أسس التدريس وفنياته

أ. د. محمد منير مرسي
أستاذ التربية ومدير مركز البحوث التربوية
بجامعة قطر

أسس التدريس ونظرياته :

لقد عرف شيفر Scheffer وهو أحد فلاسفة التربية المعاصرين التدريس بقوله « من الممكن وصفه بأنه نشاط يهدف إلى تحقيق التعلم ، أو أكتسابه ، وهو يشمل كل ما يتعلق بتحقيق المهارة والاكتمال الفكرى لدى التلميذ » . وهنا يبرز أمامنا السؤال التالي : « هل صحيح أن التدريس لا بد وان يهدف إلى تحقيق علمية التعلم ؟ ألا يستطيع الإنسان أن يتعلم من غير قصد بواسطة خبراته وتجاربه الشخصية ؟ وهل يكفى هذا النشاط الذي نسميه تدريساً لتحقيق التعلم ؟ اننا نقول أحياناً لقد قمنا بتدريس شخص ما أصول السباحة ، ورغم هذا وبعد كل الجهد والعناء اللذان بذلا معه لم يستطع السباحة . وقد يشكو بعض المعلمين أو الأساتذة من أنه قام بتدريس فصل ما مقرراً فى الرياضيات لمدة ستة أشهر ، ومع ذلك فان التلاميذ لم يتعلموا شيئاً ، فكيف يكون صحيحاً اذن تعريف التدريس بأنه « اكتساب التلميذ المهارة والاكتمال الفكري » .

ان كلمة (تدريس) مثل العديد من الكلمات التي نستخدمها في حياتنا اليومية ليس لها تعريف محدد وقاطع . وقد كان « شيفر » محقاً في قوله بأن « التدريس يهدف إلى تحقيق عملية التعلم » . ولكن من الممكن هنا الا تتحقق هذه العملية أو لا تنجز كاملاً . وهنا احتمال مماثل لهذا هو أن التلميذ في الفصل قد يصف الموقف نفسه بقوله : « إن المدرس لم يعلمني شيئاً » . ويترتب على ذلك افتراض أنه طالما أن التلميذ لم يحقق التعلم فالمدرس اذن لم يقم فعلاً بعملية التدريس بل كان يحاول فقط أن يدرس . فالتدريس يعنى « السعى لتحقيق عملية التعلم » . ويعنى أحياناً أخرى « تحقيق التعلم » .

ان كلمة « تدريس » لها جذور عميقة ، وتاريخ طويل وقد كان لها العديد من التطبيقات الاصطلاحية المميزة ، ولكن لا يمكننا ادراك « المعنى الحقيقي » أو « جوهر » التدريس . وقد يعترض على هذا بأنه لا يوجد معنى حقيقي للتدريس . ولكن حتى يتسنى لنا التحدث بصورة معقولة وواضحة عن التدريس ، فاننا بحاجة إلى معنى دقيق لهذه الكلمة . وينطبق هذا بطبيعة الحال على أى كلمة أخرى ، إذا أردنا استخدامها استخداماً

صحيحاً فلا بد أولا من معرفة معناها الحقيقي . وخير مثال على هذا ما قاله كروسمان « Crossman » في كتابه « Plato Today » . . إذا لم نكن نعرف بالضبط المعنى الحقيقي للكلمات التي نستخدمها فلن نتمكن من مناقشة أي شيء بصورة مفيدة . إن معظم المناقشات غير المحببة التي كثيراً ما تضيع أوقاتنا ، كلها متعلقة بحقيقة واحدة وهى أن كلا منا لديه معنى غير واضح أو غامض لبعض الكلمات التي يستخدمها ويفترض أن الرأى المعارض له يستخدمها بنفس المعنى الذي يستخدمه أو يقصده هو . ولكن لو أننا وضحنا المقصود من الألفاظ التي نستخدمها أولا وقبل الدخول في المناقشات فسوف تكون مجدية ومفيدة في نفس الوقت . وقد عبر عن ذلك أحسن تعبير أحد كبار المشتغلين بعلوم التربية بقوله اننا نستخدم ألفاظاً غامضة لا يوجد تحديد واضح لها أو اتفاق على تحديد معانيها ومع ذلك فهى أدوات ضرورية للتفكير . وهذا يعنى أن المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في التربية والعلوم الإنسانية بصفة عامة قد يصعب ايجاد معنى محدد لها أو الاتفاق على تحديدها ومع ذلك فإننا نستخدم مثل هذه المفاهيم لأنها تمثل وسائل ضرورية لصياغة تفكيرنا أو بمعنى آخر للتعبير اللغوى عن أفكارنا . ولا يعنى هذا بالطبع تشجيع عدم تحديد المصطلحات فهذا أمر ضروري ومطلوب بالحاح ويجب أن نعمل على تحقيقه رغم كل الصعوبات التي تكتنفه . وهو ما سنحاوله في السطور التالية بالنسبة لمفهوم التدريس .

