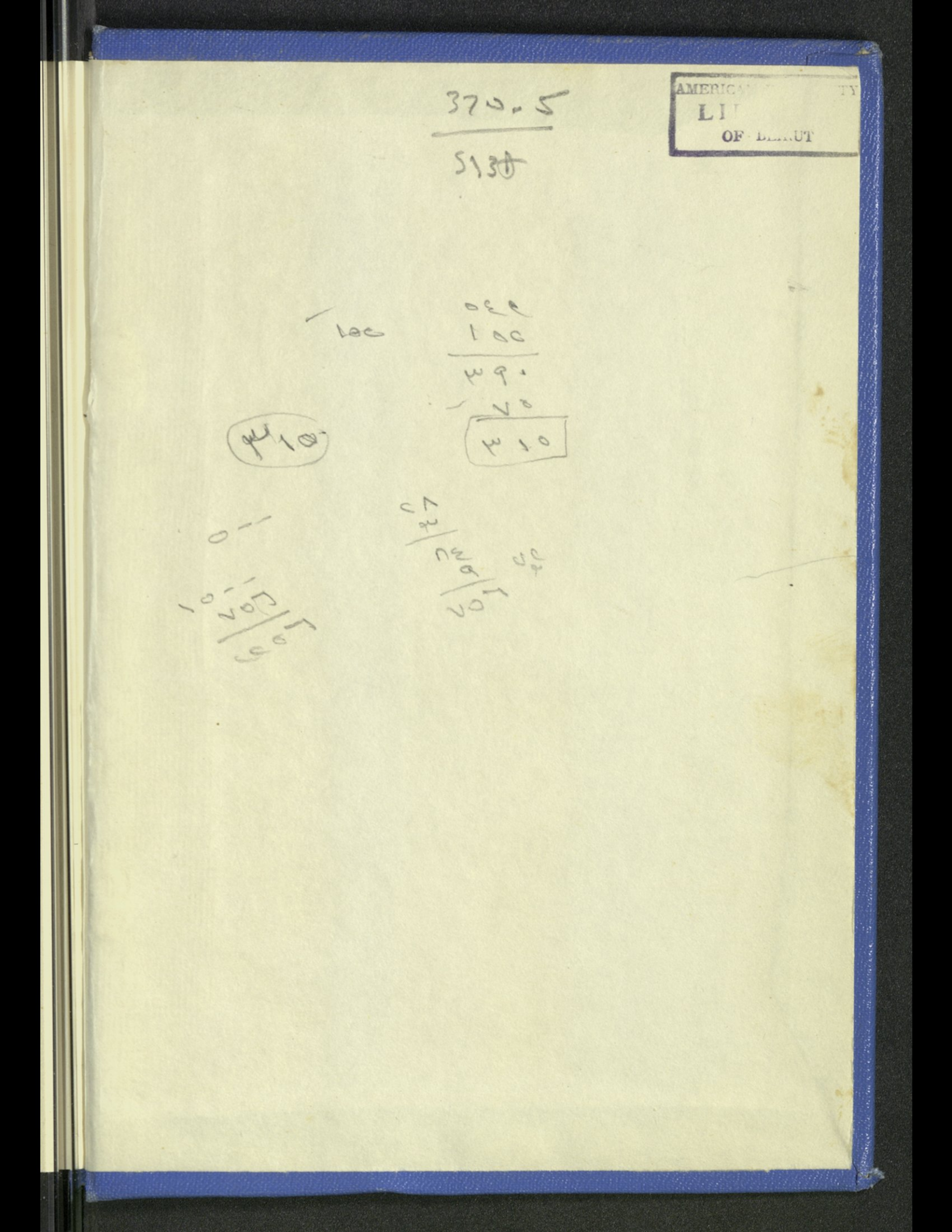
370.5
513



372.956
R13mA

جمهورية مصر

مؤتمر التعليم الإلزامي المجاني في البلاد العربية
بالتعاون مع هيئة اليونسكو وجامعة الدول العربية

منهج المدرسة الابتدائية

مع الإشارة إلى الدول العربية

تأليف

الدكتور أبو الفتوح رضوان

أستاذ التربية المساعد بمعهد التربية للمعلمين
جامعة عين شمس

دار المعارف بمصر
١٩٥٥

مقدمة

يقوم هذا الكتاب على بعض الافتراضات التى تقرب عند المؤلف من اليقين . فأول هذه الافتراضات أن مصر والدول العربية الأخرى تجتاز مرحلة حاسمة من تاريخها ،وأن الأحوال القومية والدولية مواتية لتقفز هذه الدول إلى مقدمة الصفوف .

والافتراض الثانى أن أقوى الوسائل إلى هذا النهوض هو تحسين أحوال المعيشة فى هذه البلاد .

والافتراض الثالث أن التربية هى أنجع الوسائل لتحسين أحوال المعيشة فى أى مجتمع من المجتمعات .

والافتراض الرابع أن المدرسة الابتدائية هى أهم مراحل التربية ، لأن أثرها يعم كافة المواطنين .

على أن من الناس من يظن أن مجرد الوجود فى مدرسة كاف لأن يُحدث آثاراً مرغوباً فيها فى حياة الفرد وحياة الجماعة ، وهو وَهْم ،ولا بد لكى تحدث التربية نتائج مرضية من أن توجّه نحو أهداف معينة توجيهاً مقصوداً مستمراً .

والمنهج هو وسيلة توجيه التربية ،لأنه الأداة التى بها تترجم المدرسة الأهداف الاجتماعية إلى حقائق مادية من مقومات الشخصية فى الفرد ومقومات الحياة فى الجماعة . ولما كان المنهج هو مجموع الخبرات التى توفرها المدرسة للتلميذ وتشرف عليها بقصد توجيه نموه ، كان المنهج جماع

التربية فى أية مرحلة من المراحل !

لهذا كله رحبّت عندما دعتنى هيئة اليونسكو بباريس – بمناسبة مؤتمر التعليم الإلزامى للدول العربية الذى سيعقد فى القاهرة من ٢٩ ديسمبر ١٩٥٤ إلى ١٢ يناير ١٩٥٥ – إلى الكتابة عن منهج المدارس الابتدائية بالرغم من زحمة العمل وضيق الوقت واعتلال الصحة .

وقد عالجت فى الفصل الأول من هذا الكتاب الأسس التى يقوم عليها المنهج ، ووصفت هذه الأسس فى حالة الدول العربية . ووصفت فى الفصل الثانى هذا المنهج فى الدول العربية المختلفة ونقدته ، ووصفت فى الفصل الثالث تطور فكرة المنهج وأنواعه فى البلاد الأكثر تقدماً كالولايات المتحدة مع الإشارة إلى مناهج البلاد العربية ، وتقدمت باقتراح عن منهج جديد يصح أن تبدأ به الدول العربية عملية تحسين مناهج التعليم الابتدائى بها . وتكلمت فى الفصل الرابع عن الطريقة الحديثة فى معالجة المنهج واقترحت طريقة لكيفية وضع المنهج ومعالجته ، يصح أن تأخذ بها الدول العربية . وكتبت فى الفصل الخامس عن طريقة تقويم المنهج فى البلاد العربية وكما يجب أن يكون .

ولقد راعيت فى الذكر والحذف ، والتفصيل والإجمال ، والتأكيد والتخفيف حاجات مصر وشقيقاتها العربيات . وأمليت الفصلين الثالث والرابع وأنا فى فراش المرض غير مسموح لى بالحركة . ولذلك فكثيرون من يجب أن أذكرهم بالشكر ممن قرأوا لى ، أو كتبوا عنى ، أو جلسوا بجانبى .

العباسية – ديسمبر ١٩٥٤

أبو الفتوح أحمد رضوان

فهرس

الفصل الأول

أسس المنهج فى المدرسة الابتدائية

صفحة

أسس المنهج ٩

أولا : الميراث الثقافى للأمم العربية ١٣

الخصائص المشتركة للتعليم الابتدائى ١٧

ثانياً : مقومات الحياة الحاضرة فى الأقطار العربية . . ١٩

ثالثاً : خصائص النمو فى المرحلة الابتدائية كأساس للمنهج . ٢٦

رابعاً : طبيعة عملية التعلم ٢٩

خامساً : أغراض التعليم الابتدائى فى البلاد العربية . . ٣٥

« « « « الجمهورية السورية . ٣٥

« « « « المملكة العراقية . ٣٦

« « « « الجمهورية اللبنانية . ٣٦

« « « « جمهورية مصر . ٣٧

« « « « المملكة الأردنية الهاشمية ٣٧

الفصل الثانى

منهج المدارس الابتدائية

صفحة

تطور منهج المدارس الابتدائية فى البلاد العربية . . ٣٩
المناهج الحالية للتعليم الابتدائى بالبلاد العربية . . . ٤٧
خطة منهج المرحلة الابتدائية فى المملكة العراقية . . . ٤٧
« « « « « مصر ٤٨
« « « « « الجمهورية السورية . . ٤٩
« « « « « الجمهورية اللبنانية . . ٥٠
« « « « « المملكة الأردنية الهاشمية . ٥١
« « « « « العربية السعودية . ٥٢
نقد المناهج فى ضوء الأسس التى يجب أن تبنى عليها . . ٥٣
المناهج والميراث الثقافى العربى ٥٣
المناهج ومقومات الحياة فى البلاد العربية فى الوقت الحاضر . ٥٦
المناهج وخصائص الطفولة ٦٠
المناهج وطبيعة عملية التعلم ٦٤
المناهج وأغراض المدرسة الابتدائية ٦٧

الفصل الثالث

الاتجاهات الحديثة فى مناهج المدرسة الابتدائية

صفحة

منهج المواد الدراسية المنفصلة ٧٣

منهج المواد المرتبطة ٧٦

المنهج المتمركز ٧٧

منهج مجموعات المواد المتشابهة ٧٩

منهج النشاط القائم على ميول التلاميذ ٨٠

منهج النشاط القائم على مواقف الحياة الاجتماعية . . . ٨٤

تداخل أنواع المناهج المختلفة ٩٠

القواعد التى تراعى فى مادة المنهج ٩٥

القواعد التى تراعى فى صياغة المنهج ٩٩

كيف تحل مشكلة المناهج فى البلاد العربية ١٠١

الفصل الرابع

طريقة معالجة المنهج

طريقة التدريس فى البلاد العربية ١٠٥

طريقة الوحدات ١٠٦

صفحة

ما هى الوحدة الدراسية ١٠٦
الوحدة القائمة على المواد الدراسية ١٠٧
الوحدة القائمة على الخبرة ١١٠
التدريس بطريقة الوحدات ١١٣
مرجع الوحدة ١١٨
أمثلة لوحدات دراسية ١٢٠
شروط الوحدة الجيدة ١٢٣
كيف تحل مشكلة طريقة التدريس فى البلاد العربية . . ١٢٥
كيف يجب أن توضع المناهج ١٣١

الفصل الخامس

تقويم المنهج فى المدارس الابتدائية

معنى التقويم ١٣٧
أهداف التقويم ١٣٨
القواعد العامة للتقويم ١٣٩
نوعا التقويم ١٤١
أولا : تقويم نمو التلاميذ ١٤٢

صفحة

تقويم نمو تلاميذ المدارس الابتدائية فى البلاد العربية . ١٤٢
الامتحانات فى العراق ١٤٢
الامتحانات فى سوريا ١٤٥
الامتحانات فى لبنان ١٤٨
الامتحانات فى الأردن ١٤٩
الامتحانات فى المملكة السعودية ١٥١
الامتحانات فى مصر ١٥٤
ملاحظة على الامتحانات كوسيلة لتقويم تقدم التلاميذ . . ١٥٥
النواحى التى يجب أن تشملها عملية التقويم . . . ١٥٨
ثانياً : تقويم مدى نجاح المدرسة فى تحقيق أغراضها . . ١٦٥
قائمة تقويم لمدى تحقيق المدرسة الابتدائية لأهدافها . ١٦٧
تقويم تحديد أغراض التعليم فى المدرسة ١٦٨
تقويم المنهج ١٧٠
تقويم طرق التدريس ١٧١
تقويم هيئة التدريس من حيث قدرتها على تحسين المنهج . ١٧٣
تقويم العلاقات بين المنزل والمدرسة والبيئة . . . ١٧٤
تقويم عمل التلميذ وإبلاغ أولياء الأمور ١٧٦

الفصل الأول

أسس المنهج فى المدرسة الابتدائية

من المشاهد المسلم به أن الأقطار العربية تكافح الآن لتحقيق نهضة شاملة تمكنها من أن تحتل مكانها اللائق بتاريخها المجيد بين أمم العالم الحديث ، ومن أن تكون وحدة لها وزنها فى المحافل الدولية . ولقد خطت بعض هذه الدول خطوات واسعة فى سبيل هذه الغاية ، وما زال بعضها الآخر فى أول الشوط ، كما أن قليلا منها ما زال يتحسس طريقه إلى هذه النهضة وسط غبار الماضى . ومع ذلك فالرغبة فى النهوض والتماس وسائله والخطو فى طريقه ، حقائق ملموسة لمن تتبع التيارات الثقافية والاتجاهات الدولية فى ربع القرن الأخير .

ولقد تذرعت هذه الدول الشقيقة فى هذا الشأن بكافة ما فى وسعها من الوسائل — من استنباط موارد جديدة للثروة ، إلى حسن القيام على الموارد الطبيعية الموروثة ، إلى التصنيع ، إلى كشف الأسواق التجارية ،

إلى محاربة الاستعمار ، إلى مكافحة الاستبداد ، إلى محاولة تعميم الخدمات الصحية والاجتماعية ، إلى إنشاء الجامعة العربية ، ومنها من غيّر نظام الحكم كلية ، وأحل الجمهورية محل الملكية ، وهى عملية كىّ سياسية لم تكن لتنجح لولا صدق العزم على تحقيق نهضة الوطن مهما كلف الشعب هذا الأمر .

ومع أهمية هذه الوسائل جميعاً وجدواها وضرورتها فإن أهم وسائل النهوض المطلوب هى الموارد الآدمية فى هذه الدول ، أى أطفال اليوم الذين سيتحملون عبء النهضة فى الغد . هذا هو المورد الذى يجب العمل على استنباط خيراته كوسيلة أساسية للنهضة العربية المرجوة . والتربية والتعليم — وهو جزء منها — هى العملية التى يتم خلالها تهيئة هذا المعدن الآدمى النفيس ليقوم بوظيفته فى سوق الوطنية والقومية والمكانة العالمية . فالذكاء الفطرى مهما عظم ، والعلم المكتسب مهما اتسع ، والقدرات فطريّة كانت أو مكتسبة مهما تعددت وقويت ، هى أدوات تصلح للخير وللشر جميعاً ، يستخدمها اللص فى السلب والنهب ، كما يستخدمها المحارب المدافع عن الوطن ، ويلجأ إليها عدو الجماعة من السفاكين والأفاقين ، كما يلجأ إليها المصلح الذى يعمل لخير الجماعة ولخير الإنسانية . الذكاء واحد والعلم واحد والقدرات واحدة فى الحالتين ، وإنما تأتى التفرقة فيهما يميناً أو يساراً ، عالياً أو هابطاً ، مرغوباً فيه أو مرغوباً عنه ، من نوع التربية التى

وجهت الذكاء والعلم والقدرة إلى هذه الوجهة أو تلك . فرب مفسد لو حسنت تربيته لكان مصلحاً ، ورب خائن لو صلحت تربيته لكان متطرفاً فى الوطنية ، ورب أفاق لو نال حظاً من التربية لسلكه القدر فى عداد الصالحين . وإنما تأتى الكارثة للجماعة من أفراد يكون فيهم ذكاء على جهل ، أو علم على حمق ، أو خلق على جهل . والتربية هى العملية التى تعالج بها الجماعة الجيل النابت من أفرادها فيقترن الذكاء بالفضل ، فيأتى بالحل على قدر المشكلة ، ويجتمع العلم والمهارة فيبذل الجهد بحيث ينتج ، وتضاف الحكمة إلى الخلق فيخرج القول حيث يزكو ويأتى بالعمل حيث يثمر .

والخبرات التربوية التى تتفق للطفل فى أثناء تعلمه بالمدارس هى الوحدات التى تتكون منها عملية إعداد الفرد للمواطنة الحقة . ومنهج المدرسة هو جماع هذه الخبرات التربوية ، ومن ثم فهو الأداة التى يتم بها صنع جيل من الناس قادر على دفع الأمة فى مدارج الرقى ، راغب فى أن يرتفع بها فى معارج الكمال . ومن ثم فنحن لا نعدو الحقيقة إذا قلنا إن مستقبل نهضة أى أمة من هذه الأمم العربية يتوقف قبل كل شىء آخر ، وأكثر من أى شىء على نوع المنهج ، أى نوع الخبرات التعليمية الذى يوضع لناشئة هذه الأمة فى مدارسها .

ومتى تعلق الأمر بالنهضة الوطنية والقومية برزت أهمية كل فرد

من المواطنين وأهمية ما يبذله من جهد . فالشرق العربى قد تخطى الآن عصر الفراعنة وعصر الملوك الكلدانيين والآشوريين وعصر التجار الفينيقيين ، حين كانت الحياة من البساطة بحيث لا تحتاج إلا لعدد قليل من العقول التى تفكر للجميع وتنفّذ للجميع وتأخذ على عاتقها مسئولية الحكم ، وتلقى مسئولية الإنتاج على عامة الشعب الذين يفلحون الأرض ويقدمون خراجها كاملا للسادة الحكام . فإن بقيت عندهم فضلة من وقت وإثارة من جهد كان عليهم أن يصرفوها فى بناء مقابر شامخة للسادة تتردد عليها أرواحهم ، أو فى إقامة تماثيل تخلد أشكال أجسامهم ، أو التغنى بأناشيد تمجيدهم . ولكن الشرق العربى الآن قد تعقدت عناصر الحياة فيه ، فعقّد العلم والاختراع وسائل الإنتاج وأدواته ، وعقّدت ضخامة السكان وتزايدهم وسائل توزيع هذا الإنتاج واستهلاكه ، وأوجد الاستبداد الطويل مشكلات اجتماعية صعبة ، وأحاطت السياسة الدولية أقطاره وشعوبه بأخطار خارجية تهدد كيانه . ومن ثم أصبحت نهضته تستلزم مساهمة كل فرد من شعوبه ، فعامة المواطنين يقع عليهم أكبر العبء فى هذه النهضة . ولما كانت المدرسة الابتدائية هى مدرسة عامة المواطنين فإن منهجها — أى الخبرات التربوية التى تهيئها لعامة أطفال الأمة العربية كى يتحقق نموهم — هو من هذه النهضة بمثابة الأساس من البناء .

وإذا كان منهج المدرسة الابتدائية على هذا القدر من الأهمية ، فإن

هذا المنهج لا يؤدى وظيفته القومية والاجتماعية بقوة خفية فيه ، ولا أى منهج قادر على تحقيق الفائدة المرجوة منه، بل إن الأمر كله يتعلق بنوع المنهج وملاءمته لحاجات الأمة من جميع جوانبها . ومن ثم فهناك بعض الأسس التى تكون جدوى المنهج متناسبة مع درجة مراعاة واضعى المنهج لها . وهذه الأسس هى :

١ – الميراث الثقافى للأمة .

٢ – مقومات الحياة الحاضرة وحاجاتها .

٣ – خصائص نمو الأطفال فى مرحلة التعليم الابتدائى .

٤ – طبيعة عملية التعليم .

٥ – الأغراض التى نستهدفها من التعليم الابتدائى .

فما شأن هذه الأسس فى المجتمعات العربية :

أولا : الميراث الثقافى للأمم العربية :

تعتبر الأقطار العربية وحدة من النواحى الجغرافية والثقافية والدينية والتاريخية والاستراتيجية ، حتى إن كثيراً من نواحى الحياة فيها لتتشابه إلى درجة الاتفاق بما لا مثيل له فى أية مجموعة أخرى من الأمم .

ومع ذلك فإن من الخطأ أن نغالى فى هذا التشابه ، فإن أوجه الاختلاف موجودة أيضاً . فبعض هذه الأمم يكاد يقتصر على الرَّعى ،

وبعضها يكاد يقتصر على الزراعة ، وبعضها قد ضرب فى الصناعة الحديثة بسهم وافر لم يتفق لسائرها . ومن الناحية الثقافية ما زال بعض هذه الأمم فى دور البداوة على حين أن بعضها الآخر قد سار شوطاً بعيداً فى اقتباس الحضارة الحديثة بكافة مظاهرها . ومن الناحية السياسية حاول بعض هذه الأقطار اتخاذ النظم الديموقراطية الحديثة أساساً للحكم ، نجح أو لم ينجح ، على حين أن بعضها الآخر لم يحاول بعد السير فى هذه التجربة .

ولهذا يجب على الباحث فى شئون هذه الأقطار أن يتجنب التعميم خصوصاً إذا كان موضوع البحث هو التعليم وهو أمر شديد التأثر بمثل هذه الاختلافات فى طريقة الحياة . ولعل التعليم من أهم الميادين التى يظهر فيها اختلاف هذه الأقطار واضحاً . فمنها دول نجحت فى إقامة نظام تعليم قومى كامل إلى أعلى درجاته فى الجامعات ، ومنها دول ليس لها نظام تعليم قومى إذ ترك التعليم فيها للإرساليات والهيئات الأجنبية ، ومنها دول تكاد تكون بلا تعليم مدرسى إطلاقاً .

ونحن إذا تركنا أوجه الاختلاف جانباً وجدنا كثيراً من العوامل الثقافية المشتركة التى وحّدت بين أحوالها جميعاً وجعلت المؤثرات التى تتم تحتها تربية الأطفال متفقة فيها لدرجة كبيرة . ونستطيع أن نميز العوامل الثقافية الآتية على أنها من عوامل الاتفاق :

١ – قدم هذه الأقطار ، وقدم قيام الحضارات الراقية فيها وتبادلها الحضارة مع غيرها من أقطار الأرض. فقد نشأت فيها حضارات قومية خالصة ، كالحضارة المصرية القديمة ، والحضارة البابلية فى العراق ، والحضارة الفينيقية فى لبنان ، ثم أعطت تلك الأقطار هذه الحضارة للأغريق ثم عادت فأخذت حضارة الإغريق ونمّتها فى العصور الإسلامية ، ثم أعطتها للدول الغربية ، ثم عادت فاقتبست الحضارة الحديثة كما آلت إليه فى يد الغربيين . ومن ثم فأهل هذه الأقطار ليسوا على بياض من الناحية الثقافية بل إن عقلهم الباطن المتوارث ملىء بالعقائد ، والمثل العليا ، والعادات ، والميول مما له تأثير شديد على الأطفال الذين ينشئون فى هذه المجتمعات .

٢ – ظهور الأديان فيها وغلبة الدين الإسلامى فى معظمها ، وتأثر الآراء الدينية فيها بعوامل كثيرة كتزييف اليهود ، وشعوبية الفرس ، وتعصب الأتراك ، وكل هذا صبغ طرق التفكير والعادات كما صبغ مناهج التعليم بخصائص عميقة محددة ، بعضها على جانب نادر من السمو وبعضها يصح أن يكون عقبة فى طريق التقدم .

٣ – الوقوع تحت النفوذ التركى لمدة تقرب من أربعة قرون وهذا أدى إلى سيادة روح المحافظة فى غالب الأحيان ، والرجعية والخرافة أحياناً ،

وتأخر التعليم بوجه عام . ولولا إشراق الإسلام، وقوة روحه، وعمق وقعه فى النفوس، لصارت الأمم العربية فى عداد الأمم البائدة .

٤ – الوقوع تحت الاستعمار الانجليزى والفرنسى فى القرنين التاسع عشر والعشرين . وهذا صبغ التعليم بالمحافظة والرجعية وقلة الانتشار والبعد عن تنمية ملكة التفكير والنقد حيث ساد النفوذ الانجليزى ، وصبغه بالبعد عن الثقافة العربية الأصيلة حيث ساد النفوذ الفرنسى .

٥ – سيادة الإقطاع وحكم الأرستقراطية لحقب طويلة، وهذا أدى إلى مقاومة انتشار التعليم بين عامة الشعب وحصره فى التعليم الدينى ، على حين أنه شجع نوعاً من التعليم لطبقة الأغنياء لا يعدهم إلا للفراغ وقلة الإنتاج . ومن المؤسف أن هذا النوع من التعليم شمل العامة عندما عمم التعليم؛ إذ كان النوع الوحيد من التعليم الذى كان له موضع فى خبرات تلك الدول .

٦ – غلبة الزراعة على هذه الأقطار مما كان له أثر ظاهر فى سبقها إلى التحضر حتى إذا تكاثر السكان تكاثراً لم يتمش معه تقدم الوسائل العلمية ساد الفقر هذه الأقطار شعوباً ودولا وكان لهذا أثره فى التعليم .

٧ – الوقوع تحت تأثير المدنية الغربية فى أكثر أقطار هذا الإقليم مما زود الفكر والتعليم بها باتجاهات معينة فى العصور الحديثة .

٨ – حدوث نهضات قومية وفكرية قوية فى ربع القرن الأخير فى معظم هذه الأقطار العربية كان لها أثر كبير فى نشر التعليم وتجديد مناهجه .

الخصائص المشتركة للتعليم الابتدائى :

ترتب على هذه العوامل الثقافية المشتركة خصائص مشتركة فى التعليم الإلزامى فى معظم البلاد العربية . وليس من شك فى أن تشابه مشكلات هذا التعليم فى تلك الأقطار يرجع قبل كل شىء إلى اتفاقها جميعاً فى العوامل الثقافية المتقدمة . ومن أمثلة هذه المشكلات المتشابهة :

١ – المركزية الشديدة فى إدارة التعليم – باستثناء لبنان – مما قلل فرص الابتكار فيه والتجريب فى مناهجه .

٢ – وحدة المناهج فى جميع أجزاء القطر الواحد دون نظر لحاجات الأفراد والبيئات المحلية المختلفة .

٣ – جمود المنهج واعتماد التعليم على الكتاب وقلة فرص الملاحظة والنقد والتفكير .

٤ – جمود نظام الامتحانات وإن كان هذا الاتجاه قد خف فى السنوات الأخيرة فى بعض الدول العربية كمصر .

٥ – انعدام استخدام الطرق شبه العلمية فى التعليم الابتدائى كمقاييس الذكاء ومقاييس الشخصية والامتحانات الموضوعية .

٦ – قلة الفرص التعليمية أمام أبناء الشعب وسوء توزيع المدارس .

٧ – عدم جدوى التعليم كوسيلة للقضاء على الأمية باستثناء لبنان كما يتضح مما يلى وهو من إحصاء سنة ١٩٥٠ :

	عدد التلاميذ الذين فى المدارس الابتدائية	نسبتهم لمجموع الأطفال الذين فى سن التعليم
مصر	١,٣٦٠,٠٠٠	٪ ٤٧
سوريا	١٤٨,٠٠٠	٪ ٣٩
العراق	١٣٥,٠٠٠	٪ ٢٠
المملكة الأردنية	١٤,٠٠٠	٪ ٢٨
لبنان	١٢٠,٠٠٠	٪ ٧٣

وهذه الخصائص المشتركة للتعليم الإلزامى فى معظم الدول العربية تشير من غير شك إلى أن هناك دائماً مجالا للإصلاح . على أن إصلاح

التعليم الإلزامى لا يمكن أن يتم فقط فى ضوء الميراث الثقافى الذى توارثته هذه الأمم الشقيقة من الأجيال الغابرة ، بل يجب أن يضاف إليه ضوء جديد من مقومات الحياة الحاضرة ومشكلاتها فى تلك الأقطار . فإنما يعد الأطفال فى المدرسة الابتدائية لهذه الحياة الحاضرة ولما يجب أن تئول إليه فى المستقبل القريب .

ثانياً : مقومات الحياة الحاضرة فى الأقطار العربية :

١ ــ أن طرق الحياة فى المجتمعات العربية تتطور تطوراً سريعاً لم تألفه فى حياتها الماضية . والسبب فى هذا التطور السريع هو أخذ كثير من البلاد العربية بأسباب العلوم الطبيعية والمخترعات . ولقد ترتب على هذا أن مقومات الحياة فى هذه البلاد قد تغيرت فى ربع القرن الأخير أضعافاً عما أصابها من تغير فى قرون مضت . فمنذ أن انطفأت شعلة الحياة الفكرية ووقف تقدم الفنون والصناعات فى المشرق على يد الأتراك فى القرن الثانى عشر جمدت الحياة فى أقطار الشرق الأوسط العربى قروناً عدة ، إلى أن أخذت بأسباب العلوم الطبيعية فى القرن العشرين . ولا شك فى أن هذا التطور السريع يجب أن يقترن بإعداد الأجيال الحديثة للحياة فيه ، وإلا أصبحت الأمم العربية أمماً بائدة لا تناسب العصر ولا تلائم مطالب البيئة . ومن أمثلة ذلك أن هذا العصر هو عصر

السيارة لا عصر الحمار والجمل ، وقد أخذ عدد السيارات يزداد زيادة سريعة فى بعض البلاد العربية وأخذت السيارات تدخل فى بعضها الآخر ؛ ومن ثم وجب أن يعد طائفة من الشبان لقيادة السيارات ، ووجب أن يعد بقية الناس لركوب السيارة وللمشى فى الشوارع التى بها السيارات . ومن أمثلة ذلك أيضاً صناعة استخراج البترول من صحارى البلاد العربية المختلفة فما لم يتعلم سكان هذه البلاد المهارات المتضمنة فى صناعة استخراجه وهندسته أصبح هؤلاء السكان غير ملائمين للعيش فى بيئتهم وتحولوا إلى أمم بائدة . ومعنى هذا أن منهج المدارس يجب أن يوضع على أسس جديدة ويوجه توجيهاً جديداً .

٢ — إن مستوى الحياة فى البلاد العربية منخفض انخفاضاً شديداً . فهى بلاد يسودها الفقر ويحيا الناس فيها حياة تهبط فى كثير من الأحيان عن المستوى الأدنى اللائق بالآدميين . على أننا مهما بالغنا فى هذه الحقيقة فيجب أن نذكر دائماً أن فى العالم أمماً أخرى ينام ثلاثة أرباع أفرادها بلا عشاء ؛ أو تموت منها الألوف المؤلفة سنوياً بسبب المجاعة ، وليس فى البلاد العربية ظاهرة كهذه . ومع ذلك فإن فى البلاد العربية كثيراً من

ـ العربـ

	١
القر٣	—
التـ	—
التو	٢
الفـ	٢
الحـ	—
اللغـ	١٨
الخـ	٣
الأ	—
التا	—
التر	—
الجا	—
الخـ	٣
الهـ	—
مشـ	—
قوا	—
الز	—
التو(٢)	—
الر	—
الأ	—
اللـ	—
الأ(١)	—
٣	٢٨

ـ المذكو

٢
ط
ب
ن
د

خطط دارسة المدارس الابتدائية بالدول العربية[1]

السنوات الدراسية	جمهورية مصر						الجمهورية السورية					الجمهورية اللبنانية					المملكة الأردنية						المملكة العربية السعودية						المملكة العراقية						المملكة الليبية المتحدة					
	١	٢	٣	٤	٥	٦	١	٢	٣	٤	٥	١	٢	٣	٤	٥	١	٢	٣	٤	٥	٦	١	٢	٣	٤	٥	٦	١	٢	٣	٤	٥	٦	١	٢	٣	٤	٥	٦
القرآن والدين	٢	٢	٣	٣	٤	٤	٤	٤	٤	٣	٣	١	١	١	١	١	٣	٤	٥	٥	٤	٣	—	١٥	١٢	٦	٣	٣	٢	٣	٣	٤	٤	٣	٣	—	—	—	—	—	—
التجويد	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
التوحيد	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٢	٢	٣	٣	٣	٣	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
الفقه	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٢	٣	٣	٣	٣	٣	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
الحديث	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٢	٢	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
اللغة العربية	١٢	١٢	١٢	١٢	٩	٩	١٣	١٣	٩	٨	٨	٦	٦,٥	٦,٥	٦	٦	١٢	١٢	١٠	١١	٦	٦	١٨	٩	٧	١٢	١١	١٠	١١	١٢	١٠	١٠	١٠	٦	٦	١٢	١٢	١٠	٩	٩	٩
الخط العربي							—	٢	٢	٢	٢	—	—	—	—	—							٣	٣	٣	٢	٢	٢	٢												
الأناشيد	٢	٢	١	١	١	١	(٣)	(٢)	(٢)	(٢)	(٢)	٢	١	١	١	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	(٤)	(٣)	(٣)	(٢)	(٢)	(٢)	(٢)	(٢)	—	—	١	١	١	١
التاريخ	—	—	—	—	١	١	—	—	٢	٢	٢	—	(٢)	(٢)	(٢)	(٢)	١	١	٢	٢	٢	٢	—	—	٢	٢	—	—	—	[٤]	[٤]	[٤]	[٤]	[٤]	—	—	١	٢	٢	٣
التربية الوطنية	—	—	—	—	١	١	—	—	—	٢	٢	١,٥	١	١	١	١	—	—	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١	١	١							
الجغرافيا	—	—	—	—	١	١	—	—	٢	٢	٢	—	(٢)	(١)	(٢)	(٢)	١	١	١	٢	٢	٢	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	[٤]	[٤]	[٤]	[٤]	—	—	—	٢	٢	٢
الحساب	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٤	٥	٥	٥	٥	٤	٥	٥	٥	٥	٣	٣	٤	٤	٤	٤	٣	٣	٤	٤	٤	٤	٦	٦	٦	٦	٥	٥	٦	٦	٦	٦	٥	٥
الهندسة							—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
مشاهد الطبيعة والعلوم	٣	٣	٣	٢	٢	٢	٤	٤	٤	٤	٤	٢	١,٥	١,٥	٢	٢	٢	٢	٣	٢	٢	٢	—	—	—	—	—	—	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٣	٣	٢	٢	٢	٢
قواعد الصحة	—	—	—	—	١	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
الزراعة	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
التربية البدنية	٣	٣	٣	٢	٢	٢	(٣)	(٢)	(٢)	(٢)	(٢)	٢,٥	٢	٢	٢	٢	(٤)	(٤)	(٣)	(٥)	(٤)	(٣)	—	—	—	—	—	—	١	(٤)	(٣)	(٣)	(٢)	(٢)	٦	٦	٦	٦	٦	٦
الرسم	٦	٦	٦	٦	٢	٢	٣	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٣	٣	٣	٣	٢	٢	—	—	—	—	—	—	—	٣	٣	٤	٤	٤	٣	٣	٢	٢	٢	٢
الأشغال اليدوية					٨	٨																	—	—	—	—	—	—	—						٣	٣	٢	٢	٢	١
اللغة الأجنبية	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٥	٥	٥	٥	٥	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٦	٦	—	—	—	—	—	—	—	—
الأعمال الحرة	—	—	—	—	—	—	٢	٢	٢	٢	٢	—	—	—	—	—	(٤)	(٤)	(٣)	(٥)	(٤)	(٣)	٧	٦	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
المجموع	٣٤	٣٤	٣٤	٣٤	٣٨	٣٨	٣٤	٣٤	٣٤	٣٤	٣٤	٢٧	٢٧	٢٧	٢٧	٢٧	٣٠	٣٢	٣٢	٣٦	٣٦	٣٦	٢٨	٣٤	٣٤	٣٤	٣٤	٣٤	٣٠	٣٠	٣٢	٣٢	٣٢	٣٢	٣٤	٣٤	٣٤	٣٤	٣٤	٣٤	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦

(١) اتضح لنا فى أثناء انعقاد المؤتمر أن بعض الدول العربية قد عدّلت خطط التعليم الابتدائى بها ؛ ولذلك أعددنا هذا الجدول المقارن تصحيحاً لما ورد فى بعض الجداول المذكورة من ص ٤٧ إلى ص ٥٢ من الكتاب .

