

مؤسسة الكويت للتقدم العلمي

الموسوعة العلمية للتربية

رئيس هيئة التحرير

أ. د. بشير صالح الرشيدي

هيئة التحرير

أ. د. رجاء محمود أبو علام

أ. د. زينب علي الجبر

د. عبدالله جاسم الهاجري



سلسلة الموسوعات العلمية

(ح) مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ٢٠٠٤

فهرسة مكتبة الكويت الوطنية أثناء النشر

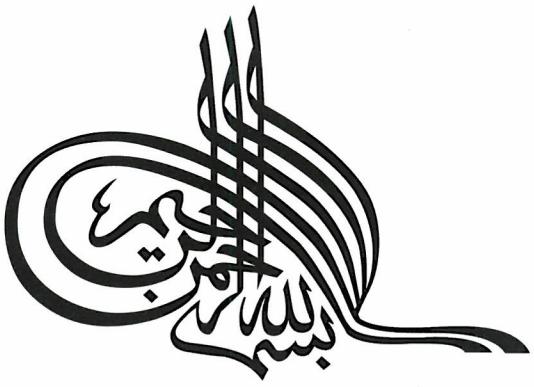
الموسوعة العلمية للتربية / تحرير بشير صالح الرشيدي وآخرون . - ط ١ . -
الكويت : مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، ٢٠٠٤ .
ص ؛ ٢١ × ٢٨سم . (سلسلة الموسوعات العلمية) .
ببليوجرافيا : ص ٦٢٣ - ٦٢٤
ردمك : ٥-٧٥-٣٠-٩٩٩٠٦

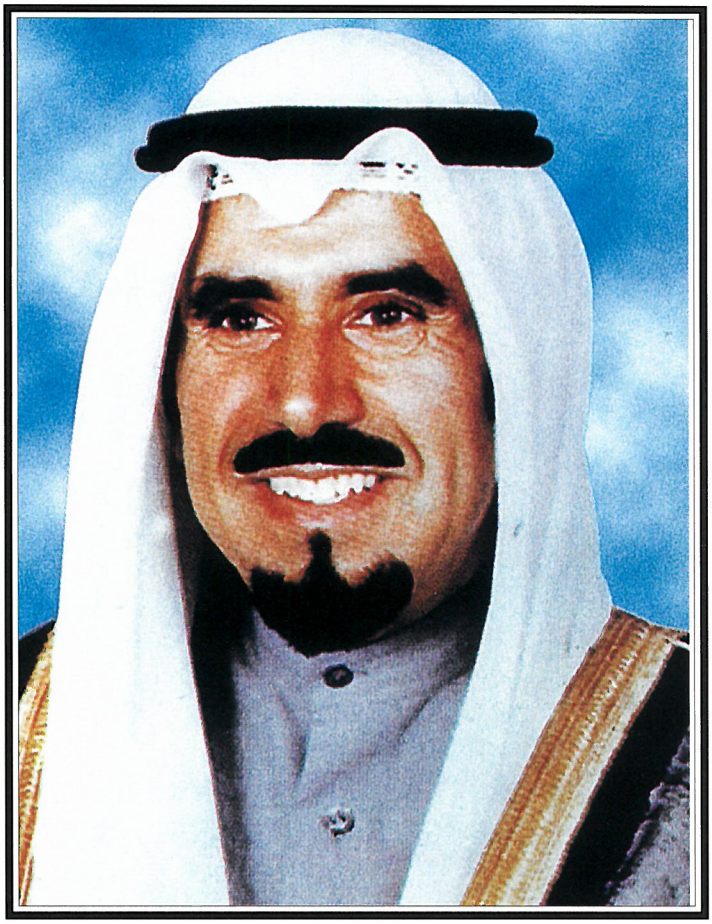
١ - التربية - دوائر معارف . ٢ - التعليم - دوائر معارف .
أ . الرشيدي ، بشير صالح (محرر)
ديوي ٣ ، ٣٧٠

ردمك : ISBN: 99906 - 30 - 75 - 5
رقم الإيداع : Depository Number: 2004 / 00218

ردمك : 99906 - 30 - 75 - 5
رقم الإيداع : 2004 / 00218

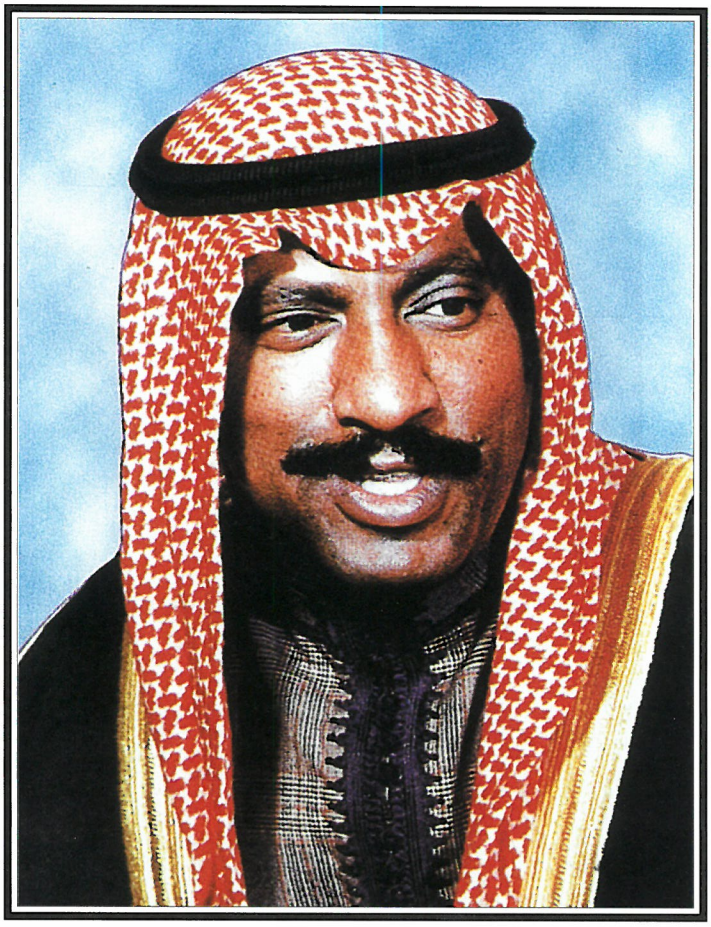
* «المادة العلمية المنشورة في هذا الكتاب تعبِّر عن رأي كاتبها ولا تُعبِّر بالضرورة عن رأي مؤسسة الكويت للتقدم العلمي» .


بسم الله الرحمن الرحيم



صاحب السمو الشيخ جابر الأحمد الجابر الصباح

أمـــير دولـــة الكويت



سمو الشيخ سعد العبد الله السالم الصباح

وَلـيّ العَهـد



الشيخ صباح الأحمد الجابر الصباح

رئيس مجلس الوزراء

مقدمة

لكل مجال في الحياة ، سواء أكان نظرياً أم عملياً ، طبيعته الخاصة ، وحقائقه المعرفية التي يأخذ التعبير عنها نمطاً في الأسلوب يتميز به هذا المجال عن غيره من المجالات ، وينتهي إلى وجود طائفة من المصطلحات تشيع في كتابات المتخصصين في هذا المجال وعلى ألسنتهم ، وتتزايد هذه المصطلحات بمرور الزمن ، واتساع دائرة البحث وتراكم التجارب والخبرات .

ومن هنا نشأت الألفاظ الاصطلاحية في كل علم دالة على معانٍ معينة ، أو مشيرة إلى موقف تجريبي ، يدرك بمجرد سماع المصطلح أو قراءته .

والمجال التربوي مجال واسع وحيوي ، تتجدّد فيه المواقف ، وتتنوع المناشط ، وتتولد في كتاباته ، وعلى ألسنة المختصين فيه مصطلحات كثيرة ، تصبح ذات دلالات معينة يدركها المشتغلون والباحثون فيه ، ويطرأ على هذه المصطلحات ما يطرأ على كل كائن من النشاط والضمور والانعزال إلى أن تصير جزءاً من تاريخ المجال ، وتعبيراً عن طور من أطواره .

وقد أصبح الباحث في أي مجال ، في أمسّ الحاجة للرجوع إلى مصطلحات المجال ، وإدراك ما تعنيه ، ومن هنا نشأت فكرة الموسوعات التي تضم رصيد هذه المصطلحات وتنظّمه ، وتيسّر سبيل الوصول إليه .

وقد قام بذلك من قديم أفراد من العلماء ، حفظوا العلم ، وخلد التاريخ أسماءهم ، فكانت المعاجم والموسوعات التي نشطت المؤسسات العلمية في إحيائها وإعادة طباعتها وإضافة الجديد منها في المستحدث من المجالات .

وبتراكم التراث ، وضخامته ، والحرص على الاستفادة من هذه المصطلحات ، وظهور مجالات

جديدة من الفكر الإنساني وتجارب البشر ، تصدت لإصدار الموسوعات مؤسسات علمية ذات إمكانات مادية وبشرية تمكنها من حشد الجهود لإصدارها .

ومؤسسة الكويت للتقدم العلمي ضمن جهودها في إصدار الموسوعات العلمية تصدر «الموسوعة العلمية للتربية» ، والتي نرجو أن يتحقق بها النفع والفائدة لجميع الباحثين والعاملين في الميدان التربوي .

أ . د . علي عبدالله الشملان

مدير عام

مؤسسة الكويت للتقدم العلمي

تقديم

مع تطور نظم التربية واستمرار تأثير التكنولوجيا في العملية التربوية ، لم تعد التربية مجرد لقاء بين معلم ومتعلم ، وإنما أصبحت عملية تفاعلية أكثر تعقيداً من حيث التنظيم والديناميكية والمتطلبات والتفاعل مع فروع المعرفة والمجالات المجتمعية الأخرى . وإذا كانت التربية تستهدف التأثير في شخصية وسلوك المتعلم على نحو معين ، فإنها اكتسبت منذ القدم أهمية بالغة للمجتمع البشري . وعلى مستوى المجتمع العربي فإن التربية السليمة هي الأمل في وجود أفضل حاضراً ومستقبلاً ، ليس فقط لأن التربية السليمة هي التي تعد الأجيال الصالحة لقيادة المسيرة ، ولكن أيضاً لأنها هي إطار العمل الصحيح لترسيخ الهوية العربية الإسلامية القادرة على التفاعل الإيجابي مع التطورات التكنولوجية والثقافية في العالم ، فمن خلال التربية يتم إعداد العقول القادرة على الإبداع والإتقان في ميادين شتى من الحياة ، كما يتم إعداد الأجسام القوية القادرة على المشاركة في التنمية والبناء ، وكذلك ترسيخ القيم والسلوكات الأخلاقية التي تجسّد إنسانية الإنسان .

والتربية السليمة لها مقوماتها المعروفة ، ومن بين هذه المقومات توافر المعلومات الصحيحة بشأن كافة جوانب العملية التربوية ، وتزداد أهمية تلك المعلومات التي جاءت نتاج جهود علمية منظمة ونظريات رصينة وأفكار متطورة ذات دلالة للعملية التربوية بمكوناتها المختلفة ، كما تزداد أهمية هذه النوعية من المعلومات في عصر يشهد انفجاراً معرفياً متواصلاً وثورة تكنولوجية انعكس تأثيرها على كافة نظم المجتمع الإنساني ، بما في ذلك النظام التربوي . ومن هنا تظهر أهمية وجود مصادر معلومات تتصف بالثراء والتجدد والتخصص ، كما أن الاستخدام الأمثل لهذه المصادر يجعل من السهل على الباحثين والممارسين في المجال التربوي تحقيق الأداء المتفق مع معايير الأصالة والإبداع والإسهام الإيجابي في إثراء الفكر الإنساني . وفي هذا الإطار فإن الإلمام بالمصطلحات والمفاهيم التربوية هو أحد المتطلبات الأساسية لنجاح التربية على مستوى البحث والممارسة ، ولا شك أن الإلمام بهذه المصطلحات والمفاهيم يعني الإدراك الصحيح لمعانيها وأبعادها والمتغيرات المؤثرة فيها ودلالتها لواقع تربوي معيّن ، أي أن المعرفة هنا تتعدى مجرّد تعرّف المعنى السطحي للمفهوم أو المصطلح ؛ إنها تتضمن المعرفة المتعمقة والسليمة بما

يقابل متطلبات الأداء التربوي الجيد : التخطيط التربوي الأمثل ، التدريس الفعّال ، البحث التربوي المتعمّق ، الإدارة التربوية الفعّالة ، التوجيه التربوي السديد . . . إلخ .

ومن بين فعاليات الممارسة التربوية السليمة تظهر أهمية التوضيح الكافي للمفاهيم والمصطلحات الأساسية ذات الصلة بجوانب هذه الممارسة ، ولقد أصبحت هذه الفكرة موضع اهتمام المعنيين بالتربية في النظم التربوية المختلفة ، لكونها تتيح المعلومات الأساسية ذات الدلالة والقابلة للاستخدام في التخطيط الاستراتيجي التربوي وتنفيذ الخطط التربوية على مستوى مؤسسات التربية النظامية ، بما يعطي الجسم حقه من العناية ، والعقل نصيبه من الصقل والإذكاء ، والخلق نصيبه من التهذيب .

ومع الانفجار المعرفي وثورة الاتصال ازدادت المصطلحات التربوية الجديدة ، ليس فقط من حيث الكم ، ولكن أيضاً من حيث الدلالة والتعقيد ، وهذا بحد ذاته يشكل أهمية بالغة لكل أطراف العملية التربوية ، ولا شك أن هناك جهوداً علمية لتوثيق المصطلحات الأجنبية وتوضيح معناها ودلالتها التطبيقية . وتبدو هذه المسألة حيوية بالنسبة للغة العربية شأنها شأن اللغات الأخرى ، ففي بعض الأحيان يكون هناك أكثر من تفسير للمصطلح الواحد ، ليس من منطلق التعمّق والشمول في التوضيح ، ولكن لأن القائمين على ترجمة وتفسير المصطلح تناولوه من جوانب مختلفة ، رغم أن جوهره فكرة واحدة ، وهذه الجوانب (المتعددة) هي في الحقيقة جانب واحد حسبما يتضح من المصدر الأصلي ، وقد ترتّب على ذلك وجود اختلاف في فهم مدلولات بعض المصطلحات ، وهذا كان له أثر سلبي في نواح عديدة ، فبعض الممارسين أو الباحثين يقوم بتفسير المصطلح اعتماداً على الترجمة الحرفية ، بما يجعله مختلفاً عما هو وارد في اللغة الأم ، كما أن الأمر يلتبس على طلبة الدراسات العليا في كثير من الأحيان بشأن بعض المصطلحات والمفاهيم ، ويترتب على ذلك أن الطالب يقدم عشرات التعريفات للمصطلح ، وتكون هذه التعريفات النظرية متناقضة أو مكررة ، ولا تزيد المصطلح إلا إبهاماً وغموضاً ، وعلى الرغم من ذلك يستعين بها الباحث في وضع تعريف إجرائي للمصطلح الخاص ببحثه من دون الرجوع إلى المصدر الأصلي ، إما لأن هذا المصدر غير متاح أو يصعب الوصول إليه . من كل ذلك وغيره تبدو أهمية وجود مصادر المعلومات المنظمة التي تقابل حاجات البحث التربوي والممارسة التربوية .

ويتّصل بهذه النقطة مسألة أخرى في غاية الأهمية ، ألا وهي أوعية المعرفة التي ترصد المصطلحات الحديثة بالشرح والتحليل ، مع الحفاظ على اللغة والهوية الوطنية للتربية ، فالمتخصصون في التربية وعلم

النفس مثلاً يعرفون أن العلم التجريبي الحديث قد نشأ في ألمانيا والنمسا وإنجلترا وفرنسا ، ثم انتقل إلى الولايات المتحدة حيث تطوّر وازدهر ، وقد رأت النظم التربوية في الدول الأوروبية ضرورة الإبقاء على المصطلح الأصلي في لغاتها المختلفة ، وفي سبيل ذلك تم إنتاج عدد هائل من أوعية المعرفة التي تتناول المصطلحات باللغة الأم ، وظهر العديد من القواميس ودوائر المعارف المعنية بالمصطلحات التربوية تأكيداً للهوية التربوية ، ولذلك من النادر وجود مصطلحات فرنسية أو ألمانية في اللغة الإنجليزية ، كما أنه من النادر وجود مصطلحات ألمانية في اللغة الفرنسية . وكذلك يلاحظ أن المصطلح الإنجليزي للمعنى الواحد قد يختلف عن المصطلح الأمريكي والمصطلح الفرنسي للمعنى نفسه ، وكثير من المصطلحات الفرنسية والألمانية لا يعطي المعنى المقصود به إلا إذا استخدم بلغته الأم .

وتعتبر الموسوعات من أهم مصادر المعلومات في كافة فروع العلم والمعرفة ، فالموسوعات تتضمن شروحاً وافية للمصطلح ، بما يتيح للباحث أو الدارس أو الممارس تكوين نظرة شاملة عن الموضوع الذي يبتغيه . وبسبب العمق النسبي في تناول المصطلحات فإن الموسوعات تعتبر خزائن أو كنوزاً من المعلومات المنظمة والمناقشات الموضوعية ، كما تعتبر مراجع متعمّقة وشاملة قام على إعدادها متخصصون بارعون . ولأهمية الموسوعات في تطوّر العلم وإثراء المعرفة وجدنا أن الكثير من كبار الكتاب والمفكرين كرّسوا حياتهم لإنجازها ، ويبدو أن مجال التربية قد حظي باهتمام كبير من الجهد الموسوعي ؛ ففي بدايات القرن العشرين ظهرت موسوعة التربية (Encyclopedia of Education) ، وقد أعدها بول منرو Paul Monroe في العام ١٩١١م . وفي العام ١٩٤٣م ظهرت موسوعة التربية الحديثة (Encyclopedia of Modern Education) ، وقد أعدّها الباحثان هاري ريفيلين وهربرت شولير Rivlin & Herbert Schueler . Harry R . وفي العام ١٩٦٠م ظهرت موسوعة شاملة في المجال التربوي ، ألا وهي موسوعة البحث التربوي (Encyclopedia of Educational Research) ، التي قام بإعدادها شستر هاريس Chester Harris ، وتتصف بأنها قد رتبت بعناية فائقة ، وهكذا توالى ظهور الموسوعات في المجال التربوي شأنه شأن مجالات المعرفة الأخرى .

واستمراراً لدورها في خدمة التربية والثقافة ، فإن مؤسسة الكويت للتقدم العلمي كانت ولم تزل تهتم بإنجاز الأعمال العلمية الرصينة التي تثري مجالات المعرفة المختلفة ، بما في ذلك المجال التربوي . وفي هذا الإطار تأتي (الموسوعة العلمية للتربية) ، التي تصدرها مؤسسة الكويت للتقدم العلمي من منطلق الإيمان بأهمية التربية في بناء الشخصية الصالحة والمجتمع الصالح . وكذلك تتيح الموسوعة للباحثين والدارسين والممارسين في المجال التربوي ذخيرة هائلة من المصطلحات ذات الصلة بالتربية باعتبارها عملية

منظمة تهدف إلى إعداد الإنسان إعداداً سليماً للحياة الكاملة . سيلاحظ القارئ أن الموسوعة شاملة للمصطلحات التي تجسد فلسفة التربية وأسسها النظرية وإجراءاتها التطبيقية . لقد تضمنت المصطلحات والشروح المتعلقة بالأبعاد الأخلاقية والعقلية والجسمية والوجدانية باعتبارها أبعاداً للتربية . فهناك مثلاً مصطلحات وشروح خاصة بالتربية البدنية ، وأخرى خاصة بالتربية العقلية كالذكاء والإدراك والانتباه والتفكير . كما أن هناك مصطلحات وشروحاً أخرى خاصة بالتربية الأخلاقية ، باعتبارها الغرض الأسمى للعملية التربوية وتجسد الفضيلة في السلوك . وتتضمن الموسوعة أيضاً مصطلحات وشروحاً تتعلق بالتربية الوجدانية ، كالانفعالات والعواطف والدوافع . . . إلخ .

لقد كان من مبادئ العمل في هذه الموسوعة وضع خريطة أولية متطورة ، بحيث تتضمن موقعاً لكافة المصطلحات التي تتعلق بكل بعد ومجال تربوي ، فهناك مصطلحات تتعلق بالقوى الفاعلة في العملية التربوية الفاعلة منها والمستهدفة ، (هناك المعلمون والمتعلمون والمسؤولون والفنيون والإداريون وأولياء الأمور . . . إلخ) ، وهناك مصطلحات خاصة بالتنظيم والإدارة المدرسية (مؤسسات التربية بمختلف مستوياتها وبما فيها من هياكل تنظيمية وطرق إدارة . . . إلخ) ، وهناك مصطلحات تتعلّق بمحتوى العملية التربوية (كالدروس وطرق التدريس والتقويم والقياس والمناهج بوجه عام) . ولم تغفل الموسوعة البيئةَ التربوية في أبعادها الداخلية والخارجية ، بما فيها من فرص وتحديات .

كما أن الموسوعة التي بين أيدينا تتضمن مصطلحات وشروحاً في إطار العملية التربوية ، باعتبارها متفاعلة مع جوانب المعرفة الأخرى ، إن الكثير من المصطلحات والشروح الواردة في هذه الموسوعة قد ظهر وتطور ضمن مجالات معرفية أخرى ، ولكن لها دلالات شديدة الأهمية للتربية من منظور النظرية والتطبيق . وعلى سبيل المثال فإن مصطلح الاختبارات العقلية (Mental tests) قد ظهر في مجال علم النفس حين استخدمه العالم المعروف جيمس كاتيل أول مرة عام ١٨٩٠م . ومع انتشار هذا المصطلح وتأكيد أهميته التطبيقية تم استخدامه في التربية ببعض الدول الأوروبية ، ثم تطور الأمر إلى ظهور ما يعرف بحركة التوجيه التربوي ؛ إذ إن مشكلة التأخر الدراسي والضعف العقلي شدّت انتباه علماء النفس في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين . وفي عام ١٩٠٥م أنشأ ألفريد بينيه أول اختبار للذكاء (كان ذلك في فرنسا) ، وتمت محاولات جادة لدراسة التأخر الدراسي والضعف العقلي ، وأسفر ذلك عن بلورة ممارسات تربوية منظمة في التعامل مع التلاميذ .

فهرس الموسوعة

الموضوع	الصفحة
حرف (أ)	١١ - ٧٧
حرف (ب)	٧٩ - ٩٢
حرف (ت)	٩٣ - ٢٢٥
حرف (ث)	٢٢٧ - ٢٣٣
حرف (ج)	٢٣٥ - ٢٤١
حرف (ح)	٢٤٣ - ٢٥٨
حرف (خ)	٢٥٩ - ٢٧٥
حرف (د)	٢٧٧ - ٢٩١
حرف (ذ)	٢٩٣ - ٣٠٣
حرف (ر)	٣٠٥ - ٣١٥
حرف (س)	٣١٧ - ٣٢٨
حرف (ش)	٣٢٩ - ٣٣٧
حرف (ص)	٣٣٩ - ٣٤٩
حرف (ض)	٣٥١ - ٣٥٩
حرف (ط)	٣٦١ - ٣٨٠
حرف (ع)	٣٨١ - ٤٢٧
حرف (غ)	٤٢٩ - ٤٣١
حرف (ف)	٤٣٣ - ٤٤٧
حرف (ق)	٤٤٩ - ٤٧٥
حرف (ك)	٤٧٧ - ٤٨٤
حرف (ل)	٤٨٥ - ٤٨٩
حرف (م)	٤٩١ - ٥٧٦
حرف (ن)	٥٧٧ - ٦٠٨
حرف (هـ)	٦٠٩ - ٦١٢
حرف (و)	٦١٣ - ٦٣١
المراجع العربية والأجنبية	٦٣٣ - ٧٠٤

أ

الإبـداع
Creativity

دار جدل كثير حول مفهوم الإبداع ليس في اللغة العربية فحسب ، ولكن في التراث العلمي الغربي كذلك . . ويشير جـو خـاتينا (Khatena, 1975) إلى أن تعـريفـات الإبداع أصبحت من الكثرة والتداخل بحيث يصعب علينا اختيار واحد منها للعمل بمقتضاه أو وفقاً لما يشير إليه من دلالة قد تكون قاصرة في جانب من جوانبها . .

وقد ورد في لسان العرب (بَدَعَ الشيء - يَبْدَعَهُ بَدْعاً ، وابتدعه أي أنشأه أولاً» . . . وقال أبو عدنان : «المبدع : الذي يأتي أمراً على شيء لم يكن ابتدأ إياه ، وفلان بِدْعَةٌ في هذا الأمـر ، أي أوَّلُ لم يسـبـقـه أحـد . . .» ، والبـديع ، المحـدث العجيب ، والبديع : المبدع ، وأبدعت الشيء ، اخترعته لا على مثال ، وأبدع الشاعر : جاء بالبديع» .

وفي معجم ألفاظ القرآن الكريم :

«أبدع الشيء - بَدْعاً ، وأَبْدَعَهُ وابْتَدَعَهُ : أنشأه وبدأه على غير مثال سابق» .

ويستخدم البعض لفظ (ابتكار) في اللغة العربية مرادفاً للفظ (إبداع) ولكن يبـدو أن لفظ (إبداع) أكـثـر دلالة على النشاط والسلوك المتعلق بالتفوق والحذق في الصنعة من لفظ «ابتكار» الذي يقتصر معناه على السبق وإتيان الأمر أولاً ، على خلاف لفظ إبداع الذي يكاد يقترب في الدلالة من لفظ الخَلْق على نحـو مـا نقـرأ في القـرآن الكريم ﴿بديع السـمـوات والأرض﴾ ، حـيث إن الإشـارة هنا إلى الجـودة في الفـعل ، وإبداع السـمـوات والأرض في هذا السـياق يشيـر إلى أن الله سبحانه وتعالى عندما خلق السموات والأرض كان خلقه لهما على غـيـر مـثـال ، وفـيـه من الجـودة مـا يصل إلى حـد الإعجاز . . . ومن هنا فإن لفظ (إبداع) أكثر دلالة على جودة الفعل من لفظ (ابتكار) الذي اشتق من بكر أي جاء مبكراً أي له فضل السبق ، أي أنه يشير إلى الفعل غير المسبوق ، ولكنه لا يتضمن الجودة التي يشير إليها (إبداع) .

هذا عن الإبداع في اللغة العربية ، فماذا عن الإبداع كما ورد عند الباحثين الغربيين؟

يرتد أصل كلمـة إبداع Creativity إلى المقطع اللاتيني Kere الذي يعني ضـمن مـا يعنيـه النمـو Growth أو سـبب النمو ، والفعل الإنجليزي Create يبدع ، أي يسبب المجيء إلى الوجـود أو إيجـاده Causing Existence وذلك من أجل أن يكون مـتـحـقـقـاً ، وهو يعني أيضـاً يَصْنَعُ ويُؤَصِّلُ أو ينشئ Originate ، والصفة مبدع أو إبداعي Creative تركز الانتباه على القـدرة الإبداعـيـة أو الاسـتـعـداد الإبداعي Creative Ability or Aptitude ، أي أن من يتـصف بهـذا الوصف يكون مستحوذاً على القدرات التي تجعله كفئاً لإنتاج عمل إبداعي ، كـمـا أنه يكون مـالكاً للقـوة أو الدافع أو الخيـال ، والاسم منها Creativity يشير إلى خاصية أن يكون الشخص مبدعاً أو عنده القدرة على الخلق The Ability to Create .

ويرى البـعض أن الاقـتـصـار على فـهم اللفظ من خـلال الرجوع فحسب إلى التعريفات القاموسية يحمل معه مصاعب جمة ، وقـد يكون السبب في ذلك هو أن هذه التعـريفات ، تحمل معها مصاعب وإشكاليات متعلقة بكيفية تحويلها إلى مفاهيم قابلة للقياس والتقويم ، ونحن نعلم أن أنسب تعريف لأي مفهوم أو مصطلح هو ما يحوّل هذا المفهوم إلى عدد من الإجـراءات أو الخطوات أو العـمليـات القـابلة للمـلاحظة أو

القياس ، وهو ما اصطلح على تسميته باسم التعريف الإجرائي Operational Definition ، ويعني مثل هذا الأسلوب في تعريف المصطلحات التعامل مع مفاهيم ذات معنى وهو ما يضمن أيضاً تنقية المفاهيم مما لصق بها من طيوف عابثة مسببة سوء الاستخدام أو سوء الطوية . وقد حظى مفهوم الإبداع باهتمام كبير من قبل دارسي علم النفس عموماً .

ويورد تيلور (Taylor, 1959) أكثر من مائة تعريف لهذا المفهوم ، وذلك في دراسة نشرها عن عملية الإبداع Creative Process ، وربما كان تعريف ج . ب . جيلفورد من أكثر التعريفات قبولاً لدى الباحثين والمفكرين الذين تعاملوا مع مفهوم الإبداع حيث يرى «أن الإبداع ليس منطقة منعزلة عن السلوك ، حيث إن الطاقة الإبداعية ، تعتمد على توافر درجات متفوقة مما يطلق عليه قدرات الإنتاج الإبداعي Divergent Production Abilities والتفوق في هذه القدرات ، مما يؤدي إلى تفوق الطاقة الإبداعية ، بشرط الاستحواذ على قدر معقول من قدرات الإنتاج التقريري Convergent Thinking المرتبطة بالذكاء العام General Intelligence ، وهو يرى أن التفكير يكون إبداعياً عندما يكون العائد أو الناتج Output جديداً ، وَجِدَّتُهُ هنا منسوبة إلى المفكر ، ويضيف البعض إلى ذلك أن الناتج يجب أن يكون مناسباً أو دالاً Relevent ، وهو شرط مهم حتى يدخل إلى حيز الإبداع ، . والمصطلح Relevant يمكن أن يفسر في إطاره المنطقي Logical من حيث إن العقل أو المخ السوي Normal Brain يعمل عموماً وفقاً لقواعد المنطق .

ومن الواضح أن جيلفورد وهو صاحب أكبر إنجاز وإسهام في مجال دراسات الإبداع في القرن العشرين يعوّل على أمرين أساسيين هما : المنطق والخيال ، أو فيما يرى بعض الباحثين أنه يعوّل على نشاط نصف المخ الأيسر ، المسؤول في نظر كثير من الباحثين عن المنطق والتفكير الرياضي والأيمن المسؤول في نظر هؤلاء الباحثين عن الخيال والتهويم والعواطف والانفعالات ، ومن ثم يتكامل الأداء النفسي في كل تلك المنظومة المتفاعلة .

على أن هناك دراسات كثيرة أشارت إلى أن السلوك الإبداعي لا يعتمد فحسب على النشاط المعرفي للإنسان ، ولكن يتم من خلال منظومة رباعية الأبعاد هي :

أ - البُعد المعرفي (أو القدرات والعمليات الذهنية) .

ب - البُعد الوجداني (أي الانفعالات والعواطف وخصائص الشخصية والدوافع) .

جـ - البُعد التذوقي الجمالي (أي التشكيل والتذوق والإيقاع الشخصي والإيقاع المفضل . .) .

د - المضمون أو المحتوى .

وحين تتكامل هذه الأبعاد الأربعة في موقف نشاط تفاعلي إيجابي ، يتحول الإنسان المبدع حينئذ إلى طاقة في أقصى درجات الفاعلية ، وإذا ما تهيأ المجال لإفراز سلوك معين في تلك اللحظة عملية الإبداع Creative Process جاء الناتج من أقصى درجات التجويد .

وفي النهاية قد يكون من المناسب الإشارة إلى أهم الأبعاد التي تتم من خلالها دراسة الإبداع على النحو التالي :

١ - الفرد المبدع Creative Person بخصائصه الذهنية والوجدانية والإيقاعية .

٢ - عملية الإبداع Creative Process وهي التي تهتم بدراسة فعل الإبداع والنشاط الإبداعي الذي يتم في أثناء إنتاج عمل من أعمال الفن أو الأدب أو العلم أي ممارسة فعل الإبداع بمراحله المختلفة .

٣ - السياق الاجتماعي (و البيئي) للإبداع Creativity and Social Context ودور الأسرة والجماعة والمجتمع والبيئة في . . . .

٤ - الناتج الإبداعي Creative Product وهو الجانب المهتم بدراسة النتيجة النهائية التي تتحقق من خلال فعل الإبداع ، كالقصة أو الرواية أو اللوحة أو القصيدة أو النظرية العلمية . . إلخ ، والتي يمكن من خلالها الكشف

عن خصائص المبدع كما تتحقق في فعل أو في نتيجة من النتائج أو إفراز يعرف به صاحبه ويحمل بصماته . .

ويهتم البعض بدراسة العلاقة بين الإبداع والذكاء العام ، وهناك آراء وخلافات كثيرة حول هذه النقطة إذ إن كثيراً من الباحثين يرون أن العلاقة ضعيفة بين الإبداع والذكاء وأن الذكي ربما لا يكون مبدعاً ، وأن المبدع ربما لا يكون ذكياً ، ولكن يمكن القول بأن الشخص الذكي إذا ما كان مبدعاً فإنه يحقق بالتأكيد إنجازاً متفوقاً .

هناك أيضاً من يهتم بدراسة الإبداع وعلاقته بالتذوق ، من حيث إن المبدع لا يمكن أن يكون مبدعاً إلا إذا كان قادراً على التذوق أي التقويم لما يبدع هو أو ما يبدعه الآخرون حتى يستطيع أن يصدر حكماً تقويمياً على العمل الإبداعي الذي يقدمه للناس من وجهة نظر ترى أن لديه شيئاً جديداً وله قيمة يرغب في أن يتلقاه عنه الآخرون .

علاقة الإبداع بالخيال

هناك أيضاً من يهتم بدراسة الخيال وعلاقته بالإبداع ، من حيث إن المبدع لكي يكون مبدعا لا بد أن يكون قادراً على التخيل ، أما إذا جفت مصادر الخيال ومنابعه في عقله فإنه يتحول إلى مجرد مفكر منطقي أو رياضي ، ويصير إنتاجه محكوماً عليه بالشكلية والصورية والمنطقية ، ويفقد روح التجديد والضرب في عوالم جديدة . وآفاق لم يرتدها أحد من قبله .

هناك أيضاً من يهتم بدراسة تنمية الإبداع ونموه وبحث علاقة ذلك بالعمر ، وإن كان المبدع يفقد حساسيته الإبداعية بعد عمر معين والنتائج أيضاً في هذا السياق متفاوتة ومتناقضة أحياناً .

بإيجاز يمكن القول إن المسالك والدروب الخاصة بدراسة الإبداع متنوعة وترتكز على نظريات متعددة ، ولكنها تتفق على أن الإبداع هو الأداء المتميز الذي ينتج عنه منتج يتسم بخصائص الجدة والملاءمة والابتكار .

الاتجـاه

Attitude

الاتجاه العقلي Mental Attitude

قابليات انعطافية للاستجابة إما شفوياً وإما بدنياً وفي شكل معين إزاء منبه خاص .

وتتكون حالة المرء النفسية دائماً بحالة انعطافية (أي شعورية) وهناك طرق كثيرة يكتسب الإنسان بوساطتها اتجاهاته ، وكل اتجاه يكتسبه الفرد تحدده أمور ثلاثة :

أ - قبول ويكون ذلك عن طريق الإيحاء .

ب - تعميم الخبرات الشخصية .

جـ ـ الخبرات الانفعالية الشديدة .

الاتجاه ميل للتصرف والاستجابة بطريقة معينة مع الناس والأشياء والمشاكل . . إلخ .

واتجاهات المرء قد تكون إيجابية أو سلبية ، وهي تميل به إلى تصنيف الناس والأشياء ، ومصادر الاتجاهات ثقافية وأسرية وشخصية ، بمعنى أننا نتبنى الاتجاهات السائدة في ثقافتنا التي نترعرع في كنفها ، وتنتقل نسبة كبيرة منها من جيل إلى آخر داخل هيكل الأسرة ، لكن بعض هذه الاتجاهات مكونة لأنفسنا من تجاربنا كراشدين ، ونستمد نسبة كبيرة من اتجاهاتنا من الرعاية وبتأثير إيحاءات السلطة والمؤسسات التربوية وعالم التجارة والمال وغير ذلك من المؤثرات الاجتماعية ، وتقاس الاتجاهات بمقاييس عديدة خاصة ، وأنها تختلف في الدرجة وتتمايز في النوع .

والاتجاه مفهوم نفسي اجتماعي ، وهو تكوين افتراضي أو متغير وسيط تعبر عنه مجموعة من الاستجابات المتسقة فيما بينها سواء في اتجاه القبول أو الرفض .

ويُعرِّف ميشيل أرجايل Michael Argyle الاتجاه بأنه الميل بالإيجاب أو السلب إزاء أناس آخرين أو منظمات أو موضوعات أو رموز .

مقاييس الاتجاه النفسي Attitude Scales

تستخدم هذه المقاييس في الدراسات المسحية للاتجاهات لمعرفة شدة الاتجاه والرأي ، أي التعرف على درجة الاتجاهات أو الآراء وقوتها ، وهناك مقاييس كثيرة لكن أهمها مقياس ثرستون ومقياس ليكرت ، وفي مقياس ثرستون يقدم للمفحوص مجموعة من الآراء لها درجات وقوة مختلفة ، ويبدي المفحوص موافقته أو معارضته لأيّ منها .

وفي مقياس ليكرت يقدم إلى المفحوص مجموعة من الأسئلة يجيب عنها بواحدة من خمس إجابات : أوافق جداً ، وأوافق ، ولا أعرف ، ولا أوافق ، ولا أوافق مطلقاً .

وقد تنوعت الدراسات والبحوث الخاصة بالاتجاهات بما في ذلك العوامل والمتغيرات التي تؤثر في تكوينها و تعديلها ، وكان لهذه الفكرة انعكاسات تطبيقية بشأن العديد من القضايا التي أثرت في حياة الأمم والشعوب .

الاتحادات الطلابية

Students Unions

تُعرف الاتحادات الطلابية على أنها : تنظيمات رسمية تمثل الطلاب وترعى مصالحهم أمام المؤسسة التعليمية ، وتعرف أيضاً على أنها : تنظيمات شرعية يمارس الطلاب من خلالها كافة الأنشطة الطلابية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والسياسية في الجامعات ، وتقوم على تنظيم ممارسة النشاط الطلابي وكفالته ، وترعى مصالحهم وهي ممثلهم الوحيد أمام الجهات المعنية .

ولقد ازدهرت فكرة اتحادات الطلاب عقب الحرب العالمية الأولى ، حيث دعت إلى قيامها حركات سياسية مختلفة قام بعضها على أسس غير سليمة ، فما لبثت أن انهارت ، كما حدث في ألمانيا النازية وإيطاليا الفاشية ، واتجه البعض الآخر اتجاهاً ديمقراطياً فقابل احتياجات الشباب ورعى ميوله واتجاهاته ، فكان عوناً للبلاد على تحقيق أهدافها ، وكان قوام هذه الاتجاهات الشباب من طلاب الجامعات والمعاهد باعتبارهم الصفوة التي ستوكل إليها مقاليد الأمور .

وتعدّ الاتحادات الطلابية من القنوات الشرعية التي يمارس الطلاب من خلالها أنشطتهم المختلفة كما تمثل أحد الميادين الرئيسة لتربية الطلاب ديمقراطياً ، وتهيئتهم للدخول في عملية الوعي السياسي ، والمشاركة في اتخاذ القرار داخل مؤسساتهم التعليمية وخارجها ، كما تساعد الإجراءات المصاحبة لتكوين الاتحادات من ترشيح ودعاية وتصويت وانتخاب ، وما يعقب ذلك من مسؤوليات لتنفيذ البرامج على تأكيد دعائم الديمقراطية وبناء الشخصية المسؤولة الواعية .

وتقوم الاتحادات الطلابية على أساس عدة مبادئ أهمها : تشجيع الطلاب على التفوق الدراسي ، الالتزام بمبادئ الاتحاد كتنظيم شرعي وقومي ، الاستفادة من الأنشطة التربوية في المؤسسة التعليمية ، المساهمة في المشروعات الإنتاجية والقومية ومشروعات خدمة البيئة ، والتعبير عن آراء الطلاب في إطار مسؤولية الطلاب وحقوقهم داخل المؤسسة التعليمية ، وفي الوقت نفسه محاسبة الطلاب الذين يخرجون على المبادئ والأهداف أو يخلّون بروح الانضباط والالتزام بالواجب .

وتسعى الاتحادات الطلابية إلى تدعيم روح الأسرة داخل المجتمع المدرسي والتعامل مع المدرسين ، والمدرسات على أساس الاحترام المتبادل ، وقيام قيادات الاتحاد بمسؤوليتهم مع إدارة المدرسة في إقرار النظام التربوي بالمدرسة ، وتوسيع دائرة التعارف وتبادل الخبرات بين الأعضاء وقيادات الاتحاد ، من خلال تبادل الزيارات على المستوى المحلي والمركزي والدولي .

وللاتحادات الطلابية دور مهم في تنشئة الشباب وتدريبهم على المواطنة الصالحة في المجتمع ، وتنمية شخصية الأعضاء وتنمية قدراتهم المختلفة عن طريق اشتراكهم الفعّال في الاتحاد ، وفي برامجه ، كما تتيح الفرص للطلاب ليتزودوا

الحركة والغدد الداخلية ، ونشاط أعضاء الحس نفسها ، ويتألف هذا العمل المعقد من دوريات عديدة للغاية تتم في الثانية الواحدة وتحدث بلا انقطاع .

وتوفر أعضاء الحس للإنسان إمكانية الانتظام الموجه في العالم المحيط به ، والإحساسات في جوهرها أشكال ذاتية للعالم الموضوعي .

ويهتم علم السيكوفيزيقا Psychophysics بالقياس والوصف الدقيقين للاستجابة للمثيرات الواقعة على أعضاء الحس .

ويطلق على الميكانزمات التي بها تتحول طاقة المثير Stimulus Energy إلى طاقة عصبية Neural energy مصطلح الحواس Senses وهي حواس الإبصار والسمع والشم والذَّوْق والجلد والحركة والاتزان ، وقد تصنف الحواسّ على أساس نوع الطاقة الجسمية التي تتحول إلى طاقة عصبية ، وقد تقسم أيضاً على أساس تحول الطاقة من الخلايا أو ناقلات القدرة Transducers التي تتموضع في أجزاء مختلفة من الجسم ، وبوجه عام يمكن تقسيم الإحساسات إلى مجموعتين هما :

(١) الإحساسات التي تستدعيها أعضاء الحس ، المتوزعة على سطح الجسم أو قريباً منه ، وتعكس خصائص الأشياء الواقعة خارجنا وتتضمن الإحساسات التالية :

- الإحساسات البصرية : تستقبل المثيرات الحاسية البعيدة والقريبة .
- الإحساسات السمعية : وهي كالبصرية تستقبل المثيرات الحاسية البعيدة والقريبة وتنقسم إلى مجموعتين هما :

(أ) إحساسات الأصوات الموسيقية .

(ب) إحساسات الضوضاء .

- الإحساسات الشمّية : وتمثل الخلايا الشمية المتموضعة في الجزء العلوي من تجويف الأنف .
- الإحساسات الذوقية : حيث تمثل براعم التذوق على اللسان عضو الإحساسات الذوقية وللإحساسات الذوقية أربع خصائص مختلفة هي : الحلاوة والحامضية والملوحة والمرارة .
- الإحساسات الجلدية : فعن طريق الجلد وكذلك الغشاء المخاطي للفم والأنف يمكن أن تتوافر إحساسات ذات أشكال أربعة هي : الإحساس باللمس أو الإحساسات اللمسية ، الإحساس بالبرودة ، الإحساس بالحرارة ، الإحساس بالألم .

(٢) الإحساسات التي تستدعيها أعضاء الحس المتوزعة في داخل الأنسجة (كالعضلات) مثلاً ، أو على سطح الأعضاء الداخلية فهي تعطي معلومات من حركة أجزاء معينة من الجسم وعن حالة أعضاء معينة وتتضمن هذه المجموعة الإحساسات التالية :

(أ) الإحساس بالحركة : وتتمركز أعضاؤها في العضلات والأوتار والمفاصل والعظام .

(ب) الإحساس بالتوازن ، وتقع أعضاء الإحساس بالتوازن في الأذن الداخلية ، وهذه الأعضاء تعطي إشارات عن حركة الرأس ووضعها .

(جـ) الإحساسات العضوية ، تتمركز أعضاؤها في جدران معظم الأعضاء الداخلية مثل المريء والأمعاء والأوعية الدموية والغدة . . . إلخ .

ومن هذه الإحساسات العضوية تلك التي نجدها في حالة الجوع أو العطش أو التقزز أو الآلام الداخلية وغير ذلك .

الأحكام الخلقية

Moral Judgements

لقد أفرد «چان بياچيه» في نظريته المعرفية عن نمو الأطفال مجالاً كبيراً عن النمو الخلقي أو نمو المعرفة الخلقية أو الأحكام الخلقية . واستطاع أن يميط اللثام عن ديناميات النمو الخلقي عند الأطفال في إطار تطور نمو الأحكام الخلقية عندهم .

التصور للأحجام والأجسام وإلى جانب هذا الاختبار ، اختبار لقياس الذكاء .

والمفروض أن يطبق اختبار الاستعداد المهني والقدرات الخاصة للطلبة المتقدمين إلى المدرسة الثانوية الصناعية عند بدء العام الدراسي ، وبعد قضاء الطلبة مدة يتعرفون فيها على الصناعات المختلفة ، وذلك بزياراتهم للورش وممارستهم بعض العمليات البسيطة التي تظهر استعداداتهم ، وبعد ذلك يرتب الطلبة حسب مجموع درجاتهم في الشهادة السابقة والدرجات الحاصلين عليها في اختبار الاستعداد المهني .

ويتم توزيع الطلاب على الصناعات الموجودة بالمدرسة حسب المجموع ، وحسب أولويات هذه الصناعات مع مراعاة تحقيق رغبات الطلبة وميولهم كلما أمكن ذلك .

ونظراً لزيادة أعداد الطلاب ، فقد أصبح هناك وظيفة موجه مهني أو مرشد مهني في كل مدرسة ثانوية صناعية ليكون متخصصاً في التوجيه والاختيار المهني ويساعد الطلاب على اختيار التخصص المهني الذي ينطبق مع ميوله واستعداداته .

من هذا المنطلق فإن مماثلة العمل للعامل تقتضي الاستعانة بعمل الاختبار المهني السليم ، وبتطبيق التوجيه المهني ، وبتحليل الأعمال وأيضاً بتحليل الأفراد ، وتُعَدّ عملية مساعدة الفرد على إنماء وتقبل صورة متكاملة لذاته ، وملائمة لدوره في عالم العمل عملية أساسية لإمكان تحقيق المواءمة المهنية السليمة ، كذلك فإن مساعدة الفرد ليضع نفسه وباستمرار في أنسب وضع يناسب تعليمه من أهم مقومات المواءمة المهنية .

ومن هنا فإن اختبار الاستعداد المهني يهدف إلى وضع طالب التعليم المهني في المهنة التي تتناسب مع ما أعد له في المدرسة وبحيث يحدث تطابق بين تلك المهنة وبين ما أعدّ له الطالب ، من حيث المواصفات والمسؤوليات التي تتطلبها تلك المهنة وبما يمكن الخروج من أداء عمله بنجاح .

اختبار الشخصية لبيرنرويتر

Bernerwaiter Personality Test

اختبار واسع الانتشار وتنحصر أهميته في أنه يقيس جوانب متعددة من الشخصية ، وأعده (روبرت ج .بيرنرويتر) ، وتمت ترجمته إلى لغات عديدة ، وترجمه إلى العربية الدكتور محمد عثمان نجاتي .

ومن مميزات هذا الاختبار أنه يقيس سمات لا يمكن ملاحظتها مباشرة بسهولة كما تتميز هذه السمات بأنها على درجة عالية من الثبات والصدق مما يسمح باستخدامها بفاعلية للموازنة بين الأفراد ، ويتكون الاختبار من ستة مقاييس وهي :

١ - الميل العصابي .
٢ - الاكتفاء الذاتي .
٣ - الانطواء والانبساط .
٤ - السيطرة والخضوع .
٥ - الثقة بالنفس .
٦ - المشاركة الاجتماعية .

ويمكن استخدام اختبار (بيرنرويتر) في قياس خصائص الشخصية في هذه المقاييس الستة أو في بعضها فقط على حسب الاحتياج ، وقد بينت الدراسات التي أجريت على الاختبار وجود ارتباط كبير بين بعض مقاييسه مما يسمح باستخدام بعض المقاييس فقط ، وفيما يلي تناول للمقاييس الستة التي يتضمنها الاختبار :

أ - الميل العصابي :

وهو الشعور بالتعاسة والإحساس بتأنيب الضمير والشعور بالخجل والإحساس بالنقص والمخاوف ومعاناة القلق وعدم السعادة وعدم الاتزان الانفعالي .

ب - الاكتفاء الذاتي :

ويعني الميل إلى العزلة وعدم طلب أي مساعدة أو عطف أو تشجيع من الآخرين ورفض الانصياع لنصيحة الآخرين .

ج ـ الانطواء والانبساط :

ويعني الانطواء الاستغراق في الخيال والعيش داخل الذات وتفضيل أحلام اليقظة على العمل ، أما الانبساط فيعني العكس مثل تفضيل العمل والعيش في الواقع والبُعد عن الخيال وأحلام اليقظة ، وندرة وجود قلق أو تقلبات انفعالية .

د - السيطرة والخضوع :

وتعني السيطرة قدرة الفرد على السيطرة على الآخرين في المواقف الاجتماعية التي تتطلب مواجهة الغير ، أما الخضوع فهو الخضوع للآخرين والعيش تحت أوامرهم وسيطرتهم .

هـ ـ الثقة بالنفس :

وتعني الميل إلى التوافق وتقدير الذات واحترامها ، أما خاصية عدم الثقة بالنفس فتعني الميل إلى الحساسية إلى درجة تعوق الفرد عن التوافق ، مع الإحساس بالنقص وعدم الكفاءة .

ز - المشاركة الاجتماعية :

وتعني الميل إلى العمل مع الجماعة ومشاركتها أفراحها وأحزانها ، أي أن يكون الأفراد اجتماعيين وألوفين .

وقد استخدم هذا الاختبار في العديد من الدراسات العربية - بجانب الدراسات الأجنبية - مما أكد صدقه وثباته ، وهو صالح لقياس سمات شخصية المدارس الثانوية وطلاب وطالبات الجامعات والراشدين من الرجال والنساء من غير الطلبة .

ويستطيع المبحوث أن يقوم بتطبيق الاختبار على نفسه بسهولة وليست هناك أي تعليمات غير تلك التعليمات المدونة على كراسة الإجابة ، ويجب ألا يقوم الباحث بتفسير المعنى المقصود في السؤال لأن ذلك يؤدي إلى عدم صدق السؤال ، ولا يتم ذلك إلا في حالة إن كان المبحوث صغير السن أو من غير المثقفين .

- تصحيح الاختبار :

يستطيع الباحث تصحيح الاختبار معتمداً على مفاتيح التصحيح التي أعدت بعد دراسة دقيقة ومتأنية بهدف وضع وزن تشخيصي لكل عبارة يتراوح بين (+٧ ، -٧) تبعاً للقيمة التشخيصية للإجابة ، والدرجة الكلية التي يحصل عليها المبحوث في كل مقياس فرعي هي المجموع الجبري للأوزان التي تقابل إجاباته .

- حساب الدرجة على الاختبار :

في الاختبار الأصلي تحوّل الدرجات الخام التي حصل عليها المبحوث إلى درجات مئينية ، ويمكن معرفة الدرجات المئينية ، التي حصل عليها المبحوث بالاستعانة بصحيفة المعايير المئينية ، وقد أعدت جداول بأسماء المجموعات التي أعدت المعايير المئينية لها .

معنى الدرجة على كل اختبار فرعي :

أ - الميل العصابي :

وتعني الدرجة الإيجابية المرتفعة ميل الفرد إلى الإصابة بأعراض العصاب مثل المخاوف والقلق والتوتر وعدم التوافق ، أما الدرجة المنخفضة فتعني الميل إلى التوافق وعدم الخوف أو القلق أو التمتع بالصحة النفسية .

ب - الاكتفاء الذاتي :

وتعني الدرجة الإيجابية العالية ميل الفرد إلى الاكتفاء الذاتي والانعزال وعدم الرغبة في أن يساعده الآخرون ، وتعني الدرجة المنخفضة ميل الفرد إلى مساعدة الآخرين .

جـ ـ الانطواء والانبساط :

وتعني الدرجة الإيجابية المرتفعة ميل الفرد إلى العزلة والعيش في الخيال والاستغراق في أحلام اليقظة ، بينما تعني الدرجة المنخفضة تفضيل العمل والعيش في الواقع .

د - السيطرة والخضوع :

وتعني الدرجة الإيجابية المرتفعة ميل الفرد إلى السيطرة على الآخرين ومواجهتهم وقيادتهم ، أما الدرجة المنخفضة فتعني أن الفرد يميل إلى الخضوع للغير والعيش تحت سيطرتهم وعدم القدرة على قيادة الغير أو السيطرة عليهم .

هـ - الثقة بالنفس :

وتعني الدرجة الإيجابية المرتفعة ميل الفرد إلى الحساسية بالنفس إلى درجة تعوق الفرد عن التوافق ، أما الدرجة المنخفضة فتعني الثقة بالنفس والتوافق وتقدير الذات والاعتزاز بها .

و - المشاركة الاجتماعية :

تعني الدرجة الإيجابية المرتفعة ميل الفرد إلى العزلة والاكتفاء الذاتي والاستقلال وعدم الألفة ، أما الدرجة المنخفضة فتعني ميل الفرد إلى العمل مع الجماعة ومشاركتهم أفراحها وأحزانها .

الاختبارات

Tests

هي أدوات يتم إعدادها بطرق علمية لقياس سلوكيات معنية تدل على القدرة أو الاستعداد أو التحصيل أو المهارة ، وتستخدم في التوجيه التعليمي والمهني .

وتهدف الاختبارات النفسية إلى قياس القدرات العقلية العامة كاختبارات الذكاء والاستعدادات الخاصة كالاختبارات التي تقيس القدرة اللغوية والعددية والمكانية والفنية والموسيقية ، ويهدف البعض الآخر إلى قياس مستوى التحصيل كاختبارات التحصيل المقننة في العلوم والرياضيات واللغات .

وتتوافر في مجالات البحوث التربوية والنفسية مجموعة من الاختبارات والأدوات التي تقيس ميول الأفراد ، كما تتوافر اختبارات أخرى تقيس الاتجاهات الاجتماعية ، بالإضافة إلى مجموعة أخرى من الاختبارات والأدوات تهدف إلى قياس توافق الفرد مع نفسه ومع المجتمع . والاختبارات النفسية والتربوية أدوات صممت لوصف عينة من جوانب معينة للسلوك الإنساني وقياسها ، وتستخدم هذه الاختبارات في التجارب التي تطبق داخل الفصل بين مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، كما تستخدم أيضاً في الدراسات الوصفية لتحديد الظروف الراهنة في وقت معين ووصفها .

وتنبغي مراعاة بعض الاعتبارات المهمة في إعداد الاختبار وهي :

١ - تحديد المجتمع الأصل الذي يوضع له الاختبار .

٢ - انتقاء عناصر الاختبار التي تستوعب أبعاده .

٣ - صياغة عناصر الاختبار وأسئلته بطريقة مناسبة .

٤ - وضع الحدود الزمنية الملائمة لتطبيق الاختبار .

٥ - فحص استجابات العينة الاستطلاعية بفضل إدخال بعض التعديلات على عناصر الاختبار وتعليماته .

٦ - توافر شروط معينة مثل الموضوعية والثبات والصدق في أداة البحث .

الأخـــلاقية

Morality

يطلق الخلق لغة على الطبع والسجية والعادة والمروءة والدين ، وإذا كانت المصادر اللغوية تطلق مصطلح (الخلق) على الطبع والسجية ، فهل هناك فروق بين اللفظين؟ يرى كثير من الباحثين اللغويين أن هناك فرقاً بينهما وهو أن (الطبع) يطلق على الخلق الفطري ، فالطبع بسكون الباء هو الجبلّة التي خلق الإنسان عليها ، (والسّجيّة) تطلق على الخلق الفطَري والخلق المكتسب إذا أصبح عادة .

والتخلق يعني : تكلف إظهار ما ليس في الفطرة ، وكلمة

خُلُق ، بضم الخاء واللام وردت في القرآن الكريم مثل : الأولى : ﴿وإنك لعلى خُلُق عظيم﴾ و ﴿إن هذا لخُلُق الأولين﴾ .

وجاءت الآية الأولى في مقام المدح ، والثانية جاءت في وصف ما درج عليه الأولون ، والأولى تُعَدّ معياراً لما ينبغي أن يكون ، والثانية أتت وصفاً لما هو كائن ، أما ما ينبغي تماماً ، فهو ما نزل به الروح الأمين على سيدنا محمد ﷺ وأمر رب العزة أن يكون الرسول هو المطبق العملي لآيات القرآن ، والقدوة الحسنة للمسلمين .

ويرى أفلاطون أن الخير واحد ، وأن الفضائل مهما تعددت أسماؤها فإنها ترجع إلى الخير وتصدر عنه ، ويكفي أن يكون الإنسان على علم بالقيم الخلقية لكي يسلك سلوكاً فاضلاً ، فالسلوك الخلقي قائم على المعرفة ، وليس الشر سوى خطأ يمكن إصلاحه بالتربية والتعليم ، ومن ثم فإن الفضيلة يمكن اكتسابها عن طريق التعليم .

معنى ذلك أن العلم الحقيقي هو السبيل إلى السلوك الفاضل ، فالفضيلة علم والرذيلة جهل ، أما الذي يأتي الرذيلة وهو عالم بها فعلمه ناقص ، وهو إلى الظن أقرب منه إلى المعرفة الحقيقية القائمة على المبادئ والاستدلالات الصحيحة .

ويرى ابن مسكويه أن الخلق حال للنفس داعية لها إلى أفعالها من غير فكر ولا روية ، وهذه الحالة تنقسم إلى قسمين منها ما يكون طبيعياً من أصل المزاج كالإنسان الذي يحركه أدنى شيء نحو غضب ، ويهيج من أقل سبب ، أو الإنسان الذي يجبن من أي شيء ويحزن من أي شيء يناله ، ومنها ما يكون مستفاداً بالعادة والتدريب ثم يستمر عليه الفرد أولاً بأول حتى يصير ملكه وخلقاً .

ويرى الغزالي : أن الخلق عبارة عن هيئة في النفس راسخة فيها تصدر الأفعال بسهولة ويسر ، من غير حاجة إلى فكر وروية ، فإن كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة المحمودة عقلاً وشرعاً ، سميت تلك الهيئة خلقاً حسناً ، وإن كان الصادر منها الأفعال القبيحة ، سميت خلقاً سيئاً . فالخلق إذن عبارة عن هيئة النفس وصورتها الباطنة ، وأمهات الخلق أربعة : الحكمة ، والشجاعة ، والعفة ، والعدل ، ونعني بالحكمة حالة للنفس بها يدرك الفرد الصواب من الخطأ في جميع الأفعال الاختيارية ، ونعني بالعدل حالة للنفس وقوة بها تسوس الغضب والشهوة وتحملهما على مقتضى الحكمة ، وتضبطهما في الاسترسال والانقباض على حسب مقتضاها ، ونعني بالشجاعة كون قوة الغضب منقادة للعقل في إقدامها وإحجامها ، ونعني بالعفة تأدب قوة الشهوة بتأديب العقل والشرع .

ويرى مطاوع : أن الخُلُق يعني تكامل العادات والاتجاهات والعواطف والمثل العليا بصورة تميل إلى الاستقرار ، وتصلح للتنبؤ بالسلوك المقبل ، والحاسة الخلقية ، وقد توجد في النفس البشرية فطرياً ، حيث يستطيع الإنسان العادي أن يميز بين ما هو خير وما هو شر ، وبين ما هو محايد لا ينفع ولا يضر ، وذلك مثلما يميز في عالم المحسوس بين الجميل والقبيح والمجرد من كل تعبير .

وهناك من يرى أن الخلق مسألة تفاعل بين الشخص والبيئة الاجتماعية ، فإذا هبط مستوى الخلق فإن مرد ذلك هو التربية الناجمة عن تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية ، ومن ثم فإن مرد الوعظ والتلقين لمبادئ البساطة الصادقة والقناعة عندما يتوجه المجتمع كله بمشاعر الإعجاب والتبجيل للرجل الذي ينجح بأية وسيلة ، ويجعل نفسه بارزاً وناتئًا وموضع حسد الغير بسبب تحكمه في المال ، وغيره من أشكال القوة؟ وإذا كانت الحياة الاجتماعية تقوم على جميع سلوكيات الناس فإن القضايا الأخلاقية لا تقتصر على الامتثال والانحراف ، وإنما تنسحب على جميع التدابير والنظم الاجتماعية ، والقوانين والتقاليد الموروثة التي تبلورت وترسبت في شكل نظم ومؤسسات وكذلك في التغييرات المرغوب فيها .

الإدارة بالأهداف

Management By Objectives (M.B.O)

أدار الأمر ، أي : تولى تصريفه ، والهدف هو الغرض أو المرمى الذي يتوجه الفرد نحوه وكأنه جعله هدفاً له ، أو غاية يبغي الوصول إليها . أما المعنى المصطلحي للإدارة فهو تنسيق جهود الأفراد والجماعات لتحقيق هدف معين ، وتشمل التخطيط والتنظيم والتوظيف والتوجيه والإبلاغ والتمويل والرقابة . ومهمة الإدارة إنجاز الأعمال عن طريق استخدام القوة العاملة والمواد والآلات والأموال وطرائق العمل ، أحسن استخدام لتحقيق الهدف الذي تسعى المنظمة إلى تحقيقه . فالإدارة هي العمليات أو الوظائف والطرق التي تستغل بوساطة جهاز إداري بغية تحقيق الأغراض التي أنشئت من أجلها المنظمة وهي ترجمة السياسة إلى خدمات أو برامج ، وتعتمد الإدارة على استخدام تقنيات وأساليب متنوعة .

والإدارة بالأهداف هي طريقة للإدارة تستخدم الأهداف كنقاط بؤرية ، وهي تركز على ما تحصل عليه أكثر من التركيز على كيفية وأساليب الوصول إلى ما تريد . ويمكن تحديد الإدارة للأهداف بأنها نظام ينظم به طريقها وما تريد أن تصل إليه وقياس النتائج التي تحققها .

وترجع بدايات هذه التقنية إلى بيتر دركر في كتابه الذي نشره عام ١٩٥٤ ، وأكد فيه على أهمية وضع الأهداف للمنظمة وللفرد معاً ، ثم أتى جورش س . أوديوم Odiome الذي ألف كتاباً عام ١٩٦٥ خصصه للإدارة بالأهداف ، وترجم مفهوم الإدارة بالأهداف إلى نظام شامل ثم توالت بعد ذلك الكتابات عن الإدارة بالأهداف ، وأخذت منظمات عديدة تطبيقها ، في إدارة شؤونها .

والإدارة بالأهداف طريقة لمشاركة الموظفين وتنميتهم والإشراف عليهم ، أو بمعنى آخر إنها أداة تسمح للموظفين بوضع أهداف يعدون مسؤولين عن تحقيقه ، والإدارة بالأهداف عملية يتم فيها لقاء فردي بين المشرف وكل واحد ممن يشرف عليهم ، لوضع أهداف ذات صلة بالآداء - Performance related Goals وهذا يعني أن للمنظمة أهدافها ، وللأفراد العاملين فيها أهدافهم كذلك يشتقونها من الأهداف العامة للمنظمة أو المؤسسة .

وإذا كان نظام الإدارة بالأهداف ذا فائدة قليلة في الأعمال ذات الإحكام الشديد ، وحيث توجد بالفعل معايير تقاس بها الإنتاجية ، فإنه ذو نفع كبير بالنسبة للوظائف غير المحددة جيداً ، وحيث يتمتع الموظفون بحرية كبيرة في العمل ، إذ إنه في كل هذه المجالات تكون هناك حاجة لمقاييس تحدد الأداء ، وهنا يقدم نظام الإدارة بالأهداف وسائل للأفراد يوضح الأهداف وقياس عملهم في ضوء مدى تحقيقهم لها تحقيقاً سليماً .

وهناك أربع خطوات للإدارة بالأهداف ، وهي كما يلي :

١ - تحديد الوظيفة .

٢ - تقويم الوظيفة .

٣ - تقرير الأهداف .

٤ - تنفيذ البرنامج .

ووفق هذه الخطوات يكتفي بأن تكون الأهداف أداة للإدارة فحسب ، وقد تم استخدام نظام الإدارة بالأهداف في مجال الإدارة التعليمية على أساس أنه نظام للتخطيط والإشراف معاً في وقت واحد ، وفي كتابة ما وراء الإدارة بالأهداف يعرض باتين J.D. Batten برنامجا من سبع مراحل للإدارة بالأهداف وهي :

١ - دراسة المناخ المعاصر للمؤسسة .

٢ - تنمية فلسفة الإدارة .

٣ - وضع الأهداف .

٤ - إقامة التخطيط التنظيمي وتنميته .

٥ - تخطيط الإدارة ومتطلبات النتائج .

٦ -الاتصال والحفز .

٧ - الرقابة والضبط .

ومما تقدم يتضح أهمية وجود فلسفة للإدارة ، بحيث يتم وضع الأهداف الواقعية فلا تنشأ الأهداف من فراغ ، فالأهداف توضع لتحقق فلسفة معينة ، ومن المعروف أن الفلسفة هي الفكر النظري والأهداف تسعى لترجمة ذلك الفكر إلى واقع ملموس .

إدارة الفصل / الصف

Classroom Management

يعرف الفصل أو (حجرة الدراسة) بأنه فراغ مكاني يتعرض فيه التلاميذ للخبرات المنهجية ، ويتم خلالها تحصيل المعارف والمفاهيم والقدرات السلوكية المطلوبة .

والإدارة التعليمية سواء المدرسية أو الصفية مجالها التربية ، ونجاحها يتوقف على قوتها التربوية الصالحة ، كما يتوقف على قدرتها على تنمية الأفراد داخلها وزيادة اطّراد النمو من جميع النواحي الإنسانية والتعليمية والاجتماعية حيث يتوقف نجاح إدارة الفصل على قدرة المعلم الإدارية ، ويتم ذلك باستخدام مهارته في ترجمة الهدف إلى مقومات سلوكية يقوم بها أولاً ثم يحفز تلاميذه للقيام بها . وفهم المعلمين لتقنيات إدارة الفصل يرفع الكفايات التربوية ويقلل من الإهدار في الإنتاجية الداخلية التي تحدث نتيجة افتقاد العلاقة وعدم التكيف بين الإجراءات الظاهرية التي يقوم بها المعلم لإدارة الفصل وبين الأهداف والمحتوى والأدوات وبين المعلمين والتلاميذ ، هذا الافتقاد الذي يؤدي إلى تعويق المعلم عن استيفاء دوره التربوي .

وإدارة الفصل هي مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية أنماط سلوكية مناسبة لمستويات التلاميذ ، وهناك تأكيد على أهمية تعدد الأبعاد في إدارة الفصل بمعنى استخدام أكثر من منظور ، ويرى البعض أن إدارة الفصل بمعنى الإقامة عليه وتولى مهام الإشراف المتكامل على الأنشطة والنظام وإذكاء روح الديمقراطية وتجهيز الفصل بالمواد والأشكال والتقنيات والمراجع - وكذلك تدعيم العلاقات الاجتماعية وعلاقات الصداقة بين المعلم وتلاميذه وبينهم وبين بعضهم والبعض الآخر .

وتُعدّ مشكلة النظام أحد المخاطر والمقومات الوظيفية في الفصل ، وهي ليست مشكلة حديثة ، ولكن البحوث تؤكد أن النقص في النظام أو انعدامه في حجرة الدراسة يؤدي إلى زيادة انحرافات التلاميذ وانتشارها نتيجة لعدم عناية المعلم بإذكاء بعض القيم عند التلاميذ ، حيث إن عدم احترام النظام له دلالة سلبية بصفة عامة وينبئ عن خلل في أسلوب إدارة الفصل .

ويحيط بمشكلة النظام في الفصل تعقيدات عديدة ، فقد يتحمل التلميذ عقاب المعلم ولكنه يعاني كثيراً من عدم الحصول على الثناء والإثابة لعمله المتميز ، وترجع بعض صعوبات هذه المشكلة من جانب كل من المعلم والتلميذ إلى صعوبة تحديد ما يسمح للتلميذ بعمله وما يجب عليه أن يفعله .

ومن أساليب إدارة الفصل الانضباط المعتدل وهو غير أسلوب الضبط الذي يعني القسر والتهديد في حين يشير الانضباط المعتدل إلى نظام عفوي ، أي تلقائي محبب نابع من المسؤولية ، لهذا فإن النظام في الفصل درجات تتناسب مع عجز التلميذ والمرحلة التعليمية ومحيط المدرسة ، وهناك فروق بين النظام في الفصل الذي يقع في مدارس القرية والآخر الذي يقع في مدارس المدينة ، وبناء عليه فإن الإدارة الناجحة للفصل تتأتى من دراسة المعلم للعادات والتقاليد والقيم في الوسط المحيط بالمدرسة ، والنظام في المدرسة الابتدائية له قواعد يدرب المعلم التلاميذ على تنفيذها ليتعرف كل منهم على دوره ومسؤوليته تجاه المجتمع والمدرسة والمنزل ، وغالباً ما تكون بالإقناع والموعظة الحسنة والمنفعة المتبادلة القائمة بين الطرفين على أساس المحبة والرحمة .

الإدراك

Apprehension

الإدراك عملية عقلية - معرفية «تنظيمية» نستطيع بها معرفة الأشياء في هويتها الملائمة ، كأن تكون أشجاراً أو أناساً أو مباني أو آلات وغير ذلك ، والإدراك في عمله ليس أشبه بالآلة التي تجمع أجزاؤها ، فالانطباعات ليست تراكمية أو تجمعية ، وإنما يقوم العقل بتفسير ما يستقبله وبكامل بيئته ، فالفنانون المختلفون لا يرون الشيء نفسه في صورة من الصور ، ويختلف شاهد عن آخر . فاختلاف إدراكات الأشخاص يتوقف على عمرهم الزمني وجنسهم (ذكر - أنثى) ومستوى ذكائهم وخبراتهم السابقة .

والإدراك يختلف عن الإحساس ، فالإحساس هو الاستجابة الأولية لعضو الحس ، والإدراك هو التبصر ذو المعنى Meaningful Apprehension بالموضوع المثير ، أما الاستنباط فهو تركز النشاط الحسي على موقف مثير معين .

والإدراك عملية وسطية Mediating Process سابقة على الاستجابة النهائية ، وقد يختلف المثير الحسي ولكن يظل الإدراك كما هو (ثبات الإدراك) ، أو قد يظل المدخل الحسي Sensory input كما هو ، ولكن يختلف الإدراك (كما هو الحال في الأشكال الغامضة) ، ويعتمد الإدراك على طبيعة المثير ، وكذلك على الشخص نفسه ، ومن ثم يكون الإدراك في جوهره هو فهم الموقف الحالي في ضوء الخبرات السابقة .

والإدراك هو الفهم المباشر لمدلول شيء أو فعل ما ، ويعدّ البعض أن هذا الفهم يحصل فوراً ، بينما يُعدّ البعض الآخر أنه نتيجة لازمة لعادات أو خبرات سابقة مخزونة في خبايا الذهن .

والإدراك يعني الفهم Comprehension ، فالفهم في علم النفس هو عملية الإدراك القائم على الذكاء ، أي القدرة على فهم الأشياء أو المواقف أو الحوادث .

كما يعني الإدراك عملية معرفية Cognitive بمقتضاها يدرك الفرد ويفسر ما يحيط به ، ويتضمن الإدراك جميع العمليات التي يحصل بمقتضاها الفرد على المعرفة بما في ذلك التفكير والتذكر والتخيل والتعميم والحكم .

ويتحدد الإدراك وفق فئتين من المحددات وهي :

(أ) محددات خارجية موضوعية تتعلق بالمثير أو الموقف الراهن نفسه كما يوجد ، وكما يتواتر من العالم الخارجي ، ويميل الإنسان إلى إدراك الأشياء في ترتيب مستمر ، وليس على أنها مملوءة بالفجوات والثغرات لأن البيئة الكاملة في المناظر الطبيعية تميل إلى سد الفجوات ، ونطلق على ميل الإنسان إلى إدراك الفجوات على أساس ملئها وسدّها مصطلح «الغلق Closure» ، أي أن مبدأ أو قانون الغلق في الإدراك يعني الميل إلى سد الفجوات كما يحدث في المجال البصري ، وبالتالي لا يدركها الفرد كفجوات إنما كأشكال مكتملة ذات معنى .

(ب) المحددات الداخلية (الذاتية) للإدراك : ولا يتحدد إدراك الإنسان للمثيرات الخارجية أو المواقف المثيرة بخصائصها الموضوعية فحسب ، ولكن هذه الخصائص الخارجية الموضوعية كثيراً ما تتفق مع الخصائص الداخلية الذاتية ، أي مع التكوين النفسي للشخص الملاحظ نفسه ، بل إن هذه الخصائص الموضوعية قد تخضع للتعديل أو التغيير أو حتى للتشويه أو التحريف وفق خبرة الشخص السابقة وحاجاته واهتماماته وخصائص شخصيته بصفة عامة .

ومن الحقائق ذات الدلالة في سيكولوجية الإدراك ما يعرف بثبات الموضوع Object Constancy ، فالأشياء تحتفظ بشكلها وحجمها ولونها حينما تتغير الانطباعات الفيزيقية التي نستقبلها منها بشكل ملحوظ ، ويحدد إدراك موضوع معين وبكل خصائصه على أنها ثابتة وغير متغيرة رغم الإحساسات المتغيرة باستمرار لتلك الخصائص التي نستقبلها عن طريق أعضاء الحس ، مجال ثبات موضوع الإدراك .

وهناك مستويان من مستويات الإدراك الفعال وهما :

(١) مستوى بسيط ، تكون فيه المعلومات المتاحة للإدراك غنية وثرية بدرجة لا تجعل هناك حاجة للجوء إلى العمليات المعرفية للمزيد من حداثتها وتطويرها وتوسعها للكشف عن معناها Cognitive Elaboration وهذا ما يسمى بالإدراك المباشر ، أي الذي لا تتوسطه العمليات المعرفية عالية الرتبة كالاستدلال والاستنباط . . . إلخ . وهذا النوع من الإدراك يحدث في المواقف البيئية التي يكون فيها احتمال ما نرغب في حدوثه ممكناً ومعقولاً ، ويقال هنا إن الجهاز الإدراكي يستجيب للبيئة .

(٢) مستوى انتقائي ، وهنا يعمل الإدراك كمستقبل اللاسلكي الذي لا يستجيب لكل الترددات الصوتية المتعددة التي تنقل إليه ، بل يستجيب لبعضها دون الآخر ، وذلك نتيجة لتكوينه وبنيته حيث يكون معداً وفقاً لموجة استقبال خاصة ، وبالمثل تستجيب الكائنات المختلفة داخل النوع نفسه بشكل مختلف لجوانب المعلومات الثابتة المتاحة لديهم عن الموضوع ، ويرجع ذلك إلى اختلاف بنية أعضائهم الحسية و/ أو تاريخ خبراتهم المكتسبة .

الإرادة Will

تتجسد فاعلية السلوك في أداءات متعددة تتحقق بفضلها عملية سيطرة الإنسان على الواقع المحيط به ، وعلى نفسه ، وتغييره وترتيبه لهذين الواقعين الداخلي والخارجي ، الذاتي والموضوعي ، وما بينهما من تفاعل ؛ هذه الفاعلية في السلوك قوامها ، بجانب عوامل أخرى ، آليات (ميكانزمات) الإرادة عند الشخص السوي .

ويرى بعض علماء النفس أن الخاصية الرئيسة المميزة للإرادة هي ما يتصف به السلوك من وعي ، لهذا تُعدّ أي فاعلية يبديها الشخص - بقدر ما تفترض وعياً بالهدف - سلوكاً إرادياً ، ولكن الوعي بهدف السلوك وبطرق تحقيقه يمثل نشاطاً يرتبط بإعمال الفكر والذهن أساساً . ومن ثم يمكن أن نسمي السلوك في هذه الحالة سلوكاً واعياً أو عقلياً ولكنه ليس بالإرادة . فرغم أن الوعي مكون رئيس للإرادة ، إلا أن توحيد السلوك الإرادي بالسلوك الواعي فيه مجانبة للصواب ؛ فقد يكون الفرد في حالة من الوعي حينما يأتي بالخطأ أو حتى تأخذه الغواية والضلال ، أو يخل بخططه ، أو تصدر عنه تصرفات عن غير إرادة ، وغير ذلك مما يجعلنا نقرر أن كل سلوك واع ليس بالضرورة أن يكون سلوكاً إرادياً .

وقد يربط البعض مفهوم الإرادة بالسلوك الاندفاعي وهو الأداءات التي تخضع لتوجيه الانفعالات والعواطف في معظم الحالات أكثر مما تخضع للوعي ، ولكن السلوك الإرادي ، خلافاً للسلوك الاندفاعي ، يقوم على الوعي والضبط والتوجه نحو الهدف . فتوحيد السلوك الإرادي بالاندفاعي ، أي اعتبار الاندفاعية كمكوّن من مكونات عمليات الضبط والتوجيه الذاتيين ، يعني إغفال مقدرة الإنسان على إدارة نشاطه وتوجيهه بوعي .

كذلك فإن تصور السلوك الإرادي على أنه يتحقق بوساطة «قوة الإرادة» يعدّ فهماً خاطئاً لحقيقة هذه الظاهرة النفسية ، فالإنسان لا يستطيع بوساطة قوة مباشرة ضبط سلوكه وتوجيهه ، شأنه في ذلك شأن «الظل الذي لا يستطيع أن يحمل الحجر» . فنمو العمليات الإرادية يتأتى كنتيجة لإتقان العمليات المختلفة التي تكمن وراء السلوك ، ولتعبئة الطاقات النفسية عند الفرد لتحقيق أهدافه .

وقد تتحدد الإرادة على أنها القدرة على خلق مثيرات من داخل الفرد ، وعلى اتباع هذه المثيرات ومتابعتها ، أي القدرة على الاستثارة الذاتية Self - Stimulation الموجهة نحو تنظيم السلوك وضبطه ، وتستند الأفعال الإرادية على وعي الفرد بأهدافه ، وعلى تصوره وتدبره للعمليات والإجراءات التي يمكن أن تضمن تحقيق الأهداف ، وعلى ما يباشره من سلطة

واعية على نفسه ومن ضبط لنزعاته وحفزاته ، وعلى مغالبة الصعوبات والمعوقات التي قد تقف في طريق الأهداف ، وعلى اتخاذ القرارات البناءة الحاسمة في حياته ، وفي ضوء ذلك يمكن تحديد بعض آليات العملية الإرادية كما يلي :

الفعالية الداخلية : وهي حالة تنشيط الجهد الذاتي وشحذ طاقات الفرد وتعبئتها في سبيل مغالبة الصعوبات والمعوقات ، وبالتالي مواجهة ما يعترض تحقيق أهدافه وبرامجه ، سواء كانت خارجية تفرضها الظروف المحيطة به ، أو معوقات أو مثبطات داخلية ذاتية كالنزعات السلبية والدفاعات والخوف والوهن والتردد والأنانية والضحالة المعرفية وغير ذلك مما قد يهدر من طاقات الفرد ومن توظيفها .

توجيه الأوامر إلى الذات : وهو من الآليات المميزة للسلوك الإرادي ، فإذا كان الشخص قد تعود أن يأتمر بذاته ، فإن ذلك يعني أنه قد حقق درجة عالية من الضبط والتوجيه النابعين من داخله ، ومن شأن «توجيه الأوامر إلى الذات» Self – Ordering أنه يسمح للفرد بأن «يحقق عن مبدأ وبقوة أهدافه وبرامجه التي يلتزم بها ، وينجز خططه ، وينظم سلوكه» . وتذخر الأعمال الأدبية بأمثلة عديدة عن دور «توجيه الأوامر إلى الذات» في مواجهة المواقف الصعبة التي قد يمر بها الفرد ، فمثلاً ، يصف «ليوتولستوي» هذا الدور الذي كان يقوم به أحد أبطاله وخصوصاً في المواقف الحربية :

«وانهالت القذائف من فوقه واحدة تلو الأخرى ، وتملكته رعشة عارمة حالما عاد إلى قواعده ثم جالت بخاطره فكرة أخذت تدفعه إلى الخوف والتردد ، ولكن هذه الفكرة نفسها أخذت تنقشع من ذهنه مرة أخرى ، وأنهضته من فوره . . . لا ، لا يمكن أن أخاف – وأخذ يفكر ويحزم أمره ، ثم انطلق بحصانه في خضم قعقعة السلاح» . وأمثلة هذه المواقف كثيرة في الحياة اليومية حيث قد يراود الفرد تردد أو وهن بشأن اتخاذ قرار حاسم ، ويعني ذلك أن ثمة علاقة وثيقة بين أن نأتمر بأنفسنا وأن ننطلق في سبيل تحقيق أهداف كبار في حياتنا .

الإرشـــاد Counseling

الإرشاد عملية فنية مهنية هدفها ترشيد وهداية وتوعية وإصلاح الأفراد تتم في موقف مواجهة بين متخصص بعلم النفس الإرشادي (المرشد) ، وشخص آخر يتلقى الإرشاد (المسترشد أو العميل) بهدف مساعدة الأخير على فهم نفسه وتحديد قدراته واستعداداته وميوله وتوضيح اتجاهاته ودوافعه وطموحاته وظروف البيئة التي يعيش فيها والإمكانات المتاحة له فيها ، وتشجيعه على تحديد أهداف واقعية لنفسه واتخاذ القرارات المناسبة لتنمية قدراته واستعداداته والاستفادة منها بأقصى قدر ممكن في ضوء فرص الحياة المتاحة له .

كما يهدف الإرشاد إلى تبصير الفرد بمشكلاته ومساعدته في التغلب عليها حتى تزكو نفسه وتنمو صحته النفسية ويتحسن توافقه مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه .

ويقوم الإرشاد على عدة مبادئ من أهمها :

١ – الإرادة المتبادلة بين المرشد والمسترشد : فالعملية الإرشادية تقوم على رغبة المسترشد في طلب المساعدة ورغبة المرشد في تقديم المساعدة له .

٢ – تكوين علاقة مهنية طيبة بين المرشد والمسترشد تجعل الأخير يثق بالأول ويطمئن إليه ويعطيه الحرية في التعبير عن أفكاره ومشاعره وانفعالاته .

٣ – الثقة المتبادلة بين المرشد والمسترشد ، فعندما يطمئن المسترشد إلى المرشد سوف يقبل منه النصيحة ويأخذ منه التوجيه وعندما يثق المرشد بالمسترشد سوف يشجعه في التعبير عن نفسه ويقبل منه انفعالاته .

٤ - الأمانة والسرية في العملية الإرشادية فيكون المرشد صادقاً فيما يقول ويفعل مع المسترشد ويحفظ سره ويستر عليه .

ويتبع في الإرشاد ثلاثة أساليب رئيسة هي : الأسلوب المباشر والأسلوب غير المباشر والأسلوب الذي يجمع بين الأسلوبين . ويقصد بالأسلوب المباشر Directive Technique تعليم المسترشد حل مشكلاته واتخاذ قراراته وتنمية قدراته ويسمى بالاتجاه التعليمي Instructional Approach حيث يقوم المرشد بدراسة حالة المسترشد وتحديد مشكلته وقدراته واقتراح الحلول لها . وعليه - أي المرشد - تحمل مسؤولية مساعدة المسترشد في تنفيذ هذه الحلول ، فالإرشاد مسئولية مشتركة بين المرشد والمسترشد .

أما الأسلوب غير المباشر Non-Directive Technique فيهدف إلى تنمية المسترشد وتدعيم فهمه لذاته وتشجيعه على اتخاذ قراراته بنفسه ، ولا يحتاج المرشد دراسة حالة المسترشد ويقتصر دوره على مساعدة المسترشد على إدراك حقيقة نفسه ودوافعه واختيار أهدافه وتحديد الحلول المناسبة لمشكلته ، فالمشكلة مشكلة المسترشد وليست مسؤولية المرشد ، وعلى المسترشد تحمل مسؤوليات حلها بنفسه ، ويسمى هذا الأسلوب «الإرشاد المتمركز حول المسترشد» .

أما الأسلوب الذي يجمع بين المباشر وغير المباشر فيسمى بالأسلوب الانتقائي Selective Technique ، ويقوم على الجمع بين محاسن الأسلوبين في الإرشاد فلا يكون المرشد مسيطراً دائماً - كما في الإرشاد المباشر - ولا المسترشد مسيطراً دائماً - كما في الإرشاد غير المباشر - وعلى المرشد أن يكون مرناً في أسلوبه فيهتم بأفكار المسترشد واهتماماته ويبصّره بقدراته واستعداداته ، ويساعده في رؤية الحلول واتخاذ القرارات ويتدخل عند الضرورة في توجيهه إلى الحلول أو القرارات التي يراها المرشد مناسبة .

ويختلف الإرشاد عن العلاج النفسي في أن الإرشاد يقدم للعاديين وغير العاديين ، ويهدف إلى تنمية قدراتهم ومهاراتهم في التوافق مع الدراسة والعمل والأسرة والمجتمع وحمايتهم من الانحرافات وعلاج مشاكل سوء التوافق التي لا تصل إلى مستوى الاضطراب النفسي أو الاضطراب العقلي ، أما العلاج النفسي فيهدف إلى علاج المضطربين نفسياً أو عقلياً والمدمنين على المخدرات والخمور وغيرهم ممن يعانون من مشكلات خطرة في الصحة النفسية .

ويحتاج الناس إلى الإرشاد في جميع مجالات الحياة لمساعدتهم على النمو في هذه المجالات ووقايتهم من الانحرافات وعلاج الصعوبات التي تواجههم في التوافق معها ، وقد أدى نمو علم النفس الإرشادي إلى ظهور تخصصات إرشادية متنوعة مثل :

الإرشاد التربوي أو المدرسي : ويهدف إلى مساعدة الطالب على اختيار الدراسة المناسبة والتوافق معها .

الإرشاد المهني : ويهدف إلى مساعدة العامل على اختيار المهنة المناسبة والتوافق معها .

الإرشاد الزواجي : ويهدف إلى مساعدة المقبلين على الزواج على اختيار الزوج (أو الزوجة) وتنمية العلاقة الزواجية بعد الزواج ، وعلاج الصعوبات التي تواجههم في الزواج والطلاق مما يجعل الزواج إمساكاً بالمعروف والطلاق تسريحاً بإحسان .

الإرشاد الأسري : ويهدف إلى تنمية التفاعل الإيجابي في الأسرة مما يساعد على الترابط الأسري وتربية الأطفال وبر الآباء وصلة الرحم .

الإرشاد النفسي : ويهدف إلى علاج مشاكل سوء التوافق ومساعدة الفرد على استعادة صحته النفسية وتحسين توافقه مع نفسه .

الإرهـــــاب

Terrorisim

ويقال في اللغة : رهبه : خافه ، أرهب فلاناً : خوفه وفزعه ، رهب الجمل : جهده السير فبرك عند نهوضه .

الإرهاب هو بث الرعب الذي يثير الجسم والعقل ، أو الطريقة التي تحاول بها جماعة منظمة أو حزب أن يحقق أهدافه عن طريق استخدام العنف ، وتوجه الأعمال الإرهابية ضد الأفراد أو الجماعات ، ويُعدّ هدم العقارات وإتلاف المحاصيل وما شابه ذلك - مظهراً من مظاهر النشاط الإرهابي .

ويُعرّف الإرهاب أيضاً على أنه : عنف منظم ومتصل بقصد خلق حالة من التهديد العام الموجه إلى دولة أو جماعة سياسية معينة ، والذي ترتكبه جماعة منظمة بقصد تحقيق أهداف سياسية ، وهناك من يرى أنه : استخدام العنف لتحقيق أهداف قد تكون سياسية أو غير سياسية وإن كان الإطار السياسي هو الذي تتم فيه موجة العنف .

والإرهاب ظاهرة عالمية فهو يجتاح معظم مناطق العالم وتطالعنا وسائل الإعلام يومياً بوقوع أحداث إرهابية .

والإرهابيون : وصف يطلق على الذين يسلكون سبيل العنف والإرهاب لتحقيق أهدافهم السياسية ، ويعرفه قاموس المورد على أنه : ذعر ناشئ عن الإرهاب ، أو أمر مروّع ومكروه ومذعر . ويؤدي الإرهاب إلى زعزعة الأمن والاستقرار الداخلي وخلق جو من الفوضى في المجتمع بالإضافة إلى الإساءة إلى سمعة البلد وتقلص فرص الاستثمار والتنمية بها ، وضرب السياحة الخارجية ، وقد يستخدم الإرهاب وسيلة لتحقيق هدف سياسي لزعزعة النظام الحاكم وتقويض مصداقيته ، ويرى آخرون أن التطرف هو الأب الشرعي للإرهاب ، والإرهابي هو شخص مبرمج بغسيل مخ بحيث يرتكب ما يطلب منه من جرائم دون وازع من ضمير أو إدراك للصالح العام .

إساءة معاملة الطفل

Child Abuse

وهي أي شكل من أشكال إساءة معاملة الطفل نفسياً أو جسمياً عن طريق الوالدين أو المشرفين على الأطفال . ويتحدد هذا المصطلح غالباً بتلك الأشكال الشديدة والمتكررة للإيذاء الجسمي أو الإصابة الجسمية مثل الكدمات والكسور ، كما يشمل أشكالاً أخرى من إساءة المعاملة مثل التجويع والحبس في أماكن مغلقة والحرق بالسجائر أو بأشياء ساخنة أخرى ، والاعتداء الجنسي Sexual Assualt ، والفساد الأخلاقي ، والانحطاط الانفعالي والنفسي . وبوجه عام فإن مصطلح إساءة معاملة الطفل يقصد به معاملة الطفل معاملة تؤذيه جسمياً ونفسياً واجتماعياً ، وتشمل الضرب القاسي الذي يفضي إلى الكسر أو الجرح أو الكدمات أو التشوهات أو العاهات ، كما تشمل الحرق والحبس والتخويف والتجويع والإهانة والحرمان ، والاعتداءات الجنسية وحرمان الطفل من الرعاية الصحية والتربوية والاجتماعية واستقلال الطفل وغيرها .

أساليب التدريس

Instruction Techniques

التدريس عملية اتصال بين المعلم والتلاميذ أو المتعلمين ، يحاول فيها المعلم إكساب الطلاب المهارات والخبرات التعليمية المطلوبة ، وفيها يستخدم طرقاً وأساليب واستراتيجيات معينة تعينه على تحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم الصفي ، أخذاً في الاعتبار أن يكون المتعلم عنصراً فعالاً في عملية التعلم ويلقى عليه جزء كبير من الاستقلالية في التعلم .

والموقف التدريسي يتكون من مجموعة من المكونات الأساسية : الأهداف العامة والخاصة بكل مادة دراسية ، وهي تختلف باختلاف طبيعة المادة التي يقوم المعلم بتدريسها ، كذلك يحاول تحقيق مجموعة من الأهداف السلوكية

(ب) الاستقراء Induction :

وهو العملية الاستدلالية التي بها نتوصل إلى نتيجة عامة من ملاحظة حالات جزئية معينة في عملية التفكير الاستقرائي ، نبدأ بملاحظة الجزئيات والوقائع المحسوسة ونتعرف على دلائلها لكي نصدر نتيجة عامة يمكن تعميمها على الفئة التي تنتمي إليها هذه الجزئيات .

ومن الضروري لضمان صحة الاستدلالات الاستقرائية أن نضع في الاعتبار كل الشروط التي تحكم وجود الظاهرة ، ومن دون هذا تكون النتائج الاستقرائية مجرد احتمالات هذا النوع من التفكير ، كثيراً ما يستخدم في العلوم الطبيعية .

ويمثل الاستنباط والاستقراء وحدة متكاملة في التفكير الإنساني ، فالاستنباط من دون حقائق محددة توافرت عن طريق الاستقراء ، يكون تفكيراً أجوف أو كاذباً ، وفي الوقت نفسه يعتمد التفكير الاستقرائي على النماذج المهمة للظاهرات ، وهو ما يكون متعذراً من دون الاستنباط . وتلك هي أبرز العمليات العقلية التي يتم بها التفكير كنشاط عقلي معرفي .

الاستراتيجية Strategy

يرجع أصل كلمة استراتيجية (Strategy) إلى اللغة اليونانية Strategos أي «جنرال» إذ كانت الكلمة تعني قديماً فن وعلم توجيه القوات العسكرية ، أما في الوقت الحاضر فيستخدم هذا المصطلح ليصف كيفية تحقيق الدولة أو المنظمة لأهدافها ورسالتها في ضوء الخيارات Options أو البدائل Alternatives المتاحة . فالاستراتيجية تتضمن تحديد المسارات البديلة وتقييمها لتحقيق أهداف الدولة (أو المؤسسة) ورسالتها ، وأخيراً اختيار البديل الذي يوضع موضع التطبيق .

وتُعرف الاستراتيجية بأنها «فن القيادة في الحرب الشاملة على مستوى الدولة حيث تنسق الخطط العسكرية مع الخطط الاقتصادية والإعلامية والسياسية» وتوصف بأنها الخطة العامة لحملة عسكرية كاملة ، والاستراتيجية من الناحية السياسية هي تحديد الأهداف وتحديد القوة الضاربة وتحديد الاتجاه الرئيس للحركة .

كما يطلق مصطلح «مراكز استراتيجية» على المواقع ذات الأهمية العسكرية في كسب المعارك سواء في الحرب الدفاعية أو الهجومية .

ويطلق مصطلح «مواد استراتيجية» على جميع الخدمات التي تدخل في تنفيذ العمليات الحربية وتساعد على كسب الحرب .

ويصبح في هذا السياق المقصود بالإدارة الاستراتيجية عملية اتخاذ القرارات المتصلة بتحديد اتجاه مستقبل الدولة أو القطاع أو المؤسسة ووضع هذه القرارات موضع التنفيذ من خلال إعداد السياسات Policy Formulation والتخطيط طويل الأمد Long-Range Planning .

وتتضمن الإدارة الاستراتيجية مرحلتين أساسيتين هما : تخطيط الاستراتيجية وتنفيذها ، وهذه الفكرة تطبق في مختلف النشاطات التنظيمية الحيوية بما في ذلك المجال التربوي .

ويقوم التخطيط الاستراتيجي في التربية على أساس استشراف آفاق المستقبلات التربوية المحتملة والممكنة ، والاستعداد لمواجهتها بتشخيص الإمكانات المتاحة والمتوقعة أو تصميم الاستراتيجيات البديلة واتخاذ قرارات بشأن تنفيذها ومتابعة هذا التنفيذ .

ويعتمد التخطيط الاستراتيجي في التربية على منهج دينامي وأسلوب علمي يجري وفقاً لمنطق وتفكير منظم تحكمه القوانين العلمية ويتجه ببصره إلى المستقبل في احتمالاته وصوره المتعددة حيث يحدد فترة زمنية مقبلة يتم فيها تحقيق أهدافه ، كما أنه يتجه إلى رصد الإمكانات التعليمية ، المادية والبشرية المتاحة والممكن استخدامها في تنفيذ الخطط التي

يرسمها ، ويجمع ويحلل ويفسر كل البيانات والمعلومات حتى يمكنه وضع مجموعة من البدائل أو الخيارات ، الواضحة والممكنة في صيغة خطط استراتيجية وإجرائية وتنفيذية واحتياطية توضع أمام متخذي القرارات ، مع بيان مزاياها وعيوبها ، لاتخاذ القرار المناسب .

ويمر التخطيط الاستراتيجي للتربية بثلاث مراحل متتابعة ، توجز فيما يلي :

أ - مرحلة إعدادية أو (تجهيزية) لإعداد وصياغة الخطط ، وتتضمن :

- تحديد الغايات الاستراتيجية للتعليم .

- التحليل المتعمق للبيئات التعليمية والمجتمعية : أي تحديد وتحليل وتقويم العوامل والاتجاهات والسياسات القائمة والظواهر الكامنة في البيئات الخارجية والداخلية للتعليم والمؤثرة في برامجه وعلى تكوين الأهداف والاستراتيجيات المطروحة وعلى تضميناتها ، وذلك لتزويد المخططين التربويين بالمعلومات ذات الدلالة للظروف الممكنة في الماضي والحاضر والمستقبل ، وكذا القضايا الاستراتيجية ذات العلاقة بإنجاز مهمة التعليم . وعليه فمرحلة التحليل تشتمل على وصف للأوضاع التعليمية السائدة ، والخصائص السكانية وتعليم الطالب ونموه ، والبيانات الخاصة بالبرامج والخدمات ، والتاريخ المالي ، والمشكلات الاجتماعية والإنجازات السابقة للمؤسسات التعليمية والتحليل التبادلي ، والتنافسي ، وتحليل أصحاب المصالح ، وتحليل التهديدات والمخاطر والتحليل التنبؤي .

- تحديد الأهداف التفصيلية للتعليم وفق الافتراضات التخطيطية عن المستقبل .

- رسم ومراجعة أطر خطط التعليم واستراتيجياته ، وتصبح الاستراتيجية في هذه المرحلة مثل مسار يوضح كيفية الاستفادة من الموارد وكيفية تعبئتها ومجموعة الأساليب (الاستراتيجيات التنفيذية) التي تتوصل بها إلى تصحيح الأخطاء وتلافي الاختناقات - بما يؤدي إلى تحسين أداء التعليم ككل ، وتتنوع هذه الاستراتيجيات ما بين استراتيجيات مالية وإدارية ، وطلابية إلى استراتيجيات الأفراد العاملين واستراتيجيات البيئة المحلية واستراتيجيات البرنامج التعليمي . . . إلخ .

- إقرار الخطة الاستراتيجية .

- إعداد الخطط الإجرائية والتنفيذية والاحتياطية .

- تمويل الخطط الموضوعية وإعداد موازنتها .

ب - مرحلة العمليات التنفيذية للخطة .

جـ - مرحلة المتابعة والتقويم لتنفيذ خطط الخطة .

ويستخدم مصطلح «استراتيجية» في كثير من المجالات والنشاطات مثل استراتيجية تنظيم القوى العاملة واستراتيجية تنظيم الأسرة واستراتيجية التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وبالنسبة للمجالات التربوية فقد فرض المصطلح نفسه على كثير من نشاطاتها ، فقد قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في السبعينيات باستخدامه تحت «استراتيجية التعليم» ، وهناك دراسات عن «استراتيجية المناهج» و«استراتيجية التقويم» ، و«الاستراتيجية الاستقصائية» .

وعرفها إيدجار فور في كتابه «تعلم لتكون» بأن مفهوم الاستراتيجية يشتمل على ثلاثة مبادئ أساسية هي :

١ - تنظيم العناصر في كل متماسك .

٢ - أخذ (المصادفة Hazard) بعين الاعتبار ، في مجرى الوقائع .

٣ - العزم على معالجة المشكلة الناجمة عن تلك المصادفة للتحكم فيها .

ولكي تقوم الاستراتيجية التربوية بوظيفتها الأساسية في طريق النجاح فلا بد من أن تكون :

١ - شاملة - أي منطبقة على جميع أشكال التربية ومستوياتها .

٢ - متكاملة مع الأهداف السياسية والاجتماعية والاقتصادية لما يوجد من ارتباط وثيق بينها .

مباشرة ، ويقصد بالاستهلاك عادة «الإنفاق الاستهلاكي» حيث إن مقدار الاستهلاك ومقدار الإنفاق على السلع الاستهلاكية متطابقان .

وليس كل استهلاك من أجل إشباع حاجة ، فترك الصنبور مفتوحاً دون استعمال المياه أو ترك الكهرباء نهاراً دون ضرورة لا يشبع حاجة عند المستهلك ، أي دون أن يحقق الهدف من الاستهلاك ويُعدّ إتلافاً للسلعة وليس استهلاكاً لها .

والاستهلاك سمة مميزة من سمات العصر إذ لا يكاد أي نظام اقتصادي يخلو من ارتفاع متزايد في معدلات الاستهلاك سواء كان هذا النظام رأسمالياً أو اشتراكياً متقدماً أو نامياً ، ومع التسليم بعمومية الاستهلاك إلا أنه من الملاحظ تزايد معدلاته في البلاد النامية بصورة خطرة كانت تهدد مصالح هذه الدول وتفوق مجهوداتها الإنمائية .

ويعرف الاستهلاك أيضاً على أنه : ارتفاع نسبة الواردات من السلع والخدمات إلى الناتج القومي ، وبالتالي الاعتماد على الخارج في مجالات حيوية ذات أهمية استراتيجي .

والزيادة المفرطة في الاستهلاك تعمق أنماطاً استهلاكية جديدة للمجتمع بل وساعدت على فرض هذه الأنماط من خلال دورها الأساسي في عمليات التجارة والاستيراد والوكيلات التجارية للشركات الدولية الباحثة دائماً عن أسواق جديدة لتصريف منتجتها .

وقد ينظر إلى الاستهلاك على أنه اتخاذ إجراءات سهلة وميسرة في سبيل الاستيراد بدعوى تحرير التجارة لكن ذلك قد يؤدي إلى إغراق السوق بالبضائع التي تغري بل تدفع من خلال ما يصاحبها من وسائل الدعاية والإعلان ورغبة في التقليد وإذكاء الرغبات المتطلعة ، وقد دفع ذلك إلى الزيادة .

والاستهلاك المبني على الاستيراد من الخارج قد يرجع إلى جمود الإنتاج المحلي وزيادة الاستهلاك على نحو لا تبرره الاعتبارات الاقتصادية السليمة ومعنى ذلك هو إنفاق كل الدخل الفردي والقومي وتسرب مدخراتنا وأموالنا إلى الخارج لتمويل شراء السلع الاستهلاكية ، والاستهلاك يعني أيضاً : غزارة السكان وارتفاع معدل زيادتهم وانخفاض إنتاجية الفرد ، وكذلك انخفاض الدخل القومي ، وانخفاض مستوى دخل الفرد ومستوى حياته مع ترسيخ مجموعة بالية من التقاليد والسلوكيات .

الأسرة / العائلة

Family

يشير مفهوم الأسرة من حيث معناه الضيق إلى الوحدة القرابية الأساسية . وتتكون الأسرة في شكلها الأدنى أو النووي من الأب والأم والأبناء ، وفي شكلها الأوسع تؤلف ما يُعرف بالأسرة الممتدة التي قد تشتمل كذلك على الأجداد والأعمام وغيرهم من الأقارب الذين يعملون كوحدة اجتماعية معترف بها .

وتأتي الأسرة في مقدمة وكالات التنشئة الاجتماعية للأطفال ، وتتحدد مكانة الأسرة ودورها الحاسم في عمليات تنشئة الطفل اجتماعياً وتهذيبه وتقويمه بعدة اعتبارات ، بعضها يتعلق بطبيعة الأسرة كوحدة اجماعية متميزة ، والآخر يتعلق بطبيعة الدور الذي تمارسه وما يترتب على هذا الدور من آثار في حياة أطفالها ؛ فالأسرة خلافاً لأي مؤسسة أو جماعة اجتماعية تتميز بمناخ نفسي قوامه الحب والتضامن والصراحة والرعاية المتبادلة ، كما يتميز نظام العلاقات فيها بالتماسك وبتضافر الأدوار ووضوحها - وتلك المقومات المتوافرة في الأسرة تجعلها بحق الخلية الأولى للمجتمع .

والأسرة هي المجتمع الإنساني الأول الذي يمارس فيه الطفل أولى علاقاته الإنسانية ؛ ولذلك فهي المسؤولة عن اكتساب الطفل أنماط السلوك الاجتماعي ؛ وكثير من مظاهر التوافق أو سوء التوافق ترجع إلى نوع العلاقات الإنسانية في الأسرة .

وتتحدد أهمية دور الأسرة كذلك من أن خبرات السنوات الأولى من حياة الطفل هي منبت الشخصية ، ففي خلال تلك الفترة تستقر بذور الشخصية ويتشكل هيكلها ومعالمها الأساسية بحيث يكون دور الوكالة الأخرى هو رعاية هذا الأساس الذي وضعته الأسرة أو رعاية بعض جوانبه بالتثبيت والتنمية أو بالتعديل أو التهذيب . ولهذا تؤكد نظريات الشخصية على الأهمية البالغة لخبرات الطفولة - خصوصاً في الأسرة - كمحددات رئيسة لتشكيل الشخصية ونموها في الحالات السوية أو المرضية .

ومن خلال الأسرة ينتقل أسلوب حياة الجماعة ، الذي هو الثقافة إلى الطفل ، فكل أسرة تمثل نظاماً اجتماعياً ووسطاً ثقافياً ذا نمط فريد من التنظيم . والطفل عضو فعال في هذا النظام ، يتعلم من خلال تفاعلاته داخل هذه الجماعة خبرات تؤدي إلى نمو تنظيمات سلوكية مختلفة لديه ، وفي ذلك يقرر «هافيجريرست ونيبجارتن» : «أنه داخل الأسرة يتعلم الطفل أولى أدواره الاجتماعية ، وهو ما يمثل خطوة كبيرة في عملية التطبيع الاجتماعي ، وهو يتعلم ما هو متوقع منه كطفل ، كيف تكون علاقاته بالآخرين وبمَنْ هم أكبر أو أصغر منه ، ويتعلم كيف يكون ولداً؟ وكيف يكون أخاً؟ ، ويتعلم أيضاً ما السلوك الملائم لجنسه ولداً أو بنتاً؟ وما السلوك غير الملائم لجنسه؟» .

ومن خلال المواقف الأسرية المختلفة يُكَوِّن الطفل مفهومه عن ذاته ؛ ما نوع الشخص الذي يدرك نفسه على أنه هو؟ ، وما مصادر قوته؟ ، وما الكفايات التي يرى نفسه على أنه يتصف بها؟ ، وما الذي يتوقعه لنفسه في الحاضر وفي المستقبل؟ ، ويتعلم الطفل داخل الأسرة كيف يعيش داخل نظام اجتماعي ، كيف ينظم سلوكه بطرق متسقة كي يتواءم مع سلوك الآخرين ، وكيف يتفاعل مع الآخرين في إطار شبكة معقدة من العلاقات الاجتماعية؟ ، فهو يتعلم بذلك كيف يعيش متوافقاً داخل نظام اجتماعي منسجماً مع أسلوب حياة الجماعة؟ .

الإســـقـــاط

Projection

الإسقاط آلية دفاعية وحيلة لا شعورية تعمل كأسلوب للتوافق ، ويستخدم مصطلح «الإسقاط» في ثلاث حالات :

١ - إلقاء اللوم على سبب عرضي أو متخيل ولا يرتبط بالموضوع الأصلي .

٢ - الرؤية في الآخرين والعيوب الأساسية للشخصية التي توجد لدى الفرد ذاته .

٣ - إلقاء اللوم بالنسبة للإخفاق على الآخرين ، وفي ذلك قد يبدو الإسقاط شكلاً من أشكال التبرير .

مثال النوع الأول من الإسقاط : العامل أو الموظف الذي يلقى اللوم على قلة الإمكانات أو الأدوات للهروب من المسؤولية عن طريق الإسقاط .

أما الشخص الذي يستخدم الإسقاط من النوع الثاني ، فإنه يحاول التهرب من الشعور بالذنب بوساطة إقناع نفسه بأن الآخرين منغمسون في نفس الأنواع من السلوك الذي يأتيه أو يرغب في الإتيان به ، فإذا كان عدوانياً ، فإنه يرى العدوانية في الآخرين ، وإذا تراءت له نفسه بالغش في الامتحان أو قام بالغش بالفعل ويشعر بالذنب نتيجة لذلك فإنه يقرر أن معظم الطلاب يفعل ذلك .

ويمثل الشكل الثالث من الإسقاط (إلقاء اللوم على الآخرين بالنسبة للإخفاق) نوعاً من الوهم ، حيث لا يوجد أساس للاعتقاد بأن اللوم يقع على الآخرين (الذي قد يصل إلى حد الاعتقاد في قيامهم بتدبير مؤامرة) ، مثال ذلك : الطالب الذي يخفق في الامتحان فيعزو ذلك إلى تعنت الأساتذة ضده .

ويعني الإسقاط بالإضافة إلى كونه آلية دفاعية ، إدراك

الأحداث والمثيرات البيئية (وبخاصة الغامضة منها) في ضوء توقعات الفرد وحاجاته ورغباته وغير ذلك من مكنونات بنائه النفسي ، وهذا المعنى محايد تماماً اعتباراً للجانب المرضي للإسقاط . ويمثل ذلك جوهر عملية الإسقاط كعملية لا شعورية تشكل الأساس النظري لاستخدام الاختبارات الإسقاطية مثل اختبارات يقع الحبر (رورشاخ) واختبار تفهم الموضوع للكبار (التات) وللصغار (الكات) واختبارات تكملة الجمل وغيرها من الأساليب الإسقاطية في تقدير الشخصية وخصوصاً من المنظور الدينامي والإكلينيكي .

الأسلوب Method

تعريف الأسلوب :

يرى كثير من التربويين أن الأسلوب هو مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم والتي تظهر آثارها في المتعلمين ، ويرى آخرون أن الأسلوب هو تلك الإجراءات والمهارات والشروط والضمانات التي يتم توفيرها في الموقف التعليمي لتشارك في إحداث التعلم المطلوب .

وفي رأي آخر فإن الأسلوب هو مذهب الرجل وطريقته في الحياة ، ويعرفه آخرون على أنه الطريقة التي يستخدمها المعلم بعد أن تثبت صلاحيتها وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة في العملية التعليمية . أي أن هذا الرأي لا يفرق بين الأسلوب والطريقة ويُعدّ الأسلوب هو الطريقة ، بينما يرى آخرون أن الأسلوب يختلف عن الطريقة ، فالطريقة جملة من الوسائل يتبناها المعلم بأسلوب منهجي أو نظامي لتحقيق عمل مقصود أو إنجاز محدد ، فهناك الطرق التدريسية التقليدية ذات النزعة الكلاسيكية ، وهناك الطريقة الترويحية التي تبعد الدرس عن الجفاف وتدخل المتعة على المتعلم من خلال الأنشطة والوسائل التعليمية وتستخدم اللعب وتبنى على علاقات الود بين المعلم والمتعلمين ، وهناك طريقة الإدراك الحسي التي تعتمد على استخدام الحواس كوسائل ذاتية في تحصيل المعرفة المتعلقة بالأشياء ، وهناك طريقة النشاط التي تعتمد على نشاط المتعلم في كل ما يقوم به من عمل يتفق مع قدراته ومستجيباً لميوله ويشبع حاجاته ، وتنمي عنده دافعية التعلم ليتعلم كيف يتعلم ، وهناك الطريقة الكشفية أو الاكتشافية ، والطريقة المعملية ، والطريقة الحوارية ، وهناك عدد كبير غير ذلك من طرق التدريس المختلفة والمتنوعة التي تهدف إلى زيادة فاعلية المتعلم في مواقف التعلم .

ويعرف الأسلوب على أنه نموذج مسلكي تكتيكي يؤخذ منه أن يؤلف بينه بالشكل الذي يؤدي إلى تنفيذ خطة الاستراتيجية التعليمية وله نوعان : أسلوب عام مثل أسلوب المحاضرة والقراءة والشرح ، والتعليم من خلال العمل ، والتعليم الذاتي وأسلوب خاص يتمثل في أسلوب العرض ، والتعبير والمناقشة والتحفيظ والتسميع والتدريب والملاحظة .

ومن الواضح إلى حد ما أن الأسلوب هو المنهجية التنفيذية للدرس أما الطريقة فهي الاستراتيجية الفكرية للعمل التدريسي بمعنى أن الطريقة أعم من الأسلوب إلى حد ما .

ومما لا شك فيه أن نجاح أية عملية تربوية يتوقف على الطريقة التي تستخدم في توصيل المعلومات والمعارف والخبرات إلى الأفراد المراد تعليمهم ، كما يتوقف على قدرة المعلم على تهيئة نفوس تلاميذه لاستقبال ما يقوله أو يعمله ويجعلهم على استعداد للتفاعل مع ما يقدم ومن ثَمّ يحدث الفهم والاستيعاب .

وهكذا تمثل الطرق والأساليب التدريسية جانباً مهماً في العملية التربوية ، لذا ينبغي العناية بهما والتدقيق في بحثهما واختيارهما لضمان أداء دورهما الفعال في تحقيق ما نؤمن به من أهداف تربوية سامية .

إن النقطة المهمة في كل ذلك أنه لا توجد طريقة أو أسلوب أمثل للتدريس يمكن أن تسمى الطريقة المثلى في التدريس ، فكل طريقة أو أسلوب أو استراتيجية لها من العيوب والمميزات ، والمهم أن نتبين أهمية تنوع طرق التدريس وأساليبه المختلفة على أن يكون ذلك التنوع تبعاً للمواقف التعليمية ولمستويات المتعلمين المختلفة ، وطبيعة المادة ومدى توافر الوسائط والوسائل التعليمية ، ونوع المؤسسة والوسط الاجتماعي والاقتصادي .

إن معرفة المعلم لطرق عديدة وأساليب متنوعة في التدريس تمكنه من تلوين نشاطه التدريس حسب ما يمليه عليه الموقف ، فيغير من الطريقة وفق ما يستجد من معطيات الموقف ، المهم هو أنه يعرف عدداً مختلفاً من الطرق والأساليب ، وكذلك يتقن استخدام هذه الطرق في مواقف حقيقية ، فمجرد المعرفة وحدها لا يكفي لأنه ليس كل من عرف استطاع أن يستخدم معرفته بالطريقة المناسبة .

أسلوب التدريس
Teaching Technique

يُعدّ أسلوب التدريس هو الطريقة التي يتّبعها المعلم عند شرح الدرس ، فالمعلم يستطيع استخدام طريقة واحدة في أثناء شرح أحد الدروس ، كما يستطيع استخدام أكثر من أسلوب أو طريقة في شرح الدرس الواحد .

إن استخدام المعلم لطريقة أو طريقتين بفاعلية يجعل المعلومات تصل سهلة وغير معقدة للتلاميذ ، فيستطيعون إتقانها ومعرفة دقائقها بدرجة كبيرة ، ولا يفوتهم شيئاً مما يعرضه المعلم داخل حجرة الدراسة .

ويمكن تقسيم أساليب التعليم وطرقه إلى ثلاث مجموعات كالتالي :

- **مجموعة الاكتشاف :**

حيث يقوم التلاميذ بالعمل تحت إشراف المدرس وتوجيهه .

- **مجموعة العرض :**

حيث يقوم المدرس بالعمل وحده في أغلب الأحيان ، أو يشترك معه التلاميذ في أضيق حدود .

- **مجموعة التعلم الذاتي :**

حيث يقوم التلاميذ بالعمل ، ولا يتدخل المدرس إلا في أضيق الحدود لتوضيح أمور بعينها .

أولاً - مجموعة العرض

وتتضمن هذه المجموعة أسلوبين هما : أ - المحاضرة . ب - المناقشة .

أ - المحاضرة :

في هذه الطريقة يقوم المعلم بإلقاء المحاضرة أو الدرس على التلاميذ .

ويجب على المحاضر أن يراعي مستوى مَنْ يحاضرهم ، فيخاطبهم على قدر عقولهم . وقبل إلقاء المحاضرة يجب أن يكون المعلم جاهزاً ومستعداً تماماً لأداء هذا العمل عن طريق . . . .

- السيطرة الكاملة على المادة العلمية لموضوع المحاضرة .
- التخطيط المنظم والدقيق للأركان التي تقوم عليها المحاضرة .
- التوزيع الزمني الدقيق لكل بند من بنود المحاضرة .

ب - المناقشة :

تُعَدّ المناقشة في حد ذاتها أسلوباً مستقلاً من أساليب التدريس ، وليست مجرد إجراء يجب الأخذ به واتباعه في أثناء المحاضرة ، وهنا تكون المناقشة مثل لون من الحوار الشفهي ، طرفاه المعلم من ناحية ، والتلاميذ من ناحية أخرى ، بشرْط أن يؤدي ذلك الحوار إلى اكتشاف التلاميذ حقائق

جديدة ، أو الحصول على المعلومات والمفاهيم الرئيسة لموضوع المناقشة .

وتقوم هذه الطريقة على أساس طرح لقضية معينة تهم التلاميذ أو تشغل بال المجتمع ، ثم يناقش التلاميذ في هذه القضية ، ومن خلال المناقشة وطرح استفسارات وتساؤلات يقوم المعلم أو التلاميذ بالرد والإجابة عنها ، وقد يطرح المعلم القضية للمناقشة الفورية ، أو قد يترك للتلاميذ الفرصة لبحث المشكلة .

ثانياً : مجموعة الاكتشاف

وتتضمن هذه المجموعة الأساليب التالية :

- التعلم بالاكتشاف .
- التعلم بأسلوب حل المشكلات .
- الدروس العملية .

أ - التعلم بالاكتشاف :

يحدد «بل» Bell أربعة أهداف عامة للتعلم بالاكتشاف هي :

- يتعلم التلاميذ من خلال اندماجهم في دروس الاكتشاف بعض الطرق والأنشطة الضرورية للكشف عن أشياء جديدة بأنفسهم (تعلم التلاميذ طرق الكشف عن أشياء جديدة) .

- ينمي عند التلاميذ اتجاهات واستراتيجيات تدريبية ، يمكنهم استخدامها في حل المشكلات والاستقصاء والبحث (تنمية اتجاهات واستراتيجيات في حل المشكلات والاستقصاء والبحث) .

- تساعد دروس الاكتشاف التلاميذ على زيادة قدراتهم على تحليل وتركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلانية (تنمية قدرات التلاميذ على التحليل والتركيب والتقويم) .

- هناك إثابات داخلية مثل الميل إلى المهام التعليمة والشعور بالمتعة وتحقيق الذات عند الوصول إلى اكتشاف ما ؛ مما يحفز التلاميذ على التعلم بصورة أكثر فعالية وكفاءة (شعور التلاميذ بالكفاءة والاستمتاع باكتشاف الأشياء الجديدة وحل المشكلات) .

ويتطلب التعلم بالاكتشاف قيام كل من المعلم والمتعلم بأنشطة محددة تساهم في الوصول إلى الاكتشافات التي يتم تحقيقها ، ومن الأساليب المستخدمة في التعلم بالاكتشاف : الاستقراء والاستدلال والطريقة التركيبية والطريقة التحليلية .

ب - أسلوب حل المشكلات :

وهذه الطريقة قريبة بدرجة كبيرة من التعلم بالاكتشاف ، إذ توضع المسألة في صورة مشكلة ، ثم يطلب من المتعلم الوصول إلى الحل المناسب للمشكلة ، وبمعنى آخر يوضع التلميذ أمام مشكلة وجهاً لوجه ثم يطلب منه اكتشاف الحل المناسب لها ويتوقف نجاح هذه الطريقة على :

- مدى استعداد المعلم لبذل المزيد من الجهد في عمله .
- المدخل أو الطريقة التي يتبعها أو يأخذ بها المعلم في عمله .

وتتميز هذه الطريقة بالآتي :

* تكسب التلاميذ طريقة التفكير العلمي .
* تساعد التلاميذ على التكيف مع المجتمع .
* تعود التلاميذ الواقعية في التفكير والبعد عن الذاتية .
* تساهم في إشباع حاجات التلاميذ وميولهم .

جـ - الدروس العملية

وتقوم هذه الطريقة على النشاط الذي يقوم به المدرسون أو التلاميذ أو الزوار المتخصصون ، وذلك بهدف توضيح فكرة أو حقيقة أو قانون أو قاعدة أو نظرية مع تحديد تطبيقاتها في الحياة العملية ، وخلال ممارسة ذلك النشاط يمكن استخدام الوسائل المعينة ، والتقنيات التربوية بجانب الشرح النظري .

ثالثاً : نظم التعلم الذاتي

يقصد بنظام التعلم الذاتي بأن النظام الذي يتم تحديده وتخطيطه ليشمل التلاميذ أو الأفراد ، والآلات التعليمية «أدوات التعليم» والمادة التعليمية ، بحيث تعمل أركان هذا النظام في إطار محدد للمواد الدراسية يتم تخطيطه ، بحيث يستطيع كل تلميذ أن يعلم نفسه بنفسه من خلال هذا النظام .

وتتعدد طرق التعلم الذاتي وأساليبه ، حيث تشمل :

- التعلم البرنامجي .
- التعلم بالمختبر اللغوي .
- التعلم بالحاسب الآلي .
- التعلم بالوسائل السمعية والبصرية
- التعلم من أجل الكفاية .
- التعلم المفتوح .
- التعلم من مركز مصادر المعلومات .
- التعلم لحد الإتقان .
- التعلم بالحقائب التعليمية .

أسلوب القصة

Story Style

ورد في مختار الصحاح أن معنى قَصّ ، أي : خبره ، والقِصَصُ بالكسر : جمع القصة التي تُكتب .

وتُعَدُّ القصص المصورة من أقدم الأساليب وأنجحها ، إذ يميل الأطفال إلى سماع القصص وترديدها . ويجب أن تكون اللغة التي تلقى بها القصة مفهومة لدى الطفل ، ولكنها لغة أرقى من لغته ، من حيث المفردات والتراكيب اللغوية .

ويمكن للمعلمة أن تقرأ القصص على الأطفال بحيث أن يتابع الطفل القصة بالصور ، والتي يجب أن تكون ألوانها زاهية ، وبحجم كبير ومعبرة ، والقصة يجب أن تكون ذات معنى وأهمية بالنسبة للطفل ، وتمس جانباً من حياته ومشاعره ، ومن دون توافر مثل هذه الشروط في القصة فإنها لن تشجع الطفل على متابعتها والاهتمام بأحداثها والتحدّث عنها ومحاولة تذكرها .

ويجب أن يعاد سماع القصص التي ترويها المعلمة من الأطفال بكلماتهم وأسلوبهم الخاص بهم ، ويمكن للمعلمة أن توجه بعض الأسئلة للأطفال حول القصة فيحاولون الإجابة عنها ، ففي هذا تنمية للغة الطفل ومداركه .

وتُعَدُّ القصة وسيلة محببة للأطفال ؛ لأنهم يعيشون أحداثها ويستخلصون منها العبرة والمفهوم بطريقة شائقة . وقد تحتوي القصة على أناشيد خفيفة تضفي على القصة روح المرح والبهجة .

وعلى المعلمة أن تُحْسن اختيار القصة ، وتتأكّد من صلاحيتها ومناسبتها من حيث اللغة والمفاهيم التي تتناولها أو الاتجاهات الخلقية التي تحثُّ عليها وتدخل عليها ما يحتاج إليه من تعديلات .

وسرد القصة فن ، يجب على المعلمة إتقانه حتى تحقق القصة الأهداف المرجوة منها ، ويمكن للأطفال أن يقوموا بتمثيل أحداث القصة أو يؤدوا مواقف تمثيلية بسيطة منها تحت إشراف المعلمة وتوجيهها .

وهناك أنواع من القصص منها الدينية والتاريخية والأسطورية والفلوكلورية ، وأيضاً هناك القصص الموسيقية ، وهي تُعَدُّ من المجالات المحببة لنفوس الأطفال ، وهي تخلق فرصاً للتعبير عن رغبات الطفل وتنمية قدراته الابتكارية علاوة على أنها تعطيه بعض النماذج السلوكية الحميدة .

وتنفذ المعلمة القصص الموسيقية خطوة بخطوة ، فهي تقوم بسرد القصة كلها في بادئ الأمر ثم تنفذها مشهداً مشهداً إلى أن تكتمل ، وبعدها تقدم القصة كاملة . ويراعى هنا إشراك

الأطفال جميعهم في تنفيذ القصة بشكل أو آخر ، ويمكن للمعلمة أن تتشاور مع الأطفال في نوعية الحركة أو نوعية المصاحبة التي تلائم المشهد التمثيلي وتطلب منهم ابتكار هذه الحركات أو المصاحبة الإيقاعية أو الموسيقية الملائمة ثم تنتقي أفضلها وتقوم بتنفيذها .

ومن خلال القصة يمكن أن تقدم المعلمة بعض المعلومات سواء الخاصة بالحيوانات أو بالنظافة أو بالقيم والمبادئ الدينية التي تود غرسها في نفوس الصغار .

وتُعَدُّ القصة من الوسائط التربوية المهمة التي يمكن استخدامها في مراحل التعليم المختلفة ، وذلك يرجع إلى ما في القصة من جاذبية خاصة متضمنة في تركيبها وتسلسل الحوادث فيها ، وبتتابع تركيبها من مقدمات ثم عقدة ثم حل بما يثير في المستمع مشاعر وجدانية .

والقصة تحقق عدة أهداف منها :

- تنمي في الطفل القدرات الابتكارية من خلال تحرره من قيود الواقع .
- تقدم نماذج سلوكية يشعر نحوها الطفل بالتقبل والتعاطف .
- تزوده بالقيم والاتجاهات من خلال موقف تعليمي غير مباشر .
- تشبع لدى الطفل حاجات نفسية عديدة مثل : الرغبة في المغامرة والاستطلاع .
- تتيح له فرصاً للتعبير عن نفسه .

ويجب أن تتسم القصة المقدمة للطفل بعدة خصائص ، فالقصة المقدمة للطفل بين ٢ - ٣ سنوات يجب أن تكون عناصرها مألوفة لديه ، مثل : البيت والروضة والنادي . أما الطفل من ٣ - ٤ سنوات يجب أن تتصف القصة بما يؤكد ذاته وبالطبع تكون القصة على لسان الحيوانات أو الأشخاص .

ومن سن ٤ - ٥ سنوات يزداد وعي الطفل بالزمن ويمكن لشخصيات القصة أن تقوم بأحداث وقعت على فترات زمنية متقاربة ، وفي هذه السن يتقمص الطفل شخصيات القصص ويحاكيها ، ويبدأ في تمثيل أدوار بعض الشخصيات المحببة إلى نفسه ، وفي هذه السن يمكن للطفل ابتكار بعض القصص ولكن معالمها (العقدة ، الحل) لا تكون واضحة .

وفي سن ٥ - ٦ سنوات ، تزداد آفاق الطفل المعرفية اتّساعاً ، ولذلك فهو يستمتع بالقصص التي تقع أحداثها في أي مكان وزمان ، وتزداد رغبته في القصص التي تتناول بعض القيم ويهتم أيضاً بالقصص الخيالية .

ويمكن تصنيف القصص إلى :

- قصص خيالية : وهي متحررة من المنطق والمعقول ، وأبطالها من الحيوانات أو الأشياء أو الساحرات ، ويكون بها قدر كبير من المغامرة ، وتناسب هذه القصص مرحلة الطفولة المبكرة .

- القصص التاريخية : وهي تتضمن أحداثاً تاريخية وتدور حول أبطال تاريخيين ، وتشمل قصص العلماء .

- القصص الدينية : وتدور حول قصص الأنبياء وسير الخلفاء الراشدين وصحابة رسول الله عليه الصلاة والسلام ، وقصص الأبطال الخالدين في تاريخ الإسلام .

- قصص الفولكلور الشعبي : وتتناول القصص الشائعة في الفولكلور الشعبي مثل قصص ألف ليلة وليلة بعد تعديلها بما يناسب عقل الطفل ، وإبعاد حكايات الجن والعفاريات .

ويقوم المعلم بقص القصة بطريقة مشوقة ومركزة على الأطفال وهم جالسون حتى يستثير انتباههم . ويجب أن يقوم المعلم بعرض بعض الوسائل التي تمثل بعض مشاهد القصة ، ولا مانع من تأدية بعض الحركات التي يؤديها أبطال القصة أو بعض الكلمات التي سترد في القصة ، وخصوصاً إذا كانت مكررة أو لها طابع موسيقي .

ثم بعد ذلك يُتمُّ خطوات القصة خطوة خطوة ، وذلك بأداء المعلم للموقف ، ثم تقليد الأطفال له ، ويجب إشراك

الأطفال كلهم في هذا النشاط ، وذلك يتم عن طريق توزيع الأدوار على الأطفال . ومن الممكن استشارة ذهن الطفل قبل قص القصة ، وذلك بعرض موضوع مرتبط بموضوع القصة ومناقشته فيه ، وعلى ذلك فالقصة إذا أُثيرت بطريقة صحيحة من قبل المعلم ونفذت بطريقة صحيحة ستؤدي إلى تحقيق أهداف وغايات كثيرة في غرس القيم لدى الطفل وإمداده بمعلومات عديدة .

الاشتراكية
Socialism

الاشتراكية مذهب دعا إليه بعض المفكرين مثل سان سيمون الفرنسي وروبرت أوين الإنجليزي وفختة الألماني ، وجاءت الاشتراكية كرد فعل على مساوئ الرأس مالية من ثراء الأقلية وفقر الأغلبية . وقد دعا الاشتراكيون إلى قيام نظام اجتماعي جديد يحقق العدالة بين الناس ، تبلورت من خلال أفكار وآراء كارل ماركس وأتباعه تحت مسمى الشيوعية بوصفها تضم كل الأفكار الشيوعية السابقة وتبلورها ، أو الاشتراكية العلمية .

وتقوم الاشتراكية على الإيمان المطلق بالنظرة المادية للأشياء ، سواء في نظرتها إلى العالم ككل أو نظرتها إلى الإنسان أو المجتمع ، والديالكتيك هو أساس التطور ، حيث إنها تعدّ الطبيعة حالة سكون وجمود ، ثم حالة حركة وتغير دائمين ، لا يتوقفان ، فهناك دائماً شيء يولد ويتطور ، وشيء ينحل ويضمحل ، وبالتالي فإن الديالكتيك ينظر إلى الحوادث والأشياء على أساس حركتها ، من حيث تغيرها وتطورها ، ومن حيث ظهورها واختفاؤها ، وتؤكد الاشتراكية على أن العلم من ألزم ضرورات الحياة وخصوصاً تلك التي تحكمها الماديات .

وتنظر الاشتراكية إلى العالم على أساس مادته ، وعلى أساس أن حوادث العالم المتعددة هي مظاهر مختلفة للمادة المتحركة ، وأن العالم يتطور طبقاً لقوانين الحركة المادية وهو ليس في حاجة إلى عقل كلي .

وتنكر الاشتراكية وجود إله وبالتالي تنكر الأديان ، أياً كان نوعها ، حيث تعدّ المثالية باطلة ، لأن وجود كائنات ، لا تنتمي إلى المكان ، وغير زمنية ، كان أسطورة اخترعها رجال الدين للتغرير بالجماهير ، والدين أفيون الشعوب . وتقوم الاشتراكية على أساس سيطرة الدولة على كل أدوات الإنتاج لتحقيق التنمية ، ولا يتم ذلك من دون تربية ، فهي - أي التربية - تغير من طبيعة الإنسان ليقبل هذا الوضع . وتدفع الاشتراكية الحزب الشيوعي إلى مستوى القداسة ، وتدعو إلى طاعته طاعة مطلقة .

وتهدف الاشتراكية إلى تكوين أنماط معينة من الناس ، ولا يتم هذا إلا بفضل أسلوب صارم شامل من التغذية والتعليم ، والسيطرة على العقل ، وتوجيه نظام التربية نحو تكوين العقلية الشيوعية عن طريق تلقي الشعب تعاليم ماركس وإنجلز ولينين .

وتقدم الاشتراكية تعليماً موحداً لجميع أبناء الشعب على أساس إنكار الطبقية ، والمساواة بين الرجل والمرأة في فرص التعليم ، وكذلك المساواة بين القوميات والأجناس وعدم الاعتراف بالدين ، ومحو آثاره من المناهج الدراسية .

وتنمي الاشتراكية الروح الجماعية ، وتشجع الخدمة الاجتماعية في الطلاب وإخضاع مصالح الفرد لمصلحة الجماعة ، فالفرد لا يحق له أن يخرج عن الانضباط المقرر للجماعة ، وبالتالي تخضع التربية تماماً للسلطة المركزية ، سواء في مرافقها أو مناهجها حيث يتم الربط بين التربية والتخطيط الاجتماعي .

وتهتم الاشتراكية بالتربية الخلقية التي تنبع من صميم الفلسفة الاشتراكية بقدر ما تشجع هذه التربية نشر الإلحاد ، ومكافحة العقائد الدينية ، وتقديس ماركس ولينين والإخلاص

هرمياً ، وكذا وضع مجموعة من أنظمة العمل والإجراءات الإدارية التي يجب أن يخضع لها جميع العاملين ، كما أن التعيين والترقية يتمان وفقاً لأسس الكفاية والقدرة الفنية .

وقد سيطرت مبادئ الديمقراطية على إدارة التعليم والإشراف عليه ، بحيث صارت عمليات الإشراف تتم وفقاً للمبادئ والأسس التالية :

أ - ارتباط الإشراف بالأهداف الموضوعة للتعليم وكل التفاصيل المتصلة بالأهداف .

ب - التركيز على القدرات وتقسيم العمل بهدف خفض الكلفة ورفع الإنتاجية .

ج - التأكيد على أهمية التخصص في الإشراف ، فلا يشرف شخص إلا على من هم ضمن تخصصه .

د - العناية بضبط إجراءات العمل وذلك وفق خطط مرسومة .

هـ - الاعتماد على الأوامر المكتوبة المتفق عليها بين المشرف والمعلم .

ثم تأتي بعد ذلك مرحلة العلاقات الإنسانية ، وقد امتدت هذه المرحلة منذ بداية الأربعينيات حتى أواخر الخمسينيات ، حيث لوحظ أن الإشراف التربوي مثل غيره من المهمات الإدارية أصبح يتسم بالجمود وتدني الكفاية في ظل الإدارة العلمية البيروقراطية .

إلا أنه مع الانتعاش الاقتصادي الذي حدث في أواخر الثلاثينيات وما صاحبه من انتشار التعليم وكثرة مؤسساته وسهولة الحركة بين المناطق المختلفة علاوة على ظهور اتجاهات أكثر تقدمية أدى لممارسة قدر لا بأس به من الديمقراطية .

ثم بدأت في بداية الستينيات مرحلة ارتباط الإشراف بالتعليم الصفي ، وظهرت هذه المرحلة مصاحبة للعناية الكبيرة للتعليم ، وما يتصل به من تفاصيل ، حيث شعر القائمون على أمور التعليم بضرورة تمييز مهمة التعليم الصفي وتطويره وفق أسس موضوعية محددة .

ومن أهم مبادئ وأسس عملية الإشراف ما يأتي :

١ - يتعلق كل من الإدارة والتنظيم بصفة عامة أساساً بتوافر التسهيلات المادية في تنظيم المدرسة .

٢ - يتعلق الإشراف بصفة خاصة بتحسين عمليتي التعليم والتعلم .

٣ - لا يمكن الفصل بين الإدارة والتنظيم وعملية الإشراف فَهُمَا يعملان في تناسق وإتقان مرتبطين بصورة تبادلية حيث تتبادل الوظائف بينهما في التنظيم المدرسي بهدف تحقيق الأهداف المنشودة .

٤ - الإشراف الجيد يكون قائماً على فلسفة وعلم واضحين .

٥ - الإشراف الجيد يقوم على فلسفة وديمقراطية .

إصلاح المناهج
Curriculum Reform

يمثل إصلاح المناهج جانباً أساسياً من جوانب الإصلاح التربوي ، والإصلاح في معناه العام هو تغيير مقصود نحو التحسين والجودة ، أو تصفية الشيء وسلامته مما يشوبه من نقص ، والوصول إلى شيء متفق عليه أو متعارف عليه ، ومن الناحية الاصطلاحية فإن الإصلاح يعني تحسين لغة الأنماط الاجتماعية مع التأكيد على الوظيفة لا على البنيان ، وتهدف حركات الإصلاح إلى إزالة المساوئ وعدم التوافق من دون محاولة تغيير الأساسيات ، وهذه الفكرة هي جوهر عملية إصلاح المناهج التربوية . إن إصلاح المناهج قد يتضمن تعديلها بحيث تتفق مع الأغراض التربوية ، وجعلها أكثر ارتباطاً بالأخلاق والفضائل ، أو أكثر ارتباطاً بتربية القوى العقلية أو بمتطلبات الحياة العملية ، كما قد يتضمن إصلاح المناهج تعديلها بحيث تتناسب مع رغبات وميول التلاميذ ، واحتياجات المجتمع بحيث تكون التربية كاملة من جميع الوجوه .

وهناك أسباب تحتم إصلاح المناهج كأن تكون المناهج الحالية قاصرة في جانب معين ، أو عاجزة عن مواكبة التغيرات التي طرأت على التلميذ والبيئة والمجتمع والاتجاهات التربوية العالمية ، كما قد يصبح إصلاح المناهج ضرورياً نتيجة تنبؤات بحاجات واتجاهات مستقبلة .

ويقسم البعض أساليب إصلاح المناهج ، إلى قديمة وحديثة ، فالأساليب القديمة كانت جزئية بمعنى أنها تنصب على جانب واحد وتهمل الجوانب الأخرى ، أو كانت تعالج كل جانب على حدة دون النظر إلى بقية الجوانب ، كما كانت هذه الأساليب تفتقد التجريب ، وتتم بطريقة غير مدروسة ، أما الأساليب الحديثة في إصلاح المناهج فقد اتخذت اتجاهاً معاكساً ، يقوم على الشمول والتكامل والدراسة والتجريب ، ويركز في الإصلاح على الإطار العام أكثر من التركيز على الجزئيات لأن تغيير الإطار العام ينعكس على جزئياته ، ومنذ النصف الثاني من القرن العشرين بدأت ملامح التغير في النظم التربوية بما انعكس على المناهج فيما بعد ، حيث ظهر نظام المقررات أو الساعات المعتمدة الذي تأخذ به معظم الجامعات والمدارس في الدول المتقدمة ، كما ظهر نظام المدرسة الشاملة كنظام بديل للمدارس الثانوية ، ومن أهدافه القضاء على الازدواجية في التعليم وربط الدراسة بالحياة ، وتنمية مهارات التلاميذ ومراعاة ميولهم ، وكل ذلك في إطار عملية إصلاح المناهج .

وإصلاح المناهج يتضمن التطوير القائم على مجموعة من الأسس تتمثل في التخطيط والدراسات العلمية ، والتجريب والشمول والتوازن والتكامل ، وكذلك التعاون والاستمرارية . ويسير إصلاح المناهج وفق خطوات محددة تنتهي كل منها بإنجاز ما هو مطلوب إنجازه ، فقد تشكل لجان وتعقد مؤتمرات متخصصة للنظر في دواعي التطوير وأهدافه ومجالاته وأساليبه وإطاره الزمني ، كل ذلك بناء على بيانات ودراسات موثوق بها بحيث يتم التوصل إلى صيغة عملية واقعية تتفق وأهداف التربية من إصلاح المناهج ، ويتم تجريب هذه الصيغة على نطاق محدود ، ثم تخضع للتقويم وقد تجرى عليها التعديلات ويتم تجريبها أكثر من مرة ، بحيث تعمم تدريجياً عند التأكد من نجاحها في تحقيق الأهداف المبتغاة ، وبطبيعة الحال ، فإن إصلاح المناهج يتطلب تهيئة البيئة التربوية لتنفيذ عمليات الإصلاح ، من ذلك على سبيل المثال ، تدريب الهيئة التدريسية ، وإحلال طرق تدريس جديدة ، وإعداد مختبرات بشكل معين ، وإدخال تعديلات على الجدول الزمني للدراسة . . . كل ذلك بهدف وضع إصلاح المناهج موضع التطبيق .

الأصم
The Deaf

يقال في اللغة : صَمّ القارورة : صَمّاً أي سَدّها ، والجرح سَدَّه وضَمَّده بالدواء وغيره ، صَمّ - صَمّاً وصمَمَاً : ذهب سمعه ، ويقال صَمّت أذنه : سُدّت ، وفي التنزيل العزيز : (فَعَمُوا وصَمُّوا) ، وعرفه معجم مصطلحات العلوم الإجتماعية على أنه : إصابة الشخص بعاهات سمعية بحيث تصل نسبة فقد السمع إلى حوالى ٥٠٪ أو أكثر ولا ينتفع الصُمّ بحاسة سمعهم لأغراض الحياة العادية .

والفرد الأصمّ ذلك الفرد الذي يعاني من إعاقة في السمع بحيث يستلزم طرق تواصل خاصة تختلف عن الطرق العادية .

وهناك من يعرفه من الناحية الطبية بأنه ذلك الفرد الذي فقد حاسة السمع منذ ولادته ، أو هو الذي فقد القدرة السمعية قبل تعلم الكلام ، أو هو الذي فقدها بمجرد أن تعلم الكلام لدرجة أن آثار التعلم فقدت بسرعة .

والأصَمّ هو الطفل الذي حرم من حاسة السمع منذ ولادته إلي درجة تجعل الشخص لا يستطيع السمع مع أو من دون معينات سمعية .

وهو أيضاً الشخص الذي لديه فقد سمع شديد severe أو

عميق profound يجعله لايستطيع السمع ولايمكنه فهم الكلام حتى مع استخدام مكبر الصوت .

والشخص الأصمّ هو الشخص الذي لديه إعاقة سمعية تحول دون أن يفهم الكلام من خلال الأذن سواء باستخدام أو من دون اسخدام معينات سمعية . الأمر الذي يحول بينه وبين النمو اللغوي المعتاد . ويعرفه قاموس التربية : بأنه الطفل الذي لازمته إعاقة شديدة في السمع منذ الولادة أو الطفولة المبكرة لدرجة أن كلامه ولغته لاينموان نمواً عادياً ، ويجب تعليمه وسيلة اتصال باستخدام فنيات تربوية خاصة .

اضطراب عقلي أو ذهان
Mental Disorder

اضطراب تحدده الرابطة الأمريكية للطب النفسي بأنه مرض له مظاهر سيكولوجية أو سلوكية أو تضرر في أداء الوظائف يعزى إلى عوامل اجتماعية أو سيكولوجية أو وراثية أو فيزيقية أو تعود إلى اختلالات بيولوجية ، ويسمى أيضاً اضطراباً عقلياً Psychiatric Disorder أو مرضاً عقلياً Mental Illness أو مرض طب نفسي Psychiatric Illness .

وتتميز الاضطرابات الذهانية بعدة أعراض أهمها : اضطراب واضح في السلوك - بعيداً عن طبيعة الفرد - وانطواء واعتزال وإهمال في الذات ، والعمل والاهتمام بأشياء بعيدة عن طبيعته الأصلية ، مع تغيرات في الشخصية واكتساب عادات وتقاليد وسلوك تختلف عن الشخصية الأولى ، وكذلك تشوش في محتوى التفكير ومجراه وأسلوب التعبير عنه ، وتغير في الوجدان عن سابق أمره . . ، هذا بالإضافة إلى عدم استبصار المريض بعلته ، فلا يشعر بمرضه ، وأحياناً يرفض العلاج ، ثم هو اضطراب في الإدراك والبعد عن الواقع .

ولا يلزم وجود كل هذه الأعراض معاً ، فقد يبدأ المرض بمجموعة واحدة من هذه الاضطرابات ، ويجدر التميز ، بين الذهان الوظيفي والذهان العضوي ، فالذهان الوظيفي هو الأمراض العقلية التي ترجع إلى عوامل نفسية ، ولكن ذلك لا يمنع من وجود اضطراب كيميائي فسيولوجي لا تستطيع العين المجردة رؤيته أو حتى تحت الميكروسكوب ، ولكن أمكن أخيراً التعرف على دلائل بوساطة الأجهزة الحديثة لتصوير المخ حيث تم رصد بعض التغيرات في نسيج المخ لدى مرضى الذهان الوظيفي . أما الذهان العضوي فهو الذي يرجع إلى عوامل عضوية أو جسمية كذهان الشيخوخة والتسمم الكحولي وتصلب الشرايين وغيرها .

الاضطرابات النفسية أو العصاب
Neurosis

هي خلل جزئي في الشخصية يذهب بأمن الشخص وطمأنينته ويبدد طاقاته النفسية والجسمية فتقل كفاءته في العمل ويسوء توافقه مع نفسه ومع الناس ، وقد يعاني من بعض الأمراض الجسمية التي ليس لها سبب عضوي .

ومع هذا فالعصاب أقل خطراً من الذهان على الصحة النفسية لأنه على الرغم من آثاره السيئة على توافق الشخص مع نفسه ومع الناس لا يصاحبه تحريف أو تشويه كبير في الإدراك ولا في التفكير ، ولا يفصل الشخص عن الواقع ، ولا يعوقه عن تحمل مسؤولياته نحو نفسه وأسرته ، فالعصابي متبصر بما في سلوكه من انحراف وما في انفعالاته من شذوذ ، وما في أفكاره من غرابة ، لكنه لا يقدر على تعديلها ولا يستطيع التخلص منها وحده ، ويدرك حاجته للعلاج ويسعى إليه ويواظب على مراجعة المعالج النفسي أو الطبيب النفسي .

ويخلط بعض الناس بين العصاب والمرض العصبي وهذا خطأ لأن العصاب اضطراب انفعالي ناتج عن أسباب نفسية وضغوط اجتماعية وليس له أسباب عضوية معروفة حتى الآن ويحتاج إلى العلاج النفسي ، أما المرض العصبي فمرض جسمي سببه تلفيات في الجهاز العصبي ويحتاج إلى العلاج الطبي .

كـمـا يخلط آخـرون بين الـعـصـاب والذهان أو الجنون ويعدّون العصابي مجنوناً ويتعاملون معه على أساس أنه فقد عقله وهذا خطأ أيضا لأن العصاب لا يصاحبه خرف ولا هذاءات ولا هلاوس ولا يفصل الشخص عن الواقع ويظل مسؤولاً عن أفعاله ، أما الذهان فتظهر فيه الهذاءات والهلاوس والانفصال عن الواقع .

ومن أهم أعراض العصاب القلق الزائد بسبب الإحباط والصراع ، فالعصابي يعاني من إحباطات لا يقوى على تحملها وصراعات لا يقدر على حلها ، فيشعر بالتوتر والقلق ويلجأ إلى الحيل النفسية لتخفيف هذا التوتر والقلق .

كما يعاني العصابي من ضغوط نفسية كثيرة في البيت والعمل ومع الناس ما يجعله مهموماً متوتراً في مواقف عديدة قد تكون عادية عند معظم الناس ، لكنه يدرك فيها التهديد ويستجيب لها بسلوكيات شاذة وأفكار غريبة ومشاعر غير مريحة لأنها - السلوكيات والأفكار والمشاعر - استجابات لما يدور في داخله من تهديدات وتوقعات للخطر وليست استجابات لما في الموقف من تهديد حقيقي .

والعصاب ليس مرضاً محدداً لكنه مجموعة من الأعراض ناتجة عن الإحباط والصراع ، وهذه الأعراض متداخلة يصعب تصنيفها إلى فئات محددة ومع هذا يتفق الباحثون على أن أكثر فئات العصاب شيوعاً هي القلق العصابي ، وعصاب الصدمة والفوبيا ، والهستيريا والوسواس القهري ، والأفعال القهرية ، وتوهم المرض والاكتئاب العصابي .

وينتشر العصاب بين الإناث أكثر منه بين الذكور ، وبين أبناء الطبقة المتوسطة والعليا أكثر منه بين أبناء الطبقة الفقيرة ، وبين أبناء المجتمعات المتحضرة أكثر منه بين أبناء المجتمعات البدائية والنامية ، ويرجع هذا إلى الضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي يعانيها الناس في المجتمعات المتحضرة أكثر منها في المجتمعات البدائية والنامية .

الاعتـــــماد

Dependency

دافع أصلي ، من أهم الدوافع المتعلمة ، لأنه يظهر في فترة مبكرة من الحياة ، وقد يكون الأساس لنمو بقية الدوافع الأخرى .

ويعني الاعتماد حاجة الفرد لأن يقوم الآخرون بحل مشاكله وبتهيئة الأمان له وبمساعدته على تحقيق حاجاته الأخرى . ويعرف «روتر» الاعتماد على أنه الحاجة لأن يقوم شخص آخر أو مجموعة من الناس بمنع الإحباط أو العقاب وبتهيئة الإشباع للحاجات الأخرى . أما «كوفر ابلي» فيحدد هذا الدافع على أنه «سلوك يستدعي العون والمساعدة والراحة وغير ذلك من الآخرين» ، وقد توصل «جيلفورد» (١٩٥٩) من تلخيصه لنتائج مجموعة من الدراسات التجريبية إلى تحديد بعد من أبعاد الشخصية يطلق عليه «الاعتماد الذاتي في مقابل الاعتماد» ، ويعدّ هذا البعد «عاملاً متقطباً» (Bipolar Factor) أي أن قطبيه (نهايتيه) متعارضان يجب أحدهما الآخر .

يتضمن قطب الاعتماد على الذات Self-Reliance أن الفرد يمكن الاعتماد عليه أي أن يكون قادراً على الوفاء بالتزاماته معتمداً على أحكامه ، ولا يسعى إلى الحصول على الانتباه أو الاستحسان ، ولا يذهب إلى الآخرين طالباً للمساعدة أو النصيحة ولا يكون خاضعاً أو خانعاً ، ولا يتوقع أن يقوم الآخرون بخدمته ، ويتضح من ذلك وجود تداخل والتباس في تعريفات دافع الاعتماد ، ولكن المحور الأساسي في هذه التعريفات هو فكرة السعي إلى العون من الآخرين سواء لإشباع حاجة إيجابية أو للحصول على الحماية من بعض الأحداث التي تبعث على الاشمئزاز أو الضيق أو الألم .

ومما يميز دافع الاعتماد عن غيره من الدوافع الأخرى تلك الحقيقة بأنه ليس لهذا الدافع هدف مستقل في حد ذاته ، فالاعتماد يعني التحول إلى شخص آخر من أجل المساعدة في

الشخص والآخرين أو المواقف الاجتماعية أو الشؤون القومية أو الدولية) كما قد يعني هذا المفهوم إحساساً معمماً بالأهداف في الحياة .

٣ - اللامعيارية Normlessness (الأنومي Anomie) : وتعني نقص الالتزام بالمبادئ والمعايير الاجتماعية للسلوك وتناقضها ، وغلبة الأهداف الشخصية والسعي إلى تحقيقها بأساليب غير مرغوبة اجتماعياً ، ويبدو ذلك في أشكال عديدة من الانحرافات السلوكية ، وفي الإحساس بعدم الثقة ، وفي المنافسة الفردية المطلقة .

٤ - التباعد الثقافي Cultural Estrangement : الإحساس بالاستبعاد أو الإزاحة من القيم المستقرة في المجتمع كما يظهر - على سبيل المثال - في مظاهر تمرد المثقفين أو الطلاب ضد المؤسسات التقليدية في المجامع .

٥ - العزلة الاجتماعية Social Isolation : الإحساس بالوحدة أو الرفض أو الصَدّ في العلاقات الاجتماعية ، وضآلة التشارك مع الآخرين ؛ كما قد يظهر ذلك أحياناً بين أعضاء جماعة الأقلية أو بين الجماعات التي يجري تمييزها وفقاً لعوامل كالدين أو المذهب أو الجنس أو السلالة أو الطبقة الاجتماعية .

٦ - الغربة عن الذات Self-Estrangement : نقص إحساس الفرد بذاته وتباعده عنها ؛ وربما كان هذا المفهوم هو الفكرة الرئيسة لظاهرة الاغتراب .

وبرغم تعدد مفاهيم الاغتراب ، ثمة اتفاق بين الباحثين بشأن النواحي التالية :

- الاغتراب مفهوم يشير إلى علاقة بين الفرد أو مجموعة من الأفراد وبين جانب من جوانب بيئتهم أو عالمهم ، هذا الجانب قد يكون حقيقياً أو متخيلاً ، حسياً أو مجرداً : الطبيعة والله سبحانه وتعالى والعمل ونواتج العمل أو وسائل الإنتاج ، الزملاء أو الأقران ، الأبنية الاجتماعية والمؤسسات الاجتماعية المختلفة . . إلخ .

- هذه العلاقة تتصف بشكل من أشكال «الانفصال» ، وهو انفصال غير مرغوب من منظور أو آخر ، ومع هذا يؤكد البعض على المرغوبية النهائية للاغتراب ، وعلى ما يمكن أن يحققه الاغتراب من وظائف مفيدة ؛ فمفهوم الاغتراب عادة ما يستخدم كأداة للنقد الجدلي ، ولكنه ينبغي أن يكون بالأحرى أداة للتحليل والوصف .

- ينطوي الاغتراب على حالة ذاتية للفرد في وقت معين قد تحتمها عوامل لها وجودها الموضوعي في بيئته .

ويقدم «كينيث كينستون» Keniston (١٩٦٠ - ١٩٦٥) تحليلاً سيكولوجيا للشباب المغترب ثقافياً أو كما يسميه (اللامنتمي The Uncomitted) ؛ هذا الشباب المغترب يعاني من دراما أوديبية ، يكون فيها الأب مرفوضاً لعدم كفاءته (لشخصيته الضعيفة أو لقيمه الزائفة) ، حيث تبدو ثقافة الجماعة غير ملائمة ، ومجتزأة ، وباعثة على الإحباط .

والاغتراب الثقافي هو مجموعة من المشاعر والاتجاهات والمعتقدات المتعلقة بأسلوب حياة الجماعة وبالنظام الاجتماعي وبعلاقة الفرد به ، وتنشأ اتجاهات الاغتراب الثقافي ومشاعره من عدم قدرة الفرد على إشباع حاجاته وتحقيق أهدافه ، أو على تنظيم نفسه وضبط العمليات التي يقوم بها في الحياة من خلال المشاركة الفعالة في المجتمع .

والاغتراب ليس مجرد الشعور بالعجز والعزلة واللامعنى واللامعيارية ، وإنما هو أكثر من ذلك ، فهو نقص في مهارات التنظيم الذاتي Self-Regulation والتنبؤ الذاتي Self-Prediction فيما يتعلق بالسلوك والأفعال ذات «التوجه المستقبلي» ، هذا التأكيد على التوجه المستقبلي للسلوك والأفعال يضع مفهوم الاغتراب عند الناشئة والشباب في إطار أنظمة كلية من العمليات والأنشطة داخل النسق الثقافي للجماعة .

ويفترض «كلارك» Clark (١٩٥٩) أن العنصر الرئيس في تحديد طبيعة الاغتراب هو نقص الضبط أو القوة لدى الفرد

في تحديده لمصيره ، ويكون الاغتراب هو «الدرجة التي يشعر فيها الفرد بالعجز عن القيام بالدور الذي قرر بحق أن يكون دوره في مواقف معينة» ، وتبين نتائج دراسات «كلارك» أنه «كلما ازداد الشعور بالعجز لدى أعضاء جماعة أو تنظيم أو مؤسسة ، فمن المحتمل أكثر أن يبدي هؤلاء الأعضاء شعوراً بعدم الرضا عن العمليات التي تقوم بها هذه الأنظمة» .

الاغتراب الجديد
New Alienation

تتناول نظرية «كينستون» الاغتراب عند الشاب من منظور الثقافة المعاصرة أو ما يسميه بـ الاغتراب الجديد ، ففي المجتمعات المعاصرة يأخذ الاغتراب شكلاً جديداً قوامه «التمرد دون سبب» ، أي رفض الثقافة القائمة دون نقد بناء بما ينبغي أن يحل محلها ، وفي هذا الاغتراب الجديد أو الاغتراب الثقافي عند الشباب ، يحدد «كينستون» عدة مظاهر :

- انعدام الثقة بالآخرين ، ويبدو ذلك غالباً في شكل انعدام للثقة بالاندماج مع المجتمع والجماعات والأشخاص الآخرين .

- نظرة تشاؤمية للوجود حيث يرى المغترب الظروف المحيطة بالإنسان على أنها سبب مشكلاته بدلاً من أن يعزى أياً من هذه المشكلات إلى نفسه (نقص المسؤولية) .

- عدم وجود أهداف بعيدة المدى ويعترف بأن لذة الحاضر أكثر أهمية .

- الغضب والاستهزاء والازدراء ، لأولئك الذين لا يزالون متمسكين بالأوهام التي يرفضها المغترب .

- الانهماك في البحث عن أهداف جمالية تركز على الحاضر بهدف تنمية الوعي .

- رفض النظام القيمي الكلي للجتمع ، ولكن الشباب يجدون أنه من الصعب أن يفصحوا عن أية برامج أو أهداف واضحة ، وحينما يفصحون عن هذه البرامج أو الأهداف ، فإن قيمهم تتحول لتكون قيماً خاصة ، «جمالية» ، ولا تتعلق بغالبية الناس ، واغتراب هذا شأنه هو «اغتراب بلا برنامج» أو «اغتراب غير برنامجي» Unprogrammatic Alienation (تمرد دون سبب) ، يميل إلى أن يكون غير انتقائي - فهو يمتد إلى الثقافة الكلية كهدف له .

الاغتناء بالمعاني
Meaningfulness

يرتكز الشخص السوي في توجيه حياته على فلسفة تساعده على تكوين خطط بناءة وانتهاج أسلوب حياة رشيدة يتفق مع نظام أهدافه وقيمه وتحقيقها بطريقة تلقى استحساناً اجتماعياً . فتبني الشخص لنظام من الأهداف والقيم يجعل الحياة بالنسبة له حياة لها معنى Meaningfulness أي حياة لها قيمة جديرة بأن نعيشها ، فتبدو أكثر إقبالاً واكتمالاً ، وأكثر استحقاقاً وإشراقاً ، والشخص السوي تكون حياته هكذا ذات معنى ، أما الشخص غير السوي أو غير الناضج فحياته عديمة المعنى Meaninglessness أي حياة لا قيمة لها ولا تستحق أن نعيشها .

هذه الفلسفة الغنية بالمعاني التي يرتكن إليها الشخص السوي في الحياة ، قد ترتكز على معتقدات دينية ، أو على معايير مثالية أو على خبرات شخصية ، أو على كل ذلك .

إن الشخص سيئ التوافق يفعل ما يريده دون أن يضع الآخرين في اعتباره ، أو يفعل ما يحثه الآخرون عليه حتى إن كان يعرف أن أفعاله خاطئة ولا تلقى استحساناً من جماعته ، وعلى العكس من ذلك ، فإن الشخص حسن التوافق يتمتع بزاد أخلاقي معنوي يوجه سلوكه في المواقف الاجتماعية المختلفة ويحدد علاقاته بالآخرين .

ولقد تبين أن الفلسفة الموجهة لحياة الأشخاص الأسوياء

كثيراً ما تتأثر بالعقيدة الدينية ، إن لم تكن مستندة إليها بالفعل ، وهم يعدّون الدين خبرة شخصية تغني حياتهم وتشبع حاجتهم ، أما الأشخاص غير الأسوياء أو سيئو التوافق ، فيميلون إلى رفض الدين ويدعون إلى الإلحاد أو يتعلقون ببعض الدعاوى أو التيارات الدينية المتطرفة التي ترتكز أكثر على الشكل لا على جوهر الدين ، أو تركز على الممارسات والطقوس الدينية أكثر مما تركز على المبادئ الدينية ، فالدين بالنسبة لهم غالباً ما يكون تُكَأَةً لمشاعر عدم الأمان أو عدم السعادة أو آلية هروبية من هذه المشاعر .

ويمكن أن نميز بين التوجه الهادف Goal Orientation عند الأسوياء وغير الأسوياء في ناحيتين :

فالأسوياء يتبنون أهدافاً واقعية ، في حين تغلب اللاواقعية على أهداف غير الأسوياء في الحياة ، ويعني ذلك بالنسبة للأسوياء خبرات نجاح وإنجاز بينما يعني بالنسبة لغير الأسوياء خبرات إحباط وخيبة أمل . ومن ناحية أخرى ، يتضح الفارق في أن الأسوياء يجعلون مهمتهم الرئيسة اكتساب الخبرات والمعلومات والمهارات اللازمة لتحقيق أهدافهم ، وهم يسعون إلى تحسين خبراتهم ومعارفهم ومهاراتهم ، أو يخفضون من مستويات أهدافهم حتى تصير أكثر واقعية وأكثر قابلية للتحقيق . بقول آخر ، تعدّ أهداف الأشخاص الأسوياء في الحياة أهدافاً موجهة إلى النمو والتقدم ، أما الأشخاص غير الأسوياء ، فلا ينظمون جهودهم وظروفهم حتى يحققوا أفضل استخدام لإمكاناتهم واستعداداتهم الطبيعية ، ولكنهم ، بدلاً من ذلك ، يحققون طموحاتهم إما بوساطة محاولة الحصول على مساعدة من الآخرين أو يحققونها في الخيال والوهم .

الشخص السوي إذن شخص جيد التنظيم - فهو يكامل بين وظائفه وأدواره المختلفة في الحياة ويوجهها وفقاً لنموذج غني بالمعاني ، متسق وواضح ومحدد ؛ ويمكنه ذلك من تحقيقه لذاته .

الاقتدار على الزمان
Time Competence

ركن أساسي من أركان الصحة النفسية وخاصية رئيسة مميزة للأشخاص المحققين لذواتهم ، كما أبرزتها أعمال العديد من علماء النفس . فالشخص المحقق لذاته مقتدر على الزمان فهو لا يعيب زمانه ، وإنما يعيش زمانه كاملاً ، حيث يحسن توظيف طاقاته ويكون فعالاً في تفاعل بناء مع مقتضيات الحياة ، ويعني الاقتدار على الزمان مقدرة الشخص على ربط الماضي والمستقبل بالحاضر ، وعلى التواصل بين متغيرات حركة الزمن في استمرارية ذات معنى ، لذا لا ينوء كاهله بمشاعر الذنب والحسرة والأسى على الماضي ، أو تقل لديه هذه المشاعر خلافاً لما يبدو به الشخص غير المحقق لذاته الذي تتمكن منه هذه المشاعر ، والشخص المحقق لذاته تكون مطامحه مرتبطة بأهدافه العاملة في الحاضر ارتباطاً ذا معنى ، وهو يبدي ثقة واضحة بالمستقبل دونما أهداف جامدة ، أو مفرطة في مثاليتها .

فالتوجه نحو الماضي والمستقبل لدى الأشخاص المحققين لذواتهم إنما يعكس صحة نفسية إلى الحد الذي يستخدم فيه الماضي من أجل التفكير التأملي ، ويرتبط المستقبل بأهداف الحاضر .

أما الأشخاص غير المحققين لذواتهم فيبدون في معظم الوقت نقصاً واضحاً في معدل اقتدارهم على الزمان ، فهذا المعدل (المنخفض) يفترض أن الشخص غير المحقق لذاته لا يميز بين الماضي أو المستقبل تمييزاً سليماً ، فهو يبدي اهتماماً متزايداً بالماضي أو بالمستقبل قياساً إلى الحاضر ، وقد يكون سيئ التوجه في الحاضر حيث ينفصل حاضره عن ماضيه أو مستقبله .

اكتساب المعرفة

Obtaining Knowledge

واجه الإنسان منذ أقدم العصور حتى اليوم ظاهرات محيرة ومصاعب ، وعندما كان يبحث عن حل مشكلة أو تفسير لظاهرة معينة لجأ إلى مصادر متباينة للمعرفة ، ومن هذه المصادر :

١ - الخرافات

حيث لجأ الإنسان إلى قوى غيبية أو أسباب خرافية لا يستطيع تحديدها أو التأكد من صدقها وصحتها وذلك عندما يواجهه أمر لا يستطيع فهمه أو تفسيره .

والتفكير الخرافي يفتقر إلى العلّيّة أو السببية العلمية ، حيث إنه يفسر الظواهر بعوامل خارجةَ عن طبيعتها وأسبابها بمعنى أنه يستند في تفسيره وحله للمشكلات المختلفة إلى أسباب غير طبيعية أو غير موضوعية وليس بينها وبين الظاهرة أو المشكلة المطلوب تفسيرها أي إرتباط .

٢ - السلطة

السلطة : «مصدر معين يحظى بالتقدير ويمتلك الحصانة مما يجعل قراراته ملزمة للآخرين دون مناقشة أو اعتراض سواء كانت هذه القرارات صحيحة أو خاطئة» .

وكان الإنسان القديم يلجأ إلى السلطة طلباً للمعرفة ، بل وفي هذا العصر أيضاً ، وهناك من يميز بين اللجوء إلى السلطة لاكتساب المعرفة وبين اللجوء إلى العلماء ، فالعلماء يتبعون عادة المنهج العلمي ، بينما لا تتبع السلطة هذا المنهج بالضرورة كما أن قرارات السلطة تعدّ ملزمة لا تقبل الرفض بينما آراء العلماء يمكن أن تكون محل مناقشة أو حوار علمي وليست نوعاً من الإلزام .

٣ - العادات والتقاليد

وهي عبارة عن مجموعة من النظم والخبرات المشتركة بين الأفراد بالمجتمع ويتوارثها الأفراد جيلاً بعد جيل ، والإنسان يقبل بلا وعي أو من دون تساؤل كثيراً من تقاليد ثقافته مثل الأنماط التقليدية من السلوك وكثيراً ما يكون هذا ضرورياً من الناحية العملية ، إذ إن الإنسان لا يستطيع أن يشك في كل شيء ، ولكن من الخطأ الاعتقاد بأن كل ما جرت عليه العادة صحيح ، أو أنه من الممكن دائماً الوصول إلى الحقيقة بالرجوع إلى ما تراكم من حكمة العصور السابقة .

٤ - الخبراء

وهي مصدر مهم من مصادر الحصول على المعرفة ، لأن العلماء يعدّون أكثر علماً من غيرهم بحكم ما يتمتعون به من ذكاء أو خبرة أو استعدادات أو تدريب ، ومما لا شك فيه أن المجتمع لن يتقدم إذا لم يكن على استعداد لقبول آراء الخبراء ، وعلى الرغم من ذلك لا بد أن يراعى عند الاستعانة بالخبراء أن يكون اختيارهم بكل دقة ، كما يجب التأكد من أنهم على معرفة كاملة بالحقائق المتعلقة بالمشكلة موضوع البحث .

٥ - الخبرة الشخصية

نتيجة محاولة الإنسان لفهم الظواهر المحيطة به تتكون لديه خبرة شخصية ، وهذه الخبرة قد تعينه على حل مشكلة معينة ، فالخبرة تتكون نتيجة تعرض الإنسان لمواقف معينة بتكرار المحاولة والخطأ ، وبالتالي يستطيع أن يكتسب خبرة تعينه على حل مشكلات أخرى مشابهة ، ولقد لجأ الإنسان إلى ضم خبرته الشخصية إلى خبرات غيره من الأفراد فتكونت خبرات مشتركة انتقلت هذه الخبرات بين الناس وأصبحت مثل قواعد وقوانين تطبق من دون تمحيص وتحكم حياة المجتمعات ، ولا بد للإنسان أن يكون حذراً ، لأن خبرته الشخصية قد توقعه في أخطاء نتيجة تحيزه أو التصرف بطريقة ذاتية فيكتسب معرفة غير موثوق بها ، كما أنه قد يتجاهل بعض الأدلة التي لا تتفق مع رأيه ، وقد يبني الفرد عقيدته على أدلة غير كافية ، ويغفل بعض العوامل المهمة المتعلقة بموقف معين فيستخلص نتائج أو ملاحظات غير سليمة نتيجة لتحيزه الشخصي .

٢ - أمراض الجهاز الهضمي التي من أعراضها قرحة المعدة وقرحة القولون وتقلص القولون العصبي والحموضة والإسهال والإمساك والقيء وفقدان الشهية للطعام والشراهة والبدانة الزائدة .

٣ - أمراض الجهاز التنفسي التي من أعراضها الشعور بضيق التنفس والنَّهَج وقصر عمليتي الشهيق والزفير واحتقان الصدر وأزمات الربو والكحة وغيرها .

٤ - أمراض الجلد التي من أعراضها الطفح الجلدي والأكزيما والارتكاريا ومرض الثعلبة وشد الشعر وتساقطه وغيرها .

٥ - أمراض الجهاز التناسلي التي من أعراضها العنة والضعف الجنسي عند الرجال والبرود الجنسي وألم الجماع ، واحتباس الطمث واضطراب العادة الشهرية عند النساء .

الأميـــــة

Illiteracy

الأمية - في اللغة العربية - نسبة إلى الأمّ ، أو «الأمة» ، والأمّيّ هو (العيى الجافي) ، كذلك نجد (الأمية) : مؤنث الأمي «وهي كذلك تعني الغفلة أو الجهالة» .

وفي اللغة الإنجليزية فإن كلمة Literacy تعني القدرة على القراءة والكتابة وكلمة Literate تعني القادر على أن يقرأ ويكتب ، والمتعلم الذي اكتسب قدراً من الأدب Literature .

وترتيباً على ذلك فإن Illeteracy تعني عدم القدرة على القراءة والكتابة ، بل وتتعدى هذا المعنى إلى عدم الإلمام بالأدب والعلم ، انطلاقاً من ارتباط اللفظة بمصطلح الأدب بمعناه الواسع .

ومن ثم يكون من الخطأ لغوياً وتنموياً قصر الأمية على الجهل بالقراءة والكتابة ، وإن كان للربط وبينهما منطقه ، وهو أنه من غير المعقول في العصر الحديث على الأقل في نظر الدارسين المحدثين هي (مفتاح باب التقدم) ، فإن هناك ترابطاً واضحاً ، بين كون الشعب متقدماً ، وكونه قارئاً ، وقد يقال : إن الشعب تقدم أولاً ، ثم بدأ يقرأ ، ولكن هذا القول يجيء مخالفاً لمنطق الأشياء ، إذ المعقول ، أن الشعوب ، تتعلم ، ثم تسخر العلم في تحقيق التقدم ، إن القراءة تنمي الفرد ، والفرد ينمي المجتمع ، ولن تكون تنمية بغير قراءة» .

ومن ثم كانت القراءة ، في نظر الدارسين المحدثين أيضاً هي «أرخص ضروب التعليم» ، وكانت النظرة إلى الكتاب ، «كمفتاح للتنمية التربوية والاجتماعية والاقتصادية» ، كما كان ذلك الربط بين القراءة ، وما حققته بعض الشعوب من تقدم كالشعب الألماني ، حيث لم يتفوق على الألمان شعب أوروبي آخر ، في كثرة المطالعة وجديتها - في نظر (فشر) .

وإذا كانت الأمية بالمعنى الضيق تعني عدم الإلمام بالقراءة والكتابة ، فإن ذلك ليس من أجل القراءة والكتابة في حد ذاتهما ، وإنما من أجل ما يترتب على الأمّيّة من معوقات متنوعة تحول دون تقدم المجتمع .

وبعيداً عن النظرة المحدودة للأمية كمصطلح في اللغة فإن مفهوم الأمية يتسع ، بل يجب أن تتسع معالجتها - كمشكلة لتشمل بجانب الأمية الأبجدية - بمعنى عدم معرفة القراءة والكتابة - الأمية الأيديولوجية ، والأمية العلمية ، والأمية الحضارية ، كما يمكن أن تتسع فتشمل أميات أخرى كثيرة ، كالأمية الدينية ، والأمية الاجتماعية ، والأمية السياسية ، والأمية الاقتصادية وغيرها .

الأنـــــا

Ego

يعبر الأنا عن الفرد من حيث هو شاعر بهويته الثابتة ، وكذلك عن صلته بالبيئة الخارجية ، ويستخدم مصطلح (الأنا) عندما تتم المقابلة بينه وبين ما سواه (اللا أنا) ، ووفقاً لمدرسة التحليل النفسي ، فإن (الأنا) هو الجانب الشعوري من الشخصية ، ويقابله (الهو) ووظيفة الأنا هي اختبار الواقع ،

بمعنى التعلم للتمييز بين الذات والبيئة ، وكذلك التوسط بين مطالب (الهو) ومطالب الأنا الأعلى ومطالب العالم الخارجي ، و (الأنا) تجربة الفرد عن نفسه ، وهو جزء الشخصية اللامس مباشرة للعالم الخارجي ، كما أن (الأنا) جزء شعوري ، ويشتمل على صورة الواقع كما تصوره الحواس ، هذه الصورة توجد كذكريات ، والأنا يمثل الفطرة السليمة ، وهو يختلف عن مفهوم الذات ، أي مفهوم الفرد عن ذاته .

وعندما يحجب (الأنا) اهتمامه عن بعض الدوافع ويعوقها عن أن تكون شعورية ويمنع عنها الإشباع ، فإنه يحول بينها وبين الإفراغ أو التنفيس الحركي ، ويصير هذا مثل أجنبي أو غريب ، ويطلق عليه (الأنا) المغاير . وعندما يعترف (الأنا) بوجود (أنا) مغاير ، فإنه يتواصل معه ، وتقوم بينهما علاقة متبادلة ، ويكون (الأنا) رمزاً للشخص ، أما (الأنا الآخر) ، بينما تكون ديكتاتوريته إذا لم يعترف بذلك .

وهناك تحليل (للأنا) بوصفه النقيض (للهو) ، ويقال إن الشخص تنقصه حدود (الأنا) إذا كان لديه الميل لأن يتماثل مع حياته متطابقاً مع أمه ، ويتطور الأنا بالنمو في وظائفه حيث يمكن الفرد من السيطرة على دوافعه ، وأن يتصرف مستقلاً عن الأبوين ، ويسيطر على البيئة ، ويتضمن تطور (الأنا) أن الطفل يبدأ حياته بأنا واحد ، ومع نمو الطفل وتعرضه للخبرات المباشرة وغير المباشرة ، يصبح الأنا ثلاثة أجزاء هي : (الأنا) المركزي ، والأنا اللبيدي (أو اللهو) ، ثم الأنا ضد اللبيدي أو الأنا العليا والتمركز حول (الأنا) يعني التمركز الذاتي ، أو تمركز زائد للفرد حول حاجاته الخاصة ورغباته ومشاعره ، وغالباً ما يكون الفرد غير مكترث أو غير مبال بحقوق الآخرين أو اهتماماتهم ، وقد استخدم (بياجيه) مصطلح التمركز حول (الأنا) ليعني نمطاً من التفكير توجهه حاجات الذات واهتماماتها ، كما استخدم (يونج) مصطلح عقدة (الأنا) ليشير إلى تركيز الطاقة النفسية في الأنا أو الذات .

أما (أريكسون) فقد استخدم مصطلح (تكامل الأنا مقابل اليأس) في سياق توضيح مراحل نمو الشخصية ، فالشخص في أواخر العمر قد ينظر إلى حياته في يأس وقنوط ، ويرى في حياته سلسلة من الفرص الضائعة والأخطاء التي فات أوان إصلاحها أو أن يكون لديه ما أسماه «أريكسون» التكامل ، وهو أن ينظر إلى حياته نظرة رضا مستمر في الاستمتاع مع أحفاده متبنياً آراء إيجابية بصفة عامة .

ومن جهة نظر التحليل النفسي تكون هناك ثلاثة أقسام رئيسة للنفس «الهو والأنا العليا والأنا» ، وفي حين أن كل قسم من هذه الأقسام الثلاثة له تنظيمه ووظائفه الخاصة به ، فإنه في النفس الصحيحة تكون هذه الوظائف مترابطة ومتناغمة على نحو سليم ، وعندما توجد حالة غير سوية ، فإن كل بنيان Stoucture يكافح من أجل كسب الهيمنة على التحكم في الطاقة النفسية .

والأنا العليا في نظر التحليل النفسي أيضاً هي مقر كل تقريرات وتدريبات الوجوه الوالدية والوجوه الطفولية الأخرى في الطفولة ، وذلك فيما يتصل بما هو صحيح أو خطأ من الناحية الاجتماعية ، إن الأنا العليا هي الضمير الأعمى الذي يتبع الأوامر التي يمليها الماضي ، دون أن يتساءل عما إذا كان ما هو صواب أو خطأ في الطفولة لا يزال صواباً أو خطأ ، إنها مقر كل القوى العمياء التي تكف إشباع الاستحثاثات (الدوافع) Urges الشخصية المتجهة إلى الإشباع الشبقي والعدواني ، وأن الأنا العليا هي مصدر مشاعر الإثم ، وهي مشاعر تنصب على العقوبة (تماماً مثل عقوبة الطفولة) وذلك على فعل خاطىء .

وفي مسار التطور الفردي يغدو جانب من القوى في العالم الخارجي مستدخلاً ، وبذلك يتخلق معيار في الأنا يعارض القوى الأخرى بالملاحظة والافتقاد والتحريم ، ويسمى هذا المعيار بالأنا العليا ، والأنا العليا هي خليفة وممثل للوالدين (والمربين) الذين أشرفوا (وهيمنوا) على أفعال الفرد في

سنوات عمره الأولى ، والأنا العليا ينبني بشكل دائم على وظائفهم بلا تغيير .

والأنا العليا في التحليل النفسي هي المثل العليا والمعايير المستدخلة من الوالدين أو بدائل الوالدين ، مما يتمخض من نشأة التمثل الأعلى للأنا والضمير ، والأنا العليا هي جملة الوظائف النقدية للذات والحكمية للذات ، وهي تكون جزئياً شعورية ولكنها بصفة أساسية تكون لا شعورية .

ومصطلح الأنا العليا يشير أيضاً إلى ذلك الجانب من الشخصية الكلية الذي يتكون من المثل الأعلى للأنا والضمير ، بمعنى أنها هذا الهدف الذي يناضل من أجله وتلك القوى الخفية المندمجة من العالم الخارجي ، والتي تم استدخالها ، وفي هذا تكون الأنا العليا هي الوريث للعقدة الأوديبية ، ولا تنشأ إلا بعد أن تكون هذه العقدة قد تمت تصفيتها ، وكنتيجة لتصفية الأوديبية تتحرر الأنا العليا وتتشيد صورة الوالد في الفرد ، وفي أثناء نمو الطفل تصبح هذه الصورة لا شخصية Impersonalized بدرجة أكبر ، وذلك لأنها تغدو ممثلة ليس فقط للوالد الفعلي بل أيضاً لأناس آخرين يعدّهم الطفل وجوهاً سلطوية .

والأنا الأعلى هو نوع من الضمير البدائي وهو لا شعوري إلى حد بعيد يمثل نوعاً من الضبط والتحكم الذاتي للفرد ، كما أنه الدرع الأخلاقي للشخصية ، إنه يمثل ما هو مثالي ولس ما هو واقعي ، ولقد أشار (فرويد) إلى أن هناك نوعين من الأنا الأعلى :

١ - الأنا المثالي : ويقصد به الشعور المثالي للشخصية الذي يتمنى الفرد أن يكون عليه ، ويكون حكم الفرد على سلوكه على أساس مدى قربه أو بعده عن هذه الشخصية المثالية .

٢ - الضمير : وهو الذي يشير على الفرد بالذي يجب تركه والذي يجب أن يفعله ، والضمير يملك القدرة على أن يعاقب نفسه إذا أنجز عملاً لا يرضى عنه ، إذ إنه يشعر بالذنب ويظل يؤنب نفسه بأنه ما كان يجب أن يصنع ذلك العمل .

وبتكون الأنا الأعلى لدى الفرد يحل لديه الضبط الذاتي محل الضبط الصادر عن الوالدين أو المجتمع الذي يعيش فيه .

والأنا الأعلى مصطلح يستخدمه علماء التحليل النفسي مجاراة (لفرويد) وللدلالة على تكوينه في العقل الباطن يقوم بوظيفة الضمير بالنسبة لكل من الأنا (Ego) الواعية ومخزون الدوافع والبواعث اللاواعية التي تتسم في معظمها بطبيعة جنسية (Libido) ، ويتكون الأنا الأعلى من تجارب مبكرة تعود بشكل رئيس إلى علاقات الولد بالأبوين ، وهو الذي يختزن الأخلاق الاجتماعية وينتقد أفكار الأنا وأفعالها جامعاً بين الوعي واللاوعي .

كذلك يستخدم هذا المصطلح للدلالة على بنية أو تركيب في اللاشعور (العقل الباطن) ترفع صرحه التجارب والخبرات الباكرة ، وذلك بشكل رئيس على أساس علاقات الولد أو الطفل بوالديه ، ويقوم الأنا الأعلى بانتقاد أفكار الأنا (الذات) وأفعالها ، ويتسبب في نشوء مشاعر الذنب والقلق عندما تعمد الأنا إلى دغدغة الدوافع البدائية والغرائز الأولية وإلى إشباعها أو الميل نحو ذلك .

ويُعرّف الأنا الأعلى أيضاً على أنه مصطلح استخدمه (فرويد) في كتاباته عن نظريته في التحليل النفسي خلال التسعينات من القرن التاسع عشر ، ويشير إلى ذلك المكون من الشخصية الذي يعبر عن الضمير ويضطلع بمهمة توجيه الفرد إلى حل مشاكله بطريقة مقبولة اجتماعياً ، وقد أصبح من الشائع أن تُعَرّف الأنا الأعلى على أنها مجموعة المثل العليا التي يؤمن بها الفرد والتي تشكل ما يسمى بالضمير ، وتبقى هذه الأنا في صراع مع الهو والأنا ، وهي من مفاهيم (فرويد) .

الانتبـــــاه

Attention

الانتباه هو بؤرة الشعور على عمليات حسية معينة أثارها المنبه الخارجي أو بؤرة الشعور على الاستجابات التي أثارها هذا المنبه ، وهو عملية اختيار منبهات حسية دون غيرها وتوجيه النشاط العقلي وتركيزه نحو هذه المنبهات استعداداً للتفكير فيها أو الإحساس بها ، كما يعرف الانتباه بأنه «العملية النفسية التي تقوم باختيار عدد المثيرات المتواردة على النفس والتركيز عليها وتجاهل المثيرات الأخرى والاستجابة لها» ، وهو «حالة تأهب عقلي وجسمي لاختيار منبهات حسية دون غيرها استعداداً لأداء شيء أو التفكير فيه» ، وهناك من عرَّف الانتباه بأنه «عمل أولى من جانب الفرد يقوده إلى المعرفة الصحيحة للشيء المتنبه إليه» .

والانتباه كأحد العمليات العقلية يلعب دوراً مهماً في حياة الفرد ، حيث يعمل على الارتفاع بمستوى فاعلية العمليات النفسية ومطابقتها للواقع ، مما يؤدي إلى تكيف الفرد مع بيئته بصورة مطابقة .

والانتباه عملية تحدث عن طريق النشاط العصبي لجزء معين من لحاء المخ في لحظة معينة وطبقاً لظروف وشروط معينة ، وأحياناً ما يحدث نشاط عصبي في جزء آخر من لحاء المخ في أثناء حدوث النشاط العصبي الرئيس ، مما يسبب حدوث أثر سلبي على النشاط العصبي الرئيس ، وهذا يؤدي إلى التشويش أو تلاشي النشاط العصبي الرئيس وتسمى هذه الحالة بتشتيت الانتباه .

وهكذا فإن عملية الانتباه ليست مرتبطة فقط بالسيطرة على النشاط العصبي لجزء معين من لحاء المخ في تلك الظروف ، بل بإيقاف عمليات النشاط العصبي للأجزاء الأخرى من لحاء المخ أيضاً ، حتى تتم عمليات الانتباه بصورة واضحة دقيقة .

والانتباه يتضمن عملية اختيار لبعض المثيرات من دون غيرها ، فإذا كان المثير وصل في شدت إلى الحد الذي يسمح له بالتأثير في العضو الحاسي ، ظل ذلك في نطاق بؤرة الانتباه بسهولة ، ولكن تتوقف عملية الاختيار على عوامل هي التي توجه الانتباه نحو شيء معين من دون سواه من المثيرات ، وهذه العوامل بعضها موضوعي ويتعلَّق بالصفات المميزة للمثير وتسمى بالعوامل الخارجية ، وبعضها يتعلق بالفرد نفسه وتسمى بالعوامل الداخلية ، وتتمثل العوامل الخارجية في شدة المثير ، فكلما ازدادت شدة المثير زاد احتمال جذبه للانتباه ، ويحتل بؤرة الاهتمام أكثر من المثير الضعيف ، كما تتمثل في تكرار المثير بحيث إن تكرار المثير عدة مرات يجذب انتباه الفرد لأن أي مثير يكتسب قيمة انتباهية عن طريق تكراره ، كما أن حركة المثير وتباينه وموضعه لها أثر كبير في جذب الانتباه ، ووجود أكثر من عامل من العوامل الخارجية السابقة يزيد من حدة الانتباه ، أما العوامل الداخلية التي تؤثر في الانتباه ، فتتمثل في الحاجات والرغبات ، فإحساس الفرد بحاجة معينة أو شعوره برغبة ما يخلق في نفسه حالة من التوتر تجعل انتباهه متحفزاً إلى موضوعات هذه الحاجات والرغبات .

والعوامل الداخلية التي تؤثر في الانتباه تتم تحت تأثير قوى داخلية وبإرادة الفرد تعطى للانتباه طبيعة إرادية ، لذلك كان الانتباه عملية تلعب الإرادة فيها دوراً محدداً وتلعب اللاإرادة دوراً آخر ، كذلك يتضح أن تأثير العوامل الخارجية إنما يتوقف على مقدار استثارتها للعوامل الداخلية التي لها صلة بالدوافع والحاجات المتعلقة بالفرد .

الانتمـــــاء

Belongingness

الانتماء هو ارتباط الفرد بجماعة يحبها ويدافع عنها ويلتزم بمعاييرها ويؤمن بمبادئها ، حيث يرغب الفرد عادة في الانتماء إلى جماعة قوية يتقمص شخصيتها ، ويوحد نفسه بها ، كالأسرة أو النادي أو الشركة أو المصنع ذي المركز الممتاز .

Compulsive Deviance ، وما شابه ذلك من الأفعال التي تكون تحت دافع لا يقاوم .

والانحراف القهري يعني الخروج عن المألوف بشكل قهري ، فالانحراف يعني الفئة القليلة التي تنحرف عن الغالبية في اتجاهات سيئة مرضية ، غير دقيق بالذكاء المحدود أو الاضطراب الانفعالي أو سوء التوافق الاجتماعي وتفكك الشخصية أو غير ذلك من صفات الشذوذ على مستوى الفكر أو الوجدان والعقل .

الانعـــزال

Isolation

حيلة دفاعية تبدو في شكل استجابة انسحابية تتضح في أن ينعزل الفرد عن الآخرين حتى يتجنَّب التوتر ، وعلى الرغم من أن هذه الحيلة التوافقية مرغوبة في بعض المواقف ، إلا أن استمرارها والمبالغة فيها يدخل في أساليب سوء التوافق ، فالإنسان كائن اجتماعي بطبيعته ، غير أن الانعزال يناقض هذه الطبيعة ، من جهة أخرى فإن الشخص في حاجة إلى الخصوصية وهذه الحاجة يتم إشباعها من خلال التفرد بحدود معينة حتى يمكنه إحداث التوازن بين طبيعته الاجتماعية والفردية . ومن المنظور التربوي ، ينبغي العمل على تزويد الطفل بالكثير من الفرص لكي يلعب وحده ، فتكون له أدواته وألعابه وممتلكاته الخاصة ، فهذا يصبح جزءاً من «ذاته الظاهرية» ، فهو يستطيع أن يلجأ إلى خصوصياته هذه حينما يشعر بأنه ينبغي الاعتزال فترة عن مواجهة البيئة التي تبعث فيه التوتر أحياناً ، وليتضح هذا خصوصاً في سنوات المراهقة حينما تكون هناك حاجة أكبر لأن يكون المراهق مع نفسه فترة من الوقت ، وقد يأخذ هذا الميكانزم التوافقي مظاهر أخرى كالخروج إلى رحلة خلوية أو السير أو غير ذلك من النشاطات التي ينشد منها الاسترخاء عن طريق الوحدة .

غير أن الانعزال إذا أصبح سمة من سمات الشخص يكون دلالة على سوء التوافق ، فالشخص الذي يستخدم الوحدة بطريقة متكررة في طفولته وشبابه ، تتضاءل قدرته على مواجهة نفسه في تفاعلها مع الوسط الخارجي ، وإذا كان الانعزال يخفف من توتره ، إلا أنه يحرمه من فرص تعلم مواجهة المواقف الصعبة ، وبالتالي عدم المرونة في التصدي للمشكلات والصعوبة في القيام بوظائفه الاجتماعية كشخص ناضج انفعالياً .

الأنيمـــيا

Anemia

الأنيميا بمعناها العام هي نقص الدم ، وتؤدي الإصابة بالأنيميا إلى إعاقة دورة النمو الجسمية والنفسية ، وتنقسم الأنيميا من حيث الأسباب إلى :

١ - أنيميا نتيجة فقد الدم : وقد يحدث هذا نتيجة فقد الدم في حالات حادة كالحوادث وما إلى ذلك ، أو قد يكون فقد الدم مزمناً عن طريق فقد كميات بسيطة من الدم على فترات طويلة .

٢ - أنيميا نتيجة النقص في إنتاج كرات الدم الحمراء من نخاع العظام وذلك نتيجة النقص في العوامل اللازمة لإنتاج كرات الدم الحمراء كفيتامين ب ١٢ وحامضي الفوليك وفيتامين ج والبروتين ، وفي بعض الأمراض المعدية والأمراض المزمنة .

٣ - أنيميا نتيجة تكسير كرات الدم ، وذلك لعيوب قد تكون وراثية داخل الخلية الحمراء أو لأسباب خارج الخلية ، وقد يحدث فشل في وظيفة النخاع لأسباب غير معلومة .

أما أسباب نقص الدم في الأطفال فهي : نقص كمية الحديد في غذاء الطفل أو نقص كمية الغذاء الذي كانت تتناوله الأم في أثناء فترة الحمل ، والحديد هو المادة الأساسية التي تدخل في تركيب مادة الهيموجلوبين .

ويلاحظ أن الأنيميا تؤثر في الجسم وعلى أعضائه المهمة ، فبالنسبة للقلب يلاحظ زيادة ضربات القلب وذبحة صدرية وخفقان وتغير سريع في ضغط الدم .

وبالنسبة للآثار العضلية العصبية : صداع ودوار ودوخة وبقع سوداء أمام العين ، ضعف عضلي ، الشعور بالإجهاد والإعياء والقلق .

وبالنسبة للجهاز الهضمي ، فقدان الشهية وقيء وغثيان وانتفاخ وإمساك واضطراب في الهضم .

وبالنسبة للجهاز البولي التناسلي : عدم انتظام الدورة الشهرية وانقطاع الطمث وفقدان الرغبة الجنسية وفشل كلوي .

وبالنسبة للأنسجة الكلائية : شحوب الجلد وبقع حمراء على الجلد وفقدان الجلد لمرونته الطبيعية .

وتشير الدراسات إلى أن الأنيميا ترتبط سلبياً بمستوى الذكاء لدى الأطفال ، فالأطفال المصابون بالأنيميا تضعف قدرتهم على التحصيل الدراسي ، وتقل درجة تركيزهم وهو ما يؤدي إلى ضعف الدرجات والتقديرات التي يحصلون عليها في الدراسة .

كما تؤثر الأنيميا سلباً في النشاط الحركي لدى الأطفال ، حيث تؤدي الأنيميا إلى قصور في النشاط الحركي لجسم الطفل ، فحركة الطفل الطبيعية تحتاج إلى ثقافة غذائية تقوم على اكتمال العناصر الغذائية التي يحتاجها الجسم ، وإصابة الطفل بالأنيميا تعوق حركة النمو الطبيعي لديه .

وعن مفهوم الذات للمراهقين المصابين بالأنيميا أجريت دراسة على مجموعة مصابة بالأنيميا ومجموعة ضابطة من غير المصابين ، وقد تراوحت أعمارهم من ١١-١٦ سنة ، وتم تجانسهم في السن والجنس والمستوى الاجتماعي ، واستخدمت الدراسة مقاييس مفهوم الذات للأطفال ، وقد أوضحت النتائج أنه لا يوجد ارتباط بين درجات المفحوصين على المقياس والمتغيرات النفسية الاجتماعية والطبية ، كما أن متوسط درجات المفحوصين المصابين بالأنيميا كانت أعلى من درجات غير المصابين .

وخلاصة القول إن للأنيميا تأثير بشكل أو بآخر مع بعض النواحي العقلية والجسمية التي تدخل ضمناً في سياق التنشئة الاجتماعية وتربية الطفل .

الأهداف التعليمية

Educational Objectives

الهدف هو استبصار سابق للنتيجة ، بمعنى أن النتيجة كانت هدفاً قبل تحققها ، ويعرفه البعض على أنه قصد يعبر عنه بجملة مكتوبة أو غير مكتوبة تصف تغيراً متوقعاً في السلوك ، وتختلف الأهداف التربوية بين العام والخاص ، والمباشر وغير المباشر والقريب والبعيد ، وقد يسمى الهدف العام أو غير المباشر باسم الهدف الاستراتيجي وهو يرتبط بتخطيط عام أو إطار فلسفي أو سياسة عامة للتربية ، أما الهدف الخاص (المباشر ، القريب) فيسمى بالهدف التكتيكي حيث يسمح باختلافات التنفيذ طبقاً لاختلاف قدرات المتعلمين .

وقد يطلق على الأهداف العامة للتربية اسم الغايات التربوية وهي تلك الأهداف المرتبطة بفلسفة المجتمع وقيمه وعاداته وفلسفة التربية لهذا المجتمع ، أما الأهداف الخاصة أو المباشرة فيطلق عليها الأغراض التربوية وهي المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ لتدريس موضوع ما في وقت معين ، أما الأهداف المنهجية فهي تلك الأهداف المتعلقة بتدريس منهج معين في مرحلة معينة . .

أي أن أكثر الأهداف التربوية عمومية يسمى غايات تربوية (Aims) ثم يليها الأهداف المنهجية وهي المتعلقة بمنهج معين (Goals) ، يلي ذلك الأهداف التدريسية أو الأغراض التعليمية Objectives ويطلق البعض على غايات التربية اسم الأهداف بعيدة المدى Long Term Objectives . بينما يطلق على

الأغـراض الدراسـيـة الأهداف قـريبـة المدى Short Term Objectives وذلك على أساس أن النوع الأول لا يرتبط بمنهج معين أو درس معين أو مرحلة معينة ، بل يرتبط بفلسفة التربية في المجتمع ، بينما يرتبط النوع الثاني بما يتم تنفيذه في الفصل الدراسي وبمواقف التدريس المختلفة خلال فترات محددة .

وينظر البعض إلى الأهداف التربوية من جهة ارتباطها بالعمليات العقلية مثل (التذكر والتحليل والفهم والتركيب والتقويم) ، وهذه تسمى الأهداف العقلية أو ما يطلق عليه نطاق الأهداف المعرفية Cognitive Domain وهناك أهداف تتعلق بالجوانب الوجدانية للفرد مثل التقدير والاحترام ، وحب العمل وسط الجماعة وهذا يسمى ميدان الأهداف الوجدانية Affective Domain . كما ينظر البعض الآخر للأهداف من وجهة النظر الخاصة بالمهارات الحركية أو ما يسمى بميدان الأهداف (النفس حركي) Psychomoter Domian ، وهو الميدان المتعلق بالمهارات الحركية للفرد (اللعب على البيانو والسباحة ورسم دائرة واستخدام الفرجال والمسطرة . . .) ومن الممكن لأي من الميادين الثلاثة (الأهداف المعرفية والوجدانية ، النفس حركية) أن يندمج تحت أي من الغايات أو الأهداف أو الأغراض .

والأهداف التربوية لا تنشأ من فراغ ولكنها تنشأ وتستنتج وتشتق من عدة مصادر ، ولكل مصدر أهميته ووزنه في صياغة واشتقاق الأهداف ، ومن هذه المصادر ، فلسفة المجتمع وحاجاته وفلسفة التربية ، وطبيعة المتعلم وعملية التعلم نفسها والمادة الدراسية والأهداف هي محركات السلوك ، فكل هدف يعكس نوعاً معيناً من السلوك والفلسفة التي يبنى عليها ، فالأهداف في المجتمعات الديمقراطية متحركة متغيرة متطورة حسب طبيعة الحياة في ذلك المجتمع ، وعلى العكس فإن الأهداف في المجتمعات الديكتاتورية ثابتة جامدة تهدف إلى خدمة النظام وتحقيق أهدافه على حساب أفراد المجتمع وحاجاتهم .

ولا تنفصل الأهداف التربوية من مرحلة إلى أخرى ، فنجد أن الأهداف تتكامل وتتوافق وتتحد في بعض الأحيان لتصل في النهاية إلى الشمول وإلى الغايات العليا إلا أنه قد يتم التركيز في المرحلة الابتدائية على أهداف محددة ، وتعطى أهمية أكثر من أهداف أخرى تعطى أهمية خاصة في المرحلة الثانوية ، وهكذا بالنسبة لبقية الأهداف وبقية المراحل .

ويتعلق بالأهداف أيضاً ما يسمى بالأغراض السلوكية Behaviour Objectives وهي تلك الصياغات الإجرائية للأغراض المدرسية والتي تتضمن أفعالاً سلوكية سواء كانت ظاهرة "Overt" أو أفعالاً سلوكية خفية "Covert" ، بمعنى أن الغرض السلوكي لا بد أن يتضمن فعلاً سلوكياً يؤديه المتعلم حتى يمكن التحقق من مدى قدرته على تنفيذ الأهداف . وتصاغ الأهداف ليحققها المتعلم وليس المعلم ، ويقاس مدى الناتج التعليمي بمدى ما تحقق من تلك الأهداف ، ومن هذا المنطلق يُطلق على التربية أنها عملية هادفة ، أي أن لها أهدافاً محددة يراد الوصول إليها سواء خلال مرحلة تعليمية معينة أو مراحل متعددة ، أو حتى خلال العملية التعليمية بإجمالها من الابتدائي وحتى الجامعي .

إهمال الطفل
Child Neglect

هو عدم الاهتمام بالطفل بما يعوق إشباع حاجاته ، ويتمايز مصطلح «إهمال الطفل» عن مصطلح «إساءة معاملة الطفل» الذي يرتبط غالباً بالإصابات الجسمية الشديدة ، أما مصطلح «إهمال الطفل» فيستخدم بالنسبة لأشكال أخرى من إساءة معاملة الطفل ، تتعلق بالأذى والضرر الجسمي ، ولكنها تكون أقل وضوحاً مثل نقص الاهتمام بصحة الطفل وتغذيته وملبسه وتعليمه وتنشئته ورعايته ، أو عدم كفاية أو عدم ملاءمة هذه الأشكال من الرعاية ؛ وهذه الأشكال من إساءة معاملة الطفل أساسها هو الإهمال أو اللامبالاة وليس القصد أو العمد .

الأيديولوجية

Ideology

تتكون كلمة الأيديولوجيا Ideology من مقطعين هما : Idea بمعنى فكرة ، Ology بمعنى علم ، كعلم تطبيق نتائج العلوم Technology وعلم النفس Psychology .

والمعنى العام لكلمة أيديولوجيا هي مجموعة نظامية من المفاهيم في موضوع الحياة أو الثقافة البشرية أو طريقة أو محتوى التفكير المميز لفرد أو جماعة أو ثقافة أو أسلوب التفكير الذي تتميز به طبقة أو يتميز به فرد .

هذا بالنسبة لمعناها العام ، أما معناها الخاص فهي «مجموعة الأفكار المبنية على أساس من نظرية أو نظام اقتصادي أو سياسي أو اجتماعي ، ويسير عليها مجتمع معين وتؤثر في تصرفات أفراده وعلاقاتهم وحياتهم» .

وبجانب هذين المعنيين تستخدم الكلمة بمعنى ثالث هو علم التصوريات أو علم البحوث التصورية أو علم الأفكار .

وعلى ذلك فإن الأيديولوجيا تعني تصوراً معيناً للحياة متأثراً بمحتوى تفكير الفرد ، وهذا التصور ينعكس على تفكير الفرد وتصرفاته وعلاقاته بالناس والبيئة المحلية والعالمية ، وهي بهذا المعنى تنطبق على المجتمع ككل ، وعلى كل فرد من أفراده ، فتعني تصور المجتمع للحياة تصوراً ينعكس على العلاقات بين أبنائه ونظم حياتهم واتصالاتهم بأبناء المجتمعات الأخرى .

أما بالمعنى الخاص فهي تعني نظرية معينة ، سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية يسير عليها مجتمع معين وتؤثر هذه النظرية في تصرفات كل إنسان يعيش في المجتمع الذي تطبق فيه تلك النظرية .

ومن ذلك يتضح أنه لا يوجد تناقض بين كل من المعنى العام والمعنى الخاص لأن المعنى العام يبدأ من الفرد ويصل إلى المجتمع ، والمعنى الخاص يبدأ من المجتمع ويصل إلى الفرد ، وهما يلتقيان عند نقطة واحدة وهي النظر إلى الحياة نظرة معينة تؤدى من خلالها حركة المجتمع كله ، وتحدد علاقاته بالمجتمعات الأخرى وبالبيئة المادية ، كما تبدو في تصرفات أبنائه وتحدد العلاقات بين بعضهم والبعض الآخر وبين كل منهم والبيئة التي يعيش فيها .

