباراً كرام المعشر لطافاً لا يوجدون في حياته الحقيقية . وتعتبر هذه المسرات الخيالية عظيمة القيمة له من الناحية العاطفية بما تضيفه من خبرات جديدة إلى خبراته السابقة .

٤ — إذا استطاع الطفل ، أثناء ألعابه الخيالية ، أن يعالج المخاوف والمزعجات والظروف الأخرى السيئة . فانه يتمكن من تحرير نفسه في حياته الحقيقية من هذه الأحوال السيئة . وهذا هو أحد المبادىء التي تقوم عليها طرق الشفاء باللعب play therapy ، التي يستطيع بواسطتها الطفل المصاب باضطرابات انفعالية شديدة أن يتكيف تكيفاً أفضل ، ويبدو أن نجاحه في التغلب على الموقف المزعج يهبه القوة والكفاءة للقاء مشكلته في حياته الحقيقية ومجابهتها .

٥ — إن للفعاليات الخيالية آثاراً هامة في النمو الاجتماعي للطفل . فعن طريق اللعب التمثيلي أو الخيالي يلتقي الأطفال سوية في مواقف اجتماعية يطبقون في أثنائها التصرفات الاجتماعية المفيدة فترات تبلغ عدة ساعات في كثير من الأحيان . ويذهب (Jersild) ، مثلاً ، إلى أن هذا اللعب يزود الأطفال بالمواقف التي يكونون فيها أقدر على الصبر والتسامح منهم في المواقف الحقيقية . « إن طفلة السنة السادسة قد تنزعج في حياتها الحقيقية إذا رأت أختها الصغيرة ذات السنتين من عمرها تلجأ بسرعة إلى البكاء ، أو تحتاج إلى من يساعدها في ارتداء ملابسها ، أو تبعثر طعامها . أما إذا وُجدت في موقف تمثيلي أو خيالي وكانت تمثل فيه دور الأم ، وأختها الصغيرة دور ابنتها ، فاننا نلاحظ أنها لا تتقبل من الطفلة الصغيرة هذه الأفعال الطفلية فحسب ، بل قد تشجعها على الاتيان بها أيضاً . ويظهر أن الأطفال ، في أغلب الأحيان ،

يستطيعون في المواقف التمثيلية ، أثناء اللعب مع الأطفال الآخرين ، أن يتحلوا بضبط النفس والصبر والجد والمثابرة على العمل والعادات الحسنة وماشابهها من الأمور التي يسعى إليها الراشدون باستمرار لتعويدهم عليها»(١) .

٦ - يستطيع الطفل أن يتوقع ،عن طريق الخيال، الحوادث المستقبلة ويحمل نفسه وفعالياته إلى المستقبل . قد يكون لهذا التوقع نتائجه السارة أو المزعجة، لأن الطفل قد يتوقع حوادث الشر أو الخير على السواء . يضاف إلى ذلك أن آماله الحية السارة قد تصدمها الحوادث الحقيقية . ومهما يكن الأمر فان كثيراً من المحركات الخفية لسلوك الطفل ، التي يصعب على الراشدين فهمها ، إنما مردها إلى الخيبة الشديدة والحرمان القاسي اللذين ينشآن من إلقاء نفسه على المستقبل بطريق الخيال .

٦ — التمثيل أو اللعب الخيالي يدفع الأطفال في غالب الأحيان إلى تعلم مهارات حركية هامة والتدرب عليها ، كالألعاب الخيالية التي يدخل فيها تقليد الأشياء وترتيبها، والركض ، والتسلق ، والتأرجح ، والركوب .

٨ — وأخيراً ، تعتبر فعاليات الطفولة الخيالية أساسا لأعمال الخلق والابداع في حياة الرشد . إن الخيال ، كالوظائف العقلية الأخرى ، يزداد قوة وغنى بمقدار ما يصيب من تمرين. وهو يصيب هذا التمرين في مرحلة الطفولة بصورة خاصة . قليلون هم الراشدون الذين يحتفظون بحرية خيالهم وعفويته كما كانتا في عهد الطفولة . ولكن جميع الراشدين تقريباً يحتفظون ببعض القدرة على اللعب الخيالي ، هذا اللعب الذي لولاه لكانت الحياة حقا شاقة وقاتمة .

مظاهر نمو الخيال

استطاعت البحوث أن تعين لنا بالضبط متى يكون بوسع الطفل لأول مرة أن

---

(١) Jersild, A.T, Child Psychology, P. 425.

يستجيب استجابات خيالية . فهذه الاستجابة لا تتم إلا بعد أن يصيب الطفل شيئاً من القدرة على ترتيب الخبرات السابقة والتأليف بينها . وهنالك دليل على أن بعض الأطفال يقومون بفعاليات خيالية قبل أن يتمكنوا من الكلام؛ كأن يحاولوا تقليد الأشخاص الكبار في إطعام لعبة، أو المخابرة بنموذج مصغر من جهاز التلفون .

ومنذ أن يشرع الطفل في الكلام ، لأول مرة ، (أي عندما يجمع كلمتين في جملة ذات مغزى) تصبح فعاليته الخيالية ، بسرعة ، أكثر تواتراً وأكثر ظهوراً طوال السنوات التي تسبق سن الدراسة الابتدائية. وربما كانت السنة التي تسبق دخول الطفل إلى المدرسة هي السنة التي يبلغ فيها اللعب الخيالي ذروته . ولكن ما إن يدخل الطفل المدرسة حتى يأخذ خياله ، شيئاً فشيئاً ، وجهة العمل الابداعي كسرد القصص ، والرسوم ، والألعاب . ثم يأخذ الفرد ، أثناء مراحل الطفولة الأخيرة والمراهقة والرشد ، بتخصيص جزء متزايد من جهوده الخيالية (وليس كلها) للفعاليات الموجّهة المغرضة المتعلقة بمهنته أو بأوقات فراغه وتسليته .

الفروق الفردية في القابلية الخيالية

أظهرت الدراسة أن الأطفال ذوي القابلية العقلية الراقية ينصرفون، على العموم، إلى الفعاليات الخيالية المختلفة أكثر من انصراف الأطفال الآخرين الذين يكونون دونهم في القابليات العقلية . وهذا منتظر . لأن الخيال من أرقى العمليات العقلية ، ويعتمد ، الى حد كبير ، على الادراك والذاكرة والتركيز Concentration . ربما كان البنات أكثر من البنين ميلاً إلى الخيال ، بالرغم من أن البحوث لم تقطع في هذه المسألة بصورة نهائية .

يكون الأطفال ، الذين تدفعهم شروط حياتهم الى اللعب معظم أوقاتهم بصورة منفردة ، أمهر من غيرهم في اللعب التمثيلي المنفرد . ولكنهم في الوقت ذاته يضطرون إلى الاستغناء عن بعض الخبرات الاجتماعية القيمة التي كان بامكانهم أن يكتسبوها من

اشتراكهم في الألعاب الخيالية مع الأطفال الآخرين . ويحتاج الطفل ، على العموم ، إلى فرص كثيرة لممارسة خياله في مواقف مختلفة : عندما يكون وحده، عندما يكون مع طفل آخر ، وعندما يكون مع جماعة من أقرانه اللاعبين . والمدرسة،في العادة ، تزوده بمواقف كثيرة من النوع الأخير ، وذلك في فعاليات الألعاب الجمعية .

رفاق اللعب الخياليون

إن « رفيق » اللعب الخيالي من أهم الكائنات الخيالية الكثيرة التي تسكن عالم الطفولة . وقد عُرّف بأنه مخلوق خيالي (يكون عادةً صبياً صغيراً ، أو بنتاً صغيرة ، أو راشداً في بعض الأحيان ، أو جنية ، أو حيواناً) يتظاهر الطفل بمرافقته ، وتصبح طباعه يوماً بعد يوم على درجة كافية من الاستقرار ، حتى يمكن أن يرى له شخصية مميزة . والفترة التي يغلب على الطفل أن يتخذ فيها مثل هذا الرفيق الخيالي هي التي تكون ما بين الثالثة والعاشرة من عمره . يمكن أن يكون هذا المخلوق الذي تنتجه مخيلة الطفل مخلوقاً حياً في نظره ، وقد يلعب دوراً هاماً في حياته طوال عدة أشهر بل عدة سنوات من طفولته .

استنتج بعض الذين درسوا سلوك الطفل أن رفاق اللعب الخياليين هم بمثابة ظاهرة طبيعية من مظاهر نمو كثير من الأطفال . ولكن المتفق عليه ، بصورة عامة ، أن الطفل الوحيد ، أو الطفل الذي يتعرض لخبرات غير سعيدة في عالم الحقيقة ، يكون عرضة في ، أغلب الظن ، لارضاء نفسه عن طريق خلق « رفيق » خيالي . ويلجأ الطفل إلى هذه الوسيلة ليعوض بها نقصاً عاطفياً أو اجتماعياً في بيئته . قد يكون هذا التعويض ملائماً لصحة الطفل العقلية ، ومفيداً فائدة واضحة لنموه ، ولكن إذا أصبح رفيق اللعب الخيالي رفيقاً حقيقياً أكثر مما ينبغي ، ودام في حياة الطفل أكثر مما يجب أن يدوم (أي بقي حتى مرحلة الطفولة المتأخرة) ، فان شخصية الطفل قد تتعرض لبعض الشر . إذ يُلاحظ على الطفل أنه يميل باستمرار إلى الهرب من الواقع . وقد

أشار (Millard) الى وجوب الحدّ من الرفقة الخيالية في مثل هذه الحالات ، ولكن من دون اللجوء الى العقاب أو الى السخرية .

«يجب أن نحاول تحويل قوة الخيال الايجابية إلى تفسير الرسوم، وتعميم الفعاليات الجمعية، والمشاركة Sharing ، والمسائل الخلاّقة الأخرى ، ومن ثم تبديل مظاهرها السلبية بعلاقات سليمة » (١) .

الأحلام ، وأحلام اليقظة

يختلف الحلم عن معظم الأنواع الأخرى للفعاليات الخيالية في أنه ليس له ضابط شعوري أو رقابة شعورية . إنه سلسلة أفكار أو صور ترجع إلى خبرة الحالم الحاضرة. وهو في العادة يؤلف نوعاً من أنواع القصة ، بالرغم من أنه يخلو في معظم الأحيان من التسلسل أو العقدة . إن الحلم يعكس في أغلب الأحيان رغبات صاحبه ومخاوفه أو انفعالاته التي قد يكون بعضها تحت مستوى الشعور . وقد بالغ (فرويد) فقال إن جميع أحلامنا إنما ترجع في الأصل إلى إحدى الرغبات المتصلة « بالليبيدو »

من الصعب أن نعرف متى يبدأ الأطفال يحلمون . ولكن من المحتمل أن يكون ذلك في الفترة التي تسبق نمو لغتهم إلى الدرجة التي تساعدهم على وصف أحلامهم بصورة جيدة . ولنا ما يبرر اعتقادنا بأن أحلام الأطفال غالباً ما تكون حيّة ، إلى درجة أن الطفل عندما يستيقظ قد يختلط عليه الحلم بالحقيقة. والخوف والهلع عنصران مألوفان في أحلام معظم الأطفال . وتشير البحوث إلى أن مادة الحلم في الطفولة الأخيرة والمراهقة تتألف من العقبات الشخصية والمضايقة الاجتماعية .

يمكن القول من دون تردد ، بالرغم من جهود (فرويد) وجهود آخرين غيره ، إن العلم لم يبدأ ، إلا مؤخراً ، باكتشاف الصلات القائمة بين أحلام الفرد وتجاربه

---

(١) Millard,C.V. , Child Growth and Development,p. 199.

وسلوكه أثناء اليقظة . وربما ازدادت معلوماتنا كثيراً في القرن الحاضر نتيجة البحوث التي تجري باستمرار .

تختلف أحلام اليقظة عن أحلام النوم في أنها تقع تحت رقابة العالم الشعورية . أما من النواحي الأخرى فهما متشابهان كثيراً . فأحلام اليقظة هي أيضاً تحوي صوراً وأفكاراً من الحياة اليومية المرتبة ، في معظم الأحيان ، ترتيباً جديداً والمشوهة لكي تلائم دوافع الفرد . وأحلام اليقظة تبدأ في السنة الثالثة أو الرابعة من الطفولة ، وتزداد في السنوات التالية ، وربما بلغت قمتها في أوائل المراهقة . ثم تصبح قليلة جداً ، على العموم ، في حياة الرشد ، ولكنها لا تزول مطلقاً .

ليس حلم اليقظة فراراً من الواقع حسب ، بل هو أيضاً شكل من أشكال التعبير عن الذات ، واحدى فعاليات اللعب ، وتدريب سارّ للخيال . وقديصبح الحلم حقيقة في وقت آخر . كما هو الحال لدى الفتى الذي يحلم بعمل ناجح ، أو المخترع الذي يضم بعض عناصر معرفته وخبرته إلى بعضها الآخر ليؤلف منها شيئاً جديداً . وحتى الحلم الذي يحتوي على « بطل » والذي يُعتبر من خصائص الطفولة المتأخرة ومرحلة ماقبل المراهقة ، قد يكون ذا أثر في تقوية تقدير الفرد لنفسه . وتقوية عزيمته ، وفي مساعدته على مجابهة مشاكل الحياة اليومية بصورة أحزم .

ولكن إذا بالغ الفرد في أحلام اليقظة آذت شخصيته كثيراً ، وقللت من أهليته للحياة الواقعية . وإذا جعلت الفرد مشفقاً على نفسه شفقة كبيرة ، أو إذا قوت في الفرد ميوله اللااجتماعية ، فقد تؤدي به إلى أشكال خطيرة من الانطواء الذاتي والانعزال ، وربما أدت به إلى خلل عقلي . إن علاج الافراط في أحلام اليقظة لدى معظم الأشخاص الذين يتمتعون بصحة جيدة وقابلية عقلية جيدة إنما يكون بتأمين الفرص للقيام بالفعاليات الحقيقية المرضية السارة ، ولا سيما تلك التي تكون ذات طابع اجتماعي .

وعلى كل من البيت والمدرسة إنما تقع مسؤولية توفير هذه الفرص ولا سيما في مرحلتي ماقبل المراهقة والمراهقة عندما تكون الحاجة اليها أعظم منها في أي وقت آخر .

طرق الإسقاط Projective techniques

إن طرق الاسقاط الحديثة هامة جداً لكل من الآباء والمعلمين وعلماء النفس على السواء أثناء دراستهم للأطفال . تستخدم هذه الطرق نتاج خيال الطفل أساساً لتفسير شخصيته تفسيراً نفسانياً .ويمكن استخدام أية فعالية خيالية طليقة غيرمقيدة . وأكثر هذه الفعاليات شيوعاً اللعب الحر ، والرسم ، والتلوين ، والاستجابات لبعض الصور ، كما هو الحال في اختبار الصور التي يؤلف الطفل حولها قصصاً يمكن أن تظهر من خلالها متاعبه الخاصة أو بعض المشاكل الأخرى ، أو كاختبار (رورشاخ Rorschach test)الذي تسجل فيه استجابات الطفل للأشكال المقننة —(القياسية) المؤلفة من بقع الحبر . وهناك اختبارات التداعي الحر ، وتداعي الكلمات ، وأحلام الطفل ، وخيالاته كما تبدو من خلال أجوبته عن الأسئلة التي تدور حولها .

هناك اتفاق عام على أن طريقة الاسقاط في أشكالها الحاضرة بعيدةعن الكمال . إلا أنها مع ذلك تعتبر مساهمة قيمة في علم الفكر البشري والشخصية البشرية ، إذ هي أظهرت قيمة الفعاليات الخيالية في اكتشاف دوافع الفرد وتواتراتهوعقده التي تكون ، في الغالب ، خافية حتى على الفرد نفسه .

يمكن أن نستنتج أن التخيل وظيفة من أعظم وظائفنا العقلية وأكثرها تعقيداً وأكثرها غموضاً . فبفضل هذه الوظيفة يمكننا الحصول على القدرة على الحياة حياة مطمئنة أو حياة بائسة . ويمكن لهذه الوظيفة أن تكون قوة بناءة مبدعة ، أو قوة هدامة وعدواً يفكك الشخصية الجيدة . لذلك نحتاج إلى فهم هذه الوظيفة فهماً أفضل .

❀ ❀ ❀

- ١٤ -

نمو القابليات اللغوية والمفاهيم

« مقدمة — نمو المفردات — تكوين المفاهيم — المفاهيم والتربية — مساعدة الطلاب في تكوين المفاهيم — المفاهيم الخاطئة وأسبابها ».

مقدمة

أشرنا في إحدى المحاضرات السابقة إلى أن اللغة من أهم مظاهر النمو في السنوات الأولى من العمر. كما أشرنا إلى صلتها بالتغيرات الأخرى التي تطرأ على الفرد أثناء تجاربه ونضجه . ونريد الآن أن نتتبع موضوع اللغة أكثر مما فعلنا قبل الآن ، وأن نخلص الى الحديث عن تكوين المفاهيم الذي يعتبر أحد أغراض اللغة الجوهرية في عملية التعلم والتفكير .

