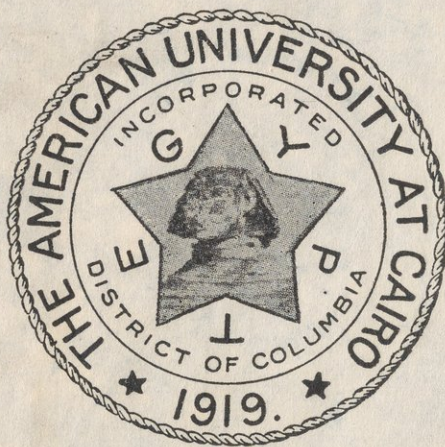


AMERICAN UNIV. IN CAIRO LIBRARY
3 8534 01048 0881

LB
108
S
17

Library of
The American University
at Cairo



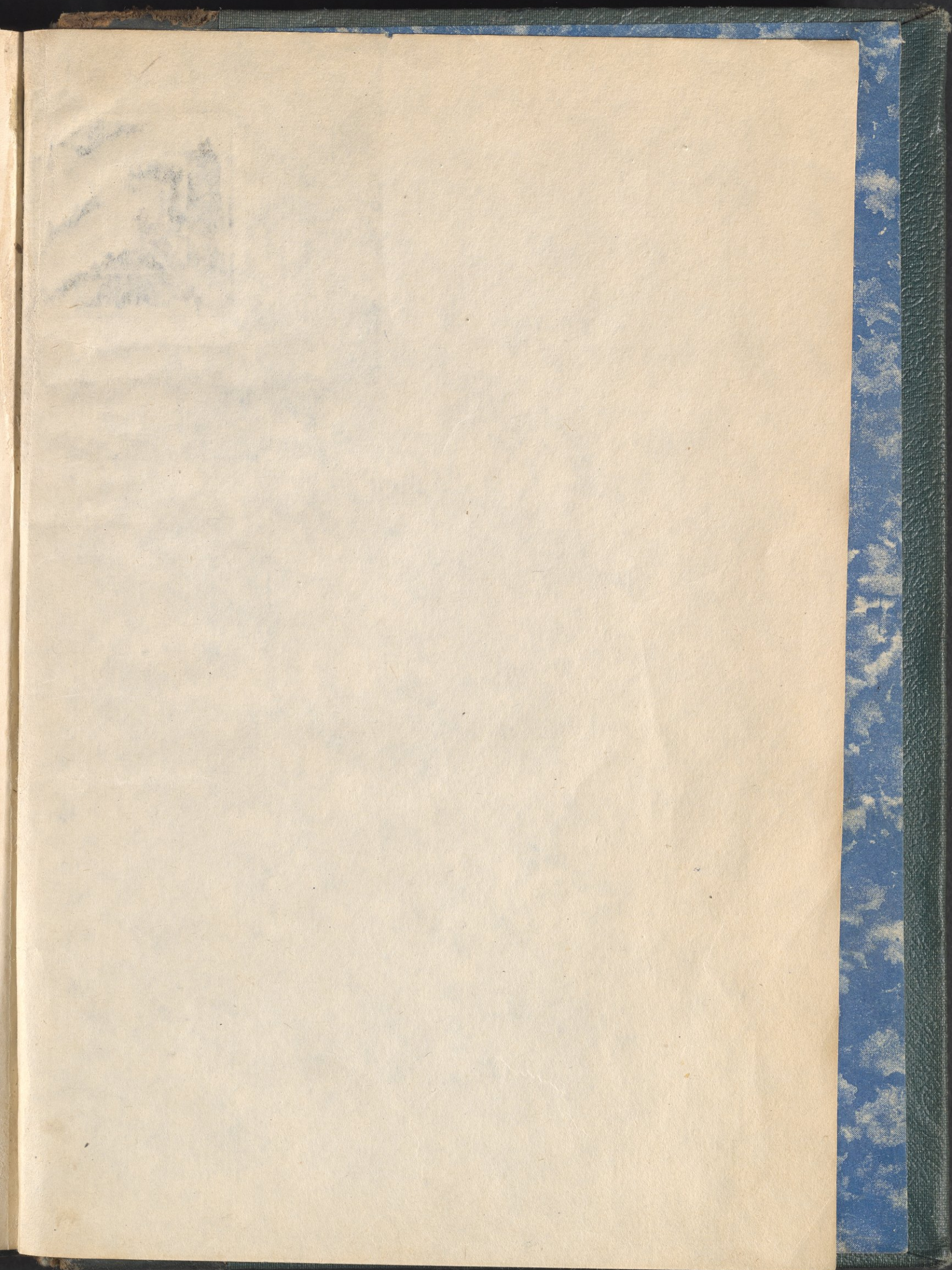
Presented by

The Author



FROM THE
LIBRARY OF
THE
AMERICAN UNIVERSITY
IN
CAIRO

من مكتبة
الجامعة الامريكية بالقاهرة



محاضرات

في التربية وعلم النفس

LB

1055

85

1952

للاستاذ

على محمد شلتوت

ليسانسيه في الآداب . دبلوم معهد التربية العالي بدرجة الامتياز
دبلوم الخدمة الاجتماعية . دبلوم الدراسات العليا بدرجة جيد جدا
دبلوم (مادل الماجستير) من معهد العلوم الاجتماعية بجامعة فاروق الأول بدرجة جيد جداً
مدرس أول التربية وعلم النفس بمعهد المعلمين الابتدائي بالاسكندرية

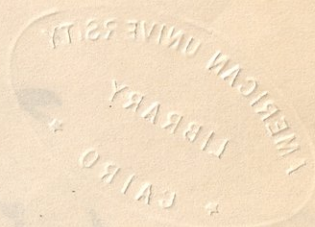
الطبعة الثانية

١٩٥٢

مطبعة دار نشر الثقافة
بالاسكندرية

OCLC
1083632555

تأليف



371-33
sh/16 l
c/-2

١٥، ٧٠، ٣
شع ٣

Author

عائدة

تأليف

هذا الكتاب هو من تأليف السيدة عائدة...
التي هي من السيدات العالمات...
التي هي من السيدات العالمات...
التي هي من السيدات العالمات...

31404

تأليف

٧٥٢١

تأليف

بالتكامل حقيقة

كلفتني مؤلف عند منقح إلى أمره أنه أنوب
عنه في إصدار أحمد مؤلفاته إلى ملكة بجمهورية
الأمريكية بملحة - فأهو ليقول

بالتكامل حقيقة

بالتكامل حقيقة

الإهداء

الى زعيم حركة الاصلاح التربوى فى مصر

الى استاذى الكبير

اسماعيل بك القباني

رمز التقدير والاخلاص

بالتكامل حقيقة

(لقبك) فى تكامله كالتكامل كالتكامل كالتكامل

(لأله) فى تكامله كالتكامل كالتكامل كالتكامل

تقديم الكتاب

هذا كتاب جديد في التربية وعلم النفس أقدمه للقراء وهو مجموعة المحاضرات التي ألقاها المؤلف فعلا على طلبته بمعهد المعلمين ، ومؤلف الكتاب سبق أن أشغل مدرسا مساعدا بمعهد التربية العالي بالقاهرة حيث كان على اتصال وثيق بالبحوث النفسية والتربوية ثم نقل إلى ميدان التجربة والتطبيق مدرسا بالمدرسة النموذجية ثم مدرسا بفاروق الأول الثانوية ثم أختير مدرسا للتربية بمعهد المعلمين ثم مدرسا أول به .

والمحاضرات التي بين يدي القراء توخى فيها صاحبها البساطة مع الدقة والتعمق ، وكان أمينا جدا في ذكر المراجع والمصادر التي اعتمد عليها في بحثه وفصلها في هوامش الكتاب .

والكتاب يعالج منهجا حديثا في التربية وعلم النفس روعيت في وضعه حاجة المدرسين وطلبة معاهد المعلمين أثناء تدريبهم وفي حياتهم العملية أيضا .

والكتاب رغم كثرة موضوعاته وتشعبها لم يخرج اليأس ضحكا كما ينتظر القراء ذلك لأنه خلو من الحشو والانشاء الذي يشوه روح البحث العلمي التجريبي الذي توخاه المؤلف .

وأنى أعتقد أن الكتاب الذي بين أيدينا ، سوف يفيد جميع المشتغلين بالتربية والتعليم ، فسيجدون به كل ما يحتاجون اليه من نظريات وحقائق ، وأنى أرجو للكتاب الرواج الذي يستحقه .

الاسكندرية في يولييه سنة ١٩٤٨ .

محمد حسين الخرنجى

عميد معهد المعلمين الابتدائي بالاسكندرية (سابقا)

وعميد معهد التربية العالي بالاسكندرية (حاليا)

مقدمة الطبعة الأولى

نشأت معاهد المعلمين الابتدائية منذ ثلاث سنوات لتخريج المدرسين للمدارس الابتدائية ، وكان لزاما على طلبة هذه المعاهد أن يدرسوا منهجا خاصا في التربية وعلم النفس ، وقد كان لي شرف اختيارى مدرسا لهذه المادة بمعهد الاسكندرية ثم مدرسا أول لها .

وفي أول هذه السنة الدراسية تألفت لجنة فنية قامت بوضع منهج حديث للتربية وعلم النفس على أن يدرس للطلبة على طريقة المحاضرات ، فعكفت على دراسته وكنت كلما تعمقت فيه ازددت اقتناعا بأهميته وارتباط موضوعاته وعنايته بالاتجاهات الحديثة في التربية فضلا عن اهتمامه بالناحية العملية مما يجعل دراسته ضرورية لكل المشتغلين بأمور التربية والتعليم ، ومن هنا نبئت عندي فكرة طبع هذه المحاضرات التي قمت بالقاءها على طلبة معهد الاسكندرية .

ولى أن أذكر أن هذه المحاضرات جاءت نتيجة خبرة حوالى الأربعة عشر عاما قضيت خمسة منها مدرسا مساعدا بمعهد التربية العالى اكتسبت فيها ما أغفر به من علم وخبرة على يدى أستاذى الكبير اسماعيل بك القباني وتلميذه الأستاذ الدكتور عبد العزيز القوصى ، كما كان لي حظ العمل مدرسا بالمدرسة النموذجية ومدرسة فاروق الأول الثانوية وهما مدرستان طبقت فيهما كثير من الاتجاهات الحديثة في التربية .

ولا يمكننى أن أقول أن هذه المحاضرات قد بلغت ما أرجوه لها من الكمال بل أنى أعتبرها نواة سوف تكبر مع دوام الاطلاع والنضير . وأنى لأرجو لهذه المحاضرات أن تكون أكمل وأحسن فى الطباعات القادمة إن شاء الله .

على سلتوت

الاسكندرية فى يوليه سنة ١٩٤٨

مقدمة الطبعة الثانية

يشاء الله أن تظهر الطبعة الثانية من هذا الكتاب تحقيقاً لرغبة الكثيرين من المشتغلين بأمور التربية والتعليم ، سواء من طلبة معاهد اعداد المعلمين أو من حضرات المدرسين ، وكل الذى أرجوه أن تكون هذه الطبعة الجديدة ، بعد ما قمت به من مجهود فى اعدادها وتنسيقها ، خطوة أخرى إلى الكمال الذى نلشده دائماً .

وختاماً أرجو أن أوجه كلمة شكر وتقدير إلى الأستاذ محمد حسين المخزنجي بك عميد معهد التربية العالى بالاسكندرية على تفضله بتقديم هذا الكتاب فى طبعته الأولى كما أوجه الشكر الخالص إلى الأستاذ جلال بك ياقوت عميد معهد المعلمين الابتدائى بالاسكندرية على نبله وكريم تشجيعه .

على سلتوت

الاسكندرية فى يناير سنة ١٩٥٢

شكره

٨٢٥١ قمت بياور فى قوسى

الباب الأول

التربية: ماهيتها وأغراضها

المقصود بالتربية

غموض معنى التربية :

حيرة عامة شاملة ، يشعر بها كل من له صلة بالتربية : التلاميذ ، والآباء ، والمدرسون ، ونظار المدارس ، والمفتشون ، ومن فوقهم ، كل أولئك لهم صلة وثيقة بالتربية ، ومع ذلك لو سألتهم سؤالاً صريحاً ، وطلبت منهم جواباً صريحاً ، عما يقصد بالتربية لسمعت منهم عجبا ، ولسمعت منهم اجابات مختلفة متباينة ، ان دلت على شيء ، فانما تدل على عدم فهم واضح لمعنى هذه الكلمة مع أنهم يعملون ليلاً ونهارهم ويصرفون السنوات المتتالية في عملية التربية وتطبيق أساليبها وأهدافها بشكل ارتجالي غير مضبوط .

أما التلاميذ فهم ينصرفون في الصباح إلى مدارسهم حيث يستمعون إلى مدرسيهم ، الواحد بعد الآخر ، ثم ينصرفون إلى بيوتهم بعد الظهر حيث يأخذون في المذاكرة والتحضير لليوم الذي يليه ، وهم في الغالب لا يعلمون من أمر التربية إلا أنها مجرد الذهاب إلى المدرسة والاستماع إلى ما يلقى من الدروس محاولين استيعابها وحفظها استعداداً لمواجهة فترة الامتحان ، تلك الفترة القاسية الرهيبة التي تعودوا أن يختموا بها كل عام من أعوامهم الدراسية .

وأما الآباء ، ومنهم الأطباء والمهندسون والضباط والتجار وذوو الأملاك وغيرهم فانهم يرسلون أبناءهم وديعة في يد المدرسة كي ترباهم وهم يظنون ، وهم

على حق في ظنهم ، ان المدرسة هي المكان الذي تتوفر فيه جميع الشروط الفنية « لتربية ، ابناءهم ، ولذلك فهم لا يفكرون جديا في المعاني والمقاصد التي تنطوي عليها كلمة التربية ، ولو سألهم عنها لما وصلت إلى اجابات صحيحة دقيقة ، ونحن لا نستغرب منهم هذا إذ أن كثيرا من الناس يسأمون البحث في هذه المادة الجامدة التي لا تتصل بميولهم أو أعمالهم (١) .

أما المدرسون ، وهم الذين تلقوا تدريبا علميا وفنيا في مجال التربية ، وهم المفروض فيهم أن يكونوا أقدر الناس على تحديد هدف التربية ، نجدهم يسلكون في المدارس مسلكا يبعدهم بعدا شاسعا عن الاتجاه الصحيح فيها ، فكل جهدهم في الغالب محصور في تحضيرهم جزءا من العلم ، يحتالون بشتى الطرق والوسائل حتى ينقلونه إلى أدمغة التلاميذ ، ثم سرعان ما يطالبونهم باستظهاره ، وهذا طبعاً بعيد كل البعد عما عرفوه من مقاصد التربية الحديثة وروحها .

ولم نتعود من المفتشين مناقشة تدل على تشبعهم بالروح الحديثة في التربية بل أن جل اهتمامهم يوجه إلى العناية بالمعلومات التي تمكن التلاميذ من وعيها ، ولعل هذا هو الذي جعل الغالبية من المدرسين يعنون العناية البالغة بهذه الناحية حتى أصبحت المدارس بمثابة معامل لحشو أدمغة التلاميذ بالمعلومات .

والنظار ، وهم الذين يجب أن يكونوا من أشد الناس تحمسا لروح التربية وفهم معناها وتطبيقها بالشكل الذي يدل على العقيدة العميقة ، وهم الذين يجب أن يقوموا بالتوجيه المدرسي الصالح حيث تحيا وتطبق المبادئ الحديثة للتربية ، هؤلاء النظار نجد أغلبهم يعملون في المدارس عملا آليا لا روح فيه ولا ابداع ، بل أمرهم ينحصر في توزيع وتطبيق سيل من المنشورات التي تأتيهم من جهات الاختصاص بالوزارة .

والحقيقة أن هذه حال لا ترضى الغيورين على مستقبل هذا البلد ولا بد أن

يعلم كل من الوالد والمدرس والناظر والمفتش علماً واضحاً ما هي اغراض التربية وما هي الاتجاهات الحديثة فيها حتى يتعاونوا جميعاً على أن يسلك التلميذ الطريق الذي يتفق مع ما هو معروف من المثل العليا التربوية .

صعوبة التعاريف :

والآن نوجه السؤال إلى أنفسنا . هل هناك شيء متفق عليه خلال العصور الطويلة الماضية يمكن أن نطلق عليه اسم « التربية » ، أم أن تحديد هذه الكلمة كان ولا يزال صعباً غامضاً ، وأن هذا هو السر في الحيرة التي لمسناها في الكلمات السابقة .

الواقع أن هناك صعوبة في محاولة تعريف التربية حتى أن بعض العلماء قد تنحوا عن أن يطيلوا الكلام في تحديدها وتحديد أغراضها ^(١) وترجع تلك الصعوبة إلى أسباب كثيرة منها اتساع مدلول كلمة التربية ، فالتربية هي الحياة بكل مناحيها ، وهي تشمل جميع العوامل المختلفة والقوى المتعددة التي تؤثر في الانسان وتؤدي إلى رقيه وتقدمه . ومنها أن كل فرد ينظر إلى موضوع التربية من وجهة خاصة تجعله يغضى عن سائر الوجوه الأخرى . كما يختلف الناس في التربية لأنهم يختلفون في نظرهم إلى الحياة فضلاً عن أن هناك أديانا مختلفة وآمالاً قومية لها تأثير كبير في تكوين الفكرة عن التربية وعن غايتها التي ترمى إليها . فقدماء المصريين والصينيون والهنود والأغريق لهم فيها آراء ونظم تختلف باختلاف نظمهم الدينية والاجتماعية واختلاف آرائهم في الحياة ، وكذلك نجد اختلاف الآراء والنظم في الأمم التي أخذت حضارتها عنهم ، وظل هذا الاختلاف حتى العصور الحديثة حيث أخذ يزول تدريجاً بتقدم العلوم التي لها مساس بالانسان مثل علم النفس psychology ، وعلم وظائف الأعضاء

(١) أبحاث علم النفس في التربية والتعليم تصنيف شاولز سكينر Skinner وترجمة آدمون

physiology ، وعلم الحياة Biology ، وعلم الاجتماع Sociology .

بعض التعاريف :

ولعله يكون من المفيد أن نذكر تلك التعاريف ^(١) التي انحدرت إلينا عن طريق كبار الفلاسفة والمربين ثم نأخذ في مناقشتها لعل هذا يوضح لنا السبيل ويهديننا إلى تعريف شامل صحيح .

قال افلاطون Plato : التربية هي اعطاء الجسم والنفس كل جمال وكمال ممكن .

وقال أرسطو Aristotle : التربية هي اعداد العقل للتعليم كما تعد الأرض للبذار .

وقال كانت Immanuel Kant : التربية هي ترقية جميع أوجه الكمال التي يمكن ترقيتها في الفرد .

وقال ستيوارت مل S. Mill : تشمل التربية كل ما يفعله المرء لنفسه أو يفعله غيره له بقصد تقريبه إلى درجة الكمال التي يمكن أن تبلغها طبيعته .

وقال هربرت سبنسر Herbert Spencer : التربية هي الاعداد لحياة كاملة .

وقال بستالوتزي Pestalozzi : التربية هي اعداد بني الانسان للقيام بواجباتهم المختلفة في الحياة .

ويمكن بسهولة أن نوجه بعض النقد الى هذه التعاريف فيما يلي :
أولا : نجدها تعاريف غامضة مبهمه ، والاتجاه العلمى يستلزم التعاريف الواضحة الدقيقة .

(١) أصول التربية وفن التدريس ، أمين مرسى قنديل ، ١٩٢٥ ، ص ١٩ .

ثانياً : بعضها ناقص ومبتور .
 ثالثاً : بعضها خلط بين تعريف التربية وأغراضها .
 وحاول بعض العلماء في مصر أن يتحاشوا نقط النقد السابقة فأوردوا التعاريف
 الآتية :

أولاً : التربية هي التأثير بجميع المؤثرات المختلفة التي يختارها قصداً أولوا
 الأمر في مجتمع ما ليعينوا بها الطفل على أن يترقى جسماً وعقلاً وأخلاقاً حتى
 يصل تدريجاً إلى أقصى ما يستطيع الوصول إليه من الكمال ليسعد في حياته
 ويكون كل عمل يأتيه أدق وأكمل مما لو ترك من غير تربية (١) .

ثانياً : تعريف يحدد معنى التربية بأنها هي العملية التي بواسطتها يمكن
 متابعة وتوجيه ورعاية فرد في مراحل نموه المختلفة وخاصة المراحل المبكرة
 حتى نطمئن بعد هذا التوجيه وهذه الرعاية إلى صلاحية الفرد في حياته من
 الناحية الجسمية والخلقية والاجتماعية (٢) .

ثالثاً : تعريف يقول : إن التربية لا تزيد عن تهيئة الوسائل التي تساعد
 على ظهور القوى الكامنة والمواهب الفطرية في الطفل (٣) ، وعلى توجيهها
 بالشكل الذي يجعل منه فرداً نافعاً في المجتمع .

ويزيد هذه التعاريف السابقة وضوحاً ما يقوله كبار المربين المعاصرين (٤)
 أمثال باجلي Bagly أستاذ التربية بإحدى الجامعات الأمريكية الذي يرى أن
 التربية هي العملية التي بها يكسب الفرد تجارب تجعل أعماله في المستقبل أدق
 وأكمل .

-
- (١) أصول التربية وفن التدريس ، أمين مرسى قنديل ، ١٩٢٥ ، ص ٢٠ .
 (٢) محاضرات الأستاذ سعيد قدرى بمعهد التربية العالي سنة ١٩٤٥ .
 (٣) مبادئ التربية الحديثة ، القبانى بك وجاكسون وآخرون سنة ١٩٣٧ ص ١١ .
 (٤) أصول التربية وفن التدريس ، أمين مرسى قنديل ، ١٩٢٥ ، ص ٢١ .

وكذلك فندلى Findley، أستاذ التربية في جامعة منشيستر، يرى أن الجزء الراشد من المجتمع منظم على شكل أسرة أو حكومة أو هيئة من الهيئات الأخرى يرغب في إسعاد الجيل الناشئ ويسعى لذلك بأن يستخدم استخداما مقصودا طرقا ومؤثرات معلومة والتأثير بهذه الطرق والمؤثرات هو التربية . ويرى ديوى Dewey وهو أحد زعماء التربية الحديثة في أمريكا وفي العالم إن التربية عبارة عن خبرة Experience ناشئة عن خبرة وتؤدي إلى زيادة الخبرة (١) .

ويرى المؤلف بعد كل ما تقدم أن التربية يمكن أن تعرف بأنها أحداث النمو في شخصية الطفل من جميع نواحيها بقصد جعله مواطنا صالحا . على أن يكون من المفهوم أن النمو يحدث عند الطفل باستخدام الخبرة والنشاط الذاتي والتفاعل مع البيئة وظهور القوى الكامنة والمواهب والاستعدادات وتوجيهها نحو الصلاحية الاجتماعية . وفي هذا التعريف نضمن (١) النظرة الشاملة في التربية من جهة النمو الجسمي والعقلي والتحصيلي والأخلاقي والاجتماعي ، (٢) والدراسة النفسية للأطفال ، (٣) والعناية بالناحية الاجتماعية ، وهذه هي الأسس الثلاثة الهامة في تعريف كلمة التربية .

التربية والتلقين :

هل التربية هي التلقين؟ الجواب الصحيح لهذا السؤال نصل اليه إذا حاولنا تحليل تعاريف التربية السابقة لنرى النقط الهامة الأساسية فيها، ثم ننظر إذا كانت تنطبق على التلقين أم لا .

أولا : ننظر التربية إلى كمال الفرد ورقية عقلا وجسما وأخلاقا وهذه طبعاً نظرة شاملة لا تنطبق على ما نعرفه من معنى التلقين .

(١) محاضرة للدكتور عبد العزيز القوصي بنادى المعلمين العليا سنة ١٩٤٥ .

ثانياً : تنظر التربية إلى الكشف عن القوى الكامنة والمواهب الفطرية والميول والاستعدادات، وهذه طبعاً نظرة نفسية حديثة في عالم التربية، وهي في ذاتها لا تنطبق في شيء مع التلقين .

ثالثاً : تدعو التربية لأن يكون الفرد نشيطاً وفاعلاً يكتسب خبراته بنفسه، وموقف التلميذ هنا موقف إيجابي يختلف عن ذلك الموقف السلبي الذي نراه في عملية التلقين .

رابعاً : تنظر التربية الآن في شيء كثير من الاهتمام إلى التوافق التام بين الفرد والمجتمع، وتدربه على ذلك بشتى الطرق التي تظهر فيها فاعلية التلميذ ونشاطه، وأظن أن التلقين بعيد جداً أن يكون أحد هذه الطرق .

وهكذا نصل إلى النتيجة التي تقول أن التربية ليست هي التلقين، بل أن التلقين لم يصبح له مكان في عمليات التربية الحديثة، فهو يجعل التلميذ في موقف سلبي يمت شخصية، كما يكبت نزعة الطفل إلى التفكير ومحاولة حل ما أمامه من المشاكل .

التعليم والتدريس والتثقيف .

هذه مظاهر ثلاثة مرتبطة ببعضها ارتباطاً كبيراً، فالتدريس هو وسيلة التعليم والتعليم يرمى دائماً إلى التثقيف .

ويخيل إلى بعض الناس، أن الغرض من إرسال الأطفال إلى المدرسة ينحصر في حضور الدروس وتلقي العلم وتحصيله وأن هذا سيؤدي إلى التثقيف الذي ينظرون إليه على أنه الغرض الوحيد الذي تسعى إليه المدارس وبالتالي أنه الغرض الهام الذي تهدف إليه التربية .

ونريد الآن أن نناقش هذا الوضع، فنحن لانشك في أن التربية ترمى إلى مساعدة الطفل لأن يكون مثقفاً وأن ينال نصيباً مناسباً من العلم، ولكن ليس معنى هذا أن التربية قاصرة على هذه الناحية، بل كما نعلم، هذه هي إحدى

النواحي فقط، فالتربية بجانب العناية بالناحية العقلية تعنى بالناحية الجسمية وكذلك بالناحية الأخلاقية وأهم من ذلك كله الناحية الاجتماعية.

ولو زرت مدرسة من التي تقصر عنايتها على العلم والتثقيف لوجدت فصولا أعدت لجلوس التلاميذ واستماعهم لما يلقيه المدرس وكأن الاستماع هو كل أسباب التربية، مع أن الطفل فياض النشاط^(١) فهو في حركة دائمة يتصل بالأشياء اتصالا عمليا فيعرف طبيعتها ويستخدمها في كثير من حاجاته ويكون اتصاله بها بابا واسعا من أبواب المعرفة. وهنا نلمس أن التدريس والتلقين تعد طرقا بالية إذا أردنا أن نجعل الطفل يكتسب خبراته بنفسه وبمجهوده الخاص ويعرف كيف يتغلب على ما يقابله من المشاكل معتمدا في ذلك على تفكيره وحسن تصرفه.

وكسب العلم والثقافة وسيلة عظيمة لأرهاف القوى العقلية وصقلها وإثرائها ولكن الخطر هو في الاقتصار على الاحتفاظ بمسائل العلم، ومثل الذي يفعل ذلك هو كمثل البخيل الذي يكتفي من المال بجمعه وادخاره، ولا يمكن تصور حالة هؤلاء الأطفال الذين نريد أن نضغط في عقولهم اللينة الرخوة كل ذلك التراث الماضي الطويل من العلم والثقافة.

وإذا تصدينا لمعنى كلمة الثقافة، فأننا نجد لها كلمة مغرية لها رنين قوى ولكن لو ناقشنا معناها في هدوء نجد أن لها مدلولات مختلفة تؤدي في حالة التطبيق العملي إلى الخلط والاضطراب^(٢) فمن مدلولاتها:

١ - يفهم منها البعض أنها مجموعة المعلومات والعادات التي تميز صاحبها عن بقية الناس فهي تزين عقله كما تزين الملابس جسمه والتي تمكنه من أن يظهر على غيره من الناس كأنه من طبقة ممتازة خاصة، وظاهر أن هذا يناقض

(١) مبادئ التربية الحديثة، للقباني بك وجاكسون وآخرين سنة ١٩٣٧ ص ١٢

(٢) محاضرات الاستاذ محمد سعيد قدرى بمعهد التربية العالي سنة ١٩٤٥.

مبدأ الديمقراطية ومبدأ الصلاحية الاجتماعية في التربية الحديثة (١).

٢ - يقصر البعض ناحية الثقافة على النواحي البشرية الانسانية ويستبعد من دائرتها النواحي العلمية والصناعية التي تتناول الأشياء أكثر من تناولها للانسان ، وعلى أساس هذا المدلول يكون للتاريخ والأدب والموسيقى قيمة ثقافية أكبر بكثير مما للطبيعة والكيمياء والجيولوجيا ، وظاهر أن هذا أيضا هو غير ما تعنيه التربية .

٣ - يفسرها البعض الآخر تفسيراً يفرق فيه بين النواحي العملية أيا كانت ، التي تشترك فيها اليد أكثر من العقل ، ويقصرها على النواحي التي تتصل بالناحية الإدراكية والوجدانية أكثر من النواحي العملية الزوعية . وهذا أيضا لا تفرقه مبادئ التربية الحديثة .

ونؤكد أن النجاح في الحياة لا يتوقف على مقدار ما جمعه الشخص من العلم والثقافة ومقدار ما حشته المدرسة في أدمغة التلاميذ من المعلومات بل النجاح في الحياة يتوقف على روح المدرسة وجهدها في تربية الأطفال وتعليمهم عن طريق العمل Learning by Doing ومراعاة نموهم واستعدادهم Education as growth ويكون ذلك بشكل ديمقراطي Democratic Education وفي جو من التعاون والتكيف والانسجام مع المجتمع Education as a Social Function ، وهذه هي الاتجاهات التي تعنى بها التربية الحديثة .

ويجب أن نعلم أن ديوي Dewey (٢) حينما تصدى لبحت الأهداف العامة في التربية ، بحث هدف النمو وفق الطبيعة Development according to nature وهدف الكفاية الاجتماعية Social efficiency وهدف الثقافة 'Culture' .

(1) Dewey, Democracy and Education, 1917, P. 143

(2) Dewey, Democracy and Education, 1917, P. 144

ووجد أنها جميعاً تتنافر إذا هي عرضت عرضاً ضيقاً ، فالنمو حسب الطبيعة لا يريد أن يتقيد بالتدريب ولا بالنفع للغير ، والثقافة ومعناها الصقل الداخلي للعقل تتعارض مع فكرة التكوين الاجتماعي لميول الفرد

ولكن لا يكون هناك تعارض إذا اعتبرنا أن معنى الكفاية الاجتماعية من حيث هي غرض تربوي ، يجب أن تكون تهذيب القوى وتنشئتها على الاشتراك في الأعمال العامة اشتراكاً كاملاً ، وهذا الاشتراك يكاد يكون مستحيلاً بغير الثقافة .

وقد سلمنا قبل ذلك أن الثقافة لازمة ولكن ليست هي وحدها كل شيء ، بل هي تدخل في إطار التربية مع غيرها من الأهداف الأخرى التي لا تقل عنها أهمية ، وبشرط أن تكون بعيدة عن التلقين وإلا يكون موقف الطفل في كسبها موقفاً سلبياً .

اكتساب عادات التفكير والسلوك :

هذه ناحية أخرى تختلف كل الاختلاف عن التلقين وعن حشو عقول التلاميذ بالمعلومات ، وهي ناحية جديرة بالاعتبار ، ولها صلة كبيرة بالاتجاهات الحديثة في التربية .

واكتساب عادات التفكير لا يمكن الوصول إليها إلا إذا قلبننا الوضع الذي نجده الآن في المدارس التقليدية ، وهو الوضع الذي يدفع التلاميذ إلى اجتهاد الذائكرة وحفظ المعلومات ، إلى وضع جديد يكون فيه التلميذ باذلاً الجهد في حل ما أمامه من مشكلات وفي التغلب على ما يقابله من الصعوبات حتى يصل إلى غرضه الذي يهدف إليه .

ويرى علماء النفس ^(١) الذين توسعوا في دراسة التعلم Learning ضرورة وجود مشكلة Problem يبذل المتعلم جهداً لحلها ، وبشرط أن تكون

(1) Bernhardt, Practical Psychology, p. 260

هذه المشكلة في حدود قدرة المتعلم ، وهذا ما يجعلنا نطلب من المدرس أن يقسم المادة إلى موضوعات وهذه إلى دروس بحيث يتكون كل درس من مشكلة يحفز المدرس التلاميذ على معالجتها بمختلف الطرق ، فيلاحظون ويفترضون ويجربون ويحققون وبذلك يعملون قواهم العقلية ويفكرون تفكيراً مجدياً مفيداً .

والواقع أن نقطة البداية في التفكير هي وجود المشكلة ^(١) ، إذ لا يمكن أن يوجد تفكير حقيقي ينطوي على النشاط إلا وهو ناشئ عن مشكلة تثيرها عقبة أمامنا ، فأنا لا أفكر في الشوارع التي نسير فيها عند ذهابنا من المنزل إلى المدرسة إلا إذا اعترضت الطريق المألوف عقبة ما واضطرتنا إلى تخيل وسيلة نستطيع بها أن نجتاز هذه العقبة ، وكذلك لا يمكن أن نصل إلى تدريب التلاميذ في مدارسنا على التفكير ما لم توجه عنايتنا إلى أن نشير في عقولهم مشاكل تبعث فيهم الاهتمام والشعور بأنها مشاكل حقيقة حية جديرة بالحل .

ولفظ كلمة (مشكلة Problem) من مميزات المدارس الحديثة إلى حد أن كلا باريد Klaparède قد استعملها للدلالة على ما يجب أن نواجه به عقل التلميذ في كل درس ، لأن المشكلة هي المحرك للنشاط العقلي .

وطريقة المشروعات (The Project Method) ، لصاحبها كلباترك Kilpatrick الأستاذ بجامعة كولومبيا في نيويورك وتلميذ المربي الكبير جون ديوي J. Dewey ، تعنى عناية كبيرة بأن يكتسب التلميذ عادات التفكير السليم ، خلال المجهود الفكري المستمر الذي يصاحب دائماً عملية تنفيذ المشروعات .

أما ناحية اكتساب عادات السلوك فعند مناقشتها نجد أنفسنا مضطرين إلى أن نذكر أن فكرة الاقتصار على توجيه النصائح والارشادات أصبحت

(١) التربية الحديثة ، مسيو بوفيه ، ست محاضرات ، سنة ١٩٣٧ ص ١٠ .

فكرة لا تصالح للوصول إلى السلوك الحسن سواء كان خلقياً أو اجتماعياً ،
والفكرة الناجحة والتي نجدها في المدارس الحديثة هي أن يتجه التلاميذ إلى
اكتساب عادات السلوك الحسنة عن طريق ممارستها ممارسة فعلية في المدارس ،
وكلنا يعرف أن قيام التلاميذ بالصلاة فعلاً في المدرسة خير ألف مرة في
اكتساب التعود على هذا السلوك من القاء النصائح والارشادات وبيان فائدة
الصلاة ونفعها الدنيوي والأخروي ، وهكذا الحال في كثير من عادات
السلوك المفيدة كالأمانة والصدق والتعاون وخدمة الغير ومساعدة الضعيف .

ونظام الحكم الذاتي في بعض المدارس الحديثة هو مثال واضح يبين اتجاه
التربية الحديثة في تعويد التلاميذ أنواع السلوك المختلفة التي سوف يقابلونها
في المجتمع ، وكذلك نظام الأسر ونظام الكشفية كلها تهدف إلى تحقيق هذا
الغرض .

وهكذا نرى أن التربية إذ تعنى باكتساب عادات التفكير والسلوك فذلك
لأن هذا اتجاه سليم وصحيح وهو أفضل بكثير من تمرينات الذاكرة والتلقين
وكذلك من القاء النصائح والخطب المنبرية التي ليس لها فائدة تذكر في
تربية النشء .

فلسفة النمو في التربية

Education as Growth

رأينا فيما سبق أنه لا يمكننا أن نقول إن التربية هي التلقين وكذلك لا يمكننا
أن نقول إن التربية هي التدريس أو التعليم أو التثقيف ، فهل يمكن أن نقول
إن التربية هي النمو ؟ الجواب على ذلك بالإيجاب ، فالتربية هي النمو ، وفكرة
النمو فكرة جديدة أخذت مكانها في عالم التربية ونادى بها علماء كبار على رأسهم
جون ديوى J. Dewey ، وفي هذا الجزم سوف نحاول أن نعطي فكرة عن
فلسفة النمو ومعناه وقوانينه .

معنى النمو :

يحدد جود Good ^(١) معنى النمو بأنه ازدياد increment أو تغير change نحو حالة أكثر نضوجاً أو أكثر تقدماً towards a more matured or developed state.

النمو وعلاقته بعدم النضج :

وهذا التعريف السابق يوجه نظرنا إلى حالة عدم النضج immaturity التي يكون عليها الطفل الصغير في مبدأ حياته والتي من خصائصها أن نجد الطفل من جهة يعتمد على الكبار ومن جهة أخرى يعتمد على ما فيه من مرونة .

وبري جون ديوي J. Dewey ^(٢) أن صفة عدم النضج معناها القابلية للنمو، أى أن هناك قوة إيجابية موجودة وهي القدرة على النمو، كما يرى أن عدم النضج ليس صفة نقص وفراغ في الإنسان، ويرى أيضاً أن النمو ليس أمراً يؤديه الراشدون للأطفال ولكنه أمر يقوم به الأطفال من أنفسهم .

النمو والاعتماد على الغير :

وعنده أيضاً أن صفة الاعتماد على الكبار ليس معناها « طفيلية وسلبية » بل هي مقرونة بازدياد ونمو ، وحقيقتها أن ضعف الأطفال البالغ يدلنا على أن فيهم شيئاً من القوة يعوضه ، ومقدرة صغار الحيوانات النسبية منذ الصغر على التكيف للأحوال الطبيعية تدلنا على أن حياتها ليست مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بحياة من هم حولها فهي مضطرة إلى أن تمتلك لنفسها مواهب مادية لأنها مفتقرة إلى المواهب الاجتماعية ، أما صغار البشر فانهم بالعكس قادرون على العيش رغم ضعفهم الجسمي وذلك بفضل ما أوتوا من المواهب الاجتماعية ، فالأطفال موهوبون بأحسن المواهب الاجتماعية وأحياناً يستخدمون قابليتهم

(1) Good, Dictionary of Education, 1945, P. 193.

(2) Dewey, Democracy and Education, Chap. 4.

للتفاعل الاجتماعي لأغراضهم الخاصة ويعتبر هذا رداً على القول بأن الأطفال قبل سن المراهقة أثرون لا يفكرون إلا في أنفسهم . والاعتماد من الوجهة الاجتماعية دليل قوة لا ضعف إذ ينطوي على التعاون والتساند ، والخطر دائماً في أن أن يفضى إزدیاد استقلال الشخص إلى تناقص في قابليته الاجتماعية، إذ ربما تؤدي زيادة الاستقلال إلى انعزاله عن غيره وعدم اكترائه لهم .

النمو والمرونة :

وعنده أيضاً أن الاستعداد الخاص للنمو عند المخلوق الصغير هو قوام مرونته، ومرونته هذه ليست مرونة العجين أو الشمع بل هي أدنى إلى المرونة التي بها يصطبغ بعض الأفراد بلون محيطهم مع احتفاظهم بميولهم الشخصية ، أو هي في الجوهر القدرة على التعلم من الخبرة تعليماً يساعد على مواجهة الصعاب في الأوضاع الجديدة وهذا يؤدي إلى تكوين الميول ثم تكوين العادات .

النمو عند النبات والانسان - التفاعل بين القوى الطبيعية والبيئة :

وإذا أردنا التوسع في تفسير كلمة النمو يجب أن نذكر محاولة بعض المربين وعلى رأسهم روسو Rousseau واتباعه في أن يشبهوا عملية النمو في الانسان بعملية النمو في النبات ^(١) ، أي النمو من بذرة إلى نبات كامل ، وطبقوا هذا حرفياً على الانسان واستنتجوا من ذلك أن في الانسان قوة كامنة لو تركت لنفسها لازهرت واثمرت .

وننتج عن هذا التشبيه تقسيم النمو الى نوعين : النوع الأول نمو طبيعي ، والنوع الثاني نمو بالإرشاد والتوجيه . وطبيعة روسو الشائرة لا يمكن أن تصف النوع الثاني باقل من المسخ والتشويه للقوى الطبيعية ، وهو الذي يقول « كل شيء حسن إذ يصدر من يد الخالق ، وكل شيء يفسد إذا تناولته يد الانسان » ^(٢) فهو يرى أن يستبعد تدخل الانسان اطلاقاً ، كما يرى أن الطبيعة لا تزود

(١) محاضرات الأستاذ محمد سعيد قدرى بمعهد التربية العالي سنة ١٩٤٥ .

(٢) Dewey, Democracy and Education, P. 137 — 138.

الفرد بالقوى الأولية التى ينبعث عنها النمو فحسب ، بل ترسم للنمو خطته وهدفه أيضا ، أما المؤسسات والعادات الفاسدة تكاد تعمل حتما على إعطاء تربية خاطئة .

النمو مساعدة الطفل على تنمية ما عنده من قدرات وإظهار ما عنده من

مواهب :

لمناقشة رأى روسو الذى يرى ترك الحرية للقوى الطبيعية بشكل يمنع أى تدخل أو توجيه لها ، نرجع إلى مثال نمو النبات ، فالتنا نلاحظ أن النبات برغم ما فيه من قوى كامنة للنمو إلا أنه لا ينمو فى الفراغ بل هو دائما ينمو فى وسط يعيش فيه من الهواء والماء والضوء والتربة والسماد وكلها توفرت له الجودة فى كل هذه العوامل كان النمو كاملا وصحيحا ، وهكذا نمو الانسان ، فمع اعترافنا بما عنده من قدرة على النمو ، وبما فيه من قوى واستعدادات وقدرات ، فإنه لا ينمو فى فراغ ولا بد له من الوسط الاجتماعى الذى ينمو فيه ، بل لا بد أن يكون هذا الوسط وهذا الجو مهيئا بشكل يدعو إلى مساعدة الطفل على تنمية ما عنده من قدرات واستعدادات وإلى ظهور مواهبه كى تعبر عن نفسها وتصل إلى غاياتها .

ويرى ديوى بصدد هذا أن التربية هى عملية نمو Education as Growth وأساس النمو عنده يتوقف على التفاعل بين القوى الطبيعية وبين البيئة . ويرى أن النتيجة المنطقية ليست أن نربي الطفل بمعزل عن البيئة بل ان نهىء بيئة يمكن فيها اظهار وتنمية واستخدام القوى الفطرية على أفضل الوجوه وأحسنها (١) .

عوامل النمو أو قوانينه : Laws of Growth

ولقد تصدى ماكونل McConnell لدراسة موضوع النمو كأساس للتربية (٢)

(1) Dewey, Democracy and Education, P. 138.

(٢) ابحاث علم النفس فى التربية والتعليم ، تصنيف Skinner ، ص ١٢ — ص ٢٦ .

وأورد عدة صفات تعتبر قوانين هامة لعملية النمو ، وهذه الصفات أو العوامل أو القوانين هي :

١ - ينتج النمو من التفاعل بين الكائن الحي وبيئته : ومعنى هذا أن النمو لا يتوقف على المميزات الموروثة وحدها ولا على البيئة وحدها ، فليس للبيئة غنى عن المميزات الموروثة ، كما أن النمو لا يحصل إلا في بيئة ، والإنسان كما يرث المال والعقار يرث عوامل وراثية هي التي تسكون فيما بعد شخصيته ولكن تبعاً للبيئة التي ينمو فيها ويتأثر بها ، وهكذا نفهم أن كل فرد يختلف فيه الصفات والمميزات باختلاف البيئات التي ينشأ فيها ، ولكن مما لا شك فيه أن العوامل الوراثية التي تنتقل إلى الكائن الحي تحدد بكيفية عامة وجهة النمو ، غير أن هذه العوامل تتقيد بعد ذلك بأحوال البيئة الراهنة .

٢ - النمو من ميزاته التدرج والاستمرار لا الظهور الفجائي : وهذا ما نلاحظه في النمو الجسمي والنمو العقلي ، وقولنا أن النمو يتم بالتدرج لا يعنى أنه لا يكون في بعض الأحيان أسرع منه في أحيان أخرى ، ولا يمنع هذا أن تنمو كل من المميزات الجسمانية والعقلية بسرعتها الخاصة دون الارتباط بغيرها ، وعلى هذا الأساس وجدنا أنفسنا أمام أعمار مختلفة للطفل الواحد فهناك العمر الزمني والعمر العقلي والعمر الدراسي والعمر الوجداني والعمر الاجتماعي ، وكل واحد من هذه الأعمار يدل على مستوى النمو الذي وصله الطفل في ناحية معينة .

٣ - تزيد سرعة النمو في سنى الحياة المبكرة عنها في السنين المتأخرة : تدل الإحصائيات على أن الجسم ينمو بسرعة في السنين المبكرة ثم تأتى فترة تقل فيها هذه السرعة نوعاً ما ثم تشتد مرة أخرى بين الثانية عشرة والرابعة عشرة ، أما سير النمو العقلي فما زال يعتريه بعض الغموض ، وتدل المعلومات المعروفة حتى الآن على أن الحواس تصل في سن الثالثة إلى درجة حسنة جداً في تأدية وظائفها ، ويزن الجهاز العصبي عند الولادة ربع وزنه عند البلوغ ، كما يصل عند سن السادسة إلى تسعة أعشار وزنه ، ولا يدل نمو الجهاز العصبي

هذا النمو السريع على أن الذكاء ينمو بمثل هذه السرعة، وترجع مقاييس الذكاء والتجارب العقلية ذلك بوجه عام، وقد دلت الأبحاث النفسية على أن الذكاء ينمو إلى حوالي سن السادسة عشرة تقريبا.

٤ - تتدرج النماذج السلوكية تدرجا نظاميا فتظهر بالتتابع النماذج البسيطة أولا ويتبعها الأكثر تعقيدا: والمقصود من هذا القانون في عالم التربية أنه من المستحيل على طفل غير قادر على تأدية واجب ما في مستوى معين أن يقوم بعمل أو وظيفة تفوق هذا الواجب صعوبة، فالطفل الذي يرسم مربعا قد يتمكن من أن يرسم شكلا سداسيا أما الذي يعجز عن رسم المربع فمن المؤكد أنه لا يمكنه رسم شكل سداسي أو شكل آخر أكثر تعقيدا.

٥ - إذا نمت قدرات الأفراد بقيت النسب بين قدراتهم ثابتة: يختلف الأفراد من حيث القدرات منذ الولادة، وإذا ما نمت هذه القدرات مع الزمن بقيت النسب بين قدرات الأفراد ثابتة، فالذي يبقى في المقدمة والغبي في المؤخرة. وبما أنه يمكن قياس قدرات الفرد وتحديد مقدارها منذ الطفولة فقد يفيد ذلك في توجيه الفرد إلى الناحية التي تناسبه أكثر من غيرها.

٦ - النمو عملية تنويع وتفریق وتخصيص كما هو عملية امتزاج وتوحيد: تبدأ جميع العمليات والمسائل كتلة واحدة ثم يحىء تخصص أجزائها بعد ذلك فتتفرع العمليات وتنوع، وقد وصف ذلك إروين Irwin ومثل لها بالطفل الذي يولد كتلة من الحركة، حيث يقوم كل الجسم بالاشتراك في تأدية الأعمال ثم يأتي دور النمو من التعميم إلى التخصص فإذا ما أردنا الوصول إلى كيفية تخصيص الأصابع في حركاتها مثلا وجدنا أن النمو يتدرج بتخصيص حركات الذراع والكف أولا ثم الكوع وما فوقه والذراع السفلى فالمعصم فالكف فالأصابع والعقد. ويحاول بعض العلماء إثبات رأى آخر يقول إن جميع العمليات حتى التي يتم تنوعها وتخصصها تتحول وتتوحد وتمتزج في غيرها لكي تكون نماذج كلية. وعلى كل حال فالنمو بما في ذلك التعلم قد يظهر في بعض الأحيان أنه عملية تخصص ناتجة عن استجابات عامة في الأصل وفي بعض

الأحياء يظهر النمو أنه مسألة تكوين نماذج كلية شاملة مكونة من وحدات أصغر .

٧ - يختلف أثر التدريب الخاص تبعاً لمرحلة النضوج التي يكون قد وصل إليها الكائن الحي: ظهر من التجارب أنه لا بد من وصول الكائن الحي إلى مستوى معين من النضوج حتى تأتي عملية التعليم والتدريب بأحسن نتائجها ، ولم تحدد بعد الفترات التي يفضل أن تقدم فيها مختلف المواد الدراسية وأنواع النشاط الثقافي ، ونلاحظ أنه قد اتضح من التجارب أن جزءاً كبيراً من مادة الحساب يقدم في سن مبكرة مما لا يتفق ونضوج الأطفال ، ودلت التجارب أن أنسب سن لتعلم القراءة المجدية هي سن عقلية مقدارها ست سنوات ونصف .

وقبل أن نختم الكلام في موضوع النمو نلاحظ أن ديوى حينما قال أن التربية هي عبارة عن خبرة Experience ناشئة عن خبرة وتؤدي إلى زيادة الخبرة قد ضمن هذا التعريف معنى النمو بأجل معانيه في الماضي والحاضر والمستقبل .

التربية العامة والتربية الخاصة

Indirect Education and Formal Education

ذكرنا في الفصل السابق أن الطفل يأتي إلى هذا العالم وعنده استعداد ذاتي للنمو ، ويحدث النمو نتيجة للتفاعل المستمر بين الطفل وقدراته واستعداداته وبين البيئة التي يعيش فيها .

والطفل الصغير عنده مرونة تجعله قادراً على اكتساب والتعلم ، وهو في ذلك يخالف الحيوانات ذات الغرائز الجامدة المحدودة مما يجعل صغارها لا تحتاج إلا إلى وقت قصير ودربة قليلة ، وهذا بخلاف الإنسان فإن غرائزه على كثرتها ليست ثابتة محدودة بل تجدها مرنة يمكن توجيهها وتعديلها بحيث يتحقق أكبر نفع للفرد والمجموع ويساعد الإنسان على هذا طول مدة طفولته حيث يصبح لديه وقت طويل يكتسب فيه من خبرته وخبرة آبائه وخبرة الأجيال السابقة ، بالقدر الذي يحقق له النمو المستمر والتوافق الناجح مع البيئة التي يعيش فيها .

والاستعداد للنمو عند الطفل ومرونته وقدرته على الإكتساب والتعلم وطول مدة طفولته تجعله سريع التأثر بالبيئة التي حوله فسرعان ما يستجيب لها ويندمج معها مؤثرا فيها ومتأثرا بتأثيراتها واتجاهاتها.

والمؤثرات التي في هذه البيئة أما أن تكون موجودة بطريق غير مقصود، فالنمو الحادث من تفاعل طبيعة الطفل معها نسمية بالتربية العامة غير المقصودة أو غير الموجهة، وأما أن تكون هذه المؤثرات قد رتبت ترتيبا خاصا ليحدث النمو على شكل خاص نتيجة لتفاعل ضبطت عناصره وهنا تسمى التربية الناتجة بالتربية الخاصة المقصودة أو الموجهة.

ويتضح معنى الكلام السابق إذا ناقشنا تأثير كلا النوعين السابقين من التربية في مجال المنزل والمدرسة.

أما التربية بالمنزل فتكون في الغالب عامة غير مقصودة، فالطفل يتأثر بالجو العام المنزلي ويكتسب منه باستمرار أنواعا شتى من الخبرات الخلقية والعلمية والاجتماعية وهو يتشرب أنواع السلوك المختلفة من الوالدين والأخوة والأقارب كما يتشرب العقائد والتقاليد التي يستشعرها بطريق غير مباشر من المنزل. ويرى ديوى Dewey^(١) ان هذا النوع من التربية يأتي « بشكل طبيعي وهام »، ولذا فهو أبعد أثرا. وقد انتبه علماء مدرسة التحليل النفسي Psycho Analytic School لأهمية المنزل كوسط تربوي يطبع الطفل بطابعه خصوصا في السنوات الخمس الأولى من حياته، ويذهب انصار هذه المدرسة خصوصا فرويد Freud وأدلر Adler ويونج Jung إلى أن شخصية الطفل ونمطه في الحياة Style of life تتشكل في هذه السنوات الخمس الأولى.

وإذا كانت التربية العامة غير المقصودة واضحة وضوحا بارزا في المنزل فان التربية في المدرسة تمثل التربية المقصودة بأجلى معانيها، فان تعقد المجتمع

(1) Dewey, Democracy and Education, P. 7.

وكثرة ترائه الثقافى أوجب أن يكون هناك مكان يعد إعداداً خاصة وتكون التربية فيه تربية مقصودة وموجهة .

وليس معنى ما سبق أن التربية المقصودة ليست موجودة بالمنزل فكثيراً ما يتعلم الأطفال فى البيوت أشياء تدخل فى نطاق التربية المقصودة والفظام مثال لها ، كما ان بالمدرسة توجد أمثلة عدة للتربية العامة غير المقصودة ، فالجو المدرسى وما فيه من نظام ونظافة وعدل وحزم وعطف ، كل ذلك يتشرب به التلاميذ ويتأثرون به بطريق غير مباشر . وهناك ما يسمى بالتعليم المصاحب Concomitant Learning ومعناه أن التلميذ فى أثناء تعلمه لشيء يتعلم أشياء أخرى كثيرة فمع تعلمنا الحساب نتعلم الضبط والدقة والعدل والكمال الرياضى ، وهذه الأخيرة لم تكن هى المقصودة بالذات وهى لذلك تدخل ضمن التربية العامة غير المقصودة .

ويرى جون ديوى Dewey أن « اثر البيئة اللا شعورى » (١) ، (وهو طبعاً يشير إلى التربية العامة غير المقصودة) قد يبلغ من الخفاء والتغلغل لدرجة يؤثر معها على كل ناحية من تفكيرنا وخلقنا . وقد خصص بعض النواحي التى يظهر فيها هذا التأثير فيما يأتى :

أولاً : فى تكوين العادات اللغوية : Habits of language فأساليب الكلام الأساسية والجانب الأكبر من المفردات اللغوية تتكون فى سياق الحياة المعتادة ، والتعليم المقصود فى المدارس قد يصلح من هذه العادات ، ولكن ما ان يتهيج الأفراد حتى تغيب عنهم أساليب الحديث التى تعلموها عن عمد ويرتدون إلى لغتهم الأصلية الحقيقية . والطفل ، كما يقول الناس ، يتعلم لغة أمه .

ثانياً : فى الآداب الاجتماعية : Manners فالقدوة كما نعلم أشد فعلاً فى النفس من النصيحة ، وتكتسب التربية الفاضلة إذا رضى النفس على حيازتها

(1) Dewey, Democracy and Education P. 21.

بالعمل وذلك بالاستجابة إلى مؤثراتها العادية لاحتفاظ المعلومات عنها، والاجراء والروح التي تحيط بالانسان تظل أقوى العوامل المؤثرة في تكوين آدابه .

ثالثا : في الذوق السليم وتقدير الجمال : Good taste and aesthetic appreciation فالعين إذا دامت بأزائها المناظر المتناسقة الجميلة الألوان، انتهى ذلك بطبيعة الحال إلى تكوين معيار للذوق ، أما إذا غشيت العين بيئة غير مرتبة انحط الذوق وذوى ، وهنا لا يتمكن التعليم المقصود من اعطاء المرء قدرة على التذوق الذاتي المطبوع .

وظيفة المدرسه في الأمة

عندما نناقش تاريخ ظهور المدرسة وتطورها^(١) نجد أن المدرسة بمعناها الحاضر لم تكن موجودة في العصور البدائية الأولى بل هي الآن لا توجد عند القبائل البدائية الموجودة حاليا ، والتعليم بين أبناء هذه القبائل البدائية يكون عن طريق الممارسة الفعلية بالاشتراك في أداء بعض نواحي النشاط المختلفة التي تحتاج إليها القبيلة . وبمعنى آخر نلاحظ أن الروح التي تسود التعليم عندهم هي الروح العملية وأن تعليمهم تعليم غير رسمي وغير مقصود وكل ما يتعلمه الطفل يتصل اتصالا مباشرا بحياته . وإذا نحن قرأنا لعلماء التربية الحديثين وجدنا أنهم يحاولون أن يعودوا بالتعليم المدرسي أقرب ما يكون إلى هذه الحالة البدائية الطبيعية من ناحية الروح ، أي أنهم يريدون أن يجعلوا التعليم عمليا عن طريق الممارسة الفعلية في أهم نواحي النشاط التي يحتاج إليها المجتمع .

ولكن مع تقدم الحضارة والمدنية تعقدت نواحي نشاط المجتمع وزاد تراثنا الاجتماعي بتقدم الجنس البشري وساعد على حفظ هذا التراث اختراع الكتابة وأصبح من السهل أن يتراكم إلينا من جيل إلى جيل منتجات الأجيال

(١) محاضرات الأستاذ محمد سعيد قدرى بمعهد التربية العالي سنة ١٩٤٥ .

السابقة الفكرية والفنية والعملية الخ وأصبح من المستحيل أن نترك الطفل وسط المجتمع كي يحصل على هذا التراث الاجتماعي من تلقاء نفسه كما يحدث في القبيلة ومن هنا بدأت الحاجة إلى ظهور المدرسة .

وظيفة المدرسة في الأمة :

تنقسم الوظائف التي يمكن أن تقوم بها المدرسة إلى :

١ - التبسيط : Simplified environment فاننا نلاحظ تعقد أمور المجتمع لدرجة يصعب على الطفل إن يلم بها بنفسه ولذلك كانت المهمة الأولى للمدرسة أن تبسط للتلميذ هذه النواحي تبسيطا يتناسب مع قدرته ثم تتدرج معه لفهم ما هو أصعب ^(١) ، ومظاهر نشاط المدرسة يجب أن تشابه مظاهر نشاط المجتمع انما بشكل مبسط .

٢ - التصفية والتنقية والسمو : purified medium ومعنى هذا أن من واجب المدرسة أن تكون مجتمعا أصفى وأنقى وأكثر رقا وسمواً من المجتمع الخارجى وبهذا يتحقق غرض هام من أغراضها وهو خلق جيل أصلى من سابقه وتتاح لنا فرصة تخريج القادة والزعماء أو من يعول عليهم في رفع المستوى الخارجى وتوجيهه إلى ناحية التقدم والنهوض .

٣ - الأئزان : Balance : ونقصد به ان البيئة المدرسية يجب ألا تترك الطفل لنفسه بحيث يتجه إلى اشباع ميوله العارضة ونزواته الوقتية دون توجيه لأنه لو ترك كذلك لتمادى في ناحية من النواحي تاركا الأخرى بينما الواجب أن يأخذ قسطه من نواحي كثيرة ولذلك يجب أن يشمل النشاط المدرسى الناحية العقلية والجسمية والوجدانية والخلقية والاجتماعية والدينية الخ .

٤ - الاقتصاد : Economy ونقصد به ان من واجب المدرسة توفير الوقت والجهد على التلميذ قدر الامكان ، فنحن نعلم أن الطفل إذا ترك لنفسه كي يتعلم ويلىم بكل ما وصلنا إليه في عالمنا الحاضر عن طريق مجهوده الخاص

(1) Dewey, Democracy and Education, P. 21.

لأضاع وقتا طويلا وجهداً كبيراً في التجريب أحيانا وفي الأخطاء أحيانا أخرى دون أن يلم الإمام الكافي بهذه النواحي .

٥ - الاستمرار : Continuity والمقصود هنا أن تحافظ المدرسة على خلفات السلف بحيث يطلع عليها أبناء الجيل الحاضر لكي يتمكنوا من استيعابها وفهمها والزيادة عليها ومعنى الاستمرار هنا هو اضطراد التقدم والرقى ومعرفة ما فات معرفة جيدة تؤدي دائما إلى الاضافة عليها وليرسى ن Percy Nunn كلمة مشهورة في هذا الصدد إذ يقول « ان المدرسة تفشل في تأدية رسالتها إذا لم تكن المكان الذي يساعد الجيل الحاضر على تمثيل وهضم أصلح التقاليد والخبرات الماضية وهي كذلك تفشل إذا لم تكن المكان الذي يساعد هذا الجيل على التجديد والابتكار والمخاطرة في المستقبل » .

٦ - الانسجام والتوفيق والالتئام Homogenous environment ويقصد به جعل الأفراد الذين ينتمون إلى المدرسة يعملون ويشعرون بوجود رباط اجتماعي بينهم بحيث تسود الديموقراطية الصحيحة وتقل الفروق بين الطبقات .

٧ - التنويع Differentiation والمقصود أن تساعد المدرسة على التنويع في التوجيه لأن ذلك يتفق مع صالح المجتمع ويتفق أيضا مع ما بين الأفراد من فروق في المقدرة العقلية والاستعدادات والميول .

التربية وأثرها في الفرد والمجتمع

التربية والفرد :

كان من رأى كثير من المربين وعلى رأسهم روسو Rousseau أن تتجه التربية إلى العناية بالفرد وطبيعته وأن نترك للفرد الحرية الكاملة في نموه دون تدخل من أى سلطة خارجية وكان يرى ابعاد أثر المجتمع لأنه في رأيه يفسد

الفرد خصوصا ذلك المجتمع الذي عاش فيه وعاصره ونقده أشد النقد .
وبالتفصيل يذكر روسو أن للتربية ثلاث نواحي (١) ، الأولى التربية من
الطبيعة ، والثانية التربية من الأشياء ، والثالثة التربية من الناس . أما التربية من
الطبيعة فانه يقصد بها النمو الطبيعي الذي يتم من الداخل بغير حاجة إلى المؤثرات
الخارجية وبغير حاجة إلى تدخلنا ، أما التربية من الأشياء فيقصد بها ما نتعلمه
من احتكاكنا بالبيئة المادية كالنار والماء والهواء والحلوى والمر الخ ، والطفل يكون
أنواعا مختلفة من السلوك نحو هذه الماديات فهو يبتعد عن النار بينما يقبل على
الحلوى ، أما التربية من الناس فعنها ما يتعلمه الطفل من اتصاله بالناس أي المجتمع ،
وبما أنه يرى أن التربية من الناس أو المجتمع فاسدة فيجب إبعاد هذا العامل
من التربية .

ويظهر بوضوح أن روسو كان يمثل الفكرة المتطرفة في الفردية ، وأن
فكرته الاستقلالية في التربية لا يمكن تنفيذها للأسباب الآتية : (٣) .

(١) لأن الإنسان اجتماعي بطبعه ولا يمكن عزل الطفل عن المجتمع .
(٢) الطفل إن عزلناه عن المجتمع الفاسد لمدة ثم رددناه ثانيا إلى المجتمع
فإن المجتمع يفسد الطفل ثانيا .

(٣) الإنسان لا يعتبر إنسانا إلا إذا عاش في مجتمع ، وهو يشتق عناصر
إنسانيته من معيشتة في المجتمع ، فالإنسان نتاج اجتماعي .

وهكذا يمكن القول أن روسو كان يقول بفردية نظرية متطرفة مبتعدة
عن الفردية الواقعية التي تعترف بأن الطفل لا ينمو في فراغ بعيداً عن الوسط
الاجتماعي وأن النمو هو عبارة عن التفاعل بين القوى الطبيعية للطفل وبين
الوسط الاجتماعي الذي ينمو فيه .

(1) Dewey, Democracy and Education, P. 131.

