الفصل الأول

التمدرس : معناه وبعض جوانبه

معنى التمدرس :

التمدرس مصدر خماسي من الفصل تمدرس يتمدرس تمدرسا . وهو يرجع في أصله اللغوي إلي الفعل درس بمعنى تعلم . وتمدرس على وزن تتلمذ وتفرنج وتهندم وما شابه ذلك . والمدرسة اسم مكان من الفعل درس أيضا ومعناها مكان الدرس والتعليم . وهي مثل كلمة مطبعة أي مكان الطباعة ومكتبة أي مكان الكتب وهكذا . والمدرسة تطلق على المبنى وما يضمه من حيطان وجدران وحجرات وفصول وملاعب وحدائق ومعامل وورش وتجهيزات مادية . أما التمدرس فهو ما يحدث داخل هذا المكان من عمليات إدارية وتنظيمية وتعليم وتعلم وكل ما يتعلق بالمجهود البشري اخل المدرسة . وفي هذا الجانب بالذات تتفاوت المدارس . فالمدرسة من حيث البنيان قد تتشابه أو تختلف فيما بينها . أما من حيث التمدرس فهناك فرق كبير بين مدرسة وأخرى من حيث كفاءتها ومستواها وبرامجها ومناهجها ومعلميها وأساليب تعليمها . وقد يكون التمدرس بلا مدارس إذا وجد المعلم والمتعلم كما هو الحال في التعليم في العراء وتحت الشجرة في المجتمعات الماضية . وكما هو الحال في التعليم بالمراسلة وعن طريق الاذاعة والتليفزيون وغير ذلك .

ويقصد بالتمدرس كل ما يتعلق بتنظيم عملية التعليم والتعلم داخل المدرسة من أصول تشريعية وقانونية ومستويات ومراحل تعليمية وبرامج ومناهج وأساليب تعليم وكتب ومعلمين وأنشطة متنوعة متصلة . وهذا يعني أن التمدرس يشمل نظام التعليم بكل جوانبه . والتعليم كعملية يعتبر أحد مكونات عملية التمدرس والصلة بينها صلة الخاص بالعام .

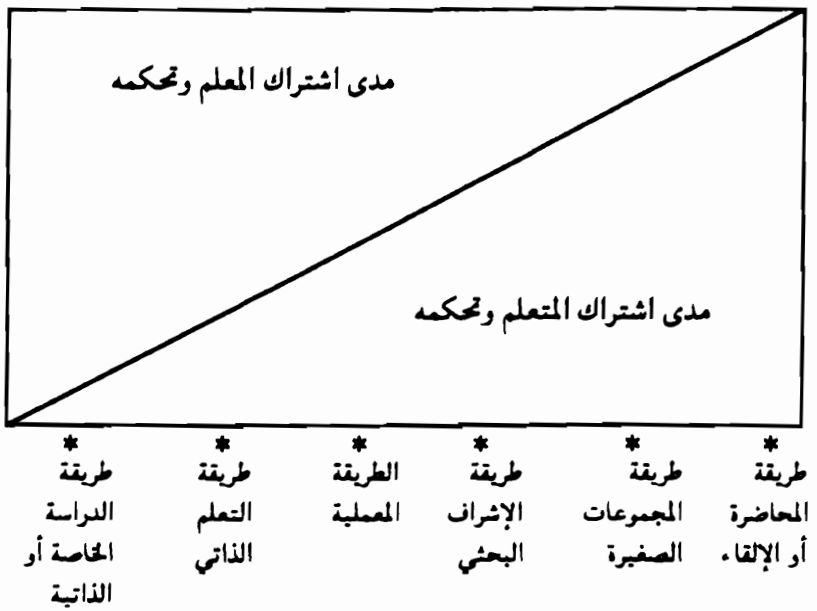
ويقابل كلمة التمدرس باللغة الإنجليزية Schooling . ويعرف الدكتور محمد علي الخولي في قاموس التربية الذي أعده (ص ٤٢٤) هذه الكلمة بأنها التعليم المدرسي أو التعليم في مؤسسة تتكون من معلم واحد على الأقل وتلاميذ

بغض النظر عن وجود مبنى أو معدات . ويعرفها قاموس المورد بأنها تعليم أو ثقافة مدرسية . أما " كارتر جود " فيعرفها في معجمه التربوي المعروف بأنها مصطلح يستخدمه علماء التربية المقارنة ودارسوها للإشارة إلى مراحل التعليم العام الابتدائي والثانوي والتعليم الجامعي والعالي . فيقال التمدرس في المستوى الأول إشارة إلى التعليم الابتدائي ، والتمدرس في المستوى الثاني إشارة إلى التعليم المتوسط .

ويمكن النظر إلى التمدرس على أنه تهيئة أو توفير فرصة التعلم للمتعلم . وهي بهذا عملية تفاعلية مقصورة . ولكن ليس من الضروري في كل الأحوال أن يتعلم المتعلم ما قصدنا إليه . والأغرب من هذا أنه قد يتعلم ما لم نقصده أو نهدف إليه . وقد يكون هدفنا من التدريس اكساب المتعلم معارف ومهارات واتجاهات وقيما وألوانا من السلوك المرغوبة . ولكن قد يكون هدف المتعلم عمليا نفعيا هو النجاح في الامتحانات أو الحصول على الشهادة . وقد يكون محتوى التعليم حقائق وأفكاراً وقيما ومهارات معينة . وقد يتبع المعلم أساليب مختلفة أو متنوعة في تدريسه .

ويمكننا أن نضع مختلف طرق التعليم أو التدريس المعروفة على خط متصل يكون في أحد طرفيه طريقة الإلقاء أو المحاضرة وفيها يكون تحكم المتعلم وإشراكه في عملية التعلم في المستوى الأدنى عادة . وعلى الطرف الآخر من الخط طريقة التعلم الذاتي للمتعلم وفيها يكون تحكم المتعلم وإشتراكه في عملية التعلم في المستوى الأعلى . وفي المحاضرة أو الإلقاء يكون للطالب أو التلميذ حرية اختيار المذكرات التي يدونها في كشكوله وحرية توجيه الأسئلة في المحاضرة أو الدرس أو الاشتراك في المناقشة التي قد تجرى بها . أما في طريقة التعلم الذاتي أو الفردي فتتأثر بما يقترحه المحاضر أو المعلم وبالمواد التعليمية والأنشطة التي أشار بها على الطالب ، وبالكتب الجامعية أو الدراسية للطالب في المكتبة أو في غيرها . وبين طرفي الخط السابق لطرق التعليم يمكن أن نضع طريقة تعليم أو تدريس المجموعات الصغيرة وطريقة المناقشة والطريقة المعملية وطريقة الاشراف على البحوث والمشروعات الفردية . وهذه الطرق تختلف فيما بينها في

نسبة اشتراك كل من المعلم والمتعلم فيها وفي درجة تحكم كل منهما فيها أيضا . ففي طريقة تدريس المجموعات الصغيرة يكون للمعلم الضبط والتحكم والاشتراك الكبير فيها . وقد تكون طريقة المناقشة باشتراك وتحكم كبير من المتعلم مع تدخل احيانا من المعلم لتنشيط المناقشة أو توجهها . وفي الطريقة المعملية تكون التجارب محددة من جانب المعلم أو تكون هناك مجموعة من الاستقصاءات أو التساؤلات الموجهة يقوم فيها المتعلم بوضع الفروض واختبارها بالطريقة التي يختارها وبالتصميم التجريبي الذي يحدده . وفي طريقة الإشراف الفردي على البحث أو المشروع قد يكون موجها بالكامل من جانب المعلم.والشكل التالي يوضح مدى اشتراك وتحكم كل من المعلم والمتعلم في طرق التعليم أو التدريس المختلفة (Brown & Atkins : p. 3)



وينبغي أن نشير أخيرا إلى أنه في طريقة الإلقاء أو المحاضرة يكون من المفضل إن أمكن أن يقوم المعلم بتسجيل الدرس أو المحاضرة على شريط كاسيت ويوضع في المكتبة ليستمع إليه الطلاب في وقت فراغهم من أجل المراجعة .

وليستفيد منه طلاب آخرون منهم المنتسبون ومن فاتتهم المحاضرة أو الدرس ويمكن أن يستفاد بالشريط في أعوام قادمة في تنقيح المقرر وتطويره .

التمدرس بين التقليدية والتقدمية

إن التمدرس في مفهومه التلقيدي يقوم على أساس فتح نوافذ المعرفة أمام التلاميذ في إطار المواد الدراسية بالاعتماد على تكنولوجيا الكتب المدرسية وشرح المعلم . وعلى الطرف المناقض نجد أن التربية التقدمية التي نمت وترعرت في أمريكا منذ الثلاثينات ، تقوم على مفهوم مناقض للتربية التقليدية . وفيما يلي مقارنة بين النوعين من التربية .

التربية التقليدية	التربية التقدمية
١ ـ مواد دراسية منفصلة .	١ ـ مواد دراسية متكاملة .
٢ ـ المعلم ناقل للمعرفة	٢ ـ المعلم موجه للخبرة التربوية .
٣ ـ دور سلبي للتلميذ .	٣ ـ دور إيجابي للتلميذ .
٤ ـ لا رأي للتلميذ في تخطيط المنهج المدرسي.	٤ ـ التلميذ يشارك في تخطيط المنهج المدرسي .
٥ ـ التعويل على الذاكرة والممارسة والحفظ .	٥ ـ التعلم أساسا بأسلوب الاكتشاف .
٦ ـ استخدام الثواب والعقاب .	٦ ـ الثواب والعقاب غير ضروري .
٧ ـ الاهتمام بالمستوى التحصيلي .	٧ ـ عدم الاهتمام بالتحصيل .
٨ ـ امتحانات دورية .	٨ ـ امتحانات قليلة .
٩ ـ التعويل على المنافسة .	٩ ـ التعويل على التعاون الجماعي .
١٠ـ التدريس مقصور على الفصل .	١٠ـ التدريس لا يقتصر على الفصل .
١١ـ قلة الاهتمام بالتعبير الابتكاري .	١١ـ الاهتمام بالتعبير الابتكاري .