وعلى ذلك فإن لكل فرد أيديولوجيته ، أي تصوره للحياة ، ورأيه فيها ، وتلك الأيديولوجية هي التي تحدد تفكيره وتوجهه وتحدد أنماط سلوكه وعلاقاته بالناس ونظام حياته وطريقة مأكله وملبسه ونومه وما يحب وما يكره فهو يسلك وفق هذه الأيديولوجية .

وكما أن لكل فرد أيديولوجيته الخاصة به فنجد أن لكل مجتمع أيديولوجية خاصة وهي التي تحدد العلاقات بين أبنائه من جانب وبينهم وبين مؤسسات المجتمع ومنظماته من جانب آخر ، كما أنها تحدد علاقة المجتمع بالمجتمعات الأخرى فتجعلها تقوم على التعاون أو التنافر أو الفتور ، وهذه الأيديولوجية تعكسها تلك القوانين والنظم السائدة الاجتماعية والاقتصادية السياسية التي تترجم هذه الأيديولوجية إلى سلوك عملي أو واقع حي .

والأيديولوجية لها صلة بالعقيدة ، فالأيديولوجية تعني تصوراً ما للأشياء والأفكار وقد يكون هذا التصور مستمدّ من عقيدة معينة سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو دينية .

وقد يوجد تناقض بين التصور والعقيدة أو القول والفعل على مستوى الأشخاص ، وكذلك على مستوى الأمم والشعوب أيضاً ، فبين الأيديولوجية والعقيدة صلة ، ولكن هذه الصلة غير قائمة على الدوام .

وهناك صلة بين الأيديولوجية والثقافة ، فالثقافة قد تكون سبباً من أسباب الأيديولوجية ومكوناً من مكوناتها حيث تشكل تصورات الأفراد لتجعل من تلك التصورات تصورات عملية ووظيفية تحقق للإنسان حاجات معينة سواء كانت حاجات مادية أو نفسية وتتعلق بتكيفه مع الآخرين .

والعلاقة قوية بين الأيديولوجية والتربية ، فالتربية تقوم على أيدلوجية المجتمع مما يؤدي إلى اختلاف التربية من مجتمع إلى مجتمع آخر حسب الأيديولوجية السائدة في كل مجتمع . كما أن التربية تنقل أيدلوجية المجتمع من جيل إلى جيل وتسهم في تشكيل الأيدلوجية وتطويرها .

فعن طريق التربية يتشكل الفرد أيديولوجياً والمقصود بالتربية هنا معناها الواسع ، أي لا تقتصر على المدرسة فحسب ، بل تمتد إلى الأسرة والشارع والنادي والمسجد والكنيسة وفي جماعات الأصدقاء وفي كل مكان يتم فيه احتكاك بين الفرد وغيره من الناس ، فمن خلال هذا الاحتكاك يتم التفاعل ، ويتم التأثير والتأثر ، ويتم التشكيل الأيديولوجي أي تكوين التصورات أو الاتجاهات والميول التي تحدد أنواع السلوك التي يسلكها الفرد وأنواع العلاقات التي تربطه بالأشياء والأفكار وموقفه من كل منها ، ومدى قبوله أو رفضه إياها ، وهذه الاتجاهات التي تتكون مع الشخص تكون في أول الأمر متصلة بمواقف معينة ، ثم تنمو الاتجاهات وتتجمع وتكون ما يسمى بالقيمة التي تمثل غاية ما يتصوره الشخص بين الكمال الذي يحاول أن يصل إليه أو يبلغه وهي تكتسب نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته ، وظروف البيئة التي يعيش فيها الفرد وتؤثر في اتجاهاته تأثيراً كبيراً .

وهذه العملية - عملية التشكيل الأيديولوجي - عملية مستمرة مدى الحياة ، فهي تبدأ مع الإنسان طفلاً بتشرب تلك القيم والاتجاهات والتصورات من والديه ، ثم ينمو الطفل ويحتك بالأقارب والجيران فتزيد دائرة احتكاكاته ، ثم يذهب إلى المدرسة فتتسع الدائرة أكثر وتستمر التنمية الأيديولوجية حيث تصقل تلك القيم والاتجاهات والتصورات وتتبلور حيث خرج الإنسان إلى الحياة رجلاً فتبلغ الدائرة مداها بزيادة الاحتكاك مع الآخرين ، ويختلف هذا التشكيل الأيديولوجي من مجتمع إلى مجتمع ومن عصر إلى عصر حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع ، والقوى الثقافية المؤثرة فيه ، وحسب المتغيرات التي يفرضها كل عصر .

حرفُ



ب

البحث التجريبي
Experimental Research

تعني كلمة «تجريبي» المعرفة المستمدة ابتداء من عملية الملاحظة المنظمة والمسببة . ويشار إلى العوامل التي نرغب في بحثها واستقصائها في البحث التجريبي «بالمتغيرات» ، والمتغيرات هي أبعاد للظواهر (الأشخاص أو المواقف أو الأحداث) التي يمكن أن نضع لها قيماً أو أوزاناً معينة .

وقد تشير قيمة المتغير إلى بعدين أو أكثر يكون فيهما المتغير واضحاً ، ويكون تحديد قيمته باختيار خاصية أو أكثر تكون مميزة له .

والفكرة الأساسية التي يقوم عليها البحث التجريبي هي أن الباحث يتحكم عن قصد ، ويدير الظروف التي تحدد الأحداث التي يهتم بدراستها ، وفي أبسط صورها تتضمن التجربة تغييراً في قيمة متغير واحد يسمى المتغير المستقل ، ويلاحظ تأثير ذلك التغيير في متغير آخر يسمى المتغير التابع .

وللبحث التجريبي تعريفات عديدة من أبرزها :

١ - البحث التجريبي تغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لواقعة معينة وملاحظة التغيرات الناتجة في هذه الواقعة ذاتها وتفسيرها .

٢ - البحث التجريبي يتضمن محاولة لضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير أو المتغيرات التابعة في التجربة ما عدا عاملاً واحداً يتحكم فيه الباحث ويغيره على نحو معين بقصد تحديد وقياس تأثيره على المتغير أو المتغيرات التابعة .

٣ - البحث التجريبي يقوم أساساً على أسلوب التجربة العلمية التي تكشف عن العلاقات السببية بين المتغيرات المختلفة التي تتفاعل مع الديناميات أو القوى التي تحدث في الموقف التجريبي .

٤ - البحث التجريبي نوع من البحوث الذي يستخدم التجربة في اختبار فرص يقرر علاقة بين عاملين أو متغيرين وذلك عن طريق الدراسة للمواقف المتقابلة التي ضبطت كل المتغيرات ما عدا المتغير الذي يهتم الباحث بدراسة تأثيره .

وبرغم ما قد يلاحظ من تشابه بين هذه التعريفات ، إلا أنها تختلف في النواحي التي تركز عليها أو تشير إليها في البحث التجريبي . وبصفة عامة تُعرف البحوث التجريبية بأنها تلك البحوث التي تنهض في دراستها للظواهر والمشكلات على أساس من التجريب العلمي القائم على الملاحظة المنظمة وفرض الفروض التي يمكن التحقق منها من خلال التجربة ، والتجربة المعملية بالذات . الأمر الذي يوفر سمة الضبط لتلك البحوث» .

وقد يكون البحث التجريبي منصباً على العلوم الطبيعية ، وفيها يستخدم أسلوب التجربة والتجارب المعملية على نطاق واسع في دراسة الظواهر الفيزيائية والكيميائية ، وفي هذا النوع من التجريب يستطيع الباحث أن يتحكم بدرجة كبيرة من الدقة في المتغيرات المؤثرة في الظواهر موضع الدراسة ، ومما يساعده على ذلك أن هذه المتغيرات مادية يمكن قياسها بوساطة أدوات ومقاييس تتوافر لها خصائص الثبات والصدق والموضوعية والدقة .

كما قد ينصب البحث التجريبي على العلوم النفسية بهدف معرفة طبيعة الدوافع والفعل المنعكس وذكاء الحيوان وانتقال أثر التدريب والإدراك ، وكانت هذه التجارب تجري عادة على الحيوانات ، ومن أمثلة ذلك تجارب «بالوف» على

الكلاب ، وتجارب «لاشلي» على الفئران ، والتي مهدت فيما بعد لتجارب أخرى تدرس السلوك الإنساني مثل تجارب «ثورنديك» على انتقال أثر التعلم وتجارب «واطسون» على سلوك الأطفال .

وقد ينصب البحث التجريبي أيضاً على العلوم التربوية ، حيث يجري عادة على التلاميذ في المدارس ، وهناك يواجه الباحث بعدد كبير من المتغيرات كالعمر والتحصيل الدراسي والذكاء والعمر العقلي والاستعدادات العقلية الخاصة والانتباه والدافعية والاتجاهات والميول والاتزان الانفعالي لدى التلاميذ وغيرها ، ومن أهم الصعوبات في هذا المجال صعوبة الحصول على مجموعات تجريبية وضابطة متكافئة في المتغيرات التي قد تؤثر في العلاقة التي يحددها ما وضعه الباحث من فروض بين المتغير المستقل والمتغير التابع .

وهنا يجري الباحث التجارب على التلاميذ من دون تغيير أو تعديل في تنظيم توزيعهم عادة ، ولكن يتم استخدام مجموعة من المقاييس الدقيقة بهدف الحصول على بيانات عن مثل ما سبق ذكره من متغيرات ، ومن ثم تستخدم نتائج هذه المقاييس بعد تطبيقها في تحديد مجموعات تجريبية وأخرى ضابطة تتكاتف فيما بينها بالنسبة للمتغيرات المراد ضبطها في التجربة ، على أن يتم التحديد التجريبي أو الضبط على أساس عشوائي .

وبرغم ذلك لا تزال من أهم صعوبات البحث التجريبي التربوي صعوبة الحصول على المقاييس أو الاختبارات التي تقيس بدقة المتغيرات السلوكية ، خصوصاً ما يتعلق منها بالتغير في الاتجاهات والقيم وأنماط التفكير ، على أنه من ناحية أخرى فإن نمط البحوث التجريبية التربوية يسمح باستخدام الاختبارات والمقاييس لهذه الأغراض متى توافرت لها خصائص وشروط معينة من أهمها درجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية .

وبصفة عامة فإن التجريب هو الطريقة التقليدية للمختبر العلمي ، حيث تعالج العناصر ويمكن التحكم في الآثار المترتبة على هذه المعالجات ، ولذلك فهي طريقة تتسم بالتعقيد والدقة في آن واحد بغرض اكتشاف كيان منظم من المعرفة وتطويره .

ويمكن القول إن النفع الأكبر للبحث التجريبي يظهر في المختبرات والمعامل إلا أنه طبق بفعالية في مواقف غير مختبرية مثل الصفوف الدراسية كما أشير إلى ذلك سالفاً ، حيث يمكن التحكم إلى حد ما في العوامل والمتغيرات المهمة ، والهدف المباشر للتجريب هنا هو التنبؤ بالأحداث في المواقف التجريبية ، ويتركز الهدف النهائي في تعميم علاقات المتغير ، وبالتالي إمكان تطبيقها خارج المختبر على قطاعات أكثر أهمية واتساعاً .

ويقتضي المنهج البحثي التجريبي التعامل بمهارة مع مثيرات ومعالجات معينة ، أو ظروف بيئية ، والدقة في ملاحظة كيفية التأثر أو التغير الذي يطرأ على سلوك الحالة أو يحدث الظروف ، وهذا التعامل وتلك المعالجات يجب أن تتسم بالتأني والتروي والانتظام والدراية الكبيرة بالعوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر في النتيجة ، ومن ثم الملل على التحكم فيها وضبطها بطريقة تمكن من إقامة ارتباط منطقي بين العوامل المعالجة والآثار الملاحظة .

ويستخدم العلماء والباحثون مفهوم التكوينات "Constructs" ومفهوم المتغيرات "Variables" بمعنى واحد ، ويمكن تصنيف المتغيرات بعدة طرق منها تصنيفها إلى متغيرات مستقلة ومتغيرات تابعة "Independent and Dependent Variables" ومتغيرات نشطة (فعالة ومتغيرات ثابتة "Active and Atribute Variables" ومتغيرات متصلة ومتغيرات مصنفة "Continuous and Categorical Variables" ، وأهم طريقة لتصنيف المتغيرات وأكثرها وضوحاً هي على أساس تصنيفها إلى متغيرات مستقلة ومتغيرات تابعة ، وهذان المصطلحان مأخوذان من الرياضيات فالمتغير التابع يفترض أنه يتأثر بالعامل المستقل أو يترتب عليه ، وهناك نوع ثالث من المتغيرات يعرف بالمتغيرات الوسيطة وهي تلك

بخلق طيب ، تكون لديه غالباً فرصة مواتية لأن ينمو لديه نظام خلقي طيب ، أي أن يكون هناك تطابق إلى حد كبير بين الآباء والأبناء في نظامهم الخلقي . ومع ذلك قد يكون توجه الأطفال نحو الوالدين في هذا الشأن توجهاً «انتقائياً» لنواحي القوة والفضائل ولنواحي الضعف والمثالب التي يختارون أن يحاكوها ويتمثلوا بها .

وثمة أسباب يمكن أن تفسر لماذا يتوحد الطفل مع والديه . فالطفل يتوحد معهما لكي يحظى بالحب والأمن إذا تبنى أسلوبهما . وقد يتوحد معهما درءاً للخوف لكي يتجنب العقاب . وقد يتوحَّد معهما أو أحدهما بسبب الحب الذي يلقاه منهما أو ما يستشعره فيهما من قوة أو ما يدركه فيهما من إشباع لحاجاته ورغباته . فالطفل يتشكل غالباً وفقاً للنموذج الوالدي إذا كان الوالدان يستخدمان أساليب تربوية ملائمة للنمو السوي للطفل تقوم على العطف والتقبل والاتساق في معاييرهما الأخلاقية .

فدرجة تقمص الطفل لسلوك والديه تتوقف على مبلغ رعاية الوالدين وحبهما له ، وكفاءتهما وسيطرتهما . أما إذا كان الوالدان لا يتصفان بهذه الخصائص فلا تنشأ عنده الرغبة في أن يشابهما ، ولا يعمل على التقمص معهما (كونجر وآخرون ، ١٩٧٠ ، ص ٣٥٢) . وإذا كان الطفل يدرك في والديه خصائص إيجابية ويعيش في جو أسري قوامه الحب والتضامن ، فإن عملية التقمص أو التوحد تكون قوية . وكلما زاد التقمص قوة بدأ الطفل يسلك وكأن له خصائص النموذج . وإذا بأنواع السلوك التي كان يقلدها فيما سبق تصبح أتوماتيكية أو تصبح جزءاً ثابتاً من خلقه أو شخصيته (كونجر وآخرون ، ١٩٧٠ ، ص ٣٣٩) .

ولا تختلف المدرسة السلوكية كثيراً في تفسيرها لاكتساب الطفل للمعايير والأحكام الخلقية عن التحليل النفسي ، فهذه المعايير والأحكام الخلقية تخضع في هذا الشأن إلى شكل من أشكال التعلم وهو «التعلم بالملاحظة» Observational Learning أو «التعلم الانتقالي» Vicarious Learning - فيما يلاحظه الطفل من نماذج السلوك الوالدي ينتقل إليه غالباً بالمحاكاة (هيل ، ١٩٦٠ ، باندروا وآخون ، ١٩٦٣ ، ١٩٦٦) . والضمير من وجهة النظر السلوكية ، هو عبارة عن «ضبط مستدخل» Internalized Control يتعلمه الطفل ويمارسه بوساطة ما يلقاه من إثابة وعقاب من الوالدين . ويكون إقدام الطفل نحو الأفعال والأفكار التي تلقى استحساناً والدياً مرتبطاً بالإثابة ، في حين يكون عزوفه عنها مرتبطاً بالعقاب ؛ لذا تعدّ مقاومة الإغراء نوعاً من التعلم الإحجامي Avoidance Learning وما يترتب على السلوك الخلقي من «نواتج» سواء تلك التي يلاحظها الطفل على الكبار وخصوصاً الوالدين أو تلك التي يخبرها بالنسبة لنفسه ، إنما تؤدي إلى تدعيم ما تعلمه من معايير وأحكام خلقية .

يحدث تأثير الوالدين في الطفل بطريقة مباشرة من خلال أساليب المعاملة واجتهادهما في تعليم الطفل الخبرات والسلوكيات والاتجاهات والحلال والحرام وغيرها (التعلم الشرطي - والثواب والعقاب والتعلم الاجتماعي وغيرها) .

وبطريقة غير مباشرة من خلال الاقتداء بهما والتوحد بهما والإعجاب بهما والنماذج التي يجدها فيهما (التعليم الاجتماعي والتعلم بالتوحد وغيرهما) .

كما يتأثر الطفل بوالديه من خلال العلاقة الزواجية وما بينهما من تماسك وترابط وكفاءتهما في أدوار الأمومة والأبوة ونجاحهما في حياتها الزوجية .

وتأثير الوالدين في الطفل قد يكون إيجابياً أو سلبياً .

التأقلم الاجتماعي (Social adjustment)

التأقلم في معناه العام يعني التكيف أو التوافق ، ويشمل كل نشاط يقوم به الكائن الحي بما يحقق له الإشباع والتلاؤم في سياق تعامله مع الظروف المختلفة ، قد يكون التأقلم من خلال إشباع الحاجات ، أو التغلب على العقبات ، أو تجنب

ويرتبط بمفهوم التحصيل الاختبارات التحصيلية Achievement Tests وهي اختبارات - قد تكون مقننة أو غير مقننة لقياس القدرة لدى الفرد على أداء عمل معين أو مهمة بذاتها ومدى استفادته من ذلك ، ولصعوبة فصل اختبارات التحصيل عن اختبارات الاستعداد صممت ما يسمى ببطاريات الاختبارات التحصيلية وهي مجموعة من الاختبارات التحصيلية لقياس جوانب العملية التعليمية .

ويستخدم منحنى التحصيل a Chievment Curve لتحديد مدى تقدم الفرد في إنجاز مهمة معينة ، وهو دالة تربط بين التحصيل والعمر الزمني ، ويستخدم في تحديد مقدار ما ضعفه الفرد في تعلم مهارة معينة قياساً لعدد المحاولات التي قام بها .

التحصيل الدراسي
Academic Achievement

يتحدد بدرجة استيعاب التلاميذ للمعلومات والمهارات والخبرات المختلفة التي تتضمنها المقررات والمواد والأنشطة الدراسية ، وكما يجري تقديرها بأساليب التقويم المختلفة وبخاصة الامتحانات ، وعلى الرغم من أن تقدير التحصيل الدراسي لدى التلاميذ يتم من خلال مهارات المعلمين وخبراتهم في عمل الامتحانات المدرسية ، إلا أنه من الأفضل أن يتم ذلك من خلال اختبارات التحصيل الموضوعية . وتعدّ معرفة المعلم بحقائق الفروق الفردية واستخدام هذه المعرفة في العملية التعليمية أمراً ضرورياً في هذا الشأن . وعلى الرغم من أن الفروق الفردية لا تتحدد فحسب بالناحية العقلية ، فإنه من الأهمية بالنسبة للمعلم أن يقف على الفروق بين تلاميذه في إمكاناتهم العقلية ؛ ففي الصف الخامس الابتدائي ، مثلاً يكون معدل العمر الزمني للتلاميذ نحو أحد عشر عاماً بينما يتراوح معدل العمر العقلي بين ثمانية أعوام وأربعة عشر عاماً بل بين ستة أعوام وستة عشر عاماً . ولذا فإن تبني المدرس لهدف أكادمي عام يتلاءم مع المستوى المتوسط لكل التلاميذ من شأنه أن يؤدي إلى إحباط التلميذ الأقل ذكاء والتلميذ الأكثر ذكاء .

إن الحاجة إلى التحصيل أو الإنجاز تكون قوية لدى كل تلميذ . وتتطلب وجهة النظر التربوية إشباع هذه الحاجة ، الأمر الذي يفرض أن يكون اهتمام المدرس بالتلميذ بطريقة فردية وفقاً لمستوى إمكاناته ولخصائصه الشخصية ، حتى يستطيع زيادة معلوماته وإنماء الثبات الانفعالي لديه والاحتفاظ باحترامه للذات .

والتلاميذ الذين تحبط لديهم الحاجة إلى التحصيل أو الانجاز في الفصل المدرسي يستجيبون للموقف بطرق مختلفة ، فبعضهم قد يأتي باستجابة عدوانية وبالتالي يؤدي إلى اضطراب في النظام المدرسي والآخر قد يتخذ اتجاه السلبية واللامبالاة ، بينما يعكف البعض على أحلام اليقظة . وقد تؤدي خبرات الإخفاق ببعض التلاميذ إلى ترسيب انطباعات العجز والدونية في نفوسهم مما يؤدي إلى إضعاف الأنا .

وتحتل الامتحانات مكانة خاصة بالنسبة لتقدير مستويات التحصيل الدراسي ، فإذا كانت الامتحانات جزءًا أساسياً من البرنامج التربوي ، فإن اتجاهات المعلمين والتلاميذ نحو الامتحانات تحتل أهمية بالغة للصحة النفسية . فلا ينبغي أن يعطي المدرسون انطباعا بأن الامتحانات تستخدم كأسلحة وبأنها شيء يبعث على الخوف والرهبة ، فبدلاً من ذلك ينبغي أن يكون واضحاً للتلاميذ أن الامتحانات ليست إلا وسائل لمساعدة كلاً من التلاميذ والمعلمين على أن تكشف إلى أي حد قد حققوا تقدماً في اكتساب المعارف والمهارات ، كما أنها وسائل تستخدم كمشروع تعاوني بينهم .

ولكن كثيراً ما يساء استخدام الامتحانات ، لأن اتجاه الكثيرين نحو الامتحانات يكون كما لو أن الامتحان يصير أزمة في حياة الطفل . ولذا قد يكون رد الفعل الانفعالي للامتحان عميقاً بدرجة يحدث معها إعاقة انفعالية تؤدي إلى كف استدعاء الحقائق التي يعرفها بالفعل . . ولذلك فإن الامتحانات بالصورة الخاطئة التي تتم بها تمثل فترات من

ومواجهتها ، واستقلال ذاتي متزايد ، وإثراء انفعالي ، وتوحد مع الناس ، وتحسن في العلاقات مع الآخرين ، ونظام قيمي ناضج ، وتزايد في الابتكارية .

من هذا التحليل يعني مفهوم تحقيق الذات أنه عملية بقدر ما هو ناتج وغاية : فتحقيق الذات عملية صيرورة في اتجاه النمو فيها يكون الشخص في حالة من السعي إلى تحقيق غايات إنسانية بناءة . وتحقيق الذات عملية خبرية فيها يخبر الشخص نفسه على أساس من تعاظم الإحساس بذات ، وبالإدراك الواعي للآخرين وللمجتمع ، وبالتقدير الذاتي وبالنمو الذاتي . وهو توجه متنام يقوم على التكامل والاتساق بين نشاط الشخص وأفعاله وبين دوافعه وقدراته ومهاراته ، وعلى حسن توظيف قدراته ومهاراته وخبراته ، وعلى أساس من القيمة الإنسانية الناضجة . وبهذا يكون توجه الشخص في الحياة على أساس من الاستقلالية والإيجابية والإنتاجية والابتكارية ، ومن استمرار النمو والتقدم ؛ ويفسر ذلك لماذا يَعُدُّ ماسلو تحقيق الذات قمة الخبرة أو الخبرة الذروية Peak experience للإنسان - وتلك هي الغاية الإنسانية القصوى ، وفقاً لما يقرره ماسلو .

التحليل
Analysis

يعني التحليل في اللغة العربية ، إرجاع الشيء إلى عناصره ودَرسها لكشف خباياها ، أما بالنسبة للتعريف المصطلحي فالمقصود بالتحليل هو فصل العناصر التي تربط بينها ، حتى يمكن التوصل إلى تفاصيلها وسلامة التركيب الهيكلي والوظيفي لهذه العناصر داخل المادة أو الموضوع أو النظام موضوع التحليل . ومن هذا يتضح أن كلاً من التعريفين يتفق في المعنى وهو فصل المؤثرات والعناصر للتوصل إلى جوهر الشيء ورد الشيء إلى عناصره المكونة له مادية كانت أو معنوية في مقابل التركيب الذي يعني إعادة بناء الأجزاء في وحدات كلية . وينقسم التحليل إلى تحليل تجريبي Experimental Analysis الذي يقوم على الملاحظة والتجربة والاستقراء . وهناك كذلك التحليل العقلي أو الرياضي Rational Analyisis الذي يستخدم المنطق الصوري للوصول إلى إثبات الحقائق . وهناك التحليل الاجتماعي Social Analysis ، وهو فحص شامل للوقائع الاجتماعية المعقدة للتمييز بين أجزائهما المختلفة وتحديد علاقة كل جزء بالآخر ، وعلاقة كل جزء بالكل مما ينتج عنه وصف منهجي للعلاقات الاجتماعية مع بعضها مع البعض الآخر وفقاً للتصنيف الشكلي والموضوعي ، وهناك التحليل الإحصائي Statistical Analysis وهو الذي يلجأ فيه الباحث إلى تبويب البيانات التي أمكن الحصول عليها ، لإعطاء صورة وصفية دقيقة لهذه البيانات ولتحديد الدرجة التي يمكن أن تعمم بها نتائج البحث على المجتمع الذي أخذت منه العينة وعلى غيره من المجتمعات . ويتم التحليل عادة لاتخاذ أحد القرارات التالية :

- الإبقاء على الحال على ما هو عليه لسلامته وكفايته .
- إدخال بعض التعديلات وعلاج مواطن الضعف .
- استبدال النظام القائم بنظام جديد متطور .

وهناك تعريف آخر للتحليل وهو التعرف على جميع المؤثرات والمحددات وتقييمها بناء على تأثيراتها في اتخاذ أحد القرارات الثلاثة السابقة ، والتحليل يزيد من قدرتنا على فهم مكونات هذا الموضوع أو النظام كما يعمل التحليل على زيادة القدرة على رؤية الأشياء وفهمها واستخلاص دلالتها في سياقها العام .

تحليل المحتوى أو المضمون
Content Analysis

التحليل هو رجوع الشيء إلى عناصره ودرسها لكشف خباياها . أما بالنسبة للتعريف المصطلحي فالمقصود بالتحليل هو فصل العناصر التي تربط بينها حتى يمكن التوصل إلى تفاصيلها . أما المضمون فهو ما احتوى الشيء واشتمل عليه وما في طَيِّه وفحواه . ولكن ما معنى تحليل المحتوى والمضمون

كمصطلح في مجال مناهج البحث؟ يقصد بهذا الاصطلاح الأسلوب الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي المنظم الكمي للمحتوى الظاهر الاتصال . وبيان الدوافع والأهداف التي يرمي إليها الكاتب أو المتحدث من محتويات كتاباته أو أحاديثه ومعرفة مدى تأثير محتوى مادة الاتصال في أفكار الناس واتجاهاتهم .

فيقوم الباحث الباحث باستخراج ماله دلالة منها بالنسبة لمشكلة بحثه عن طريق تحليل المحتوى بطريقة منظمة يطلق عليها اسم (تحليل المضمون) ، والأداة التي يستخدمها الباحث في هذه الحالة تسمى استمارة تحليل المضمون وتتضمن مجموعة من الأسئلة التي يحاول الباحث إيجاد إجابات عنها من خلال قراءته لمحتوى المادة التي تتضمنها هذه الوثائق أو السجلات . واستمارة تحليل المضمون تكون مثل أداة تستخدم لتحليل المحتوى الظاهر للاتصال .

ولكن الطريقة نفسها وأداتها يمكن أن يُستخدما في الملاحظة المباشرة أيضاً حين تكون المادة المدروسة هي الظاهرة نفسها موضوع الدراسة وليست تقريرات أشخاص عنها . كذلك يمكن استخدام تحليل المضمون لاستخلاص المادة المفيدة للبحث من تسجيلات المقابلات الحرة أو من الاستجابات للأسئلة المفتوحة في استمارة المقابلات والاستبيان ومن أي مادة أخرى مسجلة .

وعلى ذلك يمكن تقديم تعريف عام لطريقة تحليل المضمون بأنها : (إحدى طرق البحث التي تستخدم من أجل الوصول إلى وصف منظم موضوعي وكمي لمختلف تسجيلات التعبيرات الرمزية) .

وتتبع في تحليل المضمون الخطوات العامة نفسها التي تتبع في أي طريقة أخرى للبحث مثل الملاحظة أو المقابلة أو الاستبيان ، فكل هذه الطرق تشترك في أنها طرق لجمع بيانات أو معلومات بغرض معالجتها أي تنظيمها للإجابة عن السؤال الأساسي للبحث (مشكلة البحث) . وهذه الخطوات هي :

- تحديد مشكلة البحث للتعرف على نوع المادة المطلوب تحليلها .
- تحديد الأسئلة أو الجوانب الفرعية للمشكلة والتي تمثل في الوقت نفسه الفئات الكبرى لتحليل المضمون .
- وضع تعريف إجرائي محدد لكل فئة كبرى من فئات التحليل مع استخدام أمثلة واضحة بحيث يكون هذا التعريف مانعاً وجامعاً في آن واحد .
- تحديد الأسئلة أو الجوانب التي تتفرع إليها كل من هذه الفئات الكبرى (تحليل) .
- إعداد استمارة تحليل المضمون بحيث تحتوي على البيانات الأساسية عن دراسة ، وعلى الأسئلة التي تندرج تحت كل فئة من الفئات الكبرى للتحليل .
- تحديد فئات التحليل الكبرى والفرعية مما يسهل بعد ذلك عملية تفريغ لبيانات ومعالجتها إحصائياً فتعطي الموضوعات المختلفة رموزاً مختلفة .
- التأكد من صلاحية استمارة تحليل المضمون وذلك باختبارها على عدد من نصوص بوساطة عدد من الباحثين وتحديد مدى ثبات الاستمارة وصدقها ودقة النظام التصنيفي والتحليلي .
- تطبيق استمارة تحليل المضمون على كل عناصر العينة المختارة أو على النصوص المتضمنة في البحث كله .
- تفريغ الاستمارات في جداول ومعالجة المادة إحصائياً .

وقبل أن ترسخ قدم هذا المنهج بوقت طويل . . . كان المؤرخون يفحصون الوثائق التاريخية للتعرف على ملامح الحقبة التاريخية التي كتبت فيها ، كما أن نقاد الآداب درسوا إنتاج الكتاب ليكتشفوا الرسالة التي أرادوا توصيلها ومميزات أسلوبهم والقيم التي احتضنوها وغير ذلك من الجوانب التي يدور الجدال حولها إنْ كانت الأعمال التي تنسب إلى الكاتب

- الانفجار المعرفي الذي يتميز به عالمنا المعاصر مما أدى إلى مواقف علمية وعملية تحتاج إلى تفكير ذكي بحيث يستوعب مختلف الاحتمالات الممكنة للتعامل معها .

التخطيط التعليمي
Educational Planning

يسير التخطيط التربوي جنباً إلى جنب مع خطة الدولة في التنمية ، أو بمعنى آخر يدخل التخطيط التربوي ضمن الإطار الشامل للتنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع ، كما يكون له دوره الإيجابي الفعّال في عمليات التنمية في جميع مظاهراها وميادينها ، وكذلك في تقدم المجمتع في جميع أطواره ومستوياته . والتخطيط أسلوب في التنظيم يهدف إلى استخدام المواد على أفضل وجه ممكن وفقاً لأهداف محددة ، ويقصد به على النطاق القومي وضع خطة يسير عليها المجتمع خلال فترة معينة بقصد تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وللتخطيط عدة أنواع ، فقد يكون كلياً Integral أو جزئياً Partiol ، وقد يكون مرناً Flexible أو جامداً Rigid ، وهناك التخطيط الهيكلي والإصلاحي .

ويسعى التخطيط التعليمي إلى الإجابة عن ثلاثة أسئلة :

١ - أين نحن الآن؟ (ما واقع نظامنا التعليمي) .

٢ - إلى أين تريد أن نذهب؟ (ما أهدافنا وطموحاتنا التعليمية) .

٣ - كيف السبيل إلى تحقيق أهدافنا التعليمية .

ولما كانت عملية التخطيط لإعداد الخريجين أو الفنيين هي عملية طويلة ، فإن الأنواع اللازمة من القوى العاملة يجب أن تحدد بوقت كاف مسبقاً ، ويجب أن يكون لنظام التعليم برنامج بعيد النظر يتطلع إلى المستقبل بحيث يوجه بعناية إلى الوفاء بمطالب القوى العاملة اللازمة للنمو الاقتصادي .

ومن أجل الأهمية البالغة للعناصر التي تتضمنها عمليات التخطيط ، ومن أجل الضرورة التي يقتضيها تنسيق الحاجات والمطالب ، ومن أجل تحقيق الرغبة الملحة في التعليم ، فقد أصبح لازماً على كل وزارة للتربية والتعليم أن تنشئ أجهزة مسؤولة عن كل ما يتصل بعمليات التخطيط في ميادين التربية والتعليم ، وتكون على صلة دائمة بغيرها من الإدارات صاحبة العلاقة المباشرة وغير المباشرة ، كالإحصاء وإدارات التدريب .

لذلك نجد التخطيط للتربية والتعليم يتصف بالشمول والتكامل والمرونة لكي تأخذ كل المقومات ، وكل الميادين ، وكل المستويات مكانها في العمليات ، ويكون لها اعتبارها . وكذلك أصبح التخطيط التعليمي يلتزم بخطط موقوته محدودة الزمن ، تنفذ على أمد طويل ، ثم تنقسم إلى فقرات قصيرة ، ويتبع كل فترة منها برنامج زمني واضح يسمح بإجراء أي تعديل أو تبديل خلال السير على الطريق لتنفيذ الأهداف .

إن إعداد القوى العاملة وتدريبها على مستويات ، وتنظيمها ، يعد عنصراً خطيراً في عملية التخطيط القومي ، بل يعد حجر الزاوية في مخططات التنمية . الأمر الذي يدعو إلى ضرورة التنسيق بين السياسة التعليمية والحاجة للكفاءات المختلفة . ولا يمكن أن يتحقق هذا التنسيق إلا بتخطيط تربوي داخل التخطيط القومي العام للدولة ، وعلى أساس الاحتياجات الفعلية للاقتصاد القومي .

وهناك عدد من الاعتبارات والمبادئ الأساسية لا بد من مراعاتها عند التخطيط لإعداد الفنيين وهم القوى الأساسية في الطاقة العاملة .

١ - إن التقدم في تنفيذ المشروعات وتحقيق النهوض بمستوى الإنتاج والخدمات يتوقف بالدرجة القصوى على خطة إعداد الفنيين وتزويدهم بالعلم والكفاية والتدريب على

المهارات الفنية التي يستوجبها التقدم العلمي والتكنولوجي .

٢ - إن حركة التصنيع التي تتجه إليها الآمال للارتفاع السريع بمعدلات التنمية الاقتصادية وتحسين مستوى المعيشة ، لا يمكن أن تنهض من دون كادر من القوى الفنية ، تتوازن فيه المستويات المختلفة بعضها مع بعض فلا يطغى عنصر على حساب عنصر آخر .

٣ - إن العصر يفرض علينا اتباع سياسة تهدف إلى تحقيق أقصى توسع ممكن في جميع المجالات الصناعية والأخذ بكل جديد في مجالاتها المختلفة ، وهذا يتطلب ملاحقة مستمرة للتطورات الصناعية التكنولوجية المرتقبة لتكون في متناول المؤسسات القائمة على إعداد الفنيين .

٤ - إن التطورات الصناعية والتكنولوجية المتوقعة ستعتمد على إدخال الأوتوماتية والميكنة والإلكترونيات والكهرباء ، الأمر الذي يفرض على التعليم الفني تطوير أساليبه في اتجاه الصناعات الحاكمة في جميع المشروعات الصناعية .

هذا ما يؤكد أن التعليم الحديث نظام حياة ، يمتد بامتداد حياة الفرد ويرتبط بتغير دور الفرد في المجتمع ، ذلك التغير الذي يتأثر بنموه العمري والمهني ، ولذلك يتناول النظام التعليمي الحديث كل مراحل النمو الإنساني وجوانبه ويستغرق مختلف المؤسسات التي تساهم في إعداد الفرد للحياة الحرة المنتجة المثمرة .

تخطيط المنهج
Curriculum Planning

يعني تخطيط المنهج تنظيم مكونات المنهج وعناصره ، ويعرفه قاموس التربية بالتعريفات التالية :

١ - الطريقة التي تنظم بها مكونات المنهج لتسهيل التعلم ، ولمساعدة المدرس على وضع جداول يومية وأسبوعية مناسبة .

٢ - العملية التي يتم عن طريقها تصور العلاقات بين التلاميذ والمدرس والمواد والمحتوى والزمن من جانب ، ومخرجات التدريس من جانب أخر .

٣ - الدليل الذي يصف ترتيباً معيناً لكل العوامل التي توجه التدريس نحو مخرجات معينة ، ويطلق عليه أحياناً «تنظيم المنهج» .

ويقصد هنا بمكونات المنهج عناصره أي الأهداف والمحتوى ونشاطات التعليم والتعلم والتقويم .

ويتضمن تخطيط المنهج النظر في طبيعة كل مكون من هذه المكونات ، والنمط الذي يتم به جمع هذه المكونات معا في منهج موحد . ويرى روبرت زايس أن المخطط للمنهج يشير إلى اسم كينونة أي اسم شيء وليس إلى عملية .

وغالباً ما تتمثل الملامح الرئيسة لمخطط المنهج في نمط تنظيم محتواه ، ولهذا تشير الأسماء التي تطلق على التنظيمات المختلفة للمناهج إلى تنظيمات المحتوى ، ومن هذه منهج المادة ومنهج ميادين المعرفة المنظمة ، ومنهج المجالات الواسعة ، وليس معنى هذا أن المخطط يشير إلى تنظيم المحتوى فقط ، بل إنه أيضاً يعني المبادئ التي يقوم عليها التنظيم ، ومنهج النشاط يقوم على مبدأ مراعاة حاجات المتعلمين واهتماماتهم ، والمنهج المحوري يقوم على الاهتمام بمجالات الحياة والعيش في المجتمع ويضع المشكلات الاجتماعية المعاصرة في بؤرة الاهتمام ، ويبرز الوظائف الاجتماعية التي يتطلب من المتعلمين الصغار القيام بها عندما يبلغون ، ويشاركون مشاركة فعالة في حياة المجتمع .

ويرى بعض التربويين أن تخطيط المنهج يعني كتابة مقررات الدراسة وتحديد محتوى المواد الدراسية ، ويرى البعض الآخر من التربويين أن تحديد محتوى المادة غير كاف في تخطيط المنهج ، وينبغي ألا يقتصر على مجرد العناية بالمادة الدراسية فقط ، بل ينبغي أن يشمل جميع مكونات

التدرج الاجتماعي
Social Stratification

ورد «التدرج الاجتماعي» في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بأنه : «ترتيب الناس في المجتمع في دورات متتابعة وبعبارة أخرى هو العملية التي يقسم بها بعض الناس بعضهم الآخر إلى شرائح طبيعية وطبقات Strata or Classes من حيث الدخل أو الثقافة أو العائلة أو النفوذ في الجماعة - أي نوع من التقسيم - وما يتبع ذلك من تقدير واحترام أو عطف أو احتقار .

ويشير مصطلح «التدرج الاجتماعي» إلى وجود جماعات أو طبقات أو شرائح اجتماعية تتفاوت فيما بينها فيما يتعلق بالملكية والدخل والتعليم والثقافة وغير هذا من المؤشرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية .

ويرى علماء الاجتماع أن ظاهرة التدرج الاجتماعي تمثل ظاهرة عامة في جميع المجتمعات ، وتبين النظرة المتعمقة لطبيعة الحياة الاجتماعية للإنسان عبر التاريخ أن بعض الناس أغنياء ، وبعضهم الآخر فقراء ، والبعض يتمتع بامتيازات معينة ، والبعض الآخر لا يستمتع بشيء ، وهذا يوضح حقيقة مهمة هي أنه لا توجد مساواة في توزيع الفرص أو الثروة في المجتمع ، أو كما يقول (ماكس فيبر Max Weber) إن فرص الحياة لا تكون متساوية بالنسبة لجميع الأفراد ، ولهذا الاختلاف في توزيع فرص الحياة يوجد التدريج الاجتماعي ، وكل من يشتركون في نفس فرص الحياة يكونون طبقة مستقلة من مظاهر التدرج الاجتماعي الآتي :

أ - نظام الرق :

انتشر نظام (الرق Slavery) في المجتمعات القديمة وبعض المجتمعات الحديثة ، ويعرف هوبهوس Hobhouse الرقيق بأنه : «فرد ينظر إليه كل من العرف والقانون على أنه ملك لرجل آخر ، وفي الحالات المتطرفة لا يكون للرقيق حقوق على الإطلاق ، والأساس الذي قام عليه نظام الرق كان في الغالب أساساً اقتصادياً .

ب - الطبقات الإقطاعية :

أما الطبقات الاجتماعية (الإقطاعية) فقد تميّزت بثلاث خصائص مهمة :

الأولى : أنها محددة تحديداً قانونياً بمعنى أن لكل طبقة مكانة محددة وإطاراً قانونياً ينظم الحقوق والواجبات والامتيازات .

والثانية : أن هذه الطبقات تشهد تقسيماً للعمل واسع النطاق ووظائف محددة تحديداً واضحاً .

والثالثة : أن هذه الطبقات تشكل جماعات سياسية .

جـ - نظام الطائفة :

يفرض نظام الطائفة (Caste) تقسيم المجتمع إلى طوائف مختلفة تزاول أعمالاً وواجبات وظيفية متعددة ، ولكل طائفة منزلتها الاجتماعية ، وهذه المنزلة تنسب إلى أفراد الطائفة منذ ولادتهم بحيث لا يحق للفرد أن يحتل منزلة اجتماعية أعلى من منزلة طائفته ، كما لا يحق له أن ينتقل من طائفة إلى طائفة أخرى .

ولذا يُعَدُّ هذا النظام من النُّظم المغلقة التي لا تسمح للفرد بالحراك الاجتماعي Social Mobility من طبقة لأخرى في حالة إنجازه للمكانة الاجتماعية العالية ، أو في حالة فشله في إنجازه هذه المكانة ، وتعتبر الهند مثالاً جيداً لنظام الطوائف .

د - الطبقة الاجتماعية Social Class :

ظهرت الطبقات الاجتماعية في العصر الحديث نتيجة قيام الثورات التحريرية ، وتحرر الشعوب في أوروبا من سيطرة الكنيسة ، وسيطرة مبادئ الفكر الفردي على مبادئ الفكر

الجماعي ، وبعد أن أصبح الفرد متحراً من القيود الفكرية والاقتصادية والاجتماعية التي فرضتها عليه طائفته أو قبيلته أو الأوضاع الطبقية السائدة ، تحت وطأة هذه التغيرات تحول النظام الطبقي التقليدي من نظام مغلق يمنع الفرد من عملية الحراك الاجتماعي إلى نظام مفتوح يسمح للفرد بالحراك الاجتماعية ، وإمكانية الانتقال من طبقة اجتماعية إلى طبقة أخرى ، وقد سيطر نظام الطبقات المفتوحة نسبياً في معظم المجتمعات الصناعية والدستورية .

ويرتبط بالطبقات الاجتماعية ما يعرف بالوعي الطبقي Class Consciousness ، وهو مصطلح استخدمه بعض علماء الاجتماع الذين يتبنون النظرية الماركسية لوصف العملية التي يصبح من خلالها أفراد طبقة معينة في حالة وعي بكيانهم الجمعي وكثافتهم في المجتمع ، ويرى كارل بوبر Karl Popper أ هذا المصطلح يصف (الوضع الطبقي الموضوعي) الذي يحدث (الوعي) في عقول الأفراد فيدركون ظروفهم في مقابل الظروف التي يعيشها أعضاء الطبقة المسيطرة ، أما خارج النظرية الماركسية فإن هذا المصطلح يستخدم بطريقة إجرائية للإشارة إلى درجة معينة من الاشتراك في اتجاهات العزلة والتضامن ، والهدف الجمعي داخل جماعة فرعية يشترك أفرادها في مهارة معينة ، وعلاقة خاصة بوسائل الإنتاج ، وأسلوب معين في الحياة .

ولقد فرق لندكير Landecker بين ثلاثة جوانب كبرى للوعي الطبقي هي :

١ - الوعي بمكانة الطبقة .
٢ - الوعي ببناء الطبقة .
٣ - الوعي بمصلحة الطبقة .

كما يعد الوعي الطبقي أساساً للاتجاه الكيفي في قياس التدرج الاجتماعي حيث يعتمد هذا القياس عليم دى تقويم أفراد المجتمع الأبعاد الطبقية والذي يعتمد بدوره على الوعي الطبقي للأفراد .

التدريب أثناء الخدمة

In Service Training

التدريب أثناء الخدمة مصطلح يستخدم أساساً ليشير إلى الإعداد المتصل بالوظيفة والخبرات التعليمية التي يمكن أن تهيأ للعاملين الذين يمارسون عملاً ما .

وتقدم برامج التدريب عادة في أثناء ساعات العمل العادية ، وهناك برامج تقدم في مؤسسات تعليمية للعاملين في مؤسسات الإنتاج والخدمات وغيرها .

وبرامج التدريب أنشطة تعمم لتحسين معارف للعاملين ومهاراتهم وبالتالي نوعية الخدمة المقدمة .

ويعرف مصطلح التدريب أثناء الخدمة بأنه تدريب داخل المنشأة Training in Plant أو تدريب على العمل Training on the Job ، وهو نوع من التدريب يساعد المتدرب على تطوير نفسه وينتج له تجريب المهارات والمعارف التي اكتسبها خلال مراحل تدريبه التقليدية في أثناء حياته الوظيفية ، ويتم في أثناء العمل وباستخدام نفس الموارد والمهارات المستخدمة في العمل ، ويجري في منطقة العمل العادية ، وفي أوقات العمل الرسمية نفسها .

ويُعَدّ التدريب أثناء الخدمة تدريباً مواكباً للوظيفة ومواكباً للخدمة في الوظيفة أو في أثناء انقطاع قصير عنها .

ويختلف التدريب عن التعليم ، حيث يهدف التعليم إلى توسيع مدارك الدارسين وتزويدهم بالدراسات العامة والنظريات الأساسية ، أما التدريب فيقوم بإعداد الأفراد وتأهيلهم لأداء أعمال معينة بإتقان وكفاءة قبل الخدمة أو ممارسة تخصصات تقتضيها طبيعة العمل المتطورة في أثناء الخدمة ، وهناك نظم مختلفة للتدريب تبعاً لمطالب الأعمال الفنية ومؤهلات القوة العاملة والمستويات المطلوبة في الإنتاج وأهم هذه النظم هي معاهد التدريب المهني Vocational

الأسلوب الأكثر ضماناً للنجاح في العمل . ومن خلال اكتشاف جوانب النقص والقصور في الميول والاتجاهات المهنية يتمكن الفرد من سد هذه الجوانب بالتدريب الذي يصل به إلى أقصى درجة ممكنة من الإتقان ، فيصبح أكثر حباً وانتماء لعمله ورغبة فيه ، كما يصبح أكثر تفهماً وتعاوناً مع بقية العاملين . أخيراً فإن التدريب ينمي الوعي بأهمية التجديد والابتكار للتفاعل مع التغيرات والتحولات المتعددة في جميع ميادين الحياة العصرية ، الأمر الذي يجعل المتدربين عناصر فعالة تحدوها الرغبة في التجديد والابتكار لتأكيد التفاعل الحي مع التحولات العصرية والتغيرات المتجددة .

والتدريب لا يقتصر على فئة معينة من العاملين ، وإنما يشمل جميع العاملين الجدد منهم والقدامى ، والعاملين في وظائف تنفيذية وإشرافية بمستوياتها المختلفة ، فكل فرد من العاملين بالمنظمة أو بالمشروع يحتاج إلى التدريب في حدود دائرة اختصاصه ومسؤوليته .

وهناك طرق متعددة للتدريب ، ويختلف استخدام كل طريقة باختلاف الظروف والمواقف القائمة والاحتياجات التدريبية والإمكانات المتاحة ، وأهداف التدريب ، وعدد المتدربين . . . إلخ ، بعض هذه الطرق فردية والبعض الآخر جماعية ، ومن أهم طرق التدريب الفردي : طريقة التدريب في أثناء العمل ، وطريقة نقل الموظف بصفة مؤقتة لأداء أعمال أخرى ، ثم طريقة التكليف بأعمال ذات مستوى أعلى ، أما طرق التدريب الجماعي ، مشتمل : المحاضرات ، والمؤتمرات ، والمناقشات ، ثم الندوات أو الحلقات الدراسية (Seminars) ، والتطبيقات العملية ، وتمثيل الأدوار .

ويُعَدّ التدريب مستلزماً أساسياً من مستلزمات التنمية البشرية والتي تتلخص في التحول من الإدارة الروتينية لشؤون الموظفين إلى منهج يقوم على المبادرة ومشاركة القيادة الإدارية العليا والتنفيذية في تخطيط التغيير وإدارته وبناء القدرات المؤسسية وتطوير وتنمية معارف ومهارات العاملين ، وتزداد أهمية التدريب باعتباره الوسيلة الأساسية التي تمكن الأفراد من استخدام التكنولوجيا الحديثة والتدريب عليها والتكيف مع متغيرات العصر الجديدة .

وهناك تأكيد على ضرورة الاهتمام باختيار المدربين بحيث يقوم الاختيار على الكفاءة والتخصص والخبرة الطويلة على المستوى النظري والتطبيقي بالإضافة إلى الخصائص الشخصية التي يجب توافرها في المدرب والتي منها حماسته للموضوع ، وقدراته على التعبير ، والقدرة على الإقناع ومعاملة الآخرين بلطف وحزم ، وأن تتوافر فيه صفات الوقار والذكاء واللباقة والاتزان والقدرة على القيادة والإبداع والمبادأة . ولضمان فاعلية الجهود التدريبية ، هناك مجموعة من الشروط التي يجب توافرها من أهمها : أن تتبنى الإدارة العليا عملية التدريب ، وأن يكون التدريب عملية مخططة ومستمرة توجه نحو أهداف واضحة وواقعية ، كما تجب دراسة احتياجات التدريب كعملية منظمة وتخصيص الموارد والتسهيلات اللازمة .

ومن الضروري أيضاً أن تعطى الأولوية في التدريب لتلك الوظائف التي يصعب شغلها عن طريق الاختيار من خارج المشروع أو المنظمة ، هنا يلزم توفير من يصلح لشغل هذه الوظائف من خلال التدريب ومن الضروري أيضاً تقييم نتائج التدريب بصفة دورية للوقوف على مدى مقابلة هذه النتائج للاحتياجات الأصلية من التدريب ، ومدى نجاح برامجه والثغرات أو المشكلات التي قد تكون عوقت نجاح التدريب ، وكذلك مواطن القوة مع الاستفادة من كل ذلك في تخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية الجديدة .

التدريب المهني
Vocational Training

يخلط البعض أحياناً بين «التعليم» و«التدريب» بسبب تلازم المصطلحين في كثير من المواقف ، وفي الواقع هناك علاقة وثيقة بينهما ، بمعنى أننا قد نكتسب (أي نتعلم) معرفة ، أو مهارات ، هذا الاكتساب الأخير هو أساس العلاقة القائمة بين كل من التعليم والتدريب ، ومعنى هذا أن التعليم عملية أكثر شمولاً عن عملية التدريب ، حيث يشير الأخير إلى «الوسائل الفورية المباشرة التي تستخدم لتنمية القدرات وتحمل مسؤوليات معينة في موقف معين» عن طريق إكساب الأفراد للمهارات التي يتطلبها النجاح في أداء عمل معين .

والتدريب بمعناه الحقيقي يعني «التخطيط المنظم والمقصود لتمكين العمال - في أي مستوى من المستويات - من ممارسة عملهم بأكبر قدر من الفعالية» ، فمفهوم التدريب يبنى على أن العمال هم أعضاء في منظمة معقدة في تركيبها تماماً كالجسم البشري ، وأنه لكي تقوم المنظمة بعملها على الوجه الأكمل لا تلزمها المهارات فحسب ، ولكن تلزمها أيضاً المعرفة والاتجاهات ، وعلى هذا فإن هدف التدريب في أبسط صوره هو «إعداد أو تجهيز كل عامل مهما كانت درجة مسؤوليته - لكي يقوم بأكبر قدر من المساهمة الفعالة كعضو في فريق المجهودات المشترك» .

ويحتل التدريب المهني مكانة مهمة بين الأنشطة الهادفة إلى رفع الكفاءة الإنتاجية وتحسين أساليب العمل ، ويسعى التدريب المهني إلى تنمية قدرات الأفراد وإكسابهم لمهارات معينة من ناحية ، كما يسعى إلى تطوير الأنماط السلوكية التي يتبعها العاملون في أداء أعمالهم من ناحية أخرى .

والتدريب المهني هو «تغيير في الأداء والسلوك والاتجاهات المهنية ، بمعنى أن التدريب يزيد السرعة والدقة بما يؤدي إلى المهارة التي يتحتم وجودها لتحقيق كفاءة الإنتاج» ، وهو بذلك نوع من التعليم واكتساب المهارات والخبرات والمعارف المختلفة المتعلقة بمهنة معينة» .

ويرى آخرون أن التدريب «هو مجموع الخبرات المنظمة التي تستخدم لتنمية أو تعديل المعلومات والمهارات والاتجاهات التي يعتنقها العاملون في المشروع ، وهناك من يرى أن المفهوم الحقيقي لعملية التدريب يقصد به كل عمل من شأنه أن يؤدي إلى تزويد العاملين بالمعلومات الضرورية لضمان إلمامهم بدقائق العمل وظروفه أو خلق مهارات فنية أو إدارية تحتاج إليها المنشأة أو تغيير وجهات النظر أو المعتقدات التي لدى الأفراد تغيراً من شأنه أن يؤثر بشكل إيجابي في ناتج عملهم .

وهناك من يرى أن التدريب المهني عملية تستهدف إكساب الفرد مهارة على أداء عمل معيّن أو زيادة هذه المهارة ، وهو يمثل إحدى الطرق الرئيسة المؤدية إلى تنفيذ خطط التنمية ، كما يعمل على تهيئة العاملين وتفاعلهم مع كل مستحدث في الصناعة وذلك عن طريق تنمية مهارات الأفراد نظرياً وعملياً ، كل في مجال عمله ، حتى يمكن تحقيق خطط الإنتاج للاستثمارات المستقبلة .

وتعرف منظمة العمل الدولية التدريب المهني بأنه عبارة عن أوجه النشاط التي تهدف في جوهرها إلى تزويد الفرد بالمعرفة والمهارة المطلوبة في قطاع معيّن من النشاط الاقتصادي ، ويتم هذا التدريب في مدرسة أو مركز تدريب أو منشأة اقتصادية ، وقد يتم على مرحلة واحدة في إحدى هذه الجهات ، أو على مراحل عدة تشترك فيها جهة أو أكثر ، وذلك تبعاً لبرامج التدريب على المهنة وتبعاً لهدف هذا البرنامج . والتدريب المهني قد يتم على مستوى تلاميذ المرحلة الثانوية ، فيكون بذلك نوعاً من التعليم المهني الذي يهدف إلى إعداد العامل الماهر ، وتتضمن مناهج التعليم والتدريب المهني - دراسات عامة وتدريبات عملية وعادة ما يتم التركيز على التدريبات العملية ، وهذه البرامج تكون لوقت كامل في المراكز والمدارس مع ملاحظة ألا تطغى التدريبات العملية على

مقتضيات الثقافة العامة والمهنية حتى لا يبعد عن إطار التعليم والتدريب المهني ويصبح تدريباً حرفياً ، ويمكن أن يتم ذلك بطرق مختلفة منها التعليم في أثناء العمل دون إشراف تربوي أو التعليم في أماكن مخصصة أو في مدارس يديرها أصحاب الأعمال ، أو التعليم عن طريق التلمذة الصناعية ، أو التعليم بمراكز التدريب المهني ، أو التعليم الذي يتم بالورش طبقاً لاتفاقات تعقد بين المنشآت الصناعية والمدارس .

ويمثل التدريب المهني أحد المناهج المستخدمة للمواءمة بين العامل وعمله ، ويبدأ غالباً بعد اختيار العامل لأداء عمل معيّن وتكون مهمة التدريب الارتفاع بمهارة العامل في أدائه لزيادة إنتاجيته وإكسابه قدراً إضافياً من المعلومات وتعديل العادات والاتجاهات نحو العمل والعامل والزملاء .

التدريس بمساعدة الكمبيوتر
Computer - Aided Instruction

يستخدم التدريس بمساعدة الكمبيوتر لمعاونة الطلاب في العملية التعليمية من حيث التدريب واكتساب المهارة الملموسة ، وأحد أنواع المساعدة التي يقدمها الكمبيوتر في التدريس تتمثل في حل المشكلات التي يقدمها والإجابة عن الأسئلة التي يعرضها الكمبيوتر ، ويقوم الكمبيوتر بتدقيق الإجابات وفحصها للتعرف على الإجابات الصحيحة والأخطاء المختلفة . وهذا الأسلوب التعليمي قد ساهم كثيراً في جهود التعليم الفردي . وتغيير دور المدرس كما أنه عبارة عن برامج صممت لإعطاء تعليمات متعاقبة لموضوع معين ، وأساسها أن يعطى الكمبيوتر بعض المعلومات ثم يعقبها سؤال عنها فإذا أجاب عنه الشخص إجابة صحيحة قام الكمبيوتر بإعطاء معلومات أخرى ، أما إذا أخطأ في الإجابة فإن الكمبيوتر يعيد تقديم البيانات بطريقة أخرى ، ثم يعيد السؤال . . . . وهكذا . .

وقد ازداد الإقبال على شراء برامج التعليم بمساعدة الحاسب الآلي أو ما يطلق عليها تعليمات الحاسب الآلي المساعدة أو التدريس بمساعدة الحاسب الآلي (CAI) .

ويستخدم التدريس بمساعدة الكمبيوتر من الآتي :

أ - التدريب (التمرين والممارسة) Drilland Practise :

بعد أن ينتهي المدرس من عرض الموضوع في قاعة الدراسة يمكن للطالب استخدام الحاسب الآلي لتقدير معرفته بالموضوع من خلال التدريب على حل المسائل المتعلقة به . ويستخدم الحاسب الآلي في مجالات كثيرة كالرياضيات والعلوم والجغرافيا .

ويوفر استخدام الحاسب الآلي وقت المدرس الذي كان يقضيه عادة في إعداد وتصحيح التمارين العلمية . ويوفر أيضاً ذلك الكثير من الطلبة في الحاسب الآلي جاذبية العروض وتشويقهم للمادة العلمية وعروضه المبتكرة علاج ناجح للملل الذي يشعرون به أثناء التدريب بالطرق التقليدية .

ولقد حقق أسلوب CAI من النجاح ما جعل شركات بيع برامج مقررات CAI يضمنون الربح من برامجهم . وعلى سبيل المثال فإن إحدى الشركات التي تعد برنامج تدريب لاختبارات الاستعداد للمدارس Scholasic Aptitude Test (SAI) تعهدت بإعادة ثمن البرنامج للطالب إذا لم تتحسن درجته بمقدار ٧٠ نقطة على الأقل .

كما أثبتت برامج CAI فاعليتها في تدريب الأطفال على الهجاء باستخدام وحدات صوتية خاصة مثل Speak & Spell .

ب - الدروس الخصوصية (البرامج التعليمية)
Tutorial Programs

يمكن استخدام الحاسب الآلي لتدريس مقرر معين

كمدرس خاص ، ويستخدم لذلك نموذج مصمم بطريقة تتيح للطالب التعلم بالسرعة التي تلائمه . وكثيراً ما تستخدم الأنظمة البيانية والصوتية لجعل التعليم مشوقاً بقدر الإمكان .

وبعد أن ينتهي الطالب من الاطلاع على النموذج يجد سلسلة من الأسئلة لاختبار مدى فهمه . إذا كانت إجابته عن الأسئلة صحيحة فينتقل البرنامج إلى الموضوع التالي وإلا فإنه يعيد عرض الموضوع نفسه مرة أخرى وبطريقة أخرى .

وبهذه الطريقة يحصل الطالب على فوائد تعدد أساليب التدريس . فإذا لم يكن أحد الأساليب مفيداً فإنه يجد أساليب أخرى متاحة . وكذا يستخدم الكمبيوتر مع طلاب الفئات الخاصة مثل بطئ التحصيل حيث يجد خير مساعدة كبير لهم في التعليم بمساعدة الحاسب الآلي ، ونتيجة لذلك فغالباً ما يتعلمون أكثر وبخطوات أسرع . وقد واجه هذا النوع من التعليم نجاحاً ملموساً لأن الطالب يستطيع التعامل مع الجهاز وحده ولا يشعر بأي تهديد أو أي ضغط واقع عليه . ويوجد آلاف من هذه النماذج متاحة في جميع الموضوعات وعلاوة على ذلك توجد مؤسسات متخصصة في التعليم بمساعدة الحاسب الآلي . ومن هذه النماذج نظام PLATO والذي طورته جامعة الينوي بالولايات المتحدة الأمريكية ، وتوجد آلاف الدروس تغطي منهجية مئات الموضوعات يمكن استخدامها بوساطة أجهزة الميكروكمبيوتر المستقلة أو عن ريق نظام المشارة الزمنية حيث تتصل الأجهزة الفرعية البعيدة بحاسب آلي مركزي .

جـ ـ المحاكاة Imitation :

تعد الحاسبات الآلية وسائل ممتازة لمحاكاة التجارب التي يمكن أن تكون مكلفة جداً أو تستغرق وقتاً طويلاً أو ذات خطورة ويمكن أيضاً محاكاة التجارب التي تجري في دروس الفيزياء والأحياء ، ويمكن لطلبة علوم الكيمياء أن ينفذوا تجارب المحاكاة دون التعرض لأخطار التجارب الواقعية .

كما يستطيع طلاب العلوم الطبية أن يستخدموا برامج محاكاة للتأكد من مهاراتهم الشخصية في التشخيص حيث يقوم برنامج المحاكي بوصف حالة مريضه افتراضاً لديه أعراض معينة ، عندئذ يلقي الطالب بعض الأسئلة ويطلب إجراء سلسلة من التحاليل ثم يقدم تشخيصاً للمرض بناء على النتائج التي يعطيها برنامج المحاكاة . ويعد هذا وسيلة جيدة في مساعدة طلاب الطب في اكتساب مهارات في التشخيص من دون تعريض المرضى الحقيقيين للخطر .

د – مساعدة المعوقين

توجد حاسبات آلية ذات مهيئات خاصة تسمح للطلاب الصم والعمى بالتعليم في منازلهم أو حتى في قاعات الدراسة كما يمكن للطلبة المعوقين الآخرين استخدام أدوات خاصة مثل العصى الموجهة أو جهاز اللمس بدلاً من استخدام لوحات المفاتيح في إدخال الإجابات وهذه الوحدات أسهل من لوحة المفاتيح العادية بالنسبة للتعامل مع المعاقين .

هـ ـ برامج حل المشكلات
Problem Solving Programs

يوجد نوعان من تلك البرامج ، النوع الأول يتعلق بما يكتبه المتعلم نفسه ، والآخر يتعلق بما هو مكتوب من قبل أشخاص آخرين من أجل مساعدة المتعلم على حل مشكلاته . وفي النوع الأول يحدد الطالب المشكلة ويحللها إلى خطوات ، ويقوم بكتابة برنامج بإحدى اللغات لحل المشكلة ، ووظيفة الكمبيوتر هو إجراء الحسابات والعمليات المنطقية من خلال معالجة البيانات لحل المشكلة . أما النوع الآخر فيقوم الكمبيوتر بعمل الحسابات بينما يعالج التلميذ واحداً أو أكثر من المتغيرات .

و – برامج الألعاب Gaming Programs :

قد تكون برامج الألعاب تعليمية أو لا تكون تعليمية ،

وعموماً نميز برامج الألعاب التعليمة بأنها التي تساعد على دعم سلوك موجب مطلوب في عملية التعلم . فيوجد برامج تنمي مهارات التحكم في أصابع اليد التي تستخدم كتدريب على الكتابة ، وهي عبارة عن ألعاب أشبه بحروف تتساقط من أعلى الشاشة وعليك الضغط على المفتاح المقابل للحرف قبل أن يصل إلى القاع .

التدريس المصغر
Micro Teaching

يُعرف التدريس المصغر عند تيرني Turney بأنه تعليم مخفض بنسبة معينة وفق عدد التلاميذ (لا يزيد عن ٧ تلاميذ) وزمن الحصة والمهمة المطلوب إنجازها والمهارة التدريسية المراد التدريب عليها .

وتتعدد طرق التدريس المصغر ، كما تختلف المدة الزمنية من درس لآخر ، وعلى مستوى الدرس الواحد ، وتتراوح المدة بين (١٧ - ٢٢) دقيقة ، ويختلف زمن التدريس المصغر باختلاف طبيعة الموضوع أو المهارة المراد التدريب عليها ، وعدد التلاميذ في المجموع الذي يتراوح بين ٥ - ٧ تلاميذ ، أو بين (١٠ - ١٥) تلميذاً .

ويعتمد هذا الأسلوب على تدريب المدرسين (المبتدئين أو في أثناء الخدمة) على بعض مهارات التدريس ، كمواقف جزئية منفصلة بعضها عن بعض كمهارة مستقلة مثل (ضبط الصف وإدارته واستخدام السبورة وطرح الأسئلة . . . إلخ) .

ويقوم التدريس المصغر على خطوات نجملها فيما يلي :

١ - تحديد المهارة التدريسية المراد التدريب عليها .

٢ - تحليل المهارة إلى مكوناتها السلوكية ، مع تقديم هذه المكونات إلى الطلاب لدراستها .

٣ - تقديم أمثلة حية (أو مسجلة على شرائط فيديو) لاستخدام تلك المهارة من قِبَل مدرسين لديهم خبرة .

٤ - يقوم المتدرب بإعداد خطة درس مصغر في مهارة معينة في موضوع معين .

٥ - يقوم المتدرب بتدريس الدرس المصغر لفصل مصغر مع تسجيل الدرس على شريط فيديو .

٦ - إعادة عرض الدرس بعد التدريس للتحليل والتقويم لتوضيح جوانب القوة والضعف وتقديم التغذية الراجعة) .

٧ - قيام المتدرب بالتخطيط مرة أخرى لدرس مصغر للتدريب على المهارة نفسها للاستفادة بنتائج التغذية الراجعة بعد التدريس .

ويستخدم التدريس المصغر في تنمية الكفايات التدريسية الآتية :

١ - التهيئة الحافزة للإقبال على التعليم .

٢ - مهارة طرح الأسئلة (أسئلة تقويمية وأسئلة الاستدلال وأسئلة الموازنات البسيطة ، وأسئلة العلاقات بين الأسباب والنتائج . . .) .

٣ - مهارة إغلاق الدرس (الخاتمة - إنهاء الدرس) .

٤ - استخدام السبورة وتنظيمها .

٥ - مهارة التلخيص .

ويحتاج التدريس المصغر إلى بعض الأجهزة والأدوات مثل كاميرا فيديو ، وعدسة تقريب أو تبعيد بالإضافة إلى الحامل ، وشاشة عرض ، ومسجل فيديو وبعض أجهزة عرض الشفافيات وغيرها .

وينبغي أن يراعي المدرب مجموعة الاعتبارات الآتية عندما يقوم بوضع خطة للتدريس :

١ - تحديد الهدف .

٢ - تنظيم المحتوى .

٣ - تحديد الطريقة (التفاعل بين المدرس وتلاميذه) .

٤ - مراجعة المحتوى .

٥ - التعزيز .

٦ - الأداء التدريسي ككل .

التربيـــــة

Education

التعريف اللغوي :

تعني كلمة تربية في اللغة العربية (الإصلاح) ، فيقال في اللغة «رَبَّ فلان ضَيْعَتَهُ» إذا قام على إصلاحها - كما أنها تعني لزوم الشيء والإقامة عليه .

والتربية تعني كذلك التنشئة والتغذية «ربيت ، نشأت وربيته ، تربية غذوته» ويقصد بالتربية أيضاً التنمية والأدب فيقال : «رَبَّ الولد تَعَهَّدَهُ بما يغذيه وينميه ويؤدبه» .

والتربية مرادف للتهذيب «رَبَّاهُ تربية جعله يربو وَغَذَّاهُ وهذبه» ولا تقتصر التربية عل تنمية الإنسان وتغذيته دون سواه بل تتعداه إلى كل ما ينمو ويزيد مثل الزرع والحيوان .

وأما في اللغات الأخرى غير العربية فإن كلمة تربية المستعملة في اللغات الإنجليزية والفرنسية والأسبانية والإيطالية ، فأساسها الفعل اللاتيني Educatef الذي معناه تربية ونمو شجيرات الأعناب نمواً مستقيماً .

والتربية هي عملية التغذية أو التنمية ، أو هي الطريقة التي ينمى بها النشء وتعني كذلك التثقيف أو التعليم المنظم أو التدريب الذي عن طريقه يمكن إعداد الشباب لدورهم في الحياة وتعني المقرر المدرسي الكلي الذي يدرسه الشخص وعلى ذلك فهي الثقافة أو تنمية القوى المختلفة وتكوين الشخصية وهي تتميز بأنها عقلية وخلقية وجسمية .

وكذلك تعني عملية إكساب مهارات حرفة أو وظيفة معينة أو عملية التنظيم الأكاديمي الذي يهتم بطرائق التعليم والتعلم المختلفة في المدرسة .

والتربية في معناها الواسع تعني العملية التي تحدث على مدى حياة الفرد لاكتساب معارف ومهارات جديدة من خلال التعرض الرسمي وغير الرسمي للمعلومات والأفكار والخبرات ، وبمعنى ضَيِّق هي التعليم المنظومي المخطط الذي يتم في مدرسة أو مؤسسة تعليمية .

ويعرّفها معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بأنها نظام اجتماعي يحدث الأثر الفعال للأسرة والمدرسة في تنمية النشء من النواحي الجسمية والعقلية والأخلاقية حتى يمكنه أن يحيا حياة سوية في البيئة التي يعيش فيها . والتربية أوسع مدى من التعليم Instruction الذي يمثل المراحل المختلفة التي يمر بها المتعلم ليرقى بمستواه في المعرفة في دور العلم .

والتربية عملية مستمرة تستهدف تكيف الفرد ليتمشى ويتلاءم مع تيار الحضارة الذي يعيش فيه ، وبهذا تصبح التربية عملية خارجية يقوم بها المجتمع لتنشئة الأفراد ليسايروا المستوى الحضاري العام .

ويشير مصطلح Education في الموسوعة البريطانية إلى أنه «عملية تحويل ونقل ثقافة ومعارف المجتمع المتراكمة» .

وعموماً يمكن استخدام هذا المصطلح بمعنين : معنى يشير إلى البيئة يشمل أي هيئة أو مؤسسة أو نظام يُمَكِّن الفرد من السيطرة على بيئته الطبيعية والاجتماعية وأن يكيف نفسه للمطالب المفروضة عليه من المجتمع فالتعليم هنا مرادف لعملية التنشئة الاجتماعية .

ومعنى آخر أكثر تحديداً يشمل التعليم الرسمي المقصود الذي تقوم به المؤسسات التعليمية التي أنشأها المجتمع لهذا الغرض كالمدارس والكليات والجامعات .

المعنى الاصطلاحي :

أما عن المعنى الاصطلاحي للتربية في عرض المشتغلين بها - تعني المدرسة ، والنشاط ذا الطبيعة الخاصة ، كالمناهج وطرق التدريس وهيئة التدريس إلا أنها لدى المتخصصين في التربية فتعني «النمو» .

كما أن التربية هي المؤثرات المختلفة التي تتوج وتسيطر على حياة الفرد أو تشكيل لطريقة معيشته . ولذا يجب على التربية أن تُعدّ الفرد ليمارس مهامه بكفاءة اجتماعية وأن تختار له التجارب التي ستؤثر في الفرد .

فالتربية عملية لا تنشأ في الفراغ بل في مجتمع له ثقافته وله فلسفته الحياتية ، فالمفهوم ينظر للإنسان باعتباره عضواً في المجتمع ، فهو لا يعيش ولا ينمو إلا في مجتمع ، ولذا فالتربية هي الوسيلة الأساسية التي تنقل الناشئ من كونه فرداً اجتماعياً إلى تكييف هذا الفرد مع المجتمع .

كما تعرف بأنها «وسيلة المجتمع لتحقيق فردية المواطن وجماعيته ، فهي تعمل من جهة على تنمية قدرات الفرد وتهذيب ميوله وصقل فطرته وإكسابه مهارات عامة في نواحي حياته ، كما تعمل في الوقت نفسه على تهيئته لأن يعيش سعيداً في الجماعة ويتكيف معها ويساهم في نشاطها ويعمل لصالحها - ويؤكد البعض «أن التربية الصحيحة هي التي تجمع بين الهدفين الفردي والجماعي وهي التي تنمي الفرد حتى يصل إلى مستوى قيم الجماعة وتفكيرها» .

ويجب علينا أن نلاحظ أن هناك تلازماً بين مصطلحي التربية والتعليم ، لأن التعليم بلا تربية لا فائدة منه وتربية من دون تعليم لا تحقق المطلوب منها .

إن التربية «عملية إنسانية سلوكية واجتماعية وحضارية ، تتألف في جوهرها من التعلم القائم أصلاً على الجهود الذاتية للمتعلم ، والتي تتجلى في تشكيل سلوكه المؤدي إلى تطوير شخصيته ، وبالتالي مساهمته في تقدم مجتمعه والمساهمة في بناء الحضارة الإنسانية .

وأهم جانب في عملية التربية هو الاهتمام بحاجات الفرد المتعلم نفسه . فالتربية ليست جهداً يبذل من الخارج لغرض أنواع السلوك وألوان المعرفة بل هي وضع الطفل في موقف يمكنه من بذل الجهد بنفسه فالأطفال ينابيع وليسوا آباراً .

التربية الأساسية
Fundamental Education

يقصد التربية الأساسية الحد الأدنى من التعليم الذي يحتاجه الإنسان لكي يفهم واجباته وحقوقه بوصفة مواطناً صالحاً يساهم في بناء مجتمعه وتقدمه الاقتصادي والاجتماعي ، وبما يضمن مشاركته الإيجابية في الحياة الاجتماعية ، والمساهمة في حل مشكلات المجتمع .

والتربية الأساسية تهيئ الحد الأدنى من المهارات والمعارف التي تمثل حجر الزاوية في ضمان مستوى معيشة معقول للأفراد .

وتقدم التربية الأساسية للأطفال الذين لا يجدون الفرص المواتية لتلقي مرحلة التعليم الأساسي ، كما تقدم إلى الكبار الذين حرموا من التعليم بهدف النهوض بهم ، وتوفير الحياة الإنسانية الكريمة لهم .

ويرى خبراء اليونسكو أن التربية الأساسية ليست صورة طبق الأصل من التربية المدرسية النظامية لتعويض الذين حرموا من التعليم المدرسي ، ولكنها تقوم على أسس وفلسفة تراعي احتياجات الجمهور المستهدف من هذه النظم ، وتصلح نظم التربية الأساسية لمواجهة حالات الطوارئ التي يمر بها المجتمع ، لكي تمكن من عبور المجتمع لهذه الحالة .

وتستخدم نظم التربية الأساسية تكنولوجيا التعليم والطرق المبتكرة التي تمكن من سهولة توصيل المعلومات والمعارف والمهارات للأطفال والكبار المستهدفين من برامج التربية الأساسية .

وتهتم التربية الأساسية بصفة خاصة بالمناطق المتخلفة وبالجماعات التي لا تصل إلى المستوى المناسب لمجتمعات الصناعية وبخاصة الدول التي يتم بها التصنيع بصورة سريعة حيث يصعب على التعليم المدرسي إمداد النشء بالحد الأدنى اللازم ، وحيث يقف الجهل والفقر والمرض حجر عثرة في سبيل التقدم بالسرعة المطلوبة بل يقف في سبيل التفاهم الدولي ورخاء الإنسانية ، وتهدف التربية الأساسية إذن إلى نشر نشاطها في العالم كله ، وفي قطاعات المجتمع المختلفة من رجال ونساء وأطفال ليعيشوا حياة أسعد وأكثر استقراراً وتكيفاً مع الظروف البيئية المتغيرة ، كما تهدف إلى تطوير وتنمية أفضل عناصر الثقافة وتحقيق التقدم الاجتماعي والاقتصادي ومساعدة الأهالي على استغلال مصادر الثروة الطبيعية . وهناك من يرى أن التربية الأساسية تهدف إلى مساعدة الأفراد بوصفهم مواطنين لكي يحيوا في أمن وسلام في نطاق الأسرة والجماعة الصغيرة ثم المجتمع الأكبر بأكمله ليتعرفوا على مواطن القوة في أنفسهم لكي يصلوا إلى مستوى أحسن من ناحية قواهم الجسمية والعقلية والنفسية .

وتسعى نظم التربية الأساسية تحقيق الأهداف الآتية :

القدرة على التفكير والتفاهم مثل القراءة والكتابة والاستماع والحديث والتعبير .

- المهارات المهنية مثل : الزراعة وتربية الماشية والبناء والنسيج والأشغال اليدوية .
- التربية الصحية عن طريق العناية بصحة الفرد والجماعة .
- مهارات منزلية مثل إعداد الطعام والعناية بالأطفال .
- القدرة على التعبير عن النفس بالفنون والأشغال .
- فهم البيئة والظواهر الطبيعية فهماً دقيقاً .
- بعث وتطوير الاتجاهات النفسية والعقلية اللازمة للحياة المتطورة مثل الإبداع والتفكير المنظم والحكم السليم على الأمور والشجاعة والتسامح وتحمل المسؤولية وتقدير الجمال .
- الاهتمام بالنواحي الروحية والأخلاقية والتمسك بالقيم والمقدسات والتصرف وفقاً لها .
- تحسين ونشر التعليم في المرحلة الأولى حتى يصل في فترة زمنية معقولة إلى المستوى الذي يسمح لجميع الأطفال بالالتحاق به .

التربية الإسلامية

Islamic Education

تُعرف التربية الإسلامية على أنها ذلك النوع من التربية الذي يُعدّ الفرد لحياته في الدنيا والآخرة .

وهناك من يعرفها أنها عملية يؤخذ فيها الناشئون من أبناء الأمة الإسلامية بألوان من الأنشطة الموجهة في ظل القيم والمثاليات والمبادئ الإسلامية لتعديل سلوكهم وبناء شخصياتهم على النحو الذي يجعل منهم أفراداً صالحين لأنفسهم ولدينهم ووطنهم وأمتهم الإسلامية وللبشرية كلها .

في حين يُعرفها آخرون بأنها تلك المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري يستند إلى المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام والتي ترسم عدداً من الإجراءات والطرائق العلمية يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك سالكها سلوكاً يتفق وعقيدة وشريعة الإسلام .

وهناك من يرى أن التربية الإسلامية هي منهج كامل للحياة ، ونظام متكامل للتربية يشمل فلسفتها وأهدافها ومناهج التعليم وطرق التدريس والإدارة التعليمية بالإضافة إلى أنها تصبغ النظام التعليمي بكل مكوناته وشتى مجالاته ومختلف «دروبه وميادينه وكل متطلباته بصبغة العقيدة الإسلامية» .

وهناك من يراها على أنها تربية المسلم على الإيمان الصحيح وخشيه من الله وعبادته حتى يسعد في الدنيا

والآخرة مستمدة مبادئها من كتاب الله وسنة رسوله عليه الصلاة والسلام .

وتُعرّف التربية الإسلامية أيضاً على أنها ذلك الإطار المتكامل والشامل لجميع نواحي الحياة عن طريق المعرفة التي تتضمن المعرفة بالخبير العليم . ويُعرّفها آخرون على أنها نظام اجتماعي ينبع من فلسفة الإسلام أي أنها انعكاس فلسفة الإسلام وتطبيقاتها العملية .

وهناك من يرى أن التربية الإسلامية على أنها ذلك العلم الذي يتناول الحياة الدنيا والحياة الأخرى على قدم المساواة وتحقق التوازن والتكامل في الشخصية الإنسانية . ويرى آخرون أنها المنهج الذي يحقق إنسانية الإنسان من خلال الاهتمام بالإنسان ككل واستمرارية تعلمه والاهتمام بالعمل وتطبيقه والتوازن بين الروح والمادة في سبيل بناء شخصية الإنسان المسلم كل ذلك في ظل كتاب الله وسنة رسوله كمصادر أولية للمعرفة والمعلومات .

وهناك من يُعرّفها على أنها : تلك المفاهيم والقيم والأساليب والاتجاهات المتضمنة في آيات القرآن الكريم والسنة النبوية المشرّفة والتي تتصل بتربية الإنسان المسلم في جوانب شخصيته المختلفة .

بمعنى أن هدف التربية الإسلامية هو أن يعمل الإنسان المسلم للآخرة وهدف آخر دنيوي وهو ما تدعو إليه التربية الحديثة بالتوجيه العملي أو الإعداد للحياة «اعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً» .

وتتصف التربية الإسلامية بالكمال الذي نستمده من الكمال الإلٰهي وذلك الشمول الذي يشمل جوانب الحياة في جميع الاتجاهات ، والتربية الإسلامية هدفها إنساني فهي لكل البشر ولا تختص بأمة دون أخرى فهدفها إصلاح حال الفرد الإنسان في كل زمان ومكان . إن التربية الإسلامية توائم الفطرة والطبيعة الإنسانية ولذلك فهدفها واقعي مُيسّر للتطبيق صالح للبقاء عبر الزمان واختلاف المكان لأن مصدرها الأساسي هو الله سبحانه وتعالى ، وهو كتاب الله وتفسيرها وتوضيح منهجها يستمد من سنة رسوله ﷺ . بمعنى أن مصادر التربية الإسلامية الأساسية هي كتاب الله وهو القرآن الكريم وسنة رسوله ﷺ . وكل عمليات التربية هي توضيح وتطبيق لتلك المصادر والمناهج الأصيلة التي تهدف إلى السمو الإنساني على أساس أن كل البشر إخوة لأن أباهم واحد وأمهم واحدة ولا فرق بين عربي وأعجمي إلا بالتقوى . ومن ثم نرى الحياة تنافساً شريفاً لمعرفة الله سبحانه وتعالى والسعادة في الحياة والآخرة .

التربية البيئية
Environmental Education

البيئة هي : «المجال الذي تحدث فيه الإثارة والتفاعل لكل وحدة حية» ، وهي كل ما يحيط بالإنسان من طبيعة ومجتمعات بشرية ونظم اجتماعية وعلاقات شخصية ، وهي المؤثر الذي يدفع الكائن إلى الحركة والنشاط والسعي ، فالتعامل متواصل بين البيئة والفرد ، والأخذ والعطاء مستمر متلاحق . وتنقسم البيئة إلى قسمين : البيئة الطبيعية Geographic Environment وتشمل الأرض بأشكالها العديدة من أرض خصبة وصحراوية وجبلية إلخ ، والبيئة الاجتماعية Social Environment وتتضمن النظم والعلاقات الاجتماعية والحالة الاقتصادية والحالة الصحية والتعليم . . .

والتربية البيئية هي علم دراسي يعني بالبيئة المحلية من حيث تاريخها ومواردها ومشكلاتها . كما قد ينظر إليها في التعليم النظامي على أنها مكوّن من مكوّنات المنهج المدرسي يشجع على فهم وإدراك البيئة ، من خلال موضوعات عن التاريخ المحلي والأيكولوجي والتلوث وغيرها .

ولم تركز الدراسات على التربية البيئية كمفهوم إلا في أواخر الستينات ، وقد ظل مفهوم التربية وثيق الصلة في تطوره بمفهوم البيئة نفسها بالطريقة التي كان ينظر بها إليها إذا انتقل من نظرة تقتصر بصفة أساسية على تناول البيئة من جوانبها البيولوجية والفيزيقية (الطبيعية) إلى مفهوم أوسع مدى يتضمن جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ويبرز ما يوجد بين هذه العوامل المختلفة من ترابط .

مفهوم التربية البيئية :

ويقصد بالتربية البيئية «عملية إعداد الإنسان للتفاعل الناجح مع بيئته الطبيعية» بما تشمله من موارد مختلفة ، وتتطلب هذه العملية العمل على تنمية جوانب معيَّنة لدى المتعلّم منها توضيح المفاهيم وتعميق المبادئ اللازمة لفهم العلاقات المتبادلة بين الإنسان وثقافته من جهة وبينه وبين المحيط البيوفيزيقي من حوله من جهة أخرى ، كما تتطلب أيضاً تنمية المهارات التي تمكّن الإنسان من المساهمة في حل ما قد تتعرض له بيئته من مشكلات ، وما قد يتهددها من أخطار ، والمساهمة في تطوير ظروف هذه البيئة . وتستلزم التربية البيئية كذلك تكوين الاتجاهات والقيم التي تحكم سلوك الإنسان إزاء بيئته وإثارة ميوله واهتماماته نحو هذه البيئة وإكسابه أوجه التقدير وأهمية العمل على صيانتها والمحافظة عليها .

ويرى آخرون أن التربية البيئية هي العملية الأساسية التي تعنى بإعداد المواطنين الواعين بالبيئة البيوفيزيقية وما يرتبط بها من مشكلات ، والذين لديهم المعرفة والمهارة والرغبة لالتزام العمل على حل المشكلات الراهنة والمستقبلية (كتاب وليان ١٩٦٩) . وأبرز لوي Lowe من مكتب التربية في الولايات المتحدة النقاط المهمة التالية التي توضح معنى التربية البيئية :

١ - التربية البيئية ليست هي التربية للصيانة .

٢ - التربية البيئية متعددة المجالات الدراسية .

٣ - التربية البيئية موجهة أساساً لخدمة المجتمع .

٤- التربية البيئية تركّز على المشكلة .

٥ - التربية البيئية تشمل كل مكونات المجتمع .

٦- التربية البيئية موجهة لكل من المعلم والتلميذ .

٧ - التربية البيئية تشمل التربية النظامية وغير النظامية .

٨ - التربية البيئية يمكن أن تكون (إصلاحاً تربوياً) .

ويُعرّف (الين جشميدر) التربية البيئية بأنها أسلوب أو نمط التعرف على ما في الكون ، وإيضاح الأفكار والآراء التي تساعد في تطوير المهارات الفردية والسلوك اللازم لفهم وتقدير العلاقات المتداخلة بين البشر ومدى ما يتمتعون به من ثقافة وما تمثله البيئة التي تحيط بهم . وتتضمن التربية البيئية أيضاً أسلوب التدريب على اتخاذ القرارات ، وكيفية استنباط أساليب السلوك في كل المجالات التي تتعلق بالقيم البيئية وتشكيلها .

ويعرف (ستاب وليم Stapp William) التربية البيئية بأنها عملية تهدف إلى توعية سكان العالم بالبيئة الكلية ، وتقوية اهتمامهم بها وبالمشكلات المتّصلة وتزويدهم بالمعلومات والاتجاهات والحوافز والالتزامات والمهارات التي تساعدهم فرادى وجماعات على حل المشكلات البيئية الحالية والحيلولة دون ظهور مشكلات جديدة .

ويُعرّف محمد صابر سليم التربية البيئية بأنها عملية تكوين القيم والاتجاهات والمهارات والمدركات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بمحيطه الحيوي الفيزيقي ، وتوضيح حتمية المحافظة على البيئة وضرورة حسن استغلالها لصالح الإنسان حفاظاً على حياته ورفع مستويات معيشته .

ويعرف صبري الدمرداش التربية البيئية بأنها عملية إعداد الإنسان للتفاعل الناجح مع بيئته الطبيعية بما تشمله من موارد

مختلفة ، وتتطلب هذه العملية العمل على تنمية جوانب معيّنة لدى المتعلم منها توضيح المفاهيم وتعميق المبادئ اللازمة لفهم العلاقات المتبادلة بين الإنسان وثقافته من جهة وبينه وبين المحيط البيوفيزقي من جهة أخرى ، كما تتطلب أيضاً تنمية المهارات التي تمكّن الإنسان من المساهمة في حل ما قد تتعرض له بيئته من مشكلات ، وما قد يتهددها من أخطار والمساهمة في تطوير ظروف البيئة .

ويعرف عادل عبدالفتاح سلامة ١٩٨٠ التربية البيئية بأنها عملية تكوين وتوجيه للمعارف والقيم والمهارات والخبرات التربوية المختلفة بما ينظم علاقة الإنسان بمكونات بيئته الطبيعية والبيولوجية والاجتماعية الثقافية مستهدفاً من ذلك الإدراك الشامل للمشكلات البيئية المحيطة به والمشاركة في حلها في الوقت الراهن والتنظيم الكامل لكيفية تجنبها في المستقبل بما يؤدي في النهاية إلى صيانة البيئة وتحسينها وتطويرها .

سمات التربية البيئية :

١ - أنها عملية متواصلة مدى الحياة تبدأ من مرحلة ما قبل المدرسة وتستمر مدى الحياة ، ويمكن من خلال البرامج التعليمية الرسمية وغير الرسمية أن تستمر في جميع المراحل التعليمية .

٢ - أنها تهيئ الفرد للحياة من خلال تفهمه للمشكلات الكبرى التي تواجه العالم المعاصر كما تسعى إلى التعرف على القضايا البيئية الكبرى من منظور محلي وقومي ودولي .

٣ - أنها تأخذ بنهج شمولي تتأصل جذوره في قاعدة عريضة تجمع بين فروع المعرفة المختلفة وتنطوي على نظرة شاملة تعترف بالترابط العميق بين البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية التي ساهم الإنسان في نسخ أليافها .

٤ - أنها تعزز التعاون في حل المشكلات البيئية الراهنة وتجنّبها في المستقبل وذلك على الصعيد المحلي والقومي والدولي .

٥ - أنها تهتم بالتفاعل الديناميكي بين البشرية والطبيعة وتوجه أساساً لتحسين معيشة كل الكائنات الحية .

٦ - أنها تربية مستديمة شاملة تستجيب للتغيرات في عالم سريع التغير .

الأهداف الرئيسة للتربية البيئية

حدد ستاب (William B. Stapp) الأهداف الرئيسة للتربية البيئية في النقاط الأربع التالية :

١ - مساعدة الأفراد على اكتساب فهم واضح للبيئة المحيطة ، ودور الإنسان في النظام البيئي المحيط ، باعتباره جزءاً لا ينجزأ من هذا النظام .

٢ - فهم واسع للبيئة البيوفيزيقية بشقّيها الطبيعي والمصنوع ودورها في المجتمع المعاصر .

٣ - فهم عميق وشامل للمشكلات البيئية التي تواجه الجنس البشري في الوقت الحاضر بجوانبها الفيزيقية والبيولوجية ولكيفية المساهمة في حل هذه المشكلات .

الدراسات البيئية : Environmental Studies

ويقصد بها :

١ - الموضوعات التي تدخل في المنهج المدرسي ، التي يتركز اهتمامها على بيئة المتعلمين ، والتي تُعَدُّ عناصر متكاملة في مقررات الأدب والتاريخ والجغرافيا والعلوم وغيرها .

٢ - ميادين من التخصص في التعليم العالي ، مثل : العمارة ، وتصميم وتخطيط المدن والتلوث وإدارة المرور وغيرها .

التعلم المبني على البيئة
Environment - Based Learning

وهو تعليم أو تدريس يركّز أو يرتكز على المتعلم ، تُعَدّ فيه الوسائل التعليمية والمعلم مصادر للحصول على المادة العلمية ، وبخاصة المتّصل منها بالبيئة .

التربية الجسمية

Body Education

الجسد أو الجسم في اللغة يعني البدن ، وهو كل جوهر مادي له أبعاد ثلاثة هي : الطول والعرض والعمق وتعني التربية الجسدية : ذلك النشاط الذي تقوم به التربية في سبيل تنمية الجسم تنمية سليمة في إطار تكوين الشخصية المتكاملة والمتوازنة والعابدة لله .

وليس للجسد استقلال ذاتي عن الجوانب النفسية والعقلية والروحية ، ولكنه يرتبط بها ارتباطاً وثيقاً ، إذ هو مجرد جانب من جوانب الذات الإنسانية ، والتربية تهتم بالجسد على هذا الاعتبار ، وليس على أساس الثنائية وإنما من قبيل الواقعية .

ثمة رأي بأن الجسم هو الإدارة التي عن طريقها تترجم الذات الإنسانية الأعمال ، وتتبدى أهمية ذلك جيداً إذا عرفنا أن النشاط الإنساني في عمومه يكتسب فاعليته من خلال التربية وتعني التربية الجسمية : الاهتمام بالجسد والعناية به من خلال الطعام والراحة والتنظيف والتقويم ، ويراها آخرون على أنها : توفير الطاقة الحيوية اللازمة لتحقيق أهداف الحياة ، وهي أهداف تشمل كل كيان الإنسان .

ويراها آخرون أيضاً على أنها : إشباع حاجات الجسم حتى تساعد الإنسان على أداء رسالته في الحياة .

وتعرف التربية الجسمية بأنها العناية بالجسد في سبيل تكوين الإنسان الصالح وبنائه ، حيث إن انخفاض القدرة الجسدية يؤدي إلى انخفاض القدرة على أداء العمل ، ومن ثم إلى عجز عن العبادة ، ونقص في تكوين الشخصية الإنسانية ، ومن ثم تهتم التربية بالجسد .

وليس المقصود بالتربية الجسدية تنمية العضلات والقدرات الجسمية بحيث تكون قوية فقط . بل إعداد الجسم كله إعداداً سليماً ، حيث تؤكد على التربية الرياضية أو الرياضة البدنية وغيرها مما يؤدي إلى تنمية ملكات الجسد ، بحيث تكون قادرة على أداء ما يطلب منها حينما يطلب منها ذلك .

وتعني التربية الجسمية تكوين الجسم وتنشئته صحياً عن طريق تكوين عادات صحية نافعة من شأنها أن تنشئ الجسم صحياً وتجعله لائقاً للعمل ، بل تعطيه القدرة على المرونة والتشكل لمجابهة متطلبات الحياة المتغيرة .

وتعني أيضاً : الاهتمام بلياقة الفرد البدنية لمتطلبات العمل ، وقد تكون هذه اللياقة محدودة أي أنها لا توفر القدرات الكاملة المناسبة لمتطلبات العمل .

وتعرف أيضاً على أنها : الاهتمام بإقامة الجسم وبنائه على أسس سليمة ورعايته وتنشيطه وذلك عن طريق التغذية والرياضة ، وتعني أيضاً : الاهتمام بصيانة الأجسام وتقوية البنيان بما يعود على الأفراد وعلى أمتهم ومجتمعهم بالخير والنفع ، وتعني أيضاً : المحافظة على الفرد والمجتمع من خلال مجموعة التعاليم والإرشادات والإجراءات لوقاية الإنسان من الأمراض السارية أو الوافدة .

ويرتبط مفهوم التربية الجسمية بمفهوم التربية الرياضية ، حيث يتردد مفهوم التربية الرياضية في العديد من دول العالم المتقدم ، وأصبحت الرياضية اليوم والمسابقات الرياضية إحدى السمات الأساسية التي تميز عالمنا المعاصر ، وأصبحت الرياضة إحدى السمات الأساسية التي تقدم من خلالها صورة الدول المختلفة .. وترتبط التربية الرياضية بالتربية الجسمية من خلال اهتمام التربية الرياضية بالبدن وبنائه البناء الصحيح والسليم ، بحيث يكون قادراً أعلى القيام بوظائفه ومهامه المختلفة ، انطلاقاً من أن العقل السليم في الجسم السليم .

التربية الجنسية

Sex Education

مفهوم عام يتضمن عدداً من المعاني والتوجهات التي تعني أساساً بتقديم المعلومات والحقائق المتعلقة بالجوانب الفيزيولوجية والصحية والنفسية المتعلقة بالوظائف الجنسية والتناسل في النبات والحيوان والإنسان ، وبتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الجنس والزواج والأسرة .

وتقوم التربية الجنسية على أساس تربية «العفة الحقة» : تلك العفة الحقة التي يحيد عنها المرء سواء بالإباحية أو بالتزمت ؛ وهي يجب أن تربي ، أي أن تهيأ لها منذ الطفولة الشروط التي تساعدها على أن تتحقق وأن تستقيم . والتربية الجنسية ، أو تربية العفة الحقة ، ينبغي أن تهدف إلى تنشئة ثلاثة مواقف أساسية وهي : تقبل للجنس وضبط للغرائز واتجاه سام إلى الآخر . والعفة الحقة إن لم تنطلق من تقبل حقيقي للجنس ، أي اعتباره طاقة موجودة في الكيان الإنساني ، لا تنفصل عنه ، إنما تشغل فيه مركزاً مهماً لأنها لا تدفع الجنسين أحدهما نحو الآخر بقوة فحسب ، وإنما تغذي بحيويتها النشاطات البشرية قاطبة حتى تسمو بها وتطبع شخصية كل فرد بسمات جنسه المميزة ، وهذه الطاقة إيجابية في صميمها . ومن دون موقف التقبل الإيجابي للجنس هذا ، لن توجد رعاية حقيقية للجنس ، بل كَبْتٌ يَفُتّ في كيان الشخصية ويزيف العفة .

إن تقبل الجنس شرط لازم لتعهده ورعايته وبالتالي «لأنسنته» . ولكن تلك (الأنسنة) «تفترض ضبط النزعة الجنسية ، بغية إخضاع طاقاتها الغريزية للقيم الإنسانية ، وتهذيبها ؛ لذا كان من مقومات التربية الجنسية تنشئة الطاقة على ضبط الغريزة ، تلك الطاقة التي من دونها لا «يتأنسن» الجنس وبالتالي لا تتحقق إنسانية الإنسان . فهي من صميم الكيان الإنساني مسجلة في التكوين البيولوجي الذي يتميز به الإنسان .]

ففي المخ يوجد مركز سفلي يدعى «الهيبوثالموس» Hypothalamus (وترجمته «المهاد التحتاني» ، وهو مركز الحياة الغريزية . هذا المركز يتصف عند الحيوان باستقلال كبير ويُسيِّر بالتالي إلى حد كبير السلوك الغريزي الحيواني بطريقة فطرية دون أن يكون للحيوان إشراف فعلي عليه . أما عند الإنسان ، فيكون «الهيبوثالموس» واقعاً تحت إشراف المركز الأعلى من المخ وهو القشرة (اللحاء» Cortex ؛ لذا لا يتحكم «الهيبوثالموس» وحده في الحياة الغريزية الإنسانية ، بل في مجرد العمليات العضوية التي ترافق السلوك الغريزي . أي أن هذا السلوك قد أصبح عند الإنسان تحت سيطرة لحاء المخ وهو مركز الوعي والفكر . علاوة على أن القشرة نفسها (ومع الهيبوثاليموس) موضوعة تحت إشراف الجزء الأساسي منها الكامن وراء الجبهة Prefrontal zone ذلك الجزء النامي بشكل خاص عند الإنسان والذي هو مركز السيطرة على الذات والتوازن الانفعالي والاهتمام بالمستقبل وبالآخر وبالواجب والقيم . نمو هذا الجزء من القشرة عند الإنسان هو المرتكز العضوي لمقدرته على ضبط نفسه وفقاً للقيم التي يدركها ؛ إنه المرتكز العضوي للحرية الإنسانية التي توجه الغرائز دون أن تستسلم لحتميتها .

فعلى التربية إذن أن تنمي في الكائن الإنساني هذا الطاقة المرتكزة في تكوينه العضوي نفسه ، طاقة ضبط غرائزه وتوجيهها . . وهذا لا يتم بإخضاعه لعادات وتقاليد تفرض عليه من الخارج ، إذ إن هذا النوع من التربية لا ينق الإنسان من حتمية الغرائز إلا لجعله فريسة لحتمية أخرى وهي حتمية العرف الاجتماعي . إنما التربية الحقة تكون بالتوعية وإيقاظ الإحساس بالمسؤولية وتدريب المرء منذ طفولته على التسامي بالطاقة الغريزية وعلى تنمية الضبط الداخلي والتوجيه الذاتي .

ومن ناحية أخرى ، فإن ضبط النزعة الجنسية ، برغم أهميته ، ليس غاية في حد ذاته ، وإنما وسيلة لتوجيهه وفق خطه الإنساني ؛ وبما أن هذا الخط هو خط اللقاء بالآخر وجب إذن على التربية أن تنمي في المرء الاتجاه نحو الآخر الذي به يتهذب الجنس ويتخطى قدر المستطاع نرجسيته الغريزية وبه أيضاً يصبح ضبط النفس لا عملية تبعية بحتة تفرضها التربية والتقاليد بل تعبير عن اقتناع عميق والتزام فعلي للمعنى الإنساني السامي للجنس .

وأخيراً فإن التربية الجنسية ليست ، كما يظن في كثير من الأحيان ، مجالاً مستقلاً قائماً بذاته ، إنما هي جزء لا يتجزأ من تربية الشخصية ككل .

التربية الخاصة
Special Education

التربية الخاصة مصطلح تربوي يتضمن الأنشطة التربوية التعليمية المباشرة والإرشادية التي تصمم أساساً للأطفال غير العاديين .

وتشمل ميادين التربية الخاصة وبرامجها كل ما يقدم للمتعلمين فيما قبل التعليم الابتدائي ، والتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي للموهوبين والمتفوقين والمعاقين ، وذوي الحاجات التربوية الخاصة بشكل عام .

وتقوم التربية الخاصة في ميدان المعوقين على أن المعوق أياً كانت ، درجة إعاقته ونوعه لا بد أنْ يكون لديه بعض جوانب القوة التي يمكن من خلال التركيز عليها وتنميتها واستثمارها بشكل فعّال يؤدي إلى تخفيف آثار العوق ويساعد بدرجات متفاوتة على تنمية شخصية المعوق واعتماده على نفسه .

وتتمركز خدمات المعوّقين في المدن الرئيسة في البلاد ، وتغيب تلك الخدمات عن القرى والمناطق النائية ، وربما يعزى ذلك إلى التكلفة الباهظة وقصور الإمكانات اللازمة للتوسع والانتشار . ولا شك أن تقديم الخدمات للمعوقين من خلال المؤسسات المنعزلة يحتاج إلى تكاليف مادية وبشرية باهظة التكاليف . ويجد المتابع لما يكتب عن هذا الموضوع من تجارب الدول المتقدمة نماذج عديدة يمكن تبنيها لضمان توسيع نطاق الخدمات المقدمة لتستوعب أعداداً أكبر من المعوقين وبإمكانات محدودة قد تكون قائمة فعلاً .

ونجد على سبيل المثال أن هذه الإمكانات يمكن الاستفادة منها مثل (المباني والتجهيزات الموجودة التي تستخدم لتقديم الخدمات التربوية للأطفال غير المعوقين ، والتي يفترض أن يكون انتشارها أوسع بكثير من معاهد التربية الخاصة ومدارسها ، فيمكن الاستفادة منها في تقديم الخدمات للمعوقين من الأطفال وذلك بتبني أساليب متطورة لتقديم الخدمة مثل الفصول الخاصة ، أو غرفة المصادر ، أو المدرس المتنقل . . . إلخ . وقد يتم ذلك عن طريق إدخال بعض التعديلات وإضافة بعض التجهيزات المحدودة ، ويشترط لنجاح ذلك توافر شرطين أساسيين : الأول الاقتناع بأن الغالبية العظمى من المعوقين لا يختلفون كثيراً عن غير المعوقين ، إذ إن أوجه الشبه بينهم في القدرات والخصائص أكثر من أوجه الاختلاف ، والشرط الثاني وهو وثيق الصلة بسابقه فهو ضرورة الاقتناع من قبل المسؤولين بعدم جدوى الاقتصار في تقديم الخدمات على المؤسسات الإيوائية المنعزلة لا لكونها مكلفة فحسب ، وإنما لأنها نمط تقليدي عفا عليه الدهر وأثبت عدم فاعليته إلا لفئة شديدة التعويق ، والذين يمثلون نسبة قليلة من عدد المعوقين .

فيجب ألا نغفل دور الأهل والذين يمثلون خط الدفاع الأول والأساسي للمطالبة بحقوق أبنائهم المعوقين وتوفير الخدمات لهم من منطلق إدراكهم أن التعويق لا تعني نهاية المطاف ، وأن فرص تنمية القدرات لابنهم المعوق قائمة

ومرهونة بمدى وعي المجتمع وتفهمه . ويستشهد في هذا المقام بحركة الآباء والأمهات في الستينيات في الولايات المتحدة الأمريكية والتي تُعَدّ منعطفاً مهماً أثر بإيجابية على تقدم خدمات المعوقين وتطورها المطرد ، كما أن دور الأهل لا يقتصر على المساهمة في تغيير الاتجاهات المجتمعية السائدة فقط . بل إنه يتعدى إلى مشاركة الأهل في تربية وتأهيل المعوقين وتأهيلهم حيث ينظر إليهم بوصفهم أعضاء أساسيين في الفريق المكلف بتقديم الخدمات للمعوقين .

وتندرج تلك المشاركات من المساهمة في رسم الخطط التربوية الفردية للأطفال المعوقين إلى المساهمة الفعلية في تقديم الخدمات التربوية والتأهيلية إما بشكل مباشر بالتعاون مع المدرسة أو المركز ، أو بشكل مؤازر من خلال المتابعة المنزلية لتطوير مهارات وقدرات الطفل المعوق وتنميتها استكمالاً لما يكون بدأ به في المدرسة أو المركز .

وحتى يتمكن الآباء والأمهات من الاضطلاع بهذا الدور المهم يجب تزويدهم بالخلفيات والمهارات والمجالات المعرفية اللازمة ، وتقع مسؤولية ذلك على العاملين المدربين في برامج تربية المعوقين وتأهيلهم .

ويتضح من المراجعة السريعة لبعض النماذج العالمية المتطورة لبرامج رعاية المعوقين وتأهيلهم أن التخصصات التي يلزم توافرها للمشاركة في تقديم الخدمات تختلف من برنامج لآخر حسب نوع التعويق ودرجتها ، إلا أنها لا تخلو في مجملها من التخصصات الرئيسة مثل المربين ، والإخصائيين الاجتماعيين والنفسيين ، وإخصائيّ علاج النطق ، والعلاج الطبيعي ، والعلاج من خلال العمل ، والأطباء من مختلف التخصصات مثل طب الأطفال وإخصائيي العظام وإخصائيي الأعصاب . . إلخ .

ويُعَدّ الاتجاه نحو رعاية المتفوقين إنجازاً كبيراً في ميدان التربية الخاصة ، بتصميم برامج للكشف عن الأطفال الموهوبين والمبدعين والمتفوقين ، وتنمية قدراتهم الإبداعية . ويمكن القول بأن هناك مدخلين لهذه الرعاية :

أ - المدخل الأول يركز على الإبقاء عليهم وسط أقرانهم من العاديين .

ب - المدخل الثاني يهتم بتخصيص فصول أو مدارس لرعايتهم ، وهناك تأييد تَرْبَوي للمدخل الأول ، مع التأكيد على برامج الإثراء والتنمية .

التربية الخلقية
Moral Education

التربية الخُلقية تعني تهيئة الخبرات أمام الفرد المتعلم لاكتساب الاتجاهات والعادات والسلوكيات التي يراها المجتمع مرغوبة وتمثل جزءاً من ثقافته وقيمه وأخلاقياته ومعتقداته .

ويرتبط مصلح التربية الخلقية بالأهداف النهائية للتكوين الأخلاقي للفرد ، وخصوصاً في مراحل نموه المبكرة ، وهو في الوقت نفسه وثيق الصلة بالنمو النفسي للفرد ، حيث يُعنى باكتساب الوعي الأخلاقي والذي يتحقق تدريجياً عبر ثلاث مراحل رئيسة هي : عدم القدرة على الاختيار ، ثم عدم الاستقلالية ، انتهاءً بالاستقلالية .

ومن الممكن ملاحظة وتحديد بعض المراحل المهمة والمؤثرة في التربية الخلقية على مدار النمو الأخلاقي للفرد ، فهناك مرحلة تأثير الأسرة التي يتكيف خلالها الطفل مع الجو العائلي وسلوك الوالدين ، حيث يتعود على قوانين الحياة ، ويكتسب الخصائص المميزة «لثقافة الانتماء» مثل اللغة والعادات والتقاليد والسلوك وإيقاع الحياة اليومية وقيمها .

وهناك أيضاً مرحلة الاندماج في حياة الجماعة التي تبدأ بدخول الطفل إلى رياض الأطفال ، حيث يقوم الطفل بتوسيع اهتماماته وخبراته نتيجة تعرضه لمواقف حياتية جديدة ومقابلته لأشخاص جدد وأنماط مختلفة من السلوك .

ويربط التربويون ربطاً وثيقاً بين بعض الأنشطة والخطط التربوية الراهنة التي صممت أصلاً بهدف معالجة بعض القضايا المرتبطة بالقيم والأخلاق ، والتي تسعى بالدرجة الأولى إلى مساعدة الطلاب على اكتساب المهارات التي تؤهلهم للوصول إلى أحكام دقيقة في هذا المجال ، وخصوصاً المهارات التي تساعدهم في فرز القيم التي يؤمنون بها وتصنيفها والانتقاء من بينها ، واختبار مدى صحة الأعمال التي يقوم بها الطلاب ومدى تناسقها وتناغمها مع تلك القيم .

والتربية الخلقية هي ترسيخ للقيم الخلقية ، والتي تنمو بدورها في ضوء مداولات صريحة يسودها الانفتاح بين العاملين في الحقل التربوي ، ويسودها أيضاً الفكر الثاقب القادر على النقد ، والأساليب العقلية ، وحرية الاختيار ، والانصاف في الحكم على الأشياء ، والقدرة على الابتكار ، والإيمان بالمساواة ، أي أن التربية الأخلاقية ما هي إلاّ «تنمية لإحساس الفرد بالقيم التي يؤمن بها ، وتعريفه بالمهارات التي تمكنه من توضيح تلك القيم للآخرين بشرط أن تتوافق هذه القيم مع القيم التي يؤمن وينادي بها المجتمع ، وألاّ تتعارض معها» .

ويرى علماء الأخلاق أن أساس التربية الأخلاقية تتمثل في الإفادة من بعض شواهد المعضلات لتمكين الطلاب من استخدام مراحل أعلى من تحكيم العقل في معالجتهم للقضايا الخلقية ، وتتمثل أيضاً في استخدام أسلوب المداولات والمناقشات الحرة وغيره من الأساليب الناجحة في تدريب الطُّلاب على استطلاع قضايا العدالة والمجتمع العادل ، وبذا يمكن إيصال الطُّلاب إلى مستويات راقية من التحكيم الخلقي ، حيث إن ذلك يساهم في تنمية رأيهم على التدليل والمناقشة الأخلاقية خاصة في عالمنا الحالي الذي يسوده الاضطراب والأحداث اللاأخلاقية من ناحية ، وحاجته إلى الكثير من الاستقرار في مختلف المجالات من ناحية أخرى .

وفي هذا السياق ، فإنه من الأسس المهمة التي يجب أن توضع في الاعتبار بالنسبة للتربية الأخلاقية ، تعريف الطُّلاب بأبعاد بعض النماذج الإنسانية التي تمثّل قيماً معينة تحوز إعجاب هؤلاء الطلاب وانتباههم .

والتربية الخلقية أيضاً يمكن النظر إليها في ضوء الخلفيات الثقافية والاجتماعية التي نشأ فيها التلميذ ، حيث يشعر ويفكر ويستجيب من خلال خلفيته الثقافية والاجتماعية التي نشأ فيها ، وأصبحت قراراته وانفعالاته انعكاساً لهذه الخلفية ، بما يعني أن التربية الخلقية تهدف إلى وضع مرتكزات اجتماعية كافية تساهم في تعديل القرارات والأفعال التي قد يمارسها بعض التلاميذ نحو الأفضل ، وأن تساهم في تغذية وإثراء تلك القيم التي اعتادها الطفل في قالب تربوي صحيح ، وخصوصاً إذا كانت تلك القيم تتعارض مع القيم التي يقرها المجتمع ويوافق عليها .

والتربية الأخلاقية «تهتم بإعادة التوازن إلى بعض المفاهيم والعادات السيئة ووضعها ،حيث يجب أن تكون» ، وهي دون شك عملية غاية في الصعوبة ، وذلك أنها ترتبط مباشرة بمعايير ثقافية تتّسم بعدم الثبات والتغيّر المستمر ، وهذا ما يبرز أهمية التربية الأخلاقية من حيث إنها تتضمن في أحد جوانبها نوعاً من إعادة النظر في التربية بصفة عامة ، ومحاولة وضعها وترسيخها على أسس أمتن وأفضل من حيث الأفكار والأهداف والمهارات والمثاليات الصالحة البنَّاءَة .

ويتّفق علماء التربية على أن التربية الخلقية تقوم على أساس نظريات النمو الأخلاقي ، ويرتكزون في ذلك على نظريتين من أشهر نظريات النمو الأخلاقي ، وهما نظرية بياجيه "Piaget" ، ونظرية كولبرج "Kohlberg" ، وتقترح نظرية بياجيه مرحلتين للنمو الأخلاقي هما : مرحلة التبعية الأخلاقية ، ومرحلة الاستقلالية الأخلاقية ، في حين تقترح نظرية كولبرج ست مراحل للنمو الأخلاقي هي :

ويساهم من اكتساب المهارات والخبرات المهنية والاجتماعية والأكاديمية اللازمة للعمل في مهنة التدريس .

التربية قبل المدرسة
Preschool Education

يُعَدُّ الاهتمام بالأطفال اهتماماً بحاضر المجتمع ومستقبله ، ذلك لأن أطفال اليوم هم شباب الغد وقادة المستقبل ، وعليهم تعقد الآمال في إصلاح المجتمع وتقدمه . وإذا كانت الدول المتقدمة تهتم بإعداد أطفالها وتربيتهم ، فإن الدول النامية بصفة عامة ، والدول العربية على وجه الخصوص أكثر حاجة إلى الاهتمام بإعداد أطفالها وتربيتهم ، حتى يمكنها تحقيق أهدافها وتضييق الفجوة بينها وبين الدول المتقدمة .

وتُعَدّ مرحلة الطفولة من أهم مراحل نمو الإنسان ، وذلك باعتبارها مرحلة تكوين وإعداد ، ففيها تغرس البذور الأولى لشخصية الفرد المستقبلية ، وتتشكل عاداته واتجاهاته ، وتنمو ميوله واستعداداته ، وتتحدد مسارات نموه الجسمي والاجتماعي والعقلي والنفسي والوجداني ، بقدر ما تتيحه وتوفره له البيئة المحيطة بعناصرها المختلفة .

وعلى الرغم من الاهتمام الكبير الموجه إلى تربية طفل ما قبل المدرسة على المستويين العالمي والمحلي ، إلا أنه توجد اختلافات حول مفهومها .

فقد عرفها جاستون ميلارت Gaston Mialaret بأنها التربية التي تسبق المدرسة ، حيث يلاحظ أن المقصود بالمدرسة هو التعليم الالزامي أو النظامي الذي يبدأ تقريباً في سن السادسة في عديد من دول العالم المختلفة ، فالتربية أوسع من مجرد تلقين بعض المعارف ، ولا يقتصر اهتمامها - التربية قبل المدرسية - على النواحي الفكرية والمنطقية والعقلية للفرد ، وإنما يمتد ليشمل بقية جوانب حياته الجسمية والعاطفية والأخلاقية ، والفنية والاجتماعية .

وفي اجتماع لخبراء التربية لمرحلة ما قبل المدرسة في مركز اليونسكو الرئيس أوصى بأنه «حيثما توجد تربية ما قبل المدرسة ، ينظر إليها على أنها مجرد برامج تربوية ، بل على أنها وسيلة لتقديم الخدمات الصحية والاجتماعية وتوعية الآباء وإيجاد فرص عمل للنساء ، كما أنها وسيلة لدعم النجاح في التعليم وتجنب احتمالات الإخفاق في المدرسة فيما بعد» .

وعرف عبد الفتاح أحمد حجاج تربية طفل ما قبل المدرسة ، بأنها برامج التربية الجماعية لتلك الفئة من الأطفال يهدف تنميتها في شتى الجوانب الجسمية والحسية والإدراكية والمعرفية الذهنية واللغوية والاجتماعية والانفعالية .

وعرفتها دائرة المعارف التربوية بأنها تربية الطفل وتنميته جسمانياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً قبل بلوغه سن الالتحاق .

ويرى محمد أحمد عوض أنها كل أنواع الممارسات التربوية التي تتم قبل المدرسة بهدف تحقيق التنمية المتكاملة للطفل وتطبيقه اجتماعياً في سن ما قبل التعليم النظامي أو الإلزامي وهي تتم في مؤسسات تربوية متعددة من أشهرها : دور الحضانة ، ورياض الأطفال ، ومدارس الحضانة .

وتختلف الأهداف العامة لمؤسسات التربية قبل المدرسية من مجتمع لآخر ، حسب القيم السائدة في المجتمعات المختلفة ، وتنعكس في صورة أحكام قيمية للصفات المرغوب فيها بما يحقق أكبر قدر ممكن من نموهم بوصفهم أفراداً يعيشون في إطار اجتماعي معين ، وذلك لأن «الأهداف - كما يقول محمد الهادي عفيفي - تنبثق من حياة الأفراد في مجتمعهم بعلاقاته وتعقيداته ، وبمشاكله وآلامه ، وبماضيه وحاضره ومستقبله وبمنظماته ومؤسساته» .

وأكدت بعض الدراسات النفسية أن ٥٠٪ من المكتسبات الذهنية المتوافرة لدى المراهق في سن السابعة عشرة من عمره ، تحصل في السنوات الأربع الأولى ، وأن ٣٠٪ منها تظهر فيما بين الرابعة والثامنة ، وأن الـ ٢٠٪ المتبقية تكتمل فيما بين سن الثامنة والسابعة عشرة .

وأظهرت الدراسات الحديثة أن الأطفال يتعلمون بسرعة أكبر في سني حياتهم المبكرة ، وأن نمو الذكاء لديهم يسير بسرعة بين الثانية والخامسة ، ومن هنا فإنه مما يدعو إلى الأسى أن نهمل تلك الفترة ذات الأهمية الحيوية أو أن نعتمد على تربية منزلية غير سليمة .

إلا أن خروج الوالدين لمواجهة الزيادة في نفقات الحياة أدى إلى تقليص دور الأسرة في تربية وتنشئة أطفالها ، وتركهم في أيدي الشَّغَّالات والخدم ممن يجهلون أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية السليمة .

كما أن مؤسسات تربية الأطفال قبل المدرسة تساهم في تربية الأطفال اليتامى والمهملين واللقطاء وتحميهم من الانحراف .

وعلى الرغم من أهمية مؤسسات تربية الطفل قبل المدرسة وضرورتها إلا أنها لا تزال تأخذ مكانها خارج النظام القومي للتعليم ، أي أنها لا تُعَدُّ مرحلة من مراحل النظام التعليمي وقد آن الأوان لجعلها مرحلة من مراحل التعليم العام ، شأنها في ذلك شأن المرحلة الابتدائية أو المرحلة الإعدادية والثانوية .

ويعتقد معظم علماء الاجتماع وعلماء النفس أن الطرق والوسائل المستخدمة في تنشئة الأطفال ورعايتهم من أهم العوامل التي تؤثر في تكوين شخصياتهم من ناحية ، كما تنتج أفراداً لهم قيم ومصالح ومواقف متسقة مع مطالب الثقافة التي قدمت لهم من ناحية أخرى .

التربية المستمرة

Continuous Education

التربية المستمرة تربية مدى الحياة ، تبدأ من ميلاد الفرد حتى مماته ، إنها تربية لا تنتهي بمجرد انتهاء الفرد من التعليم المدرسي والتحاقه بالعمل ، بل هي مستمرة موصولة طول الحياة ، ومن ثم فهي تشمل جميع الجوانب من حيث نمو الفرد من النواحي الفنية والعقلية والجسمية والمهنية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، من هذا المنطلق فإن ترشيد التعليم والتدريب خارج الإطار المدرسي يجب أن يتبنى مفهوم التعليم المستمر الذي يهدف إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم .

كما أن التعليم مدى الحياة يقدم مبادئ شاملة يمكن الحكم من خلالها على كفاءة هذه الأنشطة وقيمتها ، بالإضافة إلى تقديم الأساس المنطقي للاختيار بين بدائل ومعايير العمل ومعاييره ، كما يستطيع تقديم الوسيلة للربط بين مختلف أوجه التعليم ، وتحديد الأولويات فيما يتعلق بما له قيمة وما ليس له قيمة على السواء ، وأيضاً فيما يتعلق بتحديد أنسب وسيلة لكل غرض . معنى ذلك أن التعليم مدى الحياة لا يقتصر على تعليم الكبار فحسب ، بل يمتد ليشمل جميع مراحل التعليم بمعنى أنه يشمل التعليم في مجمله ، والمنزل يقوم بالدور الأول والأكثر دقة وحسماً في بدء عملية التعليم مدى الحياة ، وهذا يستمر طوال فترة حياة الفرد كلها من خلال عملية التعلم داخل الأسرة ، ويتميز التعليم مدى الحياة بالمرونة والتنوع في المحتوى وأدوات وأساليب ووقت التعلم حيث إنه يسمح بالأنماط والأشكال البديلة لتحصيل التعليم ، وهذا يعني أنه مبدأ منظم للتعليم ويقدم نظاماً شاملاً له .

ومجتمع اليوم أحوج ما يكون إلى تربية النشئ تربية تخطيطية يستطيع من خلالها الفرد أن يوجه المجتمع ، ومن ثم يستطيع المجتمع أن يواجه بها المستقبل ؛ والتربية التخطيطية تحقق بُعْدَ نظر عند الفرد نظراً لأنها تساعده على أنه يملك أدوات تعليم نفسه بنفسه ومن ثم فهو يعيش معها ، وتعيش معه .

والتربية المستمرة تهدف إلى جعل الفرد عالماً عاملاً متعلماً طوال الحياة ، أي تجعله شاباً علمياً عملياً في الوقت نفسه ،

وتشمل دراسات التربية المقارنة مجالين أساسيين :

١ - الدراسات المجالية أو المنطقية Area Studies وتهتم بدراسة التعليم في بلد واحد أو في عدد من البلاد في منطقة جغرافية محددة أو بلاد يجمعها إطار ثقافي واحد .

٢ - الدراسات المقارنة Comparative Studies وهي دراسات تهتم بالمشكلات التعليمية ومنظومات التعليم في بلاد مختلفة .

التربية المهنية
Vocational Education

التربية المهنية إعداد الأفراد للعمل في مجال حرفي معين ، وهذا المعنى يعتمد في أساسه على مدارس التلمذة الصناعية التي أنشأتها المصانع والشركات لإعداد العمال الذين يختارون للعمل بها ، كما أن التربية المهنية هي تعليم العمل اليدوي Manual Work ، وهذا المعنى يقتصر على النشاط اليدوي ، ولا يهتم بأي نشاط عقلي ، وهو معنى ظهر في المدارس الصناعية القديمة في القرن التاسع عشر .

وثمة فريق آخر يرى أن التربية المهنية : هي ذلك الجانب التربوي الذي يهدف إلى تنمية قدرات الإنسان (معارفه - مهارته - اتجاهاته) ، بحيث يستطيع الفرد أن يعمل بسعادة وبكفاءة في أثناء قيامه بمسؤوليات مهنة اختارها ، تشمل تنمية استعدادات وقدرات الأفراد ، وتزويدهم بالمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للصناعة ، بالإضافة إلى النظر للعامل نظرة شاملة فهو عضو في جماعة أو مجتمع عليه واجبات وله حقوق ، وأن وظيفة التربية المهنية تتضمن إعداده للحياة الاجتماعية بالإضافة إلى إعداده للمهنة ، وأصبحت المدرسة الصناعية مركزاً للإشعاع التربوي الصناعي للبيئة .

وهناك من يراها على أنها : تربية تختص بتنمية المهارات والقدرات الاتجاهات وعادات العمل وتقديره ، وتشمل معارف ومعلومات يحتاجها العامل للالتحاق بالعمل والتقدم فيه ، وهي جزء متكامل من المناهج التربوية العامة تساهم في تنمية المواطن الصالح عن طريق تنمية كفاءته وصلاحيته الجسمية والاجتماعية والوطنية والثقافية والاقتصادية .

وتهتم التربية المهنية بإعداد الفرد للعمل ، ويتضمن ذلك تزويده بالمعلومات والمعارف وتنمية قدراته وغرس عادات العمل السليمة ، ويشمل الإعداد أيضاً القيام بالتربية الجسمية والتربية الاجتماعية والتربية الاقتصادية والتربية القومية ، وغيرها .

وهناك من يرى أن التربية المهنية فرع من المنظومة التربوية وتختص بتعليم العمل والإعداد للحياة المهنية هدفها تكوين المواطن الصالح ، ولذلك فإن مناهج التربية المهنية لا تشمل دروس الورش والمعلومات الفنية فقط ، بل تشمل الألوان المختلفة من التربية التي تتناول الفرد أو العامل من جميع الوجوه حتى يصبح الفرد مواطناً صالحاً وعاملاً ذا كفاءة .

وينظر إليها على أنها : تلك التربية التي تهدف إلى تعليم الفرد حرفة مفيدة للمجتمع متفقة مع قدراته ، وإكسابه الصفات والمهارات والاتجاهات التي يستلزمها العمل ، بحيث يجد العامل في هذه الحرفة فرصة للنهوض الشخصي والاجتماعي ، وغرس المبادئ الخلقية السليمة اللازمة لحياة الديمقراطية .

وتهدف التربية المهنية إلى تزويد الفرد بالمعارف اللازمة لتكوين الأسرة ، فيتعلم كيف يحقق للأسرة الذي ينتمي إليها الحياة المستقرة والسعيدة ، وتزويده أيضاً بما يمكنه من شغل وقت الفراغ بصورة تفيده وتفيد مجتمعه .

وتغرس التربية في الفرد عادة التفكير العلمي وتزوده بالمعارف الأساسية للحياة الاجتماعية والصناعية حتى يتحمل المسؤولية كاملة ، علماً بأن معنى المهنة لا يخرج عن كونه

توجيهاً لفعاليات الحياة يجعلها نافعة لأقرانه ، والمهنة اصطلاح واضح الدلالة على اطراد أعمال الفرد ، كما تشمل نمواً لاستعداده الفني بمختلف أنواعه ، والاستعداد العلمي الخاص والمواطنة الفعالة ، ذلك إلى الأعمال المهنية والتجارية والأعمال الآلية التي تستدر الربح .

ولكي نقيم التربية على المهن لا بد من إدخال الحرف والفنون العملية مثل الفلاحة والنسيج والتجارة وأشغال المعادن والطبخ والحياكة في المدارس على ألا يكون القصد من إدخالها أن تكون مواد مستقلة تضاف إلى المواد العادية ، بل أن تكون أسلوباً للحياة ، وأسلوباً للتعليم ، فينبغي أن تجعل نواة للعمل المدرسي كله ، وبذلك تجدد روح المدرسة وتحولها إلى مجتمع صغير يعمل التلاميذ فيه ، ويتعلمون عن طريق العمل .

وهذه الأشغال أو الفنون ليست مجرد عمليات آلية ، وإنما هي نوع من النشاط ينطوي على أفكار ومعان عملية واجتماعية كثيرة ، وينبغي أن ترمي دراستها إلى إبراز هذه الأفكار والمعاني والوصول بالتلاميذ إلى إدراكها وتقديرها .

والمهنة عمل متواصل ذو غرض ، ولذلك فالتربية عن طريق المهن تجمع في ثناياها من العناصر المؤدية إلى التعلم ما لا يتوافر في أي طريقة أخرى إذ تبرز الميول والعادات وتستغلها ، وفوق هذا فإنها عدو لكل تقبل للأشياء بصورة منفصلة ، ومن حيث إن لها هدفاً وهو التواصل إلى النتائج ، فإنها تستحث الفكر وتقتضي وضع الهدف نصب العين دائماً حتى لا تكون الأعمال رتيبة أو مدفوعة بالنزوات ، ولما كان سير العمل ينبغي أن يكون مطرداً متتابع المراحل فإنه يقتضي الملاحظة والابتكار في كل مرحلة ابتغاء التغلب على العقابات واكتساب الوسائل الملائمة للتنفيذ .

وتعين التربية المهنية الفرد على تعلم مهنة مناسبة وتعده لها وعلى الالتحاق بها ، والتقدم فيها ، على نحو يكفل له النجاح فيها والرضا عنها وعن نفسه والنفع للمجتمع .

ترشيد الاستهلاك

Economisizing Consumption

ويعرف على أنه : التدبير في شؤون المنزل أو في إدارة المسائل المالية ، ويعرف أيضاً على أنه : توزيع الإنفاق الكلي في الاقتصاد بين الإنفاق الاستهلاكي القومي الخاص والعام والإنفاق الاستثماري مع المحافظة على الإنفاق الاستثماري في حدود يمكن زيادة معدلات النمو للاقتصاد ، باعتبار أن ذلك يمثل الشق الأساسي في معالجة العجز في ميزان المدفوعات ، وعلى ذلك فإن تخفيض معدل الإنفاق القومي ينحصر في الاستهلاك الخاص والعام غير الضروري وهو ما يطلق عليه ترشيد الاستهلاك .

ويعرف أيضاً على أنه : خفض معدلات النشاط الاستهلاكي بشكل يتناسق مع المتغيرات الاقتصادية الأخرى ، مع تضييق مصادر الفقد في السلع والخدمات المختلفة .

ويرمي ترشيد الاستهلاك في الأسرة إلى تقليل الاستهلاك إلى الحد الضروري من السلع والخدمات اللازمة لبقائها ، والاستمرار في الحياة والتمتع بالصحة البدنية والعقلية والنفسية ، ومن أهم أهداف ترشيد الاستهلاك تعديل الأنماط الاستهلاكية السيئة كالإسراف والتبذير والتقتير ، وتكوين أنماط استهلاكية جيدة نقوم على الاقتصاد في الموارد الشخصية والاستخدام الأفضل لموارد الدولة .

بالإضافة إلى ما سبق فإن ترشيد الاستهلاك يهدف إلى تزويد المستهلك بالمعلومات والبيانات عن السلع المتوافرة في الأسواق حتى يمكنه الاختيار السليم عند الشراء والتمييز بين البدائل ، وتطبيق مبدأ الإحلال عندما ترتفع الأسعار ، وكذلك توعية المستهلك بطرق الانتفاع بالسلع والخدمات إلى أقصى حد ممكن ومما لا شك فيه أن المستهلك الواعي هو الذي يستطيع أن يشبع حاجاته ويزيد من مدخراته .

التي يشغلها حيث تخول له الحق في التصرف وإصدار الأوامر ، وهي على أنواع منها :

- سلطة تنفيذية Line Authority أي سلطة الرئيس على المرءوس لتنفيذ العمل .
- وسلطة استشارية Stoff Authority أي سلطة تقديم التوجيهات والتوصيات والاقتراحات .
- وسلطة وظيفية Functional Authority وهي السلطة التي يمارسها صاحبها على وحدات إدارية ليس هو بالضرورة رئيساً لها .

وهناك ارتباط قوي بين السلطة والمسؤولية إذ ليس من المقبول أن يكلف شخص بعمل ما ويحاسب على مسؤوليته عن هذا العمل دون أن يمنح السلطة التي تجعله قادراً على تخطيط هذا العمل وتنظيمه ومتابعته إلى غير ذلك من عمليات إدارية ولذلك يقال إن السلطة يجب أن تتناسب مع المسؤولية .

وتهتم الإدارة التعليمية بأساسيات التنظيم مثل السلطة وما يرتبط بها من تقسيم للعمل وعمليات تفويض السلطة في مجال العمل الإداري التنظيمي وما يتطلب من تحليل للعمل الذي يراد تنفيذه والسلطة المراد تفويضها .

وتؤكد المدرسة الكلاسيكية للتنظيم على الحاجة إلى إقامة خطوط للسلطة تحدد بوضوح في الوظائف وتكافؤ السلطة مع المسؤولية ، والثاني هو المدخل التشاركي Porticipative Approach الذي ركز على اشتراك أعضاء التنظيم في صنع القرار بما يجعل لديهم دافعية أكثر للإدارة ، فإن دوجلاس جريجور Dauglas Mcgregor قد خرج بنظريته المعروفة بنقطة (x) ، (y) . ونظرية (x) تفترض أن الناس يكرهون العمل وأنهم يجب أن يجبروا عليه ، كما يجب مراقبتهم وتوجيههم نحو أهداف التنظيم . أما نظرية (y) تكامل الأهداف فإنها تؤكد على المستوى الذاتي واهتمام الشخص بعمله ورغبته في أن يوجه ذاتياً ، وأنه يبحث عن المسؤولية وقدرته على أن يكون خلاقاً مبتكراً في حل المشكلات الإدارية .

وهناك نظرية التوافق Contingency Theory وأساسها المواءمة بين التنظيم والواجب والناس ، والتنظيم من وجهة نظر هذه النظرية منظومة مفتوحة تتأثر ببيئتها الخاصة ولها أهداف متداخلة ومترابطة ، وترى هذه «النظرية أن النمط الملائم للتنظيم ينبغي أن يكون متفقاً مع طبيعة العمل الذي يؤدى والحاجات الخاصة للعاملين .

وقد ترتب على نظرية (x) في ميدان الإدارة التعليمية تعيين من يراقب الأفراد العاملين عن طريق نظام إداري من أعلى إلى أسفل لمقابلة احتياجات التنظيم .

كما ترتب على الأخذ بنظرية (y) خلق مناخ يساعد على حفز العاملين وإتاحة فرص المشاركة أمامهم في صنع القرار التعليمي .

أما بالنسبة لنظرية الارتباط فإنها ترى أن الأداء التعليمي الفعال يتضمن الملاءمة بين المتطلبات الخارجية والعوائق الداخلية وهذا يتطلب مرونة عند المسؤولين المتعلمين .

وعلى ذلك فهناك تسلسل للسلطة من أعلى إلى أسفل فقط ، وهناك اتجاه آخر وهو إشراك العاملين في صنع القرار مع المسؤولين ، وأخيراً فالاتجاه الثالث هو التعاون بين المسؤولين والعاملين للتغلب على العوائق الخارجية والداخلية وهذا الاتجاه يتطلب مرونة من المسؤولين .

التطوير التنظيمي
Organizational Development

ويعني مفهوم التطوير التنظيمي القيام بنشاط مستمر على مدى طويل يستهدف تحسين قدرة التنظيم على حل مشكلاته وتجديد نفسه ذاتياً من خلال تطوير العلاقات المتبادلة الداخلية بين أنظمته الفرعية وزيادة فعالية جماعات العمل ، وتُعَدّ

ومفهوم التعزيز يتضمن وجود مؤثرات خارجية تستمد معانيها النظرية من التغير الذي يؤدي إلى التعلم ، وتفترض نظرية التعزيز وجود حالة دافعية ؛ فلا بد من وجود حاجة أو دافع يبعث النشاط في الكائن الحي .

ويُعَدّ التعزيز من أهم المفاهيم التي قدمها (بافلوف) ، وعلى الرغم من أن هذا المصطلح أصبح الآن من أهم المصطلحات المستعملة في مجال دراسة التعلم فإن معناه الآن يختلف عن المعنى الذي قدمه (بافلوف) ، فقد كان التعزيز بالنسبة لبافلوف يعني أن يقدم المثير الطبيعي (الطعام) مباشرة عقب تقديم المثير الشرطي (دق المترونوم) لكي يقويه ويعززه .

وكانت عملية التعزيز عند (بافلوف) تعني تدعيم المثير الطبيعي للمثير الشرطي لزيادة قدرته على استدعاء الاستجابة الشرطية .

والتعزيز هو تقوية أو دعم لشيء ما ، ومن أنواعه تعزيز ذاتي المنشأ Outoganic Reinforcement ، والتعزيز الشرطي Conditioned Reinforcement ، والتعزيز العاطفي Emotional Reinforcement وغيرها مثل التعزيز الفوري والمتقطع والدوري .

والتعزيز هو تدعيم أو مكافأة من نوع ما تتبع الاستجابة الصحيحة بقصد التشجيع على التعلم ، وهو أيضاً عملية زيادة فاعلية عادة التعلم ويُعَدّ الثواب والعقاب من وسائل التعزيز .

ويقصد بالتعزيز في التحليل النفسي حيلة من حيل الأحلام يظهر فيها من جديد المثير الأول للحلم بهدف التأكيد وذلك عن طريق ظهور الحلم في سياق حلم آخر .

التعلم
Learning

التعلم هو تعديل في السلوك نتيجة الخبرة والممارسة . فلكي يكون التعديل أو التغيير في السلوك أو الأداء تعلماً ينبغي أن يكون ناتجاً عن خبرة مر بها الفرد أو الآخرون .

ويعرف قاموس جون ديوي للتربية التعليم بأنه : مجموعة الخبرات التي يتعلمها الناشئة قبل المدرسة ، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالدوافع والحوافز التي تمدهم بها قواهم وحاجاتهم التي تمليها ظروفهم .

ويعرفه معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية على أنه : عملية التعديل السلوكي أو الخبرة كنتيجة للممارسة والتجربة ، وتزويد الفرد بالمعارف والمهارات ، ويقاس مدى تقدم الفرد في التعلم بسرعة الأداء والتحرر من الخطأ والقدرة على التنسيق والاقتصاد في المجهود .

- وتتعد استخدامات مصطلح التعلم ومنها .
- أنه الأثر الذي يحدثه التعليم لدى المتعلم .
- أنه الجهد الذاتي الذي يقوم به شخص ما لتعلم شيئ بعينه .
- ويعبر التعلم أيضاً عن الحالة التي يكون عليها الفرد المتعلم في أثناء مروره بالموقف التعليمي .

وهناك من يرى أن عملية التعليم يضطلع بها المعلم ، بينما عملية التعلم يقوم بها المتعلم ، وعلى هذا فإن التعلم تغيير يطرأ على الأداء أو الاستجابة ، تحت تأثير الخبرة أو الممارسة ، أو التدريب ، وله صفة الدوام ، فإذا أضيف عنصر الإرشاد المقصود إلى عملية التعلم لمساعدة المتعلم على تحسين تعلمه يمكن أن يطلق على هذا العنصر عملية التعليم .

التعلم بالخبرة
Experiential Learning

إن كل نظرية من نظريات التعلم تمثل استراتيجية ملائمة للتعليم والتعلم Teaching- Learning Strategy تهدف إلى تحقيق أهداف معينة . وفي ذلك يميز «آوزوبل» (١٩٦١ ، ١٩٦٨) بين أنماط معينة من التعلم :

(أ) التعلم الآلي Rote Learning في مقابل التعلم ذي المعنى Meaningful Learning :

عائد عملية التعلم الآلي هو ما يمكن أن نسميه بالذاكرة و العادة ، فيكون لدى المتعلم القدرة على استرجاع وتكرار واشتقاق ووصف الحقائق والقواعد والإجراءات والمبادئ والسلوك والمهارات والأعمال حينما يطلب منه ذلك ، وهو يستطيع أن يأتي بالاستجابة «الصحيحة» (وهي صحيحة من وجهة نظر المعلم ، وكما يحددها) في الوقت المناسب وبسرعة ، ومن دون تفكير واع . أما التعلم ذو المعنى من ناحية أخرى فهو خبرة حية قوامها التفطن والتبصر ، فيها يستطيع المتعلم أن يخرج بمغزى مما قد تعلمه ويكون في مقدوره ربطه بأشياء أخرى قد تعلمها .

(ب) التعلم الشرحي أو الاستقبالي / Expository Reception Learning في مقابل التعلم الاستكشافي Discovery Learning :

في التعلم الاستقبالي يقدم للمتعلم المضمون الكلي المراد تعلمه في شكله النهائي ؛ بينما في التعلم الاستكشافي لا يُعطى المضمون الأساسي المراد تعلمه ، ولكن ينبغي أن يكتشفه المتعلم ، أي أن المتعلم في التعلم الاستقبالي يكون سلبياً مستقبلاً لما يقدم إليه بخلاف الطبيعة النشطة الفعالة لخبرة التعلم الاستكشافي .

انطلاقاً من هذا التمييز الذي يحدده «آوزوبل» بين أنماط معينة لخبرة التعلم ، يمكن أن نستبين ماهية (التعلم الخبري) .

«التعلم الخِبْري» (Experiential Learning) هو ذلك الشكل من التعلم الذي يجمع بصفة عامة بين «التعلم ذي المعنى» و«التعلم الاستكشافي» ويتحقق هذا التعلم بوساطة المتعلم كمحور لعملية التعلم ؛ وفيه يعمد إلى إعادة بناء خبراته الإدراكية وبالتالي يحصل على البصيرة أو التعلم .

وقد جرى استخدام مصطلح التعلم «الخبري» في السبعينيات من القرن الحالي خاصة ، برغم ما قد يتبادر إلى أذهاننا من أنه مفهوم تقليدي ارتباطاً بما قد استقر في أذهاننا عن مفهوم «التعلم بالخبرة» Learning by Experience ، ويحدد «ويت» (١٩٧٠) التعلم الخبري على أنه «نموذج» Model يبدأ بالخبرة التي يتْبَعُها تأمل ومناقشة وتحليل وتقويم للخبرة ، وهنا نفترض أننا نادراً ما نتعلم من الخبرة إلا إذا أخضعناها للتقدير والتقييم ، وحددنا معناها بالنسبة لنا في ضوء أهدافنا ومرامينا ومطامحنا وتوقعاتنا» .

الأساس في هذا التعريف للتعلم الخبري هو عملية تعيين معناه بالنسبة لنا ؛ «فمن هذه العملية تتأتى البصيرة ، والاستكشاف ، والفهم ، وفيها تتراكب جوانب الخبرة المختلفة وفي ارتباطها بالخبرات الأخرى في معنى واع يدركه المتعلم ، أي أنها تخضع للتصور والتركيب والتكامل في نظام التكوينات التي يفرضها الفرد على العالم ، والذي من خلاله يرى الخبرة ويدركها ويصنفها ويقيمها ويسعى إليها» .

ويصف «كولب» (١٩٧١) التعلم الخبري على أنه العملية التي فيها تجري ترجمة خبرة معينة خاضعة للتأمل والتبصر إلى مفاهيم تصبح بدورها موجهات لخبرات جديدة ، كما لو أن المتعلم يتحرك بين كونه ممثلاً إلى مشاهد ، أو كواضع لنظرية ثم مجرب لها .

والخِبْرية Experientialism - كما تذهب «كون» (١٩٧٥) - تربط خبرة هنا والآن here - end - now Experience بمعنى «هناك وفيما بعد» There - and - then Meaning . . . فيكون المتعلم واعياً بأن خبرة «هنا والآن» ، تتضمن كل خبرات «هناك وفيما بعد» ، تستوعب الماضي والمستقبل أيضاً .

وتدور هذه التصورات لطبيعة التعلم الخبري حول إحساس المتعلم بخبرة التعلم وباستخلاص الخبرة واستفراد معناها بالنسبة له ، ولكنها لا توضح طبيعة «الخبرة» التي تستخدم على أنها البؤرة التي فيها تجري عملية توليد البصيرة . Insight

Generating Process - ، فقد يرى البعض الخبرة على أنها تأخذ شكل الممارسات والتدريبات ، وفي ذلك يقرر «هيوز» (١٩٧٤) على سبيل المثال أن : «القوة المحركة للتعلم الخبري هي الخبرات المنظمة Structured Experiences التي تصمم لتيسير كل من التعلم المعرفي والوجداني . . . ويجري تدبير الخبرات المنظمة أو المتعلقة بالجماعة لكي تنمي مقدرات الفرد الإدراكية ، وتدعم وتطور نشاطه المعرفي ، وترقى أداءه السلوكي .

وقد أشار وكسلر (١٩٧٤) إلى الخبرة بطريقة أخرى ، فبدلاً من أن يراها كشيء يقع ، قد يستخلص منه الفرد بصيرة أو لا يخرج بها ، يحدد الخبرة على أنها العملية التي يخرج منها المتعلم ببصيرة Insight - Gaining Process . «فالخبرة ليست شيئاً يوجد بالفعل ، ينفتح عليه الشخص ، ولكن هي ما يجري خلقه بوساطة التوظيف للعمليات المعرفية . . . هي نشاط الانتباه إلى المعلومات وتنظيم هذه المعلومات التي تمكننا من الخروج بإحساس أو بمغزى من عالمنا ، وهذا النشاط هو ما نسميه بالتخبر Experiencing .

ثمة نقطة أخرى في التعلم الخبري وهي إلى أي حد ينطبق هذا الشكل من التعلم على تعلم العلاقات الإنسانية؟ في هذا الشكل من التعلم كما يذهب «شاين وبينيس» (١٩٦٥) ، تتضمن نواتج التعلم في الوقت نفسه عنصراً معرفياً (تزايد الوعي) ، وعنصراً انفعالياً (تغيير الاتجاهات) ، وعنصراً سلوكياً (نضج العلاقات البينشخصية) . أي أن نواتج التعلم الخبري نمو في جوانب ثلاثة متكملة : معرفياً ووجدانياً ونزوعياً . لذا يجدي المنحى الخبري في التدريب على العلاقات الإنسانية والتمكن منها ، فالتعلم عملية دينامية فعلية ، ومن ثم يتعلم الشخص الخاضع للتدريب على نحو أفضل عن طريق المساهمة والمشاركة Participation . فإذا كان يستخدم أذنيه فحسب (كأن يكون في محاضرة) ، فإن تعلمه يكون أقل بكثير مما لو كان يستخدم أيضاً عينيه وعضلاته وعملياته العقلية ومشاعره في عملية التعلم ، هذا يعني أن طرق (المساهمة والمشاركة) تكون مجدية خاصة بالنسبة للتدريب على العلاقات الإنسانية .

التعلم بالملاحظة

Observational Learning

هو نموذج من التطورات المعاصرة في نظرية التعلم ، يؤكد على التعلم الاجتماعي من خلال الملاحظة ، ويشير «نموذج التعلم بالملاحظة» إلى التعلم من دون أية إثابة مباشرة أو تدعيم مباشر ، فالناس يتعلمون من ملاحظة الأشخاص الآخرين والأحداث وليس فقط من مجرد النواتج المباشرة لما يفعلونه ، فما تعرفه وكيف تسلك يتوقف على ما تراه وتسمعه وليس فقط على ما تحصل عليه .

قد يطلق على التعلم من دون تدعيم مباشر مصطلح «التعلم المعرفي» Cognitive أو «التعلم الانتقالي» Vicarious أو «التعلم بالملاحظة» Observational أو التعلم بالنموذج Modelling ، تشير كل هذه المصطلحات إلى اكتساب الفرد لمعرفة جديدة ولإمكانات جديدة للسلوك من خلال الملاحظة ، وقد يحدث التعلم بالملاحظة حينما يلاحظ الناس ما يفعله الآخرون ، أو حينما ينتبهون إلى البيئة الطبيعية وإلى الأحداث ، وإلى الرموز كالكلمات والصور ، ويعتمد الكثير من التعلم الإنساني على عمليات إدراكية - معرفية (كالانتباه الانتقائي ، التركيزي) وعلى ملاحظة البيئة الاجتماعية والطبيعية أكثر من الاعتماد على التدعيم المباشر الذي يحصل عليه الفرد من أفعاله نفسها . بل إن بعض الحيوانات قد تتعلم سلوكاً معيناً من دون أن تأتي بأي استجابة ظاهرة في أثناء خبرة الملاحظة التي لاحظت فيها ذلك السلوك لأول مرة ، فمن خلال الملاحظة يتعلم الناس من البيئة ومن سلوك الآخرين ، وقد يتعلم الملاحظون أنماطاً جديدة من الاستجابات لم تكن متاحة لهم من قبل ، وذلك عن طريق ملاحظتهم

لهذه الأنماط السلوكية الجديدة التي يبديها الآخرون ، ويتضح اكتساب هذه الأنماط الجديدة من الاستجابات السلوكية في تعلم اللغة خاصة .

فحينما يلاحظ الشخص أن أشخاصاً آخرين («نماذج» Models) يحصلون على نواتج تدعيمية إيجابية لنمط معين من الاستجابة ، فإنه يميل إلى أن يسلك بالفعل بطرق مماثلة ، ومن ناحية أخرى ، حينما تتلقى النماذج الاجتماعية عقاباً على سلوكها ، يميل الأشخاص الملاحظون أكثر إلى كف مثل هذه الأنماط السلوكية التي تلقى عقاباً .

وفي دراسة عن التقليد أو المحاكاة اتضح مدى تأثير ملاحظة نواتج أو مترتبات سلوك الأشخاص الآخرين ، فقد لاحظ الأطفال فيلماً لشخص كبير يأتي باستجابات عدوانية مثل ضرب بعض الدمى أو ركلها ، وكانت النواتج المترتبة على السلوك العدواني الذي يأتي به هذا الشخص الراشد متنوعة بشكل متعمد ، ففي بعض المواقف كان هذا الشخص يلقى عقاباً على سلوكه العدواني ، وفي موقف آخر يلقى إثابة ، وفي موقف ثالث لم تكن هناك أية نواتج أو مترتبات ، وقد خضع الأطفال الملاحظون للاختبار بعد عرض الفيلم ، وتبين أن الأطفال الذين لاحظوا أن السلوك العدواني كان يلقى عقاباً ، كانوا يقلدون هذه الأنماط السلوكية العدوانية بدرجة أقل من الأطفال الذين رأوا أن العدوانية تلقى إثابة أو إهمالاً ، فهل هذه الفروق في الأداء تعكس فروقاً في التعلم؟ تكشف الاختبارات التتبعية أنه حينما أتيحت لهؤلاء الأطفال حوافز جذابة لمحاكاة استجابات النموذج ، فإن الفروق بين هذه المواقف قد تلاشت ، ويبدو أن الأطفال في كل المواقف قد تعلموا بدرجة متساوية تقريباً سلوك النموذج ، وأن ملاحظة النواتج المختلفة قد أدت إلى كف أو تيسير أدائهم للسلوك فيما بعد .

وقد تؤدي الخبرات القائمة على الملاحظة أيضاً إلى وجود أفعال انفعالية شرطية قوية ، ففي إحدى التجارب لاحظ أشخاص كبار بشكل متكرر صوت جرس مقترناً باستجابات للخوف يبديها شخص راشد آخر ، وقد نتج عن ذلك أنه قد نَمَّى بالتدريج لدى هؤلاء الملاحظين استجابات انفعالية شرطية (الخوف) لصوت الجرس وحده ، وكثيراً ما يتعلم بعض الناس الذين لم يتعرضوا لأية خبرات مؤلمة مع حيوانات ، أن يخافوا منها بشدة بعد أن يلاحظوا ردود الأفعال الانفعالية التي يبديها غيرهم حينما يواجهون هذه الحيوانات .

التعلم التعاوني
Cooperative Learning

للتعلم صوره المختلفة ، فمنه ما هو فردي ومنه ما هو جماعي ، والتعلم الفردي هو الذي يعمل فيه المتعلم وحده بغير مشاركة الآخرين ، فالمتعلم الذي يتعلَّم من خلال التعليم المبرمج مثلاً يتعلَّم فردياً ، والمتعلم الذي يقوم بحل مسائل معيَّنة أو أداء تدريبات معيَّنة يتعلَّم فردياً ، وهكذا .

وأما التعلم الجماعي فهو تعلم تعاوني توزَّع فيه الأدوار على المتعلِّمين في مجموعات صغيرة (من أربعة متعلِّمين أو خمسة) وفقاً لميول كل منهم واهتماماته وقدراته واستعداداته ، ويتم التنسيق فيه على مستويين : الأول بين المتعلِّمين داخل المجموعة الواحدة ، والثاني بين بعض المجموعات وبعضها الآخر ، وهكذا يحدث تكامل في العمل على هذين المستويين .

فالمتعلِّمون الذين يعملون في مختبر العلوم مثلاً لإجراء تجربة عملية معيَّنة يتعلمون تعاونياً ، فأحدهم - في تجارب الفيزيقا - يوصِّل الدائرة والثاني يُسجِّل القراءات والثالث يرسم الرسم البياني والرابع يستخلص النتائج والخامس يقوم بالتعليق عليها ، الكل له دور والكل مسؤولٌ عن العمل من بدايته إلى نهايته ، والروح السائدة هي روح الفريق التي هي لب التعلم التعاوني وجوهره .

والمتعلِّمون الذين يعملون في أحد المشروعات التي

يتطلبها منهج النشاط يتعلّمون تعلماً تعاونياً ، فهم ينقسمون عند تنفيذ المشروع إلى مجموعات يقوم كل فرد فيها بما يناسبه ،مع مراعاة التعاون والتنسيق وتأكيد أسلوب العمل الجماعي ، فالأفكار والخطط الخاصة بالمشروع يجب أن تنبع من الجماعة ومن خلال عملها التعاوني المشترك ، وبهذه الطريقة تتحقق جملة فوائد ترتبط جميعاً بالمبدأ الأساس الذي يقوم عليه منهج النشاط وهو مبدأ إيجابية المتعلم ، فعندما تشترك الجماعة في تحديد أهدافها ، وعندما يتفقون على هذه الأهداف وعلى ما سيقومون به من أعمال ونشاطات لتحقيقها ، تصبح هذه الأهداف أهدافهم فيتحمسون لها ويُشاركون إيجابياً في الأعمال التي تؤدي إلى تحقيقها ، فإذا رأى المتعلّمون مشكلة معينة وانفعلوا بها وشعروا بالرغبة في الوصول إلى حل لها وحدَّدوا الطريق لمواجهتها ، نجد أنهم يبذلون الجهد في سبيل تحقيق غايتهم وهي الوصول إلى حل لهذه المشكلة التي تعني شيئاً بالنسبة لهم . ومن خلال هذا العمل المشترك يتعلّمون الكثير : إنهم يتعلّمون كيفية العمل مع الآخرين ، وكيفية التخطيط لعمل مشترك ، ويتعوَّدون تحمل المسؤولية ، واحترام آراء الآخرين ، كما يتعوَّدون حرية الرأي والتعبير عن النفس إلى غير ذلك من الصفات المرغوبة والاتجاهات المطلوبة التي تسعى التربية إلى تحقيقها .

على أن العمل الجماعي باعتباره الوسيلة الأساسية لتعلم تعاوني مثمر ، يجب أن يتم في كل مجالاته تحت إشراف المعلم وبتوجيه منه ، سواءٌ كان ذلك في مرحلة اختيار المشكلة موضوع الدراسة أو تحديدها أو اقتراح النشاطات التي ستستخدم في حلها أو في توزيع الأعمال أو تقويم النتائج ، فالمعلم بحكم خبرته وبقدرته على القيادة ، بإمكانه أن يأخذ بيد تلاميذه فيرشدهم ويوجههم إلى ما هو ممكن ويجنبهم ما لا طاقة لهم به .

وبرغم ما للعمل الجماعي من أهمية في تهيئة تعلم تعاوني فعَّال يساهم في إكساب المتعلّمين كثيراً من الصفات والاتجاهات بل والمهارات التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها ،إلا أن ذلك لا يعني عدم الاهتمام بما بين المتعلّمين من فروق فردية ، ففي أثناء التخطيط للعمل تجب مراعاة رغبات المتعلمين يوصفهم أفراداً ، فيُترك لكل منهم حرية اختيار الأعمال التي يريدها والتي تشده إلى ممارستها ميوله واهتماماته وتُعينه على إنجازاتها قدراته واستعداداته ، وبذلك يتحقَّق الهدفان معاً : مشاركة الجماعة وتنمية الميول الفردية ، وفي ذلك يفوق التعلم التعاوني التعلم الفردي وإن كان للأخير أيضاً أوقاته ومجالاته وفوائده .

إن التوازن بين التعلم التعاوني والتعلم الفردي في العملية التعليمية مطلبٌ وضرورة .

تعلم حل المشكلات

Problem Solving Learning

أسلوب فعال في التعليم وفي تنمية الابتكار والاستقلالية والاعتماد على الذات ، وهو يعني تلك العمليات المتضمنة في حل المشكلة ، أو في استكشاف التتابع الصحيح للبدائل المؤدية إلى الهدف أو إلى الفكرة التي يرتكز عليها حل المشكلة ، كما يعني «حل المشكلات» ذلك الميدان من علم النفس المعرفي الذي يعني بدراسة عمليات حل المشكلات .

والواقع أن «معجزة» العقل الإنساني تبدو واضحة في حل المشكلات ، ولا ينفصل تدريس حل المشكلات Teaching Problem Solving عن تدريس المعلومات ، والمفاهيم ، والمبادئ . فالمفاهيم تتكون من المعرفة الخاصة ، والمبادئ تتكون من المفاهيم ، والمشكلات تحل وفقاً للمبادئ .

ويحقق تعلم الحل الاستقلالي للمشكلات Independent Problem Solving خطوة أبعد ، فهو اكتشاف مبادئ جديدة

لحل مشكلات جديدة ، ولا شك أن خبرة التعلم السابق تعد عاملاً مهماً في الحل الاستقلالي للمشكلات ، وأن تدريس أنساق منظمة واضحة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ هو أفضل إعداد لحل المشكلات .

إن تعلم حل المشكلات قد يستخدم كطريقة لتدريس مبادئ العلم والمعرفة ، هذه الطريقة توفر للطلاب ممارسة على الاكتشاف الاستقلالي للمبادئ بدرجة أكبر وأكثر فاعلية من الطرق الخاضعة لسيطرة المعلم Teacher - Dominated Methods التي تقوم على توصيل المبادئ أو عرضها ، وهنا ينبغي العمل على تحسين قدرة الطلاب على اكتشاف العلاقات وحل المشكلات بطريقة مستقلة ، ويتم تعلم حل المشكلات بالخطوات الآتية :

١ - أن يقرر الطلاب هدفاً واضحاً .
٢ - حثهم على استدعاء المفاهيم والمبادئ المرتبطة بالمشكلة .
٣ - دفعهم إلى استخدام التفكير الذي يثير تساؤلات أو مقترحات لكي يساعدهم على أن يجدوا «نظاماً» في الموقف .
٤ - حينما يتوصل التلاميذ إلى حل المشكلة ، على المعلم أن يطلب منهم إقرار مبادئ ومحاولة استخدامها في حل المشكلات الأخرى .

ويستند تدريس حل المشكلات إلى قواعد عامة يمكن تعليمها وممارستها ؛ هذه القواعد تتحدد بإقرار علاقات بين المفاهيم والمبادئ الأخرى . ولكن القواعد العامة ، خلافاً لمعظم المبادئ ، تكون غير محددة بفئة معينة من المشكلات وبمجالات بعينها ، فهذه القواعد العامة تجدي في العثور على المبادئ اللازمة لحل أنماط كثيرة من المشكلات وفي مجالات مختلفة ، وهي بذلك تُعَدّ موجهات عامة لحل المشكلات ، ولكنها لا تقدم حلولاً لمشكلات معينة ، وهنا ينبغي أن يعمد المعلم إلى دفع تلاميذه إلى تطبيق هذه القواعد على مجموعة متنوعة من المشكلات .

وتؤكد نتائج بعض الدراسات في هذا الميدان (تورانس ، ١٩٧٠ ؛ دافيز ، وهوتمان ، ١٩٦٨) على ما تنطوي عليه تنمية حل المشكلات لدى التلاميذ من تنمية لقدراتهم الابتكارية ، وعلى أهمية تحرير تخيل التلاميذ واستثارتهم لاقتراح فروض أكثر ابتكارية لحل المشكلات .

التعلم الخلقي / التعلم المعنوي
Moral Learning

لقى النظام الخلقي المعنوي في بناء الشخصية اهتماماً من أصحاب المدرسة السلوكية وفسروه في إطار مفاهيم التعلم الإنساني ، وبخاصة في إطار ما يعرف بـ «التعلم المعنوي» أو «التعلم الخلقي» : يحدد «سيرز وماكوبي وليفين» (١٩٥٧) ثلاثة معايير للنضج الخلقي المعنوي هي معايير الضمير كظاهرة سلوكية متعلمة كما يلي :

أ) مقاومة الغواية والإغراء .

ب) التهذيب الذاتي القائم على إطاعة قواعد السلوك السليم .

جـ) الشعور بالذنب في حالة الخروج على هذه القواعد .

تدل هذه المعايير على أن الطفل يتمتع بـ «ضبط مُسْتَدْخَل» Internalized Control استوعبه ومارسه بوساطة ما تعرض له من قبل من إثابة وعقاب ، فخبرة الطفل من أساليب ومعايير للضبط من الخارج ، وخصوصاً من الوالدين ، تتحول غالباً إلى ضبط من الداخل وإلى توجيه ذاتي .

ويقدم «هيل» (١٩٦٠) تحليلاً وافياً لهذه المعايير الثلاثة للضمير كما حددها «سيرز وزملاؤه» ، في ضوء نظرية التعلم :

أ) مقاومة الغواية والإغراء

Resistence to Temptation

تتضح هذه الظاهرة حينما يعزف الطفل عن الإقدام نحو مثير يجذبه أو يغويه ، وذلك لأنه يُعَدُ خاطئاً أو غير أخلاقي من وجهة نظر ثقافته ، وتفسير ذلك أن استجابة الإقدام تخضع للكف بوساطة بعض جوانب موقف المثير التي تقترن بالعقاب في الماضي ، حتى ولو كانت هذه الجوانب غير واضحة للملاحظة أو للشخص نفسه ، ومن ثم تُعَدّ مقاومة الغواية والإغراء حالة خاصة تعرف بـ «التعلم الإحجامي» Avoidance Learning . وفي حالة الإغراء تتوقف النقطة التي يصير عندها الشخص قلقاً بدرجة كبيرة على النقطة نفسها التي عوقب عليها في الماضي . فإذا كان العقاب نادراً ما يوقع أو إذا كان يوقع بعد إرجاء طويل ، فربما لا تنمو عند الطفل القدرة على مقاومة الإغراء على الإطلاق أو تنمو بدرجة فجة أو متزعزعة .

ب) التهذيب الذاتي Self - Instruction القائم على إطاعة قواعد السلوك السليم ؛

فالطاعة القائمة على التهذيب الذاتي وفقاً للمبادئ الخلقية المعنوية يتعلمها الطفل بوساطة المبادئ والأحكام الخلقية التي يتلفظ بها الوالدان في تفاعلهما مع الطفل وما يقدمانه له من أنماط سلوكية والدية وفقاً لهذه المبادئ والأحكام . والمبدأ الأساسي الذي يخضع له هذا التعلم هو المحاكاة أو «التعلم بالملاحظة» Learning Observational ، أو «التعلم الانتقالي» Vicarious Learning ، أي الذي ينتقل من الكبار إلى الصغار بالمحاكاة من خلال الملاحظة . وقد يخفق الطفل في هذا التعلم إما بسبب أن هذه الأحكام والمبادئ لم يتلفظ بها الوالدان في تفاعلهما مع الطفل ، أو بسبب عدم توافر المواقف والظروف التي يلاحظ فيها الطفل الوالدين كي يحاكي سلوكهما . لهذا السبب فإن الأطفال الذين ينشؤون في مؤسسات أو ملاجئ لا يتوافر فيها النموذج الوالدي الثابت قد يجدون صعوبة أكثر من غيرهم في تعلم المبادئ والأحكام الخلقية المعنوية والأنماط السلوكية المتسقة معها .

جـ) الشعور بالذنب Sense of Guilt

يشير مصطلح «الذنب» إلى بعض المظاهر السلوكية المتعددة الدالة عليه مثل الاستجابة الانفعالية (الخشوية) والتلفظ بمشاعر الذنب ، أو ربما النزعة إلى عقاب الذات ، فما يقوم به الطفل أحياناً ببعض الأفعال الخاطئة غالباً ما يتبع بالتأنيب أو عدم الرضا من قبل الوالدين وغير ذلك من أشكال العقاب ، وإذا كان ذلك يحدث بدرجة كافية ، فإن الطفل يتعلم أن أيسر وسيلة يسترد بها عطف والديه إذا اقترف عملاً خاطئاً هو أن يعترف ويلقى ما يستحقه من عقاب ، وأن يكف عن مثل هذه الأفعال دون إرجاء ، فتوقع النبذ والعقاب الذي يتبع مخالفة القواعد الخلقية هو ما يصفه الفرد نفسه كشعور بالذنب ، وبالنسبة للشخص الراشد قد يظل الشعور بالذنب محتفظاً بمستوى متوائم يتزايد ويتناقص وفقاً للاحتمال الحقيقي للعقاب .

هذه الحقائق المتعلقة بـ «التعلم المعنوي» تلقى سنداً من دراسات مختلفة : تبين دراسات «إيزنك» (١٩٦٠) أن آليات القدرة على تكوين اقترانات شرطية Conditional تكمن وراء تعلم ما يعرف بـ «القلق المعنوي» Moral Anxiety الذي يفسر الكثير مما سبق ذكره .

وتكشف دراسات «باندورا» (١٩٦٢) و «باندورا وولترز» (١٩٦٣) و«باندورا وماكدونالد» (١٩٦٣) عن وجود علاقة واضحة بين أساليب النظام في الأسرة التي تقوم على عدم الحكمة وعدم الاتساق ، وعلى التسيب في نظام الإثابة والعقاب ، وعلى التميع في التوجيه المتأني للأطفال في

المواقف المختلفة ، وعلى التذبذب في تقديم نموذج والدي مثالي ثابت وغير ذلك ، وبين تضاؤل القدرة على مقاومة الغواية والإغراء وإضعاف قوة الأنا والأنا العليا ، وتعلم أنماط سلوكية لا تلقى توجيهاً وضبطاً واعيين من الداخل لأنها لم تلق النموذج الخارجي الذي تستوعبه ولم تتوافر المواقف المواتية لممارسته وتدعيمه كأسلوب حياة .

التعلم الذاتي
Self Learning

هو نوع من التعلم ينطلق من فلسفة مؤداها أن التربية في حد ذاتها تعد الفرد مسؤولاً عن تثقيف نفسه بنفسه ، وأن كل فرد في العملية التعليمية كائن قائم بذاته ومستقل عن باقي ذوات الآخرين ، وهذه الفلسفة تشجع الاعتماد على النفس لا على المدرس أو المدرسة أو الجامعة على أساس أن عملية التعليم والتعلم مستمرة دائمة مدى الحياة .

والتعلم الذاتي يساعد الفرد على تكوين الشخصية المتكاملة المتوازنة مع تزويده بالثقة بالنفس وإمكانية تعليم نفسه بنفسه مما يساعد على التنمية الذاتية والانتقال إلى عالم المعرفة وعالم الاعتماد على النفس وتعليمه كيف يتعلم .

ويعرّف التعلم الذاتي على أساس أنه نوع من التعلم يعتمد فيه المتعلم على ذاته وطاقته وجهده في تحصيل المعرفة ويسير فيه حسب سرعته الذاتية . ويتضمن هذا النوع من التعلم فرصاً عديدة ومصادر وأدوات ووسائل مختلفة تناسب الفروق الفردية بين المتعلمين ومستوياتهم المختلفة حتى يتمكن كل منهم من إفراز أفضل ما لديه ، ويجد أمتع الخبرات المناسبة لنموه وتفكيره .

ويعرّف البعض التعلم الذاتي على أنه عملية مقصودة يتعلم منها الإنسان بنفسه مستفيداً من التطبيقات التقنية كما تتمثل في الكتب المبرمجة ، والرسائل ، والآلات التعليمية والإذاعة والتلفاز والتسجيلات الصوتية والمرئية وغيرها من التقنيات التي تساعده على اكتشاف الحقائق والمعارف والمبادئ والقوانين بنفسهم .

إن المتأمل في مجتمعنا الحالي يجد أن طبيعة التطور الثقافي المعاصر وما ينضوي تحته من تقدم معرفي وتقني ودخول شبكات المعلومات وهذا الكم الهائل من المعارف المتطور يوماً بعد يوم يفرض على الإنسان في العصر الحالي وعلى المجتمع بالتالي تقديم نوع من التعلم يمكن الفرد من استيعاب تلك التغيرات المتطورة المتسارعة على أن يتصف ذلك التعلم بالاستمرارية والتواصل والتجديد تنسحب مع كيفية تعليم المتعلم كيف يتعلم بالإضافة إلى القناعة الفلسفية بأن التعلم عملية مستمرة مدى الحياة ، وهذا يتطلب فهماً عميقاً للذات الإنسانية ولطبيعة التعلم الذاتي وما يتضمنه من مفاهيم وتقنيات وما يشمل من أبعاد وسلبيات مع الأخذ في الاعتبار طبيعة وفلسفة المجتمع وأيدلوجيته .

ويقوم التعلم الذاتي على عدة مبادئ أهمها : تعلم الفرد بنفسه ، وسير الفرد في هذه العملية يعتمد على سرعته الذاتية ، ويتحسن مستوى الفرد في عملية التعلم الذاتي وفق ما يجده من عملية تعزيز .

ويرتبط مفهوم التعلم الذاتي بعدة مصطلحات أخرى مثل الدراسة المستقلة والتعلم المستقل والتعلم الموجه ذاتياً والتعلم بمعاونة الكمبيوتر ، والدراسة الفردية والتدريس الذاتي والثقافة الذاتية .

تعلم القراءة
Reading learning

لا يُعَدّ تعلم القراءة عملية معرفية فقط بل إنه أيضاً عملية تطبيع اجتماعي ولغوي ، فالأطفال يتعلمون القراءة والكتابة لإدراكهم لأهميتها في أنشطتهم الحياتية ولتيسير التفاعل والتواصل مع أقرانهم وذويهم ، لذلك فإنه من الأهمية بمكان توفير الفرص لمشاركة الطفل المتعلم في المواقف التي تتطلب

تعلم القراءة وممارستها والربط بين السياقات التي تمارس فيها في المنزل والمدرسة والمجتمع الذي يعيشه الطفل .

وعملية القراءة سواء أكانت جهرية (Oral) أم صامتة (Silent) تتضمن تكامل عمليتين أساسيتين : إحداهما نفس حركية تشمل التقاط رموز وحروف وكلمات عن طريق البصر ، والأخرى معرفية عقلية تربط بين تلك الرموز بمدلولاتها من واقع الخبرات الشخصية والمكتسبات «التعليمية» الشعورية واللاشعورية من مصادر نظامية أو غير نظامية بما يتطلب التفكير واستنتاج المعاني ، ومن ثم فإن عملية القراءة ليست مجرد تعرف على رموز أو ضم حروف إلى حروف وكلمات إلى كلمات وقراءتها بطريقة تحت صوتية (Subvocal) أو بنطقها بطريقة صوتية مسموعة ، ولكنها تتضمن ربط هذه المقروءات بمعانيها وسياقاتها مما يتطلب التنظيم والموازنة والاستيعاب والتفسير .

ويرى أصحاب المدرسة المعرفية أن العمليات العقلية المتضمنة في عملية القراءة تشمل التعرف على الكلمات وربطها بالمفاهيم المختزنة في ذاكرة «القارئ» وتنمية أفكار ذات معنى من مجموعة الكلمات موضع القراءة (التي قد ترد في صورة شبه جمل ، وجمل ، وعبارات وفقرات) واستنباطات لمعان أو أفكار أو معلومات جديدة وربط ما هو معلوم بما هو موضع قراءة ، وينبغي أن تنمى مهارة التعرف على الكلمات لتصل إلى مستوى الدقة والإتقان كمتطلب أساس مسبق لتنمية العمليات العقلية العليا المتضمنة في عملية القراءة ، وإن كان البعض يرى بإمكانية تنمية مهارة التعرف والاستيعاب آلياً .

والأمر في جميع الحالات يتطلب ممارسة ومراناً ، ومن الأساليب التي استخدمت لتنمية مهارة التعرف على الكلمات تلك التي استخدمها شومسكي (Chomsky) باستخدامه القراءة المتكررة مع أطفال أظهروا ضعفاً في قدراتهم القرائية ، وذلك بأن جعل الأطفال يقرؤون في كتاب قراءة وفي الوقت نفسه يستمعون إلى شريط مسجل عليه النصوص التي يقرؤونها في الكتاب . وقد أظهرت هذه التجربة نتائج إيجابية في تحسين مهارة القراءة عند هؤلاء الأطفال .

وتشير بعض الدراسات إلى استراتيجيات تدريسية لتنمية القراءة الاستيعابية ومنها :

(١) استراتيجية تحديد ما هو مهم في النص المقروء وذلك بأن يتعرف القارئ بنفسه على الأفكار الرئيسة من النص أو يوجهه المعلم في الفصل إلى ذلك من خلال طرح الأسئلة أو تلخيص بعض العبارات واستخلاص الأفكار .

(٢) استراتيجية تركيب المعلومات ودمجها في ملخص من عمل القارئ (وربما يكون ذلك في صفوف متقدمة) .

(٣) استخلاص واستنباط استنتاجات من النص المقروء واستخدام المعلومات والخبرات السابقة المرتبطة بموضوع النص المقروء .

(٤) استراتيجية رعاية الاستيعاب وذلك بتشجيع التلاميذ على الاستفسار عما لا يفهمونه سواء فيما يقرؤونه أو يستمعون إليه .

(٥) علاج الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ ومواجهة مظاهر الضعف في الاستيعاب القرائي بتعديل وتطوير مصادر التعلم نفسها مع تحسين بيئة التعلم نفسها وخلق مناخ تربوي مريح في دروس القراءة .

(٦) استراتجية الاختيار : حيث تقدم للتلميذ مجموعة من الكتب ليختار منها ما يرغب في قراءته تحت رعاية المعلم وتوجيهه ومتابعته .

وهناك أساليب متعددة تستخدم في تعليم القراءة في إطار تلك الاستراتيجيات مثل التي أشارت إليها دراسات جارسيا وبيرسون Garcia & Pearson ؛ وهي :

- **التدريس المباشر** : ويرى مؤيدوه أن التلاميذ في حاجة إلى إرشاد وتوجيه دقيق ، لأنهم لا يتعلمون إلا من

خلال المعلم ، وأن عملية تعليم القراءة لا بد أن يكون مخططاً لها بطريقة جيدة ، وأن تنفذ بحذق وأن تدعم بممارسات تحت إرشاد مكثف وتغذية راجعة يصاحبها تقييم ، ويتطلب التدريب المباشر تجزئة مهارة القراءة إلى مهارات جزئية تنمو خطوة تلو الخطوة تصاعدياً .

- **التدريس الصريح** : ويختلف عن التدريس المباشر في الإطار المفاهيمي والتحكم في بيئة التعلم ، حيث لا يرى أصحاب هذا الأسلوب حاجة لتجزئة مهارة القراءة إلى مهارات فرعية ، بل يرون فائدة أكثر إيجابية في النظرة الكلية لمهارة القراءة من حيث الاقتصاد في الوقت والنمو الطبيعي الآني للمهارات التحتية ، وتقوم دورة التحكم في بيئة التعلم على أساس التدرج من المسؤولية عن التعلم من المعلم إلى التلاميذ ، وحيث يسير العمل في هذا الأسلوب بعرض من المعلم ، وممارسة من التلاميذ تحت إرشاد المعلم ، ثم ممارسة مستقلة من التلاميذ ودعم وبلورة تلخيصية من المعلم ثم تطبيقات .

- **التلمذة المعرفية** : ويرى هذا الأسلوب أن القراءة - مثل الرياضيات - لا يكون تعلمها بأسلوب نقل المعلومات أو بثّها بل تتطلب نموذج تلمذة أو صبينة (Apprenticeship) مماثلاً لنماذج التدريب الحرفي في الصناعة حيث يكون المعلم هو الأسطى الذي يتعلم منه «صبيانه» مهارات القراءة من خلال ملاحظته وتقليده تحت إشرافه المباشر ، ثم يلي ذلك الممارسة المستقلة للمتعلم . ويؤكد هذا النموذج على أهمية تقديم تعليمات في سياق الأنشطة القرائية التي تتطلب مهارات عقلية عليا ، ويبدأ هذا النموذج بالمهارات الكبرى قبل المهارات التحتية ، وأن تستكمل الأنشطة في سياقات متنوعة وأكثر تعقيداً ، حيث يقدم التدعيم المؤقت من المعلم عند كل مستوى من التعقيد .

والنظرة المعاصرة لتعليم القراءة تأتي في إطار تعليم اللغة بطريقة كلية من حيث الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة كعناصر مترابطة في تنمية اللغة ، وهنا يتكامل جناحا تعلم القراءة المتمثلان في مهارة الكلمة والإتقان ومهارة النص والاستيعاب .

التعلم المعرفي
Cognitive Learning

أسلوب من أساليب التعلم تؤكد عليه نظرية التعلم المعرفي التي تولي أهمية كبيرة لمتغيرات وسيطة ذات طبيعة معرفية في تفسير التعلم ، وذلك خلافاً لنظريات المثير - الاستجابة التي تؤكد على الاستجابات المعززة وتتجنب استخدام المكونات المعرفية الرئيسة كمفاهيم تفسيرية .

وتؤكد نظرية التعلم المعرفي على أن المعرفة ضرورية بالنسبة لكل تعلم ، فهي غالباً ما تُعَدّ أساساً حتمياً لكل الأهداف أو الغايات التربوية الأخرى ، فالتفكير المنتج والإبداعي لا يأتي من فراغ ولا يتحقق في فراغ ، وإنما ينبغي أن يقوم على المعرفة ببعض الحقائق .

ولا ينكر أصحاب هذا الاتجاه في علم النفس - وهم علماء النفس المعرفيون Cognitive Psychologists - وجود التعلم الآلي Rote Learning ؛ ولكنهم يعتقدون أن التعلم المعرفي غالباً ما يكون موضوعاً لربط المعرفة الجديدة بما نعرفه بالفعل ، ولتكوين إمكانات ومهارات اكتساب المعرفة الجديدة ، ومن شأن هذه العلاقة أن تعطى معنى للمعرفة الجديدة وتوفر أسلوباً لضمان استمرار الحصول على المعرفة .

وقد يعرف هذا الشكل من أشكال التعلم بـ «التعلم المعلوماتي» (Knwoledge Learning) ، حيث يكون المتعلم باحثاً نشطاً عن المعلومات Information Seeking وربطها بحاجاته ومعرفته السابقة ، ومن وجهة النظر المعرفية هذه يكون للملاحظات والحقائق «معنى» حينما تحدد فئاتها Categorizing أو تخضع للتشفير Coding ، لذا تتحدد شروط فاعلية التعلم وفقاً لذلك بالمتعلم نفسه وبتفاعله مع بيئته

وبالطرق التي تقدم بها المعلومات الجديدة لمساعدته على إدراك العلاقات المفيدة ، وبتشجيع المتعلم على التفكير فيما يتعلمه وعلى السعي إلى تنظيمه وإلى ربط المادة الجديدة بما يعرفه بالفعل .

وتقوم توصيات الكثير من علماء النفس المعرفيين لتحسين التعلم والاستدعاء على مبدأ بسيط وهو أن «التنظيم يسهل التعلم» ، فتنظيم المادة المراد تعلمها قد يمكننا من التغلب على قدرتنا في أن نحيط بالكثير من عناصر المادة في وقت واحد ، ذلك أنه بتنظيم المادة داخل وحدات أكبر ، وهي عملية يسميها البعض بـ «التشفير» نستطيع أن نتعامل مع وحدات أكبر غنية بالمعرفة ، حيث غالباً ما تكون نتيجة التشفير تنظيم أو ترتيب هرمي للمعرفة ، نلاحظه كثيراً في الميل العام لتناول المعرفة الإنسانية أشبه بتصنيف الكتب بالمكتبات ، وتصنيف العلماء للنبات والحيوان ، إلخ .

ويدعو «أوزوبل» (١٩٦٨) إلى استخدام القضايا والعبارات اللفظية Verbal Propositions التي تساعد المتعلمين على ربط المعرفة الجديدة بما يعرفونه من قبل ، لذا ينبغي أولاً - وفقاً لوجهة نظره - أن تقدم وتتعلم معظم العبارات أو الأفكار العامة ثم تقدم وتتعلم بعدها العبارات أو الأفكار الأقل عمومية ، وأخيراً التفصيلات المحددة ، يطلق على هذا المبدأ التنظيمي للمعرفة مصطلح «التمايز التتابعي (Progressive Differentiaion) .

والواقع أن ما يفترضه «أوزوبل» من تتابع لعملية التعلم يتناقض مع ما يفترضه علماء نفس المثير - الاستجابة . حيث يفترض أوزويل أن التعلم يسير من القمة إلى القاعدة حيث يمضي التعلم من أكثر المبادئ عمومية إلى المفاهيم ، فالحقائق والتفاصيل الأخرى ، في حين يفترض علماء المثير - الاستجابة أن التعلم يسير من القاعدة إلى القمة ، ويتفق «ج . برونر» (١٩٦٦) مع «أوزوبل» في أن النسق المرغوب للتعلم يكون من العام إلى الخاص ، ولكنه يذهب إلى أن هذا التعلم يكون في سياق حل المشكلات المستقلة نسبياً حيث يتعلم الفرد بوساطة «الاستكشاف» علاقات مفيدة .

ويقدم «أوزوبل» هكذا «نموذجاً للتعلم الاستقبالي القائم على المعنى» (Meaningful Reception Learning Model) ويدعو إلى التدريس والتوجيه المباشرين حيث تربط الحقائق بالأفكار الأكثر عمومية التي تعلمها الفرد من قبل ، أما «برونر» ، فيدعو إلى تعريض المتعلمين لمشكلة عامة عليهم مواجهتها والسعي إلى حلها ، ويعتقد أن الحقائق والبيانات اللازمة تتعلم على نحو أفضل حينما يتوصل إليها الفرد بطريقة مستقلة وحينما تكون مرتبطة بالحلول التي تبدت في سياق حل المشكلة .

وإذا كانت القدرة على تنظيم المعلومات اللازمة للتعلم خاصية مميزة لكل الأشخاص ، فلا يعني ذلك أن هذه القدرة تستخدم دائماً أو تستخدم جيداً ، وتبين بعض البحوث أن المعلومات بما لا تتقدم على الإطلاق إذا لم توفر الدافعية ذلك ، فالاستخدام الفعال للتنظيم في معالجة المعلومات (Information Processing) يتوقف أيضاً على كل من الخلفية المعرفية السابقة للمتعلم ، وعلى التوجيه الذي يتلقاه . وهنا ينبغي أن تتضمن مسؤولية المعلم كمدير للعملية التعليمية خلق حالة من الدافعية لدى المتعلم لكي يحاول تنظيم تعلمه ، وتزويده بخلفية معرفية ، ومساعدته على استخدام معلوماته في تنظيم المعلومات الجديدة .

التعلم من أجل الاتقان

Learning for Mastery

الفكرة الأساسية للتعلم من أجل الإتقان قديمة ، فقد ظهرت مع ظهور فكرة التعيينات المعروفة في مجال المناهج منذ زمن بعيد ، حيث يزود المتعلم بوحدات تعلم حسن إعدادها وتنظيمها ، ولها أهداف محددة ، وتستخدم اختبارات

لتحديد إن كان المتعلمون قد حققوا الأهداف بعد انتهائهم من دراسة الوحدة أم لا ، وتزويد التلاميذ الذين لم يحققوا الأهداف بتعليم علاجي ، وكان هذا الأسلوب شائعاً في الولايات المتحدة في الثلاثينيات ثم اندثر في الأربعينيات والخمسينيات .

وقد تم استخدام نموذج بلوم "Bloom" أساساً للتعلم من أجل الإتقان ، وهو يذهب إلى أن المدخل التقليدي يجب أن يكون قائماً على أساس التوزيع الاعتدالي للتلاميذ إذا تعرضوا لمنهج تعليمي موحد ، وهذا معناه أن ثلثي التلاميذ ٦٨٪ فحسب هم الذين يتعلمون على نحو سليم مايدرس لهم ، ولذلك يجب أن يتيح المعلم وقتاً أطول للتلاميذ الذين يتعلمون بسهولة أقل وبسرعة أبطأ من أقرانهم ، وأن يزودهم بمواد وأدوات أكثر للوصول إلى الحد الأدنى من التعلم ، وفي هذا تُعَدّ «بلوم» أن درجة التعلم هي دالة للزمن المسموح به ، والمثابرة والاستعداد العقلي للمتعلم ، وكذلك على نوع التعلم نفسه .

خطوات التعلم من أجل الإتقان :

١ - قراءة الوحدة الدراسية أو الفصل الدراسي في الكتاب أو ملخص المحاضرة واختيار أهم النقاط - أي تلك النقاط المرغوب في تأكيدها لأنها على الأغلب والأعم سوف يكون لها فيما بعد قيمة أو لأنها أساسية في التعلم اللاحق .

٢ - تسجيل النقاط في شكل بطاقة هدفية Goal Card وترتيب هذه الأهداف في إطار منظم ربما بالاعتماد على تصنيف الأهداف التربوية أو شروط التعلم الهرمي عند جانبه .

٣ - توزيع قائمة الأهداف في بداية الوحدة وإخبار المتعلمين أنه ينبغي عليهم أن يركزوا على تعلمها وسوف يطبق عليهم اختبار يتناول موضوعات تلك الأهداف .

٤ - التفكير في إمكانية إعداد مرشد للدرس والاستذكار حيث تقدم فيه أسئلة معينة تتصل بالأهداف المراد تحقيقها .

٥ - كتابة أسئلة الامتحان بحيث تدور حول الأهداف .

٦ - ترتيب هذه الأسئلة في صورتين أو ثلاث على الأقل تصلح كبدائل لكل وحدة .

٧ - تحديد محكات تقريبية لدرجات كل اختبار وللوحدة كلها .

٨ - اختبار التلاميذ حين يخبرون المدرس باستعدادهم للاختبار .

٩ - تصحيح أوراق الامتحان وإعادتها بسرعة ، ثم المرور على الإجابات أمام الصف .

١٠- تحديد موعد لامتحان التعويض .

١١- إذا حصل التلميذ على درجة في الامتحان الثاني دون المحك المرغوب فيه فإن على المعلم أن يبحث عن وسيلة أخرى تساعد الطالب على الوصول إلى درجة الإتقان كأن يطلب منه إعداد بحث في الموضوع الذي ظهر فيه ضعفه .

١٢- كتكملة للامتحان يكلف التلاميذ بعمل تقارير عن كتب أو تقاريرشفوية أو بحوث .

والتعلم من أجل الإتقان يقلل من التنافس والمقارنات بين الأقران ولكنه لا يحفزهم لأن جميع التلاميذ سيحصلون على درجات متقاربة بجهد قليل وفي زمن قصير .

التعليم الأساسي
Basic Education

إن وثائق إعلان «التعليم للجميع» الذي انبثق عن مؤتمر جومتيان / تايلاند عام ١٩٩٠ ، عَرَّفت التعليم الأساسي على أنه «التعليم الذي قصد به مقابلة الحاجات الأساسية للتعلم ،

ويشمل تعليم المستوى الأول أو التأسيس الذي يمكن أن يبنى عليه التعلم اللاحق ، كما يشمل التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والمرحلة الابتدائية ، ويتضمن تعليماً تنويرياً (Literacy) ومعارف عامة ومهارات حياتية للشباب والراشدين ، وقد يمتد التعليم الأساسي إلى مرحلة التعليم الثانوي في بعض البلاد» . وعَرَّف المصدر نفسه التعليم التنويري على أنه القدرة على القراءة والكتابة بفهم واستيعاب وإجراء عمليات حسابية بسيطة .

ويمثل التعليم الأساسي في الدول العربية ومعظم الدول النامية الحد الأدنى الضروري من التعليم الإلزامي المجاني الذي تتكفل الدولة بتهيئته لأبناء الشعب باعتباره حقاً أساسياً لكل مواطن ، وتتفاوت مرحلة التعليم الإلزامي من دولة لأخرى . ،إلا أنها في معظم الدول العربية تشمل المرحلتين الابتدائية والمتوسطة . ويرتكز مفهوم التعليم الأساسي على عدة مبادئ أهمها أنه يهدف إلى أن يكون تعليماً للذكور والإناث في الريف والحضر وأنه مفتوح القنوات للمراحل العليا ، ويؤكد على المهارات الأساسية التي تتضمن بعض المهارات العملية التي يقصد بها تنمية الميول نحو التعليم التقني أو الإعداد الحرفي البسيط لمن لا يتمكنون من متابعة تعليمهم في مراحل أعلى .

والعنصر الأساسي الذي يؤكد عليه مفهوم التعليم الأساسي هو إيجاد نوع من التكامل بين النواحي النظرية والعملية في المناهج الدراسية وإلى العمل على تنويع الثقافة الحرفية والتدريبات العملية بما يناسب البيئة والمجتمع المحلي للتلاميذ ، ومن ثم فهناك اختيارات بين المجالات الزراعية والصناعية والتجارية والاقتصاد المنزلي والتي تتنوع بدورها بحسب البيئات الزراعية والصناعية والساحلية والصحراوية ومناطق الغابات والثروات الطبيعية المتوافرة في البلدان المختلفة التي تتبنى هذا النوع من التعليم .

جدير بالإشارة إلى أن «التعليم الأساسي» لا يقتصر على التعليم النظامي سواء أكان مقتصراً على المرحلة الابتدائية أم ممتداً إلى ما بعدها ، إذ إن هناك بعض الدول الأفريقية والآسيوية والأمريكية اللاتينية تقدم تعليماً أساسياً موازياً للتعليم النظامي في المناطق الريفية والفقيرة والنائية والتي لا يتوافر فيها تعليم نظامي خصوصاً في المرحلة الابتدائية ، ويؤدي هذا التعليم إلى تنمية «المهارات الأساسية» في القراءة والكتابة والحساب إلى جانب تدريبات حرفية أو مهنية ، ففي دولة «بنين» مثلاً تم إنشاء شبكة من نوادي الشباب في المناطق الريفية المحرومة يتم فيها تدريب أساسي في محو الأمية وفي مهارات الحرف المرتبطة بالزراعة ، وفي مصر أنشئت في المناطق النائية مدارس الفصل الواحد الذي تتعدد فيه الصفوف وتختزل فيه الدراسة إلى الأساسيات المركزة لكل مجموعة من الصفوف «الابتدائية» ، وتنتشر أيضاً مراكز «محو الأمية» والتي لا تقتصر على تعليم القراءة والكتابة بل تمتد إلى التدريبات على أعمال حرفية وما يطلق عليه محو الأمية الوظيفية ، وكذلك أنشأت نيكاراجوا وبارجواي في المناطق الريفية تجمعات نواتها المركزية مدرسة ابتدائية ذات ستة صفوف ويرتبط بها العديد من المدارس تقتصر فقط على أربعة صفوف ؛ تدعم المدرسة المركزية «أقمارها» التعليمية من حيث بلورة المناهج في أربعة صفوف وتدريب المعلمين وتوفير برامج التدريب الحرفي وتدريب أكثر من صف في فصل واحد وتوفير إمكانيات تعدد الفترات في اليوم الواحد . . .

والعنصر الجوهري في مفهوم التعليم الأساسي هو تقديم المهارات الأساسية لكل مواطن ، وهو كما أشار مدير برنامج الأمم المتحدة للتنمية في خطابه الافتتاحي للمجلس الاستشاري لمتابعة إعلان «التعليم للجميع» والذي عقد في باريس في ديسمبر ١٩٩١ ، أنه «التعليم الذي يعني تعزيز ورعاية المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم وهو القاعدة التأسيسية التي يبنى عليها أي تعليم لاحق . . وهو أيضاً أحد

الوسائل الرئيسة التي يمكن للناس من خلالها أن يوسعوا من مدى اختياراتهم ويحسنوا من نوعية حياتهم . . . وهو أمر جوهري وإنتاجي اقتصادياً وتعليمياً ، ومن ثم فإنه لكي يقوَّم أي برنامج للتعليم الأساسي فإنه لا بد من الأخذ في الاعتبار معيارين مهمين هامين هما : تقديم المهارات الأساسية التي تُعدّ لإمكانية مواصلة التعليم ، ثم الإعداد لإمكانية الالتحاق بسوق العمل في حالة التوقف عن المواصلة لتعليم لاحق .

التعليم بالمراسلة
Education By Correspondence

عُرِفَ التعليم بالمراسلة منذ أكثر من (١٥٠) عاماً . يذكر Holmberg (هولمبرج) أن بعض أشكال التعليم بالمراسلة وُجدت في أمريكا الشمالية قبل ظهور التعليم العام المجاني ، ويذكر ماكنزي أن وليم هاربر أنشأ أول برنامج مراسلة جامعي عام ١٨٩٢ عندما كان رئيساً لجامعة شيكاغو من خلال مركز التعليم الذي استحدثه خارج الجامعة (Extension Division) . . .

ويعزى انتشار التعليم بالمراسلة إلى التحول الذي حدث في كثير من المجتمعات من مجتمعات ريفية أو بدوية إلى مجتمعات حضرية ، حيث كان هو الوسيلة الوحيدة للكثيرين لتحسين ظروفهم التعليمية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية ، وقد كان التأخير في إنشاء جامعات بالعديد من دول العالم الثالث دافعاً وراء حصول بعض من مواطني هذه الدول على درجات أو دبلومات علمية من جامعة أوروبية أو أمريكية عن طريق التعليم بالمراسلة . . . وربما يؤدي تحول العديد من المجتمعات من مجتمعات صناعية إلى مجتمعات معلوماتية إلى انتشار التعليم بالمراسلة تحت مسميات جديدة ، فقد غَيّر «المجلس الدولي للتعليم بالمراسلة» مسماه إلى «المجلس الدولي للتعليم عن بُعْد» وذلك في مؤتمره الثاني عشر الذي عقد عام ١٩٨٢ ، وقد تكررت حديثاً ظاهرة ما سُمِّي بالتعليم المنزلي في الولايات المتحدة في المراحل التعليمية المختلفة وذلك في ضوء النقد الموجه للمدارس وبعض الدعوات إلى «اللاتمدرس» (Deschooling) بسبب ضعف عوائد التعليم النظامي وعدم اهتمامه بالفروق الفردية ، إضافة إلى تطور أوعية المعرفة المطبوعة والمسموعة والمرئية والمحسوبة التي ترسلها المؤسسة المعنية إلى«عملائها» من الطلاب ، ويتوقف الاختلاف والتشابه بين التعليم بالمراسلة والتعليم المنزلي على درجة التواصل والتراسل بين المؤسسة والطالب وعلى أساليب التقويم ومنح الشهادات الدراسية .

ويذكر جاريسون أنه لم يكن صدفة أن تكون بداية التعليم بالمراسلة في إنجلترا بعد ظهور طوابع البريد ، ومن ثم فهو يرى أن التعليم بالمراسلة هو في الواقع التعليم عن طريق البريد ، وقد استخدم الهاتف (التليفون) لأغراض التعليم منذ الثلاثينيات من هذا القرن وما زال يستخدم كمعاون في تبادل الاتصالات في مراكز التعليم بالدوائر التلفازية المغلقة أو حيث يستفسر بعض الطلاب الدارسين من مراكز البث أو التراسل .

وبغض النظر عن وسائط الاتصال فإن التعليم بالمراسلة يقدم معلومات وتدريبات واختبارات تقييم على هذه الوحدات التعليمية بطريقة فردية ومستقلة تعتمد على التعلم الذاتي للطالب ، والتفرد والاستقلالية هنا مرتبطان بالتعلم وليس بالتعليم ، إذ إن مناهج ومقررات التعليم بالمراسلة - في معظمها تكون موحدة للجميع ولها نفس البنية والتنظيم المنهجي للمقررات الدراسية ، وليس لها مجالات للاختيار أو تفريد المناهج بالمعنى الذي توضع فيه برامج مختلفة للأفراد المختلفين المندرجين في مستوى تعليمي واحد ، إذ إن مؤسسة التعليم بالمراسلة المعنية هي التي تعد هذه البرامج ونوعية محتوى المادة المرسلة بالتنظيم الذي يراه خبراؤها ، كما أنها هي التي تحدد الأساليب التي تتخذ للتقويم التكويني أو النهائي لجميع الطلاب الملتحقين بها .

التعليم البوليتكنيكي

Polytechnic Education

البولتيكنيك مبدأ يتخلل جميع المواد الدراسية ويوجه تدريسها ويشمل العلوم الإنسانية والطبيعية والدراسات العلمية ، وهو لا يهدف إلى إعطاء التلاميذ معلومات ومهارات علمية تتعلق بالزراعة والصناعة ، فقط ، بل يهدف أيضاً إلى غرس وتكوين عادات خلقية وعقلية تتعلق بعمليات الإنتاج المختلفة ، مثل استخدام الآلات والماكينات والقدرة على التفكير السليم في العمل ، والبولتيكنيك ليس علماً معيناً أو مادة دراسية بعينها .

ويعتبر التعليم البولتيكنيكي جزءاً من التربية العامة ، ويشمل المحتويات التكنولوجية ، والتطبيقية لجميع العلوم في عمليات الإنتاج التي يقوم بها الإنسان .

كما يُعَدّ التعليم البولتيكنيكي السمة المميزة لجميع المدارس في الاتحاد السوفيتي سابقاً ، حيث إن الأطفال يحصلون تدريجياً خلال دروس الأشغال الإلزامية لكل الصفوف على كل ما يساعدهم عند اختيار الحرفة أو المهنة وتعطى هذه الدروس وفق برنامج خاص ، وليس الدرس مجرد فترة يتحول خلالها الصف إلى ورشة يصنع فيها الأطفال أشياء صغيرة ، بل إن أماكن دروس الأشغال مجهزة بالمعدات والآلات ويتولى التدريس هناك مدرسون أعدوا خصوصاً لهذا الغرض أو عمال على مستوى عال من التأهيل .

وقد أخذ التعليم البولتيكنيكي معناه من الكلمة الإغريقية Uoho ومعناها أكثر الكثير ، ثم كلمة Texrm ومعناها الفن أو العمل التقني أو الفني ، وبصورة عامة ، يقدم التعليم البولتيكنيكي المعرفة عن أهم فروع الإنتاج وقواعده العلمية ، بالإضافة إلى البراعة الفنية والتي تمكن العاملين من العمل مع جميع فروع الإنتاج .

والتربية والتعليم البولتيكنيكي بناء على ما سبق تعليم متعدد التقنيات يهدف إلى تعليم الطالب عدة فنون ، بحيث يصبح الطالب قادراً على أن يقوم بأعمال متعددة ، ويتفق قاموس جود كارتر تقريباً مع التعريف السابق حيث يصنف التعليم البولتيكنيكي على أساس طبيعته والهدف الذي يسعى إلى تحقيقه ، إن ثمة اتفاقاً على أن التعليم البولتيكنيكي هو تعليم ذو طبيعة مزدوجة ، ففي الوقت الذي يهتم فيه التعليم بتقديم معلومات نظرية في الفروع المختلفة من العلوم التي يدرسها الطالب ، يهتم أيضاً بتقديم الجانب التطبيقي لهذه المعلومات النظرية ، بحيث يحقق التكامل بشخصية المتعلم ، ومن ثم إزالة التناقض القائم بين التعليم والتعليم الفني ، وتعرف المدرسة البولتيكنيكية من حيث طبيعتها على أنها : مدرسة تقوم على الدمج بين الجانب النظري والجانب العملي في المقررات الدراسية بقصد تحقيق التكامل بين الجانبين في المتخرج بالإضافة إلى تزويد المتخرجين بعادات عقلية وخلقية تتعلق بعمليات الإنتاج الأساسية مثل ، استخدام الآلات والماكينات فضلاً عن تزويدهم بالمهارات اللازمة لعمليات الإنتاج الصناعية والزراعية .

وتعرف المدرسة البولتيكنيكية من حيث طول فترتها الدراسية على أنها تلك الفترة التي تمتد في التعليم العام في الاتحاد السوفيتي (سابقاً) من ٦ - ١٦ سنة ، وهذه الفترة والتي تصل إلى عشر سنوات هي طول فترة المدرسة الثانوية الكاملة ، وتعُدُّ السوفييت المدرسة الثانوية الكاملة مدرسة بولتيكنيكية وهذه المدرسة تشمل مدرسة الثماني سنوات والتي يطلق عليها المدرسة البولتيكنيكية العامة غير الكاملة ، ويطلقون على المدرسة الكاملة المدرسة الثانوية البولتيكنيكية العامة الكاملة ، هذا فضلاً عن أن الطالب حينما ينهي مدرسة العشر سنوات يلتحق لمدة عامين آخرين بأحد المعاهد التي تعد امتداداً للمدرسة البولتيكنيكية ، ومن ثم يمكن القول بأن المدرسة الثانوية البولتيكنيكية تصل مدة الدراسة بها أحياناً إلى ست سنوات وأحياناً إلى تسع سنوات ، وهناك من ينظر إلى

الاتصال والتواصل المتوافرة - كالمطبوعات وشبكات الهواتف والتلكس وأنظمة التلفاز والحاسب الآلي وغيرها من الأجهزة السلكية واللاسلكية - دوراً أساسياً في التغلب على مشكلة المسافات البعيدة التي تفصل بين المعلم والمتعلم بحيث تتيح فرصة التفاعل المشترك ، والفرق بين التعليم المدرسي والتعليم المفتوح هو في تنظيم توصيل العلم والمعرفة إلى الطالب (البعيد) عن المؤسسة التعليمية ، وهذا الطالب لا يستطيع أن يتفرغ لطلب العلم كما يستطيع زميله في النظام المدرسي .

