الفصل الثاني

أصول التربية وعلومها

مقدمة :

يقصد بأصول التربية في أوسع معانيها كل ما تستند إليه التربية من مبادئ وأسس ومفاهيم وأساليب نظرية وتطبيقية تحكم العمل التربوي وتوجه الممارسات التربوية . إن التربية كما أشرنا مهنة تتوسل بالنظرية من أجل خدمة التطبيق . وهي في ذلك شأنها شأن المهن الأخرى لها أصول متعددة تستوحي منها أبعادها وخصائصها . ويلزم دراسي التربية والمشتغلين بها على السواء معرفة تلك الأصول وإدراك الأبعاد حتى يتعمق إيمانهم بالمهنة ويزيد حرصهم على نموها وتطورها كما سبق أن أشرنا .

إن أول ما يدرسه طالب التربية من أصولها هي الأصول التاريخية ، فيتعلم عن نشأة المدرسة وتطورها عبر عصور التاريخ ، ويدرس كيف نشأت التربية كمؤسسة من مؤسسات المجتمع لنقل الثقافة من جيل إلى جيل آخر حتى يتوفر للمجتمع صفة الاستمرار الحضاري . وجزء من الأصول التاريخية للتربية يتمثل في دراسة تطور الفكر التربوي ، أو بعبارة أخرى تصور المفكرين لمايجب أن تكون عليه التربية وما هي الوظائف الحقيقية التي تؤديها للمجتمع ، وكيف كانت المدرسة في العصور المختلفة تواجه مشكلات المجتمع ، وهل يمكن الاستفادة من خبرات الماضي في هذا الصدد في حل مشكلات اليوم . وهذا البعد التاريخي يعطي للتربية بعد الطول .

وبالإضافة إلى الأصول التاريخية نجد أصولا اجتماعية للتربية وذلك لأن التربية مؤسسة اجتماعية ، والمدرسة منظمة من منظمات التربية في المجتمع . أي أنها لاتنشأ في فراغ ، وإنما تنشأ في ظل نظام اجتماعي تستمد منه خصائصها ومقوماتها ، بل لابد لها من أن تتعامل وتتفاعل مع بقية منظمات المجتمع الأخرى حتى تحقق فاعلية النظام ككل ، ونجد المدرسة تلعب أكثر من دور في المجتمع عامة ، والمجتمع العصري خاصة . فبالإضافة إلى نقل الثقافة والمحافظة عليها نجدها تقوم بإعداد وتدريب القوى البشرية اللازمة لتنشيط منظمات المجتمع المختلفة من مصانع ومستشفيات ومرافق ودور للعبادة . ونجدها كذلك

تلعب دورا رئيسيا في الضبط والتكامل الاجتماعي . كما أنها أداة للتغيير والتجديد في المجتمع ، تصنع التغير وتحدد ملامح التجديد . وقد يتبادر إلى ذهن القارئ أن هناك تعارضا أو تناقضا بين وظيفة المحافظة على الثقافة ووظيفة تجديدها ، ذلك أن المحافظة لاتعني تثبيت القوالب والأنماط القديمة للثقافة وإنما تعني تقديم خبرات الأجيال الماضية إلى الجيل الحاضر أو المختار من هذه الخبرات . وبذلك يتفاعلون معها ويعملون فكرهم فيها . وعن طريق التفكير وإعمال الفكر يتم الاختراع والابتكار والتعديد والإضافة . فبمقدار ما يفكر الأفراد بمقدار ما يتغير المجتمع وتحدث فيه ظاهرة الإغناء الثقافي . وهي ظاهرة صحية على طريق التغير الاجتماعي .

وترتبط بالأصول الاجتماعية - أو دراسة التربية في إطار اجتماعي - الأصول النفسية أو دراسة التربية من حيث تأثيرها في الفرد الذي هو محور العملية التعليمية . فمن أجل التلميذ ينشئ المجتمع المدارس ويجهزها بالأثاث والامكانيات ويعد لها المدرسين . وهذا التلميذ يهم دارس التربية من عدة زوايا أهمها : كيف ينمو ؟ وما هي خصائص نموه ؟ ومشكلات مراحل النمو المختلفة ؟ ويجيب على هذه الأسئلة وغيرها علم نفس النمو . ثم يتعرض التلميذ أيضا إلى زاوية ثانية وهي تتعلق بكيفية تعلمه والعوامل التي تحكم الموقف التعليمي وتؤثر فيه . ويختص بذلك فرع التعلم في مجال علم النفس وهو فرع هام للتطبيق التربوي . إذ أننا نواجه أساليبنا وطرقنا التربوية حسب مانصل إليه من نتائج في مجال سيكولوجية التعلم . ونستطيع القول بأن الأصول الاجتماعية والنفسية للتربية تمثل بعد " العرض " من أبعاد التربية .

ويبقى بعد ذلك الأصول الفلسفية والمقارنة للتربية ، وهي الأصول التي نستوحي منها بعد " العمق " . ولاشك في أن المهنة تسمو على الحرفة وتختلف عنها في كونها تعتمد على أصول علمية توجه تطبيقاتها . كما يوجد لها قانون للأخلاقيات يرتبط به أبناؤها ويلتزمون بروحه وبنصه في تصرفاتهم في أثناء وخارج العمل المهني على السواء . ومهنة التربية تستند إلى أصول علمية كثيرة مستمدة من ميادين دراسية مختلفة من العلوم الإنسانية والاجتماعية وفي مقدمتها علم النفس والإنسان والاجتماع والاقتصاد . وهذا يجعل التربية ميدانا غير مستقل بذاته . ولكنها ميدان متداخل التخصصات مع ميادين أخرى .

ولاشك في أن إعمال الفكر في المسائل التربوية والنظر إلى القضايا التربوية بعمق وتمحيص وتكوين فلسفة واضحة للتربية ترتبط بفلسفة المجتمع ذاته وتعكس حاجاته إنما يعمق من مهنة التربية ويؤكد دورها في خدمة الفرد والمجتمع على السواء .

هذه هي الأصول المتعددة للتربية . ولقد أردنا أن نؤكد بهذا العرض الموجز لها عدة حقائق رئيسية أهمها :

١ - أن التربية مهنة وسيلتها النظرية وغايتها التطبيق .

٢ - أن التربية كمجال للدراسة تستمد أصولها ومحتواها من ميادين المعرفة الأخرى .

٣ - أن التربية مؤسسة اجتماعية والمدرسة منظمة لها أنشأها المجتمع لتحقيق أهداف مؤسسة التربية في تثقيف أبنائه وإعدادهم .

٤ - أن التربية مجال معتمد على المجالات الأخرى . ولذلك فإن مناهج البحث فيها تعتمد على تخصص الباحث والخلفيات الثقافية التي تحكم تخصصه. فإذا كان متخصصا في علم النفس وضع تركيزه على الفرد المتعلم وسلوكه . وإذا كان الباحث من علماء الاجتماع وضع اهتمامه في اجتماعيات التربية وتركيزه على المدرسة كنظام اجتماعي جزئي أو فرعي وعلاقة الجزء بالكل . وإذا كان الباحث من هواة التاريخ غلب المنهج التاريخي على تناوله للتربية وهكذا . . إن قارئ التربية يجد نفسه مضطرا للاطلاع على الكثير من مناهج البحث وخصائص كل منهج ليستطيع تفهم ما يقرأ .

علوم التربية " Educational scieneces " :

ينظر إلى التربية بمعناها العلمي على أنها علم معتمد التخصص ، أي أنه يعتمد على تخصصات العلوم الأخرى . ويرجع ذلك إلى أن الإنسان موضوع التربية وهو أيضا موضع اهتمام كل العلوم الأخرى .والواقع أن التربية ليست وحدها دون سائر العلوم موضع اهتمام كل العلوم الأخرى . كما أن التربية ليست وحدها دون سائر العلوم في اعتمادها على غيرها . فالعلوم بصفة عامة على اختلاف ميادينها يعتمد كل منها على الآخر بدرجات متفاوتة . فالإحصاء والرياضة مثلا يدخلان في كل العلوم ، وعلم الطب يحتاج إلى علم الأحياء

والكيمياء والطبيعة وغيرها . والجغرافيا والتاريخ يحتاج كل منهما للآخر . وكذلك بالنسبة للتاريخ والآداب وهكذا . . بيد أن اعتماد التربية على غيرها من العلوم قد يكون أكثر بالنسبة لغيرها من العلوم . وهذا يرجع كما أشرنا إلى أن التربية تحتاج إلى كل هذه العلوم في محاولتها لفهم الجوانب المختلفة للإنسان وهي جوانب معقدة ومتشعبة تحتاج تضافر كل هذه العلوم . ويمكن أن نميز من بين علوم التربية تصنيفين رئيسيين يندرجان تحتها . أحدهما يطلق عليه العلوم النفسية والثاني يطلق عليه العلوم التربوية . وحتى يمكن أن نعطي دارس التربية فكرة سريعة موجزة عن هذه العلوم فإننا سنحاول عرض فكرة مختصرة عن أهم علوم التربية بشقيها النفسي والتربوي .

أولا : العلوم النفسية :

يندرج تحت هذا العنوان عدة علوم تهدف كلها إلى دراسة سلوك الإنسان وشخصيته بهدف توجيه تربيته على أساس سليم . ولهذه العلوم دور هام في إعداد المعلم بما تقدمه له من معلومات مفيدة وأساليب علمية تمكنه من القيام بوظيفته التربوية على أساس سليم . والواقع أن تطور علوم التربية مدين بالفضل لجهود علماء النفس وما قدموه من اسهامات عظيمة للمشتغلين بالتربية من منظرين وممارسين . ولايمكن لأي معلم ولا لأي دارس للتربية أن يتكون تكوينا علميا ومهنيا جيدا ما لم يدرس هذا القطاع الهام من العلوم النفسية التربوية . ويجب هنا أن نشير إلى أن هذا الميدان يختلف عن مجال علم النفس العام في أنه موجه بصفة أساسية إلى التربية والتعليم وإن كان هناك عناصر مشتركة بينهما . ومن أهم علوم هذا الميدان العلوم الآتية :

١ـ علم النفس التربوي " Educational Psychology " :

ويسمى أيضا بعلم النفس التعليمي أو سيكولوجية التعلم وهو يعنى بصفة أساسية بكل ما يتعلق بعملية التعلم عند الإنسان من حيث طبيعتها وقوانينها ونظرياتها وشروط التعلم الجيد . ولقد ولد البحث والدراسة عن التعلم عدة نماذج وأنماط من النظريات التي تفسر التعلم عند الإنسان . وهذه النظريات والنماذج معروفة ومألوفة في الكتب التي تتناول نظريات التعلم . من هذه النماذج نموذج التعلم الشرطي لبافلوف الروسي والمحاولة والخطأ لثورندايك الأمريكي والتعلم

بالاستبصار لعلماء الجشتالت الألمان والتعلم بالتعزيز للأمريكي "هل" وغيره ، والإجرائية الشرطية لعالم النفس الأمريكي المعروف " سكنر "Skinner .