رأينا أن اللغة فعالية مكتسبة تنشأ عن الاحساسات والادراكات التي تجري في الحياة اليومية ، وتنتج بالدرجة الأولى من العملية التي تدعى بالعملية الشرطية Conditioning . وقد أظهرت البحوث التي أجريت لمعرفة مادة لغة الأطفال أن نسبة كبيرة من كلام الأطفال الصغار العفوي إنما يتجه نحو ذواتهم ويتصف بطابع أنانيتهم . وقد قام (بياجه Piaget) بعمل عظيم في ميدان الملاحظة والتجريب هذا، ووجد أن أكثر من ٥٠٪ من كلام الطفل يدور حول ذاته egocentric بين الثالثة والخامسة من عمره ، بينما تبلغ هذه النسبة ٤٥٪ من كلامه عندما يكون ما بين الخامسة والسابعة من عمره . وتصبح هذه النسبة لدى البنين الذين بلغوا السابعة من العمر ٣٠٪ تقريباً .

وظهر من الدراسات الأخرى أن كلام الأطفال الصغار ليس متمركزاً حول ذواتهم إلى الدرجة التي أشارت إليها نتائج (بياجه) . وأياً ما كانت الحال فان الطفل

السوي يتقدم تقدماً ملموساً. كلما ازداد تحسساً بالعالم الذي يدور حوله وتمييزاً له، من الكلام الذاتي (الاستقطابي egocentric) إلى ذلك النوع من الكلام ذي الطابع الاجتماعي. لأنه يحس بحاجة متزايدة إلى استخدام هذا النوع الأخير من الكلام لاقامة الصلات الاجتماعية مع بيئته وادامتها. ويتوقف نجاحه، كـكائن اجتماعي، إلى حد كبير، على مدى مايعبر عن اهتمامه بالأشخاص الآخرين بواسطة «اللغة الاجتماعية».

نمو المفردات

يبدأ الطفل في إنماء مفرداته قبل أن يشرع في الكلام، لأنه يستطيع أن يعلق المعاني على الكلمات التي ينطق بها الآخرون. ولكن مفرداته تنمو نمواً عظيماً منذ أن يتمكن من استعمال الكلمات بنفسه. إلا أن النسبة المئوية لنمو المفردات تهبط في مرحلة الرشد، بعد أن يكون قد أحرز تقدماً محسوساً أثناء المرحلة النشيطة من حياته. وفي جميع مراحل حياة الفرد تربو كثيراً المفردات التي يعرفها ويفهمها recognize على المفردات التي يستعملها فعلاً. والحقيقة أنه يستعمل عدة أنواع من المفردات (أو القواميس اللغوية Vocabulary). فهناك المفردات التي يعرفها Recognition. وهناك الأنواع الكثيرة من المفردات المختلفة باختلاف أغراض الكتابة. هناك عدة أنواع أخرى يستعملها مع أصناف الجماهير المختلفة عندما يتحدث اليها. بين هذه (القواميس اللغوية) ألفاظ مشتركة. ولكن كل قاموس من هذه القواميس يحوي كلمات واصطلاحات خاصة به.

يصعب جداً أن نعرف بصورة دقيقة عدد الكلمات التي يتألف منها قاموس كل شخص. وقد اشتغل كل من (ثورندايك) و (ترمن) وكثيرين غيرهما في هذه المسألة، غير أن النتائج التي توصلوا اليها لا تعدو أن تكون تقديرات عامة في معظم الحالات. وأثناء تعيين المعدلات Norms لاختبار (ستانفورد — بينه) للذكاء في طبعة ١٩١٦، اقترح (ترمن) المعدلات الآتية لعدد المفردات اللغوية ابتداء من السنة الثامنة من العمر.

العمر	معدل المفردات
٨ سنوات	٣٦٠٠ كلمة
١٠ »	٥٤٠٠ »
١٢ »	٧٢٠٠ »
١٤ »	٩٠٠٠ »
١٦ »	١١٧٠٠ »
١٨ »	١٣٥٠٠ »

ويظهر أن البحوث الحديثة التي جرت لتعيين عدد المفردات تبين أن أطفال المدارس يعرفون عدداً من المفردات أكبر جداً مما كان يُظن سابقاً . ففي إحدى الدراسات التي تم فيها اختبار ٤٤ طفلاً ظهر أن الكلمات التي يعرفها الأطفال تتراوح ما بين ٦٠٠٠ كلمة و٤٨٠٠٠ كلمة ، وأن هذه الكلمات في الصف الثاني عشر تتراوح ما بين ٣٦٧٠٠ كلمة و ١٣٦٥٠٠ كلمة ، والمعدل ٨٠٣٠٠ كلمة . وبالرغم من أن تعلم عدد كبير من المفردات يعتبر من أهم واجبات الطالب الهامة فان الواجب الأهم هو أن يزداد فهماً لمعاني الكلمات التي يعرفها من قبل. إن العدد الكبير من آلاف الكلمات التي لا يعرف منها سوى معانيها الغامضة لا يزيد في قدرته على التفكير والمحاكمة إلا قليلاً . لذلك كانت مشكلة العناية بالفظ Verbalism (حفظ الكلمات دون اتقان الأفكار) شغلَ المدرسين الشاغل ، ولا سيما أولئك الذين يدرّسون في المدارس الثانوية وفي الجامعات . إن الطلاب يحتاجون إلى التعلم للفهم أكثر من حاجاتهم إلى أي شيء آخر . والفهم إنما يتيسر بالانتباه للأفكار وليس بتكرار الكلمات فقط .

تكوين المفاهيم

وهذا يؤدي بنا إلى مسألة نمو المفاهيم اللغوية الذي يعتبر من أهم مظاهر النمو العقلي . يُعرّف المفهوم Concept بأنه فكرة عامة تشمل كل ما يمكن أن يوحيه

للفرد أحد الأشياء أو الرموز أو المواقف . لذلك نرى الرمز اللفظي الذي يمثل أحد المفاهيم لا تنحصر دلالته في شيء خاص بعينه ... بل تتناول عدداً كبيراً من الأشياء أو سلسلة من الأشياء أو مجموعة منها .

تتخذ مفاهيم الطفل الأولى ، على العموم ، شكل وجوه الشبه التي يلاحظها في الحجم العام، أو في الشكل، أو في مجمل الشيء Outline . فالقطة «بسة أو بسينة» ، وربما أطلق الطفل هذه اللفظة على أي شيء آخر ذي فراء من حجم مشابه كالكلب مثلاً . وكل شيء يطير وذي ريش هو عصفور بلا تفريق في حجمه أو نوعه . إن لغة الطفل الأولى تتألف بالدرجة الأولى من أسماء . وما إن يستعمل الاسم للدلالة على أكثر من شيء واحد من جنس واحد حتى يكون هذا الاسم قد اتخذ الاطار العام للمفهوم . والأسماء المجردة تنمو في مرحلة تالية ولكنها أصعب من الأسماء المحسوسة تحولاً إلى مفاهيم ، بالرغم من أن الطريقة هي ذاتها في الحالين . إن المفاهيم تنشأ عن تكرار الخبرة تكراراً يؤدي إلى ربط الرموز اللغوية بالعناصر المشتركة الملحوظة من قبل الفرد .

قام بياجه بكثير من التجارب على نمو التفكير بالمفاهيم Conceptual thinking لدى الأطفال ، وقرر أن المفاهيم تتكون في الطفولة الأولى . ووجد أن الأطفال الصغار يفكرون بالأشياء عينها، والأشخاص أنفسهم، والحوادث ذاتها، ولا يفكرون بالخصائص التي تشترك فيها هذه الأشياء أو الأشخاص أو الحوادث . وبعبارة أخرى هم يفكرون بالأفراد لا بالمجموعات أو الأصناف Classes ، ولذلك يجدون التعميم صعباً . وهم لا يكتسبون القابلية على إدراك العناصر المشتركة وعلى تكوين المفاهيم الصحيحة إلا عندما يأخذون في النضج . ويجب أن نضيف أن كثيراً من الراشدين لا يتعدون كثيراً مستوى الأطفال الصغار في قابليتهم على تأليف الأفكار أو المفاهيم. وهؤلاء الراشدون صنفان: الصنف الأول مؤلف من ذوي الذكاء العام المحدود (من بطيئي التعلم، أو ضعاف العقول، أو من الذين هم دون هؤلاء). وفي هذه الحالة لا يملكون

إلا قابلية ضئيلة ، أو لا يملكون أية قابلية لادراك وجوه الشبه إدراكاً يمكنهم من الحصول على المادة الفكرية للتعميم. والصنف الثاني مؤلف من أفراد ذوي ذكاء لا بأس بـه إلا أنهم يجدون بعض الصعوبة في استعمال الرموز اللفظيـة ، أو تنقصهم الخبرة في استعمالها . ويمكن القول إن هؤلاء الأشخاص ليسوا من ذوي العقول اللفظية Verbally minded وإن ذكاءهم من النوع الملموس أكثر منه من النوع المجرد. وهم يدركون وجوه الشبه والعلاقات ، ولكنهم يجدون صعوبة في التعبير عن هـذه المعاني بالألفاظ. ويمكن مساعدة هؤلاء الأفراد مساعدة كبيرة بالتدريس أو بغيره.

المفاهيم والتربية

بالرغم من أن تأليف المفاهيم قد يبدأ بصورة بسيطة بدائية في الطفولة الأولى كما رأينا ، نلاحظ أن الفرد لا يستطيع على العموم ، إنماء الأفكار الأكثر تعقيداً وتجريداً إلا في مرحلة متأخرة جداً . وهذه المفاهيم : الاحسان ، الديمقراطيـة ، الاحتكار وأمثالها لا تعني إلا قليلا للأطفال الذين يملكون سنا عقلية دون الثانية عشرة أو الثالثة عشرة ، (وحتى هذه السن لا تكفي للكثيرين منهم) . ولكن عملية التعلم بالمفاهيم ، سواء أكانت بدائية أم معقدة جداً ، تعتبر جزءاً هاماً ودائماً تقريباً من تربية الفرد وتعليمه في جميع المراحل: من السنوات التي تسبق المدرسة الابتدائية إلى المدرسة العالية في الجامعة . يقول أحد علماء النفس: «إن التقدم الناجح في ميادين التعلم البشري يستحيل من دون المفاهيم التي تُعتبر أدوات التفكير . فبواسطتها فقط يمكن تسمية الخبرة وتمييزها وتصنيفها وتنظيمها . والفهم يتوقف على هذا التداعي . ولا يمكن فهم الكميات غير المنظمة من الحقائق ولا حفظها . فيجب تصنيفها ضمن مفاهيمها الملائمة وحفظها مبوبة في العقل لحين الاستعمال » . (١)

---

(١) Skinner, C.E,editor, Educational Psychology, pp. 365-6

يجابه المدرس في معظم المواد تقريباً — اللهم الاّ تلك المواد التي يكون التعلم فيها معظمه من النوع الحركي أو الميكانيكي — مشكلة صعبة ، هي مساعدة طلابه على تكوين مفاهيم قوية غنية بالمعاني . ولعل هذا يصدق على بعض المواد الدرسية بصورة خاصة كالعلوم الاجتماعية وعلم النفس التي يمثل فيها التجريد دوراً هاماً . فعلى المدرس أن يُعنى العناية الخاصة بمفرداته (لغته) ، لكي تكون ملائمة لمستوى فهم طلابه . يجب عليه أن يعرض الأفكار الجديدة بألفاظ غنية الدلالة بالنسبة للطلاب ؛ وعليه الاّ يستعمل الرموز اللفظية الجديدة التي تمثل هذه الأفكار من دون شرحها شرحاً كاملا وتوضيحها توضيحاً تاماً . وإذا كان بين أيدي الطلاب كتاب مدرسي مقرر فعليه ألا يعتقد بأن الطلاب يستطيعون فهم مفردات الكتاب . لأن الكتب المدرسية غالباً ما تكون مفرداتها فوق مستوى فهم الصف الذي تُدرّس فيه الكتب . وعلى المدرس ، اذا اراد تجنب التعلم اللفظي والفهم الغامض ، أن يصرف وقتاً كافياً في شرح المواد الواردة في كتاب الطلاب وفي مناقشتها .

مساعدة الطلاب في تكوين المفاهيم

تعتبر الاقتراحات التالية وسيلة قد يتمكن بها المدرس من التعجيل في تكوين المفاهيم الواضحة في أذهان طلابه :

١ — قدِّمْ أي مفهوم جديد مصحوباً بالأمثلة التي تبدو فيها العلاقات الأساسية بصورة بارزة .

٢ — وجهْ انتباه الطلاب إلى الخصائص أو المظاهر العامة من أجل التحليل .

٣ — لتكن الأمثلة الأولى التي تقدمها للطلاب قريبة ، بقدر الامكان ، من الأشياء الملموسة ومن مستوى ادراكهم في حياتهم اليومية .

٤ — ساعدْ الطلاب على أن يعبروا بالرموز اللغوية عن الصفات أو المظاهر العامة التي يدركونها في الأمثلة التي تقدمها لهم .

٥ — مرّنْ الطالب تمريناً منتظماً على استعمال المفاهيم التي كونها حديثاً ، على أن توجهه وتشوقه وتيسر له فرصاً للنجاح .

٦ — قللْ عدد المفاهيم الجديدة التي تريد من الطلاب تعلمها ، ولا سيما في مرحلة الدراسة الثانوية ، مخصصاً لكل واحد منها وقتاً أطول ، وثروة من الخبرات أعظم (١) .

المفاهيم الخاطئة وأسبابها

قد يكوّن الطفل ، أثناء تجاربه ونضجه ، كثيراً من الأفكار المغلوطة أو المفاهيم الخاطئة التي تؤثر في سلوكه ، وتكون في نظره حقيقية كالمفاهيم الصحيحة التي تعلمها . إن مفاهيم الأطفال الخاطئة ترافقهم في معظم الأحيان الى سنوات الرشد ، وتبقى ذات تأثير في تفكيرهم حتى بعد أن يعاد النظر فيها وتصحح بالتجارب المقبلة . مثال ذلك ، إذا كوّن الطفل فكرة جازمة ثابتة بأن جميع الأشخاص الزنوج أقل ذكاء من غيرهم فقد يستحيل عليه ، طوال حياته الباقية ، القضاء على بعض ما تتمتع به هذه العقيدة من حرمة واعتبار في ذهنه . وهذا يؤكد الحاجة إلى مساعدة الأطفال على تجنب الأفكار الضارة التي قد يكون لها آثارها الدائمة المزعجة في تفكيرهم .

أحد الأسباب الشائعة للمفاهيم الخاطئة هو المعلومات المغلوطة . فالطفل الصغير يجمع كثيراً من معلوماته بطريق السؤال ، ثم يعمد إلى القراءة في مرحلة تالية للاجابة عن أسئلته . فاذا كانت هذه الأجوبة ، أياً كان مصدرها ، خاطئة أو كاذبة ، كانت الأفكار التي يكونها منها هي أيضاً خاطئة . ونحن نجد أهم الأمثلة على هذا النوع من المفاهيم الخاطئة في المسائل الجنسية ، عندما يجيب الكبار عن أسئلة الطفل إجابات كاذبة أو مشوهة على الأغلب .

---

(١) المصدر السابق ص ٣٦٦ - ٣٦٧ .

سبب آخر للمفاهيم الخاطئة هو عدم قدرة الطفل على تفسير ما يسمع أو يقرأ تفسيراً صحيحاً . فعندما تكون مفرداته محدودة ، وفهمه قاصراً ، يكون قسم كبير مما يسعى اليه ويحاول قراءته فوق مستوى فهمه ، فيهمله ويجهله وينساه. ولكن الضرر إنما ينشأ عندما يفهم الشيء فهماً تقريبياً ، وعندما يتوصل إلى أنصاف الحقائق ، وإلى المعاني الغامضة غير الأكيدة .

النوع الثالث من المفاهيم الخاطئة هو تلك المفاهيم الناشئة عن الأوهام أو الخرافات . وهذه عبارة عن اعتقادات لا تمت إلاّ بصلة واهية أو لا تمت بأية صلة إلى الحقيقة أو التفكير . ولكنها تدوم أزماناً طويلة في بعض المناطق أو في بعض الأسر . ويتقبل الأطفال الخرافات من دون أن يرتابوا فيها ، ولا سيما أولئك الأطفال المحدودي الذكاء ، ويكون لها أثرها السيىء الدائم في تفكيرهم وسلوكهم . ويبدو أكيداً أن جميع الأشخاص ، بما فيهم أكثرهم ذكاء ، إنما يتأثرون إلى حد ما بالخرافات القديمة ، ولكن يجب علينا ، آباء ومدرسين ، إزالة الأوهام الضارة ، بقدر الامكان ، من عقول الأطفال ، هذه الأوهام التي تميل إلى الاضعاف من قدرتهم على مواجهة وقائع الحياة .

ومما لا شك فيه أن الأطفال لا يكوّنون المفاهيم الخاطئة بمحض إرادتهم ، بل هم يكتسبونها رغماً عنهم من كبارهم ومن شروط التعليم السيئة . أو هي تنشأ في أذهانهم من قلة نضجهم وقلة فهمهم . فمن المهم ، إذن ، أن تقوم كل من المدرسة والأسرة بمساعدة الأحداث على جمع الذخر الثمين من المفردات وأكبر عدد ممكن من المفاهيم الواضحة الغنية بالمعاني التي سيكون لها أثرها الحسن في المواقف التي يقفونها في الحياة وفي السلوك الذي يسلكونه .