(٢) محاضرات اتماجيل بك القباني على طلبة معهد الدراسات العليا سنة ١٩٤٧ .

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن أثر التربية في الفرد ينحصر في إعطائه الفرصة للنمو ومساعدته على تنمية ما عنده من قدرات وإظهار ما فيه من مواهب، وعملية النمو بهذا الشكل تعترف بالاستعدادات والقدرات عند الأفراد كما أنها في الوقت ذاته تعترف بأهمية الوسط الاجتماعي ويصبح أثر التربية في النهاية هو إتاحة الفرصة لأن ينمو الفرد نمواً سليماً يساعده على أن يكون عضواً نافعاً في المجتمع الذي يعيش فيه، وعلى ذلك نجد أن التربية تعنى بالنقطة الآتية عند تأثيرها في الأفراد :

(١) تراعى التربية العناية بالطفل وتدريبه ليستطيع أن يدرك كل ما تتطلبه منه الحياة الصحيحة .

(٢) تعنى بتوجيهه نحو حرفة أو مهنة تتفق مع ميوله واستعداداته ليكسب منها عيشه حتى لا يكون عالة على المجتمع .

(٣) تعنى بتعليمه خير الطرق للاستفادة من وقت فراغه وبذلك تكون حياته أمتع وأرغد .

(٤) تدريبه على البحث المستقل والعمل الفردي ومحبة العمل والنشاط .

(٥) تعليمه واجباته الوطنية التي عليه أن يؤديها للمجتمع وبذلك يمكن اصلاح المجتمع عن طريق الفرد الذي تم اصلاحه .

التربية والمجتمع

وهنا تقابلنا وجهة نظر أخرى هي عكس ما رأيناه في الرأى القائل بأن التربية يجب أن تعنى بالفرد، ووجهة النظر هذه ترى أن المجتمع هو كل شيء ويجب على الفرد أن ينطوى تحت لوائه وأن يفنى فيه وتجد ذلك واضحاً في اسبرطه وروما بل نجده في العصور الحديثة عند الفاشيه والنازية .

ولكن فكرة أن المجتمع هو كل شيء وأن التربية يجب أن تقوم على صب

الأفراد في القوالب التي يفرضها المجتمع، هذه فكرة متطرفة من السهل أن نقول عنها أنها فكرة ديكتاتورية لم تعد تناسب مع حرية الأفراد . ويمكن القول أن العناية بالمجتمع يمكن أن تظهر بشكل آخر خلاف مظهر الديكتاتورية السابق وذلك بأن تنبج التربية إلى مانسبها بالصلاحيات الاجتماعية Social Efficiency ومعناها أن تعمل التربية على أن يكون الفرد مواطناً صالحاً في المجتمع . ويعتبر جون ديوي Dewy من المنادين بأن الصلاحية الاجتماعية هي من الأهداف الهامة للتربية^(١) ونحن نعرف أن التربية عند ديوي هي عملية نمو، والنمو عنده يتوقف على التفاعل بين القوى الطبيعية الكائنة وبين البيئة وعلى هذا يستلزم النمو التفاعل بين الكائن الحي وفرديته وبين البيئة وصلاحياتها الاجتماعية ، وهكذا يزول التعارض الذي نجده بين فكرة العناية بالأفراد أو العناية بالمجتمع في التربية .

ولكي نناقش مدى أثر التربية في المجتمع غير فكرة الصلاحية الاجتماعية نرى أن التربية تحاول أن تخلق مجتمعا أرقى وأسمى دائما وقد سبق أن رأينا أن المدرسة يجب أن تكون مجتمعا منتقى Selective Community حتى تكسب الطفل المبادئ التي يرتقي بها المجتمع، وهكذا نرى أن التربية تعمل على تحسين المجتمع فضلا عن تزويده دائما بأفراد صالحين اجتماعيا .

رسالة المدرس

رسالة المدرس رسالة بالغة الأهمية وهي تتعلق بحياة الأفراد وحياة الأمة، والمدرس هو معقد الرجا في أن ينشأ جيل جديد خير من الأجيال الحاضرة .
ورسالة المدرس هي في صميمها القيام بعملية « التربية » ولكن ليست التربية القديمة التي تدور على تلقين بعض المعلومات والعناية بألوان منتقاة من العلوم تقدم للتلميذ لكي يحفظها ويستبقها ليوم الامتحان .

(1) Dewey, Democracy and Education, P. 144 .

رسالة المدرس هي التربية الصحيحة، التربية التي سبق أن فصلناها على أنها عملية نمو، التربية التي تعنى باستعدادات وقدرات الافراد وتهيئة الظروف لاظهار مواهبهم وكفائاتهم، التربية التي ترى أن النمو هو التفاعل بين طبيعة الافراد والبيئة التي يعيشون فيها.

أما من جهة طبيعة الافراد واستعداداتهم فرسالة المدرس يجب أن تتجه نحو دراسة التلاميذ دراسة فردية، حتى يلم المدرس بقدراتهم وانجاهااتهم، وأن يجعل الطفل المحور الاساسي في عملية التربية ولا يجعل مادة الدرس تخفى عنه قدرة الافراد على استيعابها وهضمها والاستفادة منها.

أما من جهة البيئة والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، فواجب المدرس أن يهيئ الظروف أمام الطفل لكي يكتسب الصلاحية الاجتماعية وأن ينشأ عضوا نافعا في المجتمع الذي يعيش فيه، ولا بد أن نذكر أن الناحية الاجتماعية أصبحت الآن من الأهداف الهامة للتربية التي يجب أن يجعلها المدرس هدفا هاما من أهداف رسالته.

رسالة المدرس رسالة واسعة يجب ألا تقتصر على الناحية العلمية فقط، بل تتعداها إلى العناية الصحية بالتلاميذ وكذلك العناية الأخلاقية التي يكتسبها التلاميذ عن طريق الممارسة الفعلية والمثل الأعلى والقدوة الحسنة، ورسالة المدرس رسالة واسعة أيضا من جهة أنها يجب ألا تقتصر على التلميذ في المدرسة فقط، بل من رسالته تتبع التلميذ في بيته ودراسة حالة أسرته عن طريق الزيارات المنزلية والحفلات التي يدعى فيها أولياء الأمور لزيارة المدرسة رغبة في توثيق الصلة بين المدرسة والمنزل.

رسالة المدرس يجب أن تستغل نشاط الأطفال ونزعتهم إلى العمل والتفكير وذلك بأن تكون دروسهم قائمة على تشجيع التلاميذ على حل ما يقابلهم من المشاكل وبذلك يكتسبون عادات التفكير الصحيح، كما يجب تعزيز التلاميذ على تحمل المسؤولية يجعلهم يمارسون نظام الحكم الذاتي في المدارس أو الأسرات،

والعمل على تنظيم الرحلات والحفلات بما يعودهم على التعاون الضروري في الحياة الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها .

رسالة المدرس تظهر في انطباع طريقته بطابع الفاعلية activity ، أى أن يكون نشاط التلميذ نشاطا صادرا عن ميوله وغرائزه . ففي دراسة أى موضوع يثير المدرس الميل في نفس التلميذ لبحثه ، وإشعاره بحاجته إليه ، مع توفير وسائل البحث له ، ثم يتركه يعتمد على نفسه . وموقف المدرس هو موقف المرشد لا موقف المسيطر على كل كبيرة وصغيرة ، وليس من وظيفته أن يعد المعلومات للتلميذ بل يكلفه الرجوع الى المصادر ، ولا حل المشاكل له بل أن يقفه أمامها ، ولا يزيل الصعوبات بل يواجه بها ليحلها ويشعر بلذة النصر وتربى فيه الثقة بالنفس ، ولا يلقنه حقائق العلوم الطبيعية وقوانينها بل يدربه على الملاحظة الدقيقة في المعمل وفي ميدان الحياة ليتوصل الى كشفها بنفسه^(١) .

والواقع أن رسالة المدرس تتسع بقدر ما تتسع له رسالة الانبياء ، ويمكن الوقوف عند نقط كثيرة هامة في هذه الرسالة ، ولكن نخيل اليها أن أهم نقطة في رسالته هي أن يعمل المدرس جاهداً وباخلاص وعقيدة على خلق مجتمع جديد أحسن من مجتمعنا الحاضر ، وليس هذا بمستحيل ، فالمجتمع دائما في تغير مستمر ، ولو راعى المدرس أن تكون المدرسة مكانا أسمى وأنقى دائما فانه سوف يخرج للمجتمع أفرادا أحرار يعملون على تحويله إلى ما هو أرقى وأحسن . وإذا قام المدرس بتحقيق النقط السابقة في رسالته فانه يكون قد تمشى مع المبادئ الصحيحة الحديثة التي نسمعها تباعا بخصوص التربية الحديثة ، مثل الاتجاه إلى جعل الطفل مركز الاهتمام بدلا من مادة الدرس ، وكذلك الاتجاه نحو التعليم عن طريق العمل والنشاط ، وكذلك الاتجاه إلى الناحية الديموقراطية في التربية ، وإلى هدف الصلاحية الاجتماعية ، وأخيرا الاتجاه إلى اعتبار التربية عملية نمو تراعى فيها طبيعة الطفل وإستعداداته كما تراعى فيها ظروف البيئة والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه بحيث يصبح في المستقبل مواطنا صالحا في المجتمع .

(١) دراسات في مسائل التعليم ، إسماعيل بك القباني ، سنة ١٩٥١ ، ص ٤٤ .

الباب الثاني

الأسس السيكولوجية للتربية

الفرد في مبدأ حياته :

إذا نظرنا إلى الطفل حين يولد ، وفي الأيام الأولى من حياته ، نلاحظ أنه عبارة عن كائن حي ضعيف محتاج إلى رعاية من حوله وعنايتهم به ، ولكننا نلاحظ أيضاً أن الطفل الصغير ليس سلبياً في هذه الناحية بل إن عنده ميولاً غريزية تدفعه إلى أنواع خاصة من النشاط كما تدفعه إلى الاتصال بالبيئة كي يحصل منها على حاجاته ، وهذه الميول الغريزية تعتبر في مبدأ حياة الطفل ، هي الدوافع لجميع أنواع سلوكه .

وغرائز الطفل ليست كاملة وجامدة مثل غرائز الحشرات مثلاً ، بل أنها مرنة وقابلة للتعديل ، وبجانب الغرائز عند الطفل نجد الذكاء الذي يعتبر قوة لها خطرهما في تشكيل أنواع السلوك وطرق النشاط التي تدفع إليها هذه الغرائز .

وعند الطفل الصغير ، في مبدأ حياته ، حواس مختلفة تبدأ عملها منذ الولادة وهي تتصل بالبيئة اتصالاً سريعاً ومباشراً لفائدة الكائن الحي .

وعن طريق الغرائز والذكاء والحواس ، ومرونة الكائن الحي ، وقابليته للتعلم وتكوين العادات ، وطول مدة الطفولة والاستفادة من الخبرات السابقة ، عن طريق كل هذا يكون الطفل لنفسه مستويات خاصة من السلوك ، ولكن

يجب أن ننبه هنا إلى أهمية الغرائز القصوى كدوافع للسلوك البشري خصوصاً في فترة الطفولة وفي مبدأ حياة الفرد .

الأعمال المكتسبة والأعمال الموروثة في السلوك :

إذا نظرنا في سلوك الإنسان وأنواع تصرفاته والأعمال التي يقوم بها لوجدناها تنقسم إلى قسمين ، الأول : أعمال يكتسبها الإنسان من بيئته بالتعلم أو التقليد كاللغة مثلاً ، فالطفل الذي ينشأ في بيئة انجليزية يتكلم اللغة الانجليزية ولو كان أبواه مصريين ، وكذلك الحال في لبس الطربوش وتعلم الكتابة ، وهذه الطائفة من الأعمال تسمى بالأعمال المكتسبة *acquired* . أما القسم الثاني : فهو طائفة أخرى من الأعمال ، طبيعية في الإنسان وتنتقل إليه بالوراثة عن أسلافه ، وغالباً ما تظهر عنده في مبدأ حياته وإن ظهرت متأخرة فإنها تظهر من تلقاء نفسها ومن غير أن يتعلمها ، كما هو الحال في البحث عن الطعام عند الطفل الصغير والتقاط الحب بواسطة الكسكوت والعموم عند البط والطيور عند العصافير والمقاتلة عند جميع الكائنات الحية ^(١) ، وهذه الأعمال كلها تسمى أعمالاً موروثة *inborn, inherited* ، وفي حالة وجودها ولكنها غير ظاهرة أو نائمة تسمى كامنة *latent* مثال الغريزة الجنسية فإنها موجودة عند الطفل من وقت ولادته ولكنها كامنة وتظهر بوضوح في وقت البلوغ .

والذي يميز بين الأعمال الموروثة والأعمال المكتسبة هي أن الأعمال المكتسبة توجد عند بعض الأجناس أو في بعض البيئات أو عند بعض الأفراد ولا توجد عند البعض الآخر ، ثم إنها تكتسب بالمران وتزول بالترك ، في حين أن الأعمال الموروثة تتميز بأنها عامة عند جميع الأجناس ، وربما عند

(١) يرى الدكتور مصطفى فهمي في كتابه ، الدوافع النفسية ، سنة ١٩٥١ ، ص ٧٧ ، أنها مكتسبة ، مع اعترافه بأن أعمال الغضب موروثة ، ويرى مثل هذا أيضاً في غريزة التملك ، ص ٧٣ .

جميع الكائنات الحية ، وإن اختلفت في الكم والمقدار من شخص لآخر ، وفي بعض الأحيان يكون الدافع الأساسي للعمل واحداً عند جميع الأجناس مع أن مظاهره تختلف باختلاف ظروف الكائنات .

الفعل المنعكس Reflex Action :

هناك أنواع متعددة من الأعمال الموروثة تختلف حسب أهميتها في حياة الإنسان والمجهود والنشاط والأعضاء التي تستخدمها ، فأبسطها وأقلها مرتبة التصرف الذي يقوم به عضو واحد من البدن لمصلحة هذا الجزء لا غير وبطريقة آلية أو توماتيكية وغير خاضعة لإرادة الإنسان بحيث لا يمكنه منعها أو استبقائها بل أنه في كثير من الأحيان لا يشعر بها إلا بعد تمام حدوثها مثل إغماض جفن العين بسرعة عند اقتراب جسم متحرك منها ، وتسمى هذه الأعمال أفعالا منعكسة وجميعها تصدر عن القوس المنعكس Reflex Arc ولا يمكن الشعور بها أو تعديلها لأنها لا تصل للمخ وقيمتها محدودة لصالح العضو الذي يقوم بها . وهناك ما يسمى بالفعل المنعكس الشرطي Conditioned Reflex ويتكون عن طريق ربط المؤثر الطبيعي للفعل المنعكس بمؤثر صناعي زمنياً كافياً بعده يحل المؤثر الصناعي بدل الطبيعي في إحداث الفعل المنعكس الشرطي ، ف رؤية الطعام مثلاً تسيل لعاب الكلب ، فإذا أجريت تجربة بمقتضاها يدق جرس أو ينار مصباح ملون مصحوب بتقديم الطعام ، على نسق تجارب العالم الروسي بافلوف Pavlov ، فإن مجرد دق الجرس أو لون المصباح يكفي لأن يسيل لعاب الكلب دون وجود الطعام وهنا نجد أن المؤثر الصناعي قد حل محل المؤثر الطبيعي وأحدث الفعل المنعكس الشرطي . وهنا لا نزال نلاحظ فكرة ربط مؤثر باستجابة في مستوى آلي غير ارادي .

الانتحاء Tropism :

وشبيهه بالفعل المنعكس ، من حيث الآلية وانعدام الإرادة والذكاء من

السلوك ، ما لاحظته بعض العلماء أمثال لوب Loeb وجننجز Jenings من أن هناك سلوكا عند الحيوانات السفلى ، هو مجرد نشاط آلى يتجه اتجاها جبريا (لا إراديا) تحت تأثير المنبه الخارجى ، فحركة الأميبا (ذات الخلية الواحدة) ما هى إلا ضرب من السلوك يسميه علماء النفس بالانتحاء ، إذ يتحرك جسم الحيوان حركات على نمط واحد Stereotyped ، مقيدة بالمثيرات الطبيعية كالضوء والظلام أو الحرارة أو الجاذبية. ويؤيد هذا ما لاحظته لوب على حشرة «الارفا»^(١) الصغيرة التى تتحرك نحو الضوء فى سلوك انتحائى خال من الذكاء أو الإرادة ويمكن التنبؤ به. وشييه بذلك ما لوحظ على حيوان الاستنتر^(٢) Stentor من ابتعاده فى سلوك انتحائى عن الضوء .

الفرائز

وهناك طائفة أخرى من الأعمال الموروثة على غاية من الأهمية وهى تتميز بأنها أكثر تعقيدا من الأفعال المنعكسة والانتحاءات لأنها تتناول البدن والعقل معا وترمى إلى مصلحة البدن كله بدلا من مصلحة جزء بسيط منه ، ثم أنها عامة بمعنى أنها توجد عند الانسان والحيوانات ، وإن كانت عند الحيوان كاملة بصورتها الطبيعية الأولية الثابتة التى لا تتغير ، بينما هى عند الانسان مرنة وعلى شىء قليل أو كثير من التعديل ، ولكنها فى نفس الوقت خاصة أو نوعية Specific بمعنى أن كلا منها له مسلك خاص محدود لا يمكن أن يلتبس بغيره ، وهذه الطائفة من الأعمال الموروثة تسمى بالفرائز Instincts .

آراء العلماء فى الفريزة (٣) :

اختلف العلماء فى تعريف الفرائز وشرح عملها وبيان طبيعتها وذكر أنواعها

- (١) الدوافع النفسية ، للدكتور مصطفى فهمي ، سنة ١٩٥١ ، ص ١٨ .
- (٢) علم النفس التربوى ، للدكتور أحمد زكي صالح ، سنة ١٩٥٠ ، ص ٢٤٣ .
- (٣) محاضرات فى علم النفس ، للدكتور القوصى ، ١٩٤٧ ، من ص ١٠٢ الى ص ١٢٦ .

وتسميتها. فالبعض أمثال هربرت سبنسر H. Spencer إعتبرها صورة معقدة من الأفعال المنعكسة، بينما هناك من اعتبر كل سلوك غير مكتسب غريزة، فكثير عددها لما يقرب من مائة عند ثورندايك Thorndike ، وأوصلها جماعة من الفرنسيين لما نتين .

وقد نظر بعض العلماء إلى الغايات الحيوية (البيولوجية) البعيدة، فقال نانсли Tansley أن الغرائز الرئيسية حسب الغايات الحيوية عند الانسان والحيوان الراقى عددها ثلاث :

١ - المحافظة على الفرد . ٢ - المحافظة على النوع . ٣ - المحافظة على الجماعة .

أما Freud فيقول أن الغاية الأساسية في حياة الكائن الحي هي المحافظة على النوع ، لذا كانت الغريزة الرئيسية عنده هي الغريزة الجنسية . أما مكدوجل Mc Dougall وهو الذى يعتبر حجة في دراسة الغرائز، فقد فضل أن يأخذ بالغايات القريبة التى يودى إليها السلوك، وعلى هذا الأساس تشمل قائمة الغرائز البشرية التى وصفها مكدوجل على ما يأتى (١) : -

- ١ - غريزة الوالدية وانفعالها الخنو .
- ٢ - غريزة المقاتلة وانفعالها الغضب .
- ٣ - غريزة الاستطلاع وانفعالها التعجب .
- ٤ - غريزة الهرب (الخلاص) وانفعالها الخوف .
- ٥ - غريزة البحث عن الطعام وانفعالها الجوع .
- ٦ - غريزة النفور وانفعالها الإشمئزاز .
- ٧ - غريزة الاستغاثة وانفعالها الشعور بالعجز والضعف .

(١) أسس علم النفس ، للدكتور القوصى ، ١٩٥٠ ، ص ١١٨ .

- ٨ - الغريزة الجنسية وإنفعالها الشهوة الجنسية .
 ٩ - غريزة الخضوع (الاستكانة) وإنفعالها الشعور بالنقص أو الخنوع .
 ١٠ - غريزة السيطرة (السلط) وإنفعالها الزهو .
 ١١ - غريزة التملك وإنفعالها حب التملك .
 ١٢ - غريزة الحل والتركيب وإنفعالها حب العمل والنشاط .
 ١٣ - الغريزة الاجتماعية وإنفعالها الشعور بالوحدة .
 ١٤ - غريزة الضحك والابتسام وإنفعالها الفرح أو السرور (١) .
 وفي أواخر أيامه أضاف بعض غرائز أخرى هي البحث عن الراحة والنوم والتنقل .

وهناك بعض العلماء يرى الاستغناء عن نظرية الغرائز استغناء تاماً ومنهم علماء مدرسة السلوكيين وعلى رأسهم واطسون Watson الذي يرى ، كما سبق أن أشرنا إلى ذلك ، إن سلوك الإنسان يمكن تفسيره على أساس الفعل المنعكس وإعتباره وحدة للسلوك . وهناك علماء مدرسة أخرى يتزعمها جون ديوى Dewey ومن رأيه أن الكائن الحي أثناء اتصاله بالبيئة يقوم بنشاط وظيفته التكيف بين الكائن الحي وبين البيئة، ويتكلم جون ديوى عن الدوافع والذرات والرغبات وما إلى ذلك، ولكنه يؤكد أن أى محاولة لوضع تقسيمات للغرائز محاولة فاشلة وغير علمية (٢)، ولكن مكيدوجل يرى أن نظرية ديوى لا تقوم على دراسة عميقة لسلوك الحيوان . ونذكر أيضاً أن علماء مدرسة الجشتالت يقفون من الغرائز موقفاً شديداً بموقف ديوى ولكن يوجه إليهم نفس الرد السابق . والمؤلف يرى وجهة الاعتراضات الواردة ، إذ أننا بصدد سلوك إنسان لا سلوك حيوان .

ويحسن أن نختم هذا الموضوع بالقول بأن كل ما سبق نعتبره « فروضا

(١) يضيف الدكتور أحمد زكي في كتابه علم النفس التربوي، ١٩٥٠، ص ٢٤٩،

غريزة البكاء وإنفعالها الحزن .

(٢) محاضرات البروفسور أولخ ، بمعهد العلوم الاجتماعية بجامعة فاروق ، ١٩٥٠ .

علمية، لفهم السلوك ، وأن المناقشات الطويلة حول نظرية الغرائز أثبتت قيامها، مع بعض التعديلات في تفاصيلها لا في جوهرها (١) .

النظرية الغرضية أو الهورمية لمكدوجل :

تتلخص آراء مكدوجل فيما يسمى بالمدرسة الهورمية hormic أو المدرسة الغرضية purposive ، وهي التي أحيت مذهب أفلاطون القديم القائل بأن الحيوان لا يخلق عبثاً وكل عمل من أعماله وكل عضو فيه لا يدير إلى غرض خاص محدود وفي مصلحة الحيوان ، وإن هناك دافعاً قوياً أو نشاطاً حيوياً يدفع الحيوان إلى كل أنواع النشاط المختلفة، وكذلك الإنسان عنده دافع قوى أو نشاط طبيعي سماه الفيلسوف برجسون Bergson الفرنسي Elan Vital وسماه برسي نون Percy nunn الانجليزى Horne وسماه فرويد Freud المساوى Libido ، ويتمثل هذا الاتجاه في أن الغريزة تدفع إلى أنواع خاصة من السلوك تحقيقاً لغرض حيوى في حياة الكائن الحي .

تعريف مكدوجل للغريزة (٢) :

يعرف مكدوجل الغرائز بأنها استعداد فطرى (أى موروث) ، سيكولوجى فيزيق (أى نفسانى بدنى) ، يدفع صاحبه ، لأن يدرك مؤثرات طبيعية خاصة، فينفعل انفعالا خاصاً ، ويتصرف تصرفاً خاصاً أو على الأقل يشعر بميل للتصرف .

ويلاحظ أن هذا التعريف يقرر وجود مظاهر الشعور الثلاثة (الإدراك والانفعال والنزوع) في الغريزة ، ويبرر افتراض الناحية الإدراكية وجود جهاز عصبي عند الكائن الحي هو بطبيعته معد لأن يستقبل مؤثرات أو مشيرات خاصة تثير الغريزة عند الكائن الحي، فالجهاز العصبي للفأر مثلاً معد بطبيعته لأن يرى هذا الشيء الأسود الكبير ذى المخالب والشوارب مصدراً للخطر على

(١) أسس علم النفس ، للدكتور القوصى ، ١٩٥٠ ، ص ١٢٢ .

(2) Mc Dougall, Social Psychology, P. 25.

حياته، وكلها أدرك وجوده تأثر. ويبرر افتراض المظهر الانفعالي ما يحدث في جسم الانسان والحيوان من التغيرات والافرازات الداخلية التي تدل على تأثر الأعضاء الباطنية وما يرى على ملامح الوجه من تغير وعلى عضلات الجسم من تقلص أو تمدد. ويبرر افتراض المظهر النزوعي المحاولات المتعددة التي يقوم بها الحيوان أو يعدل فيها للوصول إلى غرض خاص.

ويرى بعض العلماء عدم التقيد بكل هذه التفاصيل التي أدت إليها ملاحظة سلوك الحشرات والحيوانات. والاتجاه الحديث هو أن الحيوان إذا وجد في موقف معين وكان في حالة نفسية وجسمية خاصة، فإنه يحتمل أن يقوم بسلوك فطري أو طبيعي. فالغريزة في هذه الحالة «فرض علمي»، ويمكن تعريفها بأنها استعداد Tendency الكائن الحي للقيام بسلوك خاص في موقف معين^(١)

الغريزة والذكاء:

لو نظرنا إلى الكائنات الحية جميعها في سلم التطور، من الحشرات إلى الفقرات إلى الثدييات حتى نصل إلى الانسان، نجد أنه كلما ارتفعنا في سلم التطور كلما قل الجمود في قوالب السلوك الغريزي وزادت قدرة الحيوان على التصرف وعلى الاستفادة من خبرته السابقة، أي أن سلوك الحشرات يتأثر إلى حد يكاد يكون كاملاً بواسطة الغرائز بينما الانسان يشكل سلوكه ما عنده من ذكاء. ونلاحظ أيضاً أن الغريزة تدفع الكائن الحي للقيام بالسلوك وأما الذكاء فإنه يرشده أثناء هذا السلوك، فيدرك الموقف ويحلله، وقد يتصرف على ضوء إدراكه تصرفاً يساعده على حسن تحقيق هدف الغريزة، ويرى مكودوجل أن الناحية الذهنية بوظائفها المختلفة من تفكير وحكم وربط وذاكرة إنما هي تخدم الغرائز في إيجاد أحسن الطرق لتحقيق أهدافها^(٢).

(١) أسس علم النفس، للدكتور القوصي، ١٩٥٠، ص ١٠٦.

(2) Mc Dougall, Character and Conduct of Life, P. 12.

الغرائز دوافع للسلوك :

وما سبق يتبين لنا أن الغرائز هي الدوافع إلى السلوك ، وإن كان للسلوك أحيانا دوافع أخرى مثل العواطف أو العقد النفسية أو العادات فان هذه الدوافع الأخيرة مشتقة من الغرائز ، ومن هنا يقول وليم جيمس ويوافقها مكندوجل « إن الغرائز أمهات العادات ، فعادة التدخين عند تحليلها يمكن إرجاعها إلى غريزة اثبات الذات وغريزة الاجتماع وغريزة الاستطلاع . أما العواطف فهي تنشأ من تفاعل الغرائز وتجمع انفعالاتها ، فعاطفة الحب فيها انفعال الحنان الذي يشق من الغريزة الوالدية (فالمرأة لضعفها توجد في الرجل هذا الشعور مثلها في ذلك مثل الطفل) ، وقد تكون هناك الغريزة الجنسية وكذلك غريزة الاجتماع . وبهذا الشكل نجد أن سلوك الانسان مهما ترقى فانه من الممكن تحليله إلى عناصر تستمد دوافعها من الغرائز الفطرية . فاذا أمكن جسد لا يقاف الغرائز لما كان هناك سلوك .

وهذا الرأي يعتبر حداً فاصلاً بين وسائل التربية العتيقة في العصور الوسطى والتي كانت ترمى إلى استئصال الغرائز وكتبتها وبين وسائل التربية الحديثة التي تعمل حساباً كبيراً لهذه القوى التي لا يمكن أن نتجاهلها ، وكان رجال الدين ينادون بإيقاف حركة الغرائز ، بينما فطن المربون الحديثون إلى أن الغرائز هي مصدر دوافع السلوك ، ولذلك فهم ينادون بتوجيه الغرائز وتعديلها والسمو بها من مجراها الطبيعي إلى ما هو أحسن للانسان وإلى ما فيه نفعه وما يتفق مع المجتمع الذي يعيش فيه .

رأى في الدوافع النفسية للسلوك :

يرى الدكتور محمد خليفة بركات^(١) ، مدرس علم النفس بمعهد التربية العالي

(١) محاضرات الدكتور محمد خليفة بركات ، علي طلبة دبلوم مدرسة الخدمة الاجتماعية
بالاسكندرية ، سنة ١٩٥١ .

بجامعة ابراهيم باشا ، أنه من الاوفق معالجة هذا الموضوع ، على أساس مناقشة آراء العلماء ، من حيث اهتمامهم بمراحل دورة النشاط السلوكي ، فبعضهم يهتم : (١) ببدء الفعل السلوكي أو ببدء النشاط ، أو ادراك المثير ، وهو لاء يهتمون بفكرة الدوافع motives والمحركات drives والبواعث incentives والمثيرات stimuli والحوافز urges ، وهو لاء أيضا يهتمون بالاستثارة من الداخل أكثر من اهتمامهم بالاستثارة من الخارج ، أى يعنون بالاستثارة التلقائية spontaneous ، أى اندفاع الشخص من تلقاء نفسه كما فى حالة الجوع ، فاننا نعتبره محركا داخليا internal . وهنا يمكن أن نميز بين معنى الدافع ومعنى المثير : فالدافع motive هو الاستعداد للقيام بسلوك معين بشكل تلقائى داخلى ، وسواء تم هذا الدافع أو لم يتم فهو موجود دائما ، بينما المثير stimulus ^(١) عبارة عن السبب المباشر لبدء النشاط السلوكي ، وقد يكون المثير داخليا أو خارجيا ، كما نشاهد ذلك فى سلوك الفرد فى اشباعه غريزة البحث عن الطعام على أثر نظرة منه إلى طعام شهى أو من شعوره من الداخل بالجوع الشديد .

ويختلف أصحاب هذا الرأى فيما بينهم بالنسبة إلى نظرتهم إلى الدوافع من حيث عددها وتقسيماتها ، فنجد منهم من يؤكد ويهتم بفكرة الطاقة العامة وراء جميع التصرفات ^(٢) وهو لاء يتكلمون عن مخزن الطاقة Reservoir of Energy ومنهم Freud الذى يسمى هذه الطاقة بالأد Id ، ويونج Jung تليد فرويد الذى يسميها بالليدو Libido ويرت Burt الذى يتحدث عن الانفعالية العامة General Emotionality .

ويختلف الذين يأخذون بفكرة عدد كبير من الدوافع فى كيفية تقسيمها ، فبعضهم يقسمها إلى دوافع أولية primary كالبحث عن الطعام والدافع الجنسى

(١) يضيف الدكتور مصطفى فهمى فى كتابه الدوافع النفسية ١٩٥١ ص ٢٤ كلمة الباعث incentive للدلالة على المحرك الخارجى للسلوك والذى له علاقة بالدافع الداخلى motive .

(٢) محاضرات البروفسور أولخ ، بمعهد العلوم الاجتماعية بجامعة فاروق الاول سنة ١٩٥٠ .

ودوافع ثانوية secondary كالميل للاجتماع والتملك والمقاتلة والعواطف والعقد^(١) وبعضهم يقسمها إلى شخصية personal واجتماعية social وبعضهم يقسمها إلى دوافع موروثة inherited ومكتسبة acquired وبعضهم يقسمها إلى دوافع شعورية conscious ودوافع لاشعورية unconscious ، وطبيعى أن نلاحظ تداخل هذه التقسيمات بعضها في بعض .

(ب) علماء يهتمون بدورة النشاط السلوكى فى الجزء الأخير منه ، وهو الوصول إلى الغرض أو تحقيق الهدف ، فيتحدثون عن القصد purpose والهدف goal والنهاية end والغرض horne ، وهؤلاء يهتمون بمظاهر السلوك الخارجى وبالبيئة والقوى التى تعمل فى مجال السلوك خارج الشخصية ، وأهم هؤلاء هم أصحاب المدرسة السلوكية الغرضية Purposive Behaviourists ، ويلاحظ أن مكيدوجل فى تفسيراته لموضوع الغرائز قد أكد فكرة الغرضية خصوصا فى سلوك الانسان .

ويتصل هؤلاء من يتحدثون عن الرغبات wishes والحاجات needs ، إذ أن هذه الكلمات كلها تتضمن وجود هدف مرغوب أو شيء يراد الوصول إليه ، وتدرس هذه الدوافع للسلوك عامة تحت أسماء مثل الحاجات النفسية أو الرغبات ، وأهمها الحاجة إلى الأمن والحاجة إلى الحب والحاجة إلى النجاح والحاجة إلى الحرية والحاجة إلى سلطة ضابطه والحاجة إلى المخاطرة والحاجة إلى التقدير .

(ج) فريق من الباحثين يهتم فى موضوع الدوافع بما يحدث بين بداية الدافع والوصول إلى الهدف ، ويهتم بما يحدث فى السلوك الاصلى من تعديلات تناسب تغير الهدف . وقد اهتم مكيدوجل نفسه بهذه المرحلة حيث أكد فكرة تعديل السلوك الغريزى بناء على مالىدى الشخص من ذكاء . وممن اهتموا بهذه المرحلة أيضا أولبرت Allport الذى يقول إنه من الممكن فى أية

(١) الدوافع النفسية ٦ للدكتور مصطفى فهمي ١٩٥١ ص ٦٠ ٦١ ص ٨١ .

خطوة من خطوات السلوك الغريزي أن يتحول النشاط إلى سلوك جديد بدافع جديد ينشأ أثناء السلوك الغريزي كما يظهر ذلك في السلوك المبني على العادات وفي الميل إلى تذكر العمليات العقلية الناقصة.

ومن يهتمون بهذه المرحلة أيضا بعض علماء نظرية الجشتالت Gestalt، أمثال ليفين Lewin، وهؤلاء يتحدثون عن مجال السلوك وما به من قوى، ويقتبسون في تفسيراتهم الفاظا علمية مأخوذة من الطبيعة والكيمياء، مثل المجال Field والقوة Force والتوازن Equilibrium والتوتر Tension. ويقول هؤلاء إن المؤثرات الخارجية المحيطة بالفرد في مجال سلوكه لها قيم بالنسبة للشخص، وهذه القيم تجعل لها قوة التأثير على السلوك، وإن التصرف في أي موقف من المواقف عبارة عن محصلة القوى التي تعمل في المجال السلوكي في لحظة معينة، ويكون الغرض من كل هذا التصرف هو الوصول إلى إحداث التوازن الذي يخفف ما يكون

عند المرء من توتر *Tension*

ويلاحظ أن فكرة التوازن هذه فكرة تبدو معقولة، ولها أسس نفسية، وقد أخذ بها كثير من العلماء ولكن بتفسيرات مختلفة، ومن أمثلة ذلك فكرة فرويد عن الرغبة في الموت Death Wish، على أنها هدف كل كائن حي، في التحول من الجسم العضوي organic إلى الجسم المادي inorganic، فهما طالت الحياة تتغلب القوى الهدامة على القوى البنائية للوصول إلى حالة التوازن النهائي عند الموت.

وإذا فاضلنا بين هذه الآراء جميعا، نجد أن لكل منها مزايا، ويصح أن نأخذ بها جميعا، وأن نفسر السلوك باعتباره وحدة أو جشتالت، فنأخذ في الاعتبار جميع الآراء في دورة النشاط السلوكي من بدء استثارة، ونشاط سلوكي ووصول إلى هدف، على أساس العمل دائما على التمتع بنوع من التوازن النفسي، وكل ما يحدث لقلقلة هذا التوازن يعتبر دافعا جديدا لسلوك، ينتهي دائما بالوصول إلى إعادة التوازن.

وما سبق هو دراسة سريعة لموضوع الدوافع النفسية، الغرض منه إزالة

الغموض الذي يعتبر كثيراً من المصطلحات ، فضلاً عن أنه شديد الاتصال بموضوع الغرائز ، سواء اعتبرناها نقطة بدء للسلوك ، أو اعتبرناها الهدف الأساسي للسلوك ، أو اعتبرناها الأساس الهام في انطلاق مخازن النشاط السلوكي .

صفات الغرائز وخصائصها (١)

وللغرائز صفات تساعدنا على معرفتها وتمييزها وتحديد قدر الامكان :

(١) تعتبر الغرائز سلوكاً فطرياً غير مكتسب انتقل بطريق الوراثة وليس فيه تعلم أو سابق خبرة كما نجد ذلك في بناء العنكبوت لبيته بطريقة خاصة . Ex.

(٢) الغرائز سلوك يشترك فيه جميع أفراد النوع الواحد ، وهنا تبدو عموميتها .

(٣) الغرائز سلوك قاليه مفصل تفصيلاً غاية في الدقة . وهذا ما يشير إلى به بقولهم ، إن الغريزة عمياء ، خصوصاً عند الحشرات ، وإن كان البحث الحديث أثبت أن عنصر الفهم يوجد عندها ولو بدرجته بسيطة للغاية ، كما أثبت ذلك فابريه Fabre بتجاربه على الزنابير التي عدلت سلوكها تعديلاً بسيطاً جداً وبطيئاً جداً .

(٤) يؤدي هذا السلوك إلى غرض بيولوجي (حيوي) ، وهو حفظ الكائن الحي وبقاء نوعه .

(٥) الغرائز ثابتة لا يمكن استئصالها (٢) .

(٦) وجود مظاهر الشعور الثلاثة ، في حالة قيام الكائن الحي بسلوكه الغريزي .

(٧) الظهور في مراحل من النمو تكاد تكون ثابتة ، فغريزة البحث عن الطعام تظهر عند الولادة ، وبعدها تظهر الغريزة الاجتماعية ، والسيطرة ، والمقاتلة ، والجمع ، ومنها ما يظهر في النصف الأول من العقد الثاني كالغريزة الجنسية .

(١) محاضرات الاستاذ اسماعيل بك القباني ، على طلبة معهد التربية العالي للمعلمين ، سنة ١٩٤٠ .

(٢) أسس علم النفس ، للدكتور القوصي ، ١٩٥٠ ، ص ١٢٢ .

(٨) من صفات الغرائز حال نشاطها : التلقائية spontaneity ، والمثابرة والالحاح persistency ، والتوقع والانتظار anticipation ، والتوقف والامتناع cessation ، والقابلية للتهذيب والتعديل والتحسين improvability^(١) .

تعديل الغرائز ، أو التطورات التي تدخل عليها :

رأينا في تعريف الغريزة انها عبارة عن حالة نفسية ثلاثية المظهر ، ففيها الجانب الإدراكي والجانب الانفعالي والجانب النزوعي ، وقد وجد أن التعديل يتناول الجانب الإدراكي والجانب النزوعي ، بخلاف الجانب الانفعالي فهو يظل دائماً ثابتاً ، ولذلك فهو يعتبر العنصر الأساسي في الغريزة ، بل هو العنصر المميز لها ، فالمقابلة ترتبط بالغضب والوالديه بالحنو ، ويحدث هذا دائماً وبشكل ثابت لا يتناوله التعديل .

وغير التعديل الذي يدخل على الناحية الإدراكية والناحية النزوعية في الغريزة ، فإنه ينتابها بعض التطورات من ناحية استثارة أكثر من غريزة في آن واحد ، فينشأ عن ذلك ما يسمى بالانفعالات الممزجة كالغيرة مثلاً . كما ينتابها تطورات أخرى من ناحية تمركز الانفعالات المختلفة بأشكال مختلفة حول مراكز معينة ، فينشأ عن ذلك ما نسميه بالعواطف . وعلى ذلك يمكن أن نتبين أربع أوجه يحدث فيها تعديل أو تطور في الغرائز وهي :

أولاً : التعديل في الناحية الإدراكية :

ويظهر ذلك بوضوح حينما نعلم أنه قد يفقد المؤثر الطبيعي قوته على الإطلاق ، أو يثيرها بدرجة ضعيفة جداً ، فمروض الوحوش لا يخاف منها ، وإن خاف فإن ذلك يكون بدرجة أقل كثيراً من شعور الرجل العادي ، والدواب في الريف

(١) محاضرات في علم النفس ، للدكتور القوصي ، على طلبة معهد التربية العالي ، ١٩٣٧ .

المصرى كانت إلى عهد قريب تفزع من وسائل النقل، ومرور سيارة واحدة كان يحدث فزع البقر والجمال وغيرها، أما الآن فأصبحت هذه الآلة مألوقة وفقدت قوتها كمؤثر يثير غريزة الهرب.

ناحية أخرى نجد فيها أن ما لم يكن قادراً على إثارة الغريزة أصبح يثيرها وذلك عندما يرتبط المؤثر الطبيعي بالمؤثر الصناعي عدداً كافياً من المرات فينتهي الأمر بأن يثير المؤثر الصناعي هذه الغريزة في حالة عدم وجود المؤثر الطبيعي وهذا يشابه ما سبق أن ذكرناه بصدد الفعل المنعكس الشرطي، ويضرب مكدوجل لهذا مثلاً بالطيور التي تعيش في جزر نائية عن العمران فإنها لا تطير ولا تفزع عند رؤية الإنسان ولكن بعد أن يتكرر صيد الإنسان لها بآلات جهنمية تصبح مجرد رؤية الإنسان كافية لأن تثير الخوف وغريزة الهرب ولو لم تكن معه آلات الصيد، وفي هذه الحالة حدث التعديل عن طريق الارتباط بالاقتران، وهناك حالات يكون فيها الارتباط بالتشابه فتماثيل العظام وصورهم تثير في نفوسنا إلى حد ما نفس الأثر الذي كان يحدثه شخص هؤلاء الزعماء، والحصان ربما يخاف من قطعة قماش على الأرض والطيور تخاف من الإنسان الصناعي في الحقل.

وقد أفاد المربون من هذه الناحية من تعديل الغرائز^(١) وأصبحت وسيلتهم في توسيع ميول الطلبة وحملهم على العناية بنواح لا يميلون إليها بطبعهم الغريزي وليس من شأنها أن تستثير غرائزهم وذلك بربط هذه الحقائق بأشياء ونواح من شأنها أن تثير إهتمامهم فحقائق علم الحساب مثلاً ليست من الأشياء التي يميل الطالب إلى تعلمها ولكنه يميل بطبعه إلى اللعب والتقليد فعندما نربط حقائق الحساب باللعب والتقليد فإنها تكون موضع ميل الأطفال وعنايتهم، ومن الأمور التي لجأت إليها المدرسة النموذجية في هذا الصدد أنها أنشأت مكتبة للبريد وأخذ التلاميذ يقومون فيه بعملية شراء وبيع الطوابع وعن هذا

(١) محاضرات القبانى بك على طلبة معهد التربية العالمى سنة ١٩٣٩.

الطريق الذي يقلد فيه صغار التلاميذ رجال البريد أمكن تعليمهم الجمع والطرح والضرب وكل ذلك عن طريق اللعب والتقليد ، فالشيء الذي لا يميل إليه التلاميذ يمكن أن نربطه بآخر يستثير فيهم الميل الطبيعي وبذلك يصير هذا الشيء موضع الميل والاهتمام .

ثانياً : التعديل في الناحية النزوعية :

ولعل أهم ما يميز الغرائز الانسانية عن غرائز الحشرات والحيوانات السفلى أن قوالب السلوك المرتبطة بهذه الغرائز ليست جامدة محدودة كما هي عند الحشرات وإنما هي قابلة للتعديل لمقتضيات الأحوال ، وذكاء الانسان وإرادته تتدخلان في أعماله الغريزية ويغيران السلوك حتى يتناسب مع الظروف المحيطة به ، فلدينا جميعاً ميل إلى الهرب وتجنب الأخطار ولكن نجد شخصاً يهرب جرياً وآخر يختفي وثالثاً يتسلق شجرة ورابعاً رامياً نفسه في الماء ، والأصل في غريزة المقاتلة أن تظهر في صورة الصراع والضرب باليدين والقدمين والعض والصراخ ، ثم أصبح الناس في المدنية الحديثة وإذا بهذا النوع من السلوك لا يتفق وإياها ، فتعدل النزوع إلى دفع العدوان بحجة اللسان وانصرف الأمر من الاعتماد البدني إلى الانتصار المعنوي فيستعمل المقاتل طريقة الدس والإيقاع في الخفاء والتشهير بين الناس بالشتائم والهجاء .

ثالثاً : تطور الغرائز إلى تكوين انفعالات مركبة :

ويحدث هذا حينما تستثار غريزتين أو أكثر في وقت واحد ، فأنت إذا دخلت أحد الجوامع أو الكنائس فغالباً ما تشعر بانفعال الخوف وفي نفس الوقت تشعر بانفعال الضعف ، أو الشعور بالنقص ، ويحدث عن امتزاج هذين الانفعاليين ما نسميه بانفعال الخشوع Awe ، وهو انفعال ممتزج Blended ويشابه ذلك انفعال الإعجاب Admiration وهو انفعال ممتزج من انفعال التعجب Wonder وانفعال الضعف ، وانفعال العتب المكون من انفعال الغضب والحنو ، وانفعال الغيرة المكون من الغضب وحب التملك والشعور بالنقص .

وتسمى هذه الانفعالات بالانفعالات الثانوية أو الممتزجة أو المركبة تميزا لها عن الانفعالات الأولية كالخوف والغضب والانفعالات المشتقة التي تظهر أثناء السلوك الغريزي مثل اليأس والأمل والسرور والألم .

رابعاً : تطور الغرائز إلى العواطف :

وهنا نجد أن الشيء الواحد قد يستثير أكثر من غريزة واحدة ويرتبط بأكثر من انفعال واحد في آن واحد ، مثال ذلك شخص إذا أنت رأيتـه استثار عندك الخوف ، فإذا هم بالاعتماد عليك فانك تغضب ، وتشتمن حينما تراه ، وتشعر بانفعال الضعف إذا ما فكرت في مقدار سطوته ، وتشعر برغبة في السيطرة عليه ، وهكذا يصبح هذا الشخص مركزاً انتظمت حوله عدة انفعالات بشكل خاص كانت نتيجة تكوين عاطفة الكراهية Hate نحو هذا الشخص ، وعلى هذا النمط تنتظم الانفعالات بشكل آخر فتكون النتيجة تكون عاطفة الحب Love أو تكون عاطفة اعتبار الذات Self-Regarding Sentiment ، وهذه العواطف الثلاثة السابقة تسمى بالعواطف الكاملة .

موقف المربين إزاء الغرائز :

من المعقول أن تلعب الغرائز دوراً هاماً في التربية ما دامت هي الدوافع لكل السلوك الانساني، ولكن هذا لم يكن معروفاً فيما مضى، ولذلك اختلفت وجهات النظر بالنسبة للموقف الذي تعالج به الغرائز ، وهناك مذاهب ثلاثة سنعالجها الآن في شيء من الوضوح (١) .

أولاً : مذهب القمع والتقييد :

ويجسده ثورندايك Thorndike ، الذي يرى أن الهفوات البسيطة التي يقوم بها الأطفال في صغرهم هي في الواقع إشارة إلى الهفوات الكبرى والجرائم

(١) محاضرات الدكتور النوصي على طلبة معهد التربية العالمي سنة ١٩٣٧ .

التي يتركبونها فيما بعد ؛ فإذا لم تؤخذ بالشدة أول الأمر ويعمل على ألا تتكرر فإن هذه الهفوات البسيطة تتطور في المستقبل الى هفوات كبيرة وربما الى جرائم ، وهو يرى أيضاً أن الغرائز سلاح خطر إذا أسئ استعماله ، ويجب توجيه الأطفال ونرشدهم ، ومن السهل الموافقة على الجزء الأخير بخلاف الجزء الأول ، لأن معنى هذا أن جميع الناس أو معظمهم على الأقل يجب أن يكونوا مجرمين عند الكبر تبعاً لما صدر عنهم من هفوات بسيطة في أوقات الصغر .

ثانياً : مذهب الحرية الكاملة :

وهو يناقض المذهب الأول ، وعلى رأس القائلين به ستانلى هول Stanley Hall ، وهو من أكثر الناس دراسة للطفولة والبلوغ . وهم ينادون بأن الغرائز ركبت في الناس لمصلحتهم ؛ وإنها بطبيعتها ليست خيراً ولا شراً ، وإنما ظروف الحياة هي التي تجعلها كذلك . ومن أهم الأمور التي تفسد سلوك الإنسان وتتحرف بغرائزه شعوره بعدم تنفيذ رغباته والوقوف في سبيلها ، والطفل إذا انتهى شيئاً ومنع عنه فإن غريزة المقاومة تعمل فوراً ، فضلاً عن التحايل الذي يبدئه للحصول على هذا الشيء وينتج عن ذلك ارتكاب السرقة والكذب أحياناً .

والآراء الحديثة التي يقول بها فرويد Freud وغيره من علماء علم النفس اللاشعورى ، وكذلك آراء هولنجورث Hollingworth وهيلى Healy وغيرهما من الذين اشتغلوا بدراسة إجرام الأطفال ، تثبت بشكل قاطع وبآلاف الأدلة المحسوسة أن سياسة القمع والإرهاب والوقوف في طريق الغرائز تسبب إضراراً بليغة في حياة الطفل الحاضرة والمستقبل ، فقد ينقلب الطفل مشاكساً ثائراً متبرماً ، وقد ينشأ طفلاً ضعيفاً خنوعاً منزوياً خوفاً وعند الكبر نجده ضعيف الشخصية يهرب من المسئولية ومن أمثال الموظفين المنسيين ، والقمع هذا وما يتبعه من الكبت يكون ما يسمى بالعقد النفسية Complexes ، وهي تلك الانفعالات المكبوتة في اللاشعور والتي دائماً تحاول الظهور بمختلف الوسائل فتحدث

الاضطرابات والقلق في حياة الانسان ، أو تحدث ما هو أكثر من هذا مثل الهستيريا أو النورستانيا أو الميلانكوليا وغيرها من الأمراض العصبية وأمراض الجنون .

وإزاء هذه الاضرار ينادى ستانلي هول بمبدأ الحرية الكاملة ، وعنده أن الطفل لكي يكون عادياً يجب أن يجرب كل شيء سلباً وإيجاباً ، فيضرب ويضرب ويقع في الخطأ كما يصادف الصواب ، وهكذا ينشأ الطفل وغرائزه قد اشبعت ولا يشعر بالحرمان من شيء ، وبذلك لا يصل إلى دور البلوغ إلا ويكون قد نفس عن نفسه وأشبع غرائزه ، وتسمى هذه النظرية بنظرية التنفيس Catharsis ، وأساسها أن سبب الشذوذ في سلوك الأطفال هو شعورهم بالحرمان وعدم إشباع غرائزهم ، ويؤيد هذا المشاهدات العملية الكثيرة عن فساد أخلاق كثير من الشبان الذين نشأوا تحت ضغط شديد ، وكذلك أولاء البخلاء الذين يبددون الثروات التي يرثونها ، ولذلك فهي ترمى إلى فائدة التنفيس عن الغرائز وإشباعها .

ثالثاً : مذاهب التوسط :

نلاحظ أن الانتقال من مذهب القمع إلى مذهب الحرية الكاملة ، مرة واحدة ، فيه مخاطرة شديدة على حياتنا الاجتماعية ، إذ يتسبب عن ذلك فوضى محققة تستمر جيلاً أو جيلين ، ومن المستحسن أن نتخذ حلاً وسطاً نستمر عليه حتى إذا ما تعودناه نستطيع الانتقال إلى مذهب الحرية المطلقة ، وهذا الرأي الوسط هو مجرد الاحتفاظ بالغرائز كما هي من حيث عدم التحكم فيها ومنعها ، وإنما في نفس الوقت نشبعها عن طريق نافع معقول فيه مصلحة الفرد والمجتمع . وهنا نحاول عن طريق إعلائها والسمو بها ، أو عن طريق إبدالها وصرف نشاطها في الأوجه التي تعود على الفرد والمجتمع بالفائدة المحققة .

الاعلاء والسمو : Sublimation :

ومعناه انه بدلاً من أن تسير الغرائز في مسالكها الطبيعية غير المهذبة ،

نوجهها في اتجاه سام راق يقبله المجتمع ، فقد يكون هناك تلميذ فيه غريزة المقاتلة قوية جداً ، فبدلاً من تركه يضرب زملاءه في الفصل وفي الحوش ، وهذا سلوك غير مذهب لا ترضى عنه إدارة المدرسة ، فيمكن أن نجعل نشاطه الغريزي يتجه إلى المقاتلة في لعبة البوكس مثلاً أو نعهد إليه برياسة فريق كرة القدم ، وهنا يشبع غريزته عن طريق يقره المجتمع ويستحق التلميذ التهنة على النجاح فيه .

أما إذا كان المجرى الذي يسير فيه النشاط الغريزي مضاداً لصالح الفرد أو المجتمع فإن هذا يسمى قلباً Perversion ومثاله السرقة في حالة إشباع غريزة التملك والعادة السرية لإشباع الغريزة الجنسية .

الابدال : Substitution :

ومعناه أن نحاول صرف النشاط الغريزي ، كله تقريباً ، عند الفرد ، في نواح مقبولة من المجتمع ، بحيث ينصرف الفرد عن نشاط غريزي معين ، كما يحدث ذلك في مزاولة الشباب للرياضة البدنية أو للموسيقى واعتبار هذا ابدالاً للغريزة الجنسية .

ونلاحظ أن الاعلام للغريزة حل دائم لها بخلاف الابدال فإنه حل مؤقت فقط ^(١) ، فلا يعقل أن الشاب يظل مبدلاً غريزته الجنسية بالرياضة أو الموسيقى إلى ما شاء الله ، ولكن هو يقوم بالابدال حتى تتاح له الفرصة ليبلغ كمال نموه الاقتصادي مثلاً بلغ كمال نموه الجنسي ، وبعد ذلك يتجه الشاب إلى إشباع غريزته عن طريق الزواج .

الصراع والكبت : Conflict and Repression :

عند الانسان دوافع غريزية تريد أن تتحقق دائماً ، ولكن من المعلوم أن هذه الدوافع الغريزية لا تعمل حساباً للمستويات الخلقية والدينية والقانونية

(١) أسس غلام النفس ، للدكتور القوصي ، سنة ١٩٥٠ م ص ١٤٥ .

التي توجد عادة في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد ، ولذلك يقع الفرد في صراع بين تحقيق الدوافع الغريزية الملحة ، والتي لا تراعى الخلق ولا التقاليد ، وبين ما يفرضه المجتمع على الشخص من أن يسلك سلوكا خاصا يراعى فيه الأخلاق والعادات والقانون ، وهنا يحدث صراع نفسي ، تكون نتيجته أن يضطر الفرد إلى أن يكبت تلك الدوافع النفسية ويمنعها من الظهور بشكلها الوحشي غير المرغوب فيه .

وليس فقط الدوافع الغريزية هي التي تكبت ، بل هناك الذكريات والحوادث المؤلمة وكذلك الرغبات التي لم تتحقق والآمال الضائعة والحوادث المنسية ، وكل هذه الأشياء موجودة في منطقة « إلهي ، أو The Id ، وهي منطقة لا يشعر الشخص عادة بوجودها ، ولذلك سميت بمنطقة اللا شعور أو العقل الباطن The Unconscious .

ولكن ما الذي قام بعملية الكبت وما هي تلك القوة المضاعطة ؟ والجواب أنه يوجد بالجهاز النفسي ما يسمى بالرقب أو « الذات العليا » The Super Ego وهو الذي يتكون عند الطفل منذ الصغر ، عن طريق امتصاصه لسلطة أبيه وأمه والجو العائلي الذي كان يحيط به والمستوى الخلق والاجتماعي الذي كان يعيش فيه ، ثم هو في الكبر ، نجده يسيطر على حياتنا الشعورية أو ما نسميها « بالذات الشعورية » The Ego ، بمعنى أنه لا يسمح للدوافع الغريزية أن تظهر في محيط شعورنا The Conscious وحياتنا العقلية والعملية إلا إذا كانت متمشية تماما مع العالم الخارجي أو « عالم الواقع » The Reality ، بما فيه من المستويات الخلقية والدينية والقانونية .

والمهم أننا نعرف أنه حينما يوجد صراع بين نزعتين عند الفرد فإنه يميل إلى استبعاد إحداهما ، ويطلق على استبعاد الرغبة أو الفكرة من الشعور ودفعها

إلى اللا شعور ، اصطلاحاً اسم « الكبت » (١) .
 وللـكبت هذا أثر واضح في حياة الفرد النفسية ، فالأشياء المكبوتة لا تموت
 ولا تمحى ولكنها تظل حية تسعى إلى الظهور بكل الوسائل ، الواضحة منها والمغلقة
 أو المستترة ، ومن ضمن الوسائل غير المباشرة المستترة المتخفية ما يسميه علماء
 النفس بالـحيل أو العمليات اللا شعورية (٢) Unconscious Mechanisms ،
 ومثالها الإسقاط Projection وهواتهامك لشخص بعيوب ليست فيه وإنما هي
 فيك أنت ، وكل ما في الأمر أنك أسقطتها على غيرك ، والتراجع Regression
 الذي يظهر في حياة العانس التي تلبس ملابس الفتيات الصغيرات بالمدارس ،
 والتبرير Rationalisation كما في حالة انتحالك عذراً لحادث ما ليس هو العذر
 النفساني الحقيقي ، كعدم دفعك ثمن تذكرة الترام بسبب غنى الشركة ، والنسيان
 بالكبت Repression كما في حالة نسيان الشخص لميعاد ضربة لمقابلة صاحب
 دين عليه لا يود مقابله ، والتحويل Transference كما يظهر ذلك في حبك
 للبلد الذي يسكنه شخص عزيز عليك ، والتقمص Identification كما في حالة
 قيامك لا شعورياً بأعمال وحركات تشابه ما يصدر من شخص تجله وتكبره ،
 والتعويض Compensation كما في حالة شخص يظهر بمظهر القسوة والشدّة البالغة
 تعويضاً لا شعورياً لإحساسه بالضعف . وكل هذه العمليات اللا شعورية مظهر
 من مظاهر النفس غير المتزنة وغير المستقرة (٣) .

والـكبت يؤدي إلى تكوين ما يسمى بالعقد النفسية Complexes ،
 وتعرف العقدة بأنها مجموعة الأفكار والذكريات المصطبغة بصبغة انفعالية

(١) مبادئ التحليل النفسي ، الأستاذ محمد فؤاد جلال ، سنة ١٩٤٦ ، ص ٥٩ .

(٢) اطّلع على تفاصيلها في كتاب أسس الصحة النفسية للدكتور القوصي ، ص ١٢٣ أو كتاب
 مبادئ التحليل النفسي للأستاذ فؤاد جلال ، ص ٥٩ ، أو كتاب علم النفس التربوي للدكتور أحمد
 زكي صالح ، ص ٢٨٧ .

(٣) بضيف الدكتور واحد زكي صالح إليها الاعلاء والتحول ورد الفعل ، علم النفس التربوي ،
 سنة ١٩٥٠ ، ص ٢٨٨ .

مؤلمة والمكبوتة في اللاشعور (١) . ومن العقدة الهامة عقدة النقص Inferiority Complex ومنشؤها الأصلية تكرار النقد والاذلال بالشكل الذى يترتب عليه الظهور بمظهر الذلة والخضوع أو الظهور بمظهر العظمة ، وعقدة الأب Father Complex ومنشؤها قسوة السلطة وصرامتها وشدة الجوار المنزلى ، ويترتب عليها أن يعكسها الطفل على نفسه وعلى الناس ، فيتبرم من نفسه شاعراً بخطئه على الدوام ويخشى لوم الناس ، أو يكون قاسياً على الغير شديد النقد لهم يتمتع بابرار خطاياهم ، وعقدة الأم Mother Complex ومنشؤها عادة التدليل الشديد الذى يجعل الشخص اتكالياً أنانياً ، وهناك عقدة أديبوس Oedipus ومنشؤها حب الولد لأمه وكراهيته لأبيه ، وعقدة الكترا Electra وتنشأ من حب البنت لأبيها وكراهيتها لأمها . وليكن فى علمنا أن هذه العقد ليست صحيحة بل هى تسبب كثيراً من مشاكل السلوك وشدوذه ، فهى دائماً نائرة من نفسها على بقية عناصر الشخصية .

وكثيراً ما يؤدى الصراع النفساني إلى أمراض عصبية نفسية Neuroses أو إلى بعض أمراض الجنون Psychoses ، وتأثير الصراع يظهر بوضوح عند الأشخاص الذى تتنابهم حالات إهستيريا Hysteria أو النورس-تانيا Neurathenia وذهان المشروبات الكحولية Alcoholic ، والملائخوليا Melancholia .

الشخصية

بناء الشخصية والعوامل التى تؤثر فيها :

يمكن أن تعرف الشخصية ، رغم الاختلافات العديدة فى هذا ، على أنها مجموعة الصفات التى تميز شخصاً عن آخر (٢) .

(١) أسس الصحة النفسية ، للدكتور عبد العزيز القوصى ، ص ١٠٩ .

(٢) Warren, Dictionary of Psychology, 1934, P. 197.

ويعرف أولبرت Allport ^(١) الشخصية بأنها التنظيم الديناميكي في نفس الفرد، لتلك الاستعدادات الجسمية النفسية، التي تحدد طريقته الخاصة للتكيف مع البيئة .

ويرى بيرت Burt أن الشخصية هي ذلك النظام الكامل، من الميول والاستعدادات الجسمية والعقلية، الثابتة نسبياً، التي تعتبر ممزاً خاصاً للفرد، وبمقتضاها يتحدد أسلوبه الخاص للتكيف مع البيئة المادية والاجتماعية .

ويلاحظ على هذه التعاريف عنايتها بالنقط الآتية :

- (١) - العناية بفكرة الديناميكية في الشخصية، إشارة إلى التفاعل المستمر بين عناصرها .
- (٢) - العناية بفكرة الثبات النسبي في الصفات، أي التي لا تتغير كثيراً على طول الزمن، مثل هيئة الجسم والذكاء العام والصفات الموروثة والصفات المكتسبة التي لها صفة الدوام نسبياً .
- (٣) - العناية بفكرة التكامل، وكون الشخصية ليست مجرد مجموع الصفات وإنما وحدة الناتج منها، وهي أكثر من مجرد حاصل جمع هذه الصفات .
- (٤) - بعض صفات الشخصية بيولوجية جسمية، مثل قوة الجسم ولون الشعر والتركيب الغددي والعضلي وبعضها عقلية، مثل الذكاء والانفعال والمزاج .
- (٥) - العناية بفكرة البيئة، واننا لا يمكننا دراسة الفرد منعزلاً عن المجموع الذي يحيط به .
- (٦) - ظهور فكرة التميز، التي تجعل كل فرد مختلفاً عن غيره إذ لا يوجد اثنان متشابهان تشابهاً تاماً، وهذا أساس مهم في فهم معنى الشخصية .