ملحوظة : حيث يوضع قوسان حول عدد الدروس لمادتين فى جدول دولة ما فمعنى هذا أن عدد الدروس مشترك بين المادتين ويحسب أحد الرقمين فقط فى المجموع .

السـ

سر

ومر

يعا

ومر

المخ

وهـ

أمم

جا

فهـ

عز

فيـ

بلا

البا

موارد الثروة الطبيعية كالأرض الصالحة للزراعة والمعادن الصالحة للاستنباط والمصايف والمشاتى القابلة للاستغلال ؛ كل هذا لم يستغل بعد . ويجب أن نستغل كل ما عندنا من موارد الثروة قبل أن نتكلم عن مشكلات زيادة عدد السكان وانخفاض مستوى المعيشة . ولقد بدأت بعض البلاد العربية نهضة صناعية تبشر بكثير من الخير . ولكن عماد هذه النهضة والوسيلة الأولى لاستنباط الثروة لم يلتفت إليه الالتفات اللائق بعد — أعنى التعليم ومناهجه . فمتى توافرت موارد الثروة وتوافرت الأيدى العاملة وجب أن يوضع من مناهج التعليم ما يمد هذه الأيدى بالمهارة ، وعقولها بالابتكار حتى يقترن الإمكان بالتحقيق فى الميدان الاقتصادى . ومما يؤيد العلاقة بين منهج التعليم والانتعاش الاقتصادى موازنة بين كولمبيا إحدى دول أمريكا الجنوبية ودنمركة . فكولمبيا غنية بخاماتها ومناخها المناسب ومع ذلك فإن دخلها القومى منخفض ونلحظ فيها تأخر التعليم . هذا على حين أن دنمركة ذات التربة الرملية والمعادن القليلة وموسم الزراعة القصير دخلها القومى مرتفع ومستوى التعليم فيها مرتفع أيضاً . ويمكن أن نصل إلى نفس النتيجة بالموازنة بين كل من المكسيك ونيوزيلنده ، وبين البرازيل والولايات المتحدة ، وبين رومانيا وسويسرا ، وبين يوغوسلافيا والنرويج . ومغزى هذه الموازنات هو أن كل دولة ارتفع مستوى الحياة فيها إنما كان ذلك عن طريق منهج جيد أخذت به مدارسها .

٣ ــ سوء الأحوال الصحية فى هذه البلاد . فليس من شك فى أن نسبة الوفيات ما زالت مرتفعة بين الأطفال ، وأن متوسط الأعمار منخفض جداً ، وأن الأمراض منتشرة بالرغم من ضبط كثير من الأوبئة الفتاكة التى كانت تجتاح هذه البلاد سنوياً . ووراء سوء الأحوال الصحية تكمن عوامل خطيرة كسوء الأحوال المعيشية وسوء التغذية ، ورداءة المسكن ، وفوق كل هذا يكمن الجهل والخرافة وفساد العادات ، وانعدام الخبرة بأسباب الصحة والمرض . وعلاقة كل هذا بمنهج المدرسة الابتدائية وبعلاقة هذه المدرسة بالبيئة التى تخدمها واضحة غاية الوضوح .

٤ ــ انتشار الجريمة فى المجتمعات العربية انتشاراً قد لا يزيد عن انتشارها فى كثير من البلاد الأخرى ولكنه مروع على كل حال . وفى البلاد العربية التى تقل فيها الجرائم يرجع السبب فى هذا إلى قسوة الحدود أكثر مما يرجع إلى اقتناع الناس أو عدم حاجتهم إلى الإجرام . وتمتاز المجتمعات العربية بنوع من الجرائم يرجع إلى ضيق الأفق وعدم تحرى الحقائق والتمسك بالتقاليد البالية كجرائم الأخذ بالثأر والجرائم المتعلقة بالعِرض . ولا شك أن مكافحة الجريمة وإقامة الحدود وتنفيذها يستغرق من ميزانيات هذه الدول جزءاً كبيراً جداً نسبياً إذا قيس بميزانيات التعليم فيها .

وقد أثبتت الأبحاث أن انعدام التربية أو عدم مناسبتها من أهم الأسباب التى تؤدى إلى الجريمة. وتدل المشاهدات على أن الجرائم فى بلادنا تكثر بين غير المتعلمين — خصوصاً تلك الجرائم التى اختص بها هذا الجزء من العالم . ثم إن إجرام الأحداث يكثر بين من لم يلتحقوا بالمدارس والمتأخرين فى الدراسة ممن التحقوا بها . ومعلوم أن من أقوى أسباب التأخر فى الدراسة أو الهرب من المدرسة أو الانقطاع عنها عدم ملاءمة المناهج وصعوبتها وعدم ارتباطها بالحياة التى يحياها التلميذ خارج المدرسة . وليس من شك فى أن هذه الحقيقة يجب أن تستوقف نظر المعنيين بشئون المناهج فى مدارسنا الابتدائية وغيرها ، وإن كانت مناهج المدارس الابتدائية أهم من غيرها فى هذا الصدد لأنه كلما تقدم التلميذ فى الدراسة صعب على نفسه ترك المدرسة والانقطاع عن التعليم .

٥ — اتجاه الدول العربية نحو النظام الديموقراطى . وهذه الخاصية تختلف فيها هذه الدول اختلافاً كبيراً . فمنها دول تتبع النظام الديموقراطى ومنها دول اتبعته وأخفقت تجربتها فيه وتريد إقراره على أسس صحيحة ، ومنها دول لم تجربه بعد ولم تفكر فيه بعد . على أن الحقيقة التى تصدق عليها جميعاً ، والتى يستطيع تاريخها أن يثبتها ، هى أنه ما من نكبة حاقت بإحداها إلا كان الاستبداد أكبر أسباب الكارثة . على أننا لا نعدو الحقيقة أيضاً إذا قلنا إن النظام الديموقراطى الفاسد لا يقل عن الاستبداد

تسبيباً للكوارث . وليس بين الأهداف القومية ما هو ألصق بمنهج المدارس من الديموقراطية ، لأنها يجب أن تقوم على أساس قوى من الوعى العام والرأى العام والتنور العام . كما أن للديموقراطية نوعاً خاصاً من الخلق ونوعاً خاصاً من السلوك . وكل هذه لا تكون إلا نتيجة لمنهج خاص يوضع للمدارس ويؤثر فى ناشئة الأمة جميعاً ، ومن ثم كان موضعه المدارس الابتدائية قبل غيرها ، وكانت وسيلته المنهج بمعناه الواسع أى طريقة الحياة فى المدرسة .

٦ — بعض أوجه الضعف الخلقى التى تشوب المجتمعات العربية . ولكل مجتمع عيوبه الخلقية من غير استثناء . إلا أن ضعفنا الخلقى يمس مقدرتنا على الإنتاج وهو أساس كل إصلاح . فقد يكون من عيوب مجتمع ما المغالاة فى احترام المادة والسعى وراءها فهى رذيلة تؤدى إلى الجد والإنتاج ، ولكن فى مجتمعاتنا تغلب القيم الروحية مع أننا لا حيلة لنا فى العيش فى عالم غلبت عليه المادة ويدفعنا هذا إلى احتقار المادة ومن ثم إلى التراخى فى الإنتاج وهو وسيلة طلبها . ولقد أفقدنا طول عهدنا بالاستعمار والاستبداد الشعور بالأمن ومن ثم قلت الثقة وكاد ينعدم التعاون بين الأفراد والجماعات ، مع أن التعاون من أهم مقومات الحياة الحديثة . ثم إن الإيمان بالله والتوكل عليه وهما من أهم مصادر القوة النفسية التى تدفع إلى العمل والإنتاج قد انقلبت إلى تواكل أضر بصفات السعى

والإقدام وهما ضروريان للإنتاج . هذه أمثلة لبعض ما قد يكون قد علق بأخلاقنا من مظاهر الضعف مما لا يعيي الباحث أن يرده لأصول تاريخية سبقت الإشارة إليها . ومنهج المدرسة من أهم الأدوات التى تملكها الجماعة لمعالجة هذه الأدواء الخلقية وخلق جيل جديد متحرر منها.

٧ – قلة وسائل التعليم والتربية فى الأسرة . فمع أن أسرنا خصوصاً فى الريف والبادية ما زالت تقوم بكثير من أوجه النشاط ذات القيمة التربوية للأطفال ، إلا أن عدم تعليم المرأة وانتشار الأمية بين الآباء يضيع فرصاً أخرى ذات قيمة كبيرة فى تربيتهم . وهذا يلقى عبئاً مزدوجاً على المدرسة ، فهو من جهة يوجب تعميم التعليم حتى ينقطع مدد الأمية ، ومن جهة أخرى يوجب أن يكون منهج المدرسة الابتدائية غنياً ومتنوعاً بحيث يعوض الأطفال عما فاتهم فى الأسرة وهو كثير .

٨ – ازدياد التقارب بين الدول العربية خصوصاً بعد إنشاء الجامعة العربية . فقد أدركت هذه الدول أن من أهم الوسائل المؤدية إلى القوة فى الميدان الدولى أن تتحد وتتكتل ففعلت . على أن هذا التكتل وهذا الاتحاد يكون ضعيفاً إذا اقتصر على التنظيم المادى بين الحكومات . ولابد ليكون قوياً من أن يقوم على أساس متين من تفهم أفراد كل أمة عربية للأمم الأخرى وشعورهم بالروابط التاريخية والثقافية والمصلحية التى تربطهم جميعاً .

ومن هنا تأتى أهمية مناهج المدارس الابتدائية فى تحقيق هذا الهدف القومى .

كل هذه المقومات الثقافية الحاضرة يجب أن تبحث وتحلل ويؤخذ كل عنصر من عناصرها بعين الاعتبار عند وضع مناهج المدارس الابتدائية فى البلاد العربية . وهذا الإجراء ضرورى ليكون التعليم الابتدائى مؤدياً لوظيفته قائماً برسالته . كما يجب أن تراجع مقومات الحياة فى هذه الأمم وتحدد فى كل عصر على أساس طبيعته وحاجاته ويعدل المنهج فى ضوء كل تغيير يحدث فى هذه المقومات . فعملية وضع المنهج يجب أن تكون عملية مستمرة بحيث يساير الحياة فى الأمم التى يخدمها ، وبغير ذلك ينفصل المنهج عن الحياة وبالتالى ينفصل الجيل الناشىء عن الحياة التى يراد لهم أن يشاركوا فيها .

ثالثاً : خصائص النمو فى المرحلة الابتدائية كأساس للمنهج :

العلاقة بين خصائص نمو الأطفال ومنهج الدراسة بالمدرسة الابتدائية واضح . فالمنهج مجموعة الخبرات التى ينالها الطفل فى مرحلة معينة من نموه . وقدرة الطفل على اكتساب هذه الخبرات متوقفة تماماً على درجته من النمو وخصائص اتجاه هذا النمو. والمشكلة الكبرى فى هذه المرحلة هى معرفة ما يحتاج إليه الطفل فى حاضره وما يقدر عليه وما يستطيع الإفادة منه . والغاية الأخيرة للمنهج هى أن نساعد الطفل على أن يصل

إلى غاية ما يستطيع من تنمية قدراته على قدر ما تسمح به ظروف المدرسة، وبذلك نساعده على تنمية شخصيته من جميع جوانبها على قدر الإمكان. وهذا يشير إلى وجوب مراعاة أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين الأطفال ونحن نضع المناهج.

وليست الصعوبة فى معرفة خصائص النمو للأطفال فى مرحلة المدرسة الابتدائية فإن هذه الخصائص معروفة، وإن كان ينقصنا بعض الأبحاث الجدية الدقيقة التى تكشف عن الفروق بين هذه الخصائص عند أطفال الأمم الغربية حيث عملت الأبحاث الدقيقة وبينها عند أطفال الأمم العربية. وإذا اكتفينا مؤقتاً تحت ضغط الحاجة بنتائج أبحاث الغرب عن خصائص الطفولة، فإنه يجب أن نعرف أن من الضرورى البدء بهذه الأبحاث فى كل قطر من الأقطار العربية، إذ أن نمو الأطفال ليس عملية مستقلة عن الزمان والمكان بل هو متأثر إلى درجة كبيرة بالبيئة وبالثقافة وبالمدنية التى ينشأ فيها الأطفال، فخصائص النمو تختلف من مكان إلى مكان. وإلى أن تتم هذه الأبحاث فإن الذى ينقصنا حقيقة هو الانتباه إلى أهمية هذه الخصائص فى عمل مناهج المدارس وتطبيقها وعلى سبيل المثال نذكر ما ينبغى على كل معلم فى المدارس الابتدائية مراعاته:

١ – أن التربية هى عملية نمو مستمرة وأن الأطفال بطبيعتهم قادرون على النمو الفردى والاجتماعى على شرط توافر التوجيه الصالح

لهذه العملية . وإن الأطفال يختلفون فى سرعة النمو ولن يتفقوا جميعاً فى الدرجة التى يصلون إليها من النمو فى فترة معينة من الوقت . والمغزى التربوى لهذه الحقائق أنه من العبث أن نحاول أن نضغط على طفل ، ليسير مع زملائه فى النمو جنباً إلى جنب ، كما أنه من الضار أن نعوق طفلا عن الإسراع فى النمو ليبقى مع زملائه المتخلفين عنه . وهذا يبين وجوب مرونة المنهج بحيث يمكن للمدرس تكييفه حسب الخصائص السيكلوجية والقدرات الطبيعية لكل طفل .

٢ ــ أن السلوك أمر مكتسب وليس فطرياً ومن ثم وجب أن يكون المنهج بحيث يوفر لكل طفل من الخبرات ما يشعره بالرضا والنجاح فينمو نمواً حقيقياً أى يتعدل سلوكه فى الاتجاه المرغوب فيه . وواضح أن المنهج القائم على جمع الحقائق قليل الأثر فى تعديل السلوك بهذه الطريقة .

٣ ــ أن يشعر المعلمون بأهمية الطفل واحترامه كفرد آدمى . ولقد نشأت نظم التعليم فى البلاد العربية فى ظل الاستبداد التركى والاستعمار الغربى ، وانعكست طبيعة الاستبداد والاستعمار فى معاملتنا للأطفال إذ اعتبرناهم وسيلة لغايات معينة فتشددنا فى العقوبات البدنية ، ولم نلق بالا لميول الأطفال ورغباتهم وسعادتهم . وكل هذا من معوقات النمو ومن وسائل التوائه .

٤ – أن نعمل على توفير وسائل القياس والتقويم فى مدارسنا الابتدائية بحيث يمكن ضبط نمو كل طفل وتوجيهه على أسس سليمة علمية . كما يجب أن نستوفى وسائل التسجيل فى المدرسة حتى يمكن تفسير سلوك التلاميذ وتوجيهه .

رابعاً : طبيعة عملية التعلم :

يقوم كل منهج على نظرية خاصة من نظريات التعلم . فإن واضع المنهج يقرر أجزاءه ويرتبها وفى ذهنه الطريقة التى يتم بها تنفيذه أى التى بها سيتم تعلم التلاميذ لهذه الأجزاء . والمتتبع لتاريخ المناهج فى البلاد العربية ، ولطرق التعليم السائدة فى مدارسها الابتدائية يلاحظ أن التعلم ما زال مرادفاً لتحصيل المعلومات وأن استخدام الطفل لهذه المعلومات أمر لا يفكر فيه إلا قليلا . ومن أمثلة ذلك أن المدرسين يعلّمون قواعد النحو للتلاميذ دون ضمان لحسن استخدامهم لهذه القواعد فى تعبيرهم الكتابى والشفوى . ومن ثم كثيراً ما نجد التلميذ يخطىء فى الإعراب عند الكلام أو الكتابة فإذا سألته عن القاعدة قالها وضرب الأمثلة عليها دون خطأ . وبذا كان التعليم منفصلا عن الحياة منفصلا عن ميول الأطفال وكان القياس الوحيد للتعلم أن يستظهر التلميذ الحقائق لا أن يتغير سلوكه. وهذه الفكرة السائدة عن التعلم هى السبب فى الأوضاع السائدة فى

مدارسنا الابتدائية كالمقاعد المثبتة وطريقة التدريس القائمة على تلقين المدرس وسلبية التلميذ ودفع المدرس للتلميذ إلى العمل والدرس عن طريق الثواب والعقاب والامتحانات التى تقيس الذاكرة ليس غير . ووراء كل هذا الاعتقادُ بأن التعلم يمكن أن يتم منفصلا عن نشاط التلميذ وأنه عملية تجميع تتم بازدراد جزء من المعلومات فوق جزء كما تبنى الحائط من قوالب الطوب وأن خير ما يضمن التعلم هو التكرار الكثير دون النشاط أو استعمال المعلومات .

كل هذا يفسر أن منهج المدارس الابتدائية فى البلاد العربية ما زال مصوغاً فى شكل مواد دراسية ، وأن كثيراً ممن يتمون هذا التعليم يرتدون أميين ثانية بعد ترك المدرسة بعدد من السنين .

على أن تقدم علم النفس والأبحاث التى أجريت فيه فى السنوات الأخيرة قد أثبتت أن التعلم ليس بهذه الطبيعة ، وإنما هو عملية تغيير فى سلوك التلميذ عن طريق تفاعله ككائن حى مع البيئة التى يعيش فيها . ومن ثم فالعادات والمهارات والاتجاهات العقلية مهمة كالمعلومات تماماً . ومعنى هذا أن التعلم يحدث عندما يتعرض التلميذ لخبرة كاملة فيها العمل وفيها المعرفة وفيها الغرض وفيها تحقيق هذا الغرض بحيث تغير هذه الخبرة من سلوكه ويصبح بعدها شخصاً آخر غير ما كان قبلها . فالتعلم بهذا المعنى واقع على شخصية التلميذ وعلى خلقه ، والتلميذ لا يقال أنه تعلم

حتى تتغير نظرته إلى الأشياء ، وحتى يتعدل سلوكه ، وحتى يصبح أكثر قدرة على معالجة البيئة والحياة فيها . وكانت قيمة عمل المدرس وعمل التلميذ تقاس لا بما يحفظ التلميذ فى ذاكرته بل بما يعمل .

ويقوم على هذه النظرية نوع آخر من مناهج المدرسة الابتدائية ويؤكد هذا النوع من المناهج عمليات التخيل والتفكير والحكم والاستدلال كما يؤكد حفظ المعلومات . ويعتمد هذا النوع على تكوين المهارات لا عن طريق التكرار بل عن طريق انشغال التلميذ بنشاط فى البيئة يقوم على ميوله وأغراضه التى يسعى إلى تحقيقها عن طريق النشاط ، ومعالجة عناصر البيئة واكتساب المعرفة كجزء من الموقف التعليمى كله ، بحيث تكون المعلومات مرتبطة باستخدامها . ومع هذا فإن مسئولية المدرس تزداد فى هذا النوع من المنهج إذ عليه خلق المواقف التعليمية ، وهى تلك التى تدفع التلميذ إلى الشعور بالحاجة إلى القيام بنشاط والحاجة إلى اكتساب مهارة معينة أى الشعور بالحاجة إلى التعلم ، ومن ثم يتعلم .

هذا التغير فى النظرة إلى عملية التعلم يستلزم أيضاً إعادة وضع مناهج المدرسة الابتدائية وتنظيمها على أسس جديدة . وعند وضع هذه المناهج يجب أن نأخذ بعين الاعتبار طبيعة عملية التعلم كما كشفها علم النفس الحديث وهى تتلخص فيما يلى :

١ – التعلم عملية تقوم على نشاط المتعلم . فالتلميذ لا يتعلم إلا ما يعمل ، والخبرة التى يقوم بها المتعلم نفسه هى التى تبقى معه فى النهاية وتصبح جزءاً من نفسه ، لأنها مختلطة بتفكيره هو وشعوره هو ونشاطه هو . وأحسن أنواع التعلم ما أتى نتيجة لإسهام التلميذ فى حل مشكلة يشعر بها تحت إشراف المدرس وتوجيهه . وعلى هذا الأساس تعتمد المدارس الحديثة على الرحلات ، وتعهد الحدائق والدواجن فى المدرسة ، والمشروعات .

٢ – التعلم المجدى هو ذلك الذى يكون له معنى عند الطفل . ويكون هذا متى كان التلميذ قادراً على إدراك العلاقة بين ما يتعلم فى المدرسة وما يستلفت نظره ويستدعى اشتراكه من مظاهر النشاط خارج المدرسة . والتلميذ لا يتعلم شيئاً إلا إذا فهم سببه وأهميته أى إلا إذا اتضح معناه فى عقله ، وهذا النوع من التعليم هو الذى يبقى على الأيام ولا ينسى .

٣ – الميل يحيى عملية التعلم . فالتلميذ لا يستغرق فى عملية التعلم ولا يستمر فى بذل الجهد إلا إذا شعر بميل وتحمس للخبرة التى يكون مشتغلا بها . ومن ثم وجب استغلال دوافع الطفل الحاضرة واستخدامها فى خلق ميول جديدة أقوى وأهم .

٤ – النتائج المرضية تقوى عملية التعلم . فكلما أرضت الخبرة دوافع

المتعلم وحققت أغراضه كانت أبقى على الزمن ومن ثم كانت أكثر تأثيراً فى سلوكه .

٥ – الطفل يتعلم جملة أشياء فى وقت واحد . فالتلميذ لا يتعلم شيئاً واحداً هو الذى ينصب عليه نشاطه . وإنما يصاحب هذا الشىء أشياء أخرى كثيرة يتعلمها التلميذ عرضاً فى سياق النشاط . وكثيراً ما يكون التعلم العرضى أكثر فائدة من التعلم المباشر. ويدخل فى هذا كل ما يكتسبه التلميذ من الميول والاتجاهات وصفات الشخصية فى أثناء عملية التعلم . فقد يكتسب الطفل بغضاً للقراءة كنتيجة للطريقة التى يتعلم بها القراءة ويترتب على ذلك أن يتعلم القراءة فى النهاية ولكنه لا يجد دافعاً للقراءة فلا يقرأ .

٦ – عضوية الجماعة مهمة فى عملية التعلم. فتعلم التلميذ يتأثر بشعوره نحو الجماعة التى هو عضو فيها وبفكرته عن مركزه فيها وعن شعور الآخرين نحوه لأن كل هذه الأشياء تؤثر فى سلوكه . ولذلك يجب أن ينتفع المعلم بروح الجماعة فى مساعدة كل تلميذ على التعلم .

٧ – علاقة التلميذ بالمعلم تؤثر فى عملية التعلم . فشعور التلميذ باحترام المعلم وارتياحه إلى العمل معه وثقته فيه تسهل عملية التعلم على حين أن انعدام الثقة والاحترام تعرقله . والمدار فى هذا على شعور التلميذ بحريته

فى التعبير عن فكره بلا خوف، واعتقاده أن المعلم مهتم به وبتقدمه واثق من عطفه عليه .

٨ ــ اصطباغ الخبرات باللون العاطفى يؤدى إلى سرعة التعلم . فكلما شبعت الخبرة بإثارة شديدة فى العاطفة كان التعلم سريعاً ، وقد يكون فجائياً فى بعض هذه الحالات . ولذا وجب الاحتراس الشديد عند تطبيق هذه القاعدة .

٩ ــ التدريب والمران مهمان فى تثبيت التعلم . فكلما تكررت الخبرة وطال مران التلميذ عليها ثبت نوع السلوك الذى تنطوى عليه هذه الخبرة . ولذا وجب أن تتاح الفرص أمام التلميذ ليستخدموا خارج المدرسة ما يتعلمونه فى داخلها من المهارات والمعلومات .

١٠ ــ التعلم قابل للانتقال . فما يتعلمه التلميذ فى المدرسة ينتقل إلى ما يتفق له من المواقف خارجها بشرط أن يكون الموقفان متشابهين . ويحدث الانتقال عندما يقف التلميذ على القواعد العامة التى تنطوى عليها خبرة من الخبرات ويتدرب على تطبيقها فى عدد كبير من المواقف المتنوعة ، ويعظم الانتفاع بالخبرات السابقة بنسبة ما بينها وبين الخبرات الجديدة من العوامل المشتركة .

هذه القواعد المسلم بها فى عملية التعلم خليقة أن تجعلنا نفكر تفكيراً جدياً فى المناهج الموجودة الآن فى مدارسنا الابتدائية . فليس من هذه القواعد ما يتفق مع منهج المواد الدراسية البحتة ، ولا مع التلقين ، ولا مع التنظيم الحالى لحجرات الدراسة ، ولا مع الالتجاء إلى العنف احياناً فى معاملة التلاميذ .

خامساً : أغراض التعليم الابتدائى فى البلاد العربية :

لكى نفهم التعليم الابتدائى فى البلاد العربية ونقومه ونعيد تنظيمه يجب أن ننظر فى الأغراض التى تريد الدول العربية المختلفة أن تحققها من هذا التعليم . وهذه هى أغراض التعليم الابتدائى كما عُبِّر عنها فى الوثائق الرسمية .

الجمهورية السورية :

جاء فى قانون التعليم الصادر فى سنة ١٩٤٤ أن مهمة التعليم هى :

« تربية الجيل الجديد تربية صالحة من جميع الوجوه البدنية والخلقية والفكرية لينشأ كل فرد من أفراده قوى البدن حسن الخلق صحيح التفكير محباً لوطنه معتزاً بقوميته مدركاً لواجباته مزوداً بالمعلومات التى يحتاج إليها فى حياته قادراً على خدمة بلاده بقواه العقلية والبدنية وبجهوده الإنتاجية » .

المملكة العراقية :

جاء فى منهج الدراسة الابتدائية أن هدف التعليم الابتدائى هو :

« بث الثقافة العامة فى الجيل الناهض وتنشئة جيل مزود بما تتطلبه الحياة الحديثة من معلومات عامة وتفكير صحيح وجسم قوى وأخلاق متينة وروحيات سامية وذوق سليم ويد عاملة وإخلاص وتضحية فى سبيل الأمة والوطن » .

الجمهورية اللبنانية :

جاء بالمرسوم رقم ٦٩٩٨ :

« الغاية المثلى فى الدروس الابتدائية هى إعداد الإنسان الحق والمواطن البصير والعضو العامل فى المجتمع إعداداً يبدو فى التربية الروحية والعقلية والجسدية . أما التربية الروحية فتقوم على تبيان فكرة الإله الخالق وعلاقته بالمخلوقات وعلى احترام الشخصية الإنسانية وعلى الأخذ بتدرج القيم الصاعد من المادة إلى العقل ، وعلى ضرورة التمرس بالفضائل السامية وتفهم حقوق الإنسان وواجباته . وأما التربية العقلية فتقوم على تعويد التلميذ صحة التفكير واستقامة القياس وقوة الملاحظة ودقة الانتباه . وأما

التربية الجسدية فغايتها تقويم جسم التلميذ وتنميته على أسلوب رياضى يهدف إلى الصحة والجمال . »

جمهورية مصر :

جاء فى المذكرة الإيضاحية لقانون التعليم الابتدائى الصادر فى سنة ١٩٥٣ :

« الأساس الذى يقوم عليه التنظيم المقترح هو التعليم الابتدائى الإجبارى الذى يمثل حداً أدنى من التعليم العام لا غنى عنه لتهيئة الأطفال ليكونوا مواطنين مستنيرين قادرين على أن يضطلعوا بمسئولياتهم الفردية والاجتماعية وعلى أن يختطوا طريقهم فى الحياة العملية فى البيئة التى يعيشون فيها » .

المملكة الأردنية الهاشمية :

جاء فى التوجيهات الخاصة بدرس القرآن فى المنهج الصادر سنة ١٩٤٥

« يجب أن يعتقد المسلم أن المسلمين خاصة والعرب عامة أسرة واحدة وأهل وطن واحد . فمن واجبه إذن أن يعمل مع إخوانه وأبناء وطنه متعاونين متساندين على المصالح العامة والمشاريع العمرانية » .

وجاء فى مقدمة منهج المواد الاجتماعية فى المنهج الجديد الصادر فى سنة ١٩٥٠ :

« الغاية من تقرير الاجتماعيات تفتيق ذهن الطالب وشحذ وجدانه القومى ، وبناء شخصية إنسانية سليمة فى ذاته » .

ويبدو من هذه المقتبسات من الوثائق التعليمية الرسمية أن أغراض التعليم الابتدائى فى معظم البلاد العربية ترمى إلى تكوين المواطن النامى فى جميع جوانب شخصيته سواء كان النمو جسمانيا أو عقلياً أو روحياً . فهى أغراض واسعة سليمة قامت على فهم صحيح لوظيفة التعليم الابتدائى خصوصاً فى بلاد ناهضة كبلاد الشرق العربى . ويبدو من هذا الغرض الواسع أن التعليم الابتدائى يجب ألا يقتصر على النمو العقلى الذى يتمثل فى المواد الدراسية التقليدية بل يتعداه إلى أنواع من النمو لابد لتحقيقها من أنواع أخرى من النشاط قد لا نجدها كثيرا فى منهج المدارس الابتدائية بهذه الأقطار .

* * *

هذه هى الأسس التى يجب أن يقوم عليها منهج المدرسة الابتدائية . ولقد وصفناها كما هى فى البلاد العربية ومن ثم وجب أن تكون ماثلة فى أذهاننا ونحن نستعرض خصائص المناهج القائمة ، وأيضاً ونحن نحاول أن ننقد هذه المناهج ونحدد الاتجاهات التى يجب أن تراعى عند النظر فى تجديدها .

الفصل الثانى

منهج المدارس الابتدائية

بينا فى الفصل السابق أن محتويات المنهج ليست أمراً يجمع كيفما اتفق، أو يورث عن الماضى على حاله، وإنما يجب أن يختار على أسس معينة . كما بيّنا أن هذه المحتويات ليست من الأشياء الثابتة التى لا تتغير وإنما هى مما يعاد النظر فيه وتعدل متى تغيرت الأسس التى بنيت عليها بحيث يكون التوافق بينها وبين حاجات الأطفال وأحوال الجماعة وحاجاتها أمراً مضموناً . وبينا أن هذه الأسس هى : خصائص الثقافة، ومقومات المدنية الحاضرة، وخصائص نمو الأطفال فى سن المدرسة الابتدائية، وطبيعة عملية التعلم، والأغراض العامة التى نتوخاها من التعليم الابتدائى .

وقبل أن نصف خطط الدراسة والمناهج فى المدارس الابتدائية بالبلاد العربية يحسن أن نعرض تاريخ منهج المدرسة الابتدائية كخطوة أولى فى فهم المنهج ونقده .

تطور منهج المدارس الابتدائية فى البلاد العربية :

لعل أقدم هذه المناهج هو منهج التعليم الابتدائى فى مصر . وذلك

أن التعليم الابتدائى القومى الحديث هو النوع الذى نؤرخ له ونصفه فى هذا البحث أقدم فى مصر منه فى أى بلد عربى آخر بقرن من الزمان تقريباً . وترجع هذه الحقيقة إلى أن مصر كانت أسبق شقيقاتها العربية تخلصا من الحكم التركى بصفة عملية فقد حققت ذلك منذ أوائل القرن التاسع عشر فى عصر محمد على ، على حين بقى الحكم التركى نافذاً فى غيرها إلى أوائل القرن العشرين . فلما قام التعليم الابتدائى القومى فى البلاد العربية الأخرى وجدت أمامها مناهج هذا التعليم فى مصر فاقتبست الكثير منها وتأثرت بها إلى درجة كبيرة . ومن ثم فان لمناهج المدارس الابتدائية فى البلاد العربية تاريخاً واحداً متصلا يبدأ فى مصر فى أوائل القرن التاسع عشر ويصل فى غيرها وفيها إلى الوقت الحاضر .

كان منهج المدارس الابتدائية قبل القرن التاسع عشر (أو الكتاتيب كما كانت تسمى حينئذ) منهجاً دينياً صرفاً لا يخرج عن حفظ القرآن . أما تعليم القراءة والكتابة فلم يكن يعتنى به إلا كوسيلة لحفظ القرآن ويتم فى سياقه ، أما الحساب فلم يكن يعلّم مطلقاً . وعندما نشأ التعليم الابتدائى الحديث فى عصر محمد على فى سنة ١٨٣٣ م ، تأثر منهجه بمنهج الكتاتيب ، فغلبت عليه الصفة الدينية مع إضافة مواد أخرى — فكان المنهج يتكون من القراءة والكتابة ، ومبادئ النحو والصرف العربى ، وعمليات الحساب الأربع : الجمع والطرح والضرب والقسمة ، والفرائض

الدينية والقرآن . وقد زيدت مادة الجغرافيا بعد ذلك . وكما أضيفت هذه المواد الحديثة اتجه المنهج نحو التقليل من المواد الدينية القديمة فأصدرت الحكومة تعليمات تقضى بأن « يجتزىء التلميذ عن حفظ القرآن بالإلمام به لكى يتفرغ التلاميذ بعد ذلك للبدء فى دراسة الكتب الأخرى » . ومع هذا التخفيف من المواد الدينية فإن منهج التعليم الابتدائى لم يتخلص من طريقة الدراسة فى هذه المواد ، فبقى منهجاً قائماً على حفظ كتب بعينها . فمثلا فى اللغة كان المنهج الموضوع عبارة عن أسماء بعض الكتب مثل «السنوسية » و « الأجرومية » و « الكفراوى » . وقيل فى منهج علم الحساب « دراسة كتاب علم الحساب المطبوع حديثاً » . وهكذا اتخذ المنهج شكل الكتاب والاستظهار من أول تاريخ التعليم الابتدائى .

وقد بقى منهج المدارس الابتدائية على هذه الصورة إلى سنة ١٨٧٤ ، وإن كان قد زيد فيه تعليم اللغة التركية واللغة الفرنسية أو الانجليزية أو الألمانية فى عهد إسماعيل قبل ذلك التاريخ . ويدل على ضآلة هذا المنهج أنه انحصر فى الحساب واللغة العربية والقرآن واللغة الأجنبية ، والرسم الهندسى . وبقى المنهج مصوغاً فى صورة أسماء بعض الكتب . ففى النحو كتاب « الفصول الفكرية » وفى القراءة « كتاب التمرين » . وفى اللغة التركية « النخبة » وفى اللغة الفرنسية كتاب Guide de conversation وفى سنة ١٨٧٤ وضع منهج جديد للمدارس الابتدائية المصرية أبقيت فيه

المواد السابقة وأضيف إليها مادتا التاريخ والجغرافيا فخصص للتاريخ حصة فى الأسبوع فى السنة الثالثة وخصص لكل من التاريخ والجغرافيا حصتان أسبوعياً فى السنة الرابعة . وكان منهج التاريخ يحتوى على « الحوادث الهامة من تاريخ مصر حتى فتح العرب ، بطريق التقصص والحادثات البسيطة » وفى الجغرافية يدرس التلاميذ « التعاريف الأولية وجغرافية النيل ومصر » . ولاشك أن إدخال المواد الاجتماعية فى منهج الدراسة الابتدائية كان تجديداً يجب على المؤرخ ملاحظته .