❀ ❀ ❀

-١٥-

أولاع الأطفال والمراهقين

« مقدمة — العوامل المؤثرة في نمو الأولاع — فوائد الأولاع للمرء — أولاغ المراهقين — أولاع القراءة — السينما والراديو — الجمع — الأولاع المهنية — المدرس وأولاع المراهقين . »

مقدمة

يجب على المدرسين ، لكي يفهموا دوافع الطلاب وسلوكهم فهماً أشمل من ذي قبل ، أن يدرسوا الأولاع التي تمثل دوراً هاماً في حياة الصغار (والكبار أيضاً) . فيمكن ، في كثير من الأحيان ، أن يكون أحد الأولاع القوية المسيطرة مفتاحاً لفهم شخصية أحد الأشخاص بأكملها ، ولمعرفة السبب الأساسي لكونه كما هو . ونحن لانستطيع الشروع في فهمه إلا إذا تعرفنا على هذا الولع ، وتحققنا من سلطانه في توجيه سلوكه . وقد أظهرت لنا الدراسات والبحوث أشياء كثيرة عن طبيعة أولاع الطلاب ، كما ساعدت المدرسين على رؤية الأثر الحسن أو الأثر السيء الذين يمكن أن تتركهما الأولاع في التعلم .

ولكلمة « ولع Interest » ، مستعملةً في اللغة الانكليزية ، معنيان : أولاً ، الولع شيء أو موقف يدفع الفرد إلى الانتباه النشيط لمدة تقصر أو تطول . وهو عنصر اصطفائي : أي أحد الأشياء التي يصطفيها الأنسان من بين الأشياء الموجودة في

بيئته ويخصها بانتباهه المقصود ، لأنه شيء سار ومفيد له وذو معنى في نظره . وهذا الشيء أو الموقف يحركه للعمل (العمل العقلي : كالتفكير والمحاكمة والخيال ؛ أو العمل الجسمي : كفحص الشيء وتقليبه الخ ...)

ثانياً — تشير هذه الكلمة إلى الشعور بالولع وهو شكل من الحالة الانفعالية ينشأ من الانتباه إلى أحد الأشياء أو أحد المواقف . وهو شعور سار مبني على حب الاستطلاع الموروث والمقترن بالتجارب السابقة . وهو ينشأ من القيام بالفعالية : أي (توجيه الانتباه) . ولكن ، لكونه مقصوداً وساراً ، تتجه الحالة الانفعالية للولع إلى إنتاج فعالية أخرى وانتباه آخر . ومن هنا مبعث أهميته بالنسبة للتعلم : فالولع بهذا المعنى سبب للتعلم ونتيجة له . لأن الطلاب يتعلمون لأنهم يولعون . وهم يولعون لأنهم يتعلمون .

العوامل المؤثرة في نمو الأولاع

يتوقف نمو الأولاع على كثير من العوامل في حياة الفرد . وأهم هذه العوامل : مواهبه الخاصة وقابلياته وذكاؤه العام وظروف البيئة التي تحيط به أثناء تقدمه في مراحل الطفولة والمراهقة . فلنستعرض هذه العوامل بايجاز :

يميل الطفل إلى الانهماك في تلك الفعاليات التي تمكنه قابلياته من الحصول على الرضا والنجاح فيها . ربما كانت هذه العملية من قبيل التجربة والخطأ في أول الأمر ، لأن الطفل الصغير لا يفهم نفسه ، ويشعر في كثير من الأحيان بولع موقت جداً باحدى الفعاليات التي لا يستطيع النجاح فيها ، ولكنه عندما يكبر يغير أولاعه شيئاً فشيئاً تغييراً يلائم طبيعة قابلياته وحدودها . وبهذا الشكل يتحول الصبي ذو القوة الجسمية والمرونة الجسمية المحدودتين ، شيئاً فشيئاً ، من الولع بأن يكون رياضياً ، إلى الولع بأن يكون مديراً لفرقة رياضية . وفي هذه الحالة لا يغير ولعه تغييراً تاماً ولكنه يغير أسلوب إرضاء هذا الولع تغييراً أساسياً .

وقد أثبتت الدراسات الكثيرة وجود علاقة إيجابية بين الذكاء العام وبعض الأولاع . إذ ظهر أن « الجمع » (جمع الطوابع ، جمع العملة . الخ ...) و « القراءة » و « الموسيقى » أولاع بارزة من أولاع الأطفال والمراهقين المتفوقين في ذكائهم ، والذين يميلون إلى عدد كبير من الأولاع المتنوعة . وقد دُحض الاعتقاد القائل بأن الأطفال الموهوبين لا يولعون باللعب . وأمكنت البرهنة ، خلافاً لذلك ، على أنهم يفضلون الألعاب التي تتطلب يقظة عقلية ونباهة ، هذه الألعاب التي تمكنهم من استعمال قواهم العقلية . أما الأطفال الذين ليس لهم سوى أولاع أو هوايات قليلة فان عقليتهم تكون على الأغلب دون المتوسط . يضاف إلى ذلك أنهم ، عندما يصبحون مراهقين أو راشدين ، لا يميلون إلى إنماء أولاع جديدة مختلفة عن أولاعهم السابقة .

إن الأولاع تُكتسب اكتساباً ، وهي ، كسائر أشكال السلوك المكتسب ، تتوقف بالدرجة الأولى على الفرص المتوفرة وعلى الحفز أو التشويق . يقول Hurlock : « إن الأولاع التي يكتسبها الفرد تتوقف بالدرجة الأولى على محيطه ، ولا سيما محيطه في سنوات طفولته . فهذا المحيط هو الذي يمنحه الفرصة لانماء بعض الأولاع ، ويحرمه الفرص اللازمة لانماء أنواع أخرى من الأولاع التي ربما كانت أكثر ارضاء له . وكلما اتسع محيط الطفل فصار يتناول مدرسته ، والمناطق المجاورة له ، ثم مجتمعه ، وأخيراً العالم كله ، انفتحت أمامه سبل جديدة لاكتساب أولاع أخرى » (١)

وهكذا تتوقف أولاع الطفل ، بالدرجة الأولى ، على الفعاليات والمشاريع المتيسرة له ، وعلى التسهيلات واللوازم المتوفرة ، وعلى التشجيع الذي يأتيه من قبل الأشخاص الآخرين الذين يحيطون به . مثال ذلك : أن إنماء الولع الحر العفوي في القراءة يتطلب كتباً أو مواد أخرى من مستوى الطالب في القراءة ، بالاضافة إلى الوقت الكافي ، والمكان الملائم للقراءة ، إلى جانب الموقف الحسن الملائم الذي يقفه الآباء (في

---

(١) Hurlock, E.B., Child Development, P. 471.

أغلب الأحيان وليس دائماً) من القراءة ، وكذلك الموقف الذي يقفه الأشخاص الآخرون من القراءة في بيئته .

فوائد الأولاع للمرء

تفيد الأولاع الأشخاص من جميع الأعمار فوائد عظيمة . وربما كانت الفوائد الآتية أهمها :

١ — الأولاع والهوايات تعرّف المرء بعدد كبير من الفعاليات، وتوسع آفاق تفكيره واختباراته ، وتغني حياته .

٢ — بعض الأولاع قد يفيد المرء في اكتساب المعارف والمهارات التي قد تكون ذات قيمة له من حيث توجيهه المهني في مستقبل حياته .

٣ — إن كثيراً من الأولاع الخاصة كالفن والموسيقى ذات قيمة عظيمة للفرد من ناحية صحته العقلية ، لأنها تجهزه بوسيلة للتعبير عن نفسه والاستمتاع . وهذا مما يقضي على توتراته الانفعالية ، ويساعده على التكيف لمشاكل حياته تكيفاً أفضل .

ربما آمنا بأن العدد الكبير من الأولاع السليمة أمر مستحب للشخصية النامية ، لذلك ربما تساءلنا : كيف يمكن إنماء أولاع كهذه ولاسيما لدى الطفل ؟.

١ — يحتاج الطفل من أجل ذلك إلى الاتصال المباشر والمشاركة النشيطة في الخبرات التي نرغب في أن يولع بها . كلما ازداد نشاطه كان أفضل له ، لأن الولع إنما ينشأ من ممارسة الشيء .

٢ — يجب أن تكون الفعاليات ملائمة بقدر الامكان لقابليات الطفل ولمستوى نضجه لكي تكون جهوده مرضية ومجدية (مثلاً ، ليس هناك أية فائدة من محاولة جعل طفل في الرابعة من العمر يهتم ويولع بجمع الطوابع لأنه غير مستعد أي استعداد لهذا العمل) .

٣ — إن الظروف التي ينهمك فيها الطفل بالفعاليات يجب أن تكون سارة .

يجب أن يكون الجو مشجعاً وعفوياً أكثر منه تحكمياً أو قسرياً . وإلا لم تنم لدى الطفل تلك الأولاع الدائمة(١) .

أولاع المراهقين

المراهقة هي الفترة التي تمتاز بالأولاع المتنوعة التي يكون بعضها سطحياً عابراً ويكون بعضها الآخر عنيفاً باقياً . وفيها يميل المراهقون ميلاً قوياً إلى نبذ أولاع الطفولة وانماء أولاع جديدة يعتبرونها أكثر ملاءمة لسنهم ، كما أنهم يميلون أيضاً إلى نبذ آراء الآباء والكبار الآخرين وإلى رفض أحكامهم ، وإلى الرغبة في إظهار أكبر نصيب ممكن من الاستقلال في اختيار الأشياء التي يولعون بها . وهذا ينسجم مع رغبة الفتى في الحرية وفي توجيه نفسه بنفسه . بينما ، نرى المراهق،في الوقت ذاته،يتأثر كثيراً ، أثناء اختيار أولاعه ، بالأفكار والعادات السائدة لدى أقرانه . إن لجماعته ولرغبته في نيل استحسان أترابه أهمية عظيمة في نظره، لذلك يحاول أن ينتقي أولاعه انتقاء يلائم أولاع أصدقائه وزملائه . ونلاحظ أن أولاع المراهقين ، التي كانت منذ طفولتهم تتغير وتتسع،تتخذ الآن طابعاً اجتماعياً أكثر من ذي قبل . فيحتمل أن يبتعدوا عن الأولاع الشخصية الأنانية ، ويتجهوا نحو الفعاليات والأمور التي تهم الأشخاص الآخرين ، لأن المراهق يتهيأ ليحتل مكانه في مجتمع الراشدين ، فيشعر بفضول شديد،ويتنبه لكثير من القضايا، وينتابه في الوقت ذاته قلق شديد ناشيء عن الدور الجديد الذي يقدر له أن يقوم به.هذه الانفعالات تنعكس على أهدافه وأولاعه الجديدة التي يكتسبها في هذه الفترة الصعبة من حياته .

هناك وجوه شَبَه عظيمة بين أولاع المراهقين في البلاد المتمدنة وسائر الأقطار لأنه يبدو أن نفس الأشياء والمواقف تقريباً تجذب انتباه الصغار وأولاعهم في كل مكان .

---

(١) انظر : Brook,F. D. Child Psychology, pp. 342 - 358

وقد ظهر من إحدى الدراسات أن الأولاع البارزة لدى الصبيان المراهقين هي : الأسفار ، الرياضة، السينما ، الراديو ، الحيوانات الصغيرة، الجمع ، الأسرة، القراءة ، الرسم ، الكتابة ، الموسيقى ، العلاقات الاجتماعية . وظهر أن أولاع البنات تشبه أولاع البنين باستثناء الهوايات الرياضية Sports التي تكون قليلة الأهمية بالنسبة للأولاع الأخرى في نظرهن ، بينما يكون البيت عندهن وكذلك العلاقات الاجتماعية أكثر الأولاع أهمية ، والمسائل المهنية تبدأ أثناء المرحلتين المتوسطة والعالية من المراهقة وتشغل مكاناً هاما في نظر الصبيان بصورة خاصة ، وكذلك في نظر البنات في كثير من الأقطار . ونود أن نوجه انتباها خاصا إلى أربعة من الأولاع المذكورة آنفا ، ونتحدث عنها على ضوء تأثيرها في نمو الفرد وتكيفه .

أولاع القراءة

إن فرص القراءة وخبراتها التي تتيسر للطفل أثناء طفولته تعيّن ، إلى حد كبير ، موقفه من القراءة في مرحلتي المراهقة والرشد . فاذا كانت تلك الخبرات سارة ، على العموم ، ومقرونة بفعاليات مستحبة ظلت القراءة أمراً ساراً له طوال حياته. ولكن، بالرغم من أن موقفه العام من القراءة لايتغير باختلاف الأعوام ، نلاحظ أن أنواع القراءات التي تهمه تتغير كثيراً لكي تساير أهدافه وحاجاته الجديدة في مراحل نموه الأخيرة . يضاف إلى ذلك أنه قد تمر به أوقات تكون القراءة فيها ضئيلة الأثر أو عديمة الأثر في حياته فيهملها لينصرف إلى أولاع أخرى أكثر أهمية وأعظم أثراً في حياته .

يتغير حب الأطفال بالتدريج لقصص الجان والحيوانات والطيور والطبيعة ، ويتحول إلى رغبة في قصص المغامرات والعجائب وأبطال التاريخ والأساطير . وبمجيء المراهقة تزداد الفروق الجنسية في أولاع القراءة وتصبح أكثر ظهوراً ووضوحاً . ففي الثالثة عشرة والرابعة عشرة من العمر يفضل الصبيان القراءة عن المغامرات

والأسفار والعلوم والاختراعات والألعاب الرياضية ، بينما تلتفت البنات إلى قراءة القصص والمؤلفات الأدبية التي تحوي عنصراً رومانتيكياً .

وفي أواخر المراهقة يولع الصبيان أيضاً بقراءة الكتابات الأدبية الرومانتيكية من أجل التسلية. ولكنهم يحتفظون بحبهم الشديد لكتب العلوم والأسفار والمغامرات المكتوبة بأسلوب راق . لقد أظهرت البحوث أن أعلى نقطة في ولع القراءة يدركها الطفل في الثانية عشرة من العمر ، ففي هذا العمر يمكن أن تستغرق القراءة جزءاً كبيراً من النشاط الحر لكل من الصبيان والبنات الذين يملكون القابلية والفرص. وفي السنوات التي تتلو هذه السن مباشرة يتناقص الولع في القراءة لدى الجنسين ، بينما تتزايد الاهتمامات الاجتماعية والغرامية لديهم . يضاف إلى ذلك أن القراءة المقصودة للدراسة تستهلك جزءاً كبيراً من وقت الفتيان والفتيات في المدرسة الثانوية أو في الجامعة ، وتستنفد شطراً كبيراً من طاقتهم، ولا تترك لهم سوى فرصة قليلة نسبياً للقراءة الحرة كفعالية عفوية . وفي السنوات الأخيرة ، عندما لا تعود الدراسة الطويلة ضرورية ، يزداد انصراف المرء إلى القراءة الحرة .

بالرغم من أن هناك مواد جيدة ومواد رديئة للقراءة ، وبالرغم من أن مواد القراءة التي يفضلها الشبان لا تلقى قبولاً من الآباء والمدرسين في معظم الأحيان ، يصح القول بأن أولاع القراءة تشغل مكاناً هاماً من حياة الفرد الذكي جالبةً له فوائد عظيمة فكرية وعاطفية وروحية .

السينما والراديو

كان تأثير السينما والراديو في عقول الأطفال الحساسة الفجة موضع كثير من البحث والدرس في السنوات الأخيرة . ويمكن البرهنة على أن كلاً من السينما والراديو قد يكون مفيداً للطلاب وذا قيمة لهم من الناحية التربوية، إذ يؤثر تأثيراً مستحباً في نمو أفهامهم ومثلهم العليا وأذواقهم وثقافتهم الاجتماعية . كما يمكن البرهنة على أن كلاً

منهما قد يترك آثاراً عاطفية واجتماعية وأخلاقية سيئة جداً . يضاف إلى ذلك أنهما قد يكونان مضيعة للوقت الذي يمكن أن يُقضى في فعاليات أكثر جدوى منهما .

إن للسينما والراديو ، كلما تيسرا للمراهقين والمراهقات ، أثرهما البالغ فيهم ، وقد يصبحان في أواسط المراهقة وأواخرها من الأولاع المستولية الشديدة . وكما هو الحال في القراءة ، يحدث تحوّل تدريجي من الرغبة في التمثيليات البسيطة والبرامج الغربية إلى الرغبة في المشاهدات والاذاعات التي يكون العنصر الاجتماعي فيها أكثر أهمية كالكوميديا الموسيقية والتمثيليات الرومانتيكية والموسيقى الراقصة الشعبية . ويظهر أن التمثيليات التي تدور حول السحر والعجائب تكون مقبولة في جميع الأعمار تقريباً . ولا يهتم الأطفال قبل أواخر المراهقة اهتماماً كبيراً ببرامج الأخبار باستثناء الأخبار الرياضية . والأحاديث التربوية أقل الأحاديث استجابة لرغبة الجماهير ، كما أن الأفلام التربوية ليست أفضل حظاً من الأحاديث التربوية من هذه الناحية .

يقال في كثير من الأحيان إنه لا بد أن يكون هناك بعض الفائدة للمراهق حتى من الأفلام الرديئة وبرامج الاذاعة السيئة مادامت تثير فيه الاهتمام بها وتجلب انتباهه اليها . ولكننا لا نستطيع البرهنة على هذا الرأي . مثال ذلك، الأفلام اللصوصية التي يمكن أن يقال عنها إنها تحرك الخيال وتسبب بعض التعلم . فهل يمكن القول بأن آثارها تلك مستحبة من الناحية الانفعالية أو الاجتماعية أو التربوية ؟ إن هناك حاجة إلى كثير من البحوث الأخرى لتعيين الآثار الحقيقية للأفلام السينمائية والراديو في الأحداث . وربما وجب علينا كمربين أن نوجه جهودنا ، على العموم ، نحو محاولة إيقاظ الرأي العام للمطالبة ببرامج أفضل من البرامج الحاضرة ، ببرامج ذات فوائد اجتماعية عاطفية للطفل ، بدلاً من أن نحاول انقاص التمثيل السينمائي أو التقليل من الاستماع إلى الراديو ، لأن هذين الولعين قد أصبحا جزءاً عظيماً من حياة كثير من الناس فلا يمكن كبتهما .