ومما سبق يجب أن نعتبر أن الشخصية وحدة، ويجب دراستها كتنظيم كلي عام أو جشتالت Gestalt . وإذا جاز لنا تحليل عواملها فانما يكون ذلك بقصد التصنيف والدراسة فقط، على أن نضع في أذهاننا دائماً فكرة اندماج العناصر وتفاعلها المستمر مع بعضها .

(١) تحليل الشخصية، للدكتور محمد خايه بركات، ١٩٥١، ص ١٠ و ١١ .

مكونات الشخصية :

حاول ألسون Olson قياس الشخصية ، بأن وضع سلمًا لقياسها Rating Scale ^(١) ، والذي يهمننا من هذه المحاولة هو تعرض ألسون إلى قياس الصفات التي تتميز بها الشخصية وقد قسمها إلى أربعة أقسام : ١ - صفات جسمية . ٢ - صفات عقلية . ٣ - صفات انفعالية . ٤ - صفات اجتماعية . ويرى بعض العلماء أن العوامل أو العناصر الأولى التي تتكون منها الشخصية يمكن حصرها فيما يأتي : ١ - الاستعدادات الفطرية المختلفة من الغرائز والميول الفطرية العامة ، وما يتكون منها من عواطف وعقد وعادات وغير ذلك . ٢ - الصفات الجسمية والمزاجية المختلفة . ٣ - القدرات العقلية المختلفة بما فيها من ذكاء وقدرات خاصة فطرية ومكتسبة مختلفة ^(٢) .

فالإنسان يولد وهو مزود بدوافع غريزية وقدرات عقلية وجسمية ، تدفعه إلى أن يقوم بأنواع من النشاط غرضه التفاعل مع البيئة والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه ، وتدرجياً يكتسب الطفل خبرات مختلفة تساعد على تكوين شخصيته .

ويرى كاتل Cattell ^(٣) أن الوحدات الأولية في الشخصية تشمل : -
١ - العوامل الديناميكية ، ومنها ما هو موروث مثل الدوافع والحاجات والرغبات ومنها ما هو مكتسب مثل العواطف والاتجاهات العقلية .
٢ - العوامل المزاجية ، ومنها ما هو موروث مثل الصفات الانفعالية والمزاجية ومنها ما هو مكتسب مثل الصفات الخلقية .

(١) قام المؤلف بترجمته وتطبيقه على طلبة معهد التربية العالي سنة ١٩٤١ .

(٢) أسس الصحة النفسية ، للدكتور القوصي ، ص ٨٧ .

(٣) تحليل الشخصية ، للدكتور محمد خليفة بركات ، سنة ١٩٥١ ، ص ١٤ و ص ١٥ .

٣ - العوامل المعرفية، ومنها ما هو موروث مثل الذكاء والمواهب الخاصة كالذاكرة والقدرة الموسيقية ومنها ما هو مكتسب مثل المهارات المكتسبة والمعلومات العامة .

مع ملاحظة أن الصفات المكتسبة أحياناً يكون بعضها شعورياً والبعض الآخر غير شعوري . ولقد حلل كاتل هذه العوامل واستخلص منها قائمة تشمل ١٧١ صفة (١) اتخذها أساساً لقياس الشخصية . ولكن بما يؤخذ عليه إهماله الناحية الجسمية .

وإذا فحصنا القوائم الكثيرة التي يضعها العلماء المختلفون لمكونات الشخصية فاننا نجدهم يتفقون على الأبعاد الرئيسية التي ينبغي ألا تهمل في أى تقسيم وهي :

- (أ) النواحي الجسمية .
- (ب) النواحي العقلية المعرفية Cognitive .
- (ج) النواحي المزاجية Temperamental .
- (د) النواحي الخلقية character .
- (هـ) تأثير البيئة الاجتماعية والوسط العام الذي يحيط بالشخصية .

المشاركة الوجدانية والاستهواء والتقليد كأسس لبناء الشخصية:

وهذه كلها ميول فطرية عامة تدفع الإنسان إلى أن يقلد المتصلين به سواء في الناحية الانفعالية كما هو الحال في المشاركة الوجدانية ، أو في الناحية الإدراكية كما في الاستهواء ، أو في الناحية النزوعية كما في التقليد ، والمهم في هذا كله أن الشخص يقوم بهذه الأنواع المختلفة من التقليد ولا يدري لها سبباً

(١) أنظر كتاب تحليل الشخصية ، للدكتور بركان ، ١٩٥١ ، ص ١٦٢ .

منطقياً معقولا ، بل إنه في الغالب لا يفكر في الكيفية التي حدثت بها ، أى يتم عملها بطريقة تلقائية لا شعورية وهذا ما يجعل لها أثراً كبيراً في تكوين الشخصية .

وفي المشاركة الوجدانية ، تنتقل الانفعالات من شخص لآخر فيتأثر بها دون أن يكون هناك مبرر ، ولذلك تسمى أحيانا بالامتصاص الوجداني ، فالطفل يمتص من الجو المنزلى أنواع الانفعالات المختلفة والعواطف السائدة عند الأم والأب والأخوة فيكون لذلك أشد الأثر في تكوين شخصيته ، وكذلك الطفل بالمدرسة يتأثر عن طريق المشاركة الوجدانية بما يجده من جو جمالى فى مما يرقق إحساسه ووجدانه ، ويجب أن تكون المعاملات فى المنزل والمدرسة مملوءة بالعطف والحب حتى نعطي الفرصة للأطفال كي يحصلوا على شخصيات متزنة متكاملة ، وإذا قويت المشاركة الوجدانية عند شخص فأننا نجده دائماً عطوفاً رحيماً يساعد الضعفاء والمرضى والمحتاجين بحيث يصبح ذلك صفة بارزة تتلون بها شخصيته .

أما أثر الاستهواء فى بناء الشخصية فواضح ، والاستهواء هو ميل فطرى نحو تقبل الآراء ونشرها والعمل بها من غير مناقشة أو إعمال المنطق ، والأطفال يعتمدون كثيراً فى كسب معلوماتهم وآرائهم على هذه الناحية ، ولذلك كلما كانت الأفكار السائدة فى المنزل سامية وصحيحة ساعد ذلك على حسن تكوين الطفل الثقافى وساعد أيضاً على ترتيب ذهنه وسعة أفكاره ، أما فى المدرسة فيحصل الطفل على ٩٩ ٪ من معلوماته عن طريق الاستهواء الذى ينحدر إليه من المعلم ، ولكن إذ غلبت صفة الاستهواء على البالغ أو الرجل ، بحيث يتقبل جميع الآراء بدون مناقشة ولا تعقل ، فإن ذلك بما يضعف من شخصيته .

أما الميل الفطرى الى التقليد فهو طريق الطفل الى القيام بأنواع من السلوك المختلفة ، يقلد من حوله من الكبار خصوصاً الوالد أو المدرس ، وغالباً ما

ينشأ الطفل صاحب شخصية متميزة إذا كان يقلد مثلاً أعلى ممتازاً في سلوكه وأعماله ، وهذا يحتم على الوالد والمدرس ألا يظهر أمام الطفل إلا بالمظهر اللائق بشخصية محترمة تقدر الواجب وتبدي الاخلاص في العمل ، وبذلك يقلد الطفل عنهما شخصية متزنة قوية متكاملة ، ولا ننتظر من البالغ والكبير أن يظل مقلداً لأعمال غيره وإلا كان صاحب شخصية ضعيفة ، بل المنتظر منه أن تكون أعماله صادرة عن تفكير وروية وان تكون عنده قدرة على الابتكار والتجديد وأن تبني أعماله على المنطق والتفكير وروح النقد .

اثر المعلومات والخبرة في بناء الشخصية :

إلى أي حد تتأثر الشخصية بالمعلومات ؟ هذا سؤال لم يخضع للآن للتجريب حتى نحكم عليه حكماً صحيحاً ، ولكن يمكننا أن نقول إن أنواع المعلومات الخادمة الميثة التي يحصل عليها التلاميذ في المدارس عن طريق التلقين والحفظ لا قيمه لها مطلقاً في بناء الشخصية ، وإنما ذلك العلم الحى الذى يصل إليه التلاميذ عن طريق نشاطهم الذاتى هو الذى يتصل بنفوس التلاميذ ويصبح جزءاً منها وبذلك يؤثر في بناء شخصياتهم .

والخبرة على ضوء ما سبق مهمة جداً في تكوين الشخصية ، فالشخصية تكتسب بناءها التدريجى عن طريق الخبرات الناتجة عن الاتصال النشط بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها سواء في المنزل أو المدرسة أو المجتمع .

البيئة وتكوين الشخصية :

إذا قلنا البيئة التي يعيش فيها الطفل فاننا نقصد بذلك محيط الأسرة والمحيط المدرسى والمحيط الاجتماعى والتراث والمقومات التاريخية لهذا المحيط الاجتماعى الذى هو الأمة .

أما محيط الأسرة فانه شديد الاثر في تكوين شخصية الطفل فأهمية

السنوات الخمس الأولى في حياة الطفل وعلاقتها بتكون الأنا والذات العليا والهي يجعل لها أهمية بالغة في بناء شخصيته ونمطه في الحياة ، ولا ننسى نوع العلاقات بين الطفل وأفراد الأسرة جميعا ، والنظام والحرية أو القسوة والضغط التي نجدها في محيط الأسرة له أثر كبير أيضاً ، وكذلك المستوى الثقافي والاقتصادي والصحي له أثر هام أيضا في تكوين شخصية الطفل .

أما محيط المدرسة فانه يكيف الشخصية على أساس نوع المعاملة التي يقابل بها التلميذ من المدرسين والنظار بل ومن زملائه التلاميذ ، وكذلك عن طريق طرق التدريس المتبعة وهل هي تسير على أساس التلقين الذي يجعل التلميذ سلبيا منكشاً خوفاً أو تسير على الطرق الحديثة في التربية وهي الطرق التي تعطي الفرصة لنشاط التلاميذ وتدفعهم إلى التفكير في حل ما يقابلهم من المشكلات .

تكامل الشخصية : Integration of Personality :

تعتبر الشخصية متكاملة إذا ارتبطت عناصرها واتجهت لغرض واحد في الحياة ^(١) ، وعلى هذا المعنى يمكن أن نصل بسهولة إلى أسس التكامل .

وأول أساس نأخذه من المعنى السابق هو فكرة ارتباط العناصر المختلفة، أى وحدتها وعدم تضاربها وتصارعها ، ومعنى هذا في لغة مكدوجل أن الدوافع الغريزية يجب أن تكون في حالة انسجام ووثام ، ولا يكون هناك أى نوع من الصراع لا بين الدوافع الغريزية بعضها مع بعض ولا بينها وبين المجتمع وتقاليده وقوانينه ، أما عند علماء التحليل النفسي أمثال فرويد وادلر ويونج فانهم يرون وجوب الانسجام والتوافق بين الذات الشعورية Ego والذات العليا Snper Ego والهي Id وعالم الحقيقة والواقع Reality .

ويتبع فكرة عدم وجود الصراع النفسي أن يكون عند الفرد إرادة قوية

(١) أسس الصحة النفسية ، للدكتور القوصي ، ص ٨٧ .

من التي تسمى بالارادة الحرة Free Will وهذه تكون سريعة في الوصول إلى حل حاسم لمواضع النزاع فتظل الشخصية متماسكة متكاملة ويتبع أيضا الوصول إلى الانسجام والتوافق والترابط بين النزعات أن تتكون عند الشخص عاطفة اعتبار الذات Self-Regarding Sentiment بشكل قوى ويعتبرها مكدو جل أنها المنظم الأساسي للسلوك أو القائد الأعلى لبقية النزعات وهي التي تتوقف عليها قوة الشخصية ووحدة أفعالها وتكامل نزعاتها (١).

كذلك لا بد أن نشير إلى أن الذكاء له فضل كبير في توجيه سلوك الإنسان توجيهها سليما بعيدا عن الصراع ومواضع النزاع . وكذلك الانفعالية العامة عند الفرد General Emotionality ، تحدد مدى إندفاعه الانفعالي وتهوره ، أو خموله ، أو إتصافه بالاتزان الانفعالي الذي يساعد على تكامل شخصيته . وكذلك الناحية الجسدية السليمة والقوام الممشوق يساعد الفرد على الشعور بشخصية متكاملة متزنة .

أما الأساس الثاني الذي يظهر من التعريف السابق هو وضوح الغرض الذي يتجه إليه الشخص في حياته ، وإذا نحن بحثنا في كيفية نشوء عاطفة اعتبار الذات فالتأثيرات الأربعة مراحل : ١ - مرحلة اللذة والألم . ٢ - مرحلة الثواب والعقاب ٣ - مرحلة المدح والذم . ٤ - مرحلة العمل حسب فكرة خاصة أو تحقيقا لغرض أو مبدأ خاص بصرف النظر عن رضا المجتمع أو سخطه . وهذا الأخير هو أسمى المراحل وهو الذي يظهر فيه تكامل الشخصية بأجل معانيه وكما نعرفه عند الأنبياء وكبار المصلحين .

وناحية أخرى يظهر فيها أثر الغرض في تكامل الشخصية وهي ، أنه كلما كان غرض المرء هو أسعاد أكبر عدد من الناس كلما كان ذلك دليلا على تكامل

(١) أسس الصحة النفسية ، للدكتور القوصي ، ١٩٤٥ ، ص ٨٩ .

شخصيته ويقال أن درجة تكامل الشخصية تتناسب تناسباً طردياً مع اتساع دائرة المجتمع الذي يرمى الفرد إلى إسماعه .

ومن النقطتين السابقتين يتضح لنا قيمة الاعتماد على النفس والتعاون مع الغير كأسس هامة في تكامل الشخصية ، فالاعتماد على النفس يظهر حينما يكون عمل الانسان صادرا عن فكرة وعقيدة بصرف النظر عن رأى المجتمع ، وأظن إنه ليس كالأنبياء والمصلحين من تظهر فيهم صفة الاعتماد على النفس ، أما من جهة التعاون مع الغير فإن تكامل الشخصية يكون بمقدار ما يريد الشخص من إسماع أكبر عدد من الناس ولن يكون هذا إلا عن طريق التعاون معهم في كل ما يعود عليهم بالنفع العميم .

الخلق

أسسه النفسية ومغزاة الاجتماعى

نلاحظ أن هناك تشابها كبيرا بين الخلق والشخصية ، ولعل هذا يرجع لارتباط الخلق بأساليب السلوك والتعامل مع البيئة ، ذلك السلوك الذى يتأثر بمكونات الشخصية كلها . ولكن من المستحسن أن نفرق بين الاصطلاحين ، وان نعتبر أن الخلق Character جانب واحد من الشخصية Personality ، وأنه بذلك أقل اتساعا . ويمكن أن نزيد الوضوح فى تحديد معنى الخلق إذا علمنا أنه ينتسب إلى النواحي الارادية والنزوعية Conative ، وبذلك نجده يختلف عن المزاج الذى ينتسب إلى النواحي الوجدانية Affective ، كما يختلف عن المعرفة التى تنتسب إلى النواحي الادراكية Cognitive ، أما الشخصية فتشمل أكثر من هذه النواحي مجتمعة (١) .

ولا بد من أن نقرر أن هناك صلة بين النواحي الخلقية والنواحي المزاجية

(١) تحليل الشخصية ، للدكتور محمد خليفة بركات ، ١٩٥١ ، ص ١٥٠ .

خصوصا المكتسبة منها ، غير أن النواحي الخلقية أقرب إلى عوامل البيئة والوسط الاجتماعى والظروف المحيطة بالفرد ، كما أنها أكثر ارتباطا بنواحي السلوك التطبيقية والعملية ، ولهذا يصح أن نعتبر أن الخلق هو المحصلة الناتجة من تفاعل القوى المزاجية والانفعالية والعقلية مع مؤثرات البيئة الاجتماعية، وأن النواحي المزاجية والانفعالية العامة، هي المواد الخام التى تبني عليها الصفات الخلقية.

ولا بد أن نشير إلى ارتباط الخلق بالارادة Will ، وهذه ناحية هامة فى هذا الموضوع ، فالارادة هي التى تظهر فى قيادة التصرف وتنظيم السلوك ولذا تتأثر الصفات الخلقية بما لدى الشخص من إرادة، وبما يدل على الرابطة القوية بين الخلق والارادة ما وصلت اليه أبحاث وب Webb وكاتل Cattell وثرستون Thurstone من وجود عامل خلقى عام ، يشبه عامل الذكاء وعامل الانفعالية العامة ، أسموه العامل الارادى الخلقى Will Character أو العامل الخلقى العام General Character-Factor .

كذلك ينبغى أن نفرق بين الخلق Character وبين الاخلاق Conduct فالخلق اصطلاح يتصل بعلم النفس وعلم الاجتماع ، وليس من الضروري أن يتناول الحكم الاخلاقى ، (معيار الخير والشر) الذى ينصب على الاصطلاح الثانى المتصل بعلم الاخلاق .

وتظهر النواحي المتصلة بالخلق فى مظاهره المختلفة : كالعادات Habits ، والميول Interests والصفات الخلقية Character Traits ^(١) . ونلاحظ هنا بوضوح أن الخلق مكتسب يخضع لعوامل البيئة والظروف الاجتماعية ^(٢) .

ومن المناقشات السابقة ، يمكننا أن نلاحظ بعض النقاط التى تفيدنا فى فهم

(١) تحليل الشخصية ، للدكتور محمد خليفه بركات ، ١٩٥١ ، ص ١٥٢ .

(٢) علم النفس التربوى ، للدكتور أحمد زكى صالح ، ١٩٥٠ ، ص ٢٩٣ .

الأسس النفسية والاجتماعية للخلق ، وأهم هذه النقط هي ما يأتي :

- ١ - اعتبار الخلق جانب واحد من جوانب الشخصية .
- ٢ - النواحي الخلقية تعتمد على العوامل المزاجية والانفعالية .
- ٣ - الخلق أقرب ارتباطاً إلى نواحي السلوك التطبيقية والعملية .
- ٤ - الخلق مكتسب يخضع لعوامل البيئة والظروف الاجتماعية .
- ٥ - ارتباط الخلق بالارادة والناحية النزوعية .
- ٦ - اتصال الخلق بعلم النفس وعلم الاجتماع .

وفي ضوء هذه النقط السابقة يمكن مناقشة وتقدير قيمة بعض التعاريف التالية للخلق :

يحدد الفلاسفة العرب ، ومنهم الفارابي وابن مسكوية ، الخلق بأنه حالة نفسية تدفع الانسان إلى القيام بعمل الخير بدون تفكير أو روية . وترى المدرسة الألمانية وعلى رأسها كانت Kant ان الاخلاق هي طبيعة الارادة وقد تكون حسنة أو سيئة . أما المدرسة الحديثة ومنها روباك Roback يعرف الخلق بأنه حاجة أو ميل في النفس يتحكم في الغرائز ، ويمنعها من أن تتحقق ، بمقتضى مبدأ عام ينظم هذه الغرائز . كما يرى هادفيلد Hadfield ومكدوجل Mc Dougall أن الخلق هو شيمة النفس المتزنة ، وهي في نظرهما تلك النفس التي تهذب غرائزها وتعديلها ، والتي تكونت عاداتها في مستوى راق ، والتي انتظمت انفعالاتها فيكونت عواطف ، وسمت هذه العواطف بنفسها إلى أن تكونت عاطفة اعتبار الذات فاصبحت سيدة هذه المجموعة (١) .

ولو وجهنا دراستنا الى التعريف الأخير اظهرت لنا الأسس النفسية للخلق بوضوح تام ، فأولاً نجد أن الغرائز أساس هام من أسس الخلق فهي

(١) محاضرات الدكتور القوصي ، على طلبة معهد التربية العالي سنة ١٩٤٥ .

التي تدفع الانسان لأنواع شتى من السلوك . ثانياً : تعديل هذه الغرائز والسموم بها بحيث تتكون منها عادات في مستوى راقى ، وبحيث تتكون من انفعالاتها إلى أن تتكون عاطفة اعتبار الذات التي تصبح سيدة هذه المجموعة . وإن يتأق هذا إلا بما سميناه الارادة الحرة التي تبت بتأثيراً حاسماً في المواقف التي تعرض للانسان .

أما المغزى الاجتماعي للخلق فيسهل فهمه حينما نعلم أن مستويات نشوء عاطفة اعتبار الذات لا تتكون إلا عن طريق الخبرات الجماعية ، مثال ذلك اللذة والآلم والثواب والعقاب والمدح والذم ، كل هذه المستويات يقوم بها المجتمع ويساهم عن طريقها في تكوين الأخلاق ، ولا بد أن نعلم أن المجتمع رغبة في الوصول إلى الانسجام ، يفرض أولاً سلطته على أفراد عن طريق الثواب والعقاب والعرف والقانون وعن طريق بتر العناصر الشاذة ، ثم ثانياً يصل إلى الانسجام عن طريق المشاركة الوجدانية بين أفراد ، وعلى هذا الوضع تتحدد أخلاق الأفراد على أنها نتاج اجتماعي .

الباب الثالث

العلاقات المدرسية

تنحصر العلاقات المدرسية في ثلاثة نواحي الناحية الأولى : هي دراسة المدرس من وجهة طبيعة عمله، ومن وجهة كيانه النفسي، ومن وجهة عمله كمدرس إيجابي أو مدرس سلبي، والناحية الثانية : التلميذ بخصوص أثر معاملته كطفل، ونواحي شعوره بالنقص، وحاجاته النفسية، والناحية الثالثة : تتعلق بالجماعات المدرسية في الفصل، والجمعية، والأسرة والنظام، والحرية في نطاق الجماعة، والمبادئ الخلقية وكيف تنبت من الخبرة الجماعية، والحكم الذاتي ونظام الأسر، ونختتم الموضوع بحياة الجماعة كطريق للصحة النفسية .

المدرس :

درسنا في أغراض التربية وماهيتها أن التربية تهدف إلى التكوين الفردي الصحيح للطفل، كما تهدف إلى تكوينه الاجتماعي، ورأينا في رسالة المدرس أنه يهيئ المجال للنمو الحر الصحيح عند الطفل، ويكشف عن قدراته واستعداداته ويوجه نحو الصلاحية الاجتماعية، ورأينا أن المدرس يهدف إلى أن تكون مدرسته نواة اجتماعية سامية، ليضمن بذلك تطور المجتمع الأكبر إلى ما هو أحسن، فالمدرس مصلح اجتماعي، وفي ضوء هذا الكلام السابق نجد أننا لا يمكننا أن نوافق أن يكون المدرس ملقنا، نعم أن هذه كانت وظيفته في المدرسة التقليدية القديمة التي كانت تمجد المعلومات وتدعو إلى حفظها، والتي كانت ترى أن عقل الطفل مثل قرص من الشمع، والتي كانت تصب أهم عنايتها على المادة وليس على الطفل، ولكن تغيرت الحال في المدارس الحديثة،

وأصبحت نقطة التحول هي اعتبار الطفل كائناً نشيطاً فعلاً يدفعه نشاطه إلى الاتصال بالبيئة والمجتمع ، ويكتسب بذلك خبرات هي أساس نموه .

أما بخصوص اعتبار المدرس كمؤدب فيمكننا أن نقبل هذا الوضع ولكنه بشرط ألا يكون بروح التأديب التي نراها في المدرسة التقليدية ، فهو لا يؤدب التلاميذ بالقوة ولكنه يعطيهم مثلاً عالياً للآداب الراقية في شخصه ، والتلاميذ عن طريق نزعاتهم العامة مثل الاستهواء والمشاركة الوجدانية والتقليد سوف يمتصون من المدرس ، وهو غالباً ما يكون مثلهم الأعلى ، أخلاقه وسلوكه الحسن وآدابه الطيبة ، فضلاً عن أن المدرس يحاول في الأسرار وفي نظام الحكم الذاتي أن يجعل الرأي العام في الأسرة يقوم بعملية التأديب بشكل طبيعي مقبول وبشكل يأتي من الأطفال أنفسهم وليس مفروضاً عليهم من الخارج ، فضلاً عن أن المدرس المتعمق يمكنه إذا ما شاهد حالات متطرفة من مشاكل الأطفال فإنه يدرسها دراسة فردية يبحث فيها العوامل التي أدت إلى هذا السلوك الشاذ المنحرف ، وحينما يصل إلى العوامل الصحيحة فإنه غالباً ما ينجح في علاجها بالشكل الذي يعيد للطفل توافقه وانسجامه الخلق مع المجتمع ، وإذا كانت الحالة صعبة الدراسة ومشتبكة العوامل فيتمكن المدرس من تحويلها إلى إحدى العيادات السيكولوجية .

أما من جهة كون المدرس قائداً ومرشداً . فهذا هو ما تقبله التربية الحديثة التي تعنى بنشاط الأطفال وفاعليتهم واكتسابهم للخبرات المختلفة عن طريق نشاطهم الذاتي ، وهنا تكون مهمة المدرس هي أن يختار الخبرات المختلفة المناسبة أمام الطفل كما أنه يهيئ الفرص المناسبة التي تسمح للطفل بالافصاح عن نزعاته وميوله واستعداداته ، كما أن المدرس عليه أن يثير المشاكل أمام التلاميذ ويقودهم إلى أن يعملوا تفكيرهم في حلها والتغلب عليها ، وهنا المدرس نشيط ولكن نشاطه من وراء الستار بحيث يترك للتلاميذ فرصة الإيجابية الكاملة والنشاط الفعال ، وهنا تظهر لنا مهمة المدرس كقائد ومرشد ، ولا

يفكرن أحد أن هذه المهمة سهلة لينة بل إنها تحتاج منه التعمق في دراسة الأطفال وملاحظتهم الملاحظة الكاملة ووضع كل تلميذ في النشاط الذي يناسبه وأمام العمل الذي يناسب قدراته وميوله الخاصة ، كما أنه يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ ويقوم بتدوين بطاقات مدرسية تحليلية يبين فيها حالة التلاميذ بالشكل الذي يساعد على توجيههم وإرشادهم أحسن توجيه وأحسن إرشاد .

والكيان النفسى للمدرس له أثر كبير في تأديته لوظيفته وليس ، المدرس وحده الذى يتأثر عمله بكيانه النفسى بل هذا نجد فى كل فرد وفى كل عمل ، ولكنه يظهر بشكل بارز واضح فى حالة المدرس أكثر من غيره من الناس ، فالمدرس فى معاملاته مع تلاميذه يتأثر كثيراً بحالته وقت أن كان طفلاً وبحالته وقت أن كان تلميذاً فى مراحل التعليم المختلفة ، فقد يكون المدرس نشأ فى المنزل تحت ضغط شديد وقسوة بالغة تكون عنده حالة من حالات التعويض ، ويخرج هذا فى شكل قسوة بالغة منه على التلاميذ يضربهم ويعمل على تقييد حريتهم وإرهاقهم بالامتحانات الشديدة القاسية ، وكثيراً ما تكون عند المدرس عقد نفسية أثر كفته الانفعالى لبعض المواقف خلال حياته فى المنزل أو فى المدرسة وهذه العقد ، وأظهر مثال لها ، عقدة النقص Inferiority complex تدفع المدرس لمواقف غريبة ، فقد يظهر بمظهر الجبن والخوف أو موقف التردد وعدم الثقة بالنفس ، أو يشعر بدوافع خفية نحو الانتقام والتخريب ، هذا وقد يكون المدرس متزناً شجاعاً غير متردد وكل ذلك يرجع إلى حالته النفسية وتعهدها أو إلتزامها ، وكثيراً ما يقوم بعض المدرسين بمهنة التدريس وهم كارهون لها لسبب من الأسباب ربما يتعلق بعدم الكفاءة العلمية أو ربما يتعلق بعدم رضائه عن الناحية المادية ، ومثل هذا المدرس لا يصلح لمهنة التدريس وخير له أن يتركها بشجاعة وصراحة إلى عمل آخر لا يقع ضرره فيه على الآخرين ، وقد يتأثر عمل المدرس بمكانته فى المجتمع ولذلك يجب أن تتخذ التدابير العاجلة لرفع

مكانة المدرس في المجتمع ولقد تم هذا أخيرا وبشكل مرضى في إنجلترا وأمريكا،
فالمدرس الشاعر بتفاهة قيمته في المجتمع لا تنتظر منه خيرا لهذا المجتمع.
وإذا كانت الحال هي كما سبق أن شرحنا، فكيف يتخلص المدرس من
هذه الآثار، إن كانت موجودة عنده، والمدرس الذي يتعمق في الدراسات
النفسية ليعالج حالات الآخرين فالأحرى به أن يحاول معرفة نفسه وتفهم دوافعه
ونواحي نقصه أو إنحرافه، وبذلك يصبح من السهل عليه أن يضبط سلوكه وأن
يظهر بالمظهر المناسب من الاتزان وقوة الشخصية، ويجب على المدرس أن
يفصل فصلا تاما بين ما يجده هو من صعوبات بخصوص المرتب أو المركز
الاجتماعي، وليعرف أن الأطفال الذين يعهد بهم إليه لا ذنب لهم في ذلك،
وأنه يقوم في المجتمع بمهمة خطيرة يمكن أن يعتبر نفسه مجندا لها، وإن أراد أن
يطالب بتحسين حالته في المجتمع يجب أن يكون هذا في زاوية بعيدة لا تؤثر في
عمله الذي وقف حيانه عليه.

والأمثلة فيما سبق كثيرة، فهناك مدرسون يفشلون لضعف مستواهم العلمي
والفني فيرتجلون طرقا خاطئة في التربية والتعليم، وهناك مدرسون يظهرون
أشد أنواع القسوة على تلاميذهم في مناسبات لا تستحق شيئا من هذا، وهناك
مدرسون تعمل فيهم عقدة النقص عملا خطيرا فتدفعهم أحيانا إلى عدم الثقة
بالنفس والانكماش والتردد والذلة، وأحيانا يندفعون إلى المغالاة في إبراز
شخصيتهم وقدرتهم وجبروتهم، وهناك مدرسون كثيرون يصرحون بأنهم
يعملون في التدريس على قدر ما تعطيه الوزارة من مكافأة (على قدر فلو سهمهم)
وهذه ظاهره خطيرة تخفى تحتها ألوانا من الاستهتار والشذوذ، وهذه الحالات
السابقة توضح لنا الآثار المختلفة التي تعمل في نفوس المدرسين وتحدد مقدار
إنتاجهم في عملهم.

وناحية أخرى تختص بالمدرس الايجابي والمدرس السلي، وهنا نرجع ثانيا
فنذكر التربية التقليدية التي تجعل المدرس عنصرا نشيطا فعالا باحثا منقبا ملقنا

يضع على كتفه كل العبء ، كما نذكر الاتجاهات الحديثة في التربية التي ترى عكس هذه النظرة ، فهي تريد أن يخفف المدرس من غلوائه وأن يترك العبء كله تقريبا يتحمله التلاميذ بنشاطهم الذاتي وفاعليتهم ، أي أن المدرسة الحديثة تريد أن يظهر المدرس بمظهر سلبي ليجعل للتلاميذ الفرص الإيجابية الحقيقية ، وليس معنى هذا أن يكون المدرس سالباً على طول الخط فهو إيجابي إلى أقصى حد يختار الفرص المناسبة ويضع أنواع الخبرات أمام تلاميذه ، ولكن إيجابيته يجب أن تكون من وراء ستار كما سبق أن ذكرنا .

ولكلا الفريقين أثر كبير على التلاميذ فعند المدرس الإيجابي يظهر التلميذ بمظهر السلبية فهو يجلس مستمعاً لما يقوله المدرس منفذاً لما يريده منه وعلى هذا الوضع ينشأ متواكلاً معتمداً على غيره حافظاً لبعض المعلومات التي سريعا ما ينساها بعد إدائه الامتحان ، أما المدرس السلبي أو الذي يظهر بمظهر السلبية أمام التلاميذ فإنه يترك المجال واسعاً لنشاط تلاميذه وتفكيرهم وحصولهم بأنفسهم على الخبرات المختلفة من علمية وأخلاقية وإجتماعية وصحية فينشأون رجالاً لكل منهم شخصيته البارزة وتفكيره المدرب وإرادته القوية وقدرته على الافصاح عن ميوله واستعداداته وقدرته على المطالبة بحقوقه بأدب وإتزان ، ووظيفة المدرس في الحالة الثانية إعداد المواقف التي تتحدى قدرات التلاميذ ومواهبهم وتدفعهم للتفكير وبذل الجهد .

التلميذ :

وأول ما نواجهه في حالة التلميذ هو أثر معاملته كطفل ، ويرى كثير من المربين أن مرحلة الخمس سنوات الأولى لها أهمية بالغة في حياته ، وخصوصاً ذلك الأثر الذي يتركه الأب والأم في حياة الطفل وذلك عن طريق معاملتهما له إذا كانت باللين أو بالعنف أو بالاتزان ، ومقدار ما يحيطان الطفل به من الأمن والحرية وأشعاره بالنجاح ، وكثيراً ما تؤدي القسوة وسوء المعاملة وعدم العدل بين الأخوات إلى حالات كثيرة من الكبت والشعور بالنقص ،

وهذه تجعل من الطفل إما طفلاً ذليلاً غير واثق من نفسه متردداً منكشراً، وإما طفلاً ثائراً شقياً يميل إلى الإخلال بالنظام والتخريب والخروج على القوانين، والبيئة المنزلية عموماً لها أثرها في التلميذ فالجو المنزلي العام الأخلاقي والمادي والثقافي له أثره بدون شك على حياة التلميذ وسلوكه بالمدرسة.

وإذا أردنا أن نصلح الآثار السيئة المترتبة على الحالات السابقة يجب أولاً: أن نتصل المدرسة بالمنزل عن طريق الزيارات أو عن طريق دعوة الآباء إلى حفلات تقام خصيصاً لهم بالمدرسة، وبذلك يمكن إفهام الآباء بما يتخذونه من مواقف تربوية صحيحة نحو معاملة أطفالهم معاملة تسمح لهم بالنمو الصحيح والانسجام والتوافق مع المجتمع الذي يعيشون فيه.

وللحاجات النفسية وإشباعها علاقة كبيرة بالاستقرار النفسي للتلاميذ وهذه الحاجات على أنواع منها الحاجة للأمن والحاجة للمحبة والحاجة للتقدير والحاجة للحرية والحاجة للنجاح والحاجة إلى سلطة ضابطة، وإشباع هذه الحاجات المختلفة أصبح ينظر إليه عند علماء النفس المعاصرين نظرة ذات أهمية قصوى في حياة التلاميذ النفسية، وهناك حالات فردية كثيرة لتلاميذ كان سبب شذوذهم وانحرافهم يرجع إلى معاملة الآباء لهم إما بالتدليل وإما بالقسوة والعنف، كما أن كثيراً من التلاميذ يرتكبون أنواعاً من السرقات نتيجة لشعورهم بالنقص المادي أو الاجتماعي، وهناك كثير من الحالات الأخرى يكون الشذوذ فيها راجعاً إلى البيئة المنزلية عموماً وما يسودها من ضعف أخلاقي، أو ترجع إلى تأثير الزملاء الذين يهونون للتلميذ ارتكابه أنواعاً مختلفة من الجرائم، وفي كتاب أسس الصحة النفسية للدكتور القوصي، كثير من هذه الحالات التي يجب الإطلاع عليها.

الحاجات النفسية

الحاجات النفسية والغرائز :

قد تبيننا بوضوح قيمة الغرائز كدوافع للسلوك في الكائن الحي، ولكن

الغرائز وان كانت تفسر السلوك إلا أنه لايسهل دائماً لمس غاياتها وإدراكها،
وأمكن الوصول إلى تفسيرات أكثر وضوحاً من الغرائز هي ما تسمى بالحاجات
النفسية Psychological Needs .

فالطفل الذي يعيث بالأشياء في بيئته يقول عنه المفسرون بالغرائز أن عنده
ميلاً للاستطلاع أو ميلاً للحل والتركيب، ويرى المفسرون بالحاجات النفسية
أن الطفل، وهو مدفوع بالحاجة إلى الأمن في بيئته، يريد معرفة كل ما فيها من
الأسرار والغوامض .

ولكن يجب أن نذكر أنه وان كان تفسير السلوك بواسطة الحاجات
النفسية أسهل من التفسير بالغرائز إلا أن هذه الحاجات النفسية ليست مصادر
أولية للسلوك بل إنه يمكن تفسيرها (أى الحاجات) بالغرائز التي تعتبر المنابع
الأولية للطاقة البشرية .

اختلاف العلماء في عدد الحاجات وأسمائها :

يرى بعض العلماء أن يقسم الحاجات النفسية إلى ثلاثة أقسام :

١ - الحاجة إلى النمو Growing up (الجسماني والنفسى) فالسلوك الذى
يؤدى إلى التغذية وكذلك السلوك الذى يؤدى إلى زيادة الخبرات العقلية
والعملية والنفسية كل هذا يمكن تفسيره بشعور الطفل إلى اكتمال النمو .

٢ - الحاجة إلى الحب Loving ويظهر هذا بجلاء حينما تشتري لابنك
الصغير قطعة من الحلوى فتجده يأكل منها ثم يأخذ منها قطعة ويناولها لك لتأكلها
وما ذلك إلا إظهاراً منه إلى حبه لك .

٣ - الحاجة إلى أن يكون الطفل نفسه موضوع حب Being Loved
من والديه وإخوته والمحيطين به وهو يرتاح إلى ذلك كثيراً ويظهر هذا بجلاء
بما يلاحظ عليه وقتئذ من الاطمئنان والثقة والسرور .

ويرى بعض العلماء أن الحاجات الرئيسية يمكن حصرها في حاجتين اثنتين :

١ - الحاجة للأمن : Need For Security وهذه تبدو بوضوح عندما نرى الطفل الخائف يرمى بنفسه في حجر أمه أو يسرع إلى دخول شقتهم أو منزلهم أو أن يصيح منادياً أمه أو أباه وهما طبعاً الملجأ الذي يحتوى به دائماً ، ولذلك لا نستغرب من وضوح مظاهر الذلة والضعف على الطفل الذي أفقده الأيام كلا من الأب والأم معا .

٢ - الحاجة إلى المخاطرة : Need For Adventure وتظهر عند الطفل الذي يهجم على زميل له ، مساو له في القوة ، منها لا عليه بالضرب ، أو تظهر عند طفل يسلم نفسه لشخص يعلمه السباحة مثلاً ، أو عند طفل يترك نفسه متجولاً في مدينة كبيرة لم يكن زارها من قبل ، أو أن يحاول طفل فك ساعة مثلاً محاولاً إصلاحها . كل هذا فيه مخاطرة من جانب الطفل حين يقوم بها تساوى مخاطرة الرجل الذي يخترق غابة من الغابات معرضاً نفسه لهجمات الحيوانات المفترسة ، أو مخاطرة الرجل الذي يلقي بنفسه لأول مرة من الطائرة معلقاً في مظلة .

ويرى الكثيرون أن الحاجة إلى المخاطرة يمكن إرجاعها إلى الحاجة إلى الأمن ، فلو لم يكن الطفل واثقاً من تغلبه على خصمه لما هجم عليه ، وكذلك لو لا أنه واثق من أنه لن يغرق لما أسلم نفسه لغيره في وسط الماء ، ولولم يكن على يقين من قدرته على تركيب الساعة ثانياً لما أقدم على فكها .

ولكن ليس من المفيد من الوجهة العملية خصوصاً في تفهم مشاكل الأطفال أن نرجع جميع السلوك الانساني إلى حاجة نفسية واحدة ، بل الخير كل الخير في الإكثار من أنواعها حتى نتمكن من شرح حالات السلوك على ضوء أنواعها المختلفة ، ولذلك يرى العلماء أن الحاجات النفسية يمكن أن تنقسم إلى ست حاجات نفسية هي الآتية :

١ — الحاجة إلى الأمن : Need For Security وهذه تظهر في محاولة

الطفل أن يكون في أمن على جسمه ونموه بتناول الطعام، وكذلك يبحث الطفل عن الأمن العقلي فهو يريد أن تزداد معلوماته وخبرته لئلا يهلك ما حو اليه، والطفل يريد أن يأوى لوالديه، ويريد أن نجعله في أمن من البرد والحر ومن الجوع، ولا بد أن نلاحظ أن فقدان الأمن يسبب القلق والخوف وعدم الاستقرار.

٢ — الحاجة للحنينة : Need For Affection وتظهر في حاجة الطفل

إلى الشبع من حب أمه وأبيه ومن حو اليه، وهو يريد أن يعبر لهم عن حبه نحوهم، ولا بد أن نلاحظ ما ينصح به الأطباء للأمهات اللاتي يرضعن أطفالهن لبناً اصناعياً فانهم ينصحونهن دائماً أن يضعن الثدي الصناعى فوق الثدي الطبيعى ويرضعن الطفل منه وهو في موضع الرضاعة الطبيعى حتى يشعر بحنان الأمومة، ونلاحظ أيضاً أن كثيراً من الشذوذ عند الأطفال مثل حالة السرقة أو الهروب من المنزل أو المدرسة سببها جفاء الآباء أو المدرسين وعدم عطفهم على الأبناء والتلاميذ.

٣ — الحاجة إلى التقدير : Recognition فالطفل شغوف لأن يعترف

بوجوده بأن نلتفت إليه ونوجه له الكلام ونصغى إلى ما يقول، كما يحسن الوثوق به وأن نكل إليه القيام ببعض الأعمال .

٤ — الحاجة إلى الحرية : Freedom وتظهر هذه الحاجة واضحة جلية

حينما نرى الضيق والصياح الذى يبديه الطفل الصغير حينما نقيّد حركات يديه أو رجله أو نمنعه من أخذ حريته فى أى حركة من حركاته .

ولا بد من ملاحظة أن الحرية سواء فى العمل أو التفكير ضرورية جداً للطفل من الناحية التربوية، ولا فائدة قطعياً من الضغط أو التخويف اللهم إلا إذا أردت أن تنشئ أطفالاً معدومى الشخصية لا يعتمدون على أنفسهم وليس عندهم الشجاعة الكافية لتحمل أى مسؤولية .

٥ — الحاجة إلى سلطة ضابطة : Control وهذه متعلقة بالحاجة إلى

الحرية، فلا يدور بخلدنا أن الطفل يميل إلى الحرية التامة المطلقة فى كل الأحوال

أو كل الظروف، فإننا لو فعلنا له هذا لشعر أنه حائر كالذى يترك وحده وسط المحيط لا يدري ماذا يفعل، والطفل فى قيامه بأنواع السلوك المختلفة يتلمس رأى المحيطين بين بالنسبة الى قيمة العمل من حيث هو خير أو شر، وهو بذلك محتاج الى تلك القوة التى تضبط له سلوكه وتنير أمامه السبيل .

٦ — الحاجة الى النجاح : Success فالنجاح يعطى الطفل الثقة بنفسه ويشعره دائماً بالأمن الجسمى والعقلى والعاطفى ، ونجاح الطفل الصغير فى أول خطوة فى المشى تدفعه دائماً إلى محاولات أخرى تكون نتيجة تعلمه المشى، وكذلك فى كل محاولة يبذلها الطفل لتعلم أى نوع من أنواع المهارات المختلفة كالعوم أو ركوب الدراجة أو الكتابة على الآلة الكاتبة، ولا يجوز للمدرس أو الأب أن يضع الطفل فى مجال يتكرر فيه شعوره بفشل محاولاته، إذ أن ذلك يقتل فيه ثقته بنفسه ، وربما تسكونت عنده عقده النقص، وتكون النتيجة ان إنتاجه دائماً أقل مما كان يمكنه أن يقوم به لو كان فى حالة طبيعية .

الحاجات النفسية والتربية :

لا شك أن كل طريقة تؤدى إلى شرح سلوك الأفراد يكون لها أثر كبير فى التربية، ولقد سبق القول أن الرجوع إلى الحاجات النفسية قد يكون أسهل وأجدى فى تفسير حالات السلوك المختلفة عند الأفراد ، ولذلك فهى تفيد الآباء والمدرسين والباحثين الاجتماعيين كثيراً فى دراستهم الفردية لابنائهم وتلاميذهم.

وقد ظهرت أهمية هذه الحاجات فى تفسير أنواع شذوذ الأطفال الذين يعالجون فى العيادات السيكولوجية فكثير منهم يرجع شذوذه إلى عدم الشعور بالأمن أو المحبة أو التقدير أو النجاح .

ولقد وصل المعالجون من المربين والأطباء وعلماء النفس والخدام الاجتماعيين الذين يشرفون على هذه العيادات النفسية إلى نتائج ناجحة بالنسبة

لحالات الشذوذ المعروضة عليهم، على أساس إشباع حاجات الأطفال النفسية التي لم تسمح لهم الظروف بإشباعها، كما يجب أن يلاحظ أن إشباع هذه الحاجات ليس بالأمر العسير البعيد المنال، ولذلك فيمكن اعتباره علاجاً سهلاً في متناول المربي الناجح .

مراحل النمو أو أطوار النمو

Stages of Development

ان التوسع في دراسة علم نفس الطفولة قد كشف لنا عن وجود مراحل مختلفة في نمو الطفل من وقت أن يولد إلى أن يصل إلى مرحلة الرشد . ويهتم الآباء والمدرسين والباحثين الاجتماعيين أن يدرسوا هذه المراحل دراسة دقيقة حتى يعاملوا الأفراد معاملة تتفق مع المظاهر التي تتصف بها كل مرحلة من هذه المراحل ، وليعلموا أنه من الخير عدم التعجيل بالنمو وان يتركوا للطفل الفرصة لكي ينمو نموا طبيعياً .

وقد اختلف العلماء في تقسيم مراحل النمو تبعاً لاختلاف وجهة النظر التي أقاموا تقسيمهم على أساسها ، فبعضهم يميز فترات نمو سريع بينها فترات نمو بطيء ، في الناحية الجسمية ، وأصبح من المشاهد الآن ان الفترة بين سن صفر إلى ٨ سنوات هي فترة نمو سريع ، ومن ٨ إلى ١٢ فترة نمو بطيء ، ومن ١٢ إلى ١٨ فترة نمو سريع ، ومن ١٨ إلى ٢٥ فترة نمو بطيء ، تنلونها حالة استقرار .
وحاول الأستاذ جرين Green ^(١) أن يقسم مراحل النمو ، بمناسبة دراسته لموضوع أحلام اليقظة ، إلى مراحل حسب ما يشغل الفرد أو حسب الاهتمام الشديد عنده ، ووجد أن المرحلة من ١ - ٣ هي مرحلة الاهتمام بالتغذية ، ومن ٣ - ١٠ هي مرحلة نمو الذات والشعور بالفرة ، ومن ١٠ - ١٣ مرحلة الاهتمام بالجماعة ، ومن ١٤ فما فوق هي مرحلة الاهتمام بالناحية الجنسية .

(١) أسس الصحة النفسية ، للدكتور القوصي ، ١٩٤٥ ، ص ١٣٩ .

ولقد حاول فرويد Freud العالم النفساني المشهور، أن يقسم مراحل النمو على أساس مظاهر النمو الجنسي إلى مرحلتين هامتين : الأولى هي مرحلة حب الذات auto-erotic وتشمل المرحلة الفمية والمرحلة النرجسية ، والثانية مرحلة حب الغير hetero-erotic وتشمل مرحلة حب الوالدين ومرحلة حب الجنس المشابه ومرحلة حب الجنس المغاير .

وسنحاول مناقشة هذا الموضوع على أساس التقسيم الشائع الذي وضعه إرنست جونز Ernest Jones وهو التقسيم الآتي ^(١) : -

- ١ - مرحلة الطفولة المبكرة Infancy من الولادة إلى سن الخامسة .
- ٢ - مرحلة الطفولة المتأخرة Childhood من الخامسة إلى الثانية عشرة تقريبا .

- ٣ - مرحلة الشباب Youth ويشمل المراهقة Puberty والبلوغ Adolescence من سن ١٢ - ١٤ ، ومن سن ١٤ - ١٦ تقريبا .

ولنا أن نلاحظ أن النمو عملية متصلة، وأن هذه المراحل متداخلة بعضها في بعض، ولا يمكن أن تسير جميع الحالات على تقسيم واحد ذي فواصل زمنية محددة بسبب الفروق الفردية بين الأشخاص، ^(٢) في النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والأخلاق والاجتماعي .

أولا : مرحلة الطفولة المبكرة

يمكن تقسيم هذه المرحلة إلى مرحلتين :

(١) التربية وطرق التدريس ، لداكتور عبد العزيز عبد المجيد ، ص ٨٢ .

(٢) Hughes and Hughes , Learning and Teaching, P. 306 .

(١) مرحلة المهد (١)

تقوم الدراسة في موضوع أطوار النمو على طريقتين: الأولى ونسبها الطريقة الطولية التي اتبعها جزل Gesell (٢)، وملخصها تتبع المظاهر الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وملاحظتها في الأطفال، سنة بعد أخرى، ميينين ما يعثرها من تغير وتطور. والثانية ونسبها الطريقة المستعرضة، وتتأخذ في دراسة عينة ممثلة لمجموع الأطفال في مرحلة خاصة، مستخدمين في ذلك عددا من الاختبارات النفسية، للوصول إلى الصفات العامة التي تكون أكثر شيوعا في الأطفال في هذا السن. وسنتبع الطريقة الثانية إذ أنها تساعد كثيرا طالب علم النفس التعليمي ومن يعنون بشئون الأطفال من الآباء والمدرسين والباحثين الاجتماعيين. وعلى هذا نلاحظ أن مرحلة المهد وهي المرحلة التي تبدأ من الولادة إلى السنة الثانية، تبرز فيها حوادث هامة ذات تأثير كبير على حياة الطفل، مثل حادثة الفطام وحادثة التسنين وحادثة المشي وحادثة الكلام.

أما من جهة الفطام ففيه انتقال الطفل من تناول سوائل لها درجة حلالة مخصوصة ودرجة سيولة مخصوصة ودرجة حرارة مخصوصة، وهو ابن الأم، إلى أطعمة صلبة أو نصف صلبة، وهذه العملية يصاحبها أزمات كثيرة إذا لم تتبع التدرج في الفطام، والفهم عند الطفل هو أداة الغذاء وأداة كسب الخبرات وأداة المعرفة وأداة الانتقام، ونشاط الفم في هذه المرحلة له أهمية خاصة. أما ظاهرة التسنين فهي تعطينا فكرة عن شعور الطفل بالقوة وإحداث الألم للآخرين، كما أن الكلام يجعل الطفل يتصل بغيره من الناس ويتفاهم معهم، أما عن المشي فبواسطته يستقل الطفل عن أمه ويتمكن من أن يكتشف ما يحيط به من البيئة المنزلية وما تحويه من الأشياء، ويتصل بها اتصالا مباشرا.

(١) يرى الدكتور القوصي في كتابه أسس الصحة النفسية ١٩٤٥، ص ١٤٠، جعلها مرحلة قائمة بذاتها.

(٢) علم النفس التربوي، للدكتور أحمد زكي صالح، ١٩٥٠، ص ٤٣.

ويمكننا أن نعطي بعض النصائح لكي يتخطى الطفل هذه الأزمات ، فالأم الحامل يجب عليها عند اقتراب ميعاد الولادة أن تزور طبيبة لتكشف عن وضع الطفل ولتحديد ميعاد الولادة بالتقريب ، كما يستحسن أن تكون الولادة في إحدى المستشفيات حتى تبعد الأم في هذه الفترة الخطيرة من التلوث وان تكون تحت الاشراف الطبي المستمر ، وكلنا يعرف كيف أن حمى النفاس تقتل كثيرا من الأمهات ، كما أن الولادة العسرة أو التي تستخدم فيها الآلات ربما تترك في دماغ الطفل إصابات وجروحا ونزيفا يتسبب عنها أحيانا الأمراض الجسمية مثل الشلل ، أو بعض الأمراض النفسية ، أو ضعف العقل .

أما في مرحلة الرضاعة فيستحسن أن ترضع الأم طفلها بنفسها ، وإن كان ولا بد من استخدام مرصعة ، يكشف على لبنها ، وإذا احتاج الطفل إلى لبن صناعي أو ألبان الحيوانات فيجب أن تحمل الأم طفلها على صدرها في الوضع الطبيعي للرضاعة حتى يشعر الطفل بالحنان والعطف .

كما يجب أن يكون الفطام تدريجيا ، وذلك بتقليل السوائل وإزادة مقدار الأشياء النصف سائلة ، ثم تلوها الأشياء الصلبة . أما من جهة التسنين فالواجب أن نلتفت جيدا إلى العناية بصحة الأطفال حتى تمر تلك الأزمة دون إصابة الطفل بأمراض جسمية تضعفه .

أما من جهة المشي فيجب علينا ألا نتعجل الطفل في المشي فإن ذلك قد يضر ساقيه ، وإذا ما ابتدأ الطفل في المشي فيحسن أن نشجعه وأن نظهر له الرضا والفرح لأن ذلك يجعل الطفل يتغلب على الأخطاء التي يرتكبها حين محاولاته الأولى . أما من جهة الكلام فيجب أن نحذر اتصال الطفل بأشخاص عندهم تهته أو عيوب في النطق خوفا من تقليد الطفل لهم ، وكذلك عدم تعريضهم إلى حالات الخوف أو الاضطرابات الشديدة ، كما يجب ألا نركز انتباه الطفل إلى عيوبه في النطق حتى لا يؤدي ذلك إلى تثبيت هذه العيوب عنده .

(ب) مرحلة الحضانة

وهي المرحلة التي تبدأ من ٢ وتستمر الى سن ٥ وهي تتميز بالحركة واللعب وإحداث التجارب في الأشياء الموجودة في هذا العالم الجديد بالنسبة للطفل، مما يعده الكبار أحيانا نوعا من التخريب أو الهدم، وكذلك يأخذ الطفل في الاتصال بالآخرين فيفهم بذلك غيره ويفهم نفسه، ويأخذ في تحديد ذاته أو تحديد الأنا عنده، كما يشعر بفرديته وكيانه، والطفل في هذه المرحلة شديد التقليد ويكثر من الأسئلة ويميل ميلا كبيرا إلى اللعب الأيهامي، ومن الصفات الهامة التي تلاحظ على الأطفال في تلك الفترة عنف الانفعالات وكثرة المخاوف وشدة الغيرة مما يحدو بالبعض أن يسمى هذه المرحلة بأزمة الحضانة^(١). وبما تجدر ملاحظته ضرورة أن نضمن للطفل معاملة ثابتة في المنزل، كما يجب أن نراعي أن الطفل وإن كان يحب الحرية فإنه لا يريد الحرية المطلقة بل هو يشعر بحاجة إلى التوجيه والإرشاد والسلطة الضابطة، كما يجب أن يكون جو المنزل جوا مليئا بالعطف والحنان.

ثانيا : مرحلة الطفولة المتأخرة

هذه المرحلة يمكن اعتبارها مرحلة انتقال من المرحلة السابقة، التي نعتبرها مرحلة كسب الخبرات الجديدة، إلى هذه المرحلة، التي نعتبرها مرحلة الاتقان لهذه الخبرات، سواء كانت خبرات حركية أو لغوية أو عقلية. كما يلاحظ أن الطفل في هذه المرحلة يكون ثابتا قليل المشكلات الانفعالية بخلاف ما رأيناه في المرحلة السابقة. ويلاحظ أن الطفل في هذه المرحلة يكون كثير النشاط، وفي منتصف هذه المرحلة تقريبا يميل الطفل إلى الانتقال من الخيال والايهام والتمثيل إلى مرحلة الواقعية، ونرى الطفل يميل إلى جمع الأشياء، وتقوى عنده نزعة الملكية، ويميل الطفل إلى الانتماء إلى جماعة شبه منظمة في أواخر هذه

(١) النمو النفسي، الأستاذ عبد المنعم المبيجي، ١٩٥١، ص ٧٢.

المرحلة بعد أن كان يميل لمجرد الاجتماع بمن هم في سنه ، ويحب التنافس والتفاخر في النواحي الجسمية والحركية .

ويمكن أن نميز مرحلتين في هذا الطور من النمو: الأولى وهي المرحلة من سن ٥ إلى سن ٨ Junior stage وهي مرحلة رياض الأطفال وتعتبر استمرارا للرحلة التي تسبقها من ٢ - ٥ أي مواصلة النمو الحركي وزيادة فهم الطفل للعالم المادي والاجتماعي الذي حوله ، كما يلاحظ أن الطفل فيها يأخذ في الاستقرار الانفعالي . أما المرحلة الثانية من سن ٨ إلى سن ١٢ Senior stage وفيها يتضح الاستقرار في النمو الانفعالي والجسماني ، وهي مرحلة إتقان المهارات الحركية والعقلية، وهي مرحلة الواقعية والإصرار على التمسك بالحقيقة، ويستفيد فيها الطفل من الممران والتكرار ، وهي مرحلة اللعب الجمعي غير المنظم إلا في آخر المرحلة ، ولذلك يسميها البعض The Red Indian Age أو The Gang Age . كما تبدأ في هذه المرحلة الاتجاهات الاجتماعية كالزراعة أو التبعية أو الميل إلى الخير والمساعدة أو الاستبداد والنحيم ، وهذه المرحلة تعتبر مرحلة قليلة المشكلات لو قورنت بما قبلها وما بعدها من المراحل ، ويجب أن نراعى في هذه المرحلة ميل الصبي إلى الكشف والمعرفة والتجول والمخاطرة والمصادقة ، كما يلاحظ البطء في النمو الجسمي الذي يترتب عليه تحسن في صحة الصبي ويكون قليل الغضب شديد الحركة والنشاط قادرا على تحمل العمل ، أما من الناحية العقلية فكل القوى العقلية من تذكر وتفكير وانتباه تأخذ في النضوج في هذه المرحلة ، ونحن نخطئ حينما نطلب من الأطفال في هذه السن حفظ المعلومات عن ظهر قلب، أي حفظا آليا دون فهم أو نقد أو تفكير، مع أنه ميل إلى النشاط وكسب الخبرة عن طريق الممارسة الفعلية وبذل الجهد .

ثالثا : مرحلة الشباب

وهي تشمل مرحلة المراهقة Puberty ومرحلة البلوغ Adolescence ، كما

يمكن النظر إليها على أنها مرحلة واحدة باعتبار أن المراهقة هي مقدمة البلوغ، وهي تبدأ بعد سن ١٢ وتنتهى فى سن ١٦ تقريباً ، وهى تعتبر مرحلة جديدة لها صفاتها ومميزاتها الخطيرة فى حياة الفرد ، وتحدث بها تغيرات مختلفة بعضها ظاهرة والأخرى خفية .

والتغيرات الظاهرة مثالها استطالة القامة وظهور الشعر فى الذهن والشنب وتحت الأبطين ونمو الثديين واستدارة الرقبة . أما التغيرات الخفية فمثالها ضهور بعض الغدد مثل الغدة الصنوبرية والتموسية ونشاط الغدة النخامية والتناسلية .

ويلاحظ فى هذا الدور نمو سريع فى الوزن والطول، ويصاحب ذلك رعونة فى الحركة، وفقدان الدقة والتوازن فى الحركات، وهذا يسبب عند الشاب حساسية شديدة وحالات انفعالية حادة تحتاج لرعاية خاصة . وبعض الشبان يخافون من سرعة النمو هذه بحيث يمشى البعض منهم على أطراف أصابعه حتى لا يبرز المسكان، وبعضهم لا يجرؤ على التكلم حيث يشعر بغلظ فى صوته . ويلاحظ أن هذه المرحلة تعتبر الممر بين من مرحلة الطفولة ومرحلة الرشد وكال النمو، وهى مليئة بالمصاعب، والفرد فيها فى حاجة لمعونه من حوله من الكبار .

التغيرات الجسمية :

أهم ما فى هذه المرحلة ، بالإضافة لما سبق، نشاط الغريزة الجنسية، ويصاحبها تغيرات شديدة فى إفراز الغدد الأخرى، وينتج عن ذلك مشاعر وانفعالات جديدة تسبب كثيراً من الصعوبات عند البالغين، يزيد عنها أنه لا توجد مطابقة بين سن النضج الجنسى و سن الاستقلال الاقتصادى ، فضلاً عن أن تعقد المدنية بصورتها الحالية تطيل المدة الواقعة بين سن النضج الجنسى و سن النضج الاقتصادى . ويلاحظ أن الغريزة الجنسية وما حو لها تحاط بكثير من الكتمان والغموض والخوف والأشعار بالقذارة أو الخطيئة والاجرام، وأحياناً تحاط بالتقديس بحيث تصبح فوق المناقشة، وهذا يسبب عند الكثيرين من البالغين بروز المشكلات الجنسية

التي كثيرا ما تنحرف بحياتهم إلى طريق يحتاج إلى العلاج . ويلاحظ أن موقف الكبار وموقف المجتمع من المسائل الجنسية عند المراهق يؤدي إلى الوقوف حائلا ضد قوة هائلة من قوى الطبيعة تنزع للتعبير عن نفسها ، ولهذا تظهر مشكلات متعددة في مظاهرها ترجع إلى كبت الغريزة الجنسية .

التغيرات الوجدانية :

لما سبق من الأسباب يمر المراهقون والبالغون بحالات اضطراب إنفعالي شديد ، فأحيانا يثور البالغ على غير عادة ، وأحيانا يتذبذب بين الثورة والهدوء ، وأحيانا يبدو متناقضا ، وأحيانا ينقد غيره ، وأحيانا ينقد نفسه ، وأحيانا يتمنى الموت ، وأحيانا يكون سعيدا ، وأحيانا يكون منقبضا أو منشرا ، وأحيانا يحب العزلة وأحيانا يحب الاجتماع ، وهو يبحث في الدين ويصلي ، وأحيانا يكفر ويتمرد ويثور ، وله منفذ واسع في ظاهرة أحلام اليقظة التي تغلب على سلوكه خصوصا حول الأمور الجنسية والزواج والنجاح في المستقبل والانتقام من السلطة ، وعلى العموم تعتبر هذه المرحلة مرحلة ثورة وصراع نفسي شديد .

التغيرات الاجتماعية والخلقية :

يتميز هذا الدور بالتححرر من المنزل ، وكرهية الخضوع لسلطانه ، وكثيرا ما ينقد الشباب تصرفات أبيه وأمه ويصفهما بالرجعية ، ويحاول الاستقلال عنهما ويتصل بالمجتمع ، ويبحث له عن مثل عليا يقلدها ويتقمصها ، وتظهر عنده ظاهرة عبادة الأبطال Heroworship^(١) بدرجة يصعب على الكبار تصورها ، ومن ذلك ما يحدث بين بعض الطالبات والمدرسات حيث تأخذ طالبة في تقديم الهدايا إلى إحدى المدرسات وتشبهه بها في ملابسها ومشيتها وكلامها ، وقد وجدت فتاة حفرت إسم مدرستها على رسغها وهي في حالة لاشعورية بآلة حادة فلما تورمت يدها ظهر إسم المدرسة بوضوح .

(١) أسس الصحة النفسية ، للدكتور القوصي ، ص ١٤٨ .

ونلاحظ في هذا الدور حساسية الفرد للجماعة التي هو منها، فغالبا ما يكون عند الشاب ظاهرة الولاء نحو الجماعة المنظمة، وهذه فرصة لإيماء روح التعاون الاجتماعي وتقوية الشعور في الجماعة، ويمكن استغلال ميل البالغ لإرضاء المجتمع في تكوين الخلق، على أن يتلوها خطوة أخرى عنده هي إرضاء ضمير خلقى نقي وسام هو الذى يتحكم في اختيار نوع السلوك عند الفرد .