ونعرض في الجدول التالي الفرق بين التدريس التقليدي والتقدمي أو الحديث :

م	عنصر التدريس	التدريس التقليدي	التدريس التقدمي أو الحديث
١	محتوى التدريس	ينصب الاهتمام على المواد الدراسية .	ينصب على العلاقات الشخصية بين المعلم والمتعلم .
٢	التعلم المعرفي	اكتساب معلومات ومهارات	اكتساب القدرة على الفهم .
٣	طريقة التفاعل بين المعلم والتلاميذ	تحكم المعلم وسيطرته	التفاعل الحر بدون سيطرة
٤	تنظيم عمل التلميذ	كل التلاميذ يؤدون نفس العمل	تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تقوم بنفس العمل أو بأعمال مختلفة .
٥	مصدر الضبط والتحكم	المعلم وحده هو الذي يحدد قواعد النظام .	التلاميذ هم الذين يتفقون على القواعد .
٦	طابع الضبط أو التحكم	القواعد محددة ومعلنة .	القواعد غير محددة وغير معلنة
٧	دوافع التعلم عند التلاميذ .	تستثار من الخارج بالثواب والعقاب .	تستثار من الداخل .

وقد أثيرت اعتراضات كثيرة ضد التقدمية وهاجمها المربون لما آل إليه حال التلاميذ من ضعف كبير في المستويات التحصيلية . وكان رد الفعل لذلك المناداة بالعودة إلى الأسباب أي تعليم المواد الأساسية . وهي تعتبر في الواقع عودة إلى التمدرس التقليدي *.

وقد حاولت بريطانيا حذو أمريكا في الأخذ بأسلوب التربية التقدمية في مدارسها الابتدائية منذ أوائل الثلاثينات . فتقرير هادو . Hadow Report عن التعليم الابتدائي الذي صدر عام ١٩٣١ قد تضمن أفكارا من فلسفة " جون

* لتفصيل الكلام عن هذا الموضوع إرجع لكتاب لنفس المؤلف بعنوان : فلسفة التربية : اتجاهاتها ومدارسها . عالم الكتب .

ديوي" التقدمية . ولكن المدارس الابتدائية ظلت على حالها بدون تغيير حتى أوائل الستينات عندما بدأت بعض المدارس تطبيق بعض المبادىء التقدمية . وعمل صدور تقرير بلاودن Plowden Report عن التعليم الابتدائي عام ١٩٦٧ على تعزيز الاتجاه نحو الأخذ بالمبادئ التربوية التقدمية . وأكد ما سبق أن أكده تقرير " هادو " من هذه المبادئ الهامة التي ركز عليها النظرة إلى المنهج المدرسي في إطار أنشطة وخبرات تربوية ، أكثر من كونه معلومات تحصل ومعارف تختزن . كما أكد على أن المدرسة ليست متجرا للتربية وإنما هي بيئة تربوية لإكساب القيم والاتجاهات . وعلى كل حال فقد فشلت التربية التقدمية في المدارس الابتدائية البريطانية . وعمت الشكوى من انخفاض مستوى تحصيل التلاميذ في مختلف المواد . بل إتضح أن التلاميذ في بعض الأحيان لم يتعلموا شيئا . وقد اعتبرت التربية التقدمية أنها جذر الشر وأساس المشكلة (أنظر على سبيل المثال (Bennett : P . 5) .. ومازالت آثار المشكلة باقية حتى الوقت الراهن في المدارس البريطانية الابتدائية . وتشغل بال السلطات التعليمية كما أشرنا في مكان آخر من هذا الكتاب .

ونختم كلامنا عن التربية التقدمية ما يقوله أحد الباحثين في مقدمة كتابه عن التربية التقدمية في أمريكا (Kliebard : 1986) « أقول بصراحة إنني دهشت من عدد المراجع التي لا تحصى عن التربية التقدمية . وكلما قرأت بدا لي أن المصطلح يتضمن آراء تربوية مختلفة ، بل ومتناقضة ولا معنى لها . وفي النهاية أمنت بأن هذا المصطلح لالُبّ فيه بل ويثير الحنق . وليست كلمة " التقدمية " وحدها التي اعتقد بأنها غير مناسبة ، وإنما كون المضمون يستحق إسما خاصا له، وأنه يمكن تحديده وتعريفه . ويستطرد هذا الباحث فيقول إن تجاهل المؤلفين لسياق كتابات " جون يوي " قد حملهم على أن ينسبوا إليه خطأ أفكار وآراء يعتبرها هو نفسه الجوانب السلبية للتقدمية .

ومن هنا نجد أن " جوي ديوي " على عكس الفكرة الشائعة . يتشكك فيما يوليه التقدميون الآخرون من اهتمام بالنمو الطبيعي للطفل ، وأن المنهج يجب أن يكون من اختيار التلميذ وليس من اختيار المعلم . كما أن " ديوي "

يعترض أيضا على المنهج الذي يقوم على أساس « طريقة المشروعات » لاهتمامها بتدريب المهارات وهو ما يعتبره " ديوي " معاديا للترتيب النظامي للمواد الدراسية . فهذ المواد الدراسية في نظره عامل رئيسي في عملية التعليم والتعلم (Galton : P . 11) . وعلى كل حال ينبغي أن نشير إلى أننا إذا اعتبرنا العقل البشري في حالة تعلم مستمر من خلال المثيرات المختلفة التي تصل إليه عبر الأذن والعين وباقي الحواس ، فإن التعليم سواء كان تقليديا أو حديثا يكون في الواقع عملية تنظيم وتحكم في المثيرات التي تصل إلى هذا العقل .

التمدرس للحاضر أو المستقبل :

يتعلق هذا الجانب بتساؤلات عريضة حول ما تقدمه المدرسة ، وهل يجب أن يختار لمقابلة الحاجات المستقبلية للطفل أم يركز على الاحتياجات الآتية الراهنة . وترتبط هذه التساؤلات بمنطلقات فكرية وفلسفية متباينة . فوجهة النظر التي ترى صحة الاختيار الأول ترى أن المدرسة ينبغي أن تعد للحياة . أما وجهة النظر الأخرى فترى أن المدرسة هي الحياة . ويترتب على ذلك التساؤل حول ما اذا كان على المدرسة أن تهتم بالتراث الثقافي والتعلم النشط في الحاضر للحياة وكسب العيش أو تهتم بتربية شخصية مرنة قادرة على التغير والتكيف مع مواقف الحياة المتجددة باستمرار . ويمكن للمدرسة إذا قامت بعمل تقويم شامل لبرنامجها أن تتوصل لنتائج مفيدة في هذا السبيل . ومن الطبيعي أن تؤخذ آراء الآباء والتلاميذ وممثلي المجتمع الكبير في الاعتبار لأهميتها في إغناء المضمون التقويمي لهذا البرنامج .

التمدرس بين النظرية والتطبيق :

لم يسر تطور النظرية من المنظور التاريخي في خط مستقيم موحد نحو توضيح معناها ، وتفسير استخدامتها . بل على العكس سار هذا التطور في عدة اتجاهات متباينة من التفسيرات والتأويلات التي كانت بدورها رد فعل للمناخ السياسي المتغير ، واختلاف محاور الاهتمام ، وجوانب التركيز على النواحي

العملية. وهذا يعني أن البحث عن خط موحد لتطور النظرية التربية هو مجرد وهم وخيال . فهناك مدى واسع من النظريات المختلفة التي ظهرت في ظل ظروف سياسية متغيرة ، ومناخ سياسي مختلف ، وفي ظل اعتبارات عملية مختلفة أيضا .

إن الأساليب المختلفة لمعالجة النظرية التربوية خلال القرن الماضي لم تكن فقط وليدة جدال أو نقاش فلسفي حول النظرية التربوية المناسبة ، وإنم كانت أيضا وليدة حوار سياسي حول السياسة التعليمية وتطبيقاتها . لقد تركت العلاقة بين تفسيرات النظرية التربوية وتفسيرات تطبيقاتها التربوية مبهمة دون حل ليسيطر عليها الغموض والإبهام في النهاية .

ولقد تأثرت نظرية التمدرس منذ القرن الثامن عشر حتى أيامنا هذه تأثرا كبيرا بالآراء والأفكار الإبستمولوجية (المعرفية) والسيكلوجية التي تتعلق بالعقل البشري .وتزايدت النظرة التجريدية المعرفية إلى التلميذ نتيجة لتزايد أهمية المعرفة في عالمنا المعاصر الذي يتميز بأنه عصر التفجر المعرفي .

وإذا حاولنا في ضوء ذلك استعراض نظريات التمدرس التي ظهرت خلال القرن العشرين وما يتصل بها من تطبيقات وممارسات فإنه يمكن إجمال أساليبها فيما يأتي :

١ ـ الأسلوب المنطقي أو العقلي :

وهو كما يبدو من اسمه يقوم على أساس الفهم المنطقي للممارسات التربوية . وبناء على هذا الأسلوب تكون النظرية التربوية متمركزة حول التطبيق والممارسة ، وتحاول استخلاص الأفكار والمبادئ المتضمنة في هذه الممارسات وتصنيفها ثم استخدام ذلك في تشخيص نواحي الضعف في الممارسات التعليمية والحكم عليها وتقويمها . وهذا يعني أن الممارسة هي التي تحدد النظرية وليست النظرية هي التي تحدد الممارسة .