ولع الجمع

تُعتبر الرغبة في تكوين مجموعات من الميول القوية لدى معظم الأفراد ما بين السادسة من العمر والمراهقة . ويبلغ هذا الولع أقصى قوته في العاشرة لدى البنين وفي الحادية عشرة لدى البنات . وفي أول الأمر تجمع الأشياء الجذابة من كل نوع تقريباً . ولكنْ ، فيما بعد ، تزداد قدرة الطفل على الاصطفاء ، فيأخذ في جمع الأشياء ذات الأهمية الخاصة في نظره وتصنيفها . وإذا استمر الولع في الجمع طوال المراهقة وبقي أثناء الرشد فمن المحتمل أن يصبح ولعاً ثابتاً حياً ذا قيمة واضحة في نظر المرء. إن جمع الطوابع والنماذج الجيولوجية ينطوي على تعلم أمور كثيرة . وكذلك يمكن أن ينشأ من ولع الجمع — بالرغم من كونه من الأولاع الوحدانية Solitary — فوائد اجتماعية ، وذلك عندما تُشكل النوادي وتبدأ المراسلة مابين المولعين بالجمع .

قلنا سابقاً إن الجمع من الأولاع التي يمتاز بها المتفوقون . ولكن هذا لا يعني أن جميع المتفوقين يصبحون من المولعين بالجمع Cellectors ، بل يعني أن تأليف المجموعات الصعبة جداً يكون مقروناً ، في أغلب الأحيان ، بقابلية عقلية عالية . وهذا متوقع ، لأن الطالب المتفوق في المدرسة الثانوية الذي يشعر أن الفعاليات الرتيبة الروتينية سخيفة ومثبطة للهمم يستطيع ، في بعض الأحيان ، أن يجد ميداناً للعمل ممتعاً في تأليف مجموعة من المجموعات .

الأولاع المهنية

تنمو الأولاع المهنية لدى الأطفال في سن مبكرة نوعاً ما . وقد ظهر أن جميع الأطفال ، تقريباً ، عندما يبلغون التاسعة أو العاشرة من العمر ، يكونون قد اختاروا مهنة معينة من بين المهن . ولكن هذا الاختيار المبكر يتم بوحي « أبطال » الأطفال أو أقربائهم ، أو بتأثير الألعاب الرياضية والأفلام السينمائية . ولا نجد أية صلة قوية بين الاعتبارات الواقعية ، كقابلية الطفل ، وبين المهنة التي يختارها . ولكن المدرسة

تساعد الأطفال عندما يكبرون على إنماء الأولاع المهنية التي تكون أقرب إلى استعدادهم وقابلياتهم . وقد ظهر إلى الوجود علم خاص بالارشاد المهني لكي يمكن به مساعدة المراهقين في اختيار مهنهم اختياراً حكيما . ان أذكى المراهقين قد يحتاج الى معلومات ونصائح وتشجيع في هذه الناحية . وواجب المرشد المهني ـ وهو واجب صعب جدا في أغلب الأحيان ـ أن يثير في الطفل الولع والاهتمام بعمل يلائمه حقا ، وأن يدفعه الى هذا العمل أثناء التهيؤ له .

أهمية أولاع المراهقين بالنسبة للمدرس

إن نظرية الولع القائمة على آراء (روسو) و (بستالوتزي) والتي يؤيدها (جون ديوي) بعد تعديلها قليلا ، تقترح أن تُؤخذ أولاع المتعلم بنظر الاعتبار وتُستخدم بقدر الامكان لتعيين مواد التعليم وطرقه . ، وقد غالى بعض المربين التقدميين في هذه النظرية مغالاة كثيرة ، وحاولوا أن ينظّموا برامج التعليم تنظيماً يجعل كل شيء فيها مما يهم الطلاب بصورة مباشرة ويستجيب لأولاعهم الحيوية .

ويظهر أن هذا الأسلوب لا يمكن الأخذ به من دون التضحية ببعض الفوائد التربوية الهامة . لأنه ربما كان علينا أن نعترف بأنه يوجد في أي برنامج من البرامج التربوية الجيدة تعليم أساسي لايستجيب بصورة قوية لأولاع جميع الطلاب ، ولكن يُفضل أن يُستعان بأولاع الطلاب القوية لتشويقهم على التعلم كلما أمكن ذلك . (مثال ذلك أن الطفل المولع بجمع الطوابع يتعلم الجغرافيا والتاريخ من خلال إرضاء ولعه). ولكن لا يزال هناك واجبات مدرسية كثيرة يجب أن يُشوَّق الطفل إليها بوسائل مباشرة وايجابية أكثر من هذه . وعلى أية حال ، إن المعلم الواعي لأولاع طلابه الخاصة وهواياتهم ، والذي يصل ما بين هذه الأولاع ووظائف الطلاب المدرسية، كلما أمكنه ذلك،والذي يعترف بقيمتها وأهميتها بالنسبة للأطفال،سيكون هو المعلم الأفضل.

❀ ❀ ❀

— ١٦ —

الشخصية ونموها

« مقدمة — نواحي الشخصية — بعض الحقائق عن الشخصية — شخصية المراهق — تعديل الشخصية. »

مقدمة

يذهب علماء نفس الشخصية إلى أن شخصية الفرد تربو على مجموع صفاته وخصائصه. وهم بذلك يشبهون كثيراً علماء نفس الهيئة (الجشتلت) الذين يذهبون إلى أن الكل يربو على مجموع أجزائه. إن الشخصية عبارة عن جميع قدرات الفرد متكاملة في عمل. وشخصية الانسان هي الصورة الكلية لسلوكه المنظم كله، ولا سيما كما تبدو باستمرار لزملائه. وعلى هذا فالشخصية فعّالة Dynamic لا راكدة Static. وهي تمثل، بصورة خاصة، عمل الفرد في المواقف الاجتماعية.

ليست الشخصية والخُلق شيئاً واحداً، فالخلق أحد مظاهر الشخصية، ويشمل بصورة خاصة، الصفات والخصائص ذات الطابع الأخلاقي. لذلك تكون الشخصية، على العموم، أفضل كلما كان خُلقها أفضل. ولكن يمكن أن يكون الشخص ذا خُلق ممتاز، مع أن شخصيته، لسبب يعود إلى عناصر أخرى في سلوكه، تكون غير مرغوب فيها في الصلات الاجتماعية، لذلك نميل إلى القول بأن الشخص صالح إلاّ أن شخصيته غير سارة.

نواحي الشخصية

إن ما ندعوه « الشخصية » لا يشمل ، إذن ، المظاهرَ الخارجية للسلوك فحسب، بل يشمل ، أيضاً ، الاستجابات الداخلية للفرد ، أي جماع صفاته وأفكاره . لذلك من المعقول تصنيف نواحي الشخصية إلى نواح خارجية وأخرى داخلية بالشكل الآتي:

١ — النواحي الخارجية أو التي تبدو من الخارج في بعض الأحيان :

آ — الخصائص الجسمية، كحجم الجسم وتكوينه والنشاط والسرعة في الحركات وطبيعة الدوافع الجسمية وقوتها .

ب — القابليات والمواهب ، ومستوى الذكاء ، والمرونة اليدوية ، والمهارة الفنية ، والموهبة الخيالية .

ج — صفات العمل الظاهر وأساليبه ، كأن يتحلى المرء بالخجل أو الاقدام ، وأن يحب الاجتماع بالآخرين أو يحب العزلة الخ ...

٢ — النواحي الداخلية أو الأقل ظهوراً : كالدوافع والمشاعر والمطامح وتقدير الشخص لنفسه والتنظيم الداخلي لصفاته ومذاهبه (١) .

ليس خافياً، رغم كون بعض نواحي الشخصية سطحية أو يمكن الاستدلال عليها من السلوك الخارجي ، أنه يوجد عناصر أخرى كثيرة تبقى خفيّـة وعميقة . وهـذا هو السبب الذي يجعل صعباً قياسَ الشخصية أو تقويمها . والاختبارات المختلفة الأشـكال التي تم ابتـكارها لهذه الغاية ليست أكثر من وسائل للتخمين أو التقدير يحاول عالم النفس بواسطتها أن يعطي بعض الأحكام التقريبية والاستنتاجات المتعلقة بشخصية الفرد .

---

(١) راجع : Jersild, A. T., Child Psychology , Chapter XVI .

تصنيف الشخصية

من السهل ومن الملائم تصنيف الكائنات البشرية إلى فئات ، كأن نقول مثلاً إن « هذا الرجل رياضي » وذاك من «النوع الذي يؤثر الدراسة والتحصيل». وفكرة تصنيف الناس إلى فئات قديمة جداً . إنها في الحقيقة موجودة في مؤلفات أرسطو . أما المحاولات الحديثة لتصنيف الشخصية فهي ثلاثة أنواع .

١ — حسب شكل الجسم وتكوينه: كالنماذج الثلاثة التكوينية لـ Kretschmer:

آ — النموذج الرياضي : عريض الكتفين ، منخفض الصدر ، حسن النسب على العموم ، طويل الذراعين نوعاً ما ، طويل الساقين ، قوي الجسم ، يتصف بالإقدام في العمل .

ب — النموذج المشدود Asthenic type : طويل الساقين ، قصير الجذع ، نوعاً ما ، ضيق الصدر ، ضيق الكتفين ، طويل الرأس ، ضيق الوجه . يحب العزلة ويؤثر الانطواء أو يميل إلى النرفزة والتأثر الشديد .

ج — النموذج المدور Pyknic type : مدور الرأس ، مدور الجسم ، طويل الجذع ، قصير الذراعين والساقين ، ضيق ما بين الكتفين ، عريض الوركين ، يحب الاجتماع ، سهل التأثر ، سريع الانفعال : إما الضحك أو البكاء .

وضع (Kretschmer) هذه الفئات ووضع ما بينها نماذج متوسطة .

٢ — تبعاً لسيطرة السلوك المنبسط (الخارجي) أو الفعالية الفكرية التأملية :

وهذه هي نظرية (يونج Jung) العالم النفساني السويسري و تلميذ (فرويد) . فهو يصنف الكائنات البشرية إلى فئتين :

آ — المنبسطون Extroverts : الذين يهتمون ، بالدرجة الأولى ، بالعالم الخارجي والحياة الاجتماعية ، ومنهم رجل الأعمال أو « نموذج الباعة » .

ب — المنطوون Introverts : وهم الأشخاص الذين يتجه انتباههم أكثر ما يتجه إلى الداخل، والذين يهتمون بالدرجة الأولى بالأفكار والنظريات والفلسفات. لا يميلون إلى الاجتماع ، سريعو التأثر ، سريعو الانتباه إلى ذواتهم .

٣ — حسب النماذج الاجتماعية : النظريون ، الاقتصاديون ، الجماليون ، الاجتماعيون ، السياسيون ، المتدينون .

هذه التصنيفات تهم طلاب « الشخصية » بصورة عامة . أما بعض العبارات ، كالشخصية المنطوية والشخصية المنبسطة ، فقد أصبحت الآن شائعة ترد على الألسنة عند الكلام عن أصناف الناس . ولكن معظم علماء النفس لم يعودوا يعتقدون بأن توزيع الشخصيات إلى فئات هو صحيح من الناحية العلمية الدقيقة .

والصعوبة الرئيسية في هذا الأمر مردها إلى أن الناس لا يكونون دائماً في سلوكهم من هذه الفئة أو من تلك ، بل قد يسلكون سلوكاً منطوياً حيناً وسلوكاً منبسطاً حيناً آخر . ومعظم الأشخاص الأسوياء هم من النموذج المنطوي المنبسط Ambivert . أي إن سلوكهم يتجه إلى الخارج مرة ، وإلى الداخل والتأمل في المواقف الخاصة التي تحيط بهم تارة .

ويخلص (Goodenough) إلى القول : « وهكذا نجد أننا لم نحرز سوى تقدم حقيقي بسيط في محاولاتنا التي استغرقت أكثر من ألفي سنة لتصنيف الكائنات البشرية إلى نماذج حسب سلوكها . ومعظم الذي كسبناه ، تقريبا ، هو زيادة يقيننا من تعقد السلوك البشري ومن العوامل الكثيرة التي يتأثر بها » (١) .

❀ ❀ ❀

(١) راجع :

Goodenough, F. L., Developmental Psychology PP. 425-6.

بعض خصائص الشخصية

قبل أن نوجه انتباهنا الخاص إلى طبيعة شخصية المراهق ومشاكلها ، نود استعراض الخصائص الهامة للشخصية العامة من حيث أسلوب نموها وطريقة تأثرها بالمؤثرات المختلفة :

١ — تلوح بوادر الشخصية — كما لاحظنا في محاضرة سابقة — في الأيام الأولى من حياة الفرد ، وبعد ذلك تصبح الشخصية بمرور الزمن أكثر ظهوراً وأكثر مقاومة للتغيرات .

٢ — يتأثر نمو الشخصية بمؤثرات قوية : كتكوين الفرد الجسمي وقدرته على العمل ، أي بشكل جسمه ، وقدراته العقلية ، ومواهبه ، وحالته الانفعالية ، وغدده الصم ولا سيما الغدتين الدرقية والنخامية ، وبجميع المظاهر البيئية التي تحيط به : بيته ، مدرسته ، مجتمعه ، ثقافته القومية .

٣ — تتغير الشخصية مع مرور الزمن كلما احتكت بالبيئة . ولكن الطفل ، والمراهق ، والراشد ، فيما بعد ، يميل بصورة قوية إلى أن يكون مخلصاً لأسلوبه الخاص . وهذا يعني أن الخصائص التي تميز شخصاً عن آخر تجنح إلى الثبات إلى حد كبير . مثال ذلك أن الصبي الخجول المنطوي يميل إلى أن يكون هادئاً حذراً . ويمكن أن تطرأ التبدلات على الشخصية ، وهي تطرأ عليها فعلاً ، ولكن هذا لا يتم إلا بصعوبة كبيرة ، وهذه التبدلات قد لا تتناول الأسلوب الأساسي لسلوك الفرد .

٤ — نتائج فعالية الفرد تحمل الطابع الخاص لشخصيته : ما يقوله ، وما يكتبه ، وأسلوب عمله ، والأشياء التي يبنيها أو يبدعها ، وكل ما يعمله يعكس ، في الحقيقة ، إلى حد ما ، الشخصية التي يمتاز بها . قد يحاول إخفاء هذه الشارة أو هذا الطابع الخاص به ، ولكن لا ينتظر أن يوفق في هذه المحاولة مدة طويلة .

٥ — صورة الشخص عن نفسه أو عن عمله تكون في غالب الأحيان عاملاً

مسيطراً في سلوكه . فتوقّعه للنجاح أو الفشل في أي مشروع (كدخول امتحان الرياضيات) يكون ذا أثر واضح في تعيين نتيجته . وهكذا تتوقف شخصيته ونتائج أعماله ، إلى حد كبير ، على آرائه وآماله في نفسه. وبعبارة أخرى، يميل الى الاستمرار في عمل الأشياء التي يعتقد أنه يستطيع عملها .

٦ — أمل الجماعة فيه أو ما تتوقعه منه يقوم هو بدوره أيضاً في توجيه سلوكه . فالشاعر مثلاً يميل إلى التصرف كما يتصرف الشعراء ، أو إلى الظهور بمظهر الشعراء (أو بمظهر الصورة التقليدية لأحد الشعراء) . لأن الناس الذين يحيطون به يتوقعون منه أن يكون كذلك . وكذلك التلميذ الذي يشتهر بعدم التعاون وبالكسل، فهو يميل إلى الاستمرار في عدم التعاون وفي الكسل (مالم يُدفع بصورة قوية إلى تغيير سلوكه) ، لأنه يجد أن من الصعب عليه أن يحرر نفسه مما يتوقعه منه أساتذته وزملاؤه .

٧ — ما الشخصية الجيدة ؟ أو ما الشخصية السوية ؟ هناك خلاف دائماً في الرأي حول هذه المسألة . يقول (Brooks) : « تكون شخصية الطفل سوية ، بصورة عامة ، إذا كان يملك صفات جيدة الى حد كاف وبصورة متزنة مما يجعله موفقاً في علاقاته الاجتماعية » . هذا ليس معناه الشخصية الكاملة . لأنه ليس هناك شيء من هذا القبيل لدى البشر . ولكنه يعني توفر صفات كالسيطرة على الانفعال (ضبط النفس) ، والاستقرار ، واتزان التفكير، والقدرة على التكيف للمواقف الجديدة ، والحساسية الاجتماعية ، هذه الصفات التي تمكن الفرد من العمل والعيش بصور موفقة مع مختلف نماذج البشر .

شخصية المراهق

ما دامت المراهقة فترة ضيق غير مألوف في النواحي الفيزيولوجية والاجتماعية والانفعالية فبوسعنا أن نتوقع تغيراً كثيراً في شخصية المراهق أثناء هذه الفترة . إذ تكون العادات الانفعالية والاجتماعية في سبيل التكون والتشكل . ويحاول الفرد التكيف لدوره الجديد في مجتمع الراشدين ، مما يجعله يعاني كثيراً من المصاعب

والمتاعب . ويكون سلوكه في هذه الفترة أقل مما سيكون عليه من استقرار في حياته المقبلة، كما يصعب التنبؤ به، لأنه لا يكون بعدُ قد اكتسب عادات ناجعة للقاء المواقف المربكة المخيبة التي يقع فيها .