لقد أثارت أفكار سكنر في الخمسينات عن التعلم المشروط اهتماما تجاريا بالتعليم البرنامجي . وفي الستينات سادت نظرية " بياجيه " وآراؤه . وكان لآرائه بالإضافة إلى آراء " برونر " تأثير كبير على المدرسة الابتدائية لاسيما من خلال مفهومي الاستعداد والنشاط . ويبدو تشابه آراء " بياجيه " مع كل من ديوي ومنتسوري . لقد بدأ بياجيه عمله بملاحظات فردية لمجموعة محدودة من الأطفال وجاءت أفكاره متأثرة بدراسته لعلم البيولوجيا وباهتمامه بالمنطق الشكلي . وكانت تجاربه موجهة بنظريته الخاصة وليس بنمط التفكير أو التعليم الذي يهم المعلمين . وفي السبعينيات ظهر اتجاهان أحدهما يمثل اهتمام علماء النفس بالجوانب المعرفية للتعلم والاتجاه الثاني جاء من جانب علماء النفس الإنسانيين مثل روجرز وغيره الذين ركزوا اهتمامهم لا على الجانب المعرفي وإنما على قيمة الإنسان وتأكيد دور التربية في تحريره وفي تنمية شخصيته كاملا والتعبير عنها كاملا أيضا . لقد ركز روجرز أفكاره على خبرته في العلاج النفسي أو التعلم في الموقف المثالي : فرد لفرد . وفي الثمانينيات برز اتجاه يقوم على دراسة نظريات التأثير والتأثر أو نظريات التفاعل . كل النظريات السابقة لها أهميتها بالطبع لكنها جميعا لم تقدم وصفا مناسبا للتعلم في الفصل . وبدأ علماء النفس يهتمون الآن بتفاعل العوامل المختلفة في عملية التعليم بين المعلم والمتعلم ومحتوى التعلم ومتطلبات واجبات التعلم . وهو ما يقدم مؤشرات موجهة للمعلمين في عملهم في الفصل . وهناك نظريات أخرى . وليست هناك نظرية واحدة تحظى بتقبل الجميع لها . لكن بصفة عامة تقسم نظريات التعلم المعاصرة إلى مجموعتين رئيسيتين :

أ - المجموعة الأولى التي تفسر عملية التعلم في ضوء العلاقة بين المثير والاستجابة . ويعرف أصحابها بمدرسة المثير والاستجابة أو المدرسة السلوكية . وأشهر علمائها بافلوف وواطسون وثورندايك و"هل" وسكنر وغيرهم .

ب - المجموعة الثانية التي تفسر عملية التعلم على أساس معرفي . ومن روادها الأوائل كوفكا وكيلر وتولمان وكاتونا . ومن علمائها المعاصرين روبرت

جانييه وبلوم وبرونر وغيرهم .

وتنظر المجموعة الأولى إلى عملية التعلم على أساس أن مثيرا معينا يستدعي استجابة معينة وتكرار نفس المثير يؤدي إلى إحداث نفس الاستجابة . ومن ثم تصبح الاستجابات مشروطة بالمثير . وهذه نظرة آلية للتعلم الإنساني . فالمثير يستدعي الاستجابة . أما المجموعة الثانية فتقوم على أساس تفسير الطريقة التي يعرف بها الإنسان نفسه وبيئته . وهذه المعرفة هي التي تحدد سلوك الإنسان في بيئته . وقد رفض علماء هذه المدرسة النظرة الآلية للسوكية . وذهبوا إلى القول بأن الكائن الحي يختار معلومات معينة ويعالجها ثم يتصرف في ضوئها . وهذا التصرف يختلف في أسلوبه وتبعا للظروف المختلفة .

ووجه الاختلاف بين المجموعتين يكمن فيما يلي :

١ - أن نظرية المثير والاستجابة ويرمز لها (م - س) تقوم على الاستجابات النفسية التي يربطها أهداف متوقعة بينما النظرية المعرفية تقوم على عمليات مركزها المخ مثل التذكر كعنصر في الوصول إلى الهدف .

٢ - أن نظرية المثير والاستجابة تتضمن اكتساب العادات عن طريق الممارسة. أما النظرية المعرفية فتتضمن اكتساب العمليات المعرفية عن طريق العقل.

أهم مبادئ التعلم في ضوء نظرية المثير والاستجابة أو النظرية السلوكية :

١ - **الإيجابية والنشاط** : يجب أن يكون التلميذ نشيطا وإيجابيا لاخاملا ولا سلبيا ومجرد مستمع ومتفرج ، والتعلم بالممارسة أمر هام .

٣ - **التكرار** : تكرار المحاولات لازم لاكتساب المهارة وضروري لإحداث التعلم.

٤ - **التعزيز** : يحدث تعزيز الاستجابة عن طريق المكافأة للاستجابات المرغوبة وتفضل بصفة عامة التعزيزات الإيجابية على التعزيزات السلبية لاعتبارات علمية وإنسانية .

٤ - **الإجادة** : يقوم المتعلم بإجادة مايتعلمه أولا ثم ينتقل إلى ما بعده . ولاينتقل لتعلم شيء جديد إلا إذا أجاد ما قبله .

٥ - **الدافعية** : إن الدافعية (أو الحافز) ضرورية لإحداث التعلم . وبدونها يقل اهتمام المتعلم وإقباله على التعلم .

أهم مبادئ التعلم في ضوء النظرية المعرفية :

من أهم مبادئ التعلم في ضوء النظرية المعرفية ما يأتي :

١ ـ **تحديد الهدف** : فتحديد الهدف مهم كدافع للمتعلم ويتحدد نجاح أو فشل المتعلم بالطريقة التي يحدد بها الأهداف المستقبلة .

٢ ـ **الإدراك** : فالملامح الإداركية للمشكلة مهمة . ويجب أن توضع المشكلة بحيث تكون ملامحها الرئيسية واضحة أمام المتعلم ويستطيع إدراكها .

٣ ـ **الفهم** : فالتعلم مع الفهم أبقى وأثبت من التعلم الأصم أو بدون فهم . والمتعلم يميل إلى تعلم الأشياء التي يفهمها بطريقة أفضل من تعلم الأشياء الغامضة أو التي لايفهمها .

٤ ـ **التنظيم** : يميل المتعلم إلى تعلم المادة المنظمة أو المرتبة أكثر من المادة غير المنظمة أو المرتبة .

٥ ـ **التغذية العكسية** : إن التغذية العكسية المعرفية تؤكد المعرفة الصحيحة وتعمل على تصحيح التعلم الخاطئ .

٢ ـ علم نفس النمو " Developmental Psychology " :

ويعنى بدراسة مراحل النمو المختلفة للفرد كما يدرس مظاهر هذا النمو واتجاهاتها المختلفة في أبعادها الجسمية والعقلية والانفعالية . ويعني أيضا بدراسة المطالب التربوية للنمو في مراحله ومظاهره المختلفة . ويهم علم نفس النمو المشتغلين بتعليم الصغار والكبار على السواء إلا أنه من الطبيعي أن يكون تركيز الدراسة على المرحلة العمرية التي تهم المعلم بصفة أساسية . فإذا كان المعلم يعد للتعليم العام فإن دراسته تتركز أساسا على مرحلتي الطفولة والمراهقة . أما إذا كان يعد لتعليم الكبار فإن دراسته تتركز عادة على الفئة العمرية للكبار الذين سيقوم بتعليمهم . وقد يقسم هذا العلم لأغراض الدراسة إلى فروع أصغر بكل مرحلة عمرية على حدة مثل : علم نفس الطفل ، علم نفس المراهق ، وعلم نفس الكبار .

٣ ـ علم النفس الفارق " Differential Psychology " :

وهو يعنى بدراسة الفروق في السمات النفسية والعقلية بين الأفراد في

ارتباطها بالعوامل المختلفة مثل عامل السن أو الجنس أو الوراثة أو البيئة أو الوضع الاقتصادي والاجتماعي . كما يعنى بالأساليب والوسائل والطرائق التي تقيس هذه السمات المختلفة من اختبارات ومقاييس عقلية ونفسية .

٤ـ الصحة النفسية " Mental Psychology " :

تتعلق الصحة النفسية بدراسة الأسس والأصول العلمية التي تساعد المشتغلين في هذا الميدان على تقديم الاستشارات والخدمات الضرورية لتوفير المناخ النفسي المناسب لنمو الفرد وتجنيبه الظروف التي قد تؤدي إلى اضطرابه العقلي أو النفسي .

٥ـ علم النفس الاجتماعي " Social Psychology " :

يتعلق علم النفس الاجتماعي بدراسة سلوك الجماعة وديناميـاتها ودراسة تأثير الجماعة على نمو الشخصية ، كما يتعلق أيضا بدراسة التفاعل الاجتماعي وما يتصل بذلك من المقاييس السوسيومترية التي تقيس هذا التفاعل في اتجاهاته المختلفة .

ثانيا : العلوم التربوية :

يندرج تحت هذا العنوان عدة علوم تتناول العملية التربوية من زوايا مختلفة تاريخية أو اجتماعية أو فلسفية أو مقارنة ، كما تتناول هذه العلوم المناهج الدراسية وطرق التدريس وهو ما سنفصل الكلام عنه بعض الشيء في السطور التالية :

١ـ تاريخ التربية " History of Education " :

يتعلق موضوع تاريخ التربية بمعالجة التربية من المنظور التاريخي وهذا يعني أن موضوع التايخ يتعلق بالأحداث والأشخاص والعلاقات الزمانية والمكانية ومحاولة تفسير كل هذه الأمور تفسيرا ذا معنى يربط بينها وينظم علاقاتها . وعلى هذا الأساس يمكن أن نفهم أن موضوع تاريخ التربية يتعلق بالتأريخ لقطاع واحد من قطاعات الثقافة الإنسانية العريضة هو قطاع التربية .

وإذا كان التاريخ يدرس الأحداث كما يدرس الشخصيات باعتبار هذه الشخصيات التربوية هي نفسها صانعة التاريخ فإن تاريخ التربية يعنى أساسا

بالممارسات التربوية كيف كانت عبر العصور المختلفة ، وكيف تطورت الأهداف والأنماط التربوية عبر هذه العصور ؟ وكيف تختلف التربية باختلاف المجتمعات واختلاف العصور ، كيف نشأت المدرسة كمؤسسة تربوية ؟ و كيف تطورت ؟ ولماذا اختلفت أساليبها وأدوارها من مجتمع لآخر ؟ كيف كانت التربية انعكاسا لآمال الشعوب وأمانيها ؟ وكيف كانت التربية انعكاسا للأوضاع الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية في المجتمعات المختلفة ؟ ولماذا تختلف النظم التعليمية باختلاف المجتمعات ؟ وكيف تأثرت هذه النظم بالبنية الفوقية والتحتية للمجتمعات على اختلاف أشكالها ؟ لماذا كانت هناك نظم تعليمية تقدمية تحررية تعمل على تحرير فكر الإنسان وإنطلاقه وأخرى تسلطية استبدادية تحجر على الفكر وتقيده وتحد من انطلاقه وحريته ؟ وهنا ينبغي أن تميز بين تاريخ التربية وبين تطور الفكر التربوي ، فكما قلنا تاريخ التربية يعنى بصورة رئيسية بالممارسات التربوية عبر العصور المختلفة ، أما تطور الفكر التربوي فيتعلق بتطور النظرية التربوية كما يتصورها فلاسفة التربية على مر العصور المختلفة ، أو بعبارة أخرى هو دراسة لآراء فلاسفة التربية عبر العصور المختلفة باعتبار هؤلاء الفلاسفة انعكاسا لمجتمعاتهم وباعتبار أن آراءهم تمثل أهمية بالنسبة للمجتمعات التي ظهروا فيها ، بل إن آراء بعضهم كانت أيضا أساسا للممارسات التربوية عبر العصور والمجتمعات المختلفة . ومن هنا كان من الضروري أيضا ألا يغفل تاريخ التربية في دراسته للممارسات التربوية معالجة أصحاب النظريات التربوية وفلاسفة التربية الذين ظهروا عبر العصور المختلفة . *

٢- اجتماعيات التربية " Sociology of Education " :

وهي تتعلق بدراسة الجوانب الاجتماعية للتربية وتعتمد على علم الاجتماع وتقنياته في تناولها للعملية التربوية في مجال العلاقات الاجتماعية . ومن التحولات الهامة المعاصرة في علم الاجتماع اهتمامه بموضوع التربية . ففي الماضي قلما نجد من بين علماء الاجتماع الكلاسيكيين من يولي اهتمامه بالتربية. ويمكن أن نيشر إلى " دوركايم " الفرنسي كواحد من أولئك الذين أولوا

---

* لتفصيل الكلام عن تاريخ التربية ، أنظر لنفس المؤلف كتابه بعنوان : تاريخ التربية في الشرق والغرب ، عالم الكتب ، ١٩٩٣ .

اهتماما كبيرا بالتربية . وربما يرجع ذلك إلى أنه شغل في فترة ما من حياته كرسي الأستاذية في علم التربية وعلم الاجتماع في جامعة السربون بفرنسا . ويتميز دوركايم من بين علماء الاجتماع الكلاسيكيين بتأثيره لا على تطور ميدان التربية فحسب ، وإنما على تطور علم الاجتماع بصفة عامة . ونجد كثيرا من الكتاب والمؤلفين في التربية يتوجهون إلى كتاباته يقتبسون منها ويشيرون إليها.