وفى سنة ١٨٨٠ شكل قومسيون لتنظيم المعارف وقد اقترح هذا القومسيون إلغاء تدريس اللغة الألمانية ، وجعل اللغة التركية اختيارية لمن يشاء من التلاميذ ، وقصر تعليم اللغة الأجنبية (الفرنسية أو الإنجليزية) على السنتين الثالثة والرابعة بسبب الرغبة « فى لزوم تقوية الأولاد فى معرفة لغتهم الأصلية قبل أن يبتدئوا فى تعليم اللغات الأجنبية » ، واقترح أيضاً الاهتمام بمادتى التاريخ والجغرافيا وإعداد المعلم الصالح لتدريسهما . ولاحظ القومسيون : « أن زائر المدرسة الابتدائية يعجب لفتور تلاميذها . وبدل أن يلعبوا ويتريضوا برياضة نافعة يمكثون بدون حركة قعوداً أو قياماً فى جمعيات صغيرة أو يتفسحون بغاية البطء » ، واقترح إدخال الألعاب الرياضية . وقد نفذت الوزارة هذه الاقتراحات فى أواخر سنة ١٨٨١ .

ولما احتل الانجليز مصر وأخذوا يديرون التعليم فيها ابتداء من سنة

١٨٨٢ عملوا على وقف هذا الاتجاه نحو إصلاح مناهج التعليم الابتدائى فقللوا عدد المدارس الابتدائية الحديثة، ووجهوا عامة الشعب نحو المكاتب الأولية التى استولت عليها الوزارة من الأوقاف أو أخضعتها للتفتيش وعادت بمنهج هذه المدارس الأولية الشعبية إلى المنهج الدينى الضيق الذى كنا قد تركناه منذ أوائل القرن التاسع عشر . ويكفى أن نذكر أن منهج هذه المدارس كان حتى سنة ١٩١٠ لا يخرج عن القرآن والدين وخصص لهما ١٣ حصة فى الأسبوع ، والمطالعة والإملاء والخط وخصص لها ١٥ حصة فى الأسبوع ، ومبادىء الحساب وخصص لها ٥ حصص فى الأسبوع . وكان هذا هو كل منهج المدارس الابتدائية الشعبية إلى ذلك التاريخ المتأخر .

وأخذ هذا المنهج يزداد تحت ضغط الرأى العام الذى بدأ يستنير فزيدت مادة علم الصحة فى سنة ١٩١٣ . وفى سنة ١٩١٦ روجع المنهج فزيدت فيه مادة دروس الأشياء وخصصت لها حصتان فى كل من السنتين الأولى والثانية وحصة واحدة فى كل من السنتين الثالثة والرابعة . والرسم وخصصت له حصة واحدة فى الأسبوع فى السنة الرابعة والجغرافيا وخصصت لها حصة واحدة فى السنة الرابعة كذلك . ونص المنهج على أنه حيث لا يوجد معلمون يستطيعون تدريس الرسم والجغرافية تخصص حصتاهما للخط . وهكذا تدخل العلوم الحديثة لأول مرة فى منهج المدارس الابتدائية .

وفى سنة ١٩٢٣ حصلت مصر على الاستقلال وآل أمر التعليم فيها إلى أبنائها واقترن هذا بقيام الدستور ونشأة الحكومة الديمقراطية . وأدّى هذا كله إلى الرغبة فى النهوض بالوطن عن طريق التعليم . وروجع منهج التعليم الابتدائى الشعبى أو الأولى وزيد فيه كثير من المواد التى قصد بها إلى تكوين المواطن الصالح لعصر الاستقلال والديمقراطية . وبذلك أصبح المنهج يتكون من : القرآن والدين ، والأخلاق والتربية الوطنية ، اللغة العربية ، الخط ، الجغرافية ، التاريخ ، مبادئ العلوم ، تدبير الصحة ، الحساب العلمى ، الأعمال اليدوية ، الرسم ، التربية البدنية .

وبقى المنهج على هذه الصورة إذ من غير الممكن أن يزاد فيه شىء على هذه المواد ، والعناية بالمواد الاجتماعية واضحة فيه ، وكانت منعدمة تماماً فى المناهج القديمة . وكل ما طرأ من تغيير على منهج المدارس الابتدائية المصرية منذ ذلك التاريخ كان فى تجميع المواد وتسميتها لا غير تفادياً من كثرة عددها . ففى سنة ١٩٣٠ ضمت مواد كثيرة إلى بعضها فأصبحت مادة واحدة تسمى « المعلومات العامة » وتشتمل على الأشياء والصحة والتاريخ والجغرافية والتربية الوطنية وخصصت لها حصتان أسبوعياً فى كل فرقة . وفى سنة ١٩٤١ فصلت المعلومات العامة إلى ثلاث مواد هى التاريخ والجغرافية معاً ، والأخلاق والتربية الوطنية معاً ، والعلوم والصحة معاً . وفى سنة ١٩٤٧ أعيد تنظيم هذه المجموعة من المواد إلى مادة التاريخ

والتربية الوطنية، ومادة الجغرافية، ومادة مبادئ العلوم، ومادة الصحة، وزيدت مادة الهندسة العملية . ثم بقى الأمر على هذه الصورة إلى أن قرر منهج سنة ١٩٥٣ وهو المنهج المعمول به الآن وسنعرض له بعد قليل .

أما فى البلاد العربية غير مصر فإن تاريخ منهج المدارس الابتدائية الحديثة يبدأ حيث انتهى تاريخ هذه المناهج فى مصر، أى فى المدة من سنة ١٩٢٠ إلى الوقت الحاضر . فقد استمر الحكم التركى الفعلى فى هذه البلاد على أشده إلى الحرب العالمية الأولى، ومن هنا فقط يبدأ منهج المدارس الابتدائية الحديثة فى تلك البلاد . ويمكن أن نقسم تاريخ هذا المنهج فى هذه الأقطار العربية إلى ثلاث مراحل :

١ — فترة الحكم التركى إلى الحرب العالمية الأولى أى إلى سنة ١٩١٤ فى بعض هذه الأقطار كالعراق، وإلى سنة ١٩١٨ فى بعضها الآخر كسوريا ولبنان والمملكة الأردنية الهاشمية . وفى تلك الفترة وإلى ذلك التاريخ المتأخر كانت اللغة التركية هى لغة التعليم بالمدارس الابتدائية بهذه الأقطار، وكان المنهج دينياً لغوياً صرفاً كذلك المنهج الذى تخلصت منه مصر منذ سنة ١٨٣٣ .

٢ — فترة الاحتلال أو الانتداب الأوربى، من الحرب العالمية الأولى إلى قيام الحكومات القومية المستقلة فى سنة ١٩٢١ فى العراق، وفى سنة ١٩٤٥ فى سوريا ولبنان، وفى سنة ١٩٤٧ فى المملكة الأردنية الهاشمية .

وفى هذه الفترة كانت مناهج التعليم الابتدائى خاضعة لسياسة المحتل الأجنبى فسادت اللغة الأجنبية : اللغة الانجليزية فى العراق والأردن واللغة الفرنسية فى سوريا ولبنان . وحيث ساد النفوذ الإنجليزى كما فى العراق غلب المنهج القديم القائم على اللغة والدين كما حدث فى مصر تماماً ، بل إن الذى كان يوجه سياسة التعليم فى العراق كان موظفاً انجليزياً من الذين عملوا مع دنلوب المستشار الانجليزى العتيد للتعليم فى مصر فى عهد الاحتلال ؛ وطبق هناك سياسة أستاذه فى مصر بحذافيرها . وحيث ساد النفوذ الفرنسى ، كما فى سوريا ولبنان ، بعدت المناهج عن الثقافة العربية واتخذت وجهة أجنبية فرنسية ؛ وهذا من وجوه الفرق بين الاستعمارين الانجليزى والفرنسى : الأول يرمى إلى إضعاف البلد المحتل بالمبالغة فى حصره فى دائرة الثقافة التقليدية القديمة الضيقة . والثانى يرمى إلى إضعاف قومية البلد المحتل بإبعاده عن ثقافته القومية وتربية الجيل الناشىء فيه فى الثقافة الفرنسية . وخلا المنهج فى الحالتين تقريباً من العلوم الحديثة ، ومن المواد الاجتماعية المتصلة بالناحية القومية العربية .

٣ — فترة الحكومات الوطنية فى عصر الاستقلال ابتداء من سنة ١٩٢١ فى العراق ، وسنة ١٩٤٥ فى سوريا ولبنان ، وسنة ١٩٤٧ فى المملكة الأردنية الهاشمية إلى الوقت الحاضر . وفيه اتجهت هذه الدول نحو إنعاش القومية الوطنية عن طريق التعليم . فعنيت بمناهج المدارس الابتدائية

وأدخلت العلوم الحديثة . ووجدت هذه الأقطار العربية أمامها مثالا يحتذى فى مناهج المدارس الابتدائية المصرية فاقتبست الكثير منها إلى أن وصل إلى المناهج الحالية وهى متشابهة فى جميع هذه الأقطار الشقيقة نتيجة عاملين أساسيين : الأول تشابه الظروف التاريخية ، والثانى تأثرها جميعاً بما استقر عليه الأمر فى مصر بحكم أسبقيتها إلى الاستقلال والنهوض القومى عن طريق التعليم .

المناهج الحالية للتعليم الابتدائى بالبلاد العربية

خطة منهج المرحلة الابتدائية فى المملكة العراقية

(١٩٤٣)

المادة	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	السنة السادسة
الدين والقرآن الكريم	٤	٤	٣	٣	٢	٢
اللغة العربية والخط	١١	١٢	١٠	١٠	٦	٦
اللغة الانكليزية	—	—	—	—	٦	٦
الحساب والقياسات	٦	٦	٦	٦	٥	٥
الأشياء والصحة	٢	٢	٢	٢	٢	٢
الجغرافية والتاريخ	—	—	٤	٤	٤	٤
التربية الوطنية والأخلاق	—	—	—	١	١	١
الرسم والأعمال اليدوية	٣	٣	٤	٤	٤	٤
الرياضة البدنية والأناشيد	٤	٣	٣	٢	٢	٢
المجموع	٣٠	٣٠	٣٢	٣٢	٣٢	٣٢

خطة منهج المرحلة الابتدائية فى مصر

(١٩٥٣)

المادة	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	السنة السادسة
القرآن والدين	٢	٢	٣	٣	٤	٤
اللغة العربية والخط العربى	١٢	١٢	١٢	١٢	٩	٩
الأناشيد	٢	٢	١	١	١	١
الحساب والهندسة العملية	٦	٦	٦	٦	٦	٦
التاريخ	—	—	—	—	١	١
التربية الوطنية	—	—	—	—	١	١
الجغرافيا	—	—	—	—	١	١
مشاهد الطبيعة ومبادىء العلوم	٣	٣	٣	٣	٢	٢
قواعد الصحة	—	—	—	—	١	١
التربية البدنية	٣	٣	٣	٣	٢	٢
الرسم					٢	٢
الأشغال العملية	٦	٦	٦	٦		
(الأشغال اليدوية وفلاحة البساتين للبنين وأشغال الإبرة والتدبير للبنات)					٨	٨
المجموع	٣٤	٣٤	٣٤	٣٤	٣٨	٣٨

خطة منهج المرحلة الابتدائية بالجمهورية السورية

(١٩٤٥)

المـــادة	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
الدين والقرآن	٤	٤	٤	٣	٣
اللغة العربية	١٣	١٣	٩	٨	٨
الحساب والهندسة	٥	٥	٥	٥	٥
دراسة البيئة ودروس الأشياء ومعلومات صحيـــة	٤	٤	٤	٤	٤
التاريخ	—	—	٢	٢	٢
الجغرافية	—	—	٢	٢	٢
المعلومات الأخلاقية والمدنية	—	—	—	٢	٢
الخط العربي	—	٢	٢	٢	٢
الرسم والأشغال اليدوية	٣	٢	٢	٢	٢
الرياضة البدنية والأناشيد	٣	٢	٢	٢	٢
الأعمال الحرة	٢	٢	٢	٢	٢
المجموع	٣٤	٣٤	٣٤	٣٤	٣٤

خطة منهج المرحلة الابتدائية بالجمهورية اللبنانية

(١٩٤٦)

المادة	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
التعليم الديني	١	١	١	١	١
الدروس الأخلاقية والوطنية	١,٥	١	١	١	١
اللغة العربية	٦	٦,٥	٦,٥	٦	٦
دروس الأشياء والصحة	٢	١,٥	١,٥	٢	٢
الحساب	٥	٥	٥	٥	٥
التاريخ والجغرافية	—	٢	٢	٢	٢
الرسم والأشغال اليدوية	٢	٢	٢	٢	٢
الموسيقى والغناء	٢	١	١	١	١
الرياضة البدنية	٢,٥	٢	٢	٢	٢
اللغة الأجنبية	٥	٥	٥	٥	٥
المجموع	٢٧	٢٧	٢٧	٢٧	٢٧

خطة منهج المرحلة الابتدائية بالمملكة الأردنية الهاشمية

(١٩٥٠)

المادة	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	السنة السادسة	السنة السابعة
القرآن والدين	٢	٥	٥	٤	٤	٣	٣
اللغة العربية والخط	١٤	١٢	١٢	٨	٨	٨	٨
اللغة الإنجليزية	—	—	—	٦	٦	٧	٧
الحساب	٤	٥	٥	٥	٤	٤	٤
الهندسة	—	—	—	—	١	١	١
الطبيعة والصحة	١	٢	٣	٢	٢	٢	٢
الزراعة	—	—	—	١	١	٢	٢
التاريخ	١	١	١	٢	٢	٢	٢
الجغرافية			١	٢	٢	٢	٢
المعلومات المدنية (التربية الوطنية)	—	—	—	—	—	—	١
الرياضة والأناشيد	١	١	٢	١	١	١	١
الرسم والأشغال اليدوية	١	٢	٣	٢	٢	٢	١
المجموع	٢٤	٢٨	٣٢	٣٣	٣٣	٣٤	٣٤

خطة منهج المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية

(١٩٤٥)

المـــادة	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	السنة السادسة
القرآن الكريم مع التهجى	١٨	١٥	١٢	٦	٣	٣
التوحيد	٢	٢	٤	٤	٣	٣
الفقه	٢	٢	٣	٤	٣	٣
الحديث	—	—	—	—	٢	٢
التجويد	—	—	—	١	١	—
اللغة العربية	—	٩	٦	١١	١٢	١٢
الخط	٤	٣	٣	٢	٢	٢
التاريخ	—	—	٢	٢	٢	٢
تقويم البلدان	—	—	—	—	٢	٢
الحساب	٢	٣	٤	٤	٤	٤
الهندسة	—	—	—	—	—	١
المجمـــوع	٢٨	٣٤	٣٤	٣٤	٣٤	٣٤

نقد المناهج فى ضوء الأسس التى يجب أن تبنى عليها

قدمنا فى الفصل الأول أن المناهج يجب أن تبنى على أسس معينة هى الميراث الثقافى ، ومقومات الحياة الحاضرة ، وخصائص الطفولة ، وطبيعة عملية التعلم ، والأغراض التى نستهدفها من التعليم الابتدائى. وفى هذا الفصل استعرضنا تاريخ مناهج التعليم الابتدائى وتطورها ، ثم ذكرنا صورها العامة . والآن نريد أن نُقوِّم هذه المناهج فى ضوء الأسس العامة التى قلنا إن المناهج يجب أن تقوم متفقة مع توجيهها .

المناهج والميراث الثقافى العربى :

يمكن أن يقال بوجه عام إن مناهج التعليم الابتدائى فى البلاد العربية قد أعطت الميراث الثقافى العربى حظه من العناية . وهذا الميراث يشتمل على الدين واللغة العربية والتاريخ العربى .

أما الدين فدراسته إجبارية فى كل هذه الأقطار وخصص له من الدروس عدد لا بأس به ، باستثناء لبنان . وتشتمل مناهجه على حفظ أجزاء من القرآن ودراسة العقائد والفرائض والقصص الدينى . ومنهجه أكثر تقدماً فى مصر حيث ينص المنهج على « ربطه بحياة التلميذ الواقعية والاستعانة بهذا الربط على تقبل ما يتضمنه من الأوامر والنواهى . مع بيان ما يعود

على الفرد والمجتمع من التزامها » . ويوصى أيضاً بأن « يتسع مجال النشاط الدينى فيشمل تكوين جماعات البر والإذاعات الدينية ومكتبة المصلى » . ويستعان فى تدريسه بالأناشيد الدينية والتمثيليات . وأكثر ما يكون هذا المنهج محافظة فى المملكة السعودية حيث يخصص لدراسته ٢٢ حصة فى الأسبوع فى بعض الفرق ؛ ويشتمل على دراسة التوحيد والفقه والحديث وكلها مواد فوق مستوى التلاميذ فى هذه السن . ولا يبرر حرصنا على صون تراثنا الثقافى فرضها على الأطفال .

واللغة العربية تنال فى المنهج عناية فائقة أيضاً إذ يخصها ثلث مجموع عدد الحصص المخصصة لجميع المواد فى هذه المرحلة . وتتناول دراستها القراءة والكتابة والتعبير والمحفوظات والنحو . وتجدد بعض الدول العربية فى دراسة اللغة فتعمل على التقريب بين اللغة العامية والفصحى كما فى الأردن ولبنان . وتُجدد بعضها فى طريقة تعليم القراءة والكتابة كاستعمال الطريقة الكلية أو الجملية كما فى مصر (١) والعراق (٢) . ويدرس النحو بطريقة الألعاب فى مصر .

والتاريخ القومى معتنى به أيضاً فيما عدا مصر فلم يخصص له إلا

---

(١) يرجع الفضل فى هذا التجديد إلى الأبحاث والتجارب التى قام بها الدكتور عبد العزيز القوصى عميد معهد التربية للمعلمين بجامعة عين شمس ، وإلى التجارب التى قامت بها السيدة صفية القوصى المفتشة بوزارة التربية والتعليم .

(٢) يرجع الفضل فى هذا التجديد فى العراق إلى الأبحاث والتجارب التى قام بها الدكتور متى عقراوى .

درس واحد فى الأسبوع فى السنتين الخامسة والسادسة ، أما السنوات الأربع الأولى فمحرومة منه تماماً . وهذا نقص خطير فى منهج المدارس الابتدائية المصرية[١] . ومادة التاريخ تساعد الطفل على تفهم موضع المدنية الإسلامية بين مدنيات العالم ، وما كان للمسلمين من عزة وقوة فى الماضى ، ولا شك أن تقرير هذا الأمر فى أذهان الناشئة ضرورى للنهضة القومية الجارية الآن فى بلاد الشرق العربى . ويعلّم التاريخ لبث روح القومية وحب الوطن كما فى لبنان ، ويعلم فى سوريا لمعرفة « تاريخ الوطن العربى وماضى الأمة العربية والغاية القصوى من ذلك هى تقوية الشعور الوطنى القومى فى نفوس الطلاب ، لأن معرفة ماضى الأمة والشعور بما يتضمنه ذلك الماضى من أمجاد ومفاخر من أهم عناصر القومية .

على أن تعليم اللغة الأجنبية فى المدارس الابتدائية فى كل البلاد العربية باستثناء مصر والمملكة العربية السعودية يُعدّ من معوّقات سيطرة الطفل على الميراث الثقافى العربى . فالطفل فى هذه السن لا يستطيع أن يتعلم اللغة الانجليزية أو الفرنسية إلا على حساب إتقانه للغته القومية . وقد تخلصت مصر من هذه الآفة حديثاً ، ونرجو أن تحذو بقية الدول العربية حذوها فتؤجل تعليم اللغة الأجنبية إلى المرحلة الثانوية .

---

(١) لا عبرة بما يقال فى معرض الدفاع عن هذا النقص من أن المواد الأخرى كالمطالعة وغيرها تحتوى على شىء من المواد الاجتماعية لأن المنهج كله قائم على غير هذه النظرية فلا معنى إذن للتعلل بها فى موضع بالذات .

المناهج ومقومات الحياة فى الوقت الحاضر :

سبق أن قلنا إن الحياة فى الدول العربية سريعة التطور فى الوقت الحاضر ، ومعنى هذا أن المنهج يجب أن يتطور أيضاً ليساير الحياة . ولكن هذه المناهج تبدو ثابتة غير قابلة لكثير من التغيير فهى تصدر بقوانين وتربط بكتب معينة يحرم أحياناً استعمال غيرها بحكم القانون كما فى العراق ومصر ، وتقاس بامتحانات تصبّ على هذه الكتب . وتطور الحياة يستلزم أن يشتمل المنهج على كثير من أوجه النشاط التى يتعلم الطفل منها كيف يفكر ويصل إلى حلول المشكلات لا كيف يحفظ فقط . ومناهجنا قائمة على المواد الدراسية فالآية فيها معكوسة . ثم إنه يجب أن يتوافر الربط القوى بين ما يعلم فى المدرسة وبين أوجه النشاط الموجودة فى المجتمع خارجها . وهذا لا يمكن أن يتوافر فى منهج مكدس بالمواد والحقائق والدروس المربوطة كذلك الذى نلحظه فى مناهج هذه الأقطار . ويقضى على كل أمل فى هذا ما نعرفه عن طرق التدريس السائدة وأكثرها يقوم على التلقين والاستظهار .

وقلنا إن مستوى المعيشة منخفض فى هذه الأقطار وإن فيها موارد كثيرة لم تستغل بعد وهى كفيلة برفع هذا المستوى إذا أحسن استغلالها . وهذا يستلزم أن يكون منهج المدرسة الابتدائية وهى مدرسة عامة المواطنين بحيث

يحرر قوى الابتكار ويقوى القدرة على التفكير . والمنهج القائم على مجرد حفظ الحقائق لا يمكن أن يؤدى إلى هذا التحرير . وإنما المدار على ذلك يكون بصياغة المنهج فى أسلوب من المشكلات التى يتمرن التلاميذ على مواجهتها والتفكير فيها وإيجاد حلول لها . ولا يغنى منهج الجغرافيا — بما فيه من الحقائق عن مواردنا — عن هذه الصفة الابتكارية التى لا تتحقق إلا بنشاط التلميذ . ومع عناية مناهجنا بمشاهد الطبيعة فإن مواضيع الدراسة فيها عامة جداً بحيث تصدق على أية بيئة من بيئات العالم . وينبغى أن تنصب هذه الدراسة على بيان ثروة كل قطر من الأقطار العربية سواء كانت هذه الثروة نباتية أو حيوانية أو مائية أو معدنية . كما يجب أن تعنى هذه المناهج بتوجيه ميول الأطفال إلى وجوب استغلالها وإلى إمكانيات الثروة التى تنتظر من يقوم بهذا الاستغلال ، وإلى وجوب المحافظة عليها . وعلى سبيل المثال نذكر أن تعليم الطفل أن يطلق سراح سمكة صغيرة اصطادها حتى تكبر وتتكاثر أهم بكثير من معرفته أنواع السمك وكيفية توالده وعدد زعانفه مما يوجد بكثرة فى مناهج العلوم .

وسوء الاحوال الصحية من مشكلاتنا أيضاً فى البلاد العربية . وهذه الناحية قد عنى بها عناية شديدة فى مناهج المدارس الابتدائية ، فتعددت الدروس الخاصة بمادة الصحة حتى بلغت أربع حصص — وذلك باستثناء مصر فلم يخصص لها إلا درس واحد فى كل من السنتين الخامسة والسادسة

وحرمت منها الفرق الأربع الأولى ، وكذلك المملكة العربية السعودية خلت مناهجها من الصحة تماماً . ومهما قيل من أن تعليم قواعد الصحة يتم بطريقة عملية خارج الفصل ، فإنه لا مفر من إمداد التلاميذ بكثير من المعلومات الصحية عن أحوال الصحة والمرض وأسبابها وطرق الوقاية منها وهذا لا يتم إلا عن طريق الدروس والمنهج . ومناهج الصحة وافية (بل مبالغ فيها أحياناً) فى كثير من البلاد العربية كالعراق حيث يدرس التلميذ التشريح البشرى ووظائف أعضاء الجسم ومبادىء التغـــذية والأمراض المعروفة والعدوى والصحة العامة والاسعاف . وفى الأردن يدرس التلاميذ العادات الصحية والمحافظة على سلامة العين والأذن والأنف والجسم بوجه عام . ويعنى منهج الصحة فى مصر – على قلة الوقت المخصص له – بادالعات الصحية ومعرفة معلومات عن الغذاء والأمراض الشائعة وطرق الوقاية منها ، ويوصى بتكوين جمعية صحية من التلاميذ للعمل على رفع المستوى الصحى بالمدرسة . على أن الجانب العملى غير معتنى به فى المدارس ، ومن أهم مظاهر هذا الجانب ربط البرنامج الصحى فى المدرسة بالموارد الصحية الموجودة فى البيئة بحيث يعرف التلميذ أنواع الخدمات الاجتماعية الموجودة وأوجه النقص فيها .

ومن أحوالنا الاجتماعية تفشى الجريمة ،وهو جانب مهمل فى برامج المدارس الابتدائية فى البلاد العربية كل الإهمال ولعل السر فى هذا أنه لا

توجد مادة دراسية تشمل هذا الجانب . ويجب أن يحتوى منهج المدرسة الابتدائية على : (١) نشاط يتناسب مع قدرات التلاميذ يتوافر لهم فى محيط يمكنهم من ممارسة هذا النشاط داخل المدرسة وخارجها . (٢) برنامج توجيهى يساعد المدرسة على تقويم التكيف الاجتماعى لكل تلميذ بحيث تبادر إلى تقويم الاعوجاج بمجرد ظهور أعراضه أو منع أسبابه قبل وقوعه. (٣) مواقف يتدرب التلاميذ فيها على المواطنة القويمة عن طريق المشاركة فى نشاط جمعى تعاونى . (٤) برنامج رياضى وترفيهى كاف فى المدرسة وخارجها . (٥) دراسة مشكلة الإجرام فى الجماعة ومعرفة أسبابها ومظاهرها وتكوين الاتجاهات العقلية الصالحة نحوها .

ومن خصائص الحياة الحاضرة فى البلاد العربية أن غالبيتها جادة فى إقرار النظم الديمقراطية الصحيحة . ومناهج التربية الوطنية تعالج هذه الناحية ، ففى كل هذه الأقطار ما عدا المملكة السعودية يوجد منهج يعالج الحقوق والواجبات والنظم الديمقراطية والمنظمات الحكومية والخدمات العامة وهكذا . ومع ذلك فإن أهم جزء فى التربية الديمقراطية يتعلق بالروح العامة فى المدرسة وبنظام إدارتها وعلاقة الناظر والمدرسين بالتلاميذ . وهذه أشياء ليست مكتوبة فى المنهج ولكن معرفتنا بأحوال مدارسنا تجعلنا نشك كثيراً فى ملاءمتها للتربية الديمقراطية الصحيحة . ولتحقيق ذلك يجب أن تُحترم شخصية التلميذ فى المدرسة ، ويمنع العقاب البدنى كلية فى الواقع كما هو

فى القوانين ، ويجب أن يُسهم التلاميذ فى مشكلات المدرسة بإبداء الرأى ، ويجب أن يكون جو المدرسة مشبعاً بالعطف على التلاميذ آخذاً لهم بالحزم فى مراعاة الحقوق والواجبات .

وفى عاداتنا وتقاليدنا كثير من الأوهام والبدع والخرافات كتلك المتعلقة بالسحر والتعاويذ وكرامات الأولياء والتواكل المعتمد على فكرة المقدور والمكتوب والمقسوم ، وليس فى المنهج شىء من أنواع النشاط أو الدروس التى يقصد بها قصداً إلى تبصير الأطفال ببطلان هذه المعتقدات وتخليصهم منها . ويدخل هذا فى باب خلو مناهجنا مما يعوض التلاميذ عن ضعف القيمة التربوية للأسرة والمجتمع ومقاومة ما فيهما من وسائل إساءة تربيتهم .

أما ازدياد التقارب بين الدول العربية فإن المناهج الحالية راعته مراعاة كبيرة ، ففى مناهج التاريخ والجغرافية كما فى كتب المطالعة فيها جميعاً ما يزود تلاميذ كل قطر بالمعلومات الكافية عن أشقائهم فى بقية أجزاء الوطن العربى ومع ذلك فالمزيد من ذلك مرغوب فيه .

المناهج وخصائص الطفولة :

فى مناهج المدارس الابتدائية كثير مما يرضى أهم خصائص الطفولة النفسية . ولعل من أهم هذه الخصائص ميل الأطفال إلى النشاط والعمل اليدوى وميلهم إلى النشاط والحركة واللعب . ولقد خصصت جميع هذه

المناهج أوقاتاً متفاوتة للرسم والأشغال اليدوية بلغت عشر حصص فى الأسبوع فى مصر ، وأربعاً فى العراق ، وثلاثاً فى سوريا ، واثنتين فى لبنان ، وثلاثاً فى الأردن وخلت منها تماماً مناهج المملكة العربية السعودية . وتتناول هذه الأشغال فى العراق استعمال الورق الملون والورق المقوى والصلصال والقش وسعف النخيل والخشب وفلاحة البساتين . أما فى مصر فتتجه الأشغال اليدوية نحو إتاحة الفرص أمام التلاميذ ليعبروا عن أنفسهم بأسلوب عملى يستخدمون فيه المواد الأولية الموجودة فى البيئة على قدر الإمكان .

أما التربية البدنية فمع وجودها فى مناهج جميع هذه البلاد باستثناء المملكة العربية السعودية ، إلا أنها لاتنال حظها من الوقت بحيث تشبع حاجة التلاميذ فى هذه المرحلة إلى اللعب . فالوقت المخصص لها لا يزيد عن حصتين فى الأسبوع إلا فى حالات قليلة جداً .

ومع ذلك فإن ازدحام اليوم المدرسى بالحصص المخصصة للمواد المدرسية العلمية لا يترك للتلاميذ المجال الكافى لممارسة نشاطهم العضلى والجسمى والعملى بالقدر الذى يرضى هذه النزعة فيهم .

غير أن هذه المناهج لا تمد الأطفال بالفرص الكافية لأن يرضوا ما جبلوا عليه وما هم فى حاجة إليه من حب لمشاهد الطبيعة ، وتذوق ما فيها من جمال ، وتأمل مظاهر الكون ، والتعرف على عناصر البيئة التى يعيشون فيها . فلم يخصص لهذا النوع من النشاط إلا درسان أو ثلاثة دروس فى الأسبوع

فى أكثر المناهج عناية بهذه الناحية[١]. ثم إن هذا الوقت لا يصرف عادة فى المشاهدة والملاحظة والتأمل والتسجيل والتعبير ، بل يصرف فى أوصاف وتعاريف للكائنات دون كثير من الخبرة العملية بها . ويقابل هذا النقص مغالاة فى الوقت المخصص للحساب وهو يتراوح بين ست حصص وأربع حصص فى جميع الفرق فى مناهج جميع هذه البلاد . ومهما قيل فى فائدة علم الحساب وفى ربط دراسته بالبيئة وبالحياة اليومية للطفل وأسرته ، فإنه مادة تقوم على التفكير المجرد الذى لا يمكن أن يكون من الخصائص البارزة لهذه المرحلة فى نمو الأطفال . أضف إلى ذلك أن كل ما يمكن أن يتعلمه الطفل من الحساب بحكم نضجه الفكرى يمكن أن يتعلمه فى سنتين على الأكثر وبعدد من الحصص يقل عما خصص له فى المنهج الحالى .

وإذا صرفنا النظر عن مناهج المواد المختلفة وجدنا كثيراً من برنامج العمل فى المدارس الابتدائية بالبلاد العربية جميعاً وبلا استثناء لا يعير خصائص النمو فى هذه المرحلة ما هى جديرة به من العناية .

فيظهر من مناهجنا أنها لا تقوم على حاجة الأطفال من الخبرات ومن النشاط بقدر ما تقوم على نظرية الحد الأدنى من الحقائق كما يتصورها الراشدون ، فالمناهج قائمة على المواد ، والمقرر من كل مادة يمثل

---

(١) لا عبرة بما يقال فى معرض الدفاع عن هذا العيب من أن للتلميذ فى دروس الرسم عوضا عن النقص فى دروس مشاهد الطبيعة ، لأن التذوق الجمالى على أنواع ولكل نوع طريقته ، ولا يغنى نوع فيه عن نوع .

حداً أدنى لا يمكن لأمر ما فى ذهن واضعه التجاوز عن شىء منه .

وهذا البرنامج قلما يعنى بكشف قدرات الأطفال ومواهبهم السابقة لدخولهم المدرسة حتى يبنى عليها من الخبرات ما يلائمها ، كما أنه لا يعنى بالتعرف على حاجاتهم وقدراتهم أثناء الدراسة ليوائم بين المنهج وهذه الحاجات .

والبرنامج يعطى التلاميذ جميعاً نفس العناية ويخصهم بنفس الخبرات بغض النظر عما بينهم من الفروق الفردية ، فالأطفال عندنا طفل واحد .

والمناهج والكتب توحى باستظهار الحقائق أضعاف عنايتها بالتعلم المشبع بالمعانى من وجهة نظر الطفل أو بالمعلومات القابلة للاستعمال فى حياة المتعلم .

ويُقوِّم برنامج المدارس الابتدائية الأطفال على أساس ما يستظهرونه من الحقائق والمعلومات بدلاً من أن يُقوّمهم كأفراد على أساس السلوك .

وأخيراً تخطر المدارس ولى أمر التلميذ بالدرجات التى حازها فى المواد المختلفة بدلاً من أن تخطره بدرجة نموه واتجاه هذا النمو فى النواحى المختلفة .

فأين موضع مراعاة المنهج لخصائص النمو ومميزات الطفولة فى كل هذه الطرق والإجراءات ؟

كل هذه الأمور مهمة جداً ويجب تضمينها فى برنامج المدارس الابتدائية حتى يمكن أن يقال إننا اعتبرنا الخصائص النفسية للطفولة كأساس من أسس المناهج .

المناهج وطبيعة عملية التعلم :

قدمنا أن التعلم ليس مرادفاً لتحصيل المعرفة، وإنما هو مرادف لتعديل السلوك، وأنه لا يتحقق إلا عن طريق تفاعل التلميذ مع البيئة التى يعيش فيها، سواء كانت اجتماعية أو طبيعية، فى نشاط يرمى إلى تحقيق غرض من أغراض التلميذ نفسه . وقد لاحظنا أن مناهج المدارس الابتدائية فى البلاد العربية جميعاً تقوم على حفظ المعلومات التى تنطوى عليها ما لا يقل عن عشر مواد دراسية يتناولها التلميذ أو يتناولها المدرس له منفصلة بعضها عن بعض ومستقلة كلها عن مواقف الحياة اليومية الواقعية خارج المدرسة . ومن هنا أتت سلبية التلميذ وقعوده على مقاعد ثابتة ساعات متتالية كل يوم معرضاً لتدريسٍ يقوم على التلقين والسماع دون غرض ودون نشاط .