تمتاز المراهقة بالمظاهر المتناقضة في شخصية الفرد . فقد ينتابه الشعور بالفرح أو الحزن ، بالنشاط أو الكسل ، بالأنانية أو الغيرية ، بالميل إلى الاجتماع أو إلى العزلة، وذلك في مواقف لا تختلف إلا اختلافاً بسيطاً . ويصعب على الراشد الذي يعاشره أن يفهم هذه التغيرات في مزاجه . والواقع أن المراهق نفسه قلما يستطيع فهمها . إنها جزء من عملية النمو التي ستمكنه من تحقيق شخصيته متكاملةً ذاتَ عادات ناضجة وصفات أكثر استقراراً . ولكن يجب أن نضيف أن التقلبات والجوانب المتناقضة من سلوك المراهق لن تمحي جميعها ، لأن الراشد أيضاً يعاني أمزجة متناقضة لا يستطيع لها تفسيراً . ولكنه، إذا وصلت شخصيته إلى تكامل سويّ ، سيتخلص من جزء كبير من اندفاع المراهقة وعدم استقرارها .

في المحاضرة القادمة سنناقش بعض الانحرافات والمشاكل الخاصة بنمو الشخصية. أما الآن فلنكتف بالقول بأن كثيراً من مشاكل الشخصية لدى المراهقين هي من المشاكل المتعلقة بالنمو، أي تكون هامة وخطيرة مدة من الزمن ثم تزول بتمام النضج. واذا استطاع الآباء أن يفهموا هذه الحقيقة، ويتقبلوا المراهق على علاته ـ أي بأمزجته المختلفة وتغيراته ومشاكله ـ فانهم يتمكنون من تجنب كثير من القلق ، ويعيشون مع المراهقين عيشة قائمة على أسس أفضل . يجب عليهم ألا يتوقعوا من الفتيان السلوك الثابت والأفكار المستقرة التي توجد لدى الراشدين .

تعديل الشخصية

لاحظنا أن تكوينَ الجسم ووظائفه ثم مواهبَ الفرد وقابلياته العقلية هي من بين العوامل الهامة التي تؤثر في شخصية الفرد . وهذه العوامل هي بعض عناصر وراثة الفرد التي تعين

بعض التعيين ما سيكون عليه، كما تضع بعض الحدود في طريقه . ولكن ظروفه البيئية : كحالته الاقتصادية والاجتماعية ، وتكوين أسرته ، وأساتذته ، ورفاقه ، كل هذه تؤثر تأثيراً كبيراً في تكوين شخصيته . وهي قد تؤثر تأثيرها الحسن أو تأثيرها السيء في في عاداته التي سيكون لها أهميتها العظيمة في حياته عندما يصير راشداً .

لقد أظهرت البحوث أن الصغار الذين يفدون من بيوت وأسر راقية يكونون على الأرجح شرفاء وموثوقين وطموحين ونشيطين وعفويين وطيبي المعشر . بينما يكون الصغار الوافدون من بيئات أفقر بلداء غير منتبهين، لا يحافظون على الدوام بانتظام ، كسالى مهملين . وربما كان موقف الأبوين من الطفل الصغير ومن مشاكله أهم العوامل البيتية . فالطفل والمراهق يحتاجان كثيراً الى المعونة الثابتة الدائمة تأتيهما من الأسرة التي تتمتع بالانسجام والحب والتفهم .

إن المدرسة والبيت معا لا يعجزان عن القيام بدورهما في إنماء شخصية الطالب وتعديلها . والتربية والتعلم قد يساعدان الطفل في اكتساب الصفات المستحبة في الشخصية، وذلك بتوفيرهما الفرص التي تمكنه من النجاح في التعبير عن ذاته، وبارشاده إلى كيفية ضبط النفس ، وبتعليمه كيف يكوّن عاداته وأفكاره وسلوكه الانفعالي والاجتماعي تكويناً سليماً . والمراهق يحتاج ، بصورة خاصة ، إلى التشجيع ، في أغلب الأحيان ، على الشعور بالثقة بالنفس والرضا عنها . وتوجيه المراهق إلى الأولاع الجديدة الجذابة يفيد شخصيته النامية فائدة عظيمة . ويحرز المدرس والمرشد أحسن النجاح في هذا التوجيه إذا هما استعملا الطرق الايجابية البناءة . أما التوبيخ والاستهزاء والامعان في القسوة والسيطرة الفظيعة فانها كلها تهدم شخصيات الطلاب في سنوات تكوينها .

وفي الختام ، ربما حاولنا الاجابة عن هذا السؤال الهام : هل نستطيع تغيير شخصياتنا بقوة ارادتنا وبمساعدة الظروف المحيطية الجديدة المختلفة؟ لاشك أن الجواب هو « نعم » بالنسبة للأطفال والمراهقين الذين لم تستقر لديهم بعدُ كثير من الصفات والعادات . ولكن حتى لدى هؤلاء ربما استغرق تغيير بعض النواحي الداخلية لشخصياتهم زمناً طويلاً وجهوداً كثيرة . أما بالنسبة للراشدين فالأمر مشكوك فيه.

وربما أمكن تغيير التعبيرات الخارجية للشخصية إلى حد كبير . مثال ذلك أن الشخص يمكن أن يصبح أكثر ميلاً للاجتماع وأحسن معشراً من ذي قبل . ولكن صفات الشخصية الداخلية الأساسية تكون ثابتة إلى حد كبير، ولاسيما بعد الثلاثين من العمر، حينما يضعف نشاط عملية تكوين العادات. ولعل من الواجب علينا أن نعترف بأن من المستحيل تغيير شخصية الراشد تغييراً أساسياً ، بالرغم من أننا قد نؤمن بامكان القيام ببعض التعديلات المستحبة في شخصيته . ولن تلبث البحوث حتى تزودنا بمعلومات كثيرة عن الشخصية .

❀ ❀ ❀

— ١٧ —

المشاكل الخاصة بتكيف الشخصية

« مقدمة — مظاهر النمو — طرق الاستجابة : التعويض — التبرير — الاضفاء أو الاسقاط — المخاوف الشديدة — الكبت — الهيستيريا — العُصاب — الاعلاء — دور علم الصحة العقلية ».

مقدمة

إن جسم الانسان لا يكون في أي يوم من الأيام ، منذ الولادة حتى الموت ، في حالة من التوازن الكامل . والانسان يكيف نفسه باستمرار وبصورة معقدة جداً لمقتضيات البيئة . ويبذل كل طاقته بصورة شعورية أو لا شعورية لحل المشاكل التي تنشأ من الصدامات أو النزاعات Conflicts التي تأتيه من كل صوب. وتعتمد عملية التكيف هذه على جماع شخصيته ، وليس على أية صفة خاصة أو مظهر خاص منها ، ولذلك يدعى هذا التكيف ، غالباً ، تكيف الشخصية .

إن الصدامات النفسية والخيبة التي يلاقيها كل فرد خلال حياته تنشأ من فشله موقتاً أو لمدة طويلة في إرضاء حاجاته ورغباته وحوافزه . يجوع فيذهب للبحث عن الطعام. ويشعر بأنه مهجور فيجهد للوصول إلى الحماية والأمن . ويشعر بالعزلة فيبحث عن الرفاق . ويبدو من هذا أن هذه الصدامات إنما تنشأ من التفاعل الذي يجري ما بين حاجات الشخص وصفاته من جهة وظروف بيئته من جهة أخرى . فاذا استطاع أن يرضي حاجاته بسرعة ، حدث ما يمكن أن يُدعى التكيفَ الطبيعي Normal-

adjustment . ولكن إذا استمرت دواعي الخيبة والفشل لمدة طويلة فان النتيجة ستكون شكلا من أشكال التكيف السيىء .

مظاهر النمو

نرى في الطفولة الأولى أن أكثر أشكال الخيبة شيوعاً إنما يكون مردها إلى عوامل طبيعية من البيئة : العوائق والحوادث الطبيعية التي تمنع الطفل من الحصول على كل ما يريده. فينشأ الصدام بين واقع الفرد ورغباته وحوافزه، ويستمر هذا الصدام بصوره المختلفة طول الحياة . ولكن كلما كبر الطفل تصبح حاجاته ، بنمو شخصيته ، أكثر تعقداً وأصعب منالاً . فلا يعود إرضاء الحاجات الجسمية كافياً وحده ، لأن الشخص النامي يحتاج الآن إلى الحب والأمن والشعور بالالفة وغيرها من الحاجات الانفعالية والاجتماعية الأساسية . ويُضطر إلى التعرف على بعض مقاييس الصواب والخطأ أو الخير والشر ، وتتعرض رغباته الطبيعية إلى الاصطدام بكثير من مقاييس السلوك هذه الموضوعة من قبل المجتمع .

كنا أشرنا ، عند الكلام على المراهقة ، إلى أنها مرحلة زوبعة وضيق ناشيء معظمه عن اصطدام المراهق بالعادات والقوانين التي تبدو له غير عادلة والتي يفرضها عليه مجتمع الراشدين . ويشعر المراهق دائما تقريبا بخيبة مردها الى ظروف البيئة وإمكانياته المحدودة . فقد تنقصه القابليات الضرورية لكي يقوم بما يرغب في القيام به ، وقد تنقصه المهارات الاجتماعية التي تساعده في أن يُعرف ويشتهر بين الناس كما يرغب . وقد ينقصه المال اللازم لكي يلبس ويظهر بالمظهر اللائق . وقد تصطدم مثله العليا في السلوك اصطداما جديا مع قواعد السلوك عند الراشدين . وخلاصة القول إن المراهق يجتاز مرحلة من التكيف يلائم في خلالها بصورة ناجحة ، نوعاً ما ، ما بين نفسه ومقتضيات بيئته .

إن لفترة الرشد كذلك مشاكلها وصداماتها وخيباتها . وتكون معظم هذه

المتاعب من مخلفات الطفولة والمراهقة (مثال ذلك ، أن الأشخاص من جميع الأعمار يجدون من الصعب عليهم الاعتراف بالفشل أو بمظاهر واقعهم الأخرى) ، ولكن بعض هذه المتاعب يكون جديداً . لأن مسؤوليات البيت وحياة الأسرة والمشاكل المالية والمتاعب المهنية تصبح مصادر قلق للراشدين . إن الراشد ، بخلاف المراهق ، يملك مبادىء جاهزة وأساليب من السلوك مهيأة ، فيسير على هداها بقدر الامكان للقاء المشاكل التي تواجهه . وعندما يتقدم في العمر تقل مرونته ، ويجد أكثر فأكثر ، أن من الصعب عليه تعديل عاداته لتلائم التغيرات التي تطرأ على بيئته . وهكذا تكون الصدامات والمشاكل من المظاهر الطبيعية في حياة الراشد اليومية كما هو الحال مع الطفل ومع المراهق .

طرق الاستجابة

توجد طرق كثيرة مختلفة للاستجابة للمواقف التي تنطوي على صدام Conflict situation . وأحسن هذه الطرق تلك التي تواجه الحقيقة حالاً ، وتتقدم للقيام بعمل إيجابي يتعلق بها . مثال ذلك أن الشاب ، عندما يكتشف أنه يستحيل عليه الوصول إلى المهنة التي اختارها منذ عهد مبكر من حياته لعدم توافر القابليات اللازمة له ، يستبدل بها مهنةً أخرى يمكنه إدراكها ، وينصرف لاكتساب المهنة الجديدة بتفاؤل واجتهاد . وهذا يعني أنه يسلك طريقة مباشرة وحاسمة لمجابهة مشكلته . ولكن هنالك من جهة أخرى استجابات غير مستحبة . وهي تلك التي لا تساعد الفرد على الخلاص من مشكلته وضيقه ، أو التي تدفعه إلى أن يسلك سلوكا غير مقبول من قبل المجتمع . إن علماء النفس المختصين في ميدان التكيف والصحة العقلية قد صنفوا أشكال التكيف المختلفة عدة أصناف (١) :

---

(١) راجع : Shaffer,L.F., The Psychology of Adjustment.

١ — التكيف الدفاعي :

آ — التعويض .

ب — التبرير .

٢ — التكيف الانهزامي :

آ — السلبية .

ب — بدوات الخيال Fantasy .

ج — النكوص أو الانتكاس .

٣ — التكيف بالأمراض :

آ — الهيستيريا .

ب — العُصاب .

٤ — التكيف بالخوف أو الكبت :

آ — الفوبيا phobia .

ب — الكبت .

٥ — التكيف بردود الفعل المستمرة التي لا تؤدي إلى تكيف :

آ — القلق. ب — الهم. ج — النرفزة .

أما أسلوبا الاستجابة الآخران المشهوران ، نوعاً ما ، فهما (الاضفاء أو الاسقاط) projection وهو إحدى طرق التكيف الدفاعي ، والاعلاء الذي ليس له مكان مناسب في تصنيف (شافر) .

نود الآن أن نشرح بايجاز ونناقش كل واحدة من هذه الطرق التي تسعى الشخصية بواسطتها إلى التكيف في وجه نقائصها وقصورها وبيئتها . وهي وسائل يستخدمها الفرد بصورة شعورية أو لا شعورية، محاولاً تخفيف الضيق أو التوتر الذي يحس به إزاء المواقف المشكلة .

التعويض : تنطبق هذه التسمية على كثير من الطرق التي يستعملها الفرد لتخفيف الشعور بنقصه الجسمي أو العقلي أو الاجتماعي أو الاقتصادي . قد يعوض هذا النقص

بتقوية نفسه في إحدى النواحي للتقليل من قيمة نقصه في ناحية أخرى، كالطالب الذي يملك قابليات جيدة للتعلم ، ولكنه يملك قابليات اجتماعية ضعيفة . فيجتهد اجتهاداً عظيما للحصول على درجات عالية في دروسه تضمن له مكانة مرموقة ، فيتضاءل ظهور نقصه الاجتماعي . وقد يعوض الفرد نقصه بأشكال هجومية : كالمشاكسة والخصام ، أو التفاخر والتظاهر بمظاهر التفوق التي يشعر بها في حقيقة الأمر . وقد يحاول التقليل من شأن ضعفه بالتنكيت والطيش والخفة وقلة الاكتراث . إن التعويض طريقة يتبعها الناس في كل مكان . ونحن جميعاً نستعمل هذا الأسلوب أو ذاك للتعويض عما نشعر به من نقص . وتكون كثير من أشكال التكيف بالتعويض سليمة وضرورية للصحة العقلية . ولكنها قد تكون مؤذية للفرد ولرفاقه معاً إذا أدت إلى سلوك هدام لا اجتماعي . إن النصائح والمشورة الودية في هذا الباب تساعد الأحداث في كثير من الأحيان على أن يفهموا أنفسهم ودوافعهم فهماً أفضل ، ويتجنبوا أخطار الاسراف في التعويض .

التبرير Rationalization : هذا شكل من أشكال خداع النفس الشائعة . وفحواه أن يقدم الفرد للآخرين ولنفسه أيضاً مبررات ، تبدو معقولة ، لسلوكه ومعتقداته . إنه يبرر نفسه بالمغالطات أو أشباه الحقائق عندما يسعى إلى تعليل سلوكه. كأن يقول الشاب إنه ذاهب إلى السينما لأنه يريد أن يستريح . والعذر الذي يقدمه يمكن أن يكون صحيحاً طبعاً . ولكن لنفرض أنه يود ، في الحقيقة ، أن يذهب إلى السينما ليتجنب القيام بعمل يخشى القيام به ، فهو في هذه الحالة إنما يبرر قصوره ويرجىء القيام بالعمل إلى وقت آخر . إن التبرير جُنَّةٌ [1] (آلية) من جُنَن الدفاع التي نستخدمها نحن جميعاً في بعض الأحيان لكي نحافظ بها على شعورنا بجدارتنا . وهو وسيلة للتكيف غير مضمونة الفائدة ، لأنها قد تتطور إلى وسيلة مؤذية وخطيرة عندما تصبح صفة مألوفة من صفات سلوكنا .

---

(١) الجنة : الترس .

الاضفاء : عندما يحمي الفرد أناه (ذاته) بوضع اللوم الذي يستحقه على شخص آخر ، يكون في سبيل استعمال جُنّة الدفاع المعروفة بالاسقاط أو الاضفاء. في هذه الحالة تراه ينسب للآخرين بعض الدوافع وبعض الأفكار والمشاعر غير المستحبة الموجودة فيه . أو تراه يعتذر عن فشله بالأخطاء الوهميـة أو النقائص التي ينسبها إلى الآخرين . كأن يصرح الطالب بأنه لا يستطيع تعلم مادة الحساب لأن المعلم لا يشرح دروس الحساب بصورة جيدة ، بينما يكون هو في حقيقة الأمر غير راغب في الانهماك في تعلمه أو ذا قابلية ضعيفة في الرياضيات . إن عادة الاضفاء تهدم الشخصية ولا تلائم العمل . إنها هروب من الواقع . كما أنها ليست سوى وسيلة مؤقتة لتخفيف التوتر .

