



قسم أصول التربية



وحدة ضمان الجودة والتأهيل للاعتماد



جامعة جنوب الوادي

مقرر

الأصول الفلسفية للتربية

الرمز الكودي (١١١ ت ر)

الفرقة الثالثة (شعبة الطفولة)

أستاذ المقرر:

د/ عبد الناصر احمد محمد خليل

قسم أصول التربية - كلية التربية بقنا

العام الجامعي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٢ م

بيانات أساسية

الكلية: التربية

الفرقة: الثالثة

التخصص: شعبة الطفولة

عدد الصفحات:

القسم التابع له المقرر

قسم أصول التربية

رؤية كلية التربية

كلية التربية بقنا متميزة في مجالات التعليم والتعلم والبحث التربوي بما يخدم المجتمع محليًا وإقليميًا.

رسالة كلية التربية

تسعى كلية التربية بقنا لإعداد خريجين متميزين مؤهلين أكاديميًا ومهنيًا وأخلاقيًا، قادرين على إجراء الدراسات والبحوث التربوية التي تلبي متطلبات سوق العمل باستخدام التقنيات الحديثة، مواكبين للتنافسية محليًا وإقليميًا بما يحقق التنمية المستدامة في إطار قيم المجتمع المصري.

الغايات الاستراتيجية لكلية التربية

- ١- إعداد خريج متميز أكاديميًا ومهنيًا ملتزمًا بأداب المهنة وأخلاقياتها.
- ٢- بناء منظومة بحث علمي مواكبًا للمستوى الدولي.
- ٣- المساهمة الفعالة في خدمة المجتمع وتنمية البيئة المحلية بما يحقق التنمية المستدامة.

الأهداف الاستراتيجية لكلية التربية

- ١- تطوير سياسات ونظم وآليات القبول بالكلية.
- ٢- إعادة هيكلة البرامج بما يتفق والمعايير الأكاديمية القياسية القومية.
- ٣- تحسين البنية التحتية للكلية بما يتفق والمواصفات القياسية لتحقيق ضوابط ومعايير الاعتماد.
- ٤- تنمية وتعزيز قدرات الطلاب على ممارسة الأنشطة في إطار أخلاقي وصحي.
- ٥- رفع كفاءة الموارد البشرية بالكلية بما يحقق متطلبات الجودة.
- ٦- تطوير الخطة البحثية للكلية.
- ٧- تدويل المجلة العلمية للكلية.

٨- توفير البيئة الداعمة لزيادة الإنتاجية البحثية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والباحثين بالكلية.

٩- الارتقاء بأخلاقيات البحث العلمي بالكلية.

١٠- تفعيل المشاركة المجتمعية وتنمية البيئة بما يحقق التنمية المستدامة للمجتمع المحلي.

١١- استحداث وإعادة هيكلة للوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية.

١٢- الرعاية المتكاملة لذوي الاحتياجات الخاصة بما يحقق التمكين لهذه الفئة.

رؤية برنامج بكالوريوس الطفولة والتربية

شعبة الطفولة والتربية متميزة في مجال تربية الطفل والبحث التربوي بما

يخدم المجتمع محلياً وإقليمياً.

رسالة برنامج بكالوريوس الطفولة والتربية

إعداد وتأهيل خريج متميز أكاديمياً ومهنياً وبحثياً في مجال رياض

الأطفال، للعمل في المؤسسات التربوية والمجتمعية المعنية بتربية الطفل

وفق المعايير القومية الأكاديمية على المستوى المحلي والإقليمي بما يحقق

التنمية المستدامة.

أهداف برنامج بكالوريوس الطفولة والتربية

١- خريج منافس محلياً وإقليمياً.

٢- التأهيل المستمر للموارد البشرية المشاركة في البرنامج.

٣- هيكلة البرنامج طبقاً للمعايير القومية القياسية.

السمات المميزة لبرنامج بكالوريوس الطفولة والتربية

١. تفرد البرنامج بإعداد معلمة رياض الأطفال داخل الجامعة.

٢. مواكبة البرنامج لاحتياجات سوق العمل بما يتعامل مع الزيادة المطردة لخريجي الثانوية.
٣. يخدم البرنامج موقعا جغرافيا يشمل محافظتي قنا و الأقصر .
٤. التأكيد علي وجود بنية تحتية جيدة ومناسبه لتحقيق أهداف البرنامج .
٥. تقديم الخدمة المجتمعية المتميزة .
٦. كفاية أعضاء هيئة التدريس المؤهلين ذوى الكفاءة .
٧. الزيادة المطردة لأعداد الطلاب المقبلين علي البرنامج .
٨. تخرج عدد كبير من الدفعات (١٩ دفعة) .



الفصل الأول

الفلسفة – التربية – فلسفة التربية

الفصل الأول

الفلسفة – التربية – فلسفة التربية

مقدمة :

تعد التربية من أهم الموضوعات وأقدمها التي عرفها الانسان منذ تلك اللحظة التي لمست فيها قدماه سطح الكرة الارضية ، بعد ان امر الله سبحانه وتعالى بهبوطه الى هذا الكوكب ، وقد مارس الانسان التربية بوسائلها وأنماطها المتعددة منذ فجر تاريخه حتى هذه الايام ، وسيبقى بحاجة ماسة الى التربية وموضوعاتها المتعددة في تحقيق أهدافه الفردية والجماعية حتى يرث الله الأرض ومن عليها....

فالتربية ليست كما يفهمها السواد الأعظم من الناس أنها تعني القراءة والكتابة ، فقد عرف الانسان التربية واستخدمها في تحقيق أهدافه وغاياته قبل أن تعرف القراءة والكتابة .

كانت التربية في العصور الأولى من تاريخ البشرية تأخذ طابع التقليد والمحاكاة والممارسة عن طريق الصواب والخطأ لجميع أبناء المجتمع من أجل تأهيلهم بالمهارات والخبرات والمعلومات المتعددة التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم سواء الفردية أو الجماعية .

على هذا النهج التربوي كانت جميع أهدافهم الاجتماعية والاقتصادية والزراعية .. يتم تحقيقها من قبل أبناء المجتمع الذين تم تأهيلهم وتربيتهم بالطرق المألوفة لهم في تلك الحقبة الزمنية ، هذا بجانب تلبية احتياجاتهم الفكرية والعقدية والتقاليد والعادات التي كانت جميعها تشكل مركز اهتمام الانسان في فجر تاريخه .

وقد تطورت وسائل التربية من عهد الى آخر لتتناسب التقدم الحضاري الذي نسجه الانسان عبر تاريخه الحضاري عن طريق التربية لتفي بتحقيق الأهداف المتجددة التي ينشدها الانسان في شتى الجوانب الحياتية ، لذلك كانت التربية عبر تاريخها المديد عملية متجددة من حيث المحتوى والوسائل والأساليب ، وطرق القياس والتفويم ، وثابته من حيث الغرض الذي ينشده الانسان منها ، فهو يحتاجها كوسيلة

لتحقيق أهدافه المتطورة حسب التقدم العلمي والحضاري وستبقي التربية تلعب هذا الدور بالنسبة للانسان في المستقبل .

ماهية التربية وأغراضها : -

اختلفت الآراء والأفكار حول ما هية التربية وغرضها من جيل الى اخر ومن مدرسة فكرية الى اخري ، لتعكس مدي الاختلاف الفلسفي والفكري عند الانسان حول القضايا الاساسية التي تهتمه في شتى أموره الحياتيه .

فقد اختلفت آراء الانسان حول أهم القضايا وأقدمها على الاطلاق وهي الذات الالهية ، وطبيعة الكون وعلاقة الفرد بالمجتمع ، وطبيعة الانسان ، التي تعكس جميعها أثارا واسعة النطاق على مجريات الحياة الانسانية في الحياة الدنيا وفي الآخرة ، ولقد كان لهذا الاختلاف حول القضايا الوجودية أثر مباشر وقوي في الاختلاف حول ما هية التربية وغرضها .

ان التربية عملية مقصودة هادفة موجهة يقوم المرربون من خلالها بخلق مواقف تربوية يكون من حصيلة تفاعل الفرد معها تغيرات في السلوك الانساني ، ويمكن تعريفها بأنها هي تلك العملية الموجهة نحو تغيير السلوك الانساني على المستوى الجماعي ، نحو حياة أفضل .

التربية تعد وسيلة المجتمع الفعالة التي يستطيع عن طريقها تحقيق أهدافه الوجودية والفكرية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية ... بما يتفق مع تصور أبناء المجتمع للوجود ، وما ينبثق عن هذا التصور من مفاهيم ، وعقائد ، وأفكار . وذلك عن طريق استخدام المعلومات كافة ومجموعة المعارف العلمية والوسائل التربوية التي توصل اليها الانسان في تأهيل أفراد المجتمع كل حسب ميوله وقدراته الذاتية ليكونوا على أفضل مستوى فني في تقديم الخدمات المتعددة لمجتمعهم .

لذلك فان التربية تختلف من مجتمع الى اخر وذلك يعود الى تصور ابناء المجتمع للوجود والحياة وما يعكسه ذلك التصور من مفاهيم خاصة بالقضايا الاساسية

التي تشكل اهتمامات وطموحات الانسان بعد تعرفه على حقيقة وجوده وطبيعة كيانه في ضوء ذلك التصور للوجود .

فلسفة التربية :

ان التربية ترتكز على القضايا التي تعالجها والتي تدور حول طبيعة الانسان ، والمجتمع ، والحياة ، والعلاقة بينهم ، والمربون في عملهم يثيرون كثيرا من القضايا التي تعالجها الفلسفة مثل :-

١- طبيعة الانسان الذي نقوم بتربيته .

٢- طبيعة الحياة التي نود ان نقودنا التربية اليها .

٣- طبيعة المجتمع البشري .

٤- طبيعة المفاهيم والقيم التي نتطلع اليها .

ان مثل هذه العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية جعلت بعضهم يعرف الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية .

ان الفلسفة التربوية هي فهم التربية في كليتها الاجمالية ، وتفسيرها بواسطة مفهومات عامة تتولى قيادة اختيارنا للغايات والأهداف التربوية ... فهي تتضمن تطبيق الفلسفة الصورية على ميدان التربية .

كما عرفها البعض بأنها عبارة عن الاطار العام من الآراء والمعتقدات الفلسفية التي تدور حول الانسان وحول العالم الذي يعيش فيه والتي توجه عملية تربية الانسان وتوحيدها وتحدد أهدافها ومناشطها وأساليبها ...

التعريف بفلسفة التربية:

يقوم مبحث فلسفة التربية على ميدانين بينهما تداخل معرفي، هذين الميدانين

هما: الفلسفة و التربية ، فما هي طبيعة العلاقة القائمة بين هذين الميدانين وما فلسفة

التربية ؟

حقيقة أن الموقف التعليمي بالنسبة للعامة يقتصر على أطراف العملية

التعليمية التي يقدمها الطرف الأول إلى الطرف الثاني ، ولكن الأمر يختلف بالنسبة

للمفكر والفيلسوف ، حيث لا يقتصر على مجرد النظرة السطحية إلى هذه الأطراف أو التفاعل الظاهري بينهما ، ولكن يصل الأمر إلى التأمل والتبصر بكنه وطبيعة التلميذ ، وكيفية حصوله على المعارف ، وحدود ما توصل إليه من معارف ، وأثر هذه المعارف في تشكيل الشخصية الإنسانية .

فالفيلسوف الذى ينظر إلى الموقف التعليمى يسعى جاهداً لتحديد المؤثرات التى تؤثر فى التلميذ سواء ارتبطت بالتعليم داخل المدرسة أم كانت انعكاسات للحياة الاجتماعية أو التربوية السائدة فى المجتمع .

وقد لا تقتصر على مجرد النظرة المتعمقة إلى هذه الأمور ، بل يفكر بجدية فى طبيعة الخبرة التعليمية وما يتصل بها من قيم وسلوكيات ، ومجال تأثيرها فى الإنسان .

ولكن السؤال الذى يثار الآن هو :

ما المقصود بالفلسفة ؟ وما الفرق بين عمل المفكر الفيلسوف والعالم المفكر ؟ وما علاقة الفلسفة بالتربية ؟ مفهوم الفلسفة :

لا يمكن النظر إلى الفلسفة على أنها مجموعة من المعارف التى اكتسبها الفرد من خلال الاطلاع ، كما لا يمكن حتى النظر إليها على أنها مجموعة من الحقائق الفلسفية كشف عنها البحث والتنقيب المتعمق والفلسفى ... أى أنها ليست طريقة من طرق الكشف عن حقائق جديدة ، أو حتى طريقة من الطرق الدقيقة والفنية التى تتبع فى تحليل موقف ما .

من هذا المنطلق يمكن تحديد مفهوم الفلسفة بأنها وجهة نظر مبنية على تنظيم وتفسير وتوضيح ونقد ما هو موجود لدينا من معارف وخبرات ومفاهيم عامة والفلسفة بهذا المفهوم البسيط تتضمن ما يلى :

١ - إن اكتساب القدرة على إبداء وجهات النظر تتطلب بالضرورة دراسة وفحص وتدقيق للمعارف ، ومعايشة الخبرات ، واكتساب المفاهيم العامة ، ولن يتحقق ذلك إلا للأفراد الراغبين في الاستزادة مهما كان لديه من معارف وأفكار .
 إذن الفلسفة ليست هذا الكم من المعارف أو الحكمة نفسها كما أسلفنا ، ولكنها حب التزود بهذه المعارف أى " حب الحكمة " وهما شقى الفلسفة بمفهومها اليونانى . فالفلسفة لا تتطلب الاكتفاء بما لدى الفرد من معارف أو الجلوس فى عزلة بعيداً عن مجريات الأمور ، ولكن زيادة البحث والتنقيب ، والرغبة فى حل المشكلات يتطلب المزيد من البحث وهكذا .

٢ - إن الفيلسوف يختلف عن الرجل العادى الذى يبدي نظره فى الأمور دون التدليل على صحة وجهة نظره ، وإنما هى نظرة تتسم بالسذاجة والجزئية وعدم التعمق ، وذلك بعكس الفيلسوف الذى تتسم نظره بالشمولية ، فيقدر كل المعلومات الممكنة ، ولا يقنع بزاوية واحدة أو ميدان واحد للخبرة ، وإنما يناضل من أجل دراسة كل ما يتصل بالحياة ، ومن ثم فهو يميل إلى استخدام المفاهيم التى تتصف بالعمومية .
 كما أن وجهة نظر الفيلسوف تتسم بالإتساع وعدم التحيز ، وهذا يتيح له الفرصة فى رؤية الأشياء فى علاقتها المتشابكة ومجالها الأوسع ، ومن ثم يستطيع تقدير مغزاها الحقيقى ... أى أنه ليس سطحياً ولكنه يمتلك البصيرة التى تؤهله للكشف عن الفروض الأساسية التى تقوم عليها نظرتنا للعالم والحياة .
 أضف إلى ذلك أن الفيلسوف يتسم بالرؤية الثاقبة ، والتبصر المبنى على اكتشاف العلاقات ، دون أن يطلق لنفسه العنان ولكن نظره التأملية هذه مبنية على التحليل ، وكشف العلاقات بين الظواهر المختلفة .

٣ - إن الفلسفة لا تقتصر على البحث وإبداء الرأى فى القضايا التى يحتاجها الانسان ، ولكن تبحث بحثاً نقدياً فى اللغة والفروض والطريقة التى يجب اتباعها عند معالجة أمر من الأمور ، وتبرير المعتقدات والتعرف على جميع الميادين المعرفية

الكبرى ومحاولة الربط بينها بصورة تجعلها وكأنها مجالا عاما ومتخصصا فى نفس الوقت.

٤ - إن الفلسفة بهذا المفهوم تعتبر تعبيرا عن معتقدات عميقة عن معنى الحياة ومظاهرها فى صورة تشمل القيم ، ونظام العالم وحقائق الوجود ، والمعارف المساهمة فى توسيع الفهم والإدراك .

٥ - إن الهدف الأساسى للفلسفة هو توسيع مجال الاتصال والتواصل ، والعمل على تسهيل سبله ، والانتفاع به ... وبهذا تسهم الفلسفة فى المحافظة على العلاقات الاجتماعية المتميزة ومنحها الحيوية والكفاية .

الفرق بين الفيلسوف والعالم :

يوجد شبه اتفاق بين العمل فى المجالات العلمية والفلسفية ، فهذه المجالات تبنى على البرهان المنطقى وإقامة الأدلة والبراهين على صحة النتائج أى أن العالم والفيلسوف إذا واجهتهما مشكلة اجتهد كل منهما فى تحديد مجالها وافترض ما يراه من ضروب سلوكية كحلول للمشكلة ، ثم تجرب كل فرض منها ، وهو فى تجربته هذا يقوم بنتائج افتراضه حتى يصل إلى أفضل النتائج ولأفضل الفروض .

أى أن العالم والفيلسوف يشتركان فى التساؤل وتوضيح طريق الإجابة على هذه التساؤلات ، والتأمل فى الفروض التى حددها ، ثم اختيار الأفضل فى ضوء التحليل والمقارنة .

وعلى الرغم من هذا الاتفاق إلا أنه يوجد اختلاف واضح بين العالم الذى كثيرا ما يعتمد على الدليل المادى والتجريب أكثر من الاعتماد على البراهين العقلية التى يستخدمها الفيلسوف ، وأيضاً بين العالم الذى يسير فى حل للمشكلات التى تواجهه طبقاً لمنهج علمى ، وبين الفيلسوف الذى يعتمد على إطار عام ليست له مطالب ضرورية اللهم إلا الخبرة بالحياة والاهتمام بفهمها وإدراكها بطريقة أفضل .

ولا يقتصر الفرق بين العالم والفيلسوف على إتباع الأول لمنهج وطريقة معينة ، بينما يعتمد الثانى على المفاهيم والكلمات وما يمكن تنظيمه منها من أشكال لغوية

... بل يشمل بجانب ذلك الاختلاف فى الهدف ... فالعالم هدفه كشف الحقائق الطبيعية والمادية وغيرها من الحقائق الخاضعة للتجربة الحية ، ومن ثم فطريقته التجربة والبرهان التجريبي ، أما الفيلسوف فهدفه تنقية وإثراء وتنسيق اللغة المستخدمة فى تفسير الخبرة ويعتمد على الحوار والأسئلة التى تبحث عن معان وتضمنيات أوسع وأعمق .

وخلاصة القول ، أن الفيلسوف يشبه العالم فى حبه للاستطلاع والرغبة فى حل المشكلات التى هى موضوع اهتمامه ، إلا يختلف عن العالم فى البحث عن معنى شامل ومتكامل يضعه فى صورة رمزية متكاملة يمكن من خلالها رؤية بأكملها لا رؤية جانب واحد منها ، ومن ثم فهو فى حاجة إلى إلهام وإدراك ، ويكسبه بصيرة شاملة تساعد على النفاذ إلى الفروض الأساسية ورؤية العلاقات المختلفة بصورة تشبه الخيال ، وتقضى على التعارض ، وتشغل فكره بالتأمل فى الإمكانيات المثالية ... أى تهبه الروح والحياة والنشاط ، ولكن ما علاقة الفلسفة بالتربية ؟

وظيفة التربية ودور الفلسفة:

التربية هي ذلك العمل المتناسق الذي يهدف إلى نقل المعرفة ، وإلى تنمية القدرات و تدريب و تحسين الأداء الإنساني في كافة المجالات و خلال حياة الإنسان كلها ، أما الفلسفة فهي ميدان يثابر في صياغة النظريات التي تهدف إلى بلوغ مثل عليا .

وإذا كان هدف الفلسفة هو المعرفة الأعمق بالغاية من الحياة ، فإن التربية هي وسائل و طرائق لذلك الهدف .

و من هذا المنطلق يمكن القول أن الفلسفة والتربية وجهان مختلفان لشيء واحد :الفلسفة (فلسفة الحياة) ، التربية هي الوسيلة التي نراهن عليها لترجمة الفلسفة في شؤون الحياة ، ذلك أن التربية هي فلسفة عملية تلامس الحياة الإنسانية بكل تفاصيلها .

ويقوم على هذا الارتباط الوثيق بين الفلسفة والتربية دور فلسفة التربية ، وذلك بقيامها بتحليل و نقد و تفسير و توضيح و بيان أوجه الخلاف وإيضاح المفاهيم المختلفة التي تدور في المجال التربوي ، لتتخذ منها وسيلتها لتوجيه العملية التربوية و تحسينها و نقدها و تحليلها بالإضافة إلى تحليل القيم التي تقوم عليها العملية التربوية ، و تقوم عليها الأهداف

مجال الفلسفة التربوية:

قبل الخوض في تفاصيل مجال الفلسفة التربوية يجدر بنا أولاً التطرق إلى بناء الفلسفة النظرية بوجه عام كي يتسنى لنا التعرف على مجال الفلسفة التربوية بوصفه مجالاً يتخذ إطاره النظري من مباحث الفلسفة العامة و التي تنقسم إلى ثلاثة محاور رئيسية ، وهي كالتالي:

1- الفلسفة كتأمل:

تقوم الفلسفة بالتفكير في كل شيء في الوجود وفي الحقيقة الكلية الكامنة وراءه ، وهذا يعكس رغبة العقل في الإستطلاع اللامحدود في معرفة النظام الذي ينتمي إليه الإنسان كجزء من الوجود.

كما تقوم الفلسفة- بغبة الوصول إلى الهدف السابق - بالسعي إلى بناء نمط كلي تنظيمي يعطي لخبراتنا المعقدة معنا و إنسجاما حتى تصل إلى بناء الأشياء والأفكار والأجزاء في نظام يكون معقولا ، فالفيلسوف " يرى ويكشف أي أن لديه نظرة تأملية ترفعه فوق مستوى المطالب و الإحتياجات العادية العاجلة إلى إمكانات أوسع لدينا يدركها فكرا وخيالاً فهو يبحث عن المفاهيم والمبادئ التي توضح و تفسر تفسيراً له مغزاه الخبرة الإنسانية في مداها الكلي " .

الفلسفة تصدر عن حاجة الإنسان إلى تنظيم أفكاره لكي يجد معنا في كل مملكة الفكر و الفعل.

وعلى الرغم أن هناك حدوداً لا نستطيع أن نعرفها ، فلا أحد يستطيع أن يعرف كل شيء عن شيء واحد بصورة شاملة ، إلا أننا إذا لم نستوعب طبيعة الأشياء ككل

لا نستطيع أن نحدد قيمة إسهامات دراساتنا الخاصة في مجال المعرفة على نحو سليم.

2- الفلسفة كتمحيص أو كتحليل و نقد :

ويتجلى هذا الجانب في الغوص في جوهر الأشياء و معرفة كنهها و ذلك من خلال عملية تمحيص بعض المفاهيم كالعقل ،الذات و العلة ...أما تربويا يبرز هذا الجانب في إختبار مدى صحة مفاهيم كالدافعية ،التوافق ، الاهتمام ، ومحاولة الكشف عن معناها في السياقات المختلفة . كما يتجلى هذا الجانب النقدي في إختبار مدى تماسك- خلو من التناقض - معارفنا السابقة و الإشارة إلى التناقضات فيها. ملاحظة:

التأمل غير المصحوب بالتحليل يخلق في سماء خاصة به ،معزول عن العالم الذي نعيش فيه ، كما أن التحليل توجهه رؤية تأملية كلية شاملة، توضح لهذه الدراسة التحليلية أو تلك ترابطهما فيما بينهما.

3- الفلسفة كموجه للسلوك : الجانب الإرشادي:

حين تقوم بتزكية بعض القيم والمثل العليا . أو تمحيص ما نعنيه بالحسن أو ما نعنيه بالرديء ،الجميل أو القبيح . أو التساؤل عن مصدر هذه الصفات أهو العقل أم الأشياء ؟ وهذا الجهد من أجل إختيار ما يجب أن يكون بالإضافة إلى ما هو كائن قائم وكذلك وضع شروط لما ينبغي أن يكون.

والمقارنة في هذا المضمار بين عمل العالم وعمل الفيلسوف تظهر أن العالم يدرس الوقائع، بينما الفيلسوف يقومها بغية توجيه السلوك ، مثلا : إنحرافات الناس بالنسبة لعالم النفس جوانب من الطبيعة الإنسانية يجب دراستها موضوعيا و تجريبيا، أما إذا قام عالم النفس بالحكم على هذه الإنحرافات بالحسن أو القبح و أضفى بعض القيم عليها فإنه لا يكون متحدثا كعالم نفس بل كفيلسوف إرشادي .

تطبيقات الفلسفة على التربية:

تسعى فلسفة التربية إلى فهم التربية في مجموعها , و تفسيرها بمفاهيم عامة ,
بغية تحديد الغايات التربوية وترشيد سياساتها وكذلك تفسير المكتشفات العلمية
المتجددة وفق علاقتها بالتربية.

ويمكن القول أن معظم المشكلات التربوية الرئيسية هي في صميمها مشكلات
تربوية ، ذلك أن إنتقاد مثل عليا تربوية أو سياسات تربوية ، أو إقتراح مثل عليا يلزمنا
بالأخذ بعين الإعتبار تلك المشكلات الفلسفية العامة مثل : طبيعة الحياة الصالحة التي
ينبغي أن تؤدي إليها التربية ، طبيعة الإنسان ذاته ، طبيعة المجتمع ، طبيعة الحقيقة
النهائية التي تنشُد المعرفة سبر أغوارها.

من هنا يمكن أن نخلص إلى أن الفلسفة التربوية تتضمن تطبيق الفلسفة
النظرية على مجال التربية بل لقد ذهب ديوي إلى القول أنه "يمكن وصف الفلسفة
بأنها النظرية العامة للتربية" وهذه الفلسفة كالفلسفة العامة: تأملية ، تحليلية ،
توجيهية ، ولنتعرف على وجوه فلسفة التربية في السطور التالية :

١ - الفلسفة التربوية تأملية :

فهي تسعى إلى إقامة نظريات حول طبيعة الإنسان والمجتمع والعالم، وذلك عن
طريق تنظيم المعلومات المتصارعة المتعلقة بالبحث التربوي و العلوم الإنسانية و
العمل على تفسيرها. و ذلك إما بإستنتاج تلك النظريات من نظريات فلسفية عامة و
تطبيقها على التربية. أو بالانطلاق من مشكلات تربوية بالذات ، ثم وضعها في إطار
فلسفي قادر على حلها.

إن التربية تثير عدة مشكلات لا تستطيع هي أو العلم القيام بحلها كل على حده ،
ذلك لأنها مجرد أمثلة عن المسائل الخاصة بالفلسفة ذاتها و التي تتكرر و تتواتر .

٢ - الفلسفة التربوية إرشادية :

وتقوم بتحديد الغايات التي يجب على التربية أن تستهدفها و الوسائل العامة
التي ينبغي أن تستخدمها لبلوغ تلك الأهداف وتحديد و تفسير الأهداف و الوسائل

القائمة المتعلقة بنظامنا التعليمي و تقترح أهدافا و وسائل أكثر صلاحا لكي تؤخذ في الإعتبار.

ولا يمكن وضع أهداف التربية ولا أي من وسائلها إلا من خلال معايير صحيحة . يقوم بتمحيصها ووضعها فيلسوف التربية. فالتربية كفرع من فروع المعرفة لا يمكن أن تقوم وحدها، و إنما على توجيه فلسفي لها.

٣- الفلسفة التربوية تحليلية و نقدية :

تسعى إلى تحليل نظرياتنا التأملية و الإرشادية. وكذلك وزن معقولية مثلنا العليا التربوية و إتساقها مع المثل العليا الأخرى. ثم فحص الدور الذي يلعبه التفكير غير المتفحص والتفكير الذي توجهه الرغبة. وأيضا إختبار المنطق الموجود في مفاهيمنا و كفاءته في مجابهة الحقائق التي ننشد تفسيرها . و ذلك بفضح المتناقضات الموجودة بين نظرياتنا، و توجيه الأنظار إلى مجموعة النظريات الدقيقة التي تبقى بعد إزالة المتناقضات.

دراسة الإنتشار الكبير الهائل للمفاهيم التربوية المتخصصة، كما تجتهد في توضيح العدد الذي لا حصر له من المعاني (المختلفة التي تناط بتلك المصطلحات التي أسرف في إستخدامها مثل: "الحرية" "التوافق" "النمو" "الخبرة" "الإهتمام" و "النضج".

وظيفة فلسفة التربية:

١- تساعدنا على التفكير في المفاهيم و المشكلات التربوية بصورة واضحة و دقيقة و عميقة و منتظمة وهذا بدوره يؤدي إلى وعي أكثر و إدراك لأبعاد الموضوعات الهامة . و تساعدنا هذه الفلسفة أيضا على تقويم الحجج و الأدلة التي تقوم عليها الآراء التربوية ، مما يساعد على تحرر عقلي من التصلب في الرأي و سلطان الأفكار التقليدية القديمة ، يترتب على كل هذا تحسين السياسات مما ينعكس ايجابيا على القرارات التربوية .

٢- تساعدنا على تصور التفاعل بين الأهداف و الأغراض التربوية و المواقف التربوية المحددة و الربط بينها لتوجيه قراراتنا مما يسمح برؤية أوضح للأهداف الجديدة، بالإضافة إلى أنها تدفعنا للتحرك من أجل تحقيق هذه الأهداف. ومما سبق يتضح لنا أن فلسفة التربية هي فلسفة موجهة للعمل التربوي و همزة وصل بين المستوى النظري للتحليل الفلسفي و المستوى العملي للقرارات و الإختيارات التربوية.

و يمكن لفلسفة التربية أن توجه النظرية و التطبيق في مجال التربية بطرق ثلاث :

١- تضع نتائج و فروع المعرفة ذات الصلة الوثيقة بالتربية، مما في ذلك مكتشفات التربية ذاتها، في نطاق نظرة شاملة للإنسان و نوع التربية الذي يليق به.

٢- توصي بالأهداف و الوسائل العامة للعملية التربوية بعد فحصها و تمحيصها.

٣- توضح و تنسق بين المفاهيم التربوية الأساسية التي تجعل للعملية التربوية معنى و مغزى واضحا .

المعلمون و فلسفة التربية:

ينظر كثير من المعلمين إلى فلسفة التربية على أنها شيء قليل النفع من الناحية العملية، أي أنها دراسة ضعيفة الصلة بواقع الحياة العملية اليومية. وهذه النظرة يجانبها الصواب، إذ مما لا شك فيه أن هناك إرتباطا بين النظرية و التطبيق، و إذا خلت النظرية من مؤشرات التطبيق تصبح مجرد تدريب عقلي، و ليس جل آراء فلاسفة التربية من هذا القبيل:

وكون آراء الفلاسفة التربويين مصطبغة بالصبغة النظرية فهذا لا يقلل من أهميتها إذ بالإمكان تحويل تلك الآراء إلى فروض علمية نتأكد من صحتها أو بطلانها عن طريق التجريب ، لاسيما تلك الآراء الفلسفية التي اتخذت شكل توصيات على نحو ما نجد في كتابات روسو و باستالوتزي و فروبل و منتيسوري.

و يناقش أحد الباحثين قضية إعداد المعلم بين النظرية و التطبيق فيقول: خلاصة رأبي هو أنه بينما تعتبر الممارسة و التطبيق جزءا رئيسيا من إعداد المعلم فإنه من الخطأ الواضح أن نتصور وجود شيء يسمى التفكير العملي على أنه نوع متميز عن التفكير النظري.

فلسفة التربية تعمل على نقد العملية التربوية و تعديلها و العمل على إتساقها و توضيحها، حتى تتلاءم هذه الخبرة الإنسانية مع الحياة المعاصرة ، و ذلك من خلال: "البحث عن المفاهيم التي توجه الإنسان بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية في خطى متكاملة شاملة، و توضيح المعاني التي تقوم عليها التعبيرات التربوية ، و تعرض الفروض الأساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية ، وتنمي علاقة التربية بغيرها من الميادين الأخرى للإهتمام الإنساني".

و بما أن التربية هي عملية نقل للمعرفة الإنسانية بأنواعها المختلفة إلى الجيل الجديد، و بما أن هذه الخبرة نفسها هي التي تعمل الفلسفة في سبيل تحليلها و نقدها و ردها إلى الإنسجام و الإتساق بجل أنواع الصراع و التراع التي تفككها ، فإن فلسفة التربية: "هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلته لتنظيم العملية التربوية و تنسيقها و إنسجامها و توضيح القيم و الأهداف التي ترنو لتحقيقها".

فلسفة التربية هي تطبيق الفلسفة على مشكلات التربية، وعلى هذا فلسفة التربية تشمل تطبيقات الأفكار و المبادئ و الطرق الفلسفية على تلك المشكلات التربوية التي تناسبها المعالجة الفلسفية أكثر مما تناسبها المعالجة العلمية.

و هي تشكل مجموعة الأفكار العامة و المبادئ الكلية التي توجه العملية التربوية. فكل منهاج ينطلق من فلسفة تربوية معينة هي فلسفة المجتمع و ثقافته ، ذلك أن المنهاج هو أداة المجتمع الرئيسية لتربية أبنائه وفقا للصورة التي يريدتها عاكسة لمثله العليا و إتجاهاته و إهتماماته ، حتى يحافظ هذا المجتمع على ثباته و حيويته وفقاً للمعايير التي إرتضاها و التي بموجبها يقرر ما الصواب و ما الخطأ ؟ ما الخير و ما الشر ؟ ما الجميل وما القبيح ؟ ما الحقيقي وما الزائف ؟ ما المناسب وما

غير المناسب؟، في جميع المناشط الثقافية والاجتماعية والإقتصادية و الجمالية و التربوية.

ومن الضروري أن تكون الأهداف الأساسية للتربية و الإطار الفلسفي الذي تنتظم فيه هذه الأهداف واضحة في ذهن واضع المنهاج ، و في ذهن مؤلف الكتاب المدرسي ، و في ذهن المشرفين على تطبيق المناهج و تطويرها ، و في ذهن المعلم الذي يتولى المهام المباشرة لتحقيق أهداف التربية . و إذا لم تكن أهداف التربية و الفلسفة التي تنبثق عنها تلك الأهداف واضحة في أذهان هؤلاء جميعا ، و إذا لم يربط المعلم أهدافه الصفية الصغيرة بالإطار الفلسفي الكلي فليس من المتوقع أن تفلح التربية في تحقيق الآمال المعلقة عليها ، وستضيع عندئذ معالم الصورة في ركام الجزئيات و التفصيلات .

يرى الكثير بأن الفلسفة بما تبرزه من نظريات وأراء تمثل الجانب النظري ، أو الإطار الفكري الذي يوجه سبل الحياة في المجتمع بما فيها التربية .

فالعقيدة والفلسفة بما تتضمنه من قضايا وأفكار تكونان بمثابة المراجع التي نستقى منها أهدافنا ، ونجدد من خلالها طرائقنا وأساليبنا التربوية ، بل ونحكم على سبل تقدمنا في ضوءها .

ويطلق على تطبيق الطريقة والنظرة الفلسفيتين في ميدان الخبرة أو التربية لفظ " فلسفة التربية " .

إن تحديد مفهوم فلسفة التربية يقتضى بالضرورة تحديد مفهوم شقيها أى الفلسفة والتربية ... وحيث أننا حددنا مفهوم الفلسفة بأنه " وجهة نظر ثاقبة مبنية على الدراسة والتحليل والنقد بهدف الوصول إلى الكليات " ... إذن يبقى لنا معرفة مفهوم التربية .

والتربية بمعناها الشامل هي ذلك العلم أو الفن الذي يحقق اللقاء الناجح بين فرد غير نام وغير عالم وبين مجتمع ملئ بالتحديات التي تطالب هذا الفرد بالتوافق مع هذه التحديات ومعايشة الخبرات المختلفة

أى أن التربية هى كل ما يبذل سواء بطرية مقصودة أو غير مقصودة لتنشئة الفرد تنشئة اجتماعية وأخلاقية .

والتربية بهذا المفهوم تتضمن ما يلى :

١ - إن التربية عملية اجتماعية وأخلاقية يجند المجتمع كل مؤسساته وتنظيماته الاجتماعية بهدف إكساب الأفراد مهارات ومعارف واتجاهات و ... الخ تؤهلهم للتوافق مع المجتمع ومتغيراته .

٢ - إن التربية عملية إنسانية تنصب على الإنسان بميوله وحاجاته قدراته واستعداده .

٣ - إن العملية التربوية تشمل كل التصرفات والسلوكيات التى يقوم بها الفرد نفسه لاكتساب معارفه ، وتشمل ما يقدمه الآخرين للمتعلم سواء بقصد أم بدون قصد بل إن الإنسان فى احتكاكه بمواقف الحياة المختلفة بتربى من الصواب والخطأ ، وبهذا تصبح الطبيعة والمجتمع وكل ما يمر به الإنسان من خبرات مواقف مربية .

٤ - إن مفهوم التربية أعم وأشمل من مفهوم التعليم الذى يقتصر على ما هو مقصود - فقط - يتم داخل جدران مؤسسات التعليم الرسمى ... فالتربية طبقاً لهذا المفهوم تشمل بجانب التعليم المواقف التى يكتسب من خلالها الفرد تعليماً مصاحباً .

٥ - إن التربية - طبقاً لهذا المفهوم - عملية مستمرة تبدأ مع بداية حياة الإنسان وتنتهى بوفاة وهذا تطبيقاً للمأثورة العربية " اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد " ... والمأثورة التى تقول " الإنسان إن لم يربّه أبوه وأمّه رباه زمانه " .

٦ - لما كان الإنسان لا يستمر فى عمل ما إلا إذا شعر بفائدته ، لذا فإن استمرارية التربية تفرض على مواقفها وأنشطتها الطابع الهدفى ... أى أن التربية نشاط هادف يشعر فيه الفرد بلذة الحياة والرغبة فى تواصل المعارف .

وبهذا نكون قد أوردنا وصفاً لمعنى الفلسفة ومعنى التربية ، ونحن الآن فى موقف نستطيع منه مناقشة مفهوم " فلسفة التربية " .

وكما ذكرنا سابقاً أن فلسفة التربية هي الميدان التربوي الذي يتم فيه تطبيق الطريقة والنظرة الفلسفتين وذلك ابتداء من البحث عن المفاهيم التي تنسق بين المظاهر المختلفة لتربية في خطة شاملة ، وتوضيح المصطلحات التربوية ، وعرض المبادئ أو الفروض الأساسية التي تقوم عليها التعبيرات الخاصة بالتربية ، والكشف عن التصنيفات التي تربط بين التربية وبين ميادين الاهتمام الإنساني الأخرى .
وطبقاً لهذا المفهوم يمكن تحليل فلسفة التربية إلى النقاط التالية :

- ١ - إن فلسفة التربية تعد جزءاً من الفلسفة العامة السائدة في المجتمع ، ومن ثم فهي تحتل مركزاً هاماً في محتوى جميع أنواع التعليم السائدة في المجتمع .
 - ٢ - لما كانت الفلسفة العامة للمجتمع تعد حصيلة لمعتقداته ونظمه وتاريخه لذا فإن فلسفة التربية تسهم في ربط جميع الأنظمة الفكرية الكبرى في المجتمع والعمل على تأصيلها وكسب الأنصار لها باستمرار .
 - ٣ - إن فلسفة التربية تمدنا بالنظريات والأسس التي بنى عليها طرائقنا التدريسية ، وتزيد من إدارتنا لمعنى اشتغالنا بالعملية التربوية ، وتساعدنا على رؤية العمل التربوي في كليته وفي علاقته بمظاهر الحياة الأخرى واهتماماته .
 - ٤ - إن فلسفة التربية من خلال كشفها عن التصنيفات التي تربط التربية بمجالات الاهتمام الإنساني الأخرى تسهم إسهاماً كبيراً في إمدادنا بالوسائل والأدوات التي تساعدنا في التعرف على أنواع الصراع والتناقض الموجود بين النظريات الفلسفية والتطبيقات التربوية ومن ثم السعي للقضاء عليها واقتراح خطوط جديدة للنمو التربوي والبحث والتنفيذ واختبار الفروض التي تحدد في ضوء الأسئلة المثارة .
 - ٥ - إن فلسفة التربية بهذا المفهوم تزيد من مقدرتنا على البحث والفحص والتساؤل ، وبهذا تصبح التربية عملية حية ونامية ، كما يصبح معتنقى فلسفة التربية أشخاصاً مفكرين ومتأملين .
- في الحقيقة ، إذا رجعنا إلى مكونات الموقف التعليمي الذي أشرنا إليه سابقاً ، والذي كان التلميذ محوراً أساسياً فيه فإن هذا يتطلب معرفة من هو التلميذ ؟ ما جوهره

؟ ما طبيعته ؟ مما يتكون ؟ لأن التربية فى طرائقها وأهدافها وأساليبها ستختلف دون شك إذا اعتقدنا بأن هذا الإنسان جسد فقط عن الاعتقاد بأنه عقل وروح ، وكذلك ستختلف طبيعة العملية التربوية عند النظر للإنسان على أنه مسير أو مخير ، خير أم شرير ، محكوم بغرائزه وشهوته أم لديه القدرة على التمييز ... كلها مواقف تؤثر فى التربية .

ولا تحدد طبيعة العملية التربوية فى ضوء تحديدنا لمفهوم طبيعة التلميذ " الطبيعة الإنسانية " فقط بل إن اعتقادنا فى طبيعة المعارف التى ينبغى الحصول عليها ، وكيفية حصوله عليها ، وإمكانية التوصل إلى معارف صادقة وغير مشكوكة ووسائل الحكم على ذلك ، بالإضافة إلى حدود هذه المعارف كلها أمور تؤثر فى التربية وتحدد أهدافها ومراميها .

وحتى الأهداف والى المرامى تكون بمثابة محوراً ثالثاً فى محددات طبيعة العملية التربوية ، وذلك لأن البون الشاسع بين أنماط التربية وأساليبها مرجعه ليس لاختلاف فى وجهات النظر حول الطبيعة الإنسانية أو طبيعة المعرفة فحسب ولكن أيضاً مرجعه لاختلاف فى وجهات النظر حول الأهداف التى يضعها المجتمع لمؤسساته التربوية وتنظيماته الاجتماعية من أجل النهوض بمقومات الحياة الاجتماعية والتوافق مع المتغيرات العصرية .

وتؤثر الأهداف - دون شك - فى المواقف التى يعيشها الإنسان أو ما يسمى بالخبرات ، كما أن وجهات النظر الفلسفية تعد محددات وأطر للخبرات المربية والخبرات غير المربية ... وهذا فى حد ذاته محوراً رابعاً من محاور تحديد طبيعة العملية التربوية .

ثم يأتى فى نهاية المطاف أثار ونتائج العملية التربوية نفسها ، والتى تخضع هى الأخرى لتقلب وجهات النظر ... وفى قمة هذه النتائج والآثار المرغوبة القيم والاتجاهات الأخلاقية التى يرى البعض بثباتها وإنها تستهدف لذاتها لأنها غايات مطلقة ، بينما يخرجها البعض الآخر من أبراجها مؤمناً بتغيرها ونسبتها واشتقاقها من

مواقف الحياة وما يترتب عليها من نفع واستخدامها.. وهذه قضية خامسة جديرة بالدراسة ليس لكونها نتيجة من نتائج التربية بل أن العمل على تحقيقها يتطلب طرائق وأساليب لها أثرها الواضح في تحديد معالم العملية التربوية .
وخلاصة القول:

إن فلسفة التربية تسعى إلى فهم التربية في كليتها الإجمالية ، و تفسيرها بواسطة مفهومات عامة تتولى قيادة إختيارنا للغايات و السياسات التربوية ...فهي تتضمن إذن تطبيق الفلسفة الصورية على ميدان التربية.
إنها عبارة عن الإطار العام من الآراء و المعتقدات الفلسفية التي تدور حول الإنسان و حول العالم الذي يعيش فيه ، و التي توجه عملية تربية هذا الإنسان و توحيدها و تحدد أهدافها و مناشطها. ولهذا تكون الفلسفة و فلسفة التربية و الخبرة الإنسانية مكونات ثلاثة لكل واحد متكامل.

فلسفة التربية تساعدنا على تطوير نظرتنا للعملية التربوية و على توجيه مجهوداتنا و تنسيقها وعلى تحسين طرائقنا وأساليبنا في التدريس و التقويم و التوجيه و الإدارة ، و على رفع مستوى معالجتنا للمشكلات التربوية و مستوى تصرفاتنا و أحكامنا و قراراتنا، وهذا يلزمنا بضرورة العودة إلى المعيار العملي للتأكد من نجاح أو فشل فلسفة تربوية ما .

الفعل التربوي اسبق من التفلسف ... لماذا ؟

مارس الإنسان التربية منذ ان عاش على الأرض ، فالتربية مكون أصيل من مكونات الحياة البشرية ، وبهذا تكون التربية قديمة قدم الحياة ذاتها ، ويرجع ذلك الى خاصية انفراد بها بنو البشر على غيرهم من المخلوقات الا وهى العجز المطلق للإنسان عند مولده ، هذا العجز يحتم كى تستمر الحياة ان يلقي الوليد البشري عناية من الكبار حتى يشتد عوده ويصبح قادرا على تدبير شئون نفسه ...