بين التربية والتدريس :

هناك قدر مشترك بين التدريس والتربية . بيد أن كلمة التربية تثير كثيراً من الالتباسات . فالتربية أحياناً تعنى (التنشئة بوجه عام) ، وفي أحيان أخرى يكون المعنى أكثر ضيقاً وتعنى (التعليم) أو (الثقافة المدرسية) . وفي أحيان أخرى يكون المعنى أكثر ضيقاً فتعنى تلك النوعية من التعليم المدرسي الذي يجعلنا نطلق على شخص ما مثلا عبارة (شخص متعلم) وقد نطلقها على العلوم التي يدرسها المعلم أثناء اعداده المهني . وقد نطلقها على المؤسسات التي تعد المعلم . أو قد نطلقها على الوزارات المسئولة عن التعليم العام بأشكاله المختلفة ، أو نطلقها على المؤسسات والادارات المشتغلة بالعلوم

التربوية أو بحوثها . وفي أحيان كثيرة نستدل على المعنى من خلال المحتوى . وبالطبع فنحن بحاجة إلى كتب مؤلفة تبحث في موضوع فلسفة التربية وتميز لنا بين التربية (كتنشئة) والتربية « كتعلم » أو « ثقافة مدرسية » والتربية « كتكوين بشري » والتربية « كمهنة » و التربية « كمؤسسة » .

التدريس عملية ثلاثية الأبعاد :

هناك وجهة نظر منطقية حول التدريس تقوم على أساس أنه عملية ثلاثية الأبعاد . مثال ذلك : إذا كان (س) يدرس فلا بد من وجود شخص يدرس بواسطة (س) وشيء يدرسه (س) . ويعتبر هذا الكلام صحيحاً سواء كان التدريس يعنى (محاولة التدريس) أي من الناحية الشكلية أو (النجاح في التدريس) أي من الناحية العملية . وهناك وجهة نظر شائعة ، وهى إحتمال أن يكون التدريس علاقة ثلاثية غير معلنة أي أنها علاقة كامنة داخل العمليات التعليمية أي أنها غير ملاحظة . لتوضيح هذه العلاقة الثلاثية الكامنة فلا بد من وجود جواب لهذا السؤال مثلا ، من درس من ؟ وماذا درس ؟ .

التدريس مهارة :

إن إستخدام عبارة مثل (هويدرس) أو (درس) قد شجع الإعتقاد القائل بأن التدريس إسم لمهارة معينة يكون الشخص فيها جيداً أو رديئاً بصرف النظر عما يدرس أو لمن يدرس ؟ فالسباحة مثلا إسم لمهارة معينة يكون الشخص فيها إما جيداً أو رديئاً أينما سبح . إن الإعتماد بأن القدرة على التدريس ، هى القدرة على تدريس أي شيء يعتبر شيئاً مريحاً من الناحية العملية بالنسبة لرجال الادارة في التعليم ، فحينما يواجهون عجزاً في مادة الكيمياء مثلا قد يواجههون هذا العجز من الناحية العملية بتكليفهم مدرس الأحياء بتدريس هذه المادة . ولتوضيح زيف ذلك نقول إن المدرس قد يكون جيداً في تدريس موضوع الفلسفة لطلاب الجامعة مثلا ، ولكنه غير جيد في تدريس القراءة لأطفال في سن السادسة . ومن ثم فلا يكفي لكى تكون مدرساً ناجحاً أن تكون عارفاً بعض الشيء عن الموضوع الذي

تدرسه . ولكن لا بد من المعرفة المتخصصة بالمادة الدراسية التي يدرسها وبالتلاميذ الذين يقوم بالتدريس لهم . وهذا يؤكد أهمية الاعداد العلمي الأكاديمي للمعلم والاعداد المهني له أيضاً . وتثير هذه النقطة كثيراً من التساؤلات حول الأنظمة المتبعة في الأعداد الاكاديمي للمعلم فهل من الأفضل أن يتخصص المعلم في تدريس مادة دراسية واحدة كالطبيعة أو الكيمياء أو اللغة العربية أو الجغرافيا مثلا ؟ أم الأفضل أن يتخصص المعلم تخصصاً رئيسياً في تدريس مادة ما وتخصصاً فرعياً في مادة أخرى قريبة من التخصص كأن يتخصص مثلا في الطبيعة تخصصاً رئيسياً وفي الكيمياء تخصصاً فرعياً أو العكس أو يتخصص مثلا تخصصاً رئيسياً في الجغرافيا وتخصصاً فرعياً في التاريخ أو العكس ؟ ان لكل واحد من هذه الأنظمة ميزات ومثالب وترتبط بقضايا كثيرة منها المستوى الذي يعد المعلم للتدريس فيه . هل هو المرحلة الابتدائية أو الاعدادية أو المتوسطة أو الثانوية . ومنها أيضاً طبيعة المقررات الدراسية في النظام التعليمي الذي سيعمل فيه المعلم ومدى الانفصال أو التكامل بين هذه المقررات . ومنها أيضاً الممارسات المتبعة في الأنظمة التعليمية المختلفة ومدى توفر الأعداد اللازمة من المعلمين المؤهلين .