وليس المقصود هنا مهاجمة المواد الدراسية أو القول بعدم فائدتها ووجوب إلغائها من مناهج المدارس كما ذهب بعض من أساؤوا فهم التربية الحديثة فى هذه الأقطار الشقيقة وفى غيرها . فإن المواد الدراسية تمثل خبرات الجنس البشرى التى لا غنى لكل مواطن عن تحصيلها . وإنما الذى قصدنا إلى نقده اعتبار هذه المواد غاية فى ذاتها، وتعليمها مستقلة عن طرق استخدامها وتطبيقها فى الحياة بحيث لم يكن لها أثر يذكر فى سلوك التلاميذ وفى حسن نجاحهم فى العيش فى البيئة . فالمواد الدراسية مهمة ولكن على

شرط أن ترتبط بالحياة وأن يقترن حفظ حقائقها بالتطبيق والمهارات اللازمة له . فالنحو من أثقل هذه المواد الدراسية ولكنه ضرورى . ومن ثم وجب تعليمه ولكن على شرط أن يعنى فى هذا التعليم بالتطبيق واستخدام القواعد فى التعبير الشفوى والكتابى . فنحن لا نقترح إلغاء النحو ولكن نقترح أن يتعلم التلميذ قواعده عن طريق الممارسة فى أثناء التعبير بحيث يستحيل النحو إلى عادات ومهارات يقوم بها التلميذ فى أثناء تفاهمه مع غيره كلاماً أو كتابةً حتى ولو لم يحفظ القاعدة وأمثلتها . وجدول الضرب ثقيل ولكنه ضرورى ولا اعتراض عليه ما دام التلميذ يتعلمه عن طريق الشعور بالحاجة إلى نتائجه واستخدامها ، لا عن طريق صم رموز لا يعرف لها معنى ولا فائدة . فالذى ننادى به هنا ليس إلغاء المواد الدراسية وإنما تعليمها عن طريق نشاط يتصل بمواقف الحياة اليومية العملية برباط من ميل التلميذ ورغبته ونشاطه .

وقدمنا أن التعلم الصحيح لا يتم إلا نتيجة لبذل جهد من المتعلم ، وأن خير طريقة ليبذل التلميذ جهده ويواصل هذا الجهد أن ترتبط الخبرة بميل التلميذ وفهمه للموقف ورغبته فى معالجته . وليس فى المناهج الحالية ولا الطريقة المتبعة فى تدريسها مواقف تعليمية تنطوى على ميل أو رغبة أو نشاط من جانب الطفل . ومن ثم انقطعت الصلة بين التلميذ ومادة التعليم ، ولزم أن يوجد المدرسون صلة ما تضمن تحصيل الطفل للمادة فلجئوا إلى عوامل التشويق الآتية من خارج نفس التلميذ ، فاستخدموا

الثواب والعقاب والدرجات، وكلها مثيرات وقتية لا تكفى لاستقرار الخبرة فى نفس التلميذ وتأثيرها فى سلوكه . والنتيجة الحتمية لهذا أن يكره التلميذ المدرسة والمدرس، ويصبح يوم العطلة يوم عيد فى قرارة نفس التلميذ، وينصرف همه إلى التفنن فى استنباط وسائل ترك المدرسة كالهرب وادعاء المرض وخلق مناسبات الإضراب وتعطيل الدراسة . وهذه كلها ظواهر موجودة فى مدارسنا ، ومردها جميعاً إلى طبيعة مناهج المدارس .

والمنهج الذى يتمشى مع طبيعة عملية التعلم هو ذلك الذى يقوم على المواقف التعليمية التى تبعث النشاط فى التلاميذ وتدفعهم إلى العمل وتجعلهم يتعلمون بما يشبه مواقف الحياة فى المنزل والشارع والحقل والمصنع واجتماعات الأصدقاء . ولا بد فى هذه الحالة من التوسع فى استخدام الوسائل البصرية والسمعية المعينة على التعليم ، والرحلات ، والحدائق المدرسية ، وحظائر تربية الدواجن ، والنوادى المدرسية ، ونظام الأسر ، والمواقف التى تنطوى على مشكلات يعالجها التلاميذ بالحل عن طريق الشعور بها ، والتعاون معاً فى وضع الخطط لها وتنفيذ هذه الخطط ، وتذوق نتائج النجاح فيها ، ولا سيما المواقف التى تنطوى على مواجهة مشاكل حياتهم الجماعية فى المدرسة . أى أن المنهج فى ضوء ما سبق عرضه من طبيعة عملية التعلم يجب أن يعلم التلاميذ الحياة بالحياة والمعرفة والكتب جزء من هذه الحياة — بدلاً من الاقتصار على الكتب والرموز .

المناهج وأغراض المدرسة الابتدائية :

سبقت الإشارة إلى أن جميع الوثائق الرسمية فى كل الأقطار العربية تنص على أن الوظيفة الأساسية للمدرسة الابتدائية هى تكوين المواطن الذى يستطيع أن يفهم مقومات الحياة المحيطة به وأن يواجه مواقفها المختلفة مواجهة تقوم على حسن الإدراك، والقدرة على المشاركة، والرغبة فى تحمل الأعباء، والمساهمة فى رفع مستوى العيش، إلى غير ذلك من خصائص المواطن المستنير.

وأشارت هذه الوثائق أيضاً فيما اقتبسنا منها فى الفصل الأول إلى أن بلوغ هذه الغاية لا يكون إلا عن طريق تحقيق نمو الطفل نمواً متكاملاً من جميع نواحى شخصيته بقدر ما تسمح به طبيعته.

ولا شك أن المقياس الذى يحكم به على هذا النوع من المواطن إنما هو سلوكه فى مواقف الحياة المتعددة، لا مقدار ما تعيه ذاكرته من حقائق ومعلومات (ولا تعارض مطلقاً بين السلوك والمعرفة).

فإلى أى حد عنى منهج المرحلة الابتدائية بتعديل سلوك المواطنين وتكوين الاتجاهات الصالحة فيهم ؟

ليس لدينا معلومات مستقاة من البحث والتجريب نستطيع أن نجيب بها عن هذا السؤال. ولكن نظرة إلى مناهج المدارس الابتدائية تبين لنا أنها مناهج تعنى بالمادة الدراسية أكثر مما تعنى بشخصية الطفل وتخصص

من أوقات المدرسة بل — وفى خارجها أيضاً — للوقوف على الحقائق والمعلومات أكثر مما تخصصه منها لتدريب الأطفال تدريباً عملياً على مواجهة مواقف الحياة وتكوين الشخصية المتكاملة .

وهناك من الملاحظات ما يحملنا على الأخذ بهذه النتيجة . فالملاحظ أن تأثير المتعلمين فى البيئات التى يعيشون فيها قليل فى البلاد العربية عموماً ، أو على الأقل لا يتناسب مع ما يصرف فى التعليم الابتدائى من مال ووقت وجهد . إذ أن التلميذ الذى أتم التعليم فى المدرسة الابتدائية لا يخرج إلى البيئة بطرق جديدة فى الزراعة أو بنظرة جديدة نحو الصناعة أو بفكرة واضحة عن السوق — سوق المهن والحرف والبضائع ، تمكنه من أن يحقق درجة كبيرة من النجاح فى الحياة فى البيئة . وهو لا يخرج من المدرسة برأى ينشره بين مواطنيه أو حتى يعيش هو به فى أمر العقيدة أو الخلق أو كيفية معاملة الناس ، بل إنه ليتعلم هو من البيئة كل هذا ويصبح كغيره ممن لم يلتحقوا بالمدارس . وهذا التلميذ الذى أتم دراسته لا يبدو من مجرد الملاحظة أنه أكثر من غيره معرفة بحقوقه وواجباته ولا أكثر منهم تمسكاً بهذه الحقوق والواجبات ، ولا يبدو أثره وأثر أمثاله من المتعلمين واضحاً فى المعارك الانتخابية أو المناقشات السياسية بحيث يحميه تعليمه من الوقوع فى أيدى المضللين ومحترفى السياسة وطلاب المنافع . وهذا التلميذ لا يلاحظ أنه يجمع حوله عدداً من الأميين ليعلمهم القراءة والكتابة أو حتى ليتلو عليهم الجرائد

والكتب والقصص ، بل إن كثيراً من هؤلاء المتعلمين ليرتدون إلى الأمية بعد قليل من السنين . وهذا التلميذ لا يملك من المهارات والميول ما يستخدمه فى أوقات فراغه فيرفع مستوى معيشته أو يحسن به مسكنه أو مصنعه ، بل إنه لينحرف فى تيار الكسل والخمول وإضاعة الوقت كغيره ممن لم يحصلوا على نعمة التعليم فى المدرسة .

وهذه الملاحظات التى لا يمكن إنكارها وإن كان من غير الممكن تعميمها ، تدل على أن منهج المدارس الابتدائية لم ينجح بعد فى إعداد المواطن الصالح للحياة فى البيئة صلاحاً كاملاً ، عن طريق تحقيق النمو المتكامل لقواه وقدراته ونواحى شخصيته . وبعد هذا يصبح الأثر الذى يحدثه هذا المنهج أنه يزود المواطنين بقدر من المعلومات ، مهما قيل فى قيمتها وأهميتها فى تربية المواطن — وهى مهمة — فإنها لا تكفى لتكوين المواطن الذى تتطلبه الحياة الحديثة فى أمم ناهضة كأمم الشرق العربى .

والسبب فى هذا من غير شك هو انقطاع الصلة بين المنهج وبين الحياة ومتانة الأسوار التى تفصل بين المنهج وبين الحياة فى البيئة ، واستقلال المعرفة عن المهارة ، وعدم قبول التلميذ لنوع الحياة التى يحياها فى المدرسة ، ومن ثم انعدم كل احتمال لانتقال أثر التعلم من المدرسة إلى الحياة خارجها .

وليست هذه الاتجاهات القويمة خافية على وزارات المعارف فى البلاد العربية ، بل إن توجيهات المناهج لحافلة بها مؤكدة لها موجهة للمعلمين

نحوها . ويكفى للدلالة على ذلك أن نقتبس ما يلى من توجيهات منهج المدارس الابتدائية فى العراق .

« إن هدف التعليم الابتدائى بث الثقافة العامة فى الجيل الناهض وتنشئة جيل مزود بما تتطلبه الحياة المدنية من معلومات عامة ، وتفكير صحيح ، وجسم قوى ، وأخلاق متينة ، وروحيات سامية ، وذوق سليم ، ويد عاملة ، واخلاص وتضحية فى سبيل الأمة والوطن .

« وليست الغاية من المنهج والدروس تحفيظ موادهما ، وإنما الوصول إلى الهدف الذى أشرنا إليه مستعيناً بالحياة المدرسية . فلذا وجب عليك (أيها المعلم) أن توجه اهتمامك إلى جميع الأهداف التى تتوخاها الدولة من نشر هذا النوع من التعليم ولا تعرض أية ناحية منه إلى الإهمال لأن ذلك يكون سبباً لضياع الغاية الأساسية من التربية القومية الكاملة .

«ومن واجباتك الأساسية أن تتوخى العمل والتطبيق فى جميع الدروس... واجتهد فى أن تجعل دروسك مرتبطة بالمحيط الذى يعيش فيه التلميذ وبحياته اليومية . دعه يخرج إلى خارج المدرسة : إلى الطبيعة ، إلى الحقل والمعمل ، إلى المؤسسات الاجتماعية ، حيث يشاهد بنفسه ويطبق . . . واحمل تلميذك على خدمة محيطة وتحسينه كلما استطعت . . .

« وأخيراً عليك أن تشعر بأنك مسئول عن تربية التلميذ تربية كاملة مترابطة . . . »

ومثل هذه التوجيهات السديدة والفكر السليم والاقتراحات العملية النافعة تجده فى مناهج كافة الأقطار العربية باستثناء قليل . ولكن الآفة هى فى أن الطريقة التقليدية التى جرت عليها المناهج منذ القرن التاسع عشر وما قبله ، عند ما كانت المناهج تخدم مجتمعات من نوع آخر ، ما زالت متبعة ، ومن ثم انعدم التوفيق العملى بين المنهج والنظريات المراد أتباعها فيه . ومن ذلك صياغة المنهج بقانون أو بقرار وزارى ، وصبه فى قالب من المواد الدراسية المنفصلة ذات الترتيب المنطقى ، وصياغته فى أسلوب من الكتب التى يطالب التلميذ بقراءتها ويحظر على المدرس استخدام غيرها ، وقياس نتيجة التعليم بامتحانات منصّبة على الكتب ، وإيفاد المفتشين لملاحظة الأمانة فى تنفيذ الخطة والمنهج ، كل هذه إجراءات تمنع المعلمين من تحقيق ما هو وارد فى توجيهات المناهج من اتجاهات صالحة وأفكار سديدة .

ومع ذلك فإن لطريقة التدريس دخلاً كبيراً فى تكييف المنهج وكذلك لوعى المعلمين ومعرفتهم حقيقة مهنتهم . وأن المنهج ما هو إلا إطار خارجى يستطيعون أن يتناولوه بالتقديم والتأخير ، والتخفيف والتأكيد ، والإبراز والإجمال ، كما يستطيعون أن يترجموه إلى ألوان من النشاط . كل هذا يؤدى إلى شىء من المرونة فى تطبيق هذه المناهج ويجعلها أكثر فائدة فى تحقيق ما يهدف إليه التعليم الابتدائى من أغراض وما يرمى إليه من غايات .

الفصل الثالث

الاتجاهات الحديثة فى مناهج المدرسة الابتدائية

أشرنا فيما سبق إلى أن العلة فى مناهج التعليم الابتدائى كما توجد الآن فى البلاد العربية هى أننا فى عمل هذه المناهج نترك الأغراض التى حددناها لهذا التعليم جانباً ثم نبدأ فى عمل المناهج من المواد الدراسية وكتبها . ويترتب على ذلك أن المناهج والأغراض لا يلتقيان فى كثير من الأحوال . والإجراء الصحيح لعمل المنهج هو أن نبدأ فى عمله وصياغته من الأغراض ، ثم نحدد على أساسها أنواع الخبرات التى تتصل بها وتؤدى إلى تحقيقها . فكل خبرة تتصل بغرض وتسهم فى تحقيقه دخلت المنهج وإلا تركت جانباً ، ومعنى هذا أن عمل المنهج يقوم على إيجاد العلاقة وتقرير الصلة بين التلاميذ وبين الجماعة .

وليست هذه المشكلة قاصرة على البلاد العربية ، بل إنها موجودة حيث يوجد تعليم . فهناك دائماً أنصار المنهج المرسوم الذى يقف منه المدرس والتلميذ موقف المنفِّذ ، والمنهج المطلق الذى يترك للمدرس يصوغه ويشكله حسب الموقف التعليمى الذى يكون فيه هو وتلاميذه . وقد جرب النوعان فى بعض البلاد المتقدمة ، وكانت نتيجة التجارب أن

الأمر لا يمكن أن يكون مجرد اختيار بين نوعين من المنهج . فالمنهج المطلق لا يستقيم أمر التعليم معه لأنه يهمل التراث البشرى المتمثل فى المواد الدراسية ، ويفتات على حق الدولة فى توجيه تعليم أبنائها وتحديد ما يجب أن يحتوى عليه هذا التعليم أو على الأقل بعضه . والمنهج المرسوم لا يستقيم معه الأمر أيضاً لأنه لا محل فيه لعلاقة التلاميذ بمواقف الحياة فى البيئة ، ولا لتطبيق ما يتعلمه الأطفال فى المدرسة ، وفيه افتيات على ميول الأطفال وأغراضهم وقدراتهم . ولقد تخلصت كثير من البلاد من هذين الطرفين المتطرفين من أنواع المناهج . وكان هذا التقدم نتيجة لتجارب عديدة كانت ترمى إلى التوفيق بين الاتجاهين ضماناً لما فى كل منهما من الفائدة دون تعصب لأيهما .

ونحن لو استعرضنا أنواع المناهج الموجودة الآن بالمدارس الابتدائية فى غير البلاد العربية فإنا نجد الأنواع الآتية :

منهج المواد الدراسية المنفصلة[١] :

وهو أعم الأنواع وأوسعها انتشاراً . وهو ليس كذلك لأنه أحسن أنواع المناهج ولكن لأنه أقدمها ومن ثم أسهلها فى الوضع وفى التدريس . وفى هذا النوع ينقسم المنهج إلى عدد من المواد الدراسية كاللغة والحساب

(١) Separate-Subjects Curriculum

والتاريخ والجغرافيا . ويرتب مقرر كل مادة على شكل موضوعات حسب تدرج منطق كل مادة عند الإخصائيين فيها من البسيط إلى المعقد ، ويقسم المقرر على السنوات التى تشتمل عليها الدراسة فى المدرسة . ويسير تدريس كل مادة دون مراعاة لما يدرسه التلاميذ فى المواد الأخرى فى نفس الوقت . فقد يدرس التلاميذ تاريخ دولة فى عام ثم يدرسون جغرافيتها أو أدبها فى عام آخر ، ولو اقترن هذا بذاك لكانت الدراسة أجدى . وقد يدرس التلاميذ فى دروس اللغة ألفاظاً لغوية هى بعيدة كل البعد عن المصطلحات التى يدرسونها فعلاً فى دروس المواد الاجتماعية .

وينجم عن مثل هذا المنهج إغفال تام للفروق بين الأطفال فى الميول والقدرات ، ويعدّ المدرس عمل الحصة لا لتلميذ معين ولكن لتلميذ افتراضى يتصور المدرس أنه يمثل التلميذ المتوسط . ويبقى أذكياء التلاميذ دون أن تمس عقولهم مادة الدرس أو معظمها لأنها أقل من أن تثير ذكاءهم ، على حين يضل المتأخرون من التلاميذ لأنهم لا يستطيعون متابعة الدرس لأنه أعد لمن هو فوقهم فى المرتبة .

وفيه أيضاً تكون مادة الدروس أو معظمها منقطعة الصلة بما يدرسه التلاميذ فى المواد الأخرى . فقد يكون التلميذ فى حاجة إلى معرفة رسم كلمة من الكلمات لأنه يريد أن يستخدمها فى درس إنشاء أو فى درس تاريخ ، على حين أنه يدرس رسوم كلمات أخرى فى حصة الهجاء .

ويدرس التلاميذ كلاً من التاريخ والجغرافيا مستقلتين إحداهما عن الأخرى وبذلك لا تسعفه الدراسة بالأمثلة التاريخية التى توضح الجغرافيا أو الحقائق الجغرافية التى تفسر التاريخ أو الحوادث التاريخية التى تفسر الأدب ، وقد تعمل دراسة مادة ضد دراسة أخرى ، فمدرس التاريخ لا يعنيه جودة الأسلوب فى موضوعات التاريخ وبذلك يعتاد التلاميذ ركاكة الأسلوب فى أكثر من مادة مما يضعف أثر تعليم مدرس اللغة للأسلوب الجيد . وقد يتكلم مدرس الجغرافيا عن الرطوبة والتبخر والمتوسط فى الحرارة والرطوبة دون أن يكون التلميذ قد أدرك هذه المعانى فى دروس مبادئ العلوم والحساب .

وفى هذا المنهج أيضاً تقل الصلة بين ما يدرس فى المدرسة وبين مواقف الحياة اليومية التى يصادفها التلميذ فى المدرسة ، فينعدم التفكير من جانب التلميذ لانعدام المشكلات الحقيقية أمامه ، وينعدم التطبيق لأن المادة تدرس من الكتاب لا فى موقف من مواقف الحياة ، ويقل تأثير الدراسة كلها فى خلق شخصية متكاملة فعالة . ويترتب على هذا الانقطاع بين المنهج وبين مواقف الحياة أن تكون المادة عديمة المعنى عند التلميذ أو قليلته . وبذلك تكون الطريقة الوحيدة الممكنة مع هذا المنهج هى حفظ الحقائق واستظهارها دون أن تمس شخصية التلميذ أو تؤثر فى سلوكه .

ومناهج المدارس الابتدائية فى البلاد العربية كلها من هذا النوع باستثناء بعض مناهج المدارس التجريبية أو النموذجية فى البلاد الأرقى ، كالمدارس النموذجية فى مصر .

منهج المواد المرتبطة[١] :

ولكى يتغلب المربون على بعض العيوب التى سبقت الإشارة إليها فى منهج المواد المنفصلة ، توصلوا إلى ما سموه « المنهج المرتبط » . وفى هذا المنهج تبقى المواد منفصلة بعضها عن بعض ولكل منها حصة معينة من اليوم المدرسى كما فى منهج المواد المنفصلة تماماً ، والشىء الذى يمتاز به المنهج المرتبط على سابقه أن فيه جهداً مقصوداً لربط المواد المختلفة بعضها ببعض حتى تخدم كل منها الأخرى من حيث الشرح والتفسير والتكميل . ومن أمثلة ذلك أن تدرس جغرافية القطر فى نفس السنة التى يدرس فيها تاريخه ، أو يدرس التاريخ السياسى والاقتصادى للعصر فى نفس السنة التى يدرس فيها أدبه وتراجم أدبائه . ومن أكثر مظاهر هذا المنهج المرتبط تقدماً اعتبار المقالات التى يكتبها التلاميذ فى موضوعات العلوم أو المواد الاجتماعية والتقارير التى يكتبونها عن الرحلات ، موضوعات إنشائية تقرأ وتصحح فى دروس الإنشاء ، أو

---

(١) The Correlated Curriculum

اتخاذ موضوعات المواد المختلفة موضوعات للإنشاء الشفوى والمحادثة فى دروس اللغة ، ومنها أيضاً تفاهم مدرس اللغة مع مدرسى المواد الأخرى وأخذ ما سيعرضون له من الألفاظ والمصطلحات وجعلها موضوعات للدراسة فى دروس المطالعة أو اللغة أو التهجى .

ولقد كان لإقامة مناهج الدراسة الابتدائية على هذا الربط المقصود أثر واضح فى تحسن نتائج التدريس وتحقيق أهدافه .

ومع أن هذا النوع من المنهج من السهل أن يتمشى مع منهج المواد المنفصلة التى تأخذ به البلاد العربية ، إلا أن هذه البلاد لم تتنبه بعد إلى جعله أساساً لوضع مناهجها كخطوة أولى فى سبيل تحسين هذه المناهج . فما زالت مناهج المواد المختلفة بمعزل بعضها عن بعض . ولقد عملت محاولة فى مصر أخيراً من هذا النوع ، وصادفت بعض النجاح ولكن فى ميدان بعينه كالمواد الاجتماعية أو العلوم ومبادئ الصحة ، ولم تتسع الدائرة بعد لتشمل كل المواد بحيث يرتبط منهج اللغة مع مناهج المواد الأخرى مثلا ويخدمها .

المنهج المتمركز (١)

وهناك نوع آخر من مناهج المدارس الابتدائية وهو يقوم على جعل

---

(١) The Core Curriculum

مادة دراسية معينة مركزاً للدراسة (Core) أو أساساً لها وتلتف بقية المواد حولها على سبيل التوضيح والتفسير والإكمال . فقد تتخذ مدرسةٌ المواد الاجتماعية مركزاً تنظّم حوله الدراسة ، وقد تتخذ مدرسةٌ أخرى مبادئ العلوم لتكون هذا المركز ، وقد تجمع مدرسةٌ ثالثة بين اللغة والمواد الاجتماعية وتدور بقية المواد فى فلكها توضّح وتفسّر .

ومتى اختيرت مادة لتكون نواة للدراسة ، رتبت محتوياتها ترتيباً دقيقاً ثم قسمت على سنوات الدراسة على أى أساس تختاره المدرسة . ثم ترتب محتويات كل المواد الأخرى وتوزع محتويات كل مادة على السنوات بحيث تكون الأجزاء المعيَّنة لكل سنة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمنهج المادة المركزية من حيث تكامل المعلومات أو المهارات . وواضح أن الأساس فى هذا النوع من المنهج المتمركز هو المواد الدراسية ما زال . وإنما خاصيته الأولى هى محاولة ربط المواد المختلفة ربطاً يكون من ورائه توضيحٌ وتفسيرٌ لها جميعاً . ومع ذلك فقد يكون من الصعب جمع كل المواد حول مادة واحدة بدون افتعال أو استكراه . ولذا فإن الأمر لا يستغنى عن استقلال بعض المواد عن عملية التمركز مع الالتجاء إليها كمواد مساعدة كلما أمكن ربطها بالمادة الأساسية .

منهج مجموعات المواد المتشابهة[١] :

وينظم هذا المنهج على أساس الجمع بين المواد ذات الموضوع الواحد أو المتشابه بعضها إلى بعض مع المزج التام بينها بحيث تصبح كل مجموعة من المواد كأنها مادة واحدة . فمثلا تمزج المطالعة والهجاء والكتابة والنحو والنطق كلها فى مادة واحدة تسمى اللغة . وتمزج الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية ومشكلات المجتمع فتصبح مادة واحدة تسمى المواد الاجتماعية . وتمزج مبادئ الصحة أحياناً بمبادئ العلوم وأحياناً بالتربية البدنية فتصبحان مادة واحدة ، كما تمزج مواد التربية الفنية والعملية معاً . وبذلك يقل عدد المواد فتصبح فى مجموعها خمس مواد كل منها تمتد إلى ميدان واسع من ميادين المعرفة بدلا من خمسة عشر مادة مستقلة ، كل منها تعالج ميداناً مستقلا من ميادين المعرفة . ويترتب على هذا أن تقل عدد الحصص فى اليوم الواحد وبذلك يعطى التلاميذ فرصة لاستمرار النشاط واطراد الميل بدلا من انتقالهم بين ستة دروس مختلفة فى ست حصص مختلفة كل يوم .

وهذا النوع من المنهج يحقق الربط بين المواد تحقيقاً يكاد يكون كاملا مع تخليص المدرس والتلاميذ من الافتعال .

---

(١) The Broad-Fields Curriculum

منهج النشاط القائم على ميول التلاميذ (١) :

كل أنواع المناهج السابقة تقوم على أساس المواد الدراسية التقليدية – فرادى أو فصائل . والفلسفة التى تسندها هى أن كل مادة دراسية تمثل ميداناً من ميادين الخبرة البشرية فى تاريخها الطويل . وأن نمو الفرد يجب أن يتم عن طريق خبرات الجنس البشرى ، ومن ثم فالمادة الدراسية وسيلة مشروعة ليتحقق بواسطتها نمو الطفل فى ناحية من نواحى شخصيته . فهو لا يكون مواطناً فى جماعة منظمة إلا إذا قرأ وكتب وتحدث ، وخير وسيلة لهذا أن يتعلم فروع اللغة . وهو لا يكون مواطناً حقاً إلا إذا عَدَّ وحسب وحلَّ المسائل ، وخير وسيلة لهذا أن يدرس فروع الرياضة . وهكذا إلى نهاية أنواع النشاط البشرى ومن ثم إلى نهاية المواد الدراسية .

وهذه الفلسفة – مهما هوجمت – فإنه من الإنصاف أن نقول إنها لم تكن تقصد إلى مجرد استظهار هذه المواد ، وإنما كانت تقصد إلى القيمة الاجتماعية لهذه المواد . فاللغة ضرورية للتفاهم بين الفرد والجماعة . والحساب يُعلَّم لأنه يجعل الفرد قادراً على حساب أرباحه وخسائره أو ما هو مطلوب منه من الضرائب وهكذا .

---

(١) Child-Centered Activity Curriculum

ولكن يؤخذ على هذا الرأى أنه يفترض افتراضاً أن مجرد تحصيل المعرفة والمعلومات يؤدى إلى القدرة على التصرف فى مواقف الحياة ، أى أنه يفترض ضرورة انتقال أثر التعلم من المادة إلى الحياة الواقعية — وهو وَهْم لا يستند إلى أساس . فكل من دخل المدرسة درس قواعد النحو ودرس شروط الأسلوب الجيد وقليل جداً حتى ممن نالوا أرقى درجات التعليم هم الذين استطاعوا أن يتخلصوا من ركاكة الأسلوب وهفوات النحو .

وقد ذهبت طائفة من المربين إلى أن سبب هذا العيب — عدم انتقال فائدة التعلم من المادة إلى السلوك — فى كل المناهج السابقة هو أنها قائمة على المادة كما وضعها الأخصائيون لا على ميول الأطفال لأن هذه الميول هى التى تربط التعلم بالبيئة التى يعيشون عليها ومن ثم تربط الحقائق بالسلوك .

وبناء على هذه النظرية وضعت هذه الطائفة ما عرف باسم منهج النشاط وسموا أنفسهم أصحاب التربية الحديثة ، ونعتوا أصحاب مناهج المواد المنفصلة وما تفرع عنه من المنهج المرتبط ومنهج المجموعات الواسعة ، أصحاب التربية القديمة . ويقصد بمنهج النشاط المنهج الذى يقوم على مواقف تعليمية عامة متسعة يتجه التلاميذ بأنفسهم إليها مدفوعين برغبة شديدة فى الوصول إلى غاية من وراء انشغالهم بها ، وتحتاج فى معالجتها إلى أنواع مختلفة من الخبرات وميادين متعددة من المعرفة والمعلومات . ويتميز منهج النشاط بأمور أهمها :

١ – يقوم المنهج على سلسلة من المواقف تستند قبل كل شىء على ميول التلاميذ وحاجاتهم .

٢ – يشترك التلاميذ والمعلمون معاً فى وضع برنامج العمل واختيار أوجه النشاط والمادة التى تدرس .

٣ – التعلم لا يتم إلا عن طريق الخبرة .

٤ – الحياة فى المدرسة وفى الفصل حياة جماعية .

٥ – تستبدل فيه الرحلات والمناقشات وقراءة الكتب بالدروس الإلقائية التقليدية .

٦ – الأساس فى عملية التعلم هو العمل الذى يقوم به التلميذ وتتخذ المعلومات والحقائق مرتبة ثانوية ، إذ لاتأتى إلا لتفسير موقف ، أولتوضيح مشكل ، أما المواد الدراسية التقليدية فلا يكاد يُعترف بوجودها كمواد .

٧ – بهذه الصورة يصبح تطبيق الحقائق أهم من الحقائق واستخدام المعرفة فى الحياة أهم من مجرد المعرفة .

ويتخذ هذا المنهج أشكالا عدة فأحياناً تسمى مشروعات ومفردها « مشروع » وأحياناً تسمى مراكز اهتمام أو ميل . والمعنى واحد فيها جميعاً . ومن أمثلة ذلك أن يختار التلاميذ لدراستهم موضوعاً مثل : « أصدقاؤنا من الحيوان » أو « حياة قدماء المصريين » أو « مرض التيفويد » أو « النحل » أو « الحج » ، وتركز دراسة سنة دراسية أو

بعضها حول الموضوع المختار .

والأساس فى دراسة وحدات هذا المنهج هو نشاط التلاميذ ، فهم الذين يختارون موضوع الدرس، وهم الذين يضعون الخطة طبعاً بإرشاد معلمهم، وهم الذين ينفذونها فيعملون ما يريدون عمله ويستوضحون ما يريدون استيضاحه من المصادر المختلفة كالكتب والإخصائيين وأماكن الزيارة . وتسير دراسة المشروع – أو مركز الاهتمام – مخترقة المواد الدراسية جميعاً ، فتدخل الحقيقة أو قطعة المعرفة فى دائرة خبرة الطفل متى احتاج إليها فى سياق نشاطه ، دون أن تُنسب هذه الحقيقة أو قطعة المعرفة إلى علم معين أو مادة دراسية بعينها . فالطفل فى هذا المنهج حر ناشط ذو إرادة له غاية يسعى إلى تحقيقها معتمداً على أشياء كثيرة منها المعلم، ومنها المراجع ، ولكن منها نفسه قبل كل شىء، بل إن هذا المنهج من صنع التلميذ نفسه . والتعلم فى هذا المنهج عملى واقعى تطبيقى اجتماعى .

ولا شك فى أن هذا النوع من المنهج يعتبر تقدماً كبيراً إذا قيس بمنهج المواد بأشكاله المختلفة ، إذ هو يعالج كثيراً من أوجه النقص التى أخذت على تلك المناهج .

ولكن أخذ على منهج النشاط أنه بالغ فى تركيز العملية التعليمية حول الطفل نفسه ، وأهمل القيم الاجتماعية والاتجاهات الثقافية ، كما بالغ فى مراعاة حاجات الطفل ، وأهمل فى سبيلها حاجات الجماعة ، أو هو

على الأقل ضمن سعادة الطفل على وجه التحقيق ، وترك حاجات الجماعة للصدفة . وبعبارة أخرى قلب هذا المنهج عملية التربية إلى عملية فردية ، وجعل الطفل الفرد هو سلطان الموقف . وهذا النقد حق لاشك ، وإن كان المسئول عنه هو مغالاة أصحاب مذهب النشاط وانحرافهم عن فلسفة شيخهم جون ديوى عن قصد أو عن جهل لا ندرى .

ولا يوجد هذا النوع من المنهج فى البلاد العربية إلا فى بعض المدارس النموذجية القليلة كمدارس النقراشى والأورمان النموذجية بمصر . ومع ذلك فهو يوجد فيها جنباً إلى جنب مع منهج المواد المنفصلة مراعاة لمقتضيات التحصيل التى تضبطها الامتحانات .

منهج النشاط القائم على مواقف الحياة الاجتماعية[1] :

واضح فى المناهج التى سبق وصفها أنها تقع فى نوعين : نوع يقوم على المواد الدراسية من حيث هى حقائق تفهم وتحفظ ، إما فرادى كما فى منهج المواد المنفصلة ، وإما مرتبطة بعضها ببعض كما فى المنهج المرتبط والمنهج المتمركز ، وإما مندمجة كما فى منهج مجموعات المواد المتشابهة . ونوع يقوم على ميول الطفل وهو منهج النشاط . فالمناهج إلى هذا الحد إما متركزة حول المادة أو حول الطفل .

---

(٢) The Common-Activities-of-living Curriculum

ولقد حدا هذا ببعض المربين إلى توجيه النقد إلى النوعين جميعاً . قالوا إن النوعين السابقين من المناهج يهملان حاجات الجماعة ومقتضيات الثقافة، وأنهما لا يضمنان على وجه التحقيق تزويد الطفل الفرد بما يحتاج إليه من المهارات والاتجاهات والمفاهيم التى تلزمه فى مستقبل حياته، عندما يتعين عليه أن يسهم فى حياة الجماعة ويشارك فى مواقفها العملية ، وإن كانا قد زوداه بالمعرفة أو حققا له شيئاً من سعادة الطفولة .

وإكمالا لهذا النقص وضعت هذه الطائفة من المربين منهجاً قوامه مواقف الحياة الواقعية التى تتجمع حولها التشكيلات الاجتماعية والنشاط الفردى المتصل بهذه التشكيلات . والنظرية التى وراء هذا المنهج هى أن المدرسة مؤسسة اجتماعية قبل كل شىء، وأن مستقبل الحياة فى الجماعة يتوقف على نوع الخبرات الاجتماعية التى تزود بها المدرسة تلاميذها من مواطنى المستقبل . وإن التلاميذ أطفال فى الحاضر ولكنهم راشدون فى المستقبل، وهذا هو الأبقى والأدوم فى حياتهم وفى حياة الجماعة . وما ينبغى أن تقتصر عملية التربية على حاضر الأطفال، بل يجب أن تضم إليه حاجات مستقبلهم كأفراد فى الجماعة . ونتيجة هذه النظرية أن منهج المدرسة يجب أن يضمن للأطفال قدرا كبيراً من الخبرات الواسعة الموجّهة التى تمكنهم من القيام بوظائفهم بدرجة مقبولة من الكفاية عندما يصبحون مواطنين من أولى وظائفهم النهوض بالجماعة لا مجرد الاستمتاع بالحياة .

ويقوم هذا المنهج على مراكز للنشاط تدور حول مواقف اجتماعية حقيقية يشترك فيها الناس جميعاً، ويتعين على كل مواطن أن يشارك فيها عندما يصل إلى سن الرشد . ومن أمثلة ذلك حياة الأسرة ، وإنتاج السلع ، وتوزيع السلع والخدمات ، وطرق المواصلات ، والصحة العامة ، ووسائل الترويض ، والقيام بالمسئوليات المدنية ، ووسائل كسب العيش فى البيئة ، ووسائل التعلم . ويتركز نشاط التلاميذ ويتركز جمعهم للمعلومات حول هذه الموضوعات ، وتوجه العملية التعليمية كلها نحو زيادة كفاية التلميذ من الناحية الاجتماعية . وتصبح التربية عملية وظيفية ، أى لها نتائج عملية فى إعداد التلاميذ للحياة فى البيئة . وواضح من هذا الوصف أنه لا وجود فى هذا المنهج للمواد الدراسية كمواد مستقلة تُطلب لذاتها وإنما تطلب الحقيقة أو المعلومات على أساس وظيفتها فى توضيح الموضوع أو تنوير النشاط ، وعلى ذلك لم يهمل هذا النوع من المنهج جانب المعرفة وإنما أعاد ترتيبها .