٢ ـ الأسلوب الفلسفي :

في ضوء هذا الأسلوب يعتبر الأسلوب السابق وهو الأسلوب المنطقي غير

كاف في توفير قاعدة مناسبة لنظرية تربوية . ولهذا فإن هذا الأسلوب يمتد إلى ما هو أكثر من ذلك بالربط بينه وبين الفهم الفلسفي للمعنى الجوهري والغرض الحقيقي من التربية . فالممارسات التربوية لا تفسر ببساطة على أنها صورة من العمل المنطقي ، وإنما على أساس أنها صورة من الممارسة التي تقوم على المثاليات التربوية التي يمكن الربط بينها وتبريرها في ضوء فلسفة واضحة متكاملة .

٣ ـ أسلوب العلم التطبيقي :

وهو الأسلوب الذي يتبناه رجال علم النفس التعليمي والباحثون التربويون والقائمون على تقويم المناهج الذين يصرون على أن أسمى وجهة نظر تربوية يمكن الدفاع عنها يجب أن تتمشى مع المعايير التي توصل إليها العلم . وعلى هذا الأساس تكون النظرية التربوية صورة من العلم التطبيقي تقوم على استخدام المعرفة التجريبية المجردة من القيم كأساس لحل المشكلات التربوية وتطوير الممارسات التربوية . ونظرا لأن المسائل المتعلقة بالغايات التربوية وفق هذا الأسلوب لا يمكن حسمها علميا فإنها لذلك لا تعتبر اهتماما مشروعا للنظرية التربوية . أي أن البحث في غايات التربية وفق هذا الأسلوب ليس من الأمور التي ينبغي للنظرية التربوية أن تبحث فيها . إن الأسئلة العلمية الحقيقية الوحيدة التي يجب أن تتصدى لحلها والإجابة عليها النظرية التربوية هي المسائل الوسلية المتعلقة بأهم الوسائل فعالية في التوصل إلى تحقيق هذه الغايات التربوية التي تعتبر مرغوبا فيها. ونظرا لأنها تتضمن فكرة التربية كوسيلة لغاية ، فإن أسلوب العلم التطبقي يفسر دائما الممارسات التربوية على أنها نشاط فني ، بمعنى أنها وسيلة محايدة لتحقيق أهداف تربوية معينة .

٤ ـ الأسلوب العلمي :

وهو الأسلوب الذي يهتم بشرح وتوضيح الأساليب المتعلقة بالممارسات التربوية وتطوير المنهج وأساليب تقويمه ونماذج البحث . وهدف النظرية التربوية وفق هذا الأسلوب ليس تقديم الحلول للمشكلات العملية والفنية ، وإنما لتساعد الممارسين على الوصول إلى أحكام يمكن الدفاع عنها . وذلك من خلال المناقشة

والحوار والأخذ والعطاء كأساس للتصرف تربويا في المواقف العملية . وعلى هذ تكون الممارسة التربوية وفق هذا المنظور عملا تطبقيا يقوم على المعرفة . وهو نشاط توجهه أساسا القيم التربوية وليس الاهتمامات النفعية الضيقة . والممارسات على هذا ، لا ينظر إليها على أنها مجرد أداة أو وسيلة لغايات تربوية محددة دائما وإنما هي نشاط مرن يكون اختيار الوسائل والغايات فيه موجها بقيم تنبع من العملية التربوية ذاتها .

٥ ـ الأسلوب النقدي :

مع أن هذا الأسلوب لم يحتل بعد مكانة كاملا في ميدان التربية ، فإنه محل كثير من النقاش والجدل . وهذا الأسلوب على غرار الأسلوب العملي يرفض فكرة أن النظرية التربوية علم تطبيقي . وينظر إليها بدلا من ذلك على أنها علم أخلاقي تعطى فيه الأهمية للأهداف والقيم التربوية . ويعترف بهذه الأهمية اعترافا كاملا . وعلى هذا فإن الممارسات التربوية لا تفسر ببساطة على أنها ممارسة أخلاقية ، وإنما أيضا على أنها ممارسة اجتماعية لها منظورها التاريخي ، ومضمونها الثقافي ، وصياغتها الأيديولوجية .

بعض الاعتبارات التربوية للتمدرس :

في عبارة مشهورة لأرسطو أن الإنسان مطبوع على حب المعرفة ، وفي كلمات مشابهة لكومينيوس Commenius : إن الإنسان حيوان قابل للتعلم . وهذا يعني أن كل فرد قادر على التعلم وهو أمر تؤكده البحوث العلمية الحديثة، كما تؤكد أيضا أن كل طفل لم يحدث له خلل في المخ يستطيع أن يتعلم المواد الأساسية ، وأن جميع المواد الدراسية يمكن أن تعلم في سن مبكرة عما كان يظن من قبل ، وأنه لا يمكن القول بأن أي إنسان من الجنس البشري غير قابل للتعلم . وفي هذا الصدد يقول جيروم برونر J . Bruner : إننا نفترض أن أي مادة دراسية يمكن أن تعلم بفاعلية وبشكل عقلي أمين لأي طفل في أي مرحلة من النمو . وإن هذا الافتراض جريء ورئيسي للتفكير في طبيعة المنهج . وليس هناك دليل ضده أو ينفيه ، بل إن هناك من الأدلة الكثيرة ما يؤكده .

وإذا كان كل إنسان قادراً على التعلم ـ أي تعلم ـ فلا شك أن المعول

الرئيسي في درجة هذا التعلم هو على البيئة التي يعيش فيها الإنسان ، والوسط الذي يحيا فيه . ويشير رينيه ديبو إلى أن أهم الإكتشافات الحديثة في علم الوراثة Genetics فيما يتعلق بالإنسان تشير إلى أن نسبة قليلة جدا (أقل من ٢٪) من جينات الوراثة تعبر عن نفسها في صورة فعالة نشطة . أما معظم الجينات فتظل خاملة وغير فعالة ، وأن البيئة هي التي تحدد أي جزء من الجينات يكون فعالا ، وأيها يكون خاملا . إن الوراثة والبيئة والطبع والتطبع جانبان مهمان للتربية احتدم حولهما النقاش والجدل . وتساءل المربون : هل يعود تفوق التلاميذ في المدرسة من أبناء الأسر المتميزة في الثقافة والمستوى الاجتماعي إلى الوراثة أو البيئة ؟ والإجابة الموضوعية المحايدة لهذا السؤال تتضمن بالضرورة كلا الجانبين لأنه من الصعب عمليا الفصل بينهما . إننا إذا أردنا أن نحسن المجتمع وأن نطوره إلى صورة أفضل فإن السبيل إلى ذلك هو تحسين تأثيرات البيئة على الفرد . والتربية هي الجانب الذي يخضع لسيطرتنا من هذه العملية . ومن هنا يعتقد كثير من المربين أن التربية يمكن أن تعيد صياغة المجتمع كما حدث في كثير من المجتمعات القديمة والمعاصرة على السواء .

ومن الاعتبارات التربوية التي يجب أن تضعها في الاعتبار التطور الذي طرأ على التربية نفسها ، فقد كان على التربية في الماضي أن تحرص على المحافظة على الوضع الاجتماعي القائم ، وألا تتحدى الثقافة القائمة . وكان من أهم النظم التعليمية أن تحرص على المحافظة على تسلسل هرمي متدرج للصفوة المتعلمة من خلال المؤسسات التعليمية المتدرجة وعلى قمتها الجامعة . وكان تعليم الغالبية من الشعب محدودا ومهنيا في طابعه أو كليهما .

وكانت مكانة الطفل الاجتماعية تتحدد من سنواته الأولى بنوع المدرسة أو التعليم الذي يكون من حظه . وتشير الأرقام الإحصائية من الاتحاد السوفيتي سابقا والولايات المتحدة الأمريكية على السواء أن الطبقة الاجتماعية أو الاقتصادية للوالدين أو مستوى معيشتهما تحدد الفرص التعليمية للإبن .

وقد أثبتت الدراسات التي أجريت على توزيع التلاميذ على الشعب المختلفة Streaming في المدرسة الابتدائية بانجلترا أن أعداداً متزايدة من أبناء

الطبقة المتوسطة وضعوا بناء على قدراتهم في الشعبة العليا بينما كان حظ أبناء الطبقة العاملة في الشعبة الدنيا ، بل كان هؤلاء في سن الحادية عشرة أغبى نسبيا منهم عندما ألحقهم آباؤهم بالمدرسة في سن الخامسة .

ويرتبط بذلك أيضا قضية توزيع التلاميذ على أنواع التعليم المختلفة . ونظرا لعدم تساوي أهمية الأنواع التعليمية المختلفة فإن النتيجة تكون إنعدام تكافؤ الفرص التعليمية . ومع التطور بدأت النظم التعليمية تسمح ولو من ناحية النظرية وبشروط مقيدة بالتحويل من نوع من التعليم إلى نوع آخر أو من شعبة لأخرى ، ولكن في واقع الأمر نسبة قليلة هي التي تستطيع أن تستفيد من ذلك .