التعلم من الطبيعة والخبرة والبيئة :

كثيراً ما نرجع بعض الأعمال التي لا يكون لأي شخص يد في تعلمها إلى الطبيعة أو (الخبرة) أو (البيئة) . وعندما نشاهد شخصاً ما يقوم بعمل معقد فإننا نميل تلقائياً إلى الإعتقاد بأن هناك شخصاً ما ساعده في تعلم ذلك . وفي حالة عدم وجود مثل هذا المدرس البشري فإننا نحيل ذلك إلى الطبيعية حتى إذا لم يكن لدينا دليل . مثال ذلك : الطيور والأسماك والحشرات وكون السلوك عندها متعلماً . وعندما يكون من الواضح أن السلوك متعلم فإننا نميل إلى البحث عن المدرس الذي وراءه سواء كان ذلك المدرس في صورة الخبرة أو الطبيعة أو البيئة . ولكن الحقيقة الهامة هي أنه من الممكن أن يكون هناك تعلم بدون مدرس أو معلم . بيد أن اهتمامنا هنا هو بنوعية التعلم الناشيء عن التدريس . وهناك مقولة قديمة مفادها أنه من الممكن لأي شخص أن يدرس . وقد تكون هذه المقولة صادقة

نسبياً الا أن معظم المربين والمعلمين المهنيين يميلون إلى رفضها وعدم التسليم بها . والواقع أننا نجد في معظم المجتمعات البدائية والحديثة على السواء أن البالغين الكبار يعلمون الأطفال والأطفال يدرسون الأطفال . وهذا يعنى أن جميع الكائنات البشرية تقوم بالتدريس في نواح عديدة خلافاً للكائنات الحيواينة التي تنقل اليها الصفات المكتسبة عن طريق الابوين عندما يقومان بتعليم صغارهما كصورة من التعبير عن الحب الأبوي نحو الابناء . أما نحن البشر فقد دخلنا إلى الحضارة بواسطة عدد هائل من الناس ، ولقنا ما هو جيد وما هو سيىء على حد سواء . وان وجود الحكيم العارف ببواطن الأمور مهم للغاية لأنه على معرفة بالتغيرات التي تحدث في عالمنا . والحكيم هنا قد يعنى المدرس لان الحكيم أو المدرس ما هو الا ممثل للحضارة . ولا يعنى هذا أن المدرس وحده هو القادر على إدخالنا إلى الحضارة أو دنياً التحضر ولكن الوالدين والأصدقاء أيضاً بل والكتب التي نقرأها كلها تلعب دوراً هاماً في هذا السبيل .

التدريس والمهنة :

هناك وجهة نظر إغريقية قديمة تقول بأن التدريس مهارة في دم كل الناس وليست مقصورة على أناس معينين . بيد أن هذه النظرة سرعان ما أصبحت غير صالحة حتى عند الاغريق أنفسهم عندما طوروا مواداً معينة لا يمكن لأي شخص أن يدرسها مثل الرياضيات . وهكذا بدأ الوضع يختلف تماما عندما بدأ الإنسان يفكر في التدريس كمهنة . ومن غير الممكن أن يكون كل شخص في المهنة مدرساً فقد تكون قدراته على التدريس ومعرفته وخبرته محدودة أيضاً . فليس كل شخص قادراً على تدريس القراءة ، أو قادراً على تدريس الأدب ، أو قادراً على تدريس النظريات الفيزيائية أو الرياضيات المتقدمة مثلا .

ولهذا السبب يجب أن نكون حريصين في الوقت الحاضر على الاستفادة من المدرسين المهنيين الذين يخضعون لاعداد خاص ويحصلون على درجات معينة في مجالات منتخصصة من المعرفة .

ان زيف القول بأن أي شخص قادر على تدريس أي شيء لأى شخص قد ساعد على اثبات صدق وفاعلية اعداد المعلم . وإذا أدركنا ذلك ، فمن الممكن رفض وجهة النظر الاخرى التي تقول ان من غير المهم اعداد المعلمين ويكتفي فقط بتدريسهم ما سيقومون بتدريسه مستقبلا . ان تنظيم نظريات حول التدريس أمر مسلم به لكن يجب الا تقودنا إلى التمسك بشعارات فضفاضه عديمة الجدوى قد تكتسب قوة في التدريس لدى المعلمين ، وهناك آراء مفيدة . فقد تقول لمدرس متدرب مثلا انه تجاهل المستوى المعرفي للأطفال ، أو انه كان سريعاً جداً في تدريسه . أو ان ما هو مكتوب على السبورة غير واضح .