وشعور المراهق بفرديته ومحاولة التحرر من السلطة ظاهرة واضحة في هذا الدور، وهي تعتبر نزعة إلى اكتمال النمو، والخروج من مرحلة الطفولة، وترى الشاب في هذه المرحلة كثيرا ما يقع في نزاع مع السلطة المشرفة عليه، سواء من الوالدين أو المدرسين، وأحيانا يميل الشاب إلى الكذب الوقا لدفع أذى السلطة، أو الكذب لوقاية الزملاء من الأذى، كما يميل أحيانا إلى السرعة أو التدخين أو استعمال القسوة والعنف مع الأخوة والزملاء، وأحيانا يهرب من المدرسة لتحقيق لذة خاصة أو وعدا وعد به جماعة الزملاء، كما يقع الشاب في هذا الدور في مشاكل تتعلق بالناحية الجنسية . وقد يحدث عنده اغراق شديد في أحلام اليقظة تدور أغلبها حول مستقبله وعظمته وزواجه وتحرره من السلطة .

التغيرات العقلية :

في هذا الدور يتم نمو الذكاء، أما النمو الثقافى والتحصيل ونمو الخبرات فإنه يستمر مادامت عملية كسب الخبرة فعالة، ويشتمل الخيال عند الشاب ويظهر واضحا في الرسم والنحت والأدبيات والموسيقى والشعر، وأيضا في أحلام اليقظة، ويتجه الشاب إلى التفكير الفلسفى الذى يدور حول أسباب الظواهر الطبيعية وعللها، وينتقل الشاب من التفكير في المحسوسات إلى المعنويات والأفكار المجردة، وهو يفكر في الدين وفي مبدع الكون وفي مصيره، كما يزداد عند الشاب ميله إلى البحث والإطلاع والسفر ومعرفة أحوال الشعوب.

وفي هذا الدور يبدأ ظهور الفروق الفردية، في الميول والاتجاهات العقلية، كما تظهر في القدرات اللغوية والرياضية والعملية والموسيقية الخ مما يمكن أن نتخذه أساسا لتوجيه الشباب توجيها علميا ومهنيا سليما .

الكبار وموقفهم نحو المراهق :

لا يراعى الكبار ، لسوء الحظ ، ما يحدث عند الشباب من تغير، ويصرون على أن يعاملوا هؤلاء الشباب كأطفال، وذلك راجع إلى سرعة نسيانهم لما حدث لهم وهم شبان ، ويخيل إلينا أن الآباء يفرغون عند شعورهم بضياغ سلطانهم على أبنائهم في هذا الدور ، والواقع أن هذا موقف يضاعف الصعوبات التي تفتاب الشاب في هذه المرحلة . والموقف الصحيح الذي يجب أن يقفه الكبار هو وجوب فهم التطورات العقلية للمراهقين، والعطف على أزماتهم، والتوجيه الصحيح لنزعاتهم، وتقدير ما يحول بخاطرهم من الأفكار، وإفساح المجال لهم للشعور بفرديتهم وشخصيتهم، والتعبير عن آرائهم وآمالهم ، ومشاركتهم في مناقشة ما أمامهم من الصعوبات، وفي إيجاد الحلول المناسبة التي ترتاح إليها نفوسهم ، وبذلك يمكننا أن نكسب هؤلاء الشباب ونخلق منهم رجال المستقبل الواثقين من أنفسهم ووطنهم .

الجماعات المدرسية :

وأول ما يقابلنا فيها هو تلك الروح الاجتماعية التي نجدها في الفصل والجمعية والأسرة، وكل هذه تعتبر مجتمعات صغيرة يتعلم فيها التلاميذ الخبرات الاجتماعية المختلفة .

ففي الفصل يجلس التلميذ مع عدد كبير من الأطفال من بيوت مختلفة، ولهم ميول مختلفة، ولكل منهم حقوق وواجبات ، والفصل على هذا الوضع يعتبر بيئته الجديدة لم يتعودها التلميذ ، فيأخذ في تكوين العلاقات المختلفة مع غيره من تلاميذ الفصل، ويبدأ يشعر أنه وحدة في داخل مجتمع أكبر، يؤثر فيه ويتأثر

بما يسوده من نظام وجو أخلاقي، بل إن الطفل يجد نفسه يدافع عن فصله، بل كثيراً ما يضحى لأجل صالح المجموعة التي ينتمى إليها .
أما بخصوص الجمعيات التي تنشأ في المدرسة، ومثالها الجمعية العلمية والجغرافية والتصوير والرحلات والحفلات والمحاضرات والمناظرات، فهذه تعتبر تكوينات اجتماعية يشعر فيها التلميذ بشيء كثير من الارتياح، ويأخذ في التعاون، ويطيع الأوامر والأنظمة التي يضعونها جميعاً بأنفسهم، وتؤثر هذه الجمعيات بشكل عميق في نفوس أفرادها .

أما نظام الأسرات وهو نظام حديث اتبع في المدارس أخيراً، وفيه تقسم المدرسة إلى عدة أسر، كل أسرة لها اسم خاص، وينضم فيها كثير من التلاميذ بصرف النظر عن الفارق في العمر الزمني أو الفارق في العمر الدراسي، ولكل من هذه الأسرات عميد من الأساتذة، ورئيس ومجلس إدارة من التلاميذ، وتقوم الأسرة بكل أنواع النشاط خصوصاً الرياضي والاجتماعي. ولها تأثير كبير في الناحية الأخلاقية، وفي ناحية تدريب الأطفال على الحكم الذاتي، كما يجب أن يكون لكل أسرة ميثاق، ومجلس قضائي، ومن التجارب التي أتبعته في المدارس المصرية يرى كثير من المربين أن يجعلوا الفرقة الأولى من المدرسة الابتدائية وحدة مستقلة لا تنضم إلى الأسر حتى تتشرب الروح المدرسية وإن كنا نرى أن انضمام هؤلاء التلاميذ الصغار يعودهم تدريجياً على الحياة في داخل الأسرة والانسجام مع أفرادها .

والجماعات حينما تتكون تكون لها روح قوية، ويمكن استغلال هذه الروح كحافز إلى العمل، وكلنا يعرف تلك الروح الجبارة التي تدفع بعض المظاهرات إلى القيام بأعمال لا يمكن للفرد وحده أن يقوم بها والمدرس الناجح هو الذي يستلهم روح الجماعة، سواء كانت في الفصل أو الجمعية أو الأسرة، فيتخذ منها حافزاً لا يخبأ أبداً في أداء الأعمال واكتساب الخبرات والوصول إلى الأهداف التي يرسمها التلاميذ . ولكل جماعة رأي عام، والحياة الديمقراطية تراعى هذا الرأي العام مراعاة شديدة، وتسير حسب اتجاهاته

ورغباته؛ لأنها تعرف جيداً قيمة الحافز والدافع الذي يعبر عنه هذا الرأي العام، وإذا ما تكونت الجماعة تتجه بطبيعتها إلى النظام والحرية، والنظام في الجماعة هو الوسيلة العملية لتحقيق الحرية في المجتمع، والنظام هو الدستور الذي توحيه الحاجة الملحة إلى الحرية داخل الجماعة وهكذا نرى أنه ليس هناك تعارض بين النظام وبين الحرية في الجماعة، بشرط ألا يفرض النظام فرضاً على الجماعة من الخارج، بل ينبت من داخل الجماعة نفسها.

ولكن كيف تنبت المبادئ الخلقية والنظامية من الخبرة الجماعية، ومن المشكلات التي تواجه الجماعة؟ وهنا نقول أن الإنسان يأتي إلى هذا العالم، وهو عبارة عن دوافع فطرية إلى النشاط الذي يحقق العلاقات المختلفة البيولوجية والسيكلوجية مع البيئة، وحينها يمارس الفرد الخبرات الجماعية، تأخذ هذه الدوافع في التنظيم والتوازن، مكونة بذلك ما يسمى بالأخلاق، كما أن الخبرات الجماعية تنبه الفرد إلى ضرورة وجود نظام للأفراد، يعملون داخله حتى يتمكنون من حل المشكلات التي تواجه الجماعة.

وتتخذ الحياة في الجماعة طريقاً للصحة النفسية، وذلك عن طريق الأمن والطمانينة التي يصل إليها الفرد من خبراته التي يكتسبها من التعامل داخل الجماعة، فالفرد يقوم بخبرات متعددة جماعية، تؤدي في النهاية إلى شعوره الكامل بالأمن والاستقرار والحماية من جهة المجتمع وأفراده، وتتخذ الخبرة الجماعية علاجاً نفسياً ناجحاً، فهي تلهم الفرد القوة والنشاط والأمن والسعادة، ولو تخيلنا شاباً غلبت عليه حالة من حالات الملانكوليا أو السوداوية، التي يشعر فيها بالهم والإنكماش والعزلة، وعدم النجاح في الحياة، وانسداد جميع أبواب الرزق في وجهه، بحيث يفكر في التخلص من حياته، هذا الشاب غالباً ما يعيش وحيداً منفرداً بعيداً عن الحياة الاجتماعية، فمن نواحي علاج مثل هذه الحالات هو أن ينتقل هذا الشاب إلى المعيشة وسط الجماعة واكتساب الخبرات الاجتماعية المتنوعة في الرحلات وفي المحاضرات وفي الجمعيات والنوادي.

والجماعة تعتبر في كثير من الأحيان وسطا لإعلاء الدوافع الغريزية التي لا يقرها العرف والتقاليد والدين، والانسـان كما نعرف مدفوع بكثير من النزعات الغريزية اللا أخلاقية، ولا سبيل لمنع هذه النزعات إلا بواسطة الكبت وتكوين عقد نفسية كثيرة، تكون نتيجتها إنحراف نفسى فى حياة الفرد، ولكن يمكن عدم الوقوف أمام هذه النزعات وقوفا صارما يؤدى إلى الكبت، وذلك بالتنفيس عن هذه النزعات بطريق إعلانها بالسير فى طريق الغريزة إنما بشكل عال سام يقبله المجتمع، أو يبدلها وصرف نواحي نشاطها فى أنواع من النشاط الرياضى أو الفنى أو الاجتماعى على وجهه يخفف الضغط عن النزعات التى لا يقرها المجتمع، والابـدال والإعلاء يمكن الوصول إليه بالإندماج فى نشاط الجماعة، فالرحلات والجمعيات والأحزاب والنوادي كلها ترمى إلى إعلاء وإبدال الميول والدوافع الغريزية بشكل يقبلها المجتمع وتعود على الفرد والجماعة بالسلامة والصحة.

وفى الجماعة يكتسب الفرد من قيامه بخبراته الجماعية بعض الصفات والمثل العليا الاجتماعية والأخلاقية بصورة سليمة، ولكن يجب أن نراعى أن الاستقرار النفسى عند الفرد لن يحدث إلا إذا كانت خبراته الجمعية حادثة فى وسط اجتماعى سليم ومستقر.

نقد ذلك من أن الأديب (١) لم يأت به من جهة نقد الأديب بل من جهة نقد الأديب من أن الأديب لم يأت به من جهة نقد الأديب بل من جهة نقد الأديب.

نقد ذلك من أن الأديب لم يأت به من جهة نقد الأديب بل من جهة نقد الأديب.

الباب الرابع

مبطلوجية التعليم

التعلم

Learning

تحديد معناه

يحدد جود Good ، في قاموسه للتربية Dictionary of Education ، الذي ظهر سنة ١٩٤٥ ، معنى التعليم ، بأنه التغير Change الثابت ، في الردود والسلوك ، الذي ينشأ جزئياً أو كلياً نتيجة المران والتدريب ، وهذا التغير غالباً ما يكون شعورياً ، وقد يشمل تغيرات السلوك في المجال الانفعالي ، ولكنه يقصد به في الأغلب إكتساب المعرفة الفكرية أو الحركية ، ولا يشتمل على التغيرات الفسيولوجية كالتي نراها في التعب ، وهو يختلف عن النسيان والنضوج Maturation .

ويساعدنا على فهم معنى التعلم (١) أن نشير الى أن الانسان يمتاز عن سائر الحيوانات باستعداده الطبيعي لأن يتعلم ، وعلة ذلك أن غزائره ليست جامدة محدودة متحجرة كما هي الحال عند الحشرات الدنيئة والحيوانات السفلى ، بل نجدها مرنة ، ومن السهل تعديلها ، في ناحتها الادراكية والنزوعية .

وإذا قلنا أن الإنسان لديه قابلية للتعلم ، فمعنى ذلك أن لديه استعداداً لأن يستفيد من التجارب التي تمر به ، فكل عملية عقلية حاضرة تترك عنده أثراً في

(١) محاضرات القباني بك على طلبة معهد التربية العالي سنة ١٩٣٩ .

العمليات العقلية التالية ، ومثال ذلك أنك إذا رأيت شخصا لأول مرة فأدركت أوصافه وسمعت نبرات صوته وعرفت اسمه ، فأنت إذا قابلته مرة أخرى ، تذكرته وتذكرت اسمه بسهولة ، ومعنى ذلك أن رؤيتك إياه في المرة الأولى قد أفادتك في المرة الثانية .

ويفسر وليم جيمس W. James هذه الاستفادة بأن الآثار العقلية يقابلها آثار عصبية في المجموع العصبي ، فأنت حينما ترى الشخص لأول مرة فمعنى ذلك أن شبكية العين تستقبل صورته على شكل موجات ضوئية مكيفة تكيفها خاصا ، ولا تزال تنتقل هذه الموجات من مركز إلى آخر ، سالكة طرقا معينة حتى تصل إلى مراكز الإحساس الخاصة بالإبصار في الحام المخ ، ومرور التيار العصبي في هذه الطرق المعينة يجعل هناك استعدادا لأن يمر التيار في نفس الطرق في المرة الثانية وكلما تكررت رؤيتك إياه ، أصبحت المقاومة لمرور التيار العصبي في الطرق التي يسلكها أقل فأقل ، وبذلك يكون تذكرك للشخص سهلا جداً في المرات التالية، وهنا تحدث الاستفادة والتغير الثابت في السلوك وهو ما نسميه بالتعلم .

أنواع التعلم (١) :

١ - التعلم بالمحاولة والخطأ Trial and Error Learning وهو ذلك النوع الذي نلاحظه في تعلم الفأر كيفية السير في إحدى التواوهات ، أو تعلم القط فتح باب قفص ، أو تعلم الطفل كيف يتكلم ، أو تعلم البالغ لعبة التنس ، كل هذا يندرج تحت هذا النوع من التعلم ، وفيه نلاحظ أو المحاولات الناجحة تحدث في المبدأ مصادفة وقليلة ، ولكن باستمرار المرات تتناقض المحاولات الفاشلة تدريجيا ، ولذلك يمكن النظر إلى التعلم بالمحاولة والخطأ على أنه نظام تختار فيه الاستجابات الناجحة والتي تؤدي إلى الغرض ، من بين عدد كبير من .

(١) محاضرات الدكتور عبد العزيز الفوسي على طلبة الدراسات العليا بمعهد التربية سنة ١٩٤٢ .

(1) F.K. Berrien, practical psychology, p. 29,48 .

الاستجابات الأخرى ، وتبعا للتكرار والنجاح المصاحب له ، فإن الاستجابة الصحيحة تستبقى وتستعمل في المستقبل كلما استدعى الموقف ذلك .

٢ - التعلم الشرطي Conditioned Learning نلاحظه عند الطفل الصغير الذى ينقطع عن البكاء ويهدأ لسماع أقدام أمه تقرب منه ، لعلمه أنها علامة لقرب خلاصه مما يضايقه ، وكذلك عند الكلب الذى يجرى ويقفز ويهز ذيله حينما يرى صاحبه ممسكا بصحن تعود أن يأكل منه ، وكذلك سائق العربة الذى يضغط على فراملها عند رؤيته اللون الأحمر فى علامة المرور بصرف النظر عن وجود خطر أولا . وأول من وجه النظر إلى هذا النوع من التعلم هو العالم الروسى بافلوف Pavlov الذى أجرى تجاربه على لعاب الكلب الذى كان يسيل ردا على مؤثر صناعى ، هو دق الجرس ، اصطحب مع المؤثر ، الطبيعى ، وهو الطعام ، عددا كافيا من المرات ، وهكذا يحدث التعلم عن طريق الفعل المنعكس الشرطى .

٣ - التعلم بالبداهة أو البصيرة Insight Learning وهو ذلك النوع من التعلم الذى نجده عند الانسان ، ويندر وجوده عند الحيوان ، وفيه يصل الانسان إلى حل مشكلة ، أو الوصول إلى معرفة نظرية ، مرة واحدة ، وكأن المعرفة قد أتت إليه عن طريق الوحي ، فإن المسألة تظل مغلقة أمامه تماما ، وفى لحظة واحدة ، يصل إلى حلها حلا موفقا كاملا .

٤ - التعلم الإرادى المتعمد Voluntary Intentional Learning (١) وفى هذا النوع لا يرجع الفضل فيه ، عند الكشف عن الخطوة الناجحة ، للمصادفة فقط ، كما هى الحال فى تعلم المحاولة والخطأ ، بل يرجع الفضل عادة إلى التفكير السابق للتنفيذ والموجه له . والانسان أقدر من الحيوان على أن يتمثل

(١) محاضرات الدكتور يوسف مراد على طلبة معهد الدراسات العليا سنة ١٩٤٤ .

الغاية التي يرمى إليها، وعلى أن يضع في ذهنه الخطة التي تبدو له أكثر ملاءمة للوصول إلى الغرض. وقد استعملت في هذا الصدد توابات كبيرة كان يجتازها الشخص مشيا على الأقدام، وكذلك توابات أخرى مرسومة على الأوراق، وأسفرت نتائجها عن محاولة جميع الأشخاص وضع خطة خاصة لتنظيم تعلم اجتياز التوابات، وكان يعتمد البعض على تقارير لفظية كأن يحفظ السير مرة يمينا وثلاث مرات يسارا، ومنهم من حاول أن يكون صورة بصرية للتوابات، وبعضهم كان يعتمد على التعلم الحركي الصرف، بدون الاستعانة بالتقارير اللفظية أو الصور الذهنية، وهذه النتائج توضح لنا بجلاء فضل التعلم الذي يعتمد على التفكير واللغة. وهذا النوع من التعلم يظهر بوضوح في تعلم الكتابة على الآلة الكاتبة، أو تعلم الكتابة لدى الطفل، ونحن نسلم أن طور المحاولة والخطأ موجود، غير أن الشخص يجتازه بسرعة، لما للتصور الذهني والتفكير من أثر في توجيه النشاط وتنظيمه.

أسس التعلم Essentials of learning

من المستحسن بدء مناقشة هذا الموضوع بذكر التحليل العلمي لعملية التعلم الذي أورده برنهاردت Bernhardt في كتابه Practical Psychology الذي ظهر سنة ١٩٤٥.

فقد افترض أن كلبا ذكيا وضع في حظيرة خشبية بدون طعام لمدة ٢٤ ساعة، وحيث يوجد حوش واسع حوله سور، وفي زاوية من الحوش بوابة لها سقطة، ووضع طعام شهى خارج البوابة، تحت بصروشم الكلب الذي أخذ يقوم بتشكيله كبيرة من السلوك، فهو يجرى حول السور محاولا أن يقفز فوق الحواجز الحديدية، أو يأخذ في الحفر في أسفلها نابجا وهائجا، ثم هو يصرف أغلب وقته في الركن حيث توجد البوابة.

وأخيرا وبعد مضي ساعة، وفي إحدى قفزاته على البوابة، فإن رجل

الكلب تضرب السقطة، فينفتح الباب، ويحصل الكلب على الطعام . فهل الكلب تعلم كيف يجعل نفسه خارج الحظيرة ؟ وإذا كان كذلك ، فكيف تعلم هذا ؟ نجواب على هذا السؤال بأن نحاول وضع الكلب ثانيا في الحظيرة ، فنجد أنه لم يتعلم، إذ يأخذ في إبداء نفس السلوك الذي أظهره أولا ، فانه يجرى ويقفز ويصيح، ولكنه بالمصادفة يخرج من البوابة . فهل تعلم بعد ذلك ؟ الجواب باختباره ثانيا . وهكذا بعد تدريبه يوما بعد يوم، وأسابوعا بعد أسبوع، نجده يستطيع الخروج من البوابة مباشرة بواسطة الضغط على السقطة، وبذلك يفتح البوابة .

ولنأخذ الآن في تتبع الخطوات في هذا المثال، لأجل أن نعرف ما يمكن أن نستنتجه . وأول ظاهرة هي أنه من الضروري أن يكون الكلب جائعا، إذا أردنا أن نضمن محاولته للوصول إلى الطعام ، وهذه الحقيقة التي سنجعلها النقطة الأولى في تحليلنا، هي الضرورة إلى الحافز The Necessity for Motivation ، والواجب أن يكون هناك سبب لكل نشاط ، والمتعلم يجب أن يكون عنده دافع أو حافز ، ويقال حيث لا يوجد حافز لا يوجد تعلم No Motivation no Learning .

دعنا ننظر في ظاهرة أخرى، وهي أننا لم ندع الكلب يصل إلى الطعام مباشرة، بمعنى أننا نظمنا مشكلة وعقبة أمام الكلب، ولو لم تكن هناك مشكلة لما كان هناك تعلم من جانب الكلب، إذا لا حاجة له بذلك ، وإذا كنا استخدمنا قفلا للباب وقفلناه بالمفتاح ووضعنا المفتاح أمام الكلب بالحوش ليأخذه الكلب ويفتح به القفل لكانت النتيجة أما موت الكلب جوعا أو على الأقل فشل التجربة ، وبمعنى آخر أنه قبل أن يكون هناك تعلم، يجب أن تكون هناك مشكلة، وهذه المشكلة يجب أن تكون في نطاق قدرة المتعلم، وبجانب هذا يجب أن يميز المتعلم أن هناك مشكلة ، وعلى ذلك يمكن القول بأن

الظاهرة الهامة الثانية في عملية التعلم هي وجود المشكلة التي يميزها المتعلم وتكون داخلية في نطاق قدرته على حلها .

وليس يكفي أن يميز المتعلم المشكلة بل يجب أن يهاجمها Attack ، وقد هاجم الكلب المشكلة بقوة فهو قد طرق كل أنواع السلوك التي وجد سابقا أنها كانت مفيدة له في بعض المواقف الأخرى ، ونجد أنه هاجم المشكلة بطرق شتى مختلفة وإذا كان قد اكتفى بنوع واحد من النشاط مثل الجري فقط حول قضبان السور باحثا عن فتحة للخروج لهلك جوعا دون الوصول الى النجاح . وكلما كانت التجارب السابقة للفرد كثيرة ومنوعة كان أقدر على اتباع طرق مختلفة لمهاجمة المشكلة . وكلما كان الفرد ذكيا كلما قلت أنواع الهجوم الحركي وكان الجنوح غالبا الى التفكير وليس الى السلوك المبني على المحاولة والخطأ .

والانسان أمام موقف به مشكلة نجده يجلس ويقول لنفسه دعني أرى إذا أنا حاولت هذه الطريقة ، إنها لا تنتج ، وإذا حاولت الأخرى ، فالغالب أنها فاشلة ، ولكن دعني أرى هذه الأخيرة ، ولكن دون جدوى ، وهكذا يسير حتى يكتشف بواسطة تفكيره طريقا للخروج وهكذا يتقدم مباشرة الى حل المشكلة ، وسواء كان هناك هجوم ظاهر أو في الفكر فالواجب هو أن يكون هجوما نشيطا Active attack على المشكلة لحين اكتشاف حل لها وحدث عملية التعلم . وهذا هو الأساس الثالث في عملية التعلم .

وظاهرة أخرى مهمة تتراءى في تجربة السكب ، فان الكلب كان مصرا ومثابرا Persistent حتى وصل الى النجاح . والاصرار والمثابرة Peristence هو الأساس الرابع للتعلم ، والمثابر وظيفة تتكون من عدة عناصر منها مثلا التاريخ القديم بالنسبة للشخص في النجاح والفشل فهذا يشكل عملية الإصرار والمثابرة في موقف التعلم .

فاذا كان الفرد فاشلا في معظم المواقف ، فانه عادة يكون متوقعا للفشل

ولذلك فانه لا يثابر لوقت طويل . وإذا تعود الفرد النجاح فانه يصر دائماً الى أن يجد حلاً ، فالنجاح يولد الثقة والثقة في النفس تولد الإصرار والمثابرة ، والطفل الذي تعود الفشل لا يثابر ، والإصرار وظيفة للحافز فكلما كان قويا كان الإصرار ثابتاً ، وإذا كانت النتيجة تساوى المجهود فان الفرد يثابر حتى ينجح . وكذلك نجد في حالة الكلب أن التكرار Repetition كان ضرورياً للتعلم ، والذي حدث خلال التكرار هو أن الحل الناجح قد اختير من بين عدد مختلف من أنواع النشاط ثم ثبت Fixated وأنواع النشاط غير المجدية قد استبعدت ، وفي حالة الانسان ربما نجده يكتشف ويثبت الحل في محاولة واحدة ويصبح التكرار غير ضروري ولكن مثل هذه الحالة نادرة ، وحتى في مثل هذه الحالات حيث يكتشف الحل سريعاً فانه من المناسب والضروري تكرار الموقف كله ومعة الحل رغبة في تثبيته حتى يسهل تذكره فيما بعد .

وإذا نظرنا الى أى مثال آخر من التعلم مثل تعلم الفأر الالبيض السير في التواهي ، وتعلم الفرد حل مشكلة معقدة ، أو الطفل في تعلمه المشي ، أو تعلم البنيت عمل كعكة ، أو أى نشاط تعليمي ، نجد أن الأساس الآتية واضحة فيها وهي :

- (١) المتعلم يجب أن يكون عنده حافز . (٢) يجب وجود مشكلة مناسبة مع تمييزها . (٣) مهاجمة المشكلة بطرق مختلفة . (٤) الإصرار حتى النجاح . (٥) التكرار للموقف كله ضروري للتثبيت .

ويستحسن عدم ترك هذا المجال قبل مناقشة الأهمية الكبيرة التي وضعها وليم جيمس W. James للتكرار Repetition كأساس هام جداً من أساس التعلم ، والواقع خلاف ذلك ، فلو رجعنا الى تحليل عملية خروج الكلب من الحظيرة لوجدنا أن الحركات الفاشلة هي التي تكررت أكثر من غيرها ، وربما استغرقت ساعات ، ولو كان التكرار هو الأساس الهام في عملية التعلم لثبتت الحركات الفاشلة لكثرة تكرارها . وهذا لم يحدث ، والذي حدث هو تثبيت

الحركات الناجحة مع قلة تكرارها ، فكيف نفسر هذا ؟
 الواقع أن وليم جيمس قد أهمل أساساً هاماً جداً وصل إليه ثورندايك
 Thorndike خلال تجاربه العديدة في عملية التعلم^(١) ، وقد سمي هذا الأساس
 قانون النتيجة Law of effect ومعناه أن الأعمال التي تحلب اللذة والسرور
 والإشباع هي التي تثبت بينما الأعمال المؤلمة غير السارة هي التي تمحى ، والآن
 يتضح لنا أن التكرار وحده ليس أساساً كافياً للتعلم ، بل هو أساس غير فعال ،
 وإنما إذا انضم التكرار الى قانون النتيجة كان التعلم أسهل وأثبت .
 وثورندايك لم يهمل أساس التكرار اهمالاً تاماً ، بل بالعكس جعله قانوناً
 من قوانين التعلم وسماه قانون المران Law of exercise أو قانون الاستعمال
 وعدم الاستعمال Law of use and disuse أى أن الشيء الأكثر استعمالاً
 وتكراراً يثبت في الذهن والشيء الذى نهمله ولا نستعمله يمحى بالتدريج ،
 ويندرج تحته عدة قوانين ثانوية منها قانون التواتر Frequency وقانون الجدة
 recency وقوانين النشاط والحيوية vividness وكلها ذات أثر كبير في عملية التعلم .
 وثورندايك يضيف الى القوانين السابقة قانوناً ثالثاً هاماً هو قانون
 الاستعداد^(٢) Law of readiness ومعناه أنه لا بد أن يكون عند الحيوان
 حافز motive أو اهتمام أو ميل interest ، إما طبعي أو مكتسب ، وهذا
 يدفع الكائن الحي الى النشاط والانتباه والمثابرة حتى يصل الى عملية التعلم .
 التطبيق على مواد الدراسة المختلفة^(٣) :

فيما سبق حللنا عملية التعلم ووصلنا الى الكشف عن الأسس الهامة لتنظيمها ،

(1) Garrett, Great Experiments in Psychology, 1930, p.120

(٢) محاضرات الدكتور عبد العزيز القوصى على طلبة معهد الدراسات العليا بمعهد التربية العالي
 سنة ١٩٤٢ .

(٣) أبحاث علم النفس في التربية والتعلم تصنيف شارلز سكينر Skinner وترجمة ادمون
 عبد النور سنة ١٩٤٠ م - ٨٩ م - ١٠٧ م

والآن نريد أن نعرف الى أي حد يمكن الاستفادة مما وصلنا اليه في تعلم مواد الدراسة المختلفة .

لا شك أن التلميذ في داخل المدرسة ، يكتسب المعلومات والمهارات المختلفة بشكل لو حللناه بدقة لظهرت لنا بوضوح تأثير تلك الأسس السابقة التي تعرضنا لها ، وإذا كان هناك نقص أو فشل في تعلم بعض المواد الدراسية فإنه من السهل إرجاع ذلك الى عدم مراعاة بعض هذه الأسس ، وسنحاول فيما بعد مناقشة بعض المواد الدراسية في ضوء ما عرفناه من أسس التعلم مبينين المواضيع التي تبدو فيها الاستفادة منها بوضوح .

تعلم اللغة :

أول ما نلاحظه هنا هو أن الرغبة الأكيدة لاستعمال لغة صحيحة سليمة تؤدي حتما الى نتائج أكثر دواما وثباتا مما لو استظهر الشخص مقدارا كافيا من قواعد هذه اللغة بدون رغبة ، وهنا يظهر عامل الحافز والاهتمام والميل وليس من الميسور الوصول الى عملية تعلم بغير وجود هذا العامل المهم .

ولقد أجريت عدة أبحاث لأظهار تأثير دراسة القواعد على استعمال اللغة الصحيحة ، وأظهرت أن العلاقة ضئيلة جداً بينهما ، وبرهان ذلك أن الطفل إذا نما في بيئة صحيحة اللغة أصبحت لغته صحيحة دون أن يدرك أن اللغة التي يستعملها تتفق مع قواعد اللغة المعقدة . وظهر أيضاً أن دراسة القواعد لا تعود فائدها إلا على الطالب الممتاز الذي يتمكن من التعميم .

ولا بد لنا أن نعرف أن الأخطاء ، ليست كما يظن البعض ، أعمالاً تأتي مصادفة ، أو أنها إجابات عرضية لا أساس لها ، فهذه الأخطاء تخضع لقوانين مفهومة ومحدودة في تكوين العادات ، والطفل يأتي الى المدرسة بعد أن يكون قد أسس بعض المبادئ الأولية ، في قواعد اللغة ، وربما يكون قد سمع لغة رديئة سقيمة ، وموقفنا من هذه الأخطاء هو مقاومتها كما نقاوم العادات السيئة ، بعد دراستها دراسة علمية ثم علاجها .

وقد توصل جونسون Johnson من أبحاثه في أخطاء اللغة أن المقدرة اللغوية لا تكون وحدة مستقلة ولكنها تتركب من وحدات كثيرة مختلفة ، والتدريب العام المبهم لا يفيد بمثل التدريب المهيمن المخصص والتمرين على وحدات صغيرة محدودة (مثل الصفات ، الأفعال ، الجمع ، الفاعل وهكذا) . ويجب على المدرس التدقيق في أمر التدريب وتكوين العادات أكثر من تحميمه استظهار القواعد غيباً . كما أن الحاجة ماسة لتطبيق التمارين العملية في نقط معينة محدودة تدور حول حالات لغوية ذات معنى كما يجب الإقلاع عن التمارين التي تؤدي اعتباطاً دون هدف معين .

تعلم اللغات الأجنبية :

يجب أن نلاحظ أن جميع معارف الإنسان الجديدة تفهم بالمعلومات القديمة وتضم إليها ، ولهذا نقول إن ما نريد أن نتعلمه من اللغات الأجنبية يجب أن يعتمد على ما ألفناه من عادات درجنا عليها .

وهناك طريقتان لتعلم اللغة الأجنبية ، الأولى طريقة التعلم بالمطالعة والثانية طريقة التعلم بالترجمة ودراسة القواعد اللغوية ، والتلميذ العادي يتمكن بطريقة المطالعة من قراءة اللغة طريقة حسنة في مدى سنتين ولا يمكن الوصول بطريق الترجمة الى نفس المستوى . وهناك طريقة ثالثة هي طريقة المحادثة وهي نتيجة لمبدأ انتقال العناصر الذي يقول بأن المقدرة في المطالعة لا تنتقل عناصرها الى المحادثة ، كما أن تعدد الحواس المستعملة في تحصيل اللغة مثل السمع والنظر والعقل تزيد من شدة تثبيت المعلومات .

القراءة والكتابة (١) :

الطفل يعمل بشغف واهتمام اذا كان أمامه غرض يهمه يرمى إلى تحقيقه ،

(١) الدكتور عبد العزيز الفوصي ، محاضرات في علم النفس ، ١٩٤٧ ، ص ٦٩ .

وكثير من الاطفال لا ينتبهون الى ما يلقي عليهم لانهم لا يدركون الغرض منه، ولأنه لا يمت لدوافعهم ونزعاتهم بأى صلة، ويرى كثير من المربين في الوقت الحاضر عدم البدء بتعليم الطفل القراءة والكتابة إلا متى شعرنا أنه شعر حقيقة بالحاجة اليها، وذلك لا يكون في نظر جمهرة المربين قبل سن السابعة عند الطفل المتوسط الذكاء.

ودلت التجربة كذلك على أن تعليم الاطفال القراءة والكتابة بادئين بالجل والكلمات أفضل من تعليمها لهم بادئين بالحروف والأصوات، ومن بين أسباب هذا التفضيل أن الجمل والكلمات، إذا حسن اختيارها، تحقق أغراضا قريبة تهم الطفل، وأما الحروف والأصوات فلا يتوافر فيها هذا الشرط، إذ ليس من المشوق إطلاقا أن يبدأ الطفل بحروف وأصوات لا معنى لها عنده. وهنا يتبين بوضوح قيمة الدافع وأهمية الشغف والاهتمام وظهور الحاجة إلى التعلم، ويمكن أن ينطبق هذا الكلام على تعلم جميع المواد الدراسية، بل إن هذا هو المستعمل في بعض الطرق الحديثة في التربية مثل طريقة المشروعات وطريقة دالتون.

الرياضات: (١)

يلتحق الطفل بالمدرسة بعد أن يكون قد اكتسب بعض الخبرة وصار في إمكانه إدراك الاعداد العقلية وهذا يخلق في الطفل استعدادا جزئيا لقبول العمليات الحسابية، ولكن لا يستطيع الطفل أن يبدأ عمليات الحساب النظامية إلا بعد حصوله أولا على النضوج الذي يفوق مستوى من كان عمره العقلي ست سنوات وثانيا حصوله على مقدرة الفهم العملي لعلاقة الاعداد. ونلاحظ أننا إذا عملنا على تنظيم المادة من وجهة نظر المتعلم نفسه وأخذنا

(١) أبحاث علم النفس في التربية والتعليم تصنيف Skinner، ص ٩٧ وما يليها.

بعوامل استعداده الطبيعي ومعلوماته ونموه العقلي أدى ذلك إلى تشويقه للعمل وترغيبه فيه ثم إلى نضوجه العلمي .

وأفضل حافز يعمل على إثارة رغبة الطفل في هذا الشأن هو أن يترك حتى بقابل الحالات التي يدرك فيها فائدة الرياضيات في الحياة العملية اليومية ويعرف أنه لا يمكنه تأدية شئون المجتمع المتعمدين من غير اقتباس المعارف الرياضية، وبهذا يدرك المتعلم العلاقة بين المسائل الحسابية وبين خبرته اليومية وحياته العادية فلا تكون المعلومات الحسابية جامدة عنده .

وإذا أردنا تحليل أسباب الصعوبة في حل المسائل نجدها ترجع إلى عدة عوامل أهمها : (١) ضعف التلميذ في العمليات الأولية ولذلك نجد أن التمرين والتدريب على العمليات الحسابية يحسن نتائج الامتحانات . (٢) ضعف القراءة وعدم فهم المسائل . (٣) اضطراب الفكر لسبب ما . (٤) نقص الرغبة في العمل وهو نتيجة ضعف كفاية التلميذ في حل المسائل . (٥) عدم معرفة بعض المعلومات الأساسية مثل الأبطال والقناطير أو قيمة الجنيه الانجليزي بالقرش مثلاً .

والتمرين في الرياضه له أهمية كبرى ، إذ هو يقوى العادات والمعارف التي اكتسبها التلاميذ سابقا ، على أن يعمل التلميذ التمرين بفهم وأن يعرف الغرض منه ، وألا يكون قيامه بالتمرين آليا .

وفي الجبر يجب أن نعلم أن طريقة ذكر القاعدة وحل الأمثلة غير مجدٍ لأن التلميذ في الغالب لا يرجع إلى القاعدة ، كما يجب أن نلاحظ وجوب اقتباس المعاني في الجبر من خبرتنا العملية ، أي تنمو القواعد والمبادئ من هذه الخبرة العملية ، وحيث أن الخبرة العملية الجبرية خارج الفصل محدودة فيجب التحايل على إعطاء التلاميذ الخبرة الجبرية داخل الفصول .

العلوم :

نذكر بعض المبادئ التي يجب العمل بها في تعلم العلوم ومن السهل أن نرى

ارتباطها الوثيق بما سبق أن ذكرناه من أسس التعلم وقوانينه .
 فأولا : ارتباط تعلم العلوم بالمقدرة الفطرية وهي في ذلك مثل غيرها من
 المواد التي بينها وبين الذكاء ارتباط إيجابي كبير ، ولذلك يجب أن تكون
 موضوعات العلوم ومسائلها مما يتفق مع مستوى المتعلمين وقدرتهم على فهمها
 وحلها .

ثانيا : ارتباط القدرة على تحصيل العلوم بمعلومات المتعلم السابقة وكذلك
 ارتباطها برغبته وميوله واتجاهاته ولذلك يحسن بالمدرس أن يتبين مدى
 خبرة المتعلم السابقة ورغبته وميوله .

ثالثا : التعلم لا يتم إلا إذا وجد النشاط ونقصد به النشاط العقلي ويظهر
 في معالجة مادة العلوم وتحيلاتها أكثر من غيرها من المواد ، فالتلميذ في المعمل
 يكون دائما في حالة نشاط واكتساب خبرات عملية عن طريق التجارب التي
 يقوم بها .

العلوم الاجتماعية :

إذا قورنت بالرياضة أو العلوم نجد أنها مادة تنصف بالإبهام إذ أنها مادة
 نظرية أكثر منها عملية وهي في نفس الوقت كثيرا ما تكون بعيدة من الوجهة
 الزمنية والمكانية ، عن خبرة التلاميذ الشخصية مثل ما نراه في دراسة عصور
 التاريخ القديم أو دراسة دولة مثل الأرجنتين أو المكسيك . ولكن مع هذا
 نلاحظ أنه من الضروري لإزالة الغموض الذي ذكرناه في المواد الاجتماعية أن
 تقوم الدراسة على أساس فحص البيئة التي يعيش فيها التلاميذ وعلى أساس
 خبراتهم الشخصية الناشئة من اتصالهم بهذه البيئة .

ولما كانت المواد الاجتماعية تقوم على إدراك (الزمان والمكان) نجد أنها
 تعتمد كثيرا على مدى النضوج العقلي عند التلاميذ . ويبدأ إدراك التلميذ للزمان
 مما يختبره نفسه أولا ، فقد يميز عمر والديه وجديه ثم يقارن بعد ذلك بين

معلوماته هذه وغيرها من الحوادث والوقائع كما أنه يسهل عليه إدراك المكان لو عمدنا إلى السفر والرحلات والمعسكرات في بيئته وخارج بيئته .

الذكاء

Intelligence

تقدمت الأبحاث في موضوع الذكاء تقدما كبيرا في السنوات الأخيرة على أثر التجارب العديدة التي قام بها العلماء ومحاولتهم الوصول إلى أصدق الطرق العلمية لبحثه مما جعل لموضوع الذكاء أهمية خاصة بين موضوعات علم النفس، بل مما جعل العلماء يحاولون تطبيق الطرق العلمية المتبعة في الذكاء على مختلف موضوعات علم النفس والحياة العقلية عامة وخصوصا الناحية الانفعالية وناحية الإرادة .

وموضوع الذكاء هام جدا ولا تقتصر أهميته على استخدامه في مجال التربية والتعليم، بل أصبح وثيق الصلة بمجال الصناعة والتوجيه المهني وزيادة الانتاج ومجال الصحة النفسية وأنواع الشذوذ والضعف العقلي وحالات العيادات السيكولوجية على اختلاف أنواعها ومجال دراسة الاجرام والتشرد، كما تعدت أهميته أوقات السلم إلى أوقات الحروب رغبة في انتفاء الضباط والجنود والطيارين وغيرهم وتكليفهم القيام بالأعمال التي هم أحسن ما يصلحون لها .

طبيعة الذكاء :

البحث في موضوع طبيعة الذكاء بحث صعب بل أنه بحث بالغ الصعوبة ، ولقد اختلف العلماء اختلافا بينا في تعريفهم للذكاء واختلفوا أيضا في النظريات التي تفسر الذكاء واختلفوا في أنواع الذكاء وظلت الحال على هذا الاختلاف زمنا طويلا حتى تقدم البحث العلمي وتمكن سبيرمان C. Spearman من الوصول إلى نظريته التي أزال الاختلافات ووفقت بين جميع الآراء وأصبحنا وقد وجدنا أنفسنا أمام تفسير على دقيق بخصوص التعاريف والأنواع والنظريات المختلفة .

تعريف الذكاء : (١)

يعرف كلفن Colvin الذكاء بأنه القدرة على التعلم، ويعرفه ديربورن Dearborn بأنه القدرة على التعلم والاستفادة من الخبرة ، ويرى هنمون Henmon ان الذكاء يشمل عاملين الأول هو القدرة على التعلم والثاني هو المعلومات المكتسبة ، ويرى بنتنر Pintner أن الذكاء هو قدرة الفرد على أن يكيف نفسه تكييفاً مناسباً نحو المواقف الجديدة ، ويرى تerman أن الذكاء هو عبارة عن القدرة على التفكير المجرد ، ويرى وودرو Woodrow أن الذكاء هو القدرة على التحصيل ، ويرى بينيه Binet أن الذكاء هو قدرة العقل على أن يأخذ ويحتفظ باتجاه معين وأن يتكيف تكييفاً مناسباً نحو الهدف وأن يكون قادراً على النقد الدقيق ، ويقول بيرت Burt ان الذكاء ، هو القدرة على التكيف للمواقف الجديدة وهو يتفق في هذا التعريف مع شترن Stern ، بينما يعرف ابنجهاوس Ebbinghaus الذكاء بأنه القدرة على التركيب .

وعند فحص وتحليل التعاريف السابقة يمكن أن نتبين فيها ثلاثة أقسام الأول وهو ذلك القسم الذي يهتم في تعريفه للذكاء بالعمليات العقلية العليا Higher mental abilities مثال ذلك التعريف الذي أورده Terman حين قال إن الذكاء هو عبارة عن التفكير المجرد Abstract thinking ، والقسم الثاني يهتم في تعريفه للذكاء بالقدرة على التعلم Capacity to learn كما ورد ذلك في تعاريف Colvin ، Dearborn ، Woodrow ، والقسم الثالث وهو الذي يهتم في تعريفه للذكاء بالقدرة على التكيف Adaptability كما في تعاريف Stern ، Burt ، Pintner .

(١) محاضرات اسماعيل بك القبانى بمعهد التربية العالى سنة ١٩٣٩ .

(1) Greene & Jorgenson, Measurement in the Secondary School, 1943, P. 200,

أنواع الذكاء :

يرى فريمان Freeman ^(١) أن هناك ثلاثة أنواع من الذكاء الأول هو الذكاء العضوى Organic والثانى الذكاء الاجتماعى Social والثالث الذكاء النفسى Psychological أو السلوكى behavioristic، ويقول إن النوع الثالث هو ذلك النوع الذى هو موضوع اهتمام علماء القياس العقلى، كما يقول إنه هو الذى يشكل السلوك البشرى، وعليه إذا أمكن ملاحظة وقياس السلوك فعنى هذا أننا نقيس الذكاء بطريق غير مباشر، أى نقيس الذكاء من مظاهره الناتجة عنه .

ويقسم ثورندايك Thorndike الذكاء إلى ثلاثة أقسام الأول وهو الذكاء المعنوى Abstract والثانى الذكاء الميكانيكى أو العملى mechanical والثالث الذكاء الاجتماعى Social . وسوف نناقش هذه الأنواع من الذكاء فيما بعد .

نظريات الذكاء : (٢)

تدور النظريات التى حاولت تحديد معنى الذكاء خاصة والقدرات العقلية عامة حول أربع نظريات نلخصها فيما يلى :

(١) النظرية الملكية أو الاستبدادية Monarchic Doctrine وهى التى تقرر أن مركز الذكاء بين القوى العقلية الأخرى الأخرى هو بمثابة الملك المسيطر على جميع النواحي فالرجل الذكى قادر على أداء جميع أنواع الأعمال بنجاح، والذكى فى الحساب ذكى أيضا فى الأشغال اليدوية والموسيقى والانشاء والتاريخ وذكى أيضا فى أعمال التجارة والفلاحة والاقتصاد والسياسة والاجتماع .

(٢) النظرية الاقطاعية Oligarchic Doctrine وهى نظرية قديمة

(1) Greene & Jorgenson, Measurement in the Secondary School, P. 201.

(٢) محاضرات الدكتور القوصي بمعهد التربية العالى سنة ١٩٣٥ .

ترجع إلى أيام أفلاطون ويرى أصحاب هذه النظرية أن العقل مقسم إلى عدد من الملكات Faculties منها الفكر والحس والخيال والذاكرة، وصاحبت نظرية الملكات واعتمدت عليها نظرية التدريب الشكلي Formal Training التي تقول بأنه يمكن تدريب الملكة الواحدة تدريباً عاماً وخصصت لكل ملكة مادة دراسية لتقويتها فمادة اللاتينية (وحفظ القرآن) مثلاً تقوى الذاكرة بوجه عام والرسم يقوى الخيال وهكذا . ولكن نظرية التدريب الشكلي لم تتمكن من الوقوف أمام الأبحاث العلمية الحديثة بل نجدها قد انهارت انهياراً كبيراً، فقد وجد أن مادة اللاتينية أو حفظ القرآن لا يقوى الذاكرة بوجه عام، إذ أن هناك عدة ذاكرات منها ذاكرة الأرقام وذاكرة الأسماء وذاكرة الوجوه وذاكرة المقاطع عديمة المعنى، وكل واحدة من هذه الذاكرات تحتاج تمرين خاص حتى تقوى عند الفرد، وبمعنى آخر يجب أن يبنى التمرين على الموضوع لأعلى شكل العملية . والمهم في هذا أنه تبع انهيار نظرية التدريب الشكلي أن اتجه العلماء إلى التحقق من صحة نظرية الملكات وكانت النتيجة أن انهارت هي الأخرى .

(٣) النظرية الفوضوية Anarchic Doctrine وزعيمها ثورندايك Thorndike الذي يرى أن العقل ليس مكوناً من قوة ملكية مهيمنة مستبدة ولا هو مكون من عدد من الملكات وإنما العقل مكون من عدد لا يحصى من القدوات تبلغ الملايين، والذي شجع ثورندايك على هذا الاستنتاج هو صغر معاملات الارتباط بين الاختبارات الأولى الحسية والحركية، التي أجراها كاتل Cattell على طلبة جامعة كمبريا وبين هذه الاختبارات والنجاح الدراسي، وسوف نفصل ذلك فيما بعد حينما نتعرض لمراحل القياس العقلي وتاريخ تطوره .

(٤) النظرية الانتخائية أو التوفيقية Eclectic Doctrine التي قال بها سبيرمان Spearman، وهي تقرر حسب ما وصل إليه هذا العالم الكبير سنة ١٩٠٤، باستخدامه الطرق الرياضية ومعاملات الارتباط والمعادلات الرباعية

Tetrad Equations والفروق الرباعية ، وهي التي تسمى بحركة التحليل العامل Factor Analysis ، تقرر أن العمليات العقلية يدخل فيها عاملان الأول يسمى بالعامل العام General Factor ويرمز له بالحرف G أو بالحرف «ع» ، وهذا العامل وجد أنه يدخل في جميع العمليات العقلية وهو يفسر الارتباطات التي نجدها بين الاختبارات المختلفة في الجدول التصاعدي Hierarchy ، والعامل الثاني ويسمى بالعامل الخاص Specific Factor ويرمز إليه بالحرف s أو «خ» ، وهو خاص بعملية واحدة . وسميت نظرية سبيرمان في ذلك الوقت بنظرية العاملين . ولكن مع تقدم الطريقة الرياضية العلية التي يتبعها سبيرمان وبالحصول على عينات من الاختبارات أكثر دقة وصل سبيرمان سنة ١٩٢٧ إلى أن هناك عاملا آخر يسمى بالعامل الطائفي Group Factor ويرمز له بالحرف S الكبيرة أو الحرف «ط» ، وهذا العامل هو الذي يدخل في بعض العمليات العقلية دون غيرها وهو الذي يفسر ما أمكن اكتشافه من القدرات الخاصة Spccial Abilities مثل القدرة اللفظية Verbal Ability والقدرة العددية أو الحسابية Mathematical والقدرة الميكانيكية Mechanical والقدرة الموسيقية Musical الخ . وبعد اكتشاف العامل الطائفي سميت نظرية سبيرمان بنظرية العوامل .

ويقول سبيرمان إن العمليات العقلية لا يدخل فيها العامل العام بمقدار واحد وإنما هناك عمليات عقلية مشبعة بالعامل العام Well saturated أكثر من غيرها . ولكنه يلاحظ في نفس الوقت أن الناحية الإدراكية يظهر فيها ثلاثة قوانين سماها القوانين الإبتكارية Neogenetic laws وهي (١) :

١ - إدراك التجربة Knowledge of Experience

٢ - إدراك العلاقات Knowledge of Relations

(1) Spearman, Psychology Down the Ages, Vol 2, 1947, P. 169.

٣ - إدراك أطراف العلاقات Conception of correlates

والمهم هنا أنه يرى أن العمليات العقلية المبينة على إدراك العلاقات والمتعلقات هي أكثر العمليات تشبعا بالعامل العام، ولذلك فهو يعتقد أن اختبارات الذكاء القائمة على إدراك العلاقات والمتعلقات هي أصلح الاختبارات قياسا للذكاء، وعلى هذا الأساس وضع سبيرمان اختبارا له قام بتنقيحه وتصفيته وجعله صالحا للاستعمال في مصر جماعة من الباحثين على رأسهم القبانى بك والدكتور القوصى.

ولقد تمكن سبيرمان بنظريته التى فصلناها سابقا أن يوفق بين المسائل المتشابهة^(٢) التى سبق أن أثبتت سواء كانت بخصوص التعاريف أو النظريات المختلفة أو بخصوص أنواع الذكاء المتعددة. وهو يرى أن التعاريف التى تهتم بالعمليات العقلية العليا والتعلم إنما تهتم بموضوعات مشبعة بالعامل العام لدرجة كبيرة فى حين أن التعاريف التى تهتم بالتكيف للمواقف الجديد فانه لا يمكن الوصول إلى التكيف إلا بعد إدراك العلاقات الموجودة بين كل من تلك المواقف وبين الكائن الحى. أما بخصوص أنواع الذكاء فهو يرى أن الذكاء النظرى عند ثورندايك هو عبارة عن عامل عام مضافا إليه قدرة منطقية فى حين أن الذكاء الميكانيكى عبارة عن عامل عام مضافا إليه قدرة ميكانيكية والذكاء الاجتماعى عبارة عن عامل عام مضافا إليه قدرة اجتماعية أساسها مقدار الباقية فى معاملة الناس. وأما بخصوص النظريات التى تفسر الذكاء فىرى سبيرمان أن النظرية الملكية المستبدة تبالغ فى أهمية العامل العام الذى يدخل فى جميع العمليات العقلية وتهمل العوامل الخاصة والعوامل الطائفية فى حين أن النظرية الإقطاعية تهتم بالعوامل الطائفية وتهمل العامل العام والعوامل الخاصة والنظرية الفوضوية تهتم بالعوامل الخاصة وتهمل العامل العام والعوامل الطائفية. وهكذا نجد أن نظرية سبيرمان

(١) محاضرات القبانى بك على طلبة معهد التربية العالمى سنة ١٩٣٩.

قد سميت بحق النظرية التوفيقية لأنها وفقت بحق بين الاختلافات الخاصة بالذكاء سواء من جهة تعاريفه أو أنواعه أو نظرياته .

وحينما تعرض سبيرمان للبحث في كنه وطبيعة العامل العام ^(١) رأى ، أول مارأى ، أن يحدده بالمرونة العصبية ولاحظ أن المرونة العصبية تزداد كلما صعدنا في سلم التطور من الحيوانات الدنيئة إلى الحيوانات الراقية ولكنه ترك هذه النظرية لما رأى أن المرونة العصبية تقل مع كبر السن فضلا عن اختلافها في مناطق الجسم المختلفة وقال بنظرية أخرى هي نظرية الطاقة Energy ويشبه العقل في هذه النظرية بأنه خزان من المياه متصل به حنفيات كثيرة فاندفاع المياه في الحنفية يتوقف على كمية المياه الموجودة في الخزان وعلى سعة الحنفية وكذلك النجاح في العمليات العقلية يتوقف على مقدار العامل العام وعلى مقدار تشبع العملية بهذا العامل العام . ويلاحظ أننا لو سكبنا المياه من حنفية فإن ذلك يؤثر على كمية المياه النازلة من حنفية أخرى وكذلك نجد الإنسان لا يتمكن من الانتباه لشيئين في آن واحد وذلك لاتجاه الطاقة العقلية نحو أحدهما دون الآخر . ويمكن تشبيه الطاقة أيضا بتلك القوة البخارية التي توجد في آلة بخارية والتي يتوقف عليها حركة مختلف القطع داخل الآلة . ويوافق سبيرمان في نظرية الطاقة هذه كثير من العلماء منهم مكندوجل وثورندايك وغيرهما .

علاقة الذكاء بالتعلم :

ليس هناك أدل على العلاقة الكبيرة بين الذكاء والتعلم من أن يعرف كلفن Colvin ^(٢) الذكاء بأنه القدر على التعلم .

ومن الأمور المسلم بها الآن ، نتيجة التجارب والأبحاث المقطوع بصحتها ، أن هناك ارتباطا كبيرا بين الذكاء والتحصيل الدراسي ، ففي أبحاث بيرت

(١) محاضرات الدكتور القوصى على طلبة معهد التربية العالي سنة ١٩٣٥ .

(٢) قياس الذكاء في المدارس الابتدائية، اسماعيل بك القباني، سنة ١٩٣٨، ص ١٥ .

Burt^(١) بلغ معامل الارتباط بين التحصيل الدراسي والذكاء ٧٣ و . وبلغ في أبحاث ترايبو Trabue^(٢) ٥٣ و . بين الذكاء ومتوسط درجات التلاميذ كما بلغ في أبحاث ميلر Miller^(٣) ٥٢ و . وفي أبحاث كلفن Colvin^(٤) ٥٨ و . وهذه كلها تعتبر معاملات ارتباط عالية تثبت العلاقة الشديدة التي بين الذكاء والتعلم .
ومما يحقق تلك العلاقة أيضا بحث القبانى بك^(٥) الذى وجد فيه أن التلاميذ الممتازين فى الذكاء أتم ٤٦٪ منهم الدراسة الابتدائية فى ٤ سنوات وأتمها ٥٤٪ منهم فى ٥ سنوات فى حين أن التلاميذ الأغبياء ٤٣٪ منهم أتموا الدراسة الابتدائية فى ٦ سنوات و ٧٪ فى ٧ سنوات و ٥٠٪ أتموها فى أكثر من ٧ سنوات .

ولما كان التحصيل الدراسي يتوقف إلى حد كبير على الذكاء فقد حاول العلماء أن يحددوا مقدار استغلال الأفراد لما وهبهم الله من نعمة الذكاء فتوصلوا إلى ما يعرف بنسبة الإنتاج^(٦) Accomplishment Quotient وهى تحدد العلاقة بين المستوى الدراسي والنضوج العقلي ويمكن حسابها بالطريقة الآتية وهى أن نقسم العمر الدراسي على العمر العقلي ونضرب فى مائة فيكون الناتج هو نسبة الإنتاج فإذا كانت النسبة مائة يكون التلميذ عاديا فى استغلاله لما عنده من ذكاء وإن كانت أكبر من مائة فيكون التلميذ فوق المتوسط فى استغلاله لقوته العقلية وإن كانت النسبة أقل من مائة فمعنى هذا أن التلميذ لا يستغل ما عنده من ذكاء . ومن الغريب أن التلاميذ الذين يحصلون على نسب إنتاج عالية هم من التلاميذ الأقل ذكاء وليسوا الممتازين فى الذكاء ويظهر أن ذلك يرجع فى الغالب إلى أن العناية فى المدارس تبذل أكثر للتلاميذ المتوسطين

(1) Burt, Mental and Scholastic Tests P. 176 .

(2) Manroe De Voss and Kelly, Educational Tests, P, 461 .

(٣) قياس الذكاء فى المدارس الابتدائية ، اسماعيل بك القبانى ، سنة ١٩٣٨ ، ص ٩٦ .

(4) Greene and Jorgenson ,Measurement in Secondary School, P, 239.

والأغبياء، وأن المناهج ليس فيها ما يغري التلاميذ الأذكياء ويحفزهم ويتحدى قدراتهم بحيث يندفعون إلى استغلال كل ما عندهم من مواهب .

وكان من نتائج ارتباط التعلم والنجاح في الدراسة بالمستوى العقلي عند التلاميذ أن أصبح لزاما علينا أن نعرف أن النجاح في دروس أى فرقة يتطلب مستوى عقليا في التلميذ إذا لم يبلغه كان الأمل في نجاحه ضعيفا، ولكن ما نراه في مدارسنا الآن هو أن تلاميذ الفرقة الواحدة يتفاوتون تفاوتاً هائلا في المستوى العقلي حتى أن بعض تلاميذ السنة الرابعة لهم أفهام تلاميذ السنة الأولى والعكس بالعكس . والواجب علينا هو أن نقسم التلاميذ في كل مدرسة إلى فئات متجانسة في الاستعداد العقلي وأن يوضع لكل فئة المنهج الذى يلائمها وهذا هو ما كان متبعاً بالفصول التجريبية سابقا والمدارس النموذجية حاليا .

قياس الذكاء :

الاختلافات بين العلماء في تعريف الذكاء لم يقف سبيل عثرة في إمكان وصولهم إلى اختبارات ثابتة وصادقة reliable & valid لقياس الذكاء ، وهم في ذلك يشابهون علماء الطبيعة الذين لم تثنهم صعوبة معرفة كنه الكهرباء أو الجاذبية عن أن يصلوا إلى طرق علمية صحيحة تمكنوا بها من قياس كل من الكهرباء والجاذبية . وكما كانت المسألة صعبة بخصوص قياس الكهرباء والجاذبية فقد كانت كذلك بخصوص قياس الذكاء ولم نصل إلى ما وصلنا إليه من نجاح إلا بعد عدة خطوات نلخصها فيما يلي : (١)

أولا : ظهور علم النفس التجريبي في ألمانيا :

فقد تمكن فنت Wundt من تأسيس أول معمل لعلم النفس في العالم في مدينة لايبزج سنة ١٨٧٩ وكان الاتجاه في هذا المعمل يوافق نظرية الترابطيين

(١) قياس الذكاء في المدارس الابتدائية ، اماعيل بك القباني ، سنة ١٩٣٨ ، من ص ٣٨

Associations الذين يعتبرون أن الحياة العقلية هي عبارة عن الارتباطات بين المعلومات التي يكتسبها الإنسان عن طريق حواسه المختلفة، وعلى ذلك كان معمل فنت Wundt يتجه نحو دراسة الحواس المختلفة وقياسها للوصول إلى قوانين عامة للحياة العقلية .

ثانيا : دراسة تحسين النسل في إنجلترا : Eugenics وزعيم هذه الحركة جولتون Galton الذي تأثر بنظرية التطور وتابع دراستها في الصفات النفسية فوجد نفسه مضطرا لقياس القدرات العقلية عند الأفراد وتمييز ما بينهم من فروق فردية ، ومن اختبارات المشهورة اختبار تصور تراييزة الإفطار .

ثالثا : دراسة الفروق الفردية في أمريكا : قام بها كاتل Cattell وكان من تلاميذ Wundt كما أنه زار Galton بإنجلترا في طريق عودته إلى أمريكا أي أنه تأثر بالحركتين السابقتين ، ولما عين أستاذا بجامعة كلبيا عمل عدة اختبارات كان يجريها على جميع طلبة الجامعة الجدد ، وبعد حوالي العشر سنوات حسبت معاملات الارتباط بين الاختبارات بعضها وبعض ، وبين مجموع الاختبارات والنجاح الدراسي بالجامعة ، فوجد أنه لا يكاد يكون بينهما ارتباط ، مما جعل ثورندايك يستنتج نظريته الفوضوية التي تقول أن الحياة العقلية تتكون من عدد هائل من القدرات العقلية التي ليس بينها ارتباط ، ولكن لو نظرنا إلى المسألة في ضوء ما درسناه من نظرية سبيرمان فيمكننا القول بأن خطأ كاتل هو في اختياره اختبارات حسية حركية غير مشبعة بالعامل العام ، ولو كانت اختبارات من التي تقيس العمليات العقلية العليا التي هي مشبعة بالعامل العام لوجد أن هناك ارتباطا كبيرا بينها وبين النجاح الدراسي كما ثبت ذلك فيما بعد .

رابعا : دراسة علم النفس الطبي بفرنسا : في أواخر القرن الماضي كانت تتجه دراسة علم النفس في فرنسا إلى الناحية الطبية مثل دراسة أمراض الذاكرة وأمراض النطق وأمراض الشخصية وناحية الأمراض العصبية وناحية الضعف

العقلي . وتصادف أن وجد في إحدى الغابات القريبة من باريس طفل ضال
 همجي أسموه غلام الأفيرون الهمجي The wild boy of Aveyron ولم يكن
 قادرا إلا على إخراج بعض الأصوات التي تشابه أصوات الحيوانات، وأعطى هذا
 الطفل لعالم يسمى إيتارد Itard ولما فشل في تعليمه أعطى لعالم آخر هو سيجان
 Seguin الذي تمكن من تعليمه تعليما بسيطا جدا بواسطة لوحات الأشكال .
 والمهم في هذا أن سيجان أصبح من المهتمين جدا بضعاف العقول وظل يعمل
 دعاية واسعة لتعليمهم حتى تمكن من جعل أحد وزراء معارف فرنسا سنة ١٩٠٤
 يصدر أمره بتأليف لجنة من كبار علماء النفس والأطباء لبحث أحسن الطرق
 التي تميز بين ضعفاء العقول والعادين من الأطفال ، وكان من أعضاء هذه اللجنة
 عالمان كبيران هما ألفرد بينيه Alfred Binet وزميل له يسمى سيمون
 Simon . وقد تمكن بينيه من الوصول إلى فكرة عملية ، أصبحت فيما بعد هي
 الأساس لوضع مقاييس الذكاء ، وذلك بأن ذهب إلى إحدى المدارس وطلب
 من ناظرها ومدرسيها أن ينتقوا له عددا من الأطفال الممتازين في الذكاء
 اعتبرهم المجموعة « أ » ، وعددا مماثلا لهم من شديدي الغباء اعتبرهم المجموعة
 « ح » ، وتمكن بواسطة التجريب على هاتين المجموعتين من عمل أول سلم
 للذكاء سنة ١٩٠٥ ، وكان مكونا من ثلاثين سؤال كل منها كانت فيه قدرة التمييز
 power of discrimination بين الأذكىاء في المجموعة « أ » والأغبياء
 في المجموعة « ح » . وفي سنة ١٩٠٨ عمل بينيه تعديلا جديدا لهذا المقياس ،
 ثم أعقبه بتعديل أخير سنة ١٩١١ كان أكثر دقة وأصلح في التطبيق ، وهذا
 المقياس الأخير هو الذي أصبح موضع ثقة جمهور العلماء فقاموا بترجمته إلى عدة
 لغات وعملوا له عدة تنقيحات كي يلائم البيئات الخاصة ببلادهم .