السلبية : إن السلوك الذي يسلكه الفرد من أجل التلاؤم مع أحد المواقف ، والذي يتألف من الامتناع عن الاستجابة ، أو من القيام بعكس المطلوب أو المقترح يسمى بالجُنّة « السلبية Negativism » ، ويُعتبر ظاهرةً طبيعيـة من ظواهر استجابات الطفولة في بعض مراحل النمو . ولكنه ليس نادراً لدى المراهقين والراشدين ويدل ، في حالة وجوده لدى الراشدين ، على تأخر في نضجهم الاجتماعي والانفعالي ، كما أنه يكون عائقاً خطيراً لجهودهم التعاونية وعلاقاتهم الطبيعية مع الأشخاص الآخرين.

بدوات الخيال Fantasy : عندما نبغي الهرب من الواقع باللجوء إلى الفعالية الخيالية ، وبالغور في عالم الأحلام على النجاح والملذات التي تحرمنا منها الحياة الواقعية، نكون في سبيل اللجوء إلى « بدوات الخيال » . إن حلم اليقظة هو أكثر أشكال البدوات شيوعاً . وهو ، كما رأينا في المحاضرات السابقة ، ميزة من الميزات التي توجد بالدرجة الأولى ، في بعض مراحل الطفولة والمراهقة . ان جميع الأشخاص الأسوياء في جميع مراحل العمر قد يلجأون إلى أحلام اليقظة في بعض الأحيان . وهي لا تصبح مؤذية أو خطرة على الصحة العقلية إلاّ إذا اعتاد الفرد اللجوء اليها باستمرار كوسيلة للابتعاد عن الواقع . وفي هذه الحالة لا يعود الشخص يحاول تحقيق أي تكيف إيجابي بنّاء إزاء ما يعترضه من مشاكل الحياة الواقعية ، الأمر الذي قد يؤدي به إلى مرض عقلي خطير .

النكوص Retrogression : يستعمل الفرد هذه الجُنَّة السيكولوجية عندما يجابه موقفاً صعباً ، فيسلك سلوكاً خاصاً بمرحلة من مراحل نضجه السابقة . كأن يرفس برجله السيارة إذا لم تتحرك ، فيعود بذلك إلى طفولته ، ويسلك كما يسلك الطفل إزاء هذا الموقف ناسياً المحاكمة والتفكير . هذا النوع من السلوك الذي يُعرف أيضاً بالرجعة أو النكسة Regression يُلاحظ بين وقت وآخر لدى أذكى الناس وأكثرهم نضجاً . ولكن إذا لجأ إليه الفرد باستمرار أصبح عائقاً خطيراً لنموه الانفعالي وتكيفه الاجتماعي .

المخاوف الشريدة أو «الفوبيا» : « الفوبيا » خوف قتال ، لا مبرر له، من بعض الأشياء أو بعض المواقف . ومن أشد المخاوف : الخوف من الأماكن القريبة Claustrophobia ، والخوف من الأماكن المرتفعة Acrophobia ، والخوف من الظلام Nyctophobia ، والخوف من الماء Aquaphobia . يشعر الفرد في هذه الأحوال بخوف شديد ولكنه لا يستطيع أن يقدم سبباً معقولاً لخوفه . ويرجع السبب الأساسي للفوبيا، في العادة ، إلى بعض خبرات الطفولة.ويكون مترسباً في أعماق اللاشعور . لذلك يصعب القضاء عليه . قسد لا يكون له أثر هام في حياة الانسان . إلاّ أنه يجب القول بأن الشخص المصاب بعدد كبير من هذه المخاوف المزعجة ليس ذا تكيف حسن للواقع ، لأن جانباً كبيراً من سلوكه لا يقوم على أساس موضوعي .

الكبت : بناء على نظرية التحليل النفسي ، يجري الكبت عندما تنبذ (الأنا) نبذاً لا شعورياً الادراكات والأفكار التي تحوي عنصراً مؤلماً غير سار. فهي « تُقْبَر» وتُعزل عن عالم الشعور ، ولكن تظل لها آثارها القوية الخطيرة في الشخصية . إن جانباً كبيراً من عمل المحلل النفساني ينحصر في اكتشاف واظهار الدوافع والأفكار المكبوتة لكي تعامَل معاملة ايجابية بناءة .

الهيستيريا: نجد في بعض الأحيان أن العاطفة المؤذية جداً التي يكبتها الفرد في أول الأمر ، تعبر عن ذاتها بأعراض السلوك الجسمي الذي يوجد لدى المقعدين Crippled أولدى المصابين في حواسهم . هذا النوع من الاستجابة لموقف من المواقف أو مشكلة من المشاكل التي يتعذر احتمالها في البيئة يعرف بالهيستيريا . والصدمات الانفعالية التي تنشأ عن بعض الحوادث كالحرب والحرائق والفيضانات قد تؤدي إلى الهيستيريا . قد يظهر على الفرد المصاب بالهيستيريا أي عرض من أعراض كثيرة، كالشلل والعمى والصمم واضطرابات النطق وفقدان الشعور .

العُصاب Psychoneurosis: توجد بالاضافة الى الهستيريا أشكال أخرى من الأمراض العصبية النفسية أو الاضطرابات العقلية التي تنتج أعراضاً جسمية من دون أساس عضوي ظاهر . ومن بين هذه الاضطرابات يمكن أن نذكر « النورستانيا » وهي حالة من الضعف المزمن والتعب المزمن . و«البسيكاستينيا » Psychasthenia وهي حالة عقلية تمتاز بمشاعر القلق الفظيع المميت . والمَسّ Obsession ، والأفكار القاهرة Compulsions .

الاستجابات المستمرة التي لاتؤدي الى تلاؤم : إن المتاعب النفسية والنرفزة والقلق البسيط التي يعانيها معظمنا في بعض الأحيان قد لا يكون لها نتائج خطيرة إلاّ إذا صارت جزءاً ثابتاً من سلوكنا الانفعالي . هذه الاستجابات تكون في أحسن الحالات استجابات سلبية وغير منتجة ، أما في حالاتها السيئة فتتراكم وتؤلف اضطراباً عقلياً وانفعالياً من نوع خطر .

الاعلاء : الاعلاء ، كما تشرحه نظرية علم النفس التحليلي ، هو استبدال بعض العادات المستحبة اجتماعياً بالدوافع الجنسية . لا يمكن اهمال الدافع الجنسي بطبيعة الحال ، ولكن الشخص يلائم بين أهدافه الخاصة وأهداف المجتمع ، ويوجه بعض الدوافع الأساسية ولو توجيهاً جزئياً في وجهات جديدة ذات قيمة اجتماعية أفضل من الوجهات السابقة . ان الاعلاء مستحب وضروري في الحياة المتحضرة وهو جزء من الخبرة اليومية لكل فرد اجتماعي .

دور علم الصحة العقلية

يهتم علم الصحة العقلية الحديث العهد نسبياً بانماء الشخصيات السليمة الحسنة التكيف ، وبا كتشاف السلوك المنحرف انحرافا خطيرا، وبتقويمه . وهو ،في شطره الوقائي ،يحاول ، عن طريق التعليم والارشاد الجيدين ، تهيئة الظروف المحيطية والعادات الاجتماعية والانفعالية التي تحول دون ظهور ردود الفعل الهدامة إزاء المشاكل والمتاعب .وببذل أقصى جهده ليخلق في البيت والمدرسة الأجواء العاطفية التي تجنّب الأطفال والمراهقين استعمال الجُنن (١) غير المستحبة كالاسراف في التعويض والسلبية والنكوص والعُصاب ، بينما يحاول في شطره العلاجي أن يعود بالأفراد ، الذين نمت فيهم انحرافات سيئة في الشخصية، إلى حالة الصحة والفعالية العقلية والانفعالية السليمة .

ليس في وسع المدرس أن يكون عالما ممتهنا في الصحة العقلية بالمعنى الدقيق لهذه العبارة ، ولكنه يستطيع أن يكون ذا وجهة نظر في علم الصحة العقلية . يستطيع مثلاً أن يهتم بنمو شخصيات طلابه مثل اهتمامه بتقدمهم في مواد الدروس . صحيح أنه لايستطيع القضاء على جميع الصدامات Conflicts والتوترات ودواعي الحيبة في الصف ، غير أنه يستطيع إنقاذ طلابه من التعرض لكثير من الظروف التي تؤذي الصحة العقلية . إن عاداته في المدرسة وتصرفاته يمكن أن تُراقب وتفحص وتحسَّن . مثال ذلك أنه يستطيع تجنب التهكم الذي يُعتبر من أقوى العوامل التي تؤدي الناشئة إلى الأنطواء والكبت . ويمكنه أن يكون ماهرا في ملاحظة بوادر صدامات الشخصية لدى الطفل ، فاذا كانت ناشئة عن البيئة المدرسية سعى للقضاء على أسبابها . وفي كثير من مراحل نمو شخصية الطفل تقع على المدرس مسؤولية تساوي في الأهمية مسؤولية الآباء .

عندما يصبح الفرد ضحية لأنحراف سيء خطير يجب أن تتضافر جهود الآباء

---

(١) جمع جُنَّة وهي الترس ويشار اليها عادة بآليات الدفاع .

والمدرسين والمرشدين — وربما المحلل النفساني والمرشد النفساني أيضاً — لاعادته إلى حالة جيدة من الصحة العقلية . وأهم شطر من علاج الشخص المنحرف يمكن أن يتم باجراء تغييرات في عاداته وميوله الانفعالية . ولاتمام هـذه التغييرات يحتاج المنحرف الى المساعدة الماهرة من قبل الآخرين .

يقول أحد علماء النفس : « إذا أمكننا مساعدة الفرد المنحرف على أن يرى أن طرق استجابته هي من بقايا الطفولة وأنها غـير مستحبة ، وإذا رضي أن يتبنى طرقاً أفضل للقاء المواقف ، وإذا أمكنه أن يفهم بعض أسباب سلوكه السابق ، واستطاع أن يشعر برغبة حقيقية في أن يستبدل بسلوكه السيء السابق طرقاً أفضـل ومستحبة للتكيف إزاء المواقف ... أمكننا أن نربح المعركة . إن المدة التي تستغرقها عملية إعادة التكيف والتلاؤم ، والطريقة التي تتم بها ، والصعوبة التي تعترضها ، كل هذه تتوقف بالطبع على درجة خطورة الانحراف (التكيف السيىء) وعلى أسبابه ، وعلى قدَمه أو حداثته ، وتتوقف ، فوق كل شيء ، على مدى التعاون الذي يبديه الفرد وأقرباؤه ومدرسوه ورفاقه في هذا السبيل (١) .

يجب ألاّ نغالي في الاعتقاد بأن جميع البشر منحرفون (سيئو التكيف) بصورة من الصور . فقد رأينا كثيراً من أنواع التكيف شائعةً وطبيعيةً لدى الأشخاص الذين يملكون صحة عقلية سليمة ، لأن الحياة كلها عمليـة تكيف للبيئة . ولكننا نستطيع أن نفهم طلابنا ورفاقنا وأنفسنا فهما أفضل جداً مما نستطيع في العادة ، إذا نحن درسنا ولاحظنا بدقة استجاباتنا التي نحاول بها لقاء مشاكل الحيـاة بنجاح في بعض الأحيان وباخفاق في أحيان أخرى .

❀ ❀ ❀

---

(١) راجع :

Skinner, C. E. , Editor, Educational Psychology , p. 615 .

-١٨-

تكيف المنحرفين

« مقدمة — المصابون بالكساح أو المقعَدون العجزة — العميان وذوو العمى الجزئي — الصُّم وذوو الصمم الجزئي — المصابون بعاهات النطق — الأشخاص ذوو المشاكل في السلوك — الخلاصة ».

مقدمة

الصفات والخصائص موزعة لدى أية جماعة بشرية توزيعاً يجعل بعض الأفراد يختلفون اختلافا بيّنا عن النموذج العام في الشخصية أو في السلوك . فاذا كان اختلاف الفرد عن النموذج العام الوسطي اختلافاً بسيطاً لم يؤدِّ هذا الاختلاف إلى مشكلة خاصة . والأفراد الذين هم على هذا الغرار يتكيفون للحياة من دون صعوبة كبيرة . أما إذا كان اختلاف الفرد عن النموذج العام الوسطي اختلافاً كبيراً فانه يُعتبر منحرفا ، سواء أكان انحرافه انحرافا جسميا أم أخلاقيا أم انفعاليا أم عقليا ، ويصبح عندئذ مشكلة من مشاكل مجتمعه الخاصة .

إن توزيع الصفات ، لحسن الحظ ، يتخذ شكل التوزيع الطبيعي ، أي يكون عدد المنحرفين عن المتوسط قليلاً نسبياً ، ولكنهم يتطلبون انتباها واهتماما خاصاً من المربين والأطباء وعلماء النفس (والمرشدين الاجتماعيين) . ان لهؤلاء الأشخاص الشواذ الحقّ ، في المجتمع المتحضر ، في أن يُفهموا فهما جيدا ، ويُحترموا الاحترام الذي يستحقونه كأشخاص ، ويُرشدوا ويُعلَّموا الارشاد والتعليم اللذين يؤهلانهم للحياة النافعة بقدر الامكان . إن مسؤلية تأمين هذا الحق لهؤلاء الأفراد تقع على

عاتق الجماعة التي يعيشون بين ظهرانيها ، أو الدولة التي يعيشون في ظلها ، والأمة التي ينتمون إليها ؛ وهي ليست بالمسؤولية السهلة ، لأنها تتطلب قسطاً كبيراً من التعاون بين البيت والمدرسة والمؤسسات الخاصة والعيادات الطبية والعمال المختصين المدربين تدريباً حسناً .

ليس يجب على الأشخاص الآخرين وحدهم أن يساعدوا المنحرفين ، بل يجب على المنحرفين أنفسهم أيضاً أن يساعدوا أنفسهم ضمن حدود قابلياتهم . يجب على المنحرف ، بقدر ما يؤهله ذكاؤه ونضجه ، أن يفهم طبيعة الصفات التي تميزه عن الآخرين ومداها . يجب عليه أن يستعد نفسانياً للاستفادة من الفرص التي تقدمها له البيئة بغية مساعدته للوصول إلى تكيف أفضل . يجب أن يتعلم كيف يواجه بصورة بناءة المشاكل الخاصة الناشئة عن انحرافه .

وقد بحثنا في المحاضرات الماضية في نوعين من أنواع الانحراف : الموهوبين والبطيئي التعلم . وعلينا هنا أن نوجه انتباهنا بصورة خاصة إلى الأشخاص المصابين بعوائق جسمية ، وإلى الأطفال ذوي السلوك المشكل الناشىء عن التكيف الاجتماعي والانفعالي السيء .

المقعدون

مشاكل المُقعد كثيرة ، وليس أقلّها شأناً ميوله التي ينميها بنتيجة نقصه الجسمي . إن عاهته تجعل من المستحيل عليه أن يشارك في بعض الفعاليات التي ترضيه من الناحيتين الانفعالية والاجتماعية . بينما تكون دوافعه ومطامحه وحاجات شخصيته في نفس قوة دوافع الأشخاص العاديين ومطامحهم وحاجاتهم . وقد يكون ذا قابلية عقلية متوسطة أو عالية . وعندما يتقدم نحو المراهقة تشتد مصاعبه . لأن حالة عدم الاستقرار التي تمتاز بها المراهقة ، بصورة طبيعية ، تزداد لديه مادام محروماً من كثير من الفعاليات . فتراه يستجيب لهذه الحالة استجابة سلبية وبأنواع أخرى من السلوك الاجتماعي .

يستطيع الوالدان الذكيان أن يساعدا كثيراً أطفالهما المقعدفي سبيل إنماء روح من التفاؤل والثقة بالنفس لديه ، والنظر إلى نفسه وإلى الآخرين نظرة سليمة . ولكنهما يحتاجان إلى العون من أجل تزويد طفلهما بالفرص التعليمية المناسبة ، وبالتدريب الخاص الذي يمكنه من مزاولة مهنة من المهن الملائمة له . وهذا يقتضي تدريبه في مدارس خاصة إذا استطاع أن يغادر البيت ، أو تعليمه تعليماً خاصاً في البيت إذا لم يستطع مغادرته . إن الحكومات والهيئات الخاصة أخذت توحد جهودها في كثير من الأقطار كخطوة نحو القيام بهذه المسؤوليات المترتبة عليها إزاء الأشخاص المصابين بعاهات جسمية . ولكن هذا العمل لا يسير في أي بلد من البلدان كما ينبغي ، لأنه يقتضي بذل أموال طائلة لتشييد البنايات تشييداً خاصاً ولاعداد عدد آخر كبير من المعلمين الذين يفضلون المعلمين الحاليين كفاءة ومعرفة .

العميان وذوو العمى الجزئي

يعاني العميان وشبه العميان مشاكل كثيرة ناشئة عن تكيفهم لعاهاتهم التي تؤدي إلى تضييق خبراتهم . واذا لم يعاملوا من قبل الأشخاص الذين يحيطون بهم معاملة تنطوي على العناية والاهتمام فانهم قد يشعرون بأنهم غير مرغوب فيهم . وفي هذه الحالة يلجأون إلى العزلة والانطواء. لذلك يكونون بحاجة إلى مساعدة عظيمة نفسية ومهنية . ولحسن الحظ أخذت كثير من جمعيات الاحسان وهيئات الخدمة الاجتماعية تهتم بمساعدة العميان وشبه العميان ، وقطعت خطوات ممتازة في هذا السبيل ، فأعدت لهم الكتب المدرسية وغيرها بحروف « بريل » . وفتحت لهم صفوفاً خاصة ، وصار المدرسون يتخصصون ويتدربون لتعليم هؤلاء القاصرين .