ولا يعنى هذا بالضرورة أن إعداد المعلمين لا قيمة له باستثناء التدريب العلمي لأنه لا بد من اختيار المعلمين من بين أولئك الذين أعدو اعداداً جيداً . والواقع أن إعداد المعلمين يجب أن يتسع ليشمل أساتذة الجامعة لأنه يجب لأي شخص قبل ان يبدأ في تعليم موضوع معين ، أن يستحث للتفكير فيه بطريقة معينة وعليه أن يسأل نفسه ما هو الهدف من تدريسه لهذا الموضوع ؟ وبأي معيار يستطيع أن يعرف ما إذا كان قد نجح في تدريس ذلك الموضوع أم لا ؟ وما هو الدور الذي يلعبه في التربية العامة للفرد ؟ . والواقع أن المجتمع الاكاديمي في الجامعات لا يرحب كثيراً بذلك. لأنه ينظر إلى الاعداد التربوي أو التدريب أثناء الخدمة على أنه أكثر مناسبة للمعلمين في التعليم العام وليس للأكاديميين والأساتذة في التعليم الجامعي . ومن هنا جاءت مقاومتهم ومعارضتهم لأى برامج من هذا النوع وان كانت بعض الجامعات ومنها جامعات عربية قد بدأت في عمل مثل هذه البرامج بالفعل وان كانت على نطاق ضيق .

قد يقال أحياناً هناك مدرسون ناجحون بدون أي اعداد مهنى أو تربـوي . وهذا لا يدحض أهمية الإعداد المهني للمعلم ويمكن أن يرد على ذلك بأن مثل هؤلاء المعلمين الناجحين قد يكونون أفضل في المستوى والأداء لو أنهم تلقوا مثل هذا الاعداد . وإن وجود مثل هؤلاء الأفراد الناجحين لا يدحض القاعدة ولكل قاعدة شواذ بالطبع . وقد يرجع نجاحهم إلى أسباب خاصة بهم تقوم على أساس الإجتهاد الشخصي والتعلم الذاتي

والإستفادة من الخبرة العملية وتقليد ومحاكاة القدوة من نماذج معلميهم السابقين . والواقع أن أحسن المعلمين تدريساً عندما نسألهم قد لا يستطيعون أن يقدموا نظرية متكاملة للتدريس وفي أحسن الأحوال يمكن أن يقدموا بعض التفسيرات للمارسات التدريسية الجيدة .

الأطفال والتدريس :

في المدراس قد نلاحظ أحياناً أن الأطفال أنفسهم يستطيعون تدريس بعض الأشياء إلى أطفال معينين وبصورة أفضل من المدرسين . وبأمكان الأطفال أيضاً فهم المشاكل التي يواجهها الآخرون بصورة أفضل من مدرسيهم . والأطفال كثيراً ما يكونوا قادرين على توجيه الأسئلة إلى رفاقهم أكثر مما يوجهها مدرسوهم . وهذا يعنى أن الأطفال يمكنهم أن يتعلموا من خلال عملية التدريس لبعضهم .

وتستفيد بعض النظم التعليمية المعاصرة من هذه الخاصية لدى الأطفال فتتيح الفرصة للتلاميذ المتقدمين لكى يعلموا التلاميذ الآخرين . لكن لا بد من وجود ضوابط تنظيمية لمثل هذا الأسلوب إذا أردنا أن نأخذ به كأسلوب للممارسة في نظمنا التعليمية العربية .

التعليم اللامدرسي :

هناك حقيقة تدعم رأى فيلسوف التربية المعاصر الليتش Illich حول التعليم اللامدرسي ، وهى أن هناك كثيراً من التلاميذ يتعلمون خارج المدرسة بفاعلية أكثر من داخلها ، ويتعلمون من نظرائهم وممن هم أكبر سناً أكثر مما يتعلمونه من مدرسيهم . ولكن تبقى الحقيقة القائلة بأن التلاميذ خارج حجرة الدراسة قد لا يجدون أبداً ما هم في حاجة إلى تعلمه فعلا . وقد لا يجدون أي شخص يستطيع تعليمهم . إن الغاء المدارس كما ينادي بعض المتطرفين يعقد المشكلة ولا يحلها لأنه ليس هناك بديل أفضل وسيكون له بالضرورة أسواء الأثر على الأطفال لاسيما الأذكياء إذا حاولوا الحصول على النمو المعرفي عن طريق الكتب أو مساعدة الوالدين أو غير ذلك .