وفي فرنسا في الستينات على سبيل المثال حرم ٧٧٪ من مجموع التلاميذ في سن الحادية عشرة من دخول الجامعة نتيجة لطريقة توزيعهم على أنواع التعليم. ونفس النتيجة بالنسبة لانجلترا حيث نجد أن من الصعب على طلاب المدارس الثانوية الحديثة آنذاك الإلتحاق بالجامعة ، ولكن هذا الوضع بدأ ينتقد بشدة ، بل وفي بعض الدول يحرم القانون مثل هذا التوزيع . وبتزايد الأخذ بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتوسيع قاعدة المستفيدين من التعليم . . وترتب على ذلك نتائج هامة .

فمع زيادة عدد التلاميذ بدأت تتهاوى نظم الامتحانات الجامدة ، وبدأت تتهاوى أيضا الممارسات التربوية الجامدة لتوزيع التلاميذ التي أصبحت محل انتقاد كبير . وأصبح من الميسور إنتقال التلميذ من مرحلة لأخرى ، ومن صف لآخر . كما ضعفت قبضة وسيطرة المراحل التعليمية الأعلى في إحكام القبول على الأفراد القادمين لها من المراحل الأدنى .

وأصبح أيضا من المبادئ التربوية المسلم بها أنه كلما تعلم الإنسان زادت حريته . وهكذا ارتبط استمرار التعليم بتحقيق مزيد من الحرية للفرد . وهذا يعني أنه كلما طالت مدة بقاء التلميذ في المدرسة ساعد ذلك على زيادة نمو شخصيته ، ويترتب على ذلك أن زيادة مدة الإلزام تعني فائدة محققة للناشئة والتقدم الاجتماعي . وهذا يتوقف بالطبع على مدى مقدرة الدولة على عمل ذلك أم أن إمكانياتها لا تسمح بذلك .

ومع نمو تطلع الدول إلى التعليم في الوقت الذي تكون إمكانياتها محدودة برزت قضيتان رئيسيتان تتعلقان بالأولوية لكل من التعليم الابتدائي والثانوي . الاتجاه الأول يقوم على تفضيل التعليم الابتدائي وإعطائه الأولوية لأسباب اجتماعية وحضارية يقتضيها بناء الدولة الحديثة وإرساء قواعد التقدم الاجتماعي وما يرتبط بذلك من تزايد حاجات الناس باستمرار إلى التعليم . أما الاتجاه الثاني فيشير به خبراء المنظمات العالمية وهو التركيز على التعليم الثانوي الذي يعتبر المخزون العام للقوى العاملة ، منه يمكن تدريب الأفراد على القيام بالوظائف الإدارية والفنية المختلفة .

ويرتبط بذلك قضية التعليم كحق ، وكثير من الدول ـ كما هو معروف ـ رفعت شعار التعليم الثانوي للجميع ، وأصبحت القضية الآن كيف نعلم كل الناس ؟ فإذا كان على المدرسة الآن ألا ترد أحداً ، وأن تفتح أبوابها للجميع ، فكيف تستطيع أن تواجه الاحتياجات التربوية لهذا الخضم الهائل من البشر بفروق فردية متباينة بينهم وما يتطلبه ذلك من برامج دراسية . وإذا كانت التربية الآن ينظر إليها على أنها السبيل إلى التقدم والترقي ، فمن ذا الذي يرفض أن يتقدم ويترقى ؟ ومن ذا الذي يستطيع أن ينكر حق الآخرين في هذا التقدم والترقي ؟ إن الدعوى بأن تعليم الكل لا بد أن ينتهي إلى تجهيل الكل أي عدم تعليم أحد ، مرفوضة من أساسها . والقضية هي كيف نعلم جماهير الناس في أحسن صورة ممكنة تعمل على ترقيتهم وترقية شعوبهم ومجتمعاتهم ؟

وهناك نقطة أخرى تتعلق بوضع التعليم الخاص في ظل النظام العام للتمدرس . ومن المعروف أن بواعث إنشاء هذا النوع من التعليم قد تكون دينية أو تربوية أو تجارية . ويرتبط موضوع التعليم الخاص بحق الأقليات أو المجموعات العرقية أو الدينية أو الأجنبية المقيمة في إنشاء مدارس خاصة بها لتعليم أبنائها . كما أنه أيضا يرتبط بجدلية حصوله على معونات مالية من الدولة أو المال العام . ويتصل بذلك أيضا موضوع إشراف الدولة أو الحكومة عليه لضمان تمشيه مع الأهداف والسياسة القومية للبلاد ، والتأكد من جودة مستواه وكفاءته . ومن الملاحظ في بلادنا العربية لاسيما مصر في السنوات الأخيرة

التوسع في التعليم الخاص ومنه التعليم الخاص الجامعي والعالي بالذات . وهو يعتبر ضرورة لمواجهة الطلب الاجتماعي على هذا النوع من التعليم . ومن المعروف أن هذا الطلب الاجتماعي عندما يزداد بدرجة تفوق إمكانيات التعليم الحكومي وعدم قدرته على استيعاب المطالب الخاصة للأفراد فإن النتيجة الطبيعية هو التوجه إلى التعليم الخاص وازدياد الطلب عليه وهو أمر حادث بالفعل في بلادنا العربية .

التمدرس بين تعليم الكثرة وتعليم الفرد :

من الدعاوي الشائعة التي رددها علماء التربية وعلم النفس ضرورة الاهتمام بتعليم الفرد حسب احتياجاته وقدراته وإمكاناته ، لأن كل فرد فريد في ذاته . منهم بياجيه صاحب التأثير الكبير على المنهج المدرسي في مختلف نظم التعليم المعاصرة . وقد أشرنا في مكان آخر من هذا الكتاب إلى تأثيره على منهج المدرسة الابتدائية البريطانية وتبني تقرير " بلاودن " عن التعليم الابتدائي في بريطانيا لأفكاره وآرائه . ونحن في مدارسنا العربية لا نسلم من هذا التأثير والنفوذ .

وقضية تعليم الفرد حسب احتياجاته قضية براقة خداعة . فمن منا لا يود أن ينال كل طفل حظه من الرعاية والعناية ؟ ولكن الأمور لا تسير بالتمني ، وإنما بالواقع الذي يحكمها . إن تعليم كل فرد على أنه فريد في ذاته وله احتياجاته الخاصة ويحتاج إلى أسلوب خاص به في التعليم يعني رفض أساليب التدريس العامة التي يمكن استخدامها مع جميع التلاميذ في الفصل . وهذا وضع لا يستقيم مع المنطق ولا مع الأوضاع العملية للتعليم في المدارس . فنحن نعيش في عصر تعليم الجماهير ، وأصبحت المدارس تضيق بمن فيها من التلاميذ . وأصبح تكدس التلاميذ في الفصول لاسيما في المدارس الابتدائية ظاهرة تقلق السلطات التعليمية . ناهيك عن نقص المباني المدرسية ونقص المعلمين ونقص الإمكانيات المادية والزيادة الباهظة في تكلفة التعليم بما ينأى به كاهل الاقتصاد القومي . كل هذه الاعتبارات القوية تجعل من المستحيل تطبيق نظام تعليم كل فرد حسب حاجاته . والنظام الذي يفرض نفسه على التعليم في المدارس والفصول

هو نظام تعليم الكثرة أو تعليم الجماهير . وهذا هو التحدي الحقيقي الذي يجب أن نواجهه الآن : كيف نعلم جماهير التلاميذ ؟

ولايعني تعليم الجماهير تجاهل العناية الفردية للتلميذ برمتها . وإنما تكون بمقدار ما تسمح به ظروف المعلم في الفصل . فهو الذي يستطيع أن يقرر متى وكيف يستطيع أن يقدم العون الفردي للتلميذ . قد يكون ذلك مثلا عند انشغال التلاميذ بأعمالهم التحريرية . عندها يستطيع المرور عليهم وتقديم العون لمن يحتاجه . إن ما نشير إليه هنا لا يقصد به قضية الكم والكيف في التعليم . فهذه قضية أخرى . لأن قضية الكيف تتعلق بالمستوى العام للتلاميذ وليس بكل تلميذ على حده . ونحن نؤكد أهمية الكيف في التعليم بمعنى الحرص على جودة مستواه وفعاليته بحيث يصبح تعليما مؤثرا فعالا . وهنا أود أيضا أن أذكر بشئ يفرضه الواقع هو أن التوسع الكمي يترتب عليه بالضرورة انخفاض نسبي في مستوى الكيف ، وهذا من طبيعة الأشياء حتى الجمادية منها . خذ على سبيل المثال قضيب الحديد كلما طال امتداده زادت امكانية انحنائه . وغصن الشجرة يصعب كسره إذا كان قصيرا فإذا طال سهل كسره . والمثل الشعبي يقول " أكل الفرح أو الولائم لا يؤكل " لأن كميته تكون كبيرة بدرجة يصعب معها التحكم في نوعيته وجودته . على عكس الأكل الذي يعد للأسرة الصغيرة في المنزل .