يهدف برنامج تربية أفراد هذه الفئة إلى إنماء قيمتهم الأخلاقية والاجتماعية والعاطفية بالاضافة إلى المهارات المفيدة . وتعتبر الموسيقى من أكثر الفعاليات التي يستمتع بها العميان . وربما كانت تنمية الاعتماد على النفس والرضا الناشيء عن انجاز أحد الأعمال

أهم من الشعور بأنهم قد اكتسبوا مهارات مهنية من النوع الراقي . يضاف إلى ذلك أنهم بحاجة إلى الشعور بالالفة وبأنهم يقدمون للمجتمع خدمة قيمة . ونحن نجد لدى كثير من العميان الذين نعرفهم والذين يمتازون بالمرح وغنى النفس والذين يعتبرون أعضاء فعالين في أسرهم وجماعاتهم ، أقول ، نحن نجد لدى هؤلاء الدليل على أن العميان يستطيعون تحقيق هذا التكيف الجيد.

الصم والمصابون بالصمم الجزئي

ربما كان الأطفال الذين يصابون بعاهات سمعية أقل حظاً ، في بعض الأحيان ، من جميع المصابين بقصور جسمي من حيث الاستمتاع بالفرص الملائمة للتكيف الحسن . إن قصورهم يبقى مدة طويلة خافياً من دون أن ينكشف ، فلا يلقون ما يحتاجونه من التفهم الرحيم لحالتهم. ولا بد أن تعترضهم ، بسبب فقدهم القدرة على السمع ، مشاكل أخرى ، كعاهة النطق ، والقراءة الرديئة ، والعادات الاجتماعية غير المستحبة .

ولكيلا يصبح الطلاب الصم والمصابون بصمم جزئي فئة منعزلة عن الناس الآخرين، يجب تعليمهم بطرق تساعدهم على التفاهم بصورة جيدة نوعاً ما مع الأشخاص الأسوياء. ويعتبر تعليمهم الكلام والقراءة بالشفاه إحدى هذه الطرق . إن مساعدة هؤلاء الطلاب مساعدة خاصة في القراءة قد تساعدهم كثيراً على التقدم في المدرسة. وفي نفس الوقت قد تحول معالجة الأذن والأنف والحنجرة معالجة طبية دون الصمم الكلي أو الجزئي . يجب أن يتلقى هؤلاء الناس خدمات العيادات الطبية أينما أمكن دون أن يتكلف ذووهم بدفع نفقاتها إذا كانوا فقراء عاجزين عن الدفع .

كل مدرس ، تقريباً ، سيجد بين طلابه نسبة معينة صغيرة مصابة بثقل السمع . قد لا يريد هؤلاء الاعتراف بأنهم لا يسمعون بصورة جيدة ؛ وتميل نتائجهم المدرسية إلى الهبوط لأنهم لا يستطيعون فهم ما يُلقى في الصف . فيجب على المدرس أن يساعد

مثل هؤلاء الطلاب على التكيف من دون أن يمنحهم امتيازات خاصة. إن إعطاء الطالب كرسياً ملائماً يمكنه من أن يسمع بصورة جيدة يعتبر مساعدة عظيمة له . يجب على المعلم أن يستخدم كل وسيلة معقولة وممكنة لكي يساعد الطالب الثقيل السمع على بناء عادات جيدة ، ولكي يمنعه من الاعتزال والانقطاع عن الناس ومن الشعور بالخيبة واليأس .

المصابون بعاهات النطق

يُقدّر أطفال المدارس الابتدائية المصابون بنوع من أنواع عيوب النطق الخطيرة التي تستدعي انتباهاً خاصاً، يقدرون بخمسة من المائة من مجموع الأطفال. وهذا يعني أن عيوب النطق المختلفة كالتلعثم والحبسة والتأتأة وغيرها تقيم الصعوبات في وجه تكيف الشخصية . وقد نشأ علم جديد خاص بعيوب النطق وعلاجها في السنوات الأخيرة . وأخذ عدد كبير من النظم المدرسية يستخدم الأساتذة الاختصاصيين في ميدان النطق . يضاف إلى ذلك أنه صار يُطلب في بعض الأحيان من جميع معلمي رياض الأطفال والمدارس الابتدائية أن يأخذوا دروساً في تحسين النطق وتصحيحه لكي يستطيعوا فهم الأطفال الذين يعانون صعوبات في النطق في أول حياتهم ويتمكنوا من معالجتهم . أما الأطفال المصابون بعاهات خطيرة في النطق فانهم يوضعون بين يدي مدرسين خصوصيين إذا أمكن ذلك (١) .

أسباب عيوب النطق كثيرة ومعقدة ، وتشمل عوامل جسمية وانفعالية من أنواع كثيرة . وعندما يفكر المرء في جهاز النطق المتكامل المعقد، وفي درجة التوافق اللازم لاخراج النطق الجيد يستغرب إذ يجد أن النطق المعيب ليس شائعاً بين الناس أكثر مما نجده الآن . إن أجزاء هذا الجهاز تشمل :

---

(١) الحديث هنا يدور حول ما يجري في مدارس البلاد الراقية بالدرجة الأولى .

١ — جهاز الحس أو الاستقبال (الخاص برؤية رموز الكلمات ، وبسماع أصواتها ، واحساسات اللمس ، وحركات اليدين ، وحركات الحنجرة التي تساهم في إخراج الصوت) .

٢ — آلية الحركة أو الإصدار (الخاصة باخراج حركات الحنجرة واللسان والفكين والوجه والصدر والحجاب الحاجز) .

٣ — جهاز العقل والتداعي (الخاص بربط مراكز الحركة والاحساس والتداعي وباستعادة الكلمات وتمييزها وفهمها وتكوين الأفكار) (١) .

من هذا يتضح لماذا لا يستطيع كثير من الأفراد إدراك سيطرة متوافقة Coordinated على هذه العوامل المختلفة الضرورية لاخراج النطق الصحيح. لقد جرت العادة إذا بدرت صعوبة من صعوبات النطق أن تعالج بقلة الصبر وتوبيخ الطفل، لأن الأولياء الذين يعرفون كيف يجابهون هذه المشكلة هم قليلون. ثم عندما يدخل الطفل المدرسة تصبح عاهته عبئاً أثقل عليه، فتؤثر في صلاته الاجتماعية وفي نجاحه المدرسي. إن نطقه المعيب يدفعه إلى القلق والاضطراب ، وكلما ازداد اضطرابه ساء نطقه . ولا يمكن شفاؤه من هذه المشكلة إلا بالمعالجة الخاصة . ولما كانت حالته الانفعالية متصلة بعجزه عن النطق الجيد فان أفضل علاج يُقدّم له هو الذي يوجه الانتباه الكافي لوجهي مشكلته. يقول أحد علماء النفس :

« إذا أريد تعديل النطق وتصحيحه فان الطفل يحتاج إلى التشويق الخاص ، لأن التمارين الرتيبة لا تفيد كثيراً في تصحيح العيب مالم تتيقظ رغبة الطفل في التغلب على هذا العيب وفي تحسين نطقه . يجب أن يُعلّم الطفل في الصفوف النظامية ، ويجب أن يقتنع بأنه يستطيع علاج مشكلته وتصحيح نطقه . وبالاضافة إلى دروسه النظامية يجب

---

(١) راجع :

Garrison K.C. , The Psychology of Exceptional Children P. 332.

أن يعطى من قبل خبير في النطق تمارين أخرى خاصة به . إلا أنه لا يجوز المبالغة في التأكيد على علته ، بل يجب أن يؤخذ بيد الطفل بعناية تامة أثناء تصحيح عيبه مع بقائه عضواً فعالاً في الصف. كما يجب القضاء بقدر الامكان على جميع الصدامات لديه ولا سيما انفعالات الخوف والقلق»(١) .

إن إنماء عادات النطق الجيد لدى الأطفال والشباب، ووقايتهم عيوب النطق وعلاجها هي أهداف أساسية من أهداف التربية الحديثة . لأن نجاح كثير من الناس في مدرستهم ومهنتهم وفي تكيفهم الاجتماعي والانفعالي يتوقف الى حد كبير على مدى تخلصهم من بعض عيوب نطقهم الملازمة لهم .

الأشخاص ذوو المشاكل في السلوك

إن الطائفة الأخيرة من المنحرفين التي نود التحدث عنها هي التي تتألف من تلك الفئة من الناس الذين أصبح سلوكهم العادي في البيت والمدرسة والمجتمع سيئاً الى درجة تجعلهم غير مرغوب فيهم وغير مقبولين من قبل الآخرين . ويدخل في هذه الفئة أولئك الأشخاص الذين يستجيبون للاصطدامات والتوترات بآليات السلوك الخطرة أو الهدامة . أما أعراض مصاعبهم الأساسية فهي إما الهجوم أو الاعتداء المتطرف أو الإسراف في التعويض أو السلبية ، وقد ينتهي بهم الأمر إلى ارتكاب الآثام أو الجرائم .

إن هؤلاء المنحرفين يُعتبرون من الناحية الأخلاقية خارجين على قوانين السلوك السائدة، وتجب شرعاً معاقبتهم إذا ارتكبوا أعمالا إجرامية . ولكن العامل الاجتماعي وعالم النفس والمربي يعتبرون الصبي المنحرف ، قبل كل شيء ، شخصاً قد عانى صعوبة كبيرة جداً في التلاؤم مع بيئته فيحتاج إلى الاسعاف . وهناك ، على العموم ، طريقتان رئيسيتان لمساعدته . الطريقة الأولى: تغيير ظروف بيئته في البيت والمدرسة والمجتمع تغييراً

---

(١) Crow, L.D. ,and A. Crow, Educational Psychology, P. 524 .

يؤدي إلى القضاء على التوتر الذي يسبب له الانحراف . فمن المعروف الواضح أن البيت المنقسم على نفسه وغير المستقر والمزدحم وكذلك الحي المؤلف من بيوت فقيرة يسيئان إلى تكييف الطفل ويؤديان كثيراً إلى انحرافه .

أما الآثار السيئة التي تخلفها في شخصية الطفل بعض المدارس ذات البرامج الرديئة الثقيلة فغير واضحة وضوحاً كافياً في نظر الناس ؛ ولكن يمكن ، مهما يكن من أمر ، تحسين هذه العوامل البيئية الثلاثة بالرغم من أن هذا التغيير قد يحتاج ، في غالب الأحيان ، إلى كثير من الوقت والصبر . مع العلم أن المشاكل التي يخلقها البيت تكون أصعب المشاكل جميعها .

والطريقة الثانية لمساعدة هذه الفئة من المنحرفين تتألف من مساعدة الشخص بالتوجيه والارشاد على فهم نفسه ودوافعه ومشاكله فهما أفضل من ذي قبل . ويُنتظر أن يستغرق تغيير سلوكه بهذه الطريقة مدة طويلة جداً، كما ينتظر ألا ينتهي إلى النجاح دائماً .

وقبل أن يعرف الفرد ويشعر بأن هناك سلوكا آخر أفضل من سلوكه الحاضر لمواجهة مشكلته ، لايبدي أي تقدم أو تحسن حقيقي ثابت في سلوكه . إن هذا الأمر يقتضي استعمال طرق في الارشاد من نوع راق.

ليست عادات معظم الأطفال والأحداث ذوي المشاكل السلوكية من الثبات والقوة بحيث لايمكن تصحيحها وجعلها مقبولة من قبل المجتمع . إنه لا يحتاج الى عناية المصحات إلا قسم قليل منهم ، أما القسم الأعظم فيبقى في بيئته المألوفة في البيت والمدرسة والمجتمع حيث يجب أن تؤمن لهم الوسائل التي تساعدهم على التكيف الحسن للحياة اليومية . واذا لم تتيسر لهم هذه العناية ولم يؤمن لهم هذا العون في حداثتهم فقد يصبحون في رشدهم مجرمي المستقبل أو مرضاه العصبيين .

الخلاصة

تحدثنا في هذه المحاضرة عن بعض أنواع المنحرفين الذين يوجدون في كل مجتمع.

وأشرنا إلى المسؤولية التي تقع على عاتق جميع الأشخاص الأسوياء لمساعدة المنحرفين من أجل الوصول بهم إلى حياة أفضل . إن المدرس بصورة خاصة يحتل مركزاً خطيراً من هذه الناحية . إنه لا ينتظر منه أن يقوم بعلاج المنحرف علاجا خاصا ، ولكنه يستطيع تمييزه واحترامه ، ويستطيع في كثير من الأحيان أن يشجع المنحرفين على تغيير أوضاعهم وتحسين عاداتهم . وهو ، كمواطن يهتم بعض الاهتمام بالمصلحة العامة ، يستطيع أن يستغل نفوذه لكي يؤمن العلاج والظروف الملائمة لأولئك الشواذ في عقولهم وأجسامهم وانفعالاتهم . لقد أصبحت هذه الخدمات تعتبر جزءاً لا يتجزأ من الواجب المسلكي للمدرس والمربي الحديث .

❀ ❀ ❀

-١٩-

صلات الأطفال بالآباء

« مقدمة — موقف الآباء — أنواع الأسرة : الأسرة النابذة ، الأسرة القابلة ، الأسرة المسرفة في المحافظة على الطفل ، الأسرة الديمقراطية — العوامل غير الملائمة — اقتراحات للآباء والمربين».

مقدمة

خرج إلى الوجود في السنوات الأخيرة علم كامل يبحث في صلات الأطفال بالآباء . إن الذين درسوا نمو الطفل وتطوره وعلم نفس المراهقة هم الذين خلقوا هذا العلم الجديد ، عندما حاولوا أن يفهموا فهماً أفضل أقوى العوامل التي تؤثر في نمو الانسان ، ولا سيما نواحي نموه العاطفية والاجتماعية والأخلاقية . فلما جاء علماء التحليل النفسي زادوا هم أيضاً هذه الحركة قوة ، لأن اعتقادهم بأن كثيراً من فعالية السلوك البشري إنما توجد مفاتيحها في حوادث الطفولة المبكرة ، هذا الاعتقاد قد قوى دراسة العلاقات التي تقوم بين الأطفال والآباء . وقد ازداد اهتمام المربين والأطباء النفسانيين والآباء بهذه القضية ، لأنه قد صار معلوماً لديهم أن فهم المدرس لطلابه يقتضيه أن يعرف شيئاً عن البيئة الأبوية التي جاءوا منها .

إن الفقر ، وسوء المسكن ، وعدم وجود مكان ملائم للعب ، والمستوى الاجتماعي المنخفض ، كلها عوامل تؤثر في نمو الأطفال وتكيفهم . ولكن البحث قد أظهر أن طبيعة الأبوين وموقفهما من الحياة بصورة عامة ومن الأطفال بصورة خاصة يتركان

أعمق الأثر في تكييف الطفل . والدليل على هذا إنما يوجد في سجلات جرائم الأحداث ؛ لأن كثيراً من الانحرافات الخطيرة وجرائم الأحداث أتت من الأسر التي تتمتع بحالة اجتماعية واقتصادية جيدة ، والتي يجد فيها الأطفال كثيراً من التسلية وفرصاً جيدة للتعلم . إذن ، ليست مظاهر البيت والجيرة الطبيعية والمادية هي المسؤولة بالدرجة الأولى عن تكييف الطفل ، سواء أكان تكييفاً حسناً أم تكييفاً سيئاً ، بل المسؤول عن ذلك هو شعور الطفل نحو بيئته . ويعتبر الأبوان أهم العناصر الموجودة في هذه البيئة .

موقف الآباء

إن كل أب أو كل أم يقف موقفاً خاصاً من كل طفل في الأسرة ومن تربيته . ولكن هناك بعض الأنواع من المواقف العامة الشائعة في كل مكان تقريباً . مثال ذلك أن يكون الآباء محافظين في موقفهم من الأطفال . وترجع هذه النزعة المحافظة إلى تقاليد الأسرة وإلى التجارب التي مر بها الأبوان في الطفولة والتعاليم التي تلقياها وإلى راحتهما الشخصية ، إذهما لا يريدان إن يزعجهما الأطفال ، كما أنهما يرغبان في البيت الذي يسوده النظام والترتيب . وليست هناك ضرورة لوجود صلة بين هذه النزعة المحافظة وبين حب الآباء للأطفال أو عدم حبهم لهم . لأن أكثر الآباء حباً لأولادهم يكونون في بعض الأحيان أقلهم فهماً لطبيعة أولادهم وحاجاتهم .

وهذا يؤدي بنا إلى أخطر مشكلة في ميدان علاقات الأطفال بالآباء كله . وهي أن الآباء يجدون صعوبة كبيرة في الوقوف من أطفالهم موقفاً معقولاً . إن الروابط التي تربط الأب والأم بالابن والبنت هي روابط عاطفية . والآباء في كثير من الأحيان لا يفكرون تفكيراً جيداً عندما يعالجون مشاكل أطفالهم . وتكون مواقفهم وأعمالهم غير منطقية وغير منسجمة . لأنهم يميلون إلى الاعتماد على الغريزة والبديهة في علاج القضايا التي تهم الأطفال .

أنواع الأسرة

وجد الذين درسوا مواقف الآباء والبيئة العائلية أن هنالك أنواعاً من الأسر متميزاً بعضها عن البعض الآخر من حيث معاملة الأطفال . ونود أن نذكر بعض هذه الأسر ونشير إلى آثارها في سلوك الطفل وتكيفه .