والواقع أن كلمة " علم الاجتماع " في أصلها الأوربي "Sociology" ترجع إلى الفيلسوف الفرنسي المعروف أوجست كومت Auguste Comte الذي استخدمها لأول مرة عام ١٨٣٨ ليعبر بها عما أسماه " علم الحياة الإنسانية " . والواقع أن أناسا كثيرين قبل كونت قد درسوا بعض جوانب من المجتمع بطريقة نظامية إلا أن الفضل يرجع إليه في جعل علم الاجتماع علماً متميزا . بل إنه اعتبره أهم العلوم وأعلاها (O ' Donnell : p . 3). والواقع أن هناك من ينظر إلى علم الاجتماع على أنه ليس علما على الإطلاق، وإنما هو طريقة لتغليف الأمور الواضحة بمصطلحات ومفاهيم معقدة (Ibid).

وقد أغرم المؤلفون والكتاب في الميدان بالتمييز بين الأعمال الأولى المبكرة التي يطلقون عليها علم الاجتماع التربوي " Educational Sciology " وبين الأعمال المعاصرة والراهنة ويطلقون عليها اجتماعيات التربية " Sociology of Education ". والواقع أن التمييز بين المصطلحين يشوبه الكثير من الخلط والغموض . كما أن استخدام المصطلحين يشير من الناحية الزمنية على الأقل إلى أن المصطلح الأخير قد حل مكان المصطلح الأول . وتعنى اجتماعيات التربية بتطبيق علم الاجتماع على التربية . وبمعنى أخر تعنى اجتماعيات التربية بالدراسة الاجتماعية للتربية على غرار اجتماعيات الأسرة أو اجتماعيات الأديان . . . وهكذا .

ويمثل هذا الميدان تحولا من جانب علماء الاجتماع واعترافهم بأن التربية هي أحد المجالات المفيدة والهامة بل والمشروعة لدراستهم . وتعنى اجتماعيات التربية بحل المشكلات التي تتعلق بفهم التربية باعتبارها مؤسسة اجتماعية . ويهمنا أن نعرف وظائفها وعلاقاتها بجوانب المجتمع الأخرى . وهكذا يمكن القول بأن لاجتماعيات التربية عدة اتجاهات :

أولا : الاتجاه النظري : أو الاتجاه التنظير الذي يحاول أن يشرح الأحداث والظواهر في عبارات بسيطة ، والبحث عن تفسيرات للاختلافات بين

الأطفال في أدائهم المدرسي في ميادين خارج المدرسة نفسها .

ثانيا : الاتجاه الأمبريقي الذي يحاول البحث عن التفسيرات للظواهر والتحقق من صدقها من خلال الملاحظة .

ثالثا : الاتجاه الموضوع الذي يتعلق بموضوعية الملاحظة للظاهرة بصرف النظر عن اتجاه الملاحظ نفسه والتسليم بتأثير الشخص الملاحظ على ما يلاحظه والاعتراف بقيمة وأهمية الاتجاهات ووجهات النظر الأخرى .

وهذه الاتجاهات الثلاثة تمثل الركيزة التي تستند إليها اجتماعيات التربية في أسسها العملية وهو ما يميزها عن علم الاجتماع التربوي . ويشير " ريد " (Reid:p.7) إلى أنه على الرغم من هذا التمييز الذي يبدو جذابا بين علم الاجتماع التربوي واجتماعيات التربية فإن التقسيم بينها قد يؤدي إلى البعد عن جادة الطريق .

نظريات اجتماعيات التربية أو علم الاجتماع التربوي :

ساد في علم الاجتماع التربوي نظريتان هامتان هما :

أ - نظرية الظاهرية Phenomenology

وهي نظرية تقليدية تقوم على أساس أن التربية ظاهرة اجتماعية تتولد نتيجة لتفاعل بين المعلمين والتلاميذ في سياق اجتماعي . وهي فكرة رددها أولا دوركايم الفرنسي ثم تطورت بعد ذلك . وتتضمن هذه النظرية مضامين منهجية للبحث العلمي لماينبغي أن يدرسه علم الاجتماع التربوي وكيفية دراسته . وهي تذهب إلى أن نقطة البداية في أي بحث أو تحليل علمي للتربية يجب أن تتركز على اللغة والمعاني والمعارف التي يستخدمها المعلمون والتلاميذ في أنشطهم اليومية . أي الواقع الاجتماعي للتربية في المجتمع . وفي بريطانيا كان من أهم البحوث التي قامت على أساس هذه النظرية البحث الذي قامت به نيل كيدي Nell Keddie عن المعرفة في حجرة الدراسة (١٩٧١) Classroom Knowledge . وقد قامت الباحثة بتحليل الطريقة التي يصنف بها المعلمون التلاميذ على أساس خلفية طبقاتهم الاجتماعية وتقسيمهم إلى مجموعات في المدارس . وقد أشارت إلى أن هذا التصنيف قد أثر على اختيارات مواد الدراسة والمنهج المدرسي لتناسب مختلف أنواع التلاميذ . كما أنه أثر أيضا على الطريقة التي يفسر بها

المعلمون استجابة التلميذ .

ب - نظرية البنيوية Structuralism

وهي أيضا نظرية تقليدية مثل سابقتها . وهي تركز على الطريقة التي يتم بها عمل الترتيبات التعليمية للفئات الرئيسية التي ينقسم إليها توزيع العمل في المجتمعات أي حظ كل فئة من فئات العمل الرئيسية في المجتمع من الخدمات التعليمية التي يقدمها . ويمثل هذه النظرية أعمال بورديو Bourdieu وباسيرون Passeron (١٩٧٧). وقد أوضحت أعمال الأخير مدى ارتباط التربية والمنهج والتقويم بالفئات الاجتماعية المختلفة في داخل المدرسة . وهذا يعني أن تنظيم المعرفة النظامية كما تقدم في مواد دراسية داخل المدرسة تعكس بنية المجتمع وتركيبه. فهناك تعليم للغني وآخر للفقير وتعليم للقوي وآخر للضعيف . وهكذا تعكس الأنظمة التعليمية بما في ذلك ما يدور في حجرة الدراسة أولويات وقيم وصراعات المجتمع ككل .

٣ - التربية المقارنة " Comparative Education

هي مجال من مجالات الدراسة التربوية يتعلق بدراسة النظم التعليمية في الدول المختلفة ومقارنة النظريات والممارسات التربوية في هذه الدول بهدف توسيع فهمنا وتعميق ادراكنا للمشكلات التربوية في أنظمتنا . كما أن التربية المقارنة تساعدنا في التعرف على بدائل الحلول التي استخدمتها النظم التعليمية المختلفة في مواجهة المشكلات التعليمية والتغلب عليها . وتساعد الدراسات المقارنة في تخطيط التعليم وتطويره واصلاحه في كل مجالاته المختلفة كما أنها ضرورية كأساس هام يبنى عليه اتخاذ القرارات التربوية .

وتعتبر دراسة التربية المقارنة ضرورية للمعلم ولكل المربين على اختلاف مستوياتهم سواء كانوا ممارسين أو منظرين . *

٤ - فلسفة التربية Philosophy Of Education

تمثل فلسفة التربية بعد العمق بالنسبة للعلوم التربوية من حيث أنها تمكننا من دراسة ونقد وتحليل العملية التربوية في أبعادها الشمولية والكلية . ذلك أن

---

* لتفصيل الكلام عن التربية المقارنة أنظر لنفس المؤلف كتابه بعنوان : الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة ، عالم الكتب ، ١٩٩٣ .

الفلسفة بحكم كونها أسلوبا للتفكير تعني بتحديد المفاهيم وتوضيحها وتعميق فهمنا لها . ولفلسفة التربية وظيفتان رئيسيتان :

الوظيفة الأولى : أنها تساعدنا على التفكير في المفاهيم والمشكلات التربوية بصورة واضحة ودقيقة وعميقة ومنتظمة . وهذه هي الوظيفة التوضيحية لها التي تساعدنا على أن تكون أكثر وعيا وإدراكا لأبعاد الموضوعات الهامة . كما أنها تساعدنا في تقويم الحجج والأدلة وتعمل على تحرير عقولنا من طغيان التصلب في الرأي وسلطان الأفكار والتقليدية القديمة . وهذه الوظيفة تتعلق بدور فلسفة التربية في تحسين السياسيات والقرارات التربوية . وإذا لم تؤد فلسفة التربية إلى مثل هذا التحسين فإنها تكون مجرد تمرين عقلي .

الوظيفة الثانية : هي أن فلسفة التربية تساعدنا على تصور التفاعل بين الأهداف والأغراض التربوية والمواقف التربوية المحددة والربط بينها لتوجيه قراراتنا . وهي بهذا تساعدنا على رؤية أوضح للأهداف الجديدة . كما أنها تدفعنا للتحرك من أجل تحقيق هذه الأهداف . وهكذا تكون فلسفة التربية همزة الوصل بين المستوى النظري للتحليل الفلسفي والمستوى العلمي للقرارات والاختبارات التربوية . وتعتمد فلسفة التربية على الفلسفة باعتبارها النظرية العامة للتربية على حد تعبير جون ديوي ، ذلك لأن معظم المشكلات التربوية الرئيسية هي في جوهرها مشكلات فلسفية . فنحن على سبيل المثال لانستطيع أن ننتقد المثل العليا والسياسات التربوية أو أن نقترح بديلا جديدا لها دون أن تأخذ في اعتبارنا المشكلات الفلسفية العامة كطبيعة الحياة الصالحة على الأرض التي ينبغي أن تؤدى إليها التربية ، وطبيعة الإنسان لأن الإنسان هو الذي تقوم بتربيته ، وطبيعة المجتمع لأن التربية هي عملية اجتماعية ، وطبيعة الحقيقة المطلقة التي تنشد المعرفة سبر أغوارها . كما أن الفلسفة التربوية تتضمن تطبيق الفلسفة العامة على مجال التربية . وهذه الفلسفة شأنها شأن الفلسفة العامة ، تأملية وإرشادية ونقدية أو تحليلية .

والفلسفة التربوية تأملية عندما تنشد إقامة نظريات حول طبيعة الإنسان والمجتمع والعالم . وقد تقوم الفلسفة التربوية بوضع مثل هذه النظريات باستنتاجها من الفلسفة العامة وتطبيقها على التربية ، أو بالبدء من مشكلات تربوية معينة إلى إطار فلسفي قادر على حلها . وبغض النظر عن المنهج الذي

يتبع ، فإن الحقيقة التي تظل قائمة هي أن التربية تثير عدة مشكلات لاتستطيع هي أو العلم القيام بحلها كل على حدة ، وذلك لأنها مجرد أمثلة من المسائل الخاصة بالفلسفة التي تتكرر وتتواتر .

وفلسفة التربية تكون إرشادية عندما تحدد الغايات والأهداف التي يجب على التربية أن تستهدفها والوسائل العامة التي ينبغي أن نستخدمها لبلوغها وهي تقوم بتحديد وتفسير الأهداف والوسائل القائمة بنظامنا التعليمي وتقترح أهدافا ووسائل أخرى لكي تؤخذ في الاعتبار ، وعندما يتخير المربي أهدافه ، عليه ألا يفعل ذلك كمرب بل كفيلسوف .

وفلسفة التربية هي أيضا تحليلية نقدية ، فهي بهذا المعنى تقوم بتحليل نظرياتها التأملية والإرشادية . كما تقوم بتحليل النظريات في فروع المعرفة الأخرى . وتقوم بتمحيص مثلنا العليا التربوية واتساقها مع المثل العليا الأخرى وتمحيص الدور الذي يلعبه التفكير . وهي تقوم باختيار المنطق الذي تقوم عليه مفاهيمنا وكفاءته في مجابهة الحقائق التي تنشد تفسيرها . وهي تكشف عن التناقضات الموجودة بين نظرياتنا وتوجهاتنا إلى النظريات التي تخلو من هذه التناقضات . وهي تدرس المفاهيم التربوية المتخصصة ، وتجتهد في توضيح المعاني المختلفة للمصطلحات التربوية التي نستخدمها مثل " الحرية " و "التوافق" و " النمو " و " الخبرة " و " الاهتمام " و " النضج " وغيرها .