والتعليم عن بُعد نظام لربط التعليم الرسمي الذي يعتمد على الاتصال المباشر بالتعليم غير المباشر والذي يعتمد على التعليم بالمراسلة والحقائب التدريبية والوسائل السمعية والبصرية واستخدام التلفاز والكمبيوتر .

ويشير التعليم عن بُعد إلى أشكال من الدراسة يقودها المعلمون ، ولكن في غيبة الفصول الدراسية ، حيث يتحول دور المعلم الجامعي إلى مرشد Tutur ، فالتعليم عن بُعد يعتمد على وسائط إعلامية متعددة Multi Media .

ويرى البعض أن التعليم عن بُعد يشتمل على جميع الطرق الدراسية في كل المستويات التعليمية التي لا تخضع لإشراف مباشر أو مستمر من قبل المعلم ، بمعنى أن المعلم لا يشترط التقاءه مع المتعلمين بصورة مستمرة في حجرات معينة للدراسة .

وفي تحديد لمعنى مصطلح التعليم عن بُعد فإن تفسيراً صادراً من اللجنة السويدية للتعليم بالمذياع والتلفاز عام ١٩٧٦م يشير إلى أن كلمة بُعد أو مسافة لا تحدد فقط بالكيلومترات أو الأميال ، ولكنها تُعَدّ نتاجاً للأحوال الاجتماعية والأمور المتصلة بالتعليم ، فاستخدام اصطلاح «التعليم من بُعد» ليشمل أي نظام للتدريس والتعليم يكون فيه الطلبة بعيدين عن مدارسهم معظم الفترة التي يدرسون فيها .

والتعليم عن بُعد نظام تربوي مرن يعني بعد المتعلم عن مكان الدراسة سواء كان مدرسة أو معهداً أو جامعة ويسعى إلى إعادة توزيع التعليم في الزمان والمكان وإلى تشجيع التعلم الذاتي المعاون وإلى مساعدة الفرد على اختيار طريقة للتعلم بحرية أكبر في إطار أكثر مرونة .

ويلاحظ في هذه الصيغة أن التعليم عن بُعد صمم بطريقة مرنة لتأمين خدمة تربوية للمجموعات التي تواجه صعوبات تجعلها في بعض الحالات غير قادرة على الانتفاع بالنظم التعليمية التقليدية ، بمعنى آخر فإن التعليم عن بُعد صيغة تربوية حديثة لا تحتم على الطالب الحضور المستمر لحجرات الدراسة ، وبالتالي توفر برامج التعلم عن بُعد للطالب قنوات تعليمية مختلفة كالكتب التي ترسل عن طريق البريد أو البرامج التي تبث عن طريق الإذاعة والتلفاز أو الأشرطة المسجلة على الفيديو أو الكاسيت أو قنوات الاتصال الهاتفي بالمشرف التعليمي ، أو قنوات التعليم عن بُعد في مكاتب الكمبيوتر .

ويمكننا القول بصورة عامة ، إن التعليم عن بُعد يُعَدّ شكلاً تعليمياً يختلف تماماً عن الأشكال الأخرى ، وهو يُعَدّ وسيلة ناجحة لإتاحة فرص التعليم لعدد كبير من فئات الشعب المحرومة ، وتعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية باهتمامه بتنمية الموارد البشرية .

والتعليم عن بُعد ليس تعليماً بديلاً للتعليم العادي ولكنه نوع جديد ، وإضافة للموجود لمواجهة موقف جديد بأعباء إضافية ، وهو يتكامل مع الموجود ويكون عنصر تقويم بما يحدثه من إثارة للفكر وتحد للهمم .

وبفضل مرونة هذا النمط التعليمي تتاح الاستجابة لاحتياجات مجموعات سكانية لم تتيسر لها فرص الانتفاع بالتعليم بسبب البُعد الجغرافي أو العائق الاجتماعي .

التعليم غير النظامي

Non Formal Education

التعليم غير النظامي هو أي نشاط تعليمي يقدم بطريقة مقصودة خارج الإطار العام للتعليم الرسمي ، لتوفير فرص تعليم لبعض المجموعات المحددة من السكان الذين لم يستفيدوا من التعليم الرسمي ، من الكبار والصغار على حد سواء .

والتعليم غير النظامي يُعرف أيضاً على أنه أي نشاط تعليمي لا يقدمه التعليم النظامي ، ومن ثم فهو يغطي مجالات واسعة من النشاط التعليمي بدءاً من التعليم قبل المدرسي وإن لم يكن جزءاً من التعليم النظامي وانتهاء بتعليم الكبار .

ويشمل التعليم غير النظامي التعليم خارج المدرسة وتعليم الكبار وبرامج تنمية المجتمع ونظم التعليم المفتوح ، والتعلم عن بُعد ، والبرامج التعليمية التي تقدمها أجهزة الإعلام والاتصال .

وقد بدأ استخدام تعبير التعليم غير النظامي يشيع منذ أواسط الستينيات ويُعرف المركز الدولي للتنمية التربوية التعليم اللانظامي بأنه «أي نشاط تربوي منهجي يتم خارج نظام التعليم المدرسي النظامي سواء حدث ذلك بصورة مستقلة أو كجزء من نشاط ما - ويكون القصد منه خدمة جمهرة تعليمية محددة وأهدافها تربوية يمكن التعرف عليها» وهناك شبه إجماع حالياً على هذه التعريفات من قبل التربويين ومن قبل المؤسسات والمنظمات الدولية بما فيها البنك الدولي الذي ميزت إحدى وثائقه الصادرة عنه بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي استناداً إلى معيارين رئيسين هما : أساليب التعليم ، والأهداف التربوية ، فأوضحت أن أنماط التعليم النظامي والتعليم غير النظامي ينظر إليها كأنشطة متكاملة داخل نظام واحد .

ويصف آخرون مصطلح التعليم اللانظامي بأنه تعليم يتيح قدراً من التعليم لجميع الذين حرموا فرصة الدخول إلى المدارس وضرورة توفير فرص تعليمية مدى الحياة سواء لمن أفاد من التعليم المدرسي أو لمن لم يحصل عليه .

ويتسم مفهوم التعليم غير النظامي بأنه واسع وغير موحد وذلك بسبب تعدد أشكاله وتمايزها ، ثم إن كل نشاط تعليمي غير نظامي لا يحدد إلا على أساس وظيفته في سياق معين ، ويجب ألا ننسى أن التعليم غير النظامي قد وجد أصلاً لسد نواقص التعليم المدرسي ، ومن خصائص التعليم اللانظامي ما يلي :

- تنوع أشكاله وتمايزها وتعدد الطابع الوظيفي لمضمونه .
- له أهداف قصيرة خاصة بمنطقة أو مجموعة معينة .
- يتميز بالمرونة والتنظيم ويعتمد على مبدأ الاكتفاء الذاتي والمشاركة .

التعليم المبرمج

Programed Instruction

تعبر كلمة مبرمج من حيث مدلولها العام عن المواد المراد تعلمها التي أعدت مقدماً بعناية وأعيد إنتاجها عن طريق الطبع أو الأفلام أو الآلات أو الأشرطة أو غير ذلك ، أما من حيث مدلولها الخاص فتعني أن المواد نفسها تعلم بفاعلية في الموقف التعليمي وليس مجرد استخدام وسيلة لنقل المعلومات .

والتعليم المبرمج «طريقة من طرق التعليم الفردي» تمكن الفرد من تعليم نفسه بنفسه «ذاتياً» بوساطة برنامج معد بأسلوب خاص يستند إلى النظرية السلوكية الجديدة في علم النفس ، وهذا البرنامج يعرض المادة العلمية في صورة كتاب مبرمج أو أدلة أو فيلم مبرمج .

ويرى جورمان "Gorman" أن التعليم المبرمج يزيد بفاعلية المواد المبرمجة في التعليم ، ويرفع كفاءة المتعلم

إنهم يبذلون جهوداً كبيرة لتطوير المواد والإجراءات التي تكفل النجاح في تعليم هذه المفاهيم .

ولقد اتضح من الدراسات التي فحصت الكتب المدرسية في الرياضيات والعلوم وغيرهما من المواد ، أن هناك فروقاً كبيرة حتى في التخصص الواحد حول تعريف المفاهيم ، وحول طرق تعلمها ، والمشكلة الرئيسة في هذا المجال أن الناس لا يتفقون على طبيعة المفاهيم فكل منهم يميل إلى التركيز على خصائص معينة للمفاهيم يعطيها الأولوية ، ويخفق في إدراك ما له أولوية عند غيره ، ومن هنا تجيء أهمية تحديد المفهوم والتعرف على خصائصه الأساسية .

ما المفاهيم؟

هناك عدة تعريفات لمعنى (المفهوم) ، ومن ذلك :

(أ) أنه تجريد يمثل مجموعة من الأشياء والوقائع أو الأفكار .

(ب) أنه اسم لفظي أو لغوي عادة أو رمز يدل عليه ، ويمكن أن يتوافر لدى الفرد مفهوم عن الشيء دون أن يعرف اسمه أو الكلمة الدالة عليه .

(جـ) المعاني الخاصة التي يحصل عليها الفرد بخبراته الذاتية هي مفاهيمه هو ، ومفهوم الفرد عن شيء قد يكون مشابهاً لمفهومه لدى الآخرين ، وقد يختلف اختلافاً كبيراً .

أسس تعريف الكلمات التي تمثل المفاهيم :

(أ) النوع الأول من التعريفات يكون على أساس الخصائص المدركة للمفهوم ، أو التي يتيسر قياسها . وهذه الخصائص أو الصفات التي تجرد من أشياء ووقائع غير متشابهة تكون عادة واحدة .

(ب) النوع الثاني من التعريفات يكون على أساس المترادفات وغيرها من الوسائل السيمانتية ، وهكذا نعرف المؤدب بأنه شخص يظهر عليه مراعاة الآخرين ومسايرتهم والتلطف معهم ولا يسلك مسلكاً خشناً مع الآخرين .

(جـ) النوع الثالث يكون على أساس المسلمات وغيرها من الصياغات النظرية ولا تحدد فيه الخصائص تحديداً مباشراً ، وهكذا يعرف الخط المستقيم بأنه أقصر مسافة بين النقطتين ولا يمكن رؤية الخط ، ولا النقطتين ، ولكن يمكن تعريفهما بالكلمات .

(د) أما النوع الرابع من التعريفات فهو أساس الوظيفة أو الاستخدام ، والأطفال الصغار هم وحدهم الذين يعرفون الأشياء ويصنفونها عادة على أساس استخدامهم لها ، أما الناضجون والأكبر سناً فيعرفون ويصنفون باستخدام الأسس الثلاثة السابقة .

صفات المفهوم :

(أ) المغزى السيكولوجي :

يمكن أن تدرك هذا المغزى من التغير الذي طرأ على مفاهيم الفرد خلال نموه ، ذلك أن تلك المفاهيم تتغير مع تزايد الخبرة مع أمثلة لهذا المفهوم ، بما في ذلك المعلومات والبيانات اللفظية الإضافية التي يتعرض لها عن المفهوم .

(ب) البنية أو التكوين :

والخاصية الثانية للمفهوم هي بنيته أو تكوينه ولهذه البنية أربعة مكونات هي :

١ - خصائصه .

٢ - قواعد الربط بين هذه الخصائص .

٣ - موقع المفهوم من النمط الهرمي .

٤ - أمثلته المفهوم .

(جـ) القابلية للانتقال Transferability

ومتى تم اكتساب المفهوم فإنه يمكن الإفادة منه واستخدامه

في مواقف أخرى وذلك على النحو التالي :

١ - أن يصنف الفرد الأمثلة الأخرى التي يقابلها باعتبارها تنتمي إلى المفهوم أو لا تنتمي إليه ، فمتى اكتسب الطفل مفهوم المربع فإنه ينبغي أن يستطيع تصنيف المربعات الأخرى تصنيفاً سليماً معها كمربعات وليس كأشكال رباعية أخرى .

٢ - أن يدرك المفاهيم الأخرى التي تشتمل على المفهوم أو تكون معه على المستوى نفسه أو تندرج تحته مثال الشكل الرباعي وموقعه من شجرة المفاهيم .

٣ - تكوين المبدأ وحل المشكلات : يعرف المبدأ أو القاعدة باعتباره علاقة بين مفهومين أو أكثر ، ونحن نواجه مشكلة حين لا نجد حلاً لها ، والمفاهيم تستخدم في فهم المبادئ وتكوينها ، وكذلك في حلّ المشكلات التي يمكن استخدام المفهوم في إطارها ، وتعلم شجرة المفاهيم يؤدي بالتلميذ إلى اكتساب مبدأ أو قاعدة ، هي أنه كلما ارتفعنا بالشجرة قلّت خصائص المفهوم ذات العلاقة الوثيقة به وكلما انخفضا زادت هذه الخصائص .

٤ - تعلم المفهوم ييسر لنا تعلم المفاهيم التي لها الدرجة نفسها من الصعوبة أي يجعلنا نتعلم المفاهيم الأخرى في زمن أقل .

وهناك ثلاث طرائق يمكن أن نعرف بها الأشياء ، الطريقة الأولى من خلال العمل والنشاط ، والطريقة الثانية من خلال الصورة والرسم ، والطريقة الثالثة بوساطة اللغة والرموز .

وهناك توجيهات أساسية للاسترشاد بها في تعليم المفاهيم في حجرة الدراسة ، في إعداد المواد التعليمية ، ومن أهم هذه التوجيهات :

١ - التأكيد على خصائص المفهوم وإبرازها ، مع استخدام المصطلحات الفنية الصحيحة .

٢ - وصف طبيعة المفاهيم التي يجب على التلاميذ تعلمها .

٣ - تزويد التلاميذ بالتتابع السليم من الأمثلة التي توضح المفهوم .

٤ - تشجيع التلاميذ على الاكتساب وتوجيههم .

٥ - إتاحة الفرصة لكي يستخدم التلاميذ المفهوم .

٦ - تشجيع التلاميذ على تقييم مفاهيمهم بأنفسهم .

علماً بأن المفهوم لدى الفرد يتكون عن طريق الحواس



التعليم المفتوح
Open Learning

نشأ التعليم المفتوح في محاولة لتحقيق أو التوسع في مبدأ «ديمقراطية التعليم المتمثلة في تيسير «التعليم للجميع» والتمكن من «التعليم المستمر» ، وذلك بابتكار أساليب متنوعة ومتعددة لإتاحة فرص تعليمية متكافئة ، وتلبية حاجات الأفراد للتعلم والتنمية المهنية مع تخطي الحواجز التي تفرضها أساليب التعليم النظامي التقليدي وقيوده ، وقد ساعد على انتشار التعليم المفتوح أو السعي نحوه التقدم المتسارع في تكنولوجيا الاتصالات ووسائط الحصول على المعلومات ووسائل بثها .

وليس هناك اتفاق على تعريف «التعليم المفتوح» كمفهوم نظراً لتنوعه وتعدد أشكاله ، فهناك الجامعة المفتوحة والتعليم بالمراسلة والتعلم عن بُعْد والانتساب الموجه . . . على أن هناك بعض الخصائص التي تميز هذا النوع من التعليم اللانظامي لعل أهمها :

(١) وجود قيادة تربوية مرنة قادرة على تسيير عملية تعليمية عن بُعد ومتطلباتها البشرية والمادية وتأمين فاعليتها .

(٢) الاستناد بقدر كبير على التعلم الذاتي بالنسبة للطلاب الدارسين .

(٣) عدم اقتصار أوعية المعرفة على الكتاب بصورته التقليدية فهناك المواد البرنامجية والأشرطة السمعية والبصرية .

(٤) لا تعتمد أساليب الاتصال على نظام المحاضرة والتلقي المباشر ولكنها تعتمد على القراءة والبث الإذاعي والتلفازي وتقنيات الاتصال المتنوعة وحيدة الاتجاه وتبادلية الاتجاه .

(٥) تعدد أماكن الدارسين وبُعْد غالبيتهم عن مركز واحد ثابت يفد إليه الطلاب ، على أنه في بعض الحالات توجد مراكز تجمع يلتقي فيها الدارسون مع مرشدين أو معلمين بغرض عقد جلسات امتحانية .

(٦) التخفيف من كثير من متطلبات الالتحاق والقيد وعدم التقيد بشروط صارمة في الجامعات التقليدية مثل الحصول على الثانوية العامة في عام الالتحاق نفسه أو الحصول على مجموع معين أو حد أدنى للمعدل التراكمي للطالب لجامعة مفتوحة (مثلاً) ، إضافة إلى مرونة «معادلة» الشهادات المؤهلة للالتحاق .

(٧) الفصل بين المعلم» و«الطالب» حيث لا تجمعهم قائمة محاضرات واحدة ولا مبنى مؤسس واحد ، على خلاف النظام التعليمي «المغلق» الذي يوجد فيه المحاضرون والطلاب والمشرفون والإداريون .

(٨) يجري السلوك التعليمي (الذي يقوم به الأساتذة) بعيداً عن سلوك التعلم (وهو دور الدارسين) . وهو ما يشير إليه Delling أحد رواد التعليم عن بُعد في ألمانيا بمفهوم «الاستقلال» .

ويعمل التعليم المفتوح على زيادة فرص التعلم لكثير من القطاعات الجماهيرية ، كما يعمل على رفع مستوى الأداء للعديد من العاملين الذين لا تتاح لهم - بسبب حواجز الزمان والمكان وربما التمويل - إمكانية الالتحاق ببرامج تدريبية وتجديدية نظامية .

وقد أدى التعليم المفتوح إلى الاهتمام بتكنولوجيا التعليم والتوسع في إنتاجية تقنياته ، كما أدى إلى خفض تكلفة التعليم وزيادة استثمار الموارد المتاحة ، على الأقل من جهة الدول التي تلتزم بمجانية التعليم في مراحله المختلفة .

ولعل إحدى تجارب التعليم عن بُعْد في المرحلة الثانوية ما استحدثته دولة «مالاوي» عام ١٩٦٥ حيث أنشأت حكومتها نظاماً بديلاً للتعليم الثانوي النظامي تحت مسمى (Malawi Correspondence College, MCC) لمواجهة الطلب على التعليم الثانوي الذي لم يكن يستوعب أكثر من ٩٪ من خريجي المرحلة الابتدائية ، استخدم Mcc المذياع وبرامج مراسلة لتدريس مقرراته ، إضافة إلى ذلك كان الطلاب يستعينون بمعلمين من مراكز تعليمية أنشئت خصوصاً لذلك وبحصص مسائية في المدارس الثانوية النظامية المتاحة ، وكان الطلاب من خلال هذا النظام يحصلون على شهادات المرحلة الثانوية ، وقد قدم البنك الدولي مساعدة ودعماً لهذا النظام باعتباره مركزاً للتعليم عن بُعْد ، وذلك بزيادة عدد المراكز التعليمية والمدارس الليلية في المناطق الريفية مع تقديم برامج إذاعية وتدريب لمعلمي Mcc وبناء وحدة للتقويم . . كان المركز التعليمي يضم فصلين دراسيين ، مذياع وأشرطة تسجيل وحقيبة تجارب لمادة العلوم . ومن دوافع الالتحاق بهذا النظام إلحاق الدارسين المتميزين بالمدارس الثانوية النظامية ، وقد ساعد على التوسع في هذا النظام الاتصال الجيد والتنسيق والتعاون بين Mcc ووزارة التربية وهيئة الإذاعة الحكومية .

التعويض

Compensation

من المنظور النفسي ، فإن التعويض آلية من آليات الدفاع وحيلة لا شعورية كأسلوب للتوافق ، ويقوم التعويض على تعظيم أو تضخيم لسمة أو خاصية مرغوبة بهدف التقليل من مشاعر النقص التي تسببها صفة أو سمة غير مرغوبة ، ويُعَدّ السلوك التعويضي شكلاً من العدوان الموجه نحو الخارج ، ويمثل مقاومة نشطة ضد الإحباط ؛ فهو محاولة نضالية للاحتفاظ بقوة الأنا ، وغالباً ما يكون قوة دافعية فعالة للتحصيل والإنجاز ، وهنا يكون التعويض - كما يذهب أدلر

نهائية تتميز بالشمول والإحاطة ، لكن هناك من جهة أخرى نوعاً من التغيير الدائم بحيث أن الاستكانة والاستسلام ليسا سوى سلسلة من التقلصات المتقطعة ، والحصيلة في هذه الحالة مجرد انسياق مع التيار ، وفي مثل هذا الوضع فإن الغايات المجمدة ليست سوى أحلام أو أنها في غير محلها ، كما أن الخضوع والإذعان والتسليم ليست سياسة ولا خطة ولا تدبيراً مقصوداً ، وإنما هي إنكار وجحود .

وعلى أية حال فإن أي تغير وجودي يُعَدّ من ماضي إلى حاضر بحيث يشكل مستقبلاً بالنسبة لماضيه .

تغير القيم

Change of Values

القيم في الأصل إنسانية الأساس والتكوين ، ولذلك فهي تختلف من فرد إلى آخر ومن مجتمع إلى آخر فالقيم تترتب ترتيباً هرمياً نسبياً ، بمعنى أنه أحياناً تسيطر قيمة على أخرى أو مجموعة قيم على مجموعة قيم أخرى ، ومن ثم تتضمن العملية عنصر الانتقاء والتفضيل حيث تتحرك قيمة ما صعوداً وهبوطاً نسبياً في البناء الهرمي للقيم لدى المجتمع ومن هنا يحدث ما يسمى بتغير القيم .

وترى المدرسة المثالية أن القيم مطلقة وليست نسبية ، فالقيمة تحمل قيمتها في ذاتها وليس فيما تنعكس عليه من سلوكيات ، ولا يختلف الناس أو المجتمعات في تقدير القيمة سواء باختلاف الزمان أو المكان أو الأفراد أو الظروف والأحوال فالحق حق منذ الأزل والخير خير والشر شر وهكذا .

ويرى البعض أن القضية تتعلق بالتصنيف فهناك قيم وسيلية منها الأمانة والمثابرة ، حيث تستخدم كوسائل وليست في حد ذاتها غاية ، والنوع الثاني هي قيم غاية أي أنها غاية في حد ذاتها فالجمال والحرية والحق قيم غاية .

ويرى بعض الفلاسفة أن معنى القيمة ربما لا يخرج عن واحد من النظريات الثلاث التالية : النظرية الحدسية Intuitive theory وهي تركز على قيم الميتافيزيقيا ، ونظرية الشك Skeptical theory وهي تعني عدم إمكانية الانتقال من المعتقدات إلى الضرورات إلا عن طريق الشك فيما هو معتقد أولاً ، والنظرية الثالثة هي النظرية البرجماتية أو النظرية العملية أو النفعية التي تهتم بالناحية الوجودية العملية النفعية التي في ضوئها يتم تفسير القيمة أو تغيرها ، فما ينفعني اليوم ربما لا ينفعني في الغد بمعنى أن قيمة الشيء في منفعته ولذلك فالقيم متغيرة متطورة حسب النفع الخاص .

وميز إكستل «Axtellle » بين ما سماه بالقيم السيكولوجية (وهي القيم المتعلقة بدراسة الحقائق) وبين القيم البدهية (المستمتع به وما يمكن الإستمتاع به الراضي والمرضي عنه) .

أما الفلسفة الإسلامية فلم تقطع بنسبية القيم ولا إطلاقها ، فالله وحده هو الحق المطلق ، وما عدا ذلك ما لم يرد فيه نص هو اجتهاد ، فالقيم التي لم يرد فيها نص هي قيم نسبية متغيرة متطورة حسب الظروف والأفراد والأماكن .

ويرى البعض أن تغير القيم يعود إلى وجود نوعين من المحددات أو المعايير أحدهما داخلي ، والآخر خارجي ، وتحدث عملية تغير القيم من تفاعل المعايير الداخلية والخارجية بدرجات متفاوتة حسب الواقع الاجتماعي والأطر المختلفة والتغييرات وفي ضوء تقهقر قيم وتقدم أخري حسب الظروف والأحوال .

ويري آخرون أن تغيير القيم ينشأ عن صراع بين عناصر نسق معتقدات الفرد واتجاهاته وقيمه ومفهومه للذات وذاته هو شخصياً ، وذلك الصراع قد يحدث لدى الفرد دون وعي أو إدراك منه .

وهناك احتمالات لحدوث تغير القيم بدرجات وظروف مختلفة منها :

(١) الإبداع والابتكار Creation وهو بروز محك تقويمي أو معتقد ما من واقع الخبرة الجديدة حيث يصبح هذا المحك أو المعتقد ذا فاعلية في توجيه سلوك الفرد .

(٢) النقص المفاجئ للقيم Sudden Destruction of Values حيث يحدث أحياناً انطفاء سريع ومفاجئ لقيمة ما ، كانت من قبل ذلك مرغوبة وربما يعود ذلك إلى ظهور تغييرات أو معلومات تنتقص من قدر هذه القيمة .

(٣) وهن القيمة Value Attenuation والمقصود به التناقص في تعضيد الفرد لقيمة ما نتيجة تناقص عدد المؤيدين لهذه القيمة أو عدد العناصر الداعمة لها .

(٤) امتداد القيمة Value Extension ويعني اتساع رقعة الاحتكام إلى القيمة في عدد إضافي من المواقف لم تكن تستخدم فيه تلك القيمة من قبل .

(٥) تفضيل القيمة : ويعني ذلك تبرير القيمة وترميزها وتوثيقها وتغليفها في السياق الاجتماعي الثقافي لتصبح منفصلة عن غيرها من القيم .

(٦) تحديد القيمة Value Specification ويقصد به الاحتكام إلى قيمة ما في مواقف دون غيرها ومن ثم مناهضة هذه القيمة في المواقف التي لا يحتكم فيها إليها .

(٧) محدودية القيمة Value Limitation ويعني ذلك حصر القيمة في حدود معينة نتيجة انضوائها أو تعايشها مع عدد آخر من القيم في نسق قيمي للفرد ، الأمر الذي يدفع الفرد إلى تغيير قيمه في البناء الهرمي علواً أو هبوطاً بقدر ما يطرأ على القيم الأخرى من تغيرات .

(٨) إيضاح القيمة Value Explication ويقصد به التأثير في قيمة معينة من خلال صياغة عدد من الشعارات فيها ، ويحدث ذلك في فترات التغييرات الاجتماعية حيث تركز وسائل الإعلام للدفع السريع لقيمة معينة أو أكثر في وجدان الأفراد .

(٩) الاتساق في القيم "Consistency of Values: ويقصد به ثبات القيم في حالة اتساق مع ما يمارس من سلوك ، ويحدث التغير في القيم إذا حدث اختلاف بين السلوك الممارس ومضمون القيم لدى الفرد .

(١٠) شدة القيمة Intensity of Value ويقصد به تحرك قيمة من القيم إلى مركز الصدارة في البناء القيمي للشخص أو تقهقرها عن هذا المركز نتيجة لتولد خبرات مفضية إلى ذلك .

والخلاصة أن هناك اتفاقاً بين الفلاسفة والعلماء على أن هناك تغيراً في القيم ، ولكن الاختلافات بين العلماء والفلاسفة حول نوع هذا التغير وكيفية حدوثه وتأثيره في الفرد والمجتمع .

التفاعل داخل الفصل الدراسي
Classroom Interaction

وهو التأثير المتبادل بين المعلم والتلاميذ ، وبين بعض التلاميذ وبعضهم الآخر في الفصل ، وكما توجهها المقررات والمناهج الدراسية والنشاط المدرسي ، وكذلك أساليب التدريس وإدارة الفصل المدرسي .

ويمثل نموذج «فلاندرز» Flanders (١٩٦٣ ، ١٩٧٠) في «تحليل التفاعل» Interaction Analysis بين المعلم والمتعلم ، وخصوصاً من خلال الاتصال اللفظي ، نموذجاً لترشيد هذا التفاعل في اتجاه النمو والصحة النفسية ، وهذه الفكرة تتأكد أيضاً من خلال أعمال «فلاندرز» الأخرى عن العلاقة بين هذا التفاعل والصحة النفسية في الفصل المدرسي .

وهذا التفاعل في سياق العملية التربوية تحكمه شروط معينة تتعلق بسلوك المعلم ، وهو السلوك الذي يستثير التلاميذ إلى تكشف «بديلات» الاستجابات المختلفة في الفصل المدرسي ، لذا يستخدم هذا النموذج في تدريب المعلمين على مهارات «الاقتدار» في عملهم المدرسي وما له من دلالات

إرشادية عميقة ، وفيما يلي الفئات الأساسية لهذا التفاعل :

١ - تقبل المشاعر :

يتقبل المدرس مشاعر التلاميذ ويسجلها بطريقة لا تبعث على التهديد ، وهي مشاعر قد تكون إيجابية أو سلبية ، ويفترض أن المدرس يتوقع هذه المشاعر ويستدعيها . ويؤيد أفكار التلاميذ ومشاعرهم .

٢ - إبداء المديح أو التشجيع :

فالمدرس يمتدح أو يشجع أفعال التلميذ ويلجأ إلى المرح والدعابة لتخفيف التوتر ، ولكن ليس على حساب أي فرد آخر ، ويبدي إيماءات الاستحسان .

٣ - تقبل أفكار التلميذ واستخدامها :

إيضاح أو تطوير الأفكار أو المقترحات التي يبديها التلميذ .

٤ - توجيه الأسئلة :

توجيه السؤال بقصد أن يجيب التلميذ عنه ، وأن يستثير مشاركته في اتخاذ القرار .

٥ - تقديم المعلومات :

تقديم حقائق أو آراء تتعلق بمضمون موضوع أو بإجراء ما ، التعبير عن رأيه الخاص ، وإثارة تساؤلات .

٦ - إعطاء التوجيهات :

توجيهات ومطالب أو أوامر يتوقع أن يستجيب التلميذ لها .

٧ - إبداء النقد أو إظهار السلطة :

استخدام عبارات بقصد تغيير سلوك التلميذ من نمط غير مقبول إلى نمط مقبول ، لوم تلميذ أو نهره ، أن يقدم المعلم تعليلاً لما يقوم بعمله .

٨ - التكلم - استجابة التلميذ :

أن يتكلم التلميذ ويعبر عن نفسه استجابة للمعلم ، أن يشجعه المعلم على إبداء الرأي أو بلورة الفكرة .

٩ - التكلم - المبادأة عند التلميذ :

أن يعبر التلميذ عن الأفكار أو المقترحات التي يبديها .

١٠ - الصمت :

وقفات وفترات قصيرة من الصمت لتأكيد التفاهم والاتصال .

يضيف «روسينثال وچاكوبسون» Rosenthal & Jacobson (١٩٦٨) إلى عناصر هذا التفاعل بين المعلم والمتعلم عناصر أخرى : منها نبرة صوت المعلم ومشاعره مما يؤكد أهمية التأثير الانفعالي للكلمات المستخدمة في التلاميذ ، ومنها توقعات التلاميذ للاستجابة المطلوبة ، وتوقعات المعلم غير المعلنة للنجاح أو الإخفاق .

هذه العلاقة بين المعلم والمتعلمين ، لما تتفرد به من مقومات سيكولوجية لتأكيد مبادئ الصحة النفسية في جماعة الفصل المدرسي ، لها انعكاسها على نمو شخصية التلاميذ وعلى حسن توافقهم وفعالية سلوكهم .

ومنذ عام ١٩٤٤ ، تبنى «مكتب التربية بالولايات المتحدة الأمريكية» اتجاهاً لتطوير التربية والعمل المدرسي ارتكازاً على دور المعلم بوصفه محور هذا التطوير ، يعرف بـ «حركة التوافق في الحياة» ، هدفها تضمين مبادئ الصحة النفسية وتوظيفها في التربية والممارسات المدرسية ، وارتباطاً بهذه الحركة كتب «دونالد سنيج وآرثر كوميز» كتابهما المعروف بـ (السلوك الفردي) في عام ١٩٤٩ ، وفي الطبعة الثانية المعدلة لهذا الكتاب عام ١٩٥٩ أضافا فصلين أحدهما عن الغايات والأهداف في التعليم ، والثاني عن العلاقات في التدريس إبرازاً لدور المعلم في تحقيق الأهداف الرئيسة للتربية وهي تنمية مفهوم إيجابي عن الذات لدى التلاميذ . والمعروف أن مفهوم الذات ، وفقاً لنظرية «سينج وكوميز» الظاهرية هو

أساس الشخصية ، ففيه تتركز الجوانب المختلفة للمجال الإدراكي الكلي للفرد ، والواقع أن تأثير المعلم في التلميذ - في بناء مفهومه عن ذاته وفي توافقه - حقيقة تبرزها نتائج دراسات كثيرة .

فالمعلم يؤثر في الطريقة التي يدرك بها التلميذ نفسه وذلك من خلال أسلوب تفاعله معه ، ووفقاً للطريقة التي يصحح بها سلوكه ويفسر بها عمله المدرسي ، ولما يقدمه له من مساعدة على التوافق مع الجماعة . ويتأثر مفهوم التلميذ عن ذاته بفرص النجاح التي يهيئيها المعلم له وبمدى ما يخبره من نجاح في المواد والأنشطة الدراسية ، ويقرر «جوردون أولبورت» Allport أن التعلم الإنساني لا يتقدم على نحو أفضل تحت شروط النجاح والاعتراف والتقدير فحسب ، ولكن «مقدرة الفرد على التعلم تنمو وتتسع كذلك في مثل هذه الظروف» . لذا ينبغي على المعلم - كما يؤكد «كوميز وسينج» أن يقدم للتلميذ مادة وخبرات «بطريقة يستطيع التمكن منها» .

التفـــــوق
Superiority - Out Standing

على الرغم من التباين والاختلاف في الكثير من المصطلحات التي تستخدم للإشارة إلى التفوق إلا أن هناك اتفاقاً بين الباحثين على أن التفوق هو البروز أو التميز في ناحية أو أكثر من النواحي ، فقد يكون التفوق في التحصيل الدراسي وقد يكون في نسبة الذكاء ، وقد يكون في مهارة من المهارات الفنية ، وقد يكون في سمة من سمات الشخصية ، وعلى الرغم من أن التفوق بهذا المعنى قد يكون تفوقاً في الاتجاه السلبي أو الاتجاه الإيجابي إلا أن الباحثين يجمعون على أن المقصود بالتفوق هو التميز والبروز في الاتجاه الإيجابي .

وقد استخدمت مصطلحات متعددة للإشارة إلى مفهوم التفوق منها النبوغ والموهبة والذكاء والإبداع والعبقرية وغير ذلك من المصطلحات ، ولكن مع مرور الوقت بدأت تتحدد معاني واضحة ودقيقة لكل مصطلح ، فحين نستخدم التفوق بمعنى العبقرية ، نكون بصدد وصف إنساني عام ، أو استخدام بلاغي للمصطلح ، وكلمة عبقري (Genious) سواء في اللغة العربية أو اللغة الأجنبية مستمدة من كلمة (جين) أي الكائن المختلف عن الإنسان العادي لدرجة الظن بأن به خصائص غير إنسانية تنتمي إلى كائنات أخرى لا نعرف عنها شيئاً على سبيل الدقة والتحديد ، ولكن المعنى المقصود أساساً هو أن العبقري كائن غريب استثنائي لا يقاس عليه ، وعند استخدام التفوق بمعنى الموهبة يكون المراد تميز الفرد بخاصية أو أكثر تصنفه ضمن أفضل ٢٪ مثلاً بين زملائه من نفس عمره .

ويستخدم مصطلح الموهبة بمعان متعددة فقد عرف بعض علماء النفس الأطفال الموهوبين في ضوء نسبة الذكاء مثل تعريف تيرمان وأودين» ، حيث عرف الطفل الموهوب بأنه : الطفل الذي لا تقل نسبة ذكائه عن (١٣٠) إذا قيس باختبار بينيه للذكاء .

وقد نظر جيلفورد إلى الذكاء بوصفه حصيلة لبناء مركب من جهاز ذي ثلاثة أبعاد هو بعد الإنتاج ، وبعد المضامين ، وبعد العمليات ، ومن خلال التفاعل بين هذه الأبعاد تتحدد قدرات العقل المتنوعة ، وهذا التنوع هو الذي يحدد نوع البروز أو التفوق عند الإنسان وأن هذا التفاعل يبرز وجود ما بين ١٢٠ و١٥٠ قدرة تدخل في بناء هذا العقل ، وبعضها قدرات تتعامل مع التفكير التنويعي التجديدي في نسق مفتوح Divergent Thinking ، وبعضها الآخر قدرات تتعامل مع التفكير التقريري في نسق مغلق Convergnet Thinking ، وكل منهما له اتجاهه ولكنهما معاً يعملان متكاملين ومن فاعلية التفاعل بينهما وارتقاء هذا التفاعل يتحدد مستوى التفوق والنبوغ .

ومع ذلك فإن نموذج جيلفورد لا يتعامل إلا مع الجوانب

المعرفية فقط ، وهو وإن لم يشر إلى العوامل الأخرى إلا أنه من المؤكد أنه لم يهملها فقد عرض لها في أكثر من سياق بوصفها مسؤولة عن دفع السلوك وتحفيزه في اتجاه الإنجاز .

ويستخدم بعض الباحثين المستوى التحصيلي المرتفع محكاً للتفوق الدراسي ، وقد حدد البعض التفوق الدراسي الذي يدل على الاستعداد للنبوغ عندما يكون تحصيل الطالب في مستوى أحسن ١٠٪ من التلاميذ وحدده البعض بالعمر ، بأن المتفوق هو من يقع ضمن أحسن ٥٪ أو أحسن ٢٪ من فئة عمره .

وعلى الرغم من التباين بين الباحثين في الإشارة إلى موضوع التفوق إلا أن النظرة التكاملية تؤكد أن التفوق ليس راجعاً فحسب إلى مجرد نبوغ أو تميز أو تفرد في سمة واحدة أو خاصية فريدة ، ولا حتى في مجموع خصائص تشكل فيما بينها قطاعاً من السلوك كالذكاء مثلاً ، حيث اتضح أن المتفوق هو إنسان لديه بناء نفسي متكامل ، سواء في الشخصية (الخصائص الوجدانية) أو السلوك المعرفي ككل (الذكاء والخيال والإبداع والعمليات المعرفية أو النشاط الجمالي الاستمتاعي (التشكيل والإيقاع والاستمتاع) أو المعرفة المتحصلة والاستبصار بالواقع الاجتماعي والتوجه نحو المستقبل ، هذه النظرة المتكاملة هي التي تعمل من خلال سياق نفس فسيولوجي اجتماعي في وحدة لا تنفصم عراها ، ومن ثَمّ فإن الشخص المتفوق هو الذي يستحوذ على موقع متميز في سلم التكامل النفسي الاجتماعي ويحتل نقطة متقدمة على هذا السلم المتكامل بين أقرانه من نفس سنه وجماعته . . وبهذا الشكل لا يكون التفوق متعلقاً بقدرة واحدة أو خاصية فريدة فحسب بل بمجمل السلوك الذي قد تتمايز فيه خاصية محددة يعرف الإنسان بها ويتلقاها الناس عنه بوصفه بارزاً فيها فقط . . .

التفكير
Thinking

التفكير مصطلح يشير إلى مستوى عال من العمليات العقلية ، تشمل التذكر والتخيل والقدرة على حل المشكلات .

والتفكير هو مجرى معين من المعاني والرموز العقلية التي تثيرها مشكلة أو يقتضيها موقف للوصول إلى نتيجة ما ، وعمليات الحكم والتجريد والتصور العقلي والاستدلال من مظاهر التفكير بأضيق معانيه ، ويشمل التصور الحسي والتخيل والتذكر إذا قصدنا المعنى الأوسع ، ويقال التفكير المجرد "Abstract Thinking" والتفكير الإبداعي "Creative Thinking" والتفكير المنظم "Disciplinary Thinking" ، ويقال تفكير تحليلي "Analytic Thinking" وتفكير منعكس "Reflexive Thinking" وتفكير تركيبي "Synthetic Thinking" . . . إلخ .

والتفكير عملية داخلية لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر ، ولكن يمكن أن يستدل عليها من خلال المظاهر السلوكية التي يمكن ملاحظتها أو قياسها ، وعلى الرغم من أن التفكير يرتبط بالنشاط العقلي «العمليات العقلية» فإنه من الصعوبة بمكان تحقيق تسجيل مباشر لنشاط العقل أو ملاحظة العمليات العقلية بصورة مباشرة .

والتفكير تجريد وتعميم ، وقد تعددت تفسيرات عملية التجريد وطرق ترابط الأشياء والعلاقات بين الكليات وجزئياتها ، وإذا كان المناطقة قد بالغوا في الاهتمام بمناقشة ماهية المفاهيم الصحيحة ، فإن علماء النفس قد اهتموا بطريقة الوصول إلى المفاهيم الآلية ، حيث كان الاتجاه الذي قام على أساسه التجريب في تكوين المفهوم الكلي في علم النفس هو وصفة عملية يستطيع الكائن الحي العضوي عن طريقها أن يتخذ استجابة رمزية غالباً ، ولكن ليس ضرورياً أن تكون هذه الاستجابة لغوية ، بل هي استجابة تنطبق على أفراد فئة معينة ذات مثيرات خاصة .

والتفكير قدرة شخصية تفسر الإدراك ، وذلك عن طريق ربطها بما سبق أن تم إدراكه ، وبما تحتويه الألفاظ من معان ، حيث تعدّ هذه القدرة التي تمثل أسلوب حياة الإنسان دلالة على نشاط عقلي يغذيها باستمرار .

والتفكير أيضاً نشاط عقلي يقوم به الفرد لكي يصل إلى الحل المناسب للموقف المشكل الذي يواجهه ، وذلك عن طريق دراسة ظروف المشكلة وتحليل مكوناتها ومحاولة إدراك معالجتها الرئيسة وعلاقتها ببعضها ، ثم تنظيم الخبرات السابقة في ضوء ظروف المشكلة بطريقة من شأنها الوصول إلى ما يناسبها من حل .

والتفكير هو أسلوب حياة ينشأ عندما تواجه الفرد مشكلة ما ، حيث إن الفرد يستخدم تفكيره فيما لديه من حقائق تتعلق بالموقف ، وذلك لإنتاج حل يتغلب به على المشكلة التي تواجهه ، فالتفكير هو الأسلوب الذي يتبعه الفرد في كل ما يواجهه من مشكلات ، ويعدّ التفكير نشاطاً عقلياً راقياً وهادفاً ينشأ إذا واجه الإنسان مشكلة ما وخصوصاً إذا تميزت تلك المشكلة بالصعوبة حيث يبرز التفكير من خلال مراحل مختلفة حتى يصل الإنسان إلى حل لما يقابله من مشكلات ، وهذا النشاط يتطلب تركيزاً ومجهوداً وكذلك مهارة وذكاء .

والتفكير هو تكوين فرضي معين يعتمد على مجموعة من المتغيرات المتوسطة قبل التجريد والتعميم والتصنيف ، تظهر في صورة أساليب سلوكية مختلفة يمكن قياسها ، وهو بعبارة أخرى سلوك الفرد في المواقف الخارجية التي تتضمن مشكلة أو ما يشابهها من سلوك يمكن قياسها ونحن نستدل عليه من هذه التنظيمات السلوكية في ضوء المتغيرات المتوسطة التي تؤدي إلى إدراك العلاقة الوظيفية بينهما ، ومن ثم إلى تصور ذلك التكوين الفرضي الذي يطلق عليه التفكير ، هذا بالإضافة إلى أن التفكير من الناحية النفسية هو مظهر من مظاهر النشاط مثله في ذلك مثل أي نشاط سلوكي آخر يمارسه الكائن الحي في موقف ما .

وهو أيضاً محادثة الفرد مع نفسه إلا أن تلك المحاولات لا تشمل جميع أنواع التفكير ، ولكنها تعد ذلك الجزء من التفكير الذي يجري فيه استعمال اللغة . وهو ذلك النشاط الذي يحل به الشخص المشكلة مهما كانت طبيعته ، وهو كغيره من أنواع النشاط النفسي يكون أكثر أو أقل كفاءة أو أكثر أو أقل نجاحاً وذلك تبعاً لما يكون عليه الموقف أكثر أو أقل إشكالاً .

ويُعَدّ التفكير عملية عقلية ، والتفكير يتناول عمليات التعرف والإنتاج التباعدي والإنتاج التقاربي والتقييم ، فالتعرف يشمل الفهم والاكتشاف الفوري ، والإنتاج في التفكير يعتمد على الحصول على معلومات جديدة من البيانات القديمة ويكون التفكير تباعدياً إذا انصب الاهتمام على صدور استجابات مختلفة ومتشعبة من نفس المصدر ، على حين يكون التفكير تقاربياً إذا انصب الاهتمام على تحقيق أحسن النتائج المقبولة من جانب الجماعة ، أما التقييم فهو عملية التقدير والتوصل إلى قرارات في حدود معايير معينة .

والتفكير كعملية عقلية تتم في القشرة المخية ، وهي عملية تنتشر عن طريق شبكة عظيمة من النهايات العصبية فردية أو زوجية ، ثم تتضاعف بعد ذلك وتنتشر حتى تغطي جميع أجزاء الجسم ، وتسير فيها النبضات العصبية من وإلى القشرة المخية حتى يتم التفكير ، ولذلك نرى أن القشرة المخية للمرضى الفصاميين شبه ملساء ، كذلك تتأثر عملية التفكير بتعاطي المواد الكيمائية مثل الكحول والكلوروفورم ، ويمثل التفكير إحدى العمليات النفسية شأنه في ذلك شأن التذكر أو الوجدان أو الإدراك أو ما يشبه ذلك ، ويمثل عملية التفكير في مضمونها عملية نفسية يتم عن طريقها تعادل حالة التوتر التي يكون عليها الشخص ، وذلك عن طريق حل مشكلة ما واجهته ، ومن ثم إصابته بالتوتر فيلجأ الشخص إلى تلك العملية النفسية التي تسمى بالتفكير ، ويستمر فيها الفرد حتى يتسنى له الوصول إلى حل مقبول ، ومن تعود إليه حالة

٣ - ما أوجه الشبه والاختلاف بين المشكلة الكلية أو المشكلات الفرعية وبين المشكلات التي سبق أن حلها الفرد؟

٤ - هل المعلومات المتضمنة بها سبق أن تم حلها أو أنها تختلف؟

مثل هذه الأسئلة ضرورية لحل أي موقف مشكل وهي عملية عقلية تتوقف على خبرة الفرد وقدراته العقلية والمهارية .

وتلخيصاً لما سبق فإن هذا النوع من التفكير يتجه أساساً إلى حل المشكلات بأسلوب علمي قائم على الدراسة المنطقية المتأنية الموجهة .

التقبل الاجتماعي

Social Acceptance

إن التقبل في معناه الاجتماعي يعني الموافقة أو المطاوعة والمسايرة ، ويستخدم مصطلح التقبل الاجتماعي بوصفه أحد المعايير في دراسة الجماعات ، ويشير إلى درجة تأثر أعضاء الجماعة بمبادئها أي تلك الدرجة التي يكون عندها سلوك الأعضاء داخل الجماعة مطابقاً لأحكام تنظيم الجماعة وذلك تبعاً للأدوار التي يقومون بها ، كما أن التقبل الاجتماعي قد يعني قبول الفرد لأن يكون عضواً في الجماعة ، أو قبول الجماعة للفرد لأن يكون عضواً فيها ، وقد اعتقد كيرت ليفين (Kurt Lewin) - وهو أحد الأوائل الذين تبينوا تضمينات آثار معايير الجماعة على الاتجاهات - أن الاتجاهات الفردية قد تعدل بكفاية أكثر خلال تغيير معايير الجماعة ، وبهذه الطريقة يمكن تعديل مدى التقبل الاجتماعي لاتجاهات الجماعة ، بينما قد يؤدي تغيير اتجاه شخص واحد إلى تعديل مكانته في الجماعة بصورة غير لائقة ، مما يجعله منحرفاً في نظر الأعضاء الآخرين ، وربما عاد الفرد إلى اتجاهه القديم مفضلاً ذلك على الشعور بالاغتراب ، فمن الصعب جداً على فرد واحد أن يخالف الجماعة .

وتعدّ المعايير الاجتماعية مصدراً للضغوط على الأفراد لكي تتشابه أهدافهم مع أهداف الجماعة ، ومن ثم تتقبلهم الجماعة ، وهنا تكون المعايير الاجتماعية واحدة من أدوات التقبل الاجتماعي ، وهذه المعايير تشمل عدداً هائلاً من نتائج تفاعل الجماعة في ماضيها وحاضرها مثل الأخلاق المستهدفة والقيم الاجتماعية والعادات والتقاليد والعرف والقوانين واللوائح . . إلخ ، والتقبل الاجتماعي ينطوي على نشاط الأفراد داخل الجماعة لتحقيق المواءمة والانسجام والتوفيق والتفاهم بينهم بحيث يتفهم كل طرف مشاعر الآخر وأفكاره واتجاهاته بما يحقق التقارب والمصلحة المشتركة ويصاحب ذلك تقبل ما هو معمول به في الجماعة ، وكلما زاد تماسك الجماعة زادت سيطرتها على الأعضاء وأصبحوا أكثر تقبلاً لمعاييرها وأكثر تمسكاً بها ، وتلجأ الجماعة إلى الضغط على الفرد الذي ينحرف عن المعايير المتعارف عليها ، بحيث ينصاع لهذه المعايير .

والتقبل الاجتماعي سواء من جانب الفرد للجماعة ، أو من جانب الجماعة للفرد - كثيراً ما يميز الشخص السوي ، حيث تتشابه اتجاهاته مع اتجاهات الجماعة التي ينتمي إليها ، كما أنه يسلك وفقاً للحدود الخاصة بالجماعة ، وعلى العكس من ذلك فإن الشخص المنحرف هو الذي لا يلتزم بمعايير الجماعة . والتقبل الاجتماعي يحدد مدى تماسك الجماعة ، والذي يبدو في مجموعة مؤشرات منها التعبير عن الرضا بالانتماء ، والتكلم بلسان الجماعة ، والسلوك الإيجابي لمواجهة الأزمات ، وحسن العلاقات الاجتماعية داخل الجماعة وفق معاييرها .

وقد ساهم علم النفس - بجانب علم الاجتماع - في إلقاء الضوء على التقبل الاجتماعي ، فمنذ العشرينيات من القرن العشرين قدم علماء النفس دراسات متعمقة حول أثر الجماعة في الفرد ، وانتقل اهتمام هؤلاء العلماء من مجرد الاهتمام بتكوين معايير الجماعة إلى تحليلات أكثر دقة لمدى التقبل الفردي لهذه المعايير ، وقد توصلت بعض الدراسات

إلى أن التقبل الاجتماعي يكون تحت تأثير مجموعة من الدوافع يأتي في مقدمتها الدافع إلى الانتماء ، فالأشخاص ذوو الحاجات الشخصية القومية إلى الانتماء أكثر من غيرهم حرصاً على أن تتقبلهم الجماعة ، ومن ثم فهم أكثر حرصاً على الالتزام بمعايير الجماعة ، وقد أيدت ذلك بحوث كل من (Woker) و (Heyns) حيث توصلت إلى نتائج تفيد بأن المسايرة أو المطاوعة هي طريقة للسلوك تسعد الشخص على أن يحظى بالقبول والحب من الآخرين ، كما تبين أن مدى المسايرة يتوقف على جاذبية العضوية في جماعة معينة أي على المكافآت الاجتماعية المستمدة من الانتماء ، فالشخص يتقبل معايير الجماعة ويسايرها - إذا كان يريد أن يقبل كعضو فيها ، كما أن الجماعة تتقبل الشخص كعضو فيها عندما تتوقع أن يكون مصدر قوة لها ، ملتزماً بمعاييرها وأهدافها وطموحاتها ، وبما أن معظم الناس يريدون أن يتم قبولهم في بعض الجماعات ، فإنه ينتج عن ذلك إمكان فرض المسايرة على كل شخص تقريباً بصرف النظر عن أسلوبه الشخصي ما دامت المواقف مناسبة ، من هنا يتضح أن التفسير النهائي للقبول الاجتماعي والمسايرة يعالج سمات الشخصية والعوامل الموقفية ، وهناك من يميز التقبل الاجتماعي الظاهري ، والتقبل الاجتماعي الحقيقي ، فالأول يكون موجهاً بمصلحة الفرد ، بينما يكون الثاني موجهاً بمصلحة الفرد ومصلحة الجماعة على السواء .

تقبل الذات

Self - Acceptance

يعني تقبل الذات الدرجة التي يكون عندها الفرد قادراً على ، وراغباً في أن يعيش مع خصائصه الشخصية التي تلقى منه تقديراً واحتراماً . وتفسر «چيرسيلد» ذلك بأن الشخص المتقبل لذاته يتصف بتقدير واقعي لمصادره ، مقترناً بتقديره لجدارته واستحقاقه ، وبتأكيده على معاييره واعتقاداته الخاصة ، دون أن يكون عبداً لآراء الآخرين ، وبتقييم واقعي لحدوده دون تقليل من شأنه ، والأشخاص المتقبلون لذواتهم يعترفون بمصادر قوتهم ، وهم في الوقت نفسه متحررون من الاعتماد عليها حتى لو لم تكن كلها مرغوبة ، وهم أيضاً يعترفون بنواقصهم من دون توجيه اللوم غير الضروري إلى ذواتهم .

ويرتبط تقبل الذات بالقدرة على فهم الذات ، ويعني فهم الذات Self-Understanding إدراكاً للذات يتصف بالصدق لا بالإدعاء ، بالواقعية لا بالوهم ، وبالحق لا بالزيف ، وبالصراحة لا بالخداع ، وبالمواجهة لا بالالتواء ، وفهم الذات ليس مجرد الاعتراف بالحقائق ولكن أيضاً التحقق من مغزى هذه الحقائق .

ويتوقف فهم الفرد لذاته ليس على قدراته العقلية فحسب ، بل أيضاً على فرص اكتشافه لذاته Self-Discovery ، لذا ينبغي أن تتاح للفرد فرصة اختبار قدرته دون أن يلقى حماية زائدة من الآخرين ، وأن يُسمح له بأن يدرك مهاراته وقدراته في تمايزها في مقابل مهارات وقدرات الآخرين لكي يعي موقعه بالنسبة لهم .

وقد يأتي نقص فهم الذات من الغباوة أو العماء ، أو الجهل ، وقد يأتي من نقص فرص اكتشاف الذات ، أو من نزعة الشخص إلى أن يرى نفسه كما يود أن تكون عليه ، لا كما هي عليه بالفعل . وإذا كان الشخص في غمامة إزاء ما يفعله ويعمى عن أن يرى واقعه ، فإنه يندمج في نوع من الخداع الذاتي Self - Deception لكي يخفى ما يراه حتى تتفق رؤيته مع ما يتوق إليه .

إن فهم الذات وتقبل الذات يرتبطان ارتباطاً وثيقاً ، فبقدر ما يكون فهم الشخص لذاته سليماً ، يكون تقبله لذاته سليماً أيضاً ، والعكس صحيح . ويؤدي نقص فهم الذات إلى تباين بين مفهوم الشخص عن ذاته كما يود أن يكون عليه (مفهومه عن ذاته المثالية) وبين والصورة التي يدركها عن نفسه من خلال تفاعله الاجتماعي مع الآخرين (مفهومه عن ذاته الوقعية) .

تقدير الذات

Self Esteem

ويعني هذا المصطلح احترام الذات وتقدير المرء لنفسه ، ويمكن أن يتساوى مع مصطلح تقييم الذات Self-Evaluation وهو تقييم الفرد لسلوكه وتقييمه لذاته .

وهو يعني تقدير الذات واحترامها ، وينمو هذا المفهوم لدى الأفراد ضمن نمو مفهوم الذات ، وتعني الحاجة إلى تقدير الذات واحترامها ، حاجة الفرد إلى الانتماء إلى جماعة ما مثل الرفاق لدى المراهق والجماعة في العمل ، والحاجة إلى المركز والقيمة الاجتماعية ، والحاجة إلى الشعور بالعدالة في المعاملة ، وعدم الجور على الحق ، وعدم احتقاره ، وتعني أيضاً الحاجة إلى الاعتراف من الآخرين ووضع أدائه محل احترامهم ، وتعني الحاجة إلى التقبل من الآخرين وعدم الشعور بالنبذ ، وتعني الحاجة إلى النجاح الاجتماعي وتكوين علاقات اجتماعية قائمة على الاحترام المتبادل ، وكذلك الحاجة إلى الاقتناء والامتلاك والحاجة إلى أن يكون الفرد قائداً ، والحاجة إلى اتباع قائد والحاجة إلى أن يحمي الآخرين ، والحاجة إلى تقليد الآخرين ، والحاجة إلى المساواة مع رفاق السن والزملاء في المظهر والملبس والمكانة الاجتماعية ، والحاجة إلى تجنب اللوم والعتاب خصوصاً إذا كان في حضور أشخاص من أفراد الجماعة التي ينتمي إليها .

ومن مهارات تقدير الذات مهارة العناية بالذات وهي مهارة تساعد الفرد على أداء مهام الحياة اليومية دون مساعدة أو بأقل مساعدة ممكنة ، ويجب أن تشمل البرامج التربوية الخاصة تدريباً على هذه المهارات .

ويقصد بتقدير الذات حكم الشخص تجاه نفسه ، وقد يكون هذا الحكم والتقدير بالموافقة أو الرفض .

وقد تعددت الأفكار والنظريات التي تتصل بموضوع الذات كبناء نفسي أو كجهاز مترابط وذلك للاستدلال على عملية نفسية من السلوك الممكن ملاحظته بل المساعدة على تفسير هذا السلوك ، وأن شعور الفرد وعملياته النفسية التي يكوِّن منها وعياً شعورياً ، كل هذا يمثل المكونات الأساسية لمفهوم تقدير الذات ، وفوق ذلك فمن المؤكد أن هذا هو الذي يقوم بتوجيه وضبط وتنظيم أداء وفعل الفرد .

ويعرف تقدير الذات سSelf-Esteem بأنه تقييم الشخص لذاته على نهايتي قطب موجب أو سالب أو ما بينهما .

كما يعرف بأنه اتجاهات الذات لأنها تحتوي على مكون سلوكي وآخر انفعالي .

ويعرف تقدير الذات أيضاً بأنه درجة من الموافقة أو المطابقة بين الذات المثالية والذات الواقعية .

وتقدير الذات ما هو إلا التقييم الفعال للفرد للتناقض بين المطابقة بين الذات المثالية والواقعية .

ويمكن أن يعرف تقدير الذات بأنه مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به وهي تشمل معتقدات توقع النجاح والإخفاق ودرجة الجهد المبذول ، ومن هنا فإن تقدير الذات يعطي تجهيزاً عقلياً يعد الشخص للاستجابة طبقاً لتوقعات النجاح والقبول والقوة الشخصية .

ومفهوم تقدير الذات يبنى أو يتحقق من خلال اتصالات وخبرات اجتماعية مجتمعة ضمن مفاهيم أخرى مهمة ، ويتكون ذلك في أثناء عمليات النمو التي تلائم الفرد ، وتؤثر هذه المفاهيم الأخرى تأثيراً عميقاً في البالغين وتعدّ ضمن المتطلبات الأساسية لنمو مفهوم تقدير الذات ، وهو يتكون لدى الأفراد من خلال الوالدين والمدرسين والأقران ، فالفرد الذي يتسم بمفهوم تقدير ذات واه وضعيف هو الذي يكون غير متأكد من نفسه ، ويتسم بمجال إدراكي ضيق .

ولقد أكدت دراسات كثيرة في علم النفس الارتقائي وعلم نفس الشخصية إلى أن مفهوم الإنسان عن نفسه وعن الآخرين يتكون في الطفولة وقبل البلوغ ، وأن هذا المفهوم يؤثر في توافق الطفل في مراحل حياته اللاحقة ، فالطفل صاحب مفهوم تقدير الذات العالي يكون إنساناً متوافقاً ، وصاحب مفهوم تقدير الذات المنخفض يكون إنساناً سيء التوافق مع نفسه والمجتمع .

ونشير الدراسات إلى وجود ذوق في تقدير الذات لدى الجنسين لصالح الإناث في الطفولة المتأخرة (٩ - ١٣ سنة) ، بينما في مرحلة المراهقة تبقى الفروق غير دالة ثم تختلف الدراسات في دلالة تقدير الذات لصالح البنين أو البنات في مرحلة الرشد .

وعن علاقة مفهوم تقدير الذات ببعض المتغيرات ، تم بحث العلاقة بين أسلوب الاستقلال والاعتمادية في التحصيل وكل من تقدير الذات والقلق ، وقد أوضحت النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين الاستقلال والاعتمادية وكل من تقدير الذات والقلق .

وفي دراسة أخرى تناولت تحليل شامل لدورة الحياة لطلبة الجامعة فيما يتعلق بمتغيرات الإنجاز الدراسي وتقدير الذات والقلق ، تبين أنه لا توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الإنجاز الدراسي وتقدير الذات ، بينما كانت العلاقة سالبة بين القلق وتقدير الذات ، وأن هناك علاقة ارتباطية بين الجنس وتقدير الذات .

ومفهوم تقدير الذات على جانب كبير من الأهمية ، حيث يعدّ الشعور بالذات وتقديرها من أهم الخبرات السيكلوجية للكائن البشري ، ومن وجهة النظر الذاتية فإن الشخص هو مركز عالمه حيث تبدو له الأحداث تدور من حوله حتى لو كان يعلم أن هذا غير صحيح وأنه يخبر ذاته كأنه الموضوع الذي يبدأ أو يستهل الفعل ولكنه يرى ذاته أيضاً كموضوع يقيم عن طريق الآخرين ، وأن الطفل لا يولد بمفهوم جاهز للذات إلا أنه يكونها نتيجة الخبرات التي يمر بها كما أن إحساسه بوجوده وكيانه المادي ينمي ما يسمى بصورة الجسد ، وكذا الإحساس بالقدرة والكفاية أو الأهلية التي يبدو أنه يكونها نتيجة لإنجازاته الخاصة .

التقمص أو التشخص

Identification

حيلة نفسية دفاعية يلجأ إليها الفرد ليزيد بها من قدر نفسه بأن تدعيه هويته إلى شخص آخر ، أو يقترض هويته من شخص آخر ، أو يخلط ويدمج هويته بهوية شخص آخر ، وهناك أربعة أنواع من التعيين الذاتي ، الأولى والثانوي والإسقاطي والاستدماجي ، والتعيين الأولى هو الحالة التي يوجد عليها المرء في طفولته عندما لم يكن قد ميز بعد هويته وهوية المحيطين به ، وعندما كان التمييز بين الأنا والأنت لا معنى له ، والتعيين الثانوي يعم في المرحلة اللاحقة بالوالدين اللذين في حكم منفصلين عنه ، لهما هويتهما التي اكتشفها لهما ، ومن ثم يتعين بهما كنوع من الدفاع الذي يخفض العداء بينه وبينهما ويجعله يحس أنه غير منفصل عنهما ، والتعين الإسقاطي هو العملية التي يتصور فيها المرء نفسه داخل أو خارج عنه ، وهو نوع من الدفاع يلجأ إليه المرء ليتملق نفسه ويجدها لدى الآخرين ، وكذلك يحقق لنفسه الإشباع بأن يتصور أن الإشباع الذي يحققه لنفسه بقوته ، هو إشباع لنفسه ، أما التعيين الاستدماجي فهو العملية التي يرى فيها المرء آخر داخله ، وأن يتصور هذا الآخر وكأنه جزء منه هو نفسه ، أي أن يتعين به باستدماجه داخله .

والتعيين الكاذب ، حيلة يلجأ إليها المرء ليظل ما بينه وبين شخص آخر موصولاً ، بأن يتعين بهذا الشخص ، وبذلك يلغى ما بينه وبين هذا الشخص من تناقض أو اختلاف ، كالمريض الذي يحتاج لزميله المريض كي يتحدث إليه ،

وبذلك يتعين به ويعبر عنه إذا احتاج لشيء ويدافع عنه ، إذا أخطأ ويطلب أشياء لا يحتاجها هو ، وقد ينفر منها ولن يطلبها لأن الآخر يريدها .

والتقمص Identification من المفاهيم الأساسية في التحليل النفسي ، وتفسير الشخصية وتكوينها ، وهناك فرق بين المحاكاة والتوحد ، فالمحاكاة عملية شعورية ، قصدية يضع فيها فرد نفسه مكان الآخر وضعاً مؤقتاً ، فيأتي بأفعاله ويردد أقواله دون أن ينتج عن ذلك تغيير جوهري في شخصية الفرد ، أما التوحد فهو عملية لا شعورية بعيدة المدى نتائجها ثابتة ويكتسب بها الشخص خصائص شخص آخر تربطه به روابط انفعالية قوية ، ويميز التحليل النفسي بين نوعين من التوحد ، التوحد الأولى الذي يحدث في الأشهر والسنوات الأولى من مراحل نمو الطفل وفيه يصبح الطفل متوحداً بالوالدين أي أن التوحد الأولي يحدد للطفل أمنيته (ولاسيما الأنا الأعلى لديه) ، والتوحد الثانوي الذي يحدث فيما بعد ويكون الدافع إليه عادة تجنب موقف مؤلم (التوحد من حيث هو حيلة دفاعية) وهو ما يسمى بالتوحد بالمعتدي ، وفيه يسيطر الفرد على مخاوفه من الشخص أو الموضوع المتوحد به؟ وفيه يتحول الشخص المهدِّد إلى شخص يهدِّد ، والتقمص أنواع من التقمص النرجسي وهو الذي يعرف بانتشار الشحنات الذاتية من صاحبها إلى أشخاص آخرين وأشياء أخرى تشبه الذات ، والتقمص بهدف تشكيل شخصية فرد على نسق شخصية فرد آخر يحقق أهدافاً يرغب الأول في تحقيقها ، ثم تقمص الموضوع الضائع بمعنى استدماج الموضوعات المرغوب فيها التي افتقدها الشخص ولم يكن في وسعه امتلاكها ، وكذلك التقمص مع المعتدي وهو استدماج للموانع التي يفرضها شكل من أشكال السلطة .

والتوحد من المفاهيم التي يستعين بها التحليل النفسي على تفسير نشاة الشخصية وتكوينها عن طريق تمثيل الطفل خصائص والديه أو من يقوم مقامها ، فهو العملية التي ينمي بها الطفل الأنا والأنا الأعلى لديه في نفس الزمن الذي ينمي فيه قدرته على الاحتفاظ بالروابط الوجدانية في غياب الغير ، وتوصف هذه العملية بأنها عملية توحد أو استبطان أو استدماج من حيث إن وظائف الأنا والأنا الأعلى تدمج في الشخصية وفقاً لنمط يخلقه الوالدان .

ويقوم التوحد بدور مهم في النمو العقلي لدى الطفل وفي اكتشافه ما يجهل من موضوعات العالم الخارجي ، وقد درست (آرلي بالنت) التفكير التوحدي لدى الأطفال وبينت كيف يستخدم الطفل خبرته المباشرة بجسمه نموذجاً يتصور على نمطه الموضوعات الجديدة التي لم يألفها بعد .

تقنيات التدريس
Instruction Techniques

يتكون مصطلح تقنية التدريس من كلمتين : تقنية وتدريس ، لذا فإنه يجب أولاً تعريف هاتين الكلمتين كل على حدة ؛ ثم موازنتها واشتقاق العلاقة بينهما ، ومن خلال ذلك يمكن الوصول إلى تعريف المفهوم إجرائياً .

تقنية : كلمة تقنية ذاتها مركبة من كلمتين يونانيتين هما Logos ، وكلمة Art, craft ومعناها الفن أو الحرفة Techne وتعني (تعبير) أو (حديث) ، ومجموع الكلمتين معناه في اللغة اليونانية : الحديث أو التعبير عن الفنون الجميلة والتطبيقية معاً . وعندما ظهرت هذه الكلمة في اللغة الإنجليزية في القرن السابع عشر استعملت لتعني مناقشة الفنون التطبيقية فقط . ومع بداية القرن العشرين استخدم مصطلح التقنية بطريقة عامة ليتضمن مجموعة من الوسائل والعمليات والأفكار ، بالإضافة إلى العدد والآلات ، وفي النصف الأخير من القرن العشرين استخدمت بمعنى : الوسائل أو الأنشطة التي سعى الإنسان بوساطتها لتغيير ومعالجة بيئته ، فالتقنية هي الدراسة المنظمة لأساليب صنع الأشياء أو لعمل هذه الأشياء .

وجاء تعريف كلمة تقنية في الموسوعة العلمية الأمريكية على أنها : «محاولة الإنسان لإشباع رغباته المادية بتهيئة وتكييف المواد الموجودة في الطبيعة أو باختراع مواد جديدة» . وعرفها قاموس إكسفورد المصور الجديد على أنها الدراسة العلمية للفنون التطبيقية أو الصناعية ، والفنون التطبيقية عموماً» ، ولعل أفضل تعريف للتقنية هو أن : «التقنية تتكون من عمليات وأنظمة وطرق إدارة وتحكم بشري وغير بشري وطرق استقصاء للمشكلات ، وأهميتها ، وصعوبتها ، وإمكانية حلها تقنياً (فنياً) ، آخذين في الاعتبار القيمة الاقتصادية لهذه الحلول» .

ولا تخرج هذه التعريفات مع اختلافها ، عن كون التقنية هي التطبيق المنظم للمعرفة العلمية في حل المشكلات باختراع مصادر جديدة ، أو بتحوير وتعديل للمصادر المتوافرة .

وعليه فإن التقنية هي فن التطبيق العلمي وعمله ، أو علم تطبيق المعرفة العلمية ، في تحديد ، وتحليل ، وحل مشكلات الإنسان . بقي أن نعرف مفهوم التدريس تعريفاً إجرائياً لنتمكن من ترتيب التعريف الإجرائي لمفهوم تقنية التدريس .

التدريس هو نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم ، بقصد إكسابه ضروباً من المعرفة : وكإحدى الوسائل في التربية والتدريس عامل جزئي ، أما التربية فأوسع نطاقاً إذ تشمل كل تنمية وتهذيب ينصبان على قوى الفرد واستعداداته ونواحي سلوكه بقصد توجيهه .

التدريس تبعاً للتعريف الإجرائي هو منظومة لها مدخلات ، وعمليات : ومخرجاتها ، هي الكم والكيف من المحتوى والطريقة التي قدمت للمتعلم ، زائدة ، ما اكتسبه المتعلم معرفياً وحركياً ووجدانياً . وتشمل مدخلاتها مصادر بشرية وغير بشرية ، وطرقاً وأساليب ، وأفكاراً ، وإدارة ، وبيئة ، ومعلماً ومحتويات دراسية والأنشطة المتعلقة بها داخل وخارج حجرة الدراسة وأنشطة لا وصفية ، وإشرافاً وتوجيهاً وإرشاداً تربوياً واجتماعياً وزمناً ونظاماً وتنظيماً ومالاً . . وتشمل عمليات منظومة التدريس العلاقات والتفاعلات بين عناصر ومكونات المدخلات . وهذه المنظومة قابلة للملاحظة والتحكم والقياس بالطرق المباشرة وغير المباشرة ، والمتعلم في هذه المنظومة عامل مشترك بين التدريس والتعلم فهو يشكل العنصر الرئيس في المدخلات والعمليات والمخرجات .



التعريف الإجرائي لتقنية التدريس :

تقنية التدريس هي : علم وفن تطبيق المعرفة العلمية الطبيعية والاجتماعية في تطوير صناعة التدريس .

ويقوم الإطار النظري لتقنية التدريس على عدة مبادئ أهمها الآتي :

١ - إنها تقنية تنظيم معقد ومتداخل ومتكامل ، وهي أكثر من مجرد عملية أو أفراد ، أو أجهزة فقط ، أو حتى مجرد تركيبة بسيطة منها جميعاً ، لوجود علاقات معقدة ومتبادلة بين مكوناتها ، وأنها تقوم بتحديد هذه المكونات التي يشملها هذا التنظيم تحديداً دقيقاً .

٢ - إنها تؤكد على دور الإدارة المنظمة بوصفها أحد المكونات الرئيسة لتقنية التربية .

٣ - وعندما يشير الإطار النظري لتقنية التدريس إلى مفهوم الكفاءة ، فإنه يلقي الضوء على مفهوم ، التمويل ، وهو بذلك يشير إلى اقتصاديات تقنية التربية لأول مرة في تاريخ الحقل .

٤ - إن تقنية التدريس عملت على توسيع مفهوم القوى البشرية العاملة في الحقل وتعميقه بوصفه أحد أهم مكونات عملية تقنية التربية وذلك من ناحيتين :

أ) ناحية التنوع وبالتالي ضرورة التخصص للمستويات المختلفة للعاملين من عمال وفنيين وإخصائيين .

ب) اكتساب أفراد هذه المستويات لمهارات جديدة متميزة للعمل داخل المجال .

وبرغم ما قدمته حركة تقنية التدريس من تغير رئيس في تطور تقنية التربية ، إلا أنها لم تشرح بالتفصيل طبيعة التنظيم المعقد المتداخل والمتكامل لمكونات تقنية التدريس ، ولم توضح كيف يرتبط بعضها مع البعض الآخر ، وبناء على ذلك قامت عدة محاولات جادة ، لوصف هذه العملية المتشابكة والمتداخلة ، وأسفرت هذه المحاولات عن أن تقنية التربية «حقل يقوم على تسهيل التعلم الإنشائي عن طريق اتباع منهج منظم لتحديد وتطوير ، وتنظيم ، واستخدام مصادر التعلم المتعددة والمتنوعة وذلك من خلال إدارة هذه العمليات» . . . ويمكن وصف تقنية التربية أولاً بالمواد التعليمية التي تستخدمها ، ثم بوصف ما يفعله الممارسون بهذه المواد» .



نموذج مجال تقنية التدريس

تقويم الأداء
Performance Evaluation

كلمة تقويم في اللغة العربية مشتقة من الفعل (قوَّم) بمعنى (وَزَنَ) و(قدَّر) ، ويقال (قوَّم) الشيء بمعنى قدر قيمته وأصلحه ، وفي اللغة الإنجليزية نجد أن التقويم Evaluation مشتق من الفعل Evaluate ومعناه بحسب القيمة أو بقدرها ، والتقويم عامة يعني الحكم على النظام القائم من حيث اتجاهه نحو تحقيق ما وضع من أهداف ومدى قربه منها أو بعده عنها وذلك حتى يتسنى تحسين الأوضاع القائمة والنهوض بها .

والتقويم عملية تقدير قيمة الشيء أو كميته بالنسبة إلى معايير محددة أو مدى التوافق بين فكرة أو عمل ما وبين القيم السائدة ، أي أن هدف التقويم هو الحكم الموضوعي على العمل المقوم صلاحاً وفساداً ! نجاحاً وإخفاقاً وذلك بتحليل المعلومات المتيسرة عنه وتفسيرها في ضوء العوامل والظروف التي من شأنها أن تؤثر في العمل سواء من حيث الأهداف أو التخطيط أو الإدارة أو التمويل أو التوقيت أو أسلوب التنفيذ أو نوع الاستجابة أو صورة النتائج . . إلخ . وتحديد كل ذلك تحديداً موضوعياً دقيقاً ، فالتقويم إذن عملية وزن وقياس تتضح بها عوامل النجاح ودواعي الإخفاق ، ومع أن التقويم يهدف إلى غاية عملية ، إلا أن هذه الغاية العملية تتضمن عادة جانباً نظرياً ، فالنتائج التي يتوصل إليها التقويم بصدد مشروع أو خطة أو مؤسسة يمكن تطبيقها والاستفادة منها .

والأداء يعني أفعال شخص أو مجموعة فيما يتصل بمهام تعليمية مطلوبة ، وعندما يستخدم الأداء في التربية والتعليم يرتبط عادة بالإنجاز والتحصيل ، وقياس الأداء Performance Measure هو مؤشر أداء فرد أو مشروع أو مؤسسة ، وعادة ما تستخرج مكونات مقاييس الأداء من الأهداف أو من مستويات عامة مقبولة ، كتلك التي تضعها هيئات قومية .

وقد يعبر عن قياس الأداء في شكل رقمي أو نسب مئوية ، أو معدلات ، كما قد يعبر عنه في صورة عبارات تحليلية وصفية .

ويُعَدّ تقويم الأداء أحد الأساليب المهمة التي تلجأ إليها إدارة الأفراد لمساعدة باقي الأفراد على تأدية العديد من أنشطتهم بفاعلية ويعدّ في الوقت نفسه كأحد أنشطة مدير الأفراد أيضاً ، ويُعَدّ مفهوم تقويم الأداء من المفاهيم التي تهم

جميع العاملين تقريباً داخل المنظمة ، ويُعَدّ أيضاً من الوظائف التي يتعين على كل رئيس القيام بها ، ويُعَدّ كذلك كأحد أنشطة مدير الأفراد في علاقته بمرؤوسيه وأن يؤدي عمله بدرجة عالية من الفعالية .

ولقد أصبحت عملية تقويم أداء الأفراد بصفة عامة في جميع المؤسسات من العمليات المهمة التي تلجأ إليها الإدارة على مختلف مستوياتها لمساعدة الأفراد على تأدية أنشطتهم بفاعلية ، وتقويم الأداء يشير إلى العملية التي تتضمن قياس كفاية الفرد بهدف التعرف على أوجه ، القوة والضعف في إنجازه لواجبات وظيفته من ناحية وتقدير صفاته واتجاهاته السلوكية في أثناء ممارسته لعمله من ناحية أخرى ، ويعني قياس كفاية العاملين تقويم أدائهم وتقدير مدى صلاحيتهم وكفايتهم في النهوض بأعباء الوظائف التي يشغلونها وتحملهم لمسؤولياتهم وإمكان تقلدهم مناصب وأعمال ذات مستوى أعلى ، وتتلخص أهمية تقويم الأداء التربوي في أنه :

١ - يبين اتجاه التعليم لدى جميع عناصر العملية التعليمية نحو تحقيق الأهداف المرسومة ومدى ما تحقق منها .

٢ - يتيح الفرصة لمراجعة الأهداف المرسومة وإدخال التعديلات عليها لتصبح أكثر واقعية .

٣ - يكشف عن قيمة الوسائل والطرق والنشاطات التي تشكل وتمارس في سبيل تحقيق الأهداف .

٤ - يشخص ما يقابل التعليم من عقبات ومشكلات والوقوف على أسبابها .

٥ - يساعد على توحيد الجهود نحو تحسين التعليم عن طريق علاج المشكلات التي تقابله وتدعيم الجوانب الإيجابية في العملية التعليمية .

كما أن عملية تقويم أداء الأفراد تحقق الفوائد الآتية :

١ - تتيح الحكم على سلامة العديد من برامج المؤسسة وكذلك سلامة عملية اختيار الأفراد .

٢ - تسمح بتقدير مستوى كفاية شاغلي الوظائف الإشرافية بتحليل نتائج تقويم أدائهم وتحديد نقاط الضعف في أدائهم .

٣ - تحقق إثارة روح التفاني بين العاملين وهو ما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية الفردية والجماعية على مستوى المنشأة وينجم هذا التنافس عن إدراك العاملين بأن المستويات الوظيفية العليا على دراية بجوانب الكفاية والضعف الخاص بكل منهم .

تقويم المنهج
Curriculum Evaluation

يقصد بالتقويم العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس وأية معلومات يتم التوصل إليها بوسائل أخرى مناسبة في إصدار حكم على قيمة خاصة معينة لدى المتعلم أو على جانب معين من جوانب المنهج ، وعملية التقويم تستخدم فيها معلومات عن بعض جوانب سلوك التلميذ أو بعض جوانب المنهج لاتخاذ قرارات ، أو للاختيار من بين بعض بدائل لها ، تتخذ بشأن التلميذ أو المنهج ، والتقويم بذلك يستهدف تحديد مدى الانسجام بين الأداء والأهداف ، أو بين النواتج الواقعية للتعلم ، والنواتج التي كانت متوقعة فيه .

وقد تستخدم الاختبارات في التقويم ، وقد تستخدم أساليب أخرى مثل الملاحظة وقوائم التقدير ومقاييس التقدير ومقاييس الاتجاه ووسائل التقرير الذاتية ، كذلك فإن التقويم أوسع وأشمل من القياس ، وقد يكون القياس أداة من أدوات التقويم أو وسيلة من وسائله ، ومن ثم فإن التقويم يعكس القياس ويتضمن حكماً قيمياً وصفياً أو كمياً .

وتقويم المنهج يستمد معناه من مفهوم المنهج نفسه ، فإذا كان مفهوم المنهج يعني مجموعة متنوعة من خبرات التربية العلمية والثقافية والاجتماعية التي تخطط لها المدرسة بهدف

تنمية المتعلم تنمية شاملة متكاملة بغية إعداده للحياة بنجاح في مؤسسته التعليمية وبيئته المحلية ومجتمعه ، فإن تقويم المنهج يتم في ضوء مجموعة محكات أساسية هي الخبرة ، والمتعلم والبيئة والمجتمع والثقافة ، ويستهدف إصدار أحكام قيمية دقيقة وواضحة على عناصر المنهج .

وهناك اتجاهان في تقويم المنهج هما : تقويم المنهج الخامل أو الكامن ، وتقويم المنهج الوظيفي أو الفعال وتقويم المنهج الكامن ، يعني تقويم الخطة المكتوبة للمنهج أو وثيقة المنهج ، ويشمل ذلك :

١ - تقويم الأساس أو المنطق الذي تقوم عليه خطة المنهج المكتوبة ، والأسس الفلسفية التي يقوم عليها بناء المنهج ، والأساسيات المجتمعية له ، وتصوراته عن طبيعة المتعلم واحتياجاته ، وارتباط التربية والمنهج بهما ، ونظرة المنهج للمعرفة .

٢ - تقويم كيفية اشتقاق أغراض التربية ، ومقاصدها ، وأهداف المنهج ، ومدى دقة وملاءمة ومنطقية هذا المحتوى ، وصدقه ودلالته ، والمعايير التي روعيت في اختياره ، وكيفية تنظيمه أفقياً ورأسياً ، ومدى ارتباط هذا كله بالأهداف ، وترجمته لها ترجمة سليمة .

٣ - تقويم نشاطات التعليم والتعلم ومدى ما تعكسه من شروط الاختيار السليم لها ، وتحقيق التنوع والتوازن بينها وعلاقتها بالأهداف والمحتوى ، ويدخل في هذا المواد التعليمية من كتب دراسية ، وكتب مساعدة ، وأفلام وشرائح شفافة وأدوات ونماذج .

٤ - تقويم وسائل التقويم التي تتضمنها خطة المنهج المكتوبة ، ومدى تنوعها وكفايتها وشمولها وملاءمتها للحكم على تحقيق الأهداف ، وكفايتها لتقويم جوانب المحتوى ، ونشاطات التعليم والتعلم .

٥ - تقويم التماسك والترابط والتوافق في بناء خطة المنهج ، وإبرازها للروابط الوثيقة بين عناصر المنهج وتكاملها معاً في وحدة متماسكة متناغمة .

٦ - تقويم الشكل العام لوثيقة المنهج ومظهرها وتنظيم العرض وتبويبه وتقويم أسلوبه ، ومدى ملاءمته لجمهور المعلمين ووسائل تشجيعهم وجذبهم للاستفادة من الخطة أقصى استفادة ممكنة .

وقد يشترك في تقويم خطة المنهج خبراء في تخطيط وبناء المناهج ومتخصصون في المادة وبعض رجال الفكر المهتمين بالتربية ، فضلاً عن العاملين في الميدان من موجهين ومعلمين .

التقويم الوظيفي أو الفعال ، فإنه المرحلة الثانية من مراحل تقويم المنهج والذي هو بطبيعة الحال ليس محدداً أو محسوساً كوثيقة المنهج ، ذلك أنه يمر من خلال وسط التدريس قبل أن يتحول إلى منهج وظيفي فعال ، وتقويمه يشمل العديد من مظاهر التفاعل بين التلاميذ والمعلمين ، والمواد التعليمية ، والبيئات التعليمية ، والمنهج ، وكثيراً ما تكون نتائجه غير محسوسة أو سهلة القياس مثل عمليات التفكير والاتجاهات والمعاني والعلاقات والمشاعر التي يستدل عليها بطريق غير مباشر بوساطة الاستنباط من السلوك الظاهر .

ومن أهم مشكلات تقويم المنهج الوظيفي ، أنه كثيراً ما يجري بمعرفة المعلمين الذين يقومون بتطبيقه ، ولأسباب إنسانية طبيعية ، تكون هناك محاولات لإخفاء نواحي القصور في فعالية المنهج الناشئة عن قصور في هيئة التدريس ومحاولة إرجاعها إلى أسباب أخرى .

ويتم تقويم المنهج في ضوء الاعتبارين الآتيين :

١ - أسس بناء المناهج والصورة النموذجية لعناصر المنهج ، وهو ما أطلق عليه التقويم الداخلي للمنهج ، ويشبه إلى حد كبير التقويم الكامن للمنهج .

٢ - نتائج المتعلمين ، وهو ما أطلق عليه التقويم الخارجي للمنهج ويشبه التقويم الوظيفي للمنهج .

والتقويم الداخلي هو أول مراحل تقويم المنهج ، ويتم بعد الانتهاء مباشرة من بنائه ، وغالباً ما تظهر هذه العملية نقاط الضعف التي ينبغي إعادة النظر فيها وإصلاحها قبل البدء في التنفيذ حتى نحصل على صورة منقحة للمنهج .

ويتم عرض هذه الصورة المنقحة على لجنة من الخبراء والمتخصصين لإجراء عملية تقويم في ضوء معايير مطالب نمو المتعلم والبيئة والمجتمع والثقافة وفي ضوء الصورة النموذجية لعناصر المنهج من حيث الأهداف والمحتوى وتنظيم المحتوى وطرق التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم وأدواته .

وبعد تقويم المنهج في ضوء هذه المعايير ، يصبح المنهج معداً في صورته الأولية للتجريب الاستطلاعي ، والذي يجرب عادة على نطاق ضيق ، وفي مواقف تشبه المواقف الطبيعية التي سوف يطبق فيها ، ويلي ذلك عملية التجريب الميداني للمنهج حيث يخضع في صورته النهائية بعد التجريب الاستطلاعي للتجريب على نطاق أوسع من سابقه ، وفي مواقف تكاد تتطابق فيها الظروف والإمكانات بتلك التي توجد في المواقف الفعلية التي سوف ينفذ فيها المنهج عند تعميمه ، وفي هذه المرحلة يكون التقويم في ضوء نتائج المتعلمين .

أما التقويم الخارجي للمنهج فإنه يتم في ضوء نتائج المتعلمين ويتضمن ثلاثة أبعاد هي : فاعلية المنهج وكفاية المنهج وتقبل المنهج ، وعادة ما تقاس فاعلية المنهج بدلالة درجات التلاميذ في الاختبارات التي تعبر عن تحقيق للأهداف .

وعملية التقويم هذه قد تتم في أوقات مختلفة من حيث زمن التعامل مع المنهج ، فقد يكون التقويم مبدئياً "Initial Eva" أي أنه يتم قبل البدء في تطبيق المنهج ، وقد يكون بنائياً أو تكوينياً "Fornotive Eva" ويسمى أحياناً بالتقويم التطوري ، وهو عادة يجري في فترات مختلفة في أثناء تطبيق المنهج بهدف إعادة توجيه مسار التطوير ، كما قد يكون التقويم ختامياً أو نهائياً "Summative Eva" ويجري في ختام التفاعل مع المنهج لتقدير أثره بعد أن يكتمل تطبيقه تقديراً شاملاً ، أنه يزودنا بحكم نهائي على النتائج ، وأحياناً يتم ما يُعرف بالتقويم التتبعي "Follow up Eva" ، وذلك بقصد مواصلة متابعة المتعلم بعد الانتهاء من دراسة المنهج والعمل على توفير تغذية راجعة عن آثار المستقبلية أيضاً .

والتقويم الشامل للمنهج عملية صعبة ومعقدة ، إذ يتضمن ليس فقط تقويم خطة المنهج المكتوبة ، بل تقويم لجملة الظواهر المتعلقة بالتفاعل بين التلاميذ والمعلمين والمواد التعليمية والبيئة المحيطة بهم ، والأسوأ من هذا أن معظم جوانب المهمة مثل عمليات التفكير والاتجاهات والمشاعر والمعاني والعلاقات التي يمكن الاستدلال عليها من خلال السلوك الظاهر يتم الحكم عليها بأنها تحدث من جراء عوامل معينة تتم دراستها ، ولكننا نهمل عوامل أخرى كثيرة اعتقاداً منا بأن المنهج الجاري في مدرسة ما يمكن تقييمه فقط من خلال عملية التدريس التي تحتوي على عوامل محدودة تؤخذ في الحسبان عند إجراء التقييم .

ويربط التربويون بين عملية تقويم المنهج وتطويره ، إذ إن الثانية مترتبة على الأولى ، ومن هذا المنطلق يصنفون تقويم المنهج إلى مستويين : مستوى التقويم الكلي ومستوى التقويم الجزئي ، والأول يقصد به التقويم الشامل للمنهج المنفذ بحيث يعطى حكماً عاماً على النتائج النهائية له ، أما الثاني فبرغم أنه يقيم نوعية المنهج إلا أنه يحدث في أثناء عملية التطوير نفسها من أجل توفير معلومات تستخدم فيما بعد من أجل تحسين المخرجات التعليمية وتطويرها .

تكنولوجيا التعليم

Educational Technology

يعرف معجم اكسفورد "Oxford" كلمة تكنولوجيا على أساس أنها مشتق من كلمتين الكلمة الأولى "Techn" ويقصد بها المعالجة المنظمة للمهارة في الصناعة وكلمة "Ology" وتعني (علم) ، وعليه فإن كلمة «تكنولوجيا» تعني من هذا المنطلق علم تطبيق المعرفة العلمية في الأغراض العملية بطريقة منظمة .

وكلمة «تكنولوجيا» كلمة إغريقية قديمة استخدمت في الأصل لتعني أساليب الترتيب المنطقي للأشياء والوظائف والأنشطة بما يجعلها قابله للملاحظة والفهم ومن ثم للإنتاج بالجملة .

وهناك من يرى أن التكنولوجيا هي «الجهد المنظم لاستخدام نتائج البحث العلمي في تطوير أساليب أداء العمليات الإنتاجية بالمعنى الواسع الذي يشمل الخدمات والأنشطة الإدارية والتنظيمية والاجتماعية بهدف التوصل إلى أساليب جديدة يفترض فيها أنها أجدى للمجتمع» .

كما تعرف التكنولوجيا التعليمية بأنها تلك الطريقة التحليلية للتخطيط والمتسمة بالنظامية في التصميم التي تمكننا من التقدم من الأهداف إلى تحقيق تلك الأهداف بأقصى درجة من الكفاية والفاعلية بوساطة عمل منظم منضبط ومرتب للأجزاء التي يتكون منها النظام التعليمي .

ويشير قاموس «كارتر جود» إلى أن تكنولوجيا التعليم هي تطبيق الأسس العلمية في تخطيط وتنفيذ النظم التعليمة في ضوء أهداف تربوية محددة يمكن قياسها ،مع الاهتمام بتوجيه هذه الأسس نحو فائدة المتعلم أكثر من توجيهها نحو المادة الدراسية نفسها مع التأكيد على أهمية الاهتمام بتوجيه النظريات والمبادئ النظرية نحو التطبيق والممارسة واكتساب الخبرات التربوية والتحليل التجريبي والاستخدام الشامل للأجهزة السمعية والبصرية في التعلم .

وعرفها آخرون تكنولوجيا التعليم بأنها استخدام منظم للطرق والأساليب الحديثة في التدريس والتعلم ، ومن ثم فهي تحتوي على أدوات مختلفة للمعلم ، منها ما هو جديد ومنها ما هو قديم .

وعرفها المجلس الوطني لتكنولوجيا التعليم في بريطانيا عام ١٩٦٧ بأنها تطوير النظم والوسائل والمعينات وتطبيقها وتقويمها لتحسين عمليات التعليم والتعلم الإنساني .

وهناك تعريف آخر أورده المركز الوطني للتعليم المبرمج بإنجلترا فحواه أن تكنولوجيا التعليم هي تطبيق المعرفة العلمية على المتعلم وعلى شروط التعلم بقصد تحسين التدريس من حيث الأداء والفاعلية كما أن التكنولوجيا التعليمية تستخدم تقنيات التجربة والاختيار للارتقاء بالموقف التعليمي .

وعرفت اللجنة الرئاسية لتكنولوجيا التعليم بالولايات المتحدة تكنولوجيا التعليم بأنها طريقة نظامية لتصميم وتنفيذ وتقويم العملية التعليمية على ضوء أهداف محددة وبناء على أساس من البحث في التعلم الإنساني ووسائل الاتصال وذلك باستخدام مجموعة مؤتلفة من المصادر البشرية وغير البشرية للحصول على تعلم فعال وأكثر كفاءة .

وعلى ذلك فليس المقصود بتكنولوجيا التعليم استخدام الأجهزة التكنولوجية في التعليم فهذا الاستخدام يتجاوز استخدام أي وسيلة تعليمية أو جهاز معين ، إنه مفهوم منظومي يتناول كل ما يستخدمه المعلم من وسائل وأدوات وأساليب التعليم لكي يتمكن المتعلم من فهم وإدراك المفهوم أو المعلومة المراد تعلمه لها . إن تكنولوجيا التعليم تتسع لتشمل إلى جانب نقل المعرفة عوامل أخرى تتعلق بتخطيط وتصميم وتطبيق وتقويم مواقف التعلم لتحقيق الأهداف التعليمية وذلك من خلال تعديل البيئة التعليمية ذاتها .

وتكنولوجيا التعليم تشمل أيضاً تطبيق العلوم الأخرى في المجال التربوي كعلم الاجتماع وعلم النفس وعلم الإدارة وعلم تحليل النظم وعلم الاتصال والعلوم الطبيعية الأخرى ، وفنون الإعلام بالإضافة إلى نتائج التطبيقات الهندسية وكلها توظف لرفع الكفاية للعملية التعليمية والتربوية عامة .

وتكنولوجيا التعليم هي نظام ينضوي تحت النظام التربوي ويشمل كل المكونات المادية والبشرية المتفاعلة بغية تطوير النظام التربوي وتحقيق أهدافه في ضوء معايير محددة الكفاية ، وعليه تتضمن تكنولوجيا التعليم ثلاث وظائف مهمة :

(أ) وضع النظام التعليمي وتخطيطه ، من ناحية تحديد الطرق والوسائل والأدوات والموارد وتحديد الأهداف والطاقات البشرية والمادية المتاحة وكيفية تشغيل هذه الطاقة لتحقيق الأهداف المطلوبة .

(ب) اتخاذ إجراءات التطبيق أو التنفيذ الفعلي .

(جـ) تقويم هذه النظم بعد تطبيقها لقياس إلى أي مدى حققت تلك النظم أهدافها .

إن تكنولوجيا التعليم أصبحت مثل نظام عام وشامل للتربية ، تدعم التعليم وتزيد من كفايته وتحسن من أداء المتعلم والمعلم على حد سواء .

التنافر المعرفي
Cognitive Dissonance

حالة نفسية تبعث على عدم الارتياح ، حيث يخبر الفرد اثنتين أو أكثر من المعارف أو المعتقدات أو الاتجاهات المتضاربة . وتذهب نظرية التنافر المعرفي - وصاحبها «ليون فستنجر» - إلى أن الفرد تحركه طاقة دافعية نتيجة لحالة عدم الارتياح هذه لكي يعمل بطريقة لخفض هذا التنافر ولحل الصراع بين المعارف المتعارضة أو بين المعتقدات والسلوك الظاهري . وتستخدم هذه النظرية في بحوث تغيير الاتجاهات حيث يُعَدّ حل هذا الصراع أو التنافر أساساً لتغيير الاتجاهات ، ذلك أن المعارف أو المعتقدات تخضع للتعديل حتى تكون متسقة مع السلوك .

ويقرر «فستنجر» (١٩٥٧) أن استقبال الفرد لمعلومات غامضة أو غير كافية أو غير مناسبة أو متناقضة يخلق حالة من التوتر عنده تدفعه إلى السعي إلى اختزالها . وحينما يحدث التنافر - وغالباً ما يحدث كلما ازدادت المجتمعات تحضرا - يتوجه الفرد إلى الحصول على معلومات جديدة تختزل أو تخفف هذا التنافر . ويمكن خفض التنافر عن طريق تغيير أحد العناصر المعرفية ، أو إضافة عناصر جديدة ، أو تقليل أهمية بعض العناصر .

التنسيق
Coordination

الأصل اللغوي لمصطلح (تنسيق) من كلمة (نَ سَ قَ) ونَسَقَ بفتحتين إذا كانت أسنانه مسنونة ، وخَرَزٌ نَسَقٌ أي منظم ، والنَّسَق أيضاً ما جاء من الكلام على نظام واحد ، والنَّسْق بالتسكين مصدر نَسَقَ الكلام إذا عطف بعضه على بعض وبابه نَصَرَ ، و(التنسيق) التنظيم .

والمقصود من التنسيق هو التقريب بين وجهات النظر المختلفة وإيجاد روح التعاون في تقديم الخدمات التي يلزم للقيام أكثر من هيئة بما يمنع التكرار أو الازدواج أو التضارب بين الهيئات المختلفة ، والتنسيق من أهم العمليات التي تمارس في طريقة تنظيم المجتمع وأقدمها على الاطلاق .

والتنسيق كعملية إدارية Administrative Coordination يعني التنسيق في المنشأة أو الهيئة الاجتماعية ، وهو المهمة الكبرى في ربط بعض أجزاء العمل ببعضه الآخر لضمان تعاون الجميع وتوجيه قواهم في اتجاه واحد نحو تحقيق الهدف .

والتنسيق هو توجيه الجهود والعلاقات بالشكل الذي يحقق أهداف المنظمة ، وبصفة عامة فإن عملية التنسيق تعني محاولة خلق نوع من الارتباط والانسجام في نشاط الأفراد على تحقيق أهداف مشتركة ، حتى يستطيعوا القيام بأعمالهم دون تضارب أو تداخل أو ازدواج مما يحقق توفيراً في الجهد والوقت والمال .

ويعني التنسيق الأفقي التنسيق الذي يتم على المستوى التنظيمي الواحد ، ويكون المسؤول عن إجرائه الرئيس المسؤول عن هذا المستوى ، وتكون الغاية المستهدفة منه ربط بعض وحدات الأداء العاملة في نطاق هذا المستوى التنظيمي ببعضها الآخر ربطاً محكماً ، أو العمل على مضاعفة التفافها حول الهدف الذي يناط بها تنفيذه ، أو تصحيح أي سوء فهم لمضمون بعض القرارات أو التعليمات وتوضيحها بطريقة قاطعة وهكذا .

ويعني التنسيق الرأسي ذلك التنسيق الذي ينصرف مفعوله إلى أكثر من مستوى تنظيمي ، وتكون آفاقه أبعد وأشمل بالضرورة منها في حالة التنسيق الأفقي ، ويترتب على ذلك الزيادة في أعباء هذا النوع من التنسيق ومسؤولياته ، وكذلك تضاعف الإمكانات المستخدمة في تحقيقه ، ويتولى تنفيذ التنسيق الرأسي القائد الإداري الأعلى للمنظمة .

كما يعني التنسيق (توافق) أو (تنظيم) ، والمنسق Coordtinator هو من ينسق بين عدة جهات أو أشخاص أو وظائف ، أو من يوضح العلاقات بين الآراء المختلفة ، ويحاول دمجها في اقتراح واحد في أثناء الاجتماعات .

وبعدّ التنسيق أحد العناصر المهمة في العملية التنظيمية ، والذي يعني توحيد الجهود الإدارية والتحقق من أن العملية التنظيمية تساهم في إنجاز الأهداف ، أي أن التنسيق عبارة عن تحقيق التكامل لأنشطة الأفراد والوحدات في شكل منظم بحيث تعمل في اتجاه الهدف المشترك .

والتنسيق هو ترتيب منظم للجهود الجماعية مما يؤدي إلى وحدة التصرف لتحقيق الهدف المشترك ، فالفرد في التنظيم لا يمارس الأجزاء الصغيرة فقط من العمل الكلي ، ولكي يتجمع العمل في المنظمة لا بد من التنسيق بين الأنشطة المتنوعة التي يمارسها الأفراد ، أي أنه من دون التنسيق فإن الجهود المختلفة للأفراد أو الأقسام داخل المنظمة تصبح عديمة الجدوى وغير فعالة وغير متكاملة .

ويتوقف التنسيق الفعال على توافر ثلاثة عناصر :

١ - وجود جهد جماعي Group Effort .

٢ - وحدة التصرف Unity of Action .

٣ - وجود هدف مشترك Common Purpose .

وهذا يعني أن التنسيق يؤدي إلى تكامل جهود الأفراد ومن ثم يؤدي إلى تحرك أو جهد جماعي ، كما أن التنسيق الإداري يعني ضمان فعالية الجهد الجماعي من خلال وحدة التصرف لمختلف الجماعات والإدارات داخل التنظيم ، ويحقق التنسيق فعالية الجهد الجماعي عن طريق الحفاظ على الرابطة أو العلاقة بين الهدف المشترك للمنظمة وأنشطة الأفراد وجماعات العمل .

وهناك ثلاثة مبادئ رئيسة للتنسيق هي :

١ - وحدة الأمر Unity of Command ، ووفقاً لهذا المبدأ فإن المرؤوس لا يسأل إلا أمام رئيس واحد .

٢ - التسلسل الإداري Scalar Chain ويعدّ أحد المبادئ التي نادى بها هنري فاميول حيث أشار إليه بمبدأ تسلسل الأمر ، ويقوم هذا المبدأ على أن السلطة الإدارية في التنظيم تبدأ من القمة وتنساب إلى أسفل في شكل تسلسل إداري مستقيم .

٣ - وضوح نطاق الإشراف الإداري Span of Management .

التعليم والصحة العامة والإسكان والرعاية الاجتماعية بحيث يوجه عائد تلك العملية إلى النشاط الاقتصادي المبذول في المجتمع» .

وفي رأي آخر أن التنمية الاجتماعية هي عملية ديناميكية تتجسد في إعداد وتوجيه الطاقات من الخدمات الاجتماعية العامة كالتعليم والصحة والإسكان والمواصلات وغير ذلك بحيث يتيح للمواطنين هذا القدر من هذه المساهمة والمشاركة في النشاط الاجتماعي والاقتصادي المبذول لتحقيق الأهداف الاجتماعية ويذكر أن التنمية الاجتماعية تتكون من : نمو اجتماعي + عمليات تنمية .

فالنمو الاجتماعي : وهو عمليات التغير الاجتماعي الذي يلحق بالبناء الاجتماعي عن طريق التطور الطبيعي والتحول التدريجي .

وعمليات التنمية : هي الجهود التي تبذل لإحداث سلسلة من التغيرات الوظيفية الهيكلية اللازمة لنمو المجتمع وذلك بزيادة قدرة أفراده على استغلال الطاقة المتاحة إلى أقصى حد ممكن لتحقيق أكبر قدر من الحرية والرفاهية لهؤلاء الأفراد بأسرع من معدل النمو الطبيعي .

وبالتالي تصبح التنمية هي «التغيرات الاجتماعية التي تطرأ على البنى والمؤسسات والأفراد وما يتصل بذلك من قيم وعادات في مجتمع من المجتمعات بقصد تعزيز قدرته أفراداً وجماعات على بلوغ مستويات أعلى من الإنتاج والحرية والعدالة والإخاء والمحبة والرفاهية» .

ومن أكثر الاتجاهات رسوخاً وعمقاً في تعريف التنمية الاجتماعية هو ذلك التعريف الذي يحددها بأنها «عملية موحدة تستهدف إحداث تغيير وتطوير كمي ونوعي في المجتمع على مراحل زمنية مخططة» ، وهي بذلك تفيد الجانب الاجتماعي للتنمية ، إن التنمية الاجتماعية تعنى بكل التغييرات المنشودة لإحداث تحسين مطرد ومتزايد في مستوى معيشة الفرد ، وذلك عن طريق إشباع حاجاته الفردية والاجتماعية ، ومن أجل ذلك فهي تستهدف توفير المطالب الأساسية للحياة ، من رعاية صحية وفرص للعمل وتأمين السكن وغير ذلك من الحقوق التي قررتها المواثيق الدولية ، وأكدها ميثاق العمل الاجتماعي للدول العربية .

فهذا التعريف يشير في تحليله النهائي إلى إشباع الحاجات الأساسية للإنسان ، وتوفير الحد الأدنى له ، كما أنه يتضمن أحكاماً قيمية تختص بحقوق الإنسان ، ويتضمن أهدافاً اقتصادية واجتماعية .

ومن التعريفات السابقة للتنمية الاجتماعية يمكن الوقوف على ثلاثة اتجاهات :

١) **الاتجاه الأول** : يرى أصحابه أن اصطلاح التنمية الاجتماعية مرادف لاصطلاح الرعاية الاجتماعية بالمعنى الضيق لمفهوم الرعاية ، وطبقاً لهذا فإن مفهوم التنمية الاجتماعية لا يحقق الآمال المتزايدة التي تعيشها الدول النامية في تحقيق معدلات سريعة للتنمية في وقت قصير أملاً في التغلب على التخلف .

٢) **الاتجاه الثاني** : يرى أصحابه أن مفهوم التنمية الاجتماعية مرادف لمفهوم السياسة الاجتماعية Social Policy أو سياسة الرفاهية Walfare Policy التي تتجه غالباً لأن تكون مجموعة الخدمات الاجتماعية التي تقدم في مجالات التعليم والصحة والإسكان والتدريب المهني والفئات الخاصة وتنمية المجتمعات المحلية - ويُعَدّ هذا الاتجاه أكثر مفاهيم التنمية الاجتماعية شيوعاً واستخداماً ، حيث إن التنمية الاجتماعية تستثمر رأس المال في الموارد البشرية وتسعى إلى تقديم الخدمات التي تعود بالفائدة المباشرة على الأفراد ، ومن ثم ترفع من مستوى معيشتهم من ناحية وتزيد كفايتهم الإنتاجية من

ناحية أخرى ، على أنه من المهم التأكيد على أن كل تنمية اجتماعية هي بالقطع سياسة اجتماعية ، أكثر مما تعني إشباع حاجاتهم الأساسية أو تحسين نوعية الحياة .

٣) **الاتجاه الثالث** : يرى أصحابه أن التنمية الاجتماعية عبارة عن عمليات تغيير اجتماعي تلحق بالبناء الاجتماعي ووظائفه ، بغرض إشباع الحاجات الاجتماعية للأفراد ، وهذا الاتجاه يرى أن التنمية الاجتماعية عملية تغيير جذرية في الأوضاع الاجتماعية مصحوبة بإقامة بناء اجتماعي تنبثق عنه علاقات جديدة وقيم مستحدثة ، ويسمح لأفراده بتحقيق أكبر قدر ممكن من إشباع المطالب والحاجات .

التنمية الإدارية

Administrative Development

تشمل التنمية الإدارية كل الأنشطة المتصلة باختيار العناصر الإدارية وتهيئتها وإكسابها المهارات والقدرات والاتجاهات التي تؤهلها لأداء عملها بطريقة أفضل ، وهي تشمل فضلاً عن ذلك تطوير الهياكل التنظيمية في المؤسسات لتصبح أكثر كفاية وقدرة على تحقيق النجاح والتطور المستمر في عالم يتصف بالتغيير السريع .

ولقد تطورت خطط ومناهج التنمية الإدارية والتقنيات المستخدمة لتحقيقها في البلاد الرأسمالية المتقدمة بصفة مستمرة نتيجة للتطورات المتلاحقة التي طرأت على مؤسسات الأعمال نفسها ، وتغيير طبيعة نشاطها ، والظروف التي تعمل في إطارها وطبيعة المشاكل التي تواجهها من ناحية ، ونتيجة لتطور العلوم الإدارية من ناحية أخرى ، وقد تركز الاهتمام في البداية على إكساب المهارات الخاصة بوضع الهياكل التنظيمية السليمة ، وتقسيم العمل تقسيماً وظيفياً ، وإنشاء إدارات قائمة على تناسق الوظائف والاختصاصات وتحديد الفواصل بين السلطات وتحديد المسؤوليات لكل مستوى وظيفي ، وتنظيم مراحل العمل وإجراءاته ، وتأكيد وحدة القيادة واتباع الأسلوب المناسب لرفع التقارير والتنسيق بين الأقسام وتطبيق مبادئ التدرج الهرمي والالتزام بالأوامر المكتوبة ، فضلاً عن المهارات المتعلقة بالتنظيم والتخطيط واختيار العناصر المناسبة ، وتحفيزها على العمل وإيجاد نظام مناسب للرقابة ، وغير ذلك مما هو ضروري لتكوين بيروقراطية صالحة ذات كفاية في تنظيم هرمي على أساس نموذج ماكس فيبر الشهير ، إلا أنه مع تزايد دور المعلومات وتطور الدراسات الخاصة بالنظم ، وخصوصاً بعد انتشار الوسائل الكمية واستخدام النماذج الرياضية وطرق بحوث العمليات وما إليها ، أدى ذلك إلى النظر إلى المؤسسات الإدارية النوعية على أنها جزء من نظام كلي هو النظام الإداري للدولة بوصفه يتكون من أنظمة جزئية متعددة توجد بينها علاقات متشابكة تتصف بدرجة عالية وأشكال مختلفة من الاعتماد المتبادل ، وقد تطلب ذلك من التنمية الإدارية تطوير وتوفير عدد كاف من محللي النظم مع السعي لتوفير المهارات اللازمة للاستفادة من نظم المعلومات المتقدمة للسيطرة على إدارة المنظمات المعقدة مما دفع إلى تطوير برامج تدريب وتطوير القيادات الإدارية العليا ، ليصبح للمديرين المهارة والقدرة على تحليل وإدارة الأنظمة الكلية .

والتنمية الإدارية Administrative Development في موضع آخر تعني :

١ - تزويد الإداريين بالمهارات والمعلومات التي تساعدهم على تحسين أدائهم في العمل ورفع مستوى كفايتهم في مواجهة المشاكل الإدارية ، كما تهتم بإحداث تغيير في اتجاهات العاملين وسلوكهم بصورة مستمرة وتختلف التنمية عن التدريب في أنه يقصد بالأخير إحداث تغييرات مباشرة في الفرد وإكسابه المهارات والمعلومات التي يتطلبها العمل .

٢ - تطوير الأجهزة الإدارية وأفرادها فيما يحقق قيامها بأهدافها بفاعلية وكفاية .

وتُعَدّ تنمية الموارد البشرية أحد مداخل التنمية الإدارية ، وتهدف الإدارة داخل المنظمات إلى تحقيق معدلات متزايدة من الكفاية الإنتاجية ، وتمثل وظيفة اختيار الأفراد عنصراً مهماً في خطة تنمية الموارد البشرية ، إذ تحدد الخطة أنواع وأعداد الكفايات البشرية اللازمة لتحقيق هدف الكفاية الإنتاجية ، وتعمل وظيفة الاختيار على وضع تلك الخطة موضع التنفيذ ، ووظيفة الاختيار هي العملية التي بمقتضاها تستطيع الإدارة أن تفرق بين الأفراد المتقدمين لشغل عمل معين من حيث درجة صلاحيتهم لأداء ذلك العمل ، وبمعنى آخر تهدف عملية الاختيار إلى تحقيق التوافق بين متطلبات وواجبات الوظيفة ، وبين مؤهلات وخصائص الفرد المتقدم للعمل .

التنمية الاقتصادية

Economic Delvelpment

يعرفها البعض بأنها عملية بموجبها تستخدم الدولة مواردها المتاحة لتحقيق معدل سريع للتوسع الاقتصادي يؤدي إلى زيادة مطردة في دخلها القومي وفي نصيب الفرد من السلع والخدمات وتتطلب التنمية التغلب تدريجياً على المعوقات الاقتصادية وتوافر رؤوس الأموال والخبرة الفنية والتكنولوجيا .

ولما كانت الغاية الأخيرة لكل نشاط اقتصادي هي إشباع حاجات الأفراد ، لذلك يمكن القول «إن التنمية الاقتصادية تتحقق كلما أمكن إشباع هذه الحاجات على درجة أقرب إلى الكمال ، أو بعبارة أخرى لا يحقق المجتمع نمواً إقتصادياً إلا إذا ارتفع مستوى رفاهية أفراده أي مستوى معيشتهم ، ويميل البعض إلى اعتبار مستوى دخل الفرد كمقياس للنمو الاقتصادي ، وبخاصة إذا وضع في الاعتبار عند تقدير مستوى دخل الفرد نقطتان مهمتان هما :

١ ـ عدالة توزيع هذا الدخل بين أفراد المجتمع .

٢ ـ استمرار الارتفاع في الدخل واطراده فترة زمنية طويلة .

والتنمية الاقتصادية إجراءات وسياسات وتدابير معتمدة تتمثل في تغيير بنيان الاقتصاد القومي وهيكله ، وتهدف إلى تحقيق زيادة سريعة ودائمة في متوسط دخل الفرد الحقيقي ، عبر فترة ممتدة من الزمن ، وبحيث تستفيد منها الغالبية العظمى من الأفراد .

ويتفق هذا التعريف مع التعريف الذي يقول إن التنمية هي «السياسيات الاجراءات المقصودة والخطة التي تهدف إلى تحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي والتي تقوم بإحداث تغييرات في هيكل الاقتصاد القومي ، ويقصد منها تحقيق زيادة سريعة ودائمة في متوسط دخل الفرد الحقيقي ، يفيد منها غالبية أفراد المجتمع» .

ويرى (جون كينت) أن التنمية الاقتصادية هي «استغلال الموارد المتوافرة لدى المجتمع لزيادة الانتاج في الحاضر والمستقبل واستثمار المدخرات لزيادتها» ويتضح من هذه التعاريف أن هناك اختلافاً واضحاً بين مفهوم التنمية الاقتصادية ومفهوم التحضر الغربي الذي انتشر في قطاعات كثيرة في المجتمعات النامية .

وعلاقة التعليم بالتنمية الاقتصادية علاقة عضوية منذ فجر التاريخ ، «حيث كان التعليم خلال القرون الماضية تابعاً بصفة مستمرة للنمو الاقتصادى ، غير أن التجارب المعاصرة أثبتت لأول مرة في تاريخ الانسانية أن التطور التربوي قد يسبق التطور الاقتصادي» .

لقد ارتبط التطور الاقتصادي بالتطور التربوي والتعليم ارتباطاً وثيقاً يجعله متغيراً تابعاً به في المدى والاتجاه ، ولاسيما بعد أن تزايد شعور القائمين بالتخطيط يوماً بعد يوم « بأن التخطيط لا يبلغ أهدافه ولا يكون صحيحاً إلا إذا رافقه ودخله تخطيط للتربية يلبي حاجات الاقتصاد» ، فالعنصر المهم في أي خطة اقتصادية هو العنصر البشري ، فهو أكثر رؤوس الأموال عطاءً ونتاجاً .

وقد أصبح من قبيل العقيدة في أيامنا هذه اعتبار التعليم وما يرتبط به من الإعداد الثقافي والمهني للقوى البشرية كعامل أساسي من عوامل التنمية الاقتصادية ، وقد لجأ رجال الاقتصاد في دراسات مختلفة إلى حساب مدى ما يساهم به رأس المال والقوة العاملة في عمليات الإنتاج ، واتضح أن قدراً كبيراً من الإنتاج لا يمكن رده إلى عوامل رأس المال والعمل وحدهما وإنما نسب ذلك إلى آثار التعلم وما يترتب عليه من قوى ابتكارية وتنظيمية في المجتمع .

وهذا يوضح أن للتعليم دوراً كبيراً وقوة فعالة في عمليات التنمية الاقتصادية ، فالتعلم ليس القصد منه ازدياد الثروة المالية ونماءها فحسب ولا إقبال أفراد المجتمع على اكتساب مظاهر التحضر ، بل هو تحول في عقلية الفرد وسلوكه عن طريق تزويده بجملة من المعارف والمهارات والاتجاهات والقدرات المبدعة اللازمة لرفع مستوى معيشته ، ومن الواضح أن قيمة المعارف والاتجاهات لايمكن أن يكتسبها الفرد إلا عن طريق التعليم الذي لم يعد نوعاً من أنواع الرفاهية الاجتماعية ، ولكنه جزء لا يتجزأ من عملية التنمية نفسها والمشاهد « أن عنق الزجاجة في عملية التنمية في الوقت الحاضر في معظم بلاد العالم لا يكمن في المال أو الموارد الرأسمالية وإنما يكمن في البشر» .

وقد أدرك علماء الاقتصاد وعلماء التربية منذ وقت طويل العلاقة الوثيقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية ، وظهرت القيمة الاقتصادية للتعليم فبحثوا عن مسؤولية التعليم عن الاقتصاد ونموه ، وعَدُّوا أن ما ينفق على التعليم هو شكل من أشكال الاستثمار يساهم في النمو الاقتصادي على مستوى الفرد والمجتمع ، كذلك اتفقوا جميعاً على أن التعليم عامل حاسم وأساسي في التنمية الاقتصادية .

إن جعل التعليم من مستلزمات التنمية الاقتصادية قضية لا تحتاج إلى توضيح بعد أن أصبح الفكر الإنساني أكثر وعياً عن طريق الدراسة والمقارنة بعوامل هذه التنمية .

التنمية البشرية

Human Developmet

إن مفهوم التربية البشرية يعني بعملية توسيع اختيارات الناس عن طريق ما يتاح لتلك الاختيارات من موارد أو محددات اقتصادية واجتماعية وسياسية وما يتاح لها من سلع وخدمات في مجالات الغذاء والتعليم والصحة والمسكن والبيئة النظيفة .

ويُعَدّ النمو الاقتصادي عنصر مهماً وشرطاً لازماً للتنمية البشرية ، لأن ذلك النمو يترتب عليه تقدم ملحوظ في الأحوال المعيشية للمواطنين ، لكن يلاحظ أن معدلات النمو الاقتصادي المرتفعة قد تحققت في كثير من الحالات على حساب احتياجات التنمية البشرية ، وهنا تنشأ الآثار الجانبية للنمو الاقتصادي من السياسات غير المتوازنة وغير العادلة لتوزيع العائد من ذلك النمو وما يتاح لمختلف شرائح السكان من نصيب في الدخل ومن قدرة شرائية واستفادة من السلع والخدمات والمرافق .

والقوى البشرية الموجودة في المجتمع تتطلب تنمية عن طريق التعليم فيجب أن يوفر هذا النظام التعليم لكل طفل بحيث يصبح متعلماً تعليماً (عصرياً) بمعنى أن يكون قادراً على أن يعيش في مجتمع عصري ، ويكون مواطناً إيجابياً قادراً على المشاركة في تطوير عجلة الحياة في مجتمعه وعلى تقبل الأفكار الجديدة وتأييدها حتى يتحول من مجرد فكر في العقل إلى سلوك حي ، ويغير وجه المجتمع ، وتلك هي المهمة الأساسية التي تلقى على عاتق التعليم .

وكان اهتمام الدول الديمقراطية بالتنمية البشرية تحقيقاً للتقدم ، ومن هنا فإنها تهتم بأبعاد هذه التنمية اهتماماً كبيراً ، وتضع لها الوسائل من نظام تعليمي ، ووسائل تعليم غير مباشرة ، وكذلك لا يقتصر الاهتمام بالتنمية البشرية عندهم

على النظام التعليمي النظامي وحده بل يتسع ليشمل «المذياع والمسرح والسينما والتلفاز والصحف» .

وفي البلاد التي تنبع فيها السلطة من الشعب تلتزم بالديمقراطية ، وفيها نجد أن رفاهية الفرد هدف سياسي ، وهذه البلاد تهتم بالتنمية البشرية وفي هذه التنمية لا يلقى العبء على الدولة بالضرورة ، كما لا يكون اهتمامها موقفاً سلبياً ، وإنما تتخذ الموقف الذي تراه مناسباً لها ولأبنائها ومتفقاً مع البيئة الاجتماعية وتراثها الثقافي عموماً .

وتتأثر التنمية البشرية بالظروف السياسية التي يسير عليها المجتمع حيث يختلف الأمر في الظروف السياسية المؤمنة أو الطارئة كأن يكون البلد في حالة حرب أو في حالة استعداد للحرب أو في حالة بناء بعدها . ففي مثل هذه الحالات تحتاج الدولة إلى نظم استثنائية تمكنها من تجنيد كل القوى لاجتياز هذه الظروف الطارئة ثم تعود إلى سياستها الأولى وإلى نظريتها السياسية التي تؤمن بها .

ويجب أن يراعى التخطيط للتنمية ميول التلاميذ واهتمامهم وأخذها في الاعتبار ، وترتبط التنمية البشرية بالتنمية الاقتصادية وهي تنمية شاملة ، فالتنمية «تطوير للمجتمع نفسه بما فيه من تنظيمات اجتماعية وسياسية واقتصادية وعلمية بل هي تطوير للمجتمع بما فيه من أفراد .

والتربية لكي تؤدي إلى التنمية لا بد أن تكون تربية من طراز معين يوجد فيها أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتحكم الربط المسبق بينها وبين حاجات تلك التنمية ، ومن دون تنمية المنظمات بجانب القوى البشرية تكون الأموال المنفقة على التعليم صورة من الاستهلاك ، وبهذا التخطيط للتربية وخطة التنمية العامة يضمن ألا تكون هناك قوى بشرية يحتاج المجتمع إليها في نموه فلا يجدها ، وقوى بشرية أخرى زائدة عن حاجات المجتمع الحقيقية ونضمن بذلك ألا يختل توازن المجتمع في نموه ولا يكون هناك فاقد في القوى البشرية التي تعدها مؤسسات التربية وناتج عن استثمار أموال في إعداد قوى بشرية زائدة عن حاجة المجتمع ومتطلباته .

التنميط الثقافي
Cultural Patterning

وهو عملية توجيه نمو الأطفال وفقاً للأنماط الثقافية التي يفضلها المجتمع وتشيع فيه .

ويتأثر نمو الطفل بعمليات التنميط الثقافي في المجتمع : فإدراك الطفل وانتباهه وتعلمه ينمو ويرتقي بتأثير ثقافة مجتمعه ، وتثري حياة الطفل بهذه العمليات التي تزداد وتتعقد كلما تعقدت ثقافة المجتمع ، ويشير مصطلح الأنماط الثقافية Cultrural Patterns كما تحدده (روث بندكت) في كتابها «أنماط الثقافة» ، إلى أساليب السلوك المرتبطة بحاجة أو وظيفة دائمة في الحياة الاجتماعية ، فعلى سبيل المثال ، أساليب تربية الأطفال وتثقيفهم في مجتمع من المجتمعات تسير وفقاً لنمط ثقافي معين ، ومع أن تربية الأطفال وتثقيفهم ورعايتهم حاجة دائمة لأي مجتمع من المجتمعات ، إلا أن الأسلوب الخاص الذي تتم بها عمليات التربية والتثقيف والرعاية هو نمط ثقافي للمجتمع ، بل وقد تختلف هذه الأساليب داخل المجتمع الواحد باختلاف الثقافات الفرعية التي ينتمي إليها الطفل كثقافة الأسرة والحي والمنطقة الجغرافية والطبقة الاجتماعية ونحو ذلك من تباين الثقافات الفرعية في إطار ثقافة المجتمع .

وفي كل ثقافة تسود «نماذج» أو «أنماط» من الأفكار والتوقعات فيما يتعلق بطبيعة الأطفال وإمكاناتهم والسلوك الملائم المرغوب منهم ، وقد يكون لهذه النماذج أساس يتعلق بالطبيعة البيولوجية للأطفال وما تحقق لهم من مستوى النمو الجسمي الفسيولوجي : فمن التوقعات الثقافية أن يكون الأولاد أكثر قوة وخشونة وعدوانية ونشاطاً من البنات ، هذه

الاستعدادات الطبيعية للأطفال واختلاف جنسهم تلقى تدعيماً وتقوية من الثقافة السائدة ، بل قد يبالغ في تمييزها وفقاً لاختلاف جنس الطفل ، ولكن هذه التوقعات النمطية Patterned Expectations قد تنحرف عن الاستعدادات الطبيعة ، وتفرض على الطفل نتيجة لذلك ضغوطاً تتطلب منه استجابة لهذه التوقعات وتكيفاً معها ، ففي بعض الثقافات ، على سبيل المثال ، يتوقع من الأولاد الصغار عدم البكاء وأن يكونوا «رجالاً» في سلوكهم .

ومن خلال التنميط الثقافي ينمو الإحساس بالذات عند الطفل . فهو من خلال عملية التنشئة الاجتماعية في الأسرة ومع رفاق لعبه يكتسب وعياً بنفسه ، فالإحساس بالذات - كإدراك لمجموعة من الصفات التي تميز الفرد عن الآخرين - عملية متطورة نامية في سياق الخبرة الاجتماعية التي يعيشها ويتقاسمها مع غيره من الأفراد . لذا تنمو الذات ارتباطاً بنمو الوعي الاجتماعي عند الطفل - أي عندما يصبح موضوعاً لنفسه ، فيدرك اتجاهات الآخرين نحوه في الوسط الاجتماعي الذي يعيشه ويخبره ، وفي السلوك الاجتماعي الذي يتضمن سلوكه وسلوك الآخرين ، والوعي الاجتماعي بذلك هو نتاج تفاعل الطفل وفعاليته مع الآخرين ، وفي هذه العملية يتمثل الطفل الآخرين في ذاته باستمرار ، وتتكون الذات ، ولا شك أن للمدرسة دورها الحاسم في تشكيل الذات وتنميتها عند الطفل ، فالمدرسة هي مركب من المواقف الاجتماعية التي يعيش الأطفال فيها ، ويتنافسون ، ويعملون ، ويكونون اتجاهات وأنماطاً للسلوك ، ويخفقون وينجحون ، ويتعلمون نظاماً من المعلومات والمهارات ، ويمارسون أدواراً اجتماعية مختلفة وسط علاقات اجتماعية يدركون خلالها أدوار الأفراد الآخرين ، ويحكم الطفل على نشاطه في ضوء أحكام الجماعة ، ويتبنى أحكام الجماعة ومعاييرها وأهدافها ، ويكتسب الطفل في سياق كل ذلك إحساساً بالثقة وبالقوة .

التنميط الجنسي
Sex - Typing

وهو تأثير ثقافة المجتمع من خلال عملية التنشئة الاجتماعية على نمو إحساس الطفل بذاته ذكراً كان أم أنثى ؛ ذلك أن ثقافة المجتمع تحدد أدواراً معينة للأطفال وفقاً لجنسهم ذكوراً أم إناثاً ، فالمجتمع يتوقع سلوكاً وخصائص للشخصية تختلف باختلاف جنس الطفل ، بل إن كثيراً من الأنماط السلوكية التي نعتقد أنها ناتجة عن الفروق البيولوجية بين الجنسين ، إنما تتأثر كثيراً بالتوقعات الثقافية ، فالبنات يفضلن الألعاب والمناشط التي تتسم بالهدوء عن الأولاد ، ويسلكن بالطريقة التي نتوقعها منهن ونثيبهن عليها ، ونعبِّر عن عدم استحساننا إذا لم يسلكن وفقاً للنمطيات التي تحددها ثقافة المجتمع لهن ، ومن ثم فإن الأطفال الذين لا يسلكون وفقاً للتوقعات المرتبطة بالدور المناسب لجنسهم ، إنما يصطدمون بعدم استحسان المجتمع لهم ، وقد يلاقون عقاباً أو نبذاً .

وتقرر «مارجريت ميد» في دراستها الأنثروبولوجية والمتضمنة في كتابها «الذكور والإناث» (١٩٤٩) أن اتجاهات الوالدين نحو جنس الطفل يؤثر في نمط السلوك الوالدي إزاء الطفل منذ لحظة ميلاده ، ومن نتائج إحدى الدراسات التي تناولت الشروط الملائمة لتكوين أشخاص أسوياء ، أنه على الرغم من الحقيقة بأن آباءً كثيرين يزعمون بأنهم لا يهتمون كثيراً بجنس الطفل (ولد لأم بنت) وأن أبناءهم سواسية ، إلا أن ممارستهم الفعلية مع أبنائهم تقوم على التفرقة بينهم ، وفق الجنس حيث تبين أن كثيراً من الآباء يفضلون أن يكون الطفل الأول ولداً ، وأن يكون الطفل الثاني بنتاً . وإذا كان الوالدان يأملان في طفل من جنس معين ، فمن المحتمل أن يؤثر ذلك في اتجاهاتهم نحوه ، وبرغم أن الأمهات يحاولن ألا تظهرن تفضيلاً بين الأبناء ، إلا أنهن يملن إلى أن يكن أكثر قسوة مع بناتهن عن أولادهن . ويتمتع البنون بحرية أكثر من البنات

ويخضع البنات لضغوط وتوقعات اجتماعية أكثر من البنين . قد يعزى ذلك إلى أن المجتمعات الإنسانية هي بالدرجة الأولى «مجتمعات أبوية» Patriarchal Societies وأن التفضيل بين البنين والبنات مرتبط بالتوقعات والأدوار التي يحددها المجتمع لجنس الطفل .

وتتفق هذه البيانات مع نتائج الدراسات الخاصة بنمو التنميط الجنسي والتي تبين أن التفرقة في تربية الأبناء على أساس الاختلاف في الجنس تكون واضحة منذ الطفولة المبكرة ، فمنذ هذه الفترة المبكرة يتبنى الطفل أنماطاً سلوكية تلقى قبولاً من والديه وتعكس التوقعات الثقافية في مجتمعه وفقاً لمناسبتها للجنس الذي ينتمي إليه . فالمجتمعات الإنسانية تقر غالباً بضرورة اختلاف البنات عن الأولاد في سلوكهن ، ومن ثم تختلف الاتجاهات الوالدية في أساليب تنشئة الأبناء غالباً وفقاً لاختلاف جنس الأبناء ، لذلك تختلف الأدوار الخاصة بجنس الطفل Sex-Roles ؛ فما يسمح به الوالدان للبنت من أدوار ومناشط يختلف عما يسمحان به للولد ، بما يعكس ثقافة المجتمع بصفة عامة ، وغالباً ما يثيب الوالدان السلوك الذي يرونه مناسباً لجنس طفلهم كما تقره وتتوقعه ثقافة المجتمع ، أما السلوك «غير الموافق» لهذه التوقعات المرتبطة بجنس الطفل فإنه يلقى عقاباً - أي أن الأنماط السلوكية الملائمة لجنس الطفل تلقى تدعيماً .

هذا الاختلاف في الاتجاهات الوالدية نحو الأبناء تبعاً لاختلاف جنسهم يكون واضحاً ومحدداً منذ ميلاد الطفل ، بحيث إن معظم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يكونون على وعي بالأنماط السلوكية الموافقة لجنسهم ، وتكون تفضيلاتهم للأنشطة مختلفة باختلاف جنسهم ، ويعني ذلك أن تعلم الدور المرتبط بالجنس Sex-Role Learning والتفضيلات المرتبطة بالدور الجنسي Sex-Role Preferences تتكون في سنوات ما قبل المدرسة كنتيجة لاختلاف الأساليب الوالدية في تنشئة الأبناء وفقاً لاختلاف جنسهم .

التنور البيئي أو الثقافة البيئية
Environmental Literacy

ويقصد به العملية التي يتم بها إعداد مواطن لديه القدرة على التعامل مع البيئة بطريقة حسنة تحافظ عليها وتحميها من التخريب وتتساهم في تنميتها والرقي بها ويساعد على استمرارية الحياة على الأرض أكبر قدر ممكن .

ويتضمن التنور البيئي استخدام ما لدى الأفراد من وعي في بحث وتتبع أسباب المشكلات البيئية واقتراح الحلول المناسبة لها .

ويعرف بأنه : العملية التربوية التي يتم عن طريقها إعداد الطالب للمواطنة على أن يكون لديه فهم واسع بقضايا البيئة ومشكلاتها ، وأن يكون مؤمناً بالدور الذي يقدمه العلم والتكنولوجيا في حل المشكلات البيئية ، ولديه اتجاهات إيجابية وسلوكيات سوية تساهم في التعامل السوي مع عناصر البيئة ومشكلاتها بالشكل الذي يفيد الجيل الحالي ولا يضر بالأجيال المقبلة .

ويتضمن التنور البيئي تقديم خبرات تهيئ الفرد لاكتساب المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية من خلال تفاعله المستمر مع بيئته والتي تساهم في تشكيل سلوك جيد ، يجعل الفرد قادراً على التفاعل الصحيح مع البيئة ، ويكون قادراً على نقل هذا السلوك للآخرين من حوله .

كما يرى فريق آخر أن الفرد المتنور بيئياً يجب أن يكون :

١ - لديه فهم أساسي لمكونات البيئة وتفاعلاتها .

٢ - مقدراً للبيئة كأساس لحياتنا الطبيعية والاقتصادية والعواطف الإنسانية .

٣ - متفهماً أن اختيارات الإنسان الشخصية لها تأثيرات في نوعية البيئة .

٤ - لديه فهم للدور الذي يمكن أن يؤديه كمعاون تحت تصرف المجتمع المحلي لخدمة البيئة .

وهناك من ينظر إلى الفرد المتنور بيئياً على أنه :

١ - المواطن الإيجابي .

٢ - الفرد الذي لديه معرفة بالبيئة .

٣ - من لديه اهتمامات بالبيئة ودراية بمشكلاتها .

٤ - الفرد المزود باتجاهات إيجابية نحو حماية البيئة من التلوث واستنزاف الموارد .

٥ - المواطن المتحمل للمسؤولية تجاه بيئته .

٦ - الشخص الذي لديه القدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة تجاه البيئة .

٧ - الفرد المزود بمهارة العمل الفردي والجماعي لحماية البيئة وتنميتها

والتنور البيئي يعني أيضاً إلمام الشخص بقدر مناسب من المفاهيم والمعلومات البيئية والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة ومهارات حل المشكلات البيئية لتتميز سلوكياته بالسوية في حياته اليومية ويكون قادراً على نقل هذه السلوكيات إلى الآخرين من خلال أنشطته المتنوعة .

وينطلق التنور البيئي من عدة معالم أهمها :

- القدرة على ضبط الذات .
- الابتعاد عن سلوكيات غير مرغوب فيها .
- اقتراح اختيارات متعددة لحل المشكلات البيئية .
- بحث وتتبع المشكلات البيئية .
- فهم واسع بقضايا البيئة ومشكلاتها ، ومكوناتها وتفاعلاتها .
- الإيمان بدور العلم والتكنولوجيا في حل المشكلات البيئية .
- التفاعل الجيد مع البيئة .
- الإلمام بمهارات التفكير العلمي .
- الإلمام بمهارة العمل الفردي والجماعي .
- اكتساب مكونات معرفية وانفعالية وسلوكية عن البيئة وتقدير البيئة وخدمة البيئة .

التواصل
Communication

التواصل - لغة - ضد التصادم ، أي : التقاطع ، والتواصل في علم النفس الاجتماعي هو العملية التي يمكن بوساطتها نقل آثار التغيّر الذي يحدث في مناطق المجال السلوكي إلى منطقة أخرى ، ويقال عن أي منطقتين في المجال أنهما متواصلتان ، إذا كان التغير في إحداهما يترتب عليه حدوث تغير في الأخرى ، ويتم التواصل على درجات متفاوتة ، وتتحدد الدرجة التي يقوم بها على أسس ثلاثة هي :

١ - نوع العمليات القائمة بتحقيق التواصل (ويلاحظ أننا عندما نتحدث عن أنواع من العمليات في هذا الصدد نستخدم لغة الألفاظ أو لغة الإشارة إذا كان التواصل يجري بين شخصين) .

٢ - خصائص المناطق المتواصلة .

٣ - الحدود الفاصلة بين تلك المناطق . وليس من المحتمل أن تكون درجة التواصل من (س) إلى (ص) هي نفسها من (ص) إلى (س) .

يمكن القول - إذن - : إن التواصل شرط أساسي لتحقيق التكيّف المتبادل داخل أي نظام ، ويستدل على تحقيق التكيّف بحدوث الاتزان داخل النظام .

- ويرى «وارن»- من جهة أخرى - أن مفهوم التواصل يشير إلى : نقل انطباع أو تأثير من منطقة إلى أخرى من دون النقل الفعلي لمادة ما ، أو إلى نقل انطباعات من البيئة إلى الكائن أو العكس ، أو من فرد إلى آخر ، ويستخدم مفهوم

التوتر النفسي

Tension

التوتر هو جانب من جوانب الشخصية ، ويحدث حين يتعرض الإنسان لضغط على الشخصية تهدد شعوره بالطمأنينة أو الاتزان ، أو تهدد جانباً من جوانب اهتماماته ، ويترتب على هذا التهديد دفع الفرد للتخلص من التوتر والقضاء عليه بوسائل مختلفة .

وقد بينت بعض البحوث صحة الافتراض القائل إن المجموعات ذات المستوى المرتفع في التوتر النفسي تميل إلى إصدار عدد من الاستجابات المتطرفة أكبر مما تميل إلى إصدار المجموعات ذات المستوى المنخفض في التوتر النفسي .

وذكر (هاينجا) أن التوتر النفسي هو إحساس الفرد بالقلق عند تعامله مع المنبهات الخارجية ، أو بتأثير عدد من المنبهات الداخلية (من داخل الفرد) ومن ثم يقترب معناه مما أشار إليه عدد من الباحثين من مفاهيم مثل العصابية ، أو الإحساس العام بالتهديد والشعور بافتقاد الفاعلية إبان تفاعل الفرد مع البيئة ، وقد بين عديد من الدراسات دور التوتر النفسي على أداء العمل ، وعلى حفزه للوصول به إلى نهاية مثمرة ، وبينت أنه إذا قلَّ هذا التوتر عن درجة معينة ، أو زاد عن هذه الدرجة أصبح معطلاً لأداء العمل ، أي أن هناك ما يمكن أن نطلق عليه التوتر الإيجابي وهو ذلك التوتر الذي يتفق مع حجم الهدف المطلوب تحقيقه ، وهناك توتر مرضي ، تزيد حالته عن الدرجة المطلوبة لتحقيق الهدف ويصبح معوقاً ، بل الأكثر من هذا أننا إذا تمكنا من خلق حالة توتر مناسبة في الفرد كان هذا مساعداً له للوصول إلى حالة الحفز أو لتعبئة طاقته بحيث يصل إلى الأداء الأمثل .

ولقد حاولت دراسات كثيرة ربط (التوتر) بمختلف جوانب الشخصية أو السلوك كما حاولت أن تبين كيف يمكن أن يؤثر التوتر النفسي في جوانب مختلفة يتعلق بعضها بالاتجاه نحو العمل ، والإنجاز ، والتعلم ، والتذكر ، والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد والقدرة الإبداعية ، بل امتدت آثار التوتر في بعض التجارب لتؤثر في إحساس الفرد ببعض جوانب البيئة كالإحساس بالزمن ، وتقديره ، وعلى سبيل المثال دراسات بونر ١٩٦٠ ، وهوروتز ١٩٦٢ ، وتوماس ١٩٥٧ ، وسارنوف وزيمبودا ١٩٦٤ وبندرا وفولك ١٩٥٤ ، وتورنس ١٩٦٨ ، وبلز ١٩٦٧ ، ومصطفى سويف ١٩٥٩ ، وعبدالحليم محمود ١٩٧٠ ، وسلوى الملا ١٩٧٣ ، ويرى ماك جويان ١٩٧٩ أن أجهزة الجسم البشري (الدوري والتنفسي والعضلي والهضمي) توجد في حالة نشاط في أثناء ممارسة أي نشاط نفسي حركي أو معرفي .

ويعني ذلك أن إدراك مثيرات العالم الخارجي وتمثلها بصورة محددة لا بد أن تظهر في مختلف المؤثرات الفسيولوجية التي يمكن تسجيلها مثل (معدل ضربات القلب ، ونشاط العضلات الكهربي ، ورسم المخ EEG وضغط الدم .

ومن ثم فإن التوتر والضغوط النفسية يمكن أن تؤدي إلى تقلص العضلات وعلى الأخص عضلات الجبهة Fram Talls ، والعنق وفروة الرأس والمعدة ، والأوعية الدموية ، وعلى هذا الأساس فإن التحكم في تحقيق الاسترخاء يؤدي إلى إزالة التوتر وتخفيف الشعور الضيق والعصبية .

وفي دراسة حول «الإبداع والتوتر النفسي» ، تبين من النتائج ، احتمال وجود فروق جنسية في التوتر حيث لوحظ أن اختبارات التصلب للتوتر كانت أكثر ارتباطاً بالقدرات الإبداعية لدى عينة الإناث ، في حين أن اختبارات الدافعية والنشاط العام كمقاييس للتوتر كانت أكثر ارتباطاً بالقدرات الإبداعية لدى الذكور ، أي أن تنظيم سمة التوتر لدى الإناث تختلف عنها بالنسبة للذكور .

وفي سنة ١٩٧٣ أجريت دراسة بعنوان (الفروق الجنسية

في التوتر) وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في التوتر النفسي .

وفي دراسة سنة ١٩٧٦ بعنوان «المستوى الاقتصادي الاجتماعي في علاقته بالتوتر النفسي» ، تبين أن التوتر النفسي يختلف عند البنين والبنات باختلاف المستويات الاقتصادية الاجتماعية ، وقد وضح اختلاف درجة التوتر باختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي ، فكلما انخفض المستوى الاجتماعي الاقتصادي زاد التوتر وتبين وجود عامل عام للتوتر النفسي في عينة البنين والبنات .

وقد أجرى برنجلمان سنة ١٩٥٩ دراسة مقارنة بين استجابات الإنجليز والألمان ، وكان الهدف منها اختبار عدة فروض ، منها أن الألمان يتفوقون على الإنجليز في عدد من السمات منها ، التصلب والتوتر النفسي وباستخدام عدد كبير من المقاييس لقياس الظاهرة تبين أن متوسطات درجات الألمان أعلى من متوسطات درجات الإنجليز على مقياس التطرف (كدليل على التوتر النفسي) وكانت الفروق جوهرية مما يعني أن مستوى التوتر النفسي عند الألمان أعلى منها عند الإنجليز .

وفي دراسة سويف ١٩٦٧ عن الاستجابات المتطرفة كتعبير عن (التوتر النفسي) وذلك على عينة من المصريين والسوريين والأردنيين وباستخدام مقاييس الاستجابة المتطرفة تبين أن العينة المصرية أكثر توتراً يليها العينة السورية وأخيراً العينة الأردنية ، وقد أرجع ارتفاع التوتر عند المصريين إلى التعرض لمثيرات مادية ومعنوية متزايدة نتيجة الاتصال الكبير بحضارات العالم ، بالإضافة إلى النشاط المتزايد لعدد من قوى التغير الحضاري من داخل المجتمع المصري مثل ظهور المدن والتصنيع والاحتكاك الثقافي والحراك الاجتماعي .

وإذا كان التصلب يساعد في التغلب على التوتر أو تخفيضه فإن هذا لا يعني أن الشخص المتصلب بدرجة عالية يظهر توتراً أكثر ، ومن هذا يبرز على السطح سؤال مهم يحتاج إلى إجابة ، وهو هل الأفراد المتصلبون لدرجة عالية نتيجة التنشئة الاجتماعية يمكن أن يدافعوا عن أنفسهم ضد التوتر أكثر من المتصلبين لدرجة منخفضة؟

وهناك ما يؤكد أن التوتر النفسي المرتفع يؤدي إلى سوء تكيف الفرد ، وكل من التصلب والتوتر عندما يكونان في المستوى المثالي ينتج عنهما نمط السلوك نفسه المطلوب لتكيف الفرد ، وإذا كان الفرد متصلباً لدرجة عالية فسيكون أيضاً متوتراً لدرجة عالية .

وقد أثبت كل من شيرل وسالزبوري ١٩٧١ أن التوتر المرتفع أساس السلوك الاندفاعي ، وكلما كان الشخص أكثر تصلباً كان أكثر توتراً من الناحية النفسية ، والتصلب سلوك مميز للشخصية التسلطية والتسلطيون أكثر توتراً .

التوجه خارج الذات

Outer Orientation

الشخص السوي ، المتوجه خارج ذاته ، يبدي اهتماماً بالناس والمواقف والأشياء ، كما يبدي إقبالاً على موضوعات الحياة ، وهو يستخلص لذة وإشباعاً من اتصالاته الاجتماعية أكثر مما يستخلصها من اتصاله مع نفسه ومعايشته لعالمه الذاتي ، ويختلف ذلك عن الشخص المتوجه داخل ذاته Innerooriented أو المقيد بذاته الذي يبدي اهتماماً أكبر بنفسه .

والشخص الذي يتسم بالتوجه خارج ذاته يتسم أيضاً بعدم الأنانية ، فهو يرى صالح الآخرين ويسعى إلى تقديم العون والسند لهم ، وهو بذلك يتصف بصفتين رئيستين :

(أولاً) الاستشعار Empathy أي القدرة على أن يحس بمشاعر الآخرين وأن يفهمها . (ثانياً) المشاعرة Sympathy أي القدرة على التعاطف مع الآخرين وعلى تبادل المشاعر معهم دون ما شعور بالحسد أو الحقد إزاء نجاحاتهم أو بالشماتة أو الازدراء إزاء إخفاقاتهم .

يعتمد على أحداث متوقعة للدافعية ويصور ذاته وفقاً لأهداف متخيلة ، وتلك أهداف مختلقة تنمو بسبب عجز الشخص عن تقبل ذاته كما هي عليه في الحاضر - هنا والآن ، وإذا غاب الوعي بالكينونة في الحاضر - هنا والآن ، ينزع الفرد إلى اختلاق معنى للحياة كي يبرر وجوده ، وإذا كان للفرد أن يسعى لأجل هدف الكمال في المستقبل ، فإن حياته الشخصية تتحول إلى جحيم يعيشه في حاضره . بهذا الاتجاه المثالي يحقق الفرد عكس ما كان يقصده ، ومن ثم يعاق النمو الطبيعي للفرد وتنمو مشاعر النقص لديه ، وعلى هذا النحو أيضاً فإن الفرد الذي يعيش في الماضي يلجأ إلى توجيه اللوم إلى الآخرين كبديل للدعم الذاتي .

إن مشكلاتنا إذ توجد في الحاضر - هنا والآن - بصرف النظر عن متى كان منشؤها ، فإن حلولها من ثم ينبغي أن نجدها في الحاضر . وبتعبير أكثر دقة ، إن الزمن الوحيد الذي يمكن أن نعيش فيه هو الحاضر . إننا نستطيع أن نتذكر الماضي وأن نتوقع المستقبل ولكننا نعيش في الحاضر . وحتى حينما نسترجع خبرة الماضي ، فإننا لا نجعل الزمان يتحرك في الاتجاه المعاكس . إننا في الواقع نحرك الماضي في اتجاه الحاضر .

التوجيه التربوي
Educational Guidance

يقصد به تلك الأنشطة التي يقوم بها المرشدون الذين يعملون مع الطلاب والآباء بتقديم الاستشارات مع أعضاء هيئة التدريس الآخرين عن المشكلات التعليمية ، وتقويم إمكانات الطلاب وقدراتهم ، ومساعدتهم على وضع خططهم التعليمية والمهنية والاختيارات المتربطة بها ، ومساعدتهم أيضاً فيما يتصل بنموهم الشخصي والاجتماعي ، مع تقديم مساعدات جماعية (مع غيرهم من أعضاء هيئة التدريس) تتصل ببرامج توجيه الطلاب .

ويهتم التوجيه التربوي بالمساعدة التي تقدم إلى الطلبة في اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم والتي يلتحقون بها والتكيف معها ، والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في الحياة المدرسية بوجه عام ، وهناك ثلاثة وظائف عامة بالنسبة للتوجيه التربوي هي :

(١) مساعدة الطالب على اختيار الدراسة المناسبة لقدراته وميوله واستعداداته وما يتصل بذلك من تقديم البيانات والمعلومات اللازمة بأنواع الدراسة الممكنة والعوامل المؤدية إلى النجاح في الدراسة سواء كانت عقلية أو انفعالية أو اجتماعية وما قد يكون بينها من تعارض .

(٢) مساعدة الطالب على الاستمرار في الدراسة والتحول إلى العمل وما يتصل بذلك من عوامل اجتماعية أو عقلية أو انفعالية ، والإعداد لدراسة من الدراسات أو للدخول في كلية من الكليات .

(٣) مساعدة الطالب على النجاح في الدراسة والعوالم المتصلة بذلك النجاح ، والتغلب على الصعوبات ونواحي النقص سواء كانت في الاستعدادات أو المهارات .

والتوجيه يعني الجهود المنظمة التي تقدم إلى الفرد لكي تزوده منها لذاته ، ومن ثم قدرته على تحقيق الذات وقبول مسؤوليات الاجتماعية ومساهمته في حل مشاكله الشخصية والاجتماعية .

والتوجيه التربوي عملية علاجية وعملية نمو يمكن من خلالها معاونة الآخرين لاستكشاف غايتهم وثقافتهم والأمور المتعلقة بشخصيتهم .

والتوجيه Guidance في حد ذاته يمكن أن يعرف بأنه عملية تفاعل قيادية بين طرفين أحدهما الموجَّه والآخر الموجِّه بهدف التعاون على استقصاء طبيعة الموقف التعليمي بقصد تبين نواحيه ، ومعاونة الموجَّه على اختيار أمثل الطرق التي تلائم هذا الموقف .

والتوجيه أيضاً هو التطور المستمر للفرد إلى أقصى ما تسمح به استعداداته ، بحيث يصبح شخصاً عالي الكفاءة مهنياً .

ويمكن تعريف التوجيه على أنه خدمة فنية تعاونية هدفها الأول دراسة الظروف التي تكفل لكل تلميذ أن ينمو نمواً مطرداً وفق ما تهدف إليه التربية المنشودة .

وتجمع الدراسات والبحوث التربوية التي تناولت مجال التوجيه التربوي على ضرورة وجود معايير محددة للتوجيه الفني ، حيث لخصت موسوعة البحث التربوي المبادئ الستة التالية والتي يقوم على ضوئها التوجيه الجيد وهي :

١ - يستند التوجيه الجيد على دراسة نظرية وعملية تقوم على المزج السليم بين الفلسفة والخبرة العملية السابقة .

٢ - يقوم على العلاقات الإنسانية بين الطالب والمرشد .

٣ - يتصف بالابتكار والإبداع وفهم العلاقات القائمة في العملية التربوية واكتشاف خصائصها وتطبيقها في المواقف التعليمية .

٤ - يقوم على سلسلة من الأنشطة التعاونية المنظمة على مستوى التخطيط والتنفيذ .

٥ - يقوم التوجيه الجيد على أهداف مهنية وأنماط سلوكية من جانب الموجه الفني .

٦ - يمكن قياس التوجيه الجيد ومعرفة جودته في ضوء النتائج التي يصل إليها .

وهناك عدة تفسيرات لمفهوم التوجيه التربوي منها ما ينظر إلى التوجيه على أنه يهدف إلى جعل كل فرد على معرفة وألفة بمجموعة كبيرة من المعلومات عن نفسه ، ويركز هذا المفهوم على معرفة التلميذ لنفسه حتى يمكنه أن يواجه مشكلاته الخاصة وأن يتمكن من حلها بصورة مناسبة . ومنها ما ينظر إلى التوجيه على أنه وسيلة لمساعدة الأفراد على التفهم الواعي والاستفادة الحكيمة من الفرص التربوية والمهنية التي تتناسب معهم من خلال المساعدة المنظمة التي تقدم لهم من أجل تحقيق تكيفهم مع المدرسة والحياة ، وفي تعريف آخر مشابه يهدف التوجيه المدرسي إلى مساعدة الفرد على معرفة قدراته واستعداداته واهتماماته حتى يمكنه تنميتها إلى أقصى ما يمكن بما يتمشى مع أهدافه في الحياة وأن يصل في النهاية إلى حالة من النضج والاكتمال في توجيه نفسه كفرد مرغوب فيه في إطار النظام الاجتماعي ، وهناك من يعرف التوجيه بأنه الجانب المنظم في العملية التربوية الذي يساعد الفرد على النمو والتكيف مع الموقف الراهن وشق طريق مستقبله الذي يختاره في إطار قدراته واهتماماته وميوله .

ويهدف التوجيه التربوي إلى العمل على مساعدة التلميذ في بناء بداية نمو وتعلم ناجحة وذلك لأن النشاط الناجح الذي يقوم به التلميذ يدفعه إلى مزيد من الأنشطة الناجحة داخل الفصل وخارجه .

ويهدف أيضاً إلى العمل على تنمية قدرة التلميذ في مواجهة المشكلات والرغبة في حلها ، وهو من ثم يحقق حماية التلاميذ من الانحرافات المختلفة ، وتبصيرهم بمشكلات الحياة الجديدة التي سيتصل بها التلاميذ بعد التخرج والعمل على إكسابهم القدرة على التصرف الذكي .

والتطورات الحديثة في التربية تفرض على التوجيه أن يطور أساليبه التوجيهية ، وأي محاولة لتطوير التوجيه لا بد أن تشتمل على ما يلي :

(١) الإلمام بكل التطورات التربوية المهمة .

(٢) استخدام الوسائل والطرق المناسبة في تطبيق التطورات التربوية الحديثة .

(٣) أن تكون لدى الموجه ميول واهتمامات خاصة بالتطورات التربوية .

طريقة الاستقصاء أساساً على قدرة شاغل الوظيفة على حصر البيانات المتعلقة بوظيفته ، وتقوم الطريقة على أساس إعداد قائمة استقصاء لسؤال شاغل الوظيفة عن واجباتها ومسؤولياتها وكيف يؤديها ، وظروف العمل إلى آخر البيانات اللازمة للتوصيف .

وتصلح طريقة الملاحظة الشخصية في جميع بيانات توصيف الوظيفة في توصيف الأعمال البسيطة التي تتصف بالتكرار ، وتقوم الطريقة أساساً على أن القائم بالتوصيف يعمد إلى مراقبة الشخص القائم بالعمل المطلوب توصيفه ويسجل جميع الأعمال التي يقوم بها ويتولى جمع جميع البيانات الخاصة بالتوصيف مباشرة .

أما طريقة المقابلة الشخصية مع القائم بالعمل فهي تكلف جهداً ومالاً ووقتاً أكثر من الطريقتين السابقتين ، ويفضل أن تتم المقابلة في مكان العمل حيث يستطيع القائم بالتوصيف أن يلاحظ العمل ويتحدث مع القائم به ويرجع إلى المشرف في الوقت نفسه ، ويتم إخبار رئيس العمل قبل المقابلة لمن نوع العمل المطلوب توصيفه ، ومن هو الموظف المطلوب مقابلته ، ويقوم رئيس العمل بتقديم الباحث إلى الموظف ، وبعد أن يحصل الباحث على المعلومات اللازمة فإنه يطلع الموظف . القائم بالعمل عليها كما يراجعها مع المشرف ، وهناك قواعد أساسية يجب اتباعها عند القيام بإجراء هذه المقابلات لتسهيل مهمة الباحث وهي : ضرورة شرح فكرة التوصيف والهدف منها للموظف أو العامل وكسب ثقته ، ضرورة إبداء الاهتمام للعامل ونوع العمل الذي يؤيه ، الهدف من المقابلة هو معرفة كيف يؤدي العمل الآن وليس تنبيه العامل إلى كيف يجب أن يؤدي العمل - ضرورة التخاطب مع العاملين والمشرفين بطريقة تسهل التفاهم وتزيد من فرص التعاون ، عدم الخلط بين العمل والعامل - ضرورة مراجعة البيانات التي يحصل عليها الباحث إما بسؤال أشخاص آخرين يمارسون نفس العمل أو بالرجوع إلى مشرف العمل .

ث

الثقافة

Culture

يقصد بالثقافة «ذلك (الجزء الصناعي) من بيئة الإنسان الذي صنعه أفراد مجتمع معين من خلال تاريخهم الطويل سواء أكان مادياً أم غير مادي» . وبه تصطبغ هوية المجتمع .

ويعرف البعض الشخص المثقف بأنه «ذلك الشخص الذي يحظى بنصيب كبير من العلم المعرفة ، فهو يقرأ الصحف والمجلات والكتب ويعرف سير العلماء ، ويتوافر لديه قسط معقول من المعرفة بالعلوم والآداب والفنون . . . إلخ» . وهذا جزء من الثقافة .

وعلى هذا النحو فإن الثقافة تعد في أحد جوانبها حصيلة الإنتاج الفردي الذي تجمع على مر العصور ، إلا أنه ينبغي التأكد هنا على أن ذلك يعد تعريفاً ناقصاً للثقافة ، إذ إنه يقصر مفهوم الثقافة على الناحية الفكرية ، بل على ناحية المعرفة وحدها ، ويهمل المكونات الأخري للخبرة مثل المهارات والعادات والاهتمامات والاتجاهات والقيم وأساليب التفكير ، وما ينبني على ذلك من أنماط السلوك والتجديدات والاختراعات والتطبيقات التي توصل إليها الإنسان في العصور السابقة وتجمعت آثارها لديه في صورة ذخيرة كبرى تتوارثها الأجيال وتنتفع بها ، وتضيف إليها .

وحتى المعرفة ، التي تضمنها التعريف السابق للثقافة ، كثيراً ما تفهم على أنها مجرد المعرفة النظرية ، وفي ذلك إهمال للنواحي العلمية والتطبيقية والسلوكية التي تعد من العناصر الأساسية في ثقافة أي مجتمع .

ومن هذا المنطلق تعرف الثقافة بأنها «ذلك النسيج الكلي المعقد من الأفكار والمعتقدات والعادات والتقاليد والاتجاهات والقيم وأساليب التفكير والعمل وأنماط السلوك ، وكل ما ينبني عليها من تجديدات أو ابتكارات أو وسائل في حياة الناس ، مما ينشأ في ظله كل عضو من أعضاء الجماعة ، ومما ينحدر إلينا من الماضي ، فنأخذ به كما هو أو نطوره في ضوء ظروف حياتنا وخبراتنا ، فهي إذن بإيجاز ذلك الجزء من البيئة الذي صنعه الإنسان بنفسه ، وهذبه بخبرته وتجاربه .

والثقافة بهذا المعنى تشتمل على جميع ما ورثناه من خبرة أسلافنا بما في ذلك أساليب العمل لكسب العيش ، والألعاب التي يمارسها الناس ، وفنونهم وآدابهم والنظام الاجتماعي الذي يسيرون عليه ، وجميع ما يستحدثونه في حياتهم من وسائل وأدوات وغير ذلك .

ويربط التربويون دائما بين أي تطور ينشأ في مفهوم الثقافة ، وما يحدث في مفهوم المنهج ، بحيث يمكن القول ان تطور مفهوم المنهج من حيث أهدافه التي لم تعد مقصورة على مجرد تزويد التلاميذ بأكبر قدر من المعارف التي خلفتها لنا الأجيال السابقة لكي تدخلهم في زمرة المثقفين ، وإنما يتعدى ذلك بمساعدة التلاميذ على كسب ما يناسبهم من خبرة السابقين التي تضم المعلومات وتطبيقاتها ، وما يتصل بها من مهارات ، كما تساعدهم على كسب الاتجاهات والقيم والمثل العليا وأساليب التفكير وأنماط السلوك المناسبة ، ويعني ذلك أن اتساع مفهوم المنهج جاء مسايرا لمفهومنا الحديث عن الثقافة .

والثقافة كمكون تتضمن عناصر معنوية مثل اللغة والفنون والعلوم والنظم والقوانين والعادات والتقاليد والاتجاهات وغيرها ، كما تتضمن عناصر مادية مثل المساكن والشوارع والآلات ووسائل المواصلات وغيرها .

ولا شك أن العلاقة وطيدة بين المكونات المعنوية والمكونات المادية للثقافة ، فالنظرية العلمية قد يكون لها تطبيقات عملية متعددة ، وينبغي أن نهتم بالتربية بكلا الجانبين وبما بينهما من علاقة وثيقة ، بما يعني أن النظريات لا تدرس وحدها من دون تطبيقاتها ، كما لا تدرس التطبيقات من دون معرفة أساسها النظري .

وإذا كان التعريف السالف للثقافة يبرز كونها إفرازاً لخبرات الأفراد والجماعات في مجتمع من المجتمعات ، فإن ذلك لا يعني أن نشأة الأفراد في ظل ظروف ثقافية موحدة إلى حد ما يؤدي إلى أن يأخذوا جميعا بكل عناصر ثقافتهم ، فمن هذه العناصر عموميات يشترك فيها الغالبية العظمى من أفراد المجتمع الواحد ، ومن أمثلتها اللغة والآداب العامة ، ومنها خصوصيات يختص بها فريق معين من أفراد المجتمع ، ومن أمثلتها المهن والأعمال التي قد يمارسها فريق دون غيره ، ومن هذه العناصر أيضاً بعض الأمور النادرة أو الشاذة من عناصر الثقافة ومن أمثلتها التجديدات والاختراعات التي تظهر في ظل ثقافة معينة فإذا كتب لها الانتشار اندمجت في خصوصيات الثقافة أو في عمومياتها ، وإذا لم يكتب لها الانتشار ، فقد تبقى على حالها ، أو تختفي .

وللثقافة كثير من الخصائص المهمة التي ينبغي على المربي أن يكون على علم بها حتى يستفيد من دراستها في أداء رسالته ، وهذه الخصائص ليس بعضها منفصلاً عن بعضها الآخر ، بل هي أجزاء من كل لا يمكن فصلها إلا على سبيل الدراسة والتوضيح ، ومن أهم خصائص الثقافة ما يلي :

١ - الثقافة إنسانية أي خاصة بالإنسان : فالإنسان دون غيره من سائر المخلوقات الأخرى استطاع أن يكون له ثقافة تضم خبرة من عاشوا قبله ، وتجاربهم في سائر الميادين ، بما يعني أن الإنسان لا يبدأ تجاربه في كل جيل من نقطة البداية كما تفعل تلك المخلوقات الأخرى ، ولكن يستفيد من تجارب الآخرين السابقين في حل مشكلاته ومواجهة امور حياته .

وهكذا فإن الثقافة لا يمكن أن تحدث إلا في مجتمع إنساني ، وأن الحيوانات مهما أتت من أعمال معقدة ، فإنما تفعل ذلك بطريقة غريزية ليس فيها مجال للاختراع أو الابتكار .

وتفرض هذه الخاصية من خصائص الثقافة أن تُعنى التربية بتنمية تلك الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات ، وفي مقدمة تلك الخصائص العقل والإرادة ، ويتم ذلك من خلال مساعدة التلاميذ على التفكير السليم والعمل على تنمية استعداداتهم الخاصة ، والعمل له بتحسين شخصياتهم وحساسيتهم الاجتماعية حتى تنمو لديهم القدرة على التحكم في النفس .

٢ - الثقافة مفيدة لحاجات الإنسان : ولما كانت الثقافة حصيلة خبرة الأجيال السابقة ، فإن من كل هذه الخبرات المتنوعة والشاملة ما يشبع حاجات الفرد ويمده بأساليب جاهزة لمواجهة المواقف والمشكلات ، بما يساعده على حسن التكيف مع مجتمعه وظروف بيئته وحياته .

ويمكن القول من ذلك ، إن الثقافة «وسيلة من الوسائل الأساسية لتأصيل المجتمع وإكسابه طابعه الخاص وسماته التي تميزه عن غيره من المجتمعات» .

٣ - الثقافة المكتسبة : أي أن الإنسان يكتسبها ويستطيع تعلمها ، ولا شك أن للقدرة الكبيرة التي لدى الإنسان على التعلم أثرها في نمو ثقافته وازدهارها . على أن القدرة على التعلم ليست هي وحدها التي تفسر انفراد الإنسان عن غيره من المخلوقات الأخرى بأن له ثقافة ، ذلك أن الذكاء والقدرة على التفكير ، والابتكار والتجديد هي من العوامل الأساسية في بناء الثقافة .

وعلى الرغم من تعدد تعريفات الثقافة الأساسية إلا أنها متشابهة تقريباً في الاتجاهات والقيم إلا نوعاً من المدركات المنبثقة من الخبرة الحية والمعرفة والممارسة الأمر الذي يمكن القول معه ، بأن ثمة اتفاقاً عاماً على مفهوم الثقافة السياسية على الرغم من تعدد قائليها وتوجيهاتهم ومن ثم يتحدد تعريف الثقافة السياسية في أنها «ما يتعلمه الفرد من معلومات وقيم سياسية تحدد اتجاهات الأفراد ومشاعرهم تجاه النظام السياسي والاجتماعي وتعمل على زيادة الوعي السياسي مما يساهم في تكوين الشخصية والتي تؤثر بدورها في السلوك السياسي للفرد» .

والجدير بالذكر أن الشخصية السياسية مكتسبة وليست وراثية فليست هناك نقطة سحرية لدى الشباب تكتسب فيها الشخصية السياسية فجأة ، وإنما يكتسب الفرد هذه الشخصية السياسية نتيجة لما توفره له مؤسسات التنشئة المختلفة من ثقافة سياسية .

ويقصد بالسلوك كل ما يقوم به الفرد من أعمال أو أنشطة أو تعبيرات أو استجابات ، والسلوك هو محصلة التفاعل بين الشخصية التي عملت الثقافة على بلورتها وبين الثقافة نفسها ، حيث إن الشخص يحس ويدرك ويستجيب ويفكر ويعمل بطريقة تحددها عناصر الثقافة التي يحيا فيها ويتشكل سلوكه ليتلاءم معها . والسلوك السياسي هو سلوك مكتسب نتيجة للانتماء إلى ثقافة معينة هذه الثقافة تطبع السلوك بطابعها وتحد سماته وقسماته الأساسية من خلال التربية والتنشئة السياسية .

ج

الجامعة

University

الجامعة مؤسسة للتعليم بعد الثانوي تضم كلية أو أكثر ومدرسة للدراسات العليا أو أكثر ، وتؤكد على البحث العلمي تأكيدها على التدريس ، والأصل في الجامعة ، انها تنظيم يضم عدداً من المعاهد المتخصصة تدرس فيها العلوم والفنون والآداب ، تسمى عادة (كليات) ، وإذا تأملنا في الأصل اللغوي لرأينا أنها تفيد معنى (الجمع) من فعل (جمع) بالعربية ، وبالإنجليزية الذي يفيد كذلك معنى جعل الأمر عاماً .

ويرى البعض أن الجامعة هي المكان الأول للتعليم العالي ، وهي في سعيها من أجل حفظ المعرفة وتقدمها تقوم بعملها في خطين متمايزين ولكنهما مرتبطان بدرجة كبيرة وهما البحث العلمي والتدريس للطلاب .

كما يرى البعض رأياً آخر وهو أن الوظيفة الأولى أساسية ولا يمكن الاستغناء عنها ، فالبحث العلمي يمنح الجامعة شخصيتها ويميزها عن غيرها من المدارس الأخرى ، أما التدريس فيوجد في الجامعة لأنه يرتبط بالعمل البحثي حيث تعد الأجيال القادمة من العلماء والباحثين من أجل مواصلة البحث عن المعرفة من الوظائف الأساسية للجامعة .

ويؤكد بعض الباحثين على الارتباط بين التدريس والبحث من منظور أن البحث العلمي هو الأساس وأن الهدف هو إعداد الطالب لكي يكون باحثاً وليس تزويده بالوسائل التي تيسر له القيام بالأعمال المختلفة لأن المعرفة هنا سوف تكون معرفة علمية .

وهناك من يرى أن الجامعة مؤسسة للتدريس وهي السلطة العليا التي تحمي جميع ألوان المعرفة والعلوم ، والحقيقة والمبادئ والاكتشاف التجربة والتأمل ، كما أنها ترسم الحدود الفاصلة بين المجالات الفكرية وتعمل على ألا تكون هناك هيمنة لجانب على حساب الآخر ، وكان يرى أن المعرفة غاية في حد ذاتها ومن ثم فإن «المعرفة الحرة» ، وقيل بأن المعرفة المفيدة أو المعرفة العلمية من «سقط المتاع» ، وقد استُبعد البحث العلمي على أساس أن البحث العلمي مهمة المؤسسات الأخرى على أساس أنه «إذا كان الموضوع هو البحث والكشف الفلسفي مما سبب وجود الطلاب في الجامعة» .

ويرى رأي آخر ، أن الجامعة مؤسسة للبحث والتدريس والإعداد للحياة كما أنه لكي نعرف الجامعة لابد لنا من أن نميز بين الجوهر وبين العرض وجوهر الجامعة يكمن في كونها مركز العلم والمعرفة وبيئة يكون فيها التواصل ممكنا بين أولئك الذين يشغلهم البحث عن المعرفة والإضافة إليها - أما العرض فيتمثل في التدريس والتربية والفنون النافعة والإعداد للحياة ، ويتلاقى العرض مع الجوهر دائماً في نقاط اتفاق ويمتزج به .

وإذا كان هذا الرأي قد غلب وظيفة البحث على غيرها من الوظائف فإن هناك من يرى أن الجامعة - كمؤسسة - تستمد وجودها وقوتها من مصادر أربعة وتقوم على حفظ التوازن بينها وهذه المصادر أو العناصر هي :

١ - بحث علمي خالص عن المعرفة في حد ذاتها .

٢ - تعليم من أجل الإعداد للمهن المختلفة .

٣ - تعليم عام أو ثقافة عامة متعلقة بالفنون الحرة .

٤ - مجتمع طلابي متدفق يحمل نبض الأجيال القادمة .

الذي يمثل «بناء الشخصية» في نظرية التحليل النفسي .

يذهب فرويد إلى أن الجهاز النفسي للإنسان يتألف من ثلاثة مكونات تعرف بالمصطلحات : (الهو) (الأنا) ، (الأنا) العليا - كوحدات وظيفية بنائية للجهاز النفسي ، ويعتبرها المحللون النفسيون المحدثون «النموذج البنائي للشخصية» ولذا يمكن تناول ديناميات السلوك على أنها وظيفة للتفاعل بين هذه الأجزاء الثلاثة :

الهو (ID) : وهو أكثر هذه الوحدات تقادما وبدائية ، وهو الجانب النائي المظلم من شخصيتنا ويمكن تصوره على أنه فحسب قزان أو مرجل لتحريك الاستثارة أو الانفعال ، والهو يتضمن أي شيء يكون موروثا ، وموجودا عند الميلاد ، ثابتا في التكوين الفطري - وفوق كل ذلك الغرائز .

(فالهو) مستودع الطاقة الغريزية ، ولذا يفترض فرويد أن (الهو) يكون على اتصال مباشر مع العمليات الجنسية (السوماتية) التي تشتق منها هذه الحاجات الغريزية . ولكن فرويد لم يحدد أين وكيف يحدث ذلك . وبصفة أساسية يعتبر فرويد أن (الهو) غير منظم وغير منطقي ولا يعرف معايير للزمان ولا يعرف القيم أو الخير أو الشر أو الأخلاقيات حيث إن المبدأ الذي يسير عليه هو السعي وراء اللذة وتجنب الألم .

أما (الأنا) (EGO) ، فيشبه (الهو) في أنه «يسعى إلى اللذة» وتجنب الألم . ولكن (الأنا) في هذا السعي يضع في الاعتبار مطالب الواقع الخارجي ، ومن ثم يقال إن (الأنا) محكوم بمبدأ الواقع . وكلما نما الأنا حَلّ مبدأ الواقع محل مبدأ اللذة بالنسبة لذلك الجانب من (الهو) المتميز على (الأنا) والذي انشق من وحدة (الهو) عندما ارتطم بالواقع . فمبدأ الواقع «مفروض على الأنا» بهدف حفظ الذات ، فالأورجانزم محكوم الآن بمهمة الإشباع الواقعي للذة ، فهو يفرغ الطاقة الغريزية عن طريق التفاعل الواقعي مع البيئة ، وبالتالي فإن (الأنا) يتوسط بين (الهو) والعالم الخارجي . ولذا فإنه يضبط الجهاز النفسي ، كما أن أي تعبير واضح للرغبة ينبغي أن ينفذ من خلاله أي أن (الأنا) يحجز أو يمنع تفريغ الطاقة حتى يقوم - بوساطة الاختبار الواقعي - بتحديد إنْ كان يوجد بالفعل موضوع ملائم في البيئة . ومن هنا يقوم (الأنا) بمهمته عن طريق :

١ - ملاحظة ما يوجد بدقة في العالم الخارجي (الاستقبال) . .

٢ - تسجيل هذه الخبرات بعناية (التذكر) .

٣ - تعديل العالم الخارجي بطريقة تعمل على إشباع الرغبات الغريزية (العمل) .

وإذا أخفقت المهمة الأخيرة يقوم (الأنا) بحجز تفريغ الطاقة حتى يتم هذا التعديل أو حتى يوجد بديل ملائم . ويقول آخر ، تتحدد المهمة الأساسية (للأنا) بتحقيق حالة من الاتزان أو التوافق داخل الفرد (بين حاجاته ورغباته المختلفة) وخارج الفرد (مع العالم الخارجي) .

أما (الأنا) العليا SUPER EGO : فهو الجانب الثالث من الشخصية والمكون الأخير الذي ينمو مع تطور نمو الطفل في مرحلة متأخرة . وكما ينمو (الأنا) من (الهو) ، فإن (الأنا) العليا يشكل جزءًا من (الأنا) ويظل منفصلاً عن الناحية الوظيفية . فمن خلال اتصال (الأنا) مع العالم الخارجي ، في أثناء الفترة الطويلة من اعتماد الطفل على والديه ، يخبر الطفل نماذج متسقة معينة من التأثير وتتحول إلى داخل حياة الطفل عن طريق التقمص ، وهذه النماذج تعكس قيم الثقافة (الأخلاقيات والمعنويات والمثل والمحرمات) كما يفسرها الوالدان أو من يحل محلهما . وتقدم هذه القيم للطفل في ضوء الاستجابات المثابة أو المعاقبة لأفعال الطفل من ناحية الوالدين . فالتوافق مع الواقع - خصوصاً واقع الإحباط مثل الفقدان الفعلي للوالد أو فقدان علاقة مبكرة مع الوالد - يوحد الطفل نفسه مع والده (السعي لمزيد من الإثابة وتجنب العقاب) . فالطفل يتشرب القيم قدر ما تكون مكونات من

تصوره للوالد ، وبالتالي فإن (الأنا) العليا يكتسب معاني داخلية للحكم على الخير من الشر وتحكم على ذاتها باحترام الذات أو الخزي أو الذنب كما كان من الممكن في الماضي تمييز السار من غير السار (وظيفة الهو) والواقعي من اللاواقعي (وظيفة الأنا) . ويتضمن الأنا العليا نظامين فرعيين : الأنا المثالية EGOIDEAL وهي نوع من التجريد المثالي IDEALIZED (وأحياناً غير واقعي) للقيم التي تحققت لها الإثابة ، والضمير الذي يمثل توترات غير محلولة ومجالات معاقبة أو ممنوعة من النشاط ، وتؤدي الأفكار والأفعال التي تتفق مع نموذج (الأنا) المثالية إلى الزيادة في احترام الذات أو الاعتزاز بالنفس ، بينما تؤدي الأفكار والأفعال التي تلقي تأنيب الضمير إلى مشاعر الذنب والخزي والخوف . . . خصوصاً خوف الطفل من فقدان حب الوالدين .

فما يميز (الأنا) العليا هو «السعي إلى الكمال» في مقابل ما يميز (الأنا) من السعي إلى الواقع . ولا يتضن (الأنا) العليا نموذج الشخصية الوالدية المدركة فحسب ولكن أيضاً التقاليد العنصرية والقومية والأسرية ومطالب الوسط الاجتماعي والمؤشرات اللاحقة للآخرين كالمدرسين وبعض الشخصيات العامة المؤثرة وحتى بعض المثل الاجتماعية المجردة . ولكن هذه المؤثرات اللاحقة تتم بدورها كوظيفة للتركيب المبكر (للأنا) العليا الذي نشأ في العلاقات مع الوالدين .

ومن هنا ينشأ صراع بين (الأنا) و(الأنا) العليا ينتج من الاختلاف في وظيفة كل منهما (مبدأ الواقع - مبدأ الكمال) . كذلك إذ يمثل (الأنا) العليا الجانب المعنوي من الشخصية ، فإنه لا بد أن يخالف الأهداف الغريزية (للهو) التي يتطلب المجتمع العمل على كفها (مثل التعبير الجنسي) ، ومن ثم يدخل (الأنا) العليا في صراع مع (الهو) . (فالأنا) العليا ، فقد يأتي أحياناً في صف (الأنا) ضد (الهو) . وفي أحيان أخرى في صف (الهو) ضد (الأنا) ، اعتماداً على مدى اتحاد الأهداف لهذه الوحدات الثلاث للجهاز النفسي .

وهذه الوحدات الثلاث للجهاز النفسي (أو المكونات الشخصية من وجهة نظر التحليل النفسي) - (الهو) و(الأنا) و(الأنا) العليا - تعمل على أساس ما ينشأ بينهما من علاقات وظيفية فتكون كلا متكاملاً .

فالطاقات البيولوجية التي تصير طاقات نفسية في (الهو) يمكن أن تجد تعبيراً لها فحسب من خلال الوظيفة «التنفيذية» (للأنا) . ويبرز ذلك طبيعة النمو المبكر (للأنا) ومدى التكامل بين هذه الوحدات الثلاث من ناحية ومع الواقع من ناحية أخرى . وهنا يمكن تبين أصل العصاب (المرض النفسي) والذهان (المرض العقلي) . فما دام الأنا ينمو على أساس العلاقة مع العالم الخارجي الواقعي ، فإنه يمكن تحديد الاضطراب/ المرضي على أساس أنه فقدان/ اختلال الاتصال الواقعي . ففي حالة العصاب يكون هناك تجاهل للواقع أكثر من إنكاره أو رفضه ، أما في حالة الذهان فإن (الأنا) ينسحب من جزء من الواقع وفي ذلك يلخص فرويد وجهة نظره عن الذهان فيما يلي :

«هناك اتفاق تام مع الخبرة الإكلينيكية بأن السبب الأساسي لنشأة الذهان يكون إما أن الواقع يصير مؤلما بدرجة لا يمكن تحملها أو أن الغرائز تصير ملحة وقوية بدرجة غير عادية .

ولذا فإن «قوة الأنا» EGO STRENGTH في نهاية التحليل هي المقياس الأساس للصحة النفسية وتتحدد قوة (الأنا) في ضوء الاحتفاظ بتكامل فعال للجوانب الثلاثة للشخصية (الهو) ، و(الأنا) ، و(الأنا) العليا في علاقتها مع الواقع الخارجي .

حرفُ



المرتفعة للإنجاز على كلمات الإنجاز الإيجابي (النجاح) بطريقة أسرع ، ولكن التعرف الإرادي لكلمات الإنجاز السلبي (الإخفاق) صدر عن مفحوصين متوسطين في حاجاتهم للإنجاز . ويفترض ذلك أن حاجات الإنجاز ذات القوة المتوسطة قد تستند أكثر على الخوف من الإخفاق منه على الأمل في النجاح .

وثمة جانب آخر عن عنصر الخوف في دافعية الإنجاز يتبين من دراسة الإقدام على المخاطرة لدى الأطفال (ماك كليللاند ، ١٩٥٨) . فقد سمح لأطفال مشتركين في لعبة إلقاء الأطواق بأن يقفوا بالقرب من المنضدة كما يرغبون أو على بعد ست أقدام أو سبع . ويعني الاقتراب طبيعياً زيادة فرص النجاح ولكنه يخفض أيضاً معدل الإنجاز الذي وضعه الطفل لنفسه . وقد فضل الأطفال ذوو الحاجة المرتفعة للإنجاز المخاطرات المتوسطة (٢٠ - ٥٠ بوصة من المنضدة) بينما قام الأطفال ذوو الحاجة المنخفضة للإنجاز - على الرغم من أنهم قد اختاروا غالباً المخاطرة المتوسطة - باختيار مواضع المخاطرة المنخفضة والمرتفعة أكثر غالباً من الأطفال الآخرين .

وهكذا فإن مستوى طموح الشخص ذي الحاجة المرتفعة للإنجاز يبدو أن يكون توفيقاً بلين الرغبة في النجاح التي قد تدفعه إلى عدم الإقدام على المخاطرة والحقيقة بأن النجاح من دون مخاطرة لا يبعث على الرضا .

الحاجة إلى التواد
Need for Affiliation

تمثل الحاجة إلى التواد (N. Affiliation) أحد الدوافع الإنسانية الأساسية ، وقد قدم «موراي» هذا المفهوم لأول مرة في علم النفس الحديث واستكمل تلاميذه الدراسات النفسية حول دافعية التواد .

وتعرف الحاجة إلى التواد على أنها الرغبة في استعادة علاقة قائمة على الصداقة أو المحبة أو الاحتفاظ بها أو التوصل إليها . وبناء على دراسات «ماك كلليلاند» تتضمن هذه الحاجة مكونين : الجانب الإقدامي ويتضمن السعي إلى التواد لأن العلاقة التوادية (Affiliative Relationship) مثيرة سارة والجانب الإحجامي وهو السعي إلى التواد لأن النبذ مثير مؤلم .

وتقاس الحاجة إلى التواد أساساً بوساطة استخدام طرق إسقاطية خصوصاً لمعالجة اختبار تفهم الموضوع «التات» ، وقد صمَّم «شبلي وفيروف» دليلاً فيه درجات التصوّر العالي أو المنخفض للحاجة إلى التواد حينما تتضمن القصة التي تُحْكى حول بعض صور هذا الاختبار تقريرات بالاهتمام بأن يكون منبوذاً أو مرفوضاً ، أو الوحدة ، أو قلة الأصدقاء ، أو الرحيل الفيزيقي لصديق أو شخص محبوب بما في ذلك الموت ، أو الانعزال النفسي مثل التشاجر مع صديق ، أو الحب أو الصداقة غير المجزية ، أو الإصلاح ، أو التفكير للاحتفاظ بعلاقة من العلاقات . وفيما يلي نورد مثالين لقصص تبين الحاجة المرتفعة والمنخفضة للتواد :-

«هنا صديقان قديمان من الكلية يلتقيان بعد فترة طويلة وهما مسروران ليستعيدا صداقتهما وسط زحمة الناس حيث لا يعرفهما الكثيرون وهما يتصافحان ويستعيدان ذكريات الأيام السالفة وما كان بينهما من ود وصداقة . وحينما اقترب هذا اللقاء على الانتهاء قام هذان الصديقان بتخطيط المزيد من تقاربهما ودعم صداقتهما (حاجة مرتفعة للتواد) .

«أب يتحدث إلى ابنه الذي لم يقم بعمل واجباته التي يأخذ عليها مصروفاً أسبوعياً . ويشير الأب إلى أن الطفل قرر أن يقوم بواجباته كما يفعل الكبار ويقرر الطفل أنه يحاول أن يفعل أفضل في المرة القادمة (حاجة منخفضة للتواد) .

وتبين دراسات «أتكينسون» أن الأشخاص ذوي الحاجة المرتفعة للتواد كانوا يظهرون ميلاً متزايداً وسعياً أكيداً نحو توطيد علاقاتهم بالآخرين ونحو الحصول على التأييد النفسي من هذه العلاقات القائمة على المحبة والصداقة .

الحاسوب التعليمي

Educational Computer

الحاسوب جهاز إلكتروني لديه القدرة على استقبال البيانات وتخزينها ومعالجتها أتوماتيكيا بوساطة عدد من التعليمات والأوامر للحصول على النتائج المطلوبة ودخل الحاسوب مجال التعليم حديثاً واتسع استخدامه ليشمل عدة جوانب دراسية وتطبيقية في التدريس والإدارة وتتمثل فيما يلي :

١ - الحاسوب كهدف تعليمي حيث يكون الحاسوب نفسه موضوعاً للدراسة مثل تدريسه للطلاب .

٢ - الحاسوب كوسيلة تعليمية حيث تكون الحاسوب أهمية في تقديم الدروس التعليمية للتلاميذ مباشرة ، ويستخدم في التعليم الفردي والجماعي بتوصيل وسائط التعليمية متعددة به .

٣ - الحاسوب كعامل مساعد في إدارة التعليم حيث يساعد الحاسوب في عمل الامتحانات واختيار الأسئلة وعمل الإحصاءات والتقارير وفي الإدارة التربوية المختلفة مثل المكتبات وشؤون الطلاب وشؤون العاملين .

وللحاسوب خصائص تمكننا من استغلاله في عملية التعليم منها أنه :

١ - يختزن معلومات كثيرة لفظية وغير لفظية ، ويَسْهُلُ على المعلم استدعاؤها في أي وقت في مدة زمنية قصيرة ، ويعمل فترات طويلة من دون إجهاد أو ملل .

٢ - يستجيب فورياً للأنشطة والتعليمات المرسلة إليه من المستخدم وينفذها بدقة تامة .

٣ - يستطيع معالجة البيانات الكمية المختلفة بطرق متنوعة حسب برامج التشغيل .

٤ - يستطيع معالجة الكلمات الداخلة إليه بطرق مختلفة بالحذف أو التغيير أو التبديل حسب متطلبات العملية التعليمية .

٥ - يستطيع معالجة الصور والرسوم ، فيرسم الخطوط والألوان ويعدل فيها كيفما يشاء المتعلم .

٦ - يعالج الأصوات فيغيرها من حيث النغمة والحدة ويؤلف بينها في نسق أو آخر .

وقد أصبح الحاسوب أداة رئيسة يستخدم في التعليم بمراحله المختلفة ، وفي العديد من بلدان العالم أصبح له الدور الرئيس في التعليم ومنها أمريكا وأستراليا ، وبلغاريا والصين وكوريا والبرازيل وماليزيا والدنمارك . حيث أصبح هناك تكامل تام بين التعليم واستخدام الحاسوب ، بحيث يستخدمه معلمو التخصصات المختلفة في التدريس وإدارة المواقف التعليمية والأعمال المتعلقة بها .

ويعتمد نجاح تجربة إدخال الحاسبات في التعليم على عوامل كثيرة أهمها :

١ - درجة استيعاب المدرس وخبرته واستعداداته .

٢ - توافر الحاسبات للدارسين بما يتيح التدريس العلمي الكافي لها .

٣ - إعداد المناهج المناسبة للحاسبات واستخداماتها .

٤ - اختيار برامج الحاسوب المناسبة لتحقيق الهدف التعليمي والتي تختلف وتتنوع باختلاف مراحل التعليم ومستوياتها .

ولاختيار البرامج المناسبة تأثير واضح على استخدام الحاسبات في المناهج التعليمية التي يجب أن تتوافر فيها سهولة الاستخدام وسرعة الأداء بالإضافة إلى تحقيق الأهداف المطلوبة من العملية التعليمية ، وهناك العديد من البرامج الجاهزة التي تصلح للعديد من الأهداف التعليمية مثل برامج معالجة الكلمات وبرامج إدارة قواعد البيانات وبرامج الجداول الحسابية .

صوت الشخص الآخر ونبرته وإيماءاته وتعبيرات وجهه أن تعيننا على فهم المقاصد الكامنة وراء مضمون الرسالة بالإضافة إلى فهم معناها .

والواقع أن الكثير من نقص الاقتدار الاجتماعي إنما ينشأ من كثرة التكلم وقلّة الإصغاء . وقد يعزى ذلك إلى أننا قد نكون مُسْتَوعَبين بمطامحنا وتوتراتنا ومشكلاتنا التي تتملكنا وتحجب عنا رؤية حاجات الآخرين ومشاعرهم ومشكلاتهم ، فلا نرى الآخرين إلا من خلال ذواتنا ، وقد نستخدم كل جملة يقولونها كمنطلق لتحويل المحادثة إلى أنفسنا ؛ وذلك مظهر من مظاهر نقص النضج الاجتماعي وضعف المهارات الاتصالية .

حضانة الأطفال

Baby Farming

يؤكد ديننا العظيم على الاهتمام بحماية الطفولة ورعايتها ، فقد بدأ مع وجود الإنسان والأسرة ، حيث أقسم القرآن الكريم بالوالد وما ولد ، وندد بسوء استقبال الأنثى ، وأكد حق الطفل في الرضاعة ، وتوريث الأطفال ، وحرَّم قتل الأولاد خشية الفقر أو العار ، وأيّد حفظ مال اليتيم وحسن معاملته .

ويقول الإخصائيون إن الطفل في حاجة إلى رفاق جدد يلهو معهم في وسط تربوي موجه للانتقال من عهد الأمومة إلى عهد التلمذة تدريجياً ، أي : ربط العائلة بالمدرسة ؛ لأن دور الحضانة ورياض الأطفال قنطرة لازمة بين البيت والمدرسة .

والطفل يحتاج إلى عالم صغير يدرج فيه ويركض ويلعب في مكان ملائم لطفولته ولحاجاته - فالطفولة السعيدة تؤدي إلى مستقبل باهر .

وتعني كلمة حضانة - في اللغة العربية - أي جعله في حضنه ، ويقال : حضَنَ الطائر البيض : أي رقد عليه للتفريخ ، وحضن الرجل الصبي : أي رعاه وربّاه . والحَاضِنَةُ : أي التي تقوم مقام الأم في تربية الولد بعد وفاتها . والحضانة : تعني الولاية على الطفل لتربيته وتدبير شؤونه . أما دور الحضانة فتعني : مدارس يُنشَّأ فيها صغار الأطفال .

ويعرّفها أحمد زكي بدوره : في القانون التزام نحو الطفل لتربيته والقيام بحفظه وإصلاحه ، والأصل أن الحضانة تكون للنساء وأولاهنَّ بحضانة الطفل أمه ، فإن لم تكن موجودة فيشترط في الحاضنة أن تكون ذات رحم محرم ، على الطفل ، وأن تكون بالغة عاقلة أمينة قادرة على تربيته .

وتُعْرَفُ مرحلة الطفولة الأولى Babyhood بأنها تنتهي عند بلوغ الطفل السنة الثالثة من عمره ، أما مرحلة الطفولة الثانية فتبدأ من سن الثالثة حتى سن السادسة - مرحلة الحضانة - وفيها يحتاج الطفل في هاتين المرحلتين إلى رعاية خاصة ، فمن حيث نموه الفيزيولوجي يعتمد اعتماداً كلياً على أمه حيث يكفل له هذا الارتباط استمرار حاجاته المتحددة للغذاء عن طريق الرضاعة الطبيعية أو الصناعية ، وفي حالة عدم استطاعة الأم إرضاع الطفل تعهد به إلى مرضعة Baby Farmer ، كما قد تستعين في أثناء غيابها بمن يرعاه فتعهد به إلى مشرفة للأطفال Baby Sitter .

ومن حيث النمو النفسي للطفل فإن لمرحلة الطفولة أهمية كبيرة في تنشئة الطفل حيث يتعلم العادات الاجتماعية عن طريق الأسرة ويتمثل بمساعدة والديه معايير ثقافته ومن ثم معايير توافقه ، كما أن هذه الفترة زاخرة بالأحداث النفسية وهي التي تتكون فيها أسس اللاشعور .

ويعرفها أحمد حسن عبيد بأنها مؤسسات اجتماعية أنشئت لمنح رعاية يومية للأطفال ذوي الأعمار الصغيرة ، وغالباً ما ينظر إليها عل أنها امتداد للبيت ، ولذا يتطلب فيها توفير جو الحياة داخل الأسرة مع شيء من التوسع في الجوانب الترويحية والألعاب والمناشط المحببة إلى نفوس الأطفال .

وقسَّم العلماء المشتغلون بالنمو النفسي مرحلة الطفولة إلى

التقسيمات الآتية :

المرحلة الأولى : من المهد إلى الثالثة «المهد» .

المرحلة الثانية : من الثالثة إلى السادسة «الطفولة المبكرة» .

المرحلة الثالثة : من السادسة إلى الثانية عشر «الطفولة المتأخرة» .

المرحلة الرابعة : من الثانية عشرة إلى السادسة عشر «المراهقة» .

وتعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو حيث إنها تشكل الأساس الأول في تكوين الشخصية وتؤثر في حياة الفرد مستقبلاً ، إذن فالعملية التربوية تتكامل وتتضامن بجميع فروعها في تربية الطفل التربية المتكاملة التي تضمن له التكيف في المجتمع الذي يعيش فيه حتى يصبح فرداً عاملاً يفيد ويستفيد .

ويرى محمد أحمد محمد عوض أن المقصود بدور الحضانة تلك المؤسسات التربوية التي تستقبل الأطفال خلال أي فترة من فترات حياتهم إلى أن يصلوا إلى ثلاث سنوات أو أربع ، وتقدم لهم الرعاية الصحية والتربوية والاجتماعية المناسبة . فتعلمهم المشي والنطق السليم ، وتدربهم على العادات الصحية في الأكل والإخراج وهي بهذا تعد امتداداً طبيعياً للمنزل وبديلاً عن الأم خلال فترة اشتغالهم بالعمل في أثناء النهار .

وعن أهمية دور الحضانة أكد عبدالسلام عبدالغفار أن إخفاق الطفل في حياته المستقبلية يرجع إلى العديد من الأسباب من أهمها أنه لم تهيأ له البيئة التربوية المناسبة كي ينمو بالصورة المتكاملة التي تمكنه من الحياة كإنسان .

كما أكد بياجيه Piaget أن النجاح الذي يحققه الطفل في أي مرحلة سابقة يؤخذ كأساس تبنى عليه معلوماته في المرحلة القادمة .

ومن هنا وجب الاهتمام بطفل الحضانة ومساعدته على المناقشة والاكتشاف الذاتي ، وتوفير الفرص التي تمكنه من التعامل مع المثيرات المختلفة مع توجيهه ومساعدته على معرفة المسميات الصحيحة لهذه المثيرات ، أي أن النجاح في المدرسة الابتدائية يتوقف على النجاح في المرحلة التي سبقتها والتي تتم في دور الحضانة ورياض الأطفال .

الحقيبة التعليمية
Learning Package

لقد أطلق على هذا النوع من البرامج التعليمية العديد من المسميات ومنها الحقائق التعليمية Learning Packages ، الرزم التعليمية وصندوق الأدوات التعليمية Learning Kits وكلها متفقة في مكونات هذه البرامج ومحتوياتها .

فالحقيبة التعليمية تحتوي على مجموعة من المواد التعليمية والأنشطة والخبرات التربوية (المطبوعة وغير المطبوعة) والتي من خلالها يمكن تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة وذلك بطريقة ذاتية استقلالية تقود الفرد إلى الوصول إلى الأهداف المطلوبة أو الأهداف التدريسية الخاصة بالبرنامج المتضمن في الحقيبة بفاعلية عالية . وقد تكون المواد التعليمية والوسائل في صورة كتب عادية أو مبرمجة أو تكون مطبوعة أو غير مطبوعة أو في صورة شرائح وشفافيات وأشرطة سمعية أو سمعية بصرية أو خرائط ومجسمات وسطوح ونماذج وغيرها من الوسائل التعليمية السمعية البصرية ، وعلى الطالب هنا اختيار المادة التعليمية والوحدات الدراسية (وسيلة واحدة أو أكثر من وسيلة) ويتعلمها وفق قدراته واستعداداته وميوله واهتماماته وخلفيته الدراسية وقدراته على القراءة والفهم ونمط تعلمه وغيرها من محددات التعلم . وأهم ما يميز هذا النوع من التعلم أن الفرد يشعر بالاستقلالية في الحصول على المواد التعليمية وتعلمها بنفسه وفق سرعته الخاصة .

والحقيبة التعليمية عادة ما تشير إلى تجمع من الوسائل التعليمية المتعددة (جمعى أو فردى) وكلها مرتبطة بموضوع

معيّن أو مجموعة من المعلومات مع توافر التعليمات والإرشادات اللازمة لتعلمها .

والحقيبة التعليمية تتميّز بأنها نظام ذاتي المحتوى Self-Contained أي أن الفرد لا يحتاج إلى مواد تعليمية إضافية لأنها تحتوي على جميع مصادر التعلم الممكنة التي يحتاجها لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة من هذه الحقيبة ، كما أنها تساعد الفرد على بلوغ الأهداف التربوية وفق قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم وسرعتهم في التعلم ، كما أنها تحتوي على مجموعة من التوجيهات والإرشادات التي يجب اتباعها للسير في المادة التعليمية بسهولة ويسر خطوة خطوة من أجل إتاحة الفرصة أمام الطالب لكي يختار من الأنشطة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف ، كما أنها تتضمن خطة توضح للطالب ما سوف يتبعه ويعمله والمهام المطلوب الوصول إليها ، وتقترح له الوسائل والطرق الكفيلة بذلك من خلال مجموعة متنوعة من الخبرات والأنشطة التعليمية ، وتحدد في النهاية إنْ كان الفرد قد وصل إلى تحقيق الأهداف أم لا . وكما تتضمن الحقيبة مجموعة من الاختيارات القبلية والبعدية لمعرفة مقدار النجاح الذي حققه الفرد في اتجاه الأهداف العامة والخاصة بالحقيبة لأن لكل حقيبة أهدافها ومحتواها الذي يميزها عن غيرها .

والحقيبة تتكون باختصار من أهداف تعليمية محددة ، وتعريف واضح بطبيعة الفئة المستهدفة وحاجاتهم والوسائل التعليمية والدليل والإرشادات والتوجيهات ومختلف أنواع الاختبارات القبلية والبعدية والتغذية الراجعة والمتابعة وأساليب التقديم المختلفة غير الاختيارات .

والمواد التعليمية المتضمنة في الحقيبة إما أن تكون منتجة تجارياً وإما أن يصممها المعلم ويستخدمها في التدريس الذاتي أو التعلم المستقل وتشمل الاختبارات القبلية والبعيدة والمعلومات الخاصة بالحقيبة (وحدات دراسية) . كما تعرف الحقيبة التعليمية بأنها نظام تعليمي أو برنامج تعليمي ذات درجة عالية من الضبط والتنظيم والبناء Highly Structured ، وذلك لاحتوائه على جميع المواد التعليمية المحتملة التي قد يحتاجها الفرد لتعلمه محتوى الحقيبة وذلك لأنها تتضمن مواد تعليمية بديلة Instructional Alternatives والتي تساعد الفرد على تحقيق أهداف محددة تحديداً دقيقاً .

والحقيبة التعليمية تتميز بالعديد من المميزات منها :

١ - أن دور المتعلم أساس في كل جزئية من جزئيات الحقيبة .

٢ - أن تنظيم الحقيبة يتيح لكل متعلم حرية اختيار النشاط الذي يتفق معه .

٣ - التنظيم المحكم للحقيبة يجعل تعلم مكونات الحقيبة هادفاً ونشاط الطالب موجهاً نحو تحقيق الأهداف المرجوة .

٤ - فكرة الحقيبة تقوم على مبدأ استقلالية التعلم ، والذي يعتمد على المشاركة الحقيقية الفعالية بيد الفرد والمادة التعليمية المتضمنة بها .

٥ - احتواء الحقيبة على العديد من الوسائط التعليمية التي تتفق مع الفروق الفردية بين الأفراد .

٦ - وجود الاختبارات القبلية والبعدية ضمن مكوناتها تمكن الطالب من معرفة مقدار ما حققه من أهداف .

وأخيراً فالحقيبة التعليمية عبارة عن وعاء يحتوي على العديد من مصادر التعلم ، صممت في شكل برنامج متكامل متعدد الوسائط التعليمية تستخدم في عمليتي التعليم والتعلم ، يصبح فيها الفرد عنصراً مشاركاً فعّالاً في تعلمه وحدات البرنامج المعرفية ذات المستويات المتعددة التي تناسب قدرات الفرد واستمداداته وسرعته في التعلم وعلى اهتماماته وحاجاته ، كل هذه المميزات تعمل على زيادة قدرات الفرد المعرفية والمهارية التي تؤهله فيما بعد لمواجهة كثير من المشكلات الحياتية واليومية أو العلمية .

كما أن الحقيبة تحتوي على مجموعة من الشرائح والأفلام التعليمية المتحركة والثابتة وشرائط الكاسيت وشرائط الفيديو

في مجال التدريس Teaching ، هناك في الغالب ، ثلاثة مداخل لتعليم حل المشكلات :

(١) التدريس حول حل المشكلات Teaching About Problems .

(٢) التدريس بغرض حل المشكلات For Problem Solving .

(٣) التدريس عن طريق حل المشكلات Via Problem Solving .

في المدخل الأول - ينصب الاهتمام على تعلم «عمليات حل المشكلات» Problem - Solving Process الأربعة التي اقترحها «جورج بوليا» في كتابه How to Solve it (1957) ، بوصفها خطة ذات عمليات أربع هي :

(أ) فهم المشكلة .

(ب) اكتشاف الخطة .

(جـ) تنفيذ الخطة .

(د) المراجعة (التحقق) .

وفي هذا الصدد ، يتركز الاهتمام على تعلم الطلاب الاستراتيجيات المتعددة لحل المشكلات .

في المدخل الثاني ، ينصب الاهتمام على التطبيقات الحقيقية في عالمنا الواقعي . حيث يستخدم الفرد أساسيات ومحتوى العلم الذي تعلمه في حل المشكلات الحقيقية التي تواجهه في عالمه الواقعي .