زمن التمدرس :

إن الزمن يقاس بالثواني والدقائق والساعات والأيام والأسابيع والشهور والسنين والقرون وهكذا . ونحن كبشر قد نضفي صفات معينة على الزمن أو الوقت . فعندما نستمتع بأوقات سارة أو سعيدة نقول إننا قضينا وقتا سعيداً ، والعكس صحيح عندما نمر بأوقات عصيبة أو غير سارة . وعندما يكون لدى الفرد وقت فراغ لا يجد فيه ما يفعله بطريقة مفيدة أو بناءة فإنه يقتل الوقت بالملل . وهكذا نجد عبارات مثل نقتل الوقت أو نملأ الوقت أو نمضي ا لوقت . وقد نعبر عن أهمية الوقت بعبارات مثل الوقت من ذهب أو الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك . ويستمد الزمن أهمتيه من اقترانه بعمر الإنسان وحياته على الأرض ، وما يمكن أن يحققه في حياته من آمال وطموحات . بيد أن الزمن له

أهمية نسبية تتفاوت بتفاوت الظروف والأحوال . فالفلاح الذي يبذر الحب وينتظر شهوراً لجني المحصول والحصول على الثواب من ا لرب،غير الطبيب الذي يجري عملية جراحية يلعب الزمن فيها عاملا حاسما . فكما أن لحصد الزرع إبان نجد على الطرف الآخر أن الوقت يعني الحياة أو الموت .

وبالنسبة للتعليم المدرسي نجد أن الوقت يلعب دوراً هاماً لكنه ليس العامل الوحيد في عملية التعليم والتعلم . وقد حظي موضوع الزمن أو الوقت في علاقته بالتعليم المدرسي باهتمام المربين والباحثين على السواء . وكان من بين الموضوعات التي حظيت باهتمام علماء النفس التعليمي دراسة أثر كل من التعليم أو التدريب الموزع والتدريب المركز ، أو بمعنى آخر الأهمية النسبية لأثر التعليم في علاقته بالزمن . وشهد القرن العشرون اهتماما متزايداً بموضوع علاقة الزمن بالتعليم والتعلم . وأصبحت كل أمور التعليم والتعلم تتحدد بالوقت والزمن . وهكذا نجد أن النظم التعليمية في مختلف بلاد العالم تعتمد في كل تنظيماتها وإجراءاتها على الزمن . فكل مرحلة لها سن معينة للالتحاق بها ، ولها عدد من سنوات الدراسة التي ينبغي الانتهاء منها بنجاح . ومدة الحصة وبدئها ونهايتها محدد بالزمن . والفسح والعطلاب الدراسية وأيام الامتحانات وحضور التلاميذ وانصرافهم والسنة الدراسية كلها أمور محددة بالزمن . وتوصف المقررات الدراسية في نطاق الزمن . فهناك نظام الساعات التحصيلية المكتسبة ، وهناك عدد الساعات المقررة لدراسة المقرر أسبوعيا أو سنويا . وعندما نسأل أنفسنا على أي أساس حددنا كل هذه الأمور بالزمن لا نجد إجابة علمية شافية . والواقع أن هناك من الدلائل ما يشير إلى أن عامل الزمن مهم لإتمام نضج المعلم ، وأن التدريب الموزع أفضل من التدريب المركز في أنه أبقى تأثيرا وأكثر دواما . لكننا نجد أيضا من الدلائل ما يشير إلى وجود فاقد أو هدر في الزمن المستغرق في التعليم ، وأن التدريب المركز أو المكثف له فعاليته وتأثيره . وقد أشارت بعض الدراسات التي أجريت على التعليم الأمريكي أن التعليم المتحصل على مدى اثنتي عشرة سنة من الدراسة لا يعادل إلا ثماني سنوات فقط . وهذا يعني

وجود هدر زمني مقداره أربع سنوات . كما أن بعض الدول استندت إلى مبدأ تركيز الزمن واختصاره في بعض مراحل التعليم مثل ما حدث في الاتحاد السوفيتي سابقا من ضغط للصفوف الأربعة من المدرسة الابتدائية في ثلاث سنوات . ومثل ما حدث في مصر عام ١٩٨٨م عندما خفضت مدة الدراسة بالتعليم الابتدائي من ست إلى خمس سنوات . وقد أساء هذا الخفض إلى التعليم المصري اساءة بالغة مازالت آثارها باقية حتى الآن وستظل باقية لسنوات قادمة . ولسنا ندري في مصلحة من هذا السكوت على هذا الخطأ الفادح رغم تعالي الشكاوي بضرورة إصلاحه ، ورغم إعلان رئيس الجمهورية ، ووزير التربية والتعليم عودة السنة السادسة التي اختصرت إلى التعليم الابتدائي . وقد فصلنا القول في هذا الموضوع في مكان آخر من مؤلفاتنا * . كما أن هناك رسائل علمية قد أعدت خصيصا لدراسة مشكلة خفض عدد سنوات الدراسة بالمرحلة الابتدائية** . والواقع أن عامل الزمن وإن كان مهما في تكوين وبناء شخصية الإنسان إلا أنه ليس كذلك بالنسبة لعملية التعلم . وهذا هو الفرق بين التربية والتعليم . فمجرد مرور الزمن ليس عاملا حاسما في التعليم والتعلم ولايرتبط ارتباطا وثيقا مباشرا بالتحصيل. لأن عملية التعلم نفسها لا تستند أساسا إلى عامل الزمن على حد سواء بالنسبة لكل التلاميذ . فمن المعروف أنهم يتفاوتون في زمن تعلمهم . كما أن الزمن يتفاوت أيضا بتفاوت أساليب التعلم وتفاوت القدرات والدوافع والميول والاهتمامات لدى المتعلم .

ولما كان التلاميذ والطلاب يلتحقون بالتعليم والمدارس على اختلاف بينهم في مستوياتهم المعرفية والتحصيلية فإن مواصلتهم للتعليم في المواد الدراسية المختلفة ذات المدة الزمنية المحددة لإنهائها ، يترتب عليها وجود فروق واختلافات بينهم في مستوياتهم التحصيلية في هذه المواد . فبعضهم قد يحرز تقدما سريعا

---

* أنظر لنفس المؤلف كتاب الإصلاح والتجديد التربوي . عالم الكتب ، ١٩٩٦ .

** أنظر رسالة الماجستير التي أعدها محمد عبد الحميد محمد بعنوان " الانعكاسات التربوية لخفض السلم التعليمي في مصر سنة ١٩٨٨ . كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٩٤ .

في التحصيل ، وبعضهم قد يكون تقدمهم متوسطاً وآخرون قد يتخلفون عن الركب ويرسبون أو يفشلون .

بيد أن الجهود التعليمية المنظمة في المدارس وغيرها من معاهد التعليم تركز دائما على الطالب المتوسط في الأغلب والأعم . وهو حل عملي موضوعي له ما يبرره . وتتشكك بعض الدراسات في أن يكون عنامل الزمن مهما للنضج في مجال دراسة العلوم الطبيعية بنفس الدرجة من الأهمية في مجال دراسة الإنسانيات . وذلك لاختلاف مناهج البحث فيها. فالعلوم الطبيعية كما هو معروف تعتمد على المنهج الاستقرائي التجريبي في حين أن العلوم الإنسانية تعتمد على المنهج الاستدلالي النظري . ولهذا قد يكرن من السهل والأيسر لدارس في مجال الطب أو العلوم أن يجيد معرفة ميدانه بدرجة أكثر من دارس الأدب أو التاريخ . وهناك أيضا علاقة الكم والكيف بالزمن . فإذا كان الكم والكيف طرفي معادلة مع متغير عامل الزمن فإن تغيير أحد الطرفين يؤدي إلى تغيير في الطرف الآخر . وهذا يعني أن حسن اختيار الكيف يؤدي إلى اختصار الزمن .

عامل الزمن والتعلم بالإتقان * :

يعطي التعلم بالإتقان Mastery Learning أهمية كبيرة لعامل الزمن في وصول التلميذ إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي وضعب له بصرف النظر عن الزمن المستغرق لتحقيقها . ومن المعروف من الناحية التاريخية أن فكرة التعلم بالإتقان ترجع في جذورها إلى الماضي البعيد . فقد قام التعليم على أساسها في مدارس الجيزويت في الغرب قبل القرن التاسع عشر . وأكدها " كومينيوس " في القرن السابع عشر أيضا و" بستالوتزي " في القرن الثامن عشر و" هربارت " في القرن التاسع عشر. و " واشبورن وموريسون " في القرن العشرين . ونجد نفس الفكرة عند علماء التربية من المسلمين من أمثال القابسي وابن سحنون والغزالي

---

* لتفصيل الكلام عن التعليم بالإتقان إرجع لكتاب لنفس المؤلف بعنوان : الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث . عالم الكتب ، ١٩٩٦ .

والماوردي وابن خلدون . بيد أن الفضل الأول في توضيح وتحديد فكرة التعلم بالاتقان رغم قدمها ترجع في العصور الحديثة إلى " جون كارول " و "بنيامين بلوم" . والفكرة النظرية المحورية في التعلم بالإتقان تكمن في تصور "كارول" لمعنى الاستعداد . فهذا المصطلح من الناحية التاريخية ينظر إليه على أنه خاصية 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 . والتلميذ ذو الاستعداد المنخفض لنوع معين من التعليم يحتاج إلى وقت أطول لإجادة تعلمه أكثر من التلاميذ ذي الاستعداد العالي . وهذا يعني أن كل التلاميذ تقريبا يمكنهم إجادة تعلم أغراض أو أهداف تعليمية معينة إذا أعطوا وقتا كافيا ، أي فرصة للتعليم مع توفر المواد التعليمية المناسبة والتعليم المناسب . وهي فكرة ترددت عند " برونر " الأمريكي وشهر بها. كما أنها فكرة تعتمد عليها فلسفة التعليم في الصين وكوريا الجنوبية .