وكذلك لم يهمل هذا المنهج ميول الأطفال ، وذلك بأنه سلم بأن الأطفال لهم ميولهم ومواضيع اهتمامهم التى يأتون بها إلى المدرسة أو التى توجد فيهم بحكم أسنانهم وهم فيها ، كالاهتمام بالعناية بالدواجن أو ببعض النباتات ، أو بإقامة حفلة ، أو بتمثيل منظر ، أو بصيد سمكة أو فراشة . ولكن أصحاب هذا المنهج أيضاً لم يعتبروا هذه الميول نهائية أو غاية فى ذاتها

كما فعل أصحاب المنهج المتركز حول ميول الطفل ، بل اعتبروها نقطة بداية يتخذها المدرس وتتخذها المدرسة وسيلة لضمان استمرار نشاط التلميذ ورغبته فى معالجة أشياء أكثر أهمية من وجهة نظر الجماعة . وعمل المدرس فى هذا المنهج هو ضمان التقاء ميول التلميذ بأهداف الجماعة ، وعمل المدرسة هو بناء قدرات الطفل وفهمه وتفكيره وكفايته عن طريق مواقف ذات معنى له وذات معنى عند الجماعة ، وتبدأ بنشاطه كفرد وتنتهى بنتائج ذات قيمة من وجهة نظر الجماعة . فالموقف التعليمى الواحد يجب أن يكون له معنى عند الطفل فى ضوء حاجات نفسه ذات الطبيعة الأنانية ، ويجب أيضاً أن يكون له فى نفس الوقت معنى عند المدرس فى ضوء حاجات الحياة الجماعية ، ومهمة التربية أن توجه الطفل بحيث ينتهى بأن يرى المعنى الاجتماعى للموقف ، ويبنى القدرات اللازمة لمواجهته .

وهناك فرق كبير بين معالجة موضوع من هذه الموضوعات عن طريق المنهج المركز حول ميول الطفل ومعالجته عن طريق المنهج القائم على مواقف الحياة الاجتماعية . فحتى لو سمينا « مشروعاً » باسم مما يتضمنه هذا المنهج الاجتماعى لم تحل المشكلة . ففى المشروع يكون موضع الاهتمام هو إشباع ميول الطفل إلى العمل والحركة ، وتترك القيم الاجتماعية لعملية التربية للصدف تتم بشكل عشوائى إن تمّت ، وعند أصحابه عقيدة ، لا أساس لها ولا ضامن ، بأن هذا سيتم من تلقاء نفسه .

ولا أدل على هذا من أنهم سموه التعليم المصاحب ، أى الذى يتم بطبيعة الموقف بلا جهد ولا توجيه . أما فى منهج المواقف الاجتماعية فإن النتائج الاجتماعية لعملية التربية لا تترك للصدف ، وإنما يقصد إليها قصداً ، وترسم الخطط لها ، ويكون التلميذ سادراً فى نشاطه وفى إشباع ميوله ، ويكون المدرس قلقاً — على عكس مدرس المشروع — حتى يوجه هذا النشاط فى الوجهة الاجتماعية السليمة . والتربية ميدان لا يتم فيه شىء إطلاقاً عن طريق الصدفة أو عن طريق مجرد المصاحبة .

ثم فرق آخر ، وهو أنه فى طريقة المشروع لا يُهتم بالمعلومات إلا بدرجة قليلة ، ويقتصر الأمر فيه على ما يتم بالصدفة أيضاً ، إذ كان موضع اهتمام المدرس هو سعادة التلميذ بالحركة والنشاط والعمل . ولذا كانت المعرفة التى تتم فى المشروع فى غالب الأحيان مهلهلة متقطعة عشوائية ، إن نفعت فى توضيح جانب من جوانب المشروع لم تنفع فى تكامل المعرفة الحاصلة من مصدر آخر أو من مشروع آخر ، بحيث تنفع التلميذ فى استخدامها كأساس للحكم والتنبؤ وقراءة النتائج من المقدمات . أما منهج المواقف الاجتماعية فإن من أهم أغراضه المقصودة أن يحصل التلاميذ كل الحقائق المتصلة بالموقف أو المشكلة بشكل منظم متكامل ينفع فى قراءة النتائج وفى التنبؤ وفى عمل التعميمات والقواعد العامة . غاية ما هنالك أنه يضمن أن يحصل التلاميذ هذه الحقائق بشكل وظيفى

أى مرتبطة بالموقف أو المشكلة .

وفى المشروع لا يُعِدُّ المدرس شيئاً مقدماً ، وإنما يسير بجانب التلميذ ، كأنه هو نفسه تلميذ كبير الحجم ! فلا منهج ولا خطة ولا مقرر من المعلومات إلا ما يشير به التلميذ أو يطلبه من المعلم ، وهيهات أن يطلب الشىء من يجهله . أما فى منهج المواقف الإجتماعية فإن المادة والمعلومات مهمه كالنشاط وكمَيْل الطفل تماماً ؛ فيوضع مقدما لكل موضوع خطة كاملة للتنفيذ ، فيها نشاط التلاميذ بكافة أنواعه ؛ وفيها المعلومات التى يمكن أن ترتبط بالموضوع بحيث يبدأ المدرس العمل مع التلاميذ فى « الوحدة الدراسية » وهو مدرس بمعنى الاصطلاح ؛ فهو دارس الموضوع ، معد للمعلومات والمهارات ، وفى ضوء هذا كله يستطيع حقيقة أن يوجه التلاميذ فى نشاطهم وفى نموهم . والفرق بين المدرس فى هذه الحالة والمدرس فى طريقة المشروع هو الفرق بين الإعداد والارتجال ، والارتجال إن نفع فى الخطابة والشعر وغيرهما ، مما يذهب بذهاب مناسبته ، لا ينفع فى المشروعات الاجتماعية والتربية من أخطرها .

وأحب أن أنبه إلى أن منهج النشاط القائم على المواقف الإجتماعية هو أقرب لفلسفة جون ديوى ، بل هو التطبيق الصحيح لها ؛ وأن طريقة المشروع بالصورة التى آل إليها لم تكن إلا نتيجة أخطاء فى فهم فلسفته ، وهو أمر لم يسلم منه حتى كلباترك كبير شراحه ومفسريه .

ومع أن هذا النوع من مناهج المدارس الإبتدائية هو خير ما وصل إليه جهد المربين إلى الآن ، فإن هذا لا يعنى أنه يحل جميع مشاكل التعليم فى هذه المرحلة ، أو أنه خال تماماً من المآخذ ، أو أنه خير ما يمكن أن يتوصل إليه المربون . ولعل أهم ما يؤخذ عليه أنه منهج يحتاج إلى كفاية خاصة فى المعلمين الذين يكلفون القيام به — وهى كفاية لا تتوافر فى كثير من المعلمين فى الوقت الحاضر ، كما انه ليس من السهل الحصول عليها فى معاهد تخريج المعلمين الحالية .

تداخل أنواع المناهج المختلفة :

يجب ألا يفهم من إيرادنا لهذه الأنواع المختلفة من المناهج أنها مختلفة عن بعضها تمام الاختلاف أو أن هناك خطوطاً مستقيمة دقيقة تفصل بينها ؛ إذ الواقع أنها متداخلة متشابهة ، وأن المدرس الكفء كثيراً ما يحطم الحواجز بينها بطريقته فى التدريس ، ويجعل أشدها محافظة أقربها من أكثرها تجديداً . ومن أمثلة ذلك أن المنهج المتمركز إذا تمركز حول موضوع مما يميل إليه الأطفال ، ودارت المواد حول هذا الموضوع بدلاً من دورانها حول مادة دراسية ، فإن هذا المنهج يصبح أقرب ما يكون إلى منهج النشاط . ولو أنه تمركز حول مشكلة اجتماعية ، وكان المدرس من البصر بحيث يوجه نشاط التلاميذ فيه نحو قيم اجتماعية ، لكان أقرب إلى منهج النشاط القائم

على مواقف الحياة . ومنهج النشاط القائم على ميول الأطفال لو وجد مشروع منه معلماً بعيد النظر يفهم عمله تماماً ، فوجّه المشروع نحو تحقيق الكفاية الاجتماعية فى التلميذ ، ولم يكتف بمجرد الحركة والنشاط كغاية فى ذاتهما ، لانقلب المشروع معه إلى موضوع من موضوعات الحياة التى يتضمنها المنهج الأخير . ومنهج مجموعات المواد المتشابهة لو أديرت دراسة كل مجموعة منه حول مركز اهتمام فردى أو اجتماعى لاستحال إلى منهج من نوع آخر حسبما تكون طريقة المعالجة . ومن هذا نعرف أن الانفصال ليس تاماً بين هذه المناهج ، ولا هو من الصعب على المعلم الماهر أن يتنقل بينها جميعاً ويستفيد منها جميعاً على حسب حاجات الموقف التعليمى الذى يتفق له .

ملاحظة أخرى على أنواع المناهج المتقدمة هى أنها تكاد تقسم نفسها إلى مناهج مواد دراسية ومناهج نشاط أو خبرة . وهذه المقابلة أو المعارضة بين المادة والخبرة لا أساس لها فى الواقع ، فلكل من المادة والخبرة دور لا بد أن تلعبه فى نمو الطفل . ومن الخطأ أن يفهم من تسمية المناهج ووصفها بالشكل المتقدم أن هناك مناهج تحتوى على نشاط وخبرة ولكنها لا تحتوى على مادة دراسية ، وأن هناك مناهج أخرى تحتوى على مادة دراسية ولكنها لا تحتوى على خبرة . فكل منهج فيه خبرة وكل خبرة من مقوماتها المعلومات والحقائق . وكل منهج فيه مادة دراسية وكل مادة دراسية تمثل خبرة معينة .

وإنما تقوم المقابلة بين النوعين من المناهج على الصفة الغالبة فيهما ، ومفروض أن المنهج القائم على المواد الدراسية لا يشتمل على خبرات فى مثل قيمة الخبرات التى يشتمل عليها منهج النشاط . فالمسألة اختلاف فى الكم وليس فى النوع .

ويترتب على هذا أن مشكلة المنهج لا تحل بأن نختار واحداً بعينه من هذه المناهج . فقد نأخذ ببعضها أو بها كلها ، وقد نبتكر نوعاً آخر يجمع بين أحسن ما فيها ، أو يتفق وأحوالنا . وعلى ذلك فنحن لم نذكر هذه الأنواع من المناهج مزكّين لها أو بقصد اقتباس أحدها أو بعضها ، وإنما سقناها فقط لنبين أن المنهج القائم على المواد الدراسية ليس هو النوع الوحيد ، ولنضرب مثالاً لإمكان إقامة منهج على غير استظهار الحقائق ، ولنؤكد أن هناك تجارب فى ميدان المناهج يجب أن تدرس فى بلادنا العربية تمهيداً للاستفادة منها .

والتشكيك فى قيمة المنهج القائم على المواد الدراسية وعلى الحفظ والاستظهار ينبغى ألا يكون أمراً صعباً فى البلاد العربية . وذلك أننا لو راجعنا تاريخ التعليم فى هذه البلاد لوجدنا أن هذا المنهج غريب عن تقاليدنا التعليمية . فإلى عهد قريب كان التعليم فى الكتاتيب مركزاً حول مادة القرآن وقد كانت مركزاً طبيعياً للتعليم حتى أوائل القرن التاسع عشر . وكانت بقية المواد تعلق على القرآن وتدور حوله ، فالقراءة والكتابة كانت

تم بشكل عرضى فى أثناء حفظ القرآن ، والنحو كانت تستنبط قواعده فى سياق تصحيح أخطاء التلاميذ فى التلاوة ، والخط كان يجود فى أثناء نسخ القرآن فى اللوح . ودروس الأخلاق كانت تتم فى سياق محاولة الفقيه لفت نظر التلاميذ إلى ما فى الآيات القرآنية من الأوامر والنواهى . وكان هذا كله هو منهج التعليم الابتدائى فى بلادنا العربية ردحاً طويلاً من القرن التاسع عشر . ومنه يرى أنه كان أقرب إلى المنهج المتمركز منه إلى منهج المواد الدراسية المنفصلة .

وكان التعليم فى الأزهر وفى المساجد الجامعة فى أنحاء العالم العربى يتمركز حول كتب بعينها ، يقرأ الشيخ الكتاب على تلاميذه ، ويشرحه لهم ويفسره ، ويعرب سطوره ، ويشرح ألفاظه اللغوية ، ويترجم للشعراء الذين اقتبس المؤلف من شعرهم فيه ، ويشرح القواعد الحسابية المتعلقة ببعض ما فى الكتاب من المشكلات ، ويعرض للأحداث التاريخية ولمواضع البلدان حيث يشار إلى حادثة أو بلد . وهكذا يتعلم التلميذ اللغة والأدب والحساب والتاريخ والجغرافية والنحو والصرف وهو يدرس الكتاب مع الأستاذ . ومع هذا كله قد يكون الكتاب كتاب فقه أو تفسير أو حديث . وهكذا نستبين أن تقاليدنا فى المناهج كانت إلى عهد قريب مخالفة تمام المخالفة لمنهج المواد المستقلة الذى نشكو منه الآن .

بل إن ميول التلاميذ ليست غريبة عن تقاليدنا هذه ، فكثيراً ما كان

التلاميذ يتجهون نحو دراسة معينة أو كتاب معين استجابة لمشكلة صادفتهم فى حياتهم فاختاروا الكتاب واختاروا الأستاذ فى ضوء مشكلتهم هذه . ولما كانت الحياة فى ذلك الوقت خالية من العلوم الطبيعية والاختراعات والصنائع ، وما ترتب عليها من مشكلات اقتصادية واجتماعية تصادفها الآن ، كانت مشكلات التلاميذ مشكلات دينية متعلقة بالعبادات والعقائد ، أو مشكلات اجتماعية متعلقة بالأسرة من زواج وطلاق وميراث ووقف ، ومن ثم كانت ميول التلاميذ واقعة تماماً فى دائرة الكتب ، التى كان يحتوى المنهج عليها . فالعدول إذن عن منهج المواد المنفصلة أمر يتمشى مع تقاليدنا التعليمية لأن هذا المنهج هو الذى يخالفها تمام المخالفة.

ومع ذلك فإننا نكرر أن هذا ليس معناه اقتباس منهج آخر من أحد ، بل علينا أن نحل مشاكلنا التعليمية باستقلالٍ فكرى ؛ والاستقلال الفكرى لا يتنافى مع دراسة خبرات الغير والاستفادة منها واقتباس بعضها إذا دعت الحاجة ما دام الاقتباس هدفه حل المشكلة ، وطريقته إعمال الفكر واستخدام الذكاء .

على أننا فى محاولة وضع منهج للتعليم الابتدائى يناسب أحوالنا القومية والثقافية لا بد وأن نسترشد بقواعد معينة لنضمن خلو هذا المنهج من الهنات على قدر الإمكان . وهذه القواعد على نوعين : قواعد خاصة بمادة المنهج وما يحتويه ، وقواعد خاصة بصياغته .

القواعد التى تراعى فى مادة المنهج :

ويقصد بها القواعد التى بواسطتها نستطيع أن نميز بين المعلومات والنشاط والخبرات التى يمكن احتواء المنهج عليها وبين غيرها مما يجب استبعادها منه، وهذه القواعد نلخصها فيما يلى : —

١ — يجب أن تكون الأسبقية فى المنهج للمعلومات والمهارات والقدرات والاتجاهات الأكثر فائدة والأكثر استعمالاً فى الحياة . ومعيار الاختيار هنا هو حاجات الحياة عند الراشدين . ولكن هذا ليس معناه أن نعلم الحقيقة أو المهارة قبل أن يصبح التلميذ قادراً على تعلمها، فنرهقه ولا نحقق فائدة ، وإنما يجب أن يقترن الاختيار بتحديد الوقت المناسب من مراحل نمو الأطفال فنعلم المهارة أو المعرفة أو الخبرة فى هذا الوقت بالذات دون تقديم أو تأخير .

٢ — يجب أن تكون المعلومات والمهارات والقدرات والخبرات التى يشتمل عليها المنهج مناسبة للثقافة والمدنية التى يعيش فيها الطفل . فمثلاً لا ينبغى أن يشتمل منهج اللغة على ألفاظ لغوية بطل استخدامها فى بيئتنا وفى مجتمعنا مهما كانت هذه الألفاظ عربية أصيلة . وعند ما نريد أن نعلم التلاميذ المقاييس والموازين والنقود يجب أن تكون الأولوية للمقاييس والموازين والنقود المصرية، ونؤخر ما عداها إلى مرحلة متأخرة . ومن

هذا يتضح خطأ وجود مقاييس وموازين ونقود كثير من الدول إلى جانب مقاييسنا وموازيننا ونقودنا بحيث تدرس معها فى نفس الوقت .

٣ ــ يجب أن يكون فى المنهج موضع للمعلومات والمهارات والقدرات والخبرات التى يكون استعمالها ضرورياً فى بعض الحالات وإن قلّت . ومن أمثلة ذلك التنفس الصناعى ؛ فهو قلما يلجأ إليه الإنسان ، ولكنه ضرورى أحياناً ، ولذا يجب أن يشتمل عليه المنهج . ومثله التدريب العسكرى فقد لا يحتاج الإنسان إلى استخدام المهارة العسكرية طول حياته ومع ذلك فهى ضرورية حين تلجىء الحاجة إليها ، ومن ثم وجب أن يكون التدريب العسكرى ضمن المنهج .

٤ ــ يجب أن يكون فى المنهج موضع للمعلومات والمهارات والقدرات والخبرات ذات الصفة العامة ، بحيث تفضل على نظيراتها من ذوات الصفة المحلية . فاللغة الفصحى أولى بالتعليم من اللغة العامية لأنها أعم ، إذ يتجاوز استخدامها حدود المنطقة إلى القطر كله بل إلى الأقطار العربية جميعاً ، وتعليم اللغة الحية التى يتكلمها أقوام كثيرة أولى بموضع فى المنهج من لغة بائدة أو غير شائعة . واستخدام المطرقة أعم من استخدام ميزان التسوية ومن ثم وجب أن يكثر من فرص استخدامه فى النشاط .

٥ ــ يجب أن يبعد عن المنهج كل نشاط لا تكون الفائدة المترتبة عليه متمشية مع مقدار الجهد والوقت اللازمين له . ومن أمثلة ذلك التبكير فى

تعليم القراءة والكتابة من سن الرابعة أو الخامسه مثلاً . فقد ثبت بالتجربة أن ستة أشهر تصرف فى تعليمهما فى سن السابعة أو الثامنة تأتى بنفس النتيجة التى يحصل عليها التلميذ إذا استمر يتعلمهما لمدة ثلاث سنوات أو أربع من الرابعة إلى السابعة أو إلى الثامنة . وفى ضوء هذه التجارب يمكن أن نطبق هذه القاعدة فنخلى منهج هذه السنوات الأولى من دروس القراءة والكتابة ويكفى فيها أن نوجد عند الطفل استعداداً لتعلمهما . ومن تطبيق هذا المبدأ أيضاً أن نراجع عدد الحصص المخصصة لكل مادة فى سنوات التعليم الإبتدائى . فهل تعليم الدين يحتاج حقيقة إلى أربع دروس فى الأسبوع وهل تعليم اللغة يحتاج إلى اثنتى عشرة حصة فى الأسبوع ؟ وهل تعليم الحساب يحتاج إلى ست حصص فى الأسبوع ؟ ثم ألا يمكن أن نحصل على نفس الفائدة فى عدد من الدروس أقل ؟ ثم ألا يكون فى هذا حَلٌّ محتمل لقلة عدد الدروس المخصصة للمواد الاجتماعية كالتاريخ والجغرافية وقد خصصت لهما حصة واحدة فى الأسبوع فى سنتين دراسيتين فقط من المنهج المصرى ؟ ومثال آخر لإمكان تطبيق هذه القاعدة : هل كل ما ينطوى تحت ما نعطيه اسم « النشاط المدرسى » ضرورى ؟ وهل يعطى نتيجة تناسب ما ينفق فيه من جهد ووقت ومال ؟ ثم ألا يمكن أن تتحقق فائدة بعضه كالمحاضرات والمناظرات والتمثيل والرحلات فى سياق دروس المواد الإجتماعية ومبادئ العلوم ، وبشكل أضمن للفائدة لارتباط هذا

النشاط فى هذه الحالة بموضوعات يدرسها التلميذ ؟ ونحن لا نقطع برأى فى هذه المسائل وإنما نقول : إنها فى حاجة إلى أبحاث يتحدد على أساسها زمان تعليم كل شىء وموضعه من المنهج حتى تكون الفائدة على قدر النفقة.

٦ – يجب أن يشتمل المنهج على المعلومات والخبرات والمهارات التى تكون – على فائدتها ولزومها – من الصعوبة بحيث يتعذر على التلميذ تحصيلها خارج المدرسة . فالعقائد الدينية مثلاً من السهل تحصيلها خارج المدرسة نظراً لحرص الآباء على تعليمها لأبنائهم وإمكان ذلك نظراً لتشبع البيئة الخارجية بهذه العقائد . أما النحو وجدول الضرب فيصعب تحصيلهما خارج المدرسة لأن البيئة لا تحسن هذه العملية وقد لا ترى فائدتهما .

٧ – يجب أن يشتمل المنهج على الأشياء التى تحتاج إليها الجماعة ومع ذلك فهى فقيرة فى العلم بها . ويدخل فى ذلك المبادىء الخلقية التى تكون الجماعة فى حاجة إليها ومع ذلك فهى تقاسى من عدم شيوعها بين الأفراد .

هذه القواعد تجب مراعاتها عند اختيار مادة المنهج ومحتوياته . ويجب أن يضبطنا فى تطبيقها مرحلة الطفل من النمو فكل قاعدة من هذه يجب أن تطبق بقدر ما تسمح به قدرات الطفل ومواهبه واستعداداته فى المرحلة التى يكون فيها . ثم إن هذه القواعد توضح لنا ضرورة الأبحاث المتعلقة بالمناهج

فى بلادنا العربية ويجب أن يكون القيام بهذه الأبحاث مسئولية كبرى من مسئوليات وزارات التربية والتعليم فى هذه الأقطار .

القواعد التى تراعى فى صياغة المنهج :

١ – يجب أن يوضع المنهج فى صيغة مرنة تمكن المدرسين من تكييفه بحسب حاجات الموقف التعليمى الذى يتفق لهم ولتلاميذهم ، فليست عملية التربية هى إخضاع الطفل لعدد من الخبرات الجزئية المنفصلة وإنما المهم فيها هو تنظيم هذه الخبرات بحيث تتكامل خبرة التلميذ ومن ثم تتكامل شخصيته . فالتربية ليست مجموعة من الخبرات وإنما هى خبرة متكاملة ذات أوجه متعددة . ومعلمو المدرسة كهيئة هم الذين يستطيعون تنظيم المنهج بحيث يتكامل على هذه الصورة وهذا يوجب أن يصاغ المنهج صياغة مرنة تمكن من هذه العملية .

٢ – يجب أن يوضع المنهج فى صيغة عامة تمكن المدرس والتلاميذ من المشاركة فى تكييفه ووضع الخطط لتنفيذه . فللمنهج وجهان : الإطار العام والخبرات التفصيلية التى تلائم مجموعة بعينها من التلاميذ . والإطار العام من عمل السلطات التعليمية أما الخبرات الجزئية فيجب أن تترك للمدرس والتلاميذ يتعاونان فى عملها . وذلك أن وضع خطة التنفيذ هى عملية تربوية فى حد ذاتها يجب ألا يحرم التلاميذ منها .

٣ – يجب أن يصاغ المنهج ويرتب بحيث يشتمل على كل الخبرات التى نريد أن يكتسبها التلاميذ فى المدرسة . فقد جرت العادة بتقسيم المنهج إلى مواد تكون صلب المنهج ونشاط يكون على هامش المنهج . وهو صياغة خاطئة للمنهج أدى إليها إقامة المنهج على المواد الدراسية فحسب . أما المناهج القائمة على النشاط بأنواعها فمن السهل جداً أن تصاغ بحيث تتضمن كسب المعلومات وكسب المهارات والنشاط جميعاً .

٤ – يجب أن يصاغ المنهج بحيث يجمع فى كل خبرة من خبراته بين ميول الأطفال وحاجاتهم وبين حاجات الجماعة . فمن غير المقبول الآن أن يصاغ المنهج بحيث يوجه التلاميذ إلى دراسة حياة قدماء المصريين أو حياة العرب والمسلمين لمجرد العلم بها مهما كان هذا العلم مرغوباً فيه من الناحية القومية ، وإنما يجب أن تؤكد دائماً القيم الاجتماعية التى يمكن أن تترتب على هذه المعرفة . فدراسة الفِرَق الإسلامية مهما كانت مشوقة للتلاميذ لا تتم إلا إذا تحققت فائدتها الاجتماعية فجعلت التلميذ يفرق بين الدعوات الصحيحة والدعوات الزائفة ، وبين التدين واستغلال الدين ، وبين هداية الجماعة وإرهاب الجماعة ؛ وباختصار يجب أن تؤدى الدراسة إلى التفريق بين التدين والدجل . ولكل خبرة هذان الوجهان الوجه الفردى والوجه الاجتماعى . فرغبة التلميذ فى حل مشكلة وصوله إلى المدرسة سالماً متعلقة بدراسة الأمن والمرور فى المدينة . وميل التلميذ لطعام ما أو ميله عنه

متعلق بموضوع التغذية وأصولها وهكذا .

٥ – يجب أن يصاغ المنهج على شكل مشكلات يشارك التلاميذ فى حلها لأن الوجود فى مشكلة والعمل على حلها هو الذى يعطى معنى للنشاط والمعرفة وكل أشكال الخبرة .

٦ – يجب أن يصاغ المنهج بحيث يمرن التلاميذ على طريقة التفكير كما يمرنهم على كسب المعرفة وكسب المهارة . فالمنهج السائد الآن يمرن التلميذ على كثير من الحفظ وقليل من التفكير . وقد اشتط بعض المربين فى الماضى فقصروا التربية على تدريب التلاميذ على التفكير دون عناية كبيرة بنتيجة هذا التفكير . والواجب أن تعنى المدرسة بكلا الأمرين : كيف يفكر التلميذ وماذا يفكر فيه .

٧ – يجب أن يصاغ المنهج بحيث يساعد التلاميذ على اكتشاف قدراتهم وميولهم وتنميتها . فالمنهج القائم يشجع صب التلاميذ فى قالب واحد . والواجب أن يمكن المنهج المدرسة من أن تخرج من كل تلميذ خير ما فيه وبذلك تتعدد القدرات وتتعدد الكفايات فتزداد ثروة المجتمع من الشخصيات .

كيف تحل مشكلة المناهج فى البلاد العربية :

ذكرنا أن المنهج المألوف فى البلاد العربية هو منهج المواد الدراسية

المنفصلة وهو نوع من المنهج آن الأوان — بل فات — لأن نقلع عنه فما فيه كثير من الخير .

وذكرنا أنواعاً أخرى من المناهج التقدمية كمنهج النشاط القائم على ميول الأطفال ومنهج النشاط القائم على مواقف الحياة الاجتماعية ، وهما نوعان دون الأخذ بهما صعوبات وصعوبات . فمن ذلك عدم وجود المعلم الذى يستطيع تنفيذه ، وعدم وجود الكتب المتعددة التى تعين التلميذ فى دراسته ، وقلة المواد المعينة على التدريس من الأفلام ونحوها ، وفوق هذا كله طبيعة الإنسان فى النفور مما ليس له صلة بمألوف خبراته .

يبقى أن نجرب منهجاً من المناهج التى تحاول أن تربط بين المواد الدراسية وتديرها حول موضوعات تجعل للمادة معنى ووظيفة . ويمكن أن نلجأ إلى المنهج القائم على مجموعات المواد المتشابهة [١] ، فنجمع مواد المنهج إلى عدد قليل من المواد المرتبطة المتكاملة ، فتكون هناك مادة فنون اللغة ، والمواد الاجتماعية ، والعلوم ومعها الصحة ، والحساب ، والمواد العملية ، والرياضة البدنية . وبذلك نختزل المواد إلى ست بدلاً من أربع عشرة فى مصر وإحدى عشرة فى العراق والمملكة العربية السعودية ، واثنتى عشرة فى سوريا والأردن ، وعشر فى لبنان .

ومتى تجمعت مواد مختلفة بعضها مع بعض — كالتاريخ والجغرافيا

---

(١) The Broad-Fields Curriculum

والتربية الوطنية — كان لزاماً علينا أن نترك الترتيب المنطقى لأبواب المنهج كما ينقل عادة من كتب المؤرخين والجغرافيين ، ونلجأ بدلاً منه إلى تجميع كل مجموعة كهذه من المواد حول موضوعات ذات أهمية فى نظر الطفل ومن وجهة نظر الحياة الاجتماعية ، فيدرس الموضوع وتختلط فى هذه الدراسة الحقائق التاريخية والحقائق الجغرافية والحقائق الدستورية ، وتدخل كل حقيقة لقيمتها فى تفسير غيرها وفى توضيح الموضوع .

فإذا درس التلاميذ موضوعاً مثل «مصر هبة النيل» أو «قناة السويس»(١) أو موضوع « فلسطين » أو « الفصول والمناخ » أو أشقاؤنا العرب » أو « الجيش المصرى » أو « تجارتنا الخارجية » أو « وسائل المواصلات » — تكاملت المواد الاجتماعية حول الموضوع ، فيدرس فى أبعاده المكانية والزمانية والوصفية دون تسمية كل حقيقة بالاسم الذى يعرفها به الإخصائى .

ثم إن مثل هذا المنهج يسهل معه استخدام بعض طرق النشاط فيجرب معلمونا وتلاميذنا هذه الطرق فى مجال المواد الدراسية المرتبطة حول موضوع معين ويسهل هذا علينا الخروج من مأزق طريقة التدريس القائمة على الحفظ والاستظهار .

وبهذا النوع من المنهج أيضاً تتكامل كل مادة وتعرف حقائقها مرتبطة

---

(١) راجع : أبو الفتوح رضوان : « تدريس المواد الاجتماعية » . صحيفة التربية ، يناير سنة ١٩٥٢ ص ٥٢ — ٥٨ .

بالمهارات والتطبيق لأنها ستدرس مرتبطة بموضوع حيوى يكون للمعلومات وظيفة فى فهمه والنشاط فى محيطه ، ومن أمثلة ذلك أن النحو يعلم فى سياق التعبير والمطالعة فتدرس القاعدة مرتبطة باستخدامها .

ويحل هذا النوع من المنهج مشكلة تخصص المعلمين فى المدرسة الابتدائية ، فهو خطوة نحو تقليل عدد المعلمين الذين يعملون فى الفصل الواحد، وهى خطوة أولى فى سبيل اتباع نظام مدرس الفصل وهو أنسب نظام للمدارس الابتدائية .

ويمكن مع هذا النوع من المنهج ربط النشاط المدرسى بالدراسة فتتغلب على ازدواج المنهج ، وانقسام الجهد بين المنهج وحواشيه .

فإذا ارتفع مستوى كفاية المعلمين بالتعليم الابتدائى عن طريق هذه الخطوة أمكننا بعد ذلك أن ننتقل إلى نوع أكثر تقدماً من أنواع المناهج كمناهج النشاط .

الفصل الرابع

طريقة معالجة المنهج

أياً ما كان نوع المنهج الذى تختاره الدولة لمدارسها، أو تختاره المدرسة لتلاميذها، فإنه يحتاج إلى طريقة لمعالجة المواقف التعليمية المنضوية تحته، وتتوقف قيمة كل منهج ويتوقف أثره على جدوى الطريقة التى تتبع فى تنفيذه.

والمنهج يتكون من عدد متتابع من المواقف التعليمية التعلمية التى يشارك فيها المدرس والتلاميذ، وتتوقف طبيعة هذه المواقف وطبيعة طريقة التعليم والتعلم التى تتبع فيها على طبيعة المنهج نفسه. فالمنهج القائم على المواد الدراسية المنفصلة قلما يدع فرصة لغير طريقة الشرح من جانب المدرس، والحفظ والاستظهار من جانب التلميذ، ثم الامتحان المألوف آخر العام. ومنهج الخبرة لا يقبل إلا طرق النشاط، وأحدث صورها طريقة « الوحدة الدراسية »[1].

فهناك إذن نوعان أساسيان من طرق التدريس. النوع الأول هو طريقة « الشرح والواجبات المنزلية والحفظ والتسميع والامتحان » وهى

(١) The "Unit" Method

الطريقة المتبعة فى البلاد العربية على الإطلاق . وهى ذات سمعة سيئة فى الأوساط التربوية فى الوقت الحاضر ؛ نظراً لمخالفتها لكل ما نعرفه من قوانين التعلم وسيكلوجية الطفولة . ومع ذلك فإن هذه الطريقة متأصلة عندنا ؛ لأنها الطريقة التى ورثناها عن نظامنا التعليمى من أقدم العصور — فقد كان نظاماً قائماً على النص ، وهو أساس لا ينفع فيه إلاّ الاستظهار . ثم قواها اقتباسنا نظم التعليم الفرنسية الحديثة فى أثناء القرن التاسع عشر ، وهى نظم كانت تقوم على الصم والحفظ ، ثم دعم هذا كله وقوعنا تحت تأثير الجزويت والفريز وغيرهم من فرق المبشرين الذين غزوا ميدان التعليم فى معظم البلاد العربية منذ أوائل القرن التاسع عشر . ولما كانت هذه الطريقة معروفة عند الجميع بخصائصها فإننا نتجاوزها إلى النوع الثانى وهو طريقة « الوحدات الدراسية » .

طريقة الوحدات

ماهى الوحدة الدراسية[١]

« الوحدة » مشروع تعليمى متكامل يثير اهتمام الطفل ، وينطوى تحته أوجه متعددة من النشاط ، تسفر فى مجموعها عن تحقيق الصفة الاجتماعية فى التلميذ . أو هى مجموع الخبرات المتكاملة التى يختارها

(١) Unit

التلاميذ فى أثناء دراستهم لموضوع أو مشكلة ، أو هى دائرة واسعة من المعلومات والنشاط والخبرة المعدّة المنظمة ، يقوم بها التلاميذ فى أثناء دراستهم لموضوع أو مشكلة دراسية قائمة على الميل والاهتمام .

والوحدات على نوعين : وحدات قائمة على موضوعات من المادة الدراسية، ووحدات قائمة على الخبرة . وتستعمل كل منهما مع المنهج التى تناسبه .

الوحدة القائمة على المواد الدراسية :

المتبع فى المناهج القائمة على المواد الدراسية المنفصلة كما فى البلاد العربية وغيرها ، أن يتبع فى معالجة المنهج نفس ترتيب الأبواب ، كما توجد فى الكتب التى ألفها الأخصائيون فى العلم . وقد وجد بالتجربة أن هذا التقسيم المنطقى للمادة لا يناسب الطفل ، ولا يستطيع بتفكيره المحدود أن يبنى العلاقات المنطقية بين أبواب العلم كما يستطيع الشخص الراشد . وتسهيلا لعلاج هذه المشكلة لجأ المعلمون إلى تقسيم المادة الدراسية إلى موضوعات تتجمع حولها الحقائق المطلوب دراستها فى المادة . وتسمى هذه الموضوعات وحدات وواحدتها « وحدة » . وتدرس الوحدة كميدان واسع من المادة الدراسية ، ينطوى تحتها عدد من حقائق المادة ، مرتبطة بعضها ببعض حول موضوع الوحدة .