الأسرة النابذة : وهي الأسرة التي يكون فيها الطفل منبوذاً وغير مرغوب فيه من الأب أو من كليهما . ولذلك لا يلقى في البيت سوى انتباه قليل وعناية قليلة . وفي مثل هذه الحالة يسيطر الأبوان على الطفل سيطرة قاسية في بعض الأحيان ويظهر حقدهما عليه. ولكننا نرى في حالات أخرى أن شعور الأبوين بالإثم من كرههما للطفل يجعلهما يكفران عنه باظهار الحب الشديد له وبزيادة المحافظة عليه وبالتساهل الشديد معه . هناك أسباب كثيرة تدفع الأبوين إلى نبذ الطفل ، ولكن أكثرها شيوعاً عدم نضجهما انفعالياً ، وتكيفهما للحياة الزوجية تكيفاً سيئاً .

تكون آثار الكره الأبوي في سلوك الطفل دائماً آثاراً خطيرة . فهو لا يشعر بالأمن في البيت ، ولا يستطيع إرضاء حاجاته الأساسية للحب ، كما أنه يبحث عن طرق أخرى لارضاء حاجاته الشخصية الأخرى . أما سلوكه فيحتمل أن يكون لا اجتماعياً ومصحوباً بأعراض كالهجوم المتطرف والكذب والسرقة والشرود والقسوة. وربما خلف الكره فيه آثاراً باقية طوال حياته . يقول أحد علماء النفس (وولبري): «إن الكره يستطيع دائماً أن يعوق الطفل عن التكيف للحياة، وذلك بالقضاء على شعوره بالأمن ، وتحطيم ثقته بنفسه ، وتمزيق نمو (أناه) » .

إن تطبيب الأطفال الذين عانوا كرهاً شديداً لمن أصعب الأمور. وقد ظهر أن عدداً كبيراً منهم يرتكب جرائم تسجل في سجلات جرائم الأحداث .

الأسرة القابلة الراضية

إن الأسرة المقابلة للأسرة النابذة هي بالطبع الأسرة (القابلة) الراضية عن الطفل الراغبة فيه . في هذه الأسرة يحتل الطفل منزلة هامة ، وينمو في جو من

العواطف الحارة . وقد دل البحث على أن الأبوين اللذين «يتقبلان» الطفل ويرغبان فيه يكونان على العموم قد نشآ في بيوت يسود فيها الحب واللطف والمعاملة الحسنة. يقول (سيموند) الذي درس آثار (القبول) في الشخصية « إن المواطنين الصالحين، ورجال العلم الطيبين ، والعمال الصالحين، والأزواج الصالحين ، والزوجات الصالحات، والأبوين الصالحين يأتون من الأسر التي تقبل الأطفال وترغب فيهم ».

الأسرة المستبدة (الأوتوقراطية) : إذا سيطر الأبوان على الطفل في جميع الأوقات وفي جميع مراحل النمو ونابا عنه في القيام بما يجب أن يقوم هو به ، وتحكما في كل عمل من أعماله ، فانه يشعر إذ ذاك بسيئات البيت المستبد . وقد يهتم الأبوان بالطفل ويحبانه ، ولكنهما يضطرانه إلى خضوع دائم تقريباً ، لأنهما يعتقدان أن ذلك من مصلحته . والوالد الذي يسيطر على طفله كل هذه السيطرة لابد أن يكون هو نفسه قد نشأ في أسرة مستبدة فصار يعامل طفله كما كان أبواه يعاملانه .

قد يكون الأطفال الذين ينشأون في مثل هذه البيئة ذوي سلوك حسن مهذبين هادئين ما داموا في البيت أو في مواقف مستبدة مماثلة . ولكنهم عندما يصبحون في مرحلة المراهقة ويأخذون في التمتع بشيء من الحرية ، لا يُظهرون استعداداً للتمتع بها ، لأن أسرتهم لم تعودهم الاعتماد على النفس والتشبث الخاص . ولذلك تراهم يشعرون بالنقص والارتباك ، ويسهل انقيادهم إلى سبل الضلال من قبل رفاق السوء . ونحن نجد بين المجرمين الأحداث كثيراً من الأطفال الذين جاءوا من أسر مستبدة يتمتع فيها الأبوان ، في معظم الأحيان ، بمكانة اجتماعية مرموقة ، وبعيشة موفقة ، وثقافة جيدة .

الأسرة المسرفة في المحافظة على الطفل : في هذه الحالة نرى الأبوين ينتبهان انتباهاً شديداً إلى الطفل ، ويبالغان في العناية به . وفي كثير من الأحيان يسرفان في التساهل معه ، ويبالغان في إظهار الحب له . ثم لا يرغبان في تقبل التغيرات التي يأتي بها نموه ، فيحاولان ابقاءه ،من وجهة نظرهما الانفعالية ، في مرحلة أدنى من المرحلة

التي يبلغها في نموه . فاذا دخل مرحلة الطفولة المتوسطة بقيا يعاملانه كما كان يُعامل في مراحل طفولته الأولى ما أمكنهم ذلك . وإذا أصبح في مرحلة المراهقة ظلا ينظران إليه كما ينظران إلى صبي صغير. وتراهما لا يطيقان التفكير في أنه أصبح يحتاج إلى شيء من الحرية. إنهما يريدان الدفاع عنه، وحل مشاكله ، وتيسيرَ الحياة له دائماً.

هناك أدلة كثيرة على أن الأطفال الذين يسرف آباؤهم في المحافظة عليهم يصعب عليهم جداً النجاح في مستقبل حياتهم . إن المحافظة الشديدة على الطفل هي بالطبع نوع من السيطرة ، والطفل الذي ينال هذه المحافظة الشديدة تنقصه الثقة بالنفس وضبط الانفعال لأنه لم تتح له فرصة للتدرب على هاتين الخلّتين . كما أنه يميل إلى الحياة والانطواء والتهرب من المسؤولية والخوف من التقدم في نموه . قد يحرز نجاحاً جيداً في المدرسة ، لأنه يعوض عن تكيفه الاجتماعي الضعيف بالسعي والاجتهاد ، ولكنه لن يكون إلا طالباً مسايراً ذا حظ ضئيل من الأصالة وسعة الحيلة . وعندما يصير راشداً لابد من أن يشعر بالنقص وعدم الجدارة وعدم القدرة على التصرف كما يتصرف الشخص الناضج في مجابهة مشاكل الحياة .

الأسرة الديمقراطية

إن أهم مظاهر البيت الديمقراطي هو اعتراف الأبوين فيه بأن أطفالهما أشخاص يختلف بعضهم عن البعض الآخر ، وأن كلاً منهم ينمو نحو الرشد ونحو مرحلة من العمر يتمكن فيها من تحمل مسؤولية الحياة الكاملة . إن هذين الأبوين يحبان أطفالهما حباً جماً . ولكنهما يستطيعان النظر اليهم نظراً موضوعياً. إن الأسرة مشروع تعاوني يتعلم فيه الأطفال أنهم مطالبون بالقيام ببعض الواجبات بانتظام ، وباتخاذ بعض القرارات هم بأنفسهم . يتعلمون أن للأبوين حقوقاً وامتيازات وعيشة يعيشانها خاصة بهما . ولا ينتظر الأطفال في مثل هذا البيت أن يكونوا موضع الانتباه الدائم والعناية المستمرة .

ليس كل شيء كاملاً في البيت الديمقراطي ؛ لأن الأفراد بشخصياتهم المختلفة

لايستطيعون العيش سوية باستمرار في وئام أو انسجام تام ، ولا بد من وقوع الاختلافات والاصطدامات بينهم . ولكن البيت الديمقراطي لا يبيح لها أن تدوم فيه فترات طويلة من الزمن ، بل يعالجها ويزيلها بالمناقشة الصريحة ، وبروح التعاون والصداقة . ويعاقب الأطفال عندما يسيئون التصرف ، ويتعلمون توقع العقاب الذي يستحقونه . هذا البيت بيت مضبوط ، يسوده النظام، ويبذل فيه الراشدون والأطفال جهودهم للمحافظة على النظام الذاتي والتفكير السليم في جميع أعمالهم .

يتمتع الطفل الذي ينشأ في هذه البيئة المنزلية بحظ أوفر من الحظ الوسط للتكيف تكيفا حسناً مراهقاً وراشداً. إن والديه يوفران له الفرص الحسنة لتكوين العادات الانفعالية والاجتماعية التي تفيده في الشطر الباقي من حياته كلها . إن هذين الوالدين ، رغم أنهما قد لا يكونان من طبقة راقية اجتماعياً واقتصادياً بين طبقات المجتمع، يمكن أن يساعدا الطفل على إنماء أساس جيد للمواطنة الصالحة والكفاءة الاقتصادية .

العوامل غير الملائمة

أظهر البحث بعض العوامل غير الملائمة التي تحتاج إلى تأكيد خاص لدى الكلام على العلاقات القائمة بين الأطفال والآباء . يستطيع الآباء السيطرة على بعض هذه العوامل دون البعض الآخر . ومن أهم هذه العوامل :

١ — مرض الأب أو الأم أو أحد الأعضاء الآخرين في الأسرة مدة طويلة من الزمن ... أو في فترات متتالية كثيرة .

٢ — وجود أقرباء آخرين في الأسرة كالجدتين والجدّين والأعمام والعمات الذين قد تصطدم معاملتهم للأطفال بمعاملة الأبوين لهم .

٣ — النرفزة الشديدة أو سيطرة الهموم والقلق على الآباء .

٤ — غياب الأم عن البيت معظم الوقت للعمل أو للقيام بفعاليات أخرى خارجه .

٥ — الخلافات بين الأبوين وانفصالهما أو طلاقهما التي تخلق في معظم الأحيان (لا دائماً) جواً بيتياً مشبعاً بعدم الأمان والاطمئنان .

إن مشكلة العلاقات بين الآباء والأطفال من السهل حلها . ولكن عندما تزداد صعوبة المشكلة لوجود عامل واحد أو أكثر من العوامل الآنفة الذكر يصبح الموقف مظلماً بالنسبة لتربية الأطفال تربية جيدة . وفي مثل هذه الحالات قد يفيد اللجوء الى استشارة بعض الأشخاص الآخرين المختصين كمرشد العائلات مثلاً . ولكن هذه المشكلة هي في الأساس من المشاكل التي يجب أن يحلها الآباء أنفسهم مع أطفالهم .

اقتراحات للآباء والمدرسين

تقدم علماء النفس بالاقتراحات التالية لتمكين الآباء والمدرسين من معالجة مصاعب الأطفال الكبار الاجتماعية والانفعالية علاجا حكيما . ولكن هذه الاقتراحات يمكن أن تنفع الأطفال في أية مرحلة من مراحل نموهم تقريبا :

١ — عندما يسلك الأطفال سلوك الأطفال يجب على الراشدين أن يسلكوا سلوك الراشدين . عندما يقوم الأطفال باستجابات طفلية إزاء الصعوبات والمشاكل التي تعترضهم، كأن يلجأوا الى الغضب أو المناوأة، يجب على الآباء أن يحافظوا على هدوئهم وضبط أعصابهم لكي يستطيعوا معالجة سلوك الأطفال بالرأي المتزن والحكمة الرزينة . أما إذا خرج الراشدون عن طورهم فانه لا يُرجى أي خير من الموقف .

٢ — احترام الشخصية الآخذة في النمو . لا تعامل الصبيان والبنات الفتيان والفتيات كما تعامل الأطفال الصغار . ولكن لا تعاملهم كما تعامل الراشدين .

٣ — حكّمْ عقلك عند اختيار الفرص لعقاب الطفل أو لغض النظر أو لمناقشته في ما قدّم من ذنب . ولا تنظر الى المخالفات البسيطة والأعمال الشاذة التافهة التي تصدر عن الأطفال كما تنظر الى القضايا الهامة .

٤ — يجب أن تهيىء للأطفال فرصا للفعاليات التي ينفّسون بها عن أنفسهم . ويستحسن أن تكون الفعاليات جمعيةً .

٥ — كن على ثقة بالأطفال وبشعورهم شعوراً متزايداً بالاستقلال ، وأشعرهم بتلك الثقة . شجع الأطفال على الاستقلال واحتمال المسؤولية حالما يصبحون أهلاً لذلك .

٦ — ليكن عملك منسجما معقولاً بقدر الامكان ؛ إذا أساء الطفل التصرف فابحث عن السبب بصبر وبلا تحيز .

٧ — لا تهمل الطفل الهادىء المنطوي جدا . فقد يكون به أعظم الحاجة اليك وإلى عونك .

٨ — اعرف أن الأطفال أفراد يختلف أحدهم عن الآخر رغم ما بينهم من صفات مشتركة . وأن كلاً منهم يتعلم بطريقته الخاصة .

٩ — اعرف أن لدى الأطفال مشاعر قوية ، وأن هذه المشاعر إذا كبتتها سيطرة الراشدين بقسوة وعنف فقد تجد منفذا لها في السلوك الخطر .

١٠ — يجب ألا تقيس البنين بالبنات في المرحلة التي تسبق فيها البنت الصبي سنتين في النضج . ولا تقارن ، أبداً ، طفلاً بطفل آخر أو تلميذاً بتلميذ آخر . لأن الفروق الفردية الأساسية لا تجعل هذه المقارنة عقيمة فحسب بل ضارة أيضاً .

١١ — يجب أن تهيء للأطفال ، ولا سيما فى مرحلتي ماقبل المراهقة والمراهقة ، الفرص الملائمة للقاء الرجال والنساء والاجتماع بهم .

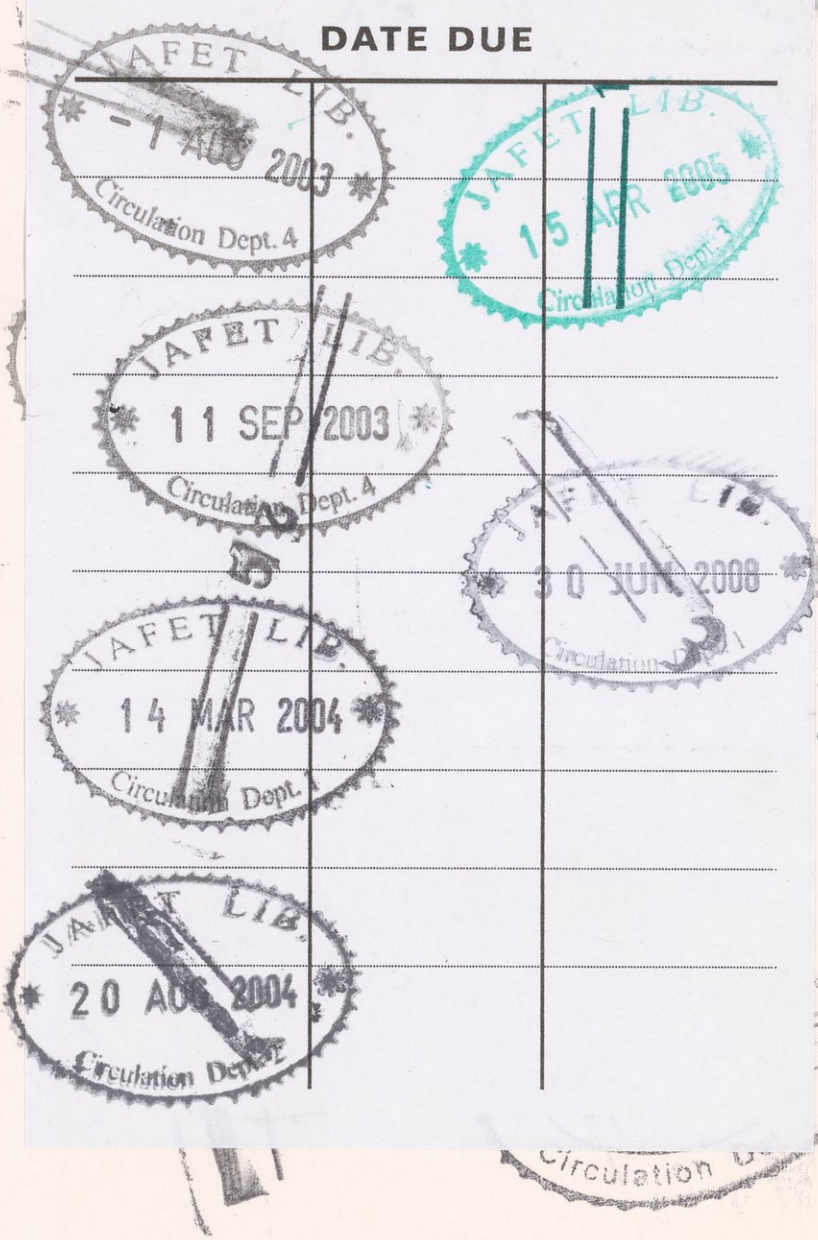
١٢ — اعلم أن الأطفال أعضاء في مجتمع خاص بهم : مجتمع الطفولة ، وأن لهذا المجتمع من القيم والنفوذ ما يفوق قيم مجتمع الكبار ونفوذه في نظرهم . لذلك تهمهم مكانتهم في مجتمعهم الخاص أكثر مما تهمهم مكانتهم في مجتمع الراشدين (١).

— انتهى —

---

(١) ملخصة من :

Blair, A.W., and W.A. Burton , Growth an Development of the Preadolescent,pp.207-211


DATE DUE
JAFET LIB.
Circulation Dept. 4
11 SEP 2003
14 MAR 2004
20 AUG 2004
15 APR 2005
30 JUN 2008

A.U.B. LIBRARY

370.151:P866tA:c.1
بوتر ،ويلس ن.
التربية وسيكولوجيا الطفل
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
01021594

370.151
P866tA