التدريس داخل الفصل :

أكد (ديوى) على اعتبار الفصل الدراسي نظاماً اجتماعياً . وكل ما يستطيع المدرس تدريسه ، ومدى نجاحه في تدريسه متأثر بتركيب الفصل . وكذلك بنوعية التلاميذ وطريقة اختيارهم وتنظيمهم وموقفهم من المدرسة . ان تدريس الطفل بمفرده مختلف تماماً عن تدريسه داخل فصل . وإذا اقتصر التدريس على مجرد التحدث فان التدريس داخل الفصل يكون لفظياً ورديئاً وأقل قيمة .

وإذا قسمنا الفصل الواحد إلى مجموعات صغيرة لزيادة فرص التعاون في العمل بين التلاميذ فإن فائدة التلميذ تكون أكبر ويتعلم التلميذ كيف يعبر عن نفسه وكيف يتصل بالآخرين وسوف يفهم وينقد ويتقبل النقد من الآخرين وسوف يتعلم . والسؤال هنا ما هو الشكل الأفضل حتى يكون التدريس أكثر فاعلية ؟ هل من الأفضل للأطفال مثلا أن يكونوا داخل فصول صغيرة أو كبيرة ، أو فصول متجانسة عقلياً أو فصول متنوعة ، أو فصول تجريبية ؟ ومن الممكن الا تكون هناك اجابة واحدة لهذه التساؤلات . فهناك بعض الأطفال يتعلمون بصورة أفضل داخل فصول صغيرة . وآخرون يكون من الأفضل لهم الفصول الكبيرة . والبعض الآخر يتعلمون أفضل من خلال الفصل التي تتساوى فيها القدرات العقلية . وآخرون يتعلمون في الفصول المتنوعة بصورة أفضل . وبعض المواد يكون من الأفضل تدريسها داخل فصول لها نوعية معينة . أوداخل أشكال مختلفة من الفصول ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار التنوع الكبير بين ما يمكن تدريسه وبين التلاميذ الذين يدرس لهم .

ما مفهوم المادة الدراسية داخل العملية التعليمية :

نستطيع القول بأن المقصود بالمادة الدراسية هو كل ما له حصة زمنية محددة في الجدول المدرسي . وعلى هذا يكون من الواضح أن التربية البدنية والتربية الدينية واللغة الانجليزية والفرنسية والرياضيات والفيزياء والتاريخ والجغرافيا كلها مواد دراسية . وكذلك الطباعة والطباخة والسواقة وأي شيء آخر يهتم به المدرس ويكرس له حصة دراسية . بيد أن هناك

معنى ضيقاً أو محدوداً في تحليلنا لمعنى كلمة مادة دراسية . وقد كتب (هيرست Hirst) مثلا في احدى مقالاته (المفهوم المنطقي والسيكولوجي لتدريس المادة الدراسية) وصف المادة الدراسية بأنه شيء له « قواعد منطقية » وتحكمه « مبادىء منطقية » . من الممكن أن تكون بعض المواد الدراسية الموجودة في الجدول المدرسي غير ذلك . فالطبخ والطباعة ليست لها قواعد منطقية أو مؤيدة بمبادىء منطقية . وهناك مثل يقول (بالمذاق لا بالعقل تعرف الحلوى) . فنحن نعرف أن بعض الفنون ليس له مبادىء منطقية . وحتى اللغات العربية والانجليزية والفرنسية قد لا تدخل ضمن تعريف هيرست وقد ذكر هو نفسه ثلاث مواد دراسية هى : الرياضيات والفيزياء والتاريخ التي تدخل في هذا الإطار . وقد نتفق أو نختلف كلياً أو جزئياً مع ما يقوله هيرست لكن مما لا شك فيه أن كلامه يثير تساؤلات هامة حول فهمنا وممارساتنا في تحديد المقررات الدراسية .

نظرية عامة في التدريس :

قد يبدو أنه من الصعب جداً التوصل إلى نظريات عامة للتدريس تناسب الفلسفة التقليدية للتعليم . وقد أشار ثورندايك إلى أنه لا مجال لنظرية عامة بسيطة للتدريس .

ولقد أشار كل من هاتش وبنيت Hatch & Bennet في حديثهما عن الكفاءة في التدريس Effectiveness in Teaching إلى أنه لو أخذنا مالدينا من بحوث على أنها تمثل معرفتنا الراهنة فانه يتوجب علينا أن نفقد الأمل وعلينا أن ننتظر حدوث أعجوبة لكى نتوصل إلى اكتشاف واستخدام طريقة واحدة عامة للتعلم .

من ناحية أخرى نجد أن الدراسات التي اجريت منذ ١٩٣٠ تجمع على أنه لا توجد طريقة واحدة للتدريس أحسن من الأخرى . إن طريق التدريس مثل المحاضرة أو المناقشة أو الحفظ أو التسميع أو التلقين أو القراءة الحرة أو الدراسة بالمراسلة أو بالتعليم المبرمج أو غيرها قد يفضل إحداها الأخرى في جانب أو آخر . لكن لا يمكن تمييز طريقة واحدة على أنها الطريقة الأمثل .