فالوحدة — كما يظهر من هذا — وسيلة تعليمية قصدبها تطبيق سيكلوجية التعلم، فى حالة منهج لا يسهل معه الابتكار كثيراً . فقد كشف المعلمون وعلماء النفس أن الحقائق المفككة المتناثرة لا تبقى فى الذهن ولا تفهم، ومن ثم لا يمكن تذكرها بقصد استعمالها فى مواقف جديدة . ومن هنا بدءوا يؤكدون الترابط بين المعلومات والمهارات . وفكروا فى تحقيق هذا الترابط على أساس سيكلوجى، بدلا من الأساس المنطقى القديم، مع الإبقاء على تحصيل الحقائق والمعلومات كهدف للتدريس، كما يتطلب نوع هذا المنهج بالذات .

وترتب على هذا الاتجاه فى التدريس اتجاه مماثل فى تأليف الكتب المدرسية، فبدلا من تقسيمها إلى فصول، ضمت الفصول المتعلقة بموضوع واحد بعضها إلى بعض وسميت « وحدة » وعولجت علاجاً يربط بينها ويسهل للتلميذ فهم العلاقات بينها . فمثلا فى كتاب مدرسى فى التاريخ، قسم الكتاب إلى وحدات مثل : « كشف الأراضى الجديدة » ، « الاستعمار » « التقدم العلمى » ، وهكذا . وكانت هذه الموضوعات من قبل ترد بمناسباتها فى سياق الفصول التى تعالج التاريخ على أساس الحقب الزمنية فى الدول المختلفة .

« فالوحدة » القائمة على المادة الدراسية هى : « ترتيب للمادة الدراسية » حول موضوع رئيسى مستنبط من المادة نفسها ، يدرسه التلاميذ بقصد

تحصيل المعلومات، مرتبطة « بخبرة إنسانية، تزيد نصيب المعلومات من المعنى فى ذهن التلميذ » .

والوحدات القائمة على المواد الدراسية على أربعة أنواع : فقد يدير المدرس « الوحدة » حول « موضوع » مثل « الصحة » أو « الاستعمار فى الشرق العربى » أو « اليقظة القومية » أو « قناة السويس » .

وقد يدير المدرس « الوحدة » حول « قاعدة عامة » يريد أن يفهمها التلاميذ مثل « سبقت المدنية فى أحواض الأنهار العظيمة » أو « تكاثر السكان يستلزم استنباط موارد جديدة للثروة » أو « الحزبية آفة الحياة السياسية » أو « التعصب الدينى يوجب الفرقة » .

وقد يدير المدرس الوحدة حول « مسح » منطقة من المناطق، أو حركة من الحركات . مثل : « كيف يعيش الإنسان الحديث » أو « خصائص البيئة الصناعية » أو « مصادر الثقافة فى البيئة » أو « طرق الرياضة فى المدينة أو القرية » .

وقد يدير المدرس « الوحدة » حول مشكلة مثل « لماذا فشل النظام البرلمانى ؟ » أو « كيف ساعد النيل على قيام الحضارة المصرية ؟ » أو « كيف نواجه مشكلة زيادة عدد السكان ؟ » وفى هذه الحالة يصاغ موضوع الوحدة على شكل سؤال .

الوحدة القائمة على الخبرة :

الوحدة القائمة على الخبرة مجموعة متكاملة من الخبرات التعليمية، ينظمها المدرس والتلاميذ بالتعاون، وتوضع موضع التنفيذ فى البيئة الطبيعية والاجتماعية التى يعيش فيها الطفل وينمو ، ويراعى فيها حاجات الطفل وحاجات الجماعة على السواء ، وتستخدم فيها الموارد الثقافية والمادية ، ويترتب عليها تحقيق الأهداف العامة للتربية .

وواضح من هذا الوصف أن هذا النوع من الوحدة الدراسية يؤكد رغبة التلميذ وغرضه ونشاطه ، وكلها منبعثة من فهم التلاميذ لموضوع الوحدة وشعورهم بالحاجة إلى دراسته . كما تبرز الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ ، إذ ما دام التلاميذ يضعون خطة العمل فإنه بلا شك يسير تبعاً لقدرات التلاميذ وميولهم ومواهبهم ودوافعهم . كما تؤكد أيضاً أهمية قدرة الطفل على أن يتعاون مع غيره فى عمل مشترك، تابعاً أحياناً، وقائداً أحياناً أخرى .

ومن الأسس التى تقوم عليها وحدة الخبرة أيضاً، أن المدرس ما زال القائد الأول للمعركة التعليمية ، فمهما كان من أمر اشتراك التلاميذ فى العمل، فالمدرس يوجه التلاميذ، وقد يدلهم على موضوع النشاط وأهميته فيثيرهم إلى دراسته، ويلاحظ نموهم وتحصيلهم ؛ ليوائم بين ميولهم الوقتية وبين

حاجات الجماعة . والأهداف الاجتماعية لعملية التربية أساس مهم آخر ، فهى تتحقق عن طريق ميل التلاميذ ونشاطهم . ومن ثم فلا مجال فى الوحدة للأهواء الطارئة للتلاميذ، ولا لنزعاتهم التى لن تسفر عن قيمة اجتماعية، كما كانت الحال فى طرق النشاط التى كانت متبعة قبل عشر سنوات مضت . .

فالوحدة تبدأ بميل للتلاميذ ، وتنتهى بحدوث مهارات واتجاهات ومفاهيم مرغوب فيها من زاوية الحياة الاجتماعية .

والوحدة القائمة على الخبرة تطبيق دقيق لعملية التربية كما هى على حقيقتها . فبينما تجد التلاميذ مركزين اهتمامهم فى أغراضهم هم ، نجد المدرس وقد ركز اهتمامه على الأغراض التى تستهدفها الجماعة وهى تنفق ما تنفق من جهد ومال على التعليم ! إذ لا شك فى أن الجماعة لا تنفق ما تنفق لمجرد توفير بعض لحظات السعادة الطارئة للطفل، وهو يلعب ويجرى ويصطاد الفراشات، ويضع تاج الوجهين على رأسه . فى عملية التربية لا يكون غرض التلميذ وغرض المدرس متفقين ولكنهما متكاملان . ومسئولية المدرس هى أن يساعد التلاميذ فى اختيار أنواع النشاط التى يمكن بها أن تتحقق الأغراض الاجتماعية فى التربية، وفى نفس الوقت ترضى نزعاتهم وميولهم الوقتية الطارئة . والعلاقة بين ما يريده التلاميذ وما تريده الجماعة قوية، على شرط أن يعمل المدرس من جانبه على تقريب الإرادتين وتحقيق

القصدين ، وهو هدف مدرس الوحدة الدراسية .

وفى الوحدة القائمة على الخبرة مجال كبير للاهتمام بالحقائق والمعلومات المنظمة المبوبة المتكاملة المعدة مقدماً ، فالعلم والمعرفة مهمان فى هذه الطريقة ، وهى لا تسمح بتركهما للجهود العشوائية ولا للصدفة ، والجهل أمر تخشى مغبته ، ويستحى منه ، ويجنب التلميذ وخيم عواقبه . ومع ذلك فيجب أن تكون المعلومات حية ، قابلة للاستخدام فى مواقف الحياة ، أى يجب أن تكون معرفة مقترنة بالمهارات السلوكية اللازمة لتطبيقها والانتفاع بها . ومن ثم فالمدرس مسئول عن إعداد المادة المناسبة مقدماً وقد يعدها له هيئة من الإخصائيين — كما سيأتى القول .

والوحدة القائمة على الخبرة تنظر إلى المستقبل — مستقبل الجماعة ومستقبل الطفل كعضو ناجح فيها ! لا إلى الحاضر فقط ، كطرق النشاط المركز حول الطفل ، ولا إلى الماضى ، كما تنظر طريقة تحفيظ الكتب والمذكرات .

وما لم تراع كل هذه الشروط فى تدريس الوحدة ، فإنها تخرج عن طبيعتها ، وتستحيل إلى « مشروع » متخلف عن المحاولات التعليمية التى ترجع إلى العقد الثانى من القرن العشرين .

التدريس بطريقة الوحدات :

التدريس على طريقة الوحدات يقوم على إدارة الموقف التعليمى والتعلمى على أساس مشكلة يراد حلها . وتسير فى خطوات :

فالخطوة الأولى هى اختيار المشكلة التى يكون لها معنى عند التلاميذ أى التى يكونون مستعدين لفهم وجه الإشكال فيها، ومن ثم لبذل الجهد فى حلها، وبالتالى للتعلم عن طريقها . وهذا يستدعى أن يحيط المدرس علماً بميول تلاميذه ومواضع اهتمامهم . وطريقة ذلك ملاحظة المدرس للتلاميذ، واستماعه إلى أسئلتهم وأوجه نشاطهم وحوارهم، والكتب التى يميلون لقراءتها، وبرامج الإذاعة التى يفضلونها، ويمكن للمدرس أن يقيِّد هذا كله فى سياق ملاحظته له، حتى يكون عنده ثبت بما استطاع كشفه من هذه الميول والاهتمامات . ومتى عرف المعلم كل هذا استطاع أن يختار المشكلات التى يمكن أن تثير نشاط التلاميذ وتضمن تعلمهم . ويشترط أن تكون المشكلة مما يتعلق بالحياة فى البيئة أو بأوجه نشاط الجماعة ، فليس الأمر إذن منحصراً فى ترك التلاميذ يختارون لأنفسهم، ولكنه فى الواقع اختيار المدرس من ميول التلاميذ الواسعة ما كان منها ذا قيمة ومعنى من وجهة نظر الحياة الاجتماعية . وسواء أكان منهج المدرسة يسير على أساس المواد الدراسية، أو على أساس الخبرة؛ فإن المدرس يستطيع

دائماً أن يجد المشكلة التى يقيم عليها الوحدة مما يمكن أن تجمع حوله الحقائق المطلوب دراستها تبعاً للمنهج الموضوع ، أو تبعاً لاختياره هو واختيار تلاميذه من ميدان الخبرة الاجتماعية الواسع .

ومتى وصل المدرس إلى المشكلة التى سيدير عليها الوحدة الدراسية كان عليه أن يحدد أهمية دراستها ، ويعدد أنواع الميول والاتجاهات والمهارات والفهم والمعلومات التى يمكن أن يستفيدها التلميذ من دراسة الوحدة . وتحديد هذه الأشياء يعطى المدرس معياراً يحكم به على قيمة كل نشاط ، وكل حقيقة علمية يحصلها التلميذ ، فلا يكون النشاط أو المعلومات غايات فى ذاتها ، وإنما وسائل لتحقيق الفهم أو الاتجاه أو المعرفة . كما إن على المدرس أن يتوقع نوع الأسئلة التى سيثيرها التلاميذ ، فيعد لنفسه إجاباتها ، ويزود نفسه بالحقائق والمراجع التى تساعده فى إرشادهم إلى ما يريدون .

وهذا هو نوع إعداد الدرس الذى يطلب من المدرس فى هذه الطريقة فهى تستلزم إعداداً دقيقاً — كما رأينا — كل هذا قبل أن تقدم المشكلة للتلاميذ . ومن ثم تتجنب هذه الطريقة كل مظاهر « التربية اللينة » التى تكتفى من إعداد المدرس لدرسه بأن يسأل تلاميذه « ماذا تريدون أن تعملوا الآن ؟ »

وبعد أن يعد المدرس الوحدة على النحو السابق ، تأتى خطوة تقديمها

للتلاميذ، وهنا يجب أن يستخدم المدرس كل حيله فى لفت نظر التلاميذ إلى المشكلة، وهو لن يجد صعوبة فى هذا، إذا كان قد أقام الوحدة من أول الأمر على ما كشف من ميول تلاميذه المتصلة بالبيئة والمجتمع. فقد يرافقهم إلى رحلة وقد يعرض عليهم شريطاً سينمائياً، وقد يسمع معهم إلى حديث فى الراديو، وقد يناقشهم فى أمر من أمور الحياة فى البيئة، وقد يجعلهم يتحدثون محادثة حرة، أو يروون ما سمعوا من الأخبار، وقد يقدم لهم مقالة أو كتاباً أو قصة، وقد يقوم بغير ذلك حتى يستيقظ التلاميذ إلى أهمية المشكلة.

ثم تلى ذلك خطوة وضع خطة السير والعمل فى الوحدة، وهذا يقوم به التلاميذ والمدرس بالاشتراك والتعاون. على أن طبيعة الموقف التعليمى التعلّمى يجب أن تكون واضحة فى هذه المرحلة. فهى من ناحية التلاميذ متعلقة بميولهم وأغراض أنفسهم، وهى من ناحية المدرس نظر إلى الأهداف الاجتماعية للتربية، وترجمة لميول التلاميذ إلى هذه الأهداف. وفى هذه الخطوة يقرر التلاميذ أنواع النشاط التى يريدون القيام بها، وأنواع الحقائق والمعلومات التى يريدون تحصيلها إجابة لما يعرض لهم من الأسئلة، ويكيف المدرس هذا النشاط نحو ما يريده من أهداف تربوية. وتنتهى هذه الخطوة بعمل ثبت مفصل لجميع أوجه النشاط اللازمة لمعالجة المشكلة وتحديد من سيقومون بكل وجه منها من التلاميذ، والوقت الذى يجب أن

يقدم فيه هؤلاء نتيجة عملهم للفصل . وقد يكون النشاط جمع حقائق ومعلومات ، وقد يكون القيام بزيارة ، وقد يكون عمل شيء ، أو رسم منظر أو غناء نشيد ، أو عزف قطعة موسيقية .

ثم تأتى مرحلة القيام بالنشاط ، وفيها يبحث التلاميذ المشكلة من الكتب والمجلات ، ويجمعون حولها الحقائق ويسجلونها ، ويقومون بالنشاط العملى الذى اختطوه من قبل ، وفى كلتا الحالتين يجب أن يكتب التلميذ تقريراً عما قام به من عمل ، أو ما جمع من معلومات ، بحيث تعمم الخبرات ويشارك التلاميذ فى المعلومات . ويتخلل هذا كله توجيه المدرس للتلاميذ نحو التدرب على المهارات اللازمة لكل عملية ، فقد تعرض مسألة حسابية تحتاج إلى تدرب ، أو قاعدة لغوية تحتاج إلى تطبيق ، أو ألفاظ لغوية تحتاج إلى مهارة فى استعمال القاموس ، أو رسم خرائط يحتاج إلى مران . وهكذا تكون عملية التعليم كاملة ، فيها النشاط ، وفيها جمع المعلومات ، وفيها البحث ، وفيها التسجيل والتقييد ، وفيها التعبير بالكتابة والحديث للآخرين ، وفيها التدريب والتطبيق اللازمين لتثبيت المعرفة والمهارات ، وفيها التعبير الفنى عن الحقائق والمعانى والمفاهيم ، وفيها وراء ذلك الميول والاتجاهات الاجتماعية . ويتخلل هذه المرحلة من العمل كثير من تقويم التلاميذ لعملهم ، وتقويم المدرس لتقدم التلاميذ فى تنفيذ الخطة التى رسموها ، وقدرتهم على تعديلها فى ضوء حاجات العمل وظروفه الواقعية .

ثم تأتى المرحلة الختامية وفيها تتركز النتيجة العملية للوحدة الدراسية . ولا يقصد بهذه الخطوة ما هو مألوف فى المشروعات التقليدية من إقامة معرض أو حفلة تمثيلية مما يسهل جداً أن يصبح غاية فى ذاته فى أثناء تنفيذ المشروع . وإنما خاتمة الوحدة تكون بنقل فائدتها للبيئة . فقد يقوم التلاميذ بعد دراسة المشكلة بعمل إيجابى لخدمة البيئة ، يطبقون فيه ما تعلموه من معلومات ، وما اكتسبوه من مهارات ، ويستخدمون ما بنته الدراسة فى نفوسهم من ميول واتجاهات اجتماعية . فإذا كان لا بد من معرض أو حفلة تمثيلية أو غنائية ، وجب أن يكون هدفها خدمة البيئة عن طريق عرض الأفكار والحقائق والتوجيه والتوصيات التى يريد التلاميذ أن يتقدموا بها للجماعة المحيطة بالمدرسة من آبائهم وأقربائهم خدمة لقريتهم أو لمدينتهم .

ثم تأتى بعد ذلك مرحلة التقويم النهائية فيحاول التلاميذ ويحاول المدرس ، أن يقوّموا ما تم من نشاط وتحصيل على أساس ما سبق تحديده من أهداف الوحدة وأغراضها . وقد يستخدم المدرس فى التقويم الاختبارات بأنواعها ، وقد يستخدم الملاحظة ، وقد يمتحن التلاميذ فى المعلومات .

مرجع الوحدة[١] :

ليست طريقة الوحدات بالطريقة السهلة ، ومن الممكن جداً أن

(١) Resources Inventory : وهى التى كانت تسمى فى أول ظهور طريقة الوحدات Resource Unit أى الوحدة التى يعمل لها ثبت بالمراجع .

تتخذ أحد طريقين ، إما أن يعجز المعلمون بكفاياتهم الفردية عن اتباعها فى تدريسهم ، وإما تنحدر إلى ما انحدرت إليه طريقة المشروع القديمة من إلغاء الكثير من فوائد عملية التربية والتعليم نفسها ، وعلى ذلك ابتكروا وسيلة من الوسائل المعينة على التدريس سموها « مرجع الوحدة » ، وهى ثبت بأوجه النشاط الممكنة فى موضوع ما ، أو مجموعة من المواضيع ، وثبت بالكتب والمجلات التى يستطيع التلاميذ أن يرجعوا إليها فى دراستهم للمشكلة وهكذا ، وهى تعمل للمدرس لا للتلاميذ ، بحيث يلجأ إليها المدرس لاختيار أنواع النشاط والمراجع وغير ذلك فى سياق إعداده للوحدة وقيامه بتدريسها .

ومرجع الوحدة قد يعده المدرس نفسه ، وقد يعده مجموعة من المدرسين بالتعاون ، وقد تكلف السلطات التعليمية لجنة من الإخصائيين أو أساتذة معاهد التربية عملها ، وتضعها فى أيدى المدرسين ممن لا تكفيهم خبراتهم وكفاياتهم وإعدادهم من أن يقوموا بأنفسهم بعملها . وهذا المرجع ما هو إلا بيان بالطرق والمواد التى تستعمل لدراسة موضوع معين . فهو مورد يلجأ إليه المدرس ليستطيع أن يقترح على التلاميذ بعض أوجه النشاط كالقراءة والرحلات والتجارب ، مما يساعدهم على معالجة المشكلة التى يدرسونها ، حتى يتجنب المدرس والتلاميذ الارتجال وترك التعلم

للصدف العشوائية . وقد يكون المرجع خاصاً بمشكلة واحدة، وقد يشمل عدة مشكلات مرتبطة، بحيث يستخدم المرجع الواحد فى أكثر من وحدة .

ويشتمل مرجع الوحدة على البيانات الآتية :

١ ــ بيان أهمية المشكلة أو الموضوع الذى تقوم عليه الوحدة من ناحية المنهج الذى تسير عليه المدرسة، ومن ناحية نمو التلميذ، ومن ناحية قيمته الاجتماعية .

٢ ــ بيان بالموضوعات التى قد تشتمل عليها الوحدة، كما يرى واضعو « المرجع » ، وفيه المشكلات التى قد تنشأ عن الوحدة، والأسئلة التى قد يثيرها التلاميذ، والمواقف التعليمية التى قد تترتب عليها .

٣ ــ النتائج المتوقعة ، وهذه تذكر ــ عادة ــ على شكل عادات ومهارات ومفاهيم ومعلومات ينتظر أن تترتب على المواقف التعليمية التى تهيئها الدراسة .

٤ ــ بيان بأوجه النشاط التى تبنى على الوحدة ، سواء أكان النشاط عملياً أم دراسياً ، ويذكر مع كل نشاط وسائله، والمواد اللازمة له ، والكتب التى يرجع إليها فيه ، والإخصائيون الذين يرجع إليهم فيه، وهكذا .

٥ ــ بيان بالوسائل المعينة على تنفيذ الوحدة، من كتب للمدرس،

وكتب للتلاميذ، ودوريات ووسائل للإيضاح سمعية كانت أو بصرية .

٦ – اقتراحات لكيفية تقويم الوحدة كالاختبارات التى قد تستخدم، أو تقييد المدرس لملاحظاته على التلاميذ، أو تشجيعهم على التعبير عن رأيهم فى الدراسة، وما شعروا أنهم استفادوه منها .

ويجب أن يحتوى مرجع الوحدة على اقترحات متعددة، يستطيع المدرس أن يجد فيها من الطرق ما يساعده على إثارة ميول التلاميذ، أو إمدادهم بأوجه النشاط ذات القيمة التربوية، أو المراجع التى يجدون فيها ما يحتاجون إليه من المعلومات .

أمثلة لوحدات دراسية :

هناك موضوعات يمكن اتخاذها وحدات للدراسة . وهى ما يناسب ميول تلاميذ المدرسة الابتدائية، ومما يكون لدراسته قيمة اجتماعية خاصة . ومن أمثلة ذلك :

١ – الأسرة :

أعضاؤها ومسؤلية كل عضو . من الذين يساعدون الأسرة فى حاجاتها المختلفة : البقال . الجزار، الخباز . بائع اللبن . ساعى البريد . . . إلخ .

٢ – المنزل :

تكوينه . الشروط الصحية فيه . الحدائق والزهور . أنواع المساكن .

علاقتها بالمناخ . من الذين يبنون المنزل ، البناء . النجار . المبيض . من أى المواد يصنع المنزل ، ومن أين نحصل عليها . الأثاث .

٣ – المواصلات :

التليفون . الصحف . الراديو . السينما . التلغراف . البريد .

٤ – السفر :

السيارات . الحصان . الطيارات . السفن . أنواعها . القطارات . . .

٥ – الزراعة :

مصادر الغذاء . أنواعه . تكوينه . العناية بالحيوان . آلات الزراعة . عمل الفلاح وأهميته .

٦ – الإنتاج :

إنتاج الأغذية . إنتاج الملابس . إنتاج البناء . مصادر القوة . الآلات . البيع والشراء والنقود والمصارف .

٧ – الأمن :

رجال المطافىء . الشرطة . المرور . المستشفيات . الأطباء . الجيش . القضاء .

٨ – المناخ :

الفصول . الفرق بينها . كيف يستعد الناس والحيوانات والطيور

والحشرات لاستقبال الفصول المختلفة . اختلاف الحاصلات فى الفصول . الملابس واختلافها .

٩ – النقل :

القوارب . السيارات العامة . الترام . العربات بأنواعها . تكاليف الانتقال . أهمية النقل العام أو المشترك . تاريخه ووسائله فى المدينة ، أو بين القرى المتجاورة . المسافات الرئيسية فى البيئة .

١٠ – أشقاؤنا العرب :

العراقيون . السوريون . اللبنانيون . الأردنيون . العرب السعوديون . بلادهم . علاقاتنا بهم . ديننا المشترك . لغتنا . مصالحنا المشتركة . أعداؤنا .

١١ – الشعوب البدائية :

الأسكيمو . سكان الغابات . البدو الرحل . الهنود الحمر .

١٢ – الشعوب الحديثة :

سكان اسكندیناوه . اليابانيون . الهولنديون . الأمريكان . كيف يلبس كل شعب فى بيئته .

١٣ – حياة قدماء المصريين :

ملابسهم . أزياءهم . حكومتهم . قوانينهم . ألعابهم . أغانيهم . رقصهم . فيم نتفق معهم ، وفيم نختلف عنهم : فى المعتقدات . فى الحكومة

فى اللغة . فى الفنون . فى الصناعات . . .

١٤ – الطب والصحة :

جسم الإنسان . تكوينه . سلامته . الأمراض وأسبابها . الطب والعلاج الوقاية من الأمراض . مياه الشرب . المجارى . الخدمات الصحية . أسباب المجاعات والأوبئة قديماً .

هذه مجرد أمثلة لوحدات يمكن أن يعالجها تلاميذ المدرسة الابتدائية مما يمكن أن تتحقق عن طريقة أغراض التربية فى هذه المدرسة . ونلاحظ أن كلا منها يمكن أن يحتوى على أكثر من وحدة . ولذا يمكن أن يعد مرجع لكل منها ، يرجع إليه المدرسون فى تدريسهم لعدد من الموضوعات .

ولمعالجة كل وحدة من هذه ، طرق مختلفة ومستويات متفاوته . وعلى ذلك فليس من الضرورى تقسيمها على السنوات الدراسية المختلفة التى يحتوى عليها التعليم الابتدائى . إذ أن كلامنها يمكن أن تعالج فى أى سنة من هذه السنوات الدراسية بطريقة تناسب تلاميذها – أسنانهم وميولهم وبيئاتهم . والمدار فى هذا على أمرين : المدرس ، وما يوضع له من وسائل كمراجع الوحدات ونحوها .

شروط الوحدة الجيدة :

هناك شروط يمكن أن تستخدم فى اختيار الوحدات الدراسية ، قبل

البدء فيها . كما تستخدم لتقويمها بعد الانتهاء منها ،أو فى أثناء السير فيها . ومن هذه الشروط :

١ – أن تحتوى على أنواع مختلفة من التعلم تقابل ميول الأطفال وقدراتهم وحاجاتهم . فهى تحتوى على كسب معلومات مختلفة قابلة للتطبيق ، وتحتوى على مهارات كاستخدام الكتب والمراجع والخرائط ، والقيام بالرحلات ، والتعبير بوسائله المختلفة ، ووضع خطة للعمل وتنفيذها إلى نهايتها . . . وتحتوى على فرص لتكوين عادات معينة ، واتجاهات إلى التعاون ، واتقان العمل، والمثابرة، وحب البحث، والتسامح ، وسعة الصدر . . .

٢ – أن تمكن الوحدة التلاميذ من إتقان أدوات المعرفة والتدريب عليها كالقراءة ، والحديث ، والكتابة ، ومباديء الحساب ، والعمل اليدوى .

٣ – أن تؤدى الوحدة إلى دراسة مواد دراسية مختلفة ترتبط بعضها ببعض بشكل وظيفى حول موضوع الوحدة .

٤ – أن تكون الوحدة مناسبة لقدرات الأطفال وفهمهم ومحصولهم اللغوى ، ومن وسائل ذلك أن يكون موضوعها متصلا ببيئة التلميذ خصوصا فى السنوات الأولى .

٥ – أن تحتوى الوحدة على فرص لأنواع مختلفة من النشاط ، كالتمثيل

والبناء والبحث والتجريب والاستطلاع . . .

٦ – أن تهيىء الوحدة الفرص لتدريب التلاميذ على تنفيذ المشروعات لوضع الخطط وتنفيذها ونقدها وتقويمها . . .

٧ – أن تقود دراسة الوحدة إلى مزيد من التحصيل والنشاط ، أى تؤدى إلى غرس ميول ثابتة ونامية .

٨ – أن تعتمد الوحدة على طريقة حل المشكلات ، فيتعود التلاميذ بطريقة عملية ، الطريقة العلمية فى التفكير .

٩ – أن يكون للوحدة مغزى اجتماعى يخرج به التلميذ من الدراسة ، إلى جانب إرضاء ميوله وإشباع نشاطه . أى أن يكون للوحدة قيمة فى تحقيق الأغراض العامة للتربية .

كيف تحل مشكلة طريقة التدريس فى البلاد العربية :

سبق القول بأن الطريقة المتبعة فى المدارس الابتدائية بالبلاد العربية هى طريقة التدريس الشفوى ، التى تقوم على شرح المدرس ، واستظهار التلاميذ ، ثم الامتحان فى الحقائق .

والملاحظ أيضاً أننا مسلّمون بأن هناك طرقاً للتدريس أجدى من هذه الطريقة الشفوية ، وأننا نود لو اتبعنا شيئاً من هذه الطرق .

ولكن الحجة التى تذكر – دائماً – ضد الأخذ بهذه الطرق الحديثة المجدية

أن مستوى المدرسين الفنّى فى البلاد العربية ليس مما يمكن معه الاطمئنان إلى تجريب هذه الطرق ، خشية أن تضيع الفائدة من الناحيتين ، نتيجة للإخفاق فى اتباع الطرق الحديثة ، وضياع ما بيدنا مما تحققه طريقتنا السائدة .

ونحن لو اقتنعنا بهذا المنطق انقطع أمامنا كل أمل فى التقدم ، وقنعنا مع الزمن بالاستمرار فى نوع من التدريس نحن متأكدون من قلة جدواه ، وليس وراء هذا فى خداع النفس غاية .

ولو عللنا أنفسنا بالانتظار إلى أن نضع نظاماً لإعداد المعلمين ، يمكننا من الحصول على نوع من المعلمين المهرة ، الذين تدربوا على الطرق الحديثة ، فلن نبدأ أبداً ، لأننا لن نحصل على ما نريد من المعلمين دفعة واحدة ، وسيكون المعلمون الحديثون قلة دائماً فى المدارس ، فيجرفهم التيار أولا بأول قبل أن نبدأ التجربة .

والعلاج الوحيد أن نواجه الموقف بشجاعة ونحن مستعدون للخطأ ، وتحمل نتائجه ، والاستفادة منه فى تعديل خبراتنا ، وتحسين مهاراتنا .

ومع ذلك فنحن لا نستطيع أن نبدأ بدون أن نضع الوسائل فى يد المعلمين ، ونزودهم بالتوجيه والإرشاد ، حتى يتمكنوا من تغيير طرقهم . والعلة عند نا فى أمرين :

الأولى : طريقة وضع المناهج وشكلها .

الثانية : نظام التفتيش .

أما عن طريقة وضع المنهج عندنا فهى أننا نشكل لجنة لكل مادة دراسية يكون معظم أعضائها – عادة – من الإخصائيين فى المادة ، ونكلفهم وضع منهج المادة للفرق المختلفة . وتكون النتيجة أن يوضع فى يد المدرس صفحتان فيهما عدد من أبواب المادة ، فإذا تصادف وجود عضو من رجال التربية فى اللجنة – وهى قاعدة متبعة فى بعض البلاد كمصر – أضيفت إلى المنهج بعض توجيهات ، كالقول بوجوب الاعتماد على النشاط والزيارات وعمل النماذج . ولكن كيف؟ وما أنواع النشاط الممكنة ؟ ، وكيف يقوم بها التلاميذ؟ ، وكيف يسجلون نتائج نشاطهم ؟ ، وكيف يوجه المدرس هذا النشاط ؟ ، فأمور لا يخوض فيها واضعو المناهج . ثم إن تكوين المنهج نفسه لا يكون – عادة – مما يسهل معه اتباع هذه التوصيات .

ونحن إذا أردنا تغيير طرق التدريس المتبعة فى مدارسنا وجب علينا أن نغير فهمنا لمدلول « المنهج » . فالمنهج لا يجب أن يقتصر على أبواب المادة التى تريد السلطات التعليمية أن يدرسها التلاميذ ، بل يجب أن يتعداها إلى بيان الطريقة التى تتبع فى كل موضوع بالتفصيل ، مع بيان المراجع ، والوسائل المعينة على التدريس ، وأوجه النشاط ، وكيفية القيام به ، وتوجيهه ، وتقويمه ، وهكذا فى كل موضوع .

وقد سبق أن اقترحنا فى الفصل السابق أن ننظم منهجنا على أساس

مجموعات قليلة من المواد المتشابهة فتكون هناك فنون اللغة ، والمواد الاجتماعية ، والعلوم ، والحساب ، والمواد العملية ، والرياضة البدنية . كما افترضنا أن ننظم كل مجموعة من هذه إلى موضوعات ، ومراكز اهتمام فردى من جانب التلميذ ، واجتماعى من جانب الأمة . وإلى هنا كنا نظن أن مهمة واضع المنهج قد انتهت ، ولا بأس من أن ننهيها عند هذا ، على شرط ألا نهمل جانب الطريقة ، فيمر هذا المنهج فى عملية أخرى ، هى عملية وصف الطرق التى تتبع فى معالجته .

وهنا يجب أن تشكل السلطات التعليمية لجنة أخرى ، هى لجنة طريقة التدريس ، تتناول هذه الموضوعات فى كل مادة ، وتعمل لها « مراجع وحدات » — مرجع لكل موضوع من كل مادة . وتشكل هذه اللجنة من أساتذة طرق التدريس ، وأفذاذ المعلمين ، والتقدميين من المفتشين فى كل مادة من المواد . وتتناول هذه اللجنة منهج كل مجموعة من مجموعات المواد ، موضوعا موضوعا ، وتعمل له « مرجع وحدة » خاصا به على النمط الذى سبق وصفه فى الصفحات السابقة من هذا الفصل . فتبين بالتفصيل الأغراض التى يستهدفها المدرس منه — من وجهة نظر المادة ، ومن وجهة نظر نمو الطفل الفرد ، ومن وجهة نظر الأهداف الاجتماعية للأمة . ثم تذكر اللجنة أنواع النتائج التى يمكن أن تحققها هذه الدراسة من مهارات ومعلومات ومفاهيم وميول واتجاهات . ثم تذكر اللجنة أنواع النشاط

التى يمكن أن يقوم بها التلاميذ بالتفصيل ، وكيفية السير فى كل نشاط ، ثم تذكر من أين يحصل المعلم والتلاميذ على المواد اللازمة للنشاط من مواد خام ، أو أماكن تزار ، أو كتب وصحف ومجلات تراجع . ثم تبين اللجنة أنواع المعلومات والمعارف التى يمكن أن تتجمع حول هذا الموضوع مع بيان علاقات المعلومات بعضها ببعض ، والمراجع التى يمكن للمدرس والتلاميذ التماسها منها . ثم تبين كيفية تقويم عمل التلاميذ فى هذه الوحدة . وتجمع مراجع الوحدات الخاصة بموضوعات المادة جميعها ، وتطبع فى كتاب يعطى لكل معلم ، ثم نقول له اتبع ما جاء فى هذا المرجع ، مع تكييفه لمدرستك وبيئتك وتلاميذك .

وهكذا نستطيع أن نحسن — حقيقة — طريقة التدريس. وليس فى هذا صعوبة ، ففى كل بلد عربى عدد من المتخصصين فى التربية وطرق التدريس ، يمكن أن يجندوا لهذا العمل ، وهو أكثر فائدة مما يعملون الآن من إلقاء الدروس والأحاديث وعقد المؤتمرات — أى الكلام دون اتخاذ وسائل التنفيذ . أما أن نؤجل إصلاح طرق التدريس إلى أن نوجد المعلم الكفء ، الذى يستطيع أن يقوم بمفرده بما يصعب على جماعة ، فمعناه أننا لن نبدأ أبداً .

وبعد أن يأخذ كل مدرس مراجع الوحدات التى سيقوم بتعليمها يأتى العامل الآخر وهو المفتش . وكما غيرنا فهمنا لمدلول المنهج يجب أن

نغير أيضاً فهمنا لمدلول مهمة التفتيش. وأول خطوة فى هذا أن نبعد عن هذه المهمة تقدير عمل المدرس، والحكم عليه بأنه ممتاز أو ردىء، أو فى مرتبة بين هذين، إذ يجب أن يترك هذا لناظر المدرسة، أو لنوع آخر من المفتشين لا يزور المدرس إلا إذا تكررت شكوى الناظر منه، ولن يحتاج القطر من هذا النوع من المفتشين إلا إلى عدد قليل جداً قد لا يتجاوز خمسة مفتشين.