في المدخل الثالث ، تصبح مشكلات العالم الحقيقي ذات قيمة بالغة بسبب أنها تمثل الغرض الأساسي للتعلم ، والوسيلة الأولية التي يتعدى ويتعامل معها الفرد في الوقت نفسه . إن هذا المدخل ذو أهمية بالغة لأن المتعلم في هذه الحالة كعالم الرياضيات أو عالم الفيزياء . . . الذي يثير تفكيره مشكلة حقيقية ، يتصدى لها ويحاول اكتشاف حلها .

وبصورة أساسية ، عندما يواجه الفرد مشكلة ما ، فإنه يجب أن يستكشف موقف المشكلة ، ويقوم باختيار الأساليب والاستراتيجيات المعرفية لحلها . وهناك استراتيجيات معرفية لحل المشكلات مثل اكتشاف الأنماط ، بناء النماذج ، رسم الجداول والتخمين وتقدير كل الاحتمالات وتبسيط المشكلة إلى أجزاء . . .

الحماية الزائدة

Overprotecting

أسلوب من الأساليب الخاطئة في تنشئة الأطفال يقوم على التقارب الزائد إلى الطفل والتودد إليه ، واستمرار فترة الرعاية الطفلية ، وتأخر فطام الطفل نفسياً ، وحماية الطفل من بذل الجهد أو التعب ، والإقلال من الضبط الوالدي ، فلا ينمو معتمداً على نفسه ولا يستطيع حل مشكلاته .

وآباء من هذا النوع لا يسمحون للطفل بأن يدخل في تنافس مع الآخرين ، ولا يسمحون بأن تتدخل اهتمامات أخرى في سبيل واجباتهم الأبوية ، فحياتهم كلها مركزة في سبيل الأبناء .

ويمكن وراء الحماية الزائدة أسباب معينة ، منها طول فترة التوقع والإحباط حيث تكون الأم في لهفة على ميلاد طفل لها كما هو في حالة موت الأطفال أو الرغبة في استقرار الحياة الزوجية برباط الأبناء ، ومنها ظروف خاصة بالطفل مثل صحة الطفل التي يقلق الآباء بشأنها . وقد تكون الحماية الزائدة تعويض عن مشاعر الذنب التي تنبع من اتجاه لا شعوري مشوب بالعدوان نحو الطفل .

ولا شك أن الحماية الزائدة كاتجاه وكممارسة تضر بالنمو السليم لشخصية الطفل ، فحيث يحجب عنه النشاط التلقائي ومعاناة الخبرة في المواقف المختلفة ، ويعتاد السلبية والاعتماد على الغير ، ومن ثم قد يترتب على ذلك نمو الاتجاهات الانعزالية عند الطفل لأنه لم يكتسب المهارات التي تؤهله لمسايرة الجماعة . كذلك تؤدي الحماية الزائدة إلى عدم نمو

الاستقلالية في الطفل وتكتسب شخصيته في المراحل التالية طابعاً طفلياً قد يلازمه حتى الرشد . وتؤدي الحماية الزائدة إلى محاولة الطفل جذب الانتباه والاستحسان والتقارب من الآخرين . وعلى العكس من ذلك ، فإن الطفل الاستقلالي يسعى إلى التغلب على الصعوبات ، ويعمد إلى استكمال المناشط التي بدأها ويتحمل مترتبات أفعاله ويقيمها ، ويشعر بالرضا عن العمل الذي يمارسه ، كما يتمتع الطفل الاستقلالي بدرجة عالية من التوافق الشخص - الاجتماعي ، حيث تكثر صداقاته وتتعدد مصادر إشباعه ، وحيث يقل ركونه على والديه طلباً للحب والعطف والأمان . أي أن الطفل الاستقلالي أكثر ميلاً إلى التوجيه الذاتي self - direction ؛ وتلك من أبرز معالم الصحة النفسية ، في حين أن الحماية الزائدة تعطل النمو السوي للطفل .

الحوافز

Incentives

والأصل اللغوي لمصطلح (الحوافز) من (حَفَزَ) وحَفَزَهُ أي دفعه من الخلف ، والحافز في علم النفس يقصد به الباعث أو المنبه للسلوك ، ومن الممكن استعمال كلمة «الحوافز» لتعني ببساطة الدوافع Motives ، حيث تؤدي الحاجة إلى خلق توتر يدفع الكائن الحي إلى المبادرة بالعمل على إشباعها ، ولذلك فالحوافز أو الدوافع هي الأسباب الحقيقية للسلوك الإنساني ، فهي التي توجه سلوك الناس وتحدد اتجاهاتهم ، وتختلف الحوافز شدة أو ضعفاً ، شمولاً وحصراً ووجوداً أو عدماً باختلاف السن والجنس والتربية والمزاج والمكانة الاجتماعية بل ونوع الحضارة التي ينتسب إليها الفرد ، أما الحوافز بمعنى إنتاجي أي حوافز الإنتاج ، فهي الوسائل المختلفة التي تستخدمها الإدارة لحث العمال وتشجيعهم على زيادة الإنتاج وخفض تكاليفه بشكل أو بآخر ، وتحقيق أهداف المنشأة ، وحوافز الإنتاج عدة أنواع فمن حيث الذين تطبق عليهم قد تكون فردية أو جماعية ، ومن حيث شكلها قد تكون مادية أو معنوية ، ومن حيث طريقة تنفيذها قد تكون إيجابية أو سلبية .

ويوجد بها في الفكر الإداري مجموعة العوامل التي تهيئها الإدارة للعاملين لتحريك قدراتهم الإنسانية مما يزيد من كفاية أدائهم للعمل . على نحو أكبر وأفضل ، وذلك بالشكل الذي يحقق لهم حاجاتهم وأهدافهم ورغباتهم وفيما يحقق أيضاً أهداف المنشأة .

والحوافز يمكن أن تعرف على أنها شيء خارجي يوجد في محيط العمل (أو المجتمع) يجذب إليه الفرد بوصفه وسيلة لإشباع رغبة يشعر فيها ، أو هي مثيرات تحرك السلوك الإنساني وتساعد على توجيه الأداء حينما يصبح الحصول على الحافز مهما بالنسبة للفرد .

وإذا كانت الحوافز التي تقدمها الإدارة محققة لإشباع رغبات العامل وحاجاته ، فإن ذلك يتحقق عنه حالة معنوية عالية ، ورضا عن المنشأة ويوجد تقسيم آخر للحوافز وهو :

١ - من حيث ارتباطها بالدوافع فتوجد حوافز أولية وحوافز اجتماعية وحوافز ذاتية .

٢ - من حيث طبيعتها فهناك حوافز مادية وحوافز معنوية .

٣ - من حيث تأثيرها فهناك حوافز إيجابية وحوافز سلبية .

٤ - من حيث أسلوب تقديمها فهناك حوافز مرتبطة بالإنتاج وحوافز غير مرتبطة بالإنتاج .

٥ - من حيث مجال تطبيقها فهناك حوافز فردية وحوافز جماعية .

٦ - من حيث قوة تأثيرها فهناك حوافز فعالة وحوافز غير فعالة .

٧ - من حيث استمرارها فهناك حوافز مؤقتة وحوافز متكررة .

وهناك عدة شروط لضمان فاعلية الحوافز هي : ارتباطها

المباشر والواضح مع الأداء وارتباطها المباشر مع رغبات الفرد وفورية الحصول عليها بعد الأداء المباشر ، ووضوح أسس وقواعد الحصول عليها ، بالإضافة إلى وجود مبادئ واضحة مرتبطة بالوصول إلى نوع الحوافز الضرورية ، وتجنب الحوافز المتعارضة ، وتوفير طرق إغراء وترغيب مؤثرة .

ولا شك أن نوع ومدى الحوافز والترقيات الفعالة والممكنة أمر في غاية الحساسية والتعقيد إلى درجة تجعل من المتعذر تقرير نظام محدد سلفاً للحوافز قبل تطبيقها ، ويُعَدّ نظام الحوافز أقل عناصر الإدارة استقراراً ما دامت العوامل الخارجية والظروف المحيطة بالمنظمة تؤثر فيما يمكن أن تقدمه من حوافز .

والحوافز إيجابية ورادعة ، فالحافز الإيجابي يتضمن نوعاً من المكافأة أو الثواب ، والحفز عن طريق الردع يتضمن نوعاً من العقاب ، والعقاب يجعل الشخص يخشى تكرار الخطأ حتى يتجنب العقوبة ، فيكون تجنب العقوبة حافزاً لعدم الوقوع في الخطأ أو المخالفة ، ومن الحوافز الرادعة الإنذار والخصم من المرتب ، والعقاب قد يحول دون تكرار الخطأ ، إلا أنه لا يدفع للتعاون ، ولا يرفع الأداء ، وإنما يعلم كيف يتم تجنب العقاب وكيف يمكن تحاشي المواقف التي توقع في العقاب دون الامتناع عن العمل ، لذلك يجب أن تستعمل الحوافز الرادعة بقدر ، وألا تتخذ كوسيلة لتحريك العمل أو دفع الإنتاج ، إنها تستخدم فقط حينما لا يكون منها بد ، ومن المعروف أن مقتضيات استخدام الحوافز الرادعة تكون قليلة جداً أو نادرة إذا كان العمل في المنظمة يسير سيراً طبيعياً .

حرفُ



كما يعرف بأنه انتباه عصبي مفرط للذات في المواقف الاجتماعية ، ويظهر في صورة خوف أو رعب أو صمت عن الحديث ويكون له مظاهر معرفية وانفعالية كالشعور بعدم الارتياح والقلق والرؤية المفرطة للذات ، ولقد حاولت دراسات عديدة الكشف عن مفهوم الخجل في ضوء علاقته بالانفعالات الأخرى مثل الحياء والقلق ، والخوف والإحساس بالذات : منها أبحاث موهر ووايت وزان ، وكسلر وآخرون ، وإيزارد وبارتلت ولويس وليند وتومكينز وبيلكوينز .

وهناك من يرى أن الخجل يتكون من فئة مترابطة من المكونات الفسيولوجية والسلوكية والتعبيرية ، والمشاعر الذاتية التي يخبرها أو يمر بها الخجول ، ويخضع لتباين كبير من تأثير العوامل الوراثية والبيئية والموقفية .

وتوصلت بعض الدراسات باستخدام مقاييس التقرير الذاتي للخجل على طلاب الجامعة إلى ارتباط الخجل بمجموعة من الصفات السالبة مثل الشعور بالوحدة ، والقلق والاكتئاب والخوف والعصابية .

ولقد ارتبطت هذه الصفات بمستويات مرتفعة من الخجل أكثر منها بالمستويات المتوسطة من بين أغلب الناس .

وقد كشفت الدراسات السابقة عن وجود بعض الأدلة التي تكشف عن الأفراد الخجولين من خلال الارتباطات السلوكية والمواقف الاجتماعية الآتية :

١ - يميلون لإظهار عزلة كبيرة خصوصاً في العلاقات بين الشخص وبين الجنس الآخر .

٢ - لديهم بطء في الحديث مع الآخرين ، وفي تغيير حالة الصمت وفي الكلام ، والخجل عندهم عائق يمنعهم من إظهار وتوضيح كفايتهم الحقيقية عند التعامل مع الآخرين .

٣ - يميلون لقضاء وقت أقل في التحدث .

٤ - يميلون لقضاء وقت أكثر في الاشتغال بالذات وهم أكثر مبالغة في تأملهم وتقييمهم لذواتهم .

٥ - يحكم عليهم الآخرون بأنهم أكثر قلقاً وتوتراً وكبتاً وأقل قدره على تكوين صدقات .

٦ - يميلون إلى عدم اختيارهم كفاية للمجموعة .

٧ - يصفون أنفسهم بأنهم أكثر كبتاً وشعوراً بالوحدة وأقل لباقة من الآخرين .

٨ - يتّصفون بعدم الثقة في قدراتهم على التداخل والتفاعل الاجتماعي .

وهناك من يرى أن هذه الخصائص السلوكية إنما تكشف عن وجود بناء مترابط للخجل يمكن تميّزه عن باقي الأبنية الأخرى . ويضيف أن الدراسات الأجنبية السيكومترية لبنود اختبارات الخجل قد بخصت في التعرف على عامل للخجل يختلف عن عامل الانطوائية .

وتناول البعض الخجل ضمن سياق الدراسات العاملية الأساسية التي استخدمت استخبارات الشخصية .

وافترض البعض أن الخجل يتطابق مع الانطوائية ودلّل على ذلك بأن مقاييس الانطواء تتضمن بنوداً للخجل وهو ما يتفق مع دراستي كومري ٧٣ وإيزنك ٣ في أن الخجل هو أحد مكونات الانطوائية بينما يتعارض مع دراسة إيزنك التي ميزت بين الخجل والانطواء من خلال التميز بين الخجل الاجتماعي الانطوائي Shyness Introverted Social والخجل الاجتماعي العصابي Menrotic Social Shyness .

ويبدو أن عامل الخجل أكثر اقتراباً لعامل العصابية منه إلى عامل الانطوائية .

وقد بيَّنت البحوث المسحية انتشار الخجل بين المراهقين

والمراهقات والشباب والشابات في المجتمع الأمريكي والبريطاني وبعض المجتمعات العربية .

وبرغم أن مصطلح الخجل لم يظهر كثيراً في كتب الشخصية ، لكن ليس معنى ذلك أنه لم يتم التشخيص أو التعرف على الخجل ، إذ إن هناك من أوضح المضمون الكلينيكي لوصف الخجل الذي يكشف عن الخصائص الكلية للفرد الخجول .

والخجل قد يكون أزمة عارضة فمن المستحيل أن يؤخذ كائن حي لا يعرف الخجل في مختلف مراحل حياته ، وفي كثير من المناسبات وهو بذلك أمر بديهي . لكن الأمر غير الطبيعي حين يصبح الخجل سمة من سمات شخصية الفرد ، أي عندما يحمر وجهه لأتفه الأسباب ، وليضطرب جداً عندما توجه إليه أية ملاحظة عابرة مما يسبب له اضطراباً وضيقاً وعجزاً نفسياً وجسدياً ما ينعكس على حركاته المضطربة المترددة العاجزة ، والكلام المتعلثم المتقطع والتعبيرات التافهة ، وقد أكدت الوقائع العلمية والأبحاث النفسية مدى خطورة الخجل حين يكون سمة من سمات الشخصية وأساساً من أسس السلوك الشخصي .

ويرد علماء النفس الخجل إلى عدم الاختلاط الكثير بالناس ، ولا شك في أن للأسرة والعائلة تأثيراً كبيراً ورئيساً في إيجاد نزعة الخجل في نفس الفرد ، وتنمية بذورها الخطرة التي تحد كثيراً من فعالية الاتساق في مجالات متعددة من حياته الاجتماعية وسلوكه التفاعلي مع البيئة التي يترعرع فيها .

وتختلف عقدة «الخجل» وانفعالاتها الوجدانية والنفسية من فرد لآخر . وذلك لتعدد الأحوال والعوامل والظروف الموضوعية التي تحيط بحياة كل إنسان .

وقد أشار البعض إلى أن الخجل مرتبط بوجود أشخاص لا نعرفهم أو نعرفهم معرفة بسيطة ونعلق الأهمية الأقل ضيقاً حين نجتمع إلى من يختلفون عنا في الطبقة الاجتماعية والعلمية أو المهنية أو غير ذلك .

ولقد وُجد أن الخجل سمة أساسية تصدر عنها سمات السطحية الآتية :-

- ميل الفرد إلى أن يتوارى في المناسبات الاجتماعية .
- ميله إلى تحديد معارفه بقلة يختارها .
- خجله من التصرف على أغلب الناس .
- ميله إلى أن يظل صامتاً حين يخرج في جماعة .
- عزوفه عن الحديث علانية .
- تفضيله عدم التزعم في النشاط الاجتماعي .
- استصعابه الحديث مع الغرباء .

والخجل بهذه الصورة يُعَدّ حالة من حالات العجز عن التكيف مع المحيط الاجتماعي بل إنه عجز في التكيف مع الناس .

الخدمات الممتدة الجامعية

University Extension Service

وتعني وجود نظام لجعل التعليم في متناول أكبر عدد من الطلاب ، ويمتد ليشمل الطلاب غير الجامعيين ثم اتّسع ليشمل المجتمع كله ، وقد ظهر هذا المفهوم نتيجة للإقبال الشديد على التعليم العالي في فترة عجزت معاهد العلم التقليدية عن استيعاب كل هذه الأعداد الهائلة ، ويعني ذلك أن الخدمات الممتدة للجامعة تعمل على تهيئة فرص التعليم للأفراد الذين لم يتيسر لهم الارتباط بمعهد تربوي ويحتاجون لبعض التدريبات والمعلومات التي تساعدهم على تحسين أحوالهم المعيشة .

ويعرفها آخرون على أنها : نشاط ونظام تعليمي موجه إلى

غير طلاب الجامعة ويمكن عن طريق نشر المعرفة خارج جدران الجامعة . وذلك بفرض إحداث تغيرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة بالجامعة بوحداتها الإنتاجية والاجتماعية المختلفة .

ويرى آخرون أن الخدمات الممتدة للجامعة هي الخدمات التي تقدمها الجامعة للمجتمع بحيث يستفيد منها من يطلبها في الوقت المناسب وفي المكان المناسب ، وبحيث يستفاد من جميع الطاقات المتاحة في الجامعة من أعضاء هيئة تدريس ومعامل ومكتبات على أن تتحرر هذه الخدمات من التعقيدات المختلفة التي تعرقل النظام الجامعي . وإذا ترجمنا هذا المعنى إلى فلسفة واقعية لأمكننا القول بأن الخدمات الممتدة للجامعة تتطلب من مجتمع العلماء بالجامعة أن يضع نفسه في خدمة المجتمع عامة أو على الأقل في خدمة المجتمع الإقليمي المحيط بها ، بحيث يكون مركز إشعاع يضيء الطريق لجميع قطاعات المجتمع ، فرسالة الجامعة ليست إجرائية فحسب بمعنى إجراء البحوث والتجارب وإلقاء المحاضرات ، وإنما تتعدى هذا كلّه إلى نشر الروح العلمية ، وطريقة التفكير والتطبيق العلمي ، والتفاعل مع كل المشكلات الحياتية ومواقع الإنتاج يتساوى في ذلك المنزل والمصنع والحقل والمتجر والشارع .

إذن فجوهر هذه الخدمات هو تحقيق الارتباط المثمر بين الجامعة والمجتمع عن طريق اهتمام الجامعة وتبنيها لأنشطة تعليمية مباشرة في البيئة التي نشأت فيها ، وبذلك ينظر إلى رسالة الجامعة نظرة شاملة حيث يقدم الأساتذة المختصون علمهم وخبرتهم لخدمة المجتمع ، الذي يعيشون فيه بحيث يكونون مركزاً للإشعاع يضيء الطريق لجميع قطاعات المجتمع .

وهناك من يَعُدُّها : مجموعة الجهود المبذولة الهادفة لجعل التعليم المستمر مدى الحياة حقيقة واقعة في الجامعات . وهناك من ينظر إليها على أنها : وسيلة أو نظام لربط الجامعة بالمجتمع ، وربط المجتمع بالجامعة بحيث يتكون من هذا الارتباط مجتمع سعيد سليم ناجح يعكس صفاته على الجامعة التي هي جزء منه .

ومنذ عام ١٩٤٥ ظهرت الحاجة ماسة للنظر الجدي إلى تطوير الخدمات الممتدة عندما انتهت الحرب العالمية ، لذا فقد سمح الجيش البريطاني بتسريح أعداد كبيرة من الشبان صغيري السن من الخدمة ، أعطى هذا الوضع الجديد دفعة قوية للجامعات لتنظم دراسات مختلفة لهؤلاء الشباب بحيث تغطي جميع الاحتياجات تبعاً لمتطلبات المجتمع . ومنذ ذلك التاريخ أصبح للخدمات الممتدة وضع خاص ، ومهم بالنسبة للمجتمع ، وأصبحت هذه الخدمات تغطي شريحة كبيرة من المجتمع ذات اهتمامات مختلفة ، ومستويات تعليم وتفكير متباينة ، كما أصبح تنظيم دورات علمية ومهنية والاستعانة بالمتخصصين من سمات جامعات هذا العصر .

فهناك الآن بكل جامعة أو كلية جامعة في إنجلترا وويلز قسم خاص للدراسات الإضافية ، يتولى تقديم مناهج حرة ذات طبيعة مهنية ، كالإدارة والسكرتارية والاختزال وأعمال المنزل المختلفة كالسباكة والنجارة ، وإعداد الطعام وتنسيق الزهور وغيرها ، وهذه الأقسام تتفق فيما بينها ، وذلك لتجنّب التكرار والازدواج .

وانتقلت فكرة الامتداد الجامعي من إنجلترا إلى الولايات المتحدة الأميركية في العقد الأخير من القرن التاسع عشر وقد بذلت الجهود المتعددة لأخذ تجربة برامج الخدمات الممتدة من إنجلترا وتطبيقها في الولايات المتحدة الأميركية بنفس المناهج ونفس النظام وخصوصاً في المدن الكبيرة في ولايات الساحل الشرقي .

وهناك فريق آخر يرى أن الخدمات المميزة للجامعة يمكن أن تطلق عليها الجهود المبذولة في مجال تعليم الكبار وتنمية المجتمع وخدمته .

وهناك من ينظر إليها على أنها نقل أفضل المعلومات والوسائل إلى الشعب وتطوير الدوافع والقيم الاجتماعية وتحقيق القدر الكافي من النشاط لمواجهة احتياجات القرن الحادي والعشرين وتعزز في بعض الأحيان : إيصال المعلومات

التي تقوم الجامعة بتدريسها للأبناء إلى الأفراد خارج أسوار الجامعة الذين لا يستطيعون حضور المحاضرات ويمكن إعطاء شهادات ودبلومات جامعية لهؤلاء الأفراد .

وتعرف في أحيان أخرى على أنها إعطاء مواد متخصصة نوعاً ما لفئات معينة من الناس بحيث تساعدهم على حل مشكلاتهم الخاصة بهم مثل إعطاء معلومات متقدمة لخريجي كليات الاقتصاد في النظريات الحديثة ، وإعطاء معلومات للمهندسين في الحاسب الآلي وغير ذلك . وهناك من يعرفها على أنها تقديم المشورة للمؤسسات والشركات والهيئات والوزارات المختلفة بحيث يمكن المساهمة في حل مشاكلها فلا تستطيع الجامعة أن تعمل بمعزل عن تلك المؤسسات والهيئات فهي تفيدها وفي الوقت نفسه تستفيد منها ، فهذه المؤسسات تعد مثل المجال الحقيقي لتطبيق فكرة الجامعة ، وتطويره في الوقت نفسه ، والميدان العملي لإجراء بحوثها ودراساتها الميدانية بالتعاون معها ، وبذلك تستطيع الجامعة أن تقدم المشورة الفنية والعلمية إلى هذه المؤسسات وأن تحقق لها أسلوباً علمياً في أداء أعمالها ، كما تحقق لنفسها الارتباط بالواقع ومشكلاته .

الخدمة الاجتماعية

Social Service

وتعرف على أنها : خدمات مهنية أو عمليات ومجهودات منظمة ذات صبغة وقائية وعلاجية وإنسانية تؤدى إلى الأفراد وتهدف إلى مساعدتهم كأفراد أو جماعات في الوصول إلى حياة كريمة تسودها علاقات طيبة ومستويات اجتماعية تتمشى مع رغباتهم وإمكاناتهم وتتفق مع مستويات وأماني المجتمع الذي يعيشون فيه ، وتؤدي الخدمة الاجتماعية وظيفتها عن طريق تقديم خدمات مادية ومعنوية إلى من يحتاجها من الأفراد والجماعات والمجمعات في مؤسسات أو هيئات بوساطة أشخاص مهنيين معدين إعداداً نظرياً وعملياً للقيام بالمسؤوليات المطلوبة منهم .

وهناك من يراها على أنها : مجموعة واضحة من القيم والأهداف والاعتراف المجتمعي ، والمعرفة ، والطرق ، وتهدف إلى مساعدة الأفراد والجماعات للتعرف على مشكلاتهم الناجمة عن عدم التوازن بينهم وبين بيئاتهم التي يعيشون فيها .

وتسعى الخدمة الاجتماعية إلى إظهار وتقوية أقصى طاقة ممكنة وكامنة إلى أقصى حد ممكن في الأفراد والجماعات والمجتمعات . وتعرف أيضاً على أنها الأنشطة المهنية لمساعدة الأفراد والجماعات والمجتمعات لتقوية أو استعادة قدراتهم للأداء الاجتماعي ، وإيجاد أوضاع اجتماعية محققة للهدف .

وهناك من يرى أن ممارسة الخدمة الاجتماعية تتطلب معرفة خاصة بالسلوك والنمو الإنساني ، ومعرفة خاصة بالنظم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، ومعرفة خاصة بتفاعل كل تلك النظم وتفاعل السلوك الإنساني مع النظم . وهناك من يعرفها على أنها : عمل ذو طبيعة فنية يقوم على قواعد وقيم وأخلاقيات معينة هي معايير للمهنة ولتحقيق غايات وأهداف مرغوب فيها باستخدام مناهج وطرق مهمة ، وهناك من يرى أنها : شكل من أشكال التدخل الاجتماعي التي تدعم وتقدم الوسائل التي يتمكن بوساطتها كل من الأفراد والجماعات من إعادة حل المشكلات أو التمزق الذي يظهر في حياتهم الاجتماعية .

وتعرف أيضاً على أنها : تقديم خدمات معينة لمساعدة الأفراد إما بمفردهم وإما داخل جماعات ليتكيفوا مع الصعوبات الاجتماعية والنفسية الحاضرة والمستقبلة التي تقف أمامهم ، وأمام قيامهم بالمساهمة بمجهود فعال في المجتمع ، وهذه الخدمة محدودة من ناحية بوظيفة المؤسسة التي تقوم بها ، ومن ناحية أخرى بقدرة الاخصائي الاجتماعي الذي يسديها ويقوم بها على أساس تنمية قدرات الأفراد ، وإيجاد الظروف الملائمة ويعرفها آخر بأنها : مهنة تخدم الإنسان بوصفه فرداً أو عضواً في جماعات مختلفة لتحقيق علاقات

اجتماعية ناجحة مع أفراد المجتمع حتى تصل بهم إلى المستويات التي تتناسب مع رغباتهم وقدراتهم في حدود امكانات المجمع وظروفه .

ويرى ثالث أنها : خدمات مهنية أو عمليات أو مجهودات ذات صبغة علاجية وقائية إنشائية تؤدى إلى الناس ، وتهدف إلى مساعدتهم بوصفهم أفراداً أو جماعات في الوصول إلي حياة كريمة تسودها علاقات طيبة ومستويات اجتماعية تتمشى مع رغباتهم وإمكاناتهم وتتفق مع مستويات المجتمع وأمانيه ، وتودي الخدمة الاجتماعية وظيفتها عن طريق تقديم خدمات مادية ومعنوية إلى من يحتاجها من الأفراد والجماعات والمجتمعات في مؤسسات أو هيئات خاصة بوساطة أشخاص مهنيين معدين إعداداً نظرياً وعملياً للقيام بالمسؤوليات المطلوبة منهم والتي تنظمها قوانين خاصة لكي تتحقق الرسالة التي أخذتها المؤسسات والهيئات على عاتقها لإنماء المجتمع .

وتعرف أيضاً على أنها : مهنة تهدف إلى خدمة الإنسان بوصفه فرداً أو عضواً جماعة أو مجتمع ، كما تعمل على إيجاد علاقات اجتماعية ناتجة داخل المجتمع ، ولها مقومات عملية وفنية ومهنية تتضح في أساليبها وطرقها الخاصة بها ، وتقدم مساعداتها المادية والمعنوية لمن يعاني من المشاكل على اختلاف أنواعها ، ويحتاج لهذه المساعدات يهدف علاج مشكلة ، كما تقدم خدماتها بشكل وقائي لمن لا يعاني هذه المشاكل حتى تقيه مساوئ الوقوع فيها .

وتؤمن الخدمة الاجتماعية بأن لكل فرد قيمته وقدرته ، وأن للإنسان الضعيف أو العاجز الاحتياجات نفسها التي توجد لدى الإنسان القوى ومن واجب المجتمع العمل على إشباعها ، وتمارس الخدمة الاجتماعية من خلال مؤسسات أنشئت خصوصاً لتقديم الخدمات كمؤسسات رعاية الأحداث ومؤسسات رعاية الأيتام ، أو من خلال مؤسسات تستضيف الخدمة الاجتماعية كالمدارس والمستشفيات والمصانع وغيرها .

وتستمد الخدمة الاجتماعية دعائم وجودها من إحساس المجتمع أو فرد فيه أو مجموعة أفراد بأن هناك حاجة ملحة لقيام نشاط معين يشبع هذه الحاجة ، أو يوجد حلا لمشكلة ما ، والهدف من هذا النشاط الارتقاء بالإنسان وتحسين ظروفه المعيشية بدلا من الصعاب التي كان سيواجهها والآلام التي كان سيعاني منها لو استمرت حياته من دون حل لمشاكله ، لذا فالخدمة الاجتماعية تعمل على منع التوتر النفسي وعلاجه ، وترقية الاستفادة من القدرات والإمكانات داخل الأفراد والجماعات والمجتمعات .

الخريطة التنظيمية
Organization Chart

ورد في مختار الصحاح أن الخريطة هي وعاء من أَدَمٍ وغيره تُشْرَجُ على ما فيها ونَظِمَ يعني اتسق الشيء .

أما المعنى الاصطلاحي للخريطة التنظيمية فهي رسم يبين الهيكل التنظيمي الذي توجد عليه منظمة ما ويبين المناصب الإدارية المختلفة والتسلسل الرئاسي وعدد المستويات الإدارية والعلاقة بين مختلف الوحدات والسلطات التنفيذية والاستشارية .

وعلى هذا فإن الخريطة التنظيمية هي تنسيق للجهود البشرية في أي منظمة بهدف شرح العلاقات بين الوحدات المختلفة ، وكذلك تحديد وشرح المسؤوليات والتنسيق بين الجهات المختلفة داخل المنظمة .

وتشير أدبيات الإدارة العامة إلى أن التنظيم هو عملية تنسيق للجهود البشرية لإمكان تنفيذ السياسات المرسومة بأقل تكلفة ممكنة .

والخريطة التنظيمية عبارة عن بناء مترابط يمثل الوظائف والأقسام والاختصاصات ومسؤوليات وسلطات كل منها ويبين العلاقة بين بعض هذه الوظائف والأقسام وبعضها الآخر .

وهي عبارة عن خطة تنظيمية يصفها المسؤولون تشتمل

١ - الاتجاه التعاوني الديمقراطي .

٢ - الشفقة والاهتمام بالفرد .

٣ - الصـــبر .

٤ - الاهتمامات الواسعة .

٥ - الاهتمامات بالمظهر الشخصي الذي يبعث على الجاذبية .

٦ - العـدالـــة واللاتحـيّز .

٧ - روح الدعاية والمرح .

٨ - الخلق الطيب والسلوك المتزن .

٩ - الاهتمام بمشكلات التلاميذ .

١٠- المـــرونـــة .

١١- تأكيد ذوات التلاميذ ومدحهم عند اللزوم .

١٢- الكفاءة العالية في تدريس مادة من المواد .

وإذا كان أطفالنا يقضون في المدرسة فترة كبيرة من عمرهم تمثّل أهم الفترات وأحرجها من حيث التعلم وبناء الشخصية ، فمن الأهمية البالغة أن ينشأوا في ظل توجيه أشخاص على درجة طيبة من التوافق النفسي ومن ثم ينبغي اتخاذ جميع الإجراءات اللازمة لاجتذاب الأشخاص الأفضل تكاملاً وذكاء لمهنة التعليم ، وتوفير جميع الظروف التي تجعل من هذه المهنة السامية رسالة نبيلة ونشاطاً خلاقاً تزاوله شخصيات قادرة لها خصائصها المتميزة الراقية .

خطوات التدريس

Teaching Steps

إن عملية التدريس هي عملية حياة وتفاهم كاملين بين المدرس والتلميذ من جهة وبين المعرفة بمصادرها المختلفة من جهة أخرى ، لذلك فإن الخبرات التي يتعلمها التلميذ أو يمر بها في المواقف التدريسية ستظل باقية في نفسه يسترجعها وقتما يشاء ، أو كلما احتاج إليها ليسترشد بها في بعض المواقف .

وبذلك يكون للتلميذ دور مؤثر في عملية التدريس التفاعلي ، وفيها أيضاً يتطلب عمل المدرس السيطرة الكاملة على جانبين متلازمين لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر هما :

- التمكن من المادة العلمية .
- طريقة تقديم هذه المادة العلمية .

وينبغي على المعلم أن يراعي في عمله هذه النقاط :

١ - توجيه أسئلة مسلية وجذابة للتلاميذ .

٢ - تزويد التلاميذ بما يساعدهم على الاكتشاف .

٣ - جعل المادة العلمية التي يقوم المدرس بشرحها مادة حية داخل الفصل .

٤ - استخدام المعينات التعليمية التي تخاطب أكثر من جنسه استخداماً وظيفياً فعالاً .

٥ - أن تكون بداية الدرس أو نهايته شيئاً مثيراً باستخدام بعض الوسائل أو الألغاز والمغالطات العلمية .

٦ - إثارة التلاميذ للبحث والاستفادة العملية من الدراسة مع تدريسهم على الدقة العملية .

٧ - تنمية حب الابتكار عند التلاميذ وجعلهم يستمتعون بالمادة الدراسية التي يتعلمونها .

٨ - تشجيع التلميذ على البحث والتقصي ليصل إلى المعلومة بنفسه .

٩ - إثارة حماسة التلاميذ واهتمامهم للبحث والقراءة .

وينبغي على المعلم مراعاة هذه القواعد في أثناء تدريسه ، وهي :

- قواعد ومبادئ في النماء والتعلم .
- قواعد ومبادئ عامة في الموقف التدريسي .

أولاً : قواعد ومبادئ في النماء والتعليم :

١ - إن عملية التربية والتعليم يجب أن تبنى على إدراك صحيح لقواعد ومبادئ انتماء البشرية وعملية التعلم .

٢ - إن إدراك النماء يُعَدّ عملية تطور مستمرة ، على أنماط مختلفة ، وبمعدلات متفاوتة ، ويجتازها الكائن الحي بكليته .

٣ - أفضل إدراك للشخصية البشرية اعتبارها نظاماً من القوى ، كلية متحدة بناحيتين بيولوجية موروثة وإدراكية مكتسبة .

٤ - إن التعلم يأتي بأفضل النتائج ، باعتباره عملية داخلية نشطة ، يتفاعل فيها الكائن البشري بكليته هو وظروف التعلم بكليته .

٥ - إن خبرات التعلم الصحيحة هي تلك التي تكون مبنية على إدراك المتعلم .

٦ - إن التعلم الفعّال يكون مرناً ، تراعى فيه الفروق الفردية ، وتحركه دوافع إيجابية داخلية .

ثانياً : قواعد ومبادئ عامة في الموقف التدريس :

١ - التدرج في كل درس من السهل إلى الصعب .

٢ - الانتقال في شرح الدروس من المعلوم إلى المجهول ، ومن المحسوس إلى غير المحسوس .

٣ - تشويق التلاميذ والاستفادة من رغباتهم .

٤ - عرض الحقيقة أولاً بصورة إجمالية ، ثم الشروع في تفصيلها وتفريعها .

٥ - ربط الدروس ببعضها .

٦ - يحتاج انتخاب موضوعات الدروس إلى عناية المدرس وتفكيره .

٧ - مراعاة تاريخ تطور العلوم والفنون للاستفادة منها .

٨ - الدرس الجيّد هو الذي يبدأ بالتلاميذ وينتهي بهم .

٩ - تشجيع التلاميذ المستمر وعدم تثبيط هممهم .

١٠- التركيز على الفهم لتشجيع التلاميذ على اكتشاف العلاقات واستنتاج التعميمات .

١١- اختيار الوسائل المعينة المناسبة .

١٢- عدم الاقتصار على النشاط الفردي وتشجيع النشاط الجمعي .

١٣- تشجيع التلميذ على التعبير بلغته كما توصل إليه .

١٤- تشجيع التلميذ على إعطاء جواب تقريبي للتمارين أو المسائل مع بيان السبب الذي بنى عليه التلميذ اختباره .

الخُلْفة أو السلبية

Negativism

آلية من آليات الدفاع تبدو في شكل انسحاب عدواني يظهر في أشكال متعددة ، مثل : رفض الطعام ، أو العزوف عن الكلام ، أو رفض التعاون ، أو إطاعة الأوامر ، أو عمل الشيء المخالف تماماً لما هو مطلوب . وهذه الآلية التوافقية تظهر خصوصاً لدى الأطفال الصغار ، فمثلاً الطفل الذي يعيش مع والدين متسلطين يستخدم غالباً المخالفة كوسيلة لإقرار نفسه بوصفه شخصاً مستقلاً ، . ولكن إذا تكررت إثابة الطفل على سلوكه المخالف ، فإن هذا النوع من السلوك يتدعم ويستمر مع نمو الطفل . ولعل الكثير مما يبدو من الطلاب أو الشباب من تحد وتمرد هو في جوهره مخالفة لكل شيء تقريباً ، مثل التمرد ضد المقررات الدراسية أو اللوائح التنظيمية أو حتى التمرد ضد الأساتذة تعبيراً عن سوء التوافق مع ذواتهم ومع الوسط الاجتماعي وعن رغبة كامنة في إثبات الذات ، وهذا يفرض على المسؤولين حكمة في توجيه هذه النزعات الانفعالية .

الخلق الديمقراطي

Democratic Character

مفهوم قدمه «ماسلو» على أنه سمة مميزة للشخصية المحققة لذاتها ، حيث يصف ماسلو الأشخاص المحققين لذواتهم بأنهم ديمقراطيون بكل ما يحمله ذلك من معنى ، فما داموا متحررين من التعصب أو التحامل ، فإنهم يميلون إلى احترام كل الأشخاص ، وهم تواقون إلى أن يتعلموا من أي شخص يكون قادراً على تعليمهم ، ولكن ذلك لا يعني أن الأشخاص المحققين لذواتهم يساوون بين كل الناس دون تمييز ، وفي ذلك

بطريقة أو بأخرى وتجنيه الألم وتوفير وسائل الراحة للطفل ، وهكذا من وسائل إشباع حاجات الطفل المختلفة التي يقوم بها الوالدان بشكل أو بآخر . وبهذه الوسائل يمكن للوالدين أن يوفرا رصيداً متتابعاً من السلوك المكتسب لدى الطفل .

وتتهيأ الدوافع المتعلمة حينما يستدعي هدف من الأهداف استجابات منتظمة لا ترتبط بأي حافز بيولوجي . فمثلاً ؛ إذا كان الاستحسان الوالدي ضرورياً ، خصوصاً في البداية لإشباع حافز الجوع ، فإن نمو الحاجة المتعلمة إلى الاستحسان تتضح حينما يستجيب الفرد لموقف جديد حيث يكون الهدف الوحيد هو الاستحسان . وهكذا إذا كانت الدوافع المتعلمة في أصلها تنشأ مرتبطة بالدوافع البيولوجية ، إلا أنها تتباعد عنها بالتدريج وتتمايز لتتشكل مجموعة من الدوافع المكتسبة أو الإنسانية تكمن بدرجة كبيرة وراء توظيف النشاط النفسي للإنسان وتحريكه وتوجيهه في مسارات الصحة النفسية بدرجاتها المختلفة .

وتحتل الدوافع المتعلمة جانباً ديناميا أساسياً في بنية الشخصية وتقوم بدور هائل في تحديد مستويات السواء والانحراف . وهذه الدوافع تندرج في فئتين غالباً وهما : الدوافع السلبية التي هي نواتج غير سارة للمواقف المرتبطة بالخوف والضيق ، مثل دوافع القلق والذنب والعدوان ، والدوافع الإيجابية التي تتوجه إلى بناء الذات ومساندة الآخرين وتقوية الوجود الإنساني وتنميته ، مثل دوافع الاعتماد والتواد والإنجاز والجدارة .

الـــــدور
Role

ويعرفه معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية على أنه : السلوك المتوقع من الفرد في الجماعة ، وهو الجانب الديناميكي لمركز الفرد ، فبينما يشير المركز إلى مكانة الفرد في الجامعة ، فإن الدور يشير إلى نموذج السلوك الذي يتطلبه المركز ويتحدد سلوك الفرد في ضوء توقعاته وتوقعات الآخرين منه ، وهذه تتأثر بفهم الفرد والآخرين للحقوق والواجبات المرتبطة بمركزه الاجتماعي ، وحدود الدور تتضمن تلك الأفعال التي تتقبلها الجماعة في ضوء مستويات السلوك في الثقافة السائدة ، وعادة ما يكون للفرد أكثر من دور واحد داخل النظام المجتمعي الذي ينتمي إليه ، فالأب والابن والمدرِّس والمدير كلها أدوار اجتماعية تتطلب من شاغليها أن يلتزموا بأساليب سلوكية معينة يحددها لهم المجتمع .

وهناك من يرى الدور على أنه : الإطار المعياري الذي يطالب به الفرد نتيجة اشتراكه في علاقة وظيفية مع الآخرين ، وهذا الالتزام ضمن هذه العلاقة الوظيفية .

وينظر إليه أيضاً على أنه : مجموعة الأفعال والواجبات التي يتوقعها المجتمع من هيئاته وأفراده ممن يشغلون أوضاعاً معينة في مواقف معينة .

ويعرف أيضاً على أنه : مجموعة الأفعال أو التصرفات Actions التي يقوم بها الشخص بما يتوافق مع مركز أو وضع معيّن ، والمركز Status هو الذي يشغله في مجتمع بحكم سنه أو جنسه أو وظيفته أو ميلاده ، أما الدور Role فهو العمل الذي ينتظر منه أن يقوم به أو يؤديه شاغل هذا المركز .

ويعرف الدور أيضاً على أنه : عبارة عن نمط منظم من المعايير فيما يختص بسلوك فرد يقوم بوظيفة معيّنة في الجماعة .

وهناك من يرى أن الدور عبارة عن : السلوك الفعلي للفرد الذي يشغل مكانة معينة في موقف معيّن ، ويعتمد على إدراك الفرد لنفسه وعلى توقعات الآخرين له وعلى ما يجب أن يكون عليه سلوكه .

ويعرف أيضاً على أنه : مجموعة السلوكيات المتوقعة من فرد ما يشغل موقعاً تنظيمياً معيناً في بناء تنظيمي ما ، دونما حاجة إلى النظر إلى من يشغل هذا الموقع .

ويعرفه آخرون على أنه : مجموعة التصورات القائمة حول

السلوك التابع والمتوقع لفرد ما عندما يكون شاغلاً لموقع وظيفي معيّن ، ومؤدياً لمتطلباته .

وهناك من يَعُدُّ الدور Role : معياراً تقويمياً يطبّق على شاغلي موقع تنظيمي معيّن ، وعلى هذا فإن كل فرد يشغل موقعاً تنظيمياً ما يكون هدفاً لتوقعات الأفراد الآخرين ، حول السلوك الذي يترقبون منه أداءه ويكون معياراً تقويمياً لدوره ، هو مدى تطابق السلوك المرتقب على التوقعات المحددة لدى هؤلاء الأفراد نحو هذا الدور .

وبناء على ذلك يمكن التمييز بين نوعين للدور :

١ - الدور المتوقع : ويقصد به الأفعال والسلوكيات والواجبات التي ينبغي أو يراد من الفرد القيام بها حال شغله لموقع معيّن .

٢ - الدور الواقعي ، وهو الأفعال والسلوكيات التي يقوم بها الفرد فعلاً .

الدور الاجتماعي
Social Role

تعبر المهن والأعمال المختلفة عن مفاهيم الموقع والدور . فالموقع يتحدد بالمهنة التي يزاولها الشخص . وتتحدد كل مهنة بالأدوار التي يعينها المجتمع لتلك المهنة . وتؤثر الأدوار في القيم التي يتمسك بها الأشخاص الذين يحتلون ذلك الموقع ، وتؤثر القيم في الاتجاهات لديهم ، وهذه الاتجاهات تؤثر بدورها في إدراكاتهم ، أي تؤثر في الطريقة التي يرون بها أنفسهم وبيئتهم ، ثم إن إدراكاتهم تؤثر في أدوارهم وفي الطريقة التي يقومون بتلك الأدوار . ومن هنا تتأثر فعالية الأشخاص - كالمعلمين مثلاً - بطبيعة الأدوار الخاصة بمهنة التعليم . . أي تتأثر بـ «محددات الأدوار Role Determinants» و«تحديدات الأدوار Role Definitions» في المجتمع : وهي ما تفرضه ثقافة المجتمع من وصف للسلوك الملائم للأدوار المختلفة ومن توقعات لهذه الأنماط السلوكية .

يعنى بذلك مفهوم «الدور» نموذجاً أو أنماطاً للسلوك يبدو ملائماً لمواقع ومواقف معينة وفقاً لمطالب وتوقعات الجماعة من الأشخاص الذين يؤدون هذه الأدوار . و«الدور» هو بذلك نماذج أو أنماط من الأفعال أو الأداءات التي تعبّر عن الموقع الذي يشغله الفرد ، وكذلك عن المكانة المرتبطة بذلك الموقع . وتتكون الأدوار المتوقعة من كل المواقع المختلفة من أشكال مقننة للسلوك أي أن الأدوار هي نظام من التوقعات المرتبطة بكل دور من هذه الأدوار . فالشخص الذي يكون «معلماً» ، يتوقع منه أن يفعل ما يفعله المعلمون . وهذا الشخص (المعلم) يأخذ توقعات المجتمع من مهنة التعليم على أنها توقعات له في أدائه لأدواره في تلك المهنة . ، ،

ولهذا يذهب البعض إلى أن الأدوار هي عبارة عن «توقعات متعلمة» من السلوك ومن ثم فهي الطرق التي تجري بها ترجمة القيم إلى نماذج أو أنماط من الأفعال أو الأداءات .

ومن الخصائص المميزة للأدوار : التبادلية أي تبادل الأدوار (Reciprocal Roles) . فالمعلم لا يستطيع أن يؤدي دوره كمعلم من دون المتعلم ، أي من دون التلاميذ . ويقوم التبادلية بأداء الأدوار المختلفة المتعلقة بالمواضع الاجتماعية المختلفة إلى التكامل في أداء تلك الأدوار ومن ثم في تحقيق «وظائف» الأنظمة الاجتماعية المختلفة في البناء الاجتماعي على أساس من التبادلية والتفاعلية فيما بين الوحدات المختلفة للبناء الاجتماعي .

الدين
Religion

نقصد به أي دين سواء كان هذا الدين وضعياً من صنع الإنسان أو سماوياً من عند الله سبحانه وتعالى .

ويُعرف في اللغة على أنه : العادة والشأن ، وجاء بمعنى : يَدينُهُ ديناً : أي أذله واستعبده ، فقال ﷺ في الحديث الشريف : «الكَيِّسُ مَنْ دَانَ نَفْسَهُ وَعَمِلَ لِمَا بَعْدَ المَوْت ،

والعاجزُ مَنْ أتْبَعَ نَفْسَهُ هَواهَا وتَمَنَّى عَلَى الله» رواه الترمذي .

والدِّينُ أيضاً : الجزاء والمكافأة ، ويقال : دَانَهُ يدينه ديناً : أي جازاه ، ويقال : كماتدين تدان ، أي : كما تُجَازي تُجَازَى بفعلك ، وبحَسَب ما عملت ، وقوله تعالى : ﴿إنا لَمَدِينُون﴾ : أي لَمَجْزِيُّونَ وَمُحَاسَبُونَ ، ومنه الدَيّان في صفة الله تعالى ، والمَدِينُ : أي العبد ، وَالْمَدِينةُ : أي الأمَةُ كأنهما أذَلَّهُمَا العمل ، ودَانَهُ : أي مَلَكَهُ ، والدِّينُ : أي الطَّاعَةُ ، وتقول : دَانَ له يَدِينُ ديناً ، أي أطاعه ومنه الدِّينُ والجمع الأدْيَانُ ، ويقال : دَانَ بكذا دِيانَةً ، فهو دَيِّنٌ وتَدَيَّنَ به فهو مُتَدَيِّنٌ وَدَيَّنَهُ تديناً وكله إلى دينه .

ويعرفه قاموس جون ديوي للتربية على أنه : مجموعة المثل العليا التي تحركنا وتحفزنا في حياتنا الحاضرة .

ويعرفه معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية على أنه : مجموعة المعتقدات التي تؤمن بها جماعة ما ، وتكون نظاماً متّصلاً وتتعلق في الغالب بعالم ما بعد الطبيعة ، وممارسة شعائر وطقوس مقدسة ، والاعتقاد في قوة روحية عليا ، وقد تكون هذه القوّة متكثّرة أو أحادية ، ويقال : دين طبيعي Natural Religion ، ويقصد به الإيمان بوجود الله وخلود الروح مع انتقاء الوحي ، ودين وضعي Positive Religion ويقوم على وحي الضمير والعقل .

ويعرّفه قاموس أكسفورد Oxford على أنه : تسليم الإنسان بوجود قوة عليا غير مرئية تتحكّم في القدرة ، والتسليم كذلك بأن هذه القوة تستحق منه الطاعة والتوقير والعبادة .

وجاء في معجم العلوم الاجتماعية على أنه : نظام اجتماعي يقوم على موجود أو أكثر أو قوى فوق الطبيعة ، ويبيّن العلاقات بين بني الإنسان وتلك الموجودات ، وتحت أية ثقافة معيّنة تتشكّل هذه الفكرة لتصبح نمطاً أو أنماطاً اجتماعية أو تنظيماً اجتماعياً ، ومثل هذه الأنماط أو النظم تصبح معروفة باسم الدين ، وكل دين يستلزم عناصر ثلاثة رئيسة وهي :

أ - التفرقة بين ما هو مادّيّ وما هو روحي .

ب - يشتمل كل دين على معتقدات وجدانية تسمى الإيمان ، وعلى طقوس يمارسها الأفراد إزاء القوى العلوية .

جـ - مجموعة من أنماط السلوك تهدف إلى جعل الأفراد يسيرون في انسجام مع قوى ما فوق الطبيعة ويخضعون للثواب والعقاب على ما يعملون في الدنيا أو في الآخرة .

وفي القاموس الشامل لمصطلحات التحليل النفسي وعلم النفس نجد أن الدين هو نسق من الاتجاهات والممارسات والطقوس والشعائر والعقائد التي بوساطتها أن يضع الأفراد أو الجماعات أنفسهم في علاقة مع الله أو مع عالم ما فوق الطبيعة وغالباً مع كليهما ، ويستمد الشخص المتديّن عن طريق هذه العلاقة مجموعة من القيم يستخدمها في الحكم على ما يحدث في العالم الطبيعي .

وهناك من يرى الدين على أنه : الطاعة والانقياد واسم لجميع ما يُعبد .

ويعرف الدين أيضاً على أنه : الاعتقاد بوجود ذات - أو ذوات - غيبية علوية لها شعور واختبار ، ولها تصديق وتدبير للشؤون التي تعني الإنسان ، اعتقاداً من شأنه أن يبعث على مناجاة تلك الذات السامية في رغبة ورهبة وفي خضوع وتمجيد .

ويعرفه آخرون على أنه : الإيمان بذات إلـٰهيّة جديرة بالطاعة والعبادة ، هذا إذا نظرنا إلى الدين من حيث هو حالة نفسية بمعنى التدين ، أما إذا نظرنا إليه من حيث هو حقيقة خارجية فنقول هو : جملة النواميس النظرية التي تحدد صفات تلك القوة الإلـٰهية وجملة القواعد العملية التي ترسم طريقة عبادتها .

وهناك من يرى أن الدين هو : شعور معقّد يستحيل تحديده تحديداً مانعاً وهو نتيجة تفاعل طويل بين دوافع الفرد النفسية وبين عوامل البيئة بوجه عام ، ولا يظهر في مستهل حياة الفرد ، إنما يظهر على نحو تدريجي ، ويمر بتطوّر معقّد وطويل مندمج في التطوّر الشامل لنفسية الفرد .

وهناك من يرى أن الغريزة الدينية مشتركة بين كل الأجناس البشرية حتى أشدّها همجية وأقربها إلى الحياة الحيوانية ، وأن الاهتمام بالمعنى الإلـٰهي وبما فوق الطبيعة هو إحدى النزعات الإنسانية العالمية الخالدة ، والغريزة الدينية لا تختفي بل تضعف ، ولا تذبل إلا في فترات الإسراف في الحضارة عند عدد قليل جداً من الأفراد .

ثمّة رأي بأن أول أشكال التدين بداوة هي عبادة الأسلاف ، ففي مجتمعات جمع الطعام لا نجد أثراً لدين محدد عدا الخوف من قوى الطبيعة ، أما العبادة للأسلاف والمحدثين منهم ، فالديانات البدائية ديانات عيانية في عباداتها ، بينما الديانات المتحضرة أميل إلى التجريد الذي يصل إلى الأديان في أفكار دون شخصيات ، فالبدائي يعبد سلفاً ثم يجرده في طوطم ثم يزيد في تجديده في تأمّل سماوي ، بل إن تصور الله في أول الديانات السماوية ، أي اليهودية أكثر عيانية منه في الديانة الإسلامية التي تكون لله فيها أسماء مجردة تصل إلى تسعة وتسعين .

ويرتبط بتناول الدين التمييز الديني ويقصد به عدم المساواة بين الأفراد بسبب ما يعتنقونه من دين وما يعتقدون فيه .

كما يرتبط به ما يطلق عليه التربية الدينية ، وهي المقررات والموضوعات التي تتناول الدين بدءاً من النصوص والمعتقدات وحتى الدراسات التاريخية المقارنة عن الأديان واجتماعيات نظم الاعتقاد المختلفة .

ديناميات جماعة الفصل المدرسي
Classroom Group Dynamics

وتعني بنية جماعة الفصل المدرسي وتنظيمها وما يوجهها من تفاعلات ومن عوامل الترابط والضبط والانتماء والاحترام والتقدير المتبادل ، وما يميّزها من الروح المعنوية ومن التماسك بين أعضائها . وتأخذ ديناميات جماعة الفصل المدرسي بناء على ذلك عدة توجهات تتفق مع ما تنشده التربية من إنماء الشخصية السوية والسلوك الفعّال لدى التلاميذ ، وهذه التوجهات يمكن ملاحظتها ، ومن ثم يمكن تقديرها من خلال عمليات التفاعل داخل الفصل المدرسي ونواتجه من أنماط العلاقات والسلوك بين المعلم والتلاميذ بعض التلاميذ وبعضهم الآخر فيما يلي :

التقبّل في مقابل الرفض داخل جماعة الفصل :

ويشير هذا البُعد إلى درجة التقبّل أو الرفض بين أعضاء جماعة الفصل المدرسي ، وإلى مدى العاطفة الإيجابية أو السلبية بينهم ، أو درجة المناخ الذي يتّسم بالصداقة في مقابل المناخ الذي يتّسم بعدم الصداقة .

والمعلمون يمكنهم أن يكتشفوا هذه المظاهر بالإجراءات السوسيومترية للتعرّف على العلاقات العاطفية الاجتماعية داخل جماعة الفصل ، وعلى مقدار حب بعض أفراد الفصل لبعضهم الآخر ، وإلى أي حد يعتقدون أن المعلم يحبهم ، وإلى أي حد يحبهم المعلم بالفعل . وعلى هذا البُعد تكون غلبة الاتجاهات والأنماط السلوكية القائمة على التقبّل دالة للصحة النفسية داخل جماعة الفصل المدرسي .

السلوك التعاوني في مقابل السلوك العدواني داخل الجماعة :

يشير هذا البُعد إلى مقدار العمل الإيجابي أو السلبي مع الآخرين أو ضدهم ، أو إلى درجة تقديم العون والسند في مقابل القوة أو التهديد أو الإكراه أو الأذى .

والمعلمون يمكنهم أن يكتشفوا هذا التوجه التعاوني في مقابل العدواني داخل جماعة الفصل عن طريق ملاحظتهم للتلاميذ في الأعمال والأنشطة التي تتطلّب تعاوناً وتبادلاً للأدوار ، كما يمكنهم أن يكتشفوا ذلك حينما يوجهون إليهم أسئلة تتناول الكيفية التي ينظرون بها إلى أنفسهم وزملائهم ومعلميهم . وعلى هذا البُعد تكون غلبة الأعمال التعاونية دالة للصحة النفسية داخل جماعة الفصل المدرسي .

الاندماج في العمليات الجماعية في مقابل الانسحاب منها :

ويشير هذا البُعد إلى مقدار الاندماج في العمليات الجماعية بالفصل المدرسي أو الانسحاب منها والتباعد عنها ، أو إلى درجة التشارك في مقابل الهروب أو الانعزال .

والمعلمون يمكنهم تقدير «الاندماجية» حينما يبحثون عن القدر الذي يبدو به التلاميذ جزءاً من خبرة الفصل ، أو يشعرون أنهم جزء من هذه الخبرة . وعلى هذا البُعد تكون غلبة الاتجاهات والأنماط السلوكية القائمة على الاندماج والتشارك دالة للصحة النفسية داخل جماعة الفصل المدرسي ، حيث يسود التقبّل والتأييد المتبادل بين بعضهم والبعض الآخر . أما الانعدام للأهداف المشتركة ، وضعف روح الجماعة ورؤية الجانب السيئ من الشخص الآخر - كل هذا يميل إلى خلق اتجاهات وأنماط سلوكية يغلب عليها عدم التقبّل وعدم التأييد بين بعضهم والبعض الآخر .

القيادة الديمقراطية في مقابل القيادة الأوتوقراطية :

فأسلوب القيادة الذي يتّسم بالاستبداد أو بالتّزمّت الصارم يميل إلى إنتاج أنماط من السلوك والاتجاهات بين الأفراد تتميّز بالعدوانية وإلى حدوث ظاهرة «كبش الفداء» وترك الجماعة ، بينما تميل القيادة الديمقراطية أو الأقل صرامة إلى إنتاج أنماط سلوكية واتجاهات تتّسم بالتعاون وعدم النقد وبالبقاء في الجماعة .

المساهمة في التخطيط لناشط الجماعة في مقابل عدم المساهمة في التخطيط :

يميل أعضاء إلى أن يندمجوا بدرجة أكبر في خبرة ما ، حينما يساهمون في التخطيط لها ، وتكون لديهم الفرصة للتعبير عن مشاعرهم حيالها ، ويسمعون مشاعر غيرهم نحوها ، وتكون لديهم بعض المسؤولية الفعّالة في تنفيذها بينما يميل أعضاء الجماعة إلى مقاومة تلك الخبرات التي لا يساهمون في تخطيطها ، أو في التعبير عن مشاعرهم نحوها ، أو في مسؤولية تنفيذها .

إشباع الحاجات في مقابل ضعف إشباع الحاجات :

يميل أعضاء الجماعة إلى أن ينجذبوا ويشعروا بالاندماج نحو الأنشطة التي يرون فيها فرصاً طيبة لإشباع حاجاتهم . بينما يميلون إلى ألاّ ينجذبوا أو يشعروا بالاندماج نحو الأنشطة التي يرون فيها فرصة ضعيفة لإشباع حاجاتهم .

إدراك قيمة الذات في مقابل ضعف إدراك قيمة الذات :

يميل أعضاء الجماعة إلى شعور بعدم الارتياح وبنقص الأمان في المواقف التي يدركون فيها أن قيمتهم ضئيلة ، ويدركون أن الآخرين يمثلون قوى غير ودية نحوهم .

حرفُ

ذ

ذ

الـذات

Self

يعبر المصطلح عن الفرد كشخص واع أو الأنا (Ego) أو الشخصية أو وعي الفرد بهويته واستمراريته وصورته ، وكل فرد يميل للتمايز وهو يُعَدّ جزءًا نحو تحقيق الذات ويصبح جانباً من خبرة الفرد (المجال الظواهري) مرمزاً في الوعي وفي الخبرة الذاتية . ومن خلال تفاعل الفرد مع الأشخاص ذوي الأهمية في حياته والموجودين في محيطه ، فإن الخبرة الذاتية تؤدي إلى مفهوم الذات Self Consent كشيء مدرك في مجال الخبرة ، أي الذي يعيشه الفرد فعلاً .

ومفهوم الذات Self Concept أو بنية الذات Self Structure كما يراه (رجرز) هو مفهوم أو تصوّر جشطلتي (كلي) منظم يتكون من إدراكات الفرد عن ذاته وحدها ، كما يعبّر عنها ضمير المتكلم (أنا) (I) أو لذاته في علاقتها بالأشخاص الآخرين والأشياء الموجودة في البيئة (أي علاقتها بالحياة) ، كما يعبّر عنها ضمير المفعول (me) بالإضافة إلى القيم (الأحكام) المتّصلة بهذه الإدراكات ، ومفهوم الذات لا يكون دائماً في الوعي ، ولكنه يمكن استحضاره للوعي (الشعور) وينظر إلى مفهوم الذات على أنه شيء مرن غير صامد ويمثل عملية أكثر من كونه اسماً ، ولكنه عند أي نقطة زمنية يمكن أن نراه كخاصية محددة .

ومفهوم الذات عبارة عن صورة يكونها الفرد عن نفسه جنباً إلى جنب مع تقويم وحكم على هذه الصورة ، وعلى سبيل المثال قد يدرك الفرد ذاته على أنه أعلى من المتوسط من حيث الذكاء ، وعلى أنه طالب متميّز في كل المقررات الدراسية فيما عدا الرياضيات ، وعلى أنه يحب العمل اليدوي وأنه يحب والديه ، وأنه يخاف من والديه ، وأنه يخاف من المستقبل . . . إلخ ، وهو يعطى لكل صفة من هذه الصفات وزناً خاصاً بالإيجاب أو السلب .

ويتكوّن مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المتّسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية ، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته كما يتصوّرها هو مفهوم الذات المدرك Perceived Self Concept والمدركات والتصوّرات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها والتي يتمثّلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ، وهناك مفهوم الذات الاجتماعي Social Self Concept وهو المدركات والتصوّرات التي تحدد الصورة المثالية للشخص التي يود أن تكون ، وهذا مفهوم الذات المثالي Ideal Self Concept ، وهناك ما يسمى بالذات الواقعية كمكون من مكونات مفهوم الذات The Real Self ، وهي مركز مفهوم الذات ، وهي تعني ما يكون هذا الفرد فعلاً (ماذا يكون) ، وبصفة عامّة فإن الأفراد يشوّهون الواقع الحقيقي بشكل أو بآخر ، ونتيجة لهذا التشويه ، فإنه غالباً ما يصبح من المستحيل أن تزيح الغطاء عن الذات الحقيقية .

الذات المدركة Perceived Self

إن جانباً من الذات أسهل في التعرف عليه يتّصل بكيف يرى الشخص ذاته ، وهذا الجانب ينمو من خلال التفاعلات مع أناس آخرين ومع البيئة ، فإذا كان الفرد محبوباً ومقبولاً ، فإن الذات ترى كذلك ، وإذا تعلّم فرد ما أنه لا أمية أو لا قيمة له ، فإنه سيرى ذاته على أنه لا قيمة له . . ويصبح هذا تطوّراً مهماً ؛ لأن مفهوم الذات يحافظ على الذات .

الذات الاجتماعية Social Self

يدرك الفرد الآخرين على أنهم مفكرون فيه بطريقة خاصة ، وفي معظم الأحيان فإن الفرد يحاول أن يصل إلى مستوى هذه التوقعات من جانب الآخرين وتنشأ الصراعات الداخلية عندما يكون هناك فجوة بين الذات المدركة والذات الاجتماعية .

الذات المثالية Ideal Self

يتمتع الأفراد بطموحات وغايات يتطلعون لتحقيقها ، وهذا هو الجانب التالي من الذات ، وهو الذي يدمج الأدوار والتطلعات ليعطي للفرد وجهة لحياته .

وتعكس الذات المثالية ما يود المرء أن يعمله ويكون الفرد في حالة صحية عندما لا يكون هناك اختلاف أو فرق كبير بين الذات المثالية وما يكون بوسع الفرد أن يعمله أو يقوم به فعلاً ، وبمعنى آخر فإن المثاليات التي يكوّنها الفرد ينبغي أن تكون في حدود الممكن .

الذكاء
Intelligence

الذكاء لغوياً يعني سرعة الفهم ، لكن علماء النفس اختلفوا فيما بينهم في تعريف الذكاء . فقد تأثّر بعضهم بالاتجاه الفلسفي السائد ، وتأثّر آخرون بالتقدّم في العلوم البيولوجية والفسيولوجية .

أما عن مفهوم الذكاء في الفلسفة ، فقد اختلف من فلسفة إلى أخرى ، ففي الفلسفة اليونانية نجد أن النشاط العقلي وجود بالقوة على هيئة استعداد كامن في النفس ، يصبح وجوداً بالعقل بالتعليم والخبرة ، وهو في رأي أرسطو استعداد عقلي فطري موجود في النفس بالقوة ، وفي الفلسفة التجريبية نجد أن الذكاء ليس فطرياً وراثياً ، بل إن أساسه التعليم عن طريق قانون تداعي المعاني .

أما عند علماء الفسيولوجي فنجد أن البعض يرى أن سرعة التعلّم تدلّ على الذكاء ، ويرى آخرون أن التكيّف الناجح هو الدليل على الذكاء ، لكنّه عند علماء آخرين يعني القدرة على القيام بالعمليات العليا للتفكير ، وخصوصا التفكير المجرّد منها ، القُدرة على التحليل والتركيب والتمييز والاختبار ، والقُدرة على مواجهة المواقف الجديدة بنجاح أدخل المشكلات الجديدة بابتكار الوسائل الملائمة لها ، ويميّز بين أنواع الذكاء بالقياس إلى طبيعة المشكلة وطبيعة الوسائل المستخدمة كلها ، فهناك الذكاء النظري وهو القدرة على معالجة المعاني والرموز ، والذكاء العملي وهو القدرة على معالجة الأشياء ، والذكاء الاجتماعي وهو القدرة على معالجة الأشخاص في مواقف اجتماعية .

ونسبة الذكاء Intelligence Quotient هي حاصل قسمة عمر الفرد العقلي على عمره الزمني مضروباً في مائة ، ويدلّ العمر العقلي على مستوى ذكاء الفرد ، لكنّه يدلّ على مدى تفوقه أو تأخّره بالنسبة لعمره الزمني .

وقد حاول كثير من العلماء تعريف الذكاء عن طريق ربطه بمتغيرات أخرى ، ويتضح ذلك في الربط بين الذكاء ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية ، وقد اتّضح هذا في تفسير البعض للذكاء إلى ثلاثة أقسام وهي : الذكاء العملي أو الميكانيكي كما يبدو في المهارات العملية ، والذكاء المجرّد وهو القُدرة على إدراك العلاقات وفهم الرموز المجرّدة واستخدامها ، ثم الذكاء الاجتماعي وهو القُدرة على فهم الناس والتفاعل معهم ، ويضاف إلى ذلك أن الذكاء الاجتماعي يتغيّر تبعاً للسن والجنس والمكانة الاجتماعية ، فبعض الناس يحسن التعامل مع الراشدين بينما لا يستطيع التعامل مع الأطفال ، وقد حاول كثير من علماء النفس تعريف الذكاء عن طريق الربط بينه وبين جوانب النشاط الإنساني ، ولذلك تعددت

التعريفات ، يرى البعض أن الذكاء هو القُدرة على التعلّم ، أي يربطون ما بين التحصيل المرتفع والذكاء المرتفع أيضاً ، والعكس صحيح أيضاً ، ومن بين هذه التعريفات تعريف يبيّن أن الذكاء عبارة عن تعلّم التكيّف مع البيئة ، وهناك تعريف آخر بأنه القدرة على اكتساب الخبرة والإفادة منها ، ويؤكّد البعض على العلاقة بين الذكاء والقُدرة على التكيّف ، فيعرف الذكاء بأنه القُدرة على الإفادة من الخبرة للتصرّف في المواقف الجديدة ، وهناك تعريف آخر يرى أن الذكاء مقدرة عامة للفرد يكيّف بها تفكيره عن قصد وفقاً لما يستجد عليه من مطالب ، أو التكييف عقلياً طبقاً لمشاكل الحياة ، ويرى بعض علماء النفس أن الذكاء هو القدرة على التفكير ، وأن الذكاء هو القدرة على إدراك العلاقات والمتعلقات وتعريف البعض للذكاء بأنه القُدرة على التفكير المجرّد .

وقد تأثّر مفهوم الذكاء باتجاهات مختلفة منذ أواخر القرن الماضي ، فقد كان لنظرية النشوء والارتقاء والاتجاه البيولوجي في أبحاث دارون وروومان ومورجان أثرٌ واضح في تفكير سينسر الذي كان يرى أن الذكاء له وظيفة رئيسة تمكّن الفرد من التكيّف مع بيئته المعقّدة المتغيّرة ، أما قورنديك فكان مفهومه للذكاء مفهوماً فسيولوجياً عصبياً فقد فسّر الذكاء في إطار الوصلات العصبية التي تصل بين خلايا المخ ، وهو يفرّق بين المستويات العقلية على أساس هذه الوصلات وعددها ، وفي الحقيقة فإن نظرية ثورنديك أن مفهوم هذا الذكاء لم يكن يعتمد على حقائق علمية ونتائج دراسات تشريحية ، ولكنها تعتمد على فروض وتصورات وفق مفهومه للذكاء ، وقد قسّم ثورنديك الذكاء إلى ثلاثة أنواع :

١ - **الذكاء المجرّد** : ويتألّف من القدرات التي يصطنعها الفرد في معالجة المعاني والرموز من ألفاظ وأرقام .

٢ - **الذكاء العملي** : يتألّف من القُدرات التي يُعالج بها الأفراد الأشياء المحسوسة ، وذلك كما يبدو في المهارات العلمية والميكانيكية .

٣ - **الذكاء الاجتماعي** : ويتألّف من تلك القدرات التي تبدو في التعامل مع الناس وفهمهم والتفاعل والتوافق معهم .

أما سبيرمان ، فقد اتّجه إلى معاملات الارتباط بين القُدرات العقلية مثل ثورنديك لتوضيح فكرة الذكاء ، فقد حاول تحليل القدرات عاملياً إحصائياً بعد تطبيقه الكثير من الامتيازات وأوجد معاملات الارتباط بينها ، وخلص من نتائجه بوجود عاملين مؤثّرين في نتائج كل اختبار من هذه الاختبارات : «عامل عام» ويدخل في جميع القدرات الإدراكية المعرفية وتشمل العمليات الإدراكية الحسية والعمليات العقلية التي تتضمن التجريد والتفكير ، فهو عامل عام بين كل فروع النشاط العقلي ، أما العوامل الأخرى فهي نوعية ، وأطلق عليها اسم «العوامل الخاصة» وهي تتعلّق بكل عملية على حدة ، فقدرة الفرد اللغوية والرياضية أو الموسيقية تتوقّف على فعل العامل العام من جانب ، والعوامل النوعية الخاصة بكل واحدة من هذه القُدرات من الجانب الآخر .

وعرَّفَ «بينيه» الذكاء بأنه القُدرة على الفهم والابتكار والتوجيه الهادف للسلوك والنقد الذاتي بمعنى قُدرة الفرد على فهم المشكلات والتفكير في حلّها والتحقق من صحة هذا الحل وتعديله ، وهناك تعاريف أخرى للذكاء ، ومنها أن القُدرة على التصرّف السليم في المواقف الجديدة ، ومنها القدرة على التعليم .

ويُعَرِّف «بيرت» الذكاء بأنه القُدرة العقلية المعرفية الفطرية العامة ، فهو قدرة معرفية ، أي أنه يظهر في النواحي الإدراكية ، ولا يتأثّر كثيراً بالحالات المزاجية أو الخلقية ، ويعني أن الذكاء قدرة عامة وأنه يظهر في جميع تصرفات الفرد ونواحي سلوكه المختلفة .

والذكـاء أيضـاً هو القُـدرة على حل المشكلات عـن طريق إدراك العلاقات ، وهذا كما يُقاس باختبار توني Toni للذكاء .

وتتنوع اختبارات قياس الذكاء لتشمل :

أ - الاختبارات الفردية وهي :

اختبار ستانفورد بينيه وهـو من أشهر الاختبارات العقلية ، وقد وضعه بينيه عام ١٩٠٥ ثم نقح عام ١٩٠٨ ، ونقل إلى أمريكا وخضع لتعديلات كثيرة أشهرها وأدقها تعديل تيرمان الذي أخرجه تحت اسم «ستانفورد - بينيه» نسبة إلى جامعة ستانفورد .

واختـبار وكسلر بلفـيو للأطفـال والراشـدين والمراهقين ، ويتكوّن من مقياس خاص بالأطفال من سن الخامسة حتى الخامسة عشرة والمقياس الآخر تكملة لهذا المقياس ، ويصلح لقياس ذكاء الراشدين والمراهقين .

ومتاهات بورنتيوس ، وهذا الاختبار عبارة عن متاهات مرسومة على ورق ، ويبدأ بمتاهة تناسب سن ثلاث سنوات ، وينتهي بمتاهة تناسب سن ١٤ سنة عمر عقلي . واختبار العيِّنة وهو عبارة عن أجزاء خشبية لسفينة يطلب من المفحوص أن يقوم بتجميع بعضها مع البعض الآخر بسرعة ، واختبار هيلي لإكمال الصور وهو يتكوّن من أجزاء متعددة من صور تتضمن أطفالاً يلعبون ، ويطلب من المفحوص إعادة هذه الأجزاء إلى أماكنها الصحيحة .

ب - الاختبارات الجمعية وتشمل :

١ - الاختـبارات الجـمعيـة اللفظيـة تضم : اختـبار الذكـاء الابتدائي ، واختبار الذكاء الثانوي ، واختبار القدرات العقلية الأولية ، والذي يشمل أربعة أنواع هي :

- اختبار معاني الكلمات .
- اختبار الإدراك المكاني .
- اختبار التفكير .
- اختبار العدد .

٢ - الاختبارات الجمعية غير اللفظية ويضم :

- اختبار الذكاء المصوّر .
- اختبار كامل للذكاء .
- اختبار رسوم الرجل .

وهناك من الدراسات التي تناولت مفهوم الذكاء بدراسة العلاقة بين القدرة على التفكير الناقد ، والذكاء ، والشخصية ، وتوصلت إلى وجـود فـروق ذات دلالة إحـصـائيـة بين ذوي المستوى المرتفع من حيث التفكير الناقد لصالح ذوي المستوى المرتقى من الذكاء .

وهناك أيضاً دراسة بحثت استخدام الذكاء والقدرة على التـفكيـر الابتكاري والقـدرة على التـفكير الناقد في اخـتبـار طلاب الجامعة وتوصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبـة بين الذكـاء والقـدرة على التفكير الابتكاري والقدرة على التفكير الناقد .

ودراسة أخرى توصّلت إلى النتائج السابقة نفسها وهي العـلاقـة بين القـدرة على التـفكيـر الناقـد وكل من الذكـاء والشخصية والتحصيل الدراسي .

كما أن هناك دراسة عن التفكير الناقد في علاقته ببعض العـوامل الأخـرى وهي : الذكـاء والديمجـمـوتيـة Dogmation والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والجنس والمرونة ، وتوصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين القدرة على التفكير الناقد وكل من الذكاء الدوجماتية .

وقد حاول بعض علماء التربية وعلم النفس الإجابة عن تساؤل مؤداه هل تؤدي برامج المدارس ذات البرامج الخاصة بالمتفوقين عقلياً إلى تنمية القدرة على التفكير الناقد لدى تلاميذها ، وتبين وجود علاقة موجبة بين القدرة على التفكير الناقد والذكاء .

في الأمور الجنسية ، وقد يقدم المريض على الانتحار في حالات الاكتئاب الشديد .

ويحدد دليل تشخيص الأمراض النفسية للجمعية المصرية للطب النفسي «قائمة الفئات التشخيصية» الجوانب الآتية كخصائص مميّزة لذهان الهوس والاكتئاب .

أ - **الاكتئاب** : في هذه الحالة تظهر نوبات الاكتئاب وتتّصف هذه النوبات بالبداية المفاجئة لانحراف شديد في المزاج نحو جهة الحزن والهم ، وأيضاً البطء الحركي والذهني ، وقد يسبق ذلك درجات متراوحة من زيادة النشاط ، وقد يوجد معها شعور بعدم الارتياح والارتباك والتهيج ، وتظهر أعراض تغير الذات أو الواقع أو (الخداع الحسي Hlusion) أو الهلوسة أو الضلالات (التي تكون عادة من نوع ضلالات الذنب أو توهم المرض) ، أو الأفكار البارنوية ، فإنها يمكن أن تعزى جميعاً إلى اضطراب المزاج .

ب - **الهوس** : في هذه الحالة تظهر نوبات الهوس وتتّصف هذه النوبات بالمرح والثرثرة وطيران الأفكار وسرعة الكلام والحركة ، وحين يتهيّج المريض فإنه يمكن التفرقة بينه وبين التهيج الكتاتوني بأن المريض هنا يتّصف بتشتت الانتباه ، كما تحدد البيئة من حوله أفعاله وتوجهها ، ويبدو نشاطه مثل شخص متسرّع جداً سينتقل من عمل إلى عمل في عجلة ، أما عاطفته فإنها تظهر كنوع من الانتعاش العابث أو الغضب ، وهي دائماً منطلقة ومنتشرة ، أما كلامه فيظهر اضطراباً كمياً في عمليات الترابط مقارنة بذلك الاضطراب الكيفي الذي يحدث في الفصام .

جـ - **الهوس والاكتئاب (النوع المخلط)** : خصصت هذه الفئة للمرضى الذين تظهر فيهم أعراض الهوس والاكتئاب في نوبات متتابعة .

ومن الكتابات والمساهمات النظرية حول موضوع الهوس والاكتئاب مساهمات فرويد الذي أشار إلى أن (أراجيح المزاج الوقتية لدى الأسوياء والعصابيين تنتج توترات في الأنا الأعلى ، وهذه الأراجيح تتزايد في حالة المرضى الهوسيين الاكتئابيين ؛ لأنها تحدث بعد الإحباط أو فقدان الموضوع وهي تتكون بتوحد مع الأنا ، وبعدئذ تعذّب بالقسوة الشديدة للأنا المثالي الذي يتمرّد الأنا ضده بدوره) .

(. . . أما من المظاهر الواضحة لحالة المالنخوليا في النبذ الواضح المؤلم الشديد العميق وإلقاء الاهتمام الخارجي وفقدان المقدرة على الحب ، وتوقيف كل الأنشطة ، وتهبيط كل مشاعر النظر للذات التي تظهر في تأنيب الذات ، وسب الذات ، وتتجمع في موقع العقاب الهذياني) .

ويشترك جميع الفرويديين في تأكيد أن النكوص إلى المستوى الفمي في تطوّر اللبيدي يزيد مركزية الذات ، وتوتر التناقض الوجداني ، ويشل المقدرة على الحب ، فتظهر الكراهية ، وهذه تؤدي إلى مشاعر مقفرة ومجدية ، فإذا اتجهت للذات كان الاكتئاب أو إذا انطلقت كان الهوس .

وفي حالة انتحار المريض بذهان الهوس والاكتئاب يفترض فرويد حدوث تغيرات غريزية بعيدة المدى عند هذا المريض أدت إلى إطلاق مقادير هائلة من الحافز اللبيدي التدميري نحو الداخل .

وأشارت بحوث فرويد العلاجية إلى وجود جانب كبير من الميل إلى القسوة في نفس الإنسان . وذلك تأكيد لبحثه النظري الذي أدى به إلى القول بوجود (غريزة الموت) ، هذه القسوة التي إذا لم تجد لها منصرفاً في العالم الخارجي ارتدت إلى صاحبها تلهبه بسياط التعذيب الذي نشاهده في كثير من الأحوال المرضية ، يؤكد ذلك بأن الانتحار يكون نتيجة لبعض ميول القتل والكراهية التي لم يستطع صاحبها - لأي سبب خاص به أو بالعالم الخارجي - أن ينفذها ضد غيره فارتدت إلى نفسه فيحاول أن يقتل نفسه بدلاً من رغبته الأصيلة في قتل غيره .

ويذكر الدكتور مصطفى زيور في هذا الجال : وقد أصبح

من الثابت أن مرض الهوس والاكتئاب يرجع إلى ارتداده إلى المرحلة الفمية وما يدخل عليها من اضطراب وخصوصاً أخيلة التهام موضوع الحب المكروه (ازدواج الميل العاطفي) التهاماً عدوانياً علاجاً للإحباط الناجم من فقد الموضوع .

ويصف (زيور) سلوك المصاب بالاكتئاب أو بعبارة تحليلية نفسية معالم علاقته بالموضوع تلك المعالم التي تعبّر أدق تعبير عن نمط شخصيته بما يتضمنه من عذاب أليم .

وتتميز ديناميات موقف المكتئب إزاء الغير (علاقته بالموضوع) بالإدماج (الالتهام) العدواني لموضوع لم يتم تمييزه عن أنا (المكتئب) ، ولما كان أنا (المكتئب) قليل النضج فهو لا يتعامل مع الموضوع على أساس تبادل الأخذ والعطاء ، بل على أساس الأخذ وحده ، فضلاً على أن نهمه لا يكتفي بما يستطيع الموضوع منحه إيّاه ، وإنما يفترض أن على الموضوع أن يمنحه كل شيء ، وفي كل وقت ، وبغير حساب ، وهذا يؤدي به بالضرورة إلى أن يحس بالإحباط ، ومن ثم بالنقمة على الموضوع ، على الرغم من حبه إياه وحاجته إليه ، ويقتضي هذا الموقف الوجداني المزدوج حيال الموضوع أن يشطره شطرين : أحدهما صورة مثالية من الكمال ، والآخر صورته الواقعية التي تشتد نقمته عليها بقدر بُعدها عن الصورة المثالية ، ويؤدي إدماج الموضوع غير المتميز عن الأنا تعبيراً كاملاً إلى توقيع نقمة على الذات التي كان هدفها نقمة الموضوع ، وهكذا يصل أنا (المكتئب) إلى كراهية ذاته وتحول حياته إلى جحيم من العذاب ينصهر فيه كل اعتبار للذات . . .

بينما مريض الهوس يفلح في الخلاص من هذا الجحيم بتوحده بصورة مثالية للموضوع - فبلورة في الأنا الأعلى - بحيث يستعيد سيطرة مطلقة القدرة وينكر الإحباط والهيلة المكتئبة ويقطع بذلك ما كان يعانيه من شقاء ، فيفيض مرحاً ويستعيد قدراً قدراً كبيراً من اعتبار الذات .

ويفسّر (زيور) عملية الإقدام على الانتحار التي قد يُقدم عليها مريض الذهان الوجداني بقوله : (إن المريض بالاكتئاب الذهاني - الذي يوجد إلى نفسه أخطر التهم والتحقير وينكر على نفسه حق الحياة حتى أنه قد يقدم على الانتحار - يتبين آخر الأمر أن كل هذا الهجوم العنيف الغاضب ، إنما يقصد به الآخر المحبوب والمكروه معاً والقابع داخل نفسه ، بعد أن تخلى عنه بالغياب الحقيقي والنفسي ، فسيندمج داخل النفس ولا يمكن أن تتم عملية الاندماج إلا بسبق وجود تعيين ذاتي نرجسي .

ويذهب كامرون إلى أن الاكتئاب الذهاني يمثل نكوصاً كلياً إلى مستويات فمية عميقة والفضل يرجع لعلاقة (الأنا - الأنا العليا القوية) في هذه المستويات من الذهان الاكتئابي ، فهي التي تنقذ من الانزلاق إلى نوع من تكسير الأنا الذي نراه دائماً في الفصام والذهان الاكتئابي غير قادر إلى حد بعيد عن الاهتمام بتواصل أصيل مع الآخرين- كما يفعل الاكتئابيون العصابيون - وسلوك الذهاني الاكتئابي تكراري روتيني ، ويستخدم عبارات الاتهام وإدانة الذات وكراهيتها من دون أن يلقى أي اهتمامات ولو عادية لأية تناقضات في حديثه ، أو يحتج على ما يقوله الآخرون . إنه قد نكص بوضوح من دون النقطة التي تمكنه من أن يقوم باستخدام دينامي (أي شيء يقوله الناس أو يفعلونه أنه قد أصبح هذيانياً ، وأن تنظيمه الدفاعي قد انفجر وأصبح غير قادر على البقاء خارج المستشفى ، والواضح أنه مقيد في نضاله مع شخصيته ، لكنه يسيء تفسيره على أنه حقيقة موضوعية ، بعبارة أخرى ، أنه فقد تحكمه في الحقيقة الخارجية ، وهو يحاول أن يعيد تركيبها وفقاً هذاياناته الخاصة .

- ويذكر سامي هنا (حيل الهوس - الاكتئاب) : حيث الدفاعات غير ناجحة إلى حد بعيد في كل من الهوس والاكتئاب ، حيث لا يقاوم المريض مرضه ، بل يميل إلى أن يعيش معه ، ويمكن تبني أهم الدفاعات التي تؤدي وظيفتها على النحو التالي :

١ - النكوص :

إن النكوص في الهوس لا يُعَدّ مناورة دفاعية ، فإن صدمة الهوس علامة على أن نكوصاً ذهانياً تحتياً شاملاً قد حدث ، وأن النكوص عام وعميق إلى مدى بعيد ، وهنا لا يستطيع المريض أن يتعامل مع بيئته بنجاح ، وهو أيضاً علامة على أن الدفاع فاشل وأن أنواعاً أخرى من الدفاع قد حلّت محله ، ولا يعدّ النكوص في الارتكاسات الاكتئابية دفاعاً ناجحاً ، حيث إنه يظهر المخاوف الطفلية ويحمل المريض إلى مرحلة من النمو لا يجد فيها مساعدة ، رغم ضغط المطالب الملحّة ، والنكوص جزء من الاكتئاب العصابي ، ويمكن أن يستخدمه الاكتئابي العصابي كي يحصل على اتّصال فعّال مع عالم الموضوعات الحقيقية : الناس والأحداث ، وعندما يكون النكوص عميقاً ، فإنه يصبح شاملاً ويفقد المريض الاتصال بالواقع الخارجي وهنا يصبح ذهاناً ، فالاكتئابي يحتفظ بجزء من تكامل (أناه) ومن هنا يظل تنظيمه الدفاعي سليماً إلى حد ما .

٢ - الكبت :

من الواضح أن الكبت فاشل تماماً في ارتكاسات الهوس ، ولذلك فإن الحوافز اللاشعورية تهدد بالخروج ، وتدنس المكونات الشعورية ، ويتحقق هذا التهديد عندما تحدث صدمة الهوس ، ويخفي الاكتئابي هربه من الذهان بقدرته على إيقاع دفاع كبته في مستوى معقول من التأثير .

٣ - الإسقاط :

هو رد عدوان الأنا إلى الحقيقة الخارجية ، هذا يعني إرجاع اتجاهات الأنا الأعلى للأشخاص الآخرين ، والأشخاص الذين يحبون المريض يتهمونه دائماً بإحساسه بفقدان القيمة ، والإسقاط يتيح الفرصة للمريض كي يحتج بوضوح كما كان يفعل في الطفولة ، وذلك بأن يقول إنه غير محبوب .

٤ - تكوين رد الفعل العكسي :

النشاط الزائد والثرثرة والضحك والمرح والغناء كلها أساليب الهوس ، كما يدعم إنكاره القوي وكبته الضعيف بتكوين رد الفعل ، وهذا يعني أنه لا ينكر اكتئابه ومسبباته فحسب ، ولكن يتجه إلى العكس الواضح للاكتئاب بصورة مبالغ فيها أيضاً .

٥ - الإنكار :

يدعم الإنكار في الهوس تكوين رد الفعل ، وينقل ما يحتمل أن يكون اكتئاباً إلى زهو ، ولو أنه سطحي عكس الاكتئاب إلا أنه إرغام بالفعل وبه كثير من علامات الاكتئاب أو يستخدم الإنكار أساساً لتحويل ما كان اكتئاباً ذهانياً إلى ارتكاس هوس ويصل الإنكار في الهوس في أكثر من اتجاه حيث تنكسر مسببات الاكتئاب ، وتهمل مؤثرات إنكاراته الحالية .

ر

الرئيس الإداري
Administrator

الرئيس الإداري هو مسؤول كبير يتمتع باختصاصات قيادية ، ومن بين ما تتضمنه أعمال التوجيه والتنسيق والرقابة ، وتقع على عاتقه مسؤولية المشاركة في تنفيذ السياسة العامة للتنظيم (بقصد تحقيق هدف معين) .

وهو قد يتشابه مع مصطلح مدير Manager وهو الشخص الذي يتولى إدارة مشروع ما ، وقد يكون صاحب المشروع أو مفوضاً من قبله ، ويحوز المدير على الصلاحية والمسؤولية لترجمة السياسات والخطط إلى إجراءات فعالة لتحقيق أهداف محددة ، وهو ينظم العمل ويوجهه حتى يتم تنفيذه بوساطة المرؤوس .

والرئيس الإداري يتولى تنفيذ المهام الإدارية للمنظمة التي يتولى إدارتها ويعمل على تحقيق أهدافها ، وقد تعددت تعريفات الرئيس الإداري ، فيعرف على أنه هو الشخص الذي يوجه ويعاون أو يربط نشاطات الآخرين ويراقبها .

وهو الشخص الذي يقوم بإتمام الأعمال بوساطة الآخرين ، فكل من يقوم بإتمام الأعمال بوساطة الآخرين وكل من يقوم بالنشاطات الإدارية - التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة - هو مدير إداري .

والرئيس الإداري يلاحظ أنه ينبغي أن يقوم بأداء مجموعة من الوظائف التي يجب أن تتكامل بعضها مع البعض الآخر حتى تتحقق مهام وظيفته على الوجه الأكمل ، ومن ثم تحقق المنظمة التي يتولى رئاستها أهدافها .

وتتخذ وظائف الرئيس الإداري في المهام الوظيفية التالية :

١ - تحديد الأهداف المطلوب الوصول إليها .

٢ - تحديد العناصر المستخدمة للوصول إلى الأهداف المحددة .

٣ - تحديد السياسات أو القواعد التي تحكم سير العمل في إدارته .

٤ - إقرار الإجراءات الروتينية التي تتبع في تنفيذ الأعمال بشكل تفصيلي .

٥ - إقرار البرامج الزمنية والخطط النهائية التي يسير عليها أفراد إدارته .

٦ - تحديد الهيكل التنظيمي لإدارته .

٧ - توجيه الآخرين في تنفيذهم للأعمال بوساطة إصدار التعليمات إليهم وإرشادهم إلى كيفية إتمام الأعمال ورفع روحهم المعنوية ، على أن يحدد الرئيس الإداري الدور الذي يقوم به كل فرد من الأفراد في الجماعة في حدود قدراته وإمكانياته بما يحقق لكل فرد فرصة تحقيق ذاته وشعوره بأهميته داخل الجماعة .

ومنصب الرئيس الإداري يرتبط ارتباطاً مباشراً بعدة مناصب أخرى بين زملائه ومن في مستواه ، بالإضافة إلى ارتباطه بمناخ المنظمة التي هي جزء منه ، وتكنولوجيا العمل (طريقة العمل نفسها) رئيسه ومرؤوسيه ، وبذلك موقف أي رئيس إداري بتكوينه من خمسة عناصر ، فهو جزء من شبكة العلاقات مع آخرين ومع تكنولوجيا العمل ومناخ المنظمة .

ويجب أن يتّصف الرئيس الإداري بالقُدرة على العمل مع غيره من الناس ، فالعلاقات الإنسانية تُعَدّ جزءًا من صميم عمله ، بالإضافة إلى ضرورة اتّصافه بالقدرة على الإدراك الحسي ، أي القدرة على استخدام العلْم بطريقة ناجحة ، وأن ينظر إلى العمل كوحدة متكاملة ، أي إدراك أن الوظائف

المختلفة للتنظيم يعتمد بعضها على بعض ، وكل جزء يؤثر في جميع الأجزاء الأخرى ، كما أنه يستطيع ترجمة الأهداف العامة إلى أغراض محددة وانتقاء الإجراءات المؤثرة فيها ، ويسعى إلى فهم القوى الحركية Dynamic Forces داخل هيكل الجماعة ، ويتمتع بسرعة الإدراك والبديهة ، وفهم مختلف الجوانب الإنسانية وتحليلها حتى يتمكن من فهم حقيقة السلوك البحري والتنبؤ به وضبطه والتحكم فيه .

والمهارات التي تلزم الرئيس الإداري هي :

١ - **المهارات التصورية** : ويقصد بها المقدرة على ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات وإيجاد حلول لها .

٢ - **المهارات الفنية** : ويقصد بها توافر قدر ضروري من المعلومات والأصول العلمية والفنية التي يتطلبها نجاح العمل الإداري ، مع القدرة على تنظيم الظروف التي تمكن الجماعة من تحقيق أهدافها .

٣ - **المهارات الإنسانية** : ويقصد بها الطريقة التي يستطيع بها رجل الإدارة التعامل بنجاح مع الآخرين ، ويجعلهم يتعاونون معه ويخلصون في العمل ويزيد من قدرتهم على الإنتاج والعطاء .

وهذه المهارات مهمة وضرورية للعمل في كل المنظمات ، وعلى كل المستويات ، نظراً للتنوع الكبير في الأفراد الذين يتعامل معهم رجل الإدارة وما يرتبط بذلك من طبيعة العلاقة التي تجمع بينهم .

والرئيس الإداري الذي يدرك طبيعة عمله ويتفهمها ويهدف إلى تحقيق أهداف المنظمة أو المؤسسة التي يرأسها فيجب أن يمتلك جميع الأساليب الإدارية التي يمكن أن تؤثر في سلوك الأفراد الذين يعملون معه داخل المنظمة ، بما يكفل تحقيق الهدف ويتطلب ذلك بالضرورة أن يكون الرئيس الإداري بارعاً في القيادة وخلق وتنمية صلة من التبعية له ، وإقناع المرؤوسين واستمالتهم ، والسلطة في حد ذاتها لا تكف وحدها لأن تضفي على الفرد مهارات الرئيس الإداري ، وإنما المهارة في استخدام هذه السلطة ، بالإضافة إلى المهارات والاستعدادات الشخصية لتحليل المشكلات وتنظيم مواجهتها وحلّها .

الرحلة

Excursion (Fieldtrip)

المقصود بالرحلة التعليمية :

يقصد بالرحلة التعليمية ذلك النشاط المخطط له - باعتباره جزءاً متكاملاً من عملية التعليم والتعلّم - الذي يقوم به التلاميذ خارج جدران المدرسة بقصد الحصول على خبرات هادفة لتحقيق أغراض تربوية محدَّدة .

وفي ضوء هذا المعنى يتّضح أن أي جولة يقوم بها التلاميذ خارج جدران المدرسة ، أو حتى جدران الفصل ، يمكن أن تسمى رحلة ، ولكن لا تعدّ كل رحلة تعليمية . فخروج التلاميذ من المدرسة لمباراة رياضية أو لحضور حفل لا يجعل الرحلة بالضرورة تعليمية . وإنما الرحلة التعليمية لا بد أن ترتبط بالمنهج من جهة ، وذات غرض تربوي محدَّد من جهة أخرى . ومن ثم فإن استخدام الرحلات في التدريس لا يعني بالضرورة السفر أو البُعد عن المدرسة مسافات بعيدة أو أوقاتاً طويلة . فالخروج إلى حديقة المدرسة أو إلى البيئة المحلية القريبة لوقت لا يزيد على المدة المخصَّصة لحصة واحدة أو حصتين متتاليتين ، بل ولدقائق معدودة يعد رحلة تعليمية ما دام التلاميذ قد قاموا بهذا النشاط وفق خطة مرسومة لتحقيق أهداف تربوية معيَّنة .

مجالات استخدام الرحلات في التدريس :

على الرغم من أن الرحلات تشترك في كونها نشاطاً تعليمياً مخططاً له يقوم به التلاميذ خارج جدران الفصل لتحقيق أهداف تربوية مقصودة ، فإنها تختلف من حيث الغرض الذي يهدف المعلم إلى تحقيقه منها . فقد يكون الهدف من الرحلة :

تتضح مظاهر الإخفاق في تكرار بعض العبارات مثل : «لم أكن أعني ذلك» ، «لقد أسأت فهم ما أحاول أن أقوله» ، وغير ذلك من مؤشرات تعويق عملية الاتصال» .

وقد يؤدي وجود توقعات معَّينة عند كل من المرسل والمستقبل إلى تحريف الاتصال ؛ فإذا كان الشخص المرسل يعتبر المستقبل على أنه أدنى منه أو متحيز ، فإن توقعات المرسل بأن يساء فهمه قد تعترض طريقة توصيله لأفكاره على نحو هادئ وواضح . ومن ناحية أخرى ، إذا كانت فكرة الشخص المستقبل عن المرسل على أنه يميل إلى المبالغة أو التحيّز أو العداوة نحوه ، أو على أنه ضعيف بدرجة لا يستطيع معها أن يتّخذ موقفاً محدداً في قضية ما فإن الرسالة - نتيجة لهذه الإدراكات القبلية - ربما لا تلقى اعتباراً من المُسْتَقْبِل أو قد يسيء تأويلها أو يرتاب فيها أو يتحفظ بشأنها ، بصَرف النظر عن قيمة مضمون الرسالة .

رعاية الشباب

Youth Welfare

تعددت تعريفات مفهوم (رعاية الشباب) فيعرفها البعض على أنها : مجموعة من الخدمات المهنية ذات صبغة تنموية ووقائية وعلاجية تؤدى للشباب ، وتهدف إلى مساعدتهم كأفراد أو جماعات لرفع مستوى أدائهم الاجتماعي للوصول إلى الأهداف الاجتماعية المتبناة في حدود أهداف المجتمع وثقافته .

وينظر البعض الآخر لها على أنها : تلك الأنشطة التي يمارسها الشباب في أوقات الفراغ ، والتي تؤدي إلى غرس الشعور بالراحة والسرور والحرية في نفس الفرد ، وإلى التخلص من الطاقات الجسمية والانفعالية ، وإلى إشباع روح المخاطر والشعور بالأمن ومقابلة الحاجة إلى الانتماء والصداقة .

كما ينظر (رعاية الشباب) كميدان لخدمتهم عن طريق مؤسسات تضم طوائف من العمال أو الطلاب أو الريفيين أو الموظفين أو الرياضيين أو كل منها على حدة أو بعضها أو كلها مجتمعة بقصد تزويدهم بنوع من الخبرة الجماعية أو الخدمة الإيجابية التي تتيح لهم فرص النمو وفق احتياجاتهم ورغباتهم .

وينظر البعض إلى رعاية الشباب على أنها : الرعاية الممتدة خارج نطاق الأسرة وهي بالمفهوم العام تلك الخدمات التي تقدمها الدولة والمجتمع للشباب بتهيئة الوسائل الكفيلة لضمان خروجه إلى هذه الحياة سليماً ، والعمل على تهذيبه في المدرسة وخارجها ، وتهيئة الوسائل لاكتشاف مواهبه وخبراته وتنمية مهاراته وإعداده للعمل الذي يصلح له وتدريبه مهنياً ، وإعداد القادة المؤهلين الصالحين للأخذ بيد الشباب في مراحل نموه المختلفة ، وإنشاء المرافق الكفيلة باستيعاب عدده في مراكز التجمع التي تحققه أهداف الرعاية له .

وهناك من يرى أن رعاية الشباب عبارة عن خدمات مهنية أو عمليات أو مجهودات منظمة ذات صبغة وقائية وإنشائية وعلاجية تؤدى للشباب وتهدف إلى مساعدتهم كأفراد أو جماعات للوصول إلى حياة تسودها علاقات طيبة ومستويات اجتماعية تتمشى مع رغباتهم وإمكاناتهم ، وتتوافق مع مستويات وأماني المجتمع الذي يعيشون فيه ، أي أن رعاية الشباب مهنة لها أصولها وتقاليدها ، وإخصائيون ومعدون لتحقيق وظائفها ، كذلك فإنها مجال يلتقي فيه شباب العلوم الطبيعية : كالصحة ، والطب ، والعلوم الاجتماعية كالتربية وعلم النفس والخدمة الاجتماعية والإدارة والتخطيط .

وهناك من يرى أن رعاية الشباب مهنة وقائية وعلاجية وإنشائية للعمل مع الشباب بهدف تحقيق النمو السليم للشباب والمجتمع من خلال عمليات وجهود وخدمات تتم بالتنسيق بين مختلف أدوار أجهزة الخدمات في مجال الشباب .

وفريق آخر ينظر إلى رعاية الشباب على أنها : عملية لها طرفان فاعلان هما : المجتمع والشباب ، فالمجتمع بما يقدمه من خلال أجهزة التربية والثقافة والرعاية الاجتماعية من ألوان

التنشئة والتوجيه وتنمية الاتجاهات التي تتم انطلاقاً من الإطار القيمي الموجه للتربية والمجتمع ، وفي الوقت نفسه فإن مسؤولية توفير الأنشطة والخدمات وأساليب شغل أوقات الفراغ المتنوعة تقع على عاتق المجتمع ، والشباب هم المستفيدون من برامج رعاية الشباب ، ويفترض في هذه البرامج أن تعمل على إثراء شخصيات الشباب ، كذلك فإن الشباب بدوره يمنح المجتمع من جهده وفكره وطاقاته الكثير كما يتضح في دعمه ومساهمته في مشروعات التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، وكذلك من خلال مشروعات الخدمة التطوعية .

وهناك من يرى أن رعاية الشباب مهنة تقوم على عاتق متخصصين فنيين معدين إعداداً يتناسب مع رسالتهم ، ولهذه المهنة أهدافها الوقائية التي تحول دون خروج الشباب عن النطاق المألوف سواء بتوجيه الشباب أو تهيئة المناخ الذي يتعامل مع مكوناته ، ولها أهدافها العلاجية التي تعيد من يخرجون عن الصراط أو الخط القويم باتباع أساليبها الفنية العلمية ، ولها أهدافها الإنشائية التي تجعلها تتسم بالتقدمية لفتح وإيجاد مجالات ووسائل وأدوات جديدة .

ويرى فريق آخر أن رعاية الشباب مهنة تعمل مع الشباب ومن ثم تجعل الشباب طرفاً مشاركاً وإيجابياً فيها ، مما يحمله قدراً من المسؤولية في سبيل تحقيق رغباته ولا يكون سلبياً مستقبلاً للخدمات مسلوب الإدارة .

وتُعَدّ رعاية الشباب طريقة للعمل مع الشباب لها أساليب تعتمد على أطراف الخدمة الاجتماعية أو التربية الاجتماعية الثلاث : خدمة الفرد وخدمة الجماعة وخدمة المجتمع .

فخدمة الشباب كأفراد : حيث يتميز كل فرد باستعدادات وقدرات واتجاهات خاصة حسب ظروف البيئة والأحوال الاجتماعية أو الفردية التي تحيط به ، وخدمة الشباب كجماعة : حيث لا يمكن أن تتاح الفرص للنمو الاجتماعي السليم بمعزل عن الحياة الاجتماعية المنظمة ، فالجماعات التي ينتمي إليها الشباب في أثناء عمله وفي أوقات فراغه يحتاج إلى تنظيم وتوجيه وتهيئة الظروف والإمكانات له للاندماج والاشتراك فيها والإفادة منها على وجه سليم ، خدمة الشباب كأعضاء في المجتمع العام : فذلك لأن العناية بالشباب كأفراد وكأعضاء في جماعات وإعداده ليكون صالحاً للاندماج في المجتمع الذي يعيش فيه ، لهذا يتحتم توفير الإمكانات والمؤسسات والخدمة الاجتماعية التي تكفل تحقيق حاجة المجتمع ومطالبه بما يهيئ جواً من التضامن والتعاون يساعد على تكوين مجتمع ديمقراطي .

وتُعَدّ رعاية الشباب عملية تربوية متصلة ومستمرة ومتكاملة تمتد وتعم الشباب في أوقات فراغهم وعملهم ، فهي عبارة عن مجموعة من الخدمات التي تمارس داخل مؤسسات وهيئات كي تتيح للشباب فرص النمو الاجتماعي والنفسي والمهني على أساس من المعرفة والمبادئ الإنسانية والمهارات ، وتقدم لهم التوجيه وفق ميولهم وقدراتهم ورغباتهم .

ولم تعد رعاية الشباب أمراً هامشياً في حياة المجتمعات ، فمن ناحية نجد ذلك التقدير المتزايد في كل مجتمع لدور الشباب في المستقبل ، ومن ثم توجيه جميع أساليب الرعاية والتربية الممكنة أمامهم ، ومن ناحية أخرى فإن المؤسسات التعليمية أصبحت اليوم قاصرة عن تقويم خدماتها كاملة للنشىء والشباب ويرجع ذلك إلى التعقيد في ظروف عملها ، بفضل الطلب الاجتماعي المتزايد .

الرقابة Control

ورَد في المعجم الوسيط تعريف الرقابة على أنها الحراسة والملاحظة ، أما بالنسبة للمعنى المصطلحي فإن الرقابة هي ضبط النظام وسلامة التنفيذ والوقوف على مدى تحقيق النشاط للأهداف المقررة . وهناك نطاق للتمكن والرقابة Span of Control وهو المدى الذي يمكن للقائد الإداري الإشراف عليه ورقابته .

والرقابة عملية من العمليات الأساسية للإدارة ، لأنها نشاط يشمل متابعة تنفيذ السياسة الموضوعة وتقويمها ، وتقويم الأداء والتنفيذ . ويمكن تحديد الرقابة بأنها العملية التي يمكن للمديرين عن طريقها تقرير إنْ كانت الأهداف التنظيمية قد تحققت وإنْ كانت العمليات المنفذة متوائمة مع الخطط الموضوعة ، وتعتمد الرقابة على العمليات الإدارية الأخرى ، وتدعيمها وإذا كانت عمليتا التخطيط في الإطار السليم في طريق تحقيق الأهداف يظل أمراً معلقاً من دون إعمال الرقابة .

وهناك هدفان رئيسان للرقابة هما :

١ - **الهدف الأول** للرقابة هو التأكد من أن النتائج التي تحققت ، أو تلك التي في سبيلها إلى التحقق مطابقة للأهداف التي تقررت أو غير مطابقة .

٢ - **الهدف الثاني** هو تقديم معلومات فورية قد تساهم في مراجعة الأهداف الموضوعة ، وينبثق عن هذين الهدفين الرئيسين أهداف فرعية ، من أهمها :

١ - معرفة العقبات التي تعترض سبيل الأداء الأمثل والوقوف على مظاهرها وأسبابها .

٢ - معرفة إلى أي مدى يتصرّف العاملون في إطار السلطات التي فوضت لهم .

٣ - تقويم العاملين للوقوف على درجة كفايتهم .

٤ - إعداد برامج لتسريب العاملين الذين يكون أداؤهم أقل من المستوى المطلوب .

٥ - الوقوف على درجة التنسيق بين مختلف الوظائف والوحدات .

٦ - الوقوف على احتمالات حدوث الأخطاء قبل وقوعها ، واكتشاف الأخطاء فور حدوثها .

٧ - التأكد من الالتزام بالقواعد المتصلة بالميزانية والتمويل .

ويتطلب ذلك تحديد خطوات عملية الرقابة على النحو التالي :

أ - وضع معايير أداء للعاملين والتطبيق .

ب - تحديد الأداء الفعلي .

جـ - مقارنة الأداء بالمعايير .

د - التقويم والفعل عن طريق :

- تصحيح الانحرافات .
- الاحتفاظ بوضع أدائي سليم .
- إعادة النظر في المعايير الموضوعة .

ومن هنا فإن الرقابة عبارة عن قياس مستوى الأعمال التي ينفذها العاملون ، وتصحيح الخاطئ منها . فهي مراجعة الأعمال والمهام التي نفذت ، والتأكّد من موافقتها للتخطيط ؛ الأهداف والسياسات والإجراءات .

وفي مجال التعليم لم تهمل عملية الرقابة ، ذلك أن هناك أجهزة رقابية من خارج التعليم كالقضاء وأجهزة التنظيم والإدارة والمحاسبات والمجالس النيابية القومية والشعبية المحلية . وأعمال هذه المجالس النيابية والشعبية يشمل جميع أجهزة الإدارة العامة .

والتقويم في العملية التعليمية هو تقدير الجهود التربوية والتعليمية التي تبذل ، لكي تتحقق الأهداف المرسومة ، بهدف الكشف عن مدى القرب أو البُعد عن الأهداف حتى تكون على بصيرة بمدى النجاح الذي تحقق . ويتضمن ذلك وزن قيمة الأنشطة التي تخطط وتنفذ ، وإصلاح ما يعتريها قصور وتحسينها لزيادة فاعليتها .

وتتمثل أهمية التقويم التعليمي ، في أنه :

١ - يبين اتجاه التعليم (الإدارة التعليمية والمدرس والمدرسة والتلميذ والمنهج . . . إلخ) . نحو تحقيق الأهداف المرسومة ، ومدى ما تحقق منها ، وتقدير الأساليب والنشاطات المستخدمة وبيان ما بها من قوة أو ضعف .

٢ - يتيح الفرصة لمراجعة الأهداف المرسومة ، وإدخال تعديلات عليها لتصير أكثر واقعية ، حتى يمكن الوصول إليها .

٣ - يكشف عن قيمة الوسائل والطرق والأنشطة التي نسلكها ونمارسها في سبيل تحقيق الأهداف .

٤ - يشخص ما يقابل التعليم من عقبات ومشكلات ، وما يترتب على ذلك من الوقوف على أسباب هذا القصور وتلك المشكلات .

٥ - يساعد على توجيه الجهود نحو تحسين التعليم عن طريق علاج المشكلات التي تقابله ، وتدعيم الجوانب الإيجابية في العملية التعليمية .

٦ - يحفز الإدارة المدرسية على مزيد من العمل ، ويحفز المعلم على النمو ، والتلميذ على التعلم .

٧ - يساعد على إحداث نوع من التغذية الراجعة .

وكما أن هناك أجهزة للرقابة على التعليم من خارج إدارة التعليم ، فإن هناك أجهزة رقابية تعليمية بعضها مركزي وبعضها الآخر محلي ، وهي أجهزة تعليمية ، وأجهزة الرقابة التعليمية المركزية ، فإنها تختلف من مجتمع إلى آخر حسب نظام الإدارة التعليمية . إذ يقل دور أجهزة الرقابة التعليمية المركزية كثيراً في الدول التي يدار فيها التعليم إدارة لا مركزية كالولايات المتحدة الأمريكية على عكس الدول التي تأخذ بالأسلوب المركزي في إدارة التعليم ، فأجهزة الرقابة التعليمية اللامركزية يعظم دورها في الدول التي تأخذ بالأسلوب اللامركزي في إدارة التعليم . ومع هذا فإنه في دول كمصر ، أسلوب الإدارة فيها مركزي نجد أجهزة الرقابة على التعليم محلية ، منها مديريات التعليم وإداراته ، والمجالس المختلفة كمجالس الآباء والمعلمين وغيرها .

ومما تقدم تتضح الأهمية القصوى لعملية الرقابة . فمهما كانت كفاءة التخطيط أو التنظيم والتوجيه ، لا تستقيم النتائج التعليمية من دون الرقابة ، فهي الجهة التي تضمن كفاءة كل عملية من هذه العمليات على حدة ، وكذلك تناسقها وعملها كوحدة متكاملة من جهة أخرى ، فالرقابة كعملية تقويمية هي التي تضمن صلاحية النظام التعليمي لأي دولة أو أي نظام .

روح المرح

Sense of Humor

سمة مزاجية من السرور أو التعاطف أو الابتهاج يتميّز بها الأشخاص الأصحاء نفسياً كما أنها - وفقاً ماسلور - سمة من الخصائص العامة المميزة للأشخاص المحققين لذواتهم ، الذين يتميزون بتفضيلهم للدعابة والمرح الفلسفي Philosophical Humor . وبينما قد يميل كثير من الناس إلى الاستمتاع بالدعابة التي تنخس في نقائص الآخرين أو عيوبهم أو التي تثير سخرية أو استهزاء بنواحي النقص عند الآخرين ، أو التي تسبب إيذاءً أو حرجاً لبعض الأشخاص ، أو التي تنطوي على نكات بذيئة ، فإن الشخص السوي أو المحقق لذاته يستمتع أكثر بالمرح الذي يعبِّر عن حماقة الإنسانية بصفة عامة ، وكثيراً ما تتناول دعاباته مثلاً أو حكاية رمزية ذات مغزى أخلاقي .

رياض الأطفال

Kindergarten

تعرف رياض الأطفال بأنها تلك المؤسسة التربوية التي تستقبل الأطفال من سن الثلاث سنوات إلى سن الست سنوات من العمر ، وهي مرحلة قائمة بذاتها حيث تسبق المرحلة الابتدائية من مراحل التعليم العام وتعقب مرحلة الحضانة ، وظيفتها السعي إلى توفير البيئة التربوية المناسبة لرعاية القوى الكامنة لدى الطفل بغية إيقاظها وتسهيل سبل تنميتها في مختلف مجالات النمو .

الحضانة : Nursery School

تعرف بأنها مؤسسة اجتماعية تربوية تعتني بالأطفال ممَّنْ

دون سن الثالثة وهي مرحلة تسبق مرحلة الرياض وتعمل على تهيئة البيئة التربوية الاجتماعية المناسبة لإشباع حاجات الطفل الأولية والثانوية سعياً لتهيئة فرص النمو الشامل في هذه المرحلة .

ماهية رياض الأطفال

إن رياض الأطفال وهي كلمة رديفة بعد الترجمة لكلمة Kindergarten الألمانية الأصل أو حدائق الأطفال كما قصدها فردريك فروبل والملقب بأبي رياض الأطفال حيث وجد أن هناك تشابهاً وارتباطاً بين النباتات الصغيرة والأطفال دعاه إلى إطلاق هذه التسمية على هذه المؤسسة التربوية بغية في التفاؤل والخصوصية .

وتعدّ مرحلة الطفولة جزءاً من الحياة وليس مجرد إعداد لها ، كما وصفها كثير من المهتمين بها أمثال : برونر ، برنجل وفايغو تسكي . كما أن مرحلة رياض الأطفال اعتبرت هي المركز لمرحلة الطفولة المبكرة ، ومنها قد انطلق العلماء لتحديد البرامج الخاصة بها كمؤسسة تربوية تهدف إلى مساعدة الطفل نحو النمو الشامل المتكامل ، غير متجاهلة دور الأسرة ، بل هي مكملة لهذا الدور الاجتماعي من خلال تهيئة الفرص المناسبة لتنمية الذات وتدريب الطفل على الانضباط الذاتي وتنمية الدافع للتعلم في ظل وجود بيئة غنية بالمثيرات الحسية والمنظمة تنظيماً جيداً ، ومن خلال برنامج يخضع لمتطلبات المرحلة وطبيعتها والإطار العام لبرنامج هذه المرحلة هو الطابع اللعبي المنظم ضمن منهج علمي مدروس وضمن فلسفة واضحة لتطبيقه ومتابعة تقويمه .

وقد اشتق منهج رياض الأطفال من مدارس فلسفية متعددة ، وكانت أفكار جان جاك روسو وبستالوتزي جذور الطبيعة والمنهج المقدم ، ومهدت الطريق لمن جاء بعدهم من أمثال منتسوري لتطوير تلك الأفكار والجمع بينها واستحداث استراتيجية خاصة عرفت باسم طريقة منتسوري Montsouri Method .

طريقة منتسوري Montsouri Method :

لقد اعتمدت على تنمية الجوانب المختلفة من خلال الاهتمام بتنمية الحواس كل على حدة ، مع مراعاة خصائص النمو والقدرات الخاصة للطفل وحاجاته التي تتميز عن حاجات الكبار ، كما أنها تنظر إلى الطفولة من خلال منهجها بأنها حالة خاصة ينبغي حمايتها وإعداد البيئة الصالحة لها للنمو بعيدة عن عالم الكبار فيما عدا الموجهات المدربات . وتؤمن منتسوري بأن التعلم لا يمكن عزل جوانبه بعضها عن البعض الآخر ، فكل الأشياء تترابط ، لذا فقد عمدت عند إعداد البيئة التعليمية بأن تتدرج من البسيط إلى المركب وذلك لتنطبق حلقات الوصل بين جوانب المعرفة حتى يصبح العالم من حول الطفل مفهوماً ، ثم الانتقال من تدريب الحواس إلى المفاهيم العامة ومنها إلى التفكير التجريدي ثم إلى مبادئ الأخلاق ، لذا فهي ترى أنه يمكن بذلك الوصول إلى الكل من خلال الأجزاء في بيئة منعزلة ومنفصلة ومنظمة بعناية . كما أنها تؤكد على أن الطفل لديه الدافع الذاتي للتعلم إذا توافرت البيئة جيدة الإعداد وتشجيع الكبار لاختيار ما يناسبه من مهام مع توفير جو من الحرية له .

وبما أن للطفل حياة داخلية تظهر في ظل الظروف المواتية بصفة خاصة ، فإن الهدوء والسكون هما مفتاح تلك الحياة حيث إن الطفل يتشرب ما يعرض أمامه ليصبح ما بالداخل بالخارج ليظهر ثانية على شكل محاكاة أو تقليد . وتحذر منتسوري من تحديد نقطة لبداية تعلم الطفل وتعليمه ، بل ترى بأن نقطة البداية هي ما يمكنه أداؤه وليس ما لا يمكنه القيام به ، ومن هنا فإنه يجب التأكيد على الملاحظة للتعرف على نقطة البداية مع الطفل ، ثم البناء فوقه وخصوصاً ما يحققه من نجاح وليس نقاط الضعف ، كما أنه يجب التوقف عند حدوث إخفاق في التعلم وزيادة جرعات التغذية الراجعة شريطة توافر التناغم والانسجام البعيد عن حدة النقاش أو الانفعال بين المعلمة والطفل على الرغم من أن دور المعلمة يجب أن يكون هامشياً بعد إعداد البيئة المناسبة للتعلم .

حرفُ

س

متحمل لمسؤولية ما يجب أن يعطى سلطة لكي يحقق الهدف من وظيفته ويصل إلى النتائج التي يسعى إليها ، وحينما تقترن السلطة بالمسؤولية فمن المتوقع أن تؤدي الواجبات على وجه أفضل .

وتُعَدُّ السلطة العنصر الثالث لمعظم القرارات التنظيمية حيث تكمن المشكلة في توزيع السلطة على الأفراد والوحدات والتنظيم - تتدفق السلطة من المدير إلى الأفراد - حيث يقوم بتوزيع السلطة عليهم والتي تسمى تفريض السلطة وبالمثل يتم توزيع السلطة على الوحدات والإدارات في مختلف المستويات بالتنظيم ، وتسمى عملية توزيع السلطة على مستويات التنظيم باللامركزية Decentralization .

وهناك نظريات حاولت تفسير طبيعة السلطة منها :

١ - النظرية الكلاسيكية للسلطة تستند في تفسيرها لطبيعة السلطة إلى مفهوم هيراركية التنظيم ، ووفقاً لذلك تتدفق السلطة من أعلى لأسفل وهي خاصة بمركز من يمتلك هذه السلطة ، وعندما تنتقل من مركز معين في التنظيم إلى مركز آخر ، فإن الفرد يمتلك السلطة المصاحبة للمركز الذي يشغله .

٢ - والنظرية الثانية هي نظرية قبول السلطة والتي ترجع جذورها إلى ماري بارجر فوليت Marry Parjer Follett ، ثم انتشرت بوساطة شيسر برناود Chester Barnard ، والتي تعني أن منطقة القبول لسلطة المدير Zoneot Acceptance تعتمد على المرؤوسين ، فللمرؤوسين حق رفض سلطة المدير بعدم تنفيذ الأوامر والتوجيهات .

٣ - والنظرية الثالثة للسلطة المقترحة بوساطة فوليت ، حيث ترى أن طبيعة الظروف هي القوة التي تفرض السلطة الممنوحة ويمكن أن تطبق في حالة الأزمات عندما يستخدم الفرد السلطة لمواجهة الكوارث .

٤ - النظرية الرابعة تقضي بأن الشخص الأكثر ذكاء في موقف معين يمتلك السلطة بمقتضى تميزه .

ومن أنواع السلطة :

١ - السلطة الرسمية : أي سلطة المنصب ، وسلطة الخبرة والمعرفة والعلم Authority of Knowledge .

٢ - السلطة التقليدية Traditional Authority ، وهي ترتكز على السن والمكانة التقليدية التي يمثلها صاحب السلطة ويقبلها أفراد الجماعة .

٣ - السلطة الكاريزمية Charismatie Authority ، ويعتمد هذا النوع من السلطة على الصفات والميزات والقدرات الشخصية والخصائص القيادية والجاذبية الشخصية .

٤ - السلطة الرشيدة Rational Authority ، وهي السلطة القانونية القائمة على مجموعة من القواعد المتفق على أنها مشروعة بوساطة أعضاء الجماعة ، وتتركز السلطة القانونية في المكتب لا في شاغله .

السلوك الشاذ

Abnormal Behaviour

شاذ أو غير عادي ، مصطلح يشيع استخدامه في علم النفس والطب النفسي ويشير إلى أي انحراف عما يحسب عادياً "Normal" . وفي الإحصاء يشير المصطلح إلى الدرجات التي تقع خارج العادي أو المتوقع ، والاسم منها شذوذ Abnormality أي السلوك الشاذ الذي يحسب كعلامة أو دليل على الاضطراب النفسي ويتدرج من مشكلات التوافق الصغري أو البسيط إلى الاضطراب العقلي الشديد.

وعلم نفس الشواذ Abnormal Psychology يهتم بدراسة الاضطرابات العقلية والانفعالية بما فيها الأعصبة والأذهنة واضطرابات الشخصية والزملات العقلية العضوية والاضطرابات الفسيولوجية والتخلف العقلي .

ومن المعروف أن الشذوذ لا ينطوي على معنى الشر أو المرض ، فالعبقري يُعَدّ شاذاً وكذلك الأبله والمجرم والمجنون كل

(الاندفاعية والنضج الانفعالي والانطواء والانبساط) ، وإذا كانت زيادة حجم التذبذب الوظيفي في المراحل المختلفة للطفولة تمثل ظاهرة نمائية عامة يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تقدير شخصية الطفل ، إلا أن ذلك لا يكون على حساب قدرة المقياس على التنبؤ ، ولعل حل هذا التناقض إتاحة الفرصة لأن يفصح التذبذب الوظيفي عن نفسه مع عدم الإخلال بقدرة المقياس على التنبؤ - يمثل تحدياً حقيقياً عند تصميم مقاييس الشخصية للأطفال والمراهقين .

السوية/ العادية
Normality

من المشكلات الرئيسة في ميادين الصحة النفسية وعلم النفس المرضي والكلينيكي والطب النفسي تلك الصعوبة الكبيرة التي تكتنف مفهوم السوية ؛ وهي مشكلة قد آلت بدورها إلى صعوبات بالغة بالنسبة للبحث العلمي في هذه الميادين .

تعني كلمة Norm معياراً قاعدياً Authoritative Standard ، ومن ثم تعني كلمة (سوى Normal) الالتزام بهذا المعيار . وتكون الشخصية السوية هي الشخصية التي يساير سلوكها ذلك المعيار القاعدي ، والشخصية غير السوية هي التي لا يتفق سلوكها مع ذلك المعيار . والواقع أن محاولات تحديد هذا المعيار قد آلت إلى أنواع مختلفة من المعايير التي يجري استخدامها في تعيين مفهوم السوية وتمييزها عن اللاسوية أو المرضية ، وبخاصة المعايير الإحصائية والقيمية والثقافية والظاهرياتية .

يشير مفهوم السوية إلى تلك القاعدة الإحصائية المعروفة بالتوزيع الاعتدالي ، التي تقوم على التوزيع ذي الحدين ، فيأخذ التوزيع شكل المنحنى الجرسي . هذا المنحنى طرفاه متناسقان بحيث لو قسّمناه عند المنتصف بخط رأسي ، فإننا نحصل على نصفين متكافئين غالباً . وعلى هذا المنحنى يقع نحو ٦٨٪ من عدد الأفراد في المستوى المتوسط من السمة التي نقيسها ، في حين يتضمن طرفا المنحنى (الطرف الموجب والطرف السالب) ١٦٪ من التوزيع في كل طرف من الطرفين . والسوية هي المتوسط العام لمجموعة من الخصائص والأشخاص ، في حين يشير الانحراف على طرفي المنحنى إلى اللاسوية أو غير العادية . وتعني اللاسوية بذلك انحراف سلوك الفرد عن الآخرين أو عن الأنماط السلوكية العادية . والشخص غير العادي أو اللاسوي هو الذي ينحرف عن المتوسط العام لتوزيع الأشخاص أو السمات أو السلوك . هذه المظاهر اللاسوية ، من منظور «المرغوبة الاجتماعية» ، قد يأخذ بعضها طابعاً إيجابياً مثل الذكاء المرتفع والعبقرية والابتكار والخلق الطيب ؛ وذلك ما يعرف بـ «اللاسويات الإيجابية» Positive Abnormalities ؛ في حين أن المظاهر اللاسوية الأخرى قد تكون ذات طبيعة سالبة كالأمراض العصابية (النفسية) والأمراض الذهانية (العقلية) والاضطرابات السلوكية والمعوقات المختلفة واضطرابات الخلق ، وغير ذلك مما يعرف بـ «اللاسويات السالبة» Negative Abnormalities .

ومن الصعب تحديد مفهوم السوية بمعزل عن النظام القيمي . هذا المعيار القيمي أو الأخلاقي قد يتعارض في بعض الأحيان مع تصورات بعض علماء النفس والطب النفسي الذين يسعون إلى التوصل إلى تعريفات لا تولي أهمية كبيرة للمعايير القيمية والأخلاقية . ولكن من المنظور القيمي أو الأخلاقي يستخدم مفهوم السوية لوصف مدى اتفاق سلوكنا مع المعايير الأخلاقية في المجتمع وقواعد السلوك السائدة فيه ، وكيف يكون سلوكنا مقبولاً بالنسبة لأنفسنا وللآخرين . وعلى هذا النحو ينظر إلى السوية على أنها مسايرة أو اتساقية أو أخلاقية .

تعني السوية كمسايرة Conformity موافقة السلوك للأساليب أو المعاني التي تحدد التصرف أو الملك السليم في المجتمع . ويُعَدّ الأسلوب الاتفاقي مقبولاً لذاته ، لأن الممارسات

العامة لمعظم الناس في مجتمع من المجتمعات هي الأساس السليم لتحديد معايير السلوك لدى الفرد بصفة عامة .

ويشير مفهوم السوية كاتساق Consistency إلى معايير التقبلية للقيم من وجهة نظر الفرد ذاته ؛ فالشخص السوي هو الذي يتّسق سلوكه مع المعايير القيمية . بهذا المعنى يُعَدّ السلوك سوياً إذا كان يقابل محكات ثلاثة : التبصرية Intelligibility ، أي ندرك بأننا نفهم طبيعة سلوكنا والدوافع الكامنة وراءه ، والتنبئية Predictability ، أي ندرك بأن سلوكنا يمكن التنبؤ به على أساس ما نعرفه عن ذواتنا ، والضبط Control ، أي الوعي بأن سلوكنا يخضع لرغباتنا ومقاصدنا لكي نأتي بسلوك ما أو لكي نمتنع بإرادة عن فعل سلوكي معيّن .

أما النظر إلى السوية كأخلاق Morality ، أي في ضوء مبادئ أخلاقية أو قواعد سلوكية تقرها ثقافة المجتمع ، فيتحدد بمعايير التقبلية التي لا ترتبط بالممارسات العامة ولا بتوقعات الفرد بالنسبة لذاته ، وإنما يتحدد أساساً بالمعايير المعنوية أو المثالية التي يعتقد بأنها تميّز كل تفكير سليم ، وكل مشاعر طيبة ، وكل عمل جيد . وينطلق هذا التصوّر ، على سبيل المثال ، من عدة مبادئ خلاصتها أن الناس «ينبغي» عليهم أن يسلكوا على نحو ما ، وأن يراعوا ما تفرضه قيم المجتمع من أوامر ونواه وقواعد للسلوك . فمن السواء أن تحب وأن تعمل وأن تؤمن بالله عزّ وجل ، وألاّ تكون منسحباً أو خجولاً أو متهوراً أو عدوانياً أو حاقداً . . . إلخ .

وبصرف النظر عن المفهوم الذي يتبناه عالم النفس للسوية ، فإن هذا المفهوم يؤول غالباً إلى حكم مستمد من نظام قيمي معين . وقد يعتقد الأخصائي الكلينيكي أن القيم لا تدخل في علاقاته العلاجية مع المرضى ، ومع ذلك لا يستطيع الأخصائي الكلينيكي أن يقوم بالعلاج من دون أن يتبنى لنفسه - بطريقة صريحة أو ضمنية نظاماً ما من القيم .

سياسة القبول بالجامعات

Admission Policy in Universities

الأصل العربي لمصطلح القبول هو (ق ب ل) - (قَبِلَ) ضد بَعُدَ ، والقَبْلُ ضد البَعْدُ ، والقبلة من التقبيل ، و(القبلة) التي يصلي نحوها ، وجلس قبالته بالضم أي تجاهه ، (والقابلة) الليلة (المقبلة) ، و(قبله) يقبله (قَبُولاً) بفتح القاف وهو مصدر شاذ يقال إنه لا نظير له ، ويقال على فلان قبول إذا قبلته النفس .

ويعرف معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية أن مصطلح القبول Admission يقصد به موافقة جماعة أو منظمة أو هيئة على انضمام فرد إليها بعد التأكد من أنه يوافق على معاييرها أو نظمها أو لوائحها ويستطيع أن يتمشى معها .

وفي قاموس مصطلحات علم النفس يعني القبول Admission بأنه انتساب إلى مدرسة أو قبول أو دخول أو إدخال ، ويقال في اللغة : امتحانات القبول Admission Examinations .

وفي قاموس التربية يعرف مصطلح القبول Admission بأنه قبول أو اعتراف أو شخص مسموح له بالانتساب في منظمة أو مؤسسة .

ولكي نحقق سياسة تنتهجها دولة ما تهدف إلى تعميم التعليم العالي لجميع أفرادها ، فإنها تضع من النظم والقواعد ما يتيح بموجبها المزيد من فرص الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي والجامعي ، ومن ثم لا تتّسم هذه النظم والقواعد بفرض أيّة قيود تحول دون التحاق من يرغب من أبناء الدولة بهذه المرحلة التعليمية ، أما إذا كانت السياسة التي تنتهجها الدولة تنطوي على أن التعليم العالي والجامعي متاح لمن يتوافر لديهم المقدرة والكفاءة والخلفية الأكاديمية ، فإن النظم والقواعد المنظمة للقبول بالجامعات في هذه الدولة ستتضمن ضرورة

توافر بعض الشروط فيمن يرغب في الالتحاق بالجامعات ، وفي ضوء هذه السياسات والنظم والقواعد يتم اتخاذ مجموعة من الإجراءات الفنية واللوائح والقوانين التي يتم بموجبها وضع المعايير Criteria التي تهدف إلى تحقيق الأهداف العامة التي تضمنتها السياسة نفسها ، وهذه المعايير والإجراءات الفنية في شكلها المتكامل تمثل ما يسمى بنموذج الالتحاق Access Model أو نموذج القبول Admission Model .

ففي الجامعات العامة (نعني التي أقامتها الولايات المتحدة الأمريكية وتمولها السلطات الحكومية سواء على مستوى الحكومة المحلية أو حكومات الولايات الاتحادية) ، والجامعات والكليات الخاصة (التي أنشأتها وتمولها هيئات أو مؤسسات خاصة مدنية أو دينية أو أفراد) نجد اختلافات قائمة بينهم فيما يتّصل بالسياسة والنظم التي تتبع في كل منهما لقبول الدارسين من (الطلاب والطالبات) ، وكذلك اختلافات بالنسبة للسلطة المختّصة التي تحدد معايير القبول ونظمه في أي منها ، فالجامعات الحكومية تتجه ناحية الموضوعية والعدل في عملية القبول بها ، في حين أن سياسة القبول ونظمه في الجامعات الخاصة مرتبطة بانحيازاتها الاجتماعية والعقائدية وبفلسفتها التربوية ، وتنعكس هذه الاختلافات في الإجراءات الأساسية تجاه عملية القبول على سياسات ونظم القبول نفسها . وبسبب وجود عدد كبير من المؤسسات الجامعية بمستوياتها المختلفة ، فإن متطلبات القبول ومعاييره تختلف من جامعة لأخرى نظراً للتفاوت الكبير بين هذا العدد الهائل من الجامعات والكليات .

وتشير الدراسات إلى أن سياسة القبول ونظمة بالجامعات الأمريكية ترتبط بالتعليم الثانوي ، حيث ينظر إليه على أنه أصبح المدخل الرئيس للتعليم الجامعي Input . فالنظم الخاصة بالتعليم الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية قد تطوّرت لتستقبل خريجي المدارس الثانوية العليا ، وهؤلاء الخريجون لهم الحق في دخول أي كلية أو جامعة في الولايات ، وعلى الرغم من قلّة المنح الدراسية ، فإن نسبة تتراوح ما بين (٤٠ - ٥٠٪) بل يصل الأمر إلى (٧٠٪) من الطلبة يشقّون طريقهم في التعليم الجامعي عن طريق العمل في (جزء من الوقت - Part Time) إلى جانب الدراسة .

وبصورة عامّة نجد أن متطلبات القبول في الجامعات الأمريكية تتضمن ما يلي :

١ - متوسط درجات الطالب أو الطالبة لكل عام دراسي في المدرسة الثانوية العليا (G. P. A) Grade Point Average .

٢ - نتائج اختبار المقررات الدراسية Socialastic Aptitude Test (S.A.T.) .

٣ - ترتيب الطلبة داخل الفصول Rank in Class (R.S.C) .

٤ - نتائج اختبارات الذكاء (S. A) .

٥ - توصيات الأساتذة الذين قاموا بالتدريس للطلبة Recommonaditcus .

كما أن من حق الطلبة أن يتقدموا لبعض الامتحانات المقننة الإضافية الأخرى وهي امتحانات عامة تنظمها هيئة Education Testing Service (E.T.S) ، وأهم هذه الامتحانات هي :

١ - امتحان تحقيق المستوى Achievement Test وهو امتحان في بعض المواد الإضافية يختارها الطالب ويتلقى دروساً منها بالمدرسة الثانوية ، ويؤدي فيها امتحاناً عاماً تجريه (هيئة E.T.S.) .

٢ - اختبار مواد المستوى المتقدم Advanced Placement (AP) في بعض المواد يختارها الطلبة ، وهذا الامتحان لا يتقدم له إلا المتفوقون ، ويتلقى الطلبة منهجاً دراسياً في مواد هذا الامتحان بالمدرسة الثانوية .

وعموماً فإن هناك دراسات عديدة تؤكّد على أن الجامعات

الأمريكية تستخدم أكثر من ١٣ شرطاً لاختيار الطلبة عند القبول وتعطي أهمية لسجل درجات الطالب خلال الدراسة الثانوية ، ويليها تقدير أحد اختبارات القبول الموحّدة ثم الموضوعات التي درست في المدارس الثانوية .

وهناك عدة نماذج رئيسة لسياسة القبول في مختلف دول العالم وهي النموذج التقليدي الكلاسيكي (الإنجليزي) ويعتمد على المؤهل والشهادة الدراسية والقبول عن طريق اللجان المتخصصة ، والنموذج الانتقائي المتشدد . ويقسم هذا النموذج إلى قسمين وهما : نظام الانتظار Waiting List مع قائمة الانتظار ويتم في ألمانيا ونظام الانتقاء Elective System على أساس اختبارات القبول ويتم في الجامعات الأمريكية ، والنموذج الثالث هو النموذج الموجّه ، ويشيع استخدام هذا النموذج كنظام للقبول في جامعات الدول الاشتراكية وعدد غير قليل من جامعات الدول النامية ، ومضمون هذا النظام يتمثّل في إحداث نوع من التوازن بين مخرجات التعليم الجامعي ومتطلبات السوق من القوى العاملة والنموذج الرابع وهو نموذج الباب المفتوح Open Door System وهو نظام يهدف لمزيد من المرونة في النظم والسياسات المتبعة للقبول بالجامعات ، وتتمثل هذه المرونة في الاتجاهات المستحدثة في سياسة ونظم القبول والتي تمثل أبعاد - ومظاهر - نموذج الباب المفتوح للقبول في الجامعات في عدم اشتراط حد أدنى للتقديرات في الشهادة الثانوية ، والتي بدورها لم تضع أحد الشروط الأساسية للقبول بالجامعات بل يمكن قبول أصحاب الشهادات المعادلة لها من دون أي شروط ، إلى جانب عدم التقيّد بتاريخ الحصول على الشهادة الثانوية أو ما يعادلها .

كرموزم الجنس (XYY) عند بعض العاديين ، ووجود الشذوذ في رسم المخ الكهربائي EEG عند كثير من حالات الاضطراب العقلي والانحرافات السلوكية الأخرى .

أما التفسير الآخر فهو تفسير علماء النفس والتعلم الذين أرجعوا النمو المعيب لضمير السيكوبائي إلى اضطراب علاقته بوالديه في الطفولة والمراهقة الذي أدّى إلى خلل في نموه النفسي بشكل عام ، ونمو ضميره بشكل خاص ، وجعله عاجزاً عن تكوين علاقات وثيقة مع الآخرين ، وغير قادر على اكتساب السلوك المقبول ، وجعله أيضاً ضعيفاً أمام نزواته وانفعالاته .

وأشارت دراسات عديدة إلى ما يؤيّد هذا التفسير حيث تبيّن من نتائجها تعرض السيكوبائيين في طفولهم للنبذ والقسوة والإهمال والبرود العاطفي من والديهم ، ولم يجدوا التشجيع على تنمية الدافعية للارتباط بالآخرين أو الالتزام بالنظام واحترام القوانين والأعراف . ومع هذا لا يُعَدّ هذا التفسير كافياً بعدما تبين أن اضطراب علاقة الطفل بوالديه نمط شائع في كل الانحرافات النفسية وليس خاصاً بالسيكوبائية مما أدى إلى إثارة العديد من التساؤلات التي لا تجد لها إجابة علمية حتى الآن ، منها : لماذا أدّى اضطراب علاقة الطفل بوالديه إلى جعله طفلاً سيكوبائياً وآخر مضطرباً نفسياً وثالثاً مضطرباً عقلياً؟ .

والرأي الراجح الآن هو أن السيكوبائية انحراف في النمو النفسي ناتج عن التفاعل بين عوامل وراثية وبيئية في آن واحد ، ولا يمكن الفصل بينها في حدود معلوماتنا الراهنة أو لا يزال تفسيرات هذا الانحراف في بدايتها وتحتاج إلى دراسات كثيرة متعمّقة حتى نجد التفسير المقنع .

وقد أدّت قلّة المعلومات عن أسباب السيكوبائية إلى التأخر الواضح في علاجها ولا يزال الاعتقاد السائد حتى الآن هو عدم وجود علاج ناجع لهذه الحالات فلم ينجح العلاج السيكاتري بمستشفيات الطب النفسي ؛ لأنها ليست حالات اضطراب عقلي أو نفسي ولم ينجح العلاج النفسي في السجون ؛ لأنها ليست حالات إجرام عادية .

ومع هذا فإن هناك جهوداً علاجية يقوم بها المعالجون النفسيون في دول عديدة يركّزون فيها على تنمية مهارات السيكوبائيين على تكوين علاقات لها معنى مع الآخرين وتدريبهم على ضبط النفس عن طريق الاهتمام بالشخص السيكوبائي واستشعاره بالتقبل من الآخرين .

شخصية الوالدين

Parent Personality Pattern

وهو الخصائص المميزة لشخصية الوالدين وما تتضمنه من معالم السوية أو الاضطراب ، وكما تنعكس على عملية الوالدية وتأثيرها في نمو الأبناء .

ويتأثر اتجاه الوالدين نحو الأطفال بنموذج شخصيتهما ، وهذه الاتجاهات تختلف من شخص راشد لآخر ومن وقت لآخر لدى الشخص نفسه . وقد يكون الوالدان أو أحدهما متشددا أو متسلطاً في بعض الأوقات ومتساهلاً أو متسامحاً في أوقات أخرى . وليس من الضروري أن يرتبط عدم الاتساق أو التناقض في أساليب المعاملة بسلوك الطفل ، وإنما بالحالة الجسمية والمزاجية لدى الوالدين وبذكرياتهما عن الطريقة التي كانوا يعاملون بها في طفولتهما في مواقف متماثلة ، وبالتغيرات في نمط الحياة الأسرية وبالقيم المتعلقة بالدور الوالدي في ثقافة الجماعة . وقد تكون اتجاهات الوالدين نحو الطفل انعكاساً لتوافقهما أو سوء توافقهما للحياة الزوجية أو للحياة بصفة عامة . وتتأثر السعادة الأسرية والوحدة الأسرية بشكل أوضح بعوامل مثل العلاقة بين الزوجين ، والمشكلات المادية ، وصحة الوالدين ، وخصائص شخصيتهما .

وكثيراً ما يميل الأب إلى أن يرى سلوك أبنائه من خلال سلوكه حينما كان طفلاً ، وينعكس هذا على تكوين

الاتجاهات الوالدية نحو الأبناء في مواقف الحياة اليومية بخبراتهم السابقة .

ويؤثر عمر الوالدين في تحديد اتجاهاتها نحو الطفل . فالوالدان الأصغر سناً يميلان إلى أن يقوما بمسئولياتهما الوالدية ، بينما الوالدان الأكبر سناً يميلان إلى أن يكونا أكثر عصبية وأقل جهداً من الأصغر سناً . وقد يؤدي هذا إلى أن يكونا أكثر حماية وتقييداً للطفل وقلقاً عليه . قد يخلق اختلاف السن بين الوالدين تناقضا أو صراعاً بين اهتمامات وقيم كل منهما فيما يتعلق بسلوك الطفل وتقييمه وتوجيهه .

ومع ذلك يعد المستوى التعليمي للوالدين أكثر أهمية من عمرهما . فالآباء ذوو المستويات التعليمية العليا يفضلون حرية أكثر للطفل ، بينما يفضل ذوو المستويات التعليمية المنخفضة فرض القيود والضواغط عليه .

ومنذ لحظة ميلاد الطفل يرسم الوالدان في ذهنهما صورة لمستقبله ، ويحددان مطامحهما بالنسبة له ، ويسعيان إلى دفع الطفل لتحقيق هذه المطامح . ولكن إذا لم يضع الوالدان في الاعتبار قدرات الطفل واهتماماته ونواحي قوته وضعفه ، فإنهما يعرضانه لمواقف إحباطية تعوق تقدمه . وفي هذه الحالة لا يكون طموح الوالدين بالنسبة للطفل إلا تحقيقاً لمطامحهما ، وكثيراً ما يحاول الوالدان أن يحققا في أبنائهما ما قد أخفقا فيه .

وتميل الأمهات العاملات وخصوصاً من حظيت منهن بنجاح في حياتهن المهنية ، إلى توقع مستويات عالية للأداء من أبنائهن وإلى دفعهم في هذا السبيل . والطفل - مثل والديه - يُكَوِّن نماذج معينة لعلاقاته مع والديه . والطفل أيضاً يكون واعياً بما يتوقعه والداه منه ويشعر بالضيق إذا لم يوف بهذه التوقعات . وهنا تنشأ الصعوبات أمام الطفل حينما يصبح الطموح الوالدي على درجة من الأنانية ترضي نزعات الوالدين ، أي أن الوالدين يشبعان رغباتهما ويحققان أهدافهما من خلال الطفل . وقد يؤدي ذلك إلى التأثير السلبي في هوية الطفل وإلغاء فرديته .

الشعور واللاشعور/ الوعي واللاوعي

Consciousness/ Unconsciousness

يؤخذ الشعور بثلاثة معان رئيسة هي :

١ - الإحساس بالمثيرات الخارجية التي تقع على الحواس وتصل شدّتها إلى مستوى عتبة الإحساس بها فنقول : أحس بالشيء ، أي : شعر به .

٢ - الوعي بما يدور في داخلنا من أفكار وانفعالات ورغبات وآلام وملذات فنقول : وَعَى الفكرة ، أي : شَعَرَ بها وأدركها وفَهِمَها .

٣ - الانتباه لما يدور حولنا أو يحدث بداخلنا فنقول : انتبه للشيء ، أي : جعله في بؤرة الشعور وأدركه .

أما الشعور فيؤخذ بمعنى عدم الوعي بالأشياء أو المثيرات على الرغم من وجودها ، فنقول : لم أشعر بهذا الشيء ، أي : لم أنتبه إليه ، أو لم أحس بوجوده .

ويؤخذ اللاشعور بمعنى اللاإرادة في السلوك أو الفعل ، فنقول : عملت هذا الشيء لاشعورياً ، أي : من دون إرادة أو من دون قصد فيه ، فهو سلوك لا شعوري أو لا إرادي ، مثل : زلات القلم ، وفلتات اللسان . ونقول : سلوك لاشعوري ، أي : سلوك غير مقصود في مقابل سلوك شعوري أي سلوك إرادي مقصود .

وفي علم النفس الحديث اهتمت المدرسة البنائية بدراسة الوعي (الشعور) واللاوعي (اللاشعور) .

وعي أو شعور Consciousness

حالة وعي ، واللفظ يعني أيضاً محتوى العقل والتيار المتدفق دوماً من الخبرة المباشرة ، ويشمل إدراكاتنا ومشاعرنا ، وإحساساتنا والصور والأفكار ، ويوصف الشعور أيضاً بأنه قابل للملاحظة بالاستبطان كما أنه جماع الخبرة الحالية .

اللاشعور Unconsciousness

والشعور هو موضوع علم النفس قبل ظهور الدليل النفسي الذي عارض هذا التيار وأقام ما يسمى بعلم نفس الأعماق أو علم نفس اللاشعور . وفكرة اللاشعور فكرة تدعيم ، وإن كانت تفهم على معنى مغاير كل المغايرة لمعناها في التحليل النفسي (حيث يدل اللاشعور على وجود عمليات نفسية لا شعورية) ، فقد أدرك علماء النفس أن الظواهر الشعورية تظهر وتختفي وإن بلغت درجة معيّنة من الشدّة ، كل هذه الاعتبارات وما تلتها حملت المفكرين على تصور أن الظواهر الشعورية أصلها عضوي ، بحيث تصبح العمليات الفسيولوجية أساساً للشعور والعمل .

وموضوع التحليل النفسي هو الشعور واللاشعورية ، وبرغم معرفة التحليل النفسي للتيارات السيكولوجية السائدة في القرن التاسع عشر ، إلا أنه يدخل الشعور في دراسته ، بل ويدرسه في علاقته باللاشعور ، فالتحليل النفسي يدرس الإنسان في شمول إنسان من حيث هو شعور ولا شعور من حيث هو وحدة بيولوجية اجتماعية ذات تاريخ .

وقد كانت فكرة اللاشعور معروفة من قبل «فرويد» ، ولكنها كانت غامضة وغير واضحة المعالم ، كان «فرويد» أول من استعمل ألفاظ اللاشعورية والشعور وما قبل الشعور بمعنيين : الأول وصفي ، والآخر طوبوغرافي . فاللاشعور هو ذلك الجزء من الجهاز النفسي الذي يحوي جميع العمليات النفسية اللاشعورية ، ويسمى «الهو» ، والشعور هو ذلك القسم من الجهاز النفسي الذي يحوي جميع العمليات النفسية الشعورية ويسمى (الأنا) . أما مقابل الشعور فهو ذلك القسم من الجهاز النفسي الذي يقع في مكان متوسط بين القسمين السابقين .

الفرض الأساسي الذي أقام عليه «فرويد» نظريته هو ما هو شعوري؟ وما هو لا شعوري؟ هذا التقسيم وحده هو الذي يجعل من الممكن للتحليل النفسي أن يفهم العمليات المرضية في الحياة العقلية . ولفظ (شعوري) هو لفظ وصفي بحت ، يعتمد على إدراك حسي ذي طابع مباشر ، من جهة ثانية فإن العنصر النفسي «كالفكر» مثلاً لا يكون شعورياً دائماً ، بل تمتاز حالة الشعور بأنها تستمر لفترة قصيرة جداً ، فالفكرة التي تكون شعورية الآن لا تظل شعورية في اللحظة التالية ، مع أنها تستطيع أن تصبح شعورية مرة ثانية تحت شروط معيّنة من السهل توافرها ، وقولنا : لا شعوري إنما يعادل قولنا : (كامن) .

ويستمد مفهوم اللاشعور من نظرية الكبت ويُعَدّ المكبوت نموذجاً للاشعور ، ومعنى لا شعوري بالمعنى الوصفي هو الشيء الكامن قبل الشعور ، والذي يستطيع أن يظهر بسهولة في الشعور إذا توافرت شروط معيّنة . أما ما هو لا شعوري بالمعنى الدينامي ، فهو الشيء المكبوت الذي يجد مقاومة تمنعه من الظهور في الشعور .

حرفُ



ص

الصحافة
Journalism

من الناحية اللغوية تستخدم كلمة Press بمعنى صحافة ، وهي شيء مرتبط بالطباعة ، ونشر المعلومات والأخبار ، وكلمة Journal ويقصد بها الصحيفة ، وكلمة Journalism تعني الصحافة ، وكلمة Journalist تعني الصحفي . وتعرف الصحيفة على أنها قطعة من الجلد أو قرطاس كتب فيه ، والجمع صحف وصحائف ، وتعرف الصحيفة أيضاً بأنها الشيء الذي يكتب فيه ، وتعرف الصحافة على أنها : مهنة من يجمع الأخبار والآراء وينشرها في صحيفة أو مجلة ، ويقصد بكلمة جريدة كل مطبوع يصدر باسم واحد ، وبصفة دورية ، وفي مواعيد منتظمة ، وتعرف الصحيفة بأنها : الجرائد والمجلات ، وسائر المطبوعات ، التي تصدر باسم واحد وبصفة دورية ، وتتمثل أركان الصحافة في أنها مهنة أو حرفة أو صناعة وأنها يجب أن تطبع دورياً وأن تتم الطباعة بطريقة آلية وأن تكون في متناول الجميع وبسعر مقبول وليس لفئة معينة ، وأن يكون تنوع المحتوى وشموله للاهتمامات العامة لكل فرد ، وليس لجماعة معيّنة أو ممتازة مع استمرار الصدور بطريقة منتظمة .

وللصحافة وظيفة اجتماعية مهمتها توجيه الرأي العام عن طريق نشر المعلومات والأفكار الناضجة التي تنساب إلى مشاعر القرّاء من خلال صحف دورية . والصحافة هي أكثر قليلاً من الحرفة ، وهي شيء يختلف عن الصناعة ، فهي بين الفن والمرفق العام ، والصحفيون هم أناس يتطوعون لخدمة الجماعة . والصحافة آلة يستحيل كسرها ، وتعمل على هدم العالم القديم ، حتى يتكون عالم جديد . وتعني أيضاً نقل المعلومات من هنا إلى هناك بدقة وتبصر وسرعة وبطريقة تخدم الحقيقة ، وتجعل الصواب في الأمور يبرز ببطء .

وهناك من يرى أن الصحيفة هي الوسيلة المادية من حيث إنها مساحات من الورق مطبوعة بطريقة آلية ، وتوزع على المتلقي ، أما الرسائل أو المحتويات التي تطبع على هذه الأوراق فإنها تمثل الصحافة كعمل يقصد به نشر هذه المحتويات لتحقيق وظائف معيّنة نطلق عليها وظائف الصحافة .

والصحافة بمعناها العام تطلق على الصحافة المقروءة والصحافة المسموعة والصحافة المرئية ، أي الصحف والمجلات ثم المذياع ثم التلفاز .

وهناك من يرى أن الصحافة ظاهرة اجتماعية موجودة بوجود الإنسان مع الإنسان في مجتمع ، حيث إن العمود الفقري للعملية الإعلامية التي تتحقق بوسائل الإعلام ، وتتمثل في نقل الأفكار والآراء والمعلومات من الإنسان وإليه . وفريق آخر : يرى أن الصحافة تستطيع - باعتبارها وسيلة اتّصال جماهيري ووسيلة إعلام في الوقت نفسه - أن تقوم بدور له ثلاثة أبعاد داخل إطار هذا التحديد لطبيعة دورها ، فهي تستطيع أن تمد الأفراد والجماعات بالمعلومات والحقائق التي تقنعهم بالحاجة إلى التنمية والكيفية التي تحدث بها التنمية ، والوسائل المتاحة لأحداثها وما سوف يترتب عليها من نتائج وآثار .

وهناك ثلاثة أنواع من الصحافة هي : الصحافة العامة ، وهي التي تتناول جميع الموضوعات ، وتتنوع مادتها لتشمل جميع أنواع النشاط الإنساني ، وبذلك تخاطب جميع القراء ، وهذا النوع من الصحافة - جرائد ومجلات - تحتوي على عمومية المضمون وعمومية المحتوى . والصحافة العامة تعني أن موضوعاتها ينبغي أن تكون في المستوى الأول من الأهمية بالنسبة لجميع فئات المجتمع ، أي أنها صحافة الشعب كله بجميع طبقاته وفئاته وطوائفه ومستوياته . أما الصحافة

المتخصصة فهي التي تعتمد على المحتوى أو الموضوعات ذات الطابع الخاص ، الذي يهم فئة معيّنة بذاتها ، مثل مجلات الأطفال والمجلات النسائية والصحافة العمالية والصحافة الزراعية وغيرها . وتلك الصحافة لم تنشأ من فراغ ، بل هي في الواقع صفة من صفات التطوّر والتشابك والتصارع في المضمون الصحفي العام . أما الصحافة الإقليمية فهي نوع من الإعلام ، تهتم بمنطقة ما أو محافظة بذاتها ، ذلك لأن جمهور الإقليم أو المحافظة لم تعد تشبعه ولا تلبي احتياجاته هذه المعالجات الحادثة العابرة من قبل الصحافة العامة أو الصحافة المركزية . وهناك من يرى أن الصحافة تعني صناعة إصدار الصحف وذلك باستقاء الأنباء وكتابة المقالات وجمع الإعلانات والصور ونشرها في الصحف والمجلات بهدف الإعلام ونشر الرأي والتعليم والتسلية . والصحف من أهم وسائل توجيه الرأي العام ، كما أنها واسطة تبادل الآراء والأفكار بين أفراد الأمة وطبقاتها وبين الهيئة الحاكمة والهيئة المحكومة ، وقد ساعد على تطوّر الصحافة ونموها نشر التعليم وزيادة عدد المتعلمين وسهولة المواصلات وتقدم الآلات والأدوات اللازمة للطباعة ، وقد نعتت الصحافة بأنها السلطة الرابعة ، إذ تأخذ مكانها بما تتمتع به من سلطة واسعة وتأثير بالغ في المجتمع جنباً إلى جنب مع السلطات الثلاث الأخرى : التشريعية والتنفيذية والقضائية ، ولذلك تقرر الدول الديمقراطية حرية الصحافة في حدود القانون .

الصحة النفسية

Mental Health / Mental Hygiene

إن مفهوم الصحة مصطلح مركّب غامض إلى حد كبير ، بقدر ما يرتبط بحالات المرض أو الشفاء ، وبدرجة هذه الحالات ، وبقدر ما يرتبط إلى حد كبير بالمناخ الاجتماعي الذي ينمو فيه الفرد ؛ ولذا كان هناك أكثر من منظور لفهم طبيعة الصحة النفسية .

فقد يتحدد المرض على أنه وجود أعراض للاضطراب ، أما الصحة فيمكن فهمها كغياب للأعراض . فإذا مرض شخص على سبيل المثال ، ثم عوفي من مرضه ، فإننا نقول إنه قد استرد صحته قاصدين بذلك أن أعراض الاضطراب قد اختفت وأنه لم تستبدل بها أعراض أخرى . ومن ناحية أخرى من الواضح أن المرء ليس عليه أولاً أن يصير مريضاً لكي يكون متمتعاً بالصحة . فغياب أعراض المرض يمكن أن تُعَدّ تعريفاً للصحة إذا لم تكن هناك أعراض تأخذ في الظهور . وإذا حدد مفهوم الصحة بهذا المنظور الضيّق ، فإن بعض القضايا المنافية للعقل تصير ممكنة مثل : فلان كان سليماً (خالياً من الأعراض) من ناحية الكليتين ، ولكنه توفي بالسرطان . وبالطريقة نفسها ليس من المعقول أن نقول إن شخصاً قد استرد صحته العقلية (من الفصام مثلاً) ، ولكن يستمر بقاؤه في إحدى المصحات العقلية بسبب الجنون الدوري (جنون الهوس والاكتئاب) . فمن الواضح هنا أن مصطلح الصحة قد يستخدم ليعني الخلو العام من الأعراض أكثر من الخلو النوعي منها .

فالخلو العام من الأعراض تعريف سلبي للصحة ، كما أنه تعريف مضلل ، لأنه يصعب في الغالب أن نفصله عن التضمين الإيجابي بأن الشخص الذي يخلو من الأعراض المرضية ينبغي أن يقوم بوظائفه بطريقة فعّالة . فهذا يصدق على وجه الخصوص بالنسبة للاضطرابات النفسية حيث غالباً ما تكون الأعراض نفسها أعراضاً وظيفية .

لذا ، فإن تحديد معنى الصحة النفسية يتضح أكثر عند تحديدنا للصحة النفسية من منظورين :

الصحة النفسية كحالة Mental Health :

وتعني بأن الصحة النفسية حالة ثابتة نسبياً ، يكون فيها الفرد متوافقاً توافقاً سليماً ويتمتع بالشعور بلذة الحياة ويكون محرزاً لتحقيق الذات . وهي حالة إيجابية وليست مجرد الخلو من الاضطرابات النفسية أو العقلية .

الصحة النفسية كعلم Mental Hygiene :

وهي علم المحافظة وفنها على حالة الصحة النفسية والارتقاء بها . وهذا العلم يتضمن كل الإجراءات التي تهدف إلى الوقاية من الاضطرابات النفسية ، وإلى تحسين التوافق النفسي للأفراد ومقدرتهم على إقامة علاقات منسجمة داخل المجتمع .

ويتضح من ذلك أن الجانب الوقائي في فهم طبيعة الصحة النفسية يحتل المكانة الأكثر بروزاً في تحديد مجال هذا العلم والغاية من دراسته . فهدفنا هو تهيئة الظروف أو الشروط التي توفر الصحة النفسية للأغلبية الساحقة وإلى جعل الأصحاء أكثر صحة ، وإلى محاولة الحد دون تفاقم بعض الاضطرابات من أن تصل إلى مرحلة الاختلال والمرض ، وإلى البصيرة أو الوعي بقواعد الصحة النفسية بالنسبة للفرد والمجتمع بصفة عامة .

ومع ذلك ، فمن الصعب إلى حد ما وضع حدود قاطعة بين الشخص المتمتع بصحة نفسية سليمة والشخص سيئ الصحة النفسية . فالشخص ذو الصحة النفسية السليمة لا يخلو تماماً من التوتر أو القلق أو مشاعر الذنب ، ولكنه لا ينغمر فيها ولا تستحوذ عليه ، فهو قادر على مواجهة المشاكل المادية للحياة بثقة كافية . وفي معظم الأحوال يستطيع حلها من دون إخلال ببنائه الذاتي . أما الشخص سيئ الصحة النفسية فتتملكه مشاعر الذنب ، والقلق الذي يساوره ليس من النوع البنّاء ولكنه من النوع المهدد والمعطّل لطاقاته ، ولا يرى طريقة واضحة لحل صراعاته ، وعادة ما يعجز عن تناول أزماته بطريقة ناجحة . وعدم القدرة هذه تسلبه ثقته بنفسه واحترامه لذاته ، وقد تتفاقم تهديداته بحيث ينمو معها اضطراب في السلوك ، وتتراوح درجته من الشكل البسيط إلى الحاد والمزمن . أي أن الإنسان سيئ الصحة النفسية يختلف في الدرجة وليس في النوع عن الإنسان حسن الصحة النفسية .

الصحة النفسية في الفصل المدرسي

Classroom Mental Health

يهدف علم الصحة النفسية إلى تحقيق التوافق الشخصي الاجتماعي للأفراد ، والارتقاء بمستوى الصحة النفسية لديهم ، وتحقيق المزيد من الإنجاز والإنتاجية في عملية توظيف إمكاناتهم المختلفة في واقع الحياة العملية ، وتحقيق الذات واستمرارية تحقيقها . وتتفق هذه الأهداف مع علم التربية الذي يهدف أساساً إلى نمو الشخصية المتكاملة والفعالة .

وإذا كان المنزل يضطلع بمسؤولية وضع أساس بناء شخصية الطفل ، إلا أن الطفل بدخوله المدرسة تكون صورته عن ذاته غير محددة وفي موضع اختبار . ومن ثم يمكن أن تتغير أو تتعدل بدرجة كبيرة عن طريق الخبرات المنظمة والهادفة التي تهيئها المدرسة كمؤسسة تربوية ، ويكون المدرس بالنسبة للطفل خصوصاً في السنوات الأولى من حياة الطفل المدرسية أباً بديلاً وشخصية مهمة مؤثرة . والمعلم الذي يتجاوز اهتمامه حدود المادة الدراسية إلى النمو المتكامل للأطفال في ظل رعايته وتوجيهه ، إنما يهيئ مناخاً نفسياً يسود فيه الأمان والتقبل وتحقيق الذات ويساعد على تهيئة الظروف الفعلية لممارسة المبادئ العلمية للصحة النفسية .

ويشكل الفصل المدرسي الوحدة الأساسية للمجتمع المدرسي ، ولذا فإنه بقدر ما يشيع في الفصل المدرسي من مقومات الصحة النفسية وممارساتها تكون المدرسة قوة بالغة التأثير في تحقيق النمو السليم لشخصية التلاميذ . ويقوم المعلم بدور مؤثر وفعّال من خلال إدارة الفصل المدرسي في تيسير مواقف وخبراتها تنمية الصحة النفسية لدى التلاميذ ، فالمعلم هنا يُعَدّ ممارساً للصحة النفسية داخل جماعة الفصل المدرسي وموجهاً لهذه الجماعة نحو بناء مقومات الشخصية السوية والسلوك الفعّال لديهم وذلك كما يلي :

فالمعلمون الذين يخططون إجراءات الفصل المدرسي ومناشط التعليم بطريقة مشتركة مع تلاميذهم يساهمون

بدرجة أكبر في صحة التلاميذ النفسية مما يفعله المعلمون الذين يحجمون عن التخطيط مع تلاميذهم .

ويساهم المعلمون الذين يزودون تلاميذهم بفرص للتنفيس الانفعالي وللتعبير عن المشاعر بشأن ما يدور في الفصل وفيما يتصل بزملائهم ومعلميهم وأنفسهم بدرجة أكبر في صحة التلاميذ النفسية من المعلمين الذين لا يتيحون هذه الفرص .

وإن المعلمين الذين يستفيدون أقصى استفادة من الخدمات الطلابية بالنسبة للقيادة في الفصل المدرسي ، يساهمون بدرجة أكبر في صحة التلاميذ النفسية من المعلمين الذين يعطون بأنفسهم كل الخدمات أو معظمها .

ويساهم المعلمون الذين يحتفظون بسجل مرن وغير مزدحم من النشاط أو المادة الدراسية في فصولهم بدرجة أكبر في صحة التلاميذ النفسية من المعلمين الذين يحتفظون بسجل مزدحم .

وإن المعلمين الذين يبنون الدافعية للتعلم عن طريق التعاون الشخصي في فصولهم ، يساهمون بدرجة أكبر في صحة التلاميذ النفسية من المعلمين الذين يبنون الدافعية عن طريق التنافس الشخصي مع الآخرين .

ويعمل المعلمون الذين يتقبلون ويساعدون تلاميذهم على تقبّل مدى واسع ومتنوع من السلوك والاتجاهات في فصولهم على تعزيز صحة التلاميذ النفسية بدرجة أكبر من المعلمين الذين يكونون مقيدين للفروق الفردية في السلوك والاتجاهات بطريقة صارمة ، ويساعدون تلاميذهم على ذلك .

ويتأكد من ذلك أن توجهات الصحة النفسية للمعلم في إدارة الفصل المدرسي وفي عملية التعلم هي طبيعة دور المعلم ، ومن مهامه المهنية الأساسية التي لا يستطيع أن يتنصّل منها ، بل وتفرضها أخلاقيات مهنة التعليم . ومن ثم ، ينبغي أن تكون هذه التوجهات للمعلم خبرة غنية حية يكتسب فيها فهماً ومراناً ؛ وهي خبرة لها مردودها الملموس على فعاليته المهنية .

الصراع
Conflict

تنتظم الدافعية عند الإنسان في نظام مركّب من الدوافع التي تشابك بعضها مع بعضها الآخر ، بحيث إن الكثير من سلوكنا ينتج من تفاعل دافعين أو أكثر من الدوافع الإنسانية التي تعمل في وقت واحد . فالسلوك نادراً ما يخضع لضبط وتوجيه دافع قوي بعينه ، وأن الكثير منه يتألف من حلول وقتية للصراع بين الدوافع والصراع مفهوم واسع يشير إلى أي موقف يكون فيه الفرد في حالة من التردد أو اللاحسم أو اللاقرار نتيجة لوجود أحداث أو حاجات أو دوافع أو أهداف أو سلوكيات أو حفزات أو اتجاهات متعارضة فيما بينها .

ويأخذ الصراع عدة أنماط أو مستويات تتراوح بين البسيط إلى المركّب . فحينما تؤدي حالة دافعية إلى سلوك كان يلقى العقاب في الماضي ، فإن الفرد يتعرّض لصراع ؛ لأن الخبرة قد علمته ألاّ يأتي بالاستجابة التي يستدعيها مثل هذا الدافع . ويطلق على هذه الحالة : «الصراع الناتج عن الاستجابة» Response-Produced Conflict . فمثلاً الطفل الذي يتعرّض للزجر والتوبيخ لأنه يعتدي على الأطفال الآخرين بالضرب يتعلم ضبط نفسه حينما يشعر أن ثمة مشاجرة على وشك الوقوع ، ولكنه يقع في صراع إذا ما استثاره شخص آخر أو تهجّم عليه . فهو يواجه بدوافع متناقضة للعدوان والخوف ، وكلاهما ينشأ من استجاباته الخاصة .

وهناك نوع آخر من الصراع ينشأ حينما يرتبط مثير معيّن مع كل من الثواب والعقاب . ويطلق على هذه الحالة «الصراع الناتج عن المثير» Stimulus-Produced Conflict . فمثلاً بالنسبة لطالب الجامعة ذي المستوى الأكاديمي العالي تُعَدّ الامتحانات فرصة لتقرير المصير والحصول على الاستحسان من ناحية ، ومخاطرة قد تؤدي إلى الإخفاق والعرقلة من ناحية أخرى . وحينما يكون هذا النوع من الصراع عميقاً فإنه

يمكن أن ينشط لمجرد وجود مثيرات تتعلّق به كالكتب والفصول المدرسية .

وهذان النوعان من الصراع يندرجان تحت نمط عام يعرف بمصطلح صراع الإقدام - الإحجام Approach-Avoidance Conflict ، حيث يحدث الجانبان المتحدان من العقاب السابق (المؤدي إلى القلق والإحجام) والثواب السابق (المؤدي إلى استجابة إقدامية) ورطة انفعالية .

أما النوعان الآخرن من الصراع فهما : صراع الإحجام - الإحجام (Avoidance-Avoidance Conflict) ، حيث يوجد بديلان يبعثان على الشعور بعدم الرضا كما في حالة الشخص الذي يسائل نفسه : «هل أعاني من آلام الأسنان أو أتوجه إلى طبيب الأسنان؟» والنوع الآخر هو «صراع الإقدام - الإقدام» (Approach - Approach) ، كما في حالة ما سؤال الطفل : أي اللعبتين تريد أن تختار؟ فهنا يوجد بديلان يتّسمان بالجذب والتشويق ويبعثان على الشعور بالسرور .

وهذه الأشكال السابقة من الصراع أنماط فرضية بدرجة كبيرة لأن معظم الصراعات المهمة التي تواجه الناس ليست إلا تطورات مركّبة لهذه النماذج البسيطة من الصراع ، فغالباً ما يوجد الإنسان في المواقف المعروفة بمصطلح «صراع الإقدام - الإحجام المزدوج» Double Approach-Avoidance ؛ مثال ذلك : الشاب الذي يقدم على الزواج وهو مشدود باتجاهين ، لكل منهما خصائص تتّسم بالجذب والنفور ، فهل سيتزوج ويحظى بزوجة (خصائص إيجابية) ، ولكن يتخلّى عن حياة الانطلاق والمرح (خصائص سلبية)؟ أو هل سيظل (عزباً) محتفظاً بحريته (خصائص إيجابية) ، ولكن يعاني من الوحدة وغيرها من الصعوبات (خصائص سلبية)؟ ولما كانت الأهداف البديلة في هذه الصراعات ليست إيجابية أو سلبية بطريقة واضحة تماماً ، فإن حلها يُعَدّ أمراً معقداً . وإذا كانت كل المتغيرات المتضمنة تظل غير متغيرة ، فليس هناك من سبب يدعو إلى توقع هذا الصراع على الإطلاق . ولكن الصراع في حد ذاته يُعَدّ حالة تبعث على عدم السرور ، ولذا قد يصل إلى نقطة يبدو فيها أي اختيار أفضل من التوتر المصاحب لحالة اللاقرار . وعند هذه النقطة يقترب الفرد من أحد هذه البدائل ومن ثم يتمكّن من حل الصراع .

ولا يؤدي مجرد وجود دافعين متنافسين إلى صراع إلا إذا كانت الدوافع متساوية نسبياً في درجة قوتها ، فمثلاً الشخص الذي يتمتع بدافعية عالية للنجاح الأكاديمي وخبرات ضئيلة تتعلّق بالإخفاق في هذا المجال ربما لا يشعر بقلق كبير حيال الامتحانات .

ففي هذه الحالة يكون لهذين الدافعان المتنافسين مستويات متباينة من العمق ، ولكن ينشأ الصراع إذا اصطدم الدافعان نتيجة لتقارب مستواهما . وفي ذلك تتحدد عدة ظروف تؤدي إلى نشأة الصراع وهي :

١ - قد ينشأ الصراع حينما يكون لمثير من المثيرات بعض خصائص مثيرين آخرين ، أحدهما مرتبط بعقاب الاستجابة المستدعاة والآخر بإثابتها . فالطفل الذي يعاقب لاعتدائه على إخوته ولكن يثاب على اعتدائه على ابن الجيران قد يقع في صراع حينما يأتي له زميل بالمدرسة إلى البيت بوصفه ضيفاً .

٢ - قد ينشأ الصراع حينما يكون للاستجابة المطلوبة خصائص كل من الاستجابة المثابة والمعاقبة .

٣ - قد ينشأ الصراع حينما تستعدي المثيرات الداخلية استجابة إقدامية تكون أقوى من الاستجابة الإحجامية التي نمت من قبل ، مثال ذلك : الدافعية الجنسية في مرحلة المراهقة بالمقارنة بمرحلة الطفولة .

٤ - قد ينشأ الصراع مع التغير في ظروف الثواب - العقاب الذي غالباً ما يصحب تغير البيئة ؛ ومثال هذه الصراعات تلك المشكلات التي تواجه بعض المهاجرين في التوافق مع الثقافة الجديدة والتوافق للخدمة العسكرية والتوافق مع الحياة الجامعية الجديدة وهكذا . . .

٣ - اضطرابات في التفكير كظهور أفكار وسواسية واندفاعات أو أفكار بارانوية وضلالات اضطهادية أو أفكار الإشارة .

٤ - اضطرابات في الذاكرة ، مثل : حدوث ظاهرة الألفة Dejvu ، أو عدم الألفة Jamais Vu . كأن يشعر المريض أن ما يمرّ به من مواقف الآن كأنها حدثت من قبل برغم مروره بها لأول مرة - الألفة - كأن يشعر المريض بأن الأماكن التي يعرفها جيداً قد أصبحت غريبة عنه وغير مألوفة بالنسبة له .

٥ - اضطراب الأنية Depersonalization حيث يشعر المريض أنه غريب عن نفسه أو أن ثمة تغييراً كبيراً قد حدث له .

وقد يحدث أيضاً اضطراب في إدراك الواقع Derealization حيث يشعر المريض أن العالم من حوله قد تغيّر وأصبح غريباً عنه ، بل إنه قد يمرّ بخبرة السلبية Passivity أو أنها الانفصال عن الواقع .

٦ - اضطرابات في الجهاز العصبي اللاإرادي تأخذ شكل الأحاسيس غير السوية أو الغريبة في البلعوم أو البطن أو فم المعدة ، أو الغثيان أو الجوع الشديد ، أو الأكل بشراهة . كما تأخذ شكل انقباض في المعدة والأمعاء وآلام ومغص في البطن ، كذلك قد تشمل الأعراض العرق الشديد وشحوب لون الجلد وخصوصاً الوجه مع برودة الجسم أو سخونته .

٧ - أعراض حسية كالتنميل أو الشكشكة والإحساس بالوخز في بعض أجزاء الجسم .

٨ - حركات لإرادية آلية كالمضغ أو الصق ، أو الإمساك باليدين أو الإحساس يتملك المريض بأنه مجبر على التحرك أو القيام بفعل ما .

٩ - قد تحدث صعوبة في الكلام أو حتى توقفه إذا كانت الاضطرابات في الفَصّ الصدغي السائد ، كما قد يتكلم المريض كلاماً غير منطقي ، أو يتحدث بطريقة غريبة أو طفلية .

ب - مرحلة النوبة :

في هذه المرحلة قد تستمر بعض الأعراض التي تظهر في مرحلة النسمة وتزداد حدتها ، أو تظهر مجموعة جديدة من الأعراض .

وتشمل أعراض هذه المرحلة أعراضاً نفسية ، وأعراضاً حركية أيضاً يمكن إيجازها فيما يلي :

١ - تشوش واضطراب الوعي بالعالم الخارجي ، وعدم متابعة المريض للأحداث التي تحدث من حوله ، كما قد يمتنع عن الإجابة عن الأسئلة التي توجه إليه في أثناء النوبة .

٢ - أعراض وجدانية تتمثل في الخوف الشديد أو القلق وهو العرض الغالب في أثناء النوبة ، وعادة ما يكون هناك خوف بهم وغير محدد .

٣ - اضطرابات إدراكية كالهلاوس السمعية أو البصرية أو الشمية .

٤ - ظهور حالة من الشرود Fugue State والتجول في الشارع دون هدف ، كما يمكن وصف هذه الحالة وكأنها حلم مستمر Dreamy - Like State .

٥ - ظهور بعض الأنشطة المعقّدة ، كالصراخ والهياج والجري أو الضحك وخلع الملابس ، وقد تصل إلى حد إظهار الأعضاء التناسلية على مرأى من الناس .

٦ - التحدث بطريقة غريبة وغير مفهومة ، ويبدو المريض وكأنه شخص آخر ينطق لغة أخرى .

٧ - ظهور نوبات من السلوك العدواني ، وقد يؤذي المريض نفسه أو الآخرين في أثناء النوبة وهو مشوش الوعي .

٨ - قد تظهر نوبات صرع كبرى في نهاية هذه المرحلة .

وعادة لا يتذكر المريض ما يحدث في أثناء هذه المرحلة التي قد تأخذ دقائق أو ساعات ، بل إن بعض هذه الحالات قد تستمر فيها النوبة أياماً أو أسابيع ، ويطلق عليها في هذه الصورة حالة مستمرة من الصرع النفسي الحركي

حرفُ



ض

الضبط الاجتماعي
Social Control

يعرف على أنه السيطرة الاجتماعية المقصودة والتي تؤدي إلى وظيفة معيّنة في المجتمع ، ونظر إليه البعض من ناحية التوتر والمشكلة فيرون أن كل المشكلات الاجتماعية تتحول في النهاية إلى مشكلات تتعلق بالضبط الاجتماعي .

ويتضمّن الضبط الاجتماعي كل مظهر من مظاهر ممارسة المجتمع للسيطرة على سلوك الناس لجعلهم متكيفين مع ما اصطلحت عليه الجماعة من قواعد وقوالب للتفكير والعمل ، ويتضمن هذا المعنى ، توجيهاً مقصوداً معيناً يتركّز على عمليات بحث واستقصاء ودراسة موضوعية وتحليلية وعلمية للأمور والظروف والملابسات التي لها مساس مباشر بالوضع الاجتماعي القائم ، كما أنه يتضمن فكرة العمل ووضع التصميم الاجتماعي اللازم لتكييف جوانب معيّنة من النظام ، متى حدثت تطورات أو تغيرات غير مألوفة في بعض أجزائه سواء كانت في شكل انقلابات اجتماعية أو أزمات اقتصادية ، وهذا المعنى يتضمن العناصر الآتية :

- فكرة التدخل الفعلي في النظم لإعادة التوازن والتكيّف .
- التدخل في النظم الاجتماعية لا يكون عشوائياً أو تلقائياً ، وإنما يرتكز على وضع تخطيط أو تصميم اجتماعي ، يتم بطريقة تعاونية بين أفراد المؤسسات .
- هذا التدخل يرتكز أساساً على القانون الاجتماعي .
- لأنه هادف ، فلا بد أن نضع في الاعتبار علاج الانحرافات وتعديلها في المنظمات حتى يضمن فاعليتها .
- الهدف الأسمى لا بد أن يكون ضمان استقرار التنظيم الاجتماعي والاحتفاظ به في حالة سوية مع مراعاة دينامية النظام الاجتماعي وضرورة أن تقوم المؤسسات والتنظيمات المختلفة لإشباع حاجات أفراد الجماعة .

ونظراً لأن المجتمع يعدّ نسقاً تجمعه ثقافة مشتركة ، تتّسم بالاتفاق والإجماع حول القيم الأساسية التي يقوم عليها ، ومن ثم فإن الدولة هنا هي التي تقوم على رعاية المصالح المشتركة لأفرادها ، ومن يخرج هذه القواعد أو تلك القيم يُعَدّ منحرفاً لأنه يهدد توازن المجتمع واستقراره ، وإذا حدث تصدع في القيم فإن الوظيفيين يرجعونه إلى وجود ثغرة في التنظيم الاجتماعي يكشف عنها قصور في أجهزة الضبط الاجتماعي ، ويتضح من خلالها سلبيات عمليات التنشئة الاجتماعية أو على أقصى تقدير إلى قصور في نسق من أنساق المجتمع ، وليس في الأسس التي يقوم عليها المجتمع أو وجهته الأيديولوجية هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن الانحراف عن هذا الإجماع يرجعه إلى إخفاق الأفراد أنفسهم في القيام بأدوارهم التي حددت لهم ، كذلك يرجعوه إلى إخفاق الأفراد في التكيّف مع الأهداف الموضوعة .

ويمكن القول بأن الضبط الاجتماعي ضرورة اجتماعية من الناحية الوظيفية والبنائية ، فمن الناحية البنائية يمكننا أن نتصور أهمية تماسك وحدات البناء الاجتماعي التي لا تتأكد ، بل ولا تتأتى إلا عن طريق التنظيم الذي يحكمه الضبط الاجتماعي ، بفضل ما يضعه من حدود وإطارات ووشائج ارتباط واتصال وما يرسمه من قواعد تنظيمية ، لا يمكن أن يتعدّاها النشاط الإنساني داخل الوحدات البنائية حتى لا يقع بينها تداخلات تفقد التنظيم الاجتماعي توازنه واستقراره التكويني ، الأمر الذي يؤدي إلى اختلال ووهن في الأداء الوظيفي .

وهناك من يرى أنه من الناحية الوظيفية تنشأ ضرورة الضبط الاجتماعي والسيطرة الاجتماعية لوضع حد لطغيان النشاطات الوظيفية للأنسجة الاجتماعية ، ولتفادي المصادمات التي تنشأ نتيجة صراعات القوى المتعارضة ولتجنب المتناقضات التي قد تنبثق عن تعارض التخصصات الوظيفية للمنظمات والمؤسسات الاجتماعية أو تناقص مصالح الفئات الجماهيرية التي تنظمها أو تباين الحاجات والمتطلبات الضرورية والكلمات التي تعمل على إشياعها ومواجهتها .

وتشترك جميع أنماط الضبط الاجتماعي المختلفة رسمية وغير رسمية في تحقيق هدف واحد ، يتمثل في ضرورة التوصل إلى السيطرة الاجتماعية بكل ما تعني الكلمة من معنى ، ووصولاً لهذه السيطرة لابد من القضاء على كل ما من شأنه أن يعطل المسيرة إليها ، ولذلك تتمثل أهداف الضبط الاجتماعي في :

- **هدف ثقافي** : ويعني ضرورة تدعيم القيم السائدة وتعديل أية انحرافات قد تحيد عن المسار المحدد سلفاً من قبل المجتمع ، وهذا التدعيم يجب أن يتم بصفة مستمرة حتى يظل عالقاً في أذهان أعضاء المجتمع ، بحيث يستخدمونه في عملية التربية ، وينشؤون عليه الأجيال الجديدة ، التي يجب أن تتسلح بقيم المجتمع تجاه أي انزلاقات قد تؤدي بالمجتمع ككل .
- **هدف تربوي** : يتمثل في استدماج الأفراد مع المعايير الاجتماعية من خلال عملية التنشئة الاجتماعية ، وقد تقوم الأسرة بدور رئيس في هذا الصدد . وتشاركها المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى في سبيل الوصول إلى هذا الاستدماج .
- **هدف أمني** : ويسعى فيه الضبط الاجتماعي إلى إشاعة جو من الأمن والأمان في المجتمع وفي مؤسساته الأخرى .
- **هدف تنظيمي** : ويتمثل في أن يؤدي كل عضو من أعضاء المجتمع واجباته المنوطة به على وجه كامل في الوقت الذي يحصل فيه على كل حقوقه دون زيادة أو نقصان .

ويعدّ الضبط الاجتماعي وظيفة من أهم وظائف التربية ، والتي يشير تحققه من خلال وسائطها المختلفة ، والهدف منه استدماج الأفراد في قوانين وعادات وقيم المجتمع ، وحسن تكيفهم مع المجتمع .

وهناك من يعرف الضبط الاجتماعي على أنه الرقابة الاجتماعية والتي تتمثل في تلك العمليات أو الاجراءات المقصودة وغير المقصودة التي يتخذها مجتمع ما ، أو جزء هذا المجتمع لرقابة سلوك الأفراد فيه ، والتأكد من أنهم يتصرفون وفق المعايير والقيم أو النظم التي رسمت لهم . ويناط الضبط الاجتماعي في المجتمع الحديث بالرأي العام وبالحكومة عن طريق القانون ، أما في المجتمعات التقليدية فتقوم الأنماط الاجتماعية كالعادات الشعبية والعرف بدور كبير في الضبط الاجتماعي .

ويُعَدّ الضبط الاجتماعي الذاتي من أكثر وسائل الضبط الاجتماعي تأثيراً في السلوك المنحرف ، حيث يتم استدماج معظم الأدوار الاجتماعية داخل الإنسان ، وعندها يقدر حدوث السلوك المنحرف ، أما الضبط الاجتماعي الخارجي فيتكون من مجموعة الجزاءات الاجتماعية الموجودة في المجتمع كمعايير إجراءات أخذت طابعها الرسمي من خلال القوانين والقواعد التنظيمية التي تكافئ أو تعاقب من أجل الامتثال لها .

وتتمثل مصادر الضبط الاجتماعي في : الرأي العام والقانون والاعتقاد والإيحاء الاجتماعي والتربية والعرفي والدين والمثل العليا الشخصية والشعائر والقيم ، والتثقيف والتوهم والقيم الاجتماعية .

الضغوط المهنية

Job Stress

يتعرض العاملون في المهن والأعمال المختلفة لدرجات متباينة من الضغوط النفسية المتعلقة بالعمل ، وحيث يشعرون بأن جهودهم في العمل غير فعالة ولا تلقى تقديراً وإثابة . وبرغم ما قد يشيع عن مهن معينة كالعمل في الطيران والشرطة والطب وغيرها ، بأنها تنطوي على ضغوط مهنية أكثر من غيرها ، إلا أن ثمة دراسات مستفيضة للسجلات الصحية لأكثر من ٢٠,٠٠٠ من العاملين في مهن وأعمال مختلفة قد أظهرت أنه لا توجد علاقة واضحة بين مهنة معينة أو وضع مهني معين وبين الاضطرابات الناجمة عن الضغوط المرتبطة بتلك المهنة أو بذلك الوضع المهني (ماك لين Mc Lean ، ١٩٨٠) .

ويحدد «ماك لين» متغيرين أساسين يؤديان بالعمل إلى تجاوز حدود الاحتمال ، وبالتالي إلى ضغوط نفسية مرتبطة بالعمل ، وهما : العبء الكمي quantitative overload وهو زيادة حجم العمل المطلوب إنجازه ، والعبء الكيفي qualitative overload وهو أن العمل يتطلب مهام صعبة في تحقيقها ، وتوضح نتائج بعض البحوث أن العبء الكمي يرتبط ارتباطاً دالاً بنقص تقدير الذات ، وانخفاض الدافعية ، والتغيب عن العمل ، وتعاطي الكحوليات ، في حين أن الضغوط الناجمة عن العبء الكيفي تنشأ حينما يكون هناك تباين في إدراك العاملين بين ما يستلزمه العمل وما يطلب منهم . فالعاملون الذين لا يدركون بوضوح المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم يخبرون توتراً وعدم رضا ونقصاً في ثقتهم بأنفسهم . وقد لوحظ عدد من الاضطرابات السلوكية في المواقف التي تفوق فيها تلك المسؤوليات إمكانات العاملين أو لم تصل فيها إلى مستوى إمكاناتهم (ماك لين ، نفس المرجع) .

ولهذا قد تمثل الضغوط المهنية عاملاً مهماً يساهم في مختلف الاضطرابات النفسية والفسيولوجية . فالعمل الذي يتصف بالأعباء الزائدة كماً وكيفاً ، وبالتغير السريع ، وبالمعايير غير الواقعية للأداء يكون مثقلاً بالضغوط بالنسبة لمعظم الأشخاص . ومع ذلك ، فإن إدراك تلك الأعباء واستجابات العاملين قد تختلف من فرد لآخر . فقد أظهرت بعض الدراسات (فريدمان وروزنمان Friedman and Rosenman ، ١٩٧٤) أن خصائص الشخصية قد تجعل الفرد مستهدفاً لأمراض القلب ، فهؤلاء الأشخاص يميلون إلى أن يكونوا عدوانيين وتنافسيين ونشطين ومنضبطين وغير ذلك من خصائص الشخصية التي تكون مثل استعداد لإصابات القلب ؛ ويميز فريدمان وروزنمان هؤلاء بنمط الشخصية «أ» وتتضمن العوامل الاستعدادية الأخرى : المسؤوليات الثقيلة ، والمسؤوليات المتغيرة ، والتوقعات الاجتماعية - الثقافية المتباينة . ويوضح ليبووسكي وآخرون Lipowski (١٩٧١) أن أمراض القلب تتطور غالباً ليس في المرحلة التي يصل فيها الموقف الضاغط إلى قمته ، ولكن بعد أن يصل الحد الأقصى من الضغوط إلى مرحلة من الرسوخ والخمود . وتلك هي النقطة التي يصير عندها الفرد الذي يستطيع أن يتوافق مع المتطلبات الزائدة والصارمة ، واعياً بإحساسه بالإنهاك والتعب . وفي أثناء هذه الفترة من التعب والوهن ، تزداد لزوجة الدم وتتناقص فترة التجلط ، ويقل استهلاك الأوكسجين وغير ذلك من التغيرات التي ترفع درجة الاستهداف لأمراض الشريان التاجي Coronary Artery Disease وغيرها من أمراض القلب .

الضغوط المهنية للمعلمين/ الاحتراق المهني للمعلمين

Teacher Stress/ Teachers' Burnout

تنتمي مهنة التعليم إلى تلك الفئة من المهن المعروفة بالمهن المعاونة Helping Professions ، وهي مهن أكثر إثقالاً بالضغوط . والواقع أن التعليم قد صار مهنة فنية معقدة تتطلب مستويات عالية من الكفاءات والمهارات ، واستمرارية

في تنميتها ، وهي لذلك تزخر بالعديد من الأعباء والمطالب والمسؤوليات وبشكل متزايد ومستمر ، بالإضافة إلى إدراك بعض المعلمين لوضعهم المهني من حيث غموض الدور المهني ، وصراع الدور ونقص المكانة الاجتماعية ، والعزلة الاجتماعية ، ونقص التقدير المادي ، وغير ذلك مما صار يؤلف اهتماماً علمياً لدى بعض الباحثين يعرف بالضغوط النفسية للمعلمين Teacher Stress .

ويتناول باحثون آخرون تلك الظاهرة المتعلقة بوطأة الضغوط النفسية في مهنة التعليم في ضوء مفهوم «الاحتراق» Burnout في مهنة التعليم ومفهوم «المعلمين المحترقين» Burnout Teachers . ومن هؤلاء الباحثين - على سبيل المثال - ماسلاش وجاكسون Maslah & Jackson ، ١٩٨١ .

والواقع أن مفاهيم (كالاحتراق) هذه شأنها تنطوي على نوع من المبالغة الزائدة في تناول الضغوط المهنية لدى فئة بعينها وهي فئة المعلمين وتمييزها بهذه الصورة القاتمة عما عداها من المهن الأخرى ؛ فما ينطبق على مهنة التعليم من الضغوط الزائدة إنما يسري كذلك على مهن عديدة أخرى ، بل ولم تسلم مهنة من وطأة الضغوط في هذا العصر خاصة . ومن ناحية أخرى ، فإن مدخل كالاحتراق في تفسير طبيعة الصعوبات والضغوط في مهنة التعليم يعد مدخلاً غير صحي في التعامل مع المعلم وفي إعداده وفي تنمية كفاءاته ، كما أن هذا المدخل يخلق صورة جامدة من التوقعات الاجتماعية السالبة عن مهنة التعليم وما لهذا من نفور منها أو إحجام عنها أو نقص في الرضا عنها والتوافق معها .

ومن ناحية أخرى ، لا ينبغي في نفس الوقت أن يكون تناولنا للضغوط النفسية للمعلمين قائماً على نوع من التبسيط الزائدة لتلك الظاهرة . ولكن بدلاً من هذا الوسم للمعلمين والتمييز القائم على «الاحتراق في مهنة التعليم» و «المعلمين المحترقين» ، يمكننا تناول الضغوط المهنية في التعليم وتحليل مصادرها ومظاهرها .

ويبقى السؤال : «من هم المعلمون المحترقون أ» وذلك هو عنوان دراسة ريتشارد شواب وإدوارد يوانيكي Schwab & Iwanicki (١٩٨٢) . وتكشف هذه الدراسة وغيرها من الدراسات عن أن هناك فروقاً كبيرة بين المعلمين فيما يتعلق بخبرة الضغوط النفسية المرتبطة بمهنة التعليم ، وأن هناك خلفية متباينة من المتغيرات المساهمة في درجة الإحساس بالضغوط المهنية ، ومن ثم تكون ظاهرة الاحتراق في مهنة التعليم محتومة بعوامل استعدادية وبخبرات سابقة لدى المعلم ، ولا تعزي في المقام الأول إلى مهنة التعليم نفسها .

ومع ذلك ، فإنه من مدخل الوقاية والرعاية للصحة النفسية للمعلمين والتأكيد على أهمية الدور المهني للمعلم وفعالية ذلك الدور ، ينبغي أن نضع في اعتبارنا أن التعرض المستمر للضغوط المهنية يمكن أن ينهك فعالية المعلم وكفاءاته وما لهذا من آثار سلبية على حياته الشخصية وحياة التلاميذ ، بل وعلى كفاية التعليم نفسه .

ولهذه الاعتبارات تزايد الاهتمام ببناء مقاييس للتعرف على مصادر ومظاهر الضغوط النفسية أو التشخيص لظاهرة الاحتراق في مهنة التعليم ، مثل «مقياس ماسلاش للاحتراق المهني» (Maslach Burnout Inventory) في عام ١٩٧٦ ، والذي استخدم في دراسات عديدة (ماسلاش وباينزه ١٩٧٧ ، ماسلاش ١٩٧٨ أ ، ب ماسلاش وجاكسون ، ١٩٨١ ، يوانيكي وشواب ، ١٩٨١ ، شواب ويوانيكي ، ١٩٨٢ ، وغيرهم . (عن شواب ويوانيكي ، ١٩٨٢) .

الضمير

Conscience

إن جوهر الالتزام الذاتي هو الدور الذي يقوم به «الضمير» في عمله كرقيب ذاتي على مشاعر الفرد ونزعاته وسلوكه ، والضمير في حقيقته انعكاس «للوراثة الاجتماعية» لدى

حرفُ



فليست هذه الطرق كلها صالحة لتدريس كل المواد الدراسية ، إذ إن هناك مواد يغلب عليها الطابع النظري ، وهناك مواد عملية يغلب عليها الجانب العلمي ولكل مادة طريقة معينة مناسبة أكثر من أي طريقة أخرى .

- أن يكون المعلم مدركاً لمختلف مصادر التعلم التي يمكن استخدامها في التدريس ، فمعرفته بها تيسر له استخدام الطريقة أو الطرق المناسبة .

- أن يكون المعلم مدركاً للعلاقة بين طريقة التدريس المستخدمة وبين ما يمكن تنفيذه من نشاط مدرسي ، فطريقة التدريس لا تقوم بذاتها وإنما تحتاج إلى إمكانيات ووسائل ، فالكيمياء لا بد لها من معمل .

- أن تستثير الطريقة دوافع التلاميذ وتولد لديهم الاهتمام بدفعهم إلى بذل الجهد ليحققوا ما ينشدونه من أهداف وذلك عن طريق تعريف التلاميذ بأهمية المادة التي يتم تدريسها لهم .

- أن تساعد الطريقة التلاميذ على ممارسة مواقف التعلم بأنفسهم فكما أن الدافع شرط من شروط التعلم ، فالممارسة شرط آخر مهم .

- أن تساعد الطريقة التلاميذ على تقويم أنفسهم بأنفسهم ودراسة النتائج التي يصلوا إليها نتيجة تعلمهم في الحكم على هذه النتائج ، فيجب أن يعرف التلميذ المستوى الذي وصل إليه والنتائج التي حققها .

وعلى ذلك إذا أخذنا الدرس كوحدة من وحدات المنهج وطبقنا عليه هذه العوامل نجد أن المدرس في خطته لهذا الدرس يبدأ بتحديد الأهداف التي يريد تحقيقها ، وعلى ضوئها يحدد المحتوى الذي يشمله الدارس ثم الطريقة التي يستخدمها لتحقيق ما سبق ، ثم يتبع ذلك عملية التقويم ، وتكون هذه العملية من البداية حتى النهاية .

أما عن تطور طرق التدريس فقد سادت طريقة التلقين فترة طويلة من الزمن ، بل ومازالت حتى الآن هي الأسلوب الذي يفضله كثير من المعلمين لسهولتها وإمكانية التحكم في كل خطوة من خطواتها ، لكن اتجه المربون منذ فترة ليست بالقصيرة اتجاهاً آخر نحو الاهتمام بنشاط التلميذ نفسه والاعتماد عليه ، وعلى أساس أن عملية التعلم إنما تعتمد على المتعلم وعلى ممارسته للمواقف التعليمية وعلى إمكاناته الخاصة واستعداداته وميوله ، ويمكن في ضوء ذلك أن نميز بين طريقتين :

* **طريقة التلقين** : وتقوم هذه الطريقة على تقديم المدرس المادة للتلميذ بطريقة مباشرة وهي تعتمد تماماً على المدرس ، فهو الذي يقوم بكل شيء بنفسه ، وهي أكثر الطرق شيوعاً وصوت المدرس فيها هو المسموع .

* **طريقة النشاط الذاتي** : وفيها يعتمد المتعلم على نفسه وتفاعله مع الموقف ، ودور المدرس في هذه الطريقة هو الإشراف والتوجيه وتتبع النشاط الذي يقوم به التلاميذ أنفسهم من دون أن يفرض المدرس نفسه عليهم .

ومن أهم مبادئ التدريس اعتبار الطرق في ضوء الأغراض المراد الوصول إليها ، فعندما يريد المدرس أن يختار طريقة للتدريس فعليه أن يسأل نفسه أولاً ما الغرض المطلوب؟ وما أفضل الطرق الواجب اتخاذها للوصول إلى هذه الغرض؟

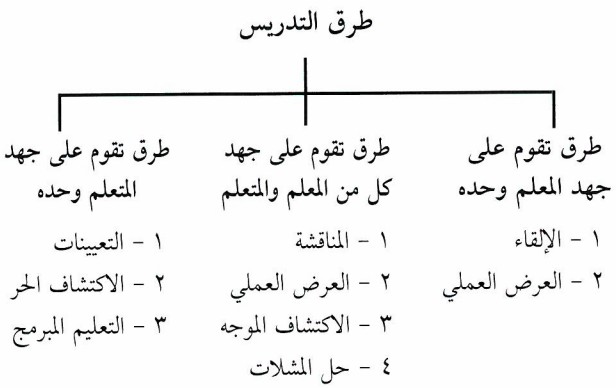
أما تبني طريقة من الطرق كوسيلة للعمل من دون أن يكون هناك علاقة بين هذه الطريقة والغرض المراد الوصول إليه ، فإن هذا يعد إغفالاً لمبدأ من أهم مبادئ التدريس .

وهناك العديد من طرق التدريس منها الطريقة الكلية والطريقة الجزئية والطريقة الكلية الجزئية والطريقة الجزئية المتدرجة .

كما أن هناك العديد من أساليب التدريس المختلفة التي لها أساليبها الخاصة بها ، فالمواد النظرية تستخدم في الغالب طريقة المحاضرة ، وتعتمد أيضاً على المناقشة ، بينما تعتمد المواد العملية على المحاضرة وعلى التجارب المعملية ، هذا ، ويمكننا

تصنيف طرق التدريس المختلفة ، وفقاً لمن يقوم بها ، إلى الأنواع الثلاثة الرئيسة التالية :

طرق التدريس :



(١) طرق التدريس التي تقوم على جهد المعلم وحده ، ومن أهم هذه الطرق :

أ - **طريقة الإلقاء (المحاضرة)** : تتطلب من المعلم القيام بعدة عمليات متتابعة تتمثل في جمع المعلومات من المصادر المختلفة ، ثم تنظيمها وفقاً لمعايير معينة ، ثم شرحها للمتعلمين مستعيناً في ذلك ببعض معينات التعلم المناسبة ، ثم القيام بعملية تقويم لما تم شرحه .

ب - **طريقة العرض العملي** : وفيها ينفرد المعلم وحده بتقديم عروض عملية تستهدف إثبات حقيقة أو توضيح مفهوم أو استقراء مبدأ معين أو قانون ، مع استخدام أدوات معينة أو أجهزة أو نماذج أو مجسَّمات .

(٢) الطرق التي تقوم على جهد كل من المعلم والمتعلم : ومن أهم هذه الطرق :

أ - **طريقة المناقشة** : وفيها يُقَسِّم المعلم درسه إلى خطوات ، وفي كل خطوة يقوم بطرح سؤال أو مجموعة من الأسئلة على المتعلمين ويقومون هم بالإجابة عنها ، ثم يتولى المعلم التعليق على هذه الإجابات أولاً بأول مبيناً صوابها أو عدم صوابها .

ب - **طريقة العروض العملية** : وفيها يشارك بعض المتعلمين المعلم فيما يقدم من عروض عملية .

جـ - **طريقة الاكتشاف الموجه** : وفيها يقوم المعلم بتحديد نقطة معيَّنة للبحث يتولى المتعلمون بحثها تحت إشراف المعلم وتوجيهه ، ويُعَدّ المختبر من أنسب الأماكن لتنفيذ هذه الطريقة .

د - **طريقة حل المشكلات** : وفيها يطرح المعلم على المتعلمين مشكلة معينة ويقومون هم بحلها مستخدمين الأسلوب العلمي مما يعرف بـ «مدخل حل المشكلات» والذي يتميز بخطوات محددة هي : الإحساس بالمشكلة ، وتحديد المشكلة تحديداً دقيقاً ، وجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالمشكلة من المصادر المختلفة مثل الكتب والمراجع والمختصين وأهل الخبرة والواقع نفسه ، وفرض الفروض المناسبة واختيار أكثرها احتمالاً ، واختبار صحة الفروض المحتملة ، والتوصل إلى الحل الصحيح ، والتعميم من النتائج ، واستخدام التعميمات في التفسير .

(٣) الطرق التي تقوم على جهد المتعلم وحده : وهي ما تعرف بـ «طرق التعليم الذاتي» Self instruction ومن أهمها :

أ - **طريقة التعيينات** : وفيها يقوم المتعلم بدراسة موضوع معين يعيِّنه له المعلم مسبقاً دراسة متكاملة .

ب - **طريقة الاكتشاف الحر** : وفيها يقوم المعلم بإثارة موضوع معين ثم يقوم التلاميذ بأنشطة مختلفة يتوصلون خلالها لجوانب التعلم المتصلة بهذا الموضوع من دون تدخل من المعلم إلا عند اللزوم كأن تواجههم عقبة معينة أو يريدون الاستفسار عن شيء ما .