هذه العناية التي يوفرها البالغون للصغار والتي تستمر سنين عدا ، هي ما نقصده بالتربية ، تربية غير مقصودة لكنها في نفس الوقت تنمي الوليد عقلا ونفسا

وخلقا وبدنا ، اى تكسبه ما يجعل منه إنسان بالمعنى الدقيق للكلمة ، فكأن الله سبحانه وتعالى أراد ان يجعل من عجز الوليد البشري ركيزة للحياة البشرية المنظمة في جماعات تحقق إرادة الله على هذه الأرض.

وبدون ما يوفره البالغون من هذه العناية ، يهلك الصغار وهو أمر ينفرد به الإنسان ، فصغار الحيوان تعتمد على أنفسها منذ اللحظة الأولى لخروجها إلى الحياة. هكذا يمكن القول بان سر قوة الإنسان وتفوقه على سائر المخلوقات ، وما صنعه من عمران وما ينتظره من مستقبل ، يرتكز على هذه الضرورة التى تجعل حياة الإنسان الفرد وسط جماعة أمرا حتميا .

بهذا المعنى تكون التربية صنو للحياة ، وهى أيضا أهم عوامل البقاء والاستمرار لها ، وقد ترتب على هذا الارتباط العضوي بين التربية وحياة البشر ، تغير شكل ومضمون التربية بتغير شكل ومضمون الحياة .

فكلما تغير شكل المجتمع ، وهذا أمر حتمي ، تتغير معه طريقة التربية وأسلوبها وفنياتها ، ولقد مارس الإنسان التربية دون أن يسبق ذلك فكر تربوي منظم ، ومع وجود المجتمع المنظم الذي يتكون من الأسرة ثم المدرسة وغيرها من المؤسسات ، وجدت الحاجة الى وجود نظرة تربوية للحياة البشرية ، وظهر بذلك مفهوم فلسفة التربية مع ظهور الفلسفة.

الحاجة الى الفلسفة :

- تساءل الإنسان منذ القدم عن سر هذه الحياة وعن الغاية من وجودنا على الأرض ، وعن ذلك المجهول الذي ينتظرنا بعد الموت ، وعن أصل الخير والشر.....
- أهم مباحث الفلسفة (الميتافيزيقا - الأخلاق - المعرفة - المنطق) .
- تسعى الفلسفة ومعها فلسفة التربية إلى تحديد ملامح ما ينبغي ان يكون ، اى تجاوز الصورة الحالية لموضوع التفكير الى صورة أخرى أكثر كمالا .

- دراسة الواقع والارتقاء به دائما والإحاطة الكاملة به لمعرفة أوجه القصور وعلاجها

طرق دراسة فلسفة التربية

تنحصر في ثلاث طرق

- ١- طريقة دراسة جملة الأفكار والمفاهيم الأساسية كتحديد الموقف من قضايا (الطبيعة الانسانية - الحرية - القيم - الأهداف التربوية - وغيرها)
- ٢- عن طريق (مدارس) و (اتجاهات) : كالفلسفة المثالية - الطبيعية - البرجماتية - الاسلامية . والتعرض لتطبيقاتها التربوية ...
- ٣- عن طريق شخصيات لها آراؤها التربوية والتي كان لها دورها في الحياة التربوية والاجتماعية (افلاطون - جون ديوى - ابن خلدون الغزالي - الفارابي)

إن فن التربية لن يبلغ درجة الوضوح الكامل في ذاته بدون الفلسفة



أسئلة الفصل

من خلال دراستك للفصل الأول ، أجب عن الأسئلة الآتية : -

- ١- للتربية مفاهيم فردية واجتماعية ومثالية ،وضحها مبينا العلاقة بينها؟؟
- ٢- وضح الفروق بين الفيلسوف والعالم ، مبينا الاستفادة من ذلك في العمل التدريسي ؟
- ٣- " الفلسفة التربوية تحليلية ونقدية " وضح ذلك مطبقا على موقف تعليمي .
- ٤- من خلال تحليلك لمفهوم فلسفة التربية ، استخلص أهم النقاط التي تفيدك في عملك التربوي .
- ٥- الفعل التربوي أسبق أم التفلسف ؟ اضرب أمثلة من الواقع التعليمي .

الفصل الثاني التربية والطبيعة الإنسانية



الفصل الثاني

التربية والطبيعة الإنسانية

- بنهاية هذا الفصل يكون الطالب قادرا علي :
- التعرف على مفهوم الطبيعة الإنسانية
- تحليل جوانب الطبيعة الإنسانية
- ادراك أهمية دراسة الطبيعة الإنسانية والتربية
- بيان العلاقة بين التربية والطبيعة الإنسانية في الفلسفات المختلفة
- توضيح مدى الاستفادة من دراسة موضوع التربية والطبيعة الإنسانية في العملية التعليمية

الفصل الثاني

التربية والطبيعة الإنسانية

يعد موضوع الطبيعة الإنسانية من الموضوعات المهمة جدا للعاملين في مجال التعليم بصفة خاصة ، ولكل الناس بصفة عامة، وذلك لضرورة فهم الإنسان نفسه ومن يحيطون به وكيفية التعامل معهم ، وتحليل الطبيعة الإنسانية في ضوء بعض الفلسفات ، نعرض هنا بإيجاز لمفهوم الطبيعة الإنسانية وجوانبها المختلفة .

أولاً : مفهوم الطبيعة الإنسانية :

الانسان هو موضوع التربية ، وان البحث الجاد في طبيعة العملية التربوية يقود الى البحث حتما الى اجتياز خطوة على قدر كبير من الأهمية وهى الوقوف على طبيعة الانسان وتكوينه الذاتي.

ما الطبيعة الانسانية ؟

الطبيعة الانسانية هى السمات السلوكية والعادات الاجتماعية والاتجاهات الثقافية ، والمشاعر والقيم التي ينقلها الأفراد في مجتمع ما عن طريق اتصالهم بالآخرين ، واتصال الآخرين بهم ، على ان هذا الاتصال المتبادل يعني قبول الآخر والتأثر به والتأثير فيه ، وقبول التغير ، وكل تلك أمور قد فطر الله الناس عليها ، ليتفاعلوا مع الظروف الاجتماعية والثقافية المحيطة بهم ... والمعنى الآخر للطبيعة الانسانية :

هو مجموع الاستعدادات والامكانات الفطرية التي يولد بها الانسان ويستمر تأثره بها في حياته ، مع قبول هذه الاستعدادات والامكانات للتغير والتطور والنمو ...

تختلف التربية من مجتمع لآخر تبعاً لاختلاف عقائد المجتمعات وفلسفتها ومتطلباتها ، لذا كان من الخطأ الفادح تصور صلاحية اية تربية لأي مجتمع وإذا كان الانسان هو محور العملية التربوية ، فمن ثم كان لكل فلسفة تربوية مفهومها لطبيعة الانسان ، وفي ضوء هذا المفهوم تتحدد الأهداف التربوية ومن ثم الوسائل المعينة على تحقيقها .

وقد اختلفت النظرة الى الطبيعة الانسانية اختلافا كبيرا ، ونظر اليها الفلاسفة والمفكرون من زوايا متعددة ، من حيث أصل النشأة والثبات والتغير ، والمادة والروح ، والخير والشر والوراثة والبيئة ومن ثم ترتب على كل اتجاه التطبيقات التربوية التي تلائمها .

والملاحظ ان جميعها تصورات بشرية ناشئة عن نظرة بشرية للطبيعة الانسانية وبالتالي فهي قائمة على افتراضات ونظريات تحتمل الصواب والخطأ ، وعدم اكتمال تلك النظريات نفسها يؤثر على اظهار بعض جوانب الطبيعة الانسانية من الناحية المادية واهمال الجانب الروحي ، مما يعطي تصورا ناقصا للطبيعة الانسانية ودوافعها ، وحاجاتها

التربية والطبيعة الانسانية : -

يمثل موضوع التربية والطبيعة الانسانية أهمية كبرى للمشتغلين بالتربية لعدة

أسباب : -

- ١- الانسان موضوع التربية معلما ومتعلما ، ومن ثم ينبغي علينا ان نفهم طبيعة هذا الانسان حتى نحسن تربيته ونحكمها ، وحتى يمكن التعامل معه على اساس رشيد وان نكيف المناهج والعملية التربوية وطريقة التدريس لتنتمشى مع طبيعة المتعلم وتجيء محققة للأهداف المنشودة منها .
- ٢- ان معرفة الطبيعة الانسانية تساعدنا على فهم قدرات الانسان وامكاناته وكيف ننميها ، كما تساعدنا على معرفة سلوكه وكيف نعدله

- ٣- ان هناك اختلافا حول طبيعةالانسان ، وليس هناك وجهة نظر واحدة تفسرها وتوضحها ، ويترتب على ذلك بالطبع اختلاف في اتجاهات التربية واساليبها .
- ٤- التنظير التربوي يقوم اساسا على معرفة ابعاد الطبيعة الانسانية ومنطلقاتها ومحددات سلوكها .

جوانب الطبيعة الانسانية :

الطبيعة الانسانية ذات جوانب متعددة : -

- ١- تكوين الانسان .
- ٢- الخير والشر في الطبيعة الانسانية .
- ٣- الحرية والجبرية فيها .
- ٤- الوراثة والبيئة .
- ٥- الفردية والجماعية .
- ٦- النوع .

ولئن كان التعليم ذا أهمية في كل زمان ومكان فان أهميته وتأثيره في هذا العصر أكثر من ذي قبل لعدة أسباب :-

١- ان التعليم بات يشغل معظم أوقات الانسان وزهرة عمره ، فهو يتلقفه وليدا في الحضانة ورياض الأطفال ويستمر معه حتى نهاية الدراسة الجامعية في الغالب .

٢- ان المؤسسات التعليمية في العصر الحاضر أكثر عمقا من تأثير البيت والأبوين ، وذلك بحكم الضغوط الاقتصادية التي لا يخلو منها بيت ، مما اضطر معه رب الأسرة بذل المزيد من الجهد لتحقيق لقمة العيش .

وهذا يستدعي دراسة الطبيعة الانسانية من وجهات نظر متعددة حتى نفهم كيفية التعامل معها ، وبناء على ذلك تحدد اهداف العملية التربوية ووضع المناهج

الدراسية ، وطرق التدريس ، وكل مايسهم في تحقيق الاهداف وذلك بناء على فهم القائمين على التربية بالطبيعة الانسانية .

الطبيعة الإنسانية في بعض الفلسفات

الطبيعة الإنسانية في الفلسفة المثالية : -

تعد أول فلسفة تربوية مكتوبة ، وقد أثرت هذه الفلسفة في الممارسات التربوية على مدي قرون ، وبصفة عامة يمكن القول بان الفلسفة المثالية ذلك الاتجاه الذي يرجع كل وجود الى الفكر ، فالمثالية تنكر الوجود المادي للعالم الخارجي وتعتقد انه يوجد في الذهن فقط .

أولاً : نبذة تاريخية عن الفلسفة المثالية

تعود جذور الفلسفة المثالية الى سقراط وأفلاطون ، اللذين كانا يعيشان في العصر اليوناني (٥٥٠ ق . م) ، حيث بدأ أفلاطون يستقصي طبيعة المعرفة (ماذا تكون المعرفة ؟) ، وما طبيعة الحقيقة (ما الذي يمكن معرفته ؟) ، كما أنه اهتم بالعلاقة بين المعرفة والتصرف الصحيح للحياة الانسانية ، وأراد أن يفهم الأبعاد النظرية للمعرفة والطبيعة ومعنى الحقيقة النهائية . ويقصد أفلاطون بذلك تحديد العلاقة بين المعرفة والسلوك المناسب للحياة الانسانية ، حيث يريد ان يكشف عن الجوانب النظرية والتطبيقية للمعرفة .

دخلت أفكار أفلاطون في مجال الدراسة ، ومنها نقلت الى العالم الحديث ، ومن روادها ديكارت ، بيركلي وكانط وهيغل ، وكان النجاح الكبير لهذه الفلسفة يوم وضعت تحت منظار الفكر الفلسفي في الكليات والجامعات الأوروبية ، الأمر الذي نقل هذه الفلسفة الى الشارع العام ، حيث أصبح لها تأثير في أبعاد الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، وكذلك النظرية الفلسفية ، بهذا اصبحت الفلسفة المثالية تؤثر في حياة الناس .

ثانيا : تعريف بالفلسفة المثالية

وتعد من أقدم الفلسفات وأكثرها انتشارا وقبولا ، والمثالية كفلسفة تعبر عن موقف معنوي وأخلاقي ، وليست نظرياتها في المعرفة والميتافيزيقا ، الا تعبيراً عن هذا الموقف الأخلاقي والمعنوي للانسان .

وينظر اليها انها فلسفة الافكار المثالية ، او افكار ما وراء الطبيعة أو الأفكار الغيبية ، فهي تتناول ما يمكن ان يدركه العقل في عالم آخر لا يمكن ادراكه حسيا وانما يدرك فقط عن طريق اعمال العقل والفكر بعيدا عن عالم الواقع المحسوس .

كلمة المثالية تعني حقيقة ما يمثله هذا اللفظ فهي تتحدث عن قيم وأفكار وأشياء مثالية لا توجد الا في عالم مثالي ، أما ما يوجد في العالم المحسوس الواقعي الذي يعيش فيه الناس فهي مجرد صور او حالات أشباه لهذه المثاليات ، وبناء عليه فكلمة المثالية تعني المثل والحقائق المطلقة الثابتة التي لا تتغير والتي تمثل حقيقة وجوهر الأشياء .

يري أفلاطون مؤسس هذه الفلسفة أن الأشياء أو الموجودات المحسوسة ليست الا مجرد أشباح وظلال للمثل ، فالقيم الحقيقية المطلقة الثابتة لا توجد الا في عالم المثل ولذا فهي تقع في دائرة الغيبيات .

أما القيم الموجودة في العالم المحسوس الذي يعيش فيه الانسان فهي قيم نسبية متغيرة من زمن لآخر ومن مجتمع لآخر ، ولذا فهي لا تقع في اطار المثاليات .

الفلسفة المثالية والطبيعة الإنسانية : -

- ترى المثالية ان الإنسان كائن روى يمارس الإرادة .
- مسئول عن تصرفاته وبما ان جوهره روى فهو يتأبى على التعريف .
- مفهوم الطبيعة الإنسانية عند رائد الفلسفة المثالية (أفلاطون) : -

أهم المبادئ :-

- ١- سمو العقل على الجسم ، وبنى نظريته على ان الانسان عقل محمول على جسم ، واعتبر العقل اسمى من الجسم ، مجد العقل واعلى من شأنه ، في حين حقر الجسم وقلل من قيمته .
- ٢- الانسان مكون من جوهرين احدهما ينتسب لعالم المثل وهو النفس ، والأخر ينتسب لعالم الحس وهو البدن ، والنفس من عالم المثل فانها ابدية ، وأزلية ، وهى اسبق من البدن في وجودها .
- ٣- الانسان في رأي افلاطون يولد مستعدا ان يغلب عقله واما ان تغلب عاطفته او تغلب شهوته . الأول (يحكم) ، والثانى (الدفاع - الجند) ، والثالث (التجار والصناع) .
- هكذا يرى افلاطون ان الانسان كائن معقد يتكون من ثلاث أجزاء أو ثلاث قوى (العقلية - الغضبية الشهوانية) ، مما جعله يقيم مجتمعه على اساس وجود طبقات ثلاث (تسود أولها - وتطيع ثانيها - وتخضع ثالثها) .
- وشبه أفلاطون النفس البشرية بأنها عربية يجرها جوادان أحدهما يمثل العاطفة والأخر الشهوة ، يحاول كل واحد منهما ان يجر العربة في اتجاهه ، بينما العقل وهو قائد العربة يحاول ان يمسك بزمامها ويوجه سيره طبقا لما يراه .
- ٤- اكد افلاطون على الوضع الطبقي ولم يبح الحراك الاجتماعي ، فهو يرى ان الانسان اجتماعي يظهر ذلك في حاجته لغيره ، داخل طبقتة ، وحاجته الى الدولة ، ويركز على الثبات داخل المجتمع ، لان العدالة في نظره تقتضى الثبات والاستقرار .
- ٥- لا يقر أفلاطون الحرية في الطبيعة الانسانية ويعتبرها اساس الفوضى والاضطراب ، وقصر الفكر على طبقة الحكام
- ٦- أكد أفلاطون على أثر الوراثة لا البيئة كأحد أبعاد الطبيعة الانسانية ، لانه يحارب كل تطور وتغير .

- ٧- نادى بنظرية المثل التي تقوم على اساس ان الانسان خير بطبعه ، وان الشر لا يدخل في تركيبه ، وفي المجتمع المثالي تتفتح الطبيعة الانسانية بكل ما ركب فيها من خير
- ٨- ساوى أفلاطون بين الذكر والانثى ، الا انها مساواة لها مفهوم خاص لديه مفهوم خاص حيث يريد للمرأة أن تكون لها صفات الرجولة .

التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية :-

- تأتى التربية المثالية جهدا مركزا على صقل العقل وتعويده التفكير الدائم ، ويمكن اجمال أهم ملامح التربية المثالية فيما يلي:-
- ١- يمثل عالم الأفكار المصدر الذي تنهل منه التربية المثالية موضوعات اهتمامها ، فالغاية الأولى للتربية هي تنمية العقل وشحن قدراته عن طريق دفع الناشئة الى التفكير الجاد الذي يتخذ موضوعا من الأمور ذات القيمة للوصول في النهاية الى المعرفة اليقينية الثابتة .
- ومن الطبيعي ان تحظى المؤلفات الكلاسيكية الشهيرة بمكانة متميزة في برامج التعليم (فما توصل اليه المفكرون الأفذاذ من أفكار ونظريات يمثل حقائق أبدية الصديق لا ينبغي اضاعها بل هي الجديرة دوما بان تكون موضوعات للتفكير وتشكيل عقول الناشئة) .
- ٢- يعتبر تحقيق الانسان لذاته وتبلور شخصيته ، الغاية الثانية للتربية المثالية ، ويتم تحقيق الذات بتوحد الانسان مع الأفكار العليا والقيم الخالدة ، بمعنى ان يحقق الانسان ذاته من خلال الجماعة التي هو جزء منها ، توحد الانسان مع الأفكار أو مع الدولة
- ٣- بناء الانسان ذى الخلق القويم والقيم العليا هو الشغل الشاغل للمربين المثاليين ، يجتهدون في تحويل الخير داخل الانسان الى سلوك وعمل واردة ، ومهما

صادف الانسان من صعوبات في سبيل تحقيق مثله لا ينبغي ان يحيد عنها ، لأن ما يلاقيه من معاناه في سبيلها هو مصدر السعادة له .

٤- تجتهد التربية المثالية في الكشف عن المقولات العقلية الكامنة لدى الإنسان ، واعتبروا ان البعض يمتلك بصيرة أو حدسا اذا ما توفر على تقويته أمكنه ان يعاين الحقيقة أو ان الحقيقة تنكشف اليه ، بما دعا بعض رواد هذه الفلسفة يشير ان غاية التربية هو التوحد بالذات الالهية .

٥- للمعلم في التربية المثالية دور كبير ، فهو ذو حضور دائم في كل لحظة من عملية التربية ، يوجه ويلقن ويعطي القدوة بتصرفاته ، ينبغي ان يكون المعلم موسوعى المعرفة ، حاضر الذهن ، ذا قدرة على الحوار واستثارة التفكير لد تلاميذه .

٦- التربية المثالية تضع الصغار تحت وصاية الكبار الذين يقومون بالتلقين والتشكيل والرعاية ...

٧- ان المعرفة هي الطريق الى الخير الأسمى أو الفضيلة وان قيمة الفرد ترتبط بالمعرفة ، فكلما زادت معارف الانسان النظرية زادت فضائله وقيمه الاخلاقية .

٨- المعرفة نتاج العقول المفكرة والحكمة البشرية التي قدمها الفلاسفة والمفكرون والحكماء والأنبياء والرسل وتوارثتها المجتمعات الانسانية .

٩- هدف التربية تزويد العقل بكمية كبيرة من المعارف حتى يقوى ويتدرب ويشند ذكاؤه ويرتقي في عالم المعرفة والقيم والخير .

تقويم الاتجاه المثالى : أولاً : المزايا :

١ - لا شك أن الاعتماد على العقل كوسيلة للعلم بالشئ له أهميته التى لا يمكن أنكارها وبخاصة إذا كانت المعرفة تحتاج إلى أعمال العقل ... بل إن الله رفع شأن أصحاب العقول المفكرة المدبرة.

٢ - أن مهمة العقل هي جمع شتات المعرفة والربط بينها وتفسيرها واعطائها المعنى في ضوء الخبرات الماضية ... ومن ثم يمكن التوصل إلى حقائق الأشياء وإلى السببية .

٣ - أن المعيار الذي يعتمد عليه هذا الاتجاه من المعايير الهامة في الحكم على صدق المعارف الإنسانية وبخاصة في الرياضيات والمنطق والتربية.

ثانياً : العيوب :

لم يسلم الاتجاه المثالي من النقد حيث وجه له الانتقادات التالية:

١ - إذا كان إتباع هذا الاتجاه يركزون على العقل في الحصول على المعرفة فإنه لا غنى للعقل عن الحواس التي تزوده بالمادة الخام من الانطباعات الحسية والتي يصنع منها ما يصنع ، ويتوصل من خلالها إلى المبادئ والقوانين ، كما يصل إلى حقائق الأشياء ومهاياها

٢ - أن الخبرة الحسية هي المرجع الأساسي للمطابقة والتأكد من صدق الاستنتاجات التي استخرجها العقل . ومن ثم يمكن التصحيح .

٣ - كثيراً ما توصل الناس إلى نتائج خاطئة لا تطابق الواقع رغم أن هذه النتائج مبنية على مقدمات سليمة من الناحية المنطقية فعلى سبيل المثال افتراض قديماً أن الحركات التامة هي الحركات الدائرية وأن حركات الكواكب حركات تامة وبالتالي فهي حركات دائرية ، ولكن هذا الاستنتاج خاطئ.

٤ - كثيراً ما تقوم الحواس بدورها على خير وجه ولكن العقل هو الذي يخطئ في الاستنتاج والتفسير ... اضعف إلى ذلك أنه لا يوجد في العقل ما يسمى بالأفكار أو المعرفة الفطرية وإنما كل المعارف الإنسانية يكتسبها العقل بالتفاعل مع الانطباعات الحسية ويستقيها من التجربة ومن ثم فإنه يمكن الرد على أدلتهم بالقول :

أ - أن الإيمان بوجود معارف وأفكار فطرية يقينية وأن المعرفة الخارجية ظنية مردود عليه بأن أصل استدعاء المعارف هو المثبرات الخارجية ولولا وجود هذه الأشياء في الخارج لما أصدرت مثبرات .

ب - إن قولهم بأن الشيء الذى لا يعرفه كل الناس يعرفه خالق الناس معناه وجود شئ ولكن الإنسان لم يكتشفه بعد ... أى أن وجوده غير متوقف على معرفة الناس له .

ج - أن القول بأن الحاضر يشبه الماضى الذى يوجد فى العقل فقط مردود عليه بأن الماضى كان واقع عيان عشناه وكذلك الحاضر الذى نعيشه سيصبح ذكرى .

د - أن القول بأن مهايا الأشياء سابق لوجودها مردود عليه بأن الإنسان أثناء تفاعله مع المواقف الجزئية يكون معنى متكامل على الشئ أى استنتاج من المشاهدات الجزئية ثم يستنبط من القواعد العامة والمهايا والكليات التى توصل إليها .

هـ - أن اعتماد المثالية على التناسق يجعلها تحدد بمجال واحد من مجالات المعرفة وهو مجال الأفكار والمعانى والقيم والعلاقات وتترك مجال المعرفة المستقاه من الواقع ومن الخبرات الحسية .

٦ - أن التناسق لا يؤدي بالضرورة إلى الصدق والصحة بمعنى المطابقة للواقع الفعلى ... فقد لا يتوفر التناسق فى الأحكام ومقدمات الاستنتاج ولا يتحقق كما ذكرنا فى النقد .

الطبيعة الإنسانية فى الفلسفة الطبيعية

رأى جان جاك روسو فى الطبيعة الإنسانية :

جان جاك روسو فيلسوف فرنسى عاش ظروف قاسية دفعتة إلى القول بأن " كل شئ خير إذا ما جاء عن طريق خالق الكون وكل شئ يصيبه الإنحلال إذا ما ماسته يد الشر " ، بداية جريئة كتبت فى وقت الجرأة فيه نادرة.

وبناء عليه إذا تركت الطبيعة الإنسانية وشأنها ، أو أتاح لها المجتمع ظروفًا طبيعية طيبة فإنها تنمو وتترعرع خيرة ، أما إذا أحاطها بسياج من الفساد ، وأصبح الكبار أوصياء على الصغار فإن الاستعدادات الخيرة والقدرات تدفن حية فى عقر دارها.

وهذه النظرة إلى الطبيعة الإنسانية أكدت مفاهيم جديدة فى تربية الصغار تقوم على مراعاة الميول والقدرات الفطرية التى يولد الطفل مزودا بها ، ويمكن تلخيص آراءه التربوية من كتابه " فى التربية " أميل كما هو سائد فى الآتى :

١ - إذا كان هدف التربية ووظيفتها هو إعداد الإنسان المتكامل فإنه يجب على الكبار لتحقيق هذا الهدف أن يزيلوا كل العقبات التى تقف كحجرة عثرة فى سبيل نمو الطبيعة الإنسانية ، ولن يتم ذلك إلا بترك الطفل للطبيعة ما فيها من أسرار ، ويدرس ما فيها من جماد ونبات وحيوان ليقدر قدرة الله الخالق ، ويرى الجمال والخير فى الطبيعة بدلا من اكتسابه الشر باحتكاكه بالناس .

٢ - ولحفظ عقل الطفل من الخطأ يجب أن تكون التربية من الميلاد حتى سن الثانية عشرة سلبية ، وذلك بترك الطفل وشأنه ، ولا يعنى هذا أن يكون المعلم سلبيا بل يجب أن لا يكف عن نصح المتعلم وذلك بالوسائل التى يرغب فى استخدامها واستغلال حواسه فى اللعب ، وعدم تعليمه القراءة منذ الصغر ، ويعتقد روسو أن استخدام ذلك يساعد الطفل على النمو الجسمى والعقلى .

٣ - إذا كانت وظيفة المربي تتمثل فى إعداد الطفل للحياة المستقبلية لذا يجب على المربي أولا وقبل كل شئ أن يكون على وعى بعالم الطفولة : كيف يعيشون ، وكيف يدركون العالم الذى يدور حولهم وكيف يروه ويتخلوه كما يجب أن يقلل بقدر الإمكان من الأوامر والنواهي لأن كثرتها تमित شعور الطفل ولا تدفعه إلى التفكير .

٤ - ويندد روسو بالفلاسفة الذين ينادون بالتركيز على الكتب وحدها فى التعلم ، وتشجيع الدراسة العلمية والطبيعية والرياضية ، ويقلل من قيمة الدراسات الأدبية واللغوية .

الفلسفة (الطبيعية) ومفهوم الطبيعة الانسانية

- طبيعة الانسان خيرة قال روسو "ان كل شيء خير اذا جاء عن طريق خالق هذا الكون ، وكل شئى يصيبه الفساد والانحلال اذا ما مسته يد البشر ...

- اعتقد روسو ان الطفل يولد مزودا بموروث عقلي ولديه قدرات فطرية معينة عند ولادته .

- الطبيعة الإنسانية - من وجهة نظر روسو - خيرة ، والإنسان جزء من الطبيعة ، وهو يشارك الحيوان في ضرورة اشباع غرائزه التي تدفعه نحو العمل والنشاط والتقدم .
- يدين روسو بحرية الانسان المطلقة التي لا يحدها نظام ولا يهدبها قانون ولا خلق ..

- يحبز روسو الفردية والعزلة وابتعد بالانسان عن الحياة في المجتمع ، وهاجم الحياة الاجتماعية بنظمها القائمة فهي تقوم على الظلم وعدم المساواة .
- القول بخيرية الانسان .

- لا يقر المساواة بين المرأة والرجل ، او الذكر والانثى ويجعل المرأة تابعة للرجل ، وليس لها كيانها المستقل ، ويرى ان الهدف من تربيتها هو اعدادها للحياة الزوجية .

التطبيقات التربوية للفلسفة الطبيعية

- غاية التربية هي توفير الضمانات والظروف التي تسمح للطفل بان يحقق نمو ذاته وكيانه الموروث ليرقى عقلا ونفسا وبدنا .

- المدرسة مكان يهيئ للمتعلم المواقف التربوية التي تسمح له بالحرية والمبادرة والتعبير الذاتي .

- ضوابط العمل التربوي تملئها طبيعة الطفل الذي تحركه حاجاته وميوله وليس تقاليد الآخرين البالغين .

- الموضوعات التقليدية للتعليم ، يمكن ان توجد داخل المدرسة بشرط ان تجيب على اهتمامات الطفل ، فالطفل يتجه تلقائيا نحو ما هو ضروري لنموه ويكره ان يفرض عليه .

- المدرسة ينبغي ان توفر خبرات ومواقف متنوعة تتكامل فيما بينها ، لا تقطعها التقسيمات التعسفية التقليدية للمواد والمستويات الدراسية .

- اللعب نشاط أساسي ينبغي ان تحرص المدرسة على توفيره جنباً الى جنب مع فرص العمل وفرص التعبير عن الذات ، فلا تعارض بين الجد واللعب ، العمل والفرغ ، التعليم والتعلم ، المدرسة والمجتمع الأفكار والواقع .
 - حواس الطفل هي المنافذ التي عن طريقها ينفعل العقل بما يصله من خبرات يكون عنها المفاهيم واليات الادراك التي تسمح باستقبال الخبرات الجديدة والمدرسة تعمل على تجنب الاطفال ارهاق حواسهم وذلك بتوفير ظروف العمل الجيدة .
 - القصة المناسبة لسن الطفل وذوقه واهتمامه من اهم الأدوات التربوية التي تنمي خياله ومن ثم قدرته على الابتكار .
 - التربية الاسرية تحكم التربية المدرسية . (طفل يأتي من أسرة متسلطة - طفل يأتي من أسرة متعاونة) .
 - اهتمام الطفل بالمواد الدراسية يوجد لديه بالفطرة وينمو بتلقائية اذا ما توفر للطفل بيئة تربوية سليمة ، فالطفل يهتم بكل ما يحيط به ، ويحاول التعرف عليه والاقتراب منه .
 - القيم والمثل العليا يتشربها الطفل ليس من خلال التلقين او الوعظ أو الوعظ وانما من خلال ممارسة العمل والدخول في علاقات مع اقرانه ، فهو يكتسب قيم التعاون حينما ينجح مع زملائه في انجاز العمل الذي يستحوذ على اهتمامهم ، وهكذا في العديد من القيم كالنظام والذكاء
- تقويم النظرة للطبيعة الإنسانية في الفلسفة الطبيعية :
- إن هذه النظرة كسابقتها نجحت في شئٍ وأخفقت في أشياء ، وتتميز هذه النظرة بالآتي :
- ١ - هدمت هذه النظرة أساساً باطلا قامت عليه نظريات سابقة وأدت إلى الاعتقاد بأن الخلاص من ذلك هو التعذيب والقسوة ، وقضى لوك على هذا الأساس

الواهى بقوله أن العقل يولد صفحة بيضاء : أى أنه لا يوجد خبرات شريرة ورثها الإنسان نظرا لادميته ثم جاء روسو ليجعل هذه الطبيعة خيرة بفطرتها .

٢ - ركز روسو ولوك على التربية الجسمية وجعلها أساس النمو إلا أن لوك اعتبر هذه التربية بمثابة الإعداد للتربية العقلية التى تحتاج إلى جسم سليم ، أما روسو فاعتبرها جزءا من النمو الكامل .

٣ - أن نظرة روسو إلى الطبيعة الإنسانية وجهت انظار المفكرين والمربين إلى الطفل والاهتمام به ، ومن ثم فإن هذه النظرة كان لها ودورها الفعال فى نقل مركز ثقل التربية من المجتمع إلى الطفل ، ومن ماضى الطفل وما به من تراث ثقافى متراكم إلى حاضرة ومن مطالب المجتمع من الطفل فى المستقبل إلى ميول ورغبات الطفل . وبالرغم من أن نظرة لوك محت وجود أفكار فطرية عن الشر وايدى روسو كذلك إلا أنهما وقعا فى سلبيات نذكر منها :

١ - أن نظرية خالف تعرف ، أو سيروا ضد ما أنتم عليه تصلوا إلى النجاح كانت الأساس التى بنيت عليه هذه النظرية ، ونظرا لأن الأساس واهى جاءت النتيجة متسعة وخاطئة ، فلوك قصر كفاية العقل وسموه على فئات اجتماعية معينة كانت فى الأساس تنتمى إلى طبقة الأغنياء ، وروسو قصر التعلم على الخبرات المباشرة وسلب المعلم دوره الأساسى واعتبره مرجعا أو مجرد مزيل للعوائق هذا بالإضافة إلى إهماله للماضى وتراثه .

٢ - أن اعتبار العقل كصفحة بيضاء - لوك - أدى إلى قيام المدرسة بأفراغ التراث الثقافى والخبرات البشرية الماضية فى عقل التلميذ دون اعتبار لقدراته وميوله كما أدى إلى جعل العملية التعليمية ذات قطب واحد هو المعلم أما دور التلميذ فيعتبر سلبي لا قيمة له .

٣ - وقع وروسو فى خطأ كبير عندما نادى بأن تتم التربية بطريقة مباشرة فلم يقدر النتائج الضارة التى قد تترتب على الخبرات المباشرة التى تؤدى بحياة الطفل ،

كما أنه لم يقدر نوعية الخبرة التي يجب أن يمر بها الطفل ومدى مناسبتها لمراحل النمو التي يعيشها الطفل ومدى تناسبها وميوله ورغباته وقدراته .

٤ - بالرغم من اهتمام روسو بتعليم المرأة إلا أن وقفه من تعليمها كان شاذاً أو قاصراً ويرى بعض الكتاب أن السبب في ذلك إن روسو لم يعرف في حياته نساء ذوى شخصية محترمة .

الفلسفة التجريبية (البراجماتية)

تعتبر الفلسفة البراجماتية أو التجريبية من احدث الفلسفات التربوية وأكثرها انتشاراً وتأثيراً في التربية المعاصرة ، ويصنف الدارسون الفلسفة التجريبية بجانب الفلسفة الطبيعية باعتبارهما فلسفتان تجسدان التيار التقدمي في التربية ، ناقداً للفلسفة التقليدية في التربية.

من اهم روادها جون ديوى الامريكى (١٨٩٥ - ١٩٥٢) ، وكان يؤكد ان ما يقدمه من أفكار مجرد خبرات تربوية تمت صياغتها من خلال ممارسة الفعل التربوي . اكد ديوى على خاصية فكره التربوي يظل دوما موضوعا لاعادة النظر واعمال العقل فيه ، ونمو الانسان لا يتوقف عند حد .

تعريف بالفلسفة البرجماتية :-

- من حيث المفهوم اللغوى : تعني كلمة (Pragmatic)

النشيط والواقعى ، وترجع جذورها الى كلمة يونانية تنطوي على معنى الفعل والعمل في حالة من الممارسة .

من حيث المعنى الاصطلاحي : يمكن تعريف (Pragmatism) ، الفلسفة النفعية او الادائية او العملية ، وهي تدور حول ربط الحقيقة بما يترتب عليها من نفع او فائدة ، بمعنى ان معيار الحقيقة هو العمل المنتج لا مجرد التأمل النظري .

بالرغم من أن البراجماتيه تعتبر امتداداً للتجريبية القديمة إلا أن انعكاس فلسفتها على التربية لم يظهر بجلاء إلا في النصف الأول من القرن العشرين . ولا تعتبر نظرة البراجماتيه للطبيعة الإنسانية مجرد تصحيحاً للأفكار القديمة عن هذه الطبيعة .

ولكنها ترفض ما جاءت به الفلسفات التقليدية التي تقوم على الثنائية في الطبيعة الإنسانية ، والفرقة بين العقل والحواس ، أو اعتبار الطبيعة الإنسانية مجرد جسم ومعيار الحقيقة في البراجماتيه هو القيمة العلمية التي يجنيها الإنسان من التفاعل مع البيئة التي يعيش فيها ، وذلك لأن تفاعل الإنسان مع بيئته وأفراد ثقافته يؤدي إلى تكيفه معها بالصورة التي تساعد على إشباع حاجاته وحمايته وتدريبه على الانتفاع بهذه البيئة وتغييرها ، والعمل على تطويرها .

ومن ثم فإن البراجماتيه تعتبر ثورة على المناقشات الميتافيزيقية (الغيبية) والفلسفات التي تنادى بالجمود .

وإذا كانت البراجماتيه تنظر إلى أنه في الإمكان تغيير البيئة وتطويرها بها يتلاءم مع تغير الطبيعة الإنسانية ، فإنها بذلك تؤمن بأن الطبيعة الإنسانية طبيعة متغيرة وليست فطرية جامدة أو لا تختلف باختلاف الزمن والمكان ، ويمكن تلخيص نظرة البراجماتيه إلى الطبيعة الإنسانية في النقاط التالية :

١ - ترى البراجماتيه الطبيعة الإنسانية تتشكل بالتفاعلات الاجتماعية التي تحدث بين الإنسان وبقية أفراد مجتمعه ، فالإنسان - من وجهة نظرها - جزأ لا يتجزأ من هذا المجتمع ، يمتص قيم وعادات وتقاليده المجتمع ، ويحاول أن يسلك وفقاً لتوقعات المحيطين به ، ويعمل جاهداً للتعرف على النظم الاجتماعية السائدة ، وهو بهذا لا يقف سلباً منزوع الإرادة ، ولكنه يكون لنفسه معايير للحكم على سلوكه وسلوك الآخرين وهو بهذه المعايير يستطيع التأثر في المجتمع والبيئة التي يعيش فيها .

٢ - لا تفصل البراجماتيه بين الجسم والعقل والروح فى الطبيعة الإنسانية .
فالتبيعة الإنسانية - من وجهة نظرها - جسم وعقل امتزجا مع بعضهما ، ولا يمكن الفصل بينهما ، وذلك لأن - الإنسان فى تفاعله مع البيئة يستخدم قواه الجسمية بما فيها من حواس وعضلات كما يستخدم معهم العقل .

أى أن البراجماتيه لا تنظر للعلاقة بين الجسد والعقل على أنها علاقة جوار ، وإنما تنظر إليها على أنها علاقة تأثير وتأثر ولا يسود فيها أحدهما على الآخر ، أى أنها أشبه بالعلاقات الكيميائية الحادثة من تفاعل حمض قوى مع قلوبى قوى . وتتضح العلاقة بين الجسم والعقل فى قيام الجسم بما يحويه من أعضاء حسية ينقل الآثار والانطباعات الحسية التى تساعد العقل على القيام بوظائفه والتألف بين هذه الآثار .

٣ - ترى البراجماتيه أن الطبيعة الإنسانية مزودة باستعدادات كامنة إلا أن هذه الاستعدادات لا تستطيع القيام بدورها عند ولادة الإنسان ، ولكنها تتطلب من البيئة الحماية والتنظيم والتدريب وهى بهذا لا تهمل أثر الوراثة كما تؤكد على أهمية البيئة الثقافية فى تشكيل الطبيعة الإنسانية .

٤ - ومن ناحية كون الطبيعة الإنسانية مسيرة أم مخيرة ، نجد أن البراجماتيه تختلف مع الفلاسفات المادية . فالبراجماتيه ترى أن حرية الإرادة تعتبر قدرة فطرية يولد الإنسان مزود بها ، وهذه القدرة تدفع الإنسان إلى التعديل والتغيير والاختيار وموجها لسلوكها لذا فإن الطبيعة الإنسانية تعتبر مخيرة لا ميسرة ، وبهذا فان الحرية تعتبر دافعا للطبيعة الإنسانية فى كل صراعاتها للقضاء على الاستبداد وتلخيص الإنسانية من الاستبداد والتحكم فى مصير الأفراد وجعلهم مسيرين .

- تنظر للطبيعة الإنسانية انها كل متكامل لا مجال فيه للانقسام او الفصل ، فالعقل أوالروح يعمل من خلال الجسم ، وهما يحددان ذات الانسان من خلال المواقف الحية التي يعيشها الانسان ، فالتبيعة الإنسانية مرنة غير جامدة ، وهى ليست واحدة بل هى متعددة .

- اتخذت من الديمقراطية مثالا لها تسعى نحوه بهدف تحقيقه وتمثل عناصر الديمقراطية في الحرية والمساواة والأخوة ، والانسان - في رأى التجريبية - في تفاعل مستمر مع البيئة ، وهذا دلالة في حرية الانسان اذا هذا يعني ان الحرية ليست فردية وانما هي اجتماعية ، وبدون الحرية الاجتماعية يصبح المجتمع مغلقا على نفسه منعزلا عن غيره .
 - تؤمن التجريبية بالتغير والتغير دعامة النمو والترقي وهذا ما لا يمكن حدوثه بدون الحرية .
 - لا تغفل أثر الاستعداد الوراثي كما تؤكد على اثر البيئة ، شريطة تنظيمه وتوجيهه وترشيده تربويا ، وأكدت على البيئة الاجتماعية لان الفرد تتصل اعماله بغيره .
 - الطبيعة الانسانية محايدة بمعنى انها قادرة على ان تصبح شريرة او خيرة ، اى متغيرة ، فمن يسمى شريرا في مجتمع ما يسمى خيرا في مجتمع اخر حسب البيئة الاجتماعية والعكس صحيح .
 - الفردية والاجتماعية (اكتساب المعايير الخلقية والجمالية والخبرة تقوم على التفاعل المستمر بين الفرد بميوله واستعداداته من ، ناحية وبين البيئة بكل ظروفها وملابستها من ناحية اخرى .
 - لا تفرق بين الذكر والانثى لاعتمادها المساواة والديمقراطية .
- الآثار التربوية (التطبيقات التربوية) للفلسفة البراجماتيه :
- تعتبر الفلسفات التقدمية وعلى رأسها الفلسفة البراجماتيه ثورة على التربية التقليدية حيث أن هذه الفلسفات لا تهتم بحفظ أكبر كم من التراث الثقافى ولكن تعنى بالطفل ككائن حى نام له ميوله واستعداداته وامكانياته وتشجع على التفكير بفاعلية ولقد ترتب على هذه الفلسفة عدة آثار منها :
- ١ - ترى البراجماتيه أن هدف التربية يتمثل فى النمو ، والنمو الذى يؤدى إلى المزيد من النمو ، وليس المقصود بالنمو - من وجهة نظرها - ما يقتصر بالنمو ما

يشمل الجسمية أو العقلية فقط أو ماله حد يقف عنده ، ولكن المقصود بالنمو ما يشمل كل النواحي ، وما يتم بالاستمرار في الاتجاه المرغوب فيه .

٢ - إذا كانت الطفولة مليئة بالعناصر الحيوية والاستعدادات الفطرية فإنه يجب انتهازها لتشكيل نمو الأطفال فيها تشكيلا سليما يسعدهم في حياتهم الحاضرة والمستقبلية .

والبرامجاتيه بهذا ترفض ما جاء به جون لوك الذى اعتبر عقول الأطفال صفحة بيضاء أو فراغا يدفع الآباء والمربين بخبراتهم المنظمة فى صورة مواد دراسية لإعدادهم للمستقبل ، كما أنها بهذا تطالب المدرسين بالعمل على تحرير وطرق تدريسهم لتناسب مع ميول واستعدادات ورغبات المتعلمين ، أى بما يلائم الفروق الفردية بين الأطفال .

٣ - ترى البرامجاتيه أن المدرس فى العملية التربوية ليس متفرجا سلبياً بل عليه أن يعمل بطريقة هادفة لينمو ذاتيا ويساعد التلاميذ على النمو وإن يكون أكثر وعيا وادراكا لخبرات تلاميذه الماضية وميولهم واستعدادهم الحاضرة ، وأمالهم ورغباتهم المقبلة .

وتؤكد البرامجاتيه على أن عمل المدرس ليس التلقين ولكن التوجيه والإرشاد وإتاحة أكثر الفرص لتفاعل الطفل مع بيئته كل حسب قدراته وامكانياته ، ومحاولة خلق الدافع الذاتى لدى التلاميذ .

٤ - حيث أن المجتمع جهاز معقد التركيب وفيه نظم اقتصادية وسياسية ودينية وفنية ويصعب على الفرد فهمها إذا ترك وشأنه لذلك ترى البرامجاتيه أن التربية كعملية اجتماعية يجب أن تقوم أساسا على مشاركة الفرد فى ثقافة المجتمع ، وبذلك تؤكد على ضرورة ربط المدرسة بالمجتمع لأنها يجب أن تكون صورة مصغرة وصادقة للمجتمع الذى توجد فيه .

٥ - ترى البرامجاتيه أن الطفل يتعلم عن طريق النشاط أكثر من تعلمه عن طريق التقليل والحفظ والاسترجاع ، وتؤكد البرامجاتيه على أسلوب حل المشكلات

كطريقة للتدريس ، وتعتبر طريقة المشروع أعظم أثر تركته هذه الفلسفة ، وذلك لقيامه على أساس افتراض وجود مشكلات عملية متدرجة فى الحياة تواجه الطفل وتتحد تفكيره ، ومن ثم يشرع حلها بطريقة عملية .