وأهم التنقيحات التي عملت له تنقيح تerman الأستاذ بجامعة
 ستانفورد Stanford ويعرف باسم مقياس « استنفورد - بينيه للذكاء » وهو
 يعتبر الآن أفضل مقياس للذكاء بين المقاييس الشائعة ، وقد قام الأستاذ اسماعيل

بك القباني بترجمته وجعله صالحا للإستعمال في البيئة المصرية . (١)
ولقد وصل بينيه في أبحاثه إلى الوحدة التي كان ينشدها العلماء لقياس العقل
ونعني بها فكرة العمر العقلي . والعمر العقلي Mental Age هو عبارة عن المستوى
العقلي الذي يصل إليه الطفل في إجابته عن أسئلة المقياس مقارنة باجابات
الأطفال العاديين ، فإذا قلنا أن العمر العقلي لطفل هو ثمانية سنوات فمعي هذا
أن تفكير هذا الطفل وذكاءه هو في مستوى تفكير وذكاء طفل عادي عمره
الزمني Chronological Age ثمانية سنوات .

واقترح العالم الألماني اشترن Stern اتخاذ النسبة بين العمر العقلي والعمر
الزمني وسيلة للتعبير عن درجة الذكاء ، ثم عدل تerman هذه النسبة إذ
ضربها في ١٠٠ لإزالة الكسور وسمى الناتج نسبة الذكاء Intelligence Quotient .

خامسا : حركة الاختبارات العملية : Performance Tests :
وقد ظهرت حينما وجد أن اختبار بينيه لا يمكن إجراؤه على الأطفال
الذين لا يعرفون لغة الاختبار وظهرت هذه الصعوبة في أمريكا على الخصوص
حيث يذهب إليها كثير من المهاجرين الأسبان والإيطاليين والهولنديين
والألمان وغيرهم من شعوب أوربا التي لا تتكلم اللغة الانجليزية . وظهرت
صعوبة خاصة بالأطفال البكم والصم الذين لا يستطيعون الإجابة على الأسئلة
اللفظية رغما عن ذكاء بعضهم وكذلك الأطفال الذين عندهم صعوبة في النطق
كأن يكون عندهم تهمة مثلا ولذلك حاول العلماء أن يختبروا ذكاء الأطفال
بطريقة لا تكون لفظية ووصلوا في أبحاثهم إلى الاختبارات التي سميت
بالاختبارات العملية . وهذه الاختبارات على أنواع منها أولا : لوحات
الأشكال Formboards مثل لوحة سيجان Seguin ولوحات فرجوسن
Fergusen ولوحة ديربورن Dearborn ، وثانيا : التواوهات وأهمها تواهة

(١) انظر (مقياس اسقفورد بنيه للذكاء) كراسة التعليلات لاماعيل بك القباني .

بورتيوس Porteus Maze ، وثالثاً: اختبار الإزاحة لـالكسندر Alexander Pass-along Test ، ورابعاً: اختبار كلنز ودريفر Collins & Drever واختبار بنتنر وباترسون Pintner & Paterson .

سادساً: حركة الاختبارات الجمعية : Group Tests نلاحظ أن اختبار استنفرد بينيه والاختبارات العملية هي من الاختبارات التي لا يمكن إجراؤها إلا بطريقة فردية ، أي على فرد واحد ، ولذلك سميت الاختبارات الفردية Individual Tests فضلاً عن أنها تستغرق من الزمن حوال الساعة تقريباً لاختبار الفرد الواحد ، ولذلك فكر العلماء في بعض أنواع من اختبارات الذكاء تسمى بالاختبارات الجمعية وهي التي تجرى على عدد كبير من الأفراد في وقت واحد .

ومن أهم هذه الاختبارات ومن أوائلها من الوجهة التاريخية ذلك الاختبار الذي أجرى في أمريكا سنة ١٩١٧ خلال الحرب العالمية الأولى ، وهو من صورتين ، الأولى تسمى اختبار الجيش الجمعي ألفا Army Group Examination Alfa والثانية اختبار الجيش الجمعي بيتا Beta ، وقد أجريت هذه الاختبارات على حوال مليون وثلاثة أرباع جندي ، وألفا اختبار لفظي في حين أن بيتا اختبار عملي .

سابعاً : حركة الضبط والدقة في الاختبارات : وهذه الحركة جاءت نتيجة للتقدم العلمي والرياضي الخاص بعملية التحليل إلى عوامل Factor Analysis ، وقد وجد أن الاختبارات اللفظية يؤثر فيها العامل الطائفي Verbal Factor بينما الاختبارات العملية يؤثر فيها العامل الطائفي العملي Manual ، ولذلك رأى سبيرمان أن تتكون الاختبارات من خطوط وشرط ونقط بحيث لا تتأثر بالعامل اللفظي ولا العامل العملي وبشرط أن تكون قائمة على إدراك العلاقات وأطراف العلاقات حتى تكون مشبعة بالعامل العام إلى أقصى حد ، وفعلاً توصل سبيرمان إلى عمل اختبارات سماها بالاختبارات الحسية أو الأولية Primary Tests ينظر إليها الآن على أنها آخر ما وصل إليه العقل البشري في هذا المضمار .

قياس الذكاء واستخدامه في التنظيم المدرسي :

حركة القياس العقلي لها فوائد كثيرة ليست فقط في التنظيم المدرسي بل تعدت ذلك إلى اكتشاف ضعاف العقول وتوجيه العناية بهم وكذلك في دراسة عوامل التشرذم والإجرام وكذلك في مجال الصناعة والإنتاج والتوجيه المهني والتعليمي.

وإذا أردنا أن نناقش فائدة حركة القياس العقلي بالنسبة للتنظيم المدرسي فإنه يجدر بنا أن نبدأ في دراسة حال المدارس المصرية بالنسبة إلى هذه النقطة ونسأل : هل المدارس المصرية تسير على مبدأ تقسيم التلاميذ إلى فرق وفصول ؟ وإذا كانت تطبق هذه الناحية فما هي الأسس التي تسير عليها ؟ ... سنحاول فيما يلي مناقشة بعض الأسس التي يمكن أن نجدها في بعض المدارس :

أولاً : بعض المدارس تقسم التلاميذ إلى فصول على أساس العمر الزمني فتضع كبار التلاميذ في فصل والمتوسطين في فصل والصغار في فصل . ولكن العيب في مثل هذا التقسيم هو أننا نجمع الأذكاء من التلاميذ مع الأغبياء أي أننا نجمع بين مستويات عقلية متباينة وبذلك تصبح المجموعة غير متجانسة ولا منسجمة .

ثانياً : بعض المدارس تقسم التلاميذ إلى فصول على أساس الدرجات في الامتحان أي على أساس المستوى التحصيلي ويمكن من السهل أن نقصد هذا النظام إذ ربما يوجد عندنا تلميذان كل منهما عمره الدراسي عشر سنوات ولكن أحدهما غبي جداً وعمره الزمني أربعة عشرة سنة في حين الآخر ذكي جداً وعمره الزمني ثمان سنوات ، ومن العيب أن نجمع بينهما في فصل واحد .

ونحن إذا أردنا أن نقسم التلاميذ إلى فرق وفصول لنحقق مبدأ الوصول إلى تكوين مجموعات منسجمة ومتجانسة من التلاميذ فيمكننا أن نتبع التقسيم الآتي والذي جاء نتيجة للاستفادة من حركة القياس العقلي وهو :

أولاً نقسم مجموع التلاميذ إلى فئات حسب العمر الزمني ثم بعد ذلك نقسم

هذه الفئات إلى فصول حسب العمر العقلي أو نسبة الذكاء وبذلك نحصل على مجموعات متجانسة من التلاميذ في مستوى ذكائها وفي نموها العقلي وفي أعمارها الزمنية . ويمكننا أن نضع لكل مجموعة ما يناسبها من المواد الدراسية وما يناسبها من طرق التدريس .

قياس الذكاء واستخدامه في توجيه التلاميذ للأنواع المختلفة من التعليم :

عندنا في المدارس المصرية أنواع مختلفة من التعليم نجدها في رياض الأطفال والمدارس الإلزامية والأولية والمدارس الابتدائية والثانوية والمتوسطة للزراعة أو التجارة أو الصناعة والجامعة والمدارس العليا ، ومن الواضح أن نقول أن كل نوع من هذه المدارس يتطلب مستوى عقلياً خاصاً فضعاف العقول مثلاً لا يصلحون لنوع التعليم الذي يوجد بالمدارس الابتدائية وكذلك التلاميذ الأغبياء لا يصلحون للدراسة العالية بل أنهم سوف لا يصلون بحال إلى مرحلتها . ولقد دلت بعض الأبحاث العلمية على النتائج الآتية : (١)

التلميذ الذي نسبة ذكائه من ٧٠ - ٨٠ يكون متأخراً في التعليم الابتدائي والتلميذ الذي نسبته ذكائه من ٨٠ - ٩٠ يمر في التعليم الابتدائي في مدة أقل من الفئة الأولى ويرجح ألا يمر في التعليم الثانوي .
والذي نسبة ذكائه من ٩٠ - ١١٠ وهو من العاديين يمر في الابتدائي بسهولة وفي الثانوي بصعوبة .

والذي نسبة ذكائه من ١١٠ - ١٢٠ يمر في الثانوي بسهولة .
والذي نسبة ذكائه فوق ١٢٠ يسهل عليه الدراسة بالجامعة .
وهكذا نجد أن حركة القياس العقلي تجعل من المدرس شخصاً قادراً على أن يوجه التلاميذ حسب مستواهم العقلي وحسب نسبة ذكائهم إلى ما يناسبهم

(١) محاضرات الأستاذ سماعيل بك القباني على طلبة معهد التربية العالي سنة ١٩٣٩ .

من أنواع التعليم التي هم أكثر ما يصلحون لها وبهذا يتمكن من توفير كثير من الجهد والمال .

ولامعنى أن طالبا يتشبهت بالدراسة في الجامعة رغم تكرار رسوبه لضعف مستواه العقلي في حين أنه يناسبه تماما المدارس المتوسطة الزراعية أو التجارية .

الفروق الفردية

من حيث القدرة العامة والقدرات الخاصة

من اتجاهات التربية الحديثة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ Individual Differences فليس التلاميذ جميعهم سواسية وإنما هم يختلفون في أشياء كثيرة جداً ، فيبينهم اختلافات جسمية وعقلية ومزاجية واقتصادية وخلقية واجتماعية حتى أن البعض يقول أن التلاميذ يختلفون فيما بينهم كاختلافهم في بصمات أصابعهم .

ولو حظت الفروق الفردية أول ما لوحظت في ناحية بعيدة عن علم النفس وهي ناحية الفلك ، فقد حدث أن تأهبت مرصد انجلترا لرصد نجم من النجوم ولو حظ أن موظفاً في أحد المراصد قد عين مكان النجم في غير موضعه فأبعد من المرصد ثم عملت احتياطات دقيقة لملاحظة النجم في المرة التالية ولكن تملكهم الدهشة لاختلاف الراصدين في تعيين موضع النجم .

واتضح فيما بعد ، لأول مرة ، أن هناك ما يسمى بالمعادلة الشخصية Personal Equation أى أن كل شخص له معادلة خاصة به وأن الأشخاص يجب أن يعمل حساب فروقهم الشخصية في ملاحظة النجوم .

ونحن نعلم أن كاتل Cattell حينما ترك معمل لاينزج وبعد أن زار جولدتون Galton في إنجلترا تأثر بدراسته في ناحية الفروق الفردية فلما وصل الى أمريكا اعتنى بهذه الدراسة حتى نال موضوع الفروق الفردية عناية كبيرة وتقدماً واسعاً في أمريكا .

ولدراسة الفروق الفردية الآن ناحية إحصائية Statistical أى تتبع علم الإحصاء ، وعلى أساس هذه الناحية أمكن القول أن أى صفة من الصفات إذا راعيناها فى مجموعة كبيرة من الناس غير منتقاة unselected نجد أنها تتوزع فى تواترها حسب ما يعرف بالمنحنى العادى Normal Curve أو منحنى الاحتمالات Curve of Probability أو منحنى الجرس Bell Curve أو منحنى جارس Gaus Curve . فإذا أخذنا مثلاً صفة الطول فى ألف من الرجال غير المنتقين نجد أن ١٪ منهم قصير جداً ، ١٪ طويل جداً ، وحوالى ٦٠٪ منهم متوسطون ، والباقيون ١٩٪ فوق المتوسط ، و ١٩٪ دون المتوسط ، وهكذا نقول إنهم موزعون حسب المنحنى العادى .

الفروق الفردية فى القدرة العامة : General Ability

ومعنى هذا فى لغة سبيرمان Spearman أن هناك فروقا بين الأفراد بخصوص العامل العام General Factor وهو ذلك العامل الذى نقيسه باختبارات الذكاء التى تعطينا العمر العقلى ونسبة الذكاء .

والأفراد يختلفون فى نسب ذكائهم بل إنهم فى توزيعهم يتبعون المنحنى العادى أى أن ١٪ من المجموع نسبة ذكائهم أقل من نسبة ذكاء ٧٠ ، ٥٪ من ٧٠ إلى ٨٠ ، ١٤٪ من ٨٠ إلى ٩٠ ، ٦٠٪ من ٩٠ إلى ١١٠ ، ١٤٪ من ١١٠ إلى ١٢٠ ، ٥٪ من ١٢٠ إلى ١٤٠ ، ١٪ فوق ١٤٠ .

والتلاميذ الذين نسبة ذكائهم ٧٠ فأقل ، هم ضعاف العقول الذين يجب أن يوضعوا فى معاهد خاصة لضعاف العقول يتعلمون فيها حسب نسبة ذكائهم ونموهم العقلى حيث أنهم لا يصلحون للتعليم الإلزامى أو رياض الأطفال .

والذين نسبة ذكائهم من ٧٠ إلى ٨٠ وهؤلاء هم الأغنياء جداً ، وهم الذين يتكرر رسوبهم فى جميع الفرق تقريبا ، وهم كبار السن فى المدارس الابتدائية ،

وهم ينفرون من الدراسة ويشاكسون زملاءهم ومدرسيهم ويعملون على
الاخلال بالنظام .

والذين نسبة ذكائهم من ٨٠ إلى ٩٠ وهم أصحاب الذكاء دون المتوسط ،
يحتاجون إلى عناية بالمدارس الابتدائية ويمكن تعليمهم الموضوعات الأساسية
في المنهج باستعمال وسائل الإيضاح الحسية .

والذين نسبة ذكائهم من ٩٠ إلى ١١٠ وهم المتوسطون في الذكاء ، تلائمهم
المناهج العادية ويدرسون مرحلة الابتدائي بسهولة ، ويصلحون للتعليم الأولي
الراقي أو الصناعي أو الزراعي أو التجاري المتوسط ، ويتعثر كثير منهم في التعليم
الثانوي خصوصاً من منهم نسبة ذكائه أقل من ١٠٠ .

والذين نسبة ذكائهم من ١١٠ إلى ١٢٠ وذكاؤهم فوق المتوسط ، وعملهم
المدرسي فوق المتوسط ، يقبلون برغبة على الدروس ، ويتمون المنهج في أقل من
زمناه ، وهم تلاميذ المدارس الثانوية الناجحين .

والذين نسبة ذكائهم من ١٢٠ إلى ١٤٠ فهم شديداً في الذكاء ، متفوقون تفوقاً
ظاهراً في الدراسة ، لا يجدون الغذاء الكافي لعقولهم في الدروس العادية ، ويتمكنون
من دراسة منهج الخمس سنوات في ثلاثة سنوات فقط ، ويمكن القفز بهم في
النقل من غير خطر ، ويتمكنون من الحصول على أرقى الدراسات العلمية .

والذين نسبة ذكائهم أكثر من ١٤٠ هؤلاء هم النوابغ ، وعددهم لا يكثر
عن ثلاثة أو أربعة في الألف ، ويستحسن أن يحصلوا على دراساتهم في معاهد
خاصة على نظام خاص ، وكثير منهم يتمكن من الحصول على درجة الدكتوراه
وهو في سن لا يتجاوز العشرين سنه .

الفروق الفردية في القدرات الخاصة :

وهي تلك الفروق التي توجد بين الأفراد بالنسبة إلى العوامل الطائفية
Group Factors وقد تمكن سـيرمان وتلاميذه من أن يكتشفوا عدة

عوامل طائفية هي الأساس العلمي لما نسميها بالقدرات الخاصة Special Abilities وهذه القدرات الخاصة هي (١).

- | | |
|-------------------|---------------------------------|
| Verbal Ability | ١ - القدرة اللفظية |
| Mathematical | ٢ - القدرة العددية أو الحسابية |
| Mnsical | ٣ - القدرة الموسيقية |
| Mechanical | ٤ - القدرة الميكانيكية |
| Logical | ٥ - القدرة المنطقية |
| Visual perception | ٦ - القدرة على التصور البصرى |
| Memory | ٧ - القدرة فى بعض أنواع الذاكرة |
| Artstic | ٨ - القدرة الفنية |

ومما يذكر أن كوكس Cox هو الذى اكتشف العامل الطائفي الميكانيكي واكتشف ستيفنسن Stevenson العامل الطائفي اللغوي، وكان للعلماء المصريين نصيب فى هذا المجال فاكشف الدكتور عبد العزيز القوصى عامل التصور البصرى .

وقد وجد أن هناك فروقا بين الأشخاص بخصوص هذه القدرات الخاصة، وبصرف النظر عما عندهم من العامل العام، فقد يكون هناك شخص عنده عامل عام قوى وعامل موسيقى قوى فينبغ ويتسكى فى المجال الموسيقى، وربما يكون هناك شخص عنده قدرة خاصة عددية فى حين أن عنده عامل عام دون المتوسط وهذا الشخص لا ينتظر له النبوغ ولكنه فى الوقت نفسه يمكنه أن يستغل قدرته الخاصة بالشكل الذى ينفعه فى الحياة .

(١) محاضرات الدكتور القوصى على طلبة معهد التربية العالى سنة ١٩٣٧ .

وهنا نلمس أن دراسة الفروق الفردية في القدرة العامة والقدرات الخاصة متصلة اتصالاً كبيراً بالتوجيه التعليمي (أى إلى أنواع التعليم المختلفة) والتوجيه المهني (أى إلى أنواع الحرف المختلفة) .

الميل والاهتمام

وعلاقتها بالنشاط والفاعلية

درسنا في باب التعلم أن ضمن أسس التعلم أساس الدافع والميل والاهتمام ، ودرسنا أيضاً من ضمن الأسس أن يهاجم الطفل المشكلة مهاجمة نشيطة ، ونلاحظ أن هناك ارتباط كبير بين هذين الأساسين ، فحيث لا يوجد دافع ولا ميل ولا اهتمام بموضوع ما ، لا ننتظر أن يكون هناك نشاط وفاعلية في تعلمه ، بينما نشعر أن الموضوع الذي يندفع التلاميذ إليه وإلى دراسته بميولهم الخاصة يكون انتباههم إليه انتباهاً تلقائياً مصحوباً بنشاط وفاعلية أكيدة ، كما نجد ذلك واضحاً في طريقة دكرولى Decroly الحديثة المبنية على مراكز الاهتمام عند الأطفال Centres of Interests ومثلها الأطعمة وأنواع اللعب والمسكن والرحلات الخ .

وسبق أن قلنا إنه إذا لم يكن هناك حافز فلا يمكن أن يكون هناك تعلم ، ولذلك نرى أن نجاح طريقة المشروعات يتوقف على النشاط والفاعلية عند التلاميذ الناشئة عن اختيارهم المشروع الذي يميلون إليه ويقبلون على دراسته باهتمام وهذا خلاف ما نجده في الطرق التقليدية القديمة في المدارس حيث يفرض على الأطفال موضوعات لا تتصل بميولهم وبذلك يكون موقفهم نحو هذه الموضوعات موقفاً سلبياً محضاً ، موقفاً ليس فيه نشاط ولا فاعلية من جهة التلاميذ أنفسهم ولذلك نجدهم غالباً لا يستفيدون بمثل ما يستفيدونه إذا بنيت الموضوعات على أساس ميول الأطفال حتى نضمن أنهم سيقبلون على دراستها بنشاط وفاعلية تجعل عملية التعلم عملية ثابتة مهضومة لها فائدتها الحقة .

والميول قسمان : ميول تأتي من الداخل وأخرى تفرضها الظروف الخارجية ، والميول التي من الداخل إما أن تكون موروثة كالغرائز والميول الفطرية العامة ، وإما مكتسبة مثل العواطف والاتجاهات العقلية المختلفة ، وفي الغالب نجد أن الميول المكتسبة لو دققنا في بحثها لوجدنا أن لها أصلا وراثيا . والميول التي تأتي من الخارج مثلها الثواب والعقاب والرغبة في النجاح في الامتحانات . ومن الواضح أن الميول التي من الداخل يصحبها نشاط وفاعلية حقيقية أكثر من التي نجدها في الميول المفروضة من الخارج . وعلى المدرس أن يعنى ما أمكن بمسألة الميل والاهتمام التي عند تلاميذه لأننا لو ضمنا ميول الأطفال لسهل علينا أن نراهم يقومون بعملية التعليم في نشاط وفاعلية نحن أحوج ما نكون إليها في إخراج أجيال نافعة في الحياة المستقبلية .

مشكلة التأخر الدراسي

School Retardation

هذه المشكلة أصبح ينظر إليها نظرة علمية دقيقة تختلف عن تلك النظرات التي يبديها أولياء الأمور إذا ما تأخر أولادهم في المدارس فإنهم كثيرا ما يقولون إن المدرسة والمدرسين هم المسئولون عن وسوب أولادهم ، وطبعاً هم لهم عذر في هذا فهم ليسوا على علم بالفروق الفردية بين التلاميذ وكثيراً ما يحكم الأشخاص بل المدرسين منهم أن التلميذ يعتبر متأخراً في الدراسة إذا ما تكرر رسوبه في السنوات الدراسية ، وهذا أيضاً ربما يكون حكماً خاطئاً فقد يكون هذا التلميذ دخل المدرسة في سن صغيرة جداً فرسوبه سنة أو سنتين أو ثلاثة لا يجعله أمام الدراسة العلمية متأخراً في الدراسة بل إن هناك تلاميذ ينجحون سنة بعد أخرى ومع ذلك ففي نظر البحث العلمي يعتبرون متأخرين دراسياً . وأمام هذه المواقف، إذا أردنا أن ندرس هذه المشكلة دراسة علمية دقيقة يجب أن نكون على علم بالأمور الآتية :

١ - يجب أن نعرف الأعمار العقلية للتلاميذ، وهي التي تحددها اختبارات الذكاء المعروفة، ونعرف أيضا نسبة ذكائهم.

٢ - يجب أن نعرف العمر الزمني للتلاميذ وهي عبارة عن الأعمار الحقيقية المأخوذة من شهادات الميلاد.

٣ - يجب أن نعرف العمر الدراسي ويمكن الحصول عليه بما يسمى الاختبارات التحصيلية المقننة Standardized Tests.

ولكن لعدم وجود مثل هذه الاختبارات في مصر لابد لنا أن نعرف شيئا عن :

٤ - الأعمار المتوسطة في كل فرقة دراسية . ولقد وجدت من الأبحاث التي أجراها اسماعيل بك القباني أن السنة الأولى الابتدائية عمرها المتوسط ٨ سنوات والثانية ٩ ، والثالثة ١١ والرابعة ١٢

وهنا إذا أردنا أن نحلل حالات التأخر الدراسي نجدنا أمام ناحيتين الناحية الأولى وهي أن نخرج لكل تلميذ ما نسميه بنسبة الانتاج^(١) Accomplishment

Quotient (A.Q.) وهي عبارة عن $\frac{\text{العمر الدراسي}}{\text{العمر العقلي}} \times ١٠٠$ وهذه النسبة تدلنا هل

التلميذ يستغل جميع قواه العقلية في التحصيل أم لا، ولكن Terman حينما أراد محارلة تطبيق هذه النسبة في بحث له على ٢٧ تلميذا من النوابع الذين نسبة ذكائهم فوق ١٤٠ وجد أن ٦٤٪ يقعون في سنواتهم الدراسية المناسبة لأعمارهم العقلية، ١٧٪ متأخرون سنة واحدة، ٢٣٪ متأخرون سنتين، ٢٥٪ متأخرون ثلاث سنين، ١٢٪ تأخروا أربع سنوات، ٦٪ تأخروا خمس سنوات.

(١) القربة الحديثة للمسبو بوفيه ص ٤٢ . وأحيانا تسمى Achievement Ratio .

هذه النتيجة جعلت كثيرا من العلماء لا يأخذون بطريقة حساب نسبة الانتاج في اكتشاف التأخر الدراسي . ولذلك يأخذون بالنسبة الدراسية Educational Quotient (E.Q.) وهى عبارة عن $\frac{\text{العمر الدراسي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$ وهذه تدل عما إذا كان التلميذ فى مستوى دراسى يناسب المستوى الدراسى المتوسط لعمره الزمنى ، وفعلًا عملت لذلك جداول يمكن بها أن نعرف مقدار التأخر على أساس نسبة الدراسة هذه . وحيث أنه لا يوجد عندنا فى مصر اختبارات تحصيلية فيمكننا نحن المدرسون أن ندرس التأخر الدراسى على أساس مقارنة عمر التلميذ بالأعمار المتوسطة لكل فرقة دراسية .

وهناك ما يسمى بالبروفيل الدراسى Educattional Profile وهو يبين التأخر الدراسى فى المواد المختلفة فى جدول يذكر فيه العمر الزمنى والعمر العقلى والعمر الدراسى المتوسط ثم الأعمار الدراسية فى كل مادة على حدة حتى يمكن أن نكتشف ضعف التلميذ العام أو ضعفه الخاص بمادة واحدة .

عوامل التأخر الدراسى وأسبابه :

١ - العوامل العقلية وأهمها التأخر العقلى وضعف الذاكرة وضعف القدرات الخاصة اللازمة فى بعض المواد .

٢ - اتجاهات عقلية وعوامل وجدانية ومزاجية مثل ضعف الثقة بالنفس أو الكراهية لمادة أو شخص أو البطء فى التحصيل .

٣ - عوامل جسمانية ومنها الأنيميا وضعف السمع والبصر .

٤ - عوامل بيئية منها كثرة التغيب عن الدراسة أو الانتقال من مدرسة إلى مدرسة أو الهرب من المدرسة بسبب المغريات كالسينما ، ومنها فساد المنزل . ومن السهل جداً على كل مدرس أن يلمس العوامل التى تسبب التأخر الدراسى سواء الخاصة منها بحالة التلميذ العقلية ومستوى ذكائه ، أو الخاصة ببيئته المنزلية

كالمشاكل التي تنشأ بين الوالدين مثل الطلاق، أو عدم استعداد المنزل لهذا كرهة
 التلميذ، أو تكليف التلميذ أداء خدمات تجعله يهمل المذاكرة، أو الأصدقاء، أو
 العوامل التي توجد في المدرسة مثل عدم وجود المدرسين الأكفاء في مادة
 معينة، أو كراهية التلميذ لمدرس خاص، وكذلك عوامل أخرى منها مرض التلميذ
 أو تغيبه. ويرى بيرت Burt أن أهم عوامل التأخر الدراسي هي عوامل نفسية
 قبل كل شيء.

ويعتبر Educational Profile من الوسائل التي يمكن استخدامها في
 التعرف على القدرات العقلية والمعرفية للطفل، حيث يلاحظ في اختبار هذا
 الاختبار عدة جوانب من القدرات العقلية، إلا أن أهم الجوانب التي يلاحظها
 في هذا الاختبار هي:

١- القدرة على فهم الكلمات والتعابير، حيث يلاحظ في هذا الاختبار
 عدة جوانب من القدرات العقلية، إلا أن أهم الجوانب التي يلاحظها
 في هذا الاختبار هي:

٢- القدرة على فهم الكلمات والتعابير، حيث يلاحظ في هذا الاختبار
 عدة جوانب من القدرات العقلية، إلا أن أهم الجوانب التي يلاحظها
 في هذا الاختبار هي:

٣- القدرة على فهم الكلمات والتعابير، حيث يلاحظ في هذا الاختبار
 عدة جوانب من القدرات العقلية، إلا أن أهم الجوانب التي يلاحظها
 في هذا الاختبار هي:

٤- القدرة على فهم الكلمات والتعابير، حيث يلاحظ في هذا الاختبار
 عدة جوانب من القدرات العقلية، إلا أن أهم الجوانب التي يلاحظها
 في هذا الاختبار هي:

الباب الخامس

الفرد والبيئة

التفاعل بين الفرد والبيئة :

لو نظرنا إلى طبيعة الأطفال منذ الولادة لرأينا أن الطفل يأتي إلى هذا العالم، أو بعبارة أخرى يأتي إلى البيئة التي يعيش فيها، وهو مجموعة من الغرائز والاستعدادات والميول وفي نفس الوقت نجده مزودا ببعض الحواس التي بالرغم من ضعفها تبدأ عملها مباشرة عن طريق التأثير والتفاعل مع البيئة، ومن الغريب أن الطفل لا يتمكن من الحياة إلا عن طريق التفاعل بين غرائزه ودوافعه وبين البيئة التي يعيش فيها حيث أنها هي الكفيلة بأن تحقق له حاجاته التي بدونها تتعرض حياته للهلاك والفناء، وإذن فالتفاعل بين الفرد والبيئة حقيقة واقعة ملموسة نراها في كل وقت.

الاستطلاع ووظيفته في الحصول على المعرفة والقدرة على التحكم في البيئة :

من أهم الغرائز التي بها تتحقق عملية التفاعل بين الفرد والبيئة غريزة الاستطلاع التي تدفع الفرد لأن يتصل بما في البيئة من أشياء يلمس بعضها ويتذوق الأخرى ويتعمق أحيانا في الوصول إلى أسرار ما يحيط به من أشياء في البيئة التي يعيش فيها. ولكننا نلاحظ أن عند الطفل مرونة هي التي تساعد على التعلم ثم هو في الوقت نفسه يتمتع بفترة طويلة من الطفولة، وغريزة الاستطلاع مع طول مدة الطفولة والمرونة هي التي تجعل الطفل يحصل على

المعرفة ، وعن طريق المعرفة وقدرة الطفل على الاستفادة من خبراته السابقة يصبح بذلك قادراً على التحكم في ظروف البيئة المحيطة به بما يتناسب ومقتضيات حاجاته المختلفة.

أثر زيادة المعرفة في القدرة على الفاعلية :

الطفل نشيط وعنده فاعلية طبيعية نراها ونلمسها في لعبة وفي كيفية اتصاله بما في البيئة من أشياء ، ومن اتصاله بالبيئة يحصل على المعرفة ويفهم الأشياء ويجعلها مراكز تتجمع حولها معلومات أي يجعلها مراكز تتكون حولها ما يسمى بالمجمعات العقلية Apperception Masses وهي تساعد على زيادة الفهم والتعمق ، وزيادة الفهم تجعل الفرد قادراً على زيادة الفاعلية نتيجة ربط الأشياء بعضها ببعض ونتيجة الشعور بالنجاح في فهم ومعرفة ما يحيط به من أسرار البيئة . والنجاح والفهم يدفعان الإنسان دائماً إلى التحمس وبذل جهد ونشاط وفاعلية أكثر فأكثر.

العلاقة البيولوجية بين الفرد والبيئة :

نحن نقصد بالبيئة كل شيء يحيط بالسكان الحي ويمكن أن نميز عدة نواحي مختلفة من البيئة فهناك الناحية المادية physical والناحية البيولوجية Biological والناحية النفسية Psychological والناحية الثقافية Cultural^(١).

ومن الأمور الواضحة جداً تلك العلاقة البيولوجية الكائنة بين الفرد والبيئة فالطفل الصغير لا يمكنه الإبقاء على حياته إلا إذا حصل من البيئة على عناصر تعتبر ضرورية جداً لاستمرار حياته مثال ذلك الغذاء والهواء والماء والملبس والسكن الخ . وسبق أن ذكرنا أن غرائز الإنسان وحواسه وما عنده من ذكاء كل ذلك يساعد الإنسان على الحصول على حاجاته من البيئة خصوصاً تلك الحاجات التي تضمن له الحياة .

(1) Good, Dictionary of Education, 1945, P. 152.

العلاقة السيكولوجية بين الفرد والبيئة:

ذكرنا أن كل ما حول الطفل يعتبر ضمن البيئة ولا شك أن الحياة النفسية عند الطفل تتحدد عن طريق غرائزه واستعداداته وميوله من جهة ثم عن طريق تفاعل هذه الغرائز والاستعدادات بالبيئة المحيطة به من جهة أخرى وبالشكل الذي به تتكون ما نسميها بالآنا أو الذات The Ego عند الطفل ، وهي عبارة عن الحياة النفسية الشعورية والتي تراعى العرف والتقاليد والدين والأخلاق والقانون .

ناحية أخرى هامة هي أن الذات العليا The Super Ego عند الطفل تتكون من الوسط المنزلي وما يسود البيت من التقاليد ومن الأوامر والنواهي التي يفرضها الأب والأم في المنزل ونحن نعلم أن للذات العليا تأثيرا كبيرا على حياة الطفل حينما يكبر ولهذا يعني كثير من المربين بفترة الخمس سنوات الأولى من حياة الطفل حيث فيها تتكون الأسس الهامة لاتجاهاته النفسية فيما بعد .

وكثيرا ما تكون ظروف البيئة قاسية على الفرد فتسبب له الكبت والاضطرابات النفسية أو الأمراض العصبية أو أمراض الجنون ومثال ذلك ما نراه من تعقد ظروف المدنية وما فيها من المنافسات الحادة التي تجعل بعض الأفراد ينحرفون نفسيا نتيجة لعدم قدرتهم على أحداث التوافق بينهم وبين المجتمع الذي يعيشون فيه .

بناء المناهج وطرق الدراسة على عناصر البيئة :

تتجه التربية الحديثة إلى مساعدة الطفل على النمو واكتشاف مواهبه واستعداداته والعمل على انسجامة مع المجتمع ، وإن اتخاذ عناصر البيئة أساسا لبناء المناهج وطرق الدراسة هو المسلك الطبيعي لإحداث النمو ومراعاة الاستعدادات والكشف عن المواهب بشكل طبيعي لاتصنع فيه ، فضلا عن أن هذا هو السبيل الذي به تتحقق فكرة السير في التعليم من السهل إلى الصعب ومن

المعلوم الى المجهول ومن البسيط الى المعقد وتتكون بهذه الطريقة المجمعات العقلية التي تزيد التلميذ فهما على فهم وتجعله أكثر استعدادا للتعلم والبحث، ولا ننس أن نذكر أن بناء المناهج وطرق الدراسة على عناصر البيئة تضمن إشباع ميول الأطفال كما تضمن إقبالهم على العمل بحماس ونشاط وفاعلية . وتجعل التلميذ يمارس كيف يكون فردا في المجتمع يبحث مظاهره ومشاكله وطرق إصلاحه ، ويمكن أن ينتقل التلميذ بعد دراسته لبيئته الى دراسة بيئات مشابهة ثم الى دراسة بيئات أخرى مخالفة لبيئته .

الجولات والرحلات التي يقصد بها دراسة البيئة :

دراسة البيئة تأتي عن طريق الاتصال المباشر بها وأحسن طريق لهذا الاتصال يكون بواسطة الجولات والرحلات، ومعنى هذا هو خروج المدرسة الى المجتمع حيث تنبنى الدراسة على الحياة الواقعية وأنواع النشاط فيها ، وهنا طبعا لا نجد أثرا للدراسة الشكلية القائمة على حفظ ألفاظ خامدة بل إن الذي نجده هنا هو الاتصال المباشر بالبيئة ، والتعلم وكسب الخبرة عن طريق الممارسة الفعلية لمظاهر نشاط المجتمع .

ويجب ألا تكون الجولات والرحلات من النوع الخاطف الذي نراه عندنا بالمدارس بل تكون على شكل معسكرات دراسية تستغرق الوقت الكافي لها وتوضع لها خطط مفصلة حسب تفكير سابق .

دراسة عملية للبيئة لبيان ما يمكن إدخاله في المنهج من عناصر البيئة المحلية :

يمكن بسهولة أن نقسم في القطر المصري ثلاث بيئات مختلفة هي البيئة الزراعية في منطقة مثل شبين الكوم والبيئة الصناعية في مدينة كالحلة الكبرى والبيئة التجارية في مدينة كالإسكندرية ، وهناك بيئات أخرى غير هذه مثل البيئة الصحراوية والبيئة الساحلية البحرية .. الخ ، ومن السهل جداً أن نصل إلى عناصر في كل بيئة تصلح لأن تدخل في منهج الدراسة ، ومثال ذلك أن

مادة مثل الفلاحة يجب أن يكون لها مركز ممتاز في منهاج البيئة الزراعية كذلك دراسة الصناعات الزراعية التي تفيد الفلاح وكذلك دراسة النواحي الصحية ودراسة كل المشا كل التي يصادفها أهل القرى ، أما منهج البيئة الصناعية فيجب أن يعنى بالأشغال اليدوية والكيمياء والطبيعة والميكانيكا وكل ماله صلة بالصناعات الموجودة وكذلك ناحية العناية الصحية ودراسة المشا كل التي تقابل آلاف العمال بخصوص المساكن والطعام ووقت الفراغ، أما في البيئة التجارية فنجد أن مادة الحساب ومسك الدفاتر ودراسة الواردات والصادرات الى آخره مما يجب أن يعنى به في منهاج البيئات التجارية .

إقامة معسكرات دراسية الغرض منها التدرب على دراسة البيئة :

سبق أن ذكرنا ألا تكون الجولات والرحلات من النوع الخاطف السريع الذي لا يفيد بل الواجب هو إقامة معسكرات دراسية لها خطة موضوعة ووقت كاف للدراسة ، كما يجب التفكير في النواحي المختلفة التي سيستجده التلاميذ إلى دراستها (١) ، كما يجب أن يقسم التلاميذ أنفسهم إلى مجموعات كل منها يقوم بدراسة ناحية من النواحي ، فإذا أردنا أن ندرس بيئة قرية من قرى القطر المصرى فيجب أن تقوم مجموعة من التلاميذ بدراسة نظام المباني في القرية من جهة تخطيطها وعددها ونوعها وكفاياتها الصحية وأدائها للأغراض الموضوعة لها .. الخ ، كما يمكن أن تقوم مجموعة أخرى بدراسة الناحية الزراعية في القرية من ناحية أنواع الزراعات ومساحاتها وطرق الري والحراث والحصاد وآفات الزراعة ومقاومتها .. الخ ، كما يمكن لمجموعة ثالثة أن تدرس الناحية الإدارية في القرية فتسأل عن واجبات العمدة والمشايخ وشيوخ الخفرام والخفرام والصراف وحلاق الصحة والمأذون وكيف يتم الانسجام بين الإدارة في القرية والإدارة في النقطة أو المركز أو المديرية .. الخ ، كما تدرس مجموعة رابعة المشا كل الهامة

(1) Olson, School and Community, P. 229.

التي تقابل الفلاح من ناحية الأمراض المتوطنة أو ناحية الانكباب على
المخدرات أو ناحية الجهل والاعتقاد في الخرافات أو ناحية الفقر والفاقة... الخ،
وفي خلال هذه الدراسات يجب أن يكتب التلاميذ تقارير مفصلة عن نواحي
نشاطهم ثم عليهم أن يجتمعوا لمناقشة هذه التقارير ودراستها دراسة وافية .
ولقد قامت مدرسة الأورمان النموذجية بعمل معسكر دراسي في أحد
مراكز مديرية الفيوم غرضه التدريب على دراسة البيئة وقد نجح المعسكر نجاحاً
ملحوظاً بل إن التلاميذ قد استفادوا في كل نواحي الدراسة بشكل يدعو
القائمين على التربية أن يكثرُوا من مثل هذه المعسكرات لأهميتها البالغة في تحقيق
كثير من الاتجاهات الحديثة في التربية .

وفي تطبيق هذا الاتجاه بمدارسنا المصرية يمكن الاستفادة من نظام
الكشافة والجوالة الموجود حالياً مع توسيعه وتنظيمه بحيث يقابل الأغراض
التي ننشدها من اتصال التلميذ بالبيئة اتصالاً مباشراً فعلاً يكسبه الخبرة الحقيقية
التي يحصل عليها بنفسه وبنشاطه الذاتي .

الباب السادس

الطفل كمواطن

The Child as a Citizen

صفات المواطن الصالح :

لا شك أن التربية تهدف في كل بلد من البلاد إلى تكوين المواطن الصالح، ولكن البلاد المختلفة والدول المختلفة والأوطان المختلفة لها نظم سياسية واجتماعية واقتصادية مختلفة، فهناك الرأسمالية والشيوعية والاشتراكية وهناك النظام الملكي الدستوري والنظام الجمهوري الديموقراطي والنظام الديكتاتوري، وفي كل دولة من الدول وفي كل نوع من أنواع النظم السياسية أو الاقتصادية تهدف الدولة دائماً إلى تكوين المواطن الصالح تبعاً لحالتها ونظمها. وإذا أردنا أن نقف على الصفات التي تميز المواطن الصالح في الدولة يمكن أن نلخصها في النقاط الآتية :

- ١ - المواطن الصالح هو ذلك الشخص الذي على استعداد دائماً أن يضحي بنفسه وبأمواله وبكل ما يملك في سبيل الدولة وفي سبيل حفظ كيانه وسلامتها.
- ٢ - المواطن الصالح يجب أن يكون قادراً على القيام بعمل منتج كي يشارك زملاءه المواطنين الآخرين في القيام بما يتطلبه المجتمع الكبير في الدولة، ومعنى هذا أن المواطن الصالح يجب ألا يكون عالة ولا عاطلاً.
- ٣ - المواطن الصالح يجب أن يكون على استعداد تام للتعاون مع المواطنين الآخرين بخصوص تبادل المنفعة لكي يتم الانسجام بين الأفراد في الدولة.

٤ - المواطن الصالح يجب أن يكون قادراً على التفكير الصحيح الحر بحيث يتمكن من الوصول إلى أحسن الطرق التي تنفعه والتي تنفع المجتمع والدولة التي يعيش فيها .

٥ - المواطن الصالح يجب أن يكون على علم تام بنوع النظام الذي يعيش فيه من الوجهة السياسية والاقتصادية والاجتماعية وأن يفهم ويقتنع بوجاهة هذه النظم التي هي موجودة في الدولة .

٦ - المواطن الصالح هو الذي يمكن أن يصبح أباً أو أما صالحاً يكون أسرة هي خلية من خلايا المجتمع وينتج للدولة أبناءاً هم الذين سيحملون علم الجهاد في الدولة يوماً ما ،

٧ - المواطن الصالح هو ذلك الشخص الذي يتحمل المسئولية عن شجاعة وعنده استعداد لروح الزمالة والتعاون والتسامح مع الأفراد الآخرين في الدولة .

٨ - المواطن الصالح يكون قادراً على إسعاد نفسه وأهله وقادراً على أن يقوم بعمل نافع للدولة كما يكون قادراً على أن يسعد نفسه في وقت فراغه .

٩ - المواطن الصالح يعرف حقوقه في الدولة تماماً كما هو مستعد تماماً للقيام بالواجبات المفروضة عليه من الدولة .

أما المواطن العالمي فهو ذلك الشخص الذي فيه كل هذه الصفات السابقة ويوجهها نحو الوطن الأكبر وهو العالم بأسره غير متقيد بالأنظمة المختلفة في الدول المختلفة .

الديمقراطية كنظام للحياة :

أول ما قامت الديمقراطية رأيناها تظهر في أثينا Athens حيث كان الشعب يحكم نفسه بنفسه، ولكن انقرض هذا النظام وساد أوروبا في العصور الوسطى أنواع مختلفة من النظم الاستبدادية مثال النظام الملكي الاستبدادي والنظم

الاقطاعية التي تخدم أفراداً وتستعبد الباقين ، هذا بصرف النظر عن وجود النظام الديمقراطي الذي قال به الإسلام والذي كان ينادى بأن يكون الأمر شورى بين الناس جميعاً ، ولكن لم يظل الحال في أوروبا على الوضع الاستبدادي إذ قامت الثورة الفرنسية تنادى بحياة ديمقراطية فيها الحرية والمساواة والإخاء وأصبحت الديمقراطية نظاماً للحياة يشترك فيه جميع أفراد الشعب ولهذا النظام الديمقراطي صفات أهمها :

أولاً : أن يشترك جميع أفراد الشعب في تكوين الحكومة التي بدورها تحكم لصالح الشعب .

ثانياً : يقوم هذا النظام بواسطة الانتخابات الحرة التي تتكون على أساسها مجالس نيابية تناقش الحكومات وترسم لها طريق إسعاد الشعب .

ثالثاً : نظام يعترف بما يسمى بحقوق الإنسان وهي الحرية والمساواة والأخاء .

رابعاً : للفرد في النظام الديمقراطي حقوق يتمتع بها كما عليه واجبات يجب أن يؤديها .

وهذا النظام الديمقراطي، بعد الثورة الفرنسية ، أخذت به كثير من بلاد العالم المتمدين كإنجلترا وفرنسا وأمريكا وغيرها من البلاد .

الديموقراطية ونظام التعليم :

لقد وجد زعماء الحركة الديمقراطية في العالم ، وقت أن كانت هذه الحركة في مهدها ، أنه لا يمكنهم الإبقاء على هذا النظام ، إلا عن طريق واحد هو طريق التعليم ^(١) ولقد قالوا إن العامل الوحيد الذي يضمن لهذا النظام الاستمرار والحياة هو أن يكون كل فرد من أفراد الدولة على علم واقتناع بفائدة هذا النظام الديمقراطي ، وبذلك يتمكن الأفراد أنفسهم من الدفاع بل من الاستماتة في الدفاع عن هذا النظام .

(1) E. H. Wilds, Foundations of Modern Education, P. 409.

ولقد صحت هذا الاتجاه في البلاد الديمقراطية بعض الأفكار والمبادئ التربوية التي تأخذ سبيلها الآن إلى التحقيق ومن أهم هذه المبادئ :

١ - مبدأ تكافؤ الفرص : وهو يهدف إلى أن يتمتع جميع أطفال الدولة بفرص دخول المدارس ولا يمنعهم من ذلك فقر أو عوامل أخرى إذ لا تقر الديمقراطية النظم التي يكون فيها مدارس خاصة بالفقراء وأخرى خاصة بالأغنياء ، كما أن النظام الديمقراطي يرى أن يحصل جميع تلاميذ الشعب في المرحلة الأولى على قدر كاف من الثقافة بحيث تجعل لهم جميعاً اتجاهها واحداً ، حتى إذا ما تفرعوا بعد هذه المرحلة يكون بينهم جزء مشترك من التعليم يضمن لهم الانسجام والتفاهم .

٢ - مبدأ التعليم الإجباري : ترى الديمقراطية وجوب التعليم الإجباري لأنها بذلك تضمن أن كل فرد من أفراد الدولة أصبح قادراً على فهم ما عليه من المسؤوليات وعلى فهم الحياة الديمقراطية وعلى القيام بما يجعل هذه الحياة مستمرة وناجحة .

٣ - مبدأ المجانية في التعليم : ويتبع هذا النظام الديمقراطي نظام المجانية في التعليم في أغلب مراحله وذلك لضمان أن جميع الأفراد لا يحرمون بسبب الفارق الاقتصادي من الحصول على القدر الأدنى من الثقافة اللازم للمواطن الصالح .

٤ - مبدأ تعليم الكبار : وذلك بإنشاء مدارس خاصة يتعلم فيها الكبار ما يجعلهم مواطنين صالحين ، ويمكن أن نقول إن فكرة الجامعة الشعبية هي أيضاً في سبيل تحقيق هذا الاتجاه وكذلك فكرة العمل على نحو الأمية .

الديموقراطية والنظام المدرسي :

تأثر النظام المدرسي بالنظام الديمقراطي عن طريق الرأي القائل بوجوب أن تكون المدرسة وسطاً ديموقراطياً حقيقياً يتعلم فيه التلاميذ كيف تطبق العلاقات الديمقراطية تطبيقاً عملياً فالتعليم بواسطة التلقين لا يجدي نفعاً ويجب

أن يكون التعليم عن طريق العمل كما يجب أن يكسب التلميذ الخبرة الديمقراطية بواسطة الممارسة الفعلية .

وحيث تأخذ الديمقراطية بالحرية والمساواة والأخاء فيجب أن يظهر هذا في الوسط المدرسي ظهوراً جلياً عن طريق احترام شخصية التلميذ واحترام آرائه ومناقشاته وأن يكون لجميع التلاميذ نفس الحقوق وعليهم جميعاً نفس الواجبات وأن تكون المدرسة وسطاً فيه إخاء وحرية وتعاون ومساواة .

وتقوم الديمقراطية على فكرة احترام الآراء ، والرجوع إلى الأغلبية عند النزاع فيجب أن يمارس التلاميذ هذا النوع من المعاملة في حل مشكلاتهم التي تقابلهم في المدرسة .

وأحسن مظهر من المظاهر التي تجعل المدرسة وسطاً ديمقراطياً حقيقياً فكرة الحكم الذاتي في المدارس أي اشتراك التلاميذ في إدارة المدرسة بحيث يجعلون من المدرسة وسطاً اجتماعياً حقيقياً فيه جميع العلاقات الديمقراطية التي سوف يجدونها في المجتمع الكبير .

عوامل إعداد المواطن الصالح :

درسنا فيما سبق الصفات التي تميز المواطن الصالح في أي نظام من نظم الحكم ، كما درسنا ظهور الديمقراطية كنظام للحياة وكيف تأثر بها نظام التعليم وكيف أثرت في النظام المدرسي ، ونريد الآن أن نناقش العوامل التي تخرج لنا المواطن الصالح ، ويرى بعض المربين أن هناك عدة عوامل لو توفرت لأخرجت لنا مواطنين صالحين فهم تلك المميزات التي سبق أن ذكرناها . ولنلخص هذه العوامل فيما يأتي :

أولاً : المناهج وطرق التدريس :

أما بخصوص المناهج فإنه رؤى ضرورة أن تشمل على موضوعات لازمة

جداً للمواطن كأن يعرف بلاده وموقعها وأهميتها واقتصادياتها وظروفها السياسية، ولا بد له أن يعرف تاريخ تلك البلاد وكيف تطور منذ أقدم العصور، كما أن عليه أن يعرف نوع النظام الذي يسود بلاده، ولذلك نجد أنه من الضروري أن يكون في المنهج مواد الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية وأضيفت إليها مادة الألعاب الرياضية وذلك ليخرج التلاميذ أقوياء الجسم قادرين على القيام بمهمة الدفاع عن الوطن في الظروف التي تدعو إلى ذلك.

أما من جهة طريقة التدريس فإن طريقة الإملاء والتلقين وحفظ الكتب تجعل التلميذ دائماً في موقف سلبي منكش هياب ليست عنده قدرة لإبداء آرائه والتعبير عن ميوله ولذلك فإنها تنافي التمشي مع تكوين المواطن الصالح. ويجب أن تكون طرق التدريس داعية دائماً إلى إيقاظ قوى الأطفال واستعداداتهم والكشف عن مواهبهم كما تترك لهم الحرية في التعبير عن آرائهم وهذا هو ما نجده في طريقة المشروعات أو طريقة دالتون مثلاً.

ثانياً: النشاط الاجتماعي والأسر والحكم الذاتي :

كانت التربية تتجه قديماً إلى العناية بمادة الدرس كما كان الاتجاه نحو شحن المنهج بمختلف المواد التي كان ينظر إليها على أنها تقوى الملكات المختلفة فاللاتيني يقوى الذاكرة والحساب يقوى التفكير والرسم يقوى الخيال... وهكذا. وهذا هو ما كنا نجده فيما نسميه بالمدارس التقليدية القديمة Traditional Schools ثم أنقل الاهتمام إلى أن تركز بشكل قوى جداً على الطفل ونواحي استعداداته وهذا ما نجده في المدارس التي سميت بالمدارس التقدمية Progressive Schools ولكن وجد أخيراً أن الطفل لا يعيش في فراغ بل هو كائن اجتماعي فانتقل الاهتمام إلى الناحية الاجتماعية فيما نسميه الآن بمدارس المجتمع Community Schools وفيها تتجه العناية إلى تكوين الأفراد تكويناً يؤهلهم إلى أن يصبحوا أفراداً صالحين في المجتمع ومنسجمين مع أفرادهم^(١)، وهكذا يتبين لنا الاهتمام

(1) Olson, School and Community, P. 10.

الكبير بالنشاط الاجتماعي داخل المدرسة ولإبراز هذا النشاط بشكل منظم تتبع عدة طرق منها :

١ - نظام الأسرات: وهو ذلك النظام الذي به يقسم تلاميذ المدرسة بصرف النظر عن فروقهم في السن أو السنوات الدراسية أو فروقهم في الناحية الاقتصادية أو الناحية الاجتماعية ، الى عدد من الأسرات لكل منها مشرف من الاساتذة ورؤساء من التلاميذ ، وتقوم هذه الأسرات بمختلف نواحي النشاط الاجتماعي من حفلات الى رحلات الى كشف ، وكذلك النواحي الرياضية والمسابقات المختلفة ، وغير ذلك من أنواع النشاط الاجتماعي الذي يميل اليه أطفال الأسرة .

٢ - نظام الحكم الذاتي : وفيه نجد أن المدرسة يحكمها التلاميذ أنفسهم فتكون منهم جماعة لوضع النظم والقوانين وجماعة أخرى للإشراف على تنفيذ هذه النظم وجماعة ثالثة لتوقيع العقوبات على المخالفين ، وهكذا تصبح المدرسة وحدة ديمقراطية مصغرة يتدرب التلاميذ فيها على ممارسة النواحي التي سيقابلونها في المجتمع الأكبر . ومن ضمن هذه المدارس التي طبق فيها نظام الحكم الذاتي بنجاح مدرسة Homer Lane ومدرسة George Junior Republic ومدرسة Sill School City بأمريكا وإنجلترا^(١).

ثالثا : الجولات المحلية والرحلات :

أما فائدة الجولات المحلية فانها تجعل التلميذ يتصل اتصالاً مباشراً بالبيئة المحيطة به فيتعرف عليها وعلى النظام فيها وعلى أعمال سكانها وما يصادفهم من الصعوبات أو ما عندهم من المميزات فيدرس حالتهم الاقتصادية والاجتماعية وحالة الفقر والمرض والجهل ويفكر في الحلول التي يمكن أن تفيدهم كما يدرس حالة المواصلات ويدرس نظام المباني ويدرس نظام الشوارع والمقاهي ، ثم يتساءل

(١) محاضرات الاستاذ محمد حسين الخرنجي في طرق تدريس المواد الأدبية .

عن الممثلين لهذه المنطقة في المجالس البلدية مثلاً وعن أقرب الطرق لتوفير أسباب الراحة في هذه المنطقة وعلى هذا الوضع سيتصل اتصالاً مباشراً ببيئته المحلية ويدرسها دراسة عملية ويتعمق في دراستها بحيث يلم بجميع العوامل وبجميع العلاقات التي يترتب عليها فائدة هذه البيئة المحلية .

ويمكن أن تتسع هذه الجولات بشكل يجعل منها رحلات، وهذه الرحلات لازمة للمواطن الصالح فعن طريقها يمكنه أن يدرس بلاده بشكل أوسع فيذهب مثلاً إلى القاهرة ليرى فيها عاصمة البلاد ويرى النشاط الاقتصادي الكبير ويرى المجالس النيابية ودور الحكومة ويذهب إلى الإسكندرية ليرى فيها بلداً تجارياً لها جمر للتصدير والاستيراد ويذهب إلى المحلة الكبرى ليرى المصانع الكبيرة حيث يتجمع آلاف السكان الذين لهم حياتهم الخاصة ويذهب إلى الأقصر وإسوان ليرى مناطق تاريخية ومشروعات اقتصادية هائلة، وبهذا نجد أن مدارك المواطن الصالح تتسع عن طريق الرحلات ويتمكن من أن يعرف أنواع النشاط السياسي والاقتصادي والاجتماعي الذي يحيط ببلاده .

رابعاً - التعليق على الحوادث الجارية :

وهذا لازم للمواطن الصالح ليكون على علم بما يحدث حوله داخلياً وخارجياً، كما أن المدرس إذ ما ناقش هذه الحوادث فإنه يحمي التلميذ من تأثير الدعايات الكاذبة، كما أنه يجعل التلميذ على علم بآخر تطورات الموقف السياسي والاقتصادي والعلمي في بلاده وخارج بلاده .

خامساً - دراسة نظم الإدارة والحكم :

وهذا هو ما يدعو لوضع مادة التربية الوطنية في خطة الدراسة ولكن يجب ألا يكون دراسة هذه المادة دراسة نظرية تلقينية بل يجب أن تكون دراستها دراسة عملية حية كما نشاهدها في نظام الحكم الذاتي، كما يجب أن يقوم التلاميذ بزيارات إلى المجالس النيابية وإلى دور الوزارات والمصالح وإلى المحاكم وإلى

الباب السابع

المنزل والمدرسة والمجتمع

١ - الطفل في الأسرة

أهمية السنوات الخمس الأولى في تكوين الشخصية :

يعتبر المنزل من أهم الميادين التي تؤثر في حياة الطفل وتربيته ، وتعتبر الأسرة البيئة الهامة جداً وذات الأثر الكبير في طبع الطفل بطابع خاص .

والطفل يقضى سنواته الأولى بين أفراد الأسرة وله مع جميع أفرادها علاقات تحدد سلوكه ، وهذه السنوات الأولى وعلى الأخص الخمس الأولى أصبح لها أهمية كبرى في تكوين شخصية الطفل وهذا تبعاً للنتائج التي وصلت إليها مدرسة التحليل النفسي Psycho-analytic School ويذهب أنصار هذه المدرسة وعلى رأسهم فرويد Freud وأدler Adler ويونج Jung إلى أن شخصية الطفل ونمطه في الحياة Style of Life تتشكل في هذه السنوات الخمس الأولى وأن كثيراً من الشذوذ أو الانحراف يرجع إلى هذه الفترة .

وطبيعي أن يتأثر الطفل بالأسرة والمنزل فالجو الذي يحيط به جو مملوء بالعطف والحنان ولكن كثيراً ما نهمل حساسية الطفل لهذا الجو الذي يحيط به في المنزل على زعم أنه صغير لا يفهم شيئاً وفي الواقع إن الطفل شديد الحساسية لكل ما يحدث حوله سواء فهمه فهماً مباشراً أو غير مباشر .

والطفل في هذه الفترة يتلقى في المنزل دروساً غير مقصودة وغير رسمية وهذه دائماً تكون أبعد أثراً من الدروس الرسمية المقصودة التي يتلقاها الطفل في المدرسة

اللعب ، أهميته ، ووظيفته

ويلعب الطفل أول ما يلعب في منزله وبين أفراد أسرته ، واللعب نزعة فطرية عامة ، ويعرف عليها بأنه كل نشاط يقوم به الانسان لمجرد النشاط من غير أدنى اعتبار للنتائج ويمكن الكف عنه بمحض الإرادة .

ويغلب في لعب الأطفال ذلك النوع المسمى ألعاب الأيهام أو التصنع Make Believe وهو يعطى للأطفال فرصة عظيمة للاستمتاع لن يحصلوا عليها من أى طريق آخر بل ويشبع رغباتهم في الحصول ، وطبعاً في الخيال ، على أشياء لا يتمكنون من الحصول عليها في عالم الواقع . وهناك ألعاب تسمى بالألعاب الحرة Free وهى مثل الرسوم الحرة ذات فائدة كبرى في معرفة نفسية الأطفال خصوصاً الشواذ منهم ، ولذلك تجد في العيادات السيكولوجية حجرات تسمى حجرات اللعب بها شتى أنواع اللعب ومجهزة بطرق دقيقة لملاحظة الطفل في كل لحظة من لحظات لعبه .

وأهمية اللعب تنحصر في أنه الطريقة التي أعدتها الطبيعة لأظهار استعدادات الطفل الجسميه والعقليه ونموها (١) . وقد اتخذ فروبل Froebel أساساً للتعليم في ياض الأطفال ، فهو ضمان أكيد لنشاط الأطفال وفاعليتهم ، وللعب أهمية لا تنكر في كسب المهارات الحركية وكسب الصحه النفسية والجسمية وكسب العادات الخلقية والاجتماعية السليمة .

أما بخصوص وظائف اللعب فقد اختلفت الآراء والمدارس التي حاولت تفسير وظائف اللعب ، فالمدرسة التلخيصية تقول إن لعب الأطفال يلخص مراحل تقدم الحضارة البشرية منذ أن كان الانسان جماعاً للتمارث صياداً في الغابات ثم راعيائهم مزارعائهم صانعا ، ولكن يظهر أن هذه النظرية تحمل الطفولة ولعبها أكثر مما ينبغى خصوصاً وأن هناك نظريات أخرى أقرب إلى العقل والمنطق

(١) التربية الحديثة ، للمسيو بوفيه ، ص ٥٠ .

ومنها النظرية الإعدادية التي تقول إن الطفل أو الحيوان الصغير في لعبه يعد نفسه للحياة القادمة ، وهناك نظرية أخرى هي نظرية التنفيس عن النشاط الزائد عند الطفل ، ونظرية رابعة هي نظرية الاستجمام بمعنى أن الإنسان في لعبه يستجم ويستريح ليقبل على عمله بنشاط أوفر .

كسب المهارة الحركية واللفظية :

في المنزل وبين أحضان الأسرة يكتسب الطفل المهارة الحركية واللفظية ، ونحن نلاحظ بخصوص اكتساب المهارات الحركية أن الطفل ينزل من بطن أمه وهو قادر على تحريك يديه ورجليه في حركات عشوائية ، ولكن عن طريق المحاولة والخطأ واللذة واللام تبدأ الحركات الناجحة تتكرر وتثبت وتبدأ الحركات الزائدة في الزوال ، وعن هذا الطريق يكتسب الطفل المهارات الحركية ، ولكن لابد أن نبرز أهمية عامل الدافع Motive وعامل الاهتمام والشوق والنتيجة Interest وعامل التكرار للمواقف الناجحة Repetition في تثبيت المهارة الحركية وجعلها تأخذ مجراها إلى أن تصبح عادة .

أما المهارة اللفظية ، فالطفل تصدر منه عند الولادة أصوات وصراخ ثم نلاحظ عليه ظاهرة المناغاة العشوائية ، ثم المناغاة التجريبية (١) التي يسمع فيها الطفل نفسه ، ثم تأخذ الألفاظ في التحديد بواسطة تقليده لمن حوله .