إن درجة التحصيل في التعلم في نظر " كارول " دالة على الوقت أو الزمن المتاح ونوعية التدريس ومثابرة التلميذ ومدى استعداده وقدرته على الفهم . ويمكن تلخيص معادلة التعلم بالإتقان بصفة عامة فيما يلي :

$$\text{درجة التعلم} = \text{دالة} \frac{\text{الزمن المستغرق}}{\text{الزمن المنشود أو المطلوب}}$$

إن التعلم بالإتقان هو الأسلوب الحديث لتحقيق أهداف المدرسة في التعلم على أساس أن كل تلميذ قادر على الوصول إلى هذه الأهداف وتحقيقها إذا هو عمل بجد واجتهاد ومثابرة من أجلها . بيد أن للتعلم بالإتقان عدة صور منها الصورة المشهورة التي تبناها " بلوم " تحت تأثير نموذج " كارول " في التعلم المدرسي الذي طوره عام ١٩٦٣م .

ومن الأهمية بمكان لتحقيق أهداف التعلم بالإتقان أن تقوم استراتيجياته على أساس نظام للتغذية المرتدة وتصحيح المسار في حالة الخطأ من خلال مراحل العملية التعليمية . وقد يتطلب ذلك إلى جانب استخدام الكتب المدرسية

والاختبارات والواجبات المنزلية استخدام الاختبارات التشخيصية أيضا . كما أن نجاح استراتيجيات التعلم بالإتقان يعتمد بصورة رئيسية على مدى استثارة دافعية الطلاب ومساعدتهم على تصحيح أخطائهم والتغلب على الصعوبات التي يواجهونها خلال مختلف مراحل عملية التعلم .

زمن التمدرس والنظم المعاصرة :

يعتبر زمن التمدرس من الميادين التي شهدت إصلاحات عدة في مختف دول العالم . وكان من بين هذه الإصلاحات إطالة مدة التعليم الإلزامي وإطالة اليوم المدرسي وعدد ساعات الدراسة ، وإطالة مدة بقاء التلاميذ في المدرسة ، وتمكين التلاميذ الذين يريدون مواصلة الدراسة بعد سن الإلزام من الإستمرار في التعليم في المدرسة . وتختلف الدول في مقدار ما تقدمه لأبنائها من زمن التمدرس بمقدار نموها الاجتماعي والحضاري ، وبمقدار تطور نظامها التعليمي ، وبمقدار ما يتوفر لديها من إمكانيات مادية وبشرية . كما أن هناك ظروفا خاصة ببعض الدول تحتم عليها أوضاعا تعليمية معينة . ففي الدول الإسكندنافية على سبيل المثال ، يتأخر بدء سن الإلزام إلى سن السابعة نظراً لقسوة المناخ وشدة الثلوج والبرودة . في حين أن سن الإلزام في كثير من الدول الأوروبية يبدأ في سن الخامسة والسادسة * ولذلك تقوم الأم في الدول الاسكندنافية بدور تقليدي هام في تربية الأطفال في المنزل قبل سن الإلتحاق بالمدرسة . وهي سمة خاصة بالتعليم في الدول الإسكندنافية دون غيرها من نظم التعليم الأوروبية الأخرى . ويمتد زمن التمدرس في التعليم العام في دول العالم المعاصر بما فيها الدول العربية على مدى ١٢ أو ١٣ سنة . ولا تقل مدة التعليم الابتدائي بصفة عامة عن ست سنوات . وقد تزداد إلى سبع أو ثماني سنوات . وفي الحالات النادرة التي يقل فيها مدة التعليم الابتدائي عن ست سنوات كما في إيطاليا وألمانيا فإن

---

* لمزيد من تفصيل الكلام عن هذا الموضوع أنظر الفصل الخاص بالعوامل التي تؤثر في تشكيل النظم التعليمية في كتاب لنفس المؤلف بعنوان : الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة . عالم الكتب ، ١٩٩٢

مدة التعليم العام لا تقل عن ١٢ سنة . ويبدأ سن الإلزام ما بين سن الخامسة والسابعة . ويمتد حتى سن ١٤ ـ ١٦ سنة . ويمكن لمن يريد من الطلاب في بعض النظم ، البقاء في المدرسة وأن يواصلوا تعليمهم حتى سن ١٨ أو ١٩ سنة . والجدول الآتي يبين مدة التعليم العام وعدد سنوات التعليم الابتدائي والثانوي ومدة الإلزام في النظم التعليمية المعاصرة . (Passow:pp . 198 -199-219)

الدولة	التعليم الابتدائي			التعليم الثانوي			سن الإلزام		
	عدد سنواته				عدد سنواته				
	من	إلى	مدته	مدته	من	إلى	من	إلى	مدته
أستراليا	١	٧	٧	٦	٨	١٣	٥	١٥	١٠
بلجيكا	١	٦	٦	٦	٧	١٢	٦	١٤	٨
شيلي	١	٦	٦	٦	٧	١٢	٧	١٤	٧
انجلترا	١	٦	٦	٧	٧	١٣	٥	١٦	١١
ألمانيا	١	٤	٤	٩	٥	١٣	٦	١٥	٩
فنلندا	١	٨	٨	٥	٨	١٢	٧	١٦	٩
فرنسا	١	٧	٧	٨	٦	١٣	٦	١٦	١٠
المجر	١	٨	٨	٤	٩	١٢	٦	١٦	١٠
الهند	١	٥	٥	٧	٦	١٢	٦	١١	٥
إيران	١	٦	٦	٦	٧	١٢	٦	١٤	٨
إيطاليا	١	٥	٥	٨	٦	١٣	٦	١٤	٨
هولندا	١	٦	٦	٦	٧	١٢	٧	١٥	٨
السويد	١	٧	٧	٥	٨	١٢	٧	١٦	٩
اسكتلندا	١	٧	٧	٦	٨	١٣	٥	١٦	١١
اليابان	١	٦	٦	٦	٧	١٢	٦	١٥	٩
نيوزيلندا	١	٨	٨	٥	٩	١٣	٥	١٥	١٠
تايلاند	١	٧	٧	٥	٨	١٢	٨	١٥	٧
أمريكا	١	٨	٨	٤	٩	١٢	٦	١٦	+١٠

جدول يبين مدة التعليم وعدد سنوات التعليم الابتدائي والثانوي ومدة الإلزام في النظم التعليمية المعاصرة

أما بالنسبة لأيام وساعات التدريس في النظم التعليمية المعاصرة فهناك تفاوت بينها يمكن تلخيصه فيما يلي :

أولا : في المدرسة الابتدائية :

يتراوح عدد ساعات التدريس اليومية بين أكثر من ثلاث ساعات وأقل من ست . ومعظم النظم تتراوح ما بين أربع وخمس ساعات في اليوم . أما بالنسبة لعدد أيام التدريس في السنة فيتراوح ما بين ١٧٠ و ٢٣٣ يوما . ولكن في معظم النظم يصل المتوسط إلى حوالي ٢٠٠ يوما في السنة . وبالنسبة لساعات التدريس السنوية تتراوح مابين أكثر من ٧٠٠ ساعة و ١٢١٢ ساعة . ومعظم النظم يتراوح عدد الساعات السنوية فيها بين ٩٠٠ ساعة و ١٠٠٠ ساعة . وبالنسبة لمصر كانت مدة العام الدراسي تتراوح ما بين ٢٢ ـ ٢٥ أسبوعا في أحسن الأحوال . أي حوالي ١٣٢ ـ ١٥٠ يوما أو ما يعادل ٦٦٠ ـ ٧٥٠ ساعة . وهو أقل من المتوسط العالمي . ومنذ أوائل التسعينات اتجهت وزارة التربية والتعليم إلى إطالة العام الدراسي فأصبحت مدته ٣٤ أسبوعا في التعليم الابتدائي ، أي حوالي ٢٠٤ يوما أو ما يعادل ١٠٢٠ ساعة لا يدخل فيها الأجازات أو العطلات الرسمية أو الامتحانات . وهو معدل معقول يتمشى مع المعدلات العالمية . وبالنسبة لبقية الدول العربية فإن مدة العام الدراسي تتفاوت من دولة لأخرى لكنها تقترب بصفة عامة من الوضع في مصر ، وإن كانت تقل عنها في بعض البلاد .

ثانيا : في المدرسة الثانوية :

تزيد نسبيا عدد الساعات اليومية في التعليم الثانوي عما هي عليه في التعليم الابتدائي . وتتراوح ما بين ٥ ، ٦ ساعات في معظم النظم . وكذلك الأمر بالنسبة لعدد ساعات التدريس السنوية . والمتوسط في معظم النظم في حدود ألف ساعة سنويا . وبالنسبة لعدد أيام التدريس يصل معدله إلى حوالي ٢٠٠ يوم في السنة . وبالنسبة لمصر أصبحت مدة العام الدراسي في التعليم الإعدادي والثانوي منذ أوائل التسعينات ٣٢ أسبوعا ، أي حوالي ١٩٢ يوما ، أو ما يعادل ٩٦٠ ساعة لا يدخل فيها الإجازات أو العطلاب الرسمية أو

الامتحانات . وهذا يعني أن مدة العام الدراسي في التعليم الثانوي أقل مما هي عليه في التعليم الابتدائي في البلاد العربية ، وهذا عكس الاتجاه العالمي الذي أشرنا إليه . وتتفاوت مدة العام الدراسي في التعليم المتوسط والثانوي في البلاد العربية من دولة لأخرى وإن كان في الأغلب والأعم يقل عن المعدل الطبيعي .

والجدول الآتي يبين المدة الزمنية للتدريس في المرحلة الابتدائية والثانوية في النظم التعليمية المختلفة .