أما المفتش الفنى فعمله التوجيه الفنى لا غير . ومن ذلك أن يجمع مدرسى كل منطقة أو دائرة فى أول كل عام ويقرأ معهم مراجع الوحدات التى سيقومون بتدريسها ، أو بعضها ، أو واحداً منها على سبيل المثال . ويشرحه لهم ويتفهمه معهم ، ويجيب على أسئلتهم عنه ، ويذلل صعوباتهم فيه . ثم يمر على المدرسين فرادى ويلاحظ سيرهم فى موضوعات تدريسهم ويرشدهم فى أمرها ، ويرجعهم إلى « مرجع الوحدة » الذى فى أيديهم ويلفت نظرهم إلى ما غاب عنهم من دقائقه ، ويدربهم عملياً على الاختيار مما جاء فيه ، على حسب موقف كل معلم بالذات وهكذا . ثم يترك المدرس فى عمله ، دون أن يكتب عنه تقريراً أو يعطيه تقديراً .

ثم هناك طبقة أعلى من الموجهين وهم عدد قليل من الإخصائيين يقيمون فى الديوان العام ، يتلقون من المدرسين ما يصادفهم من المشكلات فى تدريس الوحدات ، فيبحثونها ويجيبون عنها بأسرع فرصة ، ثم يتخذون من هذه المشكلات المشتركة موضوعات لأبحاث يصدرون بها نشرات ،

أو مجلات للمناهج المختلفة ، تكون دورية أو بالمناسبة ، وتطبع وتوزع على المدارس . ثم يكون من واجب هؤلاء الإخصائيين أن يلبوا دعوة أى مدرس يطلب منهم زيارته لمساعدته فى موقف ، فيخفّون إلى المدرسة ويقومون بالإرشاد والتوجيه .

شىء من هذا القبيل يجب أن يعمل فى كل بلد عربى ، إذا كنا نريد حلا سريعاً لمشكلة طرق التدريس .

كيف يجب أن توضع المناهج :

أشرنا فيما سبق إلى الطريقة التى توضع بها المناهج للمدارس الابتدائية فى البلاد العربية ، وهى طريقة اللجان المركزية التى تتكون فى الغالب من الأخصائيين فى المواد الدراسية ، والتى تنحصر وظيفتها فى بيان أسماء أبواب المادة التى يجب أن تدرس من المادة فى كل سنة . وذكرنا فيما تقدم نوع المنهج الذى يمكن الأخذ به ، وطريقة إعداد « مراجع الوحدات » فى كل مجموعة من المواد . وفى ضوء هذه الحاجات المنهجية يمكننا أن الآن أن نقترح الطريقة التى يمكن أن توضع بها المناهج والهيئات التى تقوم بهذا العمل .

أولا – اللجان المركزية الدائمة للمناهج :

وهى توجد فى الوزارة ويكون عددها بعدد مجموعات المواد أى ستة

لجان : واحدة لفنون اللغة ، والثانية للمواد الاجتماعية ، والثالثة للعلوم ، والرابعة للحساب ، والخامسة للمواد العملية ، والسادسة للتربية البدنية . وتتكون كل لجنة من إخصائيين فى المادة وهم الأقلية ، وأخصائيين فى التربية وهم الأكثرية ، ثم بعض ذوى الفكر من خارج الوزارة . ويكون اختصاص كل لجنة منها، كل فى ميدان تخصصها :

١ ــ بحث أهداف تدريس المادة .

٢ ــ وضع الخطوط العريضة للمنهج وتوجيهات المعلمين الخاصة به .

٣ ــ إجراء أى تغيير فى المناهج على ضوء ما تتلقاه من الاقتراحات .

٤ ــ عقد المؤتمرات وحلقات الدراسة فى موضوع المنهج .

٥ ــ نشر المطبوعات والمجلات الخاصة بالمناهج وتوزيعها .

على أن هذه اللجنة المركزية لا تستقل بتقرير كل هذه المسائل ، وإنما يحسن أن تبعث بأسئلة خاصة بالمنهج (غرضه ، موضوعاته ، ترتيبه . . . إلخ) إلى المناطق والمدارس وتتلقى ردودها جميعاً ، ثم تبحثها وتنسقها ، وتضع المنهج مستعينة بهذه الردود . فتبادل الرأى بين هذه اللجان المركزية، وبين ما دونها من اللجان أمر ضرورى ، وإن كنا لا ننتظر فائدة كبيرة فى هذه المرحلة من نضجنا التربوى .

ثانياً – اللجان الفنية لطرق التدريس :

وهى لجان مركزية أيضاً – كل لجنة لمجموعة من المواد : اللغة والمواد الاجتماعية . . . إلخ . وهذه اللجان مساعدة للجان المركزية للمناهج . وتتكون من إخصائيين فى المادة وهم الأقلية ، وإخصائيين فى طرق التدريس وهم الأكثرية ، وبعض المعلمين ، وبعض أمناء المكتبات ، وبعض المتخصصين فى الوسائل المعينة على التدريس . ووظيفة هذه اللجان هى :

١ – عمل « مرجع » لكل وحدة من وحدات المنهج فى المادة على النحو الذى سبق وصفه ، بحيث يشتمل المرجع على الأغراض التى يستهدفها المدرس فى تدريس الموضوع ، والنتائج المتوقعة من عادات ومهارات ومعرفة واتجاهات ومفاهيم ، وأوجه النشاط الممكنة حول الموضوع ووسائله ومواده وكتبه ، ووسائل تقويم دراسة الموضوع فى النهاية ، كل ذلك فى غاية التفصيل والإسهاب ، حتى يستطيع أقل المعلمين كفاية أن يسير فى الموضوع ، ويحقق نتائجه .

٢ – مراجعة « مراجع الوحدات » هذه ، لتحسينها وإضافة ما يجدّ من الأفكار والمراجع إليها .

٣ – تكون هيئة استشارية للجنة المركزية للمناهج .

٤ – تقترح ما تراه من تغييرات فى المناهج .

٥ ــ ترسل إخصائيين وخبراء للمناطق والمدارس ، للمساعدة فى التغلب على الصعوبات الفنية .

وهذه اللجنة يكون اتصالها باللجنة المركزية للمنهج التى تأخذ اقتراحاتها وما تعمله من مراجع للوحدات ، وتطبعه وتوزعه .

ثالثاً ــ اللجان المحلية للمناهج :

وتكوّن لجنة منها فى كل منطقة ، وتختص بنظر مناهج المواد كلها وتكون من بعض المفتشين ، وبعض مدرسى مدارس المعلمين فى المنطقة ، وبعض المدرسين ، ويضاف إليها بعض المستشارين عند الضرورة ــ توفدهم إليها « اللجان الفنية لطرق التدريس » .

ويكون اختصاص لجنة المناهج المحلية فى المنطقة ما يأتى :

١ ــ تكييف المناهج التى ترد من اللجان المركزية لحاجات المنطقة .

٢ ــ تضيف إلى « مراجع الوحدات » ما ترى إضافته من أوجه النشاط وغيرها ، فى ضوء حاجة المنطقة وإمكانياتها .

٣ ــ اقتراح ما تراه فى أمر تعديل المناهج على اللجان المركزية .

٤ ــ عقد المؤتمرات وحلقات الدراسة فى موضوع المنهج .

٥ ــ ترسل خبراء ومستشارين للمدارس ، متى طلب منها ذلك .

فعمل هذه اللجان هو تكييف المناهج لحاجات المنطقة ، ونشر ما يصلها منها من الوزارة بين المدارس التابعة لها ، واقتراح ما تراه لتحسين المناهج على اللجان المركزية .

رابعاً – لجان المناهج بالمدارس :

وتتكون فى كل مدرسة لجنة للمناهج من الناظر والمدرسين ، وقد يضم إليها واحد أو اثنان من الأباء المتعلمين . ومهمتها :

١ – تكييف المناهج لحاجات البيئة التى تخدمها المدرسة .

٢ – عمل الوحدات الدراسية من مراجع الوحدات الواردة إليها من اللجنة الفنية المركزية لطرق التدريس .

٣ – اقتراح ما ترى تعديله فى أمر المناهج .

هذه هى الهيئات التى يمكن أن تقوم بوضع المناهج ، حتى تبنى على أسس سليمة ، وحتى يمكن التغلب على قلة كفاية المعلمين حيث وجدت . وقد روعى فى هذا الترتيب حالة البلاد العربية والمستوى الفنى بها . وهذا هو السبب فى أن التوجيه فى هذا النظام المقترح قادم من أعلى إلى أسفل ، أى ما زال من الوزارة إلى المناطق ثم إلى المدارس ، على حين أن العكس قد يكون هو الأصح . ونحب أن ننبه إلى أن هذا النظام المقترح نظام مؤقت يناسب المرحلة التى تمر بها البلاد العربية من التقدم التربوى ، كما سبق القول .

فإذا أثمر هذا النظام وترتب عليه انتشار الكفاية الفنية بين المعلمين ، وزاد عدد الأخصائيين فى المناهج وطرق التدريس، فانتشروا فى المناطق والمديريات — بعد عشر سنوات أو أكثر — أمكن تعديل هذا النظام ، بحيث ينتقل مركز التوجيه إلى المعلم والمدرسة ، ويتجه التوجيه إلى أعلى ، فتعمل اللجان المركزية للمناهج بوحى من مقترحات المدرسين .

على أنه إلى أن تتم هذه الخطوة يجب على كل لجنة أعلى، ألا تبتّ فى أمر، حتى تستطلع رأى الهيئات الأدنى حتى تصل إلى المدرس ، وبذلك نكون قد جمعنا بين المزيتين .

الفصل الخامس

تقويم المنهج فى المدارس الابتدائية

معنى التقويم :

يقصد بالتقويم الحصول على الشواهد والأدلة التى يمكن بواسطتها تقدير اتجاه نمو التلاميذ ومداه، نتيجة للخبرات التعليمية التى وفرتها لهم المدرسة، وذلك فى ضوء الأغراض التى نريد تحقيقها من وراء عملية التعليم والتعلم .

وتستلزم عملية التقويم القيام بثلاث خطوات :

الأولى : أن نحدد مقدماً الأغراض التى تريد المدرسة أن تحققها بما توفره للتلاميذ من الخبرات ، وأن نترجم هذه الأغراض إلى أسلوب من السلوك المرغوب فيه .

الثانية : أن نتناول التلاميذ فنرصد سلوكهم بطريقة ما، لنعرف إلى أى حد يسلكون السلوك المرغوب فيه، أى إلى أى حد يتمشى سلوكهم مع الأغراض التى حددناها لعملية التعلم .

الثالثة : أن نفسر هذه النتائج ونرصدها بطريقة ما ونبلغها لمن يعنيهم معرفتها .

أهداف التقويم :

يبدو مما تقدم أن التقويم ليس عملية سهلة وإنما هو عملية تحتاج إلى تنظيم وجهد ، إذ أنها تتضمن أجهزة ومقاييس وملاحظة وإجراء وتفسير وتسجيل وتبليغ ، وكل واحدة من هذه عملية معقدة تحتاج إلى وقت وجهد ونفقات. فما هى الأغراض التى يكون فى تحقيقها مبرر لكل هذا العناء .

الأغراض العامة من التقويم فى المدارس الابتدائية يمكن حصرها فيما يأتى :

١ – التقويم يكشف للمدرس الاتجاه الذى يسير فيه نمو التلاميذ .

٢ – يحفز التلاميذ إلى التعلم عن طريق مساعدتهم على الوقوف على مدى نجاحهم فى ميادين المنهج المختلفة .

٣ – يساعد المدرس على تقدير ما يستعمله من طرق التدريس والكتب والأدوات فى تعليمه للتلاميذ .

٤ – يساعد المدرس على تشخيص ما يصادفه التلميذ من عقبات فيعمل على تذليلها .

٥ – يمد المدرسة بأساس لتحسين المنهج .

٦ – يحدد بالضبط مدى التقدم الذى أحرزته المدرسة فى تحقيق أهدافها .

القواعد العامة للتقويم :

لكى تؤدى عملية التقويم هذه الأغراض هناك قواعد عامة يجب مراعاتها :

١ – يجب أن يبنى التقويم على الأغراض من جهة ، وعلى الخبرات التى يحتوى عليها المنهج من جهة أخرى – فنقطة البدء فى أى موقف تعليمى هى الأغراض التى نريد أن نحققها فى التلميذ من ورائه ، والنقطة التالية هى أنواع النشاط التى يوفرها المنهج للتلاميذ ليحققوا أثناء قيامهم بها الأغراض المنشودة . وعملية التقويم وهى الخطوة الثالثة يجب أن تقيس شيئاً له صلة بهذه الأغراض وهذا النشاط . ونحن كثيراً ما نخطىء فنقيس قوة ذاكرة التلميذ ونحن نظن أننا نقيس قدرته التاريخية أو قدرته على تذوق الأدب .

٢ – يجب أن يكون التقويم شاملاً – فهدف التقويم فى المدرسة الابتدائية يجب أن يكون تكوين صورة واضحة عن التلميذ كشخص من جميع نواحى هذه الشخصية . ومهما جزأنا عملية التقويم تبعاً لنواحى المنهج أو

أنواع النشاط أو مقومات الشخصية ، فإن النتيجة الأخيرة يجب أن تكون إعطاء صورة واضحة عن شخصية الطفل كوحدة متكاملة .

٣ – التقويم يجب أن يكون عملية مستمرة . فعملية التقويم ليست عملية ختامية تحدث عند ما ينتهى المعلم من تعليم شىء أو ينتهى الطفل من خبرة ما ، وإنما يجب أن تسير جنباً إلى جنب مع عملية التعلم . فتقويم المدرس للتلميذ يجب أن يحدث فى كل لحظة يستطيع المدرس فيها أن يلاحظ التلميذ ، لا فى ساعة محددة هى ساعة الامتحان .

٤ – التقويم عملية مشتركة بين المعلم والتلميذ . فالتلميذ نفسه يجب أن يعوّد على أن يقوّم عمله ويكشف لنفسه مواطن القوة ومواطن الضعف فى نفسه . وكثير من تواكل تلاميذ المدارس الثانوية والجامعات سببه عدم تعوّد التلاميذ على تقويم أعمالهم بأنفسهم. وضيق الكبار بالنقد سببه أنهم لم يتعودوا من الصغر على تقويم أعمالهم والوقوف على أخطائهم ، بل أن تقدم الأمة كلها متوقف على مقدرة كل فرد على تقويم عمله .

٥ – يجب أن تستخدم نتائج التقويم فى تحسين المنهج . فالواقع أن تقويم عمل التلاميذ وتقدمهم هو فى نفس الوقت تقويم للمنهج الذى يتعلمون عن طريقه . فلو أن تقويم قدرة التلاميذ على القراءة فى فرقة ما أظهرت أن كتاب المطالعة المستعمل فى هذه الفرقة فوق مستوى التلاميذ

لوجب أن يغير هذا الكتاب فى الحال . ولو أن المدرس اكتشف صعوبة باب معين فى الحساب لوجب أن يحذف هذا الباب . وهذه القاعدة تستلزم أن يكون المنهج مرناً بحيث يقبل هذا النوع من التعديل .

نوعا التقويم :

التقويم نوعان :

١ – تقويم يتناول كل تلميذ فيبين مدى نموه ومدى تقدمه فى أتجاه الأغراض التى وضعت لمرحلة التعليم التى هو فيها .

٢ – تقويم يتناول عمل المدرسة بوجه عام فيبين مدى نجاح المدرسة فى تحقيق أهدافها ، سواء كان هذا فى التلاميذ أو فى البيئة التى تخدمها المدرسة .

أولا ـ تقويم نمو التلاميذ

تقويم نمو تلاميذ المدارس الابتدائية فى البلاد العربية :

الوسيلة الوحيدة المعروفة فى البلاد العربية لتقويم تقدم تلاميذ المدارس الابتدائية هى الامتحانات العادية التى لا تخرج عن تقديم عدد من الأسئلة للتلاميذ يجيبون عنها تحريرياً فى زمن معين ، ثم يصححه المعلمون ويترتب عليه نجاح التلميذ أو رسوبه . وإليك نظام الامتحانات فى المدارس الابتدائية فى البلاد العربية المختلفة :

الامتحانات فى العراق :

ورد فى قانون التعليم الابتدائى رقم ١٢ لسنة ١٩٥٠ ما يأتى :

« يجرى الامتحان النهائى من قبل معلمى المدرسة بإشراف المدير ومراقبته

« الترفيع من صف إلى أعلى يتوقف على الحصول على ٥٠ ٪ على الأقل فى كل درس

« يعتبر الطالب إكمالاً (أى له ملحق) إذا حصل على أقل من ٥٠ ٪ فى درس واحد أو فى درسين عدا دروس الرسم والأعمال والرياضة

والنشيد . ولا يرفع من صف إلى آخر ما لم ينجح فى جميع هذه المواضيع »

« يعتبر الطالب راسباً : (ا) إذا حصل على أقل من ٥٠ ٪ فى ثلاثة دروس فأكثر ، عدا دروس الرسم والأعمال والرياضة والنشيد . (ب) إذا امتحن فى امتحانات الإكمال (الملحق) ولم يحصل على ٥٠ ٪ فى كل درس .

« يعفى الطلاب فى الصفوف السادسة الابتدائية من الامتحانات النهائية المدرسية . وتعتبر درجات المعدل السنوى درجة نهائية لهم . ويحق لهم الاشتراك فى الامتحانات العامة التى تجريها وزارة المعارف مباشرة وفقاً لنظام الامتحانات العامة إذا كانوا ناجحين أو إكمالاً (أى لهم ملحق) .

« تجرى فى الصفوف الخامسة والسادسة من المدارس الابتدائية الامتحانات الآتية : (ا) امتحان نصف السنة (ب) والاختبارات الصفيّة وهى التى يقوم بها المعلم لاختبار سعى الطلاب اليومى أو يجريها عند انتهاء بحث من الأبحاث الرئيسية للدرس .

« تكون الاختبارات الصفية فى الصفين الخامس والسادس تحريرية وشفوية ، وعملية فى دروس الرياضة والنشيد والرسم والأعمال اليدوية . وتكون تحريرية فى امتحانى نصف السنة والامتحان النهائى بدوريه الأول والإكمال ، ما عدا اللغة العربية واللغة الإنجليزية فتكون الامتحانات فيها شفوية وتحريرية وتعيّن نسب درجاتها بتعليمات خاصة .

« تكون الاختبارات الصفيّة وامتحانات نصف السنة والامتحانات النهائية بدوريها والإكمال للصفوف الرابعة شفوية إلا فى درس اللغة العربية والحساب فتكون تحريرية وشفوية .

« الدرجة الكاملة فى الامتحان هى عشرة فى الصفوف الأربعة الأولى ومائة فى الصفين الخامس والسادس . »

وورد فى نظام الامتحانات العامة — رقم ٣٠ لسنة ١٩٤٣ ما يلى عن الامتحان العام لشهادة الدراسة الابتدائية .

« يتكون هذا الامتحان من خمسة فحوص ، الأول فى اللغة العربية والثانى فى اللغة الإنجليزية ، والثالث فى الدروس الاجتماعية والرابع فى الحساب والقياسات والخامس فى مبادئ العلوم والصحة .

« تجرى الامتحانات العامة فى النصف الأول من شهر حزيران .

« تكون الأسئلة الامتحانية من مقرر مناهج الدراسة الرسمية على حسب درجاتها وفروعها .

« تقدر الدرجات للامتحانات العامة بالحساب المئوى فدرجة ١٠٠ هى أعلى درجة تعطى لفحص ما ، ودرجة ٥٠ هى أقل درجة مطلوبة للنجاح فى كل فحص ، ولا ينجح الطالب فى الامتحان العام ما لم يحصل على معدل ٦٠ ٪ من مجموع الفحص .

« يعقد فى النصف الأول من شهر أيلول فى كل سنة امتحان عام للطلاب الذين :

(ا) يصبحون إكمالاً (أى لهم ملحق) فى امتحان حزيران (ب) يتغيبون فى امتحانات حزيران كلها أو بعضها لأسباب مرضية مقبولة (ج) يكونون إكمالاً فى الامتحانات المدرسية فى شهر مايس .

« يكون الطالب إكمالاً فى الامتحانات العامة : (١) إذا حصل على ٥٠ درجة فما فوق لكل فحص على حدة ولم يحصل على ٦٠ ٪ من المجموع ، وله فى هذه الحالة أن يعيد الامتحان فى أيلول فى فحص أو أكثر حسب اختياره . (٢) إذا حصل فى فحص واحد أو فحصين على أقل من ٥٠ درجة وكان معدل فحوصه الأخرى ٦٠ فما فوق فعليه فى هذه الحالة أن يعيد فى أيلول امتحان الفحص أو الفحصين الراسب فيهما فإن نجح وكان معدله العام ٦٠ فما فوق اعتبر ناجحاً . (٣) إذا حصل فى فحص واحد على أقل من ٥٠ درجة وكان معدل فحوصه الأخرى أقل من ٦٠ ، وعليه إعادة الامتحان فى إيلول فى ذلك الفحص وفحص آخر أو أكثر فإذا نجح وكان المعدل العام ٦٠ فما فوق اعتبر ناجحاً » .

الامتحانات فى سوريا :

ورد فى القانون رقم ٦٣٤ لسنة ١٩٤٩ عن امتحانات النقل :

« تختبر نتائج أعمال التلاميذ فى المدارس الابتدائية والأولية بالطرق الثلاث الآتية :

١ ــ الاختبارات الشفهية والكتابية التى يقوم بها المعلم فى الصف .

٢ ــ امتحان نصف السنة الدراسية فى النصف الأول من شهر شباط على أن لا تتجاوز مدته الأسبوع .

٣ ــ امتحان آخر السنة الدراسية فى خلال الأسبوع الأخير من شهر آيار على أن لا تتجاوز مدته الأسبوع .

« تنتقى موضوعات الأسئلة فى امتحان نصف السنة من المواد التى درست منذ افتتاح المدرسة حتى تاريخ الامتحان وتنتقى أسئلة آخر السنة من المباحث المقررة للسنة الدراسية كلها . أما سؤال الامتحان ، فيوضع من قبل معلم الصف بالاتفاق مع مدير المدرسة .

« يجرى امتحان نصف السنة وامتحان آخر السنة باشتراك هيئة المدرسة تحت إشراف المدير . وتصحح أوراق امتحان نصف السنة من قبل معلم الصف . أما أوراق امتحان آخر السنة فتصحح من قبل لجنة مؤلفة من معلمين أحدهما معلم الصف .

« تقدر الدرجات فى كل درس من الدروس من الصفر حتى العشرة أما فى الصف الخامس فتقدر من الصفر إلى المائة

« تحسب الدرجة النهائية فى كل درس من الدروس على الوجه الآتى :

(ا) يؤخذ ثلث مجموع متوسط درجات الاختبارات الشفاهية والكتابية للصفين الأول والثانى من السنة .

(ب) تضاف النتيجة السابقة إلى درجة امتحان آخر السنة ويؤخذ نصف المجموع وتعتبر هذه النتيجة الدرجة النهائية فى المادة الدراسية لتلك السنة .

« يتوقف الانتقال من صف إلى صف على : (ا) حصول التلميذ على معدل عام (مجموع كلى) قدره ٦٠ ٪ . (ب) أن لا تقل الدرجة النهائية التى حصل عليها التلميذ فى مجموع السنة الدراسية عن ٥٠ ٪ من كل درس .

« إذا حصل التلميذ فى درس واحد أو درسين على درجة نهائية أقل من ٥٠ ٪ وكان معدله العام (مجموعه الكلى) لا يقل عن ٦٠ ٪ سمح له بإعادة فحصه فى أول أسبوع من افتتاح المدرسة فى الدرس أو الدرسين .

« يرسب التلميذ فى صفّه نهائياً (ا) إذا لم يحصل على معدل عام قدره ٦٠ ٪ (ب) إذا لم يحصل على درجة نهائية قدرها ٥٠ ٪ على الأقل فى ثلاثة دروس أو أكثر .

« الامتحان النهائى للصف الخامس يجرى من قبل الوزارة ويسمى هذا الامتحان ، الامتحان العام لشهادة الدراسة الابتدائية . »

وجاء فى القانون رقم ١٤٩ لسنة ١٩٤٥ المعدل بقانون رقم ٩٥٠ لسنة ١٩٥٠ ما يلى عن امتحان شهادة الدراسة الابتدائية :

« يتألف الامتحان العام للدراسة الابتدائية من ستة فحوص فى المواد التالية :

اللغة العربية (الإملاء والقواعد والإنشاء العربى) . المعلومات الأخلاقية والمدنية . التاريخ والجغرافية . الحساب ومبادىء الهندسة . دروس الأشياء والمعلومات الصحية .

« يستهدف فى وضع الأسئلة وترتيبها سير المعلومات المكتسبة من جهة وتقدير القابليات الفكرية من جهة أخرى .

« تقدر الدرجات بالحساب المئوى من الصفر إلى المائة ولا يعتبر الطالب ناجحاً ما لم يحصل أولاً على ٦٠ ٪ فى كل فحص وثانياً على معدل (مجموع) ٥٠ ٪ من مجموع الفحوص .

« تعتبر الشهادة بدرجة (ممتاز) إذا كان معدل العلامات (مجموع الدرجات) التى حصل عليها الطالب ٩٠ فما فوق . وبدرجة (جيد جداً) إذا كان معدل العلامات بين ٨٠ ، ٨٩ . وبدرجة (جيد) إذا كان المعدل بين ٧٠ ، ٧٩ . وبدرجة (وسط) إذا كان المعدل بين ٦٠ ، ٦٩.

الامتحانات فى لبنان :

جاء فى القانون رقم ٧٠٠٢ لسنة ١٩٤٩ ما يأتى عن امتحان شهادة الدروس الابتدائية :

« تشتمل امتحانات شهادة الدروس الابتدائية التى تؤخذ مواضيعها من منهج التعليم الابتدائى على : (ا) امتحانات باللغة العربية وتشمل الإنشاء – رسالة أو قصة أو وصف – الحساب . التاريخ والجغرافية . دروس الأشياء . رسم أو خياطة . (ب) امتحانات باللغة الأجنبية فى اللغة الفرنسية أو اللغة الإنجليزية .

« تعطى علامات الامتحانات من صفر إلى عشرة . ويرسب كل مرشح ينال صفراً فى أحد الامتحانات أو أقل من علامتين فى الإنشاء العربى وذلك إذا أصرت اللجنة الفاحصة على إبقاء العلامة المعطاة .

« يجب على المرشح لكى يعتبر فائزاً أن يحصل على ستين علامة على الأقل » .

الامتحانات فى الأردن :

جاء فى تعليمات النجاح والإكمال والرسوب فى الصفوف الابتدائية الصادرة فى سنة ١٩٥٢ – ١٩٥٣ ما يأتى :

الصف الأول :

« تلغى العلامات للصف الأول (السنة الأولى) ويكتفى بذكر كلمة ناجح أو راسب كنتيجة نهائية لعمل الطالب فى العام كله .

« الأصل أن يرفع كل طالب فى الصف الأول ، ويخالف هذا النص فى حالات نادرة يقررها مدير المدرسة ومعلم اللغة العربية » .

الصفان الثانى والثالث :

« تسجل العلامات على الأساس المئوى ولا تحول إلى قيمها المنهجية »

« علامة الاجتياز ٥٠ ٪ .

« الأصل أن يرفع كل طالب فى هذين الصفين إلا فى حالات نادرة يقررها مدير المدرسة ومعلما اللغة العربية والحساب فى هذين الصفين.

« لا إكمال فى الصفوف الثلاثة السابقة ، فالنتيجة تكون إما نجاحاً أو رسوباً ويعوض بتوجيه خاص يثبت فى النتيجة السنوية للطالب الضعيف

الصفوف الرابع والخامس والسادس :

« مباحث فحص هذه السنوات هى اللغة العربية واللغة الانجليزية (فيما عدا السنة الرابعة) والحساب والهندسة (الهندسة فيما عدا السنة الرابعة) ، التاريخ والجغرافيا والمعلومات المدنية (ما عدا الزراعة) ، الديانة للمسلمين ويستعاض عنها بالزراعة لغير المسلمين .

« تسجل العلامات على أساس القيم المنهجية وهى تتراوح بين ١٠٠ ، ٥٠٠ » .

« يعتبر الطالب ناجحاً إذا كان معدله فى كل مبحث من المباحث المقررة ٥٠ ٪ من القيم المنهجية المعينة لتلك المباحث .

« يعتبر الطالب مكملا إذا (ا) قصر فى معدل مبحث واحد (ب) قصر فى معدل مبحثين لا يكون أحدهما اللغة العربية أو الرياضيات

« يعتبر الطالب راسباً فى كل حالة من الحالات التالية : (ا) إذا قصر فى معدل كل من اللغة العربية وأى مبحث آخر (ب) إذا قصر فى معدل كل من الرياضيات وأى مبحث آخر . (ج) إذا قصر فى معدل أى ثلاثة مباحث .

« إذا أكمل الطالب فى هذه الصفوف فى العلوم الدينية أو اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية أو الرياضيات ، فيجب أن يؤدى فحص الإكمال فى مواد المبحث كله . أما إذا كان الإكمال فى إحدى مباحث الطبيعيات أو الاجتماعيات أو المنزليات فيحق لمجلس المعلمين أن يطلب من الطالب الذى أكمل فيها أداء الفحص فى المبحث كله أو فى أحد فروعه كما تقضى المصلحة التربوية .

« علامة الاجتياز فى فحص الإكمال ٥٠ ٪ » .

الامتحانات فى المملكة السعودية :

« يجرى بصفة خفيفة فى نهاية كل شهر لجميع الفصول غير السنة

الأولى التحضيرية اختبار يقوم به الأستاذ فى آخر درس له فى ذلك الشهر ويضع فيه لكل طالب الدرجة التى يستحقها ملاحظاً جده وسير دراسته أثناء الشهر كله .

« يجرى اختبار فى كل نصف السنة الدراسية لجميع المدارس الأميرية ، ولا يترتب على هذا الامتحان نقل التلاميذ إلى فرقة أعلى .

« يجرى فى نهاية السنة الدراسية لغير طلاب السنة الرابعة اختبار يترتب على النجاح فيه نقل التلاميذ من فصولهم إلى فصول أرقى . أما الاختبار السنوى لطلاب السنة الرابعة فهو الاختبار النهائى العام . ويجرى من قبل مديرية المعارف العامة تحت إشراف مجلس المعارف .

« يجرى اختبار نصف السنة والاختبار السنوى من قبل هيئة المدرسة تحت إشراف المدير ، بشرط أن يكون الاختبار فى كل فن من الفنون بحضور الأستاذ المقرر تدريس الفن من قبله وليس له الحق فى إعطاء النمرة .

« الاختبار تحريرى ما عدا فى القرآن والمحفوظات والمطالعة والتهذيب فيكون فيها شفوياً .

« توضع أسئلة اختبار كل علم فى يوم الاختبار قبل إجرائه من دون فاصل .

« لا يجوز نقل التلميذ إلا إذا حاز ٥٠ ٪ من مجموع

الدرجات وحاز النهاية الصغرى على الأقل من كل درس .

« إذا رسب التلميذ فى درسين يعاد اختباره فى ذينك الدرسين فى أول أسبوع من افتتاح المدرسة ويسمى هذا الاختبار اختبار الإكمال .

« ترتيب التلاميذ يكون على حسب مجموع الدرجة النهائية للعلوم والمواظبة والسلوك .

« إذا رسب التلميذ فى فصله سنتين متواليتين يفصل عن المدرسة إلا إذا حال دون نجاحه مرض أو انقطاع لسبب قهرى فيسمح ببقائه سنة أخرى .

« لا يستحق التلميذ الناجح فى الدور الثانى من الدرجات إلا النهاية الصغرى ، إلا إذا كان دخوله الدور الثانى بسبب المرض أو لعذر قهرى فانهم يعطون الدرجات التى يحوزونها فى الدور الثانى .

« يجب أن تكون أسئلة المواد التحريرية فى الامتحان النهائى للدراسة الابتدائية موحدة فى جميع مدارس المملكة .

« فى الامتحان النهائى توضع أسئلة الاختبار من قبل اللجنة المختصة بصورة سرية وبغاية التكتم ويكون وضعها قبل مواعيد الاختبار بمدة لا تتجاوز شهراً . وتكون الأسئلة بصورتين فى كل مادة ويختار رئيس لجنة الامتحان العامة من هذه الأسئلة أسئلة الدور الأول والثانى .

« إدارة المعارف تقدم لطلاب الشهادة أوراق الإجابة ولا يقبل غيرها ولا تعاد الأوراق إلى الممتحنين بعد تصحيحها »

الامتحانات فى مصر :

جاء فى قانون التعليم الابتدائى رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ وكذا تعديله الصادر بقانون رقم ٣٩٩ لسنة ١٩٥٣ ما يأتى :

« لا ينقل تلميذ من فرقة إلى التى تليها إلا إذا كان قد تابع الدراسة بانتظام مدة لا تقل عن ٧٠ ٪ من أيام الدراسة الفعلية ، ولا يشترط شرط آخر لنقل تلاميذ الفرق الأولى والثالثة والخامسة للفرق التى تليها .

« يشترط لنقل تلاميذ الفرقة الثانية إلى الفرقة الثالثة موافقة المعلمين والناظر وفقاً للنظام الذي يقرره وزير المعارف العمومية . أما التلاميذ الذين يتقرر عدم صلاحيتهم لمتابعة الدراسة بالفرقة الثالثة فتنشأ لهم فصول خاصة للتقوية تعالج فيها نواحى الضعف فيهم ، وينقل هؤلاء فى نهاية العام الدراسى إلى الفرقة الثالثة ، ويجوز نقلهم إليها فى أثناء الشهرين الأولين من العام الدراسى إذا ظهر أنهم قد تداركوا ما فيهم من ضعف .

« ويشترط لنقل تلاميذ الفرقة الرابعة إلى الفرقة الخامسة النجاح فى امتحان تحريرى وشفوى يعقد فى نهاية العام الدراسى وفقاً للنظام الذى يقرره وزير المعارف العمومية .

« يعقد مفتش كل قسم فى نهاية العام الدراسى امتحاناً نهائياً للتلاميذ الذين أتموا الدراسة بالفرقة السادسة فى المدارس التابعة لقسمه ويعطى

الناجحون فيه تقريراً باتمامهم الدراسة الابتدائية بنجاح .

« يجوز أن تعقد لتلاميذ السنتين الخامسة والسادسة امتحانات مسابقة فى المواد التى لا تدخل فى نظام الامتحان النهائى المشار إليه فى المادة السابقة ، ويمنح المتفوقون فيها جوائز على حسب الشروط التى يقررها وزير المعارف العمومية » .

ملاحظات على الامتحانات كوسيلة لتقويم تقدم التلاميذ :

من الطبيعى أن تكون الامتحانات هى الوسيلة الوحيدة فى هذه الأقطار — كما هى فى كثير غيرها — لتقويم عمل التلاميذ ما دامت المناهج بالطبيعة التى وصفناها ، مناهج قائمة على المواد الدراسية والكتب واستيعاب التلاميذ لهما . فالامتحانات لا بد أن تتبع المنهج إذ هى منصبّه عليه . وما دام المنهج منهج استيعاب حقائق مع قلةٍ تقرب من العدم فى نواحى النشاط الأخرى ، فلا بد أن يكون التقويم كذلك مقصوراً على ناحية قياس القدرة على الاحتفاظ بهذه الحقائق .