ان محور الاهتمام في البحث التربوي في مجال التدريس ينبغى أن يتحول من دراسة تكتيكات أو آساليب التدريس Tactics إلى الأسس المنطقية للتعلم وذلك بالتركيز على أساليب البحث والاستقصاء وحل المشكلات والتفكير النقدي .

ان الدكتورة روث بيرد Ruth Beard محررة الحلقة الدراسية البريطانية عن البحث في طرق التدريس في التعليم العالي قد أشارت إلى أنه لا توجد نظرية للتدريس يمكن الإعتماد عليها في حل ما يطرأ من مشكلات بل إن نظريات التعلم لا تقدم اطاراً للعمل نظراً لتعددها وقلة اهتمامها بالتعلم الإنساني .

لقد رفض هليجارد الاعتقاد القائل بأن توفر نظرية متطورة ومقبولة للتعلم هو شرط ضروري مسبق للمبادىء النظامية للتعليم ، « فالاخوان رايت » قاما بمحاولتهما في الطيران دون وجود نظرية علمية لديناميات الهواء يستندان اليها . كما أن هيلجارد يرفض فكرة ان التدريس فن يستند إلى الخبرة الجيدة المكتسبة في الفصل المدرسي ويؤكد على الدراسة النظامية له .

ويشبه بعض المربين العلاقة الحالية لنظرية التعلم بالتعليم بأنها أشبه ما تكون بعلاقة علم الطب بالفسيولوجيا وليست علاقة الطب بالمريض . إن التحول الذي حدث في التربية حالياً هو تركيز الاهتمام على التعلم لا على التدريس . والعلم والمعرفة هما نتيجة جهود أفراد سابقين . وعندما نحاول في مدارسنا أو جامعاتنا تعليم أبنائنا هذا العلم وهذه المعرفة فإننا لا نهدف إلى حفظ ما في بطون الكتب بحيث يصبح الإنسان مكتبة صغيرة متنقلة وإنما ما يجب أن نهدف اليه هو مساعدته على تمثيل هذه المعرفة بحيث تسرى فى عقله مسرى الغذاء في جسمه ، ويجب أن نتذكر دائما أن التعليم طريقة والعلم نتيجة وأن إهتمامنا يجب أن يتركز على الطريقة لا على النتيجة . ويجب ألا نسىء الفهم هنا بأن النتيجة غير مهمة لأن معرفتنا ضرورية لتحسين الطريقة ولكن يجب ألا نحجب اعيننا عن الرؤية الحقيقية للأشياء في أولوياتها .

ويجب ألا ينظر إلى تطوير عملية التدريس والتعليم على أنه تطوير للمناهج الدراسية فقط وإنما هو تطوير للأدوار والعلاقات المتداخلة للمعلمين والطلاب وغيرهم . وهذا يعنى أن هذه العملية لا تأخذ شكلا خطياً بسيطاً وانما تأخذ شكلا متشعباً معقداً . وهذا يتطلب الكثير من جانب أولئك المسئولين عن تخطيط نظام التعليم وإدارته والإشراف عليه وتوجيهه .

وفي ظل هذا التصور الجديد لعملية التعليم والتعلم يجب أن يكون لدى المعلم إستعداد للتعلم أي أن يكون هو نفسه متعلماً كما يجب أن يقوم المتعلم الحقيقي وهو الطالب أو التلميذ ببعض الأدوار التدريسية .

وهذا يحدث من خلال معرفة المعلم بالمزيد عن التدريس كما ان الطالب يقوم بمسئولية أكبر في عملية التعلم . يضاف إلى ذلك أدوار الأفراد الآخرين يجب أن تتغير وتتطور . مثلا من الطرق الجديدة التي جُربت أن يتحول أمناء المكتبات من أماكن عملهم التقليدية داخل المكتبات إلى مجال أكثر نشاطاً وحيوية . كما تطلبت هذه الطرق أيضاً مزيداً من خدمات مهنيين آخرين وفنانين ومصورين وفنيين وتعاون رجال تكنولوجيا التعليم مع علماء النفس .

إن التربية تتم في إطار اجتماعي ومن ثم فإن تنظيم التعليم ومحتواه يخضع بدرجة كبيرة لتأثير القوى السياسية والإجتماعية . والمنظمة التعليمية سواء كانت مدرسة أو جامعة أو معهداً تمارس نشاطها وجهودها التعليمية بتوجيه وضغوط من القوى الخارجية . ولهذا فإن ما يحدث خارج المدرس أو الجامعة في المجتمع الكبير هو مجال علم الاجتماع .