واللغة ليست مجرد ألفاظ تسمع أو تقال ولكن لها علاقة كبيرة بالتفكير ، بل هي جوهر التفكير في نظر بعض النفسانيين ، ولا يمكن للفرد أن يفكر تفكيراً منتجاً إلا إذا صاغ هذه الأفكار في عبارات أو رسم أو نموذج ، والفكرة إذا تحددت فلا بد من لفظ يحتويها ، والألفاظ كالأعملة تتبادلها بفكرتها . ويكتسب اللفظ معناه عن طريق تكوين المدركات الكلية ، وهذه تمر في

(١) اللغة والفكر ، للدكتور القوسي وآخرين ، ص ٢٠ .

خطوات الملاحظة والمقارنة والتحليل وانتزاع أو تجريد الفكرة ثم ربطها باللفظ ، ولنعلم أن اللفظ يساعد على تكوين المدرك الكلي فالألفاظ مثل الأوعية نضع في كل وعاء الأشياء من نوع واحد .

النزعات الفردية والاجتماعية :

لا شك أنه يغلب على الطفل الصغير في المنزل ظاهرة الفردية والأناية فهو يريد كل اللعب لنفسه ولا يريد إشراك إخوته أو ضيوفه في اللعب معه ، ولكن ليست حياة الطفل كلها أناية وفردية بل أننا نلاحظ بوضوح أن الطفل عنده نزعات اجتماعية بل أكثر من ذلك فإن الطفل يستخدم مواهبه الاجتماعية لإشباع نزعاته الفردية ، فهو يتسم لآبيه أو لأمه أو لأخيه حتى يحصل منهم على شيء يتملكه لنفسه ، ويرى جون ديوى أن الطفل في نموه يعتمد على الآخرين ، وقد زودته الطبيعة بمواهب اجتماعية ليحصل من البيئة على إشباع رغباته (١) .

الشعور بالنقص وعلاقته بتكوين أسلوب الحياة :

يرى علماء التحليل النفساني أمثال فرويد وأدلر ويونج أن أسلوب الحياة Style of Life يتحدد إلى مدى واسع بفترة الطفولة الأولى وما فيها من كبت وعقد نفسية ، ومن أوضح الأمثلة لذلك أسلوب حياة الذين تكونت عندهم عقدة النقص Inferiority Complex وهؤلاء إما أن يصبحوا أذلاء منكشيين خوافين مترددين ليس عندهم ثقة في أنفسهم أو يظهروا على عكس هذا المظهر تماماً فتجدهم ثائرين هائجين من الذين يحبون الإخلال بالنظام والقسوة ، وهذا يعتبر بلغة علماء النفس التحليلي تعويضاً زائداً على الحد .

مركز الطفل في الأسرة وعلاقته بالآبوين والأخوة :

لا شك أن الطفل في المنزل يتأثر في نموه بمركزه في الأسرة ، فالطفل الأول

يختلف عن الطفل الأخير والطفل الوحيد يختلف عن الطفل الذي جاء بعد عدة وفيات أو عن الطفل الذكر بعد عدة بنات ، وقد لوحظ أن الطفل الأول يغار من الذي يليه وأن الطفل الثاني يكون دائماً أجراً وأصلب عوداً والطفل الأخير كثيراً ما يكون مدلاً بينما الطفل الوحيد دائماً يعرف حقوقه ولا يعرف واجباته .

ولقد قام الدكتور عبد العزيز القوصي بعمل إحصائيات في هذا الصدد وجد فيها أن ٣٨ ٪ من الحالات المشككة التي درسها ترجع إلى الطفل الأول و ٢٦ ٪ إلى الطفل الأخير و ١١ ٪ إلى الطفل الوحيد و ١٨ ٪ إلى الطفل الوحيد مع عدة بنات وهذا يتمشى مع الأبحاث التي قام بها كل من أدلر Adler و بيرت Burt (١) .

ومن هذا نرى أهمية دراسة مركز الطفل في مجموعة الأسرة حتى نفهم سلوكه ونواحي شذوذه ويستفيد الآباء من هذه الدراسة في تحديد سياساتهم نحو أطفالهم .

أما تأثير الوالدين في طريقة المعاملة وهل هي عادلة أو ظالمة وهل ثابتة وحازمة أم متغيرة حسب الظروف وحسب الأشخاص ، وكذلك في أنواع العقاب والثواب وكذلك في الروابط الوالدية وتعاونهما واتفاقهما والاحتفاظ بكيان الأسرة، وقد اتضح أن ٧٥ ٪ من حالات التشرذم والإجرام ترجع إلى تفكك الأسرة (٢) .

أما علاقة الطفل بأخوته فتظهر في هل يمتاز بعضهم عن بعض بميزة خاصة، كما في حالة امتياز الولد عن البنت التي غالباً ما تكبت نغماتها على أخيها وتبالغ في حبه ، وكذلك حالة الإهمال الذي يلقاه الطفل الذي ماتت أمه من زوجة

(١) أسس الصحة النفسية ، للدكتور القوصي ، ص ١٩٤ .

(٢) أسس الصحة النفسية ، للدكتور القوصي ، ص ١٧٠ .

أبيه، ثم من ناحية ممتلكات كل طفل، ومن ناحية الروح السائدة في المنزل بخصوص التعاون والحب والمودة، وكذلك من ناحية معاملة الوالدين للأطفال وهل هي على قدم المساواة وبطريقة ثابتة وحازمة وعادلة أم لا.

٢ - الطفل في المدرسة

يلاحظ أن المنزل والمدرسة والمجتمع يبنات تربطها سلسلة واحدة ويجب التدرج بينها بحيث يسهل على الطفل الانتقال من واحدة إلى الأخرى ويجب أن تكون المدرسة استمرارا لروح جو المنزل الصالح.

ونظرة الطفل إلى المدرسة وحيه أو كرهه لها ذات أثر بالغ في سلوكه الدراسي وفي حماسه ونشاطه ومثابته على العمل، وللسنوات الأولى أهمية كبرى في تكوين عاطفة عند الطفل نحو المدرسة ونحو التعليم بوجه عام، فنحن لا ننتظر خيرا من الطفل الصغير في المنزل يخوفه أبوه وأمه من أنه سيضرب ضربا قاسيا في المدرسة أو سيحبس في حجرة الفيران أو سيمنع من اللعب وإذا خالف، عوقب عقابا شديدا، وهذا طبعا له أسوأ الأثر في نفس الطفل من جهة المدرسة ومن جهة التعليم عامة، وهذا التعليم الذي سيفرض عليه فرضا في المدرسة أو السجن بمعنى آخر بما يصاحبه من ضرب وحبس وإيلام، وهذا طبعا بخلاف طفل لا يسمع اسم المدرسة إلا مقرونا بالمدح والثناء والتشجيع والتشويق لما في المدرسة من لعب ونشاط وأصدقاء، هذا الطفل الأخير نجده يحفظ اسم مدرسته قبل أن يذهب إليها بل إنه يتعجل وقت التحاقه بها.

وعلى المدرسة أن تهتم للأطفال جوا صالحا في هذه السن المبكرة عن طريق جعل المدرسة استمرارا لجو المنزل الصالح وأن تشعر الطفل دائما بالنجاح والتقدير وأن تكون طرق التعليم شائقة ومعتمدة على عنصر اللعب مع مراعاة مستوى التلاميذ العقلي وألا يكون في المدرسة تمايز في المعاملة

بل جميع الأطفال سواسية يتمتعون جميعاً بنفس الحقوق وعليهم نفس الواجبات وأن يكون بالمدرسة جو عام له وحدة متماسكة يسهل على الطفل أن يجد مكانه فيه وأن تكون المعاملة المدرسية قائمة على سياسة ثابتة فيها توجيه وإرشاد وعطف .

والتدرج بالتلميذ في مدارس الحضانة ورياض الأطفال أمر واجب بمعنى أن جو الحضانة يجب أن يكون جوا منزلياً محضاً فيه لعب مع تكوين بعض العادات الصحية والاجتماعية الحسنة ، وكذلك في السنتين الأولى من رياض الأطفال، أما في السنة الثالثة فيتدرج الأطفال في تعلم مبادئ القراءة والكتابة والحساب عن طريق اللعب والنشاط الذاتي .

٣ - التلميذ والمدرس

ليس كل المدرسين يصلحون للتدريس في المراحل المبكرة بل هناك صفات يجب توافرها فيمن يختارون لهذه المهمة وهي :

١ - محبة الأطفال والرغبة الأكيدة في مساعدتهم والعطف عليهم ، وهذه الصفة هي أكثر ما تكون بروزاً عند المرأة ولذلك فهي تفضل على الرجل في القيام بالتدريس في هذه المراحل المبكرة .

٢ - أن تدرس مبادئ علم النفس خصوصاً علم نفس الطفل حتى تتبين قدرات الأطفال وميولهم ونزعاتهم ودوافعهم وحتى تتمكن من فهم وشرح سلوك الأطفال وملاحظة نواحي شذوذهم ، كما يجب عليها دراسة أصول التربية وما يتعلق منها بالاتجاهات الحديثة والمدارس الحديثة التي تتخذ اللعب والنشاط والحرية أسساً لها .

٣ - أن تكون صبورة واسعة الصدر حليلة قادرة على ضبط نفسها ، فالأطفال كثيراً ما يخطئون وإذا قبلوا بالقسوة غالباً ما ينحرف سلوكهم ويشذو ، والأحسن من ذلك أن يردوا إلى الصواب عن طريق الفهم والإقناع المشوب بالعطف والحب .

ومدارس المراحل المبكرة تنحصر في الأنواع الآتية :

١ - مدارس الحضانة : Nursery School وهي مدارس يلتحق بها الأطفال من سن ٣ إلى سن ٥ . وروح مدرسة الحضانة هي روح المنزل وهي تهتم بالجانب الاجتماعي والخلقى وكسب العادات الصحية والاجتماعية الطيبة وهي لا تهتم بالجانب التعليمي ، كما تعمل على الاحتفاظ بنشاط الأطفال وحيويتهم وهما ينطفئان عادة عن طريق التعليم العادى .

٢ - مدارس رياض الأطفال : kindergarten وهذه يلحق بها الأطفال من سن ٥ إلى سن ٨ وأول من أنشأها المربي الألماني فرويل Froebel سنة ١٨٤٧ وجعل الدراسة فيها عن طريق اللعب والنشاط الذاتى ، وتعتبر هذه المدارس في مصر مدارس خاصة لطبقة من الأغنياء والفكرة الحديثة في البلاد الديموقراطية الراقية أن تكون مدارس الحضانة للجميع ويظل بها الطفل إلى سن السابعة ^(١) وبعد ذلك يدخل مباشرة إلى المدرسة الأولية « الابتدائية » وهي أيضاً عامة ومجانية لجميع الأطفال .

٣ - المدارس الأولية « الابتدائية » Elementary School يلتحق بها التلاميذ من سن ٦ إلى سن ١٢ وهي عامة لجميع أطفال الدولة يحصلون فيهم على القدر الأدنى من الثقافة التي تكون المواطن الصالح .

وفي مدارس المراحل المبكرة في مصر تصادفنا صعوبة تعليم اللغة القومية وذلك بسبب ثنائية اللغة العامية والفصحى والواجب هنا هو التدرج من اللغة العامية تدريجياً إلى تعلم اللغة الفصحى ، كما يجب في هذه المراحل أن نعلم الأرقام وربطها بحياة الطفل وبيئته وهذا مما يسهلها ، كذلك يجب دراسة الطبيعة بواسطة

(١) تقرير مؤتمر رابطة التربية الحديثة في باريس سنة ١٩٤٦ ، للسيدة امها فهمى والدكتور القوصى ، ص ١١ .

الخروج إليها ، كما يجب أن يقوم التعليم في هذه الفترة المبكرة على النشاط الذاتي والفاعلية .

٤ - المدرسة والمجتمع

تؤثر المدرسة في المجتمع كما يؤثر المجتمع في المدرسة ، فالمدرسة وسط اجتماعي نقي وسام يتخرج منه رجال يسمون بالمجتمع ، رجال بينهم انسجام وفيهم أخلاق يخدمون أوطانهم بروح المواطنين الصالحين . وبالتالي تتأثر المدرسة بالروح السائدة في المجتمع وتقاليدته وتاريخه وأمانيه والنظريات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي تسوده ، أما المنزل وهو الخلية الاجتماعية الهامة فله أثر كبير في الجو المدرسي ، فالتلاميذ يحملون إلى المدرسة تقاليد المنازل وأخلاقها ومعاملاتها ، والمنزل الصالح أخلاقياً وثقافياً وصحياً واجتماعياً يمد المدرسة بعناصر طيبة تساعد الجو المدرسي على السمو والنجاح .

ولاجتماعات الآباء والمدرسين فائدة كبرى في توجيه التلاميذ إلى ما فيه صلاحهم فكثير من التلاميذ يشذون لعوامل تعرفها المدرسة ولا يعرفها المنزل أو العكس ، ولا بد لعلاجها من تضامن الجهود ما بين المنزل والمدرسة ، ويذكر الدكتور القوصي في كتابه أسس الصحة النفسية كثيراً من الحالات التي يرجع سوء الحالة المدرسية فيها إلى المنزل وما فيه من جو فاسد أو حالات طلاق أو عقد نقص أو قسوة بالغة ، ويجدر بالطالب الرجوع إليها (١) .

(١) أسس الصحة النفسية ، للدكتور القوصي ، ص ١٧٧ وما بعدها ، دار المعارف طبع

الباب الثامن

المخرج

Curriculum

ما يجب أن يتعلمه التلاميذ في المراحل المختلفة :

قبل أن نتكلم عما يجب أن يتعلمه التلاميذ في المراحل المختلفة يجب علينا أن نحدد أولا ما هي هذه المراحل ؟ ومع أننا نعلم أن عندنا أنواعا مختلفة من المدارس، مثل رياض الأطفال وما يعادلها من التعليم الإلزامي أو الأولى أو السكتاتيب ثم المدارس الابتدائية والمدارس الثانوية والمدارس المتوسطة الفنية كالزراعة والصناعة والتجارة ثم الجامعة والمدارس العليا ، فإننا يمكننا أن نبين مرحلتين هامتين متميزتين في التعليم .

ولتحديد هاتين المرحلتين يمكننا أن نقول إن هناك مرحلة يمكن أن نسميها بالمرحلة الأولى أو المرحلة العامة وهي تشمل مدارس رياض الأطفال والابتدائي والسنة الأولى والثانية من التعليم الثانوي .

ثم تتلوها المرحلة الثانية التي يمكن أن نسميها بمرحلة التخصص وهذه تبدأ بعد نهاية السنة الثانية ثانوي وتشمل الدراسة في مدارس الزراعة والصناعة والتجارة المتوسطة كما تشمل في السنة التوجيهية وكما تشمل أيضا الدراسة بالمدارس العليا والجامعة

أما بخصوص ما يجب أن يتعلمه التلاميذ في كل من هاتين المرحلتين فإننا يمكننا أن نقول إن ما يعطى في المرحلة الأولى يجب أن يختلف اختلافا بينا عما يعطى في المرحلة الثانية وخصوصا من جهة التعمق في دراسة المواد ، فإذا درسنا مادة الصحة في المرحلة العامة مثلا فإن ما يتعلمه التلاميذ في هذه المادة

يكون بالشكل الذى يجعلهم قادرين على فهم القواعد الصحية العامة والانتفاع بها لحفظ صحتهم وسلامة أبدانهم ، وهذا بخلاف ما يتعلمه التلاميذ فى مرحلة التخصص فهم يدرسون فى كلية الطب مادة الصحة بشكل أكثر عمقا وبشكل يتجه إلى التفاصيل، بل إن هناك مواد تدرس فى مرحلة التخصص ليس من المناسب مطلقا أن تعطى فى المرحلة الأولى أو العامة .

والاتجاه فى المرحلة الأولى العامة هو نحو توحيد المواد التى تدرس كلها بشكل يصبح لزاما على كل تلميذ أن يدرسه بخلاف مرحلة التخصص فهى مرحلة تنويع وتفريق ففيها يدرس طالب ما ليس ضروريا أن يدرسه آخر .

وظيفة المرحلة الأولى :

(١) وظيفة المرحلة الأولى عبارة عن أن يحصل التلاميذ على قدر من العلم والثقافة والخبرة لازمة لتكوين المواطن الصالح ، ولقد وجد أن هناك حداً أدنى من العلم والثقافة والخبرة يجب أن يلم بها كل تلميذ فى الدولة ليكون مواطناً صالحاً وهذا القدر من العلم والثقافة والخبرة هو ما يجب أن يتعلمه كل تلميذ فى المرحلة الأولى التى تشمل مدارس رياض الأطفال والابتدائى والسنة الأولى والثانية ثانوى أو ما يعادلها .

(٢) ومن وظائف المرحلة الأولى إعطاء الفرصة لكشف مواهب الأطفال واستعداداتهم وميولهم ولقد اتضح للعلماء أن الكشف عن هذه الاستعدادات والمواهب تقتضى ملاحظة ودراسة تتطلب وقتاً طويلاً هو الذى يقضيه التلميذ فى زمن المرحلة الأولى أو العامة ولذلك نجد أن التلميذ عندما يصل إلى نهاية هذه المرحلة يكون قد اكتشف استعداداته ومواهبه وشعر بنواحي قوته وقدرته وعمل على أن يتجه إلى ناحية التخصص التى تلائم ماعنده من هذه المواهب والاستعدادات .

(٣) وظيفة ثالثة من وظائف المرحلة الأولى هى أنها تصبغ عقليات التلاميذ

في الدولة صبغة متشابهة وتوجههم اتجاهاً واحداً وتجعل منهم أفراداً منسجمين في كلٍّ من واحد يمكنهم أن يتفاهموا وأن يتعاونوا على أساس واحد مفهوم ومتبادل وهذا هو الذي يدعو المربين في مصر الآن أن ينادوا بضرورة إنشاء مدرسة وحدة *Einschule, Elementary School, Ecole Unique* أو المدرسة الأولية النموذجية مثلاً أو الابتدائية الجديدة أحياناً، يدخلها جميع التلاميذ في الدولة يتلقون فيها ذلك الحد الأدنى من المعلومات التي تكون المواطن الصالح المستنير.

خطة الدراسة :

هي عبارة عن مجموع المواد التي تدرس موزعة على سنوات الدراسة ومعين لها أوقاتها، ونمثل لذلك بخطة الدراسة في المدارس الابتدائية كما هي مقررة كالآتي :

المواد	السنة الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
القرآن الكريم	٢	٢	٢	٢
لغة عربية وخط وقصص	١٢	١٢	٩	٩
أناشيد وموسيقى	٢	١	١	١
لغة أجنبية	—	—	٨	٨
حساب	٦	٦	٥	٥
هندسة عملية	—	—	١	١
تاريخ وتربية وطنية	—	—	١	٢
جغرافيا	—	١	١	١
مشاهد طبيعة ومبادئ علوم	٣	٣	٢	٢
صحة	—	—	١	١
رسم	٣	٣	٢	٢
أشغال عملية	٣	٣	٣	٣
تربية بدنية	٣	٣	٣	١
المجموع	٣٤	٣٤	٣٨	٣٨

ولأجل أن نفرق بين خطة الدراسة Syllabus وبين المنهج Curriculum وبين الطريقة Method^(١) يمكن أن نقول إن المنهج هو عبارة عن الوسيلة التي ننفذ بها ونطبق فلسفتنا الاجتماعية في التربية ، ومعنى هذا أننا إذا قلنا إن فلسفتنا الاجتماعية في التربية هي عبارة عن مساعدة الطفل على النمو وكشف استعداداته ومواهبه وتوجيهه ليكون مواطناً صالحاً في المجتمع فمعنى هذا أن المنهج هو الوجه التنفيذي لهذه الفلسفة ولذلك يعتبر الرباط الذي يربط المدرسة والمجتمع ، والمنهج ليس هو مجرد مجموع المواد التي تدرس منضمة بعضها إلى بعض والتي تملأ جداول المدرسة بل هو كل أو وحدة أو جشتالت Gestalt يساوى أكثر بكثير من مجموع أجزائه وهي المواد الدراسية .

أما الطريقة فهي الوسيلة لتدريس المواد بحيث تحقق المنهج وتحقيق الغرض المطلوب من فلسفتنا الاجتماعية .

وفي هذا المجال نجد بعض أخطاء فيها خلط بين المنهج وخطة الدراسة والطريقة ، كأن نقول إن المنهج عبارة عن نواح من النشاط والخبرة لأمعلومات مكتسبة ، وهذا القول ينطبق على الطريقة وهي التي ينبغي أن تعنى بالنشاط والخبرة لا بمجرد تلقين المعلومات ، وكقولنا تخفيف المناهج أو تعديل المناهج وهذا أيضاً خطأ لأن المنهج ليس شيئاً آلياً مادياً قابلاً للزيادة والنقصان بل هو تطبيق وتنفيذ لفلسفة التربية التي حددها المجتمع وارتضاها لأفراده ، أما التخفيف والتعديل فيكون في مواد الدراسة والخطة لتنمشى مع قدرات التلاميذ واستعداداتهم .

ما يجب أن يراعى في وضع خطة الدراسة :

عند وضع خطة الدراسة يجب أن نراعى بعض الأسس الهامة والتي منها :

(١) عاضرات الاستاذ محمد سعيد قدرى بمعهد التربية العالي سنة ١٩٤٥ .

أولاً: الفلسفة العامة التي تحدد الغرض من التربية وهذه تعين المواد الدراسية في خطة الدراسة ومثال ذلك وضع مادة اللاتينية ومادة الحساب ومادة الرسم تبعاً لفلسفة التدريب الشكلية في نظرية الملكات أو المواد الدراسية التي تختص بدراسة الدين والأخلاق حينما كانت الفلسفة العامة للتربية هي عبارة عن إعداد الفرد للحياة الآخرة ، أو العناية بمواد الرياضة البدنية والتدريب العسكري حيث كانت الفلسفة تهدف نحو التسليح والاستعداد للحروب ، أو وضع مواد لتكوين المواطن الصالح مثل أن يعطى الأطفال في الدولة الحد الأدنى من المعلومات في الدين واللغة القومية والحساب والجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية بالقدر الذي يكون منهم جميعاً مواطنين صالحين وهذا تبعاً للفلسفة الديمقراطية في تكوين المواطن الصالح .

ثانياً : يتدخل في وضع خطة الدراسة مراعاة المراحل المختلفة في التعليم فما يعطى في المرحلة الأولى غير ما يعطى في مرحلة التخصص . ففي المرحلة الأولى يعطى ثقافة عامة ليس فيها التعمق الذي يمكن أن نجده في مرحلة التخصص بل إن في مرحلة التخصص نجد العناية ببعض المواد التي يحتاجها الطلبة في توجيهم المهني في هذه الناحية تاركين باقي المواد الأخرى ، وما يدرس في مدارس رياض الأطفال يختلف عن المواد التي تدرس في المدارس الابتدائية أو المتوسطة الفنية التجارية والصناعية والزراعية ، وأهم الأسباب لاختلاف خطة لدراسة في هذه المدارس هو مقدرة الأطفال واستعداداتهم وطبيعتهم ، ونحن في وضعنا لخطة الدراسة يتعين علينا مراعاة هذه الاختلافات .

ثالثاً : مراعاة البيئة التي توجد فيها هذه المدارس والظروف المحيطة بها وهذه لها أثر أيضاً في تشكيل خطة الدراسة ، وطبيعي أن نجد أن المدارس التي في وسط تجارى تختلف عن التي في وسط صناعى أو زراعى في خطة الدراسة ، ولذلك ينادى المربون الآن في مصر بما يسمى باللامركزية في التعليم حتى يترك لكل منطقة من المناطق الحرية في جعل خطة الدراسة تلائم تماماً بين المدرسة

وبين الوسط والبيئة والظروف المحيطة بالمدرسة . ففي الوسط التجاري يعنى بمادة الحساب والجغرافيا الاقتصادية ، وفي الوسط الصناعى يعنى بالاشغال اليدوية ودراسة المواد المحلية ، وفي الوسط الزراعى يعنى بالفلاحة وبطرق الري وشق القنوات وتوزيع المياه ، أى لكل بيئة مايناسبها .

رابعاً : تتأثر خطة الدراسة في وضعها ، أو تتأثر المدارس فيما تختاره من مواد الدراسة بواسطة كفاءة المدرسين واتجاهاتهم وميولهم وقدرتهم في بعض المواد ، وتصرح وزارة المعارف البريطانية (١) بأنه في المدارس الصغيرة التى لا يوجد فيها مدرسون أكفاء لتدريس مادة مثل الموسيقى فخير للمدرسة ، خوفاً من أن يقوم بتدريسها مدرس يضر التلاميذ أكثر مما ينفعهم ، أن تهمل هذه المادة .

الغرض من كل مادة في خطة الدراسة :

لأجل أن نناقش هذه النقطة سنحاول بيان الغرض من كل مادة في خطة الدراسة الموضوعة للمدارس الابتدائية في الوقت الحالى :

(١) مادة الدين : وهى أول المواد التى رأيناها في الخطة التى سبق أن أشرنا إليها ، وغرض وضعها في الخطة يهدف للناحية الأخلاقية ولإعطاء التلاميذ أنواعاً من السلوك الحسن ، فضلاً عن أن مادة الدين تحدث توافقاً كبيراً في الشخصية ، كما أنها تحدث ملاممة تامة بين الفرد والمجتمع .

(٢) مادة اللغة القومية : والغرض منها إعطاء الأطفال القدرة على التعبير عن أفكارهم وآرائهم وتزويدهم بالثروة اللغوية اللازمة لهم في الحياة الاجتماعية ، ونلاحظ أن اللغة هى الأداة الاجتماعية التى تفرق بين الإنسان والحيوان ، وهى التى تضمن الترابط والتضامن والانسجام بين أفراد المجتمع الواحد ، فضلاً عن أن القراءة الصحيحة والكتابة هى من المواد اللازمة جداً لتكوين المواطن الصالح ، كما أن تعليم اللغة يعطى الفرد القدرة على التمتع بالتذوق الأدبي للنثر

(1) Board of Education, Suggestion for Teachers, P, 42.

والشعر الجيد، ويجب أن تكون اللغة موضع اهتمام جميع المدرسين وليس مدرس مادة اللغة وحدها .

(٣) مادة الحساب : وهي لازمة للحياة العلمية، والحساب يقوى العلاقات العددية عند الأطفال ، كما يعودهم النظام والدقة والضبط الرياضى ، ويجب أن يراعى فى تدريسه مستوى الأطفال وربطة بالحياة العملية الواقعية وبذلك تزول الشكوى المستمرة من صعوبة هذه المادة .

(٤) مادة الجغرافيا : الجغرافيا هي إدراك المكان، والغرض منها تعريف التلميذ ببيئته المحلية وإعطائه قدرة على الدقة فى الملاحظة والتخيل والاستنتاج والتعليل، ويجب أن تتجه اتجاهها عمليا بملاحظة المراسد والحالات الجوية المختلفة وزيارة الأماكن المختلفة، ويجب أن تثير الجغرافيا شوق التلاميذ فى بيئاتهم المحلية بحيث يقبلون على دراستها بنشاط وحماس وفاعلية وبشكل طبيعى لا اصطناع فيه، ثم بعد ذلك نأخذ فى التوسع بدراسة بيئات أخرى وهكذا، وهي مادة لازمة لتكوين المواطن الصالح فى الدولة أو المواطن العالمى .

(٥) مادة التاريخ: التاريخ هو إدراك الزمان، والغرض منه إعطاء فكرة عن المراحل التى تطورت فيها الحضارة الحديثة من فجر التاريخ إلى الآن، وفى مراحلها المختلفة سواء مرحلة الصيد أو مرحلة الرعى أو مرحلة الزراعة أو مرحلة الصناعة ، وكذلك النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، بحيث يتمكن الفرد من معرفة العناصر الأساسية للحضارة الحديثة، وقد يكون للتاريخ ناحية أخلاقية وهو لازم لتكوين المواطن الصالح .

(٦) مادة التربية الوطنية : التربية الوطنية هي دراسة المجتمع وما يسوده من نظم وقوانين، وتعرض لحقوق الأفراد وواجباتهم، فهى لازمة لزوما شديدا لتكوين المواطن الصالح وتكوين الوعى القومى والوعى الاجتماعى، ويجب أن تتجه اتجاهها عمليا عن طريق الزيارات والمحاضرات وبحث البيئته إلى آخر ذلك .

(٧) مادة مبادئ العلوم ومشاهد الطبيعة : وهي مادة تساعد على التعرف على البيئة وملاحظه كل ما فيها ، والنشاط فيها نشاط عملي مبني على غريزة الاستطلاع للنباتات والطيور والحشرات وغيرها مما تحويه البيئة من مختلف الأشياء ، ولها ناحية تطبيقية في العلوم والزراعة والصناعة . ويمكن أن تبث في التلاميذ الطريقة العلمية البحتة التي تنبني على خطوات الملاحظة والتجريب والتحقيق والتعميم ، أي الوصول إلى قوانين عامة .

(٨) مادة الصحة : الغرض منها تعويد التلاميذ على اتباع القواعد الصحية السليمة وفهم ما ينبغي أن يفعله المواطن الصالح أزاء صحته الشخصية وأزاء صحة الغير وفهم الوضع الصحيح في حالات الوباء وانتشار الأمراض والعمل بالقوانين الصحية التي تفرضها الدولة ، وهي بذلك تكون المواطن الصالح المستنير .

(٩) مادة الفنون : ويندرج تحتها الرسم والأشغال وفلاحة البساتين والموسيقى ، وهذه أيضا ناحية تعبيرية إنما في المجال الوجداني ومجال التعبير عن الانفعالات المختلفة ، وهي تؤدي إلى ترقيق الإحساس ولها أثر كبير جداً في الناحية الخلقية .

(١٠) مادة الألعاب الرياضية : والغرض منها العناية بنمو الأجسام نموا سليما قويا ، ولذلك فهي لازمة لتكوين المواطن الصالح القادر في كل وقت على القيام بالواجبات المختلفة التي تفرضها عليه الدولة بحيث يكون مستعداً في كل وقت للدفاع والتضحية في سبيل بلاده ، وللناحية الرياضية ناحية أخلاقية نجدها عند كل شخص رياضي ، فهو صبور لا تؤثسه الهزيمة ولا يغره النصر ، يقابل الحياة وكله أمل ، ويشعر دائماً بالسعادة فضلاً عن تحلية بالصفات الاجتماعية والسلوك والحسن الذي يجعل منه مواطناً متعاوناً صالحاً .

المنهج والأسس التي يجب مراعاتها عند وضعه :

ذكرنا أن المنهج هو عبارة عن الناحية التنفيذية للناحية الفلسفية التي يحدد

الغرض من التربية وهو لذلك يصطنع ماسميناه بخطة الدراسة وهي عبارة عن المواد الدراسة المختلفة، كما يصطنع لذلك أيضا طريقة تدريس هذه المواد بالشكل الذى يتحقق بها الغرض من التربية أو المنهج .

وعند وضع المناهج بمعناها الضيق أى عند التعرض للموضوعات التفصيلية فى كل مادة من المواد (أى المقررات) يجب أن تراعى الأسس الآتية :
أولا : أن يتحقق معها الغرض الذى تحدده الفلسفة التربوية المأخوذ بها .
ثانيا : أن تراعى استعدادات ومستويات الأطفال العقلية وميولهم ونزعاتهم .

ثالثا : أن تراعى المراحل المختلفة فى التعليم فما يوضع للرحلة الأولى العامة يختلف عن مرحلة التخصص .

رابعا : أن تراعى ظروف البيئة فهى فى البلاد الصناعية تختلف عنها فى البلاد الزراعية وفى هذه عنها فى البلاد التجارية ^(١)، وفى هذا الصدد نذكر وجوب الأخذ بفكرة اللامركزية فى وضع المناهج .

المناهج الحديثة :

تتميز المناهج الحديثة بعدة صفات يجب الإشارة إليها وتلخص هذه الصفات فيما يأتى :

أولا : ان هذه المناهج لا تأخذ بالفلسفات القديمة التى أثبت العلم عدم صحتها مثال ذلك فكرة التدريب الشكلى للملكات وأصبحت الفلسفة التربوية الحاضرة هى مساعدة الأطفال على النمو واكتشاف استعداداتهم وقدراتهم ومواهبهم وتوجيههم إلى الصلاحية الاجتماعية .

ثانيا : أصبحت المناهج الحديثة تعنى بالطفل عناية كبيرة فأصبح هو مركز

الاهتمام في التربية الحديثة وهي بذلك تخالف المناهج القديمة التي تضع كل الاهتمام على المادة الدراسية ومقدار ما يعطى منها .

ثالثا : تنظم المناهج الحديثة بشكل يدعو إلى ربط المواد المختلفة بعضها ببعض فهي مواد تبحث في الحياة ، والحياة وحدة لا معنى للبعثرة في تقسيمها إلى مواد منفصلة ، وهذا ما يدعو بعض المربين إلى أن يقولوا بوجوب أن تدور دراسة المواد كلها حول مادة واحدة كالإشغال اليدوية مثلا أو الجغرافيا ، يدرس خلالها الحساب والتاريخ واللغة وغيرها ، ولكن وجد أن دراسة بعض المواد تظهر وكأنها مصطنعة ومحشورة حشرا دون مبرر ، ووصل المربون إلى طريقة المشروعات وهي تلك الطريقة التي تضمن وحدة المواد بشكل يتجه إليه الأطفال بحماس وفاعلية ونشاط وإقبال يجعل من هذه الطريقة طريقة حديثة نافعة (١) .

رابعا : تعنى المناهج الحديثة بالناحية الاجتماعية ودراسة البيئة والظروف المحلية بالشكل الذي يجعل من التلميذ مواطنا صالحا مستنيرا فاهما لجميع الأوضاع المحيطة ببيئة .

المنهج وضرورة بنائه على التفاعل بين الطفل والبيئة :

هذه هي إحدى الميزات الهامة التي يتميز بها المنهج الحديث فالطفل منذ ولادته يصبح في تفاعل مستمر بين ما عنده من الغرائز والميول والاتجاهات وبين البيئة بجميع ظروفها ومحتوياتها من حرارة وهواء ونبات وماء وحيوان وإنسان ، سواء في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع .

وبناء المناهج على ظروف البيئة يجعل النمو عند الأطفال يحدث بشكل طبيعي لا اصطناع فيه ، ويجعل الأطفال يكونون مجتمعات عقلية تتزايد بتزايد اتصالاتهم بالبيئة وتكسبهم القدرة على التعمق في السؤال والفهم والاستنارة ، وبناء

(1) Stnrt & Oakden, Matter and Methoe in Education, P. 28-29

المنهج على التفاعل بين الطفل والبيئة بضمن الدراسة الميمنة على النشاط والفاعلية والحماس وليست الدراسة الشكلية التي تتمركز حول حفظ الأفكار الخامدة التي لا تتصل بنفوس الأطفال ولا تؤثر في تكوين شخصياتهم .

المنهج وميول الأطفال:

هذه ميزة أخرى هامة جدا في المنهج الحديث، ونلاحظ أنه قديما كانت تتركز العناية حول مواد الدراسة ولكنها تغيرت وأصبح الطفل هو مركز الدراسة من جهة مستواه العقلي واستعداداته والكشف عن ميوله ومواهبه ، ولقد ظهرت هذه الناحية وترعرعت على أيدي كبار المربين أمثال روسو وبستالوتزي وفروبل وديوي وغيرهم من قادة التربية الحديثة ، ولنعلم أنه إذا اتجه الطفل إلى تعلم ما يميل إليه فهذا ضمان أكبر للنشاط والفاعلية وهذا ما نراه في التعليم عن طريق اللعب الذي يقول به فروبل في مدارس رياض الأطفال ، ومراعاة ميول الأطفال في مواد الدراسة يجعلنا نضع مراكز الاهتمام عند الأطفال في المراحل المختلفة موضع الاعتبار، كما نجد ذلك مطبقا في الطرق الحديثة للتربية مثل طريقة المشروعات ودالتن ودكرولي .

واختلاف ميول الأطفال بعضهم عن بعض يجعلنا نراعى كثرة المواد الدراسية واختلافها والعناية بالمواد الاختيارية ونواحي النشاط خارج خطة الدراسة ، وذلك حتى يراعى المنهج جميع مطالب ميول الأطفال وحتى يجد كل طفل ، مهما تنوعت ميوله ، تحقيق هذه الميول .

نشاط التلاميذ خارج مناهج الدراسة :

المفروض أن خطة الدراسة تحدد المواد التي لها صلة أكيدة بالغرض العام من التربية ، ولكننا نجد أن التربية تهدف الآن إلى اتجاهات مختلفة منها مساعدة النمو ومنها الكشف عن مواهب الأطفال واستعداداتهم ومنها تكوين الشخصية وتكوين المواطن الصالح ومنها الصلاحية الاجتماعية وانسجام

الفرد مع المجتمع ، فهل المواد الدراسية مجتمعة في خطة الدراسة تخدم هذه الأغراض جميعاً ؟

الواقع أننا نجيب على هذا السؤال بالسلب، ولذلك تحقيقاً لأغراض التربية واتجاهاتها الحديثة نرى أن يكون هناك نشاط للتلاميذ خارج خطة الدراسة وذلك لتحقيق النمو الصحيح من الوجهات المختلفة الجسمية والعقلية والأخلاقية والاجتماعية ، فالنشاط في الأسر الذي نجده في النواحي الرياضية والمسابقات الرياضية وفي الرحلات والحفلات الاجتماعية التي يدعى فيها الآباء وفي حفلات التمثيل وفي تطبيق نظام الحكم الذاتي ، كل هذا لازم لتكوين الشخصية من نواحيها الرياضية والخلقية والعقلية والاجتماعية، وهذا نشاط يعتبر خارج خطة الدراسة أو خارج المنهج في معناه الضيق .

وفي الجمعيات المختلفة : الجغرافية والتاريخية والعلمية وفي فلاحه البساتين والموسيقى والخطابة والتمثيل ، فوائد عملية تطبيقية كما فيها نواح علمية وخلقية وتعاون وإنتاج، وهذه نواح تمس الغرض من التربية بشكل يجعل من الضروري وجودها ولو خارج منهج الدراسة .

وإذا اعتنت التربية الحديثة ، وهي المعنية فعلاً ، بمسألة الفروق بين الأفراد من جهة استعداداتهم وميولهم فلا بد أن يكون هناك نشاط متنوع يقبل عليه الأطفال والتلاميذ عن رغبة وطوعية وحب وحماس ، كنواحي النشاط التي يميلون إليها في الرياضة أو الفن أو النواحي الأخرى ، ويلاحظ أن في هذه النواحي يمكن إعلاء غرائز الأطفال باندماجهم في نواحي الفن والجمال والخير، ونلاحظ أن هذه النواحي من النشاط خارج المنهج تربط الحياة المدرسية ربطاً وثيقاً بحياة المجتمع خارج المدرسة .

المواد الاختيارية :

تتجه التربية الحديثة إلى التسليم بوجود الفروق الفردية بين الأشخاص

بخصوص القدرة العامة والقدرات الخاصة كما تسلم التربية الحديثة بوجود الميول المختلفة ، وإذا أردنا أن نتمشى مع هذه الاتجاهات فلا بد لنا من الاعتراف بأهمية المواد الاختيارية والهوايات التي تقابل تلك الاختلافات عند الأفراد وخصوصاً إذا كانت خطة الدراسة ليست غنية بالشكل الذي يقابل الميول المختلفة والقدرات الخاصة المختلفة ، وتشمل المواد الاختيارية ، في بعض المدارس التي راعت هذه الناحية في مصر ، مثل مدرسة فاروق الأول الثانوية أو المدارس النموذجية : الموسيقى والتحنيط وميكانيكا السيارات والجمعيات الجغرافية والتاريخية والعلمية والرسم والتصوير والتمثيل والخطابة وتربية الدواجن والفلاحة والنسيج والسجاد والفخار إلى آخر ذلك من المواد التي يتجه إليها التلاميذ حسب ميولهم وقدراتهم ، ولا شك أن هذه المواد التي يتعمق فيها التلاميذ لها فائدة عملية كما أنها مفيدة لشغل وقت الفراغ بشكل تسمو فيه الغرائز وتعالو الدوافع غير المهذبة .

المنهج والكتاب المدرسي .

نلاحظ أن الكتاب المدرسي ضروري وخصوصاً في المرحلة الأولى من التعليم ، ولكن يجب أن نبذل العناية جيداً في تحضيره بحيث تتحقق معه اتجاهات التربية الحديثة وأغراضها فيجب أن يراعى الكتاب المدرسي المستوى العقلي للتلاميذ كما يكون مزوداً بوسائل إيضاح كافية ومتناسبة مع أعمارهم ، كما يجب أن يكون به جزء عملي يتطلب منهم التفكير وتطبيق المعلومات والبحث والاتصال بالبيئة ، كما يستحسن ألا يكون في المنهج كتاب مدرسي واحد بل توضع عدة كتب وتشجع الأطفال على الاطلاع عليها ، بل إن بعض المربين يستحسن أن تكون الكتب المدرسية على شكل قواميس ودوائر معارف « انتسيكلوبيديات » ، ويترك التلاميذ بينها ينقبون ويبحثون بأنفسهم وبنشاطهم الخاص على ما يريدونه من المعارف ، خصوصاً تلاميذ المدارس الثانوية .

المركزية واللامركزية في وضع المنهج :

تقول التربية الحديثة بضرورة مراعاة البيئة وظروفها عند وضع المنهج وتعطى أهمية كبيرة لفكرة وضع المنهج على أساس التفاعل بين الطفل والبيئة ، ونحن نعرف أن البيئات تختلف في ظروفها فمنها البيئات الصناعية والبيئات الزراعية والبيئات التجارية ، ولن يتأتى لنا مراعاة البيئة في وضع المنهج إلا إذا تحققت فكرة اللامركزية في وضع المناهج ، ومعنى اللامركزية هنا هو أن تكون كل منطقة من المناطق قادرة على وضع المناهج في مدارسها المختلفة على حسب مراعاة البيئة التي بها كل مدرسة وهذا هو المتبع في كثير من مدارس أوروبا وأمريكا ، وإذا كان لا يمكننا هنا في المدارس المصرية أن نحقق استقلال كل مدرسة بوضع منهجها فلا أقل من أن ترسل المناهج والخطط في شكل عام وفيها مرونة تسمح للمدارس بحرية التعديلات التي توفق ما بين المدرسة والبيئة التي هي بها ، بمعنى أن المناهج تكون هياكل عامة ورؤوس موضوعات واسعة ليس فيها تفصيلات دقيقة، وهنا نجد أن مثل هذه اللامركزية في وضع المنهج تخلق نواحي الابتكار والتنوع وربط المدرسة بالحياة وتعفيها من سوء أثر المركزية التي تجعل من المنهج شيئاً جامداً لا يقابل ميول الأطفال ولا يراعى ظروف البيئة التي نشأوا فيها .

مشكلة الامتحانات

موضوع الامتحانات أو موضوع القياس في التربية هو من الموضوعات الهامة جداً والذي يدرس بشيء كثير جداً من التطويل والتفصيل في معاهد التربية العالية، بل إنه يأخذ جزءاً كبيراً من منهج الدراسة في مادة التربية التجريبية، ولكننا نريد الآن أن نعالج هذا الموضوع في ناحيتين فقط منه :
الناحية الأولى هي مركز الامتحان في العمل المدرسي . والناحية الثانية هي علاقة الامتحانات بالمنهج .

والناحية الثانية هي علاقته بالمنهج .

مركز الامتحان في العمل المدرسي :

ضرورة الامتحانات : قبل كل شيء نريد أن نعرف هل الامتحانات ضرورية ولازمة في العمل المدرسي ؟ وللإجابة عن هذا السؤال نقول إن التربية والتعليم يقصد بها مساعدة الأطفال على النمو وكشف استعداداتهم ومواهبهم وتوجيههم إلى الصلاحية الاجتماعية وهي تهم السبيل للحصول على شخصية متزنة قوية. وإذا قلنا إن التربية هي نمو ، فنقول إن النمو هو تغير وتزايد ولا بد لنا من طريقة تبين لنا مدى حدوث هذا التغير والتزايد بالنسبة للنواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية ، وهي النواحي التي تعنى بها التربية أشد عناية ، ولذلك نقول إن الامتحانات ضرورية ولازمة لقياس النمو والتزايد الذي تهدف إليه التربية ، ويمكن أن نلخص الأغراض التي ترمى إليها الامتحانات فيما يأتي :

أغراض الامتحانات :

- ١ - الكشف عن الاستعدادات الطبيعية والقدرات الخاصة ومن هذه النقطة نجد وجوب استغلال اختبارات الذكاء واختبارات القدرات الخاصة .
- ٢ - الكشف عن مقدار الخبرة والمعلومات وضمها بحيث تتصل بشخصية التلاميذ والكشف عن قدرتهم على الابتكار والتفكير .
- ٣ - معرفه مقدار صلاحية التلاميذ لمتابعة مرحلة معينة أو توجيههم نحو الأعمال التي تناسب قواهم في اختبارات تسمى باختبارات القبول .
- ٤ - بيان مقدار النمو الذي حدث عند التلميذ نحو تكوين شخصية متزنة من جميع النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية ومقدار صلاحية التلميذ كمواطن صالح .

وعلى هذا الوضع السابق وفي ضوء هذه الأغراض يمكن أن نعتزف
بالحاجة الى الامتحانات . ولكن هل الامتحانات فى مدارسنا المصرية تؤدى
هذه الأغراض ؟

أثر الامتحانات الحالية فى العمل المدرسى :

والواقع أن للامتحانات فى مصر أسوأ الأثر فى العمل المدرسى ، فبعد
أن كانت الامتحانات ينظر إليها كوسيلة للقياس وكوسيلة لمعرفة مدى النمو
ومدى تحقيق الأغراض الحديثة فى التربية أصبحت الامتحانات فى ذاتها غرض
وغاية ، وأكثر من ذلك أصبحت هى الدكتاتور الشنيع الذى أفسد اتجاهات
التربية الحديثة وأفسد طريقة التعليم المثلّى كما ترك أسوأ الأثر فى نفوس
التلاميذ وأولياء الأمور والمدرسين والنظار على السواء .

فمن جهة أغراض التربية ، فليس هناك نمو شخصية ولا إبتكار ولا كشف
عن استعدادات وميول ، وأصبحت المسألة هى حشو الذاكرة بمعلومات
خامدة يحفظها التلاميذ لوقت الامتحان ، وضحينا بالعناية الجسمية والأخلاقية
والاجتماعية فى سبيل خزن هذه المعلومات الخامدة .

ومن جهة الطريقة ، اضطر الامتحان المدرس أن ينسى كل الطرق الحديثة
فى التربية ، وأصبح يضطر إلى قلب طرق النشاط والفاعلية إلى طرق للحفظ
والصم والملخصات ، وقتلت فيه كل محاولة لدفع التلاميذ إلى النشاط وإلى
الاطلاع .

ومن جهة مواد الدراسة ، أصبحت المواد التى يعنى بها هى مواد الامتحان
فقط وما دونها ليس له نصيب من العناية رغم الاعتراف بأهميتها فى تكوين
الشخصية وتحقيق الاتجاهات الحديثة فى التربية فالمواد الاختيارية ونواحي
النشاط الاجتماعى كالحالات والجمعيات والهوايات والاطلاع الخارجى أصبح
فى زاوية بعيدة لاتنال شيئاً من الاهتمام .

أما من ناحية التلميذ فإنه يعيش في خوف مستمر يجهد نفسه بحفظ المعلومات الخاملة التي يستقبلها دون أن تتصل بشخصيته ، ويعطى من الدروس الخصوصية والواجبات المنزلية ما هو فوق طاقته ، بل إنه يبذل من الجهد والسهر ما يضعف صحته ، وأخيرا تدفع الامتحانات كثيراً من التلاميذ إلى الغش والسرقة وفساد الأخلاق .

أما من ناحية المدرس ، فإن للامتحانات أثراً في تشييط همته وحماسه نحو تنفيذ ما يعتقده صالحاً من الاتجاهات الحديثة ، بل إن الاتجاه الخاطئ نحو تقدير عمل المدرس بنتائج الامتحانات يدفعه إلى حشو أدمغة التلاميذ بالمعلومات ، ويمرهم على ما عساه يأتي من أسئلة ، ويصبح ويمسى وهو حائر في اختيار ما هو مهم من مواد المنهج وبذلك يهمل كل ما تعلمه من اتجاهات التربية الحديثة ، كالتعليم بواسطة العمل والتعليم عن طريق الفاعلية والنشاط الذاتي ، وتطبيق الناحية الديمقراطية في التعليم ، والعناية بالناحية الاجتماعية وتكوين الشخصية ، كل هذا يضطر المدرس إلى تركه جانباً سعياً وراء نجاح تلاميذه في الامتحان عن طريق الحفظ والتلقين .

أما من جهة ناظر المدرسة فإنه تحت ضغط الامتحانات ، يدفع المدرسين دفعاً نحو التلقين ، فينظم لهم الحصص الإضافية وينظم المجموعات ويطلب أولياء الأمور بزيادة الانتباه لأولادهم ومساعدتهم بكل طريقة .

أما أولياء الأمور فإنهم لا يقلون عن أبنائهم في قلقهم وخوفهم من نتائج الامتحانات .

وهكذا نرى أن الامتحانات تلقي الرعب في جميع الناس وتقلب اتجاهات التربية الحديثة رأساً على عقب حتى أصبح ينظر إليها على أنها العقبة الكأداء في سبيل تطبيق اتجاهات التربية الحديثة .

قيمة الامتحانات كأداة للقياس :

والآن وقد لمسنا سوء أثر الامتحانات نحب أن نناقش قيمة هذه الامتحانات كأداة للقياس ، ولهذا نقول إن أهم ميزات الاختبار الصحيح صفتان :

الأولى : ثبات الاختبار Reliability : ومعناه أن نتيجة الاختبار ، إذا أعطى مرة ، تكون مساوية ومطابقة لنتيجته ، هو أو ما يماثله ، إذا أعطى بعد فترة أخرى ، أى أن يكون معامل الارتباط Coefficient of Correlation بين الاختبار فى أول مرة وفى المرة التالية أقرب إلى أن يكون معاملًا موجبًا كاملاً (+ ١) أو ٩٠ ر . ولقد حاول معهد التربية العالى ^(١) أن يجرى تجربة لمعرفة مدى ثبات الاختبارات المصرية ، فاتفق مع بعض المدارس الثانوية والابتدائية سنة ١٩٣٠ على أن يعطى بعد اختبار نصف السنة اختباراً آخر مساوياً له ، وروعت الدقة فيه وحسبت معاملات الارتباط بين نتيجة الاختبار الأول والاختبار الثانى ، فوجدت فى بعض المواد ٥٠ ر . (فى مادة الهندسة فى السنة الثانية من مدرسة شبرا) وهذا معامل ارتباط ضعيف جداً يدل على عدم ثبات الاختبارات فى هذه المادة . ولعدم الثبات هذا أسباب أهمها :

١ - عدم الدقة فى وضع الاختبارات فإن أسئلة الامتحان لا تأتى إلا فى أربعة موضوعات فقط من موضوعات المنهج الطويل ، فالمتمفوق يكون قد قرأ هذه الموضوعات بدقة أكثر من غيره ، أو نتيجة الصدفة ، ولذلك يرى بعض المربين الحديثين بأن يستبدلوا بهذه الاختبارات ما نسميه الاختبارات المقننة الموضوعية Standardized Objective Tests وهى عبارة عن اختبارات يتكون كل منها من عدد من الأسئلة والوحدات التى لا

(١) مفككة الامتحانات فى مصر . لرابطة التربية الحديثة ، محاضرة القبانى بك ص ٣٤ .

يتطلب الاجابة عنها سوى وضع شرطة أو ذكر كلمة، مثل الأسئلة المستعملة كثيراً في اختبارات الذكاء، بشرط أن يحوى الامتحان عدداً من الأسئلة يبلغ ١٠٠ أو ٢٠٠، وبحيث تشتمل هذه الأسئلة كل نقطة بل كل صفحة من صفحات الكتاب المدرسى، ومع تحمس كثير من المربين لهذه الامتحانات فانها تنقد نقداً مرأ على أساس أنها تشجع التلاميذ على حفظ وحدات مفككة من المعلومات لارتباط بينها، ولذلك يرون الجمع بينها وبين الاختبارات القديمة والتي تسمى باختبارات المقالات والتي تبين مقدرة التلميذ على ربط المعلومات بعضها ببعض، ولكن هذا الموضوع لا يحل المشكلة الكبيرة التي رأيناها والتي كانت من نتائجها المساوىء الكثيرة التي ذكرناها سابقاً .

٢ - طريقة تصحيح الامتحان فانها في مدارسنا الحالية تتوقف كثيراً على ذاتية المصحح Subjectivity أى أن ما يقدره مصصح بدرجات عالية ربما يقدره آخر بدرجات أقل، ونحاول الآن التقليل من أثر الذاتية هذه بوضع وحدات من الامتحان لا تحتل الإجابة فيها إلا نقطة واحدة، مثل وحدات اختبارات الذكاء، أو عن طريق وضع نماذجات للنقط الهامة التي تذكر في الإجابات، ولكن هذا لا ينفع في تصحيح موضوعات الإنشاء وما يماثلها من موضوعات المواد الأدبية .

الثانية : صفة صدق الاختبار Validity : ومعناها أن الاختبار ، يقيس ما وضع لقياسه ، فعلاً ، فإذا أردنا قياس معلومات الجغرافيا فيجب أن يوضع الاختبار لقياس هذه المعلومات فقط ولا يدخل في النتيجة قياس القدرة على حسن الخط أو رسم الأشكال الهندسية والخرائط المتقنة أو غير ذلك، والامتحان الذى يقيس أكثر من ناحية هو امتحان معاب ، والواجب أن يوضع لقياس كل قدرة امتحان خاص بها ، وإذا كان الامتحان غير صادق فهو دائماً غير ثابت ولكن إذا كان الامتحان ثابتاً فليس ضرورياً أن يكون صادقا ، ويكون الامتحان ثابتاً حينما يكون صادقا .

ومن الكلام السابق يمكن أن نقول إن الامتحانات وإن كانت ضرورية لقياس مقدار النمو في عملية التربية إلا أن امتحاناتنا لها أسوأ الأثر في العمل المدرسي، وهذا يجعل بعض المربين يقولون إن الامتحانات بوضعها الحالي هي أكبر عقبة كأداء في سبيل الاتجاهات الحديثة في التربية، كما يقول الآخرون إن الامتحانات شر لا بد منه. وقد رأينا كيف أن الامتحانات قد تقمصت شخصية الدكتاتور الذي أفسد كل شيء في نظام التعليم.

علاج مشكلة الامتحانات في مصر :

وإذا أردنا أن نتعرض لنواحي العلاج التي يمكن أن تخفف تلك الآثار السيئة التي رأيناها في الامتحانات لابد لنا من أن نذكر تلك الأبحاث التي قامت بها رابطة التربية الحديثة (الفرع المصري) في موضوع الامتحانات في مصر وعلى ضوء ما اقترحت الرابطة من قرارات يمكن أن نذكر أن أهم نواحي العلاج تلخص فيما يأتي :

١ - وجوب إيجاد جمعيات المدرسين^(١) التي لها أن تقدر صلاحية الطالب للنجاح أم لا، وإذا كان هناك خوف من عدم دقة النتائج فهذا راجع إلى عدم الثقة، التي لم تعط فعلاً للمدرسين، والتي لو أعطيت لوصلنا بعد مدة إلى حالة من الاطمئنان تشبه تلك الحالة التي يتمتع بها القضاء في وقتنا الحاضر، مع العلم أن جمعية المدرسين لا تتكون من مدرس واحد ويمكن أن يشرف عليها الرؤساء للتحقق من أن العدالة تأخذ مجراها في عملها، وللمدرسين الحرية في عمل اختبارات عرضية كثيرة غير رسمية لمعرفة مستوى التلاميذ في النواحي التي يضعون فيها اختباراتهم، ويمكن أن يترتب على تكوين جمعيات المدرسين إلغاء امتحان إتمام الدراسة الابتدائية بوضعه الحالي ويستعاض عنه بشهادة تعطى له المدرسة على أساس تقدير المدرسين ويبين فيها نواحي قوة الطالب وملكاتة الخاصة

(١) مشكلة الامتحانات لرابطة التربية الحديثة ص ٥١.

وصفاته الخلقية والاجتماعية والتي يمكن أن يستعان بها في توجيهه إلى الدراسات التالية ، كما يتبع تكوين جمعيات المدرسين وجوب العناية بالبطاقات المدرسية وهي التي يدون فيها نواحي الطالب التحصيلية والعقلية والصحية والاقتصادية والأخلاقية والاجتماعية بل يدون بها كل ما يراه المدرسون ذا فائدة بالنسبة لتقرير الحالة عن الطالب . وسيتبع هذا أيضا إلغاء امتحانات النقل واعتبارها مسألة داخلية خاصة بتوزيع التلاميذ إلى فرق وفصول حسب الأسس الفنية التي تراعيها جمعيات المدرسين بالنسبة إلى استعدادات الأطفال وأعمارهم العقلية وأعمارهم الزمنية ونسبة ذكائهم ونسبة تحصيلهم ونسبة إنتاجهم .

٢ - إنشاء امتحانات القبول^(١) وهي امتحانات خاصة الغرض منها الكشف عن الاستعدادات العقلية عند التلميذ من الناحية التحصيلية ، وهنا يستحسن أن يعطى في هذه الامتحانات اختبارات للذكاء ليستعان بها في تقدير نتيجة الطالب ، كما يراعى عند تقرير حالة الطالب الشهادة التي حصل عليها من المدرسة الابتدائية التي تبين رأى المدرسين في التلميذ كما يجب أن يراعى المستوى الزمني للتلاميذ الذين يتقدمون لامتحان القبول بحيث يتقرر عدم قبول من تزيد أعمارهم عن ١٦ سنة مثلا ، وكل ما سبق قوله يخص امتحان قبول المدارس الثانوية .

وإذا كان الغرض من امتحان القبول هو الكشف عن الذكاء والاختصاص بتقديرات المدرسين فلا معنى لعمل امتحانات الدور الثاني إذ أن هذه التقديرات في الغالب تكون ثابتة ، ويمكن أن تقوم المدارس الفنية المتوسطة بامتحانات للقبول خاصة بها تكون مواعيدها بعد امتحانات قبول المدارس الثانوية وتعنى هذه المدارس باختيار التلاميذ حسب قدراتهم الخاصة العملية .

(١) مشكلة الامتحانات في مصر لرابطة التربية الحديثة ص ٥٣ .

٣ - السماح بالحرية في اختيار المواد التي يمتحن فيها التلاميذ ، كذلك يراعى مجال الاختيار في كل مادة من المواد ، وذلك مراعاة للفروق الفردية في الاستعدادات وال ميول ومسيرة لمقتضيات الظروف المحلية . كما يمكن للتلاميذ أن يقدموا أبحاثاً قاموا بها بأنفسهم بدل الامتحان في بعض المواد ، كما يجب أن تتجه الأسئلة ليس الى ناحية كمية المعلومات المحفوظة ولكن تتجه الى التأكد من هضم هذه المعلومات ومن القدرة على تطبيقها في حالات جديدة لم يسبق للتلاميذ أن تعرضوا لها وهنا تظهر قدرتهم على الابتكار وحسن التصرف . وما سبق كله يمكن أن يطبق في امتحان انمام الدراسة الثانوية العامة في نهاية السنة الرابعة الثانوية .

٤ - يجب أن يفصل فصلاً تاماً يبين الامتحانات المدرسية في التعليم العام وبين التوظيف في الحكومة ، فلا تكون شهادة إتمام الدراسة الثانوية في حد ذاتها مؤهلاً في التعيين ولا يحدد لها مربوط .

٥ - العناية في الامتحانات العامة عناية شديدة باختيار واضعي الأسئلة والمصححين من لهم دراية صحيحة بأساليب الامتحانات الحديثة .

٦ - العدول عن جعل نتائج الامتحانات أساساً للحكم على كفاية المدرسين والنظار ، وينبغي أن يبنى الحكم على المدرسين على رأى النظار بحسب مجهود كل مدرس في جميع نواحي النشاط المدرسي من علمية ورياضية واجتماعية ، كما يبنى الحكم على كفاية النظار على الكيفية التي ينظمون بها مدارسهم ويوجهونها نحو الأغراض الحديثة في التربية ويقوم بتقدير ذلك المشرفون على التربية والتعليم في المناطق وفي الوزارة حسب زياراتهم الشخصية لهذه المدارس .

علاقة الامتحانات بالمنهج

إذا أردنا بالمنهج أنه تنفيذ تلك الروح وتلك الاتجاهات التي تملئها التربية الحديثة فالامتحانات على وضعهما الحالي قد أفسدت روح المنهج وحولته من

الاتجاه الصحيح إلى إتجاه شكلي لا قيمة له ، وإن أردنا بالمنهج معناه الضيق في أنه الموضوعات التي يجب أن تدرس في كل مادة فقد رأينا الامتحانات الحاضرة خصوصاً من النوع الذي يسمى امتحانات المقالات Essay Tests لا تنفع في التأكد من هضم التلميذ لكل الموضوعات المقررة ، وإذا راعينا نواحي العلاج السابقة لتغير موقف الامتحانات بالنسبة للمنهج ولأصبحت الامتحانات ومميلة طبية لتطبيق الاتجاهات الحديثة في التربية .

الباب التاسع

طرق التدريس العامة وأسرها السيكولوجية

١- الطرق التقليدية والنظريات السيكلوجية التي كانت تقوم عليها (١).

قامت التربية التقليدية على ما صاحبها من فلسفات مبينة على تأكيد الثنائية بين عالم الروح أو العقل من جهة وعالم المادة أو الجسم من جهة أخرى، وكانت نتيجة هذا تأكيد القيم الروحية وإعتبارها أهم ما في حياة الإنسانية، وأصبح الاهتمام موجهاً إلى المعرفة، وحدها بحيث أصبحت كافية لتحقيق غايات التربية. واتجهت العناية إلى وضع الطرق لكسب الحقائق واختزانها.

وفي نفس الوقت كان علم النفس يضع ناحية المعرفة والمدرجات في المكان الأول، أما ناحيتا الوجدان والنزوع فكانتا في المكان الثاني وبذلك أصبح لباب المناهج هو الدراسة النظرية وقوامها الحقائق والقوانين والآراء والنظريات وأصبح الاعتماد في كسب هذه الحقائق النظرية قائماً على الاستنباط والمناقشة والفهم العقلي.

ولم يكن المربون يدركون حق الإدراك الفروق الجوهرية بين عقل الطفل وعقل الرجل، إذ اعتبروا أن القوى العقلية في الطفل هي الموجودة في الرجل وإنما بصورة مصغرة، وأصبحت مهمة التربية تزويد ذلك الرجل الصغير بمعارف الكبار حتى يصبح مثلهم، وأصبحت مهمة المربي تنحصر في تحليل هذه

(١) مؤتمر أساليب التربية الحديثة، لرابطة خريجي معهد التربية، ١٩٤٥، ص ٣١.

وتبسيطها التبسيط الذي يوحيه منطق الكبار والتجارب على إيصال هذه المعلومات إلى ذهن الطفل بشتى الوسائل .
 وللعملية التعليمية فى هذه الحالة طرفان : الطرف الأول : هو المعلم الذى عليه أن يعطى المعلومات مبوبة سهلة وهو فى هذه الحالة ملق أو مرسل .
 والطرف الثانى : التلميذ وهو المتلقى أو المستقبل الذى عليه أن يخزن فى ذاكرته كل ما يلقى إليه من المعلومات .