جـ - **طريقة التعليم المبرمج** : وهي إحدى طرق التعلم الفردي تمكن المتعلم من أن يعلم نفسه بوساطة برنامج أعد بأسلوب خاص تحل فيه المادة المبرمجة محل المعلم ،

وهنا طريقتان من البرمجة إحداهما خطية ، والأخرى متفرعة ، وتعرف الأولى بطريقة «سكنر» بينما تعرف الثانية بطريقة «كراودر» .

طريقة الاكتشاف الموجه

Guided Discovery Method

الاكتشاف على وجه العموم بعامة يعني الوسائل أو الطرائق التي يسلكها الإنسان مستخدماً مصادره العقلية أو الفيزيقية ليصل إلى معرفة جديدة ، أو ليحقق أمراً لم تكن له به دراية من قبل ، ولكي يتوصل الإنسان إلى ذلك فإنه ، يقوم بعمليات استقراء واستنباط أو مشاهدة تؤدي إلى تخمين ذكي أو وضع صحيح أو تحقق حقيقة علمية .

ويقصد بالاكتشاف الموجه ، أن المتعلم يكتشف المعلومات بنفسه ولا تقدم له جاهزة ، على أن ذلك لا يعني أن المتعلم لم يكن يعرفه هو من قبل ، بمعنى أنه يعيد اكتشاف المادة العلمية .

ويعتمد التعلم بطريقة الاكتشاف الموجه على قيام المعلم والمتعلم بأنشطة محددة تساهم في الوصول إلى الاكتشافات التي يتم تحقيقها ، وذلك من خلال إعداد وتنظيم مجموعة أو سلسلة من الأنشطة التعليمية التي يقوم بها التلميذ تحت إشراف المعلم وتوجيهه إذا استدعى الأمر ذلك ، والاكتشاف الموجه بذلك يتطلب من المعلم التخطيط الدقيق للموقف التعليمي بما يؤدي إلى استنباط التلاميذ للمعارف الجديدة انطلاقاً من خبراتهم السابقة أو كنتيجة لمرورهم بخبرات جديدة معتمدين في ذلك على الاستدلال المنطقي بصورة رئيسة .

وتستخدم طريقة الاكتشاف الموجه في تدريس مختلف المقررات الدراسية ، بشرط أخذ مستوى التلاميذ في هذه المقررات في الاعتبار ليكون نقطة البدء في تحديد المستوى الكشفي المناسب لكل منهم ، أي أن يقف المعلم على المستوى العقلي والتحصيلي لكل تلميذ على حدة فيمكن أن يحدد بدقة نقطة الانطلاق المناسبة لاستخدام هذه الطريقة ، وكذا تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متجانسة .

ويرى كثير من التربويين أن طريقة الاكتشاف الموجه تساهم في زيادة قدرة المتعلم على التفكير ، وعلى تخزين المعلومات بطريقة يسهل عليه استرجاعها وقتما يشاء ، كما أنها تتيح أمام المتعلم خبرات متنوعة وعديدة تساعده على استنتاج الحقائق والتعميمات العلمية وغيرها .

وعلى ذلك يقصد بطريقة التدريس الموجه «طريقة يتاح من خلالها ابتكار مواقف تعليمية أمام المتعلم ، بحيث تتضمن مشكلات تنمي لديه الشعور بالحيرة على أن يقوم هو بعد ذلك بعمليات الاستقصاء من دون أن يفصح المعلم عن المعلومات المستهدفة من أجل استدعاء السلوك الذي يؤدي إلى البحث والاكتشاف .

والاكتشاف الموجه كطريقة للتدريس بهذه الشكل تتيح للمتعلم اكتشاف المبادئ والتعميمات من خلال عملياته العقلية الخاصة مثل الملاحظة والتصنيف والقياس والتنبؤ والاستقراء والاستنباط ، وذلك في إطار التوجيه الواعي من المعلم .

ويعني ما سبق أن طريقة الاكتشاف الموجه تركز على نشاط المعلم وإيجابيته في معالجة المعلومات ، وعلى إعداد الأنشطة التعليمية بصورة ملائمة ثم توجيه المتعلم لاكتشاف المعلومات والمفاهيم المستهدفة .

وقد يكون الاكتشاف الموجه استقرائياً ، حيث يتم التوصل إلى حالات خاصة من التعميمات ، وقد يكون استنباطاً ، حيث يتم التوصل من التعميمات إلى حالات خاصة .

على أن تصنيف الاكتشاف الموجه كاستقرائي أو استنباطي

لا يعني أنهما عمليتان منفصلتان ، بل هما عمليتان متلازمتان بمعنى أن الاكتشاف الموجه الاستقرائي هو الذي يغلب عليه الاستقراء ، وأن الاكتشاف الموجه الاستنباطي هو الذي يغلب عليه الاستنباط .

والاستقراء منهج يتأدى بوساطة قواعد يمكن تطبيقها ميكانيكياً من وقائع الملاحظة لمبادئ عامة موافقة ، أي الوصول إلى الخاص من العام ، وهي طريقة تتميّز بأن المعلومات التي يصل إليها التلاميذ تظل ثابتة وعالقة في أذهانهم مدة طويلة ، كما تساعد التلاميذ على استخدام أسلوب التفكير العلمي المنظّم ، أما مآخذها فهي أن التلاميذ غير النجباء لا يستطيعون استخدامها بكفاءة ، ولا يمكن استخدامها في المواقف الصعبة ، كما يستغرق استخدامها وقتاً طويلاً .

أما الاستنباط «الاستدلال» هو الطريقة التي من خلالها يمكن الوصول من العام إلى الخاص ، أي أنها تستخدم الكليات للوصول إلى الجزئيات ، وبذا فهي عكس طريقة الاستقراء ، ويتطلّب اتباعها تحليل المعطيات ، وتحليل المطلوب ، ومن ثم إيجاد العلاقة بين المعطيات والمطلوب ، وتتميّز هذه الطريقة بأنها تساعد التلاميذ على تطبيق القوانين والتعميمات في مواقف جديدة ، وعلى استخدام معلوماتهم بطريقة وظيفية ، أما مأخذها أو مأخذها الوحيد فهي صعوبة شيوعها ، حيث يمكن استخدامها فقط بالمرحلة الثانوية أو المراحل التي تليها .

وتتميّز طريقة الاكتشاف الموجه بعدد من الخصائص التي تجعلها من أنسب طرائق التدريس ، وهذه الخصائص هي :

- تزيد من واقعية المتعلّم وتحفزه على المشاركة الفعّالة في الأنشطة التعليمية ، حيث يقف موقف العالم الباحث فيستخدم حواسه وعقله ويوظفهما في اكتشاف البيئة الطبيعية من حوله .
- تساعد المتعلم على اكتساب الخبرات المباشرة التي تقوم بدور فعّال في تنمية المفاهيم والمستويات العليا من التفكير .
- تعتمد طريقة الاكتشاف الموجه على السير في عملية التعلم وفق خطوات متسلسلة ومرتبة ترتيباً منطقياً تبدأ باسترجاع المعلومات السابقة ، ثم طرح المشكلة أو الموقف المحيّر ، ثم تقديم الأنشطة والأسئلة الموجهة بتتابع تعليمي يسهل على المتعلم القيام بعمليات عقلية متنوعة تقوده إلى عملية الاكتشاف وتقديم الأدلة والبراهين على صحة ما توصل إليه من اكتشاف .

غير أن هناك بعضاً من أوجه النقد توجه لطريقة الاكتشاف الموجه منها :

- تحتاج هذه الطريقة إلى وقت أطول مما تحتاجه الطرق والأساليب الأخرى .
- لا يستطيع التلاميذ في بداية تعلمهم اكتشاف كل شيء بدرجة كافية .
- لا تلائم هذه الطريقة في التدريس كل الموضوعات الدراسية ، كما لا تناسب جميع التلاميذ .
- يحتاج إلى نوعية خاصة من المعلمين ذوي القيادة الحكيمة والبارعة والحازمة داخل الفصل .
- يصعب استخدام هذا الأسلوب في الفصول المزدحمة .

الطريقة البصرية والسمعية
Visual & Audio - Visual Method

أَبْصَرَ الفرد يعني نَظَرَ ببصره فرأى ، والطريقة البصرية هي الطريقة التي تعتمد في التعلم على حاسة البصر باعتبار أن العين هي الطريق الرئيس للتعليم ، وتستعمل عادة عبارة الطريقة البصرية السمعية للدلالة على الطرق التي تستخدم

لتحسين عملية التعليم وتوضيح معاني الكلمات ، أو تدريب الأفراد على المهارات أو تنمية الاتجاهات أو غرس القيم دون الاعتماد على الألفاظ والرموز والأرقام .

ويعرف المعين البصري Visual Aid على أنه «أية صورة أو نموذج أو أداة يراها المتعلم ، وتستخدم لتوضيح أو بناء مفاهيم مجرّدة ، أو لتنمية اتجاهات تستميل المتعلم ، أو للقيام بأنشطة تعليمية إضافية . وقد بنيت حركة الطريقة البصرية على الاعتقاد بأن المواد المرئية تجعل الأفكار المجرّدة التي تدرس للمتعلم محسوسة بدرجة أكبر . وبالإضافة إلى هذا المفهوم ، قدمت هذه الحركة مفهومين جديدين لتقنية التربية هما :

(أ) تضيف المعينات البصرية إلى أنواع متدرجة على محور متّصل ، في أوله : المجرّدة ، وفي نهايته : المحسوسة .

(ب) ضرورة تكامل المواد البصرية مع المنهج المدرسي ، وليس مجرد استعمالها بصورة منعزلة .

إلا أن هذه الحركة ركّزت على طبيعة المواد البصرية وأهملت التأكيد على تقنية تصحيحها وتطويرها وإنتاجها وإدارتها وتقويمها ، وإلى جانب هذا القصور كان يُنظر إلى المواد البصرية على أنها معينات للمدرس والمتعلم ، وليست كوحدات تعليمية يمكن أن تعلم التلميذ بنفسها . أما الأبحاث التي قامت بدراسة المواد البصرية فكانت قسمية للأجهزة ، وللمواد التعليمية المصورة ، وتدريب المعلمين ما عدا دراسة واحدة حاولت تقدير فعالية استخدام المعينات البصرية .

وهناك مثل قائل : «الصورة خير من ألف كلمة» والإنسان يستقبل ٧٥٪ من التعلم عن طريق الفن .

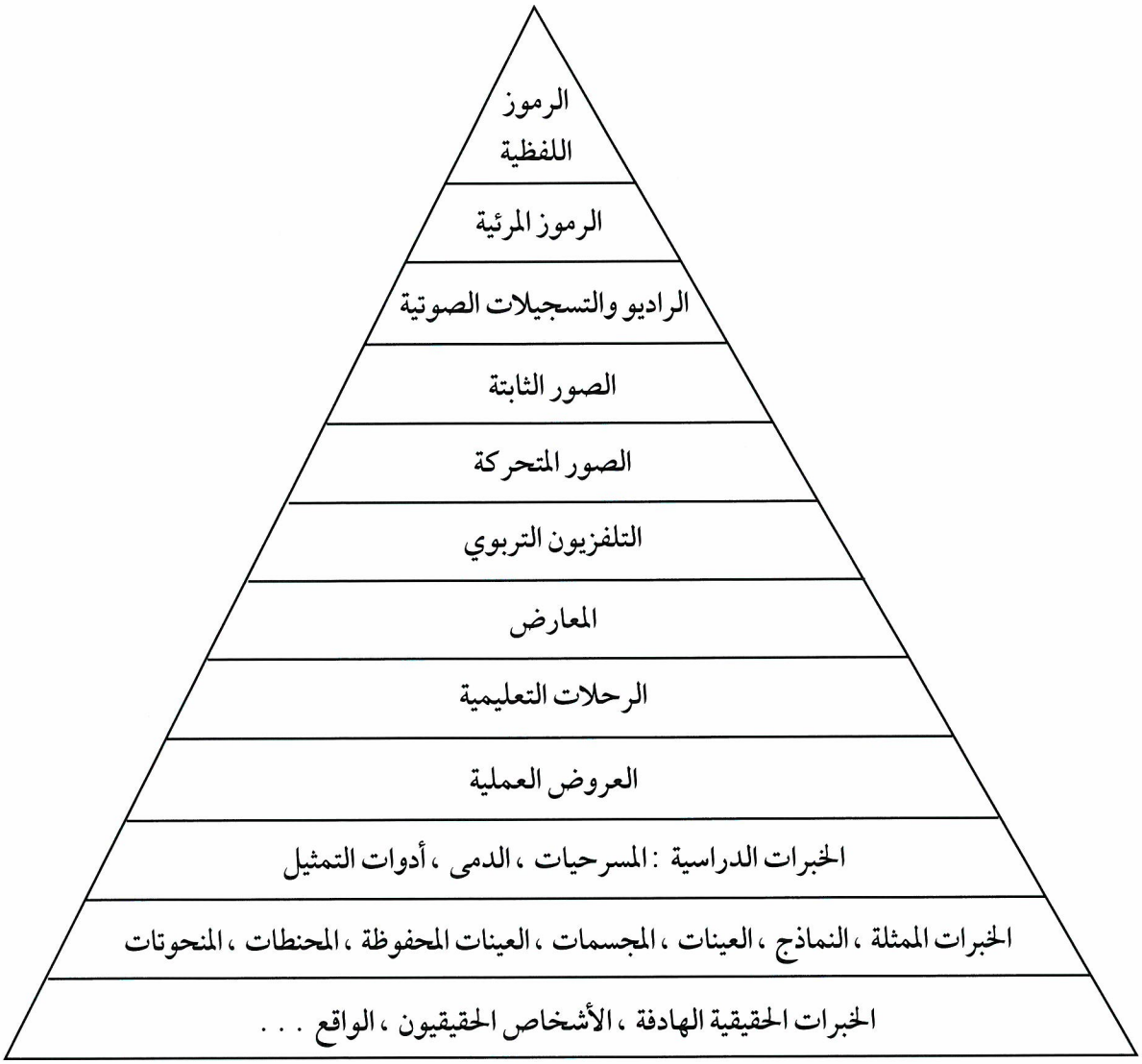
*** الطريقة السمعية - البصرية :**

وباختراع التسجيلات الصوتية تطوّرت حركة التعليم البصري لتشمل الصوت ، وظهرت الوسائل السمعية البصرية . وكان من أبرز ما قدمته هذه الحركة لتطوير تقنية التربية مخروط الخبرة لإدجارديل . أما الدراسات التي بحثت في فاعلية المواد السمعية البصرية فتفوق كثيراً في العدد والاهتمام تلك التي بحثت في التعليم البصري .

ومع نهاية الحرب العالمية الثانية تطوّرت نظريات الاتصال واستغلها المتخصصون في مساندة التعليم السمعي البصري . فأحدثت تغييراً جوهرياً في الإطار النظري لتقنية التربية ، وذلك بنظرتها الشمولية لكامل العملية التي يتم بوساطتها توصيل المحتوى من المرسل إلى المستقبل ، بدلاً من تناول الوسائل التعليمية وحدها ، وذلك بإضافة عنصر الحركة إلى النماذج Models الممثلة لنظريات الاتصال إذ تُعبر بهذه الحركة إلى العملية التي تقوم بها ، والعناصر التي تتكون منها ، والعلاقات المتداخلة بين هذه العناصر ، أي أن هذه النماذج لم تكن مجرّد سرد للمواد التعليمية المستعملة لتوصيل المحتوى للمتعلمين .

ومن بين النماذج الكثيرة التي ظهرت لتعبر عن عملية نظريات الاتصال نموذج «بيرلو» . وهذا النموذج يُعَدّ من أبسط تلك النماذج وأكثرها فائدة لتوليد مفاهيم مهمة ساهمت في تطوير تقنية التربية ، إذ قدمت لأول مرة مفهوم التغطية الراجعة Feed Back مما أدّى إلى القيام بعدد كبير من الدراسات والبحوث التي تناولت عناصر الاتصال والعلاقات بينها ، فساهمت في تطوير تقنية التربية إلى حد كبير .

بالإضافة إلى نموذج مخروط الخبرة لإدجارديل . الذي حاول فيه تصنيف مصادر اكتساب الخبرة تبعاً لعموميتها ، وفيما يلي رسم توضيحي لذلك النموذج وفيه ندرك موقع الخبرة المصورة بالنسبة لاكتساب الخبرات أو التعلم .



واضح من المخروط أن قاعدة المخروط تركز على العمليات المحسوسة التي يتفاعل فيها الفرد مع المادة التعليمية مباشرة ثم ينتقل بعد ذلك إلى العمليات المعقدة التي تميل إلى الجوانب المحررة وتمثل قمة الهرم ، وطبعاً كلما كان التعلم عند قاعدة الهرم كان التعلم أكثر فاعلية وأبقى أثراً .

طريقة حل المشكلات

Problem - Solving Method

تعرف المشكلة بوجه عام بأنها حالة يشعر فيها الفرد (المتعلم) بأنه أمام موقف مشكل أو سؤال محير يجهل الإجابة عنه ويرغب في معرفة الإجابة الصحيحة ، وهكذا يمثل الموقف المشكل مشكلة لشخص المتعلم إذا كان على وعي بوجود هذا الموقف المشكل ويعترف بأنه يتطلب عملاً ما ، ويرغب في أو يحتاج إلى القيام بإجراء ما ويقوم به ولا يكون الحل جاهزاً .

وفي هذا الإطار يعرف حل المشكلة بأنه حل موقف مشكل من وجهة نظر المتعلم الذي يقوم بحل الموقف المشكل .

وتعتمد طريقة حل المشكلات على اتخاذ إحدى المشكلات التي تتصل بموضوع الدراسة محوراً لها ونقطة بداية ، ومن خلال التفكير في حل هذه المشكلة وممارسة أنواع النشاط التعليمي المختلفة (جمع المعلومات وإجراء التجارب وتحليل النتائج . . . إلخ) يكتسب التلاميذ المعارف ويدربون على أسلوب التفكير العلمي والمهارات العقلية والعملية المفيدة .

وتهدف طريقة حل المشكلات إلى تشجيع التلاميذ على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط العلمي الذي يقوم به العلماء ، وعليه يصبح الغرض الأساس من هذه الطريقة هو مساعدة التلاميذ على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم عن طريق القراءة العلمية وتوجيه الأسئلة وعرض المواقف (المشكلة) والوصول إلى حلها ، وذلك تمهيد لإكسابهم القدرة على معالجة القضايا والمشكلات التي تصادفهم في حياتهم اليومية .

ويرى المتخصصون في التربية العلمية أن طريقة حل المشكلات وخصوصاً حين استخدامها في تدريس مادة مثل العلوم تتداخل مع طريقة التقصي والاكتشاف ، حتى إنهم يعدّونها جزءًا لا يتجزأ من هذه الطريقة ، أو أنها امتداد لها ، ومن ثم يصعب التفريق بينهما ، وخصوصاً أن طريقة التقصي والاكتشاف تتطلب موقفاً مشكلاً ، أو سؤالاً تفكيرياً يتحدى عقل الطالب ويثيره نحو البحث والتقصي وجمع المعلومات ، ومن ثم محاولة تفسيرها والقيام بالتجريب والتوصل إلى استنتاجات تقوده إلى حل المشكلة .

وبذلك نجد أن حل المشكلات طريقة تتضمن عمليات عقلية وأكاديمية وتعليمية حيث يكتشف التلميذ مجموعة من القواعد أو المبادئ المتعلقة سابقاً والتي يمكن له أن يطبقها للوصول إلى حل مشكلات جديدة غير مألوفة .

ورغم كما أشرت سابقاً إلى أن الصورة المثلى للأخذ بطريقة حل المشكلات تتمشى مع الاتجاه الكشفي في التدريس ، حيث توضع المشكلات أمام التلاميذ لكي يقوموا بأنفسهم في التفكير فيها والتخطيط لحلها وجمع المعلومات حولها والقيام بالتجارب اللازمة والوصول إلى النتائج بأنفسهم فإنه يمكن أيضاً الأخذ به في ظل نظام الفرضية الجماعية للتعليم ، أي أن يخطط المعلم درسه على أساس البدء بإثارة المشكلة ثم يوضح أبعادها من خلال المناقشة مع تلاميذه ، ثم يخطط معهم لحل هذه المشكلة مقدِّماً معلوماته حولها ، ويقوم بعمل التجارب اللازمة أو يوجه تلاميذه للقيام بها ، ثم يناقش معهم النتائج للوصول إلى حل المشكلة التي تتضمن عادة حقائق أو مبادئ علمية جديدة .

ويقتضي الأخذ بطريقة حل المشكلات أن يعي المعلم ما يلي :

* كيفية تحديد المشكلة :

وقد يكون ذلك من خلال تحديد المشكلات التي ترتبط بالمجتمع أو بحاجات التلاميذ ، أو من خلال تحديد المشكلات التي ترتبط بالعلم نفسه ، وفي هذا السياق يراعى في اختيار المشكلة ما يلي :

- أن يشعر التلاميذ بأهميتها .
- أن تكون في مستوى التلاميذ وتتحدى قدراتهم .

- أن ترتبط بأهداف الدرس .
- عند تحديد خطة السير في حل المشكلة ، ينبغي تحديد نوع النشاط في كل خطوة من خطوات حل المشكلة .
- ينبغي الانتقال من الخاص إلى العام .
- ينبغي تقويم ما اكتسبه التلاميذ خلال حل المشكلة .

ويتضح مما سبق أن طريقة حل المشكلات قريبة بدرجة كبيرة من التعلم بالاكتشاف ، إذ إننا هنا نضع المسألة في صورة مشكلة ، أو نضع التلميذ أمام المشكلة وجهاً لوجه ، ثم نطلب منه اكتشاف الحل المناسب لها .

ويتوقف نجاح طريقة حل المشكلات على ما يلي :

- مدى استعداد المعلم لبذل المزيد من الجهد في عمله ، إذ إن استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس يتطلّب أن يضحي المعلم بجل جهده ووقته عن طيب خاطر .
- المدخل الذي يأخذ به المعلم في عمله ، فالمعلم الذي يقوم بكل العمل متفرداً من دون أن يشرك التلاميذ معه ، ومن دون أن يحملهم مسؤوليات بعينها ، لن يكسبهم طرائق استخدام هذا الأسلوب لإيجاد حلول معقولة ومقبولة لتلك المشكلات التي تواجههم داخل المدرسة وخارجها ، وفي المقابل فإن المعلم الذي يضع كل مسألة أو نظرية في صورة مشكلة ، ثم يطلب من التلاميذ الاشتراك في حل هذه المشكلة ، يكسبهم المهارة في حل المشكلات ؛ لأنه لا يقدم لهم حلولاً جاهزة ، وإنما يجعلهم يفكرون ويبحثون ويعتمدون على أنفسهم بدرجة كبيرة .

ومن الملاحظ أن خطوات طريقة حل المشكلات هي نفسها خطوات التفكير العلمي ، لذا فمن أهم مميزات هذه الطريقة أنها تكسب التلاميذ طريقة التفكير العلمي السليم ، وتساعدهم على التكيّف مع المجتمع ، وتعوّدهم على الاعتماد على النفس ، وعلى الواقعية في التفكير والبُعد عن الذاتية ، وتعمل على تثبيت المعلومات التي يكتسبها التلاميذ ، وتجعلهم نشطاء وفعّالين ، وتساهم في إشباع حاجاتهم ورغباتهم وميولهم .

أما عن مآخذ هذه الطريقة فتتمثل في أن استخدامها يحتاج إلى وقت وجُهد كبيرين من المعلم والتلاميذ على السواء ، كما أن بعض التلاميذ ربما قد لا يدركون أهمية المرور بجميع خطوات حل المشكلة ، فيتجاوزون بعضها ، الأمر الذي يؤدي إلى عدم تحقيق النتائج المرجوة ، وقد يحدد بعض التلاميذ - وخصوصاً الصغار منهم - مشكلات تافهة لا تستحق الدراسة ، وفي ضوء تباين ميول التلاميذ ربما لا يتفق على مشكلة بعينها لدراستها مما يضطر المعلم إلى دراسة جميع المشكلات المقترحة فيضفي على الدراسة نوعاً من السطحية والهامشية .

الطريقة العلمية

Scientific Method

الطريقة العلمية هي المنهج الذي يسلكه العقل في دراسة موضوع أي علم من العلوم للوصول إلى القوانين العلمية . أو هي الأسلوب الذي يبني به العلم قواعده ويصل إلى حقائقه ، ويعرف الطريقة العلمية آخرون فيقولون هي الأسلوب لتنظيم النشاط المعرفي .

ويرى آخرون أن الطريقة العلمية هي أسلوب لإعادة الإنتاج الفكري المتعلّق بموضوع ما .

وهناك من يرى أن الطريقة العلمية هي الوسيلة التي يمكننا عن طريقها الوصول إلى الحقيقة أو مجموعة من الحقائق في أي موقف من المواقف ومحاولة اختبارها للتأكد من مدى صلاحيتها في مواقف أخرى .

ويرى آخرون أن الطريقة العلمية هي النتيجة التي يخلص إليها الباحث بعد طرح تساؤلاته وتسمى بالطريقة العلمية في البحث .

ويعرف آخرون الطريقة العلمية بأنها شيء مشترك بين كل المهام تتطلب وصفاً منظماً للوقائع التي تم ملاحظتها في ظل ظروف مضبوطة يمكن تكرارها باستخدام إجراءات البحث المعروفة .

كما تعرف الطريقة العلمية بأنها أسلوب للبحث عن العلاقات التي تربط ما بين الظواهر المختلفة بعضها بالبعض الآخر .

كما تعرف بأنها الطريقة لإعادة الإنتاج الفكري والعقلي المتعلّق بموضوع دراسة معيّن .

وهناك من يرى أن الطريقة العلمية هي ذلك المنهج الذي يمكن الفرد من دراسة الحقائق في دقة وحذر لملاحظة العلاقات بينها ، ثم اكتشاف القوانين العلمية بالاستناد إلى ما لدى الإنسان من خيال خلاّق ومبدع ونقد وإجازة صحة ما تقبَلَهُ العقول السليمة .

وتعرف الطريقة العلمية أيضاً بأنها الأسلوب أو الخطة التي يستخدمها الباحث للوصول إلى حل لمشكلة بحثه والوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية .

كما تعرف أيضاً على أنها خطة منظمة تشي في مجموعة من الخطوات بقصد تحقيق هدف سواء كان نظرياً أو علمياً أو تطبيقياً ، وتبدأ بملاحظة الواقع وجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها حتى الوصول إلى النظريات .

والطريقة العلمية تنقسم إلى عدة مناهج بحثية :

١ - **المنهج الوصفي** : وهو المنهج الذي يهتم بوصف الظاهرة أو الظواهر موضوع الدراسة وقد يستخدم المنهج الوصفي الوثائق أو الدراسة الأمبيريقية أو الدراسة الحالة .

٢ - **المنهج التاريخي** : وهو ذلك المنهج الذي يَتَتَبعّ تاريخ الظواهر وأصولها ويستخدم الوثائق والمخطوطات وغيرها من أدوات وتقنيات المنهج التاريخي .

٣ - **المنهج التجريبي** : هو ذلك المنهج الذي يعتمد على التجربة العلمية في دراسة الظاهرة ويتدخل فيه الباحث موضوعياً في سير الظاهرة ودراستها .

ونرى أن الطريقة العلمية هي جزء من العلم نفسه ذاته ، فالعلم مادة وطريقة بمعنى أن الطريقة العلمية جزء من العملية العلمية نفسها ، وهو الطريقة أو المنهج أو الأسلوب التي يتبعها العالم لدراسة ظاهرة ما (طبيعية - اجتماعية) للوصول إلى قوانين ونظريات تساعد على تفسير تلك الظاهرة والتنبؤ بالنتائج والتحكم فيما قد يطرأ من ظاهرة مماثلة .

الطريقة المعملية (طريقة المختبر)

Laboratory Method

يُعَدُّ التجريب جزءًا أساسياً من المَنْشَط التعليمي ، فمحك الفكرة ومقياس صحتها في العلم هو في نهاية الأمر التحقق منها عن طريق التجربة .

وإذا كان العلم يعرف بأنه «سلسلة مترابطة من التصورات الذهنية» (المدركات) والمشروعات التصورية (النظريات) ، يتوصل إليها بالملاحظة والتجريب ، ويثمر الجديد من الملاحظة والتجريب ، فمن الواضح أن للتجريب مكانة كبيرة في العلم وله دور بارز في تقدمه وتطوّره .

وللتجربة دور أساسي في البحث العلمي ، فالتجربة تساعد الباحث على جمع معلومات تساعده على تكوين فرص أو نظرية أو تفسير الظاهرة التي يقوم بدراستها ، وعن طريقها يمكن اختبار صحة فرض أو اقتراح لحل مشكلة علمية أو عدم صحته ، وهذا الفرض لا يُعَدُّ أكثر من نوع من التفكير الاستطلاعي التخميني ، ولا يدخل ضمن نسيج العلم المتماسك إلاّ إذا ساندته نتائج التجارب .

وقد يكون من غير الممكن إخضاع الفروض للتجريب المباشر ، وفي هذه الحالة يكون من الضروري الوصول من

الفرض إلى استدلالات استنتاجية تتوقف صحتها على الفرض الأصلي ، ولكن يمكن وضعها موضع الاختبار المباشر عن طريق التجربة العلمية .

والتجريب إذن قائم على التفكير العلمي والذي يمر بمرحلتين ، المرحلة الأولى وهي مرحلة تفكير استقرائي ، فمن الحقائق والبيانات والمعلومات المتناثرة التي لدى الباحث يتوصل إلى تكوين فرض عام يفسّر الحقائق العلمية المعروفة ويربط بينها ويحل المشكلة ، وتأتي بعد ذلك مرحلة التفكير الاستدلالي الاستنتاجي ، فيتوصل الباحث من الفرض العام إلى مجموعة من الفروض المحدودة التي يمكن إخضاعها للاختبار التجريبي ، فإذا ما ثبت صحتها كان في هذا تدعيم لمركز الفرض الأصلي وترجيح لصحته ومعقوليته .

وفي ضوء ما سبق ، تعرف الطريقة المعملية بأنها «نشاط تعليمي منظّم ومخطط له» ، يشرف عليه المعلم ، وتشمل العروض العملية التي يقوم بها المعلم بالاشتراك مع التلاميذ بقصد توضيح فكرة أو حقيقة أو قانون أو قاعدة . كما تشمل تجارب المعمل حيث يعمل التلاميذ فرادى أو في مجموعات صغيرة ، ويقومون بإجراء التجارب بأنفسهم حتى يكتسبوا خبرة واقعية بالملاحظة أو التعلم بالعمل ، ويصبح المعمل مكاناً تتاح فيه فرصة تناول المواد والأدوات والأجهزة وتركيبها وتشغيلها والتوصل إلى النتائج ، ثم الخروج منها بتعميمات دقيقة على المواقف المماثلة .

وتشتمل الطريقة المعملية على مكونين رئيسين هما : العروض العملية ، والتجارب المعملية . والعروض العملية هي نشاط تعليمي له إمكانيات متعددة وفعّالة ، ويشمل إجراء المعلم بعض التجارب أمام التلاميذ ، وكذلك إشراك مجموعات من التلاميذ بالقيام بتجربة ما مع المعلم ، ويشاهدها باقي تلاميذ الفصل ، وهي تشمل أيضاً التجارب والتدريبات العملية والعروض البصرية التي تستخدم فيها المواد والأدوات والأجهزة ، وكذلك الوسائل التعليمية البصرية المناسبة ، فالعروض العملية تستخدم في تدريس المعلومات والحقائق ، لذلك يمكن الاستعاضة عن الواقع ببعض النماذج التجريبية ، ويمكن استخدام العروض في توضيح واستنتاج علاقات علمية بالطريقة الاستقرائية ، كما تستخدم أيضاً في توضيح التطبيقات العملية .

أما التجريب المعملي فهو وسيلة أساسية لجمع البيانات واختبار صحة الفروض والوصول إلى حل المشكلات ، والغاية من إجراء التجارب المعملية هي إتاحة الفرصة للتلاميذ لاكتساب الخبرة المباشرة الواقعية بالملاحظة والتعلم بالعمل وما يتصل بذلك ويؤدي إليه من تكوين المعاني الواضحة والميول والاتجاهات والمهارات العملية المناسبة .

هذه فضلاً عن كونها وسيلة مهمة من وسائل تنمية الطريقة العلمية في التفكير ، ويجب هنا أن نفرّق بين التجريب المعملي والملاحظة العلمية ، فالتجربة موقف صناعي مضبوط يقصد به دراسة ظاهرة ما تحت ظروف معينة ، لذلك فإن المواقف العملية التي لا تحمل هذا الطابع لا يمكن اعتبارها تجارب ، فتشريح نبات أو حيوان أو استخدام الميكروسكوب في رؤية الخلايا ، ليس إلاّ ملاحظة للواقع ، حيث يستخدم الفرد حواسه المختلفة ، وخصوصاً البصر - وبمعاونة بعض الأجهزة لزيادة القدرة على الملاحظة - في التوصل إلى معلومات عن ظاهرة معينة ، كما تحدث في الطبيعة أو في أثناء القيام بتجربة ما ، هذا بالإضافة إلى أنه في التجربة لا ينتظر الباحث حتى تحدث ظاهرة معيّنة ، بل إنه يحاول أن يحدث الظاهرة في الوقت الذي يريده ، وتحت ظروف من صنعه هو لدراستها .

ويتّفق رجال التربية العلمية أنه ليست هناك أفضلية لأي من العروض العملية والتجارب المعملية عن أيهما الآخر ، وليست هناك طريقة منهما تُعد هي أفضل في جميع الحالات ، ذلك أن أهداف التدريس وطبيعة المحتوى وكذلك إمكانات المعمل المدرسي تحدد إلى درجة كبيرة الطريقة المستخدمة .

- الأشكال الهندسية .
- تدريب الألوان .
- تدريب اللمس .
- تدريب الحرارة .
- تدريب السمع .
- الألعاب الحرة .
- الرحلات .

٣ - وسائل تعليم اللغة .

٤ - وسائل تعليم الحساب .

وبرغم ما حققته طريقة مونتسوري من نجاح كبير ، وبرغم أنها ليست أول ما نادى بمبدأ الحرية ومبدأ تربية الحواس ومبدأ احترام ذاتية الطفل وفرديته ، إلا أنها لقيت بعض أوجه النقد .

وحتى ناقدو طريقة مونتسوري يرون أو يقرون بأن مونتسوري ذات نجاح كبير في تجميع وإبراز وربط مبادئ الطريقة التي ابتكرتها نظرياً وعلمياً وتطبيقياً ، حيث استطاعت أن تطبق هذه النظريات مجتمعة ، وتمكّنت من وضعها على أساس تجريبي ، مما ساعد في ظهور طريقتها ، وكأنها جديدة ومبتكرة ذات قيمة خاصة في التربية السليمة السوية .

وأهم ما يوجه من نقد لهذه الطريقة هو أن فعاليتها تقتصر على المرحلة السنية الصغيرة أو القصيرة نسبياً من ٣ - ٧ سنوات ، هذا إلى جانب الاعتماد الكلي على حواس الطفل بمعنى أنه يعيش حياة حسية فقط ولا يفهم إلاّ من خلال حواسه ففي هذا نوع من المغالاة بحسب الآراء النقدية التي وجهت لهذه الطريقة .

كما رأى البعض أن الحرية المطلقة خلقت نوعاً من السلبية لدى المرشدين ، في حين يرى البعض الآخر أنها مقيدة ، حيث إن الأجهزة تجبر الطفل على السير في الطريق الذي رسمته له مونتسوري ، وينتقد البعض أيضاً نمط حياة منازل الصغار لأن الطفل سيتعود على الحياة الليِّنة السهلة ، ولذلك سوف يعجز عن مواجهة الحياة بمشاكلها ومصائبها ، في حين يعتقد آخرون أن أجهزة مونتسوري تحتاج إلى تفكير وتمهل وجد وصلابة إرادة حتى يتمكن الطفل ويصل إلى حل ألغازها .

من ناحية ثانية يرى التربويون أن طريقة مونتسوري بصفة عامة طريقة فعَّالة ، وأن آراء مونتسوري تهتم بإعطاء الطفل الحرية وحق اللعب والحركة والعمل والبحث عن أسرار البنية المحيطة بنفسه وبمجهوده الفردي حتى يتمكن من إدراك المعالم المحيطة به بغير معونة ممن يكبرونه سناً ، كما تهتم بتدريب الأطفال على القيام بحركات وأعمال جسيمة مختلفة ، وتشجع الألعاب الفردية في حين لا تلغي دور الألعاب الجماعية وتهتم بالتربية الاجتماعية للطفل .

يعني ما سبق أن التعليم في طريقة مونتسوري قائم على الحرية في الحركة والعمل والتغير مع مراعاة الفروق الفردية ، كما أن الحرية العقلية عند مونتسوري أن يختار الطفل ما يشاء من الأجهزة والألعاب وتقول في ذلك : «اترك الطفل يعمل ما يفكر فيه» .

أما بالنسبة للحرية الخلقية للطفل فقد كانت ترى ضرورة عقاب الطفل المخطئ على قدر خطئه ، رغم الجهة المطلقة التي تتيحها له جسمياً وعقلياً .

الطفولة
Childhood

وهي تلك المرحلة العمرية التي يتطوّر فيها نمو الفرد منذ الميلاد حتى البلوغ أو المراهقة ؛ وهي مرحلة نمائية متميّزة من مدى حياة الإنسان ؛ فالفرد في سنوات الطفولة تتكون اتجاهاته وعاداته وأنماط سلوكه وغير ذلك من أركان بناء شخصيته مما يحدد بدرجة كبيرة توقعات مسار نموه في المراحل التالية وإلى أي حد سوف يكون قادراً على التوافق بنجاح مع بنيته وظروف حياته كلما تقدم في العمر عبر المراحل المختلفة . فالطفل - بسبب مرونة بنيته الجسمية والعصبية - قادر على

التعلم ومن ثم يمكن أن تنمو لديه أنماط للتوافق أكثر تنوعاً واتّساعاً مما يكون في مقدور الحيوانات .

ولقد أكدت دراسات عديدة على المراهقين والشباب والكبار أهمية مرحلة الطفولة كفترة يسري فيها الأساس لتكوين السمات المتميزة لشخصية الفرد في المراحل التالية . فعلى سبيل المثال ، تكشف الدراسات التي أجريت على الأشخاص زائدي الوزن أن زيادة الوزن (البدانة) لدى الراشدين تعزى في الأساس إلى عادات الأكل التي تعلمها الفرد في طفولته وكذلك إلى أسلوب الحماية الزائدة في تربيته إبان تلك الفترة المبكرة . مثال آخر ، سوف يؤدي الدور الذي يقوم به الطفل في الأسرة وفي جماعة الأقران إلى تحديد إنْ كان الطفل سوف تنمو لديه سمات القيادة أو التبعية في تفاعله مع الجماعات المختلفة ، كما أن المركز الذي يحظى به الطفل وسط جماعة الأقران يمكن أن يتنبأ بتوافقه الاجتماعي فيما بعد .

إن النمط الأساسي للشخصية يستقر خلال السنوات المبكرة من حياة الفرد . والواقع أن ما يتّصف به الأشخاص من سمات للشخصية في مراحل العمر المختلفة تشبه تلك السمات المميزة لهم في سنوات طفولتهم ، كما يتبين ذلك من دراسات كثيرة .

ومن شأن خبرات الطفولة غير السليمة ألا تزود الطفل بالمهارات الكافية والملائمة لمواجهة بيئته والتعامل معها بكفاءة ، وما ينتج عن ذلك من شعور بعدم الكفاءة في مواجهة متطلبات المجتمع ، ومن سوء توافق اجتماعي . وقد أظهرت الدراسات التي أجريت على الكبار في مستشفيات الأمراض العقلية أنهم قد أظهروا - مثلما كانوا في طفولتهم - أعراض الانسحاب والخجل وأحلام اليقظة الذاتية ونقص علاقاتهم مع الآخرين واهتمامهم بهم . كما أظهروا بعض دلائل الإحساس بالعزلة الاجتماعية وبنقص المعايير الاجتماعية وهو ما يُعد أساس ظاهرة الاغتراب ، وكما يقول بعض الباحثين : «إن الفصام جذوره تكمن في الطفولة المبكرة» .

إن المشكلات السلوكية أو اضطراب الشخصية الحادة نادراً ما تظهر فجأة في المراهقة أو الرشد ، ولكن أصولها يمكن تتبعها في مظاهر سوء التوافق في سنوات الطفولة المبكرة . ومن ناحية أخرى ، فإن الطفولة ذات التوافق السليم أصحابها هم مراهقون وشباب وكبار أصحاء نفسياً إلى حد كبير .

للطفولة هكذا موقعها المتميز والمؤثر في مدى حياة الفرد : فالطفولة ، كما تؤكّد نظريات ودراسات على نفس النمو والشخصية ، تحتل موقعاً رئيسا من تطور عمليات نمو الفرد . هذا الموقع هو قاعدة البناء والأساس الذي ترسي عليه دعائم الشخصية . ولقد أفاضت المعرفة والتجارب السيكولوجية في إبراز أثر الطفولة وخبراتها في بناء الشخصية السوية وفي تنمية السلوك الفعّال ، حتى لقد صار مبدأ «الطفل أبو الرجل» من الأسس التي يقوم عليها تفسير نمو الشخصية . والطفولة بطبيعتها هي مرحلة حساسة للتعلم ولاستيعاب الخبرة التي نعرضهم لها أو التي يتعرضون لها .

فالطفل في حالة تهيؤ من داخله لاستقبال الخبرة من خارجه ، من دون أن تعطلها أو تصدها استجابات متعارضة أو من دون أن تعمل آليات (ميكانزمات) الدفاع على تقليل أو تشويه تلك الخبرة .

الطفولة هكذا من حيث موقعها النمائي هي المرحلة المثلى للتعلم الفعّال ، وهي الفترة المواتية للنمو السليم للشخصية ، وتأسيساً على ذلك أيضاً أفادت المعرفة والتجارب السيكولوجية بأثر الطفولة غير السعيدة والخبرات المؤلمة أو الصادمة أو غير المواتية في الطفولة في نمو اضطرابات الشخصية . ولم يكن غريباً نتيجة لذلك أن تطرح بعض نظريات العلاج النفسي - وبخاصة التحليل النفسي - مبدأ تشخيصياً وعلاجياً مهماً وهو : «فتش عن الطفل» - أي لنبحث عن مصدر العلّة في خبرات الطفولة عند الشخص ، فبذور التعاسة والشقاء عند الكبار لا بد لنا من أن نبحث عنها في طفولتهم .

حرفُ



ع

عاطفة – انفعال
Emotion

من الناحية اللغوية ، فإن العاطفة تعني التأثر بالشيء انبساطاً أو انقباضاً : وهناك اختلاف حول تفسير معنى الانفعال باختلاف مدارس علم النفس ، لكن الإجماع يكاد ينعقد على أنه استجابة شديدة التعقيد تشتمل على درجة عالية من النشاط والتغيرات الحشوية في التنفس والإفراز الغددي والحالة العقلية ، وتصحبه مشاعر قوية وجيشان في الشعور ، كما أنه دافع إلى انتهاج سلوك معين .

والانفعال أنواع متعددة ، فهناك الانفعال المركّب ، بمعنى أنه يتكوّن من عدّة انفعالات بسيطة ، وهناك الانفعال الشرطي ، والانفعال المشتّق ، والانفعال المنقول (من انفعال آخر) ، وهناك الانفعال الأولي (Primary) وهو من المكونات الانفعالية الفطرية للشخص ، ويرتبط بالانفعال ، ما يعرف بالتنفيس الانفعالي ، أي التفريغ الانفعالي الذي يكون أحياناً في شكل انفجاري ، وهناك الثبات الانفعالي ، ويعني الاتّزان الانفعالي أو الاستقرار العاطفي . بمعنى التحرر من التغيرات أو التقلبات الحادة في المزاج ، ومن أنماط الشخصية النمط الانفعالي ، أي الذي يفتقد الثبات الانفعالي . والانفعال قد تصحبه استجابة سلوكية أو طرفية أو حشوية ، وهذه الاستجابة عبارة عن نمط معقد من التغيرات في الأنسجة العصبية والحشوية وأنسجة الهيكل العظمي – كاستجابة لمثير – ويتناسب نمط وشدة ردة الفعل مع الاستجابة للمثير ، والذي ربما كان ساراً أو مهدداً أو من أي طبيعة أخرى ، وكمشاعر قوية فإن الانفعال عادة ما يوجه نحو شخص معيّن ويتضمّن تغيرات فسيولوجية منتشرة مثل زيادة ضربات القلب ، وكف حركة الأمعاء ، وفي التحليل النفسي تكون الانفعالات حالات من التوتر ترتبط بالدوافع الغريزية مثل الجنس ، والعدوان .

والصراع الانفعالي Emotional Conflict يعني الصدام بين الانفعالات القوية أو الدفعات المحملة بالعاطفة والوجدان ، والتي تتساوى تقريباً في قوتها مثل المشاعر المتناقضة ، مثل الحب والكراهية والمحبة والعداوة أو الصراع بين الرغبة القوية في النجاح وبين الخوف من الإخفاق .

أما التوافق الانفعالي Emotional Adjustment فيعني القدرة على الاحتفاظ بالتوازن في حياة الفرد الانفعالية يمارسه ضبط معقول على الانفعالات والتعبير عنها بالشكل الذي يتناسب مع الوقف ، والمركب الانفعالي يعني استجابة معينة لفئة من الخبرات يعبّر عنها بالخوف أو الغضب أو الحب . . إلخ . ومعظم الكُتّاب يؤكدون أن الانفعال دائماً ما يكون مركّباً ، ويعتمد على إدراك الفرد للموقف الذي يواجهه .

ويشير النضج الانفعالي Emotional Maturity إلى بلوغ مستوى الراشدين في التطوّر الانفعالي ، وترك الأنماط الانفعالية الطفلية ، كما يعني مستوى الراشد في التعبير عن الانفعالات والتحكم فيها مقابل السلوك الانفعالي الطفلي ، أما التدهور الانفعالي Emotional Deterioration فهو حالة انفعالية تلاحظ عند نزلاء المستشفيات من مرضى الفصام ، وتتميز هذه الحالة بعدم الاكتراث نحو أنفسهم ، وباللامبالاة بما يحدث حولهم وبمن يحيط بهم من الناس ، كما تتميّز هذه الحالة بردود الأفعال الانفعالية غير المناسبة .

والارتقاء الانفعالي Emotional Development يعني زيادة تدريجية في القدرة على خبرة مختلف أنواع الانفعالات والتعبير عنها ، مبتدئة بالتهيج المنتشر للوليد كاستجابة للإثارة

الحادة ، أو السرور المعبّر عنه بالاسترخاء الجسمي ، أو بعدم السرور (الضيق) المعبّر عنه بالصراخ إلى الابتسام والعبوس عند اكتماله ثمانية أسابيع ، ويستطيع أن يعبّر عن انفعالات الابتهاج والخوف والغضب والاشمئزاز عند بلوغه الشهر السادس ، ويعبّر عنه بالخوف من الغرباء من الشهر السادس إلى الثامن ، أما مشاعر المودة والغيرة فيعبّر عنها في غضون العام الثاني ، وهناك عوامل تقوم بدور رئيس في انفعالات الطفل ونموها مثل تحكم القشرة المخلة ، وتقليد الآخرين والإشراط ، وخصائص بيئة المنزل .

والطوفان الانفعالي Emotional Flooding هو تعبير انفعالي غير مسيطر عليه وغير قابل للسيطرة مثل البكاء المستمر ، ويستخدم هذا السلوك أحياناً من جانب المريض بالهيستيريا كوسيلة لاستدرار العطف أو للمساعدة في الهرب من موقف كريه .

الانفعالية Emotionalism

هي الرضوخ للعواطف أو غلبة الانفعال على التفكير أو النظر إلى الأمور بصفة عامة من الناحية الانفعالية والصفة منها انفعالي ، والشخصية غير الثابتة Emotionally Unstable Personality من مصطلحات الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية ، ويستخدم لوصف اضطرابات سمة شخصية تتميز بالفجاجة ونقص التحكم في الانفعالات التي تؤدي إلى استجابات مثل انفجارات الغضب المتكررة لأسباب لا تستحق ذلك والتحمّل الخفيف للإحباط والضغوط والتهجم ويصاحبها تغيرات جسمية ، وغالباً ما يتشكل السلوك الاستجابي حسب الانفعال ، إما أن يكون انجذاباً أو انسحاباً ، ويقول الفنومنولوجيون إنه يجب أن تذهب مباشرة للخبرة الذاتية لتفهم نوعية ودلالة الانفعالات الإنسانية .

وقد حاول أصحاب الاهتمام السيكاتري بالانفعالات ، وقاموا بفهم ووضع خصائص انفعالية لخبرات الكائن الإنساني مع عالمه ومع نفسه ، أما السلوكيون فهم يرفضون الذاتية ويعتقدون أن مصطلح (الانفعال) يجب أن يتم تحديده بعيداً عن الأحداث القابلة للملاحظة (Boown and Farber, 1921) ، في حين نجد أن غالبية السيكولوجيين المعاصرين يحاولون قياس الانفعالات بمقاييس كمية .

تقييم الانفعال Assessment of Emotion

يتم تقييم الجانب اللفظي ، والجانب الفسيولوجي للسلوك الظاهر ، ومعظم السيكولوجيين يرون أن الانفعال يأتي مصحوباً بمتغيرات فسيولوجية ، والجهاز العصبي الأنوتومي له دور في الانفعال .

ويعدّ سلوك التجنّب Avoidance Behavior من السيكاترات المميزة للانفعال ، ويؤكّد على وجود الانفعال منذ مولد الفرد ، ويتمثّل في ظهور بعض أشكال الإثارة ، ومظاهره تختلف فيما بعد وتترابط مع مواقف معيّنة وتظهر في الاستجابات العقلية والحركية .

العامل الاجتماعي
Social Factor

ورد في «مختار الصحاح» أن المعنى اللغوي لكلمة «جمع» الشيء المتفرق و«تجمع» القوم أي اجتمعوا من هنا وهناك ، و«الجمع» اسم لجماعة الناس ، أما المعنى المصطلحي للعامل الاجتماعي فهو المجتمع باعتباره مجالاً لنواحي نشاط الأفراد ومجموع النظم والأشكال والأنماط والعمليات الاجتماعية التي تشكّل هؤلاء الأفراد ، كالمهنة ، والسكن ، والحالة الاقتصادية ، والحالة الصحية ، والتعليم ، وكلها يتصل بعضها مع البعض الآخر .

ويتّفق التعريفان في أن العامل الاجتماعي يدل على المجتمع الذي يتكوّن من مجموعة أفراد لهم نشاط ونظم تشكل حياتهم العملية وطريقة التعليم والحالة الصحية ، وكل هذه العوامل مرتبطة ومتفاعلة ويؤثر بعضها في البعض الآخر .

والتعليم هو نظام اجتماعي ناتج عن وجود أفراد في مجتمع واحد وهو كما يقول دور كايم «ظاهرة اجتماعية تتفاعل مع الظواهر الاجتماعية الأخرى» ، والتعليم والتربية مرتبطان ارتباطاً وثيقاً بثقافة المجتمع ، بجانبها المادي وغير المادي ، ونجد أن الثقافة تحدد أهداف التعليم المراد تحقيقها في المجتمع ، وتختلف أهداف التعليم من مجتمع إلى آخر على حسب اختلاف الثقافات الموجودة في المجتمع ، وهناك أهداف متنوعة للوصول إلى إحداث تغييرات مقصودة .

والوعي الاجتماعي يدفع العلم ويطوّره وفي الوقت نفسه يتأثّر الوعي الاجتماعي بالعلم ، وكذلك الأيديولوجيا تعتمد أيضاً على العلم في استمداد البراهين العلمية على صحة نظرياتها وتطبيقاتها .

ويمكن دراسة العلاقة بين التغير الاجتماعي والتغير التربوي على المستوى المصغّر داخل المجتمع المدرسي ومن خلال المعايشة اليومية لأنماط التفاعل الاجتماعي في حجرات الدراسة بحيث يمكن اكتشاف ما يدور من تفاعلات بين عناصر وقوى متنوعة في المجتمع .

وللتأكيد على صلة التعليم بالعوامل الاجتماعية نعرض لعاملين هما :

- التركيب الاجتماعي .
- المستوى الفكري العام للمجتمع .

أولاً : فيما يتّصل بالتركيب الاجتماعي فإنّه يؤثر في التربية والتعليم ، ولذلك فالتعليم في مجتمع ما يختلف عنه في مجتمع آخر ولا يتشابه مع المجتمع الأول في تركيبه الاجتماعي ، فهناك المجتمع الطبقي بما فيه من تباين بين الطبقات ، فهناك طبقة الأغنياء وطبقة الفقراء الذين يحصلون على قوت حياتهم بصعوبة ، فهذا التفاوت يحدث تصادماً بين القيم ، بل وفقداً للقيم ، ويؤدي إلى التفكك الاجتماعي حيث تتسع الهوة بين الطبقتين ، ولذلك من الضروري الارتقاء بمنظومة القيم التربوية والخلقية ، وأن تضطلع التنظيمات الاجتماعية والمعنية بنشأة الإنسان ، حيث إن الصراع الطبقي يؤدي إلى كثير من الأمراض الاجتماعية التي تقود إلى التدهور ، ويجب أن يركز التعليم على القيم التربوية وبناء الإنسان وليس على المعرفة المرجوة ، وكذلك الأسرة يجب أن تعني بإرساء القيم التربوية أو التنشئة أو السلوكيات الإيجابية ومن الواجب أن يتناول التعليم قضايا المجتمع ومشكلاته لبناء الإنسان قيمياً ، ولا بد أن يستند المجتمع إلى فلسفة واضحة تحدد اتجاهه أو تحدد المطلوب من الإنسان وتعمل على تطويره .

أما فيما يتعلق بالمستوى الفكري العام فمن الملاحظ أن نظام التعليم يعكس درجة التقدم في المجتمع ويعد له متطلباته من القوى البشرية كيفياً وكمياً في الزمن المحدد ويمهد لحركة هذا المجتمع نحو مستقبله الذي ينشده أبناؤه .

وفي البلاد المتقدمة نجد أن هناك وعياً واضحاً بأن تقدم المجتمع مرتبط بنظامه التعليمي ، وهذا المستوى الفكري العام المرتفع في هذه البلاد مسؤول عن الاهتمام الشعبي بالتعليم ومساهمة الشعب في تمويل التعليم والرقابة على العملية التعليمية مركزياً ومحلياً في آن واحد .

أما في الدول النامية حيث تنتشر الأمية والتي تُعد القضية الأولى التي تمس عصب التنمية اجتماعياً واقتصادياً وسياسياً ، نجد أن هناك الأمية نتاج نظام التعلم بما يعانيه من مشكلات وهي نفسها العوامل التي تؤثر في جودته والنظرة إليه .

وعلى ذلك فالعوامل الاجتماعية تؤثر في نظام التعليم في كل مجتمع ، وهذه العوامل متشابكة ومتداخلة وتتعلّق بالتركيب الطبقي الاجتماعي والمستوى الثقافي للمجتمع ، وكذلك بمستوى الفكر والوعي ، ويجب أن تشترك كل المنظمات المسؤولة عن التربية مثل المدرسة والأسرة والنادي ووسائل الإعلام بتدعيم القيم الصالحة في المجتمع .

العامل الاقتصادي

Economic Factor

الاقتصاد في الأمر يعني التوسط لا التفريط ولا الإفراط ، ويقال : اقتصد في النفقة : لم يسرف ولم يقتر ، والاقتصاد هو علم يبحث في الظواهر الخاصة بالإنتاج والتوزيع . أما بالنسبة للمعنى المصطلحي للعامل الاقتصادي في التربية فهو التحليل الاقتصادي الذي يختص بالعلاقة المتداخلة بين الاقتصاد والنظام التربوي ، فلقد بدأ الاقتصاديون في تطبيق أساليبهم التحليلية على نوعين من العلاقات : الأول هو الجهد الفائق الذي يؤثر به النظام التعليمي على الاقتصاد ، وكذلك الطرق التي تؤثر بها علوم الاقتصاد على التربية من حيث التمويل والتوظيف والتدريب والإمداد بالموارد اللازمة للتعليم .

ويتضح من ذلك مدى التطابق بين المعنيين المصطلحي واللغوي ، فالعامل الاقتصادي في التربية يهتم بالطبيعة الإنتاجية للتربية وتوزيع الفرص التعليمية على أفراد المجتمع بالإضافة إلى الجوانب الاقتصادية الأخرى ، وترتبط التربية بالظروف الاقتصادية وتتأثّر بها ويمكن أن نوضح أثر العوامل الاقتصادية في إدارة التربية من زاويتين :

١ - البناء الاقتصادي .

٢ - النظرية الاقتصادية .

ومن حيث البناء الاقتصادي فلابد لتتابع التربية من أن يكون هذا البناء الاقتصادي محور تفكيرها في سياستها التربوية حتى تعمل على دعم هذا البناء ، وقد كان هذا الارتباط بين تفكير المسؤولين في إدارة التربية والبناء الاقتصادي ظاهراً منذ أقدم العصور ، ولا نزال نراه موجوداً بشكل أوضح في نظم التعليم المعاصر - خصوصاً في البلاد المتقدمة - وبلاد العالم المعاصر تتفاوت فيما بينها من حيث الدخل الفردي والقومي ، بسبب الأخذ بالتقدم العلمي أو عدم الأخذ به ، والبلاد المتقدمة نفسها تتفاوت فيما بينها في مدى استغلال العلم والتكنولوجيا والاستفادة بها في دفع عجلة الحياة على أرض الوطن ، ومن ثم تتفاوت فيما بينها في ارتفاع الدخل الفردي والقومي ، وينعكس هذا التفاوت في الدخل الفردي والقومي على مدى قدرة إدارة التربية على توفير برامج التربية المناسبة والعصرية لأبناء المجتمع ، سواء في مرحلة التعليم الإلزامي أو في مراحل التعليم الأخرى غير الإلزامية ، وسواء في برامج الإذاعة أو الصحافة أو التلفاز .

ومن قديم يربط الدارسون بين البناء الاقتصادي للمجتمع وحاجات هذا البناء ، وبين نظم التعليم ومحتويات البرامج ، فيربطون بين اختراع الكتابة مثلاً ، وبين الحاجة الاقتصادية الملحة إليها ، حيث وجدوا أن الكتابة كانت «أكثر انتشاراً» ، حيث توجد طبقة من التجار ؛ لأن تلك الطبقة استكشفت الكتابة منذ أقدم العصور لتستفيد منها في ضبط الحسابات وتيسير الاتصالات ، وهنا يذكر ديوي بأن اختراع الكتابة هذا قد أدى إلى «ثورة في كل جهازنا التعليمي» .

وقد زادت هذه الصلة بين نظام التعليم والبناء الاقتصادي (بعد الثورة الصناعية) ، حيث صار التعليم عملية تنمية اقتصادية ، فربما تؤدي إلى التقدّم الاقتصادي ، وسواء تمّ التغيّر في البناء الاقتصادي بالتطوّر الاقتصادي (مثل إنجلترا) أو عن طريق الثورة الاقتصادية (مثل الاتحاد السوفيتي سابقاً) ، فإن هناك حقيقة أساسية هي : قوة الصلة بين هذا البناء الاقتصادي ونظم التعليم ، حتى صارت البرامج والمناهج دائمة التطوّر والتغير ، وثمة أثر آخر للعوامل الاقتصادية في الأيديولوجيا ، وفي نظم التعليم بالتالي ، وذلك من حيث النظرية الاقتصادية التي يسير عليها المجتمع .

وتعرف النظرية الاقتصادية بأنها مسألة قيود أو لا قيود ، وتتوقف على مقدار تدخل الحكومات بسياستها في تقييد المعاملة داخل البلاد وخارجها ، وفي ضوء هذا التعريف يمكن أن تقسّم أشهر النظم الاقتصادية المعاصرة إلى نظامين أساسيين ، هما : «النظام الرأسمالي ، والنظام الاشتراكي» ، ففي النظام الرأسمالي تنطلق المعاملات الاقتصادية من دون تدخل من الدولة بخطة اقتصادية أو توجيه من نوع معيّن ،

وتُعد درجة التقدّم الحضاري نتيجة مباشرة للقوى الثقافية ، وخصوصاً نظام التعليم ومدى كفاءة هذا النظام ، ذلك لأن نظام التعليم في أي بلد من البلاد في حد ذاته هو وليد عوامل ثقافية عديدة ، ولكنه بما يقدمه من قوى بشرية في مختلف التخصصات التي تحتاج إليها البلاد ، يُعد هو المحدد الأساسي لدرجة التقدم الحضاري الذي وصل إليها ذلك البلد .

ولذلك فدرجة التقدم الحضاري تتأثّر بنظام التعليم الذي هو أساساً محصلة لعدة عوامل مجتمعية أدّت إلى ظهوره بشكل معيّن ، وقد كان «ابن خلدون» هو الوحيد الذي تنبّه إلى هذا العامل كقوة ثقافية مؤثّرة في التربية ، وهو يطلق عليه اسم العمران ، وقد جعل من هذا العمران علماً مستقلاً قائماً بذاته ، ورأيه هو المقياس الحقيقي لفهم التاريخ والمجتمعات الحاضرة والتنبؤ بمستقبلها .

ودرجة التقدم الحضاري تنعكس أول ما تنعكس على الإدارة العامة والتربية فقد صارت الإدارة العلمية هي سمة التقدّم الحضاري في القرن العشرين ، وصار التخلّف الإداري سمة التخلف الحضاري في هذا القرن ، وعلى ذلك فنحن نعيش بفضل التقدّم العلمي والتكنولوجي في عصر الثورة الإدارية ، والهوة الحضارية التي تفصل بين البلاد المتقدمة والبلاد المتخلفة هوة إدارية بالدرجة الأولى من آثارها تضييع الجهود وتبديد الموارد .

وفي أي مجتمع من المجتمعات يقوم التقدم الحضاري على ثلاث ركائز هي :

- القوى البشرية من جميع التخصصات والمستويات التي يتطلبها نمو المجتمع وخصوصاً القوى البشرية ذات المستوى العالي من الأعداد القادرة على الابتكار .
- المنظمات والمؤسسات القادرة على استيعاب هذه القوى البشرية ، مثل : المصانع ، والمزارع ، ومؤسسات بحثية وغيرها ، بحيث تتمكن تلك القوى من ترجمة ما استثمر في إعدادها من أموال إلى ربح يعود على المجتمع ، ومن دون تنمية المنظمات والمؤسسات بجانب القوى البشرية تكون الأموال التي تنفق على نظام التعليم صورة من صور (الاستهلاك) ، حيث تكون القوى البشرية التي خلقها هذا النظام عاجزة عن ترجمة ما أنفق عليها من أموال طوال فترة تعليمها إلى ربح يعود على المجتمع .

ويعكس نظام التعليم العصري الذي ينفتح على المجتمع درجة تقدّمه ، ويعد له متطلباته من القوى البشرية بالكيف والكم المطلوبين وفي الزمن المحدد .

ويقسّم رجال الاقتصاد المجتمعات من حيث درجة تقدّمها الحضاري إلى خمسة مجتمعات نجد فيها التقدّم الحضاري الذي تحقق في المجتمع ينعكس على الدخل الفردي والدخل القومي انعكاساً واضحاً :

- مجتمع ما قبل التصنيع من : ٥٠ - ٢٠٠ دولار للشخص .
- مجتمع في طور التصنيع من : ٢٠٠ - ٦٠٠ دولار للشخص .
- مجتمع صناعي من : ٦٠٠ - ١٥٠٠ دولار للشخص .
- مجتمع صناعي متقدم (استهلاكي) من : ١٥٠٠ - ٤٠٠٠ دولار للشخص .
- مجتمع ما بعد التصنيع من : ٤٠٠٠ - ٢٠٠٠٠ دولار للشخص .

وعلى ذلك فالتقدم الحضاري عاملاً مؤثّراً في المجتمع وفي الفرد ، حيث يتحدّد على أساسه دخل الفرد بما يتناسب مع درجة التقدّم الحضاري في المجتمع . ونجد أن البلاد غير المتقدّمة تمتاز بالتخلف عن البلاد المتقدمة عموماً من حيث الدخل الفردي والقومي ، ومن حيث تقدّم النظام الاقتصادي واستقراره ، ومن حيث توافر القوى البشرية عموماً ، والقوى البشرية الاستراتيجية خصوصاً ، ومن حيث كفاءة النظام

التعليمي . وأقل هذه البلاد صراعاً بين القديم والحديث هي البلاد المتخلفة التي تؤمن بالقديم وترضى به ، فيغلب عليها الاستقرار وعلى أهلها الرضا بالأمر الواقع ، ففي البلاد المتقدمة نجد أن مؤسساتها تنمو نمواً طبيعياً منفتحة على الحياة وعلى المجتمع ، والمشكلات التعليمية لهذه البلاد محددة فلديها مدارس صالحة ونظم مستقرة ، والمعلمون يُعَدُّونَ إعداداً جيّداً ، والمال ينفق بسخاء على النظم التعليمية التي تراها ضرورية لاستمرار تقدّمها وتفوقها كما تهتم هذه البلاد بالتنمية المحلية وتعليم الكبار ، واستطاعت أن تحدث ربطاً بين مناهج التعليم ومؤسسات المجتمع وتوازناً مسؤولاً بين أنواع التعليم ومراحله .

أما البلاد غير المتقدّمة فنجد نظم التعليم فيها مركزية غالباً ، فتضطلع الدولة فيها بمسؤولية إدارته وتمويله والإشراف عليه ، ولا نجد للشعب دوراً يذكر ، كما نجد الصراع بين التعليم القديم والتعليم الحديث ، ونجد الازدواج التعليمي كما نجد غلبة الأميّة على أبنائها ، كما أن فيها نقصاً في المدارس الصالحة ، ونقصاً في أعداد المعلمين الصالحين ، وتضطر هذه البلاد إلى مواجهته من بلاد أخرى متقدّمة أو غير متقدمة ، تتوافر فيها هذه الأعداد من المعلمين ، كما نجد مرتبات المعلمين منخفضة ، ونجد التعليم يغلب عليه طابع الحفظ والاستظهار .

وبذلك نجد درجة التقدم الحضاري تنعكس على كل مؤسسات المجتمع وتؤثر تأثيراً واضحاً في تقدّم الشعوب في شتى الميادين .

العامل الثقافي
Cultural Factor

الثقافة في اللغة العربية تعني العلوم والمعارف والفنون التي يُطلب الحذق فيها ، وثقف الإنسان هو تأديبه وتهذيبه وتعليمه ، لكن مفهوم (الثقافة) بالمعنى المصطلحي يعني طريقة الحياة التي يشترك فيها جميع أفراد المجتمع ، وتشير الثقافة إلى المعلومات ، والمعتقدات ، والاتجاهات التي يورّثها كل جيل للأجيال التالية ، وفي المجتمعات الصناعية المعقّدة ، تكون عملية الانتقال هذه أكثر تعقيداً تكنولوجياً واقتصادياً عن المجتمعات البسيطة ، ففي تلك المجتمعات المعقّدة لا تكون كل القيم والمعتقدات مشتركة بين جميع أفراد المجتمع ، فهناك ثقافات فرعية في المجتمعات الكبيرة .

ولكن في الوقت نفسه ، هناك بعض الظواهر المشتركة ، فتوجد الثقافة المشتركة مثلما توجد الثقافة الفرعية ، ومما سبق يتبيّن الاتفاق بين المعنى اللغوي والمصطلحي للثقافة .

ولكلمة الثقافة هذه عديد من المعاني تتباين من الاستخدام البيولوجي الذي يشير إلى زراعة البكتيريا إلى الاستخدام الفيزيائي الذي يشير إلى زراعة الأعضاء ، ولكن ما يهتم به التربويون هو :

أ - الثقافة التي تعني طريقة الحياة والأخلاقيات والعادات والتقاليد لجماعة ما .

ب - الثقافة تعني بناء العمل والكفاءة النوعية وخصوصاً في الفنون الحرة .

ويشير بعض التربويين إلى أن الثقافة تتضمن كل الأنشطة والاهتمامات المميزة لمجموعة معيّنة من الأفراد ، ولكن ماذا نعني «بالشخص المثقّف»؟ تبعاً للتعريفات السابقة فكل إنسان يعده مثقفاً مادام ينتمي لفئة معيّنة من البشر ، ولكننا نعني بها شيئاً آخر ، وهو أن يتعرّف الفرد على أعمال عظيمة من الأدب والفن والعلوم ، وقد يتوقّع الفرد أن هذه الثقافة تقوم بدور بارز في التعليم . والمدارس مسؤولة عن الثقافة بالمعنيين كليهما ، فالثقافة في المفهوم الأول أحياناً ما تسمى المعنى الاجتماعي الأنثروبولوجي وهو أساساً ما يتم تطبيع الأفراد عليه . أما الثقافة في المفهوم الثاني أحياناً ما تسمّى بمصطلح «الثقافة العالية» ، وتشير إلى بعض جوانب تميّز الفكر الإنساني ، وفهم ما يتم تعليمه للثقافة بالمفهوم الاجتماعي وهو السؤال المطروح دائماً نصب أعيننا «ثقافة مَنْ؟» ولكن ما يحدث في الحقيقة هو خلاف ذلك تماماً ، فنحن لا نقدم أفراد

البيئة كمعمل حيوي للدراسة ، وكسب الخبرات المباشرة في كل المراحل الدراسية ، كما يجب أن يتضمّن المنهج دراسة القوى والظروف الطبيعية التي يتفاعل معها الإنسان في كل مرحلة من مراحل التعليم .

ومن دون هذا التفاعل يتحوّل ما تقدّمه المدرسة إلى مجرّد كلام نظري بعيداً عن خبرات المتعلمين ، وتتحوّل العملية التربوية إلى حفظ وتلقين ، سرعان ما ينساها المتعلّم بعد الامتحان .

وأحياناً تفرض البيئة الجغرافية في مجتمع ما معاهد تعليمية كاملة ، لا مجرد برامج محدودة قد تكون فريدة من نوعها وليس لها نظير في مجتمع آخر ، حيث نجد في اليابان والفلبين كليات لإدارة الأعمال والغابات ، ومدارس لصيد السمك ، ومعاهد للدراسات العالية البحرية .

وأما من حيث إدارة التعليم وتمويله ، فإن العوامل الجغرافية قد تفرض نظاماً إدارياً معيّناً ، فقد تكون إدارة التعليم مركزية أو لامركزية ، والإدارة المركزية تساعد على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص ، حيث تضطلع الحكومة بالإشراف على التعليم ، وتقوم بجمع الضرائب التعليمية لتغطية نفقات التعليم ، ومن الممكن في الإدارة اللامركزية أن توجد مناطق فقيرة غير صالحة وغير قادرة على القيام بالخدمة التعليمية المناسبة ، ومثال ذلك نجد أن إدارة التعليم الأمريكية تمشياً مع العوامل الجغرافية المؤثّرة في نظام التعليمي الأمريكي تقوم على وجود نظامين تعليميين : أحدهما كاف ، وإن كان يتفاوت في مدى كفايته ، وهو الموجود في معظم الولايات الأمريكية ، حيث المدارس كبيرة وكافية ، وذلك حيث يرتفع الدخل ، وحيث النشاط الاقتصادي والكثافة السكانية . وثانيهما غير كاف ، وإن كان يتفاوت أيضاً في مدى عدم كفايته ، وهو الموجود في الصحارى الأمريكية .

ولذلك فإن العوامل الجغرافية لها تأثير في كل أنواع النشاط الإنساني وفي التربية أيضاً ، بما لا يمكن إغفاله .

عامل الجنس أو العنصر

Racial Factor

ورد في المعجم الوسيط أن الجنس أو الأصل أو النوع هو ما يدل على انتساب لشعب أو لأمة ، وقد يعرف بأنه الاعتقاد الذي يقوم على أساس فكرة التفوّق العنصري لبعض الأجناس ، أي أن السلالات البشرية مختلفة المراتب ومتفاوتة القيم ، وأنه يحق للسلالات العليا أن تحكم السلالات الدنيا ، ويعد هذا الاتجاه أحد أشكال الاعتقاد بالجنس ، أي الاعتقاد بأن الجماعة التي ينتمي إليها الفرد تتكون من سلالة متميزة تفوق السلالات الأخرى .

ويتفق كل من التعريفين اللغوي والمصطلحي في أن العنصر هو الانتساب لجماعة معيّنة لها مميزات خاصة ، ونجد أن بعض الباحثين يهتم بأثر عامل العنصر أو الأصل في تكوين الطابع القومي اعتماداً على أن ظهور القوميات ونموها مرتبط بمفهوم وحدة الأصل .

ويعرف (مانشين) الأمة «بأنها مجتمع طبيعي من البشر يرتبط بعضه ببعض بوحدة الأرض واللغة والأصل والعادات ولا توجد أمة ينحدر جميع أفرادها من أصل واحد ؛ بل إن كل أمة تتألّف من أفراد منحدرين من أصول مختلفة ، وفكرة الأصل أو العنصر تظهر بدرجات متفاوتة في تكوين الشعور القومي ، ويمكن أن تدرك بوضوح في الأدب والفن ، وفي كثير من الآراء والأفكار السياسية ، وهناك العديد من الأفكار القومية المتطرفة القائمة على أساس وحدة العنصر أو الأصل ، كما في النازية الألمانية في القرن التاسع عشر ، فقد قامت مستندة إلى نقاء العنصر الألماني وامتيازه على سائر العناصر والأجناس .

وتعتمد القومية الإفريقية كذلك على أن العنصر الزنجي عنصر متميّز ، يختلف عن باقي العناصر ، ولدينه إمكانات

وخصائص عظيمة ، ثم نجد أن فكرة القومية العربية بها بعض التحيّز للجنس العربي كجنس له خصائصه وصفاته وقدراته وإنجازاته .

ويؤكّد البعض على أهمية العنصر أو الأصل ؛ فيقول «إميل دور كايم» : إن الأمة جماعة إنسانية تريد لأسباب تتعلق بالأصل فقط أن تحيا في ظل قوانين معيّنة ، وأن تشكل دولة سواء كانت كبيرة أو صغيرة .

ولا شك أن أبناء الجنس الواحد بينهم صفات وخصائص متشابهة تميّزهم عن باقي الأجناس الأخرى ، سواء كانت هذه الاختلافات في اللون أو ملامح الجسم ، أو الثقافة . . . إلخ . فالطبيعة الجغرافية تؤثّر في خصائص من يعيشون في هذه البيئات لكي يتكيفوا مع هذه الطبيعة .

وعندما توجد عناصر مختلفة في البلد الواحد ، ينجم عن ذلك مشكلات تربوية متعددة يتعيّن وضع حلول لها ، وحتى إذا سلّمنا بأن هناك عنصراً متميّزاً عن باقي الأجناس فمن الصعب أن نرجع اختلاف نظم التعليم أو فلسفته أو أهدافه إلى اختلاف الأجناس أو العناصر ، والمشكلة العنصرية أو الجنسية مشكلة قديمة ، فكان العبيد في القديم محرومين من شتى الحقوق التي يتمتّع بها الأحرار ، وكما كان في المجتمع الأثيني القديم ، كان الحر يتحرر من الواجبات الاقتصادية ، ويستخدم العبيد وغيرهم من الناس ليعنوا بشؤونه المادية وأملاكه ، فقد خلق العبد في هذا المجتمع ليعمل ويكد ، بينما خلق الحر ليحلّق في سماء الخيال ، ومشكلة العنصرية كانت تقوم على النظرة إلى بعض أبناء المجتمع القديم على أنهم محرومون من كل حق بشري ، وتلقى عليهم مهام خاصة ، ومازالت إلى اليوم موجودة بصورة أو بأخرى في عصرنا الحاضر .

وفي المجتمعات العسكرية التي ظهرت في القرن العشرين وجدت هذه المشكلة على نحو آخر ، ولكنها لم تستمر طويلاً ؛ لأنها أدّت إلى قيام الحرب العالمية الثانية ، التي أدّت إلى انحسار هذه المشكلة ، مثلما حدث في ألمانيا النازية وإيطاليا الفاشية .

وبدأت المشكلة العنصرية في الولايات المتحدة الأمريكية من حيث انتهت الحرب ، فغُلبَ أصحاب الأرض على أمرهم ، وثَبَتَتْ أقدام المستعمرين في الأرض الجديدة ، والمشكلة الجنسية أو العنصرية في الولايات المتحدة الأمريكية مشكلة نفسية اجتماعية ، وذلك ما يراه هانز Hans من أن كثيراً من الزراعيين البيض كانت لهم علاقات غير شرعية بطبقات من العبيد ، وبعض هؤلاء السود أصبحوا بمرور الأيام بيضاً ، وتنعكس التفرقة العنصرية على الأيديولوجيا السائدة وعلى التعليم انعكاساً واضحاً بكل ما فيها من تشدد وتعنّت ، كما تنعكس على أحوال المدارس والبرامج التعليمية .

العامل السياسي
Political Factor

كثيراً ما نسمع عن نداءات تدعو لفصل التربية عن السياسة ، ولكن نتيجة للتحليل الدقيق ، اتّضح أن التربية هي عبارة عن عملية سياسية ، وهي مجال اهتمام شرعي لغير التربويين ، وعلى رأسهم السياسيون ، وإلى حد ما يمكننا اعتبار لغة السياسة هي ذاتها لغة التربية .

فالتربية هي بالضرورة عملية سياسية لعدة أسباب ، أولاً : تقتطع ميزانيات التعليم في كل المجتمعات الحديثة النصيب الأكبر من الدخل القومي ، ويجب علينا عدم تبرير هذه الكميات الضخمة من المال فقط ، ولكن كذلك الوقوف في منافسة مع الأولويات السياسية الأخرى ؛ مثل : الخدمات الصحية القومية والدفاع وما إلى ذلك ، فالتربية هي عامل سياسي لكونها أولوية متصارعة ، وفي نطاق ميزانية التربية نفسها ، سيكون هناك مناقشات سياسية بخصوص الأولويات المتصارعة ، كذلك بداخلها .

والتربية بالضرورة هي عملية سياسية في مفهوم آخر ، فمعنى التربية نفسها ومعنى المصطلحات التربوية يختلف تبعاً للنطاق الأيدلوجي ، فغرض التربية وأولوياتها المعلنة ليست فقط مجالاً للنقاش السياسي الأيديولوجي ، ولكن هناك كذلك العديد من الاعتبارات الأخرى .

وهناك مثال معبّر يدلّل على مدى تأثير العامل السياسي في التربية ، وهو استخدام المصطلحات السياسية لإلقاء الضوء على بعض الظواهر في النظام التعليمي . وذلك المصطلح هو «التحكم في التربية» ، هناك كذلك دراسات تربوية سياسية تتضمّن العديد من الدراسات المحلية التي تدور حول القوة والتحكم في هذه الدراسات . تم استخدام مصطلح السياسة «المصغرة» للمدرسة مقارنة بالسياسة «الصغيرة» للنظام ككل .

وهناك العديد من الجماعات السياسية التي تمارس العديد من الضغوط على التربية ، والتي من شأنها التأثير في الرأي العام بما يختص بالتربية عن طريق : نشر الأوراق والنشرات والكتيبات والكتب بشكل مُعتمد ، ولعلَّ أبرز مثال على ذلك هو جماعات الجناح الأيمن في مركز الدراسات السياسية CPS الذي أنشئ عام ١٩٧٤ ببريطانيا ، والذي قام بنشر ما يسمى بالأوراق السوداء ، والتي كان لها أعظم التأثير في التعليم في السبعينيات ببريطانيا ، وقد تختلف مثل هذه الجماعات السياسية على بعض الأمور وتتفق على أمور أخرى ، فالتعليم الشامل قد حاز اتفاقا في الآراء من قبل الجماعات المختلفة ، أما بالنسبة للمنهج القومي National Curriculum فلم ترَ جماعة «السوق الحرة» داعياً لتلك المبالغة في حقوق الآباء وأولياء الأمور ، بينما رأت جماعات أخرى أن محتوى التعليم من الضرورة لأن يُترك لاختيار الآباء وسوق العمل ، وتولّت جماعات أخرى نشر العديد من الوثائق الخاصة بإصلاح التعليم .

وكما نرى أن التربية في الأساس هي عملية سياسية ، فهناك العديد من التربويين يتمنون أن يتم بذل جهد أكبر في السنوات القادمة للوصول إلى اتفاق قدر الإمكان بخصوص التربية ، أي الوصول إلى مستوى من الاتفاق أعمق من الصراعات الأيديولوجية التي تسود العصر الحالي .

وبطبيعة الحال لا يمكننا فهم عملية التربية والنظام التعليمي في مجتمع ما من غير فهم للنظام السياسي الذي يوجهه ، والذي يسيطر عليه سيطرة تامّة ، ويتحكم فيه تحكماً كاملاً ، ونحن نعلم أنه لا يوجد مجتمع من غير نظام سياسي يتولى السلطة التنفيذية ، ويقوم بتنفيذ القانون والتشريعات ، وحماية الأمن الخارجي والداخلي ، وفي بعض الأحيان قد يكون هذا النظام تسلطيّاً دكتاتورياً بصورة واضحة أو خفية ، كما هي سمة معظم الدول والمجتمعات النامية ، وفي هذه الحالة يكون التعليم - شأنه شأن سائر النظم - تابعاً بصورة مباشرة للنظام السياسي وخاضعاً لتوجيهاته المباشرة وتدخله المستمر ، وفي بعض الحالات قد يكون هذا النظام ديمقراطية تشاركياً ، كما هي سمة قليل من المجتمعات النامية ومعظم الدول المتقدمة ، وفي هذه الحالة يكون للقوى الشعبية وللتنظيمات الجماهيرية دور في توجيه التعليم ، والإشراف عليه وفحص أموره ، بحيث لا يكون خاضعاً لسلطة واحدة تنفيذية ، فذلك يعني بالضرورة المشاركة في تمويله وتجهيز إمكاناته ، ثم الإشراف عليها وفقاً للقاعدة الذهبية الشائعة : «إن من يشارك في الإنفاق عليه المشاركة في الإدارة» .

إذن تحليل العلاقة بين السياسة والتربية والتعليم ليست مهمة سهلة ميسرة ؛ لأن المجتمعات لا تنقسم ببساطة إلى ديمقراطية ، وديكتاتورية ورأسمالية واشتراكية ، أو مستقلة وتابعة . . . إلخ . بل هناك تداخلات ودرجات متفاوتة ، إلا أنها متفاعلة .

وهناك صعوبة في الفصل بين العوامل السياسية والعوامل الاقتصادية ، فالاقتصاد - كبناء - هو القوة المحركة للسياسة ، والسياسة - كسلوك - هي الإطار الذي يدور فيه النشاط الاقتصادي ، وإذا كانت النظرية الاقتصادية هي القيود أو اللاقيود المفروضة على النشاط الاقتصادي للأفراد والجماعات ، فإن النظرية السياسية هي القيود أو اللاقيود

المفروضة على النشاط الإنساني والاجتماعي والسياسي الذي يقوم به أبناء المجتمع أفراداً وجماعات .

كما أن هناك فرقاً بين الظروف السياسية المؤقّتة أو الطارئة التي تفرض على البلد في فترة معيّنة ، وبين النظرية السياسية التي يسير عليها ويلتزم بها ، فللنظرية السياسية صفة الديمومة والاستمرار ، بينما للظروف السياسية المؤقتة صفة الانقطاع بطبيعتها .

وهناك بلاد تنبع فيها السلطة من الشعب ، وهي البلاد التي تلتزم الديمقراطية بمعناها المفهوم المتعارف عليه ، وتقوم فلسفتها على أساس الاهتمام بالفرد ؛ لأنه أساس المجتمع ، فالفرد الصالح الذكي القادر الحر هو أساس المجتمع القوي الحر المتقدّم ، على عكس الدول التي تلتزم بالديكتاتورية ، والتي تحتكر شؤون السياسة والاقتصاد والمجتمع ، وتفرض نفسها على التربية أيضاً ، وأكثر الدول ديمقراطية تجد نفسها في وقت الحرب مضطرة إلى اللجوء إلى ما يشبه الديكتاتورية ، ويرى جوزيف شومبيتر أن حالة الحرب تضطر الدولة إلى أن تسلك سلوكاً (مؤقتاً) يختلف عن سلوكها في الأيام العادية .

العامل اللغوي

Linguistic Factor

إن اللغة هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ، واللغة هي وسيلة الاتصال المباشر بين البشر عن طريق الألفاظ أو الأصوات الوصفية التي تدل على المعاني وتختلف باختلاف العصور والشعوب ، وتتأثر اللغة بحضارة الأمة ونظمها وتقاليدها وعقائدها واتجاهاتها العقلية فكل تطور يحدث في ناحية من هذه النواحي يتردد صداه في أداة التعبير .

وهناك اللغة الرسمية وهي اللغة التي تستخدم في الاتصالات الرسمية في الكتابة وفي المدارس ، وتعد اللغة التي يستعملها أفراد الأمة وسيطاً تتم عن طريق مختلف العلاقات الاجتماعية وعاملاً مهماً من العوامل المحددة للطابع القومي ، واللغة نتاج ثقافي عايشته المجتمعات وتعايشه خلال نموها وتطورها .

واللغة واسطة لنقل الأفكار والمكتسبات من الآباء إلى الأبناء ومن الأجداد إلى الأحفاد ومن الأسلاف إلى الأخلاف .

واللغة التي ينشأ عليها الإنسان تكيف تفكيره بكيفيات خاصة وتؤثر في عواطفه تأثيراً قوياً ، ولذلك فوحدة اللغة توجد نوعاً من الوحدة في التفكير وفي الشعور ، وتربط الأفراد بسلسلة طويلة معقدة من الروابط الفكرية والعاطفية .

وترجع بعض الاضطرابات وعدم الاستقرار السياسي داخل كثير من الدول الأفريقية إلى تعدد اللغات فيها ، حيث إن التقسيم السياسي الذي وصفه الاستعمار لهذه الدول لم يراع التقسيمات القبلية أو اللغوية مما أدى إلى انقسام أفراد الدولة الواحدة إلى عدد من القبائل ، وأدى إلى انقسام القبيلة الواحدة في عدد من الدول ، وفي بعض الأحيان نجد أن إحدى المسؤوليات المهمة لنظم التعليم في هذه الدول هي تأكيد لغة قومية واحدة ، ومن الممكن أن تكون لغة غريبة تماماً عن اللغات التي يتكلم بها أهل البلاد .

واللغة عامل أساسي في تكوين القومية هي العامل الأساسي أيضاً في تشكيل الطابع القومي ، فاللغة الألمانية المحبكة في صيغها الغامضة تعكس الميل إلى التنظيم العضوي المادي الكامل ، وهي بكلماتها القريبة من معانيها الحسية الأولى تبين عجز الألماني عن التجريد ، أما اللغة الفرنسية فأخذت في البداية الخاصة الموسيقية المتساوية ، وبعد النهضة أخذت تستخرج من اللاتينية جميع عناصرها العقلية فاكتسبت الوضوح والإشراق .

وهناك علاقة بين اللغة والطابع القومي ، وكذلك نجد أن اللغة تحدد أسلوب التفكير وتحدد كثيراً من المفاهيم ، وهذا ما دعا الفلسفة الحديثة إلى الاهتمام باللغة وتحليل وظائفها وأثرها في فهم المعاني ، كذلك تحدد اللغة إلى درجة كبيرة اهتمامات الناس في الشعوب المختلفة فيمكن إرجاع اهتمام الرومان

القدماء والفرنسيين المحدثين بالدراسات الحقوقية والتشريعية إلى ما تمتاز به اللغة اللاتينية القديمة والفرنسية الحديثة من دقة وضبط .

ومن الممكن أن توجد دولة واحدة يتكلم أهلها أكثر من لغة فنجد أن جزءاً من الشعب البلجيكي يتكلم الفرنسية وجزءاً آخر يتكلم الفلمنكية ، وهي لغة قريبة من اللغة الهولندية وعلى الرغم من ذلك فإنهم جميعاً مواطنون بلجيكيون يدينون بالولاء إلى دولتهم بلجيكا ، وكذلك في بريطانيا العظمى ، حيث يتكلم سكان إنجلترا وأسكتلندا اللغة الإنجليزية ، بينما يتكلم أهل ويلز لغة خاصة بهم إلا أنهم جميعاً ينتمون إلى وطن واحد . كما نجد أن الوطن العربي يتكلم أبناؤه اللغة العربية ولكنه يتألف من دول عديدة ، كما يلاحظ أن نظم التعليم تتشابه في البلاد التي تتكلم لغة واحدة مثل البلاد العربية وهذه التشابهات والاختلافات ترجع إلى جذور ثقافية مشتركة وهي أيضاً تكوِّن نواحي التشابه أو الاختلاف في اللغة .

وبالنسبة للغة الواحدة فنجد أن هناك لهجات مختلفة ، وبذلك فعامل اللغة له تأثيره الواضح في نظم التعليم وعلى الطابع القومي والقومية وعندما تختلف اللغة في بلد واحد يفرض مشكلات خاصة بإدارة التعليم مما يحتم جعله لا مركزيا ، كما هو الحال في سويسرا ، وكذا تؤثر اللغة في المناهج وطرق إعداد المعلمين .

العامل الماهر
Skilled Worker

يعد العنصر البشري ، في أي مجتمع من المجتمعات أساساً مهماً لتطويره وتقدمه ، وذلك فإن أي مجمع في انطلاقة نحو التقدم يستند إلى عوامل متعددة ومتداخلة ، ترتبط ارتباطا وثيقاً بكفاءته في استثمار موارده المتاحة من القوى المادية والبشرية وتطويرها التطور الرشيد ، وتشمل جميع الأفراد ذكوراً وإناثاً الذين يساهمون في قوة العمل لإنتاج السلع والخدمات الاقتصادية ، وتشمل أصحاب الأعمال ، ومن يعملون لحسابهم الخاص ومن يساعدون الأسرة أو الغير من دون أجر بالإضافة إلى المستخدمين بأجر ، كذلك فإن قوة العمل تشمل المتعطلين فضلاً عن المشتغلين .

أما المهارة Skill ، وهي القدرة على القيام بالأعمال الحركية المعقدة بسهولة ودقة مع القدرة مع تكيف الأداء للظروف المتغيرة ، وهناك درجات مختلفة للمهارة ، ويمكن التعريف بها عن طريق اختبارات المهارة Skill Tests التي تمكن من معرفة مدى اكتساب المهارات اللازمة لممارسة مهنة معينة ، والعامل الماهر هو الذي حصل على جميع المؤهلات اللازمة لأداء مهنة أو حرفة ما .

وأما العمل Labour فإنه مجهوداً إرادي عقلي وبدني يتضمن التأثير في الأشياء المادية وغير المادية لتحقيق هدف اقتصادي مفيد ، كما أنه وظيفة اجتماعية تتحقق فيها شخصية الفرد .

وكما يعرف العامل الماهر بأنه الذي يلم بمعظم الخبرات العملية والمهنية بالإضافة إلى دراسته للمواد الفنية والعامة المتصلة بمهنته المرتبطة بالمهن الأخرى ، وذلك يؤهله لممارسة العمل بمستوى مهارة معينة ، ويحتاج إعداده إلى فترة تتراوح بين سنتين وأربع سنوات بعد دراسة تسع سنوات من التعليم العام .

وهو ذلك الفرد الحاصل على نوع من التعليم والتدريب يؤازر بين الذكاء والقدرات الجسيمة ، ويؤهله لممارسة أعمال متكررة في تخصص معين وتقاس مهارته بدرجة الدقة ومعدل الإنتاج .

ويعرف أيضاً بأنه «الشخص الذي يلم بجميع الخبرات والمهارات العملية في مهنته بالإضافة إلى إلمامه بالمعرفة والثقافة الفنية والعامة المتصلة بمهنته مما يجعله قادراً على التصرف وتحصل مسؤولية العمل الذي يقوم به ، وهو بذلك يحتاج إلى

واستخدام مصطلح العبقرية في القرن التاسع عشر ليدل على معنى أوسع ، إذ كان يقصد بالعباقرة هؤلاء الذين ورثوا قدرات عقلية ممتازة واستطاعوا عن طريقها أن يحققوا لأنفسهم شهرة واسعة ومركزاً مرموقاً ، وعندئذ استخدم مصطلح العبقرية كمرادف للابتكار ، وقد حاولوا أن يحللوا العمليات العقلية والمعرفية التي تؤدي إلى اكتشاف جديد ، وذلك عن طريق سرد بعض الاكتشافات العلمية لعدد من المبتكرات في مجال العلوم والرياضة ، ومحاولة تحليل العمليات العقلية التي كانوا يقومون بها في أثناء إنتاجهم ، وتوصلوا في نهاية الأمر إلى أساسيين في عملية الابتكار وهما استنباط العلاقات واستنباط المتعلقات .

وتحدث سبيرمان عن العبقرية بمعنى القدرة على إنتاج الجديد ، الذي يتصف بمواصفات معينة ، وكان محك العبقرية هو الإنتاج ، كما كان تحديد هذه القدرة أساسه تلك المبادئ التي يفترض وجودها في مفهوم العبقرية ، كما استخدم قديماً وحديثاً ، إلا أن سبيرمان كان يقصد به القدرة على الإنتاج الابتكاري ، وكان المحك هو ما ينتجه الفرد وما قد يودي إليه هذا الإنتاج من وصول الفرد إلى مركز مرموق في المجتمع .

وقد كان البعض ينظر إلى العباقرة على أنهم فئة من الشواذ والمرضى ، ودللوا على الارتباط بين المرض النفسي والعبقرية بما يلي :

١ - المرض النفسي يزيد من حدة الحياة الانفعالية ومن ثم تزداد حدة حساسية الفرد لأقل الأشياء وتضعف سيطرته على قواه الداخلية فيحس المريض بما لا يحس به غيره .

٢ - ويعاني المريض نفسياً من شعور بالتعاسة وشعور بالنقص مما يحفزه أكثر على التحصيل .

٣ - ولما كانت الحياة العقلية للمريض نفسياً غنية بالخيال وأحلام اليقظة فقد ساعد ذلك على الابتكار والقدرة على التعبير .

وتعني الموهبة شيئا أكثر من القدرة ، فالموهوبون هم ذوو المواهب الخاصة الميكانيكية والعلمية والفنية والعلاقات الاجتماعية ، وهم أيضاً ذوو الذكاء العام العالي والتفوق الأمر الذي يتضح أكثر في الأداء الخارجي ، وليست المهارة في الأداء فقط ، وقد اتضح أيضاً أن الابتكار أو الأصالة هو الصفة المميزة للموهوبين وسلوكهم ، كما اتضح من الدراسات للعباقرة في الموسيقا والفن والاختراع أن التحصيل الابتكاري الظاهري في بعض الأحيان ذو مستوى مرتفع ، وعلى أساس ذلك تتحدد الموهبة على أنها القدرة الابتكارية البارزة في ميدان أو أكثر .

العلاج السلوكي

Behavioral Therapy

العلاج السلوكي شكل من أشكال العلاج التي تهدف إلى تحقيق تغيرات في الفرد لكي تجعل حياته أكثر إيجابية وفاعلية ، ويهتدي العلاج السلوكي لتحقيق هذا الهدف بالحقائق العلمية والتجريبية في ميدان السلوك الإنساني ، ولأن المحاولات الأولى في العلاج السلوكي كانت مرتبطة بظهور نظرية التعلم ، فإن فئة كبيرة من المعالجين السلوكيين يرون أن يقتصر العلاج السلوكي على المبادئ المشتقة من نظريات التعلم التي صاغها (بافلوف) ، ومن بعده (أواطسون) و(سكينر) الأمريكيان ، والشائع الآن بين طوائف المعالجين السلوكيين ، عدم الاقتصار على ربط العلاج السلوكي بنظريات التعلم وحدها ، بل أن تمتد للجوانب الأخرى من التقدم العلمي في نظريات الشخصية والنظريات المعرفية والاجتماعية في علم النفس ، وعلى هذا فإن مفهوم العلاج السلوكي كمصطلح متعدد الأوجه ويمتد ليشمل :

أ - أساليب العلاج الذهني أو المعرفي التي تركز على تعديل الأساليب الخاطئة من التفكير ، والتدريب على حل المشكلات والإلمام التربوي والتعليمي بالمشكلات التي يتعرض لها الفرد .

ب - الأساليب الاجتماعية بما فيها تدريب المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي الجيد من خلال ملاحظة النماذج السلوكية والقدوة .

ويرى البعض أنه يجب التمييز بين العلاج السلوكي ، وتعديل السلوك ، والشائع الآن ، أن يقتصر مفهوم السلوكي على الحالات التي تتصف بالاضطراب النفسي والعقلي والمشكلات الانفعالية ، وأن يستخدم مفهوم تعديل السلوك للمشكلات المرتبطة بالنمو مثل صعوبات التعلم وتعديل الطرق الخاطئة من السلوك في الدراسة ومعوقات النمو والسلوك الاندفاعي والعدواني والجنوح ، ويفضل البعض الآخر : استخدام مفهوم العلاج السلوكي على أساس أنه أكثر شمولاً من مفهوم تعديل السلوك ، لأن علاج أي عرض سلوكي يتضمن القيام بتعديل بعض الأنماط الخاطئة من السلوك .

كذلك يجب أن نميز بين العلاج السلوكي والعلاج النفسي ، وقد اعتاد الباحثون أن يستخدموا مفهوم العلاج النفسي للإشارة إلى النظريات غير السلوكية مثل العلاج بالتحليل النفسي والعلاج الإنساني والوجودي ، لكن من الشائع بين كثير من الأطباء النفسيين النظر إلى العلاج النفسي بأشكاله المختلفة ، والعلاج السلوكي كليهما على أنهما يشكلان تياراً واحداً مستقلاً في مقابل العلاج الطبي .

ويمكن النظر وفق هذا التصور إلى العلاج السلوكي والعلاج النفسي على أنهما يشيران بشكل عام إلى تعديل الحالات المرضية بوسائل غير طبية .

وقد يستخدم البعض مصطلح «العلاج النفسي - السلوكي» كإشارة للعلاج السلوكي بشكله التقليدي ، ولكن يجب أن يكون معروفاً أن العلاج السلوكي تيار مستقل له مسلماته الخاصة ووسائله المستقلة ، وتتمثل أهم المسلمات الرئيسة التي يتبناها العلاج السلوكي في مجموعة من الأفكار والممارسات التي تميزه ، ومن أهمها :

١ - المعالج السلوكي لا يبذل مجهوداً كبيراً كزميله في التحليل النفسي في البحث عن تفسيرات لاشعورية للسلوك ، أو بمحاولة إرجاعه إلى صراعات طفلية مبكرة أو غرائز أو عوامل فسيولوجية . فتفسير السلوك أمر يختلف عن شخصيته أو علاجه ، وبعبارة أخرى فإن العلاج السلوكي يختلف عن الأساليب التقليدية ، وبعبارة أخرى العلاج السلوكي يختلف عن الأساليب التقليدية الشائعة في مدارس العلاج النفسي السابقة من حيث إنه يهتم بشكل الأعراض وبصورتها الراهنة ، وكما يعاني منها الشخص . والمعالج السلوكي - إذ يجعل هدفه التغيير المباشر من المشكلة - ينظر للاضطراب على أنه سلوك شاذ يمكن اكتسابه بفعل أخطاء في عملية التعلم .

٢ - إن عمليتي التشخيص والعلاج في حالة العلاج السلوكي شيئان ملتحمان ، وبعبارة أخرى ، فإن تشخيص المشكلة لا يعدو كونه محاولة جاهدة لتحديد التصرفات أو الأخطاء التي ارتكبت في حق الطفل فجعلته يخاف ، أو يقلق ، وفي تشخيص المشكلة يهتم المعالج السلوكي برصد الاستجابات أود ردود الأفعال البيئية (من قبل الأسرة أو الميحطين بالمريض) قبل ظهور المرض ، وعند ظهوره ، وهي الأسباب التي يعرف أن تعديلها أو تغييرها سيؤدي إلى التخلي عن هذا السلوك ، ومن ثم إلى إزالته ، إن المعالج السلوكي يشخص لا ليفسر ولكن ليبحث عن الشروط التي أحاطت بعملية التعلم المرضي ، وهي الأسباب التي إذا أمكن إزالتها أمكن العلاج .

٣ - ومن المسلمات الرئيسة التي يتبناها المعالج السلوكي والتي تضعه في موقع فريد ومخالف جذرياً للعلاجات النفسية الأخرى أنه لا يرى ما يراه المحللون النفسيون - - مثلاً - من أن الأعراض المرضية هي تعبير عن أمراض أخرى خفية ، وأنه لإزالة الأعراض يجب إزالة ما وراءها من أمراض أو صراعات ، إن المعالج السلوكي يرى أن

علاج العرض هو علاج للمرض ، وأن العلاج الفعال هو الذي يمكننا من التخلص من تلك الأعراض بنجاح ، وهذا المنطق يختلف بالطبع عن منطق المرض الجسمي أو عن النموذج (الطبي - العضوي) الذي ينظر المعالج بمقتضاه إلى الإصابة مثلاً على أنه عرض قد يخفى وراءه مرضاً آخر كالإنفلونزا ، أو سرطان المخ ، أو زيادة نسبة السكر في الدم . . . إلخ .

٤ - وينظر المعالجون السلوكيون بشك شديد إلى المسلمات التقيدية في العلاج النفسي والتي ترى أن الأعراض المرضية قد تتحول أو يستبدل بها أعراض أخرى إذا لم تعالج أسبابها الكامنة وما وراءها من أمراض . إن الموقف الذي يتبناه المعالج السلوكي بصدد هذه القضية هو أن علاج الخوف مثلاً ، سيجعل الطفل قادراً على مواجهة مشكلته الراهنة ، ومن ثم سيتسع أمامه نطاق الصحة والنمو السليم ، إذ إنه سيكتسب ثقة بنفسه ، وستتغير أفكاره اللامنطقية عن طبيعة أعراضه ، وستتاح له فرص احتكاك جديدة كانت ممنوعة عليه بسبب مخاوفه ، وكل ذلك سيؤدي إلى تغيير شامل وإيجابي في شخصيته .

٥ - أما من حيث المسلمات النظرية ، فإن العلاج السلوكي وإن كان يعتمد على الحقائق التجريبية في علم النفس الأكاديمي بمدارسه المختلفة ، إلا أنه سيظل أساسه نظريات التعلم ، فهو قد نشأ وتطور كمجموعة من القواعد الصالحة للممارسة الإكلينيكية والعلاج النفسي بفضل ظهور نظريات التعلم والتشريط ، ويتبنى للسلوك المرضي النظرية نفسها التي تتبناها نظرية التعلم عند التعامل مع السلوك ، ولهذا ينظر المعالج السلوكي للأمراض النفسية بوصفها استجابات أو عادات شاذة يكتسبها الفرد بفعل خبرات خاطئة ، وبالمنطق نفسه ينظر المعالج السلوكي إلى عملية العلاج ، فما تعلمناه من خبرات خاطئة يمكن أن نتوقف عن تعلمه ، أو نستبدل به تعلم سلوك أفضل وأنسب .

العلاج السيمانتي

Semantic Therapy

أسلوب من أساليب العلاج النفسي يسعى إلى إعادة التوافق عند الفرد عن طريق مساعدته على إعادة تفسير المعاني المُشَوَّهة التي يربطها بالكلمات ، وعلى استجلاء المعاني الحقيقية للكلمات ذات الشحنة الانفعالية العالية .

علاج نفسي

Psychotherapy

طريقة في علاج الاضطرابات النفسية والاضطرابات العقلية والأمراض النفس جسمية (السيكوسوماتية) بالأساليب النفسية ، ويقوم على العلاقة المهنية بين المعالج والمريض ، والثقة المتبادلة بينهما ، ورغبة كل منهما في العلاج ، أي رغبة المريض في العلاج ، ورغبة المعالج في تقديم العلاج ومساعدة المريض على الاستفادة منه .

وتتلخص أهداف العلاج النفسي في الآتي :

١ - إزالة الأعراض التي يشكو منها المريض أو تخفيفها أو تعديلها أو تعطيل أثرها .

٢ - مساعدة المريض على حل صراعاته والتغلّب على مشكلاته .

٣ - تشجيعه على اكتساب السلوكيات المقبولة نفسياً واجتماعياً .

٤ - مساعدته على التخلّص من مشاعر العجز وتنمية جوانب القوةلله .

٥ - تبصيره بقدراته ودوافعه وتعديل غير المرغوب فيه منها .

٦ - تنمية مفهوم الذات الطيّب عنده ومساعدته على تقبّل ذاته والرضا عنها حتى يكون قادراً على تقبّل الآخرين والرضا عنهم .

٧ - تنمية قدرته على تحمّل الإحباط وإكسابه المهارات التي تساعده على حل صراعاته .

٨ - تحسين الظروف البيئية التي يعيش فيها ومساعدته على إزالة مصادر الضغوط أو تخفيفها .

وتستخدم في العلاج النفسي عدة أساليب أو استراتيجيات من أهمها الآتي :

العلاج بالتحليل النفسي Psychoanalysis Therapy :

يهدف إلى اكتشاف الخبرات المكبوتة في اللاشعور التي لها علاقة بالاضطراب الراهن واستدراجها إلى الشعور حتى يعيها المريض ويفهمها ويتوافق معها من جديد بأساليب مباشرة بمساعدة المعالج النفسي الذي يساند (الأنا) ويدعمها حتى تستطيع تحقيق التوازن النفسي في داخل الفرد فيستعيد صحته النفسية .

ويتم التحليل النفسي في جلسات علاجية مدة كل منها نحو الساعة مرة أو أكثر في الأسبوع ، يسعى فيها المعالج إلى كشف المكبوتات عن طريق التداعي الحر ، وتشجيع المريض على تفريغ انفعالاته وتبصيره بمحتويات لاشعوره حتى يعيها ويتوافق معها بشكل مباشر فتزول أعراض الاضطراب .

العلاج السلوكي Behavioral Therapy :

يهدف إلى إعادة التعلم وتعديل السلوك غير المقبول ، وتشجيع المريض على اكتساب السلوك المقبول .

فالاضطرابات النفسية والاضطرابات العقلية - بحسب النظرية السلوكية - عادات سلوكية خاطئة مكتسبة ، يمكن علاجها عن طريق تعديل السلوك Behavioral Modification على أساس من مبادئ التعلم . ويتم في العلاج السلوكي تحديد السلوك المراد تعديله والظروف التي حدث فيها وعوامل استمراره وعوامل تعديله وإعداد جدول للتدريب وإعادة التعلم وتعديل السلوك . ويتّبع في العلاج السلوكي عدة أساليب منها التحصين التدريجي والتشريط الكلاسيكي والتشريط الإجرائي والتنفير والغمر وغيرها .

العلاج المتمركز حول العميل :

يهدف إلى تعديل مفهوم الذات السيئ عند المضطرب نفسياً وتنمية مفهوم الذات الطيّب مما يجعله يرضى عن نفسه ويقبلها ، ويسعى المعالج النفسي إلى تشجيع المريض على إحداث تطابق بين الذات الواقعية والذات المثالية والذات المدركة والذات الاجتماعية .

العلاج النفسي الجماعي :

يهدف إلى علاج مجموعة من المرضى في جلسات علاجية مشتركة ، حيث يقابل المعالج من ٥ إلى ١٠ أشخاص معاً ، ويسمح لهم بالتفاعل معاً ، وتبادل الأفكار والمشاعر حول مشكلاتهم المشتركة وتشجيعهم على التفريغ الانفعالي ومناقشة الحلول المحتملة لهذه المشكلات .

العلاج بالعمل :

يهدف إلى شغل وقت المريض في أعمال مفيدة ، يفرّغ فيها طاقاته وتصرفه عن التركيز على انفعالاته ومشاكله ، وتسمح له بالتعبير عن مشاعره في جو نفسي آمن وروح معنوية طيّبة ، بالإضافة إلى شعوره بالكفاءة والتقدير من خلال إشباع حاجته للإنجاز وحصوله على الاستحسان والتقدير . مما يساعد على تعديل مفهومه عن نفسه وعن الآخرين ، ويساهم في تحسين توافقه النفسي والاجتماعي .

العلاج باللعب :

يستخدم عادة مع الأطفال ، ويهدف إلى تشخيص مشكلاتهم وعلاجها عن طريق التعبير عن انفعالاتهم وإكسابهم الخبرات التي تنمي شخصياتهم وتكسبهم السلوكيات المقبولة نفسياً واجتماعياً .

العلاج الديني :

يهدف إلى تنمية الإيمان بالله ، وتخفيف مشاعر الذنب ، وزيادة الإقبال على عمل الصالحات ، والأخذ بالأسباب ، والتوكل على الله في تحقيق النجاح والاجتهاد في مجاهدة النفس على التفاؤل ، والرضا بقضاء الله ، والصبر في الشدائد ، والتسامح مع الآخرين ابتغاء مرضاة الله تعالى .

العلاقة بين المعلم والمتعلم

Teacher-Learner Relationship

هي العلاقة المتبادلة بين المعلمين والمتعلمين كما تحكمها الأهداف التربوية ومبادئ عملية التربية وممارساتها ، وكما تحددها خصائص المعلمين ومهاراتهم وخبراتهم ، وكذلك خصائص التلاميذ وحاجاتهم وظروفهم وفقاً لمتطلبات المواقف التربوية المختلفة .

فالمعلم يتّصف باتجاهات نحو تلاميذه تستند إلى مقومات معيّنة في مقدمتها : التقبّل والفهم والحب ، والاحترام . وهو واع بأهدافه بوصفه معلماً ، وهي أهداف تتجاوز مجرّد عمليات التعليم والتعلم لتتضمن النمو الكلي - نمو كل التلاميذ ، ونمو كل تلميذ . ويتميّز المعلّم بصفات شخصية أقرب إلى تلك الصفات التي يتميّز بها المرشد المدرسي وغيره من الأشخاص الذين يندمجون في علاقات تنشد تقديم العون والسند للآخرين . وفي ذلك يشير «برامر وشوستروم» (١٩٧٧ ، ص ١٦١) إلى أن العلاقة الإرشادية ، وإن كانت فريدة في بعض أساليبها ، إلا أنها مماثلة للمواقف الإنسانية الأخرى ، مثل : مواقف العلاقات بين المعلم والتلميذ . (فالعلاقة الإرشادية امتداد للعمليات العادية ، بل والصحية في الحياة) . هذا الامتداد هو ما يمارسه المعلم في عمله . والمعلم الذي يعمل من أجل أن يكون شخصاً ناضجاً انفعالياً يستطيع أن يقدم توجيهاً وإرشاداً فعّالين لتلاميذه الذين يلجأون إليه ، وينبغي أن يندمج في خبرات برامج تدريب تزيد في فعاليته المهنية . والمعلم في هذه الخبرات التي تقدّم له على أيدي اختصاصيين مدربين ، يكون منفتحاً على كل خبرة جديدة قدر الإمكان ، وهو ما يعني استمرار النمو الشخصي والمهني .

ويمكن تحديد خصائص العلاقات المتبادلة بين المعلم وتلاميذه في ضوء عدد من الأبعاد :

البُعد الأول : ويتعلّق بالمضمون الانفعالي لتلك العلاقات ؛ وهو بُعْدٌ له أهميّته البالغة ، ولا شك في تقدم التلاميذ في تعلمهم وسلوكهم . وهذه العلاقات يمكن وصفها في ضوء إن كان كل من المعلم والتلميذ «يحب» أو «لا يحب» الآخر ، وإذا ما كانت هذه العلاقة تتّصف بـ «الاحترام» أو «عدم الاحترام» ، إذا ما كان «التوتر» أو «الاسترخاء» يسود في مناخ الفصل المدرسي ، و إذا ما كان «الخوف والقلق» أو «الأمن» تلك هي المشاعر التي يَخْبُرُها المعلم وتلاميذه نتيجة لذلك التفاعل . هذه الانفعالات وغيرها تنبع في الأساس من نوع التفاعل بين المعلم والتلاميذ . وتبين بعض الأبحاث التي أجريت بهدف التعرّف على الصفات المميّزة للمعلم «المحبوب» و«غير المحبوب» كما يدركها تلاميذه ، ويقول (ليدز Leeds ، ١٩٥٤) : إن أكثر الصفات المميزة للمعلم المحبوب هي صفات انفعالية ، فهو «صدوق» ، و«عادل» ، و«مشجع» ، ويعبِّر التلاميذ عن أسباب حبُّهم لهذا المعلم ، ومن هذه الأسباب كما يقول (ليدز ، ص ٣٤) :

«لأنه دائماً صديق لتلاميذه» ، و«صبور وشفوق . . .» ، و«يبدي الاهتمام بهواياتي» ، و«يقدم لنا كل مساعدة» ، و«أستطيع أن ألجأ إليه لحل مشكلاتي فهو يفهمني» ، و«لطيف في معاملته» ، «ولأنه عادل ، وأشعر بحرية في أن أسأله عن أي شيء» .

ومن الصفات المميزة للمعلم غير المحبوب من وجهة نظر تلاميذه كما يتبين من هذه الدراسة : «يخفق في إطراء التلاميذ واستحسانهم» ، و«يؤنب تلاميذه» ، و«يتكلم كثيراً» ؛ ولكن هذه الصفات غير المرغوبة في المعلم قد يوصف بها أيضاً المعلم المحبوب . فعلى سبيل المثال ، ترددت صفة «توبيخ

مثل تحديد موعد الخسوف ، وحالة الطقس والنجاح الدراسي المحتمل ، وذلك كله بعد دراسة المعلومات والنظريات والقوانين المتوافرة في تلك المجالات . وقد استطاع العالم الطبيعي أن يصل إلى تنبؤات في مجالات متعددة ، ويتمتع بعضها بدرجة عالية من الاحتمال الذي يكاد أن يصل إلى مرتبة اليقين المطلق . أما العالم في الإنسانيات فقد واجه صعوبات أكثر من إصدار التنبؤات . وكان من استطاع أن يصل إليه ذا طابع تقريبي ، أو مقصوراً على مشكلات بسيطة نسبياً . ونظراً لصعوبة الأمر في العلوم الإنسانية عامة ، فإن الوصول إلى تنبؤات دقيقة يعد تقدماً مرضياً وعظيماً في نمو العلم .

الضبط كهدف للعلم :

يكافح العلم للوصول إلى درجة من الفهم العميق لقوانين الطبيعة ، بحيث لا يقف عند حد التنبؤ ، بل يزيد من قدرته على ضبط الأحداث . ويعني الضبط عملية التحكم في بعض العوامل الأساسية التي تسبب حدثاً ما ، لكي تجعل ذلك الحدث يتم أو تمنع وقوعه .

إن أقصى أهداف العلم هو ضبط الطبيعة ، ولكن الوصول إلى هذه الغاية ليس أمراً يسيراً . إذ هناك الكثير من المجالات التي يستطيع الإنسان أن يتنبأ فيها ، دون أن يتمكّن من ضبط أحداث الطبيعة . فالخبراء يستطيعون أن يتنبأوا بدرجات متفاوتة من الدقة بأحوال الطقس ، وسقوط الشهب ، وتغلغل السرطان في الجسم ، ولكنهم لا يستطيعون ضبط الظروف التي تحدث فيها هذه الظواهر ، كما أن هناك بعض الأحداث التي لا يستطيع العلماء التنبؤ بها أو ضبطها حتى الآن بدرجة كبيرة من الدّقة ، فهم لا يستطيعون التنبؤ مثلاً بمتى تحدث الزلازل بالضبط؟ وأين تحدث؟ وبأي درجة؟ كما لا يستطيعون ضبطها . وبصفة عامة حقق العلماء تقدماً ملحوظاً ويقدمون ، وذلك في الوصول إلى ضبط الظواهر الطبيعية يفوق ما حققوه في مجال الظواهر الاجتماعية والإنسانية بوجه عام ، ومن الحاجات الماسة للمجتمع اليوم أن يكتشف وسائل ضبط الظواهر الاجتماعية مثل الحروب المدمرة ، وجنوح الأحداث ، والظلم الإنساني ، والتوترات بين المجتمعات والجماعات التي تضعف البناء الاجتماعي .

علم الاجتماع
Sociology

تتكون كلمة سوسيولوجي من مقطعين : Socias ومعناه الجماعة ، Logos ومعناه العلم ، فكأن علم الاجتماع هو العلم الذي يدرس الجماعة بحقائقها ونظمها وظواهرها الاجتماعية ، بهدف الوصول إلى القوانين التي تفسرها .

ويعد ابن خلدون أول مؤسس لعلم الاجتماع ، وقد سمّاه علم العمران ، ورأى أن موضوعه دراسة الاجتماع البشري وظواهره ، وقد قسّم ابن خلدون موضوع علم العمران إلى قسمين :

أ - قسم يتعلّق ببنية المجتمع .

ب - قسم يتعلّق بالنظم العمرانية .

كما قسَّم ابن خلدون الظواهر التي يخضع لها المجتمع إلى مجموعتين متحدتين مرتبطتين ، هما :

أ - الظواهر الطبيعية .

ب - الظواهر الاجتماعية .

وقد ربط ابن خلدون دراسة المجتمع بدراسة التاريخ ، باعتبار أنه علم يعين المؤرخ في دراسة تاريخ المجتمع . ويرى الغربيون أن المفكر الفرنسي «أوغت كومت» هو مؤسس علم الاجتماع كعلم مستقل .

ويرى «أوجت كـــــومت Augute Comte» أن علم الاجتماع ، هو الدراسة الواقعية المنظمة للظواهر الاجتماعية . ويعرفه ليستر وارد Lester Ward أنه علم المجتمع ، ويرى رينيه مونيه Rene Mounier أن علم الاجتماع هو الدراسة الوصفية المقارنة التفسيرية للمجتمعات الإنسانية بحسب ما تسمح به مشاهدتها في الزمان والمكان .

ويرى ستورز Luigi Starzo أن علم الاجتماع هو علم دراسة المجتمع بصورته الملموسة ، حيث إن المجتمع يتكوّن من مجموعة من الناس يسعون نحو غايات مشتركة بوعي جماعي ، ويضمهم آن واحد يخضع لعملية زمانية تتجاوز حدود الحياة الفردية .

ويعرِّف هنري جيدنجز Henry Giddings علم الاجتماع على أنه علم عام يدرس جميع فئات الظواهر الاجتماعية ، إلا أنه يركّز على تلك السمات المشتركة لمختلف الظواهر الفردية ، وينظر إليه دوركايم Durkiem على أنه دراسة الظواهر الاجتماعية التي هي انعكاس لظروف اجتماعية معيّنة .

ويعرّفه إدوارد روس Edward Ross على أنه علم الظواهر الاجتماعية ، ويقول سمول Smoll : إن علم الاجتماع هو : دراسة الإنسان في تأثّره وتأثيره في المجتمع .

ويرى لطفي أن علم الاجتماع هو : العلم الذي يسعى إلى دراسة مختلف صور وأشكال الظواهر الاجتماعية ، ويرى أولرخ Zdenek Ukkrich أن علم الاجتماع علم موضوعي تجريبي نظري ، يبحث عن جهة نظر عامة ، في تفكير الإنسان وسلوكه وإنتاجه من ناحية الصفات الشائعة وانتظام حدوثها في حياة الناس معاً .

ويرى الفوال أن علم الاجتماع هو : علم سلوكي ، يدرس السلوك الماضي ممثلاً في الثقافة ، والسلوك المعاصر مرتكزاً على منهج علمي لا يختلف كثيراً عن المناهج المستخدمة في العلوم الطبيعية إلا من حيث إعادة صياغتها لتتواءم مع السلوك الإنساني الذي هو موضوع الدراسة في علم الاجتماع .

ويرى آخرون أن علم الاجتماع هو : العلم الذي يتناول بالدراسة الجماعات الاجتماعية من حيث صور أو نماذج تنظيمها الداخلي والعمليات التي تميل إلى استمرار أو تغيير هذه الصورة التنظيمية والعلاقات بين الجماعات .

وهناك من يراه على أنه : علم الفعل الإنساني الذي يكشف عن المنطق المتضمن ، أو العقلانية في الفرد والسلوك الجمعي ، بالإضافة إلى أنه يضع الصور الجزئية للسلوك من خلال المضمونات التي يعطيها المعنى .

ويرى دوي أنه : دراسة وصفية تفسيرية مقارنة للمجتمعات الإنسانية كما تبدو في الزمان والمكان ، للتوصل إلى قوانين التطوّر التي تخضع لها هذه المجتمعات الإنسانية في تقدّمها وتغيّرها .

علم الاجتماع التربوي
Educational Sociology

عُرف علم الاجتماع التربوي Educational Sociology في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بأنه : العلم الذي يدرس النظم التربوية وقوانين تطوّرها وكيفية تأدية هذه النظم لوظائفها وعلاقتها بالنظم الاجتماعية الأخرى .

وقد ورد هذا المصطلح في قاموس علم الاجتماع بأنه : فرع من علم الاجتماع يهتم بتحليل نظم التربية ومؤسساتها ، ولكنه يعني بصفة خاصة بالعلاقات الوظيفية بين التربية والنظم الأخرى في المجتمع مثل الاقتصاد والسياسة والدين والقرابة . ومن الطبيعي أن تكون الدراسات التي يشتمل عليها هذا العلم ذات طابع مقارن بالضرورة ، ومع ذلك فإن أي نسق خاص للتربية (أو مدرسة أو فصل دراسي) يجب أن يُعالج على أنه نسق مستقل ، ويتميّز عن العلاقات الاجتماعية ، كما تتم دراسته من خلال تطبيق نظريات التنظيم الاجتماعي .

ذلك لأن كل نسق تعليمي (أو مدرسة أو كلية) له دستوره الرسمي الذي يحدد أهدافه ، ويوزع الأدوار والموارد ، ويحدد المناهج والسلطات ، ومضمون التعليم وأساليبه ، والمدرسة شأنها شأن أي تنظيم اجتماعي ، عبارة عن وسيلة لتحقيق أهداف معيّنة ، ولكن تتطوّر بداخلها أنماط من الولاءات

٣ - القياس الاجتماعي للفريق الرياضي .

٤ - تماسك الجماعة الرياضية .

٥ - العمليات الاجتماعية في جماعة الفريق الرياضي .

٦ - ديناميكية العلاقات بين الجماعات الرياضية .

إن المراجعة الواعية لأهم القضايا الكبرى أو الجزئية التي يعنى بها علم الاجتماع الرياضي سوف تضعنا مرة أخرى أمام المسلمة الكبرى في الاجتماع الرياضي ، وهي أن الرياضة تؤثر في الحياة الاجتماعية للمجتمع . . إن هذه القضية قد تناولتها العديد من الأبحاث والكتابات العالمية ، وما يعنينا هنا هو كيف تؤثر الرياضة في المجتمع وما هو اتجاه ومقدار هذا التأثير إذا صحّت هذه التسمية استعارة من الميكانيكا .

فدراسة الطبيعة التأثيرية تؤدي بنا إلى أن تتغلغل في ثنايا المجتمع وموضوعاته وقضاياه وأنشطته ، فكلها تتأثر بالرياضة بشكل ما ، و بمقدار ما ، وفي اتجاه ما ، هذه نصف الحقيقة ، أما النصف الآخر فهو الاتجاه العكسي ، أي أن المجتمع نفسه هو الذي يؤثر في الرياضة ، فلسفته وأفكاره ، عاداته وتقاليده وظروفه السياسية وظروفه الاقتصادية والاجتماعية ووسائل الإعلام . . والعديد من المؤثرات الاجتماعية كلها كل هذه العمليات تؤثر في الرياضة - وهكذا يتكامل السؤالان ونصل إلى المسلمة الأولى في الاجتماع الرياضي وهي : «هناك علاقة وظيفية بين الرياضة والمجتمع» وهذه العلاقة التأثرية المتبادلة تختلف في الشدة والاتجاه باختلاف ثقافة المجتمع وظروفه التاريخية . إن هذه المسلمة هي أساس البحث والدراسة في القضايا الكبرى والعمليات الأساسية التي تم ذكرها كأمثلة لموضوع علم الاجتماع الرياضي .

وهناك الكثير من المفاهيم والمبادئ الاجتماعية (Sociological Concepts and Principles) ، التي لها تأثير تربوي وفعّال في التربية الرياضية والرياضة ومن أهمها :

١ - تعد الرياضة مصدراً مهماً من مصادر المجتمع في تحقيق ذاته ، وفي تلبية احتياجاته ، إذ إنها تساهم في بناء شخصية الأفراد والجماعات .

٢ - تُعد المنافسات الرياضية مجالاً طيّباً لتعليم اللاعبين والجمهور كيفية احترام القانون والامتثال لقرارات الحكام .

٣ - يجب على القيادات التربوية الرياضية توجيه سلوك الأفراد إلى القيم التربوية والاجتماعية والعمل على تعديل السلوك غير السوي الذي يصدر عن بعضهم .

٤ - يجب أن يكون توطين العلاقات الاجتماعية هدفاً رئيساً من أهداف التعليم ، ومراعاة ذلك عند التخطيط لبرامج التربية الرياضية .

٥ - يجب على القيادات التربوية الرياضية إتاحة فرص مشاركة الأفراد في إشباع دافع التنافس وإتاحة المواقف - خلال النشاط - التي تساعد على ذلك .

٦ - إتاحة الفرص أمام كل الأفراد ليكوّنوا جماعات النشاط فيما بينهم ، فإن إتاحة فرص الاختيار تؤدي إلى تماسك الجماعة أكثر .

٧ - تقوم البيئة الاجتماعية بدور هام في تكوين اتجاهات الأفراد نحو التربية الرياضية والرياضة .

٨ - تجب إتاحة الفرص أمام الأفراد لتنمية قدراتهم ولإظهار مواهبهم ثم العمل على صقل هذه الموهبة .

٩ - إن اعتماد الجماعة على نفسها في تقرير مصيرها يعد لوناً من ألوان الديمقراطية ، ولذا يجب إشراك جماعات النشاط في التخطيط والتنظيم .

١٠- يجب على القيادات التربوية الرياضية مراعاة الأفراد الذين ينزعون إلى العدوان في لعبهم وتوجيههم إلى الابتعاد عن ذلك ، مع التأكيد على القيم التربوية وتركيز اهتمامهم على ضرورة التمسك بالروح الرياضية .

١١- أكّد دلبرت أوبريتوفر (Delbert Obertuffer) على أن تطوّر التربية الرياضية في أي مجتمع من المجتمعات يجب أن يكون مبنياً على دراسة معتقدات وعادات وتقاليد وثقافة هذا المجتمع ، إذ إن هذه الدراسة واجبة قبل التخطيط لبرامج التربية الرياضية حتى يتسنّى وضع البرامج التي تتلاءم مع طبيعة هذا المجتمع .

١٢- أكّد أفيرون أن المنافسات الرياضية هي بنيان اجتماعي كامل في ذاته ، فهو يشمل صراعاً بين قوتين اقتصاديتين وتحكمه إجراءات وقواعد وأحكام .

علم الأمراض النفسية
Psychopathology

فرع من فروع علم النفس يسميه البعض علم النفس المرضي ، ويسميه آخرون السيكوباثولوجيا ، ويسميه آخرون علم نفس الشواذ Abnormal Psychology ، ويختص بدراسة السلوك الشاذ أو المنحرف ، دراسة علمية بهدف تفسيره والتحكم فيه والتنبؤ به ، والاستفادة من ذلك في تنمية السلوك السوي ، وفي الوقاية من الانحراف وعلاج المنحرفين أو الشواذ أو المضطربين . وهذا ما يجعل علم الأمراض النفسية وثيق الصلة بعلم النفس الإكلينيكي والصحة النفسية والطب النفسي يفيدها ويستفيد منها .

وتستخدم في تحديد السلوك الشاذ أو المنحرف عدّة معايير أو محكات من أهمها :

- **المعيار الذاتي** : الذي يعدّ السلوك منحرفاً إذا كان لا يتفق مع ميول الفرد ولا يشبع حاجاته .
- **والمعيار الاجتماعي أو الثقافي** : الذي يعدّ السلوك منحرفاً إذا كان لا يتفق مع قيم وعادات وتقاليد ومعتقدات المجتمع الذي يعيش فيه .
- **والمعيار القانوني** : الذي يعدّ السلوك منحرفاً إذا كان فيه مخالفة لقوانين المجتمع .
- **والمعيار الإحصائي** : الذي يعدّ السلوك منحرفاً إذا كان بعيداً عن الوسط بالزائد أو الناقص .
- **والمعيار الإسلامي** : الذي يعدّ السلوك منحرفاً إذا كان فيه تقاعس عن عمل الواجبات أو ارتكاب المحرمات .

ويحدد علم الأمراض النفسية السلوك المنحرف أو الشاذ بالسلوك الذي فيه ارتكاب محرمات أو تعدّ على القانون ، أو فيه تقاعس عن عمل الواجبات مع القدرة عليها ، أو فيه شعور بعدم الارتياح ، أو فيه غرابة وعدم معقولية ، أو فيه شعور بعدم الكفاءة أو الجدارة .

ويدل تكرار إتيان الشخص للسلوكيات المنحرفة على أنه يعاني من انحراف أو اضطراب نفس خفيف أو شديد بحسب نوع السلوك المنحرف وخطورته . وتصنّف الانحرافات النفسية إلى أربع فئات رئيسة هي :

أ - **الاضطراب النفسي أو العصاب Neurosis** : وهو عبارة عن خلل جزئي في الشخصية يصاحبه التوتر والقلق والوساوس ، ويشمل : حالات القلق العصابي ، والهستيريا ، والمخاوف المرضية ، والوساوس القهرية ، والأفعال الاستحواذية ، وتوهم المرض وغيرها . . .

ب - **الاضطراب العقلي أو الذهان Psychosis** : وهو عبارة عن خلل كلي في الشخصية ، يفصل الشخص عن الواقع ، ويصبح غير مسؤول عن أفعاله ، ويصاحبه الهذاءات والهلاوس ، ويشمل حالات الفصام ، والاكتئاب الذهاني ، والهوس ، وذهان الشيخوخة ، وذهان التسمم الكحولي ، وذهان تصلّب الشرايين وغيرها .

جـ - **اضطرابات الخُلُق Character Disturbances** : وهي انحرافات سلوكية إرادية ، فيها تَعَدٍّ على العادات والتقاليد والأعراف والمعتقدات في المجتمع ، ويعاقب عليها القانون الجنائي ، وتشمل حالات الإجرام والجنوح والسيكوباتية .

وتختلف نشأة الانحرافات النفسية عن نشأة الأمراض الجسمية ، فالأخير ينشأ عن دخول عوامل غريبة إلى الجسم ، مثل : البكتريا والميكروبات والجراثيم والفيروسات وغيرها . وكل ميكروب أو فيروس مرتبط بمرض جسمي معيّن . وهذا ما يجعل الأطباء يشخّصون على أساس وحدة كيان المرض Disease Entity Orientation ويبحثون عن سبب المرض . أما في الانحرافات النفسية فلا ترجع إلى دخول عوامل غريبة ولا نستطيع تحديد سبب واحد لكل انحراف نفسي ؛ لأن الانحرافات النفسية سلوكيات معقّدة تنشأ عن عوامل عديدة متداخلة لا يمكن الفصل بينها ، وتحديد أي منها علّة للانحراف .

وأسباب الانحرافات النفسية كثيرة ، ويختلف تأثيرها من شخص إلى آخر ، ومن مجتمع إلى آخر ، ومن زمان إلى زمان ، وتصنّف إلى نوعين من العوامل نلخصها في الآتي :

أ - **عوامل مهيئة** : وهي استعدادات ذاتية معيبة في الشخصية تجعل الشخص مهيأ للانحرافات النفسية ، وتتكون هذه الاستعدادات في الطفولة وتصقل في المراهقة من التفاعل بين المعطيات الوراثية وظروف التنشئة الاجتماعية ، ويتّفق علماء علم الأمراض النفسية على أن الانحرافات النفسية لا تورث ، ولكن الذي يورث هو الاستعداد لها .

ب - **عوامل معجلة بظهور الانحرافات النفسية** : وهي ضغوط من داخل الفرد أو من خارجه ، وتؤزمه نفسياً ، وتشعره بالإحباط أو تجعله في صراع ، ويلجأ إلى الحيل النفسية ويبالغ فيها ، ويظهر الاضطراب النفسي أو الاضطراب العقلي أو الانحرافات الخلقية (السلوكية) . ومن هذه العوامل : الرسوب في امتحان ، أو إخفاق في وظيفة ، أو خلافات زواجية ، أو خسارة في التجارة ، أو مرض عضال ، أو وفاة صديق عزيز ، أو إخفاق في علاقة عاطفية وغيرها .

علم النفس الاجتماعي

Social Psychology

علم النفس الاجتماعي علم من العلوم النفسية ويهدف في الأساس إلى دراسة سلوك الفرد في المجتمع ، وهو في ذلك يستند إلى قوانين علم النفس وتطبيقاتها على عمليات تفاعل الفرد مع واقعه الاجتماعي ومهيأ إلى التبصر بأسس السلوك الاجتماعي الفعال وبمقومات التماسك الاجتماعي وبشروط المناخ الاجتماعي النفسي الصحي الذي ينشأ فيه الفرد ويتفاعل معه ويعمل من خلاله .

يعرف البعض علم النفس الاجتماعي على أنه : «دراسة التفاعل الاجتماعي (Social Interaction) أي دراسة الطرق التي يؤثر بها بعض الناس في بعضهم الآخر من حيث الأفكار والمشاعر والسلوك» ، ويتميز علم النفس الاجتماعي في دراسته لموضوعاته باهتمامه بمدخلين أساسيين وهما :

١ - **المؤثرات الموقفية Situational Influences** على السلوك الإنساني : أي الظروف المحيطة وما يرتبط بها من متغيرات وقوى مؤثرة في سلوك الفرد وفي العلاقات الاجتماعية .

٢ - **المنظور الظاهرياتي (الفينومينولوجي) Phenomenology** : ويعني الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو يفسره أو يقيمه ، أي أن علم النفس الاجتماعي لا يُعنى بالموقف في حد ذاته ، وإنما بالموقف كما يدركه الفرد ، أي بعني بالموقف المُدرّك وما يتضمنه ذلك من معان ذاتية تحدد بدورها سلوك الفرد . وهنا يقرر بعض علماء النفس أنه «إذا كان الناس يُعَرِّفُونَ المواقف تعريفاً صادقاً ، فإنهم حينئذ يكونون صادقين فيما ينتج عن ذلك من استجابات وأفعال» .

يعرف «أولبورت» علم النفس الاجتماعي على أنه «الدراسة العلمية للعمليات النفسية للإنسان بوصفه كائناً

اجتماعياً يعيش في مجتمع يتفاعل معه من خلال أعضائه ومؤسساته وثقافته ، تأثيراً وتأثراً ، أخذاً وعطاءً ، في سياق من تبادل الأدوار والوظائف الاجتماعية ، وفي ذلك تكون المهمة الأساسية للعلماء والدارسين في هذا الميدان من العلوم النفسية هي فهم وتفسير كيف أن تفكير الأفراد ووجداناتهم ونزعاتهم وسلوكهم تتأثر بالوجود الفعلي أو المتخيل أو الضمني لكائنات إنسانية أخرى في المجتمع .

ويقترب تعريف علم النفس عند «شريف وشريف» من هذا التعريف ، حيث يحدد أن علم النفس الاجتماعي بأنه الدراسة العلمية المنظمة للخبرة ولأنماط السلوك لدى الأفراد والجماعات ارتباطاً بمواقف الاستثارة الاجتماعية (Social Stimulation) أو بمواقف التأثير الاجتماعي الثقافي التي تتضمن العناصر التالية :

١ - الأشخاص الآخرون بوصفهم أفراداً وجماعات :

أ - الأشخاص الآخرون بوصفهم مثيرات .

ب - الجماعات الاجتماعية كمواقف مثيرة وتضمن العلاقات الاجتماعية بين الجماعة وبين الجماعات الاجتماعية .

٢ - المثيرات الثقافة :

أ - الثقافة المادية .

ب - الثقافة المعنوية الروحية .

وهكذا يُعْنَى علم النفس الاجتماعي بكل من الاستجابات المعرفية Cognitive Responses والاستجابات السلوكية behavioral Responses للمثيرات الاجتماعية ، كما يعنى بالأسباب والنواتج الاجتماعية لتلك الاستجابات .

ويتأكد هذا التعريف لعلم النفس الاجتماعي في تعريف علماء آخرين ، حيث يقررون أن : «علم النفس الاجتماعي هو دراسة الطريقة التي بها يتعامل الناس مع خبراتهم الاجتماعية من حيث التفكير والتقويم والاستجابة لتلك الخبرات .

فعلم النفس الاجتماعي يعني بوجه خاص بالكيفية التي يفكر بها الناس في عالمهم الاجتماعي : كيف يرونه؟ ويعرفونه؟ ويدركونه؟ . . . أي المعرفة والادراك لهذا العالم وموضوعاته وظاهرته من منظور الأشخاص أنفسهم ، وليست الموضوعات أو الظواهر كما هي عليه في الحقيقة .

أما التقويم Evaluation فينطوي على اتخاذ موقف أو حكم بشأن خبراتنا الاجتماعية ، وهي مواقف أو أحكام تتراوح ما بين «القبول» أو «الرفض» ، ما بين «مع» أو «ضد» ، أو ما بين التقدير «الموجب» أو «السالب» ، ويتضح ذلك في اتجاهاتنا الاجتماعية نحو الأشخاص أو الموضوعات أو الظواهر ، وما تتضمنه من أحكام قيمة تؤثر بدورها في سلوكنا الاجتماعي .

أما البعد الثالث في تحديد موضوع علم النفس الاجتماعي فهو السلوك الاجتماعي Social Behavior . أي الاستجابات السلوكية للمواقف الاجتماعية .

ومما سبق يتضح لنا أن الأفكار والتقييمات والسلوك هي اجتماعية بقدر ما تتعلق بالأشخاص والناس والمواقف والأحداث الاجتماعية . كما أنها قد تكون اجتماعية إذا كانت علاقاتنا ، الحقيقية أو المتخيلة ، تؤثر فيهم ويذكر بعض علماء النفس في تحديدهم لطبيعة علم النفس الاجتماعي مفاهيم أخرى ، وهي وإن كانت تنطلق من زوايا أخرى في فهم السلوك الاجتماعي إلا أنها تتفق أو تقترب في كثير منها مع بعضها الآخر .

علم النفس الإسلامي

Islamic Psychology

علم النفس الإسلامي هو تناول موضوعات علم النفس الحديث من منظور ما ورد في القرآن الكريم والسنة الشريفة بشأن هذه الموضوعات ، وعلى الرغم من تعدد التعريفات التي وضعها المتخصصون لـ «علم النفس» ، إلا أن جوهر هذه

التعريفات لا يعدو أن يكون الموضوعات المختلفة التي يُعْنى علم النفس بدراستها بصفته العلم الذي يدرس السلوك بمظاهره المختلفة ، ويدخل في عداد ذلك : الإدراك الحسي ، والدوافع والانفعالات ، والنمو التعلم ، والتذكر والنسيان ، والتفكير والذكاء والشخصية واضطرابات السلوك . . وقد قام علماء النفس المعاصرون بتناول هذه الموضوعات حسبما وردت في القرآن الكريم ، فهناك بعض الآيات التي تتناول الدوافع مثل الجوع والعطش والتعب والحرارة والبرودة والألم والتنفس . ففي الآيات من ١١٧ إلى ١٢٠ من سورة طه يقول الله عز وجل : ﴿فقلنا يا آدم إن هذا عدو لك ولزوجك فلا يخرجنكما من الجنة فتشقى ، إن لك ألا تجوع فيها ولا تعرى ، وأنك لا تظمأ فيها ولا تضحى . فوسوس إليه الشيطان قال يا آدم هل أدلك على شجرة الخلد وملك لا يبلى﴾ . في هذه الآيات الكريمة ثلاثة دوافع مهمة من دوافع حفظ الذات وهي : دافع الجوع والعطش وتجنب الحرارة (وكذلك البرودة) المفرطة ، كما تشير هذه الآيات أيضاً إلى دافع حب البقاء ودافع التملك .

وكثيراً ما تترد دوافع حفظ الذات في الآيات القرآنية التي تشير إلى فضل الله على الإنسان عندما جعل له الأشجار والتلال والكهوف ملجأ يقيه حرارة الشمس ، والملابس التي تقيه البرد ، والثمار وصنوف الأكل ، والماء وغير ذلك من النعم التي أنعم بها الله سبحانه وتعالى على بني البشر ، وفي الآيات الخاصة بالزواج نجد الدافع الجنسي وكيفية إشباعه بالطرق المشروعة ، ومن خلال هذا الإشباع تكون الذرية من بنين وحفدة ، كما يتضمن القرآن دافع الأمومة في أكثر من موضع ، ويبين القرآن الكريم كيفية السيطرة على الدوافع بحيث يتم التحكم فيها وإشباعها بالطرق المشروعة حتى لا يقع الإنسان في الخطيئة التي تولد الصراع النفسي بين الفطرة التي خلقه الله عليها وبين نفسه الأمارة بالسوء . وقد ورد لفظ (النفس) في القرآن الكريم بمعان ثلاثة هي : النفس المطمئنة ، والنفس اللوامة ، والنفس الأمارة بالسوء . وقد عالج القرآن الكريم مسألة انحراف الدوافع ، وبين للإنسان كيف يضبط دوافعه ويتحكم فيها ولا يسرف في إشباعها بحيث يكون الإنسان هو المسيطر عليها وليست هي المسيطرة عليه . كما عالج القرآن الكريم الانفعالات لدى الإنسان ، ومن الانفعالات التي وردت بالقرآن الكريم انفعال الخوف ، وانفعال الغضب ، وكذلك الحب والكره والغيرة والحسد ، والحزن والندم ، والحياء ، والخزي ، والزهو أو التكبر . بل إن القرآن الكريم تناول في مواضع عديدة التغيرات المصاحبة للانفعالات ، ولعل أوضح مثال على ذلك تلك الآيات التي تصف حال المؤمنين والكافرين يوم القيامة ، كما بين القرآن الكريم كيف يسيطر الإنسان على انفعالاته ، فإذا كان الموت يثير في الناس انفعال الخوف ، فإن الإنسان حسب الشرع الإسلامي يجب أن يعمل لدنياه كأنه يعيش أبداً ، ويعمل لآخرته كأنه يموت غداً ، وأن الأرزاق بيد الله وحده ، كما بين القرآن الكريم كيفية السيطرة على انفعال الغضب عندما أمرنا بالصبر ، وأن ندفع بالتي هي أحسن فيتحول الذي بيننا وبينه عداوة إلى ولي حميم .

كما أوصى القرآن الكريم بأن يتحكم الإنسان في حبه لأهله من آباء وأزواج وأولاد وأصدقاء وعشيرة وأموال وممتلكات ، فقد تكون فتنة تلهي عن الآخرة ، وإذا كان علم النفس الحديث والمعاصر يتخذ من الإدراك الحسي أحد موضوعاته ومجالاته المهمة فإن علم النفس الإسلامي يجد في القرآن الكريم والسنة الشريفة زاداً لا ينتهي ، لقد تضمن القرآن الكريم إشارات صريحة إلى حواس الإنسان كالسمع والبصر والفؤاد والإحساس والتذوق والشم . أما من حيث التفكير كأحد موضوعات علم لنفس الإسلامي فإن له أصوله في القرآن الكريم ، لقد حث الله الإنسان على التفكير والتأمل والتدبر والملاحظة والبحث في الكون والإنسان وسائر المخلوقات . . على هذا المنوال نجد أن موضوعات علم النفس الحديث والمعاصر متضمنة في القرآن الكريم والسُنة النبوية الشريفة ، وهذه الفكرة هي جوهر علم النفس الإسلامي ، وقد تناول كثير من علماء المسلمين موضوعات نفسية ذات أهمية بالغة ، وبدرجة من العلم لا تقل عن علماء النفس

المعاصرين ، فإذا أخذنا مثالاً على ذلك مصطلح (النفس) ، نجد أن الفارابي يرى أن النفس الإنسانية جوهر روحاني قائم بذاته ، وهي جوهر روحاني من عالم الأمر أي العالم الإلهي ، والآخر هو البدن وهو من عالم الخلْق أي العالم المادي ، وعن علاقتها بالبدن يذكر الفارابي أن النفس جوهر وصورة ، فهي جوهر في ذاتها ، وهي صورة من حيث علاقتها بالبد ، أما ابن قيم الجوزية فقد استخدم الروح والنفس بمعنى واحد ، وأن النفس هي جسم نوراني علوي خفيف ، حي ، متحرك ، ينفذ في جوهر الأعضاء ويسري فيها . . فما دامت هذه الأعضاء صالحة لقبول الآثار الفائضة عليها من هذا الجسم اللطيف ، فإنه يبقى مشابكاً لهذه الأعضاء وإفادتها من هذه الآثار من الحس والحركة الإرادية . أما ابن تيمية ، فقد استخدم هو الآخر النفس والروح بمعنى واحد ، ويرى أن النفس ليست مركبة من الجواهر المفردة ، ولا من المادة والصورة ، وهي ليست جسما ، وليست من باب الأعراض التي هي صفات قائمة بغيرها ، إنها قائمة بنفسها تبقى بعد فراق البدن بالموت ، ويقول ابن تيمية أيضاً إن الروح المدبرة للبدن - التي تفارقه بالموت - هي الروح المنفوخة فيه ، وهي النفس التي تفارقه بالموت . . هذه - مجرد أمثلة - لاهتمام العلماء المسلمين بمسألة (النفس) ، غير أنه مما يجدر التأكيد عليه هو أن هؤلاء العلماء تطرق بعضهم إلى العقل والحواس ، والتخيل ، والإدراك والتصور ، والأحلام والانفعالات والدوافع ، وغير ذلك من الموضوعات التي يعنى بها علم النفس المعاصر ، وقد استند علماء النفس المسلمون في الوقت نفسه إلى القرآن الكريم والسُنة الشريفة واجتهاد أسلافهم الصالحين في بلورة علم نفس إسلامي ، بما في ذلك وضع أسس للإرشاد والعلاج النفسي من منظور الإسلام ، وتعتمد هذه الطريقة على أسس ومبادئ إسلامية كالتوبة والتفكير ، والغفران ، وكذلك على التوجيه والاستبصار ، وعلى معرفة الفرد لنفسه وربه ودينه وللقيم الروحية والخلقية ، فهذه المعرفة تعد مشعلاً يوجه الفرد ويزيده استبصاراً بنفسه وأعماله وذنوبه وآثامه وطرائق تكفيه في حاضره ومستقبله ، وأخيراً فإن علم النفس الإسلامي مازال في حاجة إلى المزيد من البحوث والدراسات القائمة على المنهج العلمي .

علم نفس الجشطلت

Gesatalt Psychology

بدأ علم نفس الجشطلت كعلم نفس للإدراك ثم اتسعت آفاقه ليشمل التعلم وغيره من جوانب الحياة العقلية ، وكلمة (جشطلت) تعني الشكل ، أو الصيغة الإجمالية ، ومن المنظور النفسي تعني تنظيم الخبرة والسلوك بحيث يكون له صفات خاصة لا تشتق من مجمع أجزائه . وعلم نفس الجشطلت مدرسة من مدارس علم النفس تأسست في ألمانيا في العشرينيات من هذا القرن ، وتذهب إلى أن الظواهر النفسية يمكن فهمها إذا نظر إليها منظمة في كل أو (جشطلت) ، وموقف البنائين أنه يمكن تجزئة الظواهر استبطانياً إلى عناصر إدراكية . . وقد عارضت مدرسة الجشطلت هذا الموقف لأنها رأت أن هذا التحيل أهدر الكل ، أو الجوهر الموحد للظاهر . وقوانين التنظيم عند الجشطلت Gestalt Laws of Organization هي لفظ يطلق على تجميع مبادئ التنظيم التي تميز العوامل التي تؤدي إلى أشكال معينة من التنظيم الإدراكي ، وفيما يأتي بعد هذه القوانين قانون الاستمرار يدرك هذا الشكل على أنه معين وليس على أنه حرف (W) على رأس حرف (N) ، وعند الإغلاق يدرك الشكل على أنه مربع على الرغم من أنه غير تام ، وعند التقارب يدرك الشكل على أنه ثلاث مجموعات من الخطوط يتألف كل منها من خطين وفي التشابك والتشابه ، يدرك الشكل على أنه عمودان من كل نوع من النقط وعامل جشطلتي Gestall Factor ، ويعني أي موقف مثير يتجه إلى إحداث خبرة إدراكية يواجهها الكل والوحدة وجميع القوانين الجشطلت عن التنظيم تستخدم العوامل الجشطلتية .

نوعية الصيغة (الجشطاتية) الإجمالية Gestalt

Qualitative ، صيغة الكل التي تعتمد على تنميط الأجزاء أي تضمنها من نمط ، والكلمة من أصل ألماني بمعنى نوعية الصيغة الإجمالية ، أما العلاج الجشطلتي Gestalt Therapy فهو نوع من العلاج النفسي يرتبط بأعمال بعض علماء الجشطالت ، (بيرلز) ، ويستند إلى نحو غير محبوك إلى مفاهيم الجشطلت عن الكل .

والعلاج الذي يتم عادة في جماعات يركز على محاولات توسيع وعي الشخص بذاته ، ويعدّ كل شيء يمكن أن يساهم في تكوين وعي كلي له معنى مقبول في عملية العلاج ، والتركيز في هذا النوع من العلاج يكون على المريض ككل ، في علاقاته هنا والآن وأدائه لوظائفه في مخالفة للبحث عن خبراته الماضية ، والأساليب الجشطلتية التي يمكن تطبيقها على موقف جماعي أو موقف فردي ، تصمم لاستصدار مشاعر تلقائية ووعي بالذات ، والتنمية الشخصية ومن أمثلة هذه الأساليب القيام بالدور ، ووضع عضو الجماعة في موقف حرج لكي يفصح عن غضبه أو خوفه ولكي ينفس عن خبراته الصارمة أو علاقاته المؤلمة .

علم النفس اللغوي

Psycholinguistics

هو دراسة اللغة والتواصل اللغوي في تعلقهما بالأفراد الذين يستخدمون اللغة ، وهذا ميدان نام من ميادين العلوم النفسية ، أقره حديثاً مؤتمر علمي بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٥٣ . وعلى الرغم من أن البعض (مثل روجر براون) يُعد هذه التسمية وصفاً لميدان يشوبه الخلط وعدم التحديد أكثر من أن يكون وصفاً لميدان علمي إلا أن علم النفس اللغوي قد صار جزءاً رئيسا من علم النفس وملازما له . ويركز هذا العلم بمفهومه الواسع على كل الأنماط السلوكية اللغوية ، ويشتمل على مجالات فرعية تتضمن اكتساب اللغة ، والنمو اللغوي ، وازدواجية اللغة ، ودراسة النحو ، وسيكولوجية القراءة ، والعلاقة بين التفكير واللغة ، والتعلم اللغوي ، وغير ذلك من المجالات ، ولما كان السلوك اللغوي عند الإنسان يتميز بالعقد ، فإن الكثير من قضايا علم النفس اللغوي يجري تناولها في ميادين أخرى كذلك مثل علم النفس المعرفي ، والذاكرة وتجهيز المعلومات ، وعلوم الكلام والسمع ، وعلم الاجتماع اللغوي ، وعلم النفس العصبي ، وعلم النفس الإكلينيكي . وفي كل ذلك - كما يقرر «تشومسكي» - تُولي بحوث علم النفس اللغوي اهتماماً أكبر بالبنية العميقة للغة والتي تعنى بالمعنى الحقيقي للجملة .

علم النفس المعرفي

Cognitive Psychology

علم متميز من العلوم النفسية يهتم بدراسة العمليات المتضمنة في الإحساس والإدراك والتذكر والتفكير ، ويعني هذا المصطلح أيضاً منحى في علم النفس يركز على أهمية المعرفة والفهم والإدراك والاستدلال في السلوك ، وهذا المدخل المعرفي يعزى أولاً إلى علماء النفس الجشطلتيين في بحوثهم عن الإدراك والتعلم والتفكير التي كانت تمثل نقيضاً للنظريات الارتباطية التقليدية Associationism ولطرقها في بحث هذه العمليات المعرفية . وابتداء من الثلاثينيات من القرن الحالي ، طور «چان بياچيه» العالم السويسري المشهور نظريته المعرفية وبحوثه في النمو المعرفي عند الأطفال . وفي الثلاثينيات والأربعينيات حاول «تولمان» في نظريته عن السلوكية الغرضية Purposive Behaviorism تضمين المدخل المعرفي في الطرق السلوكية في دراسة التعلم الحيواني حيث استخدم المتاهة كنموذج لتطبيق نظريته ، وذهب إلى اعتبار أن الحيوان يحرز تعلماً عن طريق نمو خريطة معرفية Cognitive Map لديه عن هذا الجهاز (المتاهة) . وحديثاً يبرز علم النفس المعرفي خصوصاً في مجالات مهمة للبحث ، وبخاصة تجهيز المعلومات واعتبار الكائن الحي منظومة تجهيز للمعلومات Information - Processing System والذكاء الصناعي Artificial Inte Lligence وطرق المماثلة Simulation

techniques واستخدام الحاسبات الآلية ، ويتأكد المدخل المعرفي كذلك في بعض نظريات الشخصية والإرشاد والعلاج النفسي مثل نظرية العلاج العقلاني والانفعالي والنظرية المعرفية والسلوكية ونظرية العلاج السيمانتي .

علم نفس النمو
Developmental Psychology

والمصطلح يتكون من شقّين : الأول نفسي ، والأصل اللغوي لها هو (ن ف س) و(النفس) الروح ، يقال : خرجت نفسه ، والنفس الدم ، يقال : سالت نفسه ، وفي الحديث : «ما ليس له نفس سائله فإنه لا يُنَجِّسُ الماء إذا مات فيه» . والنفس الجسد . ويقولون ثلاثة (أنفس) فيذكرونه لأنهم يريدون به الإنسان .

أما الشقّ الثاني وهو النمو ؛ فالأصل اللغوي له (ن م ى) و(نَمَى) المال وغيره يَنمي بالكسر (نماءً) بالفتح والمدّ . وربما جاء من باب سما ، وفي الحديث : «لا تمثلوا بنامية الله» يعني الخَلْقَ لأنه يَنْمي .

ويعني علم النفس بأنه ذلك العلم الذي يدرس علم نفس السلوك الإنساني ونواقض نشاط الفرد من حيث هو كائن حي ، يرغب ، ويحس ، ويدرك ، وينفعل ، ويتذكر ، ويتعلم ، ويتخيل ، ويعبّر ، ويريد ، ويعقل ، وهو في كل ذلك يتأثر بالمجتمع الذي يعيش فيه ويستعين به .

ويعني النمو بأنه عملية النضج التدريجي المستمر للكائن ، وزيادة حجمه الكلي أو أجزائه في سلسلة من المراحل الطبيعية ، ويتضمن النمو تغيراً كمياً وكيفياً ، وهو الخصيصة المميزة للحياة ، وغاية النمو هو النمو نفسه ، كذلك يدل على أي نوع من النمو سواء في التعقيد أو الكفاية أو القيمة ، كما يطبق على المجتمعات والأفراد .

وفي تعبير آخر يعتبر مصطلح Psychology Developmental هو سيكلوجية النمو .

وعلم النفس هو العلم الذي يدرس سلوك الكائن الحي وما وراءه من عمليات عقلية ؛ (دوافعه وديناميات وآثاره) ، دراسة عامة يمكن على أساسها فهم السلوك وضبطه والتنبؤ به والتخطيط له .

والسلوك هو أي نشاط (جسمي أو عقلي أو اجتماعي أو انفعالي) يصدر عن الكائن الحي نتيجة لعلاقة دينامية وتفاعل بينه وبين البيئة المحيطة به ، والسلوك عبارة عن استجابة أو استجابات لمثيرات معينة ، ويجب التفريق بين السلوك على أنه استجابة كلية وبين النشاط الفسيولوجي كاستجابات جزئية . والسلوك خاصية أولية من خصائص الكائن الحي .

وعلم نفس النمو أو سيكولوجية النمو فرع من فروع علم النفس يدرس النمو النفسي في الكائن الحي ، ويشمل ذلك الإنسان والحيوان ، وهو يهتم الآن بظاهرة النمو في الكائن البشري منذ بدء وجوده عند الإخصاب إلى نهاية وجوده في هذا العالم عند الممات ، بحيث تتناول مظاهر هذا النمو (جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً) عبر مراحل النمو المتتابعة (منذ مرحلة ما قبل الميلاد وفي المهد والطفولة والمراهقة ، فالراشد فالشيخوخة) .

ويشترك علم نفس النمو مع سائر مجالات وميادين علم النفس في أنه يختص بدراسة السلوك وضبطه والتنبؤ به والتخطيط له . ونحن نلاحظ أن حقائق وقوانين ونظريات التعلم والإدراك والدوافع . . . إلخ . تنطبق من علم نفس النمو كما تنطبق في سائر فروع علم النفس الأخرى . لذلك نجد من الضروري الإحاطة بهذه الحقائق والقوانين والنظريات حتى يمكن فهم علم نفس النمو كما ينبغي .

ليست ظاهرة النمو حكراً على علم النفس ، بل نجد عدداً من العلوم تتكامل وتأخذ منها مجالاً لها ويستفيد علم نفس النمو من علوم أخرى ، مثل : علم الحياة ، وعلم الأجنة ، وفسيولوجيا النمو والتشريح ، والكيمياء الحيوية ، وعلم

العينة

Sample

العينة جزء من مجتمع تجرى عليه الدراسة ، يتم اختيارها من قبل الباحث لإجراء دراسته عليها وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً ، ويتم هذا الاختيار بسبب صعوبة إجرائه على جميع أفراد المجتمع بسبب صعوبات عملية أو اقتصادية ، إذ يتطلب الإجراء كثيراً من الوقت والجهد والمال ، مثل اختيار مجموعة من طلبة المرحلة الثانوية من الجنسين لداسة أثر القراءة الخارجية على تحصيلهم الدراسي .

وبذلك فإن العينة هي بعض مفردات المجتمع تدرس للحصول على معلومات صادقة بغية الوصول إلى تقديرات قريبة تمثل المجتمع الذي سحبت منه هذه العينة . أو أنها الجزء الذي يستخدم في الحكم على كل ، أو أنها مجموعة وحدات إحصائية يتم اختيارها من المجتمع الإحصائي في ضوء قواعد وأسس خاصة .

وعندما يريد باحث تربوي مثلاً دراسة ظاهرة تربوية معينة كأسباب الرسوب أو الغياب أو انخفاض التحصيل ، فإنه لا يستطيع دراسة هذه الظاهرة على جميع التلاميذ أو طلاب الكلية لأسباب كثيرة منها :

ما يحتاجه الباحث من جهد كبير ووقت طويل وإمكانيات متنوعة . وللتغلب على مثل هذه الصعوبات يكتفي الباحث عادة باختيار عدد محدود من التلاميذ يجري عليهم دراسته ، ويعد اختيار هذا العدد المحدود من الأفراد مثل (المعاينة الإحصائية) . وأسلوب المعاينة Sampling معروف منذ القدم ، والمقصود بالمعاينة الطرائق المتبعة في اختيار العينة الإحصائية ، ويشترط أن تكون العينة ممثلة Representative تقريباً ولها نفس الفرصة المتساوية في الاختيار Equal Chances ، وعلى الباحث أن يقدم وصفاً دقيقاً لعينة بحثه .

ويجب على الباحث عند اختيار العينة أن يقوم بما يلي :

١ - يحدد المتجمع الأصلي بدقة .

٢ - يعد قائمة كاملة دقيقة بمفردات هذا المجتمع الأصلي .

٣ - يأخذ مفردات ممثلة من القائمة .

٤ - يحصل على عينة كبيرة بدرجة تكفي لتمثيل خصائص المجتمع الأصلي . وإذا ما حدد المجتمع وأعدت قائمة بجميع مفرداته ، فإن الخطوة التالية خطوة بسيطة نسبياً ، وهي تتضمن طريقة اختيار المفردات من القائمة بالطرق المنابة مثل :

١ - **العينة العشوائية البسيطة** : حيث نوفر ظروفاً مضبوطة بدقة ، لكي نضمن حصول كل مفردة من مفردات المجتمع الأصلي على فرص متساوية أو معروفة لأن تدخل في العينة وليس محتما أن تمثل العينة العشوائية خصائص المجتمع الأصلي ولكنها تترك اختيار المفحوصين للمصادفة .

٢ - **العينة العشوائية الطبقية** : ويفضل أحياناً استخدام الطريقة العشوائية الطبقية في الحصول على عينة أكثر تمثيلا ، حيث يقسم المجتمع الأصلي إلى طبقات بناء على خاصية معينة ثم يسحب بطريقة عشوائية من هذه المجموعة المتجانسة التي هي أصغر عدداً سبق تحديده من المفردات .

العينة المزدوجة : عند استعمال استفتاء بريدي ، قد تستخدم العينة المزدوجة للحصول على عينة أكثر تمثيلاً .

٣ - **العينة المنتظمة** : قد تشتق العينة باختيار المفردات من مسافات متساوية على القائمة عندما يتوافر لدى الباحث إطار للمجتمع الأصلي ، وأخيراً فإن هذا المصطلح في علم الإحصاء يشير إلى نسبة من العدد الكلي للحالات ، تتوافر فيه خاصية أو عدة خصائص معينة .

وتتكون العينة من عدد محدود من الحالات المختارة من

قطاعات (مجتمع) معين لدراستها ، وجدير بالذكر أن معظم البحوث السوسيولوجية (الاجتماعية) تتعامل مع عينات بأكثر مما تقوم بدراسة العدد الكلي للسكان ، وفي هذا الصدد ، تصبح التصميمات القائمة على بيانات العينة قابلة للتطبيق على العدد الكلي للسكان الذي سحبت منه وذلك طبقاً للطريقة المستخدمة في اختيار الحالات التي تشتمل عليها وحجمها .

العينة العشوائية

Random Sample

العينة العشوائية عينة من مجتمع البحث سحبت بطريقة تجعل لكل عضو من أعضاء المجتمع فرصة متساوية ليكون متضمناً في العينة .

ويقصد الإحصائيون بالعشوائية الاختيار غير المقصود وغير العمدي لإتاحة الفرص أمام كل مفردة من مفردات المجتمع في التمثيل بالعينة ، إذ إن احتمال اختيار مفردة ما في المجتمع لتدخل ضمن مفردات العينة يساوي احتمال اختيار أي مفردة أخرى لنفس الغرض . ووفقاً لطرح الاحصائيين فإن العينة العشوائية هي العينة التي يتم اختيارها من المجتمع المراد دراسته بطريقة بحيث يكون فيها لكل فرد في المجتمع فرصة متساوية لكي يتم اختياره في العينة ، والاختيار العشوائي ضروري في الإحصاء الاستدلالي حيث لا يمكن تعميم خصائص العينة على المجتمع ما لم يكن الاختيار قد تم بصورة عشوائية ، ويمكن تحقيق ذلك نظرياً بأن يمثل أفراد المجتمع بورق متشابه تماماً مكتوب على كل ورقة رقم يمثل فرداً من أفراد المجتمع ، وتوضع هذه الأوراق كلها في كيس وتخلط جيداً وتختار منها أفراد العينة إلى أن تستوفي الحجم المقرر لهذه العينة ، إلا أن هذه الطريقة تحتاج إلى مجهود في تكوين قطع من الورق متشابهة في جميع الوجوه وكتابة الأرقام عليها وخلطها جيداً في كيس ، فضلاً عن أنها طريقة غير عملية إذا كان المجتمع كبيراً ، ولذلك يستعاض عن هذه الطريقة باستخدام جداول الأرقام العشوائية ، وذلك لأنها أبسط وأكثر دقة ، هذه الجداول الإحصائية متوافرة في كتب الإحصاء ، ويعد استخدام جداول الأعداد العشوائية من أفضل الطرق ، ومن تلك الجداول جدول «فيشر Fisher» .

والعينة العشوائية عينة اختيرت على أساس الصدفة البحتة ، ويراعى عند تحديدها انتقاء كل حالة على حدة ، أي أن اختيار الحالة الواحدة لا يؤثر بأي حال في توضيح أية حالة أخرى تختار ، يضاف إلى ذلك أن يكون لكل حالة من المجتمع الاحتمال نفسه من أن تصبح ضمن العينة ، ويمكن سحب عينة عشوائية عن طريق وضع البطاقات في صندوق ، على أن تخصص بطاقة لكل حالة من حالات السكان ثم تدمج البطاقات ويختار منها العدد المطلوب ، أو عن طريق الحاسب الإلكتروني في حالة العدد الكبير ، أو جدول الأعداد العشوائية .

ففي الطريقة العشوائية لاختيار العينة نوفر ظروفاً مضبوطة بدقة لكي تضمن حصول كل مفردة من مفردات المجتمع الأصل على فرص متساوية أو معروفة لأن تدخل في العينة ، وتستخدم في اشتقاق العينة طرق آلية لمنع البحث من التميز في النتائج ، نتيجة لممارسة التحكم المباشر في اختيار المفردات . فقد توضع أسماء المفردات جميعها في إناء كبير أو على بطاقات ، ثم تقلب تقليباً جيداً قبل سحب العدد المطلوب منها ، وإذا كان الزمر يختص بمجموعة صغيرة فقد تستخدم عملية قذف قطعة من العملة المعدنية لاختيار العينة ، وقد يكون من الأفضل استخدام جدول الأعداد العشوائية مثل تلك الجداول التي أعدها فيشر (Fidher) ويتس (Yotes) أو كندال (Kendall) وبابنجتون سميث (Badiangton Smith) ، وفي هذه الطريقة ، بعد أن يعطى الباحث مفردات المجتمع الأصل أرقاماً مسلسلة ، يبدأ من أي نقطة في جدول الأعداد العشوائية ، ويقرأ الأعداد بالترتيب في أي اتجاه (أفقي أو رأسي

أو قطري) وحينما يقرأ أعداداً تتفق مع الرقم المكتوب على بطاقة مفردة من المفردات ، يختار هذه المفردة في العينة ، ويستمر الباحث في القراءة حتى يحصل على عينة بالعدد المطلوب .

وليس من المحتمل أن تمثل العينة العشوائية خصائص المجتمع الأصل ولكنها تترك اختيار المفحوصين للمصادفة ، ومن ثم تقلل إمكانيات التميز الذي يتدخل في اختيار العينة ، وبطبيعة الحال ، فقد يختار باحث بالمصادفة عينة لا تمثل المجتمع الأصل كله تمثيلاً دقيقاً . فكلما زاد اختلاف مفردات المجتمع الأصل ، وزاد صغر العينة ، كانت فرصة اشتقاق عينة ضعيفة التمثيل أكبر .

والعينة العشوائية كما عرفها معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية هي التي تختار وحداتها من الإطار الخاص بها ، على أساس يهيئ فرص انتقاء متكافئة لجميع وحدات المجتمع المحسوبة منه ، وتلخص مزايا العينة العشوائية فيما يلي :

١ - أبسط أنواع العينات وأهمها إذ لا بد من استخدامها في مرحلة من مراحل البحث الإحصائي .

٢ - خالية تماماً من خطأ التميز .

٣ - تنطبق عليها القوانين الإحصائية في حساب حدود خطأ المصادفة للمقاييس المستخرجة منها .

غ

الغرائز

Instincts

لقد ساد في بداية القرن الحالي اتجاه يفرض أن الغرائز هي القوى الدافعة الأولية في السلوك الإنساني . وكان على رأس هذا الاتجاه العالم الإنجليزي «ماك دوجل» الذي ذهب في كتابه (مقدمة في علم النفس الاجتماعي) في عام ١٩٢٦ أن القوى الدافعة الأساسية لكل أفكارنا وأعمالنا تعد فطرية ، ويحدد قائمة بعدد من الغرائز وما يرتبط بها من انفعالات معينة : مثل غزيرة المقاتلة وانفعال الغضب وغريزة حب الاستطلاع وانفعال التعجب وغريزة الهرب وانفعال الخوف والغريزة الاجتماعية وانفعال الميل للتجمع وغريزة السطرة وانفعال الزهو والغريزة الوالدية وانفعال العطف والحنان وغير ذلك من الغرائز . وقد كان لنظرية الغرائز أثر عميق على الفكر السيكولوجي .

ولكن مصطلح «غريزة» استخدم بمعان مختلفة . فالتعريف التقليدي للغريزة أنها نموذج منظم ومركب للسلوك يميز النوع الواحد في موقف معين غير متعلم وغير مرن بدرجة أو بأخرى . والغرائز المحددة على هذا النحو غير موجودة بين الكائنات الإنسانية فلم تتضح أي غريزة من الناحية العلمية . ففي الكائنات الإنسانية تتأثر كل النماذج المركبة للسلوك بالتعلم بل حتى بين الحيوانات الدنيا يتأثر النشاط الغريزي بالبيئة .

فثمة فارق كبير بين وجهة النظر التي تذهب إلى أن الحاجات الاجتماعية للإنسان وكذلك حاجاته الجنسية جزء من الطبيعة الوراثية للنوع الإنساني . ووجهة النظر التي تذهب إلى أن الحاجات الاجتماعية للإنسان متعلمة من الثقافة التي نشأ فيها حتى إن إشباع حاجاته الجسمية يتأثر بدرجة واضحة بثقافته ، ولعل الدراسة الأنثروبولوجية قد أوضحت أن ما يقرره بعض العلماء من وجود غرائز معينة لا توجد في ذات أخرى كالثقافات البدائية مثلاً ، ومن ثم لا يوجد اتفاق بين نوع الغرائز وعددها . وترتيباً على ذلك يبدي بعض الباحثين ميلا إلى رفض نظرية الغرائز ، وهناك منَ العلماء المحدثين مَنْ يفضل وعدم نبذ مفهوم الغرائز بل أن يعدلوا من التعريف ، فعلى سبيل المثال يذهب «ماسلوش إلى ما يسميه بـ «الحاجات ذات الأساس الغريزي» (Instinctoid needs) ، ويرى أن هذه الحاجات ذات أساس غريزي ، ولكن الطريقة التي تشبع بها تعتمد بدرجة كبيرة على التعلم .

وفي الحقيقة أنه بدلاً من تغيير تعريف الغريزة وإضافة مزيد من الالتباس إلى هذا المفهوم النظري ، فإنه من المفضل نبذ هذا المصطلح كما يتعلق بسلوك الإنسان . فالتفكير في ضوء هذا الانقسام الثنائي بين الغريزة والتعلم يؤدي بنا إلى المنعطف المغلق نفسه الذي عاق التقدم فترة طويلة في قضية الوراثة والبيئة بالنسبة للذكاء . ولعل من الأفضل أن يكون تفكيرنا في ضوء التركيب الوراثي المتفاعل مع بيئته . وهنا ينبغي أن ننوه بأن طبيعة التركيب الوراثي مهمة جداً . فالقطة ترث نوعاً من التركيب الذي يهيئها لمناشط معينة وفي الوقت نفسه يحدد ما تستطيع أن تفعله (تستطيع أن تمسك الفأر وتتسلق الشجرة ولكنها لا تستطيع أن تتكلم أو تقرأ كتابا) . . والكائنات الإنسانية ترث نوع التركيب الذي يمكنها من أن تمشي ومن أن تسوق سيارة ومن أن تتصل بالآخرين عن طريق استخدام الكلمات ومن أن تخطط للمستقبل ، ولكنها لا تستطيع أن تنمو إلى خمسين قدماً من حيث الطول أو أن تعيش على الحشائش أو أن تحل المشكلات التي تتعدى حدودها .

فسلوك كل الكائنات الحية يتحدد بطبيعة التركيب الوراثي والبيئة التي تعيش فيها . ولذا فإن وصف ذلك السلوك على أنه سلوك غريزي أو ذو أساس غريزي ، يعدّ تبسيطاً زائداً .

حرفُ

ف

ف

الفاعلية

Effectiveness

تعرف الفاعلية بأنها الدرجة التى تستطيع المنظومة فيها أن تحقق أهدافها ، إنها مدى قدرة المنظومة على استغلال الفرص المتاحة لها في البيئة المحيطة بها في الحصول على احتياجاتها من المصادر النادرة ذات القيمة من أجل استمرار نشاطها ، وهي بذلك المدى الذي تحقق فيه المنظومة أقصى عائد لها من المدخلات التي تحصل عليها من البيئة المحيطة .

وتتوقف الفاعلية على وجود هيكل تنظيمي متوازن للأهداف الاقتصادية والاجتماعية والإنسانية والقومية والإدارية إلى جانب النظر إلى الوسائل التي تتحقق بها هذه الأهداف .

ومن هنا يمكن القول إن الفاعلية هي قدرة النظام على تحقيق هيكل الأهداف المكلف بها في حدود الإمكانات المتاحة والمواصفات المحددة مسبقاً لهذه الأهداف من خلال تفاعله مع المتغيرات في البيئة المحيطة بالنظام .

وهناك من يعنى بها : الاختيار العلمي لمحاور ترتكز عليها ثورة التغيير المخطط ، لتنطلق آثارها الإيجابية ويتم تعميم تأثير هذه الثورة .

وتعنى الفاعلية القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة وفقاً لمعايير محددة مسبقاً ، وتزداد كلما أمكن تحقيق النتيجة تحقيقاً كاملاً .

وتعرف على أنها : تحقيق الهدف المنشود ، النتائج المرغوب فيها ، بأقل تكلفة وأكبر عائد أو يكليهما معاً أي أنها تعنى الصلاحية للأداء الجيد .

وتعني أيضاً : الدرجة التي تحقق بها المنظومة - ممثلة في مديرها أو قائدها - الأهداف المنشودة .

وتتمثل فعالية المؤسسة التربوية في قدرتها على تحقيق أهدافها في حدود التكلفة المقدرة والمواصفات المطلوبة من خلال حصولها على احتياجاتها من البيئة المحيطة وتحدد مؤشراتها فيما يلي :

١ - عدد مجالات الأنشطة التي تضطلع بها المؤسسة .

٢ - عدد الخدمات التي تقدمها المؤسسة للمجتمع .

٣ - عدد الأفراد المشاركين في هذه الأنشطة .

الفروض العلمية

Hypotheses

الفرض في اللغة العربية هو فكرة يؤخذ بها في البرهنة على قضية أو حل مسألة . أما بالنسبة للمعنى المصطلحي للفرض فهو تعميم مبدأ تظل صحته وصلاحيته موضع اختبار ، ويحاول الباحث أن يتحقق من صدقه ليتخذ سبيلاً إلى فهم الظواهر وتفسيرها . ويمكن تلخيص وظائف الفروض فيما يلي :

١ - توجيه الباحث للبيانات التي يلزم الحصول عليها لتساعده على إيجاد إجابات لمشكلة بحثه أو تفسير لها .

٢ - تساعد الباحث على ترتيب هذه البيانات ترتيباً منطقياً وبطريقة سليمة تفيده في أثناء تحليل هذه البيانات .

٣ - تساعد الباحث على تحديد مجال بحثه ووضعه في إطار مناسب لإمكاناته .

وتستنبط الفروض عن طريق الحدس والتخمين أو باستخدام نتائج بحث أو بحوث سابقة كفروض للبحث أو

عن طريق الاستنتاج المنطقي ، ومما تقدم يتضح الصلة الوثيقة بين المعنيين اللغوي والمصطلحي معاً حيث إن الفرض هو ما يستعان به في البرهنة أو الإثبات لشيء ما أو حل مشكلة أو مسألة ما .

والمشكلة البحثية تمثل سؤالاً لا يجد الباحث إجابة عنه في المعرفة العلمية المتوافرة في مجال تخصصه ، وأنه يستخلص هذا السؤال من تحليله لتلك المعرفة نفسها . إلا أنه في بعض الحالات قد يجد الباحث أن هناك من هذه المعرفة ما يمكن أن يوحي له بإجابة معينة ، ولكن لا يوجد دليل على صحة هذه الإجابة أو خطئها أي أنها ليست إجابة يقينية . ولكنها إجابة ظنية أو تخمينية تحتاج إلى التأكد منها . ولكن في أحيان أخرى لا يستطيع الباحث أن يصل من المعرفة المتوافرة إلى أكثر من السؤال المثار ولا تعينه هذه المعرفة على تخمين أي أجابة عنه . في الحالة الأولى نقول إنه وضع فرضاً للدراسة يهدف إلى التحقق من صدقه أو خطئه ، وفي الحالة الثانية نقول إن هدفه من الدراسة هو التوصل إلى فرض أو إجابة ظنية على السؤال الذي بدأ به يمكن التحقق منه في دراسات تالية .

وعلى هذا يمكننا تقسيم أساليب البحث أو أنواع الدراسات التي قسمين أساسيين : الأول يهدف إلى التحقق من صدق فرص ما أو خطئها مثلما في البحوث التجريبية ، والثاني يهدف إلى التوصل فقط إلى فرض يمكن التحقق منه بدراسة تالية أو إلى مجرد وصف لحقائق قائمة في البحوث الوصفية أو الاستطلاعية .

من الضروري مراعاة شروط صياغة الفرض من جهة ، وكيفية إثبات صحة الفرض من جهة أخرى . فأولاً نتعرض لشروط وضع الفرض وصياغته :

١ - يجب أن يوضع الفرض بعد إلمام الباحث بالتراث النظري والبحثي في موضوع دراسته ، وما يرتبط به من موضوعات أخرى .

٢ - يجب أن يصاغ الفرض باستخدام مفهومات لها تعريف إجرائي واضح بحيث يمكن الاستدلال عليها في الواقع واستخدامها كدليل إثبات صحة الفرض أو خطئه .

٣ - يجب أن يكون الفرض محدوداً بحيث يحصر نوع المادة أو الأدلة اللازمة لإثبات صحته أو خطئه وألا يتصف بالاتساع الشديد ، ويتوقف ذلك بالطبع على السؤال الذي يجيب عنه الفرض والذي يجب أن يكون محدوداً أيضاً .

ولكن كيف نتحقق من صدق الفرض أو خطئه؟!

لا بد أن يحدد الباحث بوضوح ودقة نوع الأدلة اللازمة لإثبات صدق الفرض الذي يضعه وكيفية الحصول على هذه الأدلة ومصادرها . فإذا كان فرض الباحث مثلاً عن أن حجم الأسرة في الريف أكبر من المدينة فإنه يحتاج إلى بيانات من التعداد للسكان تتعلق بمتوسط عدد أفراد الأسرة في القرى جميعاً أو في عينة ممثلة بمتوسطهم في المدن أو في عينة منها إذا توافرت مثل هذه البيانات . أو يجمع هذه البيانات بنفسه من عينات ممثلة للأسرة في كل من المجتمعين ومتوسط عدد الأفراد في الأسرة في الريف وفي الحضر ليقارن بينهما ويستخدم اختبارات إحصائية معينة تسمى اختبارات الدلالة للتأكد من أن الفرق بين المتوسطين فرق حقيقي يبرر استنتاجه بأنه فرض صحيح .

ويجب على الباحث عند تصميمه لخطة بحثه أن يبحث لها عن الأدلة التي يفترضها فقط ، ولكن أيضاً عن الأدلة التي يمكن أن تنفي هذا الفرض ، فالذي يعلمه هو الحقيقة أيا كانت ، وقيمة البحث العلمي لا يحددها بالضرورة تأكيد رصد ما ، فإثبات خطأ أى فرض مفيد أيضاً للعلم لأنه يخلصه من استنتاجات خاطئة .

وبالالتزام بمثل هذه الشروط وكذلك التحقق من صدق الفرض أو الذي يقودنا إلى الموضوعية في البحث . فلا يذهب بعض الباحثين إلى اللجوء إلى الاستنتاجات التي تثبت فروضهم فقط ويتغاضون عن الجوانب الأخرى التي قد تثبت

بوجود نسق منظم من الأفكار الهاذية ، وسلسلة منطقية من النتائج المستنبطة من مفهوم خاطئ يؤمن بها المريض إيماناً مطلقاً لا يمكن زعزعته أو تعديله أو التشكيك فيه ، ومن حيث المضمون نجد أن فكر الاضطهاد والريبة من نوايا الغير وأفعالهم تقوم بدور رئيس في هذا المرض .

أما من حيث الشكل فإن المريض يستخدم عملية الإسقاط استخداماً متصلاً فينسب إلى الغير أفكاره ومشاعره ، ولا يفتأ يؤول حركات الآخرين وسكناتهم بما يتفق واعتقاد المريض بحيث يتحول الصراع الداخلي - في النهاية - إلى صراع خارجي بين المريض والآخرين وتتقطع الصلة بالنسبة للخبرة الشعورية للمريض بأصله الذاتي .

وقد بين فرويد في دراسته لحالة من حالات البارانويا أهمية الجنسية المثلية والموقف الأوديبي في نشأة هذيان الاضطهاد فثمة دافع جنسي للحلول محل الأم بالنسبة للأنا وهو دافع مرفوض كل الرفض ولا يكن قبوله شعورياً ، مما يحدو بالأنا إلى مواجهته والتخلص منه .

وهذه المواجهة تتم عن طريق النكوص إلى مرحلة من مراحل اللبيدو ، ثم تكوين هذيان الاضطهاد وإسقاط عناصر هذا الهذيان على العالم الخارجي .

الفكر التربوي

Educational Thought

يعرف الفكر في اللغة على أنه : التأمل

ويرى قاموس التربية أن الفكر مثل فروض عاملة حتى يتسنى تعديلها أو نبذها أو تأييدها وإثباتها على محك النتائج الحادثة بمقتضى العمل به ، وهو يبحث عن نتائج الأعمال والتصرفات والأحداث ، أي في التدابير الجديدة في الأمور التي تستحدث في الوجود .

ويعرفه معجم العلوم الاجتماعية على أنه : ظاهرة عقلية تنتج عن عملية تفكير قائم على الإدراك والتحليل والتعميم ، ويتميز الفكر في العاطفة التي تصدر عن ميل انفعالي لا تستند إلى التجربة ، وتدور حول فكرة أو موضوع .

ويرى برتتن : أن الفكر تعبير عن الآمال والتطلعات وعن رغبات الناس ووجودهم ، وهو كأي عمل ملموس لعمل العقل البشري ، يمكن التعبير عنه بالألفاظ وهي تظهر استجابة لتحديدات تلودها ظروف المجتمع .

ويراه زكي نجيب محمود على أنه : مجموعة الإجراءات التي تحقق بها شيئاً في دنيا الواقع ، فإذا لم تكن ثمة إجراءات من هذا القبيل ، لم يكن ثمة تفكير بالمعنى الذي يريده عصرنا .

ويقول عبدالعظيم رمضان إن الفكر جزء لا يتجزأ من الواقع الاقتصادي والاجتماعي لحياة المجتمع ، وهو انعكاس لهذا الواقع فهو لا ينشأ من فراغ ، وإذا كان انعكاساً له فليس معنى ذلك أنه انعكاس سلبي ، بل تربطه بهذا الواقع علاقات تأثير وتأثر في الوقت نفسه ، والفكر قوة يختلف تأثيرها شدة وضعفاً ، وفي تعبيره عن المصالح الطبقية المختلفة في المجتمع ، والفكر الذي يعبر عن مصالح طبقة انتهى دورها التاريخي هو فكر رجعي ، والفكر الذي عبر عن مصالح طبقة حان دورها التاريخي هو تقدمي بالضرورة .

ويعد حسن حنفي الفكر هو المفكرون والأشخاص حيث تعبر أفكارهم عن تطلعاتهم ومصالحهم ، لذلك يمكن اعتبار أن الفكر هو التعبير عن حركة الواقع ، والواقع حركة مستمرة ، يتجاوز حاضره ومستقبله والتجاوز إلى الأمام .

ويرى فؤاد زكريا : أن مهمة الفكر ليس الاقتصار على تفسير العالم على أنحاء شتى ولكن تغييره . والفكر له مجالات وصور متعددة يمكن أن يقوم فيها بهذه المهمة كمجال الاقتصاد أو الاجتماع أو التربية . . . وغيرها .

ويرى سعيد إسماعيل أن الفكر التربوي هو : كل تصميم نظري لتجارب البشر الجزئية وبمعنى آخر هو مجموعة الأسس النظرية والمفاهيم والمعاني التي تكمن خلف مظاهر السلوك الإنساني . فما من سلوك إلا ويعبر عن نظرية معينة أو معنى خاص قد يكون واعياً به وربما لا يكون ، ويعبر الفكر التربوي عن القوى المسيطرة والمهيمنة عليها إلا أن القوى الأولى تكون هي أكثر سيطرة وأكثر ظهوراً وسيادة في المجتمع ، والفكر بهذا المعنى لابد أن يكون تعبيراً عن واقع اجتماعي .

وإذا كان الفكر التربوي يعبر عن الواقع الاجتماعي وما يسوده من عوامل محركة له ، فلا يمكن غض النظر عن أن الفكر التربوي هو في الوقت نفسه أداة للتعبير الاجتماعي ، حيث إنه عملية إنسانية لابد أن يقوم بها الإنسان ليبدل وضعاً بوضع ، ولو كان المجتمع قد وصل الكمال ، لما كان للفكر دور جوهري يؤديه في هذا المجتمع الكامل ، ومن ثم كان من الضرورة النظر إليه على أنه يشمل أيضاً مجموعة التصورات التي تبين ما ينبغي أن تكون عليه الأمور في المستقبل بالإضافة إلى اشتماله على الأسس النظرية للواقع الراهن .

ومن الضروري التأكيد على أن دراسة الفكر التربوي تهتم بـ :

١ - دراسة القوى والعوامل التي تقف وراء ظهور الفكر التربوي موضع الدراسة .

٢ - الاهتمام بالمفكرين التربويين في الحقبة التي يدرس فيها هذا الفكر التربوي ، إذ لا يمكن دراسة الفكر التربوي الإغريقي من دون دراسة فكر أفلاطون وأرسطو مثلاً . ولا يمكن دراسة الفكر التربوي الإسلامي من دون دراسة الغزالي مثلاً .

٣ - اتباع المنهج العلمي في دراسة تاريخ التربية والفكر التربوي .

فلسفة التربية

Philosophy of Education

فلسفة التربية فرع من الدراسات التربوية يهتم بالفكر والأهداف والقيم والمباحث الفلسفية وتطبيقاتها في التربية ، وعلى هذا فإن فلسفة التربية هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلته لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وتوضيح القيم والأهداف التي تسعى إليها .

ويغطي هذا المصطلح الذي يعبر عن نفسه في شكل نسق فكري مستبق أو نظرية علمية تحدد غايات التربية وأهدافها البعيدة التي يتطلع المجتمع إلى تحقيقها وكذلك المعتقدات التربوية التي يستند إليها العمل التربوي كله ، مثل الفهم يأخذ به المجتمع لطبيعة الإنسان الذي هو موضوع وغاية التربية في الوقت نفسه ، والقيم والمعايير التي يتحدد على أساسها سلوك الأفراد في مواقع الحياة المختلفة والقضايا الحيوية كعلاقة الرجل بالمرأة ودور كل منهما في الحياة ، وكقضية الأسس التي تقوم عليها نظرية المعرفة ودور هذه النظرية في فهم وتفسير وتغيير واقع الحياة . ويأتي هذا الجهد التنظيري تتويجاً لمعرفة أصيلة لمختلف منجزات العلوم التي ترتبط بشكل مباشر وغير مباشر بالتربية ، فلم يعد اليوم ممكناً صياغة فلسفة للتربية بجهد فلسفي محض منقطع الصلة بمنجزات العلوم المختلفة وإنما يتحتم على من يتصدى لمثل ذلك العمل الخطير استيعاب مختلف النظريات العلمية والتفسيرات الموضوعية الوثيقة الصلة بمجال التربية ، وقد توجد الفلسفة التربوية التي تبناها مجتمع ما ، مصوغة ومعلنة لكي تكون هادياً للمشتغلين بالتربية سواء في شكلها المدرسي أو اللامدرسي ، وربما لا تكون هذه الفلسفة واضحة وإنما تنتشر هنا وهناك في ثنايا الكتابات التربوية والتوجيهات الرسمية . وفي هذه الحالة تؤدي الفلسفة التربوية دورها المنوط بها وهو توجيه الجهود التي تبذل من أجل بناء الأجيال وفق طموحات وحاجات المجتمع وليست هناك حاجة إلى تأكيد ما يربط بين الإيديولوجيا

وفلسفة التربية من صلات وثيقة . فهذه الفلسفة تأخذ في اعتبارها مبادئ تلك الإيدولوجيا كمدخل أولي للتعامل مع منجزات العلم بفروعه المختلفة .

ونلاحظ من تعريف العربية بأنها عملية تطبيع اجتماعي أو تنشئة اجتماعية أو ترشيد ثقافي ، وبعبارة أخرى إنها العملية التي يكتسب بها الأفراد ثقافة مجتمعهم ، ويكتسبون بها المعاني الخلقية والروحية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية . . .إلخ ، والتي يدين بها المجتمع بصفة عامة ، وعن طريق هذه العملية يكتسب الفرد الكفاية الاجتماعية والصفات السلوكية التي تؤهله للعيش في مجتمعه وهذه العملية تتم عن طريق تفاعل الفرد مع الآخرين ، ومن تعريف الفلسفة بأنها معظم الأسئلة الأساسية أو الرئيسة التي يمكن أن يسألها العقل الإنساني والإجابة عن هذه الأسئلة تؤثر في جميع أفكارنا أعمالنا .

ومن أجل تحديد ماهية فلسفة التربية ووظيفتها ينبغي أن نعرض لأهم الاتجاهات حول هذا الموضوع ، ويمكننا أن نلخص أهم الاتجاهات حول ماهية فلسفة التربية في :

١ - اتجاه يرى أن فلسفة التربية ليست ميداناً متميزاً من ميادين المعرفة .

٢ - اتجاه يرى أن فلسفة التربية هي التحليل الفلسفي للعبارات والمفاهيم التربوية .

٣ - اتجاه يرى أن فلسفة التربية اشتقاق من الفلسفة أو تطبيق لها .

٤ - اتجاه يرى فلسفة التربية ميداناً متميزاً مستقلاً عن الفلسفة .

وفلسفة التربية في هذا الإطار الثقافي تصبح ذلك النشاط الذي تقوم به جماعة المربين والفلاسفة وغيرهم لإبراز هذه العلاقة بين الفلسفة والتربية ولتوضيح العملية التربوية وتنسيقها ونقدها وتعديلها أي تتضح الحاجة ليس إلى الفلسفة فحسب ، وإنما إلى معارف ومناهج العلوم الاجتماعية أيضاً .

ولابد أن يبقى الطريق بين الفلسفة والتربية مفتوحاً من ناحيتين ، وقد يبدأ فيلسوف التربية بمشكلات عصره الثقافية والاجتماعية ويقوم بتوضيحها وبلورتها من حيث تأثيرها في المجال التربوي وتأثرها به ، ويصوغ أو يقترح بعض الوسائل أو الأساليب الفكرية والاجتماعية المناسبة لمواجهة هذه المشكلات على المستوى الاجتماعي العام وعلى المستوى التربوي ، وقد يبدأ فيلسوف التربية بمشكلات تنفرد بها العملية التربوية وتنبع من داخلها أي من العلاقات المتعددة القائمة بين المشتغلين بالميدان ، ثم يحلل هذه المشكلات تحليلاً ثقافياً فيربطها بجذورها الاجتماعية والاقتصادية والتاريخية أي أنه يوسع مجال هذه المشكلات وينظر إليها نظرة واسعة متكاملة متعددة الزوايا .

وفلسفة التربية هي الميدان الذي يبحث عن المشكلات الفلسفية والاجتماعية للتربية ويبحث المشكلات التربوية بحثاً فلسفياً - اجتماعياً ، ومعنى هذه العبارة أن فيلسوف التربية لا بد أن يكون له اتجاه فلسفي - تربوي واضح ، ولا بد أن يكون ملماً بمفاهيم العلوم الأخرى ونظرياتها وأساسياتها حتى يمكن متابعة نشاط هذه العلوم والإفادة منها في النظر إلى العملية التربوية ، وفلسفة التربية مجال اهتمام حيوي لكثير من الفلاسفة الغربيين المشهورين مثل أفلاطون وأرسطو ولوك وروسو وكانت وديوي ، وفلسفة التربية قد تكون تأملية أو ارشادية أو تحليلية .

ويقول واجز Wagenev إن فلسفة التربية تبين الفلسفة على مشكلات التربية ، وعلى هذا ففلسفة التربية تشمل تطبيقات الأفكار والمبادئ والطرق الفلسفية على تلك المشكلات التربوية التي تناسبها المعالجة الفلسفية أكثر مما تناسبها المعالجة العلمية ، ويشاركه في هذا الرأي أرنود ديول Arnaudreid أستاذ فلسفة التربية بجامعة لندن .

الحاصل على نوع من التعليم يمكنه من التعامل مع رؤسائه في مجالات الهندسة والعلوم الطبيعية والصناعة وغيرها من الجامعيين وبين العمال المهرة اللازمين للعمل في هذه المجالات المتخصصة ، وهو يشغل الطبقة الوسطى من سلم العمالة بين المهندس والعامل الماهر حيث يتفهم لغة المختصين وينقلها مع تعليماتهم الى المنفذين من العمال المهرة . وهو يقوم بأعمال غير متكررة تتسم بالتفكير والبحث عن الحلول الميدانية .

وتحتاج هذه الفئة الى دراسة خاصة غير جامعية بالإضافة إلى تدريب كاف في أثناء العمل ، وخبرة عملية ملائمة ، اقترح أن يكون المستوى العلمي لهذه المجموعة هو خمس سنوات بعد المرحلة الإعدادية في مدارس فنية متخصصة أو لمدة عامين أو ثلاث سنوات بعد الحصول على الشهادة الثانوية العامة كحل مؤقت لحين تخرج الفنيين في المدارس الخاصة بهم المتوقع اتساعها .

وتطلق كلمة تقني (فني) من الناحية الفنية على استخدام مجموعة من المهارات أو العمليات التي تجمعها أكثر من مهنة ، كالخراطة والتطريز مثلاً ، وتشتمل واجباب التقني على العديد من المهارات التي لا يستطيع الفرد الواحد أن يؤديها جميعاً بمستوى واحد من الجودة . حيث إن واجبه يقتصر غالباً على الالمام العام بكل مهارة على حدة ثم ربط بعض مجموعة المهارات ببعضها الآخر ، ومراقبة تنفيذها وتعديلها بما يضمن تحقيق نتائجها بأكثر الطرق بساطة .

ويمكن تقسيم التقني الصناعي طبقاً لطبيعة العمل الذي يؤديه إلى :

١ - التقني مساعد الاخصائي : ويساعد الاخصائي في إنجاز مسؤولياته بتحضير وتجهيز ما يطلبه من أعمال أو تجهيزات مساعدة مثل «رسوم صناعية وأخذ مقاسات وعمليات تحليل كيماوية وتحضير مزارع بيولوجية وعمل بعض الاختبارات الصناعية . . . إلخ» .

٢ - التقني المشرف على الإنتاج : وهذا العمل يشمل دائرة واسعة من النشاط ويستلزم توافر مجموعة من الخصائص فيمن يقوم به حيث تعدد مسؤولياته في مجال الانتاج وعلاقات الأفراد ومجال الصيانة ومجال الرقابة ومجال الاتصال . . .إلخ .

٣ - التقني المسؤول عن التدريب العملي : وهو يقوم بتدريب من هم دونه في المستوى بشرط أن يكون متمكنا من مهاراته العلمية ومؤهلا تربوياً .

ويتطلب إعداد الفني قدراً كبيراً من المعلومات النظرية والعملية ، وتعد المدارس الفنية نظام الخمس سنوات فئة الفنيين والمدرسين العمليين ، وتتجه الدول إلى التوسع في هذا النوع بالتعاون مع بعض الدول الأخرى والمنظمات الدولية ومع البنك الدولي للإنشاء والتعمير وخصوصاً في المواصفات الصناعية المتقدمة .

الفولكلور
Folklore

يتألف اصطلاح الفولكلور (Folk-lore) من مقطعين : "Folk" بمعنى الناس ، وهو الكلمة الإنجليزية القديمة Folc . و "Lore" بمعنى معرفة أو حكمة ، فالفولكلور حرفياً : معارف الناس أو حكمة الشهب .

ويرتبط مصطلح الفولكلور Kolk lore من الناحية التاريخية ، ومن ناحية ابتداعية بـ«وليم جون توماس W. J. Thoms» ، (وبجمعية الفولكلور الإنجليزية) إذ إنه أول من صاغ هذا الاصطلاح ، كما أكّدت جمعية الفولكلور التي أسست عام ١٨٧٧ أيضاً هذا المصطلح .

وعلى الرغم من أن «توماس» هو الذي ابتدع هذا الاصطلاح ، فالعلماء يرجحون أن الاصطلاح ترجمة للكلمة

الألمانية (فولكسكنده - Volkskunde) التي كانت موجودة منذ عام ١٨٠٦ ، أو نحو ذلك التاريخ .

وقد اقترح (توفر) هذا الاصطلاح ليدل على دراسة العادات المأثورة والمعتقدات ، وكذلك ما كان معروفاً حتى ذلك الوقت - بشكل غامض - بالآثار الشعبية القديمة ، Popular Antiquities . ولقد قُبل دائماً القول بأن (توماس) هو المؤسس الفعلي لجمعية الفولكلور الإنجليزية .

ولقد كان من أهداف مؤسس جمعية الفولكلور الإنجليزية كما أعلن في مجموعة القواعد الأولى التي وُضعت لها : جمع ونشر المأثورات الشعبية والأغاني الروائية الأسطورية Legendary Ballads ، والأقوال الحكيمة المحلية والمعتقدات الخرافية (الخزعبلات) ، والعادات القديمة وكل الموضوعات المتعلّقة بذلك .

وقد وصف التقرير الأول لمجلس جمعية الفولكلور وظيفة الجمعية ومجال عملها في العبارة التالية :

إن الفولكلور يمكن أن يُطلق على ما يشمل جميع «ثقافة الشعب» التي لا تدخل في نطاق الدين الرسمي ولا التاريخ ، ولكن تنمو دائماً بصورة ذاتية . وعلى هذا ، فإن ما في الحضارة من «الموروثات Survivals الفولكلورية الباقية» ، وكذلك «مظاهر الفولكلور» لدى القبائل الهمجية (البدائية) ، ينتمي كلاهما إلى التاريخ البدائي للنوع الإنساني .

وعند جمع وطبع هذه المخلفات أو الذخائر (Relics) الخاصة بعصر من العصور ، من مثل هذين المصدرين المختلفين اختلافاً كبيراً ، فإن الجمعية ستأخذ على عاتقها تقديم ما تدعو الحاجة إليه من المقارنات والتفسيرات التي تخدم عالم الأنثروبولوجيا بشكل واضح .

ومن السهل التخيّل أن هذا البيان الغامض يعكس حال التردد في تحديد اصطلاح دقيق للفولكلور ، مما أدّى بعد سنوات قليلة إلى إطالة النقاش حول هذا الموضوع ، هذا النقاش الذي يمكن تتبعه في دورية الفولكلور الإنجليزي فيما بين عام (١٨٨٤ - ١٨٨٦م) .

ويُعَرِّف (ألفرد نت Alfred Net) الفولكلور بأنه : (أنثروبولوجيا تتعلّق بالإنسان البدائي) مستثنياً علم الأحياء Biology ، من الأنثروبولوجيا ومستخدماً كلمة بدائي Primitive في أوسع معانيها .

أما (هارت لاند E. S. Hart Land) ، فقد رأى فيه ، انثروبولوجيا تعالج الظواهر النفسية للإنسان غير المتحضّر ، هذا وقد أدخل كلاهما الفنون والحِرَف Arts & Crafts في اصطلاح الفولكلور .

أما (ستيورات جليني S. Glennie) ، فقد كان وحده الذي أصرَّ على أن الفولكلور هو ما تعرفه الطبقات المثقفة عن العامة The Folk .

ولقد لقيت هذه الآراء الثلاثة معارضة شديدة من أعضاء الجمعية ، وكان المعارضون هم (هويتلي H. B. Wheatly ، ومس بيرن Miss Burne ، وجوم الأب Gomme Laurance) الذين تمسكّوا بأن الفولكلور قد رضى بزاوية في حقل الأنثروبولوجيا الشاسع ، وأنه يتعلّق بابتداء الأجناس المتحضّرة ؛ لأن الحافز من وراء الفولكلور كان هو التراث .

وأن ذلك كان فقط عندما انزاحت الأساطير كشكل من أشكال الدين ، وأصبحت تستمد دوامها كمعتقدات شعبية ، في هذه الحالة يمكن تصنيفها كفلكلور .

وبينما نجد أن (الفرد نت) و(دهارت لاند) قد أدخلا الفنون والحرف في اصطلاح الفولكلور فقد استبعدتها (مس بيرن) بشكل قاطع من مجال عمل الجمعية ؛ لأنها رأت أن هذا سينزلق إلى موضوعات علم الآثار القديمة وفقه اللغة .