نقد وتقييم هذه النظرة :

بالرغم من البريق والهالة التى أحاطت هذه النظرة ، إلا أنها كأتى نظرة بشرية تصيب أحيانا وتخطيء كثيرا ، ومن محاسن هذه النظرة ما يلى:-

١ - لا شك أن هذه النظرة أجابت على الكثير من التساؤلات التى أخفقت فيها الفلسفات الأخرى ، فلقد أوجدت المخرج المناسب للتساؤل - الخاص بتكوين الإنسان ، حيث انكرت الثنائية وجعلت العلاقة بين الروح والجسد ، وبين العقل والجسد علاقة تأثير وتأثر متبادل ، علاقة لا يمكن الاستغناء عنها لاستمرار الحياة . هذا بالإضافة إلى اعترافها بالاستعدادات والقدرات التى يولد مزودا بها الطفل .

٢ - ترتب على الأخذ بهذه الفلسفة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك عن طريق تقسيم الأعمال بينهم كل حسب قدراته واستعداداته ويتحرك كل منهم نحو الهدف كل بسرعه الخاصة وهذا ما تنادى به التربية الحديثة .

٣ - يتيح المشروع أكبر فرصة لتعاون التلاميذ وممارسة العمل الجماعى كما أنه يساعدهم على التحرر من قيود الفكر والأعمال الثقيلة والمعرفة التى يلتزم بها التلاميذ فى الفصول التقليدية ، فهم يمرحون يتحركون ويتحدثون وهم فى تحركهم ومرحهم يعيشون خبرات مباشرة ومتجددة ومتصلة بالبيئة .

ومن سلبيات هذه النظرة ما يلى :

١ - يؤخذ على هذه النظرة استخفافها بالماضى وقيمة التراث القديم فى الحضارة الإنسانية والمغالاة فى مبدأ الحرية ، والاعتماد على الرغبة والميول الطبيعية فى اكتساب آثار الخبرة واعتبار أن التربية والنمو شئ واحد ، وأن النمو غاية التربية ، وليس لها غاية أخرى ، وهذا يعتبروهم فى حد ذاته لوجود المدرسة فى مجتمع يدين بفلسفة معينة .

٢ - يؤخذ على البراجماتيه إنكارها للميتافيزيقيات وتركز كل اهتمامها على الحقيقة وطريقة الوصول إليها ، كما أنها تقصر اشتقاق القيم والمثل على الفرد وتهمل الدين رغم اعتناق مناصريها للديانات السماوية الثلاثة ، النصرانية واليهودية والإسلام ، كما أنها تهمل التراث الثقافى الذى صنعه الأجداد ، أضف إلى ذلك أن التركيز على التلميذ فى اشتقاق القيم يؤدى بها إلى جعل غاية التربية هى سعادة هذا التلميذ ، ومن ثم التركيز على التلميذ والاهتمام بميوله وقدراته وإهمال المادة الدراسية وعدم الرجوع لها إلا عند الضرورة ومن ثم الآخذ بالقشور .

٣ - الخلط بين صدق المعرفة وبين النتائج المترتبة عليها فقد يترتب على المعارف الكاذبة منافع ، وقد يترتب على المعارف الصادقة اضرار كما أن التركيز على الخبرات المحسوسة التى يتفاعل معها الإنسان بجواسه وعقله وطبقا لما توحى به الحقائق يؤدى إلى حرمان الإنسان البراجماتى من مصادر أخرى للمعرفة ، كما يحرمه من معارف ضرورية للحياة .

٤ - يؤخذ على البراجماتيه الاهتمام بالوسائل على حساب الغايات فالميول والرغبات والاهتمام من جانب المدرس بمراعاتها ضرورى لحدوث التعلم الصحيح ، أى أن هذه الميول وسائل يجب استخدامها لتحقيق أهداف وغايات نسع إليها فى نهاية المطاف ، كما أن الحاضر الذى نعيشه ونعانى ظروفه ونضحى فيه باللذات والمتعة ما هو إلا وسيلة لسعادتنا مستقبلا ... أضيف إلى ذلك النمو الذى يعد غاية التربية البراجماتية وكل أمالها ما هو إلا وسيلة لتحقيق أهداف أسمى وأفضل .

٥ - أن اعتقاد البراجماتيه بأن المدرسة صورة مصغرة للمجتمع يجب أن تحوى جميع الظروف والنواحي المختلفة للمجتمع ، وأنها السبيل الوحيد للتعلم وإصلاح المجتمعات ، أدى إلى التركيز على المدرسة وإهمال الأسرة وجماعات الرفاق والكنيسة والمسجد وغيره من المؤسسات الأخرى التى تشاطر المدرسة دورها فى الإعداد التربوى .

نتناول أهم الركائز التي تقوم عليها تربية الطبيعة الإنسانية ، وتوجد مجموعة من الركائز التربوية المهمة التي ينبغي ان يراعيها المعلم اثناء قيامه بالتدريس لطلابه:-

١. التكامل :

والركيزة الأولى التي يقوم عليها الفكر التربوى هى التكامل بين الجسم والروح ، والوراثة والبيئة ، والفرد والمجتمع ، والحرية والجبرية ، والذكر والأنثى .

* التكامل بين الجسم والروح :

نظافة البدن وقوته ، والحفاظ على صحته ، وعدم اهمال الروح وتزكيتها وتطهيرها وتحريرها من عبودية الجسد ونزعات البدن ، كل ذلك ضروري في تربية الانسان ، ويجب ان يراعى فى التدريس والتعليم والتربية ، داخل الاسرة والمدرسة والمجتمع .

* التكامل بين الوراثة والبيئة :

والتكامل أيضا يتضح فى الوراثة والبيئة ، " ونمط الشخصية الذى يميز فردا عن آخر إنما يكون نتيجة للتفاعل بين الطبيعة الإنسانية وبين العوامل البيئية.

فالتفاعل ضرورى بين البيئة والوراثة ، ومن الصعب تقرير متى ينتهى أثر العوامل الموروثة كالذكاء ، ومتى يبدأ تأثير العوامل الثقافية ، والفصل بينهما مسألة معقدة والأسلم القول بتفاعلها معا . " فمن ناحية تتأثر الصفات الفطرية والوراثية بالعوامل الثقافية التى تقرر الغرض والمدى الذى يستخدم به الفرد قدراته ، ومن ناحية أخرى تؤثر الصفات الفطرية الوراثية فى درجة ومدى وعمق استجابة الفرد لمحتوى ثقافته واتجاهاتها "

* التكامل بين الحرية والجبرية :

فالتكامل يتحقق فى الطبيعة الإنسانية بين الحرية والحتمية ، وهما غير متناقضين بل هما منسجمان ومتكاملان ، فالحتمية تنظم للحرية وتهذيب لها ، وهما معا يحافظان على بقاء الطبيعة الانسانية مرنة صالحة ، فلا تدفعها الفوضى إلى الهلاك والافساد ، ولا تقعدا " الجبرية " عن العمل والنشاط والتطلع والطموح .

* التكامل بين الفرد والمجتمع :

وفى ضوء هذه الركيزة يجب أن يخطط للعملية التربوية ، بحيث تستهدف الإنسان ككل متكامل فتخاطب فيه ميوله ورغباته وقيمة ومثله ، وتتيح للتلميذ أن يزاول نشاطه البدنى من لعب وغيره ، وتدخل فى الاعتبار هذا الجانب فى الهدف والمنهج والطريقة ، كما تتيح له أن يسمو بروحه ويترقى إلى مستوى القيم الفاضلة والمثل الروحية النبيلة

كذلك يجب أن يوضع فى الاعتبار عنصر الوراثة والبيئة ، فتعمل التربية على توفير البيئة الصالحة السليمة التى تسمح بنمو الفرد صالحا ، وعلى ربط التلميذ ببيئته بتفاعل معها يؤثر فيها ويتأثر بها ، يتشرب منها قيمها وأساليبها بالشكل الذى يحقق ذاته ويؤكد كيانه الفردى المنسجم مع الكيان الكلى العام الشامل .

كما تعمل التربية على التحسين من أثر الوراثة - قدر الجهد - إن كان سيئا أو استغلاله وتعميقه إن كان حسنا كذلك يجب على التربية أن تراعى التكامل بين الحرية والجبرية ، فتبصر التلميذ بأنه حر فى سلوكه ، ومسئول عن تصرفاته ، ولكنها مع هذا تبصره بأن لطاقاته حدودا ولقدراته مدى معين لا يحق له أن يتجاوزها أو يتخطاها .

ويجب أن تبصر التلميذ بحقوقه ، وتؤكد له أنه حر فى بناء ذاته ، ويجب على التربية تعمل التربية على إحداث التكامل بين الفرد والمجتمع أن تتجنب " النمطية " والتكرار بحيث لا يكون الأفراد صورة واحدة لنموذج واحد من الشخصية والتربية مع

هذا يجب أن تهيب التلميذ لحياة اجتماعية يتجاوب معها ويتفاعل يأخذ منها ويعطيها ، يؤثر فيها ويتأثر بها ، ومن خلال هذا تتحقق الشخصية السوية القادرة على الوعي بالمجتمع الذى تعيش فيه .

والتربية يجب أن تستهدف التكامل فى النوع وبين الذكر والأنثى فتضع أهدافها فى ضوء ذلك ، وتبنى مناهجها بما يحقق ذلك ، حيث تجعل منهاجا مشتركا للبنين والبنات ، ومنهاجا خاصا لكل منهما يصمم فى ضوء الفروق التى تميز بينهما ، وتقيم طريقتها فى التدريس على أساس مراعاة النوع فما يصلح للذكر قد لا يصلح للأنثى ، وما يصلح للأنثى قد لا يصلح للذكر .

فيجب على التربية أن تنظر للطبيعة الانسانية نظرة متكاملة وأن تعمل على تنمية جوانبها المختلفة الجسمية والعقلية والنفسية والروحية والاجتماعية.

والإنسان المتكامل هو الذى ينمى جوانب شخصيته المختلفة بشكل منسجم متكامل ، والتربية المتكاملة هى التى تدرك مطالب هذه الجوانب المختلفة كلها ، وتدرك وسيلة تنميتها إلى أقصى حد ممكن. هذا عن الركيزة الأولى ، أما الركيزة الثانية فتتمثل فى:

٢. الخبرة :

والخبرة تعنى أن يعيش التلميذ فى موقف ما يتحقق فيه التفاعل بين ميوله ودوافعه من ناحية وبين الظروف البيئية الخارجية من ناحية أخرى ، وأن يشارك فى هذه المواقف بكل جوانب شخصيته ، بجسمه وعقله ووجدانه .

وعلى هذا فالفكرة لا تكتسب ، ولا تنتقل من مكان إلى مكان ، وهى ليست مرادفة للمعرفة أو المهارة ، وهى ليست حسية فقط ، بل حسية وعقلية وانفعالية ، وهى ليست فردية فقط ، بل اجتماعية أيضاً ، وهى لا تتكرر بصورة واحدة بما فيها من عناصر وتفاعلات.

ولقد وضع " ديوى " معيارين للخبرة المربية السليمة وهما التفاعل والاستمرار التفاعل بين داخل التلميذ وخارجه ، واستمرار الخبرات ، بحيث ينحدر إلى الخبرة اللاحقة قدر ما من الخبرات السابقة ، بشكل يحقق النمو والتطور . نجد التأكيد على دور الخبرة فى إحداث النمو والتطوير واتخاذها أساسا فى التخطيط للعملية التربوية .

والتربية المستمرة تستثير الإنسان من أعماق أعماق نفسه ، وهى تستثير كيانه كله ، ليحقق انسانيته ، وينهض برسالاته ، والتفاعل والاستمرار يمثلان الخط الأفقى والخط الرأسى للخبرة مبعث حياة الإنسان ومصدر سلوكه .

وواجب التربية إزاء هذا المفهوم الأصيل للخبرة أن تأخذ به فى التخطيط للعملية التربوية هدفا ومنهجاً وطريقة ، وأن تجعل منه فلسفة لها ، فإذا كانت التربية تهدف للنمو والترقى فى جانب الفرد والمجتمع فيجب عليها أن تأخذ بالخبرة ، وأن تجعل منها أساساً فى بناء المنهج وموجها لطريقة التدريس .

٣. التفكير :

والحديث عن الخبرة يقضى إلى الحديث عن الركيزة الثالثة وهى التفكير ، وتتضح صلة الخبرة بالتفكير : من حيث أن الأخير يمثل أداة الخبرة كما يمثل سبيل التخطيط لها ، والوصول بها إلى الأهداف المرجوة منها ، ولا يمكن أن نتصور خبرة مربية بدون تفكير يحدد أهدافها وأساليبها .

وقد استطاع الإنسان حوالي القرن السابع عشر أن يبتكر منهجاً جديداً لتحصيل المعرفة وهو المنهج الذى أسفرت عنه الحركة العلمية الحديثة ، ويطلق على هذا المنهج العلمى وخطواته تتمثل فى الآتى :

الشعور المشكلة .

ثم حصر وتحديد المشكلة .

ثم اقتراح حلول للمشكلة أى وضع الفروض

ثم استنباط نتائج الحلول المقترحة

وأخيراً اختيار الفروض عملياً .

فأهداف التربية يجب أن تصاغ بشكل علمي وأن تكون بعيدة عن العشوائية والارتجال والمناهج يجب أن تنمي التفكير في التلميذ بحيث تجعله قادراً على مجابهة الواقع وحل مشكلاته ، وبحيث يكون قادراً على إحداث التكيف مع البيئة التي يعيش فيها ، وطريقة التدريس نفسها يجب أن تقوم على التفكير فيراعى فيها ميول التلميذ واستعداداته حتى تكون مثمرة وخلاقة.

٤. الحرية والنظام :

هذه الركيزة وثيقة الصلة بسابقتها فتحقيق التكامل بين جوانب الطبيعية الإنسانية لا يتم إلا في ضوء الحرية المنظمة ، والخبرة لا تكون مربية إلا إذا كانت قائمة على الحرية الموجهة ، والتفكير لا ينمو ويزدهر إلا في ظل الحرية ، كما أنه أداة تحققها ، والسبيل إلى بلوغها .

فالإنسان المثقف أكثر حرية من غيره وحرية الإنسان تتوقف أيضاً على مدى صحته البدنية ، فالمريض أقل حرية من الصحيح المعافى ، وحرية الإنسان تتوقف أيضاً على صحته النفسية ، فالإنسان الانفعالي أقل حرية من غيره وحرية الإنسان تتوقف أيضاً على مدى تفاعل جوانب شخصيته العملية والعاطفية والبدنية فقد تتعارض أهداف هذه الجوانب فيما بينها فيفتقد الإنسان الحرية ويشعر بالقهر والغلبة

والفكر التربوي المنبثق من هذا الجانب للطبيعة الإنسانية يراعى هذا في التخطيط للهدف وفي بناء المنهج وفي طريقة التدريس ، فالتربية يجب أن تنمي في التلميذ جانب الحرية ، الحرية في اختيار هدفه ، واختيار المادة التي يدرسها ، والطريقة التي يميل إليها ،

ويجب أن تسمح التربية له بتنمية طاقاته واستعداداته فتحررها من كل قيود الكبت والقمع وتخلق فيه روح الإبداع والابتكار - كما يجب أن تسمح له بممارسة النشاط البدني الحر وممارسة هواياته بعيدا عن كل القيود الضاغطة . وفى نفس الوقت يجب أن تعودده على النظام ، فينتظم فى مواعيد الدراسة ، ويحافظ على نظام المدرسة ، وعلى نظام الفصل ، وعلى زيه ، ويعتاد النظام فى أداء واجباته كما يعتاد النظام فى سلوكه الخارجى ، وفى تعامله مع المجتمع الذى يعيش فيه .

ويتصل بموضوع الحرية والنظام موضوع العقاب ، فهو سور الحماية وسياج الأمن الذى يحفظ الحرية والنظام من براثن الفوضى والاستهتار . وتربية الطبيعة الإنسانية فى جوانبها المختلفة تحتاج للعقوبة وقد يطغى جانب منها على غيره فيختل التوازن ويضطرب التكامل .

ولا بأس من تطبيق العقوبة فى مجال التربية ولكن ليس بالشكل الذى يصلح للمجتمع العام فقد تكون العقوبة فى شكل لوم أو تعزيز ، وقد تكون فى شكل حرمان من مكافأة إلى غير ذلك من الأساليب التى تصلح لمعالجة التلميذ . وينبغى أن يتجنب المدرس قدر الجهد الضرب البدنى ففيه إذلال للتلميذ وقمع له .

٥. تكافؤ الفرص :

ومن الركائز الأساسية التى يؤكدتها الفكر التربوى مبدأ تكافؤ الفرص ، وهو نتيجة حتمية لمبدأ الحرية ، ومع أنه نادى به المربون حديثا إلا أنه قديم قدم الإسلام نفسه .

ومبدأ تكافؤ الفرص وثيق الصلة بجوهر الطبيعة الإنسانية فى جوانبها المختلفة فهو الذى يسمح بتعدد الذوات والشخصيات ، وهو الذى يسمح بتطوير هذه الطبيعة والتسامى بها مما يترتب عليه تطور المجتمع نفسه والحياة نفسها .

والفكر التربوي حين يستند إلى هذا المبدأ فإنه يقرر ضرورة العناية بالنابهيين من التلاميذ وأصحاب المواهب ، كما يقرر ضرورة النهوض بمستوى المتخلفين عقلياً حتى يمكن الاستفادة منهم في بناء مجتمعهم وبناء أنفسهم ، كما يقرر ضرورة تشجيع من يحرز تقدماً ، أو يحقق نجاحاً مرموقاً بالمكافآت المادية وغير المادية ، ففي هذا إثارة لروح التنافس ، ودفع لعجلة التطور إلى الأمام .

٦. المسؤولية :

وتربية الطبيعة الإنسانية مسؤولية يضطلع بها كل من الفرد والمجتمع وتربية الإنسان لنفسه هي المحتوى الحقيقي لمفهوم المسؤولية .

وإذا كان لهذا النوع من التربية من فضل فذلك أنها قدمت للفكر الإنساني أعلاماً أفاضوا وعلماء موسوعيين مثل : ابن سينا ، ابن رشيد ، وجابر بن حيان ، والحسن بن الهيثم ، وابن عبد ربه ، والإمام البخاري ، وابن منظور ، والسيوطي ، والمسعودي ، وابن بطوطة ، وغيرهم كثير .

وإذا كان الفرد مسئولاً عن تربيته لنفسه ، فإن المجتمع أيضاً مسئول عن تربية أفراده والمجتمع حين يربي أفراده يضع في الاعتبار تلك العلائق القوية والوشائج الوطيدة التي تربط ما بين أفراده ، كما يضع في الاعتبار أيضاً القيم والمبادئ الكفيلة بخلق الذات الفردية ، وبناء الشخصية المتكاملة .

فتربية الطبيعة الإنسانية هي مسؤولية المجتمع أيضاً ، والمجتمع مسئول عن خلق التجانس والانسجام بين الطبيعة الإنسانية الفردية وبين غيرها من الطبائع في ظل القيم التي يدين بها ، والمثل التي يسعى لتحقيقها ، والقيام بأعباء هذه المسؤولية يمثل الركيزة الأولى أبناء المجتمع في جوانبه المختلفة سياسياً واقتصادياً واجتماعياً .

٧. الإنسانية :

والإنسانية ركيزة أساسية من الركائز التي تقوم عليها تربية الطبيعة الإنسانية ، وتربية الطبيعة الإنسانية فى ضوء هذه الركيزة ، تعنى خلق روح الإنسانية فيها ، والتسامي بالجانب الروحى منها ، والتأكيد على الجانب الاجتماعى فى صورته العامة وتوسيع دائرة الأفق الفكرى بما يسمح بالتجاوب مع الآخرين والإفادة من ثقافات الشعوب الأخرى .

وينبغى أن تضع التربية هذه الركيزة فى الاعتبار هدفاً ، ومنهجاً وطريقة ، وتكون الإنسانية والعالمية هدفاً من أهداف تربية هذه الطبيعة الإنسانية كما ينبغى أن يصمم المنهج المدرسى بحيث يغرس فى التلميذ الروح الانسانية فى مظاهرها المختلفة ، وتكون طريقة التدريس نفسها قائمة على مبدأ الانسانية من احترام للإنسان ورفق بالحيوان وتسامح إزاء الآخرين ، وتعريف بأساليب الحياة فى المجتمعات الأخرى.

٨. الذوق الجمالى :

من الركائز الأساسية أيضا فى تربية الطبيعة الإنسانية الذوق الجمالى ، وهذا ضرورى إذ ما أخذ فى الاعتبار التكامل بين أجزاء هذه الطبيعة ، والانسجام بين عناصرها .

فالطبيعة الانسانية نفسها جميله ، إذا هى تقوم على التوازن والاعتدال ، يقول تعالى : (هو الذى صوركم فأحسن صوركم) ويقول تعالى : (لقد خلقنا الإنسان فى أحسن تقويم) ، والاحساس بالجمال شئ فطرى فى الطبيعة الإنسانية ، فمن منا من لم يبهره المنظر الرائع أو اللوحة البديعة؟

والطبيعة الانسانية جميلة بما فيها من قوانين تحكمها ، وعلل توجهها ، ومهما اختلف المفكرون فى تحديد مصدر هذا المجال ، وهل يرجع إلى الاحساس الذاتى ، أو يرجع إلى أسباب موضوعية تكمن فى الشئ الجميل نفسه ، فإن يمكن

القول بأن الله تعالى قد خلق فى الطبيعة الإنسانية الإحساس بالجمال ، وجعلها قادرة على إدراك أسبابه الموضوعية ، ففى إدراكه والإحساس به ما يهذب الطبع ويرهف الشعور ، وينقى الروح

وإذا كان الجمال أمر فطريا فى الطبيعة الإنسانية فإن التربية تتخذ منه ركيزة تستند إليها سواء فى صياغة الأهداف ، أو تصميم المنهج ، أو فى طريقة التدريس نفسها

ومن هذا فإن مراعاة الجمال فى تربية الطبيعة الإنسانية ليس شيئا خارجا عن هذه الطبيعة ، بل هو أمر جوهري فيها ، وضرورى لتهذيبها وتطويرها.



أسئلة الفصل الثاني

عزيزي الطالب / بعد دراستك للفصل الثاني

اجب عن الأسئلة الآتية

- ١- وضح مفهوم الطبيعة الإنسانية ، واذكر جوانبها...؟
- ٢- بين العائد التربوي من دراسة موضوع التربية والطبيعة الإنسانية ؟
- ٣- اعقد مقارنة بين الفلسفة المثالية والطبيعية في نظرتها للطبيعة الإنسانية ؟

الفصل الثالث الخبرة والتربية

الفصل الثالث

الخبرة والتربية

بنهاية هذا الفصل تكون

عزيزي الطالب قادرا على :-

- ١- التعرف على مفهوم الخبرة وعلاقتها بالتربية
- ٢- التعرف على عناصر الخبرة
- ٣- التعرف على معايير الخبرة التربوية واهميتها في ميدان التدريس
- ٤- تطبيق أنواع ودرجات الخبرة على العملية التربوية



الفصل الثالث

الخبرة والتربية

ما الخبرة :

فى حياتنا اليومية يمكن أن نمدح شخصا ما بقولنا: إنه خبير فى مجال من المجالات ، ومنتقد شخصا ما بقولنا: إنه عديم الخبرة . فماذا نقصد بذلك ؟
ينصب وصفنا لكلا الشخصين على جانب معين ، وهو قدر "التعلم" الذى اكتسبه الفرد ، فهل نعتبر بذلك الخبرة مرادفه للتعلم ؟ وهل نعتبر كل متعلم ذا خبرة ؟ وهل نعتبر كل خبرة مرغوبة ؛ أو خبرة مربية ؟ وهل الخبرة بحد ذاتها مكتسبة ؟
تحتاج الإجابة إلى توضيح المعنى العام للخبرة . ثم تحليل أنواع الخبرات التى نمر بها من أجل تحديد الخبرات التى يجب أن نهئها ونحن نمارس عملنا التربوى .

المعنى العام للخبرة :

نحن نعيش فى عالم من الأشياء والأحياء . كل ما حولنا يمكن تصنيفه على أنه مادة ، أو على أنه من الكائنات الحية . من ثم يمكننا اعتبار الكون كله مجالا للخبرة . فعلى كوكبنا الأرضى نحن متأثرون بطبيعة كوكبنا الأرضى بما يشمله من مظاهر طبيعية ، ومن نبات وحيوان وإنسان . وفى عالم الإنسان نحن متأثرون بما يحتويه من أفكار وأفعال .

وفى عبارة مختصرة : هناك تفاعل دائم فى مجال الخبرة ، أى إننا نتأثر ونؤثر فى النظام الكونى الذى يحيط بنا وما يحتويه من أنظمة أصغر .

المعنى المحدود للخبرة : إذا كنا مسلمين بأننا فى حالة تفاعل دائم مع ما يحيط بنا ، فهل نتفاعل مع هذا المجال كله دفعة تفاعل دائم مع ما يحيط بنا ، فهل نتفاعل مع هذا المجال كله دفعة واحدة فى نفس الوقت ، وبنفس القدر ؟ الإجابة بالنفى بطبيعة الحال ، لأن قدرتنا على التفاعل محدودة ، بمعنى أننا نوجد دائما فى

مجال يضم ما لا حصر له من المثيرات ، ونحن " نختار " ما نتفاعل معه من تلك المثيرات .

ولنأخذ مثالا توضيحيا .

تصور مسرحا مليئا بجمهور يشاهد مسرحية فكاهية ، من الطبيعي أن يندمج الجمهور مع أحداث المسرحية وأبطالها . المسرحية هنا يمكن اعتبارها المثير الأكبر لهذا العدد من الناس . وهو يستقطب انتباههم وأحاسيسهم وأفكارهم ... ، لكن إذا دخل ضابط الإطفاء إلى المسرح في ذروة اندماج الجمهور في الضحك والصخب ، فماذا نتوقع منه ؟ غالب الأمر أنه لن يقع تحت تأثير المسرحية ذاتها ، وإنما سيلتفت إلى مخارج المسرح ، وإلى احتياطات الأمن الموجودة فيه ، وإلى قرب أو بعد المسرح عن مصادر المياه... ، إنه يختار ما يقع في دائرة اهتمامه ، ويفترض أن المسرح معرض مثل أى مكان آخر لخطر الحريق ، فكيف يمكن إنقاذه هؤلاء البشر .

هنا يختلف إدراك رجل المطافئ عن غيره من الناس للوضع الذى يوجد فيه ، ويشد إنتباهه مثيرات مختلفة قد لا تستثير معظم الحاضرين ، لماذا ؟ لأن لديه خبرة من نوع معين ، ومن ثم اختار جانبا معيناً من الوضع الذى يوجد فيه ليتفاعل معه . نحن إذن فى حالة تفاعل دائم مع مجال الخبرة ، لكننا نتفاعل مع جوانب معينة من المجال ونهمل غيرها ، ونحن نتفاعل مع ذلك الجانب أو ذلك بناء على ما يوجه انتباهنا الحالى من خبرات سابقة .

ولنزد الموضوع وضوحاً .

الخبرة موقف :

وأنت تقرأ هذا الكلام وتحاول أن تستوعبه إنما أنت فى موقف خبرة : بما تعلمته سابقاً تحاول أن تستوعبه إنما أنت فى موقف خبرة : بما تعلمته سابقاً تحاول فهم ما يقدم لك من أفكار ، وباتجاهاتك من التعلم عامة ، ومن الموضوعات التنظيرية خاصة يتحدد قبولك أو رفضك للموضوع . والأفكار التى يحتويها الموضوع بمثابة مثيرات ، بعضها يستحوذ أكثر من غيره على اهتمامك .

والمكان والزمان الذى تقرأ فيه الآن لهما تأثير كبير على درجة استقبالك للموضوع. وحالتك الجسمية والنفسية، كذلك جزء لا يتجزأ من الموقف . وعلى هذا النحو يمكن القول بأن الخبرة لها جانبها الموضوعى الذى يتمثل فيما يحيط بالفرد من مؤثرات ، ولها جانبها الذاتى الذى يتمثل فى الفرد نفسه بخصائصه وسماته وما لديه من خبرات . لكن : هل كل موقف نمر به يمكن أن نطلق عليه لفظة " خبرة " ؟



للإجابة على هذا السؤال من الضرورى التعرف على طبيعة الخبرة.

طبيعة الخبرة :

إن الخبرة لم تعد كما كانت فى الماضى مفهوماً ميتاً فيزيقياً، بل أصبحت مفهوماً واقعياً علمياً . ومن ثم نتساءل ما هى المؤثرات التى حولت مفهوم الخبرة إلى ماهى عليه الآن !؟

إن الإنسان مدفوع بطبيعته إلى التفاعل مع البيئة التى يعيش فيها والتى يستمد منها جميع مقومات حياته ، ولهذا أطلقوا عليه " الإنسان اجتماعى " وتعتبر جميع الأنشطة التى يقوم بها الإنسان انعكاساً لهذا التفاعل ، فالإنسان يستجيب لدوافعه ، ويرمى من وراء ذلك إلى إشباع حاجاته المتعددة .

والبيئة التي يتفاعل معها الإنسان ليست قاصرة على الجزء المادى منها فقط ، بل البيئة فى شتى صورها من مادية ، وفكرية ، ونفسية ، واجتماعية ، وما إلى ذلك من مؤثرات بيئية أخرى .

والإنسان فى كل موقف من مواقف الخبرة يؤثر فى البيئة ويتأثر بها ، بمعنى أن الإنسان بما لديه من مؤثرات خبرية يسخرها لخدمة بيئته ، كما أنه يكتسب مؤثرات جديدة من هذه البيئة كنتاج للتفاعل . ويمكننا أن نوضح ذلك بمثال بسيط : هب أن طفلاً شاهد لأول مرة شمعة مشتعلة وحاول أن يلمسها فأصابته نيرانها مما جعل الطفل يجذب إصبعه بعيداً عن اللهب وإذا ما تكرر موقف الأول ، فإن سلوك الطفل نحو هذا الموقف يتوقف على مدى استفادته من الخبرة الأولى :

أى من تجربته السابقة . فإذا استطاع الطفل أن يربط بين لمس الشمعة والألم المصاحب لهذا اللمس من الموقف الخبرى الأول فسوف يحاول أن يبتعد عن اللهب .

ونقول فى هذه الحالة إن الطفل مر فى خبرة ترتب عليها تعديل فى سلوكه ، أى تعلم الطفل شيئاً جديداً أدى إلى تعديل سلوكه نحو اللهب . أما إذا لم يكن قد ربط بين العمل والنتيجة فإنه لا يكون قد استفاد من الخبرة التى مر بها ، ومن ثم لم يتعلم شيئاً جديداً .

فالخبرة إذاً عملية تأثير وتأثر، ويربط الفرد بينهما فيستفيد من ذلك فى زيادة قدرته على توجيهه فى بيئته إنما هى سلسلة متصلة الحلقات من مواقف الخبرة مع البيئة ، تؤثر فى الإنسان ، ثم يحاول الإنسان بدوره أن يؤثر فيها ، أو يغيرها ، ثم تعود هى فتؤثر فيه .

وهكذا يستمر التفاعل وتتوالى حلقاته . وما سلوك الإنسان فى مواقف الحياة المختلفة سوى نشاط يتمثل فى محاولاته المختلفة للتعديل أو التغيير أو الحذف أو الإضافة فى هذه الخبرات كى تتناسب مع مقتضيات حياته ، وحتى يتحقق له النمو والإشباع والاستمرار .

ومما لا شك فيه أن دراسة السلوك الإنساني وما يعتريه من تغييرات تلك العناصر تحوى الإنسان ذاته ؛ من حيث هو مهياً للحركة والنشاط . وهنا يظهر سلوكه مشتملاً على أفكاره ووجدانه وحركاته الجسمانية ككل ، متفاعلة مع البيئة التى يعيش فيها .

وهذا الموقف المتكامل هو الخبرة التى يستشعرها الفرد بأبعادها المختلفة فى علاقاتها بالخبرات الماضية والعناصر التى تحويها . والإنسان فى تفاعله هذا إنما يسعى - كما سبق أن أوضحنا - لتحقيق هدف أو أهداف تحركه لإشباع حاجاته . وكلما كان الشعور الناتج واضحاً ، كلما كان أثر ذلك واضحاً فى درجة النشاط والتفكير كعوامل صريحة ؛ للاستفادة من المؤثرات الخبرية السابقة فى مواجهة المواقف الحاضرة التى سوف تمثل خبرات جديدة.

والخبرة فى هذا ، شأنها شأن أى موقف من مواقف الحياة ، تؤثر على غيرها من الخبرات التى يعيشها الإنسان . ومن هنا تتضح وظيفة التعلم فى الخبرة وأثرها على مفهوم الخبرة أيضاً . وما التعلم فى حقيقته إلا نتاج للخبرة وليس هو الخبرة ذاتها.

ذلك لأن الإنسان حينما يمر بموقف خبرى مختلف ، فإنه لا يكتسب خبرة ذاتها ، وإنما يكتسب مؤثراتها من مهارات واتجاهات وعادات ومعارف ومفاهيم وما إلى ذلك ؛ مما يؤدى إلى تعديل سلوك الفرد . أى إن الإنسان لا يكتسب التفاعل الذى هو محتوى الخبرة ، وإنما يكتسب نتائج هذا التفاعل .

وفى واقع الأمر أن كل ما اكتسبه الإنسان من ثقافة ومعرفة بشتى أمور الحياة فى سائر الميادين ما هو إلا حصيلة تلك التفاعلات المستمرة بين الإنسان وبيئته ، خلال الأجيال والعصور .

وهذا يؤكد ما سبق أن أوضحناه بأن الخبرة ما هى إلا عملية الحياة ذاتها ، ومن ثم فإن نوعية الحياة ذاتها التى سوف تؤثر فى سلوك الأفراد هى التى تقرر نوعية الحياة ذاتها . أو ثقافة المجتمع الذى ينتمى إليه الفرد .

ولكى تتضح طبيعة الخبرة فإنه يمكننا أن نحلل كل موقف خبرى إلى ثلاثة

عناصر وهى :

- ١- القيام بعمل ما .
- ٢- الإحساس برد الفعل أو النتيجة المترتبة على هذا العمل.
- ٣- الربط بين العمل والنتيجة التى بين التأثير والتأثر.

أولاً : القيام بعمل ما :

إن إحدى عناصر الخبرة الأساسية هو أن يقوم الفرد بعمل ما ، ذلك لأنه لا يمكن أن يكتسب الفرد المؤثرات الخيرية دون أن يقوم بعمل معين ، وهذا يعنى أن الخبرة تقتضى نشاطاً إيجابياً من قبل الفرد .

وبطبيعة الحال لا يمكن أن ينشط الفرد ويتفاعل مع موقف خبرى إلا إذا كان لديه غرض أو هدف واضح يسعى جاهداً لتحقيقه . ومن هنا أكد علماء النفس على ضرورة توافر مبدأ الغرضية فى التعلم .

فالمتعلم حين يشعر أن ما يتعلمه لازم لتحقيقه أغراضه نجده مقبلاً بشغف على المشاركة الإيجابية والقيام بعمل يحقق أغراضه التى يسعى لتحقيقها .

وتصبح الأغراض ذات أثر حيوى كلما ارتبطت بحاجة المتعلم الأساسية وبميوله واتجاهاته . فالحاجات البيولوجية للإنسان ، كالحاجة إلى الطعام أو الشراب ، أو حاجاته العقلية ، كالحاجة إلى حب الاستطلاع وفهم البيئة التى يعيش فيها ، أو حاجاته النفسية ، كالحاجة إلى الشعور بالأمن والثقة فى النفس ، أو حاجاته الاجتماعية ، كالحاجة بالشعور بالانتماء إلى جماعة . كل هذه دوافع تدفع الإنسان إلى التفاعل مع البيئة تفاعلاً مستمراً ومن ثم القيام بأنشطة متنوعة يرمى من ورائها إشباع تلك الحاجات .

وهكذا يتضح أن الفرد لا يستطيع أن يقوم بعمل ما إلا تحقيقاً لغرض من الأغراض التى يستهدفها . إلا أنه يجب ان نضع فى اعتبارنا أن أولئك الذين نفرض عليهم المساهمة فى عمل ما ، مع أن ذلك العمل لا يشبع غرضاً لديهم فإنهم أيضاً

يساهمون فى تنفيذ ذلك العمل تحقيقاً لغاية لديهم قد تكون الفرار من عقاب ، أو الطمع فى ثواب ، أو غير ذلك .

وهكذا يتضح ان هناك أنواع من الخبرات ، وهو ما سوف نتعرض له فيما بعد . إلا أنه وجب علينا هنا أن نفرق بين هذين النوعين من الأغراض : فالتلميذ الذى يستذكر دروسه طمعاً فى ثواب أو خوفاً من عقاب كثيراً ما تنقطع صلته بالمدرسة بزوال هذا الدافع .

ولعل هذا يبدو واضحاً وبصورة جلية إذا ما سألنا طالباً سؤال يتعلق بما سبق أن تعلمه فى أعوام سابقة فإنه لا يستجيب ، وهذا يعنى أن الخبرات التى مر بها هذا الطالب خبرات غير مربية . وهنا يتضح لنا أهمية ربط موضوعات الدراسة بحاجات الدارسين وميولهم حتى يقبلوا عليها بدافع تلقائى ، لا خوفاً من عقاب ولا طمعاً فى ثواب ، وهى دوافع وقتية لا تلبث أن تزول وتزول آثارها .

إن وجود غرض واضح لدى الفرد يجعله يستجيب لبعض المواقف التى تحقق أغراضه مهماً بعضها الآخر الذى لا يحقق أغراضه أو يشبع حاجاته ، كذلك فإنه يحدد - وبشكل واضح وبدرجة كبيرة - الكيفية التى يسجيب بها لمواقف معينة . ومثالنا على هذا : أننا حينما نقرأ كتاباً لغرض معين فإن أعيننا تقع على العبارات التى تتصل مباشرة بالغرض الذى نسعى إليه وقد لا ندرك غيرها إلا إدراكاً سطحياً .

ولقد أدركت التربية الحديثة جدوى التعلم الغرضى ، ولذلك فإنها تتيح للتلاميذ الفرض الكثيرة لى يشتركوا اشتراكاً إيجابياً فى تحديد المشكلات التى تمس حياتهم ، والتى يشعرون أنهم بحاجة إلى حلها ، ووضع الخطط ، واختيار الوسائل التى تؤهلهم إلى تحقيق أهدافهم . ثم تنفيذ الخطة التى رسمت عن طريق تقسيم العمل وتوزيع المسئولية ، والقيام بالأبحاث التى تتفق وميول قدرات كل فرد من افراد الجماعة ثم استخلاص النتائج ، وتقويمها ، لمعرفة مدى تقدمهم نحو تحقيق الأهداف التى يسعون إليها .

وفى أثناء ذلك نجد التلميذ قد أحس بالرضا ، وبدافع طبيعي يدفعه نحو تحقيق هدف الجماعة التى أصبحت هدفاً له فى ذات الوقت ناشطاً للبحث والدراسة ، وجمع البيانات والمعلومات ، وتنظيمها وتفسيرها ، واستخدامها فى حل المشكلة . ويصبح دور المدرس هنا كدور الموجه-

وليس تلقيناً- لتلاميذ يرشدهم ويشجع نمو ميول وأغراض جديدة أكثر نضجاً واتساعاً .

إلا أنه لكى يقوم الفرد بعمل ما يجب أن يكون الهدف المحرك لهذا الفرد معقولاً ومقبولاً . بمعنى أنه يجب أن يكون مناسباً لإمكانات التلاميذ أو الطلاب الذين نتعامل معهم هذا من ناحية .

ومن ناحية أخرى يجب ألا يكون هذا الهدف بعيد المنال ، خاصة إذا ما كنا كمرابين نتعامل مع أفراد لم ينضجوا بعد ، وكلما كان الأفراد الذين نتعامل معهم أكثر نضجاً أمكنهم الاهتمام بأغراض بعيدة المدى . ذلك لأن الغرض البعيد المدى يتطلب القيام بأنظمة متعددة من الأنشطة لتحقيقه . وعلى هذا يتيح المجال لتصميم الخبرة والتفكير وبعد النظر وهذه صفات لها قيمتها التربوية الكبيرة .

ثانياً : الإحساس برد الفعل أو النتيجة المترتبة على هذا الفعل

إن الفرد عندما يقوم بعمل ما فى موقف معين . فإنه بلا شك يتأثر بهذا الموقف بحيث يتناول هذا التأثير الناحية الإدراكية كما يتناول أيضاً الناحية الانفعالية . أما من الناحية الإدراكية فإن الفرد يدرك عناصر الموقف بدرجات متفاوتة من حيث شدتها ووضوحها . وليس ما حصله الإنسان من علم ومعرفة فى شتى الميادين إلا نتيجة لإدراك الإنسان لخصائص بيئته ومكوناتها وعلاقاتها المختلفة فى أثناء نشاطه فيها وتفاعله معها .

أما من الناحية الانفعالية فإن الإنسان ينفعل مع كل موقف من مواقف الخبرة التى يمر بها . وقد يكون هذا الانفعال شديداً واضح المعالم مثل الخوف أو الغضب ، وقد يكون ضعيفاً لا يكاد يحس أو ينتبه له . مثل بعض حالات حب الاستطلاع . وما

نود أن نؤكدده هو أن الانفعال موجود إلا أن حدته تتوقف على طبيعة الشخص ، والموقف الذى يمر به ، ومدى الاستفادة الشخصية من مواقف الخبرات التى سبق أن مر بها .

والعنصر الانفعالى فى الخبرة على درجة كبيرة من الأهمية فالانفعالات وما يترتب عليها من عواطف مختلفة ، تعتبر قوة دافعة كبرى فى حياة الفرد إذ توجه سلوكه وتكسب شخصيته طابعاً خاصاً . ولم تكن التربية التقليدية تولى هذا الجانب الانفعالى ما يستحقه من عناية ، ولكن التربية الحديثة أدركت أهميته فى حياة الفرد وأولته الاهتمام والرعاية اللائقين به.

ثالثاً : الربط بين العمل والنتيجة ، أى بين التأثير والتأثر :

لاشك أن قيام الفرد بعمل لا يدرك نتيجته لا يؤدي بالتالى إلى أن يتعلم الفرد من هذا العمل : بمعنى أنه لا يحدث له نمو كنتيجة للمؤثرات الخيرية التى اكتسبها ولم تعدل من سلوكه .

فالطفل الذى يستخدم فى مياه الترع الملوثة بالأمراض الطفلية ومن ثم يصاب بها ، أو الطفل المصاب بمرض معد سريع الانتشار كالأنفلونزا ، ويذهب إلى المدرسة فيعرض الآخرين إلى الإصابة بهذا المرض ، أو الطفل الذى لا يعبأ بما يحدث فى داخل المدرسة فهو حاضر بجسده فقط .

هذه المواقف جميعاً على الرغم من بساطتها ما الذى دفع كلاً منهم إلى القيام ذاته . وأعنى بالغموض هنا أن أياً من هؤلاء الأطفال الثلاثة يقوم بعمله هذا ولا يعلم النتائج التى سوف تترتب على هذا الفعل .

وبالمثل فإن الطفل الذى يعاقب دون أن يربط بين ما فعله وما حدث له من عقاب بسبب هذا الفعل . أو التلميذ الذى رسب فى امتحان معين ولا يدرك الأسباب الحقيقية التى أدت لرسوبه . أو الشخص الذى يصاب بألم فى المعدة بعد تناول وجبة غذائية ، ولا يستطيع أن يربط بين هذه الوجبة الغذائية والآلام التى أصابته فى معدته إن كل هذه الحالات ومثيلاتها لا يمكن أن تقول : إن الفرد قد نما أو اكتسب مؤثرات

خبرية ؛ وذلك لعدم قدرته على الربط بين العمل والنتيجة أو التأثير والتأثر الناجمين عن قيامه بعمل ما . وتتوقف قدرة الفرد على الربط بين العمل والنتيجة على عوامل متعددة منها ذكاء الشخص وخبراته السابقة ، وكذلك طبيعة الموقف من حيث بساطته أو تعقده .

إن المغزى التربوي هنا هو ضرورة مساعدة التلاميذ على إدراك العلاقات المتضمنة في الخبرات التي يمرون بها . وحيث إن محاولة اكتشاف أو إدراك هذه العلاقات يتوقف على التفكير ، لذا ينبغي أن تتاح الفرص في المواقف الخبرية التي يعايشها التلاميذ لممارسة التفكير ، وذلك بقصد اكتساب القدرة على كشف العلاقات المختلفة في الخبرات التي يمرون بها ، أما عندما يملى المدرس على تلاميذه خطة العمل فينفذونها دون أن يدركوا العلاقة بين النتائج التي حصلوا عليها والطريقة التي اتبعوها ، فإنهم لا يستفيدون كثيراً . وبالمثل فإن الأعمال الآلية التي يكلف بها التلاميذ دون أن يعملوا فكرهم قد تزيد من مهاراتهم في إنجاز عمل معين ، ولكنها كلما تؤدي إلى إكتسابها معانى جديدة أو زيادة بصيرتهم بأمورهم . ومن ثم فالخبرات التي تبني على المحاولة والخطأ ليس لها قيمة تربوية إلا بقدر ما تتيح له من فرص لكشف الارتباط بين العمل والنتيجة ، وإلا أصبحت مجرد تخبط .