وعقل الطفل فى عرف هؤلاء المربين أشبه ما يكون بلوح من الشمع تنطبع عليه نتائج التعليم إنطباعاً لا يمحى ، وما دام عقله فيه هذه القدرة على الاستقبال فتنتهز أول فرصة ملته بما يمكن ملؤة من شتى المعارف والحقائق .

وعلى ضوء ما تقدم لا نستغرب أن تكون المدارس أمكنة للاستماع ، وتقسم إلى فرق بحسب ما حصله التلاميذ من معرفة ، وتصبح المدارس مليئة بالحجر والمقاعد والسيورات والكتب الدراسية والمصورات التى تعين على تحصيل المعلومات . ومهمة القائمين على المدارس تنحصر فى توفير السكون والوقار مع فرض ما يسمونه بالنظام . والمناهج تفصل بحيث تشمل كل أنواع المعرفة مع تبسيطها التبسيط الذى يظن معه الكبار أنها صارت سائغة مقبولة عند هؤلاء التلاميذ ، الرجال الصغار .

أما التربية الخلقية فقد رتبت أيضاً على المعرفة والتحصيل وجعلت لها مناهج وخصص تلقى فيها مبادئ الأخلاق والدين يحفظها التلاميذ ليعيدوها فى الامتحان كما سمعوها لا أكثر ولا أقل .

وما دامت كمية المعلومات المحفوظة لها أهمية كبيرة فى تكوين العقل وتهذيب الروح كما قدمنا فلا مناص من معرفة كميتها عند التلاميذ وهنا نشأت فكرة الامتحان ورتبت على نتائجه نتائج خطيرة ، فمن يبرز فيها يكون له تقدير المجتمع ويمكنه أن يطمئن على معاشه ومركزه الأدبى ، وبذلك أصبح اجتياز

الامتحان هو غاية التلاميذ والآباء والمدرسين جميعاً ، وأصبح محور الامتحان يدور على قياس قدرة التلاميذ على حفظ المعلومات ، وأحيث الامتحانات بسياج من الشدة والصرامة والتقديس مما جعل لها أسوأ الأثر في نظام التعليم .

الطرق الحديثة والأسس التي تعتمد عليها (١) :

أكثر علماء النفس الآن يرون أن القوة الدافعة في حياة الإنسان ليست هي الفكر ، بل هي النزعات الغريزية وما يتولد منها من ميول وعواطف وعادات ، كذلك يرون أن الحياة العقلية ليس قوامها المعرفة وحدها وإنما قوامها المعرفة والوجدان والنزوع ولا يقل إحداها أهمية عن الأخرى ولا يمكن تصور أحد منها منفصل عن الآخر ، كما أنهم يرون أن أولى خصائص الحياة النشاط الذاتي للفرد ، النشاط الذي غايته الاتصال بالبيئة اتصالاً يترتب عليه إشباع الحاجات النفسية ، وهذا النشاط الذاتي هو أساس النمو في الحياة الجسمية والعقلية والأخلاقية والاجتماعية .

ويلخص البعض أهم أسس التربية الحديثة في النقاط الآتية :

أ - توكيد أهمية وحدة الحياة العقلية بنواحيها المختلفة من معرفة ووجدان ونزوع .

ب - توكيد أهمية النزعات الغريزية ، أي النزعات الفطرية الموروثة ، واعتبارها نقطة بدء تتولد منها ميول وعواطف وعادات وإتجاهات عقلية .

ج - توكيد ظاهرة النمو في الحياة العقلية على أساس النشاط الذاتي .

والطفل في نظر التربية الحديثة ليس مادة عديمة الحياة كالشمع أو الصلصال ، بل هو كائن حي له قدرة على تلبية دواعي البيئة بواسطة نشاطه الذاتي ، والتربية

(١) مؤتمر أساليب التربية الحديثة، من ص ٣٢ الى ص ٣٨ .

الحديثة لا تنكر أن الطفل أحياناً يكون متلق أو مستقبل، ولكن فكرتها قبل ذلك أنه كائن حي فاعل ناشط، بل إنه يمكن النظر إلى الناحية الاستقبالية كوظيفة من وظائف فاعليته ونشاطه .

والحد الفاصل بين القديم والجديد في طرق التربية هو الانتقال من القابلية إلى الفاعلية والنشاط ، فالطفل كائن حي نشيط له دوافع غريزية موروثة تدفعه في المواقف المختلفة إلى النشاط والاتصال بالبيئة ، ويكتسب خبرات ومهارات وهذه تساعد في المواقف التالية على القيام بنشاط جديد يؤدي إلى كسب مهارة أخرى وهذا ما نعبر عنه بالنمو العقلي عن طريق النشاط الذاتي وكسب الخبرات .

ونلاحظ أن الطفل لا يكون ناشطاً إلا إذا اختل التوازن ^(١) بينه وبين البيئة، بحيث يشعر أنه بحاجة إلى القيام بنشاط لإعادة التوازن، ومثال ذلك إصابة الفرد بالجوع فينشط باحثاً عن الطعام بفحص البيئة أو بالصراخ والاستجداء أو بعمل تجارب مثل أكل أنواع غريبة من الطعام ، وبعبارة أخرى يجد المرء نفسه أمام مشكلة يعمل على حلها فيقوم بنشاط يترتب عليه كسب خبرات ومهارات جديدة تتم في أثناء القلق والفحص والدرس والتجريب . والطفل يولد وهو مزود بدوافع وميول فطرية هي التي يبنى عليها عادة اختلال التوازن، ويبنى عليها تبعاً لذلك توجيه النشاط وجهات يتصل فيها الطفل بالبيئة .

والتربية الحديثة غيرت من وضع طرفي عملية التربية وهما المعلم والتلميذ فأصبح الثاني إيجابياً وأصبح النظر إليه ومراعاه عاملاً أساسياً في تعيين البرنامج ونوع الخبرات التي يريدتها والمهارات التي يحتاج إلى كسبها، وأصبح الطفل هو المركز أو النواة، ولذلك يرى البعض أن عملية التربية الحديثة تقوم على أسس ثلاثة:

(١) مؤتمر أساليب التربية الحديثة ١٩٤٥، ص ٣٤، التربية الجديدة (١)

(١) مراعاة ميول الطفل ومشكلاته الخاصة . (٢) مراعاة نشاطه الذاتي القائم على الممارسة والتجريب والخبرة الشخصية . (٣) مراعاة الحرية والتلقائية حتى يكون النشاط الذاتي معبراً عن ميول الطفل ومصادر اهتمامه .

والتربية الحديثة ترى الى أن تكون الدوافع دوافع داخلية نابعة من التلاميذ أنفسهم، وبحيث لا يكون التشويق خارجياً مفروضاً، وأن يكون النشاط تلقائياً .

ولا تجعل التربية الحديثة كل اهتمامها بالغايات المستقبلية البعيدة، بل إن الغاية الهامة في نظرها هي الحياة نفسها، ولكل طور من أطوار الحياة غاياته وحاجاته وخصائصه .

ومواد الدراسة في التربية الحديثة لا تتجمع حسب الارتباط المنطقي لها، أو الارتباط الزماني أو المكاني، ولكنها تتجمع حول الطفل نفسه وميوله وحاجاته .

وترى التربية الحديثة مزج الفكر بالعمل، فكلاهما متمم للآخر، ومعارف التلاميذ تبني على خبراتهم الذاتية وتجاربهم الشخصية، وبالشكل الذي ينمي فيهم روح البحث والنقد والابتكار .

وتعني التربية الحديثة بالعلم الحقيقي الحي الذي يتصل بتجارب المتعلم وأغراضه الحيوية فيصبح قوة فعالة في حياته، ولكنها لا تعني بالمعلومات (١) والأفكار الخامدة كما سماها الفيلسوف الانجليزي Whitehead التي إذا دخلت العقل تبقى فيه منعزلة عن تيار تجارب المرء ووجداناته إلى أن تطلب في امتحان مثلاً فتخرج من العقل كما دخلته لم تتفاعل معه ولم تترك أثراً فيه .

(١) مؤتمر اساليب التربية الحديثة، ١٩٤٥، ص ٣٦ .

وموقف المدرس ليس سهلاً في التربية الحديثة فهو يهيء الفرصة المناسبة التي تسمع بالإفصاح عن نزعات الطفل، كما أنه يختار أنواع الخبرة التي يضعها في طريق الطفل، كما أنه يراعى أن الحرية شرط أساسي لازم للنمو وكسب المهارات والخبرة، ولكنها ليست حرية فيها ترك الحبل على الغارب بل هي حرية في التفكير والبحث والتعبير عن النفس، حرية هي التي تكون رجلاً واثقاً من نفسه معتمداً عليها.

ولا تدعو التربية الحديثة إلى القوضى أو إلى اللهو والعبث والهروب من مواجهة صعوبات الحياة، فهي لا تدعو أن يحصل الأطفال ما يحبون ولكن أن يحبوا ما يفعلون، وهي بذلك نوع من الجهد والعمل الصحيح، بل إن الدراسة فيها تدور كلها حول مشكلات يتعاون التلاميذ على حلها.

ولا تدعو التربية الحديثة إلى إلغاء المناهج ولا الفصول الدراسية ولكنها تدعو إلى مرونة المناهج بحيث تراعى حاجات التلاميذ وتتصل بحياتهم وبيئاتهم ولا تجعل المدرس والتلاميذ يعملون ما لا يؤمنون به.

ومن المبادئ الهامة في أصول التربية الحديثة العناية بالفرد واحترام شخصيته أو فرديته، كما يسميها الاختصاصيون في علم النفس، وتهئية الظروف الملائمة لنموها وترقيتها، كما تعنى بالفروق الفردية بين الأشخاص، فكل تلميذ يعمل حسب طاقته واستعداداته تحت ملاحظة المعلم الذي يقسم التلاميذ حسب ما تدل عليه المقاييس من استعدادات.

ومن النقط البارزة في الاتجاهات الحديثة تقسيم مراحل التعليم حسب أطوار النمو لا حسب مراحل المعرفة، فلكل مرحلة من هذه المراحل مدرسة خاصة بها ولا ينتقل التلميذ من مرحلة إلى أخرى إلا إذا كان قد بلغ مرحلة من النمو والاستعداد تؤهله الدخول في المرحلة التالية، ويجب أن يكون هناك تفريق بين امتحان الانتهاء من مرحلة و امتحان القبول للمرحلة التالية الذي يراعى فيه الاستعداد العام والقدرات الخاصة.

والامتحانات من الموضوعات الشائكة في التربية الحديثة فهي لم تعد تلك الغاية التي نرعى اليها من التعليم ، بل هي مقاييس لمقدار استفادة التلاميذ ، وهي متعددة متنوعة حسب ما تبينه من القدرات أو الصفات ، وتغيرت وجهة النظر في تفسير دلالتها ومقدار الاعتماد على نتائجها .
وهناك ملاحظة لا بد من إبدائها وهي أنه يتبادر لكثير من المدرسين حينما يسمعون « التربية الحديثة » وأساليبها ، أن المقصود بذلك هو تلك الطرق والنظم التعليمية الخاصة التي ابتكرها المجددون من رجال التربية في هذا العصر مثل طريقة المشروعات أو طريقة دلتن أو طريقة منتسوري أو طريقة دكرولي ، ولشعور المدرسين بأن الأنظمة القائمة في مصر لا تسمح بتطبيق هذه الطرق على صورتها الأصلية ، فهم يرون أنهم لا شأن لهم بها ، والواقع أننا عند الكلام على الأساليب الحديثة لا نقصد بها هذه الطرق بالذات بل المقصود بها تلك الأساليب التي تتفق مع الآراء والمبادئ التي يقرها وينادي بها المفكرون من المربين في الوقت الحاضر ، وقد تجمعت تدريجاً على مر الزمان نتيجة لتطور الفكر البشري وتقدم العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية .

طريقة المشروع

Project Method

ستعرض لدراسة هذه الطريقة كمثال يتجلى فيه اتجاهات التربية الحديثة ، ولنا أن نلاحظ أن طريقة المشروع لم تكن نتيجة مجهود عالم واحد من المربين واستكناها استغلت كثيراً من الآراء القيمة التي قال بها أمثال روسو وبستالوتزي وفروبل ، وإن كانت هذه الطريقة قد التصقت التصاقاً شديداً باسم العالم الأمريكي الكبير جون ديوي فقد توسع في دراسة أصولها وقام بتنفيذها أحد تلاميذه المسمى كلباتريك Kilpatrick .
وإذا أردنا أن نعرف المشروع فإننا نرجع إلى ستورمزاند Stormzand^(١)

(١) طرق التربية الحديثة ، للأستاذ محمد حسين الخرنجى ، ١٩٣٤ ص ٢٢٤ .

الذى يقرر أن المشرع يشتمل أعمال التلاميذ وقيامهم بأنواع شتى من النشاط بنفس الطرق التي يتبعونها في حياتهم ، ويرى ستيفنسون Stevenson أن المشروع هو عمل مبنى على مشكلة يتم تنفيذها بطريقة طبيعية أى يقوم التلاميذ بحلها بطريقة تماثل الطريقة التي يتبعونها في التغلب على المشاكل والصعوبات في حياتهم، ويرى كلباترك، وهو الذى يمكن اعتباره صاحب طريقة المشروع أن المشروع هو عبارة عن « النشاط الذى يرمى إلى غرض يحدد الإنسان فى تحقيقه بدافع من نفسه وفى محيط اجتماعى » (١).

وكل مشروع ، من كتابة مقال لمجلة المدرسة إلى بناء حظيرة للأرانب ، يمكن تحليله إلى أربعة مراحل متتالية :

(١) مرحلة اختيار المشروع، وتحديد الغرض الذى يراد بلوغه، ويكون ذلك بواسطة التلاميذ بإرشاد مدرّسهم (٢).

(٢) مرحلة رسم خطة المشروع، بمناقشة الوسائل التى تؤدى إلى تحقيق الغرض ، وفيها يفكر التلاميذ مقدما فى الخطوات التى يتعين عليهم أن يخطوها.

(٣) مرحلة التنفيذ الفعلى للخطة المرسومة ، وفى أثناء التنفيذ تواجههم صعوبات ومشكلات تتطلب الحل ، فيعبرون كل قوائم العقلية للتفكير فى حلها، وهذا هو الطريق الطبيعى لتربية الفكر وتنميته ، ثم أنهم يجدون أن تنفيذ المشروع يحتاج إلى معلومات شتى فيقبلون على البحث عنها ، من مصادر الأصلية أو من الكتب ، فتكون بعد الحصول عليها معلومات حية لاتصالها بأغراض حياتهم، وهم فى كل ذلك يقفون موقفاً فاعلياً إيجابياً، ينمى شخصياتهم ويعودهم الاعتماد على النفس والتعاون مع الغير.

(٤) مرحلة تقدير قيمة النتيجة، وهل تحقق الغرض الأصلى فعلاً؟ وهل

(١) التربية الحديثة للمسيو بوفيه، ١٩٣٧، ص ٩.

(٢) سياسة التعليم فى مصر، للقباني بك، ١٩٤٤، ص ٢٤.

كان في الإمكان تحقيقه من طريق أقصر وأقل عناء؟ وهل تدلنا التجارب على تحسين الوسائل التي اتخذت لتحقيقه؟ (١).

وهذه الخطوات التي تتبع في التعليم بمدارس النشاط تحل محل خطوات هربارت الشكائية (التمهيد والعرض والربط والتعميم والتطبيق) والتي كانت تطبيقاً لقوانين التذكر، في حين أن مراحل كلباترك في المشروع ما هي إلا خطوات عملية التفكير نفسها.

وكلباترك هو تلميذ الفيلسوف « العملي » جون ديوى وفي الواقع نرى صلة متينة بين مراحل تحليل عملية التفكير عند أستاذه ديوى الذي اعتبر خطوات التفكير كما يأتي : ١ - وجود مشكلة ٢ - صوغ فرض ٣ - تجريب الفرض ٤ - نقد الحل الذي نصل إليه .

ويمكن تلخيص مزايا هذه الطريقة في أنها طريقة عملية يكتسب الأطفال فيها خبراتهم عن طريق العمل والنشاط الذاتي ، ثم هي طريقة تتصل بطبائع الأطفال وحياتهم كأطفال لا كرجال وتمشي مع دوافعهم وميولهم وحاجاتهم ، وفيها ترتبط المواد الدراسية ارتباطاً طبيعياً لا تكلف فيه يماثل تلك الوحدة التماسكة التي نجدها في الحياة نفسها ، مع ملاحظة أن وضوح الغرض أمام أعين التلاميذ يدفعهم إلى النشاط والحماس المستمر ، ثم هي طريقة تسهل الاتصال المنشود بين التلميذ وبيئته كما تنمي عنده الروح الاجتماعية وحب التعاون والخضوع للقوانين التي ينظمونها ، ويراعى في هذه الطريقة اكتساب التلاميذ لخبرات أخلاقية واجتماعية حسنة ، والخلاصة أن في هذه الطريقة تظهر كثير من النواحي التي تشيد بها التربية الحديثة .

وطبقت هذه الطريقة في أمريكا وأوروبا ومصر (في مدرسة الفصول التجريبية ومدرسة فاروق الأول الثانوية ومدرسة حدائق القبة النموذجية

(١) التربية الحديثة ، محاضرات السيوف بوفيه ، ١٩٣٧ ، ص ١٠ .

ومدرسة الأورمان النموذجية (ومن أمثلة المشروعات التي درست في الخارج وفي مصر : مشروع المساكن والطباعة وطرق المواصلات والخبز والألبان والفراش ومكتب البوستة والنحل والصابون وتمثيل حياة قدماء المصريين ودراسه بيئه حدائق القبة والاسكيمو وعشرات غير ذلك من المشروعات ولا يجد الذين اتصلوا بهذه المشروعات اتصالا عملياً إلا الإشادة بقيمتها وكبير أثرها في تربية التسلاميذ تربية حققة، وكم نتمنى اليوم الذي تنتشر فيه هذه الطريقة في جميع مدارسنا المصرية حتى ننشئ جيلاً حراً مفكراً نشيطاً قادراً على حل ما يصادفه من المشاكل .

ويوجه البعض نقداً إلى طريقة المشروع ينحصر في قولهم إنها تنمادى مع الميول الطارئة للأطفال وهي تؤدي إلى التربية اللينة Soft Education مع أن الحياة كلها صعوبات ، فضلاً عن أنها تجر الأطفال إلى دراسة لا حد لها ولا نهاية ، كما أنها تأخذ وقتاً طويلاً للوصول إلى حقيقة بسيطة ، ثم هي كثيرة التكاليف ، ولا يجد فيها المدرس المتخصص مجالاً لإظهار كفاءته وعلمه ، والرد على ما سبق من أوجه النقد سهل وميسور فالأطفال لا يترك لهم الحبل على الغارب ولا هم يتركون لميولهم الطارئة وإنما المهم هو أننا نتخذ ميولهم ودوافعهم أساساً لتوجيههم ، وليست تربيتهم بهذه الطريقة تربية لينة فانهم يقضون أغلب أوقاتهم في حل المشكلات الكثيرة التي تقابلهم والتي تدفعهم دائماً إلى التفكير والبحث والتنقيب والاطلاع بل إلى التجريب في كثير من الأحيان ، أما بخصوص الدراسة والمشاكل التي لا تنتهي فإن هذه الطريقة تماثل ما نجده في الحياة نفسها ، وأما ما يخص الوقت والنفقات فهي لا تقاس بما يستفيدة الطفل من الخبرات المختلفة والعلم الحى والشخصية البارزة ، وأما المدرس المتخصص الذي يريد إظهار مواهبه فله مكان آخر غير تربية الأطفال بما يتفق مع ميولهم واستعداداتهم ومراعاة نشاطهم وفاعليتهم .

طريقة دالتن

Dalton Plan

يعتبر روسو وبستالوتزي وفروبل ومنتسوري ودكرولى وواشبورن (نظام ونتكا) وجون ديوى وكلباترك (نظام المشروع) زعماء التربية الحديثة ولقد انضمت اليهم الآنسة هيلين Helen Parkhurst حينما وضعت طريقتهما المسماة بطريقة دالتن أو طريقة المعامل Laboratory Plan .

وقد باشرت هيلين باكرست مهنة التعليم وهى فى سن السادسة عشرة ، وفكرت أول مافكرت فى أن تعهد لكبار التلاميذ بإنجاز أعمالهم بأنفسهم بحيث لا يلجأون إليها إلا عند الضرورة القصوى ، ثم التحقت بمدرسة للمعلمين لتزيد من ثقافتها ، كما اتصلت بمدام منتسورى تلك المربية الإيطالية الكبيرة أثناء زيارتها لأمريكا وتشبعت بأرائها فى تربية الأطفال ، ولقد وجدت هيلين باركرست الفرصة سانحة لها حينما عينت مدرسة بإحدى مدارس مدينة دالتن التابعة لولاية ماساشوسيتس Massachusetts سنة ١٩٢٢ فأخذت تتوسع فى تجربة طريقة المعامل التى بدأتها منذ سنة ١٩١٤ وسمتها بإسم مدينة دالتن حيث بنى لمدرستها فى هذه المدينة بناء ضخم بلغت تكاليفه مليون دولار سنة ١٩٢٨ (١) .

وأخذت طريقة دالتن سبيلها إلى إنجلترا حينما حاولت الآنسة باسيت Miss Bassett ناظرة إحدى مدارس البنات الثانوية تطبيقها بتحويل مدرستها على طريقة دالتن لمدة شهر واحد ، ولكن سرعان ما قررت استمرار العمل بها وكان ذلك حوالى سنة ١٩٢٠ ، ومن الغريب أن طريقة المعامل منذ ذلك التاريخ قد أخذت تنتشر فى إنجلترا بأسرع من انتشارها فى أمريكا حيث موطنها الأصلي وربما يرجع ذلك إلى طبيعة الانجليز وميلهم إلى الحرية والاستقلال والانفرادية فضلا عن أن كبار المربين أمثال برسى P. Nunn وإدموند هولمز E. Holmes وغيرهما قد حبذوا استخدام هذه الطريقة .

(١) طرق التربية الحديثة ، للأستاذ محمد حسين الخرنجى ، ص ١٥٧ .

وقد اتخذت هيلين باركهرست طريقتهأ أسسا ترأوية غاية في الأهمية يمكن أن نجعلها فيما يأتي :

أولا : أساس الحرية ، فكل تلميذ له الحرية الكافية بأن يبدأ العمل في أى مادة هو يريد ها دون تدخل من النظار والمدرسين مراعىا في ذلك ميوله واستعداداته ومراعىا سرعته الخاصة في الفهم والإدراك والعمل .
ثانيا : أساس تحمل المسؤولية ، فكل تلميذ مسئول عن فهم وبحث وإنجاز دروسه التى تعين له فيما يسمى بالتعيينات Assignments وهذه عبارة عن صحائف أعمال تعطى للتلميذ واحدة في كل مادة وعلى التلميذ أن يتحمل المسؤولية الكاملة في إنجازها في مواعيدها .

ثالثا : أساس التعاون ، فالتلميذ كما أن له الحرية الكافية في العمل وحده فله أيضا الحرية في العمل مع غيره من زملائه ، وكثيرا ما ينضم إلى مجموعة من التلاميذ يشتركون في حل مشكلة أو يتعاونون في إنجاز التعيينات أو يقومون بعمل تجربة من تجارب الكيمياء أو الطبيعة ، وذلك فضلا عن التعاون في النشاط الرياضى والاجتماعى والرحلات والحفلات وفضلا عن اجتماع التلاميذ ، مرة أو مرتين في كل أسبوع على شكل مؤتمرات عامة يناقشون فيها ماصادفهم من صعوبات أو مشا كل .

رابعا : أساس مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، ويظهر هذا في التعيينات التى تعمل لكل تلميذ حسب مستواه العقلى وقدراته العامة والخاصة ومثابرته ومقدار إنتاجه .

وسير العمل بمدرسة دلتن راعت فيه هيلين باركهرست الاحتفاظ ببرنامج الدراسة العادية وبنظام السنوات الدراسية مع تقسيم كل مادة الى أجزاء تسمى تعيينات ينجزها التلاميذ في مواعيدها التى يحددها التلاميذ ويقبلونها مع إقرارهم قبولها في عقود مع إدارة المدرسة ومدرسيها ، وتنقسم المدرسة الى معامل لا إلى فصول ولكل مادة معمل خاص بها ، ومن الشروط المتبعة

ألا يعطى التلميذ تعيينات جديدة إلا إذا انتهى من إنجاز جميع التعيينات التي عنده ، ويخصص القسم الأول من اليوم المدرسي للعمل الحر والنصف الثاني للنشاط الرياضي والاجتماعي وللمؤتمرات العامة .

والتعيينات جزء هام في طريقة دلتن وعليها يتوقف نجاحها ولذلك يعهد بعملها إلى مدرسين متخصصين أكفاء يراعون فيها مستوى التلاميذ والفروق الفردية بينهم بحيث يكون تعيين التلميذ النابغ أكثر عمقا من تعيين التلميذ العادي الذي يشمل تعيينه المعلومات الأساسية فقط ، كما يجب أن تكون التعيينات في وضع جذاب يدفع التلميذ على المثابرة وبذل الجهد .

والرسوم البيانية ناحية هامة أخرى في هذه الطريقة ، والغرض منها الوقوف على المجهود الذي يبذله كل تلميذ ولذلك فعلى كل تلميذ أن يدون ما أنجزه من أجزاء التعيينات في المواد المختلفة يوما فيوما بحيث تكفي نظرة واحدة من المدرس ليدرك نواحي الضعف ونواحي القوة عند التلميذ ، ثم هناك رسوم بيانية أخرى يقوم بعملها المدرسين لتبين مدى ما أنجزه كل تلميذ في الفرق وكذلك هناك رسوم بيانية لمقدار ما أنجزه كل تلميذ في المادة الواحدة ، ونشير هنا أيضا إلى أن طريقة دلتن تعنى كثيرا بتسجيل غياب التلميذ .

ويوجه لهذه الطريقة بعض النقد ، فهي في حالة كثرة عدد التلاميذ ترهق المدرس بكتابة التعيينات ، ثم هناك صعوبة تزويد المدارس بما تحتاجه من الكتب والأدوات ، كما أنه في حالة التلميذ الكسول والتلميذ الضعيف فإنهما يجدان فرصة مواتية للإهمال ، وأخيرا إرهاق المدرس ببقائه في المدرسة طول اليوم الدراسي ، ولكن كل هذه الصعوبات يمكن أن تحل بزيادة عدد المدرسين المتخصصين ، كما أن التلميذ الضعيف والكسول سرعان ما يكشف أمره ويمكن بذلك مساعدته وتوجيهه ، ولكن هناك خطر في هذه الطريقة لا يمكن إغفاله وهو أن قيمتها تتوقف على قيمة المنهج الذي يعلم بها ^(١) ، فإذا كانت المناهج التي

(١) التربية الحديثة ، للمسيو بوفيه ، ص ٢٨ .

تعطى للتلاميذ مجرد قوائم تحتوي على الحقائق التي يتعين عليهم حفظها ، فان الطريقة في حد ذاتها لا تجعل من المدارس التي تستعملها مدارس حديثة ، أما إذا أعطى التلاميذ مشاكل يتطلب حلها تفكيراً حقيقياً فانها تكون حينئذ طريقة حديثة حقاً .

ومما هو جدير بالذكر أن هيلين بار كهرست تقول أن طريقتهما طريقة مرنة وليست جامدة ويمكن أن نأخذ منها ما نريد من الأنظمة والذي يهمها هو أن تتحقق مبادئها في حرية التلاميذ وتحملهم المسؤولية وتعاونهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم .

وقد استعملت هذه الطريقة ولا تزال تستعمل الآن في بعض المدارس المصرية مثل الأورمان الثانوية وحدائق القبة النموذجية الثانوية ، واتبعت في بعض المواد دون الأخرى ، وكانت نتيجتها مرضية جداً بشكل يشجع على ضرورة تعميمها في جميع المدارس الثانوية إذا أمكننا التغلب على صعوبة إنشاء المعامل اللازمة وأمكننا التخلص من جمود خطة الدراسة وتوزيع أوقاتها .

اللعب كطريقة للتعليم

Play way

إذا كان الطفل يقضى معظم وقته في اللعب فإن هذا هو الشيء الطبيعي الذي ينتظر منه ، فاللعب هو الطريقة التي أعدها الطبيعة لإظهار استعدادات الطفل الجسمية والعقلية ولنموها .

وأول من راعى ميل الأطفال الطبيعي إلى اللعب وعمل على استغلاله في تربيتهم العالم الألماني فروبل الذي أنشأ رياض الأطفال على أن يكون اللعب أساساً من الأسس الهامة بها .

كما نجد أن المربية الإيطالية منتسوري جعلته أساساً لتربية الأطفال في مدارسها ، وجدير بنا أن نشير إلى أجهزتها التعليمية ، التي بواسطة لعب

الأطفال بها ، يكتسبون خبرات حركية وحسية ومعلومات في القراءة والكتابة والحساب . ولا يفوتنا أن نذكر أن حركة الكشف للبين وما تبعها من حركة المرشحات للبنات ما هي إلا حركات ترمى إلى تطبيق مبدأ اللعب في التربية الأخلاقية والاجتماعية . والروح الذي نلصقها في تنفيذ المشروعات هي في الغالب روح يمزج فيها اللعب مع جد التلاميذ واجتهادهم ومثابرتهم .

والأساس الذي يجعل اللعب أهمية كبرى في عملية التربية والتعليم هو أن اللعب لذيق يميل إليه الأطفال بطبيعتهم ، فإذا أمكن ربط أى معلومات بذلك الشيء اللذيذ المحبب الى قلوب التلاميذ سرعان ما نجد أن هذه المعلومات قد اتجه الأطفال إلى الإقبال عليها بلذة وشغف هي في الواقع مشتقة من تلك اللذة التي يحسها التلاميذ حينما يلعبون ، وطبقت هذه الفكرة على بعض النواحي التي لا يميل إليها الأطفال فكانت نتيجتها في منتهى النجاح ، ومثال ذلك تلك الطريقة التي قام بها مدرس بسيط بإحدى المدارس الفرنسية اسمه فرينيه M. Frienet واسماها « طريقة المطبعة في التعليم » وذلك عن طريق لعب الأطفال بمطبعة صغيرة ، هي لعبة من اللعب التي تباع في كثير من الحوانيت ، تمكن بها من أن يثير الحماس واللذة والشوق في كثير من مواد الدراسة في المدرسة الابتدائية خصوصا الهجاء والقراءة والإنشاء (١) .

الاتجاهات الحديثة في التربية وأصولها التاريخية :

يقول جون ديوى « نحن نقصد بالتعليم الصحيح ذلك المحصول المدرسي الذي يندفع إلى تحصيله التلاميذ من تلقاء أنفسهم كي يكتسبوا المهارة في التفكير

(١) القرية الحديثة ، المسيو بوفيه ، ص ٢٠ .

فيتغلبوا على مشاكل الحياة المستقبلية ، ^(١) وهنا نلحح أسس التربية الحديثة من مراعاة التلقائية في التعليم، ومن ضرورة مجابهة المشاكل والتفكير في حلها، ومن مراعاة ميول الاطفال ودوافعهم، ومن الاندماج في مشاكل تشابه مشاكل الحياة الحقيقية .

ولو رجعنا إلى تاريخ هذه الاتجاهات الحديثة في التربية لوجدنا أن جان جاك روسو هو الحد الفاصل بين التربية القديمة التي شعارها المادة الدراسية والتربية الحديثة التي شعارها الطفل . ولقد تشبع نفر غير قليل بمبادئه وعملوا على تطبيقها وأولئك هم بزداو وبستالوتزي وفروبل وهربارت وغيرهم وقد كان لهم فضل كبير في تهذيب أفكار روسو وتطبيقها . وروسو صاحب فضل التفكير في الطفل وتبعه بستالوتزي وفروبل، وفي أوائل القرن التاسع عشر نادى كانت وهربارت بضرورة تأسيس التربية على أسس علم النفس ولكن كانت تنقصهم الناحية العلمية التي هي في متناول يدنا الآن .

وقد تقدم علم النفس على يد كثير من العلماء في البلاد المختلفة خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر وما بعده، فنجد في المانيا العالم التجريبي فنت Wundt الذي أسس أول معمل لعلم النفس في العالم سنة ١٨٧٩، ثم في أمريكا ستانلي هول، وفي فرنسا بيانية، وفي إنجلترا وارنر وسملي، وفي سويسرا كلاباريد، وامتدت هذه الحركة إلى الشرق، فظهرت في مصر في معاهد التربية، وكان عميد هذه الحركة اسماعيل بك القباني، كما ظهرت في العراق في دار المعلمين العالية .

وفي بداية القرن العشرين أخذ المربون يستفيدون من نتائج الأبحاث السيكولوجية وبدأت طرق التربية الحديثة تجد سبيلها إلى الظهور فوجدت مدارس منتسوري ودلتن والمشروع ووينتكا ودكرولى وأخذت هذه المدارس تنتشر

(١) التربية وطرق التدريس ، للدكتور عبد العزيز عبد المجيد والاستاذ صالح عبد العزيز ،

في أمريكا التي تعتبر من أسرع الدول أخذاً بكل جديد لأنها دولة فنية ليس لها تقاليد تعوقها وتقيدها فضلاً عما أمتاز به العقل الأمريكي من اتجاهات عملية تقيم وزناً كبيراً للتجارب وتقبل عليها بكل همّة ونشاط .

وإذا أردنا أن نستشف اتجاهات التربية الحديثة من تحليلنا لهذه الأنواع الحديثة من المدارس فإننا نجد أنها على اختلافها في الأسماء تتفق في الروح العامة ومع اختلافها في الوسائل تتحد في الأهداف ومع اختلافها في الغايات القريبة تتفق في الغايات البعيدة ، فطريقة منتسوري ترمي إلى الحرية وتدريب الحواس وجعل التربية قائمة على عنصر اللعب ، في حين أن طريقة دلتن تؤكد الحرية والتعاون وتحمل المسؤولية ، وطريقة المشروع ترمي إلى وضع غاية للنشاط وتدفع الأطفال إلى التفكير وحل المشاكل واكتساب الخبرات بالممارسة الفعلية مع وجود روح الحرية واللعب ، وهذه الطرق كلها تتفق في الأهداف البعيدة فهي جميعها تعمل أولاً على مراعاة طبيعة الطفل ، وثانياً تعمل على مراعاة حاجات الزمان والمكان والمدنية الحديثة .

والاعتبارات الأولى لا تخرج أن تكون اعتبارات سيكلوجية والثانية هي اعتبارات اجتماعية ، ورجال التربية الحديثة يكاد يجمعون بأهمية هاتين الناحيتين على السواء وإن كان هناك خلاف يسير في الدرجة فيمنها يؤكد السير برسي ن قيمة الاعتبارات السيكلوجية نجد جون ديوى يبرز أهمية الناحية الاجتماعية . ومن مراعاة الاعتبارات السيكلوجية والاعتبارات الاجتماعية في عالم التربية الحديثة وصلنا إلى بعض المبادئ التي تميز التربية الحديثة وهي : مبدأ الحرية الذي يظهر بجملاء في مدارس دلتن ، ومبدأ اللعب ويظهر بوضوح في مدارس منتسوري ، ومبدأ النشاط ويظهر في مدارس المشروع ، ومبدأ احترام الذاتية وبناء الشخصية ومراعاة الفروق الفردية وهو يظهر فيها جميعاً .

تطور النظرية التربوية :

هذه ناحية جديدة بالدراسة فهي ترينا صورة واضحة لنهوض العقل البشري

وتكشف لنا كثيراً من أسرار التربية وما لحقها من تبديل وتغيير وتمكننا من فهم الأنظمة الحاضرة في التربية .

ولظهور النظريات التربوية علاقة كبيرة بأنواع الفلسفات التي توجد في زمانها ، ودائماً نجد للفلسفات المختلفة صدى واضحاً في ميادين التربية التي يمكن اعتبارها الوجه التنفيذي للفلسفة السائدة في العصر بل إن كثيراً من العلماء يرون أن الفلسفة والتربية ما هما إلا وجهين لعملة واحدة .

ويمكننا أن نتلمس مبدأ ظهور النظرية التربوية عند القبائل البدائية ، وإن كان هذا ليس سهلاً ، فعند مثل هذه الجماعات البدائية لانكاد نجد نظرية تربوية Educational Theory بالمعنى المعروف بقدر ما نجد كثيراً من التدريب التربوي Educational Practice ^(١) ، وعندهم اقتضت التربية على إدماج الأطفال في حياة القبيلة عن طريق التقليد ، مع مراعاة العادات والطقوس بدقة بالغة حتى أن هدف التربية كان أحداث التوافق التام مع هذه العادات والطقوس .

ثم ننتقل في سلم التطور إلى دراسة التربية عند البلاد الشرقية القديمة ، وهنا نلاحظ أن الشرق أنشأ لغة مكتوبة وبنى على ذلك تدوين تاريخ الماضي وأصبح لهذا الماضي تأثير كبير مثل تأثير العادات والطقوس عند القبائل البدائية ، وأصبحت التربية تعتنى بهذا التراث الماضي المنقول ، وكانت الذاكرة هي الأداة الهامة لحفظه ووعيه ، وقد كانت في مصر والهند والصين تحفظ الطقوس والأدعية وتسمع جيداً .

أما الإغريق أو الهيلينيين Hellenes كما كانوا يسمون أنفسهم ، فقد كانوا مبتكرين في كثير من النواحي ، واعتبروا التربية على أنها متعة وتسلية Leisure

(1) Skinner & Langfitt, An Introduction to Modern Education, 1937, P. 416.

فقد اعتبروا أنفسهم الأحرار بينما الآخرون عبيد، والتربية لالزوم لها عند العبيد الذين يتعلمون بواسطة الخبرة Experience فقط، في حين يتدرب الأحرار على الموسيقى للسمو بالروح ويتدربون على الألعاب الرياضية للسمو بالجسد ويتدربون على الرقص للسمو بالناحيتين معا، وهنا نلمس الناحية الارستقراطية في التربية التي تخالف نظرنا الحالية، فالتربية عندنا ليست قاصرة على الأحرار وإنما هي تهدف إلى جعل الأفراد جميعاً أحراراً.

والرومان قوم عمليون، نظروا إلى التربية على هذا الوضع العملي، وقد عارضوا فكرة الإغريق في أن تكون التربية للتسلية ولكن للعمل not for leisure but for action واتخذت التربية هدفاً لها التمرين على مهنة ما وبالنسبة على مهنة الخطابة.

وفي العصور الوسطى وفي أيام المسيحية والإسلام اتجهت التربية إلى تمرين الجسد والروح لخدمة الحياة الآخرة، واعتنوا بالتربية الخلقية التي ترمي إلى الزهد في الدنيا وارتقاب الحياة الأخرى الخالدة.

أما في عصر النهضة وعصر الإصلاح الديني فقد اتجهت التربية إلى إحياء الفكرة اليونانية والرومانية، واتجهت إلى العناية بالآداب الانسانية والنظر إلى الانسان على أنه كائن حى له قيمته، أما في عصر الإصلاح البروتستنتي فقد نظر للتربية على أنها ضرورة دينية تؤدي إلى الإيمان القوى، ومن هنا بدأت بذور الفكرة الديموقراطية التي تهدف إلى أن تكون التربية للجميع.

وفكرة روسو عن التربية في القرن الثامن عشر كانت فكرة فردية individualistic وفي نفس الوقت فكرة طبيعية naturalistic (١)، وكان يعارض بهاتين الناحيتين المجتمع في أيامه، وكرد فعل ضد المجتمع الذي كان يكرهه فان روسو كان يربي تلميذه إميل Emile وفقاً لنفسه ووفقاً للطبيعة،

(1) Skinner, An Introd. to Modern Ed , P. 419.

فيكان إميل أولاً رجلاً وليس مواطناً، وكان دائماً يفصح عن ميوله الطبيعية التي كان ينظر إليها على أنها خيرة، وهذه الآراء مهمة جداً من الوجهة التاريخية، فاذا كان ديوى Dewey هو أب التربية الحديثة (التقدمية) progressive، فان روسو هو جدّها. ولكننا نرى الآن أن المجتمع هو أيضاً شيء طبيعي ولذلك فان فردية إميل يجب أن تنمو في المجتمع وليست بعيدة عنه. وتحت تأثير روسو وفروبل Froebel ظهر الرأي القائل بأن التربية هي انكشاف Unfolding أي أنها تحاول أن تكشف عن قوى العقل والروح، وكان لسقراط مثل هذا الرأي. ويقول بستالوتزي Pestalozzi بفكرة التقدم المتناسق لقوى العقل Harmonious Development، ولا يزال هذا المعنى واسع الانتشار إلى الآن وإن كان قد تأثر بالناحية البيولوجية التي تقول بالخبرة Experience على أنها الصلة بين الكائن الحي وبين بيئته، وحسب الرأي الأخير أصبحت التربية ليست انكشافاً ولكنها عملية تكيف Adaptation أو عملية توافق Adjustment بين الكائن الحي وبين بيئته.

أما أصحاب نظرية البراجماتزم Pragmatism التي ظهرت بأمریکا على يد بيرس Peirce ووليم جيمس James واستمرت على يد ديوى Dewey^(١) والتي أصبح لها كثير من المحبذين، فانهم لا يتقيدون بقيود الطبيعة التي تجعل نمو الطفل وفقاً لقوانينها الصارخة، بل تتركه يجرب ماشاء له أن يجرب ويتصل بالمجتمع اتصالاً لا ترضاه له الفلسفة الطبيعية، وهي تعترف بالنشاط الإنساني وأن هذا النشاط يدفع الطفل إلى أن يتصل بالبيئة. وهذه الفلسفة تنادى بأن قيمة أي مبدأ أو عقيد إنما تعتمد على الأثر العملي لها، وعلى هذا الأساس يجعل البراجماتسيون النشاط الفكري في المرتبة الثانية بينما يضعون النشاط العملي في المركز الأول^(٢)، وتمنحنت هذه الفلسفة عن طريقة جديدة

(1) Good, Dictionary of Education P. 304.

(٢) تطور النظرية التربوية، الأستاذ صالح عبد العزيز، ١٩٤٧، ص ٦.

في التربية هي طريقة المشروع التي تقوم على إيجاد مشكلة عملية يحاول الأطفال حلها، وفي أثناء نشاطهم ومحاولاتهم في حلها يكتسبون خبرات ومعلومات متنوعة.

ونختم هذا الموضوع بأن نقول إنه أصبح جليا أن التربية في طورها كانت تعتمد على حاجات العصر وفلسفته والاتجاهات السائدة فيه نحو الحياة، وليس هناك شك في أن نظريات التربية في القرن العشرين هي أحسنها، ولكن ليس هناك شك أيضا في أن هذه الآراء ليست نهائية، فإنها سوف تخلى مكانها لغيرها كلما تغيرت المجتمعات والفلسفات وكلما كبرت ونمت المثل العليا، فالتقدم هو أحد قوانين الحياة (١).

التربية والطرق العلمية :

اتجه العلماء في جميع نواحي المعرفة إلى محاولة تطبيق الطرق العلمية حينما رأوا نتائج استخدامها في الطبيعة والكيمياء والفلك استخداما ناجحا أدى إلى تقدمها. وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر وجدنا أول معمل لعلم النفس في العالم ينشئه العالم الألماني فنت Wundt سنة ١٨٧٩ بمدينة لايبزج كما ينشئ ستانلي هول Stanley Hall معمله في أمريكا سنة ١٨٨٧، وأخذنا نرى نشوء علم النفس التجريبي كما أخذنا نرى نشوء علم التربية التجريبية، وأخذت هذه الفروع التجريبية في علم النفس والتربية تتسع ويعتمد على نتائجها، وامتدت أبحاثها إلى عمل التجارب في التعلم والتذكر والانتباه والذكاء والقدرات الخاصة والتعب... الخ من الأبحاث التي أصبح لها أكبر الأثر في الناحية التربوية. ويمكن أن نقول أن هناك نزعتين تتميز بهما الأبحاث الحديثة في التربية والتعليم وهما القياس والتجريب، وقد أدى استخدام المقاييس العقلية إلى وضوح فروق بين الأشخاص المختلفين في قدراتهم العقلية ومواهبهم وذكائهم

(1) Skinner, An Introduction to Modern Education, p. 420.

ومزاجهم وغير ذلك ، كما أدى استخدام التجريب إلى كشف قوانين وقواعد هامة في طرق التعلم وكسب المعلومات والمهارات ^(١) . ولنجاح التجارب في علم النفس والتربية يجب أن تراعى النواحي الآتية :

(١) هل عدد الحالات التي تجرى عليها التجربة كبير بالشكل الذي يضمن لنتائجها الثبات (٢) وهل العينة عينة ممثلة يمكن الاعتماد على نتائجها . (٣) وهل تقاس الظاهرة المراد تجريبيها بمقاييس صادقه (٤) وهل كل العوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر في الحالة قد ضبطت وأوقف تأثيرها .

وفي الواقع نجد أن تحقيق النقطة الأخيرة بالنسبة للإنسان أمر صعب المنال ، فالإنسان مجموعة من العوامل والدوافع المتشابكة من الصعب إيقاف بعضها ، ولذلك نجد أن علم النفس وعلم التربية يتخذان بالإضافة إلى طريقة التجريب طريقة علمية أخرى هي استخدام علم الإحصاء Statistics الذي به يمكن الوصول إلى بيان النزعات العامة General Tendencies أو الصفات العامة التي تميز الكائنات البشرية في مختلف حالاتها النفسية أو التربوية أو الاجتماعية . والذي عالج استخدام الإحصاء في التربية يسهل عليه أن يقول أن هذه الطريقة قد أعطت للأبحاث التربوية احتراماً كبيراً من الناحية العلمية (٢) .

فلسفة جون ديوي باختصار :

يعتبر جون ديوي J. Dewey شيخ المربين في هذا العصر وكبير أساتذة التربية في الوقت الحاضر ، ومؤلفاته تزيد عن الخمسين مؤلفاً ، وهو يعتبر من زعماء فلسفة البراجماتزم Pragmatism وهي تلك الفلسفة العملية التي أثرت تأثيراً عميقاً في نظام التربية والتي شيدت مدارس المشروع على أسسها وقداعدها . ويمكن أن نلخص أبرز المبادئ في فلسفة جون ديوي التربوية فيما يأتي (٣) :

(١) مؤتمر أساليب التربية الحديثة ، ص ٣٧ .

(2) Skinner, An Introd. to Modern Ed. P. 380.

(٣) مقال كتبه Jesse H. Newlon وظهر مترجماً بمجلة التربية الحديثة ، عدد فبراير

١٩٣٠ ، ص ١٦٣ .

(١) مبدأ طبيعة الطفل The nature of The Child: وجه ديوى أنظار المربين إلى طبيعة الطفل وحاجاته، كما وجههم إلى ضرورة العناية بنشاطه ودوافعه، ونقل مركز الاهتمام من المادة إلى الطفل، فلم تصبح المدارس أماكن للاستماع وحفظ المعلومات بل أصبحت مبنية على نشاط الأطفال وفاعليتهم.

(٢) مبدأ الخبرة Experience: فالتعليم عند ديوى يقوم على اكتساب الطفل للخبرات المختلفة، وعقل الطفل عنده ليس قرصاً من الشمع تنقش عليه المعلومات بل إنه فاعل ونشط يتعلم الخبرات بواسطة العمل والممارسة الفعلية، وطريقة المشروعات تقوم على إعطاء الأطفال فرصة لاكتساب مختلف أنواع الخبرات خلال نشاطهم في حل المشاكل المختلفة التي يحاولون التغلب عليها.

(٣) مبدأ الرغبة والجهد أو اللذة والعمل Interest & Effort: ويتلخص في أن الطفل إذا كان نشيطاً ومتحمساً نحو تنفيذ عمل هو يميل إليه نجد أنه يبذل الجهد سخياً تلقائياً دون تعطل ولا تشتت في الانتباه، وتكون نتيجة عمله نجاحاً يعطى الطفل مزيداً من اللذة يتجدد بها نشاطه وتتجدد بها قابليته وحماسه لـبذل الجهد وهكذا. ويلاحظ أن ربط ديوى بين الجهد وبين اللذة يعتبر رداً صريحاً مفتحاً على الذين يرمون طريقته في التربية بأنها تربية لينة Soft Pedagogy.

(٤) مبدأ اعتبار المدرسة نظاماً اجتماعياً Social Organization: فالمدرسة عند ديوى عبارة عن جنين الحياة الاجتماعية بمعنى أن المدرسة عنده نواة سامية يتدرب فيها الأطفال على النواحي الاجتماعية، وهو يرى أن المدرسة هي الوسيلة لضمان التقدم المطرد في حياة المجتمع.

هذه المبادئ التي نادى بها جون ديوى قلبت نظم التعليم، وجعلت هناك اتجاهات حديثة في عملية التربية والتعليم، فقد تغيرت النظرة إلى المناهج القديمة وأضيفت إليها مواد الأشغال اليدوية، وقضى على نظام التسميع والتلقين، وأصبحت طرق التعليم حيوية فعالة قادرة على تنمية قوة النشء، وتغيرت

النظرة الى الكتب المدرسية وتحرر التلاميذ من رقها ، وأصبحوا يدرسون المسألة الواحدة في عشرات من الكتب ، واتخذت المكتبة مركزا هاما في المدرسة ، واعتنى بالرحلات والحفلات الاجتماعية ، بل رأينا صغار الأطفال يقومون بالأبحاث Researches ، التي تناسب مستوياتهم طبعاً ، وأطلق على المناهج الحديثة اسم مناهج النشاط Activities Curriculum وهي التي بواسطتها يقوم الطالب بعمل شيء يؤدي بطريقة غير مباشرة في النهاية إلى تفهم مواد الدراسة ، وأصبحنا نجد في المدارس حرية يدهش لها رجال التربية القديمة ، حرية تطبيق نظام الحكم الذاتي والاشتراك في إدارة المدرسة ، وأظهرت طرقاً مدهشة في التربية الخلقية ، فديوى لا يؤمن بتعليم الأخلاق عن طريق التلقين بل هو يرى أن أفضل الطرق في التربية الخلقية هي طريقة العمل والنشاط والتعاون وخدمة الغير والأمانة والصدق ، وانتقلت نظريته الأخلاقية فطبقت في الناحية الدينية فأعمال جمعيات الشبان المسيحية تناولت مسائل اجتماعية عصرية ومسئوليات فردية ، وتناولت تعاليمه المباني المدرسية فأنشئت القاعات الكبيرة للمحاضرات والمكتبات والملاعب وبحيرات السباحة والمصانع اليدوية المختلفة وغرف الاستراحة والاستقبال ، وأثرت كذلك في الإدارة المدرسية وإشراك المعلمين في تعديل المناهج ، وكذلك في إعداد المعلمين الإعداد الفنى ، ومن أهم آثار ديوى التعاون بين المدرسة والمنزل ، وانتشرت أندية وجماعات الوالدين بالمدارس .

وقد أخذت تعاليم ديوى تختمر في عقول المربين ، ولما انتهت الحرب العالمية الأولى تكونت جماعة التربية الناهضة Progressive Education Association ضمت أكابر المربين الذين تعاهدوا على نشر المدارس الحديثة في أمريكا ، وما لبثت تعاليمه أن عبرت المحيطات إلى أوروبا وآسيا ، وكان لمصر نصيب في تطبيق طريقة المشروعات في كثير من المدارس ، وكان لتطبيقها أعمق الأثر في توجيه التربية في مصر إلى الوجهة الحديثة .

موقف المدرس من الاتجاهات الحديثة

يتخرج المدرسون من معاهد أعداد المعلمين وينتشرون في المدارس بعد أن يكونوا قد ألموا إلماما واسعا بالاتجاهات الحديثة في التربية ولكنهم سرعان ما يقابلون في المدارس بصعوبات تقف أمامهم وتقلل من حماسهم نحو تطبيق هذه الطرق، ومثال ذلك جمود المنهج وخطة الدراسة وتوزيعها توزيعا دقيقا على أوقات محدودة، وكذلك المركزية الشديدة التي تسير المدارس عن طريق سبيل لا ينقطع من المنشورات، وكذلك الكتب المقررة التي يطلب من المدرس التقيد بها وبشرحها وتبسيطها، وكذلك عدم استعداد المدرسة لإيجاد الأماكن اللازمة أو لصرف النفقات التي يحتاجها تطبيق هذه الأساليب الحديثة، وهذا كله إذا صرفنا النظر عن عدم مكافأة المدرسين عامة مكافأة مادية مناسبة وخصوصا تناسي هؤلاء المدرسين الذين يبذلون قصارى جهدهم في تطبيق هذه الطرق على ما تحتاجه من جهد ووقت ومثابرة وإخلاص.

ولكن نحب أن ننبه إلى أنه ليس المقصود بالاتجاهات الحديثة في التربية تلك المدارس التي سبقت الإشارة إليها مثل مدرسة دلتن أو مدرسة المشروع أو دكرولي أو منتسوري أو غيرها، وهذا يعتبر رداً على بعض المدرسين الذين يفهمون اتجاهات التربية الحديثة على أنها تنفيذ نوع من المدارس السابقة ويبدون عجزهم وعجز الوزارة عن عمل ذلك.

وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن المدرس المتحمس للطرق الحديثة في التربية عن عقيدة راسخة يتمكن من أن يطبق كثيرا من اتجاهاتها مع وجود النظام الحاضر بالمدارس المصرية، فمن السهل عليه العناية بالتلاميذ عناية فردية مبنية على ما يجريه عليهم من اختبارات الذكاء واختبارات القدرات الخاصة والاختبارات الدراسية المقننة، كما يمكنه أن يعمل لكل تلميذ بطاقة خاصة بحالته من النواحي الجسمية والعقلية والمزاجية والأخلاقية والاجتماعية، كما أنه في

الباب العاشر

نظام التعليم في مصر في الوقت الحاضر

مقدمة تاريخية : يقرر الأستاذ اسماعيل بك القباني في كتابه سياسة التعليم في مصر الحقيقة الآتية : « إن التعليم قد سائر الحياة الاجتماعية والسياسية في مصر وتمشى مع نهضتها خطوة خطوة في خلال القرنين الماضي والحالي فتأثر بأغراضها واتجاهاتها كما أنه من غير شك قد أثر فيها ، (١) . ونحن نوافق على هذا الرأي حينما ننظر إلى التطورات التي مرت بنظام التعليم في المائة سنة الأخيرة :

ففي أوائل القرن التاسع عشر كان التعليم في مصر قاصراً على الأزهر يدرس فيه علوم اللغة والدين ثم عدد من الكتاتيب أنشئت من أموال الأوقاف الخيرية يتعلم فيها الأطفال القراءة والمكتابة وشيئاً من القرآن ، أي كانت ثقافة عربية ذات صبغة دينية إسلامية وإن كانت متدهورة . ثم جاء عصر محمد علي باشا فنهضت فيه مصر نهضة شاملة مست فيها مست الناحية التعليمية في البلاد ، فأرسل البعث إلى أوروبا وفتح مدارس كثيرة على النظام الغربي وبدأ بفتح المدارس الفنية والعالية لسد حاجته العاجلة . وفي أواخر حكمه أنشأ ٥٠ مدرسة ابتدائية مضافاً إليها مدرسة ثانوية أنشأها على نمط مدارس الليسيه بفرنسا ، وهكذا نشأ ما يسمى بنظام التعليم الحديث في مصر ، وأصبحنا نجد لدينا نظامين تعليميين (٢) أحدهما شرقي والآخر غربي ، وتبذل الجهود خلال السنوات الأخيرة في التوفيق بينهما وتوحيدهما في المرحلة الأولى من التعليم .

(١) سياسة التعليم في مصر للقباني بك ، ١٩٤٤ ، ص ١٤ .

(٢) دراسات في مسائل التعليم ، للقباني بك ، ١٩٥١ ، ص ٢٢٧ .

ثم تقلبت حال التعليم في عهد الولاة الذين خلفوا محمد علي باشا وأغلقت كثير من المدارس إلى أن جاء عصر اسماعيل فنشطت الحركة التعليمية في البلاد إذ أعاد فتح المدارس الابتدائية . وهكذا أخذت تتقدم الحركة التعليمية في مصر تقدما تدريجيا إلى وقت تلك النهضة القومية التي سبقت الثورة العراقية .

ومظهر النهضة التعليمية قبل الثورة العراقية ظهر في تأليف الحكومة لجنة للنظر في حالة المدارس عام ١٨٨٠، وقامت هذه اللجنة بوضع تقرير هام اشتمل على برنامج قومي لتعميم التعليم، وفي هذا البرنامج اقترحت اللجنة إنشاء مكاتب من الدرجة الثالثة في كل قرية عدد سكانها من ٢٠٠٠ — ٥٠٠٠ نفس يدرس فيها القرآن والدين والقراءة والكتابة والحساب، واقترحت إنشاء مكاتب من الدرجة الثانية في كل مدينة تعدادها من ٥٠٠٠ — ١٠٠٠٠ نفس يدرس فيها زيادة على ماسبق التاريخ ومبادئ التاريخ الطبيعي والهندسة العملية والرسم، كما اقترحت اللجنة إنشاء مدرسة ابتدائية لكل ١٠٠٠٠ نفس في المحافظات والمديريات والمدن الهامة، كما اقترحت اللجنة إنشاء فصول تكميلية بعد المرحلة الابتدائية يوجه فيها التلاميذ توجيها تجاريا أو زراعيا حسب البيئة، واقترحت أيضا أن تكون إدارة المدارس في يد مجالس تسمى بالمجالس المكتبية توجد في كل محافظة ومديرية، كما اقترحت فرض ضرائب محلية تخصص للانفاق على التعليم .

ولو نفذ هذا النظام عام ١٨٨٠ لأصبح للتعليم في مصر شأن آخر يختلف عما نحن فيه الآن، ولكن للأسف أن هذا التقرير قد طوى بتأثير الأحداث السياسية التي طرأت على البلاد .

ولكن بعد انتهاء الثورة العراقية أخذت الحكومة في عام ١٨٨٥ تسترشد بما كتبه اللجنة في ذلك التقرير السابق الهام، فحلت عدداً من المكاتب القديمة

إلى مكاتب من الدرجة الثالثة، وفتحت مدارس ابتدائية جديدة، ووسعت نطاق التعليم الثانوى وحسنت مناهجه، وأصلحت نظم المدارس العليا والفنية، واستأنفت إرسال البعثات العلمية.

ولكننا نلاحظ ملاحظة هامة جداً هي أن الغرض الأساسى من التعليم فى هذه الفترة من عام ١٨٨٥ - ١٩٠٠ كان كما كان أيام محمد على باشا محصوراً فى إعداد الموظفين للآلة الحكومية ولذلك كانت خطى نشر التعليم بطيئة متكاسلة.

وفى أوائل القرن العشرين اشتد الشعور الوطنى وشعرت الأمة أن جهد الحكومة فى نشر التعليم لا يروى غلتها فهبت الهيئات الخيرية والسياسية والأفراد إلى افتتاح المدارس الأهلية وتوجت هذه الحركة بافتتاح الجامعة المصرية سنة ١٩٠٨ بأموال اكتتب فيها أفراد الشعب وبإشراف نفر من كبار المفكرين بمصر.

وأخذت الحكومة تسير هذه الحركة المباركة فمنحت مجالس المديرية عام ١٩٠٩ سلطة فرض ضرائب محلية وتمكنت هذه المجالس من أن تنشئ كثيراً من المدارس الابتدائية فى المراكز وأكثر من فتح المكاتب فى القرى وأعانت الصالح من المدارس والمكاتب الأهلية كما أنشأت بعض مدارس صناعية وزراعية.

وفى سنة ١٩١٧ كونت الحكومة لجننتين إحداهما لدرس أحسن الطرق المؤدية لتعميم التعليم الأولى والثانية للنظر فى إنشاء جامعة أميرية، وقدمت للجنة الأولى تقريرها سنة ١٩١٨ والثانية سنة ١٩٢١ وانتهى أمرهما.

وفى سنة ١٩٢٣ وهى السنة التى صدر فيها الدستور المصرى، ذلك الدستور الذى نص على جعل التعليم الأولى إلزامياً ومجاناً لجميع المصريين، حيث

رؤى بعد أن تقلدت البلاد أمورها أن نشر التعليم هو الأساس الذى ينبغى أن تقوم عليه نهضة مصر، وهذه نقطة هامة أصبحت هى الأساس للتعليم العام فى مصر .

ويمكن اعتبار سنة ١٩٢٥ ، أيام على ماهر باشا، نقطة تحول فعلية فى السياسة التعليمية، إذ حدثت فيها هزة عنيفة امتدت إلى كل مراحل التعليم، وبدأت هذه الهزة بأزمة التعليم الابتدائى والثانوى ومناهجها التى أكسبها مر السنين وقاراً واحتراماً فنفضت عنهما الغبار، وزيدت مدة الدراسة فى الابتدائى والثانوى سنة (أعيدت إلى أصلها فى الابتدائى سنة ١٩٢٧) وأضيفت ثلاث مواد دراسية جديدة فى التعليم الابتدائى و٦ مواد تعليمية جديدة فى الثانوى فأصبحت ١٦ مادة، وكذلك فى سياسة تعليم البنات فوضعت خطته على أساس توحيد التعليم الابتدائى والثانوى للجنسين مع توسيع نطاقه، وفى نفس السنة فتحت الجامعة فى نظامها الجديد بعد أن استلمتها الحكومة سنة ١٩٢٣ وكانت مكونة من كليات الآداب والعلوم ثم ضمت إليها الطب والحقوق، كما عيّنت الحكومة بإصلاح المدارس العليا التى لم تنضم إلى الجامعة، كما توسعت فى إرسال البعثات العلمية لإحلال المصريين محل الأجانب الذين أخذ يستغنى عنهم بعد صدور الدستور، واتجه الاهتمام بتنفيذ نص الدستور لجعل التعليم الأولى إلزامياً فوضعت مشروعاً عام مجالس المديرية مدته ١٥ سنة زيدت إلى ٢٠ سنة، وأنشأت ٧٦٢ مكتبة إلزامياً فى ١٩٢٥ - ١٩٢٦ وكانت مدة التعليم الإلزامى ٦ سنوات تبدأ من ٧ - ١٣ سنة وكان العمل نصف يومى وعلى دفعتين فى اليوم الواحد، ولكن انقضت المدة سنة ١٩٣٠ إلى ٥ سنوات وبقي على هذا الوضع إلى يومنا هذا، ولكن يلاحظ أن تنفيذ الخطة كان بطيئاً جداً فقد انقضت المدة المحددة ولم يفتح من المدارس سوى نصفها، ومع ذلك فكل من درس نظام التعليم الإلزامى يقتنع بأنه فشل سواء فى تحقيق الغرض الواسع من التربية وهو تنمية قوى الأطفال وتنوير

أذهانهم وإعدادهم لحياة المجتمع الذى سيخرجون إليه ، أم فى تحقيق الغرض الضيق الذى يرى الكثيرون فى مصر الاقتصار عليه وهو نحو الأمية (١) .