ق

القــراءة

Reading

القـراءة عـمليـة تتضـمن إدراك الرمـوز المكتوبة من حـيث معناها والتعرف على الكلمات والفهم . والقراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرمـوز التي يتلقاها القارىء عن طريق عـينيه وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز ، ومن هنا كانت العـمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معـقدة لدرجة كبيرة .

وتتضمن القراءة عمليتين منفصلتين هما :

العـمليـة الأولى : الشكل الاستـاتيكي ، أي الاستـجـابات «الفسيولوجية» لما هو مكتوب .

والعـملية الثانية : عـملية عقلية يتم خلالها تفسير المعنى وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج .

والقراءة بهذا عملية تفكير معقدة ، تشمل أكثر من التعرف على الكلمات المطبوعة ولا يقر بعض المدرسين بهذه الحقيقة ، ويعتقدون أن الطفل الذي يقدر على نطق الكلمات المكتوبة قـارىء جـيد ، لكن الحـقيـقـة أن الطفل الذي يتـعـرف على الكلمات والعبارات غالباً في فهم ما يقرأ .

إن التعرف على الكلمات شيء جوهري في عملية القراءة لكنه على أية حال وسيلة أكثر مما هو غاية في ذاته . ويعتقد بعض الناس أن القـراءة هي مـجـرد قـراءة الكلمـات على الصفحة المطبوعة أو المكتوبة واستحضار المعنى الذي يريده المؤلف فـقط ، وإذا تقـبل المدرسـون هذا التـعـريف وعلمـوا الأطفال طبقاً له فسوف تفقد الأجيال الناشئة القدرة على النقد والتـقـويم ، وسيكونون على اسـتـعـداد لأن يقـعـوا ضـحـايا للمفاهيم المضللة .

والهدف من تعليم القراءة هو تنمية مهارات معينة لدى الطفل ، ولعل في توضيحنا لخصائص القارىء الماهر نحدد الأهداف التي ينبغي على المدرسين أن يحقـقـوها من خـلال تعليمهم القراءة لتلاميذهم ، والقراءة أعمق بكثير من أن تكون ضم حرف إلى آخر ليتكون من ذلك كلمة . إنها عـملية غاية في التعقيد ، تقوم على أساس تفسير الرموز المكتوبة ، أو الربط بين الرمـوز والحقائق ، فالطفل القـارىء يتأمل الرمـوز اللغوية المكتوبة ويربطها بالمعاني . ثم يفسر تلك المعاني وفقاً لخبرته ، فهـو يقرأ رمـوزاً ولا يقرأ معاني ، وتكون القـراءة عـملية يبنى فيـها الطفل القـارىء الحـقائق التي تكمن وراء الرمـوز ، ولابد لهذا البناء من أن يتصل بالخبرة لتفسر له تلك الرمـوز . ومن الخطأ أن نعـد تمييـز الحـروف ومـجـرد النطق بالكلمـات قـراءة فتلك عملية آلية لا تتضـمن صفات القـراءة التي تنطوى على كثير من العـمليات العقلية كـالربط والإدراك والموازنة والفـهم والاختيار والتقويم والتذكر والتنظيم والاستنباط والابتكار .

ومعنى ذلك أن القـراءة ليست عـملية ميكانيكية بحتة ، يقتصر الأمر فيها على مجرد التعرف والنطق ، بل أنها عـملية معقدة تماثل جميع العـمليات التي يقوم بها الإنسان وهو يحل المسائل الرياضية فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج .

إن القـدرة عـلى القـراءة من المهـارات التي يمكن أن يملكها الفـرد في المجـتـمع الحـديث باعـتـبـارها أهم وسـائل التـفـاهم والاتصـال ، والقراءة نشاط عقلي فكري يدخل فيه كثير من العـوامل ، تهـدف في أساسـهـا إلى ربط لغـة التـحـدث بلغـة الكتابة ، ولقد تطور مفهومها عبر الأجيال .

والمفهـوم الحديث للقراءة هو نطق الرمـوز وفهمـها ، وتحليل مـا هو مكتـوب ونقـده والتفـاعل مـعـه والإفادة منه في حل

المشكلات والانتفاع به في المواقف الحيوية والمتعة النفسية بالمقروء ، وهناك نوعان من القراءة : قراءة صامتة وقراءة جهرية .

القـــرار

Decision

تخلط بعض الكتابات بين صنع القرار واتخاذه . إذ ترجم مصطلح صنع القرار Decision Making كثيراً على أنه اتخاذ القرار . والواقع أن هناك ما يمكن أن يطلق عليه دورة القرار ، ويقصد بها العملية التي تتضمن صنع القرار واتخاذه وتنفيذه وتقويمه .

ويقال قرار الجماعة Group Decision أي اتخاذ القرارات بوساطة جماعة العمل ، ونظرية اتخاذ القرارات Decision Theory أي دراسة وتطبيق الأساليب الرياضية التي توفر أساساً معقولاً للاختيار بين طريقتي عمل بديلتين في حالات على درجات متفاوتة من الشك وعدم التأكد ، والهدف من ذلك هو إيجاد طريقة عمل تنفى احتمال وقوع المخاطر في حده الأدنى .

ويشير مصطلح اتخاذ القرار إلى عملية دينامية تسود بين جميع المشاركين في اختبار العوامل المرتبطة وفحصها بما يعرف باختبار السياسة .

وهناك تقسيم آخر للقرارات يميز بينها من حيث الهدف ، فهناك قرارات ذات هدف عام ، وهناك قرارات ذات هدف خاص ، وقرارات ترتبط بوسائل وأساليب التنفيذ ، وهناك أيضاً القرارات التي تتعلق بالسياسات ، والتي تعني واضعي القرارات حول مجموعة من القواعد أو المبادىء التي تحكم موضوعاً معيناً .

ويعد صنع القرار من أهم المسؤوليات لكل رجل إدارة ، وتتم العملية بوساطة القرارات التي تتخذ وتنفذ حين تتحول القرارات المتخذة إلى سلسلة أحداث ، فالعملية تبدأ بقرار ولا تنتهي حتى ينفذ هذا القرار ، وعملية صنع القرار شيء ضروري لكل منظمة ، وتعد المدرسة إحدى المنظمات التعليمية ومن ثم تعتمد في إدارتها وتنظيمها على صنع القرار ، فتحليلنا لعملية صنع القرار ترتبط بفحص بعض البحوث والفروض التي استخلصت من المحاضرات في هذا المجال .

ويعد اتخاذ القرار العملية الإدارية الرئيسة بل هو هدف الإدارة الأساس حيث يُشْغَل المدير أو رئيس المنظمة أو من يفوض نيابة عنه بعملية اتخاذ القرار باعتبار أنه عملية اختيار ومفاضلة بين بدائل لتحقيق الأهداف المنشودة وترتبط عملية اتخاذ القرار عادة بالحقائق والقيم التي تدين بها المنظمة أو التنظيم الإداري ككل ، وكذلك بالجو العام للبيئة الذي يؤثر في أسلوب المفاضلة .

وتشير الدراسات والبحوث في الفكر الإداري المعاصر إلى مفهوم عملية اتخاذ القرار على أنه نظام مفتوح Open System يتيح باستمرار تنمية البدائل المتاحة ومقارنتها وصولاً للبديل الأمثل الذي يتيح اتخاذ القرار العقلاني الرشيد ، ونؤكد في هذا الصدد على أمرين أساسين هما :

أ - بيئة القرار .

ب - نظام المعلومات .

من حيث إنهما يمثلان شرطين لازمين لمتخذي القرار .

وهناك علاقة بين التنظيم الإداري الفعال وعملية اتخاذ القرار كالآتي :

١ - أن يتميز التنظيم بنظام واضح ومحدد لاتخاذ القرارات يحظى بقبول أعضاء التنظيم جميعاً .

٢ - أن يتميز التنظيم بوجود معايير وأسس واضحة يقيم على أساسها اتخاذ القرار .

٣ - أن يتصف التنظيم بدرجة عالية من المركزية في اتخاذ القرارات سواء الاستراتيجية منها أو التكتيكية .

المفرط في حجم الدماغ والهيدروسيفالي أو الاستسقاء الدماغي ، ثم الْعَتَهُ العائلي المرتبط بضعف البصر (Amauratic Familial Idiocy) ، وقد كان الاعتقاد السائد أن القصور العقلي ليس له علاج ، ولكن ثبت خطأ هذا الاعتقاد ، حيث تبين أن التغير في مستوى الأداء العقلي أمر ممكن عند المتأخرين عقلياً من خلال العلاج الطبي ، وأساليب التدريب التربوي ، والعلاج النفسي .

قضية الوراثة – البيئة

Heredity - Environment Controversy

قضية لها تاريخ طويل من الجدل بين أنصار الوراثة Hereditarianism وأنصار البيئة Environmentalism . وقد يشار أيضاً إلى هذه القضية الجدلية بمصطلحات أخرى مثل «الجدل بين أنصار الطبيعة والرعاية» (Nature - Nurture debate) ، كما أثيرت هذه القضية في الكتابات الفلسفية بوصفها قضية جدلية بين «الفطرة والخبرة» (Nativism - Empiricism Controversy) . وتُعْنى «قضية الوراثة والبيئة» بمدى المساهمات والتأثيرات النسبية للوراثة (الوراثة الطبيعية والاستعداد الوراثي أو الطبيعي) والخبرة (الرعاية والبيئة والتعلم) في بناء الكائن الحي وخصوصاً الإنسان .

إن نمو الإنسان وتشكل شخصيته محصلة أو ناتج التفاعل بين وراثته وبيئته ، وغالباً ما يأخذ العلماء والباحثون في تناولهم لتلك القضية جانباً يؤكد فيه بعضهم على الوراثة Heredity ، بينما قد يتجه آخرون إلى التأكيد على البيئة Environment . وبدلاً من أن نتناول نمو الطفل وتطور شخصيته عبر المراحل العمرية المختلفة على أنه محصلة التفاعل بين متغيرات الوراثة ومتغيرات البيئة ، تصبح تلك القضية في شكل معضلة علمية وهي «الوراثة في مقابل البيئة» وذلك موقف لا يفيد كثيراً في فهم حقيقة نمو الإنسان ، الأمر الذي يجعلنا نؤكد على ضرورة التأكيد على كل من الوراثة والبيئة وعلى التفاعل بينهما ، لا على أن نأخذ موقفاً في صف أنصار الوراثة من ناحية ، أو في صف أنصار البيئة من ناحية أخرى .

ولعل أكثر الباحثين في علم النفس يؤكدون على البيئة وعلى أهمية الرعاية وعلى أساليب التنشئة وعوامل التربية في نمو الفرد ، فحينما نسعى إلى تحقيق نمو سَوِيٍّ للطفل ، فإننا نفعل ذلك عن طريق التحكم في بيئته وتنظيمها وتوجيهها على نحو يوفر الشروط أو الظروف والخبرات التي تكفل تحقيق هذه الغاية . والواقع أن كل المتخصصين في علم نفس الطفل وكل الآباء والمعلمين والإخصائيين الاجتماعيين وغيرهم من المعنيين برعاية الأطفال هم بشكل ما من أنصار البيئة من حيث خبرتهم المهنية .

ولكن حينما نحاول لهذا الغرض أن نوفر بيئة سليمة للطفل ، فمن الضروري أيضاً أن نضع في اعتبارنا الطبيعة الأصيلة للطفل ، ومن الواضح في ذلك أن نمو كل طفل يتحدد بدرجة مهمة بالبذرة التي ينبت منها ، ومن ثم يكون نموه محتوماً إلى حد كبير بالمعطيات الوراثية التي تنتقل إليه من والديه عبر سلسلة من الأسلاف ، وعليه إذا كان لنا أن نكون على وعي ويقظة بشروط النمو السليم للطفل ، فمن الضروري قدر الإمكان تقدير إمكاناته وحدوده التي تفرضها عوامل الوراثة فيه . ومن الضروري لذلك أيضاً أن نقف ضد المطالب أو الأماني التي تتطلب من الطفل أكثر مما يستطيع أن يحققه أو يصل إليه . كما أنه يلزمنا أن نضع في الاعتبار المعطيات الوراثية للطفل حينما نحاول أن نفهم التفاعل بينه وبين الآخرين في بيئته وخصوصاً والديه ، حيث إن الخصائص الوراثية للطفل تقوم بدور مهم في هذه التفاعلات .

لقد ساد فترة طويلة ميل قوى بين علماء النفس إلى إهمال دور العوامل الوراثية أو التقليل من وزن هذا الدور ، وإلى الزعم بأنه إذا سار نمو الطفل على نحو خاطىء فإن ذلك مرده إلى التنشئة الخاطئة التي يقوم بها الوالدان أو من يحل محلهما ، وما يتبع ذلك من توجيه اللوم إليهما لتقصيرهما أو إخفاقهما في توفير البيئة المناسبة لنمو الطفل .

وواقع الأمر أن قدراً كبيراً مما يؤثر في نمو الطفل إيجاباً أو سلباً إلى الأحسن أو إلى الأسوأ ، يتجاوز حدود الضبط الوالدي . ويستطيع الوالدان بطبيعة الحال أن يختارا إنْ كانا يرزقان بطفل أو يمنعا ذلك ، ولكن ليس لهما أي خيار في تحديد العناصر الوراثية التي ينقلانها إلى أطفالهما . ولذلك فإنه من الضروري عند تقدير التفاعل بين الوراثة والبيئة أن نقرر بأن هناك قوى ومؤثرات وراثية لا يكون للوالدين حيالها أي تحكم أو يكون تحكمهما فيها بقدر ضئيل .

إن الوراثة تزود الكائن الحي الإنساني بجميع الطاقات والأجهزة والأعضاء اللازمة التي تهيئه للتفاعل مع البيئة والاستجابة للمثيرات المختلفة المتوافرة في الوسط المحيط به ، وليست عملية الولادة إلا بداية لنشاط مرحلي معقد مستمر : تأثير واستجابة واستعداد وتفتح وحيث تقوم علاقة وظيفية متبادلة وتفاعل موصول بين الكائن الحي والبيئة يمكن أن يكون وراء تطور نمو الفرد .

القلق

Anxiety

تفرد معظم النظريات السيكولوجية لظاهرة القلق مكانة كبيرة في إطارها النظري وفي دراستها للشخصية والسلوك في حالات السواء والانحراف وفي المستويات العمرية المختلفة ، فالقلق حقيقة من حقائق الوجود الإنساني ، وجانب دينامي في بناء الشخصية ، ومتغير من متغيرات السلوك ، بل إن الفيلسوف الوجودي «هيديجر» Heidegger (١٩٢٧) يعدّ أن جود ككل هو موضوع القلق ، وأن احتمالية الفناء والدمار والعدمية هي لب ظاهرة القلق .

والاختلاف في القلق بين فرد وآخر - شأن معظم الظاهرات النفسية - هو اختلاف في الدرجة وليس في النوع . فالقلق ظاهرة يَخْبُرُها الناس بدرجات مختلفة من الشدة وفي مظاهر متباينة من السلوك ، ومن ثم يمكن فهمه على أساس «متصل» يتدرج بين حالات السواء والانحراف ، وفي هذا تذهب نظرية التحليل النفسي إلى التأكيد على التوظيف العقلي للقلق بوصفه مبدأ أساساً بحكم حركة الحياة النفسية في صحتها وفي مرضها .

على هذا «المتصل» يتمايز القلق بين القلق الموضوعي أو العادي والقلق العصابي أو المرضي ، والقلق الموضوعي أو العادي هو استجابة طبيعية لمواقف الضغط أو الخطر أو التهديد التي يكون الفرد على وعي بها وبظروفها وبحدودها ، وحيث تستنشط سلوكه لمواجهة تلك الحالة الباعثة على التوتر أو الضيق . أما القلق العصابي أو المرضى فهو حالة مستمرة معممة غامضة من الشعور بالخطر والتهديد ، فالقلق بوصفه ظاهرة إنسانية هو من ناحية محرك أولى للسلوك وطاقة دافعية للحياة النفسية تنشيطاً وتوجيهاً ، وهو من ناحية أخرى مكون أساس لاضطرابات الشخصية وانحرافات السلوك .

كذلك يتمايز القلق في نمطين : القلق كحالة ، والقلق كسمة (سبيلبرجر Spielberger ١٩٦٦ ، تمثل حالة القلق Anxiety State حالة انفعالية موقفية مؤقتة تنشط في مواقف الضغط والشدة التي يدركها الفرد كمواقف مهددة لذاته وتنخفض أو تختفي هذه الحالة بقدر زوال مصدر التهديد أو أمارات التهديد . أما سمة القلق Anxiety trait بوصفها سمة من سمات الشخصية فهي استعداد ثابت نسبها كامن في الفرد نتيجة خبرة متعلمة في مواقف مؤلمة سابقة . ويستثار هذا الاستعداد بمثيرات من داخل الفرد أو من خارجه .

ويفترض «سبيلبرجر» أن سمة القلق تعكس الخبرة السابقة التي تحدد بطريقة ما الفروق الفردية في الاستهداف للقلق Anxiety - Proneness ، أي في الاستعداد لأن يدرك الفرد مواقف من نوع معين على أنها مواقف خطر ومن ثم يستجيب لها بحالات القلق . هذه الخبرات السابقة التي تنطوى على تأثير كبير في مستوى سمة القلق قد ترجع إلى الطفولة ، وبخاصة الخبرات المتعلقة بالعلاقات بين الوالدين والطفل والتي تتصل بمواقف العقاب . ولهذا فإن مستوى سمة

وتذهب بعض الدراسات - ومنها دراسة «أنتوني» Anthony (١٩٧٥) - إلى أن القلق المرتفع يؤثر تأثيراً سلبياً في فعالية الأداء ، حيث إن الاستثارة الانفعالية الزائدة تجهض الأداء . ويتضح أثر هذا التعويق الانفعالي في السلوك (كووين Cowen ، ١٩٧٤) فيما يتصف به الأشخاص ذوو القلق المرتفع من سمة الجمود ، التي يرتبط بها أيضاً تصلب أو جمود العمليات العقلية المعرفية .

وفيما يختص بعلاقة القلق باضطرابات الشخصية ، فتؤكد التفسيرات النظرية والنتائج البحثية أن ثمة علاقة وثيقة بين ازدياد القلق واضطرابات الشخصية ، حيث يعدّ القلق عاملاً أو عرضاً أساسياً في تركيب الشخصية المضطربة وفي مظاهرها السلوكية . ولكن «النظريات في تفسيرها للقلق تختلف من اعتباره المصدر الرئيس للدافعية الإنسانية ، إلى اعتباره العامل الأساسي في اضطراب الدافعية» (كاتل Cattell ، ١٩٦٥ : ١١٤) .

ومن ناحية أخرى ، إذا كانت الدراسات تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة (دالة عند مستوى ٠,٠٥) بين مقاييس العصابية والقلق ، بقدر ما يكون القلق المرتفع جزءاً من العصابية ، إلا أن ذلك يعني أيضاً أن كل الأفراد ليسوا مرتفعي القلق ، كما أن كل أصحاب القلق المرتفع ليسوا بالتأكيد عصابيين (نفس المرجع : ٢١٣) .

القلق الموضوعي
Objective anxiety

يشيع القول منذ الخمسينيات بأن الإنسان يعيش عصر القلق The Age of anxiety ، غير أن هذا لا يعني أن القلق مفهوم حديث ولم يخبره الإنسان من قبل ، ولكن يعني أن القلق تزايد في العصر الحالي لدرجة أنه أصبح علامة بارزة من علاماته . والقلق مفهوم مركزي في علم النفس الحديث ، مثل قاسم مشترك بين العديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية والأمراض العقلية ، كما أن القلق مفهوم تفسيري في معظم نظريات الشخصية .

وفي علم النفس الحديث تعددت تعريفات القلق ، فقد عرفه البعض بأنه انفعال سلبي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخوف والمخاوف الشاذة ، كما أنه زملة إكلينيكية متعددة الأعراض الفرعية ، أو هو استجابة انفعالية تم تعلمها اعتماداً على مبادىء الإشراط ، وهناك من عرف القلق بأنه حالة تنبه شديد أو نشاط فيزيولوجي زائد يرتبط بمواقف محددة أو ظروف بعينها ، ويرى بعض علماء النفس أن القلق سمة أساسية في الشخصية تتوزع بين الناس تبعاً لبعد ثنائي القطب يبدأ من الدرجة المنخفضة جداً وينتهي بالدرجة المرتفعة ، أما في الطب النفسي ، فإن القلق يشمل عدة تصنيفات فرعية تتمثل في : اضطراب الهلع والمخاوف المحددة والمخاوف الاجتماعية والخوف من الأماكن الواسعة واضطراب الوسواس القهري واضطراب الضغوط التالية للصدمة واضطراب الانعصاب الحاد Acute stress disorder واضطراب القلق العام واضطراب القلق الناتج عن ظروف طبية ، وكذلك اضطراب القلق الناتج عن تعاطي مواد معينة . وإذا كانت هذه هي التصنيفات الفرعية للقلق حسبما تضمنها الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع الذي تصدره رابطة علماء النفس الأمريكيين ، فإن الكثير من علماء النفس قد صنف القلق تصنيفات متعددة ، منها القلق الحاد ، والقلق المزمن ، والقلق الهائم (Free Floating) وقلق الأنا ، والقلق التحذيري . . إلخ ، ويعد القلق الحاد من أخطر أنواع القلق ، ففيه يزيد انفعال الجهاز العصبي المستقل فيشتد وجيب القلب حتى تكون له وخزة في الصدر ، ويزيد العرق فتفرط التهوية ويصبح التنفس شاقاً ، ويعسر البلع وقد يبول الشخص على نفسه أو يسهل أو يقيء ، وقد تضعف ركبتاه ويتهاوى من طوله . وفي القلق المزمن تخف الأعراض الحادة وإن كانت تشتد في بعض الأحيان ، ويبدو القلق دائماً على وجه الشخص ، ويضطرب نومه ، وتنتابه الأحلام المزعجة ، وقد يشكو الشخص من هذه الأعراض قبل أن يثبت القلق ، فإذا ثبت القلق قلّت كفاءة الشخص ، وفسد انتباهه ، وتوهم الأمراض ، ويقال للموضوع المتوهم أنه سبب القلق أو موضع القلق ، لكن إذا كان للقلق موضوع حقيقي فإنه يطلق عليه

القلق الموضوعي Objective anxiety أو قلق واقعي زمل anxiety ، كما يقال للخبرة الأولى التي أثارت عوامل القلق وجعلته طابع الشخصية (القلق الأولي) ، كما يقال لها أصل القلق أو باكورته ، وقيل إن خروج الطفل من رحم الأم عند الولادة تمثيل أزلي لقصة القلق الذي انتاب آدم عندما تم إخراجه من الجنة إلى الدنيا وما اعتراه عقب ذلك من ندم ، وقيل أيضاً إن هذا القلق الذي انتاب آدم هو أصل القلق أو القلق الأولي ، وهناك من يطلق عليه القلق القاعدي أو الأساسي وهو ما يستشعره الطفل وينمو معه بأنه وحيد وعاجز إزاء البيئة المحيطة بل والدنيا بأسرها ، أما قلق الانفصال Separation anxiety فيطلق على حالة القلق التي تستبد بالطفل عندما تتركه أمه أو ينفصل عنها لسبب أو لآخر ، وهنا يكون القلق محاولة من الطفل للتكيف بطريقته مع الظروف التي تفرض أن تتركه أمه بعض الوقت ، ومن مظاهر ذلك بكاء الطفل ، غير أن هذا البكاء قد يتحول إلى ثورة غضب يعلن فيها رفضه الشديد لفكرة غياب الأم ، ويظل بكاء الطفل كالنوبة لا يفتر إلا بحضورها ، وقد يبكي بعض الوقت ثم ينتظر ولكن بداخله اكتئاب لا يزول إلا بحضور الأم ، ومع تكرار الانفصال يطبعه الاكتئاب بطابعه وينمو مع الطفل ، ويكون من سمات شخصيته بعد ذلك ، بحيث لا يثق باستمرار علاقة حميمة بينه وبين الآخرين . ويتوقع أن يفصم الطرف الآخر عرى هذه العلاقة ، كما أن قلق الانفصال لدى الطفل قد يتحول فيما بعد إلى مخاوف من المجهول ، فيخشى المستقبل وما يأتي ، ويرهب الموت لأنه قمة الانفصال .

قوانين التعليم

Educational Legislation

التعليم مرآة صادقة لفلسفة المجتمع وأيديولوجيته ، فالتعليم يعكس في حركته وتطوره ما يحدث في المجتمع من تطور وتقدم . «والحقيقة أن التعليم كمظهر من مظاهر الحياة في المجتمع ما هو إلا انعكاس لظروف هذا المجتمع والقوى التي تتحكم فيه» . ويؤثر في التعليم مجموعة من العوامل أو القوى التاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية . إن «من المعلوم أن التعليم لا يشتق صفاته من ذات نفسه ، وإنما يشتق تلك الصفات والسمات من واقع العوامل والقوى الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية التي تسود المجتمعات» .

وتتأثر التشريعات التعليمية هي الأخرى تأثراً فعالاً بالظروف والقوى التي تسود هذا المجتمع ويكمن السبب في أن قوى المجتمع تؤثر تأثيراً فعالاً في نشوء هذه التشريعات وفي طريقة تطبيقها .

وتشريعات التعليم لا تنشأ من فراغ ، بل تنشأ بسبب الظروف من خلال واقع المجتمع ، وذلك لأن القانون «حقيقة اجتماعية متصلة بحقائق المجتمع الأخرى بمعنى أنه يؤثر فيها ويتأثر بدوره بها ، ومادامت الظواهر الاجتماعية في تغير مستمر فالقانون - كظاهرة اجتماعية - يتغير تبعاً لذلك بتغير الظروف والقوى السائدة في المجتمع» .

ويمكن تعريف التشريع Legislation **من ناحيتين :**

١ - **من الناحية الموضوعية** : التشريع مجموعة من القواعد القانونية المدونة التي تصدر عن سلطة مخولة بإصدارها ، وهي السلطة التشريعية في الدولة .

٢ - **من الناحية الإجرائية** : بأنه مجموعة من الإجراءات أو الخطوات ، أو المراحل التي تمر بها عملية التشريع نفسها إذ بتمام هذه الإجراءات واكتمالها يتم ميلاد القانون في الدولة أو صناعة القانون إن جاز القول .

وبالمثل يطلق اصطلاح التشريع التعليمي على القوانين التعليمية نفسها Texto التي تضعها السلطة التشريعية في صورة مكتوبة .

كما يطلق هذا الاصطلاح أيضاً على العملية التشريعية بإجراءاتها ومراحلها المختلفة فينتج عنها في النهاية ميلاد

٣ - وجود عنصر التحكم أو السيطرة من جانب الطرف الأقوى والخضوع أو المقاومة من الطرف الأقل قوة .

٤ - وجود عنصر الجزاء سواء السلبي أو الإيجابي للتغلب على مقاومة الطرف المستهدف للقوة وفرض الإرادة عليه أو إحداث التأثير المطلوب فيه .

٥ وجود وسائل أو مصادر معينة تتأسس عليها احتمالات امتلاك القوة .

الاتجاهات النظرية لدراسات القوة الاجتماعية :

تناول العلماء والباحثون القوة الاجتماعية من منطلقات ومداخل مختلفة حيث تناولها البعض بالدراسة كخاصية من خصائص الشخصية الإنسانية ، بينما تناولها البعض من منظور العلاقات الاجتماعية حيث عالجها البعض من منظور اقتصادي ، وهكذا تعددت الاتجاهات النظرية التي تناولت هذا المفهوم والتي يمكن إيجازها في الاتجاهات النظرية الرئيسة التالية :

١ - القوة الاجتماعية كخاصية إنسانية :

ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى القوة كخاصية من خصائص الطبيعية الإنسانية أو كسمة من سمات الشخصية ، وفي هذا الاتجاه يؤكد البعض على أهمية القوة كما يراها الفرد ، كما أن المؤسسات في حد ذاتها لا تمارس القوة بل يمارسها الأفراد المسؤولون عن إدارة هذه المؤسسات ، أما بيرل فيعدّ القوة سمة من سمات الشخصية التي هي إحدى سمات الإنسان ، فالقوة لابد لها من وعاء يحتويها ، ويمثل الإنسان هذا الوعاء .

وهناك من يرى أن القوة كسمة من سمات الشخصية تتضمن عاملين حتى تكون ذات أثر فعال ، أما العامل الأول فهو الدافعية لتحقيق الذات . والعامل الثاني هو القدرة على تحقيق الذات على الرغم من وجود قوى معوقة لها في البيئة . أما البعض الآخر فينظر إلى القوة كدافع لإشباع الحاجات التي لا يمكن إشباعها إلا عن طريق استثارة سلوك معين في الآخرين ، كذلك هناك من يرى أيضاً أن القوة تمثل دافعاً لدى الفرد ، وأن الدافع إلى القوة يتضمن ما يتداعى في أذهان الأفراد من أفكار وصور وموضوعات عند استثارة حالة القوة أو إعطاء مبررات لها ، وتبدأ عملية القوة عندما يكون مستوى كبحها لدى الفرد منخفضاً ، كما يتجنبها الأفراد حين يكون مستوى الكبت المعوق لها مرتفعاً وفي اعتقاد بعض الباحثين أن الفرد لكي يمتلك القوة والهيمنة لابد له من تعبئة واستغلال ما يوجد في الحياة من موارد كما يحقق فعالية هذه القوة أو فعالية إمكاناتها .

كذلك يُنظر إلى القوة كعامل لإحداث التغيير في البيئة بشرط وعي الفرد وإدراكه لهذا التعبير ، كما يُرى أن القوة الشخصية أو طبيعة النفوذ الشخصي يكمن في سلطة إصدار الأمر لشخص آخر أو استثماراته للسلوك بطريقة معينة ، كما يعدّ البعض أن قدرة الفرد على تغيير بيئته هو نمط من أنماط القوة ، فالفرد يصبح صاحب قوة حين يكون مسؤولاً عن تقرير الأحداث ، كما يستطيع الفرد من خلال تناوله للبيئة والذات إعطاء بينة لواقعه وتنظيم سلوكه نحو هذا الواقع .

٢ - القوة الاجتماعية كبنية للعلاقات الاجتماعية :

ويتناول هذا الاتجاه القوة كظاهرة تتصف بها العلاقات الاجتماعية فهي ظاهرة عامة في النشاط الإنساني وفي جميع العلاقات الاجتماعية ، كما يُنظر إلى القوة الاجتماعية على أنها ناتج من نواتج عملية التفاعل بين الأشخاص ، وأنها تكمن في اعتماد الأشخاص على آخرين وحاجتهم لهذه القوة .

وهناك عدة مبادىء تتأسس عليها القوة الاجتماعية كبنية للعلاقات المتبادلة بين الأفراد ، وفي هذا الصدد هناك عدة أنماط من القوة : فهناك القوة المُثيبة Reward Power ، وتتمثل في قدرة من يمتلك القوة على إثابة المستهدف من استخدام القوة ، وهناك القوة الإجبارية Coercive Power وتتمثل في قدرة من يمتلك القوة على عقاب المستهدف من استخدام

القوة ، كما توجد القوة الشرعية Legitimate Power حيث يشعر المستهدف من القوة بحق صاحب القوة في التأثير في الآخرين في ضوء القيم والمعايير المتعارف عليها . وهناك أيضاً القوة ذات المدلول Referent Power . وتشير إلى قدرة من يمتلك قوة على ممارسة قوته بسبب إدراك المستهدف ، من القوة لدور من يمتلكها وتقمصه له ، كما توجد قوة الخبرة Expert Power وتنشأ عن إدراك المستهدف من قوة الخبرة لصاحب القوة وإلمامه بكل ما يتعلق بمجال اهتمام المستهدف ، وأخيراً وهناك قوة المعلومات Information Power وتتمثل عندما يؤدي محتوى رسالة من يمتلك القوة إلى إحداث تغيير في سلوك المستهدف من الرسالة .

٣ - القوة الاجتماعية كمنفعة اقتصادية :

وينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى القوة من منظور اقتصادي حيث تبرز أهمية القوة في التعاملات الاقتصادية ، فيرى البعض أن تكلفة فرض القوة من الشخص (أ) على الشخص (ب) تمثل ما استنفذه فرض هذه القوة من موار (أ) للتأثير في سلوك (ب) . كما ينظر البعض إلى القوة كمنفعة تقوم على أساس تبادل الموارد حيث تشكل تكلفة احتفاظ الفرد بقوته قضية مركزية في الهيكل الاقتصادي ، ويعني المنظور الاقتصادي للقوة أولاً مدى قدرة الفرد على تحمل تكلفة استغلال أحد الموارد المطلوبة وأعبائه .

٤ - القوة الاجتماعية كبنية سببية :

ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى القوة الاجتماعية كمفهوم سببي (Causal Concept) مع التركيز على الجوانب التطبيقية والإجرائية للقوة وإمكانية اختبارها أمريقياً وأن النظر إلى القوة كنمط من أنماط السببية يجعل في الإمكان استخدام صور عديدة من الطرف الأمريقي والمعالجات الإحصائية لوصف العوامل الكامنة وتفسيرها في مفهوم القوة ، مثل عبارة : «يمكنه أن يتسبب في تمثل القدرة الكامنة في القوة» ، مثل عبارة : (سيتسبب في تمثل القوة المتوقعة أو المتنبأ بها) ، مثل عبارة : لقد (تسبب فعلاً في تمثل القوة التي تمت ممارستها بالفعل) .

كذلك يرى أصحاب هذا الاتجاه أنه يمكن استخدام نظرية الاحتمالات كطريقة لمعالجة القوة كبنية سببية إجرائياً ، وتشير هذه الطريقة إلى قدرة الفرد أو مجموعة من الأفراد على تغيير الاحتمالات المطروحة أمام الآخرين للاستجابة بطرق معينة ، ومن ثم يمكن قياس القوة باستخدام المواقف الاختبارية الآتية :

١ - **الموقف الاختباري الأول** : ويعتمد على احتمال قيام الفرد باختبار بديل معين قبل استخدام القوة .

٢ - **الموقف الاختباري الثاني** : ويعتمد على احتمال قيام الفرد باختبار بديل معين بعد استخدام القوة .

فإذا ما تبين وجود اختلاف بين هذين الموقفين فإن معنى ذلك أن عملية استخدام القوة قد تمت بنجاح .

٥ - القوة الاجتماعية كبنية للأخلاق والقيم والمعايير الاجتماعية :

وينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى القوة من منظور الأخلاق (Morals) والقيم (Salues) والمسؤولية Responsibility والمعايير الاجتماعية (Social Norms) ، فمن المنظور الأخلاقي تبرز قضية : هل يجب أن ترتكز القوة على مبادىء أخلاقية أو يجب تحييدها بالنسبة لهذه المبادىء؟ . ويرى البعض أن القوة تحتاج إلى توجيه ، وأن هذا التوجيه يقرره الناس : فإما أن تستخدم القوة من أجل الخير أو من أجل الشر .

أما القوة من منظور القيم فتعالج بأكثر من مدخل واحد ، وأحد هده المداخل يتمثل في السؤال التالي :

ماذا أفيد من هذه القوة؟

أما المدخل الثاني فيتمثل في الاعتماد على (أيديولوجية معينة) تضفي على القوة صبغة شرعية ، أما المدخل الثالث فيتمثل في رؤية القوة من منظور نسبي يختلف باختلاف المواقف .

لإصلاح عالمه ونظام حياته مثل : الاشتراكية والديمقراطية والإنسانية . والشخصية القومية نسيج متكامل في عناصره (العوامل والقوى الثقافية المؤثرة فيه) ، وتعامل وتفاعل هذه العوامل هو الذي يشكل كل عامل منها تماماً مثلما يشكل الثقافة العامة لمجتمع يفرق بين ثقافة مجتمع وثقافة مجتمع آخر .

وهذه العوامل الثقافية ليس على درجة واحدة من الأهمية ، فلكل مجتمع مفتاح يغلب على المجتمع عن بقية العوامل ، فنجد العوامل ، الاقتصادية هي المسيطرة أو الغالبة في الدول الشيوعية ، بينما العوامل السياسية (الديمقراطية) تغلب على الغرب ، والعوامل الجنسية أو العنصرية تغلب في جنوب أفريقيا وإسرائيل . وهذه العوامل أو القوى الثقافية تؤثر في نظم التعليم وتطبعه بطابع خاص يحقق أهدافها ويتماشى مع التراث الثقافي للمجتمع .

القيادة الأوتوقراطية

Autocratic Leadership

والأوتوقراطية autocracy تعني حكومة يقوم على رأسها شخص واحد أو جماعة صغيرة أو حزب ، لا تتقيد بدستور أو قانون ، ويقال أوتوقراطية autocratic لمن يحكم حكماً مطلقاً ويقرر وحدة السياسة التي تتبع من دون أية مساهمة من الجماعة ، ويتخذ الحكم (المطلق) أشكالاً عدة كحكم الأقلية والديكتاتورية dictatorship وتقابلها الديمقراطية ، وتختلف الأوتوقراطية عن الديكتاتورية من حيث السلطة المطلقة في أن الأولى قد تقوم على ولاء الرعية أو الخوف من العقاب ، بينما يخضع المحكومون في النظام الديكتاتوري لسلطة الديكتاتورية في التأثير في الأفراد .

وتحكم القيادة الأوتوقراطية نظرية تسمى النظرية الأوتوقراطية Autocratic theory ، وهي النظرية التي كانت تسيطر على رجال الإدارة في إدارة المشروع ، وتعتمد هذه النظرية على السلطة الرسمية وعلى القوة والنفوذ بمعنى أن يتوافر لرجال الإدارة سلطة الأمر والنهي والتهديد معتمدين في ذلك على الحوافز السلبية والتي تشمل العقوبات المختلفة ، وعلى الموظفين أن يلتزموا بالتعليمات والأوامر الصادرة إليهم من دون مناقشة أو إبداء رأي ، والقيادة الأوتوقراطية هي القيادة التي تعتقد في النظرية الأوتوقراطية وتستخدم وسائلها في التأثير في الأفراد ، كما تنفرد هذه القيادة بتحديد أهداف الجماعة بغض النظر عن رغبات أعضائها .

وتعدّ الإدارة الأتوقراطية السلطة الإدارية مفوضة إليها من سلطة أعلى منها مستوى ، وأن المسؤولية الضمنية قد منحت لها وحدها ولم تفوض لغيرها ، ومن السمات المميزة للإدارة/ الأوتوقراطية انعدام الحوار بينها وبين العاملين معها في الغالب ، وخصوصاً في الأمور ذات الصلة القوية بالعمل ، وأنها تقود وتوجه وتأمر من حين لآخر ، وتصدر القرارات والتعليمات والتفتيش للتأكد من تنفيذها وعلى المرؤوسين أن يتبعوها وأن يطيعوها ، وتضع من الطرق والوسائل ما يحقق سير العمل سيراً منتظماً دقيقاً ، وتتحمس هذه الإدارة للعمل بدرجة كبيرة . وهذا النمط من الإدارة لا يهتم بعقد اجتماعات دورية مع العاملين معها للتشاور فيما يعود على العمل بالمنفعة ويرفع من مستوى أداء العاملين فيه .

والإدارة الأوتوقراطية تقوم على فكرة الزعامة ، وتحت هذا النمط غالباً ما تتعرض العلاقات بين الرئيس الإداري ومرؤوسه لشتى الأضرار وتسوء صلاته الخارجة بأفراد المجتمع .

ومن أهم ما يميز شخصية هذا النمط الإداري هو الحزم والانضباطية في إدارة المؤسسة وعدم تقبله للنقد الموضوعي أو التراجع عما يصدره من تعليمات حتى لو أدرك أنها تعليمات غير سليمة ، بل ويطلب تنفيذها ومحاسبة من لا يقوم بتأديتها ، والاجتماعات التي يعقدها هذا النمط تكون في أضيق الحدود وغير دورية ومن دون جدول أعمال مسبق ، كما أن وقت الاجتماع يكون قصيراً أو غير كاف في تنظيم الأهداف لمناقشة الآراء ووجهات نظر العاملين معها ، فيقتصر

الاجتماع على الاستماع للتعليمات المتصلة بالأعمال وتكليف من يقوم بتنفيذها بعد ذلك .

والقائد في هذا النمط متسلط ، يستأثر بجميع السلطات ويرسم خطة العمل ويحدد طرق تنفيذها ويحرك الجماعة كما يشاء ويلزم العاملين معه بالطاعة ، ويحاول أن يدير المؤسسة وفقاً لرغباته الخاصة وآرائه الفردية ، وهو بذلك يحد من حيوية العاملين معه ونشاطهم ، ويحاول عدم خلق قيادات جديدة بينهم .

وتتميز القيادة الاستبدادية بإجماع السلطة المطلقة في يد القائد الاستبدادي ، فهو الذي يصنع السياسة للجماعة ويرسم أهدافها ، وهو الذي يفرض على الأعضاء ما يقومون به من أعمال ، كما أنه يحدد نوع العلاقات التي تقوم بينهم ، وهو الذي يفرض على الأعضاء ما يقومون به من أعمال ، كما أنه يحدد نوع العلاقات التي تقوم بينهم ، وهو وحده الحاكم ومصدره الثواب والعقاب ويعتمد عليه الأعضاء اعتماداً كلياً .

وتتعدد سمات القائد الأتوقراطي وأهمها :

١ - لا يعطي حرية لمرؤوسيه ويتدخل في أعمالهم .
٢ - غير ودّيّ في أسلوبه .
٣ - غامض في تعليماته وأوامره .
٤ - يلتزم بحرفيه الإجراءات ولا يحيد عنها .
٥ - يرغب دوماً في أن يكون آمراً متسلطاً .
٦ - يتعصب لآرائه وينفذها .
٧ - مهيمن لا يُشرك أيّا من العاملين في مباشرة العمل .
٨ - في كثير من الأحيان يكتفي بإصدار الأوامر شفاهة .

وهذا النمط من القيادة أو الإدارة يحدث تحسناً في تأدية العمل والنمو الذاتي للهيئة العاملة في بطء شديد ، وربما لا يحدث هذا مطلقاً بالإضافة إلى أن روح التعاون الاختياري بين الرئيس الإداري ومرؤوسيه تكون منعدمة تماماً ، بل وبين بعض المرؤوسين وبعضهم الآخر ، ومن ثم تنعدم العلاقات الإنسانية التي تشكل عنصراً أساسياً في مسميات الإدارة المعاصرة ، والإدارة من وجهة نظر هذا النمط هي عملية القرارات والتعليمات والتأكد من تنفيذها أولاً بأول ، وهذا الأسلوب في الإدارة يقتل روح البحث والتفكير والابتكار بين العاملين بالمؤسسة .

والعاملون تحت رئاسة هذا النمط الإداري يؤدون أعمالهم تحت سيطرة الخوف من الرئيس الإداري ، وفي جو من القلق والرهبة مع انعدام الرقابة الذاتية .

وهذا النمط من الإدارة يسعى إلى تحقيق أقصى استفادة ممكنة من العاملين معه بجميع الطرق والوسائل التي تتنافى مع الجانب الإنساني والعلاقات الإنسانية في معظم الأحوال .

القيادة الترسلية

Laisser leadership

وتعني القيادة الترسلية القيادة الحرة غير الموجهة ، Fair Leadership وفيها يقل تدخل توجيه القائد للجماعة إلى حد كبير ، وتتصرف الجماعة في المواقف معتمدة على نفسها تماماً ، ومصطلح Laisser - Faire يعني الحرية الاقتصادية ، وهو المذهب الفردي الذي يؤكد حرية الفرد لتحقيق مصالحه وبنوع خاص علاقاته الاقتصادية من دون تدخل ذي صفة رسمية أو حكومية وذلك بافتراض أن الفرد يزداد إنتاجه عندما تتاح له فرصة تحقيق مصالحه الخاصة من دون أي قيود خارجية ، وأن هناك قوانين طبيعية تكفل سعادة الأفراد ، ومن شأن تدخل الدولة عرقلة هذه التوثيق .

ويعني المصطلح الإنجليزي أيضاً حرية الأداء أو حرية العمل ، أو سياسة عدم التدخل ، وهذا النمط من الإدارة ينعدم فيه التخطيط والتنظيم للعمل بل والتنسيق بين العاملين في العمل ، وبالإضافة إلى انعدام الرقابة على مجهوداتهم . وبالتالي لا يكسب العاملين خبرات ومهارات جديدة ، ولا يرتفع مستوى أدائهم المهني ، بالإضافة إلى أنه لا يبعث على احترام العاملين لشخصية الرئيس ، ويشعرون بالضياع وعدم

القدرة على التعاون والاعتماد على أنفسهم في المواقف التي تتطلب المعونة أو النصح من جانب الرئيس الإداري ، وتنعكس آثاره على شخصية العاملين فتصبح في الغالب سلبية كما يحدث قصور في جوانب العمل نفسه ، ويتعرض العاملون معه للتقيد والمساءلة من السلطات الإدارية العليا فيحدث لهم بعض القلق والاضطراب الذي ينعكس في صورة توتر العلاقات الإنسانية بين الرئيس الإداري والعاملين ، ولا يهتم هذا النمط من الإدارة بعناصر الإدارة العلمية المعاصرة وقواعدها ، الأمر الذي يؤدي إلى الفوضى والاضطراب داخل المنظمة . كما أن هذا النمط من الإدارة متساهل ويظهر سلوكاً معيناً في تعامله مع أعضاء المؤسسة ، ويفتقد للطابع القيادي ، وذلك لرغبة هذا القائد في منح الحرية للعاملين وعدم التدخل فيما يقومون به من أعمال ، أو الحد من حريتهم ، لأنه يجب أن يترك كل فرد مسؤولاً عن نفسه في أداء عمله من دون نقد أو توجيه .

والمؤسسة (التعليمية مثلاً) في ظل هذا النمط القيادي ، تتسم بالفوضى والتسيب فلا يتحقق فيها مفهوم الضبط والمسؤولية ، مع عدم وضوح الأهداف في ذهن الجميع .

ويتصف المناخ الاجتماعي في هذا النمط بالحرية التامة حيث يترك القائد في للجماعة حرية اتخاذ القرارات ولا يشترك في المناقشة أو التنفيذ ، ولا يميل الأعضاء إلى حب القائد الفوضوي ، كما أنهم يصبحون أكثر ضيقاً بالجماعة نفسها ، والقائد في هذا النمط يترك الحبل على الغارب لأعضاء جماعته ، ويمنحهم حرية مطلقة في تخطيط العمل وتنفيذه ، فلا يشترك في المناقشات ولا في اتخاذ القرارات ، ولا يقوم بتوجيه سلوك الأفراد متى طلبوا منه ذلك ، وفي أغلب الأحوال يكون مركز القيادة بحكم مهارته الفنية من دون أن يكون هذه مهارات قيادية .

ويتسم مناخ المؤسسات (وخصوصاً المؤسسات التعليمية) تحت قيادة هذا النمط بعدم الانضباط والفوضى وعدم التخطيط السليم ، ونتاج العمل في هذا النمط يكون متدنياً وذلك لأن القائد يتخلى عن مسؤولياته لأعضاء النظام .

وتعد دراسة ليكرت (Likert, 1967) في مقدمة الدراسات التي تعرضت للتأثير المباشر للقيادة المدرسية في إنتاجية المدرسة وتحقيقها لأهدافها تحت أنماط مختلفة من القيادة ، وتبين أن النمط القيادي الذي يتبعه ناظر المدرسة يؤثر في المناخ الداخلي للمدرسة (المؤسسة) ، كما أن تصور الأفراد الذين يتعامل معهم لنمطه القيادي ونوعه له تأثير كبير ، كما بينت دراسات أخرى أن هناك تبايناً بين آراء النظار والناظرات والمعلمين والمعلمات بشأن النمط القيادي الأفضل للمدارس .

القيادة الديمقراطية

Democratic leadership

الديمقراطية نظام اجتماعي يؤكد قيمة الفرد وكرامته الشخصية والإنسانية ، ويقوم على أساس مشاركة أعضاء الجماعة في إدارة شؤونها ، وقد تكون الديمقراطية سياسية وهي أن يحكم الناس أنفسهم على أساس من الحرية والمساواة بلا تمييز بين الأفراد بسبب الأصل أو الجنس أو الدين أو اللغة ويستخدم مصطلح القيادة الديمقراطية للدلالة على القيادة الجماعية التي تتسم بالمشورة والمشاركة مع المرؤوسين في عملية اتخاذ القرار ، والإدارة الديمقراطية هي أسلوب الإدارة في القيادة الذي يتسم بالمشورة والمشاركة في المرؤوسين في عملية اتخاذ القرارات .

والقيادة الديمقراطية هي القيادة التي تستعمل الوسائل الديمقراطية في التأثير في الأفراد . وتقسيم مجال المشاركة في اتخاذ القرارات ، ولا تستند إلى الإلزام وإنما إلى الفهم والاقتناع مما يحفز الأفراد على بذل أقصى جهد في تحقيق أهداف الجماعة .

والقيادة الديمقراطية تقوم على الاحترام للمرؤوسين والتشاور معهم والأخذ برأي الأكثرية ، هذا النمط من الإدارة جاء به الإسلام ، فقال سبحانه وتعالى ﴿**وأمرهم شورى**

بينهم﴾ ، ﴿وشاورهم في الأمر﴾ ، وقبل اتخاذ القرار فإن القائد الديمقراطي يقوم بتزويد جميع العاملين معه بالمعلومات الأساسية والضرورية التي تساعدهم على دراسة القرار واتخاذه بطريقة حكيمة ، كما يقوم بتوزيع كل جزء من أجزاء العمل على العاملين مع تحديد المسؤولية ، فالتعليمات غير الواضحة والتعليمات غير المحددة تؤدي إلى سوء الفهم وعدم الرضا عند الأشخاص ، ولذلك فإن تحديد سلطات ووظائف كل عضو تحديداً واضحاً يقضي على أسباب عدم الرضا بين هؤلاء الأعضاء ، كما أن تعريف كل شخص بمسؤولياته وواجباته يساعد على تحقيق الهدف العام للمنظمة ، ويعتقد هذا النمط من القادة أن واجبه مساعدة الآخرين على العمل وتقوية مهارات العاملين وتشجيعها ، ويسعى دائماً إلى التعرف بخبرته ومهارته على الفروق الفردية والميول والقدرات والاستعدادات والمهارات ويعهد إليهم بالمهام التي تساعد على إبرازها وإظهارها وتنميتها .

والعاملون تحت رئاسة القيادة الديمقراطية يعملون معاً كمجموعة واحدة متناسقة ، ويفكر كل منهم في كيفية تحقيق المؤسسة لأهدافها بدلاً من التفكير في تحقيق هدف عمله فقط ، ونتيجة لذلك يشعر كل عامل بالانتماء للمؤسسة وبأنه جزء منها ويعقد هذا النمط من القادة ، اجتماعات دورية مع العاملين معه ، يحدد قبلها جدول الأعمال بمدة كافية ، المرؤوسين حتى يكون هناك وقت كاف لكل عضو في تكوين الرأي الناجح تجاه كل بند من بنود جدول الأعمال .

ويرى هذا النمط الإداري ضرورة التوازن والتوفيق بين وجهات النظر وتوفير الاحترام الكافي لآراء من يختلفون معه في الرأي مؤمناً بأن في كل مجتمع عمل هناك من يتفقون في فلسفات مختلفة وطرق علاجها ، وهذا النمط يوفر الفرص للعاملين معه لاتخاذ القرارات السليمة وحل المشكلات نتيجة التفكير السليم ويعمل على تحقيق ذاتية كل فرد من العاملين معه ، لذا يحاول أن يظهر بسلوكه وتعامله الشخصي معهم رغبة حقيقية في التعاون والمشاركة ، من ثم يسعى إلى ضرورة مشاركة كل عضو من أعضاء الجماعة في نشاطها وتحديد أهدافها ورسم خططها ولا يميل إلى تركيز السلطات ، وإنما يعمل على توزيع المسؤوليات على الأعضاء كما يعمل على تشجيع إقامة العلاقات الودية بين أعضاء الجماعة .

والقائد الديمقراطي يتمتع بحب الجماعة ، وتكون جماعته أكثر تعاوناً وأكثر قابلية لتحمل المسؤولية ، ويميل الأعضاء للاستمرار في أداء العمل حتى في حالة غياب القائد ، فهناك ثقة متبادلة بين بعض الأفراد وبعضهم الآخر ، وبينهم وبين قائدهم .

وتتميز الإدارة الديمقراطية بعدة مميزات أهمها :

١ - الإيمان بالحوار المشترك مع العاملين بالمؤسسة لمعالجة المشكلات الفنية والإدارية .

٢ - الإيمان بأهمية العلاقات الإنسانية كأسلوب لتسيير العمل داخل المؤسسة وخارجها ، وبذل الجهد لتوفير جو اجتماعي صحي يشعر كل فرد فيه بالانتماء إلى أسرة العمل .

٣ - استخدام أسلوب القيادة الجماعية بحيث لا يستأثر المدير بالسلطة ، وإنما يشرك العاملين معه في المسؤوليات واتخاذ القرارات ودراسة المشكلات وتقديم الاقتراحات .

٤ - تقبل النقد الإيجابي بهدف حماية أساليب الإدارة من الأخطاء التي يمكن أن تؤثر في فعاليتها .

٥ - تشجيع العمل الجماعي بما ينطوي عليه من تعاون بين الأفراد وتكامل في مجالات العمل داخل المؤسسة .

٦ - مراعاة العدل والمساواة بين الأفراد والنظام الإداري سواء في ذلك ما يتصل بالعلاقات الإنسانية ، أو فيما يتصل بوضع الشخص المناسب في المكان المناسب وتكليفه بالمسؤوليات التي تسند إليه .

ومتباينة في مستوى الصعوبة ، بحيث تتدرج من فقرات يجيب عنها كل الطلاب إجابة صحيحة إلى فقرات لا يجيب عنها إلا عدد قليل جداً من الطلاب ، أما درجات الاختبار المعياري المرجع يتم تحويلها إلى مستويات ضمن المجموعة المعيارية .

ويلاحظ هنا أنه يمكن للمعلم استخدام الاختبار التحصيلي الذي حددت درجة النجاح عليه بشكل مسبق (قياس محكى المرجع) في وصف أداء الطالب من خلال مقارنة درجته بدرجات زملائه في الصف أو درجات مجموعة معيارية تتشابه خصائصها مع خصائص المجموعة الصفية (أي مقياس معياري المرجع) ، وهذا بدوره يتطلب من المعلم أو مصمم الاختبار أن يحدد منذ البداية وقبل تصميم الاختبار طبيعة البيانات التي يحتاجها ، فهل هو في حاجة لبيانات تبين له مستوى اتقان الطالب لمهارات معينة؟ إن هذا التحديد عملية ضرورية حتى يمكن الاستفادة في اتخاذ قرارات تربوية مهمة .

ويتم تحديد مكانة الطالب أو رتبته من خلال مقارنة أداء هذا الطالب (درجته على الاختبار) بمعيار أو متوسط أداء الطلبة الآخرين في صفه ، بما يعني أن يقوم المعلم بتصميم اختبار معياري المرجع .

ويحتاج تصميم الاختبار معياري المرجع إلى الأسس والقواعد نفسها التي توضع في الاعتبار عند تصميم الاختبارات أوبنائها ، ذلك أن الاختبارات مجموعة من المهام أو المثيرات التي يستجيب لها الطلبة في ضوء قدراتهم ومستوى إتقانهم أو تحصيلهم للموضوع الدراسي ، مما يتطلب بالضرورة عند التخطيط لها القيام بمجموعة من الخطوات المتسلسلة بدءاً بتحديد الغرض من الاختبار ، وهذه الخطوة لا تتضمن فقط قياس التحصيل في مجال دراسي معين وإنما تتضمن أيضاً تحديد الإطار أو الطريقة التي يتم بها تفسير الدرجة على هذا الاختبار ، ويلي ذلك خطوات أخرى تتمثل في تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بالموضوع أو المجال الدراسي ، ثم تحليل محتوى الموضوع أو مادة التدريس ، ثم عملية تنظيم نتائج تحديد الأهداف وتحليل المحتوى في جدول مواصفات ، ومن ثم كتابة فقرات الاختبار وفق جدول المواصفات .

وفي هذا السياق فإنه عند كتابة فقرات الاختبار المعياري المرجع ، وهي الخطوة الأخيرة يكون اهتمام المعلم أو مصمم الاختبار مركزاً على الحصول على درجات تبين الفروق الفردية بين الطلبة ، في سمة معينة وهي سمة التحصيل التي يقيسها الاختبار ، بما يعني كتابة فقرات متدرجة في مستوى صعوبتها كما أشير إلى ذلك سلفاً .

وللاختبار معياري المرجع خصائص عامة ، فنجد أن معدل الطلبة الذين يجيبون إجابة صحيحة عن فقرات الاختبار يمثلون نحو ٥٪ من مجموع الطلاب المختبرين ، كما أنه يغطي أهدافاً تعليمية عديدة ، ويتراوح عدد الفقرات التي تغطي كل هدف ما بين فقرة واحدة وفقرتين ، ويكون انتشار الدرجات كبيراً ، لأن الدرجة على الاختبار المعياري المرجع يعتمد أساساً على الوضع النسبي للدرجة مقارنة بالدرجات الأخرى ، ويتم اختبار الفقرات لزيادة التباين والانتشار ومن ثم يتم تجنب الفقرات السهلة جداً أو الصعبة جداً ، في حين يتم تفسير الدرجات باستخدام الرتبة الميئنية والدرجات المعيارية .

القيم

Values

القيم مصطلح يرتبط بالاقتصاد وعلم الاجتماع والفلسفة : ففي الاقتصاد ترتبط نظرية القيمة بنظرية الثمن أو السعر ، غير أن القيمة في الاقتصاد الماركسي تكون متضمنة في نظرية توزيع السلع والخدمات التي ينتجها نظم اقتصادي معين . أما في علم الاجتماع ، فإن القيم تعدّ حقائق أساسية مهمة في البناء الاجتماعي وهي لذلك تعالج من وجهة النظر السوسيولوجية على أنها عناصر بنائية تشتق أساساً من التفاعل الاجتماعي ، وتعد في السنين الأخيرة من الموضوعات التي تحظى بأهمية واضحة في النظرية أو البحث السوسيولوجي .

وتعدّ المعالجة الفلسفية للقيم جزءاً من الأخلاق والفلسفة السياسية وعلم الجمال ، وهي تقع تحت مبحث الأكسيولوجيا . وقد حاولت المذاهب الفلسفية عن اختلافها الإجابة بشكل أو بآخر عن أسئلة ومشكلات فلسفية ترتبط بالقيم ، ولكن الإجابات لم تصل إلى اتفاق حتى على طبيعة المشكلات المرتبطة بهذا الموضوع ، ومع ذلك ستظل القيم مبحثاً فلسفياً مهماً جديراً بالبحث والتأمل .

والقيم مبدأ مجرد وعام يحكم السلوك ، يشعر أعضاء الجماعة نحوه بالارتباط الانفعالي القوي ، كما أنه يوفر لهم مستوى للحكم على الأفعال والأهداف الخاصة ، ولذلك تضع القيم مجموعة المستويات العامة للسلوك التي تكون المعايير الاجتماعية التعبير الواضح والملموس لها ، على أن الطبيعة العامة التي تتميز بها القيم تجعل من الممكن للأفراد الذين يشتركون في القيم نفسها أن يختلفوا على بعض المعايير المندرجة تحتها وتعدّ العدالة والحرية والوطنية والحب الرومانتيكي أمثلة على القيم . وجدير بالذكر أن القيم تضع المبادئ التعليمية والضرورية لتكامل الأهداف الفردية والجماعية . ونظراً للارتباط العاطفي القوي بالقيم ، كمستويات الحكم على القواعد ، والأهداف ، والأفعال الملموسة ، فإنها تعدّ مطلقة أو نهائية على الرغم من أن تكوينها وفهمها يعدّ أمراً متصلاً بعملية التفاعل الاجتماعي السوية ومادامت أن لقيم توجه اختيار الأشياء والسلوك ، فإن دراستها لابد أن ينطوي على تحليل الاتجاهات والسلوك والتفاعل والبناء الاجتماعي .

وتُعرف القيم بأنها حكم يصدره الإنسان على شيء ما ، مهتدياً بمجموعة من المبادئ والمعايير التي ارتضاها الشرع محدداً المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك ، وقد اختلفت وجهات النظر في تحديد مفاهيم القيم ، فهناك من يتجه إلى التحديد الضيق للقيم على أنها مجرد اهتمامات أو رغبات غير ملزمة للأفراد أو الجماعات ، بينما في تعريف آخر ، هناك تحديد واسع على أنها معايير مرادفة للثقافة ككل . والبعض يقرر «أن القيم تعد أحد أوجه التعلم الأساسية التي يفترض أنها بؤرة اهتمام عملية التدريس ، بحيث تصبح جزءاً أساسياً من تكوين الفرد» مما يساعد على توسيع أفقه ، وتحببه في الحق مما يجعل منه مواطناً صالحاً .

وتُعرف القيم بأنها «الاتجاه أو الاعتقاد الذي يؤمن به الفرد ، ويختاره بعد إمعان الفكر في البدائل أو الاختيارات ، ويتميز بالاستقرار والتكرار والتنفيذ في الحياة .

وتنظيمات لأحكام عقلية أو انفعالية مصممة نحو الأشخاص أو الأشياء والمعاني وأوجه النشاط ، والقيم موضوع الاتجاهات ويمكن النظر إلى الكلمة على أنها اهتمام أو اختيار أو تفضيل أو حكم يصدره الإنسان على الأشياء مهتدياً بمجموعة المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه والذي يحدد المرغوب فيه من السلوك كما تُعرف على أنها «مجموعة أحكام يصدرها الفرد على بيئته الإنسانية والاجتماعية والمادية وهذه الأحكام في بعض جوانبها نتيجة تقويم الفرد أو تقديره إلا أنها في جوهرها نتاج اجتماعي استوعبه الفرد وتقبله بحيث يستخدمها كمحكات أو مستويات أو معايير ، ويمكن تحديد التعريف إجرائياً في صورة مجموعة استجابات التقبل Acceptance أو التفضيل Perferance أو الالتزام Commitment إزاء هدف بعيد عام .

ويرى البعض أن هذا التعريف المرتبط بالأهداف البعيدة والعامة للفرد يحل بعض المشكلات التي نشأت من الخلط بينه وبين مفاهيم الميول والاتجاهات والحاجات والدوافع .

وللقيم ثلاثة مستويات ويدل كل منها على مرحلة الاستيعاب كما أن كلاً منها قابل للقياس وهي :

١ - مستوى التقبل Acceptance :

وهو المستوى الذي يشار إليه على أنه اعتقاد Belief وهو تقبل انفعالي لقضية أو مبدأ على أساس يعدّه المرء ضمنياً أساساً ملائماً ، وأما من حيث درجة اليقين فإن هذا المستوى

يقع في أدنى درجاتة . ويكون لدى التلاميذ قمة مؤقتة للتعبير عما يفتقدونه ، ويشكل ذلك مصدراً للمرض النفسي في التعبير عن آرائهم تجاه المثيرات المختلفة .

٢ - مستوى التفضيل Preferance :

وهو مستوى يقع في منزلة بين التقبل والالتزام الكامل ويتمثل في اندماج الفرد في موضوع القيمة ، ويقع في منزلة متوسطة بالنسبة لدرجة اليقين ، وفي هذا المستوى يكون لدى التلاميذ الرغبة في المتابعة والاهتمام للموضوعات المتعلقة بالقيم .

٣ - مستوى الالتزام Commitment :

وفيه يوجد أعلى درجات الثقة فهو مستوى التقبل العام لاعتقاد معين على أسس عقلانية ويكون التلاميذ على اقتناع كامل بصحة قيمهم ، وعلى درجة عالية من الالتزام أو الإخلاص لهذه القيم .

حرفُ

ك

منذ صدر الإسلام ، والاستعمال الاصطلاحي لكلمتي مكتب وكتّاب يفيد بأنهما موضع للتعليم الأولي .

ويرتبط اسم الكتّاب في الأذهان بتعليم القرآن الكريم ومبادئ القراءة والكتابة والحساب ، وقد وجد أول ما وجد في الإسلام ، حيث كانت توجد حلقات للأطفال في المساجد يلتفون فيها حول تعليم القرآن ، وبعد ذلك ظهرت كتاتيب ملحقة بالمساجد وأخرى منفصلة عنها . وكان القرآن الكريم هو المحور الأساسي الذي تدور حوله الدراسة في الكتّاب ، وقد كان الكتّاب يمثل المرحلة الأولى في التعليم كما كانت المدارس تمثل المرحلة العالية أو الجامعية ، حيث كان الصبي يبدأ فيها حياته الدراسية ، وقد كان هناك نوعان من المكاتب وهما : المكاتب الخاصة ، ومكاتب الأيتام ، أما المكاتب الخاصة فهي التي يقوم بانشائها من يتخذ من التعليم حرفة له ويأخذ عليه أجراً وكان يطلق عليهم اسم المؤدبين .

وأما مكاتب الأيتام وهي التي كان ينشئها أهل الخير والعلم لتعليم الأيتام والفقراء من أولاد المسلمين بالمجان ، ويوقفون عليها الأوقاف ، ويسير العمل فيها وفق شروط الواقف ، وتصرف فيها المعاليم النقدية والعينية لهم .

وقد وفرت هذه المكاتب مجانية الفرص لتعليم صبيان المسلمين الأيتام والفقراء ممن لا يقدرون على التعليم في المكاتب الخاصة مما يعد مفخرة من مفاخر الإسلام ، وقد شاع بناء هذه المكاتب المجانية بجوار المساجد والمدارس والأربطة والزوايا وأطلق عليها مكاتب السبيل ، لأنها كانت تبني بجوار أسبلة المياه أو فوقها ، وكان يخصص لكل مكتب من هذه المكاتب المجانية مؤدب يساعده عريف يقومان بتعليم الصغار القراءة والكتابة وحفظ القرآن الكريم ، وكان يطلق على المؤدب أحياناً اسم (الفقيه) ، أو المعلم ، وإلى جانبهما المُكتّب في بعض الأحيان وهو الذي يقوم بتعليم الصبيان الخط والكتابة .

وكان الغرض من التعليم في الكتّاب نوعان : غرض علمي يرمي إلى تزويد الصبي بمبادئ العلوم من قرآن ونحو ولغة وقراءة وكتابة وحساب . وغرض يرمي إلى تحسين أخلاقه ، وتربيته التربية الصحيحة السوية . ولذلك كانت طريقة التعلم والتعليم في هذه المكاتب طريقة علمية دينية منظمة وكان يشترط على المؤدب أن يترفق بالصغير وأن يعلمه السور القصار من القرآن ، ويدرّجه بذلك حتى يألفه ، ثم يعرفه عقائد السلف ثم أصول الحساب وما يستحسن من المراسلات ، وفي وقت بطالة العادة يأمرهم بتجويد الخط على المثال ، ويكلفهم عرض ما أملاه عليهم حفظاً غيباً لا نظراً .

وهناك من يرى أن كلاً من المكتب والكتاب يستعمل لمكان تعليم الصبيان ، وهناك فريق يرى أن الكتاب والمكتب مؤسسة واحدة أعدت للتعليم الأولي ، ويرتبط اسم الكتاب في الأذهان بتعليم القرآن الكريم ، مما يجعل نشأته تعود إلى ظهور الإسلام ، لكن الحقيقة غير ذلك ، فقد وجد الكتاب أولاً لتعليم القراءة والكتابة ، وهذا يعني ترتيباً على ذلك أن نشأة الكتاب ترجع إلى ما قبل الإسلام ، حيث أن الرسول صلى الله عليه وسلم بُعث وفي قريش سبعة عشر رجلاً كلهم يكتب ومنهم عمر بن الخطاب وعلي بن أبي طالب وعثمان بن عفان ، وغيرهم ، كما كان هناك قليل من النساء كن يكتبن مثل حفصة وأم كلثوم والشفاء بنت عبدالله العدوية . وفي القرآن الكريم آيات كثيرة تدل دلالة واضحة على أن القراءة والكتابة كانتا منتشرتين في الكتّاب بوجه خاص بمقياس يصح أن يقال عنه إنه كان واسعاً بعض الشيء ومن ذلك :

﴿الذين آتيناهم الكتاب يعرفونه كما يعرفون أبناءهم﴾ (الأنعام/ ٢٠) . **﴿فإن كنت في شك مما أنزلنا إليك فاسأل الذين يقرأون الكتاب من قبلك﴾** (يونس/ ٩٤) .

أما معرفة أهل الحجاز العرب غير الكاتبين بالقراءة والكتابة ، فالقرآن قد احتوى آيات عديدة ذكرت فيها أدوات الكتابة والقراءة من كتب وقرطاس وورق وصحف وأقلام ومعاد وسجلات مثل قوله تعالى :

﴿أو ترقى في السماء ولن نؤمن لرقيك حتى تنزل علينا كتاباً نقرؤه﴾ (الإسراء ٩٣) . ﴿ن والقلم وما يسطرون﴾ (القلم ١-٢) .

وعندما بدأ الوحي ينزل على النبي ﷺ في مكة كان يحرص على أن يدونه بعض الكتاب ما أمكنهم ذلك ، إلى جانب الاعتماد على الحافظة القوية التي كان يمتاز بها بعض صحابته رضوان الله عليهم .

الكفاءة

Competence

«الكفاءة» في اللغة العربية هي الأهلية ، «والكُفْء» هو المِثْل ، والكفئ هو المماثل . والكفاءة في العمل هو مستوى عالٍ من الأداء وما يرتبط به من معارف وسلوكيات ومهارات عقلية وحركية يؤدي إلى تحقيق الأهداف الموضوعة له أو المتوقعة منه .

ويستخدم مصطلح «الكفاءة» في التعليم من حيث قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهدافه بالنسبة إلى :

١ - المستوى الداخلي من حيث قدرته على استيعاب الملزمين ونسب التسرب من التلاميذ ومعدلات الرسوب والنجاح والإعادة وتحصيل الطلاب عَبْر سنوات الدراسة وعند تخرجهم ونسب أعداد الخريجين لأعداد المقبولين ، ومدى الاستثمار الأمثل لمدخلات النظام وموارده وإمكاناته المتاحة . . وتعرف هذه في الأدبيات التربوية بالكفاءة الداخلية للنظام .

٢ - المستوى الخارجي من حيث قدرة النظام على الوفاء باحتياجات المجتمع وسوق العمل في المجالات الخدمية والإنتاجية من التخصصات المختلفة وحداثة معارف ومهارات الخريجين بما يتفق مع التطورات النوعية ومجالات العمل وتقنياته . . . وهو ما يعرف بالكفاءة الخارجية للنظام .

كذلك يستخدم مصطلح «الكفاءة» في التعرف على فاعلية البرامج التي يتم تقديمها في مناهج التعليم ، حيث يستخدم أحياناً مصطلح «فاعلية البرنامج» كمرادف لـ «كفاءة البرنامج» . ويستخدم كثير من الباحثين ما يسمى بنسبة «الكسب المعدل» لقياس فاعلية برنامج ما بعد تجريبه ، وذلك من خلال تطبيق اختبار تحصيلي قبل التجريب وآخر بعد التجريب ، ويتم تطبيق معادلة بلاك بالصورة :

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$$

حيث ص = درجة الاختبار البعدي ، س = درجة الاختبار القبلي ، د = النهاية العظمى لدرجة الاختبار .

العناصر الأخرى في العملية التعليمية تقاس كفاءتها بالعديد من أدوات القياس مثل معايير عالمية أو قوائم ملاحظة أو تقارير منظمة .

وقد ظهرت في الأدبيات التربوية الحديثة نسبياً مصطلحات مرادفة لمصطلح الكفاءة ، وأكثرها تواترا في مجال إعداد المعلم كان مصطلح «كفاية» والذي يقابل كلمة (Competency) الإنجليزية والذي استحوذ على اهتمام عدد كبير من المؤسسات التربوية التي دعت إلى إعداد المعلم على أساس تقديم المناهج والمقررات والأنشطة والأساليب التي تنمي لدى المعلم المهارات والقدرات العلمية والتربوية والاتجاهات والقيم السلوكية والوجدانية التي تؤهله لأداء مهامه التدريسية التي تحقق العوائد المستهدفة للتعليم . وقد حدد كثير من التربويين العديد من الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم ليكون ذا كفاءة في أدائه . من بين الكفايات الشائعة في الأدبيات المعنية بهذا الموضوع : كفايات معرفية التي تخصص الجوانب المعرفية المتوقع من المعلم أن يتقنها ويستخدمها ، وكفايات أدائية التي تعدد العمليات التدريسية المتوقع من المعلم أن يؤديها داخل الفصل وداخل المدرسة ، وكفايات لاحقة التي تحدد سلوكيات الطلاب وعوائد النشاط التدريسي الذي يقوم به المعلم التي تمثل الشواهد على فاعلية المعلم وكفاءة عمله التدريسي

ويشترط في مواد القسم الأول أن تكون خفيفة الوزن زغبية السطح السفلي ، فإن لم تكن زغبية فيلزم أن يلصق على ظهرها قطعة من القماش الزغبي أو من ورق الصنفرة تسهل تثبيتها على سطح السبورة . أما إذا كانت من قماش غير وبري أو من الورق الناعم فيلزم لصق قطعة من قماش وبري أو قطعة من ورق الصنفرة الخشن على سطحها الخلفي لتضمن ثباتها على اللوحة عند العرض ، وينبغي أن تكون مساحة هذه القطعة من ورق الصنفرة نصف مساحة الرسم أو الصورة تقريباً . أما في حالة استخدام قطعة قماش وبري بدلاً من الصنفرة فتزداد مساحتها إلى الثلثين تقريباً .

مزايا استخدام اللوحة الوبرية :

١ - يمكن إعداد المواد التي سيعرضها المدرِّس مقدماً ، وتصنّف لاستعمالها مراراً وتكراراً ثم تحفظ .

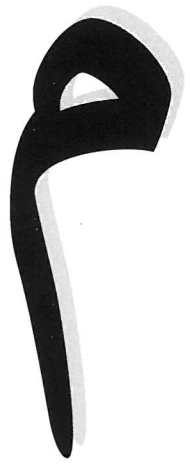
٢ - يمكن تحريك المواد التي سيعرضها المدرِّس واستخدامها واحدة واحدة ، أو دفعة واحدة ، وهذه الميزة لا تتوافر في كثير من الوسائل التعليمية الأخرى .

٣ - في أثناء التوضيح العملي تقدم المفردات التي ستعرض فينتبه التلاميذ إليها ؛ لأن وظيفة كل مفردة تكون واضحة قبل تقديمها .

٤ - تمكن اللوحة المدرِّس من تصميم وسائل تعليمية تناسب ظروف الموقف الذي ستستغل فيه .

٥ - يتعلم التلاميذ بهذه الطريقة تعلماً ابتكارياً ، فهم يستطيعون بناء المفاهيم بناء بصرياً ، وهم يستطيعون الابتكار والتحسين في أثناء سرد الفكرة أو القصة» .

حرفُ



م

مؤهلات المعلم

Teacher's Qualifications

الفرد المؤهل في اللغة هو من استحق أو استوجب شيئاً ما ، أو منصباً معيناً . أما المؤهلات في المعنى الاصطلاحي فهي مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والصفات العامة والشهادات الدراسية والخبرات العملية التي حصل عليها المعلم لتؤهله للعمل في التدريس . فالمعلم المؤهل هو الحاصل على الصفات اللازمة التي تؤهله للوظيفة فالمعلم الجيّد هو أحد أهم عوامل العملية التعليمية ، فعليه وحده يقع عبء العملية التربوية . ومما زاد من أهمية المعلم في العملية التعليمية في العصر الحديث هو التغير الكبير الذي حدث في مفهوم عملية التدريس وفي مسؤوليات المعلم نفسه ، سواء التربوية أو الثقافية أو الاجتماعية أو السياسية ، وفي الأدوار المتوقع منه أن يقوم بها في مدرسته ومجتمعه وأمته .

لذلك يجب أن يكون للمعلم مؤهلات متعددة حيث يحتاج المعلم نفسه لأداء مهمته أو وظيفته إلى عدد من المهارات الأساسية ، فهو يحتاج إلى بناء علاقات إنسانية ناجحة مع زملائه وتلاميذه وأولياء الأمور ، وإلى المهارة في استخدام الطرق الفردية والجماعية الحديثة في تدريسه ، مثل طرق التعيينات الفردية ، وطرق المناقشة الفردية والجماعية ، والمهارة في استخدام الوسائل السمعية والبصرية (الوسائل التعليمية) .

بالإضافة إلى ما تقدم ، فعلى المعلم أن يكون من مهامه القيام بمسؤوليات تتعدى القيام بالتدريس والأعمال التعليمية المرتبطة به داخل حدود فصله ومجتمعه وأمته ، بل هناك مسؤوليات أخرى منها :

١ - المساهمة في بناء جيل صالح مؤمن بقيم مجتمعه وأمته وقادر على تحمّل المسؤولية الوطنية والقومية .

٢ - أن يكون وسيطاً جيّداً لنقل قيمة مجتمعه وأمته وتراثهما إلى الأجيال الناشئة .

٣ - أن يعمل على تنمية وتطوير وتجديد وتحسين هذا وغربلته من كل ما عسى أن يكون قد علق به إبان عصور التخلف الحضاري .

٤ - أن يساهم بإخلاص وتفان في إصلاح مشكلات مجتمعه ، وفي نشر الوعي في أوساط مجتمعه ، وأن يقود عمليات التغير والتحول المرغوبين في حياة مجتمعه .

٥ - أن يكون مصدر إشعاع وتوعية وعاملاً من عوامل تطور المجتمع .

٦ - أن يتقن عمله ويخلص فيه وأن يجدد فيه ويطّلع على أحدث ما في مجال تخصصه العلمي والتربوي .

٧ - أن يشارك بالأبحاث والكتابات في أعمال اللجان والندوات والمؤتمرات العلمية والدورات التدريبية .

ومن الطبيعي أن المعلم الذي يقع على كاهله كل تلك المهام وتلك المسؤوليات تجاه تلاميذه ومجتمعه ومهنته لا بد أن يكون مؤهلاً تأهيلاً مناسباً يتناسب مع تلك المسؤوليات ، وعلى ذلك يمكن أن نحدد الشروط التالية للمعلم الكفء :

١ - الإعداد الأولي الجيّد للمعلم ، يمكنه من تنمية شخصيته ومن اكتساب المعارف الرئيسة والمهارات الضرورية والاتجاهات الأساسية التي يحتاج إليها لبداية ناجحة في عمله التدريسي ، وجودة الإعداد الأولي تتوقف على

في أحدهما بمتوسط التحصيل في الآخر ، على أنه يشترط لإمكان هذه المقارنة أن يكون تلاميذ الفصلين متفقين في الاستعدادات العقلية والمزاجية المختلفة ، فضلاً عن المستوى التحصيلي للمادة قبل البدء في الاختبار ، كذلك يفضل اتفاقهما في المستوى الاجتماعي الاقتصادي ، وهي بلا شك شروط يصعب تحقيقها .

المثالية
Idealism

يقال في اللغة مَاَثَلَ الشيء : شَابَهَهُ ، امتثل أمره أي أطاعه واحتذاه ، امتثل طريقته ، تبعها فلم يَعْدُهَا ، امتثلوه غرضاً : نصبوه هدفاً لسهام مَلاَمِهِمْ وأقوالهم ، تماثل الشيئان : تشابهاً ، تماثل العليل من علته : قارب البُرء فصار أشبه بالصحيح ، كأنه هَمّ بالنهوض والانتصاب ، ويقال : فلان أمثل بني فلان : أدناهم للخير ، وهؤلاء أماثل القوم : خيارهم والمِثاليّ : وصف لكل ما هو كامل في بابه كالخلق المِثاليّ واللوحة المِثاليّة .

وتعرف المثالية بأنها : اتجاه فلسفي يشمل جانباً كبيراً من المذاهب الميتافيزيقية والعقلية التي ترى أن العقل أو الفكر هو الحقيقة النهائية أو أساس التجربة والمعرفة . فمثالية «كانط» ترى أن إدراكنا للعالم الخارجي واعتقادنا أنه حقيقي أو صادق يعكس التنظيم الداخلي للعقل ولعمليات التفكير ، وتتفق مثالية هيجل مع مثالية كانط وترى أن من المستحيل اعتبار وجود الأشياء بعيدة عن مفهومها وتعمل على إبعاد ثنائية العقل والأشياء بالنظر إلى الأخيرة كتعبير عن فكرة أساسية .

ويعرفها قاموس چون ديوي للتربية بأنها : معايير يعمل بها وقوانين لتوجيه السلوك ، وتعرف أيضاً على أنها : حقائق وأفكار ثابتة لا تتغير بمعنى أنها أفكار نهائية وكونية ، وعلى ذلك فإن للحقيقة وجوداً مستقلاً عن وجود الإنسان ، وأن الإنسان قد وُهب عقلاً قادراً على الاستدلال واستخراج المعاني من الكون . وتؤمن هذه الفلسفة بوجود أفكار عامة ثابتة مطلقة ، وهذه وجدت بطريقة ما من قبل عقل عام أو روح عامة أو قوة خارقة تسيعه خبراتنا اليومية ، وهذه الأفكار تشمل كل ما هو حقيقي وتعني أيضاً البحث عن المعرفة والحقيقة المطلقة التي ينطوي عليها الكون ، حيث يمكن التعرف عليها عن طريق إدراك الأشياء عن طريقة الحواس الإنسانية على اعتبار أن العقل هو الأداة القادرة على الحكم على مدى مطابقة الأشياء لأصولها الأزلية الأولية . والفلسفة المثالية أيضاً هي تلك الفلسفة التي ترى أنّ العالم الذي نعيشه هو عالم أشباح لا يستحق الاهتمام ، وأن الجدير بالاهتمام هو عالم القيم الروحية والمثل العليا .

وترى المثالية : أن أهم شيء في الإنسان هو عقله أو روحه التي وظيفتها المعرفة ، وأرقى أنواع المعرفة هي المعرفة النظرية التي يمكن أن يصل إليها الإنسان عن طريق التأمل والفكر ، أما النشاط العملي فمرتبته أقل من مرتبة التفكير النظري ، لأن الغايات التي يستهدفها غايات مادية ، لذا يجب إخضاع النشاط الجسمي للعقل أو الروح ، وعلى العقل أو الروح أن يحاول باستمرار أن يقضي على رغبات الجسم ، لأن الروح تتعدى حدود هذا العالم ، وهي التي تستطيع أن تصل إلى المعنى الحقيقي للخير والحق والجمال .

وترى المثالية أن الإنسان خير بطبيعته ، وأن الشر لا يدخل في تركيبه ، وإنما هو يُدفع إليه من خلال المجتمع وتنظيماته .

وتركّز التربية المثالية على الاهتمام بالعقل على أساس أنه هو الواقع الإنساني ، ولذا فالإنسان يجب أن يكون معقولاً ، ولا يَصْدُرُ في أحكامه إلا عن حكمة وتعقل ، وعلى هذا فغرض التربية المثالية وهدفها هو الارتفاع المتدرج نحو الوصول إلى إثبات المطلق ومحاولة الوصول بالإنسان إلى أقصى درجات الكمال الروحي ليكون أهلاً للوصول إلى الكمال المطلق والهدف الأعلى وهو السعادة للفرد والخير للمجتمع .

المحاضرة
Lecture

تعد المحاضرة أسلوباً من أساليب نقل معلومات جديدة إلى مجموعة من المتدربين ، ويتوقف نجاح المحاضرة على قدرة المحاضر على توصيل المعلومة للمتدربين . ويتوقف النجاح في توصيل المعلومة على الإعداد الجيّد للمحاضرة ، بحيث تكون الفكرة واضحة وأسلوب سردها سلساً ، وعدم التشعّب في المعلومات التي تتعلق بالفكرة ، وكذلك للمحاضر دور في نجاح المحاضرة ، حيث يُعد أسلوبه في إلقاء المحاضرة من العوامل المهمة في سرعة نقل المعلومة ووضوحها في أذهان المتدربين . وتُعد المحاضرة الطريقة التدريبية التي تعرض فيها الحقائق والمعلومات عن موضوع معيّن على عدد كبير من المتدربين في آن واحد ، وهي طريقة مألوفة في كثير من الدراسات والتدريبات والمؤتمرات العامة ، وإذا كانت المحاضرة أصلاً سبيلاً للتعلم ، إلا أنها أصبحت إزاء زيادة عدد المشتركين في البرامج التدريبية تتّخذ كأسلوب للتدريب ، ويُعد أسلوب المحاضرة من أنجح سبل المشاركة في المعلومات ، وهو إن كان هدفاً للنقد إلا أن ذلك لا يقلل من قيمته واعتباره في حد ذاته سبيلاً قيّماً للتدريب ، حيث تعرض المعلومات في المحاضرة على عدد كبير من المتدربين ، وتزداد فيها فرص الاحتكاك بالخبراء والمتخصصين من المدربين .

بل وتقوم المحاضرة بدور بارز في التعليم إذا ما صاحبها استخدام وسيلة إيضاحية أو صور أو خرائط وأفلام أو غيرها ، فهي إذن وسيلة لنقل معلومات يراد توصيلها للمتدربين مباشرة ، عن طريق العرض والشرح والتحليل والتوضيح من شخص أكثر دراية بهذه المعلومات .

والمحاضرة من الأساليب التي تتميز بقلّة التكاليف ، وتستخدم مع الأعداد الكبيرة ، ومن وسائل تحسين أسلوب المحاضرة :

أ - المحاضرة عن طريق المناقشة الجماعية :

حيث يتم توزيع مسؤولية المحاضرة على المتعلمين ويتم مناقشتهم في المحاضرة .

ب - المحاضرة التوضيحية :

تستخدم مع المحاضرة في هذه الحالة الوسائل التوضيحية الممكنة ، والمحاضرة هي حديث شبه رسمي ، يقوم فيه المعلم بتقديم سلسلة من الوقائع ، أو الحقائق ، أو المفاهيم ، أو المبادئ ، أو يقوم باستطلاع مشكلة . وتُعد المحاضرة أسلوباً لإلقاء المعلومات على المتعلمين .

والهدف الرئيس من المحاضرة هو الإعلام ، حيث يكون لدى المعلم معلومات يأمل أن ينقلها إلى المتعلمين بوساطة الاتصال الشفهي .

ومزايا المحاضرة :

من أبرز مزاياها هي مناسبتها للأعداد الكبيرة من المتعلمين ، خصوصاً إذا ما خطط لها بشكل سليم ويتم إلقاؤها بمهارة جديدة .

ومن عيوبها :

عدم إتاحة فرص تبادل الأفكار مع الضيوف (المتعلمين) .

والمحاضرة اليوم ابتعدت عن الأساليب التقليدية القديمة ، على أنها كلمة مجرّدة فقط ، فقد أصبحت وثيقة يرجع إليها مدعمة بالصور والشرائح والرسومات التوضيحية وبالأشرطة المسجلة صوتياً أو تلفازياً لتصبح وثيقة عملية مرجعية تستخدم في أغراض متشابهة للتعليم والإرشاد والإعلام .

المخاطرة
Risk

يقصد بكلمة مخاطرة في معناها العام احتمالات التعرض للخسارة ، ويستخدم التعبير في علم الاقتصاد للإشارة إلى حالة تتميز بقابلية غير كاملة للتنبؤ بالنتائج البديلة ، ولكن لا يوجد بينها أية نتيجة تعزز احتمالاً واحداً . كما يقصد بالمخاطرة الخسارة الممكنة أو المحتملة في أية سياسة تأمينية ، وأنها عدم التأكد المحتمل أو الممكن قياسه كما هي الحال في نظرية القرار .

وتتحدد المخاطرة في نظرية القرار بأنها فرصة محتملة (الاحتمال الإحصائي) ، وقد ظهر في ميدان الإدارة ما يعرف بإدارة المخاطرة Risk Management ويقصد بها كل جهود المنظمة لحماية أصولها وسمعتها ومواردها البشرية من الضياع .

ويطالب رجال الأعمال بما يسمى بمكافآت المخاطرة Risk Premiums باعتبارها ثمن المغامرات التي تتم عن عمد والتي لا تكون نتائجها يقينية بصورة إدراكية .

أما المخاطر الاجتماعية Social Risks فيقصد بها الأخطار التي يتعرّض لها الإنسان نتيجة حصول طوارئ محتملة ، وهذه الأخطار إن حدثت تنشأ عنها خسارة في الدخل كانقطاعه كلية أو انخفاضه فقط بصفة دائمة أو مؤقتة ، وتغطي التأمينات الاجتماعية المخاطر التي يتعرض لها العامل في أثناء العمل وبسببه ، كما تغطي المخاطر التي تؤثر في مقدرته الإنتاجية ، فيما يتعلّق بنفسه في حاضره ومستقبله ، وفيما يتعلّق بأسرته في حياته وبعد وفاته .

وهناك المخاطرة بالصحة ، وقد حظيت بالاهتمام في السنوات الأخيرة بسبب ما لوحظ على وجه الخصوص من استمرار الإصابة بمرض الإيدز برغم حملات التوعية وانتشار المعلومات والخطورة القاتلة للإصابة به .

ويمكن تحديد اتجاهين للبحث في علاقة المخاطر بالسلوك الصحي :

أولاً : الاتجاه غير المعرفي ، ويبحث في العوامل الوراثية والحيوية وخصائص الأسرة والطبقة والتنشئة الاجتماعية .

ثانياً : الاتجاه المعرفي وينظر إلى المخاطرة باعتبارها نشاطاً معرفياً يقوم به الشخص بعد التفكير في البدائل المختلفة لهذا السلوك واختيار ما يراه مناسباً .

ونعرض باختصار لكلا الاتجاهين :

أولاً : العوامل غير المعرفية في المخاطرة :

يمكن تحديد اتجاهات البحث في المخاطرة باعتبارها ميلاً أو استعداداً سلوكياً في ثلاثة اتجاهات :

أ - المخاطرة كسمة للشخصية .

ب - العوامل الوراثية والحيوية في المخاطرة .

جـ - العوامل الاجتماعية والديموجرافية في المخاطرة .

أ - المخاطرة كسمة في الشخصية :

كان كاتل من أبرز علماء الشخصية الذين توصلوا إلى أن أحد عوامل الشخصية هو المغامرة Adventure والإقدام مقابل الخجل والحرص ، والدرجة المرتفعة على هذا القياس تعني المخاطرة والإقدام والاندفاع مقابل الدرجة المنخفضة التي تقيس الخجل والحرص والانعزال والانسحاب : وقد وجد كاتل دوراً مهماً للوراثة في هذه السمة ، كذلك وجد أنها ترتبط إيجابياً بالدرجة على السيكوباتية وعلى ذهان الهوس والاكتئاب وجنوح الأحداث ، كما ترتبط سلبياً مع التحصيل الدراسي . والمخاطرة أو المغامرة بهذا المعنى تعني الاندفاع وعدم التروي .وهي سمة معرفية في الشخصية ذكرها جيلفورد ، واتضح أنها سمة ترتبط بالمدخنين مقابل غير المدخنين .

وفي الدراسة العربية الوحيدة التي أجريت على موضوع المخاطرة باستخدام مقياس كاتل في تحليل صفات المخاطرة من وجهة نظر طلاب وأساتذة البحرين الجامعية وبعض المعلمين في البحرين ، حيث تبين لها أن المخاطرة من وجهة نظر جميع الأفراد تتسم بالجرأة والسيطرة ، كما تتسم بالذكاء والنضج الانفعالي ، وكذلك أكّدت نتائجها - على ما سبق أن توصلت إليه - دراسات عديدة من أن اتخاذ المخاطرة ينحدر مع زيادة العمر ، وأن المتقدمين في السن يكونون أقل طواعية للمخاطرة من غيرهم من صغار السن .

ب - المخاطرة والعوامل الوراثية والحيوية :

ربط إيزنك بين مستوى الاستثارة الداخلية الذي يحدده إفراز أنواع معيّنة من الهرمونات في الجسم وبين بُعدي الانبساط والانطواء في الشخصية ، فالانبساطيون حسب ما يرى إيزنك يقل لديهم مستوى الاستثارة الداخلية ، الأمر الذي

يدفعهم للبحث عن استثارة خارجية مما يدفعهم إلى السلوك الانبساطي ، ولأن المادة الفعّالة في السجائر وهي النيكوتين مادة منشطة ، فليس من الغريب أن يزيد معدل التدخين عند الانبساطين بالمقارنة بالانطوائيين .

وقد طوّر زوكرمان مقياساً لسلوك البحث عن المثيرات Zuckerman Seeking (1987)Sensatio ، وأكدت دراساته أن الذين يزداد لديهم هذا السلوك يميلون إلى تعاطي المواد المنبهة مؤكّداً على صحة نتائج إيزنك التي أوضحت المقارنة بين أبحاثهما أن سلوك البحث عن المثيرات يتّصف به الأشخاص المندفعون ، والذين يمثلون الدرجة المتطرفة في الانبساطية .

وخلاصة هذه الدراسات أن كُلاّ من المخاطرة والتدخين يرتبط بالانبساطية على مقياس إيزنك ، وأن كلا السلوكين مظهر من مظاهر البحث عن الاستثارة إشباعاً للرغبة في استعادة التوازن الكيميائي للجسم . وأكدت دراسة إيزنك وآخرين على صحة نظريته ، حيث اتضح أن هناك فروقاً بين المدخنين وغير المدخنين في الانبساطية لصالح المجموعة الأولى ، كذلك توصل : عبدالسلام في دراسة له على الطلاب السعوديين إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المدخنين وغير المدخنين في الانبساط لصالح المدخنين باستخدام مقياس إيزنك .

جـ العوامل الديموجرافية والمخاطرة :

ارتبطت المخاطرة بالصحة بعدد من المتغيرات الديموجرافية وأهمها السن حيث اتفقت على أن المخاطرة تزيد عند الأقل من سن الثلاثين مقارنة بمن هم أكبر منهم ، وتزيد المخاطرة بين الطلاب الجامعيين في السن العادية مقارنة بالطلاب الذين هم أكبر من ذلك . والعديد من الذين يصابون بالإيدز تكون إصابتهم في نهاية المرحلة الثانوية وفي أثناء الدراسة بالجامعة .

وعلى وجه العموم فإن الصورة النمطية عن كبير السن من الراشدين أنه أكثر حذراً من صغير السن ، أما في فئات الأطفال فقد اتضح أن زيادة المخاطرة قد ارتبطت بزيادة العمر ، وقد اتفقت دراسات متعددة على تقسيم فئات العمر حسب المخاطرة إلى أقل من (٢٠) عاماً والسن الجامعية العادية (٢٠ - ٢٤ سنة) والتي هي أكبر من السن العادية (٢٥) سنة فأكثر ، واتفقت الدراسات المذكورة على أن أعلى معدلات الإصابة بالأمراض الجنسية كان في فئة السن العادي ، ثم فئة السن التي هي أقل من السن العادية .

كما ارتبطت المخاطرة بعدد آخر من المتغيرات الديموجرافية ، مثل الجنس : حيث ارتبطت المخاطرة بالذكور أكثر منها عند الإناث ، غير أن هذا الارتباط كان في ظل ظروف موقفية وسيطة - ولم تكن علاقة التعليم بالمخاطرة موضع اتفاق بين الدراسات ، ففي حين كان الارتباط بينهما موجباً ودالاً في بعض الدراسات ، ارتبطت المخاطرة بانخفاض التعليم في دراسات أخرى ، وقد ارتبطت المخاطرة بارتفاع الدخل السنوي وبالاستقرار العائلي ، كما ارتبطت بعدم الزواج ، كذلك ربطت الدراسة الأخيرة المخاطرة بالحياة في المدن وجماعات الأقلية ، بالاتجاه غير المحافظ .

ويتفق كل من التدخين والمخاطرة في علاقتهما ببعض المتغيرات الديموجرافية ، ويتضح أن عادة التدخين تبدأ في فترة المراهقة المتوسطة ، وهي فترة قريبة من مثيلتها في الاتجاه نحو المخاطرة ، كما يتضح من المقارنة بين المتغيرين أن الذكور أميل إلى التدخين المبكر عن الإناث ، وأن نسبة المدخنين الذكور أكبر من الإناث ، كذلك ارتبط التدخين بالحياة في المدن .

هذا عن أوجه الاتفاق بين المتغيرين في علاقتهما بالانتماءات الديموجرافية ، أما عن أوجه الخلاف فقد اتضح أن التدخين لا يرتبط بالدخل السنوي ، كما يرتبط المستوى التعليمي ارتباطاً سلبياً ، وقد يعود التضارب إلى أن المخاطرة ترتبط بأنواع كثيرة من السلوكيات من بينها التدخين مما يجعل عواملها أكثر اتساعاً وتنوعاً .

وقد ظهر أن السن من المتغيرات الديموجرافية التي ترتبط بكل من التدخين والمخاطرة ، ولذلك نفترض أن هناك علاقة

بين السن وكل من الاتجاه نحو المخاطرة والتدخين بين الشباب العربي .

ثانياً : العوامل المعرفية في المخاطرة :

تراوحت النظرية المعرفية للمخاطرة بين أنها تتم خلال عملية منطقية خاصة تسمى اتخاذ القرار أو أنها تتم خلال عملية معرفية متأثرة بعوامل نفسية عديدة :

١ - قامت النظرية التقليدية في اتخاذ القرار على تفسير المخاطرة باعتبارها أفضل قرار يتخذه الشخص لزيادة مكاسبه وتقليل خسائره ، وقد قامت هذه النظريات على افتراض «الإنسان الاقتصادي» الذي يتميّز بالمنطقية الكاملة ، وأنه يتخذ قراراته بناء على المعرفة التامة بما أمامه من اختيارات ونتائجها ، والحساسية المطلقة للفروق بين البدائل بما يمكنه من حسن التمييز بينها والمنطقية ؛ أي أن قرارات الشخص تهدف دائماً إلى زيادة المنفعة وتقليل الخسائر .

يتصوّر النموذج التقليدي في الاختيار المنطقي أن جميع البدائل متاحة أمام الشخص ، وأن جميع المعلومات متوافرة ، ويفترض كذلك أن للشخص القدرة والوقت على حساب النتائج المترتبة على كل بديل . وباختصار فإن هذا النموذج التقليدي يفترض أن الشخص في حالة كاملة من التأكد ، وليس للمخاطرة وجود في ظل هذا الافتراض . ولم يثبت هذا النموذج قدرته على التنبؤ بالقرارات التي يتخذها الشخص إلا في حالات قليلة ، حيث اتضح أن قدرة الإنسان على حساب النتائج محدودة بسبب عدم التأكد Uncertainity من إمكانية تحقق النتائج ، أو عدم وجود محك ثابت لقياس النتائج المتوقعة من كل اختيار .

٢ - افترض الباحثون فيما بعد الحرب العالمية الثانية عدداً من النظريات التي قامت على افتراض عدم التأكد وعلى عكس افتراض الإنسان الاقتصادي قامت نماذج عدم التأكد على أن :

أ - الإنسان ذو قدرة محددة على الفهم .

ب - المواقف أكثر تعقيداً من أن تتيح للإنسان الاختيار ببساطة بين البدائل .

جـ - احتمالات النتائج المترتبة على كل اختيار غير مضمونة أو غير مؤكدة .

وتأخذ هذه النماذج المعرفية في الاعتبار تأثير المعلومات في المخاطرة إذ يشكل الجهل بأسباب العدوى سبباً مهماً من أسباب المخاطرة بالصحة ، فالأشخاص القليلو المعرفة بأسباب العدوى هم أكثر الفئات قياماً بسلوكيات المخاطرة بالصحة ، ومن جهة أخرى فقد اتضح من بعض الدراسات أن توافر المعلومات عند أغلب المبحوثين عن مرض الإيدز لم تغير من سلوكياتهم الجنسية ، وقد يرجع ذلك إلى نقص في بعض التفاصيل وفي القدرة على الربط بين المعلومات ، مثال الربط بين التعرض العارض لمصادر نقل العدوى (كاستعمال المراحيض العامة) مثلاً ، وبين احتمال انتقال الإيدز إليهم .

وهناك علاقة بين التدخين وأمراض القلب حيث اتضح من مقارنتها أن ١٠٪ فقط ممن يعرفون أنهم معرضون لأزمات قلبية بسبب استمرارهم في التدخين يتوقفون عن هذه العادة ، هذا بالإضافة إلى تأثير المعلومات الصحية بكيفية إدراكها . وكذلك بطرق التفكير والتذكير والإسناد ، بالإضافة إلى ما سبق فقد وُجد أن الأشخاص يميلون إلى إنكار احتمال إصابتهم بالمرض بدلاً من تغيير سلوكياتهم المؤدية إلى هذا المرض ، وأكدت نتائج دراسات أخرى لجوء المبحوثين إلى إنكار الصلة بين سلوك المخاطرة والمرض رغم توافر المعرفة .

كما أن المعلومات إذا كانت تشمل صعوبة الوقاية من المرض فقد تؤدي إلى تقليل الاهتمام بالإجراءات الوقائية ، ومن جهة أخرى فإن طريقة تقديم المعلومات تؤثر في قرار الشخص بالمخاطرة . فيما يعرف إطار تقديم المعلومات

Frameof Information . والذي اتضح من دراسات متعددة تأثيره في قرار الشخص سواء في القرارات العامة أو فيما يتعلّق بالمخاطر في مجال الصحة ، كذلك تؤدي الثقة الزائدة في إمكان تدارك الخطر في آخر لحظة إلى التهاون في اتخاذ الاحتياجات اللازمة للوقاية ، ويسعى الشخص أحياناً إلى ترتيب معلوماته بطريقة تقلل من الخطر المتوقع من سلوك معيّن فيما سُمي بالتأكيد الزائف ، حيث يكون تخفيض الخطر من (٢) إلى (١) أقل شأناً من تخفيضه من (١) إلى (صفر) . كما يؤدي سوء تقدير الزمن إلى قرارات صحية خاطئة ، فاللذة الناتجة عن تعاطي الكحول والتدخين تعدّ قصيرة المدى مقارنة بفقدان الصحة على المدى البعيد .

مدخل حل المشكلة في دراسة التربية المقارنة

Problem - Solving Approach in Comparative Education

إن طريقة استخدام المشاكل تطبق في التعليم باستخدام المشكلة بوصفها منهجاً أو دافعاً للتعليم ، فالمشكلة مع الطالب للبحث عن البيانات الضرورية والتحري والتفكير الانتقادي لحلها . ويتخذ حل المشاكل على أساس علمي في الخطوات الآتية :

- التعرف على المشكلة .
- اقتراح الحل .
- تقييم اقتراح الحل .
- فحص النتائج .

ومدخل المشكلة من المداخل البحثية الجديدة التي تستخدم في التربية المقارنة وخطواته البحث التربوية المقارن عند بيريداي هي :

١ - **الوصف** : وفيه يرجع الباحث إلى المصادر كالوثائق المختلفة (قوانين - قرارات) .

٢ - **التفسير** : ويقوم به الباحث بعد الوصف ، وهو تفسير المادة العلمية لإبراز العوامل والقوى الثقافية التي تكمن وراء هذه المشكلات ويستعين في تفسيره بالعلوم المختلفة ليبين التفاعل بين التربية ومجتمعها .

٣ - **المقابلة** : وتكون على هيئة جداول تبين أوجه الشبه والاختلاف بين هذه العناصر وبين مكونات الموضوع الذي يدرسه حتى يصل الباحث إلى فروض تساعد في رسم سياسة لحل المشكلات التعليمية .

٤ - **المقارنة** : يعمل الباحث على معرفة مدى صحة ما توصل إليه من فروض واقتراحات إصلاحية .

من عيوب هذه الطريقة (الخطوات) عدم وجود معايير موضوعية تتم في ضوئها عملية التفسير ، والتفسير يحتاج إلى فريق من الباحثين في تخصصات مختلفة ، ووضع الفروض يجب أن يتم في بداية البحث وليس قرب نهايته حتى تكون لها وظيفة توجيهية .

أما مدخل المشكلة عند براين هولمز فنجد أنه لاحظ أن التربية المقارنة قد وقفت في مرحلة من مراحل تطورها عند حد الوصف ، ثم انتقلت إلى مرحلة التفسير وهذا يقلل من دور التربية المقارنة لأنها لم تصل إلى هدف العلم الأساسي وهو التنبؤ تمهيداً للتحكم ، ولهذا اهتم هولمز بوضع مدخل للدراسة في التربية المقارنة كغيرها من العلوم ، وقد تأثر هولمز بالتربية الأمريكية وخصوصاً بآراء تأثر بجون ديوي في خطوات التفكير التأملي فحددها في :

- المشكلة وتحديدها .
- وضع فروض أو احتمالات حل المشكلة .
- مدى صحة الفروض .
- تطبيق النتائج .

وتأثر هولمز أيضاً بكارل بوبر وخصوصاً بنظرية بوبر (الثنائية الحرجة) وفيها يقول : إن الإنسان حر في قبول قيم أو رفضها .

أشار هولمز بأن التربية المقارنة يجب أن يكون لها دور في التخطيط التربوي والتعليم ، ولذلك يعد مدخل حل المشكلة هو الملائم للبحث في التربية المقارنة ، وانطلاقاً من طريقة ديوي في التفكير التأملي وطريقة بوير في الافتراض والاستنباط في البحث العلمي فقد حدد هولمز مدخله في العمليات التالية :

١ - المشكلة وتحليلها .
٢ - وضع الفروض كسياسات لحل المشكلة .
٣ - العوامل ذات الصلة بالمشكلة .
٤ - التنبؤ المنطقي من فروض متبناة .
٥ - مقارنة النتائج المنطقية المتوقعة بالمشاهدات .

وأشار هولمز من وجهة النظر العلمية أن نجاح الحلول المقترحة يتوقف على ظروف الباحث ، حيث يجب أن يكون الباحث واعياً لما يسميه هولمز بالحالات العقلية المنطقية في العرف والتقاليد والمعتقدات ، وإن لم يكن الباحث واقفاً على هذه الخصائص فلن يكون قادراً على التنبؤ .

وقسَّم هولمز فيما يسمى بالمنهجية العلمية ثلاثة أنماط :

١ - التعليم الطبيعي ، ويشمل الظروف الطبيعية (جغرافيا وإمكانات طبيعية) وهي متصلة بمصادر توفير المال اللازم للخدمات ومنها التعليم . ويرى هولمز أن هذه العوامل والقوى تكون سيطرة الإنسان عليها ضعيفة .

٢ - المؤسس والتأسيس ، وهو يدرس المؤسسات والتنظيمات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية في المجتمع موضوع البحث .

٣ - المعياري ، وفيه يرجع إلى الدساتير أو الفكر التربوي وعلوم الاجتماع والاقتصاد والسياسة للإجابة عن التساؤلات الآتية :
أ - المعرفة المراد اكتسابها .
ب - كيف ينظم المجتمع؟ .
جـ - كيف يدار؟

٤ - الأنماط المعيارية عندما تقارن بالواقع تظهر المشكلات القائمة بوضوح .

ولتحليل المشكلة لا يذهب بعيداً عن المداخل البحثية الأخرى ، بل هو يستفيد منهم ، فهو يستخدم الأسلوب الوصفي للتعرف على المشكلة وتحديدها ، ويستخدم القصص التاريخية لا بقصد تحليل المشكلة أو النظام تاريخياً بل اقتناعاً بأن الفهم بواقعه الحالي للمشكلة يوجب التعرف على جذور هذه المشكلة في الماضي ويستعيد جميع القوى والعوامل المحيطة بالمشكلة والمؤثرة فيها ، والتي لا شك تؤثر في تنفيذ السياسات والبرامج المقترحة لحل المشكلة .

ويختلف مدخل حل المشكلة عن مناهج البحث الأخرى بميزتين أساسيتين : مدخل ينظر ويهتم بالمستقبل فهو يؤمن بأن الدراسة المقارنة وأهميتها تكمن في التنبؤ بإمكانات نجاح أو إخفاق سياسات الإصلاح التعليمي . فإن هذا المدخل يساهم مساهمة كبرى في أغراض التخطيط التربوي . ومنهج قادر على تقييم نظم التعليم أو الظواهر التربوية المختلفة لا للوصول إلى أن هذا النظام أفضل من ذاك ، ولكن للحكم على السياسة التربوية في طبيعة النظام والظروف والعوامل والقوى المحيطة به .

مدخل النظم
Systems Approach

يمثل أسلوب النظم أحد الاتجاهات الحديثة التي طفت على سطح الفكر الإداري المعاصر في العديد من الدول ، فهو حديث العهد حيث ترجع نشأته إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية عندما استخدمه الجيش الأمريكي فيما عرف باسم بحوث العمليات . ثم انتقل إلى الميادين الأخرى ، ومنها ميدان التربية والتعليم الذي انتقل إليه في العقد السادس من القرن العشرين بسبب تزايد الاهتمام بالتعليم ودراسة مشكلاته والعمل على حلها ، ويستخدم أسلوب النظم في تخطيط

بطريقة منسقة للمهن والحرف التي تشمل الأساس الاجتماعي للعيش ، وهناك من يعرفها على أنها عملية ترتبط بسن محددة تتميز بعلاقة معينة بين المدرسين والطلاب تتطلب حضورا وتفرغا للدراسة والالتزام بمنهج معين .

٢ - المدرسة : هي الأمكنة التي يتم فيها التعليم على أيدي متخصصين متفرغين في أغلب الأحوال وفي مواعيد محددة وفقا لقواعد ونظم وإجراءات ، ويتم فيها تعليم مناهج محددة من قبل القائمين بأمر التعليم .

٣ - المدرسة : منشأة دينية لها شروط خاصة ، وتعريفها مستمد من البيوت المخصصة فيها لسكنى الشيوخ والفقهاء لا من قاعات التدريس والمدرسين كما يبدو من مدلول اللفظ .

٤ - المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية وهي تطبيع أفراده تطبيعاً اجتماعياً يجعل منهم أعضاء صالحين في المجتمع ، ولها هدف محدد تعمل على تحقيقه ، ويكون هذا التحقيق في ظل النشاط الثقافي السائد . وعن طريق تحقيق هذا الهدف تقوم المؤسسة الاجتماعية بوظيفتها الاجتماعية والتي تتمثل في دورها في النظام الاجتماعي والثقافي للمجتمع .

مدرسة بلا أسوار

School Without Walls

إن المدارس البديلة للمدارس العادية هي مدارس أقرب ما تكون من المؤسسات الاجتماعية التي تتصل بتخصصاتها . فقد تنشأ المدرسة في مصنع من المصانع أو في مصرف من المصارف أو حتى في مستشفى من المستشفيات أو المنازل أو حتى في الكنائس والمكاتب الإدارية . والمدارس التي بلا أسوار هي نوع من المدارس البديلة للمدارس العادية ، حيث تعتمد على الخبرات البديلة لتلك التي تقدمها المدارس العادية التي يبدو أنها أخفقت في تحقيق احتياجات الطلاب والمتعلمين .

وقد أفاد هذا النوع من المدارس (المدارس بلا أسوار) إفادة بالغة من المجتمع المحلي كمصدر للتعليم ، ومن أمثلة ذلك مدرسة بارك واي بفلادلفيا Parkway, Philadelphia والتي جعلت من المجتمع كله مدرسة وأساساً للمنهج أو ما يسمى "Society Basd Curriculum"، فليس لمدرسة بارك واي أبنية خاصة للمدرسة أو حجرات للدراسة لأن الفصول تجمع في مؤسسات حديثة مختلفة كمؤسسة فورد أو غيرها من المؤسسات والهيئات . وقد يسميها البعض مدارس المجتمع ، ولكل مجموعة من الطلاب مكان يجتمعون فيه ، وفيها عشرة معلمين متفرغين طوال الوقت وبعض طلاب التربية العملية من الجامعة المحلية ، وتقدم هيئة التدريس تقريباً نصف المقررات وهي المقررات الأساسية مثل القراءة والحساب والدراسات الاجتماعية والعلوم تشرف هيئة التدريس على الطلاب أسبوعيا ، كما يساعد متطوعون من المجتمع المحلي من ذوي الخبرات العلمية في مختلف المجالات في تقديم برامج تعليمية ميدانية وتدريبات عملية في صورة مواد أكاديمية وتجارية ومهنية . فقد يدرس الطالب العلوم البيولوجية في مركز من المراكز الطبية في المنطقة .

وهناك أمثلة كثيرة لتلك المدارس في إنجلترا سواء في البلدان الكبيرة أو الصغيرة وقد ثبت نجاح تلك المدارس نجاحاً باهراً ، وقد يرجع ذلك إلى موهبة الهيئة التدريسية وتضحياتها واتجاهاتها الإيجابية ومدى ثراء المجتمع المحلي بالخبرات العلمية الثرية .

إن المدارس التي بلا أسوار هي مدارس لا تنفصل عن المجتمع بل هي جزء منه تتفاعل معه وتتعايش مع مشكلاته وهمومه ، وليس الطلاب بمنفصلين عن مجتمعهم يعيشون في مجتمع مثالي منفصل عن باقي الأفراد .

إن منهج المدرسة بلا أسوار هو مشكلات المجتمع ، ومادته هي الأساس في الدراسة . ومن أنواع المدارس التي بلا أسوار

المدارس المفتوحة "Open School" وهو نوع من المدارس أيضاً لا توجد به فصول دراسية .

إن كل تلك الأنواع بدائل للمدرسة التقليدية التي أثبتت التجارب والإجازات عجزها عن تحقيق أهداف الطلاب والمجتمع وحل مشكلاته .

مدرسة البيئة

Environment School

مدرسة البيئة هي المدرسة التي تخدم المجتمع المحلي Community الموجودة فيه وتحقق أهداف هذا المجتمع أو هذه البيئة . والمجتمع المحلي للمدرسة يعني مجموعة من الناس يقيمون عادة على رقعة معينة من الأرض وتربطهم علاقات دائمة نسبياً ، وليست من النوع العارض المؤقت ، ولهم نشاط منظم وفق قواعد وأساليب وأنماط متعارف عليها ، وتسود بينهم روح جماعية تشعرهم بأن كلاً منهم ينتمي لهذا المجتمع ، كما أن لهم من خصائص المجتمع أولى متميزة وصغيرة متجانسة .

والبيئة تعني المجال الذي تحدث فيه الإثارة والتفاعل لكل وحدة حية ، وهي كل ما يحيط بالإنسان من طبيعة ومجتمعات بشرية ونظم اجتماعية وعلاقات شخصية ، وهي المؤثر الذي يدفع الكائن للحركة والنشاط والسعي ، فالتعامل متواصل بين البيئة والفرد ، والأخذ والعطاء مستمر متلاصق ، وتنقسم البيئة إلى قسمين : البيئة الطبيعية Geographic Environment ، والبيئة الاجتماعية Social Environment ، وتتضمن النظم والعلاقات الاجتماعية والحالة الاقتصادية والحالة الصحية والتعليم وبعضها متصل بالبعض الآخر .

واتجهت التربية الحديثة إلى توثيق العلاقات بين المدرسة والبيئة ، فقد وجد أن مجال التربية يجب أن يكون الحياة الواقعية في البيئة نفسها كما كان من قبل . والمدرسة الجيدة هي التي تراعي تقدم المجتمع وتطور الحياة الاجتماعية فيه ، ويمكن للتربية أن تحقق وظيفتها كاملة في سهولة ويسر عندما تكون هناك وحدة عضوية بين المدرسة والبيئة ، ويتم التفاعل بينهما في جميع أنشطة المجتمع ، ويمكن للمدرسة أن تستخدم البيئة ، كمختبر للتربية ، فالمشكلات التي يُتَعَرَّضُ لها في الحياة اليومية يجب أن تكون المحور الأساسي الذي تدور حوله العملية التربوية ، ومشاركة أولياء الأمور في تخطيط بعض جوانب سياسة المدرسة وأنشطتها يحقق المساندة الفعّالة ، والتطوير والتحسين والتجديد للعملية التربوية . وحتى تحقق المدرسة أهدافها التربوية والاجتماعية يجب عليها تنسيق الجهود البيئية والاستفادة منها .

ولكي تتوثق صلة المدرسة بالبيئة يجب أن تتوافر في المدرسة سمات معينة تتجاوب مع تطور الحاجات الإنسانية ، والعمل على إكساب الناس قدرات ومهارات تهيئ لهم الحياة بشكل أفضل ، ولذلك يجب أن تتصف سمات المدرسة بالفعالية المطلقة . ومن هذه السمات :

١ - أن مدرسة البيئة تعمل على تحسين مستوى المعيشة ، والارتفاع بمستوى معيشة الأفراد في البيئة المدرسية ، ويتحقق ذلك عن طريق توفير الوسائل الكفيلة التي تساعد على النمو الجسمي والروحي والعاطفي (أفراد البيئة) ، هذا بالإضافة إلى إكسابهم مهارات وقدرات في العمل يستطيعون بها المساهمة في عملية الإنتاج وزيادة معدلاته ، وينعكس أثر ذلك على الارتفاع بمستوى دخل الفرد وتقدمه مادياً واجتماعياً وثقافياً .

٢ - مدرسة البيئة محور عملها إكساب المهارات والخبرات وهي ضرورية لنمو الأفراد وتطورهم ، والخبرة المكتسبة بالممارسة العملية أفضل من الخبرة النظرية ، والتربية الجيدة هي التي تستطيع جعل مشكلات الحياة الواقعية محوراً أساسياً لعمليات التعلم بالمدرسة .

وعلى الرغم من أن الكتب والوسائل التعليمية لها دور أساس ومهم في العملية التربوية فإن فاعليتها تزداد إن استطاعت المدرسة أن تهيئ لطلابها فرصاً أكثر في التعلم

من خلال بيئتهم ، ويمكن أن يحدث ذلك بتبادل الخبرة بين المدرسة وبيئتها ، فتنتظم مناهج المدرسة وأنشطتها حول دراسة البيئة لتوفير الحاجات الإنسانية والأساسية مثل استغلال البيئة الطبيعية ، وإحداث التوافق بين الفرد وبيئته وتحسين الصحة وتبادل الآراء والأفكار والعمل على زيادة الإنتاج وتحسينه لرفع مستوى المعيشة ، ومثل هذه المناهج أو الأنشطة تكتسب خبرات واقعية عندما تصبح البيئة مختبراً يتم فيه ممارسة كثير من العمليات التربوية التي تتم داخل مدارسنا اليوم .

٣ - مدرسة البيئة واستخدامها كمرفق في خدمة البيئة : وتعد المدرسة من الأماكن المعدة إعداداً جيداً وفق شروط وقواعد معيّنة ، فلها إمكانيات عديدة يمكن بوساطتها تحقيق خدمات متعددة للبيئة المحلية ، ويساعد على ذلك أن المدرسة تقع عادة في مكان يتوسط المدينة مما يجعل اتصال أهل البيئة أمراً ميسوراً ، ويتوافر بالمدرسة أمكنة تصلح لمختلف النشاطات الرياضية والثقافية والاجتماعية ويخلو مبنى المدرسة فترات زمنية طويلة كل عام خلال العطلات ، ويمكن الاستفادة منه لإقامة معسكرات ودورات وأنشطة أخرى متنوعة تخدم البيئة . وللمدرسة عادات وتقاليد مستمدة من البيئة مما يجعل مشروعاتها توافق البيئة وتحرز نجاحاً طيباً ، ويمكن للمدرسة استخدام القوى البشرية المتوافرة لديها كالمشرف الاجتماعي والرياضي وبعض المدرسين في خدمة البيئة ، وتفتقر معظم البيئات للأندية الرياضية والاجتماعية اللازمة لقضاء وقت الفراغ ويمكن أن تقوم المدرسة .

٤ - تعمل المدرسة الحديثة مع غيرها من سائر منظمات البيئة التي تهدف إلى تحسين مستوى المعيشة على إيجاد صلة من الترابط الوثيق بين هذه المنظمات وتنسيق العمل بينها من أجل تحقيق أهداف البيئة وحل مشكلاتها بأقل الوسائل الممكنة ، وتحقق المدرسة من خلال هذا الدور إحداث التوافق بين أفراد المجتمع ومنظماته الاجتماعية .

المدرسة الشاملة

Comprehensive School

هي المدرسة التي تضم طلاباً من الجنسين في سن التعليم الثانوي من مختلف القدرات والبيئات والمستويات الاقتصادية والاجتماعية ما عدا المتخلفين عقليا والمعاقين جسمياً . وينظر البعض إلى المدرسة الشاملة على أنها المدرسة الثانوية التي تستوعب كل الطلاب والطالبات ممن هم في سن التعليم الثانوي ، وتقدم لهم مناهج عامة ومهنية تشمل جميع الأنشطة التي تقدم في المدارس العامة والفنية والمهنية ، كما تعرف المدرسة الشاملة على أنها المدرسة التي توجد فيها جميع الأقسام العلمية والأدبية التي تعد الطالب للدراسة الجامعية ، كما تشمل أقسام الزراعة والتجارة والميكانيكا والفنون والزخرفة .

ويعرف البعض التعليم الثانوي الشامل على أنه ذلك التعليم الذي يلتحق به جميع الطلاب الذين أنهوا المرحلة الابتدائية ولا تعوقهم قدراتهم العقلية عن مواصلة التعليم الثانوي ، ويلتحق به جميع الطلاب من دون تمييز بين قدراتهم وميولهم ، وتقدم لهم برامج تعليمية وأنشطة متنوعة تتناسب وتتلاءم مع مواهبهم وميولهم المختلفة .

ويرى آخرون أنها المدرسة التي توفر جميع الاحتياجات التربوية للطلاب العاديين ممن هم في سن المدرسة الثانوية بغض النظر عن مستوياتهم العلمية .

ويرى البعض الآخر أنها المدرسة التي تقدم - تحت مبنى واحد أو أكثر وتحت إدارة واحدة - تعليماً ثانوياً لكل الطلاب الذين هم في سن المدرسة الثانوية بحيث تكون هذه المدرسة قادرة على الوفاء بتعليم الطلاب الأسوياء مختلف التخصصات وتقدم تعليماً جيداً ومناسباً وتشمل كل الدراسات الأكاديمية والمهنية لكل الشباب داخل بيئة ديمقراطية

تعدهم لخدمة اةلمجتمع .

وتهدف المدرسة الشاملة إلى تقديم تعليم عام لجميع مواطني المستقبل ، حيث تقدم برامج اختيارية مفيدة للذين يرغبون في الإفادة من تلك المهارات التي يكتسبونها بعد التخرج مباشرة بالإضافة إلى تقديم برامج مناسبة للذين تتطلب مهنهم فيما بعد متابعة الدراسة الجامعية . ولذلك فإن المدرسة الشاملة في أوسع صور الشمول تطلب من كل طلابها مهما كانت أهدافهم العلمية أو قدراتهم العقلية أو اهتماماتهم الشخصية أن يقضوا نحو نصف وقتهم في دراسة برنامج عام ولا يستطيعون التخرج إلا إذا أتموا ذلك ، والمدرسة الشاملة تقبل كل الأطفال تقريباً في منطقة معينة بين سن الحادية عشرة والخامسة عشرة أو السادسة عشرة . كذلك تقبل أولئك الذين يرغبون في مواصلة الدراسة حتى سن الثامنة عشرة أو التاسعة عشرة . ونظراً لأن الاهتمامات الخاصة تنمو بنمو الفرد ، فإن مثل هذه المدرسة تقدم مجموعة كبيرة متنوعة من المقررات الدراسية لمواجهة الاحتياجات المختلفة للتلاميذ ، ومثل هذه المدرسة لا تكون مقسمة إلى فروع متميزة منفصلة مثل الأكاديمي والفني والمهني .

ومن الجدير بالذكر أن المدرسة الشاملة الأمريكية تبدأ مع الطالب الذي يصل إلى سن الثانية عشرة أي بعد أن يقضي نحو ست سنوات في المرحلة الابتدائية ومن ثم تكون المدرسة الشاملة ست سنوات .

أما إذا كانت المدرسة الابتدائية تحتوي مدرسة متوسطة وتكون الدراسة فيها ثماني سنوات ، فإن المدرسة الشاملة في هذه الحالة تكون مدة الدراسة فيها أربع سنوات . وتقدم المدرسة الثانوية الشاملة الأمريكية تعليماً لجميع الطلاب الموجودين في المكان الذي تقوم فيه سواء كانت مدينة أو مقاطعة أو ولاية ، وهذه تناسب خصائص المجتمع الأمريكي بصفة خاصة .

المركزية(في التعليم)

Centralization (in education)

وتعني المركزية تركيز سلطة إصدار القرارات في جهة أو وظيفة أو شخص واحد ، وتتميز المركزية بقاعدة التدرج الرئاسي الذي يتخذ فيها بناء السلطة التنفيذية صورة هرم تتتبع كل درجة فيه الدرجة التي تعلوها حتى ينتهي الأمر إلى رئيس السلطة التنفيذية .

والمركزية الناقصة تعني عدم تركيز اختصاصات الوظيفة الإدارية في يد قمة السلطة التنفيذية بحيث يتقرر الاختصاص في بعض الأمور لفروع هذه السلطة وممثليها ، ففي مجال الإدارة العامة تتوزع سلطة البت في نشاط معين بين الوزير الذي تكون له اختصاصاته ، ثم وكيل الوزارة بما يتقرر له من اختصاصات معينة ، ورؤساء المصالح ومديري الإدارات والأقسام وممثلي الوزارة والأقاليم كالمحافظين والمأمورين ومرؤسيهم ، هذه الاختصاصات تمارس بعيداً عن الوزارة ومن دون الرجوع إليها .

والنمط المركزي في الإدارة يخضع لإشراف كامل من سلطة مركزية (الوزارة) ، والسلطات المحلية ليس لها حقوق في هذا الإشراف ، والهدف من هذه السيطرة الكاملة تحقيق أيديولوجية معينة ، مثل ما يحدث في التعليم .

وفي مجال التعليم فإن الإدارة المركزية تنفرد بالإشراف على التعليم إدارة أو هيئة أو سلطة واحدة ، تسيطر على التعليم وتوجهه الوجهة التي تراها دون أن تشاركها في ذلك سلطة أو هيئة أخرى ، ويمكن أن يكون للإدارة المركزية فروع في المناطق المحلية ، ولكن هذه الفروع لا تستطيع أن تتخذ قرارا خاصا بها ، فهي فروع ليست لتطويع القرارات المركزية بما يتناسب والإمكانات والاحتياجات المحلية بقدر ما هي لتسيير وسيطرة السلطة المركزية على التعليم .

وتعني المركزية تجمع السلطة أو صلاحية اتخاذ القرارات

لدى مركز واحد ، والمقصود بالمركزية في الاجتماع الحضري ميل الناس إلى الالتفاف حول نقطة ارتكاز في المدينة أو نقط ارتكاز متعددة في حالة المدن الكبيرة ، ومثال ذلك المنطقة التجارية في المدينة . والمقصود بالمركزية من الناحية السياسية النظام الذي يقضي بتعيين إدارة البلاد المركزية .

ومن مزايا المركزية في الإدارة التعليمية :

١ - تحقق المركزية وحدة وفاعلية النظام التعليمي ، حيث إن وجود سلطة مركزية بالمفهوم الصحيح في بلد من البلدان من أسباب تحقيق وحدة وفاعلية النظام الإداري بالاضافة إلى عدم حدوث ازدواج أو تداخل في الوظائف . (تدعو الحكومة المركزية إلى توفير الحاجات العامة والأساسية للشعب ، والنهوض بالمرافق العامة وتنظيم إمكانات المجتمع ، واستغلال كل مصدر من مصادره وفق سياسة موحدة تمارس في كل أرجاء المجتمع بشكل واحد ، وتتمكن الحكومة المركزية عادة جذب أفضل العناصر كقادة لرسم السياسة العامة للبلاد والالتحاق بالاقسام الإدارية المهمة للعمل بها ، وتتوافر للحكومة المركزية المصادر الخاصة بالأقسام الإدارية المهمة للعمل بها) .

٢ - توفر المركزية المساواة والتوزيع العادل للخدمات (التعليمية) ، حيث يوفر النظام المركزي المساواة والتوزيع العادل للخدمة التعليمية في جميع مناطق المجتمع ، حيث تتكفل السلطة المركزية بجميع نفقات التمويل التعليمي ، وبذلك تمكن من إنشاء مؤسسات تعليمية جديدة .

٣ - توفر المركزية ضماناً شخصياً ومهنياً للعاملين ، ويعدّ المعلمون الأكفاء مدخلا تعليمياً جيدا من مدخلات أي نظام تعليمي بشرط أن يمارسوا مهنتهم في حرية كاملة مع شعورهم بالطمأنينة على أوضاعهم ، وهذا ما يوفره النمط المركزي لمعلميه .

٤ - يوفر النظام المركزي اقتصاداً كبيراً في الإنفاق التعليمي ، فتحديد عدد الوظائف الإدارية والفنية وعدم الازدواج فيها يحقق وفراً كبيراً في الأجور ، كما أنه يمكن شراء الأدوات والمواد الخام والعينات التعليمية بالجملة .

ومن الاعتبارات الداعية للمركزية نجد أنه بينما تتجه الدول المتقدمة نحو اللامركزية ، نَجِدُ الدول النامية في سعيها لإحداث التنمية التصاعدية الشاملة تعتمد على نظام مركزي قوي ، ويرجع هذا الاتجاه إلى عدة أسباب هي :

١ - أن الدول النامية والدول الحديثة الاستقلال تسعى جاهدة للحصول على الاعتراف بكيانها في المجتمع الدولي ، والدول الكبرى التي تملك الاعتراف لا تفعل ذلك إلا إذا تأكد لها أن الدول النامية قد استتب لها الأمر وبسطت سلطانها وسيطرت على الموقف في أرضها ، وهذا لا يأتي إلا في وجود مركز قوي للسلطة .

٢ - عملية التنمية في حد ذاتها تعتبر أحد الدوافع الأساسية المهمة في الاتجاه نحو المركزية .

٣ - لا يشجع النظام المركزي تطبيق الأفكار التربوية أو استحداث أفكار تربوية جديدة .

٤ - ضعف العلاقة بين المدرسة والبيئة .

المساواة في الفرص التعليمية
Equality of Educational Opportunities

كثيراً ما يعرّب هذا المصطلح بأنه تكافؤ الفرص التعليمية ، ويقصد به تحقيق المساواة بإتاحة الفرص أمام الجميع دون تمييز . والمساواة في المعاملة تمنع التمييز أو التفرقة بين المتعلمين بسبب الجنس أو السلالة أو اللون أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسي (أو غيره من الآراء) أو الأصل القومي أو الاجتماعي أو الثروة أو النسب أو غير ذلك من الأوضاع . وتتصل هذه المساواة فيما يتعلق بالعمل بالمساواة بين الأفراد في فرص الالتحاق بالعمل وفي شروط العمل .

ومفهوم المساواة Equality مفهوم يدل على حالة التماثل بين الأفراد في المجتمع ، وقد كانت النظم السياسية تقتصر على حق الأفراد في المساواة أمام القانون فيما سَنّهُ لهم من حقوق وواجبات بصرف النظر عن الشخصية والمولد والطبقة والدين والثروة ، ثم تطور مفهوم المساواة فشمل المساواة الاقتصادية والاجتماعية ، ويحدد أيضاً المصطلح في تعريف التكافؤ ويقصد بالتكافؤ القيم المتعادلة أو المتطابقة Equivalence، وبمقتضاه يمكن في القيمتين المتكافئتين إحلال أية قيمة منهما محل الأخرى من دون أن ينشأ عن ذلك أي تغيير .

والمساواة في الفرص التعليمية من أسباب تقدم الدول بجميع ميادين نشاطها البشري ، وفي الوقت نفسه هو نتيجة لحدوث هذا التقدم . ومن التعريفات لتكافؤ الفرص التعليمية تعريفات حسبما يتفق وظروف كل بيئة واستعداد كل فرد وجعل من معنى التكافؤ اختلاف الفرص التعليمية المقدمة في الدولة بما يتفق وظروف كل بيئة واستعداد كل فرد ، فقد رأى أولهما أنه يعني توزيع الخدمات التعليمية التي تقدم على المناطق المحلية وعلى المواطنين يعدل من حيث القدرات والاحتياجات ومن حيث الإمكانات المتاحة بغض النظر عن كل الاعتبارات المتعلقة بهؤلاء المواطنين أو بعضهم أو بهذه المناطق المحلية أو بعضها ، أي بغض النظر عن كل الاعتبارات الاجتماعية والسياسية والدينية والعنصرية وغيرها مما يعني ضرورة وصول الخدمات التربوية إلى كل الهيئات المحلية وإلى كل أبناء الدولة بما يتناسب وأوضاع كل بيئة ، وكل فرد ذكر كان أم أنثى وخصوصاً وأن البيئات يختلف بعضها عن بعض . فمنها البيئات الحضرية ومنها البيئات الريفية ، كما أن الإناث والذكور يختلفون فيما بينهم وذلك في تكوينهم الداخلي وفي قدراتهم ، لكن هذا الاختلاف لا ينقص من أهمية الإناث في المجتمع .

ولا تعني المساواة في الفرص التعليمية المساواة الشكلية القائمة على معاملة جميع الأفراد بالطريقة نفسها ، بل تعليم كل فرد مما يناسبه بالطريقة وبالسرعة الملائمتين له ، وذلك باعتبار أن في شخصية الإنسان آليات معقدة ، وأن الخصائص والطبائع والمطامح والميول لدى الأفراد لا تحصى .

ويعرف التكافؤ على أنه توفير المساواة بين جميع الأطفال بخلفياتهم الأسرية وبطبقاتهم الاجتماعية ليتمكنوا من تنمية قدراتهم واستعداداتهم إلى الحد الأقصى .

وثمة تعريف آخر يرى أن المساواة في الفرص التعليمية تعني المساواة بين جميع الأفراد في الالتحاق بالمدارس والمعاهد التي يرغبون فيها ، من دون تمييز بين الدين أو الجنس أو الأصل ، مادامت السن وغيرها من الشروط الموضوعة تخول لهم ذلك الالتحاق .

ومن الدراسات التي تناولت هذا المبدأ دراسة عن تكافؤ الفرص في التعليم العام في مصر ، حيث تركزت مشكلة الدراسة في محاولة التوصل إلى الصعوبات التي تعوق تطبيق المبدأ على النحو الكافي ، ووضع التوصيات بشأنها ، واستنتجت أن معوقات تحقيق مبدأ التكافؤ في فرص التعليم العام بمصر ، يرجع أهَمُّها إلى التعدد في مؤهلات معلمي المرحلة الأولى ، وعدم كفاية المباني المدرسية وإمكانياتها ، واختلاف متوسط كثافة الفصل من المراحل التعليمية وبين المناطق التعليمية ، واختلاف نسبة الخدمات التعليمية بين المحافظات ، وانخفاض نسبة الإناث عن الذكور في التعليم العام : ودراسة مقارنة عن وسائل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في المرحلة الثانوية في مصر وإنجلترا والهند . وانطلقت مشكلة الدراسة من عدم تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بالتعليم الثانوي في مصر على الوجه الأكمل من حيث محاور ثلاثة : سياسة القبول ، والمقررات الدراسية ، ونظم الامتحانات ، وخلصت الدراسة إلى نتائج تؤكد أن هناك عوائق تحول دون تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الثانوي بمصر ، ومن أهمها أن نظام القبول فيه لا يعين

التلاميذ على اختيار نوع التعليم المناسب لاستعداداتهم وقدراتهم ، كذلك تتركز الجهود التعليمية والخدمات والأنشطة التربوية المختلفة بشكل ظاهر في المناطق الحضرية الكبرى مما أدى إلى بعد الشقة بينها وبين المناطق غير الحضرية ، ودراسة عن سياسة القبول بالجامعات ومدى تحقيقها لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وانطلقت مشكلة الدراسة من أنه على الرغم من تولي التعليم الجامعي إعداد القوى العاملة ذات الكفاية العالية في الإدارة والتخطيط والبحث العلمي ، مما يتوقف عليه دفع عجلة الحياة إلى التقدم والرقي في جميع المجالات فإن هناك تأثيراً للمستوى الاقتصادي والتعليمي والمهني للآباء في كم ونوع فرص التعليم الجامعي المتاحة لأبنائهم من التلاميذ ، وخلصت الدراسة إلى عدد من المقترحات من بينها ضرورة استخدام معيار آخر للقبول بالجامعة يكون أقل تفصيلاً لمستوى الأسرة الاقتصادي والاجتماعي بحيث تعطي فرصة مواصلة التعليم الجامعي لأفضل العناصر من الناحية العلمية بغض النظر عن أصولها الاجتماعية . ودراسة تناولت مبدأ أحقية كل فرد في التعليم تواجه الإناث بصعوبة في كثير من دول العالم بسبب عدم المساواة بين الجنسين في ميادين عديدة في الحياة ومنها ميدان التعليم ، وخلصت الدراسة إلى ضرورة الارتقاء بتعليم الإناث في المجتمعات التي تتسم تعليمهم بالدونية عن تعليم الذكور .

المسؤولية

Responsibility

توجه صحي في شخصية الفرد وفي سلوكه الاجتماعي ، ينطوي على الوعي بالحقوق والواجبات والالتزام بالمعايير الاجتماعية والنظام والانضباط والأداء الفعّال لأدواره ، وبتقدير النتائج التي تصدر عن سلوكه ، والاستبصار بالتوقعات والاحتمالات . ولأهمية المسؤولية يوصفها توجهاً رئيساً في شخصية الفرد وفاعلية سلوكه ، فإن مدرسة «العلاج الواقعي» لوليم جلاسر تعد إيقاظ المسؤولية عند الفرد وإعادة بنائها محور العمل الإرشادي أو العلاجي .

الشخص السوي أو حسن التوافق شخص مسؤول ، أما الشخص غير السوي أو سيئ التوافق ، فهو إمّا أن يكون كسولاً أو متردداً في تقبله للمسؤولية وتحمله لها ، أو يكون قعوداً بإحساسه بعدم الكفاية في الاضطلاع بالمسؤولية .

فاشخص السوي يدرك ثقته في قدرته على مواجهة الحياة ومشكلاتها ، وعلى الاضطلاع بالمسؤوليات الملائمة لعمره ولمستوى قدرته ولحجم معارفه وخبراته ومهاراته . وهو واقعي لدرجة أنه يعترف بأنه لا ينبغي أن يقدم على تحمّل مسؤولية بعض المهام التي لا يكون مهيئاً للاضطلاع بها بنجاح . وهو يعرف أنه إذا فعل ذلك ، فإنه سوف لن يجني عدم استحسان الجماعة على إخفاقه فحسب ، ولكنه سوف ينتقص أيضاً من ثقته بنفسه إلى الحد الذي قد يجعله يتردد في تقبل المسؤوليات في المستقبل . ومع ذلك فهو يتقبّل التحدي لقدراته ، ولكنه ليس مدفوعاً بطريقة قسرية إلى المبالغة في تقديرها . وهو يتقبّل المسؤولية إزاء نفسه وسلوكه . فإذا أخطأ ، فإنه يتقبّل النقد ويكون راغباً في تصحيحه لذاته . وإذا واجهته مشكلة ، فإنه يضطلع بمسؤولية التصدي لها والسعي إلى حلها . فهو يواجه المشكلات التي تتطلب حلاً بدلاً من أن يجد وسائل الهروب منها ، بل إنه يستمتع بالمواجهة ومغالبة الصعوبات التي تقف في طريق نموه وسعادته ، مادام قد اقتنع بأنها معوقات حقيقية وليست وهمية . وهو يلتزم بموقع في الحياة أو بدور معيّن فيها ، ويدرك أنه مطالب بأن يملأ هذا الموقع ويثرى هذا الدور بتقبله للمسؤوليات وإقباله على الخبرات التي تلائم موقعه ودوره .

لكل هذا يعد الشخص المسؤول شخصاً يمكن الاعتماد عليه ، حيث يعرف الآخرون مدى التزامه بما يقوله ، وبما يوكل إليه من مهام ، وذلك خلافاً للشخص سيئ التوافق الذي يبدي عذراً لكل شيء ، والذي تكون حياته متاهة من الوعود المنكوثة والأعمال غير المكتملة .

مستوى الطموح

Level of Aspiration

تعددت تعريفات مستوى الطموح ومنها : أنه درجة صعوبة الهدف الذي يتطّلع الفرد إلى تحقيقه ، ذلك المستوى الذي يتوقّع الفرد أن يصل إليه على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكاناته ، إنه المستوى الذي يتوق الفرد إلى بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه ، وهو يسعى إلى تحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز أعماله اليومية ، ومن تعريفات مستوى الطموح :

أنه الهدف الممكن الذي يضعه الفرد لنفسه ويسعى لتحقيقه من خلال أدائه ويستدل على مستوى الطموح من عدد العوائق أو الصعاب التي يرحب الفرد بتحملها في سبيل تحقيق هدفه في الترقي المهني ، وهناك العديد من النظريات المفسّرة لمستوى الطموح : من هذه النظريات نظرية أدلر ، الذي يرى أن الإنسان كائن اجتماعي تحركه أساساً الحوافز الاجتماعية وأهدافه الحياتية ، ويشعر بأسباب سلوكه وبالأهداف التي يحاول بلوغها ولديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها . ومن المفاهيم الأساسية عنده : الذات الخلاَّقة والكفاح في سبيل التفوّق وأسلوب الحياة ، والأهداف النهائية ومشاعر النقص وتعويضها . وتمثّل الذات الخلاَّقة نظاماً شخصياً وذاتياً للغاية تبحث عن الخبرات التي تساعد الفرد على أن يصنع شخصيته ، ويعدّ (أدلر) مبدأ الكفاح من أجل التفوق فطرياً ، فالفرد يسعى للكفاح من أجل التفوق ، وذلك منذ ميلاده وحتى وفاته ، وهو الغاية التي ينزع جميع البشر لبلوغها ، وتعد الغاية التي ينشط الشخص لتحقيقها عاملاً حاسماً في توجيه سلوكه .

وقدمت إسكالونا (Escalona) نظرية القيمة الذاتية للهدف ، وترى أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار ، بالإضافة إلى احتمالات النجاح والإخفاق المتوقعة ، والفرد يضع توقعاته في حدود قدراته ، وتقوم النظرية على ثلاث حقائق هي :

- هناك ميل لدى الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبياً .
- كما أن لديهم ميلاً لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معيَّنة .
- إن هناك فروقاً كبيرة بين الناس فيما يتعلّق بالميل الذي يسيطر عليهم البحث عن النجاح ، وتجنّب الإخفاق ، فبعض الناس يظهر الخوف الشديد من الإخفاق فيسيطر عليه احتمال الإخفاق ، وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف .

وهناك عوامل تقرر احتمالات النجاح والإخفاق في المستقبل أهمها : الخبرة السابقة ، والرغبات والمخاوف والأهداف . وترى (إسكالونا) أن الطموح يتناقص بشدة بعد الإخفاق القوي أكثر منه بعد الإخفاق الضعيف ويتزايد بعد النجاح ، كما أن الشخص المعتاد على الإخفاق يختلف طموحه عن الفرد الذي ينجح دائماً ، كما أن مستوى الطموح قد يرتفع بعد الإخفاق نتيجة لنقص الشعور بالواقع أو تقبل الفرد للإخفاق ، كما ترى أن البحث عن النجاح وتجنّب الإخفاق هو الأساس في مستوى الطموح .

ويعد (ليفين) (Kurt Lewin) من أهم دعاة نظرية المجال ، ويرى أن هناك عوامل متعددة تعدّ قوى دافعة تؤثّر في مستوى الطموح منها على سبيل المثال ما يأتي :

- **عامل النضج** : فكلما كان الفرد أكثر نضجاً كان في متناول يده وسائل تحقيق أهداف الطموح ، وكان أقدر على التفكير في الوسائل والغايات على السواء .
- **القدرة العقلية** : فكلما كان الفرد أكثر قدرة كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة .
- **النجاح والإخفاق** : فالنجاح يرفع من مستوى الطموح ويشعر صاحبه بالرضا ، أما الإخفاق فيؤدي إلى الإحباط ، وكثيراً ما يكون معرقلاً للتقدّم في العمل .
- **الثواب والعقاب** : الثواب المادي والمعنوي (الأجور

والحوافز والترقية) يرفع من مستوى الطموح ، ويجعل الإنسان يقوم بتنظيم نشاطه ويوجهه نحو تحقيق الهدف .

- **القوى الانفعالية** : ويقصد بها الجو العام الذي يمارس فيه العمل مثل شعور الفرد بتقدير الزملاء ، وإعجابهم بنشاطه وإنتاجه ، وعلاقاته الطيبة برؤسائه ، وشعوره بأنه متقبل من جماعة العمل ، كل ذلك يعدّ سبباً في ارتفاع مستوى الطموح وعكس ذلك يؤدي إلى كراهيته للمؤسسة وللعمل ويسبب غيابه المتكرر وانخفاض مستوى طموحه .
- **القوى الاجتماعية والمنافسة** : قد تؤدي المنافسة بين الزملاء إلى رفع مستوى الطموح ، ولكنها قد تنقلب إلى أنانية أو تنازع ، ولذا يجب أخذ ذلك في الاعتبار .
- **مستوى الزملاء** : قد يكون معرفة الأخصائي لمستوى زملائه ومقارنته بمستواه شخصياً سبباً في رفع مستوى طموحه ودافعه إلى العمل وتعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف .
- **نظرة الفرد إلى المستقبل** : تؤثّر نظرة الفرد إلى المستقبل وما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته على أهدافه الحاضرة ، فالشخص الذي يمتد بصره وتفكيره إلى مستقبل زاهر باهر - يكون تحصيله مخالفاً لشخص ينظر للمستقبل بمنظار أسود .

الْمُسَلَّمَات

Postulates

التسليم هو بذل الرضا بالحكم ، والْمُسَلَّمَة هو ما نرضى بها وبالحكم عليها كما هي ، أما بالنسبة للمعنى المصطلحي للمسلمة فهي قضية ليست بيِّنة بنفسها ، كما لا يمكن أن يبرهن عليها ، ولكن يصادر عليها ، أي يطالب بالتسليم بها ؛ لأنه من الممكن أن نستنتج منها نتائج لا حصر لها ، من دون الوقوع في إحالة فحصها إذن تتبين من نتائجها ، وهناك عدّة فروق بين البدهيّات والمسلمات فالبدهيّات بيِّنة بنفسها ، أما المسلمة فلم يتم عليها البرهان بعد ، مع عدم بيانها بوضوح للعقل ، كما أن البدهيّات قضايا تحليلية ، أما المسلَّمات فهي قضايا تركيبية . وكذلك فإن البدهيّات عامة في كل فروع العلم ؛ لأنها مستمدة من المنطق وقوانينه التي تسري على كل تفكير صحيح ، أما المسلمات فخاصة بكل فرع من فروع العلم ، أي أن لكل علم مسلماته الخاصة به .

ولكي نفهم أي منهج علمي فلا بد لنا من أن نفهم - أولاً - الطريقة العلمية في إطار مبادئها الأساسية ومسلماتها ، لذلك نبدأ أولاً بفحص معتقدات هؤلاء الذين يؤمنون بالعلم وأنواع المسلمات التي يأخذ بها العلماء عندما يؤدّون عملهم اليومي أولاً ، وهناك المسلمة الحتمية Determinism ، وهي تعني أن للأحداث أسباباً ، وأن الأحداث هي نتيجة حتمية لظروف أخرى ، وأن العلم يعمل على أساس من الاعتقاد الكامل بأن هذه العلاقة السببية ، يمكن الكشف عنها وفهمها ، أي أنه من الممكن تفسير الأحداث الحالية بناء على الأحداث السابقة لها ، ولا يقتصر الأمر على أن الأحداث في العالم الطبيعي تحتّمها ظروف أخرى ، ولكن هناك نظاماً معيَّناً للطريقة التي تتحتّم بها تلك الأحداث ، فالكون يتحرّك تبعاً لنظام دقيق . ولعلَّ الهدف النهائي لأي عالم هو الوصول إلى قوانين تفسّر الأحداث في العالم المحيط به ، وهذا يعطيه أساساً راسخاً للتنبؤ بالأحداث المستقبلة ، وإمكانية التحكّم فيها .

المسلمة الثانية هي : الأمبيريقية Empirical ، أو التجريبية ، أو الخبرية . والتي يعتقد أصحابها بأن بعض أنواع المعلومات التي يمكن الاعتماد عليها ، لا تنشأ إلا من خلال الخبرة ، ويعني هذا من وجهة النظر العلمية . . أن الاحتفاظ بنظرية ما أو مسلمة ما يتوقف على الأدلة الأمبريقية التي تساندها ، ومصطلح «أمبريقي» هنا يعني ذلك الذي يمكن التأكد منه بالملاحظة ، بينما يعني مصطلح «أدلة» تلك البيانات التي تقدّم البرهان أو التأكيد القوي لنظرية أو مسلمة ما في بحث علمي ، وتؤكّد الأمبريقية كعمل علمي على أن أفضل الطُّرُق

للحصول على معلومات يُعتمد عليها هي طريقة الأدلة التي نتوصّل إليها عن طريق الخبرة المباشرة ، وهناك خمس خطوات : في عملية العلم الأمبريقي :

١ - الخبرة : هي نقطة البداية لأي عمل علمي على أبسط مستوى .

٢ - التصنيف : هو إجراء رسمي منظّم لكميات هائلة من البيانات تكون من دون هذا التنظيم غير مفهومة .

٣ - التحديد الكمي : هو مرحلة متقدّمة يتم فيها تحليل الظاهرة بطريقة أكثر دقّة عن طريق القياس بالأساليب الرياضية .

٤ - اكتشاف العلاقات وفيها يتم التعرّف على العلاقات الوظيفية بين الظواهر وأبعاد تلك العلاقات .

٥ - الاقتراب من الحقيقة ، أي أن العلم يتقدّم تدريجياً من الحقيقة .

المسلّمة الثالثة : التي تحدد عمل العالم ، هي مبدأ الاقتصاد Principle of Parsimony ، والفكرة الأساسية هنا هي أنه ينبغي شرح الظواهر بأكبر طريقة اقتصادية ممكنة ، ويعني هذا المبدأ أنه لا ينبغي تكرار أو زيادة مداخل شرح الظاهرة ، ولكن من الممكن أن تفسّر بطرق مختلفة ، بمعنى أنه من المفضل أن تفسر الظاهرة بوساطة مفهومين بدلاً من ثلاثة ، وأن النظرية البسيطة أفضل من النظرية المعقّدة ، كما أنه لا ينبغي لنا في أي ظرف من الظروف أن نفسّر أي فعل كنتيجة لقدرة نفسية عالية ، وإذا أمكن تفسيرها كنتيجة لقدرة تقع على مستوى أقل على السلم النفسي .

المسلّمة الرابعة : هي العمومية ، ولقد قدمت هذه المسلمة دوراً مهماً في كل من طريقتي التفكير الاستدلالي الاستقرائي والقياس . ومما لا شك فيه أن الخلاف كان يتمثّل في العلاقة بين الشيء المحدد الملموس وبين الشيء المعنوي المجرّد ، مما أدى إلى ظهور نظريتين متنافستين في المعرفة هما : العقلانية ، والإمبريقية . فالباحث يبدأ بالملاحظة للأشياء الملموسة المحددة ، وينطلق محاولاً تعميم نتائجه على العالم ككل ، وهذا لأنه يسعى في نهاية الأمر إلى شرح الظواهر وتفسيرها ، ولا شك في أن العمومية تمثل إشكالاً بسيطاً بالنسبة للباحث الطبيعي ، حيث يتأمّل - أساساً مع أمور معنوية . أما بالنسبة للعالم الذي يتعامل مع العنصر البشري . . فتمثل هذه المسلّمة مشكلات أكبر بكثير ، حيث عليه أن يتعامل مع عيّنات كبيرة من المجتمعات البشرية ، وعليه أن يحرص كل الحرص عندما يعمم نتائجه على هذه المجتمعات . ذلك لأن مناهج البحث التي نتناولها تعتمد على الطريقة العلمية Slienti Ficmethod سواء اقتصرت عليها أو اعتمدت بجانبها على طرق أخرى .

المشاركة السياسية
Political Participation

تعرف على أنها : الفعل الموجّه مباشرة للتأثير في ضبط أو تغيير أو تأييد أو المشاركة في صنع السياسة العامة ، وتنفيذها في البناء السياسي .

كما تعرف على أنها : نشاط اختياري يهدف إلى التأثير في اختيار السياسات العامة أو اختيار القادة السياسيين على المستويين القومي والمحلي ، سواء كان هذا النشاط ناجحاً أو غير ناجح ، منظّماً أو غير منظّم ، مستمراً أو مؤقتاً .

وهناك من يعرفها بأنها : نشاطات إرادية يشارك بمقتضاها أفراد المجتمع في اختيار حكامه ، وصياغة السياسة العامة بشكل مباشر أو غير مباشر ، أي نها تعني اشتراك الفرد في مختلف مستويات النظام .

وهناك من يرى أنها : حرص الفرد على أن يكون له أي دور إيجابي في الحياة السياسية من خلال المزاولة الإرادية لحقّه في التصويت ، أو الترشيح للهيئات المنتخبة ، أو مناقشة القضايا السياسية مع الآخرين ، أو الانضمام إلى المنظمات الوسيطة .

وتعرف أيضاً على أنها : الاضطلاع بدور ما في صنع

أسس أخرى غير الاشتراك في أحداث حياتية بعينها ، بهدف تحديد الآثار المترتبة على قطاع عريض من الأحداث ، فقد اختار هنكل - على سبيل المثال - عينة من عمال شركة للهواتف ودرس ثيورل عينة من المرضى بانسداد حديث في أحد شرايين القلب ، ودرس مايرز وآخرون عينة مختلفة من جمهور مركز للصحة النفسية ، ويبدو أن هذه الدراسات تجبر الباحثين على محاولة الإجابة عن السؤال الخاص بمكونات أحداث الحياة المثيرة للمشقة وطبيعتها ، ما دامت قوائم أحداث الحياة تكون ذات معنى للجمهور موضع الدراسة .

فعلى سبيل المثال اعتمد هولمز وراهي على أحداث الحياة التي استمدوها من (صحيفة الحياة) في الميدان الإكلينيكي ، وركّز براون وبيرل على أحداث تؤدي إلى اضطرابات انفعالية لدى بعض الناس ، بينما يرى مايرز وزملاؤه أحداث الحياة على أنها خبرات تشمل تغيرات في الأدوار وتغييرات في المركز أو البيئة والخبرة بالألم .

هذه الرؤى المختلفة لأحداث الحياة تعبّر عن اتفاق حول ما هو الشاق في أحداث الحياة بعيداً عن نتائجها أو مترتباتها ، ويتمركز الاتفاق حول فكرة مؤدّاها أن أحداث الحياة المثيرة للمشقة تشمل كل ما ينطوي على تغير في الأنشطة المعتادة لمعظم الأفراد الذين مرّوا بها . كما أن هناك اتفاقا بين بعض الباحثين حول ضرورة التمييز بين الأحداث الإيجابية والأحداث السلبية ، وبرغم ذلك فهناك اختلاف بين الباحثين حول كيفية تحديد الخصائص الشاقة في أحداث الحياة ، بمعنى آخر : هل المشقة التي تثيرها أحداث الحياة فردية Monothetic أو كلية شاملة Ideographic؟

ويتبين من دراسات أحداث الحياة أن هناك من يأخذون بالمنحنى الكُلي في دراساتهم مثل هولمز وزملائه ، ومايكل وزملائه ، فقد تنبأوا بوقوع أحداث الحياة على الأفراد من خلال متوسط إدراكاتهم لهذه الأحداث .

وفي مقابل ذلك يقرر هنكل - وهو من الذين يأخذون بالمنحى الفردي - أن الناس يستجيبون لمواقف الحياة ، أو الظروف الاجتماعية في ضوء معناها بالنسبة إليهم ، ويشير آيلي وترميل إلى أنه باستثناء المواقف شديدة التهديد ، فمن المقبول القول بأنه لا يوجد منبه يمثل مشقة لكل الأفراد الذين يتعرضون له .

مصادر المعلومات

Information Sources

المصدر لغوياً هو ما يُصدر عنه الشيء ، وهو عند علماء اللغة صيغة اسمية ، تدل على الحدث فقط ؛ ومعنى ذلك أن مصادر المعلومات هي ما يصدر عن الأشياء من المعلومات .

وتعد مصادر المعلومات من أهم ما يجب على كل فرد في المجالات المختلفة بصفة عامة وفي مجال التعليم بصفة خاصة التعرف عليها والتعامل معها . ومصدر المعلومات هو أي مؤسسة أو مرفق أو أي شخص لديه القدرة والرغبة على الرد على الاستفسارات العلمية أو الفنية وبشكل يدعو للثقة اعتماداً على ما توافر لديه من رصيد المعلومات هي جميع المصادر سواء كانت وثائقية أو غير وثائقية ، وعلى ذلك فإن المطبوعات بجميع أنواعها والمخطوطات والمواد السمعية والبصرية والتحف والنقوش والآثار والزيارات الشخصية وكذلك المؤسسات والجمعيات ومراكز البحوث كل ذلك يُعَدّ مصدراً من مصادر المعلومات .

وتصنف مصادر المعلومات تبعاً للآتي :

(أ) مصادر معلومات أولية :

يتضمن المصدر الأولي شرحاً وافياً لتفاصيل العمل العلمي حتى يمكن التعامل معها بتوظيف معلوماته أو تكراره أو مراجعة نتائجه بوساطة باحث آخر ، ومن ثم فالمصادر الأولية تعكس المعلومات الجديدة إضافة إلى إعطاء التفسيرات الجديدة لمعلومات قديمة ، أي أن المصادر الأولية هي الدوريات وتقارير البحوث وأعمال المؤتمرات والمطبوعات الرسمية وبراءات الاختراع والمعايير والرسالات العلمية وغيرها .

(ب) مصادر المعلومات الثانوية :

وهي تعتمد في مادتها على المصادر الأولية كما أنها عادة ما ترتب وفقاً لخطط نسقية تهدف لتحقيق أهداف معينة وتشتمل هذه الأوعية على معلومات سبق تناولها ، وهي تهدف إلى تنظيم الإنتاج الفكري الأولي في شكل أكثر ملاءمة للأهداف الحالية ، وهي بطبيعتها أيسر منالاً وأكثر اكتفاء بنفسها من المصادر الأولية .

وإلى جانب المجلات المتخصصة التي تهدف إلى تفسير التطورات العلمية المسجلة في الإنتاج الفكري الأولى والتعليق عليها نجد أن قائمة المصادر الثانوية تضم الكشافات ونشرات المستخلصات Abstract Bulletins وغيرها من وسائل التحليل الموضوعي لمصادر المعلومات كالمراجعات العلمية Reviews of Progress بالإضافة إلى الكتب المرجعية كالموسوعات والمعاجم المتخصصة وكتب الحقائق والجداول والموجزات الإرشادية إلى جانب الأعمال الشاملة والكتب الدراسية .

وبالإضافة إلى وظيفتها الرئيسة وهي إعادة عرض المعلومات الواردة في الأوعية الأولية بشكل موجز أو مبسط يخدم الأهداف المحددة فإن بعض أشكال الأوعية الثانوية تضطلع بوظيفة لا تقل أهمية في توجيه المستفيدين إلى الوثائق الأصلية ، وبعبارة أخرى فإن هذه المصادر لا تستخدم كمستودعات للمعلومات الجاهزة فحسب وإنما تستخدم أيضاً كأدلة أو مفاتيح وراقية Bibliographic للمصادر الأولية .

(جـ) مصادر معلومات من الدرجة الثالثة :

من الممكن تمييز فئة من المصادر أقل تحديداً في تفاعلها تتركز وظيفتها الأساسية في الأخذ بيد المستفيدين من المعلومات للإفادة من المصادر الأولية والمصادر الثانوية . . ومعظم الأشكال الداخلة في هذه الفئة لا تقدم معلومات أو معارف موضوعية على الإطلاق وتشكل الوراقيات بكل أنواعها أكبر قطاع هذه الفئة . وتشتمل على الأدلة البيلوجرافية كقوائم الكتب والدوريات وقوائم خدمات الكشف والاستخلاص والإدارة المرشدة للإنتاج الفكري Guides to the literature .

(د) المصادر غير الرسمية :

المصادر السابقة كانت في شكل وثائقي مادي ، ولكن هناك مصادر أخرى كالاتصالات الشخصية إذ تعدهذه إحدى الوسائل المهمة في نقل المعلومات وبثها خصوصاً خلال عملية الاختراعات والاكتشافات الجديدة وهي تسمى أيضاً الاتصال الشفهي وهو الذي يقدم شيئاً أكثر من الذي تقدمه المصادر والاتصال غير الرسمي Informal مثل المناقشات التي تتم بين الباحثين مواجهة أو بالهاتف أو في أثناء الاجتماعات والمؤتمرات أو في المحادثات العارضة أو التجمعات العلمية والاجتماعية . ويكون هذا الاتصال الشخصي عادة أكثر تركيزاً وشمولاً وتعبيراً عن حداثة الموضوع ، ويتميز بالتغذية المرتدة Feedback المباشرة أي إمكانية الاستفسار والرد المباشر وهو ما يستخدم فيها مهارة التحدث والاستماع ، ولقد ثبت أن هذا الاتصال الشخصي ذو أهمية كبيرة بالنسبة للبحوث العلمية والاختراعات الجديدة وهو يعد مكملاً للإنتاج الفكري المطبوع ولا يحل محله ، أي أن الاتصال الشخصي والاتصال الوثائقي أجزاء مترابطة في شبكة الاتصال العلمي يكمل كل منهما الآخر .

(هـ) الأشكال الجديدة التي أفرزتها التكنولوجيا المعاصرة :

تُعَدّ المصادر الأولية والثانوية التي من الدرجة الثالثة هي نتاج تكنولوجيا الطباعة ، ولكن السنوات الأخيرة شهدت تكنولوجيا جديدة في تسجيل المعلومات وتوصيلها كالصور والاتصالات من بعد والإليكترونات والحاسبات الآلية ، والتوقعات المستقبلية تشير إلى تكامل بعض هذه الأشكال الجديدة مع بعضها الآخر مثل الميكروفورم Microforms والحاسبات الآلية والاتصال عن بعد بالأقمار الصناعية مع شبكات الحاسبات الآلية • وأمثلتها شبكة الانترنت أي أننا نشهد في وقتنا الحاضر ثورة لعملية التسجيل الاليكتروني للمعلومات ونقلها شبيهة بثورة الطباعة التي نشأت منذ نحو ٥٠٠ عام فقط .

وعلى كل حال فهذه الاختراعات الجديدة لا تقدم لنا فئات جديدة من مصادر المعلومات باستثناء الڤيديو ومشتقاته ، ولكن هذه التكنولوجيا قد وسعت من أشكال المصادر ، فالمكروفورم هي شكل من أشكال الكتاب ولكن مصغرة ومطبوعة على شرائح رقيقة وأيضاً مراصد أو قواعد البيانات Data Base هي شكل اليكتروني من مصادر المعلومات الثانوية .

المعرفة Cognition

مفهوم واسع استخدم تقليدياً للإشارة إلى تلك الأنشطة المميزة للعقل الإنساني ، ولتوظيف طاقاته الذهنية كالتفكير والإدراك والاستدلال والتذكر . ويستخدم علماء النفس هذا المصطلح لكي يشيروا إلى أية فئة للنشاط العقلي ، ويتميز بخصائص تكمن وراءه ذات طبيعة تجريدية ، وتتضمن عمليات الترميز والاستبصار والتخيل والقصدية وحل المشكلات .

والمعرفة هي عملية انعكاس للواقع ، وإعادة تشكيل أو إعادة معالجة «مثالية» لهذا الواقع ، يأتي بها الإنسان بهدف تمكينه من السيطرة على هذا الواقع وعلى تغييره وترقيته .

لكن المعرفة في حد ذاتها لا تغير من العالم المحيط بالإنسان ومن عالم الإنسان نفسه ، وإنما تُعَيِّنُ فحسب الطريق إلى تغيره ، وبقدر ما تكون هذه المعرفة موجهة نحو إخضاع الواقع للإنسان وللمجتمع فإن المعرفة التي تستثير هذا التغير تحقق وظيفة إنسانية تتمثل في الاستيعاب المثالي للواقع وبذلك تكون المعرفة شكلاً محدداً من أشكال النشاط الراقي ، فيه تمثل النماذج المعرفية للواقع المحيط بالإنسان نتاجها المتميّز ؛ إلا أن هذه النماذج المعرفية ليست بنسخ أو قوالب مماثلة طبق الأصل للأشياء الموجودة في الواقع . فعملية الاستيعاب المعرفي (المثالي) للواقع رغم أنها تتحقق كانعكاس لهذا الواقع ، لا يمكن أن تفهم فحسب على أنها استنساخ للواقع موضوع المعرفة . ذلك أن كل النماذج المعرفية ، ابتداء من أشكالها الأولية الحاسية حتى التكوينات المنطقية المجرّدة (من الإحساسات حتى المفاهيم) تتبدى أساساً كخرائط معرفية وكخطط للسلوك ينتهجها الفرد للسيطرة على الواقع ولإعادة تشكيله في إطار من التصورات الذهنية لهذا الوجود .

الضبط المعرفي Cognitive Control :

عملية نفسية تقوم فيها المعارف أو المعلومات بالتحكم في نزعات الفرد واتجاهاته ودوافعه وسلوكه ، وتلك من أبرز مقومات السلوك الإنساني الراقي كما يتجلّى ذلك في «دور الضبط المعرفي في تكامل السلوك» (ج . كلاين ، ١٩٥٤) .

وتتحقق تكاملية السلوك بوساطة عملية «الانتباه» الذي تعمل آلياته بطريقة انتقائية ، فلا يوجه الانتباه للجوانب المختلفة من الاستثارة ، ولا يستقبل الفرد كل «المدخلات» Inputs الواردة من الوسط المحيط به ، وإنما يوجّه الانتباه ويركّز على المثيرات الرئيسة Central Stimuli ، ويعزل من الوعي ما عداها من مثيرات أخرى . يتضح هذا الانتباه الانتقائي في طريقة أو أسلوب الأداء التي تتكرر في عدد من المواقف التي يوجد فيها الفرد . يطلق «كلاين» على ذلك مصطلح «الضبط المعرفي» Cognitive Control الذي يتمثل في نظام المعارف والآراء والمعتقدات الذي يتخذه الفرد نحو البيئة ونحو نفسه ونحو سلوكه . وهنا تخضع التأشيرات التي يباشرها دافع أو مجموعة من الدوافع للانتقاء استناداً إلى عملية تنظيمية يهيئها الضبط المعرفي .

وتكشف نتائج دراسات «زيمباربو» (١٩٦٩) أن «الضبط المعرفي للدافعية» يقوم على أساس الدور الذي تباشره «المعارف» في تعديل السلوك وضبطه . وتبين الدراسات التي قام بها «لازاروس وآخرون» (١٩٥٧) عن الضبط المعرفي لدافعية الإنجاز أن الضوابط أو العوامل التنظيمية في شخصية الفرد تعمل على تقدير أو ضبط الطريقة التي يستجيب بها

للحاجة من الحاجات ، أي الطريقة التي تنعكس بها الحاجة أو الدافع في السلوك . لذا ، فإن الكثير من الاضطرابات السلوكية يعزى إلى تضاؤل الضبط المعرفي والانتباه الانتقائي للدوافع المختلفة . ويعني ذلك أن الضبط المعرفي يقوم بدور في ترشيد السلوك والنشاط النفسي بصفة عامة .

التنافر المعرفي Cognitive Dissonance :

حالة نفسية تبعث على عدم الارتياح ، حيث يَخْبُر الفرد اثنين أو أكثر من المعارف أو المعتقدات أو الاتجاهات المتضاربة . وتذهب نظرية التنافر المعرفي - وصاحبها «ليون فستنجر» - إلى أن الفرد تحركه طاقة دافعية نتيجة لحالة عدم الارتياح هذه لكي يعمل بطريقة ما لخفض هذا التنافر ولحل الصراع بين المعارف المتعارضة أو بين المعتقدات والسلوك الظاهري . وتستخدم هذه النظرية في بحوث تغيير الاتجاهات حيث يعدّ حل هذا الصراع أو التنافر أساساً لتغيير الاتجاهات ، ذلك أن المعارف أو المعتقدات تخضع للتعديل حتى تكون متّسقة مع السلوك .

ويقرر «فستنجر» (١٩٥٧) أن استقبال الفرد لمعلومات غامضة أو غير كافية أو غير مناسبة أو متناقضة يخلق حالة من التوتر عنده تدفعه إلى السعي إلى اختزالها . وحينما يحدث التنافر - وغالباً ما يحدث كلما ازدادت المجتمعات تحضراً - يتوجه الفرد إلى الحصول على معلومات جديدة تختزل أو تخفف هذا التنافر . ويمكن خفض التنافر عن طريق تغيير أحد العناصر المعرفية ، أو إضافة عناصر جديدة ، أو تقليل أهمية بعض العناصر .

المعلم الكفء/ المعلم الفعّال

Competent Teacher / Effective Teacher

تتضمن الكفاءة المهنية للمعلم بالضرورة دوراً تربوياً تحدده طبيعة العمل المدرسي ومواقفه ، كما تفرضه ديناميات التفاعل مع التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم . وبقدر ما يتكامل هذا الدور للمعلم مع أدواره المهنية الأخرى ، تكون كفاءته وفاعليته . فالتدريس خبرة تنطوي على فرص ومواقف عديدة لتحقيق بناء الذات . والمعلمون لا يخبرون إحساساً بالكفاءة الشخصية من تحقيقهم لأدوارهم بفاعلية فحسب ، ولكن أيضاً من إدراكهم بأنهم «يساعدون» الآخرين على التقدم . لذا فإن المعلم ينمو شخصياً ومهنياً بقدر ما يساعد تلاميذه على النمو . ويكون النمو خبرة مشتركة ، نمو للمعلم ونمو للمتعلم .

يتضح التأثير البالغ الأهمية لدور المعلم الكفء مهنياً وشخصياً في تلك الحقيقة «بأن كفاءته إنما تؤثر بقوة في علاقاته مع تلاميذه وأساليبه في ضبط النظام ، وإجراءاته في التقويم ، وأسلوبه في التدريس» . وثمة دلائل كثيرة - كما بيّن «وتي» Witty (١٩٤٧) - تشير إلى ازدياد حالات اضطراب الشخصية والسلوك بين الطلاب في الفصول التي بها معلمون غير أكفاء مهنياً أو شخصياً . ولكن يضيف «أوزوبل Ausubel» (١٩٦٩ ، ص ٢٨) أن هذه الاضطرابات تنشأ في حالة «تعرض التلاميذ فترة طويلة من الوقت» لتأثير معلمين غير جيدين .

والكفاءة هي القدرة على العمل بفعالية سعياً إلى الحصول على الإشباع والرضا وتحقيقاً لمعان إيجابية تجعل الحياة ممكنة ومستحقة (جوراد ولاندسيمان Jourard & Landsman ، ١٩٨٠ ، ص ٦٥) ؛ ولذا فإنه تأسيساً على هذا المفهوم كثيراً ما يشار إلى المعلم الكفء على أنه المعلم الفعّال . وفي هذا يحدد «كومبز Compez دور المعلم أو بمعنى أصح الدور المطلوب من المعلم ، أن يكون : «الميسّر ، والمشجع ، والمساعد ، والمعين ، والرفيق ، والصديق لتلاميذه Facilitator, Encourages, Helper, Assistant, Colleague, Friend . ووفقاً لذلك يحدد عدّة خصائص يتميّز بها المعلم الكفء أو الفعّال أو الجيد :

١ - المعلم الكفء يتقن مادته .

٢ - المعلم الكفء حساس لمشاعر تلاميذه وزملائه .

٣ - المعلم الكفء يثق بقدرة تلاميذه على التعلم والتغير والنمو .

٤ - المعلم الكفء يتّصف بمفهوم إيجابي عن ذاته .

٥ - المعلم الكفء يقدم المساعدة لكل تلاميذه كي يعملوا ويسلكوا على أفضل مستوى يمكن أن يحققه كل فرد منهم .

٦ - المعلم الكفء يستخدم طرقاً كثيرة مختلفة في عمليات التعليم والتعلم .

وتؤكّد نتائج بعض الأبحاث أن ثمّة مقومات معيّنة للمعلم الكفء وللتعليم الفعّال بقدر ما بينهما من علاقة متبادلة . فقد توصّل «كيرلنجر» Kerlinger (١٩٦٧) من تحليله العاملي للصفات المميّزة للمعلم الكفء وللتعليم الفعّال كما يدركها المعلم إلى ثلاثة عوامل :

١ - التوجّه الشخصي الإيجابي (صدوق وشفوق وعطوف ودافئ وحكيم) .

٢ - التنظيم الفعّال للعمل (كفء ومتمكن وذو ضمير ومتعلم ويوثق به) .

٣ - المرونة الوظيفية (ذو بصيرة وذو خيال وحساس ومتحمل) .

وارتباطاً بطبيعة الدور المهني للمعلم ومواصفات المعلم الفعّال ، تتوافر غالباً الضمانات اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية .

المعلومات التربوية
Educational Information

يقصد بالمعلومات التربوية «الأفكار والآراء والنظريات والحقائق والأنظمة والإحصاءات والأنشطة الثقافية والفنية وغيرها من المعلومات والبيانات المتعلقة بالنظم التعليمية وبالعملية التعليمية التي تساهم في تحسين التربية» ، وطبقاً لهذا المفهوم الواسع للمعلومات التربوية ، فإنها تهم قطاعات عريضة من فئات المجتمع ، حيث إن أيّا منها يهتم بالتعليم بدرجة ما . وهي في هذا تختلف إختلافاً واضحاً عن بقية أنواع المعلومات الأخرى التي قد يقتصر الاهتمام بها على قطاع محدود من قطاعات المجتمع ، طبقاً لتخصص اهتماماته الموضوعية ومجالاتها . وعلى ذلك فإن المعلومات التربوية لها طبيعة خاصة من حيث الاهتمام بها من ناحية وضرورة بثها على نطاق واسع من ناحية أخرى .

ويعني إنتاج المعلومات التربوية ونقلها كما حددها المؤتمر الدولي للتربية السادس والثلاثون سنة ١٩٧٧ «توليد وإيصال الأفكار والآراء والحقائق والأرقام ، وغير ذلك من المعطيات المتعلقة بتحسين آداء التعليم وتطويره ، سواء كان ذلك في تنظيم التعليم وهيكله أو كان في محتواه وطرقه أو في وسائل تقويمه بين الأفراد والهيئات المعنية بالتعليم وذلك على الصعيد المحلي أو القطري أو الإقليمي» .

ويجب هنا التفريق بين البيانات Data والمعلومات Information بصفة عامة ، فالبيانات هي المادة الخام التي تشتق منها المعلومات أو هي المعطيات التي تستخلص منها المعلومات . أما المعلومات فهي نتيجة تجهيز البيانات مثل النقل والاختيار والتحليل ، أو هي نتائج التفسيرات والتحليلات والتي تأخذ عادة شكل تقرير مركب من هذه البيانات مبني على نظريات وحقائق علمية أخرى ، وعليه تكون المعلومات هي الناتج من عملية معالجة البيانات ، تحليلاً أو تركيبا لاستخلاص ما تتضمنه هذه البيانات .

ونخلص مما سبق أن المعلومات التربوية هي كل إنتاج وتحليل للأفكار والآراء والنظريات والحقائق والأنظمة والإحصاءات والأنشطة المختلفة ، وغيرها التي تساهم في تحسين التربية أو كل ما يتعلق بمدخلات العملية التعليمية ، وعملياتها ، ومخرجاتها ويؤدي إلى تجويد التعليم وتطوير التربية .

وتنقسم المعلومات التربوية إلى :

١ - معلومات مهنية : تساعد العاملين بالعمل التعليمي من أجهزة فنية وإدارية وغيرها على انماء وتنمية معلوماتهم ومعارفهم المهنية .

٢ - معلومات تثقيفية : تزيد من ثقافة المشتغلين بالعمل التعليمي .

٣ - معلومات تخصصية : تزيد من كفاءة المتخصصين في مجالاتهم التربوية .

كما تنقسم إلى :

١ - معلومات فنية من مناهج ومقررات ووسائل تعليمية .

٢ - معلومات إدارية : من إحصاءات مختلفة .

وتُقَسَّمُ كذلك :

١ - معلومات كمية عن كل ما يتعلق بالعملية التعليمية كمياً من إحصاءات .

٢ - معلومات كيفية عن كل ما يتعلق بالعملية التعليمية كيفياً من تشريعات وسياسات ومناهج .

ومن المصادر الحديثة للمعلومات التربوية شبكات المعلومات وأكبرها شبكة إيريك Eric .

ويستفيد من المعلومات التربوية الباحثون العلميون والمهنيون ورجال الإدارة .

ويقسم البعض المعلومات الى ثلاث فئات هي : معلومات إنمائية ، ومعلومات تعليمية ، ومعلومات إنجاز . فعندما يستخدم الفرد كتاباً لتحسين مستواه الثقافي العام وتوسيع رؤيته فإن المعلومات في هذه الحالة إنمائية ، وعندما يدرس الطالب كتاباً دراسياً مقرراً فالمعلومات تعليمية ، وعندما يرجع الباحث المتخصص إلى مستخلصات ونتائج أبحاث في مجاله فالمعلومات تكون إنجازية . وعلى ضوء هذه التقسيمات للمعلومات من جانب المتخصصين من علم المعلومات يمكن تقسيم المعلومات التربوية إلى :

١ - معلومات مهنية : تعيين المشتغلين بالعمل التعليمي على تنمية معلوماتهم ومعارفهم المهنية .

٢ - معلومات تثقيفية : تزيد من ثقافة المشتغلين بالعمل التعليمي .

٣ - معلومات تخصصية : تزيد من كفاءة المتخصصين في مجالاتهم التربوية المختلفة من أكاديمية وإدارية ترفع من مستوى كفاءتهم .

ومن المصادر العظيمة للمعلومات تلك الشبكة الهائلة التي تسمى (الأنترنت) Internet التي يرتبط بها الآن ما يقرب من مليونين ونصف من نظم الحاسوب مختلفة الأنواع والأحكام .

ونظراً للحاجة القصوى إلى المعلومات لجميع الأنشطة ، فإن الأمر أدى إلى نشأة نظم مراكز المعلومات التخصصية لتكون عونا لأصحاب الرأي والاختصاص في الإفادة من خدماتها .

المعلوماتية

Informatics

تعرف المعلوماتية على أنها العلم الذي يتناول المعلومات . ويعرفها البعض الآخر على أنها علم المعلومات وتطبيقاتها أو هي علم قوانين وطرائق جمع المعلومات ونقلها ومعالجتها . وهناك من يرى أنها الأنشطة والأعمال والوسائل والنظم والأدوات التي تستخدم في جمع وتحليل ومعالجة وصياغة وتداول المعلومات وكيفية تطويعها Information والبيانات Data ، فالبيانات هي الحقائق المجردة التي تم تجريدها (أو تتم) عليها أية معالجات أما المعلومات فهي ناتج عملية المعالجة ، أي أنها بيانات تمت معالجتها فالبيانات مادة خام ، أما المعلومات فتعد البيانات هي المدخلات ، أما المعلومات فتمثل المخرجات ، أما العمليات فهي الأنشطة المختلفة لمعالجة البيانات للوصول الى معلومات . وتعد الأساليب والوسائل اليدوية والآلية هي أدوات النظام .

كما تعرف المعلوماتية في ضوء الإدارة على أنها تجميع للبيانات الداخلة والخارجة وتحويلها إلى معلومات تخدم

عملية اتخاذ القرار على مستوى الإدارة والتي تتعلق بالتخطيط والإدارة وتوجه مجموعات العمل وتقديم المعلومات المشتركة للمديرين في المؤسسة حتى يتم التكامل والتنسيق بين أعمالهم بحيث تعمل المؤسسة كنظام واحد تسعي كل عناصره ومكوناته لتحقيق هدف مشترك .

وهناك من يرى أن المعلوماتية محصلة للتطور الذي حدث في مجالات ثلاثة ساهمت بشكل فاعل في تطورها ، هي نظريات المحاسبة ، ونظريات الإدارة ، وظهور الحاسبات الآلية . والتي معها شهدت نظم المعلومات في مجالي النظرية والتطبيق تطوراً هائلة ، تضخم هائل في قوة وإمكانات الحاسبات الآلية مع تخصيص هائل في تكلفة هذه القوة وذلك نتيجة لاستخدام تكنولوجيا «الميكروبروسيسور» الذي أدى إلى ظهور الميكروكومبيوتر (الكمبيوتر المصغر) .

وينظر إليها البعض على أنها الناتج النهائي من عملية تشكيل البيانات . لذا فهي تمثل مجموعة بيانات مبوبة ومرتبة ومعدة للاستخدام لتحقيق غرض أو أغراض معينة أما البيانات فهي تمثل مجموعة الحقائق الأولية المتعلقة بالظاهرة موضوع الدراسة . وتعد البيانات هي المدخلات اللازمة لإنتاج معلومات .

كما تعرف المعلوماتية على أنها نظام يجمع ويحول ويرسل المعلومات في المؤسسة ويستخدم أنواعا متعددة من نظم معالجة المعلومات حسب احتياجات المؤسسة وجمهور المستفيدين منها .

المُعَوّق

Handicapped

وجاء في اللغة : عاقه عن كذا ، أي : حبسه عنه وصرفه ، وعوائق الدهر : الشواغل من أحداثه ، والتَّعَوُّق ، أي : التَّثَبُّط ، والتَّعْوِيقُ ، أي : التَّثْبيطُ .

ويعرفه معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية على أنه : ذلك الفرد الذي يختلف عمّن يطلق عليه لفظ سَوِيّ أو عَادِيّ في النواحي الجسمية أو العقلية أو المزاجية أو الاجتماعية إلى الدرجة التي تستوجب عمليات التأهيل الخاصة حتى يصل إلى استخدام أقصى ما تسمح به قدراته ومواهبه .

ويعرفه قاموس التربية الخاصة على أنه : ذلك الفرد الذي حدثت له أية حالة انحراف بدني أو انفعالي بحيث يكبح أو يمنع إنجاز الفرد أو تقبله ، ويطلق على هذا الفرد - (مُعَوَّق) .

ويعرف أيضاً على أنه : ذلك الشخص الذي يعاني من مشكلات جسمية أو عقلية أو انفعالية بدرجة تجعله في حاجة إلى خدمات تربوية ، أو اجتماعية ، أو نفسية أو طبية غير تلك الخدمات المقدمة ضمن برامج التربية الخاصة أو في نطاق الفصول العادية .

وتشير رمزية الغريب إلى أن كلمة (مُعَوَّق) تطلق على كل من يعاني من ضعف جسمي أو نفسي أو عقلي باعد بينه وبين المعيشة الطبيعية كغيره في الوسط الذي يعيش فيه ، وهذ التعويق يجعله غير قادر على أن يمارس حياته ودوره في المجتمع والأسرة ومكان عمله بطريقة طبيعية ، الأمر الذي يزيد من حساسيته وشعوره بالعجز والتخلّف عن الآخرين ، وقد يؤدي هذا الإحساس إلى تباعده عن الآخرين وربما إلى انطوائه وتعاسته .

وقد عرفت منظمة الصحة العالمية الطفل المعوّق بأنه كل شخص يعاني من قصور نتيجة الإصابة بمرض عضوي أو حسي أو عقلي يعجزه عن أداء واجباته الأساسية بمفرده أو مزاولة عمله أو الاستمرار فيه بالمعدل الطبيعي .

وفي تعريف الجمعية العامة للأمم المتحدة : هو كل شخص لا يستطيع أن يكفل كلياً أو جزئياً ضرورات الحياة الفردية أو الاجتماعية ، نتيجة نقص فطري أو غير فطري في قواه الجسمية أو العقلية .

وهناك من يعرفه على أنه : الشخص الذي لديه تعويق

وتعدّ المقابلة أداة من الأدوات المستخدمة لجمع المعلومات الخاصة بالبحوث التي لا يمكن الحصول عليها باستخدام أدوات أخرى ، وقد أصبحت المقابلة في العصر الحديث أداة بارزة من أدوات البحث العلمي ، وكما ظهرت كأسلوب مهم في ميادين عديدة كميدان الطب والصحافة والمحاماة وإدارة الأعمال والأنثروبولوجيا ، والاجتماع والخدمة الاجتماعية وبشكل خاص في مجالات التشخيص والعلاج النفسي . وقد تأثرت المقابلة كأداة للبحث بعاملين مهمين هما :

١ - المقابلة العيادية .

٢ - حركة القياس السيكولوجي .

والمقابلة هي المناقشة بين فردين أو أكثر ، وتبادل الآراء ووجهات النظر في موضوعات معينة . وللمقابلة هدف رئيس هو الذي يحدد الموضوعات التي تدور حولها المناقشة . والمقابلة هي التحدث وجها لوجه مع الفرد بقصد استقاء المعلومات منه أو مساعدته على التخلص من مشاكله وهي مناقشة ذات موضوع وغرض معين حيث يوجه فيها شخص معين (القائم بالمقابلة) "Interviewer" الحديث ويشكل بالشكل المرغوب في أن تتم به ، وأن يكون مستعملاً طبقاً لحديث الشخص الذي تجرى معه المقابلة وعند حدوث المقابلة تحدد بأربع نقاط :

١ - موضوع النقاش .

٢ - الغرض من النقاش .

٣ - التأثير المتبادل من الطرفين عن طريقة المناقشة .

٤ - مقدار تكلم الطرفين هل يتمثل بالمساواة .

وتختلف أهداف المقابلة باختلاف الغاية التي يستهدف تحقيقها ويفتح ذلك بالتفصيل حين نتعرض لأنواع المقابلة ، حيث يلاحظ أن لكل نوع منها غرضاً محدداً يحاول الباحث تخطيطها مسبقاً حتى يتمكن من الوصول إليها .

وتصنف المقابلات بحسب الهدف منها إلى :

- مقابلات مسحية ومقابلات تشخيصية ومقابلات إرشادية ومقابلات مهنية وتصنف بحسب عدد المشتركين إلى :

- مقابلة فردية ومقابلة جماعية

وتصنف وفقاً لدرجة التنظيم والدقة إلى :

- مقابلات مقننة ومقابلات غير مقننة .

مقاييس العدوان

Aggression Measures

يعدّ مقياس «بس - دوركس» واختبار الإحباط المصور لرونز فايج من أبرز المقاييس لدراسة العدوان . فقد صمم «بس ، دوركس» (١٩٥٧) مقاييس للمعالم المختلفة المتعددة للسلوك العدواني تتضمن خمسة وسبعين بنداً تعتمد على الإجابة بـ «صح» أو «خطأ» ، وجمعت في شكل استخبار . ويبين تحليل الاستجابات أن الاختبار يكشف عن عاملين أساسيين من العدوان :

العامل الأول : العداء الانفعالي Emotional Hostility ، ويتميز بالتضجر والتشكك والسلبية ، أما العامل الثاني فهو العدوان الصريح Overt Aggression ويتميز بالعداء اللفظي والعداء المباشر والتهيجية .

أما اختبار (الإحباط المصور) Picture Frustration Test «لروزنز فايج» فيتضمن مجموعة من الصور لدراسة الاستجابات اللفظية العدوانية للإحباط . تبين الصورة الشخص في موقف إحباطي ، وتكون هناك مساحة خالية يكتب فيها المفحوص استجابته اللفظية وقد صمم الاختبار لدراسة «إحباط تعويق الأنا» Ego-Blocking Frustration حيث يؤدي معوق من المعوقات الى إحباط المفحوص بطريقة مباشرة وإحباطات تعويق الأنا العليا Superego-Blocking Frustration حيث يستخدم بعض التهجم أو الاتهام والاستذناب في إحباط المفحوص . وتحدد درجات الاستجابات لهذه المواقف في ثلاث فئات : العدوان الموجه

والقوة كحافز غريزي والقوة كسياسة والقوة ككاريزما والقوة كتحكم واستقلال .

وقد تم التوصل إلى هذه الأبعاد الستة بالتحليل العاملي لاستجابات عينة على استبيان يتضمن سبعة وثلاثين معنى من معاني القوة ، وقد اشتملت العينة على أفراد يعملون في مراكز إشرافية في المؤسسات الحكومية وقطاعات الصناعة وإدارة الأعمال ، وبلغ حجم العينة (٥٤٥ فرداً) وفي ضوء نتائج التحليل العاملي تم وضع الصورة النهائية للمقياس ودراسة صدقه وثباته .

ويرى البعض أن النتائج التي تم التوصل إليها فيما يتصل بصدقه وثباته لا تؤكد الثقة باستخدامه ، خصوصاً فيما يتعلق بصدقه على محكات خارجية . حيث قام واضعو المقياس بدراسة ارتباطات المقاييس الفرعية الستة مع مقياس الدوجماتية لروكيش (D-Scale) ، وتبين وجود ارتباطات مع مقياسين فقط : الأول «القوة كشيء جيد» وبلغ معامل ارتباطه مع مقياس الدوجماتية (- ٤٠,) ، والثاني هو مقياس «القوة كتحكم واستقلال» وبلغ معامل ارتباطه مع الدوجماتية (٣٨,) ، كذلك تمت دراسة الارتباط بين المقاييس الفرعية وممارسة المديرين وقضاة المحاكم للقوة عن طريق الملاحظة ، وتبين وجود معاملات ارتباط بين مقياس «القوة كمصدر للتبعية» وكل من ممارسة المديرين والقضاة للقوة وبلغت معاملات الارتباط (٢٨, ، ١٦,) على التوالي ، في حين لم توجد ارتباطات دالة بالنسبة لبقية المقاييس الفرعية . وفي ضوء هذه النتائج التي توصل إليها واضعو المقياس تبين أن هناك أربعة مقاييس فرعية لم يثبت صدقها مع الحل الأول ، وخمسة مقاييس لم يثبت صدقها مع الحل الثاني ، وبالإضافة إلى ما سبق تبين أيضاً من نتائج التحليل العاملي التي توصل إليها واضعو القياس أن هناك عاملين تشبع بكل منهما عباراتان فقط من عبارات القياس ، وفي ضوء القاعدة المعروفة بين مستخدمي التحليل العاملي وهي عدم قبول العامل الذي يتشبع به أقل من ثلاثة متغيرات ، كان من الأفضل عدم قبول هذين العاملين ، ومع هذا تم قبولهما ويمثلان المقياسين الفرعيين (القوة كتوجه سياسي) ، القوة (ككاريزما) ، ويقاس كل منهما بعبارتين فقط وهو ما يضيف سبباً آخر للتشكك في صدق القياس .

أما فيما يتعلق بثبات المقياس فقد قام واضعو المقياس بحسابه بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني ثلاثة أسابيع ، وتم التوصل إلى معامل ثبات قدرة (٨٣,) بالنسبة لمقياس «القوة كشيء جيد» ، (٧٧,) لمقياس «القوة كمصدر للتبعية» (٤٩,) لمقاييس «القوة كحافز غريزي» ، (٩٢,) لمقياس القوة كسياسة ، (٥٤,) لمقياس «القوة ككاريزما» ، (٦٣,) لمقياس «القوة كتحكم واستقلال» .

وتشير هذه النتائج للثبات أن المقاييس الأربعة الأخيرة منخفضة الثبات ، وبالإضافة إلى مشكلات انخفاض صدق وثبات المقياس أضاف واضعو المقياس عشرين عبارة إلى عباراته الأصلية - (٢٠) عبارة - لتصبح عباراته أربعين عبارة من دون مبرر علمي قوي لإضافة هذه العبارات سوى أنها قناع (Masking) لتغطية العبارات الأصلية ، كما أنها لا تدخل في تقدير درجات المقياس ، كذلك ليس هناك توازن في عدد العبارات المكونة للمقاييس الفرعية ، حيث يتكون بعضها من عبارتين ، والبعض من ثلاث ، والبعض من أربع عبارات ، بالإضافة إلى أنه ليس هناك درجة كلية للمقياس يمكن على ضوئها تقدير التوجه العام للفرد نحو القوة ، وهو هدف يمكن أن يسعى إليه بعض الباحثين من دون اللجوء إلى المقاييس الفرعية .

٢ - مقياس أساس القوة Power Base Inventory :

وأعد هذا المقياس على أساس أنماط القوة الاجتماعية التي وضعها فرنش ورافن وهي : القوة المثيبة ، والقوة الإجبارية ، والقوة الشرعية ، والقوة ذات المدلول ، وقوة الخبرة ، وقوة المعلومات . ويستهدف قياس مدى تفضيل القائمين بوظائف المديرين والمشرفين في المؤسسات الإدارية لهذه الأنماط من

القوة عند ممارستها مع مستخدميهم . ويتكون المقياس من ثلاثين زوجاً من العبارات تقيس الأنماط الستة ، وعلى المستجيب أن يختار العبارة التي يفضلها من العبارتين ، ويرى كاننجو Kanungo أن من أهم عيوب هذا المقياس أن العديد من عباراته تبدو عامة وغامضة ، ويمكن فهمها بأكثر من معنى ، كما لا توجد أي معلومات عن : كيف ترتبط أبعاده بعضها ببعض؟ ، كما توجد بالمقياس مشكلات تختص بصدق المحتوى ، واتساقه الداخلي ، ولهذا لا يمكن اعتباره أداة صادقة وثابتة لقياس أنماط القوة الستة التي يتضمنها . كذلك يرى بارسونز أن هذا المقياس لا تتوافر عن صدقه وثباته معلومات كافية ولايزال في حاجة إلى مزيد من الدراسة .

المكانة الاجتماعية

Social Status

تتأثر المكانة الاجتماعية للفرد عادة ، ولكن ليس بالضرورة ، بالموقع الذي يشغله في النظام الاجتماعي مثل المكانة الاجتماعية للأب في جماعة الأسرة وما لتلك المكانة عن تأثيرها في تقدير الأب لذاته وعلى تفاعلاته مع الآخرين خارج الأسرة .

وتعتمد مكانة الفرد في النظام الاجتماعي على الطريقة التي بها يدركه الآخرون ويقيمونه أي على مقدار الهيبة أو النفوذ أو الاعتبار Prestige التي ينزعون إلى إضفائها عليه . ومن ناحية أخرى يتحدد مقدار المكانة التي يحظى بها الفرد بالقدر الذي يستطيع به أن يؤثر في الآخرين ، وأن يتخذ قراراته ، وأن يتوقع التقدير من الآخرين . ويعني ذلك أن مكانة الموقع الذي يشغله الفرد تتحدد في ضوء قوة ذلك الموقع وهيبته وتأثيره .

ويتضمن الموقع الذي يشغله الفرد في نظام اجتماعي معين أدوارا معينة يؤديها ، تشكل في مجملها الواجبات والمهمات والوظائف التي عليه أن يحققها من خلال الموقع الذي يشغله في ذلك النظام ، لأن الأعضاء الآخرين في المجتمع «يتوقعون» منه أن يسلك طرقاً معينة وأن يحقق وظائف بعينها . وهذا «الوعي بالتوقعات الاجتماعية» Social expectations يؤدي به إلى أن تنمو لديه توقعات مماثلة من سلوكه . فالأشخاص الذين يشغلون الموقع المسمى بـ «المعلم» أو «الطبيب» أو «العامل» ، يتوقع منهم أن يقوموا بأدوار متوقعة معينة تعرف بالأدوار الاجتماعية Social Roles للمعلم أو الطبيب أو العامل ، بدلاً من أن نطلق عليها «موقع المعلم أو الطبيب أو العامل أو غيره .

المكتبة المدرسية

School Library

لقد تطورت وظيفة المكتبة المدرسية في البلدان المتقدمة نتيجة لما نادت به النظريات التربوية الجديدة (نظرية روسو ليست جديدة ومضى عليها ٢٥٠ سنة) والاعتماد على النفس عن طريق التعلم الذاتي ، والبحث عن المعلومات ، تحت إشراف المربي وإرشاده .

وترى بعض هذه النظريات أن لب العملية التعليمية هو أن نترك التلميذ مع الكتاب مع استعداد ذهني سليم ، فالمكتبة قلب المدرسة النابض ، وهي وسيلة التعلم الذاتي ، وهي التي توفر الكتب لكل من في المدرسة ، وهي مركزها التربوي والتعليمي والثقافي ، ووسيلة تعليم الذات ، وتحصيل المعلومات عن طريق الجهد الذاتي ، ويتفق المربون على ضرورة وجود المكتبة المدرسية وربطها بنشاط متنوع له أهميته الكبرى في تربية التلاميذ . . فلا يقتصر التلاميذ على الكتب المقررة بل يطلعون على الكتب الأخرى التي تتمشى مع حاجتهم ورغبتهم ، وتعمق فهمهم للمادة .

والمكتبة المدرسية تضم مجموعة من المواد التعليمية والثقيفية - مواد قرائية وسمعية وبصرية - تم اختيارها وتنظيمها تنظيماً فنياً خاصاً بحيث تقدم الخدمات المتعددة إلى التلاميذ ، وإلى أعضاء هيئة التدريس في الوقت المناسب

والملاحظة عملية أساسية بالنسبة للبحث العلمي لأنها توفر أحد العناصر الجوهرية للعلم وهي الحقائق ، فالملاحظة أحد الأنشطة التي يقوم بها الباحث من خلال المراحل المتعددة التي يمر بها بحثه .

والملاحظة المنظمة تتطلب تخطيطاً واعياً واستخدام أساليب وأدوات قياس دقيقة وتحديداً للجانب المراد ملاحظته في موقف معين ووقت محدد ، والملاحظة الدقيقة تتاح بممارسة وتدريب طويلين .

ولما كانت الملاحظة عنصراً أساسياً في البحث العلمي فإنه ينبغي على الباحث المبتدئ أن يتعلم كيف يوفر في نفسه وفي المكان الذي يعمل فيه الشروط اللازمة التي تمكنه من التوصل الى حقائق يوثق بها . والملاحظة الدقيقة تتطلب شروطاً خاصة هي :

١ - الانتباه .

٢ - الإحساس .

٣ - الإدراك .

٤ - التصور .

الانتباه :

وهو شرط ضروري من شروط الملاحظة الناجحة ويتميز هذا الشرط بضرورة وجود تأهب عملي يباشره الفرد لكي يدرك وقائع معينة . ويعدّ تعلم تركيز الانتباه جانباً مهماً من التدريب على الملاحظة ، فمن الضروري أن يكتسب الباحث عادة وضع نفسه في حالة من التهيؤ لكي يدرك الجانب المحدد من الظاهرة المراد دراستها ويتجاهل غيره من الجوانب حتى لا يتشتت في أكثر من اتجاه .

الإحساس :

يدرك الإنسان عالمه عن طريق حواسه ، فالتغيرات التي تحدث في بيئته الداخلية أو الخارجية تثير أعضاءه الحسية التي بدورها تستثير أعصابه الحسية ، وبذلك يدركها الإنسان سواء على شكل مرئي أو مسموع . ومن ثم تعتمد دقة الملاحظة على حدة الإحساس .

الإدراك :

فالملاحظة ليست إحساساً فقط وإنما هي إحساس مضاف إليه إدراك ، فالإحساس هو النتيجة المباشرة لاستثارة أعضاء الحس ، وهذه المعلومات التي يتلقاها الفرد عن طريق الإحساس ليست ذات معنى إلا إذا قام بتفسيرها .

والإدراك قد يكون بسيطاً نسبياً أو شديد التعقيد ، فمن الممكن أن يستخدم فيه عضو واحد من أعضاء الحس أو أكثر من عضو .

وأسلوب الملاحظة به بعض السلبيات ، وذلك لأن التفسيرات توصف بأنها ذاتية ، متحيزة وتتعلق بالطابع الشخصي ، كما أنها قد تنقصها الأساليب الكمية الدقيقة المميزة للبحوث التجريبية العلمية .

ومن الممكن أن يفسر الباحث إحساساته في ضوء خبراته السابقة ويصل إلى النتيجة النهائية في ضوء خبراته السابقة ، كما أن الاهتمامات الشخصية تؤثر في تفسير نتائج الملاحظة .

التصور الذهني :

وعلى الرغم من أهمية الإدراك فإنه من الخطأ أن يعتمد عليه الباحث فقط ، فهناك ظروف يواجه فيها الباحث موقفاً محيراً ويكون غير قادر على إدراك كل عناصر الموقف ، ولذلك يلجأ إلى التصور الذهني أي يقوم بتخمينات مختلفة عما يحدث في الموقف المعين ، ويعيد الباحث ملاحظته بناء على هذه التصورات المختلفة إلى أن يصل إلى التفسير السليم للظاهرة ويتوصل إلى الحقائق .

والملاحظة المخططة تناسب الاستخدام في المدرسة والمنزل والمجتمع . وبالمثل فإن الأسئلة المعدة سلفاً والأساليب الكمية

التي تستخدم في النتائج تؤدي إلى الوصول لحقائق علمية سليمة ومضبوطة .

والملاحظة المنظمة توفر على الباحث الجهود في تصنيف النتائج ، حيث إنه يحاول الوصول الى نتائج بناء على أسئلة معدة من قبل في موضوعات معينة وجوانب مهنية يريد دراستها في القاهرة ، فهو لا يأخذ الظاهرة ككل بل يلاحظ بعض الجوانب المحددة ، وبذلك يتركز اهتمام الباحث على تفسير هذه الجوانب .