ومن فهنا لطبيعة الخبرة وعناصرها يمكن أن نحلل خصائصها الأربعة :

خصائص الخبرة :

- ١- إن الخبرة لا تكتسب ، ولا يمكن نقلها من مكان لآخر ، كما إنها ليست مرادفة للمعرفة أو المهارات .
- ٢- إن الخبرة لا تتكرر بصورة واحدة سواء من ناحية عناصرها أو تفاعلاتها .
- ٣- إن الخبرة ليست حسية فقط أو عقلية فقط بل الاثنين معاً .
- ٤- إن الخبرة على الرغم من اختلافها من فرد لآخر ، إلا أنها اجتماعية وفردية .

أولاً : الخبرة لا تكتسب ، ولا يمكن نقلها من مكان لآخر ، كما أنها

ليست مرادفة للمعرفة أو المهارات :

هذا يعنى ببساطة أن الفرد حينما يتفاعل مع الموقف الخبرى فإنه يستجيب لذلك الموقف ، ولديه من المؤثرات الخبرية السابقة ما يؤهله لأن يتفاعل مع الموقف الجديد . إلا أن ذلك يعنى أن الفرد حينما يتفاعل مع الموقف الجديد فإنه ينقل من خبراته السابقة ، وإنما ما ينقله هو الأثر الخبرى القديم بمؤثراته بما يتلائم مع الموقف الجديد .

وكذلك فإن الموقف الجديد لا يكسب الفرد خبرات جديدة ، وإنما أيضاً أثر الخبرة الجديدة يؤدي إلى إحداث تغييرات فى سلوك الفرد ، فيتعلم كنتيجة لما يحدث فى سلوكه من تغييرات . ويتمثل التعلم فى المعارف والمهارات والاتجاهات التى يكتسبها الفرد من مؤثرات هذا الموقف الخبرى.

ومن ثم فإن الفرد حالما يتفاعل مع موقف خبرى فإنه يكون على وعى به أثناء عملية التفاعل ويدرك العلاقة بين ما يقوم به من عمل وما يترتب على هذا العمل من تغييرات فى السلوك .

وهكذا يتضح قول ديوى : إن الخبرة تؤدي إلى مزيد من الخبرة . ويجب أن نضع فى اعتبارنا أن ما يترتب على قيام الفرد بعمل ما هو أساس من أسس الخبرة كما سنرى فيما بعد ، أما التغير فى السلوك فهو ما يطلق عليه التعلم.

أما قولنا بأن الخبرة لا يمكن نقلها من مكان لآخر ، فذلك لأن أى موقف خبرى يعايشه الفرد لا يمكن أن يتكرر برمته ، وإنما المؤثرات الخبرية القديمة هى التى تجعل الفرد يتكيف مع الموقف الخبرى الجديد . والخبرة بهذا المعنى تعنى موقفاً من المواقف يعايشه الفرد نتيجة تفاعله مع أفراد بيئته ، فيتأثر به ويؤثر فيه ، وهويتعلم النتائج التى تترتب على هذا الموقف الخبرى ، وليست الخبرة ذاتها . ومع هذا فإن هذه النتائج أو المؤثرات هى التى تصبح جزءاً من سلوكه سواء كانت معلومات أو مهارات أو اتجاهات .

ثانياً: الخبرة لا تتكرر بصورة واحدة سواء من ناحية عناصرها أو

تفاعلاتها :

سبق أن أوضحنا أن الفرد لا يمكنه أن يعيد الموقف الخبري برمته ذلك لأن التغير أو الديناميكية ، أو الصيرورة ، هي الصفة السائدة . ولهذا يتضح أن الإنسان فى تفاعله مع مواقف الحياة فإنه يواجه مواقف غير متشابهة ؛ وحتى وإن كانت متشابهة فليس بالضرورة أن تكون عناصر الخبرة أو الموقف هما نفس ما سبق أن واجههما الفرد . إلا أن هذه العناصر والموقف التفاعلى قد تفيد فى الموقف الخبري الجديد .

فلو أنى كنت أسبح فى البحر وأشرفت على الغرق ونجوت ، إننى فى هذه الحالة قد تعلمت من هذا الموقف ومن ثم إذا أشرفت على الغرق مرة أخرى فلن تكون العناصر أو الموقف التفاعلى فى الحالة الأولى مشابهة للمرة الثانية ، وإنما استفادتى فى الحالة الأولى تعدل من سلوكى فى مواجهة الموقف فى الحالة الثانية.

ومن ثم نقول : بأن كل خبرة هى فى حقيقة أمرها وسيلة لإعادة تنظيم الخبرة التالية وبناءها . وهنا فإن الفرد يستمر فى النمو الذى يعتبر الهدف الرئيسى للتربية . وهكذا يتضح قول ديوى بأن النمو يؤدي إلى مزيد من النمو . ولا يعنى النمو هنا نمواً فسيولوجياً وإنما تعلم . ومن ثم يتأكد القول بأن الخبرة إذا لم تكن متجددة فى صورتها وتفاعلاتها فإن ذلك يعنى الحكم على الفرد بالثبات والجمود .

ثالثاً :الخبرة ليست حسية فقط أو عقلية فقط بل الاثنين معاً :

من حيث إن خصائص التربية هى أن تتفاعل مع الفرد ككل وهذه ما نطلق عليها التربية الشمولية فلا تمجيد للعقل على الجسم ، ومن ثم ليست المعرفة وحدها هى المعول الرئيسى الذى تستند عليه التربية . ولهذا فحينما تضع التربية الفرد كى يتفاعل مع بيئته لا بد وأن يتفاعل بعقله وحواسه ، وليس بعقله فقط أو حسه فقط .

فالفرد فى تفاعله مع البيئة -بمعنى أن العقل حينما يتفاعل مع البيئة - لا تحكم كل منهما مبادئ منفصلة عن الأحداث التى تحكم كلاً من العقل والبيئة .ذلك لأن الفرد فى تفاعله يستخدم رموزاً تتضمن معانى عقلية كما قد لا يكون لهذه الرموز

معنى عقلى إذا ما انفصلت عن البيئة ومواقف الحياة . إذأ فما نطلق عليه ونسميه بالخبرة الفعلية ما هو فى حقيقة أمره سوى نوع من التفاعل أو المعاونة نتيجة العمل والفعل فى مجال الحياة .

كذلك فإن معيار جودة تلك الخبرة الفعلية وأيضاً أثرها تقاس بمدى ما تتركه فى الحياة من بصمات . ومن هنا نقول رفضاً للثنائية المصطنعة ، إن العقل مهما بلغ من رقى وسمو لا بد وأن يتصل بالبيئة وأن يعمل من خلالهما.

ومما لشك فيه أن الخبرة بهذا المعنى تكون ذات قيمة وظيفية، كما أنها تضد كل الأعتقادات الخاطئة عن القيمة الوظيفية للعقل دون الحس ، فالعقل ليس بجوهر كامن ، كما أ، الأفكار لا تسمو عن البيئة التى يتفاعل فيها العقل بل إن العقل يتأثر بها وبالتقافة التى يعيشها ومن ثم فإن فهم العقل لا يعدو عن كونه فهم للخبرات التى يعيشها الفرد ويتفاعل معها .

كذلك فإن الفصل بين العقل والجسم يصبح غير ذات جدوى من حيث إن تعمل دون نشاط لا نستطيع أن نترجمه إلى عمل دون أعمال للفكر فى بيئة واقعية .

رابعاً : الخبرة ، على الرغم من اختلافها من فرد لآخر ، إلا أنها

اجتماعية وفردية :

لا يتحول الفرد من كائن بيولوجى إلى عضو فى المجتمع إلا فى بيئة مجتمعية . بمعنى أن الفرد لا يمكنه العيش إلا إذا مر بعملية تطبيع اجتماعية . كذلك فإننا سبق أن أوضحنا أن الخبرة لا تتم إلا فى وسط بيئى . إن الفرد من خلال تفاعله مع البيئة والأفراد الذين يعيشون فى هذه البيئة - ومن خلال التربية - يستطيع أن يكتسب العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية التى تميزه عن بقية الكائنات الحية الأخرى .

هذا يعنى أنه على الرغم من أن الفرد يكتسب المؤثرات الخبرية وتصبح من مكونات ذاته إلا أن هذه الخبرة ليست مع هذا فردية بل هى فردية - بالنسبة للفرد - واجتماعية من حيث إنها كنتاج لتفاعل الفرد مع أفراد مجتمعه .

فالصفة الاجتماعية والفردية إذاً لازمتان لحدوث الخبرة ومؤثراتها ، ومن هنا فالخبرة تتعارض مع النظرة الفردية وحدها أو تمجيد العقل ، وتصيح الخبرة من هذا المنطلق أساساً للترابط الاجتماعي ؛ ذلك لأنه ما فائدة خبراتي إذا لم تترجم إلى سلوك واقعي في المجتمع الذي أعيش فيه . ومن ثم تصبح الخبرة قوة بناءة تنمو فيها قدرات الأفراد كما ينمو فيها المجتمع ويتطور تبعاً لذلك .

نخلص من كل ما سبق أن الخبرة بمعناها الشمولى هي الحياة نفسها التي يحيها الفرد . إن عبارة " يحيها" الفرد هذه تعنى أن الفرد يعيش في مجتمع ، ومن ثم فالخبرة تجمع بين الفردية والاجتماعية . كما أن كلمة يحيها أيضاً تتضمن الصيرورة لأن الحياة متجددة كل ثانية ، ومن ثم فالخبرات لا تتكرر كما هي وبالضرورة لا تكتسب وإنما أثرها هو الذي يعدل من سلوك الفرد في مواقف خبرية أخرى . كذلك فإن عبارة يحيها أيضاً تؤكد على ضرورة الحياة في بيئة يستطيع من خلالها أن يعمل الفكر . وكل الخبرات التي نمر بها يمكن تقسيمها إلى درجات وأنواع ، فلنتعرف عليها.

أنواع ودرجات الخبرة :

دعنا نفترض أننا جالسون على شاطئ البحر وسأل أحدنا : هل ماء البحر دافئة اليوم ؟ وإن كان بيننا من نزل لتوه فإنه سوف يجيب عن تساؤلنا إجابة أكيدة معتمداً على خبرته من المصدر الأصلي أي الخبرة المباشرة .

وإذا ما كان المجيب على تساؤلنا لا يزال مرتدياً لباس البحر ولا يزال جسمه مبللاً ، فأتنا نفترض مباشرة بأن هذه الخبرة - التي استلهم المجيب منها إجابته على تساؤلنا - خبرة معايشة ومن ثم مقبولة .

أما إذا سألت نفسى هذا السؤال ولكنى لم أنزل البحر بعد ، فإن اجابتي سوف تكون : لا أعرف ، حيث إنى لم أنزل البحر بعد. إلا أنني يمكننى أن أتوصل الإجابة نظرية . وذلك باستعراض لكل الدلائل أو الشواهد ذات الصلة بذلك السؤال .

مثل فى أى وقت من العام نحن الآن ؟ وهل الشمس لا تزال ساطعة أم لا ؟ وإن كانت قد غربت فمنذ متى ؟ إن كل هذه الشواهد تساعدنى للوصول إلى الإجابة عن درجة مياه البحر ومع كل هذا فإن هناك عنصر شك قد يربىنى ، فقد أكون قد خطأت فى إحدى تقديراتى . ومن ثم فإن الطريقة الوحيدة والأكيدة التى أستطيع أن أتوصل عن طريقها لدرجة حرارة ماء البحر هو أن أضع يدى فى مياه البحر وذلك هى أفضل وسيلة بدلاً من الفروض النظرية.

إلا أنه بدلاً من أن أسأل نفسى هل مياه البحر دافئة فقد أسأل نفسى أيضاً من أين هذا البحر أصلاً ؟ وهل خلق الله هذا ولما كان التفكير فى أعلى مراتبه يتجلى فى التفكير العلمى فإنه ينبغى أن يدرّب المدرس تلاميذه على حسن استخدام هذا الأسلوب والانتفاع به فى مواجهة مشكلات حياتهم كلما كان ذلك ممكناً وليس قسراً.

تناول فى بداية هذا الفصل مثالنا الذى تساءلنا فيه عن مكانية دفء ماء البحر وتدرجنا فى التساؤلات إلى أن استطعنا أن نجيب على السؤال الأول وتأكدنا منه بوضع يدينا فى ماء البحر ، أى تجريبياً أو مباشرة أما التساؤلات الثلاث الباقية فإننا لم نستطع الإجابة عليها إلا عن طريق التأمل أو الفكر النظرى فقط . كذلك فإننا حينما حللنا الموقف الخبرى . اتضح لنا بأننا يمكننا أن نؤدى عملاً ما دون أن نستفيد من هذا العمل تحت ظروف معينة.

وما دام الأمر كذلك فإنه يستتبع بالضرورة أن يكون هناك أكثر من نوع للخبرة كما أنه يستتبع بالضرورة أن هناك درجات للخبرة . وهكذا يمكن أن نقسم الخبرة من حيث النوع إلى نوعين ، ومن حيث الدرجة أو الأهمية إلى نوعين أيضاً :

أولاً : من حيث النوع :

الخبرة المباشرة :

إن الفرد حينما يقوم بعمل ما ، كأن يقوم مثلاً بإصلاح جهاز التلفزيون بنفسه ، فإنه في هذا الموقف الخبرى يصبح الفرد طرفاً متفاعلاً فيها ومن ثم نقول : إنه قد اكتسب مهارة إصلاح التلفزيون عن طريق الخبرة المباشرة .

فتتضح أهمية وضرورة ذلك النوع من الخبرة بالنسبة للإنسان في أنها خبرة حيوية ، أو خبرة معاشية لما لها من أهمية على عملية التعلم. ولهذا ركزت التربية الحديثة على الخبرات بالنسبة للإنسان في أنها خبرة حيوية ، أو خبرة معاشية لما لها من أهمية على عملية التعلم . ولهذا ركزت التربية الحديثة على الخبرات المباشرة كوسيلة ذات فعالية بدلاً من الاختصار على التعلم اللفظي .

فحينما ندرس للتلاميذ زراعة القطن مثلاً فإن عملية التعلم يمكن أن تؤتى ثمارها وتكون أكثر عمقاً إذا ما تمت من خلال الخبرة المباشرة ، أى عن طريق الممارسة الفعلية ، ومن هنا نقول : إن الخبرة المباشرة تعتمد في مضمونها على فاعلية التلميذ ونشاطه في التعليم ، ومن ثم يصبح ما يتعلمه ذا مغزى لديه . أضف إلى هذا أن ما يكسبه التلميذ في أثناء قيامه بذلك النشاط سواء من معلومات ، أو مهارات ، أو اتجاهات ، أو ميول ، تكون بلا شك أكثر أثراً وأكثر رسوخاً على توجيهه السلوك من الخبرة البديلة ، أو التعويضية ، أو غير المباشرة .

الخبرة غير المباشرة أو التعويضية أو البديلة:

إن ما يجب أن نؤكد عليه هنا أنه ليس من الضروري أن كل ما يتعلمه الفرد لا يكون من خلال الخبرات المباشرة . فقد يكون في الخبرة المباشرة ما يعرض حياة الإنسان للخطر أو يعطل عملية الفهم أو كما يقول النجيجي : " ليس من الضروري بل من الواجب ألا يمر بها الطفل مروراً مباشراً لما ينتج عنها من أخطاراً " . كما أن الخبرات المباشرة لا تسمح لنا باختصار الجهد والوقت المبذولين من الأجيال السابقة .

وتتضح أهمية الخبرات البديلة أو غير المباشرة إذا ما أردنا أن نعلم التلميذ أن النار محرقة ، أو أن تعاطى الخمر والمخدرات تذهب العقول ، ذلك لأنه ليس بالضرورة أن نحرق يد التلميذ حتى يتعلم أن النار محرقة أو يتناول الخمر حتى يعرف مضارها

هكذا بالنسبة للحضارة ومؤثراتها على الثقافة الحاضرة إذ إن هذه تمثل كل ما ورثناه من الماضي ، وهو يمثل مخزون تراثنا الحضارى والثقافى .

وكما يتضح من عنوان هذه الفقرة أن الخبرات غير المباشرة تسمى أحياناً بالخبرات البديلة أو التعويضية . أضف إلى هذا أن وجود هذا النوع من الخبرات العملية والعلمية أمر ضرورى وهام ، لأننا إذا قصرنا انفسنا فى حدود الخبرات المباشرة فإننا بذلك نكون قد أنكرنا قدرات الإنسان على التذكر والتصور والتخيل واقتصار العملية التعليمية على الخبرات المباشرة يحرم الإنسان من الاستفادة من خبرات غيره ، وفوق هذا وذلك فإن عمر الفرد أقصر من أن يهيئ له الفرصة لاكتساب جميع خبراته بطريقة مباشرة .

وهكذا تؤكد التربية الحديثة على عدم حصر التلميذ فى الخبرات المباشرة الحسية فقط ، وإنما يجب أن تنوع هذه الخبرات إذ إن كلاً من الخبرات المباشرة والبديلة يجب أن يحتل كل منهما مكانته ، إنه ببساطة ليس من المفيد أن نقدم كل المعرفة عن طريق الخبرات المباشرة . إلا أن المشكلة هنا لا تنحصر فى أهمية إحداها على الأخرى ، ولكن فى كيفية الاستفادة منهما فى الوقت وبالقدر المناسب .

ثانياً : من حيث الدرجة :

نشاهد فى حياتنا خبرات مربية ، وخبرات غير مربية .

١ - الخبرة المربية :

هى تلك الخبرة التى تعدل من سلوك الفرد بالطريقة التى تؤدى إلى تحقيق أهداف التربية . بمعنى أن الخبرة المربية هى تلك التى يؤدى إلى نمط سلوكى جديد بحيث تضيف إلى رصيد خبرات الفرد أثراً خبيراً جديداً . وهكذا يتضح ما سبق أن هنا إليه : وهوان الخبرة تؤدى إلى مزيد من الخبرة ، أى إن وظيفة الخبرة المربية هى أن تزيد المعانى فى المواقف المختلفة وتعمقها ، كذلك فإنها تزيد وتنمى من قدرة الفرد على التحكم فى سلوكه والانتفاع ببيئته .

٢ - الخبرة غير التربوية :

ليس من الضروري أن كل خبرة يمر بها الفرد لا بد وأن يكون لها قيمة تربوية ، هذا يعنى أنه ليس كل الخبرات مرغوباً فيها فقد يدفع المدرس فى بعض المواقف التلميذ إلى الكذب كنتيجة لتهديده أو وعيده للتلميذ ، أو قد يكلف المدرس تلاميذه بعمل يفوق أو يقل عن مستوى نضجهم ، أو بعمل يقل عن مستوى طموحهم أو فوق المستوى ولا شك أن كل هذه يؤدى بدوره إلى خبرة غير تربوية.

كذلك فإن المدرس الذى يظهر بعض تلاميذه دائماً فى موقف الفاشلين أو العاجزين يدفعهم إلى تكوين فكرة خاطئة عن أنفسهم ، وهذه أيضاً خبرة غير تربوية. ومن هنا فحينما نقول إن الخبرة شئ أساسى فى العملية التربوية لا يعنى أن جميع الخبرات ذات فائدة متساوية فى قيمتها التربوية. فمن الخبرات ما قد يؤدى إلى تربية خاطئة فالطفل الذى تدلله أمه وكلما أراد شيئاً سواء كان فى حاجة إليه أم لا فإنها تلبى طلبه ، فإن ذلك يؤدى إلى تربية خاطئة ، كذلك فمن الخبرات ما يؤدى إلى تربية سلبية .

أضف إلى هذا أنه قد يمر الفرد بخبرات وتعديل هذه الخبرات من سلوك ذلك الفرد لكننا لا يمكن أن نقول : إن هذه خبرة تربوية إلا فى ضوء السلوك الناتج ومؤثراته . فالص الذى يمر بخبرات تجعله ينمو فى اتجاه معين ويتعدل سلوكه لا يستطيع أن نحكم عليه بأنه قد اكتسب أثر خبرى مربى لأن الهدف هنا لا يتفق وأى من الأهداف التى تسعى التربية لتحقيقها .

ومن ثم لا يكفى أن نصر على ضرورة إتاحة الفرصة للتلاميذ للمرور فى خبرات . وإلا أصبحنا كمن يقول : {لا تقربوا الصلاة } .

ولا نكمل الآية الكريمة { ولا تقربوا الصلاة وأنتم سكارى } . وهذا يحتم علينا أن نعرف وتميز بين الخبرات وأنواعها قبل أن نحكم على قيمتها التربوية عن طريق معايير محددة .

مبادئ أو معايير الخبرة التربوية :

إذا كان لابد من تكوين نظرية للخبرة لیتسنى لنا بناء التربية على أساس الخبرة . وجب علينا أن نتعرض للمبادئ التي كان لها الحظ الأكبر في تكوين هذه النظرية وهي :

- ١- مبدأ الاستمرار أو تواصل الخبرة .
- ٢- مبدأ التفاعل .
- ٣- مبدأ التكامل .

أولاً : مبدأ الاستمرار أو تواصل الخبرة :

إذا كان واجبنا أن نميز بين الخبرات التربوية أو الخبرات غير التربوية ، فإننا يجب أن نبحث عن مدى توافر صفة الاستمرارية للخبرات في كل منهما . وليس هذا " نقداً للطراز التقليدي فحسب ، بل لبناء طراز مخالف له أيضاً ، والسير بهذا الطراز إلى الهدف المقصود منه" .

ويجب ملاحظة أن مبدأ استمرار الخبرة هذا يعتمد على العادة، وهي ليست العادة الرتيبة ، ولكنها العادة إذا ما فسرت على أساس بيولوجي . وإذا ما نظرنا إلى مبدأ استمرار الخبرة من هذه النظرة ، يعنى أن كل خبرة تكتسب شيئاً مما سبقها من الخبرات كما أنها تعدل بطريقة ما نوع الخبرات التي تليها . فلو أنني عايشة موقفاً في حل مشكلة ما ، واستطعت أن أستثمرها في مواجهة مشكلات جديدة .

كذلك من الممكن أن تعتبر عملية التربية عملية نمو وذلك إذا فهم النمو على أنه المبدأ الفعال البناء . ويعتبر مبدأ النمو هذا مثله مثل مبدأ استمرار الخبرة بشرط أن نحدد اتجاه هذا النمو والغاية التي يهدف إليها .

وإذا ما كان هناك اعتراض في أن الرجل قد ينمو في كفايته بوصفه قاطع طريق ، أو عضو في عصابة أو سياسى غير نزيه.

إلا أنه يمكن القول : إنه عندما لا يؤدي الترقى أو النمو فى اتجاه معين إلى استمرار النمو فإنه فى هذه الحالة فقط يكون متفقاً مع المعيار القائل بأن التربية عملية نمو .

لأن مفهوم هذا المبدأ يجب أن يطبق تطبيقاً عاماً شاملاً . إن مبدأ الاستمرار بوصفه معياراً للتمييز بين الخبرات التربوية والخبرات التى تضر بالعملية التربوية يكون موجوداً ما دامت كل خبرة تؤثر فى الاتجاهات التى تعين على تحديد نوع الخبرات التالية سواء كان ذلك التأثير حسناً أو سيئاً .

هذا يعنى أن مبدأ الاستمرار يستلزم بالضرورة أن كل خبرة تؤثر فى الظروف الموضوعية التى تمارس فيها الخبرات التالية . فالطفل حينما يتعلم الكلام يكتسب سلاسة ورغبة جديدة ولكن أيضاً وسع مجال الظروف لعملية التعلم بطرق جديدة حين يتعلم القراءة كذلك فإن الشخص الذى يريد أن يصبح محامياً أو طبيباً أو مغامراً وما إلى ذلك من مهن مختلفة ، فإنه عند تنفيذ مطلبه فإنه يحدد إلى درجة ما البيئة التى سوف يعمل فيها مستقبلاً مستجيباً فى ذلك لظروف معينة . والتى تستثيره لو اختار هدفاً آخر .

وعلى الرغم من تواجد مبدأ الاستمرار فى كل حالة ، إلا أن الخبرة الحاضرة تؤثر فى الطريقة التى يطبق بها ذلك المبدأ . ومن ثم فليس هناك تناقضاً فى القول : بأن مبدأ استمرار الخبرة قد يحدث بحيث ينتهى بالشخص عند مستوى منخفض من النضج ، وبشكل

يحد من قدرته على النمو فى المستقبل . ويظهر أثر ذلك فى الطفل الوليد إذا ما دلت بطريقة مبالغ فيها ، ذلك أن المغالاة فى التدليل لها صفة الاستمرار أو أثر مستمر إلا أنها تكون لدى الطفل اتجاهاً عقلياً يعمل بشكل آلى .

أما إذا استثارت الخبرة ميل شخص إلى الاستطلاع وقوت فيه الابتكار وآثارت فى نفسه رغبات وأهداف دفعته إلى تخطى أسباب التخازل فى المستقبل ، فإن مبدأ

الاستمرار هنا يختلف عن حالة الطفل المدلل ، كذلك فإن زيادة نضج الخبرة بالنسبة للمربي وبصيرته النافذة تؤهله لتقدير كل خبرة للصغار ؛ لتبيان الاتجاه الذى تسير فيه الخبرة آخذاً فى اعتباره القوة المحركة لتلك الخبرة، موجهاً إياها الوجهة الصحيحة حتى لا ينتفى مبدأ الخبرة نفسه. على شريطة ألا يكون ذلك التوجيه حجة لاستخدام القسر الخارج بالمتستر . وهنا يجب أن يضع المربي فى اعتباره القدرة على تقرير رأى من هذه الاتجاهات يؤدي بالفعل إلى النمو السريع وإيها يؤدي إلى تعطيله ، كما يجب أن يفهم الأفراد فهماً قائماً على أساس العطف ويدرك ما يدور فعلاً فى أذهان المتعلمين .

ثانياً : مبدأ التفاعل :

لا تقتصر معايير الخبرة المربية على مبدأ الاستمرار فقط وإنما هناك وجهاً آخر للموضوع . فالخبرة لا تحدث فى داخل الشخص فحسب بل تعمل فى سلوكه الذى يؤثر فى اتجاهات رغبته وهدفه . إلا أن الأمر أيضاً لا يقتصر على ذلك فلكل خبرة جانب فعال وما نراه الأمر أيضاً لا يقتصر على ذلك فلكل خبرة جانب فعال وما نراه واضحاً فى الفرق بين الحضارة الهمجية مرده لأن الخبرة السابقة ومؤثراتها كان لها أثرها فى الحالتين ، وذلك راجع إلى الظروف الموضوعية التى يكتسب فيها أثر الخبرات .

فإذا لم تتمكن الخبرة من أن تحدث تفاعلها الإيجابى فإنها سوف ترتد فى يوم ما . بمعنى أن الخبرة فى تفاعلها فإنه كنتيجة لهذا ينتقل الأثر الخبرى فى صورة جديدة لتتفاعل مع البيئة . والخروج بخبرات جديدة تتفاعل بدورها لينبثق عنها خبرات جديدة وهذا كله كنتاج لعملية التفاعل .

أما إذا ما حطمت الظروف الخارجية الخبرة الحاضرة فإن خبراتنا سواء - كانت هذه الخبرات تتاح لدولة نامية أم متقدمة- سوف ترتد فترة من الزمان بحيث تصبح كخبرة الشعوب الهمجية .

أى إننا نعيش منذ مولدنا بفضل ما أنجز وانتقل إلينا وأضفنا إليه أو حذفنا منه ، أو عدلنا فيه من ألوان النشاط الإنسانى السابق . فإذا ما تجاهلنا ذلك كانت نظرتنا للخبرة نظرة سطحية وينتفى عنصر التفاعل .

ثالثاً : التكامل :

من حيث إن الهدف الذى تنشده التربية من الخبرة هو أن توجه عملية النمو الإنسانى فى الاتجاه الذى ترغبه . على أن يكون ذلك النمو متوازياً متكاملأً كى يسير فى الاتجاه والمعنى والمغزى الذى تنشده التربية . ومن حيث إن النمو الإنسانى هو نتاج للخبرة، لهذا يجب أن تتكامل الخبرات فيما بينها حتى يتحقق النمو .

كذلك فإننا نقصد بالتكامل هنا أن الخبرة تتطلب استجابة متكاملة من المتعلم . وأعنى بذلك شخصية المتعلم كلها سواء الجانب الحسى ، أو الجسمى ، أو العقلى ، أو النفسى . ذلك لأن الخبرة فى حقيقة أمرها تتضمن كل الجوانب الإنسانية مجتمعة ، ولا بد أن يمر بها الإنسان فى ممارسة الخبرة حتى يتحقق الهدف المنشود من تلك الخبرة .

إلا أنه يجب ملاحظة أن الخبرة لا يمكن أن تحدث فى فراغ لأن هناك مصادر خارج الفرد تنشأ عنها وتتبع من معينها علل الدوام ، وأعنى بالمصادر الخارجية هنا البيئة ذلك لأن الخبرة لو اكتسبها الطفل فى بيئة قذرة تغاير الخبرة التى اكتسبها طفل فى بيئة نظيفة .

كذلك فإن فروقاً فى الخبرات التى اكتسبها طفل القرية وطفل المدينة وطفل السواحل وأيضاً الطفل الذى نشأ فى رحاب المروج الداخلية . وهكذا يستطيع التربويون أن ينظروا إلى عوامل البيئة التى يمكن استغلالها دون ما عمد إلى القسر مما يؤدي إلى النمو مستغلين فيها أقصى فائدة مستطاعة وخبرات لها قيمتها . وهكذا يحدث التكامل بين الإنسان والبيئة بما يحويه كل منهم من خبرات تؤدي إلى نموها .

وهنا وقعت التربية التقليدية فى خطأ حيث نظرت إلى البيئة المدرسية من أدراج وسبورات وفناء على أنها كافية متجاهلة بذلك ظروف البيئة المحلية سواء كانت

طبيعية ، أو تاريخية ، أو اقتصادية ، أو مهنية ، أو ما شابه ذلك . إلا ان التربية التى تقوم على أساس العلاقة الأكيدة بين الخبرة والتربية يتحتم عليها أن تدخل تلك الاعتبارات فى حسابها على الدوام.

ومن الممكن أن نخضع الظروف الموضوعية إخضاعاً منظماً لما يدور فى نفوس الأفراد الذين يمارسون الخبرة دون أن نقع فى الخطأ الذى يقول : بأن ذلك لا يحدث إلا إذا كان الأفراد تحت رقابة خارجية وأن تقيد حريتهم ، حيث إن هذه تعتمد فى أساسها على أن الخبرة لا تكون خبرة حقه ما لم تخضع الظروف الموضوعية لما يدور فى نفوس الأفراد الذين يمارسون الخبرة . وليس معنى هذا أن نستبعد الظروف الموضوعية بل يجب أن ندخلها فى الاعتبار .

فمثلاً لو راجعنا حياة الطفل فهو بلا شك فى حاجة إلى الطعام والشراب والراحة والنشاط ، وهى حاجات تتوقف عليها حياته إلى حد ما ، ولكن ذلك لا يعنى أن تطعم الأم طفلها كلما بكى أو غضب أو احتاج دون وضع برنامج لذلك . فالأم العاقلة تراعى حاجات طفلها ، لكنها تراعيها بالكيفية التى لا تتعارض مع مسئولياتها الخاصة نحو تنظيم الظروف الموضوعية التى يجب أن تشبع فيها تلك الحاجات ، مستعينة بخبرات المختصين بالإضافة إلى خبراتها الخاصة.

ومن حيث إن كلمة إخضاع هى المبدأ الأول لتفسير الخبرة من حيث وظيفتها وقوتها التربوية . فإن كلمة تفاعل هى المبدأ الثانى ، وهى تقرر أهمية متساوية لكلا العاملين اللذين يكونان الخبرة وهما الظروف الداخلية والخارجية . وإذا نظرنا إلى هذين العاملين معاً وإلى تفاعلها فإنهما يكونان ما نسميه موقفاً.

ولم يكن عيب التربية التقليدية أنها أكدت على أهمية الظروف الخارجية ، بل العيب أنها لم تعط سوى أقل اهتمام للعوامل الداخلية. وبذلك خرجت على مبدأ التفاعل من أحد جانبيه . وليس معنى ذلك أن تخرج التربية التقليدية على المبدأ من الجانب الآخر اللهم إلا على أساس فلسفة النقيضين التربوية المتطرفة .

وكما سبق أن قلنا : هل معنى استرشاد الأم بخبرات المتخصصين بجانب خبراتها السابقة يعنى الحد من حريتها ، لا شك أن هذا تفسير خاطئ إلا إذا أخذت على انها قواعد جامدة دون استخدام لبعض ذكائها بل إن هذا التقييد سوف يحد أيضاً من الذكاء الذى تستخدمه للوصول إلى الأحكام الشخصية .

وعندما يقال : إن الشخص يعيش فى سلسلة من المواقف هذا يعنى : أن التفاعل قائم بين الفرد والأشياء ، وبينه وبين غيره من الأفراد ذلك لأن كلمة موقف وتفاعل متلازمان ولا يفترق أحدهما عن الآخر . ومعنى هذا أن البيئة هى كل الظروف التى تتفاعل مع حاجات الفرد ورغباته وأهدافه وقدراته لخلق الخبرة يمكن أن يتفاعل معها الفرد وتؤثر فيه ، وحتى عندما يقيم الإنسان صرحاً فى الهواء فإنه يتفاعل مع الأشياء التى يقيم صرحها فى مخيلته .

كذلك فإن مبدأ الاستمرار ومبدأ التفاعل لا يفترق أحدهما عن الآخر بل إنهما يلتقيان ويتحدان وليمكننا القول بأنهما يكونان الجانب الطولى والعرضى للخبرة ، وتبقى هذه العملية قائمة ما بقيت الحياة ، وما دام التعلم والاستمرار والتفاعل فى حالة اتحادهما الايجابى الفعال. إن هذين المبدأين يكونان مقياساً لمغزى الحياة وقيمتها التربوية .

ومن ثم فمهمة المربى المباشرة والسريعة تنصب فى هذه الحالة على المواقف التى يحدث بها التفاعل والفرد الذى يدخل فى هذا التفاعل ليكون عاملاً من عوامل الموقف يبقى كما هو فى وقت معين ، ولكن عامل الظروف الموضوعية هو الذى يكون إلى حد ما قابلاً للتنظيم على يد المربى.

كذلك يجب أن تحمل الظروف الموضوعية بين طياتها تبعة أخرى وهى تفهم حاجات الأفراد الذين يتعلمون فى وقت معين ، وكذلك قدراتهم فلا يكفى أن تكون مواد معينة قد تبينت صلاحيتها فى حالة أفراد آخرين وفى أوقات أخرى . وإنما ينبغى أن يكون هناك سبب معقول للظن بأن هذه الظروف سوف تعمل على خلق خبرة ذات قيمة تربوية لأفراد معينين فى وقت معين .

كذلك فإن المادة فى حد ذاتها منفصلة عن غيرها من المواد . ولقد كانت الفكرة القائلة بأن بعض المواد والطرق والإلمام بحقائق ومعلومات معينة لها قيمة تربوية فى ذاتها وبذاتها هى السبب الذى هبط بمواد -التربية حتى جعل معظمها أشبه بالغذاء المكون من مواد مهضومة من قبل .

ولذا كان يكفى أن تدرج المادة المقررة من حيث كميتها وصعوبتها نظاماً كميّاً متدرجاً ، وكان على التلميذ أن يتناولها بعد ذلك كالجرعات التى تعطى له من الخارج وإذا حدث ما جعله ينفّر منها أو ما يشغله عنها وجه إليه اللوم متجاهلين أن العيب قد لا يكون عيب المادة الدراسية أو الطريقة التى تدرس بها .

ومع أن مبدأ الاستمرار يعنى أن المستقبل يجب أن ينظر إليه بعين الاعتبار إلا أن التربية التقليدية أخطأت حينما افترضت أنها تعد التلاميذ تدريجياً لمواجهة المستقبل وظروفه بإكسابهم مهارات موضوعات معينة يحتاج إليها التلاميذ فى المستقبل . ولكن فكرة الإعداد خادعة إذ إن كل خبرة يجب أن يكون لها شأن إلى حد ما فى إعداد الشخص لخبرات تالية من نوع أعمق وأوسع أفقاً . وهذا هو المقصود من نمو الخبرة واستمرارها وإعادة بنائها .

والخطأ فى الإعداد هو أن تدرس مادة معزولة عن بقية المواد الأخرى وكأن كل منها قد وضع فى حجرة خاصة بها فإذا تساءلنا عما حل بها وأين ذهبت لاتضح أنها لا زالت فى تلك الحجرة التى اكتسبت فيها منذ البداية . فإذا ما تكررت نفس الظروف التى اكتسبت فيها تلك المعلومات عادت إلى الظهور من جديد وأصبحت قابلة للاستعمال .

والسبب فى هذا أنها كانت معزولة عندما حدث تحصيلها ولذا انفصلت عن سائر الخبرات وأصبحت عديمة الجدوى فى ظروف الحياة الواقعية والتعلم بهذه الطريقة مضاد لقوانين الخبرة وهو لا يؤدي إلى إعداد صحيح .

ولعل أكثر الآراء التربوية سخافة هو الرأى القائل : بأن الشخص لا يتعلم إلا ما يحصل فى وقت الدرس . وكيف يحدث هذا مع ان كل ما يتصل بدروس الهجاء أو

الجغرافيا أو التاريخ من معلومات تتفرغ منها وتكملها وتؤدي إلى تكوين الاتجاهات النفسية وتحديد ما يحبه الإنسان وما يكرهه. قد يكون مهماً بل وكثيراً أكثر أهمية من الدروس نفسها من حيث إن تلك الاتجاهات النفسية هي التي سوف يكون لها تأثير في المستقبل .

وهنا نتساءل عما هو المعنى الحقيقي للإعداد في النظام التربوي ؟ إنه يعنى في المقام الأول أن يأخذ الشخص صغيراً أو كبيراً من خبرته الحاضرة كل ما يمكن أن يأخذه منها في أثناء حدوثها على ألا يكون الإعداد للمستقبل هو الغاية . لننا بذلك نحى بإمكانيات الحاضر في سبيل احتمالات مستقبل مجهول . فإذا ما حدث فإن الإعداد للمستقبل يضيع أو يشوه .

كذلك فإن فكرة استخدام الحاضر لمجرد الإعداد للمستقبل فكرة مناقضة لنفسها ذلك لأنها تغفل بل وتستبعد نفس الظروف التي يستطيع الشخص بفضلها أن يستعد للمستقبل . بذلك لأننا نعيش دائماً في الحاضر الذي نعيش فيه لا في وقت سواه . وإذا لم تستخلص في كل ساعة من ساعات الماضي المعنى الكامل لكل خبرة حضارة ساعة حدوثها ، فإن فكرة الاستمرارية والتفاعل والتكامل تفقد قيمتها ومغزاها التربوي .

المضامين التربوية للخبرة :

هذه الخبرة التربوية التي حددنا معناها وأوردنا أوصافها ومعاييرها التي يجب أن تقوم عليها، هذه الخبرة هي التي يجب أن تقدم للتلاميذ في المدرسة ، وأن تهيأ لهم الفرص للمرور بها حتى يكون نموها نمواً تربوياً سليماً . والتربية كما قلنا هي عملية مرور بخبرات وعملية نمو ، وتصبح الخبرة كمفهوم هي المفتاح للعملية التربوية .

وتصبح المعرفة الناتجة عن المرور بالخبرة التربوية اجتماعية وفردية معاً ، إذ يستطيع الفرد بتغلبه على الصعاب التي تعترض طريقه أن ينمو في شخصيته وأن يحسن التعامل مع غيره من الأفراد والجماعات على أساس تكوين علاقات أفضل ، وبذلك تؤدي الخبرة التربوية إلى أن تكون للمعرفة وظيفة فردية اجتماعية.

والمعرفة على هذا الأساس هي نتيجة من نتائج النشاط الذى يقوم به الإنسان . فالمعرفة ليست سابقة على هذه الخبرة بل إنها تنبع منها . وكلما كانت هذه المعرفة مرتبطة بالخبرة كلما كانت أكثر فائدة وأعم نفعاً ، وكلما كانت أقدر على العمل على تغيير الفرد والبيئة وتطويرهما . وكلما تعاملنا تعاملًا مباشراً لمقابلة حاجات البيئة التى تتفاعل معها كلما أصبحت خبراتنا أكثر غناء عند التطبيق، وكلما كان استعدادنا لمواجهة مطالب المستقبل الضرورية أعظم وأكبر .

ويصبح الذكاء بذلك عاملاً أساسياً فى العملية التربوية فالذكاء يربط بين أجزاء الخبرة المختلفة ليجعل منها كلاً مكملاً وليوصل أبحاثنا الخاصة . ومعنى هذا أن الذكاء كنتاج يتضمن اعتماده على الخبرة والمعرفة السابقتين . ومعنى أنه تعتبر يتضمن الوظيفة الفعالة للذكاء فى الخبرة الحاضرة . وأبحاثنا الخاصة تتضمن الصعوبات التى تعترض السلوك والتى تثير الذكاء إلى العمل.

والذكاء بذلك هو عادة التعامل مع الطبيعة لا عن طريق الطاعة العمياء لتياراتها ، ولكن بإيجاد العلاقة بين ما سبق معرفته وبين ما لم نعرفه بعد بالتأكيد . وهذه العادة تساعدنا على المحافظة على الاستمرار بين هذين العاملين وذلك بإيجاد روابط منتجة غنية نجد لها تفسيراً ونعيد تفسيرها على أساس النتائج التى تنتجها .

الخبرة المربية والتعلم :

إن معالم فلسفة الخبرة التربوية التى حددناها تؤدى إلى معتقدات خاصة بالتعلم يمكن للقارئ أن يصل إليها من خلال السطور التى ذكرناها . على أننا سنحاول تلخيصاً فى الصفحات التالية .

الطفل ، على أساس هذه الفلسفة ، هو كائن حى يمارس خبرات معينة ويتفاعل مع بيئته كجزء لا يتجزء من تيار الحوادث والعلاقات والمشاعر والأفكار والأشياء . ولكى نفهم هذا الطفل يجب أن ننظر إليه على أنه كائن حى طبيعى يرتبط بعلاقات كثيرة مع غيره من الكائنات الحية الأخرى وينتج عن ذلك أن سلوك الطفل يقع فى ميدان خبرته .

التعلم إذن خبرة طبيعية أى أنه المجهود الذى يقوم به كل كائن حى للتغلب على العقبات التى تعترض طريقه ، وللتقليل من عوامل الاضطراب المختلفة عن طريق بناء استجابات جديدة فى نمط تطورى خاص به . فالطفل يتعلم كلما أصبحت ميوله واتجاهاته أكثر تنظيماً ، أنيختار من بين المثيرات التى اختارها ، وأن يتشربها دون غيرها ، ويصح التعلم بذلك عملية وظيفية تساعد على تجدد الحياة وعلى تنميتها .

هذه النظرة إلى التعلم تتطلب منا أن ننظر إلى الطفل على أنه كل ، وأن هذا الطفل كله هو الذى يشترك فى التعليم وليس العقل فقط ، فالعقل ما هو إلا وظيفة ترمى إلى ممارسة السيطرة القصدية على علاقات الفرد المختلفة عن طريق النظر فى نتائج الأحداث ومعانيها . وعلى هذا كان اشتراك الفرد بكل انفعالياته وعاداته ودوافعه واستجاباته فى المواقف التعليمية المختلفة .

والبيئة المحيطة بالفرد عامل أساسى وضرورى فى تكوين طبيعته ، فالذات كما قلنا اجتماعية والطفل يتعلم باستجابته الكلية للموقف ، وعلى هذا فهو يحتاج إلى مساعدة البيئة التى يعيش فيها حتى يكون هذه الاستجابة الكلية . فالذات والبيئة يتأثر كل منهما بالآخر ويؤثر فيه . وعلاقة التفاعل بينهما تحتاج إلى كل منهما .

ويقوم التعلم بتأدية وظيفته على مستويات مختلفة من التعقيد أعلاها تلك التى يتخللها الذكاء . وهنا يصل بعض أفراد الجنس البشرى إلى أعلى هذه المستويات أى إلى عملية التفكير الذكى ، على أن التفكير الذكى لا يختلف عن التعليم فى النوع ولاكن يختلف عنه فى الدرجة ، إذ يكون أكثر حذراً واتفاقاً ، وأكثر تحليلاً وبناءً .

ومعنى هذا أن الطفل ليس مزوداً بعقل فطرى يعلن عن نفسه فى الوقت المناسب وليس جهازاً آلياً يستجيب لمثيرات البيئة كما تستجيب الآلة عندما يدار مفتاحها ، وليس روحاً تسير على نواحي الحسم المختلفة ، وليس مادة تفسر على أساسها العمليات العقلية المختلفة ، أى أن الطفل ليس عقلاً فى مجموعه ، وليس مادة فى مجموعة ولكنه مادة وروح . والعلاقة بين هذين المكونين ليس علاقة توازن بينهما من ناحية وجودهما فى الطبيعة الإنسانية وليساً منفصلين دائماً ، ولا

يكونان ثنائية ، ولكن الطفل فى مجموعة كل متكامل متفاعل مؤثر متأثر بجميع أجزائه . فعلم نفس الغرائز كان ينظر إلى الطبيعة الإنسانية على أنها ثابتة جامدة تقوم على غرائز منفصلة محددة يمكن التنبؤ بنتائجها إلى درجة بعيدة ، ولكن مفهوم علم النفس الحديث مفهوم ميول مرنة متداخلة يمكن أن تتغير ويمكن أن تواجه فى مسالك عديدة . وهكذا تصبح النظرة إلى الطبيعة الإنسانية نظرة إلى كل متكامل مرن متغير يمكن توجيهه واحداث التغيير فيه .