الدولة	في المدرسة الابتدائية			في المدرسة الثانوية		
	ساعات التدريس اليومية	أيام التدريس السنوية	ساعات التدريس السنوية	ساعات التدريس اليومية	أيام التدريس السنوية	ساعات التدريس السنوية
أستراليا	٥	٢٠٠	١٠٠٠	٥,٤	٢٠٠	١٠٨٠
بلجيكا	٤,٢	٢٠٠	٨٤٠	٥,٦	٢٠٠	١١٢٠
شيلي	٥	١٦٠	٨٠٠	٦	١٤٠	٨٤٠
إنجلترا	٥	١٨٠	٩٠٠	٥	١٨٠	٩٠٠
ألمانيا	٣,٣	٢٣٠	٧٥٩	٤	٢٣٠	٩٢٠
فنلندا	٤	٢٠٠	٨٠٠	٦	١٩٤	١١٦٤
فرنسا	٥,٤	١٧٠	٩١٨	٥	١٥٥	٧٧٥
المجر	٣,٦	٢٠٠	٧٢٠	٥	٢٠٠	١٠٠٠
الهند	٥,٢	٢٣٣	١٢١٢	٥,٣	٢٣٠	١٢١٩
إيران	٤,٨	٢٠٠	٩٦٠	٦	٢٠٠	١٢٠٠
إيطاليا	٥	١٧٥	٨٧٥	٥,٨	١٩٥	١١٣١
اليابان	٣,٥	٢١٠	٧٣٥	٤,٦	٢١٠	٩٦٦
هولندا	٥,٢	٢٠٠	١٠٤٠	٥,٦	٢٠٠	١١٢٠
نيوزيلندا	٥	٢٠٣	١٠١٥	٥,٤	١٩٥	١٠٥٣
اسكتلندا	٥,٢	٢٠٠	١٠٤٠	٥,٤	٢٠٠	١٠٨٠
السويد	٥,٤	١٨٠	٩٧٢	٦	١٨٠	١٠٨٠
تايلاند	٥-٦	١٨٠	٩٩٠	٦	١٨٠	١٠٨٠
أمريكا	٥	١٨٠	٩٠٠	٥	١٨٠	٩٠٠

جدول يبين المدة الزمنية للتدريس في المرحلة الابتدائية والثانوية
في النظم التعليمية المعاصرة

تمدرس الكبار وتمدرس الصغار :

يشير تقرير المنظمة الأوربية للتعاون الاقتصادي (OECD) عن تمدرس الكبار في عصر تكنولوجي جديد (١٩٩٦) (ص : ٨٣ ـ ٨٤)إلى أن المربين وصناع السياسة يرون عن اقتناع من بعض الشواهد والأدلة أن الحاجة تتطلب زيادة استخدام التكنولوجيا في الدول المختلفة . ويشير التقرير إلى ثلاثة أنواع من التحديات التي تواجه برامج تعليم الكبار هي : توفير فرص التعليم للكبار الواجب تعليمهم عن بعد بمساعدة معلم أو بإنشاء مركز تعليمي مجهز يلتقي فيه الكبار سواء كان هذا المركز جامعة أو كلية أو مدرسة أو مركز تدريب . والتحدي الثاني تحسين المخرجات التعليمية وتشمل إعداد الكبار لاستخدام الكومبيوتر والفيديو وأدوات الاتصال ووسائله بطريقة فعالة في مجالات حياتهم الثقافية والسياسية والاقتصادية ، وتوفير مزيد من المصادر العقلية والعلمية لكل المتعلمين ، واستخدام أساليب ومواد تعليمية جديدة متطورة ومساعدة القائمين بالتعليم على تجديد معلوماتهم في مجال تخصصهم . والتحدي الثالث هو مواجهة ارتفاع التكلفة مع الحرص على تحقيق الأهداف المنشودة . ويشير التقرير إلى أن هذه التحديات تتطلب تغييرا مخططا على مستويات خمسة هي : إرساء قاعدة تكنولوجية ، وتحسين الجوانب المختلفة للتعلم وعمليات التدريس وتغيير البنية التنظيمية وإيجاد بنية تحتية محلية وقومية ودولية . ومن الواضح أن الكلام السابق وإن انصب على تعليم الكبار ، فإنه يشمل تعليم الصغار أيضا . وينبغي أن نشير إلى أن كثيرا من الكبار في الدول المتقدمة والنامية على السواء لم يحالفهم الحظ والنجاح في الدراسة ، ولم يكتسبوا المهارات الأكاديمية والمعرفية والثقافية الضرورية . ولم يحصلوا على شهادات دراسية . وبدون هذه المهارات والشهادات الدراسية يجد الكبار صعوبة كبيرة في التعامل مع المجتمع والانخراط فيه . ومن هنا فإن تعليم الكبار الأساسي يمثل جزءاً هاما من برامج تعليم الكبار في الوقت الراهن في كل الدول بلا استثناء .

كما أن التغيير السريع في المجتمعات قد ولد بصورة متزايدة الحاجة إلى تعليم الكبار . فقد أصبح هذا التغيير السريع من سمات المجتمعات الحديثة

وتعليم الكبار يتمشى مع هذا التغير بتحسين نوعية المواطن وانتاجيته . كما أن تقصير فترة العمل إلى أربعة أيام أو خمسة في الأسبوع نتيجة التكنولوجيا المتطورة وما ترتب على ذلك من وجود مزيد من وقت الفراغ عند المواطن قد حتم أهمية برامج تعليم الكبار لوقت الفراغ . كما أن الإحالة المبكرة إلى المعاش وطول حياة وعمر الأفراد الكبار نتيجة التحسن في الخدمات الصحية والمعيشية قد تطلب برامج متنوعة للكبار . ونعرض في الجدول الآتي لأهم الفروق بين تمدرس الكبار وتمدرس الصغار .

تمدرس الصغار	تمدرس الكبار
ـ لديهم وفرة في الوقت ومتسع منه للتعلم .	ـ لديهم وقت قليل أو محدود للتعلم .
ـ خبرتهم محدودة .	ـ لديهم خبرة ومعرفة .
ـ لا يتوقعون نتائج سريعة .	ـ يتوقعون نتائج سريعة .
ـ احترام الذات عند الطفل أقل خطورة ، فالإخفاق البسيط لن يكون ضرره كبيرا .	ـ احترام الذات مهم جدا وأقل فشل قد يؤدي به إلى ترك التعلم .
ـ يمكن أحيانا الضغط على الصغير من أجل التعلم مع ضرر بسيط .	ـ الكبير تظل لديه الرغبة في التعلم وأي ضغط عليه قد يقتل هذه الرغبة ، ومن هنا كانت الدافعية مهمة بصفة خاصة للكبار.
ـ علاقة المعلم بالصغير توازي علاقة الأب بالأبن .	علاقة المعلم بالكبير علاقة الصديق للصديق .
ـ مع المدرس الجيد يستطيع الصغير أن يرى صورة ما يمكن أن يصير إليه.	ـ يختلف الكبير في هذا عن الصغير لأن حياته ثبتت وربما أنها تختلف جدا عن حياة المعلم .
ـ يُقوّم الصغير الأفكار الجديدة والتقليدية معا وكلاهما يُقوّم في صورة متجانسة .	ـ يقوم الأفكار الجديدة عادة كبدائل للأفكار القديمة . وهناك عادة اختيار مشترك لا حل وسط . وهذا يصدق بصفة خاصة على أمور مثل الصحة والزراعة .

جدول يبين الفرق بين تمدرس الكبار وتمدرس الصغار (المصدر : Hodgkin,R. : p.117)

التمدرس والبيئة التربوية :

تمثل البيئة التربوية الوعاء الخارجي الذي يحتوي كل أبعاد عملية التمدرس. ومن ثم فإن البيئة تؤثر تأثيرا مباشراً على نوعية التمدرس ومضمونه ومحتواه . وتصبح درجة جودة البيئة دالة على كفاءة عملية التمدرس . وتعرف البيئة بأنها مجموع القوى والأوضاع التي تؤثر على الفرد من خلال مثيرات يستقبلها ويستوعبها . وهي تنقسم إلى بيئة خارجية تشمل ما هو خارج جسم الكائن الحي ويعمل على إثارته ، والكائن الحي بدوره يستجيب له ، وبيئة داخلية تشمل ما هو داخل الإنسان من عقل ووجدان ومشاعر توجه سلوكه وتؤثر على استجابته . وتختلف البيئات في الجوانب الكيفية لكل منها . وهذه الجوانب تتعلق بمضمون البيئة من عناصر ثقافية وقيم ومعتقدات وتقاليد . ويرتبط بمفهوم البيئة مصطلح الإيكولوجية Ecology وهو فرع من فروع علم الأحياء أو البيولوجيا يتناول العلاقة بين الكائن الحي وبيئته . وتختص الإيكولوجيا البشرية بدراسة العلاقة المتبادلة بين الإنسان وبيئته . كما تختص بالتأثير الإيكولوجي للصناعة من تلويث للجو والمياة والأنهار والبيئة التربوية تعني المناخ أو الوسط المادي أو الفيزيقي والنفسي والعقلي الذي يتوفر للمعلم والتلاميذ من أجل عملية التعليم والتعلم . والبيئة التربوية الأفضل تحتاج إلى تربية بيئية أفضل تعنى بتربية الفرد على تقدير أهمية الجوانب الفيزيقية والاجتماعية للبيئة والحفاظ عليها . ويجب أن تعمل البيئة التربوية على حفز المعلم والمتعلم وتوفير فرص كثيرة لتعديل سلوك المتعلم من خلال التغذية العكسية .