الميتافيزيقا والتربية والمنهج :

الميتافيزيقا جانب من دراسة الفلسفة وقد تبدو المسائل الميتافيزيقية بعيدة عن المهام المتعلقة بالمنهج والتدريس في حياتنا اليومية.ومع هذا فإنها تشيع في كثير من الأحيان في المناقشات في الفصل المدرسي.خذ على سبيل المثال الموضوع الميتافيزيقي ما إذا كان للحياة الإنسانية أي هدف أم لا ، وإذا كان لها هدف فما هو . إن هذا الموضوع وارد في أية مناقشة حول الخلق والتطور في أية حصة من حصص العلم الطبيعي بالمدرسة الثانوية.وإذا ما استنتج أحد التلاميذ في مناقشة حول التطور أن الكون ليس له هدف فإنه يترتب على ذلك أن حياته ذاتها ليس لها معنى.وفي ظل هذه الظروف يجب على المعلم لاسيما معلم الأحياء أن يتصدى لمناقشة بعض القضايا التي تساعد التلميذ على إدراك معنى الحياة والوجود .

خذ مشكلة أخرى ميتافيزيقية بدرجة أساسية . نحن نسمع مثلا عن قضية تعليم الطفل لاتدريس المادة . فما معنى هذه القضية بالنسبة للمدرس ؟ وحتى إذا أجاب المدرس بقوله " إني أفضل فقط أن أدرس مادتي فإن السؤال سيظل قائما : لماذا ؟ ، وما الهدف النهائي لتدريس المادة ؟ . وهناك مشكلة طبيعة العقل . ما هو ؟ وهل يختلف عن الجسم ؟ وكيف يرتبطان بعضهمابعض ؟ هل العقل مصدر الأفكار ؟ هل العقل كيان مستقل بذاته أم أنه وظيفة للمخ ؟ . وهل التعلم وظيفة للعقل أو المخ ؟ لقد قدمت إلينا الدراسات الفسيولوجية والسيكولوجية عن المخ معلومات كثيرة ، ولكنها لم تجب عن الأسئلة الميتافيزيقية الأساسية حول العقل . ومن ثم فعلى المربي أن يتناول هذه الأسئلة بطريقة فلسفية .

إن أكبر قيمة للميتافيزيقيا تكمن في قدرتها على مناقشة المشكلات النظرية التي لايمكن الإجابة عنها عن طريق الوقائع . فليس هناك مايمكن أن يسهم بقدر أكبر من التأمل المتأني الدقيق كما يحدث في معالجة إحدى المشكلات في أبعادها الميتافيريقية .

نظرية المعرفة : وهي جانب من جوانب دراسة الفلسفة ومباحثها . ومن الاهتمامات الرئيسية للتربية اكتشاف المعرفة ونقلها . ولكن ليس كل ما يندرج تحت اسم التربية يمكن أن يطلق عليه اسم " معرفة " . ومن المهم إذن بالنسبة للمدرس أن يكون قادرا على تقدير الأسس التي تبنى عليها قضايا المعرفة . ويستطيع المدرس مساعدة الطلاب على الفهم والتمييز بين الرأي والحقيقية وبين الاعتقاد والمعرفة . ولايترتب على الإقناع أن المعتقد في الحقيقة صادق ما لم يتفق مع أصول المعرفة المعول عليها . وفي حالات الميادين الغامضة من المعرفة أو التي فيها وجهات نظر متباينة يكون المخرج الوحيد أمام المدرس هو المفاضلة بين أنماط معينة من المعرفة أو أن يقول إن الحكم على ما هو معرفة أم لا إنما هي مسألة أخذ ورد . ويستطيع المعلم أن يناقش أنواع المعرفة وتشمل المعرفة اللدنية والوثقى والمنقولة عن السلف والتجريبية والعقلية والحسية . كما يستطيع أن يناقش الطرق التي تكتسب بها المعرفة وتشمل العقل والحوال والحدس والتجريب. واليوم نجد أن المعرفة المستمدة من خلال التجريب العلمي هي أكثر المعارف تقبلا . وهذا لايعني أن الطرائق الأخرى خاطئة أو بلا فائدة . بل العكس

فالمدرس يستطيع أن يبين أن الطرق المختلفة تكمل بعضها بعضا : فالإدارك الحسي يوفر وقائع ومعلومات مجزأة ونحن بحاجة إلى العقل لكي نربط بين المكتشافات التجريبية وأن نوحد فيما بينها في نظرية أو قانون . بيد أن التفكير المنطقي بدون إدارك حسي يكون خاويا من المضمون . ولقد لخص الفيلسوف الألماني " عمانوئيل كانت " الاعتماد المتبادل بين التفكير المنطقي والإدارك الحسي في قانون المعرفة على النحو الآتي :

« المفاهيم بغير مدركات حسية تعد خاوية ، والمدركات الحسية بغير مفاهيم تعتبر عمياء ». وقد تعمل كل من المعرفة الحدسية والمعرفة اللدنية أوالوثقى أحسن من غيرها في مواقف الحياة المختلفة . والواقع أن الحياة متباينة جدا وغير قابلة للتنبؤ في كثير من جوانبها . والسؤال الهام بالنسبة للمدرس هو : " كم من الوقت والجهد ينبغي أن يكرس لكل من هذه الطرائق ؟ " ولسوف تعتمد الإجابة إلى حد بعيد على المادة التي يقوم بتدريسها . والواجب أن يعتمد على فلسفته التربوية ، ذلك أن الفلسفات المتباينة تؤكد أنماطا متباينة من المعرفة ، ومن ثم مناهج متباينة في التدريس . وبغض النظر عن مدى أهمية المعرفة بالنسبة للتدريس الفعلي بالفصل ، فإن وجود نظرية اجتماعية وخلقية قوية يعتبر أساسا للممارسة التربوية . والواقع أن كثيرين ينظرون إلى تربية الشخصية على أنه أكثر أهمية للشباب من تعليم المسائل المعرفية . ويرون أن تهتم المدارس بنقل القيم الخلقية والروحية لجعل العالم مكانا أفضل للحياة أكثر من اهتمامها بالمسائل المتعلقة بمضمون المادة الدراسية .

إن من الأمور التي لايمكن إنكارها أن مهمة تعليم الطالب كيف يفكر منطقيا هي مهمة صعبة . والواقع أن كثيرا من الناس لايفكرون بالمنطق ويخضعون لاشعوريا لانفعالاتهم . ولاشك أن عوامل التكيف مع المجتمع المعاصر معقدة لدرجة أن المتعلم غالبا ما يجد صعوبة في تحقيق التوافق مع الفكر غير الانفعالي وغير المتحيز في المدرسة . وغالبا ما تغض المدرسة والأسرة نظرهما عن الموضوعية التي ترمي إليها المدرسة . ومن هنا ينبغي أن يحتل المنطق صميم العملية التعليمية . ويتوجب على المعلم أن يوضح لتلاميذه الخطوات المنطقية المؤدية إلى النتائج الصحيحة عند دراسة موضوع أو حل إحدى المشكلات .

والسؤال الذي يثار كثيرا في التربية هو : هل ينبغي أن نقدم المضمون على

أساس منطقي أو تنظيم موضوعي لمادة المقرر أو تبعا لمرحلة النمو التي وصل إليها المتعلم؟ على سبيل المثال ، هل يجب أن تأتي دراسة الفيزياء بعد الجبر (ترتيب منطقي) أم يجب أن تدرس هذه المواد في أي وقت عندما يكون المتعلم مستعدا لها (ترتيب سيكولوجي) ؟ إن تقديم مادة المقرر بطريقة منطقية يقوم على النظرية القائلة بأن الترتيب المنطقي يوجد بالفعل فيه . فالموضوعات المختلفة للجبر مرتبة منطقيا . ويجب أن نعرف أجزاء معينة من موضوعاته قبل أن نكون قادرين على فهم أجزاء أخرى . كما أننا لانستطيع أن نفهم عمليات معينة في الفيزياء إلا بعد معرفة الجبر . ويدافع أنصار هذه النظرية بأن الطالب إذا ماتمكن من التعلم بهذه الطريقة فإنه سوف يفكر منطقيا بطريقة تلقائية جيدة . والمتطرفون منهم يرفضون أية عناصر سيكولوجية في المنطق الداخلي للمادة الدراسية . ويرون أن من الأهداف الرئيسية لتعلم المادة الدراسية ترتيب العقل الذي يكون في حالة من عدم التنظيم قبل أن يتلقاها . وهم يتساءلون كيف نسمح لعقل غير مدرب بأن يفرض مايجب أن يكون عليه تنظيم مادة الموضوع ؟ ويؤكد التقليديون أهمية العرض المنطقي للمادة الدراسية . والبعض منهم يؤكدون أهمية المادة الدراسية بغض النظر عن خبرات التعلم . ومن المهم في نظرهم أن تؤدي إحدى النقط في إحدى المواد إلى نقطة أخرى بوضوح . ولايمكن ترك الانسجام والوضوح للمادة الدراسية لمجرد الصدفة . وثمة آخرون أولوا اهتمامهم إلى الاتساق الداخلي للأفكار ، مؤكدين الوحدة الداخلية وكلية المادة الدراسية باعتبارهما الأساس في الترتيب المنطقي .

أما الترتيب السيكولوجي فيربط المادة الدراسية بأهداف الطالب واهتماماته وخبراته . فالتعلم لايبدأ بتقديم المادة الدراسية المنظمة بل يبدأ بخبرة المتعلم . ويتطلب ذلك مهارة من المعلم ، وأن تسهل عملية التعلم باشتراك المتعلم وأن تستثير اهتمامه ، وتجابه قواه التأملية وتشبع حبه للاستطلاع بتفاعل الطالب مع المادة الدراسية .

وفي نظر بعض الفلاسفة لايتعارض الترتيب المنطقي والترتيب السيكولوجي بل يسيران جنبا لجنب . فجون ديوي مثلا يعتقد أنهما يرتبطان بعلاقة وسيلة وغاية وأحدهما البداية والثاني النهاية ، وهما المرحلتان الأخيرتان لنفس عملية التعلم وهويطابق بين " العملية والنتيجة " وبين " السيكولوجي والمنطقي " على

التوالي . ويقول إن العملية السيكولوجية هي الوسيلة التي تصل بنا إلى فهم المادة الدراسية في شكلها المنطقي . والأخيرة هي المثل الأعلى أمام المتعلم لبلوغها . وليست نقطة يستطيع أن يبدأ منها . وعلى ذلك تكون عملية التعلم "هي النمو لما سبق مرور الخبرة به في شكل أكثر ثراء وتنظيما" . وكثيرا ما نسمع أن جون ديوي قد فضل الإيجابية والنشاط على السلبية في التعلم . لقد أسيء تفسير هذا ، وكان جون ديوي يتوقع من التلاميذ أن ينشغلوا باستمرار في حركة جسمية وعمل دائب . إن مبدأ ديوي المتعلق بالنشاط إنما يصدر عن المفاهيم التي يجب على الطلاب بمقتضاها أن يتعلموا إيجابيا عندما تقدم إليهم الدروس ولايكتفو بالجلوس وكتابة المذكرات .

تساؤلات فلسفية :

هناك عدة تساؤلات فلسفية تتصل بالتربية والتعليم في علاقتهما بالفرد والواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه . من أهم هذه الأسئلة ما يأتي :

١ - هل يعتبرالواقع الاجتماعي (أي الحقيقة) خارج نطاق الفرد أم أنه مجرد نتاج لعقله وتفكيره ؟

٢ - هل من الممكن بالنسبة للعلوم الاجتماعية تحديد المعرفة ونقلها للآخرين بطريقة حقيقية صلبة ومتماسكة ، أم أن هذه المعرفة هشة وشخصية غير موضوعية وتقوم على خبرات الفرد الشخصية وتكون فريدة بالنسبة له ؟

٣ - هل الفرد نتاج بيئته أم أنه سيد بيئته المسيطر عليها والمتحكم فيها ؟ وهل يتحدد سلوكه بظروف خارجية عنه أم أن له إرادة حرة يتحكم بها في هذه الظروف ؟

٤ - هل يوجد واقع خارجي جدير بالدراسة ؟ بمعنى هل يمكن تحديد أوجه الانتظام لعناصر الحياة الاجتماعية والعلاقات بينها وشرحها والوصول إلى تعميمات بشأنها ؟ أم أن خبرات "الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد شخصية وفردية لدرجة أن تركيز الاهتمام ينبغي أن ينصب على طريقة قيام الفرد بصنع هذا الواقع الاجتماعي وأسلوب تفسيره له .