ويقوم التعليم الجيد على أساس من الاهتمام وبذل الجهد . والاهتمام معناه أن تقوم العملية التربوية على أساس ميول الطفل واستعداداته ، فعندما نقول إن الطفل لديه اهتمام بشئ معين أو بخبرة معينة فمعنى هذا أنه يستجيب له لأنه يشعر بفائدته ، إذ يثير فيه مشاعر وعواطف ودوافع .

ويكون لهذه الخبرة معنى بمقدار ارتباطها بالمعاني التى اشتقتها من خبراته السابقة ، ولكن المعانى الجديدة لا تطابق تماما المعانى التى سبق أن اشتقتها ، ففى الخبرات الجديدة ولا شك شئ من الجدة ، شئ غير مؤكد يثيره ويدفعه إلى البحث عن طريقة تدمج الخبرة الجديدة فى الكل المنسجم حتى يكون لها معنى . والاهتمام مبدأ تربوى هام تعتمد عليه التربية فى جذب التلاميذ وفى تقديم المادة الدراسية لهم .

إن أى مجهود صحيح منظم يبذل فى التعليم لا يمكن أن ينفصل بأى حال من الأحوال عن الاهتمام . فالاهتمام والجهد يرتبطان ببعضهما ارتباطا كبيرا . فكلما زاد الاهتمام من جانب الطفل فى العملية التعليمية كلما زاد الجهد الذى يبذل فى مده ونوعه . فإذا ما أجبرنا الطفل على القيام بجهد فى عمل ما دون أن يكون له اهتمام بهذا العمل فقد يؤدي هذا إلى أن يكره الطفل هذا العمل ، وبذلك لا يتحقق الغرض التربوى المنشود .

ويرتبط الاهتمام والجهد بعامل ثالث هام فى العملية التعليمية وهو الهدف . والهدف ضرورى لكل تعلم فعال ، إذا أنه يحدد الجهد الذى يبذل بناء على النتائج المتوقعة ، وهذا الجهد بدوره يعتمد على مقدار الاهتمام الذى يشعر به المتعلم .

والاهداف لا تنفصل عن الوسائل : والغاية تبرر الوسيلة كمبدأ مكيافيلي لم يعد صالحاً على أساس هذه الفلسفة للتطبيق فالوسائل ما هي إلا أهداف قريبة وبذلك تتمحى ثنائية الأهداف والوسائل .

والنمو هدف أساس للتعليم ، وليس للنمو هدف من ورائه وإنما النمو من أجل النمو كما يقول جون ديوى . ومعنى هذا أن يستمر النمو أى أن يكون هناك نماء . فعندما تغفل العملية التعليمية هادفة إلى نمو الطفل فإنها لاتقصد إلا استمرار هذا النمو وبذلك تكون الأهداف التى توجه العملية التعليمية من داخلها لا من خارجها . فههدف التربية مزيد من التربية ، وهدف النمو مزيد من النمو .

والتعليم الجيد هو أن ننتقل من الخبرة التى تبنى على المحاولة والخطأ إلى خبرة أسمى وأعمق هى الخبرة التى يتخللها التفكير . فالخبرة التى تنبعلى المحاولة والخطأ هى خبرة ينعدم فيها معرفة نوع الارتباط بين العمل والنتيجة ، ويعتبر هذا تخطأً يؤدي إلى الفشل أو النجاح . أما التفكير الذى يرتبط بين العمل والنتيجة وبذلك يكون تدبرنا للعواقب أدق وأشمل على أساس مرورنا بخبرة تفكيرية .



أسئلة الفصل الثالث

بعد دراستك للفصل الثالث
أجب عن الأسئلة الآتية

- ١- وضح مفهوم الخبرة واذكر بعض المواقف من الحياة
- ٢- بين عناصر الخبرة
- ٣- اذكر معايير الخبرة التربوية
- ٤- وضح خصائص الخبرة التربوية

الفصل الرابع

فلسفة الطفولة المبكرة والابداع



الفصل الرابع

فلسفة الطفولة المبكرة والابداع

الطفولة مكون رئيس من مكونات النظام الاجتماعي، وركن حيوي من المصفوفة الاجتماعية الثقافية التي تتشكل في سياقها ملامح الشخصية الوطنية وهويتها الثقافية مما تجده المعالم المسيرة للطفل النامي في حركة الدينامية إلى الرشد. يختلف هذا التصور الاجتماعي - الثقافي الطفولة عن فهمنا العام للطفولة بأنها الحالة الأولى من مدى الحياة والتي تختلف خصائصها عن الحالات التالية من المراحل النمائية للفرد. ولكنه من الصعب، وليس من الصواب، أن تفهم الأطفال على أنهم فئة أو جماعة منفصلة، بل بالأحرى أن يكون للطفولة مكانها ومكانتها داخل النظام الاجتماعي، استبعاداً لتلك النظرة الاختزالية للطفولة التي تركز على نقائص الطفولة وقصورها من الاعتمادية أو حتى العجزه ومن ثم أن تكون لنا الحكمة والشجاعة في تحدي بعض المعتقدات والاتجاهات التي ترى الأطفال من منظور مكانة اجتماعية هامشية ووقتيّة.

لقد أفاضت البيئة العلمية المستمدة من النماذج النظرية والنتائج البحثية والخبرة المهنية والشخصية فيما يتعلق بنمو الأطفال وتنميتهم، في تأكيدها على أهمية السنوات الأولى من حياة الطفل التي تهيئه السنوات التالية ولكل أطوار حياته، حتى لقد قيل إن الطفل أبو الرجل أو هو بحق أبو الإنسان، وما أعظم هذا التراث الإنساني وأدبياته العلمية في تنوعه وتباينه وثراته في إبراز مكانة الطفولة، وتركيز على الطفولة المبكرة في موقعها المتميز من دورة حياة الإنسان، وفي إيقاعها على كل مسيرة حياته، ووقعها على تشكيل معالم شخصية الطفل وتفتح إمكاناته وتنميتها عبر مراحل نموه وارتقائه، سعياً إلى امتلاكه الكامل لكل قواه وطاقاته الكامنة والعامله فيه، على

نحو ما نرجو لها أن تكون من حسن توظيفها في واقع حياته ومن خلال نسقها النمائي.

لماذا الاهتمام بالطفولة المبكرة ؟ (توجهات عالمية)

يتوجه بعض المفكرين في وصف هذا العصر بأنه عصر اللائقين الذي يفرض تحديات وطموحات جديدة على الصغار والكبار في تنامي المعرفة وإنتاجيتها وتوليدها ونشرها وإتاحتها، مما ينعكس على كل جنبات الحياة في المجتمع المعاصر، ووضع عالمي كهذا شأنه يفتح آفاقا واعدة وغير تقليدية في تغيير نظرنا إلى الطفولة، وإلى الأخذ بأساليب فعالة في تنشئة الأطفال وتقديمهم بما يعكس روح هذا العصر.

وفي المقابل أيضا، يتوجه المفكرون إلى وسم المجتمع المعاصر كذلك بأنه "مجتمع التعلم (Learning society) الذي يلبي بحق حاجة الطفل إلى التعلم والمعرفة، ويشجع توفقه إلى التعلم، وحيث توجه كل جهود رعاية الطفل وتنشئته وتربيته على أساس تعليم قائم على التعلم .

من الطبيعي أن تحظى الطفولة المبكرة بتقدير بالغ الأهمية نابع من رؤى علمية ومن دلائل وبيانات مدروسة، تنعكس في سياسات تأخذ توجهها عالميا في الطفل وتنميته؛ فالطفل منظومة مفتوحة غنية بإمكانات النماء والإبداع - وتلك إمكانات ارتقاء وتقدم البلا حدود".

يكشف تقرير قدمه "جلبرت دي لاندشير" عن "التعليم قبل المدرسي في البلاد النامية"، وكان قد قام بتكليف من الحكومة الفيدرالية الأمريكية بتقييم أوضاع التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية بعد إطلاق روسيا لأول قمر صناعي، عن حقائق ذات دلالات عميقة بشأن التربية في الطفولة المبكرة، فقد ورد في هذا التقرير ما يلي :

بعد اطلاق القمر الصناعي الروسي في الفضاء، أتاحت لي الفرصة لإجراء مسح واسع للتعليم في الولايات المتحدة، وكانت هذه البلاد تعيش إذ ذاك في حالة شبه صدمة وتستमित في السعي وراء إحياء روح الإبداع العلمي ، وبعد فترة من الدراسة والملاحظة طلب مني أن أبدي اقتراحاتي بشأن الإصلاحات المدرسية.

وكم كانت دهشة الناس شديدة عندما علموا أنني لا أقترح زيادة الحصص المقررة للعلوم في المدارس الثانوية أو وضع برامج متطورة أو اتباع طرق تعليمية جديدة، وإنما كل ما اقترحته هو تطوير دور الحضانة ورياض الأطفال وفتح أبوابها لجميع الناس، ويقيني أن للسنوات الأولى من الحياة تأثيرا كبيرا على نمو الرجال وتقدم الأمم".

ويخلص دي لاندشير"، من واقع خبراته في البلاد النامية، إلى أنه بعد خمسة وعشرين عاما من الدراسة والملاحظة الميدانية في البلاد النامية، أمنت إيمانا مسبقا بأنه كلما شرعت مراكز للتعليم قبل الابتدائي مزودة بالمعلمين الأكفاء، في العمل بالبلاد النامية، فإنها تكون مركزا لتنمية المواهب .

يؤكد "الإعلان العالمي عن التعليم للجميع الذي صدر عن المؤتمر العالمي للتعليم للجميع" في تايلاند عام ١٩٩٠ على حاجات التعلم الأساسية للأطفال كي يكونوا قادرين على البقاء، وتنمية أقصى إمكاناتهم، والحياة والعمل بكرامة، والمشاركة الكاملة في التنمية، وتحسين نوعية حياتهم، واتخاذ قرارات سليمة، والاستمرار في التعلم والتعليم هكذا يكون خبرة اجتماعية يعيشها المتعلم في سياق اجتماعي - ثقافي. حيث يتعلم الأطفال عن ذويهم، وينمون مهارات العلاقات الشخصية المتبادلة، ويكتسبون المعرفة والمهارات الأساسية ، وهذه الخبرة ينبغي أن تبدأ في الطفولة المبكرة بأشكال مختلفة اعتمادا على الموقف، ولكنها ينبغي أن تتم بمشاركة الأسرة والبيئة المحلية.

وقد أبرزت تقارير ووثائق الأمم المتحدة أهمية الطفولة المبكرة وتجذر شجرة التعليم فيها، وتعاضم هذه الأهمية بالنسبة للبلدان النامية. فإذا كان تقرير "ادجارفور" لليونسكو في أوائل السبعينيات يؤكد ضرورة العناية بطفل ما قبل المدرسة الابتدائية. وذلك بتهيئة دور الحضانة ورياض الأطفال لاستقبال أكبر عدد ممكن من الأطفال من سن الثانية فصاعدا"، فإن اليونسكو بعد ما يقرب من ربع قرن على هذا التقرير وطوال العقدين الأخيرين ينبه المجتمع الدولي إلى ضرورة إيلاء الطفولة المبكرة والتعليم قبل

المدرسي ما يستحقه من اهتمام الدول ومن دعم الحكومات ومؤسسات المجتمع المدني.

جاء في تقرير اليونسكو للجنة الدولية عن التعليم القرن الحادي والعشرين".
والذي صدر عام ١٩٩٦ تحت عنوان: "التعلم : ذلك الكنز المكنون ما يلي بشأن
"التربية في الطفولة المبكرة"

تود اللجنة أن تؤكد أهمية التربية في الطفولة المبكرة، فبصرف النظر عن عملية التنشئة الاجتماعية التي تهيئها مراكز وبرامج الطفولة المبكرة، تتوافر دلائل على أن الأطفال الذين يتلقون تعليماً في الطفولة المبكرة يتميزون بشكل إيجابي واعد بأنهم أكثر استعداداً للالتحاق بالمدرسة وأقل احتمالاً للتسرب من التعليم عن أقرانهم ممن لم يتلقوا تعليماً قبل المدرسة، فالتمدرس المبكر *Early schooling* يمكن أن يسهم في تعزيز تكافؤ الفرص، عن طريق ما يقدمه من عون للتغلب على المعوقات الأولية للفقير أو البيئة الاجتماعية أو الثقافية المحرومة من المزايا. ويمكن أن يساعد التمدرس المبكر بشكل هائل في التكامل والاندماج داخل البيئة الاجتماعية للأطفال الذين ينتمون إلى عائلات مهاجرة أو إلى جماعات من الأقليات الثقافية واللغوية، أضف إلى ذلك أن توافر التيسيرات التربوية المتاحة للأطفال في سن ما قبل المدرسة يجعل من الأسهل على المرأة أن تشارك في الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

ومما يدعو للأسف، أن التربية في الطفولة المبكرة لا تزال تتطور على نحو ضعيف جداً في معظم بلدان العالم، وعلى الرغم من أن معظم الأطفال في البلدان المتقدمة صناعياً ينتظمون في تعليم ما قبل المدرسة الابتدائية، فإنه لا تزال هناك حاجة أيضاً إلى تحقيق كثير من التقدم. وإذ يمكن دمج مكون نمو الطفل في الخدمة المجتمعية متعددة الأغراض، فإنه يمكن عندئذ توفير برامج قليلة التكاليف، كذلك يمكن أيضاً دمج التربية الطفولة المبكرة داخل البرامج التربوية للوالدين في المجتمع، وخاصة في البلدان النامية حيث يكون التعليم قبل المدرسي في مؤسسات باهظة التكاليف ميسوراً فقط للفئات الموسرة في المجتمع، وإنه ليجدون الرجاء بأن تطلق الجهود أو

تستمر لتوسيع فرص التعلم في الطفولة المبكرة في كل أرجاء العالم، كجانب من التقدم لجعل التعليم الأساسي في العالم حقيقة واقعة".

الطفولة المبكرة (مكانيات نمو ومصادر تنمية) : (بزوغ الذات المبدعة)

تمتد سنوات الطفولة المبكرة من سن العامين حتى العام السادس من عمر الطفل. أي حتى التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية، مع اعتبار أن هذه المرحلة قد تمتد إلى سن السابعة في الدول التي يبدأ فيها التعليم الابتدائي من سن السابعة.

يمكننا أن نستبين من النظرية النفسية الاجتماعية للنمو الإنساني - كما قدمها ريك إريكسون (١٩٦٣ ١٩٦٨ ١٩٨٠) المعالم الرئيسة للنمو الشخصي والاجتماعي للطفل الذي تتركز مصادره على بزوغ الذات في حركتها الدينامية مع المجتمع الذي فيه ينمو الطفل ويتعلم، ويواصل تقدمه عبر دورة الحياة؛ وعلى إمكانيات الطفل، ومساندة الكبار ودعمهم له، في مواجهة ما قد ينشأ من أزمة نمائية محتملة في هذه المرحلة، وفي تجاوز الصراع بين القوى الموجهة للنمو وبدائلها الإيمانية والسوية أو السلبية أو غير السوية.

فبالأسلوب الذي يستطيع به الطفل أن يحل أزمة نموه في هذه المرحلة وأن يتجاوز الصراع الناتج عنها، ينطوي عالياً على تأثير مستديم بعيد الأمد على صورة الذات عنده وعلى نظرته إلى المجتمع.

وفي المقابل بالنقيض، قد تنطوي الحلول غير السوية للمشكلات التي يواجهها الطفل في السنوات المبكرة من حياته على تأثيرات سلبية محتملة ممتدة على مدى حياة الفرد، على الرغم من أن هذا الاضطراب أو الانحراف بنمو الفرد يمكن في بعض الأحيان إصلاحه أو استعادته لمسار نموه السنوي في مراحل تالية من العمر.

تحدد المعالم الرئيسة لنمو الذات المنبثقة من خبرات السنوات الخمس المبكرة من حياة الطفل في تتابع ارتقاء الذات عبر مراحل ثلاث - وفقاً لإريكسون - وهي: "الثقة الأساسية" و "الاستقلال و المبادأة، وتنطوي ديناميات نمو الذات في كل مرحلة

من هذه المراحل على صراع أو أزمة محتملة "Potential crisis" بقدر ما يعتبر النمو السوي للطفل هو تتابعا ارتقائيا لهذه المراحل الحرجة.

يتضح هذا المسار النمائي لنمو الذات وتشكل الملامح المبكرة لشخصية الطفل ومنبئاتها في مستقبل حياته، في إمكانات الطفل وتمكينه من حل الصراعات وتجاوز الأزمات النمائية المحتملة الكامنة في هذه المراحل، وذلك بأسلوب توافقي، مما يهيئه للانتقال إلى المرحلة التالية تأسيسا على تحقيق مطالب النمو في المرحلة السابقة واستيعاب منجزاتها:

يميز إريكسون المرحلة الأولى لنمو الذات، وهي من الميلاد حتى الشهر الثامن عشر، بأنها مرحلة الثقة الأساسية" أو الائتمان الأساس Basic Trust ويصف الصراع في هذه الفترة على أنه يأخذ شكل "الثقة مقابل عدم الثقة، ومن أبرز أحداث هذه المرحلة وخبراتها عملية التغذية، ففي هذه المرحلة يبدأ الطفل في أن يكشف ما إذا كان يستطيع أن يعتمد على العالم المحيط به، وحيث ينمو لديه إحساس بالثقة أو الامان إذا لقيت حاجاته إلى الطعام والرعاية إشباعا على أساس من الارتياح والطمانينة والنظام والاستجابية من الوالدين أو الكبار أو مقدمي الرعاية. فالطفل في هذه المرحلة الحسية الحركية (وفقا لبياجيه) يبدأ في أن يتعلم أنه كيان منفصل عن العالم المحيط به، وبعد هذا التحقق خبرة نمائية تجعل من الثقة والائتمان معلما مهما من معالم نمو الذات:

فالأطفال ينبغي أن يثقوا في تلك الجوانب من عالمهم التي تكون خارج نطاق تحكمهم وسيطرتهم؛ وأن يكونوا أولى علاقاتهم القائمة على الدفاء والحب والثقة مع الوالدين أو الكبار أو مقدمي الرعاية؛ وعلى أساس هذه الأرضية الأولى من الثقة الأساسية التي تتفتح فيها بنور الشخصية يتنامي الإحساس بالثقة في الذات والعالم لدى الطفل في المراحل التالية، وحيث تتعزز وحدة الأنا - العالم باعتبارها جوهر نمو الشخصية وتكاملها.

تتميز المرحلة الثانية، وهي من الشهر الثامن عشر إلى ثلاث السنوات من العمر، بأنها مرحلة "الاستقلال" *Autonomy* مقابل "الخزي أو الشك"، ومن أبرز أحداثها وخبراتها التدريب على النظافة؛ كما تتميز بأنها تحدد بداية الضبط الذاتي والثقة بالنفس، فالأطفال في هذه المرحلة يبدون مقدرة على أن يقوموا بأفعال كثيرة يعتمدون فيها على أنفسهم؛ ولذا فإنهم ينبغي أن يبدؤوا في تعلم الاضطلاع ببعض المسؤوليات المهمة في رعاية الذات، مثل التغذية والنظافة وارتداء الملابس، وإزاء هذا الاستعداد الثمالي ينبغي أن يحتفظ الوالدان بخط رفيع في رعاية الطفل؛ فالآباء والأمهات مطالبون بأن يحيطوا الطفل بالحماية - وليس بالحماية الزائدة.

فإذا لم يحتفظ الوالدان باتجاه قائم على الثقة وبث الطمأنينة في الطفل، وإذا لم يراع الوالدان تعزيز جهود الطفل في التمكن من المهارات الأساسية الحركية والمعرفية، فقد يؤدي هذا القصور في رعاية الطفل إلى أن يأخذ الطفل في الشعور بالخزي والخجل، وربما يتعلم أن يشك في قدراته على التعامل مع العالم المحيط به بأسلوبه الخاص. هنا يذهب إريكسون إلى أن الأطفال الذين يخبرون شكوكا كثيرة في هذه المرحلة، ربما تتطور لديهم حالة من فقدان الثقة في قواهم وفي إمكاناتهم طوال حياتهم.

أما المرحلة التالية، وهي من الثالثة حتى السادسة من العمر، فهي مرحلة المبادرة *Intiative* مقابل الشعور بالذنب، فالطفل يستمر في أن يصير أكثر توكيدية وفي أن تبدي مبادلة أكثر في سعيه إلى الاستقلال والاعتماد على الذات.

وتضيف نزع المبادرة هذه إلى سلوكه الاستقلالي خاصة الاهتمام والتخطيط والإقدام على الفعل من أجل أن يظل في حالة من الفاعلية، ولكن مع المبادرة يتأتى للطفل أن يتحقق أن بعض الأنشطة والأفعال تكون محظورة أو غير مقبولة، وإزاء ما يفرضه المجتمع هكذا من أوامر ونواه وما يقره من معايير السلوك الذي يلقي استحسانا اجتماعيا، قد خبر الأصل في بعض الأحيان صراعا بين ما يريدون أن يفعلوه وما ينبغي (أو لا ينبغي) أن يفعلوه، وذلك شكل من صراعات الحياة التي ينبغي أن يتعلم

الأطفال بشأنها أن يتوصلوا إلى حلول توافقية تحافظ على توازنهم النفسي من ناحية، وتراعي معايير الصواب والخطأ في المجتمع من ناحية أخرى، لذا تتمثل التحديات التي تواجه الطفل في هذه الفترة في أن يحتفظ بحماسة ودافعيته للنشاط ، وأن يفهم في نفس الوقت أن ما يحركه من حفزات ودفعات ليس بالضرورة أن يتحقق كلها أو يقدم على تنفيذها. وفي هذا ينبغي على الوالدين والكبار أن يحتفظوا بخط رفيع في التعامل مع الطفل، قوامه الإشراف من دون تدخل .

ذلك أن الأطفال إذا لم تسمح لهم بأن يسلكوا وأن يفعلوا الأشياء من تلقاء أنفسهم واعتمادا على ذواتهم، فقد ينشأ لديهم إحساس بالذنب، إلى الحد الذي قد يعتقدون معه أن ما يريدون أن يفعلوه يكون دائما "خاطئا"، وما لهذا من تأثير سالب على نمو مفهوم الذات عند الطفل.

تمثل هكذا الثقة والاستقلال والمبادأة وتكاملها نمائيا في سنوات الطفولة المبكرة موضوعات النمو **Development themes** في هذه المرحلة، والتي تشكل بدورها مصادر وركائز لتنمية الأطفال في سن ما قبل المدرسة، لذا، فمن الأهمية بمكان أن نحسن استثمار تلك المصادر في تنمية الطفل وتنشيط نموه على النحو التالي :

أن تشجع الأطفال على الاختيار، وأن يتوصلوا إلى اختياراتهم ويعملوا على تنفيذها، ومن الخبرات والمواقف المواتية لتنمية الطفل في هذا الشأن :

أن نتيح أمام الطفل، وقتا وفرصا للاختيار الحر حينما يكون في مقدور الطفل أن يختار تشمل أو المان.

أن نتجنب قدر الإمكان أن أحدث مقاطعة أو إرباكا أو تشتيتا للأطفال الذين يكونون مندمجين للغاية فيما يفعلونه.

في حالة ما يقترح الأطفال نشاطا، علينا أن نحاول متابعة مقترحاتهم أو تضمين أفكارهم داخل أنشطة جارية.

أن تقدم للأطفال اختيارات إيجابية: فعلى سبيل المثال، بدلا من أن نقول لهم: لا يمكنكم الآن أن تلعبوا بالدمي، نسألهم: هل تحبون اللعب بالدمي بعد دروس الموسيقى أو بعد حصة الرسم والتلوين؟".

أن نناقش الأطفال في اختياراتهم وتفضيلاتهم، كي يدركوا ما وراء اختياراتهم من افكار ومرامي، وما قد تنطوي عليه من فائدة ونفع.

أن نوفر أمام كل طفل فرصا كافية كي يخبر النجاح :

أن تستخدم أساليب متنوعة لتقديم المعززات الموجبة، مثل المديح والتشجيع والاستحسان اللفظي وتقديم جوائز وإشارات أو رموز للنجاح والإتقان والإيماءات الدالة على التأييد والابتسام للطفل، وغير ذلك من أشكال وأساليب الإثابة للاستجابات والأفعال الإيجابية، فالتعزيز الموجب مدخل فعال لتعلم الطفل وتقدم نموه، فالنجاح يؤدي إلى النجاح.

حينما نروم تعليم الطفل خبرة جديدة أو مهارة جديدة أو لعبة جديدة، علينا أن نقدمها له في خطوات متتابعة، بحيث يخبر مع كل خطوة نجاحا يدفعه إلى الانتقال إلى الخطوة التالية ويحفزه إلى تعلمها.

أن نتجنب الألعاب التنافسية حينما يكون مدى القدرات بين الأطفال كبيرا، والخبرات السابقة بينهم متباينة.

ان نثري نشاط الأطفال والعايهم بالخيال والإيهام، مع استثمار اللعب الإيهامي أو لعب الأدعاء من خلال طائفة واسعة من الأدوار التي يعيشها الأطفال بالخيال والواقع

أن توفر في بيئة الروضة الأدوات والمواد التي تستخدم جنباً إلى جنب مع القصص التي يستمتع الأطفال بها.

أن نشجع الأطفال على تمثيل القصص أو بعض مواقفها أو أحداثها، أو على القيام بمغامرات جديدة يلعب فيها الأطفال أدوار شخصيات محبوبة.

أن نراقب لعب الأطفال كي نشاكر يحتكر لعب دور "المعلمة" أو "الأم" أو "الأب"، أو غير ذلك من الأبطال المعنيين في حياة من يوجد الطفل. ومن هو الطفل موضوع التربية الباكرة؟

هو طفل .. يتعلم وينمو :

إن تنظيم بيئة التعلم في الطفولة المبكرة يعكس اهتمامات الطفل ومستواه النمائي وأساليب تعلمه، لذا ينبغي ابتداء تعرف الخصائص والإمكانات النمائية للطفل في سن ما قبل المدرسة، ومن ثم متطلباتها من التعلم والخبرة.

يحدد بياجيه الفترة من من أربع إلى ست سنوات بمرحلة نمائية متميزة، وهي مرحلة ما قبل العمليات "Preoperational stage"؛ ويرسم ملامحها بأن الطفل فيها يكتسب اللغة بسرعة، ويكون شغوفاً في العادة لمعرفة كلمات جديدة واستخدامها في سياق مواقف وخبرات متعددة.

لذا ، تمثل الاستثارة اللغوية للأطفال وإغناء بيئة الروضة بالمشيرات اللفظية مطالباً تربوياً وتنموياً مهماً، وما لتلبية هذه الاستعدادات النمائية من تأثير بالغ الأهمية على الجوانب المختلفة من تنشيط نمو الطفل عقلياً ومعرفياً وانفعالياً واجتماعياً وحركياً؛ حيث يعمل استيعاب الوسائط اللفظية على تنمية إمكانات الطفل على الترميز وتكوين المفاهيم، وإدراكه لذاته واستكشاف عالمه، و التوجه في البيئة والإحساس الأولي بالزمان والمكان.

إن الطفل في سنوات ما قبل المدرسة هو متعلم شغوف ونشط، تواق باستمرار إلى الاستطلاع والاستكشاف، وتناول الأشياء وتعرفها، وإلى اختيار البيئة كي يعرف أكثر عنها وكي تكون جزءاً من خبرة تعلمه التي يستدمجها داخل عالمه الذاتي.

وإذ يتصف الطفل في هذه المرحلة بالتمركز حول الذات، إلا أنه يصير بالتدرج أقل تمركزاً حول ذاته ويتعلم أن يرى وجهة نظر الآخر بخلاف وجهة نظره هو، مقدر أزيداً خبرات الطفل الاجتماعية وتعامله مع أقرانه، نقل أزمته إلى التمرکز حول الذات، ويكثر إقدامه على التفاعل مع البيئة الاجتماعية، ولهذا ينبغي الحرص على توسيع

دائرة المشاركة الاجتماعية للطفل في سن ما قبل المدرسة، وإثراء بيئة الروضة بالمواقف والخبرات الجماعية، كما ينبغي تنمية ميل الأطفال إلى الصداقة وتكوين صداقات ، من خلال مواقف اللعب خاصة.

ومن الجوانب الأساسية لنمو شخصية الطفل في هذه السن إدراك الطفل للفروق بين البنين والبنات، وتفضيله لأنماط السلوك والأنشطة الملائمة لجنسه وكما تعكسها التوقعات الثقافية التي تسود في المجتمع فيما يتعلق بالتفضيلات المتعلقة بالجنس (ذكرا أو أنثى)، وتقدير المجتمع وتعزيزه لأنماط السلوكية التي تناسب الطفل ولدا أم بنتا. ويعتبر هذا التمييز الجنسي "ركنا أساسيا من أركان التنشئة الاجتماعية للأطفال في هذه المرحلة ومن تطور نمو الشخصية وتعيين الهوية.

وظف الروضة نشط بدنيا، وسريع التعلم حركيا وحسيا فتلك فترة تتميز بطفرة النمو، أي بمعدل سريع للنمو الجسمي وما وراءه من عمليات أيضية، كما تتميز بتناسب شكل البدن الذي يأخذ في أن يقترب من شكل البدن عند الكبار، ونمو العضلات، وصلابة عظام الجسم؛ ونمو الجهاز العصبي بحيث إن الدماغ في الخامسة الطفل يصل إلى ٧٥%، وفي السادسة إلى ٩٠% من وزنه عند الكبار.

ويؤدي نمو المييلين، وهو مادة نخاعية، إلى زيادة سرعة نقل وتوصيل الدفعات العصبية بين المراكز والخلايا العصبية في الدماغ، واعتبارا لهذه الإمكانيات النمائية، يكون التعلم الحركي الحسي للأطفال الروضة مدخلاً وظيفيا في تنمية الأطفال في سن ما قبل المدرسة.

فالأطفال يتميزون بالنشاط والحيوية والمرونة والاتزان، ويستمتعون بالنشاط لأجل النشاط ذاته، فنجدهم منغمكين فيه إلى حد الإنهاك؛ الأمر الذي يتطلب تنظيم نشاطهم الحركي فيتناوب توازنا بين فترات من الاستثارة والنشاط وفترات من الراحة والاسترخاء، وتوفير أشكال وفرص متنوعة للحركة والجري والقفز والتسلق، وللأنشطة الهادئة كالتلوين وأعمال الصلصال والحكايات والقصص، وغير ذلك من التعدد والتنوع في إثراء بيئة الروضة بالخبرات التي تستمر إمكانيات الطفل النمائية.

وهو طفل .. يلعب ويلهو :

الطفل في سن ما قبل المدرسة هو طفل يعيش اللعب، ويندمج فيه، ويتوحد معه بكل كيانه، بل إننا إذا ارتأينا أن نسأل: لماذا يلعب الطفل هكذا؟ فبالأحرى أن يكون السؤال : لماذا هو طفل ؟

فاللعب هو عالم الطفل الذي يعيشه في الواقع وفي الخيال؛ وهو النشاط المهيمن على كل قواه وطاقاته، ومصدر حيويته وانطلاقته وإبداعه.

إن اللعب هو من طبيعة الطفولة وتفرداها به عن كل المراحل النمائية عن مدى حياة الإنسان؛ فاللعب هو الحياة بالنسبة للطفل، بقدر ما يعتبر العمل هو حياة بالنسبة للكبار، بل إن فاعلية الطفل ونشاطه في اللعب تتطور نمائيا إلى نشاط وفاعلية في الدراسة والتوظيف الأكاديمي، وفي التوظيف الاجتماعي والمهني خلال مسيرة نمو شخصية الفرد، ليستقر الجد واللعب، والعمل والاسترخاء كتوجهين رئيسين إيجابيين ومتكاملين في أسلوب حياة الفرد، وكدالة لاتزان الشخصية وفعاليتها.

وقد يصل بنا الأمر إلى القول أو الافتراض بأن الأطفال الذين لم نهئ لهم الفرص المناسبة ليعيشوا طفولتهم في اللعب، هم غالبا أشخاص لن يعرفوا في المستقبل كيف يعملون بكفاءة ويسعدون بمردود عملهم.

لهذا نرى أن الأطفال في سن ما قبل المدرسة يتعاملون مع الواقع والخيال، ومع الحقيقة والادعاء، في تمازج فريد وتفاعل مبدع بين هذين العالمين دونما ازدواجية، أو حتى انفصالية إذا جاز هذا التعبير الذي قد يطلق على الكبار في بعض حالات الاعتلال النفسي؛ فالطفل يعيش حركة دينامية داخل هذين العالمين ليثري كلاهما الآخر، وليصير الواقع، رغم ضيقه ومحدوديته بالنسبة للطفل، أكثر رحابة وانطلاقة، وأقل قيادا وتعقيدا، وأعظم بهجة وارتياحا، مما هو عليه في الحقيقة.

تتبدى قيمة هذه الصيغة المبدعة التي يتجاوز بها الطفل حدود الواقع وقصوره في إدراك علاقاته وحل مشكلاته، في أن هذه الخصائص التي ينفرد بها الطفل تتمثل

في لعبه الذي يعكس من حيث الكم قدرا كبيرا من أنشطة التعلم الأكثر مغزي بالنسبة للطفل، ومن حيث الكيف دلائل ومصادر غنية وواضحة على الإبداع في الطفولة.

إن الطفل في سن ما قبل المدرسة، ولما يتمتع به من قدرة على التمثيل الرمزي للأشياء وعلى تمثيل أفكاره وما تتضمنه من تتابعات أو أحداث يتخيلها ويجسدها في لعبه الإيهامي،

يستطيع هكذا أن يستخدم لعبه كي تساعده على حل مشكلاته، وأن يجرب أدوارا وأنشطة جديدة، وأن يتعلم وينمو. لهذا ينطوي اللعب على مغزي تربوي ونفسي بالغ الأهمية، يرتكز عليه أي برنامج جيد للطفولة المبكرة وتوظيفه في بيئة تعلم فعال بالروضة.

يأخذ لعب الأطفال أشكالاً أو أنماطا ستة تعكس مراحل أو مستويات ارتقائية

وما يبيده الطفل في سياق اللعب من مهارات دالة على تطور نموه. (، ، Leeper ,

et al : (1979, p. 399 1

١- اللعب غير المنشغل **Unoccupied play**، فلا يندمج الطفل أو

ينشغل باللعب، ويكتفي بمجرد النظر إلى لعبة أو إلى الأطفال.

٢- اللعب المنفرد **Solitary play**، فيلعب الفرد بمفرده، ويكون واعيا

فقط بذاته وبأدوات اللعب.

٣- اللعب المتفرج **Onlooker play**، حيث يشاهد الطفل الآخرين وهم

يلعبون ولكنه لا يلعب معهم، وعادة ما يكون خارج منطقة اللعب المباشر.

٤- اللعب الموازي **Parallel play**، فيه يلعب طفلان أو أكثر بطريقة

متأنيئة، ولكن باستخدام ألعاب مختلفة والقيام بأنشطة مختلفة.

٥- اللعب المشارك **Associative play**، وهو يشبه نمط اللعب

الموازي، ولكن الأطفال في بعض الأحيان يتبادلون الألعاب أو يشتركون

في حوار.

٦- اللعب المتعاون **Cooperative play**، فيعمل الأطفال ويلعبون معا

من أجل هدف مشترك، وغالبا ما يتبادلون الألعاب، أو يحددون الأدوار، أو

يتبادلون الحوار.

إن هذه الأنماط المختلفة والمتدرجة في مستوياتها النمائية تلاحظ الأنشطة المختلفة للعب الأطفال في سن ما قبل المدرسة، ولكن يتوقع أن الأنماط الثلاثة الأخيرة تكون هي الأكثر شيوعا وتمييزا للعب الأطفال في الروضة، لهذا ينبغي إعفاء بيئة التعلم في الروضة بكل انماط وفرص اللعب وأدواته وموارده والأماكن المناسبة للعب ولتنشيط التعلم والنمو في سياقه.

الطفولة المبكرة هكذا هي : "الفترة المواتية و المرحلة الحساسة

لتربية الإبداع وتنميته

الإبداع غريزة شائعة لدى كل الأطفال :

يشكل اللعب الخيالي والتمثيلي جانبا كبيرا من لعب الأطفال في سن ما قبل المدرسة، فهم يدعون أنهم أشخاص آخرون، وأنهم حيوانات، أو قطارات أو طائرات أو عربات أطفال أو سيارات أو شاحنات أو سفن، بل وحتى قد يدعون أنهم زهور، أو

صخور، أو أشجار، أو أمواج أو رياح، أو غير ذلك من أشكال التشخيص *Impersonation*. وقد يستجيب الكبار لخيال الأطفال وثرائه في هذه المرحلة بنوع من نفس الفهم أو سوء الفهم أو بالانزعاج وعدم تقدير ولكن حتى يتأتى الطفل أن يدرك الفرق بين الحقيقة والخيال، فليس ثمة خطر يدعو للانتباه، وإن وجد خطر فهو ضئيل.

فمن التمازج بين الحقيقة والخيال يثري المجتمع بعلماء وفنانين وقادة مبدعين. هب "تورانس" إلى أن ما يسميه بالغريزة الإبداعية *Creative instinct* هو حقيقة شائعة لدى كل الأطفال، ولكن فقط من خلال ما توفره للأطفال من فرص عديدة للاستطلاع والفحص والتجريب واستخدام مواد عديدة واختيار أفكار ومقترحات، يتأتي لهم أن يتعرفوا قدراتهم الإبداعية الكاملة؛ ولهذا يدعونا تورانس " إلى أن نولى أهمية فائقة لطبيعة النشاط الإبداعي عند الأطفال، وبالتالي أن نعى برعايته بالتربية والتنمية في الطفولة المبكرة خاصة .

تتميز استجابة الطفل للمثيرات المختلفة في سن ما قبل المدرسة بسرعة التعلم. فهو طفل يسعى إلى اكتشاف البيئة من حوله، ويتطلع إلى الحصول على المعلومات بقدر ما توجهه حاجة قوية إلى المعرفة. ولهذا، فمن المسئوليات الأساسية لمعلمة الروضة رعاية وتنمية نزهة الاستطلاع والشغف الذهني *Intellectual curiosity* عند الأطفال، فطفل ما قبل المدرسة تواق إلى البحث، والاختيار، وكثرة الأسئلة.

ولكي لا يلتبس الأمر على القارئ إزاء ما يذهب إليه تورانس " عن أصالة الإبداع وجذوته المتقدمة في الطفولة المبكرة خاصة، دعونا نطرح تلك الحقيقة في نسقها الأكثر وضوحاً وتحديداً على النحو التالي :

الإبداع في الطفولة المبكرة فطرة وخبرة :

والطفولة المبكرة للفرد خاصة بأنها الفترة الغنية بإمكانات الإبداع ومصادره التي تنضح في طائفة من المعالم مما تتميز به سنوات ما قبل المدرسة، ومن أبرزها

نزعة الطفل إلى الاستكشاف والشغف والاستطلاع، والاختيار والتنقيب والبحث والتجريب، والدهشة والاستغراب، والتخمين، وكثرة الأسئلة، والخيال، والإيهام ولعب الادعاء، والحركة، وتناول الأشياء، وغير ذلك مما يعبر عن ركن أساس من أركان الطفولة في هذه المرحلة، بل هي الطفولة في فطرتها وأصالتها، وفي تفرداها عن المراحل النمائية الأخرى من مدى حياة الإنسان.

لهذا، تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة، كما يذهب توارنس (1961) Creative Learning، هي الفترة المثلى لما يسميه بالتعلم الإبداعي Creative Learning؛ فهذه الاستعدادات الطبيعية الكامنة فطرة في الطفولة المبكرة وما تكتنزه من مصادر الإبداع في الطفل والإنسان في موضوع التعلم وخبرة التعلم، وبالتالي هي منجزات النمو وعائد التعلم في سنوات ما قبل المدرسة.

ان تصميم برامج التمدرس المبكر في رياض الأطفال يعتمد هكذا على منحى نمائي وإبداعي لتعليم الأطفال في سنوات ما قبل المدرسة، وعلى أن بيئة التعلم في الروضة التي تأخذ بهذا المنحى في بيئة مثيرة للطفل أكاديميا، وتتميز بأنها كذلك بيئة إبداع و استمتاع، وحيث يشعر الأطفال بالراحة والبهجة، ويتمكنون من اللعب، والعمل، والاندماج في أنشطة تساعدهم على التدريب على مهارات حل المشكلات، وعلى الأشياء وتجميعها في فئات أو مجموعات، واكتساب مفاهيم جديدة، ونقل خبرات تعلمهم إلى مواقف وخبرات أخرى، وفي بيئة تعلم هذه شأنها، يتعلم الأطفال مهارات أساسية من خلال البحث والتنقيب والاستكشاف، وكذلك من خلال التعليم المباشر.

رياض الأطفال : بيئة تعلم إبداعي :

بهذه الرؤى العالمية والعلمية تبرز أهمية التعليم قبل المدرسي كحاجة مجتمعية و مطلب نمائي في المجتمع المعاصر، تتوجهان إلى توظيف الإمكانات النمائية والاستعدادات الطبيعية المتأصلة في فترة الطفولة في هذه السنوات المبكرة، وعلى نحو تركز فيه رسالة التربية في الطفولة المبكرة على تكشف المصادر النمائية التي تكتنزها الطفولة المبكرة من الشغف والنشاط والاستكشاف والتجريب و البحث

والخيال، وتنميتها من خلال حسن استثمارها في واقع نشاط الطفل دونما إهدار لهذه الذخائر من الطاقات النفسية والإبداعية التي تعطى مرة لا تتكرر في مسيرة نمو الشخصية.

يتأتى حسن استثمار مصادر تنمية الطفولة المبكرة من خلال إعداد برامج جيدة لتنمية الطفولة، قوامها تهيئة وتجهيز بيئة تعلم منظم وإبداعي، ويستند تصميم برامج الطفولة المبكرة على التمدرس المبكر *Early schooling*، أي على تعليم متميز في سنوات ما قبل المدرسة الابتدائية يؤلف جزءا عضويا رئيسا من شجرة التعليم، وهو تعليم قوامه منظومة مفتوحة ومرنة لتعلم إبداعي، وتتحدد القسامات الأساسية التي يقوم عليها تصميم بيئة التعلم الإبداعي *Creative learning environment* وتنظيمه من أجل تعليم متميز قبل مدرسي، فيما يأتي :

التفرد : يبدي الأطفال في سنوات الطفولة المبكرة معدلات فريدة وفردية في نموهم، لا تتعلق غالبا بالعمر الزمني، الأمر الذي يتطلب توفير أنشطة التعلم في النوع وثرء بما يسمح بتلبية حاجات نموهم وتفردهم.

التلقائية والحرية : ترتقي نزعة الطفل الطبيعية إلى الشغف بالتعلم والحماس للتعلم إذا كانت بيئة الطفل، في الأسرة أو الروضة، مستجيبة ومتقبلة وسمحة، ودافئة بالحب، ومثيية بالتشجيع والاستحسان، وحيث يشعر الأطفال بالحرية في التعبير بتلقائية عن أنفسهم واهتماماتهم، وحيث يكشف الأطفال من إمكاناتهم الفردية في التعلم والنمو، ويكتشفون تلك المصادر والقوي في أنفسهم، ليتولاها الوالدان والمسؤولون والمربون بالرعاية

الإثراء الحسي : تمثل البيئة مصدرا رئيسا لخبرة التعلم عند الطفل من خلال المدخلات الحسية عن طريق الملاحظة، وتناول الأشياء، وتفحصها واختبارها، أما افتقار الطفل للاستثارة الحسية وتعلمه المباشر من الخبرات الحسية في البيئة، فيعني

الحرمان الحسي الذي يؤدي غالبا إلى إفقار التوظيف العقلي المعرفي لديه؛ والمعرفة تبدأ من الحواس، بقدر ما تمثل الحواس نوافذ للمعرفة.

التعلم عن طريق العمل : فالتعلم هو ما يعمله الأطفال، وليس شيئا نعمله لهم أو من اجلهم، لهذا، ينبغي تشجيع الطفل على أن يندمج بشكل مباشر في عمل التعلم، وأن ينهمك بشغف في أفعال التعلم وأدائه، أما أن نملي التعلم على الطفل أو أن نقول له ما يفعله، فغالبا ما يفضي إلى لفظية جوفاء.

اللعب أسلوب الطفل في العمل والتعلم : فالطفل يكتسب مهارات كثيرة من خلال اللعب، ويجرب أدوارا جديدة، ويحل مشكلاته، ويخفف من توتراته وانفعالاته، ويتعلم كيف يستخلص إحساسا من البيئة ويستجيب لمثيراتها، ويمارس المهارات الاجتماعية.

التعلم من الأقران : فالأطفال يتعلمون خبرات كثيرة من بعضهم البعض، متضمنة تقدير الذات والآخرين، والإحساس بالمسئولية، والإنجاز، وأساليب تعلم أن يتعلموا، وتلقى التعزيز من الآخرين؛ وكذلك تكوين الاتجاهات الأساسية نحو المدرسة والمعلمين.