إن علم النفس يدرس السلوك الإنساني بصفة عامة أما علم النفس التعليمي فهو يهدف إلى مساعدة كل من المعلم والمتعلم على فهم وتطبيق أفضل شروط التعلم وظروفه .

وإن طرق التعليم المستخدمة في المدارس تعكس بدرجة كبيرة المعتقدات الموروثة عن كيف يتعلم التلميذ وعن الأهداف التي تمثل أهمية كبرى في مستويات العمر المختلفة . بيد أن هذه الطرق قد تأثرت حديثاً بنظريات علم النفس التعليمي وتفسيرات علمائه سواء كانت

صحيحة أو خاطئة .

لقد أثارت أفكار سكنر في الخمسينات عن التعلم المشروط Conditioning اهتماماً تجارياً بالتعلم البرنامجي .

وفي الستينات سادت نظريات « بياجيه » وأراؤه . وكان لآرائه بالاضافة إلى آراء « برونر » تأثير كبير على المدرسة الابتدائية لاسيما من خلال مفهومى الاستعداد والنشاط . ويبدو تشابه آراء « بياجيه » مع كل من ديوى ومنتسورى . لقد بدأ بياجيه عمله بملاحظات فردية لمجموعة محدودة من الأطفال وجاءت أفكاره متأثرة بدراسته لعلم البيولوجيا وباهتمامه بالمنطق الشكلي . وكانت تجاربه موجهة بنظريته الخاصة وليس بنمط التفكير أو التعلم الذي يهم المعلمين .

وفي السبعينات ظهر اتجاهات احدهما يمثل اهتمام علماء النفس بالجوانب المعرفية للتعلم والاتجاه الثاني جاء من جانب علماء النفس الانسانيين مثل روجرز وغيره الذين ركزوا إهتمامهم لا على الجانب المعرفى وانما على قيمة الإنسان وتأكيد دور التربية في تحرير الإنسان وفي تنمية شخصيته كاملا والتعبير عنها كاملا أيضاً . لقد ركز روجرز أفكاره على خبرته في العلاج النفسي أو التعلم في الموقف المثالي : فرد لفرد .

وفي الثمانينات برز اتجاه يقوم على دراسة نظريات التأثير والتأثر أو نظريات التفاعل . كل النظريات السابقة لها اهميتها بالطبع لكنها جميعاً لم تقدم وصفاً مناسباً للتعلم في الفصل . وبدأ علماء النفس يهتمون الآن بتفاعل العوامل المختلفة في عملية التعلم بين المعلم والمتعلم ومحتوى التعلم ومتطلبات واجبات التعلم . وهو ما يقدم مؤشرات موجهة للمعلمين في عملهم في الفصل .

قد يقال أحياناً إن التربية تحتاج إلى علم للإنسان Science of man يعتمد على علم النفس من ناحية وعلى الفلسفة من ناحية أخرى لأن التربية أيضاً عمل اخلاقي . والبحث في نظرية عامة يجب أن يعتمد على الجانبين بمعنى أن تكون النظرية تستند إلى أسس علمية ولها طابع

اجتماعي . بيد أن التقدم الذي حدث في هذا الاتجاه لا يكاد يذكر منذ ثورندايك . لقد تركز البحث والنقاش حول التدريس والتعلم في الازمان الماضية بصورة كبيرة حول جانبين رئيسيين يمثل المستوى الادنى منها طرق أو طريقة التدريس ويمثل المتسوى الأعلى نظريات التعلم . ويرى بعض المربين أنه كان بالامكان تحقيق تقدم علمى كبير لو انعكس الوضع وتركز البحث حول نظريات التدريس بدلا من طرق التدريس وعلى طرق التعلم بدلا من نظريات التعلم .

بيد أن عكس الوضع لا يمثل حلا نهائياً للمشكلة . ذلك أنه يبقى على الفصل بين التدريس وبين التعلم . وهذا الفصل هو الذي يحول دون سد الفجوة بينهما . إن إحدى النتائج السلبية لوجود هذه الفجوة هو تصورنا أننا لا نستطيع عمل شيء بالنسبة لجانب ما لم نعرف المزيد عن الجانب الآخر . وهذا التصور خاطىء لأنه مبنى على أساس وهمي . وهذه الفجوة تتلاشى عندما نتحدث عن عملية التدريس والتعلم كما تحدث في نظام للتدريس والتعلم . ونقطة البداية التي يجب أن ننطلق منها هى الدراسة المنظمة لطبيعة النظام والأثر الذي يحدثه كل عامل أو متغير منها في العملية . ويجب أن نركز اهتمامنا بصورة مباشرة على النتائج لا على تفسير ما يحدث . ذلك لأن الاستفادة العملية من النتائج لا يتوقف على تفسيرها والواقع أن الجهود الهامة التي بذلك في السنوات الاخيرة قد أخدت هذا الاتجاه . وان تدعيم السير في هذا الاتجاه يساعدنا على التوصل إلى قاعدة علمية نظامية لعملية التدريس والتعلم دون الإنتظار إلى ظهور نظرية عامة تفسر كل الظواهر التي تتضمنها هذه العملية . إن ذلك هو السبب الرئيسي الذي يفسر لماذا يكثر الحديث الآن عن تطوير تكنولوجيا التعليم . لأن التكنولوجيا تعنى ببساطة تطبيق أسلوب النظم الذي يبدأ بتحديد الأهداف الموضوعية وينتهى إلى النتائج التي يمكن قياسها أو مشاهدتها دون حاجة إلى تفسير لهذه النتائج كما هو الحال بالنسبة للعلوم الطبيعية . إن تاريخ المعرفة الإنسانية حتى في الطب والعلوم ملىء بالأمثلة لهذه الطرق التي تؤدى إلى نتائج يمكن مشاهدتها على الرغم من أن الصلة بين السبب والنتيجة غير معروفة .