هذه الأسئلة تمثل الفروض الأساسية لأهم فلسفتين سيطرتا على الفكر الفلسفي طيلة القرنين الماضيين . وهما الوضعية الاجتماعية Social Positivism

والمثالية الألمانية German Idealism .

وقد حاولت الوضعية الاجتماعية تطبيق طرق وأساليب العلوم الطبيعية في إجابتها على هذه الأسئلة . وحاولت اختبار العالم الاجتماعي كما لو أنه العالم الطبيعي مفترضة بذلك وجود واقع اجتماعي خارجي مستقل عن البشر . وادعت أن الظروف البيئية والسلوك الاجتماعي وأوجه الانتظام والإطراد في العلاقات الاجتماعية يمكن أن تفسر في قواعد واتجاهات عامة .

أما المثالية الألمانية فتقف على طرف نقيض من الوضعية الاجتماعية . فهي تقوم على افتراض أن الحقيقية المطلقة تقوم على أساس الفكر والأفكار لا الواقع الاجتماعي . ومن ثم فإن الواقع الاجتماعي ليس إلا نتاج عقل الفرد وتفكيره . وهي تؤكد على الطبيعة الشخصية غير الموضوعية للعلاقات الاجتماعية . وهي ترفض استخدام الطرق المطبقة في العلوم الطبيعية وتؤمن بعدم أهميتها وجدواها في العلوم الإنسانية . وهي من ناحية أخرى تؤكد على قدرة الفرد وحريته في التصرف . كما أنها تنكر أن أوجه الانتظام في الحياة الاجتماعية والعلاقات بينها يمكن تحديدها وشرحها والتوصل فيها إلى قواعد عامة . وهي في مقابل هذا تؤكد على تفرد البشر في صنع عالمهم الاجتماعي الذي يعيشون فيه وتغييره وتفسيره .

المعلمون وفلسفة التربية :

ينظر كثير من المعلمين إلى فلسفة التربية على أنها شيئ قليل النفع أو الفائدة . وهذه النظرة تشترك مع قرينتها عن النظرية التربوية . فكلتاهما أي فلسفة التربية والنظرية التربوية لا يرتبطان بواقع الحياة العملية اليومية للمدرسة . وهذه النظرية يجانبها الصواب . فلاشك في أن هناك ارتباطا بين النظرية والتطبيق ، وإذا خلت النظرية من مؤشرات للتطبيق تصبح مجرد تدريب عقلي . وهذا يعني أن لفلسفة التربية قيمة عملية وهو ما أكدناه في أكثر من مكان في هذا الكتاب . وتصبح دراسة فلسفة التربية ركيزة أساسية في برنامج إعداد المعلم. وقد تأكد ذلك في دراسات عالمية * أشارت إليها مجلة كمبريدج

---

* لتفصيل الكلام عن فلسفة التربية أنظر لنفس المؤلف كتابه بعنوان : فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٢ .

التربوية (CJE: ١٩٩٠ ص ١١٥) .

ويناقش أحد الباحثين قضية إعداد المعلم بين النظرية والتطبيق فيقول : خلاصة رأيي هو أنه بينما تعتبر الممارسة والتطبيق جزءا من إعداد المعلم ، فإنه من الخطأ الواضح أن نتصور وجود شيئ يسمى التفكير العملي على أنه نوع متميز عن التفكير النظري (Pring : 1990 . p. 314) .

٥ ـ المناهج الدراسية Curricula:

تستخدم المناهج الدراسية بعدة معان فهي في معناها العام تمثل كل نشاط تربوي موجه تقوم به المدرسة في داخلها وخارجها وهذا يشمل كل ما يقوم به التلاميذ من أنشطة تربوية وتعليمية موجهة سواء كانت في الفصول الدراسية أو خارجها ، في نطاق المدرسة أو خارج أسوار المدرسة ، في الزيارات والرحلات التي يقوم بها التلاميذ تحت إشراف وتوجيه المدرسة . وهي في معناها المحدد تشمل المقررات الدراسية في المجالات المختلفة اللغوية والتاريخية والرياضية والعلمية والأسس العلمية التي تبنى عليها هذه المقررات في مراحل التعليم المختلفة .

إن المناهج في جوهرها تطبيق لأصول التربية بفروعها المختلفة من أصول نفسية وتربوية . وهذا يوضح الأهمية النسبية لكل منهما في النظرية والتطبيق التربوي . إن التعلم عملية نشطة تتطلب نشاط العقل والنشاط الذاتي من المتعلم حتى يتمكن من هضمها وتمثيلها وتصبح جزءا عضويا . وهذا يعني أشياء كثيرة بالنسبة للمنهج المدرسي الحديث . وقد نظر إلى المنهج أحيانا ببساطة على أنه يشمل ما نريد أن نعلمه للتلميذ في المدرسة كما يتضمن المنهج الخبرات المدرسية التي يحقق التلميذ من خلالها الأغراض التي ينشد المعلمون أن يحققوها .

وفي فهمنا للمنهج ينبغي أن نضع في اعتبارنا أن التعلم يأتي نتيجة الخبرة وأن المدرسة تقدم خبرات ذات أغراض تعليمية وأن الخبرات داخل المدرسة تتأثر وتؤثر في الخبرات خارج المدرسة . ومن أجل تطوير وتنمية الخبرات التعليمية ينبغي تنظيم هذه الخبرات في داخل المدرسة . ومن أجل تطوير وتنمية الخبرات التعليمية ينبغي تنظيم هذه الخبرات في داخل المدرسة وفي خارجها بما تؤدي إلى تعزيز كل منهما للأخرى . ويمثل المنهج المدرسي محصلة جهود المدرسة في التوصل إلى النتائج المرغوبة سواء عن طريق المواقف التعليمية في داخل المدرسة

أو خارجها . وبمعنى آخر يمثل المنهج برنامج المدرسة للتلاميذ . ويشمل هذا البرنامج فيما يشمل المواد الدراسية كما يشمل أيضا الأنشطة المصاحبة للمنهج Co-curicular والأنشطة خارج المنهج Extra-curricular وهو بهذا يمثل مجموع الجهود التي تقوم بها المدرسة للتأثير على عملية التعليم سواء في داخل حجرة الدراسة أو في المعمل أو الملاعب أو الأنشطة المختلفة في داخلها أو خارجها .

وهكذا يكون المنهج عبارة عن مجموعة الخبرات التعليمية المنظمة المقصودة التي تقدمها المدرسة أو توفرها للتلميذ تحت إشرافها في داخلها أو خارجها . وبمعنى آخر نقول إن المنهج هو خطة واضحة للعمل يتحدد فيها الأهداف والغايات التي ننشد تحقيقها والوسائل التي نصل بها إلى تحقيق هذه الأهداف والغايات والمعايير التي نحكم بها على مدى تحقق هذه الأهداف .

المباديء العامة التي يقوم عليها المنهج الحديث :

هناك عدة مبادئ عامة يستند إليها المنهج الحديث من أهمها :

١ - أن يقوم المنهج على أساس فلسفة للتربية في إطار الفلسفة الاجتماعية والنظام الاجتماعي وأن يستمد أسسه من أصول العملية التربوية .

٢ - أن يكون المنهج واسعا وشاملا وأن يحتوي على مناشط متعددة تتسع باتساع الحياة ذاتها .

٣ - أن يقوم بناء المنهج وتنظيمه على أساس ديمقراطي تعاوني يشترك فيه كل المعنيين . فالمنهج الحديث يقوم في بنائه وتنظيمه على أساس التفاعل البناء بين رجال التربية والمتخصصين والمعلمين والآباء والتلاميذ وممثلين عن قطاعات مختلفة من المجتمع حتى يتحقق للمنهج الارتباط الوثيق بين المدرسة والمجتمع .

٤ - يجب أن يكون التنظيم الإداري بسيطا ومرناً ليتيح أي تعديلات في المنهج يتطلبها تغير الظروف .

٥ - يجب أن يكون بناء المدرسة محققا لاحتياجات المنهج بمعنى أن يكون البناء المدرسي في خدمة المنهج لا أن يكون المنهج في خدمة البناء المدرسي . وهذا يتطلب أن تكون الأبنية المدرسية والأدوات والأجهزة تدار بطريقة تخدم الأغراض التربوية في المدرسة .

٦ - يجب أن يتسع المنهج للفروق الفردية بين التلاميذ وأن يعنى بتشجيع الموهوبين والعناية بالمتخلفين .

٧ - يجب أن يهيئ المنهج الفرصة للخبرات التعليمية لتعزز بعضها بعضاً بحيث يتحقق نمو الخبرة واستمرارها . وهذا يعني بالنسبة للمواد الدراسية أن يتحقق التكامل في داخل كل مادة على حدة ، كما يجب أن يتحقق أيضا بين هذه المادة ودراسة المواد الأخرى .

٨ - يجب أن يهيئ المنهج الفرصة لتعميق الخبرات التي سبق تعلمها حتى يتحقق للمتعلم فهماً أشمل وأغزر ، وتتكون لديه القدرة على التصور والتعقل المعرفي .

٩ - يجب أن يضع المنهج في اعتباره تركيب وبناء المواد الدراسية . ففي كل مادة أو ميدان من ميادين المعرفة يوجد نظام منطقي أو إطار ينتظم في داخله مجموعة المعارف المكونة له . وعلى المنهج أن ينظم هذه المعارف في صورة خبرات مرتبة ومرتبطة .

١٠ - يجب أن يزود المنهج المعلمين بوسيلة تمكن كلا منهم من معرفة دوره بالنسبة للنظام الكلي . وهذا يقتضي على سبيل المثال أنه إذا كان على المعلم أن يبني على خبرات سابقة أو يمهد لخبرات لاحقة أن يعرف مثل هذه الخبرات في الحالتين .

١١ - يجب أن يضع المنهج في اعتباره كيف يتعلم الأطفال ؟ وما هي شروط التعلم ؟ وما أحسن الظروف التي تساعد على تحقيق التعلم الجيد ؟ وكيف تحقق المدرسة كل هذا في صورة خبرات تعليمية مربية ؟

١٢ - يجب أن يضع المنهج في اعتباره أنماط السلوك التي تهدف المدرسة إلى تنميتها وهذا يعني تحليل أنواع السلوك المرغوبة بدقة ثم تترجم إلى خبرات وممارسات تربوية .

١٣ - يجب أن يكون المنهج وظيفيا ومتمركزا حول الحياة . والواقع أن هناك كثيرا من الجدل حول ما إذا كان المنهج ينبغي أن يكون متمركزا حول المادة الدراسية أو حول الطفل أو حول المجتمع . بمعنى هل يكون تنظيم المنهج مستهدفا بصورة رئيسية تحقيق محتوى دراسي منظم من المادة الدراسية ؟

أم أن المدرسة ينبغي أن تهدف إلى التنمية الكاملة المتكاملة لشخصية الطفل؟ أو هل يتجه بصورة رئيسية إلى تأكيد الحاجات الهامة للمجتمع ؟ وهذا لايعني أن هناك تعارضا بين هذهالآراء أو أن من الصعب التوفيق بينها فالاختلاف بينها هو في محور الاهتمام . ويمكن التوفيق بينها في مفهوم المنهج المتمركز حول الحياة الذي يتمضمن الأبعاد الثلاثة الاجتماعية والفردية والأكاديمية . ففي الوقت الذي يركز فيه هذه المفهوم على المعرفة التراكمية للحضارة البشرية يركز أيضا على ارتباطها وتطبيقاتها للمشكلات الحاضرة والمستقبلة لكل من الفرد والمجتمع . وهويتسع ليشمل مجال الحياة البشرية ذاتها . فالتربية أكثر من أن تكون مادة دراسية أو فردا متعلما أو تطوير المجتمع . إن التربية هي الحياة بأوسع معانيها .