والمجال هنا لا يتسع لمناقشة صدق هذه الامتحانات فى قياس هذه الناحية التى يقصد منها قياسها فقد كثر الكلام فى ذلك ، ولكنا نريد أن نسجل بعض الملاحظات عليها من ناحية انفرادها فى ميدان التقويم .

١ – فهذه الامتحانات لا تقيس كل نشاط يقوم به التلميذ فى المدرسة مهما قلت مظاهر هذا النشاط فى المنهج القائم على المواد . فالتربية البدنية مثلا والأشغال اليدوية ، وسلوك التلميذ ، واستفادته من الرحلات القليلة التى تعمل ، ومواظبته على الحضور إلى المدرسة ، وسلوكه فى الفصل ، تهمل إهمالا تاماً فى نظام الامتحانات الحالية مع أنها أوجه نشاط تقوم به المدرسة وتعنيه وتحاول أن تحقق من ورائه – مهما قل – نتيجة ما فى تربية التلاميذ . وعلى ذلك فالاقتصار على هذه الامتحانات لا يجعل تقويمنا متمشياً مع كل أوجه النشاط التى تحتوي عليها العملية التعليمية وهو شرط أساسى فى التقويم .

٢ – والاقتصار عليها أيضاً يجعلها ناقصة من ناحية عدم تمشيها مع قاعدة هامة أخرى وهى وجوب إقامة التقويم على الأغراض التى نستهدفها من عملية التعليم . فقد مر بنا أن أغراض التعليم الابتدائى كما وردت فى الوثائق الرسمية هى تكوين المواطن الصالح للحياة فى البيئة الاجتماعية والطبيعية ، عن طريق نمو التلميذ الفرد من جميع نواحى شخصيته بقدر ما تسمح به قدراته . ومع ذلك فالامتحانات كوسيلة للتقويم لاتقيس إلا ناحية واحدة فى هذا المواطن ، وهى ناحية المعرفة كما يصورها المنهج والكتاب . ومعنى هذا أننا أهملنا فى عملية التقويم نواحى مثل النمو الجسمى

والتكيف الاجتماعى ، والعادات ، والمهارات ، والميول والاتجاهات العقلية ، والقدرة على الابتكار وغير ذلك. فكأن كل ما يحتاج إليه المواطن هو أن يعرف بعض الحقائق فى العلوم المختلفة .

٣ — ثم إن الامتحانات بالطريقة التى تتم بها لا تقيس نمو التلميذ إلا فى آخر العام بعد أن تكون قد ضاعت عليه وعلى معلمه كل فرصة فى استدراك ما ينقصه . فهى بهذه الصورة عملية ثواب أو عقاب أكثر منها عملية تقويم . ومن أهم وظائف التقويم إصلاح الفاسد وإكمال الناقص فى الخبرات التعليمية .

٤ — ثم إن الامتحانات لا تعطى التلميذ فرصة ليشترك فى تقويم نمو نفسه ونشاطه . فعملية التقويم فى هذه الحالة مفروضة عليه من الخارج بقصد إتخاذ إجراء بشأنه قد لا يكون مرغوباً فيه من ناحيته. وقد ترتب على هذا الانفصال بين التلميذ وبين عملية التقويم أن كثرت محاولة الغش فى الامتحان ، كما ترتب عليها كثرة الرسوب لأن التلميذ ومعلمه لا يقفان على نقط الضعف فى التلميذ إلا بعد فوات الفرصة .

٥ — والامتحانات كطريقة وحيدة للتقويم ليس لها أثر إيجابى بنائى فى تحسين منهج الدراسة أو طرق التدريس لأنها بهذا الوضع عملية ختامية ، وليست عملية ابتداء ولا عملية توجيه للتعليم .

٦ – وأخيراً فإن الامتحانات بهذا الوضع تقيس محصل النمو فى الناحية التى تقيسها فى وقت إجرائها . والمفروض فى التقويم أن يقيس نمو التلميذ كفرد وتقدمه نحو الأهداف التى نقصدها من عملية التربية . فنحن عندما نقوم عمل تلميذ نقيس قابليته للنمو ومقدار ما حققه منه لا مجرد حالته فى لحظة معينة .

وواضح مما تقدم أننا لا ننقد الامتحانات فى ذاتها فلسنا من القائلين بهذا الرأي ولكن ننقد انفرادها كوسيلة لتقويم عمل التلميذ ، لأن عمل التلميذ وطبيعة عملية التربية أوسع بكثير من ذلك الذى تقيسه هذه الامتحانات على أهميته ووجوب قياسه . ونحن إذا نظرنا إلى تاريخ الامتحانات لوجدناها بحالتها لا تناسب هذا العصر . فقد نشأت فى عصور كانت تقوم على الاستبداد والارستقراطية حين كان التعليم مقصوراً على الحكام والأغنياء وأولادهم ، ومن ثم فقد قصد بالامتحانات أن تكون عملية اختيار وإبعاد – اختيار من يصلحون للحكم والوجاهة وإبعاد من لا يصلحون ، وهذا لا يتمشى مع عصرنا هذا الذى ننادى فيه بوجوب قيام كل فرد بمسئوليته كمواطن .

النواحى التى يجب أن تشملها عملية التقويم :

إن الغاية النهائية من عملية التقويم هى كشف قدرات التلميذ والعوامل

التى تؤثر فى نموه أو فى إعاقة هذا النمو كأساس يقيم المدرس عليه الخبرات التعليمية التى يوفرها للتلميذ. ولذلك يجب أن يشمل التقويم أكبر قدر ممكن من جوانب شخصية التلميذ . ويمكن أن نعدد تسعاً من هذه النواحى :

١ — قدرات التلميذ العقلية . فمعلم المدرسة الابتدائية فى حاجة إلى تكوين صورة واضحة لا عن نسبة ذكاء كل تلميذ فقط بل عن قدراته المتعددة ليمكنه توجيهه نحو النمو المناسب له نوعاً وكما وكل محاولة لاتباع الطرق الفردية وطرق النشاط فى التدريس بدون هذه الصورة عبث قليل الغناء ، لأن مستلزمات هذه الطرق أن يعرف المدرس الاتجاه الذى يحسن أن يسير فيه نمو التلميذ والمسافة التى يستطيع التلميذ أن يقطعها فى الشوط بحكم قدراته ومواهبه . وأكثر الاختبارات استعمالا لتحقيق هذه الناحية هى تنقيح ترمان — مرل لاختبار ستنفرد — بينيه[١] ، واختبار أوتيس للقدرات العقلية[٢] ، واختبار كولمان — اندرسن[٣] ، واختبار بنتنر[٤] ، واختبار كليفورنيا للنضج العقلى[٥] ، واختبار كورنيل — كوكس للقدرات[٦] .

---

(1) The Terman-Merrill revision of the Stanford — Binet Scale.
(2) The Otis Quick-Scoring Mental Ability Test.
(3) The Kullmann-Anderson Tests.
(4) The Pintner General Ability Tests.
(5) The California Test of Mental Maturity.
(6) The Cornell-Coxe Performance ability Scale.

٢ – تقويم التقدم فى الميادين المختلفة التى يحتوى عليها المنهج – والأمر هنا لا يقتصر على مجرد استظهار الحقائق فى المواد الدراسية المختلفة وإنما يشمل فوق المعلومات : المهارات والقدرة على الفهم والتفكير وإدراك العلاقات بين الأشياء وتطبيق المعلومات والمهارات بصورة عملية فى حل المشكلات . ومن الأدوات المستخدمة فى تقويم هذه الناحية اختبارات التحصيل المقننة ومن أشهرها اختبارات ستنفرد للتحصيل(١) ، واختبارات متروبوليتان للتحصيل(٢) ، واختبارات التحصيل التقدمية(٣) ، واختبارات التحصيل للمدرسة الحديثة(٤) ، واختبارات جامعة ايوه للمهارات الأساسية(٥) . أما القدرة على التفكير فلها طرق للتقويم منها الملاحظة المنظمة للتلاميذ ، وتسجيل هذه الملاحظات عنهم تسجيلا مدعماً بالأمثلة ، ومنها الاختبار الشخصى للتلاميذ ، ودراسة أعمال التلاميذ وإنتاجهم ، والاختبارات التحريرية المعتنى بعملها . ومهما قيل عن قيمة هذه الاختبارات فإن أهم هذه الوسائل جميعاً هى ملاحظات المدرسين على التلاميذ – تصرفاتهم وإنتاجهم .

٣ – التكيف الاجتماعى . من أهم ما تعنى به المدرسة الابتدائية

---

(1) The Stanford Achievement Tests.
(2) Metropolitan Achievement Tests
(3) Progressive Achievement Tests.
(4) Modern School Achievement Tests.
(5) Iowa Every — Pupil Tests of Basic Skills.

الحديثة تكيف التلميذ الشخصى للحياة الجماعية مع غيره : كالقدرة على العمل التعاونى مع الآخرين ، وحسن معاملته لهم ، والمثابرة حتى يتم العمل ، وحسن الاستماع ، وحسن معاملته لمن هم أصغر منه من الأطفال ، وبعبارة أخرى فإن المدرسة الابتدائية يجب أن تعنى بشخصية الطفل عنايتها بتحصيله العلمى ، ومن ثم وجب أن تعنى بتقويم هذه الناحية من النمو .

أما طريقة تقويم هذه الناحية فبوساطة اختبارات الشخصية مضافة إلى ملاحظات المدرسين والاختبار الشخصى الدقيق نظراً لما فى هذه الاختبارات من عيوب فى الوقت الحاضر . ومن اختبارات الشخصية الصالحة للاستعمال مع تلاميذ المدارس الابتدائية اختبار كاليفورنيا للشخصية[١] ، واختبار مظاهر الشخصية[٢] ، وقائمة الصفات الشخصية[٣] . ومن الوسائل أيضاً ما يسجله المدرسون من الملاحظات العابرة على التلاميذ مع ذكر الحادثة وتصرف التلميذ فيها . ومنها أيضاً السوشيوجرام Sociogram وهو يشتمل على تخطيط للعلاقات بين أفراد جماعة ما .

٤ — النمو الجسمى للتلاميذ : فواجب المدرس ملاحظة أجسام التلاميذ وصحتهم خصوصاً بعد التوسع فى التعليم الابتدائى وتعذر الكشف

---

(1) The California Test of Personality.
(2) Aspects of Personality.
(3) Personal Data Sheet.

على التلميذ بمعرفة الطبيب مراراً كل أسبوع . وهذا النوع من الملاحظة لا يحتاج من المدرس استخدام أجهزة إذ يتناول الموازنة بين طول التلميذ ووزنه ، وقامته ، ومظاهر العصبية فى تصرفاته ، والنظافة وملاءمة الملابس لجسمه ، وحالة العينين والأذن والأنف والحلق والوجه والشعر والأسنان . وفوق ذلك فان هناك وسائل أخرى ككشف الطبيب واستخدام المدرس للأجهزة البسيطة كالترمومتر ومقياس السمع ، واختبار الهمس ، واختبار صوت الساعة وغير ذلك .

٥ — تقويم نمو الميول : والمدرسة الابتدائية مسئولة عن اكتشاف ميول التلاميذ وتنميتها وخلق ميول جديدة عندهم . ويشمل هذا ميول الأطفال نحو الناس والكتب والطبيعة والألعاب وأنواع النشاط المختلفة وكل هذا فى حاجة إلى تقويم من حيث النوع والاستمرار والعمق والشدة . أما طريقة هذا النوع من التقويم فتشمل تحليل الكتب التى يفضل التلميذ قراءتها ، والاستفتاءات وقوائم التفضيل التى يسجل فيها التلميذ ما قرأه من كتب وما قام به من نشاط ، ويضاف إلى هذا ملاحظة المدرسين على نشاط التلاميذ والألعاب وموضوعات الحديث المفضلة .

٦ — تقويم النمو فى الاتجاهات : فمن ذلك اتجاه الطفل نحو أصدقائه وزملائه ومدرسيه ووالديه ونحو العادات والنظم والتقاليد ، إذ لهذا كله علاقة قوية بصحته العقلية . وسلوك التلميذ لا يتوقف على

التفكير فقط ولكنه يتوقف أيضاً على اتجاهات الشخص نحو الأشخاص والأشياء . ويقصد بالاتجاهات هنا شعور التلميذ نحو الأشياء سواء كان لها أو عليها . واختبارات الاتجاهات قليلة الجدوى مع تلاميذ المدرسة الابتدائية وإن كان يمكن استخدامها أحياناً على أن تضاف إليها ملاحظات المدرسين التى يسجلونها عن أعمال التلاميذ ومناقشاتهم وأعمالهم التحريرية .

٧ – تقويم مهارات التلميذ الخاصة بالعمل والمذاكرة : والاتجاه الآن هو نحو الاهتمام بالمهارات أكثر من التحصيل إذ على مهارات التلميذ يتوقف نجاحه كتلميذ وطالب ومواطن . وتشتمل هذه المهارات على القدرة على قراءة الخرائط والرسوم البيانية والجداول وفهارس الكتب وفهارسها المبوبة والقواميس ، والحصول على كتاب من مكتبة عن طريق استخدام الفهارس ، وكذلك القدرة على التلخيص والتنظيم وترتيب المعلومات والحقائق . وكثير من هذه المهارات تقيسها اختبارات التحصيل مثل اختبار « أيوه » الذى سبقت الإشارة إليه . ومن الوسائل أيضاً ملاحظة التلاميذ فى أثناء عملهم فى لجان أو عند ما تواجههم مشكلة من المشكلات .

٨ – تقويم النمو فى القدرة على الابتكار : وتدخل فى ذلك قدرة التلميذ على التعبير عن أفكاره بوساطة الفن أو الموسيقى أو الأسلوب الجيد . أو القدرة على وضع خطة لتجربة ناجحة فى المعمل ، ومن هذا يتضح أن تقويم هذه القدرة هو فى نفس الوقت تقويم لنواح أخرى من المنهج لاتصالها

بكل هذه النواحى . ولما كانت هذه القدرة متعلقة بمستوى الطفل نفسه كانت المقاييس والاختبارات قليلة الجدوى فى تقويمها . ولذلك فإن هذا التقويم يعتمد أكثر ما يعتمد على تقدير المدرس لما يرد فى أعمال التلاميذ من الأفكار المبتكرة أو التعبير المبتكر . ولكى يستطيع المدرس تقدير النمو فى هذه الناحية وجب الاحتفاظ بعمل التلاميذ سواء فى اللغة أو الفن أو التجارب العملية .

٩ – تقويم النمو فى التفكير المنطقى : ويتصل التفكير المنطقى بجمع المعلومات وربطها وتفسيرها ، واستخدامها فى الوصول إلى النتائج ، وكذلك يتصل بتطبيق القواعد العامة فى مواقف جديدة ، وتقدير آراء الغير وحججهم . وهناك اختبارات لتقويم التفكير فى مستوى المدارس الابتدائية كاختبار التفكير المنطقى فى المواد الدراسية الذى نشرته كلية المعلمين بجامعة كولومبيا ، وهو يقيس معظم أشكال التفكير التى سبقت الإشارة إليها .

كل هذه نواح للتقويم فيها مجال مضمون الأثر فى تحقيق وظيفة المدرسة ورفع مستوى التعليم بها ، ومن ثم رفع مستوى المواطنة . وتلك هى طرق الوصول إلى هذا التقويم ، فأين الامتحانات من كل هذا ؟

على أنه يجب التنبيه إلى أننا لم نقصد بما ذكرناه من أمثلة الاختبارات أن نقول : إنها صالحة للاستعمال فى مدارسنا ، إذ أن الحالة على عكس ذلك على وجه التأكيد . فإن هذه الاختبارات وضعت تحت ظروف معينة

لتلاميذ معينين ، ربوا فى ثقافة معينة ، وتعلموا فى مدارس لها مناهجها الخاصة ، واستخدامها فى غير ظروفها يلاشى فائدتها تماماً . وإنما ذكرناها لتكون أمثلة تحتذى ولا شىء غير هذا ، والمهم هو أولا تقرير وجوب إعادة النظر فى عملية تقويم عمل التلاميذ فى مدارسنا . وثانياً لفت النظر إلى النواحى التى يجب فيها التقويم . وثالثاً ضرب الأمثلة للوسائل والطرق التى بها يتحقق التقويم .

ومتى تمت عملية التقويم كان لزاماً أن تنظم عملية التسجيل فى بطاقات التلاميذ بحيث يكون لكل تلميذ بطاقة وافية تشتمل على كل الحقائق والمشاهدات والأدلة والأرقام والرسوم التى تصور حالة التلميذ الصحية وقدراته ومواهبه ومهاراته وعاداته ودرجة نموه فى النواحى المختلفة ونقط قوته ونقط ضعفه ، والاتجاه الذى يحسن أن يسير فيه تعليمه .

وتبقى بعد هذا خطوة أخيرة هى تنظيم عملية إبلاغ هذه الحقائق لولى أمر التلميذ بطريقة تضمن للمدرسة حسن تعاون التلميذ وأسرته مع المدرسة فى مساعدته على النمو ، بدلا من أن تثير يأس التلميذ وحنق والديه وابتعادهم عن المدرسة .

ثانياً – تقويم مدى نجاح المدرسة فى تحقيق أغراضها

وهناك نوع آخر من التقويم غير ما يقع منه على تقدم التلاميذ ،

وهو تقويم برنامج المدرسة الابتدائية من جميع وجوهه . ويقصد بذلك استخدام الطرق العلمية لتقدير مدى نجاح المدرسة فى توفير برنامج شامل يضمن أن يحقق كل تلميذ أكبر درجة من النمو يستطيعها بحكم قدراته ومواهبه واستعداداته ، وأن يعد أحسن إعداد ممكن ليقوم بواجباته كمواطن على خير وجه مستطاع خلال ما توفره المدرسة له من خبرات فى حياته الحاضرة بها :

ولا يوجد فى مدارسنا الابتدائية من وسائل تقويم برنامج المدرسة إلا وسيلتان :

الأولى نتيجة المدرسة فى الامتحانات العمومية ؛ والثانية تقدير المدرسين كأفراد بوساطة المفتشين ومنحهم تقديرات كممتاز وجيد وحسن وضعيف . وكلتا الطريقتين لا تحقق ما نريده من التقويم لأنهما كالامتحانات فى تقويم عمل التلاميذ ، لا يؤديان إلى نتيجة عملية فى غير ثواب الناظر أو المدرسين أو عقابهم ، لأنهما لا يحدثان إلا بعد فوات فرصة استخدام نتيجتهما فى تحسين المنهج أو طرق التدريس .

على أن تقويم عمل المدرسة يجب أن يشتمل على تقدير الدرجة التى يعمل بها المدرسون متعاونين فى إيجاد الخبرات التربوية التى عن طريقها تتحقق أغراض المدرسة .

وهناك قواعد تجب مراعاتها فى عملية تقويم عمل المدرسة :

١ — يجب أن يبنى تقويم برنامج المدرسة الابتدائية على الحقائق

الموضوعية والدراسة المنظمة لا على الافتراض والرأي .

٢ – يجب أن تُقوَّم كل مدرسة بالقياس إلى الأغراض التى وضعت لها والتى ارتضاها أعضاء هيئة التدريس بها والآباء وكانت ملائمة لحاجات تلاميذها وحاجات البيئة التى تخدمها . ولذا وجب أن يختلف الأساس الذى تقوم عليه كل مدرسة على ضوء ظروفها .

٣ – يجب أن يشترك فى التقويم جميع الأفراد الذين يعملون بالمدرسة .

٤ – يجب أن تتعدد العوامل التى يتم على أساسها التقويم حتى يأتى التقويم شاملا لجميع الحقائق اللازمة لتقدير عمل المدرسة .

٥ – ليس التقويم عملية قاصرة على الاخصائيين بل يجب أن يشترك فيها المدرسون والآباء .

٦ – التقويم عملية مستمرة بحيث لا ينفع فيها أن تتم على فترات ما دامت مراجعة البرنامج وتحسينه يجب أن تكون عمليةً مستمرةً كذلك .

٧ – التقويم ليس غاية فى ذاته وإنما هو وسيلة لاتخاذ إجراءات من شأنها النهوض بعملية التعليم فى المدرسة .

قائمة تقويم لمدى تحقيق المدرسة الابتدائية لأهدافها :

القائمة التالية مذكورة هنا كمثال فقط يستطيع ناظر ومدرسو أى مدرسة ابتدائية الاستفادة منه فى تقويم مدرستهم . وقد جمع من مصادر

مختلفة ولا يقصد به أكثر من مثال يبين مدى التقدم فى الفكر التربوى فى ميدان التقويم .

وطريقة حساب هذه القائمة أن يكتب الإنسان أمام كل عبارة منها رقما من صفر إلى ٤ يعبر عن درجة انطباق العبارة على ما يدور فى المدرسة، بحيث يكتب الصفر إذا لم يكن المعنى موجوداً فى المدرسة إطلاقاً ، ويكتب ١ إذا كان موجوداً بدرجة ضئيلة جداً ،ويكتب ٢ إذا كانت حالة الوصف متوسطة ، ويكتب ٣ إذا كان فوق المتوسط ، ويكتب ٤ إذا كانت العبارة منطبقة بدرجة كبيرة جداً . ثم فى النهاية تجمع الدرجات التى أعطيت لكل مفردات القائمة ثم يقسم المجموع على عدد المفردات .

تحديد أغراض التعليم فى المدرسة :

١ — للمدرسة أغراض محددة موضوعة فى صورة مكتوبة .

٢ — اشترك فى تحديد أهداف المدرسة الناظر والمدرسون والآباء والتلاميذ .

٣ — روعيت مقومات الحياة فى البيئة عند تحديد هذه الأغراض .

٤ — الأغراض موضع مراجعة وتنقيح دائماً .

٥ — فى الأغراض موضع للفروق الفردية فى قدرات التلاميذ وحاجاتهم

٦ – من الأغراض مساعدة التلاميذ على أن يعتمدوا على أنفسهم بدرجة متزايدة .

٧ – الأغراض تؤكد أهمية حياة الطفل الحاضرة فى المدرسة فى إعداده للحياة المستقبلة .

٨ – الأغراض مصوغة فى أسلوب من السلوك المرغوب فيه .

٩ – تشتمل الأغراض على النمو الجسمانى والاجتماعى والعاطفى والعقلى للطفل .

١٠ – الأغراض تؤكد تدريب الطفل على المساهمة الفعالة فى رفع مستوى الحياة فى البيئة والأمة .

١١ – تعنى الأغراض فيما تعنى به بسيطرة التلميذ على وسائل المعرفة الأساسية .

١٢ – الأغراض تعترف بالحاجة إلى بناء المقدرة والمهارة فى تكوين العلاقات الإنسانية الطيبة مع الآخرين .

١٣ – من أغراض المدرسة إعداد الطفل للحياة الناجحة كعضو فى أسرة .

١٤ – من أغراض المدرسة تنمية الكفاية الاقتصادية .

١٥ – من أغراض المدرسة تحقيق التربية الاجتماعية والوطنية .

١٦ – الأغراض مقصورة على ما يمكن المدرسة تحقيقه بالفعل .

١٧ – أغراض المدرسة شاملة .

١٨ – تعنى الأغراض بتكوين المهارات الابتكارية عند التلاميذ .

١٩ – هناك ما يدل على أن النشاط التعليمى فى المدرسة متفق مع الأغراض ومؤد إلى تحقيقها .

المنهـــج :

٢٠ – تعمل هيئة التدريس بالمدرسة على تحسين المنهج وتنظيمه باستمرار .

٢١ – المنهج نواة لتنسيق جهود المدرسين وتحقيق تعاونهم .

٢٢ – تنظيم المنهج يسمح بتوفير يوم من المعيشة الكاملة للتلميذ .

٢٣ – تنظيم المنهج يسمح باتصال الخبرات التعليمية للأطفال .

٢٤ – تنظيم المنهج يؤدى إلى دراسة أحوال البيئة المحلية .

٢٥ – تنظيم المنهج يوفر للتلميذ نوعاً من الخبرات المتكاملة على الأقل جزءاً من اليوم المدرسى .

٢٦ – تنظيم المنهج يسمح بتكوين المهارات الأساسية .

٢٧ – تنظيم المنهج يسمح باشتراك التلاميذ فى وضع خطط النشاط التعليمى وتنفيذه وتقويمه .

٢٨ ــ تنظيم المنهج يمكن المدرسين من تكييف المنهج لقدرات التلاميذ وميولهم وحاجاتهم .

٢٩ ــ جدول اليوم المدرسى مرن بحيث يسمح بتحويل النشاط الدراسى إلى المشكلات المعاصرة أو المسائل الطارئة فى حياة البيئة .

طرق التدريس :

٣٠ ــ المدرسون يستخدمون ميول التلاميذ الحاضرة ويساعدونهم على تكوين ميول جديدة .

٣١ ــ المدرسون يشجعون التلاميذ على تكوين أهداف تعليمية مفيدة والعمل على أن يحققوها.

٣٢ ــ المدرسون يوفرون للتلاميذ فرصاً تظهر القدرات الابتكارية الموجودة فيهم بالقوة حتى يحققوها بالفعل .

٣٣ ــ فى طرق التدريس موضع للفروق الفردية بين التلاميذ فى الميول والقدرات والخبرات السابقة .

٣٤ ــ المدرسون يوفرون للتلاميذ فرصاً للتعلم عن طريق العمل بمواد متنوعة .

٣٥ ــ التلاميذ يشجعون على تكوين المهارات الأساسية عن طريق الاشتراك فى مواقف تعليمية ذات معنى عندهم .

٣٦ — المدرسون يوفرون للتلاميذ فرصاً للاشتراك فى التخطيط والتنفيذ والتقويم .

٣٧ — الفرص متاحة أمام التلاميذ ليوازنوا ويختاروا ويتحملوا مسئولية هذا الاختيار ويتعلموا عن طريق أخطائهم .

٣٨ — المواقف التعليمية تشجع التلاميذ على أن يصلوا فى العمل إلى غاية قدرتهم .

٣٩ — الفرص متاحة أمام التلاميذ ليتعلموا المهارات اللازمة لحياة الفرد فى عيشة جماعية مع الآخرين .

٤٠ — المدرسون يربطون التعلم فى الفصل بمشكلات الحياة التى يواجهها التلاميذ ويفهمونها لأنها فى مستواهم .

٤١ — الأحوال المادية فى الفصل تؤدى إلى التعلم المجدى .

٤٢ — الجو الاجتماعى والعاطفى فى الفصل يساعد على تعلم التلاميذ ونموهم .

٤٣ — نظام الفصل يساعد التلاميذ على أن يكونوا عادة الاعتماد على النفس وتوجيه النفس .

٤٤ — المدرسون يتبعون طريقة الوحدات .

تنظيم هيئة التدريس بحيث يمكنها تحسين المنهج :

٤٥ ــ الناظر خال من التدريس وقتاً يكفى لحسن قيامه بواجبات الإدارة والإرشاد فى المدرسة .

٤٦ ــ بالمدرسة كتبة يقومون بالأعمال الكتابية ليتفرغ الناظر والمدرسون لأعمالهم الفنية .

٤٧ ــ هيئة التدريس تعمل بانتظام فى تقويم المنهج وتحسينه .

٤٨ ــ وقت المدرسة منظم بحيث يسمح بالعمل على تحسين المنهج عن طريق عمل اللجان .

٤٩ ــ يشترك كل أعضاء هيئة التدريس فى تحديد الأهداف ووضع خطط النشاط وتقويم برنامج المدرسة .

٥٠ ــ تأخذ المدرسة آراء الأباء وأهل البيئة بطريقةٍ ما فى رسم سياسة المدرسة وتقويم برنامجها .

٥١ ــ تستعين المدرسة بانتظام بالفنيين من خارج حدود المدرسة وحتى من خارج حدود المنطقة لتحسين منهجها وتقويمه .

٥٢ ــ بالمدرسة برنامج منظم لتوجيه المدرسين الجدد فى أمر برنامج المدرسة وحاجات البيئة التى تخدمها .

٥٣ ــ تتاح لمدرسى المدرسة فرص حضور المؤتمرات وحلقات الدراسة

الصيفية التى يعود نفعها على برنامج المدرسة .

٥٤ — تعقد هيئة التدريس بالمدرسة اجتماعات منظمة تسودها روح الصراحة وتبادل الرأى مما يعود نفعه على البرنامج المدرسى .

٥٥ — تعالج هيئة التدريس مجتمعة المشكلات التى يعرضها عليها المدرسون فرادى مما يقابلهم من صعوبات فى أثناء عملهم مع التلاميذ .

٥٦ — المدرسون يشجعون على زيارة فصول بعضهم بعضاً وعلى زيارة المدارس الأخرى وعلى الأخص المدارس التجريبية .

٥٧ — يشجع المدرسون الذين يبتكرون فى طرق التدريس أو الذين يؤدون خدمات خاصة للمدرسة .

العلاقات بين المنزل والمدرسة والبيئة :

٥٨ — بالمدرسة تنظيم دائم بين المدرسين والآباء .

٥٩ — النشاط المشترك للاباء والمدرسين يؤدى إلى فهم الآباء لبرنامج المدرسة ويزيدهم فهماً لحاجات أبنائهم التربوية ولا يقتصر على التسلية وجمع المساعدات .

٦٠ — تستعين المدرسة بنشرة الأخبار التى ترسلها للآباء لإيقافهم على نشاط المدرسة .

٦١ — اجتماعات الآباء والمدرسين منظمة ومتجهة نحو إحاطة الآباء

علماً بشأن نمو أبنائهم ولا يقتصر أمر هذه الاجتماعات على الإجراءات التأديبية .

٦٢ ــ تقيم المدرسة كثيراً من الحفلات والمعارض لحفز الآباء على الحضور للمدرسة .

٦٣ ــ تستفيد المدرسة من مواهب الآباء وقدراتهم وتخصصهم فى برنامجها التعليمى .

٦٤ ــ منهج المدرسة يشتمل على كثير من دراسة البيئة ونظمها وأحوالها .

٦٥ ــ يشترك المدرسون فى مشروعات الخدمة الاجتماعية بالبيئة .

٦٦ ــ تشرف المدرسة على بعض منظمات الأطفال والشباب فى القرية كالكشافة والمرشدات والمعسكرات .

٦٧ ــ كل التلاميذ لا أصحاب المواهب فقط يشتركون فى النشاط الرياضى والاجتماعى .

٦٨ ــ هناك ما يدل على العلاقات الحسنة بين الآباء والمدرسين .

٦٩ ــ تتيح المدرسة فرصة للآباء ليسهموا فى نشاط المدرسة كالخدمات الاجتماعية والنقل للقادر أو العالم من الأباء .

٧٠ ــ تستفيد المدرسة من المؤسسات الثقافية فى البيئة كالمكتبات والمتاحف والمعارض إن وجدت .

٧١ – يشجع الأباء على زيارة الفصول ومشاهدة النشاط التعليمى .

٧٢ – تتعاون المدرسة مع الأهالى فى مسائل مثل المحافظة على الأملاك والحد من الضوضاء ومعاكسة الأطفال للمارة أو للمنازل .

تقويم عمل التلاميذ وإبلاغ أولياء الأمور :

٧٣ – عملية تقويم أعمال التلاميذ شاملة بمعنى أنها تشمل جميع نواحى النمو فى ضوء أغراض التعليم الابتدائى .

٧٤ – عملية التقويم مستمرة بمعنى أنها تحدث طول الوقت الذى يعمل فيه المدرس مع التلاميذ لا فى فترات معينة فقط .

٧٥ – يشترك التلاميذ تحت إرشاد المعلم فى تقويم أعمالهم .

٧٦ – فى المدرسة طرق مجدية للحصول على المعلومات عن الأطفال وتسجيلها واستخدامها .

٧٧ – تستخدم نتائج التقويم فى تحسين المنهج .

٧٨ – المدرسة تستخدم طرقاً صحيحة فى تقويم قدرات التلاميذ العقلية وتحصيلهم فى المواد الدراسية ، وشخصياتهم ، ونموهم الطبيعى ، ونمو ميولهم واتجاهاتهم ومهاراتهم فى العمل والدراسة ، وتعبيرهم الابتكارى وتفكيرهم المنطقى .

٧٩ – تحتفظ المدرسة ببطاقات وافية مفيدة للتلاميذ .

٨٠ – تقارير المدرسة للآباء عن تقدم أبنائهم دقيقة ومشخصة لصعوبات الأطفال ومشتملة على اقتراحات عملية .

٨١ – تقارير المدرسة للآباء تصور بدقة تقدم التلاميذ فى أنواع السلوك المهمة لأفراد يعيشون فى مجتمع يريد أن يحتفظ بالحياة الديمقراطية السليمة .

٨٢ – تقارير المدرسة يسهل على الآباء فهمها .

٨٣ – تقارير المدرسة أساس صالح لتعاون الآباء مع المعلمين فى مساعدة الأطفال على النمو وتوجيه هذا النمو .

٨٤ – المدرسة تعطى الآباء معلومات عن الأهداف التى يرمى إليها كل ميدان من ميادين المنهج التى يقوم عمل التلاميذ فيها .

٨٥ – طريقة كتابة التقارير للآباء متفق عليها بين المدرسين بحيث تكون مفهومة تماماً .

٨٦ – طريقة كتابة التقارير للآباء تدفع الفرصة لظهور الفروق الفردية فى القدرات والميول والحاجات .

٨٧ – ترسل التقارير للآباء كلما دعت الحاجة لا فى فترات رتيبة تضيع معها فرص تستدعى إبلاغ الآباء عن أمر أطفالهم .

هذه القائمة مثال لما يمكن أن يستخدم من الوسائل فى تقويم عمل المدرسة ومدى نجاحها فى تحقيق أغراضها . وقد ذكرناها هنا لا لتؤخذ

كما هى ولكن لتحتذى فقط وتحسن بحيث يكون الناتج أكثر إنطباقاً على مدارسنا، فقد وضعت هذه القائمة لمدارس غير مدارسنا لها أغراض ومناهج وطرق غير ما هو متبع فى مدارسنا .

وتقويم عمل المدرسة بوسيلة كهذه له فوائد كثيرة : منها أنه يوجه المدرسين والناظر إلى الاتجاه الذى يحسن أن يسير فيه العمل بالمدرسة ، ومنها أنه يصور طبيعة هذا العمل فعلا ويؤدى إلى مراجعته وتحسينه عن فهم وذكاء . ولعل أهم من هذين أن التقويم التعاونى لأعمال المدرسة ومدى نجاحها يزيد الرابطة ويحسن العلاقات بين المدرسة وبين البيئة ، فبه يتعود المدرسون العمل التعاونى بعضهم مع بعض ومع الأباء ومع أهالى الجهة التى تخدمها المدرسة ، ثم إنه يجعل طرق العمل بالمدرسة أكثر فائدة فى خدمة البيئة وحاجاتها ، وبذلك تصبح المدرسة حقيقة معملا للحياة الديمقراطية التعاونية ينتشر عن طريقه هذا النوع من الحياة حتى يصبح يوماً ما جزءاً لا يتجزأ من تكوين كل مواطن .

DATE DUE

JAFET LIB.
22 MAY 2003
Circulation Dept. 2

J. LIB.
7 FEB 1979

ib.

JAFET LIB.
MAR 1995

372.956:R13mA:c.1
جامعة الدول العربية
منهج المدرسة الابتدائية مع الاشارة ال
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
01022864

372.956
R13mA