ولا شك في أن البيئة والوسط مهم ، فالسائل من لون الإناء . والإنسان وليد بيئته . وقد ورد في الحديث قوله ﷺ ، إياكم وخضراء الدمن . قالوا ما خضراء الدمن يا رسول الله . قال : المرأة الجميلة في المنبت السوء . والإنسان قد يعمل على تجميل بيئته بحيث يجعلها تسر الناظرين . وقد يدمرها ويلوثها ويشوه صورتها . والتلاميذ هم رجال المجتمع في المستقبل . وعليهم يتوقف تقدمه ونموه في مختلف الميادين . ومن المهم تنمية الاتجاهات الصحيحة لديهم نحو بيئتهم .

عناصر البيئة التربوية :

تشمل البيئة التربوية عناصر كثيرة منها ما هو مادي ومنها ما هو بشري . أما العناصر المادية فهي البناء والمدارس بما يحتويه من حجرات ومعامل وورش وأفنية وساحات وملاعب وحدائق . وأما العناصر البشرية فتشمل أناسا كثيرين منهم المعلمون والتلاميذ والآباء ورجال الإدارة ورجال المناهج ومؤلفو الكتب والقائمون على بناء المدارس وتصميمها والمسئولون عن الخدمات الطبية والاجتماعية والترفيهية . وهذه العناصر البشرية هي التي يتوقف عليها دولاب العمل في المدرسة ، وهي التي تجعل للعناصر المادية قيمة ومعنى . وهي التي تحيل المدرسة إلى خلية حية نشطة . والمدرسة كبيئة تربوية تنشد الكمال والأفضل. ولكي يتحقق لها ذلك ينبغي أن يتوفر لها بناء عصري يفي بالأنشطة المدرسية ومناخ مدرسي صحي حافز على التعلم والابتكار غني بالأنشطة . ويجب أن يتوفر لها أيضا إدارة مدرسية فعالة بعيدة عن أمراض البيروقراطية والشللية. وتقوم على أساس مبادئ الإدارة العصرية الحديثة وهي جماعية القيادة وجماعية اتخاذ القرار والاشتراك والتمثيل والمساءلة وتحمل المسئولية والتجدد المستمر والتقويم الذاتي . ويجب أن تعكس المناهج المدرسية أحدث تطورات المعرفة في الوقت الراهن ، وأن يكون الكتاب المدرسي عصريا مثيرا لحب الاستطلاع والبحث. وأن تكون الامتحانات دورن رهبة أو خوف مع التقليل من رسميتها ، وأن يكون المعلم معداً إعداداً جيدا من الناحية العلمية والمهنية . كما يجب أن تعمل المدرسة على توثيق صلتها بالآباء والمجتمع المحلي وتنسق بينها وبين أجهزة الاعلام والثقافة الجماهيرية .

النظام المدرسي والخروج عليه :

النظام المدرسي بحكم تسميته يقوم على الأسس والقواعد التي يجب على كل فرد أن يحترمها ويلتزم بها . وقد تحدث مخالفات لهذا النظام أو خروج عليه. ومن هذه المخالفات ما هو فردي مثل الهروب والتزويغ والسرقة والكذب والغش في الامتحانات وتدمير الأثاث وإتلاف ممتلكات المدرسة . ومنها ما هو جماعي يرجع في أساسه إلى جمود النظم التعليمية ، والمجتمع الكبير الحائر ،

واهتزاز سلطة المعلمين ، وقلة تعاون الآباء مع المعلمين ، وسوء استغلال التلاميذ من جانب المنظمات المختلفة السرية والعلنية ، وعدم فعالية الحكم الذاتي للتلاميذ. والبيئة التربوية الصالحة أو الأفضل هي التي تكون على وعي بهذه المخالفات للنظام وتعمل على مساعدة التلاميذ على التغلب على ما يواجهونه من مشكلات على المستوى الفردي والجماعي على السواء .

البيئة المنزلية :

إن على الأسرة والآباء مسئولية كبرى في تربية وتأديب أبنائهم . وكثير من أساليب السلوك الشاذ أو المنحرف أو سوء الخلق ناتجة عن تسيب الآباء وإهمالهم في تربية الأبناء . ومتى تمكنت هذه العادات السيئة الشاذة من نفس الطفل يكون من الصعب جدا إن لم يكن من المستحيل تقويمها . فماذا تستطيع المدرسة أو الجامعة أن تفعله حيال طالب درج على الاهمال وتعود على الشغب ، وأصبح العنف أسلوب حياته ؟ وماذا تفعل مؤسساتنا التعليمية لطالب انحرف عن الطريق السليم وتشرب عادات الكذب والخداع والغش والسرقة والتدمير والعدوان وتعاطي السموم البيضاء ؟ وإذا كان المثل يقول « لا يصلح العطار ما أفسده الدهر » فكذلك المدرسة لا تستطيع أن تقوم تلميذا أعوج أمره . إن مثل هذه الشخصيات إذا ما تكونت على هذا النحو يكون من الصعب جدا تعديلها . يقول الشاعر العربي :

إهمال تعليم البنين جناية ... عادت على الآباء بالنكبات

إننا إذا أردنا أن نصلح من أمر تربية أبنائنا فعلى الآباء في المنزل مسئولية كبرى تتطلب منهم أن يكونوا على درجة عالية من الوعي والفهم بأمر هذه التربية وما ينبغي أن تكون عليه . فالآباء المهتمون الواعون يحسنون تربية أبنائهم ، أما الآباء المهملون فلا يحسنون ذلك . والمثل يقول : « هذا الشبل من ذاك الأسد » . أو كما قال الشاعر :

وينشأ ناشئ الفتيان منا . . . على ما كان عوده أبوه .

شاعر آخر يصف الأم بأنها مدرسة الأمم فيقول :

الأم مدرسة إذا أعـددتها ... أعددت شعبا طيب الأعراق

إننا كثير ما نردد هذه الأقوال في مواقف معينة لكننا سرعان ما نتناساها في واقع حياتنا ، وأمور تربية أبنائنا . ويجب أن تتذكر أن السنوات الأولى للطفل في المنزل مهمة جدا في تشكيل شخصيته ، وكذلك سنوات الطفولة المبكرة . وليس هناك بديل أفضل لتربية الأبناء خلال هذه الفترة .

علوم التربية ونظام التمدرس :

هناك علاقة وثيقة بين علوم التربية وبين نظام التمدرس والممارسات التربوية السائدة . فنحن نستطيع من خلال دراستنا لتاريخ التربية على سبيل المثال أن نعمق من فهمنا ومعرفتنا لتطور المدرسة والممارسات التربوية التي تحكمها في الثقافات المختلفة ، وبدون هذه المعرفة يصبح من الصعب علينا التوصل إلى استراتيجيات جيدة للتجديد التربوي تساعدنا على تغيير تلك الممارسات وتطويرها . كما أن فلسفة التربية يمكنها أن تساعدنا في تعميق فهمنا للمفاهيم الرئيسية في التمدرس ، وعملية التدريس مثل مفهوم التمدرس نفسه وما يتصل به من مفاهيم . بيد أن تاريخ التربية وفلسفته رغم أهميتها في تعميق فهمنا ومعرفتنا للممارسات التربوية لا يقدمان لنا الوسيلة أو الطريقة التي نستطيع بها إدخال التغيرات المطلوبة على هذه الممارسات ، لأن هذا يخرج عن نطاق دورهما ويتعداه إلى نطاق آخر يتعلق بطرق إدخال التجديد التربوي * . ومن عرضنا السابق يتضح أهمية دراسة تاريخ التربية وفلسفتها للمعلم واعتبارهما من المواد الأساسية التي لا غنى عنها في برنامج إعداده في كليات التربية . وليتعظ أولئك الذين يقللون من شأنهما ، بل وينادون بإلغائها من هذا البرنامج على أساس حجج وهمية ظاهرها الرحمة وباطنها العذاب . يضاف إلى ذلك أن المعلمين والتلاميذ شأنهم شأن بقية الناس قد يقولون ما لا يعنون ، وقد يعنون ما لا يقولون . ومن هنا يحدث سوء الفهم أحيانا . أو قد يتطلب الأمر فهم

---

* لتفصيل الكلام عن هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف كتاب الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث . عالم الكتب ، ١٩٩٦ .

المعاني المخبوءة أو الخفية للكلام . كما أن هناك كثيرا من التفاعلات الاجتماعية التي تحدث بين المعلم والتلاميذ وتشكل اتجاهاتهم وآرائهم . وينعكس ذلك كله على ما يحدث منهم في الفصل . وهنا نجد أن علم الاجتماع التربوي يقدم لنا مساعدة قيمة لفهمه وتفسيره في الإطار الاجتماعي الشامل . كما أن علم النفس التعليمي يساعدنا أيضا في فهم وتفسير سلوك كل من المعلم والتلميذ في الفصل . كما يقدم لنا أفضل ظروف التعلم وطرائقه . وأخيرا وليس آخرا نجد أن التربية المقارنة تقدم لنا معينا لا ينضب لتطوير الممارسات التربوية في الفصل المدرسي وفي تنظيم التعليم وإدارته بصفة عامة . فهي النافذة التي يطل منها المربون على أحدث هذه الممارسات وأكثرها تقدما في الدول المعاصرة . وهي قرون الاستشعار التي يتلمس المربون من خلالها الوصول إلى التطوير الأمثل . وهي كنز الدروس المستفادة من تجارب الدول الأخرى . ولا غرو إذن أن تلقب التربية المقارنة بأنها ملكة العلوم التربوية . وهكذا تتكاتف العلوم السابقة لتقدم لنا أساساً علميا رصينا للتربية وممارساتها في المدارس والفصول .