١٤ - ضرورة التقويم والمراجعة المستمر : فالتقويم ضروري لكل من التلميذ والمنهج لأنه يكشف عن خبرات تقدم التلميذ ويساعد في نفس الوقت على تطوير وتحسين المنهج . كما أنه لابد من مراجعة المنهج بصورة مستمرة ، ذلك أن الأشياء تتغير بحكم قانون النمو والحياة . ومن ثم فإن تعديل المنهج أو تغييره أمر تفرضه ظروف الحياة . فالمنهج في أحسن تصور له هو مجموعة من الخبرات النامية التي يتطلب الأمر مراجعتها من حين لآخر حتى يواجه تحديات الحياة الحاضرة . إن المنهج الذي لايتغير يفترض أو يسلم بأن الحياة جامدة وثابتة والعكس هو الصحيح . ويقول "برونر" إن المنهج يجب أن يشترك في وضعه وإعداده وتطويره كل من خبير المادة التعليمية والمعلم وعالم النفس مع الاهتمام ببناء المادة وتتابعها . وبعد بناء المنهج ينبغي أن يوضع موضع الاختبار من خلال الملاحظة القريبة والوسائل التجريبية لا لمعرفة ما إذا كان الأطفال يتعلمون فحسب ، وإنما أيضا لمعرفة كيف يستفيدون من هذه المادة وكيف ينظمونها .

ثقافتنا المعاصرة والمنهج :

تطرح ثقافتنا المعاصرة بعض القضايا الهامة المتعلقة بالمنهج ، منها ما يتعلق بأنسب الموضوعات لإعداد الناس للحياة في عالم دائم التغير . ومنها ما يتعلق بالطريقة التي يمكن بها للمؤسسات التربوية المحافظة على استمرار التراث بينما تتزايد الثقافة تعقيدا . ومنها ما يتعلق بتربية أبنائنا للمساهمة كاملا في بناء

الثقافة العريضة . والواقع أنه يتحتم على الإنسان العصري أن يتعلم باستمرار لأن المعرفة الجديدة تغير حياته دائما . وعندما يتوصل العلم والتكنولوجيا إلى معرفة جديدة يتحتم على المعلم أن يقدمها لتلاميذه . ومع مرور الزمن تتسع دورة الاختراعات بنموها المتزايد السريع . وتتزايد صعوبة تكييف التربويين للمنهج لما يسمى باحتياجات المجتمع كلما تزايد معدل التغير الثقافي لأنهم لايعرلون بالضبط ماهية تلك الاحتياجات أو مدى استمرارها . كما أنه لايمكن تغيير المنهج بين عشية وضحاها لاسيما في المجتمع الديمقراطي . كما أنه لايمكن تغيير المناهج تغييرا كبيرا قد يؤدي إلى خلخلة الارتباط بين أفواج التلاميذ التي درست منهجا مختلفا .

إن العلم والتكنولوجيا يعتبران من أهم القوى الدافعة للتغير في الثقافة وبالتالي في المناهج . كما أن العلم من خلال التكنولوجيا يؤثر في الاقتصاد ويعمل على خلق وظائف جديدة وإلغاء أخرى قديمة . لقد أدى العلم والتكنولوجيا إلى نشر التخصص المعرفي والوظيفي في الميادين المختلفة ومنها التربية . كما أدى إلى تغييرات أخرى كثيرة منها النمو السكاني وتزايد وقت الفراغ وزيادة الثروة ووجود أشكال جديدة من المتعة والتوسع في سلطة الحكومات وزيادة الاهتمام المتبادل لكل أمة على الأخرى . وأصبح لزاما على المدرسة اليوم أن تعد تلاميذها لعلم متغير باستمرار طول حياتهم . وقد قالت في ذلك عالمة الأنثربولوجيا الشهيرة "مرجريت ميد":«لن يعيش فرد طول حياته في ظروف العالم التي رآها عند مولده،ولن يموت في نفس العالم الذي رآه خلال فترة بلوغه» ونحن نشهد بالفعل ازدياد وقع هذا التغير وتزايد سرعته بصورة لم نشهد لها مثيلا من قبل في ظل النظام الجديد للعولمة الذي يقوم في أساسه على تكنولوجيا الاتصال وشبكة المعلومات الدولية Internet والنظم المفتوحة للاقتصاد والتجارة .

ويرى التربويون من أجل تكييف التربية للتغير السريع أن تركز المناهج العامة والخاصة على الثقافة المعاصرة . ويتحتم على الطالب أن يتلقى التعليم والمعرفة الأساسية التي يحتاجها لفهم التغيرات الحالية والمستقبلة . وفي ظل المنهج الخاص أو التخصصي يتعلم محاسب المستقبل على سبيل المثال كيفية حساب الشراء بالتقسيط . أما في ظل المنهج العام فينبغي أن يدرس أخلاقيات الشراء بالتقسيط وآثارها على المستهلك والاقتصاد كله .

ويرى التربويون ضرورة تركيز منهج المدرسة الثانوية على العلوم الاجتماعية التي تفسر العالم المعاصر والتي تتناول بعض الشئون المعاصرة مثل الإرهاب والعنف والجريمة والطلاق والسموم البيضاء وانحراف الشباب وما إلى ذلك. وتمتاز الدراسات الاجتماعية في نظرهم بأنها أكثر الدراسات مرونة وأنها أفضلها في تمثيل التغير الدائم للمعرفة المعاصرة . ويتحتم أن تدرس العلوم الطبيعية بما يتمشى مع التفكير العلمي المعاصر . ومن الضروري تعريف الأطفال بالمفاهيم العلمية المعاصرة وطرق التفكير الموصلة إليها.ويتحتم على التلميذ لكي يتكسب النظرة العالمية عن العلم المعاصر أن يهجر كثيرا مما تعلم من أفكار ومعلومات سابقة عن الكون والفضاء والمادة والزمن لتغيرها وتقادم العهد عليها .

أما التربويون المحافظون فيرون أنه يتحتم على التربية في أوقات التغير السريع أن تكون بمثابة قوة مساعدة على الاستقرار والثبات . وإذا كانت بعض المعلومات والنظريات وبخاصة في العلوم قد عفا عليها الزمن فإن كثيرا من المعرفة يظل محتلظا بقيمته ويحتاج إلى التوضيح لا الهجر . ويجب ألا نهجر مواداً مثل التاريخ من أجل دراسات أحدث كالدراسات الاجتماعية التي تتغير أساليبها على الدوام ومعلوماتها دائما محل جدال مستمر . ويرى التربويون المحافظون أيضا أن فوضى الثقافة لاتبرر إرباك الطفل . بل إنه كلما زاد معدل التغير احتاج التلميذ إلى مجموعة من المعارف والمبادئ لايتطلب تغييرها من الأساس مهما كان ذلك بسبب الإضافة أو التنقيح . إن أهم ما يحتاج إليه هو اكتساب عادة التفكير المنهجي المنظم الذي يطبق على أية مشكلة مهما كانت جديدة . والفنون الحرة هي التي تنمي لديه وضوح الفكرة واستقلال العقل والمعرفة اللازمة للتغير الثقافي . وقد نعوق تطوره الفكري إذا طلبنا منه قبل الأوان مسايرة المعلومات والآراء المتضاربة التي تحاول حل المشكلات المعاصرة .

خلاصة :

وهكذا نجد أن الأساس الثقافي والاجتماعي يمثل ركنا هاما بالنسبة للمنهج ومحددا رئيسيا لمحتواه . فهناك علاقة وثيقة بين المنهج وبين مفهوم الثقافة وخصائصها بالصورة التي عرضناها . ونظراً لاختلاف الثقافات والأجواء الاجتماعية فإن المنهج يتغير بالطبع من ثقافة لأخرى ومن مجتمع لآخر . بل إن المنهج قد يتنوع ويتعدد في داخل المجتمع الواحد تبعا للثقافات الفرعية والنوعية

مثل ثقافة الريف والحضر وثقافة البدو وسكان السواحل . ومن هناك كان لابد أن يضع المنهج الحديث في اعتباره تمشيه مع هذه الثقافات النوعية في داخل المجتمع الواحد . ومع أنه من الضروري توفر قدر ضروري مشترك في المنهج بالنسبة لأبناء الشعب الواحد فإنه ينبغي أن يسمح بهذه الاختلافات النوعية . وهذا يفرض على المنهج أن يكون مرنا يسمح بالاستجابة لمطالب البيئة لا أن يكون قوالب جامدة ثابتة لاتتغير . يضاف إلى ذلك أن تقسيم الثقافة إلى عموميات وخصوصيات وبدائل يفرض على المنهج الحديث أن يراعي في بنائه وتنظيمه هذا التقسيم . فالعموميات الثقافية هي القدر المشترك الذي ينبغي على كل تلميذ أن يتعلمه وفي خصوصيات الثقافة مجال كبير للاجتهاد بين التلاميذ كما أن البدائل تمثل أيضا مجالا كبيرا للاختيار أو الرفض والميول والأذواق .

٦ـ طرق التدريس Methods of teaching :

وهو مجال من مجالات الدراسة التربوية يعني بتطبيق الأصول والمبادئ العلمية في المواد التربوية المختلفة وتكييفها للموقف التعليمي والتربوي داخل الفصل من خلال الأنشطة التي يقوم بها المعلم .

وهكذا تكون طرق التدريس مجال تطبيقات العلوم التربوية المختلفة التي سبقت الإشارة إليها في الموقف التعليمي ومن جانب المدرس في مادة تخصصه . وليست هناك طريقة وحيدة للتدريس يلتزم بها المعلم ، وإنما هناك مبادئ عامة يجب أن يراعيها في أثناء تدريسه من أهمها إثارة اهتمام التلاميذ وتشويقهم للتعلم واستثارة دافعيتهم واشراكهم في الدرس والمناقشة وتطبيقه لأصول التربية ومبادئ علم النفس التعليمي .

كما أنه يجب أن يبني قراءته المهنية التي يتخذها في الفصل على أساس علمي مستمد من الأصول العلمية التي تزوده بها العلوم التربوية . وهكذا تكون طريقة التدريس التي يتبعها المعلم موجهة علميا وليست متروكة على أساس المحاولة والخطأ أو الاجتهاد الشخصي . ويجب أن تتكامل طرق التدريس مع المناهج الدراسية من ناحية وتكنولوجيا التعليم من ناحية أخرى . وهذا يعني ألا يدرس أحدها بمعزل عن الآخر . ومن المعروف أنه في ظل التربية التقدمية شاعت أساليب تقليدية معروفة في طرق التدريس تركز على تعلم المادة الدراسية منها طريقة التدريب الشكلي ونظرية الملكات والتلقين والحفظ والاستظهار . ثم جاءت

التربية الحديثة فنقلت الاهتمام من التركيز على المادة الدراسية إلى الاهتمام بالمتعلم وميوله ودوافعه ورغباته . وأدى ذلك إلى التخفف من القيود الشكلية السابقة في التدريس واعتمادها على النشاط الذاتي للتلميذ وتلقائيته . بل إن الأمر وصل حد التطرف بظهور مدارس تعرف بالمدارس الحرة تركت الحبل على الغارب للتلميذ . وتعالت الصيحات والشكاوى من أن التربية الحديثة قد بالغت في الاهتمام بالمتعلم على حساب المادة الدراسية . وتعالت الصحيات بالاهتمام بتعليم المادة الدراسية وضرورة العودة إلى الأساسيات كما فصلنا في مكان آخر من الكتاب . وظهرت طرق تعليمية وأساليب تدريس مختلفة . ووجدت طرق لتعليم المواد المختلفة مثل الطرق الكلية والتوليفية في تعليم القراءة والطرق الحديثة في تدريس الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية . وإلى جانب هذه الطرق وجدت أساليب وطرق أخرى مثل التعليم البرنامجي والتعلم بالإتقان والتعلم المهاري وطريقة التعلم القائم على المصادر والوحدة التدريسية أو الموديول وطريقة منتسوري وطريقة دالتون وطريقة كيلر في التعليم الجامعي وسوزوكي الياباني في تعليم الموسيقى وغيرها . وسنفصل الكلام عن كل طريقة من هذه الطرق في السطور التالية :

١ - **التعليم المبرمج** Programed Learning :

إن فكرة التعليم البرنامجي ليست جديدة ، ففكرة البرمجة في التعليم تقوم في أساسها على ترتيب وتنظيم المادة التعليمية في سلسلة من الخطوات الصغيرة المتعاقبة عن طريقها يستطيع المتعلم أن يتعلم بنفسه منطلقا من المعلومات البسيطة التي يعرفها إلى تعلم الأشياء الأكثر تعقيدا والتي لايعرفها . ويتم ذلك من خلال استجابة المتعلم في كل خطوة ، فإذا كانت استجابته صحيحة استطاع أن ينتقل إلى الخطوة التالية . أما إذا كانت إجابته خاطئة فإنه يرجع مرة أخرى إلى الخطوة أو الخطوات السابقة ليصحح نفسه بنفسه ثم يعاود استمرار تعلم الخطوات التالية مرة أخرى . وهكذا ينتقل التلميذ خطوة خطوة في عملية التعلم الذاتي .