وقد اعترف «وولكرت» بأن عملية تسجيل الملاحظات قد ساعدته على مقاومة الملل الذي يشعر به ، وتعتمد عملية تسجيل الملاحظات على أساليب مختلفة يستخدمها الباحث على حسب أنواع البيانات التي يريدها . فإذا كانت البيانات تتعلق بالأداء اللفظي سجلت في مصفوفات تسمى مصفوفات التفاعل اللظفي كما ذكر ذلك «فلاندرز» في أسلوب تحليل التفاعل اللفظي المبني على الملاحظة المنظمة .

المناخ التنظيمي

Organizational Climate

يقصد بكلمة المناخ "Climate" بأنه الخواص السائدة في محيط الفرد مأخوذة بصفة شاملة لا بصفة تحليلية ، فيقال الجو الاجتماعي "Social Climate" للدلالة على اتجاه المفاهيم الأساسية التي تسود مجتمعاً أو أمة ، والمناخ الفكري "Climate of Ideas" أي مجموعة المثل القومية والحضارية المقبولة بصورة عامة مما شكل مصدراً عاماً لفكر المواطنين في أية حضارة . ومناخ الآراء "Climate of Opinion" أي النظريات والمعتقدات التي تسود جماعة ما في فترة معينة من الزمن فتؤثر في تفكيرها وآرائها وتُصبح موجهة لها .

أما المناخ التنظيمي أو مناخ التنظيم «هو ما يشعر به أفراد التنظيم من ميل أو كراهية تجاه العمل وإحساس لتقدير جهودهم وما يبذلونه ، ومكافأتهم على هذه الجهود ، وتقدير رؤسائهم لهم . ومن ثم فهو يمثل الجو النفسي للعمل ، وما يميز التنظيم الخواص المفصلة لبيئة العمل التي توجه أسلوب الإدارة السائد والطريقة التي يعمل بها المديرون والموظفون معاً ، ويمكن وصف هذا المناخ على النحو التالي :

١ - مقدار العمل الجماعي والتعاوني ونوعه داخل المنظمة .

٢ - درجة الالتزام بين أعضاء التنظيم .

٣ - فاعلية الاتصالات .

٤ - مدى تشجيع التخطيط والابتكار .

٥ - طريقة حل المنازعات أو الاختلافات في الرأي .

٦ - مدى مساهمة الموظفين في اتخاذ القرارات .

٧ - المدى الذي تعتمد فيه المنظمة على الثقة المتبادلة بين المديرين والمرؤوسين بدلاً من الاعتماد على علاقات السلطة والطاعة .

ويتحدد الأسلوب الذي يتبعه الفرد في المؤسسة «التربوية» جزئياً عن طريق نوع الفرد نفسه ، وكذلك بوساطة المناخ التنظيمي أو التركيب التنظيمي ، وقد فهم هذا التركيب على أنه الوسط والحضارة والبيئة والشعور والمناخ . وتشير هذه المصطلحات إلي النوعية الداخلية للتنظيم على الأخص كما مارسه أعضاءه .

والمناخ التنظيمي للمؤسسة هو مجموعة الخصائص الداخلية التي تميز إحدى المؤسسات «المدارس» عن غيرها والتي تؤثر في سلوك الأفراد .

هو نتاج نهائي من التفاعل بين «الطلبة والمدرسين والإداريين» حيث يعملون على إحداث توازن بين الأبعاد التنظيمية والفردية لنظام اجتماعي . ويضم ذلك القيم المشتركة والمعتقدات والمستويات المجتمعية . والقيم المشتركة هي اتفاق على ما هو مرغوب ، والمعتقدات الاجتماعية عبارة عن أفكار تتصل بطبيعة الإنسان وحياته الاجتماعية مثل الاتجاهات المتبادلة للطلاب والمدرسين والإداريين . والمعايير الاجتماعية هي اتفاقات تحدد السلوك المرغوب داخل المدرسة .

وتعريف المناخ التنظيمي بأنه مجموعة الخصائص الداخلية يتطابق في بعض الأوجه مع أوصاف الشخصية ، وفي حقيقة الأمر يمكننا على وجه التقريب إدراك مناخ المؤسسة «المدرسة» على أنه شخصية المدرسة . والمناخ المدرسي نتاج لإدراك الأفراد لأدوارهم كما يراها الآخرون في المؤسسة .

والعوامل والمتغيرات التي ينبغي بحثها في الدراسات التي تتصدى لبحث مناخ المؤسسات التعليمية هي :

١ - الروح المعنوية للمعلمين وبصفة خاصة إحساسهم بالرضا عن علاقاتهم في المدرسة .

٢ - إدراك المعلمين لدرجة اللامركزية في اتخاذ القرارات ، ومدى مشاركتهم في صنع القرار ورسم سياسة المدرسة .

٣ - مدى إحساس المعلمين بأن لديهم سلطة كافية عند مشاركتهم في رسم سياسة المؤسسة التعليمية .

٤ - إحساس المعلمين بأن آراءهم وأفكارهم تؤخذ في الاعتبار عند اتخاذ القرارات التي تتعلق بالسياسة العامة للمؤسسة .

٥ - إلى أي مدى يكون الاتصال مباشراً بين المعلمين والإدارة عند معالجة المشكلات المدرسية .

والمناخ المؤسسي به العديد من المتغيرات الداخلية والمتفاعلة مع بعضها مع البعض الآخر وتصنف في ثلاث مجموعات هي :

١ - **مجموعة المتغيرات الرسمية** : وهي تلك التي تتعلق بالسياسات والممارسات وتوصف الوظائف ، والتي تجعل أعضاء المؤسسة يعملون لتحقيق أهدافها ، والتي تتيح لها التكيف مع البيئة الخارجية والمحافظة على استمرارها وبقائها .

٢ - **مجموعة المتغيرات الشخصية** : مثل الحاجات والقدرات والقيم والميكانيزمات الدفاعية ، التي تجعل الأفراد يسلكون وفق أنماط شخصياتهم .

٣ - **مجموعة المتغيرات غير الرسمية** : وهي تلك المتغيرات التي تنشأ عن الصراع المستمر من أجل محاولة التوفيق بين أهداف المؤسسة ، وبين حاجات العاملين وصفاتهم الشخصية .

وقد حظي مناخ المؤسسات التعليمية بوصفه موضوعاً للبحث ، باهتمام عدد كبير من الباحثين في التربية في السنوات الأخيرة وذلك لعدة اعتبارات منها :

١ - تشير نتائج البحوث والدراسات إلى وجود علاقة بين إنتاجية التعليم وبين تحصيل التلاميذ من ناحية ، وخصائص المناخ السائد في المدرسة من ناحية أخري .

٢ - هناك الكثير من الشواهد التي تؤكد ارتباط نوع الإدارة والمناخ التنظيمي السائد في المؤسسة التعليمية بالروح المعنوية للمعلم ودرجة رضاه عن عمله ، وليس بخاف على العاملين في ميدان التربية ما لهذه الجوانب من آثار في نجاح العملية التعليمية بصفة عامة وإنتاجية التعليم بشكل خاص .

٣ - أن الاتجاه الحديث في تطوير التعليم يتبنى أسلوب النظم في تناوله لجوانب العملية التعليمية ، ومن المعروف أن هذا الأسلوب يستند إلى تصور أساس مؤداه أن العملية التعليمية كنظام "System" تتكون مجموعة من العوامل المتداخلة والمتفاعلة تفاعلاً وظيفياً والتي تستهدف تحقيق أهداف محددة .

وهناك ستة أنماط في المناخ التنظيمي في المؤسسة وهي :

١ - **المناخ المفتوح "Open Climate"** : يميز هذا المناخ المؤسسة التي يتمتع أفرادها بروح معنوية مرتفعة وعلاقات اجتماعية وثيقة بينهم ، والخاصية الرئيسة لهذا المناخ هي السلوك الصادق من جميع العاملين بالمؤسسة .

٢ - **مناخ الإدارة الذاتية "Autonomous Climate"** : السمة الرئيسة المميزة لهذا المناخ هي الحرية شبه الكاملة التي

يعطيها المدير للعاملين في تنفيذ أعمالهم واشباع حاجاتهم الاجتماعية ، فالمدير لا يمارس إلا قدراً ضئيلاً من السيطرة على الأعضاء ، ويمثل إنجاز العمل السمة الرئيسة الثانية بعد إشباع الحاجات الاجتماعية .

٣ - **المناخ الموجه "Controlled"** : يتميز هذا المناخ بالاهتمام الشديد بانجاز العمل في المقام الأول على حساب إشباع الحاجات الاجتماعية ، فالكل يعمل بجد ، ومن ثم فليس هناك متسع من الوقت لتكوين علاقات اجتماعية وثيقة .

٤ - **المناخ العائلي "Familiai Climate"** : والخاصة الرئيسة لهذا المناخ هي الألفة الشديدة بين العاملين جميعاً ، حيث توجه كل جهودهم نحو إشباع حاجاتهم الاجتماعية دون اهتمام كاف بتحقيق أهداف المؤسسة وإنجاز العمل .

٥ - **المناخ الأبوي "Parental Climate"** : يميز هذا المناخ بأن المدير في المؤسسة يركز السلطات في يديه ، وتسود الجماعة روح معنوية منخفضة .

٦ - **المناخ المنغلق "Closed Climate"** : في هذا المناخ يسود الفتور جميع الأعضاء العاملين بالمؤسسة نظراً لعدم تمكنهم من إشباع حاجاتهم الاجتماعية أو لعدم إحساسهم بالرضا لإنجاز العمل .

مناخ الفصل

Class Climate

يعد الفصل المدرسي من الأماكن المهمة التي ينبغي إعدادها بحيث تؤدي إلى تنظيم اتجاهات التلاميذ وسلوكهم ، فطبيعة التفاعل والخبرة داخل الفصل من العوامل المهمة في تحديد إدراك المتعلم للمدرسة واتجاهاته نحو الأشخاص والأنشطة المرتبطة بها .

إن العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ كمجموعة ، وبين التلاميذ والمعلم تؤثر تأثيراً كبيراً في الجو الاجتماعي لحجرة الدراسة والذي يؤثر بدوره في نواتج التعلم سواء كان معرفياً أو وجدانياً ، وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة وسيطة بين الاتجاهات التسلطية أو الديمقراطية للمعلم ، واتجاهاته التقليدية أو التقدمية من ناحية ، وبين السلوك الفعلي أو المدرك لهذا المعلم كما يصدر في حجرة الدراسة ، وكما يرتبط بالتلاميذ . وقد درس عدد من الباحثين أجواء الفصول الدراسية اعتمادا على الملاحظات الشمولية وتقديرات التفاعل الاجتماعي ، وفي هذا يميزون بين هذه الأجواء ويبحثون في آثارها على السلوك الوجداني للتلاميذ ويستخدمون مصطلحات مختلفة منها :

١ - الجو المتمركز حول المدرس في مقابل الجو المتمركز حول التلميذ .

٢ - الجو التسلطي في مقابل الجو الديمقراطي .

٣ - الجو المقيد في مقابل الجو التسامحي .

٤ - الجو السيادي في مقابل الجو التكاملي .

وتؤكد نتائج الأبحاث أن في الفصول المتمركزة حول التلميذ تكون استجابات التلاميذ للمعلمين أكثر إيجابية ، وفي الفصول المتمركزة حول الجماعة كان مستوى العلاقات الوجدانية بين الأشخاص أعلى بين أعضائها الذين أظهروا درجة كبيرة من التقبل المتبادل ، وذلك في مقابل الفصول المتمركزة حول القائد .

المناخ الدراسي

School Climate

وهو الحياة المدرسية التي تتسم بالتقبل والأمان والحرية وبتهيئة المواقف والظروف التي تساعد على النمو الأفضل للأفراد . في هذا المناخ يقوم المعلم بتقبل التلميذ كما هو . وهذا التقبل يقوم على معرفة وفهم بإمكانات التلميذ ومن ثم تكيف العملية التعليمية وفقاً لذلك . وفي الوقت نفسه يساعد

التلميذ على النمو لأن أحد وظائفه الأساسية بوصفه مدرساً هي مساعدته على بناء إمكاناته ، ويتحقق هذا النمو حيثما تتوافر الحرية ، ومن ثم يتعرض النمو للكف عن حالة الضبط المتكرر المتتابع . ولا يعني ذلك إلغاء الضبط في النظام المدرسي . كذلك تؤدي الحرية الزائدة والتساهل الزائد إلى إشاعة الفوضى في سلوك التلاميذ ، فالتلميذ يحتاج إلى أن تكون مواقف الفصل المدرسي والمناشط المدرسية المختلفة منتظمة إلى حد ما ، وإلى أن يعرف القواعد التي ينبغي السير عليها وأن يتوقع العقاب في حالة تحطيم هذه القواعد ، فمن الأهمية أن يتعلم الطفل تقبل حدود السلوك التي تفرضها الحياة الواقعية . وبمعنى آخر ، فإن ما يحتاجه الطفل هو مزيج من الحرية والضبط .

تتحدد حرية الطفل داخل الفصل المدرسي بحرية الآخرين ، فينبغي أن يتعلم احترام حقوق زملائه . وتتاح للطفل داخل المجتمع المدرسي مهارات العمل الاجتماعي ، وممارسة الأدوار الاجتماعية المختلفة : (إدارة القيادة والتبعية وممارسة الأسلوب الديمقراطي) عن طريق عمليات الأخذ والعطاء مع الآخرين والتدريب على ممارسة المسؤولية ، وكلها من مقومات النضج الاجتماعي .

والمناخ المدرسي الذي يقوم على الوحدة والتضامن الاجتماعي ووضوح الرؤية داخل العلاقات الاجتماعية البناءة داخل الجماعات المدرسية ، يتيح الفرصة لتشرّب الاتجاهات النفسية السليمة نحو الذات ونحو الآخرين ، أما الجو المدرسي الذي يقل فيه الاتصال بين المدرسين والتلاميذ بوصفهم جماعة متكاملة الأدوار يؤدي إلى أن ينشأ عند أعضاء هذه الجماعة سوء إدراك وسوء تأويل وسوء فهم ، وإلى ظهور روح العداوة بين بعضهم والبعض الآخر . ولكن حينما يقوم هذا الجو على الاتصال والتواصل ، يميل التلاميذ والمدرسون إلى تكوين إدراكات واقعية ومشاعر إيجابية نحو بعضهم ، وحينما يتوافر للتلاميذ إدراك واضح لأهداف مشتركة ، وشعور بالتماسك ، يرى بعضهم البعض في ضوء جيد ، فإن مخالطيهم يميلون إلى الاتيان باتجاهات وأنماط سلوكية تتميز بالتقبل والتأييد المتبادل بين بعضهم والبعض الآخر . أما اتصالات التلاميذ التي تتم في جو مدرسي يسود فيه غموض الأهداف المشتركة وضعف روح الفريق ورؤية الجانب السيئ من الشخص الآخر ؛ كل هذا ينتج عنه اتجاهات وسلوكيات يغلب عليها عدم التقبل ، وعدم التأييد بين بعضهم والبعض الآخر .

ويميل المناخ المدرسي الذي تسيطر عليه قيادة تتسم بالتزمت الصارم إلى إنتاج أنماط من السلوك والاتجاهات بين الأفراد تتميز بالعدوانية وإلى حدوث ظاهرة كبش الفداء وترك الجماعة . بينما تميل القيادة الديمقراطية الى إنتاج أنماط سلوكية واتجاهات تتسم بالتعاون ، وعدم النقد الهدام وبالبقاء في الجماعة . ويميل التلاميذ إلى أن يندمجوا بدرجة أكبر في خبرة ما حينما يساهمون في التخطيط لها ، وتكون لديهم الفرصة للتعبير عن مشاعرهم حيالها ، ويحسون بمشاعر غيرهم نحوها ، وتكون لديهم بعض المسؤولية الفعالة في تنفيذها . بينما يميل التلاميذ إلى مقاومة تلك الخبرات التي لا يساهمون في تخطيطها ، ولا يعبرون عن مشاعرهم نحوها أو في مسؤولية تنفيذها ، ويظهرون عدم التحمس لتبنيها .

ويميل التلاميذ إلى أن ينجذبوا نحو الأنشطة التي يرون فيها فرصة لإشباع حاجاتهم ويشعرون بالتوحد معها ، بينما يميل التلاميذ إلى ألا ينجذبوا نحو الأنشطة التي يرون فيها فرصة ضعيفة لإشباع حاجاتهم ولا يشعرون بالتوحد معها .

ويميل التلاميذ إلى الشعور بالارتياح والأمان في المواقف حينما يدركون أنفسهم على أنهم ذو قيمة ، ويدركون الآخرين على أنهم يمثلون قوى وُدّية نحوهم ، في حين يميل التلاميذ إلى الشعور بعدم الارتياح وبعدم الأمان في المواقف حينما يدركون أن قيمتهم ضئيلة ويدركون الآخرين على أنهم يمثلون قوى غير ودية نحوهم .

المنحنى الملتوي

Skewed Curve

يوصف المنحنى بأنه متماثل إذا أمكن تقسيمه إلى نصفين متماثلين تماماً بإسقاط عمود من قمته على قاعدته .

وفي هذا المنحنى يكون الوسط الحسابي = الوسيط = المنوال .

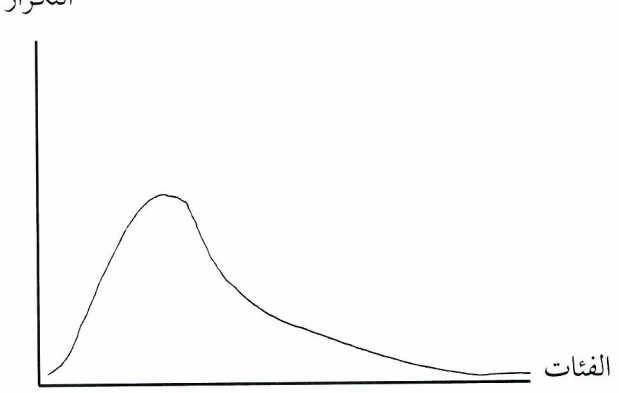
أمَّا في حالة اختلاف هذه المتوسطات من حيث القيمة ، فإن المنحنى يكون ملتوياً (Skewed Curve) .

ويعرف المنحنى الملتوي بأنه «المنحنى الناشئ عن توزيع غير متماثل بشكل واضح ، حيث نحصل على توزيعات ملتوية ، ومن ثم يأخذ المنحنى شكلاً ملتوياً .

وتصنف المنحنيات (التوزيعات) الملتوية إلى نوعين ، أو عادة ما تأخذ أحد الصورتين التاليتين :

أولاً : منحنى (توزيع) موجب الالتواء :

وينشأ هذا التوزيع إذا كان طرف التوزيع أو ذيل المنحنى ممتداً نحو اليمين ، وفيه تتجمع معظم الدرجات عند النهاية الدنيا للمقياس ، بحيث يحصل معظم المفحوصين على درجات متدنية والقليل منهم على درجات مرتفعة ، ويوضح الشكل (١) ذلك .



الشكل (١)

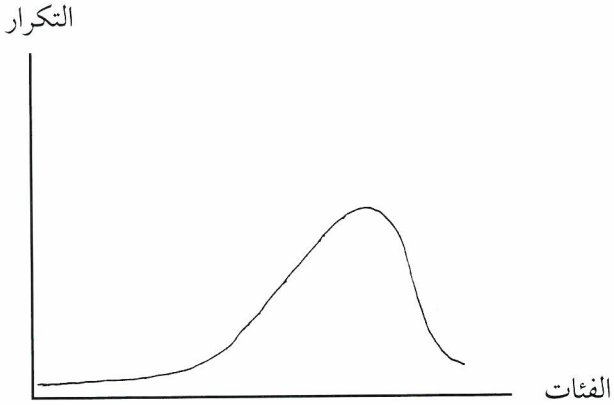
توزيع موجب الالتواء

ويعني ذلك أن معظم المفحوصين الذين يمثلهم هذا التوزيع في مستوى متدن من الخاصية المقيسة ، ومن العوامل التي تتسبب في هذا التوزيع ما يلي :

- خلو الاختبار من أية أسئلة سهلة .
- قد يكون الاختبار موضوعاً للتمييز بين التلاميذ المتفوقين ، كأن يكون اختبار منافسة مثلاً .

ثانياً : منحنى (توزيع) سالب الالتواء :

وينشأ هذا التوزيع إذا كان طرف التوزيع أو ذيل المنحنى ممتداً نحو اليسار ، وفيه تتجمع معظم درجات المفحوصين عند النهاية العليا للمقياس بحيث يجعل غالبية المفحوصين على درجات مرتفعة ، والقليل منهم على درجات متدنية كما في الشكل (٢) .



الشكل (٢)

التوزيع سالب الالتواء

ويمكن أن ينتج هذا التوزيع بسبب سهولة الاختبار بالنسبة لمستوى الفصل ، وحصول غالبية التلاميذ على درجات مرتفعة ، أو وجود بعض أسئلة صعبة جداً لا يستطيع أكثر غالبية التلاميذ تفوقاً الإجابة عنها ، وبهذا يحصلون على أعلى من درجة معينة ، أو قد يكون الاختبار من النوع التأهيلي ، كاختبار تخرج هدفه تحديد التلاميذ الذين اجتازوا درجة النجاح .

وإحصائياً ، يقاس معامل الالتواء بأحد المقاييس الآتية :

$$١ - ل_{١} = \frac{\bar{س} - و}{\sigma}$$

$$٢ - ل_{٢} = \frac{\bar{س} - و}{\sigma}$$

حيث :

ل١ ، ل٢ = معاملات الالتواء .

$\bar{س}$ = الوسط الحسابي .

و = المنوال .

ط = الوسيط .

وقيمة هذا المعامل تعادل تقريباً ،

أو تتراوح قيمته بين + ١ ، - ١ .

أما في حالة التوزيعات التكرارية المفتوحة يستخدم المقياس التالي :

$$٣ - ل_{٣} = \frac{(ب_{٣} - ط) - (ط - ب_{١})}{ط^{*} - ب_{١}}$$

حيث : ل٣ = معامل الالتواء .

ب٣ = الربيع الأعلى .

ب١ = الربيع الأدنى .

ط = الوسيط .

وقيمة معامل الالتواء هنا أيضاً تتراوح بين + ١ ، - ١

المنهج
Curriculum

يستخدم مصطلح «المنهج» في لغتنا العربية ليعبر عن مفاهيم متنوعة بعضها قريب من البعض الآخر ، وعلى صلة تامّة بالمفهوم الأساسي له ، وهو «كل الخبرات المقصودة التي يمر بها التلاميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها» . إلا أن معظم المربين اليوم يستخدمون المصطلح نفسه بطرق وبمعان مختلفة في بحوثهم ومقالاتهم ومحاضراتهم ، الأمر الذي يعوّق بينهم عملية الاتصال الفكري الواضح .

ولقد مرّ مفهوم المنهج بتطورات عديدة بدءاً من أفكار الفيلسوف الألماني فردريك هربرت (١٧٧٦ - ١٨٤١) من تنظيم المادة التعليمية وطرق تقييمها ومروراً بـ «جون ديوي» المربي الأمريكي الذي اهتمّ بالتجارب التربوية ، ولم يعرف المنهج كحقل تربوي إلا بعد ظهور كتابي «المنهج» عام ١٩١٨ ، و«كيف تصنع منهجاً» عام ١٩٢٣ للتربوي فرانكلين بوبيت ، وكتاب «بناء المنهج» للتربوي وريت تشارترز عام ١٩٢٣ ، واستمر التطوّر إلى اليوم حتى أصبح لا تخلو منطقة تعليمية في الولايات المتحدة من مركز لتطوير المناهج في الوقت الحالي ، وهذا ما ينبغي إيجاده في البلاد العربية اليوم .

وكلمة «المنهج» في اللغة العربية تعني الأسلوب أو الطريقة المتبعة في عمل الأشياء . وهناك تعريفات متعددة لمفهوم المنهج بأنه «مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة - تحت إشرافها - للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معاً ، أو أنه «مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها والتي يتم إتاحة الفرصة للمتعلم للمرور بها» ، أو أنه «جميع الخبرات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق المخرجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم» . ويمكن تعريف المنهج على أنه «مجموعة الخبرات المنظمة التي يمر بها التلميذ تحت إشراف المؤسسة التعليمية التابع لها أو التي يدرس فيها» . أما في أثناء عملية تطوير المنهج فيشار إليه على أنه «مجموعة المخرجات التعليمية المرغوبة ، وطرق الوصول إليها» .

ويمكن القول بأن المنهج هو محور العملية التعليمية في الفصل غير أنه لا يحتوي على سلسلة من فقرات أو أجزاء للدروس كما يظن الكثيرون . فتسلسل الدروس وتجزئتها إنما هي مسؤولية المدرِّس الذي يقع على عاتقه ترجمة وثيقة

للمنهج حسب خبرات تلاميذه وحاجاتهم وحسب خبراته وشخصيته ، وعلى ضوء الأهداف التي يسعى المنهج إلى تحقيقها على المدى القريب والمدى البعيد .

كما أن هناك عدة أسس تؤثر في محتوى وتنظيم المنهج بأهدافه ومواده وأنشطته ، ولذا تسمى هذه الأسس أيضاً المحددات التي تحدد جوانب المنهج ، ومن ثم لا يستغنى عن هذه الأسس في عمليات البناء والتطوير والتحسين ، وكثيراً ما يحدد خبراء المناهج هذه الأسس على أنها تتداخل كثيراً ، فيصعب الفصل بينها وخصوصاً فيما يتعلق بالفلسفة والثقافة والمجتمع وطبيعة الفرد ، تنقسم إلى :

١ - فلسفة المعرفة وطبيعتها .
٢ - المجتمع وثقافته .
٣ - طبيعة الفرد .
٤ - نظرية التعلم العامة .

كذلك من المفاهيم العامة للمنهج تعريف (سايلورو ألكسندر ١٩٦٦م) بأنه «كل الحقائق والملاحظات والمعلومات والمدركات والتصورات والحلول التي تم تنظيمها وإعدادها على شكل أفكار ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ وخطط من قبل رجال خبرة وثقة في مجال التربية والمواد التعليمية» .

ويمكن تعريف المنهج بأنه «الخبرات التربوية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نمواً يتّفق مع الأهداف التعليمية» . والخبرات التربوية معناها شامل ذلك أنها خبرات معرفية وانفعالية واجتماعية ورياضية وفنية .

وبهذا المعنى فإن المنهج يتضمن جميع ألوان النشاط التي يقوم بها التلاميذ تحت إشراف المعلمين وتوجيههم . أي أن المعلم ركن مهم من أركان المنهج . والواقع أن المدرسة تعد للتلميذ موقفاً تعليمياً يشمل التلميذ والمدرسة والبيئة المحلية وثقافة المجتمع ، وينتج المنهج من تفاعل هذه العوامل الأربعة ، وبعبارة أخرى يمكن القول إن المنهج يعكس التفاعل بين هذه العوامل الأربعة .

وتقوم المدرسة بتخطيط برامجها التعليمية سواء كانت داخل حجرات الدراسة أو خارجها بحيث تعكس هذه البرامج الحياة والنشاط والبيئة المحلية والوضع الثقافي للمجتمع ، ولكن هذا البرنامج مرتبط بمدرس معيّن يقوم بتوجيه العملية التعليمية ، وبتلميذ معيّن يراد له أن يحقق النمو من خلال هذا البرنامج . ولا يعد المنهج بناء منتهياً بعد وضعه مباشرة ، وإنما يتم هذا البناء بالتنفيذ العملي لهذا المنهج وبتجربته في واقع معيَّن .

والمنهج بمفهومه الحديث يجب ألا يكون جامداً ، ويجب أن يتيح للمدرِّسين القائمين على تنفيذه أن يوفقوا بين أفضل أساليب التعليم وبين خصائص نمو تلاميذهم . فالمدرسة التي تنظم منهجاً تنظيماً رأسياً على أساس مستوى التلاميذ في الصفوف المختلفة ، وأفقياً على أساس المواد الدراسية المختلفة في الصف الواحد ، يجب أن ندرك أن ما يتوقع من تلاميذ صف معيّن مرهون بمرحلة نموهم وباستعداداتهم ، وعلى أن هؤلاء التلاميذ ليسوا مجموعة متجانسة إذ توجد فروق فردية كبيرة بينهم ، وأن المنهج يجب أن يكون مرناً بحيث يخدم جميع التلاميذ .

فالمنهج خطة تربوية من نوع ما مؤلفة من الفرص التعليمية المقترحة لطلاب المدرسة ، أو يمكن التفكير في المنهج على أنه النتاجات التعليمية المقصودة وأنه وثيقة مرتبة تشتمل على : الأهداف ، والنشاطات ، والوسائل التعليمية ، والبرنامج الزمني ، والخطة الدراسية . وضمن مفهوم المنهج هذا هناك عدد من العلاقات للرئيسة التي لا بد من وصفها ، ومن أهمها تلك العلاقات بين الأهداف والمحتوى الثقافي أو بين التنظيم المدرسي (مثل الصفوف) ، ومجال المنهج وتتابعه وترابطه عمودياً وأفقياً وكذلك العلاقات ما بين المحتوى الثقافي والتصميم الكلي للمنهج .

منهج الاندماج
Fusion Curriculum

يُعد إدماج جزأين أو أكثر من المادة أول مجهود نحو إنشاء علاقات في الخبرات التعليمية للتلاميذ ، وقد نشأ الاندماج لسببين ، هما : تعليم أعداد كبيرة من التلاميذ ذوي المكانات والاستعدادات المتباينة ، والثاني : هو رغبة المربين في التغلب على الزيادة السريعة في عدد المقررات الجديدة التي كانت حلاً سريعاً للتراكم المعرفي من ناحية وحاجات التلاميذ المتجددة من ناحية أخرى . ويمثل هذا التنظيم من المناهج جهداً آخر في اتجاه التغلب على تجزيء المعرفة وتفتيتها ، وهو يذهب إلى مدى أبعد بعض الشيء نحو التكامل من منهج الارتباط "Correlated Curriculum" .

ويقصد بمنهج الاندماج ، المنهج الذي تتم فيه معالجة بعض النواحي المنفصلة بالبعض الآخر عن المواد الدراسية المختلفة ، فيمكن مثلاً إدماج المهارات اللغوية من تعبير وقراءة وخط ونحو وقواعد وتعبير كتابي وأدب فيما يسمى «بفنون اللغة» ، كذلك يمكن إدماج الكيمياء والفيزياء والبيولوجيا والجيولوجيا والفلك والصحة فيما أطلق عليه «العلوم العامة» .

وهناك أمثلة على المستوى الجامعي حيث تم دمج الفيزياء والأحياء في الفيزياء الحيوية "Biophysics" ، كما تم الدمج بين علم الاجتماع وعلم الأحياء في علم الاجتماع الحيوي "Sociobiology" ، وكذلك فإن منهج التربية ومشكلات المجتمع هما أحد نماذج مناهج الاندماج في كليات التربية في مصر .

ويختلف بعض التربويين بشأن ماهية منهج الاندماج ، وذلك في حدود مستوى الاندماج ، حيث يرون أن هناك مستويين من مستويات الاندماج :

المستوى الأول : وفيه يتم الاندماج بين محتويات مجموعة متقاربة من المواد .

المستوى الثاني : وفيه يتم الاندماج بين محتويات مجموعة غير متقاربة من المواد .

وبحسب وجهة نظرهم فقد أمكن في المستوى الأول إزالة الحواجز بين المواد التي تنتمي إلى مجموعة واحدة ، كما هو الحال في مقرر «العلوم العامة» الذي أشير إليه سالفاً ، وهم يطلقون في هذه الحالة على مثل هذا النوع الذي يضم مثل هذه المجموعات منهج المجالات الواسعة "Broadfields Curriculum" .

أما إذا كان الاندماج بين مجموعات غير متقاربة من المواد ، فهم يطلقون عليه في هذه الحالة منهج الاندماج "Fusion Curriculum" .

وبرغم ذلك ، يتفق التربويون على أن التزايد في المواد الدراسية ، بسبب تراكمات المعرفة المتزايدة هو من أهم الأسباب التي أدت إلى ظهور فكرة الاندماج ، وعلى أن هذه الفكرة أو هذا التنظيم المنهجي يساعد المعلم في بيان العلاقات بين مجالات المعرفة المختلفة ووظيفتيها ، ومدى ارتباطها بنواحي الحياة المختلفة ، الأمر الذي غالباً ما يصعب بيانه من خلال التنظيم التقليدي والمنهج والمتمثل في منهج المواد الدراسية المنفصلة .

وقد وجّهَت نواحي نقد كثيرة لفكرة الاندماج على الرغم من المناحي الجيدة التي تنحو اتجاهها ، ولعل من أبرز نواحي النقد هذه أن المواد المندمجة كثيراً ما تُغْفَلُ فيها عملية ربط الخبرات المجزأة والموزعة على المواد المتقاربة ، الأمر الذي يوحي بأنها محاولة شكلية لتطوير المواد الدراسية المنفصلة ، إلى جانب أن هذا الأسلوب يجعل الدراسة على درجة كبيرة من السطحية ، فالمتعلم حينما يدرس جوانب متعددة من مجالات مختلفة لمعالجة موضوع ما نجده يخرج بفكرة عامة أو تصور عام لا يتمكن فيه من التفصيلات الأساسية الضرورية ، هذا إلى جانب أن هذا الأسلوب يتطلب نوعية مغايرة لنوعية معلم المواد الدراسية المنفصلة ، فهو يحتاج لمعلم قادر على إدراك

الداخلي والخارجي للتأكد من أصالتها فيقوم الباحث بكتابة التقرير .

وعلى الباحث في ميدان علم الاجتماع أن يدرك جيداً أن هدفه من استخدام الأسلوب التاريخي ليس مجرّد سرد أحداث أو وقائع حدثت في الماضي في تسلسلها الزمني ؛ لأن ذلك عمل المؤرخ التاريخي وليس الباحث ، فهدف الباحث الجوهري هو فهم آليات الحركة الاجتماعية بشكل شمولي يساعد على استخلاص استنتاجات عامة أو قوانين عن التطوّر الاجتماعي يمكن الاستعانة بها في فهم الحاضر وتقويمه ، والتعرف على أساليب تغيره وتطويره من أجل تحقيق إنسانية الإنسان وإشباع حاجاته وإطلاق طاقاته إمكاناته المبدعة الخلاقة .

المنهج التجريبي
Experimental Method

المنهج التجريبي هو المنهج الذي يخضع الظاهرة المعيّنة موضع الاختبار للتجريب عليها وفقاً لشروط معيّنة ، وباستخدام وسائل وأدوات خاصة . والتجارب أنواع : فهناك التجارب البسيطة في مقابل التجارب المعقّدة ، والتجارب الوصفية في مقابل التجارب الكمية ، والتجارب الكشفية في مقابل التجارب التأكيدية ، والتجارب الضابطة .

وعند استخدام المنهج التجريبي في مجال الدراسات الإنسانية ، يجد الباحث نفسه مضطراً للتعامل مع مجموعة من المتغيرات لحل المشكلة التي يهدف إلى حلّها ، أو تفسير الظاهرة التي هو بصدد تفسيرها . ويمكننا تصنيف المتغيرات في مجال البحوث الإنسانية إلى أنواع أربعة هي :

١ - **المتغيرات المستقلة (التصنيفية)** : وهي المتغيرات التي يختارها الباحث ويعالجها بطريقة معيّنة ليحدد أثرها في متغيّر آخر . والمتغير المستقل مثل موقف يتعرّض له أفراد العينة ، ولكنه في الوقت نفسه مستقل عن أي سلوك لأي فرد منها . ويجب أن يكون للمتغير المستقل مستويان أو مجموعتان أو قيمتان على الأقل .

٢ - **المتغيرات التابعة (المحكية)** : المتغيّر التابع هو المتغير الذي يقيس أثر أو نتائج المعالجة التي يتعرض لها المتغير المستقل ، ويتغير المتغيّر التابع وفقاً لأثر المتغير المستقل . وبمعنى آخر فإن المتغير التابع يتغير وفقاً لسلوك الفرد وأدائه ضمن مستوى معيّن أو مجموعة معيّنة للمتغير المستقل . ولا يصح - والحال كذلك - استخدام أي من المصطلحين (متغير مستقل أو متغير تابع) إلا ضمن البحوث التجريبية ، حيث إن الباحث في هذا النوع من البحوث يقوم بمعالجة المتغير المستقل ليحدث أثراً معيناً في المتغير التابع ، أما في البحوث غير التجريبية ، حيث يدرس الباحث مجرّد العلاقة بين مجموعتين من المتغيرات من غير تدخل بالمعالجة لأي منها ، فإن مصطلح مستقل أو تابع يصبح لا معنى له ، لذا فمن الأفضل استبدال مصطلح متغير تصنيفي بالمتغير المستقل . فنحن مثلاً نصنّف أفراد العيِّنة وفقاً للجنس أو المستوى التعليمي أو المنطقة السكنية لذي العلاقة بين هذه التصنيفات ومجموعة أخرى من المتغيرات هي المتغيّرات المحكية .

٣ - **المتغيرات الخارجية** : وهي المتغيرات التي يؤثر وجودها في نتائج البحث ، وهذه المتغيرات غالباً ما تكون غير معروفة لدى الباحث ، ولكن إذا انتبه الباحث إلى وجودها وأخذها في اعتباره عند تصميم بحثه يطلق عليها المتغيرات الضابطة . ويمكن أن تؤثر المتغيرات الخارجية في المتغير المستقل أو المتغير التابع أو كليهما . وعندما لا يتحكم الباحث في متغيرات بحثه الخارجية فإن هذا يؤثّر في كل من الصدق الخارجي والصدق الداخلي لهذا البحث .

٤ - **المتغيرات الضابطة** : وهي متغيرات مستقلة لا تدخل ضمن المعالجة التجريبية ، ولكنها تكون جزءاً من

وإذا كانت الأفعال تمثل النواتج الفعلية للتربية الأخلاقية ، فإن ذلك يعني استحالة تحقيق مثل هذه النواتج ما لم يكون لدى الأطفال أو التلاميذ خلفية معرفية حول هذه النواتج ، وأن يكون لديهم قناعة كاملة بها ، وفي ذلك ما يوضح أهمية أن يكون مخطط المنهج على وعي وإدراك كاملين بأن توافر فكر بعينه لا يؤدي تلقائياً إلى فعل بعينه ، نظراً لعوامل متعددة يتوقف عليها كنماذج السلوك والممارسات الجارية ، وطرق تناول المعارف المتّصلة بسلوك ما .

وإلى جانب ذلك ينبغي تناول مراحل النمو الأخلاقي التي تفيد في فهم السلوك الأخلاقي ، وذلك بحذر واضح في ضوء الاختلاف بين نظريات النمو الأخلاقي من حيث منظور كل منها ، بحيث يكون ذلك في ضوء السياق الاجتماعي للثقافة السائدة مع التركيز على الاتجاهات العامة للنمو الأخلاقي في كل نظرية أكثر من مراحل بعينها لنظرية من تلك النظريات .

وينبغي التنويه بأن منهج التربية الأخلاقية غالباً ما لا يرتبط محتواه بمراحل النمو الأخلاقي ، إذ ينبغي أن يؤخذ بالنمو الحلزوني لمحتويات هذا المنهج في مراحل مختلفة للنمو الأخلاقي للتلاميذ ، بحيث يتم تقديم أي مفهوم أخلاقي من خلال عدة مستويات متباينة في النماء .

ومن أهم القضايا المرتبطة بفلسفة منهج التربية الأخلاقية ، هو ما يمكن تسميته بالنسبية الأخلاقية في العديد من القيم كالسلام والديمقراطية والعدالة وما شابه ، والتي تفقد دلالتها ما لم تستخدم بطريقة عملية وإجرائية بصورة تساهم في ترقية حياة الإنسان وحل مشكلاته . ويرتبط ذلك بالكيفية التي يتطرّف بها منهج التربية الأخلاقية في مجتمع ما إلى تلك القيم والجوانب الأخلاقية التي تتسم بالنسبية ، ويكون ذلك من خلال المدرسة على النحو التالي :

- تعريف التلاميذ القيم الأساسية التي تتضمنها الثقافة السائدة . ومساعدتهم على فهمها بوعي ، وتقديرها ، والالتزام بكل جوانبها ، وخصوصاً ما يتعلق بالنظام الاجتماعي القائم .
- من الوسائط الفعّالة في تحقيق منهج التربية الأخلاقية على المستوى الكوني معرفة بعض المعلومات الأساسية والأدوار المختلفة لمنظمات الأمم المتحدة .
- تعليم التلاميذ في المجتمعات متعددة الثقافات احترام ثقافة الآخرين ، وإبراز دور الثقافات الفرعية إزاء تقدم المجتمع ككل .
- من المفيد لتحقيق ما سبق إجرائياً وفعلياً اتخاذ الدساتير والمواثيق المحلية والعالمية كمداخل ووسائط لدراسة التربية الأخلاقية ، وتناولها على نحو يحقق الأهداف المستهدفة .

في ضوء ما سبق ، وفي ضوء آراء المهتمين ببناء المناهج وتنظيماته ، يمكن القول إن التربية الأخلاقية يمكن أن تكون مادة تعليمية مستقلة بذاتها يتم تقديمها في جميع مراحل التعليم أو بعضها ، أو يمكن تقديمها بطريقة مقصودة من خلال التركيز على جوانب بعينها تتصل بمواد دراسية مختلفة ، وفي كلتا الحالتين يكون من الضروري التزام المعلمين والعاملين في المدرسة بتقديم القدوة والمثل الطيِّب للتلاميذ .

منهج التكامل
Integration Curriculum

ظهر منهج التكامل كخطوة وسط بين انفصال المواد الدراسية وإدماجها إدماجاً كاملاً ؛ لأنه يعترف بالمواد المنفصلة ويستخدمها ، ولكنه مع اعترافه لها واستخدامه إيّاها فإنه يعبر حدودها أو يتجاهل هذه الحدود عند اللزوم في أثناء عملية التدريس والتعلم كي يربط هذه المواد بعضها ببعض من دون أن يدمجها .

وفي بادئ الأمر كان يسير منهج التكامل على النحو التالي :

- إتاحة فرص متنوعة أمام التلاميذ ليختاروا بينها تبعاً لمستوى نمو مشروعات أو مشكلات أو مواقف من الحياة ليقوموا بمعالجتها تحت إشراف مدرسيهم .
- قيام التلاميذ في أثناء هذه المعالجة بانتقاء أجزاء المواد الدراسية التي انتقوها بحيث تتكامل أمامهم هذه المواد مع نمو المشروع أو معالجة المشكلة أو موقف الحياة ، ويقوم التلاميذ خلال ذلك بأوجه نشاط متنوعة تشمل مناقشات وتدوين وقراءات وزيارات وغير ذلك من ألوان النشاط .

ومفهوم التكامل فيما سبق ينصب على الرغبة في تكامل المواد الدراسية كنتيجة نهائية يسعى التلاميذ إليها دون أن يشعروا بهذا التكامل في أنفسهم ، فلم يكن يؤدي إذن إلى تكامل شخصية كل تلميذ منهم تكاملاً يؤثّر في سلوكه تأثيراً مرغوباً فيه .

وقد تغيَّر مفهوم التكامل في مجالات المناج الدراسية ، حيث أدخل تعديل جوهري على منهج التكامل ليتمشى مع هذا المفهوم الجديد ، حيث أصبح من أهم أسس منهج التكامل بصورته الحديثة أنه يساعد على التكامل الطبيعي عند التلميذ ، وأنه يساعد على استمرارية التكامل ، وأنه يُعنَى بالفائدة التي يجنيها التلميذ من المادة التي يدرسها ، وأنه ينظر إلى التلميذ ككل فلا يُعنَى بالناحية الذهنية دون النواحي الأخرى ، كما أنه يراعى الظروف والإمكانات التي تجعل التلميذ ينمو بطريقة متكاملة .

كما أن منهج التكامل بمفهومه الحديث يدرّب التلميذ على مواجهة المشكلات الجديدة في الحياة ، بحيث تتكامل الخبرات الجديدة مع شخصيته ، وبهذا يشعر التلميذ بهذا التكامل بنفسه وبحيث يقوم باختبار خبراته بنفسه تحت إشراف مدرسيه اختباراً يجعله يحتفظ بوحدته وتكامله في تفكيره وتصرفاته .

ويهيئ منهج التكامل من الظروف والإمكانات في داخل المدرسة وفي خارجها ما يساعد على رفع مستوى التكامل عند كل تلميذ إلى أعلى مستوى ممكن ، وما يجعل في التعليم سمة التكامل في كل ما يتعلمه الفرد .

ويدرك هذا التنظيم من المناهج أن التكامل يتحسّن عن طريق تنمية علاقات قوية سليمة بين المدرسة والحياة ، فيؤكد اتّصال خبرات التعليم بحياة التلميذ اتصالاً وثيقاً يؤدي إلى تدريب التلميذ على المواءمة بين نفسه ومظاهر العالم المادية ، والأسرة والمواقف الاجتماعية والاقتصادية والمدنية في الحياة .

وبهذا الشكل أصبح منهج التكامل بصورته الحديثة منهجاً يعالج المواد الدراسية والحياة وخبرات التلاميذ في الحياة والتلميذ نفسه ككل ، أي أنه منهج يراعي تكامل المعرفة والحياة والخبرة ونمو التلميذ النفسي .

ويؤدي منهج التكامل إلى وجود مجال واسع لإشباع حاجات التلميذ وميوله ، ويؤدي إلى ربط خبراته ومعلوماته باستمرار ، كما يؤدي إلى تكامل الخبرات الجديدة مع شخصيته واستمرار هذا التكامل فيساعد كل هذا على استمرار تكامل شخصية التلميذ .

ويعكس ما سبق أن الفكرة الرئيسة في تنظيم التكامل في المناهج هي ترتيب مواد المنهج بطريقة تحقق اتصال بعضها ببعضها الآخر وأن الفلسفة التي بنيت عليها هذه الفكرة هي أن المواد الدراسية المختلفة نادراً ما يوجد بعضها منفصلاً عن بعضها الآخر في الحياة خارج المدرسة ، فلماذا إذن لا ترتبط داخل المدرسة؟ .

ولقد استندت الدعوة إلى الاتجاه التكاملي في بناء المنهج إلى ما يلي :

- أن وضع الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة أصبح غير مرغوب فيه في عصر يحسم بالنظم الكلية التكاملية للمعرفة .
- أن الخبرة كُلٌّ مُتكَاملٌ تندمج في تيار الخبرة الإنسانية للفرد لتصبح جزءاً لَا يتجزأ منه ، وهي تعتمد على ذكاء

وفي هذا الإطار فـــإنه ليس للمـــعلم دور في وضع الأهداف ، ولكن عليه أن يختار من بين الأهداف الموضوعة مسبقاً ، ولذلك فينظر للمعلم على أنه مهندس تعليمي يساهم في صناعة المنتج المطلوب الموجود في منظومة الإنتاج التكنولوجية التي تقود إلى كم واف وكاف من المنتجات التي تخضع لمواصفات التحكم والجودة . وهذا ما تؤكده النظرة التكنولوجية للمنهج ، فترى أن المنهج ما هو إلا مجموعة من السلوكيات والأهداف التي يرجى تحقيقها بكل الطرق والأساليب .

وفي السنوات الأخيرة اتّسع مفهوم المنهج ليكون مثل مظلة تستظل بها مفاهيم تربوية معاصرة مثل الأهداف السلوكية والتعلم الفردي ، وتحليل النظم ، وتحديد المسؤولية ، والتعليم البرنامجي والتعليم التشخيصي والتدريس التشخيصي والعلاجي ، والتدريس التصحيحي ، والتدريس بالكمبيوتر .

وفيما يتعلق بتنظيم المحتوى في المنهج التكنولوجي ، فإنه يرتبط بتنظيم المنهج القائم على المواد الدراسية المنفصلة والمجالات المعرفية الواسعة مثل العلوم والرياضيات واللغات ، والفنون والاجتماعيات والتقنيات (المواد الفنية) ويعتقد التكنولوجيون أن مواد المنهج نفسها سوف تنتج قدرات ومهارات وكفايات تعليمية محددة ، إذا قام الفرد بالمشاركة الإيجابية في تعلمها وأصبح التعلم تعلماً ذاتياً قائماً على التفاعل المباشر بين الفرد والمادة التعليمية .

ولهذا يتم تنظيم المنهج بصورة منطقية في شكل مهام تعليمية متدرجة مرتبة ، وتجزئ كل مهمة إلى مجموعة من المهام التعليمية الجزئية ، وترتب ترتيباً هرمياً بحيث يسمح التمكن في أحدها للمتعلم بالانتقال إلى الجزئيات الأخرى التالية ، وذلك باستخدام أساليب التقويم والتعزيز المستمرين ، ويرى أصحاب هذا الفكر أن هذه الطريقة تنمي لدى الفرد العديد من جوانب السلوك التي تفتقر إليها الطرق التقليدية في التعليم . ومن أوجه النقد الموجهة إلى هذا الأسلوب في التجزيء أو التقسيم أن التكنولوجيين لم يصلوا بعد إلى درجة من النجاح في تحديد المهارات والمهارات الجزئية والمهارات السابقة والمهارات اللاحقة والمهارات البسيطة والمهارات المركبة . كما أنهم لم يصلوا إلى وجود قواعد لتحديد مستويات التمكن والإتقان في كل جانب من جوانب السلوك المتباين والمتعدد .

المنهج العقلي

Mental Method

يقصد به المنهج الذي يعتمد على الإدراك والتعقّل ووجود مقدمات تؤدي إلى نتائج ، أو وجود أسباب تؤدي إلى مسببات ، وبمعنى آخر يعني المنهج العقلي بإعمال العقل والتفكير للتغلب على ما يواجه الإنسان من مشكلات في حياته .

ولقد حثَّنا الإسلام على إعمال العقل والتأمّل والتدبر والتفكر في أكثر من آية من آي القرآن الكريم :

- ﴿**فاتّقوا الله يا أولي الألباب . . .**﴾ .

- ﴿**أفلا ينظرون إلى السماء كيف رفعت**﴾ .

ولقد ذمّ الله الإنسان الذي يهمل عقله ويتّبع غيره حيث يقول في سورة البقرة : ﴿**وإذا قيل لهم اتبعوا ما أنزل الله قالوا بل نتبع ما ألفينا عليه آباءنا أو لو كان آباؤهم لا يعقلون شيئاً ولا يهتدون**﴾ ، ويقول في سورة الملك على سبيل التحسر والندم : ﴿**وقالوا لو كنا نسمع أو نعقل ما كنا في أصحاب السعير**﴾ آية رقم (١٠) .

ويعتمد المنهج العقلي على الفهم والإقناع ، وذكر الأدلة والبراهين العقلية التي تثبت الرأي أو تدحضه . ولقد بدأ المنهج العقلي بظهور ما يسمى بالشك المنهجي الذي يستخدمه الباحث أو المفكر للتخلص من سطوة أية أفكار وللوصول إلى درجة اليقين .

من هذا المنطلق فإن الذي يتبع المنهج العقلي في تفكيره

عليه أن يصف الظاهرة (موضوع البحث) ويعلل سبب حدوثها قصد الوصول إلى تعميمات أو نظريات تعمم على المواقف والظواهر المشابهة . ويقابل المنهج العقلي المنهج العشوائي أو «اللاعقلي» وهو الذي يعتمد على الانفعالات وإصدار الأحكام من دون تروٍّ أو تعقّل .

ويساهم المنهج العقلي بدور فعّال في جوانب عدّة للمتعلم ، منها :

- مساعدة التلاميذ على الإقناع في حل مشكلاتهم ، وذلك عن طريق المناقشة وتبادل الرأي والرأي الآخر المسوق بالحجة والبراهين .
- مساعدة التلاميذ على التخلص والتحرر من الخرافات والغيبيات عن طريق رفض التفسيرات الغامضة لأي ظاهرة من الظواهر سواء أكانت طبيعية أم اجتماعية .
- إكساب التلاميذ صحة التفكير والمنطق السليم ، حيث يتيح لهم المنهج التدرّب على حل المشكلات وجمع المعلومات والبيانات وتحليلها تحليلاً عقلياً للوصول إلى النتائج ومن ثم الحلول .

المنهج العلمي

Scientific method

المنهج العلمي هو «الطريقة» التي يتبعها الباحث لحل مشكلة معيّنة بشكل موضوعي ، أو هو «الأسلوب» الذي يسلكه العلماء في توصلهم إلى كل مكونات البناء المعرفي للعلم .

بالنسبة للتعريف الأول :

إذا ما واجهت الباحث مشكلة ، والمشكلة هنا قد تكون في صورة عائق يجب تخطيه أو ظاهرة تحتاج تفسيراً أو مجهولاً يجب كشفه ، فإن على الباحث الملتزم بالمنهج العلمي السير في خطوات محدَّدة تشكل في مجموعها «طريقة» لها خصائصها وسماتها المميِّزة .

والخطوة الأولى في هذه الطريقة تتمثل في وجود مشكلة يستشعرها الباحث ويريد حلها . ولا يُشترط في المشكلة أن تكون جسيمة أو خطرة ، وإنما قد تكون مجرد حيرة في أمر من الأمور مهما بدا هذا الأمر بسيطاً ، وقد تكون مجرد سؤالٍ يخطر على البال ، ثم يُلح عليه منتظراً جواباً ، وقد تكون ملاحظة غير مألوفة تتطلّب تفسيراً مقبولاً .

والخطوة الثانية تتمثَّل في تحديد المشكلة موضع البحث بصورة تبين عناصرها وتحول دون اختلاطها بغيرها ، وبذلك يسهل توجيه الجهود لحلها . وكل مشكلة يمكن تحليلها إلى عدد من العناصر أو المشكلات الجزئية تمهيداً للتفكير فيها والوصول إلى حلٍ مناسبٍ للمشكلة الرئيسة التي تتألّف منها .

والخطوة الثالثة جمع المعلومات المتّصلة بالمشكلة : إذ بعد تحديد المشكلة تحديداً علمياً دقيقاً لا بد من قيام الباحث بجمع ما يستطيع جمعه من معلومات تساهم في الوصول إلى حل لها . وتختلف مصادر الحصول على هذه المعلومات وتتعدَّد ؛ فمنها ما يمكن أخذه من المصادر البشرية ممثَّلة في المختصين وأهل الخبرة ، ومنها ما يمكن أخذه من الكتب والمراجع ، ومنها ما يكون الواقع نفسه مصدر معلوماته . وهنا يجب أن تتوافر لدى الباحث مجموعة من القدرات لكي يتمكّن من الحصول على المعلومات المطلوبة كماً وكيفاً :

- القدرة على التمييز بين مصادر المعلومات التي يُعتد بها ومصادر المعلومات التي لا يُعتمد عليها .
- القدرة على التمييز بين الحقائق التي جُمعت وبين الفروض التي تُقترح لحل المشكلة .
- القدرة على التمييز بين الرأي الشخصي والحقيقة الواقعة .
- القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة والخبرات الحاضرة بما يخدم بحث المشكلة الحالية .

والخطوة الرابعة فرض الفروض واختيار أكثرها احتمالاً فمن خصائص العقل البشري أنه عندما يوضع في موقف مُشكل فإنه ينشط ويعمل في الخيال قبل أن يعمل في الواقع

مستفيداً من خبرات الماضي وإدراك العلاقة بين عناصر الحاضر بما يُعينه على إفضاء هذا الموقف المُشكل ، وتسمى الاحتمالات التي يتصوّرها العقل في مثل هذا الموقف وصولاً إلى الحل الصحيح «الفروض» . وتعد هذه العملية - عملية فرض الفروض - من أكثر عمليات المنهج العلمي إجهاداً للعقل البشري . وبعد فرض الفروض يقوم الباحث بتمحيصها والتدقيق فيها . فهناك فروض يستبعدها لعدم منطقيتها ، وأخرى لتناقضها مع المعلومات الموثوق بصحتها . وتبقى بعد ذلك الفروض محتملة الصحة بدرجة كبيرة . وهناك معايير أساسية في استبقاء الفروض الأكثر احتمالاً منها :

١ - أن يكون للفرض علاقة بالمشكلة ؛ وإن كانت ليست هناك قاعدة معيَّنة تحكم هذه العلاقة ، ففي بعض الأحيان يتبيَّن لنا أن ما كنا نعدّه غير ذي علاقة بمشكلةٍ ما هو المسؤول الأول عنها !

٢ - أن يكون الفرض قابلاً لاختبار صحته بإحدى الوسائل العلمية الممكنة .

٣ - أن يُصاغ الفرض بصورة واضحة تُيسِّر فهمه ووضعه موضع الاختبار .

وهناك عوامل معيَّنة تتحكم في مدى قدرة الباحث على فرض الفروض واختيار أكثرها احتمالاً ، منها :

١ - خبرته بالمشكلة ، إذ كلما زادت خبرة الباحث بالمشكلة زادت قدرته على فرض الفروض الأكثر ملاءمة . ولذلك فإن الفروض التي يتقدَّم بها الخبراء والمختصون عادة ما تكون أقرب إلى الصواب من تلك التي تصدر عن غير المختصين .

٢ - درجة ذكائه وقدرته على التخيل .

٣ - مدى كفاية المعلومات التي قام بجمعها في الخطوة السابقة من خطوات الطريقة العلمية .

والخطوة الخامسة اختبار صحة الفروض المحتملة ؛ ويتم ذلك بوسيلة أو أكثر من الوسائل العلمية المعترف بها كالملاحظة أو التجريب أو الاستدلال . ويتوقَّف نوع الوسيلة بالطبع على طبيعة الفرض المراد اختبار صحته . وهناك بعض الاعتبارات اللازمة عند اختبار صحة الفروض ، منها :

١ - عدم التشبث بالفروض التي لا تثبت صحتها .

٢ - الموضوعية في أثناء إخضاع الفروض للاختبار .

٣ - الاختبار المحصِّص للفروض .

والخطوة السادسة الوصول إلى حل المشكلة ؛ والمنهج العلمي لا يتوقَّف عند مجرد الوصول إلى نتيجة معيَّنة مهما بدا للباحث من أهميتها وشدة اقتناعه بها . وإنما يجب أن يبقى الباحث متفتح العقل مرهف الحس متطلعاً دائماً إلى كل ما يُلقى ضوءاً جديداً على النتيجة التي وصل إليها سواء أكان هذا الجديد يُؤيدها أم يُخالفها .

وربما يُضاف كذلك إلى الخطوات الست السابقة خطوتان أخريان ، تتعلَّق الأولى منهما بالتعميم من النتائج ، والثانية باستخدام التعميمات في التفسير .

بالنسبة للتعريف الثاني :

للعلم بناؤه المعرفي ، ويُسمى الأسلوب الذي ينتهجه العلماء في توصلهم لمكونات هذا البناء المنهج العلمي . ولكن ما هذه المكونات؟ وما طريقة العلماء التي توصلهم إليها؟

تتمثل مكونات البناء المعرفي للعلم في حقائق العلم ومفاهيمه وتعميماته (مبادئه وقوانينه) ونظرياته . وهي تتدرَّج وفقاً لعلاقة هرمية من المحسوس الذي ترتكز عليه الحقائق إلى المجرد الذي تتبوَّأ قمته النظرية .

وحقائق العلم هي كل ما ثبتت صحته بوسيلة أو أكثر من الوسائل العلمية المعترف بها كالملاحظة أو التجريب أو الاستدلال .

ومفاهيم العلم هي مجرَّدات (مصطلحات فنية) لخاصة مشتركة بين عددٍ من الحقائق بينها علاقة .

وتعميمات العلم هي كلياته وقضاياه الجامعة ، وهي تشمل كلاً من مبادئه وقوانينه . والمبدأ في العلم هو عبارة لفظية توضح صورة عامة أو علاقة متكررة في أكثر من موقف . وقوانين العلم ما هي في الأصل إلا تعميمات ولكنها تعميمات مقنَّنة يمكن صياغتها في صورٍ شتى : لفظية أو رمزية أو رياضية أو بيانية .

والنظرية في العلم هي مجموعة الفروض التي ثبتت صحتها . ووظيفة النظرية هي التفسير وليس الإثبات .

وتتمثَّل طريقة العلماء في التوصل إلى كل تلك المكونات في سبيلين اثنين متكاملين هما : الاستقراء والاستنباط .

والاستقراء (Induction) يعني الانتقال من الجزء إلى الكل أو من الخاص إلى العام . بينما يعني الاستنباط (Deduction) الهبوط من الكل إلى الجزء أو تطبيق العام على الخاص . وتوصف الطريقة العلمية بأنها استقرائية استنباطية بمعنى الجمع بين هذين السبيلين في التوصل إلى مكونات العلم المعرفية .

المنهج المحوري

Core Curriculum

ظل المنهج المتمركز حول «المادة الدراسية» ردحاً طويلاً من الزمن هو المسيطر على تنظيمات المناهج المدرسية . وقد تعرض للعديد من أوجه النقد في كونه يوجه كل اهتمامه على الجوانب المعرفية من دون اعتبار للجوانب الوجدانية والمهارية وخصوصا فيما يتعلق بميول التلاميذ ورغباتهم . جاء بعد ذلك تنظيم المنهج حول النشاط كرد فعل لأوجه القصور السابقة وظهر معه مفهوم «المشروع» وتنظيم المنهج حول «مشروعات» بقصد مراعاة ميول التلاميذ وإيجاد ترابط وتكامل لخبراتهم . إلا أن منهج «النشاط» بدوره واجه أوجه نقد جديدة من حيث إنه يهتم بالميول والرغبات وليس بحاجات التلاميذ المتعلمين . وهنا جاءت فكرة تنظيم المنهج حول حاجات المتعلمين تحت مسمى «المنهج المحوري» بقصد التركيز على احتياجات المواطنة الواعية والمعدة لمسؤوليات حياتية ، والتي تصبح هي محور العملية التعليمية وأساس تنظيم المواد الدراسية تنظيماً وظيفياً .

يقوم المنهج المحوري على أساس تقديم دراسات موحدة لجميع التلاميذ ولكنها موزعة على محاور يجمع كل منها مجموعة جزئية من المواد المترابطة . قد يكون المحور على أساس التنظيم المنطقي أو على أساس مفاهيم كبرى أو مشكلات اجتماعية تهم الطلاب أو تساهم في إعدادهم للحياة أو على أساس الحاجات النفسية لهم أو على أساس حاجات تتطلبها الظروف التي يعيشها المجتمع وتهم المتعلمين ؛ كما قد يكون التمحور على أساس مجالات معرفية موحدة .

من السمات الأساسية للمنهج المحوري أنه ينظر إلى المعرفة على أنها وسيط لمقابلة احتياجات المتعلمين وليست غاية في حد ذاتها ومن ثم فإن أسلوب العمل في تدريسه يعتمد أسلوب حل المشكلات ، فهو يهتم مثلاً بقضايا مثل العلاقات الاجتماعية والقيم والسلوكيات ووقت الفراغ وتلوث البيئة .

ويشترك المعلمون والطلاب في إعداد محاور المنهج مسبقاً بما يتطلب الإعداد المسبق للمواد التعليمية والأدوات والتهيئة المناسبة لبيئة التعلم . ويسير في عدة مراحل تبدأ بالتخطيط للمحتوى وتوزيعه على الصفوف الدراسية مع تحديد المفاهيم والخبرات الأساسية المستهدفة من كل محور في كل صف دراسي ثم تدريسه في إطار إيجابية التلاميذ وتوجيه وإرشاد المعلم ثم تقويمه من جانب المعلم والطلاب .

ويتطلب المنهج المحوري عدم التقيد بنظام الحصص التقليدي الذي لا يسمح بالإنشائية التي يتطلبها العمل بالتنظيم المحوري ، لذا يخصص له عادة مساحة زمنية بين ساعتين وثلاث ساعات في الأيام الدراسية ، وذلك لتوفير الفرص للمناقشات والأنشطة المتنوعة التي قد تشمل إجراء تجارب أو الرجوع إلى مراجع . كذلك يتطلب المنهج المحوري إعداداً خاصاً للمعلم وإمكانات مادية تُتَاح للمعلم وللتلاميذ وإلى

بيئة تعلم ثرية بمصادر التعلم وحقائب تعليمية (Kits) أو مختبرات متعددة الأغراض .

وقد كان للدور الإيجابي في هذا النوع من تنظيمات المنهج إيجابياته في الاهتمام بترابط الخبرة وتكاملها مما كان له الأثر المباشر في ظهور صورة جديدة له في شكل «وحدات دراسية» .

المنهج المرتبط
Correlated Curriculum

يمكن تتبع فكرة المنهج المرتبط بالرجوع إلى آراء هربارت التربوية والسيكولوجية في القرن الماضي ، هذه الآراء التي تؤكد على فكرة التركيز Concentration التي كانت تعني عند هربارت الاشتغال بفكرة وتعزيزها بمفاهيم ذات علاقة بها أو تدعمها ، أي التأكيد على الاتصال بين الأفكار .

وتطبيق هذا الفكر على المناهج ، يعني أن المنهج المرتبط هو أحد التنظيمات المنهجية التي تسعى إلى الربط بين المواد ، وتركيزها حول موضوع معيّن أو مبدأ ما ، مع تدعيمها بأفكار من هذه المواد .

وقد كان هذا التنظيم المنهجي من أكثر المحاولات شيوعاً في تعديل منهج المادة الدراسية التقليدي ، وذلك بإيجاد ربط بين المواد الدراسية المنفصلة ، ولم يكن معنى الربط أن يبنى المنهج المدرسي على أسس مترابطة ، بل قصد به توجيه عناية إلى العلاقات التي بين أجزاء منهج المادة الدراسية التقليدي ، ويعكس ذلك أن الانفصال في المواد الدراسية ظل موجوداً ولكنه مع إمكان تخطى حواجزه عندما يرى المدرسون ذلك ، وقد نجم عن ذلك نوعان من الربط في هذا التنظيم ، وهما الربط العَرَضي ، والربط المنظم (والربط الأفقي والربط العمودي) ، ويقوم المعلم بالربط العَرَضي في أثناء التدريس ، أو عندما يشعر أن هناك علاقة بين المادة التي يقوم بتدريسها أساساً وغيرها من المواد المنفصلة عن تلك المادة (وحدة المعلومة) ، وعادة لا يكون هذا الربط في قوام المادة نفسها ، كما يحتويها الكتاب المدرسي ، كما أنه لا يأتي من خلال تنظيم محتويات المنهج نفسه ، وفي هذا المجال يستطيع المعلم أن يدرك مواطن الربط في هدف المادة ونوع المعلومة لتطبيق المعلومة ميدانياً بين مواد في مجالات عديدة ، وخصوصاً إذا ما استطاع أن يعرف مستويات تلاميذه وخبراتهم السابقة ، ومن ثم يصبح هذا الأسلوب مدخلاً لاجتياز العوامل المعرفية للربط الأفقي بين الفواصل وبين المواد الدراسية من نواح معيّنة ، ولكن ذلك لا يعني تخطي البنية الأساسية لكل مادة على حدة الحواجز بينها ، حيث تظل قائمة .

ولعلَّ من أهم الصعوبات التي تعوق المعلم عن استخدام الربط العرضي ، هي عدم قدرته على رؤية مواطن الصلات نفسها ، وربما عدم تحمّسه كلية لاستخدام هذا الأسلوب ، هذا فضلا عن أن هذه العملية تتم دون خطة مدروسة ولا يعد لها مسبقاً .

وبصفة عامة يتأثّر هذا النوع من الربط بالعوامل التالية :

١ - طبيعة المواد وخصائصها التي يتم بينها الربط .
٢ - حجم المادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها .
٣ - حجم المعلومات وتوعيتها التي يهتم بها المعلم .
٤ - رغبة المعلم أو عدم رغبته في ربط المواد .
٥ - الوقت المتاح للمعلم ومدى كفاية هذا الوقت أو عدم كفايته .

أما الربط المنظم ، فإنه يعني وضع خطة تسير عملية التدريس على أساسها ، يشترك في وضع هذه الخطة مدرسو المواد ، وكانت تصل إلى المدارس في بداية العام الدراسي مجموعة من النشرات تبين أجزاء بعض المواد الدراسية التي يمكن ربطها ، إلى جانب عقد اجتماعات دورية من وقت لآخر بين الموجه والمعلمين لدراسة أنسب الطرق والأساليب للقيام بعملية الربط ، ولذلك يُعد هذا النوع من الربط أفضل من سابقه .

وقد يكون الربط عن طريق الحقائق ، حيث تبرز الحقائق التاريخية المرتبطة بنص أدبي ، أو الأحداث التي تتناولها رواية تاريخية ، أو قد يكون الارتباط وصفياً "Descriptive" حينما تستخدم أفكار أو عمليات أو مبادئ مشتركة بين مادتين للربط بينهما ، فيمكن أن تستخدم العوامل الاقتصادية في علم الاقتصاد في تفسير أحداث تاريخية أو عوامل نفسية في علم النفس في شرح بعض الصراعات بين الدول في التاريخ ، أو قد تستخدم قوانين العلوم في تفسير الظواهر المناخية والجغرافية . كما قد يكون الارتباط معيارياً Normative ، حيث يتم الربط عن طريق المبادئ أيضاً ، ولكنها مبادئ أخلاقية - اجتماعية ، وليست وصفية ، مثل تفسير بعض جوانب التاريخ ومبادئ العدالة الاجتماعية أو التحرر من التبعية .

والمنهج المرتبط أو منهج الارتباط لا يحل مشكلة تجزئة المنهج حلاً جذرياً ، فالمواد تظل محتفظة بذاتيتها واستقلاليتها ، ويقوم على تدريس كل منها معلم متخصص ، وهو لا يعيد بناء المنهج بناءً شاملاً بغرض تحقيق تكامل حقيقي في المعرفة ، أي أنه نوع من العلاج الجزئي .

ويراعى في المنهج المرتبط تضمين المواد أو الأجزاء التي يزمع الربط بينها في الصف الدراسي وفي الوقت المناسب ، كما يراعى الإشارة إلى جوانب الربط في محتوى المواد ، خصوصاً أن الربط قد يتم عن طريق معلم واحد يقوم بتدريس المادتين موضع الربط ، أو عن طريق معلمين يقومان بتدريس المادتين للمجموعة نفسها من الطلاب ، أو عن طريق فريق من المعلمين يقوم بتدريس بعض المواد أو الموضوعات لمجموعة الطلاب أنفسهم .

ويشير ما سبق إلى أن للمنهج المرتبط نفس عيوب منهج المواد الدراسية المنفصلة ، والتي تتلخص في تركيز هذا المنهج على الجانب المعرفي وإهمال جوانب نموه الأخرى ، كذلك إهماله للتلميذ والبيئة والمجتمع ، كما أنه لا يهتم بالأنشطة ولا يعمل على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .

ولقد حدث تطوّر في فكرة ربط المواد الدراسية بأن أصبح المنهج المدرسي يشمل موضوعات أو مشكلات تدرس في المواد الدراسية المختلفة وتبرز عناصر الربط بين هذه المواد مثل موضوعات البيئة المحلية وحياة الأسرة وزيادة السكان والصناعة وغيرها .

ويمكن القول إن هذا التنظيم المنهجي الارتباطي يؤدي إلى بعض الاهتمام بدراسة المواد ، كما يؤدي إلى تكامل المعرفة إلى حدها ، إلاّ أن بعض المواد الدراسية لا يزال منفصلاً عن بعضها الآخر .

المنهج المستقبلي
Futurism Method

يقصد به رسم الخطط والأطر والأسس اللازمة للعملية التعليمية - أو غيرهما - في المستقبل في ضوء معطيات ومؤشرات ماضية وحاضرة . وعادة يقوم هذا المنهج على التصورات والخيالات ومن ثم فإننا نجده خارجاً عن المألوف والمشاهد ، أو هو المنهج الذي يتناول الأحداث التي لَمّا تقع بعد .

والاهتمام بالمستقبل والتخطيط له لا يقل أهمية عن الاهتمام بالماضي أو التراث والحاضر ، حيث إن كل هذا يعد حلقات مترابطة ومتراكمة ، فالمنهج المستقبلي يوضع في ضوء مؤشرات الماضي ومعايشة الحاضر .

إن عدم الاهتمام بالمنهج المستقبلي يؤدي إلى العشوائية والارتجالية في الحياة وهذا يترتب عليه أضرار حيث يعيش المجتمع - الذي يهمل هذا المنهج - دون تخطيط لحياته ومن ثم فإننا نجده - المجتمع - يتخلف يوماً بعد يوم ، ومن هنا تظهر أهمية الاعتماد على المنهج المستقبلي .

وهناك كثير من المجالات التي تعتمد على هذا المنهج ؛ مثل هيئة الإرصاد الجوية ، فهي تقوم على معرفة التنبؤات المناخية والتضاريسية التي تحدث في المستقبل القريب أو البعيد مثل :

سقوط الأمطار واتجاه الرياح وإحداث الزلازل . . . إلخ ومثل هذه التنبؤات المستقبلية لها أهميتها وضروريتها للأفراد والمجتمعات ، حيث إنها توجههم إلى اتخاذ وسائل دفاعية للوقاية من هذه الأحداث ، ومن ثم يمكنهم اتقاء الأضرار الناجمة عنها .

والمنهج المستقبلي له جذوره في الماضي ، فها هو أفلاطون الذي اتخذ منه - المنهج - وسيلة لبناء مدينته الفاضلة والتي سماهمّا بـ «جمهورية أفلاطون» . كذلك ظهور الخيال العلمي كان خطوة ونواة لتدعيم المنهج المستقبلي .

وإذا نظرنا إلى أي اختراع حدث في حيز الواقع وفي عالمه فإننا نجده كان فكرة مستترة في عالم التصور والخيال ثم تغير وانقلب إلى حقيقة ملموسة ومحسوسة .

ويختلف المنهج المستقبلي عن كل من المنهج التاريخي والمنهج التجريبي ، حيث إن المنهج الأول (التاريخي) يقوم على معرفة الأحداث ورصد ظواهرها وتفسيرها والتوصل من خلالها إلى تعميمات ، أي يتعامل مع أحداث وحقائق حدثت بالفعل في الماضي ، كذلك نلاحظ أن المنهج التجريبي يقوم على الملاحظة وضبط المتغيرات ، وهذه أشياء في إمكان الباحث . أما المنهج المستقبلي فإنه يختلف عنهما لأنه قائم على تصورات وخيالات وتنبؤات ومن ثم فإن التعامل معه يكون أصعب بكثير من التعامل مع منهجيات أخرى . ولا شك أن هذا المنهج يتطلب باحثين من ذوي القدرات الخاصة الذين يتّسمون بسعة الأفق واتساع المدارك وعمق التفكير والقدرة على التخيل .

والخلاصة : أن المنهج المستقبلي يهتم بوضع خطط وأطر قائمة على التصور لتحسين العملية التعليمية ، وهذا لا ينطلق من فراغ بل من تشخيص الواقع ومعرفة مواطن الضعف والقصور في العملية قصد تحسينها وتطويرها كي تساير متطلبات العصر وتغيراته بل إلى ما هو أبعد من ذلك وهو التنبؤ بما سيكون عليه العصر المقبل وليس معنى ذلك أن هذا المنهج يقوم على التصورات اللامعقولة واللامنطقية بل في ضوء مؤشرات الماضي وإمكانات الحاضر قصد التنوير ونحو عالم أفضل .

منهج المشروع
Project Curriculum

يعدّ هذا المنهج من أكثر مناهج النشاط شيوعاً وأكثرها قبولاً من رجال التربية والتعليم العام والتعليم الفني والصناعي والتجاري ، وقد ابتكره أحد تلاميذ جون ديوي هو «وليام كلباتريك» ، وقد صممه وابتدع فكرته كمحاولة لتطبيق أفكار وفلسفة جون ديوي عام ١٩١٨ . وقد ظهر منهج النشاط نتيجة ورد فعل طبيعي للانتقادات التي وجهت إلى منهج المواد الدراسية المنفصلة أو المندمجة والذي اهتم بالدرجة الأولى بالجوانب المعرفية المرتبطة بالمادة الدراسية من دون النظر إلى اهتمامات وميول التلاميذ ورغباتهم . وقد ظهرت في القرن العشرين حركة تربوية رائدة سميت بالتربية التقدمية أو البرجماسية وكان قائدها هو الفيلسوف الأمريكي جون ديوي الذي كان يرى أن إرغام التلاميذ وجبرهم على تعلم مواد تعليمية لا يميلون لها واللجوء إلى الطرق التسلطية لإجبارهم على التعلم هو إهدار للحقوق التربوية للمتعلمين ، ولذلك اقترح نوعاً تربوياً من المناهج التي تقوم على مراعاة ميول ورغبات واهتمامات التلاميذ وهو أيضاً أسلوب يعتمد على إيجابية المتعلم ومشاركته في التعلم وتعليم نفسه بنفسه من خلال أنشطة تربوية (مشروعات) ويخطط لها وينفذها ويقومها ذاتياً بالمشاركة مع المعلم ، ومنهج النشاط يستند إلى مجموعة من الأسس والخصائص هي :

١ - ليس هناك تخطيط مسبق للمنهج وإنما يتحدد بناء على ميول التلاميذ ورغباتهم .

٢ - يقوم على المشاركة الفاعلة وعلى إيجابية المتعلم في تحصيل المعلومات .

٣ - يقوم المنهج على استخدام أسلوب حل المشكلات والعمل التعاوني الجماعي .

٤ - يعمل هذا المنهج على ترابط الخبرة الدراسية وتكاملها .

٥ - يقوّم أداء التلاميذ في هذا المنهج على أساس نشاطهم ومشاركتهم وسلوكهم في أثناء الخبرة المربية .

ومنهج المشروع هو أحد هذه الصور ، ويعرفه كلباتريك بأنه نشاط غرضي يقوم على أساس الميل والحماسة والرغبة من قبل المتعلمين ويتم في إطار العمل الجماعي التعاوني الذي يتحدد فيه أدوار كل مشارك في هذا العمل الجماعي .

والمشروع التربوي ينقسم إلى مجموعة من الخطوات :

أ - اختيار المشروع .

ب - التخطيط للمشروع .

جـ - تنفيذ المشروع .

هـ - تقويم المشروع .

ويتم تقويم التلاميذ والمعلم في أثناء تنفيذ المشروع وذلك بمراجعة ما تم إنجازه بنجاح وما لم يتم إنجازه والبحث عن الأسباب والعوامل التي أدت إلى نجاح هدف ما وإلى عدم تحقق هدف آخر ، بقصد الوقوف على جوانب الخبرة التربوية في المشروع ومدى ما اكتسبه المتعلم من مجالات المعرفة المختلفة ومن مهارات معرفية ومهارات انفعالية وأدائية ، كما يكتسب التلاميذ من منهج المشروع القدرة على النقد الذاتي والبناء لأعمالهم بقصد توظيفها في مواقف تعليمية جديدة أو مشروعات أخرى .

وهناك بعض أوجه النقد موجهة لهذا النوع من المناهج يمكن تلخيصها في النقاط التالية :

١ - صعوبة تدريسه .

٢ - قيامه على أساس ميول التلاميذ فقط .

٣ - عدم توفر الوقت اللازم لتعلم جميع جوانب الخبرة بطريقة المشروع .

٤ - صعوبة اختيار المشروعات الإثرائية التي بها خبرات تربوية ذات درجة عالية من العمق .

٥ - عدم ارتباط المشروعات التربوية بحل المشكلات الاجتماعية بدرجة كافية ، فمع أن المشروعات الجماعية تتطلب بيئة اجتماعية وأهداف ومرامي مشتركة بين أفراد فريق العمل الجماعي ، إلا أن هذا غير كاف لجعل الطريقة اجتماعية تعاونية .

٦ - التشابه بين منهج المشروع ومنهج المواد الدراسية من حيث جعل المنهج ذا طبيعة مجزأة ومنعزلة بعضها عن البعض لأن المشروعات تفتقر إلى التتابع والتسلسل والترابط الذي يقوم عليه فكرة العمل التكاملي .

٧ - قد يختار الطالب أو الفرد المتعلم نشاطات ومشروعات ذات مستويات دينامية من السلوك المعرفي أو المهاري لا تنمي عمليات تفكيرية عليا ، ومن ثم يصبح المنهج غير ذات فاعلية في تنمية القدرات والمهارات العقلية العليا .

٨ - حاجة هذا النوع من العمل الجماعي إلى تدريب المتعلمين على كيفية اختيار وتنفيذ وعمل مشروعات بطريقة جماعية قائمة على الديمقراطية والتعاونية والعمل الجماعي الذي تنصهر فيه الفردية وسط الجماعة .

منهج المواد الدراسية

Curriculum Subject-Centered

يمكن تنظيم خبرات المناهج الدراسية على اختلافها حول محورين رئيسين هما : محور المتعلم ومحور المادة المتعلَّمة . والذي يهمنا هنا هو المحور الثاني الخاص بالمادة المتعلَّمة ، لأن مناهجه تشكل في مجموعها ما يُعرف بمنهج المواد الدراسية .

فمنهج المواد الدراسية إذن هو تنظيمٌ لخبرات المنهج المدرسي الذي محوره المادة المتعلَّمة . وهذا التنظيم يستمد جذوره من المنهج الكلاسيكي ، أي من الفنون السبعة الحرة وهي : النحو والمنطق والبلاغة والحساب والهندسة والفلك والموسيقا .

منهما على الأصول لا الفروع ، وعلى الأساسيات لا على الجزئيات .

منهج المواد المترابطة

Connected Subjects Curriculum

يبني هذا المنهج على عملية الربط بين بعض المواد التي يتضمنها المنهج ، وقد ظهر هذا المنهج نتيجة للانتقادات العديدة التي وجهت لمنهج المواد المنفصلة بقصد تحسينه ، وهناك نوعان من الربط :

١ - الربط العَرَضي :

وفيه تقدم كل مادة قائمة بذاتها ومطبوعة في كتاب خاص بها ، ومعنى ذلك أن هناك فصلاً يبين المواد التي تدرس للتلميذ في الصف الدراسي نفسه ثم تترك للمدرسة الحرية الكاملة لربط بعض أجزاء المادة الرئيسة بأجزاء مادة أخرى متشابهة لها أو مختلفة عنها ، ويتأثّر هذا النوع من الربط بعدة عوامل هي :

أ - طبيعة المواد وخصائصها التي يتم بينها الربط .
ب - حجم المادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها .
جـ - حجم المعلومات ونوعيتها التي يلم بها المعلم .
د - رغبة المعلم أو عدم رغبته في ربط المواد .
هـ - الوقت المتاح للمعلم ومدة كفاية هذا الوقت أو عدم كفايته .

وقد أخفق هذا الربط في تحقيق الهدف المنشود منه ، ولم يلقَ الاهتمام الكافي فأصبح بلا فاعلية .

٢ - الربط المنظّم :

لم يكن الربط المنظّم متروكاً للرغبة أو المصادفة ، بَلْ وفقاً لتخطيط جماعي يشترك فيه الموجه الفني والمعلمون ، وكانت تصل إلى المدرس في بداية العام الدراسي مجموعة من النشرات تبين أجزاء بعض المواد الدراسية التي يمكن ربطها ، وكانت الاجتماعات تعقد من وقت لآخر بين الموجه والمعلمين لدراسة أنسب الطرق والأساليب للقيام بعملية الربط ، ويعد هذا النوع من الربط أفضل من النوع السابق ، (الربط العرضي) .

٣ - مجالات الربط : (الربط العرض)

أ - الربط بين بعض أجزاء المواد المتشابهة التي تدرس في العام نفسه .

ب - الربط بين أجزاء مواد غير متشابهة ، مثل ربط الأدب بالتاريخ ، أو علم النفس بالتاريخ ، أو الشعر بالموسيقا أو الجغرافيا بالجيولوجيا .

ويتضح من كل ذلك أن منهج المواد المترابطة قد حاول الربط بين بعض المواد أو بين أجزاء بعض المواد التي يدرسها التلاميذ في العام الدراسي نفسه ، ولكن عملية الربط هذه لم يكتب لها النجاح المطلوب ، وتتلخص عيوب منهج المواد المترابطة في :

- تركيز هذا المنهج على الجانب المعرفي وإهمال جوانب النمو الأخرى .
- إهمال هذا المنهج للتلميذ والبيئة والمجتمع .
- لم يهتم هذا المنهج بالأنشطة ، ولم يعمل على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .

منهج النشاط

Activity Curriculum

النشاط عملية عقلية أو سلوكية أو بيولوجية متوقفة ، على طاقة الكائن الحي ، وتمتاز بالتلقائية أكثر منها بالاستجابة المنظمة . أما المنهج Curriculum فهو مجموعة ثقافية من الدروس المدرسية أو الأكاديمية المطلوبة للحصول على شهادة في حقل من حقول الدراسة . .

جاء منهج النشاط انعكاساً للفلسفة التربوية التقدمية كما كان منهج المواد الدراسية المنفصلة انعكاساً للفلسفة التربوية التقليدية . ومن ثم فإن النشاط في هذا المنهج قصد به نشاط المتعلم ومستوى دافعيته الذي يتوافر لديه في الموقف التعلمي والذي يتم من خلاله تفاعل المتعلم مع المتاح له من الخبرات ، فمن دون هذا التفاعل لا يحدث التعلم الذي يرجوه أصحاب منهج النشاط .

إذ إن المتعلم في تلك المواقف يفكر ويلمس ويلاحظ ويقرأ ويبحث ويقارن ويسجل ويصل إلى النتائج ، وتصبح خبراته السابقة رصيداً يساعده في معالجته للموقف الراهن الذي يوجد فيه ويتعامل معه ، وهذا يوضح لنا مدى إساءة البعض في فهم النشاط متصوراً أن النشاط هو النشاط الحركي الذي يقوم به الفرد ، ولكنه في الحقيقة - من وجهة نظر الفلسفة التقدمية وأصحاب منهج النشاط - يتمثل في معايشة للموقف التعليمي والإحساس به والتفكير فيه واستخدام الخبرات السابقة وصولاً إلى خبرات جديدة لها معنى ووظيفة ، بالنسبة لحل المشكلات المختلفة .

وأساس منهج النشاط هو موضوعات يشعر التلاميذ بالميل نحو دراستها ؛ لأنها تتعلق بمشكلة صادفتهم في حياتهم خارج المدرسة . وبناء على ما سبق يمكن القول بأن التنظيم المنهجي وفقا لمنهج النشاط له خصائص معيّنة :

* تعتمد عملية التعلم على ما يوجد من ميول لدى المتعلمين .
* يتم الحصول على المعرفة في منهج النشاط من عمل ومشاركة إيجابية في المواقف التعليمية لتحقيق أهداف واضحة يتبناها المتعلم .
* لا يعترف هذا التنظيم بالفصل بين المواد الدراسية ، ولكنه يؤكد اتصالها وتكاملها مما يدعم فكرة وحدة المعرفة .
* لا يقوم الخبراء والمعلمون بالتخطيط المسبق لخبرات هذا التنظيم المنهجي ، ذلك أنه يعتمد على النشاط التلقائي للمتعلم .
* يتم العمل في إطار منهج النشاط من بدايته حتى نهايته بصورة جماعية .
* طريقة التدريس المرتبطة بمنهج النشاط هي طريقة حل المشكلات .

. . . وهكذا وبناء على ما سبق يتضح أن هذا المنهج يقوم على نشاط التلاميذ وعلى اعتمادهم على أنفسهم كما يقوم على ربط التعليم بحياة التلاميذ خارج المدرسة ، ومع أن هذا المنهج هو أحسن أنواع المناهج وأحدثها إلا أنه من حيث التنفيذ ؛ لأنه يحتاج من المدرس إلى مهارة لا تتوافر في جمهور المعلمين .

المنهج الوصفي
Descriptive Method

الوصف هو نعت الشيء بما فيه ، والحالة التي يكون عليها ، الشيء من حليته ونعته ، ولكن إذا بحثنا عن المعنى المصطلحي للمنهج الوصفي وجدنا أنها دراسة تستهدف تقرير خصائص ظاهرة معيّنة أو موقف تغلب عليه صفة التحديد ، وتعتمد على جمع الحقائق وتفسيرها لاستخلاص دلالاتها ، وتصل عن طريق ذلك إلى إصدار تعميمات بشأن الموقف أو الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها .

ويلجأ الباحث إلى استخدام هذا الأسلوب أو المنهج حين يكون على علم بأبعاد الظاهرة أو جوانبها والتي يريد دراستها نظراً لتوفر المعرفة بها من خلال بحوث استطلاعية أو وصفية سبق أن أجريت عن هذه الظاهرة ، ولكنه يريد التحصيل إلى معرفة دقيقة وتفصيلية عن عناصر الظاهرة موضوع الدراسة تفيد في تحقيق فهم أفضل لها أو في وضع سياسات أو إجراءات مستقبلية خاصة بها .

والبحوث الوصفية ترصد حالة أي شيء سواء كان هذا الشيء وضعاً فيزقياً ، أو خصائص مادية أو معنوية لأفراد (الرأي العام) أو مجموعات ؛ أو نشاطاً إنسانياً (العمل أو الدراسة مثلاً) ، أو مؤسسات (مصانع أو أندية مثلاً) ، أو أنماطا من التفاعل بين البشر (كالتنافس أو التعاون أو الصراع) .

وقد يكون هذا الرصد أو الوصف كيفياً أو يعبّر عنه رقمياً أو كمياً . كما أنه قد يتركّز على وضع قائم في وقت معيّن أو يكون تتبعياً ، أي يستمر فترات طويلة ، أو يجري على مرات متعددة . كما أنه قد يكون لخصائص ظاهرة أو سطحية أو يكون متعمّقاً . وقد يكون لشيء واحد (قرية مثلاً) أو لشيئين بغرض المقارنة بينهما (قريتين) .وقد يكون هذا الرصد أو الوصف كيفياً أو كمياً بهدف مجرّد الرصد من أجل الفهم ، وقد يكون الهدف منه تقويم أوضاع قائمة ، أو قد يكون لأغراض عملية مباشرة (مثل التعرف على أعداد فئة ما من الناس لتحديد عدد المؤسسات اللازمة للفهم) .

وتصنف البحوث الوصفية وفقاً لهذه الأهداف أو وفقاً لما تركّز عليه ، فيقال : بحوثاً وصفية تشخيصية Diagnostic ، وبحوثاً تقويمية Evaluative ، وبحوثاً عملية Practical . كما تصنّف إلى بحوث وصفية آنية أو تتبعية أو مقارنة . وإلى بحوث مسحية ودراسة حالة ، ويلاحظ هنا تداخل أسس التصنيف . وأكثر أصناف البحوث الوصفية شيوعاً هي المسح الاجتماعي Social Surveys الذي يغلب عليه الطابع الكمي والتركيز على وصف الوضع القائم لشيء ما بالمجتمع ، وأكثر الأدوات المستخدمة فيه شيوعاً الاستبيان والمقابلة .

وتهدف هذه البحوث أو المسوح إلى وصف حالة شيء ما سواء كان هذا الشيء مجموعة أو مؤسسات أو أنماطا من التفاعل من أجل الوصول إلى استنتاجات عامة عن الوقائع التي يتم وضعها . وتفيد النتائج التي يتوصل إليها الباحث من دراسته المسحية في إثراء المعرفة العلمية من جهة ، وفي التطبيق العملي من جهة أخرى . فمثلاً إذا قمنا بإجراء دراسة مسحية عن جمهور الأطفال في سن معينة وعن المدارس المتوافرة في المنطقة موضوع المسح فإن ذلك سوف يفيد بالضرورة في عمليات لتخطيط لبناء المدارس في المستقبل وتوفير احتياجات هذه المدارس من الإمكانيات والمعلمين .

ويؤرّخ لبداية إجراء المسوح الاجتماعية بالبحث الذي أجراه جون هيوارد في عام ١٧٧٣ في إنجلترا عن حالة السجون الإنجليزية وحالة المسجونين بها الصحية والاجتماعية . وترتب على ذلك المسح توصيات تم تطبيقها في هذه السجون . كذلك قام هيوارد بإجراء مسوح مقارنة مشابهة في فرنسا وألمانيا ونشرت نتائجها بين عامي ١٧٧٩ - ١٧٨٤ .

وشهدت بداية القرن العشرين تزايداً سريعاً في إجراء المسوح الاجتماعية والاقتصادية وتكونت مراكز عديدة لإجراء هذه المسوح في مختلف بلدان العالم . ويجب أن تذكر أن حركة المسوح الاجتماعية التي بدأت في إنجلترا وفرنسا كانت ترتبط أساساً بالحركات الإصلاحية أو الليبرالية ، وكانت تهدف إلى وصف الحالة السيئة للطبقات الكادحة من أجل وضع توصيات لتحسينها أو لتجنب ما يترتب على ذلك من ثورات اجتماعية . وهناك مسوح أخرى قام بها الاشتراكيون لكي يثبتوا من خلالها ضرورة إحداث تغيير ثوري جذري في المجتمع ، ومن المعروف في ذلك المجال دراسات «كارل ماركس» و«فريدريك إنجلز» .

ومن هنا نرى أن العناصر التي تهدف المسوح الاجتماعية إلى دراستها والتي يختارها الباحث ، وكذلك الهدف من إجابة مسحه إنما تتحدد أيضاً حسب الافتراضات النظرية للباحث والإيديولوجية التي يتبناها ، فيمكننا أن نجري مسحاً عن الخصائص المعنوية لمجموعة من الناس أو الخصائص المعيشية الفعلية لهم ، ويمكننا في المسح أن نتجاهل السياق الاجتماعي الكلي لظاهرة ما أو ندخله في الاختبار .

والجدير بالذكر أن قيمة المنوال طبقاً لكل من الطريقتين عادة ما تكون مختلفة ، وذلك لأن المنوال بطبيعته مقياس تقريبي ، كما أنه ليس هناك تساوٍ جبري بين قيمتي المنوال بالطريقتين ، ولكنهما تكونان دائماً متقاربتين .

وعند حساب المنوال من جدول تكراري غير منتظم لا بد من تعديل التكرارات ، أولاً ، ثم حساب قيمة المنوال باستخدام التكرارات المعدلة .

كما أنه عند حساب المنوال من التوزيعات التكرارية القريبة جداً من التوزيع التكراري الاعتدالي ، فإنه - المنوال - يحسب باستخدام القانون التالي :

المنوال = ٣ × الوسيط - ٢ × المتوسط

أي أن :

و = ٣ ط - ٢ سَ

حيث :

و = المنوال .

ط = الوسيط .

سَ = المتوسط .

وللمنوال خصائص أساسية تتمثل فيما يلي :

١ - لا يتأثر المنوال بالدرجات المتطرفة كالمتوسط ، ولا بالدرجات الوسطى كالوسيط ، وإنما يتأثر بالتكرار نفسه ، ولذلك يعد من أكثر مقاييس النزعة المركزية حسماً .

٢ - يتأثر المنوال بعدد فئات التوزيع التكراري وبمدى الفئة ، فإذا زاد مدى الفئة قلّ عدد الفئات وارتفع التكرار ، وبالعكس كلما قلَّ مدى الفئة زاد عدد الفئات وقلَّ تكرارها .

٣ - قد تتعدّد قمم التوزيع التكراري بمعنى تراكم التكرار عند أكثر من درجة ، ولذلك تتعدّد قيم المنوال تبعاً لذلك .

ومن أهم فوائد المنوال ما يلي :

١ - يستطيع المعلم استخدام المنوال في الأغراض نفسها التي يستخدم فيها المتوسط والوسيط ، أي أنه يستطيع أن يستخدمه كوسيلة لتقويم مستوى تلاميذه تقويماً سريعاً في اختبار ما ، وذلك عن طريق معرفة النمو التي حظيت بأكبر تكرار ومقارنتها بالمتوسط .

٢ - يفيد المنوال كثيراً حين الرغبة في معرفة العمر المنوالي لفرقة من الفرق الدراسية ، تمهيداً للإفادة من معرفة هذا العمر في التنظيم المدرسي ، أو في تقدير النمو الاجتماعي للتلاميذ ، وهو بلا شك مرتبط بالنضوج العضوي .

٣ - يفيد المنوال أيضاً المعلم في معرفة نسبة الذكاء الشائعة بين ثلاثين حتى يمكن تكييف طريقة في التدريس ، وتكييف المناهج المدرسية لمستويات تلاميذه العقلية الغالبة .

المهنة

Profession

ويقال في اللغة : مَهَنَ الرجل يَمْهُنُ : مَهْناً ومَهْنَةً ومِهْنَةً ، أي : عَمِلَ في صنعته ، والمِهْنَةُ ، أي : العمل يحتاج إلى خبرة ومهارة ، وحِذْقٍ بممارسته ، ويقال أيضاً : المهنة ، أي : الخدمة .

والمهنة موقع عمل يتطلب أداء متطلباته من شاغله بأن يكون على قدر من المعرفة والتعليم المتقدم ، بالإضافة إلى تدريب متخصص ييسر له القيام بأعباء هذه المتطلبات ، ويميل الأفراد شاغلو هذه المواقع المهنية إلى :

- استخدام كيان مميز من المعرفة ذات الصلة .
- التخطيط ذاتياً لأنفسهم .
- الحكم الذاتي في تنظيم شؤونهم .
- الاهتداء بميثاق أخلاقي داخلي يحكم سلوكهم

وعلاقاتهم . هذا بالإضافة إلى معرفة صاحب المهنة وتطبيقه العملي لهذه المعرفة ، في خدمة الآخرين من المتعاملين معه ، ويرى البعض الآخر أن المهني الذي ينتمي إلى مهنة معيّنة له شروط أهمها :

- قضاء وقت مناسب وكاف للتعلم والتدريب الذي يؤكد سيطرة هذا الفرد على قدر من المعرفة المتّصل بالمهنة التي يزاولها .
- إتمام السيطرة على فن استعادة هذا القدر من المعرفة واستخدامه للشؤون الإنسانية بالإضافة إلى وجود الدافعية الكافية لديه ليضع هذه المعرفة في خدمة الآخرين المتعاملين معه .

والمهنيون "The Professionals" جماعة من أفراد متساوين تتكون مهاراتهم بناء على معرفة نظرية وتدريب عملي يحصلون عليهما من خلال برامج إعداد طويلة ، كما أن هؤلاء المهنيين يتوقعون استقلالية واسعة في ممارسة كفاءاتهم الخاصة . فهم يرون أنهم وحدهم أقدر وأنسب للتصدي لصناعة القرارات في مجال تخصصهم ، كذلك فإن آداءهم وإنجازهم لأعمالهم يكون منضبطاً بالدرجة الأولى في ضوء مستويات عمل ذاتية محددة ومفروضة من داخل أشخاصهم وجماعة العمل التي ينتمون إليها .

وعلى الرغم من أن كل من المهنة والحرفة يعتمدان في الممارسة العملية على مزيج من التقليدية والفهم فإنه عندما تزداد مساحة - أو مدى- الفهم في مجال نشاط ما كان الأعضاء المنتمون للمهنة وليس للحرفة ، هم الذين يتوقّع منهم أن يكون لديهم هذا الفهم المطلوب ، والحرفي عادة يقوم بالعمل وفقاً لقاعدة الإصبع والتي تعني أداء العمل وفق الطريقة التقليدية التي تعلمها ، وتوارثتها الأجيال كنتاج لعملية المحاولة والخطأ ، والحرفي عادة ما يعرف أداء العمل ولكنه لا يعرف بالضبط لماذا يجب القيام بالعمل ، وبهذه الطريقة التي يؤدى بها .

وتتميّز المهنة عن الحرفة بأن تتضمّن معرفة لا بد للسعي وراءها من خلال برامج دراسية محددة ، كما أن التدريب للمهنة عادة لا يبدأ حتى يتم للفرد المندوب الحصول على مستوى أدنى محدد التعليم العام ، وعلى ذلك فإن الانضمام إلى مهنة ما يتطلب عادة تفرغ الفرد في التعليم لعدد من السنوات ، وذلك بعد تخطي السن العمرية المعتادة لمغادرة المدرسة ، حيث يبدأ في تلقي برامج إعداد خاصة لتأهيله المهني ، وربما لهذا السبب إذا لم يكن لغيره أيضاً ، فإن دخول الفرد إلى مهنة ما يمثل عملية انتماء طويلة الأجل ، كما أنها عملية اختيار وتفضيل لمسلك الحياة ولممارسة الحياة المعيشية على نمط معيّن .

وهناك من يرى المهنة على أنها : مجموعة الأعمال المترابطة والمتميزة التي يمتهنها الفرد في المهن العليا غالباً ، ويمكن إيجاز خصائص الأعمال التي تتّصف بصفة المهنة فيما يلي :

* وجود نظام عام للمعرفة النظرية لهذه الأعمال يعدّ مصدراً رئيساً لاكتساب المهارة فيها .
* تقبل المجتمع بأفراده ومنظماته لسلطة أو لنفوذ أو لخبرة أعضاء هذه المهنة ، أي الاعتراف بمهاراتهم .
* وجود قواعد غير رسمية تهدف إلى إكساب أعضاء المهنة الاحترام ، كالألقاب المختلفة في المجتمع ، وتحميهم من ادعاء من لا يملكون المهارة الرسمية المطلوبة في الانضمام إلى المهنة .

وغالباً ما يزاد من شأن الاعتبار اللازم نحو المهنة ، بفضل المنظمات التي تضع قواعد الالتحاق بالمهنة والسلوك المهني وتحافظ على مستوى المهنة وتدافع عنها . والمعلمون - مثل غيرهم من أصحاب المهن الأخرى - يمارسون مهنتهم على أساس من معلومات ومهارات حصلوا عليها من خلال إعداد وتدريب معيّن ، وذلك لقاء أجر يدفع لهم في مقابل هذا العمل .

٤ - ومن بين الحلول المؤقتة للصراع : الكبت ، والإبدال أو الإزاحة .

٥ - وقد يتمكن الفرد من التوصل إلى حلول توافقية للصراع .

وتتطلب الحلول الدائمة للصراع اللجوء إلى أحد البديلين المسؤولين بتوازنهما عن الصراع ، فإما أن يضعف الميل نحو المرغوب فيه بدرجة أقل إلى الحد الذي لا يتساوى فيه مع الميل ضد المرغوب عنه بدرجة أكبر ، أو أن يتزايد الميل المرغوب فيه إلى مستوى يتفوق فيه على الميل القوى غير المرغوب فيه . وبقدر ما يتوقف مستوى الاستثارة على قوى الدوافع المتصارعة ، فإن الحل الأخير (تزايد الاستجابة المرغوبة) ومن المحتمل أن تحدث استثارة أكثر حدة من هذا الحل (إضعاف الاستجابة غير المرغوبة) .

وفي بعض الصراعات ربما لا يكون لدى الفرد القدرة على الإتيان باستجابة إقدامية ناجحة . وفي هذه الحالة لا يساعد اختزال الميول الإحجامية على الحل ؛ فالطالب المعلق بين حاجة قوية إلى التحصيل وخوف شديد من الإخفاق قد تعوزه ببساطة القدرة العقلية اللازمة للتحصيل بدرجة كافية ، لذا فإن التغلب على الخوف من الإخفاق قد يكون مستحيلاً وفي الوقت نفسه لن يستطيع أن يعمل بطريقة ملائمة . وفي مثل هذا الموقف ليس هناك من شيء يؤدي إلى حل الصراع إلا أن يجد هدفاً بديلاً يتفق مع قدراته مثل النجاح في عمل لا يتطلب قدرة عقلية عالية .

النشاط المدرسي

School Activities

يتفق التربويون على أن النشاط المدرسي عبارة عن «الخبرات التي يمر بها الطلاب ، سواء كانت مرتبطة بالمقررات الدراسية أو غير مرتبطة بها .

والنشاط المدرسي يعد جزءاً من المنهج بمفهومه الحديث ، وفي ضوء تنوع الأنشطة المدرسية وتعددها ، وجدت اصطلاحات مستحدثة عديدة تعكس آراء ورؤى مختلفة فيما يتعلق بدورها التربوي وموقعها من المنهج وعلاقاتها به ، ومن هذه الاصطلاحات مناشط المنهج ومناشط نصف منهجية ومناشط في داخل المنهج ومناشط محاذية للمنهج ومناشط زائدة (خارج الفصل) ، «وكل هذه الاصطلاحات بدائل للفظ «النشاط خارج المنهج» ، ويعكس استخدام هذه الاصطلاحات المتعددة القناعة الواضحة للعاملين في الحقل التربوي بأن الأنشطة خارج الفصل جزء حيوي ومهم في البرنامج التربوي للمدرسة الحديثة .

على أنه يؤخذ في الاعتبار التغير المهم الذي واكب التغير في المفهوم الحديث للأنشطة المدرسية ، وهو تطور مفهوم المنهج ونموه ، والذي يعرف فيه المنهج بأنه عبارة عن خبرات الطالب برمتها ، بحيث إن العلاقة بين المنهج والخبرات تكون علاقة تطابق وتماثل .

وفي ضوء هذا التطور ، يرى كثير من التربويين أن النشاط المدرسي يقصد به «أنواع الدراسة التي تتحقق خارج الجدول اليومي في المدرسة ، والتي يزاولها الطلاب بوصفهم أعضاء في جمعيات أو في صورة جماعية ، وذلك تحت إشراف مدرسين ممن لهم نفس الميول والاتجاهات» .

وليس معنى هذا انفصال النشاط المدرسي عن الدروس المقررة في الجدول اليومي ، فالمفروض في هذا النشاط أن يكون متمماً لما يدور في فصول المدرسة ، كما أن هدف التعليم لا يقتصر على عمليات الحفظ والاستذكار ، وإنما يتعداها إلى تكوين شخصيات متكاملة .

وعلى ذلك يمكن القول إن النشاط الخاص بمادة دراسية ماهو «أنماط من السلوك (التفكير والأداء) التي تتصل بهذه المادة يمارسها التلاميذ بحرية ويوجهها القائمون على العملية التربوية ، بما يساعد على زيادة معرفتهم وينمي خبراتهم ، ويحقق نموهم فردياً واجتماعياً» . وبحسب طبيعة المادة

والتعبير عنها ، والتي تحدد نظرة الفرد إلى الحياة . وهو يتضمن تمثيلاً مباشراً لما تكون عند الفرد من قيم اجتماعية . ويعني النضج الخلقي - من ناحية أخرى - أن الفرد ينبغي أن يتعهد بالتزامات ومسؤوليات موضوعية إزاء جماعته وبنظام الأشياء في مجتمعه . وربما تعدّ التبادلية reciprocity هي التعبير عن الجانب الخلقي المعنوي الإنساني الأساسي : (إني أرى وجهة نظرك وإني أقدرها وأحترمها ، وإني أعتقدها مادامت أنها لا تتعارض مع تكامل الآخرين . وإني أيضاً أحترم العادات والقوانين ؛ ولكن توجهي يكون صوب ضميري كقوة توجهني ، كما يكون توجهي قائماً على الاحترام والثقة المتبادلين (كولبرج ، ١٩٦٦) . وبذلك تعدّ التبادلية توجهاً ضرورياً إذا كان لقيمة العزة الإنسانية أن تتحقق . كذلك توفر التبادلية ، بجانب الاهتمام بالمساواة وبالخيرة للآخرين ، الأساس للعدالة ، وهي نزعة إنسانية عامة ، (كولبرج وتوربيل ، ١٩٧١) .

نطاق الإشراف الإداري

Span of Control

نطاق الإشراف الإداري يعني عدد الأفراد الذي يستطيع رئيس واحد الإشراف عليه حتى تكون رقابته على العمل فعالة .

ويعني في موضع آخر الرقابة الإدارية Administrative Control ، وتهدف إلى ضبط النظام وسلامة التنفيذ والوقوف على مدى تحقيق النشاط للأهداف المقررة .

وتسمى في موضع آخر نبطين من التمكن وهو المدى الذي يمكن للقائد الإداري الإشراف عليه ورقابته .

ونطاق الإشراف الإداري هو المدى الذي يمكن للقائد الإداري الإشراف عليه ورقابته ، ويتحدد نطاق الإشراف طبقاً لتنوع وأهمية النشاط الذي يتم الإشراف عليه ، وصفة التكرار في الأعمال وقدرة المرؤوسين ودرجة التفويض . . . إلخ ، وكلما زاد عدد المرؤوسين عن نطاق الإشراف المعقول تطلب الأمر خلق معنويات أولوية جديدة .

والرقابة الإدارية نوعان : الرئاسة المصححة Corrective Control وتقوم على تصحيح الانحرافات بعد وقوعها . والرقابة المناعية Preventive Control وتحاول التنبؤ بالانحرافات قبل دورتها وتعمل على منع وقوعها .

ومصطلح Span of Control يعني في موضع آخر سعة التوجيه الإداري وهي الحد الأقصى لعدد المرؤوسين الذين يستطيع الإشراف أن يرأسهم بكفاءة ، وكلما ارتفع مستوى العمل تقلصت هذه السعة .

ونطاق العملية والإشراف الإداري من المفاهيم الشائعة الاستعمال في مجالات الإدارة منذ أمد بعيد ، والمقصود بنبط مد التمكن هو عدد العاملين الذين يمكن لرئيس واحد أن يقوم بتوجيههم والإشراف عل عملهم بكفاءة ومن دون إرهاق .

وتوصلت العديد من البحوث والدراسات التي استهدفت تحديد النطاق الأمثل إلى التمكن بأن النطاق الأمثل بين ٣ ـ ٣٠ عاملاً .

وهناك صعوبة بالعد في محاولة تجديد نطاق التمكن الأمثل ، وذلك لأن هناك عوامل عديدة متداخلة ومعقدة مؤثرة فيه ومن هذه العوامل ما يلي :

١ - شخصية الرؤساء وما يرتبط بها من قدرات ومهارات في التعامل مع الغير والإشراف على أعمالهم .

٢ - طبيعة العمل الذي يشرف عليه الرئيس ، فهناك أعمال نمطية متكررة وأخرى فنية متغيرة ، والفرق قائم بين النوعين فيما يتعلق بالإشراف عليهما .

٣ - درجة تنوع الأنشطة التي يشرف عليها الرئيس بمتعدد ، لوحظ أن الرؤساء ممّن يشرفون على أنشطة متشابهة ومتماثلة ، في حين يشرف رؤساء آخرون على أنشطة

متباينة ومتنوعة ، حيث إن الإشراف على أنشطة متباينة متنوعة يتطلب وقتاً وجهداً من جانب الرؤساء أكبر بكثير منه في حالة الأنشطة المتشابهة والمتماثلة .

٤ - درجة التشتت الجغرافي لوحدات العمل ، فهناك منظمات يجمع وحدات العمل بها بناء واحد ، في حين توجد منظمات أخرى تتوزع وحداتها على أماكن متباعدة ، أو دولة بأكملها ، ودرجة التشتت هذه تؤثر في مقدرة الرؤساء على الإشراف .

٥ - نوعية المرؤوسين حيث إن المرؤوسين في أي منظمة ليسوا على درجة واحدة من الكفاءة والمهارة والخبرة بالأعمال التي يُكَلَّفُونَ ، ومن ثم فإن اختلاف نوعية المرؤوس تؤثر بشكل واضح في عدد من يمكن لرئيس واحد أن يشرف عليه منهم .

٦ - الإمكانات المتاحة ، ومن هذه الإمكانات التي لها صلة مباشرة بالإدارة وسائل الاتصال ، فوجود نظام فعال للاتصال يجعل الرؤساء قادرين على أن يشرفوا على أعداد كبيرة من العاملين .

ومفهوم نطاق التمكن نطاق الإشراف له أهمية خاصة في الإدارة بالنسبة لعلاقات المشرف بمرؤوسيه ، وله أهمية أيضاً بسبب تأثيره على شكل الهرم التنظيمي للمنظمات من حيث إنه يؤثر في عدد المستويات الإدارية التي يتضمنها هذا الهرم ، وما قد يترتب على ذلك من زيادة أو خفض من مشكلات الاتصالات وتعقدها .

وبالنسبة للاتجاهات بالنسبة لنطاق الإشراف الإداري ، حيث إن هناك اتجاها ينادي بتوسيع نطاق التمكن على أساس أن ذلك يتمشى مع الاتجاه المعاصر نحو اللامركزية ، ويتفق مع نمط القيادة الإدارية الجديد الذي يؤمن بالأساليب الجماعية في ممارسة العمل واتخاذ القرارات في نطاق المنظمات ، وهم يرون أيضاً أن توسيع نطاق الإشراف من شأنه تشجيع المديرين على تفويض السلطات ، والذي يمكن أن يؤدي بدوره إلى تنمية الاعتماد على النفس في قلوب المرؤوسين ويزيد قدراتهم على اتخاذ قرارات تناسب الظروف المتغيرة التي تواجههم من دون حاجة إلى الرجوع إلى المشرف أو المدير في كل صغيرة وكبيرة .

أما الاتجاه التقليدي الذي يحبذ نطاق الإشراف المحدود ، فإنه يتضاءل تدريجياً أمام التقدم الهائل في مجال الاتصال ، وبخاصة فيما يتعلق بالاتصالات الإلكترونية التي وفرت للمديرين مهمة الحصول على البيانات إلكترونياً أولاً بأول ، وبسبب التحول السريع في أسلوب اتخاذ القرارات من الأسلوب الفردي إلى الأسلوب الجماعي .

النظام الاجتماعي
Social System

ترتبط الأدوار - وبخاصة الأدوار الاجتماعية والمهنية - بالنظام الاجتماعي وما يحدده من مكانة اجتماعية وأدوار اجتماعية للأنشطة المختلفة في المجتمع ، ومن ثم يرتبط «الدور» بالتوقعات الاجتماعية من أداء الدور الاجتماعي والمهني . ويحدد النظام الاجتماعي بناء على ذلك الحقوق والواجبات المرتبطة بالدور ، وهي تلك الفئة من المعايير التي تحدد نوع السلوك الملائم لتلك الحقوق والواجبات . ومن هنا يجب على الفرد أن يتعلم أن يقوم بأداء ذلك الدور لكي يثبت حقه في الموقع الذي يشغله ويمارس فيه ما عليه من واجبات ارتباطاً بحقوقه في هذا الشأن .

يتألف المجتمع من أنظمة اجتماعية متعددة ومتنوعة ، بقدر تعدد وتنوع الأنشطة والمهام المختلفة في المجتمع . وهذه الأنظمة الموجودة في البيئة الاجتماعية هي تلك الجماعات التي تنمو في المجتمع لكي تيسر التفاعل الفعّال بين أعضاء تلك الجماعات وتحقق لهم الاستمرار في نشاطهم داخلها . ويعني ذلك أن تلك الأنظمة تنشأ عن تفاعل بعض الأعضاء مع بعضهم الآخر ، وكذلك من تفاعلهم مع النظام نفسه . ولهذا فإن ما يفرضه النظام الاجتماعي من ضبط لسلوك أفراده من

ويساعد هذا النظام على تنوع طبيعة ومستوى المعارف التي تقدم للطلبة ، ويجعل الطالب المحور الأساسي الذي تدور حوله العملية التعليمية ، وسمح للطالب بأكبر قدر من الحرية في تحديد التخصص واختيار المواد الدراسية والأساتذة ، كما يسمح بتحديد العبء الدراسي والبرنامج الأسبوعي الذي يرغب الطالب في دراسته ، وغيرها من سمات الحرية الأكاديمية التي تدرب الطالب على اتخاذ القرارات وتحمّل المسؤولية ، ويختار الطالب وفقاً لهذا النظام في كل فصل دراسي مجموعة من المواد هي في الأساس تعادل عدداً من الساعات أو الوحدات المعتمدة ، وتمثل عدد اللقاءات الأسبوعية التي يلتقي بها المعلم بطلابه ومدة فصل دراسي واحد ، والساعة المعتمدة في المواد العلمية تساوي ساعتين تدريسيتين أسبوعياً .

ورغم أن هذا النظام يراعي الفروق الفردية بين الطلاب إلا أنه في الوقت نفسه لا يعمل أبداً على التخفيف بين مستوى متطلبات الحصول على الدرجات العلمية ، وأنه في الدرجة الأولى يعمل على تحديد الجهد المطلوب بذله في حالة كل مقرر دراسي من حيث كمه وكيفه ، ويترك للطالب حرية القيام بهذا الجهد وإتمامه حسب طاقاته وإمكاناته عقلية كانت أو زمنية أو غير ذلك .

وهذا النظام يتمشى مع طبيعة المبدأ العام الذي يعطي اهتماماً كبيراً للاهتمامات الخاصة للأفراد ، ومراعاة القدرات والميول من أجل تحقيق التوافق الدراسي والمهني واستخدام القدرات إلى أقصى حد ممكن .

والطالب المنتظم في الدراسة حسب هذا النظام لابد أنْ يستعين برأي مرشد أكاديمي لاختيار المواد التي يمكن دراستها وبالتنسيق معه ، فالإرشاد الأكاديمي يعدّ ركيزة مهمة وأساسية في نظام الدراسة بالساعات المعتمدة وهو جزء لا يتجزأ من ذلك النظام ، ومن هنا كان الإرشاد الأكاديمي لازماً وضرورياً ، ويمكن إيجاز أهداف الإرشاد الأكاديمي في ذلك النظام في الآتي :

١ - الكشف عن قدرات الطالب الحقيقية وإمكاناته وتوجيهه بموجبها إلى حيث يمكنه التفوق والابتكار .

٢ - معاونة الطلبة على تفهم نمط الدراسة الجديد ، وعلى اختيار التخصص المناسب ، وتصميم خطته الدراسية .

٣ - التأكد عن طريق الدراسة التتبعية لسجل الطالب الأكاديمي من تحقيقه لمتطلبات التخرج .

٤ - تقديم المشورة الواجبة للطالب بصفة مستمرة في كل فصل دراسي ومساعدته في إعداد الجدول الدراسي .

٥ - متابعة تسجيل الطالب بعد انتهاء عمليات الخلاف والإضافة .

٦ - توفير جو من المودة والألفة في إطار التقاليد الجامعية بين المرشد وطلابه ، يمكنه من احتواء ما قد يعترضهم من مشكلات أكاديمية أو اجتماعية ومساعدتهم في البحث عن الحلول المناسبة .

ويرجع أصول نظام الساعات المعتمدة والمطبق حالياً في العديد من جامعات الغرب ومدارسه وكذلك بعض الدول العربية إلى نظام التعليم الاختياري الذي كان مطبقاً في ظل تقاليد التعليم الإسلامي ، عندما كان من حق الطالب أن يختار المعلم والمادة والحلقة الدراسية والموعد الذي يناسبه ويناسب ظروفه .

في الماضي كان العالم يجلس إلى أحد أعمدة المسجد متكئاً عليه بظهره ومتجهاً إلى القبلة وحوله الطلبة في حلقة ، وكان لكل عالم عمود يعرف به ومن حقه أن يجلس إليه .

وكان الطالب ينتقل من حلقة إلى حلقة تبعاً للمواد التي يريد دراستها وينتقل من مستوى إلى مستوى حسب رغبته وإحساسه بمقدرته على تتبع حلقات من مستوى أعلى ، ولم تكن هناك قيود أو شروط على الطلاب ولكن المصلحة وحدها هي التي توجههم .

وترجع أصول هذا النظام أيضاً إلى نظام التعليم بالأزهر الذي كان عبارة عن وجود أستاذ كبير للمادة يشرف على من دونه ، وهؤلاء كانوا يحرصون على ملازمة أستاذهم حتى الممات وكل أمنيتهم أن يصلوا إلى مثل درجته . وكان الطالب يصح أن يجاز في مادة ويُرْجَأ في الأخرى ، فهو في مادة أستاذ معلم ، وفي أخرى طالب تحت الإجازة ، وكانت الشهادة تعطى من الأساتذة وتسمى إجازة ، وكان الطالب إذا أنس من نفسه القوة في العلم والقدرة على التدريس والإفتاء طلب من شيخه أن يجيزه . وكان للطالب منتهى الحرية في اختيار المادة والأستاذ ، وله الحرية أيضاً في الغياب والحضور .

النظام المدرسي
School Discipline

هو نسق معايير ضبط السلوك والعلاقات المتبادلة في المدرسة وقواعدها وإجراءاتها ارتباطاً بالغاية من التربية ؛ وحيث يعدّ النظام المدرسي بجانب كونه عملية إدارية إلا أنه بالأحرى أيضاً عملية تربوية في المحل الأول ، تنشد إدارة السلوك عند التلاميذ وتدريبهم على النظام والانضباط . وتنشأ مشكلات النظ م في الفصل المدرسي عن إحباط بعض الحاجات الأساسية لدى الطفل . والطفل الذي يستجيب لهذا الإحباط بعدوان صريح يؤدي إلى إثارة الاضطراب داخل جماعة الفصل المدرسي ، ومع المدرس ومع قيادة المدرسة بصفة عامة . وهنا يصبح الطفل حالة من مشكلات النظام المدرسي . وأما الطفل الذي يستجيب للإحباط بعدوان موجه نحو الذات نادراً ما يصبح حالة مشكلة ، ولكنه يخبر اضطراباً أكبر في نظام الشخصية من الطفل الذي يأتي برد فعل مقاوم موجه ضد الآخرين .

وليس من الصعب تحديد أسباب سوء التصرفات التي تبدو من بعض الأطفال ، فكل طفل تحركه الحاجة إلى النجاح ؛ ولذا إذا كانت بعض المواد الدراسية صعبة للغاية ، فإنه يشعر بالإحباط ويدفعه التوتر المصاحب للإحباط إلى إثارة بعض الاضطراب أو التحدي الذي قد يأخذ شكل إزعاج المدرسين ، أو إتلاف كتبه أو مقعده وغير ذلك من مظاهر التمرد . فعدم إتاحة الفرصة لإشباع حاجة الطفل إلى التحصيل المدرسي يدفعه إلى النضال ضد بيئته . وهكذا فإن تكيف مضمون البرامج الدراسية لقدرات التلاميذ وإمكاناتهم يساعد على حل الكثير من مشكلات النظام المدرسي .

ويحتاج الطفل إلى اعتراف بقدراته من مدرسه ومن زملائه . وإذا كان هناك بعض الأفراد الذين يحصلون على إشباع تام من معرفة أنهم قد أتوا بعمل طيب ، إلا أن معظم الأفراد يرغبون في اعتراف المحيطين بهم بإنجازاتهم . ومثل هذه النزعات تزكي مشاعر الجدارة أو الكفاءة الشخصية لديهم . فالرغبة في الحصول على مكانة اجتماعية لا تعني بالضرورة أن الفرد سيتوقع أن يكون مرموقاً ، فما يحتاجه هو الشعور بأن الآخرين يحبونه ويحترمونه لما هو عليه ، والمدرس القادر على فهم هذه الحاجة الانفعالية يستطيع أن يشبعها لدى التلاميذ باختلاف مستوياتهم وشخصياتهم ، فلا يحاول التقليل من شأن أي تلميذ بل يسعى دائماً لمساعدة كل منهم على الاحتفاظ باحترام الذات . فالعلاقة بين المدرس والتلميذ ينبغي أن تتم بشكل يجعل التلميذ يشعر بالأمان انفعالياً ، فيكون الجو العام للفصل المدرسي باعثاً على الاسترخاء والصداقة .

نظريات التدرج الاجتماعي
Social Stratification Theories

جذبت قضية التدرج الاجتماعي - (راجع التدرج الاجتماعي) - ومحاولات تفسيره اهتمام الفلاسفة وعلماء الاجتماع منذ زمن طويل ، ويميز علماء الاجتماع في الوقت الحاضر بين نظريتين رئيستين تناولتا تفسير التدرج الاجتماعي Social Stratification ، تعرف الأولى بنظرية الصراع Conflict Theory ، والثانية تعرف بنظرية التكامل Integrative .

أ - نظرية الصراع Conflict Theory :

تنتمي نظرية الصراع إلى الفكر الماركسي ، وتركز في تناول التدرج الاجتماعي على مفهوم الطبقة الاجتماعية ، ويرى كثير من علماء الاجتماع أن سسيولوجية الطبقة ترجع من حيث النظرية والمنهج إلى محاولات ماركس في نقد الرأسمالية ، الأمر الذي يجعل من أعمال ماركس بداية التفكير العلمي المنظم في موضوع الطبقات الاجتماعية ، وإن كان قد سبقه مفكرون آخرون في تناول الموضوع ، وتنظر الماركسية إلى المجتمع وتحلله في ضوء الصراع بين المصالح المختلفة والمتعارضة أحياناً حيث ترى أن الصراع عملية ضرورية للتغير الاجتماعي .

وقد قسَّم ماركس (تاريخ البشرية) إلى عدّة مراحل ، حيث تتميّز كل مرحلة منها بنمط إنتاجي مميّز يستند إلى وجود بناء طبقي يتكون من طبقة حاكمة قاهرة ، وأخرى محكومة مضطهدة أما الصراع بينها فهو الذي يحدد طبيعة العلاقات بينهما ، فالطبقة الحاكمة التي يتحدد وضعها من خلال ملكية وسائل الإنتاج تتحكم أيضاً في الحياة الفكرية والأخلاقية للناس ، وهكذا يذهب ماركس إلى أن القانون والحكم والفن والأدب والعلم والفلسفة كلها تخدم مصالح الطبقة الحاكمة .

وقد قدم ماركس تفسيره لظهور الطبقات الاجتماعية عندما تعرّض لتطور البورجوازية ، والبروليتاريا . ويرى أن السمة الأساسية لأي تنظيم اجتماعي يتمثّل في الصراع الطبقي ، وقد أصبح هذا الصراع أساس النظرة الماركسية التي ترى في كل مجتمع طبقتين متصارعتين ، وأن هذه الطبقات تتحدد من خلال علاقتها بوسائل الإنتاج .

ويعتقد ماركس أن وضع الفرد داخل عملية الإنتاج يمثل بالنسبة له أخطر تجارب حياته التي تحدد معتقداته وأفعاله ، ومن ثم فإن الكفاح من أجل توفير مقومات الحياة يدفع أفراد الطبقة الاجتماعية الواحدة إلى الإتيان بمعتقدات واحدة والسلوك على نحو مشابه ، ومن بين العوامل التي تساهم في تحقيق ذلك صراع الطبقات على توزيع الموارد ، وسهولة الاتصال بين الأفراد ، واستياء الطبقة الكادحة من عجزها عن التحكم في البناء الاقتصادي ، وهذه العوامل مجتمعة تساهم في تشكيل وعي طبقي وإحساس عام بالاشتراك في أوضاع مادية واحدة .

وهكذا يتوصل ماركس إلى أن تشكيل الطبقة مرتبط بتكوين مصالح طبقية تعبّر عنها ، أما الصراع الذي ينشأ بين طبقة وأخرى فهو - في نظره - صراع سياسي بالدرجة الأولى .

أما لينين فقد فسَّر ظهور الطبقات الاجتماعية (راجع : الطبقة الاجتماعية) مؤكداً على فكرة استغلال طبقة لأخرى محدداً الطبقة عن طريق الوضع الذي تشغله جماعة - ما - في النسق الاقتصادي الاجتماعي .

ويرجع الفضل إلى الماركسية - اللينينية في وضع نظرية علمية للطبقات والصراع الطبقي ، وتركز النظرية على عوامل وديناميات التغير ، والحراك الاجتماعي ، والصراع بين الطبقات باعتبار أن كل طبقة تمثل وحدة مستقلة لها كيان خاص ، كما تركز على القوة والسلطة كبعد أساس في إحداث الصراع الطبقي ، كما تنظر إلى الصراع كأمر حتمي لبقاء المجتمع واستمرار وجوده . وعلى هذا تحدد مفهوم الطبقة الاجتماعية - (راجع : الطبقة الاجتماعية) - من المنظور الماركسي على أساس المكان الذي يشغله أعضاؤها في نسق الإنتاج الاقتصادي ، والتشابه في الدخل ، والمنزلة ، وأسلوب الحياة ، ومدى ملكية وسائل الإنتاج . وهذا التحديد يوضح أن المنظور الماركسي يعتمد في تحديد الطبقة على أساس مادي من جانب ، والنظر إلى الطبقة كوحدة متكاملة من جانب آخر . وأن الصراع بين الطبقات هو أساس وجودها من جانب ثالث .

وفي ضوء ما سبق يعرف ماركس - الطبقة الاجتماعية - بأنها أي تجمع لأشخاص يؤدون العمل نفسه في عملية تنظيم

الإنتاج ، وتختلف الطبقات بعضها عن بعض على أساس أوضاعها الاقتصادية ، كما يعرف لينين الطبقة الاجتماعية : بأنها «جماعات من الناس» كبيرة العدد يتميّز بعضها عن بعض تبعاً لموقعها في أحد الأنساق الإنتاجية الاجتماعية التاريخية ، وتبعاً لعلاقة كل منها بوسائل الإنتاج ، وتبعاً لدورها في التنظيم الاجتماعي للعمل ، ومن ثم تبعاً لحصولها على نصيب من ثروة المجتمع وحجم هذا النصيب ، فالطبقات جماعات من الناس تستطيع إحداها أن تستغل الأخرى تبعاً لتباين موقع كل منها في نسق الاقتصاد القائم في المجتمع» .

أما (أوفربرج Overbergh) فيعرف الطبقات الاجتماعية بأنها تدرجات اجتماعية متراكبة مبنية على ملكية وسائل الإنتاج .

وفي ضوء هذا المنظور الماركسي للطبقة الاجتماعية يرى جورفيتش Djordjevitch أن النظرية الماركسية تحدد أبعاداً معينة تعدّها مؤشرات كافية للدلالة على الطبقة الاجتماعية ، وهذه الأبعاد هي :

- الدور الذي تؤديه الطبقة في عملية الإنتاج .
- وتداول الثروات وتوزيعها .
- والمساهمة في الصراع الطبقي .
- والوعي الطبقي .

كما أضاف داهرندورف Dahrendorf : بُعْدين آخرين لهذه الأبعاد هما : المنزلة الاجتماعية ، وأسلوب الحياة .

كذلك أضاف جول موش بعداً آخر هو : إشباع الحاجات والرغبات .

وفي إطار المنظور الماركسي قام الماركسيون أيضاً بتصنيف للطبقات الاجتماعية ، حيث حدد ماركس في عصره خمس طبقات رئيسة هي :

١ - ملاك الأراضي .

٢ - البورجوازيون .

٣ - صغار البورجوازيين .

٤ - الفلاحون .

٥ - العمال الكادحون .

وفي تصنيف آخر ميّز ماركس بين سبع طبقات هي :

١ - البورجوازية المالية .

٢ - البورجوازية الصناعية .

٣ - طبقة التجار البورجوازية .

٤ - البورجوازية الصغيرة .

٥ - طبقة الفلاحين .

٦ - طبقة البروليتاريا .

٧ - حثالة البروليتاريا .

غير أن ماركس كان يعتقد بأن هذه الطبقات سوف تختصر في طبقتين هما : البورجوازية ، والبروليتاريا .

أما لينين فقد ميّز في كتاباته بين ثماني طبقات هي :

١ - البورجوازية .

٢ - التكنوبيروقراطية .

٣ - البورجوازية الصغيرة .

٤ - البروليتاريا .

٥ - ملاك الأراضي .

٦ - الكولاك (أثرياء الفلاحين) .

٧ - السيريديناك (متوسطو الفلاحين) .

٨ - فقراء الفلاحين .

كذلك ميّز كاوتسكي Kautsky بين ثلاث طبقات هي :

١ - البورجوازية .

٢ - الطبقة المتوسطة .

٣ - البروليتاريا .

ولعلَّ هذه التصنيفات للطبقات الاجتماعية من المنظور الماركسي يوضح مشكلة عدد الطبقات الاجتماعية وإمكان اختلاف هذا العدد من مجتمع لآخر .

ب - نظرية التكامل :

يرى أصحاب نظرية التكامل أن الطبقات الاجتماعية بالمفهوم الماركسي قد انقضى أداؤها لأن جميع الطبقات أصبحت متقاربة ومتعاونة بعد أن تحولت إلى فئات أو شرائح اجتماعية Social Strata ، وقد حاول كثير من علماء نظرية التكامل أن يستبدل بمفهوم الطبقات الاجتماعية مفهوم التدرج الاجتماعي الذي يقسّم المجتمع إلى شرائح اجتماعية وليس إلى طبقات ، وأن يستبدل بمفهوم الوعي الطبقي في المنظور الماركسي مفهوم العقلية (Mentality) ، كما أوضحوا أن الشرائح الاجتماعية قابلة للدراسة الإحصائية على خلاف الطبقات .

كما يرى آخرون أن الصراع الطبقي لا وجود له إلا في مرحلة ما قبل الاحتكار في المجتمع الرأسمالي ، وأن من شأن تطوّر الرأسمالية وازدهارها أن يؤدي إلى تضييق الهوة بين الطبقات ، كما يضع هؤلاء خططاً للبناء الطبقي يضم شرائح عديدة ، وتشير إلى حراك اجتماعي متعدد ومتنوع . في حين يرى آخرون أنه توجد طبقات بالفعل ولكن الأساس الذي تقوم عليه ليس هو ملكية وسائل الإنتاج ، وإنما نصيب كل طبقة من السلطة السياسية في المجتمع .

وترتكز نظرية التكامل على اتجاهين أساسين هما : الاتجاه البنائي - الوظيفي ، والاتجاه التحليلي ، وينطلق الاتجاه الأول من الوظيفة التي تذهب إلى استحالة وجود مجتمع من دون تدرج اجتماعي ، فهناك ضرورة وظيفية لهذا التدرج تتمثل في المطلب الذي يواجه أي مجتمع يحاول وضع الأفراد ودفعهم داخل البناء الاجتماعي ، وعلى ذلك يصبح عدم المساواة الاجتماعية إجراء تضمن المجتمعات من خلاله أن يشغل الأوضاع الاجتماعية أفراد على درجة عالية من الكفاءة والتأهيل ، فهذا الاتجاه يركز على الوظيفة التكاملية للتدرج الاجتماعي المعتمد على التقدير الفردي أو الكفاءة الفردية أو الحراك الاجتماعي الفردي .

أما الاتجاه التحليلي فيتناول تفسير التدرج الاجتماعي في ضوء نسق القيم العام من جهة ، والتقييم الشخصي لأعضاء المجتمع من جهة أخرى . ويصنف بارسونز القيم على أساس الصفات والسلوك الشخصي ، والعضوية في وحدات قرابية ، كما يحلل بارسونز نسق التدرج الاجتماعي في ضوء نظرية عن النسق الاجتماعي من جهة ، والفعل الاجتماعي من جهة أخرى .

وهناك اتجاه تحليلي آخر أخذ من العنصرية أساساً في تحديد الطبقة بناءً على القرابة ، أو سلسلة النسب . وهذا الاتجاه هو لب النظرية العنصرية في التدرج الاجتماعي في الولايات المتحدة .

من ناحية أخرى يمكن القول إن نظرية التكامل باتجاهاتها المختلفة ترتكز على مفهوم المكانة الاجتماعية Social Status الذي أرساه ماكس فيبر ، ويشير هذا المفهوم عند فيبر إلى مدى الهيبة أو الاحترام أو الشرف الذي يناله الفرد من الآخرين . أي أن المكانة الاجتماعية تتحدد أساساً من خلال إدراكات وتصورات بعض الناس لبعضهم الآخر ، فالذين يشغلون المكانة الاجتماعية نفسها يميلون إلى وضع أنفسهم عند نقطة معينة من السلم الطبقي . ويعتقد فيبر أن الطبقة الاقتصادية تحتل أهمية خاصة لأنها تبدو في نظر الناس سبباً في تحديد المكانة الاجتماعية .

لكن من جهة أخرى يعدّ جمع المال أو فقدانه أيسر بكثير من اكتساب المكانة أو فقدانها ، وربما لهذا السبب نجد أن ذوي المكانات المتميّزة يفضلون فصل المكانة الاجتماعية عن العامل الاقتصادي بمعنى أن المكانة تعكس أساساً الأصول الأسرية والتعليمية والثقافية وهي الأصول التي يصعب فقدانها على المدى القصير .

المكانة الاجتماعية إذن تعبر عن «الوضع الذي يشغله الفرد أو الجماعة القرابية في النسق الاجتماعي بالنسبة للآخرين ، ويحدد هذا الوضع الحقوق والواجبات وأنواع السلوك الأخرى

بما في ذلك طبيعة العلاقة ومداها بأشخاص آخرين لهم مكانات مختلفة» .

واستطاع (ماكس فيبر) أن يميّز بين التدرج الاجتماعي بالمفهوم الماركسي ، والتدرج الاجتماعي على أساس الهيبة الاجتماعية أو الاحترام . ويرى (فيبر) أن التدرج على أساس الهيبة يسمح بتكوين ما أسماه جماعة المكانة Status Group وهو مصطلح يشير إلى تأثير الامتيازات السلبية أو الإيجابية والذي يحدد المنزلة الاجتماعية على أساس أسلوب الحياة والتعليم الرسمي ، والميلاد والمهنة ، كما يرى فيبر أن التدرج الاجتماعي في المجتمعات الصناعية يتخذ شكلاً معقداً بسبب وجود جماعات المكانة فضلاً عن الطبقات الاجتماعية . كما أن تطور المكانة ينبني على أساس السلطة والشهرة والمنزلة الاجتماعية واستغلال الفرص المادية ، والخدمات ، وبذلك ميَّز (فيبر) بين الطبقة التي تتحدد عن طريق مدى استغلال الفرص المتاحة والطبقة التي تتحدد عن طريق مكانة الأفراد فيها على أساس التمايز في المكانة ، والطبقة التي تتحدد عن طريق مدى استغلال الفرص المتاحة ، والطبقة التي تتحدد على أساس مجموعة المكانات الطبقية للأفراد .

وفي ضوء هذا قدم فيبر تصوراً جديداً للتدرج الاجتماعي يبدو هذا التدرج بمقتضاه كمتصل Continuation من مكانات تتحدد وفقاً لمجموعة من العوامل المختلفة وليس وفقاً لعامل الملكية وحده ، وهو تصور يختلف مع اتجاه نظرية الصراع من حيث وجود طبقات كبرى ووجود صراع أساس بينهما . فالعلاقات بين جماعات المكانة علاقة تنافس وليست علاقة صراع ، وحتى عند حدوث الصراع ليس هناك ضرورة لإجراء تغيرات أساسية في التنظيم الاقتصادي ، إنما هناك حاجة إلى إعادة توزيع الثروة .

وفكرة التدرج الاجتماعي كمتصل من مراتب الهيبة والمكانات من دون فواصل حادة بينها أثرت بشكل كبير في الفكر الاجتماعي ، ففي حين اعتبر فيبر أن التدرج على أساس الطبقة بالمفهوم الماركسي والتدرج على أساس المكانة يتعايشان جنباً إلى جنب في المجتمعات الحديثة نجد أن بعض علماء الاجتماع المعاصرين ينتهون إلى أن جماعات المكانة أصبحت اليوم أكثر أهمية من الطبقات الاجتماعية في نسق التدرج الاجتماعي ، وأن كمية الحراك الاجتماعي في المجتمعات الحديثة قد تعاظمت بحيث أصبحت قادرة على منع تركز الطبقات وثباتها بالمعنى الذي قصده ماركس ومن تبعه من أصحاب نظرية الصراع .

ومن ثم يمكن قبول صورة التدرج الاجتماعي كسلسلة متتابعة من مستويات المكانة أو كسلم ذي درجات يستطيع الأفراد صعوده أو هبوطه طبقاً لقدراتهم .

ومن ثم أصبحت مفاهيم المكانة الاجتماعية ، وجماعات المكانة مفاهيم مركزية في (نظرية التكامل) ، والمنطلق الذي يبدأ منه تصور التدرج الاجتماعي في صورة شرائح أو درجات أفقية يعلو بعضها البعض ، وقد أصبح مفهوم الشريحة الاجتماعية من المفاهيم الأساسية المستخدمة في إطار نظرية التكامل للدلالة على كل شكل ممكن من أشكال التقسيم الاجتماعي ، كما تتميّز الشرائح عن الطبقات بأنها لا تجمعها علاقة موحدة بوسائل الإنتاج .

ويعدّ ورانر ولنت Warner & Lunt من أبرز علماء الاجتماع الذين استبدلوا بمفهوم الطبقة الاجتماعية مفهوم الشريحة الاجتماعية ، وفي ضوء هذا المفهوم قام الاثنان بتصنيف سكان المدن الأمريكية إلى ست شرائح ، وأصبح هذا النموذج السداسي شائعاً في علم الاجتماع الأمريكي وبين الباحثين المهتمين بقياس التدرج الاجتماعي . وهذا النموذج يتضمن الشرائح الاجتماعية كما يلي :

١ - الشريحة العليا - العليا .

٢ - الشريحة العليا - الدنيا .

٣ - الشريحة الوسطى - العليا .

٤ - الشريحة الوسطى - الدنيا .

٥ - الشريحة الدنيا - العليا .

٦ - الشريحة الدنيا - الدنيا .

ويشير داهر ندورف إلى الخلط الذي يقع فيه الباحثون بين مفهوم الطبقة ومفهوم الشريحة الاجتماعية ، كما يرى أن الشريحة فئة وصفية ، أما الطبقة فهي فئة تحليلية تعبر عن تجمعات مصلحية تظهر بفعل ظروف بنائية خاصة .

وفي إطار (نظرية التكامل) أيضاً ظهر اتجاهان آخران لتفسير التدرج الاجتماعي : الأول اتخذ من العنصرية أساساً لتحليل التدرج الاجتماعي وتفسيره . والثاني حاول الربط بين الأمراض النفسية والعقلية والطبقة الاجتماعية وفيما يتعلّق بالاتجاه الأول فقد حاول كل من شيبوتاني وكوان في كتابيهما عن (التدرج الطبقي العنصري) فهم العلاقات السلالية ، ويرون أنه يمكن النظر إلى أفراد مجتمع معين على أنهم مكونون لطبقات تختلف حسب العقيدة ، أو الدين أو العنصر ، وتبعاً لذلك تختلف نوعية العلاقات بينهم ، وأن الجماعة العنصرية تتكون من أولئك الذين يتقبلون أنفسهم على أنهم متشابهون من حيث السلالة ، ويتحدد وضعهم الطبقي طبقاً لهذا الاعتبار سواء كان ذلك الاعتبار واقعياً أو تخيلاً ، وتبعاً لما يلاحظه عليهم الآخرون من تشابه .

كذلك وضع جالتون تصنيفاً طبقياً على أساس ما أسماه بالمواهب الطبيعية ، وحدد هذه المواهب في ضوء القدرات العقلية ، والسمعة ، والنجاح الاجتماعي ، والدخل ، والقيم المجتمعية كما طرح سمنر Simner في الاتجاه نفسه أربعة محكات للتصنيف الطبقي هي : الذكاء والأخلاق والاقتصاد والفيزيقا .

أما بالنسبة للاتجاه الثاني فقد حاول أصحابه الربط بين الأمراض النفسية والعقلية ، والطبقة الاجتماعية من منطلق أن محددات الطبقة هي نفسها محددات لهذه الأمراض ، وأن هناك ارتباطاً بين هذه الأمراض والوجود الطبقي من جهة ، وبين الاتجاهات النفسية والوجود الطبقي من جهة أخرى .

نظريات الخجل

Theories of Shyness

الخجل حالة وجدانية تصحبها اضطرابات فسيولوجية حشوية وتعبيرات حركية مختلفة . ولا شك أن الخجل على درجات مختلفة من الشدة فهناك الخجل المعتدل ، وكذلك المستويات المرتفعة والمنخفضة من الخجل .

وإذا حللنا أي انفعال ، كالخجل أو الغضب أو الخوف ، أو الحزن أو الشعور بالذنب أو الضحك ، وجدنا أنه يتألف من جوانب ثلاثة يمكن ملاحظتها ودراستها دراسة علمية :

١- جانب شعوري ذو خبرة للشخص الخجول وحده ، ويمكن دراسته عن طريق التأمل البطيء .

٢- جانب خارجي ظاهر يشتمل على مختلف التعبيرات والحركات والألفاظ والإيماءات التي تصدر عن الشخص الخجول .

٣- جانب فسيولوجي داخلي ، كدقات القلب ، وتغير ضغط الدم ، واضطراب التنفس والهضم وإفراز الغدد الصماء .

وهذه الجوانب الثلاثة ليست جوانب منفصلة أو ينتج بعضها عن بعض ، بل هي استجابات متكاملة تصدر عن الإنسان بأسره من حيث هو وحدة نفسية جسمية .

وهناك ثلاثة مركبات للخجل هي ردود الأفعال السلوكية والانفعالية والمعرفية .

وهناك نظريات تحدد العلاقة بين جوانب الانفعالات الثلاثة ، منها :

١- نظرية جيمس - لينج James - Lange

وتؤكد هذه النظرية على أن الشعور بالانفعال ليس إلا الإحساس بالتغيرات الفسيولوجية والجسمية ، وهنا لا نشعر

بالانفعال إن لم نحس بخفقان القلب والعرق البارد وتجمد الأطراف .

٢- نظرية الطوارئ Emergency Theory

وتنص على أن الانفعال رد فعل طبيعي يصدر عن الفرد لمواجهة الطوارئ والإعداد للهروب أو القتال . وإدراك الموقف المثير للانفعال يؤدي إلى تنبيه الهيبوثلامس Hypothalamus (منطقة عصبية توجد وسط الدماغ) تنبيهاً شديداً يؤدي إلى الشعور الانفعالي والتغيرات الجسمية في آن واحد .

٣- نظرية الانفعالات المختلفة

Differential Emotions Theory

وترى هذه النظرية التي قدمها إيزارد (١٩٧٧) أن نظام الانفعالات يكون من مجموعة من الانفعالات الرئيسة المحددة مثل : الخجل والغضب والحزن ، وكل منها يشتمل على ثلاثة مركبات هي :

١ - الجانب النيروفسيولوجي البيوكيميائي .

٢ - نماذج مختلفة من السلوك التعبيري الحركي .

٣ - جانب الإحساس الذاتي المميز .

وقد شرح إيزارد هذه الجوانب والعلاقة بينها بالتفصيل .

قياس الخجل :

على المستوى النيورفسيولوجي ، اتّجه الباحثون إلى النماذج المختلفة من النشاط الأوتونولي المصاحب لحالات انفعالية مختلفة . وأكدت بعض الدراسات على أهمية مقاييس التقرير الذاتي في دراسة الخجل .

ومن الدراسات ما تناول الخجل نعرض لبعضها :

قام بعض الباحثين بدراسة على عينة من الجنسين (ن=٢٧٢) طُبِّقَ فيها بعض الاختبارات المختلفة للشخصية مثل : قائمة إيزنك ومقياس كاتل ومقياس كومري للشخصية وتوصلت - باستخدام التحليل العاملي - إلى وجود عامل للخجل من تشبعات مختلفة لاختبار إيزنك للانطوائية وكذلك اختبار الخجل لكاتل واختبار الخجل لكومري . كما توصلت دراسات - باستخدام التحليل العاملي - إلى وجود عامل للخجل بالإضافة إلى ستة عوامل أخرى ، وذلك على عينة من المتطوعين (ن=٥٢٩) طبقوا فيها مقياساً مكوناً من بعض وحدات كومري ومقياس جيلفورد .

وقام بعض الباحثين بدراسة عاملية للعلاقة بين مقاييس الخجل والانبساط حيث قاموا بإعداد مقاييس مختصرة لكل منهما ، وحاولت الدراسة تجنب تشابه البنود بقدر الإمكان ، وأسفر التحليل العاملي عن عاملين مختلفين ، وذلك على عينة مكونة من ٩١٢ فرداً ، وكان الارتباط بين الخجل والانبساطية ٠,٣٠ .

وهناك دراسة عاملية لبنود استخبار كاتل لسمات الشخصية ، وقد كشف التحليل العاملي عن أن مقياس الخجل له تشبعات دالة على عاملين منفصلين سُمّيا بالانطوائية والقلق والعصبية . واستنتجت الدراسة أن الارتباط بين الخجل وكل من الانطوايية والعصابية كانت متوسطة دالة .

وفي دراسة عن البناء العاملي لبنود مقياس كاتل ، استُخدم فيها عينة من الطلبة الجامعيين (ن=٥٦٧) وتم التوصل إلى وجود عشرة عوامل من بينها عامل الخجل الاجتماعي ، وفي دراسة أخرى تم تطبيق فيها مقياس مكون من وحدات من مقياس إيزنك للشخصية ومقياس آخر من وضع Sells, Denare &Will على عينة من طلبة الجامعة (ن=٣٢٩) واستطاعا التوصل إلى وجود أحد عشر عاملاً للشخصية منها عامل الخجل .

وقد تم الاستعانة بالمصفوفة الارتباطية بين متغيرات الخجل والانبساطية والوعي بالذات التي توصل إليها بيلكوينز (١٩٧٧) أ ، ولقد طبق عليها أسلوب تحليل التجمعات Cluster Analysis وتوصل إلى ثلاثة تجمعات هي : تجمع

خاص بالخجل ، وآخر للوعي بالذات ، وثالث للانبساطية ، وتشبع على العامل الأول مقياس ستانفورد للتقرير الذاتي للخجل ومقياس القلق . كما بينت بعض الدراسات وجود ارتباط بين بعض السمات النفسية والخجل منها ، والانطوائية والعصابية والحساسية للذات ، والقلق ، ولقد بينت الدراسات وجود سمات أخرى ترتبط بالخجل أو تميز مرتفعي الخجل .

وفي دراسة للكشف عن بعض السمات النفسية التي تتسم بها الخجولات طبقا فيها على ٥٤ طالبة جامعية عدة اختبارات لقياس الشعور بالذنب الخجل وسمة القلق والعدوانية وتقدير الذات . وبينت هذه الدراسة أن الخجولات يتميزن بارتفاع مستوى القلق كسمة ، أي أن عدم ارتياحهم النفسي يمكن أن يعمم على مواقف متعددة ، كما يتميزن بانخفاض مستوى تقدير الذات مما يجعلهن يشعرن بعدم الكفاءة في الأداء . ويتميزن كذلك بضعف الثقة بالنفس مع الشعور بالذنب والإثم تجاه مشاعرهن وانفعالهن وأخيراً يتميزن بانخفاض مشاعر العدوانية .

وقد وُجد مدى من الارتباطات فيما بين - ٥٣, - ٥٧, على عينة (ن=٦٥) بين مقياس الخجل ومقياس إيزنك للارتباطية .

وتم تطبيق اختبار ستانفورد للخجل مع عدد من المقاييس مثل اختبار إيزنك ، ومقياس الوعي بالذات ، ووجد أن ارتباط الخجل مع القلق الواجب ٦٧, ، وأما ارتباطه مع الوعي العام بالذات فقد بلغ ١٩,٠ ومع الوعي الخاص بالذات ٠٧, .

وهناك دراسات تناولت الفروق بين الجنسين في الخجل ، ولقد أجمعت على عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في حين اتفقت دراسات أخرى على أن الإناث أكثر خجلاً من الذكور .

تم التوصل إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في الانطوائية عنه في الخجل . وأرجع اختلاف النتائج إلى المواقف التي تصدر عن الخجل نفسه ، فقد وجد الباحث أن تأثير المواقف في الخجل يختلف لدى الجنسين .

ومن الملاحظ نجاح الدراسات في الحصول على عوامل مشابهة لمضمون بنود عامل إيزنك للخجل العصابي . وأن عامل الخجل يشترك مع كل من الانطوائية والعصابية في بعض الخصائص ، إلا أنه يختلف عن كلتيهما ، فهو يشترك مع الهدوء والمرض في المواقف الاجتماعية ، بينما يشترك مع العصابية في ارتفاع مستوى القلق والاستثارة والانفعالية مع الإحساس بعدم الكفاءة ، كذلك فإن العلاقة بين الخجل وكل من بعدي الشخصية ليست بالانفصال الكامل وليست بالارتباط الكامل وهو ما توصلت إليه بعض الدراسات . ويجب التنويه إلى ندرة الدراسات في البيئة العربية والأجنبية في دراسة البنية العاملية لاختبارات الخجل ؛ في حين تؤكد نتائج الدراسات السابقة على الصدق البنائي لاختبارات الخجل ، حيث تتمايز تلك الاختبارات عن مثيلتها لبعدي الشخصية .

نظريات القيادة
Leadership Theories

لقد شغلت ظاهرة القيادة الجنس البشري منذ فترة طويلة من الزمن ، وكان من الطبيعي أن يصدر بصددها آراء كثيرة ، وأن تقدم حولها بحوث عديدة للوقوف على طبيعتها وأبعادها ومقوماتها ، وقد أسفرت هذه البحوث عن نتائج مفيدة وحقائق عن ظاهرة القيادة والقادة . وفيما يلي بعض نظريات القيادة :

أولاً : نظرية الرجل العظيم :

تقوم هذه النظرية على الافتراض القائل إن التغييرات الجوهرية العميقة التي طرأت على حياة المجتمعات الإنسانية إنما تحققت عن طريق أفراد ولدوا بمواهب وقدرات فذة غير عادية

تشبه في مفعولها قوة السحر ، وإن هذه المواهب والقدرات لا تتكرر في أناس كثيرين على مر التاريخ .

وهذه النظرية على الرغم من وجاهتها فأنها تصطدم ببعض الحالات التي تقلل صدقها ، ففي بعض الحالات نجد أمثال هؤلاء الرجال الأفذاذ الذين نجحوا في دفع جماعاتهم إلى الأمام عجزوا في بعض الظروف عن تحقيق أي تقدم مع الجماعات نفسها ، وفي بعض الحالات الأخرى عجز هؤلاء الرجال الأفذاذ عن قيادة جماعات أخرى غير جماعاتهم الأصلية .

من هنا نجد أن القيادة ليست صفة مطلقة يتمتع بها أفراد دون الآخرين ، وإنما هناك من العوامل الأخرى التي تتدخل في الأمر منها الظروف المحيطة بالجماعة ونوعية الجماعة نفسها .

ثانياً : نظرية السمات :

تقوم هذه النظرية على أن القواد يولدون قواداً وأنه لا يمكن للشخص الذي لا يملك صفات القيادة أن يصير قائداً ، فالملك والأمير والإقطاعي والرأسمالي كل هؤلاء يولدون قواداً لأن لديهم من الصفات الوراثية ما يجعلهم أهلاً لها .

وتنادي هذه النظرية بأن القائد يتمتع بسمات معينة تؤهله للقيادة ، أما التابع فيفتقر إلى هذه السمات ، ولذلك فلا يمكنه أن يقوم بدور القائد أيضاً . وتقوم هذه النظرية على أن القادة عادة ما يتّصفون بمجموعة من الصفات الشخصية التي تلازم النجاح . من هذه الصفات أن القادة والمشرفين الناجحين يكون طولهم عادة أكثر من ١٨٠سم ، وقد توصل الباحثون إلى نتائج متباينة من بحث لآخر ، وإن كان هناك اتفاق بينهم من حيث طبقات الذكاء والشجاعة والقدرة على التوجيه . هذه الصفات الذاتية لا تحتفظ بنفس درجة أولويتها وأهميتها من وقت لآخر .

ولقد وجه نقد عنيف إلى هذه النظرية إذ إن هذه السمات لا يمكن تحديد عددها بصفة دقيقة بمعنى أن السمات القيادية نفسها تتوزع على مدى واسع بين غير القادة . ويرفض المجتمع الاشتراكي هذه النظرية لأنها لا تتفق مع أيديولوجيته .

ثالثاً : النظرية الموقفية :

تقوم هذه النظرية على افتراض أساسي مؤدّاه أن أي قائد لا يمكن أن يظهر كقائد إلا إذا تهيأت في البيئة المحيطة ظروف مواتية لاستخدام مهاراته وتحقيق تطلعاته ، أو بمعنى آخر فإن ظهور القائد لا يتوقف على الصفات الذاتية التي يتمتع بها ، وإنما يعتمد في المقام الأول على قوى خارجية بالنسبة لذاته ولا يملك سوى سيطرة قليلة عليها أو قد لا يملك سيطرة عليها بالمرة . وتمتاز هذه النظرية بديمقراطيتها الشديدة ، فهي لا تُقْصرُ القيادة على عدد محدد من الناس ، وإنما تجعلها مشاعاً بين الجميع .

ويرد على أنصار هذه النظرية بأن القيادة يصعب أن تكون وقفاً تاماً على الموقف والظروف ، وأن الفروق الفردية تؤثر بوضوح في إدراك الفرد اجتماعياً للآخرين ، ومن ثم تقوم بدورها المهم في تحديد ما هو مناسب من المواقف لظروفهم بوصفهم قادة .

رابعاً : النظرية الوظيفية :

تربط هذه النظرية القيادة بالأعمال والجهود التي تساعد الجماعة على تحقيق أهدافها ، وهي تشمل ما يمكن أن يقوم به أعضاء الجماعة من أعمال تساهم في تحديد الجماعة وتحريكها نحو هذه الأهداف وتحسين نوعية التفاعل بين أعضائها وحفظ التماسك بينهم ، ولما كانت هذه الأعمال والأنشطة بطبيعتها يمكن أن يقوم بها غالبية أعضاء الجماعة ، فإن القيادة في مفهوم النظرية الوظيفية يمكن أن يقوم لها أكثر من عضو من أعضاء الجماعة . وبذلك فإن القيادة في ضوء النظرية الوظيفية تحدد في إطار الوظائف والأشخاص الذين يقومون بها طبقاً لحجم ما يقوم به كل منهم من هذه

الفنون العملية والتربية . وكل نظرية في المجالات التطبيقية تنقسم إلى نظريات فرعية أخرى ، فنظرية التربية تتفرع منها نظريات في التقويم والتعلم والإدارة والمنهج .

وهناك من يذهب إلى أن النظرية تتكون من توليفة خاصة من النظريات المأخوذة من تنظيمات مثل الفلسفة (علوم إنسانية) ، وعلم وظائف الأعضاء (علوم طبيعية) ، وعلم النفس والاجتماع (علوم اجتماعية) . وهناك من يرى أن النظرية التربوية تعد زاوية الوصل بين أسس بناء نتائج اجتماعية وفلسفية وسيكولوجية ومعرفية من ناحية ، ونظرية المنهج ونموذجه من ناحية أخرى .

ويوجد بين النظرية التربوية والنظرية المنهجية عموم وخصوص ، فالنظرية التربوية تتكون من الأفكار الميتافيزيقية فيما يتعلق بطبيعة الكون والمجتمع والمعرفة والإنسان ، والأحكام القيمية . وهذه الأحكام موجودة في كل النظم التعليمية ، وقد تكون صريحة أو ضمنية في الأفكار الناشئة عن ممارسة العمل التربوي ، وهي تمثل توصيات للتطبيق التربوي . وكثير من هذه الأفكار يعتمد على نتائج التجريب في العلوم السلوكية .

وهناك من يعتقد أن نقطة البداية في بناء المنهج هي وجود نظرية تربوية معينة تنصهر فيها الأدوار أو الأسس ، وفي ضوء ذلك يتم التوصل إلى نظرية المنهج ونموذجه .

أما النظرية المنهجية فهي تتناول الأفكار المكونة للنظرية التربوية بالتحليل والتفسير ثم تقوم بعد ذلك بتصنيفها إلى أسس نفسية واجتماعية ومعرفية ، ثم تسير بعد ذلك خطوة أخرى إلى الأمام نحو عملية الممارسة ، وذلك بأن تشتق الأهداف العامة للمنهج من الأصول المختلفة ، ثم تضع المعايير التي ينبغي أن يتم الاختيار لمحتوى المنهج في ضوئها وطرق أساليب التقويم المناسبة للأسس والأهداف ونوعية الخبرات وهكذا . .

وقد ثار جدل حول نفي مسمى النظرية أو إثباته فيما يتعلق بالنظرية التربوية ، فالبعض ينكر على النظرية التربوية اسم النظرية ، لارتباط مفهوم النظرية في أذهانهم بالنظرية في مجال العلوم الطبيعية ، ولأن النظرية التربوية بما لا توافق بعض الأمور المتبعة في العلم .

وقد ذهب البعض إلى القول أنه لولا الارتباط الوثيق والتشبع الكامل للنظرية في التربية بالأبعاد السيكولوجية والاجتماعية لما كان ميسوراً أن يطلق عليها مصطلح نظرية على الإطلاق .

في حين يرى آخرون أن استخدام كلمة نظرية بطريقة غير موافقة لما هو شائع في العلم لا يعني ذلك أنها غير نظرية ، ومن الخطأ أن تزعم أن النظرية بمعناها العلمي هي النظرية الوحيدة المقبولة . فالنظرية العلمية التي تهدف إلى الوصف والتفسير نوع من النظريات ، والنظريات العملية التي لا تهدف إلى التفسير وإنما إلى الإرشاد نوع آخر من النظريات ، ومجرد غلبة الطابع العملي على هذه النظريات التربوية ليس مبرراً لإسقاطها من قائمة النظريات . فالنظرية العلمية إذا كانت تهتم بالوصف والكشف والتنبؤ ، والنظرية التربوية إذا كان يصعب فيها الوصف والكشف الدقيقان ، كما يصعب من خلالها التنبؤ ، فهذا راجع إلى الاختلاف الكامل بين طبيعة كل من المجالين : مجال العلوم الطبيعية ومجال العلوم الإنسانية ، فالفرق الوحيد بين النظرية العلمية والنظرية التربوية هو المجال الذي يتم فيه الأداء أو العمل . فالباحث في العلوم الطبيعية يستخدم النظرية كخطة لمزيد من الدراسات التجريبية والبحوث العلمية ، وبقدر ما يكون عليه تحمل نتائج أعماله ، فعمله هذا يتضمن بعداً أخلاقياً ، وبالطريقة نفسها يستخدم الباحث في العلوم الإنسانية النظرية كخطة لدراسات وبحوث أخرى من خلال منظور أخلاقي أيضاً . وهكذا يمكن رؤية النظرية العلمية بالمعنى نفسه الذي ترى به النظرية التربوية باعتبار أن كلاً منهما خطة للعمل ومرشد للأداء .

وهناك من يرى أنه يوجد فرق أساسي لا يمكن إنكاره بين النظرية العلمية والنظرية التربوية ، فالأولى ناتج نهائي للمعرفة ، أما الثانية فهي تعمل كمرشد وموجه للنشاط .

وهناك أيضاً من يرى أن النظرية تصف وتشرح ما هو كائن ولكنها لا تقول ما ينبغي علينا عمله ، والنظرية العلمية وصفية تفسيرية في أساسها وتحاول تفسير الواقع كما هو قائم ، أما النظرية التربوية فوظيفتها الأساسية هي توجيه الممارسات التربوية ، وتحاول وصف ما ينبغي عمله وتعزيزه ، فهي تصف العمليات والإجراءات التي يجب القيام بها وتقدم من التوصيات ما يفيد عملية التربية .

والنظرية العلمية تتألف بنيتها من افتراضات ومسلمات تتعلق بالظواهر في المجال الطبيعي ، أما بنية النظرية التربوية فتتألف من افتراضات ومسلمات في المجال التربوي عن الأهداف المرغوبة وطبيعة المعرفة والفرد والمجتمع وطرائق التعلم . وباختلاف النظر إلى مكونات بنية النظرية التربوية تختلف مضامينها وتتمايز تطبيقاتها الميدانية .

نظرية صنع القرار

Decision Making Theory

تعدّ عملية صنع القرار سلسلة من الأحداث التي تشتمل على تحديد وتشخيص للصعوبات ، بناء على خطة عمل مدارسة هذه الصعوبات ، وتقدير هذا النجاح وتقويمه ، فالتصنيف صفة مميزة لهذا النمط وذو طبيعة حلقية ، وهذه العمليات الدينامية تحل بعض الصعوبات .

والخبرة المكتسبة في حل المشكلات السابقة لا تهمل ولكنها تساهم في البحث عن حلول للمشاكل القادمة ، فعندما تحل المشكلة بأنها تعطي نتيجة لمشاكل جديدة مكتسبة تحدث تأثيرات جديدة فيما بعد ، وفي أحسن الأحوال تشمل هذه العمليات على التفكير الجيد ومهارة التنفيذ لمدير المؤسسة ومساعديه ، فطبيعة المشكلة وطبيعة شكل المؤسسة تتسبب في تعويق الإمكانات للوصول إلى القرارات السليمة ؛ لأنها تحتوي على الاحتمالات ، وتتضمن عملية صنع القرار ضمن خطوات أساسية وهي :

١ - إدراك وتحديد المشكلة أو القضية .

٢ - تحليل الصعوبات من الموقف الحالي .

٣ - بناء أو إقامة المحكات (المعايير) الكافية لحل الصعوبات .

٤ - عمل خطة للتنفيذ وفق احتمالات معينة من البدائل ، وإتاحة المجال للاختيار والتنبؤ بنتائج محتملة لكل بديل ، وإتاحة الفرصة لاختيار أفضل بديل للعمل والتنفيذ .

٥ - المبادأة بخطة العمل (التنفيذ) .

وتفترض نظرية القرار أن عملية صنع القرار بوساطة أفراد أو جماعة هي المحرك الأول في إدارة المنظمة ، فعملية اتخاذ القرار عبارة عن وجوه متداخلة والتي ربما تفصل أو تفرد وتوصف بمفردها والإدارة من ناحية أخرى تركز على عملية الأداء في منظمة معينة وتشمل البيئة المحيطة بها . والإدارة إذن وبصورة شاملة تتضمن العديد من الخصائص المهمة الآتية : الاستمرارية - تهتم الإدارة بالناحية الأخلاقية ورضا العاملين ، وإنها تبحث عن البقاء ، ولذاها تقبل التحديات لمواجهة أنماط السلوك الأخرى ، وإنها تنشد النمو والتقدم .

وثمة نظرية للقرار تفترض أن الإداريين يبحثون عن الرضا Satisfaction لأنهم لا يملكون المعرفة والمهارة والقدرة العقلية الفائقة لتفسير عملية صنع القرار بمعناه الواسع ، وفاعلية صنع القرار تتطلب العقلانية (المنطقية) في صناعته .

وتتم هذه العقلانية عندما تكون القرارات قد حققت أهدافاً محددة ، ومع ذلك فالقرار الإداري غالباً ما يكون معقداً واتصافه بالعقلانية المنطقية قد يكون محدوداً ، وذلك يرجع للأسباب الآتية : (أ) كل البدائل غير مدروسة . (ب) وجود عديد من الاختيارات التي لا تأتي من الذاكرة ، (جـ) كل الاحتمالات ذات أهمية لكل اختيار ، ومن الصعب التنبؤ بها وتقويمها في الواقع بطريقة محددة .

والعقلانية المنطقية قد تكون محدودة ليس فقط في نطاق معرفة الإداريين بل في المهارات غير العادية ، والعادات التي

تتفق مع إطاره المرجعي ، ولا يوجد لديه اهتمام وهمة ، بل اهتمام ضئيل للسعي إلى خبرات جديدة ، ففي الحقيقة أنه - بسبب نقص ثقته بنفسه - يحاول تجنب الخبرات الجديدة ويشعر بالأمان فحسب في المواقف القديمة والمعتادة ومع الأشخاص المحدودين الذين يعرفهم ويأنس برفقتهم .

«فالشخصية النكوصية» تنظر باستمرار إلى الماضي تنشد منه اللذة والإشباع لأنها تضطرب من المستقبل وتخافه . وهذا الاتجاه النفسي ، يشيع إلى حد ما لدينا جميعاً ؛ فالماضي له قيم ومواقف معروفة ونشعر بمزيد من الأمان مع ما نعرفه ولا نعلم ماذا يخبئه المستقبل لنا . ولذا فإن المستقبل لا يشبع حاجتنا إلى الأمان ولكنه يتحدى روح المخاطرة فينا ، وهنا نجد أن الشخصية النكوصية لا ترغب في المخاطرة لأنها بتخوفها من مواجهة ما سيقع ، تحاول أن تدير وجهها عن المستقبل إلى الماضي . وفي الحالات الحادة من السلوك النكوصي يعود الفرد إلى الوراء حتى يتباعد عن الواقع ويعتقد أنه صار طفلاً مرة أخرى ، ويتضح ذلك خصوصاً في مرضى الفصام .

النماذج القيمية

Value Patterns

وهي توجهات ثقافة المجتمع التي تحكمها معايير السلوك وأسس العلاقات والتفضيلات التي ينبغي الاهتمام بها ، وماهية الثواب والعقاب وأي أنماط من السلوك تثاب أو تعاقب . ويتأكد ذلك من نتائج عديدة من الدراسات عبر الثقافة ، منها دراسات «روث بندكت» (١٩٤٧) على بعض المجتمعات البدائية : قارن « بندكت» بين نموذجين ثقافيين يشيعان لدى بعض القبائل في الهند ، وما يدعمانه من نماذج قيمية : أحد هذه النماذج الثقافية (وتطلق عليه نموذج « ديونيس») ، يأخذ بالعنف والعدوان والخشونة والمبالغة والتطرف كأنماط سائدة للسلوك تعكس معايير السلوك وتفضيلاته ، في حين أن النموذج الآخر (وتطلق عليه نموذج « أبوللون») ، ويؤكد على السلام والسلوك المعتدل وضبط الذات كنماذج قيمية تثيبها هذه الجماعة الثقافة ، وتوضح الدراسات المتعلقة بثقافات المجتمعات الحديثة أن هذه الثقافات الحديثة تسعى كذلك إلى غرس نماذجها القيمية في الناشئة بطريقة مباشرة أوغير مباشرة . تحدد بعض هذه الدراسات ، على سبيل المثال ، ما يسود في الثقافة الأمريكية من نماذج قيمية تؤثر في تشكيل الطفل الأمريكي ، منها : التأكيد على التفوق الشخصي ، والنجاح المادي ، والفردية ، والتدبر والتفكير العلمي ، وتعظيم العلم والتكنولوجيا ، والإنتاجية ، والنزعة إلى التغير ، والسعى إلى اللذة ، والتنافس من أجل القوة والمكانة ، وتقدير القيم الديمقراطية وغيرها .

هذه النماذج القيمية تحدد ما تفرضه كل ثقافة من مطالب على الأطفال في عمليات نموهم ، كما تحدد أساليب رعايتهم وتربيتهم وتوجيه نموهم في المواقف المختلفة : التغذية والنظافة ، واللعب ، ونظام الحياة اليومية ، والاعتماد على الذات والسيطرة ، والعدوان والمسؤولية ، والطاعة ، والألفية ، والتعاون ، والإنجاز ، وغير ذلك من المواقف .

فوفقاً للنماذج القيمية السائدة في الثقافة ، تتكون وتتدعم عادات وأنماط سلوكية وأساليب للتفكير وطرائق للعمل ، كما تنمو اتجاهات واهتمامات ومطامح تؤكد عليها التوقعات والنماذج الثقافية في المجتمع . وقد يصل تأثير التوقيعات الثقافية والنماذج القيمية إلى حد التعديل في المظهر الجسمي مثلما كان يحدث من تقييد نمو أقدام الأطفال من البنات في الصين حتى تكون أقدام الفتاة صغيرة ، وذلك استجابة لقيم جمالية في ثقافة ذلك المجتمع .

تبرز بعض الدراسات مدى تأثير النماذج القيمية في تكوين الاتجاهات لدى الأطفال وفي تشكيل الطابع القومي للشخصية . ففي إحدى الدراسات قابلوا بين عدة مجموعات من الشباب الألماني بعد الحرب (الموالين للنازية ، والمعادين للنازية) والشباب الأمريكي . وقد أوضحت نتائج هذه الدراسات وجود فروق واضحة بين المجموعات الأمريكية والألمانية ، وكذلك بين الألمان النازيين والمعادين للنازية .

وكانت معظم هذه الفروق في الاتجاه المتوقع لها : فالألمان كانوا أكثر ميلاً إلى الإذعان للسلطة وإلى الاستعلائية والعدوانية ، رغم أن الشباب الألماني المعادي للنازية كان أقرب إلى النموذج الأمريكي الذي يتسم بالتحررية وبالنزعة الديمقراطية .

بل إن النماذج القيمية تؤثر تأثيراً كبيراً في توجيه إدراكنا للأشياء والأحداث والمواقف والعلاقات . وفي ذلك يقرر «برتراند رسل» بعد أن استعرض الكثير من الدراسات التي أجريت على التعلم الحيواني : إن كل الحيوانات قد سلكت سلوكاً يتفق مع الفلسفة التي كان يعتنقها الشخص الملاحظ قبل أن يبدأ ملاحظاته . بل أكثر من ذلك ، فإن هذه الحيوانات قد أضحت توافق الخصائص القومية لصاحب الملاحظة . فالحيوانات التي قام الأمريكيون بإجراء الدراسات عليها تندفع في حالة من الهياج وبنشاط أو استثارة واضحة غير عادية ، وفي النهاية تصل إلى النتيجة المنشودة عن طريق الصدفة . أما الحيوانات التي قام الألمان بملاحظتها فتقف ساكنة وتفكر ، وفي النهاية تنتج الحل من وعيها الداخلي .

ومثل هذه البينة المستمدة من دراسات مختلفة تكشف عن تأثير النماذج القيمية السائدة في ثقافة ما في تشكيل أنماط من الشخصية تميّز أفرادها بطابع عام يعكس الواقع الثقافي الذي يعيشونه .

النمو

Growth

وجاء في اللغة نمى الحديث إلى فلان : أي أسنده ورفعه ، ونمى الرجل إلى أبيه : نَسَبهُ وبَابُهُما رَمَى ، وانْتَمَى هو انْتَسَبَ ، وجاء في المعجم الوسيط نميت الحديث : أي بلغته على وجه الإصلاح والخير . وجاء أيضاً في المعجم الوسيط : نما الشيء : نماء ، ونمواً : زاد وكثر ، ويقال : نما الزرع ، ونما الولد ، ونما المال ، ويقال : هو ينمو إلى الحَسَب ، ونما الخضاب في اليد أو الشعر : ازداد حمرة وسواداً ، ونما الشيء : رفعه وأعلى شأنه .

والنمو هو التغيرات الطبيعية في نمو الكائن الحي نحو النضج الجسمي والعقلي .

وجاء في قاموس جون ديوي للتربية : أن النمو هو العيش أي النمو الفكري والخلقي ، أي أن النمو هو الخاصة المميزة للحياة ، والتربية والنمو صنوان ، وليس للنمو غاية تتجاوزها أو تعلو عليها ، فغاية النمو هي النمو نفسه ، ومعيار قيمة التربية المدرسية هو الدرجة التي تصل إليها في خلق رغبة حيال النمو الموصول وتهيئة الوسائل المعينة على جعل هذه الرغبة فعالة .

ويعرف أيضاً على أنه نسج خصائص الكائن الحي وارتقاؤها سواء أكانت جسمية أم نفسية ، ويحدث عادة تدريجياً وبصفة مستمرة ، ويحدث في الكم كما يحدث في الكيف ، وهو عكس التدهور ، ويختلف النمو عن التنمية حيث يكون النمو تلقائياً ، بينما تكون التنمية مقصودة وبفعل الغير .

ويعرف النمو في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية على أنه : عملية النضج التدريجي والمستمر للكائن الحي ، وزيادة حجمه الكلي أو أجزائه في سلسلة من المراحل الطبيعية ، ويتضمن النمو تغيراً كمياً وكيفياً وهو الخاصة المميزة للحياة ، وغايةالنمو هو النمو نفسه .

ويعرف النمو بأنه : عملية دينامية تنطوي على استمرار التوافق الذي هو البحث عن الهدف ، فلما كانت الحياة بالنسبة للكائن الحي هي النمو ، تنشأ التربية كعملية داخل عملية الحياة نفسها لتؤدي إلى التوافق والتكيف بالبيئة .

كما يعرف النمو بأنه : مجموعة من التغيرات المتتابعة التي تسير حسب أسلوب ونظام مترابط ومتكامل ، والتي تظهر في كل من الجانب التكويني والجانب الوظيفي للكائن الحي .

وهناك من يراه يعني نمو الفرد البشري منذ بداية تكوين

النطفة في رحم الأم إلى آخر لحظة من حياة الكائن البشري ، وله منهجه وهو الملاحظة العملية الدقيقة المحكومة بمقاييس مقننة ، وله قوانينه وهي النتائج التي ينتهي إليها العلماء في أبحاثهم وتشكل مادة هذا العلم ومعلوماته .

وهكذا نرى أن النمو عملية طبيعية تتمثل في تلك التغيرات التي يتعرض لها الكائن الحي طوال حياته ، والتي تهدف إلى تحقيق نضجه .

النمو الخلقي

Moral Development

يخضع الجانب الخلقي من بنية الشخصية لعملية نمو ، شأنه في ذلك شأن الجوانب الأخرى للشخصية . هذه العملية قوامها تشرب الطفل ومسايرته للنظام الخلقي للجماعة التي ينشأ فيها ؛ أي قوامها عملية «استدخال» للأحكام والمعايير الخلقية السائدة في جماعته .

فالطفل لا يولد بضمير ولا بطبيعة شريرة ، ولكنه يكون محايداً حينما يولد ، فضميره لم يتكون بعد ولا يوجد لديه تقدير للقيم (هافيجهرست ، ١٩٥٣) .

ولقد استطاع «بياجيه» (١٩٣٢) أن يميط اللثام عن تطور النمو الخلقي عند الأطفال ، ويصفه على أنه عملية تغير إلى أحكام أكثر نضجاً تتضح على النحو التالي :

* الانتقال من أحكام خلقية تقوم على قواعد محدودة إلى تصورات أكثر عمومية لما هو صواب وخطأ .
* الانتقال من « أخلاقيات الإجبار Morality of Constraint وفيها يَعُدّ الطفل الكبار مصدر السلطة ويتقبل من دون نقاش ما يصدر عنهم من أحكام ، إلى «أخلاقيات التعاون» Morality of Cooperation وقوامها التبادلية والاحترام المتبادل ، ولا يعد الطفل ينظر إلى القواعد على أنها ثابتة أو مطلقة .
* الانتقال من الاعتقاد في « العدالة التلقائية» ، وهي الأحكام التي ترى أن العقاب على الأفعال الخاطئة ينبع تلقائياً من أفعال الشخص .
* الانتقال من الأحكام الخلقية التي تكون أساساً كاستجابة لمطالب خارجية ، وإلى أحكام خلقية تستند إلى معايير داخلية يتبناها الطفل لنفسه .
* القدرة المتزايدة على إدراك قواعد اللعب كقواعد تستند إلى الاحترام المتبادل والاتفاق المتبادل ، وليس كقواعد تقوم على التحكم أو الارتجال .
* القدرة المتزايدة والنزعة المتزايدة على أن يضع الطفل في الاعتبار حينما يقوم بالحكم على أفعال الآخرين ، تلك الظروف التي تحيط بتلك الأفعال ، وكذلك ما يكمن وراءها من دوافع ومقاصد ، وذلك بدلاً من الحكم عليها وفقاً لمعايير جامدة .

هذه التغيرات الدالة على تطور النمو الخلقي عند الأطفال ، وفقاً لنظرية بياجيه ودراسته ، قد أيدتها إلى حد كبير دراسات «كولبرج» (١٩٦٣ ,١٩٦٤) ، التي أوضحت أن أنماط الأحكام الخلقية تأخذ في تغيرها ثلاثة مستويات نمائية ، وهي : ما قبل الأخلاقيات Premoral والأخلاقيات القائمة على المسايرة والأدوار المتفق عليها Morality of Conventional Role Conformity ، والأخلاقيات القائمة على مبادئ معنوية تلقى تقبلا من الذات - Morality of Self Accepted Moral Principles .

هذا التغير الارتقائي لنمو الجانب الخلقي هو نتائج عملية تعلم فيما يعرف بالتعليم الخلقي Moral Learning ، حيث يتشرب الطفل المعايير الخلقية والمثالية التي تستحسنها الجماعة ، فتدخلها لتصبح مكوناً رئيساً من بنائه النفسي يتفاعل مع المكونات الأخرى لشخصيته ، وينعكس النظام الخلقي على سلوكه الذي به يساير المعايير الاجتماعية والذي يأتي به عن إرادة . وهذا النظام يتكون من الانتقال من المعايير

الخلقية كما تقرها الجماعة إلى معايير خلقية يتمثلها الطفل في سياق عملية نموه ، أي تحولها من سلطة خارجية إلى سلطة داخلية ، هذا النظام يقوم أيضاً على أنماط سلوكيه يجري توجيهها من داخل الفرد وليست مفروضة عليه من الخارج . ويصاحب هذا النظام إحساس الفرد بالمسؤولية الشخصية إزاء أفعاله ، ويضع اعتبار صالح الجماعة في المحل الأول . هذا المستوى من النضج الخلقي يتضح خصوصاً في مرحلة المراهقة ، ولكن ذلك يتوقف إلى حد كبير على نمط التربية الأخلاقية وأساليبها التي يخبرها الفرد في طفولته .

والمعروف أن بياجيه (١٩٣٢) يحدد ثلاث قوى تؤثر في النمو الخلقي عند الأطفال وهي : التأثيرات الوالدية ، وتأثير الرفاق ، وتأثير النمو العقلي المعرفى للطفل ، وهو يَعُدّ أيضاً أن مراحل النمو العقلي المعرفى وفقاً لنظريته يواكبها إلى حد كبير تطور نمو الأحكام الخلقية عند الأطفال .

وعلى الرغم مما يقرره بياجيه في نظريته في هذا الشأن ، إلا أن «كولبرج» (١٩٦٣ ، ١٩٦٤) يذهب إلى أنه ليس تزايد التعلم بتأثير هذه القوى الاجتماعية المتعلقة بتأثير الوالدين والرفاق على الطفل في مراحل نموه هو الذي يكمن وراء النمو الخلقي عند الطفل ، وإنما بالأحرى هو «مغزى» هذه التأثيرات بالنسبة له . ولذا يفسر «كولبرج» النمو الخلقي على أنه نواتج متتابعة لمحاولة الطفل الخروج بمغزى من خبراته الاجتماعية .وقد نجد في موقف « بيك وهافيجهرست وآخرين» (١٩٦٠) ما يتفق مع ما يذهب إليه « كولبرج» . يقرر «بيك وهافيجهرست» أن الجانب الخلقي ليس بالضرورة أن ينمو في اتساق مع الجوانب الأخرى ، أو حتى أن ينمو مثل الجوانب الأخرى . ويعني ذلك أن العمر كمتغير في نمو الأحكام الخلقية قد يظهر في فروق بين الأعمار المختلفة .كذلك ، فإنه بتأثير هذه القوى المختلفة في النمو الخلقي عند الأطفال ، قد تظهر أيضاً - بالإضافة إلى الفروق العمرية - فروق بين الجنسين فيما يتعلق بالنضج الخلقي ، وهذا ما أوضحته بعض الدراسات مثل (هوفمان ، ١٩٧٠ ، ماللبك وماك كاندليس ، ١٩٦٦) .

حرفُ



التماسك والتعاون على أنهما يتنافيان مع الاعتماد على الذات . ونحن نحتاج من منظور تعلمي جديد إلى مجموعة من القيم المتعددة التي نرى بوساطتها الهوية الثقافية على طبيعتها منافية للعزلة والانكماش والانطوائية . فهي الأساس اللازم لتفاعل عالمي له معناه . المشكلة أن علينا أن نتعلم أن الإنسان من حقه أن يكون مختلفاً عن غيره ، وأن الحق في الاختلاف يتضمن ضرورة السعي لتماسك عالمي . ومن شأن الهوية الثقافية أن تعطي الناس شعوراً بالكرامة والعزة ولا تعطيهم الاتجاه نحو الخضوع لمجرد تأمين البقاء . ومن ناحية أخرى ، فإن الاستقلال الثقافي ليس شيئاً يؤخذ أو يعطى بقرار عن طريق الاتفاق الدولي بإعادة توزيع الموارد . فالهوية الثقافية نوع من الإدراك ، وهي كذلك نوع من الحس المعنوي أو نوع من السياق الكلي المتكامل أو مجموعة من العلاقات الإنسانية والقيم البشرية . وكل هذا من صميم مجالات التعليم .

حرفُ

و

الأفـراد الذين يظهـرون دافـعـاً من الإنجـاز العـالي يمكن أن يستنتجوا أن نجاحهم السابق كان نتيجة قدرة عالية ، أو مجهود مستمر ، ومن المحتمل أن يختاروا المهام التي تتعلق بخبراتهم ، السابقة والتأثير المترسب لإدراك أن نجاحهم أو إخفاقهم متعلق بجهودهم أو قدراتهم ، وذلك يساهم في شعورهم بالسيطرة على البيئة والسيطرة على أنفسهم .

وتعتبر نظرية روتر ١٩٥٤ تطوراً مباشراً لبعض أفكار هيدر ، ومتصلة أيضاً اتصالاً وثيقاً بأفكار دي شارم ، إن النظريات الثلاثة من الممكن اعتبارها أجزاء في نظرية التعلم الاجتماعي ، وأن إحدى الركائز الأساسية في نظرية التعلم الاجتماعي هي أن الأفراد يتغيرون في نظريتهم لأنفسهم كمقررين للمواقف وتأتي نقاط الارتياط فيما يأتي :

أولاً : التركيز على أثر كل من الفرد والبيئة ، وهذا لا يعني فقط متضمنات التجربة الشخصية ، ولكنها تعني أيضاً محاولة لفحص وتأكيد كيف يتصرف كل شخص مع تجربته .

ثانياً : إنها نظرية تخص السلوك الاجتماعي المتعلم ، لا تخص انطباعات واقع «غريزي» .

ثالثاً : إن الأفراد يستخلصون من تجاربهم ما يسمى بالتعميم ، كما يقول فارس ١٩٧٦ : إن الخط المشترك هو شخصيتهم بكل وجوهها الثابتة نسبياً تتأثر وتتكوّن فيها التجارب الجديدة بالمعلومات المترسبة في تجارب سابقة .

رابعاً : إن نظرية التعلم الاجتماعي ليست متخصصة فقط بالصفات العامة أو التفاصيل الدقيقة ، إنها تستخدم صفات خاصة وعامة للسلوك الشخصي .

وقد قدمت روتر أربعة متغيرات أساسية في نظرية التعلم الاجتماعي والتي انبثق منها مفهوم التحكم الداخلي و الخارجي . وهي :

١ - **جهد السلوك** : هو إمكانية حدوث سلوك ما ، في موقف من أجل التعزيز .

٢ - **التوقع** : وهو الاحتمال الذي يضعه الفرد لحدوث تعزيز معين كنتيجة لسلوك معين يصدر عنه .

٣ - **قيمة التعزيز** : وهو درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز معين إذا كانت إمكانية الحدوث لكل البدائل الأخرى متساوية .

٤ - **الموقف النفسي** : وهو البيئة الداخلية أو الخارجية التي تحفز الفرد - بناء على التجارب السابقة - كي يتعلم كيف يستخلص أوفر اشباع من أنسب مجموعة من الظروف .

الوجودية

Existentialism

الوجود هو تحقق الشيء في الذهن أو في الخارج ، ومنه الوجود المادي أو التجريبي والوجود العقلي أو المنطقي .

والوجودية مدرسة فلسفية تقول : إن الوجود الإنساني سابق على الماهية أي أن الإنسان صانع وجوده بغض النظر عن أي عوامل متحكمة فيه ، وأن العقل وحده عاجز عن تفسير الكون ومشكلاته ، والإنسان يستبد به القلق عند مواجهة مشكلات الحياة ، وأساس الأخلاق قيام الإنسان بفعل إيجابي وبأفعاله تتحدد ماهيته ، وإذن فوجوده العقلي يسبق ماهيته ، كما تؤمن الوجودية بالحرية المطلقة التي تمكن الفرد من أن يمنع نفسه ويملأ وجوده على النحو الذي يلائمه .

وتعدّ الوجودية نظرية استيطانية ، ترى أن وجود الفرد يسبق جوهره ، وتجعل الفرد هو المسؤول الوحيد عن بناء كيانه وتكيفه ، فهي تركز على الإنسان الفرد بما يحمله من معاني المسؤولية والاختيار والحرية وما يتصف به من حالات الموت والخطيئة والمخاطرة والقلق ، وكل ما يحمله معنى وجود الإنسان . بالمشاكل ولا تزوده بالإجابات عليها ، حيث إنها تعد الإنسان غريباً في هذه الحياة ، ولابد له من البحث عن إجابات عن هذه الأسئلة عن طريق المعرفة الذاتية ، والبداية

هي تصرف الإنسان على وجوده الفردي ، المتميز في هذا العالم المملوء بالمفارقات والتناقضات . والعالم الوجودي ليس مؤلفاً من موضوعات مادية ومستقلة عن المعرفة ، ولكن المعرفة نفسها هي التي تمنح العالم الوجودي واقعيته ، وليس وراء العالم سبب أو مبرر .

وتعني الوجودية الاهتمام بالإنسان وتطوير واقعيته وفرديته ، على أساس أن الإنسان سوف يموت ، ولابد من إعداده لهذا الموت ، ولكنها لا تضع الملامح في هذا الإعداد ، بل إنها فقط توضح أو تعبر عن خيبة أملها فيما فعل الإنسان بنفسه ، ولذلك تنادي بضرورة إقلاع الإنسان عن الاتجاه الذي يسير فيه ، والذي يتميز بالرغبة في الحصول على القبول الاجتماعي ، وألا يصبح الإنسان مجرد حيوان مسير حسب قوى خارجة عن نفسه .

وتنظر الوجودية إلى الإنسان على أنه ليس هو ماضيه ولا حاضره ، وإنما الإنسان بالأحرى ، هو ما يمكن أن يحققه من بين ما لم يحققه ، إنني إنسان ، ولست شيئاً من أشياء الطبيعة ، إنني موجود من أجل ذاتي ، ولست موجوداً في ذاتي ، فالإنسان موجود من أجل ذاته ، موجود متطور متغير ، ووجوده زماني قوام بالنزوع المستمر نحو المستقبل ، في تنصل دائب من الماضي ، وتخط ومجاوزة متواصلة للحاضر .

والوجودية تعني وجود الفرد في حالة توتر طوال حياته ، وهو في هذا ، يعرف أنه فقط - من خلال تفاعله الذاتي مع الحياة - يستطيع أن يخلص نفسه من الدمار .

وتؤمن الوجودية بالعلم وتشجعه ، حيث إن كل شيء خاضع للمناقشة والتحليل ، ومن أجل هذا فهي تدعم التجارب والقيام بالاختبارات والأبحاث ، التي من شأنها أن تجعل الفرد يشترك إشتراكاً فعلياً في كل موقف يقابله أو مشكلة يريد حلها .

والوجودية تعني باستخدام الطريقة السقراطية في التدريس لأنها تحتوي على الاستقراء ، وعلى فهم الإنسان لنفسه ، ووظيفة العلم هنا إثارة ميول المتعلم وذكائه ، في سبيل تنمية ذاته الفردية ، كما أنها تهتم بالنظام ، والقدرة على النقض ، والقدرة على الإنتاج والخصوبة وهناك من يراها على أنها : تلك الفلسفة التي تنظر نظرة جزئية ومتطرفة للأمور ، وخرّجت إنساناً لا يحس إلا بالضياع والقلق والألم ، والإنسان في الوجودية غير قابل للتعريف والتحدي لأن اللاتحديد يقيد الحرية والتطور ، سعياً إلى هذا التحديد ، والواقع الإنساني ليس شيئاً معطى ، بل هو في حالة سؤال ، والإنسان عبارة عن إمكانية ولديه القدرة على أن يكون ، فوجوده كامن في اختياره من بين الإمكانات المعروضة أمامه ، والإنسان إزاء تلك الحرية المطلقة عليه أن يتحمل المسؤولية والالتزام .

الوحدات الدراسية

Units

«الوحدات» هي إحدى التنظيمات التي تلغي الحواجز القائمة بين المواد الدراسية ، وتتضمن تنظيماً خاصاً ، وطريقة تدريس معينة تختلف عن الطرق المألوفة حتى يكتسب التلاميذ بعض الخبرات والاتجاهات من خلال قيامهم بأوجه مختلفة من النشاط ، يتطلبها تحقيق الأهداف المخططة لها .

ولا تعد فكرة الوحدات جديدة تماماً ، فقد بدأت في تعاليم «جوان فردريك هربارت» المربي والفيلسوف الألماني الذي رأى أن هناك أربعة عناصر أساسية تتضمنها العملية التربوية وتساعد على الوحدة والتكامل ، وهذه العناصر هي :

١ - فهم الطالب لكل حقيقة يتعلمها فهماً تاماً .

٢ - مقارنة الحقائق ومراعاة ترابطها .

٣ - تصنيف الحقائق في شكل مفاهيم معينة .

٤ - تطبيق التعلم الذي حصل عليه الطالب .

وقد يكون «شارك ماكوري» هو أول من أشار بوضوح إلى الوحدات ، حيث رأى أن حل المشكلات - ويقصد هنا

مشكلات تعليم الأطفال - يكمن في تعليمهم كيفية التفكر مع إمدادهم بالمعرفة الضرورية للحياة الفعَّالة ، وذلك من خلال استخدام وحدات كثيرة للتعلم .

وقد كان لذيوع نظرية (الجشطلت) في ميدان التعلم أثر كبير في تقبل فكرة الوحدات كمرشد في تنظيم مواد المنهج ، هذا فضلاً عند تزايد الشعور بالحاجة إلى العناية بالفروق الفردية بين المتعلمين .

وليس هناك تعريف محدد للوحدات يتفق عليه المتخصصون في ميدان المناهج . والوحدة بصفة عامة هي «دراسة مخطط لها مسبقاً ، يقوم بها التلاميذ في صورة سلسلة من الأنشطة التعليمية المتنوعة تحت إشراف المعلم وتوجيهه . وتنصب هذه الدراسة على موضوع عن الموضوعات التي تهم التلاميذ أو على مشكلة من المشكلات التي تواجههم في حياتهم . وفي هذه الدراسة تذوب الفواصل نهائياً بين نوعية المعلومات المختلفة التي يكتسبها التلاميذ من خلال الأنشطة التي يقومون بها ، وتعمل هذه الدراسة على إكساب التلاميذ المعلومات والحقائق والمفاهيم في بعض جوانب المعرفة ، وتعمل أيضاً على تكوين العادات واكتساب بعض المهارات اللازمة» .

كما تعرف الوحدة أيضاً بأنها «تعلم الأطفال لجزء أو مظهر مهم من مظاهر البنية أو العلوم أو الفنون أو السلوك ، يؤدي تعلمها إلى تعديل في شخصيتهم ، وذلك من خلال مخطط دراسي مسبق الإعداد» .

ويوضح ذلك أن الوحدة يخطط لإعدادها ولإعداد مرجعها مسبقاً ، أي قبل قيام التلاميذ بأي نشاط ، وبحيث يتضمن مرجعها أهدافها وأنسب الطرق والوسائل لتحقيق هذه الأهداف ، وكذلك مجالات الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ . وهنا ينبغي الإشارة إلى الدور الإيجابي للتلاميذ في التخطيط لتحديد المجالات التي تتطرق إليها الوحدة والمراحل التي تمر بها وكيفية تنفيذها ودور كل تلميذ ودور كل جماعة في عملية التنفيذ هذه .

والوحدة بهذا الشكل تبرر بشكل واضح النمط التفاعلي الإيجابي للتلاميذ في علاقتهم بالمادة التعليمية والمعلم على حد سواء ، ويعكس ذلك منشأ مفهوم الوحدة نفسه ، إذ جاء كثورة على أساليب التسميع والحصص التقليدية ، فالوحدة الدراسية شاملة من حيث المجال ، وفيها ينظم النشاط والمواد التعليمية بحيث تكون وحدة من المعرفة تقدم في صورة مسلسلة من موضوعات تدرس .

وتقوم الوحدات الدراسية على مجموعة من الأسس تتمثل في إزالة الحواجز بين المواد الدراسية حتى يتحقق مبدأ وحدة المعرفة وبنائها على أساس نشاط التلاميذ وإيجابيتهم ، ومراعاة المعلم لأن يكون دوره مرشداً وموجهاً للتلاميذ ، وأن تعمل الوحدة على ربط الدراسة بحياة التلاميذ ، وعلى تحقيق أهداف تربوية ، هذا إضافة إلى أن الوحدة توضع في صورة هيكل عام ثم يترك للمعلم والتلاميذ وضع الصورة النهائية .

والوحدات الدراسية أنواع متعددة يتم تصنيفها وفقاً للمجال أو الأهداف أو الأسس أو النتائج التي نريد تحقيقها ، أو قد يتم تصنيفها وفقاً لمدى شمولها وطبيعة العنصر الموحد للوحدة ، أو وفقاً للمشتركين في عملية تخطيط الوحدة .

ومن أبرز أنواع وحدات المادة الدراسية ، وحدة المادة (Subject - Matter Unit) . وهي تنظيم للمادة الدراسية حول محور أساسي يوجد في المادة نفسها ليدرسه التلاميذ بغرض الحصول على نتائج علمية مشتقة من خبرات المادة .

ويتم تخطيط وحدة المادة مقدماً ، ويعد سجلها قبل الشروع فيها مع بعض تعليمات لتطويع الخطة في أثناء تنفيذها ، وهذا النوع من الوحدات يبدأ برغبة الكبار في تعليم الصغار مادة معينة ، أي يسيطر عليها المعلم ، وتتركز في الماضي ولها نتائج ثابتة وتنتهي بانتهاء العمل فيها والنشاط فيها ثانوي ، وتهدف إلى الحصول على مهارات ومعلومات

خاصة والفهم العام لمجال معين وإحداث تعبير في سلوك التلميذ الكلي ، ومن أجل ذلك يراعى عند بناء وحدات من هذا النوع التنوع في الموضوعات ومراعات التوازن بين الوحدات والتدرج فيما بينها .

والنوع الثاني من الوحدات الدراسية هو وحدة الخبرة (Experience Unit) ، ويعرف هذا النوع بأنه سلسة من الخبرات المربية ، تنظم حول أغراض التلميذ ، وتستخدم المادة الدراسية ووسائل أخرى تؤدي إلى تحقيق الغرض والحصول على النتائج التعليمية القائمة على الخبرة نفسها ، وسجل وحدة الخبرة ينمو الخبرة التعليمية ، ويكتب في أثناء سير الوحدة ، وهذه الوحدة نبدأ بفرض المتعلم لتحقيق هدف معين ، ويقوم بها فريق متعاون وتدور حول الحاضر ، ولا ترتكز على نتائج معروفة مقدماً ، وتؤدي إلى اهتمامات ومشكلات وأغراض جديدة ، وتهدف إلى النمو في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية والشخصية والتعليمية ، وفي تكوين أحكام ووجهات نظر ، وفي إصدار أحكام تقويمية .

وهناك نوع ثالث من الوحدات الدراسية يعرف بالوحدة ذات المرجع (Reference Unit) وهي تعرَّف بأنها سلسلة من الاقتراحات المخططة بعناية ، والمركزة حول مشكلة أو موضوع أو مجال للخبرة ، وتنظيم كمصدر للأفكار والمواد والطرق لمساعدة المعلم في إعداد وتخطيط وهذه تدريسية ، وأغراض الوحدة ذات المرجع تشمل اقتراح المادة والطرق والأنشطة والوسائل المعينة والتقويم لبناء الوحدة ، وتزويد المعلم بمقترحات لترجمة الفلسفة التربوية إلى عمل وممارسة ، كما أنها تستخدم كدليل لمساعدة المعلم ليضم إلى الوحدة التعليمية بعض القيم المهمة للتربية ، هذا فضلاً عن توفير وقت المعلم حين يجد مادة تعليمية معدة . ومن أهم مميزات هذا النوع من الوحدات أنه يؤدي إلى مزيد من الاستكشاف والدراسة ، ويتوصل المعلم مع تلاميذه إلى كثير من هذه الحالات في أثناء العمل والبحث .

وحدة حل المشكلة

Problem Solving Unit

الوحدة الدراسية هي دراسة مخطط لها مسبقاً ، يقوم بها التلاميذ في صورة سلسلة من الأنشطة التعليمية المتنوعة تحت إشراف المعلم وتوجيهه ، وتطبق هذه الدراسة على موضوع من الموضوعات التي تهم التلاميذ ، وعلى مشكلة من المشكلات التي تواجههم في حياتهم ، وفي هذه الدراسة تذوب الفواصل نسبياً بين نوعية المعلومات المختلفة التي يكتسبها التلاميذ من خلال الأنشطة التي يقومون بها ، وتعمل هذه الدراسة على إكساب التلاميذ المعلومات والحقائق والمفاهيم في بعض جوانب المعرفة وتعمل أيضاً في تكوين العادات واكتساب بعض المهارات اللازمة .

هناك أنواع متعددة من الوحدات الدراسية ، وقد أمكن تصنيف هذه الوحدات إلى نوعين رئيسين :

أولاً : الوحدة القائمة على المادة الدراسية .

ثانياً : الوحدة القائمة على الخبرة .

وللوحدة القائمة على المادة الدراسية أدوار مختلفة ، منها :

١ - وحدات تدور حول موضوع من موضوعات المادة الدراسية .

٢ - وحدات تدور حول مشكلة من المشكلات .

فوحدة حل المشكلة عادة ما توضع في صورة سؤال ، بحيث يكون هذا السؤال هو المنطلق الأساسي لتحديد جوانب الوحدة المختلفة ، ويوضع كل جانب من هذه الجوانب في صورة سؤال محدد ، وهكذا نرى السؤال الرئيس الذي يحدث هو أنه يتم التخطيط لهذه الوحدات مقدماً أي قبل عرضها على التلاميذ ، ولكن يتناول التخطيط الخطوط العريضة فقط أو الهيكل العام المميز للوحدة ، ثم يعرض هذا الهيكل العام على التلاميذ للمناقشة وإبداء الرأي ، وقد تؤدي

هذه المناقشات الى تفسير من بعض جوانب هذا الهيكل وإلى تعديل في خط السير ، بل قد تودي هذه المناقشات في بعض الأحيان إلى تعديل في اسم الوحدة نفسه ، وبذلك يتميز هذا النوع من الوحدات عن الوحدات التي تدور حول موضوع من موضوعات المادة الدراسية .