إثراء أنشطة الروضة بتيسيرات التعلم وتنوعها: وبمواد التعلم الحسي العياني في البيئة، مما يساعد على تنشيط عملية تعلم الأطفال، فالبيئة حسنة التجهيز والتنظيم هي معين خصب للتعلم، حيث تزود الطفل بالمواد التي يحتاجها للاستكشاف والتعلم.

تعلم مهارات الحياة : يتأتى هذا الشكل من أشكال التعلم في بيئة الروضة عن طريق تكامل خبرات التعلم مع الأنشطة اليومية التي يمارسها الأطفال؛ ذلك أن الحياة طائفة متنوعة من المهارات والأنشطة المتداخلة، وحيث يدرك الأطفال أن المهارات المكتسبة حديثا تتواءم داخل نطاق أوسع من الخبرات؛ مما ينشط من الدافعية لتعلم تلك المهارات، واختبار فائدتها من خلال ممارسة تلك المهارات في سياقات ومواقف مختلفة، وما يحمله ذلك من التدريب على تعميم تعلم هذه المهارات على

المواقف الأخرى. هنا يدرك الأطفال أن تعلم المهارات المدرسية يفيدهم ويساعدهم في حياتهم اليومية، وما في هذا أيضا من تعزيز لهذه المهارات.

تعزيز مناخ التعلم : تنشط بيئة التعلم وتثرى بتوفير مناخ للتعلم يستند إلى الإحساس بالثقة والنظام والحرية، وهو مناخ يشجع الأطفال على المبادرة والاعتماد على الذات. في هذا المناخ يحتاج الأطفال إلى الشعور بالطمأنينة والأمان؛ ولكنهم يحتاجون أيضا إلى المخاطرة والتحدي في الاستكشاف وتعرف المجهول والبحث عن الجدة، وإلى المديح والاستحسان وتوقع الإثابة لأفعالهم ولنواتج نشاطهم، من خلال تنوع المعززات الموجبة لسلوك التعلم عند الأطفال في سنوات ما قبل المدرسة.

تقدير الذات : إذ تقرر نظريات علم النفس أن أساس الشخصية والصحة النفسية للفرد بتمركز في سنوات ما قبل المدرسة، وأن الفرد يحمل معه طفولته على مدى حياته، فإن الاهتمام بهذا الأساس وحمايته من عوامل ورعايته بالتنمية ليتطلب أن تكون الصحة النفسية مدخلا رئيسا سوء في تصميم برامج التعليم قبل المدرسي وتنظيم خبرات التعلم التي تحقق الغاية من التربية في الطفولة المبكرة، وهي صيانة تلك "الينبوعية من إمكانات النمو ومصادر التنمية في تلك السنوات التكوينية المهمة من تطور نمو الشخصية، وموالاتها بالتنمية وحسن التوظيف في الجوانب المختلفة من بناء الشخصية.

وعليه، فإن برامج رياض الأطفال تعمل وفقا لموجهات تحقق هذه الغاية، ومن أبرز تلك الموجهات ما يلي :

أن يشعر الطفل بالحب والدفء بطريقة صادقة وحكيمة.

أن يدرك الطفل أنه موضع تقدير، وأن ما يقوله ويفعله هو موضع اهتمام.

أن يخبر الطفل أن ما يصدر عنه من سلوك مرغوب وأفعال طيبة تلقى إثابة

وتشجيعا واستحسانا (التعزيز الموجب)، حتى تصبح تلك الأفعال والسلوكيات مثيية ذاتيا (دافعية متأصلة).

أن يدرك الطفل بحزم وفهم السلوك غير المقبول والذي لا يلقى استحسانا، أو الذي يلقى عقابا دون إساءة أو إيذاء للطفل ويكون موجها للفعل ذاته وليس إلى الطفل، وأن يتوقع العقاب إذا خرج عن قواعد السلوك المقبول، وأن يعي الأسباب التي دفعته إلى هذا السلوك ومناقشته فيها، والإصغاء لوجهة نظره أو لما يعبر عنه من شكاوي أو انطباعات.

أن يحدث تفاعل مع الطفل في مواقف كثيرة وبطرق مختلفة.
 أن تتاح الفرص المناسبة للتعبير عن الذات بأشكال مختلفة - في الأنشطة الفنية والتركيبية واللعب والإيقاع والموسيقى ... إلخ.
 عرض نماذج من الإنجازات الفردية والجماعية للأطفال في أماكن متميزة بالفصل، وتسمية أصحابها، والرجوع إليها، واستخدامها من آن لآخر في تنامي خبرات التعلم عند الأطفال.

تهيئة الفرص المتنوعة أمام الأطفال كي يتناولوا الأشياء، وينفحصوها، ويتعرفوا خصائصها واستخداماتها في أغراض وسياقات متنوعة.
 توفير بيئة غنية لغويا في رياض الأطفال، تسمح بالاستثارة اللغوية والتفاعل اللفظي، وبتنمية مهارات التواصل، والإصغاء الجيد، والتعبير الكلامي.
 تشجيع الطفل على التصرف في بعض المواقف اعتمادا على نفسه، وتعزيز السلوك الاستقلالي.

تهيئة المواقف والخبرات المتنوعة للتعلم الاجتماعي، حيث يكتسبون المهارات الاجتماعية التي تمكنهم من تكوين صداقات مع أقرانهم، ومن خفض النزعة إلى التمرکز حول الذات، وتقدير الأنشطة التعاونية، والمشاركة في أدوار اللعب والأنشطة الجماعية وغير ذلك من الخبرات التي تساعد على نمو السلوك الاجتماعي عند الأطفال.

الطفولة المبكرة تكشف عن الطبيعة العامة التي تتميز بها هذه الفترة المبكرة من حياة الفرد، وتلك هي الإبداعية التي يعيشها الطفل في تلقائية ويعبر عنها بأشكال

جمة من الاستجابات التي تبعث على الدهشة والبهجة، سواء عند الصغار أو الكبار، ولعلنا نجانب الصواب أن نعتقد أن هذه مجرد سمات إبداعية لشخصية الطفل في هذه المرحلة، ولكن الإبداعية في هذه الفترة هي نشاط كلي عام أو هي بمثابة "العامل الفعال الذي يتفاعل مع كل مكونات بناء شخصية الطفل، ويعطيها طابعها المميز لهذه المرحلة وتوظيفها في جوانب نشاطه العقلي المعرفي والوجداني والحركي والاجتماعي.

وإذا كان الطفل هكذا في مرحلة الطفولة المبكرة هو طفل مبدع، وحيث يكون الإبداع من فطرته، ويعبر عن أصالة وتلقائية تفكيره ووجدانه واستجاباته عامة، أفلا نتدبر كيف تكون لنا أساليبنا وأدواتنا ومهاراتنا في أن نتكشف هذه "المصدرية" الغنية والخصبة من الإبداعية، وكيف تصمم برامجنا ونبني مناهجنا ونختار طرائقنا وأساليبنا كي نفيد وظيفيا من "ينبوعية" النماء هذه مما يتفرد بها الأطفال في هذه المرحلة خاصة، ولحسن استثمار إمكانات الإبداع وطاقاته التي يعيشها الطفل في واقعه وخياله، عقله ووجدانه، وفي حركته وانطلاقه وطلاقة.

إن التعليم الذي يستحقه أطفالنا في طفولتهم المبكرة ينبغي أن يكون هكذا تعليما قائما على التعلم الإبداعي، وأن تكون سيكولوجية وبيداجوجية الإبداع هي مفاهيم ومبادئ منظمة للعمل مع الأطفال آباء ومعلمين، برامج ومناهج، أنشطة وأدوات، أساليب وطرائق لتهيئة بيئة تربوية وأسرية، ثرية ومثرية، مواتية لتربية الإبداع وتنميته عند الأطفال.

الفصل الخامس ادوار معلمة رياض الأطفال



الفصل الخامس

ادوار المعلمة

الطفولة ومجتمع المعرفة

تهدف مرحلة رياض الأطفال إلى التنمية الشاملة والمتوازنة للأطفال سواء بمكوناتهم الجسمية، أو العقلية، أو الانفعالية، أو الاجتماعية، أو في تفتيق طاقاتهم، وتنمية قدراتهم المختلفة بواسطة التعلم القائم على اللعب، أو في استغلال حواسهم ومداركهم كمنافذ للمعرفة، فضلاً عن توفير البيئة الآمنة نفسياً والمثيرة ثقافياً لديهم. وتلعب معلمة الروضة دوراً رئيسياً في بناء شخصية الطفل وتحديد ملامحها بما تمتلكه من معارف وقيم وكفايات متنوعة، حيث تقوم بأدوار عديدة ومتنوعة تستثمرها في تنمية قدراته، وتلبية احتياجاته وتوظيف طاقاته توظيفاً سليماً، فهي مسؤولة عن كل ما يتعلمه الطفل وما يتعلق بتحقيق مطالب نموه في هذه المرحلة الأساسية والحساسة من مراحل نموه، لذا فإذا كان إعدادها إعداداً جيداً، وتدريبها وفق المستجدات التربوية الحديثة يعد مطلباً تربوياً هاماً، فالمطلوب من صانعي السياسات التربوية والقائمين على رياض الأطفال الاهتمام بتدريبها وتأهيلها لتقوم بهذا الدور على أكمل وجه.

أولاً - أدوار معلمة الروضة

مع التطور المتسارع لعملية التعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين تعددت أدوار معلمة الروضة، وتنوعت لتلبية احتياجات الأطفال المتغيرة، فلم يعد دورها يقتصر على رعاية الطفل كبديلة عن الأم، بل أصبحت تلعب أدواراً جديدة ومتنوعة، نفسية وتربوية واجتماعية ومهنية وتكنولوجية. ومن أهم الخصائص التي يجب أن تتحلى بها هي اتخاذ اتجاهات إيجابية نحو الأطفال قائمة على المحبة والقبول، تعمل على احترام آرائهم، وإبداء الثقة بقدراتهم، وكذلك توفير بيئة تعليمية مشجعة وصديقة

لهم، كما أنها بحاجة إلى امتلاك مدى واسع من المعارف حتى تلعب دورها كمصدر للخبرات المتنوعة .

ومن أهم الأدوار التي تتحمل مسئوليتها معلمة الروضة دور المرشد النفسي، فهي تساعد الطفل على التكيف و الانسجام مع بيئة الروضة الجديدة، للتعامل مع قلق الانفصال عن الأم والبيت للمرة الأولى ، لذا فدورها كمرشد نفسي يتطلب منها الكثير من الصبر والتأني في المعاملة، كما يتطلب منها مساعدة الطفل على التوافق السليم مع الآخرين، والتعبير عن مشاعره بحرية وتلقائية، والتحكم في انفعالاته، وزرع الثقة في نفسه، وتشجيعه على التغلب على الميل إلى الأنانية والعدوان .

إضافة إلى ذلك فإن الدور الاجتماعي لمعلمة الروضة لا يقل أهمية عن دورها النفسي؛ إذ يجب ان تكون القدوة الحسنة من خلال تصرفاتها، كما عليها أن تكون حارسة لقيم المجتمع، تقع على عاتقها مسئولية تنشئة الأطفال تنشئة اجتماعية مرتبطة بقيم و تقاليد المجتمع الذي يعيشون فيه ، وان يراعي المنهج القيم والمعتقدات في الثقافة المحلية .

كما أن دورها الاجتماعي يتطلب ان تكون صلة الوصل بين المنزل و الروضة، لأنه يجب عليها أن ترشد الوالدين إلى الأسلوب الصحيح لتربية أطفالهم، وحل مشكلاتهم، وتلبية احتياجاتهم ، بأسلوب تربوي فعال للتواصل خلال اليوم المفتوح، او من خلال التواصل مع الأهل عن طريق الرسائل او هاتفياً، وهي مطالبة أيضاً أن بمواكبة التكنولوجيا الحديثة باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، مثل الواتس اب، و الانستغرام ، وغيرها من وسائل التواصل الحديثة .

ومن أهم أدوار معلمة الروضة أيضاً كونها خبيرة تربوية، لأنها تقوم بالتعرف على قدرات الأطفال وهواياتهم، وممارسة الأساليب التربوية الملائمة لمتطلبات نموهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، كما يجب عليها أن تكون مؤهلة لإدارة عملية التعلم والتعليم بحيث تغدو قادرة على توفير بيئة تعلم مناسبة لجميع الأطفال

ومن أدوار معلمة الروضة التربوية أنها مسؤولة عن إدارة الصف ، وتوجيه سلوك الأطفال، ووضع الحدود لهم، وتوضيح قوانين السلوك في الروضة، حتى لا تعم الفوضى في صفها، مع تشجيع الأطفال على احترام هذه القوانين، وتحمله مسؤولة تجاوزها، ويتطلب منها هذا الدور التربوي اتباع أسلوب التعزيز والابتعاد عن دراما العقاب، و اللجوء إلى التأمل، وإعادة النظر في مسببات سوء سلوك الأطفال، والعمل على تشجيعهم على الانضباط الذاتي دون اللجوء إلى التهديد والعقاب .

كما أن الدور التربوي لمعلمة الروضة يفرض عليها ألا تكون موجهة للأطفال العاديين فقط ، بل أصبحت بأن تقوم بإرشاد وفهم وتعليم الأطفال ذوي الفئات الخاصة، كالذين يعانون من صعوبات التعلم، و ذوي إفراط النشاط والحركة وتششت الانتباه، والانفعال الشديد، وكذلك الأطفال الموهوبون الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة.

كما عليها أن تركز على المنهج المتمركز حول اللعب لا على المنهج التقليدي، لأن اللعب هو عمل الطفل، ويجب عليها أن تقنع الأهالي بأن الهدف من الروضة ليس تعلم القراءة والكتابة، وإنما التعلم عن طريق اللعب بأسلوب غير مباشر ونابع من ميل الطفل الطبيعي للكشف والاستطلاع، كما لا بد للمعلمة أن تعمل على إشباع فضول الطفل المعرفي بطرح الأسئلة التي تستثير خياله، وتشجعه على التعلم بالاكشاف والتعلم الذاتي.

ومن أهم أدوار معلمة الروضة كذلك دورها المهني، الذي يتطلب منها أن تكون قادرة على اتخاذ القرار فيما يتعلق بالتخطيط والإعداد للأنشطة المناسبة لتحقيق أهداف منهج الروضة الذي يلبي خصائص نمو الطفل وحاجاته، ويشجع على التعلم الذاتي ، فعليها أن تقوم بالتنوع في تصميم البرامج والأنشطة المتنوعة داخل الصف المتعلقة ببيئة الأركان، أو المتعلقة بالألعاب في باحة الروضة، أو بالنشاطات والزيارات خارج الروضة .

ولقد أصبح من الضروري على معلمة الروضة أن تلعب دوراً جديداً هاماً مواكبة التكنولوجيا الحديثة، بحيث بات لزاماً عليها التزود بكفاية استخدام تكنولوجيا

المعلومات والاتصال، وخاصة في العصر المعلوماتي الحديث الذي أصبحت الأمية الحقيقية تكمن في عدم القدرة على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات ذات الإيقاع السريع، وأن تكون متعلمة وطالبة علم مدى الحياة، تعمل جاهدة على تطوير نفسها في مجال تخصصها، عن طريق مواكبة التكنولوجيا الحديثة.

ولكي تتمكن معلمة رياض الأطفال من القيام بأدوارها على أكمل وجه، وتحمل مسؤولياتها بجدارة هي بحاجة إلى العديد من الكفايات الأساسية الشخصية والاجتماعية والتدريسية، وعملية إعدادها وتكوينها أصبحت تستند إلى التخطيط المبني على أسس علمية وسليمة

وبات تأهيلها من أهم المهام التربوية التي غدت مطلباً هاماً لتحقيق جودة التعليم في هذه المرحلة، لأنه مهما كان منهج رياض الأطفال جيداً، و أدوات ووسائل تنفيذه متوافرة، فإن ذلك لن يجدي نفعاً ما لم تكن معلمة مؤهلة تأهيلاً جيداً، تدرك مهام مهنتها، و تستطيع أن تستدرك ما في المنهج من قصور، بحيث تستطيع أن تحقق الأهداف التربوية للروضة.

وتعتبر عملية اختيار معلمة الروضة، وحسن إعدادها وتدريبها من أهم العوامل التي تساعد الروضة على تحقيق أهدافها. ويعتقد العديد من التربويين أن تطوير أداء معلمة الروضة يبدأ بمحبتها للأطفال ورغبتها في العمل في الروضة، وينتهي بإعدادها مهنياً حتى تستطيع امتلاك كفايات شخصية و اجتماعية وتدريسية، تساعد على تحقيق أهداف التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

ثالثاً- كفايات معلمات رياض الأطفال : Teachers Competencies

من الاتجاهات الحديثة التي برزت في مجال إعداد المعلمات وتدريبهن، ومن أهمها المعايير التي أطلقتها الرابطة الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC، ٢٠٠٩)، والتي حددت المعايير التالية:

تحسين نمو الطفل وتعلمه، بناء علاقات تواصل مع الأسرة والمجتمع، الملاحظة والتوثيق التقويم لدعم الأطفال الصغار وأسرهم، استخدام مقاربات فعالة نمائياً، استخدام المحتوى المعرفي من أجل بناء منهج ذي معنى، أن تصبح المعلمة احترافية، الخبرة الميدانية في مجال الطفولة المبكرة.

ولقد قام مركز دراسات الكوادر المهنية في مجال رعاية الطفولة المبكرة عام ٢٠٠٨ بتحديد الكفايات الواجب توافرها في معلمة الطفولة المبكرة من قبل المؤسسات الرسمية والمنظمات الأهلية في الولايات المتحدة الأمريكية. وذلك بعد مراجعة ٢٦ من الولايات التي قامت بتحديد كفايات معلمات الطفولة المبكرة، ثم اختيار أفضلها وأحدثها من قبل ٩ ولايات.

قام البرنامج بالتركيز على الكفايات التالية:

الكفايات الشخصية (أخلاقيات المهنة والشخصية الإيجابية).

الكفايات الاجتماعية (التواصل مع الآخرين والروح القيادية).

الكفايات التدريسية (نمو الطفل، تعليم الطفل، ادارة السلوك، الصحة

والسلامة مراعاة التنوع والاختلاف، الملاحظة التقويم، المنهج، الصحة والسلامة)
الكفايات :

المقصود بها مجموعة من المهارات والقدرات العقلية والنفسية والجسدية والاجتماعية القابلة للقياس، التي تمكن المعلمة من أداء الأنشطة في الروضة بمستوى معين مرض من الفعالية، بما يحقق الأهداف التربوية المتعلقة بتربية طفل الروضة، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها ، وتتضمن ثلاث كفايات هي:
أولا الكفايات الشخصية :

١- تحب الأطفال ولديها رغبة حقيقية في العمل معهم بصبر و عطف

٢- تتمتع بسلامة الحواس والنطق واللياقة البدنية

- ٣- تتمتع بقدر من المرونة والمرح والإيجابية
- ٤- مستعدة للنمو الذاتي ومواكبة المستجدات التربوية والتكنولوجية في مجال عملها.
- ٥- تهتم بالمظهر اللائق البسيط
- ٦- تتسم بالاتزان الانفعالي في المواقف المختلفة .
- ٧- تتمتع بسرعة البديهة وقوة الملاحظة

ثانيا الكفايات الاجتماعية :

- ١- علاقتها إيجابية مع أهالي الأطفال ، وتعمل على اشراكهم في نشاطات الروضة
- ٢- تبنى تفاعلا إيجابياً مع المجتمع المحلي عن طريق المشاركة في الزيارات والفعاليات الاجتماعية.
- ٣- تتسم بعلاقات اجتماعية ودية مع جميع العاملين في الروضة (إدارة معلمات عاملين)
- ٤- تراعي العمل بروح الفريق.
- ٥- تتمتع بروح القيادة (التواصل - الحمل - المسؤولية - المبادرة)

ثالثا الكفايات التدريسية:

- ١- تلم بخصائص وحاجات طفل الروضة وأساليب مراعاتها
- ٢- تنمي المهارات الاجتماعية الإيجابية للطفل مثل التعاون والمشاركة وتعزيز الشعور بالانتماء .
- ٣- تعمل على تعزيز ثقة الطفل بنفسه عن طريق تشجيعه وأخذ رأيه
- ٤- تعمل على تعليم الطفل عن طريق اللعب مع مراعاة توقع فرص اللعب الحر والخيالي
- ٥- تراعي الفروق الفردية في التعليم
- ٦- تشجع الطفل على الابتكار والإبداع في التعلم
- ٧- تستطيع أن تتعامل مع المشكلات السلوكية لطفل الروضة
- ٨- قادرة على إدارة سلوك الطفل واستخدام البدائل الإيجابية للعقاب كالأقضاء وتعزيز السلوك الإيجابي
- ٩- تمتلك مهارة التواصل السليم مع الطفل (الاستماع النظري في العين، مناداته باسمه. الابتسام)
- ١٠- ملزمة بشروط سلامة ألعاب الطفل الداخلية والخارجية
- ١١- تراعي اتباع مواصفات الوجبة الغذائية الصحية والمتنوعة للطفل وتعمل على توعيته بها

١٢- تستطيع أن تقوم بالإسعافات الأولية للطفل والتصرف في الأزمات الطارئة

١٣- ملمة بطرق اكتشاف ورعاية الفئات الخاصة من معوقين حسيا وحركيا، وموهوبين وصعوبات تعلم

١٤- تمتلك مهارات تنظيم بيئة الأركان.

١٥- تمتلك القدرة على تخطيط وتنفيذ وتقييم وحدات تعليمية مترابطة

١٦- تعمل على تحديد أهداف الوحدة التعليمية وصياغتها سلوكيا

١٧- تستطيع أن تنظم فترات الروتين اليومي منذ وصول الطفل حتى خروجه

١٨- تقوم بتخطيط وتنفيذ وتقييم النشاطات اللاصفية (الملعب، المكتبة المقصف الرحلات)

١٩- تقوم بقراءة القصة الطفل بشكل مشوق ودرامي مثير مع مشاركة الطفل في اختيار القصص

٢٠- تشجيع الطفل على التعلم الذاتي والاستقلالية

٢١- تدرب الطفل على العادات الصحية في الترتيب ونظافة الجسم والملبس والمكان

٢٢- تستخدم أساليب متنوعة لتقويم أداء الطفل

٢٣ - تتبع أساليب التقويم الشامل والمستمر لأداء الطفل

حدد بعض العلماء **شروطاً معينة للمهنة** أية مهنة ،
وكان من بين هذه الشروط ما يلي :

١ - أنها تتطلب قدرًا معيناً من الأنشطة التي يستخدم فيها الذكاء
بدرجة عالية .

٢ - أنها تتطلب قدرًا كبيراً من تحمل المسؤولية الفردية .

٣ - إن أصحابها يستعينون في عملهم بالعلم وتطبيقاته . وإن لديهم
قرداً متفق عليه من المعرفة التخصصية .

٤ - إن استخدامهم للعلم هو بقصد تحقيق هدف معين يعلمونه
مسبقاً ويسعون إليه .

٥ - إن العاملين بها يحتاجون إلى أعداد مسبق يؤهلهم للعمل فيها
، كما أن معظمهم يستمر في التدريب على كل جديد يستحدث في مهنته
وصل علمه وتعمقت خبرته ، وهذا هو ما يعرف بالنمو المستمر أثناء

الخدمة **Continious in -service growth**

٦ - من طبيعة المهنة أنها تمنح أصحابها أماناً معاشياً أو ضماناً
وظيفياً ، بالإضافة إلى عضوية دائمة تربطهم بها .

٧ - إن العاملين داخل مهنة معينة يستنون لأنفسهم مجموعات من
المعايير الأخلاقية والمستويات العلمية التي تميزها عن غيرها ، وهي لا تقبل
بأقل مما تضعه من معايير .

٨ - إنه يفترض فى أصحابها أنهم يؤثرون خدمة المجتمع على مصالحهم الشخصية أو الخاصة ، وهم بذلك يفترض فيهم أن يبتعدوا عن الأنانية أو حب الذات .

٩ - يفترض أن يسعى أصحاب كل مهنة إلى تحسين مستواهم العلمى والتربى عن طريق الدورات التدريبية والمؤتمرات العلمية والندوات الخ .

أهمية دور المعلم:



أدوار المعلم

تهدف المؤسسات التعليمية فيما تهدف إليه اعداد الأفراد لممارسة أدوار معينة فى المجتمع ، وكلية التربية كمؤسسة تعليمية تهدف أساساً إلى إعداد الطلاب للعمل فى مهنة التعليم . ونقطة البداية فى هذا الاعداد هى تحديد الأدوار المتعددة والتي يطلب من المعلم القيام بها فى عملية التدريس

حيث تعتبر هذه الأدوار والكفاءات اللازمة لأدائها بمثابة الأهداف الأساسية
لبرامج إعداد المعلمين

الدور : Role

من المعروف أن المجتمع يتكون من مجموعة من المؤسسات الاجتماعية (الأسرة . المدرسة . المصنع) وكل مؤسسة اجتماعية تتكون من مجموعة من الأوضاع أو المكانات الاجتماعية Status (الأب . والأم . والمعلم . والناظر . والمهندس . والعامل) والأفراد الذين يشغلون هذه المكانات الاجتماعية عليهم القيام بمجموعة من الأنشطة السلوكية لتأكيد شغلهم لهذه المكانة تؤدي في النهاية إلى تحقيق أهداف المؤسسة الاجتماعية وبالتالي أهداف المجتمع .

والمقصود بالدور هنا هو " مجموعة الأنشطة السلوكية التي

يتوقع أن يقوم بها الفرد الذي يشغل مكانة اجتماعية معينة

في المجتمع " ويعتبر مفهوم الدور من المفاهيم الاجتماعية الهامة ، حيث يساعدنا على التنبؤ بسلوك الآخرين ومعرفة توقعات الآخرين لسلوكنا نحن .

وعلى ذلك فإن المعلم بحكم موقعه في المدرسة يشغل مكانة اجتماعية معينة ويطلب منه القيام بمجموعة من الأنماط السلوكية حتى يحقق شغله لهذه المكانة وهذه الأنماط السلوكية تمثل الدور المطلوب من المعلم . وبالمثل فهناك أنماط سلوكية معينة تطلب من الطبيب ومن المحامي ومن رجل الشرطة وهكذا .

خصائص تميز دور المعلم :



ومن الخصائص التي ينفرد بها دور المعلم نذكر ما يلي :

- ١ - دور المعلم من الأدوار التي يصعب تحديدها .
- ٢ - يختلف دور المعلم عن أصحاب المهن الأخرى كالتب والمحاماة والهندسة في أنه يتعامل مع أفراد في مراحل التشكيل والتكوين ، تنقصهم الدراية والخبرة ، والمعلم بالنسبة لهم هو النموذج والقذوة والمثل الأعلى .
- ٣ - الأفراد الذين يتعامل معهم المعلم - على عكس أصحاب المهن الأخرى - لا حيلة لهم في اختياره ، فالتلميذ ليست لديه الفرصة في أغلب الأحيان أن يختار معلم واسع الأفق مثلاً ورفض معلم محدود النظر كما يحدث مع كثير من أصحاب المهن الأخرى . فأنا أختار الطبيب الذي أعالج عنده ، وأختار المحامي الذي يساعدي في حل مشكلاتي القانونية وهكذا ، وهذا يعني أن الطبيب الماهر والمحامي الكفاء هو فقط الذي يحظى بالتأثير في حياة الناس ومصالحهم وبيتعدون عن الطبيب أو المحامي من ذوى الكفاءة الأقل .

ولكن الوضع في حالة التعليم لا يفترض أو لا مجال فيه لاختيار المعلم كفاء أو غير كفاء ولكن القاعدة الأساسية بالنسبة للمعلمين أن يؤدوا دورهم جميعاً على درجة عالية من الكفاءة .

- ٤ - المعلم يعتمد في دوره على مقومات شخصية وعلى علم وثقافة واتساع أفقه بحيث تنبع سلطته من كونه أهلاً للرأي والحكمة والقيادة ولا يكون تأثيره في التلاميذ راجعاً إلى سلطة كسلطة ضابط البوليس أو وكيل

النيابة مثلاً . وهذا بالطبع يتطلب من المعلم خصائص شخصية واجتماعية معينة تؤهله للقيام بدوره والتأثير فى التلاميذ .

صفات المعلم الجيد :



ينفرد دور المعلم بطبيعة خاصة تميزه عن أدوار المتخصصين الآخرين فهو يتطلب توافر صفات معينة فى الأشخاص الذين يقومون بالتدريس ، وقد قامت دراسات عديدة بتوضيح صفات المعلم الجيد ، وقد أشارت هذه الدراسات إلى عدة صفات أساسية لازمة لنجاح المعلم فى عمله التدريسى ومن هذه الصفات ما يلى :

- ١ - المعلم الجيد ذو شخصية قوية يتميز بالذكاء والموضوعية والعدل والحزم والاعتمادية والحيوية والتعاون والميل الاجتماعى وهو سمح فى تقدير ظروف الآخرين ودوافعهم ويتعامل معهم بطريقة ديمقراطية .
- ٢ - المعلم الجيد واسع الأفق لديه اهتمام بالقراءة وسعة الاطلاع متذوق ، ولديه اهتمام بالفن والرسم والثقافة بشكل عام .
- ٣ - المعلم الجيد صحيح بدنيا وله قدره على العمل وخالى من العيوب الخلقية ويتميز بالرشاقة وخفة الأداء .

٤ - المعلم الجيد يتصف بالاتزان الانفعالي ويتوفر له قدر معقول من التكيف العاطفى .

٥ - المعلم الجيد على وعى بظروف مجتمعه ومشكلاته مشارك فى الخدمة الاجتماعية وفى المنظمات الشعبية والاجتماعية .

٦ - المعلم الجيد يحب العمل مع المتعلمين متمكن من المادة الدراسية التى يقوم بتدريسها ، ولديه القدرة على حسن العرض يتميز بالطلاقة اللفظية واللغة السليمة الواضحة ، ويستطيع تكوين علاقات طيبة مع المتعلمين والزملاء والرؤساء وكذلك مع أفراد المجتمع المحلى خارج المدرسة .

الجوانب المختلفة لدور المعلم :



١ - دور المعلم كناقل للمعرفة :

دور المعلم فى نقل المعرفة للتلاميذ دور أساسى ورئيسى فى وظيفة المعلم ، وينال هذا الدور اهتماما كبيراً من كل أطراف العمل التربوى المعلم والتلميذ وولى الأمر والموجه والناظر .

٢ - دور المعلم كمسئول عن النمو المتكامل للتلاميذ :



من الوظائف الأساسية للمعلم أن يقوم بتنظيم وتقويم وترشيد نمو التلاميذ في المجالات المختلفة العقلية والاجتماعية والنفسية . بمعنى آخر المعلم مسئول عن تكوين شخصية التلميذ . وهذه الوظيفة أُلقيت على عائق المعلم نتيجة تغير مفهومنا عن عملية التربية حيث اتسع مفهومها ولم تعد التربية مجرد نقل مجموعة من المعارف إلى التلاميذ بل الاهتمام بنمو شخصية التلاميذ في جوانبها المتعددة .

وعملية توجيه وتنظيم نمو التلميذ ليست مسألة بسيطة هينة بل هي عملية صعبة ومعقدة ويرى البعض أنها المحك الأساسي الذي يوضح كفاءة المعلم . والقيام بهذه العملية يتطلب :-

أولاً : فهم خلفية التلميذ وظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية مما يساعد في تقديم تعليم منفرد ومستجيب لظروف كل طفل.

وثانياً : يتطلب التعرف على قدرات التلميذ وتقدير احتياجاته مما يساعده في تنظيم تصميم الخبرات التعليمية المناسبة لحالاتهم .

وثالثاً : يتطلب من المعلم أن يقوم بمسئوليات معينة فى عملية

التكامل بين البيت والمدرسة متعاوناً مع المشرف الاجتماعى ، والأخصائى النفسى ، والطبيب المعالج . ويصبح المعلم فرداً فى مجموعة عمل هدفها تحديد القدرة الحقيقة للطالب وتنميتها . ودور المربى يكون مناسباً للمعلم فى هذا المجال .

٣ - دور المعلم كخبير فى مهارات التدريس :



الشخص الذى يعمل بالتدريس لأبد له من التمكن من طرق التدريس والمهارات الفنية التى يستطيع عن طريقها توصيل المعلومات ، وغرس القيم ، وتعديل السلوك لدى التلاميذ ، وقد تسمع بين أوساط المربين أن المعلم (مادة وطريقة) أى لا يكتفى التمكن من المادة العلمية فى مجال تخصصه ولكنه عليه أيضاً أن يكون من طرق توصيل المعلومات وغرس القيم .

٤ - دور المعلم كمسئول عن حفظ النظام :



من الطبيعي أننا في حاجة إلى توفير درجة من الضبط الاجتماعي داخل الفصل وفي المدرسة ، ذلك حتى يمكن تنظيم أنشطة المدرسة وضمان انتظام التلاميذ أثناء العملية التربوية وهذه أمور ضرورية حتى يمكن الوصول إلى تحقق الأهداف المنشودة والتي يشكل الضبط الاجتماعي ذاته أحد أركانها الأساسية .

والمعلم مطالب بتحقيق النظام في المدرسة وبين تلاميذه ، وتقف مشكلة حفظ النظام على رأس المشكلات العديدة التي تواجه المعلم وخاصة في المرحلة الثانوية .

٥ - دور المعلم كمسئول عن تقويم تقدم التلميذ :-

تحتل عملية تقويم تقدم التلاميذ مكانة خاصة في العملية التعليمية حيث أننا كمربين نحتاج وباستمرار إلى التعرف على ما إذا كنا قد حققنا أهدافنا من العملية التربوية أم لا . ونحتاج إلى التعرف على مدى مناسبة الوسائل والإجراءات والقواعد المختلفة التي نستخدمها لتحقيقها من كتب ، ووسائل إيضاح ، وطرق تدريس ، وتوزيع الطلاب في مجموعات ، والأنشطة والنظام المدرسي

٦ - دور المعلم كعضو في مهنته :

يطالب المعلم بعدة مستويات تجاه مهنة التعليم ، فإن صعود مهنة التعليم أو هبوطها مرهونة بالدرجة الأولى بكفاءة المعلمين ونشاطهم ومدى عملهم على رفع مستوى المهنة سواء من داخلها أو من خارجها .

٧ - دور المعلم كعضو في المجتمع :

من الجدير بالذكر أن ينظر دور المعلم من زاويتين :

أولاً : باعتباره معلماً ومربياً للتلاميذ .

ثانياً : باعتباره عضواً في المجتمع .

والنظر إلى المعلم باعتباره عضواً في مجتمع تأتي من أنه يمثل قيادة فكرية في المجتمع ، فالمعلمين بطبيعة عملهم وإعدادهم يتقنون مهارات مختلفة مرتبطة بعمليات التعليم والتنظيم ، والعرض والمناقشة ، والإقناع مما يجعلهم أقدر من غيرهم على تحمل المسؤوليات الثقافية في مجتمعهم . والمعلم بوصفه فرداً في مجتمع يتوقع منه الاهتمام بدراسة مشكلات مجتمعه والعمل على حلها .

ودور المعلم هنا يمثل قدوة لنماذج السلوك والاتجاهات والقيم والفكر ، فأنت أينما ذهبت عليك أن تكون قدوة ومثلاً أعلى في حديثك وملبسك وطريقتك في معاملة الناس وتناول المشكلات ومعالجة الأمور ، في فكرك واتساع ثقافتك ، حتى في السلوك الشخصي واختيار أماكن الترفيه وتقضية وقت الفراغ موضعك كمعلم بضع عليك حدوداً كثيرة يجب ألا تحذفها فأنت معلم صباحاً في المدرسة وأنت معلم مساءً في المجتمع .

الفصل السادس

إدارة الجودة الشاملة (برياض الأطفال)

مفاهيمها - مبادئها - فلسفتها العامة



الفصل السادس

إدارة الجودة الشاملة (برياض الأطفال)

مفاهيمها - مبادئها - فلسفتها العامة

مقدمة

يشهد عالم اليوم تحديات كثيرة ومتنوعة تتمثل أهمها في تزايد الحاجات المجتمعية وتغيرات الأحداث السريعة والمتلاحقة، وقلة الموارد والإمكانات المتاحة، مما يتطلب تحديد الأولويات وترشيد الموارد سواء كانت مادية أو بشرية وحسن استغلالها.

وهذه التحديات فرضت على الحكومات ضغوطاً كبيرة للحفاظ على التوازن المطلوب في ظل قلة الموارد وشح الإمكانيات، مما دعا المفكرين وذوي الخبرة والتخصص بالبحث عن أفضل السبل والوسائل للتعامل مع هذه التحديات.

ومما يزيد من حدة تلك التحديات التي تواجهها الحكومات المعاصرة حالة التنافس الشديد بين المنظمات الحكومية من جهة، ومنظمات الأعمال الخاصة من جهة أخرى، وما يفرضه ذلك التنافس من متطلبات تطوير لأساليب الأداء المستخدمة وتوظيف الوسائط التكنولوجية بما يحقق الأهداف وصولاً إلى خدمة أفضل ومنتج يتسم بالجودة ليستطيع المنافسة في الأسواق التي تعددت منافذها وأشكالها.

بالإضافة إلى ذلك أصبحت المنظمات العالمية والمحلية تواجه نوعاً آخر من التحديات يتمثل في زيادة حدة المنافسة على المستويين المحلي والعالمي، وما يصاحبها من تغيرات في سلوك المستهلك أو المستفيد الذي أصبح أكثر وعياً وثقافة في استهلاكه وذا قدرة أكبر على انتقاء الخدمة الأفضل بعد اعتمادها الجودة كمعيار أساسي لاختيار المنتج أو الخدمة.

لذلك يمكن القول بأن الضغوط لتوفير خدمات ذات جودة عالية وبتكاليف منخفضة دفعت الهيئات الحكومية لاتخاذ مدخل استراتيجي لوضع الأهداف، وتوزيع الموارد عن طريق تقييم البيئة الداخلية والخارجية التي تؤثر على برامج الهيئات الحكومية ولكل ذلك استلقت إدارة الجودة الشاملة كمنهج متكامل يعتمد على أداء إدارة القوى البشرية وكل إدارة في المنظمة، وعلى التحسين المستمر في أساليب العمل، أن تكون أحدث المداخل المنهجية في تطوير المؤسسات وإعادة هيكلتها.

وإدارة الجودة الشاملة هي إحدى النظم المتبعة لمواجهة تلك التحديات، لكونها تقوم على أساس أنها: نظام قائم على التحسين المستمر للأداء في جميع المستويات العملية والإدارية، وفي كل المجالات الوظيفية للمنظمة، باستخدام كافة الموارد البشرية والمالية المتاحة، وهي في الوقت نفسه تأكيد على أن يعمل الفرد بشكل صحيح من المرة الأولى.

لقد كانت الدول المتقدمة سباقة في بحثها عن الأساليب الإدارية الكفيلة بتحسين كفاءة وفاعلية منظماتها، وفي تطبيقها للنماذج والمبادئ التي يطرحها

المنظرون والمهتمون في الجوانب الإدارية سعياً وراء تحقيق الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة. وكانت بدايات تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في اليابان وأمريكا، وكان تطبيقها مقتصرًا في البداية على القطاع الصناعي أما الآن فأصبح بالإمكان تطبيقها على مؤسسات قطاع الخدمات أيضاً، وقد سعت المنظمات الخدمائية باستمرار من أجل التعلم والاستفادة من تجربة القطاع الصناعي في هذا المجال.

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب أرضية معينة في كافة البنى التنظيمية والإدارية والاجتماعية داخل المنظمة وخارجها، بحيث توفر المناخ المناسب لإمكانية التطبيق، إذ كيف يمكن أن ينجح تطبيق مفهوم إداري تجهل الإدارة أهميته؟ فلا بد من توفر القناعة التامة لدى الإدارة العليا بأهمية هذا المفهوم وجعل الجودة في مقدمة استراتيجياتها والعمل على نشر هذه القناعة، كما تتطلب قادة قادرين على توجيه الأفراد باتجاه تحقيق أنظارتهم المتألفة، وليس هناك من جامعة أو مؤسسة أحرزت تقدماً ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة دون قيادة ذات قدرة إدارية عالية الكفاءة.

وظهر اهتمام المؤسسات التربوية في تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العام للحصول على نوعية أفضل من التعليم وتخريج طلبة قادرين على ممارسة دورهم بصورة أفضل في خدمة المجتمع. وأصبح عدد المؤسسات التي تتبع نظام الجودة الشاملة في تزايد مستمر سواء في أمريكا أو الدول الأوروبية واليابان والعديد من الدول النامية وبعض الدول

العربية مثل السعودية ، والتي بدأت بهذا المنهج في بعض مؤسساتها التعليمية.

ولعل ما يبرر الاهتمام بالجودة في التعليم وخاصة في مؤسسات رياض الأطفال هو أن منتج المؤسسة التعليمية يعد أعلى منتج في أي مجتمع من المجتمعات بالإضافة إلى أن نجاح المنظمات غير التعليمية في تحقيق أهدافها لا يمكن أن يتأتى إلا بعد نجاح النظم التعليمية في حسن إعداد وتأهيل أفراد المجتمع تأهيلا جيدا، لذا فإن تقدم المجتمع يتوقف بدرجة كبيرة على مدى جودة المنتج التعليمي فيه.

مفهوم الجودة Quality

تعرف على أنها النوعية أو الخاصية والنوعية إما جيدة أو رديئة أي جودة عالية أو منخفضة، وعرفها معجم لونغمان على أنها عمل الأشياء بالطريقة الصحيحة في المرة الأولى وفي الزمن المحدد في كل مرة يفيد فيها عمل هذا الشيء حيث أن الاستمرارية أو التكرار في العمل لا تؤثر مطلقا على الجودة فالجودة رحلة لا نهاية لها من تطبيق التحسينات والتطوير وأنه لا يجب أن لا يمر يوم على المؤسسة أو العملية الإنتاجية أو جودة المنتج النهائي أو الخدمة المقدمة بدون تطوير أو تحسين.

كما أن الجودة تعني جودة العمل وجودة الخدمات وجودة المعلومات وجودة نظام العمل وإجراءاته وجودة الأقسام وجودة الأفراد والمديرين، وجودة أهداف النظام، فهي جوهر العملية الإدارية التي تعتمد على المشاركة

الفاعلة وإزالة الحواجز بين الأقسام المختلفة واستخدام البيانات والمعلومات بواسطة الوسائل الإحصائية للمساعدة في عملية اتخاذ القرار لتحقيق الرضا العميل لأنها مبنية على وجهة نظره.

وبناء على ذلك نجد أن الجودة هي القاعدة التي انطلقت منها العديد من المفاهيم فهي تعني، معياراً للتميز والتطور فالنظام يتحرك لخدمة المستفيدين وتحقيق احتياجاتهم وتوقعاتهم في شكل خدمي جيد متكامل وفاعل لا يقبل الخطأ ويدير الوقت بكفاءة.



مفهوم الجودة الشاملة Total Quality

إن الجودة الشاملة، فلسفة إدارية حديثة تأخذ شكل نهج أو نظام إداري شامل قائم على إحداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المؤسسة بحيث تشمل الفكر والسلوك والقيم والمعتقدات التنظيمية والمفاهيم الإدارية ونمط القيادة ونظم العمل وإجراءاته وذلك من أجل تحسين وتطوير كل

مكونات المؤسسة لتحقيق مخرجات عالية الجودة وبأقل تكلفة بحيث تلبي احتياجات المستفيدين ورغباتهم وتتنال رضاهم.

وبعد أن ثبت نجاح الجودة الشاملة في عدة مجالات أهمها التجارة والصناعة كان التفكير من الأخذ بها في التعليم والتعلم فإذا تم النظر للمدخل المنظومي للتعليم وخاصة منظومة تحسين الإنتاجية بمؤسسات رياض الأطفال بمصر، فإن تحقيق الجودة الشاملة ضرورة لتلبية طموحات المجتمع ومؤسساته وخاصة مؤسسات رياض الأطفال حيث تعد جودة المخرجات التعليمية في رياض الأطفال واجباً وطنياً و إنسانياً يتطلب ضرورة تجويد جميع حلقات منظومة التعليم في تلك المرحلة بدءاً من مدخلات النظام ومروراً بعملياته وانتهاء بمخرجاته المرجوة والمحقة للأهداف وقد أثبت ذلك نجاح بعض الدول المتقدمة في تحقيق أهدافها التعليمية والاقتصادية والاجتماعية اعتماداً على الجودة الشاملة التي توفر سلامة البرامج والسياسات المختلفة الملائمة للإنجاز وتوفير أساليب الرقابة المناسبة لمتابعة وتقييم هذا الإنجاز كما توفر المقومات الأساسية لزيادة فاعلية الرقابة على جودة العملية التعليمية .

ومن هنا نستخلص أن الجودة الشاملة ، هي جملة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية في رياض الأطفال سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم

وتتحقق تلك المعايير من خلال الاستخدام الأمثل لجميع العناصر المادية والبشرية المتاحة بمؤسسات رياض الأطفال بمصر.

مفهوم إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management

لقد أصبح مفهوم إدارة الجودة الشاملة يحمل معان كثيرة بالنسبة للباحثين، حيث أن لكل باحث في هذا المجال مصطلحاته الخاصة بهذا المفهوم.

ويمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة على أنها: نظام متكامل موجه نحو تحقيق احتياجات المستهلكين وإعطاء صلاحيات أكبر للموظفين تساعدهم في اتخاذ القرار، والتأكيد على التحسن المستمر لعمليات إنتاج السلع والخدمات.

ويمكن القول بأن إدارة الجودة الشاملة تمثل بصفة عامة فلسفة إدارية مبنية على أساس رضا المستفيد، وهي بذلك تضمن التصميم الجيد للمنتجات المقدمة من المؤسسة، وتحتل إدارة الجودة الشاملة استراتيجية تنظيمية يمكن تطبيقها في مختلف مستويات المنظمة، إذ يصبح تحقيق الجودة عملية يلتزم بها الجميع وبشكل متواصل، ولا بد من تضافر جهود أفراد المؤسسة للوصول إلى الجودة الشاملة المرجوة.

كما تعرف إدارة الجودة الشاملة بأنها تمثل مدخل أو استراتيجية تنظيمية يتم السعي لتطبيقها في مختلف مستويات المنظمة على نحو كلي إذ يصبح تحقيق الجودة عملية يلتزم بها الجميع وبشكل مستمر ولعل ذلك يفضي بنا إلى الشمول أو الكلية التي تعني كل الأفراد داخل التنظيم وخارجه فلا بد من تضافر جهودهم للوصول إلى الجودة الشاملة.

ومن هنا فإن إدارة الجودة الشاملة لكي تحقق أهدافها في المجال التعليمي برياض الأطفال فلا بد من تحسين الإنتاجية التعليمية بمؤسسات رياض الأطفال، وذلك من خلال تأصيل مبادئ (ديمنج) والتي تتمثل في الآتي:

١- ضرورة تكوين أو تأصيل هدف مستقر لتحسين الخدمة والإنتاج (الإبداع، البحث والتعليم، التطوير المستمر للمنتج والخدمة والصيانة).

٢- ضرورة تبني الفلسفة الجديدة لإدارة الجودة الشاملة.

٣- إن الجودة لا تتولد من خلال عمليات التفتيش أو البحث عن النواقص بل من خلال تحسين الأداء.

٤- ضرورة الاستمرار في تحسين العمليات كافة على نحو مستمر.

٥- ضرورة تبني ومواصلة القيادة واعتبارها عمل ووظيفة للإدارة.

٦- ضرورة طرح الخوف أو عدم الإقدام جانباً.

٧- ضرورة القضاء على العوائق أو الفواصل التنظيمية بين الأقسام وتنمية روح الفريق.

لذلك فإن إدارة الجودة الشاملة تمثل وسيلة لتحقيق مركز تنافسي قوي، ولكن يجب النظر إليها من منظور اقتصادي - اجتماعي أكبر فليس هناك سبباً لعدم استفادة مؤسسات رياض الأطفال ونظامنا التعليمي من هذا المدخل لتحقيق الإنجاز وجودة الأداء.

ومن ثم نجد أن ثمة اتفاق بين الجودة والجودة الشاملة في الاهتمام بتحسين وتجويد كل عناصر النظام التعليمي من مدخلات وعمليات ومخرجات إلا أن الجودة الشاملة تبلور الهيكل التنظيمي الشامل للجودة فتوزع المسؤوليات والصلاحيات ووسائل فحص وضبط ومراقبة الجودة بالمؤسسة التعليمية كما أنها تهتم بربط المخرجات بالمجتمع المحلي وخدمة البيئة كما أن إدارة الجودة الشاملة تمثل الاستراتيجية التي تسهم في دعم استمرار تحسين الجودة والمحافظة عليها من خلال العمل على تضافر عدداً من المحاور وهي كما يلي:

- ١- الهيكل التنظيمي وما يمثله من (ثقافة الجودة - وموارد مادية وأساليب كمية وكيفية - وجداول - ومعامل - وخدمات).
- ٢- الإدارة الأفقية (وتعني الاتصال بين الإدارات لدعم التكامل في الأداء وتوحيد الجهات لأهداف جودة المؤسسة التعليمية)..
- ٣- إدارة الموارد البشرية وتعني (تلبية احتياجات كل من القائمين على التعلم ومتلقي الخدمة التعليمية لضمان مخرجات جيدة فاعلة لنفسها ولمجتمعها).

فلاسفة الجودة الشاملة

تعد الجودة الشاملة فلسفة إدارية تركز على مجموعة من المبادئ الأساسية التي تساعد على فهم العمليات المختلفة في النظام فهي تمثل نموذجاً لمفهوم الشمولية التي ينبغي تطبيقها في جميع الأوقات على كل فرد بالمؤسسة وقياس الجودة المتقنة سعياً لزيادة القدرة التنافسية وزيادة كفاءتها

في إرضاء المستفيدين والتفوق والتميز وزيادة إنتاجية كل عناصر النظام كما تتضمن مرونته في تعامله مع المتغيرات البيئية السريعة التغير والتقدم المستمر لكل قطاعات التعليم ومستوياته.

هذا وتقوم فلسفة الجودة على ما يلي : مجموعة من الأفكار الرئيسة للعديد من الرواد المطالبين بتطبيق الجودة والذي أوجز عرضهم (فينجان) تحت مسمى أفضل خبراء الجودة المعروفين على اعتبارهم مؤسسي فلسفة الجودة بالعالم وواضعي مبادئها وأدواتها كما يلي:

- إدوار ديمينج : وهو أكثر رواد الجودة شهرة، وضع أربعة عشر مبدأ للجودة، وأكد على استخدام خرائط التحكم بالجودة لتلافي الأخطاء كما أكد على مسؤولية الإدارة عن كفاءة عمل النظام وتطويره وقد عزز ديمينج بذلك دور الإدارة في قدرتها على اتخاذ القرار لتحسين العملية وتحسين الإنتاج
- كوري إيشيكويو : وهو أحد أشهر خبراء الجودة ومبتكر دائرة الجودة وتوظيف عملياتها وإمكانات العاملين والمستفيدين منها كما أنه مبتكر فكرة خرائط تحليل السبب والنتيجة.
- أرماند فيجنباوم : وهو مؤلف ومحاضر في الجودة عمل مديراً لأكبر منظمة عالمية في الجودة وقد أضاف مصطلح تكلفة الجودة.

- جوزيف جوران : ويعتبر أول من استخدم التحليل الإحصائي للتحكم في العمليات بنظام الجودة ويعد كتابه التحكم في الجودة هو كتاب الجودة المرجعي في الولايات المتحدة الأمريكية وفي اليابان على حد سواء كما صمم دائرته الشهيرة لتحسين مدخل الجودة الشاملة والتي يستعان بها كأحد أهم أدوات التحسين، كما قدم جوران تنويهاً بأن مشكلات الإدارة تتعلق بأخطاء العنصر البشري لذا تبرز أهمية إدارة التدريب بمفاهيم الجودة واستعمال دوائر في تحسين الاتصال المستخدم عبر المستويات المختلفة مع التركيز على فهم احتياجات متلقي الخدمة.
- فيليب كروسبي : وهو أول أمريكي معروف في نظام الجودة وقد طور أربعة عشرة خطوة للجودة أصبحت القاعدة للكثير من برامج الجودة التعليمية الحديثة كما أيد وجود متطلبات لتوافق الجودة مكتوبة بشكل مشترك من قبل المدراء والعاملين مع الاهتمام بحاجات العمل وتلافي العيوب.
- جيشي تاجوشي : صمم عدداً من الأدوات تهدف إلى تحسين جودة العمليات وطور مفهوم الأداء الوظيفي ودوره في دعم الجودة.
- آني ماكلين : كان لها أبرز الأثر في وضع معايير الجودة لدعم استمرار تحقيقها وتحسينها والالتزام بمبادئها في التعليم.

ولا تقوم فلسفة الجودة على آراء الرواد والمهتمين فحسب لكنها تقوم أيضاً على عدد من الاعتبارات الأساسية أبرزها التركيز على المستفيد حيث تطور مفهومها الإداري بشكل يتضمن مجموعة من المميزات النظام التعليمي يتحدى الهياكل التنظيمية التقليدية والثقافات الحالية البسيطة.

المبادئ الأساسية للجودة الشاملة في التعليم

لقد حاول ديمنج رائد الجودة الشاملة صياغة مبادئ وأسس يمكن من خلالها تحقيق الجودة الشاملة للمحافظة على بلوغ الأهداف والبقاء على استمرارية الجودة والإتقان من خلال استخدام أدوات التحليل البياني لمراقبة النجاح والتحسين المستمر في نظام يقوم على التخطيط والمشاركة، وتقوم هذه المبادئ على البرمجة الأكاديمية في مجالات التخطيط والتحليل والمشاركة والتطوير وتصميم البرامج وتقييم الإدارة التعليمية ودفع إدارة الجودة التي تناسب التعليم .

وقد قدم ديمنج أربعة عشر مبدأ للجودة الشاملة يمكن لإدارة النظام التعليمي بصفة عامة و إدارة نظام رياض الأطفال بصفة خاصة أن تتبناها من أجل الوصول إلى أفضل أداء ممكن كما يلي:

١- ثبات الهدف نحو تحسين الخدمة والعمل باستمرار على تقدم العمل وتحسين المهام المختلفة.

٢- تبني فلسفة اقتصادية برؤية مستقبلية تستطيع مقابلة التحديات المختلفة بما يدفعها إلى المزيد من المعرفة والتعلم والتحسين بحيث تستطيع قيادة التغيير.

- ٣- وقف الاعتماد على التفتيش والعمل على إنجاز الجودة من خلال الاستناد إلى قاعدة لجودة البناء في الإنتاج بالدرجة الأولى وتلافي الأخطاء.
- ٤- وقف الاعتماد في ممارسة العمل على قاعدة بطاقة الربح والخسارة والعمل على تقليل الكلفة الشاملة حتى تكون هناك علاقة طويلة الأمد من الولاء والثقة بين المجتمع والمؤسسة التعليمية.
- ٥- العمل على التحسين بشكل ثابت باستمرار لنظام الإنتاج والخدمة من خلال تحسين الجودة ومعدل الإنتاج مع العمل على نقص الكلفة الكلية.
- ٦- تدريب جميع العاملين بالنظام التعليمي على اختلاف مستوياتهم على الجودة.
- ٧- وجود قيادة ملتزمة وهدف للإشراف يعمل على المساعدة وتقديم الأدوات للعمل بطريقة أفضل مع المراجعة المستمرة والدقيقة بدقة من قبل الإدارة والإشراف على العمليات والعاملين عليها بانتظام.
- ٨- إزالة الخوف لكي يعمل كل الأشخاص والمشاركين بشكل فعال داخل المؤسسة التعليمية.
- ٩- العمل في فريق للتعرف على المعوقات داخل الأقسام والبحث والتصميم لحل المشكلات الخاصة بتقديم الخدمة التعليمية المميزة.

١٠- العمل على وجود شعارات لقوة العمل من خلال أهداف محددة للتعرف على العيوب وكذلك المستويات الجديدة من الجودة العالية للتعرف على أسباب الجودة المنخفضة، ومعدل لاحتمال إرجاع السبب فيها إلى النظام.

١١- أن تقوم الإدارة من خلال القيادة وضع معايير عمل خاصة بالإدارة وبالأهداف والعمل على إيجاد قيادة بديلة متوفرة باستمرار.

١٢- تحديد مسئولية المشرفين للتعرف على المعوقات الخاصة بالعاملين والأداء والجودة وذلك بالاعتماد على الإدارة الموضوعية.

١٣- تأسيس برنامج تربوي نشيط يعمل على التحسين الذاتي للأفراد.

١٤- وضع الأشخاص في المواقع المناسبة بالنظام والعمل على انتقالهم باستمرار بين الأقسام المختلفة للتعرف على الجديد.

من خلال العرض السابق للمبادئ التي تقوم عليها الجودة يتضح أن مبادئ ديمينج هي الأكثر ملائمة للميدان التربوي وأن مديري التعليم والمعلمين والمساعدين بالنظام من العاملون والطلاب هم المنتج وأولياء الأمور والمجتمع هم العملاء وواضعي السياسة التعليمية هم مجلس إدارة مؤسسات رياض الأطفال مع التأكيد على أن الجودة الشاملة لا تأتي إلا من خلال تحسين الإنتاجية التعليمية وتحسين أدائها.

نظام الجودة الشاملة في التعليم

تدور الجودة الشاملة بين أربعة أنظمة فرعية هي النظام الاجتماعي والنظام التقني والنظام الإداري ونظام ضمان الجودة، ولتطبيق نظام ضمان الجودة الشاملة بنجاح ينبغي التعامل مع هذه الأنظمة يتوازن وتكامل وتنظيم وتنسيق وتعاون ورقابة كالاتي:

النظام الاجتماعي:

ويتكون من عدد من العوامل التي تتفاعل مع المكونات الرسمية وغير الرسمية للنظام التعليمي وهذه العوامل تتكون من المكونات الثقافية مثل القيم والاتجاهات والمعايير وجودة العلاقات الاجتماعية بين الأفراد وأعضاء النظام والعلاقات السلوكية بين العاملين بالنظام نفسه وللنظام الاجتماعي دور وظيفي في النظام التربوي على الرغم من أن بعض المديرين يتجاهلون وجود دورا مؤثرا للنظام الاجتماعي في نجاح أو عدم نجاح المؤسسة التعليمية ولتحقيق الجودة الشاملة ينبغي التركيز على ستة محاور استراتيجية بعد النظام الاجتماعي أحد أركانها تتمثل في:

- البيئة العامة للنظام
- طبيعة الخدمات المطلوبة من النظام
- طرق تحقيق الجودة الشاملة
- الأفراد المكونين للنظام
- التنظيم الإداري للنظام ومؤسساته التوجه لتبني فلسفة الجودة الشاملة.

النظام التقني:

ويتضمن الأدوات والممارسات والأساليب الكمية والكيفية التي تقيس وتتبع خطوات إتمام العمل والتي من خلالها يمكن تطوير أساليب نظم العمل داخل المؤسسة والنظام الكلي وذلك لتحقيق هدفين أساسيين هما خدمة المستفيد وتحقيق رسالة المؤسسة.

النظام الإداري:

ويشمل عدة مكونات مثل البناء التنظيمي والسياسات ومستويات السلطة وأهداف ورسالة المؤسسة ورؤيتها المستقبلية والعمليات الإدارية (التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والرقابة) وتمثل إدارة الجودة الشاملة هذا النظام الإداري على اعتبار أنها الاستراتيجية المثلى التي تركز على قيم ومبادئ الجودة الشاملة وتستمد طاقتها من المعلومات التي تمكنها من حسن إدارة الأفراد واستثمار قدراتهم بشكل يحقق الأهداف التربوية المنشودة.

نظام ضمان الجودة:

إدخال ضمان الجودة له تأثير كبير في تحقيق جودة التعليم وخاصة في مؤسسات رياض الأطفال وضمان الجودة يحتاج ويتطلب تحديد رسالة مؤسسات رياض الأطفال وأهداف التدريس والبحث وخدمة المجتمع والخدمات المعاونة وخطط الإدارة لتحقيق الأهداف وبنية إدارية لتطبيق وتقويم وفاعلية الخطط وفاعلية هذا النظام يمكن تقييمه بواسطة الفحص الخارجي وبهذه الخطوات فإن ضمان الجودة يوضح كيف أن أنشطة

مؤسسات رياض الأطفال المختلفة ترتبط بعضها ببعض لتحقيق رسالة هذه المؤسسات وتوضح أيضا أن وجود قصور في أحد مجالات العمل في مؤسسات رياض الأطفال لها تأثيرها على المجالات الأخرى ومن الصعب تحقيق النتائج نفسها بالاعتماد على النظام الإداري الحالي لمؤسسات رياض الأطفال.

ويعرف نظام ضمان الجودة على أنه نظام لمنع وقوع الخطأ والذي يعمل على تحسين جودة الأداء كما أنها تلك الوسائل التي من شأنها التأكد من أن المعايير الأكاديمية قد تحققت على المستوى الوطني بما يواكب المعايير العالمية وإن جودة الفرص المتاحة للتعلم وجودة الأنشطة البحثية وأنشطة خدمة المجتمع ترتقي إلى مستوى توقعات كافة الأطراف المعنية كافة ومن أبرز سماته: وجود إدارة المعلومات تسهم في أداء العمل بشكل فعال ووجود رسالة للمؤسسة التعليمية تهدف إلى ضمان الجودة وقياس الأداء بدقة من خلال معايير للأداء الجيد وأن يكون هناك وضوحا وتحديدًا للمسئوليات.

وهناك طريقتان لضمان الجودة هي:

أولاً: طريقة الاعتماد:

وهي المكانة الأكاديمية التي تحصل عليها المؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي نتيجة استيفاء معايير جودة التعليم المحددة والمعتمدة لدى مؤسسات التقويم التربوي ويهدف الاعتماد بصفة أساسية إلى ضمان الجودة الكيفية والتوعية للبرامج والمؤسسات التعليمية من خلال مراجعة ومراقبة

الجودة وتقييمها بصورة مستمرة فهو وسيلة للتطوير ولحل مشكلات النظام التعليمي للوصول إلى المستويات العالمية حيث إنه يمكن من خلاله توكيد الجودة وضمانها للدارسين وخاصة أطفال مؤسسات رياض الأطفال والمجتمع على أن المؤسسة أو البرنامج التعليمي يفي بالحدود الدنيا من المعايير لكل من المعلمين والمعلمات والمناهج والدارسين والخدمات المقدمة لهم في صورها كافة.

ثانياً: طريق التقييم:

وهذه الطريقة تركز على أهمية تقييم مخرجات النظام مثل إنجاز الطفل ودرجة تحصيله وقدرته على الاستمرار والتعزيز وتقويم البيئة التعليمية والتعلم الإضافي الأمر الذي يوضح أن نظام الجودة الشاملة هو هيكل تنظيمي يتضمن عدداً من المسؤوليات والإجراءات والعمليات والموارد التي يديرها للحصول على مخرجات النظام والمحددة سلفاً بأهدافه ، ف ضمان الجودة هدفه الأول التحسين المستمر للجودة والذي شمل الاعتماد بوضع معايير ومواصفات للطفل المتعلم والروضة والتسهيلات والموارد المالية والبيئة المحيطة والبرامج والأهداف التعليمية وأخضعها لعمليات النظام التي يشترط فيها الجودة من حيث مناسبتها لخصائص الأطفال وخاصة أطفال مؤسسات رياض الأطفال وذلك من خلال وضوح الهدف منها ومنطقيتها وارتباطها بالبيئة ودعمها لها وأن تتميز بلغة بسيطة واضحة تتناسب وخصائص هذه المرحلة والتي تدعم معرفتهم ونموهم في آن واحد وأن يكون حجمها مناسباً وتقدم في الزمن الذي تسمح لهم قدراتهم بالاستيعاب فيه وأن

يدعم القيم والمبادئ والأعراف للمجتمع المصري وذلك يتم من خلال تنوع طرق التدريس وكفاءة المعنى والاستفادة من التغذية الراجعة الوقوف على ما تم تحقيقه للحصول على مخرجات النظام من خلال عملية التقييم لضمان الالتزام وتحقيق الجودة وذلك بضبط نظام الجودة.

أهمية مدخل الجودة الشاملة ومبررات الأخذ به في تحسين الإنتاجية التعليمية

إن العناصر الرئيسية لجودة المنتج هي: الأداء، السمات الاعتمادية، الاتفاق على المتطلبات، المتانة، النفع والجودة الملحوظة وكل عنصر من هذه العناصر متمايز مكثف بذاته لذلك يمكن وضع مرتبة عالية للمنتج في أحد الأبعاد ومنخفضة في بعد آخر .

والاعتراف بهذه العناصر الأساسية مهم لتحسين الإنتاجية إذ بإمكان المشروع الذي يختار تحسين جودته أن يقوم بذلك بالعديد من السبل فهو لا يحتاج متابعة لكل العناصر في التو حيث يمكن إتباع استراتيجية تجزئية ذات أبعاد قليلة تفرد وحدها لتجد عناية خاصة، انطلاقاً من الأخذ بمبدأ الجودة الشاملة في النظام التعليمي المصري.

ونظام تحسين إنتاجية مؤسسات رياض الأطفال على اعتباره جزءاً من نظام التعليم المصري يحتاج إلى الاستعانة بمدخل الجودة الشاملة وذلك نظراً للمبررات التالية:

١- ارتباط الجودة بالإنتاجية ونجاحها على الأصعدة كافة.

٢- ارتباط نظام الجودة بالشمولية في المجالات كافة وعالمية هذا النظام فيمكن الاستفادة منه في تحسين الإنتاجية التعليمية بمؤسسات رياض الأطفال.

٣- نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية سواء في القطاع الحكومي أو الخاص في معظم دول العالم يضمن نجاحها في تحسين إنتاجية رياض الأطفال.

٤- ارتباط نظام الجودة الشاملة بالتقويم الشامل للتعليم في المؤسسات التعليمية الأمر الذي يسهم في تحسين الأداء والمخرجات التعليمية وأهمها الطالب الطفل.

٥- تساعد إدارة الجودة الشاملة في تطوير وتفعيل التكوينات التنظيمية في مهام التخطيط والتنفيذ والرقابة وفق معايير أداء متجددة تقود إلى تحسين الأداء النوعي لأنشطة النظام وتحديد البرامج اللازمة لزيادة القدرات التنظيمية لرفع كفاءة الأداء.

٦- تسهم الجودة الشاملة و إدارتها في تطوير تقاليد العمل وقيمه وفق متطلبات التغيير اللازمة لتطبيقاتها في إطار نظرة مستقبلية للفرص والتحديات.

٧- تقديم خطة قيادة شاملة لتدريب المربي على المستويات كافة.

٨- ابتكار أساليب لتنمية الموظفين تخاطب اتجاهات ومعتقدات هيئة إدارة المؤسسات التعليمية في ضوء هذه التحديات وغيرها كان لابد أن يكون هناك

مراعاة لمعايير وأسس الإدارة الإنتاجية التي تؤدي إلى تفعيل دور مؤسسات ما قبل المدرسة .

نستنتج من ذلك أن الجودة لها دور مهم في تحسين الإنتاجية التعليمية بمؤسسات رياض الأطفال بمصر حيث إن الروضة الفعالة هي مؤسسة تربوية تستطيع تحقيق أهداف التربية الشاملة والمتكاملة للطفل في سنوات الطفولة المبكرة ما قبل سن الإلزام وتعمل على دعم مظاهر النمو المختلفة للطفل كما تنمي لديه الاستعدادات الذهنية وتكسبه القيم والمفاهيم الاجتماعية والحياتية عن طريق ممارسة الأنشطة المحببة لقلبه والتي تتوافق وسيكولوجيته في هذه المرحلة.

وعلاوة على أن رياض الأطفال مؤسسة تربوية خلاقة فهي مؤسسة يسودها مناخ إيجابي وتقدمي وتكفل للعاملين بها فرص التطور المهني والإجادة والتفوق وتدار بروح الفريق المتعاون وتخلق مناخاً داعماً للمشاركة الفعالة في مجتمعها المحيط.

ومن هنا لابد من الأخذ بمبادئ معايير الجودة وتحقيقها حتى تكون دليلاً معيناً للمعلمات والقيادات التعليمية وصناع القرار في تطوير وتحسين عملية التعلم برياض الأطفال.

الجودة وعلاقتها بالإنتاجية التعليمية

تطورت نظرة الفكر الإداري للإنتاجية فقد اهتم (تايلور) في ١٨٨١م وهو رائد مدرسة الإدارة التعليمية عندما بدأ يدرس طريقة أداء العامل وأتجه

لتحسين الجوانب المادية في العمل التعزيز قدرة العامل كمدخل لتحسين الإنتاجية. كان يهدف للعمل ببراعة أقصى دون العمل بساعات أطول أو بشكل قاس مجهد. فعنى بالتخصص وتقسيم العمل وتقدير الحوافز التشجيعية وزيادة الأجر مقابل زيادة الجهد بينما اهتم (مايو) في مدرسة العلاقات الإنسانية بالجوانب الإنسانية لتعزيز رغبة العامل ورضائه كمدخل لتحسين الإنتاجية. ثم جاءت نظريات أخرى معاصرة تناولت مداخل أخرى لتحسين الإنتاجية مثل:

١- الإدارة بالأهداف التي تمت باشتراك العاملين في صياغة الأهداف التي سيعملون على تحقيقها.

٢- إدارة الجودة الشاملة التي تمت بالسعي للتحسين المستمر في مجالات الأداء كافة وبالتأكيد على جودة التصميم وجودة عمليات تنفيذ التصميم لتقليل التالف والعاثم والوحدات المنتجة المعيبة.

٣- إعادة هندسة العمليات والتي اهتمت - ضمن ما اهتمت - بإعادة تصميم العمليات الجوهرية جذريا وابتكاريا وتحسين جدولة العمليات ودمج بعض العمليات وخفض مرات التوقف للفحص، واستهدف هذا المدخل تقليل وقت عمل الأفراد والتجهيزات في إنتاج قدر محدد من الناتج (سلعة أو خدمة).

٤- الهدم البناء والذي يركز على خفض العمالة مع الاحتفاظ بمستويات الإنتاج والعائد كما هي، من خلال أساليب أداء غير تقليدية مع : تطوير

استراتيجية فعالة للنفاذ للسوق والتوجه بحاجات وتوقعات العملاء وهذا يمكن الاحتفاظ السوقية محليا وعالميا أو زيادتها.

ومن هنا نجد أن المتأمل للفكر الإداري في مجال إدارة الإنتاج والعمليات يمكنه أن يرصد مجموعة من الاتجاهات الحديثة والتي تؤثر على ممارسات الأعمال بصفة عامة وعلى ممارسات وظيفة الإنتاج بشكل خاص وأنه على الصعيد العالمي يمكن القول بأن أهم تلك العوامل هي:

- ١- العالمية في ممارسة الأعمال.
- ٢- الحاجة إلى وجود استراتيجيات محددة للإنتاج والعمليات في إطار من الاستراتيجيات العامة للمنشأة.
- ٣- التركيز على فكرة إدارة الجودة الشاملة والمعروفة باختصار TOM
- ٤- أهمية المرونة في تصميم النظم الإنتاجية.
- ٥- ابتكار أساليب حديثة لتخفيض الوقت المستغرق في كل مراحل النظام الإنتاجي سواء كان ذلك في مرحلة ابتكار المنتج أو تصميمه أو إنتاجه أو توزيعه.
- ٦- الاهتمام بكيفية إدخال النظم التكنولوجية الحديثة في العملية الإنتاجية التعليمية بشكل يجعلها إضافة وليست عينا على تلك النظم.

وبالرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم وما تكلفه من خدمات فإن نجاح النظام التعليمي المصري مرهوناً بالطريقة التي يدار بها أو بالأحرى بمدى قدرة إدارة النظام على توجيه النشاط التربوي ككل لتحقيق الأهداف المنشودة التي يمثل نجاحها العمود الفقري لنجاح المؤسسات التعليمية في أداء رسالتها على الوجه المنشود.

الأمر الذي ينبغي معه معالجة مشكلات النظام التعليمي المصري التي تتمثل في بعض الثغرات التي تم رصد أبرزها كما يلي:

- يوجد فائض في أعداد معلمات رياض الأطفال المؤهلات مع عدم وضعهن في المكان الصحيح (الروضة)، ووضع المعلمات غير المؤهلات لشغل أماكنهن.
- نقص التدريب وعدم الاهتمام به وخاصة بعد التخرج.
- الافتقار إلى وجود تخطيط سليم للقوى العاملة بالتربية والتعليم.
- التركيز على تحقيق العمل دون اعتبار لمناسبته وجودته.
- الميل إلى مركزية الإدارة وجمود اللوائح.
- تدهور المستوى التكنولوجي وتقادمه.
- الافتقار إلى نظام جيد للرقابة على الجودة.
- تدني الرضا الوظيفي للعاملين.

• الافتقار إلى نظام المعلومات الدقيقة الصادقة.

يتضح أنه رغم الجهود المبذولة من قبل الدولة مازالت بنية التعليم العام وخاصة مؤسسات رياض الأطفال تتبع التنظيم البيروقراطي أحد أهم دوافع التطوير من منظور الجودة الشاملة، والتي تتمثل أبرزها فيما يلي:

١- **الاستقطاب:** هذا المصطلح اتجه السلطة نحو المركزية ويظهر في ضعف الدور الذي تقوم به الحكومات المحلية بالإضافة إلى تقلص دور الهيئات التي تقدم الدعم للروضات.

٢- **الفلسفة الاستهلاكية:** حيث أصبحت الدول المتقدمة منها والنامية توصف بأنها ديمقراطيات المستهلك، وذلك لتأكيدھا على عنصر الاختيار والوفاء باحتياجات المستفيدين، وتوقيع عقوبات على الأنظمة التي تفشل في تحقيق خدمة جيدة، ومع ذلك فهذه الاتجاهات لم تطبق كلية في القطاع الخدمي التعليمي وخاصة في الدول النامية ومنها مصر.

٣- **التغير الاجتماعي:** حيث ازداد مستوى التغير الاجتماعي بمعدلات كبيرة ودلالة ذلك ازدياد معدلات الفقر والبطالة وتغير مفهوم التوظيف والأمن الوظيفي.

استرشاداً لذلك فقد عززت وزارة التربية والتعليم المصرية التوجه إلى الجودة الشاملة حيث إنه من حق كل مواطن أيا كانت قدراته الحصول على تعليم جيد فعال انطلاقاً من مبدأ تكافؤ الفرص في إعداده وتأهيله في ظل منظومة مترابطة ومتفاعله، بالإضافة إلى أن جودة التعليم هي المدخل

الحقيقي للإصلاح الاقتصادي في الدول، وخاصة الدول النامية لذلك أصبح هذا التوجه في ظل العولمة وثورة المعلومات قضية أمن قومي، وبالنسبة لنظام تعليم أطفال مؤسسات رياض الأطفال واجب قومي قبل أي شيء.

وعليه فالجودة التعليمية يقصد بها الحصول على منتج تعليمي جيد بالمؤسسات التربوية والتعليمية يتمثل في خريجي تلك المؤسسات «الطفل»، بالإضافة إلى إسهامها في خدمة المجتمع وتنمية البيئة وذلك من خلال تحسين مدخلات كل مؤسسة تعليمية تهتم بالطفل وخاصة مؤسسات رياض الأطفال التي تشمل الطالب «الطفل» والمعلم والهيكل الإداري والمناخ التعليمي والاجتماعي المناسب والموارد المالية ومباني ومرافق الروضات، وتحسين العمليات التعليمية التي تتضمن مصادر المعرفة ومراكز المعلومات وطرق التدريس والبرامج والمواد التعليمية وتكنولوجيا التعليم فائقة التقدم مع الاهتمام بالتعليم الإلكتروني وتحسين أداء كل من الطفل والمعلم والمؤسسة التعليمية مع مراعاة تطبيق الأسس العلمية في تخطيط وتنفيذ منظومة التعليم في ضوء أهداف تربوية إجرائية يمكن إخضاعها لمواقف تربوية وتعليمية الاهتمام بتقييم الأداء من خلال معايير قومية كل ذلك يؤدي في النهاية إلى الحصول على منتج نهائي جيد يتمثل في جودة خريج المؤسسة وخدمة المجتمع وتنمية البيئة.

ومن هنا نجد أن جودة التعليم تعني المدى الذي يكون فيه النظام قادراً على تحقيق الأهداف المقبولة بشكل عام ويكون مركزها المعرفة وتنمي المهارات من خلال التركيز على الأداء الجيد والاحتكام إلى معايير المنافسة الدولية

والتركيز على أولوية التعليم والرغبة في الإصلاح وتخطي المشكلات التي ينبغي رصدها بشكل دقيق للتحرك نحو حلها باستراتيجيات التحسين ورفع الجودة في إطار تعاوني متفهم لفلسفة الجودة ورسالتها.

كما أنها إيجابية النظام التعليمي باعتبار التعليم استثماراً قومياً له مدخلات ومخرجات لذا فإن جودته تعني أن تكون هذه المخرجات جيدة وتحقق أهداف النظام من حيث احتياجات المجتمع بشكل عام في تطوره ونموه، واحتياجات الفرد باعتباره وحدة بناء المجتمع، ومن هنا تم التمييز بين ثلاثة جوانب في معنى الجودة الشاملة في التعليم كما يلي:

- **الجانب الأول** ويتعلق بجودة التصميم وهي تحديد المواصفات والخصائص التي ينبغي أن تراعي في التخطيط للعمل.
- **الجانب الثاني** ويتضمن جودة الأداء، وتعني القيام بالأعمال وفق معايير محددة.
- **الجانب الثالث** ويهتم بجودة المخرج: وتعني الحصول على منتج تعليمي وخدمات تعليمية وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة بالإضافة إلى أنها تعني تعني الكفاءة والفاعلية حيث الاستخدام الأمثل للإمكانات التعليمية المتاحة بأقل الكفاءة تكلفة ممكنة، وتعني الفاعلية تحقيق المواصفات المطلوبة بأفضل الطرق الممكنة.

لذا تقترن الجودة الشاملة في التعليم بالتميز والتنافسية ورفع كفاءة العملية التعليمية والتحسين والتطوير المستمر والتعاون والعمل الجماعي وتوفير قاعدة بيانات متكاملة ورؤية مشاركة للجودة وقيادة فعالة.

وقد عرفتها وزارة التربية والتعليم بشكل أكثر تفصيلاً من خلال خمسة أبعاد رئيسة هي المتوقع من المتعلم والبيئة والمحتوى، والإجراءات المتبعة في المنظومة التعليمية والنواتج، وجودة التعليم بالتركيز على عدد كاف من مؤسسات رياض الأطفال والكتب والأدوات التعليمية والمعلمات والمتعلمين "الأطفال"، كما تتضمن ملاءمة ناتج التعليم، ويكون الاهتمام بالجودة التعليمية نابعاً من أجل الاهتمام بالطفل وتنمية المجتمع المحلي وفقاً للمعايير المعلنة وعلى ذلك فجودة التعليم تعد تحدياً رئيساً للمجتمع، وفرصة هائلة لتطويره.

هذا ويمكن تضمين الجودة الشاملة في التعليم من خلال المداخل الرئيسية التالية :

- اندماج مفاهيم الجودة في المناهج الدراسية.
- استعمال مفاهيم الجودة في تحسين الإدارة التربوية والإنتاجية التعليمية في رياض الأطفال.
- استخدام طرق لتحسين لعمليات التعليمية بمؤسسة رياض الأطفال.
- تميز الأطفال.

على اعتبار أن الجودة الشاملة تشمل إلى جانب تحقيق التميز، التحسين المستمر لأداء جميع العاملين كما تشمل تطوير البرامج والخطط الدراسية وذلك بقصد تحقيق العدد الأهداف بأقل التكاليف وأقصر الأجل بالإضافة إلى الاهتمام بجميع العملية بدأ بالطفل أو المتعلم وانتهاء بالتقويم لجميع هذه العناصر .

ولا تقوم فلسفة الجودة على آراء الرواد والمهتمين فحسب لكنها تقوم أيضا على عددا من الاعتبارات الأساسية أبرزها التركيز على المستفيد الطفل" حيث تطور مفهومها الإداري يشكل يتضمن مجموعة من المميزات للنظام التعليمي يتحدى الهياكل التنظيمية التقليدية والثقافات الحالية البسيطة.

كما تعتمد فلسفة الجودة على الاستمرارية فلا يوجد وقت تنتهي عنده الجودة عندما تصبح سليمة ١٠٠% فالسعي وراء الجودة لا ينتهي بحصول النظام على موافقة لتلبية معيار الجودة الأمر الذي جعل إدارة الجودة الشاملة بمثابة استراتيجية وقائية تحل محل تكرار أداء العمل مرة ثانية، وإدارة الأزمات باتباع الأسلوب العلمي في التخطيط والتنسيق والرقابة فإدارة الجودة الشاملة مظلة تضم تحتها عدداً كبيراً من المبادرات التي يمكن إدارتها وتشمل الضبط الإحصائي للعملية ومنهج تاجوشي وفي الوقت المحدد، أنظر الشكل التالي:

الضبط الإحصائي للعملية	TOM	دوائر الجودة
طرق تاجوشي		في الوقت المحدد
خدمة العميل		تأكيد الجودة

شكل يوضح إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بمبادرات الجودة الشاملة

ومن الشكل السابق يتضح أن:

- **دوائر الجودة:** عبارة عن مجموعة من الأفراد الذين ينتمون في الغالب إلى مجموعات عمل عادية ويتقابلون معاً على أساس اختياري، ويجتمعون مع مشرفهم المباشر لمناقشة التحسينات فدائرة الجودة تعد أساساً بمثابة استراتيجية تغيير، كما أن الالتزام يبدأ من الإدارة العليا للنظام والمديرين التنفيذيين على جميع المستويات في الهيكل التنظيمي مما يسهل حدوث التغيير، فهي بمثابة المساعدة لإيجاد بيئة ملائمة للتغيير في حين أن إدارة الجودة الشاملة هي الاستراتيجية التي تساعد على حدوث هذا التغيير بهذه البيئة.
- **خدمة المستفيد:** إن خدمة الجودة الشاملة أو العناية الكلية بالمستفيد الطالب بالمؤسسة التعليمية لن تتأتى بالتركيز على الديناميكيات الداخلية للنظام فقط، لذا فإن إدارة الجودة تمنح الجودة التواصل داخل النظام وعملياته بالإضافة إلى تلبية احتياجات متلقي الخدمة.

- **مراقبة الجودة:** مراقبة الجودة والتأكد عليها مرتبط بمراجعة الأخطاء، فكل شيء يتم مراجعته للتأكد من جودته وإدارة الجودة الشاملة تعتمد أساساً على أساليب تأكيد الجودة ولكنها تتخطاها باتصالها بكل الوظائف في جميع نواحي النشاط في النظام.
- **الضبط الإحصائي:** حيث يزود النظام بقياس مدى تطابق النتائج والمخرجات مع المواصفات والأهداف كما أنه يزود بالبيانات المتعلقة بالإجراءات التصحيحية.
- **منهج تاجوشي:** منهج خاص بتحسين هندسة الجودة بأقل تكلفة ويركز على المخرجات، وتقليل انحرافات الأداء، ولا يمكن نجاح هذا الأسلوب إلا في ظل ثقافة تلتزم : تماماً بالجودة الشاملة.
- **في الوقت المحدد:** ويعني الدقة والالتزام بأداء الخدمة في وقت أقل وبجودة عالية لإعطاء وقت للإجراءات الوقائية ولا ينجح هذا المدخل بدون تبني إدارة الجودة الشاملة.

نشأة وتطور إدارة الجودة الشاملة:

ترجع أصول إدارة الجودة الشاملة إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية حيث كانت الأعمال التي قام بها ديمينج هي أساس لفلسفة هذه الإدارة فقد وضع مجموعة من الأفكار تدور حول فكرة التكامل في المؤسسة كلها من أجل

التوصل إلى منتج جيد وكان الأساس لهذه الأفكار أن المؤسسة تعمل من أجل إيجاد كفاءة في منتجها النهائي.

وقد حملت مبادئ (ديمنج) وأفكاره الملامح الرئيسية لما يطلق عليه إدارة الجودة الشاملة والتي يرجع أساسها إلى اعتماد منظومة عمل متكاملة يتم رفع كفاءتها، بحيث يصبح المنتج أو الخدمة أمراً طبيعياً ناتجاً عن جودة الأساليب المستخدمة في العمل ونظمه الحاكمة.

وتعد اليابان الدولة الأولى التي طبقت نظريات ومبادئ ديمنج واتجاهاته الجديدة في إدارة الجودة الشاملة بعد أكثر من ثلاثين عاماً مما جعلها في مقدمة دول العالم من حيث المنافسة العلمية حتى شعرت الدول الغربية وخاصة أمريكا بأن هذا العملاق الياباني قد ظهر بصورة جديدة وأصبح يهدد اقتصادها.

ثم بدأت بوادر الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية بعد ذلك في الثمانينيات من القرن الماضي بسبب التغيرات التي طرأت على السوق العالمي بعد أن مالت السيطرة على الأسواق العلمية لصالح اليابان حيث بدأت بتقديم سلع ذات جودة عالية وبأسعار أقل ومنذ ذلك الوقت نشطت الحركة في الشركات الأمريكية لإدخال برامج الجودة الشاملة باعتبارها من ضروريات نجاح المؤسسات في القطاعين الصناعي والخدماتي.

وينبغي الإشارة إلى أن الجودة الشاملة تشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي من خلالها تتحقق

تلك المواصفات، أما إدارة الجودة الشاملة فتعني جميع الأنشطة التي يبذلها مجموعة الأفراد المسؤولين عن تسيير شئون المؤسسة والتي تشمل التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم أو بعبارة أخرى هي عملية التنسيق التي تتم داخل المؤسسة بغرض التغلب على ما بها من مشكلات، والمساهمة بشكل مباشر في تحقيق النتائج المرجوة، وبالتالي فهي عملية مستمرة لتحسين الجودة والمحافظة عليها.

وقد ميز المؤرخين في تتبعهم لتطور مفهوم الجودة الشاملة بين أربع مراحل متميزة وتتمثل هذه المراحل في:

١- **مرحلة الفحص:** وتتمثل إدارة الجودة طبقاً لهذا المفهوم في التأكد بأن المنتج يتم وفقاً لمواصفات تم تحديدها من قبل.

٢- **مرحلة رقابة الجودة:** وتعتبر هذه المرحلة امتداداً لسابقتها و إن تميزت عليها في الهدف والأسلوب فالهدف الأساسي من رقابة الجودة يتمثل أساساً في منع الأخطاء قبل حدوثها وليس مجرد اكتشاف الأخطاء والعمل على علاجها.

٣- **مرحلة تأكيد الجودة:** وتتميز هذه المرحلة عن سابقتها بتعميق النظرة نحو مفهوم الجودة، وذلك وفقاً لما تشير به مراجعة الركائز الأساسية التي تستند إليها وتتمثل في قياس أو تقدير تكلفة الجودة.

٤- **مرحلة إدارة الجودة الشاملة:** وتتميز هذه المرحلة من مراحل تطور مفهوم الجودة بشكل أساسي باعتمادها على مفهوم شامل لجودة أداء المنظمة

ككل وتميزها، ومن هنا فقد اتسمت هذه المرحلة بنظرة أكثر شمولاً وعمقاً لمفهوم الجودة.

وبالتالي فإن نظام إدارة الجودة الشاملة يهدف إلى تكامل كل العناصر التي تؤثر في جودة الخدمة المتوفرة عن طريق المؤسسة التربوية وفيما يلي إيضاح للفرق بين مفهوم كل من توكيد الجودة، ومراقبة الجودة، وتحسين الجودة، وإدارة الجودة الشاملة:

● **توكيد الجودة:** فهو عملية التأكد من الامتثال للمواصفات، أو المتطلبات، أو المعايير، وتنفيذ الطرق التي تحقق ذلك. ويشمل ضمان الجودة وضع المعايير و إبلاغها وتحديد المؤشرات اللازمة لرصد الأداء والامتثال للمعايير. ويمكن للمعايير أن تتخذ أشكالاً مختلفة، منها البروتوكولات، والدلائل الإرشادية، والمواصفات، وما إليها. غير أن ضمان الجودة قد بدأ يقدم ما كان يتمتع به في السابق من شعبية، إذ إنه يلجأ إلى الوسائل التأديبية لتأمين الامتثال للمعايير، ومن ثم فهو يعزو عدم الامتثال للمعايير إلى الخطأ البشري.

● **مراقبة الجودة:** فتعرف بأنها عملية إدارية يقاس فيها الأداء الفعلي بالمقارنة مع الأداء المتوقع، وتتخذ الإجراءات التصحيحية بناء على الفرق بين الأدائين. وقد جرى الأخذ بمراقبة الجودة أول الأمر في المختبرات حيث تتطلب دقة نتائج الاختبارات الأخذ بمعايير معينة، والقيام بإتباع إجراءات معينة، صارمة (غالباً) إذ لا تسمح بأي خطأ

أو تضارب، وهكذا فهي تسعى إلى تقليل الاختلاف قدر الإمكان، علماً بأن جهود وعمليات تحسين الجودة تكمل ضمان الجودة ومراقبة الجودة، وتطغى عليهما أحياناً.

● **تحسين الجودة:** فهو عملية منسقة منظمة تحدد انتقائياً، الفرص السانحة لتحسين المنتجات أو الخدمات. عملية تستهدف تقليل الانحراف عن المعيار المرغوب. كما تستهدف تحقيق مستوى منخفض من التباين، ضماناً لثبات العملية والتحكم في النتيجة، وتؤكد أساليب تحسين الجودة تشجيع العاملين على الالتزام بمعايير الجودة.

● **إدارة الجودة الشاملة:** أو إدارة الجودة عموماً، فتجمع بين كل هذه العمليات الثلاث أي توكيد (ضمان) الجودة، ومراقبة الجودة، وتحسين الجودة وهي تشمل تنسيق الأنشطة المتعلقة بجميع هذه العمليات الثلاث أو أي منها، وإدارة هذه العمليات وتخصيص الموارد لها وعلى ذلك، تصبح إدارة الجودة الشاملة . تحتها جميع العمليات والأنشطة المتعلقة بالجودة، وقد يطلق على إدارة الجودة الشاملة مصطلحات أخرى مثل الإدارة المستمرة للجودة، وقيادة الجودة الكلية أو التحسين الكلي للجودة.