ومن الناحية التاريخية يرى بعض المربين أن بروز فكرة التعليم المبرمج ترجع في تسلسلها وتدرجها إلى سقراط في طريقة الحوار المعروفة عنه . وفي العشرينيات اخترع بريسي Pressey آلة للتعليم الذاتي وذلك قبل أربعين عاما من

"سكنر" الذي يعتبر أبا التعليم البرنامجي . وهناك أنواع بسيطة من المواد المبرمجة تقوم على أساس نظام يعرف باسم البرمجة الخطية أو المستقيمة Linear Programming التي بناها " سكنر " . وهي تقوم على تقديم المادة التعليمية في خطوات صغيرة متلاحقة ومسلسلة تسلسلا منطقيا يساعد المتعلم على السير في عملية التعلم بانتظام . فهو ينتقل من خطوة لأخرى . وعادة ما تكون المادة التعليمية المقدمة ذات طبيعة محايدة تقوم على الحقائق العلمية مثل العلوم والرياضيات وليس على الجدل ووجهات النظر . وهناك نظام آخر للبرمجة أكثر صعوبة يعرف باسم البرمجة المتشعبة أو المتفرعة Branching Programming وهذه الطريقة من البرمجة أكثر تعقيدا من السابقة . فهي تقوم على خطوات متتابعة ومتلاحقة ، لكن الخطوات في هذه الطريقة تكون أكبر وتشتمل على خطوات أخرى أصغر. ويستطيع المتعلم أن يصحح أي خطأ يقع فيه بالرجوع إلى الخطوات السابقة . ويعتبر لامزدين Lamasdaine وكراودر Crowder وأتباعهما من أنصار أو رواد الطريقة المتفرعة ، ومن المؤمنين بقيمتها وأهميتها . وهذه الطريقة تناسب الأذكياء وذوي السن الأكبر من المتعلمين لأنها تحملهم على التفكير . في حين أن الطريقة الخطية أشبه بالإطعام بالملعقة . كما أنها تستغرق وقتا طويلا . ولذلك تكون أفضل بالنسبة للأطفال الصغار أو المتخلفين . كما أنها مفيدة في الفصول الكبيرة ومع المدرسين غير المؤهلين .

وهناك صور رياضية للبرمجة . وقد تكون البرمجة على صورة مواد تعليمية في كتاب أو للاستعمال بواسطة آلة تدريس Teaching Machine أوفي صورة التعليم المصاحب للكمبيوتر Computer Asssisted Learning . ويرتبط التعليم المبرمج كما أشرنا باسم عالم النفس الأمريكي سكنر Skinner في الستينات . ومع أن المصطلح لم يعد يستخدم استخداما كثيرا في التربية الآن فإن كثيرا من خصائص التعليم البرنامجي قد ضمنت في الممارسات التربوية الحالية إلى حد ما مثل مواد التعليم الذاتي المستخدمة في التعليم عن بعد Distance Education بما في ذلك الجامعة المفتوحة Open University ويرتبط بذلك أيضا الاهتمام الحديث بالاختبارات والتقويم والمراجعة .

ب- التعلم بالإتقان Mastery Learning :

يعتبر التعلم بالإتقان من التجديدات التربوية المعاصرة . وقد حظي باهتمام

متزايد في السنوات الأخيرة . وكان الفضل الأول لجون كارول (١٩٧١) John Carroll وبنيامين بلوم (١٩٧١) Benjamine Bloom في توضيح وتحديد فكرة التعلم بالإتقان رغم قدمها . فكلاهما يشير إلى ممارسات تطورت على يد " كارلتون واشبورن " C.Washburn و " هنري موريسون H,Morrision في العشرينات من هذا القرن .

إن الفكرة النظرية المحورية في التعلم بالإتقان تكمن في تصور كارول لمعنى الاستعداد Aptitude . فهذا المصطلح من الناحية التاريخية ينظر إليه على أنه خاصة أو سمة ترتبط بتحصيل التلميذ . فكلما زاد استعداد التلميذ زادت إمكانية تعلمه . أما كارول فينظر إلى الاستعداد على أنه كم الزمن المستغرق في تعلم مادة ما وليس في إجادة تعلمها . فالطالب ذو الاستعداد المنخفض لنوع معين من التعلم يحتاج إلى وقت أطول لإجادة تعلمه أكثر من الطالب ذي الاستعداد العالي * . وهذه وجهة نظر متفائلة . لأنها تعني أن كل الطلاب تقريبا يمكنهم إجادة تعلم أغراض أو أهداف معينة إذا أعطوا وقتا كافيا أي فرصة للتعلم مع توفر المواد التعليمية المناسبة والتعليم المناسب . وهي فكرة ترددت عند " برونر " واشتهر بها . إن درجة التحصيل في تعلم هدف ما في نظر كارول هي دالة على الوقت المتاح ونوعية التدريس ، ومثابرة التلميذ ومدى استعداده وقدرته على الفهم . (Joyce : pp . 317 - 18)

السمات والخصائص :

حول بلوم آراء كارول إلى نظام يتميز بخصائص أو سمات محددة أهمها :

١ - إجادة تعلم مادة ما يتحدد في ضوء مجموعة من الأهداف الرئيسية أو الكبرى تمثل أهداف المقرر الدراسي أو الوحدة الدراسية .

٢ - تقسم المادة إلى وحدات صغيرة نسبيا للتعلم لكل منها أهدافها الخاصة التي ترتبط بالأهداف الكبرى للمقرر أو لأهميتها في إجادة تعلمه .

٣ - تحدد المواد التعليمية وتختار الاستراتيجية التعليمية المناسبة .

---

* تمثل هذه الفكرة محورا جوهريا للسياسة التعليمية في الصين وفي كوريا الجنوبية . ويمكن الرجوع لتفصيل الكلام إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان : الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث ، عالم الكتب، القاهرة ، ١٩٩٣ ، وكتاب آخر بعنوان :التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية . عالم الكتب . القاهرة .

٤ - يصاحب كل وحدة،اختبارات تشخيصية مختصرة لقياس تقدم التلميذ (أي تقويم بنائي أو تكويني Formative Evaluation) وتحديد المشكلات التي يواجهها كل تلميذ .

٥ - تستخدم المعلومات المستمدة من نتائج تطبيق اختبارات التشخيص لاستكمال التعلم الضروري أو اللازم للتلميذ للتغلب على مشكلاته .

ويعتقد بلوم أن التعليم إذا ما تم بهذه الطريقة فإنه يمكن التحكم في الوقت المناسب للاستعداد . فالتلاميذ من ذوي الاستعداد المنخفض يمكن إعطاؤهم مزيدا من الوقت ومزيدا من التغذية المرتدة أو العكسية Feedback في الوقت الذي يتم فيه رصد تقدم جميع التلاميذ باستخدام الاختبارات التشخصية . ويعتقد بلوم وآخرون غيره أن التعلم بالإتقان يمكن استخدامه ببساطة بتعديل النظام التقليدي في طرق تعليم مجموعات التلاميذ لضمان إتاحة مزيد من الوقت لبعض التلاميذ وضمان حصولهم على التعليم الإضافي المناسب . وهذا يعتمد على نتائج التقويم التكويني للتلاميذ . وهذا بدوره يحتاج إلى ترتيبات مختلفة عن تلك الموجودة في الصف الدراسي العادة . وقد سبق أن أشرنا إلى أن بعض الدول قد استطاعت أن تطبق نظام التعليم بالاتقان بنجاح في مدارسها . ويضرب المثل في ذلك بكوريا الجنوبية التي تعتبر تجربتها مثلا طيبا يمكن الاستفادة منه .

جـ- التعليم القائم على الكفاءات أو التعليم المهاري

: Competency Baced Instuction

يعرف التعليم القائم على الكفاءات أو التعليم المهاري تعريفات مختلفة . لكنه في أبسط تعاريفه يعني التعليم الموجه لاتقان مهارات محددة في المجال المعرفي أو في المجال الوجداني أو العاطفي أو في المجال النفسي الحركي أو المهارات الجامعية . ويمتد هذا النوع على كل مراحل التعليم من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية . واتبع أيضا في مجال إعداد المعلم الذي كان من أهم التجديدات في هذا المجال في السبعينيات وهي الفترة التي ازدهر فيها كطريقة جديدة في التعليم والتعلم . والفكرة الرئيسية التي يقوم عليها أن عملية التعلم ينبغي أن توجه لتنمية مجموعة من الكفاءات أو المهارات وأن على التلميذ في نهاية البرنامج أن يثبت قدرته على أداء كل كفاءة أو مهارة . ويمكن أن يتم ذلك باختباره في نهاية البرنامج في كل الكفاءات المتضمنة . وبمعنى آخر التعليم

المهاري أو القائم على الكفاءات يتطلب تحديد الأهداف في إجراءات وعمليات تتضمن تحديد المهارات المطلوبة من المتعلم مع وضع مقاييس واختبارات جيدة لها. وبهذا يكون المعلم والمتعلم على معرفة مسبقة بالأهداف والوسائل والنتائج المرجوة . كما أن المتعلم يتحمل مسئولية تعلمه للوصول إلى النتيجة وبإثبات كفاءته ومهاراته على أساس اختبار أو وسيلة موضوعية للقياس . فالتعليم المهاري إذن تعليم فردي يتم حسب قدرة كل فرد على التعلم ومدى سرعته فيه . ويعتبر المربي الأمريكي " بالاردي " وزميله ، من أحسن من كتب بالتفصيل عن هذا النوع من التعليم والأسس التي يقوم عليها وهي : (Palardy : p . 214) ومن أهم سمات التعليم المهاري ما يأتي :

أولا : يقوم التعليم المهاري على وصف مفصل للمهارات السلوكية المتوقع من المتعلم إجادتها . وعادة ما يشار إلى المهارات السلوكية بمسميات أخرى متعددة مثل الأهداف السلوكية أو الأهداف الأدائية أو الأغراض الإجرائية أو الأغراض التعليمية . وبصرف النظر عن تعدد هذه المسميات فإن السلوك المطلوب تعليمه أو إتقانه يجب أن يتوفر فيه ما يأتي :

- تحديد السلوك نفسه .
- تحديد الشروط أوالظروف التي يظهر فيها السلوك (سلوك لفظي أو عملي مثلا) .
- تحديد المعيار الذي يمكن على أساسه تحديد المستوى لإجادة السلوك المطلوب أو اكتساب المهارة .ويمكن توضيح كل هذه الشروط الثلاثة بالأمثلة التالية:
  - يجب على التلميذ أن يجيب إجابة صحيحة على ٩٥٪ من الأسئلة .
  - يجب على التلميذ أن ينطق نطقا صحيا ٩٠٪ من التعبيرات اللغوية التي يطالب بها
  - يجب على التلميذ أن يجمع ويطرح أويقسم ٩٥٪ من الأعداد المقدمة له.

والفكرة الرئيسية هنا أن المتعلم يطالب بالوصول إلى مستوى من الدقة والإتقان لمهارة سلوكية معينة . وهذه الفكرة في حد ذاتها تلقي تقبلامتزايدا من جانب المربين ، لاسيما في السنوات الأخيرة ، كما أنها تفيد المعلم في إحكام طريقة تدريسه وتوجيه استراتيجيات التدريس على أساس محدد واضح . ولاشك

أن وضوح الهدف وتحديده يساعد على اختيار وسائل تحقيقه وأساليب تقويمه . لكن مما يعاب على تحديد الأهداف هو أنها تنظر إلى التربية والتعليم كنظام مغلق لاكنظام مفتوح ، فضلا عن أن المعلم قلما يجد لديه الوقت أوالرغبة للقيام بتحديد ا لأهداف السلوكية لكل درس بصورة منتظمة .