وفي التربية يمكن أن نضرب مثالا بين القراءة الجهرية وحفظ القرآن الكريم أو الشعر . إن التربية في تطورها الراهن تسعى إلى التوصل إلى تكنولوجيا خاصة بها يمكن الاستفادة من تطبيق أساليبها إلى الوصول إلى النتائج التعليمية المرغوبة دون انتظار للكشف عن تفسير حدوث هذه النتائج أو معرفة أسبابها . وهذا الاتجاه قد أكده بشدة ايرنست هيلجارد وغيره .

لقد مرت التربية في تطورها كعملية مقصودة من مرحلة كونها سراً إلى كونها فناً وهى الآن تمر بمرحلة تطور جديد من كونها فناً إلى كونها تكنولوجيا وهى مرحلة أساسية للتطور العلمي للتربية في المستقبل .

ويرى بعض المربين المعاصرين أن معظم التقدم الذي حدث في السنوات الاخيرة في مجال طرق التدريس الحديثة انما حدث في كليات العلوم والطب والتكنولوجيا حيث يمكن مشاهدة فعالية الطريقة بوضوح . ويشار عادة تساءل حول السبب في أن التربية بصفة عامة والجامعة بصفة خاصة لم تتأثر الا قليلاً بالتقدم الذي حدث في مجال العلوم السلوكية أو حتى في مجال البحث في عملية التعلم . ويكفي أن نقارن على سبيل المثال بين التقدم البطىء الذي حدث في مجال تحسين طرق التعليم والتعلم والتقدم الهائل الذي حدث في مجال الاعلان والدعاية التجارية والسياسية . والمقارنة هنا لها ما يبررها لأنها تشير إلى الجهود الهائلة التي تبذل في مجتمعاتنا المعاصرة على اختلاف أشكالها من أجل تغيير اتجاهات الأفراد وسلوكهم كمستهلكين وناخبين في حين أن ما يبذل من جهود في اكتشاف طرق جديدة للتأثير عليهم كمتعلمين محدود جداً نسبياً . هذا على الرغم من التطور النسبي الهائل الذي حدث في مجال التعليم لدرجة أصبح معها التعليم صناعة قومية كبرى .

References:

1 - Collier, K. (ed.) : Innovation in Higher Education, NFER. Publishing. Comp. Ltd. England. 1974

2 - Dearden, R. : Theory and Practice in Education. Routledge and Kegan Paul. London Boston. Melbourne and Henley-UK. 1984.

3 - Enington, H. : Producing Teaching Materials — A Handbook for Teacher and Trainers Kogan Page Ltd, London 1985.

4 - Flanders, N.A. : Analyzing Teacher Behaviour. Reading, Mass. Addison Wesley 1970.

5 / Gage, N.L. : The Scientific Basis of the Art of Teaching. N.Y. Teachers College. Press. Columbia University 1978.

6 - Good, T. (etal.) : Looking in Classrooms. Harper & row Publishers Inc. 1980.

7 - Hatch, Winslow & Bennet, Ann : Effectiveness in Teaching Washington D.C., U.S. Government Printing office, 1960. New Dimension in Higher Education. No 2.

8 - Hilgard, E. : Aperspective on the Relationship Between Learning Theory and Educational Practice. In: Hilgard, R. (ed) : Theories of Learning and Instruction, University of Chicago.

9 - Suppes, P.C. : Computor Assisted Instruction: Standard's 1985-66 Arithmetic Programme N.Y. Academic Press 1968.

10 - Tabachinck, B. and Others. (eds.) : Studying Teaching and Learning Trends in Soviet and American Research Praeger. U.S.A 1981.

11 - Travers, M. (ed.) : Second Handbook of Research on Teaching. Chicago. Rand McNally 1973.

12 - Travers, R, : and other : The making of a teacher N.Y Macmillan, 1965.