وهناك عيب كبير جداً يجب أن نلاحظه ، هذا العيب هو فى الروح التى أملت هذا المشروع والتى سادت شئون التعليم فى ذلك الوقت وهى البحث عن الكم قبل الكيف ، وعذر الحكومة أنها ساءرت الرغبة الشديدة والحماس الشديد الذى يبديه الشعب نحو تعليم أطفاله ففتحت المدارس دون توافر الاستعداد لها من حيث المباني والمدرسين ، وحشدت التلاميذ فى الفصول حشداً بلغ أكثر من الستين فى بعضها ، وامتد الاهتمام بالكم إلى المناهج وخطط الدراسة فبلغت ١٦ كما رأينا سابقاً ، وتسبب عن ذلك إرهاق التلاميذ وإتلاف صحتهم وتحويلهم إلى آلات للحفظ وقتلت فيهم روح التعقل والنقد والابتكار ، وذلك جرياً وراء الامتحانات التى لا يزال لها أسوأ الأثر فى الروح المدرسية .

ومنذ سنة ١٩٣٥ بدأت تظهر هذه النتائج السيئة ، واهتم رجال وزارة المعارف (أيام الهلالى باشا) بالعمل على تلافيها ، فأخذت حركة تعديل مناهج التعليم الثانوى فى الظهور حيث صدر تقرير نجيب الهلالى باشا عن التعليم الثانوى الذى يمكن اعتباره بداية لتحول جديد فى سياسة التعليم ، وكان صحيحة قوية تدعو الى الاهتمام بالكيف قبل الكم ، وعلى أثره أنقصت عدد المواد فى الخطة الدراسية ، وخفت وطأة الامتحانات ، وتأكدت أهمية النشاط والحياة الاجتماعية فى المدرسة ، وعمل على تحديد عدد تلاميذ الفصول والاتجاه إلى تحديد عددهم فى المدرسة ، ويمكن القول أن هذه الحركة كانت حركة مباركة ولكن لم نجح منها كل ما كانت تحمله فى طياتها من ثمار طيبة ، فالتعليم عندنا فى الوقت الحاضر

(١) سياسة التعليم فى مصر ، للقبانى بك ، ص ١٠ .

لا يزال شكليا إلى حد كبير قوامه شحن الذكرة بالمعلومات في جو تسوده الرهبة والإذعان لا الرغبة والفاعلية ، وهو نظام لا يهيئ الفرصة الكافية لنمو الشخصية وبث المثل العليا في نفوس الطلاب .

وظل الحال على هذا الوضع مع استمرار الاتجاه نحو الكم بدلا من الكيف إلى أن أنشئت هيئة البحوث الفنية بالوزارة سنة ١٩٤٥ ، ورائد هذه الهيئة هو معالجة وسائل التعليم ببحثها وتقديم تقارير بنتيجة أبحاثها إلى الجهات المختصة بالوزارة ، وأول الموضوعات التي عالجتها الهيئة كانت مشكلة إصلاح التعليم الثانوي ، ثم مشكلة تعميم التعليم الأولى على وجه مثمر ، وتقدمت بتقريراتها التي بدأ الأخذ بها خلال السنوات الأخيرة .

التعليم في مصر في الوقت الحاضر (١) .

عند البحث في النظام الحاضر للتعليم يواجه الفرد عدة أنواع من المدارس في المرحلة الأولى من التعليم ، فهناك المكاتب الأولية والمدارس الإلزامية ورياض الأطفال وهذا طراز من التنويع لا يتماشى مع مبادئ التربية الحديثة خصوصا في دولة تسير النظم الديمقراطية في التعليم وتعتقد في مبدأ تكافؤ الفرص ومبدأ العدالة الاجتماعية ، ونأخذ الآن في تحليل وظيفة ونظم هذه المدارس :

المدارس الإلزامية والأولية والمكاتب العامة : الغرض الضيق منها هو محو الأمية فضلا عن تزويد التلاميذ بصالح العادات وإعطائهم قدرا من الثقافة يمكنهم من الانسجام في الحياة الاجتماعية ولا يبعد هم في نفس الوقت عن البيئة الزراعية أو التجارية أو الصناعية التي نشأوا فيها ، وكان عددها في مبدأ الأمر قليلا ولكن اتسع نطاقها مسيرة لرغبة الشعب في التعليم وصدور الدستور سنة ١٩٢٣ وتنفيذ حركة التوسع سنة ١٩٢٥ ، ونظمت مدته إلى خمس سنوات في سنة ١٩٣٠ ابتداء من سن ٧-١٢ مع بقاء تقسيم اليوم المدرسي إلى دفعتين ،

(١) كتاب مبادئ التربية، للقباني بك وآخرين ، ١٩٣٧ من ص ٢٤٥ إلى ص ٢٥٤ .

وأخذ يتضاعف عدد المدارس سنة بعد أخرى ومع ذلك لم ينشأ من هذه المدارس سوى ما يكفي لنصف عدد الأطفال الذين هم في سن الإلزام ، ويجب أن نلاحظ أن هذه الأنواع المختلفة مسالكها مسدودة أمام تلاميذها فهم لا يتمكنون من متابعة الدراسة إلا بطرق احتيالية حتى يتمكنوا من الدخول بالمدارس الابتدائية ثم الثانوية أو في الأزهر أو في المدارس التحضيرية للمعلمين أو في الأولية الراقية للبنات أو مزاولة الحياة . ويشمل هذا النوع من التعليم مدارس التعليم الأولى وهي تسير على نظام اليوم الكامل بدلا من نظام نصف اليوم .

المدارس التحضيرية للمعلمين : وهي استمرار للمدارس الأولية وتعد لمدارس المعلمين الأولية وهي تسير على مناهج التعليم الابتدائي إلا في اللغة الأجنبية وهي خاصة للبنين وأما البنات فلهن المدارس الأولية الراقية .

مدارس المعلمين والمعلمات الأولية : الغرض منها إعداد المعلمين للتعليم الأولى والإلزامي وأصبحت الآن تخرج مدرسين أكثر من اللازم فرأت الوزارة تقليل عددها ، وإن كان الأمر يستدعي بعد التوسع الأخير في التعليم إعادة النظر في مسألة إعداد المعلمين عامة .

وتعتبر المدارس الإلزامية والأولية هي المدارس المعدة لتعليم أبناء الشعب ويمكن القول إنها تعتبر نواة التعليم العام وهناك مدارس أخرى يمكن أن نسميها بالمدارس الخاصة لأنه لا يسمح بدخولها إلا للقادرين على دفع المصروفات وهذه المدارس هي رياض الأطفال والابتدائي ، قبل أن يكون مجانياً ، والمدارس الثانوية والعالية ، ومن الخلط في التسمية أن يطلق على هذه المدارس مدارس التعليم العام والواقع أن اسمها الحقيقي هي المدارس الخاصة للتعليم خصوصاً قبل تطبيق القوانين الجديدة في التعليم في الفترة الأخيرة .

رياض الأطفال : هو نوع جديد من التعليم في مصر لم نعرفه بشكل عملي إلا في سنة ١٩١٨ وكان الغرض منها ، قبل تشريعات توحيد المرحلة الأولى التي صدرت أخيراً ، إعداد أبناء الخاصة من الطبقة الغنية والمتوسطة

لدخول المدارس الابتدائية، والمفروض أن النظام في هذه المدارس يقوم على اللعب ويزود الطفل بعادات التفكير الحسنة والعادات الصحية والأخلاقية والاجتماعية الطيبة، ويساعد الأطفال على أن ينموا نموا حرا بعيدا عن القسوة والرهبة والتخويف، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات من سن ٥ - ٨، وبعدها يدخل الطفل المدرسة الابتدائية.

المدارس الابتدائية : إلى عهد قريب كانت خاصة للطبقتين الغنية والمتوسطة ثم أصبحت مجانية، وإن كانت ترهق الأطفال بكثير من التكاليف، وهي تسمى في كثير من الدول بالمدرسة الإعدادية، وهي تعد لدخول المدارس الثانوية أو الفنية، والغرض منها إعطاء التلاميذ القدر اللازم من الثقافة العامة، ومنهجها موحد في مدارس البنين والبنات، ومدة الدراسة فيها ٤ سنوات، ويكثر عددها تدريجياً تبعاً لحركة التوسع في التعليم، وبعضها تابع للوزارة وبعضها كان تبعاً للمجالس المديرية وتخلت عنه للوزارة وبعضها الآخر تديره جمعيات وأفراد.

المدارس الثانوية : والدراسة بها ٥ سنوات، ومنهجها موحد في الأربع سنوات الأولى، ثم يتفرع إلى شعب العلوم والرياضة والآداب، ومنهجها موحد في مدارس البنات والبنين إلا أن مدارس البنات كانت مدتها ٦ سنوات انقصت الآن إلى ٥ سنوات.

المدارس العالية : كثير منها ضم إلى الجامعة، وبقي تتبع الوزارة معهد التربية العالي للمعلمين بالاسكندرية ومعاهد المعلمين والمعلمات الابتدائية، لمواجهة الحاجة إلى المدرسين بعد إتساع النهضة التعليمية في العشر سنوات الأخيرة، ثم المعهد العالي للعلوم المالية والتجارية والمعهد الزراعي العالي ومدرسة الفنون الجميلة العليا ومعهد الدراسات العليا.

الجامعات : ترجع فكرة إنشاء الجامعة إلى سنة ١٩١٧ واستمرت حرة إلى أن سلمت للحكومة سنة ١٩٢٣ لتضاول عدد طلبتها، وفي سنة ١٩٢٥ صدر

مرسوم ملكي بإنشاء الجامعة المصرية تضم كليات الآداب وتشمل معهد الآثار ومعهد الصحافة وأخيراً «معهد السودان»، وكلية العلوم ويتبعها معهد الأحياء المائية، وكلية الطب، وكلية الحقوق وتشمل معهد العلوم الجنائية والإدارية والاقتصادية والفقهاء الإسلاميين، وكلية الزراعة، وكلية الطب البيطري، وكلية الهندسة، ودارالعلوم، وأطلق عليها أخيراً جامعة فؤاد، وفي سنة ١٩٤٢ أنشئت جامعة فاروق الأولى بالإسكندرية، وحديثاً نشأت جامعة إبراهيم بالقاهرة، وقريباً ستنشأ جامعة محمد علي بأسسوط.

وقد أخذ الأزهر في التطور نحو الأهداف الحديثة في التربية والتعليم بحيث يمكن تسميته بالجامعة الأزهرية التي تضم عدداً من الكليات مثل كلية اللغة العربية وكلية الشريعة وأصول الدين، وهي تدرس بالإضافة إلى علوم اللغة والدين العلوم الحديثة واللغات الأجنبية.

التعليم الزراعي : مصر بلد زراعية لها شهرتها العالمية في ذلك، ولكنها ظلت تستخدم الطرق القديمة في الزراعة، وأخيراً فتحت عينها على ذلك التقدم الباهر في هذه النواحي، فخصصت المدارس لتعليم الشعب ما هو مستحدث من هذه الطرق، وأنشأت مدارس الزراعة المتوسطة التي تقبل الحاصلين على الشهادة الابتدائية ومدتها ٥ سنوات وغرضها تخريج رجال فنيين زراعيين يعملون لحسابهم أو في الدوائر والنفاتيش، وكذلك المعهد العالي الزراعي بشبين الكوم ويقبل الحاصلين على التوجيهية شعبه العلوم ومدته ٤ سنوات ويخرج رجالاً زراعيين أكثر ثقافة وخبرة من السابقين، ثم كلية الزراعة بالجامعتين وهي لتخريج رجال أكثر عمقاً وثقافة وتخصصاً من النوعين السابقين، وقد أنتجت حركة التعليم الزراعي فظهرت في تحسين غلة الفدان واستنبات أنواع لم تكن موجودة وفي الصناعات الزراعية ومقاومة الآفات واستخدام الآلات الحديثة في الري والصرف والزراعة.

التعليم التجاري : كانت التجارة في العصور البدائية تقوم على المبادلة

والمقايضة ولكن بتطور المدنية تعمقت أمور التجارة وأصبح لها قوانين وأصول تعلم في المدارس التجارية المتوسطة والتكميلية وفي كلية التجارة بالجامعتين وبالمعهد العالي للعلوم المالية والتجارية ، وهذه تعد الشبان للإشتراك في الحياة التجارية والاقتصادية ومعاونة رجال المال والأعمال في تنفيذ المشروعات ، ثم المدارس المتوسطة ، وفي مصر عدد منها يلتحق بها الحاصلون على الشهادة الابتدائية ومدة الدراسة فيها ٤ سنوات أصبحت ٥ سنوات ، وتعد للأشتغال بالوظائف المكتبية والحسابية في البيوت التجارية والمالية والدوائر الزراعية ، وهناك دراسة تكميلية ليلية لخريجي التجارة المتوسطة ومدتها سنتان .

التعليم الصناعي : نهضت مصر في الوقت الحاضر نهضة شاملة اتجهت فيما اتجهت إليه نحو الناحية الصناعية ففتحت كثيراً من المدارس الغرض منها إعداد الصناع الماهرين في الصناعات المختلفة كصناعة الكهرباء والسيارات والتجارة والنسيج وبناء السفن . . . الخ .

والتعليم الصناعي مرحلتان ، مرحلة أولية ومدتها ثلاث سنوات ، ويتجه التعليم فيها اتجاهاً عملياً يقصد منه إعداد التلاميذ لمهنة يرتزقون منها ويقبل بها الحاصلون على شهادة المدارس الأولية وتسمى بالمدارس الصناعية الابتدائية . وهناك مرحلة ثانوية يجمع فيها التلميذ بين التعليم العملي والنظري ويقصد منها تخريج الصناع المثقف الذي يستطيع أن يستقل بشئونه ، ومدتها خمس سنوات بعد الشهادة الابتدائية .

ويضاف إلى هذه المدارس مدرسة الفنون التطبيقية بالجيزة ومدرسة الفنون الجميلة العليا حيث يحصل طلبتها على مستوى عال من الثقافة الصناعية .

ويلاحظ أن التعليم الصناعي في مصر تطوراً عليه من حين لآخر ، خصوصاً في الأوقات الحاضرة ، تغيرات كثيرة من فتح مدارس وإغلاق أخرى وزيادة مراحل وابتكار أنظمة جديدة ، وذلك رغبة في أن يساير هذا النوع من التعليم الاتجاهات الحديثة في هذه الناحية .

الوضع الأخير :

ونختم هذا الموضوع كله بالإشارة إلى أن نظام التعليم في مصر الآن به كثير من العيوب نجدها واضحة في التعليم الأول وكثرة فروع وأنواعه، وفي التعليم الابتدائي الذي كان يفصل بين الطبقات الغنية والفقيرة، وفي التعليم الثانوي حيث النظام الموحد والذي كان يجب أن يكون منوعاً حسب الميول والاستعدادات، ولكن يجدر بنا الإشارة إلى تلك الحركة المباركة التي يتزعمها أستاذنا اسماعيل بك القباني والتي تهدف إلى جعل أمور التربية في مصر متمشية مع أحدث الآراء والتجارب العلمية في عالم التربية.

وقد لاحظنا منذ أن أدخل محمد علي باشا نظام التعليم الغربي في البلاد أن أصبح لدينا نظامان تعليميان : نظام عربي إسلامي ، ونظام غربي حديث ، ولم يحدث أن اندمج هذان النظامان لمصلحة تربية النشء من أبناء البلاد ، بل ازدادت التفرقة بينهما بسبب الفوارق الاقتصادية بين الطبقات ، وتنوعت أنظمة التعليم في المرحلة الأولى بين الكتاتيب والمدارس الإلزامية والمدارس الأولية ومدارس الحضانة ومدارس رياض الأطفال والمدارس الابتدائية .

وقد لاحظ المرءون أنه يوجد في المرحلة الأولى من التعليم تنوع حيث كان يجب التوحيد ، في حين أن في المرحلة الثانية من التعليم نجد توحيداً حيث كان يجب التنوع ، ولذلك نجد أن كل التشريعات الحديثة في مصر الآن تتجه لتطبيق مبدأ توحيد التعليم في المرحلة الأولى وتنويعه في المرحلة الثانية، حيث يتفق هذا مع الاتجاهات النفسية والتربوية والاجتماعية الحديثة ، من حيث إمكان الكشف عن الاستعدادات والقدرات العامة والخاصة والفروق الفردية عند الأطفال ، ومن حيث تطبيق المبادئ التربوية الديموقراطية كمبدأ تكافؤ الفرص ومبدأ المجانية ومبدأ التعليم الإجباري ومبدأ إيجاد التناسق ووحدة الفهم بين جميع أطفال الدولة ، ومن حيث تطبيق مبادئ العدالة الاجتماعية بين مختلف الطبقات .

الباب الحادي عشر

مبادئ عامة في التدريس

تهدف التربية الحديثة فيما تهدف إليه إلى العناية بنشاط الأطفال وفعاليتهم ، كما تعني بأن تكون المعلومات التي يحصلون عليها معلومات حية يكسبونها عن طريق خبراتهم الشخصية وبشرط أن تتصل هذه المعلومات بنفوسهم وتؤثر في شخصياتهم ، كما تعني بدفع الأطفال إلى التفكير عن طريق محاولاتهم المتكررة في التغلب على ما يصادفهم من المشاكل التي تعترضهم :

ولكننا نلاحظ أنه لن يتأتى لنا ذلك إلا إذا اتخذنا طريقة أخرى في التدريس تخالف تلك الطريقة التقليدية التي نجدها في المدارس القديمة ، وللوصول إلى هذه الأغراض السابقة يمكن اتباع الخطوات التالية .

١ - تقسيم المادة إلى موضوعات وهذه إلى دروس مع مراعاة التناسق والوحدة فيما بين الدروس بعضها وبعض .

٢ - إعداد كل موضوع كوحدة بصرف النظر عن عدد الدروس التي يقتضيها تدريس الموضوع كله .

٣ - تقسيم الموضوعات إلى دروس يقوم كل درس منها على مشكلة يندفع التلاميذ إلى معالجتها بمختلف الوسائل .

٤ - رسم الخطة لتدريس الموضوعات بما تقتضيه من رحلات أو تجارب أو اطلاع أو شرح أو عرض وسائل إيضاح الخ .

ولعلنا نجد تشابها كبيرا بين تلك الخطوات السابقة وبين خطوات طريقة

المشروع، ففي كلا النظامين تأكيد أهمية المشاكل وحلها، لدفع التلاميذ على التفكير في التغلب عليها، وكذلك تأكيد النظر إلى الموضوع كوحدة مرتبطة، يأخذ التلاميذ في دارسته دراسة متناسقة، وكذلك تأكيد ضرورة وضع خطة للعمل والسير حسب ما يقتضيه الموضوع من رحلات أو تجارب أو اطلاع... الخ. وليس غريباً أن نرى هذا التشابه بين النظامين السابقين فكلاهما يسير على طريقة النشاط الذاتي للتلاميذ ودفعهم إلى اكتساب عادات التفكير الصحيح عن طريق التغلب على ما يقابلهم من المشكلات.

وفكرة المشكلات أصبحت الآن تحتل مركزاً هاماً في عملية التربية والتعليم، وذلك بعد ظهور نظرية جون ديوى في تحليل عملية التفكير والتي تلخص في الخطوات الآتية (١) وجود مشكلة. (٢) صوغ فرض. (٣) تجريب الفرض. (٤) نقد الحل الذي نصل إليه. ونقطة البداية، كما نرى الآن، هي المشكلة، إذ لا يمكن أن يوجد تفكير حقيقي ينطوي على النشاط إلا وهو ناشئ عن مشكلة تثيرها عقبة أمامنا (١).

بعض المبادئ العملية :

عنى الباحثون منذ القدم بدراسة الطريق العملي الذي يتبعه العقل البشرى في كسب المعلومات ووصلوا من دراستهم إلى معرفة خصائصه وانتهوا إلى قواعد عامة جعلوها أساساً لطريقة التدريس، وقد اعتنى هربرت سبنسر Herbert Spencer بشرح هذه القواعد وهي تسمى بأسمه إلى الآن وأهمها :

- (١) السير من المعلوم إلى المجهول. (٢) السير من السهل إلى الصعب
- (٣) السير من البسيط إلى المركب (٤) السير من المحسوسات إلى المعنويات
- (٥) السير من المبهم العام إلى المحدود.

خطوات إعداد الدروس :

ولقد حاول هر بارت Herbart أن يطبق هذه القواعد السابقة أثناء القيام بعملية التدريس فعلاً، فقسم تحضير الدروس إلى خمس خطوات هي الآتية :

- (١) المقدمة ، وفيها يثير المدرس المعلومات السابقة عند التلاميذ ويربطها بالمعلومات الجديدة . (٢) العرض ، وفيها يعرض المدرس على التلاميذ عدداً كبيراً من الأمثلة لفحصها . (٣) الموازنة والربط ، وفيها يقوم التلاميذ بملاحظة المشترك وغير المشترك والمتشابه وغير المتشابه في هذه الأمثلة .
- (٤) الاستنباط ، وهنا يصل التلاميذ إلى الحكم العام أو النظرية العلمية أو التعريف . (٥) التطبيق ، وهنا يلاحظ أن الوصول إلى القانون العام ليس له فائدة إذا لم يساعد على فهم الحقائق التي تعرض لنا وإذا لم نستخدمه في حياتنا العملية ، والقوانين التي لا تطبق غالباً ما تنسى .

ويعمل بعض العلماء إلى نقد خطوات هر بارت السابقة، فهم يرون أنه لا يمكن تطبيق كل هذه الخطوات في كل أنواع الدروس ، ومثالها دروس الملاحظة ودروس التطبيق ودروس الحفظ والدروس العملية ودروس الأملاء، كما يرون أنه ربما تحتاج هذه الخطوات إلى أكثر من درس واحد ، ويرون أخيراً أن هذه الخطوات تقيد المدرس ولا تجعل عنده الحرية الكافية في اتخاذ ما يراه صالحاً للدرس حسب خبراته وتجاربه (١) .

ولعلنا نجد فائدة كبيرة في اتباع الخطوات التي يقول بها الدكتور جرين (٢) Green أستاذ التربية وعلم النفس بمعهد التربية العالي بالاسكندرية وهي :

- ١ - التحضير أو المقدمة Prepatation . ٢ - العرض Presentation

(١) مبادئ التربية الحديثة ، للقباني بك ودكتور جاكسون وآخرين ، ص ١٢٧ .

(٢) محاضر تان للدكتور جرين ألقاها على طلبة معهد المعلمين بالاسكندرية في مارس سنة ١٩٤٨ .

٣ - الربط Association . ٤ - التطبيق Application . ٥ - التلخيص Recapitulation . ويلاحظ أن هذه الخطوات كلها تهدف عنده إلى إظهار المشكلة التي يحاول التلاميذ حلها في خلال الدرس .

الإيضاح ووسائله :

الحقائق التي تتناولها الدروس ليست كلها متساوية من جهة الوضوح والخفاء ، والغاوض منها يحتاج إلى الإيضاح ، وكل شيء يحلو به المدرس حقيقة أو بوضع مشكلة أو يصور معنى أو يقرب من الذهن بعيدا يسمى وسيلة إيضاح .

وعلى هذا الوضع تشمل وسائل الإيضاح أشياء كثيرة منها : الأشياء نفسها المراد توضيحها والنماذج والصور الشمسية والرسوم التي يقوم بها المدرس والخرائط والرسوم البيانية والفانوس السحري والأفلام السينمائية والراديو والأجهزة المختلفة .

وإن كانت وسائل الإيضاح لها أهمية لا تنسك في جعل الدروس حية ، كما أنها تثير الشوق والحماس للدراسة ، إلا أن استعمالها يخضع إلى قواعد يجب أن يراعيها المدرس حتى تؤدي الغرض منها ، وأهم هذه القواعد ^(١) :

- ١ - عامل الاقتصاد Economy أي لا تستعمل من وسائل الإيضاح إلا ما هو ضرورة لجعل المشكلة واضحة . ٢ - مساعدة الفصل Class Aid ومعنى هذا أن يشترك المدرس التلاميذ معه ، كلما كان ذلك ممكنا ، في بناء وسيلة الإيضاح ، كما يحدث ذلك في رسم الخرائط التي يجب أن تبدأ في الحصة وتنتهي فيها ويشترك في عملها التلاميذ . ٣ - بعد استعمال وسيلة الإيضاح في الفصل أترك للتلاميذ فرصة رؤيتها ، كما يجب عدم استعمالها بعجلة ، فعقول الأطفال تعمل

(١) محاضرات الدكتور جاكسون بمعهد التربية العالي ، سنة ١٩٣٥ .

بيطه . ٤ - في خلال العرض اعط التلاميذ فرصة للأسئلة . ٥ - يجب أن تشمل كراسة التحضير دراسة تحليلية لوسائل الإيضاح المستعملة . ٦ - يجب إظهار وسيلة الإيضاح المألوفة في ثوب جديد وذلك بتلوينها أو بإبراز بعض نقطها . ٧ - يجب أن تستعمل وسيلة الإيضاح كوسيلة فقط لا كغاية في نفسها ، ولذلك لا يجب الإفراط في تنميقها وزخرفتها حتى لا تصرف انتباه التلاميذ عن موضوع الدرس فهو الأصل . ٨ - يجب أن تكون وسيلة الإيضاح واضحة ، وتمثل الحقيقة على قدر الإمكان ، وأن تكون مناسبة في حجمها حتى يتمكن التلاميذ جميعاً من رؤيتها ، وأن تعرض في مكانها وزمانها من الدرس .

الأسئلة والأجوبة :

للأسئلة منزلة عظيمة في التدريس فهي وسيلة الاتصال بين المعلم والمتعلم ، وبها يعرف المدرس استعداد تلاميذه ومبلغ تحصيلهم في الدروس السابقة والحاضرة ، وبما يدل على مهارة المدرس تمكنه من صوغ الأسئلة في عبارات واضحة مع السهولة واليسر وإلقائها بطريقة أخاذة وبصوت جذاب .

ولا يخلو درس من استخدام الأسئلة ، وواجب المدرس أن يقوم باختيار عدد من الأسئلة تثير بعض المشا كل أمام التلاميذ وتغريهم على التفكير في حلها ، ولن يتأتى هذا إلا إذا فكر فيها المدرس بعناية ودونها بكراسة تحضيره ، وليكن معلوماً أن كثرة الأسئلة مع عدم تحضيرها وعدم تحديد ما تهدف إليه من غاية مضر وكثيراً ما يسبب فشل الدرس .

وللسؤال الجيد شروط يجب أن تتوافر فيه وأهم هذه الشروط :

- ١ - أن يكون السؤال مفهوماً وليس به لف ولا دوران . ٢ - أن يكون بسيطاً وقصيراً ومباشراً . ٣ - يمكن الإجابة عنه بمعلومات درست

حديثاً . ٤ - يجب أن يعالج نقطة هامة . ٥ - أو يثير مشكلة هامة مشوقة
يندفع التلاميذ لحلها . ٦ - يراعى مستوى التلاميذ فلا يكون السؤال سهلاً
جداً ولا صعباً جداً . ٧ - يجب أن يلقى السؤال للفصل كله ثم يختار تلميذاً
للإجابة عليه . ٨ - يجب ألا يحوى السؤال الإجابة فى كلماته .
والأطفال بطبيعتهم يحبون الأسئلة، فهم تعطيمهم فرصة للتعبير عن أنفسهم
فى الإجابات، بل أنهم يشعرون خلال الأسئلة والأجوبة بنوع من النشاط
السعيد المملوء بروح اللعب . ولالأطفال أنفسهم ميل إلى إلقاء الأسئلة التى غرضها
الاستفهام عن حقيقة، فيتجهون بها إلى من يعتقدون فيه العلم ويرجون عنده
الإجابة ، ويجب اعتبار أسئلة التلاميذ ظاهرة طيبة تدل على رغبتهم فى العلم،
ويجب على المدرس أن يعنى بالإجابة عنها واحداً فواحداً فى جو من
الهدوء والعطف والثقة .

أما بخصوص الأجوبة فيمكن القول أنه إذا كانت الأسئلة التى تلقى على
التلاميذ تبعث فيهم النشاط العقلى فإن الأجوبة هى المظهر الكلامى للحركة
الفكرية التى انبعثت فى عقول التلاميذ ، ويجب على المدرس تشجيع صاحب
الجواب الذى يدل على عمق فى التفكير ، كما يجب عليه أن يصحح الإجابات
الخاطئة ، وكما تلقى الأسئلة على كل التلاميذ فالإجابة حق لكل واحد منهم،
ويجب عدم الاعتماد على التلاميذ الأذكياء فى الإجابة لأن ذلك يضيع الفائدة
على التلاميذ المتوسطين ودون المتوسطين . ونلاحظ أن الإجابات الجمعية تثير
نشاط التلاميذ واسكن يلزمها بعض الضجة ، كما يستترونها بعض الكسالى
والضعاف من التلاميذ، وعلى العموم يمكن قبولها فى بعض الظروف ولكن
يستحسن عدم الاكثار منها .

السيورة :

يدل على أهميتها وجودها فى كل فصل ويجب أن يعنى بصنعها وصقلها

وتلويها، كما يجب أن توضع في مكان يسهل على التلاميذ جميعاً رؤيتها بوضوح، ولنعلم أن مساحة السبورة يجب التصرف فيها بشيء من الحكمة والكياسة، فالسبورة المنظمة الواضحة المقسمة من دلائل المدرس الممتاز، وعند الكتابة عليها يستحسن استعمال أنواع الطباشير الجيد وألوانه الواضحة مثل الأحمر والأبيض والأصفر والأخضر فهي تظهر بسهولة على السبورة السوداء بخلاف اللون الأزرق.

الشرح :

يكون الشرح مجدياً عندما يكون التلاميذ في حاجة إليه، كأن يكونوا في موقف صعب من مشكلة صعبة أعيتهم الحيل في حلها، فيلجأون إلى المدرس يطلبون شرح ما غمض عليهم، وهنا يكون الشرح صادراً عن حاجة حقيقية عند التلاميذ، ويجب أن يقوم به المدرس بأسلوب سهل وبأمثلة محسوسة، ويعيده مرة واثنين بأساليب مختلفة حتى يفهم جميع التلاميذ.

إعداد مذكرات الدروس ومذكرات التلاميذ :

يجب العناية بإعداد الدروس عناية تامة، ويجب أن يراعى فيها التلاميذ ومستواهم الزمني والعقلي والدراسي، وتراعى المادة من جهة النقاط الأساسية التي تدور حولها المشكلات، والأسئلة التي ستثير المشاكل، ووسائل الإيضاح التي تفسر الغامض منها، كما تراعى طريقة التدريس بحيث لا تكون من النوع التلقيني بل يجب أن تدفع الطريقة على استغلال النشاط والفاعلية عند التلاميذ وإعطائهم الفرصة لاكتساب الخبرات المختلفة بأنفسهم. ويجب أن يدون التحضير في كراسات خاصة يقسم فيها المدرس الدرس إلى خطواته ويبين فيها المادة والطريقة ووسائل الإيضاح، وأحياناً يدون الملخص السبوري. وليعلم المدرس أن التحضير عامل مهم من عوامل امتيازه ونجاحه في الدرس.

أما الخطوات فيمكن اختصار خطوات هر بارت الخمسة إلى ثلاثة خطوات

هامة هي المقدمة والعرض والخاتمة . أما المادة فيجب أن يذكر فيها النقاط الهامة التي سوف تعالج في الدرس مع إبراز النقاط التفصيلية وأجزائها المختلفة . وفي الطريقة يجب أن يتوسع المدرس في ذكر الخطة التي ينتوي السير بها في الدرس خطوة خطوة سواء بذكر حقائق أو إثارة مشاكل أو استنباط قوانين أو إلقاء أسئلة أو شرح نقط غامضة أو عرض وسائل إيضاح الخ . أما وسائل الإيضاح فيستحسن أن يكون لها مكان خاص في التحضير مع دراستها دراسة تحليلية وافية وإبراز النقاط الهامة فيها . ويحاول بعض المدرسين أن يدونوا الملخص السبوري في التحضير ، وهذا اتجاه طيب ، على ألا يزيد عن كتابة أهم نقط الدرس البارزة . أما مذكرات التلاميذ فيجب ألا تزيد على النقاط الهامة التي تكتب في الملخص السبوري الذي يصل اليه المدرس بمساعدة التلاميذ ، وهذه لا يعتمد عليها التلاميذ ، بل واجب المدرس أن يمهّد لهم طريق الاطلاع على الكتب المطولة .

الكتاب الثانى عشر

الكتاب المدرسى

Textbook

قيمة الكتاب المدرسى فى المراحل المختلفة :

الكتاب المدرسى هو ذلك الكتاب الذى تقرره الوزارة ليدرس فى جميع مدارسها فى مادة من مواد الدراسة ، مثال ذلك كتب الحساب أو الجغرافيا أو التاريخ أو اللغة ، التى نراها فى مدارسنا المصرية فى التعليم الابتدائى والثانوى .

وقبل أن نتعرض لقيمة الكتاب المدرسى فى المراحل المختلفة ، يستحسن أن نناقش رأيين مختلفين بخصوص مبدأ استعمال الكتب المدرسية بالمدارس .

أما أصحاب رأى الأول فهم يرون عدم استعمال الكتب المدرسية على الإطلاق ، وحجتهم فى ذلك تتلخص فى أن الكتب المدرسية هى عبارة عن الوسيلة التى اصطنعتها التربية التقليدية ومدارسها القديمة لغرض تلقين التلاميذ بعض المعلومات ودفعهم إلى حفظها ، غير ناظرين إلى نشاط الأطفال وفاعليتهم وتنمية قدرتهم على التفكير ودفعهم إلى اكتساب الخبرات عن طريق الممارسة الفعلية والنشاط الذاتى ، وهم يقولون أيضا أن الكتاب المدرسى هو « الكتاب المقدس » ، أو هو « الملك » ⁽¹⁾ الذى يسيطر على كل من التلميذ والمدرس ، كما يقولون أن توزيع كتاب مدرسى واحد على جميع المدارس يخالف المبدأ القائل بوجوب مراعاة اختلاف البيئات فى الدولة .

(1) W. G. Reeder, The Fundamentals of Public School Administrations, p. 660 .

ويقولون أيضاً أن الكتاب المدرسي غالباً ما يكون مصبوغاً بوجهة نظر المؤلف ، وكثيراً ما ينقصه التوافق مع حاجات التلاميذ وميولهم واستعداداتهم وما بينهم من الفروق الفردية .

ويرى أصحاب هذا الرأي ، وهم من المتطرفين في تطبيق أساليب التربية الحديثة ، أن الكتب المدرسية في المدارس القديمة يقصد بها مساعدة الذاكرة البصرية . أما الكتب في المدارس الحديثة فهي تخالف ذلك تمام المخالفة ، فهي ليست مخازن لمعلومات متراكمة ولكنها آلات أعدت لاستعمال التلاميذ (١) ، عن طريق نشاطهم الذاتي وميولهم الشخصية .

وأحسن مثال لها دوائر المعارف أو القواميس (كقاموس Gazier وقاموس Larousse بالمدارس الفرنسية وقاموس Melzi بالمدارس الإيطالية) . ولا ينكر أحد مقدار النشاط الذاتي عند تلميذ يبحث عن معنى كلمة في أحد القواميس ، فالمهم هو عند الاستعانة بالقاموس يكون العقل ناشطاً وليس مستقبلاً فقط كما هو الحال في حفظ التلميذ لحقائق الكتاب المدرسي .

وأصحاب الرأي الثاني يقولون بوجاهة استخدام الكتب المدرسية ، وحببتهم في ذلك أن المعلومات التي بالكتاب المدرسي قد توفر المؤلف على تحضيرها وترتيبها وتنظيمها على مدى شهور بل سنوات ، وبذلك فهي توفر الوقت على التلميذ وعلى المدرس ، خصوصاً وأن فائدتها لا تعوض بالنسبة للمدرس غير الفنى .

ويقولون أيضاً إنها تفيد التلميذ أو المدرس الذي ينتقل من مدرسة إلى أخرى حيث أن الموضوعات هي نفسها التي تدرس .
ويقولون أيضاً أننا حينما نراعى فكرة الحد الأدنى من المعلومات التي

(١) التربية الحديثة ، للمسيرة بوفيه ، ص ٦ و ٧ ، School Administrations p. 600 .

يجب أن يلم بها كل مواطن صالح نجد أن الكتاب المدرسى يجعلنا فى تمام الاطمئنان من هذه الناحية .

وهم يرون أنه من السهل أن يكون الكتاب المدرسى مؤلفا بشكل يدعو التلاميذ إلى التفكير وإعمال العقل وذلك عن طريق أن يشتمل كل درس من الدروس على مشكلة بارزة يأخذ التلاميذ فى مناقشتها وحلها ، بل أن الكتاب المدرسى يمكن أن يدفع التلاميذ إلى أنواع من النشاط وتنفيذ كثير من المشروعات إذا روعيت هذه الناحية عند تأليفه ، فضلا عن أن الكتاب المدرسى يمكن أن يشتمل على أمثلة مختلفة من اليبئات المختلفة وكذلك يمكن أن يؤلف بحيث يراعى ما بين التلاميذ من فروق فردية .

وعلى هذا الوضع الأخير نجد كثيراً من الكتب المدرسية المنتشرة انتشاراً واسعاً فى مدارس الولايات المتحدة الأمريكية ^(١) وهى تعتبر من أرقى البلاد تطبيقاً لأساليب التربية الحديثة .

وبعد مناقشة هذين الرأيين نجد أن الطريق أصبح واضحاً أمامنا فى تحديد قيمة الكتاب فى المراحل المختلفة ، فإذا قلنا إن المرحلة الأولى من التعليم هى مرحلة الثقافة العامة التى يجب أن يلم فيها تلاميذ الدولة جميعاً بالحد الأدنى من المعلومات ، رأينا أنفسنا نسير مع الفريق الذى يرى استخدام الكتب المدرسية خصوصاً فى هذه المرحلة العامة .

أما فى مرحلة التخصص أو السنوات النهائية من التعليم الثانوى وما بعدها ، فإن قيمة استخدام الكتاب المدرسى فيها ضئيلة بل هى تتعارض مع الفكرة التى تقول بظهور استعدادات وميول التلاميذ فى هذه المرحلة بشكل واضح ، والأفضل أن تحل محل الكتب المدرسية طريقة المحاضرات والاطلاع الخارجى

(1) W. G. Reeder, Fundamentals of Public School Administrations, P. 658.

بحيث يتمكن التلميذ من الاطلاع على أكبر عدد من الكتب حسب اتجاهه الخاص وميوله ونشاطه الذاتي .

شروط الكتاب الصالح :

إذا أردنا أن نصل الى شروط الكتاب الصالح فما علينا إلا أن ندرس الطرق التي تختار بها هذه الكتب . والمعروف أن هناك لجانا فنية تتكون من المدرسين والمفتشين والنظار والمراقبين لاختيار هذه الكتب التي يتقدم بها أصحابها لغرض تقريرها بالمدارس .

وهناك ثلاث طرق تتبع لاختيار الكتاب المدرسي : الأولى منها هي أن يكتب كل عضو من أعضاء اللجنة تقريراً عن الكتاب ثم تناقش هذه التقارير ولكن يلاحظ أن هذه الطريقة يدخل فيها عامل الذاتية Subjectivity ولذلك أتبعنا طريقة ثانية هي أن يكون تقدير أعضاء اللجنة حسب بطاقات التقدير Score Cards وفيها توزع درجات على الشروط الهامة التي يجب أن تتوفر في الكتاب المدرسي ليكون صالحاً للاستعمال .

ومن البطاقات المستعملة بأمريكا بطاقة وضعها Otis (١) لهذا الغرض ، وحتى يكون حكم أعضاء اللجنة أقرب شيء إلى الموضوعية Objectivity .

أما الطريقة الثالثة فهي أن يخضع الكتاب للتجريب الفعلي -Experimentation- في المدارس حتى يتبين المدرسون والمفتشون مدى صلاحيته الفعلية للأغراض التي وضع لها .

والذي يهمنا من هذا هو تلك البطاقات التي وضعها العلماء والتي تشمل على أهم النواحي التي يجب أن يكون عليها الكتاب المدرسي ، وبدراسة بطاقة أوتس Otis يتبين لنا بوضوح شروط الكتاب المدرسي وهي :

(1) C .A. De Young, Introduction to American Public Education, p.541.

أولا : مادة الكتاب : Subject Matter ويخصها أوتس بأهمية كبيرة إذ يضع لها (٤٠٠ درجة من مجموع ١٠٠٠ درجة) ، ويجب أن يراعى فيها أن تكون متصلة بخبرات التلاميذ ، وبما تشوقهم ويميلون إليها ، كما تستغل نزعة اللعب والتمثيل عندهم ، كما يجب أن تكون متصلة ببيئاتهم ، وتراعى الفرق الفردية بين التلاميذ ، السريع منهم والبطيء والذكي والغبي والذي عنده قدرة لفظية أو حسابية قوية أو ضعيفة الخ ، كما يجب أن يكون فيها اختيار واتزان بالنسبة للموضوعات الهامة ومعالجة النقاط الحيوية ، كما يجب أن يراعى فيها أن تكون صحيحة ودقيقة وتمشى مع أحدث الأبحاث ، كما يجب أن تدفع إلى حسن الأخلاق والوطنية ، ويجب أن تكون مصوغة في لغة علمية سهلة تتناسب مع مدارك التلاميذ الذين وضعت لهم .

ثانيا : مراعاة الظروف المدرسية : Local Adaptability وذلك من جهة التفقيش بحيث لا يأخذ مجهودا كبيرا من عناية المفتش ، ومن جهة التدريس بحيث يعطى معونة كبيرة للمدرس غير المتمرن كما يكون فيه مجال للمدرس الذي يعنى بالمعلومات والمدرس الذي يعنى بناية الابتكار ، ومن جهة الطفل بحيث يكون متمشيا مع حاجات الأطفال وقدراتهم واستعداداتهم ، كما يجب أن يراعى كفاية المعلومات للجنسين ، ومن جهة الفصل بحيث يراعى حجم الفصل كبره أو صغره ، كما يراعى الفصول المقسمة تقسيما غير فنى ، وكذلك من جهة لوازم المدرسة مثل المعمل والمكتبة والخراطى والأجهزة ، ثم من حيث زمن الدراسة فيكون به مادة أساسية للفترة القصيرة مضافا إليها موضوعات إضافية للمدة الطويلة .

ثالثا : الترتيب والتنظيم : Arrangement and Organization بحيث يكون الكتاب مقسما تقسيما دقيقا إلى أبواب وفصول ، وكل درس من الدروس يكون له غرض بارز ويدور حول مشكلة يفكر التلاميذ في حلها ، وهنا يمكن أن يكون تنظيم الكتاب بحيث يدفع التلاميذ إلى القيام بتنفيذ بعض المشروعات ،

ويجب أن يكون به مقدمة وفهرست للموضوعات مع تذييلات وفهارس مفصلة Index وأسئلة، وكل ذلك يعتبر مما يساعد على حسن الاستفادة من الكتاب.

رابعاً : الصفات الشكلية : Mechanical Features وهي تخص شكل الكتاب من جهة حجمه ولونه، ومن جهة مآبه من وسائل الإيضاح وعددها ومقدار فائدتها ومناسبتها للتلاميذ، ومن جهة الطبع والأحرف وكذلك من جهة التجليد، وهناك مهندسون فنيون لهذه النواحي بدور النشر الكبيرة .

وهناك بعض العلماء من يضع أهم شرائط الكتاب الصالح في مادة الكتاب Content وفي شكل الكتاب Fromat^(١) وهذا يتمشى مع الأهمية التي لمسناها لهاتين الناحيتين في الشرائط السابقة .

القراءة الحرة وتشجيعها :

رأينا كيف يرى رجال التربية الحديثة عدم استعمال الكتب المدرسية حتى لا يتقيد التلاميذ بكتاب واحد يقل حماسهم إلى الاطلاع، كما رأينا الاتجاه إلى عدم استخدام الكتب المدرسية في غير المرحلة الأولى من التعليم، وذلك تبعاً لظهور الميول والاتجاهات المختلفة عند تلاميذ المدارس الثانوية والعالية، وأصبح الاتجاه نحو استعمال طريقة المحاضرات التي تدفع التلاميذ دفعا إلى الإطلاع والاستقصاء كل منهم حسب نشاطه وقدراته وميوله .

والاتجاه الحديث في التربية يجعل للكتب المدرسية أهمية قصوى، والمكتبة بحق تعتبر قلب المدرسة^(٢) يتركز فيها نشاط التلاميذ العلمي وتظهر فيها روح البحث والتعمق .

وكما روعيت فكرة الفروق الفردية بواسطة المدرسة، وكذلك فكرة ترك

(1) De Young, Introd. to American Public Education, P. 542.

(2) De Young, Introd. to American Public Education, P. 544.

التلاميذ يعملون حسب ميولهم واستعداداتهم ، وزودت المكتبات المدرسية بالمكتب الملائمة للتلاميذ ، كما رأينا اندفاعا شديدا من التلاميذ نحو القراءة الحرة ، وفي غالب الظن أن تشجيع القراءة الحرة يتأتى عن طريق تزويد المدارس بالمكتبات المستوفاة الشروط ، وكذلك عن طريق تخصيص بعض الحصص للقراءة الحرة بالمكتبة ، حيث يتعلم التلاميذ تدريجيا كيفية البحث في الكتب المختلفة وكيفية الاستعارات الداخلية والخارجية وكيفية استخدام القواميس والانسايكلوبيديات وكيفية توزيع الكتب بالمكتبة حسب الموضوعات المختلفة وكيفية استخدام الفهارس والبطاقات ، إلى غير ذلك من الأمور التي تجعل التلميذ يرتاح إلى جو المكتبة ويتعوده .

وفي رأي أن تعديل الامتحانات ، بالشكل الذي يجعل للقراءة الحرة مجالا للتقدير والامتيان ، سوف يدفع كثيرا من التلاميذ إلى اختيار الموضوعات التي يميلون إليها ثم يعكفون على الإطلاع فيها والتعمق في فروعها لأنها فضلا عن ارتباطها بميولهم سوف ترتبط برغبتهم في الحصول على النجاح والتفوق .

واستخدام الطرق الحديثة في التربية يدفع التلاميذ إلى الإطلاع ، بطريقة المشروعات قائمة على النشاط الذاتي بحيث يتجه التلاميذ حسب حاجتهم وبمجامعهم إلى جمع المعلومات وترتيبها بالشكل الذي يساعدهم على تنفيذ مشروعاتهم ، وكذلك طريقة دالتن فان المكتبة فيها تحتل مكان الصدارة إذ في كثير من المواد يذهب إليها التلاميذ برغبتهم الخاصة في الإطلاع .

ويرى المربون أنه يجب أن تكون الكتب التي يطلع عليها التلاميذ ليست كتلك الكتب التي تعودوا حفظها عن ظهر قلب بل تكون الكتب وسائل لمساعدة التلميذ على أساس إمداده بالمعلومات التي يريدونها وعلى هذا تكون الكتب الجديدة على هيئة قواميس ودوائر معارف يندفع التلاميذ بنشاطهم

الذاتي إلى البحث فيها عما هم في حاجة حقيقية لمعرفته ، وبذلك نطبق الأسس التربوية التي تقول بوجوب أن يكون التلميذ نشيطا في تحصيله المعلومات التي يندفع إليها بواسطة ميوله الخاصة وحسب استعداداته وقدراته الخاصة .

ختام

أما وقد انتهى هذا الكتاب ، فكل الذي نرجوه هو أن يكون القارئ قد لمس وحدة الاتجاه التي سيطرت على كل أبحاثه ، والتي تنحصر في المبادئ الآتية :
أولا : يجب أن تهدف التربية إلى تحقيق غرض خاص وفلسفة معينة ، وهي في مصر مثلاً فلسفة ديمقراطية تهدف إلى تكوين المواطن الصالح .
ثانيا : المنهج وخطة الدراسة وطريقة التدريس يجب أن تتماشى مع تحقيق هذا الهدف .

ثالثا : طريقة التدريس يجب أن تنبني على فكرة النشاط الذاتي وكسب الخبرة كما نجد لها ممثلة بوضوح في طرق التدريس الحديثة .
رابعا : الكتب المدرسية والامتحانات يجب أن تتماشى مع الاتجاهات الحديثة ونتائج الأبحاث التي عملت بصددتها .

خامسا : النظام المدرسي والجمعيات المدرسية والأسر والحكم الذاتي والمعسكرات الدراسية يجب أن تهدف لتحقيق النمو العقلي والأخلاقي والاجتماعي .

سادسا : يجب مراعاة الحقائق العلمية التي أمكن الوصول إليها بصدد موضوع التعلم والذكاء والعمل على حسن الاستفادة منها ، كما يجب العناية بالدوافع الغريزية وأهميتها في بناء الشخصية .
سابعا : يجب النظر إلى التربية على أنها عملية نمو في الشخصية من جميع نواحيها لتكوين المواطن الصالح .

مراجع

ورد ذكرها تفصيلا في هوامش الكتاب

- ١ - محاضرات اسماعيل بك القباني ، على طلبة معهد التربية العالي وطلبة الدراسات العليا بالمعهد ، من سنة ١٩٣٨ إلى سنة ١٩٤٢ .
- ٢ - محاضرات الدكتور عبد العزيز القوصي ، على طلبة معهد التربية العالي وطلبة الدراسات العليا بالمعهد ، من سنة ١٩٣٥ إلى سنة ١٩٤٢ .
- ٣ - محاضرات الدكتور يوسف مراد ، على طلبة كلية الآداب ومعهد الدراسات العليا سنة ١٩٤٥ .
- ٤ - محاضرات الاستاذ محمد سعيد قدرى ، على طلبة معهد التربية العالي ، سنة ١٩٤٥ .
- ٥ - سياسة التعليم في مصر ، لاسماعيل بك القباني ، سنة ١٩٤٤ .
- ٦ - قياس الذكاء في المدارس الابتدائية ، لاسماعيل بك القباني ، ١٩٣٨ .
- ٧ - أسس الصحة النفسية ، للدكتور عبد العزيز القوصي ، سنة ١٩٤٥ .
- ٨ - محاضرات في علم النفس ، للدكتور القوصي ، سنة ١٩٤٧ .
- ٩ - طرق التربية الحديثة ، للأستاذ محمد حسين المخزنجي ، سنة ١٩٣٦ .
- ١٠ - مبادئ التحليل النفسى ، للأستاذ محمد فؤاد جلال ، سنة ١٩٤٦ .
- ١١ - مؤتمر أساليب التربية الحديثة ، لرابطة خريجي معهد التربية ، ١٩٤٥ .
- ١٢ - مشكلة الامتحانات في مصر ، لرابطة التربية الحديثة ، سنة ١٩٣٩ .
- ١٣ - التربية الحديثة ، للسيريو بوفيه (مترجم) ، سنة ١٩٣٧ .
- ١٤ - التربية وطرق التدريس ، للدكتور عبد العزيز عبد المجيد والاستاذ صالح عبد العزيز ، سنة ١٩٤٨ .
- ١٥ - أصول التربية وفن التدريس ، للأستاذ أمين مرسى قنديل ، ١٩٢٥ .

١٦ - أبحاث علم النفس في التربية والتعليم ، تصنيف شارلز سكينر ،
(مترجم) ، سنة ١٩٤٠ .

١٧ - مبادئ التربية الحديثة ، القبانى بك وآخرين ، سنة ١٩٣٧ .

١٨ - تقرير عن « مؤتمر رابطة التربية الحديثة في باريس أغسطس ١٩٤٦ » ،
للسيدة أسما فهمى ، والدكتور القوصى ، سنة ١٩٤٧ .

١٩ - دراسات في مسائل التعليم ، للقبانى بك ، سنة ١٩٥١ .

٢٠ - التربية وطرق التدريس ، الجزء الثانى ، للاستاذ صالح عبدالعزيز ، ١٩٥١ .

٢١ - تحليل الشخصية ، للدكتور محمد خليفة بركات ، سنة ١٩٥١ .

٢٢ - الدوافع النفسية ، للدكتور مصطفى فهمى ، سنة ١٩٥١ .

٢٣ - النمو النفسى ، للاستاذ عبد المنعم المليجى ، سنة ١٩٥١ .

24 - C. E. M. Joad. About Education.

25 - Dewey, Democracy and Education, 1917.

26 - Bernhardt, Practical Psychology, 1945.

27 - W. Mc. Dougall, Social Psychology, 1943.

28 - W. Mc. Dougall, Character and Conduct of Life, 1944.

29 - F. K. Berrien, Practical Psychology, 1946.

30 - Garrett, Great Experiments in Psychology, 1930.

31 - Greene & Jorgenson, Measurement in the Secondary School, 1943.

32 - Spearman, Psychology Down The Ages, 1937.

33 - Burt, Mental & Scholastic Tests.

34 - Monroe De Voss and Kelly, Educational Tests.

35 - Olson, School and Community, 1945.

36 - E. H. Wilds, Foundations of Modern Education.

37 - Board of Education, Suggestions for Teachers.

38 - Sturt & Oakden, Matter and Method in Education, 1941.

39 - W. G. Reeder, The Fundamentals of Public School Administrations, 1941.

40 - C. A. De Young, Introduction to American Public Education, 1942.

41 - Good, Dictionary of Education, 1945.

42 - Warren, Dictioanary of Psychology, 1934.

المحتويات

الباب الاول : التربية ماهيتها وأغراضها : ٣٤ - ٧

غموض التعاريف وصعوبتها (١). التربية والتلقين (١٢). اكتساب عادات التفكير والسلوك (١٦). التربية كعملية نمو (١٨). التربية المقصودة وغير المقصودة (٢٧). وظيفة المدرسة (٢٧). التربية وأثرها في الفرد والمجتمع (٢٩). رسالة المدرس (٣٢).

الباب الثاني : الأسس السيكولوجية للتربية : ٦٨ - ٢٥

الفرائز وتطوراتها (٣٨). الغريزة والذكاء (٤٢). رأى فى دوافع السلوك (٤٣). الاعلاء والإبدال (٥٣). الكبت واللا شعور والعقد النفسية والعمليات اللا شعورية (٥٤). عوامل بناء الشخصية (٥٧). الشخصية المتكاملة (٦٣). الخلق وأسس النفسية ومغزاه الاجتماعى (٦٥).

الباب الثالث : العلاقات المدرسية : ٩١ - ٦٩

المدرس وعمله وكيانه النفسى (٦٩). التلميذ وطفولته (٧٣). وحاجاته النفسية (٧٤). ومراحل نموه (٧٩). النظام والحرية والجماعات المدرسية والأسر والحكم الذاتى (٨٨). الجماعة كطريق للصحة النفسية (٩٠).

الباب الرابع : سيكولوجية التعليم : ١٢٨ - ٩٢

التعليم وأنواعه وأسس (٩٢). الذكاء طبيعته وقياسه وعلاقته بالتنظيم المدرسى والتوجيه المهني (١٠٥). الفروق الفردية (١٢٠). الميل والاهتمام (١٢٤). التأخر الدراسى واكتشافه وعوامله (١٢٥).

الباب الخامس : الفرد والبيئة : ١٣٤ - ١٢٩

العلاقات البيولوجية والسيكولوجية (١٢١). بناء المناهج وطرق الدراسة على البيئة (١٣١). الجولات والرحلات والمعسكرات (١٣٢).

الباب السادس : الطفل كمواطن : ١٤٣ - ١٣٥

الديمقراطية كنظام للحياة (١٣٦). الديمقراطية ونظام التعليم والنظام المدرسى (١٣٧). صفات المواطن الصالح وعوامل إعداده (١٣٩).

الباب السابع : المنزل والمدرسة والمجتمع : ١٤٤ - ١٥٢

أهمية الخمس سنوات الأولى (١٤٤) . اللعب (١٤٥) . المهارات الحركية واللفظية (١٤٦) . الشعور بالنقص (١٤٧) . مركز الطفل في الأسرة (١٤٧) . الطفل في المدرسة (١٤٩) . التلميذ والمدرس (١٥٠) . المدرسة والمجتمع (١٥٢) .

الباب الثامن : المنهج : ١٥٣ - ١٧٥

المنهج والطريقة وخطة الدراسة (١٥٣) الغرض من المواد (١٥٨) . أسس بناء المناهج الحديثة (١٦١) النشاط خارج مناهج الدراسة (١٦٣) . المنهج والكتاب المدرسي (١٦٥) . مشكلة الامتحانات في مصر وعلاجه (١٦٦) .

الباب التاسع : طرق التدريس العامة وأسسها السيكولوجية : ١٧٦ - ٢٠١

الطرق التقليدية والطرق الحديثة (١٧٦) . طريقة المشروع (١٨٢) . طريقة دلتن (١٨٦) . اللعب كطريقة للتعليم (١٨٩) . الاتجاهات الحديثة وأصولها التاريخية (١٩٠) . تطور النظرية التربوية (١٩٢) . التربية والطرق العلمية (١٩٦) . فلسفة جون ديوى (١٩٧) . موقف المدرس من الاتجاهات الحديثة (٢٠٠) .

الباب العاشر : نظام التعليم في مصر في الوقت الحاضر : ٢٠٢ - ٢١٢

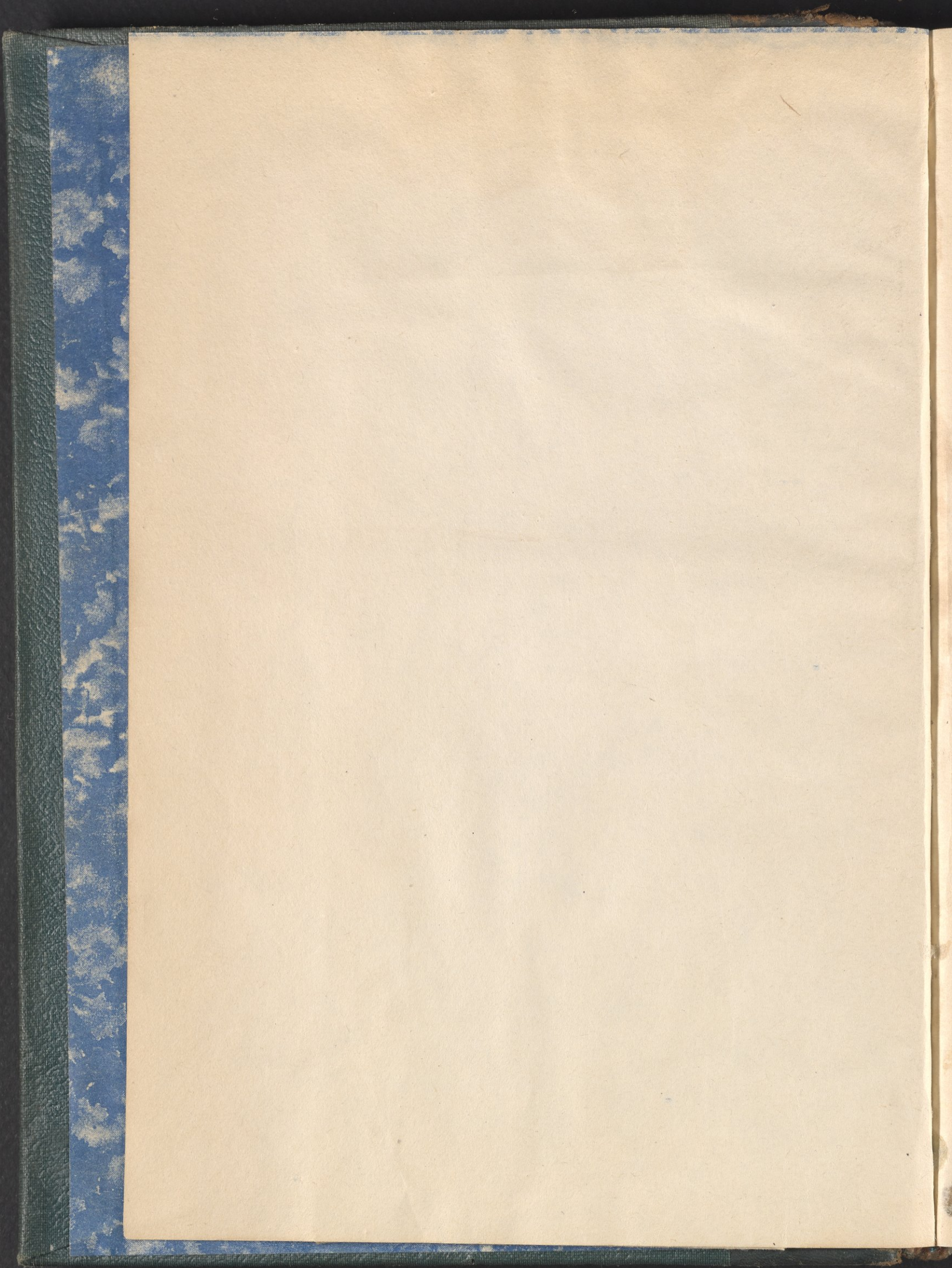
مقدمة تاريخية (٢٠٢) . التعليم في مصر في الوقت الحاضر (٢٠٧) .

الباب الحادى عشر : مبادئ عامة في التدريس : ٢١٣ - ٢٢٠

مبادئ هربرت سبنسر (٢١٤) . خطوات هر بارت (٢١٥) . بناء الدروس حول مشكلات (٢١٥) . إعداد الدروس (٢١٥) . وسائل الإيضاح (٢١٦) . الأسئلة والأجوبة (٢١٧) . السبورة (٢١٨) .

الباب الثانى عشر : الكتاب المدرسى : ٢٢١ - ٢٢٨

مدى استخدامه في المراحل المختلفة (٢٢١) . شرائط الكتاب الصالح (٢٢٤) . القراءة الحرة وتشجيعها (٢٢٦) .



LIBRARY

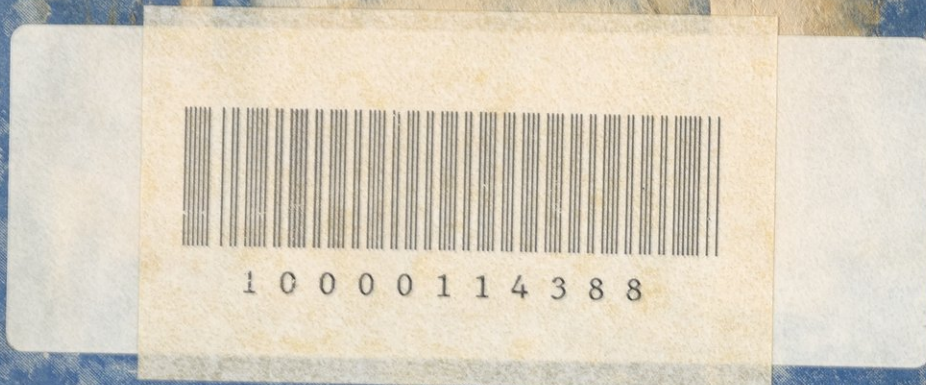
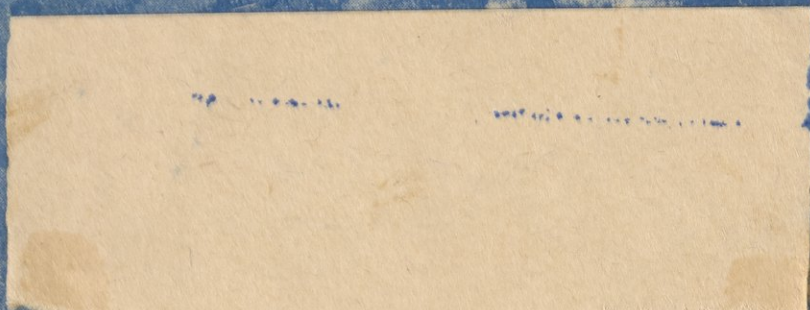
DATE



1974

1974

LB
41.
S5x
1952
c.1



10000114388