ثانيا : يجب أن يميز التعليم المهاري بين التلاميذ والمتعلمين من حيث خبراتهم السابقة ومستوى تحصيلهم ومعدل وطريقة تعلمهم . وهذا يعني أن التعليم المهاري يقوم على التعليم الفردي Indivualized الذي يتيح للمتعلم فرصة إجادة المهارات المطلوبة في حدود إمكانياته وقدراته وسرعته في التعلم في ضوء خطوات تعليمية محددة يمر بها الطالب ويقوم سلوكه من خلالها .

ثالثا: يجب على التعليم المهاري أن يهيئ للمتعلم فرصة البحث عن أهدافه الخاصة . وهذا يعني أن يتاح للمتعلم الاختيار من مجموعة من الأنشطة البديلة وهذا الاختبار يساعده في نفس الوقت على تحقيق أهدافه الخاصة .

تقويم أسلوب التعليم المهاري :

في تقويم أسلوب التعلم المهاري يقول ترايفرز (Travers : p . 102) إن هذا الأسلوب شبيه جدا بما نادى به رالف تايلر Tayler في الثلاثينات في تطويره لأسلوب تحديد الأهداف التعليمية بطريقة إجرائية سلوكيه . وهي الفكرة التي تطورت فيما بعد على يد " بلوم وزملائه " في " الأهداف السلوكية " Behavioural Objectives والفرق بينهما في نظر " ترايفرز " هو أن بعض الألفاظ القديمة تغيرت ولبست ثوبا جديدا لتعطي إيحاء بالجدة والحداثة . وهكذا يصدق قول الشاعر العربي :

ما أرانا نقول إلا معادا . . . أو معاراً من لفظنا مكرورا

٧ - تكنولوجيا التعليم Educational Technology :

يتعلق هذا الميدان من ميادين التربية بالاستفادة من الانجازات التكنولوجية وتسخيرها لخدمة مجال التربية والتعليم .ويشمل ذلك استخدام الأجهزة السمعية والبصرية في التعليم بما في ذلك التعليم المبرمج والتعليم الذاتي والتعليم بالآلات والعقل الألكتروني . وتتكامل تكنولوجيا التعليم مع المناهج الدراسية وطرق التدريس في وحدة عضوية متكاملة . ونحن عندما نتحدث عن تكنولوجيا

التعليم الجيدة أو الوسائل التعليمية المستخدمة فإننا نشير عادة إلى التليفزيون التعليمي أو الراديو أو الأفلام أو الدوائر التليفزيونية المغلقة أو التعليم المبرمج أو معامل اللغات أو الحاسب الآلي أو أشرطة الفيديو أو الحقائب التعليمية أو ما شابه ذلك . والمغزى الرئيسي لهذه الوسائط التعليمية أنها تمكن المدارس والمعلمين من الاستفادة من التدريس الجيد على نطاق واسع . فدرس جيد الإعداد يقوم بتقديمه مدرس عالي الكفاءة المهنية مسجل على شريط فيديو أو مذاع في برنامج للتليفزيون التعليمي يمكن أن يستفيد منه ملايين المعلمين متوسطي الإعداد في مختلف بقاع العالم . ونفس المثال يمكن أن نورده فيما يتعلق بعرض تجربة في معمل أو إطلاق صاروخ في الفضاء وتفجير نواة أو حتى قنبلة نووية على الأرض ، وغير ذلك من الأمثلة التي يمكن أن يتضح منها قيمة وفائدة استخدام هذه التكنولوجيا التعليمية الجديدة . فهي إذن قنوات فعالة لتوصيل التدريس والتعليم الجيد . وقد اتاحت هذه القنوات الجديدة فرصا تعليمية هائلة لملايين البشر كان من الصعب جدا في بعض الأحيان توفيرها لهم . وامتد نطاق عملية التعليم والتعلم إلى أن شملت كل بيت وكل مكن في الريف والحضر والبيداء ، بل وتحت الخيام والأشجار . . كل هذا يوضح التطور الهائل في زيادة الفرص التعليمية التي ترتبت على هذه المستحدثات إلى جانب اهميتها التدريسية وفائدتها التعليمية للمنظمات التربوية والعاملين فيها .

ومن المعروف أن لكل وسيلة من هذه الوسائل أهميتها النسبية التي تميز استخدامها عن الوسائل الأخرى ، فاستخدام التليفزيون يتميز في التعليم باستخدام امكانيات الصوت والصورة وما يتصل بذلك من استخدام الأفلام والمسجلات المرئية والشرائح والجداول وغير ذلك من الأمور التي ينفرد بها التليفزيون . فإطلاق صاروخ أو تفجير قنبلة أو بيان النمو في النبات أو توالد الحيوانات والأجناس أو التفاعلات الكيميائية كل ذلك أصبح ممكنا عرضه على الشاشة الصغيرة . وأصبحت عملية التعليم تعاونية بين مدرس الشاشة ومدرس الفصل ويعملان معا كفريق .

أما الراديو فهو يعتمد على الصوت أي أنه يبث صوت المعلم ومايقوم به من شروح لفظية . وهو مفيد في الشروح النظرية وتعليم اللغات والموسيقى ويحمل صوت المعلم إلى مسافات بعيدة نائية قد يعز الوصول إليها بطريقة أخرى . لكن

الاتصال بين المعلم والمتعلم يقتصر على الصوت فقط دون الرؤية . والرؤية مهمة في التعلم لأنها تحمل مشاعر المعلم وحركات يده إلى المتعلم . أما معامل اللغات والتعليم البرنامجي والكومبيوتر فيكون استخدامها بطريقة فردية في داخل الفصل أو المجموعة . والتعليم من خلالها أفضل وأجدى أثرا من الاعتماد على الكتب الدراسية وحدها . والأفلام والشرائط لهاكثير من ميزات التليفزيون إلا أنه يصعب استخدامها في الفصل ، ومن الأسهل استخدام التليفزيون . كما أن برامج التليفزيون التعليمية يمكن تجديدها وتحسينها بطريقة أسهل وأسرع من الأفلام والشرائط . ولذلك فإن البرامج التليفزيونية تتضمن عادة معلومات أحداث باستمرار .

إن اكتشاف التليفزيون قد أثر كثيرا على أهمية الراديو واستخدامته في التعليم . ولكن ما زال للراديو أهميته الفريدة في الوصول إلى الأماكن النائية بطريقة أسهل من التليفزيون كما أشرنا . كما أن بعض الدول مازالت تستخدم الإذاعة لاسيما في تعليم دروس ومقررات تكميلية لمايدرسه الطالب في المدرسة كتعلم اللغات والموسيقى والدراما والمواد الاجتماعية . من هذه الدول على سبيل المثال استراليا ونيوزيلندة وتايلاند وغيرها .

ويستخدم التليفزيون التعليمي على نطاق واسع في كثير من دول العالم المعاصر المتقدم منه والنامي على السواء . وهو يستخدم لتحقيق أغراض كثيرة منها زيادة الفرص التعليمية وتوسيع نطاقها ،والتعويض عن النقص في المعلمين المؤهلين ، والنقص في أبنية المدارس ، وتعليم التلاميذ خارج المدرسة ، وتقديم برامج تدريبية أثناء الخدمة للمعلمين ، وتعليم الأميين والكبار وربات البيوت وغيرها من الفئات التي يناسبها هذا اللون من التعليم . كما أن الأقمار الصناعية قد عززت من امكانيات استخدام التليفزيون على نطاق واسع . وأصبح في إمكان الطلاب أن يشاهدوا ويتعلموا مما يحدث في أي مكان في العالم ، وكأنما يشاهدونه أمامهم رؤى العين . وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية واليابان رائدة دول العالم في التعليم عن طريق الأقمار الصناعية . وينبغي أن نشير أخيرا إلى شبكة المعلومات الدولية Internet وما أحدثته من ثورة في مجال تبادل المعلومات. وسيكون لهذه الشبكة تأثير كبير على المدارس ونظم التعليم للاستفادة من امكانياتها الهائلة في التعليم .

النظرية التربوية وعلوم التربية Educational Theory :

تختلف النظرية التربوية في طبيعتها عن النظرية العلمية . فالنظرية العلمية وصفية Descriptive وهي تقابل النظرية التربوية باعتبارها توجيهية إرشادية تقريرية Prescriptive شأنها شأن النظرية السياسية أوالاجتماعية أو الأخلاقية . فهي توجيهية لأنها تتكون من مجموعة من المبادئ والمعايير التي توضح مايجب عمله في التربية والتعليم وما لايجب . وهي تتكون من ميادين التربية وعلومها المختلفة مثل علم النفس التربوي والاجتماع التربوي وفلسفة التربية وتاريخها ومناهجها والتربية المقارنة وغيرها من العلوم .

وهذه العلوم مهة لأنها تساعدنا على فهم طرق وأساليب عملية التعليم والتعلم المدرسي . لكن بعض هذه العلوم الرسمية مثل علم الاجتماع وعلم النفس وصفية بطبيعتها ، ومن ثم لانستطيع أن تقدم لنا بصورة مباشرة التطبيقات العملية والمؤشرات والموجهات التي تكون النظرية التربوية . لكنها مع ذلك تسهم في تكوين هذه النظرية . ومن هنا كانت هذه العلوم في جملتها جزءاً من مكوناتها . ويضرب عالم النفس " برونر " مثلا من مجال علم النفس فيقول : «إن علماء النفس التربوي مهما كانوا على حظ من القدرة والاستطاعة ليس من وظيفتهم تقرير الأهداف التربوية ، مثلهم في ذلك مثل أحسن جنرالات الجيش ، لايستطيعون تقرير دخول بلدهم في حرب ، فهذه وظيفة صناع السياسة » .

ويرى بعض علماء التربية أننا إذا نظرنا إلى النظرية التربوية على هذا النحو فإننا نستطيع أن نتفق على معنى أكثر دقة للنظرية التربوية يمكننا من التغلب على الخلط والاضطراب في لغتنا المستخدمة في ميدان التربية ».

إن النظرية التربوية وصفية Descriptive جزئيا لكنها أساسا توجيهية تطبيقية Prescriptive . وأحسن مثال على ذلك هو نظرية التعلم Learning فهي نظرية وصفية . في حين أن نظرية التدريس Teaching (أو ما يسميها برونر Instruction) هي نظرية تطبيقية توجيهية . وتعتبر العلوم التربوية المختلفة مثل علم النفس والاجتماع والتاريخ والفلسفة والتربية المقارنة و الإدارة التعليمية واقتصاديات التعليم وغيرها علوما تسهم في تكوين الجانب الوصفي لأي نظرية تربوية . أما الجانب التطبيقي أو التوجيهي فإنه يتكون من مؤشرات عملية متصلة تساعد في تكوين هذا الجانب من النظرية التربوية . وهو يتعلق بما ينبغي عمله وما لاينبغي.

ومن هنا يمكننا أن نفهم السبب في النقد الذي يوجه عن غير حق إلى دراسة هذه العلوم في برنامج إعداد المعلمين من حيث أنها مواد نظرية قلما تزود معلم المستقبل بالمهارات العملية أو التطبيقية التي يمارسها في المهنة . وكليات التربية في تدريسها لهذه المواد تقتصر عادة على الجوانب الوصفية دون الدخول في الجوانب العملية التطبيقية . فنحن لانريد من دراسة معلم المستقبل لفلسفة التربية أو الاجتماع التربوي أو علم النفس أن يصبح عالما في هذه العلوم وإنما نهدف لزيادة وتعميق فهمه للعملية التربوية والتعليمية باعتباره مدرسا . من ناحية أخرى نجد أن الجانب التطبيقي في النظرية التربوية في برنامج إعداد المعلم في كليات التربية لايسلم من النقد . ذلك أن هذه الجوانب في واقع الأمر قد لاترتبط كثيرا بالمواقف الفعلية التي يواجهها المعلم الجديد في الفصل الدراسي ، فهي لاتخرج عن كونها مجموعة من المبادئ التي يهتدي بها هذا المعلم في ممارسته للمهنة .