الإطار الفلسفي لمفهوم إدارة الجودة الشاملة

تعددت التعريفات التي تناولت مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، ويمكن تصنيف التعريفات التي قدمت لإدارة الجودة الشاملة إلى ثلاث مجموعات هي:

المجموعة الأولى: تركز على مبادئ الجودة الشاملة:

حيث يعرفها (سيونيل) Sunil بأنها الطريقة لأداء الأعمال التي حثت عليها الإدارة العليا وتتدفق كطريقة للحياة خلال المنظمة وذلك في إطار التركيز على العميل، وتحسين المنتج باستمرار لضمان الميزة التنافسية.

المجموعة الثانية: تركز على كيفية أداء إدارة الجودة الشاملة

يقسم ((إيريك) Eric مصطلح إدارة الجودة الشاملة TQM إلى ثلاث كلمات:

- **الشاملة:** تعني أن كل شخص في المنظمة يجب أن يشترك في برنامج الجودة سواء شخصياً أو من خلال فرق العمل الجماعي، والاشتراك الكلي يعتمد على تفويض السلطة والتدريب والاتصال.
- **الجودة:** تعني التأكد من أن العملاء يتلقون كل ما يريدونه وما يزيد عن هذا إن أمكن وهذا يتطلب الاتصال بالعميل والتأكد من أن السلع والخدمات تتناسب مع احتياجات السوق وكذلك بناء علاقة طيبة مع الموردين.
- **إدارة:** يجب أن تكون هذه الفلسفة قائمة على التركيز على العميل وذلك من خلال التنظيم لا الإشراف، والإدارة تعني أيضاً تغيير الثقافة وإزالة العقبات، والتأكد من أن الأدوات المستخدمة لأداء الوظيفة متاحة للجميع، وأن تجعل المنظمة من العمل متعة.

المجموعة الثالثة تركز على الأهداف والنتائج:

يعرفها (دان سيمبا) dan cimpa بأنها ولاء مستمر للعميل وانخفاض مستمر في التكاليف ومناخ يساعد على العمل الجماعي والتحسين المستمر. ويمكن الاتفاق على أن الملامح الأساسية لمدخل الجودة الشاملة تكمن في النقاط التالية:

- مدخل شامل: بمعنى أن يشمل كافة القطاعات والمستويات والوظائف في المنظمة.
- مدخل يهدف إلى التحسين المستمر في كافة الأنشطة بالمنظمة.
- مدخل يعتمد على تخطيط : تنظيم وتحليل كل نشاط المنظمة.
- مدخل يعني على تفهم ومشاركة واقتناع كل فرد في المنظمة بالجودة.
- مدخل يعتمد على تعاون وتفاهم وترابط وتشابك كل أفراد المنظمة في إنجاز الأعمال لتحقيق الأهداف.
- مدخل يتطلب من الإدارة تبني فلسفة ، منع الخطأ وليس مجرد اكتشافه.
- مدخل يهدف إلى إحداث تغيير فكري وسلوكي في الأفراد لإكسابهم فلسفة العمل الصحيح من أول مرة.

- مدخل يقوم على فرق العمل للتحسين المستمر للجودة وليس العمل الفردي المنقطع.
- مدخل يعتمد على الرقابة الذاتية.
- مدخل يرتكز على أساس القدرة التنافسية والتميز.

إن التحدي الأساسي الذي يواجه المنظمات عند تطبيقها لمنهجية إدارة الجودة الشاملة هو إحداث التكيف والتوازن بين متغيرين أساسيين: الأول هو توفير الاستقرار في الخدمة الذي يساعدها على تخطيط إنتاجها ومستلزماتها بشكل جيد وبدرجة عالية من الدقة، والثاني هو إدخال تغييرات على العمليات داخل المنظمة بوجه عام، والإنتاج بشكل خاص، لمواجهة وتلبية حاجات ورغبات العملاء التي تتغير بين الحين والآخر.

المبادئ الأساسية لإدارة الجودة الشاملة:

تقوم إدارة الجودة الشاملة على مجموعة من المبادئ الأساسية هي:

١- التركيز على العميل

العميل هو مراقب الجودة الأولى ومحور اهتمام المؤسسات، ومصدر دخلها الأساسي، ولا يقتصر التركيز على العميل الخارجي للمنظمة التي تركز كل وقتها وجهودها من أجل تحيزه لشراء منتجاتها أو خدماتها بل تشمل جميع العاملين داخل المؤسسة، الذين يتوقف على أدائهم على تحقيق مستوى

الجودة المطلوب إذ يعتبر المدير عميل السكرتير والسكرتير عميل الشئون الإدارية إذ يقدم كل واحد لعميله العمل المطلوب على أكمل وجه.

ويتضح مما سبق أن إدارة الجودة الشاملة تركز على تحقيق رضا العميل باعتباره أساس الجودة، ويتطلب الأمر التحديد المسبق لاحتياجاته، حتى يمكن تصميم المباني والمناهج والأنشطة التي تلبي هذه الاحتياجات فالعميل يتمثل في الطفل والمعلمة والإدارة وكل من يعمل في رياض الأطفال، وهو يعتبر عميلاً داخلياً لأنه يستقبل ويتأثر بعمل الغير ثم أنه يعمل و يؤثر في عمل غيره داخل العملية التربوية في شكل سلسلة متتابعة من الأعمال القائمة على التأثير المتبادل بين الأطراف.

٢- إرساء نظام العمليات المستمرة:

لم يعد الحكم على جودة العمليات من خلال النتائج فحسب مقبولاً، بل يجب أن تمتد عمليات الجودة والملاحظة حتى على العمليات وتصميمها لتعطي نتائج بلا أخطاء، ويجب أيضاً الاهتمام بأساليب العمل وكيفية الأداء واستمرار تطور هذا الأداء والرقابة على المخرجات وفهم تدفق العمليات لمنع الاختناقات، وإيجاد الحلول للمشكلات التي تعترض سبيل تحسين نوعية المنتجات أو الخدمات للوصول إلى نتائج بلا أخطاء.

وبذلك يتضح أن المقصود بنظام العمليات المستمرة هو النظر إلى مؤسسات رياض الأطفال كنظام، وإلى ما يقوم به العاملون فيها كعمليات مستمرة، وبالتالي فإن أي إصلاح ينبغي أن يبدأ من تحسين هذه العمليات، ليس هذا

فحسب بل من الاستمرار في تحسينها على أساس من معايير الجودة المتفق عليها بالنسبة لمؤسسات رياض الأطفال، وبدلاً من التركيز على مخرجات العملية التربوية ينبغي التركيز على العمليات المؤدية لهذه المخرجات.

٣- منع الأخطاء قبل وقوعها:

يعني هذا المبدأ الإقلاع عن سياسة إطفاء الحرائق في إدارة الأعمال، والشروع باستخدام أساليب ومعايير مقبولة لقياس جودة المنتجات والخدمات أثناء العملية الإنتاجية لمنع وقوع الأخطاء والمشكلات، بدلاً من استخدامها الأساليب والمعايير بعد وقوعها أي أننا نأخذ مبدأ الوقاية من الأخطاء والعيوب وذلك عن طريق الفحص والمراجعة، والتحليل المستمر سعيًا لمعرفة المشكلات قبل حدوثها وإيجاد الحلول المناسبة لها، وذلك لأن تكلفة الوقاية أقل بكثير من تكلفة العلاج.

٤- حشد خبرات القوى العاملة:

تؤكد مفاهيم إدارة الجودة الشاملة على أن الأفراد يحبون أن تقابل جهودهم بالثناء من خلال التدريب و إبداء الرأي والمشاركة في نشاطات المؤسسة كافة، وأن يعطوا الفرص للحصول على المعلومات المتعلقة بعملهم، وتسهيل مهمة حصولهم عليها من خلال توفيرها في مكان العمل، كما يجب أن ينظر إلى القوى العاملة بأنها تشكل مصدراً للمعلومات والمهارات التي يمكن استخدامها في تطوير الأعمال، وزيادة الإنتاجية، وخفض التكاليف والفاقة،

ولهذا يجب إشعار الأفراد بأنهم أعضاء في فريق واحد قادر على تحقيق النجاح للمؤسسة ويستحقون المساندة.

ومن هنا تنظر إدارة الجودة الشاملة إلى الأفراد باعتبارهم أساس العمليات المحققة للجودة، والى مشاركتهم الكاملة بكل طاقاتهم وقدراتهم باعتبارهم الأسلوب الأمثل للوصول للأهداف المنشودة وعلى هذا الأساس فإن الأفراد في الروضة من الطفل إلى المعلمة إلى إدارة الروضة وكل العاملين في الروضة هم العامل الحاسم في نجاح الروضة.

٥- اتخاذ القرارات استناداً على الحقائق:

عند تبني مفهوم إدارة الجودة الشاملة لا بد من توافر نظام معلومات ينقل الحقائق والمعلومات جميعها حول أداء المؤسسة. فالبيانات الجيدة هي البيانات الموثوق فيها والمقننة والتي يتم الحصول عليها في الوقت المناسب بشرط أن تكون مرتبطة بالواقع ومعبرة عنه، خاصة وأن إدارة الجودة الشاملة تتبنى مفهوماً مؤسسياً أو منهجاً علمياً في حل المشكلات تصبح معه هذه المشكلات بالنسبة لها فرصاً للتحسين، ويشترك في تنفيذ هذا المفهوم جميع العاملين من القمة حتى القاعدة من خلال التفهم الكامل للعمل ومشكلاته، وتوافر المعلومات والحقائق التي يتخذ على أساسها القرارات.

ومن هنا تهتم إدارة الجودة الشاملة بمتابعة عمليات الجمع المتواصل للبيانات الإحصائية وتفسيرها وتحليلها حتى يمكن تحديد ومواجهة المشكلات فور ظهورها بدلاً من الانتظار حتى تفاقمها ثم محاولة حلها.

ومن البيانات الهامة التي تحرص إدارة الجودة الشاملة على توفيرها بالنسبة لمؤسسات رياض الأطفال البيانات الخاصة بالطفل واحتياجاته واستعداداته وقدراته وأدائه سواء فيما يتعلق بالمشاركة في الأنشطة أو علاقاته بزملائه ومعلميه و بإدارة الروضة وبنفس الطريقة البيانات الخاصة بالمعلمات والعاملين في الروضة، ثم العمليات التي تتم داخل الروضة في مجال الأنشطة التربوية والتوجيه والإرشاد والتفويم وخدمة البيئة وغيرها، مما يوفر صورة يم: متكاملة عما يمكن قياسه من مواصفات الروضة الجيدة.

٦- التغذية الراجعة:

إن أي نظام لإدارة الجودة الشاملة لابد له من توافر نظام فعال للتغذية العكسية حول رغبات وإنجازات العمال وردود فعلهم حول الأداء في المنظمة، وتعتبر التغذية العكسية أمرا حيويا لتمكين المديرين من توجيه العاملين لتحسين أدائهم في العمل، وتعتبر أيضا مؤشرا على مستوى التحسين مقارنة بالتحسينات السابقة. والمعلومات الراجعة تمكن الإدارة العليا من التعرف على جوانب القوة في أداء الأفراد والجوانب التي تحتاج للتحسين والتدريب وعلى طموحاتهم المستقبلية وآرائهم حول أداء المنظمة.

والمبادئ السابقة يمكن أن يتبناها طالبو تحقيق الجودة في مرحلة رياض الأطفال أسس تبني عليها تلك الصيغة الجديدة لتحقيق جودة تربوية ذات مستوى عالي. لذا تواجه مؤسسات رياض الأطفال المقبلة على تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة جملة من التحديات المتشابكة مثل إعادة النظر في

أهداف رياض الأطفال وتحديد أدوارها، وتنظيم مسؤوليات العمل فيها، وتوفير البيانات المستمدة من الممارسات والأبحاث لتوجيه السياسات والأداء، وكذلك تخطيط وتنفيذ سلسلة متصلة من أعمال التدريب سواء برامج التنمية المهنية أو السلوك القيادي في مختلف المستويات من أجل الوصول إلى تحسين جوانب العمل والمناخ المحيط بالأداء، ومؤسسات رياض الأطفال مطالبة ببذل الجهد الوفير وتخصيص الوقت الكافي ومتابعة التغير بعين يقظة حتى تتمكن من الأخذ بمبادئ إدارة الجودة الشاملة.

أهمية إدارة الجودة الشاملة :

إن أهم ما يميز إدارة الجودة الشاملة هو تحسين مستويات الجودة في المؤسسة سواء كانت خاصة أو عامة، وقد أصبحت إدارة الجودة الشاملة في هذا العصر أساساً للاتصالات بين الدول، وهي التي تحدد نجاح أو فشل المنظمات الإنتاجية والخدمية في العالم، ويمكن إجمالي أهمية إدارة الجودة الشاملة بما يلي:

- تخفيض التكلفة وزيادة الإنتاجية.
- الجودة تؤدي إلى تحقيق رضا المستهلك، وتقديم الأفضل من السلع والخدمات.
- تحقيق ميزة تنافسية وعائد مرتفع.

• تنمية الشعور بوحدة المجموعة وعمل الفريق والثقة المتبادلة بين الأفراد والشعور بالانتماء في بيئة العمل.

• تحسين السمعة الطيبة للمنظمة في نظر العملاء العاملين.

• منهج شامل للتغيير بعيد عن النظام التقليدي المطبق على شكل إجراءات وقرارات.

• تغيير سلوكيات أفراد المؤسسة تجاه مفهوم الجودة.

• تمكن من القيام بعملية مراجعة وتقييم للأداء بشكل مستمر.

ويعتمد نجاح إدارة الجودة الشاملة على العنصر البشري من حيث تدريب الأفراد العاملين وزيادة مهاراتهم وقدراتهم وزيادة الحوافز المقدمة لهم بشكل يساعد على إيجاد المناخ التنظيمي الملائم والمناسب للمؤسسة.

وإذا كان التنافس هو السبب الرئيسي وراء تبني مدخل إدارة الجودة الشاملة في القطاع الخاص، فإن هناك دواع وأسباب تبرز أهمية تطبيقه في القطاع الحكومي تتمثل في:

١- أن الاستمرار في إتباع الأسلوب البيروقراطي لتحقيق الأهداف بغض النظر عن نوعية الإنجاز قد أثار اهتمام الكثير من المنظرين الإداريين الذين رأوا أن تحقيق الأهداف في حد ذاته . أن لا يكون نهاية المطاف بالنسبة لدور المنظمات ينبغي الحكومية بل ينبغي التركيز على جودة هذه الأهداف المتحققة، بالتالي رأوا أن أفضل طريقة لتحقيق ذلك هو تبني إدارة الجودة.

٢- يذكر أحد الخبراء أن نسبة ٤٠-٥٠% من تكاليف الخدمات التي تقدمها المنظمات الحكومية تضيع هدرًا لغياب التركيز على الجودة فهل يجوز أن تتجاهل المنظمات الحكومية تلك النسبة الكبيرة من الهدر؟ في زمن يتطور فيه القطاع الخاص حتى أصبح يتربع على عرش المنافسة في خدمة المستهلك وأصبح يضرب به المثل في الاهتمام بالمستفيد.

٣- لقد تزايد الاهتمام والدعوات في الآونة الأخيرة بضرورة الاستجابة لحاجات الزبائن، وقد تعززت هذه الدعوات من خلال اهتمام التنظيم البيروقراطي بمطالب الناخبين وجعلها أحد أهم الأولويات، وكونها معياراً لتحسن الأداء البيروقراطي، وعليه فإن التحسين المستمر في الأداء التنظيمي وإيجاد معايير للأداء وتحسين الإجراءات في العمل الروتيني، وتعبئة جهود الأفراد ما هي إلا استراتيجية يتضمنها مدخل إدارة الجودة الشاملة من أجل خلق الكفاءة والفاعلية لعمليات المنظمة.

بهذا يمكن القول أن المنظمة الحكومية التي تعمل في ظل إدارة الجودة الشاملة، إنما تستند إلى فلسفة إدارية حديثة، وتنطلق في إدارتها وإجراءاتها من أسلوب مغاير للنظرة والفلسفة البيروقراطية السائدة، يتمشى والتطور الفكري الحديث في ميدان الإدارة.

الأساليب والأدوات التي تعتمدها إدارة الجودة الشاملة

حتى تحقق إدارة الجودة الشاملة هدفها المنشود في تشجيع ودعم التحسين المستمر فلا بد لها أن تستعين باستعمال مجموعة من الأدوات والأساليب

المهمة لذلك، وقد وجد أن كثيرا من المؤسسات المنتجة للسلع والخدمات تستعمل الأساليب والأدوات التالية:

أولاً: أسلوب حل المشكلات

وهو أسلوب يعتمد على تكوين فرق قصيرة الأجل، يكون الهدف منها عقد الاجتماعات لمناقشة المشكلات المؤسسية والعمل حلها، و إيجاد فرص جديدة للتحسين. ولهذه الفرق أنواع متعددة، وأهم هذه الأنواع فرق تحسين الجودة ويكون أعضاء فريق تحسين الجودة من قسم واحد أو من عدة أقسام، ومن عدة مستويات إدارية ويشترط في أعضاء هذا الفريق توفير الخبرات الكافية والمهارات المطلوبة في حل المشكلات المختلفة.

وتساهم هذه الفرق مساهمة كبيرة في الوصول إلى قرارات أفضل وخاصة في المشاكل المعقدة، وتساعد على عصف الأفكار والمشاركة في كمية معلوماتية لا يمكن تحصيلها فيما لو قام بها شخص بمفرده، ثم إنها تحسن من المهارات والقدرات الفردية لأعضائها، وتزيد من المشاركة والاتصال بين أفراد القسم الواحد والأقسام الأخرى داخل المؤسسة.

ثانياً: المقارنة المرجعية

وهو أسلوب من أساليب تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب البحث عن أفضل الممارسات التي تقوم بها المؤسسات المنافسة والتي تؤدي إلى التفوق في أدائها، ومن ثم تقوم بقياس أدائها مقارنة مع منافسيها، وتطبيق التغيير المطلوب لتحقيق الأفضل دائماً.

وتهدف هذه العملية إلى تحديد توقعات واحتياجات الزبائن من المؤسسة، وتساعد على تعلم طرق بديلة في أداء العمل، ومن ثم إيجاد أهداف واضحة لتحسين الجودة.

ثالثاً: أنظمة الاقتراحات

وهو إشراك أفراد المؤسسة بجهود تحسين الجودة، وذلك من خلال وضع نظام اقتراحات للموظفين، فيقدم كل منهم اقتراحه حول طرق تحسين العمل وحل المشكلات التي تواجهه في العمل، ومن ثم تقوم الإدارة بتبني هذه الاقتراحات ودراستها، ولا بد من الأخذ بعين الاعتبار توفير الحافز لدى الموظفين وذلك للالتزام والمشاركة في جهود تحسين الجودة ولا بد أيضاً من إيجاد الوسائل اللازمة لتنظيم هذه العملية بوجود صناديق الاقتراحات - مثلا - داخل المؤسسة.

رابعاً: أنظمة التوقيت المناسب

وهو الأسلوب الإداري الذي يساعد على تقنين المخزون الفعلي للمواد وطلب الكمية المناسبة في الوقت المناسب، وهو مهم في عملية توزيع وإيصال الخدمة للمستهلك، ويعطي الإدارة الفرصة الكافية لتحقيق أهدافها بالشكل والوقت المحدد، كما يساعد على حل المشكلات التي تواجهها الإدارة مباشرة وفي نفس المكان الذي تقع فيه.

خامساً: رقابة العمليات الإحصائية

وهي طريقة إحصائية تستخدم للتعرف على التباين الذي قد يحدث في أي عملية نتيجة أسباب خاصة، وفصله عن التباين الطبيعي، وذلك من أجل التخلص من هذه الأسباب الخاصة، والمحافظة على الثبات في عمليات الإنتاج، والعمل على تحسينها، وهذه الطريقة ضرورية جدا لتعزيز جودة السلع وتقليل التكاليف وزيادة رضا المستفيدين كما أن استعمال طرق جمع البيانات وبرمجيات الكمبيوتر يساعد على تطبيق الأساليب الإحصائية المختلفة التي تزود أفراد فرق تحسين الجودة ببيانات دقيقة تفيد في حل مشكلة ما أو اتخاذ قرار ما.

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي:

على الرغم من أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم في بعض الدول قد حقق نجاحاً ملحوظاً في تطوير هذا النوع من التعليم والتغلب على العديد من جوانب القصور به إلا أن تطبيق هذا المدخل في التعليم المصري يتطلب الحذر من وجود بعض الصعوبات التي يمكن أن تواجه عملية تنفيذ هذا الأسلوب والتي قد تؤثر بالسلب على النتائج المرجوة بغية العمل على تفاديها ووضع الحلول التي قد تسهم في مواجهتها والتغلب عليها .

ويمكن عرض أبرز تلك المعوقات في النقاط التالية:

١- طبيعة الهيكل التنظيمي للمؤسسات التعليمية: إذ أن هناك اهتمام كبير بالشكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية بغض النظر عن مدى ملائمتها لظروف واحتياجات العمل الفعلية كما توجد بعض المؤشرات التي توضح أن هناك

تداخلا بين الوظائف المختلفة بالمؤسسة التعليمية وخاصة الوظائف القيادية فيما يتعلق بالمسئوليات والسلطات الخاصة بكل منها ولعل ذلك يرجع إلى عدم التحديد الواضح للمهام في تلك الوظائف فضلا عن عدم التناسب بين المسئوليات المتوقعة من بعض الأفراد والسلطات الممنوحة لهم ووجود تكرار في بعض المهام والوظائف كل ذلك يؤدي إلى عدم قدرة الهيكل التنظيمي على الوفاء بمتطلبات إدارة الجودة الشاملة.

٢- قصور إدارة المؤسسة التعليمية: هناك بعض القيادات بالمؤسسة التعليمية مازالت تمارس بعض السلوكيات التي تعوق تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومنها عدم إشراك المرؤوسين في اتخاذ القرارات التي تهمهم والتسلط ودكتاتورية القرار والاندفاع والاهتمام بالمصالح الفردية في بعض الأحيان على حساب مصلحة المؤسسة التي يعمل بها والتركيز على تقييم الأداء وليس على التوجيه والإرشاد الذي يساعد الأفراد على تحقيق جودة أعلى.

٣- عدم توافر قاعدة بيانات متكاملة عن مجالات العمل بالمؤسسة التعليمية: حيث تعاني العديد من المؤسسات التعليمية من بعض القصور في توافر البيانات والمعلومات التي يحتاجها متخذو القرارات الخاصة بسياسات وشروط القبول، أو تلك التي تستخدم في تحديث وتطوير البرامج التعليمية أو المعلومات المتعلقة باحتياجات سوق العمل أو ما يرتبط منها بتقييم البرامج والأفراد المشاركين في العملية التعليمية وذلك أن من أهم أسس تطبيق إدارة الجودة الشاملة وجود قاعدة بيانات شاملة ومتكاملة للمؤسسة التعليمية يتم في ضوئها اتخاذ القرارات.

٤- **قصور العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع:** حيث يشير الواقع العملي إلى أن المؤسسات التعليمية ليس لديها خطة طويلة الأجل لدراسة احتياجات قطاعات العمل المختلفة سواء من حيث الكم أو الكيف وعند توافر هذه الخطة فغالبا ما يكون التركيز على الأجل القصير فضلا عن أن هذه الخطط قد توضع بناء على منطق التجربة دون دراسة سابقة لاحتياجات العملاء ومعرفة رغبات واحتياجات كل قطاع ولعل ذلك يرجع إلى بعض العوامل المجتمعية التي تتحكم في عمليات القبول بالمؤسسة التعليمية وفرص العمل والإمكانيات والموارد المتاحة.

٥- **كثرة القوانين واللوائح وعدم وضوحها في بعض الأحيان:** تتعدد القوانين واللوائح التي صدرت بشأن التعليم بجمع مراحل وجوانبه المختلفة بالإضافة إلى أن بعض هذه القوانين يميل إلى التعقيد وعدم الوضوح ويؤدي هذا إلى التخطيط ووجود تفسيرات متعددة لكل قانون أو لائحة الأمر الذي يترتب عليه الكثير من المشكلات في مجال التنفيذ.

٦- **قصور التمويل والنمو غير المتوازن في أنواع التعليم المختلفة:** حيث مازالت الكثير من المؤسسات التعليمية تعاني من نقص كبير في مواردها بالإضافة إلى أن معدل الزيادة في أعداد الطلاب مازال يفوق الزيادة في الموارد والإمكانيات المتاحة و يفوق الزيادة أيضا في المعلمين كما أن هناك بعض الروضات والمدارس غير قادرة على استيعاب هذه الأعداد في ضوء مالها من أجهزة ومعامل ومنشآت وغيرها الأمر الذي نتج عنه جوانب قصور متعددة في إعداد الأطفال وتعليمهم .

٧- عجز الثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية عن الوفاء بمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة: تتنوع المبادئ الأساسية والممارسات الإدارية السائدة في مؤسسات التعليم المختلفة وتختلف بصورة تعوق تطبيق إدارة الجودة الشاملة ولعل ذلك يرجع إلى ما يلي:

(أ) الاعتقاد السائد لدى معظم العاملين بالمؤسسة التعليمية بأن المؤسسة متميزة عن غيرها من المؤسسات الأخرى في التقييم ومحكات التقدير وقد يرجع ذلك لكونها مؤسسات تعليمية تهتم بالمعرفة في المقام الأول فهي إذ تستطيع أن تمارس الجودة دون توجيه من أحد خارجها، مما يعوق نقد الذات وتقدير آراء الأفراد من خارج المؤسسة.

(ب) التفرد والنظر من جانب المسؤولين عن كل مؤسسة إلى مؤسستهم على أنها متميزة في ذاتها ككيان مستقل ومتفرد وينتج عن ذلك أن أية محاولات للتغيير والتطوير قد تواجه بعدم : تنفيذها أو على الأقل إن نفذت تنفذ على مدرسة معينة وليس بالضرورة على كل المدارس.

(ج) التأكيد على إنجازات الفرد أكثر من التأكيد على إنجازات الجماعة والعمل بالروح الفردية أكثر من الميل إلى جهود الفريق ككل حيث مازالت بعض المؤسسات التعليمية تنظر إلى تحسين الأداء على أنه ثمرة إنتاجا فرديا وليس جماعيا وهذا يشير إلى أن المؤسسات التعليمية لم تصل بعد إلى تشجيع العمل الجماعي بالشكل المطلوب وهذا ما يتعارض مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة والتي تعطي أهمية كبيرة للعمل الجماعي والعمل بروح الفريق.

(د) إرجاع المشكلات للنظام جعل النظام ينظر إليها على أنها أخطاء فردية ومن ثم فإن المسؤولين عن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يركزون على النظام كسبب أساسي للمشكلات وعلى الجانب الآخر فإن الوضع في المؤسسات التعليمية يمكن أن ينعكس أي تنتج المشكلات عن أخطاء الأفراد أكثر من عدم ملائمة النظام.

٨- غموض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة: إذ توجد بعض الكلمات والعبارات التي تتطابق مع إدارة الجودة الشاملة ولكنها غير متداولة بطريقة صحيحة وواضحة بين العاملين داخل المؤسسة وتتمثل تلك العبارات فيما يلي:

* إرضاء العميل ويعد من الأسس المهمة لإدارة الجودة الشاملة حيث يلاقي إرضاء العملاء وتحقيق رغباتهم ومتطلباتهم اعتراضاً ومقاومة من العاملين بالتعليم الجامعي نظراً لأن مصطلح العميل مصطلح تجاري مادي لا يمكن أن يعبر عن طبيعة العلاقة بين الطالب والمؤسسة التعليمية كما أن هناك من يرى أن عبارة إرضاء العميل محك محدود وغير مناسب لتقييم ما يحتاجه الطالب من متطلبات معرفية ومهارية بالجامعة.

* الاعتراض على بعض المصطلحات كالمراقبة والتحكم وتقليص البدائل: حيث تلاقي هذه المصطلحات اعتراضاً ملحوظاً في المؤسسة التعليمية لما قد توحى به من تقييد للأفراد أو الحد من حريتهم والتحكم فيهم وعد إتاحة الفرصة لهم للإبداع.

بالإضافة إلى كل ذلك نجد أن سياق المجتمع وما فيه من قيم وعادات وأعراف وسلوكيات ومشكلات له تأثيره البالغ على نجاح عمليات التغيير والتجديد في النظم المجتمعية وبصفة خاصة النظام التعليمي حيث مازال يسود في النسق القيمي للمجتمع بعض القيم الموروثة التي تدعم السلبية والاستكانة والرضا بالواقع والخوف من التغيير والعد من المغامرة وإيثار السلامة، ومن ثم تصبح عملية رفض التغيير ومقاومته شيئاً عادياً ومما ساعد في تدعيم تلك السلبيات وتبنيها فقدان القدوة وعدم وجود فلسفة واضحة يمكن تبنيها والمؤسسات التعليمية - تزخر بالعديد من هذه المعوقات ومع ذلك فإن هذا المجال تمنح الإنسان قوي التعبير والتغيير من خلال الإيمان بقيمة الفرد وحريته وإعطائه الفرصة لإدارة ذاته.

إدارة الجودة الشاملة من المنظور التربوي

مفهوم إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي وأبعاده

فيما يتعلق بالقطاع التربوي فهناك العديد من التعريفات التي تحدد معنى إدارة الجودة الشاملة في هذا السياق، منها ما هو نظري ومنها ما هو عملي تشكل نتيجة للتطبيق الميداني، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر تعريف Rhodes الذي عرف إدارة الجودة الشاملة في التربية بأنها: عملية إدارية (استراتيجية إدارية) تركز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين، واستثمار قدراتهم الفكرية في مستويات التنظيم المختلفة على نحو إبداعي لتحقيق

التحسين المستمر في المؤسسة التربوية، ويمثل تعريف «رودس» إطاراً مرجعياً لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التربية من حيث: المدخلات والعمليات والمخرجات (النواتج)، ويستدعي الالتزام الفعلي بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية إعادة النظر في رسالة هذه المؤسسة وأهدافها وغاياتها وأولوياتها وسياسات واستراتيجيات عملها التربوي، وأساليب التقويم التربوي ومعايير وإجراءاته المتبعة فيه، وتتعدى عملية إعادة النظر ذلك كله إلى التعرف على حاجات المستفيدين بالدرجة الأولى وهم (الطلبة) وما هو نوعية التعلم الملائمة، والإعداد المناسب لهم لتحقيق حاجاتهم، وتلبية رغباتهم الآنية والمستقبلية، إضافة إلى مراعاة وجهات نظر أولياء الأمور والمعنيين من أفراد المجتمع المحلي وهيئاته.

أما بخصوص المناهج الدراسية فينبغي إعادة النظر في مضمونها ومحتوياتها وغاياتها وأهدافها للتعرف على مدى توافقها مع متطلبات الحياة المعاصرة ومستجداتها وتقنياتها ولإدراك درجة تلبية حاجات المستفيدين والمجتمع الذي ينتمون إليه.

أهم ملامح إدارة قاعة النشاط في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة

- إن إدارة الجودة الشاملة نظام متطور للتعليم وليست دواء لجميع الأمراض داخل قاعة النشاط، إنما نظام متطور للتعليم يتطلب الوقت والجهد، وبمجرد أن تصبح ثقافة الجودة جزءاً من ثقافة المجتمع

المدرسي يصبح من السهل السيطرة على المشكلات، ويتحمل الأطفال مسؤولية أكبر عن تعلمهم .

- تهتم إدارة الجودة الشاملة بالطفل، وتنقله إلى بؤرة الاهتمام وتجعله محور العملية التعليمية، بدلاً من المعلم الذي يحتل هذا المكان في الفلسفات التربوية والأساليب التقليدية للتعليم وتتخذ إدارة الجودة الشاملة العديد من الفنيات والأساليب من أجل تحقيق تحسن مستمر في مستوى التلميذ وقدراته المتعددة.

- في أسلوب الجودة الشاملة لإدارة قاعة النشاط يجب تحديد الأهداف المرجوة بدقة. ووضع خطوط عريضة و إطار عام لخطوات تحقيق هذه الأهداف مع توافر المرونة الكافية.

- إن الجودة تقوم على التعاون والعمل الجماعي والمشاركة، حيث يعبر كل طفل عن أفكاره بحرية، كما تهدف إلى تعليم الطفل كيف يتعلم، وتساعد على اكتساب مهارات التعلم الذاتي، والبحث عن المعلومة من مصادرها الأصلية.

- مهام المعلم في إدارة الجودة الشاملة تكمن في مساعدة الأطفال على تعلم وتحمل مسؤولية تعليمهم، لأنه يعلمهم كيف يفكرون بدلاً من تعليمهم فيم يفكرون وعليه أن يعلمهم كيفية بناء استراتيجيات التعلم بدلاً من حشو أدمغتهم بالمعلومات، لذلك فإن عليه أن يساعدهم على التعبير عن أنفسهم وأفكارهم وعلى المشاركة وزيادة الثقة بأنفسهم.

- على المعلم أن يكون مرناً، وأن يراعي الفروق الفردية بين تلاميذه و يبحث عن طرق جديدة لمقابلة حاجاتهم المتنوعة بمعنى عدم تقديم قوالب جاهزة يجب على المعلم اتباعها حرفياً، واتباع أنماط إرشادية قابلة للتطوير والتعديل لتقابل احتياجات الطلبة المتنوعة ..
- ضرورة مشاركة أولياء أمور الأطفال كما لو كانوا شركاء متساويين في العملية التعليمية؛ للتعرف على آرائهم وأفكارهم، ودعمهم في حل كثير من مشكلات الأطفال، والتدخل في ضبط جودة إدارة المدرسة إذا لزم الأمر ذلك.
- تسمح إدارة الجودة الشاملة بقدر كبير من الحرية للطلبة للتعبير عن أفكارهم، والمشاركة وطرح بدائل متعددة والاختيار من بينها، وبذلك يتحملون بأنفسهم مسؤولية تعليمهم. إن تطبيق هذا المدخل الجديد يتطلب توفير المزيد من الحرية للمعلم والطفل بصفة خاصة، وكل القائمين على العملية التعليمية بصفة عامة.
- إن إدارة الجودة الشاملة تتطلب خلق وإيجاد واستمرار بيئة مفتوحة تركز على التعلم، وفي هذه البيئة يكون كل طفل مقبول ومعترف به كفرد له حاجاته الاجتماعية والعاطفية والعقلية. مع : ملاحظة أن مدخل الجودة الشاملة ليس من أجل الأكثر تفوقاً من الأطفال؛ بل إنه يعمل بصورة متساوية لكل المستويات المختلفة للأطفال.

• يعد العمل في فريق (التعلم الجماعي أو التعاوني) استراتيجية مهمة في إدارة الجودة الشاملة فالأطفال غالباً ما يتعلمون المهارات المطلوبة للعمل بتعاون وفاعلية في فرق، ويقوم المعلم بتوجيه وإرشاد هذه الفرق من خلال تقسيمها إلى فرق عمل مصغرة.

ضمان الجودة في أداء المعلم

شهدت السنوات الأخيرة العديد من الكتابات التي تدعو إلى ضرورة إصلاح وتطوير برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأنشطة وفعاليات تنميته المهنية المستدامة في أثنائها، بهدف ضمان الجودة في أدائه والارتقاء بمستوى ممارسته ومساعدته على القيام بتبعات ومسئوليات أبعاد ومطالب دوره الجديد الذي يفرضه عليه النموذج التعليمي الجديد الذي يمثل أحد أهم إفرزات التطورات العلمية والتكنولوجية المعاصرة. وقد اتخذت العديد من تلك المجتمعات، خاصة المتقدمة تعليمياً هذه الدعوات بمثابة المدخل الرئيسي لتطبيق معايير لضمان الجودة الشاملة في نظمها التعليمية، والانطلاق في هذا الأمر من رؤية متكاملة لإصلاح تلك النظم كاستجابة حتمية لمنطق العصر ومواجهة مقتضياته وتحدياته التربوية الجديدة والمغايرة لجميع المقتضيات والتحديات المماثلة التي شهدتها على مدى تاريخها الممتد.

وقد انطلقت هذه المجتمعات في جهودها تلك مستندة إلى معطيات التجربة الإنسانية الحديثة، وما أكدته من مبادئ تربوية بلورتها نتائج البحوث

والدراسات خلال السنوات الأخيرة، والتي تشير في كليتها إلى جملة من المبادئ أبرزها ما يلي:

١- أن ثمة ارتباط إيجابي قوي بين درجة فاعلية أي مجتمع في المستقبل ودرجة نجاحه في إتاحة فرص تعليمية عالية الجودة معتدلة الكلفة، لجميع أبنائه، وذلك بهدف مساعدتهم على اكتساب القدرات والمهارات التي تمكنهم من المشاركة الإيجابية في مجتمع قائم في الأساس على المعرفة.

٢- أنه وتأسيساً على ما تقدم، وفي ظل زيادة الطلب الاجتماعي غير المسبوق على التعليم نتيجة طبيعية لزيادة وعي الأفراد والمجتمعات بقيمة التعلم، فقد بات من المؤكد أن أهم معايير الحكم على مدى فاعلية مدارس الغد، تتمثل في مدى نجاحها في تلبية الطموح التعليمي المتفجر الى مجموعات من المتعلمين ذوي خلفيات اجتماعية واقتصادية وثقافية متباينة.

٣- أنه وفي ظل هذا المجتمع القائم في الأساس على المعرفة، فقد أصبح تدريب مجموعات متباينة من المتعلمين على مهارات الإنتاج المعرفي والإبداع التكنولوجي، كذا مساعدتهم على ممارسة مهارات الأنماط المختلفة التفكير وحل المشكلات المعقدة، وأن يبدعوا وبيتكروا وأن يتقنوا محتوى المواد الدراسية الأكثر طموحاً، فقد أصبح ذلك يمثل أبرز التحديات التي تواجه المؤسسة التعليمية.

٤- إن هذه النوعية الجديدة من التعليم لها متطلبات ومقتضيات أبعد وأكبر من تلك النوعية التي تحتاجها لكي يتعلم هؤلاء المتعلمون مهارات روتينية رتيبة.

٥- إن المعلم الماهر الفعال صاحب المعرفة العميقة هو وحدة القادر على توفير هذه النوعية من التعليم والاستجابة لحاجات تلاميذه استجابة متميزة وملائمة لتباينهم واختلافهم ما يضمن لهم جميعا النجاح، بل والتفوق في تحقيق أهداف تعليمية على هذه الشاكلة من التحدي المعقل وإمكانيات الشخصية البشرية.

٦- إن توجيه النظام التعليمي باتجاه التوعية التعليمية المنشودة، يلقي على المعلم بمسئوليات وواجبات جديدة، الأمر الذي يفرض عليه تبني أدوارا مغايرة تماما لتلك التي يقوم بها المعلم، وبالأحرى تختلف اختلافاً نوعياً وجذرياً عن تلك التي كان يقوم بها بالأمس.

٧- إن نجاح المعلم في القيام بأدواره الجديدة المتوقعة، يستلزم امتلاكه جملة من الكفايات والقدرات التي تختلف بدورها عن تلك التي يمتلكها معلم اليوم، وبالأحرى عن مثيلتها المعلم ضرورة تحديث وتطوير برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، كذا البرامج الموجهة للتنمية المهنية المستمرة له أثناء الخدمة.

٨- إن مراجعات البحوث العلمية في مجال التعليم تشير إلى زيف الخرافة التي صدقناها لزمان طويل والتي مؤداها: أن المعلم الفعال يولد ولا يصنع

وأن بإمكان أي فرد أن يصير معلماً ناجحاً إذ يكفيهِ فقط إتقان المادة التي سيقوم بتعليمها

٩- أنه في ظل التوجه العالمي نحو الاقتصاد الحر وتطبيق مبدأ حرية السوق في مجال التعليم، فإن عدم وجود معايير واضحة ومستويات محددة للممارسة المهنية في مجال التعليم من . يفتح المجال أمام أصحاب المدارس الخاصة وتجار المعرفة من راغبي الكسب الضخم والسريع من الاستعانة بمعلمين غير أكفاء، كما قد يفتح المجال في نفس الوقت أمام المدارس التي تملكها الدولة، عندما يقل المعروض من المعلمين الأكفاء عن حاجتها، إلى الاستعانة بمعلمين غير مؤهلين لملء الفراغات التدريسية لديها، وعلى وجه الخصوص في المناطق النائية الفقيرة، وبغير شك فإن هذا وذاك يتناقض ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع الافراد

١٠- أن وجود معايير واضحة ومستويات محددة للحكم على الممارسة المهنية للمعلم من شأنه أن يساعد على:

- التقييم الموضوعي لأداء المعلم من خلال مقارنة أدائه الفعلي بالأداء المتوقع منه.
- دفع المعلم للتفكير في ممارساته وتقويمها ذاتياً، ومن ثم تطوير هذه الممارسات أولاً بأول باتجاه مستويات الأداء المحددة المتضمنة في تلك المعايير.

- توجيه برامج التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة باتجاه أهداف مرغوبة تشتق من معايير الممارسة المهنية المتفق عليها.

دواعي تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية

لقد أصبح التغيير السريع المتنامي أحد خصائص البيئة التعليمية، وقد وضع ذلك أعباء وصعوبات كثيرة أمام إدارة المدرسة وضاعفت هذه الأعباء والصعوبات من أهمية ودور المدير كقائد للمدرسة، والتحول من الإدارة المدرسية بمعنى إدارة التسيير التقليدي للعمل الإداري إلى القيادة المدرسية وهي إدارة التعامل مع متغيرات المستقبل.

وهكذا لم تعد الإدارة بأساليب الأمس مناسبة مع تحديات المستقبل ومن هنا برزت تطبيق إدارة الجودة الشاملة لمواجهة المتغيرات المستمرة؛ لما لها من فوائد عديدة دواعي منها:

- التحسين المستمر والقدرة على المنافسة من خلال العمل الصحيح بطريقة صحيحة من أول مرة، مما يؤدي إلى خفض التكاليف وزيادة الكفاءة والفعالية بدون فاقد.
- كما تفيد في زيادة الفعالية التنظيمية حيث تفرز قدرة أكبر على العمل الجماعي.

• تحقق تحسیناً في الاتصالات مع إشراك أكبر لجميع العاملين في حل المشاكل وتحسين العلاقة بين الإدارة والموظفين وبهذا يقل معدل دوران العمالة.

• كما لها فائدة عظيمة من خلال تحقيق إرضاء الطالب بالتركيز على احتياجاته ورغباته.

• فإدارة الجودة الشاملة هي رحلة وليست محطة وصول هدفها إرضاء رغبات الطالب وتوقع رغباته المستقبلية فهي طريق لتطوير وتحسين الخدمات.

كما أن هناك بعض الملامح التي قد تبين ضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة على المؤسسة التعليمية وهي:

١- ظهور الحاجة في المجتمع المدرسي إلى التكامل والانسجام بين مستوياته المختلفة (هيئة التدريس والإدارة المدرسية والإدارة التعليمية المحلية أو المركزية وأولياء الأمور والطلاب).

٢- ضعف التعاون بين المجتمع المحلي والمدرسة.

٣- ظهور ملامح الضعف في إنتاجية العاملين بالمدرسة والحاجة إلى نظام جيد للمحاسبية

٤- حاجة المدرسة إلى مساح الحرية في اتخاذ القرار، وتدعيم تمويل مشروعات على الإنتاجية. المدرسة.

- ٥- الحاجة إلى ترشيد العمالة والإتقان في المدرسة.
- ٦- الحاجة إلى مصداقية المستفيدين حول إنتاجية المدرسة وقدرتها.
- ٧- الحاجة إلى تعزيز ثقافة مدرسية مؤيدة للتطوير والتحديث.
- ٨- حاجة مجتمع المدرسة إلى إيجاد السبل للتوصل إلى معرفة حقيقة تطوير الأداء والإنتاجية فيه.

المراجع

- ١- حسان محمد حسان :- أصول التربية ، ط٣ ، دار الكتاب الجامعي ، ٢٠٠٤ .
- ٢- سعيد اسماعيل على : فقه التربية مدخل الى العلوم التربوية ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٥ .
- ٣- محمد الشبيني : أصول التربية الاجتماعية والثقافية والفلسفية ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠ .
- ٤- محمد الهادي عفيفي : في اصول التربية ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٩٤ .
- ٥- محمد حسن العماييرة : الأصول التربوية ، دار المسيرة ، ٢٠٠٢ .
- ٦- محمد لبيب النجيبى : مقدمة في فلسفة التربية ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٩ .
- ٧- فيولا الببلاوي : الطفولة المبكرة ذلك الابداع المكنون ، مجلة الطفولة والتنمية ، العدد ١٦ ، يناير ٢٠٠٨ ، المجلس العربي للطفولة والتنمية .
- ٨- جيهان العمران ، شيخة الجند : مدى فاعلية البرنامج التدريبي في رياض الأطفال المقدم من مركز دراسات الطفولة بجامعة البحرين في تحسين كفايات معلمة الروضة : مجلة الطفولة والتربية العربية ، المجلد ١٩ ، العدد ٧٥ ، يونيو ٢٠١٨ .
- ٩- السيد عبد القادر شريف : ثقافة الجودة في ادارة رياض الأطفال وتطبيقاتها ، دار الجوهرة للنشر والتوزيع ، ٢٠١٤ .