وصياغة الوحدات بهذه الطريقة وارتكازها على الخبرات جعل البعض يتخوف من إهمال اكتساب المعلومات ، ولكن يمكننا القول إن هذا التخوف لا أساس له من الصحة ، لأن مرور التلاميذ بالخبرات المتنوعة يؤدي بطبيعة الأمر إلى اكتساب معلومات جديدة ، ويكون عادات واتجاهات وتنمية قيم ومهارات . فالمرور بالخبرات يؤدي إذن إلى اكتساب المعلومات بالإضافة إلى تحقيق أهداف أخرى لا تقل أهمية عن اكتساب العادات ، ولكن الفرق كبير جداً بين اكتساب المعلومات بالطرق التقليدية واكتسابها عن طريق الخبرات ففي الحالة الأولى تفرض المعلومات على التلاميذ . وربما لا يحس بأهميتها أو بعدم حاجته إليها . أما في الحالة الثانية فهو يتوصل إلى هذه المعلومات نتيجة لجهده ونشاطه ، لأنه يشعر بأنه في حاجة ماسة إليها .

ويمكننا القول إن الوحدات القائمة على الخبرات تتطلب ما يلي :

١ - أن تكون الوحدة مرتبطة ارتباطاً قوياً بحاجات التلاميذ أو بمشكلاتهم .

٢ - أن يقوم الخبراء والمختصون بوضع الخطط العريضة وبناء الهيكل العام لعدد كبير من الوحدات مع التركيز على أهداف كل وحدة .

٣ - أن يقوم التلاميذ بالاختيار من هذه الوحدات ، ثم يشتركون بعد ذلك في دراسة مسحية تتبعية لحضارة من الحضارات القديمة مثل حضارة قدماء المصريين ، والحضارة الإغريقية والحضارة الرومانية .

وتستدعي دراسة مثل هذه الحضارات التعرض لجميع جوانب الحياة في المجتمع الذي تدرس حضارته مثل الجوانب الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والدينية .

لوحدة حل المشكلة مرجع خاص بها يطلق عليه مرجع الوحدة . وهذا المرجع يخص المعلم وليس التلميذ ويعد مثل مرشد موجه المعلم ، بل ولا يبعد كثيراً عن كونه كتابا للمعلم يساعده على أداء رسالته ، ويعاونه معاونة صادقة ، ويقدم له المزيد من المقترحات وذلك للتغلب على المشكلات التي تواجهه عند تنفيذ الوحدة . ومن الممكن أن يفيد مرجع الوحدة في دراسة أكثر من وحدة كما يمكن أيضاً أن يكون للوحدة أكثر من مرجع ، ومن المعروف أن مصدر الوحدة ليس ملزما للمعلم لاتباع ما جاء به ، وعلى المعلم أن يلتزم به إذا أراد أو يختار منه ما يشاء .

من المفروض أن يقوم بإعداد مرجع الوحدة مجموعة من الخبراء والمختصين في المناهج وطرق التدريس والمواد الدراسية ، على أن يشترك معهم عدد من المدرسين الممتازين ذوي الخبرة في مجال إعداد الوحدات بالإضافة إلى أي شخص آخر ممّن يعملون في الحقل التربوي ، وتكون عنده الرغبة القوية للمساهمة في هذا العمل .

عادة ما يكون مصدر الوحدة القائمة على مشكلة من المشكلات متضمناً جميع الطرق والوسائل والأساليب التي يمكن استخدامها في تنفيذها أو تقويمها ، يتضمن مصدر الوحدة النقاط التالية :

أولاً : عنوان الوحدة .

ثانياً : مقدمة الوحدة .

ثالثا : أهداف الوحدة .

رابعاً : تحديد نطاق الوحدة

خامساً : أوجه النشاط في الوحدة .

سادساً : الوسائل والأدوات المستخدمة لتنفيذ الوحدة .

ثامناً : القراءات الخاصة بالمعلم والتلاميذ .

تاسعاً : تقويم الوحدة .

الـوراثـة

Heredity

مصطلح واسع الاستخدام يعني الانتقال البيولوجي للخصائص الوراثية من الوالدين إلى الأبناء . وثمة مصطلحات أخرى يجري استخدامها كذلك لوصف الجانب الوراثي في بناء الكائن الحي وخصوصاً الإنسان ، مثل مصطلحات : [بيولوجي ، وراثي (جيني) ، ولادي ، موروث ، فطري ، وطبيعي] . وقد أمكن التنبؤ من دراسة الوراثة باعتبارات أساسية عديدة وهي :

أ - المبادئ البيولوجية للجينات والانتقال الوراثي .

ب - تأثير البيئة وما تتضمنه من الظروف التي ينشأ فيها الكائن الحي .

جـ - العملية المعقدة التي تتفاعل فيها هاتان الفئتان من العوامل بعضها مع البعض الآخر .

ويعني ذلك أن مجموعة السمات الفعلية الجسمية والسلوكية الظاهرة (النمط الظاهري Phenotype) نتاج مركب للتفاعل التراكمي بين المواد الوراثية المتاحة عند لحظة الإخصاب (النمط الداخلي Genotype) والعوامل البيئية المختلفة التي تؤثر في الكائن الحي النامي .

إن حياة الطفل تبدأ في رحم الأم بخلية واحدة ، تنشأ عن إخصاب بويضة أنثوية من حيوان منوي ذكري . والبويضة الأنثوية خلية حية تماماً كالحيوان المنوي الذي هو خلية حية . ويُكَوِّن إخصابهما خلية واحدة لا يزيد حجمها على حجم رأس الدبوس ، إلا أن البويضة وحدها قبل الإخصاب وكذلك الحيوان المنوي يكونان خليتين ناقصتين ، ويكون اتحادهما في عملية الإخصاب مثل تكميل كل واحد منهما للآخر . وهذه الخلية تنقسم وتواصل الانقسام حتى يتكون الجسم البشري . وفي هذا التكاثر لا يتضاعف عدد الخلايا فحسب ، بل إن الخلايا تتمايز أيضاً إلى أنواع مختلفة لتكوين مختلف أعضاء الجسم .

وتتكون الخلية الحية من نواة Nucleus ، ومن حولها توجد مادة هلامية تسمى السيتوبلازم Cytoplasm . وفي داخل النواة نجد ما يسمى بالصبغيات Chromosomes وعددها ٢٣ في نواة الحيوان المنوي و ٢٣ في البويضة . وتحمل الصبغيات كحاملات للصفات الوراثية ، تكوينات كيميائية معقدة تسمى بالمورثات Genes التي تحتوي على الوحدات الأساسية للوراثة ، وتحتوي كل صبغية على آلاف المورثات ، ويظن أن كل واحدة مسؤولة عن إحدى الخصائص الوراثية . وبوجه عام يكون لكل مورثة تأثير خاص في ناحية معينة كاللون أو الحجم .

وبعد اتحاد الحيوان المنوي بالبويضة تتكون خلية واحدة ذات نواة واحدة ، وتتزاوج الصبغيات فتكتمل الخلية . ويصبح عدد الصبغيات ٢٣ زوجاً ، أي ٤٦ صبغياً . فبانقسام البويضة المخصبة يتضاعف كل صبغي بحيث تحتوي كل خلية جديدة على ٤٦ صبغياً وعلى نفس المورثات . وهكذا يكون من المفروض أن معظم خلايا الجسم تحمل ٤٦ صبغياً . وتأخذ النواة الجديدة - والمتضمنة لخصائص الوراثة في المورثات - في التفاعل مع البيئة المحيطة بها ، وهي السيتوبلازم لتخلق مكونات جديدة . فخلال عملية النمو يطرأ على البويضة المخصبة تغيرات جوهرية .

وتكمن إمكانات وخصائص الشخص في المورثات الموجودة في الصبغيات ؛ فكل مورثة من الآلاف المكونة لنواة الخلية تعد مسؤولة عن صفة من صفات الفرد . وهكذا يساهم الأب بما مقداره ٥٠٪ ، والأم بما مقداره ٥٠٪ من الوراثة في نسلها ، مما يوصف عادة بأنه تأثير الأسلاف المباشرين . فاكتساب الطفل لصفات والديه أمرٌ متوقع ما دامت الخلية الملقحة هي تزاوج بين صبغيات من الأم وصبغيات من الأب .

وقد كان للراهب النمساوي «مندل» الفضل في اكتشاف قوانين انتقال الصفات الوراثية من جيل لآخر . ففي أثناء تجاربه على تهجين النباتات ، اتضح له أن انتقال صفة وراثية من جيل للثاني يخضع لقوانين احتمالات رياضية . والنسل

يعني امتزاج صفة من الأب وأخرى من الأم في جميع خلاياه . ولكن هذا الامتزاج يكون بسيطرة صفة من الصفتين على الأخريين ، وتسمى بالصفة المسيطرة Dominate Trait ، بمعنى أن الجنين يبدو أشبه بأحد والديه ، والذي اكتسب منه الصفة المسيطرة رغم وجود الصفة الأخرى المكتسبة من الوالد الآخر المسيطر عليها . ويمكن للصفة المسيطرة أن تختفي في جيل تال على أساس سيطرة صفات أخرى عليها .

فالوراثة تخضع لقوانين ثابتة . إذ يتزود الإنسان منذ لحظة الإخصاب بخصائصه البدنية وطاقات جهازه العصبي وجهازه الغددي ، وبعد تلقيح البويضة تأخذ الخلية الجديدة في الانقسام والتكاثر لتتمايز إلى ثلاث طبقات أساسية من الخلايا ، وهي : النسيج الخارجي Ectoderm ، والنسيج الوسيط Mesoderm ، والنسيج الداخلي Indoderm ؛ وكل نسيج من هذه الأنسجة يصبح مسؤولاً عن تكوين أجزاء معينة من الجسم كالعضلات والعظام والأعضاء الحشوية كالقلب والرئتين والشرايين . وكل غشاء من هذه الأغشية يتمايز هو نفسه إلى مستويات خاصة ليخلق الأعضاء المختلفة . فالغشاء الخارجي هو المسؤول عن تكوين الجهاز العصبي كله وبشرة الجلد والشعر وبعض أجزاء الأسنان والأظافر . أما النسيج الوسيط ، فيكون مسؤولاً عن تكوين العظام والقلب والعضلات ، ويقوم النسيج الداخلي بتكوين الأحشاء والغدد الداخلية .

ولقد شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً كبيراً ، بما يعرف بـ «الوراثة السلوكية» Behavior Genetics ، وما نتج عن ذلك من دراسات متعددة تبشر نتائجها بفهم أفضل وبتقدير أعمق وأدق للعوامل الوراثية والبيئية .

إن البيئة الطبيعية مثلاً توفر شروطاً أساسية للحياة والبقاء كالمأوى والغذاء ؛ ولكن دور البيئة قد يقل تقديره من نتائج بعض الأبحاث المتعلقة بتأثير البيئة في النمو الجسمي . ففي بعض أجزاء من العالم ينمو الأطفال أكثر طولاً من غيرهم في أجزاء أخرى اعتقاداً بأن ذلك بسبب الظروف الأفضل للتغذية ؛ ولكن للعوامل الوراثية تأثيرها في ذلك أيضاً . فمع تقديم شروط التغذية نفسها للأطفال ، ينمو بعضهم على نحو أكبر وأقوى من الأطفال الآخرين . وعند المراهقة يصل بعضهم إلى البلوغ قبل غيره من الأطفال ؛ ومع ضبط عوامل شروط التغذية المتماثلة ، تتضح الفروق كذلك في النواحي الجسمية المختلفة .

والتفاعل بين الوراثة والبيئة قائم وفعال حتى قبل ميلاد الطفل . فالظروف البيئية السليمة ، وخصوصاً ما يتعلق منها بالتأثير في صحة الأم الحامل ، تؤثر في مدى استقرار العوامل الوراثية في تحديد إمكانات الطفل وحدوده . وقد تؤدي الظروف البيئية غير الملائمة قبل ميلاد الطفل إلى تعطيل نمو الطفل أو تعويق هذا النمو بدرجة تتراوح بين الموت إلى الضعف أو التعويق الذي قد يتضح بعد عدة سنوات من ميلاد الطفل .

وسائل الاتصال

Communication Channel

يشمل الاتصال Communication جميع الأنشطة الفردية والجماعية التي أساسها عمليات الأفكار والحقائق والبيانات ، كما يشمل تبادل الأنباء والرسائل بين الناس ، والاتصال بهذا المعنى أعم وأشمل من الإعلام Information ، إذ إن الإعلام يُنظَر إليه عادة على أنه وظيفة من وظائف الاتصال ، كما أن الإعلام - كعملية - يتمثل في جمع وتخزين ومعالجة ونشر الأنباء والبيانات والصور والحقائق والرسائل والتعليقات المطلوبة من أجل فهم الظروف الشخصية والبيئية والقومية والإنسانية والتصرف تجاهها عن علم ومعرفة ، والوصول إلى وضع يمكن من اتخاذ القرارات السليمة .

وتتعدد وسائل لاتصال ، بحيث تشمل : الإشارات واللغات والقراءة والكتابة ، والبريد والبرق والهاتف ووسائل الاتصال الجماعية ووسائل الاتصال الجماهيرية والتوابع

الصناعية والحاسبات الإلكترونية . وهذه الوسائل تجسد تطور الاتصال الإنساني .

ففيما يخص الإشارات ، نجد أن الإنسان البدائي استخدم حركات الأجسام منذ زمان موغل في القدم ، وذلك من أجل التعبير عن أفكاره ومشاعره ، كما استخدم الإيماءات ، وتعبيرات الوجه ، وحركة اليدين وغيرها من أعضاء الجسم للتعبير عن نفسه وللتأثير في الآخرين .

ومع تطور الإنسان استخدم اللغات الشفوية ثم اللغات المكتوبة ، ويشير كينيث كاتزنر إلى أن هناك (٣٥٠٠) لغة أمكن تحديدها في جميع أنحاء العالم ، لا يتجاوز عدد المكتوب منها (٥٠٠) لغة ، ويعد تعدد اللغات تجسيداً لتقاليد عريقة ويمثل تعبيراً عن الثراء والتنوع الحضاري في العالم ، كما أن المحافظة على اللغات يعد من حقوق الإنسان باعتبار أن اللغة هي وسيلة تعبير عن هذه الحقوق ، وإذا كانت اللغة - منطوقة ومكتوبة - هي الرموز الأولية للاتصال البشري ، فإن الأمية هي العقبة الرئيسة أمام تطور الاتصال ، وهناك أسباب كثيرة للأمية ، فهناك ملايين يتحدثون لغات غير مدونة ، وهناك آخرون يعيشون في بيئات وظروف خاصة لم تتوافر فيها بعد وسائل الاتصال المكتوبة ولم تكتسب فيها صفة الضرورة ، وهناك من لم تتح لهم فرص التعليم أو تسربوا من التعليم . وتشير الإحصاءات الدولية إلى تزايد أعداد الأميين عن أعداد المتعلمين لمن هم في الخامسة عشرة من العمر وما فوقها خلال الفترة من ١٩٧٠ إلى ١٩٩٠ .

ويعدّ البريد أكبر جهاز منظم لتوصيل الرسائل من مكان إلى مكان آخر ، وترجع بدايات الخدمات البريدية إلى آلاف السنين ، وهي تمثل اليوم شبكة اتصال حيوية داخل كل مجتمع وفيما بين المجتمعات ، وتتفاوت المجتمعات في حجم العمليات البريدية وكذلك في مكاتب البريد . وعلى المستوى العالمي يوجد مكتب بريد واحد لكل (٧٠٠٠) شخص ، لكن بينما يصل عدد مكاتب البريد في بعض دول أوروبا الغربية إلى مكتب لما يقل عن ألف شخص ، نجد في بعض الدول الإفريقية أنه يوجد مكتب بريد واحد لمئات الألوف من الأشخاص .

أما الهاتف - كوسيلة اتصال - فإنه امتداد أكثر رقياً ووضوحاً للاتصال الشفهي التقليدي بين الأشخاص ، وليست هناك وسيلة أخرى تقاس بالهاتف في قدرته على تسيير الحوار المباشر ، وهناك ٨٠٪ من أجهزة الهاتف في عشر بلدان فقط بأمريكا الشمالية وأوروبا . وتشير إحصاءات الاتحاد الدولي للمواصلات السلكية واللاسلكية إلى أن ٥٠٪ من أجهزة الهاتف توجد في الولايات المتحدة ، وقد أدت تطورات تكنولوجيا الاتصال الفضائي إلى طفرة هائلة في التواصل بالبريد والهاتف ، وظهرت أجهزة استقبال أكثر كفاءة وتسهيلات عن ذي قبل .

أما وسائل الاتصال الجماعية ، فإنها متنوعة وتشمل : صحف الحائط ، والنشرات ، والملصقات ، والإذاعة الداخلية ، ومكبرات الصوت الجوالة ، والأشرطة المسجلة ، والمعارض ، والأسواق المحلية ، والاستعراضات والمهرجانات ، ومسارح السيرك والعرائس المتحركة ، وقوافل الثقافة المتجولة ، ومسرح الشارع . . . إلخ . . وهذه الوسائل تستخدم للترفيه ، كما تستخدم لأغراض اجتماعية مثل تشجيع مشروعات التنمية المحلية الخاصة بالصحة العامة ، أو الأنشطة الاجتماعية والسياسية والدينية .

أما وسائل الاتصال الجماهيرية ، فتشمل الصحافة والمذياع والتلفاز ، وترتبط بها وكالات الأنباء المحلية والدولية التي تزود هذه الوسائل بالأخبار والمعلومات والصور . وهناك من يصنف السينما والمسرح والكتاب ضمن وسائل الاتصال الجماهيرية وتقول الإحصاءات الدولية بأن عدد الصحف اليومية في العالم تدور حول ثمانية آلاف صحيفة توزع أكثر من ٤٠٠ مليون نسخة ، وليست هناك دولة في العالم إلا ولديها خدمات إذاعية ، كما ينتشر التلفاز انتشاراً كبيراً لكنه ليس بدرجة انتشار المذياع ، وقد بدأ المذياع كوسيلة اتصال جماهيرية منذ الفترة التالية للحرب العالمية الأولى ، على يد

العالم الإيطالي ماركوني . أما التلفاز فقد أجريت عليه التجارب في الثلاثينيات ، وإن كان لم ينتشر على نطاق جماهيري إلا في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية ، وفي عام ١٩٥٠ كان هناك خمس دول فقط تمتلك خدمات تلفازية منتظمة ، غير أن التلفاز سرعان ما انتشر في جميع بلدان العالم .

أما التوابع الصناعية (أقمار الاتصال الفضائي) فقد بدأت منذ الخمسينيات ، وخلال الفترة من ١٩٥٧ حتى ١٩٧٩ أطلق ما يزيد على ٢٠٠٠ تابع صناعي ، وهناك عشرات الأنظمة للاتصال بالتوابع الصناعية تعمل حالياً ، بجانب أجيال جديدة من هذه التوابع ما زالت في مرحلة التصميم ، وقد فتحت التوابع الصناعية آفاقاً جديدة وواسعة من النشاط والإثراء لوسائل الاتصال وغيرها من النظم .

في الوقت نفسه ، فإن المعالجة الآلية للمعلومات حققت تقدماً لم يكن متوقعاً حتى بين المشتغلين في هذا المجال أنفسهم ، إن إرسال المعلومات بالنبضات (الشفرة الثنائية أو المعلومات الرقمية) قد وسع من مجال نظم الحاسبات الإلكترونية التي ركبت في المؤسسات الكبرى بوساطة الكوابل المحورية ووصلات المذياع ، ثم بوساطة التوابع الصناعية ، وأمكن تنفيذ ذلك بوساطة الوصلات الأرضية ثم بوساطة الوحدات الطرفية المتعددة التي تسهل القيام بأشكال مختلفة من المعالجة عن بعد ، وسرعان ما دخلت شبكات الحاسب الداخلية بين الحاسبات الإلكترونية إلى ميدان وسائل الاتصال ، كما تطورت أساليب نقل البيانات الرقمية تطوراً كبيراً من الناحية التكنولوجية مما أحدث تحولاً كاملاً في تخزين واسترجاع ونقل الرسائل الشفوية والبصرية على حد سواء ، وهناك حالياً شبكات معلومات عالمية متاحة ليس فقط للمؤسسات وإنما أيضاً للأفراد في المنازل والمكاتب ، وتستخدم هذه الشبكات في جميع نواحي الحياة ، ولعل أبرز مثل على ذلك شبكة الإنترنت .

الوسيط

Median

الوسيط هو أحد المقاييس التي تستخدم في التحليل الإحصائي للبيانات ويأتي في إطار ما يعرف باسم مقاييس النزعة المركزية ، ويعرف الوسيط بأنه القيمة التي تقع في منتصف القيم الظاهرة بعد ترتيبها تصاعدياً أو تنازلياً . والوسيط هو أحد مقاييس النزعة المركزية التي يقصد بها أن مفردات الظاهرة تنزع إلى التمركز والتجمع حول متوسط أو مركز الظاهرة ، ولذلك يطلق على مقاييس النزعة المركزية «المتوسطات» ، كما يطلق عليها أحيانا مقاييس الموضوع ، حيث يشير الموضوع إلى مكان المتوسط أو قيمته .

والوسيط بتعبير آخر هو القيمة التي تتوسط مجموعة من البيانات ، بحيث يوجد قبلها عدد من القيم يساوي العدد الذي يأتي بعدها ، وكان الوسيط هو النقطة التي تقسم التوزيع إلى قسمين فيكون عدد الدرجات التي تقع فوق هذه النقطة مساوياً لعدد الدرجات التي تقع أسفلها ، وحتى يمكن حساب الوسيط يلزم إتباع ثلاث خطوات هي :

١ - ترتيب القيم تصاعديا أو تنازلياً .

٢ - تحديد موقع أو ترتيب الوسيط حيث :

$$\text{ترتيب الوسيط} = \frac{\text{ن} + ١}{٢}$$

٣ - حساب قيمة الوسيط فإذا كان الترتيب يقع بين قيمتين تكون قيمة الوسيط هي الوسط الحسابي للقيمتين .

ويتم حساب الوسيط من قيم مبوبة في جدول تكراري بالخطوات السابقة نفسها كما يلي :

١ - ترتيب القيم تصاعدياً أو تنازلياً بعمل جدول تكراري متجمع صاعد أو هابط .

٢ - تحديد موقع أو ترتيب أو رتبة أو تكرار الوسيط حيث :

رتبة أو تكرار الوسيط = ترتيب الوسيط = $\frac{١}{٢}$ مج ك

وك٢ هي رمز تكرار الوسيط حيث يحدد مكانه من عمود التكرارات المتجمعة .

٣ - حساب الوسيط كما يلي :

$$\text{الوسيط} = \text{بداية الفئة الوسيطية} + \frac{\text{ك٢} - \text{ك١}}{\text{ك٣} - \text{ك١}} \times \text{ف}$$

حيث :

ك٢ : تكرار الوسيط .

ك١ : التكرار المتجمع السابق لتكرار الوسيط .

ك٣ : التكرار المتجمع اللاحق لتكرار الوسيط .

ف : طول الفئة الوسيطية

كما يمكن حساب الوسيط بيانياً ، وذلك برسم المنحنى التكراري المتجمع الصاعد أو الهابط ، وتحديد رتبة الوسيط على المحور الرأسي (٢/ ١ مج ك) ، وتحديد القيمة المناظرة لها على المحور الأفقي وهي قيمة الوسيط ، أو برسم كل الصاعد أو المنحنى الهابط ، حيث يتقاطعان في نقطة يكون إحداثيها الرأسي = ٢/ ١ مج ك ، والأفقي هو قيمة الوسيط .

هذا ويمكن حساب الوسيط بطرق أخرى بحسب متطلبات المعالجة الحسابية عن طريق تكرار الدرجات أو من فئات الدرجات ، كما أن هناك حالات خاصة لحساب الوسيط ، مثلما يوجد في التوزيع فئات يكون لها تكرار ، أو حين تكون حدود التوزيع التكراري غير محدودة ، أو حين يقع الوسيط نفسه على حدود الفئات ، أو حين توجد في التوزيع فئات ليس لها تكرار .

ويمكن أيضاً حساب الوسيط من التكرار المتجمع التصاعدي ، وكذا من التكرار المتجمع التنازلي ، كما يمكن حسابه حين تكون الفئتان العليا والدنيا غير محدودتين ، وللوسيط خصائص أساسية تتمثل فيما يلي :

١ - استخدام الوسيط في الأغراض نفسها التي يستخدم فيها المتوسط علماً بأن هناك حالات يفضل فيها استخدام الوسيط وهي الحالات التي يبتعد فيها التوزيع التكراري عن التوزيع الاعتدالي كما يحدث في حالتي الالتواء السالب والموجب ، حيث يتأثر المتوسط تأثراً كبيراً بالدرجات المتطرفة فيكبر حين توجد بعض الدرجات القريبة من النهاية العظمى ، ويصغر إذا كثرت الدرجات القريبة من النهاية العظمى ، ويصغر إذا كثرت الدرجات القريبة من النهاية الدنيا ، ولذلك يخفق المتوسط في التعبير الدقيق عن المستوى المتوسط . أما الوسيط فهو لا يتأثر بالدرجات المتطرفة ، ولذلك يعد مقياساً أفضل للنزعة المركزية في المتوسط .

٢ - استخدام الوسيط بدلاً من المتوسط حين تتشتت الدرجات تشتتاً كبيراً ، وكذلك حين لا يكون للتوزيع التكراري حدود واضحة وإنما يكتفي بذكر الحد الأدنى للفئة مع إضافة علاقة (-) ، والحد الأدنى للتوزيع مع إضافة علامة (+) ، كذلك يصلح الوسيط في المواقف التي تتطلب قسيمة التوزيع التكراري إلى قسمين متساويين ، فيصبح بذلك التوزيع إما أعلى من المتوسط أو أقل منه ، ولهذه الناحية أهميتها القصوى في حساب معاملات الارتباط التي تعتمد على مثل هذا التقسيم الثنائي مثل معاملات الارتباط الرباعية .

ولما كان التقسيم الثنائي يقوم على معاملة الدرجات التي تقل عن الوسيط على أنها سالبة ، والدرجات التي تزيد عن الوسيط كدرجات موجبة ، فإن الدرجات في التوزيع التكراري المطلوب تقسيمه تتخذ الصورة التالية :

(- - - ٠ + + +) حيث (٠) هو قيم الوسيط .

ومن أهم مميزات الوسيط أنه يمكن حسابه من جدول مفتوح ، كما أنه لا يتأثر بالقيم المتطرفة ، وبذلك فهو يعالج عيوب المتوسط الحسابي .

التعييرات «حرفة معترف بها» أو وظيفة يمكن التتلمذة فيها فإنها تستخدم للدلالة على وظائف معترف بها رسمياً على أنها تتطلب فترة محددة من التدريب النظامي حتى يمكن ممارستها على مستوى العامل الماهر .

كما جاء تعريف لها في بعض الكتابات التربوية على أنها «جملة من الأعمال والمهارات والوظائف التي تقع على عاتق عامل ما» ، ولكل مهنة توصيف للمهام التي يقوم بها الفرد ، فالمهنة تحدد عمل العامل من دون التفات إلى القطاع الاقتصادي أو المجال الذي يعمل فيه ، وإذا كان التفريق بين المهنة وقطاع النشاط الاقتصادي مهماً فلا يقل أهمية عنه التفريق بين المهنة وبين الإعداد لها ، فالمهنة هي العمل الذي يمارسه فعلاً شخص من الأشخاص سواء أعد له أو لا ، فمن تلقى إعداداً لمهنة الميكانيكي المختص بإصلاح السيارات ويعمل مع ذلك سائقاً لتاكسي يعد من الوجهة المهنية سائق تاكسي ولا يعد ميكانيكياً .

وبنمو المجتمعات ، زادت متطلباتها وتعددت العلاقات بين أفراد المجتمع ، وتعددت المهن وتفرعت مسؤولياتها ، وواجبات وحقوق أفرادها متعددة تتصل بنشر التعليم وتطويره وتحسينه ليساير النظم التعليمية بالمجتمع وحقوقها على المجتمع ، كما تحدد لكل فرد فيها مسؤولياته وحقوقه .

ومهنة التعليم مثلاً من المهن الرفيعة التي لها دورها المهم في بناء المجتمع ونهضته وتطوره ، ولذا فإن الارتقاء بالتعليم إلى مستوى المهنة من القضايا التي تشغل بال المتخصصين في جميع دول العالم المتقدم والنامي بل والتربويين وغير التربويين لأن عليها يتوقف الإصلاح والنمو والتطور ، ولذا تسعى الجهود إلى تطوير التعليم والارتقاء به إلى مستوى المهنة .

وتعرف المهنة بأنها «مجموعة من المهام والأعمال والوظائف والمسؤوليات التي يتطلب أداؤها بنجاح وفاعلية تحقيق أهداف وامتلاك كفايات (قدرات ومهارات) أدائية معينة من خلال التعليم والتدريب» .

وبناء على التعريفات السابقة يمكن تحديد العديد من السمات التي تميّز المهنة عن غيرها من الأعمال فيما يلي :

١ - أن المهنة تَجَمُّع لمَن يقومون على عمل ذهني وفكري يحمل مسؤولية شخصية إلى حد كبير .

٢ - أن المهنة يتم تعلمها بدراسة تخصصية ولا تُكتسب تلقائياً .

٣ - أن المهنة ممارسة وليست مجرد معلومات نظرية أكاديمية .

٤ - أن وسائل المهنة وطرائقها يمكن تعلمها ، فهي ليست إلهاماً أو مجرّد موهبة ، وبهذا يتأكد الأساس العلمي للمهنة .

٥ - أن المهنة ذات تنظيم داخلي محكم .

٦ - أن المهنة ذات نفع يستهدف الخير والمصلحة العامة .

وكالات التنشئة الاجتماعية

Socialization Agencies

يتحدد ويتحتم تطور نمو الطفل وتتشكل معالمه المميزة عن طريق قوي مؤثرة وموجهة لنموه تتمثل في وكالات التنشئة الاجتماعية أو ما يعرف أحياناً بالتطبيع الاجتماعي ، وهي الأسرة والمدرسة والأقران ؛ فهذه هي العالم الاجتماعي الحقيقي الذي يخبره الطفل كقوى رئيسة مؤثرة في تشكيل شخصيته ونموها ، كما يلي :

الأسرة كوكالة للتنشئة الاجتماعية :

فمن خلال الأسرة غالباً ينتقل الميراث الاجتماعي للطفل إبان سنوات الطفولة ؛ فكل أسرة تمثل نظاماً اجتماعيًا ناميًا ذا نمط فريد من التنظيم والتوظيف . والطفل هو عضو فعّال في هذا النظام ، يتعلم من خلال تفاعلاته داخل هذه الجماعة خبرات تؤدي إلى نمو تنظيمات سلوكية مختلفة لديه . ذلك أنه داخل الأسرة يتعلم الطفل أولى أدواره الاجتماعية ، وهو ما يمثل خطوة كبيرة في عملية التطبيع الاجتماعي . وهو

يتعلم ما هو متوقع منه كطفل ، كيف تكون علاقاته بالآخرين ، وبمَنْ هم أكبر منه أو أصغر . وهو يتعلم كيف يكون ولداً؟ وكيف يكون أخاً؟ . ويتعلم أيضاً السلوك الملائم لجنس الطفل ولداً أو بنتاً ، السلوك غير الملائم لجنسه .

ومن خلال المواقف الأسرية المختلفة يكوّن الطفل مفهومه عن ذاته ، وما هو نوع الشخص الذي يدرك نفسه على أنه هو ، وما مصادر قوته؟ ، وما الكفايات التي يرى نفسه على أنه يتصف بها؟ . وما الذي يتوقعه لنفسه في الحاضر وفي المستقبل؟ . ويتعلم الطفل داخل الأسرة كيف يعيش داخل نظام اجتماعي؟ ، وكيف ينظم سلوكه بطريق متسقة ، كما يتواءم مع سلوك الآخرين ، وكيف يتفاعل مع الآخرين في إطار شبكة معقدة من العلاقات الاجتماعية؟ . إنه باختصار يتعلم كيف يعيش متوافقاً داخل تنظيم اجتماعي؟ .

فالخبرات الأسرية للطفل ، مع والديه ومع إخوته ، تعمل من ناحية كعامل رئيس في تشكيل مفهوم الطفل عن ذاته ، كما أن الطفل من ناحية أخرى يرى نفسه ويدركها في سياق هذه الخبرات .

لذا يزخر علم النفس بدراسات وبحوث عديدة تتناول تأثير الأسرة والعلاقات الأسرية والاتجاهات والممارسات الوالدية بشأن تنشئة الأبناء على نمو شخصية الطفل . من هذه الدراسات - على سبيل المثال - تلك الدراسات المتعلقة التي قام بها «لانجدون وستاوت» (١٩٥١) على ٢٦١ طفلاً يتسمون بحسن التوافق ، وينتمون إلى أسر ذات أحجام مختلفة ومن مستويات اجتماعية اقتصادية متباينة . وقد تبيّن أن هناك عاملا عاماً مشتركاً يخبره هؤلاء الأطفال في علاقاتهم بوالديهم وهو الحب والتقبل للأبوين .

ومن خلال العلاقات الأسرية ، يتعلم الطفل مسايرة معايير الجماعة وقيمها وتقاليدها ، كما يتعلم التعاون مع الآخرين والأخذ والعطاء معهم ولا يقتصر تأثير هذه العلاقات على النجاح المدرسي للطفل فحسب ، ولكن أيضاً على نجاحه في مواقف الحياة المختلفة ، ومنها حياته المهنية فيما بعد . وتتأثر بوضوح درجة توافق الطفل ونضج علاقاته الاجتماعية خارج المنزل بنمط العلاقات في الأسرة .

المدرسة كوكالة للتنشئة الاجتماعية :

وهي ذات علاقة وثيقة بتكوين شخصية الطفل ونموها ، فمنذ عام ١٩٤٤م تبنّى مكتب التربية بالولايات المتحدة الأمريكية اتّجاهاً لتطوير التربية يعرف بـ «حركة التوافق في الحياة» هدفها تضمين مبادئ الصحة النفسية في التربية والممارسات المدرسية . وفي دراسة عن تأثير المدرسة في نمو مفهوم الفرد عن ذاته ، طلبت «شارلوت بوهلر» (١٩٥٢م) من بعض الأشخاص الراشدين استدعاء خبراتهم المدرسية . وقد تبيّن أن الأشخاص الذين يحتفظون في ذاكراتهم بخبرات طيبة عن حياتهم في المدرسة (علاقاتهم مع المعلمين ، ومع زملائهم ، ونجاحهم الدراسي ، وممارستهم للأنشطة المدرسية المختلفة وغير ذلك) ، كانوا يتّصفون بمفهوم إيجابي عن ذواتهم .

ويؤثّر المعلم بشخصيته وبتوافقه المهني وبأدائه لدوره المهني تأثيراً بالغ الأهمية في نمو مفهوم إيجابي عن الذات لدى التلميذ ، فالمعلم يؤثر في الطريقة التي يدرك بها الطفل نفسه وذلك من خلال الطريقة التي يصحح بها سلوك الطفل ، ويفسر بها عمله المدرسي . وهو يؤثر فيه بشكل مباشر وذلك بوساطة مساعدته على التوافق مع الجماعة ومساعدة على التوافق معه . كما يؤثر نمط شخصية المعلم - ديمقراطياً ومستبداً ومتسيباً - تأثيراً كبيراً في شخصية التلميذ . فتأثير المعلم «المتسلط» في شخصية الطفل هو نفس تأثير الأب المتسلط فيه . ولذا فإن من الأهمية البالغة بالنسبة لنمو الشخصية ككل متكامل لدى الأطفال أن يكون لديهم معلمون يتسمون بشخصيات متوافقة توافقاً سليماً .

ويتأثر مفهوم الطفل عن ذاته بمدى النجاح الذي يخبره في المواد الدراسية وفي الأنشطة المدرسية . يقرر «جوردون

أولبورت» (١٩٤٣) أن التعلم الإنساني لا يتقدم على نحو أفضل فحسب تحت شروط النجاح والاعتراف والتقدير ، ولكن «مقدرة الفرد على التعلم تنمو وتتسع كذلك في مثل هذه الظروف» . ولذا ، كما يؤكد «كومبز وسنيج» (١٩٥٩) ، ينبغي على المعلم أن يقدم للطفل مادة وخبرات «بطريقة يستطيع منها التلميذ أن يستخلص إحساساً بالاعتزاز والرضا من خلال التمكن منها» . وفي ذلك أيضاً ، تؤكد بعض الدراسات على أن التلاميذ الذين يحققون مستويات طيبة من الإنجاز ويحصلون على تقديرات طيبة في عملهم المدرسي ، يكون سلوكهم في المدرسة أكثر فعالية وتوافقاً لأنهم أكثر سعادة في المدرسة وأكثر إيجابية في مفهومهم عن ذواتهم .

تأثير الأقران في عملية التنشئة الاجتماعية :

إن الطفل ينمو في سياق عالمين : عالم الوالدين والكبار ، وعالم رفاقه . فهو يتفاعل مع جماعات من الرفاق ، ولكل جماعة تركيبها وتوقعاتها من أعضائها . وتحقق جماعات الرفاق ثلاث وظائف تؤثر في نمو شخصيته :

(١) فمعظم جماعات الرفاق ، كالأسرة والمدرسة ، تنقل ثقافة المجتمع إلى الطفل بصفة عامة ، فهذه الجماعات تعكس مجتمع الكبار وتدعم معظم معتقداته وقيمه وأنماط السلوك السائدة فيه .

(٢) ويعمل عالم الرفاق كما لو أنه «محك مراجعة للواقع» . فإذا كانت الأسرة مثلاً تتبع في تنشئة الطفل أسلوباً يقوم على التدليل والحماية الزائدة ، فإنه يتعرض لصعوبات في التوافق مع رفاقه الذين يواجهونه بعدم تقبلهم له بشكل صريح أو حتى بشكل فظ ، وغالباً ما يتعرض هذا الطفل من رفاقه لأحكام ناقدة أو ساخرة لسلوكه غير المرغوب بالنسبة لجماعتهم . لذا كثيراً ما يكون لعالم الرفاق تأثير «ترشيدي» لسلوك الطفل .

(٣) وتساعد جماعة الرفاق الأطفال على أن يحققوا الاستقلال الانفعالي ، وخصوصاً في مرحلة المراهقة .

فجماعة الرفاق تتيح الفرصة للطفل ليتعلم كيف يتعامل مع زملائه في السن نفسها؟ ، وكيف يعالج ما يشعر به من كراهية أو عداوة وما يرغب فيه من سيطرة؟ ، وكيف يتعلم التواصل مع الآخرين بالأخذ والعطاء والاحترام المتبادلين؟ ، وكيف يتبادل الأدوار في الجماعة بالقيادة أو التبعية؟ .

أولاً : المراجع العربية .

- إبراهيم العيسوي : «ترشيد الاستهلاك الخاص في مصر» مجلة المعاصر ، ع ٣٨٤ ، س ٧٢ ، الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والإحصاء والتشريع ، القاهرة ، ١٩٨١ .
- إبراهيم العيسوي : «في إصلاح ما أفسده الانفتاح» ، كتاب الأهالي رقم ٣ ، مطبعة إخوان مورافتل ، القاهرة ، سبتمبر ، ١٩٨٤ .
- إبراهيم إمام : الإعلام والاتصال بالجماهير ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٥ .
- إبراهيم أنيس وآخرون ، المعجم الوسيط ، ج ١ ، ط ٢ ، مجمع اللغة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٢ .
- إبراهيم أنيس وآخرون : المعجم الوسيط ، الجزء الأول ، ط ٢ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٣٩٢هـ/ ١٩٧٢م .
- إبراهيم أنيس وآخرون : المعجم الوسيط ، الجزء الأول ، ط١ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٢ .
- إبراهيم أنيس وآخرون : المعجم الوسيط ، ج ١ ، ط ٢ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٢ .
- إبراهيم أنيس وآخرون : المعجم الوسيط ، جـ ٢ ، ط ٢ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٢ .
- إبراهيم أنيس وآخرون : المعجم الوسيط ، جـ١ ، ط٢ ، دار المعارف القاهرة ، ١٩٧٢ .
- إبراهيم بسيوني عميرة وفتحي الديب : تدريس العلوم والتربية العلمية ، الطبعة السادسة ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٩٠ .
- إبراهيم بسيوني عميرة : المنهج وعناصره - ط دار المعارف - القاهرة ١٩٩١ .
- إبراهيم بسيوني عميرة : المنهج وعناصره ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٦ .
- إبراهيم بسيوني عميرة : المنهج وعناصره ، دار المعارف ، ط ٣ ، القاهرة ، ١٩٩١ .
- إبراهيم درويش : الإدارة العامة في النظرية والممارسة ، ط ٤ ، مطابع الهيئة المصرية العامة والكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٨ .
- إبراهيم سعد وآخرون : «دعم الأغنياء ودعم الفقراء» كتاب الأهالي ، ع ٥ ، مطبعة مورافتلي ، القاهرة ، إبريل ، ١٩٨٩ .
- إبراهيم عبدالله إبراهيم : «نحو إعلامي ثقافي متميز» ، مجلة التربية ، اللجنة الوطنية الفطرية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد ٦٦ ، قطر ، أغسطس ، ١٩٨٤ .
- إبراهيم عصمت مطاوع وأمينة أحمد حسن : الأصول الإدارية للتربية - دار المعارف - القاهرة - الطبعة الثانية ١٩٨٤ .
- إبراهيم عصمت مطاوع ، التخطيط للتعليم العالي ، الطبعة الأولى ، دار الشروق ، جدة ، ١٩٨٢ .
- إبراهيم عصمت مطاوع ، وأرمينة الرويش : الأصول الإدارية للتربية ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- إبراهيم عصمت مطاوع : «أصول التربية» ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٩ .
- إبراهيم عصمت مطاوع : أصول التربية ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٠ .
- إبراهيم عصمت مطاوع : أكبادنا تمشي على الأرض ، صحيفة التربية ، العدد الثاني ، السنة ٣٥ ، يناير ١٩٨٤ .
- إبراهيم عصمت مطاوع : التنمية البشرية بالتعليم ، القاهرة ، دار المعارف ،١٩٨٤ .
- إبراهيم عصمت مطاوع : الوسائل التعليمية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٩٠ .

- إبراهيم عصمت مطاوع : بمناسبة اليوم العالمي للطفل (مقال) أكبادنا تمشي صحيفة التربية ، العدد الثاني ، السنة ٣٥ ، يناير ١٩٨٤ .
- إبراهيم عطا : الدروس الخصوصية ، من أبحاث مؤتمر التعليم قبل الجامعي ، جامعة القاهرة ، أبريل ، ١٩٩٣ .
- إبراهيم قشقوش وطلعت منصور : دافعية الإنجاز وقياسها ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط ١ ، ١٩٧٩ ! .
- إبراهيم محمد عطا : المناهج بين الأصالة والمعاصرة ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٠ .
- إبراهيم مدكور ، معجم العلوم الاجتماعية ، القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٧٥ .
- إبراهيم مصطفى وآخرون : المعجم الوسيط ، المكتبة العلمية ، طهران ، د . ت .
- إبراهيم مطاوع ، أصول التربية ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٩ .
- إبراهيم وجيه : صحة النفس ، دار المعارف ، القاهرة ، د . ت .
- ابن مسكويه ، تهذيب الأخلاق ، مكتبة صبيح ، القاهرة ، ١٩٥٩ .
- ابن منظور (١٩٧٩) لسان العرب ، دار المعارف ، القاهرة .
- ابن منظور ، جمال الدين محمد : لسان العرب ، القاهرة ، الدار المصرية للتأليف والترجمة د . ت .
- ابن منظور ، لسان العرب ، مادة كتب .
- ابن منظور : لسان العرب - تحقيق عبدالله علي الكبير وآخرين - المجلد الثاني - دار المعارف - القاهرة - ١٩٧٩ .
- "أبو الفتوح رضوان : التخطيط في مجال التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، مذكرة رقم ٢٢٢ ، معهد التخطيط القومي ؛ القاهرة ، ١٩٦٨ ."
- أبو بكر حسانين : الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ، دار مكتبة الفكر ، طرابلس ، ١٩٧٥ .
- أبو حامد الغزالي ، إحياء علوم الدين ، ج ٥ ، دار الشعب ، القاهرة .
- أبو منصور بن إسماعيل الثعالبي النيسابوري : فقه اللغة ، مطبعة الآباء اليسوعيين ، بيروت ، ١٩٨٥ .
- اجي خليل جرجس : أهداف التربية العملية بكليات التربية وأهم المشكلات التي تواجهها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ١٩٧٦ .
- إحسان البقلي ، درية أمين : التخطيط والإدارة في الاقتصاد المنزلي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، د . ت .
- إحسان محمد الحسن : المدخل إلى علم الاجتماع الحديث ، بغداد ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٧٦ .
- أحمد إبراهيم أحمد ، تحديث الإدارة التعليمية والنظارة والإشراف الفني ، دار المطبوعات الجديدة ، القاهرة ، ١٩٨٨ .
- أحمد إبراهيم أحمد ، في التربية المقارنة ، دار المطبوعات الجديدة ، الإسكندرية ، ١٩٩١ .
- أحمد إبراهيم أحمد : تحديث الإدارة التعليمية والنظارة والإشراف الفني ، دار المطبوعات الجديدة ، الإسكندرية ، ١٩٨٨ .
- أحمد إبراهيم أحمد : دليل نجاح ناظر المدرسة الابتدائية ، صحيفة المكتبة ، المجلد السادس عشر ، العدد الأول ، يناير ١٩٨٤ .
- أحمد إبراهيم أحمد : نمو تطوير الإدارة المدرسية ، دراسات نظرية وميدانية ، دار المطبوعات الجديدة ، الإسكندرية ، ١٩٨٥ .
- أحمد إبراهيم باشات : دليل مصطلحات التدريب ، ط ٢ ، الجمعية التعاونية للبترول .
- أحمد إبراهيم شلبي ، «البيئة والمناهج المدرسية» ، معالم تربوية ، مؤسسة الخليج العربي ، ١٩٨٤ .

- أحمد إبراهيم شلبي ، وضع برنامج لتنمية مفاهيم التربية البيئية في مناهج المواد الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ١٩٨٤ .
- أحمد إبراهيم شلبي : «البيئة والمناهج المدرسية» ، معالم تربوية ، مؤسسة الخليج العربي ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- أحمد إبراهيم مهنى : التربية في الإسلام ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٨ .
- أحمد أبو زيد : البناء الاجتماعي - مدخل لدراسة المجتمع - الإنسان ، جـ٢ ، ط٢ ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، د . ت .
- أحمد أبو زيد : مؤتمر اتجاهات المجتمع المصري نحو العمل اليدوي ، الإسكندرية ، كلية الآداب ، ١٩٧٨ .
- أحمد إسماعيل حجي «الكفاءة الخارجية لمعلم التعليم الأساسي» ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٩٣ .
- أحمد إسماعيل حجي وآخران : التربية المقارنة منهج وتطبيقه - النهضة العربية - القاهرة ، ١٩٩٤ .
- أحمد إسماعيل حجي وآخرون : الأصول الاجتماعية للتربية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٤ .
- أحمد إسماعيل حجي وآخرون : التربية المقارنة (منهج وتطبيق) ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٤ .
- أحمد إسماعيل حجي : الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية - دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٩٣ .
- أحمد إسماعيل حجي : الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٩٤ .
- أحمد إسماعيل حجي : نحو علم للإدارة التعليمية المقارنة ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٩٢ .
- أحمد إسماعيل حجي : التربية المقارنة ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٩٠ .
- أحمد إسماعيل حجي : التعليم الجامعي المفتوح ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٩٣ .
- أحمد إسماعيل حجي : دراسات في التربية المقارنة ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٩٣ .
- أحمد إسماعيل حجي : نحو علم للإدارة التعليمية المقارنة - دار النهضة العربية - القاهرة ١٩٩٢ .
- أحمد إسماعيل حجي : نظام التعليم في مصر ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٩٠ .
- أحمد الخشاب : الضبط والتنظيم الاجتماعي ، مكتبة القاهرة الحديثة ، القاهرة ، ١٩٥٩ .
- أحمد السباعي : تاريخ مكة ، مطابع دار قريش ، مكة ، ١٣٧٠هـ .
- أحمد أمين : قاموس العادات والتقاليد ، القاهرة ، ١٩٢٨ .
- أحمد بدر ، مصادر المعلومات في العلوم والتكنولوجيا ، دار المريخ ، الرياض ، ١٩٩١ص ٦٣ .
- أحمد بدر : دراسات في المكتبة والثقافة - ط دار الثقافة للطباعة ١٩٧٨ .
- أحمد بدير : أصول البحث العلمي ومفاهيمه ، بني غازي ، المكتبة الوطنية ١٩٧٧ .
- أحمد جلال عز الدين : الإرهاب والعنف السياسي ، كتاب الحرية ، رقم ١٠ ، دار الحرية للصحافة والطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٦ .
- أحمد حامد منصور : تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري ، دار الوفاء للطباعة ، المنصورة ، ١٩٨٩ .
- أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية ، دراسة مقارنة ، الطبعة الثانية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٩ .
- أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية ، دراسة مقارنة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٦ .
- أحمد حسن عبيد : في فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية ، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٥ .

- جابر عبدالحميد جابر (١٩٧٣) : مقياس التفضيل الشخصي ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- جابر عبدالحميد جابر - علاء الدين كفافي : معجم علم النفس ، والطب النفسي ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٩٠ .
- جابر عبدالحميد جابر وآخرون ، علم النفس البيئي ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٩١ .
- جابر عبدالحميد جابر وعلاء الدين كفافي ، قاموس علم النفس والطب النفسي ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- جابر عبدالحميد جابر وعلاء الدين كفافي : معجم علم النفس والطب النفسي ، جـ ٢ ، النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٩ .
- جابر عبدالحميد جابر ، أ . علاء الدين كفافي : معجم علم النفس والطب النفسي ، النهضة العربية ، القاهرة ، ط ١ ، ١٩٨٨ .
- جابر عبدالحميد جابر ، أحمد خيري كاظم : مناهج البحث في التربية وعلم النفس - دار النهضة العربية - القاهرة ١٩٩٤ .
- جابر عبدالحميد جابر ، الذكاء ومقاييسه ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٢ .
- جابر عبدالحميد جابر ، طاهر محمد عبدالرازق : أسلوب النظم بين التعليم والتعلم ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٨ .
- جابر عبدالحميد جابر ، علاء الدين كفافي : معجم علم النفس والطب النفسي ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٩٣ .
- جابر عبدالحميد جابر ، وعلاء الدين كفافي : معجم علم النفس النفسي ، والطب النفسي ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٩٠ .
- جابر عبدالحميد جابر : علم النفس التربوي - دار النهضة العربية - القاهرة ١٩٨٦ .
- جابر عبدالحميد وعلاء الدين كفاني ، معجم علم لنفس والطب النفسي . ط ١ (القاهرة) ، مكتبة النهضة العربية ١٩٩٣ .
- جابر عبدالحميد ومحمد أحمد سلامه : دراسة استطلاعية مقارنة لمشكلات الطلاب والطالبات القطريين وغير القطريين ، الدوحة ، جامعة قطر ، كلية التربية ، ١٩٨٠ .
- جابر عبدالحميد ، يوسف الشيخ : علم النفس الصناعي ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٨ .
- جابر عبدالحميد : النمو النفسي والتكيف الاجتماعي ، القاهرة ، النهضة العربية ، ١٩٦٢ .
- "جامعة الدول العربية الاستراتيجية العربية للتنمية الاجتماعية الشاملة ، تونس ؛ ١٩٨٥ ."
- جاورز هدان ، قاموس علم النفس ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٧ .
- جاي بوند وآخران : الضعف في القراءة ، تشخيصه وعلاجه ، ترجمة محمد منير مرسي ، وإسماعيل أبو العزايم ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٤م .
- جبرائيل بشارة ، المعلم في الوطن العربي بين الحاضر والمستقبل ، جمعية المعلمين الكويتيين ، الكويت ، ١٩٨٤ .
- جبرائيل بشارة ، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية ، ط ١ ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ١٩٨٦ .
- جعفر العبد ، التدريب ، أهدافه وأنواعه ، مقال من الورشة التعليمية في عمليات وأساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة التربية ، ١٩٧٧ .
- جليلة محمد ، أثر برنامج إرشادي مقترح في خفض مستوى الخوف لدى عينة من الطالبات الجامعيات السعوديات ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، ١٩٩٣ .
- جمال أبو الخير : المجالات العملية في التعليم الأساسي كما تبدو من البحوث والدراسات المصرية ، دراسة

- حامد عبدالعزيز الفقي ، علم نفس التفكير والقدرة ، القاهرة ، النهضة العربية ، ١٩٧٦ .
- حامد عمار ، في بناء الإنسان العربي ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٧ .
- حامد عمّار : في اقتصاديات التعليم ، سرس الليان ، (مصر) مركز تنمية المجتمع ١٩٦٤ .
- حامد مصطفى عمار : في اقتصاديات التعليم ، سرس الليان ، مركز تنمية المجتمع ، مصر : ١٩٦٤ .
- حامد مصطفى عمار : في بناء الإنسان العربي : دار سعاد الصباح ومركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية ، القاهرة : ١٩٩٢ .
- حامد مصطفى عمار : في بناء البشر ، دراسات في التغيير الحضاري والفكر التربوي سرس الليان ، مركز تنمية المجتمع ، ١٩٦٤ .
- حرف التاء
- حسان محمد حسان وآخرون : الأصول الاجتماعية للتربية ، القاهرة ، ١٩٨٨ .
- حسان محمد حسان وآخرون : دراسات في فلسفة التربية ، ط ت . د .
- الحسانين إسماعيل طمان : المصادر المكتوبة لمبدأ المشروعية كأساس للتشريعات العامة والإدارة التعليمية ، مكتبة سماح ، طنطا ، ١٩٨٤ .
- حسن أحمد توفيق : الإدارة العامة ، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية ، القاهرة ١٩٨٧ .
- حسن الحريري ، المدرسة الابتدائية ، النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٦ .
- حسن الحمادي ، العلوم الإدارية حوار مع الفكر الإداري ، القاهرة ، مكتبة عين شمس ١٩٧٧ .
- حسن الساعاتي : علم الاجتماع القانوني ، دار نشر الثقافة الجامعية ، الإسكندرية .
- حسن الفقي : التاريخ الثقافي للتعليم بالجمهورية العربية المتحدة في القرن التاسع عشر والقرن العشرين ، ط ١ ، ١٩٦٦ .
- حسن الفقي : الثقافة والتربية ، جـ ٣ ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٧٧ .
- حسن حسين اللقاني : المفاهيم بين النظرية والتطبيق - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٩٠ .
- حسن حنفي : قضايا معاصرة في فكرنا المعاصر ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٧٦ .
- حسن سعفان : «مفهوم الدين» عند : إبراهيم مدكور وآخرين ، معجم العلوم الاجتماعية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ١٩٧٥ .
- حسن سليمان قورة : الأصول التربوية في بناء المجتمع ، ط ٦ ، دار المعارف ، القاهرة .
- حسن سيد معوض ، طرق التدريس في التربية الرياضية ، القاهرة ، دار الفكر العربي د .ت .
- حسن شحاتة سعفان : أسس علم الاجتماع ، ط ١٠ ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٨ .
- حسن شحاتة : قراءات للأطفال - الدار المصرية اللبنانية - القاهرة ، ١٩٨٩ .
- حسن شحاتة : النشاط المدرسي ، مفهومه ، وظائفه ، ومجالات تطبيقه ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ١٩٩٤ .
- حسن طنطاوي فراج ، الوعي السياسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٢ .
- حسن علي سلامة ، طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٩٥ .
- حسن محمد عبدالشافي : المعلومات التربوية طبيعتها ومصادرها وخدماتها ومجالات الافادة منها ، ط ، الدار اللبنانية ، القاهرة ، ١٩٩٣ .
- حسن مصطفى عبدالمعطي ، راوية حسين : التوافق الزواجي وعلاقته بتقدير الذات والقلق والاكتئاب ، مجلة علم النفس ، العدد ٢٨ .

- حسن مصطفى عبدالمعطي : الأثر النفسي لأحداث الحياة كما يدركها المرضى السيكوسوماتيين مجلة علم النفس ، ع ٩ ، ١٩٨٦ .
- حسن مصطفى وآخرون : اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية ، ط ٢ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٢ .
- حسن مصطفى وآخرون : اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٧ .
- حسين الطوبجي ، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٧٨ .
- حسين جمال الدين حسين حرب : دراسة مقارنة للدور التعليم الفني في التنمية في جمهورية مصر العربية والجمهورية العراقية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٣ .
- حسين جميل : حقوق الإنسان في الوطن العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٨٦ .
- حسين حمدي الطوبجي : التكنولوجيا والتربية ، دار العلم ، الكويت ، ١٩٨١ .
- حسين حمدي الطوبجي : وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٨٠ .
- حسين سعيد : الموسوعة الثقافية ، دار المعرفة ، القاهرة ، د .ت .
- حسين سليمان قورة ، الأصول التربوية في بناء المناهج ، دار المعارض ، القاهرة ، ١٩٧٢ .
- حسين سليمان قورة : الأصول التربوية في بناء المجتمع ، ط٥ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٧ .
- حسين سليمان قورة : تعليم اللغة العربية - دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية - دار المعارف بمصر - ط ١٩٧٢ .
- حسين عبد العزيز الدريني : قياس الخجل في الثقافة القطرية ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، قطر ، ١٩٨١ .
- حسين عبدالعزيز الدريني (وآخرون) ، مقياس تقدير الذات ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ط ٢ .
- حسين كامل الأسيوطي وآخرون : تنمية القيادات الإدارية ، المنظمة العربية لعلوم الإدارية ، القاهرة ، ١٩٧١ .
- حشمت قاسم ، مصادر المعلومات وتنمية مقتنيات المكتبات ، ط٢ ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ١٩٨٨ .
- حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي : المناهج - مفهومها - عناصرها - أسسها - تنظيماتها ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٣ .
- حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي : المناهج . مفهومها ، عناصرها ، أسسها ، عناصرها ، تنظيماتها ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط ٤ ، ١٩٩٥ .
- حلمي أحمد الوكيل ، تطوير المناهج ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٧ .
- حلمي أحمد الوكيل ، محمد أمين ، المناهج : مفهومها ، أسسها ، تنظيمها ، عناصرها . القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٣ .
- حلمي أحمد الوكيل : تنظيمات المناهج ، دار الكتاب الجامعي ، القاهرة ، ١٩٨٩ .
- حلمي الوكيل ومحمد الأمين المفتي : المناهج ، مفهومها ، أسسها ، تنظيماتها ، عناصرها ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٩٣ .
- حلمي الوكيل ، محمد المفتي : أسس بناء المناهج وتنظيماتها ، كلية التربية - جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٧ .
- حمد إبراهيم أحمد ، تحديث الإدارة التعليمية والنظارة والإشراف الفني ، دار المطبوعات الجديدة ، القاهرة ، ١٩٨٨ .
- حمد عزيز الحبابي : الشخصانية الإسلامية ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٩ .

- حمدي أبو الفتوح عطيفة : تعليم العلوم للمعاقين في مصر - واقعه - مشكلاته - مقترحات لزيادة فعاليته ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد ٢٨ ، الجزء الرابع ، المنصورة ، ١٩٨٧ .
- حمدي النشار : الإدارة الجامعية : التطوير والتوقعات ، أسيوط ، جامعة أسيوط ، ١٩٧٧ .
- حمدي عبدالعزيز إمام الصباغ (١٩٨٩) ، تطوير التربية العملية بكليات التربية باستخدام أسلوب تحليل النظم وتحليل التفاعل بكلية التربية جامعة المنوفية .
- حمدي علي أحمد : مقدمة في علم اجتماع التربية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٩٥ .
- حمدي مصطفى حرب : الأيدي المفكرة ، الجهاز المركزي للتدريب ، القاهرة ، ١٩٧١ .
- حمدي مصطفى حرب : التربية والتكنولوجيا في معركة التصنيع ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٦ .
- حمدية زهران : مشاكل التنمية الاقتصادية في البلاد المتخلفة مع دراسة للخطة الخمسية في جمهورية مصر العربية ، مكتبة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٦٩ .
- حميدة عبدالعزيز إبراهيم : «أزمة الانتماء وأبعادها التربوية» ، مجلة التربية والتنمية ، العدد الرابع ، السنة الثانية ، مركز التنمية البشرية والمعلومات ، القاهرة ، أغسطس ١٩٩٢ .
- حنا غالب : التربية المتجددة وأركانها ، جـ ٢ ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ١٩٧٠ .
- حنا غالب : التربية المتجددة وأركانها ، ط٢ ، دار الكتاب البناني ، بيروت ، ١٩٧٠ .
- حنفي محمود إمام : التصلب كوسيلة دفاعية لتخفيف القلق ، دراسة سيكولوجية إمبريقية تحليلية لطلاب جامعة أسيوط ، حولية كلية التربية - جامعة أسيوط العدد ٢ سنة ١٩٨٦ .
- حنفي محمود سليمان ، الأفراد ، دار الجامعات المصرية ، الإسكندرية ، د . ت .
- خالد محمد حسن الرشيدي : دراسة تقويمية لمقرر المناهج وطرق التدريس في برنامج إعداد معلم العلوم للمعوقين بصرياً للمرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، ١٩٩٤ .
- خطاب عطية : التعليم في مصر في العصر الفاطمي الأول ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٤٧ .
- خليفة عبدالسميع خليفة : المناهج ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٠ .
- خليل صايات : وسائل الاتصال - نشأتها وتطورها ، ط ٣ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٢ .
- خليل معوض : دراسة مقارنة لمشكلات المراهقين في الريف والمدينة ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧١ .
- خليل ميخائيل معوض ، قدرات أداء الموهوبين ، القاهرة ، دار الفكر الجامعي ، ١٩٨٣ .
- د . ف . سويفت : اجتماعيات التربية - دراسة تمهيدية تحليلية ، ترجمة : محمد سمير حسانين ، مؤسسة سعيد رأفت للطباعة ، طنطا ، ١٩٧٧ .
- دايتسي سي . سميث : صناعة الكتاب ، من المؤلف إلى الناشر إلى القارئ - ترجمة عصمت أبو المكارم وآخرين ، المكتب المصري الحديث ، القاهرة ، ١٩٧٠ .
- دسوقي حسين عبدالجليل : الكفاية الخارجية للتعليم الثانوي الصناعي في مصر ودراسة تتبعية لبعض خريجيه ، كلية التربية ، عين شمس ، ماجستير ، ١٩٨١ .
- دسوقي عبدالجليل : الكفاية الخارجية للتعليم الثانوي الصناعي في مصر «دراسة تتبعية لبعض خريجيه» رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨١ .
- دلال ملحس أستيتية : نظام الساعات المعتمدة وأثره على

عملية العلاقات الاجتماعية والنشاطات الطلابية الموجبة لطلبة الجامعة الأردنية ، مجلة دراسات ، المجلد ١١ ، العدد ٦ ، عمادة البحث العلمي ، الجامعة الأردنية ، عمّان ، ١٩٨٤ .

- الدمرداش سرحان ومنير كامل : التفكير العلمي ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٥٩ .
- الدمرداش عبد المجيد سرحان : «حول مؤتمر التوجيه والإرشاد في بريطانيا» ، مجلة الثقافة العربية ، العدد الثالث ، القاهرة ، ١٩٧٥ .
- الدمرداش عبدالمجيد سرحان : المناهج المعاصرة ، الطبعة الثانية ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٧٩ .
- دوتزتز ، روبرت : منهج المدرسة الابتدائية ، ترجمة يوسف بدوي ، دار الفكر .
- دولمان ، ب ، ب : مخاوف الأطفال ، ترجمة : محمد عبدالظاهر الطيب ، دار المطبوعات الجديدة ، الإسكندرية ، ١٩٨٥ .
- ديو بولد . ب . فان دالين : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط ٣ ، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥ .
- ذوقات عبيدات : دور وسائل الاتصال في تعليم الكبار - مجلة التربية اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم - العدد ٧٨ يوليو ١٩٨٦ .
- راجع في ذلك .
- رالد ن . وين : قاموس جون ديوي للتربية ، ترجمة وتقديم محمد علي العريان ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٤ .
- رالف ت . وين : قاموس چون ديوي للتربية - ترجمة وتقديم محمد علي العريان - تصوير عبدالعزيز سلامة - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة ١٩٦٤ .
- رالف تايلور : أساسيات المناهج ، ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبدالحميد جابر ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧١ .
- رالف ن وبين : قاموس جون ديوي للتربية ، ترجمة وتقديم : محمد علي العريان ، تصدير : عبدالعزيز سلامة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٤ .
- رالف . ن . وين : قاموس جون ديوي للتربية ، ترجمة وتقديم : محمد علي العريان ، تصدير : عبدالعزيز سلامة ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٤٦ .
- راوية محمود حسين : التوافق الزواجي ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية الآداب ، جامعة الزقازيق ، ١٩٨٦ .
- رجاء أبو علام (١٩٧٥) : مقارنة بين الطلاب المتفوقين والعاديين في الأنشطة التعليمية للعلوم - مركز البحوث بوزارة التربية - الكويت .
- رجاء الحبشي : دراسة ميدانية حول دور رعاية الشباب في التعليم العالي في تحقيق أهداف التنمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ١٩٧٥ .
- رجاء محمود أبو علام ، علم النفس التربوي ، دار القلم ، الكويت ١٩٨٤ .
- رجاء محمود أبو علام ، قياس وتقويم التحصيل الدراسي ، دار القلم ، الكويت ١٩٨٧ .
- رجاء محمد أبو علام : مدخل إلى مناهج البحث التربوي ، الطبعة الأولى ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٨٩ .
- رجاء محمود أبو علام ، ونادية شريف ، الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية ، دار القلم ، الكويت ١٩٨٣ .
- رجب علي شعبان : الفروق الجنسية والعمرية في أساليب التكيف مع المواقف الضاغطة ، مجلة علم النفس ، العدد ٣٤ .
- رسمي عبد الملك : دراسة مقارنة لتنظيم إدارة رعاية الشباب في جامعات مصر وإنجلترا وأمريكا ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٨٢ .

- رشاد عبدالعزيز موسى : دراسة أثر بعض المحددات السلوكية على الدافعية للإنجاز ، مجلة علم النفس ، العدد ١٥ ، ١٩٩١ .
- رشدي لبيب وفايز مراد مينا ، استراتيجيات التفاعل بين إعداد المعلم والتجديدات التربوية في المدرسة في مصر ، صحيفة التربية ، العدد الثاني لسنة ٣٤ ، يناير القاهرة : ١٩٨٣ .
- رشدي لبيب وفايز مراد مينا : المنهج منظومة لمحتوى التعليم ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط ٢ ، القاهرة ، ١٩٩٣ .
- رشدي لبيب : معلم العلوم - مسؤولياته ، أساليب عمله ، إعداده ، نموه العلمي والمهني ، ط ٣ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥ .
- رشدي لبيب : معلم العلوم ، مسؤولياته ، أساليب عمله ، إعداده ، نموّه العلمي والمهني ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٦ .
- رشيد الحمد ومحمد سعيد صباريني ، البيئة ومشكلاتها ، عالم المعرفة ، العدد ٢٢ ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ١٩٧٦ .
- رضا أحمد إبراهيم : التربية حقوق الإنسان في عالمنا المعاصر - الطبعة الأولى - مؤسسة سمك - القاهرة ١٩٨٤ .
- رضا أحمد إبراهيم : نظم التعليم في دول العالم المعاصر - دراسة مقارنة - مؤسسة سعد سمك - الطبعة الرابعة - القاهرة ١٩٨٥ .
- رفاعة رافع الطهطاوي : المرشد الأمين للبنات والبنين عن الأعمال الكاملة لمحمد عمارة ، بيروت ، المؤسسة العربية للنشر ، ١٩٧٣ .
- رفقي زاهر : فلسفة التربية في الإسلام ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٤٠١هـ/ ١٩٨١ .
- رمزية الغريب : «البناء النفسي للمعوق وتوافقه النفسي والاجتماعي» ، ندوة الطفل المعوق في الفترة من ٣١ يناير - ٤ فبراير ١٩٨٢ ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٢ .
- رمزية الغريب ، التقويم والقياس النفسي والتربوي ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥ .
- رمزية الغريب : التقويم والقياس النفسي والتربوية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٠ .
- رمزية الغريب : العلاقات الإنسانية في حياة الصغير ومشكلاته اليومية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٧ .
- رمضان أحمد عيد ، دراسة مقارنة لوسائل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في مصر وإنجلترا والهند ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٥ .
- روبرت ريتشي «التخطيط للتدريب» ترجمة المفتي والنجار ، الدار الدولية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٩٣ .
- "روبرت سترن ، نانسي سترن ؛ تعريف سرور علي سرور ، عاصم أحمد الحمامي ، الحاسبات الآلية وتشغيل المعلومات ، دار المريخ ، الرياض ، جـ ١ ، ١٩٩٠ ."
- روبرت ماولس : التفكير المستقيم والتفكير الأعوج - ترجمة حسن سعيد الكرسي - سلسلة عالم المعرفة - العدد ١٠المجلس الوطني للثقافة والعلوم والفنون والآداب - الكويت ١٩٧٩ .
- روبير وترانس وآخرون ، التربية والتعليم ، ترجمة هشام نشابة ، مكتبة لبنان ، بيروت ، ١٩٧١ .
- روس : الأسس العامة لنظريات التربية ، ترجمة صالح عبدالعزيز ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٦٠ .
- رونالد د . سمبون ، نورمان د . أندرسون : العلم والطلاب بالمدارس ، ترجمة : عبدالمنعم محمد حسن ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٩ .
- رياض منقريوس : الإدارة المدرسية ، الجزء الأول ، الطبعة الثانية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٨ .

- رياض منقريوس : الإدارة المدرسية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط ٢ ، القاهرة ، ١٩٧٠ .
- ريتشارد ساك : تصنيف أنماط الاصطلاحات التعليمية ، ترجمة أحمد النحاس ، مجلة مستقبل التربية ، العدد الأول ، ١٩٨١ .
- ريتشارد سوين ، علم الأمراض النفسية والعقلية ، ترجمة أحمد عبدالعزيز سلامة ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٩ .
- ريتشارد . م . سوين ، علم الأمراض النفسية والعقلية ، ترجمة أحمد عبدالعزيز سلامة . الكويت . مكتبة الفلاح ، ١٩٨٨ .
- ريتشارد ولازاروس : الشخصية : أصول علم النفس الحديث ، ترجمة : سيد غنيم ، مراجعة : محمد عثمان النجاتي ، دار الشروق ، القاهرة ، ١٩٨١ .
- رينيه أردوس ، «التعليم بالمراسلة» ترجمة أحمد محمود سليمان وآخرون ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٧ .
- زكريا إبراهيم : المشكلة الخلقية ، ط ٢ ، مكتبة مصر ، القاهرة ، ١٩٧١ .
- زكريا إبراهيم : مشكلة الفلسفة - رقم أربعة من مشكلات فلسفية ، مكتبة مصر ، القاهرة ، ١٩٧٢ .
- زكي محمد هاشم (١٩٧٩) الاتجاهات الحديثة في إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية ، الكويت ، ذات السلاسل .
- زكي محمود هاشم ، الجوانب السلوكية في الإدارة ، الكويت ، الطبعة الثانية ، وكالة المطبوعات ، ١٩٧٨ .
- زكي محمود هاشم ، السلوكية في الإدارة ، الطبعة الثانية ، الكويت ، وكالة المطبوعات ١٩٧٨ .
- زكي نجيب محمود : «أسباب خلخلة الانتماء» ، جريدة الأهرام ، القاهرة ، ٤٢/ ٦/ ١٩٩٢ .
- زكي نجيب محمود ، خرافة الميتافيزيقا ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٥٣ .
- زكي نجيب محمود ، فلسفة الأخلاق ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد الثالث ، الجزء الثالث عشر ، عالم الكتب ، القاهرة ، يوليو ١٩٨٨ .
- زكي نجيب محمود : هموم المثقفين ، دار الشروق ، بيروت ، ١٩٨١ .
- زيدان عبدالباقي : ركائز علم الاجتماع ، حقوق الطبع محفوظة للمؤلف ، القاهرة ، ١٩٧٣ .
- زيدان عبدالباقي : علم النفس في المجالات الإعلامية ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ١٩٧٩ .
- زيدان عبدالباقي : وسائل وأساليب الاتصال في المجالات الاجتماعية والإعلامية ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٤ .
- زينب علي الشربيني : تقويم الإشراف على التربية العملية في ميدان اللغة الإنجليزية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧١ .
- س - ج - كوكي : المستويات الوسطى من الفنيين - إعدادها وتوفيرها ، مجلة مستقبل التربية ، العدد الثاني ، ١٩٧٦ .
- س ، ج ، كوكي : المستويات الوسطى من الفنيين ، إعدادها وتوفير مجلة مستقبل التربية ، العدد الأول ١٩٨١ .
- سارنوف . ا . مدنيك وآخران : التعلم ، ترجمة محمد عماد الدين اسماعيل ، مراجعة محمد عثمان نجاتي ، دار الشروق ، بيروت ١٩٨١ .
- ساطع الحصري : آراء وأحاديث في الوطنية والقومية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٨٤ .
- سالم عبدالعزيز محمود : دراسات سيولوجية وانتروبولوجية في المجتمع المصري ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٠ .
- سامي عبدالتواب علي : مقياس الصرع النفسي الحركي (دراسة عاملية) مجلة علم النفس ، العدد ٢٥ سنة ١٩٩٣ .
- سامي محمد عبدالمقصود حسين نصار ، دور المكتبة في

- سهير محمد صادق : دراسة وتقويم للجانب البولتيكنيكي في مدرسة مدينة نصر التجريبية الموحدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٢ .
- سورة آل عمران الآية ٧٩ .
- سورة الأعراف الآية ١٦٩ .
- سورة الأنعام الآية ١٠٥ .
- سورة العلق/ آية ١٤ .
- سورة الفرقان الآية ٤ .
- سورة النساء/ آية ١ .
- سوين ، ريتشارد م . : علم الأمراض النفسية والعقلية ، ترجمة : د . أحمد عبدالعزيز سلامة ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٨٨ .
- سيجمومتر فرويد : الموجز في التحليل النفسي ، ترجمة : علي محمود علي وآخرون ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٠ .
- سيجموند فرويد ، الأنا والهو ، ترجمة محمد عثمان نجاتي ، القاهرة ، دار الشروق .
- سيجموند فرويد ، التحليل النفسي ، ترجمة سامي محمد علي وعبدالسلام العفاش ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٠ .
- سيجموند فرويد ، الموجز في التحليل النفسي ، ترجمة سامي محمود علي وعبدالسلام العفاش ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٠ .
- السيد أبو النبي : القراءة مبدأ حسابي - لماذا نقرأ ، دار المعارف ، القاهرة .
- سيد أحمد عثمان ، علم النفس الاجتماعي التربوي - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة ١٩٧٦ .
- سيد الهواري ، الإدارة العامة ، المبادىء والنظريات ، بيروت ، مكتبة الإنصاف ، لبنان ، ١٩٦٤ .
- سيد الهواري ، الإدارة بالأهداف والنتائج ، القاهرة ، مكتبة عين شمس ، ١٩٧٦ .
- سيد الهواري : التنظيم - الهياكل والسلوكيات والنظم ، مكتبة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٥ .
- السيد الحسن حسانين ، الجامعات المصرية بين الواقع والمستقبل ، مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة ، المجلد الأول ، العدد الأول ، القاهرة ، ١٩٩٣ .
- سيد حسن حسين ، دراسات في الإشراف الفني ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٩ .
- السيد الحسيني مفاهيم علم الاجتماع ، ٢ط ، الدوحة دار قطري بن الفجاءة للنشر والتوزيع (١٩٨٧) .
- السيد الحسيني ، علم الاجتماع السياسي - المفاهيم والقضايا ، سلسلة علم الاجتماع المعاصر ، الكتاب ٣٤ ، ط٢ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- السيد الحسيني : مفاهيم علم الاجتماع ، الطبعة الثانية ، الدوحة - دار قطري بن الفجاءة ، ١٩٨٧ .
- سيد خير الله ، ممدوح الكناني : مدى تحقيق التنظيم الهرمي عند ماسلو ، مطبعة مصر ، القاهرة ، ١٩٨٧ .
- السيد سلامة : الصحافة العمالية في مصر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الإعلام ، جامعة القاهرة ، ١٩٨٣ .
- السيد سلمة الخميس : التربية السياسية لشباب الجامعات من ٩٠٢ ١٩٧٠ م رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة الاسكندرية ، ١٩٨١ .
- السيد الشحات أحمد حسن : الصراع القيمي لدى الشباب ومواجهته من منظور التربية الإسلامية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٨٨ .
- السيد الشحات : تطور التعليم الديني ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٨٥ .
- سيد غنيم : سيكولوجية الشخصية ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٧ .
- سيد محمد خيري : علم النفس الصناعي وتطبيقاته المحلية ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٧ .

- سيد محمد محمد الجندي : التدريب العملي في التعليم الفني الصناعي بمحافظة القاهرة (دراسة تقويمية) ، معهد الدراسات ، رسالة ماجستير ، ١٩٩٠ .
- السيد ياسين : التوزان الطبقي في التنمية السياسية بين الإدراك والممارسة - مصر في ربع قرن ٩٥٢ ١٩٧٧ ، معهد الإنماء العربي ، بيروت ، ١٩٨١ .
- سيف الدين فهمي : المنهج في التربية المقارنة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٨٥ .
- شاهيناز طلعت : الدعاية والاتصال ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٧ .
- شحاتة صيام : العنف والخطاب السياسي في مصر ، دار النصر للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٩٢ .
- شحاتة عبدالخالق زهران ، تقدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم ، مجلة التربية المعاصرة ، السنة الثانية ، العدد ١٧ ، إبريل ١٩٩١ ، القاهرة ، ١٩٩١ .
- شحاتة عبدالخالق زهران ، مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم ، مجلة التربية المعاصرة ، السنة الثانية ، العدد ١٧ ، إبريل ١٩٩١ ، القاهرة ١٩٩١ .
- شعبان عبدالعزيز خليفة ، قاموس البنهاوي الموسوعي في مصطلحات المكتبات والمعلومات ، القاهرة ، العربي للنشر ، ١٩٩١ .
- شكري عباس حلمي : تمويل وتكلفة برامج تعليم الكبار في جمهورية مصر .
- شولتز : القيمة الاقتصادية للتربية ، ترجمة محمد الهادي عفيفي ، محمود سلطان ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٥ .
- الشيخ الإمام محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر الرازي ، قاموس مختار الصحاح ، مكتبة لبنان ، بيروت ، ١٩٨٦ .
- الشيخ الإمام محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي ، معجم مختار الصحاح ، مكتبة لبنان ، بيروت ، ١٩٨٦ .
- صابر طعيمة : المعرفة في منهج القرآن الكريم ، دار الجيل ، بيروت ، د . ت .
- صابر عبدالحميد ، سليمان الخضري الشيخ : دراسات في الشخصية العربية - عالم الكتب - القاهرة ١٩٧٨ .
- صابر عبدالحميد ، مهارات التدريس ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٩ .
- صباح الدين علي : الخدمة الاجتماعية ، مؤسسة المطبوعات الحديثة ، القاهرة ، ١٩٦٠ .
- صبحي تادرس قريصه وآخرون : مقدمة في الاقتصاد ، دار الجامعات المصرية ، الإسكندرية ، ١٩٨٠ .
- صبحي عطا الله سيف : المعوقين - حقوقهم وجهود وزارة التربية والتعليم في رعايتهم ، ندوة الطفل المعوق ٣١ يناير - ٤ فبراير ١٩٨٢ ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٨٢ .
- صبري الدمرداش إبراهيم ، التربية البيئية - معنى وأهدافاً ونموذجاً وتحقيقاً ، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس ، المجلد السابع ، ١٩٨١ .
- صبري الدمرداش إبراهيم ، التربية البيئية ودور مناهج العلوم في المرحلتين الابتدائية والإعدادية في جمهورية مصر العربية في تحقيقها ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٦ .
- صبري الدمرداش : مقدمة في تدريس العلوم ، الطبعة الثانية ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٩٤ .
- صدقة يحيى فاضل : تقويم دور الأطراف المباشرة لعملية الإرشاد الأكاديمي كمدخل للرقي بالدراسة الجامعية ، الندوة الأولى للإرشاد الأكاديمي ، جامعة الملك عبدالعزيز ، مركز النشر العلمي ، جدة ، ١٩٨٧ .
- صديقة أحمد رامس ، دور الإدارة التعليمية في إدارة المناهج ، دار المريخ ، الرياض ، السعودية ، ١٩٨٤ .
- صفاء الأعسر : دراسات في تنمية دافعية الإنجاز ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، الدوحة ، ١٩٨٣ .
- صفاء الأعسر : دراسة سيكولوجية في المجتمع القطري - بحوث ميدانية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ١٩٧٨ .
- صفوت فرج : الإحصاء في علم النفس - ط مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة ١٩٩٦ .

- علاء الدين كفافي ، أثر التنشئة الوالدية في نشأة بعض الأمراض النفسية والعقلية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٧٩ .
- علاء الدين كفافي ، الصحة النفسية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٤ .
- علاء الدين كفافي : الصحة النفسية ، القاهرة ، هجر للطباعة والنشر ، ط ٣ ، ١٩٩٠ .
- علوية علوي : مفهوم ترشيد الاستهلاك ، مجلة الاقتصاد المنزلي ، العدد الثاني ، الجمعية المصرية للاقتصاد المنزلي ، القاهرة ، ديسمبر ١٩٨٠ .
- علي أحمد مدكور : نظريات المناهج العامة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- علي إدريس : مدخل علوم التربية ، ط١ ، شركة العبيكان للطباعة والنشر ، الرياض ، ١٤٠٥ هـ .
- علي السلمي : إدارة الأفراد لرفع الكفاءة الإنتاجية ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧٠ .
- علي السلمى : إدارة الأفراد والكفاءة الإنتاجية ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ١٩٧٧ .
- علي السلمي : الإدارة العامة : مكتبة غريب ، القاهرة ، ١٩٧٧ .
- علي السلمي : إدارة الموارد البشرية ، القاهرة ، مكتبة غريب ، ١٩٩٢ .
- علي السلمي : الإدارة المعاصرة ، مكتبة غريب ، القاهرة ، د . ت .
- علي السلمي : تطور الفكر التنظيمي ، مكتبة غريب ، القاهرة ، د . ت .
- علي السلمى : تطور الفكر التنظيمي ، القاهرة ، مكتبة غريب ، ١٩٧٧ .
- على العجوزة : «الكمبيوتر في التعليم والتدريب» ندوة استخدام الكمبيوتر في التعليم في المدارس المصرية - مركز الأهرام للكمبيوتر - القاهرة - ١٠ أكتوبر ١٩٨٧ .
- علي حمواش : التعليم غير النظامي - مفهومه وتطبيقاته - مستقبليات ، المجلد الحادي والعشرون العدد ١ ، اليونسكو ، ١٩٩١ .
- علي خليل ، فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم ، ط ٣ ، مكتبة إبراهيم الحلبي ، المدينة المنورة ، ١٩٨٨ .
- علي رضا الهنيدي (مشرف) : الشباب المصري في إطار التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، مطبعة جامعة الإسكندرية ، الإسكندرية ، ١٩٨٠ .
- علي سامي النشار ، نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام ، ط ٥ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٠ .
- على عبدالرزاق حلبي وآخرون ، تصميم البحث الاجتماعي بين الاستراتيجية والتنفيذ ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٨٣ .
- علي عبدالعظيم : فلسفة المعرفة في القرآن الكريم ، مجمع البحوث الإسلامية ، السنة الخامسة ، العدد ٦٥ ، القاهرة ، ١٣٩٣هـ ، ١٩٧٣ .
- علي لطفي : دراسات في تنمية المجتمع ، مكتبة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨١ .
- علي ماهر نشأت : فكرة عن التلمذة الصناعية ، مصلحة الكفاية الإنتاجية ، الإسكندرية ، ١٩٧٦ .
- علي محمد الديب : الدافعية العامة والتوتر النفسي والعلاقة بينهما وذلك على عينة من الطلاب المعلمين دراسة عاملية ، مجلة علم النفس ، العدد ٢٦/ ١٩٩٣ .
- علي محمد الديب : العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم والإنجاز الأكاديمي في ضوء حجم الأسرة وترتيب الطفل في الميلاد ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ع١ ، ١٩٩١ .
- عليا شكري ، محمد علي محمد : قرارات معاصرة في علم الاجتماع - النظرية والمنهج ، دار النشر المتحدة ، القاهرة ، ١٩٧٢م .
- عليوة إبراهيم عليوة ، مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم العام في مصر ، رسالة ماجستير كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٦٣ .

- عماد الدين خليل : في النقض الإسلامي المعاصر ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ١٣٩٢ هـ ، ١٩٧٢م .
- عماد عبدالسلام رؤوف : مدارس بغداد في العصر العباسي - مطبعة ار البصري - بغداد ١٩٩٦ .
- عمر محمد القومي : الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب ، الدار العربية للكتاب ، ليبيا ، د . ت .
- عمر محمد مدني ذكرى : حول نظرية لتقنية التعليم - دراسات تربوية - عالم الكتب ، القاهرة ، الجزء ٢٩ ، المجلد السادس ، ١٩٩٠ .
- عمر محمد مدني زكري ، دراسات تربوية - حول نظرية التقنية والتعليم ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٩٠ .
- عواطف أبو العلا : التربية السياسية للشباب ، القاهرة ، دارة النهضة مصر للطباع والنشر ، د . ت .
- عواطف عبدالرحمن : الدراسات المستقبلية ، الإشكاليات والآفاق ، مجلة عالم الفكر ، المجلد ١٨ ، العدد ٤ ، الكويت ، ١٩٨٨ .
- عودة ، محمد ومرسي ، علي إبراهيم : الصحة النفسية في ضوء الإسلام وعلم النفس ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٩٤ .
- غازي أبو شقرا ، المشكلات البيئية والتربية على المستويين الدولي والعربي ، معالم الأنثروبولوجية البيئية ، مجلة التربية الجديدة ، مكتب البونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية العدد ٢٣ ، ١٩٨١ .
- غريب سيد أحمد : الاتجاه السوسيولوجي في دراسة التدرج الطبقي ، دراسة مقارنة بين الريف والحضر ، رسالة دكتوراه ، كلية آداب الإسكندرية ، ١٩٧١ .
- ف كومبز ، أزمة التعليم في عالمنا المعاصر - ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبدالحميد جابر - دار النهضة العربية - القاهرة - ١٩٧١ .
- فؤاد أبو حطب : «أزمة التكيّف والاغتراب» مؤتمر تربية الشباب ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، في الفترة من ٨/ ٢ حتى ٢/ ٣/ ١٩٨١ ، القاهرة ، ١٩٨١ .
- فؤاد أبو حطب وسيد عثمان وآمال صادق : التقويم النفسي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٩٣ .
- فؤاد البهي السيد : علم النفس الإحصائي - ط دار الفكر العربي - القاهرة ١٩٧٩ .
- فؤاد أبو حطب : وآمال صادق ، علم النفس التربوي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٢ .
- فؤاد أبو حطب : القدرات العقلية - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة ١٩٨٠ .
- فؤاد أبو حطب : القدرات العقلية ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٨٦م .
- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية التاريخ ، ١٩٩١ .
- فؤاد أحمد حلمي وآخرون : تحليل مهام معلم الفصل ووضع نموذج موضوعي لتقويمه ، المركز القومي للبحوث التربوية ، القاهرة ، ١٩٩١ .
- فؤاد البهي السيد : الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة ، جـ ١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٧٥ .
- فؤاد البهي السيد : الذكاء ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٧٧ .
- فؤاد البهي السيد : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، دار الفكر العربي ، ١٩٥٨ .
- فؤاد البهي السيد : علم النفس الإحصائي ، ط ٣ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٧٩ .
- فؤاد زكريا : «التفكير العلمي» ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد (٣) ، الكويت ، مارس ١٩٧٨ .
- فؤاد زكريا : «فكرة الآلية في الفلسفة الحديثة» ، مجلة الكاتب ، ع ٥٩ ، القاهرة ، فبراير ١٩٦٦ .
- فؤاد عبدالله عبدالحافظ : تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٨٢ .

- كريمان عبدالمنعم سرور : البحث العلمي - جامعة الزقازيق ١٩٩٣ .
- كرين برتين : أفكار ورجال - قصة فكر العربي ، ترجمة محمود محمود ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٥ .
- كمال إبراهيم مرسي : رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٩٢ .
- كمال إبراهيم مرسي : العلاقة الزوجية والصحة النفسية ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٩٥ .
- كمال إبراهيم مرسي : المدخل إلى علم الصحة النفسية دار القلم ، الكويت ، ١٩٨٨ .
- كمال السيد درويش وآخرون : التربية السياسية للشباب ، منشأة المعارف ، الاسكندرية ، ١٩٧٣ .
- كمال المنوفي ، الثقافة السياسية في الفقه السياسي المعاصر ، القاهرة ، مجلة مصر المعاصرة ، عدد ٣٧٤ ، أكتوبر ١٩٧٨ .
- كمال المنوفي : الثقافة السياسية للفلاحين المصريين ، دار ابن خلدون ، بيروت ، ١٩٨٠ .
- كمال دسوقي : ذخيرة علوم النفس ، القاهرة ، وكالة الأهرام للتوزيع ، ١٩٨٨ .
- كمال دسوقي : النمو التربوي للطفل المراهق ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٩ .
- كمال دسوقي : دينامية الجماعة في الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٩ .
- كمال عزيز عبدالمسيح : دراسة ميدانية لبعض مشكلات المدرسة الثانوية الثنائية في جمهورية مصر العربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٧ .
- كمال مرسي : رعاية النابغين ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٩٣ .
- كمال يوسف إسكندر : مقدمة في تكنولوجيا التعليم ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٩٥ .
- كوثر حسين كوجك : مقدمة في علم نفس التعلم ، عالم الكتب ، ١٩٩٠ .
- كوثر كوجك : مقدمة في علم التعلم ، القاهر ، عالم الكتب ١٩٩٠ .
- كور مايك - ف : التخطيط طويل المدى والتنبؤ ، ترجمة : أحمد هشام ، القاهرة ، معهد التخطيط القومي ١٩٧٦ .
- كونجر ، موسن ، كيجان : سيكولوجية الطفولة والشخصية (ترجمة) ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٠ .
- كوندف : التعليم في الاتحاد السوفيتي ، دار الطبع والنشر ، موسكو ، د . ت .
- كين موريس ، المؤسسة الوطنية للبحوث التربوية بإنجلترا ، ويليها ترجمة عائدة عبدالمسيح ، مجلة التربية الحديثة ، العد الرابع ، القاهرة ، ١٩٣ .
- ل . هـ . يتوريخ : التعليم البولتيكنيكي في جمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية ، ترجمة عبدالله عبدالرحمن الكاف ، مجلة التربية الجديدة تصدرها الدائرة السياسية بوزارة التربية والتعليم اليمنية ، العدد الأول ، ١٩٧٦ .
- لطفي بركات أحمد : دراسات في تطوير التعليم ، دار المريخ للنشر ، الرياض ، ١٩٨١ .
- لطفي محمد الخطيب ، أساسيات الكمبيوتر التعليمي ، إربد ، دار الكندي للنشر ، ١٩٩٣ .
- لطفي محمد فطيم ، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، دار المريخ ، الرياض ، ١٩٨١ .
- لوسيان فيفر ، إدارة الفصل والتوجيه المدرسي ، ترجمة مصطفى فؤاد ، دار غريب ، القاهرة ، ١٩٧٣ .
- لوسيل ، فارجو : المكتبة المدرسية - ترجمة السيد محمد العزاوي - مراجعة أحمد أنور عمر - القاهرة - دار المعرفة ١٩٧٠ .
- لويس كوهين ولورانس مانيون ، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية ، ترجمة ، كوثر كوجك

ووليم عبيد ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، القاهرة ١٩٩٠ .

- لويس معلوف : المنجد في اللغة والأدب والعلوم ، المطبعة الكاثولوكية ، بيروت ، ١٩٥٦ .
- ليلى العقاد «القمر الصناعي العربي والتعليم المفتوح» ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٨٢ .
- ليلى العقاد : القمر الصناعي العربي والتعليم المفتوح ، دار الفكر العربي ، الكويت ، ١٩٨٢ .
- مؤتمر التعليم الفني والمهني للدول العربية : مع الجامعة العربية والهيئات الدولية لليونسكو ، ومكتب العمل ومنظمة الأغذية والزراعة ، القاهرة ، ٢٣ نوفمبر - ٥ ديسمبر ١٩٥٧ .
- المؤتمر الدولي الحكومي للتربية البيئية ، التربية في مواجهة مشكلات البيئة ، وثيقة رقم (٢٤)٠ ، منظمة اليونسكو ، باريس ، ١٩٧٧ .
- ماجي الحلواني حسين . تكنولوجيا الإعلام في المجال التعليمي والتربوي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ١٩٨٨ .
- مارجريت كول ، ر . هـ . س . كروسمان : مقالات في الاشتراكية ، الغابية ، ترجمة إبراهيم لطفي عمر ، مراجعة علي أدهم ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، القاهرة ، ١٩٦٥ .
- مارشال وجلاديز . أ . ديموك وآخرون : الإدارة العامة ، ترجمة : إبراهيم البرلسي ، ومحمد توفيق رمزي ، مؤسسة الحلبي وشركاه للنشر ، القاهرة ، ١٩٥٨ .
- ماري عبدالله حبيب : الإدراك المتبادل للزوجين في العلاقات الزوجية المتوترة ، دراسة فينومونولوجية إكلنيكية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٣ .
- مايرو هنري ، ثلاث نظريات في نمو الطفل ، ترجمة هدى قناوي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨١ .
- المجالس القومية المتخصصة : «تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا» الدورة الثالثة ، أكتوبر - يوليه ١٩٧٥/ ١٩٧٦ ، القاهرة .
- المجالس القومية المتخصصة : هياكل وأنماط التعليم الجامعي وتطوير التعليم الجامعي في مصر عام ٢٠٠٠ ، سلسلة دراسات رقم (٦) ، القاهرة ، ١٩٨٠ .
- مجاهد توفيق الجندي : تاريخ التربية الإسلامية ، دار الوفاء ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- مجدي عبد الكريم حبيب : تعليمات اختيار الخجل الموقفي ، ١٩٩٢ .
- مجدي عبد الكريم حبيب : الخجل كبعد أساسي للشخصية ، دراسة ميدانية لدى عينتين من طلاب المرحلة الجامعية . مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد ٢٣ ، ١٩٩٢ .
- مجدي عبدالفتاح سليمان : «منهج الإسلام في ترشيد الاستهلاك» ، الوعي الإسلامي ، ع ٢١٢ ، الكويت ، يونيو ١٩٨٢ .
- مجدي عزيز إبراهيم : الأصول التربوية لعملية التدريس ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٩٣ .
- مجدي عزيز إبراهيم : التقنيات التربوية ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٨٧ .
- مجدي عزيز إبراهيم : قراءات في المناهج ، ط ٢ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥ .
- مجدي عزيز إبراهيم : قراءات ومناهج ، ط ٢ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٣ .
- مجدي عزيز إبراهيم : قضايا في المنهج التربوي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٢ .
- مجدي عزيز إبراهيم : قضايا في المنهج التربوي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٤ .
- مجلة التوثيق التربوي : توصيات ومقررات الاجتماعات والمؤتمرات التربوية ، عدد خاص ، السنة الثالثة ، العدد ١١ ، بغداد ، ١٩٧٢ .
- المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا : مذكرة إعداد الفنيين ، كود ٣ ، نوفمبر ١٩٧٧ .

- المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي ، تكنولوجيا التعليم وتطوير النظام التعليمي في مصر ، شعبة البحث العلمي والتكنولوجيا ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- مجمع اللائحة العربية : المعجم الوسيط ، الجزء الأول ، الطبعة الثالثة ، القاهرة ، ١٩٨٥ .
- مجمع اللغة العربية : مصطلحات في علم النفس ، الدورة الثالثة والخمسون ، القاهرة ، ١٩٨٧ .
- مجمع اللغة العربية : المعجم الفلسفي ، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية ، القاهرة ، د . ت .
- مجمع اللغة العربية : المعجم الوجيز ، المركز العربي للثقافة والعلوم ، بيروت ، د . ت .
- مجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط ، الجزء الأول ، الطبعة الثالثة ، القاهرة ، ١٩٨٥ .
- مجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط - الجزء الثاني - الطبعة الثالثة - القاهرة ١٩٨٩ .
- مجمع اللغة : المعجم الوجيز ، المركز العربي للثقافة والعلوم ، بيروت ، ١٩٨٠ .
- مجموعة الدراسات اليابانية : الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٨٨ .
- مجموعة من المؤلفين : وسائل الإعلام وأثرها في المجتمع العربي المعاصر ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٩٢ .
- محروس خليفة ، إنصاف عبدالعزيز : الخدمة الاجتماعية وأساليب الرعاية - رؤية نقدية للمفاهيم والممارسات ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٩٠ .
- محمد إبراهيم الشطلاوي : اتجاهات الطلاب نحو العمل بمهنة التدريس ، مجلة العلوم التربوية النفسية ، ع ٧ ، س ٥ ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، ١٩٩٠ .
- محمد إبراهيم عواد : التحليل الاقتصادي لعجز ميزان المدفوعات في ج . م . ع خلال الفترة من ٧٠-١٩٨٠ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التجارة ، جامعة الزقازيق/ فرع بنها ، ١٩٨٥ .
- محمد إبراهيم كاظم ، اتجاهات في التعليم الشعبي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، د .ت .
- محمد أبو العلا أحمد ومحمد خليفة بركات ، علم النفس ، مكتبة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٥ .
- محمد أحمد العزب : تأملات في تكوين الشخصية الإسلامية ، مجلة منار الإسلام ، السنة الأولى ، العدد الرابع ، القاهرة ، ١٣٩٦هـ ، ١٩٧٦ .
- محمد أحمد بيومي : علم الاجتماع الديني ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٨٥ .
- محمد أحمد سليمان : «التربية العملية في جامعة قطر اهتمامها ومشكلاتها» ، جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، المجلد الثاني عشر ، ١٩٨٥ .
- محمد أحمد نجيب : الطب الإسلامي شفاء بالهدى القرآني ، مكتبة وهبة بالقاهرة ، ١٩٨٢ .
- محمد الجوهري وآخرون : دراسة علم الاجتماع ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٥ .
- محمد الجوهري : علم الفولكلور ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٠ .
- محمد الخولي : قاموس التربية ، ط ١ ، دار العلم للملايين ، بيورت ، ١٩٨١ .
- محمد السعيد خشبة : أساسيات الكمبيوتر ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٨٨٢ .
- محمد السعيد خشبة : نظم المعلومات (المفاهيم والتكنولوجيا) ، دار الاستماع ، ١٩٨٧ .
- محمد السعيد خشبة : نظم المعلومات - المفاهيم - التحليل - التصميم - موسوعة المعلومات والتكنولوجيا - دار المعارف - القاهرة ١٩٩٢ .
- محمد السيد سلطان : الأهداف التربوية في إطار النظرية التربوية في الإسلام ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٣ .
- محمد الهادي عفيفي : الأصول الفلسفية للتربية - الأنجلو المصرية - القاهرة ، ١٩٧٩ .

- محمد الهادي عفيفي : التربية والتغير الثقافي ، ط ٤ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٥٧ .
- محمد الهادي عفيفي : التربية والتغير الثقافي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٠ .
- محمد الهادي عفيفي : سعد مرسي أحمد : قراءات في التربية المعاصرة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٣ .
- محمد الهادي عفيفي : في أصول التربية - الأصول الفلسفية للتربية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٤ .
- محمد أمين المفتي : «نموذج مقترح لإعداد المعلم في مصر» مؤتمر نحو مشروع حضاري تربوي ، الجزء الثاني ، رابطة التربية الحديثة ، في الفترة من ١ ١٣ إبريل ١٩٨٧ ، القاهرة ، ١٩٨٧ .
- محمد بن أبي بكر الرازي ، مختار الصحاح ، مكتبة لبنان ، ١٩٩٣ .
- محمد بن أبي بكر الرازي : مختار الصحاح ، بيروت ، مكتبة الهلال ١٩٩٣ .
- محمد بن أبي بكر الرازي : مختار الصحاح ، دائرة المعاجم في مكتبة لبنان ، ١٩٨٦ .
- محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر الرازي - قاموس مختار الصحاح - مكتبة لبنان - بيروت ١٩٨٦ .
- محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر الرازي : مختار الصحاح ، ترتيب محمود خاطر ، مراجعة لجنة من مركز تحقيق التراث ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، د . ت .
- محمد بيومي علي صمد ، الأحداث الجانحون وتنشئتهم الأسرية ، دراسة ميدانية بالمدينة المنورة في كتاب الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، مركز التنمية البشرية والمعلومات ، ١٩٨٧ .
- محمد توفيق سلام : دراسة تقويمية لتشريعات التعليم العام في مصر ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، رسالة ماجستير ، ١٩٨٥ .
- محمد توفيق سلام : المعلومات التربوية أنواعها وأهميتها ، المنهج العلمي والحصول على المعلومات ، صحيفة التربية ، المجلد السابع والعشرون ، العدد الثاني ، ١٩٩٥ .
- محمد جمال برعي : فن التدريب الحديث في مجالات التنمية ، مكتبة القاهرة الحديثة ، ١٩٧٥ .
- محمد حسن الغندور : سيكولوجية الانتماء - دراسة لجماعة صوفية راهنة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٣ .
- محمد حسن علاوي : علم التدريب الرياضي ، الطبعة الثانية عشرة ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٩٢ .
- محمد خلف الله أحمد : «الدين وحماية الشباب من الانحراف السلوكي والفكري» ، المؤتمر الخامس لمجمع البحوث الإسلامية ، الأزهر الشريف ، القاهرة ، ٣٨٩ ١٩٧٠ .
- محمد خليفة بركات وآخرون : بحث الدروس الخصوصية ، وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للبحوث الفنية ، القاهرة ، ١٩٦١ .
- محمد خير علي ومنى محمد جودة : تأثير دراسة المواد العملية في ظل نظام الساعات المعتمدة على تنمية عناصر اللياقة البدنية العامة ، دراسة ميدانية على الطلاب المستجدين في كلية التربية الرياضية الأردنية ، مجلة دراسات ، المجلد ١١ ، العدد ٦ ، عمادة البحث العلمي ، الجامعة
- محمد زايد : علم المستقبل في وقتنا الحاضر ، مجلة الفكر العربي ، العدد العاشر ، السنة الأولى ، أبريل ١٩٧٩ .
- محمد سامي هنا : الشخصية السوية والمرضية ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٨ .
- محمد سامي : دارسة تجريبية نفسية - التفكير التجريدي لدى العصابين لقهريين - دار النهضة العربية - القاهرة ١٩٦٤ .

- محمد سعد المتولي ، قاموس التربية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٩٤ .
- محمد سلامة آدم : صراع الأدوار ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٢ .
- محمد سلامة غباري : الخدمة الاجتماعية ورعاية الشباب في المجتمعات الإسلامية ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، ١٩٨٣ .
- محمد سلامة غباري : الخدمة الاجتماعية المدرسية ، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع ، الرياض ، ١٩٨٢ .
- محمد سلامة غباري : مدخل علاجي جديد لانحراف الأحداث - العلاج الإسلامي ودور الخدمة الاجتماعية فيه ، ط٢ ، سلسلة كتب الخدمة الاجتماعية ، السلسلة رقم ١٥ ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، ١٩٧٩ .
- محمد سليمان شعلان وآخرون : الإدارة المدرسية والإشراف الفني ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٩ .
- محمد سيد الدين فهمي : المنهج في التربية المقارنة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥ .
- محمد السيد الجميل وآخرون ، التربية البيئية - مفهومها - أهدافها - طرق وأساليب تدريسها ، سلسلة دليل المعلم في التربية الكائنة والبيئة ، وزارة التربية والتعليم وإدارة التربية البيئية والسكانية ، القاهرة ، ١٩٨١ .
- محمد سيف الدين فهمي : التخطيط التعليمي ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٥ .
- محمد سيف الدين فهمي : سليمان نسيم : مبادئ التربية الصناعية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٧ .
- محمد سيف الدين فهمي : ضرورة الاهتمام بالتوجيه المهني لرفع الكفاية الإنتاجية ، مجلة الكفاية الإنتاجية ، العدد الثاني ، ١٩٦٣ .
- محمد سيف الدين فهمي : المنهج في التربية المقارنة ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥ .
- محمد سيف الدين فهمي : النظرية التربوية وأصولها الفلسفية والنفسية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٠ .
- محمد سيف الدين فهمي : محاضرات في تخطيط التعليم ، معهد التخطيط القومي ، مذكرة رقم ٩٤٨ ، مارس ، ١٩٧٠ .
- محمد شفيق عطا : واقع التعليم الأساسي - احتياجات التطبيق المادية والبشرية ومراحل التنفيذ وكيفية تذليل العقبات في المناهج والكتب والتجهيزات ، مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق في الفترة من ٢٥١ أبريل ١٩٨١ ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، بالتعاون مع
- محمد شفيق ، السلوك الإنساني ، القاهرة ، الشركة المتحدة للطباعة والنشر والتوزيع ١٩٨٧ .
- محمد شمس الدين وآخران : العمل مع الجماعات - نمو الفرد في الجماعة ، المطابع الأميرية ، القاهرة ، ١٩٦٦ .
- محمد صابر سليم : «التنور العلمي حقيقة تفرض نفسها على المناهج» ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد (٥) ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، ١٩٨٩ .
- محمد صالح سمك : فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها وأنماطها العملية القاهرة - مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٧٩ .
- محمد صديق محمد حسن : «التعليم المستمر بين النظرية والتطبيق» ، مجلة التربية ، العدد ٨٦ ، قطر ، مايو ١٩٨٨ .
- محمد صلاح الدين مجاور وفتحي عبدالمقصود الديب ، المنهج المدرسي : أسسه وتطبيقاته التربوية ، الطبعة الرابعة (الكويت : دار القلم ، ١٩٧٧) .
- محمد طلعت عيسى : الخدمة الاجتماعية كأداة للتنمية ، مكتبة القاهرة الحديثة ، القاهرة ، ١٩٦٥ .
- محمد عاطف غيث ، قاموس علم الاجتماع ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ١٩٧٩ .

- محمد عاطف غيث : الموقف النظري في علم الاجتماع ، دار الكتب الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٧٢ .
- محمد عبد المنعم هاشم ، إسماعيل صفوت : «فلسفة وأهداف وسياسة رعاية الشباب في الوطن العربي» ، المؤتمر الأول لوزراء الشباب العرب ، الذي عقد في القاهرة في الفترة ما بين ٨ أكتوبر ١٩٦٩ ، القاهرة ١٩٦٩ . .
- محمد عبدالحميد أبو زيد : مبادئ الإدارة العامة - دراسة مقارنة ، ط ٢ ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٨ .
- محمد عبدالحميد : وسائل الاتصال المطبوعة ، مكتبة الصباح ، جدة ، ١٩٨٧ .
- محمد عبدالخالق مدبولي : محو أمية الإناث والتنمية البشرية في مصر بين الهدر والإمكانية (دراسة تحليلية) التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين - المؤتمر العلمي السنوي الثالث - كلية التربية - جامعة حلوان - أبريل ١٩٩٥ .
- محمد عبدالقادر حاتم ، التعلم الفني ودوره في إعداد القوى العاملة ، (المجالس القومية المتخصصة ، القاهرة ، ١٩٨٠) .
- محمد عبدالمؤمن حسين : الشخصية والأمراض النفسية والعقلية ، مدخل في الصحة النفسية ، دار المطبوعات الجديدة ، الإسكندرية ، ١٩٩١ .
- محمد عبدالمؤمن حسين : سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم ، دار الفكر الجامعي ، الإسكندرية ، ١٩٨٦ .
- محمد عبدالمؤمن حسين : مشكلات الطفل النفسية ، دار الفكر الجامعي ، الإسكندرية ، ١٩٨٦ .
- محمد عثمان نجاتي : اختبار بيرنرويتر للشخصية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، د .ت .
- محمد عثمان نجاتي : الدراسات النفسانية عند العلماء المسلمين ، جدة ، دار الشروق ، ١٩٩٣ .
- محمد عثمان نجاتي : علم النفس الصناعي (القاهرة ، دار النهضة العربية ، ط الثانية ، ١٩٦٤ .
- محمد عثمان نجاتي : علم النفس والحياة ، ط ١٥ (الكويت : دار القلم ، ١٩٩٣) .
- محمد عثمان نجاتي : القرآن وعلم النفس ، ط٥ ، جدة ، دار الشروق ، ١٩٩٣ .
- محمد عزمي عبد السلام صالح : دراسة نشأة رعاية الشباب في مصر وما طرأ عليها من تغيرات ومدى مقابلتها لاحتياجات الشباب المصري ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة أسيوط ١٩٨٠ .
- محمد علي أبو ريان ، تاريخ الفكر الفلسفي ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، ١٩٨٥ .
- محمد علي الخولي ، قاموس التربية ، إدارة العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٩٤ .
- محمد علي الخولي ، قاموس التربية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٨٩ .
- محمد علي الخولي : قاموس التربية إنكليزي - عربي ، ط ٣ ، دار العلم للملايين ، بيروت ١٩٩٣ .
- محمد علي حافظ : التخطيط للتربية والتعليم ، الدار القومية للنشر ، القاهرة ، ١٩٦٥ .
- محمد علي محمد : دراسات في علم الاجتماع السياسي ، دار الجامعات المصرية ، الإسكندرية ، ١٩٧٥ .
- محمد عودة محمد وكمال إبراهيم مرسي : الصحة النفسية في ضوء الإسلام وعلم النفس ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٩٤ .
- محمد فاضل الجمالي : تربية الإنسان الجديد ، الدار القومية للنشر ، القاهرة ، ١٩٦٧ .
- محمد فتحي عبدالهادي : مقدمة في علم المعلومات ، ط١ ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- محمد فخري مكي : مدخل إلى نظم المعلومات الإلكترونية ، مكتبة المدينة . الزقازيق ، ١٩٨٠ .
- محمد فريد وجدي : مقدمة المصحف الميسر ، كتاب الشعب ، القاهرة ، ١٩٧٧ .

- محمد قطب : منهج التربية الإسلامية ، دار الشروق ، بيروت ، د . ت .
- محمد كامل البطريق : مدخل الخدمة الاجتماعية ، مكتبة القاهرة ، الحديثة ، القاهرة ، ١٩٦٩ .
- محمد كامل عبد الصمد : التليفزيون بين الهدم والبناء ، دار الدعوة للنشر والطبع والتوزيع ، الاسكندرية ، ١٩٨٥ .
- محمد لبيب التجيحي : التربية - أصولها الثقافية والاجتماعية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- محمد لبيب التجيحي : مقدمة فلسفة التربية ، ط ٢ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٧ .
- محمد محمد البادي : وسائل الاتصال الجماهيري والمجتمع ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- محمد محمد الهادي : المعجم الشارح لمصلحات الكمبيوتر ، الرياض ، دار المريخ ، ١٩٨٨ .
- محمد محمد سكران ، نظرة نقدية لمفهوم جديد في الفكر الجامعي المعاصر ، صحيفة التربية ، السنة السابعة والثلاثون ، العدد الأول ، أكتوبر ١٩٨٥ .
- محمد محمد شوكت : اختبار كوني للذكاء ، كراسة التعليمات ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٧ .
- محمد محمد شوكت : دراسة العلاقة بين القُدرة على التفكير الناقد وكل من الذكاء والقُدرة على التفكير الابتكاري ، مجلة كلية التربية ، العدد ١١ ، مطبعة جامعة عين شمس ، ١٩٨٧ .
- محمد محمود الجوهري ، ورقة العمل الأساسية في المؤتمر العلمي الرابع : ديناميات العمل الفريقي في مجالات ممارسة الخدمة الاجتماعية في الفترة من ٢٥٣ أبريل ١٩٩١ ، كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم ، جامعة القاهرة ، ١٩٩١ .
- محمد مصطفى العلايلي : التعليم التقني والمهني : مجلة الكفاءة الإنتاجية ، العدد الأول ، يناير ، ١٩٨٧ .
- محمد منير مرسي : الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٣ .
- محمد منير مرسي : الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٣ .
- محمد منير مرسي : البحث التربوي وكيف نفهمه - عالم الكتب - القاهرة ١٩٩٤ .
- محمد منير مرسي وعبدالغني النوري : تخطيط التعليم واقتصادياته - دار النهضة العربية - القاهرة - ١٩٧٧ .
- محمد منير مرسي : التعليم العام في البلاد العربية : دراسة مقارنة ، القاهرة ، عالم الكتب ، بدون تاريخ .
- محمد منير مرسي : المرجع في التربية المقارنة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٤ .
- محمد منير مرسي : فلسفة التربية ، اتجاهاتها ومدارسها ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٣ .
- محمد ناصر الدين الألباني : صحيح الجامع الصغير وزياداته ، المجلد الأول ، الطبعة الأولى ، مكتبة المعارف ، الرياض ، ١٤٠٦ هـ .
- محمد نبيل نوفل : دراسات في التربية السوفيتية ، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس ، سعيد إسماعيل علي «محرر» ، مج ١ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٣ .
- محمد نبيل نوفل : داسات في الفكر التربوي المعاصر - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة ١٩٨٥ .
- محمدعلي الخولي ، قاموس التربية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٩٤ .
- محمود أبو اليزيد إبراهيم : المنهج الدراسي بين التبعية والتطور ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة ، ١٩٩١ .
- محمود أبو زيد : المعجم في علم الإجرام والاجتماع القانوني والعقوبة ، دار الكتاب للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٧ .
- محمود الزيادي : أسس علم النفس العام ، مكتبة سعيد رأفت ، القاهرة ، ١٩٧٢ .

- محمود السيد أبو النيل ، علم النفس الاجتماعي ، دراسات عربية وعالمية ، بيروت ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٥ .
- محمود السيد سلطان ، دراسات في التربية والمجتمع ، الجزء الأول ، ط٣ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٩ .
- محمود السيد سلطان ، مناهج تربوية في الإسلام ، دار المعارف ، القاهرة ، د . ت .
- محمود جميل طوسون : «الكمبيوتر التعليمي واستراتيجية تطوير التعليم في مصر» ندوة استخدام الكمبيوتر في التعليم في المدارس المصرية - مركز الأهرام للكمبيوتر - القاهرة - ١٠ أكتوبر ١٩٨٧ .
- محمود فتحي عكاشة : دراسة مقارنة لأنماط التعلم والتفكير والدوافع للإنجاز والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طُلاب التعليم الثانوي العام والفني في مصر ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، المنصورة ، العدد ٧ الجزء ٥ ، أبريل ١٩٨٦ .
- محيي الحلواني حسين : تكنولوجيا الإعلام في المجال التعليمي والتربوي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٨٨ .
- محيي الدين أحمد حسين : القيم الخاصة لدى المبدعين : دار المعارف : القاهرة ، ١٩٨١ .
- محيي الدين اللاذقاني : الإعلام التربوي ، دار الثقافة الجديدة ، أبو ظبي ، ١٩٧٨ ، ٤٢ .
- مختار حمزة ، مشكلات الآباء والأبناء ، ط ٣ ، دار البيان العربي ، جدة ، ١٩٨٢ .
- مدحت النمر : تأثير موجه التربية العملية على أداء طلاب الأقسام العملية بكليات التربية في مقررات تدريس العلوم ، دراسات تربوية ، الجزء الثاني ، مارس ١٩٨٦ .
- مدحت عبدالحميد ، الفروق بين طلاب الجامعة المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في العصامية والمشكلات العاطفية والتوافق النفسي والاجتماعي ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب جامعة الإسكندرية ، ١٩٨٥ .
- مدحت كاظم وآخرون : التربية المكتبية - القاهرة دار غريب للطباعة ١٩٧٤ .
- مدحت كاظم وآخرون : المكتبة في المدرسة الابتدائية - القاهرة - مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٦٧ .
- مدحت كاظم : مشروع تعديل لائحة المكتبات المدرسية - صحيفة المكتبة - القاهرة - العدد الثالث - أكتوبر ١٩٧٧ .
- مراد محمد علي : التعاون الطلابي أحد مداخل التنمية ، مجلة تنمية المجتمع ، العدد ٢ ، مؤسسة فريد ريش ابيرت ، القاهرة ، ١٩٨١ .
- مرزوق عبدالمجيد وأحلام حسن محمود : مستوى الأداء الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طُلاب الجامعة في ضوء درجة تمسكهم بالقيم الدينية (دراسة مقارنة) ، في بحوث مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي «آفاق مستقبلية» ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، المجلد الثاني ، القاهرة ،
- مركز التنمية الصناعية للدول العربية : دليل برامج التدريب في الصناعة بالدول العربية ، الجزء الاول (القاهرة - ١٩٧٠) .
- مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي ، التعليم الفني في الكليات الفنية في اليابان ، مجلة التوثيق التربوي ، العدد التاسع ، الرياض ، وزارة المعارف السعودية ، الرياض ، ١٩٧٥ .
- المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار : يوبيل الفضي ١٩٧٨ ٩٥٣ ، سرس الليان ، ١٩٧٨ .
- مركز الوثائق التربوية : تقرير عن تطور التربية والتعليم بالجمهورية العربية المتحدة (١٩٥٧ ، ١٩٥٨) القاهرة ١٩٥٨ .
- مزدريك بيل «طرق تدريس الرياضيات» - الجزء الثاني - ترجمة وليد عبيد والمفتي وسليمان علي ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩ .
- مصباح الحاج عيسى وتوفيق العمري وحسن القلاب :

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مشروع تطوير استخدام التليفزيون التعليمي في تدريس العلوم في الدول العربية (١) ، اجتماع الخبراء ، القاهرة ، ١٩٧٢ .
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الوسائل التعليمية ، المركز العربي للوسائل التعليمية ، الكويت ، العدد «٤» سبتمبر ١٩٧٧ .
- منير البعلبكي : المورد ، قاموس إنجليزي - عربي ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط ١٥ ، ١٩٨١ .
- منير البعلبكي : قاموس المورد ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٨٠ .
- منير المرسي سرحان : في اجتماعيات التربية ، ط ٢ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٢ .
- منير وهبة الخازن : معجم مصطلحات علم النفس ، دار النشر للجامعيين . د . ت .
- مهني غنايم «الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم الابتدائي بالكويت» ، المجلة التربوية ، عدد ١٩ ، المجلد الخامس ، ١٩٨٩ .
- مورتون : من المهد إلى ريعان الشباب ، كيف يغدو الصغار كباراً في الاتحاد السوفيتي ، دار التقدم ، موسكو ، ١٩٨٣ .
- المورد قاموس (إنجليزي - عربي) .
- الموسوعة فلسفية المختصرة : ترجمة فؤاد كامل وآخرون ، الأنجلو المصرية .
- ميراك و . م . أولسن ، التوجيه فلسفته وأسسه ووسائله ، ترجمة - عثمان لبيب فراج ومحمد نعمان صبري ، دار النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٨ .
- ميرال م . أولسن ، التوجيه فلسفته وأسسه ووسائله ، ترجمة - عثمان لبيب فراج ومحمد نعمان صبري ، دار النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٨ .
- ميرغني دفع أحمد ، المعجم الموجز في المصطلحات التربوية ، الطبعة الأولى ، دار البحوث العلمية للنشر والتوزيع ، الكويت ، ١٩٨٣ .
- ميرفت حسين النمرسي : أثر برنامج تليفزيوني في ترشيد الاستهلاك لدى المرأة المصرية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة حلوان ، ١٩٨٠ .
- ميشيل يونان جندي : دراسة القيمة التنبئوية لاختبارات الميول المهنية على النجاح في المهن العلمية - كلية التربية ، جامعة عين شمس ، رسالة دكتوراه ، ١٩٧١ .
- ميلاد حنا ، الأعمدة السبعة للشخصية المصرية ، ط ٢ ، دار الهلال ، القاهرة ، ١٩٩٠ .
- ناجي ديسقورس ميخائيل : المناهج تخطيطها - تنظيمها - تقويمها - تطويرها ، جامعة طنطا - جمهورية مصر العربية ، ١٩٩٤ .
- ناجي ميخائيل : المناهج ، كلية التربية جامعة طنطا ، ١٩٩٠ .
- نادر فتحي قاسم : العلاقة بين بعض أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية - رسالة دكتوراه - كلية التربية - جامعة عين شمس ١٩٨٩ .
- نادية حسن سالم ، التنشئة السياسية للطفل العربي ، دراسة لتحليل مضمون الكتب المدرسية ، المستقبل العربي ، بيروت ، مركز الوحدة العربية ، عدد ٥١ ، يونيو ١٩٨٣ .
- نادية شريف : دراسة مقارنة لمستويات النجاح والقيمة التنبئية في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية لطلبة نظام المقررات والنظام التقليدي العام ، المجلة التربوية ، المجلد ٤ ، العدد ١٥ ، كلية التربية ، جامعة الكويت ، ١٩٨٨ .
- نادية محمد عبدالسلام : القيمة التنبئوية لاختبارات المهارة اليدوية بالنجاح في السنة الأولى بالمدرسة الثانوية الصناعية - كلية بنات عين شمس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، ١٩٦٧ .
- نبيل رسلان ، الحوافز وقوانين العاملين بالحكومة والقطاع العام ، القاهرة مكتبة النهضة العربية ، ١٩٧٨ .

- نبيل عطار وآخرون (١٩٨١) ، قاموس الإدارة ، بيروت ، مكتبة لبنان .
- نبيلة زكي إبراهيم ، ناجي ديسقورس ميخائيل ، تعليم الرياضيات للتعليم الأساسي ، مطبوعات جامعة طنطا ، ١٩٩٤ .
- نبيه أبو اليزيد متولي : التربية السياسية والأخلاقية في فكر الماوردي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة طنطا ، ١٩٨٧ .
- نجاح محمد عبداللطيف النعيمي : تنمية كفايات الطلاب المعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم بكلية التربية ، جامعة قطر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٠ .
- نجوى سيد عبدالجواد : أثر خروج المرأة للعمل على نمط استهلاك الأسرة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة حلوان ، ١٩٨١ .
- نجيبة أحمد الخضري : التوتر النفسي لدى مجموعة من الجانحين ، مجلة التربية الحديثة - الجامعة الأمريكية - القاهرة - العدد أبريل ١٩٧٢ .
- نزيه الأفندي : «الاقتصاد المصري في مواجهة تحدياته» الأهرام الاقتصادي ، ع ١٠٨١ ، مؤسسة الأهرام ،القاهرة ، أكتوبر ١٩٨٩ .
- نصرة حسن الباقر «كفايات معلم الرياضيات الخاصة بتنفيذ الدرس ومدى توافرها في معلمات المرحلة الابتدائية القطريات» ، مجلة دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة ، أغسطس ١٩٩٢ .
- نظيمة أحمد سرحان : دور الإخصائي الاجتماعي في توجيه تلاميذ المرحلة الإعدادية نحو التعليم الفني ، رسالة ماجستير غير منشورة ، (جامعة حلوان) ، كلية الخدمة الاجتماعية ، ١٩٨٠ .
- نظيمة أحمد سرحان : العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للإخصائيين الاجتماعيين ، بحث منشور في مجلة علم النفس ، العدد ٢٨ سنة ١٩٩٣ .
- نفيسة أحمد حسن : العلاقة بين الميل المهني والاختيار المهني ، صحيفة التربية .
- نوال محمد عمر : الإعلام التربوي ، دراسة نظرية وميدانية ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٧ .
- نيفين زيد : الصحة والمرض بين المنهج الوصفي ، ومنهج التحليل النفسي ، مجلة علم النفس ، العدد ١٣ السنة الرابعة ١٩٩٠ .
- هانز : التربية المقارنة ، ترجمة : يوسف ميخائيل أسعد ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- هاني عبدالرحمن صالح الطويل ، «واقع الممارسات الإدارية لمدير المدرسة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن» ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٧٦ .
- هاني عبدالرحمن صالح : فلسفة التربية ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ١٩٧٦ .
- هدى محمد قناوي : الطفل ورياض الأطفال ، ط ١ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٣ .
- هدى محمد قناوي : «الكتاب للطفل الأصمّ» ، ندوة الطفل المعوق في الفترة من ٣١ يناير - ٤ فبراير ١٩٨٢ ، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة ، ١٩٨٢ .
- هدى محمود الناشف : التربية الاجتماعية والدينية والخلقية - مرشد المعلمة - إدارة رياض الأطفال - وزارة التربية والتعليم - جمهورية مصر العربية ١٩٨٩ .
- هدى محمود الناشف ، وجوزال عبدالرحيم ، المهارات اللغوية لطفل رياض الأطفال ، مرشد المعلمة - وإدارة رياض الأطفال وزارة التربية والتعليم - جمهورية مصر العربية ، ١٩٨٩ .
- هشام السن : طرق تعليم الطفل القراءة والكتابة - مكتبة دار الثقافة - عمان ١٩٩٠ .

- يوسف عبدالمعطي : نظام المقررات الدراسية في التعليم الثانوي مدخل من مداخل الإصلاح والتطوير للتعليم الثانوي ، رسالة الخليج العربية ، العدد ٢٦ ، ١٩٨٨ .
- يوسف مصطفى القاضي ، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، دار المريخ ، الرياض ، ١٩٨١ .
- يوسف مصطفى القاضي ، مقداد يالجن : علم النفس التربوي في الاسلام ، دار المريخ ، الرياض ، ١٤٠١ هـ .
- يوسف ميخائيل أسعد : الانتماء وتكامل الشخصية ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ١٩٩٢ .
- يوناباس : التقرير النهائي للحلقة الدراسية شبه الإقليمية حول التخطيط من أجل ترابط أفضل بين التربية النظامية وغير النظامية ، القاهرة ، ٢ ٢٧/ ٩/ ١٩٨٤ .
- اليونسكو : أصوات متعددة وعالم واحد ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، ١٩٨١ .
- اليونسكو : التربية الأساسية وضعها ومنهجها ، دار المعارف ، القاهرة ، د .ت . العربية ، رسالة دكتوراه ، استنسل ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٧٣ .
- اليونسكو : توصيات عن التعليم الفني والمهني (ترجمة وزارة التعليم العالي) باريس ، ١٩٦٢ .
- اليونسكو : دليل مصطلحات التعليم التقني والمهني إعداد شعبة التعليم المهني والتقني ، طبعة مراجعة ، اليونسكو ، باريس ١٩٨٤ .

ثانياً : المراجع الأجنبية

- A - Turn Bull, A., Turnbull, H.m. Families, Professionals, and Exceptionality A Special Partnership, Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1986.
- A Comprehensive Dictionary of Psychology Psych Analytical Terms, 1976.
- A. Philips Grffithe "A Deduction of Universities in Philapaphical Analysis and Education London, Rutledge and Kegan Paul (1972).
- A. S. Nornby: Oxford Student's Dictionary of Current English, Oxford - Press, 1974.
- Abdel Rahman, Youssif, et al., 1976: Fundamental of Human Physiology. El Naser Modern Bookshop. Vol. 3.
- Ackerman, L. & Ackenman, P. L., Generational Differences and Parent-Child Resemblances in Achievement Motives and Locus of Control: Acrosr Sectional Analysis Personality & Individual Differences Journal, No. 0, 1989.
- Adams, J. S. & Romney, A. K.: A Functional Analysis of Authority Psychol. Rev. 1955.
- Adorno, T. W., Frenkel - Braunswik, E., Levinson, D. J. & Sanford, R. N.: The Authoritarian Personality. New York, 1950.
- Ahmed, Rahima, The relationship between & among leadership styles, school climate, & student achievement. The elementary school leadership. The Federal Temiborg of Kulalumpur, Malaysia, unpublished doctoral dissertation, university, of Southen California,
- Al-Garem, G. (1984): Al Garem's Clear Neurology for Medical Students Cairo, Dar El-Maaref.
- Alexander F. Laid Law: Training and Extension in the Coperative Movement Food and Agri Culture, Organization of the United Nation, Rome, 1969, P: 16.
- Alexander, F. (1956). Psychoanalysis and psychotherapy. New York: W. W. Norton.
- Allan C. Oinstein and Daniel O. Levine: Foundations of Education - Fifth Edition - Honghton Mifflin Conopony - U. S. A. - 1993, PP. 634, 635.
- Allington, R. "Literacy Instruction for At-Risk Children" In: "Better Schooling for the Children of Poverty", (Knapp and Shields, Eds.), Mc Cutchan Pnb. Cooperation, 1991.
- Allport, G. W. (1955): Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality. new Haven: Yale Univ. Press.
- Allport, G. W. (1960) The Psychology of Participation "In Personality and Social Encounter" Boston: Beacon, Chap. 12.
- Allport, G. W., Personality - A Psychological Interpretation, Holt, New York, 1937.
- Alport, G. W. (1955). Becoming : Basic considerations for a psychology of personality. New Haven: Yale Univr. Press.
- American Association of Programs, American Library Association Chicago 1965.
- American Association of School Librarians, American Library Association. Standards for School Library, 1961.
- Amidon, E. J., & Flanders, N. A. (1963). The Role of the Teacher in the Classroom: Amanual for Understanding and improving Teachers' Classroom Behavior. Minneapolis: Paul S. Amidon.
- Anada W.P. Guruge, General Principle of Managment for Educational planners and Administrators, UNESCO, PARIS, 1984.
- Anastasi A, anne, Differential psychology 3rd, ed. N.Y. Macmillan Co. 1989.
- Andelson, R.C. "Learning in Discussion, Resume of Authoritarian Democratic Studies Harvard Education Review No. 29.1959.
- Anderson, G.L. & Gates; A.I. The general nature of

learning. In Learning and instruction. N.S.S.E. 49Th Vearbook, Part 1. Chicago: National Society fir the study of Education, 1950.

- Angel, M., The Stability of the Self Concept in Adolescence, In Seid Man, S. M., The Adolescent of, A Book of Readings, 2nd, N. V. Vol. 6, 1960.
- Ansof, Igor, Corporate Strategy, McGraw Hill Book Co., New York, 1965.
- Ansubel, D. P. (1968). Educational Psychology: A cognitive view. new York: Holt, Rinehart and Winston.
- Anthony, E. J., & Chiland, C. (Eds., 1988). The Child in his Family. New York: Wiley.
- Appley, M. H., & Trambull, R., On the Concert of Psychological Stress. In Apply, M. H., & Turbull, R. (Eds). Psychological Stress, New York: Appleton, 1967.
- April, O' Connell (et al) choice and change: The Psychology of holistic growth, adjustment and creativity. 3rd ed. (Englwood cliffs: Prentice - Hall, inc., 1989).
- Argyle, M. and Robinson P. Two Arigins of Achievement Motivation Br. J. Soc.
- Arnold Bredcht, Haw Bureaucracies Develop and Function, the Analysis at American Academy of Polrtical and Social Science, Vol. 292, March, 1954.
- Association For Supervision and Curriculum Development "Towards Thinking Curriculum: Current Cognitive Research", (Resnik & Klopfer, Eds.), ASCD, U.S.A., 1989.
- Atkinson, J. (1964). An Introduction to Motivation, N. J.: Nostrand.
- Atkinson, J. (1975). Motivational Determinant of Risk - taking Behavior. Psychological Review, 64 (6).
- Atkinson, J. W., Heyns, R. W., & Veroff. (1954). The effect of experimental arousal of the affiliation motive on thematic apperception. Journal of Abnormal and Social Psychology.
- Ausubel, D. P. (1969). Some Misconceptions Regarding Mental Health Functions and Practices in the School. I. H. F. Clarizio (Ed.), Mental Health and the Educative Process. New York: Rand McNally.
- Ausubel, D. P. Educational Psychology: Acognitive View. Holt, Rinehart, Winston. 1968.
- Ausubel, D. P. In Defence of Verbal Learning. Education Theory, 1961.
- Avchambauct, R. (ed): Philosopbieal Analysis and Education. Boutledqe And Keqan Paul Londan 1972.
- B. Darke : Educating the Expert Society, Chander Publishing Company, Sanfrancisco, 1976.
- B. Joyce: "Conceptin of Man and Their Implications for Teacher Education," in K. Ryan: Teacher Education, year Book of N.S.S.R, University of chicago, 1975.
- B. S. Miller, Comprehensive High School, The Encyclopedia, of Education, 1947.
- Bacher, Joseph, Theory and Research, 1974.
- Backer, H. G. Introduction to Exceptional Children (New York: The Macmillan Comp., Revised Edition, 1973).
- Bandura, A. (1973). Aggression: Avsocial learning analysis. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice - Hall. 2-Knutoson, T. (1937). The Control of aggression. New York: Aldine.
- Bannister, R., (1978): Brains Clinical Neurology, Oxford University Press.
- Bany, M. A., & Johnson, L. V. (1975). Educational Social Psychology. New York: Macmillan.
- Barr, Aruil, R. A. Davis and P. O. Jonson: Educational Research and Apraisal Philadelphia, J. B. Lippincott Company, 1953.
- Barron, M. Contemporary Sociology. Daod Mead & Company N. Y, 1976.
- Barrow, Robin., Common Sence and the Curriculum (London: George Allen & Unwin, 1976).
- Beard, Ruth M., An Outline of Piaget's Developmental Psychology (London: Routledge & Kegan Paul, 1969).

- Beck, A, T, (1976) Cognitive therapy and emotional Disorders, New York: International Universities Union.
- Beck, Isabel "Improving Practice Through Understanding Reading", In: Toward the Thinking Curriculum: Current Cogintive Research" (Resnick and Kloper, Eds.), ASCD, Pmblication, U.S.A., 1989.
- Bell, Robert, R. Marriage and Family Ineraction, New York: Homwood, 1975.
- Benedict, R. (1934). Patterns of culture. boston: Houghton Mifflin.
- Benedict, R. (1947): Psychological Types in the Cultures of the South - West. In T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.), Readings in Social Psychology. New York: Holt.
- Bennett, I. (1961). Delinquent and neurotic children. New York: Basic Books.
- Bereday, G.: Comparative Method in Education, Halt Rinehart and Winston Inc. M. S. A, 1964.
- Berkowitz, L. (1960), Repeated Frustrations and Expectations in Hostility Arousal. Journal of Abnormal and Social Psychology, 60, 22 - 429.
- Berling, Kurt. Moral Development. In: Husèn T. of Postleth waite, T. N. (Eds.)., The International Encyclopedia of Education. (Oxford: Pergamon, 1985).
- Bern, E.: Games People Play: The Psychology of Human Relationships New York., Grove Press. 1964.
- Bern, E.: The Structure and Dynamics of Organizations and Cramps, Philadelphia, 1993.
- Bern, E.: Transactional Analysis, New York: Grore Press, 1961.
- Best, John W.,: Research in Education, Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall. Inc. 1959.
- Biehler, Robert, Child Development - An Introduction, Houghton Mifflin, Boston, 1976.
- Bigge, Morris L., Learning Theories for Teachers, University Book Stall, Delhi, 1967.
- Billig, A. & Moos, R., Coping Stress and Social Resources Among Adult with Unipolar Depression, Journal of Personality and Social Psychology, 1984, 46 (4).
- Blake, Robert R., & Jone S. Mouton, The Managerial Grid. Houston, Texas, Gulf Publishing Co. 1964.
- Blau, P. (1964). Exchange and Power in Social Life. N. Y. John Wiley & Sons, Inc.
- Block, James "Mastery Fearning: Theory and Practice" Holt Rin Hart and Winston, N. York, 1971.
- Bloom, B.; Stability and Change in Human Characterisitics, New York: Wiley, 1964.
- Bloom, F. E., Lagesson, A., Hofstadter, L. (1985). Brain, Mind, and Behavior. New York: W. H. Freeman Co.
- Blumer, D. (1952): Temporal Lobe Epilepsy and its Psychiatric Significance, In: Benson, D. Blumer, D., (eds) Psychiatric A spects of Neurological Disease New York, Grune & Station.
- Bordch, Gary "The Appraisal of Teaching Reading," Addison - Wesley, Massachusetts, 1977.
- Borg. W. R., Applying Educational Research. Apractice Guide for Teachers (New York: Longman, 1981).
- Borye Holperg: Distance Education, Air Veand Bibliography, Kogon, London, 1977.
- Brammer, L. M. (1985). The helping Relationship: Process and skills. New Jersey: Pretences - Hall, Inc.
- Brammer, L. M., & Shostrom, E. L. (1977). Therapeutic Psychology. New Jerse3y: Prentice - Hall, Inc.
- Brandent, A. (1990). The Cigarette, Risk, and American Culture. Deadalus (Risk), Fall 1990, Proceedings on the American Academy of Arts, and Science Vol. 199, 4, 1990.
- Brennecke, J. H., & Amick, R. G. (1975). The Struggle for Significance. Bererly Hills, Calif. : Benziger Bruce &Glencoe, Inc.
- Brenner, C. (1973). An elementary textbook of psychoanalysis. New York: International Universities Press, Inc.
- Briggs, Leslie J. and Others: Instructional media and Methods, NewYork, McGraw, Hill, 1977.

- British Journal of Educational Studies Vol. XXX No4 Nov. 1990.
- Brooks, J. B. (1987). The Process of Parenting. Mountain View, Calif.: Mayfield Pub. Co.
- Broon & Selznick, Sociology, second Printing, 3rd ED., Harper & Row, Publishers, Copyright, New York, 1963.
- Browm, James. W. " Educational Media, Year Book, New York and K. London, B. R. Rowker, 1978.
- Brown & Others, Problems and Issues in Contemparary Education. Scott Foresman and Cmpany. Glenview.Illioni, 1974. p. 24.
- Brown, L. E. Psychology and the Social, McGraw Hill, 1936.
- Brubacher. J: Modernphi Losaphies of Education, Mc Gvaw-Hill Book Co N.Y.1969.
- Brubaker, H. L., Selection of Collage Major by the Variables of Intelligence, Creativity and Critically Thinking Diss. Abs. inter., Vol. 33, No., O 4, 1972.
- Bruner, J. S., Goodnow, J., and Austin G., A Study of Thinking, John Wiley and Sones, New York, 1956.
- Brunner, J. S. (1966). Toward a Theory of Instruction. Cormbridge, Mass.: Belknap Press of harward University.
- Buhler, C. (1964). The Human course of life in its goal aspects. Journal of Humanistic Paychology, 4, 1.
- Burnham, James, The Managerial Revolution Bloomington, Indrana - University Press, 1960.
- Bush, F., The relationship between principles self perception and management styles as observed in united states dependents schools, European Area, unpublished doctoral diss. university of souther Califarnia, Los Angles, 1975.
- Bush, P. J., & Lannotlie, R. J. (1987). Development of on Adult Risk - taking Scabe Eric Ed.
- Buss, A. H. : A Conception of Shyness. In J. A. Daly & J. C. Mc Crockey (Eds)., Avoiding communication: Shyness, Reticence, and communication Apprehension. London, Savage, 1984.
- Buss, A. H.: Self - Consciousness and Social Anxiety. San Francisco, Freeman.
- Butt R., School Organizational Climate and Student Creativity, 1972.
- Buttler, A. J. The Arab Conquest of Egypt and Meddle East, London, 1932.
- Byrd, P. & Garofalo, J. "Issues in Conducting A prestudent Teaching Field Experience "Journal of Research and Development in Education Vol. 15, No. 4, 1982.
- C. V. Good : Dictionary of Education McGraw - Hill Book Company. New York, 1973, p. 94.
- Cambrige Journal of Education - Vol. 20 No 1-2, 1990.
- Cameron, N., Magaret, R. (1951). Behavior Pathology. Boston: Haughton Mifflin.
- Carcia, G. and Pearson, D. "Modifying Reading Instruction to Maximize Effectiveness for All Students" In: Better Schooling", op. cit., 1991.
- Carin, Arthar A. and Robert B. Sund, Teaching Science Through Discovery, Third Edition (Charles E. Merrill Publishing Co., 1975).
- Carin, Sund, Teaching Modern Science (London, Merrill Company, 1985).
- Carter V. Good (Ed.), Dictionary of Ednca 3rd Ed., Mc Graw- Hill Book Company, New York, 1973.
- Carter V. Good, (ed.). Dictionary of Education, erd ed., (New York: McGraw-Hill Book Company, 1973).
- Carter V. Good, Dictionary of Education, McGraw Hill, Inc., London, 1973.
- Carter V. Good: Dictionary of Education in National Development. London 1971.
- Carter, Warren, L., The Relatioships among Self Esteem, Marital Communication and Marital Adjustment, Diss, Abs, Tner, 1980.
- Carter. V. Good : Dictionary of Education, McGraw Hall Book Company, New York, 1971.
- Cattel, j (1967). The Scientific Analysis of Personality, Great Britain: Penguin Books.

- Cattell, R. B. (1957) "Personality, Motivation Structure and Measurement" N. Y: World Book.
- Cattell, R. B. (1965). The scientific analyaisa of personality. Penguin Books.
- Cattell, R. B., The Scientific Analysis of Personality, The Chaucer Press, Great Britain, 1970.
- Charistie, R., And Jahoda, M. (Eds). Studies in the Scope and Method of "The Authoritarian Personality". New York, 1954.
- Charles Roth: "Elements of Aworkable Strategy for Developing and Maintaining Nationwide Environmental Literacy" Journal of Nature Study, Vol. : 37, No. = 4, New York, 1984, P = 233.
- Charles Zastrow: Introduction o social welfare Institution, Social .
- Charles, C. M. (1985). Building Classroom Discipline. New York: longman.
- Charles, C. M., & Barr, K. B. (1989). Building Classroom Discipline. New York & London: Longman.
- Chase, H. P., & Martin, H. P. 1920: Undernutrition and Child Development. Journal of Medicine.
- Cheek, J. M. & Busch, C. K.: The Influence of Shyness on Lone Lioness in a new Situation. Personality and Social Psychology. Bulletin 1981.
- Chester I. Baumard : The Function of the Executive, Harvard University Press, Campridge, 1964Æ
- Chester, Barnard. The Functions of the Executive. Cambridge, Harvard University Press, Massa Chussets, 1960.
- Chon, R. C. Experientialism: Autism or Autonomy? Journal of Hum Anistic Psychology, 15, 1, 1975, pp. 37 - 47.
- Chris, Evans. Psychology A Dictionary of The mind, Brain and Behariour. Arrow Books. London, 1978.
- Chung S. Y. & Lieh - Mak, F., 1980: Self Concept of Adolescents With Cooley's Anaemia, International Journal of Adolescent Medicine & Health (Jul - Sep.), vol. 2 (3).
- Chussilsy, G. , Teacher Administrator relation. Accounting. Hiatus, The Offering, House, No., 1971.
- Clarizis, H. F. (Ed., 1969). Mental Health and the Educative Process: Selected readings. New York: Rand Mc Nally.
- Clark, J. P. (1959). Measuring Alienation Within a Social System. American Socialogical Review, 24, 849 - 852.
- Cleark, Burton R., and Youn, Ted, I. K., Academic Power in United States - Comparative Historic and Structural, American Association for Higher Education, Washington, 1977.
- Clevk Ken: The uses of the University Harvard University Press, Cambridge, 1969, P: 11.
- Clin Psychol. I. 107 - 120 - 1962.
- Cofer, C. N., & Appley, M. H. (1968) Motivation: Theory and Research. New York: Wiley.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., &Lieberman, M. (1983). A Longitudinal Study of Moral Development. Monographs of the Society for Research in Child Development, 48 (1 - 2, Serial No. 200).
- Colema, J. C. (1971). Psychology and effective behavior. Bombay: D. B. Taraporevala Sons.
- Colen, S. (1980) Aftereffects of stress on human performance and social behavior: A Review of research and theory. Psychological Bulletin, 88, 82 - 108.
- Collette, Alfred T., Science Teaching in the Secondary School - A Guide for Modernizing Instruction (Boston: Allyn and bacon Inc., 1973).
- Combs, A. W., & Snygg, D. (1959). Individual Behavior. New York: Harper & Row.
- Comrey, A. L.: A First Course in Factor Analysis New York, Academic Press, 1973.
- Conant, James B, : The Education of the American Teacher, N. Y, McGraw - Hill, 1983.
- Coombs, Philliph Nonformal Education, Myth Realities, and Opportunities, Comparative Education Review, 1976.
- Cooper Smith, Self Esteem Inventories. Palo Alto Consulting Psychologists Press, 1981.
- Corord Briner, Organizational Strukure, Teacher

Personality Charedeistics and their relationship to Organizaional climate, U. S. Educational Resources Information Center, ErIC Document Ed 040510. Apr. 1970.

- Corzier, W., R.: Individual Differences in Shyness. In W. H. Jones, J. M. Cheek & S.R. Brigs (Eds). Shyness: Perspectives on Research and Treatment. New York, Plenum Press, 1986.
- Coursin, D. B. 1972: Nutrition and Brain Development in Infants. Merrell Palmer Ouarterly, 18.
- Cowie, A. P., Oxford Keys English Dictionary, Great Britain, Oxford University, Press, 1980.
- Craig, Crace J., (1979): Child Development, Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Craig, R. C., Methrens, W., & Clarizio, H. (1975). Contemporary Educational Psychology. New York: Wiley.
- Cronach, L.J. Essentials of psychology testing 3rd., Ed. New York, harper & row 1970.
- Crowner, J., A. S. Maxican Cooperative Training Program to Serve Spanish Speaking Handi copped Children, in Fink, Albert Ed. International Prespectives on Future Special Education Reston, 1978.
- Cvonback.I, Educational Psychology, New York, Harcourt Brace, Co, 1957.
- Cyrill, O. "Continuing Your Education", McGraw Hill, London, 1961.
- D. F. Moores, J. M. Moores : "Special Adaptations Necessitated by Hearing Inpairments" Hand Book of Special Education. Prentice - Hall, I.N.C., Englewood Cliffs, new Jersey, 1981, P. 378.
- D. H. Watt: "Education for Citizen Shipin a Computer - Based Society Computer Literacy", "National Computer Goals for 1985 Conference, Reston, Verginia, 1980, P:54".
- D. Moursind: "Personal Computing for Element tory and Secondary School Students", Computer Literacy, National Computer Goals for (1985) Conference, Reston, Verginia, 1980, P:23.
- Dale, R. R., Co - Education - The Verdict of Experience, The British Journal of Educational Psychology, No. 25, 1955.
- Danial Wolsk, Methodologies of Environmental Education, Trends in Environmental Education, UNESCO, Paris, 1977.
- Daniel Katz, Robert L.Kahn: The Social Psychology of Organization, John Wiely and Sons, I.N.C, New York, 1699, P: 163.
- Daniel Tanner, Lourel N. Tanner: Curriculum Development, Second Edition, New York, Mac Millan Publishing Co. Inc., 1980.
- Daniel, Vidart, Environmental Education - Theory and practic, prospects, quarterly review of education, UNESCO, Vol. III, No. 04, 1978.
- David G. Thomas : "Environmental Literacy" School Science Review, Vol = 82, No. = 4, 1974Æ
- David Mills, Geographical Work is Primary, L. Metbon, London, 1981.
- David Sewart and Others: Distance Education: International Perspecitives, New York, St. Martins Press, 1983.
- David, R. Evans: The Planning of Non Formal Education, ILEP UNESCO Paris, 1981.
- Davis, G. A., & Houtman, S. W. (1968). Thinking Creatively: A guide to Training imagination. Madison, Wisc. : Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning.
- Dawson and Prowit: Political Socialization, Little Brown, 1969.
- Dean, J., Managing secondary school. u.k, Biddles Ltd. 1985.
- Decharm, S.R. Personal Causation (New York, Academic, Press, 1969.
- Denis Lawton and Peter Gordon; A Dictionary of Education, Pergamon Press, 1993.
- Dennis Kavanagh: Political Culture, London, Rakmillan, 1972.
- Dents Lawton & Peter Gordon: A Dictionary of Education, Pergamin Press.
- Devos, G. A., Achievement and Innovation in Cul-

ture and Personality. In E. Norbeck D., Price-Williams & W.M. Mecord (Eds.) the Study of Personality: An Interdisciplinary Approach, Rinehart & Winston, NewYork, 1968.

- Diana Reod Mendenhall, Relationship of Organizational Snuclare and leadership Behavior to staff Satsfaction In. IGE Schools, Technical Report No. 812, 4.5 Educational Rosources Information Center ERK, Documont ED., 145562, March, 1977.
- Doby, john T. (ed) An Introduction to Social Research. Harrisburg, The Stackpole Company, 1954.
- Dohrenwend, B. S. & Dohrenwend, B. P., What is a Stressful Life Event? In: H. Selye (Ed) Selye's Guide to Stress Research, Vol. I, New York: Van Nostrand Reinhold Comp., 1980.
- Doll, Ronald C., Curriculum Improvement Decision Making and Process. (Boston: Allyn & Bacon, 7th. Ed., 1989).
- Donald I. Devin: The Political Culture of United States, Boston. Little Brown, 1972.
- Donna M. Wolfinger, Teaching Science in the Elementary School (Boston: Little and Brown Inc., 1984).
- Dou, Ronald C., Curriculum Improvement: Decision Making and Pooches. (Boston: Allyn & Bacon, 7th. 1989).
- Doutch, H., File Theory Unsocial Psychology In: Lindzey, G., etal: The Handbook of Social Psychology (N.Y. Isted, Vill, Mess Addision Wesley, 1954.
- Drapper, William "Opening Addres", In: Final Report - International Concultative forum, EPU, UNESCO, Paris, 1991.
- Dressel, D. W., "The Use of Teacher Feed-Lock in the Evaluation of the School Principals", Ed. D., Indiana University, 1986. D. A. I., Vol. 47, No. 07, 1987.
- Drueker, Peter F., Management, Tasks, Responsibilities, Practices, Harper & Row, New York, 1974.
- Dunn, L. M., Exceptional Children in the Schools. Special Education in Transition (New York: American Foundation for the Blind, 2nd Ed., 1973).
- Dwigmt Waldo : Ideas and Issusein Public Administration, Doubleday and Company, I. M. C., New York, 1963.
- E. B. Taylor : Primitive Culture, Brentanos, New York, 1969.
- E. Frank Harrison, The Managerial Decision - Making process, Heughton Miffilin co., Boston, 1987.
- E. L. De Jnozka: Educational Administration Glossary, Greenwood Press, U.S.A. 1983.
- Edstrom " What is Correspordence Education"? In: Mass Education (Edstrom and Prosser, Eds.), Almquist and Wikell, Stockholm, 1970.
- Edward L. De Jmozkai Educational Administration Connecticut Greenwood, Glossary, 1983, p. 128.
- Ells Wrth, Ralph: The School Library, New York, The Center for Applied Research in Education, 1965.
- Ely - Donald P., & Chisholm, M.E, Media Personell Education: A Competency Approach (new Jersy: Drentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1976).
- Encyclopacdia Britonica: William, Bemton - Vol. (6), (1977).
- Encyclopacdia Americana, Vol. (28), (194).
- Encyclopacdia of Education: Media Communication and Technology ed - Poress L. T. P., 1978.
- Encyclopedia of Education Research, Activities, (4th, ed), New York: The Macmillan comp., 1969.
- Engelkes, James and David Vandergoot, Introduction to Counselling, Houghton Mifflin, 1982.
- English, H. and English, A., Comprehensive Dictionary Terms, Longman, London, 1958.
- Ephraim Yuchtman, Stanly E.Seachore: "Approach to Organizational Effectiveness," American Sociological Review, Vol: 32, No : 2, New York, Dec. 1977, p.8.
- Eric Rome: Modern Politics. An Introduction to Behavior and Institution, London, Rutledge and Kegan Paul, 1964.
- Erikson, E. H. (1950: Childhood and Society. New York: Northon.

- Erikson, E. H. (1959): The Problem of Ego Identity, Journal of the American Psychoanalytic Association, 4, 56 - 121.
- Etzioni, Amital, Modern Organizations, Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, N. J., V.S.A., 1964.
- Etzionr, Amrtas, Readings in Modern Organization, Preutice, Hall Inc., Englewood cliffs, New Jersey, U.S. A., 1969.
- Eysenck, H. J. (1952) "The Scientific Study of Personality" London: Kegan Paul.
- Eysenck, H. J. (1970): The Structure of Human Personality" London: Methuer.
- Eysenck, H. J., (1960). The Development of Moral Values in Children: The contribution of Learning theory. Brit. J. Educ. Psyckol., 30, 11 - 2.
- Eysenck, H. J., Dimensions of Personality Routledge and Kogan Paul, London, 1947.
- Eysenck. H. J. & Arnold. W. Meili. R. Encyclopedia of psychology. search press - London Volume 1. 1972.
- EySenck., H. J. and Arnold. W. Meie. R. Encyclopedia of Psychology Volume I Search Press. London 1972.
- Eysenk, H.J (1979): The Conditioning model of Feurosis, Behavaral and Brain Sciences,2.
- Faller, K. C. (1990). Understanding child sexual maltreatment. Newbusy Park: Sage Pub.
- Feldstien, J. H., Feldman, B. (!) Riskness in the elderly: Attitudes of Young and Elderly Adults. Eric Ed.
- Feldvebel, A., M., Organizational Climate, Social Class and Educational Output, Journal of Adnirtrator Nuteboor. NO. 12 April, 1964.
- Festinger, L. (1957). A theory of cognition. Evanston, III.: Row & Peterson.
- Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. New York: Harper & Row.
- Flack, Frederick and Draghi, Cezanne, The Nature and Treatment of Depression, 1975.
- Flanders, N. A. (1959). Teacher - Pupil Contacts and Mental Hygiene. Journal of Social Issues, 15, 30 - 39.
- Flanders, N. A. 1970). Analyzing Teaching Behavior. Reading, Massachussetts: Addison - Wesley.
- Flor, S., Henry, D., (1972): Ictal and Interact Psychiatric Manifestations in Epilepsy: Specific or non Specific? Epilepsia.
- Frank B. Brouillet and Other : Status and Needs Assessment of Environmental Education in Washington, A report by the Washington Suparintendent of Public Instruction, January 1986Æ
- Frank J. Bruno: Behavior and Like, John Wiley and sons, I. N. C. New York, 1980.
- Franken, R. E. (1982). Human Motivation, Calif: Brooks, Cole.
- Franz, M., Teaching Plans for Handicapped Children (London: Menthuen, 1982).
- Fraut, M. Educational Objectives, in Husen & Postleth - Waite. 1985.
- Fred M. Wardim: "Political Participation and its Role in Development", The Journal of Development, Vol. 7, No.: 4, New York, 1973.
- Fremont E. Kast & James E. Rosenzeing, Organization & Management - A system and contingecy Appeoach, Mc Grow hill Book company, New York, 1985.
- Freus, S Anoutline of Psychoanalysis, Trans by James., Nortonand co., New York, (1949).
- Fridman. M., Rosenman, R. H. (1974). Type A behavior and your heart. New York: Knopf.
- Fromm, E., The crisis of psychanalysis, McGrow-Hill Bokk co., (1973).
- Fung, G., A Comparison of Normal and Disabled Readers in Demenetary School on Intellectual, Self Esteem and Anxiety Factor, D. A. I, Vol. 4, 1985.
- G. A. Beaucharp: Curriculum Theory, The Kagg Press, Illinois, 1975.
- G. E. Jensen: Educational Sociology, Prentice - Hall, I.N.C, New York, 1967.
- G. Kneller: Existentialism and Education, Philosoph-

ical Library, New York, 1975.

- Gabiel Almond, Sidney Verbo, The Civic Culture, Political Attitudes and Democracy in Five Nations, Boston, Little Brown, 1956.
- Gagne, Robert M., The Conditions of Learning, Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1965.
- Gagne., R. M. The Condition: of Learning. Holt Rinehart & Winston, 1970, pp. 22 - 23.
- Garrion, D. R. "Underetanding Distance Education" Routledge, London, New Yorke, 1989.
- Gearheart, B., The Exceptional Student in the Regular Classroom, The C. V. Mosby Company, Toronto, Santa clara, 1984.
- George, A. Beawchamp: Curriclan Theory, 4th ed., (Itasca III: FEB Peacon Publishers, 1981).
- Gerald Fowler, Vera Morris, Decision Making in British Education - Heinemann, London The Open University Press, 1973.
- Glasser, W. (1965). Reality Therapy. New York: Harper & Row.
- Glem Burch: Challenge to the University Comber for the study of Liberal Education for Adults, Chicago 1976, P: 63.
- Glevelank Helen, A Philosophy, for the public execution, Syracuse a Maine, 1962.
- Goldberg, A. et al. (1983). "The Meaning of Powerò "Journal of Applied Conmunication Research, II (2), 89 - 108.
- Goldenson, Robert, Dictionary of Psychology and Psychiatry, Longman, London, New York, 1984.
- Goldstein, K. & Scherer, M., Abstract and Concrete Behavior - An Experimental Study With Special Tests Psycholog Journal, No. 53, 1981.
- Good Carter: Dictionary of Education, Mc Grawhill Book Company Inc, New York, 1973.
- Good, Carter F., Dictionary of Education Mc-Graw Hill, London,
- Good, Carter V.: Introduction To Educational Research, Newyoruk, Appleton - Eentury - Crofts, Inc., 1959.
- Good, Carter, V.: Dictionary of Education, Third Edition, Mcgrow Hill Book Co., New York, 1973.
- Good, G: Dictionary of Education, 1945.
- Good, W. J. and P. K. Hatt, Methods in Social Research, New York: Mc - Graw-Hill Books Co., 1979.
- Gorman M. R., : The Psychology of Classroom Learning An Inauctive Approach, Clarles, Emerril Pubplishing Co. Colubus Ohio.
- Grasha, A. F.E, Kirochenbaum, D. S. (1986). Adjustment and competence. New York: West Pul. Co.
- Gray, H. L., The Management of Educational Institutions, The Falmer Press, Curriculum Serves, England, 1982.\
- Griemer, Larry 1970, Pouting Judgement Back In of Decisions, Harvard Business Review, March April, 1970.
- Gronlund, N. (1968). Constructing Achievement Tests. Englewood Cliffs, N. J., : Prentice - Hall.
- Gronlund, N. (1976). Measurement and Evaluation in Teaching. New York: Macmillan.
- Gterry Page, & J.B. Thomas & A.R. Marshall, International Dictionary of Education, Hagan Page Limited, London, 1979.
- Guilford J. P., Three Faces of Intellect, American Psychologist Journal, No. 14, 1959.
- Guilford, J. O., The Nature Of human Intelligence, MC - Graw Hill, New York,
- Guilford, J. P. (1959) "Personality" N. Y.: McGraw - Hill.
- Guilford, J. P. (1967) The Nature of Human Intelligenc. New York; McGraw Hill.
- Guilford, J. P. (1977) Way Beyond the IQ. Guide to Improving Intelligence and Creativity, Buffallo, Creative Education Foundation.
- Guilford, J. P. (1979) Cognitive psychology Edits publisher, San Diego, Califernia.
- Guilford, J., P., Cognitive Styles of Thinking: What are they? Educational and psychological measurement. No. 40, 1980. - Strategies for Asking Ques-

PP: 581 - 585.

- Lagarus, R. S. (1957). Personality and Psychological a Tress. Journal of Personality, 25, 559 - 577.
- Laing, R., The divided Self, Apelican Bool, New York, (1965).
- Lance Dobson, Tony Gear, Management in Education, Reader II' The Open University, England, 1975.
- Lauton, Denis and Others, Theory and Practice Curriculum Studies, (London: Routles Regan Paul, Ltd., 1978).
- Lawrence, D., The Development of the Self Esteem Questionaire, British J. of Educational Psychology, No. 51, 1981.
- Lawton, D. etal, Theory and Practice of Curriculum Studies (London: Routledge and Rega paul, 1978).
- Lawton, D., Social Change. Educational Theory and Curriculum Planning (London: Hodder and Stoughton, 1973).
- Lawton, D.: Education and Politician - Falmer Press U.K. 1992.
- Lawton, Denis and Others. Theory and Practice of Curriculum Studies (London: routledge, & Kegan Paul, 1978).
- Lazarus, R. S. (1957). Personality and Psychological Stress. Journal of Personality, 25, 59 - 577.
- Lazarus, R. S. (1969), Patterns of Adjustment and Human Effectiveness. new York:
- Lazarus, R. S. (1969), Patterns of Adjustment and human Effectiveness. New York: Mc Graw - Hill, Inc.
- Lazarus, R. S. (1969). Patterns of Adjustment and Human Effectiveness. New York: McGraw - Hill Co.
- Leeds, C. P. (1954). Teacher Behavior Liked and Disliked by Pupils. Education, 75, 29 - 36.
- Leibowitz, H. W., Visual Perception, Mcmillan New York, 1965.
- Lelund L. Medsker. "The Community College, Journal of association of Governing Boards, The Universities and Colleges, It is role and Some Issues Before It. Vol. 10, No. 1, 1969.
- Lepham, J., Leadership and Administration, 3rd Yearbook of the N. S. S. E. Chicago, 1964.
- Lewin, K. : "Principle of Topological Psychology", McGraw - Hill Book Co., Isled New York, 1936.
- Lickona, T. (Ed.), Moral Development and Behavior. New York: Holt, Rinehart and Winston.Etzionr, Amrtas. A Sociological Reader on Complex Organization, Holt, Rinehart & Winston Great Britain, 1977.
- Likert, R. The Human Organization. New York Hill brook Co. 1967.
- Lipowski, Z. J., Lipoitt, O. R., Uhyhrow, P. C. (1977). Psychosomatic medicine. New York: Oxford University Press.
- Little, T. L., The Relationship of Critical Thinking Ability to Intelligence, Personality Factors and Academic Achievement, Diss. Abs. Inter., Vol. 33, No. 10, 1973.
- Lock heed, M. & Verspor, A. "Improving Primary Education in Developing Countries", (Memeoshaphed), BangKook, Thai, 1990.
- Logarus, R. S. (1969). Patterns of Adjustment and Human Effectiveness. New York: Mc Graw-Hill.
- Louis A. Allem : Maragementard Organization, McGraw-Hill Book Company, New York, 1968.
- Louis, Roths & Others: Values and Teaching and Personality: The need For Both Process and Structure in Psychological Theory and Measurement in J.R (Royce) (Ed) Multivariate Analysis and Psychological Theory. London, New York, Academic Press, Inc, 1973.
- Lowen Feld; M.,: Creative & Mental Growth, London: Collier Macmillan, 1986.
- Lozoff, betsy & Brittenham, Gery M. (1984): Development Deficits in Iron. Deficient Infants: Effects of Age and Severity of Iron Lack in Oski Frank A. & Steck Man, James (Eds.), Year Book of Pediatries. Year Book Medical Publishers, Inc. Chicago.

- Lucial . W. Pye, Sidney Verbo: Political Culture and Political Development, Princeton, New Jersey, 1965.
- Luthans, Fred Organizational Behavior, McGraw-Hill Inc., New York, 1981.
- Lynn, S.J. & Garske, J.P. (1985). Contemporary Psychotherapies. Columbus: Charles E. Merrill 1985.
- M. A. A. Teglarvles, Industrial Training, An Introduction (London, Management House, 1957.
- M. Dawid Merrill and Robert D. Tennyson: Teaching Concepts, An Instructional Design Guide, Newjersey, Englewood Cliffs, 1977.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family. In P. Mussen (ed.) Handbook of Child Psychology. New York: Wiley.
- Mackenzie, N. & Scpham, J. "Open Learning Systems and Problems in Post-Secondary Education Reform with Televsion: The El-Selvador Experience", Stanford University Press, 1976.
- Maclean, A. A. (1980). Occupational Psychiatry. Ln. H. I. Kaplan, A. M. Freedman, B. J. Sadock (Eds.), Comprehensive Textbook of Psychiatsy. Williams Wilkins.
- Maddi, S. R. (1989). Personality Theories: A Comparative Analysis. Chicago: The Dorsey Press.
- Maher, B. (1966). Progress on experimental personality Researcy. New Yourk: Academic Press, Jnc.
- Mallinsen V. : An Introduction to Comparative Education, Heinemann Educaional Books, Ltd., London, 1960.
- Mandler, G. (1984). Mind and body: Psychology of emotion and stress. New York: W. W. Norton.
- Margaret C., Wang, et al., Handbook of Special Education Research and Practice" (Oxford: Pergamon Press, 1989).
- Marola Laski, Bureaucracy Lncyclo Pedra of Social Science, Macmllan Co., New York, 1961.
- Marshall Dimcok, Gladys, Dinach and Louis Koeing, Public Administration, N. Y. Rinehart and Co., Snc., (1968).
- Martin, G., & Pear, J. (1978). Behavior Modification. Englewook Cliffs, N. J.: Prentice - Hall, Inc.
- Martin, Jack., Mastering Instruction. (Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1983).
- Martnez A., E. M., "Principals Leadership and School Effectiveness A Describtive Study of The Principal's Authority, Teacher Autonomy, Instructional LeaderShip and Leadership Style Dimensions", Ed. D., the Penn Sylvanla State University, 1985, D. A. I., V
- Mary Miles, The Essence of Management, Harper and Brother, New York, 1968.
- Maslach, C. (1978) Job burnout: How people Cope. Public Welfare, 36, 56 - 58.
- Maslach, C., Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior, 2, 99 - 113.
- Maslour, A. H. (1962). Toward a Psychology of Being. New York: Van Nostrand.
- Maslouw, A. H. (1954) Motivation and personality. New York: Harper & Bros.
- Maslow, A. H. (1954). Motivation and personality. New York: Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1962) Towards Psychology of Being. New York: Van Nostrand.– Shostron, E. L. (1974). Manual For†the Personal Orientation Inventory. San Diego, Calif.: Educational and Industrial Testing Service.
- Maslow, A. H. (1962), Toward a Psychology of Being. New York: Van Noslrand.
- Maslow, A. H. The farther reaches of human nature. New York: Viking1971.
- Maslow, A., The Further Reaches of Human nature, The Viking Press, New York, (1972).
- Max Weber, The Theory of Social and Economic Organization, Trans By A. M. Hend'erson and Talcott Parsons. N. Y, Oxford University Press, 1947.

- May, Pollo (1950). The Meaning of Anxiety. New York: Ronald Press.
- Mc - Dougall, W. M. B., Body and Mind - Ahistory and Adefense of Animisim, Green Wood Press, U. S. A., 1974.
- Mc Graham, D. V. (1946). A Comparison of Social Attitudes among American and German Youth. Journal of Abnormal and Social Psychology, 41, 245 - 27.
- Mc Gregor, Douglas, Leadership and Motivation, the M.I.T. press, 1966.
- Mc Millan, J. H. and Schumacher, S., Research in Education: A Conceptual Introduction (Boston: Boston Little, Brown and Co., 1984).
- Mc. Millan Donald, Mental Retardation in school and Society, Little Brown Boston, 1982.
- McClelland, D. C, Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E.l. (1953). The Achievement Motive. New York: Appleton - Century - Grafts.
- McClelland, D. C. (1958). Methods of Measuring Human Motivation. In Atkinson, J. W. (Ed.), Motives in Fantasy, Action and Society. New York: Van Nostrand.
- Mead, M. (1949), Sex and Temperament in Three Primitive Societies. new York: Morrow.
- Medinnus, G. R., & Johnson, R. C. (1969). Child and Adolescent Psychology. New York: Wiley.
- Meichenbaum, D. (1985). Cognitive - Behavioral Therapies. In S. J. Lynn & J. P. Grasske (Eds.), Contemporary Psychotherapies. Columbus: Charles E. Merrill Pub. Co.
- Menlo, A. (1960). Mental Health Within the Classroom Groups. School of Education Bulletin, University of Michigan, 31.
- Menlo, A. Mental Health with the Classroom Groups. School of Education Bulletin, University of Michigan, 31.
- Michael, U. P. Communication policy in An information Society. State of the Art, Conference on politics and computing. London, 1979.
- Micheal Banton: Roles on Introduction to study of Social Relations, Basic Book Publication, I.N.C., New York, 1966.
- Michigan's Environmental Future, a Master plan for envitonmental education for the state of Michgan, 1973.
- Miller, N. E. (1941). The Frustration - Aggression Hypothesis. Psychological Review, 38, 337 - 342.
- Miller, N., Selected Papers on Conflict, Displacemrnt Learned drive and theory, Aidine-Atherton, New York, (1971).
- Mills, H. R. Teaching & Training. Ahand book for Instructors. Mcmillan Press. London, 1982.
- Ministry of Education "Selective Articles for the Second General Conference About Curricula", MOE, Kuwait, 1993.
- Monroe, Watter, S., Encgclopedia of Educational Research Revised Ed., The Macmillan Co., New York, 1956.
- Moor, Man: Interset in Reading. The Journal Educational Research, Vol 55, No june, july, 1962.
- Moore, G. W., Developing and Evaluating Educational Research (Boston: Little, Brown & Co., 1983).
- Moos, R, T. Schaefer, J. Life Transitions and Crises: A Conceptual Overview, In R. H. Moos (ed)., Coping with Life Crises. An Integrated approach. new York: Plenum 1985.
- Moos, R. Psychological Techniques in the Assessment of Adaptive Behavior. In G. V. Coelho, D. A. Hamburg, V. J. E. Adams (eds). Coping and adaptation. New York: Basic Books, 1974.
- Moos., R. H., Schaefer, J. D. Coping resources and Processes: Current Concepts and Measures In L. Goldberger and S. Breznitz (eds). Handbooks.
- Mortifaul, R. and Others, Public School Finance its Background structure and operation, 3rd, Eddition, Mc graw-Hill Book Company, Inc., New York, 1960.
- Morton, I. Biological and Social Foctors in Psycolinguistics. Combridge, Mass: Logos Press 1977.
- Moss, R. (Ed.). Coping with Physical Illness : New

Perspectives . New York: Plenum, 1984.

- Moyer, C. R., "Discussions and Lectures: Authority or Autonomy" in: Journal of General Education, 20: 109 - 118 (July 1968).
- Mukerji, S. N., Administration of Education- Planning and Finance, Ac. Harya Book Depot Baroda, 1970.
- muller, G. G., Sensory Psychology, Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall, 1965.
- Munmg Decisions, and Solving Problems, Anchor Press, New York, 1983.
- Murphy, C. & Davidshofer, C. (1991). Psychological Testing, Principles and Application 2ed Prentice Hall., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Murphy, C. & Davidshofer. C. (1991). Psychological Testing, Principles and Application, 2ed Prentice Hall., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Murray, H. A., Exploration in Personality, Oxford Press, New York, 1938.
- Musgraue, P. W., The Moral Curriculum (London: Menthuen, 1978).
- Myers: Principles of Techniques of Vocational Guidance, Perganon Press, Oxford, 1978, pp: 87 - 88.
- Nagel, N. The Structure & Science Problems in the Logical Scientific Explanation. Harcour Brace, World. I. N. C. New York, 1979.
- Nall, Flodon, J., Organizational Climate of Elementary School, Danvill Illinois, The Interstate Printers & Publishers, Inc. 1967.
- Neisser, U. Cognitive Psychology, Appletion Center, New York, 1960.
- Nichols, A., The Opinions on Co - Education of A Group of Modern Secondary School Children in Manchester - Their Teachers and Their Parents, The British Journal of Educational Psychology, No. 37. 1967.
- Nicoladeis, Nicolis, Policy Decisions and Organization Theory, Los Angeles, University of Southern Califarnia, Publication No. II, (1960).
- Norman, D. A., & Rumelhart, D. E. (1975). Explorations in Cognition. San Francisco: W. H. Freeman.
- Nuttin, J. (1955). Consciousness, Behavior and Personality. Psychos. Rev., 63, 349 - 35.
- Onushkin, victor G., and Others, Planning the Development of Universities II, Analysis of the Questionnaire, United Nation Educational Scientific. and Cultural Organization (UNESCO), France, Paris, International Inistitut for Education, 1973.
- Ornstein, Allanc & Hunkins, Framcis, P. curriculum foundaitions, Principles and Issues. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall. 1988.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). The measurement of meaning. Urbane: University of Illinois Press.
- Owensn Tobert, Organization Behoviour in Education, Prentice Hall, New York, 1981.
- O'Comell, V., & O'Comell, A. (1974). Choice and Change. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice - Hall, 2nc.
- P. H. Hirst: Educational Theory and its Foundation Disciplines, Routledge and Kegan Paul, London, 1987.
- P. J. Hills: A Dictionary of Education - Routlege & Kegan paul - 1982.
- P.R.R. Simha: "Studies in Extension Education", National Institute of Community Development Hyderabad, India, 1971, PP: 9, 10.
- P.S Hills, A Dictionary of Education. Rutledge & Kegan Paul, London. 1982.
- Page, G. Terry & J. B. Thomas, International Dictionary of Education, The English Language Book Society and Logan Page, Pitman, 1979.
- Page, Paul Kogan "Open Learning and Open Management", London, 1990.
- Palincsar, S. and Brow, Ann "Instruction for Self - Regulated Reading" In: Toward the Thinking Corricilun", op. cit., 1989.
- Parhinson, Noth Cote C., Studies in Administration, Haughton Mitlin Company, New York, 1957.

- Parsons, C. (1989). Review of The Power Base Inventory. in The Tenth Mental Measurement Year Book. The University of Nebraska Press.
- Parsons, T. (1967). On The Concept of Political Power. In R Bendex, and M Lipset, . (Eds.) Class Status Power. London: Routledge & Kegan paul.
- Pastegapour, U., The Relationship of Field Dependence, Cognitive Style to Self Esteem and Anxiety of Undergraduate Students, P. A. I., Vol. 94, No. 01 July 1983.
- Peck, R. F., & Havighurst, R. J., (1960). The psychology of character development. New York: Wiley.
- Peck, R. F., Harighusst, R. J., (1960). The psychology of character development. New York: Wiley.
- Percival, Fred and Ellington, Henry: Hand Book of Educational Technology. New York, Nicholas Publishing Co. 1984.
- Perls, F (1969) Gestalt Theraly Rerbatim, Moab, Utah: Reux People Press.
- Perna, Samual J. and others the Relationship of Internalocus of Control, Academic 19 Achievement, and in Emotionally Disturbed Boys. Behavioral Disorders v.g.
- Peter Blau, Bureaucracy in Modern Society, New York, 1966.
- Peter Dowson, Teachers & Teaching. Basil Blackwell. Ltd. U.K. 1984.
- Peter Gordon: The Study of Curriculum, Batsford Academic and Educational, London, 1981.
- Pettigrew, T. F.: Personality and Sociacultural Factors in intergroup Attitudes: A Cross – National Comparison. T. Confl – Resol, 1982.
- Piaget, J. (1965). The Moral judgment of the Child. New York: Free Press.
- Pierre Foure: "Education Studies and Documents Experiments in Fundumental Education in French African Territories, Education clearing House, Education, Unesco, January 1965, PP: 33 - 36.
- Pietrofesa, John J. and Allan Hoffman, Counselling - An Introduction, 2nd. Ed., Houghton, Mifflin, 1984.
- Pitteli, Lester R., What Every Supervisor Should Know, McGraw-Hill, New York, 1980.
- Price-Williams, D. R., Achievement Motivation In D. R. Price-Williams (Eds) Cross-Cultural Study, Middlesex, Penguin, 1960.
- Psychology in the Schools, 1964, 1, 339 - 344.
- Pugh, D. S. Organization Theory, Penguin Book, London, 1980.
- Qttomax: Science and Moral Life, The New American Library of Literature, I. N. C., New York, 1983.
- R. A. Hodgkim: Education and Social Change, Oxford University Press, London, 1972.
- R. D. Simpson, N. D. Anderson: Science, Student, and Schools, John Wiley and Sons, I. N., C., New York, 1981, P. 390.
- R. D. Wimmer, J. R. Dominick: Massmedia Research, Wadsworth Publishing Company, California, 1983 P:36.
- R. G. Brill : Main Streaming : Format or Quality"? American Annals of the Deaf, Vol. : 120, No. : 4, 1975, P. 377.
- Rachlin, H. (1976), Introduction to Modern Behaviorism. San Francisco: W. H. Freeman * Co.
- Radwan, MM: The Speech Vocabulary of Egyptian Children Entering School, A Thesis for M.A. University of London, 1952.
- Randall, S. R., "Problem. -Attack Behavior and Effectiveness of Selected Junior High Principals in Texas", The Journal of Educational Research, Vol. 61, No. 04, 1967.
- Razik, Tahera. : System Approach and The Design of Education, Paris. Unesco, International Institute for Educational Planning 1970.
- Razik, Tahera., Systems Approach to Teacher Training and Curriculum Development: The Case of Developing Countries, Paris, Unesco, International Institute for Educational Planning. 1972.
- Reigeluth, Charles (ed.) "Instructional - Design Theories and Models", Lowrence Erlbaum Ass. Pub,

London, 1983.

- Remmee Petersem, William Petersem University Adult Education A Guide to Policy Harper Brothers Publishers, New York, 1986, P: 57.
- Robert & zais: Curriculum Principles and Foundatiationr (New York: Hanper and Row, 1976).
- Robert A-Suter Meister: People and Productivity, McGraw Hill Book Company, New Ylrk, 1969, PP: 2-4.
- Robert Metron & Others, Reader in Buraucracy Glenco, Illinois, The Free Press, 1960.
- Robert P. Hilldrup: Improving School Public Relations - Allynx Bacon. Inc. Boston - 1982.
- Robert S. Zais: Curriculum Principles and Foundations, Thomas Y. Growell Company, New York, 1976.
- Robert S. Zais; Curriculun: Principles and Foundations (New York: Honper and Row, 1979).
- Robert Ulich: History of Educational Thought, American Book Company, New York, 1978.
- Robin Barrow and Geofrey Milburn: A critical Dictionary of Educational Conceited Harvester Wheatsheal Ltd., Second Edition, 1990.
- Roe, W. H., & Drake, T. L., The Principalship, McMillan Publishing, New York, 1980.
- Rogers, C. (1961). On Becoming a Person. Boston: Hanghtor Mifflin.
- Rokeach, M. "The Nature of Human Values", N. Y. The free press, 1973.
- Roland Meighan: A Sociology of Education, Hall & Rinehart and Winston, London, 1981.
- Ronda S. Connuway, Martha E. Gentry: Social Work Practice, Englewood Cliffs, New Jersy, 1988.
- Rosenthal, M. & P. Yudin A. Dictionary of Philosophy. Progress, Pub Magraw Hall Book Company, New York, 1967.
- Rosenthal, S. (1952). A fifth grade classroom experiment in fostering mental hoalth. Journal of Child Psychiatry, 2, 302 - 329.
- Ross, A. O. (1981), Child Behavior Therapy. New York: Wiley.
- Rotter, J. B. (1954). Social Learning and Clinical Psychology, New York: Prentice-Hall.
- Rouse, L. (1983). "Social Power in The College Classroom: The Impact of Instructor Resource Manipulation and Student Dependence on Graduate Student Mood and Moral. American Educational Research Journal 20 (3).
- Rowe, Mary Budde, "Wait Time and Rewards as Instructional Variable: Influence on Inguiry and Sense of Fate Control" in: New Science in the Inner City (New York: Teachers College, Columbia University, Sep., 1970).
- Rowley, J. V. and Galford, J. B., "Fieldtrips Chochlist" in: The Clearinghouse, 1987.
- Roy Roberts: Vocational & Practical Arts Education, C. A. Watts Company, London, 1968, pp: 3 - 36.
- Ruth Jonathan, "Choice and Control in Education - Parental Rights, Individual Liberties and Social Justices", British Journal of Educational Studies, Vol. XXXVII, No. 04, 1989.
- Ryans, D. G. (1969). Characteristics of teachers. Washington, D. C.: American Council on Education, 1960, Delhi: Sterling Pub.
- Ryckman, R. M. (1978). Theories of Personality. New York: D. Van Nastrand.
- Ryckman, R. M. (1978). Theories of personality. New York: D. Van Nostrand Co.
- S. Freud: Formulatian Regarding the two Principles in Mental Fuctioning, Collected Papers, I. V., p. 13 - 17.
- Sac K. Walton, The Integrated Day, Word Lock, London, 1973.
- Sachson, P., Life In The Classroom, New Hall Rin3ehartine, New York, 1979.
- Safarino, E., Armatrong, J. W. (1986). Child and adolescent development. St. Paul: Weast Paul. Co.
- Sampson, Robert, The Staff Role, Management, Its Creative Uses, Harper & Brothers, New York, 1955.

- Sarason, J. G. (1975). Stress and Anxiety. New York: Hemsphere Pul. Co.
- Saurey, J. M., & Telford, C. W. (1975). Adjustment and Personality. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Sax, G.: Formations of Educational Research, Prentice Hill - Inc. M.S.A. 1979.
- Schaff, A. (1980). Alienation as a Social Phenomenon. Oxford: Pergamon Press.
- Schaff, A. Alienation as a Social Phenomenon. Oxford: Pergamon Press.
- Schiamberg, L. B. (1973). Adolescent Alienation. Columbus: Clarles E. Merrill Pul.
- Schneider, D. J. (1988). Introduction to Social Psychology. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Schwab, R. L., Lwanicki, E. F. (1982). Whatare are burned out teachers. Educational Research Quarterly, 7, 2.
- Sears, R. R. (1957). Patterns of Child Development New York: Harper & Rour.
- Selye, H. (1976). Stress in health and disease. Boston: Butterworth.
- Seymour, B. (1970) Anxiety and learning. New York: Wiley.
- Shames, G. H., & Wiig, E. H. Human Communication Disorders. Columbus: Charles E. Merrill.
- Sharan B. Merrion: Case Study Research: in Education A Quantitative Approach - Jossey - Bass Ltd., - U.S.A. 1991.
- Shertzer, Bruce, Guldance - Techniques for Individual Appraisal and Development, Macmillan, 1965.
- Shifmen's Phigman V.C: Cognitive Styles, Some Conceptual Method Logical and Applied is Mes, Rev of Research in EdM, 1985, Vol.12
- Shipley, T. E., & Veroff, J. (1952). A protective measure of need for affiliation. Journal of Experimental Psychology, 43, 349 – 356.
- Shostrom, E. L. (1974), Manual for the personal orientation inventory. San Diego, Calif.: Educational and Industrial Testing Service.
- Shostrom, E. L., Knapp, L. F., & Knapp, R. R. (1975). Actualizing Therapy. San Diego, Calif.: Educational and Industrial Testing Service.
- Shultz, T. R., Wright, K., &Schleifer, M. (1986). Assignment of Moral Responsibility and Punishment. Child Development, 57, 177 - 184.
- Sisk, Henery L. (1969) Principles of Management, Cincinnati, South western, 1969.
- Smith, P. K., & Cowie, H. (1991). Understanding Children's Development. Oxford: Basic Blackwell.
- Smith, P.K., Cowie, H. (1991). Understanding Childern's Development. Oxford: Basil Blackwell.
- Smnith B. O. : Teacher for the Real World. Washington, D. C. American Association of College for Teacher Education, 1969.
- Souviney, R., J., (1989): Learning to Teach Mahtmatics, Columbus, Merrily Co.
- Spencer, A. Rathus & Jeffrey, S. Nevid, Adjustment and growth: The challenges of life, 5th ed. (Tx: Horcourt Brace Jovanovich, 1992).
- Spiellergr, C. D. (Ed), Anxiety and Behavior. New York: Academic Press, 1966.
- Stacy M. Methods of Social Research Pergamon Press. N. Y. 1969.
- Stapp, William B., "The Concept of Environmental Education", the Journal of Enveronmental Education, vol. 1, 1969.
- Stephen Romine, Building the High School, Curriculum, the Ronald Press Company, New York, 1954.
- Stephon J. Bennett, The School and Organizational Analysis, Blachie. Inc., Glasgow, London, 1974.
- Stevens, A. D., "A Study of the Leadership Styles of the Principals of the Exemplary Secondary School in the United States", Ed. D., University of Alabama at Brimingham, D. A. I., Vol. 50, No. 09,1990.
- Stewart, James, Principles of Guidance, India Mc Graw - Hill Company, 1977.
- Stilson, D., A Life Span Analysis of Adult College Students With Respect to Achievement, Self Esteem

and Anxiety. D. A. S., Vol. 44, No. 11, May 1984.

- Stoner, James, Management, Prentice hall, New York, 1982.
- Stranss, G & Sayles, L. (1980) Personnel, the Human Problems of Maragement, 4th, Edition, Prentice - Hall, Inc., Engtewoos ctitts, 1980.
- Stryker, S., & Stathman, A. (1986). Symbolic Interaction and role theory. In G. lindzey & E. Aronson (Eds.), The handbook of social psychology, 3rd ed. New York: Random House.
- Sund Carin & Robert B. Sund, Teaching Science Through Discovery (Colombus: Charles Merrilly Publishing Company, 3rd ed., 1975).
- T-Tlipodi and Thers = The Assessment of Social Research, F. E. Pecoch Publishers, ltasco, 1983, P: 129.
- T. Brubacher // A History of the Problems of Education, McGraw - Hill Company, New York, 1975.
- T. J. Shannam, C. A. Scheme Field: University Extension, The Center of Applied Research In Education, I.M.C, New York, 1969, P: 3.
- Taba, Hilda "Curriculum Development, Theory and Practice", Harcort, Brace World Corp., New York, 1962.
- Tanner, Daniel and Laurel N. Tanner, Curriculum Development - Theory Into Practice, Second Edition (New York: Macmillan Publishing Co., 1980).
- Taylor, G., The Teacher as a Manager, Conuncill and Sheld, London, 1978.
- Taylor, M. M. & Henning, Gn. B., Verbal Transformation and an Effect of Instructional Bias of an Perception, Canad, Journal of Psychology, 1963, No. 17.
- Terman, L. M. Oden, M. (1948): The Giftedchild Grow up (2nd Ed) California: Stanford University press.
- The Lixicon webister Dictionary the Delair Publishing company, 1981.
- The New Encyclopaedia Britannica (1973) Alienation. Vol. 1. Chicago, London: Benton.
- The Oxford English Dictionary, Vol.: VIII, 1973.
- The Oxford English Dictionary, Volume XL. Oxford at the Clarendon Paresc.
- The Sharter Oxford english Dictionary oxford University, 1980.
- Thompson, C. L., & Rudolph, L. B. (1988): Counseling Children, Pacific Grove, Calif. : Brooks / Cole Pub. Co.
- Thonmson, R., The Psychology of Thinking, Penguin Pross, Hormonds Worth, 1972.
- Thorne, F., An Existential Theory of Anxiety, London. Association Press, (1970).
- Thorste Veblen: The Higher Learning in America A Memorandum on The Conduct of The University Business Men 3 rd., New York, Hill and Wang (1965).
- Tim, Simkins: Non Formal Education and Development, Manshester Monographs, No. 8, Department of Adult and Higher Education, uni, of Manchester, 1977.
- Tinbergen, N. (1951). The Study of Instinct. Oxford: Clarendor Press.
- Tony Bush, Theories of Educational Management, Harper & Row Publishers, London, 1986.
- Torrance, E. P. (1965): Guiding Creative Talent?
- Torrance, E. P. (1970). Encouroging Creativity in the Classroom. Dubuque, lowa: William C. Brown.
- Torsten Husen and T. Neville Postlethwaite; The International Encyclopedia of Education, Pergamon Press, U.K, Volume, (2) 1985.
- Travers, R.: An Introduction to Educational Research - Macmillan Publishing Co Inc. N. Y. 1978.
- Travers, Robert M.W: An Introduction to Educational Research - New York, The Macmillan Company, 1958.
- Trow, William Clark, Teacher and Technology: New Designs for Learning, Meredith Publishing Company, 1963.
- Tylel, F.T., Individual & Sex Differences, Encyclopedia of Education, 1960.

فهرس الموضوعات

المادة	الصفحة
حرفُ (أ)	
الإبداع	١٣
الاتجاه	١٥
الاتحادات الطلابية	١٦
الاتزان	١٧
الاتصال	١٨
الإحباط	١٩
الإحساس	٢٠
الأحكام الخلقية	٢١
أحلام اليقظة	٢٢
اختبار الاستعداد المهني	٢٣
اختبار الشخصية لبيرنرويتر	٢٤
الاختبارات	٢٦
الأخلاقية	٢٦
الإدارة بالأهداف	٢٨
إدارة الفصل/ الصف	٢٩
الإدارة المدرسية	٣٠
الإدراك	٣٢
الإرادة	٣٣
الإرشاد	٣٤
الإرهاب	٣٦
إساءة معاملة الطفل	٣٦
أساليب التدريس	٣٦
أساليب التفكير	٣٧
الاستبيان أو الاستبانة	٣٩
الاستدلال	٤٠
الاستراتيجية	٤١
استقلال الجامعات	٤٣
الاستهلاك	٤٤
الأسرة / العائلة	٤٥
الإسقاط	٤٦
الأسلوب	٤٧
أسلوب التدريس	٤٨
أسلوب القصة	٥٠
الاشتراكية	٥٢
الإشراف	٥٣
الإشراف التربوي	٥٤
إصلاح المناهج	٥٥
الأصم	٥٦
اضطراب عقلي أو ذهان	٥٧
الاضطرابات النفسية أو العصاب	٥٧
الاعتماد	٥٨
إعداد المعلم	٥٩
الاغتراب	٦٠
الاغتراب الجديد	٦٢
الاغتناء بالمعاني	٦٢
الاقتدار على الزمان	٦٣

اكتساب المعرفة ٦٤
آليات (ميكانزمات) الدفاع ٦٥
الأمراض السيكوسوماتية أو النفس جسمية ٦٦
الأمية ٦٧
الأنا ٦٧
الانتباه ٧٠
الانتماء ٧٠
الإنجاز ٧١
الانحراف القهري ٧٢
الانعزال ٧٣
الأنيميا ٧٣
الأهداف التعليمية ٧٤
إهمال الطفل ٧٥
الأيديولوجية ٧٦

حرفُ (ب)

البحث التجريبي ٨١
البحوث شبه التجريبية ٨٣
البرامج التعليمية ٨٤
البرامج العلمية ٨٤
البرجماتية ٨٦
البناء الخلقي ٨٧
بناء المنهج ٨٧
البيئة ٨٨
البيانات ٩٠
البيروقراطية ٩١

حـرفُ (ت)

تأثير الأقران ٩٥
التأثيرات الوالدية ٩٦
التأقلم الاجتماعي ٩٧
التبرير ٩٩
تحسين التفاعل داخل الجماعة ١٠٠
التحصيل ١٠١
التحصيل الدراسي ١٠٢
تحقيق الذات ١٠٣
التحليل ١٠٥
تحليل المحتوى أو المضمون ١٠٥
تحليل النظم ١٠٧
التخطيط التعليمي ١٠٩
تخطيط المنهج ١١٠
التخلف العقلي ١١٢
التدرج الاجتماعي ١١٣
التدريب أثناء الخدمة ١١٤
التدريب الرياضي ١١٥
التدريب العملي ١١٦
التدريب المهني ١١٨
التدريس بمساعدة الكمبيوتر ١١٩
التدريس المصغر ١٢١
التربية ١٢٢
التربية الأساسية ١٢٣
التربية الإسلامية ١٢٤
التربية البيئية ١٢٥
التعلم المبني على البيئة ١٢٧
التربية الجسمية ١٢٨
التربية الجنسية ١٢٩
التربية الخاصة ١٣٠
التربية الخلقية ١٣١
التربية السياسية ١٣٣
التربية العقلية ١٣٥

الدوافع المكتسبة ٢٨٦
الـدور ٢٨٧
الدور الاجتماعي ٢٨٨
الـدين ٢٨٨
ديناميات جماعة الفصل المدرسي ٢٩٠

حرفُ (ذ)

الذات ٢٩٥
الذكاء ٢٩٦
الذهان ٢٩٩
ذهان الهوس والاكتئاب ٣٠٠

حرفُ (ر)

الرئيس الإداري ٣٠٧
الرحلة ٣٠٨
الرسالة (الاتصالية) ٣١٠
رعاية الشباب ٣١١
الرقابة ٣١٢
روح المرح ٣١٤
رياض الأطفال ٣١٤

حرفُ (س)

السلطة ٣١٩
السلوك الشاذ ٣٢٠
السلوكية ٣٢١
سمات الشخصية ٣٢٣
السوية/ العادية ٣٢٥
سياسة القبول بالجامعات ٣٢٦

حرفُ (ش)

الشباب ٣٣١
الشخصية ٣٣٢
الشخصية التسلطية ٣٣٣
الشخصية السيكوبائية ٣٣٤
شخصية الوالدين ٣٣٥
الشعور واللاشعور/ الوعي واللاوعي ٣٣٦

حرفُ (ص)

الصحافة ٣٤١
الصحة النفسية ٣٤٢
الصحة النفسية في الفصل المدرسي ٣٤٣
الصراع ٣٤٤
صراع الدور ٣٤٦
الصرع النفسي الحركي ٣٤٦

حرفُ (ض)

الضبط الاجتماعي ٣٥٣
الضبط الذاتي ٣٥٥
الضبط المعرفي ٣٥٥
الضغط ٣٥٦
الضغوط المهنية ٣٥٧
الضغوط المهنية للمعلمين/ الاحتراق المهني
للمعلمين ٣٥٧
الضمير ٣٥٨

حرفُ (ط)

الطبيعة الإنسانية ٣٦٣
طرق التدريس ٣٦٤
طريقة الاكتشاف الموجه ٣٦٧
الطريقة البصرية والسمعية ٣٦٨
طريقة حل المشكلات ٣٧١
الطريقة العلمية ٣٧٢
الطريقة المعملية (طريقة المختبر) ٣٧٣
طريقة المناقشة ٣٧٥
طريقة مونتسوري ٣٧٧
الطفولة ٣٧٩

حرفُ (ع)

عاطفة - انفعال ٣٨٣
العامل الاجتماعي ٣٨٤
العامل الاقتصادي ٣٨٦
العامل التاريخي ٣٨٧
عامل التقدم الحضاري ٣٨٨
العامل الثقافي ٣٩٠
العامل الجغرافي ٣٩١
عامل الجنس أو العنصر ٣٩٣
العامل السياسي ٣٩٤
العامل اللغوي ٣٩٦
العامل الماهر ٣٩٧
العامل الديني ٣٩٨
العبقرية ٣٩٩
العلاج السلوكي ٤٠٠
العلاج السيمانتي ٤٠٢
علاج نفسي ٤٠٢
العلاقة بين المعلم والمتعلم ٤٠٤
العلاقة بين النضج والتعلم ٤٠٥
العلاقة بين الوالدين والطفل ٤٠٦
العلم ٤٠٨
علم الاجتماع ٤٠٩
علم الاجتماع التربوي ٤١٠
علم الاجتماع الرياضي ٤١١
علم الأمراض النفسية ٤١٤
علم النفس الاجتماعي ٤١٥
علم النفس الإسلامي ٤١٦
علم نفس الجشطلت ٤١٨
علم النفس اللغوي ٤١٩
علم النفس المعرفي ٤١٩
علم نفس النمو ٤٢٠
علم الوراثة ٤٢٢
عملية التدريس ٤٢٤
العينة ٤٢٥
العينة العشوائية ٤٢٦

حرفُ (غ)

الغرائز ٤٣١

حرفُ (ف)

الفاعلية ٤٣٥
الفروض العلمية ٤٣٥
الفرويديون الجدد ٤٣٧

فصام بارانويدي ٤٣٨
الفكر التربوي ٤٣٩
فلسفة التربية ٤٤٠
الفلسفة الواقعية ٤٤٢
الفنيون ٤٤٣
الفولكلور ٤٤٤

حرفُ (ق)

القراءة ٤٥١
القرار ٤٥٢
القصور العقلي ٤٥٤
القلق ٤٥٦
القلق عند الأطفال ٤٥٧
القلق الموضوعي ٤٥٩
قوانين التعليم ٤٦٠
القوة الاجتماعية ٤٦٢
القوى الثقافية المؤثرة في نظم التعليم ٤٦٥
القيادة الأوتوقراطية ٤٦٧
القيادة الترسلية ٤٦٨
القيادة الديمقراطية ٤٦٩
القياس محكى المرجع ٤٧١
القياس معياري المرجع ٤٧٢
القيم ٤٦٣

حرفُ (ك)

الكبت ٤٧٩
الكتاب المدرسي ٤٧٩
الكتاتيب ٤٨٠
الكفاءة ٤٨٢
الكفاية ٤٨٣

حرفُ (ل)

اللغة الرمزية ٤٨٧
اللوحة الوبرية ٤٨٨

حرفُ (م)

مؤهلات المعلم ٤٩٣
مبدأ اللذة ٤٩٤
مبادئ التدريس ٤٩٥
المبادئ التربوية ٤٩٥
المتوسط الحسابي ٤٩٦
المثالية ٤٩٨
المجالات العملية ٤٩٩
المحاضرة ٥٠١
المخاطرة ٥٠١
مدخل حل المشكلة في دراسة التربية المقارنة .. ٥٠٥
مدخل النظم ٥٠٦
المدرسة ٥٠٨
مدرسة بلا أسوار ٥٠٩
مدرسة البيئة ٥١٠
المدرسة الشاملة ٥١١
المركزية (في التعليم) ٥١٢
المساواة في الفرص التعليمية ٥١٣
المسؤولية ٥١٥
مستوى الطموح ٥١٦
الْمُسَلَّمَات ٥١٧
المشاركة السياسية ٥١٨

المشقة ٥١٩
مصادر المعلومات ٥٢١
المعرفة ٥٢٣
المعلم الكفء/ المعلم الفعّال ٥٢٤
المعلومات التربوية ٥٢٥
المعلوماتية ٥٢٦
المُعَوّق ٥٢٧
المفهوم ٥٢٨
مفهوم الذات ٥٢٩
المقابلة الشخصية ٥٣٠
مقاييس العدوان ٥٣٢
مقاييس القلق ٥٣٣
مقياس القوة الاجتماعية ٥٣٤
المكانة الاجتماعية ٥٣٦
المكتبة المدرسية ٥٣٦
الملاحظة ٥٣٧
الملاحظة المنظمة ٥٣٨
المناخ التنظيمي ٥٤٠
مناخ الفصل ٥٤٢
المناخ الدراسي ٥٤٢
المنحنى الملتوي ٥٤٤
المنهج ٥٤٥
منهج الاندماج ٥٤٧
المنهج التاريخي ٥٤٨
المنهج التجريبي ٥٥٠
منهج التربية الأخلاقية ٥٥٢
منهج التكامل ٥٥٣
المنهج التكنولوجي ٥٥٥
المنهج العقلي ٥٥٧
المنهج العلمي ٥٥٨
المنهج المحوري ٥٦٠
المنهج المرتبط ٥٦١
المنهج المستقبلي ٥٦٢
منهج المشروع ٥٦٣
منهج المواد الدراسية ٥٦٤
منهج المواد المترابطة ٥٦٧
منهج النشاط ٥٦٧
المنهج الوصفي ٥٦٨
المنهجية العلمية ٥٧٠
المنوال ٥٧١
المهنة ٥٧٢
الموهبة ٥٧٤
ميل مهني ٥٧٥

حرفُ (ن)

نتائج الصراع ٥٧٩
النشاط المدرسي ٥٨٠
النضج الانفعالي ٥٨١
النضج الخلقي ٥٨٢
نطاق الإشراف الإداري ٥٨٣
النظام الاجتماعي ٥٨٤
نظام التلمذة الصناعية ٥٨٥
نظام الساعات المعتمدة ٥٨٦
النظام المدرسي ٥٨٨
نظريات التدرج الاجتماعي ٥٨٨
نظريات الخجل ٥٩٣
نظريات القيادة ٥٩٥
نظرية إدارة الأزمة ٥٩٧
النظرية التربوية ٥٩٨
نظرية صنع القرار ٦٠٠

النظرية العلمية ٦٠١
نظرية اللعب ٦٠٢
نظرية المنهج ٦٠٣
النكوص ٦٠٤
النماذج القيمية ٦٠٥
النمو ٦٠٦
النمو الخلقي ٦٠٧

حرفُ (هـ)

هوية الأنا ٦١١
الهوية الثقافية ٦١١

حرفُ (و)

الواقع ٦١٥
وجهة الضبط ٦١٦
الوجودية ٦١٧
الوحدات الدراسية ٦١٨
وحدة حل المشكلة ٦٢٠
الوراثة ٦٢٢
وسائل الاتصال ٦٢٣
الوسيط ٦٢٥
وظائف الأسرة ٦٢٧
الوظيفة (المهنة) ٦٢٨
وكالات التنشئة الاجتماعية ٦٢٩

المراجع

أولًا : المراجع العربية ٦٣٥
ثانياً : المراجع الأجنبية ٦٨٢